



### 저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

국내 교사연구 동향에 관한 메타분석

2012년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

박 지 애



# 국내 교사연구 동향에 관한 메타분석

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함

2012년 4월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

박 지 애

박지애의 석사학위논문을 인준함

2012년 6월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국 문 초 록

최근 교육과정 분야에 나타난 두드러진 특징 중 하나는 ‘연구자-이론가, 교사-실천가’라는 이분법적인 도식이 깨지고, 교사로 하여금 자신의 현장을 직접 연구하도록 하는 경향의 출현이라고 할 수 있다. 교육의 변화와 사회의 변화는 교사의 변화 없이는 이루어질 수 없으며, 교사의 변화는 실천 맥락 속에서 교사들이 자신의 실천을 관찰하고, 자신의 행위 이면에 스며들어 있는 가정을 반성하며, 반성을 통한 깨달음을 실천으로 옮길 때 이루어지기 때문이다.

우리나라에서도 교사에 의해 수행되는 연구의 긍정적인 측면을 받아들여 이를 적극적으로 소개하는 연구물들이 1990년대 후반부터 끊임없이 출판되고 있다. 그러나 교사연구 관련 논의들의 양적인 팽창에도 불구하고, 그동안의 성과에 대한 비판적 검토나 다른 연구물들과의 대화가 부족하였다. 이 연구는 최근 20년간 교사연구 관련 논의들이 급증하였음에도 불구하고, 국내 교사연구 논의의 전반적인 지형과 그 특징을 파악하려는 시도가 상대적으로 부족하였다는 인식 하에, 교사연구가 국내에서 실제로 어떻게 이루어지는지 그 동향과 특징을 메타적으로 분석하는 데 목적을 두었다. 이 연구에서는 교사연구를 ‘교사가 외부에서 주어진 프로그램의 효과성을 입증하는 것이 아닌, 교사의 현장 실천으로부터 새롭게 지식을 형성하는 것을 목적으로 수행하는 연구’로 정의하였으며, 이 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 국내에서 이루어진 교사연구 관련 논의의 동향을 분석한다.

둘째, 국내에서 수행된 교사연구를 준거를 중심으로 메타적으로 분석한다.

교사연구의 동향은 국내 학술지에 게재된 논문들을 중심으로 분석되었으며, 분석할 학술지를 수집하기 위하여 교육학 관련 주요 학술지 5개를 종단적으로 검토하여 주제어를 도출하였다. 또한, 종단적 검토를 통해 도출한 주제어를 키워드로 하여 모든 학술지를 대상으로 검색을 진행하였다. 수집된 자료들은 Strauss & Corbin(1994)이 제시한 코딩의 세 가지 절차인 개방 코딩(open

coding), 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective coding)을 통해 분석되었다.

또한 코딩절차를 통하여 도출된 국내 교사연구 동향은 선정된 준거를 중심으로 하여 메타적으로 분석되었다. 메타분석은 먼저 연구 동향을 분석할 준거를 관련 문헌 검토를 통하여 선정한 후, 이 준거를 바탕으로 동향에 속한 연구물들을 분석하는 순서로 진행되었으며, 분석은 준거들에 해당하는 내용들을 모두 추출한 뒤, 흐름 내의 개별연구 간, 혹은 흐름 간의 공통점과 차이점, 관계 등을 파악하는 방식으로 수행되었다.

이 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 국내 교사연구는 크게 세 가지 흐름으로 나누어볼 수 있는바, 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의가 그것이다. 교사의 반성적 실천에 관한 논의는 ‘반성의 이론적 기반을 탐색하는 연구’, ‘반성의 수준과 유형, 절차를 세분화하는 연구’, ‘반성에 대한 기존의 논의를 비판적으로 고찰한 연구’, ‘교사에 의해 수행된 반성적 실천을 탐색한 연구’로 나뉜다. 내러티브 탐구에 관한 논의는 크게 ‘내러티브 탐구에 대한 규범적인 논의’와 ‘실제로 수행된 내러티브 탐구물’이라는 범주로 나눌 수 있다. ‘내러티브 탐구에 대한 규범적인 논의’는 ‘내러티브 탐구를 이론적으로 탐색하는 논의’와 ‘교사교육에서 내러티브 탐구가 필요한 이유를 정당화하는 논의’로 구성되어 있으며, ‘교사에 의해 수행된 내러티브 탐구물’은 그 수행 동기에 따라 ‘아동의 삶과 학습 경험을 이해하기 위한 연구’, ‘교수 전문성을 증진하기 위해 수행되는 연구’, ‘교사 자신의 경험을 이해하기 위한 연구’로 묶을 수 있다. 국내에서 이루어진 실행연구에 관한 논의는 크게 ‘실행연구에 대한 규범적인 논의’와 ‘교사가 수행한 실행연구물’로 이루어져 있다. ‘실행연구에 대한 규범적인 논의’는 다시 ‘실행연구를 이론적으로 탐색하는 연구’와 ‘교사가 수행한 실행연구물을 비판적으로 분석하는 연구’로 나뉘며, ‘교사가 수행한 실행연구물’은 그 수행 동기에 따라 ‘교수 전문성을 증진시키기 위해 수행된 연구’, ‘교사의 내면적인 성장을 위한 연구’로 구성되어 있다.

세 흐름의 주요 특징을 간략히 살펴보면, 교사의 반성적 실천에 관한 연구

물의 경우, 다른 두 흐름과 다르게 교사가 직접 반성을 수행하고 그 결과를 기록한 연구물이 없다는 점을 특징으로 꼽을 수 있다. 내러티브 탐구에 관한 논의의 경우, 연구물의 숫자가 다른 두 흐름에 비하여 현저히 적다는 점이 특징적이다. 실행연구에 관한 논의의 경우, 실행연구의 유형 중 비판적 실행연구 보다는 실천적 실행연구가 지배적으로 논의된다는 점과, 교사들은 문제를 바라보는 교사 자신의 틀을 새롭게 하는 것보다는 문제를 해결하는 것에 더 초점을 두어 실행연구를 수행한다는 점을 주요 특징이라고 할 수 있다.

둘째, 이렇게 범주화된 세 가지 흐름은 ‘교사에 대한 역할 기대’, ‘연구의 절차’, ‘지식에 대한 관점’이라는 세 가지 준거를 중심으로 메타수준에서 분석되었다. 먼저 교사에 대한 역할 기대를 중심으로 국내의 연구물들을 분석한 결과, 세 논의 모두 연구를 통하여 교사 스스로 개인적·실제적 지식을 발전시키고 이로써 교육의 질을 증진할 것을 기대한다는 점을 알 수 있었다. 그러나 내러티브 탐구의 경우, 교사의 교수 전문성과 더불어 학생과의 관계적인 성장의 측면을 추가적으로 논의한다는 점에서 다른 두 흐름과 차이가 있다. 연구 절차를 중심으로 국내 연구물을 분석한 결과, 반성적 실천에 관한 논의는 연구의 절차에 관하여 서로 다른 입장들이 혼재되어 있으며, 내러티브 탐구의 경우 연구 절차에 대해서는 대체적으로 합의가 이루어지고 있으나 교사가 연구하고자 하는 대상에 따라 융통성 있게 운영되고 있었다. 실행연구의 경우, 연구의 절차에 대한 합의는 이루어지고 있으나 실행연구가 교사에 의해 실제로 수행될 때, 본래의 취지에 얼마나 부합하게 이루어지느냐는 연구물에 따라 다소 차이를 보인다. 마지막으로 지식에 대한 관점을 준거로 국내 연구물을 분석한 결과, 세 논의 모두 실증주의가 표방하는 지식관에 대한 반대하며, 객관적 지식에 대한 대안적 관점을 주장하고 있으나, 각 흐름이 대안적 관점을 풀어가는 방식에 있어서는 차이가 있었다.

메타분석을 통하여 발견할 수 있었던 점은 크게 두 가지로, 하나는 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의 사이의 유사성에 관한 것이고, 다른 하나는 교사연구에 대한 규범적인 논의와 실제 교사들에 의해 수행되는 연구 사이의 괴리에 관한 것이다. 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의가 점차 분화되어 서로 다른 길을 걸어 온 국외의 흐름과



는 다르게, 국내 교사연구 논의의 경우, 두 가지 흐름이 논의되는 내용과 양상에 있어 유사한 길을 걸어오고 있다. 이는 두 흐름을 구분하고자 시도하는 비판적 실행연구가 국내에서는 상대적으로 약세를 보이고 있기 때문으로 생각된다. 또한 교사들에 의해 수행된 몇몇 연구물이 본래 교사연구가 소개될 때의 취지에 부합하지 않게 이루어지고 있는 경우를 찾아볼 수 있었는데, 이는 기존에 뿌리내리고 있던 실증적 교사연구의 영향 혹은 이론적 지식과 실제적 지식의 엄격한 분리에 따라 발생하는 문제인 것으로 보인다.

연구 결과를 바탕으로 이 연구의 의의를 밝히면 다음과 같다. 우선, 이 연구는 국내에서 수행된 교사연구 관련 논의의 현황을 개관하여 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 또한, 이 연구는 교사연구와 관련된 개별 연구들을 보다 포괄적이고 거시적인 안목에서 조망함으로써, 개별적인 연구들이 전체적인 연구 지형 속에서 어떤 위치를 차지하는지를 알 수 있게 한다. 뿐만 아니라 교사연구에 관한 다양한 논의들을 종합적인 관점에서 관계 짓고, 변증법적으로 발전할 수 있는 대화의 장을 마련했다는 것 역시 이 연구의 의의라 할 수 있다.

이 연구의 제한점과 관련하여 후속 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 이 연구가 관심을 두는 대상은 1990년대 이후 대한민국 교육 관련 학술지에서 게재된 교사연구 관련 연구물이다. 그러나 상당수의 교사연구물들이 교육대학원 학위논문으로 출판된다는 점을 생각해볼 때, 후속 연구에서는 연구 대상을 보다 확대하는 방향으로 진행될 필요가 있다. 둘째, 이후 연구에서는 교사들이 실제로 자신의 현장에서 연구를 진행하는 모습을 질적으로 드러낼 필요가 있다. 셋째, 이 연구에서는 ‘교사연구’의 정의를 제한하고 논의를 진행하였으나, 이 연구에서 주목한 ‘교사연구’는 국내에서 진행되는 모든 종류의 교사연구 가운데 아주 작은 부분에 해당된다고 볼 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 실증적인 교사연구와 대안적 형태의 ‘교사연구’가 구체적인 연구 장면에서 어떻게 다른지를 구체적으로 드러내는 연구가 필요할 것으로 보인다.

\* 주제어 : 교사연구, 연구자로서의 교사, 동향 분석, 메타분석

\* 학번 : 2010-21421

# 차 례

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	5
II. 교사연구의 등장배경 및 대표적 유형 .....	6
1. 교사연구의 등장배경 .....	7
가. 실증주의에 대한 반발 .....	7
나. 교육학의 ‘실천성’ .....	9
다. ‘연구자로서의 교사’에 관한 본격적인 논의 .....	13
2. 교사연구의 대표적 유형 .....	18
가. 내러티브 탐구 .....	18
나. 실행연구 .....	25
III. 연구 방법 .....	33
1. 분석 대상 .....	34
2. 분석 절차 .....	35
3. 분석 준거 .....	39
IV. 국내 교사연구의 동향 분석 .....	42
1. 교사의 반성적 실천에 관한 논의 .....	42
2. 내러티브 탐구에 관한 논의 .....	44
3. 실행연구에 관한 논의 .....	46
4. 종합 논의 .....	49

V. 국내 교사연구 동향에 관한 메타분석 .....	54
1. 교사에 대한 역할 기대 .....	54
2. 연구의 절차 .....	59
3. 지식에 대한 관점 .....	65
4. 종합 논의 .....	70
VI. 요약 및 제언 .....	77
1. 요약 .....	77
2. 제언 .....	80
참 고 문 헌 .....	83
Abstract .....	97

## 표 차례

<표 1> 분석대상 논문의 연도별 논문 수 .....	35
<표 2> 국내 교사연구의 흐름 분류 .....	39



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

세계화, 정보화에 따른 급속한 국제 질서의 재편과 지식기반사회의 도래는 학교 교육으로 하여금 변화를 요구하고 있다(소경희, 2003). 하루가 다르게 달라지는 사회 속에서 학교가 외부 환경과 무관하게 이전의 모습을 고수한다면, 제도 자체의 적합성이 문제시될 뿐만 아니라 학교 교육을 받고 졸업한 학생들의 삶에도 바람직한 영향을 끼칠 수 없기 때문이다. 따라서 학교는 사회가 요구하는 지식의 내용과 성격을 수용할 필요가 있으며, 학생들로 하여금 사회의 변화에 적응하고 더 나아가 사회의 변화를 이끌 수 있는 사람으로 성장할 수 있도록 이를 교육적으로 전환하여 가르쳐야 한다.

학교는 사회 변화에 기민하게 대처하고 이를 교육적인 장면에 반영하는 역할 뿐만 아니라 보다 자율적이고 책임감 있는 기관으로 자립할 것을 요구받고 있다. 이는 민주화의 진전에 따른 현상으로, 국가는 제6차 교육과정 이래로 교육과정의 분권화를 추진하고 있으며(박순경, 2008), 지역 및 단위학교에 교육과정의 운영 및 편성의 자율권을 부여하려는 움직임을 보이고 있다(이승미, 2009). 이는 중앙집권적이고 국가 주도적인 교육과정 운영이 가져온 획일성을 극복하고 교육을 보다 지역의 맥락에 적합화하려는 의도의 발현이라고 볼 수 있다. 현재 진행되고 있는 2009 개정 교육과정의 학교 자율 교육과정, 학년군, 교과군과 같은 개념도 이러한 흐름의 일환이다. 이에 따라 단위학교들은 단순히 외부에서 주어진 교육 정책을 수동적으로 수행하는 기관이 아니라 ‘지성의 공동체’로서 스스로 교육과정을 결정하고 운영할 수 있게 되었다.

학교 교육의 성격과 역할의 변화는 자연스럽게 학교를 운영하고 학생들과 살을 맞대는 교사들의 역할에도 일대의 변화를 요구한다. ‘교육의 질이란 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다(Stenhouse, 1975)’는 말도 있듯, 교사가 주체적으로 움직이지 않는 한 교육 개혁은 요원하기 때문이다. 이러한 인식에 따라 학자와 교사교육자들은 현대 사회가 요구하는 학교 교육의 모습을 구현할 수 있는 교사들의 전문성이 무엇인가를 탐색하기 시작하였고, 이러한 전문성을 갖

준 교사를 양성하기 위한 교사교육 프로그램을 모색하고 있다.

이러한 맥락 속에서 최근 교육과정 분야에는 ‘연구자-이론가, 교사-실천가’라는 이분법적인 도식을 깨고, 교사로 하여금 자신의 현장을 직접 연구할 것을 주장하는 논의가 활발히 이루어지고 있다. 1990년대 후반부터 본격적으로 논의되기 시작한 ‘교사연구’는 교사가 실천적인 맥락 속에서 자신의 실천을 관찰하고, 자신의 행위 이면에 스며들어 있는 가정을 반성하며, 반성을 통한 깨달음을 실천으로 옮길 때 교실 현장의 변화가 이루어질 수 있다고 가정하며, 단발적으로 이루어지는 연수 프로그램보다는 실천 현장에서 직접 연구하는 과정을 통하여 교사의 전문성을 신장시키고자 한다. 이는 교사에게 보다 자율권을 부여하고자 하는 시대적인 흐름과 맞아떨어져 더욱 관심을 받고 있으며, 교사를 단순히 외부의 변화 요구에 수동적으로 반응하는 집단이 아닌 변화의 추동력을 지닌 전문가 집단으로 본다는 점에서 높은 호응을 얻고 있다.

물론 1990년대 이전에 교사들에 의하여 수행된 연구물이 없었던 것은 아니다. 교사가 자신의 현장을 연구 대상으로 삼아야 한다는 주장은 1970년대부터 존재하였으며, 수업연구, 현장연구 등의 이름으로 교사들에 의한 연구가 이루어져 왔다. 또한, 다양한 기관에서 교사들의 연구를 격려해왔으며 이에 따른 결과물들이 출판되기도 했다(이학주 외, 2000). 그러나 이러한 연구물 중 일부는 이 글에서 이야기하고자 하는 교사연구와는 다소 거리가 있다. 왜냐하면, 이들은 특정 아이디어나 이론의 효과성을 입증하는 것을 연구의 목적으로 하며 실증적인 방법을 통해 그 문제를 해결하고 있는데(이용숙, 2001), 이 글에서 이야기하고자 하는 교사연구는 ‘외부에서 주어진 프로그램의 효과성을 입증하는 것이 아닌 교사의 현장 경험으로부터 새롭게 지식을 형성하는 것을 그 목적으로 하는 연구’이기 때문이다.

이 글에서 다루고자 하는 교사연구의 중요한 특징 중 하나는 직선적인 문제 해결 과정보다는 문제 해결 과정에서 일어나는 교사의 사고의 변화를 강조한다는 점이다(서근원, 2008). 즉, 교사연구는 결과 중심적인 지식이 아닌 과정을 통한 교사의 성장을 중시하며, 이로 인해 교사연구의 결과물에는 교사의 생생한 목소리가 드러나게 된다. 또한 기존의 학문에서 상정하던 지식과 실천 간

의 관계가 아닌 새로운 지식과 실천의 관계를 상정한다는 점도 특징적이다(이혁규, 2002). 과거 실증주의 패러다임은 이론 생성은 외부연구자에 의해, 이론의 실천은 교사에 의해 이루어지는 것으로 생각하였다. 즉, 실천과 무관한 지식의 창출이 가능하다고 믿었다. 그러나 실증주의를 배격하면서 등장한 새로운 패러다임은 ‘교사의 실천에는 반드시 암묵적인 이론적 틀이 작동하기 때문에 이론적 틀과 실천은 분리 불가능하다’고 본다. 또한, 교사연구를 통해 발전시키고자 하는 것도 교사에게 내면화된 이론적 틀로서, 교사 스스로 자신의 암묵적인 지식에 직면하고 이를 발전시킴으로써 교실 실천이 자연스럽게 개선될 것으로 전제한다.

기실 이러한 주장은 우리나라에서 논의되기 이전에 이미 전 세계에서 다양한 형태로 전개됐다(조재식, 2002). 1960년대 이후 영국, 호주, 북미 등지에서 교사를 연구자로 자리매김하려는 시도들이 계속되어왔으며, 교사가 수행해야 할 연구의 구체적인 모습에 대해서도 활발하게 논의됐다(최의창, 1998). 이들은 그 성격과 주안점에서 차이가 있기는 하나, 실증주의에 대항하여 교사가 연구자가 되어야 하는 인식론적 당위성과 사회적 필요성을 주장하며, 교사들이 실제로 수행할 수 있는 연구의 방법들을 구체화하고 있다는 점에서 공통적이다. 또한, 교사의 역할을 이론의 실행가에 한정시키는 것은 교육 현장의 개선에 직접적인 효과를 주지 못할 뿐 아니라 교육의 핵심 주체인 교사를 교육과정 논의에서 배제한다는 이유로 비판한다(Elliott, 1994). 우리나라의 교사연구 논의 역시 이러한 세계적인 흐름의 영향 하에 있다고 볼 수 있는데, 이는 1990년 이후 수행된 국내 교사연구 논의들이 국외 교사교육 분야의 주장들을 탐색하고 이를 우리나라의 현실에 맞게 적용하려는 추세를 보이고 있다는 점에서 명백히 드러난다(신옥순, 1996; 이명숙, 2001; 조재식, 2002; 최의창, 1995, 1998).

이 연구는 국내에서 이루어지고 있는 교사연구 관련 논의를 메타적으로 분석하고자 한다. 최근 20년간 교사연구가 무엇인지 소개하고 이를 실제 현장에 적용해보려고 하는 시도들이 있었고, 그러한 결과물들이 계속하여 학술지에 누적되고 있다. 그러나 사실상 국내의 교사연구가 어떤 방향으로 흘러가고 있는지, 그 특징은 어떠한지, 외국의 논의와 다른 우리나라 논의만의 특징은 무엇인지 등에 대하여 고민하는 연구는 상대적으로 부족하다. 물론 교사에 의해



수행된 연구의 현황을 개관하는 논문이 없었던 것은 아니다(이학주 외, 2010). 그러나 이들은 연구물들의 구체적인 내용을 탐색하기보다는 교사연구를 지원하기 위한 제도의 현황을 보고하고 있다는 점에서, 교사에 의해 수행되는 연구의 구체적인 모습을 드러내지는 못했다는 한계를 지닌다. 또한 특정 교과교육 분야에서 이루어진 교사 연구물들을 분석하는 연구(박인현, 1999)도 있었으나, 이 경우 특정 교과교육 분야에서 이루어진 교사연구의 사례를 분석하기 때문에 그 분야 이외의 다른 분야를 망라하는 종합적인 시각은 기대하기 어렵다. 또한 상당수의 분석 대상이 실증적 패러다임에 속한 교사연구물이라는 점에서도 이 연구가 기대하는 바와는 거리가 있다. 마지막으로 특정 연구방법을 사용한 교사들의 연구물에 대하여 분석하는 논문을 찾아볼 수 있었으나(강지영·소경희, 2011), 이 경우에도 대상이 된 연구방법 이외에 다른 방법으로 수행된 교사연구는 연구대상에서 제외되기 때문에, 교사연구 전체의 동향을 살펴보고 있다고 말하기는 어렵다.

교사연구가 교사 전문성 발달에 가장 효과적이고, 교육의 정상화, 자율화에 있어 핵심적인 방법이라면, 지금 이 시점에서 교사연구의 동향에 대한 체계적인 검토는 반드시 요구된다고 볼 수 있다. 교사연구가 보다 발전하기 위해서는 연구물에 대한 대화와 논의가 풍성해져야 하며, 이를 바탕으로 현재 미흡하게 이루어지고 있는 부분에 대한 수정·보완 작업이 필요하기 때문이다. 이를 위해서는 먼저 지금까지 국내에서 이루어진 교사연구물의 현황에 대한 철저한 검토가 이루어져야 할 것이다.

따라서 이 연구는 국내 교사연구의 동향을 파악하는 연구물이 필요하다는 문제의식 하에 국내에서 현재까지 수행되어온 교사연구 관련 논의들을 메타적으로 분석하고자 한다. 이를 통하여 독자들은 국내에서 수행된 개별적인 연구들을 보다 포괄적이고 거시적인 안목에서 조망할 수 있을 것이며, 개별적인 연구들이 전체적인 맥락 속에서 어떤 위치를 차지하는지 파악할 수 있을 것이다. 더 나아가 국내에서 진행되고 있는 교사연구에 관한 논의가 충분히 다루지 못하거나 피상적으로 다루고 있는 부분들을 발견함으로써 비판적인 논의를 가능케 하는 발판이 될 것이다.

## 2. 연구 문제

이 연구는 국내에서 이루어진 교사연구 관련 논의의 지배적인 흐름을 도출하고, 각 흐름의 특성을 개관하며, 이를 준거를 중심으로 메타수준에서 분석하고자 한다. 이러한 연구 목적을 위하여 본 연구에서 설정한 연구 문제는 크게 두 가지이다.

**첫째, 국내에서 이루어진 교사연구 관련 논의의 동향을 분석한다.**

교사연구의 동향은 국내 학술지에 게재된 논문들을 중심으로 분석될 것이다. 연구물 분석에는 먼저 논의의 지배적인 흐름을 추출하는 작업이 이루어질 것이며, 그 이후 추출된 흐름의 지형과 특징이 분석될 것이다.

**둘째, 국내에서 수행된 교사연구를 준거를 중심으로 메타적으로 분석한다.**

각 교사연구의 흐름을 교사에 대한 역할 기대, 연구의 절차, 지식에 대한 관점이라는 세 가지 준거를 바탕으로 분석할 것이다. 또한, 각 흐름 간의 공통점과 차이점 및 흐름 간의 관계를 살펴봄으로써 국내 교사연구 동향의 특징을 파악하게 될 것이다.

## II. 교사연구의 등장배경 및 대표적 유형

국내 교사연구의 동향을 살펴보기에 앞서, 이 장에서는 교사연구의 등장배경과 대표적인 유형을 탐색하고자 한다. 먼저 첫 번째 절에서는 ‘교사가 연구를 해야 한다’는 주장이 학술 논의에 등장하게 된 배경과 그 근거를 탐색할 것이다. 이를 통하여 교사연구의 철학적인 기반을 살펴볼 수 있는 동시에, 기존의 연구 전통과 새로운 패러다임의 교사연구가 어떠한 면에서 차별화되는지를 분명히 할 수 있을 것이다.

두 번째 절에서는 교사연구의 대표적 유형을 탐색할 것이다. 대표 유형으로는 내러티브 탐구와 실행연구를 선정하였는데, 이는 각각이 해석적 교사연구와 비판적 교사연구를 대표한다고 보았기 때문이다. 기실 교사연구를 구체화하려는 시도는 매우 다양하게 이루어지고 있으며, 지금도 진행 중이어서 모든 내용을 개별적으로 파악하는 것에는 어려움이 있다. 그러나 교사 연구에 관한 논의들은 그 세부적인 내용에는 차이가 있다하더라도 모종의 수렴되는 범주를 갖게 되는데, 해석적 교사연구 혹은 실천적 교사연구와 비판적 교사연구라는 두 가지 범주가 바로 그것이다. 이는 하버마스가 지식의 성격을 크게 기술적, 실천적, 비판적으로 나눈 데에서 연유되는 범주로서, 연구를 수행하는 연구자의 관심에 따라 연구의 성격을 세분화하는데 자주 사용된다<sup>1)</sup>. 연구자는 인간

1) 실증주의가 지배적이던 시대에는 근대 자연과학만이 진리에 도달할 수 있는 유일한 방법으로 여겨졌으며, 이러한 전통 속에서 생산된 지식만이 절대적인 지식의 위치를 차지했다. 그러나 하버마스에 따르면 지식이란 실증주의에서 생각하는 것처럼 인간과 무관하게 존재하는 중립적이고 객관적인 것이 아니라, 지식을 생산하는 사람의 관심의 영향을 받아 그 성격이 변하는 것이다. 이때의 관심이란 우리와 사물, 주체와 객체 사이를 연결시켜주는 즐거움, 즉 사물과 성찰하는 주체 사이에 존재하는 상호관계를 말하는 것으로, 사물에 대한 인식은 저절로 발생하는 것이 아니라 인간이 사물에 대해서 갖는 관심에 의해서 얻어지는 것이다(소경희 외, 1990). 결국 내가 어떠한 관심을 가지고 사물을 보느냐에 따라 그 사물에 관하여 얻을 수 있는 지식의 성격이 달라진다고 볼 수 있다.

이를 바탕으로 하버마스는 인간의 인식의 성격을 결정짓는 세 가지 종류의 관심을 분류하였는데, 기술적 관심, 실천적 관심, 비판적 관심이 바로 그것이다. 첫째로 기술적 관심은 인간이 자신을 보존하기 위하여 자연을 기술적으로 통제하는 데에 갖는 관심이다. 레비나스에 따르면, 인간은 자신이 세계에 대하여 절대적인 주권을 행사할 수 없으며 자연이 언제 자신을 해칠지 모른다는 무규정성에 대한 두려움을 가지고 있으며, 이 두려움을 극복하기 위하여 자연을 정복하고 지배하고자 한다(강영안, 2005). 따라서 인간은 관찰을 통하여 자연의 법칙을 파악하고 이를 바탕으로 앞으로 일어날 일을 예측하며, 더 나아가 법칙을 이용함으로써 자연을 통제하고자 한다. 자연과학도 이러한 통제적인 관심에서 비

경험이 갖는 의미를 이해하는 것에 주된 관심을 갖는 내러티브 탐구가 해석적 교사연구를 대표한다고 보았으며, 실행연구는 그 유형에 따라 해석적 교사연구에도 속하기도 하고 비판적 교사연구에 속하기도 하나, 교실의 저변에 흐르는 비민주적인 구조를 드러내고 보다 정의로운 사회를 이루어가려는 비판적 실행연구가 최근 대두되는 추세라는 판단 하에, 비판적 교사연구의 예로 실행연구를 포함하였다.

따라서 두 번째 절에서는 내러티브 탐구와 실행연구가 출현하게 된 학문·사회적 배경과 개념, 특징, 구체적인 연구 방법을 살펴볼 것이다. 우리나라의 교사연구물은 대부분 그 이론적인 근거를 국외의 교사연구 이론에서 찾고 있으므로, 국외의 교사연구의 유형들을 탐색하는 작업은 우리나라의 흐름을 분석하는 데에 필요한 기초를 제공하게 될 것이다.

## 1. 교사연구의 등장배경

### 가. 실증주의에 대한 반발

1800년대 말까지만 해도 교육학의 역할이란 교사로 하여금 철학적인 사색을 하게 함으로써, 교육자로서의 자신의 역할에 대한 포괄적인 이해를 증진하도

---

롯된 것으로, 실증주의자들은 자연과학적인 지식만이 유일한 진리인 것처럼 이야기했지만, 하버마스에 따르면 세 가지 관심 중 하나의 관심에서 비롯된 지식의 한 유형에 지나지 않는다.

다음은 실천적 삶의 의미를 이해하고 이를 바탕으로 이루어지는 행위자들 간의 합의에 관심을 갖는 해석적, 실천적 관심이다. 해석적 관심은 우리의 역사적이고 일상적인 삶이 언어를 통하여 매개되고 있다는 점에 주목하여 의미있는 의사소통과 대화를 위한 조건을 이해하고 명확히 하는데 관심이 있다. 즉, 해석적 관심은 의사소통을 통하여 상호주관적인 이해를 성취하는 것에 그 목표를 두고 있으며, 앞선 기술적 관심이 자연 현상을 설명하는 것에 초점을 둔다면 해석적 관심은 인간의 상징 행위 이면에 있는 의미를 이해하는 것에 초점이 있다는 점에서 차이가 있다.

마지막은 제반 억압과 왜곡된 의사소통으로부터 해방되는데 관심을 두는 비판적인 관심이다. 하버마스에 따르면 역사는 지배와 억압으로 점철되기 때문에, 만약 인간이 자신의 이성적인 능력을 촉발시키지 않으면 이데올로기에 의하여 그들의 인식과 삶이 왜곡될 가능성이 높다. 따라서 인식을 왜곡시키려는 잠재적인 방해물로부터 해방되어 치료적인 자기 인식을 갖도록 하는 것이 비판적인 관심이라고 할 수 있겠다.

록 하는 것이었다(Carr & Kemmis, 1986). 교사들은 교육학의 도움에 힘입어 교육이 무엇인지에 대하여 고민하고, 이에 비추어 자신의 교육 행위에 붙박여 있는 가치와 신념을 되돌아봄으로써, 자연스럽게 자신의 교육 실천을 변화시킬 것이 기대되었다. 또한, 교육학의 내용은 대부분 플라톤이나 아리스토텔레스, 루소와 같은 거장들의 사상들로 가득 차 있었으며, 주요 학자들이 제시한 교육 원리는 교사들이 맞닿아 있는 교육 현장에 구체적인 함의를 줄 수 있을 것으로 여겨졌다(Rusk, 1979).

그러나 교육학에 대한 이상의 접근은 교사들로부터 많은 비판을 받았는데, 이는 철학자들의 사상이 그들의 현장에 실제적인 함의를 줄 수 없다고 여겨졌기 때문이다(Pring, 2000). 교사들은 철학적인 작업이 주는 교육에 관한 추상적인 함의와 그것을 적용해야 할 구체적인 현실 사이의 괴리를 좁히지 못하였으며, 교육학을 현실과는 무관하게 별도로 존재하는 영역으로 인식하였다.

