



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](#)

김 고 은 교수 지도
석사학위 청구논문

어린이집 원내 교사학습공동체에서
리더로 참여한 교사의
경험과 역할 탐색

2025

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공
손 유 림

어린이집 원내 교사학습공동체에서
리더로 참여한 교사의
경험과 역할 탐색

김 고 은 교수 지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2025년 6월

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공
손 유 림

인 준 서

손유림의 석사학위 논문으로 인준함

2025년 6월

심사위원장 전 홍 주 (인)

심사위원 권 정 윤 (인)

심사위원 김 고 은 (인)

성신여자대학교 교육대학원

논문 개요

본 연구의 목적은 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험을 알아보고, 그들의 역할을 탐색하는 데 있다. 이를 위하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험은 어떠한가?

연구문제 2. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할은 어떠한가?

본 연구의 자료수집은 개별 심층면담 실시, 연구자 일지 작성, 연구 참여자의 저널 및 교사협의를 수집으로 이루어졌다. 이를 위해 어린이집 원내 교사학습공동체에서 1년 이상 리더로 참여한 경험이 있는 교사 10명을 대상으로 2025년 1월부터 2025년 3월까지 2회씩 개별 심층면담을 실시하였다.

어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험에 대한 연구결과를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 ‘공식적 직책’과 ‘과거 실천적 경험’에 기반하여 교사학습공동체 리더교사로서의 첫걸음을 내딛었다. 대부분의 연구 참여자들은 주임교사가 되면서부터 동시에 교사학습공동체의 리더교사 역할을 자연스럽게 떠맡게 되었다. 더불어 연구 참여자들은 과거에 구성원으로 참여했던 교사학습공동체 경험을 바탕으로 새로운 교사학습공동체 모임에 이러한 경험을 하나씩 적용하고 반영해 가면서 점차 리더로 인정받는 경험을 하였다.

둘째, 어린이집 원내 교사학습공동체의 리더교사들은 ‘불확실함과 함께한 출발’을 시작으로 ‘구성원과 맞물리며 일어난 성장’을 경험하였다. 교사학습공동체의 리더로 처음 참여했을 때, 연구 참여자들은 무거운 책임감으로 인한 부담감을 느꼈다. 그러나 점차 그들은 구성원들의 다양한 생각과 성향을 인식하고, 다각도에서 맞춤형 접근을 실천함으로써 구성원과 함께 배우고 성장하는 변화를 경험하였다.

셋째, 연구 참여자들은 어린이집 원내 교사학습공동체 리더교사로서 ‘전문적 성장 추구에서 오는 심리적 소진’과 ‘주임교사와 교사학습공동체의 리더교사 사이의 딜레마’로 인한 어려움을 경험하였다. 교사학습공동체 리더교사는 무거운 책임감과 역할 수행의 한계로부터 발생한 심리적 소진을 경험하였고, 새로운 시각과 자극의 갈증을 느꼈다. 이와 더불어 연구 참여자들은 주임교사와 교사학습공동체의 리더교사 직책 간의 모순점을 발견하고, 자신의 역할에 대한 괴리감을 경험한 것으로 나타났다.

다음으로 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할에 대한 연구결과를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체의 리더교사들은 공동체의 성장을 위해 ‘계속 두드리기’와 ‘수다의 장 마련하기’로 구성원들과 관계 맺는 역할을 하였다. 연구 참여자들은 관계 형성을 위해 자신의 마음가짐을 중요시하며, 신뢰와 존중의 자세로 구성원들에게 다가가야 함을 강조하였다. 또한, 그들은 맺은 관계를 유지하고 교사학습공동체 안에서 구성원의 성장을 돕기 위해 일상적 대화를 지속적으로 시도해 가는 역할을 하였다.

둘째, 연구 참여자들은 ‘교사학습공동체 참여를 유도하는 질문 던지기’와 ‘생각을 되짚어보게 만드는 질문 던지기’로 교사학습공동체 구성원들의 적극적인 참여와 사고 확장을 돕기 위한 역할을 담당하였다. 이는 교사학습공동체 구성

원의 소속감 형성을 위한 리더교사의 능동적인 접근이었으며, 교사학습공동체 구성원들의 반성적 성찰과 사고의 확장을 지향하는 리더교사의 교육적 실천이었다.

셋째, 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 ‘고유의 생각 담아내기’와 ‘재미 전염시키기’로 공동체의 긍정적이고 협력적인 분위기 다지기 역할을 하였다. 연구 참여자들은 수용적 태도와 경청, 칭찬과 격려 및 인정하기를 통해 교사학습공동체의 구성원 간 협력적인 분위기를 형성하였다. 더불어 과거 경험했던 교사학습공동체의 유익을 구성원들도 함께 경험하기를 바라는 마음에서, 자신이 느꼈던 재미를 구성원들에게 전하는 역할을 하였다.

본 연구는 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험을 살펴보고, 그들의 역할을 탐색하고자 하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 결과에 따르는 시사점으로는 첫째, 교사학습공동체의 리더교사가 발휘하는 리더십은 수평적이고 참여적인 리더십이다. 둘째, 교사학습공동체의 리더교사를 양성하기 위해 긍정적인 교사학습공동체 문화 확산이 더욱 필요하며 셋째, 교사학습공동체의 리더교사는 구성원의 반응에 따라 능동적인 맞춤형 지원을 실천해야 함을 시사한다. 넷째, 교사학습공동체의 리더교사들 간의 생각과 고민을 나눌 수 있는 장이 마련될 필요가 있음을 시사한다. 다섯째, 교사학습공동체의 리더교사는 구성원들과 친밀한 관계를 맺기 위해 노력할 필요가 있음을 시사한다. 여섯째, 교사학습공동체의 리더교사는 질문의 중요성을 인식하며 앞서 준비하는 자세가 필요함을 시사한다. 마지막으로, 교사학습공동체의 리더교사는 긍정적이고 협력적인 교사학습공동체의 분위기 조성을 위해 노력할 필요가 있음을 시사한다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	7
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 교사학습공동체	9
1) 교사학습공동체의 개념	9
2) 교사학습공동체의 특성	11
3) 교사학습공동체의 운영 형태	14
4) 영유아교육에서의 교사학습공동체	16
2. 교사학습공동체와 교사리더십	18
1) 교사리더십의 개념	18
2) 교사학습공동체에서 발현되는 교사리더십	20
3) 교사학습공동체의 교사리더십 관련 선행연구	22
III. 연구방법	25
1. 연구자	25
2. 연구 참여자	27
3. 자료수집	38
1) 심층면담	38

2) 연구자 일지 작성	42
3) 연구 참여자 저널 및 교사협의록 수집	42
4. 자료분석	43
5. 연구의 타당도 및 윤리적 고려	47
1) 연구의 타당도	47
2) 연구의 윤리적 고려	47
IV. 연구결과	48
1. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험	48
1) 공식적 직책과 실천적 경험에 기반한 교사학습공동체 리더교사의 첫걸음 ·	48
2) 불확실함 속에서 출발한 교사학습공동체 리더교사의 성장 여정	58
3) 심리적 소진과 정체성 갈등에 따르는 교사학습공동체 리더교사의 어려움 ·	73
2. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할	81
1) 교사학습공동체의 성장을 위해 구성원과 관계 맺기	81
2) 구성원의 교사학습공동체 참여와 사고 확장을 위한 질문하기	92
3) 교사학습공동체의 긍정적이고 협력적 분위기 다지기	105
V. 논의 및 결론	117
1. 요약 및 논의	117
2. 결론 및 제언	125

참고문헌

ABSTRACT

표 목 차

〈표 1〉 연구 참여자의 일반적 배경	29
〈표 2〉 회차별 개별 심층면담 주요 내용	40
〈표 3〉 연구 참여자별 면담 일정과 운영 방법 및 전사 분량	41
〈표 4〉 교사학습공동체 리더교사의 경험 개념, 범주, 주제	45
〈표 5〉 교사학습공동체 리더교사의 역할 개념, 범주, 주제	46

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

급변하는 사회 환경과 학교 교육의 복잡성 속에서, 교육의 방향성과 이를 실현하기 위한 교육적 접근은 매우 중요한 문제로 대두되고 있다. 우리나라는 과거의 단편적인 지식 전달을 중심으로 하는 전통적 교수방식에서 벗어나 학습자 중심 교육, 혁신학교 등 다양한 제도의 변화와 구조의 개편으로 교육개혁을 실행해 왔다(소경희 외, 2023). 또한 이러한 교육개혁을 성공적으로 이루기 위해서는 교사교육의 패러다임 역시 전환되어야 한다는 목소리가 제기되어 왔다(김경은, 정지현, 2016). 교사들이 집단적인 노력을 기울이지 않는다면 제도와 구조 개혁의 성과는 제한적일 수밖에 없기 때문이다(김성열, 2006).

교사학습공동체는 이와 같은 흐름 속에서 등장한 개념으로, 교사 전문성 신장과 학생의 학습 증진을 위하여 비판적으로 탐구하고 협력적으로 실천하며, 끊임없이 배우고 실천하는 교사들의 결속체라 할 수 있다(서경혜, 2015). 교사학습공동체는 기존에 일방적인 지식 전달 위주로 진행된 교사 연수나 개인주의적 방식에서 벗어나 협력적 방식으로, 공동체를 통해 교사 전문성을 개발해 가는 접근법을 의미한다(서경혜, 2008). 교사는 교사학습공동체를 통해 과거에 실천했던 교육과정을 동료교사들과 공유하고 이를 반성적으로 성찰한 뒤, 또다시 실천하는 과정을 겪으면서 자신의 전문성을 성장시켜 나간다(이성희, 이미영, 2021). 이처럼 교사학습공동체는 교사의 자발성과 변화 의지를 바탕으로 이루어진 교사들의 학습모임으로, 개인주의에 기반한 교사 문화를 극복하고 전통적인 교사교육의 한계를 개선하는 교육개혁의 시도라고 볼 수 있다(이은정,

2020). 교육현장에서도 교사 역량 강화의 방안일 뿐 아니라 학교 조직 문화의 개선을 통해 교육개혁을 이룰 수 있는 한 방편으로 교사학습공동체를 주목하고 있다(오찬숙, 2016).

이에 따라 교사학습공동체에 대한 연구도 활발히 수행되고 있는 추세이다(곽영순, 2015; 김남균 외, 2021; 김동원, 조진우, 2019; 김성천, 양정호, 2007; 김은경, 한종화, 2024; 박영숙 외, 2016; 서경혜, 2008; 양봉준, 2022). 선행연구에 따르면, 교사학습공동체 내에서 교사들은 서로의 경험, 전문지식, 실천 사례를 공유하며 공동의 지식을 구성하고 발전시켜 나가는 것으로 나타났다(서경혜, 2008). 또한 교사학습공동체를 통해 개별 교사들은 고립과 단절을 해소하고 공동작업과 공동실천의 과정을 통해 협력하는 경험을 이어갔다(곽영순, 2015). 이와 같은 선행연구들은 교사학습공동체가 교사 자신의 삶에 대한 반성과 전문성에 대한 자신감, 지향하는 가치 추구 등 개인의 전문적 신장에 도움을 줄 뿐 아니라 학교의 교육력 향상에도 영향을 미치고 있음을 시사한다(김성천, 양정호, 2007).

영유아교육 분야에서도 이와 마찬가지로, 교사학습공동체를 통한 영유아교육의 질 제고 및 교사의 전문성 함양을 위한 다양한 연구들이 이루어지고 있다(김가운, 최연철, 2020; 김미란, 고영미, 2021; 김은경, 한종화, 2024; 김태영, 2022; 김호, 2021; 박선미, 2014; 박수경, 정미라, 2016; 서혜전, 공현희, 2021; 이오영, 김고은, 2023; 이은정, 2020; 차현주 외, 2024). 특히, 2019 개정 누리과정 및 제4차 표준보육과정의 시행을 기점으로 영유아 교사의 역할에서도 변화가 요구되고 있다. 이는 교사가 자율성을 지닌 교육과정의 개발자이자 실행자로서 준비될 필요가 있음을 시사하는 것이다(교육부·보건복지부, 2019a). 변화된 교육과정은 교사교육에 있어서도 일방적인 강의나 전달보다 교사들 간 사례를 공유하고 서로의 전문성을 바탕으로 함께 배우고 성장하기 위한 학습공동체 운영을 적극적으로 제안하고 있다(이춘자, 2020). 선행연구에 따

르면, 영유아 교사들은 교사학습공동체를 통해 협력함으로써 긍정적인 학습문화를 형성하고 있는 것으로 나타났다(김가운, 최연철, 2020). 또한 교사들은 교사학습공동체 안에서 교사 역할에 대한 자질과 역량, 공통적 고민들에 대해 서로의 경험과 교육방법을 공유하고 해결방안을 모색해 나갈 수 있었다(서혜진, 공현희, 2021). 이러한 선행연구들은 교사학습공동체가 영유아 교사들의 전문성을 높이는 데 효과적이라는 사실을 밝혀준다.

한편, 교육개혁의 주체로서 교사의 역할이 강조되면서 교사학습공동체뿐만 아니라 교사리더십 개념의 중요성이 대두되고 있다. 교사리더십은 교사들이 학교의 교육목표 달성을 위하여 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 관계, 행정업무, 학부모와의 관계 등의 영역에서 학생, 동료교원, 학부모 등에게 발휘하는 목표지향적 · 공동체적 · 과업주도적 · 전문적 영향력이라고 할 수 있다(김병찬, 2019). 이와 같은 교사리더십은 교사를 통제하고 일방적인 방식으로 교육을 주도하던 전통적인 관점에서 벗어나, 교사에게 자율성과 주체자로서의 권한을 부여해야 한다는 새로운 관점에서 출발하였다. 교사의 자율성은 학습자의 상황과 맥락에 맞는 교육을 실천하기 위한 필수적인 요소이지만, 한편으로는 무거운 책임으로도 이어진다. 따라서 교사리더십은 변화하는 시대에서 핵심적인 역량으로 더욱 강조되고 있다(황기우, 2008). 이와 같은 맥락에서 Katzenmeyer와 Moller(2009)는 교사들의 리더십 함양을 통해 교육개혁 및 학교개혁을 성공적으로 이끌어 궁극적으로 학습자들의 성취를 향상시키고자 하였다(김병찬, 2019에서 재인용). 또한 김성열(2006)은 학교혁신에 요구되는 구성원들의 전문성 신장은 일부 교사들이 리더교사로서 역할을 수행할 때 더욱 촉진될 수 있다고 보며 교사리더십의 중요성을 강조하였다.

교육개혁 및 학교변화의 추진과 함께 교사리더십의 중요성이 강조되며 이에 따르는 연구도 활발히 수행되고 있다(김병찬, 2005, 2015, 2019; 김진원, 2024; 정광희 외, 2008; 주현준, 김갑성, 2015; 황기우, 2008). 교사리더십 개

념 정립과 역할 및 특성에 대해 살펴본 연구(김병찬, 2005, 2015, 2019; 정광희 외, 2008), 교사리더십 실행 경험을 탐색하여 리더십 행위 양상을 밝힌 연구(김진원, 2024), 교사리더십 특성에 기초하여 연구 동향을 분석한 연구(주현준, 김갑성, 2015), 교사리더십이 학교개혁을 성공적으로 이끄는 효과적인 수단임을 보여준 연구(황기우, 2008) 등이 있다. 이와 같은 선행연구들은 교사리더십을 강조하며 교사를 단순한 교육과정 전달자가 아닌 실천자로, 학교의 변화와 교육의 혁신을 주도하는 리더로 바라보고 있음을 보여준다(주현준, 김갑성, 2015).

이상에서 살펴본 바와 같이, 교사학습공동체와 교사리더십은 기존 학교 방식의 한계를 인식하고 이를 극복하는 과정에서 발전해 온 개념이다. 또한 이 두 개념은 특정한 개인의 리더십에 기반해서가 아니라, 학교 구성원 전체가 함께 참여하고 성장함으로써 진정한 변화가 가능하다는 것을 보여준다. 김병찬(2019)은 교사에 대해 교사학습공동체를 이끌어 가는 주체로 인식하고, 교육공동체의 성장을 위해 교사리더십은 필수적인 역량임을 강조하였다. 한편, 전남익, 최은수(2010)는 교사학습공동체에서 교사들은 지속적 배움과 반성적 성찰을 통해 수업전문성 신장과 리더십 개발을 경험하게 된다고 밝혔다. 이는 공동체 전체의 성장이 개인의 성장에도 영향을 줄 수 있음을 보여준다. 이와 같이 교사학습공동체는 교사들이 공동체 안에서 유의미한 성찰과 협력 및 실천을 경험하도록 하며, 이러한 경험은 다시 돌아가 학습공동체의 지속을 가능하게 하는 선순환적 구조를 형성한다(양봉준, 2022). 즉, 공동체 각 구성원이 교사리더십을 발휘할 때, 전체 공동체에 긍정적인 변화가 일어나며, 이와 같은 집단의 변화는 다시 각 구성원 개개인이 교사리더십을 발휘할 수 있도록 촉진하는 요소가 된다.

교사학습공동체와 관련된 교사리더십에 대한 논의와 연구는 현재 활발하게 진행되고 있다. 교사학습공동체 참여를 통한 교사리더십 개발과정과 그 의미를

살펴본 연구(김성아, 송경오, 2019; 김효정, 한재범, 2021; 이경호, 2019; 전남익, 최은수, 2010), 수학 또는 과학 등 특정 교과목을 중심으로 하는 교사학습공동체에서 리더교사가 하는 역할에 대한 인식 및 성찰에 관한 연구(김동원, 조진우, 2019; 김종원, 2016), 교사학습공동체 안에서 리더교사의 성장 경험 및 역할에 관한 연구(김성천, 양정호, 2007; 김연주, 2011; 서현주, 2019; 오지연, 2019)가 수행되어 왔다. 선행연구에 따르면, 교사들은 교사학습공동체 안에서 서로의 경험 공유와 상호작용을 통해 전문성을 신장하고 정체성을 확립하며, 협력과 소통을 기반으로 리더십을 학습하고 공동의 리더십을 공유하는 것으로 나타났다(김성아, 송경오, 2019). 또한 교사들은 학습공동체의 운영에 있어 리더의 중요성에 대해 공통적으로 인식하며 의식적으로 리더십 역량 개발을 위한 노력을 하였다(김효정, 한재범, 2021). 한편, 교사학습공동체에서 발휘되는 교사리더십뿐만 아니라 교사학습공동체 운영을 통해 교사리더십을 발휘하고 있는 교사학습공동체 내 리더교사들을 주목할 필요성이 있다. 교사학습공동체 안에서 리더교사라 함은, 다른 교사들과 협력적인 관계를 형성함과 동시에 다른 교사들을 이끄는 역할을 수행하고, 공동체 내에서의 전문성 신장의 기회를 제공하고 장려하며 그 영향력을 발휘하는 교사를 일컫는다(김동원, 조진우, 2019). 이와 같은 리더십을 발휘하는 리더교사가 자신의 권위를 내려놓고 존중하고자 하는 의도와 솔선수범하는 행동을 보일 때, 교사학습공동체에 긍정적인 영향을 주고 이를 지속시킨다고 보았다(양봉준, 2022). 따라서 교사학습공동체를 통해 발휘되는 교사리더십을 심층적으로 이해하기 위해서 교사학습공동체 내에서 리더 역할을 수행하고 있는 교사들을 주목하여 살펴보는 것이 필요함을 시사한다.

그런데 교사학습공동체와 관련하여 교사리더십 또는 리더교사에 관해 살펴본 연구는 초·중등 학교급에서 다수 수행된 반면, 영유아교육에서는 교사학습공동체에 리더로 참여한 유아교사들의 성장 과정을 탐색하고 교사리더십의 특징을

살펴본 연구(박수경, 정미라, 2016)와 유치원을 중심으로 교사학습공동체에서 경험하는 교사리더십을 탐색한 연구(김호, 2021)를 제외하고는 찾아보기 어렵다. 김호(2021)는 교사학습공동체 교사리더십의 발휘 대상 즉, 교사 자신, 유아, 동료교사, 학부모, 유치원 기관에 초점을 두어 각각의 관계 속에서 교사리더십이 발휘되는 계기, 교사리더십의 진행과정 등에 대해 구체적인 정보를 제공하였다. 이는 교사학습공동체에서 나타나는 교사리더십의 효과적인 측면을 드러낸 연구로, 교사학습공동체 안에서 리더교사가 어떻게 접근해가고 있는지 방법적인 측면에 대해 살펴볼 필요성이 있음을 시사한다. 한편, 박수경, 정미라(2016)는 유치원 또는 어린이집 교사를 대상으로 원외 교사학습공동체 리더교사의 성장 과정을 탐색하고, 이를 바탕으로 하는 교사리더십의 특징에 대해 살펴보았다. 이 연구는 교사가 바람직한 리더가 되기 위해 자기반성의 시간, 상호작용적 공감 능력 등이 필요하다는 점을 밝히고 유아 교사학습공동체 리더교사들의 양성 및 전문성 개발에 시사점을 준다는 점에서 의미가 있다. 그러나 기관의 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사가 아닌, 원외 교사학습공동체 리더교사들을 대상으로 이루어졌다는 점에서 한계가 있다. 원외 교사학습공동체가 원활하게 운영되고 구성원들이 배움의 즐거움을 느낄지라도, 그것이 다시 교육실천으로 연결되어 유아의 배움에 긍정적으로 이어지는지 점검하고 촉진하는 과정이 중요하다(김은자, 2023). 이는 구성원들이 매일 만나서 친밀한 관계를 맺고, 실천적 지식을 공유함으로써, 기관 차원의 실제적인 변화를 이끌어 낼 수 있는 원내 교사학습공동체의 리더교사에 주목할 필요가 있음을 시사한다.

이에 본 연구에서는 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험과 역할에 대해 구체적으로 탐색하고자 한다. 이를 통해 본 연구는 원내 리더로 참여하는 영유아 교사들에게 참조할 수 있는 실천적 예시를 제공하고, 향후 교사학습공동체 운영 시 방향성 설정에 도움이 되는 시사점을 제안하고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 토대로 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험은 어떠한가?

연구문제 2. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 어린이집 원내 교사학습공동체

교사학습공동체란 교사들이 전문성 신장과 학생 학습 증진을 위하여 비판적으로 탐구하고 협력적으로 실천하며 끊임없이 배우고 실천하는 결속체이다(서경혜, 2015).

본 연구에서 어린이집 원내 교사학습공동체란 어린이집 기관 내 영유아교육을 담당하는 교사들이 모여, 교사 전문성 신장과 영유아의 성장 지원을 목적으로 교사들 간의 협력 및 반성적 태도를 실천하는 자발적인 집단을 의미한다.

2) 교사학습공동체의 리더교사

교사학습공동체에서 발현되는 교사리더십은 리더인 교사가 교실 안과 밖에서

공동 학습자로서 다른 교사들을 이끌고, 진보된 교육실천으로 향하도록 영향력을 미치는 과정에서 교사학습공동체에 기여하는 것을 의미한다(Katzenmeyer와 Moller, 2001; 김성아, 송경오, 2019에서 재인용).

본 연구에서 교사학습공동체의 리더교사는 어린이집 원내 교사학습공동체에서 공동의 전문성 신장을 위해 구성원들과 협력적 태도와 긴밀한 관계를 유지하며, 수평적이고 분산적인 리더십을 발휘하는 교사를 의미한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사학습공동체

1) 교사학습공동체의 개념

국내·외에서 교사학습공동체의 확대에 많은 연구가 진행되고 있으나, 교사학습공동체의 개념은 사용되는 맥락과 상황에 따라 조금씩 다르게 정의되고 있다. 이와 같은 교사학습공동체의 개념을 정의하기 위해 ‘교사’, ‘학습’, ‘공동체’의 개념부터 각각 살펴볼 필요가 있다.

첫째, 교사학습공동체에서의 ‘교사’ 개념을 살펴보면, Stenhouse(1975)는 연구자로서 교사 개념을 언급하며 교사는 교육실천과 연구의 경계를 넘어서서 자신의 교육실천을 비판적이고 체계적으로 성찰하며 교육이론과 실천을 끊임없이 향상시켜 나아가야 한다고 강조하였다(서경혜, 2019에서 재인용). 교사학습공동체에서 교사는 반성적 사고로 자신의 신념을 성찰하고 이미 알고 있었던 사실을 재발견함으로써 실천적 지식을 형성하는 존재로 볼 수 있다(김태영, 2022). 또한 교사학습공동체 개념에서 의미하는 교사는 교육과정 전달자에서 벗어나 학교 수준의 교육과정을 집필하고 실행하는 주체자로서 중요한 역할을 수행한다(곽영순, 2015). 김가윤, 최연철(2020)의 연구에서는 교사학습공동체의 교사를 ‘인식과 통제 사이에서 갈등하는 교사’, ‘수업으로 아이들을 보는 교사’, ‘서로 함께 공감하고 협력하는 교사’로 제시한다. 즉, 교사학습공동체의 교사는 배움에 가치를 두고 현장에서 부딪치는 갈등을 실천으로 극복해가며, 교실 속 미묘한 질적 차이를 감지하면서 아이들을 바라볼 뿐 아니라, 교사들 간의 믿고 의지하는 마음을 가져야 한다고 바라보았다. 이상의 내용을 종합하여 볼 때 교

사학습공동체에서 강조하는 교사는 기존의 지식을 그대로 전달하는 역할에서 벗어나 학습자들의 상황을 민감하게 바라보면서 배움에 가치를 두고 다른 교사들과 협력하며, 비판과 성찰을 토대로 실천적 지식을 창출하는 실천가이자 연구자로 볼 수 있다.

둘째, 교사학습공동체에서 ‘학습’은 교사의 학습을 일컫는다. van Manen(2012)에 의하면 ‘학습한다’는 것은 배우는 것뿐만 아니라, 가르치는 것 혹은 배울 수 있도록 해주는 것을 의미한다. 다시 말해, 학습은 일방적이 아닌 상호 간에 일어나는 현상에서 발생하는 것으로 간주된다. 사영숙(2017)은 학습이란 학습자가 객관적인 지식을 내면화하는 과정이 아니라 개인 상호 간에 학습이 발생하는 것이라고 하였다. 또한 학습은 개인이 중요하다고 인식하는 문제에 대해 행동을 취하는 과정에서 필수적인 부분으로 일어나는 것이다 (Gergen, 2020). 이는 학습의 과정 자체가 지식의 습득을 넘어, 실천적 의미를 지닌 것임을 보여준다. 서경혜(2015)는 교사의 학습은 자신이 가지고 있는 가정에 도전하고, 실천의 쟁점들을 규명하며, 문제를 제기하는 등의 실천 과정에서 이루어진다고 하였다. 이상의 내용을 종합하면, 교사학습공동체에서의 학습은 교사가 다른 사람과의 상호작용과 협력을 통해 능동적으로 실천하는 과정에서 형성되는 것으로 볼 수 있다.

셋째, 교사학습공동체에서 ‘공동체’의 개념을 살펴보면, Sergiovanni(1994)는 ‘나’의 집합체가 아니라 ‘우리’, ‘우리의식(We-ness)’을 공동체의 핵심으로 보았다. 그는 공동체를 구축하고 유지하는데 ‘공동의 가치와 신념 공유’, ‘헌신과 상호 의존성’, ‘연대 책임’을 중요한 특성으로 제시하였다. Fullan과 Hargreaves(1996)는 공동체 안에 발생하는 교사들의 협력을 중요시하며 교사의 전문성이 공동체적 관계를 중심으로 재구성되어야 한다는 점을 강조하였다. 즉, 학습공동체에 참여한 구성원 공동의 발전을 이루어 가기 위해서는 구성원 간의 신뢰와 공동체 의식을 형성하는 것이 우선되어야 하는 것이다(조부경, 고영미,

2006). 오찬숙(2016)은 공식적·비공식적 조직 또는 네트워크 등의 다양한 집단 내에서 공유된 정체성이나 유대감을 발견할 수 있다면, 이 모든 것이 공동체가 될 수 있다고 하였다. 위의 내용을 토대로 종합해보았을 때, 교사학습공동체에 서의 공동체란 전문성에 기반을 둔 교사들이 공유된 정체성과 유대감, 신념을 갖고 관계를 맺으며 협력한다는 의미를 갖는다.

이상에서 살펴본 ‘교사’, ‘학습’, ‘공동체’ 개념을 바탕으로, 연구자마다 교사 학습공동체에 대해 다양한 정의를 제시하고 있다. McLaughlin과 Talbert(2006)는 교사학습공동체란 교사들이 공동으로 자신들의 실천을 반성하고 학습자들의 학습결과에 대한 증거 자료를 함께 검토함으로써, 교수 개선과 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 실천하는 것이라고 정의하였다. 심영택 외(2014)는 전문성 신장에 대한 공적 책무성을 지닌 교사들이 탐구와 실험연구를 통해 자신의 실천을 성찰하고, 집단의 전문성 신장을 촉진하여, 단위 학교의 발전을 지향하는 공동체를 교사학습공동체라고 정의하였다. 서경혜(2008)는 교사학습공동체를 가치, 생각, 정서, 규범을 공유하는 교사들의 결속으로 교사의 학습 및 학생의 학습 증진을 지향하며 협력과 반성적 실천을 통한 학습을 특징으로 한다고 정의 내렸다. 이와 같이 교사학습공동체에 대해 연구자들이 정의한 내용에서 공통적인 개념들을 종합해 볼 때 실천, 반성적, 학습 증진, 교사의 전문성 신장, 협력, 자발적, 가치와 생각 및 정서 공유와 같은 용어들이 반복적으로 나타나는 것을 발견할 수 있다.

2) 교사학습공동체의 특성

교사학습공동체의 특성 역시 학자마다 교사학습공동체의 개념을 바탕으로 다양하게 제시하고 있다(DuFour와 Eaker, 1998; Hord, 1997; Sergiovanni, 1994; 곽영순, 2015; 박영숙 외, 2016; 서경혜, 2008, 2009; 오찬숙, 2016;

이춘자, 2020). 학자마다 정의 내린 교사학습공동체의 공통적인 특성을 살펴보면 교사의 전문성 신장 및 학습 지향, 교사들 간의 협력, 교사의 성찰과 반성적 실천, 교사의 가치와 규범 및 정서 공유로 정리해 볼 수 있다.

첫째, 교사학습공동체는 교사의 전문성 신장 및 학습을 지향한다. 서경혜(2008)는 교사학습공동체 구성원이 공유하는 우리의식, 즉 공동 정체성의 핵심은 학습지향성에 있다고 보았다. 그녀는 교사학습공동체가 교사와 학생의 학습 증진을 목적으로 한다는 점이 다른 공동체와 구별되는 핵심적인 특성이라고 주장하였다. 또한 박영숙 외(2016)는 교사학습공동체를 교사들이 교육자, 실천가, 연구자, 전문가, 지성인으로 성장하는 장이라고 바라보며, 그 안에서 발휘되는 교사들의 집단전문성을 강조하였다.

둘째, 교사학습공동체는 교사들 간의 협력을 특성으로 삼는다. Hord(1997)는 교사학습공동체의 특성으로 집단학습을 강조하였고, 교사학습공동체에서 구성원들이 협력적으로 학습함으로써 공동의 문제를 해결한다고 밝혔다. 서경혜(2009)는 협력적 전문성 개발의 중요성을 강조하며, 이와 같은 방식은 교사 혼자 시행착오를 겪으며 전문성을 쌓는 방식, 또는 일방적인 전달식 교사연수 방식의 한계를 극복하는 데 도움이 된다고 보았다. 또한 그녀는 협력을 통해 교사 개인의 한계를 넘어 교육실천이 개선되고 학생들의 학습 증진에도 긍정적인 영향을 미친다고 언급하며 협력의 중요성을 강조하였다.

셋째, 교사학습공동체는 교사의 성찰과 반성적 실천을 지향한다. 광영순(2015)은 교사학습공동체가 개인과 공동체의 향상을 지원하기 위해 교사들이 반성적으로 사고하고 서로의 교육실천을 지속적으로 모니터링하며 피드백 할 수 있는 시스템적 특성을 지닌다고 보았다. 이춘자(2020)에 따르면, 반성적 사고란 신념 또는 행위가 일어난 원인이나 궁극적인 결과에 대해 적극적으로 사려 깊게 고려해보는 것을 일컫는다. 그녀는 교사학습공동체에서 교사들이 함께 경험을 나누고 토의할 때, 자신을 되돌아보며 점검하는 반성적 사고의 기회를

갖는다고 설명하였다. 이와 같이 교사는 다양한 목적과 맥락이 얽힌 교육적 상황 속에서 교사학습공동체를 통해 자신을 비판적인 시각으로 되돌아보며 이를 토대로 나아갈 방향성을 결정하고 새로운 실천을 시도해갈 수 있다.

넷째, 교사학습공동체에서 교사는 가치, 규범, 정서를 공유한다. Sergiovanni(1994)는 모든 사람들이 소속감, 연속성, 타인과의 연대감, 그리고 사상과 가치에 대한 연대감과 같은 욕구들을 공유하고 있기에 공동체는 정체감, 소속감, 공간적인 공감대를 제공해야 한다고 주장하였다. 교사학습공동체가 일반적인 학교 조직과 구별되는 점으로는 공동체 구성원이 믿고 추구해야 하는 바를 알리고 이끌어주는 공통의 원리와 방향성이 존재한다는 것이다(DuFour와 Eaker, 1998: 박나실 외 2015에서 재인용). 오찬숙(2016)에 따르면, 가치와 비전을 공유하는 것은 교사학습공동체 구성원들 간에 교육적 가치 즉, 교사학습공동체가 지향하는 방향과 목적에 대한 합의를 이끌어 내는 것으로, 앞으로의 활동에 대한 이정표와 같은 역할을 하며 공동체가 지속되어야 하는 타당성을 제공하는 것으로 볼 수 있다. 이처럼 교사학습공동체는 교사들 간에 내면화되어 있는 신념과 가치관, 정서와 규범을 공유하며 더 나은 발전을 향해 움직인다는 특성을 지닌다.

위에서 살펴본 교사학습공동체의 네 가지 특성 외에, 또 다른 특성에는 자발적 참여가 있다. 이는 구성원들이 자기의지로 교사학습공동체에 참여한다는 것을 의미한다(Sergiovanni, 1994). 오찬숙(2016)에 따르면, 자발성은 남의 지시나 영향에 의하지 않고 자신의 의지에 따라 행동하는 것이며, 참여자가 스스로 교사학습공동체를 선택하기 때문에 그 안에서 내적 동기유발이 자연스럽게 이루어질 수 있다고 설명한다. 한편, 교사학습공동체의 또 다른 특성으로는 지원적 환경을 들 수 있다. 이는 물적 및 인적 환경이라는 지원적 조건을 의미하며 이러한 환경이 학습공동체의 유지와 혁신을 가능하게 한다(Hord, 1997). 곽영순(2015)은 지원적 환경에 협의 시간과 장소와 같은 물리적 환경과 배려, 의사소

통 시스템의 구축, 신뢰와 존경과 같은 인적 환경 조성, 지역사회와의 동반자적 관계 형성 등이 포함된다고 보았다.

3) 교사학습공동체의 운영 형태

교사학습공동체의 운영 형태는 단위학교 내 교사들이 중심이 되어 학교 내부에서 운영되는 ‘학교 안 교사학습공동체’와 외부 기관 소속 교사들이 함께 구성하여 운영하는 ‘학교 밖 교사학습공동체’로 구분할 수 있다.

국내 교사학습공동체와 관련된 연구는 2000년대 중반부터 급증하기 시작하였는데 초반의 연구들은 주로 ‘학교 밖 교사학습공동체’의 변화에 초점을 두었다. 이에 대해 김연주(2011)는 폐쇄적이고 고립적인 경향의 학교 문화로부터 벗어나 ‘학교 밖 교사학습공동체’는 보다 폭넓은 네트워크 형성과 자유로운 운영이 가능하다는 점에서 교사들에게 이점으로 작용하였다고 설명하였다. 학교 밖 교사학습공동체에 관한 선행연구를 살펴보면, 전남익 외(2010)는 교사들이 학교 현장의 소통 부재에서 오는 답답함을 벗어나고자 학교 밖 교사학습공동체에 자발적으로 가입하여 자유롭게 소통을 하였다고 보고하였다. 또한 서경혜(2008)는 학교 밖 교사학습공동체 구성원들이 서로의 경험, 전문지식, 실천을 공유하고 공동의 지식을 구성하며 전문성을 향상시키는 과정을 보여주었다.

그럼에도 불구하고 학교 밖 교사학습공동체가 학교 전체나 개별 교사의 성장과 직접 연결되어 긍정적인 변화를 가져온 것만은 아니었다. 서경혜(2008)는 구성원들이 학교 밖에서 배운 것을 학교로 돌아와 다른 교사들과 나누거나 협력적으로 적용하는 사례는 매우 드물었다고 지적하였다. 또한 김은자(2023)는, 구성원의 공동체 가입 동기가 다를 때에는 공동체 활동의 참여 정도와 학습 의욕 및 전문성 성장의 기회에도 차이가 존재한다고 하였다. 이 외에도 김성천(2007)은 학교 밖 교사학습공동체는 구성원들의 참여 중단, 선 학교 업무와 후

연구모임, 입시현실에 따른 불충분한 적용, 동료교사와의 보조 맞추기의 어려움 등으로 인한 제약점이 존재한다고 지적하였다.

한편, 박나실 외(2015)는 학교 안 교사학습공동체가 단순히 교사의 변화만을 이끄는 것이 아닌, 구성원이 속한 학교 전체로 확산되면서 학교의 실천적 변화를 위한 하나의 원동력이 될 수 있다고 하였다. 이는 학교 안 교사학습공동체가 구성원 개개인의 성장뿐 아니라, 학교 차원의 실제적인 변화에도 영향을 미치고 있음을 의미한다. 학교 안 교사학습공동체와 관련한 선행연구를 살펴보면 양봉준(2022)은 학교 안 교사학습공동체가 같은 학교에서 근무하는 교원으로 구성되기 때문에 비슷한 교육환경과 상황적 맥락을 공유하고 있어 실질적인 전문성의 교류 및 공유, 공동 수업 사례, 반성적 실천이 가능하다고 보았다. 또한 그는 서로의 어려움과 당면한 문제 또한 잘 알기 때문에 정서적 공감과 지지가 가능하여 공동체성을 형성하기 용이하다고 주장하였다. 곽영순(2015)도 학교 구성원들이 학교의 철학 및 비전을 공유하고 실현해 나갈 때, 단위학교 교육의 발전이 가능하다고 보았다. 유아교육과 관련된 선행연구들 또한 학교 안 교사학습공동체가 지니는 긍정적인 측면을 제시하고 있다. 성정민 외(2021)의 연구에 따르면, 교사들이 원내 학습공동체 참여를 경험하면서 교육적 고민을 함께 나누고 소속감이 강화되었으며, 따라서 개인적 교수효능감에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 이는 원내 교사학습공동체가 단위학교의 변화를 이끌어낼 수 있는 효과적인 방법임을 시사한다.

