

# 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형 개발의 예비적 탐색

신영수 · 강현석<sup>†</sup>  
(장곡초등학교 · <sup>†</sup> 경북대학교)

## Preliminary Study of Developing the Curriculum Supervision Model Based on the Narrative

Young-Su SHIN · Hyeon-Suk KANG<sup>†</sup>  
(Jang-gok Elementary School · <sup>†</sup> Kyungpook National University)

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the model of curriculum supervision that can substantialize the educational value by studying actual condition and problems of present curriculum supervision. And this study focuses on reciprocal actions based on communication and dialogs. As the model of supervision mentioned above, this research proposes the supervision model of curriculum based on narrative. We need to move the view point of bureaucratic administrative supervision to new vision. For the supervision matched with this new approach, the teachers' experience has to be reinforced by dialogs and communication between school members and the person in charge of supervision in the mood of respect. The educative value of school can be recovered by the narrative through interaction, respecting school members' experience and meanings in their life according to personal practical knowledge based on teacher's experience, forming the school community by mutual communication, and constructing school culture coping with change of new environment.

*Key words : Curriculum supervision, Narrative, Dialogue, Communication*

### I. 서론

요즘 우리 교육계에 자율과 경쟁을 기조로 하는 개혁의 바람이 거세게 불고 있다. 이러한 기조 속에서 교원의 전문성 신장을 목표로 2010년부터 본격 시행된 교원능력개발평가가 현장에 커다란 부담이 되고 있다. 이에 교사들은 각종 연수와 자기 장학을 통해 교육과정 편성·운영, 교실수업 개선, 학생평가에서 교사의 전문성 신장을 추구하고 있다. 특히 교육과정 편성과 운영의 측

면에서 6차 교육과정부터 시작된 학교수준의 교육과정 개발(SBCD: School-Based Curriculum Development)에 대한 노력은 2009 개정 교육과정에 이르러 자율성이 더욱 확대되면서 교육과정에 대한 교사들의 인식의 전환이 요구되고 있는 실정이다.

이러한 사회적, 환경적 변화는 장학의 패러다임을 변화시키고 있다. 장학은 하나의 행정적 지도 행위이기 이전에 교육과정 개발 과정 속에서

<sup>†</sup> Corresponding author : 010-3368-1672, hskang84@knu.ac.kr

이해될 필요가 있다. 통념적으로 장학은 교원의 전문성을 개발하는 활동이다. 교원의 전문성 개발 없이 교육의 질이 향상되기를 기대할 수는 없다. 그러나 전통적 장학뿐 아니라 최근의 선택적 장학이나 자율장학, 발달장학 역시 학교 교원으로부터 외면을 받고, 학교 현장에 정착되지 못하고 있는 현실은 새로운 접근에 의한 장학 방법의 개발을 절실히 요구하고 있다(진동섭·김도기, 2005: 2).

더욱이 교육과정 장학이 교육과정 개발 주체인 교사들의 경험과 괴리되고 있고, 장학이 오히려 교육과정 개발을 위축시키고 규제하는 수단으로 전락될 가능성에 대한 경고가 높다. 동시에 교사들로부터 불신되는 장학, 또 하나의 업무를 만들어내는 장학, 상호소통이 잘 안되고, 일방적 소통으로 종료되는 장학, 대화를 통한 성장과 자기개발과 거리가 있는 장학에 대한 비판의 목소리도 높다. 이를 뒷받침하는 연구는 대체로 보는 시각에 따른 장학의 유형, 행정장학 중심의 관료주의적 장학의 동향과 발전 방향에 대한 연구에 잘 나타나있다(이윤식, 1999a; 윤기옥, 2001; 장영삼, 2005; 이창형, 2005).

최근에는 기존 장학의 한계를 극복할 수 있는 장학의 방법으로 교사의 현장경험과 자발성을 강조하는 컨설팅 장학(consulting supervision)에 대한 연구(진동섭·김도기, 2005; 안세근, 2007; 정수현, 2008)와 교사들의 개인적 경험의 중요성을 부각시키는 내러티브와 관련된 연구(박을규, 2007; 오성은, 2008; 강현석 외 역, 2007)가 이루어지고 있다. 그러나 컨설팅장학은 학교 현장의 구조적 맥락을 고려해볼 때 자발적인 요청의 문제와 직결된다. 컨설턴트와 의뢰자간에 이루어지는 컨설팅 상황에서 의뢰자의 요구가 없다면 이러한 장학은 무용지물이 되는 것이다. 한편, 교사들의 개인적 경험의 중요성을 부각시키는 내러티브와 관련된 연구는 교사의 현장 경험을 바탕으로 교사와 장학담당자간의 의사소통이 원활하게 이루어져야 장학의 궁극적인 목적을 이룰 수 있다.

그러나 장학과 관련된 연구가 다양함에도 불구하고 교육과정 장학이라는 용어를 직접적으로 언급한 연구(조덕주, 2003; 함수근·김찬재, 2007; 강충열·정광순·유위준 역, 2011)는 많지 않다. 그 이유는 우리가 장학을 지나치게 좁게 인식하고 임상장학에 너무 치우친 결과가 아닌가 생각한다. 이러한 문제와 관련해서 강충열·정광순·유위준 역(2011: 319)에서는 장학을 협소한 의미로 보는 시각은 여러 가지 면에서 비생산적임을 밝히고 있으며, 특히 대부분의 임상장학은 교육과정을 소홀히 하고 있음을 지적하고 있다. 특히 함수근·김찬재(2007)는 학교교육의 문제를 교육과정 장학의 부재에 원인과 책임이 있다고 직접적으로 말함으로써 교육과정 장학의 필요성을 일깨우는데 중요한 역할을 하였다.

이와 같은 문제의식 속에서 본 연구에서는 시대·사회적 변화에 따라 기존의 관료주의적 행정 장학에서 새로운 관점으로의 전환이 필요하다고 역설하고 있다. 이러한 새로운 접근에 맞는 장학을 위해서는 교사들과 장학담당자간에 신뢰로운 분위기속에서 대화와 소통을 통한 교사의 경험이 강조되어야 한다. 하지만, 학교 교육력을 회복할 수 있는 교육과정 장학에 대한 연구는 거의 이루어지지 못하고 있는 실정이며, 장학의 모형 또한 단위학교에서 활용할 수 있는 수업장학 모형을 탐구하는 연구가 대부분이다(이윤식·유현숙, 1989; 장경숙·박미애, 2005; 김덕희).

이에 본 연구에서는 기존에 현장에서 이루어지고 있는 장학의 문제를 행정적·관리적 측면에서 벗어나 교육적 가치를 최대한 실현할 수 있게 해주는 새로운 교육과정 장학 방안에 대하여 탐색하고자 한다. 교육과정 장학이 교육적 가치를 충실히 실현하기 위해서는 내러티브를 기반으로 해야 한다는 점을 가설적으로 전제한다. 이 방안을 통하여 교사들의 경험과 삶의 의미를 존중해 주고, 상호 의사소통을 통한 학습 공동체 형성, 새로운 환경의 변화에 대처하는 학교 문화 조성을 통해 학교 교육력이 회복될 수 있다.

따라서 본 연구는 교사의 경험을 내러티브적으로 이해하기 위해 내러티브 사고의 한 양식인 대화와 소통에 기반하여 교육과정 장학 모형을 개발하는 데 목적이 있다.

## II. 현행 교육과정 장학의 실태와 문제점

### 1. 현행 교육과정 장학의 실태

#### 가. 행정 장학 중심의 통제

전통적으로 장학을 행정 조치의 일부로만 생각하여 장학의 영역과 내용에서 교육과정과 수업 방법의 측면이 소홀히 취급되어졌다. 외국에서는 행정의 연장에서 교육과정과 교수로 바뀌어 강조되는 반면 우리나라에서는 행정적인 측면에서 광범위하게, 간접적인 방법으로 교수·학습개선에 접근하려 하여 교수·학습이란 알맹이를 제대로 건드려 보지도 못하고 알맹이의 주변만 맴돌았다는 비판이 있다(주삼환, 1982: 86).

이러한 점을 의식이라도 한 듯이 교육인적자원부는 최근에 선진형 지역교육청 기능 및 조직 개편 안을 내놓았다. 그 개편안의 주요 내용은 감독·점검 위주의 장학에서 컨설팅 장학으로 전환, 지역 교육청 종합감사 본청 일원화 및 감사시스템 개선, 지역 교육청의 행정 관리 업무량을 줄이는 대신에 새로운 현장 지원 기능 부여, 권역별 기능 거점형 방안 등이다. 정책이 실효성을 거두기 위해서는 현장에 제대로 정착을 해야 하지만, 현장 지원을 강화한다는 명분만 내세웠지 교사들의 인식과 장학에 대한 체감은 과거와 별다른 차이를 느끼지 못하고 있다. 특히 장학 지도는 컨설팅 장학으로 용어만 대체되었을 뿐이고 컨설팅이라는 ‘이미지’와 ‘레토릭(Rhetoric)’만 넘쳐나고, 과거와 비교해 장학의 본질이나 성격, 방법 면에서 차이를 크게 느끼지 못하고 있는 실정이다.

