

## 학교 교육과정 컨설팅 모형의 시론적 개발

김분순<sup>†</sup> · 강현석

(<sup>†</sup>경북교육청 · 경북대학교)

### The Developmental Study for Preliminary Model for Consulting School Curriculum

Bun-Sun KIM<sup>†</sup> · Hyeon-Suk KANG

(<sup>†</sup>Kyeongsangbuk-do Office of Education · Kyungpook National University)

#### Abstract

This paper attempts to study for preliminary model for consulting school curriculum. To accomplish this goal, the meaning of school-based curriculum, supervision of school curriculum, supervision of curriculum consulting are examined. Second, The condition for supervision of school curriculum is reviewed in line of curriculum context. They are discussed problem of supervision in Korea through the diagnosis of present condition. Third, Model development for the consulting in the school curriculum is attempted for building creative curriculum management. Finally, the conception of school curriculum consulting, feature of model, and the item of actual applications are discussed.

*Key Words : School-based curriculum, School curriculum consulting, Curriculum supervision*

#### I. 서론

학교 교육력의 요체는 다양한 방식으로 설명될 수 있지만 교육과정의 측면에서 보면 학교가 특색 있고 자율적인 교육과정 편성과 운영을 통하여 내실 있는 교육을 도모하는 것이라고 말할 수 있다. 학교의 교육활동이 교육과정을 통해 구체화되고 바람직한 인간 육성의 방향을 제공해준다는 점에서 교육과정의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않는다. 특색 있는 교육과정의 편성과 운영을 통한 교육 내실화는 이런 점에서 모든 교육자들의 관심사가 아닐 수 없다.

그러나 이 문제와 관련하여 현재 우리 학교들

의 사정을 대체적으로 보면 전체적으로 내실 있는 교육과정 편성과 운영이 활발하게 이루어지지 못하고 있다. 그 이유에는 여러 요인들이 복합적으로 작용하고 있으나 역사적인 측면과 학교 현장 교사들의 입장에서 보면 제도적인 요인이 강하게 자리하고 있다. 형식적으로 보면 우리의 교육과정은 지속적으로 국가가 주도하는 교육과정 체제의 양상을 띠었다. 제 6차 교육과정 시기에 와서야 비로소 단위학교의 교육과정 편성 권한을 부여하였다. 그러나 이마저도 지금까지 교육과정 개발에 참여가 배제된 교사들의 입장(teacher-proof curriculum)에서 보면 매우 형식적인 수사(rhetoric)에 불과한 조치였다. 그 결과 학교의 교

<sup>†</sup>Corresponding author :

kbsoon9@gyo6.net

육과정 개발 활동은 어려운 처지에 놓일 수밖에 없었다. 교사 자신들의 변화와 교육 소프트웨어의 개발보다는 주로 물리적이고 제도적인 요인에 기대어 교육의 문제를 선결하려는 경향이 대두되었다. 이러한 변화는 본질적으로 문제를 해결할 수 없는 개량적 접근의 성격을 지니게 될 수밖에 없는 것이다.

그러나 사정이 변하고 있다. 최근 들어 학교 교육과정 자율화와 특성화에 대한 요구가 강하게 제기되고 있다. 예를 들어 2007년 개정 교육과정 조치, 2009년 학교 자율화 조치, 교육과정 자율화 조치, 특성화 학교, 과학중점 학교, 마이스터 고교, 고교 무학년제, 고교 학점제, 고교 졸업요건제, AP, UP 등이 그것이다. 이와 동시에 국가에서 획일적으로 규정하는 교육과정에 대한 문제를 개선하고자 하는 노력들이 등장하고 있다. 전 세계적으로도 학교에서 편성하고 운영하는 교육과정을 학교가 자율적으로 특성화하고 학생들의 요구에 부응하도록 하는 것은 타당하다는 인식이 대세인 실정이다.

특히 국내의 경우 요즘 정보공시제의 일환으로 학력평가 공개로 전 국민의 관심이 학교 교육에 집중되어 있다. 학교 교육의 신뢰를 회복하기 위해서는 학교 교육력의 중요한 요체가 되는 단위 학교의 책임 있는 교육과정 운영이 절실히 요구되고 있다. 그렇다고 하여 이러한 선연적인 수사만으로는 문제가 해결되지 않으며, 보다 미세한 장치가 요청된다. 예를 들어 학교가 교육과정 자율화와 특성화를 본격적으로 추진할 수 있도록 어떠한 도움을 제공해줘야 하는지, 교사들은 교육과정 개발에 왜 소극적인지, 교육과정 개발에 관한 전문적인 지식과 태도를 어느 정도 갖추고 있는지, 교육과정이 제대로 운영되려면 어떠한 조건들이 갖추어져야 하고 어떠한 노력들을 수행해야 하는지 하는 문제들에 대한 깊은 성찰이 요구된다. 이러한 인식은 지금도 이루어지는 교육과정 장학의 형식적인 문제에 주목해 볼 때 보다 절실히진다.

주지하다시피 교육과정은 국가적으로 보면 현재의 학교 교육을 통해서 앞으로 어떤 사람이 되어야 하는가에 대한 바램, 그리고 그러한 사람으로 육성시키는 데 필요한 교육내용은 무엇이고, 어떻게 교육시켜야 하는가에 대한 계획을 의미한다. 그러므로 교육과정을 어떤 방향으로, 어떻게 구성하고, 어떤 방법으로 운영하느냐가 결국 한 나라의 교육을 결정하고 더 나아가 그 나라의 미래를 결정하게 된다. 단위학교에서도 마찬가지이다. 학교 교육력의 토대는 학교 교육과정의 내실 있는 개발이다.

이러한 중요성 때문에 우리나라 초·중등교육법 23조 제1항은 각 학교에서 소정의 학교 교육과정을 운영해야 한다는 규정으로서, 단위 학교 수준에서 지역이나 학교의 실정에 알맞게 학교 교육과정을 편성·운영하는 법적 근거를 제시하고 있음은 물론 단위학교마다 그 특색을 반영하여 교육과정을 독특하게 개발하고 운영할 것을 요구하고 있다. 그러나 대부분 단위학교의 교육과정을 살펴보면 단위학교의 특색을 살펴보기 어렵고 다른 학교의 교육과정을 모방하거나 별 특색이 없이 전년도와 유사하게 편성하는 경우를 종종 보게 된다.

그러므로 학교 교육의 질적 저하 문제가 점차 심각하게 논의되고 국민의 공교육에 대한 불신이 높아가고 있다. 이는 학교 교육의 부실이 단순히 교육의 소프트웨어 문제로 인한 것만은 아니라고 생각한다. 그동안 우리나라 초·중등교육은 오랜 기간 중앙집권적 통제 구조 속에서 학교장과 교사의 전문성이 적극적으로 발휘될 수 있는 단위 학교 운영 체제와 풍토가 구축되지 못하였고, 그 밖에도 교육행정, 교육여건, 입시제도, 교원의 자질, 사회 문화 환경 등 다양한 요인이 복합적으로 작용한 결과로 해석된다.

그러나 국가적으로 보면 최근에 ‘학교 자율화 추진 계획(2009. 6)’과 교과교실제의 시행, 미래형 교육과정 구상안 발표(2009. 6), 교육과정 자율화 방안(2009. 9), 2009 개정 교육과정이 확정 고시

됨(2009. 12)에 따라 각 단위학교는 학교의 제반 여건에 맞게 교육과정 및 학사 운영을 할 수 있는 길이 열리게 되었다. 최근에 다양하게 제시되고 있는 일련의 조치들, 예를 들어 집중이수, 진로 집중과정, 20% 수업시수 가감 등은 학교를 운영하는 틀의 전반적인 변화를 예고하고 있다. 학교 운영의 틀에는 교육과정 운영과 관리의 변화가 핵심이다. 이러한 변화가 제대로 구현되고 학교 교육활동에 내실 있게 작용하려면 보다 실질적이고 전문적인 조치가 필요하다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 이러한 조치의 일환으로 '학교 교육과정 컨설팅'의 문제에 주목하고자 한다.

학교교육에 대한 자율화의 기대가 연착륙하려면 제도적인 측면뿐만 아니라 학교 구성원들의 노력 또한 중요하다. 특히 학교 교육을 둘러싸고 있는 복잡한 여러 요인들 중 단위학교의 교육과정은 교육과정 개발의 양태에서 이미 만들어진 교육과정, 혹은 주어진 절차나 형식적인 과정을 단계적으로 밟아가는 개발 보다는 만들어가는 교육과정, 생성되는 교육과정에 초점을 두는 컨설팅이 필요하다. 본 연구에서는 위에서 지적한 학교 교육과정 자율화의 요구, 학교 운영의 틀에 대한 전반적인 변화, 단위학교 교육과정의 특성화, 학교 구성원들의 교육과정에 대한 적극적인 이해와 개발 활동 등이 연착륙하는 데 중요한 수단 중의 하나가 될 수 있는 학교 교육과정 컨설팅에 주목하고자 한다. 과거 우리의 교육과정 개발에는 교사들을 배제한 채로 교육과정이 개발되어 왔기 때문에(teacher-proof curriculum) 교사들에게 성급하게 교육과정 개발 전문성을 강하게 요구하는 것이 능사는 아니다. 이제는 교사들이 교육과정 개발에 적극적으로 참여하여(teacher participatory curriculum) 자신의 교육 활동을 설계하고 실행해 나가야 한다.

