

초등학교 교육과정 재구성 우수 사례 교사가 갖는 교육과정 문해력의 특성 연구*

박윤경(청주교육대학교)**

김미혜(청주교육대학교)***

장지은(청주교육대학교)

김동원(청주교육대학교)

《 요 약 》

이 연구는 초등학교 교육과정 재구성 우수 사례 교사들이 갖는 교육과정 문해력의 특성을 밝힘으로써 교육과정 문해력에 대한 이론적 논의를 보완하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 이 연구에서는 문헌 자료를 바탕으로 한 사례 연구를 수행하였다. 구체적으로 이 연구에서는 현장에서 교육과정 재구성과 관련하여 주도적인 역할을 수행하고 있는 두 명의 초등학교 교사들이 집필한 교육과정 재구성 관련 저서를 선정하고 책에서 소개한 재구성 사례들을 분석하였다. 이 연구에서 문헌 자료에 대한 분석은 질적 내용 분석의 성격을 가지며, 내용 분석은 사례 교사의 전반적인 교육관, 교육과정의 의미, 교육과정 재구성에 대한 인식 및 방법, 교과 교육과정 재구성 사례의 특징 등을 중심으로 이루어졌다.

분석 결과, 두 교사의 교육과정 재구성 사례에서 다음과 같은 공통점을 찾을 수 있었다. 첫째, 두 교사는 차시 단위의 수업을 준비하기 위해 교과서를 재구성하는 수준을 넘어 1년 동안의 교육의 목표를 세우고 국가 수준 교육과정을 적극적으로 해석해서 재구성하고 있다. 둘째, 두 교사는 교육과정 재구성의 중심에 ‘배움’이 놓여야 하고 교육 공동체 구성원 모두의 협력에 의해 교육과정이 만들어지고 운영되어야 한다는 인식을 보여준다. 셋째, 두 교사는 교과 특수적인 전문성보다는 교과에 대한 통합적 인식을 강조하고 있다. 그 결과 두 교사에게는, 교과 수준 교육과정의 전면적이고 유동적인 재편이라는 특성이 나타난다. 결론적으로 두 교사의 교육과정 문해력은 국가 수준 교육과정이나 교과서에 대한 ‘읽기’와 ‘적용’의 수준을 넘어서 ‘쓰기’와 ‘(재구성을 넘어서) 구성’의 수준으로까지 확장된 것으로 볼 수 있다.

주제어 : 교육과정 재구성, 교육과정 문해력, 초등학교 교사, 사례 연구, 질적 내용 분석

* 이 논문은 2016년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임
(과제번호: KRF-2014S1A5B8067246).

** 주저자

*** 교신저자

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 우리 교육은 국가 수준 교육과정의 연이은 개정¹⁾에 따른 급속한 변화의 흐름 속에 놓여 있다. 다른 한편에서 우리 교육계는, 이미 교육과정 운영에 있어 상당한 수준의 자율성을 확보하고 있는 혁신학교는 물론이고 일반학교에 대해서도 교육과정 자율화의 추세에 적극적으로 대응할 것을 요구하고 있다. 교육과학기술부가 2009년 6월 11일 제시한 학교 자율화 추진 방안에 따르면, ‘교육과정 자율화’란 학교장이 국가 수준의 교육과정과 관련 정책 방안 등을 토대로 학교 구성원들의 의견을 수렴하여 해당 학교의 여건과 실정에 알맞게 학교 교육과정을 자율적으로 편성·운영하는 것을 의미한다(교육과학기술부, 2009: 4). 다시 말해 개별 학교의 교육과정은 국가 수준 교육과정에 대해 자율성을 갖는다는 것인데, 교육과정 자율화가 공교육 혁신의 성공적인 열쇠가 되기 위해서는 개별 학교에서 자율적으로 편성·운영되는 교육과정의 질이 확보되고 관리될 수 있어야 한다. 이러한 맥락에서 교육과정 자율화의 흐름은 교사의 교육과정 전문성에 대한 강조와 궤를 같이 한다.