#### 나. 장학사 위주의 관리 장학

학교 현장에서 그동안 다양한 장학이 실시되어 왔고 지금도 행해지고 있지만 교육과정 개발이나 수업 개선을 위한 실질적인 장학은 뒷전으로 밀려난 채 상급자, 상부 중심의 장학이 여전히 이루어지고 있다. 이 과정 속에서 교사는 장학의 대상, 장학의 객체나 피동체로 보게 되어 장학의 효과를 거두기 어려웠다. 장학 활동이 교사의 필요에 의해서 이루어지는 것이 아니라 장학사의 필요에 의해서 이루어지고 있기 때문에 교사들이 교육행정기관 중심의 장학활동에 대하여 강한 부정적인 태도를 가지고 있다(주삼환, 2005: 128). 즉 장학 활동이 배움을 권장한다는 장학에서 출발하지도 않으며, 교사의 교육과정적 필요나 요구에 의해서가 아니라 장학사의 행정적인 필요나 절차상의 루틴(routine)에 의해서 이루어지고 있기 때문에 현장에서는 여전히 부정적인 이미지가 강하게 작용하고 있다.

일반적으로 장학은 교원들의 자발적이고 적극적인 참여, 교원들의 요구를 실제적으로 해결해 줄 수 있는 장학 담당자의 전문성 등을 그 특징으로 해야 한다. 전문직의 요체가 자율성과 책임감이며, 전문적인 교직에서는 스스로 성장하려고 하는 교원들의 자발적인 노력이 무엇보다 중요하다(진동섭, 2003). 하지만, 현행 교육과정 장학은 장학사 위주의 행정가들이 학교 현장을 관리하기 위해 장학을 실시하기에 교원들의 자발성이 확보되지 못하고 있다.

#### 다. 하향식 점검과 적발

장학의 기본성격이 권위주의적 통제방식으로부터 민주주의적인 방향으로 바뀌었다고 하지만, 현행 교육과정 장학은 교육인적자원부에서 시도 교육청, 지역교육지원청, 학교 수준으로의 하향식 점검과 적발의 수준에 머무르고 있다. 특히 각종 평가는 이러한 현상을 더욱 부추기고 있는 실정이다. 시도교육청 평가, 지역교육지원청 평가, 학교 경영 평가에서 우수한 성적을 거양하기 위해 각 수준에서는 평가 준거, 평가 지표에 맞추어

교육과정을 편성·운영하고 있으며, 이러한 평가 결과는 정보공시제의 일환으로 공개가 되어 학교 서열화를 더욱 부추기고 있는 양상을 띠고 있다.

주지하다시피 2010년부터 전국적으로 시작된 교원 능력 개발 평가는 교원들의 서열화를 더욱 조장하고 있다. 교원의 전문성 신장이라는 명목 하에 이루어진 교원 능력 개발 평가는 교장, 교감, 동료 교원, 학생, 학부모들에 의해 점검을 받고, 그 결과에 따라서 첫째, 능력 개발 지원을 위한 맞춤형 연수를 실시한다. 둘째, 우수 교원에 대한 학습 연구년제를 운영하고, 마지막으로 능력 향상 지원이 필요한 교원에 대해 장단기 직무연수를 운영하고 있다. 하지만 교사평가의 본래 취지가 충분히 살아나지 못하고 교사들의 서열화와 지원이 아닌 감시와 적발이 학교 문화를 황폐화시키고 있다는 지적도 많다. 이러한 사례들 역시 장학 업무를 교사 촉진이나 지원이 아닌 감독과 적발의 에토스(ethos)에서 비롯된다고 볼 수 있다.

#### 라. 공문서 하달의 형식주의

매년 학기 초에 각 시도 교육청은 장학 업무 추진 계획을 발표한다. 장학 업무 추진 계획의 주요 내용은 주요 교육활동, 역점 추진 과제, 장학 실시 계획, 행정 사항 등으로 이루어져 있다. 이러한 주요 내용은 지역 교육지원청에서 학교장이나 교감들에게 간단한 연수의 형식과 함께 공문서로 하달되어 현장에 적용 후 행정 사항에 의거 각종 보고서식을 제출하게끔 하고 있으며, 교육정책이 바뀔 때 마다 하향식으로 공문서를 하달하여 자체연수 후에 그 결과를 제출하는 정책이 이루어지고 있다. 이러한 공문서 하달의 형식주의로 인하여 교원업무가 과중해지고, 이러한 교원들의 업무경감을 위해 또 다른 정책들이 쏟아지는 현상을 계속해서 되풀이 하고 있는 것이 우리의 교육현실이다. 현장을 돌아보지 않고 공문서 행위로 장학을 이해하는 한, 교사의 어려움을 경청하지 않는 한, 쌍방향성이 아닌 일방적인

의사 전달만이 있는 한 학교 교육과정을 정상화하는 데에 필요한 장학은 그만큼 어려워진다고 볼 수 있다.

지금까지 현행 교육과정 장학의 실태를 살펴보았다. 현행 교육과정 장학의 실태는 행정장학 중심의 통제, 장학사 위주의 관리장학, 하향식 점검과 적발, 공문서 하달의 형식주의 등으로 대표된다. 이러한 장학 실태 자체는 시대적 상황적 맥락에 의해 형성되었고 그 맥락 또한 소위 교육에 종사하는 사람들에 의해서 만들어지고 영향을 받아 왔음을 간과할 수가 없다. 또한 사람들의 인식의 변화, 시대 철학의 변화, 가치의 변화가 이루어지면서 이전의 맥락에 의한 실체가 현재에 이르러 문제를 야기하고 있음을 생각해 볼 수 있을 것이다.

## 2. 현행 교육과정 장학의 문제점

### 가. 학교 교육력 회복과의 거리감

현재 우리의 학교교육은 중대한 도전을 받고 있다. 과거와 같은 공장식 대량 획일 교육을 계속할 것인가? 그렇지 않으면 학습자 한 사람, 한 사람을 소중하게 여기며 그들의 다양한 잠재 가능성을 최대한으로 꽃 피울 수 있는 인간교육을 실천할 것인가에 관한 도전이다. 그런데 이 질문에 대한 해답은 선택의 여지가 없다는 점에 주목하여야 한다. 왜냐하면, 교육청 중심의 행정 장학 중심의 통제로 인해 일부 교사들의 수업내용, 방법, 절차에 있어서 종래의 관념에서 탈피하지 못하고 있기 때문이다. 예컨대, 교사의 창의성 및 독창성 발휘의 제한, 수업개선 목적보다 행정적 목적에 치중하는 수업평가, 지식 편중의 주입식 수업 등으로 인해 우리의 학교 교육력은 회복되지 못하고 있다.

### 나. 학교 문화와 소외된 장학

장학의 효과가 최대화되기 위해서는 학교 문화에 유의할 필요가 있다. 왜냐하면 장학은 사람 간의 의사소통의 문제이며, 상징적 상호작용이

활발하게 이루어지고 교사들 간의 가치와 신념 체계가 작동하는 장면이기 때문이다. Alfonso(1986)는 문화를 '보이지 않는 장학사(unseen supervisor)'라고 하였다. 그만큼 문화가 실제 장학행위를 이끄는 강력한 통제 기제이며, 어떤 행위유형을 비공식적으로 시인하거나 금지하기도 하며, 바람직한 행위와 바람직하지 못한 행위를 규정하는 기준의 역할을 할 수 있는 보이지 않는 통제자이며, 어떤 요인보다도 강력하게 장학의 실재를 결정하는 가장 중요한 요소이기 때문이다.

장학에서 성공을 거두려면 교사들이 장학을 수용하고, 스스로 성장하고자 하며, 동료의식을 갖고 협동하는 학교문화가 먼저 형성되어야 하고, 교사들이 스스로 하고자 하는 자율문화, 서로 돕고 도움을 받고자 하는 협동문화, 서로 믿고 신뢰하는 신뢰문화를 형성하기 위해서 장학자와 피장학자가 모두 같이 노력해야 한다(강경석·유승연, 2005 : 50). 그러나 장학사 위주의 관리장학으로 인해 교사들 사이에 장학사에 대한 불신, 의사소통의 단절, 시간의 제약 등으로 장학 담당자와 좋은 관계를 유지하지 못하고 있다. 단지 교사와 학생 사이의 제한된 맥락에서 이루어졌기 때문에 학교문화는 매우 복합적인 맥락이 상호작용하며 형성된다는 사실이 소외되어졌다.

#### 다. 학습 공동체 형성의 배제

Sergiovanni & Starratt(1993: 46-48)는 학교를 학습 공동체로 이해하고 교사를 전문직으로 규정하고, 학생 조직이나 수업체제, 교사들의 창의성·자율성을 바탕으로 스스로 관리하고 지원할 것을 강조하였다. 또한 학습 공동체는 선의를 지닌 사람들이 새로운 역할과 가치를 받아들임으로써 간단히 출현하는 것이 아니라, 공동체 형성을 가능하게 하는 상황적 조건을 제공하는 구조에 의해 영향을 받는다(조광재·허학도, 2006). 다시 말해서, 구성원 상호간의 친밀한 인간관계는 공동체가 유지되고 지속될 수 있는 밑바탕이라는 것이다. 하지만 기존의 학교문화는 행정장학 중심의 통제,

하향식 점검과 적발로 인해 교사들 상호간의 불신, 서열주의 등으로 인해 학습 공동체 형성의 상황적 조건을 제공하지 못하고 있다. 이러한 맥락으로 인해 교사들의 반성적 실천이 제대로 이루어지지 못하고 있으며, 나아가서는 학습공동체의 핵심 사인인 반성적 실천의 공유가 이루어지지 않는다.