따라서 본 연구에서는 학교중심교육과정 개발에 핵심이 되는 학교 교육과정 장학과 교육과정 컨설팅 장학의 구성 요소들을 탐색하고 학교 교육과정 장학의 현 실태를 분석하여 학교 교육과

정 컨설팅 모형을 개발하는데 기초적인 지식을 탐색하고자 한다. 이를 위해서 우선 학교중심 교육과정 개발(SBCD: School-Based Curriculum Development)의 의미, 학교 교육과정 장학 및 교육과정 컨설팅 장학의 의미를 살펴본다. 둘째, 학교 교육과정 장학의 현 실태와 문제점을 진단해 보고 셋째, 학교 교육과정 컨설팅 모형 개발에 필요한 기초 지식을 탐색해본다. 마지막으로 학교 교육과정 컨설팅 모형의 활용 방안을 탐색해본다. 이러한 문제에 접근하기 위해서 주로 문헌 연구에 의존하면서 Short(1990)의 통합적인 연구 양식을 채택하고자 한다. 특히 모형 구안을 위한 연구 방법으로는 문헌 분석과 델파이 조사를 채택하였다.

## II. 논의의 배경

이 장에서는 학교 교육과정 컨설팅 모형 개발에 이론적 기초가 되는 SBCD의 의미, 교육과정 장학과 교육과정 컨설팅 장학의 문제를 살펴본다. 이 과정을 통하여 학교 교육과정 컨설팅의 필요성과 모형 구안에 기초가 되는 관련 지식들이 확보될 것이다.

### 1. 학교 교육과정의 최근 변화

2009 개정 교육과정이 작년 12월 말에 확정, 고시되었다. 개정 교육과정의 주요 특징 중에서 학교 교육과정 컨설팅과 관련되는 부분들이 상당 부분 강조되고 있다. 모든 학교 급별로 강조되는 교육과정 편성과 운영 사항으로는 모든 학교는 국가 교육과정을 바탕으로 학교 실정에 알맞은 학교 교육과정을 편성·운영한다는 점과 학교는 학교 교육과정 편성·운영 계획을 바탕으로 학년 및 교과목별 교육과정을 편성할 수 있다는 점이다. 그리고 학교 교육과정은 모든 교원이 전문성을 발휘하여 참여하는 민주적인 절차와 과정을 거쳐 편성·운영해야 한다. 이 과정에서 교육과정

의 합리적 편성과 효율적 운영을 위하여 교원, 교육과정(교과 교육) 전문가, 학부모 등이 참여하는 학교 교육과정 위원회를 구성하여 운영하며, 이 위원회는 학교장의 교육과정 운영 및 의사 결정에 관한 자문의 역할을 담당한다(교육과학기술부, 2009).

특히 교육과정 지원과 관련하여 교육청에서는 ‘교육과정 컨설팅 기구’를 조직해야 한다는 점이다. 즉 학년군, 교과군 도입을 통한 단위학교 교육과정 자율 편성과 창의적 체험활동의 효율적인 운영을 위한 ‘교육과정 컨설팅 등 지원 기구’를 조직하여 교육과정 편성·운영을 위한 각종 자료를 연구, 개발하여 보급한다는 점이다.

이러한 점은 특히 교육청과 단위학교가 유기적으로 관계를 형성하여 교육과정 질 관리와 컨설팅에 주안점을 두어야 한다는 의미이다. 특히 교육과정의 원활한 편성·운영을 위하여 교육청의 지원 사항으로 첫째, 교육과정의 편성·운영에 관한 조사 연구와 자문 기능을 담당할 위원회를 구성하여 운영한다는 것이다. 이 위원회에는 교원, 교육 행정가, 교육학 전문가, 교과 교육 전문가, 학부모, 지역 사회 인사, 산업체 인사 등이 참여할 수 있다. 둘째, 지역의 특수성, 교육의 실태, 학생·교원·주민의 요구와 필요 등을 반영하여 교육 중점을 설정하고, 교육과정 편성·운영 지침을 작성해야 한다는 점이다.

## 2. 학교중심 교육과정개발의 의미와 현행 문제점

교육과정을 결정(편성 혹은 개발)하는 주도적 역할을 국가가 수행하는가, 시·도 교육청이 수행하는가, 아니면 학교가 수행하는가에 따라 국가중심 교육과정, 지역중심 교육과정, 학교중심 교육과정 등의 명칭이 붙여질 수 있다. 국가에 따라서 이들 세 가지 교육과정 의사결정 권한 행사 형태의 어느 하나 혹은 둘 이상의 비율 조합에 의하여 교육과정이 편성되어 오고 있으며, 시대

적 상황 혹은 국민의 교육관 등에 따라서 부단히 변천해 왔다.

학교중심 교육과정 개발(SBCD)이라는 용어는 Skillbeck(1976; 1984)이 처음으로 사용한 것으로 알려져 있으며, 국가주도적 교육과정 개발체제에 대립되는 개념 혹은 교육과정 실체로 이해되고 있다(손충기, 2000). 그리고 이 용어는 어느 하나 통일되어 사용되고 있지 않다. 즉 학교 ‘중심’ 교육과정, 학교 ‘초점’ 교육과정, 학교 ‘수준’ 교육과정, 학교 교육과정 등 다양하다. 이들 용어의 유사점과 차이점에 관한 논의는 황규호(1995: 29), 최호성(1996), 김인식·최호성(1998)이 수행한 바 있으며, 한국의 제6차 및 제7차 교육과정은 “학교 교육과정”으로 표현하고 있다(교육부, 1992; 1997).

그러나 일반적으로 ‘학교중심’이라는 용어가 함의하고 있듯이 교육적 결정이 학교수준에서 이루어지는 것을 의미한다. 그 교육적 결정이란 활동의 형태, 참여한 사람, 선택의 유효기간 등이 포함된다(Lewy, 1991). 그리고 교육과정의 외연에는 일반적으로 교과편제, 각론, 특별활동, 재량활동, 교수·학습자료 등이 포함된다. 한편 홍후조(1998: 229-230)는 학교 교육과정 일을 크게 두 가지, 즉 국가와 교육청의 교육과정적 요구를 적절히 변용하여 수용하는 일과 학교 자체의 필요에 따라 교과용 도서를 비롯하여 교육과정 자료를 채택, 개발하는 일로 구분하고 있다. 이러한 활동의 형태에는 그것이 새로 만든 자료인지, 현존하는 자료를 선택하는 것인지, 기존의 자료를 활용하는 것인지 등이 관련되고, 참여한 사람은 교육과정 결정의 참여자가 교사 개개인인지, 교사의 대표, 교사의 집단, 전체 교직원 등과 같이 분류할 수 있으며, 마지막으로 선택의 유효기간은 교육과정의 결정이 1회용인지, 단기, 중간, 장기 계획인지 등과 같은 것이 관련되어 있다. 교육과정의 일반적인 외연과 개발의 형태의 측면에서 보면 SBCD의 범위는 아래와 같이 다양하게 구분될 수 있으며, 각 셀에 해당되는 부분(①~

⑮)은 다양한 SBCD의 양태를 의미한다.

〈표 1〉 학교 교육과정 개발의 범위

구분	자체개발	수정·보완	외부 선택
교과편제	①	②	③
각론	④	⑤	⑥
특별활동	⑦	⑧	⑨
재량활동	⑩	⑪	⑫
교수·학습 자료	⑬	⑭	⑮

이상의 표에 의하면 학교마다 SBCD를 다양하게 전개할 수 있다는 점이 특징이다. 학교의 목표와 특성, 학교 구성원의 요구와 필요, 정책적 여건과 물리적 환경 등에 따라 다양한 방식이 사용될 수 있다. 현재 대체적으로 보면 대부분의 학교에서는 교과편제와 재량활동에 이르기까지 국가에서 정한 것에 의존하는 경향이 강하고(외부 선택), 교수·학습자료 개발 측면에서 학교가 자율적으로 개발(수정·보완이나 자체 개발)할 수 있는 정도이다. 이런 점에서 본다면 학교 교육과정 컨설팅의 필요성은 반감되며, 기존의 방식을 고수하게 된다. 그러나 최근의 변화된 상황에서는 5개의 교육과정 외연 모두가 수정·보완과 자체 개발 쪽으로 나아가야 하며 이러한 경우에 학교 교육과정 컨설팅의 역할이 보다 강화되게 된다.