교육학이 현실에는 그 어떠한 함의도 줄 수 없는 이론일 뿐이라는 생각이 팽배해져 가던 때에, 교육학 분야에도 자연과학 분야에서 강세를 보이던 실증주의의 흐름이 도입되기 시작하였다(Carr, 1995). 실증주의란 인간의 즉각적인 경험으로부터 시작하여 관찰을 통해 입증 가능한 진리들을 추구하는 사상적 흐름으로, 형이상학적이고 사변적인 종래의 학문적 풍토에서 벗어나 보다 확실하고 명백한 진리를 추구하고자 하는 열망을 가진 사조이다(이은경, 1994). 이들은 타당한 이론이란 경험적으로 입증 가능한 것 혹은 논리적으로 옳은 것이라고 주장하였으며, 가치의 문제는 입증할 수 없다는 이유로 논의의 범위에서 제외시켰다(Ayer, 1946; Carr & Kemmis, 1986에서 재인용). 또한 이론의 유용성이란 설명 가능한 사태의 범위가 넓어질수록 커지기 때문에, 경험과학적인 방법을 통하여 끊임없이 오류 가능성 및 예외적 사태를 해결하면서 이론의 일반성, 포괄성을 증대시킬 것을 강조한다.

교육 분야도 실증주의의 영향을 받아 교육 이론을 교육의 실천을 위한 수단으로 생각하는 견해가 대두하기 시작하였다(O'Connor, 1956). 실증주의의 영향을 받은 교육학자들은 교육학의 성격을 응용과학으로 정의하였으며, 철학적인 반성을 통해 교사들의 사고 변화를 꾀하려 하였던 기존의 교육학에서 벗어나 교사들이 교육 현장에 직접 적용할 수 있는 일련의 행동 강령을 제공하는 것

이 교육학의 역할이라고 주장하였다(Carr & Kemmis, 1986). 또한, 이들은 자연 현상에서 법칙을 발견하고 이를 통해 자연현상을 예측하는 자연과학처럼, 사회과학도 인간 사회에 존재하는 일련의 패턴과 법칙을 파악함으로써 사회를 통제할 수 있다고 보았으며, 교육을 보다 효과적으로 수행하기 위해서는 다양한 맥락들을 포괄하여 설명할 수 있는 보편적인 패턴 혹은 객관적인 법칙을 발견해야 한다고 생각하였다.

또한, 이렇게 확립된 추상적 이론은 교실 현장에 모두 적용 가능한 것으로, 맥락에 따라 융통성 있게 활용해야 하기는 하지만 얼마든지 교실의 실재를 변화시킬 힘을 가진 것이었다. 이러한 이론이 현실에서 효과를 보지 못하는 것은 이론 그 자체의 문제라기보다는, 문제없는 이론을 현실의 양상에 맞게 적용하지 못하는 현장 실천가들의 잘못이라고 보았다. 이러한 관점에 따라 Schulman(1986)과 같은 학자는 이론을 현실에 잘 적용할 수 있는 교사의 역량으로서 교수학적 내용 지식(Pedagogical Content Knowledge)을 개념화하기도 하였다.

그러나 과학적인 지식과 기술을 현장에 ‘적용’ 함으로써 문제를 해결할 수 있다고 보았던 실증주의의 한계가 1960년대에 들어 점차 명확해지기 시작하였다. 과학적 지식이 발전하고 이를 적용하기만 하면 교육의 여러 문제가 해결될 수 있다고 믿었으나, 시간이 지나고 교육학이 발전함에도 불구하고 현실의 문제들이 해결되기는커녕 점차 복잡해져 가는 양상을 보였기 때문이다. 또한, 학자들에 의해 제시된 해결책들은 당장 눈앞에 있는 문제는 해결했다 하더라도 예측하지 못하였던 더 큰 부작용을 낳는 경우가 있었으며, 학자들 사이에서도 의견 충돌이 발생하면서 점차 학자들이 제시하는 이론에 대한 불신이 싹트기 시작하였다(Schön, 1983).

## 나. 교육학의 ‘실천성’

교육학의 정체성을 순수 사변적이고 추상적인 진리를 좇는 것이 아닌 현실에서 발생하는 제반 문제를 보다 과학적으로 해결하는 것에서 찾으려 했던 실증주의의 시도는 그 한계로 인해 점차 비판을 받게 되었다. 실증주의자들은

현실에서 발생하는 문제들을 해결하기 위해서 학자들에 의해 개발된 이론을 현장에 적용하기만 하면 된다고 생각했으나, 불확실하고 복잡한 현실 속에는 해결해야 할 문제가 미리 규명된 것이 아니며, 오히려 문제가 무엇인지를 설정하는 것부터가 교사들에게 요구되기 때문이다(Schön, 1983). 이는 문제와 목적은 명확하고 이를 위한 수단만 선택하면 된다고 생각했던 실증주의 패러다임에서는 생각지 못했던 문제였다.

교육학자들은 실증주의 패러다임이 교육학의 정체성을 확립하지 못한 이유를 찾고, 새로운 정체성을 확립하기 위하여 교육활동의 성격을 탐색하기 시작하였다. 각고의 노력 끝에 최근에는 교육학의 정체성을 ‘실천성’에서 찾으려는 움직임이 새롭게 부상하고 있는데, 이들의 연구 업적은 아리스토텔레스의 ‘실천성(praxis)’에 기반을 두고 있다. 김현주(2008)에 따르면 아리스토텔레스는 상이한 목적, 상이한 탁월성의 기준, 상이한 지적 형식에 따라 인간의 활동을 크게 이론적 활동, 생산적 활동, 실천적 활동으로 나누었다. Dunn(1993)에 따르면 이론적 활동이란 절대불변의 진리를 추구하는 활동으로서 사물을 관조함으로써 추상적인 지식에 도달하고자 한다. 이론적 활동은 그 자체가 목적이 되며 형이상학, 수학 등이 이 분야의 활동에 속한다. 생산적 활동이란 구체적인 제품을 산출해내는 활동으로서 이 활동은 본질적으로 결과에 대해 수단적이다. 생산적 활동의 고유한 특징은 그 결과가 달성되기도 이전에 이미 어떠한 결과가 나타날지 예측할 수 있다는 점이며, 이 때문에 모종의 결과를 도출할 수 있는 법칙을 파악하여 이를 효율적으로 적용하는 능력이 생산적 활동의 핵심이 된다. 마지막으로 실천적 활동이란 모종의 선을 추구하기 위하여 수행되는 윤리적 활동으로서, 실천적 활동의 특징은 그 활동과 떨어져 있는 특정한 결과나 선을 상정하지 않으며, 그것의 목적은 오로지 그 활동을 하는 가운데 실현된다는 점이다. 실천적 활동을 하는 사람은 제품을 생산하는 사람과는 다르게 그 활동에 들어가기 이전까지는 활동의 결과를 예측할 수 없으며, 결과를 도출할 수 있는 보편적인 법칙은 활동가의 외부에 존재하는 것이 아니라, 활동 한 복판에서 ‘선이란 무엇인지’, ‘그 선을 달성하기 위해서 필요한 것은 무엇인지’를 끊임없이 숙고함으로써 찾아가야 하는 것이다. 또한, 선을 이루어가는 과정과 그 과정을 통하여 달성하게 되는 결과는 분리

되지 않는다.

Carr(1987), Dunn(1993), Schwab(1969), Stenhouse(1975), Pring(2000)과 같은 학자들은 교육활동이 아리스토텔레스의 분류 중 실천적인 활동에 포함된다고 본다. 교육을 교수와 학습의 만남을 통하여 학습자의 성장을 도모하는 활동이라고 볼 때, 학생을 직접 만나지 않고는 그 학생의 성장을 이야기할 수 없으며, 공장에서 제품을 생산해내듯이 학생들에게 모종의 결과를 내도록 가르칠 수는 없기 때문이다. 그러나 기존의 교육학은 교육활동을 실천적인 활동이 아닌 이론적 활동이나 생산적인 활동으로 보았기 때문에 교육활동을 충분히 설명하지 못하였다. 특히 실증주의에서는 교육활동의 목표를 설정하고, 그 목표를 달성할 수 있는 과정을 처방하며, 그 과정을 통해 결과를 산출해내는 생산적 활동으로 취급함으로써 본질적으로 가치의 문제와 무관할 수 없는 교육활동을 효율성의 문제로 전락시켰다. 즉, 실증주의는 ‘무엇이 가르치고 배울만한 것인가’, ‘인간의 성장이란 무엇인가’를 고민하기보다는, 외부에서 주어진 목표를 이미 가치 있는 것으로 받아들이고, 그 목표를 달성하는 데 있어 가장 ‘효율적인 수단이 무엇인가’만을 고려한다는 문제점이 있다고 볼 수 있다.

교육을 실천적인 활동으로 자리매김하고자 하는 학자들은 교육이란 부단히 인간다움이 무엇인지를 고민하고 가치 있는 것을 좇는 과정이기 때문에, 교수활동을 통해 학습자들의 가치 있는 학습을 돕는 교사가 가져야 할 지식은 지적인 관조(theoria)나 생산과 예술 활동에서의 제작기술(techne)과 달리 실천적 지혜(phronesis)(양은주, 2008: 37)가 되어야 한다고 본다. 여기서 실천적 지혜란 어떤 행위가 주어진 상황에서 가능한지, 무엇이 인간 삶의 선인지, 그리고 선을 실현하기 위하여 행해져야 하는 것은 무엇인지를 숙고(김현주, 2008)하여 내재적인 선을 이루어가는 능력이라고 볼 수 있다. 또한, 교육이 잘 이루어질 수 있도록 돕는 것에 그 목적이 있는 교육학이란 Hirst가 주장하는 것처럼 특정 실천이나 교육적 담론을 교육적으로 ‘정당화’하거나 ‘평가’하는 것(곽덕주 외, 2009 : 28)에 중점을 둘 것이 아니라, 교육 실천 속에 암묵적으로 전제된 가정들에 대하여 검토하고 이를 조정할 수 있도록 도와야 한다고 본다.

또한, 교육활동을 실천적인 활동으로 정립한다는 것은 이론과 실천의 관계



를 이전과는 다르게 바라본다는 것을 의미한다. Pring(2000)에 따르면 ‘이론’과 ‘실천’을 이분법적으로 구분하는 사고에는 문제가 있는데, 그 이유는 이러한 접근으로는 인간의 실천적 활동 속에서 작동하고 있는 암묵적인 지식이나 이론적 틀을 온당하게 설명할 수 없기 때문이다. 그들은 교육이 실제 이루어지는 장면은 이론과 무관하게 이루어지는 것이 아니라 그 이면에 교사의 암묵적이고 이론적인 틀을 바탕으로 하고 있으며, 비록 표면적으로 드러나지 않는다 하더라도 이러한 틀의 존재 자체를 부정할 수는 없다고 주장한다. 실제로 교사들의 교육 실천을 들여다보면 교사들은 스스로 그것을 인식하든 그렇지 않든 간에 ‘교육이란 무엇인가’, ‘인간다움이란 무엇인가’, ‘가치 있는 결과를 도출하기 위해서는 어떠한 과정을 거쳐야하는가’에 대한 나름의 신념체계를 가지고 있으며, 이를 기반으로 하여 교육활동을 진행해나간다. 또한, 교사의 이러한 실천적인 지식은 외부에서 주어진 어떠한 이론보다도 교육 실천에 강력한 영향을 미친다. 따라서 이들은 교사의 암묵적인 이론을 보다 표면화시키고 이를 비판적으로 검토함을 통하여 교실 실천을 개선하고 교사의 전문성을 발전시킬 것을 권고한다.

교사의 암묵적인 이론을 표면화시키고자 하는 시도는 Elbaz(1981)나 Grimmett & MacKinnon(1992), Johnson(1989), Schön(1983)과 같은 학자들에 의하여 일어나고 있었다. 이들은 교사의 이론과 실천은 불가분의 관계를 맺고 있으며, 교사의 이론이란 교사가 스스로 자신의 이론을 생성 및 변화하려는 의지와 연구 없이는 불가능하다는 점을 강조하면서, 교사가 연구를 통하여 자신의 개인적이고 실제적인 이론적 틀을 개발해야 함을 주장한다. 또한, 교사의 연구 과정은 현상을 관조하고 사색함을 통하여 추상적이고 보편적인 이론을 생성했던 이전의 연구 방식과는 전혀 다른 것으로서, 오로지 행함을 통하여서만 가능한 것임을 강조한다. 왜냐하면, 교사의 암묵적인 지식은 행위를 통해서만 드러나는 것으로서 특수한 맥락을 전제하고 있기 때문이다. 이 때문에 교사는 교육 현장에서 자신의 실천을 바탕으로 연구를 진행해야 한다. 비록 학자마다 교사의 암묵적이고 체계적인 이론을 드러내는 방법이나 이를 성장시키는 방법에 대한 설명은 차이가 있지만, 이론과 실천을 이분법적으로 나누어서 생각하려는 실증주의적 견해에 대하여 반기를 든다는 점에서는 공통점을 갖는

다고 볼 수 있다.

## 다. ‘연구자로서의 교사’에 관한 본격적인 논의

교육활동의 실천성을 인정하는 입장은 필연적으로 교사의 연구 활동에 대하여 지지하게 된다. 교육 실천의 복잡성을 총체적으로 고려할 수 있는 주체는 교사밖에 없으며, 구체적인 교실 맥락의 외부에 처해있는 연구자들이 수행할 수 있는 연구의 깊이에는 분명한 한계가 존재하기 때문이다. 따라서 이번 절에서는 교사를 연구 주체로 바라보는 수많은 논의의 시발점이 되었던 맹아적 형태의 논의에 대해서 살펴보고자 한다.

가장 초기의 논의로는 영국의 Lawrence Stenhouse(1975)의 ‘연구자로서의 교사’라는 개념을 들 수 있다. Stenhouse는 교육과정이 하나의 학문 분야로서 자리매김을 한 이래, 타의 추종을 불허하는 교육과정 개발 모형인 Tyler(1949)의 목표 모형에 비판을 제기하며 새로운 교육과정 개발 패러다임을 제시하고자 하였다. 또한 교육과정 개발 주체로서 ‘연구자로서의 교사’를 주장하였다.

Stenhouse가 보기에 목표 모형은 첫째, 지식을 확정적인 것으로 받아들인다는 점에서 근본적인 문제를 가지고 있다. 그에 따르면, 진정한 교육이란 학생들에게 특정한 정보를 암기하도록 하는 것이 아니라 학생들로 하여금 다양한 지식을 다룰 수 있는 사고의 문화로 입문시키는 것으로서, 여기서 지식은 숙달해야 할 그 무언가가 아니라 사고의 재료이다. 따라서 지식을 사고한 결과는 학생마다 천차만별로 달라질 수 있으며, 지식을 가르치는 일로서의 교육이란 그 결과를 예측할 수 없다. 즉, 지식의 필연적인 불확정성 때문에 교육 목표를 결정한다는 것은 불가능하며, 목표를 중심으로 교육과정을 개발한다는 것 자체가 어불성설인 것이다. 그럼에도 목표 모형은 교육의 목표를 먼저 세움으로써 학생들의 무한한 발전 가능성을 틀 지우며, 수동적인 학습자를 양산하는 문제점이 있다.

둘째, 목표만 높게 책정한다고 해서 학생들의 학습이 증진되는 것이 아니라, 목표에 도달할 수 있는 과정과 방법을 제시하고 부족한 점을 보완해주어야 학생들이 성장할 수 있음에도 불구하고, 목표 모형은 제시된 목표에 따라 구성

된 단계들을 거치기만 하면 공장에서 제품이 생산되듯 학생들이 목표를 성취할 수 있다고 가정한다는 점에서 한계를 갖는다.

세 번째는 평가에 관한 것으로, Stenhouse는 목표모형이 교육의 질을 학생들의 성취를 통해 평가하는 것을 비판한다. Stenhouse가 생각하기에 이런 평가 방식으로는 교육과정의 개선을 위한 아무런 시사점도 얻을 수 없다. 실제로 학생들이 좋지 못한 성취를 보여준다고 할지라도 어느 지점에서 교육이 제대로 이루어지지 못한 것인지, 이를 보완하기 위하여 교사가 어떠한 행동을 취해야 하는지는 성취 결과를 통해서 알 수 없기 때문이다. 따라서 Stenhouse는 과정 모형을 통하여 교육의 결과에 대한 간접적인 평가를 지양하고 더욱 직접적인 접근을 취하고자 한다.

Stenhouse는 목표모형의 한계를 극복할 수 있는 대안으로 과정 모형(process model)을 제시한다. 여기서 과정 모형이란 수업의 결과가 아닌 교수-학습 과정에 내재해 있는 가치나 기준을 진술하는 방식으로, 과정상의 원리(procedure principle)를 교육과정 개발의 주요 축으로 보는 접근이다(소경희, 2012). 과정 모형은 목표 모형이 가진 한계점을 극복하기 위한 교육과정 개발 모형으로서, (1)목표 모형이 지식의 확정성을 근거로 하여 이를 행동 목표로 번역하려 했던 점을 문제시하여 교육의 결과를 열어놓는 방식을 취하며, (2)교사들의 교수 행위에 실제적인 지침을 제공할 수 없다는 점을 극복하기 위하여 실제로 교사들이 절차상 따라야 할 원리를 중심으로 교육과정을 제공하게 된다.

Stenhouse는 목표가 아닌 절차상의 원리를 제공함으로써 교육과정을 개발하는 것이 바람직함을 증명하기 위하여, Peters의 내재적 정당화에 터하여 자신의 이론을 전개한다<sup>2)</sup>(Elliot, 1983). Peters(1966)에 따르면 교육의 가치나 목표

---

2) Peters는 일찍이 『Ethics and education』에서 예술, 지식의 형식은 무엇인가를 이루는 수단이 되기 때문에 가치 있는 것이 아니라, 그것이 논리적 가정이기 때문에 가치 있다는 내재적 정당화를 주장한 바 있다. 여기서 내재적인 정당화란 지식의 형식의 가치에 대해 묻는 사람은 이미 공적 언어 속에 담긴 분화된 개념 구조 즉, 지식의 형식 내에 있는 사람이기 때문에 논리적 가정으로서 지식의 형식을 받아들이고 있는 것이며, 지식의 형식이란 우리의 삶을 뒷받침해주는 기반으로 그 자체로 내재적인 가치를 가질 수밖에 없다는 것을 말한다.

지식의 형식의 내재적인 가치에 대해 정당화한 후, Peters는 교육의 목적이란 학생들로 하여금 이러한 공적인 전통, 분화된 개념 구조, 지식의 형식으로 입문시키는 것(이홍우, 2003)이라고 주장한다. 한 인간이 지식의 형식에 입문하지 않고서는 인간답게 살 수 없기 때문이다. 또한, Peters는 지식의 형식에 입각한 교육이란 ‘어떤 사람이 교육받은 사람

는 교수-학습 과정 바깥의 기준이 아니라 그 자체에 내재한 가치와 기준으로만 평가할 수 있는 것이며, 교육활동이란 외재하는 가치를 이루는 독립적인 과정이 아니라 ‘교육받는다는 것’이 무엇인지를 규정하는 가치와 기준, ‘그것을 이루기 위한 교육적 작업이란 무엇인가’에 대한 과정적인 절차를 포함하는 가치 연관적인 작업이다. 즉, 지식의 형식에는 ‘진리가 무엇인지’, ‘진리에 도달할 방법이 무엇인지’에 관한 모종의 기준이 내재해 있으며, 특정한 활동이 교육적인지 교육적이지 않은지는 이 기준에 따라 평가된다. 한편, 각 분야의 절차, 개념, 기준이란 그 분야 내에서 의문의 여지가 있는 것으로서, 확정적인 것이 아니라 임의적이며 논쟁의 대상이 된다. 이 때문에 절차, 개념, 기준은 숙달해야 할 대상이 아니라 사색의 대상이며, 교사와 학생은 스스로 이 분야에 뛰어들어 사고해볼 것이 요구된다(조영태, 1995).

과정 모형은 필연적으로 연구 기반 교수, 연구자로서의 교사를 상정한다. 학생들이 입문해야 할 지식의 형식 그 자체가 불확정성을 띠고 있다고 보게 되면, 교사로 하여금 지식의 형식에 내재하는 절차상의 원리를 끊임없이 연구하고 이를 바탕으로 교육과정을 개발할 것이 요구되기 때문이다. 또한, 교사와 학생이 함께 절차적인 원리를 탐구해나가는 과정 자체가 교육활동이 된다. Stenhouse에게 있어서 Peters의 절차적 기준과 원리의 역동성은 경험에 관한 사고의 자원을 구성하며, 학생들의 개별성, 창의성, 상상력을 위한 공간을 제공한다고 볼 수 있다(Elliot, 2001). 그는 주어진 내용을 그대로 전달하는 것을 교사의 전문성이라 보았던 목표 모형과 차별되는, 과정 모형에서의 교사의 전문성을 ‘확장된 전문성(extended professional)’이라 불렀다(Mckernan, 2008).

이와 비슷한 시기에 미국에서는 Schön(1983)이 ‘반성적 실천가(Reflective Practitioner)’라는 개념을 통하여 전문성을 새롭게 규정하였다. Donald A. Schön은 반성의 개념을 체계화한 학자로서, 기술적 합리성 패러다임에 기초하여

---

인가’를 규정하는 규준과 가치를 내포하고 있는 것이라 주장했다. 이는 이미 교육 속에는 수월성에 대한 내재한 기준이 있으며, 더 나아가 ‘교육받은 인간은 어떠해야 한다’는 교육의 일반적인 기준에는 과정적인 절차와 가치까지 내포되어 있다는 것이다. 따라서 지식의 형식을 기반으로 한 교육은 자연스럽게 과정적인 절차와 가치를 도출할 수 있으며, 이를 통하여 교육과정을 설계하는 것이 가능하다. 여기서 과정적인 절차와 가치는 교사로 하여금 학생들이 공적인 전통에 입문할 수 있도록 안내하는 역할을 한다.

전문성을 규명하려 했던 실증주의의 시도들이 전문가들의 전문성을 제대로 설명하지 못한다는 문제의식에서 논의를 시작하였다. 과거 기술적 합리성 패러다임에 따르면 전문가는 과학적인 지식과 기술을 ‘적용’ 하여 구체적인 문제를 해결할 수 있는 사람으로, 어떠한 직업이 전문직으로서 인정받기 위해서는 탄탄한 학문적 바탕을 가져야 하며, 이러한 지식을 현실에 적용함으로써 문제를 해결해야한다고 보았다. 또한 현실의 모호함이나 예측 불가능성 등은 그 분야와 관련된 과학적인 지식이 충분히 발달하지 못해서 발생하는 문제로, 이는 전문 지식이 발전할 때만이 해결될 수 있으며, 실천가들은 문제 해결에 적합한 수단을 선택할 수 있기 위하여 끊임없이 최신이론을 습득하여야 한다.

그러나 기술적 합리성 패러다임의 한계는 1960년대에 들어 점차 명확해지기 시작하였다. 과학적 지식이 발전하기만 하면 사회의 여러 문제가 해결될 수 있다고 믿었으나, 시간이 지나고 학문이 발전해도 사회문제들이 해결되지는커녕 점차 복잡해져 가는 양상을 보였기 때문이다. 이에 더하여 학자들이 일반인들보다 뛰어난 지식을 가지고 있지 않음에도 그들의 기득권을 유지하기 위하여 지식을 남용한다는 사고가 팽배해지면서 이러한 불신은 점차 커지기 시작하였다.

대중들 사이에 전문성에 대한 의심이 점차 커지던 시기에 Schön은 ‘전문성이 무엇인가’ 라는 질문에 대하여 새로운 대안을 제시하고자 하였다. 그는 기술적 합리성 패러다임이 전문성을 규명하는 데에 결정적인 결함을 가지고 있다는 점을 피력하면서 자신의 주장을 전개하였다. Schön이 생각하기에 기술적 합리성 패러다임이 가지고 있는 가장 큰 문제점은 ‘해결해야 할 문제가 이미 규명되어 있다’ 고 가정한다는 점이다. 앞서 살펴보았듯 이들은 현실의 문제를 해결하기 위한 도구적 이성을 발휘하는 것이 전문가의 일이라고 생각하였다. 그러나 사실 현실에서 해결해야 할 문제란 그들이 생각하는 것처럼 처음부터 주어진 것이 아니다. 오히려 불확실하고 복잡한 현실 속에서는 문제가 무엇인지를 설정하는 것부터가 전문성의 영역이 되며, 이러한 전문성은 ‘문제와 목적은 명확하므로 수단만 선택하면 된다’ 고 생각했던 이전의 패러다임에서는 절대 생각할 수 없는 영역이었다. 이 때문에 문제가 무엇이고 우리가 달성해야 할 목표가 무엇인지가 명확하지 않은 상황이 주어지면, 기술적 합리

성 패러다임에서 양성된 전문가들은 나아가야 할 방향을 잃고 우왕좌왕하기 마련이다. 따라서 Schön은 불확실한 상황 속에서 상황적인 인지와 실험을 통하여 형성되는 전문성을 살펴보고자 하였다. 또한, 이 과정 중에서 실천가들이 그들만의 고유한 전문성을 형성하는 방법의 하나로 ‘반성’이 등장하게 된다.

Schön은 우선 전문가들이 현장에서 발휘하는 지식은 명료하게 기술된 지식이 아니기 때문에 말로 하기는 어렵지만 암묵적으로 알고 있는 지식임을 주장한다. 예컨대, 우리가 수많은 사람 사이에서 특정한 한 사람을 알아보는 일은 비록 우리가 어떻게 그 얼굴을 알아보았는지 명확하게 말할 수는 없다 하더라도 이미 ‘알고 있는 것’이며, 우리 내부에 사람의 얼굴을 인식하는 암묵적인 틀이 있는 것이라 말할 수 있다. 매우 거친 예이기는 하지만, 이는 전문가들이 실천 장면에서 수행하는 행위와도 유사한 것으로서, 전문가들이 현실을 인식하고 판단하며 실행하는 과정은 의식적이지 않을 수 있어도 내재하여 있는 실천적인 지식 체계라고 할 수 있다.

또한, 그는 위와 같은 실천적 지식은 현장에서 반성을 통해 얻어질 수 있는 것임을 강조하면서 ‘행위 중 반성(reflection on action)’이라는 개념을 제안한다. ‘행위 중 반성’이란 전문가가 일상에서 무의식적으로 일상화된 행동을 하다가 자신의 예상과는 다른 사태가 발생하였을 때 놀람으로써 작동되는 것으로, 전문가는 행위 중 반성을 통하여 자기 안에 내재되어 있던 앎을 표면화시키고, 이를 비판적으로 재구성하며, 이를 다시 실행으로 옮김으로써 자신의 앎을 재구성하게 된다. Schön이 보기에 ‘행위 중 반성’은 곧 전문가가 현장에서 수행하는 연구이자 실험이다(Scott, 2008). 전문가는 이러한 실험을 통하여 자신의 ‘행위 중 앎’을 변화시키게 되고 이는 자연스럽게 자신의 실천의 변화를 낳게 된다. ‘행위 중 반성’이 학교 외부에서 이루어지는 실험과 차별화되는 이유는 실험을 통해 깨달은 바가 현장에 즉시 반영됨으로써 곧바로 전문가의 ‘행위 중 앎’을 변화시킨다는 것에 있으며, 이러한 과정을 통해 생성된 지식이란 실천과 분리되지 않는 앎 혹은 이론이라는 점에서 실험실에서 생산되는 지식과는 차별화된다.

Schön은 ‘행위 중 반성’을 통하여 교사 내면의 암묵적인 지식을 변화시킬

수 있으며 이는 곧 실천의 변화를 의미한다고 주장하면서, 전문가로서의 교사는 자신의 실천에 대해 반성하고 이를 곧 실천으로 옮길 수 있는 ‘반성적 실천가(reflective practitioner)’가 되어야 함을 주장하였다.

## 2. 교사연구의 대표적 유형

### 가. 내러티브 탐구

#### (1) 내러티브 탐구의 개념

‘내러티브 탐구’는 북미 지역에서 태생한 연구 전통 중 하나로, 앨버타 대학의 Jean Clandinin과 토론토 대학의 Michael Connelly가 지난 20여 년간 교사 교육자로 활동하면서 깨닫게 된 교사의 ‘개인적·실제적 지식(personal practical knowledge)’의 중요성을 바탕으로, 이를 발전시키기 위해 고안한 방법론이다.

기존의 교사교육에서는 교사들의 개인적인 삶의 경험에 대하여 큰 관심을 기울이지 않았으며, 단지 교사가 되기 위해 알아야 한다고 생각하는 것들을 이론화하여 가르치기만 하면 좋은 교사를 양성할 수 있을 것으로 생각하였다. 그러나 교사양성기관에서 교육을 받은 예비교사들은 ‘백지상태’로 교사양성기관에 들어와 있는 것이 아니라 초·중·고교의 학교 교육을 통해 이미 ‘가르치는 일’에 대한 개인적인 신념을 가지고 들어오며, 이러한 신념은 이후 교사들의 교육실천에 큰 영향을 미친다(Nason & Whitty, 2007). 또한, 교사들은 교수행위를 할 때 단순히 이론적 지식을 적용하는 것이 아니라 상황에 관한 판단과 이전의 경험, 자신의 신념에 따라 이론적 지식을 변형시켜 활용한다. 이 때문에 교사교육은 예비교사들이 그들의 일에 대해 이미 생각하고 있는 것 위에 구축되거나 재구축되어야 한다는 주장(Olson, 1995)에 힘이 실리고 있으며, 교사들이 이미 구축하고 있는 신념에 관한 관심이 부쩍 증가하고 있다. 이러한 맥락에서 최근 관심이 더해지고 있는 것이 교사의 개인적·실제적

지식으로, 개인적·실제적 지식이란 실천의 기저에서 암묵적으로 작동하는 교사의 신념 혹은 일련의 가치체계를 지칭한다(Elbaz, 1981).

Connelly와 Clandinin은 교사의 개인적·실제적 지식을 드러내는 데에 있어 내러티브 탐구 방법만큼 적합한 대안이 없음을 강조한다. 또한, 이를 정당화하기 위하여 인간 경험에 대한 Dewey의 사상과 인간 주체의 서사성을 설명하는 MacIntyre의 주장을 끌어온다(Conle, 2000). Dewey에 따르면 인간의 삶이란 경험의 연속으로, 이때의 경험이란 하나의 유기체로서의 인간이 환경의 자극에 반응하고 적응하는 과정에서 형성되는 것이다(Dewey, 1916). 또한, 경험이란 ‘계속성’을 가진 것으로, 모든 경험은 지금까지 있었던 경험의 결과를 배경으로 하여 이루어질 뿐만 아니라, 이후 오게 될 경험에 반드시 영향을 미치게 되어있다. 따라서 현재의 경험이란 과거의 경험과 별개의 것으로 떨어뜨려 놓고 이해할 수 없으며, 미래에 대한 지향성 없이 설명 불가능하다. 뿐만 아니라 경험이란 진공상태에서 이루어지는 것이 아니며, 경험이 일어날 수 있는 것은 개인과 개인 밖에 무언가가 존재하기 때문인데, 바로 이 점에서 경험의 ‘상황성’이 발생한다. 경험의 상황성이란 개인의 경험을 이해하기 위해서는 개인이 처한 맥락을 함께 이해해야 함을 시사하는 것으로, 경험이란 개인 밖에 상호작용할 무언가가 주어져 있지 않다면 이루어질 수 없으며, 인간은 자신의 외부에 있는 것과 밀접한 관련을 맺으면서 경험을 지속한다는 것을 뜻한다. Connelly와 Clandinin은 Dewey가 주장한 경험의 ‘계속성’과 ‘상황성’에 착안하여 ‘삼차원적 내러티브 탐구 공간’이라는 은유적인 개념을 전개하였다(Clandinin & Connelly, 2000)<sup>3)</sup>.