그러나 학교 안 교사학습공동체의 경우, 관료적 형태의 학습 분위기가 남겨져 있어서 수평적이고 협력적인 분위기 안에서 자발적인 교사들의 협의 문화를 형성하는 데 한계가 있다. 김은자(2023)는 배움의 방식에 있어서도 여전히 학교 안 교사학습공동체에서는 경력교사로부터 초임교사에게 지식이 전달되는 방식으로 진행되기도 한다고 지적하였다. 김남균 외(2021)는 학교 안 교사학습공동체 구성원들의 자발적 참여를 이끌어 낼 수 있도록 환경을 지원해 주는 것이

필요하다고 보았다.

위의 논의를 종합해보면, 학교 안과 학교 밖에서 운영되는 교사학습공동체는 각각 긍정적인 측면이 있으나, 동시에 고유의 한계점도 존재함을 알 수 있다. 그럼에도 학교 안 교사학습공동체가 민주적인 협의 문화를 바탕으로 교사 개인의 자발적인 의견을 내세울 수 있다면, 이는 교사 간의 실천적 지식 공유를 통해 개인은 물론 학교 차원의 변화를 일으킬 수 있는 효과적인 모임이 될 것이다.

4) 영유아교육에서의 교사학습공동체

교사학습공동체에 관한 연구는 초·중등 교육에서 시작되었으나, 최근에는 영유아교육에서도 교사학습공동체에 관한 관심이 증가하고 있다. 특히 과거의 유아교사들은 독립적·폐쇄적인 교직문화로 인해 함께 모여서 고민을 공유하거나 문제를 해결하는 데 어려움을 겪은 것으로 나타났다(최남정, 임부연, 2013). 그러나 점차 유아교육을 실천함에 있어 혼자 대처하기에는 한계가 많다는 점을 인식하며, 동료들과 함께하는 공동체를 구성하고자 하는 움직임이 일어나고 있다(김가운, 최연철, 2020). 유아교육현장의 변화와 함께 2000년부터 유아교육기관의 교사학습공동체 연구가 시작되었으며, 2011년부터 교사학습공동체에 관한 연구가 본격적으로 활발해지고 있다(이은정, 2020).

특히 2019 개정 누리과정 및 제4차 표준보육과정의 도입에 따라 영유아 교사의 전문성 신장을 위한 요구 또한 변화하였다. 이경화(2019)는 2019 개정 누리과정 이전까지 유아교육현장에서는 정부가 발행해서 보급한 누리과정 해설서와 교사용 지침서 및 지도서 등의 자료집을 활용하여 놀이를 실천하는 것이 보편적이었다고 보았다. 그러나 2019 개정 누리과정에서는 교육과정의 변화와 함께 교사의 자율성을 더욱 강조하기 시작하였다. 국가 교육과정에서는 교사들이

서로의 전문성을 인정하고 고민을 공유하며 함께 배우고 성장하는 학습공동체를 자율적으로 구성하도록 권장하였다. 이는 교사들에게 정서적이고 실천적인 지원을 제공하기 위한 하나의 방안으로 제시된 것이다(교육부·보건복지부, 2019b). 이에 따라 영유아교육현장에서는 국가수준의 교육과정을 충분히 이해하고, 각 현장에 적합한 교육과정을 재구성하여 전문적 자질을 키워나가기 위한 방안으로 교사학습공동체에 대해 많은 관심을 보이고 있다(진다정, 2020).

교사학습공동체를 통한 영유아교육의 질 제고와 교사의 전문성 함양을 위한 다양한 연구들도 이루어지고 있다. 영유아 교사를 대상으로 전반적인 교사학습공동체 참여 경험과 의미 및 양상에 대해 분석한 연구(김가운, 최연철, 2020; 김태영, 2022; 박선미, 2014; 사영숙, 2017; 서혜전, 공현희, 2021; 이춘자, 2020; 조부경, 고영미, 2006; 진다정, 2020; 최남정, 임부연, 2013), 과학, 수학, 언어적 상호작용, 생활지도 등 특정 분야의 교수 능력 향상을 위해 형성된 교사학습공동체의 경험과 인식을 살펴본 연구(고영미, 조부경, 2006; 김은경, 한종화, 2024; 김정준, 남지희, 2019; 안혜준, 2014; 이운정, 김혜경, 2024), 교사학습공동체의 구성원인 원장, 리더교사, 초임교사와 같이 역할별 참여자에 초점을 두고 그들의 참여 경험을 탐색한 연구(김미란, 고영미, 2021; 박수경, 정미라, 2016; 이오영, 김고은, 2023), 영유아 교사학습공동체의 연구 동향을 분석한 연구(김경은, 정지현, 2016; 이은정, 2020; 차현주 외, 2024) 등이 있다. 위와 같은 선행연구에 따르면, 영유아 교사학습공동체에서 교사들은 자신과 다른 시각이 있음을 인식하게 되고(사영숙, 2017), 그로 인해 ‘함께 나누는 힘’을 경험하며 실천적 전문가로 성장했음을 보여준다(이춘자, 2020). 특정 분야를 중심으로 이루어진 교사학습공동체에서도 교사들은 모임을 통해 이론에만 머물러있는 단순한 지식이 아닌 구체적이고 살아있는 실천적 지식을 배우고 만드는 경험을 했다고 보고하고 있다(김은경, 한종화, 2024). 또한 교직에 처음 입문하게 된 초임교사도 교사학습공동체의 문화 속에서 자신의 잠재력을 발휘하며 주

체적으로 성장하고 있음을 보여주었다(이오영, 김고은, 2023).

이처럼 여러 연구를 통해 영유아 교사학습공동체가 교사의 교육실천에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 밝혔지만, 여전히 앞으로 더 주목해야 할 과제들도 남아있다. 최남정, 임부연(2013)은 유아교사들의 학습공동체에 대한 성공사례를 발굴하고 이를 공유함으로써 학습공동체 확산이 필요하다고 보았다. 교사학습공동체가 원활하게 운영되고 있는 사례를 면밀히 살펴보고, 그 안에서 드러나는 의미를 탐색해보는 것은 유의미할 것이다. 김가운, 최연철(2020)은 교사학습공동체가 일시적인 대안이 아니라, 전문가로서 교사가 끊임없이 성장하기 위해 동료들과 소통 및 협력하는 의무이자 문화로 인식되어야 한다고 강조하였다. 이는 새로운 형태의 교사교육이 나타났다가 쉽게 사라지는 것이 아니라, 교사들의 전반적인 삶 속에 자연스럽게 스며들어 정착되는 것이 중요함을 시사한다. 한편, 박수경, 정미라(2016)는 교사교육의 방향이 점차 교사학습공동체 중심으로 전환되고 있음에도 불구하고, 그 원리나 운영 방안에 대한 구체적인 논의가 부족하다는 점을 지적하였다. 따라서 영유아 교사학습공동체에 대한 연구가 방법론적 측면에서 다양화될 필요가 있음을 보여준다.

2. 교사학습공동체와 교사리더십

1) 교사리더십의 개념

교사리더십의 개념은 학자들의 연구 또는 관심 영역에 따라 다양하게 설명되고 있다. Murphy(2005)는 교사리더십을 학교개혁 및 학교발전의 중심 전략으로 제시하며, 교육실천 개선에 관한 논의를 펼쳤다. 김진원(2024)은 교사리더십을 교수-학습 영역에 국한하여 생각하는 좁은 의미부터 학교개혁 및 학교문화

개선까지 포함하는 광의의 정의가 공존한다고 보았다. 전자의 경우, 교사리더십의 발휘대상이 ‘동료교사’로 한정되고, 후자의 경우에는 ‘동료교사’를 넘어 학습자, 학부모, 학교행정가, 지역사회 등의 ‘학교구성원’으로 확대될 수 있다. 김병찬(2005)은 교사리더십 개념에 대한 기존의 논의를 종합하여 교사리더십 실천 및 적용을 위한 교사리더십 개념 요소를 3가지로 설정하였다. 첫 번째는 학습자, 동료교원, 학부모 등 교사리더십을 발휘하는 ‘대상’ 측면에서 생각해 볼 수 있고, 두 번째는 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 관계, 행정업무, 학부모와의 관계 등 교사리더십을 발휘하는 ‘영역’ 측면에서 생각해 볼 수 있다. 세 번째는 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성 등 교사리더십의 ‘속성’에서 생각해 볼 수 있다.

교사리더십에 관한 정의를 구체적으로 살펴보면, Andrew(1974)는 교사리더십을 전통적인 행정적 또는 관료적 리더십과 구별하여, 학교 변화와 교육개혁 등 교육의 질 향상을 위해 변화를 이끄는 교사들의 핵심적인 역할로 정의하고 있다. 김병찬(2005)은 교사리더십을 교사들이 학교에서 학교의 교육목표 달성을 위하여 수업지도, 생활지도, 학급운영, 동료교원과의 관계, 행정업무, 학부모와의 관계 등의 영역에서 학습자, 동료교원, 학부모 등에게 발휘하는 목표지향적 · 공동체적 · 과업주도적 · 전문적 영향력이라고 보고 있다. Katzenmeyer와 Moller(2001)는 리더인 교사가 교실 안과 밖에서 공동 학습자로서 다른 교사들을 이끌고, 진보된 교육실천으로 향하도록 영향력을 미치는 과정에서 교사학습공동체에 기여하는 것으로 교사리더십을 정의하였다(김성아, 송경오, 2019에서 재인용). 정광희 외(2008)는 교사리더십에 관해 교사가 교육활동을 하는 과정에서 관계구성원으로 하여금 자발적이고 즐거운 마음으로 목표를 달성해 갈 수 있도록 작용하는 영향력을 의미한다고 정의하였다.

이상에서 살펴본 내용을 종합하면, 교사리더십이란 교사가 학교의 목표와 교육의 질 향상 변화를 위해 구성원들로 하여금 자발적이고 진보된 교육을 실천

하도록 영향력을 미치는 교사의 핵심적인 역할을 의미한다.

2) 교사학습공동체에서 발현되는 교사리더십

교사리더십은 오랜 시간에 걸쳐 변화와 발전을 거듭해 왔으며 그 과정에서 다양한 관점과 접근이 등장하였다. 최근에는 수직적이고 관료적인 리더십 관점에서 벗어나, 교사를 교육의 주체로 인식하고 수평적 문화 속에서 협력하는 교사리더십이 강조되고 있다. 김병찬(2019)은 교사리더십의 주요 배경의 원인으로 기존 교육개혁의 한계, 학교 재구조화, 구성주의 인식론과 함께 공동체주의를 언급하였다. 그는 교사를 학습공동체 및 교육공동체를 이끌어 가는 주체로 인식하고, 교사에게 리더십은 필수 역량임을 강조하였다. Mclaughlin과 Talbert(2006)는 교사학습공동체를 발전시키기 위해서는 선제적인 행정 지원과 더불어 교사리더십 발휘가 필수적이라고 보았다. 이처럼 교사리더십은 교사학습공동체의 운영과 연결되어 핵심적인 요소로 등장하였지만, 역으로 학습공동체의 운영을 통해 교사리더십이 개발되고 발전될 수 있음을 보여준다. 김호(2021)는 학습공동체를 통해 교사 간의 협력하는 상황이 자주 발생하고, 교육문제를 다룰 수 있는 교사 간의 학습이 이루어졌다고 설명하였다. 이러한 교사 간의 학습은 실천 행위로 연결되면서 궁극적으로는 교사리더십 향상으로 이어질 수 있음을 언급하였다. 이와 같이 학습공동체와 교사리더십은 모두 교사의 전문성 향상을 목적으로 하며 학습공동체가 활발하게 운영되고 교사리더십이 효과적으로 발휘될 때, 교수·학습의 질도 개선될 수 있다(김효정, 한재범, 2021). 따라서 교사리더십은 교사학습공동체와 밀접하게 연결되어 서로 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보여준다.

교사학습공동체에서 발현되는 교사리더십의 특성을 몇 가지로 요약하면 다음과 같다.

첫째, 교사학습공동체에서는 교사가 다른 구성원과 협력하고 능동적으로 지원하는 리더십이 나타난다. 교사학습공동체에서 리더 역할을 맡은 교사는 다른 구성원들과 협력적인 관계를 형성함과 동시에, 이들을 이끄는 역할을 수행한다(김동원, 조진우, 2019). Smylie와 Denny(1990)는 리더십을 가진 교사는 우선적으로 동료교사들을 돕고 지원하는 교사라고 주장하며, 학교 조직 내에서 ‘촉진자’, ‘도와주는 사람’, ‘정서적 지원자’ 등으로서의 교사상을 강조하였다(정광희 외, 2008에서 재인용).

둘째, 교사학습공동체에서 교사리더십은 공동의 전문적 성장을 추구하는 특성을 지닌다. Lieberman과 Miller(2004)는 교사리더십을 발휘하는 교사는 보다 넓게 이해하고 깊이 있게 볼 수 있어야 하며, 보다 많은 것을 고려하여 판단할 수 있는 전문성을 갖추고 있어야 한다고 보았다(김병찬, 2019에서 재인용). 이처럼 교사학습공동체에서는 교사가 다른 구성원들에게 전문성 신장의 기회를 제공하고 장려하며 교수 실제의 변화에 영향을 미치는 리더십이 나타난다(김동원, 조진우, 2019).

셋째, 교사학습공동체에서는 수평적 리더십이 발휘된다. 황기우(2008)는 교사학습공동체에서 나타나는 교사리더십의 특성 중 하나로 수평적 리더십을 강조하였다. 그에 따르면, 교사들이 실천적 지식을 바탕으로 서로 조언하고 수업의 전문성을 향상시키는 과정에서 구성원들 간의 수평적 리더십이 자연스럽게 작용하게 된다고 하였다. 김성천, 양정호(2007)는 학교장의 수직적 리더십과 달리, 교사학습공동체 안에서의 교사리더십은 직위나 경력에서 벗어나 전문성에 기반하여 이루어지기에 수평적으로 의미 있게 작동할 수 있다고 보고하였다.

넷째, 교사학습공동체에서 나타나는 교사리더십은 분산적 리더십의 특성을 지닌다. 김종원(2016)은 학습공동체에서 리더교사의 역할 중 하나로 ‘역할 분담으로 리더십 분산시키기’를 제시하였다. 그는 리더의 역할이 특정 개인에게 집중되기보다 공동체 구성원들이 리더의 역할을 수행하며 상호 보완해 갈 때 공

동체의 전문성이 더 발달한다고 강조하였다. Leithwood 외(2007) 또한, 교사가 학교개혁의 공동 주체가 되기 위해서는 상호 협력을 기반으로 책임을 분산시키는 분산적 리더십이 필요하다고 보았다. 이들은 교사가 공동의 책임을 완수하기 위해 참여적, 민주적, 공유적 성격을 지닌 분산적 리더십을 실천해야 함을 주장하였다(김종원, 2016에서 재인용). 이처럼 교사리더십은 한 사람에게 집중되어 있는 것이 아니라, 학교 조직 내 구성원들이 상호작용하는 과정에서 자연스럽게 분산되고, 구성원들에게 확대되어 가는 특성을 지니고 있다(강경석, 2016).

이상의 내용을 종합하면, 교사학습공동체에서 발휘되는 교사리더십의 특성은 학교공동의 전문성 신장을 지향하고 구성원들과 협력적인 태도와 긴밀한 관계를 유지하며, 수평적이고 분산적인 리더십을 통해 교육실천을 촉진하는 것이라고 볼 수 있다.

3) 교사학습공동체의 교사리더십 관련 선행연구

교사학습공동체에 대한 관심이 높아지면서, 교사리더십과 관련된 연구 또한 점차 증가하는 추세이다. 특히 교사학습공동체가 활성화되기 시작한 시기와 맞물려, 이를 중심으로 한 다양한 연구들이 진행되고 있다. 이경호(2019)는 교사학습공동체에서의 교사리더십 활성화가 거역할 수 없는 교육현장의 시대적 과업으로 등장했다고 주장하였다. 그는 교사학습공동체에서의 교사리더십이 추구할 주요한 가치를 규범적 차원, 구조적 차원, 구성적 차원, 기술적 차원 중심으로 살펴보며 교사리더십에 대한 기본 개념을 정립하고, 교사리더십 개발 방안을 탐색하였다. 김효정, 한재범(2021)은 교사들이 수업 자료 개발과 공유에 있어서 동료들과 함께 고민하고 협력하는 모습을 통해 교사리더십이 개발되는 경험을 하였다고 보고하였다. 또한 그들은 교사들이 교사학습공동체의 운영에 있

어 리더의 중요성을 느끼고, 의식적으로 리더십 역량 개발을 위한 노력을 하고 있음을 나타내었다.

이 외에 교사학습공동체 운영과 참여를 통해 교사리더십을 발휘하고 있는 리더교사를 대상으로 진행된 연구가 있다. 김동원, 조진우(2019)는 수학교사들을 구성원으로 하는 공동체에서 리더교사의 역할에 대한 인식과 리더교사로서 마주치게 되는 어려움과 갈등을 확인하였다. 서현주(2019)는 교사학습공동체 안에서 리더교사를 하게 된 동기, 역할 및 경험을 알아보고 이를 통해 성공적인 리더교사의 특징에 대해 논의하였다. 김성천, 양정호(2007)는 학교 밖 교사학습공동체인 ‘협동학습연구회’에서 참여하는 교사들이 어떠한 과정을 거쳐 리더교사로 성장하는지를 밝혀내고자 하였다. 연구 참여자들은 크게 입문, 성숙, 심화 단계로 나누어 성장하게 되는데, 특히 심화 단계에서 나타난 ‘연구자로서 자세 갖추기’, ‘한국형 협동학습 정착시키기’, ‘섬김과 돌봄의 자세 갖추기’는 리더교사의 역할이 어떠해야 하는지를 시사하고 있다. 위 연구는 교사학습공동체에서 나타나는 수평적 리더십의 특징과 구성원의 성장을 지원하는 리더교사의 역할을 살펴보는 데 의의가 있다. 김종원(2016)은 자기연구로서, 과학교과 중심의 학교 안 교사학습공동체에서 활동한 경험을 토대로 학습공동체 리더의 역할을 알아보고자 하였다. 그 내용은 5가지로, ‘공동체의 비전과 목표 설정하기’, ‘개방적인 소통을 통해 공동체성 형성하기’, ‘구성원들과 조율하며 공동체 운영하기’, ‘문제 해결을 통해 나와 구성원의 성장 촉진하기’, ‘역할 분담으로 리더십 분산시키기’이다. 위 연구는 교사학습공동체 안에서 리더가 수행하는 역할을 조망하고 교사학습공동체 운영에 관한 시사점을 제시하였다. 김연주(2011)는 학교 밖 교사학습공동체를 구축하는 과정에서 리더교사로서의 성장 과정을 ‘한계와 성장의 기억’, ‘학교 밖 교사학습공동체의 구축’, ‘리더로 서기까지의 삶’으로 설명하고 있다. 더불어 교사학습공동체 리더로서의 역할에는 ‘세우기 : 역할모델로서의 삶’, ‘나누기 : 구성원들의 성장 촉진’, ‘채우기 : 공동체성 구축과 공

동체 방향에 대해 고민’, ‘비우기 : 나 없이도 돌아가는 공동체’로 설정하였다. 이는 학교현장의 잠재적 리더교사들의 발굴 방안과 성장 방향, 학교문화 개선과 리더십 특성 측면에서 시사점을 제시하였다.

영유아교육을 중심으로 한 선행연구를 살펴보면, 박수경, 정미라(2016)는 학교 밖 교사학습공동체에 리더로 참여한 유아교사들이 ‘기회의 시간’, ‘만남의 장소’, ‘다른 교사들과의 상호작용’을 통해 성장하는 과정을 경험하였다고 보고하였다. 이를 바탕으로 리더교사들은 원활한 학습을 위해 이끌어가고, 스스로를 뒤돌아보며 자기관리에 몰입하고, 의견 교환 및 감정 소통을 적극적으로 실천하는 리더십을 발휘한다고 하였다. 위 선행연구는 교사학습공동체의 리더교사가 되기 위해 자기반성의 시간이 필수적이며 구성원과의 상호작용적 공감 능력이 요구되는 동시에, 전문성을 기르기 위한 지원 체제가 필요함을 보여준다.

이상에서 살펴본 내용을 종합해보면, 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사는 처음부터 모든 것이 완벽하게 준비된 존재라기보다는, 다양한 어려움과 한계 상황을 마주하는 불완전한 존재임을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 이들은 자신의 전문성 성장뿐 아니라, 공동체의 성장을 위해 비전과 목표를 설정하고 이를 실현하기 위해 끊임없이 노력하는 과정을 경험하고 있다. 이 과정에서 교사학습공동체에 참여한 리더교사는 구성원들과 적극적으로 소통하고 협력하며 능동적으로 문제 해결에 참여하고 있다. 또한 반성적 성찰을 바탕으로 수평적이고 분산적인 리더십을 발휘하고 있음을 보여준다. 한편, 이상의 선행연구는 초·중등 교육에서 활발하게 이뤄진 것에 비해, 영유아 교사학습공동체에서 나타나는 교사리더십에 대한 연구는 상대적으로 부족하기에 이 분야에 대한 추가 연구가 필요함을 시사한다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험을 심층적으로 탐색하고 그들의 역할을 이해하는 데 목적이 있다. 이를 위해 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 적이 있는 교사를 연구 참여자로 선정하여 개별 심층면담을 실시하였다.

1. 연구자

연구자가 ‘교사학습공동체’라는 용어를 처음 접했을 때 단어 자체는 매우 낯설었지만, 그 의미는 교육현장에서 교사들과 함께 부딪히며 살아 온 경험들을 떠올리게 해주어, 남모를 친숙함을 느꼈다. 영유아교육기관의 교사로 살아오면서 어느 순간부터, 다른 교사들의 생각을 교류하는 것은 유익한 과정일 뿐 아니라 가장 생산적이고 합리적인 결과를 가져올 수 있다는 확신이 있었다. 교사학습공동체는 연구자를 성장하게 만드는 가장 큰 원동력이 된다고 생각한다.

연구자는 유아교육을 전공한 후 레지오 접근법을 실천하는 유아교육기관에서 처음 교직 생활을 시작하였다. 이론에서 배운 내용과 실제 유아들과 부딪히며 살아가는 것은 차원이 다른 일이었다. 더불어 미리 정해진 생활주제 및 활동 중심으로, 교사가 주도하여 계획을 세우고 그대로 실행하기를 배웠던 것과 다르게 유아가 중심이 되어서 그들의 흥미를 반영한 교육과정을 세우고 이끌어간다는 것은 초임교사에게 힘든 과정이었다. 쉽지 않은 시간이었으나 교사 1년이라는 시간을 살아내고 2년째 되는 해에 5세 학급을 맡게 되었다. 그 해에 5세는 총 4학급이었고, 학급마다 담임·부담임 체제로 총 8명의 교사가 배치되었다.

신학기를 준비하면서부터 8명의 교사는 함께 모여 생각을 나누는 시간을 가졌고 학기 중에도 공식적으로 주 1회는 반드시 모여서 기록과 각 학급의 놀이 상황 및 교사의 고민을 나눴다. 이 외에도 수시로 옆 학급의 놀이 상황을 함께 나누고 서로에게 의견을 제시해 주었으며 유아의 놀이에 도움이 될 수 있는 전시회, 미술관 등 다양한 장소들을 교사들끼리 자발적으로 방문하기도 하였다. 혼자만의 생각에 빠져 길을 찾지 못하고 헤맸던 1년 차 때와는 달리, 동료들과 함께 고민하고 생각할 때 길이 보이고 유아들의 놀이 속에서 교사도 배움의 즐거움을 경험하였다. 그 후로도 동료교사들과의 나눔은 지속되었다. 학급 내에서 매일, 수시로 동료교사와 생각을 나누고 주 1회 같은 연령을 담당하고 있는 교사들과 놀이 상황, 고민을 나누고 또 다른 기관에 있는 교사들과의 만남, 외부 컨설턴트와의 만남 등 다양한 형태의 교사학습공동체를 경험하였다. 이러한 경험은 연구자에게 영유아와 그들의 놀이에 관한 의미를 더 넓게 해석하고 유연하게 바라볼 수 있게 만들어 주었고 연구자의 삶에서도 세상을 바라보는 시각의 폭을 넓혀주었으며 존중과 배려의 태도로 다른 사람의 생각을 이해하고 어떻게 의견을 조율해야 하는지에 대해서도 고민하도록 하였다.

교직 경력으로 4년째 되는 해, 연구자는 자연스럽게 교사학습공동체를 이끌어 가야 하는 리더교사의 역할을 맡게 되었다. 또 다른 차원의 역할이었다. 초반에 연구자는 내가 가진 경험이 지극히 적고 불확실하다고 느끼는데, 누구를 이끌어야 하는 상황이 되니 두려움과 불안감이 가득했다. 그러면서도 동시에, 연구자가 이전에 경험했던 교사학습공동체의 유익을 동료교사들도 경험하고 공감하며 함께 성장할 수 있는 문화가 만들어지기를 바랐다. 그 과정에서 자연스럽게 연구자는 동료들에게 나의 의견을 전하기 위해서 스스로 생각을 더 견고히 하는 시간을 가졌다. 교사들을 만나기 전, 내가 생각하고 있는 것이 정말 맞는지를 지난 경험에 비추어 생각해 보고, 스스로 질문하고 기록하며 교사들과의 모임을 준비해야 했다. 그리고 교사들과 나누면서 또 한 차례, 생각이 수정되고

변화되어가는 과정을 경험하게 되었다. 이 시간은 리더교사인 연구자에게도, 구성원인 동료교사들에게도, 생각의 깨달음을 전해주었고 유아에 대해 알아가며 전문성을 지닌 교사로 함께 성장하는 즐거움을 전해주었다.

최근 연구자는 영유아 교사들을 교육하고 지원하는 일을 하면서 많은 영유아 교육기관을 접하게 되었다. 그런데, 연구자의 경험과는 다르게 교사학습공동체가 깊이가 없이 형식적인 모임으로만 끝나게 되는 경우를 종종 보게 되었다. 그 차이점이 결국 교사들의 성장과 교직 생활에 매우 큰 영향을 미친다는 것을 발견하며 연구자는 차이를 일으키는 요인이 무엇인지에 대한 궁금증이 생겼다. 연구자의 경험을 토대로 생각했을 때 교사학습공동체가 가치 있는 모임으로 지속되기 위해서는 여기에 속한 구성원, 개개인의 역할이 중요하다고 생각하였고 그중에서도 모임을 이끄는 리더교사가 매우 중요하고 핵심적인 위치에 있다는 생각을 하게 되었다.

따라서 본 연구에서 연구자는 교사들을 성장하도록 돕는 교사학습공동체의 리더교사에 주목하고자 한다. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더교사가 경험하는 것은 무엇이며, 그들이 교사학습공동체에서 어떤 역할을 하는지를 살펴보고자 한다. 본 연구가 교사학습공동체의 가치로움을 전하고 교사학습공동체에 리더로 참여하고 있는 교사의 중요성에 대해 인식하고 도울 수 있기를 바란다.

2. 연구 참여자

본 연구에서는 다음의 기준에 따라 10명의 교사학습공동체 리더교사를 목적 표집으로 조사하여 선정하였다.

첫째, 교사학습공동체 안에서 반성적이고 비판적인 시각을 갖고 교육적 실천

을 통해 구성원들을 이끌어가고 있으며 학습공동체의 시간과 장소 및 주제선정 등을 주관하고 있는 교사를 선정하였다. 연구자가 교사교육을 진행하면서 만났던 교사, 교사학습공동체의 컨설턴트로 참여하는 지인의 소개를 통해서 선정기준에 부합한 교사, 어린이집 원내 교사학습공동체가 안정적으로 운영되는 기관의 원장 소개로 만난 교사들을 후보자로 알아보았다.

둘째, 월 1회 이상, 정기적인 교사학습공동체 모임을 2년 이상 꾸준히 운영하는 기관의 리더교사를 선정하였다. 교사학습공동체가 존재하지만, 실질적으로 잘 운영되지 않은 채 형식적으로만 남아 있는 경우도 있다. 그러나 본 연구는 원내 자발적인 협의 분위기 안에서 능동적으로 이루어지고 있는 리더교사의 경험과 역할을 탐색하여 앞으로 나아갈 방향을 제시하기 위한 목적이므로, 위와 같은 조건으로 교사학습공동체가 안정되게 운영되고 있는 기관의 리더교사를 선정하고자 하였다.

셋째, 교사학습공동체에서 리더로 1년 이상 참여해본 경험을 가진 교사를 선정하였다. 일정 기간의 경험이 있어야만, 연구 참여자 스스로 자신의 경험과 역할에 관한 내용을 충분히 되돌아보고 생각을 나눌 수 있을 것으로 판단하였다.

넷째, 연구 참여자가 본 주제에 공감하면서 참여하고자 하는 의지를 적극적으로 드러내는지 고려하여 선택하였다. 본 연구는 심층면담으로 진행되기 때문에 참여자가 자신의 지난 경험을 돌아보고 해석해 볼 의지가 있는 것이 중요하다고 보았다. 또한 연구에 참여하는 과정을 유의미하게 바라보고, 깊이 있는 이야기를 쏟아 낼 수 있는 것이 중요하다고 판단하였다.

참여 후보자 중에서 연구 주제 및 배경과 목적, 자료수집의 방법과 자료 활용의 목적에 대해 공감하고 자발적 참여 의사를 밝힌 교사들을 연구 참여자로 선정하였고 연구 참여 동의서에 서명을 통해 확정하였다.

본 연구에 참여한 교사 10명은 각 기관에서 주임교사의 역할을 함께 맡고 있지만, 행정적인 주임교사 역할과 교사학습공동체 내 리더교사의 역할이 다르다는 점을 인식하고 있었다. 이들은 주임교사보다는 교사학습공동체에서 리더

교사로서의 경험과 역할에 초점을 맞춰 본 연구에 참여하였다. 그리고 참여자 중 일부 교사는 어린이집의 모든 연령을 담당하는 학습공동체의 리더교사인 반면, 다른 교사는 학습공동체 모임이 연령별로 구분되어 있어 영아반 학습공동체 리더교사나 유아반 학습공동체 리더교사를 맡고 있다는 특징이 있었다.

연구 참여자의 일반적 배경은 <표 1>과 같다. 참여자들의 이름은 개인정보 보호를 위해 가명으로 기재하였다.

<표 1> 연구 참여자의 일반적 배경

연구 참여자	근무기관	성별	학력	전공	연령대	총 근무 경력	교사학습 공동체 리더교사 경력	담당 모임 연령
1 강윤희	A국공립 어린이집	여	석사	유아교육과	50대	16년 5개월	5년	영아반
2 김나경	B국공립 어린이집	여	석사	체육교육학	40대	8년 5개월	3년	영아반
3 김지아	C사회복지 법인어린이집	여	학사	유아교육과	40대	18년	7년	영아반
4 남이현	C사회복지 법인어린이집	여	학사	유아교육과	50대	20년	7년	유아반
5 문서연	D직장 어린이집	여	학사	아동학과	30대	9년	2년	영아반
6 박지수	E직장 어린이집	여	학사	아동학과	30대	8년 10개월	5년	유아반
7 박주희	F직장 어린이집	여	학사	보육학과	30대	8년 6개월	1년	기관 전체
8 이서현	G직장 어린이집	여	석사	유아교육과	30대	8년 6개월	2년	기관 전체
9 전하민	H직장 어린이집	여	석사	유아교육과	30대	10년	3년	기관 전체
10 최나은	I직장 어린이집	여	학사	보육학과	30대	9년 10개월	2년	기관 전체

* 연구 참여자의 일반적 배경은 본 연구에서 연구 참여자를 선정한 2025년도 1월 기준임.

1) 강윤희 교사

강윤희 교사는 현재 0세 학급 담임교사로, 총 16년 5개월의 경력을 가지고 있으며 2020년부터 현재까지 교사학습공동체의 리더교사로 참여하고 있다. 강윤희 교사가 근무하고 있는 A국공립 어린이집은 2014년부터 교사학습공동체를 운영해왔으며 월 1-2회 영아반과 유아반으로 구분한 모임, 또는 원장을 포함한 전체 교사가 함께 모이는 모임으로 진행되었다. 정기적인 모임뿐 아니라 투 담임 체제로 학급 내에서 두 교사 간 수시 협의가 지속해서 이뤄지고 있는데, 이와 같은 형태의 교사학습공동체가 안정적으로 운영되기까지는 3-4년이 걸렸다.

강윤희 교사는 2015년부터 현재 어린이집에서 교사학습공동체에 참여하기 시작하였다. 그녀는 A어린이집에서 근무하기 전, 교사의 계획된 수업 방식에 따라 주제 및 활동 중심의 교육을 해왔으며 주입식으로 전달받는 교사교육의 경험이 많았다. 또한 10년 정도의 교육 공백기가 있었기 때문에 처음 영유아중심·놀이중심의 교육과 교사학습공동체의 문화를 받아들이는 것에는 많은 어려움을 느꼈다. 그러나 강윤희 교사는 육아종합지원센터에서 이루어진 영유아중심·놀이중심에 대한 교사교육, 원외 교사학습공동체를 통한 다양한 교사들과의 만남과 교류, 외부 컨설턴트와의 협의 등을 통해서 생각 교류의 중요성을 깨달았다. 그녀는 교사학습공동체의 리더교사가 되어 구성원들이 부담 갖지 않고 편안하게 자신의 놀이를 설명할 수 있는 분위기를 만들기 위해 노력하였다.

현재 강윤희 교사는 원내 영아반으로 이루어진 교사학습공동체의 리더교사로 참여하고 있다. 영아반 교사들끼리 운영하는 교사학습공동체 외에도, A어린이집에서는 원장을 포함하여 전체 10명의 교사가 함께 협의를 진행하기도 한다. 10명이 함께 협의할 때는 주로 영아반 주임교사인 강윤희 교사가 교사학습공동체의 모임을 진행하지만, 때로는 원장 또는 유아반 주임교사와 역할을 분담하여 진행할 때도 있다.

2) 김나경 교사

김나경 교사는 4세 학급 담임교사로, 총 8년 5개월의 교사 경력을 갖고 있으며 현재 재직 중인 B국공립 어린이집 교사학습공동체에서 3년 동안 리더교사로 참여하였다. B어린이집은 2018년부터 교사학습공동체를 운영하기 시작하였고 원내 영아반 교사, 유아반 교사로 나뉘서 월 1-2회 정기적인 모임을 갖고 있다.

김나경 교사는 체육교육을 전공하였으나 결혼 후, 유아교육에 자연스럽게 관심이 생기면서 어린이집 교사로 근무하게 되었다. 2018년도, 현재 근무하는 B 어린이집에 입사한 김나경 교사는 2020년부터 교사학습공동체에 참여하기 시작하였다. 이전에 근무했던 어린이집의 교사 모임은 자유로운 의견이 오가는 소통의 창구라기보다는 전달식인 회의 형태의 모임이었기에 처음 B어린이집에서 근무하게 되었을 때는 교사학습공동체 모임에서 무슨 말을 어떻게 해야 할지에 대한 막연한 두려움과 부담스러움을 느꼈다. 그러나 교사들 간의 믿음과 신뢰가 쌓이고 경험을 거듭하면서 자연스럽게 교사학습공동체의 모임이 자유로운 소통과 다양한 아이디어가 오가는 장이 된다는 사실을 발견하게 되었다.

2022년, 김나경 교사는 주임교사를 맡게 되면서 동시에 교사학습공동체의 리더교사로 참여하기 시작하였다. 현재 그녀는 B어린이집의 영아반 교사들로 구성된 교사학습공동체에서 정기적으로 모임을 이끌어가고 있다.

3) 김지아 교사

김지아 교사는 C사회복지법인 어린이집에서 총 18년 동안 근무를 하고 있으며 교사학습공동체에서 7년째 리더교사로 참여하고 있다. C어린이집은 2018년부터 교사학습공동체를 운영하기 시작하였고 한 달에 1회, 전체 교사들과 원장

이 참여하는 전체 모임을 진행하고 있다. 또한 수시로 영아반 교사들의 모임, 유아반 교사들의 모임으로 나뉘어서 교사학습공동체를 운영하고 있다.

김지아 교사는 기존의 영유아중심이 아닌, 교사 주도적이고 학습적인 교육을 해오다가 기관의 교육 방향이 변화하게 되면서 실천 과정에 많은 시행착오를 경험하였다. 그 과정에서 혼자만 생각하고 고민하는 것에는 한계가 있음을 느끼고 고정적으로 시간을 만들어서 다른 교사들과 만나고 나누는 교사학습공동체의 모임이 중요하다는 것을 실감하였다.

김지아 교사는 주임교사가 되면서 자연스럽게 교사학습공동체의 리더교사의 역할을 맡게 되었다. 그녀는 현재 2세 학급 담임교사로, 같은 학급 내에 김지아 교사를 포함하여 3명의 담임교사가 상주하고 있다. 3명의 교사는 서로 다른 시각과 관점을 갖고 있기 때문에 자연스럽게 학급 내에서 끊임없이 소통하고 있다. 또한 옆 학급의 영아반 교사와의 매일 4시 반부터 모여서 각 학급의 놀이 상황과 고민을 나누며 교사학습공동체의 장을 마련하고 있다.

4) 남이현 교사

남이현 교사는 C사회복지법인 어린이집에서 첫 교직 생활을 시작했으며 현재까지 20년 동안 재직 중에 있다. C어린이집은 영아반, 유아반으로 나뉘어 교사학습공동체 모임을 운영하고 있으며 김지아 교사는 영아반 교사학습공동체의 리더교사로, 남이현 교사는 유아반 교사학습공동체의 리더교사로 참여하고 있다.

