

발 간 등 록 번 호

전북교육 2021-528

교육정책연구 2021-025

초등교사의 교사교육과정 개발 경험에 대한 질적 사례연구

연구자 Currere Lab(이세정 외 1명)



전라북도교육청교육연구정보원

전북교육정책연구소

초등교사의 교사교육과정 개발경험에 대한 질적 사례연구

발간등록번호 전북교육 2021-528

전북교육정책연구 2021-025

발행일 : 2021년 12월 21일

발행인 : 전북교육정책연구소장 최은경

발행처 : 전라북도교육청교육연구정보원 전북교육정책연구소

주 소 : (우54927) 전주시 덕진구 안덕원로 191

전 화 : 063-250-3753

팩 스 : 063-250-3769

인 쇄 : (주) 예원 063-582-3738

ISBN 979-11-91269-27-7

이 연구는 연구진의 의견으로, 전라북도교육청 및 전북교육정책연구소의 공식적 입장과는 다를 수 있음을 알려 드립니다.



만든 사람들

연구책임	이세정	대리초등학교 교사
-------------	-----	-----------

공동연구	김연경	전주화정초등학교 교사
-------------	-----	-------------

연구자문	이은영	전라북도교육청 장학사
-------------	-----	-------------

연구요약

본 연구는 교사교육과정의 개발 사례를 심층적으로 분석하여 이에 대한 교사들의 인식의 정도를 알아보고 그 과정에서 경험한 개발의 의의를 알아보고자 ‘교사교육과정 개발 과정에서 초등 교사들은 어떠한 경험을 하는가?’라는 연구문제에 따라 우선 교사교육과정에 대한 초등 교사들의 인식 변화를 살펴보았다. 나아가 교육혁신의 주체로서 교육과정 개발 영역에서 교사들이 전문성을 발휘하고 있는 사례를 전문적학습공동체 등을 매개로 공유함으로써 보다 광범위한 수준에서 학교교육의 변화를 도모하는데 본 연구의 목적을 가지고 교사교육과정 개발의 전반적인 경험과 개발 과정 중 맞닥뜨린 어려움 등 실천사례를 고찰하여 향후 교육과정 자율화에 기여하는 교사교육과정 개발을 위한 개선 과제를 도출하였다.

이를 위하여 교사교육과정 개발의 과정을 경험한 초등 교사 8명을 선정하였으며 도시 지역과 군 단위 지역 교사의 수를 동일하게 목적표집 하였다. 연구대상자의 교사교육과정개발 경력은 2~4년 이었으며, 다양한 주제의 교사교육과정 개발 영역을 가지고 있었다. 연구 참여자들에게 심층면담을 진행하였고 참여 교사별 교사교육과정 관련 문서, ‘참학력 기반 혁신교육과정 정착을 위한 초등 교과(목) 교육과정 개발 연구’를 분석하여 자료를 수집하였다. 심층면담은 일대일 반구조화 면담 형식으로 진행하였는데, 각 참여자의 상황에 따라 2021년 2월부터 2021년 10월까지 1~2회 진행되었다. 수집된 자료를 분석하기 위해 질문에 대한 교사들의 답변을 녹음하고 전사한 후 전사 자료를 본 연구의 목적에 따라 유목화 하여 연구 참여자들의 진술을 반복적으로 읽으면서 면담 자료에 내재된 의미를 발견하기 위해 코딩을 하는 사례연구방법 분석의 과정을 거쳤다.

위의 방법을 이용하여 교사들이 교사교육과정을 어떻게 이해하고 그것을 개발하기 위하여 어떠한 노력을 기울였는지, 시점에 따라 어떠한 고민을 하였으며, 어떤 방식을 사용하였는지에 대한 결과는 다음과 같다. 첫째, 교사들의 ‘교사교육과정’ 개발 동기를 살펴보았을 때, 참여교사들은 나만의 교육과정을 만들고자 하는 목적을 가지고 있었다. 이러한 동기를 알아보는 과정에서 각 교사들의 교사교육과정에 대한 인식

이 일치되지 않고 다양함을 알 수 있었다. 하지만, 교사들은 모두 이를 ‘교사교육과정’이라고 여기고 있었으며 본인들의 실천을 정리하면 ‘교사교육과정’ 개발이 가능할 것이라는 생각을 가지고 있었다. 내용적인 면에서 보았을 때 교사들은 대체로 학생에게 가르쳐야 하는 무엇, ‘주제’로부터 출발하는 경향을 보였으며, 그 주제는 학생이 배워야 할 것을 가르쳐 학생의 성장을 지향하고 있었다. 둘째, 교사들의 교육과정 인식이 서로 달랐기에, 교사들은 개발에 앞서 제일 먼저 앞으로 개발해야 하는 교사교육과정이란 무엇인가에 대한 개념이 서로 다름을 인식하고 그것에 대한 합의점을 찾는 과정을 겪었으며, 기록방식에 대한 대립점이 있었지만 결국은 국가교육과정의 위상에 걸맞게 각론의 체제 형식을 따르거나 혹은 이를 변형시켜 교사 개인의 실정에 맞게 다양한 형태의 교사교육과정을 개발해보자는 결론에 이르는 것을 볼 수 있었다. 셋째, 교육과정을 작성하는 과정에서 교사들은 ‘머리를 쥐어짜는’ 고민을 하고 있음을 알 수 있으며, 인간상 및 역량을 정하는 단계에서 스스로 본인들의 교사교육과정에 정당성을 부여하며 교사의 전문성을 신장시키고 스스로의 교육과정에 대한 자신감을 불어넣었다. 넷째, 성취기준을 생성하는 단계에서 교사들은 자율성과 보편성 사이의 고민을 하였다. 기존의 교과별로 성취기준 개발의 근거가 명확하게 나타나 있기 않기 때문에 교사들은 그에 대한 여러 가지 의문을 가졌으며 이는 자연스럽게 교육과정에 대한 ‘공부’로 이어져 교사들의 전문성을 향상시켰으며, 이는 실천의 나열을 선명하게 엮어주는 중요한 역할을 하였다. 다섯째, 내용체계표 및 교수학습, 평가의 방향 작성에 있어서 참여교사들은 고정된 틀을 마련하는 것에 회의적이었지만, ‘실천’에 강한 장점을 보인 면담 대상자 대부분은 이러한 과정을 겪으면서 교수·학습의 방향을 구체적으로 기술해 보는 과정을 통해 교육과정을 전체적으로 보고 학생들에게 맞춤형 학습을 제공할 기회를 가졌음을 말하였다. 여섯째, 면담에 참여한 교사들은 운영방향 즉, 시수 확보에 대한 고민을 토로하였는데, 이는 실제적인 실행에 한계가 있음을 의미하는 것이었다. 일부 학교들은 안정적으로 운영될 수 있는 교사교육과정의 ‘지분’을 확보하기 위한 공식적인 노력을 보이기도 하였지만 국가교육과정 시수가 정해져 있는 상황에서는 이 또한 어려움이 있음을 알 수 있었다. 마지막으로, 이러한 많은 고민과 어려움에도 불구하고 교사들은 교사교육과정을 개발하면서 전문가로서의 자신감을 형성하고 있음을 알 수 있었으며, 교수·학습의 경험과 배움의 맥락을 동료 교사들과 함께 만들어가며 ‘같이’의 미덕을 알게 되었고 이러한 자신감은 실행과 더불어 교사교육과정 개발의 다음단계로 나아갈 수 있는 원동력을 만들어냈다.

초등교사의 교사교육과정 개발 경험 사례를 통해 이러한 실천적 움직임이 교사들

의 교육과정 자율성으로 이어지게 하기 위한 구체적인 지원 방향은 다음과 같다. 첫째, 교사교육과정 관련 주요 용어 및 개념을 정리하고 충분히 공유하여 이에 대한 의사소통에 혼란이 발생하지 않도록 하여야 한다. 둘째, 교사가 실천하는 다양한 교육 활동을 체계화한 교사교육과정이 한 때 유행처럼 일시적인 실험에 그치지 않고 지속 가능하도록 단기 및 중장기 로드맵이 필요하다. 우선 출발 단계에서는 일련의 과정을 실습 위주로 경험해 보는 것이 중요하며, 이러한 내용을 중심으로 다양한 연수, 멘토링, 워크숍 등을 구성하여 원하는 내용을 수시로 찾아 전체적인 관점을 형성할 수 있도록 지원하는 것이 바람직하다. 진행 단계는 교사교육과정의 본격적인 체계를 잡는 과정으로 전개하여야 하며, 발전 단계에서는 체계화, 문서화 한 교사교육과정을 실제 현장에서 실행해 가면서 수정하고 추가 및 삭제하여 현장 적합성을 끊임없이 점검하는 것에 중점을 두어야 한다. 즉, 교사는 교육과정 구성권을 적극 활용하여 교사교육과정을 개발함으로써 주어진 교육과정(mandated curriculum) 운영에 안주하지 않고, 만들어가는 교육과정(making curriculum) 편성·운영의 주체가 될 수 있음을 인식하여야 하며, 이를 위하여 정책집행자는 교사가 교육과정 개발자, 교육과정 실천자, 교육과정 전문가로서의 바로 설 수 있도록 현장 밀접한 정책을 수립하고, 교사들의 요구를 반영하여 시행하여야 한다.

목 차

I. 서 론

- 1. 연구의 목적 및 필요성 3
- 2. 연구문제 6

II. 이론적 배경

- 1. 교사교육과정의 의미 9
- 2. 교사교육과정 특성 및 국가·학교 수준 교육과정과의 관계 17
- 3. 초등교육과 교사교육과정 22

III. 연구방법

- 1. 연구 설계 31
- 2. 연구 참여자 32
- 3. 자료 수집 방법 33
- 4. 자료 분석 방법 35

IV. 연구결과 39

V. 결론 및 제언 63

참고문헌 69

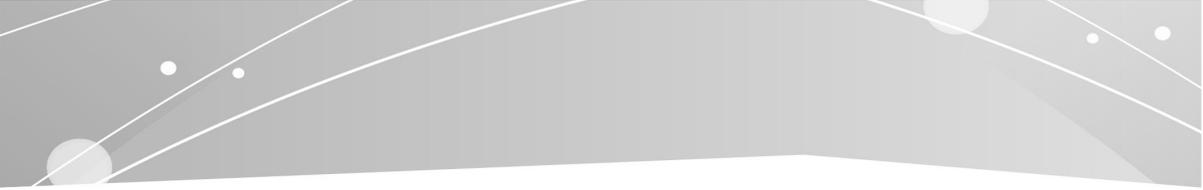


표 목 차

<표 II-1> 교육과정 분권화 및 교사의 교육과정 자율성 발휘에 대한 법적 근거	20
<표 III-1> 연구 참여자 정보	33
<표 III-2> 면담 질문지 내용	34
<표 V-1> 교사교육과정의 유형 및 실천 단위	66



그림 목차

[그림 II-1] 교사교육과정의 범위 15

제 I 장 서론

1. 연구의 목적 및 필요성
2. 연구 문제

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

우리나라는 그동안 일방적이고 획일적인 국가 권력이 교육과정 전반을 통제하여 왔다. 하지만 이는 교육현장의 실정을 제대로 반영하지 못한다는 비판에 따라 제6차 교육과정부터 단위학교 및 교사의 교육과정 자율권에 대한 실질적인 지원책을 모색하기 시작하였다. 이러한 교육과정 자율화는 국가교육과정 문서에 적극적으로 반영되어 정책 마련에 대한 노력으로 이어지고 있다. 국가교육과정 문서에 기술된 관련 내용을 간략히 소개하면, 제6차 교육과정에서는 중앙집권형 교육과정을 전환하여 지방분권형 교육과정의 형태로 자율성을 부여하였으며, 시·도 교육청과 단위학교가 교육과정에 대한 재량권을 확보할 수 있도록 하였다(교육부, 1992). 그 예로 초등학교에 ‘학교 재량 시간’ 신설, 중·고등학교의 ‘공통 필수 과목’ 축소와 과목 선택권 확대 등을 통해 학교와 교사가 지역 및 학생의 교육적 요구에 대응하여 필요한 교과목을 개설할 수 있도록 하였다.

제7차 교육과정은 ‘학생 중심 교육과정’을 주요 골자로 하여 ‘만들어가는 교육과정’에 대한 관점의 변화를 시도하였다. 특히 고등학교 2, 3학년에 ‘선택중심 교육과정’을 도입하여 단위학교와 교사의 실질적인 교육과정 의사결정 권한을 확대하였다(교육부, 1997).

2007 개정 교육과정은 제7차 교육과정의 기본 철학과 체제를 이어 받아, 단위학교가 선택과목을 개설할 수 있는 권한을 부여하였다(교육인적자원부, 2007). 또한 학생 중심 교육과정의 구현을 위해 단위학교 교육과정의 특색을 살리고, 교육과정 운영상의 자율성을 확대하고자 하였다.

2009 개정 교육과정에는 이전의 교육과정에 비해 교육과정 자율화를 위한 정책이 가장 선명하게 제시되어 있다(교육과학기술부, 2009). ‘학년군’ 및 ‘교과군’ 개념이 새롭게 설정되고, 특정 교과의 집중 이수 권한을 교사에게 부여하였으며, 단위학교 교육과정에 ‘교과(군)별 수업 시수 20% 자율 증감’이 가능하게 되어 편성 및 운영상의 자율성을 확보할 수 있는 바탕이 마련되었다. 이러한 토대 위에서 교사는 단위학교와 학생의 실정에 맞게 교육과정을 운영할 수 있는 기회를 적극적으로 활용할 수 있게 되었다.

2015 개정 교육과정은 이전 교육과정과의 연속성과 안정성을 위하여 ‘학년군’ 및 집중이수제를 이어 받아 교과 특성에 따라 유연하게 적용할 수 있게 하였고, 단위학교가 자율성을 발휘하여 창의적 체험활동을 운영할 수 있도록 지원하는 방안 등이 모색되었다(교육부, 2015).

이러한 흐름으로 미루어 보아, 우리나라는 지속적인 국가교육과정 개정을 통해 교육과정 자율화를 실현하기 위해 정책적 노력을 기울였다고 할 수 있다. 하지만 이러한 교육과정 자율권 확대는 결국 국가가 결정한 일정한 틀과 범위 내에서 교육과정의 일부를 조정하는 정도로 교사에게 이양되었다(김선영·소경희, 2014). 또한, 국가교육과정 문서에 기술된 협소한 지침이나 교육의 ‘질 관리’를 이유로 강요되는 책무성으로 인해, 현장의 교사들은 교육과정 자율화를 또 다른 부담으로 인식하기도 한다(정영근·이근호, 2011; 홍원표, 2011).

이렇듯 정책으로 제안된 교육과정 자율화가 실질적인 교사 자율성 확대로 이어지고 있는가에 대한 의문의 끝에서 교사교육과정이라는 새로운 움직임이 나타나게 되었다.

국가교육과정의 분권화와 자율화 정책은 학교·학급 단위의 교육과정과 만들어가는 교육과정, 성취기준 기반 교육과정 운영을 강조하면서 단위학교에 교사교육과정(Teachers' Curriculum) 개발을 적극 권장하였다. 더불어 열린교육과 혁신학교 정책은 각 학교의 특색 교육 활동과 학생 중심 교육을 통해 교실 수준의 교육과정 개발에 동기를 부여함으로써 교사교육과정이 확산되는 직접적인 계기가 되었다(이원님, 2021). 이처럼 교사교육과정이란, 교육과정 실행 분야에서 교사가 개발한 교육과정 즉 국가 교육과정을 구체화해서 교실 수준에서 사용하는 혹은 사용한 교육과정(Classroom Curricula: Ben-Peretz, 1990; Clandinin & Connelly, 1988, 1992; Eisner, 1990; Shaver, 2009; 김세영, 2015; 소경희, 2003; 이윤미 외, 2015; 정광순, 2015; 조상연, 2015; 김현규, 2016에서 재인용)을 의미하며, 교과서 재구성을 넘어 교육과정 재구성, 생성까지를 포함하는 개념이다.

본 연구에서 사용하는 교사교육과정은 주어진 교육과정을 단순히 재구성하여 운영하기보다는 개발에 중점을 둔 개념으로 교사가 교육과정 개발의 주체가 되어 주어진 자료들을 처한 상황과 맥락에 맞게 개발한 교육과정을 말한다. 그러나 이러한 의도적 필요성에 근거하여 교사교육과정을 아무리 이와 같이 정의한다고 하더라도 국가교육과정과는 다른 차이나 고유성을 보여주지 못한다면 교사교육과정이라는 용어는 시대적 유행처럼 사라질 것이고, 개발의 주체로서 교사의 역할도 사라질 것이다(김현규,

2021). 그러므로 교사교육과정의 개발 사례를 심층적으로 분석하여 이에 대한 교사들의 인식의 정도를 알아보고 그 과정에서 경험한 개발의 의의를 알아볼 필요가 있다. 교사는 단순히 주어진 교육내용을 재구성하여 학생들에게 전달하는 역할을 넘어서서, 학생들에게 적합한 교육내용을 선택하고 구성할 수 있는 ‘교육과정 개발자’로 자리매김해야 한다. 나아가 교육혁신의 주체로서 교육과정 개발 영역에서 전문적학습공동체 등을 매개로 교사들이 전문성을 발휘하고 있는 사례를 공유함으로써 보다 광범위한 수준에서 학교교육의 변화를 도모하는 데 본 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

이러한 문제의식 하에 본 연구에서는 연구주제와 관련한 최근 국내외 논의를 바탕으로 교사교육과정에 대한 인식의 변화 과정을 살펴보고 교사교육과정 개발의 경험이 교육과정 자율화에 어떻게 기여할 수 있는지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 이에 따른 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

교사교육과정 개발 과정에서 초등 교사들은 어떠한 경험을 하는가?

본 연구에서는 연구문제에 따라 우선 교사교육과정에 대한 초등 교사들의 인식 변화를 살펴보고자 한다. 또한 교사교육과정 개발의 전반적인 경험과 개발 과정 중 맞닥뜨린 어려움 등 실천사례를 고찰하여 향후 교육과정 자율화에 기여하는 교사교육과정 개발을 위한 개선 과제를 도출하고자 한다.

제II장

이론적 배경

1. 교사교육과정의 의미
2. 교사교육과정 특성 및 국가 · 학교 수준 교육과정과의 관계
3. 초등교육과 교사교육과정

II. 이론적 배경

1. 교사교육과정의 의미

가. 국가, 학교, 교사 수준 교육과정

우리나라는 중앙집권의 형태로 교육과정을 법적으로 명시하고 있다. 이러한 나라에서는 국가 교육과정의 영향력이 크고 국가교육과정의 의미와 해석 역시 중요하다(정기오, 2009). 각 수준의 교육과정을 살펴보기 전 ‘수준’의 의미에 대해 생각해 볼 필요가 있는데, 총론이 말하는 국가 수준 교육과정에서의 ‘수준’의 의미는 교육과정 개발 및 운영과 관련하여 그것을 ‘누가 결정하고 통제하며’, 그 주체가 누구고, 결정은 어디에서 일어나는지에 대한 가늠자의 역할이다(손충기, 2000). 다시 말하면, 국가교육과정 통제의 방식은 중앙정부의 주도, 지역교육청의 주도, 학교와 교사들의 주도의 세 가지 방식으로 구분되는데, 이러한 교육과정의 결정 주체에 따라 각 수준을 나눌 수 있는 것이다(임재일, 2020). 이렇게 나뉜 각 수준 교육과정의 의미는 다음과 같다.

먼저, 우리나라의 국가교육과정의 의미는 총론 ‘교육과정 성격’에서 나타나는데, 초·중등 교육법 제23조 제2항에 의거하여 고시된 것으로 초·중등학교에서의 교육목적과 목표를 달성하기 위한 국가 수준의 교육과정이며, 초·중등학교에서 편성·운영해야 할 학교교육과정의 공통적이고 일반적인 기준을 제시한 것이라고 명시하고 있다(교육부, 2018a). 다시 말하면, 국가교육과정은 우리나라 초중등학교의 교육활동에 대한 규정이자 설계, 또한 일정한 질 관리를 위한 기준이라 할 수 있다(홍후조, 1999). 다음으로 지역 수준의 교육과정을 살펴보면 시·도 교육청이 제공하는 교육과정 편성·운영 지침을 말하는데 이는 지역 특수성과 학교, 학생 실태, 학부모와 지역사회의 요구를 반영하여 지역 교육의 중점을 설정하고 이를 제공하는 것이다(교육부, 2018a). 마지막으로 학교 수준 교육과정은 개별 학교의 교육 여건과 학생 실태와 요구를 파악하여 상위 수준인 국가 수준 교육과정과 지역 수준 교육과정 지침을 반영한 교육과정을 말한다(교육부, 2018a).