#### 라. 일방적 소통의 부재

장학 담당자와 교사간의 불편한 관계에 대해 Blumberg(1980)는 "냉전(A Private Cold War)"으로 규정하고 있다. 그에 의하면 교사들은 장학 담당자를 신뢰하지 않는다는 것이다. 왜냐하면 장학 담당자의 인력부족, 지도성 부족, 권위적 의식으로 인해 교사들과의 소통이 제대로 이루어지지 않기 때문이다. 강영삼(2005)은 점검, 지시, 확인으로 일관된 행정적·관료적 장학으로 인해 교사와 장학사간에 의사소통이 원활하지 못함을 지적하고 있다.

이러한 소통의 부재로 인해 교사들은 장학 담당자로부터 지도나 조언을 원하지 않는 경향이 나타나게 되고 결론적으로 교사들의 전문성 신장이 이루어지지 않게 된다. 특히 장학의 맥락에서는 장학사의 지시와 조치 사항의 전달이 주를 이루며, 상호간의 소통과 대화가 미약하며, 상호의 미공유의 시간이 활성화되지 못하고 있다. 현장의 복잡하고 다양한 교사들의 경험과 목소리를 블랙박스(black box)로 처리하고 공문서를 통한 행정 목표의 달성과 실적 보고가 주를 이루고 있기도 하다.

#### 마. 교사 경험과 삶의 의미 상실

교사들은 투입, 과정, 산출의 성과 중심적인 기술공학적 접근의 장학모형에 의해 수업장학 위주의 점검, 지시, 확인으로 일관된 교육과정 장학을 받으면서 장학의 형태나 경력 등에 따라 약간의 차이는 있지만 어떤 교사이든 가장 먼저 일반적으로 부정적인 경험을 가지게 되고, 이후에 긍정적인 정서를 경험하게 된다. 이러한 문제에 대해

서 강현석(2008)은 교육과정 개발과 장학의 맥락에서 교사를 배제하여 교육과정 실천가로서의 이야기를 배제하기 때문이라고 언급했다. 다시 말해서 교사들의 생각, 의도, 사고, 느낌 등이 반영되고 있지 않다는 점이다. 이러한 경향이 누적되면서 교사들의 경험에 대한 설명과 해석을 고려하지 않게 되었고, 결국에는 교사의 개인적·실천적 지식이 구현되지 못하고, 나아가서는 교사의 삶의 의미가 상실되고 그 과정에서 교사의 경험은 성장하지 못하게 된다.

### Ⅲ. 논의의 배경

#### 1. 교육과정 장학의 개념과 체계

##### 가. 장학의 의미와 역할

현재 일반적으로 쓰이고 있는 장학의 개념에 관해서는 장학의 대상이 되는 교육문제의 영역을 너무 넓게 잡고 있거나, 교육행정과 장학을 구분하는 한계가 모호하게 운영되고 있는 실정이라 개념을 명확하게 정의하기는 어렵다고 할 수 있다. 그러나 이러한 어려움에도 불구하고 장학의 의미와 역할을 규정짓기 위해서 국내·외에서 장학의 개념을 어떻게 정의하고 있는지 살펴보고 그 역할을 규정짓고자 한다.

Harris(1985)는 “장학은 학생들의 학습을 돕고자 이용되는 수업과정에 직접적인 영향을 주는 방법으로 학교를 경영해 나가거나 변혁을 가져오게 하는 인적·물적 요소를 다루는 일”이라고 했다(Harris, 1985; 김덕희, 2006 재인용). Glickman 외(2004)는 수업의 향상을 위한 지도성이라고 간단하게 정의했는가 하면, Hoy & Hoy(2006)에게 있어서는 교수와 학습의 개선이라는 근본적 목적을 가지고 교사들과의 협력을 이루어내는 것이라고 정의했다. Sergiovanni(2006)는 장학이 “교사들이 자신들의 실천을 향상시키고 교수와 학습에 대한 그들의 헌신을 충족시키도록 하는 책임을 그들에게 지우는 활동”이며, 교사들의 발달을 제

고한다고 했다.

국내에서는 장학을 ‘수업 개선과 교사의 전문적 성장을 도와주는 여러 교육활동의 총칭’, ‘교수·학습의 효율화를 목적으로 교사의 전문성 신장, 교육과정 운영 및 학교·학급 경영의 합리화를 위해 제공되는 지도, 조언, 정보 제공, 자원 봉사 등 일련의 전문적·기술적 활동’, ‘교육활동의 개선을 위한 모든 지도·조언 활동’ 등으로 정의하고 있다(남정걸, 1998; 이윤식, 1999a; 정태범, 2002).

국내·외 여러 학자들의 장학에 대한 개념과 역할이 반드시 일치하지 않는다는 점 등의 여러 가지 이유로 개념을 명확하게 정의하기는 어렵다고 할 수 있다. 그러나 장학을 대체로 교수와 학습 촉진, 변화하는 외부 현실에의 반응 조장, 교사에 대한 지원, 조력 피드백 제공, 학교 학습의 촉진을 위한 기초로서의 교수 인정, 새롭고 개선된 혁신적 실제의 증진 등으로 개념화될 수 있다. 이러한 장학의 본질이 교사들에게 외면당하고 부정적으로 인식되었던 것은 그동안의 장학 방법이 장학의 이러한 본질을 충실히 수행하지 못했다는 것을 의미하며 이는 곧 새로운 장학 방법의 필요성을 제시한다.

##### 나. 교육과정 장학의 개념과 체계

외국에서는 장학이 특히 교육과정과 수업에 밀착되어 있다. Cogan(1973)은 “일반 장학(general supervision)은 교육과정의 제정과 개정, 교수단원과 교수자료의 준비, 학부모에게 통지하는 과정과 그 도구의 개발, 전 교육프로그램의 평가 등 광범위한 일을 하는 것”이라고 하여 교육과정과 연결시켜 보고, 임상장학(clinical supervision)은 수업과 관련시킴으로써 양자를 구분하고 있다. Curtin(1964)도 “장학은 교육과정에서 의미를 발견하지 못하면 의미가 없다”고 하였다(Cogan, 1973; Curtin, 1964; 주삼환, 2003 재인용).

우리나라에서는 장학의 의미를 ‘교사들이 소정의 교육목적을 효율적으로 달성할 수 있도록 도와주고, 이끌어 주며 북돋는 활동’이라고 앞서 언

급했다. 이러한 관점에서 장학의 영역을 함수곤·김찬재, 2007)는 다음의 <표 1>과 같이 제시하였다.

<표 1> 장학의 영역

장학의 영역	주요 활동
교육과정 장학	교육과정 개발과 교육과정 운영 내용
수업장학	교실수업 개선에 관한 내용
교육평가장학	학생 평가 및 학교 경영평가 등에 관한 내용
교원의 전문성 신장을 위한 장학	전문성 신장을 위한 다양한 활동

여기에서 교육과정 장학은 제6차 교육과정부터 시작된 학교 수준의 교육과정 개발 강조, 학교 교육과정 자율화 방안, 2009 개정 교육과정의 시행으로 인해 특색 있는 교육과정을 편성·운영하여 학생을 교육해야 하기 때문에 교내장학에서 중요한 장학 분야로 대두되고 있다. 이러한 시대적 요구와 함께 학교장을 비롯한 교감이나 장학사는 교육과정의 주체가 되어 편성하고 운영해야 할 뿐만 아니라 교사로 하여금 교육과정의 목적과 의도에 맞게 운영하고 있는지 확인하고 지도해야 하는데, 이것이 곧 교육과정 장학이라고 할 것이다(함수곤·김찬재, 2007).

교육과정 장학은 학습경험으로 풀어내야 교육 목적을 달성하게 되는데, 이것이 곧 수업활동이다. 수업의 효과를 극대화하여 학생의 학업성취와 학습 결과를 높이도록 교사를 도와주는 것이 곧 수업장학이 되므로, 교육과정 장학은 곧 수업 장학으로 연결되어야 한다. 이러한 교육과정 장학은 교육목표 설정, 교육내용 개발 등 교육과정 편성·운영에 관한 기능을 수행하고, 교수·학습활동으로 교사의 동기 부여, 수업 모형의 개발, 교수·학습 자료의 개발과 활용 등의 수업활동을 위해 교사를 도와주는 일이라고 할 것이다. 또한, 수업 활동시에 학생을 평가하고 나아가서는 학교의 경영을 평가하는 모든 활동들이 교육과정 장학에

연결되어야 하며 교원의 전문성 신장을 위한 다양한 활동 또한 포함되어야 한다.

