

함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

Professional Learning Community (PLC) for Collaborative Learning and Growth



출처: AI 생성 이미지 (Gemini)

전문적학습공동체

전문적학습공동체(Professional Learning Community, PLC)의 개념은 학자마다 다양하게 정의되어 왔고, 교사학습공동체나 학습조직과 같은 용어와 뒤섞여 쓰이기도 한다. 그 핵심 주체가 '교사'이며 '학습을 목적으로 하는 집단'이라는 점에서는 어느 정의나 본질이 크게 다르지 않다. 국외 선행연구는 이를 단순한 교사 협의체나 정보 공유의 장이 아니라, 공동의 비전과 목표를 중심으로 교사들이 전문적 대화를 이어 가며 교수·학습 실천을 개선해 나가는 집단적 학습 구조이자 학교 차원의 학습 체제로 개념화한다. 특히 DuFour, Hord, Newmann & Wehlage는 전문적학습공동체를 교사 개인의 전문성 개발에 머무르지 않고 학교 전체를 하나의 학습 조직으로 전환시키는 집단적·조직적 학습 체제로 설명하며, 교사 협력의 질과 구조야말로 학교 변화를 이끄는 핵심 동인임을 강조해 왔다. (DuFour, 2004; Hord, 1997; Newmann & Wehlage, 1996)

국가별 운영 특징

PLC의 발상지인 미국은 학습 중심·협력 문화·결과 중심의 세 원리로 학생 데이터를 분석해 수업을 개선한다. 캐나다와 호주는 정규 일과 중 협의 시간(Release Time/Privileging Time)을 공식 보장하며, 교직 전문성 표준과 데이터 기반 개선 프레임워크(데이터 삼각검증/FISO 2.0)를 통해 협력적 탐구를 제도화했다. 영국은 지역·교과별 허브가, 프랑스는 EAFC·Canopé 등 기관 네트워크가 학교 협력을 뒷받침한다. 핀란드는 국가교육과정(FNCC 2014)으로 모든 학교를 '학습공동체'로 의무화했고, 독일은 '닫힌 문'을 여는 PLC(Professional Learning Group)로 수업 공개와 동료 피드백을 강조한다. 일본은 '배움의 공동체'와 지역연구회로 수업 연구를 일상화했으며, 뉴질랜드는 단위 학교 내 PLC와 국가 주도 전문성 개발 두 축의 체제로 전환 중이다.

▶캐나다 교원 학습공동체(PLC): 교육 혁신을 이끄는 핵심 동력

개인의 열정을 넘어, 체계적인 전문성 개발 시스템 구축

기존 교육 환경의 한계 (구조적 문제)

01



시간 부족 & 과중한 업무

수업, 행정, 평가에 치여
전문성 개발 시간 확보 어려움

02



고립된 교실 & 개인의 자책

수업 고민을 나눌 동료 부족,
결과 책임을 개인이 떠안음

03



피상적 모임 & 직관 의존

형식적 회의에 그치고,
경험과 직관에 의존한 의사결정

인식의 전환과
체계적 지원



캐나다 PLC 성공을 위한 4대 핵심 기제

01



일과 내 릴리스 타임 보장

공식적인 협의·공동 연구
시간을 제도적으로 보장

02



데이터 기반 다각적 진단

데이터의 삼각검증을 통해
문제를 정확히 파악

03



계획-실행-검토-개선의
사이클을 지속적으로 반복

04



전문성 기준 & 신뢰 구축

공통의 전문성 기준 아래
상호 존중과 신뢰 형성



교사의 협력과 성장이 곧 공교육의 질적 향상입니다.
체계적 지원을 통한 **지속 가능한 PLC 구축**이 필요합니다.

▶ 핀란드 교육 혁신의 심장: 전문적 학습 공동체 (PLC)

핀란드는 국가 교육과정(FNCC 2014)에 따라 모든 학교가 법적으로 '학습 공동체'를 조직하고, 범교과 역량을 기르기 위한 교사 간 협력을 의무화하고 있다. 교사들은 교사 교육 연속체 시스템을 통해 임용 전부터 퇴임까지 평생 학습을 지원받으며 전문성을 지속해서 개발한다. 학교 현장에서는 개방형 공간 설계를 기반으로, 두 명 이상의 교사가 수업 설계부터 평가까지 전 과정을 유기적으로 공유하는 '공동 수업'을 활발히 실천한다. 또한, 역량 있는 현직 교사가 동료들 직접 찾아가 돕는 '튜터 교사 제도'를 운영하여 현장 밀착형 교직 성장을 전국적으로 확장하고 있다. 다만, 학교별 소통 문화의 온도 차이, 실질적인 협력 시간 부족, 학습 보조원의 소외, 중·고등학교의 낮은 참여율 등은 향후 해결해야 할 현실적 과제이다.

핀란드 교육 혁신의 심장: 전문적 학습 공동체 (PLC)

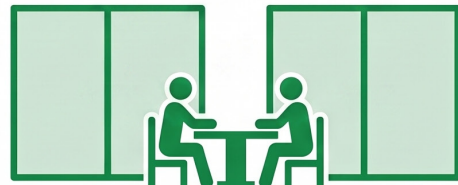
교실 문을 열고 동료와 함께 성장하는 핀란드의 '협력적 학교 문화'가 미래 교육의 답을 제시합니다.
교사가 혼자 고민하지 않고 공동체와 함께 수업을 설계할 때 교육의 질이 결정됩니다.

법으로 명시된 '학습 공동체' 의무화



국가 교육과정(FNCC 2014)에 따라 모든 학교는 의무적으로 소통과 협력의 문화를 구축해야 합니다.

협업을 부르는 '개방형 공간' 설계



미닫이문으로 교실을 합치고 공유 워크스페이스를 배치하여 교사들이 자연스럽게 만나도록 돕습니다.

동료가 이끄는 '튜터 교사' 제도



튜터 교사

1인 → 평균 21명 지원
✓ **현직 교사 95% 혜택 체감**

튜터 교사 1인이 평균 21명의 동료를 지원하며, 현직 교사의 95%가 이 혜택을 체감합니다.

멈추지 않는 '교사 교육 연속체'

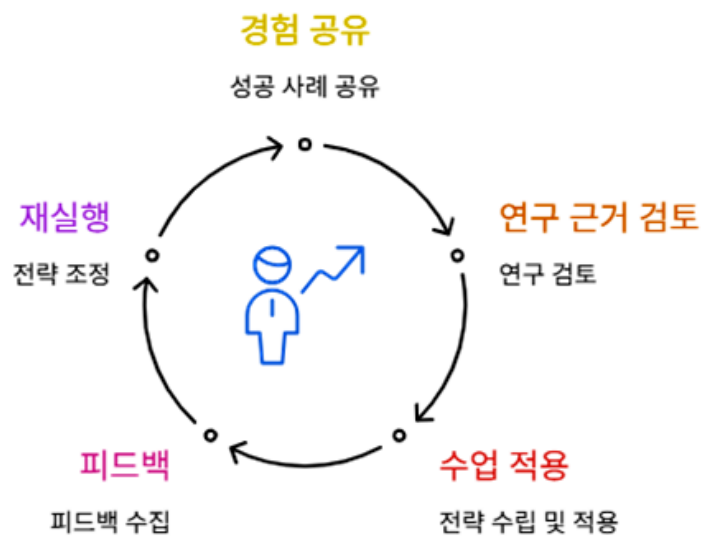


대학 시절부터 퇴임까지 예비-초임-현직 연수를 하나로 묶어 평생 학습을 지원합니다.

▶ 교원학습공동체를 통한 전문성 개발



▶ 증거기반 교사 학습의 순환 모형



▶ 프랑스 교원 전문성 개발 지원 체계

프랑스는 교사의 전문성 개발을 개별 연수에만 의존하지 않는다. 각 아카데미의 EAFC는 학교와 교사의 요구를 반영해 교원 계속교육을 기획·운영하고, Réseau Canopé는 교사가 활용할 교육자료와 연수 콘텐츠를 개발·보급하며 현장 연수를 지원한다. 국가 디지털 플랫폼인 m@gistère는 온라인 연수, 자료 공유, 교사 간 협업 기능을 제공하여 시간과 장소의 제약 없이 학습할 수 있는 환경을 마련하고 있다. 이처럼 프랑스는 교원 계속교육, 교육자료, 디지털 플랫폼을 하나의 체계로 연계하여 교사의 지속적인 전문성 개발을 지원하고 있다.

프랑스 교원 전문성 개발 지원 체계

EAFC

- 교원 계속교육 기획·운영
- 현장 요구 반영
- 강사 양성 및 연수 평가



- 교육 자료 개발
- 연구·사례 공유
- 교사 전문성 개발 지원

Réseau Canopé

m@gistère



- 온라인 연수 제공
- 자료 공유
- 교사 간 협력 학습 지원



**연수·협력·디지털 플랫폼을 연계한
교원 전문성 개발 지원**



미국 The United States

▶ 학교 개선을 위한 미국의 학습 공동체

최근 우리나라에서도 교사의 전문성 향상과 학생 중심 수업을 위해 전문적 학습공동체가 활성화되고 있으나, 일부는 행정 중심 운영이나 협력 시간 부족 등으로 한계를 보이고 있다. 이에 비해 미국은 1990년대 후반부터 PLC를 학교 혁신의 핵심 전략으로 운영하며 학생 성취 향상과 교사 전문성 개발을 함께 추구해 왔다. 미국 PLC의 핵심 원리는 학생 학습 중심, 교사 협력 문화, 학생 데이터에 기반한 결과 중심 운영이다. 교사들은 학생의 학습 결과를 함께 분석하고 수업을 개선하며, 학생의 성장을 공동의 책임으로 인식한다. 미국 사례를 종합하면 성공적인 PLC의 공통 요소는 정기적인 협력 시간 확보, 학생 데이터 중심 운영, 공동 책임 문화, 계획-실행-평가-개선의 순환 구조, 운영의 질을 중시하는 문화이다.

학교 개선을 위한 미국의 학습 공동체



미국의 학습 공동체는?
1. 학습중심 2. 협력 문화 3. 결과 중심



노스 캐롤라이나주 학습공동체 특징
학습공동체 + 교사지원 정책



아칸소주 학습공동체 특징
교사들이 반복적인 협력, 공동 평가, 학생 데이터 분석, 개입과 심화 지도를 통해 학생 성취를 높이는 것을 목표



미시간주 Manistee Area Public Schools
월요일 등교 시간을 늦추는 방식으로 교사들이 협력할 수 있는 시간을 확보



콜로라도주 학습공동체
교육자들이 반복적인 공동 탐구와 실행 연구를 통해 학생들에게 더 나은 결과를 만들어가는 과정으로 설명



호주, 뉴질랜드 Australia & New Zealand

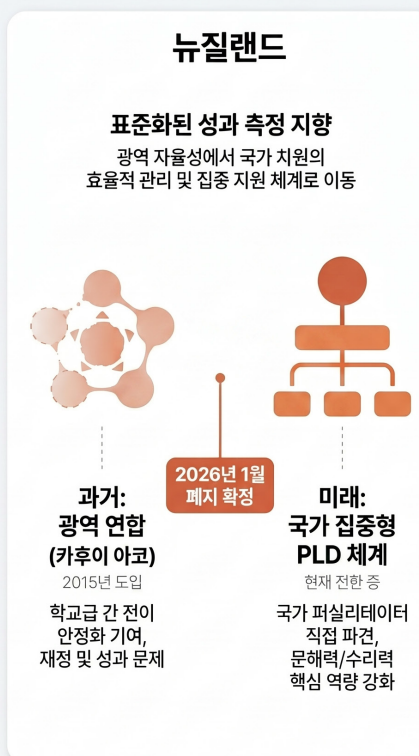
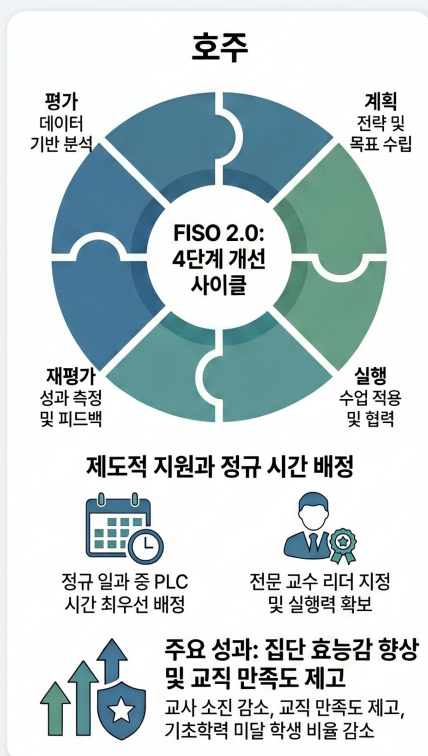
▶ 호주의 전문적 학습 공동체(PLC) 정책

2008년 전국 학업성취도 평가(NAPLAN) 도입 이후 동일한 학교 내 담당 교사에 따라 학생 성취도가 달라지는 교내 격차 문제가 발생하였다. 빅토리아주는 FISO 2.0 프레임워크(평가→계획→실행→재평가의 4단계 개선 사이클)를 모든 공립학교에 의무 적용하였으며, 일과 시간 내 시간표에 PLC 시간을 우선 배정하고 PLC 리더를 지정하여 운영한다. 이에 따라 집단 효능감 향상, 교사 소진 감소, 기초학력 미달 학생 비율 감소 추세가 보고되고 있다.

▶ 뉴질랜드의 전문적 학습 공동체(PLC) 정책

유·초·중·고 및 지역 기관을 하나의 큰 연합체로 묶어 공통 성취 과제를 설정하고, '학교 간 교사' 직책을 신설하여 교육과정 연계를 지원하는 카후이 아코라는 정책을 운영하였으나 한계에 부딪혀 2026년 1월 폐지되었다. 현재는 문해력·수리력 등 특정 교수법 역량 강화를 목표로 단위 학교 또는 학교 클러스터에 퍼실리테이터를 직접 파견하는 방식으로 운영되는 국가 주도 전문성 개발 프로그램(PLD, Professional Learning and Development)으로 정책을 전환중이다.

호주와 뉴질랜드의 전문적 학습 공동체(PLC): 데이터 기반의 체계화 vs 국가 중심의 체제 전환



▶ 일본 교사 전문적 학습공동체: 학교를 바꾸는 '배움의 공동체'

일본의 교사 전문적 학습공동체는 단순한 연수 방식이 아니라 학교를 바꾸는 실천 철학 운동으로 자리 잡았다. 특히 '배움의 공동체'는 학생의 협동적 배움과 교사의 동료성, 그리고 학교 전체를 함께 배우는 조직으로 전환하는 점이 핵심이다. 또한 지역 연구회와 교과별 모임은 수업 공개, 협의회, 공동 수업안 제작을 통해 교사들의 전문성을 지역 단위로 확산시키는 역할을 한다.

배움의 공동체와 지역 연구회는 학교를 교사와 학생이 함께 배우는 학습조직으로 바꾸며, 교직의 지속 가능성과 수업 개선을 동시에 이끈다. 이러한 일본의 사례는 학교 안팎의 협력 구조가 교사 전문성 신장의 핵심이라는 점을 보여준다.

일본 교사 전문적 학습공동체: 학교를 바꾸는 '배움의 공동체'



교사들의 협력 (동료성 구축)

수업 공개 및 관찰/협의 반복.
교실 연구 문화 정착.
서로 배우며 성장하는 교사 문화.



학생들의 배움 (협동적 학습)

협동적 배움 추구.
함께 성장하는 교실.
학생 중심의 능동적 학습.



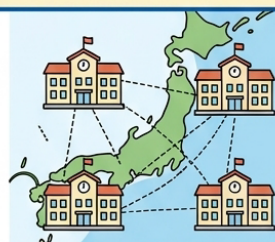
학습하는 학교 (조직 전환)

학교 전체가 학습 조직화.
개인 역량을 넘어 학교 변화.
지속적인 학교 혁신.



지역 연구회 (확산 및 연계)

학교 실천을 지역 단위 확산.
지역 네트워크 형성.
학교 간 협력과 상생.



▶ 독일의 전문적 학습공동체(PLG)



독일의 전문적 학습공동체(PLG) 수업의 질과 교사 전문성을 함께 키우다

운영 방식

시간·공간·구조 확보

공식 근무 시간 내 팀 시간(Teamzeit) 지정, 팀실 운영, 명확한 역할·의사결정 구조 마련

자발성 + 공유된 목표

강제 참여 지양, 초기 비전·규범 설정에 충분한 시간 투자, 수업 중심 협력에 집중

다층적 재정 지원

교원 연수·학교 발전 예산 연계, 재단·정부 공동 부담, 포괄 편성 방식으로 일상화

디지털 하이브리드 운영

LMS·디지털 협업 도구로 시·공간 제약 극복. 농촌·소규모 학교에서 특히 효과적

대표적 협력 형태

수업 연구

동료 장학

스터디 그룹

학교 간 네트워크

온라인 PLG

한국 교육에 주는 시사점

- ▶ 교원학습공동체를 단기 사업이 아닌 학교 일상 속 구조로 제도화
- ▶ 공식 근무 시간 내 협력 시간(팀 시간) 명시적 확보 필요
- ▶ 수업 공개·동료 피드백 문화 조성을 위한 신뢰·오류 관용 환경 구축
- ▶ 민간 재단·교육청·학교가 함께하는 다층 지원 체계 설계
- ▶ 학교 간 네트워크로 성공 사례 공유·확산 플랫폼 마련

기획 및 편집

경상북도교육청연구원 정책연구부 교육연구사 홍은진 및 발간위원 8명

표지 기사

선산고등학교 교사 정기엽

주소

054-840-2276

주소

경상북도 안동시 강남로 152

WEB

www.gbe.kr/gber



함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

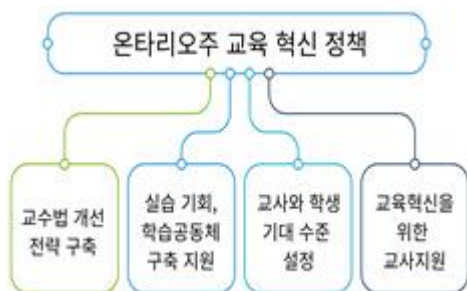
Professional Learning Community (PLC) for Collaborative
Learning and Growth



캐나다의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 안예린(포항장흥초등학교 교사)

오늘날 교원 전문성 개발은 수동적인 지식 수용에서 벗어나 교사들이 자발적으로 연대해 학생 데이터를 분석하고 공동의 해결책을 모색하는 방향으로 전환되었으며, 그 흐름의 중심에는 전문적 학습공동체(이하 PLC, Professional Learning Community)¹⁾가 있다. 교육 현장의 문제가 점점 복잡해지고, 하향식 연수나 개인의 고립된 노력만으론 다원화된 문제에 대응하기 어렵기에 어느덧 PLC 기반의 상향식(Bottom-up) 협업은 교육계의 필수 기제가 되었다.



[그림 1] 온타리오주 교육혁신 정책
주요 내용, 한국교육개발원 연구

이러한 교육 패러다임의 변화를 성공적으로 제도화한 모델이 바로 캐나다의 교육혁신 사례다. 한국교육개발원(KEDI)의 연구²⁾에 따르면, 공교육의 질적 도약을 이뤄내기 위해 캐나다 온타리오주는 일찍이 2003년부터 오늘날까지 온타리오주 교육혁신 정책을 통해 교사를 개혁 대상이 아닌 개혁의 능동적 주체로 세우고, 교사 간 학습공동체를 단단하게 구축하는 것에서 개혁을 시작했다.

여기서 특히 주목할 점은 PLC의 성공적 정착을 가능하게 한 운영 방식이다. 데이터 기반의 자발적 실천공동체라는 방법적 기반 위에 주정부의 행·재정적 지원이 맞물려 작동하는 캐나다의 PLC 운영 원리는 교원 학습 공동체의 성공적인 운영을 위한 핵심 해법을 제시해 준다.

이에 본 기사에서는 캐나다에서 교원 PLC가 현장에 성공적으로 뿌리내릴 수 있었던 몇 가지 핵심 작동 기제—시간 보장, 데이터 기반의 공동 탐구, 전문성 기준 및 신뢰 구축—를 심층적으로 다루고자 한다. 아울러 이를 바탕으로 각 교육 주체가 교원 학습 공동체의 성공적인 안착과 지속 가능한 발전을 위해 어떠한 역할과 책임을 다해야 하는지 고찰하고자 한다.

1) 경상북도교육청에서는 이를 교원 학습 공동체라 칭하며, 본고에서는 PLC와 교원 학습 공동체를 혼용하여 쓴다.