이 말은 현재는 진정한 의미에서의 SBCD가 이루어지지 못하고 있다는 점을 반증하는 것이며, 현행 한국의 학교 교육과정 운영은 매우 형식적인 수준에서 참여적이고 변화 수용적인 방향으로 이행하는 과도기적인 단계이므로 학교 교육과정 컨설팅이 더욱더 필요하다는 점을 역설적으로 표현하고자 함이다. 학교중심 교육과정에서 “학교중심”이 의미하는 구체적인 뜻은 무엇인가? 교육과정이란 편성은 말할 나위가 없고, 운영도 부단한 의사결정의 과정을 거치기 마련이다. 우선, 교육과정 편성(개발, 구성 등을 동일한 의미

를 지니는 용어로 사용한다)을 생각해 보면, 교육을 통하여 기르려는 인간의 모습에 대한 의사결정, 교육의 목적과 목표에 관한 의사결정, 목적과 목표 달성에 요구되는 교육내용과 학습 경험의 선정에 관한 의사결정, 그와 같은 내용과 경험의 조직 및 배열에 관한 의사결정, 수업을 포함한 교육환경 구성과 운영에 관한 의사결정, 교육평가 방안에 대한 의사결정 등 부단한 의사결정 과정을 거치기 마련이다. 그런데, 그러한 의사결정의 주체가 누구냐에 따라 ‘중심’이 결정되는 것이다. 따라서 교육과정 편성에 관한 의사결정의 주체를 국가로 보면 국가중심 혹은 중앙집중 교육과정 편성이라고 하고, 시도 교육청이면 지역중심 혹은 지역집중 교육과정 편성이라고 하며, 단위학교인 경우 학교중심 교육과정 편성이라고 할 것이다.

교육과정 운영 측면에서 보면, 역사적으로 모든 교육과정은 ‘학교중심’ 또는 ‘학교’ 교육과정이었으며, 제7차 교육과정도 마찬가지다. 교육과정 운영이란 편성한 교육과정을 교육의 장에서 실행하는 것을 의미하는 것으로 이는 학교 혹은 교사가 아닌 어떤 기관이나 사람이 대신하는 것은 상상할 수 없다. 이 점에서 일찍이 Tanner와 Tanner는 교사의 교육과정 개발의 수준을 모방적 원형 유지 수준, 중개적 수준, 창조적 재해석 수준 등으로 개념화 하고(Tanner & Tanner, 1980: 636), 모방적 원형 유지 수준으로부터 창조적 재해석 수준으로 나아갈 때 교사의 교육적 전문성이 발휘되는 것으로 보았다.

Goodlad(1966: 7)는 교육과정이 결정되는 수준을 학습자와 거리를 기준으로 사회적 수준 교육과정, 기관수준 교육과정, 수업수준 교육과정 등으로 개념화 한 바 있으며, 김호련 등(1977: 110)은 공약된 목표로서의 교육과정(의도된 교육과정), 수업 속에 반영된 교육과정(전개된 교육과정), 학습 성과로서의 교육과정(실현된 교육과정)으로, 김종서(1985: 56-57)는 국가 및 사회적 수준의 교육과정, 교사 수준의 교육과정, 학생 수준의

교육과정 등으로 개념화 한 바 있다.

이처럼 Goodlad, 김호권, 김종서 등의 교육과정의 결정 수준에 대한 다양한 개념화 방식은 “교육과정”을 해석하는 방식 혹은 의미 규정 방식의 차이에 기인한다. 즉, 교육과정을 구성 혹은 편성 차원에서 파악하는가, 운영 차원에서 보는가, 아니면 결과 차원에서 보는가 하는 관점을 나타낸 것이다. ‘학교중심 교육과정’이란 곧 국가나 시도 교육청의 교육과정 편성 및 운영의 지침 혹은 장학 지침을 바탕으로 학교가 중심적인 역할 수행을 통하여 교육과정을 편성하는 것으로 파악한다.

### 3. 학교 교육과정 장학의 의미와 한계

본 연구의 초점이 되는 학교 교육과정 컨설팅은 넓게 보면 장학의 한 유형으로도 볼 수 있다. 그러나 본 연구에서는 동일하게 보기보다는 그동안 장학의 문제에 주목하여 그러한 장학의 문제를 보다 건설적으로 개선할 수 있는 기제로서의 컨설팅에 주목하고자 한다.

우리나라의 장학에 대한 개념은 장학의 대상이 되는 교육문제의 영역을 너무 넓게 잡고 있거나, 교육행정과 장학을 구분하는 한계가 모호하게 운영되고 있는 실정이라 개념을 명확하게 정의하기는 어렵다고 할 수 있다(남정걸, 1998; 허병기, 1997). 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’ 등에 초점을 맞추고 있다.

장학 업무를 전문적으로 수행하는 사람을 지칭하는 용어에서도 그 의미를 간접적으로 추론해 볼 수 있다. 외국의 경우, 미국은 supervisor(감독자), curriculum specialist(교육과정 전문가), 영국은 inspector(시학관), advisor(자문관), 독일에서는 Schulat(교육감독관), 일본에서는 시학관(視學官), 교육조정관(教育調整官관), 중국에서는 감리

(監理), 독학(督學) 등 나라마다 각기 다른 명칭으로 장학 전문가를 지칭하고 있다. 그렇지만 이들 용어에서 공통적으로 알 수 있는 것은 관리, 감독, 통제 검열의 의미가 주를 이루고 있다는 점이다.

우리나라에서는 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, 1999). 결국 장학이란 ‘교사들이 소정의 교육목적을 효율적으로 달성할 수 있도록 도와주고, 이끌어 주며 교육전문성을 조장해주는 활동’ 이라고 할 수 있다.

이러한 관점에서 보면 보통 장학의 영역을 몇 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 교육과정 장학으로 교육과정 개발과 교육과정 운영 내용 둘째, 수업 장학으로 교실수업 개선에 관한 내용 셋째, 교육평가 장학으로 학생평가 및 학교경영 평가 등에 관한 내용 넷째, 교원의 전문성 신장을 위한 장학 활동 내용으로 나눌 수 있다.

여기에서 교육과정 장학은 제6차 교육과정 이후 학교 교육과정이 강조되어 학교가 주도적으로 학교 교육과정을 편성·운영하여 학생을 교육해야 하기 때문에 교내 장학에서 교육과정 장학이 중요한 장학 분야로 대두된 사정과 무관하지 않다(함수곤, 김찬재, 2007). 한편으로 학교장을 비롯한 교감이나 장학사는 교육과정 관리의 주체가 되어 교육과정을 편성하고 운영해야 할 뿐만 아니라 교사로 하여금 교육과정 목적과 의도에 맞게 운영하고 있는지 확인하고 지도해야 하는데, 이러한 점을 일상적으로 교육과정 장학으로 인식해오고 있다.

교육과정은 학습경험으로 풀어내야 교육목적을 달성하게 되는데, 이것이 곧 수업활동이다(이화진, 오상철, 홍선주, 2007). 수업의 효과를 극대화하

여 학생의 학업성취와 학습 결과를 높이도록 교사를 도와주는 것이 곧 수업장학이 되므로, 교육과정 장학은 곧 수업장학으로 연결되어야 한다. 따라서 교육과정 장학은 포괄적으로 보면 교육목표 설정, 교육내용 개발 등 교육과정 편성·운영에 관한 기능을 수행하고, 교수·학습활동으로 교사의 동기 부여, 수업 모형의 개발, 교수·학습자료의 개발과 활용 등의 수업활동을 위해 교사를 도와주는 일이라 볼 수 있다.

이런 점에서 지금까지 ‘교육과정 장학은 장학자와 교사 간의 신뢰를 바탕으로 학교 교육과정 편성·운영에 대해 진단하고, 모든 교육활동의 개선을 위해 도와주는 일’이라고 볼 수 있다. 그러나 현장에서의 장학에 대한 인식과 태도는 상당부분 부정적인 측면이 강하고 장학의 본질로서 오히려 관리 감독과 통제의 성격이 강하게 작용해왔다는 점이 지적되고 있다. 특히 장학의 감독적 성격이 오히려 학교교육의 탄력적인 운영을 가로막고 관료적 문화를 만연하게 하는 부정적 이미지가 강하게 자리하고 있다는 비판이 강하다(김도기, 2005; 김병주, 이임숙, 민병조, 2008; 허병기, 1999) 그리고 장학의 통념과 학교 구성원의 에토스로 인해 대화적 문제해결, 조장적 지원 분위기, 협력 문화, 상호 학습 문화의 구축 등이 어렵게 되고 있다. 이러한 기존 장학의 한계로 인한 문제의 악화는 상당히 크다고 볼 수 있다. 이러한 점은 장차 교육과정 컨설팅에서 기존 장학의 통제적 성격보다는 학습지원, 환경 조장, 만들어가는 교육과정, 반성과 소통에 중점을 두는 학교 문화에 초점을 두어야 한다는 차원에서 적극적으로 해석될 필요가 있다.

