

碩士學位論文
指導教授 金璟培

學校長의 單位學校 責任經營制가
教師의 職務遂行에 미치는 影響

A Study on the Effect of the Principal's Responsible Unit-school
Management System on Teachers' Job Performance

2002年8月 日

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

趙 璟 熙

碩士學位論文
指導教授 金璟培

學校長의 單位學校 責任經營制가
教師의 職務遂行에 미치는 影響

A Study on the Effect of the Principal's Responsible Unit-school
Management System on Teachers' Job Performance

위 論文을 教育學 碩士學位論文으로 提出함

2002年8月 日

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

趙 璟 熙

趙璟熙의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

2002年 8月 日

審査委員長 印

審査委員 印

審査委員 印

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的 및 問題	2
3. 研究의 內容	2
4. 研究의 制限点	3
II. 理論的 背景	4
1. 學校 責任經營制의 意義	4
2. 學校 責任經營制의 性格	6
3. 學校 責任經營 理論	9
4. 職務滿足 理論	21
5. 學校 責任經營制의 運營 實態	29
6. 先行研究의 考察	58
III. 研究의 方法	61
1. 研究의 對象	61
2. 測定 道具	61
3. 資料 處理	64
IV. 結果의 分析 및 解釋	65
1. 學校長의 責任經營制에 대한 教師들의 認識 分析	65
2. 學校長의 責任經營制에 대한 教師의 職務 滿足度 分析	71
3. 單位學校 責任經營制와 教師職務 滿足度間의 相關關係	76

V. 要約 및 結論	77
1. 要約	77
2. 結論	79
3. 提言	80
參考文獻	81
ABSTRACT	85
附 錄	89

表 目 次

< 표 1 > 학교단위 책임경영제 운영모형	13
< 표 2 > Maslow의 인간동기에 대한 욕구계층 이론	23
< 표 3 > 설문지 응답자의 배경변인별 분포	61
< 표 4 > 단위학교 책임경영제에 관한 설문지 문항구성	62
< 표 5 > 교사의 교직업무 만족도 측정을 위한 설문지 문항구성	63
< 표 6 > 학교장의 의사결정에 대한 교사들의 반응	65
< 표 7 > 학교장의 인사관리에 대한 교사들의 반응	66
< 표 8 > 교육과정 운영에 따른 교사들의 반응	67
< 표 9 > 학교장의 수업 및 장학에 대한 교사들의 반응	67
< 표 10 > 학교장의 재정운영에 대한 교사들의 반응	68
< 표 11 > 학교장의 학교 시설배치에 대한 교사들의 반응	69
< 표 12 > 단위학교 책임경영제에 대한 교사들의 인식 반응	70
< 표 13 > 학교장의 행정적 지원에 대한 교사들의 반응	71
< 표 14 > 학교장의 교육과정 운영에 대한 교사들의 반응	72
< 표 15 > 교사들의 근무조건에 대한 반응	73
< 표 16 > 교사들의 자아실현에 대한 반응	74
< 표 17 > 교사들의 지역사회와 관계에 대한 반응	74
< 표 18 > 교사들의 교직업무 수행에 관한 만족도 반응	75
< 표 19 > 단위학교 책임경영제와 교직업무 수행의 만족도간의 상관관계	76

圖 目 次

< 그림 1 > 권한의 양의 연속성	11
< 그림 2 > Herzberg의 동기요인과 위생요인	25
< 그림 3 > 동기의 기대이론 도표	26
< 그림 4 > 직무성취 보상 및 만족의 관계	26
< 그림 5 > Adams의 공정성 이론	27
< 그림 6 > Locke의 목표설정이론의 논리	28

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

1980년대부터 학교교육의 효과성(effectiveness) 및 학교의 사회에 대한 책무성(accountability) 제고를 위한 공교육 개선 노력이 시작되었다. 이에 1991년 지방교육자치를 본격적으로 추진과 함께 1995년 5월 31일에 제 1차 교육개혁 “신교육체제 교육개혁 방안”이 발표되었다. 이 때 교육개혁 방안 중의 하나로 도입된 단위학교 책임경영제는 단위학교의 교육활동을 자주적, 창의적, 자율적으로 하여 그 결과에 대한 책임을 지도록 하는 교육의 질과 효과를 높일 수 있는 제도이다.

단위학교 책임경영제에는 주어진 권한에 상응하는 책임을 져야한다는 의미가 포함되어 있다. 때문에 학교라는 교육기관에 있어서도 과학적 관리에 의한 학교경영의 필요성이 높아졌다.

종전의 학교운영은 자율성의 제약성이 적지 않았다. 교육과정 운영, 교사 충원, 시설 확충, 재정 운영 등 학사 관리 제반에 걸쳐 지역 특성과 단위 학교의 창의성을 제대로 살리지 못하였다. 이처럼 학교의 자율적 운영이 제한된 상태에서는 교육의 효과를 기대하기는 어려운 것이다. 투입과 산출의 관계가 제품생산처럼 분명하게 드러나기 어려운 교육의 특성을 감안하더라도 교육에 대한 관료체제적인 접근은 교육발전에 장애요인으로 작용할 것이다. 그러므로 규제와 통제중심의 학교운영에서 벗어나 개별학교의 자율과 책무성 중심의 교육운영으로 전환하고, 학교교육의 효과를 극대화하기 위한 단위학교 경영책임제의 필요성이 높아졌다.

그런 점에서 학교장은 학교행정의 책임자, 학교활동의 집행자, 변화

와 개선의 촉진자, 교육활동의 지도자로서 개인이나 집단에 크게 영향을 미친다.¹⁾ 따라서 학교경영 책임자에게는 투철한 사명감과 해박한 교육이론, 합리적인 의사결정, 원만한 인간관계 기술, 민주적인 업무 추진, 공개행정을 통한 공정성 등 지도자로서 갖추어야 할 교직적 전문성을 갖추고 행정가로서, 의사결정자로서, 인화조정자로서, 기획·평가자로서, 대외관계자로서의 역할을 기대한다.

이와 같은 학교장의 책임 경영체가 교사의 직무수행에는 어떤 영향을 미치는가가 연구자의 주요 관심사였다.

2. 研究의 目的 및 問題

본 연구는 초등학교에서 학교장의 단위학교 책임경영체가 교사의 교직업무수행에 미치는 영향을 규명하여 일선학교에서 학교장의 학교경영에 대한 효율성을 높이는데 연구의 목적이 있으며 그 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교장의 단위학교 책임경영체에 따른 교사의 교직업무수행 행태에 차이가 있는가?

둘째, 만약 차이가 있다면 이런 차이들이 나타나는 요인들은 무엇인가?

셋째, 학교장의 단위학교 책임경영체와 교사의 교직업무수행 행태 간에 상관관계는 어떠한가?

3. 研究의 內容

1) 김정한(1996), "효과적인 학교를 위한 수업지도성의 과제", 「교육학 연구」 제 34권 5호, p. 263.

이 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 단위학교 책임경영제에 대한 문헌연구와 선행연구를 이론적으로 고찰한다.

둘째, 학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 교사들의 지각을 배경변인(성별, 보직별, 경력별)에 따라 어떤 차이가 있는지 분류하고 비교한다.

셋째, 학교장의 단위학교 책임경영제가 교사의 교직업무수행 행태에 배경변인(성별, 보직별, 경력별)에 따라 어떤 영향을 미치는가를 분류하고 비교한다.

4. 研究의 制限点

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 서울 일부지역의 초등학교 교원만을 연구대상으로 설문 조사하였기 때문에 연구결과를 전국적으로 일반화하는 데는 제한이 따른다.

둘째, 단위학교 책임경영제가 교직만족도와와의 관계를 밝히기 위해서는 다양한 접근 방법이 사용될 수 있으나 이 연구에서는 질문지만을 사용하였기 때문에 질문지 조사법의 단점을 간과할 수 없다.

셋째, 변수의 대상측정이 교사로 제한한 점으로 종합적인 평가에 제한점이 있다.

넷째, 교직만족도의 측정변인에는 보다 다양한 기준에서 많은 하위변인들이 포함될 수 있으나 본 연구에서는 현장 교육과 연계된 공통부분을 추출하여 제작된 것이므로 일반화에 한계가 있다.

다섯째, 설문지 내용이 연구자의 주관적인 지각에 의한 것이므로 연구결과 해석에 제약성이 따른다.

Ⅱ. 理論的 背景

1. 學校 責任經營制의 意義

학교단위 책임경영제(school based management)라는 용어는 중앙 집권적인 교육경영 방식과는 대비되는 개념으로서, 간략히 정의하자면 단위학교에 학교운영의 권한과 책임을 부여함으로써 보다 자율적인 의사에 따라 학교경영을 하는 것을 의미한다고 할 수 있다. 그러나 학교단위 책임경영제는 주어진 여건이나 시점에 따라 약간씩 달리 정의될 수 있는 것이다.

노종희²⁾ 등은 단위학교 책임경영제란 학교(학교장)가 중앙의 제약으로부터 벗어나는 것을 의미하거나, 학교에 영향을 미치는 각종 의사결정에 있어 중앙의 행정가에게 의존하기보다 학교(학교장) 스스로가 의사결정을 위한 공식적인 힘을 갖는 것을 의미한다고 하였다. 그들은 또한 단위학교 책임경영제란 의사결정을 위한 책임을 될 수 있는 한 학교 가까이 가져오는 것을 의미하며, 이러한 의사결정을 위해 교직원들이 어떻게 잘 협력하느냐로 규정지을 수 있다고 보았다.

Calwerti³⁾는 단위학교 책임경영제의 요소로서 ① 자원을 최대한 활용할 수 있는 다양한 예산의 운영, ② 집단이 의사결정에 참여할 수 있도록 하는 팀 운영, ③ 학생과 학부모에게 조언할 수 있는 위원회 운영, ④ 학교에게 부여된 교원 선발권, ⑤ 학생들에게 적절한 교육과정의 편성권, ⑥ 주 또는 교육위원회로부터 학교경영의 자율성을 저해하는 권한의 위양, ⑦ 학교경영의 개선에 대한 기대와 실적간의 차이에

2) 노종희 외(1995), "학교단위 책임경영제의 과제와 전망", 「교육월보」 3월호, 교육부, pp. 21 - 22.

3) G. Calwerti(1989), "Key element of site based management", *Educational Leadership*, New York, Vol 46. p. 46.

대한 평가 등 7가지를 들고 있다. 그러나 이러한 과정에서 중요한 것은 단위학교운영은 각 학교의 여건에 따라서 창의성과 특수성을 살려 나아갈 수 있도록 고도의 자율성이 부여됨과 동시에 학교장의 편에서는 책무성이 무엇보다도 강조된다는 점이다.⁴⁾

이와 같은 단위학교 책임경영제는 기존의 교육과 학교조직에 변화를 주기 위해 1980년대 중반 이후부터 미국에서 논의되기 시작한 선진국 교육개혁의 대표적인 사례이다. 교육개혁은 각 나라마다 문화와 처한 상황이 다르므로 이들이 지향하는 접근방법과 실체가 우리의 것과 일치할 수는 없다. 우리나라도 사회가 전문화·개방화됨에 따라 교육의 다양화와 특성화가 강조되고 있으며, 여기에는 학교교육의 자율적 운영이 그 바탕이 된다. 또한 단위학교 책임경영은 학교교육의 질 향상과 경쟁력 강화를 유도·촉진하는 활동이다. 그러나 현재 교육자치제가 실시되고 있음에도 불구하고 사실상 단위학교 행정 및 경영의 모습이 별로 변화되지 않은 것은 우리에게 많은 시사점을 주고 있다.

교육과 학교운영에 관한 중요한 권한이 교육행정기관에 집중되고 단위학교는 단순히 교육행정기관에서 입안·결정되어진 정책들을 실행하는 일선 조직으로 되어버리는 관료화된 학교조직은 시대적 변화에 대한 적응력이 떨어지고, 학생과 학부모 그리고 지역사회의 요구를 수용하는데 한계가 있다. 사회의 변화에 부응하여 학교교육의 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 학교경영의 체제와 기법이 변화되어야 한다.

미국을 비롯한 서구의 선진국들은 그 동안 교육청에서 관장해 오던 학교 재정관리와 교직원 인사관리, 그리고 교육과정계획·운영·평가 등을 내용으로 하는 학교경영권을 단위학교 수준으로 이양함으로써 단위학교의 자율성, 전문성, 책무성, 그리고 효율성을 신장시키고자 노력하여 왔다.⁵⁾ 학교단위의 경영을 보다 효과적으로 하기 위한 노력의 결

4) 김명한(1993), "교육개혁의 과제와 전망", 「새교육」 7월호, pp. 35 - 36.

5) 강경석 외(2000), 「학교재무관리 이론과 실제」, 서울 : 형설출판사, pp. 32-33.

과로 학교단위 책임경영제(school-based management)라는 경영기법이 생겨났다. 학교단위 책임경영제는 학교예산, 인사, 교육과정에 관한 결정권을 단위학교의 학교장, 교사, 학생, 그리고 학부모에게 부여함으로써 학교교육의 과정을 자율적으로 운영하게 해준다.

즉 단위학교 책임경영제는 교육행정기관이 갖고 있던 학사운영, 재정 및 인사상의 권한을 단위학교 운영주체에게 위임하여 교육과정과 인사, 그리고 재정에 관한 결정이 개별학교 내에서 개별학교를 위해서 이루어지며, 개별학교에 의해서 집행되도록 학교를 자율 경영하게 하고, 그 결과에 대하여 책임을 지게 하는 제도이다. 따라서 단위학교 책임경영제는 다음과 같은 의의를 가지고 있다고 하겠다.⁶⁾

첫째, 교육운영에 관한 결정을 학교단위로 하기 때문에 단위학교의 상황에 적합한 운영을 함으로써 교육의 생산성과 효과성을 이전보다 훨씬 높일 수 있다.

둘째, 교육에 관한 의사결정과정에서 학부모와 지역사회인사의 참여를 전제로 하는 것이기 때문에 그들로부터 학교에 대한 지원을 확보하고 그들의 학교 교육참여를 활성화하는 계기를 마련해 줄 수 있다.

셋째, 교사들의 지위를 권한은 없고 책임만 지던 위치에서 권한을 가지고 책임도 지는 위치로 변화시키기 때문에 그들의 직무만족을 증대시키고 교육 전문가로서의 자긍심을 높이는 계기가 될 것이다.

2. 學校 責任經營制의 性格

단위학교 책임경영제는 교육의 집권화와 관료적 통제에 대응하기 위해 나타난 것으로, 중앙집권적인 교육경영 방식으로부터 단위학교로의 권한 위임이라 할 수 있다. 따라서 단위학교로의 권한 위임에 따른 자율성은 설정된 교육목적을 달성하는 과정에서, 곧 그 자체에 의해 학

6) 정태범(1999), 「학교경영계획론」, 서울 : 양서원, pp. 48-49.

교가 운영되고 통제됨으로써 학교교육의 산출에 대해 책임지는 것을 의미한다.7)

즉, 단위학교 책임경영제는 각 단위학교의 문제 해결에 필요한 결정을 학교 스스로가 하는 것으로, 교사, 학부모, 지역사회 주민 등 관련 준거집단이 의사결정에 직접적으로 참여하도록 한다. 또한 교사들의 전문직적 능력과 판단을 신뢰하여 그들이 스스로 결정하고, 그 결정에 대해 책임을 갖도록 함으로써 학교의 자율성을 증대시켜 주는 것이다.8)

또한 Ogawa와 White의 "School-based Management"에서 S. A. Mohram 등은 분권화된 학교구에서 단위학교 책임경영제의 이행은 단위학교 수준의 관계자들 즉 교장, 교사, 학부모, 지역주민들에게 의사결정 권한을 위임함으로써 학생들과 지역사회의 욕구를 더 잘 반영할 수 있다고 했다. 따라서 교사들은 교육과정과 수업에 관한 의사결정을 하기 위해 보다 많은 전문적 지식을 가져야 한다고 했다.9)

이들은 단위학교 책임경영제하에서의 권력 분권화는 권한의 분배를 위한 매개체와 권한 영역의 분배, 그리고 제한된 권한의 구속력 이동을 통해 이루어질 수 있다고 하였다. 단위학교 책임경영제에서의 권한 분배를 위한 매개체는 학교운영위원회를 들 수 있다. 즉 학구는 의사결정의 권한을 학교수준의 운영위원회로 위임하고 그들로 하여금 학교 조직에 다양하고 폭넓게 참여하도록 하는 것이다.10) 따라서 개별학교들이 자신들의 학교 상황을 고려한 정책결정을 스스로 함으로써, 경쟁력 있고 효율적인 학교운명을 할 수 있으며, 또한 학교운영에 대한 각 집

7) 정태범 외(1995), 「학교·학급경영론」, 서울 : 도서출판 하우, p. 594.

8) Harrison, Cynthia R., Joellen P. Killion and Janes E. Mitchell(1989), "Site-based Management: The Realities of Implementation." *Educational Leadership* 46, No. 8 (May), pp. 55 - 56.

9) Rodney T. Ogawa and Paula A. White(1994), "School-based Management: An Overview," *School-based Management* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers), p. 57.

10) Ibid., p. 58.

단들의 참여를 높여 그들의 만족도를 제고시킬 수 있다는 데 있다.

학교교육을 제대로 수행해 나가기 위해서는 학교 구성원의 협동적 노력이 필수적이다. 따라서 분권화 되고 구성원의 참여가 보장되는 학교 경영이 보다 효과적이라고 할 수 있다. 올바른 의사결정도 중요하지만 누가 의사결정을 하느냐도 중요하다는 면에서 학교단위 책임경영제는 학교현장의 권한을 강화시켜 교직원들이 전문직으로 우대되는 환경에서 일할 수 있도록 해 주는 것에 그 목적을 두고 있다. 따라서 학교단위 책임경영제는 다음과 같은 가정들에 근거하고 있다고 할 수 있다.¹¹⁾

첫째, 학교단위 책임경영제의 학교경영이론은 의사결정과정의 공식적인 구조를 변화시킴으로써 학교관계자들의 참여와 발언권, 자율성의 면에서 실제적인 변화가 일어날 수 있게 해준다. 또한 교사, 학부모, 지역사회인사의 학교경영 참여를 통하여 학교교육을 개선시킬 수 있다.

둘째, 자율성이 증대되면 학교수준에서 필요한 권한을 적절히 행사할 수 있게 된다. 교육과정, 교직원인사, 자원의 활용에 영향을 미치는 중요한 결정들이 학생의 필요와 문제를 가장 잘 아는 사람들에 의해 이루어질 수 있게됨으로써 학생들의 학업성취를 증진시킬 수 있다.

셋째, 학교현장의 교직원들이 의사결정과정에 참여하고 분권화에 의해 각자의 권한이 강화됨에 따라 학교조직의 목표가 성취될 수 있다. 학교단위의 의사결정과정에 참여하게 되면 주인의식을 가지게 되고 보다 많은 책임감을 갖게 된다. 주인의식은 헌신, 능률, 직무만족, 동기 등에 영향을 미치고 나아가 학교조직의 과정과 성과의 개선을 기대할 수 있다.

이 같은 학교경영의 분권화는 교사들의 전문성을 증대시키며 교사들을 동기화 시킨다. 의사결정과정에서의 참여를 통하여 교사들의 저항을 줄이고 책임감을 높이며 학교교육에 대한 헌신을 증대시키고 역량

11) 이순형(1998), "학교단위책임경영제에 관한연구", 「교육행정학연구」, 제16권 제3호, p. 334.

을 강화시킨다. 학교관계자들의 상호작용이 증대되어 결정사항의 실천 가능성, 협동가능성을 높임으로써 효과적인 학교경영을 이룰 수 있다. 그 결과 수업과 교육프로그램의 개선과 지속적인 학교발전을 유도할 수 있다.

따라서 학교단위 책임경영이 제대로 이루어지기 위해서는 조직구성원들의 전문적인 분화에 따라 적정하게 권한을 위임하는 학교경영의 분권화가 필요하다. 즉, 학교단위 책임경영은 학교의 정책이나 의사결정의 과정에 교직원과 학부모 및 학생들의 더 많은 참여를 통해서 이루어질 수 있다. 그러므로 학교교육에 관련된 이해 관계자들의 집단적인 참여를 통해 의사결정이 이루어져야 하고, 학생들의 교육문제에 있어서는 학생들의 요구와 교사들의 전문성에 기초하여 의사결정이 이루어져야 한다. 이러한 점에서 학교단위 책임경영제의 개념을 규정하는 공통된 요소로는 첫째, 분권화에 의해 단위학교가 스스로 의사를 결정하는 권한과 둘째, 그 권한의 행사에 학교공동체 구성원들이 참여와 공유, 셋째, 실천결과에 대해 학교가 책임을 지는 책무성을 들 수 있다.¹²⁾

결국 학교단위 책임경영제는 상부의 지시와 통제에 의한 학교경영에서 벗어나 단위학교 재량을 바탕으로 한 자율적이고 창의적인 학교경영, 학교장중심의 경영이기 보다 교사들의 권한을 강화하고 아울러 학부모 및 지역주민에게 그 권한을 개방하는 참여적이고 민주적이며 합리적인 의사결정에 바탕을 둔 학교경영, 의사결정의 실천결과에 대해 관련당사자들의 책무성을 강조하는 학교경영으로 그 특징적 성격을 규정할 수 있다.

3. 學校 責任經營 理論

12) J. Hannaway(1993), "Decentralization in Two School Districts : Challenging the standard Paradigm", In J. Hannaway and M. Carnoy(Eds), *Decentralization and School improvement : Can We Fulfill the Promise?*, San Francisco, CA : Jossey-Bass, pp. 154-155.

1) 단위학교 책임경영제의 유형

단위학교 책임경영제의 조직과 운영은 분권화의 정도 또는 지역에 따라 운영방식이 극히 다양하다. 주로 의사결정에 대한 책임이 어느 정도로 제한되어 있느냐에 따라 달라지고 있음을 볼 수 있다.¹³⁾

그러나 단위학교 책임경영제는 권한의 위임(자율성), 의사결정의 공유(참여적 의사결정), 책무성의 세 가지 원칙에 의거해 있으며 그 운영 방식들도 이 세 가지 원칙에 기초해 분석될 수 있다.

이들 세 차원과 관련해 운영 전략들을 살펴보면, 분권화된 권한은 주로 교장이 지니는 교장통제모형, 교장과 교사에게 주어져 있는 전문가(행정적 분권화)모형, 학부모의 영향력이 두드러진 지역사회통제모형을 찾아 볼 수 있다.

첫째, Hanson의 분류는 다음과 같다.

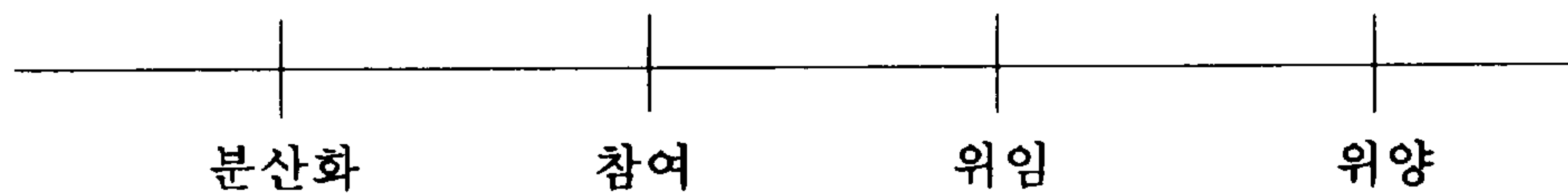
단위학교 책임경영제의 운영은 어디에서 권한을 배분하는가와 얼마만큼의 권한이 분배되는가 하는 점에서 재분배를 주도하는 기구와 분배된 권한의 정도를 두 개의 축으로 하여 이를 이해할 수 있다.¹⁴⁾ 기구의 면에서 권한의 배분을 주도하게 되어 있는 주체는 주정부의 법률, 교육청, 교육장 혹은 학교장들이며, 의사결정의 과정에 각기 어느 정도 참여할 수 있느냐에서 주어진 권한의 양은 연속선상에서 분산화(deconcentration), 참여(participation), 위임(delegation), 위양(devolution)의 네 가지 형태로 파악될 수 있다.