2) 캐나다 온타리오주의 교육혁신 정책이 주는 시사점, 유지연, 교육정책네트워크 정보센터

1. 제도적 보장: 일과 내 PLC 시간(Release Time) 운영

PLC의 활성화를 막는 가장 큰 장벽은 '시간 부족'이다. 기존 교육 환경에서 교사 간의 수업 협의나 연구는 주로 방과 후나 점심시간 등 일과 외의 자투리 시간을 활용해 비공식적으로 이루어졌다. 그러나 제도화되지 않은 PLC 운영 방식은 교사의 피로를 가중시키고 PLC 참여를 정규 업무가 아닌 교사 개인의 부가적인 희생으로 전락시켜버리는 한계를 지닌다.



[그림 2] Release Time
활동 예시, AI 생성

캐나다 교육 당국은 이런 구조적 문제를 직시하고, 정규 일과 중 교사를 수업에서 일시적으로 면제해 주는 '릴리스 타임(Release Time)' 제도를 도입하고 있다. 이는 교사에게 주어지는 단순한 개인 수업 준비 시간(Prep time)과 더불어, 동료 교사들과의 '공동 탐구(Collaborative Inquiry)'를 위한 시간을 일과표 안에 공식 확보해 주는 것을 의미한다. 교사 간의 협력적 탐구를 개인의 열정에 기대는 활동이 아니라, 당국이 보장해야 할 필수 교육 활동으로 인식하고 보장하는 것이다.

일과 중 릴리스 타임을 확보하기 위하여 학교는 특정 학년/교과 교사들이 일주일에 1~2회 정해진 시간에 동시에 수업을 비우고 모일 수 있도록 시간표를 전략적으로 재구조화한다. 교사들이 협의회에 참석하는 동안 학습 공백이 발생하지 않도록 주정부 예산으로 채용된 대체 지원 교사(Supply Teacher)를 투입하거나, 체육 및 예술 교과 등의 통합 수업을 배치한다. 여기서 학교장과 교육 당국은 단순한 관리자가 아닌 시간과 자원을 마련해 주는 '조력자'로 기능하며, 교사들이 행정 부담이나 개인 업무에서 벗어나 오롯이 학생 데이터 분석과 수업 연구에만 집중할 수 있도록 돕는다.

2023~24년 온타리오주 소속 그레이터에섹스 교육지원청의 '수학 성취도 향상 실행 계획(MAAP)³⁾'이나 BC주 소속 캠프벨 리버 교육지원청의 '교원 개발 핸드북⁴⁾'을 살펴보면, 공동 연구를 진행하는 교사들에게 '릴리스 타임'을 명문화하여 부여하고 대체 교사 투입 비용을 지원하고 있음을 확인할 수 있다. 또한 온타리오주 초등 교원 연합 등 교육 노조에서도 관련 지침⁵⁾을 제공하고 있다.



[그림 3] Release Time
명시 교육자료

제도적으로 보장된 일과 내 릴리스 타임은 교원 학습 공동체의 활동 완성도에 큰 영향을 미친다. 쫓기듯 진행되던 단순한 정보 공유 모임이, 학습자를 분석하고 공동의 교수법을 설계하는 '연속적이고 체계적인 연구'로 진화할 발판이 마련되는 것이다. 공동 협의와 연구 과정에서 축적된 집단 지성은 교실 수업의 질적 향상과 학생의 성장으로 환원된다.

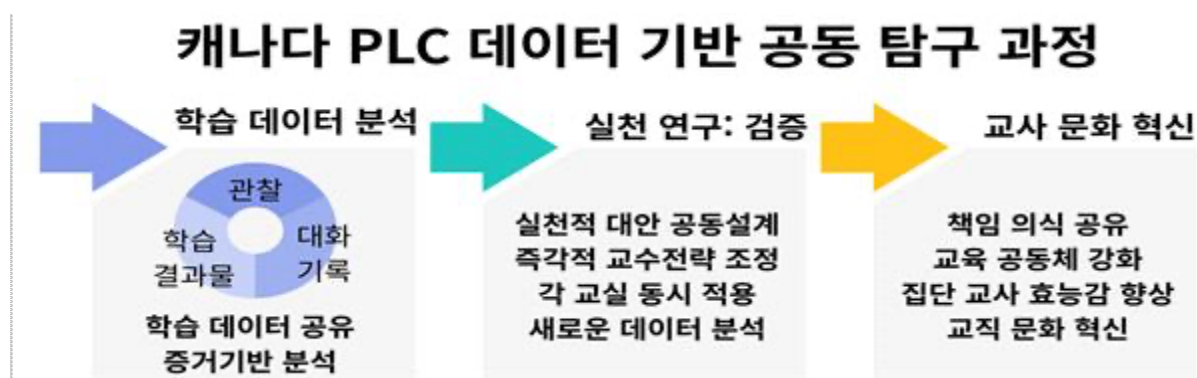
3) Math Achievement Action Plan 2023-2024, Greater Essex County District School Board

4) Professional Development Handbook 2023-2024, Campbell River School District 72

5) Professional Learning Communities (PLCs) Advice To Members, Elementary Teacher's Federation of Ontario(ETFO)

2. 데이터 기반의 공동 탐구와 실천공동체

어렵게 확보된 일과 중 협의 시간(Release Time)이 단순한 잡담이나 피상적인 정보 공유의 장으로 전락하지 않으려면 엄격한 방법론이 필수적이다. 캐나다의 PLC는 친목 도모나 일방적인 지식 전달이 아닌 학생의 '학습 데이터'에 기반한 실천공동체(Community of Practice)로 작동한다. PLC의 핵심 방법론인 '공동 탐구(Collaborative Inquiry)'를 통해 교사들은 연구자가 되어 교실 내의 실제적 문제를 파악하고 체계적인 해결책을 모색한다.



[그림 4] 캐나다 PLC의 데이터 기반 공동 탐구 과정

가. 학생 데이터의 다각적 진단

공동 탐구의 첫 번째 단계는 교사들이 각자의 교실에서 수집한 현장의 생생한 학습 데이터를 공유하는 것에서 시작된다. 여기서 말하는 데이터란 단순히 학기 말에 치러지는 지필고사 성적표만을 의미하지 않는다. 온타리오주 교육부의 평가 프레임워크가 명시하듯, 진정한 학습 데이터는 시험의 결과가 아닌, 교실에서 이루어지는 '데이터의 삼각검증(Triangulation of data)'을 통해 수집된다.



[그림 5] 학습 데이터 삼각검증

PLC에서 다루는 학습 데이터는 서술형 과제물이나 형성평가 같은 '결과물(Products)'뿐만 아니라, 특정 과제를 수행할 때 학생이 보이는 태도와 행동에 대한 '관찰(Observations)', 그리고 학생과의 질의응답 과정에서 파악된 오개념을 담은 '대화(Conversations)' 기록까지 모두를 포괄한다. 교사들은 다양한 출처에서 모인 입체적인 데이터를 바탕으로 학생의 상태를 진단한다.

진단 과정에서 교사들은 교육과정 진도율과 같은 변인을 의도적으로 배제하고 수집한 데이터를 검증한다. 철저히 학생의 관점에서 무엇을 이해하지 못했는지, 즉 학습 결손의 진짜 원인이 어디에 있는지 분석하는 것이다. 개인의 직관이나 감에 의존하던 수업 평가가, 명확한 증거(Evidence)에 기반한 객관적인 진단으로 전환되는 순간이다.

나. 순환적 실천 연구(Action Research)

학습 데이터 분석과 학습 결손 원인 규명 이후, 교사들은 구체적인 '실천 연구(Action Research)'에 돌입한다. 추상적 이론이 아닌 당장 내일 교실에 적용할 실천적 대안을 공동 설계하는 것이다. 오타와-칼튼 교육지원청(OCDSB)의 2023-2027 전략 계획⁶⁾과 같은 맥락으로, 교사들은 협력적 환경에서 증거(데이터) 기반 실천 연구를 통해 교수법을 지속적으로 조정하고 모니터링한다.

실천 연구에서는 "분수를 어려워하는 학생을 위해 시각 교구를 활용하자" 같은 구체적 전략이 탄생한다. 이후 각 교사들은 동시에 새 교수법을 적용한 뒤 다시 모여 기존에 설계한 교수법이 실제로 학생의 성취도를 향상시켰는지 데이터에 기반해 재검증한다. 그 효과에 따라 이를 학교 전체의 표준 교수법으로 확산해 적용하거나 원인을 재분석한다.

[진단-설계-적용-재평가]로 지속되는 이 순환 고리는 캐나다 공교육을 진화시키는 강력한 엔진이다. PLC를 통하여 교수법을 전략적으로 개선하고, 개선한 교수법 적용 후의 학습 데이터를 비교 분석하며 끊임없이 수업을 조정해 나가는 것이다.



[그림 6] 실천연구 순환 과정

다. 닫힌 교실 문을 여는 '집단 효능감'과 교사 문화 혁신

데이터 기반으로 운영되는 PLC는 고립되어 있던 학교 현장의 문화를 근본적으로 뒤바꿔 놓았다. 과거 교사들은 굳게 닫힌 교실 문 안에서 홀로 수업을 준비하고, 학생의 학업 성취 하락을 교사 개인의 지도력 부족으로 자책하곤 했다. 하지만 공동 탐구 시스템 안에서는 교실 문이 열리고, 한 학급의 문제가 해당 학년 또는 학교 공동체 전체가 함께 풀어야 할 공동의 책임으로 전환된다.



[그림 7] PLC를 활용한 교사 집단효능감 형성, AI 생성

동료들과 함께 고민하고 설계한 수업의 성공 경험을 공유하며 교사들은 강력한 심리적 무기를 얻게 된다. 캐나다 교육계가 말하는 이른바 '집단 효능감(Collective Efficacy)'이 싹트는 것이다. '우리가 힘을 합치면 학생들의 성장을 이끌어낼 수 있다'는 믿음은 행정 업무에 지쳐있던 교사들을 다시 교육 전문가로서 일어서게 만든다.

물리적으로 확보된 '시간'과 데이터 기반 '방법론'이 결합할 때, PLC는 수업을 질적으로 향상시키는 진정한 실천공동체로 완성된다. 비록 수치화된 데이터에 매몰되어 기계적인 회의체로 변질되는 것을 경계하는 자성의 목소리도 존재하지만, 캐나다의 공동 탐구 PLC 문화는 교사를 실제적 데이터를 기반으로 '함께 연구하는 교육 전문가'로 연대하게 만들었다는 점에서 의의가 있다.

6) 2023-2027 Strategic Plan Planning Process, Ottawa-Carleton District School Board

3. 전문성 기준과의 연계 및 교육 주체 간 신뢰 구축

앞서 논의한 제도적 시간(Release Time) 보장과 데이터 기반의 공동 탐구는 성공적인 PLC 작동을 위한 '엔진'과 '연료'다. 그러나 이 엔진이 멈추지 않고 지속적으로 돌아가기 위해서는 교사의 협력 활동이 공교육의 질을 높인다는 '사회적 인식'이라는 윤활유가 필요하다. 캐나다 교육의 강점은 교원 학습 공동체(PLC) 활동이 교사 개인의 선택적 열정이 아니라, 교사로서 마땅히 갖춰야 할 '전문성 기준'을 충족하는 핵심적 직무임을 명확히 이해하고 있다는 점이다.

온타리오주 교육대학(Ontario College of Teachers, OCT)가 제정한 '교직 전문성 표준(Standards of Practice for the Teaching Profession)'은 이를 보여주는 대표적인 사례다. 이 표준은 교사의 핵심 책무 중 하나로 '지속적인 전문성 개발(Ongoing Professional Learning)'을 명시하며, 그 구체적인 실천 방안으로 동료와의 협력 및 탐구를 제시하고 있다. 또한 캐나다의 교사들에게 PLC 참여는 단순한 부가적 연수가 아니라, 교육기관과 교직 사회가 공동으로 합의한 교육 전문가로서의 책무를 다하고 자신의 전문성을 증명하는 가장 자연스럽고 대표적인 직무 활동으로 인식된다. 이러한 교육 기준과 교직 사회 내의 문화적 합의는 교사들이 PLC 활동에 몰입할 수 있는 당위성을 부여하고, 학교 관리자가 이를 지원해야 할 명분을 제공한다.

PLC 활동은 현장의 '학교 개선/발전 계획(School Improvement/Development Plan)'으로 지역사회에 공개된다. 일례로 알버타주는 학부모 대표가 포함된 학교 위원회(School Council)와 함께 교육목표를 설정하며, 이를 달성하기 위한 구체적인 PLC 활동 계획을 상세히 공유한다. 나아가 학교는 PLC를 통해 얻은 수업 개선 결과와 학생의 변화를 홈페이지 게시, 가정 통신문 등으로 정기적으로 보고하여, 학부모가 교사들의 모임을 단순한 '회의'가 아닌 내 아이의 성장을 위한 필수적 '투자'로 인식하게 만든다.



[그림 8] 알버타주
캘거리 교육지원청 학교의
학교 발전 계획(PLC 명시)⁷⁾



[그림 9] PLC 성공을 위한
주체별 역할

교사의 전문성에 대한 사회적 신뢰는 막연한 기대가 아니라, 투명한 과정 공유와 결과 입증을 통해 쌓인다. ‘선생님들이 우리 아이들을 위해 끊임없이 함께 공부하고 연구한다.’는 사실을 학부모가 체감하는 순간, 교원 학습 공동체 운영을 위한 예산 투입이나 수업 시간 조정에 대한 일각의 우려는 확고한 지지로 바뀐다. 각 교육주체가 PLC를 통한 교직 전문성 확보의 중요성을 이해하고, 이에 근거해 PLC 실천 과정을 교육 공동체와 투명하게 나누는 것, 이것이야말로 공교육의 신뢰를 다지고 PLC를 지속 가능하게 만드는 핵심 동력이다.

7) School Development Planning, Vista Heights School, 2024-2025

4. 맺음말

캐나다의 교육혁신 사례는 교원 학습 공동체(PLC)가 어떻게 개별 교사의 열정에 기댄 자발적 모임을 넘어, 공교육의 질을 담보하는 핵심 '시스템'으로 기능할 수 있는지 잘 보여준다. 하향식 연수나 자투리 시간에 의존하던 기존의 방식에서 탈피해, 정규 일과 중 연구 시간(Release Time)을 공식적으로 확보한 것이 그 출발점이다. 여기에 교사의 직관이나 감이 아닌 '데이터의 삼각검증'이라는 과학적 방법론이 결합하면서 단절되어 있던 교실들은 학생의 학습 결손을 공동으로 진단하고 해결책을 모색하는 체계적인 실천공동체로 변모했다.

학교 내부의 이러한 구조적 변화는 교직의 '전문성 기준' 확립과 지역사회의 신뢰가 뒷받침될 때 비로소 지속 가능성을 확보할 수 있다. 캐나다 교육계는 교사의 협력 탐구 활동을 마땅히 수행해야 할 직무 표준으로 인식하고, 학교 발전 계획에 담긴 구체적 실천 과정을 학부모에게 공개하며 교사들의 연구 모임이 학생 성장을 위한 필수적 투자라는 사회적 합의를 형성했다. 우리는 **캐나다의 교원 학습 공동체 운영 사례로 행·재정적인 시스템 지원과 객관적인 방법론, 투명한 과정 공유가 맞물려 작동할 때, 교사들의 집단 효능감을 극대화하고 공교육 생태를 강화할 수 있다**는 사실을 확인할 수 있다.

【참고 자료】

- ▶ 5 Ways to Create Embedded Time for Collaboration, Jigsaw Learning, 캐나다 교육청 협력 연구기관
<https://www.jigsawlearning.ca/publications/blog-posts/5-ways-create-embedded-time-collaboration>
- ▶ Growing success: assessment, evaluation and reporting (Kindergarten to Grade 12), Government of Ontario
<https://www.ontario.ca/page/growing-success-assessment-evaluation-and-reporting-ontario-schools-kindergarten-grade-12>
- ▶ Teacher Inquiry Program, BCTF
<https://www.bctf.ca/topics/services-information/professional-development/apply-for-teacher-inquiry-program>
- ▶ Collective Efficacy, Newfoundland Labrador Department of Education
<https://www.gov.nl.ca/education/files/CollectiveEfficacy2023-07-11.pdf>
- ▶ The Standards of Practice for the Teaching Profession, Ontario College of Teachers
<https://www.oct.ca/en-ca/public-protection/professional-standards/standards-of-practice>
- ▶ Education community connections and advisory councils, School councils. Alberta
<https://www.alberta.ca/school-councils>



핀란드의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

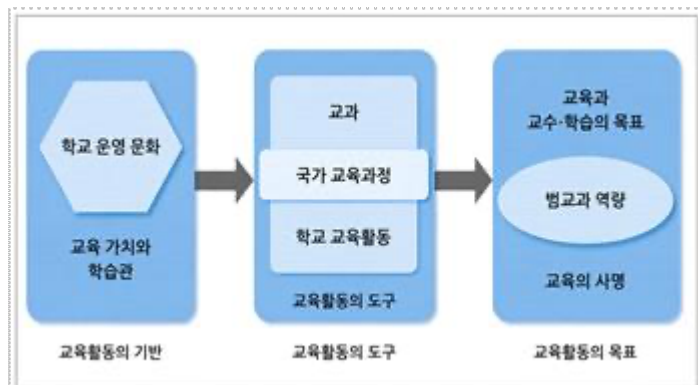
발간위원 : 김현주(경산중앙초등학교 교사)

세계 각국은 교육의 질을 높이기 위해 교사의 전문성 향상에 주목하고 있다. 특히 국제학업성취도평가(PISA)에서 뛰어난 성과를 거뒀던 핀란드의 협력적 학교 문화가 주목받고 있다.

최근 교육 연구에서는 개별 역량 개발을 넘어 동료 교사가 함께 성장하는 ‘전문적 학습 공동체(Professional Learning Community, PLC)’를 학교 혁신의 핵심 동력으로 꼽는다. 핀란드의 PLC는 단순한 연구 모임을 넘어 학교 운영과 교육과정 설계 전반을 이끄는 실질적인 전문성 개발 체계다.

교사들이 교실 문을 열고 나와 동료들과 지식을 나누고 함께 수업을 계획하며, 모든 구성원이 다 같이 성장하고 행복할 수 있는 학교 문화를 만드는 중심에는 국가의 제도적인 뒷받침이 있었다. 핀란드 국가교육청(OPH)이 발표한 ‘기초교육 국가 교육과정 기본지침(FNCC 2014)’¹⁾은 모든 학교가 의무적으로 ‘학습 공동체(oppiva yhteisö)’로 작동해야 한다고 법적으로 명시하며, 구성원 간의 지속적인 소통과 협력, 새로운 시도와 실패를 장려하는 수평적 문화를 강조해 왔다.

이 개혁의 최종 목표는 분절된 교과 지식 전달에서 벗어나 미래를 살아갈 7가지 ‘범교과 역량(창의성, 자기관리, 디지털 능력 등)’을 길러주는 것이다. 이를 위해 학교는 여러 과목을 넘나드는 ‘융합 학습 모듈(Multidisciplinary Learning Modules)’ 수



[그림 1] FNCC 2014, 32p. 다학문적 학습 모듈의 기반

업을 의무적으로 운영해야 한다. 교사 혼자서는 설계하기 어려운 융합 수업의 특성상, 교사들은 자연스럽게 교실 문을 열고 연대하며 실질적인 학습 공동체를 구축해 나가고 있다.

1) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf, 핀란드는 협력적인 학교 문화를 기반으로 교육과정과 수업을 운영하여 학생의 전인적 성장을 추구하는 교육체계를 지향한다.

1. 예비 교사부터 퇴임 교사까지, 교사의 배움을 멈추지 않게 돕는 시스템

핀란드 교사들이 주도적으로 학습 공동체를 이끌 수 있는 비결은 탄탄한 전문성과 자율성에 있다. 핀란드에서는 초중고 교사가 되려면 반드시 교육학 석사 학위를 받아야 하므로, 교사들은 임용될 때부터 스스로 연구하고 판단하는 역량을 갖추게 된다. 하지만 대학 졸업장만으로는 빠르게 변하는 미래 교육에 대처할 수 없기 때문에 핀란드 정부는 예비 교사 교육, 초임 교사 적응 단계(졸업 후 3~5년), 그리고 현직 교사 연수를 하나로 묶는 ‘교사 교육 연속체(Teacher Education Continuum)’를 설계해 평생 학습을 지원하고 있다.

핀란드 교육문화부(OKM)는 국가 차원의 교사 교육 포럼을 열어 대학, 지자체와 힘을 합쳐 다양한 프로젝트를 이끌어 왔다. 그중 대표적인 ‘창의적 전문성(Creative Expertise, 2017-2021)’ 프로젝트는 교사들이 각자 교실에만 갇혀 일하는 고립된 방식을 깨뜨리고, 예비 교사와 선배 교사가 함께 융합 수업을 개발할 수 있도록 도왔다. 이 포럼은 핀란드 교사가 평생 갖추어야 할 3대 핵심 역량을 다음과 같이 정리했다.