### Ⅲ. 학교 교육과정 컨설팅 모형 개발

#### 1. 학교 교육과정 컨설팅의 일반적 개념

가. 학교 교육과정 컨설팅의 개념

교육과정 컨설팅 장학은 논리적으로 보면 컨설팅의 대상으로 교육과정을 인식하며, 컨설팅의 논리로 교육과정의 문제를 해결하려는 시도를 말한다. 일차적으로 컨설팅의 논리가 분명하게 존재하고 있지만, 학교교육의 맥락에서 컨설팅의 논리가 변형되어야 할 필요가 있는지, 아니면 원래의 컨설팅의 논리가 준수되어야 하는지 하는 문제는 항상 갈등적으로 존재한다. 이런 문제가 해결된 후에야 교육과정 컨설팅의 개념 설정이 가능하지만 여기에서는 컨설팅의 논리가 비교적 분명하게 반영되고 있는 학교 컨설팅의 맥락에서 그 개념에 접근하고자 한다.

따라서 현재 학계의 논의 사정에 비추어 보면 학교 교육과정 컨설팅은 ‘학교 컨설팅’의 의미와 원리, 방법을 학교 교육과정 컨설팅에 적용한 것이다. 즉 학교 교육과정 컨설팅의 본질을 구현하기 위한 방법으로 학교 교육과정 컨설팅에 학교 컨설팅의 원리 방법을 도입한 교원 전문성 개발(professional development) 활동이 학교 교육과정 컨설팅이다. 따라서 이것은 새로운 학교 교육과정 컨설팅의 유형이라고 할 수 있다. 여기에서는 컨설팅의 초점을 전문성 개발의 관점에서 접근하며, 문제해결의 지도, 조언의 성격에 강조를 둔다.

이런 점에서 학교 교육과정 컨설팅은 기존 접근과는 달리 학교 교육과정 컨설팅 담당자와 교사간의 수평적 관계 속에서 이루어지고 교사의 자발성을 최대한 보장하는 방식의 학교 교육과정 컨설팅으로(교육과학기술부 외, 2009) “교원의 자발적 의뢰를 바탕으로 교수·학습과 관련된 전문성을 개발하기 위해 교내외의 전문성을 갖춘 사람들이 제공하는 조언 활동”이라고 정의할 수 있다. 즉, 학교 교육과정 컨설팅은 전문성을 갖춘 교육과정 컨설팅요원들이 교원의 의뢰에 따라 그들이 직무 수행상 필요로 하는 문제와 능력에 관해 진단하고, 그것의 해결과 개발을 위한 대안을 마련하며, 대안을 실행하는 과정을 지원 또는 조언하는 활동이다(진동섭, 김도기, 2005).

나. 학교 교육과정 컨설팅의 구성 요소

학교 교육과정 컨설팅이 학교 교육과정 컨설팅의 한 유형이 되기 위해서는 학교 교육과정 컨설팅으로서의 최소한 성립 요건을 갖추어야 한다. 이를 필수 구성 요소라고 한다면, 학교 교육과정 컨설팅의 목적, 대상(영역), 주체, 과업, 원리, 과정 그리고 방법 등을 명료화해야 할 필요가 있다(홍창남, 2002; 김정원, 손연아, 안세근, 최금진, 2004; 김도기, 2005; 박상완, 2008; 박효정, 2009). 이하에서는 이들 요소들을 살펴본다.

첫째, 학교 교육과정 컨설팅의 목적이다. 학교 교육과정 컨설팅의 목적은 교원의 전문성 개발을 통해 학교교육의 질을 높이는데 있다. 교원에는 교장, 교감도 포함되지만 여기서는 주로 교사를 의미한다. 일반적으로 교사들에게는 교육학 전반에 걸친 통합적 안목과 생활지도, 교과교육, 수업 기술에 관한 전문성 등 다양한 전문성이 요구된다. 이러한 전문성은 결국 교수·학습에 직·간접적으로 관련된 전문성이다. 그러므로 학교 교육과정 컨설팅은 교사들의 교수·학습과 관련된 전문성 개발에 일차적인 목적이 있으며, 이를 통해 학교 교육의 질을 개선하는 데에 궁극적인 목적이 있다.

둘째, 학교 교육과정 컨설팅의 대상이다. 학교 교육과정 컨설팅의 대상은 학교 교육과정 컨설팅의 개념을 어떻게 정의하느냐에 따라 달라질 수 있다. 본 연구에서는 학교 교육과정 컨설팅을 교원의 전문성 개발을 위해 교원들의 요청과 의뢰에 의해 전문성을 갖춘 교내외의 사람들이 제공하는 조언 활동으로 규정한다. 따라서 이와 직·간접적으로 관련된 문제나 과제가 학교 교육과정 컨설팅의 대상이 된다. 즉, 교사의 교수·학습에 직접적으로 관련된 문제 혹은 과제와 교수·학습에 간접적으로 관련된 문제, 예를 들면, 교과지도, 생활지도, 학급경영, 특별활동지도 등이 학교 교육과정 컨설팅의 대상이 된다.

셋째, 학교 교육과정 컨설팅의 과업이다. 학교

교육과정 컨설팅의 가장 중요한 과업은 교원이 필요로 하는 전문적 도움을 통해 그들의 전문적 성장과 발달을 돕는 것이다. 교원의 성장과 발달을 돕기 위한 구체적인 과업으로, 첫째, 의뢰 교사의 문제에 대한 정확한 진단, 둘째, 의뢰 교사의 문제를 해결 할 수 있는 방안의 구안과 실행에 필요한 직·간접적인 지원, 셋째, 의뢰 교사를 대상으로 한 교육이나 훈련 실시, 넷째, 학교 교육과정 컨설팅 우수 사례의 발굴 및 비슷한 어려움에 처한 교사들에 대한 문제 해결 사례와 정보 제공 등이 있다.

넷째, 학교 교육과정 컨설팅의 의뢰인과 학교 교육과정 컨설팅요원의 문제이다. 학교 교육과정 컨설팅의 개념에 따르면, 학교 교육과정 컨설팅의 의뢰인은 교원으로, 주로 교사가 된다. 교사들은 그들의 교수·학습에 직·간접적인 영향을 미치는 모든 문제나 과제에 대해 도움을 요청할 수 있다. 학교 교육과정 컨설팅을 보는 관점에는 역할(role)로 보는 관점과 과정(process)으로 보는 관점이 있다(이윤식, 1999). 학교 교육과정 컨설팅은 이러한 관점 중에서 과정으로서의 관점을 취한다. 따라서 학교 교육과정 컨설팅에서는 원칙적으로 의뢰인의 문제를 해결하는 데 전문적인 지원을 할 수 있다면 누구라도 학교 교육과정 컨설팅요원이 될 수 있다.

그러나 학교 교육과정 컨설팅에서는 학교 교육과정 컨설팅요원과 의뢰인 사이의 편안하고 수평적인 관계가 매우 중요하다. 그런 점에서 원활한 수평적 의사소통이 가능하고, 교사들이 가장 선호하는 동료 교사가 유력한 학교 교육과정 컨설팅요원 후보이다(진동섭, 2003; 진동섭, 김도기, 2005). 초등학교에서는 동 학년 교사, 중등학교에서는 동 교과 교사가 유력한 학교 교육과정 컨설팅요원 후보이다.

다섯째, 학교 교육과정 컨설팅팀(관리자)의 문제이다. 학교 교육과정 컨설팅에서는 도움을 받고 싶은 교사와 도움을 줄 수 있는 전문성을 갖춘 교사들을 연결시켜주는 고리가 필요하다. 이



연결 고리의 역할을 하는 사람 혹은 팀을 학교 교육과정 컨설팅 관리자라고 한다. 이것은 학교 교육과정 컨설팅의 마지막 구성 요소이다. 학교 교육과정 컨설팅팀은 새로 조직하거나 교내 자율 장학위원회, 장학협의회 등의 기존 조직을 전환하여 활용할 수도 있다.

다. 학교 교육과정 컨설팅의 원리

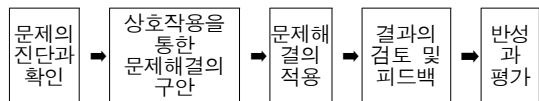
학교 교육과정 컨설팅은 그 일정한 원리에 따라 그 활동이 전개될 필요가 있다. 왜냐하면 컨설팅이라는 활동이 나름의 논리가 있으며, 해당 행위자들이 행위를 자율적으로 규율하고 행사하는 자족적인 일정한 지침이 존재해야 하기 때문이다. 이러한 원리에는 교육과정의 개념과 컨설팅의 논리에 따라 상이하게 설정될 수 있으나 이하에서는 매우 보편적인 원리를 제시해보고자 한다.

