

## 교사 문식성 연구의 필요성과 가능성 탐색 —충북 혁신학교의 변화를 바탕으로

염은열 청주교육대학교 국어교육과 교수



- I. 충북 학교에 대한 경험
- II. 연구 방법에 대한 고민
- III. 문식활동의 장으로 본 충북 혁신학교
- IV. '배움의 문식성' 개념의 필요성과 가능성
- V. 논의를 마무리하며

## I. 충북 학교에 대한 경험

연구의 출발이 된 경험을 소개하는 것으로 논의를 시작해보려 한다.

먼저 연구책임자로 참여했던, 충북 지역 초중고 학생들의 생활 및 의식 전반을 살핀, 종단 연구 경험을 돌아본다.<sup>1)</sup> 충북 교육의 현재와 향방을 파악하는 한편 사실에 기반한(evidence based) 정책 수립의 기초 자료를 제공하고자, 3년에 걸쳐 매년 충북 도내 12개<sup>2)</sup> 시군에서 70여 개 학교, 초중고생 총 4,500여 명을 선정, ‘학교와 수업’, ‘가치관 및 자아개념’, ‘진로’, ‘학생 시간 활용’, ‘충북 교육정책’ 항목에 대해 조사하였다. ‘지역’, ‘학교급’, ‘성별’, ‘경제 수준’을 변인으로 분석한 결과, 3년 내내 경제 수준, 즉 학생들의 경제적 환경이 일관되는 모든 조사 항목에서 상관성이 높은 변인으로 나타났다.<sup>3)</sup> 지

- 
- 1) 이에 대해서는 청주교대 부설 충청교육연구소(2013, 2014, 2015-)를 참고할 수 있다.
  - 2) 2014년 청원군이 청주시에 편입됨으로써 조사 대상이 되는 도내 시군이 11개로 줄었다. 그러나 행정 단위의 통합이 곧바로 교육 여건이나 문화의 변화로 이어지는 것은 아니라는 점에서 12개 지역을 단위로 조사 연구를 수행하였다.
  - 3) 학교급이 올라갈수록 자아 개념이나 교사 및 학교 생활 만족도가 떨어진다는 점이나 남녀간 유

역에 따른 차이 또한 포착되었는데 이 역시 지역간 경제 격차를 고스란히 반영한 현상이라는 점에서 3년 내내 ‘경제 수준’이 가장 유의미한 변인이었다는 진단은 달라지지 않는다. 충북의 경우, 경제적 수준이 낮은 가정의 학생들이 자아 개념이나 가치관, 수업 이해 정도가 낮은 것은 물론이고 직업 포부 수준 역시 낮았고 진로 준비 또한 상대적으로 소홀하여 빈곤의 재생산이 이루어질 수 있는 구조가 이미 자리잡고 있었다.<sup>4)</sup>

조사 결과는 어느 정도 예견된 것이었고, 충북 지역 역시 직업이나 교육수준, 소득 등 부모의 사회경제적 지위가 인지적 성취뿐만 아니라 자아존중감이나 교육포부수준, 학교생활 만족도 등 비인지적 성취에도 영향을 주는 중요한 요인임(유방란·김성희, 2008)을 다시 한번 확인한 셈이다.

다음으로 2018년부터 시작한 충북 혁신학교 2년차 중간평가(이은주·김남균·염은열·이선경·김다희·노미란 외, 2018 ㄱ)와 4년차 종합평가(이은주·김남균·염은열·이선경·김다희·노미란 외, 2018 ㄴ)에 참여한 경험을 살펴해보려 한다.<sup>5)</sup> ‘행복 씨앗학교’라고 이름 붙여진 충북 혁신 학교의 현재를 살펴 그 성과를 공유하고 문제점을 함께 해결하기 위한 컨설팅 개념의 평가이다. 궁극적으로는 충북 도내 지역간, 학교간 격차를 줄임으로써 충북 도내 모든 학생들이(교사와 학부모들까지도) 행복한 학교를 만들겠다는 당연하고도 원대하고 낭만적인 기획의 일환이다. 평가자로서 행복 씨앗을 자라게 하고 퍼져나가게 하려는 큰 그림을 그리면서, 대상 학교의 분위기와 문화는 물론이고 성취와 어려움에 대해 이해하고 기술함으로써 지역 사회가 조력할 부

---

의미한 차이가 나타나는 항목들이 일부 있었지만, 가장 지속적이면서도 유의미한 변인은 경제 수준이었다.

- 4) 이러한 사실을 지역 사회에 보고하고 이후 충북 교육의 향방을 논의하는 자리(충북교육연구소, 2015 ㄴ)를 마련하기도 하였다.
- 5) 2019년에도 전년도와 마찬가지로 혁신학교 중간 평가(김남균·염은열·이선경·이은주·고미령·김다희 외, 2019 ㄱ)와 종합 평가(김남균·염은열·이선경·이은주·고미령·김다희 외, 2019 ㄴ)를 실시하였으며, 덧붙여 올해에는 충북 혁신학교의 성과를 바탕으로 충북 미래학교 모델을 개발하는 연구까지 수행하고 있다.

분이나 정책적으로 지원해야 할 사항, 충북 학교 혁신을 위해 함께 풀어야 할 과제 등을 도출하고자 노력하였다. 또 점수나 순서를 매긴다는 생각보다는, 대상 학교 구성원들이 학교 혁신의 비전을 다시금 공유하고 자신들의 노력과 성취, 어려움 등을 객관화하여 성찰함으로써 이후 실천의 방향을 조정하고 다시 실천하는 힘을 얻는 계기가 되기를 바라며 평가에 임했다. 평가는 충북 교육의 정책 방향을 담은, ‘즐거운 배움, 창의적 교육’, ‘민주적인 학교 운영’, ‘책임지는 학교 공동체’, ‘효율적인 재정 운영’이라는 4개 영역에 걸쳐 진행하였고, 서류 평가[자체 평가보고서와 교육과정 운영 계획서 등 학교 이해에 도움이 되는 제반 자료]와 면담[관리자, 혁신부장, 교사, 학생, 학부모, 행정실장], 참관[수업 및 활동 참관], 워크숍[학교 문화를 판단하기 위해 평가단에서 요구한 워크숍] 참관 및 참여 등 다양한 방법을 활용하였다.

수업을 보고 면담하고 관찰하고 함께 활동을 하면서 확인한 것은 학생들이 행복한 학교, 그래서 좋은 인상을 주는 학교에는 어김없이 좋은 ‘교사’ 혹은 좋은 교사 문화가 존재한다는 사실이다. ‘교사’ 혹은 ‘교사들’의 몸에 붙어 있는, 언어화하기 어려운, 교과 지식을 다루는 방식이나 소통의 방식 및 태도, 그 학교의 문화 등이 매우 중요한 변인임을 확인했다. 운이 좋게도 우리는 주변 여건과 문화, 지원 체계 등이 모두 열악한 곳에서 교사들이 교육의 질을, 행복의 수준을 끌어올린 사례를 몇 번 목격했다. 특히 인상적이었던 것은 중단 연구(충북교육연구소, 2013; 2014; 2015 ㄱ)에서 거의 모든 항목에서, 가치관과 자아인식, 학교와 수업에 대한 인식이 낮았고 진로 탐색과 시간 활용에 있어서도 어려움을 겪는다고 답했던 학교가 180도 달라진 것을 확인할 수 있었다. 다른 평가자들과 사전 교류나 조율을 하지 않았음에도 불구하고, 그 학교에 대한 판단이나 느낌 및 기술한 내용은 대동소이했다.

이렇게 두 개의 경험을 언급하면서 시작한 것은, 우선 교육 격차가 사회 경제적 요인과 밀접하게 관련되어 있는 구조적이며 복잡한 문제라는 점에서 교육 격차의 해소란 궁극적으로는 연대를 통한 사회 구조적 변화까지 염두에 두는 실천의 문제임을 확인하기 위함이다. 동시에 사회 구조적인 문제와 긴

밀하게 연결되어 있기는 하지만, 학교 바깥과 연대한 학교 안 실천을 통해 어느 정도는 그 격차를 해소할 수 있다는 낙관 혹은 전망을 확인하기 위함이다.

우리는 지역 간 교육 자원의 차이, 특히 문화 자원의 차이가 있는 충북의 경우 행복씨앗학교가 적어도 도내 교육 격차 해소에 기여하고 있음을, 그리고 그 변화와 실천의 중심에 교사(들)의 헌신과 열정, 그에 기반한 배움과 실천이 있음을, 나아가 그 배움과 실천이 어느 정도는 학교 바깥과의 연대에 바탕을 두고 있음을 확인(이은주 외, 2018ㄱ; 2018ㄴ)할 수 있었다.