역량 구분	교사에게 요구하는 구체적인 모습	학교 공동체 속에서 일어나는 실천
탄탄하고 넓은 지식 기반	교과 지식과 교수법은 물론, 배움이 느린 아동에 대한 이해, 디지털 기술, 직업 윤리를 두루 갖춘다.	다양한 배움의 요구를 가진 아동들을 함께 분석하고, 맞춤형 지도 방안을 동료들과 공동으로 찾아낸다.
새로운 아이디어와 교육 혁신 역량	새로운 교육법을 과감하게 시도하고, 변화를 열린 마음으로 받아들이며 지역사회와 적극적으로 연계한다.	교과서 진도만 나가는 일방적 수업에서 벗어나, 지역사회 문제나 에듀테크를 접목한 융합 프로젝트를 설계한다.
자기 전문성을 계속 키우는 역량	스스로 가르치는 방식을 돌아보고, 동료 교사나 학부모와 막힘없이 소통하며 학교 개발에 앞장선다.	동료의 수업을 참관하고 피드백을 나누는 동료 장학, 자발적인 학습 소모임을 활성화해 지식을 키운다.

[그림 2] 핀란드 교사가 평생 갖추어야 할 3대 핵심 역량²⁾



[그림 3] 유럽 교사 아카데미(Erasmus+) 핀란드 워크숍 현장³⁾

여기에 더해 핀란드 법률과 단체 협약은 고용주인 지자체가 교사의 역량 개발을 도울 의무를 지우고 있다. 덕분에 핀란드 교사들은 급여를 100% 보장받으면서 매년 1~5일 동안 대학이나 전문 연수기관이 제공하는 고품질 직무 연수에 자유롭게 참여하고 있다.

2) <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2022.2052809#d1e152>

3) <https://21centuryeuteachers.eun.org/finland-exploring-education-with-21st-century-teachers>

2. “교실 문을 열어라!” 학교 현장의 실천법과 구체적 사례

핀란드 학교들은 지어질 때부터 교사들이 자연스럽게 만나고 토론할 수 있도록 설계한다. 벽 대신 미닫이문으로 필요에 따라 교실을 합칠 수 있는 개방형 교실, 여러 교사가 함께 수업을 준비하고 자료를 나누는 공유 워크스페이스, 그리고 차를 마시며 아이디어를 가볍게 나누는 공용 휴게실이 대표적이다. 이런 공간 덕분에 교사들은 교실에 고립되지 않고 자연스럽게 동료와 어울리며, 수업 협업을 일상적인 습관으로 받아들인다.



[그림 4] 협력을 촉진하기 위한 학교 배치 재설계⁴⁾

핀란드 학교에서 가장 활발한 협업은 바로 ‘공동 수업’이다. 한 명은 가르치고 다른 한 명은 구경하는 보조적 수준을 넘어, 두 명 이상의 교사가 동등한 파트너로서 수업 설계부터 실행, 평가까지 모든 과정을 유기적으로 공유한다. 특히 배움이 많이 늦거나 특별한 돌봄이 필요한 아이들을 지원할 때 효과적이다. 담임 교사와 특수 교사가 같은 교실에 동시에 들어가 수업을 진행함으로써, 특별 지원이 필요한 아이가 따로 분리되거나 낙인찍히지 않고 일반 학급 안에서 안전하게 배울 수 있도록 돕는 진짜 통합 교육을 실천한다. 교사들은 수업 시간 내내 동료의 노하우를 실시간으로 관찰하고 교류하며 살아있는 현장 연수를 체감하게 되는 것이다.

성공적으로 운영중인 현장 사례로는 에스포(Espoo)시의 콜루메스타리 기초학교가 있다. 2007년에 문을 이 초등학교는 처음 시작할 때부터 ‘함께 일하는 문화’를 학교 운영의 대원칙으로 세웠다. 교사들은 정보 기술(IT)과 창의성을 접목



[그림 5] 콜루메스타리 기초학교(Koulumestarin koulu)⁵⁾

한 혁신 수업을 함께 기획하고, 지역사회 기관과 긴밀한 파트너십을 맺어 융합 수업을 개발하며, 정기적인 대화 모임과 자체 평가를 거치며 교직원 전체가 거대한 배움의 터전을 일구고 있다.

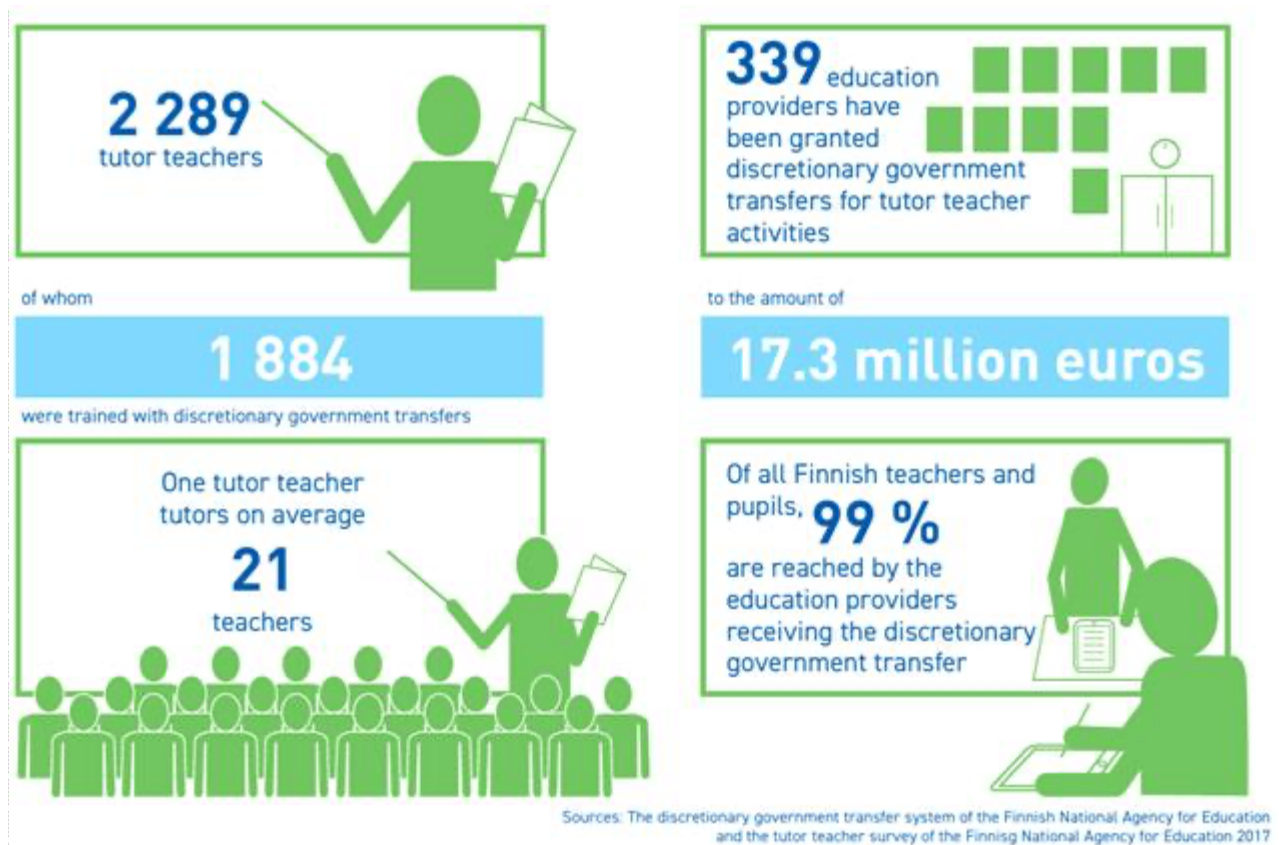
4) <https://www.techclass.com/resources/education-insights/the-role-of-teacher-collaboration-in-finnish-educational-success>

5) <https://www.espoo.fi/fi/toimipisteet/koulumestarin-koulu>

3. 튜터 교사(Tutor Teacher) 제도: 동료가 동료를 돕는 현장 밀착형 교직 성장

핀란드 교직 사회가 사랑하는 학습 공동체 문화는 단순히 개별 학교 단위에 머무르지 않고, ‘튜터 교사(Tutoropettaja) 제도’라는 구체적 장치를 통해 국가 전체로 확장되었다. 이 제도는 핀란드 정부가 추진한 교육 혁신 과제에서 출발했으며, 외부 전문가를 초빙해 일회성 강의를 듣던 기존의 연수 틀을 완전히 깨부수었다.

튜터 교사 제도의 본질은 ‘내 곁에 있는 동료 교사가 나의 튜터가 되어 주는 것’이다. 즉, 특정 분야에 뛰어난 역량을 가진 현직 교사가 자신의 수업 시수를 일부 감면받거나 추가 시간을 확보하여, 같은 학교나 인근 학교 동료들의 교실로 직접 찾아가 수업을 돕고 상생을 이끈다. OPH의 통계와 연구에 따르면, 이 제도는 다음과 같은 놀라운 성과를 거두었다.



[그림 5] Tutor Teachers in Comprehensive Schools⁶⁾

- 전국적 확산: 2,100명 이상의 튜터 교사 운영, 기초학교 교사의 약 95% 지원
- 현장 맞춤형 지원: 평균 22명의 동료 교사를 대상으로 수업 설계·실행 지원
- 역할 확대: ICT 지원 → 수업 혁신, 평가 개선, 협력문화 및 웰빙 지원
- 높은 효과성: 전문성 향상(91%), 제도 지속 희망(94%)

6) https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/195451_oph_faktaa_express_3c_2018_englanti_sivut.pdf

4. 함께하는 학교를 위해 해결해야 할 4가지 현실적 과제

핀란드가 보여주는 교사 학습 공동체 모델은 전 세계 교육계에 훌륭한 나침반이 되고 있다. 다만 이러한 선구적인 변화를 보다 안정적이고 조화롭게 정착시키기 위해서 현장의 목소리를 세심하게 듣고 제도적으로 뒷받침해야 할 보완 과제들도 자연스레 드러나고 있다.

가장 먼저 고려해야 할 부분은 학교 공동체가 일률적으로 같은 속도로 발전하지 않는다는 점이다. 관리자의 리더십이나 학내 소통 문화에 따라 교실 개방과 동료 장학에 흔쾌히 나서는 ‘준비된 학교’가 있는가 하면, 여전히 기존의 위계적 의사결정 방식에 좀 더 익숙한 학교들도 존재한다. 이러한 온도 차이를 건강하게 좁히기 위해서는 일방적인 정책 압박보다는, 관리자가 학교 내에 분산적이고 수평적인 문화를 정착시킬 수 있도록 돕는 따뜻한 리더십 교육과 행정적 배려가 필수적이다.⁷⁾

동시에 교사들이 시간에 쫓기지 않고 질 높은 토론을 나눌 수 있는 시간적 여유를 만들어 주어야 한다. 핀란드 교사들의 정당한 권리와 노동 여건을 보호하기 위해 단체협약으로 공동 업무 시간을 연간 한도 내로 묶어둔 제도는 아주 훌륭한 장치다. 그러나 현장에서는 이 약 주당 3시간가량의 시간 동안 주간 회의, 단순 업무 전달, 갑작스러운 학부모 민원 협의 같은 일상 실무를 바쁘게 처리하느라 정작 알맹이 있는 수업 기획이나 동료 간 심층 피드백을 나누는 데 시간 부족을 호소하곤 한다. 따라서 형식적인 제약에 얽매이지 않고 실질적인 협력 시간을 유연하게 조율할 수 있는 영리한 설계가 필요하다.

또한 진정한 ‘다전문가 협력 체제’를 구축하는 과정에서, 교실 안의 소중한 파트너인 학습 보조원(Teaching Assistant, TA)들의 역할을 더욱 입체적으로 아우를 수 있는 시스템 마련도 중요하다. 학습 장애나 행동의 변화가 필요한 위기 아동들을 담임 교사보다 더 밀착해서 돌보는 조력자들이 정작 정규 교직원 회의나 아동 사례 관리팀, 혹은 다학제 융합 연수 기회 등 공식적인 학습 공동체의 소통 구도에서 소외되는 상황이 종종 발생한다. 이들의 목소리를 정중하게 수용하고, 이들의 직무 역량 계발을 함께 도울 때 배움의 안전망은 더욱 빈틈없이 탄탄해질 것이다.

마지막으로 초등학교에 비해 상대적으로 과목의 깊이와 전공 독립성이 완강한 중·고등학교 수준에서도 협력의 시너지를 자연스럽게 퍼뜨릴 방안이 필요하다. 중등교사의 경우 자신이 전공한 과목 영역에 오롯이 집중하는 경향이 있어, 정기적으로 교실 문을 합쳐 공동 수업을 이끄는 비율이 초등 단계보다는 다소 완만한 편이다. 교과가 지닌 학문적 고유성을 충분히 보장하면서도 과목 간의 융합 학습을 가벼운 마음으로 실험해 볼 수 있도록, 친근한 협력 페다고지 지원 플랫폼을 지속해서 확장하는 노력이 동반되어야 할 것이다.

7) <https://www.redalyc.org/journal/6198/619866305005/movil/>

5. 맺음말

핀란드 교사 학습 공동체의 성공담과 그 뒤에 숨겨진 그들은 지속 가능한 교육 공동체를 꿈꾸는 우리에게 매우 현실적이고 소중한 힌트를 전한다.

첫째, “학교의 변화는 서두를 수 없으며, 숨고르기가 필요하다”는 사실이다. 학교가 하나의 유기적인 배움터로 자리 잡는 과정은 절대 똑바른 일직선이 아니다. 리더가 바뀌거나 정책이 흔들릴 때마다 때로는 멈추고 때로는 수직적인 옛날 관료식 학교로 후퇴하기도 한다. 이때 행정적인 성과를 내기 위해 억지로 속도를 내어 몰아붙이면 교사들은 쉽게 지치고 번아웃에 직면하게 되므로 교육구성원 모두가 현장의 피로를 섬세하게 들여다보고, 필요할 때는 추진 속도를 늦춰 안정감을 다질 줄 알아야 한다.

둘째, “일시적 보조금 프로젝트는 생명력이 짧다”는 점이다. 동료의 수업과 성장을 돕는 핀란드의 ‘튜터 교사’ 제도는 아주 모범적인 교직 문화 혁신을 일구어냈다. 하지만 정부의 특별 재정 지원(discretionary government transfers) 기간이 완전히 끝나자, 자체 세원이 부족한 소규모 지자체에서는 사업을 축소하거나 아예 포기하면서 지자체 간 인프라 불평등을 야기하는 악순환을 보였다. 혁신적인 공동체 문화를 국가 수준으로 안착시키기 위해서는 일시적인 보조금 방식에서 탈피하고, 제도의 운영을 국가의 장기 상설 예산 체계로 내재화하여 전국의 모든 학교가 고르게 혜택을 받도록 건고하게 설계해야 한다.

셋째, “협업을 교사의 공식적인 진짜 업무 시간으로 인정해야 한다”는 것이다. 교사들이 기꺼이 교실 문을 개방하고 수업 방식을 조율하게 하려면 단순히 좋은 제도이니 동료와 협력하라고 가볍게 부추기는 데 그쳐서는 안되는 것은 물론, 수업하는 시간만 정량 근로로 취급하고 협업과 계획 수립은 수업 외 자발적 봉사쯤으로 묶어두는 낡은 관습과 생각을 과감히 깨야 한다. 동료 교사와 협의하고 수업을 공동 기획하는 시간, 배움이 느린 아이를 돕기 위해 회의하는 시간을 몇몇한 정규 근무시간으로 온전히 편입시켜 줄 때 비로소 교사 학습 공동체는 학교의 숨 쉬는 문화로 자리 잡을 것이다.

【참고 자료】

- ▶ FINNISH COMPREHENSIVE SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: PERCEPTIONS AND PRACTICES OF INSTRUCTIONAL STAFF
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b1d7a4c4-2124-4789-84d5-4fd017712b84/content>
- ▶ Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6360140.pdf>
- ▶ Practices of Professional Learning Communities
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.617613/full>



영국의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 정기엽(선산고등학교 교사)

1. 들어가며

한국의 전문적학습공동체는 학교 안 수업 연구와 동료 협력을 중요한 기반으로 삼으면서, 타 학교 교원 간 연계, 외부 전문가와의 협력, 교육청 차원의 공모·지원, 온라인 플랫폼을 통한 활동 결과 공유로 확장되고 있다. 잉글랜드의 교사 전문학습 공동체는 여기에 더해, 지역 허브와 교과별 허브를 중심으로 보다 상설적인 지원 네트워크를 갖추고 있다는 점에서 특징적이다. 모든 학교는 교사 전문성 개발을 돕는 지역 허브를 통해 지원을 받을 수 있으며, 영어·수학·음악 등 주요 교과와 영역에서는 별도의 교과별 허브가 운영되고 있다. 이는 교사 전문성 개발이 학교 단위의 자율 활동에 머무르지 않고, 국가가 지원하는 지역·교과 단위 전문학습 네트워크와 결합되어 있음을 보여준다.

다만 유의할 점이 있다. 잉글랜드에서는 한국의 '전문적학습공동체'와 정확히 일치하는 단일 제도명을 쓰기보다, 지속적 전문성 개발, 학교 간 지원, 교과별 네트워크, 허브 기반 지원 체계와 같은 개념을 함께 사용한다. 교사들의 협력적 공동학습은 이러한 더 넓은 전문성 개발 인프라 안에 포함(embedded)되어 있다. 따라서 그 실체를 이해하려면 특정 명칭보다 교사들이 어떤 구조와 기준 속에서 배우는지를 살펴볼 필요가 있다.

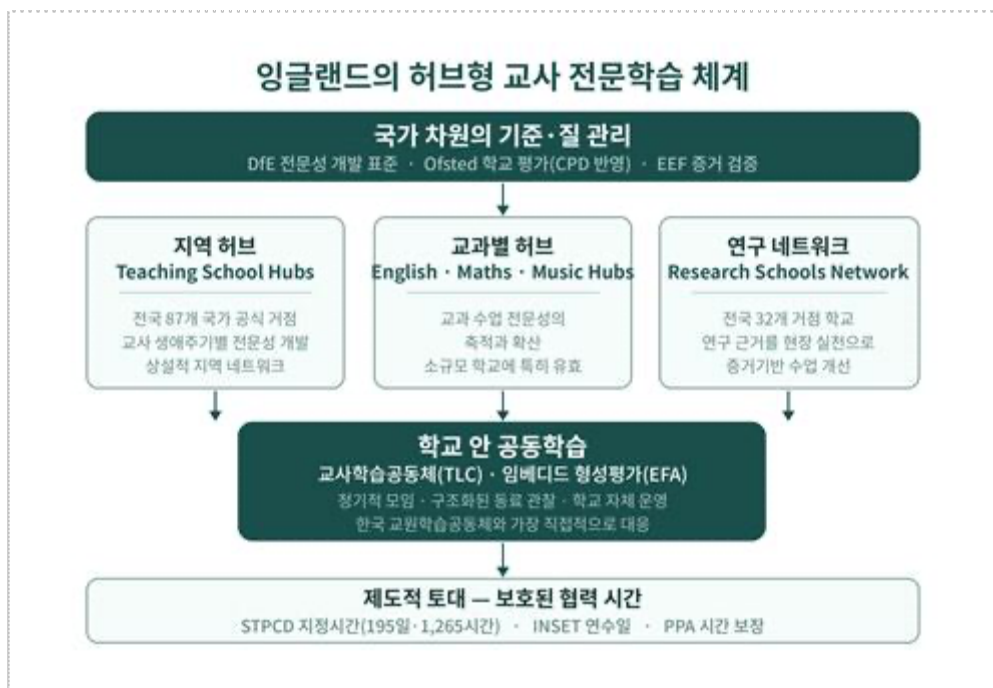
이 글은 잉글랜드의 사례를 중심으로, 전문적학습공동체와 직결되는 요소에 초점을 두어 그 전문성 개발 인프라를 살펴본다. 구체적으로 허브형 교사 전문학습 체계가 학교 안 공동학습과 어떻게 맞물리는지, 또 이러한 체계가 실제 수업 개선으로 이어지려면 어떤 조건이 필요한지를 검토하고, 한국의 전문적학습공동체 운영에 주는 시사점을 짚어 보고자 한다.

2. 본론

가. 전문성 개발의 기준과 질 관리

영국 교육부(DfE)가 제시한 「교사 전문성 개발 표준(Standard for teachers' professional development)」은 효과적인 전문성 개발이 학생의 학습 성과 개선에 초점을 두고, 연구 근거와 전문성을 바탕으로 하며, 교사 간 협력과 전문가의 비판적 조언을 포함해야 한다고 본다. 또한 전문성 개발은 단발성 활동이 아니라 지속적인 프로그램으로 운영되어야 하며, 학교 리더십의 우선순위 속에서 뒷받침될 필요가 있다고 제시한다.