이상의 교육과정 장학에 대한 정의들은 매우 형식적이고 결과적인 측면이 강하다고 볼 수 있다. 즉 교육과정 장학의 본질이나 성격에 대한 규정이 없이 매우 가치중립적으로 장학의 영역이나 형식을 매우 도식적으로 제시하고 있기 때문이다. 교육과정 장학에 실질적인 의미를 부여하기 위해서는 그 본질과 중요한 속성이 부여되어야 할 것이다. 교육과정 장학은 교육과정의 문제를 매개로 하는 소통의 행위이며, 가치를 창출하는 협력적 활동인 동시에 교사를 지원하고 촉진해주는 전문적인 과정인 동시에 결과이다.

이에 연구자는 교육과정 장학의 개념을 교사들과 장학 담당자간의 쌍방향적 대화와 소통에 기반하여 학교교육의 핵심적 영역인 교육과정, 수업, 평가의 전문성을 지원, 권장, 촉진하는 협력적 상호작용시스템(collaborative interaction system)이라고 정의하고, 교육과정 장학의 주요 영역을 교육과정 편성·운영, 수업, 평가, 지원체제의 영역으로 제시하고자 한다.

## 2. 교육과정 장학의 접근법

교육과정 장학에 대한 접근법은 다양하게 논의될 수 있다. 이하에서는 May(1989)가 제안한 3가지 접근법과 이들 각각의 특징과 장점을 통해 시사점을 찾아 연구자가 제안하는 내러티브적 접근에 대해서 논의해 보고자 한다.

### 가. 기술공학적 접근(Technical Approach)

장학의 기술공학적 접근은 경험분석과학에 의존하고 활동의 기술적 관심, 도구적 행동, 합리적인 선택을 포함한다. 이러한 접근은 투입-과정-산출의 성과 중심적이며 효율적이고 과학적 경영관리론적 접근을 추구한다. 이러한 접근에서 장학 담당자는 문제를 해결하기 위한 전문가(Technician)로서의 기능을 하며, 흔히 처방적으로 장학을 끝맺음하게 된다. 그러나 이러한 접근

의 문제점은 교사와 장학 담당자 간의 소통이 단절된 채 결과만을 강조하게 되고 결국에는 구성원들 간의 의미를 추구하지 못하게 된다.

나. 해석적·실천적 접근

(Interpretative-practical Approach)

해석적·실천적 접근은 역사적·해석적 과학을 인도하는 인식적 관심이다. 장학에 대한 이러한 접근은 사회문화적 삶의 차원에서 상호 주관적 이해의 성취와 관련이 있고 현상, 소통, 상호작용 그리고 공통이해(shared understanding)와 관련된 실천적인 관심을 포함하고 인간중심 장학(person-centered supervision)으로 비추어진다. 일반적으로 교육적인 문제에 대한 획일적인 대답은 실천적인 문제들이 맥락에 묶여있고 상황적으로 결정되고 복잡해 보이기 때문에 적용하기에는 불가능하다. 장학 담당자의 역할은 상담자(counselor), 멘토(mentor), 촉진자(facilitator)이고 교사들이 수업의 전문성 개발(professional development)을 할 수 있도록 도와주고 참가시키는 존재이다.

다. 비판적·해방적 접근

(Critical-Emancipatory Approach)

비판 지향적 과학이 인간종의 형성과정 속에 들어 있는 지배와 억압, 그리고 이데올로기적 행위의 요인들을 분석, 그러한 형성과정에 개입되어 있는 가능한 왜곡 구조를 폭로하고 비판하고자 한다면, 이러한 유형의 과학적 인식은 지배와 억압, 이데올로기 등으로부터 벗어나려는 해방적 관심에 따른다.

장학의 비판적·해방적 접근은 학교의 사회정치적인 맥락과 집단의 행동과 속성을 통한 교사들의 권한을 비판하는 것과 관련된다. 이러한 접근은 주로 반성적인 행동과 비판적인 탐구와 관련된 모델로 나타내어지고 교사와 장학담당자 사이에서 일상의 사고와 실천안에 포함된 도덕적, 윤리적, 정치적인 차원을 시험하도록 격려하고 우리가 당연하게 생각하는 것에 대한 질문을 유발

한다.

라. 내러티브적 접근(Narrative Approach)

내러티브적 접근은 장학의 행위를 인간의 내러티브 행위로 본다. 내러티브는 이야기를 하는 동시에 이야기를 만드는 행위이며, 그 속에서 의미를 구성하고 표현하는 행위를 말한다. 이야기 구성을 통하여 인간 경험을 구조화하는 틀인 동시에 의미소통의 체계를 의미한다. 따라서 내러티브적 접근에서 장학은 장학사와 교사의 경험이 교섭하고 의미가 교류하는 해석학적인 장인 동시에 문제해결을 위하여 자신을 반성하고 실천하는 과정에서 이루어진다고 본다. 이 과정에서 교사에게 독특하게 형성되는 지식이 중요한 역할을 한다.

이런 점에서 이 접근은 기술공학적 접근, 해석적·실천적 접근, 비판적·해방적 접근의 특징과 장점에서 그 시사점을 찾을 수 있다. 이러한 내러티브적 접근의 특징은 장학이 이루어지는 상황, 맥락에서 구성원들 간의 의미와 행위를 해석하는 것을 중시하고 상황의 실천성과 특정 맥락에서 적합한 실천을 중요하게 생각한다. 내러티브는 인간의 실존적 가치를 구현하는 수단이며, 그러한 점에서 개별 내러티브의 주체들은 해방을 추구하며 그 과정에서 비판적 의식을 드러내기도 한다.

3. 장학의 토대로서 내러티브와 교사의 개인적·실천적 지식(PPK)

가. 내러티브의 의미와 가치

내러티브의 기본적인 의미는 이야기 혹은 이야기를 만드는 것이다. 내러티브 사고에서는 인간은 자신들의 경험을 이야기하려는 보편적 경향을 가정한다. Polkinghome(1988)은 내러티브와 이야기를 거의 동일한 개념으로 생각하여, 이야기를 내러티브의 산물로 규정하였으며, Gudmundsdottir(1995)도 내러티브란 학문적 전통의 차이와는 상관없이 이야기를 구성하는 데 필요한 구조 기능



을 가리킨다고 한다. 이러한 학자들의 견해를 종합해보면 내러티브 혹은 내러티브 사고란 인간이 삶을 해석하는 데 있어서 사람이 경험하는 사건, 인물, 행위, 감정과 정서, 의도와 생각, 그리고 상황과 장면 등을 총체적으로 통합시켜주고 특정 경험이 이루어지는 맥락 속에 위치시켜주는 인식의 틀이라고 볼 수 있다(강현석, 2008: 9-10).

내러티브의 가치는 다양하게 논의될 수 있다. 우선, 내러티브는 인간의 역사와 함께 한다고 볼 수 있다. 인간이 존재한 이후에 이야기도 존재한 것이기 때문이다. Barthes(1966)는 내러티브가 어느 장소, 어느 사회에서나 항상 있어 왔기 때문에 내러티브 없이 인간은 결코 존재할 수 없다고 까지 말한다. 즉, 인간은 개인적으로 사회적으로 이야기되는 삶을 살아가는 이야기하는 유기체이다(Connelly & Clandinin, 1990; 염지숙, 2003 재인용).

둘째, 내러티브는 또한 대화로서의 가치를 동시에 지닌다. 우리가 그 가치에 주목한다면, 대화는 아이들과 동료들 간 또는 아이들과 성인들 간의 상호작용으로 아이들에게 인지발달과 개념 획득을 위한 기제를 제공해 주는 의미 구성의 핵심이 된다. 부모와 아동 또는 교사와 아동간의 대화의 과정에서 상징체계가 매개하는 의미 구성의 문제는 결국 내러티브 사고의 핵심으로서 마음의 작용을 보여주는 마음의 본질이라 할 수 있다.

셋째, 내러티브는 개인적 차원에서 뿐만 아니라 문화적 차원에서도 형성된다. 문화는 정당성과 의미를 부여받은 내러티브를 보유하게 되는데 이러한 내러티브들은 한 문화의 '의미 세계'를 형성하는 핵심이 된다. 인간은 문화적 차원의 내러티브를 배움으로써 의미를 공유하게 되고 자신의 행동을 내러티브로 표현하게 된다. 결국, 내러티브는 자신과 타인의 삶을 이해하기 위한 하나의 방법일 뿐만 아니라 이미 공유된 문화의 가치를 구성하고, 전달하며, 변화시키는 수단이라고 말할 수 있다(정미진, 2003).

넷째, 내러티브는 인간의 삶 전체를 유의미하

게 연결시킨다는 점에서 삶에 대한 의미의 폭을 확장시킨다. 인간의 경험은 내러티브에 의해 인과 관계로 연결됨으로써 하나의 의미 있는 전체로 구성된다. 즉, 인간의 경험과 행위는 내러티브로 구성되기 이전에는 각각 별개의 것들이지만 내러티브를 통해 인과관계로 연결됨으로써 인간 삶의 경험은 유의미한 전체로 구성이 된다. 만약 인간의 경험과 행위, 사건들을 따로 떼어놓고 그 중 일부분을 가지고 의미를 파악하려고 한다면 그 의미는 전체적 틀에서 해석되어지는 것과는 다른 의미가 될 가능성이 있다. 따라서 인간의 행위와 사건을 전체적 맥락에서 이해하기 위해 내러티브는 가치가 있다.