분산화란 하위기구로 과업과 업무부담을 이전시키되 진정한 권한은 재분배되지 않는 것을 의미한다. 참여는 허용된 의사결정과정에서 관계

13) Clune, W. and White, P.(1998), "School-based Management", *Institutional Variation, Implementation, and Issues for Further Research*. New Brunswick, N. J. : Center for Policy, Rutgers University, p. 15.

14) Hanson, E. M.(1990, ED 336 382), "School-based Management and Educational Reform in the United States and Spain", *Comparative Education Review* 30(4), p. 525.

자들이 투입되기는 하나 결정권이 여전히 상급자에게 귀속하는 경우이다. 실제적인 권한이 하위 수준으로 배분되어 자율의 정도가 보다 커지게 되지만 위에서 정해진 정책적 틀 속에서 그 권한이 행사되어야 한다는 구속이 남아 있는 것이 위임이다. 통제되면서도 한편으로는 자율, 모험, 혁신이 허용된다. 위양은 하위기구가 독립성을 가지고 결정의 자율적인 단위가 될 수 있도록 권한을 넘겨주는 것인데 그것은 다시 회수되지 않아 권한의 양이 그만큼 확대된다. 따라서 위임받은 주체가 누구냐-교장, 교원, 학부모와 단체, 지역사회-와 위임된 권한의 양(범위)이 어느 정도냐에 따라 그 운영 방식은 각기 달라질 수 있다.



< 그림 1 > 권한의 양의 연속성

Hanson은 이 두 가지 기준에 비추어 각기 전형적인 학교들이 위치한 지역의 명칭을 사용해 교장이 최종적 책임을 지는 형태를 Dade county 모형, 학교위원회에 주요 권한이 위양된 Chicago 모형, Los Angeles 모형 등의 세 가지로 나누고 있다.

Dade county에서는 교육과정의 계획, 교직원 고용, 예산운영에서의 교사들의 책임과 신축성을 부여하기 위해 단위학교 책임경영제가 1986년에 도입되었다. 교장, 교원조합의 간사, 선출된 교직원 및 학생, 학부모대표들로 구성된 학교위원회가 예산, 교육과정운영, 교직원의 임용에 참여하는 과정에서 교장은 이들과의 자문 또는 제휴를 통해 학교를 운영해 나간다. 위원회가 제안한 거의 모든 결정이 승인되지만 진정한 권한은 학교위원회나 교사들에게 위임되어 있지 않고 최종적인 권한은 교장이 갖고 있다. 의사결정과정의 연속선상에서 볼 때 이 모형은 분산화와 참여의 수준에 머물러 있다고 볼 수 있다.

Chicago에서는 취약한 교육환경과 지역주민들의 저항 및 관료제의

폐해에서 벗어나는 학교문제를 개선하기 위해 주가 1988년 시카고 학교 개혁법(Chicago School Reform Law)을 제정하였다. 이에 따라 학교운영위원회(local school council : LSC)를 설치, 이에 실제적인 권한을 이양함으로써 위원회가 주로 학교를 관리하게 되어 있다. 의사결정 권한을 학교운영위원회에 위양한 것이 중요한 특징이다.

위원회에는 특히 교장에 대한 임면권이 주어져 있다. 위원회가 교장임면을 좌우할 정도로 권한이 크기 때문에 교장의 역할은 교육지도자로서 보다는 정치가의 역할로 변모시키고 있다는 논란을 불러일으키고 있다.

이 모형에서는 투표를 통한 학교운영위원회의 운영으로 학부모들이 주된 통제 역할을 수행한다. 교직원들은 핵심적인 역할을 하지 못하고 교장은 책임만 지도록 되어 있어 이는 교육개혁(educational reform)이 아닌 통치체제의 개혁이라는 비판이 제기될 정도로 학교통치 체제에 상당한 변화를 보여주고 있다.

Los Angeles 모형은 1989년 교육위원회나 교원조합간의 논란 끝에 이루어진 배경을 갖고 있다. 교원조합 대표와 학교장이 위원회의 공동의장이 되며 교사들이 50% 이상 차지해 위원회를 통제해 나간다. 계약에 의해 학교운영위원회가 정책결정에 대한 권리를 갖게 되므로 학교위원회에 권한이 위양되어 있는 형태이다. 다만 교장과 교직원에 대한 임면의 권리가 주어지지 않은 점이 앞의 경우와 다르다. 한편 중앙위원회(Central Council)가 상위에 설치되어 있는데 학교별 학교운영위원회에 대해 직접적인 통제는 하지 않으나 단위학교 책임경영제 계획을 승인하거나 행정사안과 교과학습에 관련된 문제들에 대해 방향을 제시한다.

LA모형은 협상에 의한 계약과 두 단계의 위원회에 의해 통제되고 있다는 것이 특징이다.

둘째, Murphy와 Beck의 분류는 다음과 같다.

이들은 분권화된 권한이 어디에 위치하는가, 달리 말해 그 운영을 누가 주도하는가의 관점에서 유형화하고 있다. 이를 주도하는 사람들

은 다섯 개의 이해관련집단 즉, 행정가, 교사, 학생, 학부모, 지역사회인사가 그들이다. 이 중 학생과 지역사회 인사를 중심으로 하는 단위학교 책임경영제는 사실상 존재하기가 어려우므로 이를 제외하면 세 가지 통제형태가 나타난다. 즉 분권화된 권한을 주로 교장이 지니게 되는 ① 행정적 통제 모형(administrative model), 주로 교사들에 의해 주도되는 ② 전문가 통제 모형(professional control model), 학부모가 의사결정에 보다 많은 권한을 갖는 ③ 지역사회통제모형(community control model)이 그것이다.

그밖에 Wohlstetter와 Odden(1992) 및 Conley¹⁵⁾의 분류도 이와 비슷하다. 의사결정의 통제권을 누가 갖느냐를 중심으로 지역사회 통제 모형(community control), 행정적 분권화 모형(administrative decentralization), 그리고 교장 통제 모형(principal control)으로 분류된다. 교장 통제 모형은 위의 행정적 통제 모형과 상통된다. 행정적 분권화 모형은 교사연맹의 대표자가 교장과 함께 학교위원회의 공동의장이 되며 위원회의 과반수가 교사로 구성되는 Rochester의 경우를 들어볼 수 있다. 행정적인 분권화나 전문가 통제나에서 용어상의 문제만 다를 뿐 이를 제외하면 유형화에 거의 합의하고 있음을 알 수 있다. 따라서 권한의 통제의 소재는 유형분석의 중요한 토대가 됨을 알 수 있다.

< 표 1 > 학교단위 책임경영제 운영모형

주된 통제자 분류자	전문직 교사	교 장	비 전문 가
Hanson	LA 모형	Dade County 모형	Chicago 모형
Murphy & Beck	전문가 통제 (Los Angeles)	행정적 통제 (Texas, Edmonton)	지역사회 통제 (Chicago)
Wohlstetter & Odden	행정적 분권화 통제 (Rochester, Santa Fe)	학교장 통제 (Edmonton, Prince William County)	지역사회 통제 (Chicago)

15) Conley, D. T.(1997), "Roadmap to Restructuring : Charting the Course of Change in American Education", *ERIC Clearinghouse on the Educational Management*, University of Oregon, pp. 307-309.

이러한 세 가지 분류<표 1>은 분권화의 이론적 범주를 나타내주고 있다. 모형상에서 보면 첫째, 학교장과 교직원, 그리고 학부모와 주민이 각기 학교개선을 위한 권한의 중요한 소재가 되어 있으며 둘째, 그 제도적 장치인 학교위원회는 성격과 기능 면에서 상당한 차이를 보여준다. 교장-교사만으로 구성되어 있는 형태에서부터 학부모, 학생, 주민, 지역의 기업체, 교육직원까지도 참여하는 것으로 나타나고 있다. 그 구성도 임명, 선거 또는 자원봉사자의 방식으로 이루어지기 때문에 선출이나 책임도 교육구에 따라 다양하다. 교사, 혹은 학부모나 지역주민이 보다 많은 비율을 차지할 때 교사 혹은 주민통제적인 성격이 강해진다. 이들 위원회가 학교경영의 주체로 되어 있는 경우, 이는 학교통치 체제의 면에서 중요한 변화가 이루어지고 있음을 보여준다.

2) 단위학교 책임경영제의 요소

Charles and Douglas는 단위학교 책임경영제의 과정요소로서 ① 다양하고 폭넓은 학교 구성원들의 의사결정 참여, ② 의사결정 이행에 있어서의 학교 구성원들에게 권한 부여, ③ 재구조화된 교육과정, 수업, 조직, ④ 학교경영에 대한 책무성¹⁶⁾이라고 하였다.

David의 "Synthesis of Research on School-based Management"에서 Cordon cawelti는 단위학교 책임경영제의 요소로서 ① 자원을 최대한 활용할 수 있는 다양한 예산 운영, ② 의사결정에 참여할 수 있는 힘 구성, ③ 학생과 학부모가 조언할 수 있는 위원회 운영, ④ 학교에 부여된 교원 선발권, ⑤ 학생들에게 적합한 교육과정 편성, ⑥ 주 또는 교육위원회로부터 권한 위양, ⑦ 학교경영 평가의 개선¹⁷⁾등 7가지를

16) Mojkowski Charles and Fleming Douglas(1988), "School-site Management: Concept and Approaches", *Rhode Island Educational Leadership Academy*, Cranston, 2, ERIC, ED 307 660.

17) Jane L. David(May 1989), "Synthesis of Research on School-based Management", *Educational Leadership* 46, no. 8, p. 45.

들고 있다.

또한 단위학교의 권위와 책임감 증대에 관계되는 요소를 Calwerti는 ① 단위학교재정, ② 팀 운영, ③ 단위학교 자문위원회 ④ 교원인사, ⑤ 교육과정편성, ⑥ 권한의 이양, ⑦ 교육평가¹⁸⁾ 등 7가지로 정리하고 있다.

이상과 같은 여러 개념을 요약하면 공통되는 “단위학교 책임경영제”의 요소는 ① 학교경영계획, ② 교육과정 편성·운영, ③ 의사결정, ④인사관리, ⑤ 장학, ⑥ 시설관리, ⑦대외 관계, ⑧재정관리, ⑨ 학교평가라고 말할 수 있다.

3) 학교단위 책임경영제의 운영원리

단위학교의 자율성과 책무성을 강조하는 학교단위 책임경영제가 제대로 시행되기 위해서는 분권화된 조직구조와 참여적 의사결정과정의 전제되어야 한다. 학교단위 책임경영제가 실행되기 위해서 충족되어야 하는 운영원리를 제시하면 다음과 같다.

(1) 학교장의 역할 강화¹⁹⁾

학교단위 책임경영제의 성패 여부는 학교장의 역할에 달려있다고 할 수 있다. 따라서 학교단위 책임경영을 위하여 학교장은 다음과 같은 역할을 수행해야 한다.

첫째, 변화 촉진자로서의 역할이 필요하다. 학교장은 변화를 긍정적으로 수용하는 개방적인 자세를 가져야 하며, 교직사회의 변화, 학부모와 지역사회의 변화, 그리고 이들의 요구사항의 변화를 확인하고 이에

18) G. Calwerti(1989), 전게서, p. 8.

19) 강경석 외(2000), 전게서, p. 35.

적절하게 대응해야 한다. 또한 학교교육 현장에서 새로운 조직문화를 형성하는데 선도적 역할을 발휘할 수 있어야 한다.

둘째, 갈등조정 및 중개자로서의 역할이 요구된다. 학교장은 교사집단과 학부모집단이 학교와 교장에게 기대하는 것이 무엇인지를 정확하게 파악할 수 있어야 하고, 서로 상반되는 기대에 당면할 때 이것을 조정할 수 있어야 하며, 이들간에 갈등이 발생할 때 해결할 수 있어야 한다.

셋째, 기관통합 자로서의 역할을 수행해야 한다. 기관통합 자로서의 역할이란 각 집단들의 요구와 주장을 존중하면서 동시에 이들로 하여금 하나의 목소리를 내도록 만들어 내는 능력이다. 학교장이 기관통합 자로서의 역할을 할 수 있으려면 특히 학교재정관리와 교직원인사관리, 그리고 교육과정계획·운영·평가에 관한 전문적 식견과 각 부서간의 조정능력과 같은 각종 교육관련 정보관리 능력을 필수적으로 갖추어야 한다.

넷째, 비전 제시 자로서의 역할이 필요하다. 학교장은 학교교육이 추구해야 할 이상과 목표를 학교 구성원들에게 제시하고 그것을 공유하도록 설득하는 능력을 지닌 비전 제시 자로서의 모습을 갖추어야 한다. 교사의 의식변화와 바른 실천을 이끌어 나갈 희망을 심어줄 수 있어야 한다.

다섯째, 열린 의사소통 자로서의 역할이 요구된다. 학교장은 교사들이나 학부모, 지역사회인사들과 개방적이고 쌍방적인 의사소통을 할 수 있는 능력이 있어야 한다. 즉, 학교장은 학교경영자로서 교육활동을 위한 전 영역을 지원하고 용기를 주며, 건설한 생각과 활동을 조장하고 협력자·촉진자로서 학부모와 지역사회의 신망과 협조를 받을 수 있도록 해야 한다.

여섯째, 교육전문가로서의 역할이 필요하다. 교육목적 달성의 극대화 와 교육행정 능률을 높이는 일이 학교장의 우선적인 과업이므로 학교장은 교육 및 교육행정에 대한 지식과 기술을 구비하여야 한다.

(2) 구성원의 참여와 정보의 공개²⁰⁾

학교교육에 관련된 다양한 집단들은 학교경영에 있어서 여러 영역에서 각자가 참여하여 수행해야 할 역할이 있다. 각각의 역할들이 서로 협동적이고 조화를 이루어 능력을 발휘할 때 학교교육의 목표는 달성된다.

민주적인 학교경영은 학교장, 교감, 교사, 학부모, 지역사회주민 등 학교경영과 관련되는 집단을 학교단위 책임경영 과정에 참여시켜 의견을 수렴하고 상호 협조하는 풍토를 조성시키는 것이다. 또한 학교경영에 있어서 정보를 서로 공개하고 공유하는 것이 필요하다. 학교장은 정보의 공개와 공유를 통해 학부모와 지역주민을 학교교육의 동반자로서 학교경영에 적극 참여하도록 홍보·계도하고, 학교의 여건과 실정에 맞게 참여의 범위와 참여의 영역을 제공해 주어야 한다.

특히 학교경영에 있어 교사의 참여는 학교장이나 교사들에게 다양한 정보를 교환하거나 얻을 수 있고, 구성원의 의견을 조정할 수 있으며, 행정의 공공성과 투명성, 신뢰성을 높이고, 교사와의 관계를 밀착시켜 상호 협동을 강화하며, 의사결정에 대한 책임을 교사와 분담할 수 있게 한다.

(3) 권한의 분배와 책임의 증대²¹⁾

학교경영과 관련된 많은 권한이 아직까지도 시·군 교육청과 지역 교육청에 귀속되어 있어 자율적인 학교경영을 시행해 나가는데 어려움이 많은 실정이다. 따라서 교육청은 학교장에게 학교경영권을 맡기고 학교장은 교사에게 권한을 주어 직무수행을 원활하게 할 수 있도록 해야 한다. 학교의 의사결정과정에서 소외되었던 교사들의 참여가 보장되어야 하며, 교사중심의 독점운영이 되지 않도록 학부모와 지역사회의

20) 강경석 외(2000), 전계서, p. 37.

21) 강경석 외(2000), 상계서, p. 37.

참여도 촉진되어야 한다.

학교장은 학교운영에 있어 교사들이 자율권의 범위 안에서 취한 판단과 행동에 대해서 책임을 지게 해야한다. 이렇게 함으로써 위임된 권한은 실효성을 갖게된다. 이러한 권한배분은 학교운영의 효율성을 높일 수 있고, 교육운영의 핵심인 창의적 노력을 증대시킬 수 있으며, 자율적인 풍토에서 교직의 전문성을 신장시켜 교육의 효과를 높일 수 있다.

(4) 전문성과 자율성의 신장²²⁾

교사는 교육활동을 수행하기 위해 고도의 지성을 토대로 지적·기술적인 능력을 발휘해야 하기 때문에 교직은 전문직이라고 할 수 있다. 따라서 전문성에 의하여 학생들을 교육하고, 전문성에 의하여 학교를 경영하여야 한다.

분권화에 의하여 권한이 대폭적으로 학교로 이양되면 학교장과 교사는 더욱 고도의 전문성을 가지고 학생들을 지도하고 학교를 운영하여야 한다. 교육의 자율성은 목적적 차원과 수단적 차원으로 구분할 수 있다. 교육의 목적은 바람직한 인간을 형성시키는 것이지만 가장 중요한 것은 자율적 인간을 길러내는 것이다. 따라서 목적적 차원의 교육의 자율성이란 교육을 통하여 자율적인 인간을 육성하는 것을 말한다. 수단적 차원의 자율성이란 그와 같은 인간을 길러내기 위하여 교육의 운영자체가 자율화되어야 함을 의미한다.

한편, 교육운영의 자율화란 단위학교가 외부의 지시나 간섭없이 공공성을 전제로 교육운영에 관하여 자주적으로 의사결정을 하고 집행·통제하여 그 결과를 자체적으로 평가하여 책임지는 것을 말한다.

자율성은 전문적 조직의 특징적인 운영원리이다. 자율성은 자율능력과 전문적 지식, 책임의식을 동반하므로 학교조직은 전문성을 골격으로 하여 부서별로 자율적으로 업무를 계획, 운영, 평가할 수 있어야 한다.

22) 강경석 외(2000), 전계서, p. 38.

학교경영의 자율성은 교육과정의 편성과 운영, 교수학습의 방법, 학생 선발, 교원인사, 재정, 시설 등의 학교운영에 관해서 자율성을 행사할 수 있을 때 달성된다.

4) 단위학교 책임경영제의 운영 방향

단위학교 책임경영제가 정착되기 위해서는 다음과 같은 학교경영의 기본방향이 정립되어야 할 것이다.²³⁾

첫째, 자율과 책임이 조화를 이룬 학교경영이어야 한다. 학교가 스스로 의사결정을 하고, 그에 대한 책임을 지게 하기 위해서 학교경영은 조직의 생명력·자생력을 증진시키고, 조직구성원의 창의력을 신장시키며, 개방된 학교행정을 가능케 하기 위한 자율행정과, 학교조직의 안정적 유지, 자원의 효율적 활용, 조직운영의 통일성 유지를 위한 책임행정이 통합적으로 공존하도록 하여야 한다. 따라서 교육의 자율화·민주화·개방화의 추세 속에서 자율이 차지하는 비중이 높아지고 있는 바, 자율이 적용될 수 있는 사전 조건이 충분히 형성되어야 할 것이다.

둘째, 참여의 제고를 통한 학교경영이어야 한다. 단위 학교에서의 의사결정은 학교행정가가 독단으로 결정하던 관행을 지양해야 할 것이다. 즉, 학교 내에서의 의사결정 과정에 다양한 관련 집단(교직원, 학부모, 지역사회 인사, 교육행정기관 담당자 등)의 참여를 증진시킴으로써 의사결정의 합리화를 도모하고, 학교조직의 운영을 위한 인적·물적 자원을 효율적으로 조성하도록 한다. 적절한 참여(참여시간, 참여대상, 참여내용)가 강조되어야 함은 때로 과잉 참여로 인한 경영의 비효율성과, 참여로 인한 역기능을 축소하기 위해 중요한 일이다. 참여의 행정은 학교경영 결과에 대한 책무성을 공유할 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

셋째, 단위 학교교육의 철학 확립 및 교육의 본연을 중시하는 학교

23) 유현숙(1995), "학교 단위 책임 경영제, 그 성공 전략은 무엇인가", 「교육월보」 3월호, 교육부, p. 33.

경영이어야 한다. 학교 스스로가 경영의 자율성 및 책무성을 확립하기 위해서는 확고한 교육철학에 근거한 교육경영이 이루어져야 한다. 확고한 철학에 근거하지 않는 학교경영은 결국 타율에 의한 행정, 도식적인 행정, 수동적인 행정으로 전락될 소지가 있다는 것이다. 또한, 책임경영제하에서의 학교경영은 교육의 본연을 위한 학교경영이 되어야 한다. 교육의 본연을 중시한다 함은 교육이 무엇을 위한 수단으로 강조되는 것이 아니라, 그 자체가 개인의 자아 실현을 위한 목표요 본질이 되어야 한다는 점을 강조하는 것이다. 즉, 어떠한 인간을 양성하기 위한 교육인가, 또 교육이 추구하는 바가 무엇인가에 대한 면밀한 검토가 선행되어야 할 것이다. 이를 위해서 학교경영은 교육과정에 제시된 본질적 목표를 잘 달성할 수 있도록 지도·조장하는 입장에서 수행되어야 할 것이다.

넷째, 경영의 전문화를 통한 학교경영이어야 한다. 학교경영의 최종 목표는 교육활동의 전문성을 신장하여 교유목표를 효율적으로 달성하고, 교육의 질을 높이는 데 있다. 이를 위해서는 각 조직구성원의 직위에 따른 권한과 책임이 적절히 배분되어야 한다. 학교단위 책임경영하에서는 조직구성원의 전문적 책무성(professional responsibility)이 관료적인 규정(bureaucratic regulation)들을 대치하는 것이기 때문이다. 경영의 전문화와 관련하여 중요한 것은 또한 사회가 정보화, 과학화되어 가는 추세에 부응하기 위해서 학교경영은 현상 유지적 성향에서 벗어나 소프트웨어와 하드웨어 양자에 있어서의 과학화가 지속적으로 추구되어야 한다는 점이다.

다섯째, 지역사회의 특수성을 반영하는 학교경영이어야 한다. 학교단위 책임경영제하에서는 지역사회의 교육적 요구를 적극 반영하는 학교경영이 추구되어야 할 것이다. 지역사회에 학교가 존재해야 하는 주된 근거 중의 하나는 지역사회 주민의 자녀 교육권 보장이라는 교육적 필요에 있다고 할 수 있다. 따라서, 이를 위해서는 단위학교장에게는 지역사회 및 단위학교의 특성을 살릴 수 있는 교육경영이 가능하도록 교육과정 편성·운영상의 자율권이 주어져야 할 것이며, 단위학교와 지역 교육행정기관간의 밀접한 연계를 통한 행정체제의 구축이 필요하다.

4. 職務滿足 理論

1) 직무만족의 개념

직무나 조직에 대한 태도는 조직의 목표와 개인의 목표의 합치라는 인적 자원관리의 이상에 부합되기도 한다.

이러한 직무나 조직에 대한 태도들 중에서도 특히 중요한 것 하나가 직무에 대한 태도로서의 직무만족이다. 그것은 직무나 직무를 대행하는 과정에서 얻을 수 있는 욕구만족 수준에 따라서 개인별 직무 동기가 결정되며 또한 직무 동기가 높을수록 직무대행의 효율성이 높아질 것이기 때문이다.

직무만족의 개념은 매우 다양하게 정의되어 왔는데 그 중에서 대표적인 것의 예를 들면 다음과 같다.