## II. 연구 방법에 대한 고민

### 1. 학교 내 변인 ‘교사’

교육 격차의 주요 요인에 대한 이론은 크게 결핍 모델과 기회 모델, 학생교사 상호작용 모델이 있다고 한다(강계의, 2008). 결핍 모델은 지적 능력의 격차와 문화 실조 등에 의해 격차가 발생한다고 보는 초기의 이론이라면, 기회 모델은 교육에 투입되는 물리적 조건의 차이에서 그 원인을 찾는 이론이고, 가르침과 배움이 일어나는 현상에 주목한 이론이 학생 교사간 상호작용 모델이다. 문화 실조 등의 결핍이나 투입되는 물리적 조건의 열악함은 물론이고, 심지어 학생 교사간 상호작용의 차이 역시 사회경제적인 여건과 관련될 수 있다는 점에서 교육 격차의 문제는, 앞서 언급했던 것처럼, 특히 경제 자본 혹은 사회구조의 문제와 밀접하게 연관되어 있다. 사회적·정치적 해결을 도모해야 하는 문제이다. 그러나 사회구조의 변화를 도모하여 해결책을 모색하려는 실천과 더불어, 1970년대부터는 어느 정도 통제가 가능한 학교 내 요인에 관심을 가지고 해결책을 모색하려는 움직임이 증대되었다.<sup>6)</sup>

---

6) 그 동향에 대해서는 강계의(2018)를 참고할 수 있다.

SES(Socio-economic status)로 통칭되는 가정배경이 학업성취를 매개로 하여 계급의 재생산으로 귀결됨을 주장하고 입증하는 연구들도 적지는 않지만, ‘학교 효과’에 주목한 여러 연구 중에서 가정 배경과 독립적으로 학업성취에 영향을 미치는 학교의 특질이 존재하며 학생과 사회의 교육적 성취에 교사들의 영향력이 결정적임을 입증하는 논의 또한 적지 않다(백병부, 2013: 5-8). 학생들의 학업성취가 사회 구조와 관련된 가정배경과 무관할 수는 없지만 학교가 교육 격차 해소에 기여할 수 있다는 것이다.

여기서는 학교 내 요인, 구체적으로 교사의 문식성이 교육 격차에 영향을 미친다는 가정 하에 학생들의 교육 격차 해소에 영향을 미치는 교사 문식성에 대해 논의해보려 한다. 그런데 학생과 교사간 상호작용에 주목하여 교사의 문식성이 어떻게 작동하고 개입하는지, 그 결과로 교육 격차가 얼마나 어떻게 해소되는지 논증하거나 질적으로 기술하는 것은 매우 어려운 일이다. 교사 문식성이 개입하는 것은 분명해 보이지만, 얼마나 어떻게 영향을 미치는지를 파악하는 것도 어렵거니와, 교육 격차가 해소되었는지 아닌지 면밀하게 따지는 것 자체도 쉽지 않은 일이며, 설령 교육 격차가 해소되었음을 확인했다 하더라도 그것이 교사의 문식성과 관련된다는 것을 또 어떻게 입증할 것인가 하는 등의 간단치 않은 숙제들을 풀어야 한다. 사실 이 질문들 하나하나가 별도의 논문 주제가 될 수 있을 정도로 작지 않은 문제들이라, 연구 방법에 대한 고민이 적지 않다.

현재로서는 행복의 씨앗을 보여준 여러 학교들에서 공통적으로 확인한 교사의 학습 특성 및 성장 과정에 초점을 맞춰, 모든 학생들을 행복하게 한, 즉 격차 해소를 이끌어낸 교사의 역량 혹은 특성으로서의 문식성이 무엇인지 탐구해가는 방식을 취하려고 한다. 이는 개인 연구자로서 필자가 참여 관찰 및 평가에 임했던 경험에 대해 성찰함으로써 답을 찾아보려는, 일종의 질적 접근이다.<sup>7)</sup> 그러나 처음부터 교육격차와 교사 문식성과의 관련성에 초점

7) 앞서 언급한 두 개의 경험 외에도 필자는 서울형 혁신학교 수업 컨설팅에 참여한 경험(이

을 맞춰 여러 현상들이나 사건 등을 관찰하고 그 안에 작동하는 문화적 코드나 특징들을 찾고자 한 것이 아니었기 때문에 논의에 다소 한계가 있다. 그 한계를 보완하고자 문헌 분석과 참여 관찰, 면담 등을 바탕으로 작성된 충북 행복씨앗학교 중간 평가 및 종합 평가 보고서에 대한 메타 분석을 곁하고자 한다.<sup>8)</sup> 학교를 들여다본 경험의 역사가 짧지 않다는 사실에 용기를 내서, 행복씨앗학교로 지정된 이후 긍정적으로 달라진 ‘어떤’ 모습을, 교육 격차가 해소된 사례로 보고, 그러한 긍정적인 변화에 작동한 변인으로 교사의 문식성에 주목해보려 한다.

## 2. 한 학교의 변화 사례

교육 격차란 사회 및 학교의 사회구조적 측면과 어울려 그 기능적 측면에서 교육의 과정과 결과적 측면이 함께 작용한 결과(김병성, 2003)로, 교육 투입의 부족 또는 결합 과정이 잘못되어 발생한 교육 산출 차(差)를 일컬으며, 다른 개인이나 집단과의 비교에서 나온 상대적인 개념이다.

K 고등학교는 2105년 혁신학교로 지정되었고 그 이전까지 인문계 고등학교로 대학진학률이나 학력이 전국 고등학교와 견주어볼 때는 물론이고 심지어 도내 다른 고등학교와 견주어볼 때 현저하게 낮았던 학교이다. 비평준화 지역으로, 지역 내 점수가 가장 낮은 학생들이 가는 학교였다. 그러나 혁신학교로 지정된 이후 학생들의 만족도와 자긍심이 높아졌고 지역 사회에서의 평가가 달라졌으며 그 변화의 폭이 커서 전국적으로 화제가 되기도 하

---

혁규·구원희·김경은·김남수·박상우·염은열 외, 2012)을 시작으로, 학교 기반의 자발적인 독서 모임에 참여한 경험, 수업비평 및 PLC의 이론과 전통을 만들어온 학교에 근무하면서 산발적으로 사회자, 토론자, 연수자로 참여한 경험 등을 가지고 있다.

- 8) 2015년 행복씨앗학교가 지정된 이래 2년차에 이루어지는 중간평가 보고서와 4년차에 진행되는 종합평가 보고서가 총 6편이 나와 있다. 연구자가 참여한 평가 보고서(이은주 외; 2018 ㄱ; 2018 ㄴ, 김남균 외, 2019 ㄱ; 2019 ㄴ)외에 두 편의 보고서(심영택·김남균·김민조·김종원; 2016, 이은주·김남균·노미란·김혜정; 2017)가 더 있다.

였다.<sup>9)</sup> 2018년 4년차 종합평가에서는 입시와 혁신 두 마리 토끼를 잡을 수 있는, 고등학교 혁신학교의 모델을 보여주었다는 긍정적인 평가(이은주 외, 2018 7: 85)를 받았다. 눈에 보이는 지표로서의 학력이나 대학진학률이 높아진 것은 물론이고 학교 문화와 교실 문화, 무엇보다도 학생들이 긍정적으로 달라졌음을 직접 확인할 수 있었다.

학생들은 사회경제적 환경이나 성적으로 인한 차별을 느끼지 않는다고 답했다. 평가 직전 평가자들이 직접 면담 학생들을 지정하였는데, 성적이 최상위권인 학생과 최하위권인 학생, 자치 활동에 활발하게 참여하고 있는 학생과 그렇지 않은 학생들을 골고루 택했다. 인상적인 것은 면담에 참여한 학생들 모두 스스로 무엇인가를 성취한 경험 혹은 주인공이 되어 활동한 경험을 가지고 있었다. 교실 내 활동이나 학교 내 활동으로부터 소외된 학생을 발견하지 못했으며, 최하위권 성적의 학생도 중학교 때처럼 성적으로 인해 스트레스를 받지는 않는다고 답했고, 무엇보다도 면담한 학생들 모두 표정이 밝았으며 여유 있게 그리고 자연스럽게 ‘자신의 말’로 ‘자신의 경험’을 이야기했다.

수업 참관 때도 배움으로부터 소외된 학생을 발견하지 못했다. 서사와 극의 갈래 특성을 배우고 갈래 전환까지를 목표로 하는, 이해와 표현 활동이 통합된 12차시 수업 중 마지막 차시 수업을 참관했을 때는 특수반 학생들<sup>10)</sup>과 일반 학생들이 함께 참여하여 각자의 역할을 자연스럽게, 그리고 훌륭하게 수행하는 장면을 목격하였다. 물론 다른 교과와 수업에서도 비슷한 모습을 확인할 수 있었다. 성적이 좋은 학생과 그렇지 못한 학생, 몸이 불편한 학

9) 다음을 보면 변화된 분위기를 짐작할 수 있다. 최현주(2018.9.7.), K고 3년, 나예겐 이랬다, 충북인뉴스, 검색일자 2019. 10. 20., 사이트 주소 <http://www.chinews.co.kr/news/articleView.html?idxno=124543>.

10) 이 학교에는 특수반 학생들이 26명 있는데, 수업 시간에 특수반 학생들이 정서적 어려움을 겪거나 불편해하는 모습을 보지 못했다. 자치활동으로 학생들이 장애인에 대한 인식과 관련된 교육 활동을 기획하여 실시하고 있었고, 자세히 살펴지 않으면 구별이 되지 않았다.