3) Dewey의 영향력이 가장 극명하게 드러나는 곳은 그들이 주장하는 삼차원적 내러티브 탐구 공간에서이다. 내러티브 탐구에서는 연구하고자 하는 경험 혹은 참여자를 삼차원적 내러티브 탐구 공간에 위치시키는데, 여기서 삼차원적 내러티브 탐구 공간이란, ‘개인적·사회적 상호작용’, ‘과거·현재·미래의 계속성’, ‘상황성’을 그 축으로 하는 것으로서, 경험의 의미를 보다 풍부하게 조망하기 위한 은유적인 틀이라고 할 수 있다. 조금 더 구체적으로 살펴보면, ‘개인적·사회적 상호작용’을 고려한다는 것은 인간은 추상적이고 절대적인 시·공간 속에 사는 것이 아니라 구체적이고 특수한 맥락 속에서 타인과 관계를 맺어가는 존재임을 기억한다는 뜻이다. 즉, 한 인간의 경험을 맥락에서 분리해서 보는 것이 아니라 그가 맺고 있는 관계의 망 속에서 그 총체적인 의미를 파악하는 것이다. ‘과거·현재·미래의 계속성’이란 인간의 현재 삶은 과거의 결과물이자 미래를 향한 지향을 포함하고 있는 것이기 때문에 한 경험의 의미를 이해하기 위해서는 현재의 삶에 영향을 미치고 있는 연구 참여자의 과거 경험과 향후 나아가고자 하는 방향을 충분히 살펴야 함을 의미한다. 마지막으로 ‘상황성’이란 연구 참여자가 속해 있는 바로



Connelly와 Clandinin의 주장은 Dewey의 사상뿐만 아니라 MacIntyre의 인간 주체의 서사성에도 근거를 두고 있다. 인간의 삶은 경험의 연속이며, 경험이 성장해나가는 것이 인간 삶의 목적이라고 할 때, 경험의 성격에 대한 해명이 필요하기 때문이다. MacIntyre는 그의 저서 『After Virtue』에서 인간의 탄생, 성장, 죽음은 내러티브를 통하여 의미가 부여되며, 자기 동일성을 획득하게 된다는 것을 주장한 바 있다. 인간은 태어나서 죽을 때까지 물리적으로 보았을 때 단 한 순간도 같지 않다. 겉으로 보이는 골격뿐만 아니라 몸속 세포들까지 끊임없이 죽고 생성되고를 반복하기 때문이다. 비단 외양뿐만 아니라 생각도 끊임없이 변해간다. 그럼에도 ‘어린 시절의 나’와 ‘성인이 된 나’가 서로 다른 존재가 아닌 한 존재라고 생각할 수 있는 것은 ‘어린 시절의 나’와 ‘성인이 된 나’가 이야기를 통하여 연결되어 있으며, 하나의 통일된 정체성을 가지고 있기 때문이라고 할 수 있다. 이는 인간을 물리적인 관점에서만 바라볼 때에는 전혀 입증할 수 없는 부분으로서, 이야기를 통하여 자신의 삶에 통일성을 부여하는 인간 주체의 서사성을 통해서만 이해될 수 있는 부분이다. 이처럼 인간은 무의미하게 흘러가는 것처럼 보이는 일상에 이야기를 통하여 의미를 부여하며, 이야기를 통하여 사건을 관계 짓는다(이혼정, 2004).

또한, 인간은 이야기를 통하여 타인과 소통한다. 우리는 타인과 대화를 통해서 나의 삶을 나누며 다른 사람의 삶으로 들어간다. 우한용(2004)을 따르면 자신의 삶을 서사화하는 것은 반성적인 성찰을 통하여 자신의 삶을 타자화하는 것이며, 타인의 이야기를 수용하는 것은 타인의 삶을 내가 대면하는 것이다. 이로 인해 내 인생의 내러티브에는 자연스럽게 타인이 존재할 수밖에 없으며, 이를 통하여 나의 내러티브와 타인의 내러티브가 만나서 공동체의 내러티브가 형성된다(MacIntyre, 1981).

Connelly와 Clandinin은 경험에 대한 Dewey의 정의와 인간 경험의 서사적 특성에 대한 MacIntyre의 주장에 근거하여 내러티브 탐구를 정당화한다. 인간 경험의 계속성과 상황성, 서사성을 가장 잘 이해할 수 있는 접근이 내러티브

---

그 장소의 특성을 염두에 두는 것을 의미한다. 물론 이 세 가지 축이 독립적으로 체험을 구성하는 것은 아니며, 이 세 가지 차원들은 상호 작용한다. 이 세 가지 축은 내러티브 탐구가 연구하고자 하는 인간의 경험이 Dewey의 사상에 뿌리 깊게 내리고 있음을 보여 준다.

탐구이며, 내러티브 탐구를 통하여 세상에 대한 지식을 새롭게 구성해 갈 수 있기 때문이다. 따라서 이들은 인간의 삶과 경험을 그 핵심에 두는 교육 연구에서도 내러티브적 접근은 필수이며, 특히 교사들은 내러티브 탐구를 수행함으로써 자신이 그동안 살면서 암묵적으로 가져왔던 개인적·실제적인 지식을 표면화시킬 수 있음을 강조한다. 또한, 내러티브 탐구를 통하여 ‘다시 이야기’ 해봄으로써 새로운 교육 실천을 구성해나갈 것을 권유한다.

## (2) 내러티브 탐구의 특징

내러티브 탐구는 교사연구자의 개인적·실제적 지식을 드러내고 발전시키는 데에 핵심적인 방법의 하나로 알려졌으며, 이 때문에 교사교육 분야에서 교사의 전문성을 증진하는 방안으로 최근 널리 소개되고 있다. 이 절에서는 교사에 의해 수행되는 내러티브 탐구의 중요한 특징을 교사에 대한 역할 기대, 연구 과정에서 나타나는 특징, 지식에 대한 관점의 측면에서 살펴볼 것이다.

첫째, 내러티브 탐구는 교사가 ‘자기 자신의 경험을 연구할 것’을 기대한다. 과거 실증주의 패러다임에서는 연구자와 연구대상의 분리를 상정하였으며, 연구자가 자신의 외부에 존재하는 연구대상을 있는 그대로 관찰, 측정, 서술할 때만이 연구라고 생각하였다. 이 때문에 실증주의 패러다임에서 이루어지는 대부분의 교사연구는 특정 이론이나 프로그램의 효과성을 심리통계적인 방법으로 검증하는 것을 연구의 목적으로 삼았다. 그러나 내러티브 탐구는 효과적인 교수-학습 방법, 학급 운영 전략 등에 밀려 상대적으로 주목받지 못하였던 교사 개인의 삶에 주목한다. 단순한 교수 능력의 신장을 넘어 교사의 존재론적인 성장이 있을 때에야 비로소 교육 실천의 질적인 향상이 있을 수 있다고 보기 때문이다. 따라서 이들은 내러티브 탐구를 통하여 교사 개인이 자신의 삶을 이해하고, 더 나아가 새로운 관점에서 더욱 나은 삶을 구성해나갈 길을 열어가고자 한다(Clandinin & Connelly, 1988).

또한 내러티브 탐구는 교사로 하여금 ‘아동의 삶과 학습 경험’에 대하여 알아갈 것을 기대한다. 아동의 성장을 도모하는 것이 교육이라고 볼 때, 아동의 삶에 대해 충분히 알지 못한 채 무언가를 가르친다는 것은 어불성설이기

때문이다. 과거 실증적 교육관에서는 아동을 백지로, 교사는 그 백지를 채울 내용의 공급자로 보았기 때문에, 학생에 관한 심도 있는 이해를 요구하지 않았다. 그러나 내러티브 탐구는 학생을 텅 빈 객체가 아니라 나름의 서사를 갖는 의미 구성의 주체로 보기 때문에, 교사로 하여금 학생들이 지금까지 구성해온 이야기들을 중요하게 여기고 그것으로부터 배울 것을 기대한다(최인자, 2007).

둘째, 내러티브 탐구 과정 중에서 드러나는 특성으로서, 교사연구자와 연구대상과의 관계가 이전의 형식주의적이고 환원주의적인 사고양식과는 전혀 다른 양상을 보인다는 점이다(Clandinin, 2007). 과거 형식주의적인 사고양식에서는 교사연구자가 자신의 현장을 연구한다고 할지라도 연구하고자 하는 대상에게 영향을 미쳐서는 안 되며, 다른 연구자가 그 현장에 들어가도 같은 결과를 얻을 수 있을 만큼 교사 자신의 주관에 배제할 것을 강조했다. 그러나 내러티브적 사고양식에서는 교사연구자와 연구대상 사이에는 모종의 상호작용이 존재한다고 보기 때문에, 어떤 교사가 어떤 교실 현장에서 연구를 시작하느냐에 따라 구성되는 내러티브의 결과도 달라질 수밖에 없음을 인정한다.

또한, 이들은 연구하고자 하는 대상의 특성을 수치화함으로써 변인 간의 관계를 밝히고자 했던 형식주의적 연구가 특정한 장면의 뉘앙스와 미묘한 차이들을 탈색시키기 때문에 경험의 본래 의미를 드러내기에 충분하지 못함을 지적한다. 이들은 같은 수치로 표기된다고 하더라도 그 경험의 질에는 엄청난 차이가 있을 수 있음을 주장하면서 표준화된 방식으로 수집된 숫자에 대한 의문을 제기한다. 따라서 이들은 숫자로 드러낼 수 없는 경험의 질적인 측면을 사용하기 위하여 ‘이야기’를 자료로 사용하고자 한다.

그러나 자료로 이야기를 사용하게 되면 심리통계적인 방법을 통하여 연구대상의 특성을 파악할 때보다 더 적은 수의 연구 참여자를 대상으로 연구를 진행할 수밖에 없다. 이 경우 특수한 대상을 연구하는 것은 그 현장에서만 통용 가능한 것이기 때문에 일반화 가능성이 적다는 비판을 받을 수밖에 없다. 그러나 내러티브 탐구자들은 양적으로 파악된 일반적인 경향보다 특정한 시간과 맥락 속에 존재하는 사람들의 이야기가 더 진정성 있게 현실을 드러낼 수 있으며, 한 인간의 삶을 깊게 연구하다 보면 완전히 같은 경험은 아니지만 모

종의 공명(resonance)을 일으키는 보편성을 경험할 수 있다고 주장한다. 이는 인간이라면 가질 수밖에 없는 모종의 공통성이 있기 때문으로, 그 어떠한 인간도 다른 인간과 완전히 다르지 않다는 점에서 기인한다.

셋째, 내러티브 탐구는 패러다임적 지식에 대비되는 개념인 내러티브적 지식을 토대로 삼는다. Bruner(1986)에 따르면 패러다임적 사고양식은 실재에 대한 객관적인 진리가 있다는 신념에 기반을 두고, 특정한 사람의 신념과 상관 없는 정확하고 확실한 견해를 찾아가고자 노력한다. 이러한 양식에서는 개인의 감정, 가치, 경험적 느낌, 기억 등은 확실성을 파괴하는 것으로서 무시되어야 할 것으로 간주하며, 개인의 경험과 맥락적인 상황으로부터 분리된 탈맥락적, 객관적, 추상적인 성격의 지식이 강조된다. 이에 반하여 내러티브적 양식은 세계를 이해하고 그에 대한 지식을 구성하는 데 있어서 이를 이해하고 구성하는 사람들의 ‘이야기(story)’를 활용하고자 한다. 이들은 ‘인간은 자신의 경험을 이야기하려는 보편적인 성향이 있다’는 가정을 전제로 개인 내에 구체화되어 있는 주관적인 지식을 알아가고자 노력한다. 또한, 그들은 지식을 인간이 자신의 경험을 다른 사람과 이야기하는 가운데 형성되는 것으로 보기 때문에 개인과 무관하게 존재하는 탈맥락적, 객관적인 지식을 부정한다(소경희, 2004). 내러티브 탐구는 Bruner의 내러티브적 지식관을 받아들임으로써 교사들의 신념과 생각이 단순한 의견이 아니라 하나의 이론으로 받아들여질 수 있는 토대를 마련하고 있다.

### (3) 내러티브 탐구의 절차

내러티브 탐구는 ‘현장에 들어가기’, ‘현장에서 현장텍스트로’, ‘현장텍스트 구성하기’, ‘현장텍스트에서 연구텍스트로’, ‘연구텍스트 구성하기’라는 5단계의 과정을 통하여 진행된다(Connelly & Clandinin, 2000). 각각을 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

먼저, ‘현장에 들어가는’ 단계이다. 이 단계에서 교사는 자신의 개인적인 관심을 바탕으로 연구하고자 하는 바를 결정하고, 연구하고자 하는 대상과 관계를 맺기 시작한다.

두 번째는 ‘현장에서 현장텍스트로’ 이동하는 단계로 현장에 들어가 자료를 수집하고 관찰하는 단계이다. 이때 가장 중요하게 생각해야 할 것은 현장과 친숙해지는 동시에 적절한 거리를 두는 일이다. 현장에서 한걸음 떨어져서 그 현장이 놓여 있는 복합적인 맥락을 바라보되, 교사로서의 자신의 삶에 소홀하지 않도록, ‘거리를 두는 것’과 ‘친밀해지는 것’ 사이의 균형을 이룰 필요가 있다.

다음은 ‘현장텍스트를 구성하는’ 단계로, 자서전적 글쓰기, 일지, 현장 노트, 편지, 대화, 면담, 가정사와 가족 이야기, 문서, 사진, 기억 상자 등의 자료를 수집하는 단계이다. 내러티브 탐구에서 자료를 ‘텍스트’라는 용어로 지칭하는 이유는, 우리가 인식하든 하지 못하든 수집되는 모든 자료는 있는 그대로 획득되는 것이 아니라 교사연구자의 안목과 관심에 의해 ‘해석된 것’이기 때문이다.

그 다음은 ‘현장텍스트로부터 연구텍스트로’ 넘어가는 단계이다. 이 단계에서 교사연구자는 주어진 자료들을 바탕으로 의미 있는 내러티브를 형성할 준비를 하게 된다. 이때 교사연구자가 유의해야 할 것은 특수한 맥락에 터해 있는 연구 참여자들의 경험이 학문적으로 왜 가치가 있으며, 사회적으로 어떤 공헌을 할 수 있는지 그 의미를 정당화하는 일이다. 또한, 연구자는 자료를 끊임없이 검토하면서 많은 양의 텍스트들을 꿰뚫을 수 있는 핵심 줄기(thread)가 무엇인지를 파악하려고 노력해야 한다. 교사연구물의 대부분이 이 핵심줄기를 뽑아내는 것에 실패하여 수집된 경험을 연대기 순으로 나열하는 데에 그치고 있다. 그러나 모든 이야기(story)가 내러티브(narrative)는 아니며, 단편적인 사건들이 핵심 줄거리를 중심으로 구조를 갖추면서 시간적인 연속성을 갖게 되는 것(Connelly & Clandinin, 1990)을 내러티브라고 할 때, 경험의 총체성을 드러낼 수 있도록 개별적인 경험들을 꿰어내는 것이 중요하다고 볼 수 있다.

마지막으로는 이러한 과정을 바탕으로 직접 ‘연구텍스트를 구성하는 시기’이다. 이 과정에서 교사연구자는 연구 결과물을 읽을 청중이 누구인지를 고려하여 그들이 이해할 수 있는 형식으로 연구 논문을 작성해야 한다.

## 나. 실행연구

### (1) 실행연구의 개념

실행연구는 교육 현상을 예언 및 통제하는 것에 목적을 두었던 전통적인 교육 연구(Gay, 1996)를 향한 비판에 그 출발점을 두고 있다. 전통적인 교육연구는 자연의 법칙들이 실험을 통해 파악되었던 것처럼 사회 현상도 같은 방법으로 파악할 수 있다고 생각하였으며, 이에 따라 심리통계적인 기법을 사용하여 사회적인 법칙을 파악하고자 하였다(Mills, 2003). 또한, 이들은 심리통계적인 방법을 통하여 생성된 지식을 현장에 제공하고, 이를 실천가들이 적용하기만 하면 교육 실천이 개선될 수 있다고 믿는다. 왜냐하면, 과학적인 방법에 따라 도출된 지식은 맥락에 상관없이 적용될 수 있는 보편타당한 지식으로서, 그 지식이 적용되었을 때 발생하게 될 결과에 대한 예측을 포함하고 있기 때문이다.

그러나 이렇게 도출된 소위 과학적인 지식이라고 하는 것이 실제로 현실에 얼마나 이바지하는가에 대해서는 의견이 분분하다. 왜냐하면, 이러한 통계적인 연구는 관찰하고자 하는 변인 간의 관계를 부각시키기 위하여 여타의 변인들을 통제하는 방법을 사용하는데, 통제된 상황에서 생성된 지식은 현실의 한 단면을 드러내는 것에는 유용할지 몰라도 다양한 변인들이 복합적으로 얽혀 상호작용하는 교육 현장에서 직접 영향을 미칠 수 있을지 미지수이기 때문이다.

이러한 맥락에서 전통적 교육연구의 효과에 문제를 제기하며 등장한 것이 바로 실행연구(Action research)이다. 실행연구는 ‘실행’ 과 ‘연구’ 를 결합한 용어로, 현장을 개선할 수 있는 지식은 외부연구자에 의해 생성되어 현장에 적용되는 것이 아니라, 현장의 실천가가 자신의 실천을 직접 탐구하는 데에서 획득되는 것이라고 본다.

또한 실행연구를 옹호하는 사람들은 이전의 연구가 연구자와 교사의 역할을 엄격하게 분리함으로써 실행의 효과적인 개선을 가로막았을 뿐만 아니라 연구자보다 교사의 지위를 낮게 평가하는 비민주성을 띠고 있음을 비판하면서, 이

를 개선하기 위해서 교사가 자신의 교실 현장을 직접 연구해야 함을 강조한다. 이를 통하여 교사와 연구자의 이분법적인 분리가 극복되고, 외부의 학자들에게 알려질 수 없었던 교실 현장의 실천이 드러나면서 연구의 새로운 지평을 열어줄 수 있다고 생각하기 때문이다.

실행연구에 대하여 한마디로 정의하는 것은 쉽지 않다. 실제로 수많은 학자가 실행연구에 대하여 나름의 정의를 제시하였으며, 정통으로 받아들여지는 하나의 정의가 존재한다기보다 다양한 맥락에서 상이한 용어로 사용되고 있기 때문이다. 예컨대, 실행연구의 창시자인 Lewin(1946)은 실행연구를 “자연 사회적 환경 내에 존재하는 다양한 역학을 이해함으로써 과학적 법칙에 의거한 실천적 행위를 하도록 이끄는 변화실험”이라고 정의하였으며, Reason과 Bradbury(2001:1)는 실행연구를 “우리가 역사의 현시점에서 발견하고 있다고 믿는 참여적 세계관을 기반으로 인간에게 가치 있는 목적을 추구하는 데 필요한 실천적 지식(practical knowledge)을 획득해 가는 참여적이고 민주적인 과정이다. 그것은 타자와의 공동 참여 속에서, 사람들을 억압하는 문제를 해결하려는 실천적 추구 속에서, 더 넓게는 개인과 그들이 속하는 공동체의 번영을 추구하는 속에서 행위와 성찰, 이론과 실천의 통합을 추구한다.”라고 정의하였다. 그 외에도 Mills(2003)는 “교수·학습 상황에서 교사연구자, 교장, 장학사, 그 밖의 관련 인사가 학교가 어떻게 돌아가는지, 그들이 어떻게 가르치는지, 그리고 학생들이 얼마나 잘 배우는지에 관한 정보를 수집하기 위해 행하는 모든 체계적인 탐구활동”이라고 정의하였다.

그러나 서로 다른 용어로 실행연구를 묘사한다고 하더라도 이들 사이에는 모종의 공통점이 존재한다. 예를 들어, 연구의 주체가 외부에서 부여되거나 특정한 이론의 효과성을 증명하는 것이 아니라 교실 현장에서 교사가 가지고 있는 관심에 의해 결정된다는 점, 연구의 목적이 이론적인 지식을 생산하는 것에 있는 것이 아니라 실천의 개선과 체험적 지식의 성장에 있다는 점, 연구의 주체와 연구의 대상이 분리되지 않고 현장에 있는 사람들이 모두 연구에 참여한다는 점, 연구의 과정과 연구의 결과가 분리되지 않고 순환적이라는 점, 연구 결과물들을 다른 사람들과 공유한다는 점이 그것이다. 실행연구는 특정한 방법적 관심에 얽매이지 않기 때문에 구체적으로 실행되는 양상에는 차이가

있을지라도, 기본적으로 이러한 관심을 공유하고 있다고 볼 수 있다.

## (2) 실행연구의 특징

실행연구는 그 출현 이래 다양한 형태로 이루어졌다. 실행연구의 기본적인 문제의식과 틀은 유지하되, 그를 구현하는 방식에 있어서 다양한 차이를 인정하는 방향으로 발전해 온 것이다. 이러한 흐름은 내러티브 탐구가 태생한 이래 비교적 하나의 형태로 수렴되는 것과는 사뭇 다른 양상이다. 이는 실행연구가 시작된 시기가 내러티브 탐구에 비하여 훨씬 오래 전이고, 하나의 교사연구 방법으로서 비교적 안정적으로 자리 잡음으로써 나타나는 현상으로 볼 수 있다. 이러한 이유로 많은 학자들이 유사한 특징을 보이는 실행연구를 유형별로 범주화하거나 시대별로 묶어서 살펴보려는 시도들을 해왔는데, 일반적으로는 Lewin(1946)에 의해 고안된 실행연구가 Stephen Corey(1949)에 의하여 교육 분야에 도입되고, 심리통계적인 방법을 통해 실행연구가 진행되었던 1950년대를 제1기, 교육과정 개혁 및 교직 전문성 함양을 위한 목적으로 1970년대 영국에서 실행되었던 실행연구를 제2기, 1980년대 이후 호주의 풍토에 맞게 변형된 실행연구를 제3기로 유형화한다(Grundy, 1997). 특히 제2기의 실행연구를 실천적 실행연구, 제3기의 실행연구를 비판적 실행연구로 구분하기도 하는데(Mills, 2003), 이 두 가지 유형의 실행연구는 목적과 성격에 있어 다소 차이가 있다. 따라서 이번 절에서는 실행연구의 특징을 두 가지 유형으로 나누어 탐색하고자 한다.

### (가) 실천적 실행연구

실천적 실행연구란 교사가 학생 또는 동료 교사와 함께 현실을 개선하기 위하여 문제를 찾고 문제의 원인과 가능한 행동 전략을 함께 탐색해나가는 연구이다(Masters, 1995). 이 범주의 실행연구들은 교사의 전문적 지식을 생산하는 것에 가장 큰 관심을 두되, 이러한 전문적 지식은 외부연구자가 현장을 관찰하는 데에서 오는 것이 아니라 행위 당사자가 현장 내부에서 다양한 방법들을



시도해보고 이를 반성하는 데에서 온다고 본다. 왜냐하면, 현장의 문제는 교사 자신에 의해서 가장 잘 파악될 수 있으며, 교사 스스로에 의해 문제가 확인되었을 때 가장 잘 해결될 수 있기 때문이다. 따라서 이들은 교사로 하여금 스스로의 실천을 체계적으로 검토하고 주의 깊게 반성할 것을 독려한다. 또한, 현재와는 다른 새로운 실천 방식을 끊임없이 고민해봄으로써 보다 나은 교사로서 성장할 것을 기대한다.

실천적 실험연구는 대체로 교사가 자신이 하고 있는 일이 어떠한 성격의 일이고, 왜 그렇게 실천해야 하는가를 되돌아보는 것에서부터 시작한다(황원철·김경희, 2000). 이 과정에서 교사는 자신이 가치 있게 생각하는 것이 무엇인지를 발견하게 되는데, 이러한 자기 이해는 교사의 실천에 직접적으로 영향을 미치게 된다. 또한, 교사는 현실의 문제가 무엇인지 파악하고 이를 개선하기 위하여 자신의 현장을 심층적으로 탐색한다(Zuber-Skerritt, 1996). 이를 통하여 교사는 현장을 둘러싼 사회적 맥락과 그 속에서 구성원들에 의하여 생성되는 의미들을 파악하게 되고, 더 나아가 자신의 연구 활동을 통하여 새로운 의미를 만들어가게 된다.

실천적 실험연구는 현실을 이해하는 데에 있어 해석적 관점을 취한다(Elliot, 1987). 여기서 해석적인 관점이란 상황의 의미를 온전히 이해하기 위해서 그 행위(action)를 취한 당사자의 의도와 그 당사자가 처해있는 사회문화적인 맥락을 고려해야 한다는 입장으로, 자연과학의 연구방법을 사회과학에 도입하여 인간 행동을 파악하려고 했던 실증주의의 전통을 비판하고, 자연과학적 방법으로는 포착해낼 수 없는 인간 경험의 고유한 의미를 드러내고자 하는 접근방식이다. 과거 실증주의 전통에서는 사회 현상을 이해하기 위하여 관찰 가능한 행동(behavior)의 목록을 구체화하고 이에 맞추어 연구 대상자의 행동을 관찰하였다. 그러나 해석적 관점을 지닌 사람들은 인간의 행위를 특정한 행동 목록으로 제한시켜서 생각할 경우, 그 행위를 하기까지 인간의 의도와 동기, 목적 등이 탈색될 뿐만 아니라 그것이 타인에게 어떤 의미로 소통되는지에 대하여 충분한 정보를 제공할 수 없음을 지적한다. 따라서 이들은 사람들 간에 소통되는 사회 현상의 의미에 대하여 밝히고자 하며, 이를 바탕으로 상호간의 대화를 도모하고자 한다(Carr & Kemmis, 1986).

실천적 실행연구는 해석적 관점이 전제하는 구성적인 지식관을 동일하게 전제하고 있다. 즉, 교사들의 실천에 필요한 지식이란 일상의 경험을 통하여 형성되는 것으로 이때 교사의 지식과 실천은 분리되지 않으며, 학자들에 의하여 연구되는 이론적 지식과 실제 현장에서 교사들이 사용하는 지식 사이에는 엄연한 간극이 존재한다고 본다.

실천적 실행연구의 예는 1960년대에 영국에서 진행된 ‘연구자로서의 교사’ 운동에서 찾아볼 수 있다. 당시 영국에서는 Stenhouse에 의하여 인문학 프로젝트(Humanities Curriculum Project)가 진행되고 있었는데, Stenhouse는 이 프로젝트를 통하여 ‘연구자로서의 교사’라는 개념을 명료화하였으며, 실행 연구를 현장에 보급하고자 하였다. 또한, Stenhouse의 ‘연구자로서의 교사’ 운동은 그의 제자인 John Elliot에 의하여 보다 발전되었다. Elliot은 ‘The Ford teaching project’를 통하여 교사들로 하여금 학생들의 학습을 촉진시킬 수 있는 절차적인 원리를 탐색할 수 있도록 도왔으며, 외부연구자, 학생, 교사로부터 자료를 수집하여 다면적으로 교사의 교수 행위를 살펴볼 수 있도록 하는 삼각측정법(triangulation)을 개발하였다. 이들은 실행연구를 바탕으로 교육 과정을 개혁하고 교수의 전문성을 증진하는 것에 큰 관심을 두었다.

#### (나) 비판적 실행연구

영국에서의 ‘연구자로서의 교사’ 운동은 이후 Wilfred Carr와 Stephen Kemmis, McTaggart, Grundy와 같은 학자들에 의하여 보다 비판적이고 해방적인 실행연구 흐름으로 발전하게 된다(Zeichner, 2008). 특히 비판적인 실행연구는 1980-90년대 호주에서 두드러지는 경향을 보이는데, 이는 Elliot과 동료였던 Stephen Kemmis가 영국의 실천적 실행연구를 호주의 학문적, 사회적 풍토에 맞게 변형시키면서 이루어진 성과라고 할 수 있다.

프랑크푸르트학파의 비판 이론에 그 연구의 토대를 두고 있는 비판적 실행연구는 현실의 불평등하고 차별적인 현실을 드러내고 이를 통하여 보다 민주적이고 정의로운 사회를 만들어가는 것에 연구의 주안점을 둔다. 이들은 잔잔하고 질서정연하게 보이는 현실 이면에는 권위와 지배와 갈등으로 점철된 보

이지 않는 잠재적 현실이 존재하며, 이를 비판없이 그대로 받아들이면 권력에 의하여 왜곡된 이데올로기를 받아들일 수밖에 없다고 본다(홍성철, 2008). 따라서 억압적이고 비민주적인 사회구조에서 해방되기 위하여 사회에 참여하고 있는 당사자들은 자율적인 토론과 대화, 반성적 성찰을 통하여 억압의 기제에 대해 인식하고 이를 변화시켜 가야 한다.

이러한 맥락에서 비판적 실행연구를 수행하는 교사연구자들은 교실 맥락을 지배하고 있는 이데올로기의 허위의식을 폭로하고 현실에 대한 올바른 의식을 형성하기 위해 노력해야 한다. 교사연구자는 비판적 실행연구를 통하여 교실에 작동하고 있는 구조적인 문제에는 무엇이 있는지, 학교에서의 의사결정은 누구에 의하여 이루어지는지를 질문하고 살펴보아야 한다. 또한, 이 과정은 단순히 교사 혼자 사변적으로 수행하는 것이 아니라 동료교사, 지역구성원, 학생들과 협력적으로 이루어진다. 이러한 과정에서 교사연구자는 단순히 대학에서의 연구 성과를 받아들여 실행하는 수동적인 실행자가 아니라 교육적 지식의 생산자이자 사회 변혁가로서 자리매김하게 된다.

비판적 실행연구는 실천적 실행연구와 절차적인 측면에서는 큰 차이가 없지만 실천적 실행연구와 지식을 바라보는 관점에서 차이가 있다. 실천적 실행연구는 구성적 지식관을 따르기 때문에, 특정 담론의 적법성을 따지지 않으며 지식을 애매하고 불확정적인 것으로 내버려 둔다. 그러나 이 경우 ‘절대적인 지식은 없으니 무엇이든 옳다’ 식의 상대주의로 빠질 위험이 있으며, 합리적이고 계몽적인 이론을 추구할 수 있는 이성의 잠재력에 대해 무시하는 처사를 가져온다. 또한, 상충되는 입장 속에서 어떤 인식이 옳은지에 대하여 전혀 답을 내려줄 수 없기 때문에, 집단 최면에 걸린 것처럼 왜곡된 인식 속에 갇혀도 이로부터 벗어날 수 있는 길이 없다는 문제가 있다.

비판적 실행연구를 주장하는 학자들에 따르면 세계는 실증주의자들이 전제했던 것처럼 인간의 외부에 존재하는 절대적인 것들도 아니지만, 구성주의자들이 주장하는 것처럼 전적으로 인간의 주관에 의해 구성되는 것도 아니다(Habermas, 1972). 이 때문에 비판적 실행연구자들은 인간이 선호하는 어떤 방식으로 지식을 구성해도 상관없다는 식의 상대주의를 거부하며, 인간이 세계 속에서 더 공정하며 합목적적인 삶을 살 수 있도록 하는 세계에 대한 바른 이

해를 추구한다. 물론 세계에 관한 인간의 지식은 항상 오류가능성을 가지고 있으며 잠정적이라는 점은 이들 역시 인정한다. 그러나 이러한 오류가능성이 보다 나은 지식을 찾아가는 것 자체를 부정하지는 않으며, 오히려 오류가능성을 판단할 수 있다는 것 자체가 세계에 대한 바른 지식으로 나아갈 수 있는 가능성을 보여주는 것이라 믿는다(Bhaskar, 1998).