여러 연구자들이 용어의 적절성과 엄밀성에 대해 의문을 표시하고 있기는 하지만(방기용, 2012; 김지현, 2016; 김현규, 2016), 국가 수준 교육과정에 대한 자율성과 관련하여 가장 익숙하게 써 왔던 용어는 ‘교육과정 재구성’일 것이다. ‘교육과정 재구성’이라는 말이 성립하기 위해서는 이미 구성된 것으로서의 ‘교육과정’이 있어야 하는데, 재구성의 대상으로서의 교육과정과 결과로서의 교육과정의 개념 사이에는 거리가 있다. 사실 ‘교육과정’이라는 용어 자체를 두고도 매우 다양한 해석이 존재¹⁾하는 만큼 ‘교육과정 재구성’에 대한 정의 또한 다양하다.

1) 태너와 태너(Tanner & Tanner, 2007)는 여러 학자들의 정의를 종합적으로 정리하여 교육과정의 개념을 크게 전통적인 개념과 진보적 개념으로 구분한 바 있다. 이들에 따르면, 교육과정의 전통적인 개념으로는 ① 교과 내용, ② 조직화된 지식의 축적된 전통, ③ 학문적 지식, ④ 수업 계획, ⑤ 측정된 수업 결과, ⑥ 문화 재생산 등이 있고, 진보적 개념으로는 ① 문화 경험으로부터 지식 선정/조직, ② 사고 양식, ③ 경험 등이 있다.

〈표 1〉 ‘교육과정 재구성’의 의미(방기용, 2012: 16)

연구자	재구성의 의미	재구성의 특징
Gribman & Blum(1985)	교육집단에 맞게 교수요목이나 교재의 내용을 수정하는 것	교육 내용 재구성
Ben-Peretz(1990)	특별한 교수 상황과 학생들의 요구에 따라 교육과정 자료를 재구성하는 것	교육 내용 재구성
Marsh & Willis(1994)	학생들이 학교의 교육 계획 아래에서 이행하는 일련의 계획과 경험	교육 내용, 방법 재구성
Smylie(1994)	새로운 학습 진단을 위해 학습 과정을 수정하는 것	교육 내용 중심
황규호(1995)	정해진 교육 내용(각 교과목의 핵심적인 아이디어)을 교사가 자기 학생들에게 가르치기 위해 온갖 방법을 동원하는 것	학교 교육과정 중심 교육 내용 중심
박현주(1996)	교사의 상황과 교수 양식에 따라 해석하고 재구성하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교육 내용 재구성
황윤한(1998)	이미 구성된 교육과정을 어떤 원칙에 따라 다시 구성하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교육 내용, 방법 재구성
김대현(1999)	교육 목표 달성을 위해 활동 계획을 변경하는 것	학교 교육과정 중심, 교육 목표, 내용, 방법의 재구성
백승수(1999)	학생의 특성을 고려하여 여러 방법을 활용하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교육 방법 재구성
김경자(2003)	교사의 전문적 능력의 일부로 지속적, 공통적으로 요구되는 능력	교사 교육과정 실행 중심 교사 전문성 관점
남유리(2004)	학생들에 적합한 학습 경험을 형성해가는 과정	교사 교육과정 실행 중심 교육 내용 재구성
서경혜(2006)	교육과정 전달과 교육과정 개발의 중간 관점, 공식적인 교육과정을 교육 상황에 적절하게 재구성하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교사 전문성 관점
전현정(2006)	학생과의 상호 작용을 통해 교육과정을 변형하고 수정하는 것	교사 교육과정 실행 중심 교사 내러티브 관점
심수원(2010)	기존 교육과정을 토대로 교육 현장과 상황과 학습자 수준을 고려하여 계획, 실천, 수정, 변형하여 제공하는 총체적 과정	교사 교육과정 실행 중심 교사 협력을 통한 재구성
허영주(2011)	교사가 교육과정을 토대로 자신만의 교육과정으로 구성해가는 모든 과정	교사 교육과정 실행 중심 교사 전문성 관점