Tiffin과 McComick은 '직무만족을 직무에서 체험된 또는 직무로부터 유래하는 욕구충족의 정도이며, 이는 개인적인 것이므로 각 개인의 가치체계에 따라 상이한 형태를 나타낸다.'²⁴⁾고 하였고, L. R. Sayles와 G. Strass는 일에 의해 충족될 욕구를 욕구유형에 따라 ① 물리적 및 안전의 욕구, ② 사회적 욕구, ③ 자기중심적 욕구로 나누고, 욕구충족의 방법에 따라 ① 직무 외적 만족, ② 직무 주변적 만족, ③ 직무를 통한 만족으로 나누었다. 그리고 이들간에는 서로 명확한 관계를 확정할 수는 없으나 물리적 욕구는 직무외적으로, 사회적 욕구는 인간적 접촉을 통하여 직무 주변의 행복하고 만족스러운 작업 환경에서, 자기 중심적 욕구는 직무를 통하여 만족될 수 있다고 하였다.²⁵⁾

Herzberg에 의하면 직무만족의 기준을 사회적 객관적인 것과 개인적 주관적인 것으로 보고, 전자는 생산고, 수익, 지위, 명성, 안정성, 능력, 평정과 같은 외적 기준이며, 후자는 직무나 직장에 대한 만족으로

24) J. Tiffin and E. J. McComick(1965), *Industrial Psychology*, Englewood Cliffs : Prentice-hall, p, 354.

25) L. R. Sayes and G. Strauss(1966), *Human Behavior in Organization*, London : Printier-Hall, Inc, pp. 22 - 28

그 사람 내적 기준이 만족을 결정하게 된다고 한다.²⁶⁾

한편 이완정은 직무만족이란 직무환경이 구성원에게 갖게 하는 관심, 열의, 호의 등과 같은 감성적 태도라고²⁷⁾ 하고, 신유근은 직무만족이란 직무에 대한 태도로서 한 개인의 직무나 직무경험 평가 시에 발생하는 유쾌하고 긍정적인 정서상태라고 정의하였다.²⁸⁾

이상의 특징을 종합하여 볼 때, 직무만족이란 개인의 욕구충족과 밀접한 관계가 있으며, 개인의 직무나 직무환경에 대하여 느끼는 만족의 정도를 뜻하는 개념으로 볼 수 있으며, 구성원의 사기와 근무의욕에 영향을 미치게 되고 나아가 개인의 성장 발전과 조직의 발전에까지 영향을 줄 수 있는 것이라고 정의할 수 있다.

2) 직무만족의 이론

인간의 다양한 만족도의 욕구계열을 확인하고 인간의 성장적 측면을 강조한 이론을 성장이론(Growth Model)이라고도 하며 또는 욕구·만족 모형(Need-satisfaction Model), 욕구이론(Need Theory)이라고 부르기도 한다. 성장이론은 인간의 욕구·만족 그리고 직무대행에의 동기유발을 중심으로 이를 규명하려고 한다. 직무만족에 관한 대표적인 이론을 살펴보면 다음과 같다.

(1) Maslow의 욕구계층 이론

Maslow는 성장이론의 기초를 마련하였으며 그 이후의 성장이론들은 대체로 Maslow가 전개한 인간욕구의 단계이론부터 출발한 것이다.²⁹⁾

Maslow는 「동기와 인생」에서 인간의 기본적인 욕구를 계층으로 분류하여 설명하였는데 이를 욕구 수준별로 나타내면 <표 2>와 같다.³⁰⁾

26) 김영식 외(1973), 「학교행정」, 서울 : 서울대학교 출판부, pp. 48 - 49

27) 이완정(1982), “중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무 성과에 미치는 영향에 관한 연구” 고려대학교 대학원, 박사학위논문, p. 30.

28) 신유근(1985), 「조직행정론」, 서울 : 다산출판사, p. 90.

29) 오석홍(1985), 「조직 이론」, 서울 : 박영사, pp. 200-217.

30) Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel(1978), *Educational Administration : Theory, Research, and Practice*, New York : Random House, p. 271-272.

< 표 2 > Maslow의 인간동기에 대한 욕구계층

구분 수준	욕구	생리적·심리적 지표
욕구수준	5수준 · 자아실현 · 자기성취	· 잠재적 성취 · 최대의 자기발전 · 창의성과 자기표현
	4수준 · 존경	· 자기존중-성취, 능력, 자신감
	3수준 · 소속감 · 사랑과 사회적 활동	· 타인과 만족스런 관계 · 집단의 소속 · 우정과 애정을 주고 받음
	2수준 · 안전과 보호	· 위협과 위협으로부터의 보호 · 공포, 불안, 무질서로부터의 자유, 구조, 질서, 법, 제약, 안정에 대한 욕구
	1수준 · 생리적	· 배고픈 것, 맛, 자는 것, 목마른 것, 냄새, 성(性), 만지는 것

Maslow 이론의 핵심은 다음과 같다³¹⁾.

첫째, 인간에게는 다음과 같은 기본적 욕구(basic needs)가 단계적으로 나타나는데 이를 최하급으로부터 최상급에 이르는 욕구의 계층으로 나누어 보면 생리적 욕구, 안전에 대한 욕구, 애정의 욕구, 존경에 대한 욕구, 자아실현의 욕구이다.

둘째, 인간의 다섯 가지 기초적인 욕구는 서로 상관이 있으며 또한 저수준의 욕구로부터 고수준의 욕구로 충족되어진다.

셋째, 욕구의 발로는 순차적이긴 하지만 한 단계의 욕구가 완전히 충족되어야 다음 단계의 욕구가 나타나는 것은 아니다.

넷째, 여러 욕구는 서로 연관되어 있기 때문에 인간의 행동에는 몇 가지 욕구가 복합적으로 작용하는 것이 보통이다.

다섯째, 어떤 욕구가 충족되면 그 욕구의 강도는 약해진다. 따라서

31) 윤종건(1986), 「교육행정과 학교경영」, 서울 : 교학연구사, pp. 271-272.

일단 충족된 욕구는 동기유발 요인으로서의 의미를 상실한다.

Maslow의 이론은 인간의 욕구자체에 주의를 기울인 이론으로 경험적 지지도는 낮지만 교육분야에서는 폭넓은 평판을 받고 있다. 그의 이론은 앞으로도 계속 인간의 동기에 관한 연구에 영향을 끼칠 것이며, 다음에서 논의하게 될 Frederick Herzberg의 이론과도 양립한다고 할 수 있다.³²⁾

(2) Herzberg의 동기-위생이론

직무만족상태는 직무불만족과는 전혀 다른 원인에 의하여 나타난다. 즉 인간이 조직 속에서 직무만족을 느끼는 요인과 직무불만족을 느끼는 요인은 서로 다르다는 입장에서 만족요인과 불만족요인을 규명하고자 한다.

Herzberg의 이론을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 인간의 욕구는 이원적인 욕구 구조를 가지고 있다.

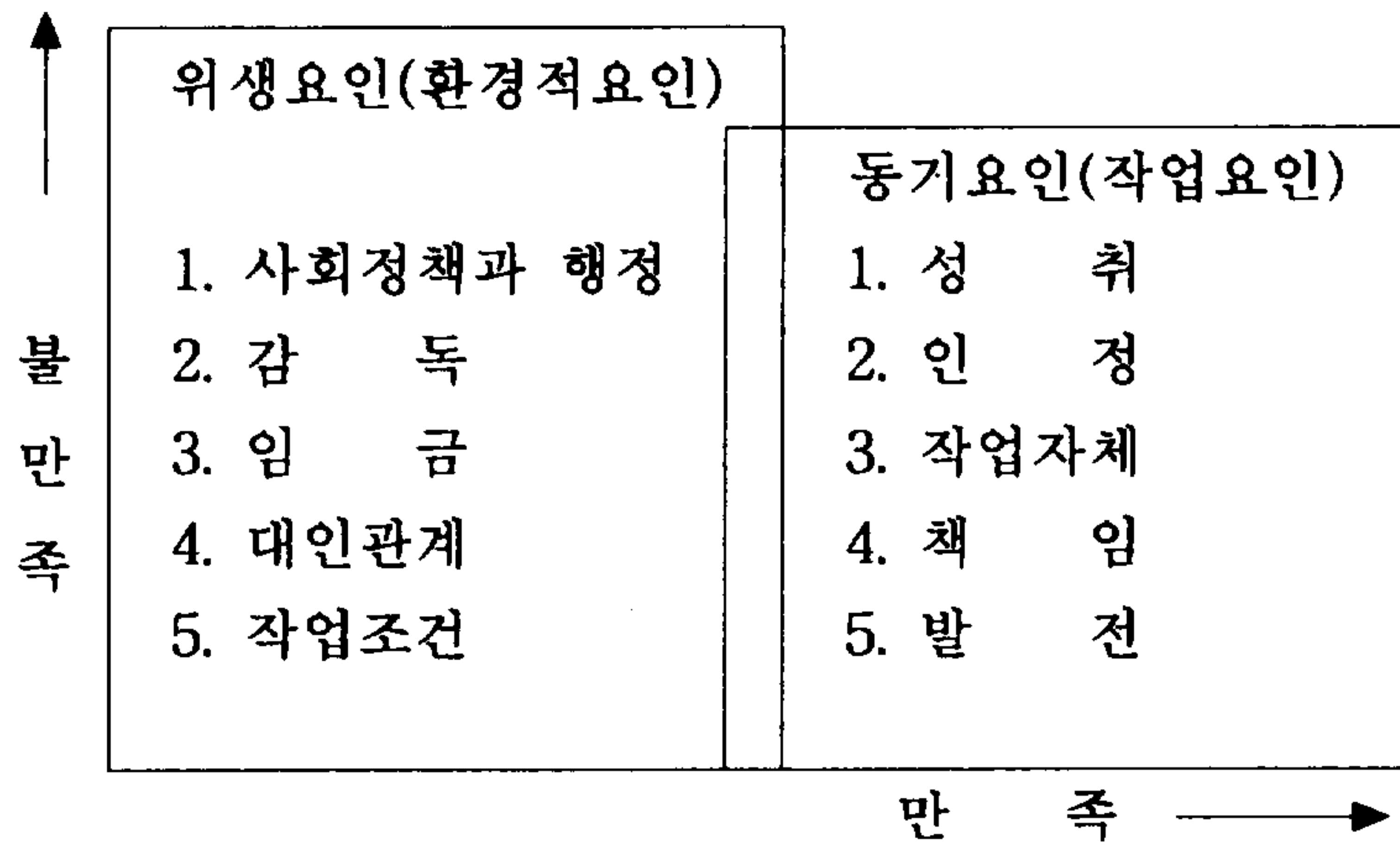
둘째, 조직생활에서 불만족과 만족은 서로 별개의 차원에 있으며, 불만족의 반대 개념은 만족이 아니다.

셋째, 조직생활에서 만족을 주는 요인과 불만족을 일으키는 요인은 서로 다르다. 만족요인은 성취, 인정, 작업자체, 책임, 발전 등이고, 불만족 요인은 회사의 정책, 감독, 보수, 대인관계, 작업조건 등 직무 외적인 요인들이다.

넷째, 불만족요인의 제거는 불만을 줄여주는 소극적이고 단기적인 효과를 가질 뿐인데 반해서 만족요인을 크게 하는 것은 인간의 자기실현 욕구에 자극을 주어 적극적인 만족을 가져다 준다. 즉 불만족 요인의 제거는 불만을 방지하는데 기여할 뿐이지만 만족요인의 개선은 직무수행의 동기를 유발한다고 하였다. 즉 동기요인은 만족요인(satisfier)이라고 할 수 있고 위생요인은 불만족요인(dissatisfier)이라고 할 수 있으며 이것을 도식화하면 <그림 2>와 같다.³³⁾

32) 이형행(1988), 「교육행정 : 이론적 접근」, 서울 : 문음사, p. 113.

33) 이형행(1988), 전제서, p. 116.



< 그림 2 > Herzberg의 동기요인과 위생요인

Herzberg의 동기·위생이론 이전까지는 대부분의 교육행정가들은 일반적으로 위생요인에만 관심을 집중하는 경향이 있었다. 결근율이나 이직율이 늘어나다거나 사기문제 등에 직면했을 때 전형적인 해결방법으로 기껏해야 봉급을 올려주거나 부가급부를 더 마련해주거나 아니면 근무조건을 개선해 주는 정도였다.

그러나 이러한 단순한 해결방안으로는 문제의 핵심에 대한 처방을 할 수 없었다. 이 때 Herzberg의 이론이 이러한 문제를 해결하는 데 하나의 지침을 제시해 준 것이다. 위생요인만으로는 교직상의 불만은 줄일 수 있을지 모르나 교원들에게 적극적인 동기를 부여하기는 어려운 것이다.

(3) 부름(Vroom)의 기대이론

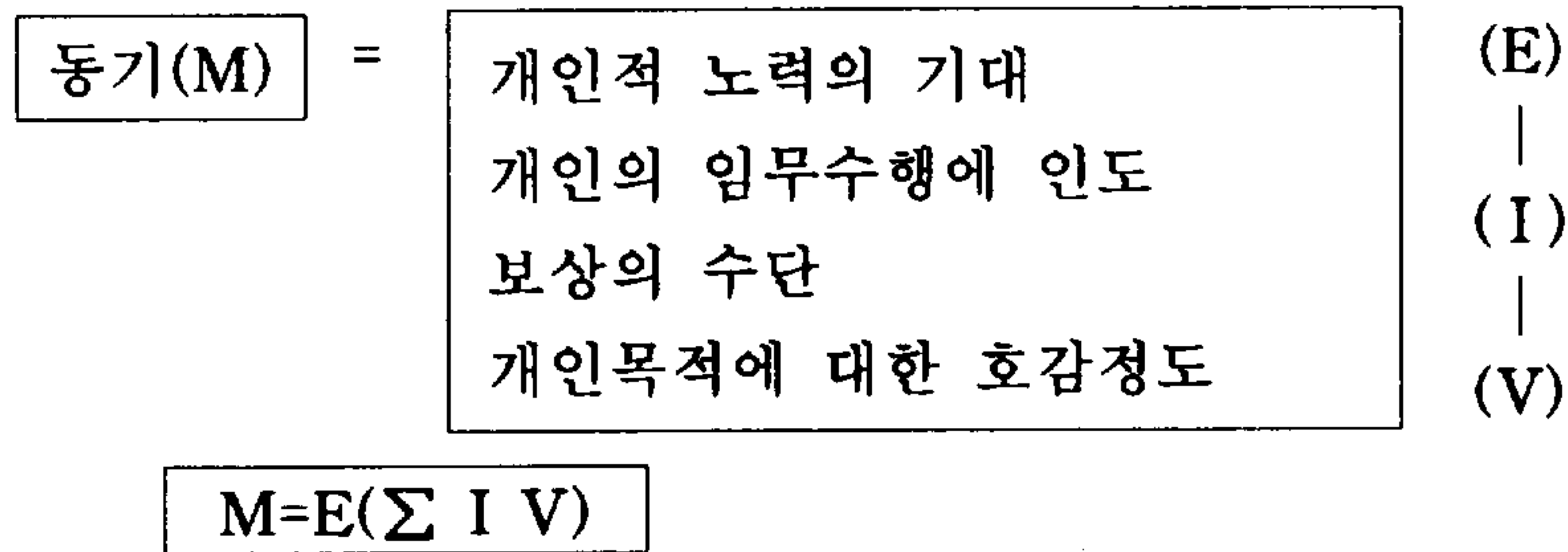
동기의 갑작스러운 인지접근 발생은 기대이론에서 보아왔는데, 이것은 일반적으로 부름(Vroom)에서 연유한다. 모형의 여러 가지 변화는 존재하지만 아주 최근의 공식(formulations)에서는 기대(expectancy), 호감의 정도(valence)와 수단(instrumentality)과 같은 세 개의 기본적 개념이 포함되어 있다.

① 기대(E)는 사람의 노력이 성공적으로 이끌어 갈 것이라는 신념인 것이다.

② 호감의 정도(V)는 개인의 보상에 소속하는 매력 또는 욕구의

정도이다.

③ 수단(I)는 주어진 수행이 보상 또는 호감의 정도를 만족하게 하기 위해서 기본적인 것이라고 믿는다. 이것을 그림으로 나타내면 <그림 3>과 같다.³⁴⁾



< 그림 3 > 동기의 기대이론 도표

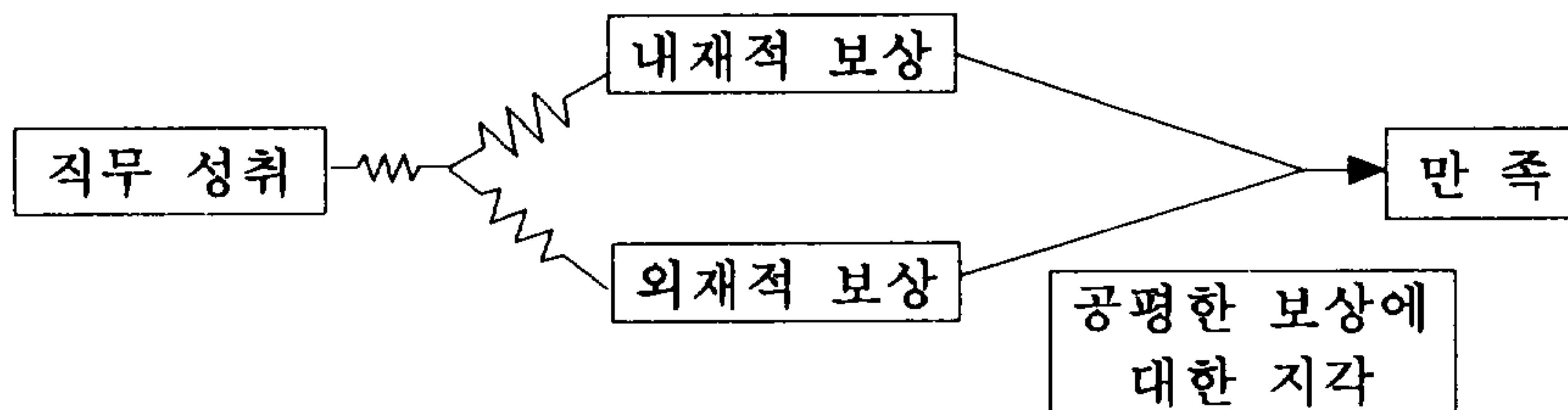
(4) Porter와 Lawler의 업적·만족 이론

Porter와 Lawler의 업적·만족이론(Performance-Satisfaction theory)은 기대이론의 일종이다.³⁵⁾ 기대이론은 욕구충족과 직무수행 사이의 직접적인 상관관계에 희의를 표시하고, 욕구와 만족, 그리고 동기유발 사이에 기대(expectation)라는 요인을 개입시킨다.

Porter와 Lawler의 이론을 요약하면 다음과 같다.

직무성취는 직무만족의 요인이 될 수 있는데 이 때에 공평한 내재적 및 외재적 보상이 직무만족에 대한 보강요인이 된다.

이것은 <그림 4>와 같이 표시할 수 있다.



< 그림 4 > 직무성취 보상 및 만족의 관계

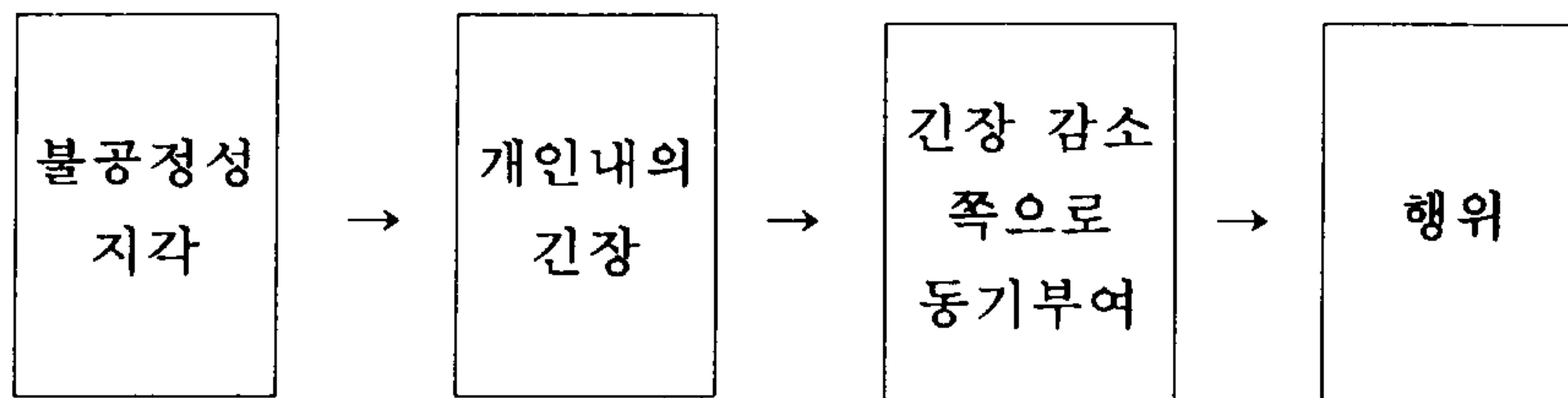
34) 신중식 외 4명(1986), 「현대교육행정학」, 서울 : 교육출판사, p. 77.

35) Lyman W. Porter & Edward E. Lawler(1968), III, *Managerial Attitudes and Performance*, Home Wood : Irwin, and "The Effect of Performance on Job Satisfaction", *Industrial Relations*, Vol. 7, No. 23, Oct., 1967, pp. 20-28.

그림에서 굴곡선(—W—)은 직무성취나 보상이 불안정하게 연결된 기능을 의미한다. 그림에서 보는 바와 같이 보상이 곧 직무만족과 직결되는 것은 아니며, 보상이 공평하다는 지각이 개입되어야만 직무만족으로 이루어지는 것이다.

(5) Adams의 공정성 이론

공정성 이론은 일종의 사회적 비교이론이다. 사회적 비교이론은 한 개인이 다른 사람에 비해 어느 정도 공정하게 대우를 받고 있는가에 관한 지각의 중요성을 강조한다. 공정성 이론에서는 사람은 조직 속에서 자신이 투자한 투입과 여기에서 얻어지는 결과를 다른 개인이나 집단의 그것들과 비교한다고 가정한다. 그래서 자신이 투자한 투입 대 결과의 비율이 타인의 그것과 동일하면 그것이 공정하다고 느끼고 만족하게 된다. 그러나 이에 불공정성을 지각하게 되면 공정성을 회복하는 쪽으로 노력을 기울이게 된다. 공정성 이론은 <그림 5>와 같이 나타낼 수 있다.³⁶⁾



< 그림 5 > Adams의 공정성 이론

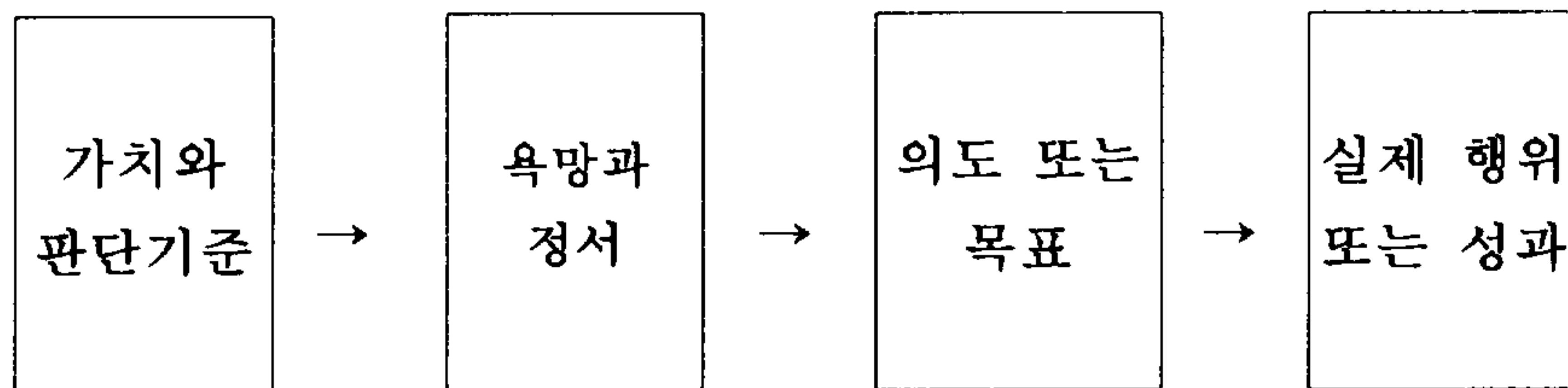
공정성 이론에 의하면 과대보상이든 과소보상이든 불공정성을 지각한다는 것이다. 즉, 개인들은 부족한 보상에 대해서는 불만족을 느끼고, 과도한 보상에 대해서는 부담감을 자각하게 된다. 그리고 이러한 긴장감은 불공정성의 정도에 따라 달라지는데 불공정성을 감소시키는 방향으로 동기화가 작용한다고 보았다. 직무수행자가 불공정성을 감소시키

36) 주삼환 외 5인(2000), 「교육행정 및 교육경영」, 서울 : 학지사, p. 116.