주목할 점은 이 기준이 선언에 그치지 않고 질 관리 장치와 맞물려 있다는 것이다. 잉글랜드는 모든 교사에게 특정 연수 시간을 일률적으로 강제하기보다, 영국교육기준청(Ofsted)의 학교 평가 과정에서 지속적 전문성 개발(Continuing Professional Development, CPD)의 구조와 질을 비중 있게 살피도록 하여, 학교가 스스로 양질의 공동학습 문화를 육성하도록 유도한다. 이 기준은 교사 전문학습이 단순히 "교사들이 모여 경험을 나누는 활동"에 그치지 않고, 학생의 배움, 연구 근거, 수업 적용, 학교 리더십과 연결될 때 비로소 전문성 개발로서 의미를 갖는다는 점을 보여준다. 뒤에서 살펴볼 허브들은 이러한 기준을 학교 현장에서 구현하도록 돕는 중간지원체제로 볼 수 있다.



【그림 1】 허브형 교사 전문학습 체계

나. 지역 허브를 통한 교사 생애주기별 전문성 개발

허브형 체계를 보여주는 대표적인 제도는 Teaching School Hubs(지역 거점 허브)이다. 영국

교육부는 잉글랜드 전역에 87개 허브를 국가 공식 거점으로 지정하고 예산을 지원하며, 모든 학교의 교사는 이 가운데 한 허브를 통해 신규교사의 교직 적응부터 중견교사의 전문성 심화, 학교 리더의 역량 개발까지 경력 전반에 걸친 훈련과 지원을 받을 수 있다. 핵심은 한 학교의 자원만으로 실행하기 어려운 과제를, 지역 허브가 여러 학교를 연결해 공통의 연수 기회와 전문성 자원으로 뒷받침한다는 데 있다.

이 점에서 Teaching School Hubs는 한국의 전문적학습공동체와 직접 대응되는 제도라기보다, 교사 전문성 개발을 지역 단위에서 상설적으로 지원하는 체계로 이해하는 것이 적절하다. 한국의 전문적학습공동체가 현장 교사의 자발적 연구, 수업 나눔, 교육청 공모형 지원을 바탕으로 운영된다면, 잉글랜드의 지역 허브는 그 공동학습이 기댈 수 있는 더 넓은 지역 네트워크에 가깝다.

다. 교과별 허브를 통한 수업 전문성의 확장

허브형 교사 전문학습 체계에서 또 하나 주목할 부분은 교과별 허브이다. 교과별 허브는 특정 교과에 전문성을 높이기 위해 학교와 교사를 지원하며, 대표적으로 English Hubs는 초등 초기 읽기 교육(체계적 합성 파닉스, 초기 언어 발달, 읽기의 즐거움)을, Maths Hubs는 유아 단계부터 후기중등까지의 수학교육과 리더십·초기경력교사 공동체를 지원한다. 음악 영역에서는 Music Hub partnerships가 학교 안팎의 음악교육 기회와 지역 문화예술 자원을 연결한다.

이러한 교과별 허브는 교사 전문학습을 단순한 교사 모임이 아니라, 특정 교과의 수업 전문성을 축적하고 확산하는 네트워크로 확장한다. 읽기 교육에는 언어 발달에 대한 전문지식이, 수학교육에는 개념의 위계와 학생 오개념에 대한 이해가 필요한데, 특히 소규모 학교나 교과 교사가 적은 학교에서 이런 네트워크의 가치가 크다.

이는 한국의 교과 연구회나 수업 연구회와 비교해 볼 수 있다. 두 체계 모두 교사의 수업 전문성 향상과 실천 공유를 중시한다는 점에서 유사하다. 다만 잉글랜드의 교과별 허브는 국가 차원의 지원을 받으며, 특정 교과의 전문성을 지역과 학교 간에 체계적으로 확산하는 데 더 초점을 둔다는 점에서 차이가 있다.

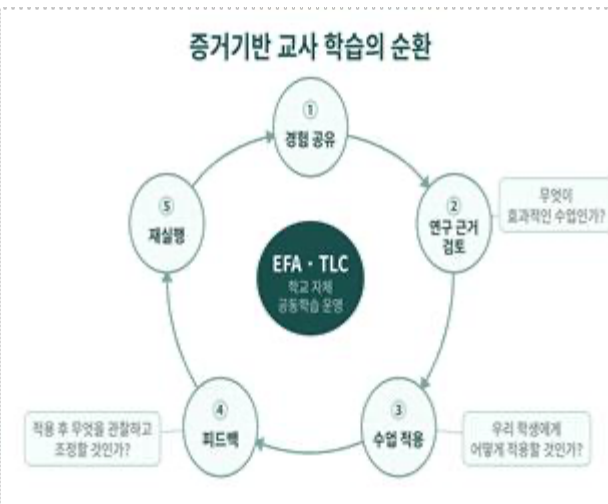
라. 경험 공유를 넘어 증거기반 수업 개선으로

교과별 허브가 전문성의 폭을 넓힌다면, 증거기반 지속적 전문성 개발(CPD)은 그 전문성의 깊이를 더하는 역할을 한다. 전문적학습공동체가 의미 있으려면 교사들이 각자의 경험을 나누는 데서 그치지 않고, 학생의 배움에 실제로 도움이 되는 수업 전략을 함께 검토하고 적용해야

한다. 잉글랜드에서는 이 과정에서 연구 근거와 실행 가능성을 중시하는 경향이 뚜렷하다.

EEF(Education Endowment Foundation, 교육기금재단)의 「Effective Professional Development」 지침은 학교가 외부 프로그램을 선택하고 자체 연수를 설계·운영하는 데 도움을 준다. 또한 재단이 지원하는 Research Schools Network는 잉글랜드 전역의 32개 학교가 참여하는 네트워크로, 학교와 칼리지 등 후기중등 교육기관, 유아교육기관이 연구 근거를 활용해 교수·학습을 개선하도록 지원한다. 이 네트워크는 연구 결과를 전달하는 데서 그치지 않고, 훈련, 실천 사례 공유, 학교 간 지원을 통해 연구 근거를 현장의 실천으로 옮기도록 돕는다.

이러한 증거기반 전문성 개발은 전문적학습공동체의 성격을 바꾼다. 공동체의 목표가 "좋은 사례를 공유하는 활동"에 머무르지 않고, "무엇이 효과적인 수업인가", "우리 학생들에게 이 전략을 어떻게 적용할 것인가", "적용 후 무엇을 관찰하고 다시 조정할 것인가"를 묻는 방향으로 넓어진다. 즉, 교사 학습은 경험 공유, 연구 근거 검토, 수업 적용, 피드백, 재실행의 순환 구조를 갖게 된다.



【그림 2】 증거기반 교사 학습 순환 모형

전문적학습공동체와 가장 직접적으로 맞닿는 사례는 임베디드 형성평가(Embedding Formative Assessment, EFA)이다. EFA는 교육학자 딜런 윌리엄(Dylan Wiliam)의 형성평가 이론을 학교 전체에 정착시키기 위한 전문성 개발 프로그램으로, 교사들이 매달 교사학습공동체(Teacher Learning Communities, TLC) 워크숍을 갖고 형성평가 전략에 초점을 둔 구조화된 동료 관찰을 수행한다. 이 TLC는 정기적인 모임, 구조화된 동료 관찰, 학교 자체 운영이라는 특징을 갖는다는 점에서, 명칭과 형식 모두 잉글랜드에서 한국의 전문적학습공동체와 가장 직접적으로 대응하는 형태라 할 수 있다. 교육기금재단이 잉글랜드 140개 중등학교를 대상으로 실시한 무작위 대조 실험에서, 프로그램 운영 학교 학생들은 중등교육자격시험(GCSE)¹⁾ 종합지표인 Attainment 8²⁾ 점수에서 약 2개월에 해당하는 추가적인 학업 향상을 보였으며, 이 결과는 매우 높은 신뢰도 등급을 받았다. 주목할 점은 이 효과가 전문가의 밀착 개입 없이 학교가 자체적으로 공동체를 운영한 조건에서 나타났다는 것이다. 2018년 효과가 입증된 이 프로그램은 이후 교육부 기금 지원을 받아 더

1) GCSE(General Certificate of Secondary Education)

2) Attainment 8: 영어, 수학을 포함한 8개 주요 과목 평균 성취도 지표

많은 학교로 확산되었으며, 현재 EEF가 분류하는 유망 프로그램으로 운영되고 있다.

다만 증거기반 전문성 개발이 언제나 곧바로 성과로 이어지는 것은 아니다. RISE(Research leads Improving Students' Education) 프로젝트는 연구 활용을 학교 개선으로 연결하려 했음에도 학생 성과 향상이 뚜렷하게 나타나지 않은 사례다. EEF의 평가는 2년간의 개입 후 GCSE 영어·수학 성과에서 유의미한 긍정 효과를 확인하지 못했으며, 실행은 연구 리더의 위상, 교장의 명시적 지원, 별도 시간 확보 등 학교 내부 조건에 크게 좌우되었다고 보았다.

【표1】 허브형 전문적학습공동체 주요 지원 체계

구분	주요 역할	전문적학습공동체와의 관련성
Teaching School Hubs	교사 생애주기별 전문성 개발 지원	지역 단위 전문학습 거점
English Hubs	초기 읽기, 파닉스, 문해력 지원	교과 전문성 중심 공동학습
Maths Hubs	수학교육 개선, 리더십 공동체 운영	수업 전문성 축적과 확산
Music Hub partnerships	학교 안팎의 음악교육 기회 제공	지역 문화예술 자원과 학교 교육의 연결
Research Schools Network	연구 근거 활용 지원	증거기반 수업 개선 지원

마. 허브형 체계의 작동 조건과 남은 과제

허브가 존재한다고 해서 모든 교사의 전문학습이 자동으로 보장되지는 않는다. 핵심 조건은 교사가 함께 학습할 시간이다. 이 점에서 잉글랜드는 협력의 시간적 토대를 제도로 뒷받침한다. 학교 교원 보수 및 근무조건 규정(School Teachers' Pay and Conditions Document)은 교사의 근무를 연간 195일·1,265시간의 지정시간(Directed Time) 예산제로 규율하면서, 그 가운데 최소 5일을 수업하지 않는 비교수 연수일(In-Service Education and Training, INSET days)로 정해 학교 자체 연수와 공동체 학습에 쓰도록 한다. 또한 정규 수업 배정 시간(timetabled teaching time)의 최소 10%를 수업 계획·준비·평가(Planning, Preparation and Assessment) 시간으로 보장해, 교사들이 협력적 수업 설계나 공동 연구를 수행할 공식적 토대를 마련해 준다. 함께 배우는 시간이 개인의 열의가 아니라 제도로 확보된다는 점은 한국에도 시사하는 바가 크다.

시간만으로 충분한 것은 아니다. 허브가 제공하는 연수와 자료가 학교 안 수업 개선으로 이어지려면, 학교장이 이를 학교 개선의 우선순위로 설정해야 하고, 교과부장이나 중간리더가 외부에서 얻은 지식과 자료를 학교·부서의 맥락에 맞게 재구성해 실천으로 옮길 수 있어야 한다. 잉글랜드가 국가전문자격(National Professional Qualification)에 교사 개발·행동문화 리더십 과정을 두어 공동학습을 이끌 중간리더를 국가 차원에서 길러내는 것도 같은 맥락이다. 외부 지원이 학교의 실제 맥락과 결합하지 못하면 허브형 체계도 일회성 연수나 행정적 참여 실적으로 축소될 수 있다.

실제로 영국교육기준청(Ofsted)의 검토에 따르면, 일부 학교에서는 교사 개발이 학교 개선 과제와

전략적으로 연결되지 못한 채 단편적으로 이루어졌고, 경험 많은 교사와 시간제 교사 상당수는 질 높은 전문성 개발 기회를 충분히 얻지 못했다. 이는 허브형 체계가 효과를 내려면 접근성, 시간, 리더십, 학교 내부 실행 구조가 함께 갖춰져야 함을 보여준다.

3. 맺음말

잉글랜드의 사례에서 중요한 것은 공동학습이 어떤 기준에 따라 설계되고, 어떤 시간과 자원 속에서 운영되며, 어떤 외부 전문성 지원과 연결되고, 어떤 방식으로 수업 실천과 학생의 배움으로 이어지는가이다. 즉, 전문적학습공동체의 핵심은 모임의 형식이 아니라 교사의 학습이 실제 수업 개선으로 연결되는 구조에 있다.

한국의 전문적학습공동체는 이미 학교 안 수업 연구와 동료 협력, 교육청 공모형 지원, 타 학교 연계와 외부 전문가 협력이라는 강점을 갖고 있다. 앞으로의 과제는 이러한 강점을 유지하면서 지역·교과·연구 기반 지원 체계를 더 안정적으로 연결하는 일이다. 교사들이 함께 배우는 시간을 보장하고, 교과 리더와 중간리더의 역할을 강화하며, 공동학습의 결과가 수업 적용과 재검토로 이어지도록 할 때 전문적학습공동체는 일회성 활동이 아니라 학교 개선의 지속 가능한 기반이 될 수 있다. 전문적학습공동체는 교사 개개인의 역량에만 의존하는 구조를 넘어, 학교와 지역, 교과 네트워크가 함께 수업 개선을 지원하는 체계로 발전할 필요가 있다.

【참고 자료】

- Education Endowment Foundation(2018.7.), Embedding Formative Assessment: Evaluation report and executive summary, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/embedding-formative-assessment>
- Education Endowment Foundation(2021.10.), Effective Professional Development, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/effective-professional-development>
- UK Department for Education(2024.9.), Find a teaching school hub, <https://www.gov.uk/guidance/teaching-school-hubs>
- Education Endowment Foundation, Research Schools Network, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/networks/research-schools>
- Education Endowment Foundation(2019.), The RISE Project: Evidence-informed school improvement (Evaluation report), <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/the-rise-project-evidence-informed-school-improvement>
- Ofsted / UK Department for Education(2024.5.), Independent review of teachers' professional development in schools: phase 2 findings, <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-professional-development-in-schools/independent-review-of-teachers-professional-development-in-schools-phase-2-findings>
- UK Department for Education(2026.3.), Subject hubs, <https://www.gov.uk/government/publications/access-support-from-school-hubs/subject-hubs>
- UK Department for Education(2024.12.), National professional qualification (NPQ) courses, <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-npq-courses>
- UK Department for Education(2026.2.), English Hubs Programme phonics impact evaluation 2019 to 2025, <https://www.gov.uk/government/publications/english-hubs-programme-phonics-impact-evaluation-2019-to-2025>



미국의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 남윤식(경주 문화중학교 교사)

최근 우리나라 학교에서는 교사의 전문성 신장과 학생 중심 수업 개선을 위해 전문적 학습공동체 운영이 활성화되고 있다. 교육부와 시·도교육청은 교사들이 자발적으로 수업을 연구하고 교육과정을 함께 설계하며 학생의 성장을 지원할 수 있도록 다양한 형태의 학습공동체를 지원하고 있다. 학교 내에서는 학년별, 교과별 협의회를 중심으로 수업 공개, 공동 수업 연구, 평가 문항 개발, 학생 생활지도 협의 등이 이루어지고 있으며, 학교 밖에서도 교사 연구회와 네트워크 활동이 활발하게 운영되고 있다. 이러한 노력은 교사 개인의 경험에 의존하던 전통적인 수업 문화에서 벗어나 동료 교사들과 함께 성장하는 협력적 학교 문화를 조성하는 데 긍정적인 역할을 하고 있다. 특히 미래사회가 요구하는 창의성, 문제해결력, 협업 능력 등을 학생들에게 길러주기 위해서는 교사 역시 지속적인 배움과 협력을 통해 전문성을 개발할 필요가 있다는 공감대가 확산되고 있다. 그러나 현재 운영되고 있는 일부 학습공동체는 행정적 사업 수행이나 일회성 연수 중심으로 운영되는 경우도 있으며, 학생 학습 결과를 분석하고 수업 개선으로 연결하는 체계적인 협력 구조가 충분히 정착되지 못했다는 지적도 제기되고 있다. 또한 학교별 여건 차이와 교사들의 업무 부담으로 인해 지속적인 운영이 어려운 경우도 적지 않다. 이러한 상황에서 전문적 학습공동체를 학교 혁신의 핵심 전략으로 활용해 온 미국의 사례를 살펴볼 필요가 있다. 미국에서는 1990년대 후반부터 전문적 학습공동체(Professional Learning Community, PLC)를 교사 전문성 개발과 학생 성취도 향상을 위한 중요한 학교 운영 체제로 발전시켜 왔다. 특히 교사 협력, 학생 학습 데이터 분석, 공동 책임 문화 형성을 중심으로 다양한 학군과 학교에서 PLC를 운영하고 있다. 이를 통해 학교 개선을 위한 실질적인 성과를 만들어 내고 있다. 따라서 미국의 전문적 학습공동체 운영 사례를 살펴보고, 그 특징과 성과를 분석한 후 우리나라 학교 현장에 적용할 수 있는 시사점을 도출하고자 한다.

1. 미국 PLC의 기본 원리

미국 PLC의 핵심은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째는 학습 중심이다. PLC는 교사가 어떤 내용을 가르쳤는가보다 학생이 무엇을 배웠는가에 관심을 둔다. 그래서 PLC 회의에서는 “이번 단원에서 학생들이 반드시 배워야 할 핵심 내용은 무엇인가?”, “학생들이 그것을 배웠는지 어떻게 확인할 것인가?”, “배우지 못한 학생에게 어떤 추가 지원을 할 것인가?”, “이미 충분히 배운 학생에게는 어떤 심화 활동을 제공할 것인가?”와 같은 질문이 반복된다.



[그림 1] 출처

Pressbooks 기사

둘째는 협력 문화이다. 미국의 PLC는 교사들이 각자 교실 문을 닫고 혼자 수업하는 문화를 바꾸려는 시도이다. 같은 학년 또는 같은 교과 교사들이 정기적으로 모여 교육 과정, 평가, 수업 방법, 학생 지원 방안을 함께 논의한다. 여기서 중요한 점은 단순히 정보를 공유하는 수준을 넘어 공동의 목표를 세우고 공동의 책임을 진다는 것이다. 한 반의 학습 부진은 한 교사만의 문제가 아니라 학년팀 또는 교과팀 전체가 함께 해결해야 할 문제로 본다.

셋째는 결과 중심이다. PLC는 좋은 대화를 나누는 것에서 끝나지 않는다. 교사들은 학생 평가 결과, 과제 수행 결과, 출석률, 학습 태도, 형성평가 자료 등을 근거로 수업의 효과를 판단한다. 만약 특정 학습 목표에서 많은 학생이 어려움을 보였다면, 교사들은 수업 방식을 다시 조정하고 재지도 계획을 세운다. 이러한 과정은 한 번으로 끝나는 것이 아니라, 교육과정 운영 내내 반복된다.

2. 미국 PLC의 실제 운영 사례

가. Wake County Public School System의 PLC 운영¹⁾

노스캐롤라이나주의 Wake County Public School System은 미국의 대규모 학군 중 하나로, 교사 전문성 개발과 학교 개선을 위해 PLC를 중요한 구조로 활용해 왔다. 이 학군은 PLC를 학교와 교육청 차원에서 교사, 부교장, 교장이 서로 연결되고 협력하며 전문적 학습 기회를 얻는 구조로 설명한다. 즉 PLC는 개별 학교 안의 교사 모임에 머무르지 않고, 학군 전체의 전문성 개발 체계와 연결되어 있다. Wake County의 사례에서 주목할 점은 PLC가 교사 지원 정책과 결합되어 있다는 점이다. 신규 교사, 경력 교사, 학교 관리자 모두가 전문성 개발의 대상이며, PLC는 이들이 실제 교육 문제를 함께 해결하는 장으로 활용된다. 특히 교사들은 수업 자료를 함께 검토하고, 학생 학습 결과를 분석하며, 학교의 교육 목표와 수업 실천을 연결한다.



[그림 2] WCPSS 공식
FACEBOOK 페이지 영상
캡처

1) 출처 <https://careers.wcpss.net/what-we-offer/teacher-support-and-development>

나. 아칸소주의 PLC도입

미국 아칸소주는 주 차원에서 PLC at Work 모델을 도입한 대표적인 사례이다. PLC at Work는 Solution Tree가 확산시킨 학교 개선 모델로, 교사들이 반복적인 협력, 공동 평가, 학생 데이터 분석, 개입과 심화 지도를 통해 학생 성취를 높이는 것을 목표로 한다.