이러한 체제를 통하여 국가 수준 교육과정은 지역 수준과 학교 수준 교육과정을 통제하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 위계적 교육과정의 질서는 법적 효력을 가지기

때문에 목적 달성에 필요한 교육적 기준을 지키기 위해 구분된 수준을 언급하는 것은 중요한 일이 아닐 수 없다(소경희, 2006). 하지만, 통상적으로 교육과정을 칭할 때는 ‘수준’ 구별의 의미를 명시하지 않고 생략하여 사용하기도 한다. 이는 상대적인 관계에서 그 수준을 강조하는 것이 아니라면, 각 지역과 학교단위의 ‘주체’로 중요한 의미를 가지기 때문이다(교육부, 2018a). 즉, ‘수준’이라는 용어는 여러 주체들 사이의 관계를 논의할 때는 중요한 의미를 갖지만 그렇지 않은 경우는 언급하지 않아도 됨을 알 수 있다.

나. 학교교육과정

‘학교교육과정’은 ‘학교는 국가 수준 교육과정과 시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침, 지역 교육청의 학교교육과정 편성·운영에 관한 장학자료를 바탕으로, 학교 실정에 알맞은 학교교육과정을 편성·운영한다.’라고 명시함으로써 그 의미를 밝히고 있다(교육부, 1997). 이는 국가가 정해주는 틀을 준수하는 범위 내에서 각 시·도 교육청의 특수성을 반영하여 편성·운영 지침을 만들고, 학교는 그 지침에 준하여 학교와 학생의 특성을 고려하여 교육과정을 개발하고 운영한다는 의미이다(권낙원 외, 2011).

이러한 교육과정 조치는 중앙집권화되어 있는 우리나라의 교육과정을 각 시·도 및 학교로 이양하여 교육과정의 분권화와 자율화를 꾀한 것이라 볼 수 있다. 이에 교육부에서는 현행 교육과정인 2015 개정 교육과정에도 6, 7차 교육과정에서 이어온 이러한 기조를 지속적으로 강조하여 국가 수준 교육과정을 단위학교의 수준에서 알맞게 재구성하는 교육과정의 자율화를 강조하고 있다.

이러한 학교교육과정과 관련 연구들이 있는데, Sabar(1984)는 학교교육과정의 의미를 협의와 광의로 나누어 접근한다. 여기에서 협의는 학교 밖에서 기개발된 교육과정을 운영하기 위해 교사들이 자율적으로 의사결정하는 과정을 말하고, 광의는 의사결정에 참여하는 교직원, 학생, 학부모 등의 모든 구성원에 의해 이루어지는 광범위한 의사결정이라고 할 수 있다. 이는 학교의 교육과정이 다양한 주체들에게 하나의 기준으로서의 역할을 한다는 의미이며, 참여 주체들은 다양하고 특색 있는 교육활동을 구현하기 위하여 학교교육과정의 기준을 중심으로 상호교류 할 수 있음을 시사한다(Sabar, 1985). 정영근(2000)의 연구 역시 학교교육과정 개발이 교사 중심으로 이루어지고 구성원 간 상호작용을 통해 개발이 가능한 것으로 보고 있다. 즉, 학교의 특성에 알맞은 교육과정 개발은 교사를 중심으로 참가 구성원 간 상호작용을 통해

이루어진다고 본 것이다. 이러한 논의들을 볼 때 학교교육과정은 처음부터 개발하는 것이라기보다는 ‘만들어가는 교육과정’의 특징을 가지고 있다고 볼 수 있다(정영근, 2000; Ben-Peretz, 1990).

다. 교사교육과정

1) 교사교육과정의 의미와 선행연구

중앙집권형인 우리나라 교육과정 체제에서 다른 주체들과의 수준이 다름을 드러내기 위해 학교교육과정을 ‘학교 수준 교육과정’이라고 칭하기도 한다고 앞서 논의하였다. 이러한 학교 수준의 교육과정 외에 최근 교사 역할에 대한 새로운 시각이 나타나고 있는데, 이는 교사의 역할이 교육과정 분권화 및 자율화와 관련하여 교육과정 실천의 최종 결정자로서 재조명 되고 있는 것이다(김세영, 2017; 박승열 외, 2018). 결국에는 교육의 실천자인 교사가 교육의 내용과 방법을 결정하며 이를 어떻게 실행하고 평가하느냐의 문제가 가장 중요하기 때문에(교육부, 2018) 최근 교사 수준의 교육과정 논의가 아주 활발히 이루어지고 있다.

먼저, 교사 수준 교육과정의 개념 및 의미를 논의한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 추광재, 최민지, 김은영(2018)은 수업을 ‘교사가 교과 지식을 학생 수준과 관심에 따라 창조적으로 해석하고 실행하는 것이며, 동시에 국가와 학교 수준의 교육과정이 교사 수준의 교육과정으로 변화되는 과정’이라고 말하고 있다. 또한 서명석(2016)은 교사 수준 교육과정을 ‘국가 수준의 교육과정과 지역 수준의 교육과정을 기초로 하여 교사가 교실에서 독자적으로 만들어가는 창조적인 교육활동’이라고 정의한다. 그리고 에듀쿠스(2019)는 교사 수준 교육과정을 ‘국가·지역 수준의 교육과정의 기준과 지침을 가지고 학교 수준의 교육과정의 요구 및 환경 등을 반영하여 학급별로 편성·운영하는 실천 중심의 교육과정’이라고 보았다. 박승열(2016)은 교사 수준 교육과정을 교실 수준의 교육과정으로 개념화하고 있는데, ‘공식적으로 법령에서 규정하는 교육과정의 편성·운영 지침과 시·도 교육청의 편성·운영 지침을 반영하여 교실에서 교사가 최종적인 의사결정권을 가지고 교육과정 전문성을 발휘하는 것’이라고 보았다. 이와 같은 맥락에서 김현규(2016) 역시 ‘국가 수준 교육과정을 상세화하여 교실 수준에서 사용하는 혹은 사용한 교육과정(classroom curricular)’이라고 교사교육과정의 용어를 개념화하고 있다.

한편, 앞서도 언급한 바와 같이 ‘수준’의 개념을 생략하고 교사 자율성 및 주체

성을 강조한 연구들도 있다. 최용수, 고용안, 한민철(2019)은 교사교육과정을 ‘국가·지역 수준 교육과정을 바탕으로 학교 수준 교육과정에서 제시하는 요구와 교육환경을 반영하여 교사의 교육관과 철학이 닿는 내용의 의미와 가치를 학생들과 함께 배우며 삶과 삶을 담은 실천 중심 교육과정’이라고 말하고 있다. 또한, 박수원 외(2020)의 연구에서는 ‘교사교육과정(teacher curriculum)’이라고 정의하며 이를 ‘국가 수준에서 제시된 표준화된 교육과정을 기반으로 하되 교사의 교육과정 전문성을 바탕으로 새롭게 수정 및 개발한 교육과정이며, 이는 교실 속 학생들과 직접적인 만남을 통해 실제적으로 실행되는 교육과정’이라고 정의하였다.

이러한 논의는 각 시·도 교육청에서도 이루어지고 있는데, 이는 보통 정책 추진과 관련하여 진행되고 있다. 먼저 전라북도교육청(2019)은 교사교육과정 개발 및 학교교과목 생성에 관한 연구를 진행하고 있으며 교사교육과정을 ‘국가 교육과정체제에서 교육과정 대강화 및 분권화를 통해 교사가 교육내용을 통합하고 융합하는 학습의 촉진자가 되며, 수시로 지역과 학생 실정에 맞게 교육과정을 개발·편성하는 교육과정’이라고 정의한다. 또한 경기도교육청(2019)은 ‘교사별 교육과정’이라는 용어를 사용하여 ‘학생의 삶을 중심으로 국가, 지역, 학교 수준 교육과정을 공동체성에 기반하여 교사가 맥락적으로 해석하고 개발하여 학생의 성장 발달을 촉진하는 교육과정’이라고 말하며 국가 교육과정의 사용방식과 교사의 역할 변화의 내용을 담고 있다.

위에서 살펴본 교사 수준 교육과정의 개념들은 공통점과 차이점을 가지고 있는데, 기본적으로 모든 연구들은 ‘교사’ 중심의 교육과정 개발에 초점을 맞추고 있다. 즉, 교육과정 결정권의 주체가 국가, 지역, 학교를 넘어 교사로까지 내려와 논의되고 있는 것이다. 또한, 이러한 ‘교사’의 교육과정 결정권은 대부분 국가 혹은 지역교육과정, 그리고 학교교육과정에 기초한다는 전제를 가지고 있으며, 교육과정 개발에 있어 학생의 수준과 처한 환경을 고려하여 이루어진다는 의미를 내포하고 있다.

한편, ‘교사 수준 교육과정’, ‘교실 수준 교육과정’, ‘교사교육과정’ 등의 용어 사용에서의 차이점이 있는데, ‘교사 수준 교육과정’은 교육과정의 수준을 위계화 시켰을 때 가장 하위에서 직접적인 실행의 주체로서의 역할을 강조하였다. ‘교실 수준 교육과정’은 교육과정의 실행 공간에 중점을 두고 가장 작은 단위의 교실에서 교사가 수업하는 관점에서 논의되고 있다. 마지막으로 ‘교사교육과정’은 교사가 직접 교육과정을 개발한다는 것에 초점을 두고 있는데, 표준화된 국가교육과정의 기준과 지역교육과정 지침은 실제적으로 이루어지게 될 교육과정과는 괴리가 있는 것이 사실이며 이것을 보완할 수 있는 주체를 교사로 보고 교사에게 교육과정의 생성권이 있다는

것을 강조한다(정기오, 2009, 추광재 외, 2018). 이는 결국에는 교사교육과정이 교사의 주관적 이해 및 교실 수업 상황의 여러 요인들로 인해 교사 스스로 만들어낼 수밖에 없는 결과물임을 시사한다.

이처럼 교사 수준 교육과정은 그 의미는 비슷하지만 어떤 것에 초점을 맞추냐에 따라 여러 용어로 불리우고 있다. 이는 그 용어가 만들어지기 전 개념에 대한 배경이 서로 다르기 때문에 나타나는 현상이라 할 수 있다. 본 연구에서는 각 수준간의 관계를 나타내는 것이 아닌 교사교육과정 자체에 대한 것을 다루기 때문에 ‘교사교육과정’이라는 용어를 사용하기로 하였다.

2) 교사교육과정의 범위

선행 연구들에서 공통적으로 언급한 대로 교사교육과정은 국가·지역·학교 교육과정의 기준 안에서 일어나는 실제적 교육과정을 의미한다. 따라서 개개인의 교사에게 다르게 나타나는 교사교육과정의 실체를 탐색하는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다. 이를 위해 먼저 다른 수준의 교육과정과의 관계를 연계하여 살펴볼 필요가 있다.

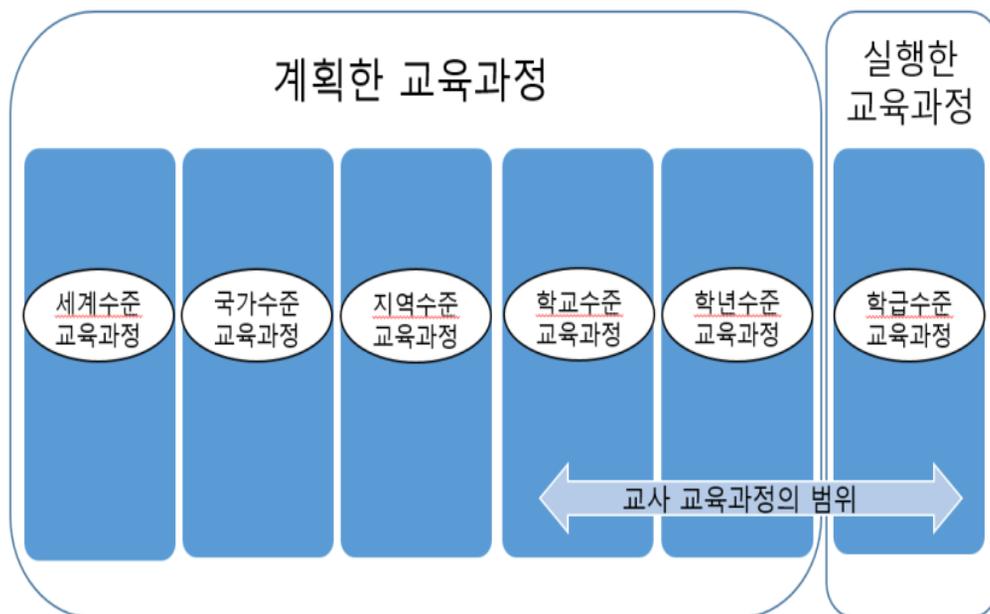
먼저, 최상위 수준의 교육과정으로 세계 수준의 교육과정을 들 수 있다. 이는 국가의 경계를 넘어 인류 보편적인 지식, 가치, 행동양식 등을 추구하는 국제 수준의 교육과정이다(홍후조, 2016). 여기에는 개별 국가나 지역, 문화에서의 보편성을 가지는 것을 넘어 인류 전체의 지식, 문화유산 중에서 보편적인 동의를 얻을 수 있는 공통의 필수 교육과정이 담겨 있어야 한다. UNESCO, IBO, OECD 등의 국제기구들은 지구촌 전체에서 일어나는 다양한 상황과 그에 따른 시사점들을 반영하여 교육적 함의를 도출하고, 이를 지향하는 세계 수준의 교육과정을 만들어낸다. 이렇게 마련된 세계 수준의 교육과정은 국가 수준의 교육과정을 개발할 수 있는 근간을 만들어 준다.

한편, 국가 수준의 교육과정은 우리나라와 같이 중앙집권형 국가에서 더욱 큰 역할을 하게 된다. COVID19, 4차 산업혁명과 같은 다양한 과제와 문제들이 나타나는 상황에서 사회 변화에 대처할 수 있는 인간상을 만들어내기 위한 국가 수준 교육과정의 역할은 더욱 중요해지고 있다. 이러한 국가 수준 교육과정이 가지는 확실성의 한계를 극복하고 지역의 특수성을 반영하기 위해 지역 수준의 교육과정이 만들어지고 이러한 지역교육과정의 지침은 국가와 학교 수준의 교육과정의 교량적 역할을 한다. 이는 교육과정 분권화의 취지와 맞물려 지역에서의 특별한 필요 및 요구를 학교 수준의 교육과정에 반영하는 역할을 한다.

이러한 논의를 살펴보았을 때 학교 수준의 교육과정은 세계, 국가, 지역 교육과정의 기준과 지침을 바탕으로 가르쳐야 할 시대적 요청과 지역의 특수한 필요 등 전반적 방향이 담긴 요강을 내포하고 있어야 한다는 것을 미루어 짐작할 수 있다(임재일, 2020). 즉, 이는 상위 교육과정의 교육목적과 방향을 반영하여 현장에서 실행되는 실천적인 교육과정에 가이드라인을 제공하는 역할과 기능을 가지고 있다고 볼 수 있다.

이러한 학교 교육과정을 바탕으로 초등학교에서는 학교의 규모에 따라 학년 혹은 학급 수준의 교육과정을 교사가 직접 편성·운영하게 된다. 중·대규모의 학교의 경우 동학년 체제 하에 학년만의 독특한 교육과정을 개발하게 되며, 이는 다시 각 학급 교육과정으로 세분화된다. 반면, 학년에 1개 학급만이 존재하는 소규모학교의 경우 별도의 학년 교육과정 체제 대신 바로 학교 수준 아래 교사가 실천하는 학급 수준 교육과정이 편성된다. 즉, 학년 혹은 학급 수준의 교육과정은 직접적으로 교사가 편성하고 운영하여 실행하는 것이 되며, 이는 학교 수준 교육과정에 근거하여 개발되고 있다는 것을 알 수 있다. 여기에서 학교·학년 수준 교육과정과 학급 수준 교육과정의 차이점을 찾아볼 수 있는데, 전자는 ‘계획한 교육과정’의 성격을 가지는 반면 학급 교육과정은 교사가 직접 ‘실행하는 교육과정’의 성격을 가진다. 즉, 계획되어 있는 학교와 학년 수준 교육과정을 토대로 하여 교사가 학급교육과정을 개발하고 이를 직접 실행하는 형태인 것이다.

위의 논의를 토대로 보면 교사가 직접적으로 관여하는 교육과정은 학교 수준 교육과정과 그 이하의 교육과정, 즉, 학년과 학급 수준의 교육과정이라고 볼 수 있다. 물론 상위의 교육과정들도 교사의 참여가 있지만 이는 소수이기 때문에 직접적인 참여라고 볼 수는 없다. 이 중에서 학교와 학년의 교육과정은 계획한 교육과정이며, 교사가 직접적으로 실행하는 것은 학급의 교육과정이 되는 것이다. 이러한 논의는 교사의 교육과정이 학교-(학년)-학급의 범위를 다루며, 계획한 교육과정뿐만 아니라 실행한 교육과정의 특성을 나타내는 것이라고 볼 수 있다(임재일, 2020). 즉, 교사의 자율성은 이러한 수준에서 발휘할 수 있다는 것을 나타낸다. 임재일(2020)이 나타낸 교사 교육과정의 범위를 재구성하여 위의 논의에 맞게 나타내면 아래 그림과 같다.



[그림 II-1] 교사교육과정의 범위

출처: 임재일(2020) 재구성

3) 교사교육과정의 형태

교사교육과정은 ‘계획한 교육과정’으로 국가와 지역, 학교 수준의 교육과정을 토대로 학생의 특성과 교사의 철학을 반영한 것이다. 이렇게 계획된 교육과정은 교사가 직접 현장에서 수업 등의 형태로 실천하며 ‘실행한 교육과정’으로 나타난다. 그리고 이것은 다시 계획한 교육과정의 결과로서 ‘성취한 교육과정’으로 도달하게 된다(임재일, 2020). 즉, 교사교육과정은 교사가 계획하며, 실천하고, 성취하는 교육과정의 다양한 모습으로 나타나며, 이러한 과정에서 교사가 주체적인 역할을 하며 개발해나가는 것이 교사교육과정이라고 할 수 있다.

교육과정 실행이란 변화를 실제로 적용하는 과정인데(Fullan, 1991), 교사교육과정에서는 교사가 교육과정을 다양하게 계획하고, 디자인하며, 만들어내는 일련의 교육과정 개발 흐름을 보여준다(Marsh, 1990; Ben-Pertz, 1990). 이렇게 교사가 교육과정을 개발한다는 교육적 함의는 ‘주어진 교육과정’ 혹은 ‘계획한 교육과정’과 ‘실행한 교육과정’의 차이를 줄이는 데에 목적이 있다. 이 차이를 줄이기 위해 교사는 문서화된 교육과정을 학생 개별적으로 실천 가능한 교육과정으로 바꿀 필요가 있는데, 여러 선행연구들에서 이러한 방법으로 교육과정 재구성을 든다(정광순, 2012; 박일수,

2013).

서명석(2011)에 따르면 교육과정은 ‘고정된 것’이 아니라 ‘만들어가는 것’으로 보았다. 즉, 교육과정 재구성이란 교사들이 국가교육과정의 기준을 학생들과 교육상황에 적절하게 다시 구성하여 운용하는 것이라 볼 수 있다(서경혜, 2009). 이러한 맥락에서 교육과정을 명사로 보는 것이 아니라 동사로 보아야 한다는 Ben-Peretz(1990)의 주장은 타당해 보인다. 학생과 학생 주변의 상황을 고려하여 변화하는 상황에 적응해 가는 교육과정 실천은 ‘만들어간다’의 개념이 더욱 어울리기 때문이다. 그래서 그는 교사는 외부 교육과정 개발자는 알 수 없는 학생의 특성 및 흥미, 상황적 요소들을 잘 알기 때문에 학생들에게 알맞은 교육과정을 개발할 수 있음을 주장한다. 성열관, 이민정(2009)은 교사의 전문성에 기초하여 주어진 교육과정의 목표 달성을 위해 교육의 계획과 교과서를 재조직하고 수정, 보완하는 활동을 교육과정 재구성이라 하였으며, 허영주(2011)는 교사가 국가, 지역, 학교 수준의 교육과정을 교사 스스로의 교육과정으로 구성해 나가는 모든 과정을 교육과정 재구성이라고 하였다.