남이현 교사는 교직 생활 초반에 교사 주도적이고 계획된 수업 방식에 따라 교육을 해왔고, 강의식 교육을 받거나 일주일 또는 월 1회 전체 회의 시간에 원장의 전달 사항을 듣는 정도로 교육을 받아왔다. 그러던 중 2014년, 레지오 접근법 실천을 계기로 C어린이집은 자율적인 교사학습공동체를 운영하기 시작

하였다. 본격적인 교사학습공동체 운영은 2018년부터로, 첫 시작은 쉽지 않았다. 그러나 남이현 교사는 구성원이 주체가 되어 모임이 진행될 때, 이야기하는 과정에서 다양한 아이디어가 산출되고 서로의 생각이 변화되는 교사학습공동체의 이점을 발견하게 되었다. 더불어 그녀는 외부 컨설턴트와의 만남을 통해 리더의 칭찬과 격려, 방향성 제시 등 적절한 피드백의 중요성을 깨달았다. 이후 그녀는 현재까지 리더교사로서 교사학습공동체 안에서 교사들의 의견을 적극적으로 수용하고 자신의 경험을 나누며 공동체를 이끌어 가고 있다.

남이현 교사가 속한 4세, 5세 학급의 유아반 교사 3명은 매일 4시 반 이후, 또는 수시로 모여서 놀이 상황을 공유하고 있으며, 남이현 교사는 그 중심에서 리더교사로 참여하고 있다.

5) 문서연 교사

문서연 교사는 2세 학급 담임교사로 총 9년의 교사 경력을 갖고 있으며 2016년부터 D직장 어린이집에서 첫 교직 생활을 시작하게 되었다. D어린이집의 경우, 2018년부터 외부 컨설턴트와의 만남을 시작으로 교사학습공동체를 시작하게 되었고 이후 원내 월 1-2회 정기적인 모임을 운영하고 있다.

문서연 교사는 원내 교사학습공동체 시작과 함께 구성원으로 지내다가 경험과 경력이 쌓이면서 2022년부터 리더교사로 모임을 이끌게 된다. 그러나 2022년에는 문서연 교사보다 경력이 많은 선임교사가 모임에 존재하였기에 그녀는 비교적 소극적인 리더교사의 역할을 담당하였다. 이후 2023년부터 문서연 교사는 주임교사 자격이 주어지면서 더욱 적극적인 리더교사로 모임을 운영해 가고 있다.

문서연 교사는 2022년 전까지 교사학습공동체의 구성원으로 지내면서 자발적으로 의견을 주장하고, 수렴되는 긍정적 과정을 경험하였기에 그녀는 리더교

사로서 더욱 존중과 수용의 태도를 갖고 모임을 이끌고자 노력하였다. 그뿐만 아니라 비공식적으로 교사들 간의 일상적 대화들이 각 학급의 교육과정을 실천해 나가는 데 큰 도움이 되는 것을 발견하며 교사들과 수시로 협의를 실천하였다.

문서연 교사는 영아반 교사들과 월 2-3회 교사학습공동체를 운영하며 모임을 이끌어가고 있다.

6) 박지수 교사

박지수 교사는 3-4세 혼합연령 담임교사로, 현재까지 총 8년 10개월의 교사 경력을 갖고 있다. 그녀는 2020년 3월부터 현재 E직장 어린이집이 개원하면서 주임교사이자, 교사학습공동체의 리더교사 역할을 담당하게 되었다. 이전 어린이집에서 근무하는 3년 동안 박지수 교사는 동료교사들과 함께 책을 읽고 스터디하는 방식으로 교사학습공동체의 시간을 가졌고 다른 일에 있는 교사들과도 만나, 교육적 고민을 나누면서 교사로서 배움에 대한 즐거움을 간헐적으로 경험하였다. 이와 같은 경험이 밑바탕 되어 현재 어린이집이 개원하면서 경력이 짧은 교사나 영유아중심·놀이중심의 경험을 갖지 못했던 교사들에게 많은 도움을 주었고, 원내에서 자연스럽게 교사학습공동체의 리더교사로서 모임을 이끌게 되었다.

박지수 교사가 참여하는 원내 교사학습공동체는 현재 영아반 3명의 교사, 유아반 3명의 교사로 나뉘어서 월 2회 이상의 모임을 하고 있다. 이전에는 비정기적이었다면, 최근 2년 동안에는 정기적인 모임의 형태를 띠고 있으며 이 외에도 비공식적인 시간에 원내 교사들끼리 자유롭게 이야기를 나누는 문화가 형성되어 자율적인 교사학습공동체의 분위기를 갖추고 있다.

박지수 교사는 유아반 교사학습공동체의 리더교사로 참여하고 있으며, 정기

적인 모임에서는 각자의 학급에서 이루어지고 있는 놀이와 고민점, 지원 방향에 대한 아이디어를 적극적으로 공유하고 있다.

7) 박주희 교사

박주희 교사는 3-5세 학급 담임교사로, 총 8년 6개월의 교사 경력이 있으며 2023년부터 F직장 어린이집에서 교사학습공동체의 리더교사 역할을 담당해오고 있다. 박주희 교사가 근무하고 있는 F어린이집은 2020년에 개원을 하였고 교사학습공동체의 중요성에 대해 인식하고 있는 원장을 주축으로 2021년부터 전체 교사들과 월 1회 모이는 교사학습공동체를 운영해왔다.

박주희 교사는 이곳에 오기 전, 국공립 어린이집에서 3년, 직장 어린이집에서 3년 동안 근무한 경험이 있다. 처음 경험했던 국공립 어린이집은 교사 주도적으로 미리 정해진 주제 중심에 따라 수업을 했고, 경력이 많은 교사의 의견에 대부분 따라가는 분위기로 교육과정이 운영되었다. 익숙함에서 벗어나고자 이직했던 두 번째 직장 어린이집은 교사학습공동체가 활발하게 진행되는 곳으로써, 박주희 교사는 교사들 간의 생각을 끊임없이 나누며 고민하는 과정에서 이전과는 다른 교직의 새로움과 재미를 느꼈다. 이후 박주희 교사는 2023년부터 F어린이집에서 근무하게 되었고 이전 어린이집의 경험을 살려 교사학습공동체를 이끌어가는 리더교사의 역할을 맡게 되었다. 원내 교사학습공동체의 리더교사뿐만 아니라 다른 원의 교사들과 만나는 교사학습공동체에서도 리더교사를 담당하면서 리더교사의 역할에 대해 진지하게 고민하고 접근해가는 과정을 경험하였다.

박주희 교사는 현재 한 달에 1회, 기관 전체 교사들과 함께하는 정기적인 교사학습공동체에서 리더로 참여하고 있다.

8) 이서현 교사

이서현 교사는 2세 학급 담임교사로, 총 8년 6개월의 교사 경력을 가지고 있다. 그녀는 이전에 근무했던 어린이집에서 2018년부터 교사학습공동체를 경험했었다. 그곳에서 월 1회 외부 컨설턴트와의 만남과 월 2회 원장을 포함한 전체 교사들과의 정기적인 모임 시간이 있었다. 이 외에 수시로 교사들의 자율적인 협의 문화가 이루어졌는데 특정한 리더교사가 정해져 있지 않고 동료교사 7명이 모일 때마다 고민과 지원 방법 등을 자유롭게 나누고 새로운 아이디어를 주고받는 경험을 하였다. 이 경험을 갖고 2023년, 현재 근무하는 G직장 어린이집으로 입사한 이서현 교사는 입사와 동시에 교사학습공동체의 리더교사를 담당하게 되었다.

G어린이집은 2017년부터 월 1회 외부 컨설턴트와 만나는 모임과 자체적인 모임을 진행해왔으나 교사들 안에 교사학습공동체에 대한 부담과 경직된 분위기가 있었다. 이서현 교사는 이전 기관에서 교사들 간의 자율적이고 능동적인 교사학습공동체의 문화를 경험했기에, 현재 근무하는 어린이집에서도 이와 같은 자발적인 교사학습공동체의 분위기가 정착되기를 희망하며 그녀가 참여하는 공식적인 모임뿐 아니라 일상의 대화 속에서도 교사들 간의 편안한 관계를 맺기 위해 노력하였다.

이서현 교사는 현재 월 2회 정기적인 교사학습공동체에서 리더로 참여하여 모임을 이끌고 있으며 이 외에 수시로, 때와 장소에 관계없이 교사 간의 모임을 활발하게 진행하고 있다.

9) 전하민 교사

전하민 교사는 1세 학급 담임교사로, 총 10년의 교사 경력을 갖고 있으며

2020년, H직장 어린이집이 개원하면서부터 현재까지 재직 중이다. 2020년, H 어린이집은 스터디 방식으로 교사학습공동체를 시작하였다. 지식적인 공유를 목적으로 교사들이 책 한 권을 함께 읽고 나누는 방식으로 정기적인 형태를 유지해왔다. 그러나 이보다 교사들 간의 고민을 나누고 이야기하는 과정에서 여러 사항들이 해결된다는 것을 알게 되며 2021년부터 실질적인 교사학습공동체의 필요성을 인식하게 되었다. 이후 자유로운 방식으로, 교사들이 수시로 만나 서로의 의견을 나누다가 2022년부터 본격적으로 월 1회 정기적인 모임을 갖고 교사학습공동체를 운영하게 되었다.

전하민 교사는 이전에 근무했던 기관에서도 교사학습공동체에 참여하였으나, 자발적인 참여라기보다는 원장으로부터 전달되는 내용을 일방적으로 습득하는 방식이었다. 이와 달리, 현재 교사학습공동체에서는 살아가고 있는 지금의 이야기를 같이 꺼내어 고민하고 연구하는 과정이기에 그녀는 여기서 더욱 유의미한 배움을 얻을 수 있다고 생각하였다. 또한 원외 교사학습공동체 안에서도 리더 교사 경험이 있는 전하민 교사는 원외 교사학습공동체와 비교했을 때, 원내 교사학습공동체는 교사들 간의 이해도도 깊고, 친밀도도 높아 리더로서 교사들에게 가까이 다가갈 수 있는 장점을 갖고 있다고 하였다.

전하민 교사는 H어린이집에서 월 1-2회 모임을 진행하며 전체 교사들 간의 놀이 경험 및 고민을 나누고 있다.

10) 최나은 교사

최나은 교사는 2세 학급 담임교사로, 2023년부터 I직장 어린이집에서 근무하고 있다. 최나은 교사는 이곳에 오기 전, 이서현 교사와 같은 어린이집에서 근무했던 경험이 있으며 2018년부터 특정한 리더교사 없이 능동적이고 자유롭게 자기 생각을 드러내고 타인의 생각을 수용하며 함께 성장해가는 교사학습공동

체 문화를 경험하였다. 출퇴근할 때라던지, 식사하면서도 수다처럼 나누는 교사들의 대화 속에는 영유아가 있었고, 서로의 고민과 다양한 아이디어 공유는 놀이를 발전시키는 토대가 된다는 사실을 경험하였다.

그리고 2023년, 최나은 교사는 현재 I어린이집으로 이직하며 주임교사이면서 동시에 교사학습공동체에서 리더교사를 담당하게 되었다. 그러나 I어린이집의 교사학습공동체는 그 시기까지 모임이 활성화되지 않았었기에 최나은 교사는 이직 후, 초반에 동료교사들의 마음을 열게 하기 위한 많은 고민이 있었다. 이후 조금씩 마음을 열고 다가오는 동료교사들의 움직임 느끼며 일주일에 1회, 화요일 4시라는 정해진 시간을 갖고 5명 교사와 정기적인 모임으로 교사학습공동체를 시작하였다.

점차 교사들의 시각 변화가 생겨나기 시작했고, 이를 중심으로 협의가 진행되었다. 이후 구성원들의 적극적인 참여 의지를 드러내면서 원내 교사들과 함께 교사학습공동체의 즐거움을 경험해가는 중이다. 최나은 교사는 현재 원내에서 월 1-2회 모여, 교사학습공동체를 이끌어가고 있다.

3. 자료수집

1) 심층면담

본 연구의 목적은 원내 영유아 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사의 경험을 탐색해보고 더불어 그들의 역할에 대해서 살펴보는 것이다. 이를 위해 교사학습공동체에 참여한 리더교사들과 직접 마주하여 그들의 삶과 경험, 그리고 상황에 대해서 이해할 수 있도록 심층면담으로 진행하는 것이 적절하다고 판단하였다. 면담은 참여자별 개별 면담으로 진행하였으며 사전에 준비한 질문을

중심으로 하고, 면담 과정에서 구체적인 내용을 추가 질문하는 반구조화된 면담 형식으로 실시하였다.

면담 질문 목록의 적절성을 검토하고, 면담 운영방식과 적정 소요시간을 고려하기 위한 목적으로 예비 연구를 실시하였다. 본 연구의 예비 참여자 중에서 본 연구를 실시하고자 하는 시기에 면담이 어려운 교사 1명과 원내 교사학습공동체의 공식적인 모임이 아닌, 비공식적인 모임에서만 리더로 참여한 교사 1명, 총 2명을 대상으로 예비 연구를 실시하였다. 예비 연구는 2024년 12월, 2025년 1월에 걸쳐 각각 교사마다 1회씩 심층면담을 통해 이루어졌다. 본 연구자는 연구의 목적과 배경에 대해 간략하게 설명한 뒤 진행하였고 예비 연구를 통해 질문지 문항의 내용이 연구 목적에 맞게 일부 수정되어야 함을 발견하였다. 예를 들면, ‘교사학습공동체’에 참여하게 된 배경이라는 질문에서 ‘교사학습공동체의 리더교사’에 참여하게 된 배경으로, 일반적인 교사학습공동체 참여 경험 자체 보다 ‘리더교사’에 초점을 두고 질문의 내용을 수정하였다. 또한 예비 연구의 면담 내용을 전사하면서 참여자가 사용하는 용어들 속에 함축된 의미가 많이 담겨 있다는 것을 발견하였다. 예를 들면 ‘나은 방향성’과 같이, 모호한 표현에 대해 세부적인 질문을 통해 참여자가 구체적인 내용까지 이야기할 수 있도록 질문 내용을 변경하였다. 그리고 예비 연구를 통해 면담 1차와 2차에서 각각 다룰 내용에 대해서도 다시 정리하고 계획해보는 시간을 가졌다. 이와 같은 과정을 통해 최종적으로 도출한 면담 질문은 <표 2>와 같다. 1차 면담에서는 원내 영유아 교사학습공동체의 전반적인 운영 형태에 대한 일반적인 질문과 리더교사로 참여하게 된 계기 및 배경, 리더교사로 참여 하면서의 보람된 점, 어려웠던 점, 배움 등 경험을 돌아볼 수 있는 질문으로 대화를 나누었다. 2차 면담에서는 원내 영유아 교사학습공동체에서 리더교사로 하는 일, 공동체 구성원으로서 지냈을 때와의 차이점, 행정상 주임교사와의 차이점 등 역할에 관한 질문과 1차 면담에서 보충이 필요한 내용에 대해 메모한 것을 바탕으로 추가

설명을 구하는 질문을 하였다.

〈표 2〉 회차별 개별 심층면담 주요 내용

구분	주요 방향	세부 내용
1 회 차	어린이집 원내 교사학습공동체 운영 전반 및 리더로 참여한 교사의 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 어린이집 원내 교사학습공동체의 운영방식 • 교사학습공동체에서 리더교사로 참여하게 된 배경 • 현재에 이르기까지 연구 참여자의 성장 경험 • 교사학습공동체의 리더교사로 참여하면서 느꼈던 어려움과 보람
2 회 차	어린이집 원내 교사학습공동체 리더로 참여한 교사의 역할 및 1차 면담의 보충질문	<ul style="list-style-type: none"> • 교사학습공동체의 리더교사로서 연구 참여자의 업무 • 교사학습공동체 리더교사의 주요 역할 • 교사학습공동체 리더교사의 세부적 역할 • 주임교사 또는 참여 구성원과의 차이점 • 1회차 면담 내용과 관련된 보충 질문

본 연구는 자료를 수집하기 위해 연구 참여자 10명을 대상으로 2회씩 개별 심층면담을 실시하였다. 자료수집 기간은 2025년 1월부터 2025년 3월까지로 진행되었고 매 회차 40분~1시간 30분 정도 소요되었다. 면담은 연구 참여자의 상황과 일정을 고려해서 대면 혹은 ZOOM 프로그램을 활용한 비대면 온라인으로 진행하였다.

면담을 진행하기 전, 원내 영유아 교사학습공동체에서 리더로 참여해 온 자신의 경험과 역할에 대해서 생각해 볼 수 있도록 연구자는 연구 참여자에게 질문지를 미리 공유하였다. 준비된 질문이 있으나 유연성과 융통성을 갖고 참여자들의 반응과 답변에 따라 심층적이고 구체적인 추가 질문을 하였으며 연구자가 예상한 답변으로 치우치지 않기 위해 더욱 개방적으로 참여자의 생각과 의견을 자유롭게 이야기할 수 있도록 하였다. 또한 연구자의 경험을 통해서도 공

감할 수 있는 내용이었기에 연구자와 참여자 간의 형성된 공감대로 한층 편안하게 면담을 할 수 있었으며 구체적이고 깊이 있게 생각해 보는 추가적인 질문을 덧붙일 수 있었다. 이후 참여자들의 동의하에 녹화 및 녹음을 하였고 면담의 전사본을 결과 해석 자료로 활용하였다. 총 전사본은 A4 276매이며 각 연구 참여자별 면담의 세부 일정 및 운영 방법, 소요시간과 전사 분량은 <표 3>과 같다. 전사한 내용은 면담 이후 연구 참여자에게 e-mail로 공유하고 함께 검토하였다. 또한 추가 의문이 생기면 연구 참여자에게 전화나 모바일 메신저를 통해 자료의 불확실성을 최소화하였다.

<표 3> 연구 참여자별 면담 일정과 운영 방법 및 전사 분량

연구 참여자	1차 면담				2차 면담			
	일정	방법	소요시간	전사 분량	일정	방법	소요시간	전사 분량
1 강윤희	01.13.	온라인 비대면	65분 45초	16매	02.25.	온라인 비대면	54분 05초	13매
2 김나경	01.10.	대면	60분 16초	15매	02.20.	온라인 비대면	45분 55초	11매
3 김지아	01.14.	온라인 비대면	51분 46초	12매	03.05.	온라인 비대면	58분 21초	13매
4 남이현	01.15.	온라인 비대면	67분 27초	14매	03.06.	온라인 비대면	49분 41초	11매
5 문서연	01.11.	온라인 비대면	105분 57초	19매	02.22.	온라인 비대면	64분 19초	15매
6 박지수	01.09.	대면	68분 48초	15매	03.05.	대면	44분 49초	10매
7 박주희	01.17.	대면	76분 04초	12매	02.28.	온라인 비대면	45분 21초	10매
8 이서현	01.15.	온라인 비대면	87분 30초	17매	02.17.	온라인 비대면	90분 19초	19매
9 전하민	01.08.	온라인 비대면	92분 25초	13매	02.26.	대면	43분 06초	11매
10 최나은	01.18.	온라인 비대면	81분 39초	15매	02.22.	온라인 비대면	70분 02초	15매

* 전사 분량은 A4 기준임.

2) 연구자 일지 작성

연구자는 연구 주제를 정하고 계획하는 과정에서 떠오르는 여러 가지 생각을 연구자 일지에 자유롭게 작성하였다. 연구자의 경험을 회고하며 연구의 필요성에서부터 출발하여 연구 주제 선정 및 연구 참여자 선정 과정에서의 고민, 연구 결론에 대한 예측과 가설, 면담을 위한 질문 목록에 대한 고민, 면담을 진행하면서 있었던 일, 면담 후 생겨난 의문점, 면담 전사자료 분석과정에서 생겨난 질문 및 성찰, 연구 정리 과정에서 깨달은 점 등에 관한 내용을 중심으로 작성하였다. 연구자는 연구자 일지를 작성하면서 스스로 생각을 정리해 볼 수 있는 기회가 되었고 연구 참여자의 면담 내용에 대해서도 더 깊이 이해하고 공감할 수 있었다. 또한 연구자에게 연구자 일지는 연구가 현재 어떤 방향으로 흘러가고 있는지에 대해서, 지난 시간을 돌아보고 앞으로 나아갈 길을 고민하고 찾아볼 수 있게 도와주었다.

3) 연구 참여자 저널 및 교사협의록 수집

본 연구에 참여하는 교사들의 경우, 연구에 참여하기 이전부터 교사학습공동체의 구성원 및 리더로 참여해 온 경험이 있었다. 그 과정에서 참여자들은 자신이 경험하는 어려움이나 고민에 관한 생각을 따로 적어놓기도 하고, 모임의 교사협의록을 다시 돌아보며 스스로 생각을 정리해왔다. 따라서 본 연구에서는 지금까지 교사학습공동체에서 리더교사들이 구성원들과 함께 지내오면서 성찰해 온 자기 생각이 담긴 저널 또는 교사협의록을 수집하고자 하였다. 저널 및 교사협의록은 참여자들이 연구와 관련하여 자신의 지나온 시간들에 대해 돌아본 자료이므로 필수사항이기보다 자발적 태도에 근거하여 제출할 수 있도록 하였다. 수집한 연구 참여자의 저널은 A4 12매이고, 교사협의록은 A4 19매이다.

연구 참여자의 저널을 통해서 연구자는 교사학습공동체가 생겨나기 시작했을 때, 그 당시로 돌아가 리더교사가 어떤 생각과 마음이었는지를 충분히 이해해 보고자 하였고 연구 참여자의 면담 내용에 대해서도 더욱 이해할 수 있는 근거가 되었다. 또한 교사협의를 통해 교사학습공동체에서 리더교사가 실제로 어떤 역할을 하고 있는지를 구체적으로 이해하는 데에 도움을 받을 수 있었다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집한 면담자료는 김영천(2016)이 제시한 “실용적 절충주의에 기초한 포괄적 분석 절차(p.502)”에 따라 분석하였다. 1단계는 자료의 반복적 읽기와 자료 정리이고 2단계는 연구자의 통찰과 반영성을 담은 분석적 메모 쓰기이다. 3단계는 1차 코딩으로, 코딩을 통한 코드와 범주를 생성하고 4단계는 2차 코딩으로, 추가적 코딩을 통한 새로운 코드와 범주의 관계를 파악하는 것이다. 5단계는 3차 코딩으로, 최종적 코딩을 통한 범주들의 통합 및 주제를 발견하고 마지막 6단계는 시각적 모형, 표, 그림 등을 고려하여 연구결과를 재현하는 것이다.

첫 번째 단계에서는 심층면담을 텍스트 데이터로 전환한 뒤, 녹화 또는 녹음된 내용과 일치하는지 반복적으로 확인하였다. 전사록은 당일 혹은 일주일 내에 정리가 이루어졌으며 기록된 전사본을 반복적으로 읽으면서 의미를 발견하고자 하였다.

두 번째 단계에서는 면담 전사자료를 분석하는 과정에서 생겨난 연구자의 질문과 반성 및 성찰 등을 메모 형식으로 기록하였다. 연구자는 분석적 메모를 통해 면담 내용에 대해 깊이 공감할 수 있었으며 설정한 연구문제를 바탕으로 범주, 하위범주, 주제, 개념들을 연구의 방향성과 연결지어 정리하고자 하였다.

세 번째 단계에서는 1차 코딩으로, 수집된 원 자료에서 코드와 범주를 생성하였다. “구조적 코딩방식”(김영천, 2016, p.511)을 활용하여, 본 연구의 핵심 주제인 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험과 역할이 나타나는 단어나 어절을 중심으로 메모하며 표시하였다. 더불어 “내성 코딩방식”(김영천, 2016, p.513)을 활용하여 연구 참여자가 사용한 언어를 바탕으로 코드를 부여하고자 하였다. 예를 들면 두 번째 연구문제의 교사학습공동체 리더교사의 역할에 관해 “계속 두드리기”, “질문 던지기”, “재미 전염시키기”와 같은 표현에 주목하였다. 이는 연구 참여자들의 경험과 역할에 부여하는 특별한 의미를 파악하고 그들이 속한 집단 속에서 표현한 용어가 어떤 의미인지 이해하고자 한 것이다.

네 번째 단계에서는, 개념과 범주들 사이의 관계를 확인하고 이것들을 연결시키고자 하였다. 1차 코딩에서 도출된 코드와 범주를 재검토하며, 여러 개념들을 분류, 대조, 삭제, 이동시키는 과정(김영천, 2016)을 통해 범주들의 특징과 관계를 명확히 하는 과정을 가졌다.

다섯 번째 단계에서는, 범주 간의 통합으로 주제를 추출하고자 하였다. 이전 단계에서 도출된 범주들을 중심으로 연구문제에 부합할 수 있는 핵심 주제를 구축하고자 하였다.

마지막 여섯 번째에서는 연구문제별로 <표 4>, <표 5>와 같이 내용을 조직하였고, 최종적으로 연구결과에 대해 대표적으로 드러내는 면담인용을 선별하여 제시하고자 하였다.

〈표 4〉 교사학습공동체 리더교사의 경험 개념, 범주, 주제

주제	범주	개념(예시)
공식적 직책과 실천적 경험에 기반한 교사학습공동체 리더교사의 첫걸음	공식적 직책에 기반한 참여	<ul style="list-style-type: none"> • 주임교사 직책 임명 • ‘교사학습공동체 리더교사’ 호칭에 대한 낯설음 • 주임교사와 차이점
	과거 실천적 경험에 기반한 참여	<ul style="list-style-type: none"> • 자발적 태도 • 구성원의 질문에 대한 응답 • 이직한 기관에서 원장의 추천
불확실함 속에서 출발한 교사학습공동체 리더교사의 성장 여정	불확실함과 함께한 출발	<ul style="list-style-type: none"> • 스스로 모른다는 인식 • 구성원을 이끌어야 하는 부담감과 책임감 • 낯선 관계로부터 오는 어려움
	구성원과 맞물리며 일어난 성장	<ul style="list-style-type: none"> • 구성원마다 다른 방식으로 접근 • 질문, 제안, 준비과정 등 접근 방식의 변화 • 기대감과 배움
심리적 소진과 정체성 갈등에 따르는 교사학습공동체 리더교사의 어려움	전문적 성장 추구에서 오는 심리적 소진	<ul style="list-style-type: none"> • 무거운 책임감, 부담감 • 역할 수행의 한계점 • 새로운 시각과 자극에 대한 갈증
	‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’ 사이의 딜레마	<ul style="list-style-type: none"> • 새로운 의견 제안의 부재 • 직급이 주는 부정적인 효과 • 두 역할 사이의 괴리감과 모순점 발견

〈표 5〉 교사학습공동체 리더교사의 역할 개념, 범주, 주제

주제	범주	개념(예시)
교사학습공동체의 성장을 위해 구성원과 관계 맺기	<p>계속 두드리기 : 구성원의 마음 열기를 향한 리더교사의 끊임없는 노력</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 마음가짐 • 신뢰와 존중의 마음 • 구성원의 생각에 대한 이해 • 열린 마음, 마음 열기
	<p>수다의 장 마련하기 : 관계를 유지하고 성장시키기 위한 리더교사의 일상적 대화 시도</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 업무 외 구성원들의 삶에 대한 이해 • 개인적인 이야기를 통한 친밀감 향상 • 매일, 수시로 나누는 대화 • 작은 사담과 수다의 형태로 시작
구성원의 교사학습공동체 참여와 사고 확장을 위한 질문하기	<p>교사학습공동체 참여를 유도하는 질문 던지기 : 구성원의 소속감 형성을 위한 리더교사의 능동적인 접근</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 참여할 수 있는 장 • 구성원들의 소속감 부여 • 수시로 질문
	<p>생각을 되짚어보게 만드는 질문 던지기 : 반성적 성찰과 사고의 확장을 지향하는 리더교사의 교육적 실천</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 본질적인 생각 • 다양한 관점 생성 • 계속 성찰 • 스스로 방향성 설정
교사학습공동체의 긍정적이고 협력적 분위기 다지기	<p>고유의 생각 담아내기 : 공동체의 분위기 조성을 이끄는 리더교사의 공감적 태도</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 경청 • 격려와 인정 • 수용적 분위기 조성 • 결과보다 과정에 집중
	<p>재미 전염시키기 : 공동체의 성장을 향한 리더교사의 긍정적 감정 공유</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 즐거움 찾기 • 즐거운 감정 간의 통하는 경험 • 뒤로 물러나서 바라보기

5. 연구의 타당도 및 윤리적 고려

1) 연구의 타당도

본 연구에서는 삼각측정법(triangulation)을 통해 연구의 신뢰도 및 타당성을 높이고자 하였다. 삼각측정법은 다양한 연구방법에 의해 수집한 자료를 통합하는 과정을 의미한다(김영천, 2016). 이에 따라 연구 참여자와의 심층면담 자료 뿐 아니라 연구자 일지, 연구 참여자의 저널 및 교사협의를 통합하여 해석함으로써 타당도를 검토하였다.

더불어 연구 참여자들에게 면담 전사, 범주화한 자료 및 연구결과 등을 제공하는 구성원 검토(member checking)를 진행함으로써 면담 시 오류로 기재된 내용은 없는지, 분석 과정에서 해석상의 이상은 없는지, 자기 생각이 정확하게 드러났는지 등을 확인하는 과정을 거쳐 자료의 신뢰도와 자료 분석의 적절성을 높이고자 하였다.

2) 연구의 윤리적 고려

본 연구의 윤리를 위해 참여를 희망하는 교사들에게 우선순 연구의 목적과 방법에 대해 구체적으로 설명하여 연구 참여의 동의를 구했다. 연구에 동의한 연구 참여자들에게는 연구 내용, 방법, 수집한 자료보관 및 사용 방법, 연구 참여 거부 및 중도 철회에 대한 안내 등이 기재된 연구 설명문 및 동의서를 e-mail로 발송하여 서명을 받았다. 또한 연구자는 연구 참여자들의 개인정보 보호에 대해 안내하였으며 각 교사의 이름과 해당 근무기관명을 가명으로 처리하였다.

IV. 연구결과

1. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험

1) 공식적 직책과 실천적 경험에 기반한 교사학습공동체 리더교사의 첫걸음

본 연구 참여자들은 서로 다른 배경과 경험을 바탕으로 교사학습공동체의 리더교사가 되었으며, 현재는 리더로서 공동체를 이끌어가고 있다. 그들이 리더교사로 참여하게 된 계기는 ‘공식적 직책에 기반한 참여’와 ‘과거 실천적 경험에 기반한 참여’로 구분된다.

(1) 공식적 직책에 기반한 참여

연구 참여자들은 교사학습공동체의 리더교사로 참여하게 된 계기를 묻는 질문에, 자신에게 변화가 일어났던 시점과 그 배경을 떠올리며 당시의 기억을 회상하였다. 이 과정에서 참여자들은 원내 공식적 직책인 ‘주임교사’와 밀접하게 연결되어 교사학습공동체의 리더교사를 시작하게 되었다고 밝혔다. 기관 설립과 동시에 주임교사로 임명되면서 자연스럽게 교사학습공동체의 리더교사가 되기도 하였고, 기존 주임교사의 퇴사로 인해 주임교사를 맡게 되면서 동시에 교사학습공동체의 리더교사를 담당하기도 하였다.

제가 여기 개원하면서 바로 주임으로 오게 되었고, 그리고 원장님의 추천으로 제가 참여하게 되었어요.

(전하민 교사, 1차 면담, 2025. 01. 08)

거의 시점이 동일한 것 같아요. 그때 그러니까 주임을 맡으면서 이끌어 가야되는 그런 게 생긴 것 같아요. 그전까지는, 어쨌든 그전에 주임이 있었기 때문에 거기에 맞춰서 하고... (중략) 그때는 제가 이러한 역할을 하지는 않았던 것 같고...

(김나경 교사, 1차 면담, 2025. 01. 10)

주임교사라는 직책과 연결되어 교사학습공동체의 리더교사를 담당하고 있는 경우, 구성원들은 대부분 그들을 ‘주임교사’라고 부르고 ‘리더교사’라는 호칭은 잘 사용하지 않는다고 하였다. 따라서 연구 참여자들은 교사학습공동체에서 모임을 주관하고 동료들을 이끌어가고 있음에도 불구하고 ‘리더교사’라는 호칭에 대해 낯설음을 느끼기도 하였다. 다음에서 김지아 교사가 “주임교사로 한 거지, 그렇게 리더교사로서가 아니라...”라고 언급한 것처럼, 연구 참여자들은 자신이 주임교사이기 때문에 자연스럽게 교사학습공동체를 이끌게 되었다고 하였다.

왜냐하면 리더교사라고 명칭은 딱히 하지 않기 때문에 저희가 주임교사로 한 거지 그렇게 리더교사로서가 아니라.. (중략) 주임 교사가 다 그런 행사 같은 거 회의 같은 거 다 주로 말아서 하니까 거의 그런 것 같아요.

(김지아 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

아래의 사례에서도 김지아 교사는 “저도 배워야 되는 입장이고 저도 크게 제가 이끈다는 그런 개념이 없거든요.”라고 언급하며 ‘리더교사’라는 호칭에 대한 어색함을 표현하였다. 김지아 교사의 “내가 해봤더니 이렇게 이렇게 하는 것도 괜찮더라. 어떨까? 그냥 이렇게만 하지... 뭐 이런 거를 해! 이렇게... 그러니까 저희는 딱지(말하지) 않거든요.”라는 발언에서도 확인되듯, 이는 ‘리더’라는 용어가 일반적으로 상하관계에 기반한 관료적 리더십을 연상시킨다는 점에서 기인한 것으로 보인다. 실제로 연구 참여자들은 교사학습공동체 내에서 위계적 질서에 따른 리더라기보다는 구성원들과 협력을 중시하는 방식으로 지내고 있었기 때문에, ‘리더교사’라는 명칭에 대해 낯설음과 불편함을 드러내었다. 이와

같이 연구 참여자들은 자신이 인식하는 ‘리더’의 개념과 교사학습공동체 내에서의 실제 삶 간의 상이한 모습으로 인해 리더교사라는 호칭에 대해 낯설음을 표현한 것으로 해석할 수 있다.

저도 지금도 리더자라고 하기는 좀 되게... 왜냐하면 저도 배워야 되는 입장이고 저도 크게 제가 이끈다는 그런 개념이 없거든요. 저는 그래서 아무래도 리더라고 리더자라고 했을 때 우리는 막 하는 건 아닌데... 왜냐하면 같이 협의하는 시간이 많지, 뭘 가르치거나 방향을 제시하거나 그러니까 방향을 제시할 때는 어떤 고민거리가 있으면 얘기를 하다가, 이거 내가 해봤더니 이렇게 이렇게 하는 것도 괜찮더라 어떨까? 그냥 그렇게만 하지... 뭐 이런 거를 해! 이렇게... 그러니까 저희는 띄지(말하지) 않거든요. 그렇게 띄지 않기 때문에 그냥 그렇게 서로서로 저희는 많이 이야기하기 때문에 저는 굳이 리더라고는 생각 안 했었는데 안 그래도 리더자라고 하고 원장님이 얘기(연구 참여자로 추천)했다고 하길래 제가 주임이라는 직책 때문에 그런 것 같기는 해요. 그리고 아무래도 다른 선생님보다 경력이 좀 있다 보니까 그렇게 느껴지시는 게 아닐까? (중략)

(김지아 교사, 1차 면담, 2025. 01. 14)

그럼에도 불구하고 연구 참여자들은 원내에서 주임교사이기도 하지만, 교사학습공동체의 리더교사로 지낸다는 사실을 분명히 밝혔다. 그리고 그들은 ‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’ 둘 사이에는 명확한 차이가 있다고 하였다. 그들은 주임교사로서 기관을 운영할 때와 교사학습공동체의 리더교사로 구성원을 이끌 때, 자신의 모습이 확연히 달라진다는 것을 느끼게 된다고 하였다. 다음에서 박지수 교사는, 주임교사로 지낼 때는 “관리자의 눈으로 볼 수 있는”, “진두지휘할 수 있는”, “착착착 진행되기 위해서는” 등의 표현을 사용하며, 운영자의 입장에서 관리자의 태도를 갖는다고 하였다. 그에 반해 교사학습공동체의 리더교사로 지낼 때는 “이야기를 잘 들어주고 잘 소통할 수 있는” 등 또 한 명의 참여자로서 수평적인 태도로 임하게 된다고 하였다.

주임 교사 역할은 좀 전에 얘기한 그런 전체적인 약간 관리자의 눈으로 볼 수 있는, 그런 게 필요한 역할인 것 같아요. 그래서 어떤 면에서는 어린이집 운영을 원장님이라는 큰 관리자 분이 계시지만 그걸 보조해서 진두지휘할 수 있는, 뭔가 적재적소에 누가 무슨 일을 하고 우리가 어떤 준비를 해야 되는지를 생각하는 그런 면이 크다고 하면은, 사실 이 교사학습공동체 안에서는, 끌고 나가는 리더의 역할만이 아니라 어쨌든 그 한 명의 또 참여자로서 뭔가 이야기를 잘 들어주고 잘 소통할 수 있는 같은 선상에서 그런 게 더 필요한 역할이지 않을까... 그런 약간의 차이가 있지 않을까요? (중략) 예를 들면은 뭔가 일이 착착착 진행되기 위해서는 되게 또 어떤 부분이, (저는) 지시적으로 이렇게 말하는 일을 잘 못하는 스타일인데 그렇게 해야 돼. 그래야 굴러가... 그런 부분이 있고, 근데 협의는 그렇게 이루어지는 건 아니잖아요. 그렇다 보니까 그런 것들을 왔다 갔다 해야 되지 않나...?

(박지수 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

한편, 연구 참여자들은 주임교사와 리더교사 모두 일정한 경험을 바탕으로 평교사와는 다른 위치에서, 누군가를 이끌고 가야 한다는 공통점이 있다고 하였다. 그러나 다음에서 문서연 교사가 “비슷한데, 좀 다른 결인 것 같아요.”라고 표현한 것처럼, 그들은 교사학습공동체의 리더교사일 때는 권위적인 리더십과는 다른 방식으로, 보다 수평적이고 공감과 배움의 태도를 유지하며 구성원들에게 다가가게 된다고 하였다.