우리 자신 혹은 어떤 그 밖의 사람을 설명하는 내러티브를 구성하는 것은 어렵고 가치 있는 연구이다. 그것은 삶의 많은 부분을 심사숙고할 필요가 있고, 한 사람 뿐만 아니라 사람들은 모두 많은 삶의 이야기를 가지는 복잡한 존재이기 때문에 어렵다. 그것은 교육과정적이고 교육적이기 때문에 가치가 있다. 그것은 우리가 일상적인 단조로운 일과 늘 함께하고 있을 때 우리 삶의 교육적 의미를 구성하는 방법이다(강현석 외 역, 2007).

#### 나. 교사의 개인적·실천적 지식(PPK)

우리는 교실 상황에 대한 교사의 지식을 강조하기 위해 '개인적·실천적 지식(Personal Practical Knowledge)'이라는 용어를 사용한다. 개인적 지식이란 개인이 갖는 의미에 보다 초점을 두고 의미 구성의 다양성과 능동성을 강조하는 것으로 Clandinin과 Connelly, Elbaz 등에 의하여 정교화된 개념이다(조덕주, 2003: 56-57). 특히 Elbaz (1983)에 따르면 교사들은 자신들이 가르치는 일의 모습을 결정하고 방향을 짓기 위해 적극적으로 사용하는 복잡하고 실제적으로 지향된 일련의 이해 체계를 가지고 있다는 것이다. 그는 이 지식을 '실천적 지식'이라고 명명하였고, 이와 유사하게 Connelly & Clandinin도 이 지식을 개인의

모든 의식적, 무의식적 경험에 영향을 받아 형성되고, 행동으로 표현되는 신념체라고 보았다. 지식은 마음에 있는 것이 아니라 몸에 있는 것이며 우리의 실제 속에서 드러나고 발견되는 것이며, 교사의 이야기 속에는 이러한 의미에서의 지식이 고스란히 들어 있다고 말한다. 특히 그들은 교사의 이야기가 드러내는 이러한 지식을 가리켜 ‘개인적·실천적 지식’이라고 부른다.

Connelly & Clandinin은 개인적·실천적 지식은 잠재적이고 불특정하며 우리의 행위 안에서 구체화되는 것이기 때문에 이를 겉으로 표현하기는 어렵다고 보았다. 더욱이 가르치는 과정은 반성을 위한 기회를 거의 제공하지 않는다고 인식하고, 이러한 개인적·실천적 지식을 학습하는 데에 도움을 줄 수 있는 반성의 도구를 소개하고 있다. 반성의 도구는 4장에서 구체적으로 제시될 것이다.

그러나 이러한 도구들은 일부 자료, 일부 이야기일 뿐, 전체의 부분들 이상을 제공하지 않기에 전체로서의 내러티브를 설명하기 위해 Connelly & Clandinin은 교육과정을 과거, 현재 그리고 미래와 함께 하는 상황 안에서 우리 자신에 대해서 이야기할 수 있는 새로운 언어와, 우리 자신의 경험에 대해 이야기할 수 있게 해주는 교육적 실천의 언어로 기술하고 있는데 이것을 요약해서 제시하면 <표 2>와 같다(강현석 외 역, 2007).

다. 교사와 교육과정: 교사의 개인적 교육과정

앞서 내러티브의 개념과 가치에 대해서 살펴보았다. 그런데 내러티브 용어에서 교사의 개인적 교육과정을 생각하는 것은 중요하다. 교사 자신의 내러티브를 이해하는 것이 학생의 교육과정을 이해하기 위한 메타포(은유)라고 말했을 때, 교사들에게 가장 중요한 학생들의 교육과정에 대한 이유와 원인, 어려움을 더 잘 이해할 것이다.

내러티브는 미래에서 의도를 만들고 과거를 다시 마음속에 그리는 스스로에 대해 끊임없이 말하고 이야기를 다시 말함으로써 인간이 경험에

<표 2> 교육적 실천의 언어

언어	개념
이미지	• 인간으로서 우리 안에 체화된, 그리고 우리의 실천이나 행동 안에 표현되고 실천된 경험 중의 어떤 것을 의미하는 것으로 봄
규칙 또는 원칙	• 실천의 규칙은 자주 부딪히는 특별한 실천 상황에서 무엇을 어떻게 할 것인가에 대한 간단하고 명료한 진술
실천적 원리	• 실천적 원리는 보다 포괄적인 그리고 덜 명시적인 형식이며 그 안에 규칙의 진술이 포함되고 교사의 목적이 명료하게 들어 있음
개인적 철학	• 가르치는 상황에서 스스로에 대하여 생각하는 하나의 방법
은유	• 경험에 바탕을 둔 용어이며 실천언어에서의 중심적인 형태 • 교사의 행동이나 실천을 교수나 삶의 은유로 봄
내러티브 통일성	• 한 개인의 경험의 연속성을 제공하며 달성된 통일성을 통하여 삶의 경험을 보다 의미 있게 만들어 줌
리듬	• 교사로서 우리가 학교교육의 순환을 아는 방법과, 학교에서의 삶의 내러티브 안에서 어떤 순환적 패턴이 우리의 어떤 이미지를 이끌게 되는가를 알게 되는 방법을 나타냄

대한 의미를 어떻게 구성하는가에 대한 연구이다. 그래서 개인을 이해하기 위해 노력하는 설명된 방법으로 내러티브를 연구하기 위해서 우리는 과거 혹은 현재, 미래뿐만 아니라 이 모든 세 가지에 대해 질문을 할 필요가 있다. 따라서 어떤 한 교사에게 개인에 대한 단서는 그 사람의 과거와 그 사람이 어떻게 행동하고, 생각하며 느끼는 가에서 획득된다. 교사가 미래를 현실화하는 방법은 교실 학습의 참여 관찰과 관찰에 의해 조사될지도 모른다(강현석 외 역, 2007).

교육과정 장학의 궁극적인 목적이 학생들의 성장 발달을 꾀하고 교사들의 전문적 자질과 교수 학습 능력을 도모하고 학교 경영 관리 능력을 향상시키는데 있다고 볼 때 교사의 개인적 교육과정은 교사의 과거-현재-미래를 조망해 볼 수 있는 가장 중심적인 토대이다.

#### 4. 내러티브에 기반한 교육과정 장학의 방향

가. 교육과정 장학에서 교사 경험의 중요성  
 교육과정 장학에서 교사의 학교생활 경험과 교사의 내러티브가 중요한 역할을 한다. 특히 문제 진단 및 평가에서 교사의 경험과 내러티브는 결정적인 역할을 수행하게 된다. 왜냐하면 학교교육과정의 문제점 진단과 평가에서 교사의 체험과 학교교육 활동에 대한 목적의 의도, 동기, 수행 결과 등에 대한 교사들의 이야기 구성, 의미 구성과 해석 및 설명이 없이는 진정으로 학교 교육과정의 문제 진단이 불가능하기 때문이다. 이러한 맥락에서 교육과정 장학을 구현하기 위해 가장 중요한 요체가 바로 교사의 경험이며, 그 중에서도 바로 수업 경험이다. 교사의 수업 경험에 대한 이해는 지금까지 다양한 방식, 즉 행동주의에 입각한 관리자적 접근에서부터 인본주의적 접근, 그리고 비판적 접근 등에 의해 이루어져왔다 (Fenstamacher & Soltis, 1986; 강현석, 2007 재인용). 그러나 그 어느 접근 방식도 교사의 수업 경험에 대한 본질과 구조를 분명하게 드러내는 데에는 한계가 있다(강현석, 2007).

교사들은 자신의 수업에 대한 개인적 경험을 이야기하고 저술함으로써 스스로 지식을 구성해 나간다. 수업행위의 경험에 대한 내러티브적 설명을 구상하는 것은 수업을 행한 교사가 지니는 개인적·실천적 지식의 구현을 의미한다. 수업을 통하여 개인적·실천적 지식에 대한 우리의 내러티브를 말하고, 체험하고, 다시 말하고, 다시 체험함으로써 경험이 쌓이게 된다. 이 과정이 바로 교육이다. 교사가 학교 현장에서 수업을 해나가면서 겪게 되는 경험을 ‘이야기하고(telling)’, 다시 이야기하고(retelling)하는 과정을 통하여 수업행위의 ‘경험의 의미를 찾고(living)’ 이를 토대로 ‘새로운 삶을 살아가게 되는(reliving)’과정이 된다(강현석, 2007: 17).

나. 교육과정 장학에서 내러티브의 역할  
 인간은 언제나 특정한 시간, 공간과 상황 속에서 존재하며, 한 사람으로서의 교사나 장학담당

자들은 자신의 경험, 정신과 신체, 그리고 의도 속에서 이야기를 하고, 다시 그 이야기를 계속해서 재구성하면서 의미를 형성해 나가고 자신의 교육과정을 구성해 나간다. 교육과정은 경험과 상황, 상호작용, 시간과 공간의 모든 측면들을 고려해야 하며 여러 상황들 속에서 경험된 그 무엇이다. 이런 점에서 내러티브와 교육과정의 관계는 총체적이며 교육의 과정 전반의 문제와 관련되어 있다(강현석, 2005). 특히 학교 현장의 교사들에게는 교육과정에 대한 접근방법이 거시적 접근보다는 미시적으로 접근하여 자신의 교실, 학년, 교과 교육과정에 보다 직접적인 관심을 가질 필요성이 있다.