일반적으로 여기에는 자발성, 전문성, 자문성, 독립성, 일시성, 교육성의 6가지 원리가 있다(홍창남, 2002; 진동섭, 2003; 진동섭, 김도기, 2005). 우선 학교 교육과정 컨설팅은 문제나 과제 혹은 전문가의 도움을 필요로 하는 교원이 스스로 그 필요성을 느끼고 자발적으로 도움을 요청하는 자발성의 원리, 지위의 고하, 직책의 성격을 막론하고, 교원이 도움을 필요로 하는 문제를 해결할 수 있는 사람이라면 학교 교육과정 컨설팅요원이 될 수 있는 전문성의 원리, 문제를 해결하도록 자문하고 조언하는 역할을 수행해야하는 자문성의 원리, 의뢰인인 교원과의 합의에 따라 독립적으로 객관적인 조언과 도움을 제공해야하는 독립성의 원리, 협약 기간 동안 제공되는 일시적인 서비스가 되어야 하는 일시성의 원리, 문제를 해결해 줄 뿐만 아니라 스스로도 학교 교육과정 컨설팅의 새로운 기법이나, 사례를 배울 수 있는 교육성의 원리를 들 수 있다.

라. 학교 교육과정 컨설팅의 절차와 유형

우선 학교 교육과정 컨설팅의 절차에 대한 문제이다. 학교 교육과정 컨설팅은 상황에 따라 달

라지기는 하지만 어느 정도 정형화된 절차에 의해 수행된다. 컨설팅 수행 절차로 Lewin(1947)은 해빙 → 이동 → 재동결의 세 단계를, Kolb와 Frohman(1977)은 조사 → 착수 → 진단 → 계획 → 행동 → 평가 → 종료의 일곱 단계를, 그리고 한국능률협회(1977)는 프로젝트팀 구축 및 작업 계획 → 현상 분석 → 가설 설정 및 검증 → 해결 방안 강구 및 구조화 → 실행 계획 수립 → 실행의 여섯 단계를 제시하였다(조민호, 설공증, 1999에서 재인용). 최근에는 착수 → 진단 → 실행 계획 수립 → 구현 → 종료 등의 다섯 단계를 제시한 밀란(ILO) 모델이 일반적인 학교 교육과정 컨설팅 수행 절차로 받아들여지고 있다(조민호, 설공증, 1999: 49). 본 연구에서는 학교 교육과정 컨설팅 절차를 다음의 [그림 1]과 같이 제시한다.



[그림 1] 학교 교육과정 컨설팅의 수행 절차

다음으로는 학교 교육과정 컨설팅의 유형에 대한 문제이다. 학교 교육과정 컨설팅은 학교 교육과정 컨설팅 관리자(혹은 관리 팀)를 어디에 두느냐에 따라 교내 교육과정 컨설팅, 소 지구(현재 자율장학에서의 지구의 개념)교육과정 컨설팅, 대 지구(지역교육청 이상)교육과정 컨설팅 등으로 유형화 될 수 있다.

지금까지 논의한 사항들은 학교 교육과정 컨설팅모형 개발에 고려해야 할 기저 지식들에 해당된다. 즉 최근에 강조되는 단위학교의 교육과정 자율화로 인한 학교의 특색 있는 교육과정 운영과 편성의 효율적인 기체로서의 학교 교육과정 컨설팅이 충분한 가치를 지닌다는 점이다. 그리고 이러한 학교 교육과정 컨설팅은 기존 장학의 문제를 개선하고 컨설팅의 필수적인 요소들을 충분히 고려할 때 체계적인 모형이 개발될 수 있다는 것이다.

## 2. 학교 교육과정 컨설팅의 대안적 개념

기존 학교 컨설팅 개념에는 대표적으로 한국교육개발원의 「학교종합평가사업」에서 구안된 것이 있다. 그것은 다음과 같다.

“학교의 요청으로 특별한 훈련을 통해 전문적 자격을 갖춘 사람들이 학교 운영 책임자와의 계약에 따라 독립적이고 객관적인 태도로 학교의 교육활동과 교육지원 활동 상황을 진단하여 장점과 문제점을 확인·분석하고, 문제에 대한 해결안을 추천해 주며, 해결안의 실행에 대한 도움이 요청될 때 도움을 제공하는 활동”(김정원·이인효·정수현, 2001: 27)이다.

그런데 이상의 학교 컨설팅 개념에는 보다 일반적인 학교 컨설팅의 맥락이 강조되고 있다. 그러나 학교 교육과정 컨설팅은 매우 복잡한 문제를 안고 있다. 왜냐하면 학교에서의 교육과정 문제는 매우 전문적인 영역이고, 교과이기주의, 수업시수 안배 문제, 수업과 평가를 안내하는 전향적(proactive) 문제를 안고 있기 때문이다. 이러한 연유로 학교 교육과정 컨설팅에 대한 대안적 개념이 요청된다. 따라서 학교 컨설팅의 일반적인 문제만으로는 학교 교육과정 컨설팅의 개념을 형성하는 데에는 미흡하며 추가적으로 교육과정의 특수한 요인들이 고려되어야 한다. 여기에는 편성과 운영의 연계성, 교원들의 전문성과 연수 문제, 수업과 평가의 전문성, 교육과정 목적으로서 교육적 가치를 추구해야 한다는 점, 교육과정위원회 및 구성원들 간의 반성과 소통의 측면 등이 고려되어야 한다.

이런 점에서 본 연구에서는 진동섭(2003)의 논의에 기반하여 학교 교육과정 컨설팅 개념을 “학교 교육과정의 특수성과 교육과정의 목적을 고려하면서 학교의 요청으로 특별한 훈련을 통해 전문적 자격을 갖춘 사람들이 학교운영 책임자와의

계약에 따라 독립적이고 간주관적인 태도로 학교의 교육과정 계획-실행-평가 활동을 진단하여 학교 교육과정 편성과 운영의 장점과 문제점을 확인·분석하고, 문제에 대한 해결안을 학교와 함께 모색해 보며, 해결안의 실행에 대한 도움이 요청될 때 도움을 제공하는 활동”으로 정의한다.

이 개념에서 학교 교육과정의 목적, 편성과 운영의 복잡한 문제의 반영, 학교 내부자가 개선 지원 활동에 있어서 주체적인 역량을 발휘하는 것을 강조하고 있다. 즉 학교 외부자가 일방적으로 문제해결 안을 추천해 주는 것이 아니라, 내·외부자가 함께 문제해결 안을 탐색하도록 하고 해결 안 탐색 과정에서 내부 구성원이 주체적으로 활동하도록 유도한다.

## 3. 학교 교육과정 컨설팅 모형의 구안

### 가. 모형 구안의 방향

첫째, 학교 조직이나 시스템의 주요 변화 및 특정 프로그램의 교육적 가치 제고에 있다. 학교 교육과정 컨설팅의 목적은 학교 조직이나 시스템의 변화 혹은 특정 교육활동 프로그램 운영내용이나 운영절차의 변화를 통해 학교교육의 질을 제고하고자 하는데 있다. 효과적인 학교조직체계를 구안해 내고 그것을 여러 학교에 적용해 보도록 하는 방식이 아니라, 학교 단위로 접근하여 단위학교의 문제를 단위학교 차원에서 파악하고 그 해결방향도 그 학교의 맥락에서 이끌어내고자 하는 것이 본 활동의 주요 특징이다.

둘째, 단위학교에 대한 총체적 진단을 통한 학교의 가치 문제점을 확인해야 한다. 학교에 대한 총체적인 진단활동은 학교가 안고 있는 문제의 해결 방향을 제시해 주고 문제해결의 의지를 불러일으킨다. 특히 외부자들이 제공하는 학교에 대한 진단결과가 학교 구성원들이 이미 알고 있는 내용이라 하더라도 제 3자를 통해 제시되는 결론은 학교로 하여금 적극적인 개선활동을 수행할 수 있게 하는 계기로 작용할 수 있다.

셋째, 단위학교가 안고 있는 주요 문제의 직·간접적 해결방안 모색에 있다. 학교가 우선 해결하고자 하는 특정 문제에 초점을 맞추어 주요 문제의 원인을 심층적으로 분석하고 그 해결방안을 전체 맥락 속에서 통합적으로 모색하여 궁극적으로 이 활동이 추구하는 학교조직이나 시스템의 변화, 프로그램의 교육적 가치 제고라는 목적을 달성할 수 있도록 하고자 한다. 또한 단위학교 차원의 활동 결과 분석을 통해 학교교육 정책에의 시사점을 제공함으로써 단위학교 문제 개선에의 간접적인 지원 역할을 할 수 있을 것이다.

#### 나. 모형 구안의 과정

모형 구안을 위해서 첫째, 문헌 분석과 둘째, 델파이 조사를 실시하였다. 문헌 분석에서는 Short의 통합적 분석 기법을 활용하여 관련 내용의 논리적 분석과 귀납적 종합 결과를 통합하였다.