뭔가 좀 주임교사일 때는 그래도 뭔가 필요에 따라서는 권위적인 것들이 필요할 때가 있잖아요. 근데 리더교사일 때는 수평적으로 조금 그런 태도적인 차이도 있는 것 같아요. 우리 어린이집에 있는 규율이나 규칙 같은 게 있는데 그거를 그 선생님이 안 지켰을 때는 “이건 아니지, 안 되지.” 이렇게 딱 뭔가 단호하게 안내를 해야 되는 그런 주임교사의 역할이 있는 반면, 리더교사는 협의를 진행하면서 “그건 아니지. 그건 안 되지.”라는 말을 안 하게 되더라고요. “그렇게 생각하는구나.”, “근데 나는 그거를 이렇게 이렇게 생각한다.” 약간 이런 식으로 이야기하듯이 주임교사와 리더교사는 뭔가 조금 다른 것 같은... 비슷한데, 좀 다른 결인 것 같아요. 협의할 때는 그렇게 말을 하게 되면 ‘서로 이제 내가 잘못 말했나?’ 그런 생각 때문

에 이제 좀 협의나 이런 게 잘 안 이루어져서... 근데 어쨌든 원 전반적인 규칙이나 모두가 지켜야 하는 것들에 대해서는 어쨌든 잘잘못은 있을 수 있잖아요. 그럴 때는...

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

남이현 교사는 주임교사와 교사학습공동체의 리더교사의 차이를 ‘업무’와 ‘학습’의 관점으로 설명하며, 그에 따라 구성원들에게 접근하는 방식도 달라진다고 하였다. 그녀는 업무를 진행할 때는 구성원들이 실수하지 않도록 주임교사로서 엄격하게 대하지만, 학습은 자율권이 보장되어야 하므로 참여를 권하기는 하지만 강요할 수는 없다고 밝혔다. 교사학습공동체에서 강조되는 ‘학습’은 자발적으로 이루어져야 하기 때문에 리더교사들도 이와 같은 차별화된 접근으로 구성원들에게 다가가고 있음을 볼 수 있었다.

근데 아무래도 업무는 업무니까 조금 더 명확하게 하려고 하는 게 있고, 저 같은 경우는 저는 받아들이는 사람마다 다 다르다고 생각해서 약간 제 기준에는 그래도 선생님들을 존중하려고 해요. “너도 그렇게 생각했어? 그런 생각을 할 수도 있겠다.” 약간 제 기준에서는 그러는데 선생님들은 어떻게 생각할지는 모르겠어요. 근데 그래도 업무적인 건 좀 더 냉정하려고 하는 편이고, 약간 선생님들끼리 뭔가 정보를 공유하거나 전달 연수를 하거나 뭔가를 할 때는 그래도 얘기를 좀 많이 듣고, “그런 생각도 하는구나. 근데 내 의견은 이래..” 그게 다른 편인 것 같아요. 아무래도 어린이집 업무는 중요하잖아요. 직장 생활이고 학습은 권할 수도 있지만 제가 강요할 수는 없잖아요. 예를 들면 “우리가 올해 이런 책을 읽고 좀 스터디를 했으면 좋겠어.”라고 했는데 이 선생님이 이번 주에 안 해 왔어. 못 읽었어. 그러면 “다음 주에 읽어와, 커피 사.” 이 정도로 할 수 있겠는데 업무는 실수를 하면 문제가 크게 생기니까, 거기에 대해서는 제가 엄청 뭐라고 하죠. 그 차이라고 생각해요.

(남이현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

이와 같이 대부분의 연구 참여자들은 공식적 직책인 주임교사가 되면서부터 동시에 교사학습공동체의 리더교사 역할을 자연스럽게 떠맡게 되었지만, 주임교사와는 달리, 수평적으로 공감하고 배움의 태도를 유지하며 구성원들에게 다가가고 있었다.

(2) 과거 실천적 경험에 기반한 참여

교사학습공동체의 리더로 참여한 교사들은 리더가 되기 이전에 구성원으로 참여한 경험을 갖고 있었다. 이러한 경험을 바탕으로, 연구 참여자들은 공동체 내에서 자신의 생각을 자유롭게 공유할 수 있었다. 다음 사례에서 박주희 교사는 “뭔가 지금 기존 선생님들보다 많이 해서(경험이 많아서) 뭔가 얘기를 하는 느낌이었던 것 같아요”라고 회상하며, 과거의 경험이 현재 리더로서 교사학습공동체 안에서 자신의 생각을 적극적으로 표현하는 데 기여했음을 나타내었다.

뭔가 지금 기존 선생님들보다 많이 해서(경험이 많아서) 뭔가 얘기를 하는 느낌이었던 것 같아요. 그때 원장님이 리더를 정해주지는 않아서...

(박주희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 17)

또한 같은 맥락에서 강윤희 교사는 “더 이야기를, 할 거리가 더 많았겠죠.”라고 언급하였다. 이와 같이 연구 참여자들은 과거 실천적 경험을 바탕으로 교사학습공동체 내에서 자신의 의견을 적극적으로 제시하였으며, 이러한 태도는 리더교사가 되는 데 중요한 기반이 되었다고 보여진다.

더 이야기를, 할 거리가 더 많았겠죠. 그래서 그렇게 하면서 자연스럽게 저도 저희 원에서의 리더자로서의 역할이 점차 점차 이렇게 많아졌던 것 같아요.

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

연구 참여자들이 자신의 과거 경험을 공유한 행위는 특정한 방법을 학습한 결과도 아니며 외부의 강요에 의한 것도 아니었다. 박지수 교사의 “저도 그냥 자연스럽게 계속 체득이 된 거죠.”, “자꾸 그게 눈에 보이더라고요.”라는 발언처럼, 이러한 행동은 연구 참여자의 내면에서 자연스럽게 물들여져서 나타나게 된 것으로 해석할 수 있다.

(과거에) 이렇게 참여해서 기록 나눔도 하고 이랬던 기억이 나는데 그때 되게 신선한 충격이기도 했고 그런 얘기를 나눈다는 게, 내 기록을 또 가지고... 이런 얘기도 할 수 있고 이래 가지고 같이 모여서 얘기를 하는구나... 뭐 이런 신선한 충격이 됐던 것들이 있는데 그거 역시도 저도 그냥 자연스럽게 계속 체득이 된 거죠. 그 시간 동안 그랬더니 또 내가 갑자기 리더의 역할을 하게 됐을 때 ‘그래. 그렇게 똑같이 이렇게 따라해야지.’ 이게 아니라 그냥 나오는 거잖아요. 저 역시도... 그렇게 그리고 그 2년의 시간 동안 저 역시도 쌓여서 기록을 하고 아이들을 지원하고 이런 경험, 실질적인 경험도 쌓였기 때문에 다른 선생님들의 뭔가 상황 놀이 기록을 보면 자꾸 그게 눈에 보이더라고요. 억지로 짜내려고 하지 않아도 ‘이때 선생님이 왜 이거가 어떤 의미인지는 왜 생각 안 해봤을까?’ 아니면 ‘이때 왜 이렇게 지원했을까?’ 이런 의문도 들면서 그거에 대해서 질문도 하게 되고 그냥 가볍게는 선생님들이 항상 많이 질문하는 게 그래서 “이거 어떻게 더 지원해야 될까요? 뭘 줘야 될까요?” 이런 거다 보니까 그런 코멘트를 해주기도 하고 근데 꼭 그렇게 중요한 게 아니더라는 것도 나 역시도 하면서 배우다 보니까 그런 거를 알려주게 되고 되게 자연스럽게 그렇게 되더라고요.

(박지수 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

교사학습공동체의 구성원들도 리더교사의 이전 경험을 존중하며, 궁금한 점이 있을 때 먼저 리더교사에게 질문을 가지고 다가왔다. 다음 사례에 따르면, 박주희 교사는 “먼저 이렇게 물어봐 주셔서 저도 그때는 그냥 제 경험 삼아 했던 거, 그거를 말하다 보면서 그렇게 된 것 같아요.”라고 언급하고 있다. 경력이 많은 주임교사가 모임에 함께 있었음에도 불구하고, 그녀는 구성원들의 질

문에 응답하는 과정에서 자연스럽게 리더로 참여하게 되었다고 설명하였다.

되려 저한테 이럴 때는 뭐 어떻게 생각하는 게 좋아요? 이렇게 먼저 이렇게 물어봐 주셔서 저도 그때는 그냥 제 경험 삼아 했던 거, 그거를 말하다 보면서 그렇게 된 것 같아요. 그래서 저도 이게 맞나? 약간 이러면서 되게 불편하고 누군가 선 넘는다 생각하면 어찌지... 이런 생각도 했는데 그런 분위기가 마련되니까 그냥 하게 된 거 같아요.

(박주희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 17)

또한 이전 기관에서 긍정적인 분위기의 교사학습공동체를 경험한 교사는 새로운 기관으로 이직하면서, 원장으로부터 리더교사로 참여해 줄 것을 제안받기도 하였다. 최나은 교사는 과거 지냈던 기관에서 동료교사들과 열띤 분위기의 교사학습공동체를 경험했었다. 그 경험을 토대로, 현재 이직한 곳에서 원장으로부터 “열심히 하던 곳, 잘하던 곳에서 왔으니까”라는 느낌을 받으며 리더로 참여하게 되었음을 드러내었다.

이제 여기서는 조금 제가 무거웠던 게 이미 원장님이 기대를 하고, 너 상 많이 받은 교사잖아... 이렇게 하면서 열심히 하던 곳, 잘하던 곳에서 왔으니까 여기서도 좀 그런 걸 만들어줘. 이런 직접적인 언급은 없으셨는데... 그런 느낌을 많이 받았었어요. 그래서 이제 딱 여기 와서 주임을 하게 됐고, 이제 업무 분장에 ‘보육 과정’을 받아서 그럼 이제 나는 여기서 어떻게 운영을 해야 되나...

(최나은 교사, 1차 면담, 2025. 01. 18)

이서현 교사 또한 이직을 했을 당시, “줄이 쳐져 있었어요. 이름에...”라고 그때의 기억을 회상하며 교사학습공동체의 리더교사로 참여하게 된 계기에 대해서 설명하였다. 이서현 교사는 앞서 최나은 교사와 동일한 기관에서 근무하였으며, 당시 교사학습공동체에서 적극적으로 참여했던 경험을 갖고 있었다. 이러

한 경험은 이직하게 된 기관에서 리더로 제안받는 데 중요한 기반이 되었던 것으로 나타났다.

그냥 왔을 때 출이 쳐져 있었어요. 이름에.. 이제 이제부터 너가 리더고 너 KC (주요 모임명)에 들어갈 거야. 이렇게... 그래서 제 역할이었고.

(이서현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

이처럼 교사학습공동체의 리더교사들은 자신이 지나온 과거의 경험이 현재의 리더교사로 살아가는 데에 커다란 영향을 미친다고 하였다. 다음에서 김지아 교사는 “경험을 해봤기 때문에 약간 예측도 되고 예상도 되고”라고 설명하며, 자신의 경험을 근거로 구성원들을 적절하게 지원할 수 있다고 하였다. 또한, “나름의 가설을 세울 수도 있는 거고”라는 발언처럼, 그녀는 구성원의 고민에 대해서 도움을 줄 때 가장 근접한 가설을 세울 수 있는 근거가 자신의 경험에서 비롯된다고 하였다.

경험을 해봤기 때문에 약간 예측도 되고 예상도 되고 흘러갈지 이렇게 방향성이 약간 보이긴 하잖아요. 아예 모르는 거 모르는 거에 비해서. 그렇기 때문에 약간 나름의, 나름의 가설을 세울 수도 있는 거고 여러 방면으로 생각해 보는데... 제 경험으로 비춰봤을 때... 그럴 수 있을까? 그걸로 해라, 이건 아닌 것 같고... 경험이 좀 큰 자산이 되지 않을까... 저는 싶은데... 그게 없으면 저도 이제 잘 모르는 상태에서 시작하는 거니까, 선생님들은 그걸 겪어보지 않았으니까, 그게 그나마 가장 큰 차이점이 아닐까 싶어요. 저도 정답은 아니지만, 정답은 아니지만 그래도 여러 가지 경험을 해봤고 그걸 통해서 예측이 좀 가능한 부분이 있다.

(김지아 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

다음에서 김나경 교사는 “나의 경험담을 얘기해 주면 사람들도 더 받아들이기 더 쉬울 거고”라고 언급하였다. 이는 교사학습공동체의 리더교사가 이론적

인 지식에 근거한 내용 보다 자신의 실제 경험을 바탕으로 구성원들에게 설명했을 때, 구성원들이 더 쉽게 수용할 수 있음을 시사한다.

내가 경험해보지 않은 거를 경험한 것처럼 얘기를 할 수도 없을 거고 또 직접 경험했을 때 실패했을 수도 있고 잘했을 수도 있을 때 성공했을 때 이런 “나 이렇게 했더니 안 됐어.”라고 하면서 나의 경험담을 얘기해 주면 사람들도 더 받아들이기도 더 쉬울 거고, 그래서 저는 경험이 조금 중요하지 않을까 싶어요. 그러니까 살아온 경험도 하나의 경험일 수도 있어서 저희는 어린이집이잖아요.

(김나경 교사, 2차 면담, 2025. 02. 20)

또한 리더교사들은 자신이 지나온 경험이 교사학습공동체 안에서의 정체성을 형성하는 데에도 중요한 의미를 갖게 한다고 하였다. 이서현 교사가 “그 선생님들도 조금 더 저를 존중해 줄 수 있지 않나”라고 언급한 것처럼, 교사학습공동체의 구성원들도 리더교사가 이전 경험을 가지고 있다는 것을 알기 때문에 보다 존중하는 마음으로 자신을 대하는 것 같다고 설명하였다. 이처럼 구성원들의 반응을 통해, 리더교사들은 자신의 과거 경험이 얼마나 유의미한지를 실감하고 있었다.

그러니까 선생님들의 이야기에다 공감도 되고, 그걸 바탕으로 뭔가 어떤 거에 이야기할 때 있어서 제가 조금 더 폭넓게? 제 경험을 바탕으로 폭넓게 이야기해 줄 수 있는 부분이 있고, 물론 책에서 배울 수 있는 부분도 있지만 그걸 뭔가 뛰어넘는 게 저는 그 현장에서의 그 경험이라고 하거든요. 교사의... (중략) 뭔가 처음에 저도 막 싫었을 때도 있었는데, 그때 선생님들 마음도 뭔지 알겠고 그랬는데 ‘내가 뭔가 어느 순간에 빠져들었지?’라고 했을 땐 ‘아, 그때였지. 그럼 나도 이렇게 해봐야지.’ 이렇게 그랬을 때, 또 어려움에 처했을 때는 ‘왜 어려움에 처했었지?’ 이 때 이런 것 때문에 갑자기 놀이가 막혔구나. 그럼 이렇게 또 다른 쪽도 해볼까? 특히 제일 많이 하는 고민이, 놀이가 이제 더 이상 이루어지지 않는 것 같았던가 잠깐 휴지기에 이제 머물렀던가 그랬을 때 고민들을 많이 아니까 그런 것들도

충분히 이해가면서... 격려도 해줄 수 있고... 그리고 더 이런 것도 있어요. 내가 먼저 그런 경험들이 있어 보니까 그 선생님들도 조금 더 저를 존중해 줄 수 있지 않나?...

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

이처럼 연구 참여자들은 과거 자신의 실천적 경험에 기반하여 교사학습공동체의 리더교사로 참여하게 되었으며 실제로 과거의 경험이 현재 커다란 영향을 미치고 있음을 느끼고 있었다.

2) 불확실함 속에서 출발한 교사학습공동체 리더교사의 성장 여정

본 연구 참여자들은 처음부터 교사학습공동체를 안정적으로 이끌어 간 것은 아니었다. 리더교사로서의 초기에는 ‘불확실함과 함께한 출발’의 과정을 겪었고, 점차 교사학습공동체 안에서 ‘구성원과 맞물리며 일어난 성장’을 경험하였다.

(1) 불확실함과 함께한 출발

연구 참여자들이 교사학습공동체에서 처음 리더로 참여하게 되었을 때, 구성원을 이끌고 공동체를 운영하는 일은 결코 쉽지 않았다. 리더교사로서 무엇을 어떻게 해야 할지 명확하지 않은 상태에서 구성원들과 마음을 맞추고 무언가를 새롭게 만들어 간다는 것은 무에서 유를 창조하는 것과 같은 부담으로 다가왔다. 남이현 교사는 그때 당시의 마음을 회상하며 “다 모르는 상태에서 하라니까 그게 어려웠던 것 같아요”라며 솔직한 마음을 표현하였다.

(처음 맡았을 당시) 생각은 안 나지만 굉장히 당황하지 않았을까요? 나도 아는 게 없는데 나한테 코멘트를 하라고 하니깐, 저도 아는 게 없는데 애네들을 이끌고 가라고 하니깐 굉장히 당황했죠. 그래서 서로 얼굴만 막 말뚱말뚱 보고 “너 먼저

해 봐.” 막 이랬겠죠? “너 뭐 아는 거 없냐?” 이러면서 아니면 “우리 이거 한 거 맞냐?” 이런 기록 처음에 했을 때 “이거 맞아?” 이러면서 “나 모르겠어.” 서로 그랬겠죠. 서로 것 보면서 “너 이렇게 하라고 그랬어? 난 딴 얘기하던데 같은데?” 서로... 그런거 했던 것 같은데... 처음엔 다 모르니까요. 다 모르는 상태에서 하라니까 그런 게 어려웠던 것 같아요.

(남이현 교사, 2차 면담, 2025. 03. 06)

더불어 그러한 상황에서 리더교사로 참여해야 한다는 사실은 연구 참여자들에게 매우 무거운 책임감으로 느껴졌다. 김나경 교사는 그때의 기억을 회상하며 “어깨에 무거워지는 부담감”이라고 표현하였다. 그녀가 “정말 초반에는 말을 많이 못했던 것 같아요”라고 언급한 것처럼, 연구 참여자들 또한 교사학습공동체 초기에는 타인 앞에서 자신의 경험을 얘기하거나 질문을 하는 것 자체를 어렵고 두렵게 느꼈다고 회상하였다.

뭔가를 말했을 때 어깨에 무거워지는 부담감? 그래서 두려웠던 것 같아요. 근데 이제 좀 한 해 지나고 두 해 지나고 이제 좀 이렇게 지나면서 그래도 부탁해 가고 또 제가 얘기하고 들어주고 이러다 보니까 이제 이제 한 4년, 4년 정도 되니까 이제 다들 그냥... 너무 자연스럽게 돼가고 있는 것 같은데 그전에는 처음 때는 정말 초반에는 말을 많이 못했던 것 같아요. 내가 이런 경험을 얘기하는 것도 그렇고 이런 것도 잘 못했고 그 당시에는 그냥 “여기서부터 얘기해 주세요.”라고 한다거나 제가 무슨 질문을 계속 이렇게 지금처럼 막 이렇게 하는 게 아니라 제가 그랬던 것 같아요. 그래서 두려웠던 것 같아요. 처음에는...

(김나경 교사, 2차 면담, 2025. 02. 20)

다음의 사례에서 전하민 교사의 “의무적으로라도 만나고”, “업무처럼”과 같은 표현처럼, 연구 참여자들은 일종의 해야만 하는 일로 교사학습공동체의 리더교사를 시작하게 되었다고 밝혔다. 이처럼 그들은 마음의 부담감과 무거운 책임감 속에서 교사학습공동체의 리더교사로서의 첫 시작을 출발하였다.

기록을 한번 나누어 보자라고 그러니까 협의를 처음에 정착했던 것처럼 기록 나눔 협의회를 한번 정착 시켜보자라고 했을 때 정말 의무적으로라도 만나고 월 1회는 무조건 만나자 이야기를 하고, 그리고 제 역할은 거의 그냥 과제처럼 이거를 읽고 질문을 이렇게 한번 작성해 보고 이거는 저희 어떤 업무처럼 다가갔던 것 같아요.

(전하민 교사, 2차 면담, 2025. 02. 26)

박주희 교사는 처음 교사학습공동체의 리더교사로 참여하게 되었을 때, 스스로 자신이 경험했던 이상적인 모습의 리더교사가 될 수 있을지에 대한 걱정이 앞섰다. 그녀가 생각하는 이상적인 리더교사는 적극적이고, 구성원들에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 뛰어난 모습이었다. 그러므로 그녀에게는 이러한 역할을 잘 해내고 싶은 부담감이 컸던 것으로 보인다.

일단 처음은 내가 리더? 약간 이런 느낌이었고 두 번째는 ‘내가 뭘, 내가 봐왔던 리더처럼 할 수 있을까?’ 이런 걱정이 되게 컸던 것 같아요. 이것도 제 성향인데 관계 맺고 이런 거를 적극적으로 했던 스타일도 아닌데, 제가 봐왔던 리더들은 말도 되게 잘하시고 먼저 물어봐 주시고 뛰어난데 내가 과연 할 수 있을까? 누군가가 내가 리더 하는 거에 대해 의문을 갖진 않을까? 이런 생각도 들었던 것 같아요.

(박주희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 28)

연구 참여자가 이직하여 새로운 기관에서 교사학습공동체의 리더교사를 맡게 된 경우에도 어려움을 겪는 모습이 나타났다. 이서현 교사의 경우, 해당 기관에서는 이미 교사학습공동체가 운영되고 있었음에도 불구하고, 모임의 분위기가 경직되어 있었고 구성원들도 모임에 대해 상당한 부담을 느끼고 있었다. 그녀는 이와 같은 상황에서 구성원들에게 다가가는 것 자체에 심리적 부담감을 느꼈다고 표현하였다.

왕왕부담.

여기는 뭔가 그런 기록에 큰 열의를 가지고 있지 않은 선생님들도 많이 있고 그냥 그 컨설팅 시간만을 위한 기록을 하거나 약간 아니면 컨설팅 전에 또 이제 그 시간이 돌아왔다... 약간 이런 식으로 부담이랑 숙제를 가지고 있는 그런 분위기들이 되게 많았었어요. 엄청.. 그냥 거의 다 그런 분위기였다고 봐도 될 것 같기도 하고, 그래서 일단 저도 진짜 재작년에는 그냥 저 살기 바빴고, 적응 때문에...

(이서현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

또한, 낯선 리더교사가 교사학습공동체에 다가가는 과정에서 구성원들 사이에는 보이지 않는 경계심이 발생하기도 하였다. 최나은 교사가 “처음 협의를 할 때 너무 너무 어려웠어요.”라고 언급한 것처럼, 이러한 과정 속에서 교사학습공동체를 이끌어야 했던 연구 참여자들은 초기에 마음의 부담감과 어려움을 느꼈다고 밝혔다. 이들은 교사학습공동체의 분위기를 더욱 편안하게 만들고, 구성원들이 자신에 대한 경계심을 허물 수 있는 방식에서부터 접근하고자 하였다.

제가 여기 이직을 했을 때 선생님들의 눈초리가 막 께려보는 건 아닌데 ‘이 선생님 그럼 어떻게 하나 보자.’ 저희 반이 통합 보육실이어서 저희 반에서 당직하실 때도 막 계속 이렇게 보시고... 이렇게 웃으면서 하시는데 ‘여기서 무슨 놀이 기록을 하시려고 하나?’ 저 그냥 제가 느끼는 걸 수도 있는데... 근데 막상 협의를 하려고 모였는데 입이 안 떨어지는 거예요. 그리고 제가 뭔가 말을 하려고 “뭔가 어떻게 지냈어요?” 할 때 다 그냥 종이만 쳐다보고 있고, 다 이렇게 입술 꼭 깨물고 종이만 쳐다보고 있고, 그때 무슨 질문을 해야 될지도 모르겠고 그렇게 4월에 처음 협의를 할 때 너무너무 어려웠어요. 아직 안 친할 때여가지고... 그래서 ‘그래, 니가 뭔데...’ 이런 마음이 있겠지. 그래서 그냥 제가 먼저 웃으면서 편안하게 좀 많이 친해지려고 했고...

(최나은 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

이처럼 연구 참여자들은 교사학습공동체의 리더교사가 되면서 무거운 책임감과 부담감을 느끼며 조심스레 한 걸음 한 걸음 내딛는 경험을 하였다.

(2) 구성원과 맞물리며 일어난 성장

연구 참여자들은 교사학습공동체를 리더교사 혼자서 이끌어갈 수 없다는 것을 인식하며 구성원들의 반응을 세심하게 살펴보면서 모임을 이끌어갔다. 아래의 사례에서 강윤희 교사가 “이 선생님만의 갖고 있는 특징점이 다 다르기 때문에”라고 언급한 것처럼, 교사학습공동체에서 리더교사는 구성원마다 가지고 있는 생각도, 성향도 각기 다르다는 사실을 인식하고, 각 구성원에 맞추어 접근해야 한다고 하였다.

이 선생님한테는 좀 이 부분을 더 이렇게 보완해 주거나 이거를 좀 신경 써서 준비했으면 좋겠다는 부분이 있고 또 이 선생님은... 또 다 각자가 조금씩 다르잖아요. 그런 게 조금 연결되는 것 같아요. 성격이 일관되게 성격, 그런 게 아니라 이 선생님만의 갖고 있는 특징점이 다 다르기 때문에 그거에 대해서 저는 어찌 됐든 도와주는 입장이잖아요. 이 선생님이 어찌 됐든 자기 그 반을 잘 꾸려나갈 수 있고 부모님들하고 다 잘 융화될 수 있게 하려면은 조금씩 다 다르게 접근해야 된다고 생각을 해요.

(강윤희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 25)

문서연 교사는 교사학습공동체에서 구성원에게 다가가는 접근 방식이 초기와 달라졌음을 설명하였다. 연구자가 방식의 변화를 준 이유를 묻자, 문서연 교사는 “선생님들의 태도 변화”라고 설명하였다. 이는 교사학습공동체 안에서 리더교사가 일방적으로 모임을 이끌어가는 것이 아니라, 구성원들의 생각과 태도에 따라서 리더교사 또한 구성원들에게 유연하게 접근 방식을 조정했다는 점을 보여준다.

처음에는 뭔가 제시를 했었고 중간에는 어쨌든 선생님들도 경험이 없다 보니까 “이 안건에 대해서는 이렇게 저렇게 이렇게 생각해 볼 수도 있는데 혹시 다른 의

견 있냐?” 가이드를 좀 제안을 해줬다면 지금은 이제 가이드 없이 “선생님들 생각은 어떠세요?” 약간 이렇게 점점 변화하는 거죠.

(연구자: 그렇게 변화하는 거에 주 이유는 뭡까요?)

선생님들의 태도 변화죠. 이제는 그렇게 말하지 않아도 잘 대답하니까 근데 처음에는 “저는 이렇게 생각해요.”라고 먼저 이야기를 했었는데 자꾸 협의를 하다 보니까 뭔가 내 뜻대로 선생님들을 휘두르려고 하나라는 제가 바꾼 방법이 그 가이드라인을 제시하면서 하는 방법이었고 그러니까 그 가이드라인을 만드는 게 너무 힘들었어요. 근데 이제 협의가 정착이 되니까 이제 가이드라인을 안 만들어도, 일단 알아서 그게 생기니까 편해졌죠.

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

한편, 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 자신의 경험을 토대로, 해당 구성원에게 실질적으로 도움이 되는 방안을 사전에 구체적으로 준비하였다. 이들은 구성원의 고민과 그 근원이 어디서부터 비롯되었는지를 이해하고자 하였다. 이를 바탕으로, 구성원이 간과할 수 있는 부분이나 앞으로의 방향성 등을 함께 모색하며 지원하고자 하였다. 강윤희 교사는 “선생님 기록과 연결된 거를 미리 좀 찾아와요”라고 언급하며, 구성원의 생각에 기반한 능동적 지원을 실천하고 있음을 보여주었다.

그래서 제 기록도 있지만 또 다른 선생님, 저는 이제 여기서 오래 했기도 하고 교육도 많이 그만큼 다른 선생님보다는 많이 받았잖아요. 그러면 이 선생님 기록과 연결된 거를 미리 좀 찾아와요. 그걸 미리 좀 준비해서 선생님들 이야기할 때 거기에 맞는 자료나 있으면, 궁금한 거나 있으면 그거를 제시를 하면서 이런 이야기도, 이렇게 지원했던 선생님도 있다라고 전달하는 편이에요. 왜냐하면은 저희도 이 안에만 있다 보니까는 사실은 선생님들마다 다 각기 다 생각이 다르고 지원 방향이 다 다르잖아요. 그런데 보다 틀에 박힌 그런 생각보다 조금 더 멀리 나갈 수 있는 것 같아요. 더 멀리 볼 수 있고. 그래서 그런 점에서 선생님들도 그거에 대해서 도움이 많이 되고...

(강윤희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 25)

이서현 교사 역시 “그 선생님 생각의 흐름을 뭔가 따라가 보고 싶은...”이라고 표현하며, 자신의 생각을 앞세우기보다 구성원의 관점을 중심에 두고 고민하려는 태도를 보였다. 이러한 태도는 “같이 그 책을 찾아보기도 하고”, “그 책을 찾아서 선물 주기도 하고”, “반에 직접 가보기도 하고”, “그러면서 행동들로 나섰고”라는 발언처럼, 구성원의 생각에 기반한 실천적 지원이 구체화 되어 나타난 것이었다. 이는 교사학습공동체의 리더교사가 단순한 조언자가 아니라, 구성원과 함께 고민하고 방향을 모색해 나가는 동반자임을 보여준다.

근데 이제 보통 사진을 가지고 오거나 자기네들의 기록을 가지고 오거나 그런 상황에 있어서 처음에는 그냥 들어주는 게 먼저... 왜냐하면 제 생각을 뭔가 설블리 말하기에는 또 조금 그 선생님 생각의 흐름을 뭔가 따라가 보고 싶은 그런 생각이 들었어요.

저는... 이 선생님이 이걸 뭔가 가져왔을 때는 왜 가져왔는지, 나한테 그걸 그렇게 이거 왜 보여주고 싶었는지, 이거에 대해서 어떤 이야기하고 싶은지 그런 걸 좀 같이 이야기 들으면서 따라가 보다가, 그러면서 이제 뭔가 비슷한 사례 같은 걸 제가 뭔가 본 게 있었다면 그런 “책에서 나 이런 것도 봤었는데” 하면서 같이 그 책을 찾아보기도 하고 하지만 그 책을 찾아서 선물 주기도 하고 아니면 직접 반에 가서 “그럼 이거는 어느 부분에서 어떻게 나타난 건지 보고 싶다. 한번 반에 가볼까?” 반에 직접 가보기도 하고... 그러면서 행동들로 나섰고 그리고 선생님들한테 이런 얘기를 하면서 직접 반에서 그걸 저랑 얘기 나눴던 걸 했을 때, 직접 실천했을 때 그때 엄청 폭발적인 반응이...

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

박주희 교사도 모임을 갖기 전, 다른 교사의 기록을 미리 보고 자신의 생각을 정리하면서 협의를 준비하였다. 다음의 사례는 모임 전, 자연 속에서 놀이하는 유아들의 모습을 관찰하고 있는 동료교사의 기록을 보며 생각을 정리해 놓은 박주희 교사의 저널 중 일부이다. 그녀는 구성원이 기록한 놀이 상황을 객관적으로 바라보며 어떠한 방향으로 가면 좋을지 동료교사의 시각을 고려하며

함께 고민하고 있었다.

A반 놀이상황 : 5,6월(무당벌레)

: 19일 세곡천 생태체험에서 만났던 무당벌레 유충에 관심을 보임.

: 선릉에서 무당벌레 유충을 발견하고 교실로 가져옴

: 매일 들여다보고 변하고 있는지 등을 살핌.

자신들만 먹던 딸기를 먹이로 제공함.

: 무당벌레가 사는 자연이 아니기에 날지 못하는 모습을 보여, 교사들이 '애네 풀어주자. 보내주자.'라고 했지만 어린이들은 돌봐줘야 한다면서 반대함.

: 무당벌레가 성충이 되는 경우도 있었지만 얼마 못가서 죽는 상황이 생겨남.

박주희 교사 생각 : 왜 죽는지, 집 때문인지 이유를 찾아보는 중에 주말 지내고 모든 무당벌레가 죽은(?) 사건이 생겨나서 이걸 어떻게 해야 할지 고민함. 어린이들 생각대로 돌본다는 명목하에 계속 데려와서 키우고 죽고를 반복하는 게 맞는걸까...

A반 놀이상황 : 어린이들과 무당벌레 죽음에 대해 이야기 나눠보기로 함.

: 상어가 물어서 죽었다.(이안) / 무당벌레는 죽은 게 아니라 곧 다시 자라날 거다.(하진) / 다시 자라는 건 딸기, 그럼 딸기처럼 빨간색 무당벌레가 될 것이다. 그래서 딸기 옆에 뒤편한다.(이안) => 무당벌레를 딸기 근처에 두면 다시 빨간색 무당벌레로 자랄 것이다.

→ 딸기 근처에 무당벌레 죽은 것들을 놔둠.

: 다시 자라지 않는 것을 발견함. 그늘에 두고 기다리면 다시 자라날 것이다.(하진) / 죽었다.(유담)

→ 그늘에 넣어두고 다시 이야기 나누고 들여다보기로 함.

: 그늘에 있어도 다시 자라지 않음을 발견함. 기다리면 된다.(하진) / 새로 사야된다.(이안)

박주희 교사 생각 : 딸기와 무당벌레가 자연스럽게 연결되는 모습을 보이고 있어서 하나로 묶을 수 있을 것 같아보임. but, 무당벌레가 다 죽음으로서 이후 딸기와 또 어떤 자연물이 연결될지 기대됨. 이때 또 다른 생명체를 교사들이 의도해서 가져와서 딸기와 연결 짓는 걸 계속 바라보는 게 맞는지, 아니면

이런 자연스러운 상황에서 생겨나는 것들을 들여보아야 할까?

=> 지금은 어린이들이 새 무당벌레보다 지금 무당벌레가 다시 자라길 기다리고 있어서 이 부분에 집중하는 건 어떨까. 계속 기다려도 자라지 않는 상황에 대해서도 어린이들과 이야기 나누는 건 어떨까. 어린이들과 이야기 나누다 보면 앞으로의 흐름을 잡을 수 있을 거라 생각된다. 특히, 자연은 우리가 준비하거나 세팅하거나 예상하기 어려운 대상이다. 말 그대로 자연이기에... 그래서 우리도 계절에 따라 바뀌는 부분들도 반영하고 흥미, 견학 등의 영향도 고려해야 하기에 민감하게 살피고 기록으로 남겨야 하는 이유라고 생각한다.

(박주희 교사 협의 준비 저널, 2024년 6월 중 작성)

김지아 교사는 자신의 과거 경험을 돌아보며, 교사학습공동체의 리더교사는 구성원의 생각과 고민을 바탕으로 지원 방향을 설정해야 한다고 강조하였다. 다음에서 그녀는 “혼자만 생각하고 있으면 답이 안 나오잖아요.”, “도움을 줄 수 있는 사람이 있으면 저도 뭔가 해소가 되면서...”라고 표현하며, 과거 자신도 구성원으로 있었을 때 고민을 함께 나눠줄 존재가 필요했음을 회상하였다. 이러한 경험을 바탕으로 김지아 교사는 현재, 스스로 구성원의 고민에 대해 공감하고 적절한 지원 방향을 함께 모색하는 존재가 되어야 한다고 생각하고 있었다.

왜냐하면 이게 제가 지금 무언가로 놀이를 하고 있잖아요. 근데 앞으로도 이걸 통해서 앞으로 나아가야 되는데 혼자만 생각하고 있으면 답이 안 나오잖아요. 그리고 계속 생각만 하다 멈추는 거예요. 걱정만 하다가 고민거리만 늘어가는 거예요. 어떡하지? 어떡하지? 계속 고민만 되는 거예요. 근데 무언가를 하려면 부딪혀 보기도 해야 되고 근데 보면은, 무언가 목적이 있어야 되고 이제 근거가 있어 해야 되는데 협의를 하기 전까지는 그냥 걱정만 하다가 끝나거든요. 그다음 날 그냥 또 지내요. 근데 뭔가 명확한 게 생기면 저희도 이끌어가기 편하더라고요. 그런 부분이 그런 도움 줄 수 있는 사람이 있으면 저도 뭔가 해소가 되면서... (중략) 그래서 현실적으로 약간 생각을 해서 선생님 도움을 줄 수 있는 거? 이렇게 해보면 어떨까? 저도 아무래도 10년 전 보다는 살아온 세월이 있기 때문에 이렇게 해봤더니

이렇게 또 나오더라 이런 조언을 해서 선생님들이 거기서 힌트를 얻어서 그럼 저
도 이거 한번 해볼까 봐요. 이렇게 하면 좋을 것 같아요. 이런 저희가 조언을 지금
해 주는 거 같아요. 그렇다고 해서 여기서 이거 해라, 이게 아니라... 왜냐하면 그
반이 어떻게 나올지는 모르고 이끌어 나가는 거는 자기 몫이니깐.

(김지아 교사, 1차 면담, 2025. 01. 14)

교사학습공동체 리더교사는 구성원에 대한 이해와 깊은 고민을 바탕으로 한
지원의 과정이 구성원들에게 반영되고, 다시 다양한 피드백으로 되돌아오는 과
정을 경험하였다. 구성원들은 리더교사가 자신의 고민을 함께 나누어준다는 심
리적인 든든함, 교육실천에서의 실제적인 효과, 관계적 친밀감에 대해 긍정적인
반응을 나타내었다. 박지수 교사의 “이렇게 해봤더니 너무 좋았다. 뭐 그런 얘
기도 하기도 하고, 그러면 되게 보람을 느끼죠. 뭔가 도움이 됐구나...”와 같은
말처럼, 구성원들의 긍정적인 피드백은 리더교사가 교사학습공동체를 이끌어
가는 데 있어 성취감과 만족감을 안겨 준 경험으로 작용하고 있었다. 더 나아
가 리더교사로서 교사학습공동체 운영에 대한 앞으로의 기대감을 형성하는 데
에도 긍정적인 영향을 미쳤다.

근데 우리 선생님들은 되게 또 열심히 그걸 바로 반영해서 살아본단 말이죠. 그
래서 그게 되게 실천적으로 드러나서 뭔가 아이들의 놀이가 더 잘 이루어져 있을
때 보람 되죠. 반영이 되고 그게 그냥 반영해서 끝나는 게 아니라, 뭔가 아이들의
놀이에 그런 긍정적인 영향을 미쳐서 더 그게 잘 되고 있는 걸 확인할 때 너무 좋
죠. 다음 또 협의 때 만나면, 이렇게 해봤더니 너무 좋았다. 뭐 그런 얘기도 하거
도 하고, 그러면 되게 보람을 느끼죠. 뭔가 도움이 됐구나...