교육과정 장학에서 역시 장학담당자와 교사와의 상호작용이 제일 중요하다고 볼 수 있는데 그 상호작용은 교육과정 장학의 영역 및 장학의 절차속에서 계속해서 이루어진다. 이러한 점에서 교육과정 장학은 경험과 경험이 교호하는 작용이며, 경험 속에서의 의미를 구성하는 작업이다. 따라서 인간 경험의 중요한 본질이 내러티브에 있는 것처럼 교육과정 장학의 본질 역시 인간 경험의 내러티브적 속성을 이해하는 데서 출발할 수 있다.

요컨대 교육과정 장학에서 내러티브는 교육과정 상의 현장에 들어가서 구성원들과의 상호작용을 통해 그 현장의 맥락을 파악하고 대화와 소통, 반성의 도구, 반성적 실천이라는 해석적 과정을 통해 그 현장의 삶을 이야기하고 그 속에서의 경험에 대한 의미를 재구성할 수 있도록 해준다.

#### 다. 장학의 방향

우리가 현재 직면해 있는 교육현장의 문제를 극복하기 위한 장학의 올바른 방향은 무엇보다도 먼저 교사들이 교육의 주체로서 제자리에 확고하게 설 수 있도록 교사들 자신과 교육행정, 교직원단체, 학부모 등 모두가 총체적으로 노력해야 할 것이다(함수근·김찬재, 2007: 35). 이러한 교사들간의 총체적 노력이 대화와 소통을 통해 학습공동체를 형성할 때 교육과정 장학의 소기 목적이

이루어질 수 있다.

이러한 목적을 위해 장학의 방향을 내러티브적 관점에서 진술해 보면 다음과 같다. 우선 장학은 교사 경험의 내러티브에 토대를 두어야 한다. 즉 교사들의 경험 이야기를 듣고, 소통하고 대화해야 한다. 그 과정 속에서 의미와 상징체계, 문화를 읽고 해석해내야 한다. 둘째, 교사 개인의 경험과 함께 집단 전체의 상황과 맥락을 강조하면서 장학 담당자의 역할은 비판자(critic)로 보다는 자원제공자(resource provider)로 나아가야 한다. 셋째, 반성적 과정을 통하여 장학담당자는 단지 행동을 수정하려고 하기보다는 교사의 가치관과 생각을 바꾸려고 하는 변화촉진자가 되어야 한다 (Hall, 1987; 윤기옥, 2001: 288 재인용). 넷째, 장학이 이루어지는 상황을 미시적 관점과 거시적 관점을 통합하는 입장에서 조망되어야 한다. 마지막으로, 학교 내의 공동체와 지역사회를 포함한 보다 큰 학습 공동체를 형성해야 한다.

## Ⅳ. 교육과정 장학 모형 개발의 지저

### 1. 모형 개발의 방향

본 연구의 목적을 위해서 연구자는 앞서 내러티브와 교육과정 장학과의 관계, 교사의 개인적·실천적 지식, 교육과정 장학에서 인간경험의 중요성을 다루었다. 이러한 논의를 기저로 교육과정 장학 모형 개발 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 해석적·실천적 접근의 장점인 장학 담당자의 역할 중에서 상담자, 멘토, 촉진자(facilitator)로서 의미 해석의 공유와 교사들이 수업의 전문성을 실천적으로 개발할 수 있도록 도와주는 역할과 비판적·해방적 접근의 장점인 반성적인 행동과 비판적인 탐구의를 수용하면서 내러티브적 접근을 근거로 한다.

둘째, 본 모형의 목적은 학교 문화 속에서 구성원들 간의 대화를 통한 소통, 상호작용을 통해

교사들 스스로 반성적 실천을 통해 교육과정에 대해 의미를 형성해 가도록 안내하고 학습공동체를 형성하기 위함에 있다.

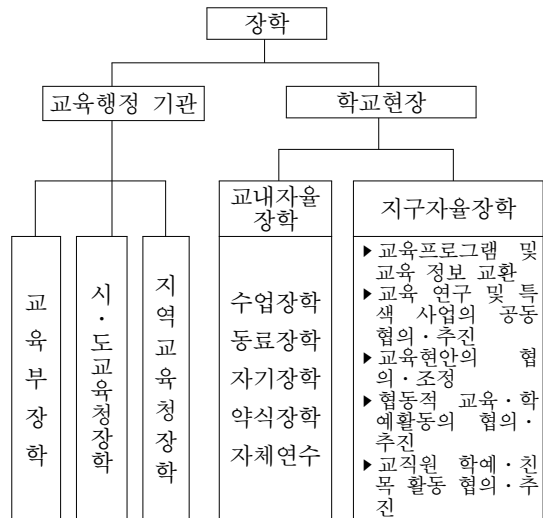
셋째, 개별 교사 수준에서 문제가 되는 교육과정 장학의 영역에 들어가서 장학 담당자와 마주하여 여러 가지 해석적 과정을 통하여 그 현장의 삶을 이야기하고, 그 속에서의 경험에 대한 의미를 구성하고 그것을 장학의 맥락에 부합되게 재구성하는 것이다.

넷째, 단위학교수준에서 직·간접적으로 내러티브를 통해 단위학교의 총체적 진단을 통한 학교 문화의 맥락을 확인하고, 적극적인 개선활동을 수행할 수 있도록 한다.

### 2. 모형의 구안 요소

#### 가. 장학의 유형

장학의 유형은 보는 시각에 따라 장학의 조직, 주제, 내용, 방법 등에 따라 분류되기도 하고, 연구자의 관점이나 실무자의 편이에 따라 다양한 방식으로 분류되기도 한다(이윤식, 1999b). 이러한 장학의 유형을 장학의 주체를 기준으로 하여 분류해서 제시해보면 다음의 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 장학의 유형

본 연구에서 개발하는 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형은 장학의 주체를 기준으로 한 장학의 유형으로 교육청 단위의 절차 모형은 지역 교육청 차원의 장학 유형이며, 학교 단위의 절차 모형은 학교에서 자율 장학의 차원에서 이루어지는 장학의 유형을 말한다.

나. 장학의 방법

교육과정 장학의 유형을 내러티브 사고의 한 양식인 대화, 이야기하기(storytelling), 반성적 실천, 반성의 도구를 기반으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 대화를 통한 교육과정 장학이다. 대화란 사람간의 동등한 관계와 열린 마음을 바탕으로 참된 앎을 구성해 가는 과정이라고 할 수 있다. 참된 앎의 구성을 목적으로 하는 대화는 인간의 내면에 감추어져 있는 주체적인 탐구 능력과 자발적인 발견 능력을 발휘할 수 있게 하는 과정이기도 하다(홍숙정, 2006; 정수현, 2008 재인용).

둘째, 이야기하기(storytelling)를 통한 교육과정 장학이다. 이야기하기는 내러티브 사고의 한 양식으로 경험을 이해하고 조직하고 공유하는 가장 기본적인 형태이면서, 교사의 개인적·실천적 지식 반성을 돕는 데 유용하다. 한편, 이야기하기는 실재에 대한 과학적인 설명이나 논리적인 증명이라는 해석학적 순환(hermeneutic circle)에 의하여 구성되고 이해된다(Bruner, 1996).

셋째, 반성적 실천을 통한 교육과정 장학이다. Schön은 행위 중 반성을 행위가 진행되는 상황에서 행위 기저의 앎을 표면화하고(surface) 비판하고(criticize) 재구성한(restructure)후 재구성한 앎을 후속 행위에 구현하여(embody) 검증하는 과정으로 설명하였다. Schön의 반성은 실천을 수반한 개념이다. 교사의 전문성 개발을 위해서 반성만 혹은 실천만의 지원이 아니라 반성적 실천의 지원이 요구된다(서경혜, 2005).

넷째, 반성의 도구를 통한 교육과정 장학이다. Connelly & Clandinin는 개인적·실천적 지식을

학습하는 데에 도움을 줄 수 있는 반성의 도구를 소개하고 있다. 우선, 혼자서 반성을 수행할 때 사용할 수 있는 것들은 저널쓰기, 전기, 그림 그리기, 자료 분석이고 동료들과 함께 반성을 수행할 때 사용할 수 있는 것들은 이야기하기, 편지쓰기, 교사 인터뷰, 그리고 참여관찰이다(강현석 외 역, 2007).