델파이 조사는 두 차례에 걸쳐서 2개월 간(2009. 11- 2010. 1) 실시하였다. 조사에 참여한 전문가는 총 8명이다. 학교 컨설팅 전문가 1명, 교육과정 전문가 2명, 현직 장학사(교육과정 담당) 2명, 교장, 교감, 교사 각 1명이다. 조사 절차는 연구자가 작성한 개방형 조사 12 문항(학교 컨설팅의 장점과 문제점, 현행 장학지도의 문제점 2문항, 교육과정의 핵심적 영역, 즉 컨설팅 대상으로서 핵심 영역, 교사 관심사, 학교교육과정 관심사 등 3문항, 교육과정 컨설팅의 특수성, 즉 타 영역 컨설팅과의 차이점, 교육과정 컨설팅의 특징, 특별한 유의사항을 포함하여 3문항, 컨설팅의 절차와 방법을 포함하여 2문항, 학교 현장에서의 활성화 방안, 즉 노력 사항과 사항을 포함하여 2문항으로 구성됨)을 이메일로 전달하여 반응 결과를 내용의 성격과 수준에 따라 수합하고 그 결과를 내용 유목별로 재구성하여 재차 참여자들에게 보냈다. 2차 문항 역시 내용 유목별로 정리된 개방형 문항을 보내 다른 참여자의 의견을 공유하게 하여 의견을 다시 수합하였다.

다. 현행 장학지도의 문제점과 원인진단

현행 학교 교육과정 장학 지도의 문제는 다양하게 논의될 수 있다(김병주, 이임숙, 민병조, 2008). 이하에서는 컨설팅 모형 구안을 위해 본 연구에서 실시한 델파이 조사에서 확인된 것을 중심으로 제시해본다.

첫째, 현행 장학지도는 일선 교사들에게 별로 도움을 주지 못하고 있다. 현행 장학지도는 정해진 일정에 따라 의례적이며 정례적인 학교 방문으로 각 단위 학교별로 일 년 내내 1-2차례의 종합 장학지도가 이루어지며, 상부 교육행정 기관의 필요에 따른 일종의 학교경영평가 활동의 성격을 띠고 있다.

둘째, 수업보다 관리활동 위주의 장학지도가 이루어지고 있다. 장학지도가 교사들의 수업개선에 도움을 주는 실질적인 내용이 되지 못하고 오히려 관리활동 위주로 이루어지고 있다. 즉, 지시와 명령의 전달 확인과 정부 시책에 관한 홍보활동이 주가 되고 있음을 부인하기 어렵다.

셋째, 교원들의 신뢰를 받지 못하고 있다. 장학지도에 대한 교원들의 태도는 부정적이며 비수용적이다. 일반적으로 교사들은 장학지도를 귀찮게 여기고 있으며, 장학지도의 필요성에 관한 근본적인 회의를 느끼고 있는 것이다. 장학지도와 장학담당자에 대한 교원의 신뢰가 결여되고 있는 것은 현행 장학지도가 교사의 교수-학습지도 개선, 학생 생활지도 문제 상담, 문제 해결에 필요한 정보 제공, 학교 경영 개선에의 도움 등 학교 교육 활동의 효과를 높이는 일이나 교원의 자질 향상에 별로 기여를 하지 못하고 있기 때문이라고 볼 수 있다.

넷째, 장학지도 효과에 대한 인식의 격차를 들 수 있다. 장학지도 결과 및 효과에 대한 일선 교원과 장학 담당자의 인식은 심한 차이를 나타내고 있다. 다시 말하면, 장학 담당자는 장학지도의 효과가 크다고 보지만 일선 교원은 대체로 부정적인 의견을 나타내고 있다.

그러면 이렇게 표출된 몇 가지 주요 문제의 원인은 무엇인가? 문헌 연구, 델파이 설문조사의 결과, 선행연구 결과(김도기, 2005; 김병주, 이임숙, 민병조, 2008; 박상완, 2008; 홍창남 2002)를 토대로 그 원인을 진단하여 보면 다음과 같다.

첫째, 장학담당자의 잡무 과다를 들 수 있다. 장학담당자가 잡무 처리에 많은 정력과 시간을 빼앗기게 될 때 본래적인 장학지도 업무를 제대로 수행할 수 없게 된다. 장학 담당자들이 마땅히 주력해야 할 교수-학습지도 및 생활지도 개선과 학교경영 개선, 기타 이외의 단순 노무적인 잡무로는 각종 시험, 타기관 자료 제출 요청에 협조, 각종 통계문서 업무처리, 각종 행사에 학생 동원 업무 등을 들 수 있다.

둘째, 장학 담당 요원 수의 부족을 들 수 있다. 장학지도를 제대로 실시하지 못하고 형식화 되고 있는 원인 중의 하나는 장학지도 요원이 부족하기 때문이다. 현재 장학 담당자 1인당 관할하는 학교 수, 학급 수, 학생 수가 너무 많아 효과적인 장학지도가 이루어지기 힘들게 되어 있다.

셋째, 장학 담당자의 자질 미흡을 들 수 있다. 아무리 구체적인 계획을 세우고 제반 지원조건을 잘 갖춘다고 해도 실제로 장학지도를 담당하는 장학 담당자들의 자질과 능력이 부족하다면, 소기의 목적을 달성할 수가 없을 것이다. 장학 담당자들이 전문적 장학지도 업무를 잘 수행할 수 있기 위해서는 장학 담당자의 역할과 임무수행능력을 평가할 수 있는 구체적인 기준이나 방법이 결여되어 있기 때문이다.

넷째, 장학 담당자의 민주적 태도 결여 및 교원의 수용태도 미비를 들 수 있다. 일부 장학 담당자들의 비민주적 태도 및 의사소통 기술의 미흡과 현장 교원들의 수용태세 결여를 지적할 수 있다. 이는 장학지도의 방식이 수량화된 실적위주로 학교교육효과를 판정하려 하며 지시와 감독이 중심이 되는 전통적 방법과 분위기가 잔존하고 있어 쌍방향적이며 협력적인 장학지도가 이루어지지 못하고 있다. 또한 현행 장학직이 하나의

승진 또는 전직의 방편 내지 매개체로서 인식되어 왔은 전보, 전직 임용도 문제점으로 지적되고 있다.

다섯째, 행·재정적 지원 미흡 및 제반 여건의 불비를 들 수 있다. 행정 제도적인 측면에서 볼 때 장학지도가 원활하게 이루어질 수 있는 조직체계가 갖추어져 있지 못하고 현재 장학지도를 담당하는 교육청 또는 교육위원회의 조직체계는 장학지도 업무를 효율적으로 수행할 수 있는 지원조직이라기 보다 행정업무중심조직으로 되어 있다. 또한 장학 담당자가 효율적이며 창의적인 장학지도를 수행할 수 있는 재정적 지원이 미흡하다. 예컨대 장학지도 활동에 필요한 자료 제작 구입비, 연구비, 여비 등 장학지도비가 충분하지 못하다.

그리고 장학직을 위한 경제적 처우도 미흡한 것이 사실이다. 교원으로서 장학직으로 전직임용될 경우 월급여액이 더 줄어들고 있는 실정이다. 이러한 행·재정적 기타 제반 여건이 미흡한 것은 장학지도를 원활하게 수행하지 못하게 하는 저해요인이 되고 있다.

라. 델파이 조사 결과의 특징

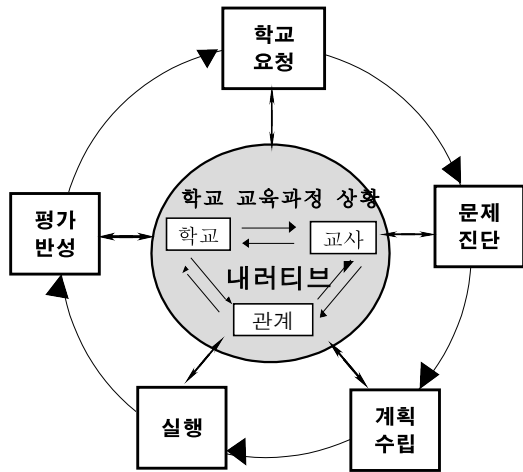
본 연구에서 수행된 델파이 조사 결과의 주요 특징을 표로 제시해보면 다음과 같다.