기 위해서 활용하는 행동은 투입의 변경(개인들은 불공정성이 유리한 것이냐 불리한 것이냐에 따라 투입을 증가시키거나 감소시킨다), 결과의 변경(결과 증가의 예는 노조의 압력 등으로 임금인상이나 근무조건을 개선하는 경우), 자기 자신의 투입이나 결과의 왜곡(불공정한 대우를 받았을지라도 내가 맡고 있는 일이 더 중요하다고 생각해서 불만을 없앴), 직장 이동(불공정성이 클 때나 개인이 이를 감당할 수 없을 때 직장을 옮김), 타인의 투입이나 결과의 왜곡(비교 대상이 일을 열심히 해서 당연히 보상을 많이 받는 것이라고 생각), 비교 대상의 변경(자기의 전문지식을 전문가와 비교함으로써 불공정성을 줄임) 등이다.

(6) Locke의 목표설정이론

목표설정이론에서는 인간의 행위(동기)는 두 가지의 인지, 즉 가치와 의도(목표)에 의해 결정되는 것으로 주장하고 있다. Locke의 목표설정이론을 그림으로 나타내면 <그림 6>과 같다.³⁷⁾



< 그림 6 > Locke의 목표설정이론의 논리

위 표에서 인간은 자신이 갖고 있는 가치를 바탕으로 정서와 욕망을 형성하고 이를 토대로 의도나 목표를 설정한다. 이러한 과정을 거쳐 설정된 의도나 목표는 실제 행위나 성과의 결정 요인으로 작용하게 된다. 이렇게 보면 인간은 자신이 설정한 목표를 성취하려는 의도가 제일 중요한 동기의 힘이 될 수 있다.

37) 주삼환 외 5인(2000), 전제서, p. 118.

5. 學校 責任經營制의 運營 實態

1) 우리나라 단위학교 경영의 실태

그 동안 우리의 교육은 평등교육이란 이름아래 평준화 정책에 따라 전국 어디에서나 같은 교과서와 같은 내용으로 지도해 모든 학교에서 각 학교의 특색을 찾아보기가 대단히 어려운 실정이었다. 정태범은 현행 학교교육구조의 문제점으로써 ① 개성이 무시되는 획일적 교육, ② 입시위주의 교육, ③ 비인간적인 교육환경을 지적하고 있다.³⁸⁾

또한 김미영은 현재 학교경영의 자율성을 저해하는 요인을 교육행정체제 요인으로서 ① 중앙집권적 교육행정 전통, ② 지시와 통제위주의 교육행정기능, ③ 사전적 규제위주의 교육행정 방식을 지적하고 학교체제 요인으로서 ① 학교경영에서의 교사의 역할 미흡, ② 학교의 전문적 경영역량 부족, ③ 재정운용의 경직성, ④ 지역사회, 학부모와의 협력 미약 등을 지적하고 있다.³⁹⁾

그리고 한국교원단체총연합회에서는 현재 우리 교육의 현황과 문제점을 크게 8가지로 지적하고 있다. 그 구체적인 내용으로는 ① 중앙 집중적이고 획일적인 교육과정 운영, ② 교육과정 개발체제의 미확립 및 교육평가 활동의 전문성 결여, ③ 교육과정과 현장교육의 괴리, ④ 교과서 정책의 획일성, ⑤ 학습자들의 과중한 학습부담 및 교육내용과 교수-학습 방법의 부적절성, ⑥ 과대학교 및 과밀학급, ⑦ 교육활동을 위한 교육시설·설비 낙후 및 미비, ⑧ 교원의 수업지원체제 미흡 등을 제시하고 있다.⁴⁰⁾

38) 정태범(1996), “학교운영체제의 개혁과 고등학교장의 역할 변화”, 「교육개혁과 고교교육의 진로」(한국국·공립인문고등학교교장회 제17차 교육연구 세미나 보고서), pp. 97-98.

39) 김미영(1994), “학교경영 자율성 신장 방안”, 한국교원단체총연합회, 「정책교육」 제72집, p. 113.

40) 한국교원단체총연합회(1995), “교육현안 10대 과제”, 「정책자료」 제58집, pp. 13-17.

이상의 내용을 종합해 볼 때, 우리나라 단위학교 현황의 문제점은 중앙집권적 행정구조에 따른 것과 교육과정 및 재정운영구조상의 문제점, 단위학교의 자율성 부족 등으로 요약할 수 있다. 이러한 교육구조의 현실에서 단위학교에서 자율성과 창의성을 발휘한다는 것은 매우 어려운 실정이다. 즉 지금까지 학교장은 현재의 교육체제 속에서 학교를 어떻게 잘 운영하는가를 자신의 주된 역할로 삼는, 현상유지의 관료주의적 특성을 가지고 있었다고 여겨진다. 특히 교장들이 가지고 있는 관료적 권위주의는 교육개혁 자체를 가로막는 요인으로 지적되고 있기도 하다.

현재 교육부가 구상하고 있는 단위학교 책임경영제는 학교운영의 권한을 단위학교에게 주고 책임도 학교에게 묻는 제도이다. 단위학교가 자율성과 수월성을 추구하고 개방화·다양화·세계화 등의 시대적인 흐름에 부응하기 위해서는 단위학교에 주체들이 종래의 전통적·관료적 모습에서 탈피하고 수동적인 입장이 아닌 능동적인 입장에서 스스로가 교육의 새로운 유형을 수립하려는 창조적인 자세와 노력이 필요하다.

단위학교 책임경영제에서 일선 학교에게 넘겨질 수 있는 권한은 크게 세 가지로 요약될 수 있는데, 교육과정 및 인사 그리고 재정에 관한 권한⁴¹⁾ 등이 그것이다. 여기에서는 이를 세부적으로 나누어 단위학교의 학교경영계획, 교육과정편성·운영, 의사결정, 인사관리, 장학, 시설관리, 대외관계, 재정관리, 학교평가에 대한 현황 및 문제점을 분석하고자 한다.

(1) 학교경영 계획

학교는 무형적이고 장기적인 목적을 가지며, 학교는 성숙한 교사와 미성숙한 학생으로 구성되어 있다. 이는 학교조직이 다른 사회조직과

41) 한국교원단체총연합회(1995), 상계서, p.51.

다른 특수성이라 할 수 있는데, 구체적으로 설명하면 다음과 같다.⁴²⁾

첫째, 교육조직은 인간의 잠재적 가능성을 신장 발달시키기 위한 교육작용을 그 본질로 하기 때문에 교육이념, 교육내용과 방법, 인격형성에 관심을 둔다.

둘째, 교육조직은 지역사회와 역동적으로 상호 작용하는 개방체제이다. 학교조직은 조직내부에는 교직원과 학생들이 주요 구성원을 이루고, 외곽조직인 학부모, 동창회, 지역사회, 행정지도층 등 사회조직과 밀접한 관련을 맺고 있다. 이는 학교가 개방체제로서 투입·과정·산출 등의 제 요인들이 역동적으로 상호 작용한다는 것을 나타낸다.

셋째, 학교조직은 전문 지향적 특징을 지니고 있다. 학교교육은 미성숙하고 잠재가능한 학생들을 대상으로 이루어지기 때문에, 이를 담당하는 교사는 일반조직의 구성원과는 달리 교수-학습에 식견이 있는 전문가이어야 하며, 정기적이든 부정기적이든 전문적인 교육과 훈련을 받아야 한다.

넷째, 교육의 목적과 성과는 장기적이고 긴급하지 않은 것이 특징이다. 국가의 경제발전, 기간산업, 방위산업 등에 대한 투자는 국민생활에 영향을 미치고 긴급하기 때문에 교육분야보다 투자순위가 높고 중요하게 다루어지는 경향이 있다. 그러나 일견 긴급하지 않은 것처럼 보이는 교육에 대한 투자는 장기적인 안목에서 그 성과가 국가발전에 지대한 영향을 미친다는 것은 분명한 사실이다.

다섯째, 학교교육은 평가 기준선정의 모호성과 곤란성의 특징을 지니고 있다. 학교교육은 학생의 인지적 능력과 행동에 관련된 교수-학습활동과 학생지도활동을 포함하므로, 눈에 보이지 않는 교육의 성과를 측정하는 것은 매우 어렵다.

학교경영은 학교조직에서 학교장을 중심으로 학교교육목적 달성을 위하여 교직원 집단을 지원하고 서로 협동하여 계획·실천·평가하는

42) 신철순(1998), 「교육행정 및 경영」, 서울 : 교육과학사, pp. 337-338.

조직적 활동이라고 할 수 있으며 이를 원활하게 수행할 수 있도록 단위학교에서는 학교경영을 계획하고 수립하여야 한다.

(2) 교육과정 편성·운영

교육과정은 교육목적을 달성하기 위하여 학교의 지도하에 학생들에게 제공되는 의도된 모든 교육내용 및 교육활동이라고 말할 수 있다.⁴³⁾ 따라서 교육과정을 개발하는 일은 학교경영의 여러 영역 중에서 가장 핵심적인 영역이다. 지금까지의 교육과정 편성은 거의 전적으로 국가수준에서 결정되어 왔으며, 학교장에게는 상부에서 결정하여 편성한 교육과정을 충실히 이행하는 것이 주업무로 주어져 왔다. 전국적으로 시행되는 중앙 집중적·획일적 교육과정 운영의 경직화와 효율성 저하, 학습자의 적성·능력·진로 등에 따른 교육과정 및 교과선택 곤란 등의 문제점을 야기 시켜왔다.⁴⁴⁾

이와 같은 교육과정 결정상의 관행 때문에 우리에게서 단위학교 수준에서 편성한 '학교교육과정'은 거의 존재하지 않았다. 국가에서 정한 오직 하나의 교육과정이 전국의 모든 학교에 거의 획일적으로 사용되어, 지역사회나 학생의 특성 등을 고려한 다양한 교육과정의 개발과 그 운영을 실현할 길이 없었다. 따라서 그 동안 우리나라 학교현장에서는 국가가 제정한 교육과정의 내용을 그대로 교실에서 교육을 하면 교사의 가르치는 임무는 끝나는 것이었으나, 단위학교 책임경영제에서는 학교교육과정을 새로이 구성하여 이를 학생 개개인에 맞게 실천해야 한다.⁴⁵⁾

학교교육과정 운영의 책임과 권한을 갖고 있는 형태를 외국의 경우와 비교해 보면 미국, 독일은 학교장에게 위임하고 있으며, 프랑스에서는 장학관으로 되어 있지만 학교장의 실제 권한도 매우 크다.⁴⁶⁾ 우리

43) 정태범 외(1995), 전계서, p. 434.

44) 한국교원단체총연합회(1995), 전계서, p. 13.

45) 교육부(1994), 「국민학교 교육과정 해설(1)」, 서울 : 대한교과서 주식회사, pp. 2-15.

나라에서도 제6차 교육과정에서 처음으로 교육과정 편성·운영에 대한 권한을 단위학교 학교장에게 위임하려고 시도하고 있다. 그러나 아직도 중앙집권적 경향이 강하며, 여전히 학교의 교육과정 운영에서 교과 선택권은 학생들이 아니라 학교가 가지고 있다. 따라서 학생들의 적성과 흥미를 고려한 창의적 교육은 교육과정운영에서부터 봉쇄되어 있다고 하여도 과언이 아니다. 그러므로 단위학교 학교장은 다양한 교과를 제공하고 학생들로 하여금 그들의 적성과 흥미에 따라 교과를 선택할 수 있게 하여야 한다.⁴⁷⁾

최근 교육개혁위원회의 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안에 따르면 국가의 역할은 교육과정의 목표를 달성하는데 필요한 교육의 질 관리에 국한하며 그 외 교육과정 운영에 관한 사항(교과서 선정, 과목신설, 교과별 시간표 운영 등)은 시·도 교육청 및 단위학교가 자율적으로 결정할 수 있도록 함으로서 지역과 학교의 특성을 살린 다양한 교육이 전개될 수 있도록 한다⁴⁸⁾라고 했다.

교과서 발행에 있어서는 미국, 독일, 영국, 프랑스는 교과서 자유발행제도를, 일본은 검인정 교과서 제도를 채택하고 있다. 또한 독일, 미국, 영국, 프랑스 학교의 교사들은 학교에서 선택한 교과서를 마음대로 취사선택하고 재구성하여 가르치고 평가하는 자유를 갖고 있다.⁴⁹⁾ 그러나 우리나라의 중앙집중식 교육과정은 교사를 위해서는 교사용 지도서가, 학생에게는 검인정 교과서가 교육과정을 구체화한 유일한 학습자료로 쓰이고 있어 교육내용을 획일화시키고 있다. 따라서 단위학교 교사는 학생들의 학습속도와 수준에 맞는 다양한 학습자료를 개발하여

46) 이용숙(1988.12.), “국민학교 수업방법의 개선을 위한 문화기술식 연구 (I)”, 「한국교육개발원 연구보고서」 RR 88-35, p. 13.

47) 정태범(1996), 「학교교육의 재구조적 개혁」, 청원 : 한국교원대학교, 미간행 물교재, p. 152.

48) 교육개혁위원회(1996, 2), 「세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(II)」, 제3차 대통령 보고자료, p. 110.

49) 이용숙(1988.12.), 전계서, p. 166.

학생들의 능력과 적성을 고려한 수업이 될 수 있도록 해야 한다.

(3) 의사결정

바람직한 학교경영은 학교 구성원들의 자발적 참여가 바탕으로 이루어진다. 즉 획일적인 지시와 통제, 관리행정 위주의 교육행정구조 등이 지양되어야 하며, 구성원간의 상호이해를 통한 자유로운 의사소통으로 민주적이고 합리적인 의사결정이 이루어지도록 해야 한다.

지금까지 학교운영에 있어서 교사들의 참여를 확대해야 한다는 주장이 되풀이되어 왔지만 아직까지도 교사들의 참여는 제한되어 있거나 형식에 그치고 있다. 부장교사의 배정, 담당교과의 배정, 각종 포상 상신 등의 결정이 합리적인 규정에 의하기보다는 지금까지의 관례나 승진을 앞두고 있는 교사, 그리고 학교장을 비롯한 몇 사람의 주관적 견해를 바탕으로 결정됨으로 해서 많은 교사들의 불신을 낳고 있다.

현재 학교현장에는 교사들의 참여를 위해 각종 위원회가 구성되어 있다. 이러한 각종 기구는 학교장의 의사결정에 자문역할을 담당하도록 되어 있다. 학교장의 경영방침에 따라 차이를 많이 보이고 있지만 아직도 이러한 기구들의 활동이 제대로 이루어지지 못하고 있거나 학교장의 결정을 위한 형식적인 절차로서의 의미만을 갖게 되기도 한다.

효과적인 학교조직운영을 위해서는 교원의 참여적 의사결정이 필수적이다. 학교내의 인사문제, 학교경영계획수립 및 평가과정, 학교예산 운용과정, 자율장학 등 학교경영의 전 영역에 걸쳐 교원들의 참여를 유도하고 그들의 의사가 존중되어 민주적이고 합리적인 의사결정이 이루어질 수 있도록 해야한다. 즉 단위학교 학교장은 교원들의 자율성을 확대하고 책무성을 강조함으로써 주인의식과 보람을 갖고 단위학교에 적합한 교사조직을 이루도록 해야한다.

이외에도 학부모 및 지역사회인사의 학교경영 참여는 수요자 중심의 학교교육을 위해서 확대되어야 한다. 학교교육에 대한 그들의 알 권

리를 충족시키고, 효과적인 학교교육을 위해 그들의 협조를 최대한 이끌어 내야한다. 현재 학부모 및 지역사회 주민의 학교경영 참여는 지역적 여건이나 단위학교 특성에 따라 조금씩 다르나 거의 전무하다고 할 수 있다. 학교운영위원회나 자모회의 임원들만이 자체운영을 위해 학교와 미약한 협조체계를 이루고 있다.

따라서 단위학교의 참여적 의사결정을 위해 학교장은 학교구성원의 참여를 적절한 수준까지 이끌어내어 그들의 창의성을 최대한 활용하여 민주적이고 합리적인 의사결정을 내려야 한다. 이를 위해선 개방된 의사소통 체계구성과 자율성과 책무성이 부여된 각종 위원회 및 협의회의 활동을 활성화하여 학교조직의 시너지를 창출할 수 있도록 해야한다. 또한 합리적인 의사결정을 위해서는 보다 과학적이고 전문적인 정보수집과 운영기법 등이 활용되어야 한다. 바람직한 학교운영을 위한 참여를 확대해야 되며, 이외에도 학교운영위원회를 통한 학부모 및 지역사회 인사의 참여확대, 학생자치활동의 활성화, 그리고 민주적이고 합리적인 의사결정으로 요약될 수 있다.

(4) 인사관리

단위학교의 경영에 있어 교사조직은 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. 따라서 인사관리의 궁극적인 목적은 개성과 능력이 다른 교직원 을 생산적으로 조직화하여 교육과정의 효율적 운영을 꾀하는 것이다.

현재 교원의 임용 및 전보 등을 포함한 제반 인사는 시·도 단위로 이루어지고 있으며, 교원을 위한 최종 인사권자는 교육자치단체의 장으로 되어 있어 단위학교 학교장의 인사권은 미비하다. 이제까지 학교장에게 주어진 인사의 권한은 강사 및 일용잡급직의 임용권, 교직원 근무 성적 평정권, 주임 및 학급담임 임용권, 극히 미미한 전보 내신권, 의례적인 교직원 근무상황의 지도 감독권이다. 인사행정 중에서 교직원 임용권과 전보 내신권, 성과급에 의한 호봉 확정권에 따르는 보수책정권

등이 부여되지 않는 상황에서 단위학교 학교장의 인사관리는 매우 어려운 실정이다.

단위학교의 인사관리에 대한 학교장 역할수행의 보다 바람직한 방향은 지역사회 환경과 학교 특성에 적합한 교사조직을 구성할 수 있는 권한과 단위학교내의 인사자문위원회를 통한 교직원 구성 권한이 부여되어야 한다. 즉 학교장은 학급담임 배치와 사무분장 분담시 구성원들의 개인특성과 학교 인사자문위원회의 의견을 수렴하여 적절하고 합리적인 분담이 될 수 있도록 해야한다.

따라서 현재 단위학교의 인사에 관한 자문기구로 설치되어 있는 인사자문위원회의 기능을 대폭 강화하여야 하며, 이를 위해서 각급 학교에 인사자문위원회 제도를 법적 기구로 제도화하여야 한다. 인사자문위원회는 전체 교직원의 의사를 반영할 수 있도록 교사의 성별, 연령, 학년·교과, 직급 등을 고려하여 다양한 계층으로 위원이 구성되어 교내인사에 관한 다양한 의견을 수렴할 수 있어야 한다.⁵⁰⁾

(5) 장학

현행 장학체제가 갖고 있는 문제점을 보완하고 급변하는 교육환경의 변화에 적절히 대응하면서 새로운 교육적 요구를 수용할 수 있도록 하기 위한 장학 내용을 살펴보겠다.⁵¹⁾

첫째, 국가적 차원의 장학기획 기능을 강화한다. 둘째, 실험적이고 혁신적인 장학모형 및 방법의 보급을 위한 연구·개발 기능을 수행한다. 셋째, 우수장학 요원의 선발 및 교육의 기능을 수행한다. 넷째, 우수장학 사례에 대한 발표 및 보급기능을 담당한다. 다섯째, 장학에 대한 외신정보 및 이론을 신속하게 정리하여 제공하는 기능을 수행한다.

50) 김미영(1994), 전계서, p. 104.

51) 유현숙(1999), “장학기능 개선 방안 연구”, (<http://www.netsgo.com.kr>), pp. 1-2.

지방교육행정기관의 장학은 다음과 같은 기능을 강화하도록 한다. 첫째, 지역교육과정 운영에 적합한 교수방법 및 수업모형 보급을 위한 연구·개발기능을 활성화한다. 둘째, 지역교육의 특색을 살릴 수 있는 장학요원의 선발·양성·연수의 기능을 담당하도록 한다. 셋째, 단위학교들로 하여금 장학에 관한 정보와 사례를 서로 교환하고 협동할 수 있도록 도움을 주는 방향으로 장학기능을 행사한다. 넷째, 교사들의 장학의욕을 고취시킬 수 있도록 현행 '교과모임'을 적극 지원하고, 장기적으로는 교사들이 장학을 위한 세미나 개최나 정보교환을 할 수 있는 공동의 공간(예컨대 교원센터 등) 설치를 통해 교사들의 동료 및 자기 장학을 지원해 나간다.

한편 단위학교 책임경영제의 정착을 위해서 단위학교 중심의 자율장학을 활성화해 나가야 할 것이므로 이를 위해서는 첫째, 교내 자율장학을 활성화한다. 둘째, 학교의 특성과 교사들의 다양한 요구를 반영한 선택적 장학을 실시한다. 셋째, 교내 장학담당의 주무는 앞으로 수석교사제가 신설될 경우 수석교사가 맡도록 한다. 넷째, 장학활동을 학교경영 평가의 한 영역으로 간주하여 주기적인 장학평가 활동을 통해 교내 장학에 대한 책무성을 증진한다. 다섯째, 단위학교간에 자율장학을 위한 교류를 활성화한다. 여섯째, 교사들을 대상으로 교내 장학의 적극적 참여를 취한 각종 유인책을 마련한다.

이상과 같은 장학기능 및 관련제도 개선방안의 효율적 추진을 위해서는 다음과 같은 내용이 수행되어야 한다. 첫째, 중앙교육행정기관은 산하연구기관과 공동의 협동체제구축을 통해 능률적인 장학연구기관과 능률적인 장학체제를 구축해 나가도록 한다. 둘째, 시·도 및 시·군 교육청은 각 시·도에 있는 관련 연구기관 및 산하연구기관과 공동의 연구·개발을 통해 효율적인 장학을 수행해 나가도록 한다. 셋째, 일선 학교 자율장학의 활성화를 위해서는 학교단위의 책임경영제가 조속히 정착되도록 한다. 넷째, 교내 자율장학을 활발하게 실시하고 있는 학교

를 지역별로 선정하여 시범운영 후, 그 결과를 종합하여 일선학교에 확대해 나가도록 한다. 다섯째, 장학을 학교단위 자체평가의 한 영역으로 포함하여 장학에 대한 책무성을 제고시키도록 한다.

(6) 시설관리

오늘날의 교육에서는 학습의 효율성 제고를 위해 교수·학습의 방법을 강의식에서 토의식으로, 일제학습에서 개별학습으로 전환해 가는 추세에 있다. 이러한 추세에 부응하기 위해서는 학교의 시설관리는 교사의 개별학습 지도가 가능하도록 마련되어야 한다. 이를 위해서는 학교의 시설·설비는 교사가 학습자의 다양한 특징을 인식하여 다양한 학습환경을 설계하고, 설치·유지하여 활용할 수 있도록 마련되어야 한다.