다. 장학의 영역

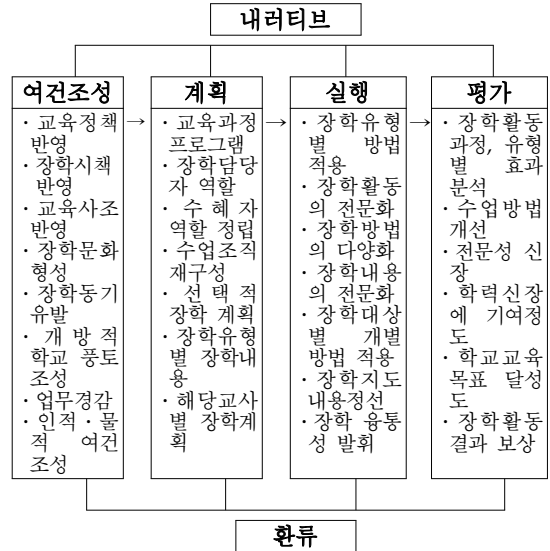
앞서 3장에서 제시한 교육과정 장학의 주요 영역인 교육과정 편성·운영, 수업, 평가, 지원체제 영역에 따른 주요활동과 과제를 함수곤, 김찬재(2007)가 제시한 내용을 연구자가 재구성해서 영역, 주요활동, 과제의 형식으로 다음의 <표 3>으로 제시하였다.

<표 3> 교육과정 장학의 영역

영역	주요 활동	과 제
교육과정 편성·운영	학교 교육과정 편성	▶교육과정의 편성 범위 및 절차 ▶교육과정 편성을 위한 기구 조직 및 기초 조사 ▶교육계획서 및 교육과정의 구성체제 ▶교육과정의 평가
	교과 교육과정 편성·운영	▶교과 교육과정의 편성 내용 및 절차 ▶교과목별 연간 학습지도계획 수립 ▶교과의 평가
	수준별 수업	▶심화·보충형 수준별 수업의 편성·운영 ▶단계형 수준별 수업 운영 ▶수준별 이동수업 운영 결과 분석 및 활성화 방안
	선택 중심 교육과정 편성·운영	▶일반계 고등학교의 교과 편성·운영 ▶전문계 및 기타계 고등학교의 교과 편성·운영 ▶수능 이후의 선택중심 교육과정 편성·운영 방안
	창의적 체험 활동 편성·운영	▶교육과정 편성·운영의 방향 및 절차 ▶영역별 편성·운영 방안 및 평가
수업	교육과정 중심의 교·수·학습 활동 전개	▶교과 ▶창의적 체험활동
	수준별 보충학습지도	▶방과후 학교

	교과별, 수준별 수업 모형의 구안 적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶교과</li> <li>▶창의적 체험활동</li> </ul>
평가	교육과정	▶질 관리 중심의 교육과정
	교과	▶수행평가 ▶학업성취도평가
	창의적 체험활동	▶수행평가
지원체제	수업 시설 공간 조성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶학교 시설의 구성 요인 분석</li> <li>▶국가수준 교육과정에서 요구되는 학교 시설</li> <li>▶수업 시설 공간 조성의 기본 방향 및 설치</li> <li>▶교과교실 공간 구성의 기본 요건</li> </ul>
	교육과정 운영의 지원	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶EBS교육방송, E-Learning 학습 체제 구축</li> <li>▶독서교육 및 도서실 운영</li> <li>▶수월성 및 학습 부진아 교육</li> <li>▶학습 기자재 및 학습자료의 확충</li> <li>▶학교 규칙의 제정 및 실천</li> <li>▶주5일 수업제 운영</li> <li>▶귀국가 자녀교육</li> <li>▶특수 학급 설치 운영</li> <li>▶특수한 학교에서의 교육과정 편성·운영</li> </ul>
	교육과정 중심 운영 체제	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶교육과정 중심의 교무 분장 조직</li> <li>▶학교 행정·관리 기능 업무의 간소화</li> <li>▶교과연구실의 설치 운영</li> <li>▶작은 교무실, 학년연구실의 운영</li> <li>▶교육과정 관련 연수활동 분위기 조성</li> <li>▶교육과정 관련 예산 편성·운영 충실</li> </ul>

이와 같은 CIPP모형에 의한 교육과정 장학활동 과정상의 절차를 김덕희(2006)가 제시한 내용을 연구자가 재구성해서 [그림 2]와 같이 제시하였다.



[그림 2] 교육과정 장학의 과정

그러나 내러티브에 기반하여 실제 교육과정 장학활동이 진행되는 과정은 매우 복잡하고 역동적으로 조절된다. 왜냐하면 장학담당자가 문제가 되는 교육과정 상의 현장에 들어가서 교사와 당사자적으로 마주하여 여러 가지 해석적 과정을 통하여 그 현장의 삶을 이야기하고 그 속에서의 경험에 대한 의미를 구성하고 반성적 실천을 통해 교사 자신의 개인적 교육과정을 재구성해 나갈 수 있도록 도와주는 활동이기 때문이다.

따라서 교사와 장학담당자들이 다양한 맥락에서 활용할 수 있고 적극적으로 안내할 수 있는 교육과정 장학 모형 개발이 요청되고 있다. 그 과정을 Murray Print(1988)의 교육과정모형과 강현석(2008)의 교사 경험에 기초한 교육과정 컨설팅 모형을 재구성해서 구체적으로 제안해보면 다음 [그림 3]과 같다.

이상의 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형

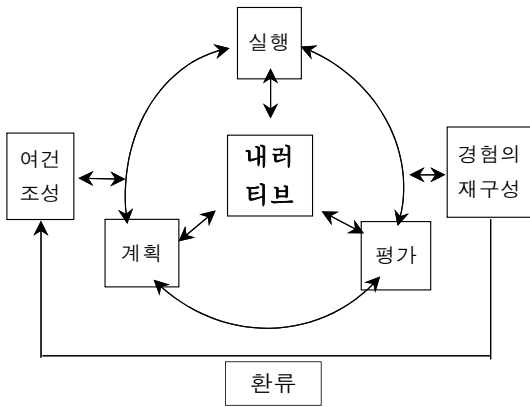
### 3. 모형 구안 및 활용의 유의점

#### 가. 모형 구안

국내의 학자들은 대체로 장학 프로그램의 계획·실행과정은 체제모형(system model)으로 설명하고 있다. Harris(1985: 26)는 장학 프로그램을 설계 시 체제모형에 의하여 투입 계획→과정 개발→산출 평가의 3단계 과정을 제시하였다. 이윤식(2001: 183-196)도 학교단위 장학의 기본과정을 Stoffelebeam 등이 고안한 프로그램 평가 모델인 CIPP 모형(Context, Input, Process, Product)에 기초하여 여건조성(상황), 계획(투입), 실행(과정), 평가(산출)로 구분하고 이는 상호작용하는 일련의 순환과정이라고 인식하였다.

의 특징은 다음과 같다.

첫째, 일반적인 교육과정 장학의 과정에 토대하여 여건 조성, 계획, 실행, 평가의 절차가 진행된다. 일반적인 장학의 과정은 그 절차가 선형적인(linear)성격이 강하지만, 이 모형에서는 내러티브를 축으로 하여 순환적인(cyclical) 과정을 통해 교사들과 장학 담당자간의 쌍방향적 대화와 소통을 강조하여 교사의 경험과 삶의 의미를 존중해 준다.



[그림 3] 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형

둘째, 교육과정 장학의 영역이 과제→주요활동→영역으로 확대되어감에 따라 장학의 절차 속에서 교사와 장학담당자간의 대화와 소통을 통한 의미형성, 즉 내러티브의 범위가 확대되어 간다. 나아가서는 새로운 환경의 변화에 대처하는 학교문화를 조성하는데 밑바탕이 된다.

셋째, 모형의 중앙에 있는 내러티브는 교육과정 장학의 유형이 내러티브 사고의 한 양식인 대화, 이야기하기, 반성적 실천, 반성의 도구를 기반으로 이루어지고 있음을 의미한다.

넷째, 우리는 이러한 교육과정 장학 모형을 통해 학교교육의 핵심적인 영역인 교육과정 편성·운영, 수업, 평가, 지원체제의 전문성을 지원하고 신장하는 협력적 상호작용을 통해 교사들의 창의성, 자율성을 바탕으로 건전한 학교문화를 형성하고 나아가서는 학교를 학습 공동체로 만들 수 있을 것이다.

따라서 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형은 이상의 모형을 토대로 다음과 같은 단계로 진행된다.

첫째, 여건 조성의 단계에서는 교육정책, 장학시책, 교육사조를 반영하고 긍정적 장학문화, 개방적 학교 풍토가 조성되고 인적·물적 여건이 조성된다.

둘째, 계획에서는 장학 담당자와 교사들의 역할이 정립되고, 장학의 유형별 계획, 교사별 장학계획이 이루어진다.

셋째, 실행단계에서는 장학유형별 방법이 다양하게 적용되며 장학담당자와 교사간의 내러티브가 가장 활발하게 진행된다.

넷째, 평가에서는 장학 활동 과정과 결과에 대한 분석, 평가, 반성이 교사와 장학담당자간에 협력적 상호작용으로 활발하게 이루어진다.

다섯째, 경험의 재구성 단계에서는 교사의 경험과 반성적 실천에 초점을 두는 모형으로서, 내러티브를 통한 교사의 반성의 강조한다. 이러한 과정을 통하여 교사 경험의 재구성이 가능해진다.

나. 활용의 유의점

이상의 모형을 학교현장에서 제대로 활용하기 위해서 고려해야 할 유의점은 다음과 같다.

첫째, 장학이란 교사가 주체가 되어 자신의 지속적인 발달을 이루어가도록 하는 데에 그 목적이 있다. 따라서 이러한 교육과정 장학 모형이 적용되기 위해서는 교사가 주체자라는 인식하에 자발적으로 참여할 수 있는 교육프로그램이 선행되어야 할 것이다.