〈표 2〉 델파이 조사 결과의 주요 특징

구분	1차 반응	2차 반응
학교 컨설팅 전문가	· 컨설팅 절차 준수 · 전문가 전문성 중시 · 학교 의지 중요	· 기본 절차 준수 · 교육과정 특수성 고려
교육 과정 전문가	· 교육과정 특수성 중시 · 교육과정반성과 평가 연 계	· 컨설팅 절차와 원리 고려 · 교사 참여가 관건
현직 장학사	· 학교 지원 기능 중시 · 학교장의 리더십 강조	· 학교의 교육력 제고 · 진단과 지원 중요
교장, 교감	· 교사의 자발적 참여 중시 · 교육과정 자율화 강조	· 의사소통 중요성 · 학교의 상황 고려
교사	· 컨설팅의 내실 중시 · 수업업무에 과중 우려 · 컨설팅의 거부감	· 전문적 실시 중시 · 잡무 경감

이상의 델파이 조사 결과를 통해서 알 수 있는 것은 교육과정 문제의 특수성과 복잡성을 고려하고 학교 현장 내의 의사소통을 중시하고 컨설팅의 기본 절차를 준수할 것을 강조하고 있다. 그리고 교육과정 컨설팅이 독립적으로 진행되기보다는 학교 교육과정 평가와 반성의 활동과 연계될 것을 강조하고 있다. 이러한 점 외에도 우선 컨설팅의 기본적인 절차를 중시하여 학교 요청-문제 진단-계획수립-실행-평가와 반성의 단계를 고려하고자 하였다. 동시에 3장에서 논의된 장학지도의 문제와 원인 진단, 4장에서 논의된 컨설팅 장학의 요소와 절차를 충분히 반영할 필요가 있다. 그리고 가장 중요한 것으로 교육과정 컨설팅의 대안적 개념을 반영해야 한다는 점이다.

이러한 점을 반영하여 학교 교육과정 컨설팅 모형을 제안하면 다음의 그림과 같이 제안될 수 있다.



[그림 2] 학교 교육과정 컨설팅 모형

이 모형은 학교 요청에 의해 컨설팅이 시작되기 때문에 학교 구성원들이 가지고 있는 문제 자체에 대한 파악이 요구되므로 본 연구에서는 학교 교육과정 상황 파악에 주력하기 위해 학교 구성원들과 내러티브 대화(narrative and dialogue)가 선행되어야 함을 강조하고자 본 모형의 중앙에 학교 교육과정 상황을 제시하였다. 그리고 각

단계마다 학교 교육과정 상황에 비추어 지속적으로 정보가 상호교류되며, 이 과정에서 문제와 해결책이 새롭게 해석되고 재구성되는 순환적 사이클이 지속된다(Ross & Reagan, 1990). 특히 여기에서는 구성원들의 대화와 의미 구성이 중요하며(강현석, 2008), 학교 교육과정 문제의 본질에 대한 해석적 과정이 핵심으로 작용하게 된다.

이 모형의 특징은 우선 학교 교육과정 컨설팅의 본질에 충실하고 있다는 점이다. 그것은 학교 교육과정 컨설팅 과정을 크게 5가지, 즉 학교 요청, 교육과정 문제 진단, 계획수립, 실행, 평가와 반성에 따라 진행된다는 점이다. 둘째, 학교 교육과정 컨설팅의 초점이 학교의 일반적인 문제가 아니라 구성원들 사이에 매우 민감하고 구체적인 학교 교육과정 상황이라는 점이다. 교육과정 상황은 특정 학교의 맥락과 연관이 깊다. 그런 점에서 이 모형은 학교 교육과정 컨설팅 활동은 맥락에 민감한 해석적 성격을 띤다. 셋째, 교육과정 상황에서 구성원들 간(학교 구성원 내, 컨설턴트와 의뢰인 간 모두)의 내러티브 대화를 중시한다. 이점은 기존의 면대면 담화분석(discourse analysis)이나 교류 분석(TAT)을 넘어서는 상호작용 사회언어학을 지향한다, 즉 사회적 상호작용 과정에서 대화자와 상대방과의 대인적 관계성을 고려한 언어 의미에 대한 사회학적 접근을 강조하며 이 과정에서 내러티브에 초점을 둔다.

따라서 학교 교육과정 컨설팅 모형은 이상의 모형에 토대하여 다음과 같은 단계로 진행된다.

첫째, 학교 교육과정 컨설팅 전문가와 학교 관련자들 간의 학교 교육과정 문제의 특수성과 복잡성에 대한 토대 다지기(platform 형성)가 우선되어야 한다.

둘째, 학교 요청 단계에서는 학교 의뢰인과의 최초의 만남과 예비 문제 진단, 그리고 협약 등이 이루어진다. 학교 교육과정 컨설팅은 전적으로 학교 의뢰인의 자발적 의뢰에 의해 시작되므로 학교 의뢰인과 컨설턴트의 최초의 만남은 학교 의뢰인의 요구에 의해 이루어진다.

셋째, 문제 진단 단계에서는 컨설턴트의 주도로 문제의 진단, 진단에 필요한 자료 수집, 자료 분석 등이 이루어진다. 문제 진단은 주로 의뢰인과의 대화를 통해 이루어지지만 진단에 필요한 다양한 자료 수집, 참여 관찰, 심층 면담 등을 통해서도 이루어진다. 자료 수집이 끝나면 자료 분석이 이루어지며, 여기에서 나온 정보는 의뢰인에게 제공된다.

넷째, 진단 단계에서 정확한 진단이 이루어지면, 문제 해결에 필요한 처방이 뒤따른다. 이것이 계획 수립이다. 이 단계에서는 문제 해결에 필요한 다양하고 창의적인 대안이 개발되며, 개발된 대안 중에서 모의실험 등의 평가를 통해 결정된 최종 대안이 의뢰인에게 제안된다. 대안을 제안하는 단계에서 학교 교육과정 컨설팅이 종료될 수도 있다.

다섯째, 실행 단계에서는 의뢰인이 컨설턴트로부터 제안 받은 대안을 직접 실행에 옮긴다. 사전 약속에 의해 실행 단계에서도 컨설턴트가 의뢰인을 도와줄 수 있다. 즉, 컨설턴트는 의뢰인의 문제 해결 과정에도 도움을 줄 뿐 아니라 그 과정을 모니터링 하여 그 결과를 의뢰인에게 제공할 수도 있다.

여섯째, 반성 단계에서는 학교 교육과정 컨설팅의 전체 과정을 통하여 의뢰인의 문제가 해결되었는지에 대한 평가가 이루어진다. 물론 평가 기준은 사전에 약속이 되어 있어야 한다. 이 평가는 주로 컨설턴트에 의해 이루어지며, 의뢰인이 결과에 대해 만족하면 학교 교육과정 컨설팅은 종료된다.

#### 4. 학교 교육과정 컨설팅 모형의 활용

이상의 모형이 활용할 수 있는 방안과 활용이 제대로 이루어지기 위해서 고려해야 하는 문제에는 여러 가지가 있을 수 있다.

첫째, 활동 과정 및 결과의 직접적 활용 주체는 단위학교라는 점이다. 즉 이 활동 과정 및 결

과의 직접적이고도 최종적인 수혜자는 단위학교이다. 따라서 단위학교는 진단 과정과 특정 문제 해결을 위한 개선지원 활동 과정과 결과 등을 주체적으로 활용하게 된다. 얼마나 직접적으로 활용하는가 하는 것은 전적으로 단위학교에 달려 있다.

둘째, 활용의 대체적인 방향은 학교에 대한 총괄적인 진단과 개선지원 활동으로 구성된다. 전자는 교육기관으로서의 학교의 본질적 역할 중심으로 이루어지며, 후자는 그 진단 결과에 제시된 문제들 중 학교가 외부 지원을 필요로 하는 특정 요구 영역에 대한 문제해결 방안을 모색하는 방향으로 진행된다. 진단 과정에서는 KEDI의 단위학교의 개선지원에 초점을 맞추는 상호정보 제공형 학교평가 모형(김정원 등, 2002)을 적용하여 학교를 종합적으로 진단한다. 진단과정에 따른 진단내용 및 활동을 제시하면 다음과 같다.

〈표 3〉 진단 과정에 따른 진단 내용 및 활동

과정	진단 내용 및 활동
1	교육기관으로서 학교에 대한 진단
2	학교의 본질적 목적 차원의 진단 기준 설정
3	교육활동과의 관계 속에서 영역 구분, 영역별 기준 설정
4	평가기준을 구체화한 하위기준 및 항목 결정
5	구성원의 관점 고려
6	단위학교 특성을 최대한 고려하는 진단활동 및 개선지원 활동
7	학교 내·외적 조건을 고려한 진단활동 전개
8	대화로서의 진단활동 전개

셋째, 지역 및 국가 수준 학교교육정책 개선에의 활용이다. 단위학교의 문제해결을 위해서는 학교 차원에서 시행할 수 있는 개선안이 있을 수 있는 반면, 학교교육정책 차원에서 해결되어야 할 문제들도 많다. 단위학교에 대한 활동 결과에 기초하여 여러 차원의 학교교육문제를 분석하는 가운데 지역 교육청 수준이나 국가 수준에서의 학교교육정책 개선에 중요한 시사를 끌어낼 수

있다면 이것은 단위학교에 대한 간접적 개선지원 효과는 대단히 클 것이다.