또한, 이들은 지식과 실천의 관계에 대해서도 실천적 실행연구와 다른 입장을 표명한다. 이들은 실천적 실행연구가 이론과 실천의 이분법을 극복하기 위한 목적으로 수행됨에도 불구하고 여전히 이론과 실천을 분리하고 있음을 비판하면서, 이론과 실천의 변증법적 발달을 추구한다(Cochran-Smith & Lytle, 1999). 즉, 비판적 실행연구는 이론적 지식과는 무관한 실천적 지식을 발달시키는 데에 목적이 있는 것이 아니라, 교사로 하여금 자신의 실행을 이론화하게 하고 이론화를 통한 깊은 이해가 후속적인 실천으로 이어지도록 함으로써, 교육적 지식의 창조가 다시 교육적 실천으로 재창조되는 것을 목적으로 한다(김희연, 2004). 또한 비판적 실행연구는 학자들에 의해 생산되는 이론을 비판적으로 검토하고 이를 연구결과로 제시함으로써, 실천을 기반으로 한 이론을 창출해내고자 한다. 이러한 과정을 통해 생성되는 지식은 이론적 지식, 실제적 지식의 이분법을 뛰어넘는 새로운 유형의 지식으로서, 지역적(local) 지식으로 명명된다.

### (3) 실행연구의 절차

일반적으로 실행연구는 Kemmis & McTaggart(1988)가 제시한 연구의 절차를 따르고 있다. Kemmis & McTaggart(1988)에 따르면, 실행연구는 ‘계획-실행-관찰-반성’이 한 사이클을 이루며, 이 사이클이 나선형적으로 순환하는 구조를 이루고 있는데, 연구 절차의 단계를 하나하나씩 살펴보면 다음과 같다. 먼저 교사는 자신이 현장의 실천 가운데서 더 연구해보고 싶거나 문제가 되는 상황이라고 생각되는 것을 연구 문제로 삼는다. 혹은 새로운 교육 프로그램을 개발하는 것 자체가 연구의 문제가 되는 경우도 있다. 교사는 자신의 문제의식에서 출발하여 어떻게 문제를 해결해야 할 것인지에 관한 ‘계획’을 세운

다. 다음으로 교사는 자신이 세운 계획에 따라 실제 수업을 ‘실행’ 하면서, 실제로 수업에는 어떠한 변화가 있는지를 ‘관찰’ 한다. 마지막으로는 일련의 과정들을 ‘반성’ 함으로써 계획이 적절했는지, 현실 상황은 어떠한지를 평가한다.

그러나 문제 해결의 계획을 설정하고 그 계획의 효과를 검증하는 것으로 연구가 종료되는 것은 아니다. 실행연구의 가장 중요한 특징은 이러한 사이클이 끊임없이 순환된다는 것에 있다. 과거의 많은 연구는 가설을 세우고 이를 검증할 수 있는 실험 계획을 세운 후, 실험을 통하여 가설을 검증하면 연구가 종료되는 선형적인 모습을 보였다. 그러나 실행연구는 하나의 문제가 해결되었다고 해서 연구가 종료된다고 보지 않으며, 하나의 연구 사이클의 종료는 새로운 연구 문제로 이어진다. 왜냐하면, 첫 번째 사이클을 통하여 처음에는 알지 못하였던 문제를 알게 될 수도 있고 혹은 처음에는 전혀 생각하지 못하였던 관점으로 현상을 바라보게 될 수 있기 때문이다. 또는 한 사이클을 통해 새롭게 변화된 현장에서 전혀 다른 문제가 생겨날 수도 있다. 따라서 ‘계획-실행-관찰-반성’이라는 사이클은 순환적으로 반복된다. 물론 이는 그대로 따라야 하는 선형적인 경로는 아니지만 개선으로 나아가고자 한다면 반복(iteration)과 반성(reflection)이 필수적이며(김남수, 2003), 이러한 연구의 과정을 연구물에 잘 드러내는 것이 실행연구의 핵심적인 과업 중 하나라고 볼 수 있다.

그러나 이때 유의해야 할 것은 사이클이 단순히 반복되는 것이 아니라 변증법적인 발전을 이루면서 나선형적으로 이루어진다는 것이다. 실행연구가 말하는 순환이라는 것은 단순히 제자리를 빙글빙글 도는 것을 지칭하는 것이 아니라 차이 있는 반복이 이루어지는 것을 의미하며, 하나의 사이클이 끝나면서 연구자는 더욱 확장된 지평 하에서 현장을 바라보게 된다.

### Ⅲ. 연구 방법

국내에서 수행된 교사연구 논의의 동향을 밝히고 이를 체계적으로 분석하기 위하여 이 연구에서는 메타분석 방법을 사용하였다. 연구 방법론으로서의 메타분석은 1970년 중반 이후 대두되어 왔으며, 동일한 연구 문제를 대상으로 하는 연구물 간의 연구 결과가 일치하지 않거나 상충되는 문제를 해결하기 위해 고안된 연구방법이다(나장함, 2008). 과거 메타분석은 경험적 연구에 한하여 사용되는 연구방법으로 인식되어 왔으나, 최근 들어 메타분석은 개별 연구 결과들을 종합하고 패턴을 규명함으로써 원래의 연구에서 찾아 볼 수 없던 새로운 결론에 도달하기 위해 활용되는 것으로 새롭게 인식되고 있다(Hunt, 1997).

메타분석에서 ‘메타’의 사전적 정의는 ‘~후에’, ‘~를 넘어선 상위의 수준에서’라는 의미를 내포하고 있다. 이에 비추어보았을 때, 메타분석이란 원래의 본질과 구조를 비판적으로 검토함으로써, 그것을 바탕으로 보다 논리적으로 정련되고 체계화된 새로운 차원으로서의 변화를 내포하고 있다(박순경, 1999). 즉, 기존의 것에서 출발하되 그것을 넘어선 이차적 도약을 꾀하고자 하는 의도를 가지고 수행되는 연구방법이다.

메타분석이 갖는 의의는 크게 두 차원으로 나누어 생각해볼 수 있다. 첫째는 메타분석을 통해 기존의 동향을 살펴볼 수 있다는 점이다. 즉, 메타분석을 통하여 기존 연구의 성격과 흐름에 대하여 반추하게 되며, 누적되어온 연구물들의 연구 성과를 체계적으로 파악할 수 있다. 또한 메타분석은 연구자로 하여금 관련 하위 분야들 간의 의사소통을 증진하고, 보다 거시적인 관점에서 그것을 조망하고 투시할 수 있게 한다(장희익, 1990). 메타분석의 이러한 장점은 다양한 연구 결과들을 종합하여 앞으로 연구되어야 할 연구 주제와 연구 방향을 보다 정확하게 규명하도록 도움으로써, 기존에 수행되어온 연구와 앞으로 수행하게 될 연구를 보다 바람직한 방식으로 연결해 준다는 의의가 있다.

그러나 메타분석의 핵심적 의의는 연구 결과물에 대한 일차적인 이해에 국한된 것이 아니라, 그를 발판 삼아 한층 더 깊은 이해로 나아가고자 한다는 것에 있다. 선행 연구의 양적 성장은 어느 시점에서 질적인 도약을 요구하며,

이러한 질적인 도약은 기존 지식을 수용하는 것에서 나아가, 이를 소재로 하여 보다 높은 수준의 지적 구조물을 형성함으로써 가능하다. 이때 메타수준에서 이루어지는 분석이 결정적인 역할을 하게 되는데, 이때의 메타분석은 단순히 선행연구물들을 양적으로 종합하는 것이 아니라, 이를 체계적으로 정리하는 가운데서 새로운 구조를 찾아내고, 그것을 다시 정련하여, 현상을 한층 더 고양된 시각에서 투시할 수 있는 새로운 관점을 다듬어냄으로써 가능하다(박순경, 1999).

이 연구에서는 메타분석이 가진 장점을 최대한 발휘하여 국내 교사연구 동향들을 체계적으로 검토하고, 이를 바탕으로 교사연구 관련 논의들의 특징과 가치, 의의 등을 보다 확장된 시각에서 조망하고자 하였다. 이를 위하여 먼저 관련된 연구물들을 수집하고, 연구물의 동향을 파악하는 작업이 선행되었다. 다음 절에서는 연구자가 분석 대상을 선정한 과정과, 코딩절차를 활용하여 이를 분석한 절차를 기술할 것이다.

## 1. 분석 대상

이 글에서는 1990년대 이후 국내 교육관련 학술지에 게재된 교사연구 관련 논문들을 대상으로 분석을 진행하였다. 물론, 교사연구와 관련된 논의들이 학술지가 아닌 단행본이나 학위 논문의 형태로 출판될 수도 있고, 학술지에 공유되지는 않았지만 일선 현장에서 수행되고 있는 교사연구물도 있을 것이다. 그러나 교사연구에서는 연구 결과를 관심 있는 사람들과 공유하는 것이 중요시된다는 점과 학술지에 발표된 교사연구물 중 상당수가 학위 논문을 수정·보완한 것이라는 사실을 고려할 때(강지영·소경희, 2011), 학술지에 게재된 연구물을 중점으로 분석을 진행해도 국내 교사연구 동향을 파악하는 데에 충분히 의미가 있을 것으로 판단되었다.

국내 교사연구의 동향을 메타적으로 분석하기 위하여 연구자는 교사연구에 관한 국내 연구물을 수집해야 했다. 체계적인 자료 수집을 위해서 먼저 학술지를 검색할 적절한 키워드를 선정할 필요가 있었는데, 이를 위하여 연구자는

교육학 관련 주요 학술지를 5개 정도 선정하여 종단적으로 검토하는 방안을 택하였다. 자료를 종단적으로 검토하게 되면 교사연구와 관련하여 학계에서 진행되는 논의에는 어떤 것이 있는지, 그 논의는 어떠한 키워드를 사용하여 진행되는지 훑어볼 수 있기 때문이다.

종단적으로 검토할 학술지는 2009년 기준 KCI 4년간 영향력 지수(IF) 15위 내에 드는 교육 관련 학술지 중 본 주제와 관련 있다고 생각되는 교육과정연구, 교육인류학연구, 국어교육연구, 유아교육연구, 초등교육연구로 선정하였다. 또한, 5개의 학술지에 1990년 이후 게재된 학술지들을 모두 훑어보되, 교육과정, 교육실행, 교육연구, 교사교육 등의 분야에서 교사에게 자신의 실천에 대한 성찰과 탐구가 필요하다고 주장하는 논문들을 모두 추출하였다.

종단적 검토를 통해 도출한 주제어는 ‘현장연구’, ‘수업연구’, ‘실천연구’, ‘실행연구’, ‘교사 탐구 공동체’, ‘내러티브 탐구’, ‘수업 반성’, ‘반성적 실천’, ‘반성적 교사교육’, ‘자서전적 방법’으로 총 10개였으며, 이를 키워드로 하여 모든 학술지를 대상으로 검색을 진행하였다. 학술지 검색은 RISS(학술연구정보서비스), KSI KISS(한국학술정보원), DBPIA(누리미디어)를 이용하였으며 이러한 기준에 따라 총 103개의 논문을 추출할 수 있었다. 분석 대상으로 선정된 논문을 연도별로 분류해보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 분석대상 논문의 연도별 논문 수

연 도	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
논문수	1	1	1	1	-	2	2	5	6
연 도	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	계
논문수	6	7	18	15	11	6	16	5	103

## 2. 분석 절차

연구자가 수집된 자료들을 범주화하고 그 관계를 파악하는 과정에서 사용한 절차는 Strauss & Corbin(1994)이 제시한 코딩의 세 가지 절차, 즉 개방 코딩



(open coding)과 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective coding)의 절차이다. 물론 Strauss와 Corbin이 제시한 코딩방법은 질적 연구에서 주어진 자료를 분석하는 방법으로 고안된 것이기는 하나, 학술지 전체의 맥락을 하나의 텍스트라고 보고, 학술지에 게재된 연구물을 그 분야의 담론을 대표하는 자료라고 볼 때, 자료들을 효과적으로 개념화, 범주화, 더 나아가 이론화하는 데에는 근거이론의 코딩 방법이 유용할 것으로 판단되었다.

먼저 개방코딩의 단계이다. 기실 이 연구에서는 분석 대상이 되는 논문들을 수집하는 과정과 개방코딩 단계가 엄격하게 구분되기보다는 밀접한 연관 속에서 진행되었는데, 이는 분석해야 할 대상이 미리 주어지는 것이 아니라 교육 관련 학술지라는 전체 맥락 속에서 추출되어야 한다는 점에서 비롯된다. 큰 맥락 속에서 필요한 자료들을 선별하는 과정에는 필연적으로 이 자료가 포함되어야 할 것인지 아닌지에 대한 연구자의 가치 판단이 들어가게 되는데, 이 과정에서 연구자는 끊임없이 유사한 개념을 갖고 있거나 의미상 관련되어 있다고 판단되는 사건, 현상, 물체, 상호작용 등을 다소 추상적이고 폭넓은 개념으로 재분류하기 마련이다. 이는 개방코딩 과정에서 이루어지는 작업(홍영기, 2011)과 유사하며, 이 연구의 개방코딩 과정은 자료의 수집 과정과 중첩된다고 볼 수 있다.

연구자는 앞서 5개의 학술지를 종단적으로 검토함으로써 국내에서 교사연구와 관련된 키워드를 도출하였음을 기술하였다. 종단적 검토 과정에서 연구자는 학술지에 게재된 논문의 제목과 초록을 중심으로 자료를 읽어내려 가면서, 논문이 다루고 있는 소재나 문제시하는 쟁점 혹은 주장하고자 하는 바를 개념화하고자 노력하였다. 또한 각 논문을 대표할 수 있는 핵심적인 용어들을 추출하거나 부여하였는데, 이 용어들을 모두 모은 후 유사하거나 같은 용어들끼리 범주화하는 과정을 거침으로써 연구물들을 보다 큰 범주로 묶어내었다. 이러한 개방코딩 과정을 통하여 총 10개의 개념어 - 현장연구, 수업연구, 실천연구, 실행연구, 교사 탐구 공동체, 내러티브 탐구, 수업 반성, 반성적 실천, 반성적 교사교육, 자서전적 방법 - 가 도출되었다. 이렇게 도출된 10개의 주제어를 바탕으로 논문들을 다시 검색하였으며, 검색된 논문들도 다시 한 번 개방 코딩을 거쳤으나, 키워드 검색으로 도출된 논문들은 검색된 키워드에서 거의 벗

어나지 않았다.

다음으로 이렇게 추출된 주제어들을 바탕으로 축 코딩을 시행하였다. 축 코딩이란 개방코딩의 연장선상에서 이루어지는 작업으로, 개방코딩 과정 중 발견되는 범주들과 하위범주들을 구체적으로 연결하고, 그것들의 변화 과정의 증거를 찾는 것을 일컫는다. 축 코딩 과정을 통하여 연구자는 개방코딩을 통하여 도출하였던 10가지의 개념어를 3개의 수렴되는 상위범주 - 교사의 반성적 실천, 내러티브 탐구, 실행연구 - 로 통합하였다. 10개의 개념어가 3개의 상위 범주로 수렴되는 과정을 다음과 같다.

먼저 ‘실행연구’의 범주에는 ‘현장연구’, ‘수업연구’, ‘실천연구’, ‘실행연구’, ‘수업연구’, ‘(교사) 탐구 공동체’가 포함되었다. ‘현장연구’, ‘실천연구’가 실행연구의 범주에 포함된 이유는 이 두 연구 모두 Action Research의 번역어이며, 실제로 그 내용도 ‘실행연구’와 같았기 때문이다. 물론 현장연구라는 이름으로 수업 효과를 실증적으로 분석하는 경우도 있지만, 이 범주에 포함된 ‘현장연구’에는 심리통계적인 방법으로 특정 이론을 검증하는 방식의 연구물은 제외되었다. ‘수업연구’의 경우에도 용어는 구분되지만, 그 구체적인 내용은 ‘교사들이 수업 현장 가운데서 제기된 문제를 바탕으로 자신의 실천을 연구하고 이를 통해 개선을 꾀한다.’는 실행연구의 기본적인 정신이 바탕으로 깔렸기 때문에 이 범주로 통합될 수 있었다. 마지막으로 현장에서 동료 교사들과 협력적으로 연구를 수행함으로써 현장에 대한 보다 나은 이해를 꾀한다는 측면에서 ‘탐구 공동체’ 역시 실행연구 범주에 포함했다.

‘반성적 실천’에 ‘수업 반성’과 ‘반성적 교사교육’이 하위범주로 포함된 것은, ‘수업 반성’이 교사로 하여금 수업 중 자신의 행위를 반성하고 이를 통하여 ‘행위 중 앎’을 진작시키는 ‘행위 중 반성’을 강조하고 있기 때문이며, ‘반성적 교사교육’은 교사의 수업 반성 능력을 고양하기 위한 교사교육의 방향을 고민하고 있기 때문이다.

‘내러티브 탐구’의 범주에는 ‘내러티브 탐구’와 ‘자서전적 방법’이 포함되었다. 물론 자서전적 방법을 내러티브 탐구와 구별하는 학자들도 있는 하지만 국내에서 ‘자서전적 방법’이라는 명칭을 직접 내세워 수행되고

있는 연구물이 극히 드물 뿐만 아니라, 자서전적 방법은 내러티브 탐구에서 자료 수집 방법으로 많이 사용된다는 점에서 ‘자서전적 방법’을 ‘내러티브 탐구’의 하위범주로 포함하게 되었다. 실제로 교사연구자가 내러티브 탐구를 수행할 경우 자서전적인 성격이 강하다(소경희, 2004).

마지막으로 축 코딩을 통해 생성된 범주는 선택적 코딩 과정을 통하여 정리되었다. 여기서 선택적 코딩이란 이론을 형성하는 차원화의 단계를 따라 범주를 정련하고 관계에 대한 통합과 진술의 근거를 확실하게 하는 과정으로서, 자료에서 얻은 이야기를 명확히 하기 위해 이야기의 윤곽을 개발하여 분석적인 이야기로 기술하는 글쓰기 과정을 포함한다. 연구자는 이 과정에서 3가지 흐름의 범주들을 분류하고 이들을 정련하는 과정을 거쳤다. 이러한 과정을 통하여 얻은 결과는 4장에 보다 구체적으로 진술되겠으나, 이를 간단히 도식화하면 다음과 같다.

<표 2> 국내 교사연구의 흐름 분류

흐름	범주	논문수	계(%)
교사의 반성적 실천	반성의 이론적 기반을 탐색하는 연구	3	36 (35.0)
	반성의 수준과 유형, 절차를 세분화하는 연구	3	
	기존의 반성 논의를 비판적으로 고찰한 연구	4	
	실제 교사의 반성적 실천을 탐색하는 연구	26	
내러티브 탐구	규범적 논의	6	19 (18.4)
	교사교육에서 내러티브 탐구를 정당화하는 연구	3	
	경험적 논의	2	
	아동의 삶과 학습 경험을 이해하기 위한 연구	2	
실행연구	교사 자신의 경험을 이해하기 위한 연구	6	48 (46.6)
	규범적 논의	13	
	실제 실행연구의 사례를 분석하는 연구	3	
	그 외	2	
	경험적 논의	24	
	교사의 내면적 성장을 위한 연구	6	
계		103(100)	

### 3. 분석 준거

교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의로 분류된 국내 교사연구 동향을 메타적으로 분석하기 위하여 이 장에서는 크게 세 가지 분석 준거를 선정하였다. 분석 준거는 ‘교사에게 기대하는 역할’, ‘연구의 절차’, ‘지식에 대한 관점’ 으로서, 이 세 가지 준거는 기존 연구 패러다임과 교사연구가 속한 연구 패러다임이 분화되는 결정적인 분기점이라고 볼 수 있다. 왜냐하면 교육의 실천적 성격에 대한 인식이 점차 고양되면서 기존의 실증적 패러다임에서 전제하고 있는 지식과는 다른 성

격의 지식을 강조하게 되었고(지식에 대한 관점), 새로운 종류의 지식은 교사가 연구자로서 자신의 현장 실천을 연구할 때 생성되는 것이기에, 자연스럽게 이전과는 다른 교사관이 부각되었기 때문이다(교사에 대한 역할 기대). 뿐만 아니라 지식을 새롭게 본다는 것은 지식을 생산하는 연구의 절차 역시 이전의 실증적인 방법과는 차별화된다는 것을 의미한다(연구의 절차). 따라서 이 세 가지 준거는 기존의 연구 패러다임과 교사연구 패러다임을 구분하는 결정적인 계기라고 볼 수 있다. 따라서 국내 교사연구 동향을 분석하는 데에 있어 이 세 가지 준거가 적합하다고 판단되었다.

실제로, 2장에서 볼 수 있듯, 국외에서 논의되고 있는 교사연구의 다양한 유형들도 그 특징들을 이 세 가지 준거를 축으로 하여 정리할 수 있으며, 이 준거를 중심으로 비교해보았을 때 공유하는 부분과 차이를 보이는 부분을 구분해낼 수 있다. 실제로 Cochran-Smith & Lytle(1999)은 ‘지식에 대한 관점’과 ‘교사에게 기대하는 역할’이라는 준거로 다양한 유형의 교사연구를 비교한 바 있으며, 이 준거를 중심으로 각 교사연구의 유형을 비교했을 때, 각 유형이 다른 유형과 어떠한 면에서 차별화되는지가 잘 드러났다. 또한 ‘연구의 절차’ 역시 각 유형의 구체적인 양상을 가장 선명하게 드러내주는 요소인 만큼, 이를 준거로 각 흐름의 특징을 드러내는 것에는 의미가 있다. 각각의 준거를 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째는 각 흐름이 교사에게 기대하는 역할에 관한 것이다. 이 글에서 대상으로 삼고 있는 교사연구는 ‘교사가 자신의 현장을 연구해야 한다.’고 주장하고 있다는 점에서는 동일하다. 2장에서 살펴보았듯 ‘교사가 연구자가 되어야 한다’는 주장은 기존의 실증주의 패러다임이 연구자와 실천가의 관계를 엄격하게 분리한 것에 반기를 들고 시작되었으며, 교육은 목적과 수단이 분리되지 않는 실천적 활동이라는 입장에 터하여 교사의 연구를 정당화하고 있기 때문이다. 그러나 ‘교사가 연구자가 되어야 한다’는 주장을 구체화하는 과정에서 여러 흐름이 분화되면서, 교사에게 기대하는 역할에는 다소 차이가 발생하였다. 이러한 전개를 염두에 두고, 첫 번째 절에서는 국내의 연구물들이 상정하는 교사의 역할을 살펴보고자 한다.

두 번째는 연구의 절차에 관한 것이다. 교사에게 기대하는 역할이 상이하게

결정되면 이를 구현하기 위해 진행되는 연구의 절차도 상이할 수밖에 없다. 실제로 각 흐름은 나름대로 연구를 진행하는 절차들은 개념화해왔으며, 이는 각 연구의 고유한 특성의 일부로 자리 잡고 있다. 국내의 교사연구 관련 논의들 역시 연구의 절차에 관하여 언급하고 있으며, 실제로 이 절차들을 바탕으로 교사에 의해 수행되고 있는 연구도 있다. 따라서 두 번째 절에서는 국내의 논의들이 언급하고 있는 연구 절차 혹은 실제로 교사들에 의해 수행되고 있는 연구의 절차에 대해 알아볼 것이다.

세 번째는 각 흐름이 전제하고 있는 지식에 대한 관점이다. 교사연구는 교육학의 정체성에 관한 기존의 관점을 비판함과 동시에 교육 연구가 가져야 하는 고유한 성격을 새롭게 제기하면서 등장하였다. 이 때문에 교사의 반성적 실천, 내러티브 탐구, 실행연구에 관한 논의는 그 나름대로 교육 연구를 통해 창출되는 지식에 관한 견해를 가지고 있을 것임을 알 수 있다. 세 번째 절에서는 국내의 논의들이 전제하고 있는 지식에 대한 관점을 탐색해보고자 한다.

## IV. 국내 교사연구의 동향 분석

이 장에서는 앞선 연구 방법을 통하여 도출된 국내 교사연구의 동향에 대하여 살펴볼 것이다. 국내 교사연구의 동향은 크게 세 가지 지배적인 흐름으로 나누어볼 수 있는바, 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의가 그것이다. 각각의 내용은 다음과 같다.

### 1. 교사의 반성적 실천에 관한 논의

교사의 반성적 실천에 관한 논의는 Dewey와 Schön의 ‘반성’ 개념을 이론적 기초로 하여 교사의 전문성을 논의하는 연구 흐름으로, 네 가지 범주로 나누어볼 수 있다. 첫째는 교사 전문성 개발 방법으로서 ‘반성’이 주목받기 시작한 맥락과 그 특징을 탐색하고자 하는 연구물의 범주로서, 대표적인 연구물로는 박은혜(1996), 서경혜(2005a), 정윤경(2007)의 연구를 들 수 있다. 대표적인 예로 서경혜(2005a)의 경우, 교사의 전문성에 대한 기술적 합리성 패러다임의 한계를 지적하고, 이에 대한 대안적인 전문성으로 ‘행위 중 반성’을 제시하는 Schön의 논의를 소개하고 있다.

두 번째 범주는 반성의 수준과 유형, 절차를 구체화하는 논의들로 교사에게 반성 능력을 어떻게 배양할 것인가에 대한 고민에서 비롯된 연구물이라고 볼 수 있다. 박승렬 외(2008), 이진향(2002), 조덕주(2006)가 이 범주에 속하며, 이들은 대체로 Korthagen(2001)에 의해 제기된 ALACT 모형<sup>4)</sup>을 반성적 절차의

---

4) 반성의 절차를 구체화한 여러 모형 중 가장 대표적인 모형으로는 Korthagen(2001)이 제시한 ALACT 모형이 있다. ALACT라는 명칭은 Action(행동), Looking back on the action(되돌아보기), Awareness of essential aspects(본질적인 양상의 인식), Creating alternative methods of action(대안적 행동방법 구상), Trial(시도)의 약자로서, 각 단계의 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째는 ‘행동’ 단계이다. 이 순환은 구체적인 행동으로 시작되며 각 행동에는 그 행동과 관련된 행동 목표가 있다. 두 번째는 ‘되돌아보기’ 단계로 교사가 일상적인 수업 장면에서 평소의 행동 패턴으로는 목표에 달성할 수 없다는 좌절감을 느끼거나 예측하지 못했던 당황스러운 일이 발생했을 때 일어나며, 자신의 교수법을 살펴보거나 학생들의 반응에 대해 다시 생각해보는 등 자신의 행동을 돌아보는 단계라고 볼 수 있다. 세 번째

대표적인 모형으로, Habermas(1972)의 이론에 터하여 반성의 수준을 기술적 반성, 해석적 반성, 비판적 반성으로 개념화한 van Manen(1977)의 논의를 반성의 수준을 단계화하는 논의의 대표적인 흐름으로 소개하고 있다.

세 번째 범주는 현재 진행되고 있는 ‘반성’ 관련 논의들을 비판적으로 고찰하는 연구물이다. 이들은 반성의 수준과 절차를 세분화하는 논의들이 처음 ‘반성’에 대한 문제의식에서 벗어나 반성을 하나의 습득해야 할 기술로서 다루고 있음을 비판하거나, 반성 개념 자체의 한계를 지적하고 있다. 이 범주에 속하는 연구물로는 박선미(2010), 서경혜(2005b), 유솔아(2006), 정윤경(2008)이 있다.

마지막은 교사의 반성과 그 효과가 실제 수업 장면에서 어떻게 드러나는지를 살펴보는 연구물의 범주이다. 이 범주의 연구물은 대부분 외부의 연구자가 저널이나 일지 검토, 참여관찰, 면담 등을 바탕으로 교사의 반성을 살펴보는 형태로 진행되고 있으며, 교사가 자신의 반성 과정을 직접 기록한 연구물은 없다. 대표적인 유형으로는 교사연구자의 반성적 사고 그 자체를 연구하는 연구물(강영심 외, 2006; 곽덕주 외, 2007; 권나영, 2010; 권정숙·최석란, 2003; 김지선, 2011; 류지영, 2010; 박영예, 2009; 안부금, 2002; 조성민, 2009; 조재현, 2011; 한남주, 2011; 한수란·황해익, 2007), 교사 반성의 유형과 수준에 대하여 분석하는 연구물(강영심·황순영, 2010; 김무영, 2010; 안양옥·신기철, 2010; 유솔아, 2007; 이정아, 2010), 포트폴리오 작성, 저널쓰기 등의 활동이 교사의 반성에 미치는 효과에 대한 연구물(강영심·박창언, 2010; 고문숙 외, 2009; 김희필 외, 2008; 석은조, 2006; 성은영, 2004; 원미경·강승희, 2007; 이세나·이영석, 2005; 조덕주 외, 2008; 최지훈·이인경, 2010)이 있다.

종합하면 교사의 반성적 실천에 관한 논의는 교사의 전문성을 기술적 합리성 패러다임에 기반을 두어 정의하는 기존의 견해가 가진 한계를 지적하고 이

---

는 ‘본질적 측면의 인식’ 단계로 교사가 수업의 특정 측면에 관심을 집중하게 되며, 그것이 왜 문제인지, 그것이 수업의 다른 측면들과는 어떠한 관련을 맺고 있는지를 발견하게 된다. 네 번째는 ‘대안적 행동방법 구상’ 단계로 주어진 목적을 달성하는 데 보다 적합한 다른 접근을 모색하고 선택하는 과정이다. 혹은 자신의 지식이 너무 제한적이었다고 결론을 내리고 학습을 결정할 수도 있다. 마지막은 ‘시도’ 단계로 새로운 유사한 상황에서 기대된 목적을 성취하기 위하여 새로운 시도를 하는 단계이다(Korthagen et al, 2001).



에 대한 대안적인 전문성을 제시하며, 이를 구체적으로 구현하기 위한 절차와 수준을 세분화하고 있다고 볼 수 있다. 또한, 이러한 세분화가 가져오는 문제점들을 지적하는 연구물도 많은 수를 차지하고 있으며, 최근에는 교사들의 반응이 어떠한 형태로 이루어지고 있는지를 탐색하고 있는 외부연구자들의 연구물도 급격히 증가하고 있다.

## 2. 내러티브 탐구에 관한 논의

최근 북미에서 주목받고 있는 내러티브 탐구(Narrative inquiry)를 핵심으로 하는 연구물은 크게 두 가지 흐름으로 나누어서 생각해볼 수 있는바, 첫 번째가 내러티브 탐구가 무엇이고 그것이 교사교육에서 왜 필요한지를 정당화하는 유형의 연구 흐름이라면, 두 번째 흐름은 내러티브 탐구를 교실 현장에서 직접 수행한 교사연구자들의 연구결과물들이라고 할 수 있다.

내러티브 탐구의 의미를 탐색하고 이를 정당화하고자 하는 첫 번째 흐름은 다시 두 가지 범주로 나누어 생각할 수 있는바, 첫째 범주는 내러티브 탐구의 이론적 기반을 탐색하는 연구물이다. 이들은 ‘내러티브’의 개념을 탐색하고(박민정, 2006), 기존의 사고양식과 대비되는 내러티브 사고양식을 소개하며(소경희, 2004), 내러티브 탐구가 전제하고 있는 인식론적, 존재론적 기초를 마련하고자 한다(김대균, 2011; 김대현, 2006), 또한, 내러티브 탐구에 관한 이론을 집대성한 Clandinin과 Connelly의 연구 업적을 상세하게 설명하고 있는 논문도 있다(염지숙, 2001; 염지숙, 2003). 이러한 연구물은 내러티브 탐구만이 독특하게 사용하는 용어들이나 내러티브 탐구의 절차를 설명하고 있으며, 이에 적합한 예시들을 제시함으로써 교사들로 하여금 내러티브 탐구가 무엇인지에 대한 기초적인 지식을 쉽게 접할 수 있도록 하고 있다.

두 번째 범주는 교사의 교육활동에서 내러티브 탐구가 필요한 이유를 정당화하는 연구들이다(강현석·이자현, 2006; 박세원, 2007; 최인자, 2007). 이들은 교사가 내러티브 탐구를 수행함으로써 자신의 개인적·실제적 지식을 알 수 있을 뿐만 아니라, 이를 끊임없이 발전시켜감으로써 교육과정 계획, 조직, 실

행, 평가의 주체자로서 성장할 수 있음을 강조한다. 교사의 개인적·실제적 지식이 변함에 따라 새로운 교실 경험을 창출 및 구성해나갈 수 있다고 보기 때문이다(강현석·이자현, 2006). 또한, 내러티브 탐구를 통하여 교사들은 자신과 아동에 대한 관계적 이해를 형성하고 존재론적인 성장을 이루어간다. 이는 단순히 교수 전문성이 신장되는 것을 넘어서는 것으로, 자기다운 교사 정체성의 형성과 계발까지 나아가는 성장이라고 할 수 있다(박세원, 2007).