초·중등교육법 제25조 학생생활기록-시행규칙-교육부훈령 제243호(2018.1.31.)-별지 9호의 교과학습발달상황 평가 및 관리 ‘3. 나’에는, ‘학생의 특성·학교 여건 등에 따라 교육과정 및 교과서 내용을 분석하여 교과협의회를 통해 재구조화할 수 있다’라고 제시하여 교육과정 재구성에 대한 논의가 이루어지고 있다. 또한, 2019학년도 학교생활기록부 기재요령(초등학교, 2019)에는 성취기준의 재구조화에 대한 내용이 제시되어 있는데, ‘성취기준 재구조화’는 ‘교육과정 성취기준을 실제 평가의 상황에 준거로 사용하기에 적합하도록 보고 구체적이고 명료하게 하는 것을 의미한다.’고 명시하고 있다. 그리고 초등학교 교육과정 총론 해설서 주요 변경 내용 신·구 비교표에는 ‘교과 영역 간, 영역 내 내용의 중복을 해소하고 수준을 조정함으로써 성취기준의 양과 수준을 적정화하여 학생들의 학생 부담을 경감할 수 있다.’라고 제시되어 있어 교사가 성취기준을 재구조화할 수 있음을 나타내고 있다.

이상 논의들을 볼 때, 교사교육과정은 ‘계획된 교육과정’으로서의 상위 교육과정과 학생의 맥락적 요소를 적합하게 재조직하여 다시 구성하는 것이며, 이는 교육과정 ‘만들어가는 교육과정’으로 인식할 때에만 가능하다는 것을 알 수 있다. 그리고 이러한 교사의 교육과정의 재구조화는 교사의 전문성과 깊은 관련을 맺고 있기 때문에 교육과정 실행뿐만 아니라 개발자로서의 위상과 특성을 가지고 있다고 할 수 있다(박수원 외, 2020).

2. 교사교육과정 특성 및 국가·학교수준 교육과정과의 관계

가. 교육과정의 ‘실제성’에 관한 연구

학교교육과정의 개발은 그 목적, 내용, 방법, 평가에 관한 수많은 의사결정이 학교 내 구성원들과의 상호작용을 통해 상황적이고 순환적이며 역동적으로 일어난다(정영근, 2000; Schwab, 1966; Taba 1962; Walker, 1975). 즉, 이는 학교 현장의 특수성을 반영하는 동시에 교육수요자들의 요구를 반영해야 하는 ‘실제성’이 존재하는 독자적인 성격을 가지고 있음을 나타낸다.

이경진, 김경자(2005)는 ‘교육과정 실행’을 강조하였는데, ‘교육과정 실행이란 계획되고 개발된 교육과정이 단순히 수업을 통해 실현되는 것을 넘어 교사가 학생들과 여러 가지 상황들을 고려하여 교육과정을 실제로 해석하고 조정하여 실천하는 과정’임을 말하였다. 이는 계획된 교육과정은 교사들이 실제 교실에서 함께 실천했을 때 실제적인 교육과정이 완성된다는 것을 함의한다.

또한, 이러한 실제성과 관련하여 교사가 ‘교육과정 개발자’임을 시사하는 연구들도 있다. 먼저 소경희(2003)는 학교교육과정에서 국가교육과정의 기본 지침을 충실히 이행하는 것이 필요하지만 이는 학교의 특성에 맞게 적용되어야 함을 주장하였는데, 이는 교사를 주어진 교육과정의 실행자가 아닌 교육과정을 적극적으로 구성하며 개발하는 주체로서 인정한다는 것을 의미한다. 박순경(2003a) 역시 교사를 교육과정 실행의 주체이자 교육과정 변화의 중심으로 보았으며, Darling-Hammond & Bransford(2005) 역시 교사는 스스로 이해한 교육과정을 자신만의 방법으로 학습자에 맞게 다시 계획하고 실행하는 역할을 해야 한다고 하였다.

교육과정 개발과 관련하여 Schwab(1971)은 새로운 방법으로서 ‘숙의(deliberation)’를 제안하였는데, 이는 먼저 어떠한 필요성이 요구되고 그 필요성에 따라 여러 대안들을 통해 해결책을 모색해 나가는 방식이다. 여기서는 각 대안의 결과들을 탐색하여 최선의 대안을 탐색하는 방법을 사용한다. 이러한 숙의의 목적은 구성원들 간의 원활한 의사소통을 통해 다양한 의견을 수렴하고 최선의 문제해결을 위한 합의를 도출하는 데 있다(박현주, 1991). 교육과정의 개발에 있어 Walker(1975)는 Tyler식의 방법을 비판하며 현장의 실제성을 위하여 사고의 방향을 ‘위에서 아래로’가 아닌 ‘아래에서 위로’ 바꾸어야 한다고 제안하였다. 학교 현장에서 역시 이러한 숙의 방식을 사용하여 구성원들 간 원활한 의사소통을 통해 학교 현장의 문제해결을 하여야 한다고 주장하였고, 특히 교사와 학생이 만나는 경험을 중시하고 교육과정은

‘교사와 학생이 만나 산출해 내는 것’으로 보아야 함을 주장하였다. 즉, 숙의의 관점은 교육과정의 개발이 현장생성식으로 이루어져야 함을 의미하며 교육과정 결정에 있어 교사, 학생의 의사를 반영한다는 점에서 현장지향성을 가진다.

결국 교육과정의 개발은 ‘계획한 교육과정’보다 ‘실천된 교육과정’에 근거해야 한다는 시사점을 도출할 수 있고, 나아가 문서로서의 교육과정이 아닌 실제 이루어지는 현장의 교육과정에 대한 연구가 이루어져야 한다는 것을 앞의 선행연구들을 통해 확인할 수 있다.

나. 교사교육과정 관련 법적 조항 및 교육과정기준

1) 교사교육과정 관련 법적 조항

교육과정 수준을 결정하는 데 있어 법적인 영역은 그것의 권한과 관련되어 있다. 교육과정의 기준, 지침과 관련한 기본적인 사항을 결정하는 것은 결정 주체와 범위에 관한 것이기 때문이다. 따라서 교육과정 결정 주체와 권한 및 범위에 대한 탐색은 교사교육과정의 정당성을 역설하는 데 근거가 된다.

우리나라 교육과정에서는 6차에서 처음으로 ‘성격’ 부분에 교육과정의 법적 의미를 분명히 밝히고 있다. 국가 수준의 교육과정은 초·중등학교의 교육내용에 관한 전국의 공통적이고 일반적인 기준을 말하며, 편성·운영해야 할 교육과정의 목표, 내용, 방법, 평가, 운영 등에 관한 국가 수준의 기준 및 기본 지침이라는 것을 제시하였다(교육부, 2018a). 이렇게 교육과정 분권화 및 자율성이 확대된 시기는 6차 교육과정 부터이고, 법적 근거는 「초·중등교육법」 제23조에서 만들어졌다. 「초·중등교육법」 제23조 2항에서는 각급 학교 교육과정의 기준 및 내용에 관한 사항들을 교육부 장관이 정하도록 규정하였고 이때부터 전국 초등학교들은 단위학교 스스로 편성·운영해야 할 학교교육과정 기준을 개발하게 되었다. 시·도 교육감은 이를 근거로 지역의 특수성에 맞는 교육과정 지침을 마련할 수 있도록 법적인 근거를 마련하였는데, 지역의 특수성과 각 학교의 실정에 맞는 교육과정을 편성·운영할 수 있게 하였다. 「지방교육자치에 관한 법률」 제27조 제6호에서는 이러한 교육과정 분권화 및 자율성에 대한 근거를 뒷받침하고 있다. 위의 논의를 살펴보았을 때 교육과정 결정 구조의 분권화로서 국가와 학교의 관계가 계층적인 관계에서 수평적인 관계로 변화하였다는 것을 의미한다.

교사의 역할 변화와 관련한 법 조항도 찾을 수 있는데 「초·중등교육법」 제20조 제4항에서는 ‘교사는 법령에서 정하는 바에 따라 학생을 교육한다’라고 명시하며 교

사가 교장의 명령에 통제당하는 존재가 아닌 법령에 따라서 학생의 교육을 담당하는 독자적 존재로서의 역할 변화를 나타냄과 동시에 단위학교 자율성을 확보하기 위한 근거가 되고 있다(박창언, 2019).

이처럼 교사교육과정을 직접적으로 언급하는 법적 조항은 아직 없지만, 학생의 선택권을 보장하고 이에 따른 교사의 책임을 명시하는 교사교육과정의 근거로서의 법적 조항들이 존재하고 있으며, 이로 인하여 교육과정 운영이 국가가 아닌 교사 중심 체제로 변화하고 있음을 시사한다. 이러한 국가교육과정 문서의 변화와 「초·중등교육법」 조항들의 변화는 교육과정 운영이 국가중심적 성격을 탈피하고 학교, 나아가 교사 중심의 접근으로까지 교육과정의 분권화 및 자율성을 확장하여 해석할 수 있음을 나타낸 것이다(박창언, 2019). 결론적으로, 교사는 교장 그리고 동료들과의 협력을 통하여 국가교육과정 문서의 대강적 기준을 준수하며 학교 혹은 교사 스스로의 독자적 교육과정을 편성·운영할 수 있는 주체라고 해석할 수 있다.

이러한 접근들은 교육과정의 교사 중심적 접근으로서의 변화를 시사하며 이를 위하여 교사의 교육과정 전문성을 위한 정책적 노력이 요청됨을 시사한다. 교사의 역량과 관련하여 학교 교육과정의 운영은 학생을 성장시키기 위한 근본적인 목적 하에 이루어지기 때문에, 교사 전체가 협력하여 학교의 전체적 교육수준을 향상시키고 「초·중등교육법」 제23조 2항에서 제시하는 학교의 맥락 및 지역 특수성에 부합하는 목표를 설정하고 이를 추구하는 역량이 필요하다(손민호 외, 2017). 이는 「헌법」 제31호 제4항에서 말하는 교육의 자주성과 전문성, 정치적 중립성 등과 깊은 관련이 있으며 이러한 조항들은 교사가 학생 개개인에게 적절한 교육과정 및 방법, 평가를 통해 학생의 소질과 적성을 현실화시켜야 함을 역설하며, 표준화된 국가교육과정과는 다른 운영의 자율성과 전문성을 가질 필요가 있다는 점을 시사한다.

이상의 논의들을 뒷받침하는 교육과정 분권화 및 교사의 교육과정 자율성과 관련한 법적 근거들은 다음 표와 같다.

〈표 II-1〉 교육과정 분권화 및 교사의 교육과정 자율성 발휘에 대한 법적 근거

법적 근거	법적 내용
헌법 제31조	제1항 : 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다. 제4항 : 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다.
초·중등교육법 제23조	제1항 : 학교는 교육과정을 운영하여야 한다. 제2항 : 교육부 장관은 제1항에 따른 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육부 장관이 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있다.
교육기본법 제3조	모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가진다.
교육기본법 제4조	제1항 : 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다. 제2항 : 국가와 지방자치단체는 학습자가 평등하게 교육을 받을 수 있도록 지역 간의 교원 수급 등 교육 여건 격차를 최소화하는 시책을 마련하여 시행하여야 한다.
교육기본법 제5조	제1항 : 국가와 지방자치단체는 교육의 자주성과 전문성을 보장하여야 하며, 지역 실정에 맞는 교육을 실시하기 위한 시책을 수립·실시하여야 한다. 제2항 : 학교운영의 자율성은 존중되며, 교직원·학생·학부모 및 지역주민 등은 법령으로 정하는 바에 따라 학교운영에 참여할 수 있다.
교육기본법 제6조	제1항 : 교육은 교육 본래의 목적에 따라 그 기능을 다하도록 운영되어야 하며, 정치적·파당적 또는 개인적 편견을 전파하기 위한 방편으로 이용되어서는 아니 된다. 제2항 : 국가와 지방자치단체가 설립한 학교에서는 특정한 종교를 위한 종교교육을 하여서는 아니 된다.
초·중등교육법 제28조	제1항 : 국가와 지방자치단체는 다음 각 호의 구분에 따른 학생들을 위하여 대통령령으로 정하는 바에 따라 수업일수와 교육과정을 신중적으로 운영하는 등 교육상 필요한 시책을 마련하여야 한다.

이상의 탐색들을 정리하면, 국가 수준 교육과정과 교사교육과정의 관계는 이전과 많이 달라졌다고 볼 수 있다. 제6차 교육과정 시기 이후 교육과정 결정구조가 변화하고 실질적인 분권화가 일어남에 따라 국가와 학교의 관계는 수평적으로 바뀌었음을 확인할 수 있었다. 또한 법적 조항에서는 교육과정의 실질적 주체는 교사이며, 교육법은 행정법과 달리 학생의 성장을 최우선의 목적으로 하는 독자적인 법 영역을 형

성하고 있어 학교의 특수성 및 수업 상황에서의 맥락적 요인에 따른 교사의 자주성과 전문성이 중요시되고 있음을 알 수 있었다.

2) 국가교육과정에서의 교사교육과정 관련 내용

임재일(2020)은 국가교육과정 기준을 통하여 교사교육과정을 탐색하였는데, 6차 교육과정 시기 전후로 선명하게 대비되는 결과를 볼 수 있다.

먼저 6차 교육과정부터 교육과정의 분권화, 지역화, 자율화 측면에 교육과정의 목적을 두고 있으며, 교육과정의 권한이 국가에서 시·도 교육청으로 그리고 7차에서는 학교로까지 이동하고 있는 모습을 볼 수 있다. 이러한 특성은 2009 개정 교육과정부터 더욱 두드러지게 되는데 ‘창의적 체험활동의 신설로 학교의 재량권을 부여’하였고, ‘교과별 기준 수업 시수 20% 증감이 가능’하도록 하여 학교의 교육과정 자율성을 더욱 강화하였다.

1차에서 5차까지는 교육과정의 분권화를 직접적으로 언급하지는 않았고 지역화 혹은 자율성 발휘의 특성들이 문서에 담겨 있기는 하지만 이러한 권한이 교사수준은 아니었다. 하지만, 6차 이후부터는 교육과정의 구체적인 내용이 ‘지역의 특수성, 학생, 교원, 주민의 요구와 필요의 반영 및 이에 따른 전반적인 학교 실정을 고려한다’라고 제시하여 다양한 교육 주체들을 구체적으로 나누어 언급하였고, 7차 교육과정에서는 편성·운영 지침에 ‘학교교육과정위원회’를 제시하여 학교 내에서의 권한이 확대되었음을 드러내었다. 또한 ‘학생 중심 교육과정’을 명시하여 수요자 중심의 교육과정 특징을 나타내었고 이는 학생이나 학부모의 필요와 요구를 반영하는 학교의 재량권이 확대될 수밖에 없음을 시사하였다. 이러한 교육과정 분권화, 지역화 및 자율화에 따른 교육과정 자율성의 발휘는 현재 2015 개정 교육과정까지 점점 확대되고 있음을 볼 수 있다.

한편, 2015 개정 교육과정에서는 계획된 교육과정을 넘어 직접 실행하는 수준에서의 교육과정에 대해 방법과 대상이 구체화되어 있는데, ‘여러 주체들과 교육과정 거버넌스를 만들어 민주적 교육과정을 운영’하도록 제안하고 있다. 이는 교육과정 결정 권한을 교육공동체로까지 확대하며 다루어야 할 대상을 보다 구체화하고 교육과정 생태계라는 생태학적 관점에서 바라보아야 함을 시사한다.

이러한 변화들은 교사가 교육과정 결정의 주체이며 실행의 중심에 있음을 시사하고 그에 대한 당위성을 제공해주고 있으며 보다 넓은 관점에서 교육과정 개발 연구가 이루어져야 함을 나타낸다.

3. 초등교육과 교사교육과정

초등학교 교사교육과정 개발의 출발은 ‘초등교육’의 의미를 살펴보는 것에서부터 시작하여야 한다. 초등교육의 학문적·실제적 성격을 이해하고 이를 기반으로 초등교육의 정체성과 초등교사의 전문성이 교사교육과정과 어떻게 유기적으로 연관되는지 이해하는 것이 중요하기 때문이다.

그러므로 이 장에서는 초등교육의 특징이 무엇인지 여러 관점으로 알아보고, 이를 바탕으로 교사교육과정 개발의 함의를 찾아보고자 한다.

가. 체험을 통한 기초·기본의 습득

초등교육과정의 여러 교과를 담당하는 초등교사 입장에서 학생에게 가르치는 내용은 중등교육보다 단순히 수준이 낮고 기초적인 것이 아니라, 공통적이고 중심적인 개념 및 원리로서의 기초를 말한다. 즉, 모든 교과 개념을 아우르는 공통성을 가지며 모든 교과의 바탕이 되는 이해의 형식(forms of understanding)을 바로 기초라고 정의할 수 있다(정광순, 2004: 193-194). 이로 미루어 볼 때 초등교육과정은 학생들이 학습 활동을 통해 교과 내용의 기초를 터득하여 가는 것이라고 할 수 있다. 여기서 모든 교과에 공통으로 적용되고 습득될 수 있는 기초는 ‘핵심 개념 및 원리’로 규정될 수 있으며, 교과의 내용과 아동의 경험을 통합하여 가르치는 초등교육에서의 학습은 ‘활동’의 형태가 적합하다. Dewey가 말하는 ‘교과 지식의 심리화’나 Schwab이 내세운 ‘절충적인 것(eclectic)’은 이와 맥락을 함께 한다.

지식뿐만 아니라 기능과 가치 및 태도를 함께 기르기를 기대하는 초등교육의 전인성의 관점으로 볼 때, 초등교육에서의 기초는 교과 내용과 학생의 경험에 기반을 둔 핵심 개념이자 원리인 것이다. 이에 강충열(2006)은 초등교육이 중등교육의 도구로서의 교육과 차별화된 ‘과정으로서의 교육’으로 아동 개인의 의미 있는 경험의 성장을 추구하는 교육이 되어야 한다고 역설하였다. 따라서 초등교육에서는 결과로서의 교육보다 과정적 교육이 우선적 지위를 차지하고 있다고 할 수 있다. 역량을 기반으로 하는 2015 개정 교육과정과 관련지어 보면, 교과 내 또는 교과 간 핵심 개념과 원리를 학생의 경험과 연관 지어 통합적인 교육과정을 구현하는 방식이 초등교육에 더 적합함을 확인할 수 있다. 초등교육과정을 개발하고자 하는 교사에게 활동 기반의 기초성은 학생들이 익힌 교과 지식을 직접 활용하는 과정에서 학습되는 것으로써 그들의 배움과 밀접한 관련이 있으므로 중요하게 다루어야 할 성장의 원리이다.

따라서 초등교육에서의 기초성은 미래의 삶과 얹에 근간이 되므로 ‘기초적 완전성(basic perfection)’으로 구현되며 초등교육 그 자체로도 완성교육의 의미를 가질 수 있다는 정체성을 확인할 수 있다. 초등교육에서 학생의 배움은 직접 참여할 때 일어나며 체험하여 습득하는 활동을 통해 학생의 앎을 구성해 나간다고 볼 수 있는데, 이때 기초성은 초등교육과정이 목표로 하는 최소한의 공통요소이자 필수 요소로 교육과정 개발 단계에서 반드시 포함하여야 한다는 시사점을 준다. 따라서 교사는 교육과정을 문서로 체계화하는 과정에서 초등교육에 대한 이해와 실현 가능성을 염두에 두어야 하고, 초등교육의 기초적 완전성을 교육과정의 기저로 삼을 수 있는 전문성과 안목을 길러야 한다.

나. 총체적 발달을 위한 통합적 안목

초등교육은 학생과 교육을 전체적인 관점으로 보는 통합교육이기 때문에 학생들에게 유기적으로 통합된 지식과 경험의 기회를 주고, 사회 현상과 밀접하게 연결할 수 있는 통합적인 안목을 가져야 한다(고재천, 2001: 171). 이는 교사가 다양한 인지적·사회적 배경을 가진 학생들을 대상으로 효과적인 교육을 하기 위해서 초등교육학적 선행 연구를 토대로 총체적인 관점을 갖고 학생을 지도할 수 있는 전문성이 요구된다는 것을 의미한다.

학생을 대상으로 수업 및 생활지도를 할 때는 초등교육의 충분한 이해 속에서 인격체로서의 학생을 바라보는 보다 넓은 시야가 요구된다. 그러한 시야는 교과와 학생의 삶을 연관 짓거나 지식, 기능, 가치·태도를 통합하는 전인교육의 방향성을 제시해 주며, 전 교과를 다루는 초등교육에서 교과 내, 교과 간, 범교과 등 통합적이고 융합적인 방법으로 가르치는 내용과 대상을 볼 수 있게 하는데 큰 역할을 한다.