아칸소주의 PLC사례는 특히 중요한 의미를 가진다. 왜냐하면 PLC의 효과에 대해 긍정적 평가와 신중한 평가가 함께 존재하기 때문이다. 한 평가에서는 아칸소 지역 학교들을 대상으로 PLC at Work의 효과를 분석한 결과, 수학 성취도에서 긍정적 효과가 나타났고, 영어 읽기 영역에서는 뚜렷한 효과가 나타나지 않았다고 보고되었다. 즉 PLC가 모든 영역에서 즉각적인 효과를 보장하는 것은 아니지만, 제대로 운영될 경우 특정 교과 성취도 향상에 기여할 가능성이 있음을 보여준다.



[그림 3] 출처 아칸소주
Springdale School
District 홈페이지 사진

그러나 이후 아칸소주의 더 넓은 자료를 활용한 연구에서는 전체적으로 통계적으로 유의미한 성취도 향상이 확인되지 않았다는 결과도 제시되었다. 이는 PLC가 이름만 도입된다고 해서 자동으로 성과가 나타나는 것은 아니라는 점을 보여준다. PLC의 성공 여부는 회의 횟수 자체가 아니라, 교사들이 실제로 학생 데이터를 분석하고, 수업을 바꾸고, 개입 전략을 실행하며, 그 결과를 다시 검토하는가에 달려 있다.

다. 미시간주 Manistee Area Public Schools의 성취도 향상 사례

미시간주의 Manistee Area Public Schools는 PLC 운영을 통해 학생 성취도 향상을 보여 준 사례로 소개된다. 이 학군은 2016년부터 PLC 모델을 도입했고, 2019년부터는 월요일 등교 시간을 늦추는 방식으로 교사들이 협력할 수 있는 시간을 확보하였다. 이 시간 동안 교사들은 학생 평가 결과를 함께 분석하고, 교육과정과 평가 방식을 조정하며, 학습 부진 학생에 대한 지원 방안을 논의하였다. 이 사례에서 중요한 점은 학교가 교사 협업을 위해 실제 시간을 구조적으로 확보했다는 것이다. 많은 학교에서 교사 협력의 필요성을 말하지만, 정작 교사들이 깊이 있게 협의할 시간은 부족하다. Manistee는 늦은 등교일을 활용하여 교사 협업을 학교 일정 속에 공식적으로 포함시켰다. 이는 PLC가 단순한 자발적 모임이 아니라 학교 운영 구조의 일부가 되어야 함을 보여준다. Manistee의 사례에서는 학생 성취도 향상도 보고되었다. 예를 들어 초등 저학년 수학, 3학년 영어, 6학년 영어 등에서 향상 사례가 소개되었고, 학군 전체의 영어와 수학 성취도 역시 주 평균 또는 기준과 비교해 긍정적인 결과를 보인 것으로 보도되었다.



[그림 4] 출처
manisteenews 사진

라. 콜로라도주의 PLC 전략 안내

콜로라도주 교육국은 학교 개선 전략 중 하나로 PLC를 제시하고 있다. 이 자료는 PLC를 교육자들이 반복적인 공동 탐구와 실행 연구를 통해 학생들에게 더 나은 결과를 만들어 가는 과정으로 설명한다. 특히 PLC의 효과를 높이기 위해서는 명확한 목표, 정기적인 협업, 학생 학습 자료 분석, 실행과 피드백의 반복이 필요하다고 강조한다.

콜로라도주는 PLC를 단순한 프로그램이 아니라 학교 개선 전략으로 바라본다는 점에서 의미가 있다. 즉 PLC는 교사 몇 명이 자율적으로 모여 수업 이야기를 나누는 수준을 넘어, 학교의 목표와 연결되어야 한다. 학교가 읽기 능력 향상, 수학 기초학력 보장, 영어학습자 지원, 출석률 개선과 같은 목표를 세웠다면, PLC는 그 목표를 달성하기 위한 실행 단위가 된다.

이러한 방식은 학교 경영 차원에서도 중요하다. 교장이나 관리자 입장에서 PLC는 교사를 평가하거나 감시하는 장치가 아니라, 교사들이 전문성을 발휘하도록 돕는 구조가 되어야 한다. 교사들은 데이터를 근거로 수업을 돌아보고, 동료와 함께 해결책을 찾으려 하며, 다시 수업에 적용한다. 이 과정에서 학교는 개인 역량에 의존하는 조직에서 집단 전문성에 기반한 조직으로 변화한다.

마. 미국 PLC 운영의 공통 특징

미국의 여러 사례를 종합하면 PLC 운영에는 몇 가지 공통점이 나타난다. 이를 표로 나타내면 아래와 같다.

공통 운영 원리	핵심 내용	미국 사례 및 시사점
정기적인 협력 시간 확보	PLC는 교사들의 여유 시간에 운영하는 것이 아니라 학교 일정 속에 공식적으로 편성	미시간주 Manistee Area Public Schools는 월요일 늦은 등교(Late Start Monday)를 운영하여 교사들이 정기적으로 협력할 시간을 확보
학생 데이터 중심 운영	형성평가, 공통평가, 학생 과제, 출석, 학습 태도 등 다양한 학생 데이터를 분석하여 수업 개선	미국 PLC는 수업 아이디어 공유에 그치지 않고 학생의 실제 학습 결과를 분석하여 교수·학습 개선 방안을 마련하는 데 초점
공동 책임 문화 형성	학생의 학습 부진을 특정 교사의 문제가 아니라 학년팀과 교과팀이 함께 해결해야 할 과제로 인식	교사들이 공동으로 학생 성장을 책임지는 문화를 형성함으로써 교사의 부담을 줄이고 학교 전체의 교육 역량을 높이려 노력
실행 중심의 순환 구조	회의 결과가 실제 수업 개선으로 이어져야 하며,	효과적인 PLC는 문제를 발견하고, 개선 전략을

	계획-실행-평가-개선의 순환 과정이 반복	수립하며, 수업에 적용한 뒤 학생 성과를 다시 분석하여 지속적으로 개선
운영의 질이 성과를 결정	PLC를 도입하는 것만으로는 성과가 보장되지 않으며 운영의 질이 중요	아칸소주의 PLC 운영 평가 사례는 관리자 지원, 교사 참여, 데이터 활용 능력, 학교 문화 등이 함께 갖춰질 때 PLC의 효과가 높아진다는 점을 보여줌

[표1]미국 PLC 운영의 공통 특징²⁾

3. 미국의 PLC 운영을 통해 우리에게 주는 시사점

미국의 PLC 사례는 한국 학교의 전문적 학습공동체 운영에도 여러 시사점을 준다.

첫째, 한국의 학습공동체는 행정 중심에서 학생 학습 중심으로 전환될 필요가 있다. 현재 학교 현장에서 운영되는 협의회는 종종 업무 전달, 행사 준비, 생활지도 사안 공유에 머무르는 경우가 있다. 물론 이러한 논의도 필요하지만, 전문적 학습공동체의 핵심은 학생의 배움이다. 따라서 PLC 회의에서는 단원별 핵심 성취기준, 학생의 오개념, 평가 결과, 재지도 계획, 심화 학습 방안 등이 중심 주제가 되어야 한다. 둘째, 교사 협업 시간을 제도적으로 보장해야 한다. 미국의 일부 학교처럼 늦은 등교일, 조기 하교일, 공통 계획 시간 등을 활용하여 교사들이 정기적으로 만날 수 있는 시간을 확보할 필요가 있다. 교사에게 협력을 요구하면서 시간을 제공하지 않는다면 PLC는 형식적으로 운영될 가능성이 크다. 셋째, 공동 평가와 공동 피드백 문화를 강화해야 한다. 같은 학년이나 같은 교과목의 교사들이 핵심 성취기준을 함께 정하고, 공통 형성평가를 실시한 뒤, 결과를 분석하면 학생들의 학습 상태를 더 정확히 파악할 수 있다. 이를 통해 특정 교사의 감각에 의존하는 것이 아니라, 공동의 근거를 바탕으로 수업을 개선할 수 있다. 넷째, 학교 관리자의 역할이 중요하다. 관리자는 PLC를 실적 보고용 사업으로만 운영하지 말고, 교사들이 안전하게 수업 고민을 나누고 실패 경험도 공유할 수 있는 문화를 만들어야 한다. PLC는 교사를 통제하는 구조가 아니라 교사의 전문성을 존중하고 성장시키는 구조가 되어야 한다. 다섯째, PLC의 성과를 단기 시험 점수만으로 판단해서는 안 된다. 학생 성취도 향상은 중요한 지표이지만, 교사 협력 문화, 수업 개선, 학습 부진 학생 지원 체계, 학교 신뢰도 역시 중요한 성과이다. 따라서 PLC 평가는 정량 자료와 정성 자료를 함께 활용해야 한다.

2) 2. 미국의 PLC 운영 사례를 바탕으로 필자가 이해를 돕기 위해 재구성함.

4. 결론

미국의 전문적 학습공동체는 교사들이 함께 배우고, 함께 연구하고, 함께 학생의 성장을 책임지는 학교 개선 체제이다. Wake County는 PLC를 교사와 관리자 전문성 개발 구조로 활용하고 있으며, Arkansas는 주 차원의 PLC 도입을 통해 그 가능성과 한계를 동시에 보여 주었다. Manistee Area Public Schools는 교사 협업 시간을 구조적으로 확보하고, 학생 성취도 향상을 이끌어 낸 사례로 주목할 만하다. Colorado Department of Education은 PLC를 학교 개선 전략의 하나로 제시하며, 반복적 공동 탐구와 실행을 강조하고 있다. 이러한 사례들은 한국 학교에도 중요한 메시지를 준다. 전문적 학습공동체는 단순히 교사들이 모이는 시간이 아니라, 학생 학습을 개선하기 위한 전문적 실천 과정이어야 한다. 교사들이 함께 교육과정을 분석하고, 학생 데이터를 검토하며, 수업을 개선하고, 그 결과를 다시 확인하는 구조가 정착될 때 PLC는 학교 교육의 질을 높이는 실질적인 힘이 될 수 있다. 결국 PLC의 성공은 제도 도입 자체가 아니라, 학교 구성원들이 학생의 배움을 공동의 책임으로 받아들이는 문화에 달려 있다.

【참고 자료】

Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. Solution Tree Press.

Hord, S. M. (2004). *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. Teachers College Press.

Wake County Public School System. (2024). *Teacher Support and Development*. <https://careers.wcpss.net/what-we-offer/teacher-support-and-development>

Arkansas Department of Education. (2023). *Professional Learning Communities (PLC) Resources*. <https://dese.ade.arkansas.gov/>

Manistee News Advocate. (2023). *Manistee Area Public Schools reports academic growth through PLC implementation*. <https://www.manisteenews.com/>

Colorado Department of Education. (2024). *Professional Learning Communities*. <https://www.cde.state.co.us/>

교육부. (2024). *전문적 학습공동체 운영 지원 자료*. 세종: 교육부.

한국교육개발원. (2023). *교원학습공동체 운영 사례 및 정책 연구*. 진천: 한국교육개발원.

https://webarchive.wcpss.net/results/reports/2007/0619plc2006_07survey.pdf



프랑스의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 박다형(계림고등학교 교사)

최근 세계 각국에서는 교사의 전문성 개발을 개별 연수 참여에 한정하지 않고, 교사 간 협력과 공동 학습을 통해 지속적으로 이루어지는 과정으로 이해하려는 움직임이 확대되고 있다. 우리나라에서도 전문적 학습공동체를 중심으로 교사들이 수업과 교육활동을 함께 연구하고 실천을 공유하는 문화가 확산되면서 학교 현장의 교육 역량을 높이기 위한 다양한 정책이 추진되고 있다.

프랑스 역시 교사 전문성 개발을 교육정책의 중요한 과제로 다루고 있다. 최근에는 교원 계속교육 체계를 개편하고, 학교 현장의 요구를 반영한 전문성 개발을 강화하는 한편, 교원 계속교육 체계와 다양한 지원기관이 연계되는 구조를 통해 교사의 협력적 학습을 지원하고 있다는 점이 특징이다.

다만 프랑스에는 우리나라의 전문적 학습공동체와 동일한 명칭이나 형태의 제도가 운영되고 있지는 않다. 대신 교사 협력과 공동 성장을 전문성 개발의 중요한 요소로 인식하고, 이를 지원하는 제도적 기반을 구축하고 있다. 따라서 프랑스의 전문적 학습공동체는 특정 프로그램이나 조직이라기보다 교사의 협력적 전문성 개발을 뒷받침하는 제도적 체계의 관점에서 이해할 필요가 있다. 이에 본 글에서는 프랑스 교원 계속교육 정책의 변화와 전문성 개발 지원 체계를 살펴보고, 학교 현장에서 이루어지는 협력적 학습이 어떠한 방식으로 제도적으로 지원되는지 분석하고자 한다.

1. 프랑스 교원 연수 정책의 변화와 EAFC

가. 교원 전문성 개발 정책의 변화

프랑스에서는 교사의 전문성 개발을 교직 생애 전반에 걸쳐 지속적으로 이루어지는 과정으로 보고 있다. 이에 따라 신규 교사 교육뿐 아니라 재직 교원의 역량 개발을 위한 계속교육(formation continue) 역시 중요한 교육정책으로 운영되어 왔다. 기존의 교원 연수는 각 아카데미(교육구)가 수

립한 연수 계획에 따라 운영되었으며, 국가 교육정책과 우선 과제를 학교 현장에 전달하는 기능을 수행하였다.

그러나 교육 환경이 변화하고 교사에게 요구되는 역할이 다양해지면서 기존의 연수 체계만으로는 학교 현장의 요구를 충분히 반영하기 어렵다는 지적이 제기되었다. 이에 프랑스 교육부는 교사의 전문성 개발을 단순한 연수 제공이 아니라 교직 생애 전반에 걸친 지속적인 전문성 개발 과정으로 전환하고자 하였으며, 이를 위해 교원 계속교육 체계를 전면적으로 개편하였다. 이러한 정책 변화의 핵심이 바로 각 아카데미에 설치된 EAFCE(École académique de la formation continue)이다.

나. EAFCE의 설립과 역할

EAFCE는 프랑스 교육부가 각 아카데미에 설치한 교원 계속교육 전담 조직으로, 교사의 경력 전반에 걸친 전문성 개발을 기획·운영하는 지역 단위의 핵심 기관이다. 기존처럼 개별 연수를 운영하는 데 그치지 않고, 교사의 직무와 경력 단계, 학교의 요구를 반영하여 전문성 개발 경로(parcours de formation)를 설계하고 지원하는 것이 가장 큰 특징이다.

교육부 산하 교육·체육·연구감찰원(IGÉSR)이 2025년에 발표한 「La mise en place des écoles académiques de la formation continue」 보고서에 따르면, EAFCE는 기존에 분산되어 있던 계속교육 기능을 하나의 조직으로 통합하고, 아카데미 단위에서 교원 전문성 개발 정책을 일관성 있게 운영하기 위해 설립되었다. 또한 학교와 교육기관의 연수 수요를 반영하여 맞춤형 연수를 기획하고, 강사 양성, 연수 평가, 교육자료 개발 등 교원 계속교육 전반을 총괄하도록 설계되었다.

예를 들어 EAFCE는 교사의 경력 단계와 직무에 따라 필요한 연수 과정을 제시하는 연수 카탈로그와 전문성 개발 경로를 운영하며, 학교가 필요로 하는 연수를 아카데미 차원에서 설계·지원한다. 이는 연수를 개별 교사의 선택에 맡기는 것이 아니라 학교 현장의 요구와 연계하여 체계적으로 운영하려는 프랑스 교원 연수 정책의 특징을 보여준다.



[그림 1] 파리 아카데미의 EAFCE (교원 계속교육 전담 조직) 운영 안내 화면
출처: Académie de Paris.

다. EAFCE 운영 현황

교육부 산하 교육·체육·연구감찰원(IGÉSR)의 2025년 보고서에 따르면, EAFCE는 현재 각 아카데미에서 교원 계속교육을 총괄하며 연수 계획 수립, 연수 운영, 강사 양성, 연수 평가 등을 수행하

고 있다. 특히 교사의 경력 단계와 직무 특성뿐 아니라 학교와 교육기관의 요구를 함께 고려하여 연수 과정을 편성한다는 점이 기존 연수 체계와 구별된다.

교육부는 EAFC를 '현장의 요구와 근무 환경에 보다 가까운 연수(une formation au plus près des besoins et des environnements professionnels)'를 제공하기 위한 조직으로 설명한다. 이에 따라 개별 교원뿐 아니라 학교와 교육기관 단위의 연수도 운영하고 있으며, 학교의 교육과제 해결을 지원하는 집단 연수도 함께 운영하고 있다. 즉, EAFC는 단순한 교원 연수기관이 아니라 국가 교육 정책과 학교 현장을 연결하며 교사의 지속적인 전문성 개발을 지원하는 아카데미 단위의 교원 계속교육의 핵심 조직으로 기능하고 있는 것이다.

2. 학교 현장에서의 교사 협력과 집단적 학습

가. 학교 단위 협력의 특징

프랑스에서는 교사의 전문성 개발을 개별 교원의 연수 참여만으로 이루어지는 활동이 아니라, 학교 현장에서 동료 교사와 함께 교육 실천을 성찰하고 개선하는 지속적인 과정으로 이해하는 경향이 확대되고 있다. 이러한 관점에서는 학교를 단순히 연수를 적용하는 장소가 아니라, 교사들이 교육 문제를 함께 논의하고 경험을 공유하며 전문성을 발전시키는 학습의 공간으로 본다.

이와 같은 변화는 교사의 전문성 개발이 실제 교육 현장과 긴밀하게 연결되어야 한다는 인식에 기반한다. 따라서 학교 안에서 이루어지는 교사 간 협력과 공동 성찰은 전문성 개발의 중요한 요소로 이해되며, 학교 조직 차원의 협력 문화 역시 지속적인 전문성 개발을 뒷받침하는 기반으로 강조되고 있다. 이러한 학교 중심의 협력은 프랑스의 교원 전문성 개발 정책과 다양한 지원체계를 통해 뒷받침되고 있으며, 학교 현장에서 이루어지는 협력적 학습을 확산시키는 방향으로 발전하고 있다.

나. 학습공동체(communautés apprenantes)의 개념

프랑스에서는 우리나라처럼 전문적 학습공동체를 하나의 국가 정책이나 제도로 운영하지 않는다. 대신 교사의 협력적 전문성 개발을 설명하는 개념으로 '학습공동체(communautés apprenantes)', '전문적 학습공동체(communauté d'apprentissage professionnelle, CAP)', '실천공동체(communauté de pratiques)' 등의 용어가 사용된다.

Réseau Canopé는 학습공동체를 공동의 목표를 중심으로 구성원들이 경험과 지식을 공유하며 함께 학습하는 집단으로 설명하고 있다. 또한 Canopé가 소개하는 국제 연구에서는 전문적 학습공동체(CAP)를 특정 연수 프로그램이나 조직이 아니라, 교사들이 지속적으로 협력하며 교육 실천을 개선하는 협력 방식으로 설명한다. 즉, 프랑스에서 학습공동체는 새로운 조직을 만드는 것을 의미하기보

다 학교 안에서 교사들이 공동의 교육과제를 중심으로 지속적으로 협력하고 함께 배우는 전문성 개발의 방식으로 이해된다. 이러한 점은 전문적 학습공동체를 하나의 정책 사업으로 운영하는 우리나라와 구별되는 특징이라고 할 수 있다.

용어	의미	특징
<i>communautés apprenantes</i>	학습공동체	가장 포괄적인 개념, 구성원들이 함께 배우고 성장하는 공동체
<i>communautés d'apprentissage professionnelle (CAP)</i>	전문적 학습공동체	교사의 협력과 공동 성찰을 통한 전문성 개발을 강조하는 개념
<i>communautés de pratiques</i>	실천공동체	공동의 실천과 경험 공유를 통해 전문성을 발전시키는 공동체
<i>collectifs de travail</i>	교사 협업 조직	학교 현장에서 공동의 교육과제 해결을 위해 구성되는 협력 집단

[표 1] 프랑스의 전문적 학습공동체 관련 주요 개념 (출처: Réseau Canopé; IH2EF; Wenger(1998))

3. 교사 협력을 지원하는 디지털·기관 네트워크

가. Réseau Canopé의 역할

Réseau Canopé는 프랑스 교육부 산하의 공공기관으로, 교사의 전문성 개발을 지원하기 위한 교육자료, 연수 콘텐츠, 현장 지원 프로그램을 제공하는 기관이다. 앞서 살펴본 EAFC가 각 아카데미 단위에서 교원 계속교육을 기획·운영하는 조직이라면, Réseau Canopé는 교사가 전문성 개발 과정에서 활용할 수 있는 교육자료와 연수 콘텐츠, 현장 지원을 제공하는 공공기관이라는 점에서 역할이 구분된다.