현재의 학교의 시설·설비는 개별 학습지도를 고려하지 않음으로써, 학생개개인은 서로 다른 적성과 개인차를 가지고 있는데도 불구하고 획일적인 수업을 운영하고 있다. 또한 개별화를 위한 다양한 교구, 기자재가 확보되어 있지 않고, 개별화된 학습자료를 보관할 시설이 구비되어 있지 않다. 결국 교사들은 개별화된 다양한 교구, 기자재의 부족, 교실 크기의 부적절, 자료보관시설의 부족 등으로 개별 학습지도를 하지 못하고 전체적이고 획일적인 수업을 운영하고 있다.⁵²⁾

따라서 다양한 개인적인 특성을 반영한 교수·학습을 위해서는 학교시설·설비가 뒷받침되어야 한다. 이를 위해서 현재의 보통교실의 크기를 학생 1인당 면적으로 환산하여 크기를 설정하여야 하고, 학생수에 따라 개별학습이 가능하도록 다양한 크기의 교실이 확보되어야 한다. 또한 단위학교 학교장은 개별학습에 필요한 다양한 교구와 기자재를 우선적으로 확보되도록 지원해야 하며, 자료보관시설을 보통교실에서 가깝게 설치·배치될 수 있도록 고려해야 한다.

52) 최종원(1996), “초등학교 시설·설비의 배치와 활용에 관한 연구”, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문, p. 53.

또한 모든 초·중등학교 교사는 자기의 교실에 정리·비치하여 풍부한 자료 속에서 수업할 수 있어야 한다. 지금의 우리나라 중등학교에서의 교육은 학생들이 학급별로 교실에 고정되어 있고 교사는 학생들이 속한 학급에 이동하면서 수업을 하는 형태로 이루어지고 있다. 그러므로 교사가 매 시간마다 많은 학습자료와 교육기기를 이동시켜 개별 학습을 지도한다는 것은 불가능하다. 즉 학생들은 자기 교실이 있는 반면, 교과 교사들은 자기 교실이 없는 현실이 되고 있다. 정태범에 따르면 결국 이러한 현실은 교사로 하여금 교과서 한 권과 백묵만을 가지고 수업에 임하게 하는 원인 중에 하나가 되고 있다고 설명하고 있다.⁵³⁾ 따라서 학습의 효과를 높이고 교사가 계속적으로 안정된 공간에서 그의 지도내용에 대한 연구를 할 수 있도록 교사들이 고정 배치되는 교실구조를 갖게 될 때, 학습밀도를 높일 수 있을 뿐만 아니라 교사의 전문성을 보다 심화시킬 수 있다.

학습의 효과를 높이고 개별수업이 이루어지기 위해서는 교과교사가 자기 교실을 갖고 전공교과 교육에 필요한 각종 교육기기와 교육자료를 자기 교실에 구비하여 풍부한 자료 속에서 수업할 수 있는 여건을 갖추어야 한다. 이를 위해서 단위학교 학교장은 현재의 특별교실 운영처럼 전 교과에 대해 교과 전용교실을 마련하여, 그 교실을 교과자료실화하여 학습자료가 충분히 활용되는 수업이 전개될 수 있는 시설·설비 조성을 위해 노력해야 한다.

(7) 대외관계

학교와 지역사회 관계란 학교와 이를 둘러싼 주민간의 상호이해를 증진시키기 위하여 필요한 의도적, 계획적이며 지속적인 노력을 말한다.⁵⁴⁾ 학교의 질을 개선하기 위한 학교와 지역사회의 관계 구축방안은

53) 정태범(1993), 「미국교육의 동향과 한국교육의 방향」, 서울 : 교육과학사, p.115.

다음과 같다.

학교와 지역사회는 동반자적 관계(partnership)를 구축하여야 한다. 동반자적 관계란 서로에게 이익을 주는 협력관계(collaboration)를 말한다. 즉, 학교는 지역사회에게 시설을 개방하고 교육기회를 제공하며 지역사회의 욕구 및 기대를 충족시키고 능가하는 대신에 지역사회는 학교가 필요로 하는 각종 자원을 제공하고 재정을 보조하며 학교의 운영에 적극적으로 참여하는 것을 말한다. 여기서 참여할 지역사회로는 정치공동체(political community), 기업공동체(business community), 종교공동체(religious community), 상급학교, 대학, 그리고 학부모집단을 들 수 있다.⁵⁵⁾ 학교와 지역사회의 동반자적 관계 구축을 위해서는 상호간의 신뢰(mutual trust)가 형성되어야 한다.

다음으로 지역사회는 학생들의 복지에 최대한 관심을 가져야 한다. 학생들의 복지후생을 개선하고 이를 지원하는 것은 단기적으로는 지역사회에서의 범죄율을 줄이고 학교 폭력 발생율이나 학생들의 중도탈락율을 감소시키며 장기적으로는 지역사회에 커다란 공헌을 할 지역사회의 중요한 자원에 대한 투자가 될 것이다.

(8) 재정관리

교육재정이란 국가나 지방공공단체가 교육활동에 필요한 제반 경비를 공권력에 의하여 확보하고, 조달하여 합목적적으로 관리·지출하는 일련의 경제활동으로 정의된다.⁵⁶⁾

따라서 단위학교에서의 교육재정은 학교장의 재량권 하에 학교의 교육활동을 운영하는데 필요한 관리 활동이다. 즉 교육활동에 필요한 경비를 확보하여, 배정된 예산을 어떻게 합리적으로 사용하느냐의 문제

54) 정태범 외(1995), 전게서, p. 434.

55) 손희권(1998), "학교 경영의 총체적 질 관리", 「교육월보」 4월호, p. 66.

56) 정태범(1995), 「교육행정학」, 서울 : 정민사, p. 19.

가 학교장의 역량에 따라 좌우 될 수 있다.

단위학교 예산은 원래 학교 교육 계획에 의하여 지출 계획이 짜여지고, 이에 바탕을 둔 소요액을 근거로 수입 계획이 수립되어야 한다. 그러나 실제로는 교육적 소요에 의한 예산 편성이라기 보다는 국고의 예산 사정에 맞춘 교육활동 소요 책정에 불과하여 학교장의 의지나 학교의 특색 사업을 반영하기가 힘든 형편이다.

학교 교육계획이 효율적, 정상적으로 추진되기 위해서는 그 계획에서부터 재정계획이 수반되어야 하는데, 현행 학교 교육계획의 수립은 이것이 미흡한 실정이다. 한마디로 학교교육계획과 재정계획의 연계가 미흡하기 때문에 교육계획의 수립은 물론 그 추진과정 자체가 비현실적, 비계획적으로 이루어지고 있다.

또한 단위학교의 학교운영비는 학교기본운영비와 교육과정운영비로서 그 비율은 매우 크게 차이가 나고 있다. 즉 학생들의 교육활동에 직접 투자될 수 있는 교육과정운영 중심의 예산운영보다는 학교관리 중심의 예산운영에 치우치고 있는 것이다. 따라서 학교의 재정운영은 현재의 관리중심의 운영에서 교육과정운영 중심의 운영으로 전환되어야 한다. 이를 위해서는 학교 기본운영비에 비하여 교육과정운영비의 비율을 상당수준 높여야 하며, 학교장은 주어진 예산 범위 안에서 만이라도 학교 재정 운영의 최우선 원칙을 교수·학습 활동의 지원에 두어야 한다.

다음으로 단위학교 재정운영의 자율성 결여로 현행 단위학교의 운영비는 대부분이 경직성 경비이며, 학교의 자율성이 발휘될 수 있는 부분은 극히 미약하다. 학교 교육비를 크게 인건비, 운영비, 시설비로 구분할 때 학교 자체적으로 융통성 있게 집행할 수 있는 경비는 운영비이다. 인건비의 경우 학교의 직원 수에 따라 분기별로 배정되고, 시설비는 매년 학교 실태조사 후 우선 순위에 의거 교육청에서 직접 집행하거나 결정된 사업에 한해 예산을 배분하여 학교로 하여금 집행하도

록 하고 있기 때문에 거의 융통성이 없는 형편이다.

또한 운영비의 경우를 보면, 크게 두 가지로 구성되고 있다. 모든 학교가 공통적으로 배분 받는 일반적인 학교운영비와 특수 목적 사업을 위한 경상사업비가 그것이다. 학교 운영비가 획일적으로 배분되고 있기 때문에 학교별 특성이 무시되고 있으며, 학교교육활동을 적시에 지원하는 데에도 많은 어려움이 있다. 따라서 단위학교 학교장의 재정 운영의 자율권을 확대하기 위해서는 현재 교육청단위로 운영되고 있는 예산 편성을 “단위학교 중심의 예산편성방식(School-based Budgeting System)”으로 전환해야 할 것이다.

학교교육의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 단위학교의 자원배분에 관련된 구성원들의 요구와 의사결정이 이루어져야 한다. 단위학교 학교장은 학교의 예·결산 과정을 공개해야 되며, 이 과정에서 교사 및 학부모의 참여가 확대될 수 있도록 노력해야 한다.

이상의 내용을 종합해 볼 때, 우리나라의 단위학교의 재정운영의 실태는 학교교육비 배분제도의 경직성으로 학교교육계획과 재정계획과의 연계가 미흡하고, 단위학교교육비 부족 등의 문제로 단위학교의 특색사업과 학교장의 의지 및 소신 있는 재정관리가 어려운 실정이다. 따라서 이러한 문제의 해결을 위해서 지난 5·31 교육개혁에서는 단위학교 학교장이 학교 재량 예산의 확충⁵⁷⁾을 할 수 있도록 단위학교의 지원체제를 위해 노력하고 있다.

즉 중앙정부와 각 시·도 교육청이 운영하고 있는 예산 중에는 개별 학교의 적극적인 교육활동 노력 여하에 따라 그 우선 순위가 달라질 수 있다.

단위학교 학교장은 교사들과 함께 이러한 예산을 보다 많이 유치할 수 있도록 학교의 이미지 홍보, 교육 소비자 중심의 사업 계획 수립 및

57) 교육부(1995), 「열린사회 열린교육 우리학교 달라져야 합니다」, 교육개혁추진기획단, p. 44.

예산 신청, 예산운용의 효과 극대화 등을 위해 적극적으로 노력해야 한다.

또한 학교운영위원회를 통한 다양한 재원 확충으로 학부모들로부터 학교 운영 지원비를 지원 받을 수 있고, 학교 동창회와 지역사회 유지 및 단체들로부터 학교 발전 기금을 조성할 수 있다.⁵⁸⁾ 이러한 과정에서 학교장은 기부자들이 동의할 수 있는 최적의 사업목표를 수립하여야 하며, 기금을 효율적으로 사용할 수 있도록 기금의 운영 결과를 공개하는 등의 노력이 따라야 한다.

모든 예산은 그것을 어떻게 운영하느냐에 따라 지출효과가 달리 나타날 수 있으며, 학교 교육비 경우에도 예외는 아니다. 학교 교육비도 전체 교직원이 상호 협조 체제를 이루면서 합리적으로 집행한다면 동일한 경비라 할지라도 그 지출 효과는 보다 높아질 수 있다.

(9) 학교평가

학교평가의 궁극적 목적은 학교개선, 즉 좋은 학교, 효과적인 학교, 질 향상 학교를 만들기 위한 것이다.

학교의 이러한 재구조화는 첫째, 탈중앙집권화로서 단위학교 책임경영제의 실시와 둘째, 학교구성원, 즉 교사, 학생, 학부모들에게 교육체제 재형성과 통제의 권한 부여로서 학교선택권, 의사결정에의 참여, 새로운 역할과 책임을 부여하고 셋째, 교실 내에서의 수업모델의 변화 등으로 특징지을 수 있다. 이것은 학교평가를 수반하는 것을 전제로 하고 추진 기제는 학교평가에 의한 혁신이며 재투입이며 보상과 성찰이다.

이와 같이 학교 재구조화와 학교평가의 기대는 비단 그 요소들의 동질성 때문만이 아니다. 학교 본연의 기능회복과 학교문화, 학교조직에 대한 기본가정, 의사결정, 지도성, 수업에의 접근, 학교의 책무성 등 근본적인 시각에서 검토되고 새롭게 변화시킨다는 것이다.

학교평가는 학교구조 및 교육체제를 전체적으로 변화시키고 재구조

58) 교육부(1995), 전계서, p. 45.

화 할 것이라는 기대를 갖는다. 학교평가는 학교체제 내에 있는 모든 구성원들에게 새로운 역할과 기대들이 새롭게 규정될 수 있다.

첫째, 학교장과 학교평가의 기대 : 평가자이기도 하고 피평가자이기도 하여 실질적으로 최일선에서 학교평가의 성패를 가름하는 입장에서 다음과 같이 정리할 수 있다. ① 명실공히 학교경영의 자율권을 부여해 준다. 단위학교 책임경영을 할 수 있게 분권화하고 학교단위예산편성, 학교단위교육과정개발, 학교단위조직개선을 할 수 있게 해준다. 학교평가의 당위성도 이후에 논의될 수 있는 것이다. 현재 법적, 제도적으로 그렇게 되어있다거나 그렇도록 추진해 간다는 대답은 현직 교장들의 입에서 나와야 한다.

권한의 위양과 분권화를 통한 단위학교 책임경영을 할 수 있게 된 후에는 같은 틀로 판찍는 학교경영이나 학교평가가 아니고 단위학교에 가장 적합한 학교경영이 이루어지고 따라서 학교의 규모에 관계없이 학교구성원의 업무량도 비슷하게 조정되어 학교 선호도 개선되며 학교평가도 단위학교 교육개선에 더욱 적극적으로 이바지하게 될 것이다. 평가결과를 지나침과 모자람이 없는 공유된 기대에 부합되는 활용이 중요하다.

둘째, 교감, 교사 등 교직원 : 위의 ①번을 포함하고 ② 학교평가에 대한 긍정적 시각을 갖게 되자면 학교평가의 당위성의 인식과 의식의 전환을 위한 학교자체평가를 실질적으로 수행한다. 이렇게 되면 학교평가의 기대는 보다 많은 책무성 부여, 전문적 역할의 증대, 바람직한 경륜의 적립 등이 될 것이다.

셋째, 학교운영위원회 : 학교평가의 기대로 ① 의사결정프로그램 및 학교의 실천시책들을 지원하기 위한 심도 있는 심의 ② 학교개선을 위한 목표의 인지 ③ 학교운영위원회의 우수사례를 만들기 위한 노력 ④ 평가목적 충족을 위한 평가에의 참여 ⑤ 학교옹호자로서의 봉사 등이 될 것이다.

넷째, 모든 학부모 및 지역사회 : 학부모 및 지역사회 주민들 또한 학교평가의 기대로 새로운 역할을 하게 될 것이다. ① 우선 교육프로그램의 개발 및 실행을 돕기 위한 파트너십이 이루어지고 ② 학교정책에 영향을 주기 위한 새로운 봉사적 역할 담당 ③ 변화의 옹호와 지역사회에서 학교와 대중관계의 사절로서 봉사하게 될 것이다.

단위학교 책임경영과 학교평가는 불가분의 관계에 있다. 교육개혁은 학교개혁을 통해서 실현되고 학교개혁은 학교평가의 정적 기제로 일익을 담당해야 한다면 우선 교육행정의 분권화, 자율화가 선행되어야 한다.

지금까지 일관성 있게 추진해 오고 있는 학교교육과정 편성 및 운영의 자율권 확대, 교원인사에 대한 단위학교의 영향 확대, 학교재정운영의 자율권 확대를 통하여 단위학교 책임경영을 실질적으로 시행케 하고 단위학교에 대한 평가를 실시해야 할 것이다.

학교평가의 실제에서 초기의 학교자체 평가는 계획-실행-평가-환류의 과정을 전체 학교구성원이 참여하여 학교평가의 목적과 의의, 그 중요성을 인식하는 계기를 마련하고 영역별 평가팀을 운영하는 것이 바람직하다. 학교자체평가의 영역과 편람은 지금까지 연구 개발된 자료를 당해 학교에 맞도록 재구성하여 적극 활용하는 것이 경제적이다.

지역교육청과 시·도 교육청에서 실시하는 학교평가는 학기초에 학교평가 편람을 배부하여 연중 적기에 학교교육개선이 상시 이루어지도록 배려해야 할 것이다. “서울시의 초·중등학교 및 지역 교육청 평가 방안 연구”를 예로 들면 각 시·도에서 이와 같은 자료가 부단히 개발되어 보급되어야 학교평가에 관한 기술적인 소양은 물론이고 학교평가의 당위성, 학교평가에 대한 인식의 변화, 그에 따른 공감대 형성 등 학교평가 목적달성에 크게 기여하게 될 것이다.

2) 미국의 단위학교 책임경영제

미국의 대부분 학구에서는 단위학교 책임경영제를 채택하였으며, 각 학구와 학교에서는 자신들의 실정에 맞는 모형을 개발하여 다양하게 운영하였다. 즉 학구나 학교들은 ① 단위학교 책임경영제의 정의에 대한 해석을 달리하고, ② 학구마다 단위학교 책임경영제를 위한 조직을 다양하게 구성하였으며, ③ 실제에 있어서도 다양하게 운영하였다. 각 학구의 단위학교 책임경영제에 대한 계획과 실제에 있어서의 서로 다른 점은 ① 의사결정 분권화의 정도, ② 프로그램 운영예산 또는 학교 예산의 유무, ③ 인사구성 방식의 융통성, ④ 직원의 선발과 임용 방법, ⑤ 지역사회의 참여 정도, ⑥ 단위학교 책임경영제의 채택에 대한 자발성⁵⁹⁾ 등이다.

각 학구에서는 단위학교 책임경영제의 프로그램을 ① 단위학교의 구성원들에게 방침을 제공하고, ② 단위학교의 구성원(교사, 교장, 학교위원회, 교육감, 부모)들과의 합의와 ③ 학교의 이익을 위한 유인책을 제공하고, ④ 단위학교의 구성원들에게 권한을 부여하고 지원하는 단계로 운영하였다.

다음에서 우리나라 단위학교 책임경영제의 방향에 관한 시사점을 얻기 위하여 미국 플로리다주에 있는 Dade County학구의 공립학교와, 교육활동 개발연구소(Institute for Development of Educational Activities, Inc.)의 학교 개선 프로그램, 메사추세츠주 학교개선협회의 단위학교 책임경영제의 모습 등을 제시함으로써 단위학교 책임경영제의 실재를 파악하고자 한다.

(1) 플로리다주 Dade County의 단위학교 책임경영제

미국 플로리다주 Dade County의 32개의 공립학교들은 4년의 시범

59) Mojkowski Charles and Flerning Douglas, "School-site Management : Concept and Approaches", *Rhode Island Educational Leadership Academy*, Cranston 1988, 2, ERIC, ED 307 660, p. 7.

프로그램을 운영하면서 예산지출 및 직원고용과 수업운영에 관하여 더 많은 권한이 주어졌다. 시범 프로그램을 실시하는 각 학교들은 학생 당 약 3,411달러의 예산을 배당 받았으며, 그 해에 남은 돈은 다음 해로 이월할 수 있었다. 이 프로그램을 운영하는 학교들은 주나 심지어 연방 정부의 명령도 지역 학구의 재량권으로 위임되어, 각 학교들은 가능한 많은 자율성을 발휘할 수 있었다. 학교의 재원은 교감을 두는 대신 보조교사와 다른 직원을 고용하거나 또는 장비, 물품을 구입하는데 쓰일 수 있었다. 학교위원회와 교사연합은 학구의 규정과 계약조항을 이 프로그램을 실시하는 동안은 적용시키지 않았다. 즉 학교위원회는 학급규모의 한도, 수업일수, 과목 당 시간 수와 통지표를 배부하는 시기에 대한 요구사항을 보류하였으며, 교사연합에서는 짜여진 수업 시수에 구애받지 않고, 무보수로 연장근무하며, 동료평가 프로그램에 참여하였다. 또한 경영 관리에 있어서는 단위학교 책임행정을 시도함으로써 창의적인 참여경영문화를 만들었다.

각 단위학교에서는 토요일에 프로그램을 운영하거나, 수업 전후에 실시하는 등 시범 프로그램의 운영을 다양하게 실시하였으며, 몇몇 학교는 전통적인 인사패턴을 바꾸려고 노력하였다. 예를 들면 교감 대신 보조교사를 고용하거나 시간제 교사를 고용하기도 하였으며, 훈육관리자 또는 심화 프로그램의 운영을 위한 담당자와 같은 직위를 마련하였다.

Bunche Park 초등학교에서의 개선 프로그램은 5년 동안 한 달에 한번 학부모를 위한 연수를 개최하였고, Kendale 초등학교는 오전 수업과 오후 수업의 심화를 위해 교육과정을 재구조화 하였다. Sunset 상급 고등학교에서는 각 수업시간의 5분씩을 줄임으로써 교사의 조언 시간을 35분 만들었다. 이 시범 프로그램 운영은 몇 가지 문제점을 도출하였는데, 즉 학구의 관리자들과는 시범 프로그램을 어떻게 운영할 것인가에 대한 명백한 안내서를 제공하지 못했으며, 교장의 역할과 교사의 책무성을 명확히 구분할 수 없었다. 또한 어떤 교사들은 보호적인 임무와 자료 구입, 부모들

을 대하는 것 등의 책임감에 의해 교사들이 좌절된다고 불평하였다. 성취에 대한 합의의 과정 또한 많은 시간이 소비되었다. 특히 하급과 중급 고등학교 프로그램은 개방적인 의사소통망을 구축하기 위해 많은 어려움이 있었고, 교사와 교장은 예산 운영, 갈등 해결, 그룹미팅 안내, 원만한 목표 도달을 위해 더욱 더 많은 연수가 필요하다고 하였다.⁶⁰⁾

(2) 교육활동 개발연구소(Institute for Development of Educational Activities, Inc.)의 학교 개선 프로그램

교육활동 개발연구소의 학교 개선 프로그램은 장기적 목표를 설정하고 체계적인 문제해결 과정을 학습하는데 필요한 계획활동에 도움을 주었다. 즉 이 프로그램의 강조점은 지역의 촉진자를 연수시키고, 그들의 장기적 개선 프로그램의 이행과 단위학교 직원들의 수행능력을 개선시키는 것에 있었다.

학구는 두 가지의 선택권을 가지고 있는데, 직접적인 기술적 원조를 위해 교육활동 개발연구소와 계약을 맺거나 또는 학구의 촉진자를 위한 연수를 위해 교육활동 개발연구소의 후원을 받는 것이다. 학교 개선 프로그램은 준비, 계획, 연수, 이행, 유지 등의 5가지 단계로 추진되었다. 프로그램의 계획팀은 모든 학교에서의 각 대표자로 구성되었으며, 의식 확립, 팀 구축, 인간 성자, 활동 구축, 비전 확립 등의 5가지 영역에서 연수가 이루어졌다.

비전은 직원과 지역사회와 논의를 자극하기 위해 회기 중 계획된 참여를 통하여 피이드백 됨으로써 교직원과 지역사회 구성원들에게 공유하게 되었다. 팀의 구성원들은 4-5개의 계획 미팅에서 의사소통을 원활하게 이끌어갈 의무가 있었다. 따라서 실제적이고 진보적인 의사소통을 보장하기 위해 “피라미드 그룹과정”이 수립되었다.

이 프로그램의 특별전문위원회의 목적과 결과의 합의가 활동계획으로

60) Mojkowski Charles and Flerming Douglas(1988), 전계서, p. 12.

되며, 전문위원회와 계획 팀은 모든 학교의 정보를 공유하고 직능개발의 필요성이 제안되어 운영되었다. 계획, 이행, 평가의 완전한 실천을 위한 일련의 계획은 약 15달이 소요되었다.

한편, 각 단위학교에서는 다양한 방식으로 학부모 및 지역 사회의 참여를 장려하였으며, 새로운 프로그램에 대하여 학부모들에게 보고하고 그들을 교육하였다. 이 프로그램은 학교 수준의 지원과 교장 및 직원들의 협력이 계획 속에 기꺼이 참여하려는 노력이 요구되었다.⁶¹⁾

(3) Massachusetts주의 학교 개선 협의

메사추세츠주의 학교 개선 협회는 다섯 가지의 기본 전제로 이행되었다. 즉 ① 학교 개선을 위한 개현 노력은 학생들의 학습 향상에 있으며, ② 변화의 가장 핵심적인 단위는 단위학교로, ③ 효과적인 협력을 위해서 대학교수, 교사, 행정가가 대학에 참여하여 서로 공동의 문제를 정기적으로 연구하며, ④ 변화 과정의 모든 단계에서 교사의 참여를 필수적으로, ⑤ 제도적 변화는 여러 해 동안 지속적으로 추구되어야 한다고 했다.