실제 현장에서 내러티브 탐구를 수행하고 그에 따른 결과를 소개하는 두 번째 흐름의 내러티브 탐구 연구물은 내러티브 탐구를 수행하는 동기에 따라 다시 세 가지 범주로 분류할 수 있는바, 첫 번째 범주는 아동의 삶과 학습 경험에 대한 이해를 목적으로 하는 내러티브 탐구들(박세원·김윤미, 2010; 최희진, 2009)이다. 내러티브 탐구는 교사들로 하여금 학생들이 지금까지 구성해온 이야기들을 중요하게 여기고 그것으로부터 배울 것을 강조하기 때문에, 교사들은 자신이 만난 학생들을 더욱 깊이 이해하고 관계 맺기 위하여 내러티브 탐구를 수행한다. 대표적인 연구물로는 박세원·김윤미(2010)를 들 수 있다. 박세원·김윤미(2010)를 따르면 김 교사는 그저 ‘부적응 아동’, ‘문제 아동’으로만 취급하던 제자 명환(가명)이의 삶을 살피고 탐구함을 통하여, 자신이 그동안 명환이에 대하여 잘 알지 못하면서 쉽게 단정 내린 것에 대하여 반성하게 되고, 전혀 이해하지 못했던 명환이의 행동을 조금씩 이해해가게 된다.

두 번째 범주는 내러티브 탐구를 통하여 교수 전문성을 증진하고자 하는 연구물(서제희, 2009; 안소영, 2007)이다. 이들은 자신의 개인적·실제적 지식이 현장에서 제대로 작동되지 않는 것을 발견하거나, 자신의 교수활동의 부족함을 깨닫고 더 나은 교사가 되기 위하여 내러티브 탐구를 시작한다. 대표적인 예로는 서제희(2009)를 들 수 있다. 서제희(2009)의 경우, 자신이 생각하는 이상적인 미술교육을 실현하기 위하여 커리큘럼을 새롭게 구성하고 수업 자료를 제작하였음에도 불구하고, 수업이 자신의 의도대로 운영되지 않았을 뿐 아니라 학생들에게는 지루하고 재미없는 수업이라는 반응을 얻기 시작하면서 자신의 실천에 대한 내러티브 탐구를 시작하였다. 내러티브 탐구 과정을 통하여 교사는 그동안 자신이 가져왔던 개인적·실제적 지식의 실체를 깨닫게 되고, 그 개인적·실제적 지식을 현장의 맥락에 다시 말해봄으로써 자신의 교육 실

천을 변화시키게 되었다.

마지막 범주는 자신의 삶을 더 깊게 이해하기 위해 수행되는 내러티브 탐구물들(김대현·박경미, 2003; 김승재·박인서, 2007; 신동일 외, 2006; 염지숙, 2007; 최홍섭·강영수, 2010; 최희진, 2007)이다. 이들은 단순히 자신의 교수활동을 개선하고자 하는 목적을 넘어서서 자기 삶의 의미를 찾아가는 과정으로 내러티브 탐구를 사용하기도 한다. 내러티브 탐구의 상당수가 이러한 동기로 시작되고 있었는데, 이들은 자신의 실천에 대하여 의미를 부여하고 이를 바탕으로 교사로서 자신의 정체성을 찾아가고자 하는 태도를 보인다. 대표적인 예로는 최희진(2007)을 들 수 있다. 최희진(2007)은 최근 교사의 삶과 교육에 관한 관심이 높아지고 있으며 교육현장의 개선을 위한 가장 중요한 도구는 교사 자신이라는 생각을 바탕으로, 자신이 체육교육자로서 살아가면서 겪었던 경험을 내러티브 형식으로 다루고 있으며, 이로써 교육자로서의 삶의 의미를 드러내고자 한다.

종합하면 국내에서 이루어진 내러티브 탐구에 관한 논의는 크게 내러티브 탐구를 규범적으로 접근하는 흐름과 실제로 수행된 내러티브 탐구의 결과물들로 이루어져 있다고 볼 수 있다. 내러티브 탐구에 대한 규범적인 흐름은 내러티브 탐구가 무엇인지를 이론적으로 탐색하고, 이러한 이론적 논의를 기반으로 교사교육에서 내러티브 탐구가 필요한 이유를 정당화하는 논의들로 구성되어 있다. 교사들에 의해 수행된 내러티브 탐구물은 그 수행 동기에 따라 아동의 삶과 학습 경험을 이해하기 위한 연구, 교수 전문성을 증진하기 위해 수행되는 연구, 교사 자신의 경험을 이해하기 위한 연구로 나누어 생각해볼 수 있다.

### 3. 실행연구에 관한 논의

실행연구에 관한 논의 역시 실행연구를 소개하고 이와 관련된 쟁점을 탐구하고자 하는 규범적인 연구 흐름과 교사들이 직접 실행연구를 수행하고 그 결과물을 보고하는 경험적인 연구 흐름으로 분류할 수 있다.

먼저, 실행연구에 대한 규범적인 흐름은 다시 두 가지 범주로 나누어 생각 해볼 수 있다. 첫째 범주는 실행연구를 개론적으로 소개하고 그 필요성과 의의를 탐색하고자 하는 연구물들(김경희, 2005; 김민정, 2007; 김용식, 2008; 김희연, 2004; 성열관, 2006; 신옥순, 1997; 유준호·이진화, 2006; 이명숙, 2001; 이윤, 2010; 조재식, 2002; 최의창, 1995; 최의창, 1998; 황원철·김경희, 2000)이다. 이 범주에는 김용식(2008)이나 최의창(1995)처럼 실행연구를 개론적으로 소개하고자 하는 논의에서부터 성열관(2006)처럼 실행연구의 쟁점을 이론적으로 고찰하는 논의까지 다양한 연구물이 포함되어 있다. 이 때문에 그 범위와 내용에 있어 약간의 차이가 존재하지만, 이 흐름에 속한 대부분의 학술 논의들은 기존의 연구 전통과 구분되는 실행연구의 특성을 제시하고, 이의 역사 및 유형을 살펴봄, 실행연구가 어떤 단계를 거쳐 진행되는지, 그리고 이러한 연구물이 교육 실제의 개선에 대해 어떤 함의를 가지는지를 논의하고 있다.

두 번째 범주는 실제 수행되고 있는 실행연구 사례들을 분석함으로써 현실적인 시사점을 제시하는 연구 흐름이다(강지영·소경희, 2011; 이용숙 외, 2004; 이호철 외, 2006). 이용숙 외(2004)는 실행연구의 실제 사례를 분석함으로써 교사들이 실행연구를 수행하는 목적을 세 가지로 분류하고, 목적에 따라 실행연구의 절차가 다르게 설계되어야 함을 보여주고자 하였다. 강지영·소경희(2011)의 경우 국내에서 실행연구가 어떻게 이루어지고 있는지 그 동향과 특징을 알아보기 위하여 2000년부터 2010년까지 국내 학술지에 게재된 교육 관련 실행연구를 대상으로 연구의 목적과 주제, 방법의 측면에서 나타나는 특징을 분석하였고 이를 바탕으로 실행연구가 보다 의미 있게 수행되기 위한 방향을 논의하고 있다.

이 외에도 실행연구의 장점과 더불어 장벽과 쟁점을 제시함으로써 실행연구에 관하여 균형있게 논의하고자 한 논문(강창숙, 2006)이나 실행연구를 수행할 수 있는 교사의 자질을 함양하기 위한 방안에 대해 탐색한 연구(정용교·백승대, 2007)도 있었다.

다음은 실행연구를 이론적으로 탐색하는 데에서 더 나아가 현장에서 실행연구를 직접 수행하고 그 결과를 보고하는 경험적인 흐름이다. 교사들이 직접 수행한 실행연구물은 교사연구자들이 연구를 수행하는 목적에 따라 두 가지

범주로 나누어 생각해 볼 수 있는바, 하나는 교사의 교수 전문성을 개발하기 위한 목적으로 수행되는 연구로, 교실의 문제를 해결하는 데 필요하다고 생각하는 이론이나 프로그램을 개발 및 적용해보거나 효과적인 교수·학습 방법을 탐색하는 형식으로 진행되는 연구물이다(구정화·김두한, 2004; 김경희·김정희, 2003; 김경희·황성진, 2004; 김남균·박영은, 2009; 김남수, 2003; 김문휘·이규일, 2008; 김선정, 2006; 김현주, 2005; 남영만·최용환, 2006; 남호엽·곽신권, 2005; 박길자, 2008; 박정문, 2008; 송언근, 2000; 안경미, 2002; 안금희·라현숙, 2006; 안금희·최종모, 2002; 이은주, 2010; 정숙경, 2008; 정재연 외, 2008; 정현선·이미숙, 2006; 천항욱·김종욱, 2006; 최소영·홍영기, 2010; 최홍섭·이안수, 2006; 황혜진, 2007). 이 영역의 연구물의 경우, 교사연구자가 자신의 현장에서 개선이 필요하다고 생각하는 상황 혹은 보다 알아보고 싶은 연구문제를 정의하는 것에서부터 연구가 시작된다. 대부분의 연구물이 학생들에게 부족하다고 생각되는 능력을 길러주는 것이나 수업의 효과성을 증진하는 것을 연구의 목적으로 삼고 있다. 연구의 문제를 설정한 이후에는 이 문제를 해결하기에 적합한 이론을 선정하거나 직접 프로그램을 개발한다. 또한, 이를 적용하기 위한 계획이 뒤따른다. 연구의 결과는 적용한 계획이 실제 기대한 성과를 내었는가를 교사의 직관에 따라 평가하고 있으며, 처음 계획했던 것만큼 결과를 내지 못하면 실패 원인을 분석하여 다음 사이클로 넘어가는 형태를 보이고 있다.

두 번째 범주는 교사연구자 개인의 내면적 변화와 성장을 목적으로 이루어진 연구로 교사가 자신의 실천을 성찰하는 것에 주요 초점이 있는 연구물들이다(김경희·허영진, 2002; 박정행, 2008; 변정현, 2010; 신동일, 2005; 이부미, 2010; 천호성, 2007). 두 번째 범주의 연구들의 경우, 자신이 안다고 생각했던 것들이 실제로 현장에서는 적합하지 않으며 보다 현장을 잘 이해해야 할 필요가 있다는 문제의식에서 시작한다. 이들은 특정 맥락에서 실현되기를 원하는 교육적 개입을 계획하는 것에 주력하기보다는 맥락에 대하여 비판적으로 사고하는 것을 연구의 주요 목적으로 하고 있으며, 이 때문에 맥락 속에서 무엇이 일어나는지, 그것의 이유는 무엇이고 어떻게 일어나는지에 대한 탐색에 많은 지면을 할애하고 있다. 이 과정에서 교사는 자신이 가지고 있던 가치나

들을 성찰하게 되고 현장에 대한 새로운 지식을 얻게 된다.

종합하면 국내에서 이루어진 실행연구에 관한 논의는 크게 실행연구에 대한 규범적인 논의와 실제로 수행된 실행연구물로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 실행연구에 대한 규범적인 논의는 실행연구가 무엇인지를 개론적으로 소개하는 연구물과 실제 수행된 실행연구물을 비판적으로 분석하는 논의들로 구성되어 있으며, 교사들에 의해 수행된 실행연구물은 그 수행 동기에 따라 교수 전문성을 증진시키기 위해 수행된 연구, 교사의 내면적인 성장을 위한 연구로 나누어 생각해볼 수 있다.

#### 4. 종합 논의

국내 교육 관련 학술지에서 다루어진 교사연구에 관한 연구물을 검토해보면 크게 세 가지 흐름으로 나누어 생각할 수 있는 바, 교사의 반성적 실천에 관한 연구, 내러티브 탐구에 관한 연구, 실행연구에 관한 연구가 바로 그것이다. 2장에서도 살펴보았듯이 각각은 서로 독립된 논의라기보다는 같은 뿌리를 가지고 있는 논의이기 때문에, 각 흐름이 초점을 두는 부분에 있어서는 다소 차이가 있다 하더라도 서로 밀접한 관계를 가지고 있다. 이 때문에 어떤 논의가 하나의 흐름으로 분류되었다고 하더라도 완전히 다른 흐름과 분리된 것이 아니며 중첩되는 부분이 존재할 수밖에 없는 것이 사실이다. 그럼에도 각 연구물은 인용되는 학자나 사용되는 용어, 주요 강조점에 있어 분명한 차이를 보이고 있으며 이 때문에 서로 구분되는 흐름이라고 할 수 있다. 각각의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

국내에서 이루어진 교사의 반성적 실천에 관한 연구물의 경우, 교사가 직접 반성을 수행하고 그 결과를 보고하는 연구물이 없다는 점이 특징적이다. 이는 자신의 현장을 연구하고 그 과정과 결과를 보고하는 연구물이 상당한 비중을 차지하고 있는 내러티브 탐구나 실행연구의 흐름과는 차별적인 것으로서, 교사의 반성적 실천이 현장에서 어떠한 모습으로 구현되고 있는지를 구체적으로 확인하기 어렵다는 한계를 낳는다. 물론 외부연구자들이 교사들의 수업을 관

찰하거나 수업 자료 및 저널을 살펴봄으로써 교사 반성의 특징을 분석하고 있는 글들은 쉽게 찾아볼 수 있다. 그러나 교사의 행위 중 반성은 짧은 시간에 촉발되어 교사의 내적인 사고과정을 통해 수행된다는 점에서 외부연구자들이 교사의 반성을 연구하는 것에는 분명한 한계가 있다. 실제로 외부연구자들이 수행한 연구물을 보면 ‘행위 중 반성’ 보다는 ‘행위 후 반성’에 초점을 두고 있으며, 교사의 개인적·실제적 지식과 그에 따른 실천 간의 복잡 미묘한 관계를 심층적으로 탐구하기보다는, 다소 피상적인 수준에서 교사의 사고 과정과 그 효과를 다루는 경우가 많다.

내러티브 탐구 관련 논의의 경우, 내러티브 탐구에 관한 규범적인 논의든 실제 교사에 의하여 수행된 내러티브 탐구물이든 연구물의 숫자가 다른 두 흐름에 비하여 현저히 적다는 점이 특징적이다. 이는 내러티브 탐구가 하나의 방법론으로 인정되기 시작한 지 얼마 되지 않았을 뿐만 아니라 국내에 소개된 시기도 다른 연구물에 비하여 5년에서 10년 정도 늦다는 사실에서 비롯되는 것으로 보인다. 실제로 국외에서도 내러티브 탐구가 가장 늦게 주목받기 시작하였으며, Connelly와 Clandinin이 학술지로만 발표되던 그들의 사상을 한 권의 책으로 정리하여 발표한 것도 2000년대이다. 이 때문에 국내에 내러티브 탐구 방법이 소개되고, 이 방법을 사용한 연구물이 교육 현장에서 시작되기까지는 다소 시간이 필요했을 것이다. 또한, 반성이나 실행연구와 비교하여 내러티브 탐구의 방법이 다소 모호하다는 점도 이러한 사실에 일조하는 것으로 보인다.

마지막으로 국내에서 이루어지고 있는 실행연구와 관련된 논의의 경우, 실행연구를 이론적으로 소개하는 연구물이든 교실에서 실행연구를 직접 수행한 교사연구자의 연구결과물이든 비판적 실행연구보다는 실천적 실행연구의 흐름이 지배적이었다. 이는 실행연구의 필요성이 제기되는 맥락이나 실행연구가 시작되는 문제의식을 살펴보면 알 수 있는데, 대부분의 연구물이 교실 내의 불평등한 구조나 비민주성을 꼬집고 이를 통하여 해방적인 지식을 축적하기 위하여 연구를 시작하기보다는, 교실의 맥락을 이해하고 자신의 실천을 반성적으로 성찰함으로써 교수 전문성을 향상하기 위해 시작한다는 점이 이를 입증한다. 이는 최근 비판적 관점의 실행연구가 주목을 받고 있는 외국의 논의 풍토와는 차별화되는 것으로서, 우리나라에서 실행연구가 이해되는 방식을 드

러내는 한 단면이라고 볼 수 있다.

교사들이 일선 현장에서 직접 수행한 실행연구물에서도 독특한 특징을 찾아 볼 수 있다. 교사연구자들이 수행한 실행연구물의 상당수가 특정 프로그램이나 아이디어를 수행해보고 그 결과를 관찰하는 방식으로 진행되고 있었는데, 이는 실행연구가 다양한 목적에서 진행되고 있는 외국의 흐름<sup>5)</sup>에 비교해보았을 때 다소 편중된 흐름이라고 생각할 수 있다.

또한, 교사에 의해 수행된 실행연구물은 논의를 진행해나가는 방법에서도 독특한 경향을 보였다. 국내에서 수행된 대부분의 실행연구물은 자신이 문제라고 생각하는 현실을 기술하고 이를 해결할 전략을 찾는 것을 연구의 도착점으로 삼고 있었다. 또한, 이 해결 전략을 찾는 데에 외부의 이론을 끌어들이거나, 특정한 프로그램을 개발 및 적용하였다. 그러나 Kemmis & McTaggart(1988)에 따르면 실행연구는 단순히 문제를 해결하는 것에 초점이 있는 것이 아니라 문제를 바라보는 교사 개인의 틀을 새롭게 하고, 이전과는

---

5) Noffke(1997, 2009)는 실행연구를 그 목적에 따라 개인적 실행연구, 전문적 실행연구, 정치적 실행연구로 분류한 바 있다. 전문적 실행연구란 교사들의 교수 행위의 지적 기반을 다지고 교사로 하여금 수업 전문성을 증진하는 것에 주목적을 둔 연구로서, 학생들의 성장을 도울 수 있는 효과적인 교수 방법을 탐색하고, 교수법을 직접 실행하며, 이를 통해 현장에 대한 이해를 증진함으로써 현장의 문제를 개선해나가고자 한다. 이 범주의 실행연구들은 교사의 전문적 지식을 생산하는 것에 가장 큰 관심을 두며, 이러한 전문적 지식은 외부에서 현장을 관찰하는 데에서 오는 것이 아니라 다양한 방법들을 시도해보고 자신의 행위를 돌아보는 데에서 온다는 점을 강조한다.

다음으로 개인적 실행연구란 “교사가 자신을 이해하고 수용하는 것이 학생들로 하여금 자기 자신을 알고, 건강한 자기 수용적 태도를 보이게 하는 데에 핵심적(Jersild, 1955)”이라는 사실에 터하여, 교사들이 교사라는 직업을 통하여 자기 정체성을 확인하고 내면적인 변화와 성장을 이룰 수 있도록 하는 데에 그 목적을 두는 실행연구이다. 전문적 실행연구가 전문성의 증진을 위해 동료교사들과 협력하고 공동 작업을 추진할 것을 강조하는 반면 개인적 실행연구는 교사의 내면적인 갈등에 더욱 집중하도록 하며, 전문적 실행연구가 효과적인 교수 전략의 증거로 학생의 변화에 집중하는 데에 반하여 개인적 실행연구는 교사의 생각과 감정 등에 더 초점을 둔다는 차이점이 있다.

마지막으로 정치적 실행연구란 민주적인 사회에 대한 갈망에서 비롯된 실행연구의 유형으로서, 교육의 변화를 통하여 더욱 평등하고 정의로운 사회를 만들어가고자 한다. 이 때문에 정치적인 목적으로 실행연구를 수행하는 교사 연구자들은 교실의 구조를 보다 민주적이고 정의롭게 변혁하기 위해 교실 내의 비민주적이고 억압적인 구조를 드러내고 이를 해결해나가는 것을 주요 연구 목적으로 삼는다.

Noffke(2009)는 실행연구의 유형을 크게 세 가지로 분류한 뒤, 대부분의 연구는 실행연구물에는 이 세 가지 목적이 공존하고 있음을 밝힌다. 그러므로 하나의 범주에 속한 연구물이 다른 범주와는 무관하다고 주장할 수는 없으며, 다만 세 가지 목적 중 각 연구물이 조금 더 강조점을 두는 것을 드러내는 데에 이러한 범주가 유용한 것임을 밝혔다.



전혀 다른 관점에서 문제를 바라보게 되는 것에 초점이 있다. 즉, 문제 상황이 발생하면 먼저 자신이 그것을 왜 문제라고 생각했는지, 현장에 대하여 오해하고 있는 부분은 없는지를 돌아보는 것이 현실 개선의 첫 걸음이라는 뜻이다. 그러나 소수의 연구물을 제외한 대다수의 연구물은 문제 상황을 평소에 자신이 가지고 있었던 틀로 파악한 후, 교사연구자 자신이 보기에 그 문제를 해결할 수 있다고 생각하는 처방을 모색 및 적용하는 방식으로 진행되고 있다는 점이 다소 아쉬움으로 남는다.

교사의 반성적 실천, 내러티브 탐구, 실행연구에 관한 연구 모두 교사들이 일선 현장에서 수행해야 할 역할을 소개하고, 이러한 역할이 왜 요구되는지를 기존의 연구와 대비하여 설명하고 있다. 또한, 이를 실현할 수 있는 절차들을 소개하거나 그러한 교사의 행위가 가져올 수 있는 효과와 함의를 강조한다는 점에서 공통적이다. 이러한 논의들이 본격적으로 이루어지면서 국내 교육 현장에 교사연구가 보급되었고, 연구자와 교사를 엄격하게 구분하는 기존의 연구가 가진 한계를 인식할 수 있었으며, 교사의 전문성에 대한 인식이 변화할 수 있었다. 실제로 최근에는 이러한 방법을 현장에 적용하고 그 결과를 발표하는 논의들이 꾸준히 등장하고 있다.

그러나 교사연구 논의들을 찬찬히 살펴보면 자료는 풍성해지고 논의의 빈도수는 증가하고 있지만, 연구물들 간의 의사소통은 부재함을 알 수 있다. 이는 다른 흐름에 속한 연구물과의 관계에서 뿐만 아니라 같은 흐름에 속한 타 연구물과의 관계에서도 동일하게 드러나는 현상으로, 연구물들이 서로 대화와 논의를 통해 변증법적으로 발전한다기보다 타 연구물과 무관하게 개별적으로 진행되고 있음을 보여준다.

이러한 문제는 기실 기존의 학문적 풍토 내에서 필연적으로 발생할 수밖에 없는 문제였다. 최근 15년간 교사연구에 대한 학문적인 논의들은 교사연구라는 이름으로 포괄될 수 있는 다양한 흐름들을 최대한 상세히 설명하고 실제로 이를 한번 수행해보는 것에 큰 비중을 두고 있었기 때문이다. 이 때문에 교사 연구를 충실히 설명하고 수행하기는 했지만, 논의를 종합적인 관점에서 관계 짓고 이를 기반으로 변증법적으로 발전해나가는 시도는 부족했다고 볼 수 있다. 그러나 논의가 평행선을 달리는 한, 연구물의 양적인 수는 증가할 수 있어

도 질적인 성장을 이루기는 어렵다. 따라서 다음 장에서는 우리나라에서 현재  
진행되고 있는 교사연구들을 메타적으로 분석하는 작업을 수행해보고자 한다.

## V. 국내 교사연구 동향에 관한 메타분석

이 장에서는 4장에서 도출된 세 가지 지배적 흐름인 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의를 앞서 선정한 세 가지 준거를 바탕으로 메타수준에서 분석하였다. 메타분석은 먼저 연구 동향을 분석할 준거를 이론적 검토를 통하여 선정한 후, 이 준거를 바탕으로 동향에 속한 연구물들을 분석하는 순서로 진행되었으며, 분석은 준거들에 해당하는 내용들을 모두 추출한 뒤, 흐름 내의 개별연구 간, 혹은 흐름 간의 공통점과 차이점, 관계 등을 파악하는 방식으로 진행하였다. 분석 결과는 다음과 같다.

### 1. 교사에 대한 역할 기대

교사의 반성적 실천, 내러티브 탐구, 실행연구 세 가지 흐름 모두 실증주의에서 상정하였던 수동적인 교사상에 대하여 반기를 들고, 새로운 교사상을 정립하고자 한다는 공통분모를 가지고 있다. 그러나 논의의 전반적인 맥락이 유사하다 하더라도, 각각의 연구들은 어떠한 부분에 초점을 두고 논의를 발전시켜왔는가에 따라 그 세부적인 논의에 있어서 차이를 보인다. 따라서 이번 절에서는 이를 메타적으로 분석하고자 한다.

교사의 반성적 실천에 관한 연구물은 교사로 하여금 불확실한 상황 속에서도 능수능란하게 대처해나가는 전문가가 되기를 기대한다. 반성적 실천의 당위성을 주장하는 논의든, 반성의 수준과 유형, 절차를 세분화하는 논의든, 혹은 이러한 세분화를 비판적으로 바라보는 논의든, 교사의 반성적 실천의 범주에 있는 논의들은 교사가 끊임없이 자신의 전문성을 개발함으로써 현실에서 발생하는 문제에 효과적으로 대처할 수 있어야 함을 주장한다. 예컨대, 박승렬 외(2008)는 교사들이 자신의 수업기술과 이론적 지식을 기반으로 교실 상황에서 일어나는 비정형화된 문제 사태를 해결할 것을 요구받고 있음을 지적하면서,

이를 위해 반성을 논의해야 함을 주장한다. 이진향(2002) 역시 교사가 교육현장에서 직면하는 복잡한 문제를 합리적으로 해결할 수 있도록 하기 위한 필수적인 방법으로 반성적 사고에 관심을 갖는다. 이로 미루어보아, 반성적 실천에 관한 논의는 교사가 반성을 통해 예측 불가능한 상황이 벌어질 수밖에 없는 교육 현장에서 요령껏 대처해나갈 것을 기대하고 있다고 볼 수 있다.

그러나 예측 불가능한 상황에 대처하고 문제를 해결하는 데에 필요한 전문성을 키우기 위하여 '교사가 무엇을 반성해야 하는가'에 대한 견해는 연구물에 따라 다소 차이가 있다. 예컨대, 교사들의 반성적 실천을 외부연구자의 시각에서 탐색한 연구물은 주로 학습을 효율적으로 경영하고 효과적으로 학습을 증진하는 방법을 반성의 대상으로 삼고 있다. 실례로 한수란·황해익(2007)은 반성을 통해 교사에게 일어난 가장 큰 변화가 사전준비 및 매체활용, 대형 및 위치, 이야기나누기 진행과정, 이야기나누기 주제 선정, 소요시간 등이었다고 기록하고 있다.

이에 반하여 반성적 실천의 이론적 기반을 탐색하는 논의에서는 교사의 반성이 단순히 발생한 문제를 해결할 수 있는 구체적인 행동 전략이나 교수 방법을 반성하는 것을 넘어서서 문제를 바라보는 틀 자체에 대해서도 반성할 수 있어야 함(서경혜, 2005a)을 주장한다는 점에서 차이가 있다. 기존의 반성 논의를 비판적으로 조망하는 연구물에서도 수업 전략에 국한된 반성을 비판하면서, 교사 스스로 자신이 암묵적으로 가지고 있는 신념, 가치 체계 등을 반성할 것을 주장한다는 점에서 후자의 논의와 일맥상통하다고 볼 수 있다.

국내에서 이루어진 내러티브 탐구 논의의 경우, 교사가 내러티브 탐구를 통해 학생과 관계를 맺으며 새로운 이야기를 만들어갈 것을 기대한다(최인자, 2007). 실제로 국내에서 수행된 교사의 내러티브 탐구물들은 학생의 삶과 학습 경험을 탐구함으로써, 이전에는 알지 못하였던 학생의 특성에 대해 알아가는 과정과, 이를 바탕으로 학생과 더욱 깊게 상호작용할 수 있는 형태의 교육과정을 만들어나가는 모습을 잘 담아내고 있다(박세원·김윤미, 2010; 서제희, 2009; 안소영, 2007). 대표적인 예로 안소영(2007)은 자신의 의도대로 따라오지 않는 아동들을 억지로 이끌려고 하기보다는, 아동들의 생각에 발맞추고자 함으로써, 이전에는 생각하지 못하였던 측면들을 발견하고 이를 반영한 교육과

정을 구성해나가는 과정을 보여주고 있다.

한편, ‘학생을 이해한다’는 것의 의미를 어떻게 바라보는가는 연구물에 따라 다소 차이가 난다. 일반적으로 내러티브 탐구를 규범적으로 접근하는 연구물들에서는 ‘학생을 이해한다’는 것의 의미를 ‘학생을 수업시간의 단편적인 모습으로 판단하는 것이 아니라 학생의 생애사, 자라온 환경, 또래와의 관계 등 다양한 맥락 속에서 총체적으로 보는 것’으로 파악한다(박세원, 2007).

그러나 실제 교사들에 의해 수행된 연구물들을 살펴보면, 한 학생이 놓여있는 복합적인 맥락과 의미를 총체적으로 바라보기보다는 지금 눈앞에 보이는 학생의 태도나 성과에 관한 정보를 단편적으로 수집하는데 그치고 있는 경우가 많다. 예컨대, 최희진(2009)의 연구가 그렇다. 이 연구의 경우 중등체육 예비교사들이 실습을 나가서 겪게 되는 경험들을 살펴보고 그 의미를 알아보고자 한 연구이다. 교사연구자는 교생들의 수업을 관찰하고 학생들을 면담함으로써 예비교사에게 실습의 의미가 무엇인지를 이해하고자 하였으며, 이를 바탕으로 어떻게 예비교사들을 교육하고 지도해야 하는지에 대한 함의를 얻고자 하였다. 그러나 학생의 고유한 삶에서 교육 실습의 의미가 무엇인지를 총체적으로 이해하고, 실습 기간에 경험하게 되는 학생들의 어려움에 대하여 보다 깊게 알아가려는 노력보다는, 학생들이 직면하고 있는 어려움이 무엇인지를 분류하고 이에 대하여 처방을 내리고 있다. 예컨대 ‘교생들이 학생들을 통제하지 못하여 당황하는 모습을 보면서 실습 나가기 전에 줄 세우기, 질서 유지하기 등의 학생 관리 능력을 먼저 준비시켜야겠다고 생각했다’든지, ‘교생들이 교육이론과 교육실제 사이의 괴리를 느끼고 있는데, 어렵더라도 현장에 이론을 적용해볼 수 있도록 독려했다’든지 하는 것이 그러하다.

물론 이 연구를 수행한 교사 역시 학생들이 겪고 있는 어려움을 보다 깊이 이해하고 더 나은 교육과정을 제공하고자 하는 마음으로 최선을 다하고 있음은 분명하다. 그러나 이 연구가 보다 내러티브 탐구의 의도에 맞게 진행되기 위해서는 먼저 교생들에게 실습이 어떠한 의미인지를 교생의 눈으로 바라보는 시도가 있었어야 한다. 즉, 교생들의 경험을 삼차원적 내러티브 탐구 공간에 위치시켜 교생이 살아온 삶의 맥락과 실습 학교의 고유한 특성 등의 상호작용을 살펴보고, 개별 교생에게 있어서 실습이 갖는 의미를 먼저 파악했어야 하

는 것이다. 그러나 이러한 총체적인 이해에 실패함으로써 다소 피상적인 수준의 논의에 그치고 말았다.