(박지수 교사, 1차 면담, 2025. 01. 09)

남이현 교사는 “선생님들이 변화되는 거 보면 좋죠.”, “그 선생님이 하고 있
는 프로젝트에 도움이 된다면 또 좋고...”라고 언급하였다. 이처럼 연구 참여자

들은 교사학습공동체 안에서 자신의 지원으로 인해 구성원 스스로의 변화과정을 보게 되거나, 그 구성원이 맡은 반의 놀이 상황에 변화를 마주하게 되는 순간에 함께 보람을 느끼게 된다고 표현하였다.

선생님들이 변화되는 거 보면 좋죠. 변화되는 거 보면 좋고 내 제안이 뭔가 받아들였을 때도 너무 좋고, 그 안에서 아이들이 잘 받아들여지거나 그 선생님이 하고 있는 프로젝트에 도움이 된다면 또 좋고...

(남이현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

연구 참여자들은 교사학습공동체에서 리더교사로 지낸다는 것에 대해 부담을 느끼면서도, 구성원들의 긍정적인 반응을 통해 정서적이고 실천적인 동력을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 다음의 사례에서 박주희 교사는 “예전에는 진짜 하기 싫었거든요. 최근까지도...”라고 언급하며 리더교사로서 교사학습공동체를 이끈다는 것이 쉽지 않았음을 보여준다. 그럼에도 불구하고 그녀는 교사학습공동체에서 구성원으로부터 도움이 되었다는 반응을 통해 “오늘 듣고... 그런 리더가 될 수 있을까, 기대감이 오늘은 좀 들었던 것 같아요.”라고 설레는 감정을 표현하였다. 이처럼 교사학습공동체 구성원의 긍정적 반응은 리더교사에게 또 다른 긍정적 에너지를 심어주며, 앞으로의 기대감을 갖게 해주는 것으로 드러났다.

리더라고 해서 연구원님처럼의 리더를 내가 너무 과하게 생각했구나 이런 것도 있었고 이런 우리끼리의 이런 공동체에서는 그런 리더보다는 진짜 놀이에 관한 수다를 떨듯이 그런 걸로도 될 수 있구나라는 바뀌기도 했고, 방금 있었던 것처럼 내가 이게 도움이 될 수 있구나... 누군가 한테... 이런 걸로 좀 바뀌어가고 있는 것 같아요. 예전에는 진짜 하기 싫었거든요. 최근까지도... 주임이며 리더며 그냥 나 혼자 하고 싶었다는 생각이 들었는데 오늘(면담 전 있었던 교사학습공동체 모임) 듣고 그래도 제가 계속 생각하게 하는 리더가 좋다고 했잖아요. (내가) 그런

리더가 될 수 있을까, 기대감이 오늘은 좀 들었던 것 같아요. 굉장히 어렵겠지만...
(박주희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 28)

이와 같이 교사학습공동체에서 리더교사가 되어가는 과정을 통해, 구성원 뿐 아니라 연구 참여자 또한 스스로 성장하고 있음을 발견하였다. 김나경 교사는 교사학습공동체에서의 시간들을 되짚어보며, “저도 배우는 것 같아요.”, “저도 성장을 같이 했겠죠?”라고 언급함으로써 구성원과 함께 자신도 성장해왔음을 나타냈다. 이처럼 리더교사는 교사학습공동체 안에서 구성원을 이끌어가고 있지만, 또 한 명의 참여자로서 함께 성장하고 있는 존재임을 보여준다.

혼자 못한다? 스스로는, 아무리 좋은 리더가 있더라도 주변에 사람이 없고 누군가가 없으면 그거를 혼자 해 나갈 수 없는 거잖아요. 사람이 있고 같이 하는 사람들이 있어야지만 리더라는 자리도 필요한 거기 때문에... 저도 배우는 것 같아요. 저도 관계를 맺으면서 예전이랑은 많이 달라졌겠죠? 저도 성장을 같이 했겠죠? 그 전에는 뭐 제 생각대로, 제가 아닌 거는 그러니까 이렇게 있었다고 하면, 어쨌든 이런 자리에 있음으로써 이렇게도 생각할 수 있겠구나... 이렇게 저렇게 생각하는... 그러니까 이런 거를 하면서 저도 이해하려고 하고 배우려고 하지 않았나 싶어요.

(김나경 교사, 1차 면담, 2025. 01. 10)

강윤희 교사 또한, “사고의 전환을 시켜주는 그런 초임 선생님들이 또 많으세요. 그럴 때 더 도움을 많이 받아요.”라고 언급하며, 함께하는 구성원을 통해 새로운 시각으로 자극받고 도움을 얻게 된다고 하였다. 교사학습공동체의 리더교사는 모든 것을 알고 있고, 가르치는 존재가 아니라, 오히려 초임교사 등 다른 구성원들로부터 배우는 존재임을 보여준다. 이처럼 연구 참여자들은 교사학습공동체 안에서 구성원들과의 협력적 상호작용을 통해 상호 긍정적인 영향을 주고받으며, 이를 통해 구성원뿐만 아니라 자신도, 함께 성장해가고 있음을 실

감하고 있었다.

제가 선생님들이 경력이 적건 많건 그런 거를 떠나서 선생님들한테는 또 새로운 아이디어가 나오고 진짜 제가 생각하지 못한 저도 생각의 유연성을 발휘하려고 하지만 진짜 제가 맡은 반을 한 번도 해 본 적이 없다면 이런 선생님들은 또 완전히 새로운 거를 또 생각을 해서 말씀을 해 주시거든요. 그러니까는 왠지 그 사고의 전환을 시켜주는 그런 초임 선생님들이 또 많으세요. 그럴 때 더 도움을 많이 받아요. 이런 생각도 할 수 있구나라는 그런 점에서도요. 왜냐면은 이 선생님은 영아 반을 한 번도 해 본 적이 없는 선생님이고 발달을 고려하지 않는 지원이잖아요. 근데 저는 항상 그렇게 영아들을 했기 때문에 항상 먼저 뭔가 지원을 할 때는 이 아이들의 발달부터 이전 성장부터 이것을 그전에 먼저 생각을 했기 때문에 그것을 지원할 생각을 전혀 안 할 수도 있잖아요.

그런데 이 선생님들은 전혀 모르는 그 발달이나 성장 속도를 모르는 상황에서 하는 이야기들이 어떨 때는 굉장히 유용하게 저한테 다가오기도 해요. 그럴 때 도움이 많이 돼요.

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

교사학습공동체의 리더교사들은 자신과 다른 의견을 가진 사람을 마주하는 과정에서, 그 차이를 이해하는 경험이 유의미하다고 밝혔다. 다음에서 남이현 교사는 “수용하는 게 좀 많이 좋아진 것 같긴 해요.”라고 발언하며, 교사학습공동체 안에서 구성원을 이해하고자 노력해 왔음을 드러내었다. 그 노력의 결과에 따라 자신도 성장하고 있음을 깨닫게 된다고 설명하였다.

이런 것들도 많이 배우고 생각들도 많이 듣게 되니깐... 어떤 주제를 냈을 때 생각을 듣잖아요. 전에는 그런 생각을 하는 것들에 대해서 왜 저렇게 생각하지? 이런 생각을 많이 했다면 이제 들어보면 저럴 수도 있네? 수용하는 게 좀 많이 좋아진 것 같긴해요. 그게 가장 큰 배움? 그게 가장 큰, 저럴 수도 있구나라는 생각을 좀 많이 해요. 사실 그렇게 하려고 노력도 많이 하긴 했는데 어렵더라고요. 사실 되게 어렵더라고요.

(남이현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

다음에서 전하민 교사는 “고민을 하는 그 자체가 저에게 큰 배움이었던 것 같고”라는 표현을 하며, 교사학습공동체를 이끌어가는 과정에서 고민하는 것만으로도 자신에게 의미있는 배움이었음을 강조하였다. 이처럼 연구 참여자들은 모임에서 구성원들과의 대화를 통해 생각을 다듬고 서로의 차이를 수용하며, 자신의 관점을 수정해 나갔다. 그 결과, 이들은 보여지는 결과보다 고민하고 탐색하는 과정 그 자체만으로도 큰 배움을 경험한 것으로 해석할 수 있다.

리더교사로서의 배움이라 하면 이제 리더교사로 있으면서 여러 의견을 또 수용을 하고 그래야 되는 경험들을 많이 하잖아요. 그래서 그러한 부분들을 또 배우게 되었고, 그리고 그 의견 각기 다른 의견 속에서 긍정적인 방향으로 우리가 모색할 수 있는 어떤 그러한 방향성을 생각하고 고민을 하는 그 자체가 저에게 큰 배움이었던 것 같고, 그리고 주임 교사의 어떤 리더로서의 역할과는 다르게 나도 다른 선생님들에게 큰 배움을 얻을 수 있다는 그런 믿음을 가지고 열린 마음과 그리고 뭔가 자세로 귀기울이는 어떤 그런 연습을 해 나가는 소중한 경험...

교실을 얘기를 했던 게 과거에는 교실 안에서만 계속 나 혼자 고민하고 결단하고 이런 과정과는 달리 확실히 이 교사학습공동체를 통해서 서로의 의견을 이렇게 수용을 하고 절충하고 조율하고 그 안에서 모두의 의견도 반영해서 긍정적인 방향으로 이끌어가야 되는지를 고민하는 그 자체가 배움..

(전하민 교사, 1차 면담, 2025. 01. 08)

최나은 교사는 구성원들과 생각을 공유하는 과정에서 “저도 생각이 고이지 않게끔”이라고 언급하며, 자신의 생각도 지속적으로 성장해가고 있음을 나타내었다. 또한 그녀는 “많이 고민하고 질문을 많이 던지고 조금 호기심을 많이 가져야 된다? 이런 걸 좀 많이 배웠던 것 같아요.”라고 언급하며, 함께 성장하는 공동체가 되기 위해 리더교사로서 끊임없이 노력해야 한다는 것을 설명하였다. 교사학습공동체의 리더교사는 이미 모든 것을 알고 있는 완전한 존재가 아니라, 끊임없이 구성원과 맞물려서 성장해가야 하는 존재임을 보여준다.

여기 오니까 이게 또 놀이는 혼자 하는 게 아니잖아요. 그래서 나만 잘한다고 해서 되는 게 아니기 때문에 뭔가 같이 다른 사람의 생각을 더 존중하게 되는... 아무래도 다들 연차가 낮으신데 저도 모르게 “니 생각은 맞아. 니 생각은 틀려.” 이렇게 될 수도 있는데 그런 연차나 이런 거 상관없이 선생님들 생각을 계속 듣게 되고 뭔가 저도 생각이 고이지 않게끔 계속 그렇게 되는 것 같고, (중략) 다 뭐든지 ‘나 이것도 좋아. 다 좋아.’ 이런 성향이라서 기록을 읽으면 그냥 다 재미있게 읽는 편이었는데 이번에 리더를 하면서 ‘나도 많이 또 궁금해해야 되는구나.’ 해서 스스로 ‘나는 정말 호기심이 없는 사람이었구나. 나는 이제 좀 궁금증을 많이 가지는 사람이 되어겠다. 질문을 또 많이 가져야겠다. 그냥 그러려니 하면 안 되겠다.’ 너무 성향이 맨날 그러려니 하는 성향이라서 그냥 읽으면 이렇게 했었구나 하던 그런 거에서 약간 저도 계속 그런 걸 가지고 많이 고민하고 질문을 많이 던지고 조금 호기심을 많이 가져야 된다? 이런 걸 좀 많이 배웠던 것 같아요.

(최나은 교사, 1차 면담, 2025. 01. 18)

리더교사들은 교사학습공동체 안에서 각 구성원이 성장하도록 하기 위한 노력들이 결국, 자신에게도 성찰과 배움의 기회를 제공하였다고 설명하였다. 다음에서 이서현 교사는 “고민을 많이 하게 돼서, 계속 성찰해 보게 해서... 그런 성장? 저한테 그런 것들을 자라게 하지 않았을까?”라고 언급하며, 이 과정이 자신의 전문성 성장에도 영향을 주었음을 드러내었다.

결국은 나한테 제일 재미있었던 게 뭐였는지 생각하고, 뭔가 선생님들한테도 재미있게 해봐야지 이렇게... 고민을 많이 하게 돼서 좋네요. 리더 역할이라는 게 결국은 계속해서 고민해야 되는 자리라서 좋았던 것 같아요. 제가 또 그렇게 막 생각이 많이 있는 편은 아니거든요. 생각 바로 잊어버리고, 잊어버리고, 잊어버리고... 이런 스타일인데 그 부분에 대해서는 그냥 저가 혼자 잊어버리면, 잊어버리고 끝나고 잊어버리면 끝나고 이런 부분이 아니니까... 고민을 많이 하게 돼서, 계속 성찰해 보게 해서, 그 역할이 저한테 주는 그런 성장? (리더교사를 하면서) 저한테 그런 것들을 자라게 하지 않았을까?라는 생각이 들었어요.

(이서현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

이처럼 교사학습공동체의 리더교사들은 구성원과 마주하는 과정을 통해 자신 또한 함께 성장해가고 있음을 확신하였다.

3) 심리적 소진과 정체성 갈등에 따르는 교사학습공동체 리더교사의 어려움

연구 참여자들은 교사학습공동체에서 리더교사가 되어가면서 성장을 경험하기도 하지만, 또 한편으로는 어려움을 마주하기도 하였다. 그들은 교사학습공동체의 리더교사로서 ‘전문적 성장 추구에서 오는 심리적 소진’과 ‘주임교사와 교사학습공동체의 리더교사 사이의 딜레마’를 경험하는 것으로 나타났다.

(1) 전문적 성장 추구에서 오는 심리적 소진

교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 구성원들과 마찬가지로 끊임없이 배우고자 하는 열망을 가지고 있었다. 실제로 리더교사 역시, 교사학습공동체 안에서 구성원들과의 대화를 통해 전문적 성장을 경험한다. 하지만, 한편으로 이끌어가는 과정에서 그들은 심리적인 어려움에 마주하기도 하였다. 김나경 교사는 “제가 해결할 수 없는 부분인데 해결을 해 줘야 될 것 같은...”라고 언급하며, 구성원들을 이끌어가고 고민을 해결해주어야 한다는 데에서 무거운 책임감을 느끼고 있었다. 이처럼 연구 참여자들은 ‘리더교사’라는 자리가 주는 무게감과 부담감에서부터 어려움을 느끼고 있었다.

그 자체가 힘든 것 같아요. 약간 그 자리라는 자체가 물론 부담을 느낄 필요가 없는데도 불구하고 어쨌든 신경을 계속 써야 되는 그런 게 생기잖아요. 그러니까 약간 그런 부담감은 있는 것 같아요. 내가 뭔가 더 해야 될 것 같고 내가 뭔가를 더 이끌어야 될 것 같고 내가 뭔가를 더 선생님한테 해 줘야 될 것 같고 선생님도 들어줘야 될 것 같고 이러한 부담감은 조금 힘들지 않나... 물론 들어주고 이런 것

도... 그러니까 이게 다 좋고, 싫어하지는 않는데 그러다 보니까 듣는 것도 있기는 한데, 조금 어떨 때는 제가 해결을 해 줘야 될 것 같은데 제가 해결할 수 없는 부분인데 해결을 해 줘야 될 것 같은... 그런 느낌이 들 때, 그럴 때는 약간의 한계점, 힘든 점?

(김나경 교사, 1차 면담, 2025. 01. 10)

리더교사는 교사학습공동체를 이끌어가는 과정에서 구성원 모두의 전문적 성장을 지원하고자 다양한 방식으로 노력하였다. 미리 자료를 찾아보기도 하고, 질문을 사전에 고민하는 등, 자신의 경험을 바탕으로 구성원들에게 도움을 주고자 하였다. 그러나 이러한 노력에도 불구하고 스스로 역할 수행의 한계점에 직면하며, 자신이 역할을 충분히 감당하지 못한다는 심리적인 어려움을 경험하고 있었다. 강윤희 교사는 “리더자로서의 역할을 제대로 못하고 있지 않나라는 거에 대한 고민?”이라고 언급하며 자신의 역할 수행에 있어서 불편한 마음을 드러내었다.

왜냐하면은 1년 동안 선생님들 같이 하다 보면 사실은 저도 이제 약간 이야기거리가 고갈될 때도 있고 그런 자료를 못 찾을 때도 있고 이러잖아요. 그러니까는 리더자로서의 역할을 제대로 못하고 있지 않나라는 거에 대한 고민? 그런 자료를 저도 바쁘다 보면은 못 찾을 때도 있고 선생님들 기록을 사실은 훑고 지나갈 때도 있고 이렇게 했을 때 조금 시간적 여력이 없거나 이렇게 할 때가... 조금 역할을 제대로 내가 감당을 못하고 있구나라고 할 때가, 그때가 고민인 것 같아요.

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

다음에서 문서연 교사의 “어떤 질문을 해줘야 되고, 어떤 이야기들을 해줘야 하는가, 그거는 계속 고민이 되고 제일 어려운 것 같아요.”라는 발언처럼, 연구 참여자들은 매 순간 구성원들을 이끌어가면서 그들에게 어떻게 다가가고 접근하면 좋을지를 고민하고 있었다. 리더교사들은 교사학습공동체의 구성원들에게

더 나은 도움을 주고자 노력하지만, 동시에 자신의 역량에 대한 한계점을 느끼며 그로 인한 어려움을 경험하고 있음을 나타냈다.

교사들이 어쨌든 제 질문을 듣고 뭔가 성장을 하거나 원 운영 방침이나 보육과정 철학 이런 것들에 대한 깊이 있는 이해를 하거나 그런 기회가 되었으면 좋겠다 싶은데 그런 질문을 하는 게 너무 어렵다. 그게 제일 고민이 되는 것 같아요. 놀이에 대한 걸 할 때는 어쨌든 그 교사의 전적인 판단이지만 놀이를 할 때뿐만이 아니라 우리가 같이 아틀리에를 구성할 때든 뭔가 행사 하나를 계획할 때든 그럴 때 어쨌든 교사들도 지속적으로 뭔가 성장을 해 나가야 하는데 어떤 질문들을 해줘야 되고 어떤 이야기들을 해줘야 하는가 그거는 계속 고민이 되고 제일 어려운 것 같아요. 고민이 제일 많이 돼서...

(문서연 교사, 1차 면담, 2025. 01. 11)

한편, 교사학습공동체의 리더교사들은 모임을 이끌며 구성원들 간의 논의가 정해진 틀 안에 갇혀, 확장되지 않는 한계를 경험하였다. 그들은 원내 교사학습공동체가 폐쇄적인 시각에 머무르지 않도록 새로운 시각과 자극을 필요로 했으나, 온전히 채워지지 않는 데에서 갈등을 느끼고 있었다. 최나은 교사는 이를 “우물 안 개구리”라고 표현하였다. 그녀는 “새로운 시선으로 봐줄 수 있는 사람이 더 있었으면 좋겠다... 혼자만 하기에는 조금 어렵다... 이런 어려움이 있었던 것 같아요.”라고 언급하며, 자신의 고민에 대해서 한층 더 깊이 있게 나누고, 확장 시켜 줄 수 있는 동료나 또 다른 리더교사와의 대화를 필요로 하였다.

제 입만 바라본다고 해야 되나? 이제 아무리 편안하게 같이 다 얘기해서 좋아해서... “그래서 결론은요?” 하면서 저를 딱 보는 거... 결론은 딱히 낼 게 없는데 그냥 “앞으로 이제 우리가 이렇게 할 때 이런 고민이 있으니까, 이렇게 이렇게 살아가자.” 이제 그러면 내 기록을 내봤을 때 근데 또 제 거에 대해서는 좋다고만 말하고 다른 질문이나 다른 시선도 궁금한데 그래서 저는 그런 것도... 맥락 정리하고 어떤 메시지를 할지 그런 것들을 많이 했었는데, 이번에 선생님들이랑 같이 얘

기도 하고 싶었는데 ‘이게 맞나?’ 약간 자꾸 자신감이 없어지는 거예요. ‘내가 이 취지에 맞게 내는 건가?’ 약간 또 우물 안 개구리가 되면서 하는 것 같은 거죠. 선생님들이랑 같이 얘기를 하면서 좀 선생님들의 의견도 받고 하고 싶은데 다 그냥 좋다고만 하니까 그렇게만 하면, 이제 나 (기록작업) 내고 괜히 창피한 일이 생기는 거 아닌가... 새로운 시선으로 봐줄 수 있는 사람이 더 있었으면 좋겠다... 혼자만 하기에는 조금 어렵다... 이런 어려움이 있었던 것 같아요.

(최나은 교사, 1차 면담, 2025. 01. 18)

이서현 교사는 “뭔가 더 깊이 있게, 뭔가 더 얘기를 나누고 싶을 때... 뭔가 내가 되게 깊이 있는 고민이 있을 때 그런 것들을 터놓기 어려운 때”라고 언급하며, 리더교사로서 깊은 고민을 자유롭게 나누지 못하는 어려움을 털어놓았다. 연구 참여자들은 교사학습공동체 안에서 구성원들을 이끌며 새로운 배움의 과정도 경험하고 있지만, 한편으로는 자신의 생각을 더 깊이 있게 이끌어줄 자극과 지원을 필요로 하고 있었다. 이는 리더교사들 또한 끊임없이 배우고 깊이 생각하고자 하는 마음에서 비롯된 것으로 해석할 수 있다.

마음 터놓고 얘기할 수 있는 그런 것들? 그리고 뭔가 내 놀이에서 무언가가 뭔가 더 얘기를 나누고 싶은데... 뭔가 선생님들이랑 또 얘기를 물론 하면 새로운 발상도 하지만, 뭔가 그냥 더... 이게 근데 표현이 맞는지는 모르겠어요. 뭔가 더 깊이 있게, 뭔가 더 얘기를 나누고 싶을 때... 뭔가 내가 되게 깊이 있는 고민이 있을 때 그런 것들을 터놓기 어려운 때, 터놓을 때 근데 그런 것들을 그럼 어떻게...?

... (중략) 같이 “왜왜왜왜” 하면서 더 들어가고 싶은데, 약간 그럴 때가... 같은 어린이집에서 같이 보는 사람이 그런 걸 제일 좋은 파트너가 될 수 있는데 그런 것들이 때로는 어떨 때는 혼자 고민하고 있을 때... (중략) 어쨌든 제가 느끼는 그 갈증이 뭔지 말로 단어로 표현을 못하겠는데... 뭔가 이걸 하면서 더 배우는 것도 있고 리드하면서 더 배우는 것도 있고 하지만, 이 역할 외에 00(이전 어린이집명) 처럼 뭔가 다 같이 우당당하면서 배우는 그건 또 다른데 이제 뭔가 그런 배우는 것들은 약간 그대로... 그때 했던 걸로 계속 뭔가 하나? 더 뭔가 더 나를 키워가고

스스로 배워가는 것들은 이제 잠깐 내려놓고, 그걸 하나? 나도 더 뭔가 그걸 배워
가고 싶은데 그럼 그거는 어떻게 어디서 이렇게 좀 채울까? 그런...

(이서현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

이처럼 교사학습공동체 리더교사는 공동체의 성장 과정 속 무거운 책임감과
역할 수행의 한계로부터 심리적 소진을 경험하였고, 새로운 시각과 자극에 대
한 갈증을 느낀 것으로 드러났다.

(2) ‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’ 사이의 딜레마

연구 참여자들은 교사학습공동체의 리더로 참여하며 구성원들의 고민에 대해
깊이 이해하고 때로는 자신의 경험을 바탕으로 의견을 제안하였다. 그러나 구
성원들은 이와 같은 리더교사의 제안을 때로는 마치 정답처럼 받아들이는 경우
가 종종 발생하기도 하였다. 연구 참여자들은 이러한 어려움의 원인을 교사학
습공동체의 리더교사 뿐 아니라 원내 ‘주임교사’라는 공식적인 직책을 맡고 있
기 때문이라고 생각하였다. ‘주임교사’라는 직책으로 인해 교사학습공동체의 구
성원들은 리더교사의 생각을 하나의 사례로 받아들이기보다, 정해진 답처럼 수
용하는 경향을 보이기도 하였다. 문서연 교사는 이와 같은 상황에 대해 “직급
이 주는 부정적인 효과”라고 언급하였다. 이는 수직적인 구조로 이루어진 ‘주임
교사’와 수평적인 구조 안에서 이루어지는 ‘교사학습공동체의 리더교사’에서 오
는 딜레마의 결과로 보여진다. 문서연 교사가 “직급이 달렸을 때는 오히려 안
좋은 것 같아요.”라고 언급한 것처럼, 연구 참여자들은 ‘주임교사’라는 직책이
오히려 교사학습공동체에 도움이 되지 못함을 느끼고 있었다.

지금은 직급이 있으니까 초임 선생님들이 그렇게 막 뻗지도 않고 눈치를 보고
그러더라고요. 근데 2년 3년 선생님들은 작년에 제 모습을 봤기 때문에 2, 3년의

모습을 봤기 때문에 크게 동요하지 않아서, 근데 이제 초임 선생님들이 저희가 지금 2명 정도 있었거든요. 근데 그 선생님들이 말을 안 하더라고요. 직급이 있고 주임 선생님이라, 좀 어렵다라는 생각이 들어서 그래서 그런지. 뭔가 그 직급이 주는 그 협의에서는 부담감은 있는 것 같아요. 직급이 달렸을 때는 오히려 안 좋은 것 같아요. (중략)

초임교사들은 주임 선생님이야 약간 너무 너무 어려워 하니까 그냥 주임에 그때는 내려놓고 좀 선생님들이랑 친해지려고 장난치고 그냥 좀 그렇게 했던 것 같아요. 그렇게 하고 나니까 선생님들이 나중에는 딱 한 3~4개월 지나니까 이제 솔직하게 다 얘기를 하더라고요. 그래서 뭔가 직급이 주는 그런 뭐랄까, 약간 부정적인 효과는 있는 것 같아요.

(문서연 교사, 1차 면담, 2025. 01. 11)

또한 연구 참여자들은 ‘주임교사’라는 직급이 교사학습공동체의 구성원들에게 위계적인 사고를 유도함으로써, 다양한 관점에서 자유롭게 의견을 제시하거나 새로운 시각을 형성하는 데 어려움을 일으킨다고 보았다. 다음에서 박지수 교사는, “내가 선배 교사고 내가 뭐 주임 교사라서, 뭔가 다른 생각이 있는데 얘기를 못하는 건 아닐까?”라고 언급하였다. 이와 같은 생각은 “이게 아이들한테 중요하다고 생각해서 내 의견을 피력했는데 ‘네.’ 이려고 이렇게 그냥 가요.”와 같은 상황에서 비롯되었다. 박지수 교사는 자발적이고 적극적인 분위기의 교사학습공동체가 형성될 것을 기대하며 의견을 제시하였지만, 오히려 구성원들이 소극적으로 반응하는 것을 보며 ‘주임교사’라는 직책이 주는 어려움을 느끼고 있다고 설명하였다. 이에 따라 박지수 교사는 구성원에게 “선생님, 솔직히 이거 맞아?”라고 되묻는 방식으로 소통하며, 직책에서 벗어나 자유로운 의견교환이 이루어지기를 기대한다고 밝혔다.

그리고 항상 저는 이렇게 돌아보고 의문을 갖게 되는 게... 내가 선배 교사고 내가 뭐 주임 교사라서, 뭔가 다른 생각이 있는데 얘기를 못하는 건 아닐까? 사실 이렇게 하지 않았으면 좋겠는데 그냥 이런 방향으로 이렇게 끌려가는 거 아니야?

그 생각을 진짜 많이 해요. 예를 들어, 나는 이 놀이를 이렇게 지원했으면 좋겠어요. 이게 되게 최선이라고 생각해서, 이게 아이들한테 중요하다고 생각해서 내 의견을 피력했는데 “네.” 이라고 이렇게 그냥 가요. 그러면 이게 진짜 맞나? 사실 다르게 생각하는 거 아니야? 선생님 이렇게 뭔가 나는 여러 사람의 의견을 들어보고 그거를 좀 같이 만들어 가고 싶은데 뭔가 리더의 얘기만 그냥 그대로 따라가는 게 아닌가? 해서 이게 맞나? 지금 민주적으로 되고 있는 건가? 이런 생각을 정말 많이 하거든요. 그거는 이제 뭐 꼭 유아반 영유아반 합친 그룹 안에서의 학습공동체 뿐만이 아니라 그냥 메이트와의 관계에서도 나는 좀 그 선생님이 나는 이렇게 생각해요를 막 말했으면 좋겠는데... 그래서 내가 한 번 더 “선생님, 솔직히 이거 맞아?”, “나 내 생각은 이런데...” 이 얘기 정말 많이 해요. “내 생각은 이런데, 선생님들 어때요?” 이런 얘기를 진짜 많이 하는데 “사실 아닌데, 맞다고 한 거 아니야? 이런 이런 생각 맞아?” 그래서 모두가 이렇게 다 정말 자기 생각도 얘기하고 그러려면 어떻게 해야 될까?...

(박지수 교사, 1차 면담, 2025. 01. 09)

한편, ‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’를 동시에 맡고 있는 참여자의 경우, 자신 스스로도 역할을 수행하며 많은 갈등에 놓이게 된다고 하였다. 박주희 교사는 주임교사일 때는 원을 운영하는 측면에서 해야만 하는 ‘안 좋은 이야기’를 하지만, 교사학습공동체의 리더교사 일 때는 구성원들을 ‘공감과 이해’를 해야 한다고 한다. 이러한 모습 속에 스스로 괴리감이 느껴진다고 표현하였다.

지금 주임이랑 같이 하고 있잖아요. 그러다 보니까 주임 부분에 있어서 안 좋은 이야기를 하고 나서, 그런 협의를 할 때는 어떻게 또 보면 그런 공감과 이해를 해야 되는데 그런 부분에서의 좀 괴리감이 있는 느낌? 리더는 리더지만, 저는 중간 관리자에서의 리더와 이 리더는 좀 다르다 생각이 돼서 그런 부분에서의 괴리감이 드는 것 같아요. 주임 일도 결국에 모두 다 이해하려고 하고 있는 제 모습이 좀 보이고 그런 게 어려운 것 같아요.

(박주희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 28)

최나은 교사 또한 주임교사일 때는 ‘결정권자’가 되어야 하고, 교사학습공동체의 리더교사일 때는 ‘들어주는 사람’이 되어야 한다고 언급하였다. 그녀는 교사학습공동체의 구성원의 시각뿐만 아니라 자신의 시각에서도 주임교사와 리더교사 사이의 불일치를 ‘모순점’이라고 인식하였으며, 이로 인해 그 사이에서 혼란스러움을 경험하고 있었다.

우선 비슷한 부분은 또 업무분장에 교직원 관리가 있거든요. 그래서 비슷한 부분은 그 선생님들이 어떻게 살고 계속 소통하고 관심사를 알고 조금 장단점을 파악해서 업무분장을 하고 이런 교직원 관리하는 부분은 협의를 할 때 이 선생님들의 기록 스타일이나 이런 걸 파악할 때 많이 도움이 되는 게 있고요. 근데 또 한편으로는 이제 아무래도 중간 관리자다 보니까 뭔가 그 선생님들이 기록 외적인 부분에서 서류나 업무 진행을 할 때 가끔씩은 혼을 낼 때도 있고 아니면 가끔씩 이런 진행이나 결정 그때는 또 제가 결정권자가 되더라고요. 협의를 할 때는 뭔가 들어주는 사람이지만, 다른 때는 또 결정권자 되니까 뭔가 그 두 가지 사이에서... 협의 때는 수평적인 분위기를 원하지만, 또 뭔가 행사 계획이나 다른 보육하는 그 밖의 운영적인 부분을 할 때는 또 결정을 해줘야 되니까 뭔가 선생님들도 그 사이에서 저를 절대 쉽게 편하게 볼 수는 없을 것 같아요. 모순점이 너무 커가지고...

(중략) 부모님들한테 나가는 거나 운영적인 부분은 어쨌든 제가 중심을 잡고 책임을 져야 되니까, 물품을 사는 것 조차도 이 물품을 사면 안 되고 이런 걸 경해야 되고 그래서 그거는 어쩔 수 없지만 그래서 협의 때, “나 이제 그 주임 아니다. 편안하게 얘기하자.” 이렇게 하지만 아무래도 막내 선생님들은 여전히 좀 어려우신 것 같아요. 두 손 모아서 공손하게 되게 얘기를 하시는... 두 개를 같이 하는 게 조금 헛갈릴 때가 저도 많은 것 같아요.

(최나은 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

이와 같이 연구 참여자들은 공식적 직책인 ‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’ 사이에서 오는 딜레마로 인해 어려움을 경험하고 있었다.

2. 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할

1) 교사학습공동체의 성장을 위해 구성원과 관계 맺기

본 연구에 참여한 어린이집 원내 교사학습공동체의 리더교사들은 우선적으로 구성원들과 긍정적인 관계를 맺기 위해 노력하였다. 리더교사들은 구성원들의 마음을 열고자 ‘계속 두드리기’를 시도하고, 한 걸음 더 나아가 관계를 유지하고 성장시키고자 ‘수다의 장 마련하기’로 구성원들에게 다가갔다.

(1) 계속 두드리기 : 구성원의 마음 열기를 향한 리더교사의 끊임없는 노력

본 연구에 참여한 교사학습공동체의 리더교사들은 구성원들이 자유롭게 생각을 나누고 자발적으로 참여하는 교사학습공동체의 분위기를 추구하였다. 이를 위해 다음 면담에서 제시된 바와 같이, 리더교사들은 스스로 구성원의 신뢰를 얻고 관계를 형성하는 데 적극적인 역할을 담당해야 한다고 인식하고 있었다.

그 관계가 제일 중요하다는 생각이 들었어요. 그 공동체에 뭔가를 하려면 그 관계가 맺어지지 않으면 뭐든지 그냥 다 이루어지지 않는다는 생각을 했는데, 그래서 처음 여기 왔을 때 제일 신경 썼던 것도 뭔가 그 부분이고, 관계 맺어져 있지 않은 한 제가 아무리 이런 좋은 마음을 가지고 있어도 ‘니가 뭔데 가르치려 들어?’ 이럴 수도 있는 거잖아요. 사실은... 그래서 그런 걸 중요하게 생각했는데 여기서는 이제 그런 것들이 많이 형성되어 있으니 조금 더 친밀한 그런 관계를 바탕으로 한다면...

(이서현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

교사학습공동체의 리더교사들은 구성원들과 관계를 맺기 위한 자신의 역할을

‘두드리기’ 또는 ‘다가가기’라는 표현으로 설명하였다. 전하민 교사는 ‘두드리기’라는 표현을 사용하였는데, 이는 굳게 닫혀진 구성원들의 마음 문을 향해 리더 교사가 보여준 마음의 행동을 비유적으로 나타낸 표현이다. 교사학습공동체의 구성원들이 먼저 리더교사에게 찾아오는 일도 있었으나, 그렇지 않았을 때는 먼저 리더교사가 다가가서 지금 고민이 무엇인지, 어려운 점은 없는지 등 관심을 두고 귀 기울여 듣는 역할을 하였다. ‘두드리기’라는 표현을 통해 마음의 문을 열고 함께 소통하자는, 관계를 맺자는, 존중과 신뢰가 담긴 리더교사의 행동인 것이다.

한 교사만 계속 저에게 두드리면서 “전 이런 부분이 고민이고 이런 부분이 어려워요.”라는 거를 첫해부터, 저희가 지금까지 같이 하고 있는 교사가 첫해부터 계속 해서 두드렸었어요. 이런 공동체 운영이 되기 전에. 저도 이런 고민을 같이 나누고 저의 어떤 경험이나 이런 것들을 나누어 주면서 선생님 이야기를 또 들으면서 이게 되게 좋은 과정이라는 생각이 들더라고요. 근데 다른 선생님들을 그렇게 개인적으로 두드리지 않아서... 왜 선생님처럼 이렇게 두드려 줬으면 하는 마음이 있는데 다른 선생님들은 왜 두드리지 않을까?라는 고민을 했었던 것 같아요. 이렇게 같이 공유하고 이런 과정 자체는 좋은데 제가 먼저 두드려도 잘 이야기하지 않는 선생님들도 있고, 일 년이 지나고서야 정말 많이 힘들었다는 것을 이야기하는 선생님도 있고, 내가 이 주임 교사로서 그리고 리더로서 어떤 편안하게 먼저 다가가야 되는 부분들이 있구나... 하는 게 많이 느껴지더라고요.

(전하민 교사, 1차 면담, 2025. 01. 08)

같은 맥락에서 이서현 교사도 교사학습공동체 초반에, 구성원들의 마음을 열기 위한 두드리기를 적극적으로 펼쳤다. 구성원들의 냉랭하고 딱딱한 분위기를 경험했던 이서현 교사는 앞으로의 헤쳐나갈 시간을 그려보며 무엇보다 중요한 것이 교사들과의 관계라는 것을 발견하게 된다. 이후 이서현 교사는 먼저 스스로 마음의 문을 열고 교사들을 향해 다가갔다. 개개인 교사들의 성향을 파악하고, 구성원들과 공감대를 형성하며, 친밀해지고자 노력하였다.

일단 마음 열기?

열게끔 할 수 있게? (중략) 사실 첫 번째 사전 협의를 했을 때 분위기가 진짜 너무 안 좋은 거예요. 싸늘하게 약간... 그래서 뭐가 문제일까? 뭐가 문제일까? 저는 한번 생각을 해봤을 때 뭔가 첫 번째니까 거의 3월... 딱 입사한 지 저도 얼마 안 됐고 그리고 약간 ‘넌 뭘까?’ 약간 이런 느낌의... 그래서 이대로 가다간 진짜 죽도 밥도 안 될 것 같은 느낌이 들었고 그래서 뭔가 관계 맺기에 조금 더 노력을 했었던?...

그래서 뭔가 친해지는 게 사적으로 친해지기보다는 그냥 그 사람의 성향 같은 걸 좀 파악하고 공감대 통해서 좀 친해지고 가벼운 이야기들 나누면서 그런 것들을 먼저 했던 것 같고 그리고 나서 좀 마음이 열리니, 선생님들도 조금 더 자유로운 분위기에서 이야기를 하고 그러면서 더 잘하고 싶은 마음이 있는 선생님들은 먼저 얘기를 하더라고요. “사실 이렇게 좀 해보고 싶은데 이게 맞는지 아닌지 모르겠다.” 이렇게 하면서 이제 먼저 본인들이 다가와서 말을 건네기도 하고 저는 이제 처음에 좀 들어주고, 공감? “어떻게 이렇게 (할 수 있었어)...?”