이 협회에 있는 각 학교들은 대개 4-6명의 교사와 교장, 행정가, 학부모들로 구성되어 교육과정, 수업, 학생들의 학습에 영향을 미치는 학교의 기타 조건에 대한 개선을 추진하였다. 학교 개선을 위한 메사추세츠 연합은 각 학교로부터의 대표와 메사추세츠 대학의 연구팀으로 구성되어 학교를 개선하는데 필요한 안내와 생산적인 정보를 제공하며, 교사들과 행정가를 강력하게 지원하는 것이 그 특징이다.

각 학교는 교육과정 연구 센터를 통해 세미나의 정보를 지원 받으며, 학교위원회는 학구의 구성원인 교육감과 교장, 교사들이 정책을 형성하고 목표를 달성하는 것에 기여한다. 또한 상급학교로 진학한 학생과 교수, 인사들은 학교개선에 기술과 인적자원으로서 봉사하였다. 평가팀은 평가절차를 고안하고 협의의 효과성을 결정하였다.

61) Mojkowski Charles and Flerming Douglas(1988), 전게서. p. 8.

(4) 단위학교 책임경영제의 접근을 통한 시사점

미국 플로리다주에 있는 Dade County 학구의 공립학교와, 교육활동 개발연구소(Institute for Development of Educational Activities, Inc.)의 학교 개선 프로그램, 메사추세츠주의 학교 개선 협회 등의 단위학교 책임경영제에 대한 사례는 우리에게 다음과 같은 시사점을 주고 있다.

첫째, 단위학교 책임경영제는 교육 주체인 사용자 중심의 접근을 통해 이루어지고 있다. 중앙 행정기관은 기본적으로 충족되어야 할 방향과 틀만을 제시하고 구체적인 계획은 전적으로 해당 교육기관 및 교육구에게 일임하고 있다. 따라서 교육의 직접 수혜자인 단위학교 및 그 공동체 즉, 행정가, 교장, 교사, 학부모, 지역사회 인사 등의 모두가 주체가 되어 의사결정 과정에 참여하게 되며, 그 지역공동체가 필요로 하는 프로그램의 개발 및 활용, 조직 등을 설계하게 된다.

둘째, 단위학교 책임경영제의 실제 방향을 얻기 위하여 학교나 교육관련기관들을 이용하여 충분한 기간의 시범적인 운영과 적용을 거쳐 관련 정보를 제공하려고 한다. 또한 한 지역에서의 단편적인 결과를 획일적이고 일괄적으로 확대 실행하지 않고 여러 가지 방법을 통해 각 학교들의 경험과 아이디어를 공유하도록 요구하고 있다.

셋째, 단위학교 책임경영제는 중앙 행정기관으로부터 단위학교로의 권한 위임이다. 따라서 교육과정 운영, 재정관리, 인사관리 등에서 단위학교 운영의 주체자들의 자율적인 계획과 이행 이전에 이에 필요한 연수와 기타 관련된 정보와 노력이 요구됨을 알 수 있다.

3) 외국의 단위학교경영과 학교장 역할

(1) 미·일·영의 교육과정 편성·운영

전통적으로 미국은 교육을 주 정부의 책임 하에 두어왔다. 즉 연방정부는 “국가 교육 기준”이나 “국가 교육 목표”를 제시하고 각 주의 교육이

지향해야 할 방향이나 원칙을 제시하고 있으며 국가보조금 지급이란 수단을 통하여 각 주가 연방 정부의 교육정책을 수용하고 실천하도록 유도하고 있다. 주 수준의 교육과정 결정의 주무기관은 주 교육위원회나 주 교육국으로 주에 따라 조금씩 다르다. 주 교육국이나 교육위원회에서 교육과정 정책 결정과 관련된 일은 교수요목(Syllabus)나 교과과정(Course of Study)을 결정하고, 교사지도서, 교수자료, 교수활동 등의 교육과정 자료들을 개발하는 일이다. 이와 같은 과정을 거쳐 개발된 교육과정 지침은 주 내의 각 지역 교육청이나 학교구청에 전달된다.⁶²⁾ 주 교육부와 지역교육청을 거쳐 수립된 교육과정이 그대로 학구 내 모든 학교에 적용되는 것은 아니다. 자율성을 존중하는 미국 문화에서는 학교가 수행해야 할 기능인 교육목표를 각 지역사회의 여건과 실정에 맞도록 독자적으로 설정하고 있다.

단위학교가 결정할 수 있는 교육과정의 영역은 학교교육청에서 작성한 교육 과정안을 좀 더 상세화 하는 것으로 주 교육부나 지역교육청을 통해서 필수교과영역 및 각 영역에서 선택할 수 있는 교과목의 종류, 그리고 필수영역에서의 전체 이수단위 수 등이 정해진다. 필수 영역에 제시된 교과목 중에서 구체적으로 어떤 교과목들을 개설할 것인가 하는 문제는 단위학교가 결정한다.⁶³⁾

또한 다양한 선택과목의 개설은 단위학교가 결정한다. 상부에서 명시한 과목 이외에도 단위학교에서는 학생 및 학부모, 그리고 지역사회의 요청에 따라 얼마든지 새로운 과목을 선택과목으로 개설할 수 있다. 따라서 고등학교의 경우 같은 학구 내에 있는 학교라도 개설되어 있는 과목들의 종류나 필수 선택의 구분, 학점 수 등이 동일하지 않은 것이 상례이다. 이와 같이 미국의 단위학교는 상당한 정도의 독립적이고 자율적인 교육과정

62) 김재복(1996. 1.), 「학교교육과정 편성·운영 실태 및 개선 방안에 관한 연구」, 인천교육대학교 연구보고, pp. 49-68.

63) 김재복(1996. 1.), 상계서. p. 69.

결정권을 행사하고 있다고 볼 수 있다.

교육과정에 따라 학생들에게 구체적인 학습경험을 제공하는 것은 결국 교사의 손에 달려 있으므로 실제에 있어서는 교사들에게 많은 재량권이 주어지고 있다. 그러나 일선 교사들에게는 국가 전체의 교육목표나 지역 사회의 교육에 대한 요청 등 거시적 고려사항에 관한 정보가 부족하고 교육과정의 설계와 관련된 전문성도 미흡하기 때문에 교육행정 담당자들의 지원과 자문을 필요로 한다.⁶⁴⁾

이러한 여건들은 감안하여 학구 단위로 교육과정 개발을 위한 공동작업 팀 또는 위원회를 구성하여 운영하는 사례가 많다. 교육과정의 개발과 운영이 전적으로 학교 또는 교육구 단위로만 이루어지는 것은 아니다. 연방정부가 국가 전체의 교육방향을 설정하고 효율적인 방안을 제시하려는 노력을 하고 있기 때문이다. 예를 들면, 국립과학재단(National Science Foundation)의 후원으로 과학분야의 교육과정 개발을 위한 광범위한 연구가 수행된 바 있으며, 기타 영어 및 사회과학 분야에 있어서도 연방정부가 지속적인 재정지원을 통해 교육 내용과 방법을 개선하기 위한 모델들을 개발·보급하고 있다. 한편 영국의 경우를 보면, 교육과정의 결정과 운영에 있어서 전형적인 지방분권적인 체제를 유지해 왔다. 즉 교과목의 선택과 내용 그리고 시간 배당 등의 결정권이 형식적으로 지방교육청에 그리고 실제에 있어서는 교장이나 일선 교사에게 주어졌으며, 중앙 정부는 아무런 권한도 행사할 수 없었다. 그러나 1980년대에 접어들면서 영국 교육의 질이 전반적으로 낮아지고 있다는 것과 산업현장에서 필요로 하는 제반 능력을 학교 교육이 올바르게 길러주지 못하고 있다는 인식에서 1988년 교육개혁법을 통해 국가 교육과정을 도입하게 되었다.⁶⁵⁾

국가 교육과정은 각급 학교에서 가르쳐야 할 과목 및 과목별 교육내용

64) 정찬영(1986. 12.), 「교육행정의 자율화 방안」, 한국교육개발원 연구보고 RR 86-21, p. 78.

65) 김재복(1996. 1.), 상계서. pp. 74-80.

에 대한 대체적인 지침을 제시해 줄뿐이며, 실제적인 교육과정은 단위 학교별로 편성·운영하도록 되어 있다. 즉 국가 교육과정에 제시된 학습내용을 어떠한 방식으로 조직할 것인지, 그 내용을 어떠한 자료를 통하여 어떠한 방식으로 가르쳐야 할 것인지, 각각의 교과에 어느 정도의 시간을 배당할 것인지, 그리고 주어진 내용을 몇 학년에서 가르치도록 할 것인지 등등에 관한 최종 결정은 단위학교의 소관 사항으로 되어 있다.⁶⁶⁾ 영국에서는 교육 내용과 교과목에 대한 결정이 학교 교사에게 일임되어 있기 때문에 학교마다 가르치는 내용과 수준이 각각 다르다.

일본의 교육과정 편성·운영은 “학교는 법에서 내세우는 교육목표를 달성하기 위하여 적절한 교육과정을 편성한다”라고 정하고 있다. 여기서 “학교가 편성한다”라 함은 학교의 장인 교장의 책임 하에 편성한다는 뜻이다. 즉 단위학교의 교육과정의 편성은 문부성이 마련한 교육과정을 토대로 학교 책임자인 교장을 중심으로 전 교사의 협력 하에 이루어진다. 각 학교에서 교육과정을 편성할 때는 학교 실정에 따라 동일하지는 않으나 교육과정 작성위원회를 조직한다. 위원회 중에는 각 교과주임 및 학년주임이 포함되며, 교육과정의 전문가인 지도교사와 교육학자, 심리학자 등의 조언을 얻는다. 학교장은 이 위원회를 주재하면서 적절한 교육과정이 편성될 수 있게 지도하고 조언한다.⁶⁷⁾

(2) 미·영·일의 교원 인사관리

미국에서 교원에 대한 인사관리는 주 정부에서 관계법령 및 지침에 따라 일반적인 기준이 설정되기는 하지만 실제 운영은 교육구 단위로 하되 교원의 신규 채용은 교육감이 교육위원회에 적격자를 추천하여 승인을 받는 것이 보편적인 방식이며, 큰 교육구의 경우는 인사담당 부서(Personnel

66) 김재복(1996.1), 전계서. p. 81.

67) 정찬영(1986. 12.), 「교육행정의 자율화 방안」, 한국교육개발원 연구보고 RR 86-21, p. 80.

Office)가 있어서 모집공고, 면접, 관계자료 수집 및 조회 등의 업무를 통해 교육감을 보좌하고 있다. 신규채용 과정에서는 당해 학교 교장의 의견을 최대한 존중해 주고 있으며 일단 임용 후보자가 결정되면 당해 학교를 방문하여 교장을 만나 보도록 하고 있다. 교원의 신분은 주의 법률에 의해서 대부분 엄격히 보장되고 있으나 정기적인 자격갱신과 근무성적 평정 제도를 통해서 융통성이 부여되고 있다.⁶⁸⁾

한편 영국의 교원인사는 지방교육당국(LEA)에 의해서 이루어진다. 지방교육당국은 초임 교사들의 전문적 발달을 지속시키는 데 결정적 역할을 하게 된다. 즉 LEA는 코오스, 세미나, 회합, 자문과 같은 활동을 통하여 학교에 부합하는 정책을 펴므로써 신규 교사들의 생애에 중요한 기반을 형성시켜 준다. 또한 교사들의 전문성 함양을 위한 현직 연수는 교육과학부, 종합대학, 지방교육당국, 교육대학, 교직 전문단체 등에서 프로그램을 개설·운영하고 있다.

이 연수과정을 이수하는 교원들에게는 LEA의 재량에 의해 유급휴가가 주어지고, 여비의 전부 또는 일부가 지급되고 있다. 교원 연수를 위한 시설로는 공립의 교육센터(Teacher's Center)가 전국 수 백 개소에 설치되어 단기 현직 교육과정의 개설이나 공동연수 등에 이용되고 있다.⁶⁹⁾

일본의 경우는 교직원의 임명권자는 학교 설립자인 지방 공공단체에 설치된 교육위원회가 원칙이나 시·정·촌 위원회의 교육장이 받아 교육위원회에 조언 여부를 판단한다.

(3) 미·영·일의 학교 재정관리

미국의 공립학교 교육은 대체로 지방재산세가 주요한 근원이 되고 있다. 이 지방재산세가 미국 전체 공립학교 재정의 40%이상을 차지하고 있다. 따라서 학교체제는 지방재산세의 운영에 대하여 직접적으로 영향력을

68) 정찬영(1986. 12.), 전게서. pp. 81-82.

69) 정찬영(1986. 12.), 상게서. p. 83.

행사할 수 있다. 학교 인사들은 독자적으로든 아니면 여러 지방관리들과 연대해서든 지방재산세 세입의 증대 폭을 결정할 수 있도록 되어 있다.⁷⁰⁾

미국의 단위학교 경우, 각 학교장은 교사 및 서무직원들과의 협의를 통해 학교자체의 예산안을 작성하여 1월 15일까지 예산안을 교육감에게 제출한다. 예산 실무부서(Business Office)는 2월 15일까지 학교구 전체의 예산안을 편성하며, 각 학교의 교장 및 관계자들은 여러 차례 회의와 설명회를 갖는다.⁷¹⁾

학교예산은 교사가 직접 예산의 기초자료를 작성하여 교육운영을 파악하고 있고, 주민들은 교육예산의 사전 계획서에 의하여 교육운영을 파악하여 투표하게 된다. 이와 같이 지역주민은 그 지역의 학교들이 어떤 교육계획을 세워 어떻게 운영할 것인가를 알고 있다.⁷²⁾

영국에서는 재정자원배분에 관한 결정권을 분권화 시켜 예산 통제를 학교에 맡기고, 학부모와 주민의 교육에 대한 접근을 증대시키며, 다양성을 조장하고, 공립학교를 지방교육 당국으로부터 독립적으로 운영하게 하고 있다. 즉 학교재정을 지방교육 당국을 거치지 않고 학교에 도급으로 일괄 보조해주면 현장과 주민, 학부모, 학생의 요구를 가장 잘 아는 학교 운영위원회가 알맞게 사용하여 학교를 발전시킬 수 있다는 것이다.⁷³⁾

일본 학교예산 편성자는 궁극적으로 학교설립자인 지방공공 단체의 장이나 실질적으로는 교육위원회라 할 수 있다. 학교장은 필요한 경비를 수합하여 지방교육위원회에 신청하고 교육위원회가 이를 기초로 하여 예산을 요구하면 시·현·촌장에 의하여 결정된다. 교육위원회에 예산을 요구할 때에는 가능한 한 합리적인 것이 되어야 하기 때문에 교장뿐만 아니라 교직원도 함께 학교예산 편성 방침을 세우며, 교육계획이 예산편성의 기

70) 공은배(1992. 12.), 「지방교육재정제도 발전방안」, 한국교육개발원 연구보고 RR 92-34, p. 83.

71) 정찬영(1986. 12.), 전계서. p. 90.

72) 정태범(1993), 전계서. p. 26.

73) 정찬영(1986. 12.), 상계서. p. 91.

초가 되고, 사비회계(예를 들면 PIA 회계, 후원회 회계)도 고려하면서 편성한다.

(4) 미·영·일의 학교장 역할

미국의 경우 교장은 당해 지방교육장에 의하여 임명되는 경우가 많으며, 지방교육장의 통할 하에서 개개의 학교경영이 이루어지고 있다. 즉 철저한 주민 자치제도이므로 교육과정의 조직·운영이나 예산이 주민 대표로 구성되는 교육위원과 주민 투표로써 결정되기 때문에 교장의 권한은 매우 약하며, 자율성도 많은 제약을 받는다. 또한 지역 단위의 교육청에 의하여 통제를 받게 된다.⁷⁴⁾

미국의 교장은 학교 조직의 지도자로서의 특징이 강하다. 즉 교장은 조직 구성원들로 하여금 합심하여 공동 목표 달성에 기여하도록 풍토를 조성하고 조장하는 성격이 뚜렷하다고 할 수 있다. 미국 학교장의 직능은 첫째로 학교경영의 관리적인 직능, 둘째로 지도적인 직능, 셋째로 학교 내부의 경영적인 직능 등으로 나눌 수 있다.⁷⁵⁾

영국에서는 교장(Head Master)이란 명칭 대신에 수석교사(Head Teacher)란 호칭이 널리 사용되고 있다. 학교 규모가 큰 학교의 교장이라도 관리업무나 그 밖의 잡무에 많은 시간을 보내지만 스스로 학생을 직접 가르치는 일에도 많은 시간과 정력을 경주하고 있다. 이와 같이 영국의 교장은 가르치는 교사로서의 교장이라고 할 수 있다.

영국에 있어서 교장의 지위는 대단히 높아서 학교 내의 교육경영 전반에 관하여 포괄적인 권한과 책임을 지니고 있다. 영국의 학교장은 교직원 의 지도와 관리, 교육과정 편성, 교과서와 교재의 선정, 교육내용과 방법의 최종적인 관리, 체벌과 징학 등의 학생 징계, 학교시설 관리, 각종 장부에 관한 권한을 행사하고 있다. 또한 학생지도 및 관리는 교장의 권한

74) 정태범(1996), 「학교교육의 재구조적 개혁」, 전계서, p. 146.

75) 정태범(1996), 상계서, p. 73.

으로 되어 있는데, 문제에 따라서 교장은 지방교육당국이나 학교관리위원회와 그것을 협의하거나 보고하며, 승인을 받는 일이 필요하고 이 경우에도 교장의 의견은 일반적으로 존중된다.⁷⁶⁾

그러나 영국에 있어서 이러한 교장의 권한은 학교의 조직이나 관리 및 학생의 교육 지도 등 학교교육 전반에 대한 책임을 수반하고 있다. 물론 영국에서 교장의 직능과 책임도 법적 제약을 받고 있는 것은 사실이다. 즉 영국의 교장은 법적 규정에 의한 단순한 학교 행정가나 경영 관리자이기보다는 탁월한 교사이며, 학교 내에서 교육면의 지도자라는 성격이 강하다. 특히 교육과정의 운영 권한은 교장의 절대적인 책임 하에서 이루어지고 있다.

한편 일본의 교장은 오랜 교육 지도의 현장 경험을 가지고 있으며, 교장으로 선임된 경우에도 그의 교육 능력이 중요한 요소로 되어 있기 때문에 경영관리자보다는 교육 지도자의 성격이 강하다. 즉 교장은 학교의 가장 중심적인 활동인 교육 과정의 편성에 있어 중추적인 역할을 담당하며, 학생의 훈육, 교육 직원에 대한 지도·조언, 감독, 학교 시설·설비의 관리 등 학교 경영 전반에 걸쳐서 직권을 행사하며 책임을 지고 있다. 일본의 교장은 직접 수업을 담당하지는 않으나 교육 과정 운영에 대해서는 전적으로 책임지고 있다. 일본 학교장의 학교 관리권의 내용은 학과 교육의 관리, 소속 직원의 관리, 학교 시설의 관리, 학교 사무의 관리 등이 된다.⁷⁷⁾

이상에서 미국, 영국, 일본의 단위학교 현황과 학교장의 역할에 대하여 고찰하였는데 그 시사점은 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 일선 학교의 책임자인 학교장은 학교경영 및 관리의 책임을 지고 있지만 보다 강조되고 있는 것은 교육능력이며, 특히 학교의 가장 핵심적인 활동인 교육과정 편성·운영에 대한 전문적이 지도능력과 권한을

76) 정태범(1996), 전제서. p. 112.

77) 정찬영(1986), 전제서. p. 74.

발휘 할 수 있다.

둘째, 학교 교육활동, 즉 교육과정 편성·운영, 학교 재정 등에 있어서 교장과 학교 구성원들, 특히 교사들의 참여가 많이 이루어지고 있으며, 이러한 학교 교육활동에 대한 참여에 교사들의 재량권을 많이 부여하고 있다.

셋째, 교직원의 인사, 처우 등에 있어서 지방교육 행정 당국은 학교장과 긴밀한 협조와 동의 속에서 학교에서 필요로 하는 사항을 충실히 고려하고 있다. 그리고 교원의 전문성 함양을 위하여 연수 과정을 이수한 자에 대해서는 유급휴가를 주는 등 교사의 전문성 신장 및 처우 개선에 노력을 경주하고 있다.

넷째, 학교 예산 편성 및 집행에 있어서 교직원의 보다 많은 참여가 이루어지고 있어 학교 교육활동 수행에 예산을 유기적으로 연관시켜 효율적인 교육활동을 도모하고 있다.

6. 先行研究의 考察

학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 교직 만족도를 알아보기 위하여 단위학교 책임경영제에 관한 제 연구물을 고찰해 본 결과 다음과 같았다.

단위학교 책임경영제에서의 학교장 역할에 대한 Abby Barry Bergman의 연구에 따르면 ① 말하는 이의 의도를 충분히 이해하여 제대로 들을 줄 알아야 하고, ② 의사소통을 위한 유형을 확립하여 공동의 가치에 관한 다양한 의견을 수렴하며, ③ 조직내의 각 개인의 특성을 이해해야 하고, ④ 열린 의사소통 촉진으로 구성원들의 다양한 의견을 표현할 수 있도록 개방적 분위기를 만들며, ⑤ 신뢰성 구축을 위한 노력과, ⑥ 새로운 인식으로 사고하고, ⑦ 자율성 증진을 위한 자유 부여, ⑧ 자기 반성을 위한 시간할애 등 8가지로 학교장의 역할을 들었다.⁷⁸⁾

또한 단위학교 책임경영제의 과정에서 학교장은 새로운 단계의 참여를

인정하고, 다른 사람의 유리한 관점에서 상황을 볼 수 있어야 한다. 이 과정에서 요구되는 곳은 자기 반성, 역할 분석이라고 하였다.

한국교육개발원에서는 교육자치제 실시 이후 각급 학교의 학교경영 현황을 조사 분석하였는데 그 중 학교장과 관련된 것만을 제시하면 다음과 같다.

① 학교장이 경영철학을 반영하기 어려운 이유를 조사한 결과, 법·제도적 실권의 미비를 가장 큰 이유로 지적하였으며 그 다음으로 지시행정의 존속과 교사들의 비협조성을 들었다. 이는 각급 학교에서 교장·교감들이 경영철학을 충분히 발휘하기 위해서는 법·제도적 실권을 충분히 갖추게 하는 일이 중요함을 시사하는 것이다. ② 교장의 재정권 강화를 위한 과제로는 단위학교 배정예산 규모의 증대와 학교단위 예산계획수립을 가장 시급한 과제로 지적하였다. ③ 교장의 인사권 강화를 위해서는 교사 추천 전보권 확대와 근평 결과의 적용확대, 문제교사의 징계권 강화를 들고 있다.⁷⁹⁾

한편, 김무길은 “학교단위 책임경영체제에서 교사의 학교경영 참여에 관한 연구”⁸⁰⁾에서 교사들의 사기와 효율성을 높이기 위한 방안으로서는 현재 포괄적이고 불명료하게 규정되어 있는 교사의 업무 및 역할의 명세화가 필요하며 또한 미래 사회에 대비하기 위한 학교경영의 과학화와 정보화가 필요하다는 결론을 내리고 있다.

김서정은 “학교단위 책임경영제의 현황분석과 그에 따른 활성화 방안”⁸¹⁾에서 단위학교에서는 지역 및 학교특성을 반영하는 교육과정 편성·

78) Abby B. Bergman(September 1992), "Lessons for Principals From Site-based Management", *Educational Leadership* 50, no. 1, pp. 48-51.