생과 그렇지 않은 학생들이 모두 각자의 역할을 하며 협력적으로 배우고 있었고 배움으로부터 도주하거나 소외된 학생은 찾아보기 어려웠다. 교실 바깥에서도 공부 두레 등 여러 모임을 통해 서로를 가르치고 서로에게 배우는 문화가 자연스럽게 자리하고 있었다. 그 모든 활동에서 학생들이 주체로 참여하고 있었고 그래서 보람 또한 느끼고 있었다.<sup>11)</sup> 특성화된 여러 프로그램 을 통해 부족한 문화자원을 확충해주려고 노력한 덕분에 K고 학생들이 지구촌을 상상할 수 있는 지역 구성원으로서 지역 사회에 기여하고 있음도 확인할 수 있었다. 조심스럽게 낙관하자면 K고등학교의 교육과정 자체가 지역 사회에서 또 하나의 문화자원이자 교육자원으로 기능하기 시작한 것은 아닌가 싶다.

물론 충북 도내 혁신학교들이 모두 K고등학교와 같은 것은 아니다.<sup>12)</sup> 학생들의 협력적 배움을 이끌어내고자 학교 전체의 책상 배치를 ㄷ자로 바꿨음에도 불구하고 거의 모든 교실에서 일방적인 설명식 수업이 진행되는

11) 행복씨앗학교를 방문했을 때 언제나 기분 좋은 것은 학생들의 표정과 태도이다. 혁신의 동력을 상실한 학교에서도, 구성원들이 혼란을 겪고 있고 갈등이 첨예한 학교에서도, 일반학교와 비교해볼 때 학생들의 표정이 밝고 학생들이 외부자인 우리들에게 서슴없이 다가와 말을 거는 일이 흔하다. 체험 중심의 창의적인 교육과정을 강조하고 민주적인 학교 운영을 중시하다 보니, 일반학교에 비해 학생들이 자신을 표현할 기회가 상대적으로 많고, 교사 학생간의 의사소통이 보다 빈번하기에 생겨난 효과라고 본다. 그러나 면담과 참여 관찰을 통해 좀더 들여다 보면 학생들이 여러 활동을 통해 배운 것이 명확하지 않고 수업이나 학교 생활 전반에 비민주적인 문화가 여전한 것을 확인할 때가 많다. 그런데 K고 학생들의 경우는 배운 바에 대해 명확하게 인식하고 있었고, 자신의 의견이나 생각이 존중받는다라는 생각을 명확하게 하고 있었다(이은주 외, 2018년: 85-91).

12) K고등학교를 포함하여 모든 혁신학교들은 각자 고유의 어려움과 문제를 안고 있으며, 정도의 차이는 있지만 지속 가능한 발전에 대한 고민이 깊다. 학교 혁신이란 사실 끊임없이 성장하고 배우고 협의하고 도전하고, 다시 성장하고 배우고 협의하고 또 도전하는, 출발선만 존재하는 여정이다. 혁신을 위한 발걸음-성찰과 배움, 소통 및 협업-을 멈추는 순간, 여러 프로그램이나 수업의 형식, 시도들은 영혼 혹은 정신을 잃은 빈 껍데기나 틀로 전락해버린다. 교조주의로 흐르고 만다. 그런 이유에서 혁신학교들은 늘 고군분투할 수밖에 없으며 늘 갈등하며 진행되는 서사와 흡사하다.

경우도 있었고, 자율과 통제 속에서 길을 잃은 교사가 생활지도와 수업의 국면에서 학생들을 방치하는 상황도 여러 번 목격하였다. 학교마다 사정이 달라 도내 30여개 혁신학교들을 한데 묶어 이야기한다거나 어떤 사실을 일반화하기는 어렵다. 그러나 학교마다 차이가 있기는 했지만, 공통의 비전과 지표표를 의식하면서 구성원들이 학교란, 혹은 행복한 학교란 어떤 곳인가 고민하기 시작했고 교육과정의 변화를 피하기 시작하면서, 적어도 충북의 경우 혁신학교가 학교 내, 그리고 학교 간 교육 격차 해소에 어느 정도 기여하기 시작했음은 분명해 보인다. 도내 진출 시스템이나 전입가능한 교원의 풀(pool)이 크게 달라지지는 않았다는 점에서 혁신학교를 ‘준비하고 운영하기 위해서’, 그리고 혁신학교를 ‘준비하고 운영하면서’ 교사들에게 ‘모종’의 배움 혹은 변화가 있었음을 가정할 수밖에 없다, 그 모종의 변화나 배움이 어떻게 일어났을까. 교사(들)의 역량 혹은 전문성이 어떻게 성장하고 어떤 조건에서 어떻게 작동하는 것일까 의문이 생겨나는데, 그 의문은 자연스럽게 배움 혹은 변화의 장으로서의 배움의 공동체에 주목하게 한다.

### III. 문식활동의 장으로 본 충북 혁신학교

#### 1. ‘배움’의 출발이자 결과로서의 문식성

충북 도내 혁신학교에서는 하나 같이 교사‘들’의 ‘배움’을 강조하고 있다. 모델이 되고 있는 경기도의 혁신학교 기본 문서에서도 교육 혁신의 축으로 ‘교사의 전문적 학습공동체’를 들고 있는데, 충북의 경우에도 이른바 전학공(전문적 학습 공동체)라고 불리는 ‘학습 공동체’를 운영하고 있으며, 학생들에게 배움이 일어나도록 학교 및 교실 문화를 바꾸고, 배움이 일어나는 수업을 실천하기 위해 노력하고 있다. 수업 공개 및 수업 비평 활동을 정례화

하여 교사들 역시 수업에 대해 성찰하고 배우며 그 배움을 나누면서 변화와 성장을 꾀하고 있다.

물론 충북의 경우에도 학습 공동체의 관심이 교사 개인의 배움이나 수업에만 국한되는 것은 아니다. “외국에서의 학습공동체는 전문성을 바탕으로 한 교사의 ‘학습’에 주목하지만, 한국에서의 학습공동체는 학습 이외에 교사의 생활, 학교의 문화를 개혁하고자 하는 교사 운동적 성격, 교육 정치적 성격”(곽영순, 2015: 84-104)까지 지닌다. 혁신학교는 일종의 실험학교의 성격을 띠며, “학교 변화를 단위학교 내 학습공동체에 일임”(경기도 교육청, 2012)하고 있으며, 그런 점에서 ‘한국형 학습공동체는 혁신학교의 특징과 성과를 대변하는 것으로 논의되는 한편, 또 다른 한편으로는 혁신학교 실제로서 가장 취약한 부분’(곽영순·김종윤, 2016: 187)이기도 하다.

결국 혁신학교란 교사들이 끊임없이 배우고 나누고 실천하고 성찰하는 과정을 거듭함으로써 자신과 동료, 수업과 학교, 나아가 지역 사회의 문화를 바꾸려는 사회적 실천의 의미를 지닌다고 할 수 있다. 그런 점에서 교육 격차 해소 등 모든 긍정적 변화의 중심에 혁신학교 교사가 있으며 그 성과뿐만 아니라 변화와 실천의 한계 또한 교사의 역량에 달려 있다고 할 수 있다. 행위자로서 영향을 미치는 현상, 즉 행동유도성(affordance)의 개념과 연결지어 볼 때도 교사 변인은 교실 공간에서 학생이 현재 수준보다 더 나은 수준으로 발전하는 데 도움을 주는 심리적 지지와 지원으로서의 정서적 비계(정혜승, 2018: 50)로 작용한다. 그런 점에서 교사 ‘배움의 공동체’를 수업 및 학교 변화의 동력으로 강조할수록, 교사의 ‘배움’을 강조하면 할수록, 교사의 문식성이나 교사의 문식성을 길러줄 수 있는 여건 역시 중요한 변인으로 부각될 수밖에 없다. 교사 문식성이 ‘배움’의 출발이자 ‘배움’의 결과로서의 역량이기 때문이다. 언어 능력은 단순한 기능이 아니라 가치와 인식의 문제(김대행, 1995: 20-25)이고 실천의 문제이며, 언어를 통해 상호작용을 하면서 ‘배움’이 일어나기 때문이다. 그런 이유에서 우리는 학습자로서의 ‘교사’, 그리고 ‘교사들’의 상호작용에 주목할 필요가 있다.

## 2. ‘학습자’로서의 교사 혹은 교사 집단

교사양성기관에 근무하면서 교사를 길러내고 수많은 교사들을 만날 수밖에 없다. 교사양성기관의 교육과정에 대해서도 관심을 갖게 되고, 교사 재교육 프로그램에 대해서도 호기심을 가지고 들여다보게 된다. 그런데 자주 어떻게 공부해야 할지 모르겠다는 하소연의 말을 듣기도 하고 무엇을 공부하면 좋을지 모르겠다며 조언을 청하는 교사도 종종 만나게 된다. 교사들이 대학원에 진학하고 연수 프로그램에 열광하고 함께 공부하는 모임을 만드는 이유도 이와 무관하지 않을 것이다.