중등교사는 해당 전공 분야의 교과 지식과 수업기술을 통해 전문성을 발휘할 수 있다면, 초등교사는 앞서 서술한 바와 같이 폭넓은 교과 내용을 아우를 수 있는 주제나 가치를 중심으로 선정하고 통합적으로 조직하여 가르칠 수 있는 전문성이 겸비되어야 한다는 것을 알 수 있다. 따라서 초등교사는 전반적인 교육학적 이론과 다양한 교과 내용의 실재를 넘나들면서 통합적 안목으로 학생들의 삶을 들여다보고 그들의 총체적인 발달을 돕기 위한 교육적 역량을 갖추어야 한다.

다. 쉬운 배움을 위한 어려운 고민

초등교육의 관건은 교사의 교수·활동 과정에서 찾아볼 수 있다. 유한구(1992)의 견해를 살펴보면 중등교사에게는 교과 내용에 대한 학문적 이해가 더 필요하지만, 초등교사에게는 지도하는 대상에 대한 이해가 더 우선되어야 한다며 그 차이를 밝힌 바 있다. 가르치는 내용에 앞서 가르치는 대상에 대해 교사의 전문성을 집중하면서 어느 수준에 맞추어 표현해야 하는가를 고민하는데서 초등교사의 전문성이 차별성을 가진다고 할 수 있는 것이다.

이는 쉬움과 어려움의 패러독스이다(엄태동, 2002). 쉬운 것은 누구나 가르칠 수 있다는 일반적인 생각을 비판하면서 아는 것과 가르치는 것을 같은 행위로 보는 것을 바로 잡아야 한다고 주장한 바 있다. 교과 내용을 지도하는 초등교사는 자신이 가르쳐야 할 교과의 내용과 체계를 올바르게 이해하고, 그 지식을 학생의 수준에 맞게 재구성하여 지도한다는 것은 결코 쉽지 않은 일이라는 것임을 언급하면서(고재천, 2001: 174), 학생 수준에 맞는 용어나 개념을 찾아내고 이를 자료로 구성하여 제공하는 방식, 활용 예시, 수업에의 적용 등 전문적인 지식을 쉽게 풀어낼 수 있는 역량을 갖추어야 한다고 강조한다.

이 주장에는 매우 핵심적인 초등교육의 특징이 포함되어 있다. 학생이 관심과 흥미를 보이는 대상들은 실제 교사에게 아주 단순하고 사소한 것일지도 모른다. 하지만 학생들을 만나는 장면에서 초등교사들은 자신의 눈높이를 학생의 수준으로 내려서 교사 자신도 그 대상에 적극적으로 다가가야 한다는 어려움을 가지고 있다(엄태동, 2002: 119). 또한, 교실에서 만나는 다인수 학생들의 소질과 적성 등을 고려하기 위해 그들의 다양한 요구와 필요를 기꺼이 충족시켜야 하는 어려움이 있으며 그에 맞는 다차원적인 능력을 발휘해야 하는 곤란함이 초등교육의 특징이라고 할 수 있다. 그러므로 초등교사가 학생을 가르치려면 그 학생의 수준을 판단하여 그곳까지 함께 내려간 후 자신도 학생처럼 그 학습 과제를 받고 그것에 적극 참여하면서 탐구과정을 통해 배움을 경험할 수 있는, 쉽지만 어려운 패러독스의 전문성을 발현할 수 있어야 한다.

이와 더불어, 학생 삶의 고유한 세계를 이해하고 그들의 문화적 맥락을 존중하는 교육자로서의 역할을 논의하면서 교사의 문화적 역할을 규정한 주장도 있다(이선희, 권동택, 2013). 가르침과 배움이 일어나는 수업 상황을 학생의 입장에서 본다면, 그들이 처해 있는 상황과 맥락을 고려하여 쌍방향적인 소통이 활발하게 이루어질 수 있도록 다리를 놓아줄 수 있어야 한다는 것이다. 학생은 성장할 수 있는 무한한 가능

성을 가지고 있기 때문에 학생의 발달 수준을 진단하고, 학생의 필요와 배움로서의 교육적 체험 기회를 제공해야 한다고 강조하였다(권동택, 2003). 이와 같이 초등교육은 학생의 삶과 얹의 필연적 관점에서 수준에 맞는 교수·활동으로 조직되어야 하고 학생들이 삶을 잘 가꾸어 나갈 수 있도록 수월하게 얹의 방법을 체득할 수 있도록 도와주어야 한다.

라. 함께 하는 삶을 위한 담임제와 학년군제

초등교육은 학생들의 가소성(plasticity)이 활발히 나타나는 시기에 이루어진다. 유아교육에서 한 발 더 나아간 학생들이 경험하게 되는 초등교육 6년 과정은 학생의 발달 단계에 따라 가르쳐야 하는 지식과 기능이 크게 확장된다는 것에 주목해야 한다. 이 시기에 형성될 수 있는 성격, 정서적 안정감, 인간에 대한 신뢰, 사회성, 가치와 태도, 창의성 등의 요소를 고려해 볼 때, 초등교사의 역할은 학생에게 지대한 영향을 미친다(유승희, 2000: 183). 이처럼 초등학교 과정은 지식이나 가치, 태도 등의 습득이 비가시적이고, 단순한 평가로 측정하기 힘든 내면적 요소로 구성된다. 그러므로 초등교육에서 학생의 관심과 흥미, 호기심, 내적 동기 등 잠재되어 가능성이 자연스럽게 발현되고 그 맥락 속에서 배움을 스스로 구성해 갈 수 있는 ‘환경’을 마련해 주는 것 또한 간과할 수 없는 역할 중 하나이다.

이 때 고려해야 할 것은 교과 담당 중심인 중등교육과는 다르게 초등은 담임제의 형태로 운영된다는 것이다. 초등교사는 학교생활 전반에 걸쳐 기초적이고 기본적인 지식과 경험을 중심으로 전 교과를 통하여 서로 관련짓고 통합함으로써 학생의 삶을 함께 사는 존재로 곁에 있어 주어야 한다(고재천, 2001; 배지은, 2013; 유승희, 2000). 초등교육이 이루어지는 시기는 무한한 가능태(potentiabilities)의 발달 단계이므로 초등교사는 학교생활을 늘 함께하면서 전인적 인성 형성을 위한 사회화 과정에서 모델로서의 역할을 수행해야 하는 것이다. 이런 역할을 통해 학생들은 각 교과의 기초적인 지식을 익히고 기본 생활 습관을 형성하며 일상적인 배움과 성장을 교사의 삶을 통해 점차 실현해 나갈 수 있다. 따라서 초등학교 담임의 교육관은 가르칠 교과 지식에 머무를 것이 아니라 통합된 존재로서 인정하는 안목으로 확장하여야 하며, 학생과의 만남에서 이루어지는 삶의 맥락에 유연하게 동참하고 길을 찾아가면서 수업 및 생활지도를 실천해 가는 것에 중점을 두어야 한다.

또 다른 특별한 고려 사항은 초등의 경우, 중등교육과는 다르게 학년 체제로 조직

·운영되고 있다는 점이다. 중학교나 고등학교는 교과를 중심으로 교육과정을 계획하고 운영한다. 학년의 계열성을 참고하지만, 함께 모이는 공동체의 기준이 교과 체제이며 매년 모였다 흩어지는 과정을 겪는다. 반면, 초등학교는 학년을 중심으로 모든 교육 활동이 꾸려진다. 즉, 학생의 연령과 수준에 따라 가르치는 교과 내용과 범위, 학생이 체득해야 할 기능과 태도가 조금씩 다르기 때문에 학년을 기준으로 협업하는 특성이 뚜렷하게 나타난다. 이러한 특성은 학교 교육과정에 근거한 학년 교육과정이라는 특별한 문서와 실천을 만들어낸다. 중등에서는 학교 교육과정과 교과 교육과정으로 구성된다면, 초등에서는 학년의 특성이 적용된 학년 교육과정, 그리고 각 교실을 단위로 하는 학급 교육과정으로 세분화·구체화하는 방법을 활용하는 것이 대부분이다. 학생의 발달 수준과 나이에 근거하여 동학년 중심의 교육과정이 운영되기 때문에 동학년이라는 공동체성이 초등교사에게는 자연스럽게 자리 잡게 되는 것이다. 초등교사는 동학년 혹은 학년군에서 교과 내용에 대한 공유와 생활지도에 대한 문제를 함께 소통하며 해결 방법을 찾아가는 공동체의 구성원이라고 할 수 있다. 따라서 학생을 잘 가르치고 온전한 성장을 돕기 위해서는 함께 고민하고 같이 문제를 공유하는 소속감과 집단지성을 기반으로 협업지향적 역량을 갖추는 것이 바람직하다. 무엇보다 학급 담임은 학생에 대한 다양하고 심층적인 이해, 교사와 학생 사이의 친밀한 관계 형성, 학생의 개성과 수준에 적합한 교육계획 수립, 총체적인 학급 교육과정 운영 등에 책임감을 발휘하여야 하며 이는 초등학교에서 찾아볼 수 있는 독특한 문화라는 점에 주목하여야 한다(배지은, 2013).

위에서 서술한 바와 같이, 초등교육학의 학문적 성격에 근거하여 살펴보면 초등교육의 독자적인 특성을 속속 찾아볼 수 있다. 초등교육에서 드러나는 독특한 특성은 초등교육의 실제 현장에서 나타나는 ‘현상’에서 읽어낼 수 있는데, 초등교육의 대상인 학생의 특성을 세심하게 분석하여 교육과정에 반영할 때 그 교육적 효과가 높다는 점이 바로 그것이다. 더불어 이를 가르치는 교사의 역할과 필요한 역량이 다른 학교급과 다르기 때문에 초등교육에 초점화된 이해를 기반으로 할 때 초등교육이 목적인 바에 보다 가까이 갈 수 있는 것이다. 초등학교에서 적용 중인 담임제와 학년군제라는 시스템은 교사와 학생의 관계 그리고 동료 교사와의 관계가 형성되는 과정에 큰 영향을 미치므로 초등학교 교실 현장에서 일어나는 전반적인 문제를 해결하는 방법을 강구하는데 실질적인 도움을 줄 수 있다.

결국 초등교사는 학생의 발달연령에 맞추어 계획한 적절한 ‘활동’을 통하여 모든 교과의 기반을 마련하고 공통으로 작동할 수 있는 ‘핵심개념 및 원리’로서의 기초성

을 중심으로 교육과정을 운영하여야 한다. 교과와 내용과 학생의 경험을 통합·융합할 수 있는 교육과정 설계와 실행에 전문성을 발휘할 때 비로소 최상의 효과를 얻을 수 있는 것이다. 따라서 초등교육은 학생 각자에게 의미 있는 경험과 발전적인 성장을 선물할 수 있으며, 이를 위해 삶과 연계되는 앎의 기초적 완전성을 추구하는 과정에 보다 세심한 교육과정학적 이해와 역량을 발휘해야 함을 이론적 검토를 통해 발견할 수 있었다.

지금까지 살펴본 선행 연구의 내용을 기반으로 초등 교사교육과정 개발을 위해 초등교육만의 독자적인 특성을 반영하여 초등교육에서의 기초적 완전성, 교사의 전문성을 내포하는 교육적 시사점을 본 연구에 적용하고자 하였다.

제III장

연구방법

1. 연구 설계
2. 연구 참여자
3. 자료 수집 방법
4. 자료 분석 방법

III. 연구방법

1. 연구 설계

본 연구는 초등 교사들의 교사교육과정 개발 경험을 살펴봄으로써 교육과정 자율화에 대한 시사점을 탐색하는 데 목적이 있다. 이론적 배경을 토대로 정리해 보면 교사교육과정은 주어진 교육과정을 재구성하여 운영하기보다는 개발에 초점을 맞춘 개념이고, 교사가 교육과정 개발의 주체가 되어 상황과 맥락에 맞게 개발한 교육과정이라고 할 수 있다(김현규, 2021). 이러한 맥락에서 본 연구는 최근 활발하게 시도되고 있는 교사교육과정의 개발 경험에 주목하게 되었다. 그리고 교사교육과정을 개발하는 과정에서 초등 교사들의 인식 변화와 경험을 심층적으로 탐색하기 위하여 ‘질적 사례 연구’를 적용하였다.

사례연구는 질적 연구를 할 때 공통적으로 활용할 수 있는 방법으로 무엇을 연구할 것인가에 대한 선택이라고 할 수 있다(Stake, 2005). 따라서 하나 또는 여러 사례를 깊이 있게 탐색하여 특정한 상황이나 맥락 속에서 선정된 사례가 전개되는 과정을 이해하고자 할 때 활용할 수 있다. 그리고 특별하고 한정된 사례의 기술에 머무르는 것이 아니라 연구자의 관점을 통해 현상에 대한 이해를 얻는 데 적합한 방법이다(Elbaz, 1981). 본 연구에서는 초등 교사들이 교사교육과정에 대하여 인식하고 이를 개발해 나가는 과정에 주목하였고, 이 때 경험의 의미를 생생하게 파악하고자 하였다.

본 연구의 사례 선정을 위하여 다양한 초등 교사교육과정 개발에 참여한 교사를 찾아보았다. 교육과정 개발에 대한 인식 및 과정이 경력, 근무지 등의 특성에 따라 다를 수 있기 때문에 참여한 교사들을 대상으로 예비연구를 진행하였다. 그 후 연구대상으로서 적합하다고 생각되는 교사들을 최종적으로 선정하게 되었다. 교사교육과정에 대하여 인식하게 된 시점과 실질적으로 정리된 교육과정 문서를 기준으로 하였으며, 특히 전라북도교육청 교육혁신과 주관 ‘참학력 기반 혁신교육과정 정착을 위한 초등교과(목) 교육과정 개발 연구’에 참여한 교사들이 본 연구의 범위 상 대상자로 적합하다고 판단하였다.

사례 연구는 심층면담을 중심으로 진행되었다. 심층면담은 사례 연구에 효과적인 방법으로(Merriam, 1998), 연구 참여자들의 생생한 경험을 탐구함으로써 그 경험에

내재된 의미를 이해할 수 있다(Seidman, 2006). 따라서 연구 문제에 관한 참여자의 심리, 관점, 태도, 가치 등 다각적인 이해를 얻을 수 있다(전영국, 2017; Johnson, 2002). 본 연구에서는 심층면담을 보다 효과적으로 하기 위해 우선 반구조화된 질문으로 개방적인 면담을 하였고, 이 과정 속에서 교사교육과정 개발에 대한 교사의 인식과 경험을 살펴보고자 하였다. 심층면담으로 확인하는데 한계가 있는 정보들은 개발 과정에서 교사들이 활용한 연수 자료집, 교사교육과정 개발 사례 모음집, 연구 보고서 등의 다양한 자료를 통하여 추가하였다. 교사교육과정 개발에 참여한 교사들의 심층면담과 이 때 사용한 여러 자료를 총체적으로 분석하면서 연구를 진행하였다.

2. 연구 참여자

본 연구에서는 교사교육과정 개발의 과정을 경험해 본 초등 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자의 선정은 교사교육과정 개발자로서 교사들의 다양한 상황을 고려하여 이루어졌다. 이에 2020년 전라북도교육청 교육혁신과 정책 연구에 참여한 교사교육과정 개발자 명단을 활용하였으며 이들을 대상으로 전화 혹은 면담으로 예비 연구를 우선 진행하였다. 예비 연구를 분석한 결과 교사교육과정 개발에 대한 인식 정도와 개발 경험을 구체적으로 진술한 교사들을 추려낼 수 있었다. 교사교육과정 개발은 근무 지역과 학교 규모에 영향을 받는 것으로 드러났으며, 교직 생애 중 이를 인식하고 개발에 집중한 경력은 경험의 수준을 잘 담아내는 양상을 보였다. 이를 기준으로 연구 참여자를 목적 표집하기 시작하였고, 교사교육과정을 개발하고 문서로 작성하면서 겪었던 어려움이나 개선의 방향을 공유할 수 있는 8명의 교사를 최종 연구자로 선정하였다. 연구 참여자의 구체적인 정보는 다음 <표 Ⅲ-1>와 같다.

〈표 III-1〉 연구 참여자 정보

구분	근무지	학교 규모 (학급 수)	교직 경력	개발 경력	교사교육과정 영역
A	시	47	18	3	문화다양성(시각 예술)
B	군	19	13	3	문화다양성(세대, 지역)
C	군	6	17	4	기초 수리력
D	시	16	13	2	기초 문식성
E	시	21	15	2	공동체 역량
F	군	6	20	2	공간혁신 메이커 교육
G	군	6	19	3	문화다양성(세대 이해)
H	시	12	11	3	환경(기후 활동)

최종 선정된 연구 참여자는 시 단위 지역 소속 교사 4명과 군 단위 지역 소속 교사 4명이다. 연구 참여자들은 모두 초등 교사이자 교사교육과정 개발 정책 연구에 참여하였으며, 교사로서 마주한 국가교육과정의 한계에 대하여 문제를 제기하고 있었다. 연구 참여자들의 교사교육과정 개발 경력은 2년에서 4년 사이이며, 이 중 1인은 정책 연구 기획 단계에 참여한 경력이 있어 보다 세부적인 면담이 가능하였다. 참여자의 교사교육과정 개발 영역은 문화다양성, 기초수리력, 기초문식성, 공동체 역량, 공간혁신 메이커 교육, 환경 등 다양하게 구성하였다.

이처럼 근무지역 및 학교 규모별, 경력별로 서로 다른 상황에서 교사교육과정을 개발한 교사들의 경험은 연구 문제를 다각도로 검토하고 종합할 수 있는 중요한 토대가 되었다.

3. 자료수집방법

본 연구는 심층면담 내용과 참여 교사별 교사교육과정 관련 문서, ‘참학력 기반 혁신교육과정 정착을 위한 초등 교과(목) 교육과정 개발 연구’ 관련 문헌을 분석하여 자료를 수집하였다. 심층면담을 진행하기에 앞서 선행연구 논문, 전라북도를 포함한 각 시도 교사교육과정 개발 현황, 교사교육과정 정책 연구 계획서 등 관련된 자료들을 수집하고 분석하여 연구 참여자들이 경험한 교사교육과정 개발 과정에 대한 맥락을 이해하고자 하였다. 또한 실제로 각 교사교육과정에 교사 자율성이 어떻게 반영되

어 어떠한 체계로 구성되었는지 살펴보았다. 이러한 자료는 심층면담을 위한 질문의 근거가 되고, 연구 참여자의 인식과 경험을 이해하는 데 도움이 되었다.

연구 참여자와의 심층면담은 일대일 반구조화 면담 형식으로 진행하였다. 각 참여자의 상황에 따라 2021년 2월부터 2021년 10월까지 1~2회 진행되었으며, 장소는 참여자가 근무하고 있는 학교나 도교육청 회의실, 참학력지원센터 등에서 이루어졌다. 심층면담에 소요된 시간은 1회당 100분에서 150분 정도였고, 면담한 내용에 대해 추가적인 확인이 필요한 경우 전화로 보완하기도 하였다. 면담의 질문 영역은 크게 ‘교사교육과정에 대한 인식’, ‘교사교육과정 개발 경험’, ‘교사교육과정 개발 과정에서 겪는 어려움’, ‘교사교육과정 개발의 방향’의 4가지로 설정하였다. 면담 질문지의 구체적인 내용은 다음 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 면담 질문지 내용

구분	연구문제	세부 질문 내용
1	교사교육과정에 대한 인식	1.1. 교사교육과정에 대해 인식하게 된 시점과 계기 1.2. 교사교육과정의 필요성
2	교사교육과정 개발 경험	2.1. 교사교육과정 개발의 전반적인 과정 2.2. 교사교육과정 개발에서 가장 중요하다고 생각하는 것 2.3. 교사교육과정 개발의 내용과 체계
3	교사교육과정 개발 과정에서 겪는 어려움	3.1. 교사교육과정 개발 과정에서 가장 어려웠던 점 3.2. 교사교육과정 개발 중 내용, 체계 등의 세부적인 부분에서 겪은 어려움
4	교사교육과정 개발의 방향	4.1. 교사교육과정 개발자의 관점에서 현재 문제점과 개선 과제 4.2. 교사교육과정 개발의 방향

위 질문지의 내용에 초점을 맞추어 면담을 진행하였으며, 면담 과정에서 연구 참여자의 이야기를 듣고 그 내용과 관련되는 세부질문을 계속적으로 추가하며 내용을 구체화시켰다. 구체적인 질문은 내용에 따라 각 교사의 경험을 심층적으로 이해할 수 있도록 개별화하였으며, 교사교육과정을 개발하면서 교사들이 갖게 된 인식과 경험의 의미를 드러낼 수 있도록 정교하게 다듬어 적용하였다.