이 기관은 교사를 위한 교육자료 개발, 연수 운영, 디지털 교육 지원, 교육혁신 사례 확산 등을 담당한다. 특히 전국 단위의 네트워크를 바탕으로 교사들이 수업과 교육활동에 활용할 수 있는 콘텐츠를 개발·보급하고, 전문성 개발과 관련된 연구 성과와 현장 사례를 공유한다. 따라서 Canopé는 교사 협력과 학습공동체를 직접 운영하는 기관이라기보다, 교사들이 함께 배우고 실천을 공유할 수 있도록 자료와 연수 환경을 제공하는 공공 지원기관인 것이다. Canopé의 이러한 역할은 전국에 설치된 'Atelier Canopé'를 통해 구체화된다. Atelier Canopé는 교사를 위한 지역 기반 지원 센터로, 전국 각 지역에서 교원 연수, 교육자료 제공, 디지털 교육 지원, 교육혁신 워크숍 등을 운영하며 학교와 교사를 직접 지원한다. 이를 통해 Canopé는 중앙에서 자료를 제공하는 데 그치지 않고, 교사들이 지역에서 직접 연수와 다양한 교육 프로그램에 참여할 수 있는 환경을 제공하고 있다.

나. m@gistère (마지스테르)의 운영

프랑스 교육부는 교직원을 위한 국가 디지털 연수 플랫폼인 m@gistère(Magistère, 마지스테르)를 운영하고 있다. m@gistère는 온라인 기반의 연수 환경을 제공하며, 교사가 다양한 연수 과정에 참여할 수 있도록 지원하는 플랫폼이다.

Éduscol에 따르면 m@gistère는 연수 운영, 자료 공유, 원격 학습 등을 지원하는 기능을 제공하고 있다. 또한 교육부와 EAFC, Canopé, IH2EF 등 여러 기관이 참여하여 다양한 연수 콘텐츠를 제공



[그림 2] 프랑스 국가 디지털 연수 플랫폼 m@gistère 안내 자료
(출처: Ministère de l'Éducation nationale, Éduscol)

하고 있으며, 교원 계속교육 체계의 주요 기반으로 활용되고 있다. 즉 m@gistère는 별도의 연수기관이라기보다, 여러 기관이 제공하는 연수와 자료를 온라인 환경에서 연결하는 국가 디지털 플랫폼이다. 특히 m@gistère는 온라인 연수 제공에만 머무르지 않고, 동료 교사 간 교류와 문서 공유, 포럼 운영 등의 기능도 제공한다. 교육부 자료에서는 이 플랫폼이 ‘확장된 학습공동체(communautés d'apprentissage élargies)’ 안에서의 학습을 지원한다고 설명하고 있으며, 이를 통해 교사들은 다양한 연수 자원과 동료 교사의 경험에 접근할 수 있다. 이러한 점에서 m@gistère는 교사 개인의 온라인 연수 참여뿐 아니라, 교사 간 자료 공유와 상호작용을 가능하게 하는 디지털 기반의 협력 학습 환경으로 기능한다.

다. 국가 차원의 지원 체계

프랑스의 교원 전문성 개발은 특정 기관이 단독으로 담당하는 방식이 아니라 여러 조직이 역할을 분담하는 구조로 운영되고 있다. 교육부는 정책 방향을 제시하고, EAFC는 각 아카데미에서 교원 계속교육을 기획·운영하며, Réseau Canopé는 교육자료와 연수 콘텐츠, 현장 지원을 제공한다. m@gistère는 이러한 연수와 자료가 온라인에서 활용될 수 있도록 연결하는 디지털 플랫폼의 역할을 한다.

이러한 구조를 종합하면, 프랑스의 교사 협력과 전문성 개발 지원 체계는 ‘정책 방향-연수 운영-자료·현장 지원-디지털 플랫폼’이 연결된 형태로 이해할 수 있다. 이는 프랑스에서 전문적 학습공동체가 하나의 학교 자율모임이나 단일 제도로 운영되기보다, 여러 기관과 플랫폼이 교사의 협력적 학습을 제도적으로 뒷받침하는 방식으로 작동하고 있음을 보여준다. 따라서 EAFC, Réseau Canopé, m@gistère의 관계는 각각 중복되는 기관이 아니라 서로 다른 기능을 나누어 담당하는 구조로 볼 수 있다. EAFC가 교원 계속교육의 운영 체계를 담당한다면, Canopé는 그 과정에서 필요한 자



[그림 3] 프랑스 교원 전문성 개발 지원 체계¹⁾

1) 참고자료(Ministère de l'Éducation nationale)를 바탕으로 필자가 재구성함.

료와 연수 콘텐츠, 현장 지원을 제공하고, m@gistère는 이를 디지털 환경에서 연결하는 역할을 수행한다. 이처럼 프랑스의 교원 전문성 개발은 EAFC, Réseau Canopé, m@gistère가 상호 연계되는 제도적 기반 위에서 운영되며, 이를 통해 학교 현장의 협력적 전문성 개발을 지속적으로 지원하고 있다는 점이 특징이다.

4. 맺음말

프랑스는 교사의 전문성 개발을 교직 생애 전반에 걸쳐 지속적으로 이루어지는 과정으로 인식하고, 이를 위해 교원 계속교육 체계와 다양한 지원기관을 운영하고 있다. 우리나라처럼 전문적 학습공동체를 하나의 정책 프로그램이나 학교 조직으로 운영하지는 않지만, 교사 간 협력과 공동 학습을 전문성 개발의 중요한 요소로 보고 이를 제도적으로 지원한다는 점이 특징이다.

특히 프랑스의 사례는 교사 협력을 특정 프로그램이나 활동으로 접근하기보다, EAFC를 중심으로 한 교원 계속교육 체계와 Réseau Canopé, m@gistère 등 다양한 기관과 플랫폼이 서로 연계되는 구조 속에서 지원하고 있다는 점에서 의미가 있다. 이러한 운영 방식은 교사의 지속적인 전문성 개발과 학교 현장의 협력적 학습을 함께 뒷받침하는 프랑스 교원 전문성 개발 체계의 특징을 보여준다. 이처럼 프랑스의 전문적 학습공동체는 하나의 제도나 조직이라기보다, 교사 협력과 전문성 개발을 지원하는 다양한 제도와 기관이 유기적으로 연결된 구조 속에서 이해할 수 있다. 이러한 사례는 전문적 학습공동체를 이해할 때 학교 현장의 협력뿐 아니라 이를 지원하는 교원 계속교육 체계와 제도적 기반도 함께 살펴볼 필요가 있음을 보여준다.

【참고 자료】

- ▶ Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)(2025). La mise en place des écoles académiques de la formation continue.
<https://www.education.gouv.fr/igesr/la-mise-en-place-des-ecoles-academiques-de-la-formation-continue-465567>
- ▶ Ministère de l'Éducation nationale(2025). Formateur en École académique de la formation continue (EAFC).
<https://www.education.gouv.fr/formateur-en-ecole-academique-de-la-formation-continue-eafc-416377>
- ▶ Éduscol. La plateforme Magistère.
<https://eduscol.education.fr/6246/la-plateforme-magistere>
- ▶ Réseau Canopé. Développement professionnel des enseignants.
<https://www.reseau-canope.fr/developpement-professionnel-des-enseignants.html>
- ▶ Réseau Canopé(2024). Rapport d'activité 2023. <https://www.reseau-canope.fr/>
- ▶ Réseau Canopé. Communautés apprenantes, communautés d'apprentissage.
<https://www.reseau-canope.fr/developpement-professionnel-des-enseignants/des-ressources-pour-le-formateur/communautes-apprenantes-communautes-dapprentissage.html>



호주, 뉴질랜드의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 정지숙(사동초등학교 교사)

전문적 학습 공동체(Professional Learning Community, 이하 PLC)는 교사들이 모여 수업 자료를 공유하거나 친목을 도모하는 자발적 모임과는 구별된다. 호주와 뉴질랜드 교육 당국이 이를 국가 및 주 정부 차원의 핵심 제도로 법제화한 배경에는 기존 교육 체제의 구조적 한계와 교사 간 협력 부재 문제를 제도적으로 해소해야 한다는 정책적 필요성이 있었다.

호주는 2008년 전국 학업성취도 평가(NAPLAN)¹⁾ 도입 이후, 학교 간 격차보다 동일 학교 내에서 담당 교사에 따라 학생의 성취도가 크게 달라지는 교내 격차(In-school variance) 문제가 주요 현안으로 부상했다. 당시 호주 학교 현장에서는 교사가 교실 단위로 독립적 학급을 운영하는 관행이 일반적이었다. 이로 인해 우수한 교수법 및 수업 사례가 동료 교사에게 공유되지 못하고, 교육의 질이 교사 개인의 역량에 크게 의존하는 구조적 문제가 지속되었다. 아울러 매년 축적되는 학력 데이터가 수업 설계에 반영되지 못한 채 행정 지표로만 활용되는 한계도 제기되었다.

반면 뉴질랜드가 전문적 학습 공동체를 도입 및 실행해온 과정은 호주와 사뭇 다른 양상을 띠며, 최근 정책의 급격한 전환기를 맞이하고 있다. 1989년 투모로우 스쿨(Tomorrow's schools)²⁾ 개혁 이후, 뉴질랜드는 모든 학교를 독립된 이사회가 경영하는 자율 체제로 전환했다. 학교 자율성은 높아졌으나, 시간이 지나면서 학교 간 정보 공유가 단절되고 학생 유치를 위한 경쟁이 심화되는 부작용이 나타났다. 초·중·고 간 교육과정 연계가 이루어지지 않아 학생이 상급 학교로 진학할 때 학습 공백이 발생했으며, 마오리(Māori)족 및 태평양계(Pasifika) 학생들의 학력 저하 문제는 개별 학교의

1) NAPLAN(National Assessment Program - Literacy and Numeracy)은 호주 교육과정·평가·보고 기관(ACARA)이 관장하는 전국 단위 표준화 시험으로, 매년 3, 5, 7, 9학년 학생 전원을 대상으로 읽기, 쓰기, 언어 규범, 수리 능력 등 4개 영역을 평가한다.

2) 'Tomorrow's Schools'는 1988년 발표된 뉴질랜드 정부 백서의 명칭으로, Brian Picot이 이끈 태스크포스의 보고서 『Administering for Excellence』(Picot 보고서, 1988년 5월 발표)를 기반으로 작성되었다. 이 백서는 기존의 중앙집권적 교육 행정 구조가 비효율적이라는 비판을 수용하여, 각 학교를 학부모 중심의 이사회(Board of Trustees)가 자율적으로 운영하는 체제로의 전환을 제안하였다. 이는 뉴질랜드 교육 역사상 1877년 이래 가장 근본적인 행정 구조 개편으로 평가된다.

노력만으로는 해소하기 어려운 구조적 과제로 남아 있었다. 이에 뉴질랜드 교육부는 학교 자율 경영 기조를 유지하면서도 학교 간 단절을 해소하기 위해, 인근 유·초·중·고등학교와 지역 교육 기관을 하나의 연합체로 묶는 카후이 아코(Kahui Ako, 공동 학습체) 모델을 2015년부터 도입 및 실행하였다. 그러나 이 모델은 2025년 정부 예산 재편 과정에서 효율성 문제가 대두되며 2026년 1월을 기점으로 공식 폐지되었고, 현재 뉴질랜드 교육 당국은 단위 학교 내의 실질적인 PLC 운영과 국가 주도 전문성 개발(PLD) 체계를 중심으로 정책을 전환하고 있다.

결과적으로 호주는 교실 내 격차와 교사 고립 문제를 해소하기 위해 데이터 기반의 체계적인 교내 협력 구조를 구축하는 방향을 택했고, 뉴질랜드는 분권화가 초래한 학교 간 단절을 해소하기 위해 지역 사회와 학교급을 연결하는 네트워크형 공동체를 정책적으로 설계하였다. 출발점과 세부 방향은 달랐으나, 두 국가 모두 교사 개인의 역량만으로는 교육 현장의 복합적 문제를 해결하기 어렵다는 인식을 바탕으로 PLC를 제도화했다는 공통점을 갖는다. 두 국가의 PLC 도입 배경, 핵심 모델, 운영 사례 및 성과를 비교 분석하여 한국 교육 현장에 주는 시사점을 도출하고자 한다.

1. 호주 - 철저한 데이터 기반의 체계적 PLC 구조

가. 정책 배경

호주의 PLC 정책은 연방 정부 산하의 호주 교사·교장지도성원(AITSL)이 제정한 국가 교사 전문성 표준(Australian Professional Standards for Teachers)에 그 법적 근거를 둔다. 이 표준은 동료 교사와의 협력 및 학생 평가 데이터 분석 능력을 교사 자격 유지와 승진의 필수 전문성으로 명문화 하였으며, 단순히 자료를 공유하는 동아리형 운영에서 벗어나 학생의 실제 학업 데이터를 기반으로 교수법의 효과성을 엄밀하게 검증하는 성과 개선 학습 문화를 공교육 시스템의 근간으로 삼았다.

나. 핵심 모델

호주 PLC의 가장 큰 특징은 교사 개개인의 자율적 열정에 의존하지 않고, 중앙 교육부 차원에서 고도로 구조화된 실행 프레임워크를 현장에 제공한다는 점이다.

빅토리아주 교육부의 FISO 2.0 (학생 성과 개선 프레임워크)는 빅토리아주 모든 공립학교에 전면 의무 도입된 체계로, 교사들은 학생의 학습(Learning)과 웰빙(Wellbeing) 향상을 최우선 목표로 둔다. 단위 학교의 PLC는 이 프레임워크를



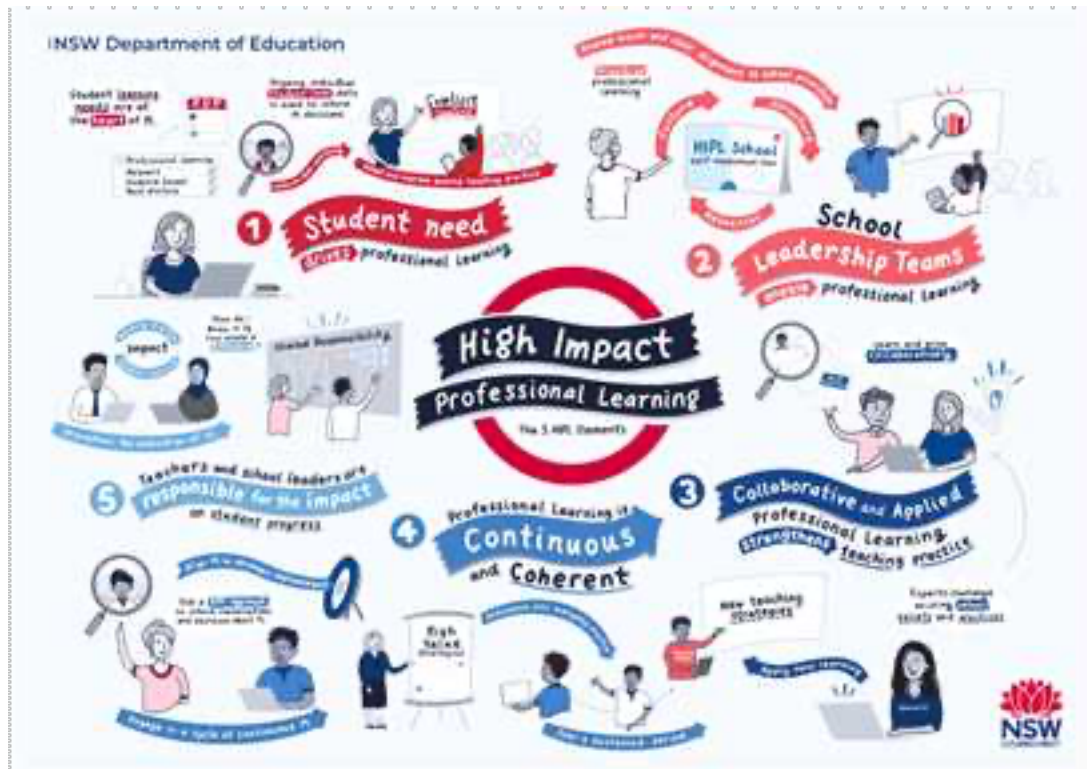
[그림 1] FISO 2.0
(학생 성과 개선 프레임워크)

교실 수준에서 구현하는 필수 조직이며, 교사들은 데이터 평가(Evaluate) - 목표 계획(Plan) - 수업 실행(Action) - 결과 재평가(Assess)로 이어지는 4단계 개선 사이클을 준수한다. 전국 학업성취도 평가(NAPLAN) 결과, 읽기·쓰기 진단 평가, 웰빙 지표 등 객관적 데이터를 바탕으로 학습 결손을 진단하고, 증거 기반 교수 전략을 설계·투입하며, 그 결과를 수치로 재검증하는 순환 구조다.



[그림 2] 빅토리아주 교육부의 Improvement cycle

뉴사우스웨일스(NSW)주 교육부의 HIPL(고효과 전문적 학습) 모델은 교사의 학습과 협력이 학생의 성장에 미치는 영향을 극대화하기 위한 5가지 핵심 요소를 제시한다. PLC 활동은 단순한 정보 전달식 연수를 지양하고 반드시 '확인된 학생의 요구 데이터'에서 출발해야 하며, 학교 리더십의 시스템적 지원, 교사 간의 협력적 적용, 학습의 지속성을 거쳐 최종적으로 교사가 학생의 성장 결과에 책임을 지는 구조로 설계되어 있다. 이는 뉴사우스웨일스주 공립학교 교사의 전문성 개발 지원 체계의 근간을 이루고 있다.



[그림 3] 뉴사우스웨일스주의 HIPL(고효과 전문적 학습) 모델

다. 운영 사례 및 성과

빅토리아주 공립학교들은 교육부 가이드라인에 따라 PLC 회의 시간을 정규 시간표 내에 최우선으로 배정(Privileging Time)한다. 방과 후나 휴식 시간이 아닌 정규 일과 중에 보장함으로써 교사들이 행정 업무에 쫓겨 참여를 기피하는 현상을 제도적으로 방지한다. 각 그룹에는 PLC 교수 리더(Instructional Leader)를 지정하여 회의가 실질적인 수업 설계와 상호 장학으로 이어지도록 관리한다.

이러한 협력 구조의 운영을 통해, 호주 현장에서는 증거 기반 교육 문화가 정착되고 있다는 평가가 나오고 있다. 특히 교사들의 집단 효능감(Collective Teacher Efficacy)³⁾이 향상되어, 협력적 실천을 통해 학생의 학습 결과를 개선할 수 있다는 인식이 확산되었다. 이는 교사의 직무 만족도 향상과 소진(Burnout) 감소로도 이어지는 것으로 보고되고 있다. 장기적으로는 전국 학업성취도 평가(NAPLAN) 결과에서 상위권 학생 비율 증가 및 기초 학력 미달 학생 비율 감소 추세가 나타나고 있다.

2. 뉴질랜드 - 학교와 지역을 잇는 네트워크 구축 시도와 PLC 체계의 전환

가. 핵심 모델: 카후이 아코(Kāhui Ako, 2015~2025) 및 국가 주도 PLD 체계(2025~)

카후이 아코(Kāhui Ako, 공동 학습체)는 영유아 보육 시설부터 초등학교, 중학교, 고등학교, 나

3) 집단효능감은 교사들이 협력하면 학생의 학습 결과에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 공유된 믿음을 의미한다. 교육 연구자 John Hattie의 메타분석에서 학생 성취도에 영향을 미치는 요인 중 효과 크기 순위 최상위권에 지속적으로 포함되며, 구조화된 PLC 활동을 통해 촉진될 수 있음이 다수의 연구에서 보고되고 있다.

아가 지역 대학 및 원주민 커뮤니티(Iwi)까지 아우르는 약 10여 개 내외의 기관이 하나의 연합체를 구성하는 광역 네트워크 모델이었다. 각 카후이 아코는 지역 사회의 특성과 학생들의 필요를 반영하여 공통의 성취 과제(Achievement Challenges, 예: 학생 웰빙 향상, 디지털 문해력 확보 등)를 설정하고, 이를 해결하기 위해 소속된 모든 유·초·중·고 교사들이 공동 연구와 협력적 실천을 전개하는 방식으로 운영되었다. 뉴질랜드 교육부는 협력망의 실질적 운영을 위해 '학교 간 교사(Across School Teachers)'와 '학교 내 교사(Within School Teachers)'라는 분산형 리더십 직책을 신설하고, 선발된 교사에게 추가 수당과 수업 경감 혜택을 제공하였다. 카후이 아코의 폐지 이후 현재 뉴질랜드는 단위 학교 내 PLC와 국가 주도 전문성 개발(PLD)⁴⁾ 프로그램을 두 축으로 하는 체계로 전환 중이다. PLD는 구조화된 문해력·수리력 교수법, 교육과정 개편 대응, 평가 역량 강화를 중심으로 제공되며, 학교들은 단독 또는 인근 학교 클러스터 단위로 참여할 수 있으며 이 경우 교육부가 선발·훈련한 퍼실리테이터가 현장에 직접 파견된다. 카후이 아코가 학교 간 관계망 구축과 교육 경로 연계에 강점을 보였다면, PLD는 특정 교수법의 표준화된 보급과 단기 성과 측정에 보다 적합한 구조라고 볼 수 있다.