2년차 중간평가 대상 학교의 교사들도, 4년차 종합평가 대상학교의 교사들도 모두 수업 외 체험 활동이 활발하게 운영되고 있으며 성과를 내고 있는 데 반해, 수업 개선이나 혁신은 미흡한 것으로 인식하고 있었다. 전시성 행사나 체험 활동을 줄이거나 교과 수업 활동과 통합함으로써, 수업 외 업무 부담을 줄이는 한편 학교교육의 중핵인 수업의 혁신을 꾀할 필요가 있다고 인식하고 있었다. 안타깝게도 혁신이 가장 어려운 부분, 일반학교와 견주어 볼 때도 가장 달라지지 않은 것이 바로 ‘수업’이었다. 혁신학교 교사들 대부분이 수업과 관련하여 어려움을 호소하고 있었고, 실제로 학습자의 ‘배움’을 강조하고는 있지만 정작 “왜 수업을 하지?” 의문이 드는 수업과, “어떻게 하면 배움이 일어나게 할 것인가?” 하는 고민이 하나도 보이지 않는 수업도 다수 목격하였다. 물론 학교마다 수업 나눔과 수업 친구, 수업협의회 등 공식·비공식적인 모임을 정례화하여 운영하면서 수업 혁신에 힘을 쏟고 있다. 그럼에도 불구하고 수업의 변화가 가장 더디고 그래서 수업 혁신에 대한 고민이 가장 깊었다.

이는 수업과 관련하여 아직까지는 혁신학교 교사들 역시 서툰 ‘학습자’임을 말해준다. 그리고 배움과 성장의 지난한 여정 혹은 서사가 필요함을 말해준다. 그 출발은 학습자로서의 교사 자신의 현재에 대한 정확한 이해와 인지 및 인정에서 비롯되어야 할 것이다. 그런데 아직까지 충북 혁신학교 교사

의 상당수는 어렸을 때부터 익힌 배움의 방식이나 교과 내용을 다루는 방식, 혹은 수업의 관행으로부터 벗어나지 못한 것으로 보인다.

사실 교원양성기관에 입학한 학생들은 한국 사회에서 열심히 공부한 학생들이다. 이른바 ‘공부중독’이었던 학생들이 들어온다. 그러나 더러 예외가 있기는 하지만 학생들 대부분이 배움에 대한 열정이나 동기가 부재하고 학습된 무기력 혹은 그와 결부된 수동성을 보여, 그 학생들을 가르치는 일이 쉽지 않다. 교대 교수로서 내 자신의 수업에 대해서도 성찰할 수밖에 없는데, 필자는 수강생들에게 한 번이라도 성공적인 탐구의 경험, 즉 배움의 경험을 하게 함으로써 ‘학습’의 즐거움을 발견하고 ‘학습’의 본질에 대해 배울 수 있도록 수업을 운영하고자 늘 고군분투하고 있다. 필자뿐만 아니라 동료 교수들 역시 각자의 방식으로 고군분투하고 있다.

그러나 그럼에도 불구하고 어려서부터 명시적·잠재적 교육과정으로 익힌 배움의 방식 혹은 아비투스(Habitus)는 쉽게 극복될 수 없다. 경험한 수업이 아닌 다른 수업을 상상하는 것이 얼마나 어려운 일인지 우리는 잘 알고 있다. 그래서 임용고시를 통과했다고 해서 교사로서의 발달 과업을 완수했다고 안심할 수가 없다. 혁신학교에 근무하게 되었다고 해서 하루아침에 혁신학교 교사가 되는 것도 물론 아니다. 교사들에게 배움의 기회가 다시 필요한 이유가 바로 여기에 있다. 그리고 그 배움이 좀처럼 정체성의 변화로, 곧 실천력으로 전이되지 않아 교사들이 배움의 과정에서 분투하는 이유도 이와 관련된다. 그런데 같은 강연을 듣고 연수에 참여하고 같은 자료를 읽고 같은 표현활동을 하더라도 배움의 차이가 생겨나는 현상도 볼 수 있다. 교사 한 사람 한 사람의 삶의 이력이 다르듯이 그 이력을 통해 탑재한, 학습역량 혹은 여러 자원의 차이가 먼저 개입하기도 하고, 어떻게 듣고 어떻게 읽으며 어떻게 표현하느냐에 따라 결과적으로 차이가 생겨나기도 한다. 이러한 사실은 보다 ‘잘’ 배우도록 하기 위하여, 전문적 학습 공동체에서의 문식 활동 전반에 대해서 면밀하게 탐구하고 이해할 필요가 있음을 말해 준다.

사실 혁신학교 교사들의 문식 활동은 다양한 배경을 지닌 동료 교사들과의 소통 및 협력 활동이라는 특징을 지닌다. 성별의 차이나 문화적 차이, 초임교사부터 경력 교사에 이르는 경험의 차이 등이 존재하는 공동체 안에서 문식 활동이다. Sarason은 교사들이 때때로 제약상황에 순응하기도 하지만 때로는 적절한 전략을 수립하여 적극적으로 대응해 나감으로써 자신들의 행위 양식을 스스로 선택하여 가는 능동적인 행위자라고 보고, 교사문화를 능동적 행위자로서의 교사가 교실에서 직면하는 수많은 문제에 대응하여 생존하려는 생태학적 전략이라고 보았다(Sarason, 1996; 구원희, 2016: 476 재인용). 그런가 하면 오영재(2006)에 따르면 초임교사가 학교 문화에 적응하는 가운데 교과형, 인성형, 조직형, 업무형, 투쟁형, 유유형, 자기형, 승진형, 소진형 등 아홉 가지 유형으로 발달한다고 한다. 중등 중견교사를 대상으로 한 연구 결과이기도 하지만, 전문적 학습 공동체 안에서 이 아홉 가지 유형의 교사를 찾는 것은 어려운 일이 아니다. 시대가 달라졌으니 다른 유형의 교사들을 더 발견할 수도 있을 것이다. 중요한 점은 이렇게 다른 정체성을 지닌 교사들이 주체로서 문식 활동에 참여하면서 교사로서의 문식성 및 전문성의 발달을 도모한다는 사실이다. 같은 강연과 연수를 듣더라도 그리고 같은 자료를 읽더라도 읽어내는 것, 배움의 정도나 수준의 차이가 생겨날 수밖에 없는 것이다.

그런데 이처럼 다양한 교사들로 구성된 학습 공동체가 매우 임의적이고 유동적인 조직이라는 점도 아울러 고려할 필요가 있다. 이 학습 공동체는 사실 우연에 의해 구성된 공동체에 가깝다. 자원해서 온 교사가 있는가 하면 더 머물고 싶은데 떠나야만 하는 교사가 있고 첫 발령을 받고 온 교사가 있는가 하면 여러 학교를 경험하고 오는 경력 교사도 있다. 해마다 구성원이 달라져서 늘 불안정하고 늘 도전에 직면해 있는 공동체가 바로 교사 학습 공동체이다. 혁신학교 교사들이 혁신을 지속하는 데 가장 큰 걸림돌이라고 지적한 것도 바로 인사이동 시스템으로 인한 구성원의 변화였다. ‘작은 학교 살리기 운동’으로 화제가 되었던 D 초등학교는 마을과 함께 하는 생태학교

로, 혁신을 가능하게 하는 제도와 시스템, 민주적이고 협력적 학교 문화가 살아 있는 학교다. 그런데 구성원의 급격한 변화로 인해 혁신의 동력을 상실, 2018년 종합평가에서 재지정 여부가 도마 위에 올랐다.<sup>13)</sup> 10명도 되지 않는 교사 중 2년 이하의 경력 교사가 80%가 넘다 보니 혁신학교로서의 혁신을 지속할 수 없게 된 탓이다. 교사들은 더 없이 행복해했고, 그 어떤 고민도 그 어떤 새로운 노력도 시도하지 않은 채 껍데기만 남은 여러 좋은 제도와 시스템, 협력적 문화 등에 감탄하고 그 혜택을 누리고 있었다. 수업은 참담했으며 그간의 전통과 투쟁의 역사가 잊혀진 것은 물론이고 혁신의 동력이 전혀 느껴지지 않았다.

혁신학교를 선도하고 있는 경기도의 사례(김주영 외, 2018)이기는 하지만, 전문적 학습 공동체에 참여함으로써 교사협력의 정도와 수업 개선 활동, 교사 효능감과 교직 만족도 등이 개선되었다고 한다. 그러나 앞서 살핀 것처럼 구성원이 다양하고 매년 다시 조직되는 공동체라는 점 때문에, 학교 혁신의 동력이 되는 교사 공동체는 늘 갈등하고 투쟁하는 장(이준희·이경호, 2015: 231-250)이고, “초기 때로는 학교를 변화시키려는 노력보다 공동체를 유지, 관리하는 게 더 많은 시간과 에너지가 소모되기도”(정바울, 2016: 317)한다. 겉으로 그 과정이 순조로워 보일 때조차도, “실제로는 울퉁불퉁하고 우연적이며, 갈등으로 점철된 험난한 과정이며 전문적 학습 공동체의 스토리는 오히려 도전, 갈등, 슬픔과 환희가 교차되는 긴 여정의 서사시”(정바울, 2016: 126)와 같다고 할 수 있다.