4. 자료분석방법

본 연구에서는 수집된 자료를 분석하기 위해 사례연구방법 분석의 과정을 거쳤다. 첫째, 심층면담 질문에 대한 교사들의 답변을 녹음하고 전사하였으며 이를 원자료로 활용하였다. 인터뷰 내용에 대한 전사는 면담 날짜로부터 3일 이내에 마쳤고, 전사 과정에서 반복적으로 청취하며 교사들의 인식과 경험의 전반적인 과정을 총체적으로 파악하고자 하였다. 이에 더하여 연구 문제와 밀접하게 연관된 내용을 추가적으로 메모하며 연구노트를 작성하였다.

둘째, 전사 자료를 본 연구의 목적에 따라 유목화하였다. 먼저 교사교육과정을 개발한 초등 교사들의 전반적인 경험을 이해하고자 교사교육과정에 대해 인식하게 된 시점과 계기를 통하여 필요성을 자연스럽게 도출하였다. 이를 출발점 삼아 교사교육과정 개발의 전반적인 과정을 돌아보며 개발의 흐름을 파악하고, 이를 내용과 체계 등으로 조직한 경험을 알아보는 것에 초점을 맞추었다. 그리고 교육과정을 개발하는 입장에서 경험한 상황, 맥락상의 어려움과 구체적인 고민을 그들의 언어를 통하여 생생하게 드러내고자 하였으며 이를 중심으로 전사 자료를 재분석 하였다. 교사들이 겪은 어려움을 다양한 관점에서 검토하여 교사교육과정 개발자로서 가지게 되는 문제 의식과 연결하고자 하였다.

셋째, 연구 참여자들의 진술을 반복적으로 읽으면서 면담 자료에 내재된 의미를 발견하고자 하였다. 교사교육과정 개발 경험에 대한 표현에서 주요 관점을 제공하는 단어를 중심에 두어 개방코딩하고, '기술코드'로 만들었다. 이 과정에서 정확한 이해나 추가 개념이 필요한 부분은 연구 참여자들에게 재차 확인을 받았다. 특히 교사교육과정 개발 과정에서 8인의 초등 교사들이 경험한 공통 사항과 특정할만한 차이를 분석하여 이들의 경험을 총체적으로 이해하고자 하였다.

넷째, 기술코드의 공통점을 중심으로 범주화하여 연구문제에 답을 제시할 수 있는 '해석코드'를 만들었다. 해석코드는 연구문제를 해결하는 데 직접적인 도움이 되는 핵심 단어를 위주로 기술하였으며, 연구 참여자들의 경험의 의미를 선명하게 드러낼 수 있도록 선행 연구와 교사교육과정 개발 관련 자료와 함께 교차 분석하였다. 이러한 과정을 통해 도출한 해석코드의 타당성을 높이기 위해 연구 참여자 2인의 확인을 받아 수정, 보완하는 작업을 반복적으로 거쳤다.

마지막으로 교사교육과정 개발자의 입장에서 언급한 의미 있는 경험과 교사의 인식 변화를 기반으로 교육과정 자율화를 위한 개선 과제와 향후 교사교육과정 개발을

위한 방향을 탐색하여 보았다. 전반적인 교사교육과정 개발 과정을 반추하며 교사가 교육과정 개발 주체로서 학생들의 역량과 요구를 파악하고 학교의 지역적 특수성을 반영하여 어떻게 의사 결정할 것인가에 대한 시사점을 찾는 것으로 본 연구의 의의를 밝히고자 하였다.

제Ⅳ장

연구 결과



IV. 연구결과 : 초등 교사들의 교사교육과정 인식 및 개발 경험

이 절에서는 2019, 2020학년도 교사교육과정 개발에 참여한 교사들의 인식 및 경험을 살펴보고자 한다. 교사들이 교사교육과정을 어떻게 이해하고 그것을 개발하기 위하여 어떠한 노력을 기울였는지, 시점에 따라 어떠한 고민을 하였으며, 어떤 방식을 사용하였는지에 대한 경험을 심층적으로 살펴보고자 한다.

1. 출발: 실천을 기반으로 개념 형성하기

가. 나만의 교육과정 만들기: ‘교사교육과정’ 개발 동기

교육과정 개발을 위한 첫 번째 과제는 참여교사 스스로 교사교육과정을 개념화하는 작업이었다. 교사들의 대부분은 수업을 준비할 때 수차례의 고민을 하며 학생의 배움의 방식에 대하여 생각하지만, 그 배움은 대부분 교과서 혹은 지도서에서 주어진 것을 주제로 한다. 교사교육과정 개발 참여교사들은 주어진 주제들을 바꾸는 과정에서 학생들의 흥미와 수준을 담아 교과서를 재구성하고 지역교육과정 및 학교교육과정에는 학생의 삶을 담아 교육과정을 재구성하는 데 열심인 교사들이었다. 대다수의 교사들이 교육과정보다는 교과서를 중심으로 수업을 설계하고 있는 현 상황에서 교육과정에 대한 관심을 가지고 있었다. 하지만, 교사들은 크게 자신의 실천을 스스로 ‘교육과정’이라고 여기는 부류와 반대로, ‘교육과정’이라고는 여기지 않는 부류로 나뉜다는 것을 알 수 있었다.

처음에는 교사교육과정 자체를 거창하게 생각하지는 않았어요. 그냥 교과서를 우리 반 학생에 맞게 순서를 바꾸어 재구성하는 것도 교사교육과정이라 생각해서 참여했어요. 그런데, 첫 회의에 참여하고 실천만으로는 교사교육과정이 아님을 깨달았죠. 실천을 어떻게 체계적으로 정리하느냐가 관건이었는데, 너무 쉽게만 생각했던 거예요.

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

저는 저 나름대로 교과서 외의 자료들을 엄청 많이 사용하고 있다는 자부심이 있었나봐요. 어느 순간부터 교과서의 활동자료 대신, 아이들이 흥미있어 하고 아이들에게 도움이 될 만한 자료들을 찾게 되더라고요. 교사들의 자료 공유사이트에서 자료를 찾아서 우리 반 학생에 맞게 다시 조금 고쳐서 사용하는 방식을 사용했어요. 그러다 보니 교과서보다 더 좋은 자료들을 보게 되었고, 점점 제 의도대로 수정한 자료들이 교과서를 대신하기도 하더라고요.

(교사 C, 여, 개발경력 4년)

처음에는 다른 교사들의 자료를 참고했지만 시간이 지나면서 제가 의도한대로 새로운 자료를 만들어서 사용하고 있었어요. 그 작업이 참 재미있고 보람 있었어요. 이렇게 제가 만든 자료들을 잘 정리하면 교사교육과정이 되지 않을까 하는 생각이 들었어요.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

10년이 넘는 시간동안 아이들과 활동한 자료들이 많이 있더라고요. 그것들을 다시 한 번 살펴보니 나름 일관성이 있었어요. 제가 아이들에게 가르치고자 한 것이 무엇인지 어렵듯이 알 것 같았어요. 그래서 저의 분절된 경험들을 주제에 맞게 다시 정리해보면 어떨까 하는 생각이 들었어요. 주제별로 활동들을 정리하고 다시 배열하면 이것이 교사교육과정이라고 생각했어요.

(교사 F, 남, 개발경력 2년)

A교사는 대표적인 학습 자료인 교과서를 가지고 학생에 알맞게 재구성하여 있는 그대로 가르쳐 왔다. 이러한 과정 역시 정리만 잘하면 특별한 교육과정이 될 것이라고 생각하였다. B교사는 교과서 뿐 아니라 다른 교사들이 만든 자료를 참고하여 새로운 자료를 만들어 사용하였다. 이 때 필요에 따라 교과서는 사용되기도, 사용되지 않기도 하였다. C교사는 교과서 대신 자신이 의도한 수업 주제에 따라 학생에 맞게 완전히 새로운 자료를 만들어 사용하였다. 위의 경우를 정리하면 A교사의 경우처럼 교사가 여러 교육과정 중 선택하여 만들어지는 교육과정, B교사의 경우처럼 조정하여 만들어지는 교육과정, C교사의 경우처럼 새롭게 창조하여 만들어지는 교육과정으로

구분될 수 있을 것이다(김기원 외, 2020). 이렇게 교사의 교육과정의 개발과 인식의 형태는 다양했지만 교사들은 모두 이를 ‘교사교육과정’이라고 여기고 있었으며 본인들의 실천을 정리하면 ‘교사교육과정’ 개발이 가능할 것이라는 생각을 가지고 있었다.

하지만, 몇몇의 교사들은 본인들의 교육과정을 ‘교사교육과정’이라고 여기지 않고 앞으로 본인들의 실천을 정리하여 ‘교사교육과정’을 만들어보고자 하는 의지를 가지고 있었다.

나만의 교육과정을 개발하는 것이 혼자 마음잡고 하기엔 결코 쉬운 작업이 아니라고 생각했어요. 저 스스로는 저라는 우물에 빠져 있기 때문에 사고의 확장을 기대하기가 좀 어려울 것 같다고 해야 할까요? 서로 으쌰으쌰 하면서 같이 가는 누군가가 있으면 조금 자극이 되지 않을까, 더 깊이 있는 사고를 하는 데 도움이 되지 않을까 하는 생각에 참여하게 되었어요.

(교사 D, 여, 개발경력 2년)

저는 그저 그때그때 하는 수업들을 하나로 연결해 보고 싶다는 생각을 했던 것 같아요. 개인적으로 고민하고 또 고민해서 실천한 수업들은 쌓여만 가는데, 이것을 관통하는 무엇인가가 없다는 생각이 들었거든요. 이게 바로 저의 철학이자 교수학습의 중점이 되는 것일텐데... 그것을 교사교육과정 작업을 통해 찾고 싶었어요. 매년 학생들이 바뀌고 교육의 트렌드가 바뀌지만 은연중에 바뀌지 않는 나만의 그것을 찾고 싶었던 거예요.

(교사 E, 개발경력 2년)

한 교사는 교사들이 만드는 ‘교사교육과정’의 전문성을 의심하는 것에 대한 반발로 사업에 참여하기도 하였다. 교사를 교육과정 ‘개발자’가 아닌 단순 ‘사용자’로 보는 것에 대한 시선에 대항하여 교사도 얼마든지 개발을 할 수 있다는 것을 ‘증명’해보이고 싶어 하였다.

어떤 회의에서 모 교수님께 이런 말을 들은 적이 있어요. ‘교사들은 교육과정을 만드는 사람이 아니다, 만들어진 교육과정을 실행하는 사람일 뿐이다.’ 이 말에 저에게는 꽤 충격적이었어요. 비록 국가에서 정해준 성취기준이나 교과서를 참고하지만 저는 저 스스로 각각의 수업을 ‘만든다’라고 생각했거든요. 교사들의 고민과 창작을 그냥 ‘사용자’로 ‘펼쳐’하는 것 같아 처음에는 기분이 굉장히 좋지 않았어요. 그런데 생각해보니, 정말 교사 스스로 교육과정이다 라고 내놓을만한 무언가를 만들어서 세상에 내놓지는 않았더라고요. 그것을 제가 해보고 싶은 마음이 있었어요. 교사도 교육과정을 만든다라는 것을 증명해보이고 싶었나봐요.

(교사 H, 여, 개발경력 3년)

내용적으로 보았을 때, 각각의 교사는 본인의 교육과정을 실천하게 된 계기가 다양함을 알 수 있었다. 교사가 교육과정을 만들어낼 때 제일 먼저 생각하는 것, 그것이 교육과정을 만들게 된 계기가 되는데, 교사가 교사교육과정을 개발해야겠다고 결심하는 지점은 다양했다. 평소 교사의 철학과 관련되는 것을 가르치기 위한 경우도 있었으며, 교실에서 마주하는 학생들이 부족한 무엇인가를 길러주기 위해 교육과정을 만들려는 경우도 있었다. 또한 사회적인 이슈나 지역의 여건 등의 환경이 교사로서 하여금 교육과정을 개발하게 만들기도 하였다.

대규모학교에서 교사들에게 가장 스트레스는 아무래도 생활지도인 것 같아요. 학교 민원의 대부분이 학생들 간의 관계에서 오는 것이라고 해도 과언이 아니니까요. 학교폭력 등과 같은 불미스런 일들을 어떻게 하면 교육적으로 해결할 수 있을까 하는 생각을 하다보니 ‘공동체역량’을 기르는 수업을 해 보자 라는 결론에 이르더라고요. 이러한 것을 자연스럽게 노력하다 보니 모든 수업을 구상할 때 어떻게 하면 함께 살아가는 방법을 알도록 할까로 집중되게 되었고요.

(교사 F, 남, 개발경력 2년)

농어촌 지역의 학교의 경우 결손가정의 학생들이 있기 때문에 가정에서의 초기 교육이 잘 이루어지지 않는 경우가 많아요. 특히, 평소에 자연스럽게 보고 익혀야 할 한글에 대한 배경지식 자체가 전혀 없기 때문에, 쉽게 한글을 익히기 어려운 학생들이 많더라고요. 한글을 똑같이 모르고 학교에 와도 평소에 간판을 읽고 글자를 읽는 ‘놀이’를 가정에서 경험한 경우와 그렇지 않은 경우는 정말 다르거든요. 이러한 문제점은 한글을 깨우치더라도 그것의 내용을 파악하지 못하는 어려움의 원인이 되기도 하고요. 그렇기 때문에 저는 그 무엇보다도 기초적인 글을 읽을 수 있는 교육에 많은 노력을 기울였던 것 같아요. 이번 기회에 이러한 실천들을 모아서 어떤 농어촌 학교의 한글 더듬 학생에게도 적용 가능한 교육과정의 체계를 잡고 싶은 욕심이 있어요.

(교사 C, 여, 개발경력 3년)

8년간 도시지역의 대규모학교에 근무하다가 농어촌 지역학교로 발령이 났어요. 농어촌 학교에 발령이 나서 마주한 건 생각보다 많은 조손가정의 아이들이었어요. 조손가정의 아이들은 조부모님으로부터 모자람 없는 넘치는 사랑을 받고 있었지만, 고학년이 될수록 할머니 할아버지, 그리고 손자간의 세대 차이에서 오는 갈등이 보였어요. 담임을 할 때마다 학생들을 키워주시는 할머니, 할아버지들의 고충을 많이 보았거든요. 사랑이 부족한 것은 아닌데, 또래가 좋아지는 사춘기의 아이들에게 할머니 할아버지의 사랑은 다르게 보인다는 것을 깨달았죠. 그 이후로 어떻게 하면 수업에서 세대 간 소통을 이끌어낼까 많이 고민하고 그것을 수업에 적용했던 것 같아요.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

이렇게 교사들이 교사교육과정 개발을 고민하는 계기는 다양하지만 대체로 학생에게 가르쳐야 하는 무엇, ‘주제’로부터 출발하는 경향을 보였다. 그리고, 그 주제는 학생이 배워야 할 것을 가르쳐 학생의 성장을 지향하고 있었다. 이렇게 교사가 교육과정을 만드는 출발점은 다르지만, 결국에는 교사의 철학, 학생, 주변 환경 등 모든 것들이 교육과정의 개발에 고려된다. 다시 말해, 모든 계기는 ‘학생’을 향해 있는 것이다. 교사가 ‘학생’에게 길러주고 싶은 무언가, ‘학생’이 필요하다고 생각하는 무언가, ‘학생’이 처한 환경에서 필요한 무언가를 위해 교사는 교육과정을 개발하려는 의지를

다지고 있었다.

나. 교사교육과정 동상이몽: 교사교육과정에 대한 개념화

교사교육과정 개발 교사들은 모두 자신의 교육적 목적을 가지고 이를 구체화해야 한다는 책임감을 가지고, 빠르게 변화하는 사회와 교육적 환경 등 시대적 흐름을 고려한 수업을 진행하려 노력하고 있었다. 하지만, 그 안에서도 본인의 교육적 철학 및 지향점을 어떻게 구체화하여 ‘교사교육과정’이라 부를 것인지에 대한 생각은 서로 달랐다. 자신의 철학을 기반으로 학생들을 고려하여 가르칠 내용을 정하고 교육과정이라는 틀 안에 각각의 수업을 담아내어 하나의 완전체를 만들어내는 ‘과정’은 비슷했지만, 이것을 어떻게 ‘기록’해야 하는가에 의견 차이가 존재했다. 이러한 다름에 대한 인식은 결국에는 어떠한 것을, 어떠한 형태를 교사교육과정이라 부를 것인가에 대한 문제였고 이것은 교사들 간의 치열한 토론으로 이어지기도 하였다. 교사들은 개발에 앞서 제일 먼저 앞으로 개발해야 하는 교사교육과정이란 무엇인가에 대한 개념이 서로 다름을 인식하고 그것에 대한 합의점을 찾는 과정을 겪었다.

교사교육과정은 교사로부터 ‘만들어가는 교육과정’이지 않나요? 그래서 저는 인간상, 내용체계 같은 틀은 중요하지 않다고 생각해요. 이미 실천한 것들이 있는데, 굳이 왜 시간낭비를 해야 하는지 모르겠다는 생각을 했어요. (중략) 제 수업들은 뚜렷한 목표를 가지고 몇 년간 학생들에게 투입된 것들이었고, 그렇기 때문에 그 누구보다도 효과가 있다는 자신감을 가지고 있는데 굳이 이것을 틀 안에 맞추어야 한다고는 생각하지 않아요.

(교사 H, 여, 개발경력 3년)

H교사는 일관된 철학으로 그것을 수업에 끊임없이 반영하는 실천을 해 온 교사였다. 그렇기 때문에 본인의 교육과정에 대한 확신이 강했으며 이 사업에 참여하게 된 목적 역시 자신의 교육과정에 대한 확신을 증명해 보이고자 하는 것이었다. 지금 가지고 있는 나의 실천 기록이 옳다는 것을 교수들과의 공동 작업을 통하여 학문적으로 증명해 보이고 싶었던 것이다. 이는 교사 스스로 터득한 ‘실천적 지식’에 대한 확신을 가지고 싶었던 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해, 이러한 강한 실천의 경험을 가

지고 있는 교사들에게 교육과정의 틀을 갖추는 작업은 ‘시간낭비’에 불과했다.

우리는 모두 학교 교육과정과 학급 교육과정을 짜고 그것에 기반한 교육을 하고 있어요. 하지만, 아이러니하게도 평소에 제가 하는 수업들을 생각해 보면 ‘이거 교육과정 대로 해야지!’라고 의식하면서 수업을 하지 않아요. 오히려 교육과정을 생각하기 보다는 ‘아 저번에 가르쳤던 4학년은 이랬었지..’, ‘저번에 옆 반은 이렇게 하던데..’ 하며 그동안 제가 겪었던 경험들을 떠올리는 것이 사실이이에요. 교육과정에 맞추어야지 라는 생각보다는 내가 직접 실천을 하면서 겪었던 여러 시행착오들을 다시는 겪지 않으려는 의지가 오히려 더 강한 것 같아요.

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

수업은 교육과정에 의존해서 하는 것이 아니지 않나요? 마찬가지로 제 수업들 역시 꼭 교육과정의 틀에 맞추어야 되나 라는 생각이 들었어요. 교육과정 연수들도 큰 흐름만 파악하지 어떻게 구체적으로 실천해야 하는지는 알려주지 않잖아요. 저 역시 수업을 할 때 교육과정을 생각하기보다 학생들이 그동안 어떻게 반응하고 활동해왔는지에 대해 더 생각하게 되고요. 그래서 저는 어찌 보면 교육과정의 틀에 맞추는 작업은 필요하지 않다고 봐요. 한 교사의 교육과정이라 하더라도 언제 누구를 가르치냐에 따라 어차피 내용이 다 달라지게 되어 있으니까요.

(교사 D, 여, 개발경력 2년)

한편, 교육과정의 틀을 잡고 그것에 맞게 나의 교육과정을 개발하는 것에 동의하는 교사도 있었다.

누군가 ‘네가 실천하고 있는 교육과정이 그래서 뭔데?’ 라는 질문을 받는다면... 과연 우리는 나의 교육과정에 대해 자신 있게 정리해서 말할 수 있을까요? 저의 경우에는 실천만 쪽 나열되었을 뿐이지. 이것이 정확히 무엇에 관한 것이고 어떤 학생을 기르고자 하는 것인지 정리가 되지 않는다는 생각이 들었어요. 그 때 체계가 필요하다는 것을 깨달았죠.