또한, 내러티브 탐구에 관한 논의에서는 교사가 자신의 개인적·실제적 지식을 재구성함으로써 능동적인 교육과정 구성자가 될 것을 기대한다(강현석·이자현, 2006; 박세원, 2007; 소경희, 2004; 염지숙, 2007; 최인자, 2007). 이들은 교실에서의 교육과정이 교사의 개인적·실제적 지식과 밀접한 관련을 맺고 있다고 본다(강현석·이자현, 2006). 교육을 통하여 학생을 성장시켜야 한다고 할 때, 과연 학생의 성장이라고 하는 것이 의미하는 바가 무엇이며, 그 성장을 어떠한 기준으로 평가할지는 교사의 내적인 신념에 달려 있기 때문이다. 이 때문에 내러티브 탐구에 관한 논의들은 교사의 개인적·실제적 지식을 재구성하는 방법은 교사교육에서 핵심적인 문제일 수밖에 없음을 강조하며, 내러티브 탐구가 교사의 개인적·실제적 지식을 해석할 뿐 아니라 새로운 해석을 유도하는 재교육의 주요 방법임을 강조한다. 교사가 자신의 이야기를 말하고, 다시 말하는 과정을 통해 기존의 교수 실제에 대한 각성, 변화, 변형을 경험하게 된다고 보기 때문이다(소경희, 2004; 최인자, 2007). 또한 이렇게 변화된 개인적·실제적 지식은 교육의 실천에 직접적으로 영향을 미친다고 본다. 교사는 이야기하기 이전과 이야기한 이후 전혀 다른 지평 위에서 현상을 바라보게 되며, 이는 자연스럽게 이전과는 다른 반응을 유도하기 때문이다. 이상의 논의를 종합해볼 때, 내러티브 탐구에 관한 논의는 교사로 하여금 내러티브 탐구를 수행함으로써 개인적·실제적 지식을 재구성하고, 또 이를 통하여 교실의 교육과정을 새롭게 구성할 것을 기대한다고 볼 수 있다.

실제로 교사들이 직접 수행한 내러티브 탐구물을 살펴보면, 교사들이 내러티브 탐구를 통하여 자신의 개인적·실제적 지식을 구성 및 재구성하고 있음을 알 수 있다(김대현·박경미, 2003; 김승재·박인서, 2007; 신동일 외, 2006; 안소영, 2007; 최홍섭·강영수, 2010; 최희진, 2009). 예컨대, 신동일 외(2006)의 경우, 세 교사연구자가 모여 이야기를 나누고, 이를 바탕으로 자서전적인 내러티브 탐구를 진행하는 과정을 그리고 있다. 이들은 내러티브 탐구를 수행함으로써 편견을 가지고 있었던 학생들을 이해하기도 하고, 자신의 과거 경험을 되살림으로써 학생과 공감하기도 하였다. 이러한 연구 과정을 연구자 자신은

“학습자로서의 나의 경험도 돌아보게 되고, 그러한 경험을 통해 지금 가르치고 있는 학생들을 다시 이해하려고 했다” 고 표현하고 있는데, 이로 미루어보아 자기 자신이 경험을 통하여 형성해왔던 개인적·실제적 지식을 이야기로써 드러내고, 이를 다시 이야기함을 통하여 재구성했음을 알 수 있다. 이러한 내러티브 탐구물들은 내러티브 탐구의 필요성을 주장하는 학자들이 의도한 교사의 역할을 잘 보여주는 사례라고 하겠다.

실행연구에 관한 논의는 교사로 하여금 현장에서 발생하는 문제를 해결하고 교육의 질을 높이는 개혁자가 되기를 원한다. 이는 실행연구를 규범적으로 접근하는 연구물이든 교사에 의해 수행된 실행연구 결과물이든 모두 공통적으로 전제하고 있는 견해로, 교사는 실행연구를 통해 교수 상황을 정확하게 이해하고 이를 바탕으로 현실을 개선할 대안을 판단 및 수행할 것이 기대된다.

특히 실행연구의 이론적 기반을 탐색하는 연구물은 교사의 전문성을 함양하기 위한 하나의 방법으로서 실행연구를 주목하고 있다(김경희, 2005; 김민정, 2007; 김용식, 2008; 유준호·이진화, 2006; 이명숙, 2001; 이윤, 2010; 조재식, 2002; 최의창, 1995; 최의창, 1998). 이들에 따르면 교사양성기관을 통해 교직이론 관련 과목, 전공 교과내용 관련 과목, 교육방법 관련 과목을 배우고 학교현장에 들어선 초임교사는 이론적 지식이 적용되기 어려운 현실을 직면하면서 큰 혼란을 겪게 되는데, 이때 초임교사들은 교사양성기관에서 배웠던 이론적 지식을 현장에 적용함으로써 이 혼란을 극복하는 것이 아니라, 다양한 시행착오를 거듭하면서 현장의 맥락에 맞는 지식을 개발하게 된다. 이는 현직 교사들도 마찬가지로 현장 연수를 통하여 공급받은 지식을 통해 전문성을 증진하는 것이 아니라, 교실 현장에서 자신의 실천을 반성적으로 성찰함으로써 자신의 전문성을 개발해 나간다. 따라서 교사교육기관에서는 이론적 지식을 가르치는 것에 더하여 교사들이 현장에서 자신의 실천을 효과적으로 성찰하는 힘을 길러줄 필요가 생겼는데, 이러한 과정에서 실행연구가 주목받고 있는 것이다.

교사들이 실행연구를 수행하는 동기 역시 이러하다. 교사들은 실행연구를 수행함을 통하여 불확실하고 불안정한 교육 현장에서 보다 통제권을 갖게 될 것을 기대하며, 학생들에게 더 나은 학습 경험을 제공하고자 한다. 또한, 현실

에서 예측하지 못한 문제가 발생하였을 때, 실행연구를 통하여 문제의 원인이 무엇인지를 발견하고 이를 해결할 방안을 찾아간다. 이로 비추어보아 교사들은 실행연구를 통하여 교사로서 자신의 전문성을 증진하기를 원하며, 실행연구 관련 규범적 논의들은 교사들이 실행연구를 수행함으로써 교육 현실을 개선하는 전문성 있는 교사가 되기를 기대한다고 볼 수 있다.

종합하면 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의는 현장의 교육 실천에 지대한 영향을 미치는 교사의 실천적 지식 혹은 개인적·실제적 지식에 대하여 관심이 있으며, 연구를 통하여 교사 스스로 실천적 지식을 발전시킬 것을 기대한다는 점에서 동일하다. 실천적 지식이 발전되면 교사의 교육 실천이 변하게 되고, 이는 곧 문제 상황의 해결과 현장의 개선을 의미하기 때문이다. 그러나 내러티브 탐구의 경우 이러한 교사의 교수 전문성과 더불어 학생과의 관계적인 성장의 측면을 추가적으로 논의한다는 점에서 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의와 차이가 있다.

## 2. 연구의 절차

교사의 반성적 실천, 내러티브 탐구, 실행연구에 관한 논의들은 각각 고유한 연구 절차를 가지고 있으며, 이 절차를 따름으로써 그들이 목적하는 바를 이룰 수 있다고 본다.

교사의 반성적 실천의 관한 논의의 경우, 연구의 절차에 대하여 크게 세 가지 입장을 취하고 있었는데, 첫째는 반성의 절차를 구체화하지 않는 입장이다. 반성의 이론적 기반을 탐색하고자 하는 연구물은 대부분 Schön의 논의에 따라 그들의 논의를 전개하고 있다. 특히 Schön의 논의 중에서도 ‘행위 중 반성’과 ‘실천 중 반성’을 개념화하는 부분이 가장 많이 소개되고 있는데, 여기서 소개되고 있는 ‘행위 중 반성’과 ‘실천 중 반성’이란 논리적이고 절차적으로 이루어지는 것이기보다는 예측하지 못한 상황에서 촉발되어 기예적으로 이루어지는 것으로, 구체적인 단계를 구분해내기 어렵다. 이 때문에 이들은



반성의 절차를 세분화하기보다는 반성의 개념을 명료화하는 것에 더 초점을 두고 있다(서경혜, 2005a; 정윤경, 2007). 이는 기존의 반성 논의를 비판적으로 고찰하는 연구물에서도 마찬가지이다. 이들은 교사가 의식적으로 반성을 시작한다기보다는, 자신의 개인적·실제적 지식이 정상적으로 작동하지 않는 상황을 해결하기 위하여 이루어지는 것이기 때문에, 그 절차를 세분화하는 것은 불가능할 뿐만 아니라 바람직하지 않다고 본다(서경혜, 2005b).

둘째는 반성의 절차를 보다 구체화하고자 하는 입장으로, 반성의 개념만으로 교사들의 반성적 능력을 신장시키는 데에 애로사항이 있음을 지적한다. 이들은 교사의 전문성에서 반성적 실천이 중요한 위치를 차지하고 있다면, 교사들이 스스로 반성할 수 있도록 반성 능력을 배양해주어야 하는데, 이를 위해서는 반성 그 자체가 아무리 기예적인 성격을 가진다 할지라도 반성을 손쉽게 이해할 수 있도록 하는 작업이 요구된다고 주장한다(조덕주, 2006). 이 때문에 논의는 점차 반성의 절차를 세분화하고, 반성의 수준을 나누는 논의로 발전하게 되며, 일반적으로 많이 제시되는 반성의 절차는 앞서 언급했듯 Korthagen(2001)의 ALACT 즉, 행동(Action)-되돌아보기(Looking back on the action)-본질적인 양상의 인식(Awareness of essential aspects)-대안적 행동방법 구상(Creating alternative methods of action)-시도(Trial)이다.

마지막은 특별한 절차를 언급하기보다는 교사의 행위 후 반성에 초점을 두는 연구물로서, 교사들이 수행하는 반성을 기록한 연구물은 이 범주에 속한다. 외부연구자의 시각에서 교사의 반성을 탐색한 상당수의 연구물은 교사의 반성을 파악하기 위하여 교사들이 수업 이후에 작성한 저널을 참고하고 있는데(강영심, 2009; 강영심 외, 2006; 강영심 외, 2007; 안부금, 2002; 유술아, 2007; 이세나·이영석, 2005; 이정아, 2010; 조문숙 외, 2002; 한남주, 2011), 저널쓰기를 통하여 수행된 반성과 실제 실천의 변화를 연결 짓는다는 점을 미루어볼 때, 교사의 반성을 ‘행위 중 반성’이 아닌 ‘행위 후 반성’으로 파악하고 있다고 볼 수 있다. 결국, 이들은 반성의 절차를 수업을 실행하고 이에 대하여 저널쓰기의 형태로 반성하며, 이를 다음 수업 시간에 적용해보는 형태로 인식하고 있다고 볼 수 있다.

내러티브 탐구에 관한 논의의 경우, 내러티브를 규범적으로 접근하는 논의

이든 교실 현장에서 교사에 의하여 수행되는 논의이든 상관없이 Connelly & Clandinin(2000)이 제시한 내러티브의 기본적인 절차인 ‘현장에 들어가기’, ‘현장에서 현장텍스트로’, ‘현장텍스트 구성하기’, ‘현장텍스트에서 연구텍스트로’, ‘연구텍스트 구성하기’라는 5단계의 과정을 표방하고 있었다(박세원, 2007; 염지숙, 2001, 2003). 물론 국내에서 수행된 대부분의 내러티브 탐구들이 현장텍스트나 연구텍스트라는 용어를 사용하기보다는 자료수집, 자료분석이라는 용어를 사용하여 그들의 연구 절차를 나타내고 있기는 하지만, 실제 이루어지고 있는 내용들을 보면 Connelly & Clandinin(2000)의 절차를 따르고 있다는 것을 알 수 있다. 다만 국내의 연구 풍토에서는 ‘현장텍스트’, ‘연구텍스트’와 같은 용어들이 익숙하지 않기 때문에, 내러티브 탐구의 일반적 절차를 따르되 이를 국내에서 받아들여지는 용어로 기술하는 것으로 보인다(김인재·박인서, 2007; 서제희, 2009; 안소영, 2007; 최홍섭·강영수, 2010; 최희진, 2009).

그러나 내러티브 탐구가 직접 수행되는 현장에서는 연구 대상에 따라 이 절차가 다소 변형된 모습으로 드러나기도 하였다. 먼저, 아동의 삶과 학습 경험에 대한 교사들의 내러티브 탐구물에서는 대부분 5단계의 절차가 모두 나타나고 있다. 연구에 관심을 두게 된 이유에 관한 기술에서부터, 연구 참여자와 관계 맺는 단계, 현장텍스트를 구성하고 이로부터 이야기의 핵심 줄기를 끌어내는 과정까지, 상세하게는 아니어도 그 윤곽이 드러날 수 있을 정도의 수준으로 진술되고 있었다(박세원·김윤미, 2010; 신동일 외, 2006; 안소영, 2007; 염지숙, 2007; 최희진, 2009). 예컨대, 안소영(2007)은 자신이 연구 주제에 대해 관심을 갖게 된 것에서부터 연구 현장으로 들어가는 과정, 현장텍스트를 구성하고 그로부터 연구 텍스트를 구성하는 과정까지를 간략하게 소개하고 있다.

그러나 교사의 교수 전문성을 증진하기 위한 연구나 교사 본인의 삶의 경험을 탐색하는 글에서는 현장에 들어가는 단계와 현장에서 현장텍스트로 이동하는 단계가 생략되어 있었다(김대현·박경미, 2003; 김승재·박인서, 2007; 서제희, 2009; 최홍섭·강영수, 2010; 최희진, 2007). 이는 교사가 자신의 현장이나 삶을 연구하는 경우 현장에 들어가는 단계가 별도로 요구되지 않기 때문으로 보이며, 현장텍스트도 기존에 자신이 써왔던 일기나 수업 자료를 활용하기 때

문에 따로 구분하여 진술하지 않은 것으로 보인다. 이 때문에 두 하위범주에 속한 연구물은 현장텍스트를 구성하는 단계부터 시작되고 있다는 점이 다른 범주의 연구물과 차별적이다.

마지막으로 국내에서 수행되고 있는 실행연구에 관한 연구물에서 드러난 연구의 절차이다. 실행연구의 경우, ‘계획-실행-관찰-반성’을 한 사이클로 하여 이 사이클이 순환 반복된다는 Kemmis & McTaggart(1988)의 절차가 워낙 널리 알려졌기 때문에, 이 기본 사이클에서 벗어나 새로운 연구 절차를 주장하는 연구물은 거의 없다. 물론 실행연구의 이론적 기반을 탐색하는 몇몇 연구물에서 Altrichter et al.(1993)이나 Schmuck(1997), Taba & Noel(1992)이 소개한 연구 절차들을 제시하고 있으나(이명숙, 2001), 이 절차들 역시 ‘계획-실행-관찰-반성’의 순환이라는 큰 틀을 벗어나지는 않는다. 이 점에서 실행연구에 관한 논의들은 기본적으로 ‘계획-실행-관찰-반성’의 순환이라는 Kemmis & McTaggart(1988)의 절차를 수용하고 있다고 볼 수 있다.

그러나 실행연구가 실제 교사들에 의해 수행되는 장면을 보면 ‘계획-실행-관찰-반성’의 단계가 나타나기는 하지만 이 사이클이 나선형적으로 반복되는 모습을 찾아보기는 어렵다. 어떠한 연구는 ‘계획-실행-관찰-반성’이 단회의 직선적인 형태로 끝나기도 하고, 다른 연구물은 복수의 사이클이 이루어지는 하지만 나선형적으로 발전되어가기보다는 수업의 내용이나 전략만 조금씩 바뀌어 단순 반복되기도 하기 때문이다. 이는 특정 하위범주에 국한된 현상이라기보다는 수행한 교사연구자가 실행연구를 어떻게 이해했는가에 달린 문제이기 때문에, 다음에서는 개별적인 연구물을 직접 언급하는 방식으로 분석 결과를 제시하였다.

먼저 실행연구의 가장 중요한 특징 중 하나라고 할 수 있는 실행연구의 순환적 과정이 전혀 보이지 않는 연구물의 경우로(김선정, 2006; 김현주, 2008; 남영만·최용환, 2006; 안금희·최종모, 2001; 양윤희 외, 2005; 이은주, 2010; 천호성, 2007; 최소영·홍영기, 2010), 이들은 수업 현장에 특정 교수 방법을 적용해보고 그 방법이 연구자가 생각하는 소기의 목적을 달성했다고 판단되면 연구를 종결하는 경향을 보였다. 예컨대 박길자(2008)의 경우, 행위 중심의 인권프로젝트가 어떠한 문제의식으로 시작되었으며, 어떠한 방식으로 진행되었

고, 어떻게 마무리가 되었는지를 보고하는 형식으로 연구가 진행되고 있는데, 이 과정을 통해서 깨닫게 된 바를 통하여 새로운 사이클로 자연스럽게 연결되었다기보다는 하나의 단기적인 프로젝트가 끝나고 그 결과를 보고하는 형식으로 구성되어 있었다. 실행연구의 한 사이클이 진행되다 보면 이전에 보지 못했던 문제가 새롭게 보이기 시작하거나, 실행연구의 사이클이 새롭게 발생시키는 문제가 존재하기 때문에 이후 새로운 사이클이 진행될 수밖에 없다는 실행연구의 규범적 논의와는 사뭇 다른 진행이라고 볼 수 있다.

물론 단 회의 사이클로 마감되는 다수의 연구물 사이에서도 실행연구의 복수적 사이클이 드러난 연구물도 여러 편 찾아볼 수 있었다(구정화·김두환, 2004; 김경희·김정희, 2003; 김경희·황성진, 2004; 김남균·박영은, 2009; 김남수, 2003; 김문휘·이규일, 2008; 남호엽·곽신권, 2005; 안금희·라현숙, 2006; 정재연 외, 2008; 정현선·이미숙, 2006; 황혜진, 2007). 그러나 실행연구의 사이클을 드러냈다고 해서 모두 실행연구의 순환적인 구조가 의도하는 바를 잘 구현한 연구물이라고는 할 수 없다. 왜냐하면, 실행연구의 순환적인 사이클이 의도하는 것은 매 사이클을 거듭하면서 이전 사이클의 ‘계획-실행-관찰-반성’을 밑거름으로 하여 질적으로 다른 사이클이 이어지는 것인데, 일부 연구물은 수업의 내용이나 교수법을 조금씩 변형하는 것으로 사이클을 반복하고 있기 때문이다. 이는 이전 사이클과 이후의 사이클이 질적으로 다른 차원의 사이클이라기보다는 같은 수준의 다른 사이클이 반복된 것이라고 볼 수 있다.

이에 반하여 몇몇 연구물은 상대적으로 실행연구의 순환적 사이클을 잘 활용하여 연구자의 지평이 확장되어가는 모습을 확인할 수 있었다. 대표적인 예로는 정현선·이미숙(2006)을 들 수 있다. 정현선·이미숙(2006)의 경우, 첫 번째 연구 사이클에서 아이들이 연구자들의 의도와 다르게 반응하는 것을 보면서 자신들의 수업 방식에 대해 반성하게 된다. 이들은 반성과정을 통하여 이전에는 문제라고 여기지 않았던 것을 문제로 볼 수 있게 되었으며, 내용과 교수법이 바뀐다고 하더라도 수업 기저에 흐르고 있는 담화의 형식이 변하지 않으면 교육적인 효과가 있을 수 없다는 사실을 발견하는 데까지 나아간다. 이를 통하여 단순히 수업 내용의 취지를 제대로 파악하지 못한 학생들을 탓하는

것을 넘어서서 자신의 수업을 반성하고 성장하는 계기가 되었다.

한편, 다른 준거들이 연구의 기저에 깔려 있는 전제에 가깝다면 ‘연구의 절차’라는 준거는 연구가 구체적으로 어떻게 드러나는지를 생생하게 들여다볼 수 있는 준거이다. 이 때문에 다른 준거들에 비하여 하나의 흐름이 여러 개의 줄기로 나누어지는 현상을 포착할 수 있었으며, 같은 전제를 공유한다 할지라도 논의하는 학자나 지향하는바에 따라 어떻게 그 전개 양상이 달라지는지를 살펴볼 수 있는 중요한 준거였다고도 볼 수 있다.

먼저 교사의 반성적 실천에 관한 연구의 경우, 반성의 절차를 세분화해서는 안 된다는 논의와 절차를 세분화해야 한다는 논의, 반성을 행위 후에 이루어지는 것으로 보는 논의로 나누어볼 수 있었다. 세분화된 반성의 절차의 대표적인 예로는 ALACT가 있었다. 내러티브 탐구에 관한 논의의 경우, 내러티브 탐구의 일반적인 절차인 ‘현장으로 들어가기’, ‘현장에서 현장텍스트로’, ‘현장텍스트 구성하기’, ‘현장텍스트에서 연구텍스트로’, ‘연구텍스트 작성하기’가 모두 드러나는 연구물과 다소 변형된 형태로 드러나는 연구물들로 나누어볼 수 있었는데, 전자의 경우 학생이나 동료교사와 같이 타인을 연구하는 경우였다면 후자는 자기 자신의 경험을 탐색하기 때문에 ‘현장에 들어가기’, ‘현장에서 현장텍스트로’ 단계가 불필요한 연구물들이었다. 마지막으로 실행연구의 경우, ‘계획-실행-관찰-반성’이라는 기본적인 단계들이 드러난다는 점에서는 동일하였으나 이 사이클이 나선형적으로 순환하는가 그렇지 않은가를 기준으로 나누어 생각해볼 수 있었다. 즉, 단회의 사이클로 끝나는 경우, 복수의 사이클이 이루어지지만 나선형적으로 이루어지지 않는 경우, 복수의 사이클이면서 나선형적으로 이루어지는 경우가 그것이다.

종합해볼 때, 반성적 실천의 경우 연구의 절차에 관하여 서로 다른 입장들이 혼재되어 있으며, 내러티브 탐구의 경우 연구의 절차에는 대체적으로 합의가 이루어지고 있으나, 교사가 연구하고자 하는 대상에 따라 융통성 있게 운영되고 있다고 볼 수 있다. 마지막으로 실행연구의 경우, 연구의 절차에 대한 합의는 이루어지고 있으나 실행연구가 교사에 의해 실제로 수행될 때, 본래의 취지에 얼마나 부합하게 이루어지는냐는 연구물에 따라 다소 차이를 보이고 있다고 볼 수 있다.

### 3. 지식에 대한 관점

교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실험연구에 관한 논의 모두 실증주의를 반대하는 입장에 토대를 두고 있으며, 지식과 실천에 대한 대안적인 입장을 제시하고 있다. 그러나 대안을 풀어가는 방식에 있어서는 다소 차이가 있는데, 이를 살펴보면 다음과 같다.

먼저 교사의 반성적 실천에 관한 논의에서는 이론적인 지식과는 구분되는 실제적인 지식을 전제하고 있다. 여기서 실제적 지식이란 명백하게 표현할 수는 없지만 분명히 존재하는 암묵적이고 내재적인 지식으로, 교사의 행위 속에 불박여 있는 지식이다. 이는 순수 사변적이고 추상적인 이론적인 지식과는 대비되며 객관적이라기보다는 다소 주관적인 성격을 가지고 있다.

반성을 이론적으로 접근하는 논의에 따르면, 교사교육자들이 실제적 지식에 처음 관심을 갖게 된 것은 이론적인 지식이 실제 상황에서 큰 힘을 발휘하지 못한다는 문제의식에서였으며, 교사들의 실천에서 작동하는 지식이 무엇인가를 밝혀내고자 하는 과정에서 실제적인 지식을 개념화하게 되었다(박은혜, 1996; 서경혜, 2005a, 2005b; 이진향, 2002; 유솔아, 2006; 정윤경, 2007; 정윤경, 2009). 이들은 교사들이 교육 실천에 있어 이미 필요한 지식들을 가지고 있다고 보기 때문에, 교사들에게 필요한 것은 자신의 경험을 재검토함으로써 이를 발전시켜나가는 것임을 강조한다. 즉, 지식은 실제 맥락 속에서 반성을 통하여 생성되는 것으로 실천과 불가분의 관계를 가지고 있다. 이는 과거 교육적 지식은 대학의 연구자나 학자에 의하여 과학적 방법으로 생산된다고 보았던 입장과는 지식에 대한 판이한 입장을 견지하고 있다고 볼 수 있다.

이러한 관점은 외부연구자들이 교사들의 반성적 실천을 탐색한 연구물들에서도 드러난다. 이들은 기존의 교사교육이 반성이 아닌 글이나 말의 조연 위주로 행해진 것에 대한 문제를 제기하면서 반성의 필요성을 강조하며, 이를 이론적 배경으로 하여 실제 교사의 반성에 대하여 탐색하고 있다. 예컨대, 안양옥·신기철(2010)은 초등예비교사 시절에 이수한 체육교사교육 프로그램은

현장에서 학급담임으로서 체육 교과를 지도할 때 거의 직접적인 도움이 되지 못할 뿐 아니라 배우고 익힌 수업 기술들마저도 현장에서는 쉽게 잊혀짐을 지적하면서 반성의 중요성을 강조하고 있다. 이에 비추어볼 때, 이들은 이론적 지식과 실제적 지식을 구분지어 생각하고 있음을 알 수 있다.

또한 교사들이 실제로 수행하는 반성을 살펴보면, 실천적 지식은 교사가 ‘교육을 통해 이루어가야 할 선(善)이 무엇이고, 그것은 어떠한 방식으로 이루어갈 수 있을까’를 반성하면서 구성되는 것임을 알 수 있다. 예컨대, 한남주(2011)의 경우, 교사들이 반성적 사고를 통하여 생태유아교육이 무엇인지, 그 과정에서 교사의 역할이 무엇인지를 이해하는 과정을 진술하고 있다. 이는 생태유아교육에 대한 이론적 지식을 습득하고 이를 현장에서 그대로 실현하는 것과는 전혀 다른 양상으로서, 교사들이 반성 과정을 통하여 형성하는 지식은 ‘테크네(techne)’가 아닌 ‘프로네시스(phronesis)’의 성격을 띠고 있음을 알 수 있다.

이러한 측면을 종합해 볼 때, 교사의 반성적 실천에 관한 논의가 주장하는 실제적 지식은 구성주의적 지식관과 밀접한 연관을 가지고 있다고 볼 수 있다. 여기서 구성주의란 진리 혹은 실재는 인식 주체와 무관하게 존재하며, 인간은 그러한 진리를 거울처럼 투명하게 비추어냄으로써 진리를 획득한다는 객관주의를 비판하면서 등장한 사조로, 인식과정에서 인식 주체의 적극적인 지식의 구성과 재구성을 강조하는 입장이다(변영계, 2005). 교사의 반성적 실천에 관한 논의는 지식이 이미 고정되어 있는 것이 아니라 교사 개인의 경험에 의해 구성된다는 것을 강조하면서 교사의 반성을 촉구하는데, 이러한 입장은 구성주의가 표방하는 지식관과 닿아 있다고 볼 수 있다.

내러티브 탐구에 관한 논의들은 논리적이고 객관적인 지식과는 구분되는 이야기적 지식을 전제하고 있다. 특히 이러한 지식관은 내러티브 탐구에 대한 이론적 기반을 탐색하는 연구물에서 명시적으로 드러난다(강대현·이자현, 2006; 김대현, 2006; 박민정, 2006; 소경희, 2004; 염지숙, 2001, 2003; 최인자, 2007). 이 연구물들은 내러티브 탐구가 무엇인지, 내러티브 탐구가 왜 필요한 것인지를 정당화하고 있는데, 대부분의 연구물들이 ‘기존의 연구들이 창출하는 객관적인 지식이 인간 사회의 현상과 인간의 내면세계를 충분히 드러낼 수

없다는 한계를 가지고 있으므로, 인간의 삶의 문제와 상호 교류 등을 드러낼 수 있는 유형의 지식이 필요하다'는 점을 그들의 논거로 들고 있다. 또한 이러한 한계를 보완할 수 있는 대안으로 내러티브 지식을 제안하고 있다. 이들이 주장하는 내러티브 지식이란 과거 분석적이고 인과적인 방식을 통하여 입증되던 객관적인 지식과는 다르게 인간들의 이야기를 통해 생성되는 것으로, 이야기를 통해 자신을 표현하고 타인과 소통하는 인간의 특성에서 기인하는 지식이다(박민정, 2006; 소경희, 2004).

이러한 지식관은 실제 교사들에 의해 수행된 내러티브 탐구물에서도 찾아볼 수 있다. 물론 교사에 의해 수행된 내러티브 탐구물들은 그들이 전제하는 지식관을 직접적으로 언급하고 있지는 않다. 그러나 그들이 내러티브 탐구를 수행함으로써 창출하고자 했던 지식의 성격이 무엇이었는가를 통하여 이들이 생각하는 지식이 무엇인지 미루어 짐작해볼 수 있다.

먼저, 과거 지극히 사적이고 개인적인 이야기로 취급되어 객관적인 연구 장면에서 배제되었던 교사들의 이야기가 학술적인 연구 장면에 받아들여질 수 있었던 것은 객관적이고 논리적인 형태의 패러다임적 지식과 구분되는 내러티브적 지식이 조명되었기 때문이라고 볼 수 있다. 과거 실증주의 패러다임에서는 인간의 의도와는 무관한 물리적인 세계를 다루고, 원인-결과의 인과적인 관계를 설명하는데 관심이 있으며, 가설검증, 논리적 증명, 치밀한 분석을 통한 이론 구성을 그 특징으로 하였다. 따라서 특수한 맥락에 처해 있는 교사의 개인적인 이야기가 학술적인 논의에 들어설 수 있는 공간이 없었다. 그러나 내러티브적 지식은 그 구성에 있어서 인간의 상상력과 정서적인 요소를 인정하며, 인식자 및 그가 처한 구체적인 맥락에 따라 서로 다른 종류의 지식이 구성될 수 있음을 주장하기 때문에 교사들의 이야기를 논의 장면에 적극적으로 수용한 것이라고 볼 수 있다.

또한 대부분의 내러티브 연구물은 글의 가장 앞에 연구자의 특성이나 내력에 대해 소개하며, 연구에 영향을 미칠만한 연구자의 역사, 문화, 상황을 언급한다는 점(김대현·박경미, 2003; 김승재·박인서, 2007; 신동일 외, 2006; 박세원·김윤미, 2010; 서제희, 2009; 안소영, 2007; 염지숙, 2007; 최홍섭·강영수, 2010; 최희진, 2007, 2009)에서도 그들이 전제하는 지식에 대한 관점을 엿볼 수



있다. 이들이 연구자를 구체적으로 소개하는 이유는 연구자의 특성이 연구의 결과에 막대한 영향을 미치기 때문이며, 같은 현장이라도 다른 연구자가 들어 오면 색다른 결과를 도출할 수 있다는 인식에서 비롯되는 것으로, 연구의 결과로 도출된 지식과 연구자의 밀접한 관련성을 인정하는 것이라고 볼 수 있다. 이는 인식자 없는 지식은 없다고 보는 내러티브 탐구의 구성적 지식관을 잘 드러내주는 사례로서, 진리 혹은 실재는 그것을 탐구하는 인식자의 인식 틀, 예컨대, 개념체계, 이론적 준거, 삶의 양식 등에 따라 서로 다르게 포착된다(박민정, 2006)는 내러티브 탐구의 지식관을 명백히 드러내고 있다.

국내에서 수행된 실험연구 논의의 상당수는 교육 현장에서 발생하는 문제를 해결하기 위해 필요한 지식이 대학의 연구자들에 의하여 생산되는 것이 아니라 현장에서 직접 행위하며 탐구하는 교사에 의하여 생성되는 것임을 강조하면서 이론적인 지식과 실천적인 지식을 구분하고 있다. 강창숙(2006)에 따르면 실천적 지식이란 이론적 지식처럼 반드시 논리성을 확보해야 할 필요는 없으며, 이론적 지식 또한 반드시 실제적이어야 할 필요는 없는 것으로서, 이론적 지식과 실제적 지식은 서로 상당히 다른 것이고, 종종 배타적인 것(Hillcoat, 1996)이다. 즉, 이들은 실험연구를 통해 생성되는 지식을 기존의 학자들이 생산해내던 지식, 모든 현장에 보편적으로 적용될 수 있는 추상적인 지식이 아닌 교사의 몸매 배어 있는 전략과 같은 것으로 보고 있다. 이 때문에 이들은 실험연구의 목적을 이론적 지식을 생산하는 것이 아닌 교사의 실천적 지식의 변화, 궁극적으로는 실천의 변화에 둔다.