79) 유현숙, 정태화(1994), 「교육자치제에 따른 학교경영체제 개선방안 연구」, 한국교육개발연구원 연구보고 RR 94-16, pp. 72-88.

80) 김무길(1997), “학교단위 책임경영체제에서 교사의 학교경영 참여에 관한 연구”, 전북대학교 교육대학원, 석사학위논문.

81) 김서정(1998), “학교단위 책임경영제의 현황분석과 그에 따른 활성화 방안”, 대구교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.

운영이나 지역사회 환경과 학교특성에 적합한 교사구성이 잘 이루어지지 않고 있으며, 자율적 재정운영도 잘 이루어지지 않는다고 한다. 그리고 단위학교는 학교교육과정 자율성을 보장받아야 하고, 단위학교에서 필요로 하는 교사유치를 위해서는 인사관리에 대한 결정권이 교육청에서 학교단위로 이양되어야 한다고 제시하고 있다.

강문수는 “학교단위 책임경영 구현을 위한 학교경영모형 탐색”⁸²⁾에서 교육행정기관으로부터 단위학교로의 권한위임이 대폭 이루어져야 하며, 특히 재정과 관련된 권한의 위임은 시급히 이루어져야 한다. 그리고 단위학교 운영의 자율성확보를 위한 법적·제도적 개선이 뒤따라야 하고, 교사의 단위학교 의사결정 참여가 확보되어야 하며, 특히 재정과 관련된 부분의 참여가 시급하다고 지적하고 있다.

이상의 선행연구를 고찰한 결과 학교경영에 대한 인식변화를 사회적으로 요구하고 있고 자율적인 경영, 책임 있는 경영, 전문성의 증대로 교육의 질을 제고시키기 위해서는 단위학교의 학교장은 학교경영 전반에서 지도자로서의 적극적인 자세를 보여야 한다. 또한 하루빨리 학교단위 책임경영제가 단위학교에 정착되고 활성화되기 위해서는 학교장의 역할도 중요하지만 그 구성원인 교사 및 학부모와 지역사회 인사의 역할에 대한 관심을 고조시킬 방안이 연구되어야 하는 시사점을 얻었다.

82) 강문수(1998), “학교단위 책임경영 구현을 위한 학교경영모형 탐색”, 서강대학교 교육대학원, 석사학위논문.

Ⅲ. 研究의 方法

1. 研究의 對象

본 연구는 단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무수행간의 관계성을 알아보기 위해 서울 북부지역에 소재한 초등학교에서 현재 근무하는 교사 370명을 대상으로 조사를 실시하였다.

총 배부한 설문지 370부 중 회수된 것은 366부였으며 이 중 응답 내용에 착오가 발견된 설문지 4부는 분석에서 제외하였고, 최종 분석에 이용된 설문지는 총 360부이다.

조사 대상자의 배경변인별 분포는 다음 <표 3>과 같다.

< 표 3 > 설문지 응답자의 배경변인별 분포

변 인	구 분	N	%
성 별	남	63	17.5
	여	297	82.5
직 위	교사	269	74.8
	부장교사	91	25.2
교직경력	5년 이하	55	15.5
	6년 이상	42	11.6
	10년 이상	119	33.0
	20년 이상	144	39.9

2. 測定 道具

본 연구에서 사용된 설문지는 2종류로 구성되어 있다. 학교장의 단위학교 책임경영을 측정하기 위한 내용과 교사들의 교직업무 만족도를 측정하기 위한 내용이다.

1) 학교장의 단위학교 책임경영제 측정을 위한 설문지

학교장의 단위학교 책임경영을 측정하기 위한 문항은 모두 30문항으로 이루어졌다. 학교장의 단위학교 책임경영의 상황을 파악하기 위하여 최경희⁸³⁾가 정태범의 “단위학교 책임경영제의 모형”에서 지도교수의 도움을 받아 작성한 설문지 30문항과 송채정⁸⁴⁾이 “단위학교 책임경영제”를 측정하기 위한 설문지 41문항 중에서 이론적 배경에 의해 타당도가 높은 문항을 약간 수정하고 선별하여 사용하였다.

본 설문지의 구성영역과 구체적인 내용 및 문항 등의 신뢰도 계수를 제시하면 다음 <표 4>와 같다.

< 표 4 > 단위학교 책임경영제에 관한 설문지 문항구성

영역	내용	문항번호	문항수	Cronbach α 계수
의사결정	교사 참여 의사전달체제 학교운영위원회 운영	1, 2, 3, 4, 5	5	0.861
인사관리	인사권 인사원칙 교사조직 구성 현직연수	6, 7, 8, 9, 10	5	0.817
교육과정 운영	학교경영계획 교육과정 편성·운영	11, 12, 13, 14, 15, 16	6	0.881
수업 및 장학	수업방안 자원활용 장학내용	17, 18, 19, 20, 21	5	0.808
재정운영	재정운영의 자율성 교육활동 중심의 재정 운영 재정운영의 절차	22, 23, 24, 25, 26	5	0.885
시설배치	교실의 활용도 시설 환경	27, 28, 29, 30	4	0.865
계	6개 영역 17개 항	1 - 30	30	

83) 최경희(1997), “초등학교의 단위학교 책임경영제를 위한 학교장 역할에 관한 연구”, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문, pp. 97-104.

84) 송채정(1999), “단위학교 책임경영제에 관한 연구”, 홍익대학교 교육경영관리대학원, 석사학위논문, pp. 83-86.

2) 교사들의 교직업무 만족도를 측정하기 위한 설문지

교사들의 교직업무 만족도를 측정하기 위한 문항은 모두 20문항으로 되어있다. 이를 측정하기 위하여 Bently와 Rempel⁸⁵⁾이 개발한 P.T.O(Purdue Teacher Opinionnaire)를 이완정⁸⁶⁾이 수정한 설문지와 대한교육연합회⁸⁷⁾에서 개발 제작한 교사의 직무만족도 K.T.O(Korean Teacher Opinionnaire)를 수정 보완한 윤재선⁸⁸⁾의 설문지, 이동희⁸⁹⁾가 사용한 설문지를 지도교수의 자문을 받아 수정하고 선별하여 사용하였다. 이 측정도구의 업무만족에 대한 요인별 문항구성 내용과 신뢰도 계수는 다음 <표 5>와 같다.

< 표 5 > 교사의 교직업무 만족도 측정을 위한 설문지 문항구성

측정요인	측정내용	문항번호	문항수	Cronbach α 계수
행정적 지원	행정체제, 교장의 능력, 장학지도	1, 2, 3, 4	4	0.903
교육과정 운영	교육과정내용, 교육과정 운영, 자료활용지원	5, 6, 7, 8	4	0.874
근무조건	업무량, 업무지원, 수혜, 근무조건	9,10,11,12	4	0.824
자아실현	성취감, 자기발전	13,14,15,16	4	0.782
지역사회와 관계	동료교사, 학생, 학부모	17,18,19,20	4	0.828
계	5개 영역 15개 항	1 -20	20	

85) Bently, R. R. & Rempel, A. M.(1970). *Manual for the Purdue Teacher Opinionnaire*. Indiana University Bookstore.

86) 이완정(1982), 전게서, 박사학위 논문.

87) 대한교육연합회(1982), "교원의 직무만족에 대한 분석연구", 「정책연구」 제 36집.

88) 윤재선(1999), "초등학교의 지도성 유형과 교사의 사기에 관한 연구", 관동대학교 교육대학원, 석사학위논문.

89) 이동희(2001), "초등학교 교사가 지각한 학교장의 리더쉽 유형과 직무만족과의 관계", 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문, pp. 74-75.

3. 資料 處理

회수된 설문지 자료는 통계처리를 위해 SAS(Statistical Analysis System) Program을 이용하여 다음과 같이 처리하였다.

첫째, 설문지의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach α 계수를 산출하였다.

둘째, 교사의 각 배경변인에 따른 차이를 살펴보기 위하여 t-test, ANOVA 등을 실시하였다.

셋째, 단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무 수행간의 상관 관계를 살펴보기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다.

넷째, 그리고 집단 간의 차이는 $P<.05$, $P<.01$, $P<.001$ 수준에서 유의도를 검증하였다.

IV. 結果의 分析 및 解釋

1. 學校長의 責任經營制에 대한 教師들의 認識 分析

1) 의사결정 학교장의 의사결정에 대한 반응

< 표 5 > 학교장의 의사결정에 대한 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.49	0.77	1.26		0.2080	
	여	297	3.36	0.70				
직위	교사	269	3.29	0.66	-4.16 ^{***}		0.0001	
	부장교사	91	3.67	0.79				
교육 경력	5년이하	55	3.01	0.54		12.41 ^{***}	0.0001	C
	6년이상	42	3.27	0.58				B
	10년이상	119	3.31	0.66				B
	20년이상	144	3.62	0.77				A

위 <표 6>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 의사결정에 대한 반응을 조사한 결과이다.

이에 의하면 성별에 따라서 남교사(M=3.49)가 여교사(M=3.36)보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.67)가 교사(M=3.29)보다 높게 반응하였고(P<.001), 경력별에서는 경력이 많을수록 높게 반응하였다(P<.001).

이는 부장교사와 경력이 많은 교사일수록 학교장의 의사결정이 매우 민주적으로 이루어지고 있다고 인식하고 있으며, 학교장의 의사결정에 많이 참여하고 있음을 시사해주고 있다.

2) 인사관리

< 표 7 > 학교장의 인사관리에 대한 교사들의 반응

변 인	구 분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성 별	남	63	3.53	0.75	0.87		0.3827	
	여	297	3.44	0.65				
직 위	교사	269	3.38	0.63	*** -3.95		0.0001	
	부장교사	91	3.69	0.71				
교 육 경 력	5년이하	55	3.02	0.55		*** 18.82	0.0001	C
	6년이상	42	3.18	0.64				C
	10년이상	119	3.47	0.53				B
	20년이상	144	3.70	0.71				A

위 <표 7>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 인사관리에 대한 반응을 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.53)가 여교사(M=3.44)보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로는 부장교사(M=3.69)가 교사(M=3.38)보다 높게 반응하였고 (P<.001), 경력별로도 경력이 높을수록 높게 반응하였다(P<.001).

이는 부장교사와 교직 경력이 많을수록 학교장의 인사관리가 매우 공정하고 민주적으로 이루어지고 있다고 인식하고 있음을 나타내고 있다.

3) 교육과정 운영

<표 8>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 교육과정 운영에 대한 반응을 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.72)가 여교사(M=3.64) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.83)가 교사(M=3.59)보다 높게 반응함으로써 유의한 차이를 보였다(P<.01).

< 표 8 > 교육과정 운영에 따른 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.72	0.74	0.81		0.4190	
	여	297	3.64	0.59				
직위	교사	269	3.59	0.58	-2.97 ^{**}		0.0036	
	부장교사	91	3.83	0.71				
교육 경력	5년이하	55	3.30	0.53		10.69 ^{***}	0.0001	C
	6년이상	42	3.51	0.47				B
	10년이상	119	3.68	0.53				B A
	20년이상	144	3.81	0.70				A

경력별에서는 경력이 높을수록 높게 반응함으로써 매우 유의한 차이를 보였다(P<.001).

이는 부장교사가 교사보다 긍정적이고, 교직 경력이 많을수록 학교장의 교육과정 운영이 매우 바람직한 방향으로 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타나 모두 긍정적임을 알 수 있다.

4) 수업 및 장학

< 표 9 > 학교장의 수업 및 장학에 대한 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.23	0.72	0.50		0.6209	
	여	297	3.19	0.62				
직위	교사	269	3.13	0.58	-2.81 ^{**}		0.0057	
	부장교사	91	3.38	0.74				
교육 경력	5년이하	55	2.90	0.44		9.70 ^{***}	0.0001	C
	6년이상	42	3.07	0.57				C B
	10년이상	119	3.14	0.58				B
	20년이상	144	3.39	0.70				A

위 <표 9>는 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 수업 및 장학에 대해 조사 분석한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.23)가 여교사(M=3.10)보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.38)가 교사(M=3.13)보다 높게 반응하였다(P<.01).

경력별에서는 경력이 높을수록 학교장의 수업 및 장학이 매우 바람직하게 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.001).

이는 부장교사가 교사보다는 긍정적이었고, 교직 경력이 많을수록 학교장의 수업 및 장학이 바람직하게 이루어지고 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

5) 재정운영

< 표 10 > 학교장의 재정운영에 대한 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.62	0.79	1.76		0.0798	
	여	297	3.44	0.71				
직위	교사	269	3.39	0.69	-3.43		0.0007	
	부장교사	91	3.70	0.80				
교육경력	5년이하	55	3.05	0.64		13.44	0.0001	C
	6년이상	42	3.37	0.57				B
	10년이상	119	3.40	0.65				B
	20년이상	144	3.72	0.77				A

위 <표 10>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 재정운영에 대한 반응을 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.62)가 여교사(M=3.44)보다 높게 나타났으나

통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로는 부장교사(M=3.70)가 교사(M=3.39)보다 높게 반응하였고 (P<.001), 경력별에서도 경력이 높을수록 학교장의 재정운영이 매우 효율적으로 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.001).

이는 모두 통계적으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이로 보아 부장교사와 교직 경력이 많은 교사일수록 학교장의 재정운영이 매우 효율적으로 이루어지고 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

6) 시설배치

< 표 11 > 학교장의 학교 시설배치에 대한 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.34	0.77	0.21		0.8330	
	여	297	3.32	0.75				
직위	교사	269	3.24	0.73	-3.56		0.0004	
	부장교사	91	3.57	0.77				
교육 경력	5년이하	55	2.95	0.61		9.41	0.0001	C
	6년이상	42	3.18	0.82				B C
	10년이상	119	3.29	0.73				B A
	20년이상	144	3.53	0.74				A

위 <표 11>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장이 학교의 시설배치에 대한 반응을 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.34)가 여교사(M=3.32)보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 부장교사(M=3.57)가 교사(M=3.24)보다 높게 반응하였고 (P<.001), 경력별로도 살펴보면 경력이 높을수록 높게 나타나(P<.001) 통계적으로 매우 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이는 부장교사와 교직 경력이 많을수록 학교장의 학교 시설배치가 매우 효율적으로 이루어지고 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

7) 단위학교 책임경영제에 대한 교사들의 인식

< 표 12 > 단위학교 책임경영제에 대한 교사들의 인식 반응

변 인	구 분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성 별	남	63	3.50	0.67	1.09		0.2770	
	여	297	3.41	0.57				
직 위	교사	269	3.35	0.54	-3.86		0.0002	
	부장교사	91	3.64	0.65				
교 육 경 력	5년이하	55	3.06	0.45		16.38	0.0001	C
	6년이상	42	3.28	0.47				B
	10년이상	119	3.39	0.50				B
	20년이상	144	3.63	0.64				A

위 <표 12>는 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 교사들의 인식을 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.50)가 여교사(M=3.41) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.64)가 교사(M=3.35)보다 높게 반응함으로써 부장교사들이 학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 인식이 매우 긍정적인 것으로 나타났다(P<.001).

경력별에서도 경력이 높을수록 학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 교사들의 인식이 매우 긍정적인 것으로 나타났다(P<.001).

이는 부장교사와 교직 경력이 많을수록 학교장의 단위학교 책임경영제에 대하여 매우 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

2. 學校長의 責任經營制에 대한 教師의 職務 滿足度 分析

1) 행정적 지원

< 표 13 > 학교장의 행정적 지원에 대한 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.65	0.76	1.30		0.1933	
	여	297	3.52	0.72				
직위	교사	269	3.48	0.70	-2.73 ^{**}		0.0066	
	부장교사	91	3.73	0.79				
교육경력	5년이하	55	3.18	0.61		9.92 ^{***}	0.0001	C
	6년이상	42	3.32	0.62				B C
	10년이상	119	3.56	0.70				B A
	20년이상	144	3.74	0.76				A

위 <표 13>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 행정적 지원에 대하여 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.65)가 여교사(M=3.52) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.73)가 교사(M=3.48)보다 높게 반응함으로써 부장교사들이 학교장의 행정적 지원이 만족하게 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.01).

경력별에서는 교직 경력이 많을수록 높게 반응함으로써 학교장의 행정적 지원이 매우 만족하게 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.001).

이는 부장교사가 학교장의 행정적 지원에 보다 긍정적이고, 교직 경력이 많을수록 학교장의 행정적 지원에 매우 만족하고 있음을 알 수 있다.

2) 교육과정 운영

< 표 14 > 학교장의 교육과정 운영에 대한 교사들의 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.57	0.76	0.60		0.5469	
	여	297	3.52	0.64				
직위	교사	269	3.48	0.63	-2.37 [*]		0.0183	
	부장교사	91	3.67	0.73				
교육 경력	5년이하	55	3.11	0.58		12.60 ^{***}	0.0001	C
	6년이상	42	3.41	0.63				B
	10년이상	119	3.53	0.58				B A
	20년이상	144	3.72	0.69				A

위 <표 14>는 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교장의 교육과정 운영에 대하여 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.57)가 여교사(M=3.52) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로는 부장교사(M=3.67)가 교사(M=3.48)보다 높게 반응함으로써 부장교사들이 학교장의 교육과정 운영이 만족하게 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.05).

경력별에서는 교직 경력이 많을수록 높게 반응함으로써 학교장의 교육과정 운영이 매우 만족스럽게 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.001).

이는 부장교사가 교사보다 학교장의 교육과정 운영을 만족스럽게 인식하고, 교직 경력이 많을수록 매우 만족스럽게 인식하고 있음을 나타내고 있다.

3) 근무조건

< 표 15 > 교사들의 근무조건에 대한 반응

변 인	구 분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성 별	남	63	3.53	0.74	1.28		0.2028	
	여	297	3.41	0.71				
직 위	교사	269	3.35	0.68	-3.70 ^{***}		0.0003	
	부장교사	91	3.67	0.76				
교 육 경 력	5년이하	55	3.05	0.60		12.32 ^{***}	0.0001	C
	6년이상	42	3.22	0.79				C B
	10년이상	119	3.39	0.68				B
	20년이상	144	3.66	0.68				A

위 <표 15>는 초등학교 교사들이 인식하고 있는 학교의 근무조건에 대하여 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.53)가 여교사(M=3.41) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.67)가 교사(M=3.35)보다 높게 반응하였고(P<.001), 경력별에서는 교직 경력이 많을수록 학교의 근무조건을 매우 만족스럽게 인식하는 것으로 나타났다(P<.001).

이는 부장교사와 교직 경력이 많을수록 학교의 근무조건에 매우 만족해 하고 있음을 알 수 있다.

4) 자아실현

<표 16>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 교사들의 자아실현에 대한 조사 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.66)가 여교사(M=3.62) 보다 높게 나타났고, 직위별로도 부장교사(M=3.75)가 교사(M=3.58)보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

< 표 16 > 교사들의 자아실현에 대한 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.66	0.72	0.44		0.6590	
	여	297	3.62	0.63				
직위	교사	269	3.58	0.61	-1.89		0.0617	
	부장교사	91	3.75	0.74				
교육 경력	5년이하	55	2.52	0.60		***	0.0001	A
	6년이상	42	3.56	0.62				A
	10년이상	119	3.59	0.62				A
	20년이상	144	3.71	0.69				A

경력별에서는 교직 경력이 많을수록 교사들의 자아실현이 잘 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.001).

이는 남교사와 여교사, 교사와 부장교사들은 모두 유의한 차이가 없었으나 교직 경력이 많을수록 교사들의 자아실현이 잘 이루어지고 있음을 알 수 있다.

5) 지역사회와 관계

< 표 17> 교사들의 지역사회와 관계에 대한 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.77	0.74	0.57		0.5703	
	여	297	3.71	0.65				
직위	교사	269	3.66	0.62	-2.93		0.0040	
	부장교사	91	3.92	0.74				
교육 경력	5년이하	55	3.45	0.54		**	0.0018	B
	6년이상	42	3.62	0.62				B A
	10년이상	119	3.74	0.62				A
	20년이상	144	3.84	0.72				A

위 <표 17>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 교사들과 지역사회와 관계에 대한 조사 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.77)가 여교사(M=3.71) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.92)가 교사(M=3.62)보다 높게 반응하였고(P<.01), 경력별에서는 경력이 높을수록 교사들과 지역사회와의 관계가 바람직하게 이루어지고 있다고 인식하는 것으로 나타났다(P<.01).

이는 부장교사와 교직 경력이 많을수록 교사들과 지역사회와의 관계가 바람직하게 이루어지고 있음을 알 수 있다.

6) 교직업무 수행에 관한 만족도

< 표 18 > 교사들의 교직업무 수행에 관한 만족도 반응

변인	구분	N	M	SD	t	F	P	DUNCAN'S MRT
성별	남	63	3.64	0.66	1.00		0.3194	
	여	297	3.55	0.59				
직위	교사	269	3.51	0.56	-2.94 ^{**}		0.0040	
	부장교사	91	3.75	0.68				
경력	5년이하	55	3.26	0.45	10.03 ^{***}	0.0001		C
	6년이상	42	3.43	0.58				B C
	10년이상	119	3.56	0.55				B A
	20년이상	144	3.74	0.64				A

위 <표 18>은 초등학교 교사들이 인식하고 있는 교직업무 수행에 관한 전체적인 만족도에 대하여 조사한 결과이다.

이에 의하면 남교사(M=3.64)가 여교사(M=3.55) 보다 높게 나타났으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면 부장교사(M=3.75)가 교사(M=3.51)보다 높게 반응함

으로써 부장교사들이 교직업무 수행에 관한 만족도가 높다고 인식하는 것으로 나타났다($P < .01$).

경력별에서는 교직 경력이 많을수록 교직업무 수행에 관한 만족도가 매우 높다고 인식하는 것으로 나타났다($P < .001$).

이는 교부장사가 교사보다는 교직업무 수행에 관한 만족도가 높음을 알 수 있고, 교직 경력이 많을수록 더 높게 만족하고 있음을 알 수 있다.

3. 單位學校 責任經營制와 教師職務 滿足度間의 相關關係

< 표 19 > 단위학교 책임경영제와 교직업무 수행의 만족도간의 상관관계

단위학교 책임경영제 교직업무 수행만족도	의사결정	인사관리	교육과정 운영	수업 및 장학	재정운영	시설배치	계
행정적 지원	*** 0.750	*** 0.749	*** 0.772	*** 0.596	*** 0.788	*** 0.688	*** 0.846
교육과정 운영	*** 0.672	*** 0.672	*** 0.743	*** 0.593	*** 0.721	*** 0.654	*** 0.789
근무조건	*** 0.651	*** 0.696	*** 0.685	*** 0.548	*** 0.702	*** 0.659	*** 0.765
자아실현	*** 0.617	*** 0.600	*** 0.626	*** 0.524	*** 0.627	*** 0.596	*** 0.698
지역사회 와 관계	*** 0.632	*** 0.671	*** 0.674	*** 0.548	*** 0.620	*** 0.578	*** 0.724
계	*** 0.759	*** 0.775	*** 0.799	*** 0.640	*** 0.790	*** 0.725	*** 0.873

위 <표 19>는 단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무 수행간의 상관관계를 살펴본 결과이다.

이에 의하면 전체적으로는 .524~.873의 분포를 보임으로써 대체로 높은 상관관계를 보이고 있는 것으로 나타났다. 단위학교 책임경영제 전체와 교직업무 수행 전체간에는 높은 상관을 보였고($r = .873$), 특히 단위학교 책임경영제 하에서의 학교경영 각 영역과 상관관계가 가장 높은 것은 교직업무수행 영역 중에서도 행정적 지원인 것으로 나타났다($r = .846$).

V. 要約 및 結論

1. 要約

본 연구는 초등학교에서 학교장의 단위학교 책임경영제가 교사의 교직업무수행에 미치는 영향을 규명하고 학교장의 학교경영에 대한 효율성을 높이는 것이 연구의 목적이다.