(교사 E, 여, 개발경력 2년)

국가교육과정, 지역교육과정, 학교교육과정 등 모름지기 ‘교육과정’이라 하면 다른 사람들에게 그것을 소개하는 무엇의 형태가 있어요. 이 교육과정의 개요는 무엇이며, 이것을 통해서 어떠한 학생을 기르려고 하고 그것을 어떻게 운영해나갈지에 대한 설명이 필요해요. 이것에 대한 설명이 있어야만 교육을 받는 수요자들로 하여금 나의 교육과정에 대해 이해를 시킬 수 있다고 봐요.

(교사 G, 남, 개발경력 3년)

위 교사들은 문헌연구를 통하여 교육과정을 개발하는 것이 자신 뿐 아니라 남을 설득시키는 작업이 되어야 한다는 것을 깨달았고, 그것을 위해서는 국가교육과정의 각론과 같이 어느 정도의 틀은 갖추어져야 한다는 결론에 이르렀다. 그 정도의 학문적인 체계가 있어야 교사 개인의 교육과정도 국가의 교육과정과 같은 위상을 가질 수 있다는 것이었다.

이러한 논의의 과정들은 합의점을 찾지 못하고 침체하게 대립하였지만 국가교육과정의 위상에 걸맞게 각론의 체제 형식을 따르거나 혹은 이를 변형시켜 교사 개인의 실정에 맞게 다양한 형태의 교사교육과정을 개발해보자는 결론에 이르렀다. 하지만, 교육과정에 담기는 주요 요소들은 국가교육과정이나 지역교육과정 등의 주어지는 교육과정이지만 이러한 것들은 교실 속 교사의 판단에 따라 새롭게 변형되고 있으며 이러한 변형된 교육과정은 ‘교사교육과정’이라는 새로운 틀 안에 담겨 주어지는 교육과정에서는 찾아볼 수 없는 교사의 철학과 학생들의 삶이 추가된다는 것에는 모두가 동의하였다. 이렇게 만들어지는 것이 교사교육과정이며 그렇기에 교사들은 누구나 자신만의 교육과정 하나를 가지게 되는 것이다. 이렇게 교사교육과정 개발은 첫 번째 산을 넘고 있었다.

2. 진행: 내용과 형식의 논리 맞추기

가. 나의 교사교육과정에 대한 정당화: 인간상 및 역량 정하기

교사교육과정의 개발 방법에 대한 침체한 논의 끝에 각론이 사용하고 있는 기본적인 틀에 교사들의 교육과정을 정리해보자는 결론에 이르렀고 이 체계를 완성하는 것의 출발점은 교사교육과정이 추구하는 인간상을 만드는 것이었다. 교사들 대부분은 막연하게 자신의 교육과정의 지향점을 인식하고는 있었지만, 이를 하나의 문서로 정

리하는 데 많은 고민이 필요했음을 이야기하였다.

제가 실천했던 지금까지의 수업은 학생들이 ‘서로의 다양성을 인정했으면 좋겠다’라는 막연한 생각은 가지고 있었지만, 이를 인간상으로 정리하자니 처음에는 막막하더라고요. 국가교육과정처럼 무언가 거창하고 어려운 말을 써야 할 것 같은 부담이 있었어요.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

인간상과 역량은 궁극적으로 교사교육과정이 지향하는 최종의 목표와 관련되어 있었다. 참여 교사들은 본인의 교육과정의 실천을 다시 한 번 나열해 보고 그것을 유목화 시켜 최종의 목표를 만들어나가는 전략을 활용하는 것을 볼 수 있었다. 이러한 고민은 그동안 산발적으로 흩어져 있던 나의 실천들의 중심을 찾는 작업이었다.

인간상과 역량은 가장 큰 틀이기 때문에 한 번에 작성하기가 매우 힘들었어요. 그래서 저는 거꾸로 생각을 했어요. 내가 했던 활동들을 쭉 정리하여 유목화 한 다음에 그것의 활동들이 각각 어떤 목표를 가지고 있는지 적어보았어요. 그리고는 그것들의 키워드를 뽑아 이러한 키워드의 가치를 가진 학생은 누구이며, 이 학생들은 어떤 능력들이 필요할까를 생각해봤죠. 이것은 마치 실천을 먼저 경험한 우리가 그것을 토대로 교육과정을 작성해나가는 방향과 일맥상통한다고 봐요.

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

인간상 및 역량을 정하는 일은 ‘내 교육과정이 필요한 이유’에 대해 다른 사람을 설득하고 이러한 학생을 만들고 싶고, 학생에게 이러한 역량을 기르고 싶다면 ‘내 교육과정을 써 봐’ 라고 나의 교육과정을 홍보하는 작업이라고도 볼 수 있었다. 이러한 작업은 많은 고민이 필요했지만, 결국엔 교사의 전문성을 스스로 정당화시키고 스스로의 교육과정에 대한 자신감을 불어넣었다.

인간상을 만들어내기 위해 내가 왜 학생들에게 이러한 수업을 하는가 부터 아주 천천히 거슬러 올라갔어요. 인간상이라는 것은 교육과정 전체를 관통하는 첫 번째 단계이기 때문에 이 교육과정을 왜 만들려고 하는가에 대한 철학적인 질문부터 시작한거죠. 이렇게 생각을 정리하고 났더니, 나의 이러한 교육과정을 나와 비슷한 환경의 다른 교사에게도 소개하고 싶은 마음까지 생기더라고요. 결코 쉽지 않은 작업이었지만, 이것을 생각해봄으로써 모호했던 저의 교육과정에 대한 자신감이 명확해진 것은 사실이에요.

(교사 F, 남, 개발경력 3년)

나. 성취기준 생성: 자율성과 보편성 사이의 고민

인간상 및 역량을 정한 후 그에 부합하는 성취기준을 생성하는 것도 교사들에게는 힘든 작업 중 하나였다. 가장 큰 이유는 바로, 기존의 교과별로 성취기준 개발의 근거가 명확하게 나타나 있기 않기 때문이었다. 성취기준의 진술 형태가 각 교과마다 천차만별이었고 그렇게 정해진 기준 역시 각론에 설명되어 있지 않았다. 이 때문에 교사들은 내가 만든 성취기준에 대한 확신을 가지지 못하였고 ‘자율적’으로 만든 성취기준을 ‘보편적’으로 문서화시킬 수 있는지에 대한 의문을 가졌다.

처음에 성취기준을 생성할 때 너무 막막했던 것은, 어떤 식으로 기술할 것인가에 대한 거였어요. 저의 주제는 문화다양성 이었는데, 어찌 보면 사회, 또 어찌 보면 체육, 또 다르게 보면 영어 등 굉장히 많은 부분의 교과가 융합되어 있는 형태였거든요. 성취기준을 무엇으로 해야겠다 라는 마음은 있는데 그것의 진술 형태를 어떤 교과에 준하여 만들어야 할지가 제일 큰 고민이었죠.

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

이러한 고민은 자연스럽게 기존 교과들의 성취기준 분석으로 이어졌다. 교사들은 그동안 고민해보지 않았던 ‘성취기준의 진술 근거’에 대해 다시 생각해 보았다고 말하였다. 교사들 모두가 성취기준을 이용하여 학습계획을 짜고 재구성하는데 익숙한 사람들이었지만, 한 번도 왜 이 성취기준이 이렇게 만들어졌고 이렇게 진술되었는지에 대해 생각해 본 적이 없음에 놀라워하였다. 또한 이 지점에서 나의 교육과정뿐 아니라 내가 지금껏 사용해왔던 교육과정에 대해서도 더욱 깊게 고민하는 기회를 가졌

음에 뿌듯해하였다.

그동안 당연한 것인데도 각 교과목의 성취기준의 형태를 깊게 들여다본 적이 없는 것 같아 우선적으로 많은 반성을 했어요. 성취기준을 중심으로 교과서 재구성을 그렇게 많이 하면서도 교과마다 왜 이렇게 성취기준의 형태가 다를까에 대한 의문은 한 번도 가져본 적이 없었어요. 아직도 제가 만든 성취기준에 대한 확신은 없지만, 내가 가르치고 있는 교과목의 성취기준에 대해 고민하고 깊게 생각해 본 그 자체가 저에게는 큰 깨달음이 됐어요.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

교사들에게 성취기준은 교육과정 전체의 '기준'이 되었다. 성취기준 안에 교과에서 가르치는 '내용'과 길러야 할 '역량'이 집약되어 표현되어야 하기 때문에 앞서 만든 인간상 및 역량의 구체화에 대해 다시금 고민할 수 있는 기회를 만들어줬다. 또한, 다른 교과들과 비교하여 어떤 근거로 성취기준을 만들어야 하느냐의 문제 역시 교사들을 힘들게 하였다. 이런 고민은 교사들에게 '머리를 쥐어짜는' 고통을 주었지만 흐리기만 했던 실천의 나열을 선명하게 엮어주는 중요한 역할을 하였다.

성취기준이 어떻게 만들어지냐에 대해 그동안 깊게 생각해 본 적이 없었어요. 그런데 막상 제 성취기준을 만들려고 보니 막막하더라고요. 그래서 각 교과목의 성취기준들을 다시 한 번 분석해 보기 시작했어요. 무엇인가 해답이 나올 줄 알았는데... 그건 제 생각이었고요. 각 교과목별로 성취기준 작성법이 다 달라 어떻게 해야 할지 더 막막해지더라고요. 처음에는 정말 머리를 쥐어짜도 해답이 안 나오더라고요.

(교사 E, 여, 개발경력 2년)

그동안 성취기준이 중요하다는 것만 알았지 성취기준을 어떻게 작성해야한다 라는 건 전혀 생각을 못해봤어요. 그래서 제 주제와 비슷한 교과들을 살펴봤는데, 국어나 영어 같은 도구교과와 경우는 기능을 중심으로 나뉘어져 있고, 사회나 과학 같은 경우는 내용이나 가치를 중심으로 나뉘어져 있더라고요. 그래서 내 주제는 과연 도구교과이냐 내용교과이냐에 대한 고민을 엄청 했던 것 같아요.

(교사 G, 남, 개발경력 3년)

다. 내용체계표, 교수·학습 및 평가의 방향 작성 : 형식적인 구성과 모호함 넘어서기

‘현장 기반, 실천 중심’이 교사교육과정의 가장 큰 특징이라고 생각하는 교사들은 고정된 틀을 마련하는 것에 다소 회의적이었다고 한다. 내용체계는 교실 상황에 맞게 수시로 바꾸어서 학생들이 최적의 것을 배울 수 있도록 교사가 유동적으로 조직하는 것이 바람직하다는 의견이 많았다. 하지만 이러한 융통성이 때로는 즉흥적이고 연관성이 적은 내용을 끼워 넣는 실수를 범하게 하여 전체적인 맥락이 흐려진 적도 있었다고 했다.

저는 사실 내용체계표가 굳이 필요한 것인가 생각했어요. 교과는 어차피 학문에서 나온 것이니까 개념이라든지 기능 등이 뚜렷하게 다져져 왔겠지만, 우리 교사교육과정은 현장을 기반으로 한 것이라 활동 계획을 잘 짜면 그 안에 학습 내용 전반이 들어가는 것이거든요. 하지만 그렇게 하다 보니 제가 세운 교사교육과정은 지도안 모음집이 되어버리더라고요. 그 공개 수업할 때 짜는 그 수업안. 그 낱말을 보면서 생각했죠. 내 교육과정 전반을 흐르는 맥이 필요하겠단, 내용체계표가 그냥 형식적인 것이 아니구나, 교사교육과정도 한 눈에 파악할 수 있는 일종의 지도가 필요하겠구나 싶어서 내용체계를 고민하기 시작했어요.

(교사 D, 여, 개발경력 2년)

면담에 응한 교사들은 수업 방법이나 자료가 달라진다고 해도 반드시 구현하고 싶

은 내용을 정선하여 내용체계표에 담았다고 한다. 기존 실천 자료를 기반으로 마인드맵 등을 활용하여 핵심 개념을 추출하는 것을 시작점으로 삼았다. 처음에는 거의 모든 활동에서 개념을 뽑아 나열해 놓다가 점차 유목화하여 가장 포괄적인 개념을 찾아내는 데 주력하였다고 했다.

이때 참고한 2015 개정교육과정의 각 교과별 내용체계표는 구성 요소가 비슷해 보였으나 각 칸의 내용을 분석해 보면 다른 점이 확연히 드러남을 알 수 있었다고 한다. 최상위의 교과 내용 범주를 나타내는 ‘영역’은 수학과와 경우 ‘수와 연산, 도형, 측정, 규칙성, 자료와 가능성’과 같이 내용을 중심으로 나누었다면, 미술과와 경우에는 ‘체험, 표현, 감상’과 같이 기능을 중심으로 구분하였음을 알 수 있다. ‘핵심 개념’의 경우에도 도덕과는 ‘핵심 가치’로 설정하여 덕목을 중심으로 구성하였으나 다른 교과의 경우 여러 개념을 아우르는 교과의 가장 기초적인 개념이나 원리로 채워져 있다. 내용체계표를 아예 새롭게 만들어내기 어려운 경우 국가교육과정 문서의 것을 참조한 교사들이 많았는데, 내가 정리 및 개발하고자 하는 교사교육과정에 가장 적합한 틀은 어느 것인지 선별해 내는 작업이 쉽지 않았다고 한다.

교사교육과정 개발 과정에서 전 내용체계표 작성이 가장 어려웠어요. 필수 요소인데 어떻게 손대야 하는 것인지 막막하더라구요. 그렇다고 각론의 것을 그대로 가져다 쓰긴 싫었어요. 국가교육과정과 뭐가 다르냐는 생각에. 하지만 아예 다른 형식을 만들어 내기는 역부족이더라구요. 그래서 2015 개정교육과정 각 교과의 내용체계표를 들여다보았어요. 어떠한 내용을 참고하고 또 어떠한 항목을 좀 변형할지. 그런데 이게... 과목 특성에 따라 다 다르더라구요. 어떤 것을 취할지, 버릴지... 저의 교육과정에 맞는 것을 골라내느라 선택의 기로에 서서 갈팡질팡 했던 기억이 납니다.

(교사 E, 여, 개발경력 2년)

내용체계표의 구성 요소 중 영역이나 핵심 개념, 내용 등은 학습 주제와 관련지으면 생각보다 쉽게 골라낼 수 있었는데, 이것을 어떤 방법으로 배우면 가장 효과적일지에 대한 어려움도 있었다는 의견이 있었다. ‘확인하기’로 하는 것이 바람직할지, 아니면 ‘추론하기’가 가장 어울리는 학습 방법일지 선택하는 과정이 매우 혼란스러웠으며 만약 이 둘을 병행한다면 어느 것을 먼저, 혹은 강조할지에 대한 중요도를 정하는 것에도 많은 고민이 필요했다고 하였다.

2015 각론의 내용체계표는 영역과 핵심 개념, 일반화된 지식, 내용 요소, 기능으로 세분되어 있습니다. 각 항목에 들어갈 개념을 선정하고 최상위, 상위, 하위의 위계를 잡는 것도 어려웠지만 지식과 기능을 가장 효과적으로 매칭하고 균형을 잡는 것이 정말 쉽지 않았습니다. 이 내용을 어떠한 기능으로 학습할 때 가장 좋은 배움이 일어날 수 있을까 계속 찾아본 것 같아요. 또 기능 대신 역량을 넣을 수도 있을까, 이 교사교육과정에서 지향하고 있는 역량을 내용체계표의 어디쯤에 명시하는 것은 어떨까하는 고민이 꼬리에 꼬리를 물어서 끝이 안 보였어요.

(교사 H, 여, 개발경력 3년)

이러한 복잡한 과정을 거쳐 공들여 작성한 내용체계표는 사실상 다른 교과와 그것과는 많이 비교되었다는 고백도 있었다. 여기저기에서 조금씩 얻어다 채워놓은 듯한 개념은 연관성이 부족해 보였고, 일반화된 지식은 그 문장 자체가 과연 '일반화'된 것인가에 대해 스스로도 의심이 들었다고 했다. 기능 요소는 중복되는 것도 많아 너무 한정적인 기능만을 향상시키는데 그치는 교육과정인가라는 자괴감에 빠지기도 했다고 이야기했다.

하지만 갈등을 토대로 더욱 다양한 내용 요소를 찾아내게 되었으며 이러한 개념들을 서로 밀접하게 묶고 풀면서 연결하고자 노력했다고 했다. 학생들이 기를 수 있는 능력에 대한 서술어를 좀 더 세분하고 확장하기 위해 학습 활동을 가장 잘 드러내는 표현을 다각도로 검토해 보았다고 설명했다.

내용체계표 초안을 만들고 보니, 솔직히 생각보다 많이 부족하다는 느낌이 확 다가왔어요. 별 거 없는데 괜히 교사교육과정으로 독립시킨 것이 아닐까 불안했죠. 과연 교육과정이라고 이름 붙일 수 있는 체계를 갖추고 있는지 반문해 보았죠. 자료를 뒤적이고 동료들에게도 물어보면서 혹시 빠뜨린 것이 있는지 열심히 찾았어요. 정리하다보니 처음에 발견하지 못했던 것들을 구체적으로 찾아낼 수 있었던 기회였다고 생각해요. 두루뭉술했던 내용체계표의 허술함을 채우기 위해 배움이 일어나는 과정을 꼼꼼하게 살펴볼 수 있었다는 것만으로도 내용체계표 작성은 매우 의미 있었다고 봅니다.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

2015 개정교육과정의 각론을 살펴보면 내용체계, 성취기준이 기술된 후 교수·학습의 방향과 평가의 방향이 이어진다. 면담 대상자 대부분은 ‘실천’에 강한 교사들이었기 때문에 가장 현장 밀접한 교수·학습과 평가 부분에서는 자신감을 드러냈다. 하지만 앞의 체계를 그 어느 때보다 가시적으로 마련해 두었기 때문에 이에 적합하지 않는 활동 역시 두드러져 보였다고 한다. 시작은 좋았으나 수업(혹은 교육과정 운영) 중반으로 갈수록 불쑥 끼어드는 돌발 상황들이 교사교육과정 구현을 불편하게 만들었다고 했다. 여기서 다시 한 번 방향 설정과 기록의 중요성을 느꼈다고 한다.

교사교육과정을 수업으로 실행할 때 그 방향이나 유의점 등은 교사 본인이 알고 있으면 된다고 생각했거든요? 그런데 수업을 마주하는 순간 바람 앞 등불처럼 마구 흔들리는 저를 보았습니다. 그 어떤 교과보다 훨씬 더 내가 잘 알고 주도적으로 계획한 수업인데, 도입 부분에만 힘을 준 수업을 하고 있더라고요. 중반부터는 그냥 그동안 가르쳐왔던 익숙한 방식으로 진행하다가, 정신 차리고 뒤늦게 방향 찾아가느라 당황. 이리려고 내가 그 노력을 기울였나하는 자괴감이 들더라고요. 계획이 짙잖하니 수업 속에서 방향을 잃으리라고는 상상도 못했어요. 구체적인 방향 설정을 너무 가볍게 생각했던 것이 오산이었죠.

(교사 G, 남, 개발경력 3년)

교수·학습의 방향을 구체적으로 기술해 보는 과정은 좀 더 학생들을 가까이 들여다 볼 수 있는 기회였다고 한다. 실제로는 어떠한 방향으로 진행해야 할까, 그 상황에

서 내가 유의할 점은 무엇일까, 그 과정에서 소외된 학생이 있는가, 다수의 학생들에게 맞춤 학습을 제공할 수 있을까 등 수없이 시뮬레이션 하면서 교사교육과정에 따뜻한 세부 사항을 추가할 수 있었다고 했다.

교사교육과정은 제 지도 경험을 기반으로 하고 있으니 학생들의 상황을 아주 세심하게 답을 수 있죠. 그걸 되도록 다양하게 포용해서 아이들의 배움길을 터주는 게 공통된 방향일 거예요. 교사교육과정에서 지향하는 교수·학습의 방향은 학자들이 만들어서 내려 보낸 교육과정보다 훨씬 더 '학생들에게 다정한 수업'이 되어야 한다고 생각해요. 기초 부진, 다문화, 특수 학생들에 대한 따뜻함까지도 가장 자세히 답을 수 있다... 이것이 가장 큰 장점이라는 것을 잊지 않고 방향을 설정한다면 교사교육과정의 가치가 훨씬 빛을 발할 수 있겠죠?