이러한 지식관은 과거 대학에서 생산된 지식을 수용 및 적용하는 것을 교사의 전문성으로 보는 견해에서 탈피하여 대안적인 전문성을 찾아가고자 하는 연구물들(김경희, 2005; 김민정, 2007; 김용식, 2008; 유준호·이진화, 2006; 이명숙, 2001; 이윤, 2010; 조재식, 2002; 최의창, 1995; 최의창, 1998)에서 잘 드러나고 있다. 또한 교사가 수행한 실험연구 결과물들 중 내면적인 성장을 목적으로 하는 연구물에서도 쉽게 찾아볼 수 있다(신동일, 2005; 이부미, 2010; 정현선·이미숙, 2006). 이들은 실험연구를 통하여 자신의 실천적 지식이 교실의 교육과정에 미치는 영향을 탐색하며, 이를 수정 및 발전시키기 위하여 구체적인 실행 계획을 세우고 있다.

그러나 소수의 연구물들은 교사의 연구를 통하여 교육적 지식이 창출될 수 있다고 보기도 한다(강지영·소경희, 2011; 김희연, 2004; 신옥순, 1997). 물론 이 때의 교육적 지식이란 이론적 지식과 실제적 지식의 구분을 뛰어넘는 새로운 유형의 지식으로서(소경희, 2009), 특수한 맥락 속에서 작동할 수 있는 지식이라는 의미의 국지적(local) 지식이라고 불리기도 한다. 이들은 교사가 자기 자신 혹은 타인의 지식을 비판적으로 검토하고 자신의 실천을 이론화함으로써 실천에 대한 새로운 지식을 획득할 수 있다고 보며, 이렇게 획득된 이해는 현장을 변화시키는 실천으로 연결된다고 본다. 국지적인 지식은 지식과 실천의 변증법적인 관계를 중시하며, 기존의 지식을 비판적으로 탐색함으로써 학습공동체의 지식 기반을 확대할 수 있다는 특징이 있다.

이에 비해 교수 전문성을 증진하고자 수행되는 교사들의 실행연구물에서는 지식에 대한 다소 상이한 관점을 찾아볼 수 있다. 예컨대, 상당수의 논의들이 외부의 이론을 교실에 적용하여 그 효과를 알아보려고 시도하고 있는데(구정화·김두한, 2004; 김선정, 2006; 송언근, 2000; 정숙경, 2008; 천항욱·김중욱, 2006), 이 경우 대학의 학자들에 의하여 정립된 이론적 지식을 적용하고 그 효과를 검증하는 것을 교사의 역할로 본다는 점에서 실증적인 관점을 전제하고 있다고 볼 수 있기 때문이다. 이들은 주로 이론적인 지식과 더불어 이론적 지식을 현장에 맞게 응용할 수 있는 교수학적 지식(PCK)을 교사에게 필요한 지식으로 상정하고 있다고 볼 수 있다.

국내에서 수행된 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의 모두 기본적으로 실증주의가 표방하는 지식관에 대한 반발과 객관적 지식에 대한 대안적 관점을 전제하고 있었다. 그러나 각 흐름이 대안적 관점을 풀어가는 방식에 있어서는 다소 차이가 있었다. 예컨대, 반성적 실천과 실행연구의 경우, 이론적 지식과 반대되는 실천적 지식에 주목하는 방식으로 대안을 찾아갔다면, 내러티브 탐구는 인간이 이야기를 통해 지식을 구성한다는 점에 방점을 두고, 패러다임적 지식에 반대되는 내러티브적 지식을 개념화하였다. 물론 내러티브 탐구에 관한 논의 역시 교사의 개인적·실제적 지식을 언급하고 있다는 점에서 교사의 반성적 실천이나 실행연구가 전제하는 지식에 대한 관점과 전혀 무관한 것은 아니다. 그러나 내러티브 탐

구에서 주목하는 개인적·실제적 지식이란 교사의 반성적 실천과 실행연구에 관한 논의가 주장하는 실천적 지식보다 훨씬 포괄적이며, 교수에 관련된 신념을 넘어서 교사의 사적인 경험과 밀접한 이야기들을 포함한다는 점에서 다소 차이가 있다. 또한 최근 실행연구 논의에서는 이론적 지식과 실천적 지식의 이분법을 넘어서는 국지적인 지식을 전제로 삼고 있는 연구도 등장하고 있다.

#### 4. 종합 논의

교사의 반성적 실천과 내러티브 탐구, 실행연구에 관한 논의를 교사에 대한 역할 기대, 연구의 절차, 지식에 대한 세 가지 관점이라는 준거를 바탕으로 메타적으로 분석한 결과, 크게 두 가지 사실을 발견할 수 있었는데, 하나는 국내 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의 사이의 유사성에 관한 것이고, 다른 하나는 교사연구에 대한 규범적인 논의와 실제 교사들에 의해 수행되는 연구 사이의 괴리에 관한 것이다.

먼저, 국내에서 논의되고 있는 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의는 그 구체적인 내용에 있어 매우 유사한 방향으로 진행되고 있었다. 예컨대, 두 가지 흐름 모두 교사에게 현장에서 발생하는 문제를 해결하고 현장을 개선하는 전문가가 될 것을 기대한다든지, 자신의 실천을 반성적으로 돌아보고 행위 이면에 내재되어 있는 암묵적인 앎을 변증법적으로 발전시켜야 함을 주장한다든지, 이론적 지식과 대비되는 실천적 지식의 존재를 인정하고 이를 강조한다든지 하는 점이 그러하다. 실제로 실행연구의 이론적 배경에서 Schön이 주장한 ‘암묵적 앎’이나 ‘행위 중 반성’의 개념을 인용하는 글들을 종종 살펴볼 수 있다. 또한 실행연구에 관한 논의에서도 실행연구를 반성적 실천연구로 명명하는 경우가 있으며(김경희, 2005; 김경희·김정희, 2003; 김경희·허영진, 2003; 김경희·황원진, 2004; 황원철·김경희), 교사의 반성적 실천에 관한 연구에서도 교사의 반성을 돕기 위해 실행연구를 권장하는 연구물들(김지선, 2011; 박은혜, 1996; 유솔아, 2006; 박승렬 외, 2008)이 있다. 논의에 용어들이 혼재되어 존재하는 이유는 이들의 문제의식이 유사하며,

교사의 반성과 실행연구를 통해 궁극적으로 교사에게 기대하는 바가 같기 때문인 것으로 보인다.

이러한 공통점은 각 흐름이 표방하는 절차에서도 동일하게 나타난다. 실행연구의 절차는 ‘계획-실행-관찰-반성’이라는 사이클이 나선형적으로 순환하면서 이루어진다면, 교사 반성의 경우 ‘행동-되돌아보기-본질적인 양상의 인식-대안적 행동방법 구상-시도’의 순서가 순환적으로 진행되는데, 이들은 그 용어의 상이함에도 불구하고 근본적인 모습에 있어서는 유사함을 보인다. 예컨대, 실행연구는 ‘계획’에서부터 시작하고 반성은 ‘행동’에서부터 시작하지만 이는 선형적인 과정이 아니라 순환적인 과정이라는 점을 생각해볼 때, ‘계획-실행-관찰-반성’이라는 실행연구의 사이클과 ‘대안적 행동방법 구상-시도(행동)-되돌아보기-본질적인 양상의 인식’이라는 반성의 사이클에는 모종의 닮은 점을 찾아볼 수 있으며, 실행연구의 ‘계획’과 반성의 ‘대안적 행동방법 구상’, ‘관찰’과 ‘되돌아보기’, ‘반성’과 ‘본질적인 양상의 인식’은 완전히 같지는 않더라도 대응될 수 있다.

그럼에도 불구하고 우리나라에서 이 두 가지의 흐름이 전혀 관계를 맺지 않고 서로 다른 흐름으로 진행되어 왔던 이유는 각 흐름이 인용하는 학자와 사용하는 용어들이 다소 차이가 있었기 때문으로 보인다. 교사의 반성적 실천에 관한 논의는 주로 미국의 교사교육자들이 개발하고 소개한 반성의 개념과 절차를 그 근거로 두고 있다면, 실행연구는 사회과학분야에서 하나의 연구 방법론으로 사용되고 있던 실행연구를 교육 분야에 도입 및 변형하였던 영국이나 호주의 학자들의 논의를 그 근거로 삼고 있다. 이 때문에 그 문제의식이 동일함에도 불구하고 교사의 반성적 실천에 관한 연구물이나 실행연구에 관한 논의는 특별한 대화 없이 독자적으로 진행되어 온 것으로 볼 수 있다.

그러나 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의가 거의 유사한 방향으로 진행되는 현상은 국내 교사연구 논의의 독특한 특징으로서, 이는 최근 국외의 실행연구 논의가 Schön의 반성이 전제하는 실천적 지식을 비판하며, 지식과 실천의 변증법적인 관계를 주장하는 방향으로 전개되고 있는 추세(Cochran-smith & Lytle, 1999; Kincheloe, 1991)와는 다소 상이한 양상이다. 최근 교사교육 분야에서 두각을 나타내고 있는 Cochran-smith &

Lytle(1999)을 따르면, Schön의 접근은 실천을 유용하고 즉각적이며 기능적인 것으로 간주할 뿐만 아니라 이론과 실천, 이론적 지식과 실제적 지식을 엄격하게 나누어 생각하지만, 이론과 실천은 Schön이 상정하는 것처럼 이분될 수 있는 것이 아니며, 행위는 사고나 아이디어로부터 분리될 수 없다(소경희, 2009). 이 때문에 Cochran-smith & Lytle(1999)은 실행연구의 목적을 지식과 실천의 변증법적 발전에 두며, 교육적 지식의 창조가 다시 교육적 실천으로 재창조(김희연, 2004)되어야 한다고 주장한다. 즉, 실행연구를 통해 행위를 이론화하는 과정에서 교사의 실천이 깊어지고, 기존의 이론이 충분히 드러내지 못하고 있는 것이 교사의 실천을 통해 드러나면서 이론과 실천이 체계적으로 진화하는 것이다.

또한 이때 생성되는 지식이란 이론적 지식과 실천적 지식의 이분법을 뛰어넘는 지역적(local) 지식으로서, 이는 교사들이 자신과 타인의 이데올로기 및 학교와 교실 구조에 도전하고, 자신의 해석적 틀을 구성 및 재구성해봄으로써 발생한다. Cochran-smith & Lytle(1999)의 주장은 기실 호주에서 1980년대 주목받았던 비판적 실행연구와도 그 맥이 맞닿아 있다. 이들은 탐구의 목적을 교육과정과 교사의 역할, 목표, 학교 제도의 의미에 대해 근본적인 질문을 제기하는 것에 두고 있으며, 연구의 목표를 보다 공정하고 민주적인 사회를 창조하는 것과 사회적 변화를 이끄는 것으로 보고 있는데, 이는 비판적 실행연구의 기본 지향과 밀접한 연관을 가지고 있기 때문이다.

한편, 우리나라의 경우 앞서 언급했듯 비판적 실행연구가 크게 주목받지 못하면서 반성의 논의와 실행연구를 차별화하려는 시도들이 상대적으로 적었다고 볼 수 있다. 물론 최근 들어 소수의 실행연구물들에서 비판적 실행연구를 다루고 있기는 하지만, 이는 전체 흐름 중 지극히 작은 부분을 차지하고 있으며, 실천적인 실행연구와 대비되는 비판적 실행연구의 특징을 치밀하게 드러내는 것에 주요 초점을 둔 논문들은 없었다. 이 때문에 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의가 차별화될 수 있는 기회가 없었고, 이는 두 흐름이 거의 유사한 흐름으로 진행되는 것에 일조했다고 볼 수 있다.

둘째, 교사연구를 규범적으로 접근하는 논의와 교사들이 실제로 수행한 결과물이 다소 상반되는 경향을 보여주는 경우가 있다는 점이다. 이러한 실태는

세 가지 흐름에서 공통적으로 일어나는 현상으로, 각각 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 교사의 반성적 실천의 경우, 이론적 연구물들에서는 반성을 통하여 교수-학습 방법 및 전략을 짜는 것보다는 교육을 바라보는 틀을 변화시켜가는 것이 중요하다고 주장하고 있으나, 실제 교사들의 반성이 이루어지고 있는 모습을 보면 문제제기보다는 문제해결을 중시하고 있는 모습을 엿볼 수 있다(김무영, 2010; 김원정, 2010; 한수란·황해익, 2007).

내러티브 탐구의 경우에도 내러티브 탐구에 대한 규범적인 논의에서는 교사가 자신의 경험을 이야기하고 다시 이야기함으로써 개인적·실제적 지식을 변화시키고, 교육 현장을 이전에는 생각할 수 없었던 다른 지평에서 바라보게 될 것을 강조하고 있다. 그러나 교사들에 의해 수행된 내러티브 탐구 결과물 중 몇 편(김승재·박인서, 2007; 최홍섭·강영수, 2010)은 교사 자신이 기존에 생각하고 있던 것들을 정리해놓은 수준을 넘어서지 못하고 있으며, 이 때문에 연구를 통하여 연구자가 성장했다는 느낌보다는 자기 확신의 수준에 머물러 있다는 느낌을 지울 수가 없다.

실행연구의 경우도 교사의 반성과 마찬가지로, 실행연구의 이론적 기반을 탐색하는 연구물들에서는 교사의 실천적 지식의 이해 및 확장과 새로운 지식의 획득이라는 측면이 강조되고 있지만, 실제 교사들은 문제의 해결 및 효과적인 프로그램 개발에 연구의 목적을 두고 있으며(구정화·김두환, 2004; 김경희·김정희, 2003; 김경희·황성진, 2004; 김남균·박영은, 2009; 김문휘·이규일, 2008; 김선정, 2006; 김현주, 2008; 남영만·최용환, 2006; 남호엽·곽신권, 2005; 안금희·라현숙, 2006; 안금희·최종모, 2001; 정숙경, 2008; 정재연 외, 2008; 최소영·홍영기, 2010), 이 때문에 현장에 관한 자신의 이해를 새롭게 하고 새로운 관점에서 실천하는 데에까지 나아가지 못하고 있다.

뿐만 아니라 연구의 절차에 있어서도 이러한 현상이 드러난다. 실행연구의 기본 취지에서는 ‘계획-실행-관찰-반성’이라는 하나의 사이클이 나선형적으로 순환하면서 체계적으로 진화해나갈 것을 기대하고 있다. 그러나 교사들의 경우 한 사이클을 직선적으로 수행한다든지(김선정, 2006; 김현주, 2008; 남영만·최용환, 2006; 안금희·최종모, 2001; 양윤희 외, 2005; 이은주, 2010; 천호성, 2007; 최소영·홍영기, 2010), 사이클을 복수로 수행하지만 질적인 면에서

는 차이가 없는 사이클이 단순 반복되는 사태가 발생하고 있다(구정화·김두환, 2004; 김경희·김정희, 2003; 김경희·황성진, 2004; 김남균·박영은, 2009; 김문휘·이규일, 2008; 남호엽·곽신권, 2005; 안금희·라현숙, 2006; 정재연 외, 2008).

이러한 현실이 발생하는 원인은 크게 두 가지로 생각해볼 수 있다. 첫째는 실증적 교사연구 풍토가 여전히 영향을 미치고 있을 가능성이다. 우리나라에 교사연구가 소개된 것은 1970년대로, 이들은 현장연구라는 이름으로 수행되어 왔으며, 주로 평상시 수업에는 하기 어려운 특별 프로젝트나 이론을 적용해보고 그 효과를 심리통계적인 방법을 통해 검증하는 형태로 이루어져왔다(이용숙, 2001). 이러한 형태의 교사연구는 지금까지도 계속적으로 이루어지고 있으며, 교육대학원 학위 논문이나 현장연구대회를 통하여 꾸준히 출판되고 있는 형세이다. 반면, 이 연구에서 다루고 있는 ‘교사연구’는 기존의 교사연구물이 교사의 고유한 고민과 목소리를 제대로 반영하지 못할 뿐만 아니라 교육현장을 개선할 수 있는 실천적인 아이디어를 발견하는 데에 한계가 있다는 문제 의식에서 출발된 연구물들로 국내에 소개된 것은 현장연구에 비해 20년 정도 늦었다고 볼 수 있다.

이러한 정황으로 볼 때, 교사들은 반성, 내러티브 탐구, 실행연구를 받아들이기 전에 앞서 현장연구를 접해보았을 가능성이 높으며, 반성, 내러티브 탐구, 실행연구를 실증적인 교사연구와 비슷한 관점에서 받아들였을 수 있다. 실제로 교사의 반성적 실천이나 실행연구의 경우, 연구의 절차 이외에는 현장연구와 크게 다르지 않게 받아들여질 여지가 있다. 왜냐하면 실증적인 교사연구와 실천적인 교사연구들이 차이가 나는 지점은 연구 방법의 측면이라기보다는 연구의 지향점과 사고양식이기 때문이다. 기실 이러한 차이는 얼핏 보아서는 잘 포착되지 않을 뿐만 아니라, 그것을 염두에 둔다고 하더라도 사물을 보는 관점이 하루아침에 변하리라고 기대하기는 어렵다. 또한 일반적인 맥락에서 사용되는 ‘연구’의 정의 역시 가설을 세우고, 가설을 검증할 수 있는 실험을 계획하며, 실험을 통하여 가설을 검증하는 것으로 이해되기 때문에, 실천적인 측면의 탐구에 대한 인식이 전무했다고 볼 수 있다. 이 때문에 교사들이 반성, 실행연구라는 연구 절차를 지키면서도 실증적인 사고방식으로 경험을 바라보

는 경우들을 쉽게 찾아볼 수 있는 것이다.

이는 내러티브 탐구에서도 마찬가지이다. 내러티브 탐구는 교사의 반성이나 실행연구보다는 사용하는 용어가 독특하고 그 절차에 있어서도 두드러진 특징이 있기 때문에, 교사들이 내러티브 탐구를 하는 데에 있어서는 반성적 실천이나 실행연구보다는 조금 더 신중하게 접근하는 경향을 보인다. 그럼에도 내러티브 탐구가 상정하는 인간의 경험에 대한 관점이나 삼차원적인 내러티브 탐구 공간이 충분히 고려된 연구물들을 찾기에는 어려움이 있는데, 이는 내러티브 탐구가 주장하는 내러티브적 사고양식을 온전히 이해하는 데에 실패하였기 때문인 것으로 보인다. 이 때문에 내러티브 탐구라는 이름으로 명명된 연구물들 중에서 내러티브 탐구의 고유한 특성을 드러내는 연구물들을 찾아보기는 어렵다.

이러한 문제들이 극복되기 위해서는 단순히 교사의 반성적 실천, 내러티브 탐구, 실행연구가 무엇인지 그 이론적 기반을 탐색하는 것을 넘어서서, 양질의 교사연구물들을 발견하고 이를 소개하는 작업이 필요할 것으로 보인다. 이를 통하여 교사들은 무엇이 실천적 교사연구인지를 알게 되고, 자신의 연구를 반추해볼 수 있기 때문이다.

둘째, 이론적 지식과 실제적 지식을 엄격하게 구분함으로써, 대학의 연구자와 이론적 지식으로부터 얻을 수 있는 통찰력을 얻지 못하기 때문으로 볼 수 있다. 실천적 지식이란 교사의 행동 이면에 불박여 있는 암묵적인 지식이기 때문에, 교사가 이를 명료화하여 드러내고 재구성한다는 것은 쉽지 않은 작업이다. 이러한 지식은 마치 우리가 태어날 때부터 우리를 둘러쌌던 문화와 같은 것이어서 그 문화를 떠나보기 전까지는 절대 알 수 없는 것이기 때문이다. 교사연구가 대학의 연구자들과의 협력 속에서 이루어지는 이유 역시 이 점에서 기인한다. 교사의 실천에 있어 너무나 당연한, 그러나 모든 실천에 지대한 영향을 미치고 있는 실천적 지식을 드러내기 위해서는, 이를 명료화하는 과정을 도와줄 수 있는 산파가 필요하며, 대학 연구자들이 연구 과정 중 소크라테스와 같은 역할을 함으로써 교사 스스로 자신의 실천적 지식을 깨달아갈 수 있도록 도와줄 수 있기 때문이다. 또한 대학 연구자의 관계가 없다 하더라도 이론적 지식을 통해 얻은 통찰력을 통하여 자신의 실천을 개념화할 수도



있다. 그러나 지금의 교사연구 풍토는 교사의 이론적 지식과 실제적 지식을 엄격하게 구분함으로써, 이들의 상호작용을 통해 기대할 수 있는 변증법적인 성장을 놓치고 있다고 볼 수 있다.

## Ⅵ. 요약 및 제언

### 1. 요약

이 연구는 최근 20년간 교사연구 관련 논의들이 급증하였음에도 불구하고, 국내 교사연구 논의의 전반적인 지형과 그 특징을 파악하려는 시도가 상대적으로 부족하였다는 인식 하에, 교사연구가 국내에서 실제로 어떻게 이루어지는지 그 동향과 특징을 메타적으로 분석하는 데 목적을 두었다. 이 연구에서는 교사연구를 ‘교사가 외부에서 주어진 프로그램의 효과성을 입증하는 것이 아닌, 교사의 현장 실천으로부터 새롭게 지식을 형성하는 것을 목적으로 수행하는 연구’로 정의하였다.

교사연구의 동향은 국내 학술지에 게재된 논문들을 중심으로 분석되었으며, 검토할 학술지를 수집하기 위하여 연구자는 교육학 관련 주요 학술지 5개를 종단적으로 검토하여 키워드를 도출하였다. 또한, 종단적 검토를 통해 도출한 주제어를 키워드로 하여 모든 학술지를 대상으로 검색을 진행하였다. 수집된 자료들은 Strauss & Corbin(1994)이 제시한 코딩의 세 가지 절차인 개방 코딩(open coding), 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective coding)을 통하여 범주화되었다. 이러한 분석 절차를 통하여 국내 교사연구의 지배적인 흐름 세 가지가 도출된 바, 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의가 그것이다.

첫째, 교사의 반성적 실천에 관한 논의는 ‘반성의 이론적 기반을 탐색하는 연구’, ‘반성의 수준과 유형, 절차를 세분화하는 연구’, ‘반성에 대한 기존의 논의를 비판적으로 고찰한 연구’로 나눌 수 있다. 또한 ‘실제 교사들에 의해 수행된 반성적 실천을 탐색한 연구’도 하나의 범주를 이루고 있었는데, 이 범주의 연구물은 외부연구자에 의해 수행된 경우가 많았으며, 연구의 주제에 따라 ‘교사의 반성 그 자체를 탐색하는 연구’, ‘교사가 수행한 반성의 수준과 유형을 분석하는 연구’, ‘포트폴리오, 저널쓰기 등이 교사의 반성에 미치는 효과를 탐색하는 연구’로 나누어 볼 수 있었다.

둘째, 국내에서 이루어진 내러티브 탐구에 관한 논의는 크게 ‘내러티브 탐구에 대한 규범적인 논의’와 ‘실제로 수행된 내러티브 탐구의 결과물’로 이루어져 있다. ‘내러티브 탐구에 대한 규범적인 논의’는 ‘내러티브 탐구가 무엇인지를 이론적으로 탐색하는 논의’와 ‘교사교육에서 내러티브 탐구가 필요한 이유를 정당화하는 논의’로 구성되어 있었다. 교사들에 의해 수행된 내러티브 탐구물은 그 수행 동기에 따라 ‘아동의 삶과 학습 경험을 이해하기 위한 연구’, ‘교수 전문성을 증진하기 위해 수행되는 연구’, ‘교사 자신의 경험을 이해하기 위한 연구’로 나눌 수 있다.

셋째, 국내에서 이루어진 실행연구에 관한 논의는 크게 ‘실행연구에 대한 규범적인 논의’와 ‘교사가 수행한 실행연구물’로 이루어져 있었다. ‘실행연구에 대한 규범적인 논의’는 ‘실행연구가 무엇인지를 개론적으로 소개하는 연구물’과 ‘실제 수행된 실행연구물을 비판적으로 분석하는 논의들’로 구성되어 있으며, ‘교사가 수행한 실행연구물’은 그 수행 동기에 따라 ‘교수 전문성을 증진하기 위해 수행된 연구’, ‘교사의 내면적인 성장을 위한 연구’로 나누어 볼 수 있다.

세 흐름의 주요 특징을 간략히 살펴보면, 교사의 반성적 실천에 관한 연구물의 경우, 다른 두 흐름과는 다르게 교사가 직접 반성을 수행하고 그 결과를 기록한 연구물이 없다는 점을 특징으로 꼽을 수 있다. 내러티브 탐구에 관한 논의의 경우, 연구물의 숫자가 다른 두 흐름에 비하여 현저히 적다는 점이 특징적이다. 실행연구에 관한 논의의 경우, 비판적 실행연구보다는 실천적 실행연구가 지배적으로 논의된다는 점과, 교사들은 문제를 바라보는 교사 자신의 틀을 새롭게 하는 것보다는 문제를 해결하는 것에 더 초점을 두어 실행연구를 수행한다는 점을 주요 특징이라고 할 수 있다.

이렇게 범주화된 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 내러티브 탐구에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의는 교사에 대한 역할 기대, 연구의 절차, 지식에 대한 관점이라는 세 가지 준거를 바탕으로 분석되었다. 이 세 가지 준거는 기존 연구 패러다임과 교사연구가 속해 있는 패러다임의 가장 결정적인 분기점이라고 생각되는 것들로서, 2장에 착안하여 설정되었다.

첫째, 교사에 대한 역할 기대를 중심으로 국내의 연구물들을 분석한 결과,

세 논의 모두 연구를 통하여 교사 스스로 개인적·실제적 지식을 발전시키고 이로써 교육의 질을 증진할 것을 기대한다는 점을 알 수 있었다. 그러나 내러티브 탐구의 경우, 이러한 교사의 교수 전문성과 더불어 학생과의 관계적인 성장의 측면을 추가적으로 논의한다는 점에서 교사의 반성적 실천에 관한 논의, 실행연구에 관한 논의와 차이가 있다.

둘째, 연구 절차를 중심으로 국내 연구물을 분석한 결과, 반성적 실천에 관한 논의는 연구의 절차에 관하여 서로 다른 입장들이 혼재되어 있으며, 내러티브 탐구의 경우 연구의 절차에는 대체적으로 합의가 이루어지고 있으나 교사가 연구하고자 하는 대상에 따라 융통성 있게 운영되고 있었다. 실행연구의 경우, 연구의 절차에 대한 합의는 이루어지고 있으나 실행연구가 교사에 의해 실제로 수행될 때, 본래의 취지에 얼마나 부합하게 이루어지느냐는 연구물에 따라 다소 차이를 보이고 있다.

셋째, 지식에 대한 관점을 준거로 국내 연구물을 분석한 결과, 세 논의 모두 기본적으로 실증주의가 표방하는 지식관에 대한 반발과 객관적 지식에 대한 대안적 관점을 주장하고 있다. 그러나 각 흐름이 대안적 관점을 풀어나가는 방식에 있어서는 다소 차이가 있다. 예컨대, 반성적 실천과 실행연구의 경우 이론적 지식과 반대되는 실천적 지식에 주목하는 방식으로 대안을 찾았다면, 내러티브 탐구는 인간이 이야기를 통해 지식을 구성한다는 점에 방점을 두고, 패러다임적 지식에 반대되는 내러티브적 지식을 개념화하였다. 또한 최근 실행연구 논의에서는 이론적 지식과 실천적 지식의 이분법을 넘어서는 국지적인 지식을 전제로 삼고 있는 연구도 등장하고 있다.

메타분석을 통하여 발견할 수 있었던 점은 크게 두 가지로, 하나는 국내 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의 사이의 유사성에 관한 것이고, 다른 하나는 교사연구에 대한 규범적인 논의와 실제 교사들에 의해 수행되는 연구 사이의 괴리에 관한 것이다. 교사의 반성적 실천에 관한 논의와 실행연구에 관한 논의가 점차 분화되어 서로 다른 길을 걸어 온 국외의 흐름과는 다르게, 국내 교사연구 논의의 경우, 두 가지 흐름이 논의되는 내용과 양상에 있어 유사한 길을 걸어오고 있는데, 이는 이 두 흐름을 구분하고자 시도하는 비판적 실행연구가 국내에서는 상대적으로 약세를 보이고 있기 때문으

로 생각된다. 또한 교사들에 의해 수행된 몇몇 연구물이 본래 교사연구가 소개될 때의 취지에 부합하지 않게 이루어지고 있는 경우를 찾아볼 수 있었는데, 이는 기존에 뿌리내리고 있던 실증적 교사연구의 영향 혹은 이론적 지식과 실제적 지식의 엄격한 분리에 따라 발생하는 문제인 것으로 보인다.

## 2. 제언

이 연구의 의의를 살펴보면 다음과 같다.

우선, 이 연구는 국내에서 수행된 교사연구 관련 논의의 현황을 개관하여 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 기존의 교사연구 논의들은 교사연구라는 이름으로 포괄될 수 있는 다양한 연구의 의미와 방법을 최대한 상세히 설명하고 실제로 이를 수행해보는 것에 초점이 있었기 때문에, 국내에서 수행되고 있는 교사연구 논의 전체의 지형을 살펴보는 시도까지 나아가지 못하였다. 물론 논의의 지형을 살펴보는 것은 상당한 수의 연구물들이 축적된 시점에서나 가능한 것이기 때문에, 이러한 현상은 일면 불가피하였다고도 할 수 있다. 그러나 교사연구와 관련된 논의들이 학술지에 활발하게 등장하고 있는 이 시점에 국내 논의의 동향과 특징을 살펴보는 것은 반드시 필요한 작업이었고, 이러한 측면에서 이 연구는 의의가 있다고 볼 수 있다.

또한 이 연구는 교사연구와 관련된 개별 연구들을 보다 포괄적이고 거시적인 안목에서 조망함으로써, 개별적인 연구들이 전체적인 연구 지형 속에서 어떤 위치를 차지하는지를 알 수 있게 한다는 의의가 있다. 전체 지형에 대한 감각으로 개별 연구물들을 분석하게 되면, 개별 연구물이 충분히 다루지 못하거나 피상적으로 다루고 있는 부분들을 비판적으로 논의할 수 있게 되며, 향후 추가 연구가 필요한 분야 혹은 개선이 필요한 연구 분야들이 자연스럽게 드러나기 때문이다.

교사연구에 관한 다양한 논의들을 종합적인 관점에서 관계 짓고, 변증법적으로 발전할 수 있는 대화의 장을 마련했다는 것 역시 이 연구의 의의라고 볼 수 있다. 지금까지 교사연구에 관한 수많은 논의들이 문제의식의 유사성에도

불구하고 독립적으로 전개되어왔다. 이 때문에 연구물의 양적인 수는 증가했지만, 활발한 상호작용과 비판적 논의를 통한 질적인 성장을 이루었다고 말하기는 다소 어렵다. 자신이 수행하는 방법과는 다른 연구방법을 사용하는 연구물들을 보면서 자신이 수행하는 연구의 내포와 외연을 분명히 알게 되고, 자신의 연구를 돌아볼 수 있다는 이점을 생각해볼 때, 이러한 대화의 부재는 논의 수준의 질적 향상에 있어 큰 장애가 된다. 이러한 측면에서 생각해볼 때, 이 연구는 논의들 간의 대화가 조성될 수 있는 기초를 마련했다는 점에서 의의가 있다.

이 연구의 제한점과 관련하여 후속 연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구가 관심을 두는 대상은 1990년대 이후 대한민국 교육 관련 학술지에서 게재된 교사연구 관련 연구물이다. 이 때문에 국내에서 현재 수행되는 교사연구 관련 논의라고 할지라도 학술지에 게재되지 않은 경우, 자연스럽게 연구 대상에서 제외되었다. 그러나 상당수의 교사연구물들이 교육대학원 학위논문으로 출판된다는 점을 생각해볼 때, 학술지만 분석 대상으로 할 경우, 국내 교사연구의 동향을 오롯이 파악했다고 보기에는 한계가 있다. 실제로 교육대학원 학위논문들이 학술지에 게재된 연구물에 비하여 양적으로도 우세하며, 그 내용에 있어서도 풍성함을 알 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 연구대상을 보다 확대하여 교육대학원 학위논문들을 포함하는 방향으로 진행될 필요가 있다.