나. 운영 성과 및 폐지의 시사점

카후이 아코 운영 기간 동안 학교급 간 전환(진학) 과정에서 발생하던 학업 중단 및 기초 학력 저하 비율이 감소하는 경향이 보고되었으며, 학교 간 자원 공유 활성화와 문화적 반응성(Culturally Responsive Practice) 기반 교수법 확산 등의 성과가 나타났다. 그러나 카후이 아코는 운영 과정에서 학교 간 데이터 공유의 어려움, 리더십 직책의 지속 가능성 문제, 협력의 실질적 효과를 단기 성과 지표로 입증하기 어렵다는 한계들을 지적받았다.

뉴질랜드 교육검토원(ERO)이 2025년 실시한 조사에 따르면, PLD는 교수법 개선과 학생 성취도 향상에 실질적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 우수 성과 학교의 공통 특징으로는 학생 데이터에 기반한 명확한 전략 목표 설정, 교사 간 협력적 탐구와 동료 피드백 문화, 리더십 팀의 PLC 직접 참여 요소를 제시하며, 이러한 조건이 갖춰질 때 집단 효능감이 실질적인 학습 성과로 이어진다고 밝혔다. 카후이 아코의 폐지는 네트워크 협력 자체의 가치를 부정하는 것이 아니라, 국가 재정 지원에 의존하는 광역 구조보다 단위 학교의 자생적 협력 문화와 국가 차원의 집중 지원을 병행하는 방식으로의 전환을 의미한다는 점에서, 협력 제도 설계의 지속 가능성에 대한 중요한 시사점을 제공한다.

4) PLD(전문성 개발, Professional Learning and Development)는 뉴질랜드 교육부가 교사의 전문성 향상을 위해 운영하는 국가 주도 전문성 개발 체계로, 학생 성취도 제고를 위한 핵심 정책 수단이다. 문해력·수리력 등 우선순위 영역에 집중하며 특히 마오리 및 태평양계 등 취약 학습자 집단의 성취 격차 해소를 주요 목표로 삼는다.

3. 맺음말

호주와 뉴질랜드의 전문적 학습 공동체(PLC) 운영 사례는 한국 교육 현장에 시사하는 바가 매우 크다. 현재 한국의 많은 단위 학교에서도 전문적 학습 공동체가 전면적으로 도입되어 운영되고 있으나, 현장에서는 여전히 행정 업무의 연장선으로 인식되거나 교사들의 단순 친목 도모, 혹은 일회성 연수 수준에 머무르는 형식화에 불과하다는 비판이 적지 않다. 두 국가의 사례는 이러한 한계를 극복하고 전문적 학습 공동체를 학교 혁신의 실질적 동력으로 전환하기 위한 방향을 제시한다.

첫째, 호주의 사례는 교사 협력이 지속적인 효과를 내기 위해서는 명확한 운영 구조와 데이터 기반의 실천이 뒷받침되어야 함을 보여준다. 한국의 많은 학교에서 PLC가 교사 개인의 의지나 특정 리더의 역량에 의존하다 지속성을 잃는 경우가 적지 않다. 빅토리아주의 사례처럼 정규 시간표 내에 PLC 시간을 공식 배정하여 운영의 안정성을 확보하고, 학생의 학업 성취도 및 웰빙 데이터를 기반으로 교수법 개선 사이클을 가동할 수 있는 프레임워크를 시·도 교육청 차원에서 제공할 필요가 있다. 다만, 문서화와 행정적 절차가 교사의 수업 연구 시간을 과도하게 침범하지 않도록 한국 교육 환경을 고려한 적용 방안이 함께 검토되어야 할 것이다.

둘째, 뉴질랜드의 사례는 PLC 협력 구조를 설계할 때 제도적 지속 가능성을 함께 고려해야 함을 시사한다. 학령인구 감소라는 구조적 변화를 맞이한 한국 교육 환경에서도 인근 유·초·중·고 간의 협력 체계 구축은 중요한 과제다. 최근 주요 교육 정책 역시 뉴질랜드와 같이 학교 간·기관 간 연계를 전제로 하고 있으므로 카후이 아코의 성과와 한계를 참고하여, 국가 재정 지원에만 의존하지 않고 단위 학교와 지역이 자생적으로 유지할 수 있는 협력 구조를 설계하는 것이 핵심 과제다.

결론적으로, PLC가 실질적인 학교 개선의 기제로 작동하기 위해서는 제도적 시간 확보, 데이터 기반의 운영 구조, 학교급 간 협력 체계가 유기적으로 결합되어야 한다. 호주의 안정적인 교내 협력 구조와 뉴질랜드의 광역 네트워크 구축 시도가 남긴 성과와 교훈은 한국 교육이 PLC를 설계하고 지속하는 데 있어 구체적인 참조점을 제시한다. 협력의 방향과 함께 그 지속 가능성을 어떻게 제도적으로 뒷받침할 것인가가 핵심 과제임을 두 국가의 사례는 공통적으로 보여준다.

【참고 자료】

- ▶ Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (n.d.). Teacher Standards. <https://www.aitsl.edu.au/standards>
- ▶ New Zealand Ministry of Education. Kāhui Ako: Communities of Learning – Roles in Kāhui Ako. <https://www.education.govt.nz/education-professionals/schools-year-0-13/administration-and-management/kahui-ako-communities-learning/roles-kahui-ako-communities-learning>
- ▶ Victorian Department of Education. Framework for Improving Student Outcomes (FISO 2.0). <https://www2.education.vic.gov.au/pal/fiso/policy>

- ▶ **Victorian Department of Education and Training.** (2017). High impact teaching strategies: Excellence in teaching and learning. State of Victoria.
- ▶ **Education Review Office [ERO].** (2017). Communities of Learning | Kāhui Ako: Working towards collaborative practice. New Zealand Government. <https://ero.govt.nz/our-research/communities-of-learning-kahui-ako-working-towards-collaborative-practice>
- ▶ **Victorian Department of Education.** (n.d.). Professional Learning Communities (PLCs). <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/management/improvement/plc/Pages/default.aspx>
- ▶ **New Zealand Ministry of Education.** (2025). Professional Learning and Development. <https://pld.education.govt.nz>
- ▶ **Education Review Office [ERO].** (2025). Teaching Our Teachers: How Effective Is Professional Learning and Development? New Zealand Government. <https://www.evidence.ero.govt.nz/documents/teaching-our-teachers-how-effective-is-professional-learning-and-development>



일본의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 조주현(금락초등학교 교사)

일본 교육계에서 교사의 전문적 학습공동체는 단순한 연수 방식이 아니라, 학교를 바꾸는 실천 철학으로 자리 잡고 있다. 그중에서도 ‘배움의 공동체’¹⁾는 학생의 협동적 배움과 교사의 동료성 구축을 함께 추구하는 대표적 사례로 꼽힌다. 일본의 학교 현장에서는 교사들이 서로의 수업을 공개하고, 관찰과 협의를 반복하며, 교실을 함께 연구하는 문화가 뿌리내려 왔다. 이러한 흐름은 교사 개인의 역량 강화에 머무르지 않고, 학교 전체를 학습하는 조직으로 전환시키는 힘으로 작동해 왔다. 특히 지역 연구회가 함께 형성되면서, 학교 안의 실천이 지역 단위로 확산되는 구조가 만들어졌다. 본 글에서는 크게 ‘배움의 공동체’와 지역연구회, 이 두 부분을 집중적으로 짚어보고자 한다.

1. 배움의 공동체, 학교를 함께 배우는 조직으로 바꾸다

가. 학교 존재의 이유를 재정의 하는 ‘배움의 공동체’

‘배움의 공동체’는 일본의 가장 상징적인 교사·학교 단위 학습공동체다. 이 운동은 **학생의 배움뿐 아니라 교사가 서로의 수업을 열고 배우며 성장하는 구조를 핵심**으로 삼는다. ‘배움의 공동체’는 1998년 가나가와현 지가사키시의 하마노고 소학교를 파일럿 스쿨로 출발점 삼아 확산되었고, 이후 초등학교를 넘어 중학교와 고등학교로도 넓어졌다. 특히 하마노고 소학교는 ‘배움의 공동체’ 철학을 최초로 도입해 조는 학생과 학교폭력이 사라지고 학생들의 학력을 향상 시킨 것으로 유명하다. 이 운동의 핵심은 수업을 개인의 기술이 아니라 공동의 연구 대상으로 보는 데 있다. 교사들은 학생이 어떻게 참여하는지, 어떤 과제가 배움을 촉진하는지, 어떤 발문이 사고를 확장하는지를 살핀다.

1) 일본 도쿄대학교 사토마나부 명예교수가 주창한, 수업을 중심으로 한 학교 혁신의 실천 운동 개념이자 ‘21세기 학교의 비전’이다.

출처: <https://edpolicy.kedi.re.kr/cmm/fileDownload.do?nTbBoardArticleFileSeq=10281>



[그림 1] 배움의 공동체 연구소 공식 홈페이지²⁾

이 운동의 중요한 특징은 **교사의 동료성을 제도화**했다는 점이다. 배움의 공동체 연구회는 **학교를 학생들이 서로 배우는 곳이자, 교사들이 교육 전문가로서 서로 배우는 곳으로 정의**한다. 하마노고 소학교와 후지시의 가쿠요 중학교는 매월 수백 명의 교사가 찾는 대표적 실천 학교로 알려져 있으며, 수업 공개와 협의가 일상화된 현장으로 평가된다. 이 운동에서 학교는 더 이상 교사가 각자 수업을 준비해 각자 가르치는 공간이 아니라, 서로의 수업을 통해 배우고 개선하는 장소가 된다. 또한 '아이들이 서로 배우는 공간, 교사들이 전문가로서 함께 성장하는 공간, 학부모와 시민이 참여하여 연대하는 공간'이 된다.

항목	내용
출발점	1998년 하마노고 소학교를 중심으로 시작된 실천으로, 한 학교의 변화가 지역과 전국으로 확산된 사례이다.
핵심 철학	학생은 함께 배우고, 교사는 함께 연구한다는 철학을 바탕으로 하며, 교사 개인의 수업 기술보다 공동의 성장과 협력을 더 중요하게 생각한다.
운영 방식	공개수업, 수업 관찰, 사후 협의, 연구회 운영이 반복적으로 이루어진다. 단발성 연수가 아니라 지속적으로 수업을 개선하는 구조라는 점이 특징이다.
확산 범위	초등학교에서 시작해 중학교, 고등학교로 확산되었고, 지역 연구회와 연결되며 전국적 흐름으로 자리 잡았다.
의미	학교를 교사가 혼자 일하는 곳, 혼자만 가르치는 곳이 아니라, 교사와 학생이 함께 배우는 학습조직으로 바꾼다는 점에서 의미가 크다.

[표1] 배움의 공동체의 주요 특징³⁾

2) <https://japan.school-lc.com/>

3) 참고 자료의 내용을 토대로 집필자가 작성함.

출처: <https://edpolicy.kedi.re.kr/cmm/fileDownload.do?nTbBoardArticleFileSeq=10281>

나. 하마노고 소학교, 배움의 공동체를 현장에 안착시키다

하마노고 소학교는 ‘배움의 공동체’ 철학을 학교 현장에 성공적으로 뿌리내린 대표적 사례로 꼽힌다. 당시 이 학교는 빈곤가정과 이혼가정 비율이 주변 학교보다 훨씬 높을 정도로 교육 여건이 열악했지만, 사토 마나부 교수의 지도 아래 교실 수업, 교내 연수, 지역사회 협력을 축으로 한 실천 중심 개혁을 추진했다. 이 학교의 변화는 단순한 수업기법의 도입이 아니라, 학교 전체를 ‘함께 배우는 공동체’로 재구성한 과정이었다.

먼저 교실 수업의 변화가 핵심이었다. 하마노고 소학교는 교사가 일방적으로 지식을 전달하는 방식에서 벗어나, **학생들이 서로의 생각을 듣고 함께 배움을 만들어 가는 수업을 지향**했다. 책상을 ㄷ자 형태로 배치해 모든 학생이 서로의 얼굴을 보며 참여하도록 했고, 어려운 과제가 주어지면 4인 1조 모둠으로 협력하며 문제를 풀도록 했다. 이 과정에서 교사는 말을 많이 하는 사람이 아니라, 아이들의 생각을 세심하게 듣고 배움의 흐름을 조정하는 역할을 맡았다. ‘듣는 관계’가 형성되면서 교실은 경쟁보다 존중과 협력이 살아 있는 공간으로 바뀌었다.



[그림 2] 배움의 공동체 실천 중 모둠활동 중인 수업 모습⁴⁾



[그림 3] 정기적인 수업 협의회의 모습⁵⁾

다음은 교내 연수의 혁신이다. 하마노고 소학교에서는 수업이 교사 개인의 영역에 머무르지 않고, 동료교사와 함께 연구하는 대상이 되었다. **모든 교사가 정기적으로 수업을 공개하고, 수업 후에는 협의회를 통해 학생의 배움 과정과 막힌 지점을 함께 분석**했다. 이때 협의의 초점은 교사가 잘 가르쳤는지를 평가하는 데 있지 않고, **아이들이 언제, 어떻게 배움을 이어 갔는지를 살펴보는 데 있었다**. 이러한 방식은 교사들 사이에 강한 동료성을 형성했고, 수업을 함께 개선하는 문화로 이어졌다.

마지막으로 지역사회와의 협력이 중요한 축이었다. 하마노고 소학교는 학부모와 지역 주민을 학교 바깥의 관찰자가 아니라 교육의 동반자로 받아들였다. **학부모는 단순한 참관에 그치지 않고, 모둠학습 과정에서 아이들의 배움을 돕는 지원자로 참여**했다. 학교는 이러한 실천을 통해 문턱을 낮추고, **학교를 마을 전체가 아이를 함께 키우는 공공의 공간으로 재정의**했다. 결국 하마노고 소학교의 변화는 교사, 학생, 학부모 협력이 잘 연결될 때 배움의 공동체가 작동할 수 있음을 보여준다.

4) <https://japan.school-lc.com/>

5) <https://japan.school-lc.com/>

2. 지역 연구회, 현장 실천을 확산하는 네트워크

가. 지역 연구회의 월례 모임과 공개수업 문화

일본의 전문적 학습공동체가 주목받는 또 다른 이유는 지역 연구회의 활발한 운영이다. 학교 안의 교내연수만으로는 해결하기 어려운 문제를 학교 밖의 교사 네트워크가 보완한다는 점에서, 지역 연구회는 매우 실질적인 역할을 한다. 교사들은 지역별 연구 모임에서 자기 학교의 수업 사례를 공유하고, 동료의 수업 운영 방식과 학생 반응을 함께 검토한다. 방학 중에는 교과별 소모임을 통해 수업지도안을 공동으로 만들고, 실제 수업에 적용한 뒤 다시 피드백하는 과정을 거친다.

특히 이런 구조는 전공과목의 교사가 적은 학교나 소규모 학교에서 더욱 의미가 크다. 한 학교 안에 모든 교사가 충분한 교과 전문성을 확보하기 어려운 상황에서, 지역 연구회는 교사들에게 학습 자원을 제공하고 실천의 고립을 줄여준다. 또한 지역 연구회는 단순한 정보 교환의 장이 아니라, 수업 개선의 지속성을 가능하게 하는 학습 네트워크로 기능한다. 같은 지역의 여러 학교가 하나의 공동체처럼 연결되면서, 좋은 수업 사례가 특정 학교에 머물지 않고 널리 확산 될 수 있는 기반이 마련된다.

운영 장면	내용
정기모임	지역 연구회는 일정한 주기로 열린다. 보통 월 1회 또는 학기별 정기 모임 형태로 운영되며, 같은 지역의 초·중·고 교사들이 함께 모여 수업과 학생 이해, 교육 과제를 공유한다.
수업사례 공유	각 교사는 자기 학교나 자기 학급에서 진행한 수업 실천 사례를 발표한다. 성공 사례 뿐 아니라 어려웠던 점과 실패 경험도 함께 나누면서 서로 배우는 구조를 만든다.
공개수업, 관찰	일부 연구회는 특정 학교를 방문해 공개수업을 보고, 수업 중 학생 반응과 교사의 발문, 과제 제시 방식을 세밀하게 관찰한다. 이후 수업 분석을 통해 개선점을 찾는다.
방학 소모임	방학 기간에는 교과별 소모임이 활성화된다. 교사들은 수업지도안, 평가문항, 활동자료를 함께 만들고, 실제 수업에 적용할 수 있도록 공동 설계한다.
신규교사 지원	경력이 짧은 교사는 선배 교사들의 실천 사례를 통해 수업 운영과 생활지도 방법을 배우고, 연구회 안에서 자연스럽게 멘토링을 받는다.
지역 확산	연구회에서 축적된 수업 자료와 운영 경험은 다른 학교로 확산된다. 한 학교의 실천이 지역 전체의 수업 개선 자원으로 바뀌는 구조가 형성된다.
의미	학교 안에서는 놓치기 쉬운 교과 전문성, 수업 분석, 실천 공유를 지역 단위에서 보완해 주는 역할을 한다. 특히 전공교사가 적은 학교에서 효과가 크다.

[표2] 지역 연구회의 운영 모습⁶⁾

6) 참고 자료의 내용을 토대로 집필자가 작성함.

출처: <https://edpolicy.kedi.re.kr/cmm/fileDownload.do?nTbBoardArticleFileSeq=10281>

나. 교과별 모임 사례



[그림 4] 일본 기술교육연구회
월간잡지 7)

일본은 국어, 수학, 사회 등 주요 과목 뿐 아니라 기술, 직업교육 계열의 교과별 모임도 잘 발달되어 있다. 특히 일본의 기술교육연구회는 교과별 모임이 지역 단위에서 어떻게 전문성을 유지하는지를 보여주는 또 다른 사례다. 이 연구회는 전국 단위와 지역 단위를 연결해 운영되며, 수업자료 공동 제작과 실천 사례 발표, 교재 연구를 정례화한다. 전공과목의 교사가 적은 학교에서는 이런 네트워크가 교사의 전문성 보완에 특히 중요하다.

한 교과 지식과 수업 경험이 지역 전체의 자원이 되면서, 개별 학교가 감당하기 어려운 전문성을 공동체 차원에서 유지할 수 있다. 기술교육연구회의 운영 방식은 교과별 모임이 단순한 연구를 넘어, 교육현장을 지탱하는 실질적 기반이 될 수 있음을 보여준다.

3. 교사 성장과 학교 혁신을 함께 이끈다

배움의 공동체와 지역 연구회의 공통점은 교사의 성장을 개인의 노력으로만 보지 않는다는 데 있다. 일본의 정책 문서에서도 교사의 성장에는 학교 내부의 협동성과 심리적 안전성이 중요하며, 관리직은 교사 간 긍정적 상호작용을 촉진하는 역할을 해야 한다고 강조한다. 다시 말해, **교사 전문성은 혼자 공부하는 방식보다 함께 질문하고 함께 수정하는 구조 속에서 더 지속적으로 형성된다.** 배움의 공동체가 널리 확산될 수 있었던 것도 바로 이러한 학교문화와 지역 네트워크가 맞물렸기 때문이다.

또한 이들 공동체는 수업 개선만이 아니라 교직의 지속 가능성과도 연결된다. 교사들이 고립되지 않고 서로의 경험에서 힘을 얻을 때, 새로운 수업을 시도할 용기와 책임감도 함께 높아진다. 특히 지역 연구회는 초임교사와 경력교사가 함께 배우는 장으로 작동하며, 세대 간 지식 전수와 현장 적응을 가능하게 한다. 이러한 점에서 **일본의 학습공동체는 단순한 연구 모임이 아니라 교직을 지탱하는 사회적 장치라고 할 수 있다.**

7) <https://gikyouden.com/kaiho.html>

4. 맺음말

일본의 ‘배움의 공동체’와 지역 연구회는 교사의 전문성 신장을 학교 안팎의 협력 구조로 조직해 왔다는 점에서 의미가 크다. 학교 내부에서는 수업 공개와 협의가, 지역 차원에서는 연구회와 교과별 모임이 유기적으로 연결되면서 교사들의 배움이 일상화되고 있다. 이는 교사의 전문성을 개별 역량이 아니라 집단적 실천의 결과로 보는 관점이며, 한국 교육에도 중요한 시사점을 준다. 특히 전공과목의 교사 부족, 교사 고립, 수업 개선 부담이 큰 환경에서는 이러한 공동 학습 구조가 더욱 필요하다.