이를 위하여 설문지 자료는 통계처리를 위해 SAS(Statistical Analysis System) Program을 활용하고, 또한 집단 간의 차이는 $P < .05$, $P < .01$, $P < .001$ 수준에서 유의도를 검증하였다. 그리고 단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무수행형태와의 상관 관계는 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다.

이러한 과정을 통해 본 연구에서 밝혀진 결과는 다음과 같다.

1) 초등학교 교사들에 대한 학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 인식을 조사한 결과 성별간에서 통계적으로는 유의한 차이가 없었으나 직위와 경력별에서는 부장교사와 교육경력이 많은 교사일수록 학교장의 단위학교 책임경영제에 대한 인식이 매우 긍정적인 것으로 나타났다.

직위별에서 학교장의 의사결정, 인사관리, 재정운영, 시설배치에 대한 반응은 부장교사가 교사보다 높게 반응하였다($P < .001$). 이는 부장교사들이 학교장의 의사결정이 매우 민주적이라 생각하고 학교장의 의사결정에 많이 참여하고 있으며, 인사관리를 매우 공정하고 민주적이며, 재정운영과 학교 시설배치가 매우 효율적으로 이루어지는 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 또한 교육과정 운영과 수업 및 장학에서도 부장교사가 교사보다 높게 반응하여($P < .01$) 긍정적으로 생각하고 있다.

경력별에서는 교직경력이 많은 교사일수록(20년 이상) 경력이 적은 교사들보다(5년 이하) 모든 하위영역에서 높게 반응하여($P < .001$) 매우 긍정적이었다.

2) 초등학교 교사들이 인식하고 있는 교직업무 수행에 관한 전체적인

만족도에 대하여 조사한 결과에서도 성별에서 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 직위와 경력별에서는 부장교사와 교육경력이 많은 교사일수록 교직업무 수행에 관한 만족도가 매우 높았다.

직위별에서 근무조건은 부장교사가 교사보다 높아($P<.001$) 매우 만족스럽게 생각하고 있으며, 학교장의 행정적 지원에서도 대체로 높게 나타나($P<.01$) 만족스럽게 느끼고 있으며, 교육과정 운영에서는 $P<.05$ 수준에서 유의한 차이를 보였다.

그러나 자아실현과 지역사회와 관계에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

경력별에서는 교직경력이 많을수록 행정적 지원, 교육과정 운영, 근무조건, 자아실현이 가장 높은 반응을 보여($P<.001$) 행정적 지원이 매우 원활히 이루어지고 있고, 교육과정이 효과적으로 운영되고 있으며, 근무조건에도 매우 만족하고 있으며, 자아실현을 위한 성취감과 자기발전을 위해 많은 노력을 하고 있음을 알 수 있다. 지역사회와 관계도 대체로 높아($P<.01$) 학부모와의 관계도 원만했으나, 전체 교사들은 지역사회와의 관계가 매우 어렵고 힘들어하고 있다. 이는 학부모와의 유대관계가 원만하지 못하고, 학생을 가르치기에 어려운 부분이 많은 현재 학교현장의 실상을 반영하고 있음을 알 수 있다.

3) 단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무 수행간의 상관관계를 살펴본 결과는 전체적으로는 .524~.873의 분포를 보임으로써 대체로 높은 상관관계를 보이고 있는 것으로 나타났다. 특히 단위학교 책임경영제 하에서의 학교경영 각 영역과 상관관계가 가장 높은 것은 교직업무수행 영역 중에서도 행정적 지원인 것으로 나타났다($r=.846$). 그러나 상관관계가 가장 낮은 것은 자아실현으로 나타났다($r=.698$).

교직업무 만족도에서는 교육과정 운영이 가장 높은 상관관계를 보였으나($r=.799$), 수업 및 장학에서 가장 낮은 상관관계를 보였다($r=.640$).

2. 結論

본 연구의 결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 학교장의 단위학교 책임경영제에서 교육과정 운영이 가장 높은 상관관계를 나타내었고 수업 및 장학이 가장 낮았다.

이는 단위학교 책임경영제에서 교육과정 운영이 가장 원활하게 이루어지고 있다고 하겠다. 재정운영면에서도 학교예산의 수립 및 집행이 효율적으로 이루어지고 있어 최근에 학교장의 자율성이 많이 확대되어 가고 있음도 알 수 있다. 그러나 학교장의 학교예산 수립에 더 많은 자율성이 주어지고 학교예산도 충분히 확보할 수 있도록 국가의 교육재정이 확대되어야 할 것이다. 그리고 학교장의 단위학교 책임경영제의 하위영역에서 성별에서는 뚜렷한 차이를 보이지 않고 있으나 부장교사나 경력이 많은 교사가 각 영역에서 적극적으로 참여하여 의견을 개진하고 있음을 알 수 있다. 반면에 젊은 교사나 무보직 교사들이 이에 소극적으로 대처하고 있어 이들에 대한 다양한 의견들도 폭넓게 수용할 수 있는 자세가 필요하다.

둘째, 교사의 교직업무 수행의 만족도에서는 행정적 지원이 가장 높은 상관관계를 나타내었고 교육과정 운영, 근무조건, 지역사회와의 관계에서도 높은 상관관계를 보였다. 이것으로 볼 때 교직업무 수행에 있어서 행정적 지원이 가장 원활히 이루어지고 있음을 알 수 있다.

그러나 교직업무 수행 만족도에서도 성별에서는 뚜렷한 차이가 나타나지 않았으나 교직경력이 적은 교사일수록 상대적으로 낮게 나타난 것은 경험부족으로 인하여 교직업무 수행에 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 그러므로 이들에게 좀 더 많은 관심을 갖고 보다 세심하고 친절하게 지도 조언하는 자세가 필요하다.

셋째, 단위학교 책임경영제와 교직업무 수행의 만족도간에 높은 상관관계는 학교장의 책임경영제가 교사들의 교직업무 수행에 만족도를 높이고 있음을 보여준다. 특히 재정운영과 교육과정 운영, 인사관리, 의

사결정이 행정적 지원간에 상관관계가 높은 것은 단위학교 책임경영제하에서 학교장의 행정적 지원이 학교의 실정과 특성에 따라 원활히 이루어지고 있는 것으로 보여 매우 긍정적으로 평가할 수 있다.

넷째, 단위학교 책임경영제가 학교운영에서 효율적이고 교사들이 교직업무 수행에는 대체로 만족하고 있는 것으로 반응하였다. 그러나 수업 및 장학과 교사의 자아실현과는 보통의 상관관계를 보임으로 교육의 수월성 제고를 위해서는 이러한 부분에도 학교장이 더욱 관심을 갖고 학교경영에 임해야 한다.

다섯째, 전체적으로 성별에서 통계적으로는 유의한 차이가 없어 남녀간에 사과의 평준화가 이루어졌음을 보였다.

그러나 부장교사와 교사간, 교직경력이 많은 교사와 적은 교사간에는 매우 유의한 차이를 나타내어 무보직 교사와 교직경력이 적은 교사들에 대한 특별한 관심과 배려가 무엇보다 필요하고 이들에 대해 교직에 보람을 느끼고 자아실현의 장이 제공될 수 있는 다양한 방안을 모색해야 한다.

3. 提言

본 연구의 요약 및 결론에 근거하여 다음과 같이 제언을 하고자 한다.

1) 연구결과 단위학교 책임경영제가 정착되어 가고 있으며 바람직한 방향으로 나아가고 있음을 알 수 있다. 따라서 단위학교 책임경영제의 효율성을 극대화하기 위해서, 다양한 모형 중 우리나라에 적합한 모형에 대한 후속연구가 계속되어야 하겠다.

2) 단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무수행간에 높은 상관관계를 보임으로 학교장이 학교경영을 더욱 소신있게 할 수 있도록 국가적인 교육정책과 제도적인 뒷받침이 있어야 할 것이다.

3) 학교장의 단위학교 책임경영제와 교직업무수행과의 관계를 교사 중심으로만 연구되어 학교장 자신의 인식과 교사들의 인식과의 차이를 비교, 분석하는 연구가 필요하다고 본다.

參 考 文 獻

- 강경석 외(2000), 「학교재무관리 이론과 실제」, 서울 : 형설출판사.
- 강문수(1998), “학교단위 책임경영 구현을 위한 학교경영모형 탐색”, 서강대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 공은배(1992. 12.), 「지방교육재정제도 발전방안」, 한국교육개발원 연구보고, RR 92-34.
- 교육개혁위원회(1996, 2), 「세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(Ⅱ)」, 제3차 대통령 보고자료.
- 교육부(1995), 「열린사회 열린교육 우리학교 달라져야 합니다」, 교육개혁추진기획단.
- _____ (1994), 「국민학교 교육과정 해설(1)」, 서울 : 대한교과서 주식회사.
- 김명한(1993), “교육개혁의 과제와 전망”, 「새교육」 7월호.
- 김무길(1997), “학교단위 책임경영체제에서 교사의 학교경영 참여에 관한 연구”, 전북대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김미영(1994), “학교경영 자율성 신장 방안”, 한국교원단체총연합회, 정책교육 제72집.
- 김서정(1998), “학교단위 책임경영제의 현황분석과 그에 따른 활성화 방안”, 대구교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 김영식 외(1973), 「학교행정」, 서울 : 서울대학교 출판부.
- 김재복(1996. 1.), “학교교육과정 편성·운영 실태 및 개선 방안에 관한 연구”, 인천교육대학교 연구보고.
- 김정한(1996), “효과적인 학교를 위한 수업지도성의 과제”, 「교육학 연구」 제 34권 5호.
- 노종희 외(1995), “학교단위 책임경영제의 과제와 전망”, 「교육월보」 3월호, 교육부.
- 대한교육연합회(1982), “교원의 직무만족에 대한 분석연구”, 「정책연구」 제 36집.
- 손희권(1998), “학교 경영의 총체적 질 관리”, 「교육월보」 4월호.
- 송채정(1999), “단위학교 책임경영제에 관한 연구”, 홍익대학교 교육경영관리대학원, 석사학위논문

- 신유근(1985), 「조직행정론」, 서울 : 다산출판사.
- 신중식 외 4명(1986), 「현대교육행정학」, 서울 : 교육출판사.
- 신철순(1998), 「교육행정 및 경영」, 서울 : 교육과학사.
- 오석홍(1985), 「조직 이론」, 서울 : 박영사.
- 유현숙, 정태화(1994), 「교육자치제에 따른 학교경영체제 개선방안 연구」, 한국교육개발연구원 연구보고 RR 94-16.
- 유현숙(1995), “학교단위 책임경영제, 그 성공 전략은 무엇인가”, 교육월보 3월호, 교육부.
- _____ (1999), “장학기능 개선 방안 연구”, (<http://www.netsgo.com.kr>).
- 윤종건(1986), 「교육행정과 학교경영」, 서울 : 교학연구사.
- 윤재선(1999), “초등학교의 지도성 유형과 교사의 사기에 관한 연구”, 관동대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이동희(2001), “초등학교 교사가 지각한 학교장의 리더십 유형과 직무만족과의 관계”, 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이순형(1998), “학교단위 책임경영제에 관한 연구”, 교육행정학연구, 제 16권 제3호.
- 이완정(1982), “중학교 교장의 지도성과 교사의 직무만족도가 교사의 직무성과에 미치는 영향에 관한 연구” 고려대학교 대학원, 박사학위논문.
- 이용숙(1988.12.), 「국민학교 수업방법의 개선을 위한 문화기술식 연구 (I)」, 한국교육개발원 연구보고서 RR 88-35.
- 이형행(1988), 「교육행정 : 이론적 접근」, 서울 : 문음사.
- 정찬영(1986. 12.), 「교육행정의 자율화 방안」, 한국교육개발원 연구보고 RR 86-21.
- 정태범(1993), 「미국교육의 동향과 한국교육의 방향」, 서울 : 교육과학사.
- _____ 외(1995), 「학교·학급경영론」, 서울 : 도서출판 하우.
- _____ (1995), 「교육행정학」, 서울 : 정민사.
- _____ (1996), “학교운영체제의 개혁과 고등학교장의 역할 변화”, 「교육개혁과 고교교육의 진로」(한국 국·공립 인문고등학교 교장회 제17차 교육연구 세미나 보고서).
- _____ (1996), 「학교교육의 재구조적 개혁」, 청원 : 한국교원대학교, 미간행물교재.
- _____ (1999), 「학교경영계획론」, 서울 : 양서원.
- 주삼환 외 5인(2000), 「교육행정 및 교육경영」, 서울 : 학지사.

- 최경희(1997), “초등학교의 단위학교 책임경영제를 위한 학교장 역할에 관한 연구”, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 최종원(1996), “초등학교 시설·설비의 배치와 활용에 관한 연구”, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 한국교원단체총연합회(1995), “교육현안 10대 과제”, 「정책자료」 제58집.
- Abby B. Bergman(September 1992), “Lessons for Principals From Site-based Management”, *Educational Leadership* 50, no. 1.
- Bently, R. R. & Rempel, A. M.(1970), *Manual for the Purdue Teacher Opinionnaire*, Indiana University Bookstore.
- Clune, W. and White, P.(1998), “School-based Management”, *Institutional Variation, Implementation, and Issues for Further Research*, New Brunswick, N. J. : Center for Policy, Rutgers University.
- Conley, D. T.(1997), “Roadmap to Restructuring : Charting the Course of Change in American Education”, *ERIC Clearinghouse on the Educational Management*, University of Oregon.
- G. Calwelti(1989), “Key Elements of Self-based management”, *Educational Leadership*, New York, Vol 46.
- Hanson, E. M.(1990, ED 336 382), “School-based Management and Educational Reform in the United States and Spain”, *Comparative Education Review* 30(4).
- Harrison, Cynthia R., Joellen P. Killion and Janes E. Mitchell(1989), “Site-based Management: The Realities of Implementation.” *Educational Leadership* 46, No. 8 (May).
- J. Hannaway(1993), “Decentralization in Two School Districts : Challenging the standard Paradigm”, In J. Hannaway and M. Carnoy(Eds), *Decentralization and School improvement : Can We Fulfill the Promise?*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Jane L. David(May 1989), “Synthesis of Research on School-based Management”, *Educational Leadership* 46, no. 8.
- J. Tiffin and E. J. McComick(1965), *Industrial Psychology*, Englewood Cliffs : Prentice-hall.

- L. R. Sayes and G. Strauss(1966), *Human Behavior in Organization*, London : Printier-Hall, Inc.
- Lyman W. Porter & Edward E. Lawler, III, *Managerial Attitudes and Performance*, Home Wood : Irwin, 1968, and "The Effect of Performance on Job Satisfaction", *Industrial Relations*, Vol. 7, No. 23, Oct., 1967.
- Mojkowsi Charles and Fleming Douglas(1988), "School-site Management: Concept and Approaches", *Rhode Island Educational Leadership Academy*, Cranston, 2, ERIC, ED 307 660.
- Rodney T. Ogawa and Paula A. White(1994), "School-based Management: An Overview," *School-based Management*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wayne K. Hoy & Cecil G. Miskel, *Educational Administration : Theory, Research, and Practice*, New York : Random House.

ABSTRACT

A Study on the Effect of the Principal's Responsible Unit-school Management System on Teachers' Job Performance

Cho Kyoung-hee

Major in Educational Administration

Department of Educational Administration

Graduate School of Public Administration

Hansung University

The purpose of this study was to investigate the effect of the principal's responsible unit-school management system on teachers' job performance.

For this purpose, this study used SAS(Statistical Analysis System) program for statistical treatment of data from the questionnaire research. And it attempted to test the level of significant difference between groups at the level of $P < .05$, $P < .01$ and $P < .001$. Pearson's product-moment correlation coefficient to identify the correlation between the principal's responsible unit-school management system and teachers' job performance.

Based on the study results, the following conclusion was drawn:

First, it was found that there was the highest correlation

between the principal's responsible unit-school management system and the operation of the educational process or curriculum, followed by financial operation, personnel management and then classes and supervision.

This tells that the operation of the educational process was most smoothly made in the responsible unit-school management system. And it implies that the establishment and enforcement of the school budget are efficiently made in terms of financial operation, which the principal's autonomy has recently been much expanded.

But more autonomy should be conferred on the principal in establishing the school budget. And government should expand the educational budget so that the school budget may be fully secured. And there was no significant difference in each field of the principal's responsible unit-school management system according to sex, but the high response of chairpersons and highly experienced teachers shows that they took an active part in each field and expressed their opinions. On the other hand, young teachers and no-position teachers took a passive part in it. Therefore, it is thought that the posture of accommodating diverse opinions from them in a broad way.

Second, it was found that there was the highest correlation between teachers' satisfaction with teaching job performance

and administrative support. And it also was found that it had the high correlation with the operation of educational process, working conditions and community relations. In this light, it can be found that administrative support for teaching job performance was most smoothly provided and teachers were satisfied with their working conditions.

But it was found that there was no significant difference in the level of teaching job performance according to sex, but teachers with short teaching service showed the relatively low level of job satisfaction, which they had much difficulty with teaching job performance due to the lack of experience.

Therefore, it is thought that it is necessary to take a posture of more meticulously and kindly coaching and counseling with a little more interests in them.

Third, it was found that there was a high correlation between the responsible unit-school management system and the level of satisfaction with teaching job performance, which indicates that the responsible unit-school management system is allowing teachers to have the high level of satisfaction with teaching job performance. Especially, financial operation, curricular operation, personnel management and decision-making had the high correlation with administrative support, which indicates that the principal provided the most smooth administrative

support in the responsible unit-school management system to suit the characteristics of the school.

Fourth, it was found that teachers thought the responsible unit-school management system to be efficient in school operation and were generally satisfied with their teaching job performance. But it was found that there was a moderate correlation between classes and supervision, and teachers' self-realization, and it is thought that the principal should engage in school administration with more interests in this area in order to raise educational excellence.

Fifth, it is found that there was a minimal difference according to sex, but there was not statistically significant difference, which indicates that the equalization of thinking is realized between male and female teachers.

But it was found that there was a very significant difference between chairpersons and ordinary teachers and between highly educationally experienced and less experienced teachers.

Therefore, it is necessary to take a special interest in and give consideration to no-position teachers and less experienced teachers and probe the plan to allow them to feel worthwhile in their teaching position and provide them with the arena for their self-realization.

<부 록>

“단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무수행간의 관계성 연구”를 위한 설문조사

안녕하십니까?

바쁘신 줄 알면서도 이렇게 설문지로 어려운 부탁의 말씀을 드리게 되어 대단히 송구스럽습니다

이 설문지는 “단위학교 책임경영제와 교사의 교직업무수행간의 관계성 연구”를 위한 설문조사입니다. 이에 대해 솔직히 응답해 주시면 되겠습니다. 설문조사 결과는 연구자료로만 사용될 것입니다.

이렇게 시간을 내어주신 선생님께 깊이 감사드립니다.

2002년 3월

한성대학교 행정대학원 교육행정전공

조 경 희 올림

1. 기초 조사 (표기방법 : 해당사항에 √표)

- | |
|--------------------------------|
| 1. 성별 : ① 남() ② 여() |
| 2. 직위 : ① 교사() ② 부장교사() |
| 3. 교육경력: ① 5년 이하() ② 6년 이상() |
| ③ 10년 이상() ④ 20년 이상() |

2. 설문지 (표기방법 : 해당사항에 √표)

순	질 문 내 용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		5	4	3	2	1
1	의사결정에 있어 교사들을 참여시킨다.					
2	학교경영의 전 영역에 학교공동체 구성원의 다양한 의사전달 체계가 운영된다.					
3	교직원회의나 부장교사 회의의 의견이 학교운영에 반영된다.					
4	학생 건의함을 설치하여 학생의 의견을 수용한다.					
5	학교운영위원회를 바람직스럽게 운영한다.					
6	인사의 기본원칙이 공정하고 객관적으로 운영된다.					
7	교사초빙제를 실시한다.					
8	각 교사들의 능력과 전문성을 살려 학급담임 배치와 사무분장을 한다.					
9	지역사회 환경과 학교 특성에 적합한 교사조직을 구성한다.					
10	교사의 필요와 요구에 의한 현직 연수를 실시한다.					
11	학교공동체 구성원들을 통해 자율적인 학교경영을 계획하고 실천한다.					
12	학교의 기본목표와 그 달성을 위한 과제를 직원회의를 거쳐 충분히 협의한다.					
13	지역 및 단위학교의 특성에 맞는 교육과정을 편성·운영한다.					
14	정보통신 기술을 활용한 교육과정을 수립·운영한다.					
15	문제해결학습을 통해 사회성, 협동심, 탐구심 등을 함양하는 교육과정을 운영한다.					

순	질 문 내 용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		5	4	3	2	1
16	학생 개개인의 소질개발을 위해 특별 활동과 방과후 교육활동 프로그램을 개발 운영한다.					
17	창의성 신장과 개별화 수업방안을 습득발전 시키기 위한 교사연수 프로그램을 개발하고 실천한다.					
18	자원인사 은행을 설치 운영한다.					
19	공공기관, 재단 및 기업체 등 지역사회 자원을 활용한다.					
20	학교를 공개하여 교육의 질을 평가받게 한다.					
21	동료장학, 자기장학을 활성화시킨다.					
22	자율적인 예산운영을 하고 있다.					
23	교수-학습을 우선적으로 지원하는 예산 운영을 한다.					
24	학교재정 편성 및 운영을 공개한다.					
25	학교교육 계획수립 및 재정계획과의 연계성을 높인다.					
26	학교운영위원회, 지역사회의 독지가로부터 재정지원을 받아 교육과정 운영 및 학교 특성화 사업에 사용한다.					
27	다양한 규모의 교실을 만들어 신축적으로 활용한다.					
28	최신의 정보화 자료 및 시설이 마련되어 활용된다.					
29	개별화, 자율적, 창의적 활동이 가능하도록 시설환경을 마련한다.					
30	풍부한 자료를 정리, 비치하여 교사들이 효과적이고 다양한 수업을 할 수 있는 여건을 조성한다.					

3. 설문지 (표기방법 : 해당사항에 V표)

순	질 문 내 용	매우 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
		5	4	3	2	1
1	우리 학교에서는 여러 가지 관리적 기능이 잘 이루어지고 있다.					
2	교사들의 수업을 돕기 위하여 적절한 행정 및 사무지원을 하고 있다.					
3	우리 학교장은 교직원과 긴밀한 관계를 유지하기 위해 진심으로 노력한다.					
4	우리 학교에서는 우호적이고 발전적인 장학지도가 이루어지고 있다.					
5	현행 교육과정으로 학교교육목표를 달성하는데 효과적이다.					
6	학교교육과정은 학생들에게 시민으로서의 자질을 적절히 지도할 수 있도록 되어 있다.					
7	우리 학교는 교육과정을 균형있게 운영하고 있다.					
8	나는 수업지도에 필요한 각종 자료를 학교로부터 충분히 지원받고 있다.					
9	내가 맡은 업무가 내 능력에 알맞다고 생각한다.					
10	업무를 수행하는데 필요한 행정적, 재정적 지원을 학교로부터 충분히 받고 있다					
11	교사의 복지 문제에 대하여 학교당국과 자유롭게 상의한다.					
12	우리 학교의 출퇴근 시간, 외출, 휴가 등에 대한 근무조건에 만족한다.					
13	우리 학교 교사들은 공동목표를 달성하기 위해 서로 노력한다.					
14	교사들간의 협동이 잘 이루어지기 때문에 나에게서는 교직이 즐거운 직업으로 여겨진다.					
15	내가 맡은 업무에 만족을 느끼고 있다.					
16	상위 자격이나 학위를 취득하기 위해 열심히 노력하고 있다.					
17	교장, 교감과 맡은 업무에 대해 격의 없이 협의한다.					
18	나는 동료교사와 우호적이고 협동적인 의견교환을 한다.					
19	나는 내가 맡은 학생들과 친밀한 관계를 유지하고 있다.					
20	학부모와 교직원은 긴밀한 관계를 유지하기 위하여 진심으로 노력한다.					