둘째, 장학담당자는 교사들 사이에서 쌍방향적 의사소통이 원활히 이루어질 수 있는 학교문화 조성을 위해 개방적 사고와 수용적 태도, 교육에 대한 열정, 인간적 신뢰 분위기 조성에 앞장서야 할 것이다.

셋째, 이러한 교육과정 장학 모형은 장학의 주체를 기준으로 학교에서 자율 장학의 차원에서 주로 이루어지는 유형이지만 지역 교육청수준에

서도 학교교육의 핵심적인 영역인 교육과정, 수업, 평가에서 나타나는 문제해결 방안을 모색하기 위해 사용함으로써 학습공동체 구축의 토대를 마련해야 할 것이다.

## V. 결론

지금까지 내러티브와 교육과정 장학과의 관련성에 기초하여 교사들과 장학 담당자 간의 쌍방향적 대화와 의사소통에 기반하여 학교교육의 핵심적 영역인 교육과정과 수업, 평가의 전문성을 지원, 권장, 촉진하는 협력적 상호작용 시스템(collaborative interaction system)인 교육과정 장학 모형에 대한 예비적 탐색을 살펴보았다.

이러한 모형을 개발하기 위해 현행 교육과정 장학의 실태와 문제점을 살펴보았다. 현행 교육과정 장학은 행정 장학 중심의 통제, 장학사 위주의 관리 장학, 하향식 점검과 적발, 공문서 하달의 형식주의적 성격을 가지고 있으며, 이로 인해 학교 교육력 회복과의 거리감, 학교 문화와 소외된 장학, 학습 공동체 형성의 배제, 일방적 소통의 부재, 교사 경험과 삶의 의미가 상실되어 학교 교원으로부터 외면을 받고, 학교 현장에 정착되지 못하고 있다. 따라서 교육과정 장학의 새로운 패러다임적 전환이 요구되는 시점에서 내러티브를 통한 교육과정 장학의 필요성을 가설적으로 전제한다.

요컨대, 교육과정 장학 모형은 교사들의 경험에 대한 내러티브를 토대로 하여 구안될 수 있다. 즉 교사의 개인적·실천적 지식을 기반으로 학교교육의 핵심인 교육과정 편성·운영, 수업, 평가, 지원체제 영역에서 이용할 수 있는 교육과정 장학 모형을 구안할 수 있다. 구안된 모형은 내러티브의 사고양식인 대화, 이야기하기(storytelling), 반성적 실천, 반성적 도구를 통해 교사-장학 담당자 간에 상호작용이 활발히 진행된다. 이러한 과정에서 교사와 장학담당자들은 자신의 경험을 토

대로 이야기를 하고 재구성하면서 의미를 형성해 나가고 자신의 교육과정을 구성해 나간다. 교사는 자신의 교육과정을 구성해 나가는 과정에서 자신의 교육과정에 대해 의식적으로 자각해 나간다. 여기서 장학담당자의 역할은 기존의 소위 장학사의 역할과는 매우 다르다. 이러한 교사의 경험은 다시 수정되어 다시 시작되는 지속적이고 나선형적인 과정이 반복해서 이루어짐으로써 교사의 경험은 재구성이 가능해지고 전문성 신장을 위한 방안을 마련할 것이다.

최근에 교육과정 자율화와 교원 능력 개발 평가로 인해 교사들의 교육과정에 대한 전문성이 더욱 요구되는 시기에 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형은 기존 장학에 대한 새로운 접근 방식으로 활용될 가치가 매우 높을 것으로 예상된다.

## 참고 문헌

- 강경석·유승연(2005). 학교장학문화와 장학효과의 관계 연구, *교육행정학연구* 23(3), 49~71.
- 강영삼(2005). 1980년 이후 장학의 문제 추이와 과제, *교육논총* 25(1), 3~30.
- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치 탐색, *교육과정연구* 25(2), 1~35.
- 강현석(2008). 교사의 내러티브 경험에 기초한 학교 교육과정 운영 및 교과서 컨설팅 방안. 한국교육정책연구소, *교육연구* 2008(1).
- 김덕희(2006). 학교단위 수업장학 모형 탐색, *교육학논총* 27(1), 113~140.
- 김분순·강현석(2010). 학교 교육과정 컨설팅 모형의 시론적 개발, *수산해양교육연구* 22(4), 537~552.
- 박을규(2007). 삶, 그리고 교육경험의 의미에 관한 초등 여장학사의 자전적 탐구, *대구교육대학교대학원 석사학위논문*.
- 서경혜(2005). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고, *교육과정연구* 23(2), 285~310.
- 안세근(2007). 학교컨설팅과 장학 활동을 통한 학교변화 연구, *교육행정학연구* 25(1), 141~164.
- 염지숙(2003). *교육연구에서 내러티브 탐구의 개*



- 님, 절차, 그리고 딜레마, 한국교육인류학회 6(1), 119~140.
- 오성은(2008). 초임원감의 원내 장학 경험의 의미, 중앙대학교교육대학원 석사학위논문.
- 윤기욱(2001). 교내장학의 동향과 발전방향 탐색, 인천교육대학교 교육논총 18, 285~307.
- 이윤식 · 유현숙(1989). 교내자율장학의 활성화 방안연구, 서울: 한국교육개발원.
- 이윤식(1999a). 교사발달의 관점에서 본 장학, 한국교사교육 16(2), 1~27.
- 이윤식(1999b). 장학론, 서울: 교육과학사.
- 이윤식(2001). 학교경영과 자율장학, 서울: 교육과학사.
- 이창형(2005). 교내장학의 자율적인 활성화 방안 탐색, 교육논총 25(1), 159~199.
- 장경숙 · 박미애(2005). 예비교사 수업장학 모형 개발을 위한 기초연구, 초등 영어교육 11(2), 33~60.
- 정미진(2003). 도덕교육방법으로서 서사, 한국교육대학교대학원 석사학위논문.
- 정수현(2008). 대화 개념에 근거한 학교컨설팅 방법론 탐색, 교육행정학연구 26(2), 391~414.
- 정태범(2002). 장학론, 서울: 교육과학사.
- 조광제, 허학도(2006). 현대교육과 학교공동체, 서울: 원미사.
- 조덕주(2003). 교육과정 지원 패러다임 전환에 따른 새로운 장학 방안수립을 위한 기초 연구 (I). 열린교육연구 11(2), 131~157.
- 주삼환(1982). 장학의 본질에 비추어 본 장학개선 방향, 교육발전논총 4(1). 81~99.
- 주삼환(2005). 한국교육행정 강론, 서울: 한국학술정보.
- 주삼환(2006). 장학의 이론과 기법, 서울: 학지사.
- 주현준(2010). 교사의 전문성 개발을 위한 학습모임에 관한 질적 연구, 수산해양교육연구 22(3), 46~475.
- 진동섭(2003). 학교 컨설팅, 서울: 학지사.
- 진동섭 · 김도기(2005). 컨설팅 장학의 개념 탐색, 한국교육행정학회 23(1), 1~25.
- 함수곤 · 김찬재(2007). 교육과정 장학의 이론과 실제, 서울: 중앙교육진흥연구소.
- Alfonso, R.(1986). "The unseen supervisor : Organization and culture as determinants of teacher behavior", paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April.
- Bruner, J. S.(1996). *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Blumberg, Arthur.(1980). *Supervisors & Teachers : A private cold war*(2nd ed.), Berkeley, C. A. : McCutchan.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 강현석 · 박민정 · 소경희 · 조덕주 · 홍은숙 역(2007), *교사와 교육과정: 교사들의 경험에 대한 내러티브*. 서울: 양서원.
- Glatthorn, Allan A., Floyd Boschee., Whitehead, Bruce M.(2009). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*(2nd Ed), New York: Sage Publications, Inc., 강충열 · 정광순 · 유위준 역(2011), *교육과정 리더십: 개발과 실행 전략*, 서울: 학지사.
- Glickman, Carl D., Gordon, Stephen P., Ross-Gordon, Jovita M.(2004). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*(6th Ed.). MA: Pearson.
- Hoy, Anita Woolfolk & Hoy, Wayne Kolter. (2006). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*(2nd Ed.), MA: Allyn and Bacon.
- May, W. T.(1989). Supervision and Curriculum, In *Encyclopedia of education*, 728~730.
- Print. M.(1993). *Curriculum Development and Design*(2nd Ed.). NSW: Allen & Unwin Ltd., 강현석 · 박영무 · 박창언 · 손충기 · 이원희 · 최호성 역(2006), *교육과정 개발과 설계*, 서울: 교육과학사.
- Sergiovanni, Thomas J. & Starratt, Robert J.(1979). *Supervision: Human Perspectives*(2nd ed.), New York: McGraw-Hill Book co.
- Sergiovanni, Thomas J.(2006). *The principalship: A reflective practice perspective*, 5th Ed., MA: Allyn and Bacon.

- 
- 논문접수일 : 2011년 06월 20일
  - 심사완료일 : 1차 - 2011년 07월 26일
  - 게재확정일 : 2011년 08월 14일