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

더불어 다음의 사례에서 문서연 교사도 “편하게 다가가고”, “내가 편안하게 대해줘야”, “열린 마음으로 다가가고”라고 언급한 것처럼, 교사학습공동체의 리더교사가 먼저 구성원의 마음을 향해 한 걸음 다가가 문을 두드려야 한다고 설명하였다.

(교사학습공동체를 시작하려는 리더교사에게 당부한다면?) 일단 친해지고 너가 먼저 편하게 다가가고, 나의 태도가 그 사람의 태도를 만들 수 있는 거니까 내가 편안하게 대해줘야 그 사람도 나에게 편안하게 대할 수 있듯이 일단 내가 그 사람들에게 열린 마음으로 다가가라고 이야기는 할 것 같아요. 일단 들을 때도 내 의견보다는 모두의 의견을 합쳐야 되는 거다 보니까 그게 제일 중요하지 않을까... 달혀 있는 사람한테 말하기 싫잖아요. 그리고 친해지고 싶지 않잖아요. 내가 먼저 열린 마음으로 다가가고 열린 마음을 먼저 물어보고 들어주고 하면은 좀 더 친해지고, 그

걸 바탕으로 하면은 처음에는 못 친했어도 나중에 친해지지 않을까? 추측해봅니다.

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

연구 참여자들은 구성원의 마음을 두드리기 위한 노력 중 하나로 자신의 ‘마음가짐’을 들여다보아야 한다고 강조하였다. 다음에서 전하민 교사는 처음 원내 교사학습공동체를 시작하며 리더로서 구성원들을 이끌어야 했을 당시 작성해 놓은 저널을 되돌아보았다. 저널에서 그녀는 구성원들에 대한 ‘믿음, 신뢰, 아끼는 마음이 탄탄하게 기반이 되어 있어야 한다’라고 적힌 것을 언급하며, 구성원을 향한 마음가짐이 가장 먼저 중요했다는 것을 발견하였다고 하였다. 관련하여, 면담에서 전하민 교사가 “친해지는 과정”이라고 표현한 것 역시, “나를 믿고 편안하게 이야기할 수 있는 친밀도”가 바탕이 되었기에 가능한 것이었음을 설명하였다. 이와 같이 교사학습공동체의 리더교사가 상대방에 대해 존중하는 자세로 다가갈 때, 구성원들의 마음이 열리고 교사학습공동체가 활성화될 수 있음을 보여준다. 이는 리더교사의 마음가짐이 구성원의 마음을 여는데 핵심적인 요인으로 작용했음을 의미한다.

업무의 긍정적인 영향 등을 강조하여 내적 동기를 이끌어내기도 하고 때로는 선생님들의 마음 속 이야기들을 듣고 깊게 공감하기도 하며 가벼운 마음으로 업무를 시작할 수 있도록 도움을 주려 한다. 이러한 과정이 많은 에너지가 소모되기도 하지만 지난 2년간 주임(리더) 교사로서 크게 느낀 바로는 업무적으로든 업무 외적으로든 편안히 이야기를 나누며 협의하고 교사로서 성장하며 배우는 즐거움을 공유할 수 있으려면, 나 스스로가 우리 원장님을 따르고 존경하는 마음가짐, 그리고 우리 선생님들에 대한 믿음, 신뢰, 아끼는 마음이 탄탄하게 기반이 되어 있어야 한다는 것이다.

(전하민 교사 저널, 2022년 8월 중 작성)

첫해 때는 우선은 선생님들과 친해지는 그런 과정을 거쳤다고 이렇게 작성을 해

뒀더라고요. 그래서 돌이켜 봤을 때 이 선생님들이 나를 믿고 편안하게 이야기할 수 있는 친밀도를 친밀하게 만들지 않았더라면, 편안한 공동체학습이 이루어지지는 않았을 거라고 생각이 들었어요. 그런 시간이 분명히 필요한 것 같기는 해요.

(전하민 교사, 1차 면담, 2025. 01. 08)

최나은 교사의 면담에서도 그녀는 구성원들과 관계를 맺기 위해 신뢰를 바탕으로 다가가고자 노력했음을 알 수 있다. 그녀는 “처음 당시에 마음을 열 때는 좀 시간이 걸리지만”이라고 언급하였는데, 이 표현을 통해 리더교사로서 구성원의 마음을 열고 관계를 맺기 위한 과정이 쉽지 않았음을 짐작할 수 있다. 그럼에도 불구하고 “신뢰를 먼저 형성을 한 관계”라는 표현에서 드러나듯, 최나은 교사는 ‘신뢰’라는 마음가짐을 갖고 교사들에게 다가갔음을 엿볼 수 있다.

원내에 있어서 리더로 하기에 좋은 것은 우선 아무래도 협의할 때 말고도 많은 일을 같이 하기 때문에 관계도 많이... 처음 당시에 마음을 열 때는 좀 시간이 걸리지만 어쨌든 계속 일로서 서로 관계 맺고 신뢰를 먼저 형성을 한 관계이기 때문에 뭔가 마음을 열기도 편하고 얘기하기도 편한 면이 있는 것 같고...

(최나은 교사, 1차 면담, 2025. 01. 18)

교사학습공동체의 리더교사들이 구성원들에 대한 존중과 신뢰의 마음을 지니는 것은 결국 상대방에 대한 이해로 이어졌다. 김나경 교사는 구성원들의 믿음과 신뢰가 형성되었을 때, 그들의 의견을 경청하게 되고 열린 마음으로 구성원들을 이해하게 되었다고 언급하였다. 이처럼 교사학습공동체 안에서 리더교사의 마음가짐은 구성원을 향한 행동으로 나타나고 이 과정은 서로를 향한 긍정적인 관계 맺기로까지 나아갈 수 있음을 보여준다.

이럴 때 어찌 됐든 좀 더 소통이 더 잘 된다고 해야 될까요? 약간 서로에 대한 그런, 그러니까 믿음, 신뢰, 이런 게 쌓이다 보니까 뭔가 누군가가 얘기했을 때 그

거에 대해서 이렇게 막 하는 게 아니라 이런 면도 있겠구나라고 하면서 서로 “이거 재밌을 것 같아요. 이거 이거 하지 않았을까요? 아이들의 생각이 이렇지 않았을까요?” 약간 이런 식으로, 서로 이제 그 선생님이 대한 거를 이해해 주면서 더 얘기를 해 주는 것 같기는 해요.

(김나경 교사, 1차 면담, 2025. 01. 10)

관계를 맺는 것은 마음과 마음이 연결되는 것이기 때문에, 교사학습공동체의 리더교사의 마음가짐은 구성원들에게도 전해지고, 맞닿아지게 된다. 리더교사들의 마음 자체가 겉으로 보이지는 않지만, 구성원의 마음 문을 열기 위한 지속적인 노력은 결국 상대방에게 전해지게 되는 것을 볼 수 있다. 박주희 교사의 경우도 “이제 좀 친해지고”라는 언급을 통해 구성원과 긍정적인 관계를 맺는 시간을 가졌음을 유추해볼 수 있다. 2차 면담에서는 그 과정이 어떠한지 구체적으로 알 수 있는데, 그녀는 흘러버릴 수 있는 구성원의 이야기들을 마음속에 저장하고, 기억해 놓는 노력을 보였다고 설명하였다. 이는 구성원에 대해 존중하고, 신뢰하는 마음에서 비롯된 것이며, 그녀의 마음은 자연스럽게 이어져 구성원들의 마음을 열도록 도와주었다.

이제 좀 친해지고 본인도 자기는 옛날부터 이런 거 얘기하다 보니까 ‘이 선생님은 이렇게 연결해서 이렇게 지식적인 걸로만 갈 수밖에 없구나.’ 그거에 대한 이해가 생기니까 그런 말을 했을 때 처음에는 숨이 막히고 ‘이걸 어디서부터 깨? 어떻게 해야 되지?’ 이랬는데 이제는 ‘아... 그렇게 생각하실 수 있지.’ 저 선생님의 그런 삶 속에서 이렇게 좀 이해하게 된 것 같아요.

(박주희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 17)

좀 생각? 저장? 이렇게 기억해 놓으려고 하는 거 같아요. 그래서 그런 놀이에 대한 걸 제가 앞에서 만약에 파악하고 있다 그러면, 저런 말을 했을 때 ‘그래서 저런 방향으로 그렇게 하시는 거구나.’ ‘아, 예전에 이런 것도 요즘 바람이 뭔가 중요하게 느껴지시구나.’ 하는 그런 것들을 파악했던 것 같아요. (중략) 이게 놀이만 생각하는 게 아니라 뭔가 그래도 너가 우리랑 연결하려고 하는 그거를 하는구나...

약간 이런 식으로 반응을 보여서 그래서 좀 이해관계가, 관계 맺는 것도 가장 중요한 시발점이지 않을까...

(박주희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 28)

교사학습공동체의 리더교사는 신뢰와 존중이라는 마음가짐으로 다가가서, 보이지는 않는 구성원들의 마음 문을 열고자 시도하였다. 이와 같은 노력은 친밀한 관계를 맺기 위한 리더교사의 첫 출발점이라 볼 수 있다.

(2) 수다의 장 마련하기 : 관계를 유지하고 성장시키기 위한 리더교사의 일상적 대화 시도

본 연구에 참여한 어린이집 원내 교사학습공동체 리더교사들은, 관계 맺기 자체가 끝이 아니라, 맺어진 관계를 유지하고 발전시켜 구성원의 성장으로까지 이어지도록 하는 것이 리더교사의 역할이라고 보았다. 이로 인해, 교사학습공동체에 속한 구성원의 마음이 열리더라도 열린 마음을 유지하고 성장시키기 위한 리더교사의 노력은 계속되었다. 연구 참여자들은 공식적인 모임 외에도 수시로 모여서 반의 상황과 놀이를 공유하며 고민을 나누었고, 수다와 같이 일상적 대화를 시도해 갔다. 또한 어린이집 외의 장소 또는 근무 시간이 아닌 시간에도 교사학습공동체의 구성원들과 가까이하며 그들의 삶을 이해하기 위해 노력하였다. 이는 원내 교사학습공동체라는 운영 형태의 특성으로, 같은 기관 내에서 매일 함께 생활하는 교사들이기 때문에 가능한 것으로 보인다.

교사학습공동체의 리더교사들은 시·공간에 얽매이지 않고 자유로운 분위기 속에서 자유로운 주제를 갖고 구성원들에게 다가갔다. 아래 사례에서 강윤희 교사와 문서연 교사는 ‘수다’, 최나은 교사와 박지수 교사는 ‘스몰토크(small talk)’라는 용어를 언급하고 있다. 수다와 스몰토크는 원내 교사들 간의 관계 맺음에 핵심적인 요소로 보인다. 다음에서 강윤희 교사는, “수시로 자주 이야기

를 했어요.”라고 언급하며 구성원들과의 연령차·직급차로 인한 관계적 어려움을 허물고자 자주 모여서 이야기를 했다고 설명하였다.

저는 자주 모였던 거예요. 자주 모여서 정말 수다처럼 얘기를 하는 거죠. 선생님들 수다 떠는 것처럼... 근데 그렇게까지 하는 거는 사실은 교사들도 다 연령차가 많잖아요. 교사들 간에도 그리고 왠지 선임은, 뭔가 선임한테 얘기를 하면은 조금 어렵고 동기들하고 얘기하면 왜 편하고 이러잖아요. 그러니까 그런 것까지 허물기까지가 조금 걸렸는데 이제 수시로 자주 이야기를 했어요.

저는 협의체가 될 때까지 교실에도 수시로 들어가서 어떤 놀이가 재미있었는지 아니면 지금 어떤 놀이를 아이들이 하고 있는지에 대해서 리더자로서 그전에, 저도 선생님들 간에 조금 소통을 좀 많이 했어요. 꼭 어린이집 안에서 놀이뿐만 아니라 개인적인 사적인 이야기부터 해서 자연스럽게 아이들의 놀이까지 연결해서 이야기할 수 있도록...

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

연구 참여자들은 자연스럽게, 그리고 의도적으로 수다와 스몰토크의 장을 마련하였다. 최나은 교사가 “많이 친해졌으니깐 그 다음에 모였을 때는 너무 너무 바빴다. 우리 이제 좀, 얘기하자.”라고 언급한 것처럼 구성원들과의 관계가 가까워진 후, 연구 참여자들은 스몰토크를 통해 본격적인 대화를 이어가고자 하였다. 이와 같은 접근은 교사학습공동체 안에서 구성원들과 더욱 끈끈한 관계를 유지하고 성장시켜 가기 위한 리더교사의 역할 중 하나의 전략으로 보인다.

마냥 저 나름대로 그 선생님들을 웃겼는지 모르겠지만 좀 농담도 많이 던지려고 하고 일상에서 수다를 많이 떨려고 했던 것 같아요. 그냥 장난도 많이 치고 그렇게 하고 그러다가 그 밖에도 다른 업무에서 행사나 이런 거 할 때 많이 도와주고 “선생님 뭐 도움 필요한 거 없으세요? 제가 도와줄게요.” 하고, 원담임 선생님은 “선생님 화장실 가실래요?” 하면서 도와주면서 좀 많이 친해지려고 노력을 했어요

요. 그렇게 도움을 많이 주면서 신뢰를 많이 얻었고 선생님들도 그래서 그런지 많이 친해졌으니깐 그 다음에 모였을 때는 “너무 너무 바빴다. 우리 이제 좀, 얘기하자.” 이렇게 하면서 모였을 때는 “그러니까요. 진짜 바빴잖아요.” 그때 이렇게 자연스럽게 얘기를, 스몰토크를 하면서 이야기를 시작하고 그랬던 거 같아요. (중략) 그래서 놀이로 먼저 친해지기보다는 뭔가 뒤에서 사적으로 많이, 일적으로 많이 좀 가까워졌던, 신뢰를 줘야 했던 게 중요해서...

(최나은 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

박지수 교사는 이와 같은 접근을 ‘의도적인 스몰토크’라고 수식어를 붙여 표현하였다. 이는 본래 자신이 가지고 있는 성향과는 별개로, 교사학습공동체 안에서 구성원들과의 관계를 위해 다가간 리더교사의 능동적인 역할임을 보여주고 있다.

원래는 정말 그런 스타일이 아닌데 의도적인 스몰토크.. 그런 거 아닐까요? (중략) “이거 지난번에 한다고 하더니 했네요?” 이러면서 관심 갖고...

(박지수 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

이와 같이 일상적 대화 속에서 보인 리더교사의 역할은 교사학습공동체 안에서 구성원들과 더욱 끈끈한 관계를 유지하고 성장해 갈 수 있도록 도와주었다. 문서연 교사의 “작은 사담, 수다 이런 것들도 우리 학습공동체의 시작이지 않을까?”라는 발언처럼, 수다의 장을 마련하기 위한 그들의 노력은 교사학습공동체가 원활하게 운영될 수 있도록 만들어 준 원동력이 되었다.

나의 그냥 수다라고만 생각했어요. 근데 지금까지 시간이 흘러서 와보고 또 원장님께서 이제 면담할 때도 이야기해 주신 걸 들어보면 그때 내가 어쨌든 그런 이야기를 나눴던 것도 협의의 일종이었다라는 생각은 들더라고요. (중략) 또 다른 해석이나 그런 것들도 나오게 되더라고요. 그래서 뭔가 작은 사담, 수다 이런 것들도 우리 학습공동체의 시작이지 않을까?

(문서연 교사, 1차 면담, 2025. 01. 11)

또한 연구 참여자들은 구성원들의 어려운 일이나 기쁜 일 등 업무 외 개인적인 상황에 대해서 알고자 관심을 가졌다. 이를 위해 물질이나 시간 투자도 아끼지 않고 관계를 유지하려는 마음을 보여주었다. 다음에서 남이현 교사는 “커피를 많이 사주고”, “부탁하거나 이랬을 때 해주는 게 최고예요.”라고 언급하였고, 김지아 교사도 “커피 많이 사주기?”라고 표현하며, 교사학습공동체의 리더 교사들이 구성원의 마음을 살피고 사소한 일들도 적극적으로 도와주려는 태도를 보였음을 나타냈다. 이와 같은 행동은, 구성원들과 관계를 유지하고 성장하는 데 도움이 되며, 서로 간의 원활한 소통을 가능하게 한다는 리더교사들의 확신에서 비롯된 것으로 보인다.

사실 제일 많이 하는 거는 커피를 많이 사주고 아침에 티 타임 한다고 하잖아요. 그럼 제가 돌아가면서 커피를 사는데, “어디 커피 먹을 사람? 주문받아요.” 아침에 사가거든요. 그러면서 자연스럽게 선생님들이 와 가지고 “잘 마실게요.” “잘 먹을게.” 이렇게 하거나 저희 방이 있어요. 카톡방. ‘잘 먹을게.’ 쓰기도 하는데 그렇게 하면서 이제 선생님 사줘서 좋다 이런 얘기하는 그게 제일 그냥 많이 하는 것 같고... (중략) 제가 봤을 때는 그 사람이 약간 뭔가를 부탁하거나 이랬을 때 해주는 게 최고예요. 당직을 부탁할 때 해준다거나, 저희는 차도 타잖아요. 차를 부탁했을 때 타준다던가.... 저는 차가 없거든요. 당직도 없으니깐... 그런 거 해주면 엄청 고마워하죠...

(남이현 교사, 2차 면담, 2025. 03. 06)

그냥 커피 많이 사주기? 맛있는 거 사주기? 그렇게 해서 분위기를 좀 풀어주려고 하는 것 같아요. 저도 이렇게 웃긴 얘기하고 실없는 농담하고 하면서 분위기를 딱딱하게는 안 하고 싶어서....

(김지아 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

연구 참여자들은 개인적인 시간과 물질적인 부분도 아끼지 않으며 구성원들과 관계를 맺어간 것으로 드러났다. 아래의 사례에서 문서연 교사는 “밥도 사

주면서 외부에서 같이 이야기를 했었거든요.”라고 언급하였다. 이와 마찬가지로, 강윤희 교사는 “어린이집 일 뿐만 아니라 개인사까지도 조금 더 깊이 이야기했던 것 같아요.”라고 하며 “저도 사실은 개인적인 시간이나 이런 걸 많이 할애했었어요”라고 표현하였다. 교사학습공동체 안에서 리더교사들은 관계를 더욱 지속적으로 이어가기 위해 업무 외 시·공간 또한 하나의 교사학습공동체의 연장선이라 여기며, 구성원들과의 수다의 장을 마련해 나갔다.

뭔가 자유롭게 자유롭게 좀 열린 분위기에서 들어주려고도 많이 하고 그래서 이게 가장 또 중요하다는걸 깨달은 것 같아요. 자유롭게 열린 분위기가 어쨌든 있어야 그 초임 선생님들도 말을 하기 때문에 일단 협의를 하기 전에 그 선생님들하고 저는 밥도 사주면서 외부에서 같이 얘기를 했었거든요. 그래서 이게 가장 중요하다는 생각이 들고

(문서연 교사, 1차 면담, 2025. 01. 11)

놀러 오기도 하고 하기도 했어요. 그런 얘기 많이 하고, 고민, 무슨 고민이 있는지부터 해서 이제 어린이집일 뿐만 아니라 개인사까지도 조금 더 깊이 있게 이야기했던 것 같아요. 그리고 또 협의체는 여러 명이 같이 하잖아요. 그러다 보니까는 라포가 쌓이기는 사실은 쉽지가 않거든요. 그래서 조금 어려움이 있는 교사들은 또 따로 밥도 먹기도 하고 이제 차도 마시기도 하고, 저도 사실은 개인적인 시간이나 이런 걸 많이 할애했었어요. 그게 조금 더 영향이 있었지 않았나 싶어요.

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

수다의 장을 마련하는 교사학습공동체 리더교사의 역할은 겉으로 드러나지 않아 보이나 구성원들의 마음을 돈독히 유지하고 지속시켜주는 중요한 요인으로 작용하고 있음을 볼 수 있다.

2) 구성원의 교사학습공동체 참여와 사고 확장을 위한 질문하기

본 연구의 참여자들은 교사학습공동체에서 구성원들이 적극적으로 참여하여 의견을 나눌 수 있도록 유도하였고, 이를 바탕으로 사고가 깊어지도록 돕는데 중점을 두었다. 이 과정에서 리더교사들은 ‘질문’을 핵심적인 실천 전략으로 활용하며, ‘교사학습공동체 참여를 유도하는 질문 던지기’와 ‘생각을 되짚어보게 만드는 질문 던지기’를 실천하였다.

(1) 교사학습공동체 참여를 유도하는 질문 던지기 : 구성원의 소속감 형성을 위한 리더교사의 능동적인 접근

교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 모든 구성원이 참여할 기회를 얻고 한 명의 교사라도 낙오되거나 소외되지 않도록 해야 한다는 책임감을 가지고 있었다. 이에 따라 연구 참여자들은 구성원들이 모임에 적극적으로 참여할 수 있도록 질문을 던지는 모습을 보였다. 다음에서 박주희 교사는 과거에 일방적으로 자신의 이야기만을 전달했던 경험과 대조적으로 구성원들에게 질문을 던졌을 때, 이전과 달리 구성원들이 자신의 의견을 능동적으로 표현하기 시작했다고 언급하였다. 이처럼 교사학습공동체의 리더교사들은 질문을 통해서 구성원들에게 발언의 기회를 제공하고 그들이 적극적으로 의견을 나누며 참여할 수 있는 장을 마련하고자 하였다.

제가 그럼 나도 뭘 준비해 엄청하기보다 그냥 물어봐 드리는 게 낫겠다라는 생각이 들었어요. 질문을 던졌을 때 예상했던 답이 아니지만 그래도 선생님들이 조금씩 말을 하시는 거예요. 그래서 예전에는 거의 저 혼자 막 떠들다 끝났는데, 본인들 경험이란 그런 생각 어려움을 얘기해 주면서 옆에서 다들 꼬덕꼬덕... 고개 꼬덕이고 사실 저도 공감되고 이러니까 두 번째 때부터 조금 재밌다 약간 이런 느

김? 긴장이 풀린다 이런 느낌을 받았던 것 같아요.

(박주희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 17)

강윤희 교사는 과거 교사학습공동체 운영 과정에서 어려움을 겪던 교사들이 퇴사하는 과정을 경험하였다. 이를 바탕으로, 그녀는 “되게 쉬운 질문을, 조금씩 그 사람한테는 참여를 할 수 있게 질문을 중간중간에 해요.”라고 언급하였다. 또한 이에 대해 2차 면담에서 “사실은 관심이 없거나 그렇게 참여에 대해서 조금 힘들어하는 선생님들 분명히 계시거든요. 그럴 때 어찌 됐든 본인도 거기에 소속되어 있다라는 것을 느껴야 될 것 같아요.”라고 보다 구체적으로 자신이 질문하는 이유에 대해 설명을 하였다. 그녀는 구성원들이 모임에 부담을 느끼지 않으면서도, 소극적인 자세를 취하지 않을 수 있도록 조심스럽게 질문을 던진다고 하였다. 이와 같이 리더교사의 질문은 교사학습공동체 안에서 구성원들의 적극적인 참여를 유도하며, 이를 통해 구성원 각자가 교사학습공동체에 소속감을 형성하는 데 기여한다고 보았다.

그런데 저희가 협의체잖아요. 이런 공동체잖아요. 그런 안에서는 자기만의 역할을 한 명씩은 다 해야 될 거라는, 해야 된다는 생각을 하고 있거든요. 왜냐하면 그 시간이 사실은 짧게는 한두 시간 될 수도 있지만 두세 시간 이렇게 넘어갈 수 있잖아요. 그럼 그동안은 그 사람은 굉장히 무료할 거잖아요. 그 시간이 굉장히 힘들 거잖아요. 그래서 저는 조금 질문이, 되게 쉬운 질문을, 조금씩 그 사람한테는 참여를 할 수 있게 질문을 중간중간에 해요. 그 선생님도 그냥 자연스럽게 말 나올 수 있는 그런 질문들로...

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

이 선생님이 그 반을 언제 맡았다든가 아니면 그 연령을 맡았다던가 이런 식으로 해서 “선생님, 그때 맡았을 때는 아이들 어떤 놀이를 주로 더 많이 했어요?” 이렇게 해서 그냥 한마디라도 그 생각을 조금 들을 수 있게 해요. 아니면 진짜 단순

하게 “이 사진을 보면 선생님은 어떤 느낌 들었냐?”라고 얘기를 해요. 그냥 직관적으로요. 그래서 그냥 한마디라도 한번 그 사진을 보면서 생각해서 얘기를 할 수 있게끔 그냥 저희는 사진으로도 아이들이 어떤 느낌을 받았는지에 대해서 물어보잖아요. 이 사진을 보면 이 아이는 어떻게 느낌을 받았는지 아니면 어떤 것 같은지에 대해서도. 그래서 사진을 통해서도 많이 이야기를 해요. 왜냐하면 그 선생님들 같은 경우는 이제 글을 아예 안 읽고 왔을 테니까 아예 이야기를 못하는 거 보면은, 그래서 그냥 사진만 그때 보고 그때 당시의 이야기를 조금 할 수 있게끔 해요. (중략)

사실은 관심이 없거나 그렇게 참여에 대해서 조금 힘들어하는 선생님들 분명히 계시거든요. 그럴 때 어찌 됐든 본인도 거기에 소속되어 있다라는 것을 느껴야 될 것 같아요. 계속 그렇게 해서 배제를 시킨다면 더 협의할 때 어려울 것 같아요.

(강윤희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 25)

아래의 사례에서 김나경 교사 또한 구성원들의 대답을 유도하는 방식으로 질문을 활용하며, 교사학습공동체의 모임을 이끌어가고 있었다. 그녀는 “질문을 하고 해야지, 더 소통이 되고 이야기가 나간다고 생각을 하거든요.”라고 언급하며, 질문이 단순한 행위가 아니라 구성원들의 참여를 독려하고, 구성원 간의 대화가 자연스럽게 이어지도록 하는 핵심적인 요소로 작용한다고 설명하였다.

그러니까... 이끌어가야 되는 것 같아요. 그러니까 대부분 저희가 다들 질문을 하거나 뭘 해야지만 대답을 하잖아요. 저도 “질문해 주실 거죠?”라고 얘기하는 것처럼... 그렇죠. 그러니까 저도 이렇게 다 모여서 얘기를 할 때 누군가가 한 명이 얘기를 해서 꺼내고 그거를 꼬리를 물고 자꾸 이렇게 질문을 하고 해야지, 더 소통이 되고 이야기가 나간다고 생각을 하거든요. 그러다 보니까 저는 항상 뭐 할 때 그럼 내가 이 글에 대해서 내가 궁금한 점을 선생님들한테 질문을 해야겠다. 그러니까 물어봐야겠다. 이런 취지로 조금 해 나가는 것 같아요.

(김나경 교사, 1차 면담, 2025. 01. 10)

교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 공식적인 모임뿐만 아니라, 자

유로운 일상 속에서도 수시로 구성원들에게 질문을 던졌다. 형식적인 모임에서 오는 딱딱한 분위기나 정돈된 문장으로 의견을 제시해야 한다는 부담감을 줄이고, 오히려 편안하게 구성원들이 생각해 보고 고민해볼 수 있도록 환경을 조성하였다. 이는 구성원들이 지속적으로 교사학습공동체에 관심을 갖고 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하는, 리더교사의 역할 중 하나라고 볼 수 있다. 문서연 교사는 1차 면담에서 “이건 협의 시간에 하기보다 그냥 이렇게 수시로 질문을 던지면서 하는...”이라고 언급하며 구성원들이 자유롭게 의견을 펼칠 수 있도록 수시로 질문한다고 하였다. 이를 바탕으로, 2차 면담에서 수시로 질문하는 의도에 대해 묻자, 그녀는 “본인(구성원)도 계속 생각을 해야 되니까”, “더 편하죠. 형식적으로 구성되지 않으니까.”라고 덧붙이며, 수시로 던지는 질문이 구성원의 자발적이고 적극적인 참여를 유도하는 리더교사의 전략임을 강조하였다.

놀이 협의 같은 경우에는 이제 좀 자유롭게 진행이 되는 편이에요. 그 학습공동체로 이렇게 딱 묶어서 하면은 선생님들이 너무 좀 표현하기 어려워하더라고요. 이건 협의 시간에 하기보다 그냥 이렇게 수시로 질문을 던지면서 하는 그게 조금 더 선생님들한테 도움이 되겠다 해가지고 좀 그런 식으로 진행을 했었던 것 같아요. 같은 연령끼리나 이렇게...

(문서연 교사, 1차 면담, 2025. 01. 11)

그리고 항상 이렇게 준비된 시간에만 하면 또 그 준비된 시간에만 생각하면 되잖아요. 근데 이제 수시로 질문을 하면 또 이제 본인도 계속 생각을 해야 되니까... 그리고 조금 더 수시로 질문하게 되면 더 편하죠. 형식적으로 구성되지 않으니까. 그냥 막 그래요. “애는 왜 자꾸 놀이만 하는 것 같아?” 이러면 “좋은가 봐요.” 다 같이 모여 있을 때 그렇게 말 못하잖아요. “왜 좋아하는 것 같은데?” “재들이 재미 있으니까 그냥 노는 거 아닐까요?” “왜 재밌다고 생각하는데?”...

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

이처럼 교사학습공동체 구성원의 참여를 유도하는 리더교사의 질문 던지기는 구성원의 소속감 형성을 위한 리더교사의 능동적인 접근으로 해석할 수 있다.

(2) 생각을 되짚어보게 만드는 질문 던지기 : 반성적 성찰과 사고의 확장을 지향하는 리더교사의 교육적 실천

원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 구성원이 스스로 고민하고 생각해 볼 수 있도록 질문 던지는 역할을 하였다. 다음에서 전하민 교사는 “선생님들이 직접 생각할 수 있게끔 하는 발문”이라고 표현하며, 리더교사의 질문이 구성원의 사고를 자극하는 수단으로 작용하고 있음을 강조하였다. 또한 그녀는 “선생님, 이 안에서 고민이 뭐예요?”라는 질문을 통해 구성원이 자신의 고민과 고민의 배경에 대해 되짚어 사고할 수 있도록 접근하고 있었다. 이는 교사학습공동체에서 리더교사가 교사들을 지시하거나, 일방적으로 자신의 의견을 제시하기보다는 질문을 통해 구성원 스스로 사고를 확장해 가도록 돕고 있음을 보여준다.

그 안에서는 그렇게 하기 위해서는 선생님들이 직접 생각할 수 있게끔 하는 발문을 하는 것들도 중요한 역할이었던 것 같아요. “선생님, 이 안에서 고민이 뭐예요?”라는 질문을 되게 많이 하는 것 같아요. 자연스럽게 이야기가 나오긴 하지만 그렇지 않다면 스스로 어떤 고민을 생각해 보고, 그리고 그 고민을 주안점으로 떠올려서 같이 의견을 나눌 수 있는 가장 핵심적인 질문인 것 같더라고요. “이 안에서의 선생님 고민점이 무엇일까요?”라는 질문을 많이 했어요.

(전하민 교사, 1차 면담, 2025. 01. 08)

이와 같은 맥락으로 이서현 교사는 “자기(구성원)가 스스로 생각해 볼 수 있다는 점에서”라고 언급하며, 교사학습공동체 안에서 리더교사가 정해진 방식대로 대화를 이끌기보다 구성원 스스로 사고하도록 접근하고 있음을 설명하였다.

그녀는 “제가 ‘왜?’라는 질문을 던졌을 때, 그 사람이 ‘내가 왜 그렇게 했었지?’ 생각해 보는 과정에서...”라고 언급하였다. 이는 그녀가 “왜?”라고 던지는 질문이 구성원들에게 지난 시간들을 되짚어서 자신의 사고 과정을 성찰하게 만드는 계기가 된다고 하였다. 이처럼 질문을 던지는 리더교사의 역할은, 구성원이 자신의 행동을 돌아보며 반성적 사고를 촉진하는 교육적 실천이라고 해석할 수 있다.

그런 상황이나 그런 것들의 의도를 자기가 스스로 생각해 볼 수 있다는 점에서 내가 그 얘기를 하려면 내가 왜 그랬는지를 얘기하려면, 내가 왜 그랬는지를 한번 다시 한번 생각해 보게 되고 그럼 자기가 왜 그런 행동을 했는지 왜 그런 말을 했는지를 스스로 돌아보면서... 제 생각에는 그게 좀 정리가 되는 것 같아요. 말을 하면서... 제가 “왜?”라는 질문을 던졌을 때, 그 사람이 ‘내가 왜 그렇게 했었지?’ 생각해 보는 과정에서 ‘그런 놀이에 이런 모습이 보여서 내가 이렇게 지원을 하려고 생각을 했었지. 그럼 이렇게 했을 때 아이들이 이렇게 반응할 거라고 생각해서 내가 이런 걸 했었지...’ 하면서 그런 것들을 다 되짚어보면서, 결국에는 자기의 생각을 한번 정리하고, 그러면서 뭔가 그때 또 다른 것들이 생각나기도 하고... 그런 과정이라고 저는 생각... 느꼈어요.

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

다음에서 최나은 교사가 “선생님 스스로도 조금 다시 고민을 해보고 생각할 수 있는 것 같아서”라고 언급한 것처럼, 그녀 또한 구성원이 답을 하는 과정에서 사고가 확장될 것이라 믿으며 질문을 던지고 있었다. 또한 최나은 교사는 교사학습공동체 안에서 구성원으로 있었을 당시 자신의 모습을 떠올렸다. “제가 성장하는 과정에서도 질문이 큰 밑거름이 됐다고 생각을 해서”라는 발언에서도 주목할 수 있듯이, 그녀는 경험을 통해 리더교사로서 질문하는 역할의 중요성을 인식하고 있었다. 그 중요성을 알기에, 최나은 교사는 공동체 안에서 구성원들이 생각을 확장할 수 있는 질문을 던지기 위해 다방면으로 노력하고 있었다.

그래서 뭔가 선생님들도 느낌을 받아서 이런 지원을 해주고 기록도 하겠지만, 뭔가 생각을 하고 질문을 하면 어쨌든 그런 생각이 또 정리가 되면서 이때 이런 의미가 있었을 수도 있겠구나, 뭔가 그 당시에 그냥 지나쳤던 것들이 질문을 하면서 다시 의미를 가지고 생각을 해보게끔 되는 것 같아서, 질문을 하는 게 먼저 그 선생님의 생각도 들어볼 수 있고 만약에 그 선생님이 아무 고민이 없었다면 질문을 통해서 선생님 스스로도 조금 다시 고민을 해보고 생각할 수 있는 것 같아서 저는 질문이, 그리고 제가 성장하는 과정에서도 질문이 큰 밑거름이 됐다고 생각을 해서 그렇게 중요하게 느끼는 것 같아요.

(최나은 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

한편, 연구 참여자들은 영유아교사로 지낼 때, 매일을 살아가기에 급급하다 보니, 보이는 부분에만 집중하고 쉽게 해결할 수 있는 방법을 찾아서 지원책을 마련하고자 하는 경향이 있다고 하였다. 그러나 다음의 사례에서 보듯이 박지수 교사는, 교사학습공동체가 단편적이고 직접적인 해결책을 지원하는 수준에서 벗어나 교사로 하여금 본질적인 생각을 할 수 있도록 도와준다고 하였다. 이를 위해 교사학습공동체의 리더교사로서 그녀는 “애들이 그거를 왜 선택했을까?”, “왜 그거를 그렇게 맨날 했지?”, “그래서 우리가 뭘 같이 경험했어?” 등과 같이 영유아와 놀이에 관해 본질적이고 비판적인 생각을 해볼 수 있는 질문을 던진다고 언급하였다. 더불어 박지수 교사는 “내가 깊이 생각하면서 찾아가는”이라는 말을 강조하였다. 누군가가 그냥 알려주는 것이 아니라, 구성원 스스로 생각하며 본질을 찾아갈 수 있도록 하는 것이 중요하며 이를 안내하는 것이 리더교사의 역할이라고 보았다.

이에 따라 연구자는 박지수 교사와의 면담 도중 느꼈던 바와 면담 이후 전사록을 정리하며 들었던 생각을 연구자 일지에 작성하였다.

저 역시도 그렇고 선생님들도 그렇고, 아이들을 지원한다라는 거에만 매몰돼 있

으면은 그런 뭔가 본질적인 거에 대해서 생각을 못하게 되는데 그 협의 시간에서 그런 얘기를 또 할 수 있게 되는 게 큰 것 같아요. 거기에서 저도 답을 찾을 때가 많았던 것 같아서... 그냥 아이들을 따라가기에 바쁠 때는 그 생각들을 가끔 놓쳐 버릴 때가 있는데 애초에 돌아가서 ‘애들이 그거를 왜 선택했을까?’, ‘왜 그거를 그렇게 맨날 했지?’ 아니면 ‘그래, 이리이러한 이유 때문이었을 거야.’, ‘근데 그걸 했는데 그거를 내가 열심히 지원하고 있는데 그래서 애들이 얻게 되는 게 뭐야?’ ‘그래서 우리가 뭘 같이 경험했어?’ 그거를 계속 짚어줄 필요가 있는 것 같고 거기에서 결국 지원 방향이 나오고 그 의미를 같이 찾아가는 작업이라고 생각해서... (중략) 때로는 이제 어떤 선생님만의 주관과 이런 게 생겼을 때 “그건 정말 아니에요.”라고 그런 얘기들이 부딪히기도 하는데, 근데 결국은 어떤 여러 가지 의미를 찾기 위해서는 여러 생각들이 섞여야지 가능한 게 아닐까? 약간 이런 생각은 들어서...

제 경험으론 그런 것 같아요. 뭔가 내가 깊이 생각하면서 찾아가는, 누군가가 그냥 알려주는 게 아니라 내가 생각하면서 찾아가는 그런 어떤 방향이 있는데 거기에 다른 사람을 통해서 확장되는 게 합쳐지면서 그런 걸 찾아갔던 적이 많거든요. 그래서 다른 사람의 생각을 주입식으로 들어서 그게 풀어지는 것은 아닐 것이고 내 생각과 주관이 있는 바탕에서 그런 것들을 또 다른 사람의 얘기도 수용할 수 있는 뭔가 그런 태도와 분위기가 형성이 됐을 때...

(박지수 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

면담 도중. 교사학습공동체가 지닌 의미가 박지수 교사의 대답 속에서 보다 명확해지는 느낌이었다.