따라서 학습 공동체 안에서의 갈등, 갈등 해소 및 증폭, 나아가 성장과 좌절의 서사에 주목할 필요가 있다. 그런데 그 갈등과 좌절, 성장의 서사 중심에, 학습 공동체 안에서의 언어작용 혹은 기호작용이 있다. 그런 점에서 우리가 학생들의 ‘배움’에 주목했던 것처럼, 기호작용에 초점을 맞춰 다양한 배

13) D 초등학교의 문제는 종합평가 보고서(이은주 외, 2018ㄱ)에도 기술된 바 있지만, 자체 협의회 자리나 평가 결과를 보고·공유하는 자리에서는 더 심각하게 논의되었다.

경을 지닌, 우연에 의해 구성되고 해체되고 다시 구성되는 공동체 안의, 교사 혹은 교사들 사이에서 배움이 어떻게 일어나는지에 대해 보다 관심을 가질 필요가 있다.

### 3. 언어 및 기호작용에 대한 이해의 필요성

충북 도내 혁신학교 전문 학습 공동체 활동 중에서 문식 활동에 대한 이해를 돕고 문식성을 교육하는 내용을 아직 발견하지 못했다.

혁신학교의 경우 대개 연수와 수업 나눔(혹은 협의회)을 핵심 활동으로 삼고 있다. 학교별 차이가 있기는 하지만 아직까지는 대체적으로 수업 나눔 보다는 연수에 초점이 놓여 있다. 교실을 열기 시작했지만, 수업에 대해 성찰하고 이야기를 나누고 함께 설계하여 실행하는 등의 실행 연구(action research) 시스템이 작동하는 학교는 드물었다. 반면 연수 프로그램이 활성화되어 있었는데 그 내용은 대체적으로 비슷했다. 연수 프로그램의 한 축은 이벤트의 성격을 지니며 시의성을 지니는 내용으로 구성되어 있고, 다른 한 축은 지속적인 관심과 고민을 해결하기 위한 내용으로 구성되어 있다. 전자의 예로는 강사를 초청하여 프로젝트 수업(PBL)이나 융복합 수업 방법, 하브루타 등 유행하는 방법을 배우는 프로그램을, 후자의 예로는 이른바 ‘배움의 공동체’와 ‘수업비평’과 관련된 내용 또한 연수 프로그램 등을 들 수 있다. 후자는 연수에 그치는 것이 아니라, 학교 안팎에서의 수업 설계 및 나눔 활동과 이어진다는 점에서 좀 더 살펴볼 필요가 있다.

유행하는 교수법을 소개하는 식의 연수 프로그램을 제외하고 보면, 충북의 경우 연수나 수업 나눔 활동의 근간이 되는 두 개의 철학 혹은 실천 운동이 존재한다. 이른바 ‘배움의 공동체’라는 말로 대표되는 실천 운동과 ‘수업 비평’이라는 말로 대표되는 실천 운동이 바로 그것이다. 타지역과 마찬가지로 충북의 경우에도 사또 마나부의 영향이 적지 않았다. ‘배움의 공동체’의 철학에 기반한 수업 설계 및 수업 관찰 및 소통 방법을 도입함으로써 교사

들은 ‘학생’을 ‘발견’<sup>14)</sup>하였고 교실 민주화의 필요성과 배움의 본질 및 방법에 대해 성찰하게 되었다. 그런가 하면 2000년대 초반 수업 연구의 방법이자 실천의 방법으로 등장한 수업비평은 충북 지역에 연고를 두고 있다. 이혁규(2016: 256)의 술회대로 월간 <우리교육>의 수업비평과 청주교대 교육연구원의 공동연구가 큰 역할을 했다. 현재 100여편 이상의 논문이 발표되었고 연구 방법이자 실천 방법으로 정초되어, ‘배움의 공동체’의 철학을 일부 끌어안으면서 교사 전문성 신장 프로그램(Professional Development System, 이하 ‘PDS’)<sup>15)</sup>으로 발전하였다.

지역적 인접성 때문에 충북 혁신학교에는 수업 비평과 그와 관련된 청주교대의 PDS를 접한 교사들이 다수 있다. 청주교대 교육연구원이 도내 초·중고 학교의 수업 및 학교 변화에 주도적으로 참여해왔으며 자체 개발한 여러 연수 프로그램을 지역 사회에서 지속적으로 운영해왔기 때문이다. 혁신 학교 평가단의 구성원 대부분이 교육연구원에서의 실천 운동에 관여하고 있는 연구자들이며, 학교 평가 후 컨설팅을 요청해오는 학교가 있는 경우에도 컨설팅을 해주기도 한다.

- 14) 학생의 발견이란 학생을 학습자의 주체로 인정하는 것과 더불어 학습자로서 신뢰한다는 의미를 지닌다.
- 15) 청주교대의 교육연구원(2013)에서 수행한 교사의 자기주도적 교수역량 강화를 위한 PDS 구축 과정 및 전략은 다음과 같다.

연차년도	1차년도(2015)	2차년도(2016)	3차년도(2017)
목표	PDS 실천 전략 개발	PDS Globalization	지속가능한 PDS
영역			
교육과정 문제해결과 미래형 수업 모델 구축	-수업 수준 교육과정 문 해력 함양 프로그램 개 발 -미래형 수업 모델 기초 연구	-교과 수준 교육과정 문해 력 함양 프로그램 개발 -미래형 수업 모델 전문 교사 양성	- 교과통합 수준 교육과정 문해력 함양 프로그램 개 발 - 미래형 수업 모델의 PDS 구축
수업 비평과 국제 수업 비교 연구	-수업 비평 전문가 양성 프로그램 개발 -국제 수업 비교 연구 1	-수업 비평 전문가 양성 프로그램 적용 -국제 수업 비교 연구 2	-수업 비평 전문가 양성 제도화 -국제 수업 비교 연구 3
PLC를 통한 학교문화 의 변화	-한국 학교문화의 특성 분석 -PLC 전문가 양성 연구	-PLC 활동과 학교문화 변 화 -교사의 발달에 기반한 PLC 운영 연구	-PLC 활동과 교육문화 -PLC 네트워크 구축 연구
연구 방법	실행 연구		

충북 혁신학교들에서 우리는 서로 관련은 되지만 뿌리가 다른 ‘배움의 공동체’의 철학 및 접근 방법과, 수업 비평 이론에 기반한 PDS 프로그램의 방법이나 철학이 혼재되어 있는 양상을 확인할 수 있었다. 배움의 공동체라는 말이 일상적으로 사용되고 수업을 볼 때도 학생들에 초점을 맞추도록 하는 한편 학생들이 서로를 가르치고 서로에게 배울 수 있도록 물리적·심리적 여건을 만들어주고자 노력하는 교사들을 자주 보았다. 그런가 하면 한 시간의 수업을 연구와 성찰의 대상으로 삼아 분석하고 비평적 텍스트를 생산하여 소통하고 성찰하고 다시 실행하는, 수업비평에 뿌리를 둔 PDS의 접근 방법과 단계 및 절차 또한 흔히 목격할 수 있었다.

도내 혁신학교 교사들이 의도하든 의도하지 않았던 간에 배움의 공동체와 수업 비평이라는 두 개의 실천 운동에, 그리고 PDS, 즉 교사 전문성 신장을 위한 여러 실천 모임에 노출되어 있음을 알 수 있다. 깊이의 차이는 있지만 공통의 학습 경험을 가지고 있어서, 교사들이 학습공동체 안에서 사용하는 ‘언어’도 다르지 않았다. 그러나 그 언어가 지닌 의미에 대한 이해와 그로부터 나온 실천력은 천차만별로 달랐다. 같은 말을 사용하는 경우에도 그 말, 즉 “배움”이나 “성찰”이라는 말에 담겨 있는 실천의 무게와 그 언어와 관련된 지식 체계가 사뭇 달랐다. 교육관과 세계관, 자신의 열정이나 신념체계와 결합된 언어로 사용하는 교사가 있는가 하면, 그 언어의 기원이나 그 언어에 담겨 있는 세계관과 무관하게 가볍게, 일상의 언어나 상투어로 사용하는 교사도 있다. 이들의 소통에 잡음(noise)이 많은 것은 어쩌면 당연하고 예고된 일이다.<sup>16)</sup> 같은 용어를 사용한다고 해서 비전을 공유했다거나 설득되었다

16) 같은 상황이 교사 학생간 소통에서도 발생할 수 있음은 물론이다. 따라서 교사들 간의 소통은 물론이고 학생들과의 소통을 위해서도 더욱 이러한 기초작용의 양상과 상황 및 그 이유에 대해 명확하게 인식하고 있어야 한다. 배움의 공동체 안에서의 참여 정도나 소통 방식이 교실에서의 교사 학생 간 소통에서도 미묘한 형태로 재생산되어 결국에는 학생들에게 지속적 암묵적으로 영향을 미칠 수 있기 때문에(심영택, 2013: 50-60) 더욱 주의를 요한다.

거나 같은 생각이라고 볼 수는 없는바, 소통을 하면 할수록 갈등이 깊어지는 경우도 적지 않게 발생했다. 평가보고서(이은주 외, 2018ㄱ; 2018ㄴ)에서 혁신학교의 지속가능한 성장을 위해서는 구성원이 수시로 혁신학교의 철학과 비전을 공유하는 것이 필요함을, 그리고 구성원들간의 소통이 가장 중요함을 거듭 강조한 것도 이와 관련된다.