#### IV. 결 론

현재 우리나라 16개 시·도 교육청에서도 학교 교육과정 컨설팅 업무를 추진하고 있으나 학교에서 교육과정 중심의 학교 운영을 하는 데 실질적인 도움이 되도록 교육과정에 초점을 둔 컨설팅이 이루어지기보다는 주로 수업 영역에 초점을 두는 경우가 일반적이며, 민간단체가 주관하는 학교 컨설팅에서는 신입 교사를 대상으로 하는 수업 컨설팅과 학교 조직 문화 개선, 학교 경영 등에 중점을 두어 이루어지고 있다. 따라서 학교 교육과정 자율화 조치의 반영 및 2009 개정 교육과정의 도입 등을 과제로 하고 있는 학교를 실질적으로 지원하는 데 필요한 학교 교육과정 컨설팅이 보다 강조될 필요가 있다. 그러나 우리나라 현실에서 시·도 교육청 및 지역 교육청에서 교육과정 업무를 담당하고 있는 인적 자원은 그 수가 매우 부족한 실정이며 빈번한 이동으로 인해 학교 교육과정 컨설팅 업무가 세밀하게 준비되고 지속적으로 실천되기 위해서는 연구에 기반한 전문적 지원이 절실하게 요청되고 있다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 2009 개정 교육과정 총론에서 매우 중요시된 교육청 수준 지원이 실효성 있게 이루어지는 데 기반이 될 수 있는 학교 교육과정 컨설팅 체제를 구축하는 방안을 연구함으로써 국가 교육과정의 변화 의도가 성공적으로 적용되는 것을 지원하는 데 있어서 근본적으로 고려되어야 할 사항을 제공함으로써, 학교의 특색을 살린 학교 교육과정 컨설팅이 이루어지는 데 필요한 기본 모형을 시론적으로 개발하고자 한다.

학교 교육과정 컨설팅은 학교의 교육과정 편성·운영상의 문제를 진단하고 개선을 위한 조언과 자문을 제공하는 학교 개혁의 새로운 방법으

로 이해된다. 이는 더 나아가 학교 개혁에 관한 새로운 관점 또는 접근법으로 볼 수 있다. 그러나 학교 교육과정 컨설팅의 이러한 의미와 의의가 학교 구성원이나 학교 교육 개선을 위해 노력하는 다양한 집단 간에 널리 공유되고 있다고 보기는 어렵다. 그러면서도 최근 ‘학교 교육과정 컨설팅’이라는 개념과 원리를 활용한 실천적 활동이 확산되면서 학교 교육과정 컨설팅의 본질적인 특성이 무엇인가에 대한 이해와 해석은 다원화되고 있다. 이와 더불어 ‘학교 교육과정 컨설팅적 접근’이 종전의 학교교육 개혁 방법과는 다른 새로운 무엇인가를 제공하거나 이를 대체할 수 있을 것이라는 기대는 커지고 있다.

이러한 배경에서 학교 교육과정 컨설팅을 일반화하기 위한 학교 교육과정 컨설팅 모형을 개발하기 위해 학교중심교육과정의 의미를 파악하고 교사들의 관점에서 학교 교육과정 컨설팅의 영역을 교육과정 개발과 운영, 수업장학, 교육평가, 교원의 전문성 신장을 위한 활동으로 탐색하였다. 또한 학교 교육과정 컨설팅의 구성요소인 목적, 대상, 주체, 과업, 원리, 과정, 방법 등을 명료화하였으며, 학교 교육과정 컨설팅의 절차를 시론적으로 재정립하고자 하였다.

학교 교육과정 컨설팅은 학교 조직의 특성상 전문적 내용 지식이 중요한 비중을 차지하나 향후 학교 교육과정 컨설팅 지식과 기술의 발달을 통해서 학교 교육과정 컨설팅의 고유한 지식과 전문성은 보다 발전될 필요가 있다. 이를 위해 본 연구에서는 학교 교육과정 컨설팅 모형을 개발하여 단위학교의 학교 조직이나 시스템의 변화 혹은 특정 교육활동 프로그램 운영내용이나 운영 절차의 변화를 통해 학교 교육의 질을 제고하는데 목적을 두고 단위학교에 대한 총체적 진단을 통한 학교의 가치, 문제점 확인, 단위학교가 안고 있는 주요 문제의 직·간접적 해결방안을 모색하고자 한다.

그러나 학교 교육과정 컨설팅 모형이 학교교육 개선을 위한 유일한 접근법은 아니다. 학교교육

개선을 위해서 다양한 집단의 조언과 지원을 받아 학교 교육과정 컨설팅 모형을 활용한다는 점에서 학교교육 개혁과정에 주요한 역할을 할 수 있을 것이다.

## 참고 문헌

강현석(2008). 교사의 내러티브 경험에 기초한 학교 교육과정 운영 및 교과서 컨설팅 방안, 교육연구 2008-01, 한국교육정책연구소.  
 교육부(1992). 초·중등 교육과정 해설서.  
 교육부(1997). 초·중등 교육과정 해설서.  
 교육과학기술부·충청남도교육청(2009). 2009 교육과정컨설팅 지원단 제2차 워크숍 자료.  
 교육과학기술부(2009). 2009 개정 교육과정.  
 김도기(2005). 컨설팅 장학에 관한 질적 실험 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.  
 김병주·이임숙·민병조(2008). 컨설팅 장학에 대한 초등 교사들의 인식과 요구 분석, 초등교육연구, 21(1), 347~369.  
 김인식·최호성(1998). 현대 교육과정과 교육평가, 서울: 교육과학사.  
 김정원·손연아·최금진·안세근(2004). 학교컨설팅 가능성 탐색, 서울: 한국교육개발원.  
 김정원·유균상·강영혜·정수현·김미숙·손연아·박은실·박영훈·이윤미·이명실(2002). 학교 교육개혁 지원을 위한 학교 컨설팅 사업(Ⅲ). 서울: 한국교육개발원.  
 김정원·이인호·정수현(2001). 학교 교육개혁 지원을 위한 학교 컨설팅 사업(Ⅱ), 서울: 한국교육개발원.  
 김종서(1985). 교육과정과 수업, 서울: 배영사.  
 김호권·이돈희·이홍우(1977). 현대교육과정론, 서울: 교육출판사.  
 남정걸(1998). 장학과 교육과정 개발. 단국대학교 교과교육연구소, 제2집, 19~51.  
 박상완(2008). 학교 컨설턴트의 전문성 확보를 위한 과제. 한국교육행정학회, 26(2), 343~362.  
 박효정(2009). 학교컨설팅 체제 구축을 위한 기초 연구, 연구보고 RR 2009-32. 한국교육개발원.  
 손충기(2000). 학교 중심 교육과정 개발(SBCD) 모형에 관한 연구, 교육연구 제19집, 195~217.  
 이윤식(1999). 장학론. 서울: 교육과학사.

이화진·오상철·홍선주(2007). 수업 컨설팅 지원 및 활성화 방안, 덕성여자대학교 열린교육연구소, 제10집, 33~63.  
 조민호·설공증(1999). 컨설팅 프로세스, 서울: 도서출판 새로운 제안.  
 진동섭(2003). 학교컨설팅, 서울: 학지사.  
 진동섭·김도기(2005). 컨설팅 장학의 개념 탐색, 한국교육행정학회, 23(1), 1~25.  
 최호성(1996). 학교중심 교육과정의 과제와 전망. 교육과정연구, 14(1), 78~105.  
 함수곤, 김찬재(2007). 교육과정 장학의 이론과 실제, 서울: 중앙교육진흥연구소.  
 허병기(1997). 장학의 본질이탈: 개념적 혼란과 실천적 오류, 교육학연구, 35(3), 181~212.  
 홍창남(2002). 학교경영컨설팅의 개념 모형 탐색, 서울대학교 대학원 석사학위논문.  
 홍후조(1998). 현대 교육과정과 교육평가, 서울: 문음사.  
 황규호(1995). 학교 단위 교육과정의 개발과 운영, 교육과정연구, 13권, 25~38.  
 Goodlad, J. D.(1966). The Changing School Curriculum. New York: Macmillian.  
 Lewy, A.(1991). National and School-based Curriculum Development. UNESCO: IIEP.  
 Ross, J. A. & Reagan, E. M.(1990). Self-reported strategies of experienced and inexperienced curriculum consultants: Exploring differences. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 157-80.  
 Skilbeck, M.(1976). School-Based Curriculum Development and Teacher Education. OECD Mimeograph.  
 Skilbeck, M.(1984). School-Based Curriculum Development. London: Harper & Row.  
 Short, E. C.(1990). Forms of Curriculum Inquiry. New York: SUNY Press.  
 Tanner, D. & Tanner, L. N.(1980). Curriculum Development: Theory into Practice. New York: Macmillian.

- 
- 논문접수일 : 2010년 10월 05일
  - 심사완료일 : 1차 - 2010년 10월 29일
  - 게재확정일 : 2010년 11월 08일