다시 정리하면서도. 있는 그대로를 이 사람이 저 사람에게 전달하고 받아들이고, 전하고, 수용하고가 아니라, 찾아가는 것. 찾아간다는 게 재밌는 용어였다니... 생각하면서, 찾아간다. 방향이 있고, 서로가 섞이면서, 합쳐지면서, 찾아간다... 재밌음...

박지수 교사와의 면담에서 스스로 답을 찾아가는 과정이라는 교사의 이야기에, 리더교사가 답을 찾아주는 것보다 참여교사가 찾아갈 수 있게 해주어야 하는지가 왜 중요한지 생각해보게 된다. 그것이 교사학습공동체의 본질이라는 생각이 들었다. 무작정 생각이 섞이는 것이 아닌, 내가 가진 생각이 기본이 되어서, 그 기본 안에서 수정되고 섞이면서 찾아가는 과정을 경험하는 시간들... 교사학습공동체의

구성원이 경험하게끔 지원하는 것이 리더교사의 역할이라는 생각이 든다.

(연구자 일지, 2025. 03. 10)

문서연 교사는 “똑같은 사물을 바라보는데 답이 달라지는 거예요.”라고 발언하며, 리더교사가 질문 던지는 역할을 통해 구성원들의 사고가 확장될 수 있다고 하였다. 이처럼 교사학습공동체 안에서 리더교사는 구성원들이 단편적인 사고에서 벗어나 보다 근본적이고 본질적인 시각으로 바라보도록 돕는 역할을 하고 있었다.

선생님들이 뭔가 처음 협의할 때는 단편적으로 대답하는 경향이 강한 것 같아요. 내 생각을 “이렇게 이리이리이러 해가지고 이렇게 생각해요.” 보다는 “선생님이 놀이할 때 애네가 왜 이런다고 생각해?” 이러면은 “그냥 제가 볼 때는 바퀴를 좋아하는 것 같아요.” 자동차 놀이하는데 “선생님은 그럼 왜 바퀴를 좋아한다고 생각해?” 그렇게 물어보면은 선생님이 계속 고민을 하고 대답을 하더라고요. 근데 그 ‘왜’가 뭔가 질문을 조금 더 생각해 보게 하는, 그런 것 같아요. 그래서 그런 질문을 많이 하게 되는 것 같아요. 너무 단편적으로만 대답하려고 하는 것들에 있어서도 어쨌든 그런 ‘왜?’라는 질문을 계속 던지다 보면 선생님들도 이런 걸 말해야 되는구나를 반복적으로 느끼니까 이제 후반 가서는 “아니 이리이러 하니까 이렇게 해야 되지 않을까요?”라고 말을 하는 선생님들도 생기더라고요. (중략)

그전에는 “애들 자동차 좋아하니까 그냥 자동차예요.”라고 했다면 지금은 “선생님, 자동차도 어떻게 보면 물감 위에서 이렇게 그리고 하다 보면 그것도 꼭 정형화되어 있다고는 할 수 없지 않냐, 그래서 그런 것도 괜찮을 것 같다.” 이런 식으로 뭔가 답변이 바뀌는 거죠. 똑같은 사물을 바라보는데 답이 달라지는 거예요.

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

교사학습공동체의 구성원으로 지냈던 경험이 있기에 리더교사들 또한 본질적인 생각을 이끌어내는 질문 던지기 역할의 중요성을 인식하고 있었다. 다음에서 박주희 교사는 구성원들이 무엇을 원하는지 알고는 있지만, 단편적인 답변

이 도움이 되지 않는다는 것을 알기에, 근본적인 사고를 도울 수 있는 질문을 던진다고 하였다.

그냥 원하는 걸 딱 말해주면 좋겠다라고 하는데 제가 저는 경험상 그렇게 말하면 나중에 나한테 도움이 안 된다라는 걸 아니까 생각할 수 있는 걸 던져야 되는데...

(박주희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 17)

교사학습공동체의 리더교사는 자신이 던지는 질문이 구성원 개인의 생각을 성찰하게 할 뿐만 아니라, 서로의 답변을 들으며 공동의 사고를 확장할 수 있도록 돕는다고 보았다. 김나경 교사는 “선생님, 그때 어땠어요?”와 같은 질문을 던지며, 구성원들 간에 서로의 목소리를 공유하고 다양한 관점을 나눌 수 있도록 유도하였다. 이는 리더교사가 직접적으로 구성원에게 답을 주는 것이 아니라, 구성원 스스로와 동료교사의 경험을 통해 문제를 해결해갈 수 있는 논의의 장을 마련하는 역할을 하고 있음을 보여준다.

다양한 이야기가 나올 수 있는 분위기를 만들어 주는 것도 하나의 그런 자리이지 않을까 싶어요. (중략) 다른 반 선생님이 했던 거를 봤을 때 제가 기억하는 게 있으면 “저기 반 선생님이 저런 걸 했는데 그때도 되게 재미있었던 것 같다.”라고 하면서 그러한 부분에 참고할 수 있는 거를 한 번씩 던지면서 그 선생님이 있으면 “선생님 그때 어땠어요?”라고 물어보거나 그래서 그 선생님이 그럼 또 얘기를 해 주면 안 좋았던 점, 좋았던 점 이런 얘기들을 하잖아요. 그러면은 “좋았던 점, 그런 거 애들 좋았던 것 같아요.” 그러면 “그거 해보면 재미있을 것 같아요.”라고 하면서 그렇게 서로 나눌 수 있게...

(김나경 교사, 2차 면담, 2025. 02. 20)

또한 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 학급 내 놀이의 흐름과 방향성을 스스로 탐색하고 찾아갈 수 있도록 질문을 던진다고 언급하였다. 참여

자들은 구성원이 교실이나 놀이 상황 안에만 갇혀있으면 새로운 아이디어를 얻거나 전체 상황을 충분히 이해하지 못하고 좁은 시각으로 현재에 매몰되기 쉬울 수 있다고 보았다. 따라서 리더교사들은 교사학습공동체에서 던지는 질문이 구성원들로 하여금 한 걸음 물러나 놀이 상황을 객관적으로 돌아보게 만들고, 현재 상황의 원인을 되짚어보게 만든다고 설명하였다. 또한, 이를 토대로 앞으로의 방향성을 그려보는 기회를 제공한다고 보았다. 다음에서 강윤희 교사의 “스스로가 대답을 하면서 방향을 찾아가는 걸로 저는 보여지거든요.”, 전하민 교사의 “선생님들이 이야기를 하면서 찾아가는 것 같더라. 그리고 동료교사들의 이야기를 들으면서 또 다른 방향으로 생각을 해볼 수 있고...”라는 발언처럼, 교사학습공동체 안에서 리더교사는 질문을 던지며 구성원들이 교육의 방향성을 찾아갈 수 있도록 돕는 가이드의 역할을 하고 있었다.

그 기록한 선생님한테 생각을 많이 물어봐요. 이렇게 하게 된 이유는 왜 그랬는지에 대해서. 선생님 생각은 왜 그렇게 하게 됐는지에 대해서 그러면 이 선생님이 약간 갈피를 못 잡고 있을 때 자기 스스로가 대답을 하면서 방향을 찾아가는 걸로 저는 보여지거든요. 왜냐하면은 이렇게 계속 질문을 하면 그거에 대해서 다시 생각을 하잖아요. 그러니까 본인 스스로가 이 고민을 하고 있었던 깊은 내막은 뭐였는지에 대해서 찾아가는...

(강윤희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 25)

“왜?”를 파고들다 보면은 답이 나온다고 할까? 어떤 방향성이나 방향이 나온 다랄까? 그 이유에 대해서 골몰하다 보면은 어떤 유레카를 외칠 때가 많더라고요. (중략) 저희가 모두가 같이. 뭔가 답을 저도 답을 정해두고 왜라는 질문을 하지는 않으니깐. 왜냐하면 저도 그 어린이를 보는 거는 그 교사가 가장 직접적으로 보는 거기 때문에 “왜?”라는 질문을 던지면서 그 교사는 한 번 더 고민을 하고 “선생님, 또 이렇게 이런 거였어요.”라는 또 피드백이 오면 “그런 게 그런 거였구나.”라고 주고받는 이야기들이 될 수도 있고 하더라고요. 스스로를 어떻게 보면 돌아보면서 교사로서의 나를 찾아가는 그런 여정인 것 같아요.

(중략) 어린이들과의 어떤 놀이도 교사로서의 나고, 업무로서의 어려움도 교사로서의 나고, 고민해가면서 어떤 고민점들도 교사로서의 나... 그런 부분들이 어려움이 있는 것처럼 보이면은 이런 걸 스스로 생각을 해볼 수 있는 질문을 던졌을 때 선생님들이 이야기를 하면서 찾아가는 것 같더라. 그리고 동료교사들의 이야기를 들으면서 또 다른 방향으로 생각을 해볼 수 있고 덧붙일 수 있는 그런 법이 되는 것 같아요.

(전하민 교사, 2차 면담, 2025. 02. 26)

다음 사례는 강윤희 교사가 교사학습공동체에서 한 구성원과 나눈 실제 협의의 일부이다. 구성원인 윤 교사는 학급 내에서 책 만드는 놀이가 활발히 진행되고 있었으나, 이 과정에서 해결해야 할 복합적인 문제 상황에 대해 고민하게 되었다. 이에 대해 강윤희 교사는 구체적인 해결책을 직접 제시하기보다는, ‘책 만들기를 중점을 둘 건지, 하나의 책 만들기 위한 방법을 고민하는 것에 중점을 둘 건지 선택해야 할 것임’과 같이, 질문을 통해 어떤 점을 중점에 둘 것인지에 대한 방향성을 제안하고 있다. 이는 구성원이 스스로 고민해 볼 수 있도록 돕는 가이드로서 교사학습공동체 리더교사의 역할을 보여준다.

윤 교사: 요즘 책을 만들면서 가장 큰 문제는 그날 그날 이어서 또는 다른 놀이를 하다 만들기 때문에 나오는 등장인물이 동일하지 않음. 그리고 친구들과 같이 만들면서 그림이 다 다름. 실제 책은 다 똑같은데 우리가 만든 책은 다 다르니 똑같은 것으로 똑같이 그려야 한다고 이야기가 나옴. 그리고 표지의 문제가 나옴. 평소 제목과 누가 만들었는지를 썼음. 하지만 글을 아직 모르는 친구들이 있어 제목과 관련한 그림을 그려보던지 아니면 사진을 받아 앞에 넣어주던지 하고 있음.

강윤희 교사: 참여하지 않는 아이들에 대해서도 다른 방법으로 고민해보기. 함께 만들기 위해선 어떤 것이 필요한지에 대해서도 보면 좋을 것 같음.

윤 교사: 낮잠시간에 책을 만들어서 한번 봤었는데 지구의 하루라는 책의 내용은 버리고 더러워지고, 버리고 더러워지고가 무한반복 되는 책이었음.

강윤희 교사: 책 만들기를 중점을 둘 건지. 하나의 책을 만들기 위한 방법을 고

민하는 것에 중점을 둘 건지를 선택해야 할 것임.

(강윤희 교사협의록, 2024년 11월 중 작성)

연구 참여자들은 질문을 던질 때, 구성원들이 놀이의 방향성뿐 아니라, 자신의 교육적 가치와 목표에 대해서도 고민할 수 있도록 이끌고자 하였다. 이서현 교사는 “조금 더 교육적인 그런 가치? 그런 부분에 있어서도 조금 더 가까이 가는 것 같아요.”라고 언급하였고, 김지아 교사는 “당장의 앞의 목표가 아니라 커다란 목표를 한번 생각해 보고 나아가고 그런 데서 생각을 하고 있잖아요.”라고 언급하였다. 이처럼 교사학습공동체 안에서 리더교사는 구성원들이 더 멀리 내다보고 사고할 수 있도록 돕는 역할을 한다고 설명하며, 구성원들에게 적절한 질문을 던지기 위해 지속적으로 고민하고 도전하고 있었다.

이렇게 들어갔을 때 저도 ‘왜 그랬지? 왜 그랬지?’ 이렇게 하면서 조금 더 조금 더 생각해보고 그러면서 조금 더 교육적인 그런 가치? 그런 부분에 있어서도 조금 더 가까이 가는 것 같아요. 그냥 내가 재미있어서 교사가 단순히 재미있어서 한다는 게 내 흥미를 끌어서가 아니고 그런 어떤 교사의 교육적 목표와도 점점 점점 가까워지는...

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

그걸 한번 해보다가 생각해 보는 시간을 갖는 게, 그리고 거기서 의미를 찾는 것도 되게 중요하고 그래서 어떠한 목표를 향해 내가 나아갈 건지, 그걸 한번 한번 생각해 보는 게 굉장히 중요하지 않을까? 그게 없으면은 당장의 앞의 목표가 아니라 커다란 목표를 한번 생각해 보고, 나아가고 그런 데서 생각을 하고 있잖아요. ‘어떻게 진행되면 좋겠다.’ 딱 정답은 아니지만, 당장 이루어질 건 아니지만 그래도 그런 목표를 향해서 아이들하고 어떤 이야기를 할 건지 어떤 활동을 할 건지 한번 생각해 보게 한 번, 그런 의도가 좀 담겨 있지 않을까? 그렇지 않으면 그냥 막상 현실만 주어지게 살고 당장 내일 뭐 하지? 어떡하지? 어떡하지? 약간 그럴 수도 있으니까 의도가 있지 않을까 생각해요.

(김지아 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

이와 같이 교사학습공동체의 리더교사가 구성원들에게 던지는 질문은 그들의 반성적 성찰과 사고의 확장을 지향하는 리더교사의 교육적 실천임을 볼 수 있다.

3) 교사학습공동체의 긍정적이고 협력적 분위기 다지기

연구 참여자들은 원내 교사학습공동체가 원활히 지속되고 성장하기 위해서 긍정적이고 협력적인 분위기 조성이 기반 되어야 한다고 하였다. 이를 위해 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 구성원들을 향한 ‘고유의 생각 담아내기’와 교사학습공동체 안에서 ‘재미 전염시키기’를 실천하고 있었다.

(1) 고유의 생각 담아내기 : 공동체의 분위기 조성을 이끄는 리더교사의 공감적 태도

교사학습공동체의 리더교사들은 영유아교사들이 과거의 경험 속에서 누군가의 관리와 감독 아래에서 평가를 받고, 결과를 중시하는 문화에 익숙해져 자라왔음을 발견하였다. 이는 영유아를 바라볼 때도 발달 수준을 기준으로 ‘무엇을 잘하고 잘할 수 없는지’에 집중하게 했다. 또한 교사 자신을 바라볼 때도 평가 기준표에 따라 ‘어떤 부분을 잘했고 미흡했는지, 개선되어야 할 점은 무엇인지’ 결과 중심적 사고에 익숙해지도록 하였다. 이러한 맥락 속에서 교사학습공동체에 참여하는 구성원들은 모임을 자칫 ‘서로를 평가하기 위한 자리’라고 오해할 가능성이 높았던 것으로 보인다. 따라서 긍정적이고 협력적인 분위기를 조성하고자 노력했던 연구 참여자들은, 구성원들이 결과가 아닌 ‘과정’에 더욱 집중할 수 있도록 용기를 북돋아 주었다. 최나은 교사는 교사학습공동체의 구성원과 대화를 나누었던 시간을 회상하며, 구성원들이 과거 ‘평가’라는 경험에서 벗어

나 자율성을 가질 수 있도록 분위기를 만드는 것이 자신의 중요한 역할임을 깨달았다. 또한 2차 면담에서 그녀는 “고유의 생각이 잘 담길 수 있게끔”이라고 표현하며, 결과와 평가 중심의 문화에서 벗어나 과정 중심으로, 각 구성원이 존중받으며 긍정적인 학습공동체 문화를 지향하는 분위기를 만들기 위해 노력하였음을 설명하였다.

서로 평가하지 않는 게 선생님들도 마음을 편안하게 생각한 것 같아요. 다른 선생님이 어디선가 누군가한테 이런 평가를 받았을 때 속상했대요. “왜 그렇게 했어?” 이런... 근데 이때 이런 지원을 하는 건 아니고, 약간 원장님이나 부모님들이나 내부 선배 교사들한테 내가 뭘 하면 “이건 이렇게 하면 안 되지.”, “이걸 하면 이걸 이렇게 하면 안 되지.” 약간 고민을 많이 해서 했었는데 계속 제지만 당하고 거절만 당하고 평가만 당했을 때는 ‘내가 이걸 못하는 사람이구나.’ 이런 생각을 했대요. 저한테 약간 결재 서류 가지고 오듯이 처음에는 왔었는데 지금은 그냥 자기 기록 자신 있게 내고... 그런 것들이 좀 좋게 느껴지는 것 같아요.

(최나은 교사, 1차 면담, 2025. 01. 18)

예전에 처음 시작할 때 누군가의 눈치를 보기 시작하면 애들의 이야기를 쓰기보다는 그 사람에게 혼나지 않기 위한, 눈치 보지 않기 위한 이런 기록을 하게 되더라고요. 그래서 누구를 위한 기록이 아니라 정말 그 교사의 고유의 생각이 잘 담길 수 있게끔 해주는 분위기를 만들어야 되는 게 너무너무 중요하다고 생각을 했습니다.

(최나은 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

남이현 교사 또한 교사학습공동체가 편안한 분위기를 형성하는 것이 중요하다는 점을 인식했고 이를 만들어가는 것이 리더교사의 역할이라고 생각하였다. 이를 위해 그녀는 교사학습공동체에 관해 “평가 자리가 아니다.”, “편하게 얘기하라”, “부담 갖지 말고 얘기하라”라고 언급하며, 모임이 긍정적 분위기에서 진행되도록 노력하였다.

“서로 얘기해 봐.”라고 했을 때 서로 얘기할 수 있는, 약간 그런 분위기를 만들 수 있는 그런 것도 저는 되게 장점이라고 생각해요. 좋다고 생각해요. 딱딱하지 않게. “이거는 절대 누구를 평가하거나 이런 거 아니니까 기분 나쁘게 생각하지 마.” 선생님들도 편하게 얘기해요. 책자를 만들거나 기록을 할 때. 이거는 평가 자리가 아니라 앞으로 어떻게 될 할지를 정하는 거잖아요. 그러니까 선생님들한테도 편하게 얘기해라. 부담 갖지 말고 얘기하라고 하죠.

저는 약간 장점이 그런 부분도 있는 것 같고, 제가 가지고 있는 약간 성향적인 것도 크긴한데... 선생님들한테도 그렇게 얘기를 하는 것 같아요.

(남이현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

연구 참여자들이 편안하고 긍정적인 분위기를 조성하고자 시도한 방식 중 하나는, 적극적인 경청의 태도이다. 아래의 사례에서 박지수 교사가 “많이 들어주려고 했던 것 같아요.”라고 언급한 것처럼, 리더교사는 수용적 태도를 통해 구성원들이 자발적이고 적극적으로 의견을 제시할 수 있도록 독려했다.

내가 이끌어가야 되는 위치에 있었을 때 뭔가 자유롭게 말하는 분위기가 돼야 되지 않을까 해서 좀 얘기 많이 들어주려고 했던 것 같아요.

(박지수 교사, 1차 면담, 2025. 01. 09)

한 걸음 더 나아가 전하민 교사가 “끄덕거리고 경청하고”라고 언급한 것처럼, 리더교사들은 자신의 마음을 적극적인 행동으로 표현하였다. 남이현 교사의 “제스처를 한다거나 리액션, 너무 좋아요. 선생님!” 또는 김지아 교사의 “되게 재미있었겠다.”라는 표현처럼, 연구 참여자들은 구성원들을 향해 긍정적인 반응과 감정을 드러내었다. 이와 같은 리더교사의 역할은 김지아 교사가 “교사도 나름의 힘이 나고, 힘이 나면서 내가 하고 있는 게 나름의 맞구나.”라고 언급한 것처럼, 구성원들이 자신감을 얻어 모임에 적극적으로 참여하도록 만들었다.

고덕거리고 경청하고 그러다 보면 선생님들이 막 신이 나서 이야기를 하기도 하고 공감해 주면은 더 그 경험을 이야기를 하고 싶어 하는 것 같더라고요. 그래서 분위기가 아닌 회의량은 또 다른 그 분위기 속에서 즐겁게 던지고 이야기하고 배우고 이런 자리가 되었으면 하는 마음이 항상 있어요. 교사학습공동체에서..

(전하민 교사, 1차 면담, 2025. 01. 08)

수용하는 태도, 그 사람 의견을 내가 듣고 있어... 약간 그런 거 하려고 많이 노력하죠. ‘내가 지금 니 의견에 귀를 기울이고 있어.’ 이런거... 제스처를 한다거나 리액션 “너무 좋아요. 선생님” 이런 거를 한다든가 그런 거 많이 하죠.

(남이현 교사, 2차 면담, 2025. 03. 06)

각 반에서 어떤 일이 이어지고 교사들이 즐겁게 얘기할 때가 있어요. 공유를 할 때 그러면은 그걸 보면서 저도 “이제 정말 재미있겠다. 이런 부분에 있어서...” 반응 해주고 리액션 해주죠. (중략) 그렇게 해주면 교사도 나름의 힘이 나고, 힘이 나면서 내가 하고 있는 게 나름의 맞구나. “아~ 맞아요.” 약간 그렇게 찾아가지 않나 싶은 것 같아요. 그렇게 왜냐하면 본인도 발표하고 얘기하면서 되게 즐거워할 때가 있더라고요. 근데 그거를 상대방이 이렇게 가만히 듣고만 있으면, 약간 얘기하다가도 이게 맞나 아닌가 할 때가 있는데 보니까 “정말 애들이 그렇게 반응도 했어요? 되게 재미있겠다.” 이렇게 해주면 얘기하는 교사 입장에서도 좀 더 자신 있는 것 같고 그걸 토대로 좀 재미있게 나아가지 않았을까요? 그런 반응 자체가 되게 교사들에게 힘이 되지 않았을까 싶어요.

(김지아 교사, 2차 면담, 2025. 03. 05)

한편, 연구 참여자들은 대부분의 교사들이 기존의 전달식 교육 방식에 익숙해져 있기에, 대체로 자신의 의견을 자유롭게 표현하는 데 어려움을 느낀다고 하였다. 또한 구성원들이 자신의 솔직한 의견을 표현해도 되는지에 대한 불확실성과 불안감은 교사학습공동체 내에 경직되고 긴장된 분위기를 형성하는 요

인으로 작용할 수 있다고 보았다. 그러므로 본 연구에 참여한 교사학습공동체의 리더교사들은 수용적 태도와 경청에서 한 걸음 더 나아가, 적극적인 칭찬과 격려를 해주고자 노력하였다. 다음에서 문서연 교사는 교사학습공동체의 분위기를 위해서 구성원들에게 칭찬과 의욕을 북돋아 주는 것이 중요한 역할이라고 언급하였다.

서로를 좀 비난하거나 비판하거나 틀렸다고 하거나 그런 것보다는 “오구오구 잘 한다.” 그런 것도 필요한 것 같고 또 의욕을 북돋아 줄 그런 것도 필요한 것 같아요. (중략) 그게 제일 중요한 것 같아요. 그런 어떤 분위기냐에 따라서 선생님들이 말을 하고 안 하고가 다르더라고요.

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

이처럼 연구 참여자들은 구성원들에게 아낌없는 칭찬과 격려 및 인정을 지속적으로 전하고 있었다. 다음 남이현 교사의 면담 내용에서는 교사학습공동체 리더교사의 대조되는 두 가지 피드백 사례를 통해 구성원의 반응이 어떻게 달라지는지를 보여주고 있다. 그녀는 자신의 경험을 회상하며, 격려와 인정받는 상황에서 더욱 적극적으로 발언하게 되었음을 언급하였다.

“이거 좋은 것 같아요. 선생님.”, “이거 나는 잘하고 있는 것 같아.”, “그런 생각도 했어?”, “저번보다 나아졌네.” 너무 다르잖아요. (중략) “다시 해 와. 이거 아니야.” 하다못해 계획안도 들고 가면 “다시 해 와. 이거 아니야.”, “이거 결과가 없잖아.” “너 왜 과정이 없어?”, “순환하라고 했지.” 그런 과정을 보다가 보니까 그 차이가 제일 컸던 것 같아요. 격려 받는 입장이랑 혼나는 입장. 결과는 확실히 더 좋아요. 훨씬 더 좋고 선생님들도 되게 적극적으로 발언할 수 있어요.

(남이현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

강윤희 교사 또한, 자신의 경험을 토대로 교사학습공동체의 긍정적이고 편안한 분위기를 조성하기 위해서는 구성원들에게 많은 인정과 칭찬을 전하는 리더

교사의 역할이 중요하다고 강조하였다. 1차 면담에서 그녀는 “단점을 자주 찾기보다는 장점을 거기서 더 찾아서 조금 북돋아 주려고 해요.”라고 언급하며, 과거의 경험을 바탕으로 칭찬의 긍정적 측면을 강조하였다. 이후 2차 면담에서는 “못하는 부분이 있거나 부족한 부분을 질타하기보다는 다음에 이런 부분을 조금 보완하자는 방향으로...”라고 구체적인 실천 방법을 제시하였다.

선생님들한테 조금 사실은 단점을 자주 찾기보다는 장점을 거기서 더 찾아서 조금 북돋아 주려고 해요. 왜냐하면 제가 그렇게 받아와서 지금까지 왔으니깐요.

(강윤희 교사, 1차 면담, 2025. 01. 13)

저는 그래도 어찌 됐든 편안한 분위기에서 모든 교사들이 다 그냥 편하게 이야기할 수 있는 데까지 오기가 되게 힘들었어요. (중략) 근데 처음에는 어찌 됐든 이 정도로 했다는 거에 대해서 칭찬을 해주고 같이 이렇게 끌어올리게끔 하는 게 먼저 중요할 것 같다고... 그래서 못하는 부분이 있거나 부족한 부분을 질타하기보다는 다음에 이런 부분을 조금 보완하자는 방향으로 끝에 그냥 한마디 하는 게 좋지... 처음에 선생님에 대한 지원 방향은 뭔가가 잘못되고 틀렸더라는 피드백을 주지 않았으면 좋겠다라는 얘기를 계속 원장님과 했거든요. 그게 몇 년이 지나고 나서 지금은 굉장히 자연스럽게 모든 선생님들이 그냥 정말 편하게 할 수 있는 자리가 된 것 같아요.

(강윤희 교사, 2차 면담, 2025. 02. 25)

이처럼 연구 참여자들은 구성원들의 단점보다 장점을 찾아내고, 이를 기반으로 공동체의 전체적 분위기를 협력적으로 이끌어가는 것이 리더교사의 핵심적인 역할이라고 강조하였다.

(2) 재미 전염시키기: : 공동체의 성장을 향한 리더교사의 긍정적 감정 공유

연구 참여자들은 교사학습공동체에 참여했던 자신의 지난 경험을 되짚어보

며, 모임을 통해 사고의 확장과 성찰의 과정을 경험하였고, 교사로서의 성취감을 형성할 수 있었다고 회상하였다. 이러한 맥락에서 교사학습공동체의 리더교사들은 구성원들 역시, 공동체를 통해 유의미한 배움과 성장을 경험하길 진심으로 바라는 태도를 보였다. 리더교사 혼자만의 즐거움에 머무르지 않고 구성원들 모두와 긍정적 경험을 공유하고자 하는 의지로 나타났다. 이서현 교사는 이와 같은 리더교사의 역할을 ‘평양 냉면의 중독성’에 비유하여 설명하였다. 이는 한번 맛보면 계속 생각나서 맛보고 싶은 것처럼, 구성원 모두가 교사학습공동체의 즐거움을 경험하여 지속적이고 매력적인 배움의 장으로 모임을 함께 만들어가기를 희망한 것이다.

근데 어떤 선생님이 저 밖에서 얘기를 하다가 ‘평양 냉면’ 같은 거에 비유하시더라고요. 처음에 좀 맛있는 줄 알았는데 먹다 보니까 맛있지? 중독성에 빠져 버리게 되면 못 빠져 나온다. 약간 저는 이제 그 맛을 한번 먹어보게끔 그런 역할이라고 생각해요.

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

이서현 교사는 과거에 교사학습공동체를 통해 경험한 깨달음, 성취감, 즐거움 등의 복합적이고 긍정적인 감정을 ‘재미’라는 용어로 함축하여 표현하였다. 1차 면담에서 그녀는 “분위기 같은 거를 처음에 만드는 역할 같은 걸 내가 했었을까?”라며, 자신이 구성원들과 나누고자 했던 과거의 역할을 되돌아보았다. 이후 2차 면담에서 이서현 교사는 자신이 느낀 ‘재미’가 단지 개인적인 차원에 머무는 것이 아니라 “너도 재밌구나.”, “나도 재밌구나.”, ‘통했을 때’처럼, 함께 공유되는 것이라 믿으며, 그러한 신념을 바탕으로 구성원들에게 다가가고 있다고 설명하였다. 나아가 그녀는 이와 같은 재미가 다른 교사들에게도 전해져 교사학습공동체 내에 번지게 되는 현상을 ‘전염’이라고 표현하였다. 이서현 교사는 자신이 느낀 재미를 교사학습공동체의 구성원에게 전하고, 그것이 또 다른 구

성원에게 전해져 전염시키는 과정을 리더교사의 중요한 역할로 인식하고 있었다. 이러한 태도는 교사학습공동체 안에서 점차 긍정적이고 협력적인 분위기가 번져 나가기를 바라는 마음을 반영한 것으로 보인다.

저는 주로 그냥 그런 분위기 같은 거를 처음에 만드는 역할 같은 걸 내가 했었을까? 이런 생각을 했어요. 제가 막 너무 어려운 거 아니고 “너 이거 재밌지 않아?”, “재밌지?” 약간 이런 것 같은? 그리고 그렇게 했을 때 “맞아, 이거 진짜 재밌는 것 같아.”, “재밌는 것 같아.”하면서 그 선생님들이 재미있어하니깐 더 그 이야기 나누는 게 재미있어지고 그러니까 놀이 더 재미있게 보이고 이런 부분이었던 것 같아요. 제 생각에는...

(이서현 교사, 1차 면담, 2025. 01. 15)

선생님들이 눈을 반짝거리면서 “이 사진 좀 보세요. 선생님.” 이렇게 하거나 “기록 좀 선생님, 이거 당장 읽어보세요.” 아니면 “이런 얘기하는데 애들이 이렇게 했어요.” 반짝거리면서 갑자기 시끄러워지잖아요. 협의할 때... 그 분위기에 또 재밌다. 전염되듯이 그렇게... 그리고 뭔가 그렇게 통했을 때 재밌다. “너도 재밌구나.”, “나도 재밌구나.”, “이거 너무 재밌지 않아?” 통했을 때 목소리 막 서로 커지면서 흥분하는 그 순간도 재밌다! (중략) 파트너한테도 그런 것들을 많이 전염시켜서, 그 파트너를 또 또 되게 즐겁게 하는 모습을 저는 봤거든요. 그런 게 너무 재밌지 않아요? 저는, 저 스스로는 제가 그런 놀이에 재미를 느끼고 이런 선생님들 이랑 소통, 아이들과의 소통에 재미를 느끼는 게 제 스스로 좋다라고 생각해요. 제 스스로, 교사로서 긍정적인 것 같다고 생각해요.

(이서현 교사, 2차 면담, 2025. 02. 17)

최나은 교사는 앞서 이서현 교사가 언급한 ‘재미가 전염되는 과정’을 ‘불붙는 경험’이라고 언급하였다. 최나은 교사 또한 자신이 느꼈던 교사학습공동체의 진정한 즐거움을 각 구성원들이 느끼고, 재미를 발견할 수 있도록 노력하고 있었다. 그녀가 과거 자신의 경험을 회상하며 “나의 재미를 찾는 게 중요했던 것

같아요.”라고 언급한 것처럼, 구성원들이 내적 동기를 발견하고 스스로 성장할 수 있기를 바라며 리더교사는 지속적으로 격려하고 지원하였다.

뭔가 그렇게 할 때, 교사가 그 놀이에 푹 빠져서 할 때 애들도 진짜 애들한테도 영향이 확실히 가더라고요. 교사가 눈에 불을 켜고 이렇게 열심히 할 때 애들도 같이 불붙고 하듯이 뭔가 그게 그 교실 놀이에도 영향을 주고 결국에는 선생님도 그 재미를 봐야지 또 이 기록이 재미있는 거니까... 지금 있는 우리 선생님들도 그 불붙는 경험을, 느낌을 했으면 좋겠다. 그거 한 번 맛보면 이제 못 빠져나오거든요. 그래서 그다음에 또 어떤 얘기가 나올까? 이렇게 기대하면서 보니까 지금 아직 선생님들은 뭔가 이렇게 불붙어서 너무 재밌어서 하는 이런 것까지는 아직 없는데 뭔가 불붙기 시작하는 그 느낌을 딱 받으면 뭔가 선생님들 사이에서도 이제 조금 완전 불이 화르르 타오르지 않을까 이런 생각을 합니다. (중략)

결국에는 그게 애들의 이야기가 나에게 너무너무 재밌어야지 이게 같이 가는 거니까, 애들의 이야기에서 교사가 정말 나의 재미를 찾는 게 중요했던 것 같아요. 그래야지 열심히 하게 되고

(최나은 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

연구 참여자들은 교사학습공동체의 구성원들이 재미를 느끼고 전염시키기 위해 구성원들의 내적 동기를 중요시 여기며 진정성 있는 분위기를 조성하고자 하였다. 박지수 교사가 “여기에 진심이면 누구나 즐겁게 참여할 수 있게 되는 것 같아요.”라고 언급한 것처럼, 구성원들의 진심과 진심이 통하기를 바랐다. 또한 김지아 교사가 “자기도 즐거움을 찾아야 된다고 생각합니다.”라고 언급한 것처럼 그들은 교사가 모임에 진심을 다하여 참여할 때, 자기 내면에서 오는 즐거움을 발견하게 되며, 이러한 경험은 자연스럽게 다른 교사들과의 소통과 공유로 확장된다고 하였다.

선생님들의 그 일과 생활과 다 밀접 되어 있는 거라서... 결국 아이들하고 놀이에 대한 얘기가... 그래서 그런 얘기를 하는 거를 어쨌든 여기에 진심이면 누구나

즐겁게 참여할 수 있게 되는 것 같아요.

(박지수 교사, 1차 면담, 2025. 01. 09)

그렇게 하기보다는 저는 그래서 그 안에서 자기도 즐거움을 찾아야 된다고 생각합니다. 자기가 안 즐거우면 솔직히 놀이 보이기가 되게 힘들잖아요. (중략) 정말 힘들기 때문에 그 시간이 너무 지옥 같기 때문에 그런 일들을 계속하려고 하다 보니까 다른 선생님도 그 기록을 나누기 위해서 무언가 되게 많이 불려고는 노력을 하는 거죠.

(김지아 교사, 1차 면담, 2025. 01. 14)

교사학습공동체의 리더교사들은 긍정적이며 협력적인 공동체의 분위기 조성을 위해, 때로는 한 걸음 물러나 뒤에서 지켜보는 역할을 하기도 하였다. 그들은 구성원 스스로가 재미를 발견하고, 표현할 여유를 갖게 하며 구성원들 간의 활발한 공유가 일어날 수 있도록 도와주었다. 다음에서 전하민 교사는, “제가 뒤로 빠져 있어도... 서로서로가 배울 수 있는 그런 존재가 되지 않았나라는 생각이 들어요.”라고 언급하였다. 이는 교사학습공동체의 리더교사가 중심적인 자리에 있는 것이 아니라, 구성원들이 서로를 통해 배울 수 있도록 한발 물러나서도 바라보는 여유가 필요하다는 것을 보여주고 있다.

여태껏 저희가 형성해 온 분위기 자체가 그런 분위기기 때문에 제가 뒤로 빠져 있어도 지금은 자연스럽게 그렇게 서로에 대해서 조금 서로서로가 배울 수 있는 그런 존재가 되지 않았나라는 생각이 들어요. (중략) 그러니까 제가 가진 어떤 시도나 제가 가진 생각이나 그리고 이런 생각을 가지고 새롭게 하려 하는 시도나 이런 부분들에 대한 그런 과정들을 다 여실 없이 그 선생님한테는 좀 공유를 했던 것 같아요. 그래서 그 선생님도 그러한 과정 속에서 온전히 참여를 하면서 그러한 방향성에 같이 길을 걷고 제가 빠져 있어도 저의 역할을 지금 대신해서 하고 있는 것 같거든요. 그래서 또 선생님은, 또 그런 것들을 또 선생님이 신입 선생님이나 연차 있는 선생님들한테 전달을 하고... 이렇게 지금 가고 있는 것 같아요.

(전하민 교사, 2차 면담, 2025. 02. 26)

문서연 교사 또한, 교사학습공동체의 리더교사가 “너무 적극적이어도 안되는 것 같긴 해요.”라고 표현하며 자신의 역할을 설명하였다. 숨어있는 조력자와 같은 위치에서 때로는 참여자가 되어보는 시간이 리더교사에게는 구성원들의 의견에 대해 여유를 갖고, 객관적인 시각으로 돌아볼 수 있게 해 주고 있음을 보여준다. 이처럼 리더교사가 한발 물러나는 역할은 공동체 구성원들 모두가 협력적인 자세로 참여하여 원내 교사학습공동체의 질을 함께 높이는 과정이었다. 또한 교사학습공동체 리더교사가 뒤로 물러서 있는 것은 소극적인 자세가 아닌, 교사학습공동체의 구성원들을 더욱 협력적으로 만들어주는 적극적인 경청과 기다림의 자세로 해석할 수 있다.

저는 일단 질문을 던지면 나중에는 이제 그렇게 편안한 분위기가 되면 막 떠들더라고요. 이야기하면서... 근데 이제 또 새어 나갈 때는 한 번씩 잡아주고, 딱 그런거 같아요. 근데 제가 그 이야기에 계속해서 개입을 하면 제 의도대로 흘러가기 때문에 그렇게 하는 거죠.

(연구자: 그 뒤로 빠지는?)

그렇죠. 그게 제일 적당한 위치인 것 같기는 해요. 사실 무조건 뭔가 답이 정해진 건 아니잖아요. 이런 것들이... 답이 정해진 건 아닌데 내 말이 답이 될 수 있으니까 저는 다 끝나면은, 다 듣고 “피드백은 나도 생각 못했는데 해보면 좋을 것 같긴 하다. 그래서 선생님들이 시간을 이렇게 이야기했는데 그 부분을 조금 더 구체적으로 나도 한번 생각해 보고 이야기해 주겠다.” 이런 식으로 뭔가 너무 적극적이어도 안 되는 것 같긴 해요. 킁킁빠빠라고 하죠. 요새... 길 때 끼고 빠질 때 빠져야 하는 것 같아요.