그런데 갈등을 해소하기도 하지만 유발하기도 하는 언어의 속성과 작용에 대해 인식했을 때 비전 및 철학의 공유와 소통이 가능하다. 교사들은 자신이 사용하는 언어와 동료 교사가 사용하는 언어의 차이에 대해 인식하고 그 차이가 공동체 안에서 갈등을 유발한다는 점, 그러나 그 갈등을 드러내면서 생각과 가치의 차이 또한 드러나고 공유할 내용과 가치 등이 새롭게 만들어진다는 사실, 나아가 그런 과정을 거치면서 배움이 일어난다는 점을 명확하게 인식할 필요가 있다. 그리고 그 전 과정을 성찰할 수 있어야 한다.

언어 및 언어작용에 대한 성찰은 사실 문식 활동의 본질에 있는 활동이다. 언어란 곧 세계라는 점에서 ‘언어’를 통해 사람은 자신이 어떤 것에 가치 및 의미를 두고 있으며 얼마만큼의 실천 의지를 갖고 있는지를 드러낸다. 좋은 수업을 하는 교사들은 언어를 통해 분명한 정체성 - 교사로서의 신념체계와 열정 등 - 을 드러냈지만, 동시에 언어와 기호작용에 대한 민감성과 유연함을 가지고 있었다.

#### IV. ‘배움의 문식성’ 개념의 필요성과 가능성

우리 사회의 다양성이 심화되면서 문식성 교육에서 지식의 형성 과정은 물론 교실에서 제공되는 지식의 내용 및 그 구성 과정에 주목할 것이 새롭게 요청되고 있다(박윤경, 2007). 거듭 말하지만 교사 학습 공동체 안에서도 구성원들의 다양성을 존중하면서 지식을 공유하고 배우는 과정에 대해 새롭게

주목할 필요가 있다.

이는 학생의 배움에 방점을 두었던 지금까지의 접근을 바꾸자거나 초점을 옮기자는 것이 아니라 배움의 주체인 ‘교사’ 및 ‘교사들’의 문식성에도 주목하자는 제안이다. 사실 지금까지는 개별 교사가 공동체 안에서 어떤 기대를 가지고 어떤 자료나 연수를 선택하고, 어떻게 읽고 말하고 듣고 표현하는 활동을 하며, 그 결과 누구에게 어떤 이익이나 혜택이 돌아가게 됐는지 등, 공동체 안에서의 문식 활동에 주목하여 배움이 일어나는 과정과 그 결과에 대해 성찰하는 일에는 상대적으로 소홀했던 것이 사실이다.<sup>17)</sup> 교사가 바로 문식 활동의 실천자이자 학생 문식성 후원자(literacy sponsor)이며 문식성 교육의 실천가임에도 불구하고 말이다.

문식성에 대해 정의하기는 쉽지 않다. 어쩌면 문식성이란 “그 분야의 기본 능력”(박인기, 2002: 24)이란 수준에서 합의가 가능한 개념일지도 모른다. 요약하면 “첫째 언어 지식 자체라기보다는 언어적 소통 능력의 개념이라는 점, 둘째 문식성은 한 개인의 지적 수준 및 발달과 관련이 있는 발달 현상이라는 점, 셋째, 언어 경험에 개입하는 각자가 지닌 능력이되, 언어 이해와 표현에 관련된 지식과 전략과 기능을 포괄하며, 특정 맥락에서 활용할 수 있는 능력까지 포함하는 점, 넷째, 언어 현상의 변화에 따라 문식성이 변하고 문식성의 개념이 변화한다는 점”(박인기, 2002: 34) 정도로 정리할 수 있다. 정리한 내용을 보면 사실 문식성이란 기본적으로 사회적이고 문화적인 개념임을 알 수 있다. 사회 환경의 변화와 사회 구성원에 대한 사회적 요청을 반영

---

17) 전문적 학습공동체 참여 교사의 효능감에 대한 조사한 연구(김주영·장재홍·박인우, 2018)에서도 효능감을 묻는 총 7개의 문항 중 6개가 학생과 관련된 문항이었다. ‘내용에 따라 수업방식을 달리 할 수 있다.’는 항목 외에 ‘학생이 수업 집중을 하지 않을 때 그 이유 파악할 수 있다’, ‘학생의 학업 능력에 대해 판단할 수 있다’, ‘수업에 대한 학생들의 관심 정도를 파악할 수 있다’, ‘학업에 흥미를 못 갖는 이유를 파악할 수 있다’, ‘생활지도시 학생 개인의 특성을 충분히 활용할 수 있다’, ‘문제행동을 하는 학생을 보면 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다’, ‘가정 환경이 불우한 학생들에게 관심을 지속적으로 기울인다.’ 등 여섯 개 항목 모두 학생 이해와 관련된 내용이었다.

하여 맥락적으로 새롭게 구성되는 개념(박윤경, 2007: 106)인 것이다. 문화적 문식성이나 복합 문식성, 신문식성, 성인 문식성, 교육과정 문식성 등 여러 용어가 등장하고 문식성을 재개념화하려는 논의들이 적지 않은 것도 그 때 문이다. 분명한 것은 문식성이란 용어는 이제 읽고 쓰는 행위를 넘어 의사소통 행위 전반으로 확장되었고 기본적 문식성을 포함하는 복합적인 문식성으로, 협력과 소통을 통해 길러지는 능력이자 실천 능력으로 자리매김되었다는 사실이다.

이에 필자는 언어 작용에 대한 이해와 그에 기반한 소통 능력, 소통을 통한 개인의 성장과 배움은 물론이고 개인과 사회의 역량 및 실천력을 증진시키기 위한 구성원들간의 지속적인 상호작용 등이 교사 학습 공동체에서 매우 중요하다는 점에 착안하여, 교사 “배움의 문식성”이란 개념을 조심스럽게 제안해본다. 개념을 하나 더해 혼란을 야기하는 것은 아닌지 걱정되지만, 언어 및 기호작용에 초점을 맞춰 교사(들)의 배움 현상과 배움의 발달 과정에 주목할 필요가 있음을 주장하려는 의도이다.

옥현진(2013)은 DeSeCo 프로젝트에서의 핵심 역량에 대한 정의를 언급하면서 문식성이 이 핵심 역량을 아우를 수 있는 개념이라고 하였다. 세 가지 범주에 따라 각각 세 가지씩의 핵심 역량을 이끌어냈는데, 이를 참고하여 배움 문식성에 대한 탐색을 시도해보려 한다.

〈표 1〉 문식성의 범주와 역량

범주 <sup>18)</sup>	역량
도구를 상호작용적으로 활용하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 언어, 상징기호, 텍스트를 상호작용적으로 사용하기</li> <li>- 지식과 정보를 상호작용적으로 사용하기</li> <li>- 테크놀로지를 상호작용적으로 활용하기</li> </ul>

18) 이 표는 배움의 문식성이라는 개념을 탐색해보기 위해 옥현진의 논문(2013: 68) 각주 6번 내용을 정리하여 만들었다.

이질적인 집단과 상호작용하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 타인들과 우호적으로 관계 맺기</li> <li>- 팀 속에서 협력하여 일하기</li> <li>- 갈등을 관리하고 해결하기</li> </ul>
자율적으로 행동하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 큰 그림 속에서 행동하기</li> <li>- 인생 설계 및 개인의 프로젝트를 만들고 실천하기</li> <li>- 권리, 관심, 제약, 필요를 변호하고 주장하기</li> </ul>

첫 번째 범주와 관련하여 ‘배움의 문식성’ 역시 도구를 상호작용적으로 활용하는 역량을 기본으로 삼을 수밖에 없다. 교사들의 배움은 언어나 텍스트는 물론이고 지식이나 정보, 필요하다면 테크놀로지를 활용하여 소통함으로써 일어난다. 여기서 중요한 점은 이러한 도구의 사용이 ‘상호작용적’이어야 배움이 일어난다는 사실이다. ‘상호작용적’이라면 언어 등의 도구가 소통과 학습을 가능하게 하지만 동시에 불완전한 도구이라 갈등과 오해 또한 불러올 수 있다는 점, 따라서 공감과 공유를 위한 노력이 반드시 뒤따라야 함을 인정하고 출발해야 한다.

교사 학습 공동체에는 이른바 리더 그룹과 갓 부임한 신참차, 관리자 등 다양한 구성원들이 의사소통에 참여한다. 학교마다 다르기는 하지만 참여 여부를 선택할 수 있는 자유가 제한된 경우도 있고, 비전 공유가 제대로 이루어지지 않아 자의든 타의든 방관자 혹은 통제된 참관자의 모습으로 참여하는 교사들이 존재한다. 차이와 갈등이 수면으로 떠오르는 것을 최대한 경계하는 분위기가 있는가 하면, 리더 그룹이나 누군가의 말과 실행 계획이 저항 없이 공유되는 양상도 목격된다. 사실 단시간의 관찰만으로 교사 공동체 안에서의 상호작용 양상, 즉 담화가 어떻게 생산되고 이해되고 공유되는지 정확하게 파악하기는 어렵다. 그러나 담화 구조가 공동체 권력의 지배를 재생산하는 ‘상징적인’ 수단임은 분명하며, 그런 점에서 기호작용을 중심으로 문화, 맥락, 인간관계가 어떻게 서로 얽혀 있는지, 그리고 어떤 ‘힘’에 의해 서로 얽혀 있는 것들이 어떻게 중재되는지 등에 주목할 필요가 있다.