〈표 1〉에서 보듯, 교육과정 재구성은 국가 수준 교육과정 문서의 재구성으로도, 학교 전체의

교육과정 혁신으로도, 교과서 재구성으로도 해석된다. 교육 현장에서도 많은 교사들은 교과서 재구성의 수준에서 교육과정 재구성을 실천하고 있지만 어떤 교사들은 교사 자신의 철학을 토대로 교육과정을 독립적으로 구성하기도 한다. 교육과정 자율화 정책은 학교 교육과정에 초점이 맞춰져 있지만, 수업을 통해 실행되는 교육과정은 교사에 의해 구성되는 것이다. 교사에 의한 교육과정 재구성이란 “국가, 지역, 학교 수준의 교육 계획, 교육내용, 교육방법 등을 교실에서 실행하기 전 또는 실행 중에 변경 또는 변형하는 구성적이고 해석적인 활동”을 의미한다(강현석, 방기용, 2012: 125).

그런데 흥미로운 것은 ‘교육과정 재구성’은 교육과정을 재구성하는 과정, 또는 행위 그 자체에 초점을 맞추고 있지 그러한 과정이나 행위를 수행하는 교사에게 요구되는 교사의 ‘능력’을 설명하는 용어가 아니라는 점이다. 학교 수준 또는 교수학습 수준에서의 교육과정의 구성과 실행을 위해 필요한 교사의 교육과정 전문성을 해명하기 위해서는 교육과정 재구성의 과정이나 행위의 이면에서 작용하는 교사의 역량을 세밀하게 들여다볼 필요가 있다. 이러한 맥락에서 주목할 만한 용어가 ‘교육과정 문해력’이다. ‘교육과정 문해력’이란 교사가 자신의 수업을 설계하고 실행하기 위해 ‘교육과정을 읽고 쓸 줄 아는 능력’으로(박윤경, 김병수, 2015), 교사의 교육과정 전문성의 핵심에 해당한다. 여기서 ‘교육과정을 읽는 능력’이란 교육과정 총론 및 교과별 교육과정의 목표, 성격, 성취 기준 등에 대해 해석하고 이해하는 역량을, ‘교육과정을 쓰는 능력’이란 교과별로 더 상위의 목표에 비추어 현재의 교육과정이 갖는 제한점을 수정하거나 보완할 수 있는 역량을 말한다. 그리고 교사들의 교육과정 재구성 양상이 복잡다단한 만큼 교육과정 문해력도 교육과정의 내용을 단순히 적용하는 기초 수준에서부터 비판적으로 구성할 수 있는 심화 수준까지 다양한 수준으로 나타날 수 있다.

선행 연구에 따르면 교사들의 교육과정 재구성은 비교적 소극적 차원에서 이루어지는 경우가 많으며, 초등학교 교사들은 교육과정을 아는 것의 중요성을 인정하면서도 정작 실제 수업에서 교육과정을 참고하는 빈도가 매우 낮은 것으로 나타났다(박윤경, 정종성, 김병수, 2015). 그러나 최근으로 올수록 교육과정 재구성과 관련한 전문성을 기르기 위한 교사 학습공동체의 활동이 증가하고 있으며 교육과정 재구성의 유형도 다양해지고 있다. 교사들이 이전에 비해 교육과정 재구성에 더 적극적이며, 교육과정 재구성 논의 및 사례 공유에도 능동적으로 참여하고 있는 것이다. 게다가 교육과정 재구성과 관련해서는, 교사들이 이론에 기반을 둔 교사교육자, 즉 교수 보다는 현장에서의 실천적 지식에 기반을 둔 동료 교사들의 견해와 경험적 사례를 더 많이 참고하는 것이 현장의 분위기이다.