(교사 C, 여, 개발경력 4년)

평가의 과정은 사실 긴장의 연속이다. 교사교육과정이 제대로 작동하고 있는지 확인할 수 있는 객관적인 지표 중 하나이기 때문이다. 아무리 많은 준비를 하고 열심히 실행하였다고 하더라도 학생들이 목표한 배움에 도달하지 못했다면 그동안의 수고는 의미 없을 것이다. 평가의 방향을 세우는 것은 거슬러 올라가 보면 결국 교육과정-수업의 방향과 맥을 같이 한다. 그러므로 학생들에게 기대하는 변화를 제대로 측정할 수 있도록 평가 문항을 제작하고, 평가 방법을 선택하는 것이 중요한데, 그 중요성만큼이나 교사들에게는 큰 부담이었다고 한다.

아이들의 변화는 딱 보면 안다, 관찰 평가로 가능하다...라고 말하는 교사는 도대체 얼마나 전문가인 걸까요? 전 평가가 정말 너무 어렵거든요. 교과는 성취기준, 평가수준, 학습지 등 참고할 게 그나마 많아요. 그런데 교사교육과정의 경우 제대로 배웠는지 알아보기 위한 전 과정을 교사 본인이 마련해야 한다는 부담감이 있어요. 그게 또 적합한 것인지에 대한 불안감도 높구요.

(교사 F, 남, 개발경력 2년)

기존의 교과교육과정에서 채울 수 없었던 학생들의 배움을 교사교육과정에 담았으므로 그 부족함을 해소하며 성장한 모습을 가장 잘 증명할 수 있는 평가 방법을 찾아내야 했었다고 한다. 평가의 상황을 어떻게 제공할 것인지, 객관성과 신뢰성은 어

떻게 확보할 것인지, 평가의 결과는 어떻게 활용할 것인지 등 평가의 유의점을 민감하게 파고들수록 배움의 과정이 선명하게 드러날 수 있다고 했다.

평가야 말로 교사교육과정의 하이라이트라고 생각해요. 교육과정 계획이 일단 탄탄하고, 그를 기반으로 수업도 무사히 잘했다면 아이들은 제대로 배웠을 것이고 그 배움은 결실을 맺겠죠. 그 배움에 대한 평가는 이 교사교육과정을 건너온 학생들에게 맞춤형인 것이에요. 활동 목표나 소재가 다른 수업과는 분명 다를 것이거든요. 그것을 밝아온 걸음걸음을 확인하는 작업이 평가의 기준이 된다는 것은 정말 특별한 경험이에요. 교육과정 전반을 거슬러 짚어가는 과정을 평가의 방향으로 설정해야 하고, 그 사이 간과하기 쉬운 점들을 꼬집어 유의점으로 기록해서 평가에 대한 민감성을 유지해야 한다고 생각해요.

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

라. 운영 방향(시수 확보에 대한 고민 및 지도의 실제) : 실행으로 나아가기 위한 첫걸음

면담에 참여한 교사 몇몇은 우여곡절 끝에 완성한 교사교육과정을 안타깝게도 ‘숨겨서’ 활용하는 중이라는 의외의 대답을 내놓았다. 이제 막 현장에 도입된 단계라서 인식의 정도가 높지 않으므로 교사교육과정을 개발한 당사자가 실행이 가능한 단위(학급 등) 정도에서 실험적으로 적용해 보는 경우가 많았다. 교사교육과정의 운영을 이유로 학교 전체의 교육 활동에서 일부 학급만을 예외로 둘 수는 없었기 때문이다.

이 작업을 하면서도 사실... 큰 기대는 없었어요. ‘진짜 제대로’ 실행을 할 수 있을까에 대한 제 생각은 부정적인 쪽에 가깝구요. 기존 교과나 범교과 수업만으로도 빠듯한데 교사교육과정을 위한 자리가 있을까 싶죠. 학교 전체가 합의한 교육과정이 아니니까 학교 사정에 따라 조정해야 하는 변수가 많이 생길 거예요. 제가 계획한 교사교육과정은 일정 기간 연계성을 가지고 몰입해야 효과가 높은데 이런 저런 수업이 끼어들면 그 리듬이 깨질 수밖에 없을 것 같아요.

(교사 E, 여, 개발경력 2년)

물론 학교교육과정 속에서도 안정적으로 운영될 수 있는 교사교육과정의 ‘지분’을 확보하기 위한 공식적인 노력도 있었다. 하지만 기존의 형식적인 학년교육과정이나 학급교육과정과의 차이를 내세워 동료나 관리자를 설득하는 것에는 다소 어려움이 있었다. 자율성을 보장받을 수 있도록 교사교육과정 운영 시수를 마련하려는 다양한 시도도 교사 몇몇의 열정으로는 역부족이었다.

저는 동학년 선생님들과 함께 작업했는데 이 과정을 공식적인 교육 활동으로 인정 받아보자, 내부 기안해서 시수 확보를 제대로 해 두자 하는 분위기였어요. 별도 기안을 하려고 하니 학년이나 학급교육과정으로 묶어서 다른 학년이란 같이 처리하면 된다고 하시더라고요. 결국 무슨 주간, 무슨 행사 피하고 피하다 보니 흐지부지 되어서 각 반에서 그냥 창체 시간 활용해서 풍당풍당 진행하게 되었어요. 시수 부족으로 끝까지 하지도 못했구요. 학교 전체적으로 인식이 부족한 상황에서는 교사 개인, 또는 몇몇이 운영하는 데에는 현실적으로 한계가 있다고 봐요.

(교사 H, 여, 개발경력 3년)

교사교육과정의 실천이 적극적으로 드러날 수 없는 이유는 또 있었다. 교육과정-수업-평가의 과정이 교과를 넘어 독창적으로 진행되지만 학생생활기록부에 기록할 수 있는 별도의 공간은 없다. 가장 유사한 교과의 언저리에 활동의 흔적을 남기거나 창의적체험활동 또는 행동발달상황에 압축하여 기술할 수밖에 없는 상황임을 매우 안타까워했다. 총체적으로 발달한 학생의 변화를 충분한 의미를 살려 기록하기란 사실상 어려워 보인다고 했다.

교사교육과정을 열심히 실행했다고 치자, 과연 그것을 학생부에 기록으로 남겨 줄 수 있을까? 저는 그 점이 좀 아쉬워요. 학생들이 이 과정을 통해 성장한 모습은 아이들의 포트폴리오에 남기는 것으로 만족해야 하는가. 국어나 수학처럼 변화의 모습을 기록할 수 있으면 참 좋겠거든요. 창체나 행발에 뭉뚱그려 써 줄 수는 있지만 이 기록의 자리는 그런 항목의 구석진 자리가 아니거든요. 가장 실질적인 배움이 일어난 과정을 학생들에게 제대로 기록해 줄 수 없는 시스템은 교사교육과정 운영에 대한 방향을 흐리게 하는 것 같기도 해요.

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

3. 발전: 개발 경험을 토대로 자율성 확장하기

가. 교육과정 개발 역량 향상: 전문가로서의 자신감

‘교사가 교육과정을 개발할 수 있다.’라는 달콤한 유혹에 빠져 이토록 어려운 문서와 씨름한 경험은 역시 무모한 도전이었다고 회상한다. 하지만 예측불허 교실 상황에서 학생들에게, 혹은 교사인 나에게 당장 필요한 것이 있다면 손 놓고 있지 않아도 되어서 좋았다고 이야기하였다. 주어진 교육과정을 핑계 삼아 ‘어쩔 수 없지’ 했었다면 새로 만들어서 ‘한 번 해볼까’로 생각이 움직이기 시작했다는 것이다.

그동안 학급특색활동, 교과서 재구성... 정도가 교사가 주무를 수 있는 교육과정이라고 스스로 정의 내렸던 것 같아요. 그 안에도 학생들의 요구나 학교 상황이 어느 정도 반영되어 있으니 흔히 말하는 자율성을 발휘한 것이라고 생각했죠. 하지만 이번 교사교육과정 개발 과정을 통해서 저는 그 자율성의 범위를 훨씬 확장하게 되었어요. 교사의 철학을 기반으로 인간상을 세워 볼 수도 있고 그에 따른 역량, 성취기준을 기존 것과는 다르게 고민해 볼 수도 있다고 말이죠. 주어진 교육과정은 그대로 두고 가장 미시적인 부분만 건드리고 있었구나 반성했어요.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

더불어 교육 활동의 체계성과 논리성에 대하여 다시 한 번 생각해 볼 수 있는 기회였다고 말한다. 그동안 유행에 따라 각종 교수법을 선명한 기준 없이 활용했던 점,

연관성 적고 가짓수만 많은 자료가 교사교육과정의 산물인 양 끌어안고 있었던 점 등을 반성한다고 했다. 교사교육과정 개발의 여정 속에서 다양한 학습 내용과 방법을 교육과정학적 관점에 비추어 선정하고 조직할 수 있는 안목이 차차 형성되는데, 이것이야말로 교육과정 전문가로서의 교사로 성장해 가고 있음을 증명하는 것이라고 했다.

부끄럽지만, 교사교육과정 개발이라는 것을 하면서 국가교육과정 문서를 처음으로 자세히 읽어보았어요. 교육과정 문서 속의 논리는 우리가 매일 수업을 위해 고민하는 순서와 다를 바가 없더라고요. 우리 학생들이 어떻게 자라면 좋을까, 무엇을 배우고 스스로 해 낼 수 있어야 할까 등에 대한 답을 보다 체계적으로 정리한 것이 바로 교육과정이구나 했어요. 아, 그동안 나의 교육활동을 교육과정이라고 할 수 있을까라고 스스로에게 질문해 보았는데 ‘체계적’이지는 못했다고 생각해요. 나의 교사교육과정이 체계를 갖출 수 있도록 철학적 중심을 잡고 다양한 교육 활동을 가지치기하며 덧붙일 것이 무엇인지 파악할 수 있는 안목이 생긴 것 같아요.

(교사 D, 여, 개발경력 2년)

교사교육과정 전문성은 ‘함께’하는 것에서 비로소 빛을 발한다는 의견도 있었다. 교수·학습의 경험과 배움의 맥락은 결국 함께 만들어가는 것이기 때문이다. 교사교육 과정에 심취하여 실행 과정에 함께 하는 참여자들을 고려하지 않은 채 독주하는 것은 매우 위험하다고 말했다. 교사의 특기나 관심에 맞추어 학생들의 요구를 함부로 판단하지는 않았는지 항상 경계하는 것이 ‘혼자만의’ 교육과정으로 빠지지 않는 방법이라고 했다.

솔직히 누구보다 교사교육과정을 잘 알고 있고 앞서 개발한 경험이 있다고 자신하고 있었습니다. 이번 교사교육과정을 개발하면서 저는 이런 생각을 했어요. ‘교사’교육과정에 ‘내’가 너무 많이 들어가 있다... 라구요. 나를 위한, 나에 의한 교육과정이지 학생들을 위한 교육과정은 아닐 수도 있겠다는 생각이 들었어요. 이 교사교육과정이 정말 학생들의 필요를 충족시켜주는 것이었을까, 내가 일방적으로 우리 반 학생들에게 필요한 것이라고 단정 짓고 계획한 것은 아니었을까... ‘교사인 나에게’ 필요했던 교육과정과 ‘학생들에게 필요한’ 교육과정을 함부로 같다고 단정하지 않으려고요. 학생들과 함께 만들어가는 교육과정은 훨씬 더 힘이 있을 겁니다. 그것이 저에게 전문가로서의 자신감을 복돋워 줄 거라 믿구요.

(교사 C, 여, 개발경력 4년)

나. 실행을 통해 다음 과정으로 도약 : 학년 위계, 지도서 및 교과서 제작 등

교사교육과정의 개발 경험이 더해질수록 교사들은 그 다음을 기대했다. 우선 적용해 본 학년이나 학급보다 더 많은 학생들을 만나고 싶어 했다. 1년 프로젝트 정도로 그치지 않기를 바랐다. 저학년 학생들이 미리 공부하고 왔으면 좋겠다고 생각하는 활동들을 자연스럽게 떠올렸다. 이어서 다음 학년으로 진급해서는 직전에 경험한 배움을 확장해 나가기를 원해서 후속 교육과정을 예상해 보기도 하였다. 학년간, 나아가 학교급간 위계까지 세워보고자 하는 계획을 가진 교사들도 있었다.

교사교육과정을 개발한 경험이 벌써 3년째인데 매번 다른 것을 작업했어요. 물론 내용은 조금씩 깊어지는 것 같지만 1년용으로 끝나버리는 느낌이에요. 지속 가능한 교사교육과정이 되려면 다른 학년과의 위계가 반드시 필요해요. 다른 학년의 학생들에게도 수준을 달리해서 유사한 과정을 지도하면 교사교육과정이 훨씬 더 풍부해 질 수 있어요. 1학년부터 6학년까지 관통할 수 있는 교사교육과정을 세운다면 어느 학년에 가든지 활용할 수 있는 만능 교육과정이 되겠죠?

(교사 A, 여, 개발경력 3년)

또한 개발한 교사교육과정을 토대로 교사와 학생이 직접 활용해 볼 수 있는, 가장

‘현장친화적인’ 문서를 만드는 것에 관심을 보이는 교사도 있었다. 교사교육과정의 본문에는 포괄적인 큰 개념들이 명시되어 있으므로 실질적인 수업 상황에서 구체적인 도움을 받기 어렵다. 그러므로 교사교육과정의 실재를 보여 줄 수 있는 일종의 ‘지도서’를 제작한다면 손에 잡히는 친절한 교육과정으로 한 단계 더 깊어질 수 있다고 설명했다. 물론 학생들에게는 교과서 성격의 교재를 제공하여 학습의 흐름을 스스로 인지하고 연습과 복습의 기회도 제공하는 것이 바람직할 것이라고 했다. 수정, 보완의 과정에 학생도 함께 할 수 있도록 하여 만들어가는 교과서로 활용한다면 관심과 흥미는 물론 학습 동기도 저절로 올라갈 수 있을 것이라 기대하였다.

유연함. 제가 보기에 교사교육과정은 즉각 대응이 가능한 유연함을 갖추고 있어요. 바꾸는데 몇 년씩 걸리는 국가교육과정에서는 절대 불가죠. 수정, 보완, 삭제가 용이한 교사교육과정은 유연하지만 기준이 없으면 중구난방이 되기도 해요. 너무 유연하게 끼워 넣거나, 함부로 빼거나 하게 되면 교사교육과정이 본연의 색깔이 사라질지도 모르죠. 그래서 저는 총론의 성격을 가진 교사교육과정의 본문은 안정적으로 두고, 교사용 자료 모음집을 만들어 구분하는 것이 좋다고 생각해요. 예를 들면 수업 지도안, 시나리오, 참고 자료는 자유롭게 넣고 뺄 수 있도록 하는 거죠. 지금 쓰고 있는 지도서의 모습 정도가 되겠네요. 이런 자료는 동료교사와 수업 나눔을 할 때도, 나의 교육과정을 소개할 때도, 서로의 교사교육과정으로 의사소통할 때도 요긴할 거예요. 우선 훨씬 더 가시적이니까요.

(교사 B, 여, 개발경력 3년)

교육과정이 세워졌다고 생각하니 구체적인 실행을 도와줄 수 있는 교재도 만들면 좋겠다는 생각이 자연스럽게 들더라고요. 국가교육과정 나오면 지도서도, 교과서도 셋트로 나오듯이. 그때그때 작성하는 낱장으로 출력해서 나누어주는 학습지가 아닌 목차를 갖춘 묶음본이 있으면 훨씬 효과적인 운영이 가능하겠다 싶어요. 궁극적으로는 연습과 복습도 할 수 있고, 스스로 학습 계획을 세우고 준비할 수 있도록 돕는 교재를 개발하는 단계까지 가보고 싶어요.

(교사 G, 남, 개발경력 3년)

제V장

결론 및 제언

V. 결론 및 제언

1. 결론

우리나라는 그동안 일방적이고 획일적인 국가 권력이 교육과정 전반을 통제하여 왔다. 하지만 이는 교육현장의 실정을 제대로 반영하지 못한다는 비판에 따라 제6차 교육과정부터 단위학교 및 교사의 교육과정 자율권에 대한 실질적인 지원책을 모색하기 시작하였다. 이러한 교육과정 자율화는 국가교육과정 문서에 적극적으로 반영되어 정책 마련에 대한 노력으로 이어지고 있는데, 지속적인 국가교육과정 개정을 통해 교육과정 자율화를 실현하기 위해 정책적 노력을 기울였다고 할 수 있다. 최근에는 교육과정 자율화가 실질적인 교사 자율성 확대로 이어지고 있는가에 대한 의문의 끝에서 ‘교사교육과정’이라는 새로운 움직임이 활발히 이루어지고 있다. 교사교육과정의 개념은 교육과정 실행 분야에서 교사가 개발한 교육과정 즉 국가 교육과정을 구체화해서 교실 수준에서 사용하는 혹은 사용한 교육과정(Classroom Curricula: Ben-Peretz, 1990; Clandinin & Connelly, 1988, 1992; Eisner, 1990; Shawer, 2009; 김세영, 2015; 소경희, 2003; 이윤미 외, 2015; 정광순, 2015; 조상연, 2015; 김현규, 2016에서 재인용)을 의미하며, 교과서 재구성을 넘어 교육과정 재구성, 생성까지를 포함하는 개념이다. 본 연구에서는 ‘교사교육과정’의 개념을 주어진 교육과정을 수정 보완하여 운영하기보다는 개발에 중점을 둔 개념으로 교사가 교육과정 개발의 주체가 되어 주어진 자료들을 처한 상황과 맥락에 맞게 개발한 교육과정으로 본다.

본 연구는 교사교육과정의 개발 사례를 심층적으로 분석하여 이에 대한 교사들의 인식의 정도를 알아보고 그 과정에서의 경험의 의미를 찾고 개발의 의의를 알아보는 데 있으며, ‘교사교육과정 개발 과정에서 초등 교사들은 어떠한 경험을 하는가?’라는 연구문제에 따라 교사교육과정에 대한 초등 교사들의 인식 변화 및 교사교육과정 개발의 전반적인 경험, 그리고 이러한 사례연구를 통해 도출하게 된 향후 개선 과제에 대하여 고찰하고자 하였다.

이러한 목적을 가진 연구를 위하여 교사교육과정 개발의 과정을 경험한 초등 교사 8명을 선정하였으며 도시 지역과 군 단위 지역 교사의 수를 동일하게 목적표집하였다. 연구대상자의 교사교육과정개발 경력은 2~4년이었으며, 다양한 주제의 교사

교육과정 개발 영역을 가지고 있었다. 이러한 연구 참여자들에게 심층면담을 진행하였으며 참여 교사별 교사교육과정 관련 문서, ‘참학력 기반 혁신교육과정 정착을 위한 초등 교과(목) 교육과정 개발 연구’를 분석하여 자료를 수집하였다. 연구 참여자와의 심층면담은 일대일 반구조화 면담 형식으로 진행하였는데, 각 참여자의 상황에 따라 2021년 2월부터 2021년 10월까지 1~2회 진행되었다. 수집된 자료를 분석하기 위해 질문에 대한 교사들의 답변을 녹음하고 전사한 후 전사 자료를 본 연구의 목적에 따라 유목화하여 연구 참여자들의 진술을 반복적으로 읽으면서 면담 자료에 내재된 의미를 발견하기 위해 코딩을 하는 사례연구방법 분석의 과정을 거쳤다.

위의 방법을 이용하여 교사들이 교사교육과정을 어떻게 이해하고 그것을 개발하기 위하여 어떠한 노력을 기울였는지, 시점에 따라 어떠한 고민을 하였으며, 어떤 방식을 사용하였는지에 대한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사들의 ‘교사교육과정’ 개발 동기를 살펴보았을 때, 참여교사들은 나만의 교육과정을 만들고자 하는 목적을 가지고 있었다. 이러한 동기를 알아보는 과정에서 각 교사들의 교사교육과정에 대한 인식이 일치되지 않고 다양함을 알 수 있었다. 하지만, 교사들은 모두 이를 ‘교사교육과정’이라고 여기고 있었으며 본인들의 실천을 정리하면 ‘교사교육과정’ 개발이 가능할 것이라는 생각을 가지고 있었다. 내용적인 면에서 보았을 때 교사들은 대체로 학생에게 가르쳐야 하는 무엇, ‘주제’로부터 출발하는 경향을 보였으며, 그 주제는 학생이 배워야 할 것을 가르쳐 학생의 성장을 지향하고 있었다.

둘째, 교사들의 교육과정 인식이 서로 달랐기에, 교사들은 개발에 앞서 제일 먼저 앞으로 개발해야 하는 교사교육과정이란 무엇인가에 대한 개념이 서로 다름을 인식하고 그것에 대한 합의점을 찾는 과정을 겪었다. 교육과정의 기록방식에 대한 대립점이 있었지만 결국은 국가교육과정의 위상에 걸맞게 각론의 체제 형식을 따르거나 혹은 이를 변형시켜 교사 개인의 실정에 맞게 다양한 형태의 교사교육과정을 개발해보자는 결론에 이르는 것을 볼 수 있었다.