둘째, 이 연구는 학술지를 중심으로 국내 교사연구 동향을 파악하였기 때문에, 교사들에 의해 현장에서 수행된 교사연구물의 결과물만 분석한 것이 된다. 그러나 교사연구를 통해 교사들이 얻게 된 통찰을 학술지의 형태로 담아내는 것은 학술 논의 풍토에 익숙하지 않은 교사들에게 생소할 뿐만 아니라, 학술 논의 형태로 진술하기에는 적합하지 않은 부분들이 적지 않다는 것을 생각해볼 때, 적절한 분석이 되었다고 보기 어렵다. 물론 연구결과물을 관심 있는 사람들과 공유하는 것이 교사연구에 있어 중요한 덕목이기는 하지만, 국내 교사들에 의해 수행되고 있는 교사연구의 실태를 결과물만으로 파악하는 것에는 한계가 있다. 따라서 이후 연구에 있어서는 교사들이 실제로 자신의 현장에서 연구를 진행하는 모습을 질적으로 드러낼 필요가 있다. 이러한 연구가 진행된

다면, 연구결과물에서는 충분히 확인되기 어려운 연구의 과정적 측면이나 교사의 내적인 변화를 보다 심층적으로 이해하는 것이 가능할 것이다.

셋째, 이 연구에서는 ‘교사연구’를 ‘교사가 외부에서 주어진 프로그램의 효과성을 입증하는 것이 아닌, 교사의 현장 실천으로부터 새롭게 지식을 형성하는 것을 목적으로 수행하는 연구’로 정의하고 논의를 진행하였다. 그러나 국내 교사들에 의해 수행되는 연구물들의 상당수는 특정 이론이나 아이디어를 실증적으로 입증하는 형태로 진행되는 경우가 많으며, 기실 이 연구에서 주목한 ‘교사연구’는 국내에서 진행되는 모든 종류의 교사연구 가운데 아주 작은 부분에 해당된다고 볼 수 있다. 물론 이 글에서 다룬 ‘교사연구’는 국내에서 이루어져 온 기존 교사연구의 한계를 지적하며 최근 대안으로 주목받고 있는 교사연구라는 점에서 이 자체를 살펴보는 작업은 반드시 필요했다. 그러나 대안으로 제시되고 있는 ‘교사연구’는 진공 상태에서 등장한 것이 아니라 실증적인 교사연구가 지배적인 한국의 풍토에 등장한 것이라고 볼 때, 기존에 이루어지던 실증적 교사연구의 영향을 받을 수밖에 없다. 실제로 연구의 대상이었던 많은 ‘교사연구물’에서 실증적 교사연구의 잔재를 찾아볼 수 있었다. 따라서 향후 연구에서는 실증적인 교사연구와 대안적 형태의 ‘교사연구’가 구체적인 연구 장면에서 어떻게 다른지를 구체적으로 드러낼 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 강영심·김지훈·김정은(2006). 수업과정에서 경험한 상호작용 유형에 따른 예비특수교사의 반성적 사고 변화과정. **아시아교육연구**, 7(2), 23-44.
- 강영심·박창언(2010). 예비특수교사의 반성적 사고 증진을 위한 저널쓰기 활용 방안. **학습장애연구**, 7(3), 63-80.
- 강영심·황순영(2010). 모의수업을 통한 예비특수교사의 반성적 사고 유형과 수준. **아시아교육연구**, 5(4), 55-80.
- 강영안(2005). **타인의 얼굴-레비나스의 철학**. 문학과 지성사.
- 강지영·소경희(2011). 국내 교육관련 실행연구(action research) 동향 분석. **아시아교육연구**, 12(3), 197-224.
- 강창숙(2006). 지리교육에서 실행연구의 장점과 단점. **한국지리교육학회지**, 14(2), 169-180.
- 강현석·이자현(2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화. **교육과정연구**, 24(1), 153-180.
- 고문숙·이순덕·최정희·남정희(2009). 초임 과학교사의 반성적 실천을 위한 협력적 멘토링의 효과. **한국과학교육학회지**, 29(5), 564-579.
- 곽덕주·진석연·조덕주(2007). 우리나라 예비교사들의 '실천적 경험에 대한 반성'의 특징. **교육학연구**, 45(4), 195-223.
- 곽덕주·나병현·유재봉(2009). '실천철학' 으로서의 교육철학하기 : Wilfred Carr의 견해를 중심으로. **교육철학**, 45, 27-51.
- 구정화·김두한(2004). 초등 사회과 논쟁문제 수업을 위한 대립토론 적용에 대한 실행연구. **초등사회과교육**, 16(1), 3-27.
- 권나영(2010). 수학교사의 반성적 사고에 관한 고찰 - 평가하기 경우 - . **한국수학교육학회지**, 49(4), 411-421.
- 권정숙·최석란(2003). 반성적 사고경험에 나타난 유아교사의 반성적 사고과정. **열린유아교육연구**, 8(2), 113-133.
- 김경희(2005). 평생교육 연구방법 탐색 -반성적 실천연구-. **평생교육학연구**, 11(5), 55-80.



- 김경희·김정희(2003). 초등학교 2학년 아이들의 “함께 배워가기”에 관한 반성적 실천연구. **교육이론과 실천**, 13(2), 5-24.
- 김경희·허영진(2003). 초등학교 사회과 수업에서의 사고력 향상에 관한 반성적 실천연구. **교육이론과 실천**, 13(3), 27-44.
- 김경희·황성진(2004). 초등학생의 자기주도적 가정학습능력 형성에 관한 반성적 실천연구. **교육이론과 실천**, 14(1), 5-42.
- 김남균·박영은(2009). 상황중심의 문제해결모형을 적용한 수학 수업의 실행연구. **수학교육논문집**, 23(2), 429-459.
- 김남수(2003). 환경교육 프로그램 개발의 실행연구. **교육인류학연구**, 6(2), 1-31.
- 김대군(2011). 교육연구에서 내러티브 탐구. **현상·해석학적 교육연구**, 8(2), 53-72.
- 김대현(2006). 내러티브 탐구의 이론적 기반 탐색. **교육과정연구**, 24(2), 111-134.
- 김대현·박경미(2003). 학교 교육과정 운영에 관한 교사의 내러티브 탐구. **교육과정연구**, 21(2), 23-49.
- 김무영(2010). 교육실습을 통해 본 예비체육교사의 반성 내용과 반성수준. **한국스포츠교육학회지**, 17(3), 57-77.
- 김문휘·이규일(2008). 뉴 게임을 활용한 여학생의 체육수업참여 개선 연구. **한국체육학회지**, 47(6), 303-313.
- 김민정(2007). 역사 교사의 현장연구 방법론 모색 - 실행연구를 중심으로 - **역사교육**, 103, 69-97.
- 김선정(2006). “읽기 중심의 쓰기” 모형 실행 연구 - 고등학교 학생을 대상으로-. **한말연구**, 18, 1-22.
- 김승재·박인서(2007). 체육교사의 반성적 실천에 대한 내러티브 탐구. **한국스포츠교육학회지**, 14(3), 1-20.
- 김용식(2008). 실행연구에 관한 고찰. **경인교육대학교 교육논총**, 28, 133-167.
- 김지선(2011). 수업 반성을 통한 교육과정 실행가로서의 교사에 관한 연구. **교육과정연구**, 29(1), 187-208.
- 김현주(2005). 웹 커뮤니티를 활용한 사회과 소집단찬반토론수업에 관한 실행

- 연구. **초등사회과교육**, 17(2), 39-66.
- 김현주(2008). 교육철학의 성격과 역할: 실천철학을 지향하며. **교육철학**, 41, 93-118.
- 김희연(2004). 실행연구자로서의 유아교사: 유아교사의 정체성 확립을 위한 일고. **유아교육연구** 24(6), 235-255.
- 김희필·김영용·김효심(2008). 예비 교사의 반성적 사고 능력 강화를 위한 학습 포트폴리오 적용 프로그램의 효과. **한국실과교육학회지**, 21(3), 257-276.
- 나장함(2008). 질적 메타분석에 대한 고찰 : 교육과정 연구에서의 적용가능성 탐색. **교육과정연구**, 26(4), 229-252.
- 남영만·최용환(2006). 자기 주도 학습 능력신장을 위한 자기평가 학습의 실행 연구. **교육이론과 실천**, 16, 61-81.
- 남호엽·곽신권(2005). 협력적 사회과 수업실습 프로그램의 개발과 적용을 위한 실행 연구: 교생의 반성적 수업실천을 사례로. **사회과교육연구**, 12(2), 373-402.
- 류지영(2010). 미술 감상 및 표현 수업에서 교사의 반성적 시각. **미술교육연구논총**, 28, 21-54.
- 박길자(2008). 행위 중심의 인권프로젝트에 관한 실행 연구. **시민교육연구**, 40(1), 1-28.
- 박민정(2006). 내러티브란 무엇인가?: 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환. **아시아교육연구**, 7(4), 27-47.
- 박선미(2010). 예비교사교육 방법으로서 ‘행위 중 반성’에 대한 비판적 고찰. **사회과교육**, 49(3), 39-52.
- 박세원(2007). 교사의 교육활동에서 내러티브 탐구 과정이 가지는 의미. **교육인류학연구**, 10(1), 37-62.
- 박세원·김윤미(2010). 초등학교 교사의 교사됨의 의미 형성 경험에 관한 질적 연구: 교사는 스스로의 언어로 아동과의 대화적 삶을 이야기하고 살아내는 만큼 존재한다. **교육과정연구**, 28(1), 233-259.
- 박순경(1999). 교육과정 교육평가 국제비교연구( I ). 한국교육과정평가원 연구

- 보고서.
- \_\_\_\_\_ (2008). 교육과정 분권화의 출발점과 방향 타진을 위한 시론(始論). **교육과정연구**, 26(2), 87-105.
- 박승렬·한상훈·이명자(2008). 수업 반성 연구 경향 고찰. **학습자중심교과교육연구**, 8(2), 403-422.
- 박영예(2009). 모의수업을 통한 예비 초등영어 교사의 반성적 교수활동 분석. **신영어영문학**, 42, 203-230.
- 박은혜(1996). 반성적 사고와 유아 교사교육. **유아교육연구**, 16(1), 175-192.
- 박인현(1999). 사회과 현장연구의 성과와 과제. **초등사회과교육**, 11, 331-375.
- 박정문(2008). 초등학생의 다문화학습활동에 관한 반성적 실천 연구. **청소년문화포럼**, 18, 176-207.
- 박정행(2008). 유아의 노인이미지 재구성을 위한 실행연구. **교육논총**, 19, 16-31.
- 변영계(2005). **교수·학습 이론의 이해**. 학지사.
- 변정현(2010). 초등학교 초임교사 사회과 수업컨설팅에 관한 실행 연구. **사회과교육**, 49(1), 97-113.
- 서근원(2008). 연구자로서 교사. **우리교육**, 8, 23-27.
- 서경혜(2005a). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. **교육과정연구**, 23(2), 285-310.
- 서경혜(2005b). 반성적 교사교육의 허(虛)와 실(實). **한국교원교육연구**, 22(3), 307-332.
- 서제희(2009). 내러티브 탐구를 통한 교육적 경험의 성찰 -아동의 미술 다시 보기-. **미술교육논총**, 23(3), 121-148.
- 석은조(2006). 저널쓰기가 예비유아교사의 반성적 사고수준 향상에 미치는 효과. **미래유아교육학회지**, 13(4), 373-396
- 성열관(2006). 교육과정 실행연구의 성장과 주요 특징에 대한 이론적 고찰. **교육과정연구**, 24(2), 87-109.
- 성은영(2004). 저널쓰기를 통한 반성적사고 과정에서 나타난 교사 발문의 변화 탐색. **유아교육학논집**, 8(3), 245-267.

- 소경희·이귀윤(1990). 교사의 관심에 따른 교수 행위 및 아동의 반응 형태. **초등교육연구**, 4(1), 5-17.
- 소경희(2003). ‘교사 전문성’의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**, 21(4), 77-96.
- 소경희(2004). 교사양성 교육과정에 있어서 ‘내러티브 탐구’ (Narrative Inquiry)의 함의. **교육학연구**, 42(4), 189-211.
- 소경희(2009). 교사학습(teacher Learning) 이해를 위한 이론적 기초 탐색. **교육과정연구**, 27(3), 107-126.
- 소경희(2012). 역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 ‘과정-탐구’ 모형 활용의 가능성과 의미 탐색. **교육과정연구**, 30(1), 59-79.
- 송언근(2000). 구성주의 지리교육의 실천적 구성을 위한 현장 연구 I. **대한지리학회지**, 35(4), 565-583.
- 신동일(2005). 영어평가 프로그램 개발 실행연구 - 채점자 교육과정에 관한 성찰과 반성. **영어교과교육**, 4(1), 83-112.
- 신동일·김나희·유주연(2006). 내러티브 탐구 학습을 통한 교육 경험의 성찰. **교육인류학연구**, 9(2), 57-87.
- 신옥순(1997). 교사와 연구자의 협력연구를 위한 기초. **초등교육연구**, 11, 329-344.
- 안경미(2002). 질적 수행평가 방법 개발을 위한 실행연구. **열린교육실행연구**, 5, 79-118.
- 안금희·라현숙(2006). 미술관 체험 활동을 통한 미술 감상 프로그램의 실행 연구. **미술교육논총**, 20(2), 251-283.
- 안금희·최종모(2002). 구성주의에 기초한 미술과 수행평가 실행연구. **미술교육연구논총**, 13(1), 21-68.
- 안부금(2002). 유아과학 교수실제에 대한 교사의 반성적 사고 변화 과정에 관한 연구 - 반성적 저널쓰기를 중심으로 -. **미래유아교육학회지**, 9(2), 87-114.
- 안소영(2007). 프로젝트에서의 교사 역할에 대한 내러티브 탐구. **한국유아교육·보육행정연구**, 10(1), 5-33.

- 안양옥·신기철(2010). 체육교과교육에 대한 초등 예비교사의 반성적 사고 유형 분석 - van Manen의 기준틀을 중심으로 -. **한국초등체육교육학회지**, 16(3), 1-14.
- 양은주(2008). 듀이의 프래그머티즘에 기초한 교육철학의 성격. **교육철학**, 43, 31-63.
- 염지숙(2001). 내러티브 탐구(Narrative Inquiry) : 그 방법과 적용. **Qualitative Research Methodology**, 12, 37-45.
- 염지숙(2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구**, 6(1), 119-140.
- 염지숙(2007). 내러티브 탐구를 통한 교수경험에 대한 성찰. **한국교원교육연구**, 24(2), 243-260.
- 우한용(2004). 서사능력의 구조와 기능, 그리고 그 교육에 대한 이론적 탐구. **문학교육학**, 13, 129-169.
- 원미경·강승희(2007). 예비유아교사의 반성적 사고력 향상에 대한 저널쓰기의 효과. **수산해양교육연구**, 19(3), 429-440.
- 유솔아(2006). 교사 반성에 대한 관점 정립을 위한 재고(再考): 교육과정 실행 주체자로서의 교사 역할을 중심으로. **교육과정연구**, 24(3), 173-197.
- 유솔아(2007). 교육과정 연구 및 개발에 참여한 교사들의 반성 유형과 특징에 관한 사례 연구. **교육과정연구**, 25(1), 39-68.
- 유준호·이진화(2006). 유아교사 전문성 발달을 위한 실행연구(action research)의 활용. **영유아교육연구**, 9, 5-25.
- 이부미(2010). 공동육아 교사들의 협력적 실행연구 경험에 대한 탐색. **유아교육학논집**, 14(3), 123-171.
- 이세나·이영석(2005). 유치원 교사의 반성적 사고 경험이 반성적 사고수준과 반성적 사고과정에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 12(2), 247-274.
- 이명숙(2001). 실행연구를 통한 교육 실제의 개선. **대구교육대학교 초등교육연구논총**, 17(2), 381-408.
- 이승미(2009). 국가교육과정 총론에 나타난 자율성 규정의 변화에 관한 연구. **교육과정연구**, 27(2), 83-112.

- 이용숙(2001). 현장교육연구의 반성과 전망. **교육마당** 21.
- 이용숙·김영미·김영천·이혁규·조덕주(2004). 실행연구(action research)를 통한 연구와 교육실천의 연계성 강화 -교육대학원 논문을 중심으로-. **열린교육연구**, 12(1), 363-402.
- 이운(2010). 현장연구를 통한 초등영어 교사의 전문성 신장 : 교사의 실행 지식 변화를 중심으로. **초등영어교육**, 16(3), 147-180.
- 이은경(1994). 교육과정연구에 있어 실증주의적 접근과 현상학적 접근의 비교. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 이은주(2010). 특수교사와 일반교사의 공동협력을 통한 장애학생의 일반교육과정 접근에 관한 실행연구. **특수아동교육연구**, 12(2), 1-29.
- 이정아(2010). 초등 예비 교사의 반성적 글쓰기에서 나타나는 반성의 유형과 특징. **초등과학교육**, 29(3), 378-388.
- 이진향(2002). Investigation into the use of reflective thinking as a tool for improving teaching methods. **한국교원교육연구**, 19(3), 169-188.
- 이학주·윤기욱·윤홍표·김인길·김봉석(2000). 초등학교에서의 현장연구의 현황과 발전과제. **교육논총**, 17(2), 269-323.
- 이혁규(2002). 현장연구지원제도의 현황과 개선방향. **교육인류학연구**, 5(2), 115-154.
- 이호철·권오륜·김선희(2006). 체육수업 개선을 위한 실행연구의 경향과 연구방법 고찰. **체육과학연구소 논문집**, 22(1), 1-11.
- 이홍우(2003). **교육과정이란**. 교육과학사.
- 이훈정(2004). 내러티브의 교육과정적 의미 탐색. **한국교육학연구**, 10(1), 151-170.
- 장희익(1990). **과학과 메타과학 -자연과학의 구조와 의미-**. 지식산업사.
- 정숙경(2008). 대학 영어독해 수업의 효과적인 교수 방법을 위한 행동연구. **영어교육연구**, 20(2), 243-272.
- 정용교·백승대(2007). 반성적 실천가로서의 사회과 교사 자질함양: 실행연구의 관점에서. **중등교육연구**, 55(3), 225-245.
- 정윤경(2007). 반성적 교사교육에서 “반성”의 의미. **교육의 이론과 실천**,

- 12(2), 165-188.
- 정윤경(2008). 반성적 교사교육에 대한 비판적 고찰 - Foucault의 관점에서 Schön의 반성론 읽기-. **교육철학**, 42, 195-219.
- 정재연 · 이미경 · 김은성 · 전용관(2008). 장애 대학생들의 교양체육 참여에 관한 실행연구. **한국특수체육학회지**, 16(4), 205-226.
- 정현선 · 이미숙(2006). 초등학교 저학년 문학 수업에 대한 실행 연구. **문학교육학**, 21, 113-154.
- 조덕주(2006). 교사의 반성적 교육실천을 위한 이론적 기초 탐구. **교육학연구**, 44(2), 105-133.
- 조덕주 · 박덕주 · 진석연(2008). 예비 교사의 반성적 사고 수준 향상을 위한 실제적 맥락 안에서의 저널쓰기 연구. **교육학연구**, 46(1), 231-259.
- 조성민(2009). 교사의 반성적 행동이 교수학적 내용 지식에 미치는 영향에 관한 사례연구. **한국교원교육연구**, 26(1), 201-220.
- 조영태(1995). 교육과정의 새로운 모형 : 스텐하우스의 “연구모형”에 대한 검토. **교육과정연구**, 13, 137-157.
- 조재식(2002). 연구자로서의 교사 개념에 대한 이론적 고찰. **교육인류학연구**, 5(2), 191-222.
- 조재현(2011). 장애아동을 대상으로 봉사학습에 참여한 예비초등교사들의 반성적 경험 분석. **특수아동교육연구**, 13(2), 415-436.
- 천항욱 · 김중욱(2006). 스포츠 교육 모형을 적용한 야구 수업에서 학생들의 긍정적인 경험. **한국스포츠교육학회지**, 13(1), 105-123.
- 천호성(2007). 사회과 수업의 협력적 실행연구. **사회과교육**, 46(3), 5-30.
- 최소영 · 홍영기(2010). 초등학교 중학년 주제중심 통합프로그램 실행연구. **초등교육학연구**, 17(1), 147-172.
- 최의창(1995). 교사 현장개선연구. **한국스포츠교육학회지**, 2(1), 91-101.
- 최의창(1998). 학교교육의 개선, 교사연구자, 그리고 현장개선 연구. **교육과정연구**, 16(2), 371-399.
- 최인자(2007). 국어교육 현장연구 방법으로서의 내러티브적 접근법 고찰. **우리말교육현장연구**, 1, 59-86.

- 최지훈·이인경(2010). 반성적 사고 교육이 예비특수체육교사의 반성적 사고 수준과 교수행동 변화에 미치는 영향. **한국특수체육학회지**, 18(2), 23-40.
- 최홍섭·강영수(2010). 초등 수석교사의 삶에 대한 내러티브 탐구. **교과교육학 연구**, 14(3), 559-578.
- 최홍섭·이안수(2006). 초등 체육수업 적용을 위한 책임감 모형(TPSR)에 대한 실행연구. **한국스포츠교육학회**, 16(4), 153-174.
- 최희진(2007). 대학체육교육자의 삶과 교육에 대한 내러티브 탐구. **중등교육연구**, 55(2), 59-79.
- 최희진(2009). 중등체육 예비교사의 교육실습 체험에 관한 내러티브 탐구. **한국스포츠교육학회지**, 16(1), 57-75.
- 한남주(2011). 생태유아교육의 이해와 실천과정에 대한 교사의 반성적 사고. **유아교육연구**, 10(1), 31-49.
- 한수란·황해익(2007). 유아교사의 반성적 사고 경험을 통한 교수행동의 변화. **열린유아교육연구**, 12(2), 161-183.
- 홍성철(2008). 비판이론의 교육학적 의의 고찰 -사회과 교육의 목적과 방향에 관련하여-. 공주대학교 석사학위논문.
- 홍영기(2011). 교육과정 재구성 및 개발과정에서의 근거이론 접근. **통합교육과정연구**, 5(2), 1-18.
- 황원철·김경희(2000). 교육의 질, 학습의 질 제고를 위한 연구패러다임의 모색: 반성적 실천 연구(Action Research). **교육이론과 실천**, 10(1), 141-168.
- 황혜진(2007). 설화를 통한 자기성찰 방법의 실행 연구. **독서연구**, 17, 359-393.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B.(1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London : Routledge.
- Bhaskar, R.(1998). *The Possibility of Naturalism : A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. (3rd ed.). London: Routledge.
- Bruner, J.(1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.



- Carr, W.(1987). What is an Educational Practice?. *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.
- \_\_\_\_\_(1995). *For Education*. Buckingham : Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S.(1986). *Becoming Critical : Education, knowledge, and action research*. Geelong, Vic. : Deakin University Press.
- Clandinin, D. J.(Eds.)(2007). *Handbook of narrative inquiry : Mapping a methodology*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. F.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.(1999). Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson(Eds.), *Review of research in education*(pp. 249-306). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J.(1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J.(1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 14(5), 2-14.
- Conle, C.(2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Corey, S. M.(1949). Curriculum Development through action research. *Educational Leadership*, 7(3), 147-153.
- Dewey(1916). *Democracy and Education : an introduction to the philosophy of education*. 이흥우 역. **민주주의와 교육**. 교육과학사.
- Dunne, J.(1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. NotreDame: University of Notre Dame Press.
- Elbaz, F.(1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 43-71.
- Elliot, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: the contribution

- of Lawrence Stenhouse. *Journal of curriculum studies*, 15(2), 105-123.
- \_\_\_\_\_ (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal Of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- \_\_\_\_\_ (1994): The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 43-69.
- \_\_\_\_\_ (2001). Making Evidence-based Practice Education. *British Educational Research Journal*, 27(5). pp. 555-574
- Gay, L. R. (1996). *Educational research : Competencies for analysis and application*. (5th ed.) Upper Saddle River, NH: Merrill/Prentice Hall.
- Grimmett, P. & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, 18, 385-456. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Grundy(1997). Educational action research in Australia: Organizations and practice. In Hollingsworth, S, *International action research: A casebook for educational reform*. Routledge.
- Habermas, J.(1972). *Knowledge and Human Interests*. 강영계 역. 인식과 관심. 고려원.
- Hillcoat, J.(1996). Action Research. In Williams, M.(ed.). *Understanding Geographical and Environmental Education: The role of research*(pp.150-161). New York : Cassell.
- Hunt, M.(1997). *How Science Takes Stocks : the Story of Meta-analysis*. Russell Sage Foundation.
- Johnson, M.(1989). Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19, 361-377.
- Kemmis, S, & McTaggart, R.(1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kincheloe, J. L.(1991). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Falmer Press : London and Philadelphia.
- Korthagen, F.A.J.(2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Korthagen, F.A.J. Ksels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T.(2001). *Linking Practice and Theory*. NJ:LEA. 조덕주 외 (역)(2007). **반성적 교사 교육: 실제와 이론**. 서울: 학지사.
- Lewin, K.(1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Masters(1995). The History of action Research. Action research electronic reader. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rmasters.html>.
- McKernan, J.(2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy, and action research*. London: Routledge.
- Mills, G.(2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. 강석우 외 역(2005). **교사를 위한 실행 연구**. 서울: 우리교육.
- Nason, P., & Whitty, P. (2007). Bringing action research to the curriculum development process. *Educational Action Research*, 15(2), 271-281.
- Noffke. E.(1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Noffke. E.(2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In E. Noffke & B. Somekh(Ed.), *The sage handbook of educational action research*(pp. 6-23). London: SAGE.
- O'Connor, D. J.(1956). *An Introduction to the Philosophy of Education*. London : Faber & Faber.
- Olson, M. R.(1995). Conceptualizing Narrative Authority : Implications for Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 119-135.
- Peters. R. S. (1966). *Ethics and education*. London, Allen & Unwin. 이홍우 역. **윤리학과 교육**. 교육과학사.
- Pring(2000). *Philosophy of Educational Research*. Continuum.
- Reason, P. & Bradbury, H.(2001). *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publication.
- Rusk, R. R.(1979). *Doctrines of the Great Educators*. Dover Publications : New

York.

- Schmuck, R. A.(1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing, INC.
- Schön, D.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.
- Scott, D.(2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. New York; Routledge.
- Shulman, L. S.(1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 1978, 1-24.
- Stenhouse, L.(1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1994). Grounded theory methodology: an overview. Denzin, N. & Lincoln, Y.(eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp.273-285). Thousand Oaks, CA: SAGE publications. Inc.
- Taba, H. & Noel, E.(1957). *Action research : A case study*. Washington. DC, Association for Curriculum and Supervision.
- Tyler, R. W.(1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- van Manen(1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Zeichner, K.(2008). Educational action research. In R. Schmuck(Ed.), *Practical action research: A collection of articles*(pp. 24-42). London: SAGE.
- Zuber-Skerritt, O.(1996). *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.



# Abstract

## Meta-analysis of Teacher Research trends in Korea

Park, Ji Ae  
Department of Education  
The Graduate School  
Seoul National University

One of the emerging trends in recent curriculum studies is the rejection of the dichotomy inherent in the notion of “researcher-theorist, teacher-practitioner” and the move toward teachers acting as researchers in their own fields. This trend acknowledges that educational and social change cannot take place unless change occurs at the teaching level, and that this type of change can be achieved by teachers themselves as they observe their own practice, reflect on the assumptions under which they operate, and take insightful action.

In our country, since the late 1990s, many studies have pointed out the positive aspects of teacher research. However, despite the quantitative expansion of discussions related to the subject, there has been little critical review or dialogue among scholars regarding the issue. This paper recognizes that despite the sharp increase in these discussions over the past 20 years, no attempt has been made to understand the subject’s overall terrain and its features. The purpose of this study is to meta-analyze the trends and

characteristics of the ongoing discussion on teacher research in Korea. In this study, “teacher research” refers to “a study whose purpose is to form new knowledge from one’s own practice rather than to prove the effectiveness of a given program from the outside.” The research objectives are as follows:

First, to analyze trends in teacher research in Korea.

Second, to meta-analyze the features of trends in teacher research in Korea according to specific criteria.

Papers published in domestic journals were analyzed in order to grasp trends in the field; to collect these papers, keywords were derived from a longitudinal examination of five major education journals, and a keyword search was conducted on all relevant journals. The data were analyzed through coding procedures proposed by Strauss & Corbin (1994), and teacher research trends identified through these procedures were meta-analyzed using the selected criteria, which had been chosen by reviewing the relevant literature. In the meta-analysis, all the information related to these criteria was extracted, and the similarities, differences, and relationships between individual studies within the same flow or between flows were identified.

The results of this study are summarized as follows: First, the trends in teacher research in Korea were divided into three main streams: teachers’ reflective practice, narrative inquiry, and action research. Each stream was then divided into several sub-categories. The key features of the three main streams are as follows. Regarding the flow of teachers’ reflective practice, little research exists that records the procedures and results of reflection by teachers themselves. The flow of narrative inquiry, compared to the other two flows, has been the subject of significantly fewer papers. The flow of

action research has two main distinctions. One is that practical action research has been discussed much more frequently than critical action research, and the other is that teachers tend to implement action research for the purpose of solving problems rather than for renewing their own perspectives.

Second, these three flows were meta-analyzed by using three references: “expectations for teachers’ role,” “research process,” and “perspective of knowledge.” In terms of expectations for teachers’ role, all flows expect teachers to develop personal practical knowledge and to promote the quality of education through research. However, the flow of narrative inquiry differs from the other two flows in that it refers to not only teachers’ expertise in teaching but also relational growth with students. In terms of research process, the flow of teachers’ reflective practice is mixed with different positions about procedure. Studies on the flow of narrative inquiry generally agree on questions of procedure, but depending on the subject of the study, the actual process of research may be flexible. Regarding the flow of action research, there appears to be consensus on the research process, but when teachers actually engage in action research, the degree to which it conforms with the original intent varies among the studies. Finally, in terms of perspective of knowledge, all of the flows are essentially opposed to positivism, and they all advocate for alternative perspectives on objective knowledge, but they utilize different methods to arrive at their answers.

Through the meta-analysis, two major points were discovered. One is the similarity between the flow of teachers’ reflective practice and action research. Unlike foreign movements that differentiate between teachers’ reflection and action research, in Korea, the content and patterns of the two flows are discussed in a similar fashion; this is because critical action research that attempts to distinguish the differences between the two flows is relatively weak in Korea. The other major point discovered was the gap



between theoretical discussion on teacher research and actual teacher research conducted by teachers. Some of the research that has been carried out by teachers does not meet the original intent of action research. This shortcoming is probably generated by the impact of empirical teacher research rooted in the existing field or by the rigid separation between theoretical and practical knowledge.

The implications of this study are as follows. First, it provides an overview of the status of teacher research. Second, it comprehensively examines individual research studies, thus enabling readers to understand the position of individual research in the overall terrain. Third, it provides opportunities for dialogue that will assist in building relationships between various discussions and in using a dialectic process to help each develop.

The present study suggests further research as follows. First, this study is concerned with papers published in education journals in Korea since the 1990s; however, because many research papers have been published as Graduate School of Education theses, future studies should include these theses as well. Second, it is necessary to examine the circumstances in which teachers actually conduct research. Third, this study limits the meaning of “teacher research” to a very small part of the overall research performed by teachers. Therefore, future studies should compare this kind of alternative teacher research with empirical teacher research in specific research scenarios.

**Keywords : teacher research, teacher as a researcher, trend analysis,  
meta-analysis**

**Student Number : 2010-21421**