앞서 언급한 것처럼, 같은 언어를 사용한다고 하더라도 그 언어에 전체

되어 있거나 결합되어 있는 신념이나 열정, 세계관은 다를 수 있으며, 그 언어를 통해 얻고자 하는 바 역시 다를 수 있다. 따라서 도구를 통한 상호작용에 대한 비판적 인식, 말을 바꾸면 비판적 언어인식 혹은 문식성이 교사 배움의 과정에서 중요하게 인식되고 계발될 필요가 있다.

덧붙여 도구를 사용한 상호작용이 현실을 “읽는(read)” 학습이어야 한다는 점도 중요하게 고려되어야 한다. 기능적 문식성의 차원을 넘어서 우리를 둘러싼 학교 및 세계를 이해하고 판단하는 수준에 이르러야 하는바, “비판의 언어”에 주목함과 동시에 교육 격차 등 사회구조적인 문제까지 볼 수 있는 시야, 나아가 새로운 배움을 꿈꿀 수 있는 ‘가능성의 언어’, 즉 ‘새로운 언어’까지 모색할 수 있어야 한다. 수업의 관행을 넘어서 새로운 수업을 꿈꿀 수 있되, 새로운 수업을 통해 지향하는 이상적인 사회의 모습이나 구조까지 상상할 수 있어야 하는 것이다.

두 번째 범주, ‘이질적인 집단과 상호작용하기’와 관련된 개념으로는 기존의 다문화 문식성 혹은 문화적 문식성이란 개념을 떠올릴 수 있다. 지역 문식성(local literacy)이라는 개념 역시 이와 관련되는데, 이때의 ‘지역’은 단지 지리적 특성만을 의미하는 것이 아니며, 계층, 성(性), 세대 등 다양한 차원에 대한 비유적 표현(정옥년, 2013)이다. 교사 학습공동체에서의 상호작용이 쉽지 않지만 그럼에도 소통을 해야 하는 이유, 그리고 그 소통이 생산적인 이유는 교육 경력과 삶의 배경, 이해관계 등은 물론이고 교육관이나 학생관, 교과 지식 등이 다른 주체들 간에 이루어지는 의사소통이라는 사실에서 비롯된다. 저마다 다른 교사 개인의 문화자원, 예를 들어 생애 경험이나 역사, 언어 등이 충분히 고려되고 공유되었을 때 생산성이 발휘된다. 지식 구성자의 특성에 따라 하나의 사회 현상에 대해 복수의 해석이 가능한데, 인종, 민족, 성, 종교, 사회 계층, 언어 등 사회 구성원의 특성이 다양화된 사회일수록 사회 구성원(position)에 따라 다수의 다른 시각이 존재할 수 있기(박윤경, 2007: 106) 때문이다. 다수의 존재, 복수의 해석, 다른 시각을 인정하는 것은 스스로 의식하지 못하고 있는 관행을 의식하도록 만들고 당연하다고 여

기던 것을 문제적으로 바라보게 하는 첫걸음이 된다. 가르침과 배움이란 선진(先進)과 후진(後進)의 존재, 즉 인식의 수준 차이가 전제되었을 때 가능한 일이며, 배움의 공동체 역시 수준이 다른 사람들이 서로를 가르치고 배우는 일에 대한 믿음을 전제로 성립된다. 공동체의 구성원을 다른 해석과 시각의 주체로서 인정하고 신뢰할 때 비로소 배움이 일어나는 것이다.

혁신학교를 방문하면서 처음에는 이해하지 못한 현상이 하나가 있다. 화장 허용 범위를 둘러싼 갈등이다. 필자는 학생들에게 일임해도 된다는 생각이고 어디까지 허용하든 문제가 되지 않는다는 입장이다. 학생들에게 일임하여 그 역시 배움의 경험으로 바꾼 혁신학교 사례를 찾는 것도 어렵지 않은 일인데, ‘별 거 아닌’ 그 문제가 어떤 학교에서는 배움 공동체 및 학생 자치 문화 전반에 심각한 도전이 되고 있었다. 학생들은 교사마다 다른 기준에 맞추느라 눈치를 보고 있었고, 교사들은 각각 ‘허용 불가’와 ‘제한적 허용 가능’, ‘전면 허용’을 두고 의견을 주고받다가 감정을 상하는 지경에 이른 상황이었다. 이 학교에서 이 문제는 ‘별 거 아닌 문제’가 아니었다. 학생이라는 신분에 대한 생각의 차이, 배움의 주체로서의 학생에 대한 믿음의 차이, 자율과 규제 사이에서의 교사 자신의 갈등 및 학생은 학생다워야 한다는 보수적인 지역 문화의 영향 등이 복합적으로 개입한 간단치 않은 문제였다. 이 문제적 상황은 배움의 여정에서 중요한 성장 및 성숙의 계기가 될 수 있다. 생각의 차이를 드러내고 인정하고 조정하는 과정을 거친다면, 교사 자신에 대한 이해가 깊어지는 계기가 되고 학교 안에서의 교육 실천에 개입하는 여러 관점과 이데올로기, 문화의 실체를 간파할 수 있을 것이다.

배움의 문식성이란 결국 배움의 주체로서의 ‘교사’를 발견하고 ‘교사’에 주목하는 일이며, 교사들이 학습 공동체에 “가지고 온” 모든 것들을 인정하고 배움의 계기 혹은 출발로 삼아 소통을 시작할 수 있는 역량이다. 그리고 전문 학습 공동체의 활동이란 결국에는 다양한 형태의 상호작용을 통해 교사 개인의 문식성 수준을 끌어올림으로써 학교 문화를 바꾸고 수업 혁신을 도모하려는 활동이라고 볼 수 있다.

셋째, 배움의 문식성이란 자율적으로 행동하기, 즉 자율적인 실천으로까지 나아가는 것을 목표로 삼는다. 그 실천의 끝이자 중심에, 학생들에게 배움이 일어나는 ‘좋은’ 수업이 자리한다. 수업은 일시적으로 현존하는 예술 텍스트라고 볼릴 정도로 상황 의존성이 강한, 하나의 사건이다. 따라서 그 어떤 수업도 이전 수업과 달라야 하고 다를 수밖에 없다. 그래서 모든 수업에 적용 가능한 보편적 지식이나 정답이 있을 리 없고, 좋은 수업 여부는 교사 양성기관이 제공하는 명시적 지식 및 기능 습득을 넘어서 교사공동체의 일환으로서 다양한 유형의 일상적 실천 경험의 공유를 통하여 얻게 되는 실천적 지식(practical knowledge) 여하에 달려 있다(구원희, 2016: 492). 교사의 수업 실천에서는 실행 과정에서의 국소적 지식이 중요하고, 인지적 유연함 혹은 상황에 대한 유연한 대처 능력이 무엇보다 필요할 뿐만 아니라, 자신의 실천을 통해 바꾸고 싶은 것 혹은 그려보고 싶은 사회의 모습까지 떠올릴 수 있는 큰 그림 혹은 상상력이 중요하다.

## V. 논의를 마무리하며

충북 행복씨앗학교의 경우 학교별로, 심지어 한 학교의 경우에는 연도별로 교육 여건과 문화 및 수업의 차이가 나타나는 것을 볼 수 있다. 전문적 학습 공동체라는 문식 활동의 장이 매해 다시 구성되기 때문이다. 혁신의 동력이 되는 전문적 학습 공동체에서의 배움은, 열정이나 경험은 물론이고 교육 및 문화자원이 각기 다른 교사들이 우연히 만나는 것으로부터 시작된다. 이들이 어떻게 서로를 배움의 주체로 인정하고 어떤 문식 활동을 어떻게 수행함으로써 어떤 역량을 기르고 어떤 인식의 상태에 도달하여 결국에는 어떤 실천을 담보해내는가가 혁신학교의 성패를 결정하고, 교육 격차를 해소하는 데도 관건이 된다.

좋은 학교에는 좋은 교사와 생산적인 문식 활동의 장이 있었고, 좋은 교사와 생산적인 학습 공동체에는 ‘유연함’이 있었다. 인지적 유연함이란 “여러 지식의 범주를 넘나들고 연결 지으면서, 다양한 방법으로, 그리고 급격하게 변화해 가는 상황적 요구에 대응력 있게 대체를 하는 능력”으로, 이런 능력은 그냥 얻어지는 것이 아니고, 끊임없이 그리고 지속적으로, 비정형화된 지식 구조를 지닌 지식 영역을 다루고, 혹은 복잡하고 비규칙성이 깃들인 고급 지식들을 접함으로써”(장은실, 2009: 65) 얻어질 수 있다. 배움과 성장의 동력이 끊임없는 학습과 소통을 통해 자신의 지식 체계와 학교 문화를 바뀌어 가는 힘에 다름 아님을 알 수 있다. 어떤 방법이나 이론을 고집하지 않고<sup>19)</sup> 끊임없이 변화하는 것이 중요함을 알 수 있다.