셋째, 교육과정을 작성하는 과정에서 교사들은 ‘머리를 쥐어짜는’ 고민을 하고 있음을 알 수 있었다. 인간상 및 역량을 정하는 단계에서 교사들은 스스로 본인들의 교사교육과정에 정당성을 부여해야 했으며 이는 많은 고민들을 하게 하였지만, 결국엔 교사의 전문성을 신장시키고 스스로의 교육과정에 대한 자신감을 불어넣었다.

넷째, 성취기준을 생성하는 단계에서 교사들은 자율성과 보편성 사이의 고민을 하고 있었다. 기존의 교과별로 성취기준 개발의 근거가 명확하게 나타나 있지 않기 때

문에 교사들은 내가 만든 성취기준에 대한 확신을 가지지 못하였고 ‘자율적’으로 만든 성취기준을 ‘보편적’으로 문서화시킬 수 있는지에 대한 의문을 가졌으며 이는 자연스럽게 교육과정 에 대한 ‘공부’로 이어져 교사들의 전문성을 향상시켰다. 또한, 흐리기만 했던 실천의 나열을 선명하게 엮어주는 중요한 역할을 하였다.

다섯째, 내용체계표 및 교수학습, 평가의 방향 작성에 있어서 참여교사들은 고정된 틀을 마련하는 것에 회의적이었다는 것을 알 수 있었다. 아예 내용 체계표를 새롭게 만들어내기 어려운 경우 국가교육과정 문서의 것을 참조한 교사들이 많았는데, 내가 정리 및 개발하고자 하는 교사교육과정에 가장 적합한 틀은 어느 것인지 선별해 내는 작업이 쉽지 않았다. 하지만, ‘실천’에 강한 장점을 보인 면담 대상자 대부분은 이러한 과정을 겪으면서 교수·학습의 방향을 구체적으로 기술해 보는 과정을 통해 교육과정을 전체적으로 보고 학생들에게 맞춤형 학습을 제공할 기회를 가졌음을 말하였다.

여섯째, 면담에 참여한 교사들은 운영방향 즉, 시수확보에 대한 고민을 토로하였다. 이는 교육과정 실행을 위해 가장 중요한 것이었지만 몇몇 교사들은 교육과정을 ‘숨겨서’ 활용할 정도로 실제적인 실행에 한계가 있음을 말하고 있었다. 일부 학교들은 안정적으로 운영될 수 있는 교사교육과정의 ‘지분’을 확보하기 위한 공식적인 노력을 보이기도 하였지만 국가교육과정 시수가 정해져 있는 상황에서는 이 또한 어려움이 있음을 알 수 있었다.

일곱 번째, 이러한 많은 고민과 어려움에도 불구하고 교사들은 교사교육과정을 개발하면서 전문가로서의 자신감을 형성하고 있음을 알 수 있었다. 교육 활동의 체계성과 논리성을 잡으며 본인의 교육과정학적 안목이 차차 형성되었으며, 교수·학습의 경험과 배움의 맥락을 동료 교사들과 함께 만들어가며 ‘같이’의 미덕을 알게 되었다. 이러한 자신감은 실행과 더불어 교사교육과정 개발의 다음단계로 나아갈 수 있도록 만들었으며 참여교사들은 개발에 그치지 않고 후속 교육과정을 예상하고 지도서 및 교과서 제작 등을 시도하는 모습을 볼 수 있었다.

2. 제언

지금까지 살펴본 초등교사의 교사교육과정 개발 경험 사례를 통해 이러한 실천적 움직임이 교사들의 교육과정 자율성으로 이어지게 하기 위한 구체적인 지원 방향은 다음과 같다.

첫째, 교사교육과정 관련 주요 용어 및 개념을 정리하고 충분히 공유하여 이에 대한 의사소통에 혼란이 발생하지 않도록 하여야 한다. 현장 교사들의 목소리를 통해 알아본 결과, 이제 막 시작 단계인 교사교육과정에 대한 교사들의 이해도는 천차만별이다. 흔히 사용되고 있는 학급살이, 학급교육과정, 주제통합수업, 프로젝트 학습, 교육과정 재구성 등 교사교육과정의 부분적 개념이 마치 전체의 그것과 다르지 않은 것으로 인식하는 교사들이 여전히 많다. 이미 교실에서 다 실행하고 있는 것이므로 교사교육과정이라고 해도 별반 새로울 것이 없다고 더 알아보기를 원치 않는 교사들도 있다. 또한 교육청에서 주관하는 연수에서조차 교사교육과정의 개념이 각 과별로 다르게 전달되는 경우도 있었으며, 지역교육지원청이나 연수원으로 이관되면서 다르게 해석된 채 안내되기도 하였다. 강사들, 참여 교사들 간 사전 인식 내용이 사뭇 달라 어떤 것을 기준으로 두어야 할지 의견이 분분하여 연수 시간 내내 교사교육과정에 대한 개념을 확인하고 맞추어 가는 데만 열을 올린 채 끝나버린 경험도 있었다.

다행스럽게도 최근 고시된 전라북도 초등학교 교육과정 총론에서는 교사교육과정을 ‘교원이 교육과정 문해력을 바탕으로 학생의 삶을 중심에 두고 국가, 지역, 학교교육과정의 기반 위에 학교공동체의 철학을 담아 계획하고 실천하면서 만들어가는 교육과정’이라고 정의하고 있다(전라북도교육청, 2021). 교사교육과정은 학급(교실) 단위, 학년 단위, 학교 단위로 실천할 수 있고 교과서 재구성, 성취기준 활용, 성취기준 재구조화, 성취기준 개발 등의 유형으로 실현할 수 있다(전라북도교육청, 2021)는 기술을 통해 단위와 유형을 구체적으로 제시하고 있다.

〈표 V-1〉 교사교육과정의 유형 및 실천 단위

교사교육과정		실천 단위
유형		
교과서 재구성	국가에서 예시 활동으로 제공한 교과서를 재구성하는 것	학급(교실) 학년 학교
성취기준 활용	성취기준을 해석하여 새로운 활동으로 실현하는 것	
성취기준 재구조화	성취기준을 해석하여 새로운 활동으로 실현하는 것	
성취기준 개발	필요한 성취기준을 새롭게 개발하는 것	

그러므로 위의 정의와 예시를 기준으로 하여 교사들이 교사교육과정에 대한 개념을 형성하고, 상황과 맥락에 따라 융통성 있게 활용할 수 있어야 한다. 교사교육과정의 활용 및 개발을 독려하기 위해 진입 장벽을 낮추는 것은 매우 바람직하나 교사교육과정에 무한대의 범위를 인정하는 것은 혼란을 가중할 우려가 있다. 따라서 국가, 지역, 학교, 교사 수준에서 통용되는 용어와 개념의 모호성을 줄이고 교육 생태계 내에서 합의된 의미로 오해 없이 의사소통하고 과정을 공유할 수 있어야 할 것이다.

둘째, 교사가 실천하는 다양한 교육 활동을 체계화한 교사교육과정이 한 때 유행처럼 일시적인 실험에 그치지 않고 지속 가능하도록 단기 및 중장기 로드맵이 필요하다. 위에서 제시한 교사교육과정의 유형에 수준의 차이가 있다고 단정할 수는 없지만, 앞의 세 가지 단계를 경험해 보지 않은 채 바로 성취기준의 생성 수준의 교사교육과정을 개발하기란 쉽지 않은 일이다. 그러므로 교사교육과정을 개발, 실행해 보고자 하는 교사들에게 궁극적인 방향을 설정하여 나아가야 할 길을 보여주어 각자의 목표를 정하고 스스로 단계를 밟아갈 수 있도록 하여야 한다.

이를 위해 교사교육과정 개발의 여정에 진입하여 성장해 가는 일련의 타임라인 위에서 각 시점에 적절한 도움을 받을 수 있도록 다양한 지원 체계를 만들어야 한다. 우선 **출발** 단계에서는 자신의 교육 경험을 정리하기, 상황과 맥락에 따라 유목화하기, 중심 생각(교육 철학 등) 추출하기, 기존의 교육과정과 비교·대조하기 등의 과정을 실습 위주로 경험해 보는 것이 중요하다. 이러한 내용을 중심으로 다양한 연수, 멘토링, 워크숍 등을 구성하여 원하는 내용을 수시로 찾아 전체적인 관점을 형성할 수 있도록 지원하는 것이 바람직하다.

진행 단계는 교사교육과정의 본격적인 체계를 잡는 과정으로 전개할 수 있다. 이전 단계에서 선정하고 분류한 교육 경험들의 의미를 충분히 답을 수 있는 전체적인 틀을 마련하고, 각 활동의 의의를 뒷받침할 수 있는 이론적 배경, 선행 연구 등을 찾아 연결함으로써 교사교육과정을 더욱 공고히 할 수 있어야 한다. 교육과정의 상황과 맥락에 일관성이 있는지 귀납과 연역의 논리적 흐름을 적절히 활용하여 반복적으로 확인하는 과정이 매우 중요하므로 이를 조망할 수 있는 교육과정학적 안목을 기르는 경험도 해 볼 수 있도록 지원하여야 한다. 사례 연구의 방식이 효과적이므로 전문적 학습 공동체의 공동연구 등을 통해 다양한 교사교육과정을 공유하고 상호 피드백할 수 있는 장()을 마련하는 시스템도 좋은 방법이라고 할 수 있다.

발전 단계에서는 체계화, 문서화 한 교사교육과정을 실제 현장에서 실행해 가면서 수정하고 추가 및 삭제하여 현장 적합성을 끊임없이 점검하는 것에 중점을 두어야

한다. 학생들로부터 받은 다양한 피드백을 통해 예상하지 못한 문제 상황을 해결하며 교사교육과정을 학생들에게 더 잘 맞는 교육과정으로 다듬어 나갈 수 있기 때문이다. 학생들과의 만남으로부터 계획되었으므로 그 바로 그 당사자인 학생에게 배움이 제대로 일어나고 있는지 즉각적이고 유연하게 확인함으로써 교사교육과정을 촘촘하게 채워나갈 수 있다. 더불어 실행 연구를 통해 지도서와 교과서 등 구체적 자료를 개발하여 교사에게는 안정적인 교육과정 운영, 학생에게는 자기주도적인 학습 계획 및 자기평가 등의 기회를 제공할 수 있다.

살펴본 바와 같이, 교사교육과정은 학생을 직접 만나는 교사가 학생의 흥미와 수준을 반영하여 계획할 수 있는 실제적인 교육과정이라는 점에서 큰 의의가 있다. 교사가 교육과정 문해력을 바탕으로 국가교육과정의 기준이 무엇이고, 지역교육과정의 지침이 무엇인지, 그리고 학교교육과정의 교육목표가 무엇인지를 분석하고 해석하며, 이러한 선행 지식을 바탕으로 학생 개개인을 중심에 두고 계획, 실행하기 때문이다.

교사는 교육과정 구성권을 적극 활용하여 교사교육과정을 개발함으로써 주어진 교육과정(mandated curriculum) 운영에 안주하지 않고, 만들어가는 교육과정(making curriculum) 편성·운영의 주체가 될 수 있다. 마침내 교사가 교육과정 개발자, 교육과정 실천자, 교육과정 전문가로서 바로 설 수 있도록 현장과 밀접한 정책을 수립하고, 교사들의 요구를 반영하여 시행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강충열(2006). 초등 학교교육과정 개발 모형. **초등교육연구**, 13(2), 65-87.
- 경기도교육청(2017a). **경기도 초·중·고등학교 교육과정 총론**. 경기도교육청 제 2017-368호.
- _____ (2017b). **교육과정 문해력 이해자료**. 교육정책과 제2017-15호.
- _____ (2019). **2020학년도 초등학교 교육과정 편성 안내 기초 자료**. 학교교육과정과-14739(2019.12.6.).
- 고재천(2001). 초등교사의 전문성 탐색. **초등교육연구**, 14(2), 159-179.
- 권동택(2003). 초등교육의 관점에서 본 기초교육의 의미. **초등교육연구**, 16(2), 41-58.
- 김기원 외(2020). **교사교육과정: 교육과정 개발자로서의 교사**. 서울: 기역
- 김선영, 소경희(2014). 교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색. **아시아교육연구**, 15(4), pp. 55-79.
- 김세영(2015). **초등교사의 교육과정 리터러시에 관한 실제적 접근**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2017). 국가교육과정 사용자로서 초등교사의 교육과정 리터러시 탐구. **교육과정연구**, 35(3), 1-28
- 김현규(2016). **국가 교육과정 문서에 나타난 교육과정 재구성의 의미**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- _____ (2021). 교사교육과정 개발을 위한 ‘교육적 환영’ 개념 탐구. **통합교육과정연구** 15(1), pp. 107-131.
- 교육과학기술부(2009). **초·중등학교 교육과정 총론**. 고시 2009-41호.
- 교육부(1992). **초등학교 교육과정**. 교육부 고시 제1992-16호.
- _____ (1997). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제1997-15호 (1997.12.30.).
- _____ (2015). **초등학교 교육과정**. 교육부 고시 제2015-80호(2015.12.1.).
- _____ (2018a). **2015 개정 교육과정 총론 해설 -초등학교-**. 교육부 고시 제 2018-162호(2018.12.).
- _____ (2018b). **민주시민교육 활성화를 위한 종합계획**. 교육부 민주시민교육과.
- 교육인적자원부(2007). **초·중등학교 교육과정 총론**. 고시 2007-79호.

- 권낙원, 김민환, 한승록, 추광재(2011). **교사를 위한 교육과정론**. 공동체.
- 박수원, 심성호, 이동철, 이원님, 임성은, 임재일, 정원희, 최진희(2020). **교사교육과정을 디자인하다**. 테크빌 교육.
- 박순경(2003a). 교육과정 탐구 주제로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점. **교육학연구**, 41(2), 75-92.
- 박승열(2016). **교사를 세우는 교육과정**. 살림터.
- 박승열, 신혜영, 김미라, 윤은영(2018). **미래교육을 디자인하는 학교교육과정**. 살림터.
- 박일수(2013). 교육과정 재구성의 학습효과에 관한 메타분석. **교육과정연구**, 31(4), 141-164.
- 박창언(2019). **교육과정과 교육법**. 학지사.
- 박현주(1991). 교육과정의 특성에서 본 실제성(The Practiacal) 이론의 타당성. **교육과정연구**, 12(4), 47-61.
- 배지은(2013). **초등학교 담임연임제 실행 방안 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 서경혜(2015). **교사학습공동체**. 서울: 학지사.
- 서명석(1993). **초등교육의 특성분석에 관한 연구**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- _____(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판. **교육과정연구**, 29(3), 75-91.
- _____(2016). **C & I 교육과정과 수업의 탈주선**. 책인숲.
- 성열관, 이민정(2009). 교육과정 일치도 및 콘텐츠 맵의 유용성과 비판적 활용 방안. **교육과정연구**, 27(3), 63-82.
- 소경희(2003). '교사 전문성'의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**, 21(4), pp. 77-96.
- 소경희(2006). 학교지식의 변화요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. **교육과정연구**, 24(3), 39-59.
- 손민호, 박제윤, 진동섭, 조현영, 박운제(2017). **교육과정 분권화에 따른 지역교육과정 추진 방안 연구**. 경기도교육청 정책연구.
- 손충기(2000). 학교중심 교육과정 개발 모형에 관한 연구. **교육과정연구**, 19(1), 195-217.
- 엄태동(2002). 초등교사의 교수활동(쉬움과 어려움의 패러독스). **교육원리연구**,

7(1).

- 에듀쿠스(2019). **교사 수준 교육과정**. 북랩.
- 유승희(2000). 초등교육학의 학문적 성격과 탐구 영역. **초등교육연구**, 13(2), 181-203.
- 유한구(1992). 초등교사의 전문성과 교과교육의 과제. 초등교육의 질적 향상을 위한 초등교원의 위상 정립. **서울교육대학교 초등교육연구소 제1회 초등교육 세미나 토론 자료**, 40-54.
- 이선희, 권동택(2013). 슈프랑거의 문화교육학적 시각에서 본 초등교육론. **초등교육학연구**, 20(2), 1-15.
- 이윤미, 정광순(2015). 초등교사의 교육과정 실행 경험으로 본 교육과정 실행 관점과 의미. **교육과정연구**, 33(4), pp. 65-89.
- 이윤미, 정광순, 조상연(2015). 교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제 제기. **교육과정연구**, 33(3), pp. 79-100.
- 임재일(2020). **초등학교 교사 수준 교육과정기준 개발연구**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 전라북도교육청(2019). **교육과정 개발자로서의 교사 : 교사교육과정 개발을 통한 학교교과목 생성의 의미**. 전라북도교육청 학술대회, 주제발표 2.
- 전라북도교육청(2021). **전라북도 초등학교 교육과정 총론**. 전라북도교육청 제 2021-12.
- 전영국(2017). 질적 연구에서 사용되는 면담 및 심층면담에 관한 비교 고찰. **열린교육연구**, 25(1), pp. 147-168.
- 정광순(2004). 초등교육과정에서 기초의 의미 탐색. **교육과정연구**, 22(2), 185-205.
- _____ (2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. **통합교육과정연구**, 6(2), 109-132.
- 정기오(2009). 국가교육과정의 법적 성격 지위 및 기능에 관한 연구. **교육법연구**, 21(2), 275-298.
- 정영근(2000). SBCD에 따른 교육과정 개발 방법의 고찰. **교육과정연구**, 18(2), 297-322.
- 정영근, 이근호(2011). 교육과정 자율화 정책 수용에 대한 교사의 인식 고찰. **교육과정연구**, 29(3), 93-119.
- 최용수, 고용안, 한민철(2019). **교사교육과정, 이게 뭐지?**. 휴먼컬처아리랑.

- 추광재, 최민지, 김은영(2018). **교사, 교육과정 중심에 서다**. 박영스토리.
- 허영주(2011). 교사 상상력의 교육과정적 함의. **교육과정연구**, 29(1), 137-163.
- 홍원표(2011). 이상과 실상: 교육과정 자율화 정책의 모순된 결과와 해결방안 탐색. **교육과정연구**, 29(2), 23-43.
- 홍후조(1999). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임 전환(1) -전면 개정형에서 점진 개선형으로-. **교육과정연구**, 17(2), 209-234.
- _____ (2002). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임 전환(Ⅱ): 국가 교육과정 기준 변화 관련 기본 개념 정립을 중심으로. **교육과정연구**, 20(2), 197-226.
- _____ (2006). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임 전환(Ⅳ): 국가교육과정기준의 변화와 질 관리 '방식'을 중심으로. **교육문제연구**, 25, 101-122.
- _____ (2010). 국가교육과정기준의 연구 개발에서 학습자 집단의 요구분석을 위한 영역과 항목 설정 연구. **교육과정연구**, 28(2), 143-175.
- _____ (2011). **알기 쉬운 교육과정**. 학지사.
- _____ (2013). **고교에서 문이과 융합교육의 구현 방안**. 교육정책네트워크 이슈페이퍼 2013, 13호, 현안보고 CP2013-02-13. 한국교육개발원.
- _____ (2016). **알기 쉬운 교육과정(2th)**. 학지사.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). *Teacher as curriculum maker*. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (1990). *Creative Curriculum Development and Practice*. WCCI Forum, IV, 37-54.
- Elbaz, F.(1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.

- Johnson, J. M.(2002). *In-depth Interviewing*. In J. F. Gubrium and J. A. Holstein (Eds) *The Handbook of Interview Research: Context and Method*, 103-120. London: Sage.
- Marsh, C. et al. (1990). *Reconceptualizing School-based Curriculum Development : Decision at the School level*. London : The Falmer Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 강운수 외 (역) (2005). **정성연구방법론과 사례연구**. 서울: 교우사.
- Sabar, N. (1984). School-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 452-454.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *The Journal of Curriculum Studies*, 19, 454-454.
- Schwab, J. J. (1969). *The practical : A Language for Curriculum*. Washington, DC: National Education Association.
- Schwab, J. J. (1971). *The practical : Arts of Eclectic*. *School Review*, 79(4), 493-542.
- Seidman, I.(2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press. 박혜준, 이승연(역)(2009). *질적 연구방법으로서의 면담*. 서울: 학지사.
- Stake, R.(2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln(Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. pp.433-466). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Taba. H. (1962). *Curriculum Development : Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World.
- Walker, D. (1975). *Curriculum development in an art project*. In W. Reid & D. Walker (Editors), *Case studies in curriculum change*. London: Routledge & Kegan Paul.