(문서연 교사, 2차 면담, 2025. 02. 22)

교사학습공동체 안에서 연구 참여자들이 보여준 모습은 정해진 틀이 있다기보다 구성원들의 앞·뒤·옆에서 자율적이고 자발적으로 모임을 지원하는 모습이 었다. 이는 교사학습공동체 리더교사로서 본인이 느낀 재미를 구성원들도 경험하기를 바라는 마음에서 나타난 행동이라고 해석된다. 더 나아가 긍정적이고

협력적인 분위기의 학습공동체 모임을 이끌어가기 위한 리더교사의 마음가짐과 노력에서 비롯된 것이라 볼 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험을 알아보고, 그들의 역할을 탐색하는 데 있다. 이를 위해 연구문제로 첫째, 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험은 어떠한가? 둘째, 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할은 어떠한가?를 설정하였다. 연구문제에 대한 연구결과를 논의하고 결론을 제시하면 다음과 같다.

1. 요약 및 논의

1) 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험

연구 참여자들은 교사학습공동체 리더교사가 된 계기를 원내 공식적 직책인 ‘주임교사’와 밀접하게 연결지어 설명하였다. 즉, 주임교사로서의 직무를 수행하면서 자연스럽게 교사학습공동체의 리더교사도 시작하게 되었음을 밝혔다. 또한 연구 참여자들은 과거 교사학습공동체 구성원으로서의 경험을 바탕으로 현재 리더교사로 참여하게 되었음을 드러내었다. 이러한 과정에서, 연구 참여자들은 처음 리더교사를 맡았을 때 무거운 책임감과 부담감을 느끼며 어려움을 겪었던 것으로 회상하였다. 그러나 교사학습공동체의 구성원과 함께 맞물려 가는 과정을 통해 리더교사는 차츰 배우고 성장하는 시간을 보낼 수 있었다. 이 과정에서 연구 참여자들이 경험한 어려움을 살펴보면, 교사학습공동체 리더교사들은 구성원을 이끌어가고 고민을 해결해주어야 한다는 데에서 오는 심리적 소

진을 겪은 것으로 나타났다. 이와 더불어 ‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’ 사이의 딜레마로 인해 내적 갈등과 어려움을 토로하였다. 이러한 연구결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구결과는 ‘교사학습공동체의 리더교사’가 원내 공식적인 직책인 ‘주임교사’와 구분하여 어떻게 교사리더십을 발휘하는지 살펴볼 필요가 있음을 시사한다. 연구 참여자들은 그들의 경험을 바탕으로 주임교사와 교사학습공동체의 리더교사 간에 일정한 연관성이 있지만, 명확한 차이점도 존재함을 강조하였다. 교사들이 경험한 두 직책의 차이에 주목하여 살펴보는 것은, 교사학습공동체 맥락에서 리더교사가 발휘하는 교사리더십의 속성을 이해할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 두 직책 모두 일정한 경력과 경험을 전제로 특정 역할을 맡게 된다는 공통점이 존재한다. 그러나 본 연구에 참여한 리더교사들에 따르면, 교사학습공동체의 리더교사는 주임교사에 비해 더욱 수평적인 태도로 구성원들의 의견을 수용할 수 있어야 한다고 보았다. 이는 교사학습공동체의 리더교사가 보이는 리더십이 기존의 직위와 경력에 기반한 수직적 리더십의 성격과는 확연히 다른, 전문성에 기반한 수평적 리더십의 특성을 나타낸다는 김성천, 양정호(2007)의 연구와 맥을 같이 하고 있다. 또한 연구 참여자들은 주임교사일 때는 앞장서서 일을 계획하고 구성원들에게 지시하는 방식으로 접근하지만, 교사학습공동체의 리더교사일 때는 구성원 모두가 능동적이고 주체적인 참여자로 교사학습공동체를 함께 운영해 갈 수 있도록 장을 마련하는 데 중점을 두었다고 강조하였다. 이를 위해 리더교사는 관리자로 다가가기보다 구성원들과 원활하게 소통할 수 있는, 교사학습공동체 내의 또 한 명의 참여자로 다가서야 함을 보여준다. 이는 황기우(2008)의 연구에서 강조된 바와 같이, 교사학습공동체의 리더교사는 참여적 리더십을 발휘해야 함을 의미한다. 참여적 리더십은 모임에 참여하는 모든 구성원들이 소유의식을 가지고 자신을 발전과 변화의 일원으로 인식하게 만드는 데 기여한다. 또한 교사학습공동체의 리더교사는 업무

라는 관점으로 구성원들에게 접근하기보다는 학습 중심의 관점을 갖고 구성원들에게 접근해야 한다. 이는 교사학습공동체가 자발적인 교사들의 학습을 추구하는 모임이라는 사실을 명확히 인식하고, 이에 따라 리더교사가 구성원들의 전문성 성장을 지원해야 함을 강조한다. 이에 따라, 리더교사는 교사학습공동체의 모임이 학습을 전제로 하고 있음을 기억하며, 구성원들 안에 배움과 협력이 함께 일어날 수 있도록 고민하고 열정적으로 이끌어가는 리더십을 발휘해야 함을 시사한다(박수경, 정미라, 2016).

둘째, 본 연구결과는 교사학습공동체의 리더교사로서 첫 발을 내딛기 위해 중점적으로 고려해야 할 사항들이 존재함을 시사한다. 과거 일방적인 전달식 교육 방식으로 교사를 양성하는 것에 한계를 느꼈던 것처럼, 교사학습공동체의 리더교사를 양성하는 데 있어서도 과거의 일방적인 교육 방식에서 벗어나, 새로운 접근이 필요하다. 연구 참여자들은 교사학습공동체의 리더교사가 된 계기를 전하는 과정에서 일방적인 학습에 의한 결과가 아닌, 과거 자신이 경험한 교사학습공동체의 문화가 자연스럽게 체득되어 교사학습공동체 안에서 자발적이고 자유로운 발언을 할 수 있었다고 설명하였다. 동시에 구성원들로부터 이전 경험에 대한 많은 질문을 받고 이에 따른 답변을 나눔으로 인해 리더교사로 첫 시작을 하게 되었다고 드러냈다. 본 연구의 결과는 과거 실제적인 경험의 누적이 현재 실천적 지식으로 활용되는데 유용하다는 점을 보여주고 있다. 이는 연구 참여자들의 겪었던 과거의 경험은 또 다른 교육적 실천을 형성하게 하는 큰 자산이 되고 있다는 것이다. 교사학습공동체에서 일어나는 교사의 학습은 기존의 일방적 전달식 교육에서 얻게 되는 것과는 다르다는 것을 볼 수 있다. 박영숙 외(2008)는 교사학습공동체에서 일어나는 교사학습은 이론과 실천에 대한 협력적 고찰이며 협력과 반성적 실천을 통한 학습임을 특징으로 삼았다. 또한 김태영(2022)은 교사학습공동체 안에서 교사들은 재발견을 통한 관점 전환이 일어난다고 설명하며 교사학습공동체에서 자신의 교육과정에 대해 끊임

없이 실천과정과 생각을 점검하는 시간을 거쳐 자신의 인식 변화과정을 갖게 된다고 하였다. 이처럼 전달식 연수보다 과거 교사학습공동체를 접하며 경험한 지식은 실천적 지식으로 형성되어, 지속적으로 현장에서 유용한 지식으로 활용되고 있음을 보여준다. 따라서 교사학습공동체의 긍정적인 문화를 경험한 교사들이 이후 다른 집단의 리더교사로 연결될 수 있도록, 영유아교육의 교사학습공동체 확산이 더욱 필요함을 시사한다.

셋째, 본 연구결과는 교사학습공동체의 리더교사가 되어가는 경험에서 나타나는 행위 유형을 살펴볼 필요가 있음을 시사한다. 연구 참여자들은 각기 다른 상황과 환경에서 교사학습공동체의 리더교사를 시작하게 되었으나, 공통된 의견으로는 모두 불확실함과 함께한 출발이었기에 심리적 부담감을 느꼈다고 토로하였다. 그러나 그들은 관찰을 통하여 각 구성원의 생각과 성향이 각기 다르다는 사실을 인식하고 각 개인에 맞추어 유연하게 접근하였다. 이와 같은 접근은 구성원들의 긍정적인 반응을 일으켰고, 이로써 교사학습공동체의 리더교사는 앞으로의 기대감을 품고 또다시 구성원들에게 다가가는 과정을 보였다. 여기서 그들은 스스로 전문적 성장과 배움이 일어났다고 회고하였다. 이 과정은 교사가 영유아의 놀이를 접근하는 방식과 유사하다. 교사는 개별 영유아의 관심과 흥미를 존중하고, 그들의 말과 행동을 주의 깊게 관찰한 뒤, 이를 토대로 교사의 생각을 반영하여 다음의 놀이를 지원한다. 이후 영유아의 반응을 토대로 교사는 반성적 성찰과 기대감을 가지며, 다시금 개별 영유아의 관심과 흥미를 파악하여 다가가는 순환적 과정을 거친다. 교사학습공동체의 리더교사는 구성원들에게 접근할 때 이와 유사한 방식으로 다가갔다. 이는 교육현장에서 교육실천에 대한 협력적 실행연구의 특성을 띠는 것으로도 해석될 수 있다(서경혜, 2009). 또한 교사리더의 리더십 행위 양상을 ‘의미부여 및 비전 제시하기’, ‘관찰하기’, ‘설계하기’, ‘연결하기’, ‘행동하기 및 목소리 내기’, ‘공유하기’로 제시한 김진원(2024)의 연구결과와 유사한 맥락을 공유한다. 본 연구에서 특징적

으로 나타난 점은, 위와 같은 내용이 교사학습공동체 리더교사 안에 순환적으로 이루어져 리더교사의 지속되는 성찰 및 성장으로 발전되었다는 점이다. 따라서 교사학습공동체의 리더교사는 구성원의 생각에 기반한 능동적인 지원을 실천하여 지속적인 학습과 성장을 도모할 필요가 있으며, 이러한 순환적 과정은 공동체의 발전과 교사 전문성 향상에 기여함을 시사한다.

넷째, 본 연구결과는 교사학습공동체의 리더교사로 지내는 과정에서 겪는 어려움을 해소할 수 있는 방안에 대해 고찰할 필요성이 있음을 시사한다. 연구 참여자들은 구성원들을 이끌어가고 그들의 고민을 해결해주어야 한다는 데에서 무거운 책임감을 느끼고 있었으며 자신의 역량에 대한 한계점을 느끼기도 하였다. 또한 연구 참여자들은 자신이 이끄는 원내 교사학습공동체가 폐쇄적인 시각에 머무르지 않기를 바랐다. 이를 위해 새로운 시각과 자극을 필요로 하며, 그럼에도 채워지지 않는 데에서 오는 갈등을 느끼고 있었다. 자신의 생각을 더 깊이 있게 이끌어 줄 수 있는 자극과 지원을 필요로 하는 심리적 어려움을 경험하고 있음을 볼 수 있었다. 더불어 ‘주임교사’와 ‘교사학습공동체의 리더교사’라는 직책 간의 상충적인 부분으로 인한 딜레마를 경험하는 것으로 드러났다. 연구 참여자들은 ‘주임교사’라는 수직적인 이미지에서 벗어나 교사학습공동체의 모임에서만큼은 자유로운 의견 교환이 이루어지기를 기대하고 있었다. 그러나 현실적으로 많은 모순점을 느끼고, 자신의 모습에 괴리감을 느끼기도 한다고 토로하였다. 이와 같은 연구결과는, 교사학습공동체 리더교사가 갖는 심리적 소진과 직책으로 인한 딜레마와 같은 어려움을 함께 나누고 토론할 수 있는 장이 필요한 것으로 판단된다. 이는 박수경, 정미라(2016)가 강조한 바와 같이, 리더교사들의 자체 학습공동체도 다양하게 활성화되어 협력적으로 일할 수 있는 교직문화가 정착되어야 한다는 내용을 지지한다. 또한 새롭고 다양한 경험을 가진 집단, 혹은 개인과의 만남을 통해서도 해소할 수 있을 것으로 보인다. 이처럼 교사학습공동체의 리더교사들의 어려움을 극복하기 위해 그들의 진솔한 생

각과 고민을 나눌 수 있는 장이 마련되는 것이 필요함을 시사한다.

2) 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할

교사학습공동체의 리더교사들은 우선적으로 구성원의 마음 문을 열기 위한 두드리기와 일상적 대화를 시도하는 수다의 장 마련하기로 교사학습공동체 안에서 구성원들과의 관계를 형성하는 데 중요한 역할을 하였다. 또한 연구 참여자들은 교사학습공동체 안에서 ‘질문’을 핵심 전략으로 활용하였다. 이는 구성원 모두가 모임에 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하기 위해, 구성원 스스로 고민하고 생각해 볼 수 있게 하기 위한 리더교사의 역할로 해석할 수 있다. 끝으로 긍정적이고 협력적인 교사학습공동체의 분위기를 만들고자 연구 참여자들은 구성원 고유의 생각을 인정하고 격려하였으며, 자신이 느낀 재미를 공동체 전반에 퍼뜨리는 역할을 수행한 것으로 드러났다. 이러한 연구결과를 바탕으로 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구결과는 교사학습공동체의 리더교사로서 관계성을 중요시 여기면서 구성원들에게 다가서야 함을 시사한다. 연구 참여자들은 구성원들과 관계를 맺기 위해 먼저 다가가서 고민이 무엇인지, 어려운 점은 없는지 등 관심을 두고 살피는 일들을 행했다. 이는 구성원들의 마음의 문을 열고 관계를 맺기 위한 연구 참여자의 적극적 실천이었음을 볼 수 있다. 즉, 리더교사가 다른 교사들에게 영향력을 발휘하기 위해서는 그들과 좋은 관계를 형성해야 한다는 것이다(Harris와 Alma, 2003; 김성열, 2006에서 재인용). 리더교사가 이와 같은 마음가짐으로 교사학습공동체의 구성원에게 다가갔을 때, 그들은 보다 적극적이고 자발적인 태도로 교사학습공동체에 참여하게 된다는 것을 보여준다. 또한 본 연구에서는 교사학습공동체 리더교사들이 긍정적인 관계를 형성하기 위한 핵심 요소로서 ‘마음가짐’을 강조하였다. 행동 이전에 신뢰와 존중의 마음가짐

이 전제되어 있을 때, 구성원들과의 이해와 친밀한 관계 형성이 가능함을 확인하였다. 이는 관계 형성의 접근 방식에서 신뢰와 존중의 마음가짐이 필수적임을 시사한다. 그리고 연구결과에 따르면, 관계는 일회성으로 맺는 것이 아니라, 지속적으로 유지하고 발전시켜 구성원의 성장으로 이어지도록 노력해야 함을 시사한다. 이를 위해 연구 참여자들은 업무 시간이 아닌 시간에도 일상적으로 수다의 장을 마련하여 구성원들과 자주 이야기를 나누었다. 또한 이를 위해 물질이나 시간 투자도 아끼지 않고 관계를 유지하고자 하는 마음을 보여주었다. 이는 한소현(2024)이 수다가 제공하는 비위계적(non-hierarchical)이고 협력적인 학습 환경이 교사들의 정서적 지지와 소속감을 강화하고, 교사들로 하여금 지속적으로 성장할 수 있는 동력을 제공할 수 있을 것이라 강조한 바를 뒷받침해준다. 더불어 이는 원내 교사학습공동체라는, 수시로 만남을 갖고 대화할 수 있는 운영 형태였기에 가능했던 것으로 보인다. 이처럼 구성원 간 친밀한 관계의 확장은 교사학습공동체를 지속하게 만드는 요인으로 이어진다는 것을 보여주었다(양봉준, 2022). 따라서 교사학습공동체의 리더교사는 구성원과의 친밀한 관계 형성을 위해 신뢰와 존중이라는 마음가짐에서부터 출발하여 일상적 대화로 나아가는 관계적 역량을 발휘할 수 있어야 함을 시사한다.

둘째, 본 연구결과는 교사학습공동체의 리더교사로서 ‘질문’을 활용하여 구성원이 적극적이고 자발적인 자세로 모임에 참여하고, 스스로 사고할 수 있도록 도와야 함을 시사한다. 그러나 여기서 사용된 ‘질문’이라 함은, 일종의 교수법처럼 사용된 발화법이나 질문-답변이라는 상호작용 원리와는 다른 개념이다. 연구 참여자들은 질문을 활용한 의도가 교사학습공동체를 원활하게 운영하기 위한 일종의 접근법으로 다가간 것이 아니었다. 그들은 구성원 모두가 모임에 적극적으로 참여하여 대화할 수 있도록 유도하고, 참여한 구성원 모두가 스스로 반성적 실천을 통해 의미를 확장할 수 있도록 돕는 대화를 나눈 것이었다. 즉, 구성원들과 대화함으로써, 실천적 지식을 생성해가는 의도를 내포한 대표적 행

동이였다. 이는 대화를 교수책략이 아닌 문화, 자세, 인식론의 차원에서 접근해야 함을 의미한다(오문자, 2009). 교사학습공동체 리더로 참여한 교사들은 열린 자세로 구성원들의 의견을 들을 수 있어야 하며, 구성원들의 생각에 기반한 자신의 생각을 전할 필요가 있음을 보여준다. 일방적인 제안과 지시를 벗어나 상대방의 의견에 경청하겠다는 마음에서부터 질문은 그 효력을 발생할 것으로 보인다.

이와 같이 연구 참여자들이 질문을 던지면서 시작된 교사학습공동체의 모임은, 구성원들 간의 사고를 확장시켜 주고 새로운 실천적 지식을 형성하는데 토대가 된다는 것을 볼 수 있다. 본 연구결과를 살펴보면, 리더교사들은 질문을 통해 구성원들이 단편적인 사고에서 벗어나 근본적이고 본질적인 시각으로 놀이를 바라보고 놀이의 흐름과 방향성을 스스로 탐색할 수 있게 된다고 보았다. 또한 교육적 가치와 목표에 대해서도 깊이 고민할 수 있게 된다고 설명하였다. 이는 김성천, 양정호(2007)의 연구에서 어느 정도 전문성이 성장한 교사가 개인의 성장에 만족하는 것이 아니라 또 다른 교사들을 돕는 컨설턴트로서 자기 자신을 인식하고 또 다른 교사들을 돕는 삶을 지향한다는 주장을 지지한다. 따라서 교사학습공동체 리더로서 교사는 구성원과의 대화를 통해 집단지성의 성장 가능성을 인식하고, 이를 촉진하기 위해 능동적으로 다가가야 함을 시사한다.

셋째, 본 연구결과는 교사학습공동체의 리더교사로서 원내 공동체 모임이 원활히 지속되고 성장하기 위해 긍정적이고 협력적인 분위기를 조성해야 함을 시사한다. 연구 참여자들은 결과보다 과정을 강조하며 수평적인 협의 문화를 조성하기 위해 노력하였다. 수용적 태도와 경청에서 한 걸음 더 나아가 칭찬하고 격려, 인정함으로써 공동체의 전체적 분위기를 협력적으로 만들어갔다. 이는 교사학습공동체가 전문적 학습 신장을 목적으로 하지만, 그 이면에는 ‘공동체’라는 용어에서 오는 함께함의 의미를 고찰해보게 된다. 원내라는 기관 안에서 구

성원들이 물리적으로 함께하더라도, 정서적이고 심리적인 공감의 부족할 수 있다. 그러나 교사학습공동체 안에서 서로의 의견을 경청하고, 칭찬과 격려를 통해 구성원의 의견을 존중할 때, 비로소 심리적 거리감이 좁혀지는 것을 경험할 수 있다. 이는 김태영(2022)의 연구에서 강조한 바와 같이, 교사들이 교사학습공동체를 통해 공감과 격려를 받고 나눔과 소통의 기회를 얻으며 함께라는 정서를 공유할 수 있음을 보여준다. 따라서 교사학습공동체에서 리더로 참여하는 교사는 구성원들의 의견에 수용적 경청과 긍정적 반응을 드러내는 것이 중요하며, 공동체 안에서 실천 경험을 공유하는 즐거움이 활발해질 수 있도록 전파하는 자세가 필요하다.

한편으로 긍정적 협의문화를 전하는 것이 항상 앞에서 진두지휘하는 모습이 아니라, 구성원들 간의 자율적 소통이 원활하게 이루어질 수 있도록 한 발 뒤로 물러서 있는 역할도 필요함을 시사한다. 이는 교사학습공동체에서 나타나는 교사리더십의 특성이 한 사람에게만 집중되는 것이 아니라, 전체 구성원에게 리더십을 분산시킴으로써 교사 효능감을 높이고 공동체 전체의 성장을 추구하는 분산적 리더십을 발휘해야 한다는 김종원(2016)의 주장과도 일맥상통하고 있다. 이처럼 교사학습공동체의 리더교사가 공동체 구성원들을 리더로 세우며 상호보완해 갈 때 공동체가 함께 성장해 갈 수 있을 것으로 보인다.

2. 결론 및 제언

어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 경험에 대한 연구결과를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 연구 참여자들은 ‘공식적 직책’과 ‘과거 실천적 경험’에 기반하여 교사학습공동체 리더교사로서의 첫걸음을 내딛었다. 둘째, 어린이집 원내 교사학습공동체의 리더교사는 ‘불확실함과 함께한 출발’을

시작으로 ‘구성원과 맞물리며 일어난 성장’을 경험하였다. 셋째, 연구 참여자들은 어린이집 원내 교사학습공동체 리더교사로서 ‘전문적 성장 추구에서 오는 심리적 소진’과 ‘주임교사와 교사학습공동체의 리더교사 사이의 딜레마’로 인한 어려움을 경험하였다.

다음으로, 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들의 역할에 따른 연구결과를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교사학습공동체의 리더교사들은 공동체의 성장을 위해 ‘계속 두드리기’와 ‘수다의 장 마련하기’로 구성원들과 관계를 형성하고 유지하는 역할을 하였다. 둘째, 연구 참여자들은 ‘교사학습공동체 참여를 유도하는 질문 던지기’와 ‘생각을 되짚어보게 만드는 질문 던지기’로 교사학습공동체 구성원들의 적극적인 참여와 사고 확장을 돕기 위한 역할을 담당하였다. 셋째, 교사학습공동체에서 리더로 참여한 교사들은 ‘고유의 생각 담아내기’와 ‘재미 전염시키기’로 공동체의 긍정적이고 협력적인 분위기 다지기 역할을 하였다.

본 연구결과 및 논의를 바탕으로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

본 연구에서는 어린이집 원내 교사학습공동체에서 리더로 참여하는 교사의 경험과 역할을 분석하였다. 이에 따라 구성원들과 협력적 태도로 긴밀한 관계를 유지하며, 공동의 전문성 신장을 위해 수평적이고 분산적인 리더십을 발휘하는 교사 10명을 연구 참여자로 목적표집하여 선정하였다. 그러나 본 연구는 주된 연구 자료로 심층면담과 연구자 일지, 연구 참여자 저널 및 교사협의록을 활용하여 연구결과를 살펴본 만큼 실제적인 그들의 경험과 역할을 대표할 수 없다는 한계점을 갖는다. 교사학습공동체 리더교사는 독립된 존재가 아니기에, 함께 하는 구성원의 반응과 접근 방식에 따라 경험과 역할이 훨씬 다양할 것이라 여겨진다. 따라서 후속 연구로는 교사학습공동체의 리더교사와 관계를 맺는

구성원들과의 실제적 소통이 일어나는 현장을 중심으로 연구를 진행할 필요가 있다. 실제적인 구성원과의 관계성에 기초하여 현장에서 교사학습공동체의 리더교사가 수행하는 바가 무엇이며 교사학습공동체에 어떠한 영향을 미치고 있는지 등을 살펴보는 연구가 필요함을 제안한다.

또한 본 연구결과에서 드러난 교사학습공동체 리더교사가 갖는 어려움을 해소할 수 있는 방안으로, 리더교사들 간의 협력적 교사학습공동체를 제안한 바 있다. 원내 교사학습공동체에서 리더교사로 경험을 갖고 있는 교사들 간의 모임은 새로운 시각을 갖게 할 뿐 아니라, 혼자서 느끼는 고민과 어려움을 해소하고 서로의 대화를 통해 문제를 해결해 줄 수 있을 것이다. 또한 원내 교사학습공동체와 원외 교사학습공동체가 자연스럽게 연결되어 두 교사학습공동체에 속한 구성원 모두를 성장시킬 수 있는 원동력이 될 것으로 보인다. 따라서, 원내 교사학습공동체 리더교사들로 구성된 원외 교사학습공동체의 운영에 대해 주목하며 실질적으로 어떠한 의미가 있는지 살펴볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강경석(2016). 분산적 리더십, 교사학습공동체, 교사의 교직헌신 간의 관계. *교사교육연구*, 55(3), 350-362.
- 고영미, 조부경(2006). 과학교수능력 향상을 위한 학습공동체에 대한 유치원 교사의 인식. *교육과학연구*, 37(1), 151-178.
- 곽영순(2015). 교사학습공동체의 발달 단계탐색. *교육과정평가연구*, 18(2), 83-104.
- 교육부·보건복지부(2019a). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부·보건복지부.
- 교육부·보건복지부(2019b). 2019 개정 누리과정 놀이실행자료. 세종: 교육부·보건복지부.
- 김가운, 최연철(2020). 유치원 교사학습공동체 경험 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 20(10), 1231-1247.
- 김경은, 정지현(2016). 국내 유아교사학습공동체 관련 연구동향 분석. *어린이문학교육연구*, 17(1), 213-238.
- 김남균, 김민조, 이은주(2021). 학교 안 교사학습공동체 참여교사의 역량 발달에 대한 참여교사의 인식. *학교와 수업 연구*, 6(1), 103-125.
- 김동원, 조진우(2019). 수학교사 전문적 학습 공동체에 대한 리더 교사의 인식에 관한 연구. *교육발전*, 39(2), 183-197.
- 김미란, 고영미(2021). 유아·놀이중심 교육과정 실행을 위한 학습공동체 참여원장의 경험 탐색. *어린이미디어연구*, 11, 136-140.
- 김병찬(2005). 교사 지도성 개발에 관한 시론적 논의. *한국교원교육학회 학술대회자료집*, -(43), 19-59.

- 김병찬(2015). 교사리더십 개념 모형 구안 연구. 한국교원교육연구, 32(1), 339-370.
- 김병찬(2019). 왜 교사리더십인가. 학지사.
- 김성아, 송경오(2019). 교사공동체 기반 교사리더십 개발과정에 관한 연구. 한국교원교육연구, 36(3), 153-181.
- 김성열(2006). 학교혁신, 리더 교사 그리고 평생교육. 경남대학교 한국교원교육연구, 23(1), 296-304
- 김성천(2007). 교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장 과정 : 협동학습연구회에 관한 문화기술적 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김성천, 양정호(2007). 전문성을 지닌 교사리더로 성장하기: 협동학습연구회에 대한 문화기술적 연구. 교육사회학연구, 17(4), 1-33.
- 김연주(2011). 학교 밖 교사학습공동체 리더들의 교사리더십 연구. 서울대학교 대학원 박사 학위논문.
- 김영천(2016). 질적연구방법론. 아카데미프레스.
- 김은경, 한종화(2024). 학습공동체 「유아 수학교육 함께하기」 참여자들의 경험 탐색. 어린이문학교육연구, 25(2), 261-291.
- 김은자(2023). 유아교사의 원내와 원외 교사학습공동체 참여 경험 비교 탐색, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정준, 남지희(2019). M어린이집 보육교사의 언어적 상호작용 향상을 위한 교사학습공동체 운영 사례연구. 구성주의유아교육연구, 6(2), 19-45.
- 김종원(2016). 자기연구를 통한 교사학습공동체 리더 역할 성찰 - 학교 안 과학학습공동체 사례를 중심으로-. 학습자중심교과교육연구, 16(5), 811-836.
- 김진원(2024). 교사리더십 실행 경험에 관한 질적 사례연구 : 교사리더의 리더십 행위를 중심으로. 교육행정학연구, 42(2), 163-192.

- 김태영(2022). 놀이중심 교육과정 실천을 위한 유아교사의 교사학습공동체 참여 경험. 유아교육·보육복지연구, 26(2), 145-172.
- 김호(2021). 유치원 교사의 학습공동체 경험 이야기에 나타난 교사리더십 탐색. 교육논총, 41(4), 53-73.
- 김효정, 한재범(2021). 전문적 학습공동체와 교사리더십 관계에 대한 탐색적 사례 연구. 문화와 융합, 43(4), 981-1001.
- 박나실, 장연우, 소경희(2015). 내부로부터의 학교 변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례 연구. 교육과정연구, 33(4), 91-114.
- 박선미(2014). 어린이집 교사의 학습공동체 참여 경험에 나타난 교사발달의 의미 탐색. 인문학논총, 35(-), 285-311.
- 박수경, 정미라(2016). 교사학습공동체 리더로 참여한 유아교사들의 경험과 리더십 특징에 관한 내러티브 탐구. 유아교육학논집, 20(4), 47-70.
- 박영숙, 김순남, 서경혜(2016). 학교교육 역량 강화를 위한 교사학습공동체 운영 지원 방향과 과제. 충북:한국교육개발원.
- 사영숙(2017). 수업전문성을 추구하는 영유아교사의 학습공동체 경험 탐구. 배재대학교 유아교육과 박사학위 논문.
- 서경혜(2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례연구. 한국교원교육연구, 25(2), 53-80.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2015). 교사학습공동체. 학지사.
- 서경혜(2019). 교사 연구의 새로운 가능성 탐색. 교사교육연구, 58(3), 413-426.
- 서현주(2019). 교내 교사학습공동체 리더교사에 관한 질적 연구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

- 서혜전, 공현희(2021). 어린이집 교사의 교사학습공동체 경험의 의미 분석: 4차 표준보육과정 적용에 따른 교사 인식과 실천 변화 중심으로. 영유아교육지원연구, 6(1), 67-97.
- 성정민, 송윤나, 박희숙(2021). 원내 교사학습공동체 참여가 영유아 교사의 교수효능감에 미치는 영향. 어린이미디어연구, 20(4), 129-151.
- 소경희, 정다운, 최유리(2023). 변화하는 교육 정책 속에서 학교 교사들의 교사 정체성 형성의 특징 탐색. 교육과정연구, 41(2), 111-136.
- 심영택, 김남균, 김민조, 이현명(2014). 교사학습공동체 참여 교사들의 인식 분석. 학습자중심교과교육연구, 14(7), 233-254.
- 안혜준(2014). 유아교사의 생활지도 사례분석을 통한 학습공동체 경험에 관한 연구. 유아교육학논집, 18(4), 5-32.
- 양봉준(2022). 교사학습공동체의 지속에 관한 사례연구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 오문자(2009). '대화'의 유아교육적 의미: 사회문화적 관점에서. 열린유아교육연구, 14(5), 41-63.
- 오지연(2019). 초등학교 교사학습공동체 리더 교사와 참여 교사의 경험에 대한 내러티브 탐구. 이화여자대학교 초등교육학과 박사학위 논문.
- 오찬숙(2016). 교사학습공동체 특성에 따른 공유와 정착과정 연구. 한국교원교육연구, 33(1), 297-328.
- 이경호(2019). 교사학습공동체에서의 교사리더십 개발 방안 탐색. 교육정치학연구, 26(1), 111-132.
- 이경화(2019). 「2019 개정 누리과정」의 성격과 그 실천을 위한 유아교사의 역량 탐색. 영유아교육과정연구, 9(2), 7-33.
- 이성희, 이미영(2021). 2019 개정 누리과정 현장 적용에 대한 유치원 교사의 인식. 학습자중심교과교육연구, 21(3), 467-496.

- 이오영, 김고은(2023). 영아반 초임교사의 영아중심 놀이중심 보육과정 실행을 위한 원내 교사학습공동체 참여 경험. *육아지원연구*, 18(3), 27-56.
- 이윤정, 김혜경(2024). 놀이중심 과학적 경험 지원을 위한 교사학습공동체 실행과 교사의 경험. *육아지원연구*, 19(1), 27-54.
- 이은정(2020). 유아교육기관 교사학습공동체 연구동향 분석. *교육연구논총*, 41(3), 83-106.
- 이춘자(2020). C 유치원 교사들의 교사학습공동체 참여 경험 분석. *교육과학연구*, 51(3), 83-104.
- 전남익(2010). 교사학습공동체에서의 교사리더십 개발과정에 대한 연구. *송실대학교 대학원 박사학위논문*.
- 전남익, 최은수(2010). 교사리더십 개발과정에 대한 근거이론적 접근 : 교사학습공동체의 경험과 상호작용을 중심으로. *Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education*, 13(4), 149-176.
- 정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은(2008). 한국 교사의 리더십 특성 연구. *한국교육개발원*.
- 조부경, 고영미(2006). 유치원 교사의 학습공동체 참여양상. *유아교육연구*, 26(1), 69-100.
- 주현준, 김갑성(2015). 교사리더십 특성에 기초한 연구동향 분석. *한국교원교육연구*, 32(4), 199-217.
- 진다정(2020). 원내 교사학습공동체 운영을 통한 놀이중심 교육의 이해와 실천. *이화여자대학교 유아교육학과 박사학위 논문*.
- 차현주, 임지용, 김미류(2024). 영유아 교사의 놀이 중심 학습공동체 연구동향 분석: 2020-2024년을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 24(21), 467-484.

- 최남정, 임부연(2013). 유아교사학습공동체의 성장과 발달에 관한 연구. *유아교육연구*, 33(5), 401-429.
- 한소현(2024). 유아교사들의 수다로 엮어가는 배움: 함께 성장하는 학습공동체. *한국육아지원학회 학술대회지*, 2024(11), 26-61.
- 황기우(2008). 학교개혁을 위한 교사 리더십의 연구. *교육문제연구*, 0(31), 23-47.
- Andrew, M. D. (1974). *Teacher Leadership: A Model for Change*. Washington, DC: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED096288)
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kenneth J. Gergen (2020). 사회구성주의로의 초대[*An Invitation to Social Construction*](한유리 역). 서울: 박영사. (원전 2015 출판)
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (2012). 가르친다는 것의 의미[*The tone of teaching: The language of pedagogy*](정광순, 김선영 공역). 서울: 학지사. (원전 2002 출판)

ABSTRACT

Exploration of the experiences and roles of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center

Son, You-lim

Early Childhood Education Major

Graduate School of Education of

Sungshin Women's University

The purpose of this study is to find out the experiences of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center and to explore their roles. The research questions set for this are as follows.

Research Question 1. What is the experience of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center?

Research Question 2. What is the role of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center?

The data collection of this study consisted of conducting individual in-depth interviews, writing a researcher's journal, and collecting the journal and teacher consultation minutes of the study participants. To this end, individual in-depth interviews were conducted twice from January 2025 to March 2025 with 10 teachers who have participated as leaders in the daycare center's in-house teacher learning community for more than one year.

The results of the study on the experiences of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center are as follows.

First, the study participants took the first step as leaders of the teacher learning community based on their 'formal position' and 'past practical experience'. Most of the study participants naturally took on the role of leadership teachers in the teacher learning community at the same time as they became the head teacher. In addition, the study participants gradually experienced being recognized as leaders by applying and reflecting these experiences one by one to new teacher learning community meetings based on the experience of the teacher learning community that they participated in as members in the past.

Second, starting with 'starting with uncertainty', the leaders of the teacher learning community in the daycare center experienced 'growth that occurred in conjunction with members'. When they first participated as leaders of the teacher learning community, the study participants felt a burden due to a heavy sense of responsibility. However, gradually, they

became aware of the various thoughts and tendencies of the members and experienced changes in learning and growing with the members by practicing a customized approach from various angles.

Third, as a leader teacher in the teacher learning community in the daycare center, the study participants experienced difficulties due to 'psychological burnout from the pursuit of professional growth' and 'dilemma between the principal teacher and the leader teacher in the teacher learning community'. The leader teacher in the teacher learning community experienced a heavy sense of responsibility and psychological burnout arising from the limitations of role performance, and felt a thirst for new perspective and stimulation. In addition, it was found that the study participants discovered a contradiction between the lead teacher and the leader teacher position in the teacher learning community and experienced a sense of disparity in their role.

Next, the results of the study on the role of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center are as follows.

First, the leading teachers in the teacher learning community played a role in establishing a relationship with members by 'continuing tapping' and 'preparing a place for many things' for the growth of the community. Participants in the study emphasized that they value their mindset to build relationships and should approach their members with an attitude of trust and respect. In addition, they played a role in continuing to try to have daily conversations to maintain the relationship they had and help the

growth of members in the teacher learning community.

Second, the study participants played a role in helping members of the teacher learning community actively participate and expand their thinking by asking questions that induce participation in the teacher learning community and asking questions that make them reflect on their thoughts. This was an active approach by the leader teacher to form a sense of belonging among members of the teacher learning community, and it was an educational practice by the leader teacher to expand reflective reflection and thinking among members of the teacher learning community.

Third, teachers who participated as leaders in the teacher learning community played a role in strengthening the positive and cooperative atmosphere of the community by "conceiving unique thoughts" and "controlling fun." Participants in the study formed a cooperative atmosphere among members of the teacher learning community through receptive attitudes, listening, praise, encouragement, and recognition. In addition, it played a role in conveying the fun they felt to the members in the hope that the members would experience the benefits of the teacher learning community they had experienced in the past.

This study is significant in that it attempted to examine the experiences of teachers who participated as leaders in the teacher learning community in the daycare center and explore their roles. According to the results of this study, first, the leadership exhibited by the leader teachers in the teacher learning community is horizontal and participatory leadership. Second, in order to cultivate leadership teachers in the teacher learning

community, it is more necessary to spread a positive teacher learning community culture, and third, it suggests that leadership teachers in the teacher learning community should practice active customized support according to the responses of members. Fourth, it suggests that there is a need to provide a place to share thoughts and concerns among the leaders of the teacher learning community. Fifth, it suggests that the leader teachers in the teacher learning community need to make efforts to establish a close relationship with their members. Sixth, it suggests that the leader teachers in the teacher learning community recognize the importance of questions and need to prepare ahead. Finally, it suggests that the leader teachers of the teacher learning community need to make efforts to create an atmosphere for a positive and cooperative teacher learning community.