그런데 배움과 성장, 변화의 끝없는 여정은 다양한 형태의, 말하고 듣고 쓰고 읽고 보고 참여하는 문식 활동의 여정이기도 하다. 가설적 차원에서 가능성을 타진해보는 수준에 머물고 말았지만, ‘배움의 문식성’을 제안한 이유가 여기에 있다. 오늘날 전문적 학습 공동체 안에서 읽고 듣고 소통하며 실천하는 행위들이, 과연 교사들로 하여금 자신이 경험한 수업의 틀을 깨고 새로운 수업을 상상할 수 있게 할까? 그래서 보다 나은 수업의 실천으로 이어지고 있는 것일까. 교육 격차 해소에 기여하고 있는 것일까. 이 질문들에 대한 답 찾기로, 교사 배움의 문식성에 대한 본격적인 탐구가 필요함을 환기하며 논의를 마치고자 한다.

\* 본 논문은 2019.10.15. 투고되었으며, 2019.11.19. 심사가 시작되어 2019.12.9. 심사가 종료되었음.

19) 교수법이나 특정 방법의 이면에 있는 철학과 지향까지 읽어낼 수 있는 능력과 자신에게 큰 울림을 줬던 ‘배움의 공동체’나 ‘수업 비평’의 방법까지도 넘어설 수 있는 상상력이 필요하다.

## 참고문헌

- 강계의(2008), 「교육격차 해소 프로그램이 학생들의 정의에 미친 영향 : 서울시교육청 교육격차 해소 프로그램을 중심으로」, 연세대학교 석사학위논문.
- 박영순(2015), 「교사 학습공동체의 발달 단계 탐색」, 『교육과정평가연구』 18(2), 83-104.
- 박영순·김종윤(2016), 「한국형 교사 학습공동체의 특성과 과제」, 『교육과정평가연구』 19, 179-198.
- 경기도교육청(2012), 『혁신학교 기본 문서』, 경기: 경기도교육청.
- 교육연구원(2013), 『교사의 자기주도적 교수 역량 강화 및 확산을 위한 PDS(Professional Development System) 구축 연구, 2008년 선정 3단계 인문사회분야 대학중점연구소 지원 사업 결과 보고서』, 청주: 청주교육대학교.
- 구원희(2016), 「교사 전문성 발달 과정의 특성이 전문성 신장에 주는 시사점 탐색」, 『인문사회과학연구』 17(1), 467-504.
- 김남균·염은열·이선경·이은주·고미령·김다희·문화(2019ㄱ), 『2019년 행복 씨앗학교 종합평가 연구』, 청주: 청주교대 교육연구원.
- 김남균·염은열·이선경·이은주·고미령·김다희·문화(2019ㄴ), 『2019년 행복 씨앗학교 중간평가 연구』, 청주: 청주교대 교육연구원.
- 김대행(1995), 『국어교과학의 지평』, 서울: 서울대학교 출판부.
- 김주영·장재홍·박인우(2018), 「전문적 학습공동체 참여 여부에 따른 교사협력정도, 수업개선 활동, 교사효능감, 교직만족도 비교 분석」, 『교사교육연구』, 57(1), 1-15.
- 박윤경(2007), 「지식 구성과 다문화 문식성 교육」, 『독서연구』 18(2), 92-128.
- 박인기(2002), 「문화적 문식성의 국어교육적 재개념화」, 『국어교육학연구』 15, 23-54.
- 백병부(2013), 『학업성취에 대한 경제자본, 사회자본, 문화자본의 효과: 학교 특성의 매개 효과를 중심으로』, 서울: 2012년 신진연구자지원사업 결과보고서.
- 심영택(2013), 「비판적 언어인식 교육 방법 연구」, 『국어교육학연구』 46, 45-75.
- 심영택·김남균·김민조·김종원(2016), 『2016년 행복 씨앗학교 중간 평가 연구』, 청주: 청주교대 교육연구원.
- 오영재(2006), 「중등 중견교사들의 교직발달유형 변화양상에 관한 사례 연구」, 『교육학연구』 44(1), 143-169.
- 옥현진(2013), 「문식성 재개념화와 새로운 문식성 교수 학습을 위한 방향 탐색」, 『청람어문교육』, 47, 61-86.
- 옥현진(2013), 「성인 문식성 연구 동향 분석」, 『작문연구』 19, 101-129.
- 유방란·김성식(2006), 『가정배경과 학교교육의 영향력 분석』, 서울: 한국교육과정개발원.
- 이준희·이경호(2015), 「전문가 학습공동체 구현 양상에 관한 질적 연구」, 『교육문제연구』 28(2)(통권 55집), 231-250.
- 이은주·김남균·노미란·김혜정(2017), 『2017년 행복 씨앗학교 중간 평가 연구』, 청주: 청주교대 교육연구원.

대 교육연구원.

이은주·김남균·염은열·이선경·김다희·노미란·박미정(2018ㄱ), 『2018년 행복 씨앗학교 중간 평가 연구』, 청주: 청주교대 교육연구원.

이은주·김남균·염은열·이선경·김다희·노미란·박미정(2018ㄴ), 『2018년 행복 씨앗학교 종합 평가 연구』, 청주: 청주교대 교육연구원.

이혁규(2016), 「수업비평의 발현과 전개 과정」, 『사회교육연구』 48(4), 225-270.

이혁규·구원희·김경은·김남수·박상우·염은열·이현명·신지혜·정광필·최수일·한상윤(2012), 『서울형 혁신학교 수업 혁신 컨설팅 실행 연구』, 서울: 서울시교육청.

정바울(2016), 「전문적 학습공동체의 지속성에 대한 질적 사례 연구」, 『교육정치학연구』, 23(2), 127-151.

정옥년(2013), 「디지털 시대의 독서지도를 위한 교사교육」, 『독서연구』 30, 121-167.

장은실(2009), 「구성주의 학습모형에 나타난 다양한 교사의 역할에 대한 분석」, 『교육발전연구』 25(2), 57-71.

정혜승(2018), 「'정서적 비계'로서의 교실 공간 구성하기」, 『독서연구』 47 37-67.

충청교육연구소(2013), 『2012년 충북 초중고 학생 생활과 의식』, 충북: 충청교육연구소.

충청교육연구소(2014), 『2013년 충북 초중고 학생 생활과 의식』, 충북: 충청교육연구소.

충청교육연구소(2015ㄱ), 『2014년 충북 초중고 학생 생활과 의식』, 충북: 충청교육연구소.

충청교육연구소(2015ㄴ), 『〈포럼〉 충북 교육을 말한다』, 충북: 충청교육연구소.

최현주(2018.9.7.), K고 3년, 나에겐 이랬다, 충북인뉴스, 검색일자 2019. 10. 20., 사이트 주소 <http://www.cbinews.co.kr/news/articleView.html?idxno=124543>.

## 교사 문식성 연구의 필요성과 가능성 탐색

염은열

이 연구는 학교 내 요인, 구체적으로 교사의 문식성이 교육 격차 해소에 영향을 미친다는 전제에서 출발하였다. 그리고 지금까지 필자가 만난 학교와 수업, 교사에 대한 경험에 대한 성찰로부터 촉발되었는데, 특히 2018년도 충북의 혁신학교, 즉 행복씨앗학교를 참여 관찰하고 평가한 경험이 중심이 되었다. 우선, 충북의 경우 혁신학교가 교육 격차 해소에 기여하고 있음을 확인할 수 있었다. 그리고 그 변화의 중심에 교사와 교사들로 구성된 전문적 학습 공동체가 있음을 확인하였다. 이에 교사 배움의 문식성이라는 개념을 제안함으로써, 문식 활동의 실행자이자 학생 문식성의 후원자이면서 문식성 교육의 실천가로서의 교사의 문식성에 주목할 필요가 있으며, 배움의 장으로서의 교사 학습 공동체에서 일어나는 문식 활동 또한 탐구의 대상이 되어야 함을 주장하였다. 교사 역시 학습자 혹은 배움의 주체로서 인식 혹은 '발견'될 필요가 있으며, 언어적 소통 능력, 즉 배움의 과정에 작용하는 여러 지식과 기능 및 전략 등은 물론이고, 개인과 공동체의 역량 및 실천력을 증진시키기 위한 구성원들 간의 지속적인 상호작용 자체가 탐구 대상이 되어야 함을 주장하였다.

**핵심어** 교사 문식성, 교육 격차, 충북 혁신학교, 교사 학습 공동체, 배움의 문식성

## ABSTRACT

# Necessity and Possibility of Research on Teacher's Literacy

Yeum Eunyeul

This study started from the premise that factors within the school, specifically the teachers' literacy, affect educational gaps. Furthermore, this study was inspired by my reflection on the experience of the teachers, lessons, and schools I had encountered, in particular, my experience of observing and evaluating an innovative school in Chungbuk Province in 2018. First, in the case of Chungbuk, the innovative schools have contributed to solving the education gap. Moreover, there have been teachers and professional learning communities composed of teachers at the center of the change. Therefore, this study suggests that teachers need to be perceived or “discovered” as learners, and professional learning communities of teachers need to be explored as a learning space wherein the literary and communicative activity takes place. For this reason, this research proposes the concept of teachers' learning literacy.

**KEYWORDS** Teacher's Literacy, Educational Gap, The Innovative School in Chungbuk, Professional Learning Community, Learning Literacy of Teacher