결국 일본의 사례는 교사가 함께 배우고, 함께 연구하고, 함께 성장할 때 학교도 함께 바뀐다는 사실을 보여준다. 배움의 공동체와 지역 연구회는 일본 교육이 축적해 온 협력의 문화이자, 학교를 살아 있는 학습조직으로 만드는 핵심 장치다.

【참고 자료】

- ▶ 文部科学省, 「学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的考え方」 2021.9.15.
https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoikujinzai01-000017240_2.pdf
- ▶ 교육정책네트워크 정보센터, 「일본 학교 개혁의 새로운 모델 ‘배움의 공동체’ 및 시사점」 2010.1.10.
<https://edpolicy.kedi.re.kr/edpolicy/board/45/file/download/10281>.
- ▶ 学びの共同体研究会, 학습공동체 연구회 일본 공식 사이트, <https://japan.school-lc.com>
- ▶ eArticle 사례연구, 「일본의 ‘배움의 공동체 운동’ 사례 연구」 <https://www.earticle.net/Article/A74608>
- ▶ 시사IN, 「공교육 개혁 모델로 떠오른 하마노고의 기적」 2010.9.1.
<https://www.sisain.co.kr/news/articleView.html?idxno=8198>
- ▶ 프레시안, 「조는 학생, 학교 폭력 사라지는 '기적'은 가능하다」 2009.4.28.
<https://www.pressian.com/pages/articles/94448>
- ▶ 技術教育研究会, 일본 기술교육연구회 공식 사이트, <https://gikyouden.com/about.html>
- ▶ 한국교육신문, [학사실무] 교사 전문적학습공동체 의미와 활성화 방안 2022.6.7.
<https://www.hangyo.com/news/article.html?no=96391>



독일의 함께 배우고 함께 성장하는 전문적학습공동체

발간위원 : 이지현(경주여자중학교 교사)

I. 들어가며

독일 교원학습공동체는 일반적으로 '전문적 학습공동체(Professionelle Lerngemeinschaften, 이하 PLG)'라는 용어로 불린다. 이는 단순한 친목 모임이나 행정 협의가 아니라, 수업의 공개와 동료 피드백, 공동 책임을 통해 수업의 질과 교사의 전문성, 학교의 건강성을 향상시키는 것에 목적이 있다.

PLG가 주목받게 된 배경에는 독일의 전통적인 '교실의 자율성(pädagogische Freiheit)' 문화가 자리한다. 오랫동안 독일 교사는 자신의 수업을 공개하지 않는 것을 전문성의 표지로 여겨, 같은 학교에 근무하면서도 서로의 수업을 한 번도 보지 못하는 '닫힌 문(geschlossene Türen)' 현상이 일반적이었다. PLG는 바로 이 닫힌 문을 여는 시도로서, 교사들이 자신의 수업 자료·학생 사례·평가 결과를 동료에게 내어놓고 함께 검토하는 '수업 실천의 탈개인화'를 핵심 동력으로 삼는다. 일반적으로 독일의 PLG는 ① 성찰적 대화, ② 수업 실천의 탈개인화, ③ 배움 중심의 접근, ④ 협력, ⑤ 공동의 행동 목표라는 다섯 가지 핵심 기준을 바탕으로 운영된다.

본 기사는 PLG에 대한 연방 차원의 제도적 지원 체계를 개관한 뒤, 주(州)별 운영 사례와 지원 방식의 특징을 정리하고 한국 교육에 주는 시사점을 도출하고자 한다.

II. 연방 차원의 제도적 지원 체계

독일은 16개 주가 교육 주권을 갖는 연방제 국가이므로, PLG 지원 역시 연방정부와 주정부, 민간 재단이 협력하는 다층적 구조로 이루어진다.

연방 교육연구부(BMBF)는 '교사교육의 질 향상을 위한 추진 프로그램(Qualitätsoffensive Lehrerbildung)'을 통해 대학과 현장을 잇는 교사 교육의 질적 향상과 네트워크 형성을 지원해 왔

다. 이 사업은 대학의 교사 양성 단계에서부터 예비 교사들이 동료와 함께 수업을 설계·성찰하는 협력적 학습을 경험하게 하여, 임용 이후에도 PLG 문화에 자연스럽게 진입하도록 토대를 마련하는데 초점을 둔다.

민간 재단과의 협력도 두드러진다. 독일 아동 및 청소년 재단(DKJS)과 메르카토르 재단(Stiftung Mercator) 등이 협력하는 '리가(LiGa) 프로그램¹⁾'은 전일제 학교를 중심으로 PLG가 학교 발전의 동력이 되도록 지침과 연수 기회를 제공한다. 이는 단순 연수에 그치지 않고, 참여 학교의 교사·교장·교육청 장학 담당자가 함께 모이는 워크숍을 정기적으로 운영하여, 한 학교의 성공 사례가 다른 학교로 확산되는 수평적 학습 네트워크를 구축한 점이 특징이다.

III. 주(州)별 PLG 정책 및 사례

1. 노르트라인-베스트팔렌(NRW)주: 전문 기관과 네트워크 기반 지원

NRW는 학교 수가 가장 많은 주 가운데 하나로, 학교 발전과 교원 전문성 개발 정책의 상당 부분이 PLG와 긴밀하게 연관되어 있다.

대표적으로 주 교육부 산하 '학교품질·교원연수기관(QUA-LiS NRW)'은 '전문적 팀(Professionelle Teams)'과 PLG를 주제로 한 안내 자료와 네트워크 프로젝트를 운영한다. 안내 자료는 학습공동체의 개념과 특징, 학교 내 도입 전략, 팀 회의의 구조화, 역할 분담, 목표 설정, 성찰·피드백 문화 조성을 위한 구체적 제언을 담아 학교 내부 연수나 발전 워크숍에서 곧바로 활용할 수 있도록 설계되어 있다. 특히 QUA-LiS는 PLG가 다룰 수 있는 수업 주제별 자료, 성찰 대화를 진행하는 절차표(Gesprächsleitfaden), 공동 수업 분석을 위한 관찰 양식 등을 온라인으로 제공하여, 교사들이 무엇을 어떻게 할지를 두고 함께 논의할 때 막막해하지 않도록 실무 도구를 표준화해 두었다. 나아가 네트워크 프로젝트를 통해 여러 학교가 동일한 주제(개별화 학습, 전일제 학교, 포용교육, 디지털 수업 등)를 중심으로 학습공동체를 구성하고 워크숍·온라인 플랫폼으로 경험을 공유하도록 지원하여, 학교 내부 학습공동체와 학교 간 학습공동체가 상호 보완적으로 작동하는 구조가 형성된다.

NRW는 디지털화와 인공지능 도입 정책에서도 네트워크와 학습공동체의 역할을 강조한다. 주 교육부의 '학교와 교육에서의 인공지능(KI in Schule und Bildung)' 정책 자료는 교사들이 개별적으로 디지털·AI 도구를 활용하는 데 그치지 않고 학교 차원의 디지털 전략을 수립하며 팀·네트워크를 통해 공동으로 학습하고 수업에 적용하는 문화가 필요하다고 제안한다. 인근 학교들이 디지털 수업 자료를 공동 개발하고, 한 학교의 태블릿 활용 수업이나 학습 플랫폼 운영 경험을 네트워크 회의에서 공유함으로써 개별 학교가 홀로 시행착오를 겪지 않도록 하는 '학교를 넘어선

1) Lernen im Ganztag, 오후 돌봄·과제·수업 보완·체험활동까지 운영하는 전일제 학교(Ganztag)의 질 향상 프로젝트로 단순히 방과 후 프로그램을 늘리는 것이 아닌 학교 전체의 교육 품질을 개선하기 위한 학교혁신 프로그램

PLG(schulübergreifende PLG)'의 모델을 제시한다.

NRW 사례의 특징은 두 가지다. 첫째, PLG가 하나의 사업이 아니라 교원 연수, 이주 배경 교사 지원, 디지털 교육 정책 등 여러 정책 영역의 공통된 조직 원리로 활용된다는 점이다. 둘째, QUA-LiS와 같은 전문 기관이 자료·연수·네트워크 지원을 지속적으로 제공함으로써 학습공동체가 학교 조직 문화로 뿌리내리도록 돕는다는 점이다.

2. 바이에른(Bayern)주: 동료 수업 참관과 내부 평가를 통한 공동 학습

바이에른주는 학교 품질과 내부 평가, 수업 개선 과정에서 교사의 동료 수업 참관과 협력적 피드백, 즉 동료 장학 구조를 강조하며 이를 PLG와 결합하여 활용한다.

'주립 학교품질 및 교육연구소(ISB)'는 '동료 수업 참관(Kollegiale Hospitation)'에 관한 안내 자료를 제공한다. ISB의 자료에 따르면 동료 수업 참관은 단순한 수업 견학이 아니라, 교사들이 수업을 계획 단계부터 함께 논의하고 수업 실행을 참관한 뒤 반성적 대화를 통해 강점과 개선점을 분석하는 구조를 갖는다. 이때 학교는 바이에른의 학교 품질 틀에 기반한 수업 관찰 지표를 활용하되, 단순한 체크리스트 점검에 머물지 않고 학생 참여, 수업의 명확성, 수준별 지원, 학습 분위기 등 핵심 요소에 대해 깊이 있는 대화를 나눈다. 이러한 참관은 주로 학년별·교과별 팀 차원에서 이루어지며, 정기적인 팀 회의와 결합될 때 PLG의 한 형태로 기능한다.

바이에른의 내부 평가 및 학교 발전 지원 체계 역시 동료 수업 참관과 팀 협의를 중요한 요소로 포함한다. 학교는 내부 평가로 강점과 과제를 진단하고 발전 목표를 설정하며, 교사 팀이 그 목표를 위한 구체적 수업 개선 프로젝트를 설계한다. 주 차원에서는 이를 위한 자료·연수·컨설팅을 제공하며, 학교의 자율성을 존중하면서도 일정한 품질 기준과 절차를 제시한다. 주목할 점은 이 과정이 교사 평가와 직접 연결되지 않고 학습과 발전을 위한 안전한 공간으로 인식되도록, 주 교육당국과 학교가 '실수에 대한 관용(Fehlertoleranz)'과 '도움의 문화(Hilfekultur)'를 조성하는 데 힘을 쏟는다는 것이다.

3. 작센안할트(Sachsen-Anhalt)주: 레싱 공동체학교의 학년 팀과 교육적 성과

2022년 9월, 독일 최고의 학교 중 하나로 선정된 작센안할트주의 고트홀트 에프라임 레싱(Gotthold Ephraim Lessing) 공동체학교는 PLG가 학생 성과에 미치는 긍정적 효과를 보여주는 대표적 사례이다. 이 학교는 매주 1회, 30분 동안 학년별 정기 회의를 열어 개별 학생 사례 분석과 공동 수업 개발을 논의한다. 이 회의는 '이 학생에게 다음 주에는 무엇을 어떻게 가르칠 것인가'라는 구체적 행동 계획을 도출하는 자리로 운영된다.

특히 코로나19 기간에는 학습 결손이 우려되는 학생을 위해 전담 지원팀을 별도로 구성해 개별 맞춤 지원을 제공했고, 그 결과 시험 성적이 주 평균보다 0.5점 향상되는 성과를 거두었다. 또 다

른 강점은 새로운 교육 모델 도입 시 '1년간의 시험 운영(Probejahr)' 기간을 두어, 교사들이 실패 부담 없이 시도하고 1년 뒤 결과를 팀에서 함께 평가해 존속 여부를 결정하는 유연한 운영 방식이다. 레싱 학교의 사례는 PLG가 정기적 팀 시간, 구체적 행동 계획, 안전한 실험 구조를 통해 실제 학생 성취 향상으로 이어질 수 있음을 보여준다.

4. 바덴뷔르템베르크(Baden-Württemberg)주: Wir.Lernen 프로젝트와 학교 간 협력

바덴뷔르템베르크주는 로버트 보슈 재단(Robert Bosch Stiftung)과 협력하여 'Wir.Lernen 프로젝트'를 운영하며, 주로 초등학교를 대상으로 학교 간 협력과 PLG를 촉진한다. 참여 학교들은 전일제 운영, 기초 학력 강화, 개별화 학습, 가정·지역사회 협력 등 여러 주제를 중심으로 공동 연구와 실천을 수행한다.

운영 방식을 보면, 참여 학교들은 교사와 학교 리더, 경우에 따라 사회복지사 등으로 구성된 프로젝트 팀을 학교 내부에 두고 정기적인 학교 간 네트워크 모임에 참여한다. 모임에서는 각 학교의 수업 개선 사례와 발전 활동을 발표하고 상호 피드백을 주고받으며 공동으로 새로운 아이디어를 모색한다. 재단과 주 교육당국은 외부 전문가 워크숍·코칭을 제공하고 진행 상황을 모니터링하며 성공 사례를 자료집·온라인 플랫폼으로 확산한다. 이 과정에서 학교 내부 팀은 자연스럽게 PLG로 발전하고, 학교 간 네트워크는 보다 넓은 학습공동체로 기능한다.

이 프로젝트의 특징은 학교 간 평등한 파트너십과 상호 학습을 강조한다는 점이다. 특정 학교가 모범답안을 제시하고 다른 학교가 모방하는 일방향 구조가 아니라, 각 학교의 맥락과 강점을 존중하며 경험을 공유하고 새로운 실천을 함께 설계하는 호혜적 구조를 지향한다. 또한 재단과 주 교육당국이 재정과 인력을 장기적으로 지원함으로써, 학교가 충분한 시간을 들여 협력 구조를 구축하고 지속 가능한 모델을 만들어 갈 수 있도록 돕는다.

IV. PLG의 운영 방식과 지원

1. 조직적 조건: 시간·공간·구조의 확보

PLG가 실제 학교 현장에서 작동하려면 무엇보다 시간·공간·구조라는 조직적 조건이 확보되어야 한다. 독일의 정책 자료들은 협력 시간이 별도의 여유 시간이 아니라 공식 근무 시간 안에 명시적으로 배정되어야 한다고 강조한다. 예를 들어 일부 학교는 주당 특정 시간대를 '팀 시간(Teamzeit)'으로 지정해 모든 교사가 학년별·교과별 팀 회의에 참여하도록 시간표를 설계하고, 이 시간에 수업 계획과 학생 평가, 학교 발전 과제 등을 논의한다. 앞서 살펴본 레싱 학교의 주 1회 30분 학년 팀 회의가 그 전형적인 예이다.

공간 측면에서는 일부 학교가 학년별 팀실을 마련해 교사들이 수업 자료를 보관하고 학생 정보

를 공유하며 수시로 의견을 나눌 수 있도록 하고, 공동 작업용 게시판이나 디지털 화이트보드 같은 기자재를 함께 제공한다.

구조 측면에서는 팀 내 조정자의 역할, 회의 주제, 의사결정·책임의 분배, 학교 전체와의 연계가 명확해야 한다. 이에 독일의 안내 자료들은 팀별 연간 목표와 중간 점검 시점을 설정하고 회의록·실행 계획을 문서화하며 학교 경영팀과 정기적으로 소통하는 구조를 제안한다. 나아가 주 교육청과 학교 간 '목표 및 성과에 관한 협약²⁾'을 활용하여, PLG가 다루는 주제가 학교 전체의 질적 발전 방향 및 학생 성취 목표와 일치하도록 하고 있다.

2. 운영 원리: 자발성, 공유된 목표, 수업 중심 협력

독일의 PLG 운영 원리에서 가장 자주 언급되는 요소는 자발성, 공유된 가치와 목표, 수업 중심의 협력이다. 강제나 외부 평가의 도구로 활용될 경우 교사들의 신뢰와 참여 의지가 떨어지므로, 학교장과 학교감독기관은 참여를 원칙적으로 자발성에 기반하도록 하고 교사들이 스스로 필요성을 느끼는 과제를 중심으로 공동체를 구성하도록 장려한다. 특히 PLG 참여가 인사 평가와 연결되지 않도록 엄격히 분리함으로써, 교사가 "이 수업이 잘 안 됐다"고 솔직히 말하는 것이 약점이 아니라 공동 성장의 출발점이 되도록 심리적 안전감을 제도가 뒷받침한다.

하지만 자발성만으로는 충분하지 않다. PLG가 학교 발전에 실질적으로 기여하려면 공유된 가치와 목표가 명확해야 하며, 이를 위해 독일의 안내 자료들은 팀이 초기 단계에서 공동의 비전과 규범, 목표를 설정하는 데 충분한 시간을 투자할 것을 권한다. 또한 협력의 내용은 무엇보다 수업과 학생 학습에 초점을 두어야 하며, 안내 자료들은 PLG가 수업 설계, 수업 관찰·분석, 학생 평가와 피드백, 학습 자료 개발, 교육과정 재구성 등 수업 관련 과제를 우선적으로 다루도록 권고한다.

3. 예산 및 재정 지원 방식의 특징

독일의 PLG 예산·정책 지원은 다음과 같은 특징을 가진다.

가. 일상 업무로의 통합: PLG는 별도 사업이 아니라 교사의 일상적 업무의 일부로 간주되어, 정기적 팀 회의와 협력 시간이 공식 근무 시간 안에 배정되고 학교 시간표와 조직 구조가 이를 반영한다.

나. 연수·학교 발전 예산과의 연계: 교원 연수·학교 발전 예산의 상당 부분이 PLG 활동과 연결되어, 연수 과정에서 형성된 협력 구조가 종료 후에도 학교 내부 학습공동체로 이어지도록 시간·공간·디지털 도구·외부 전문가 지원이 함께 설계된다.

다. 재단·정부 공동 부담의 삼중 구조: 민간 재단과 연방·주 정부가 공동 부담하는 프로젝트

2) Ziel- und Leistungsvereinbarung(ZLV), 독일 공공행정과 교육 분야에서 널리 활용되는 목표관리 방식의 제도로, 주 교육청(또는 학교감독청)과 학교가 상호 협의를 통해 일정 기간 동안 달성해야 할 교육 목표와 실행 계획을 공동으로 설정하고, 목표의 이행 과정과 성과를 점검하는 일종의 성과 협약

(BMBF 교원 양성 질적 개선 공세, DKJS·메르카토르 재단의 LiGa, 로버트 보슈 재단의 Wir.Lernen)에서는 PLG가 주요 산출물로 설정되며, '재정 + 전문가 지원 + 네트워크'라는 삼중 구조를 통해 장기적 조직 학습을 증시한다.

라. 포괄 편성 방식: 주 연수·학교 지원 기관들은 PLG 관련 연수·자료 개발에 예산을 배정하되, 대개 전체 교원 연수·학교 지원 예산의 일부로 포괄 편성하며 별도의 'PLG 예산' 명목으로 분리하지 않는 경우가 많다. 요컨대 독일은 PLG를 독립 예산 항목으로 떼어 두기보다 교원 연수·학교 발전·재단 프로젝트·시간표 편성·인력 배치 등 다양한 정책 영역 속에 녹여내는 방식을 취한다.

V. 맺음말

독일의 PLG는 연방 차원의 재정 프로그램(BMBF, LiGa), 민간 재단 프로젝트, 각 주의 학교지원기관을 통해 다층적으로 뒷받침되며, NRW의 QUA-LiS 전문적 팀 지원, 바이에른의 동료 수업 참관, 작센안할트 레싱 공동체학교의 학년 팀 운영, 바덴뷔르템베르크의 "Wir.Lernen" 학교 간 네트워크 등 구체적 사례로 구현되고 있다. 이들 정책은 공통적으로 학교 내부와 학교 간 협력을 강화하고, 수업과 학생 학습에 초점을 둔 공동 실천을 촉진하며, 시간·공간·구조를 제공하여 교원이 일상 업무 속에서 학습공동체를 운영할 수 있도록 설계되어 있다.

독일의 사례는 교사와 학교가 스스로 학습하는 조직으로 성장하도록 돕는 구조를 어떻게 설계할 수 있는지에 관한 풍부한 참고점을 제공한다. 이를 우리의 교육 현실에 맞게 재구성한다면, 교원학습공동체는 학교와 교원이 함께 성장하는 장기적이고 구조적인 전문성 개발 체계로 발전할 수 있을 것이다.

【참고 자료】

- ▶ Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF). <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de>
- ▶ LiGa - Lernen im Ganzttag (DKJS). <https://www.lernen-im-ganzttag.de>
- ▶ QUA-LiS NRW. <https://www.qua-lis.nrw.de>
- ▶ Bildungsportal NRW. <https://www.schulministerium.nrw>
- ▶ klickpunkt.schule (Bayern). <https://klickpunkt.schule>
- ▶ Gotthold Ephraim Lessing-Gemeinschaftsschule Salzwedel. <https://www.lessingsek-salzwedel.de>
- ▶ Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de>
- ▶ Onlineportal für die Schulaufsicht. www.schulaufsicht.de
- ▶ Professionelle Lerngemeinschaften. <https://www.schulaufsicht.de/materialien/professionelle-lerngemeinschaften>