이러한 현실을 고려하여 이 연구는 교육과정 재구성 우수 사례 교사들이 갖는 교육과정 문해

력의 특성을 밝힘으로써 교사의 교육과정 문해력에 대한 이론적 논의를 보완하는 것을 목표로 한다. 현장에서 교육과정 재구성에 관한 실천적 논의를 이끌고 있는 교사들의 교육과정 재구성에 대한 이해와 실천의 과정과 결과를 살핌으로써 교육과정 문해력의 수준 및 양상에 대해 보다 구체적으로 논의하고자 하는 것이다. 이전에도 교육과정 문해력의 개념 및 구성 요소의 연구 과정에서 설문 조사의 방법으로 현장 교사들의 의견을 반영한 선행 연구는 있었다(박윤경, 정종성, 김병수, 2015; 박윤경, 정종성, 김병수, 2016). 그러나 교육과정 문해력 논의를 필요성이나 개념 규정에 그치지 않고 교육과정 문해력의 구체적인 수준과 발달에 대한 논의로까지 진전시켜 나가기 위해서는, 우수 사례를 찾고 그 사례에 나타난 교육과정 문해력의 수준과 의미를 분석해 공유하는 작업도 필요하다.

2. 연구 대상 및 방법

교육과정 재구성 우수 사례 분석을 위해 이 연구에서는 문헌 자료를 바탕으로 한 사례 연구(case study)를 수행하였다. 즉 현장에서 교육과정 재구성과 관련하여 주도적인 역할을 수행하고 있는 교사들이 자신들의 교육과정 재구성에 대한 생각과 경험을 소개한 저서들을 선정하여 이에 대한 내용 분석(content analysis)을 수행하였다. 해당 교사들은 교사 연수 등을 통해 다른 교사들에게 자신들의 경험을 전수하며 교육과정 재구성과 관련된 리더로서의 역할을 수행하고 있으며, 이들의 경험을 다룬 저서는 교육과정 재구성 우수 사례로서 학교 현장에서 읽히고 있다. 이런 점에서 교육과정 실천 경험을 책으로 출판한 사례는 현장에서 큰 파급력을 갖는다고 볼 수 있다. 이에 이 연구에서는 교육과정 재구성 우수 사례 분석을 위해 최근에 현장 교사들이 집필한 교육과정 재구성 관련 저서를 선정하고 책에서 소개한 재구성 사례들을 분석하였다.

이 연구에서 선정하여 분석한 책은 총 다섯 권으로 저자와 저서명은 다음 <표 2>와 같다. 모두 초등학교 교사들이 개별적으로 또는 교사 공동체에서 수행한 교육과정 재구성에 대한 사례를 담고 있다. 이 연구에서는 집필 교사의 중복을 피하고 교과 교육과정 재구성 사례에 대한 정보가 더 풍부하게 제시된 두 개 사례(이경원, 정성식 교사)를 집중적으로 분석하였으며, 나머지 문헌 자료는 보조적으로 활용하였다.

〈표 2〉 분석 대상

	저자	저서명	출판년도
1	이경원	교육과정 콘서트	2014
2	서우철, 이경원, 한은정	수업을 살리는 교육과정	2013
3	이상님	다섯 빛깔 교육이야기	2015
4	정성식	교육과정에 돌직구를 던져라	2015
5	초등교육과정연구모임	초등 교육을 재구성하라!	2013

이 연구에서 문헌 자료에 대한 분석은 질적 내용 분석(qualitative content analysis)의 성격을 갖는다(Berg, 1995). 즉 특정 내용 요소의 유무나 양적 비중을 비교하는 것이 아니라, 우수 사례 교사가 갖는 교육과정 문해력의 특징을 파악하는 데 도움이 되는 정보를 모두 추출하여 그 의미를 총체적으로 이해하는 데 초점을 맞추었다. 구체적으로 내용 분석은 사례 교사의 전반적인 교육관, 교육과정의 의미, 교육과정 재구성에 대한 인식 및 방법, 교과 교육과정 재구성 사례의 특징 등을 중심으로 이루어졌다. 개별 저서에 대한 내용 분석은 문헌 내용의 구성 및 교과 사례의 특징에 따라 연구진 전체가 함께 읽고 분석하거나, 교과 전공별 관심사에 따라 개별 연구진이 집중적으로 분석하고 다른 교과 전공자가 추가적으로 분석하는 방식으로 진행하였다. 예를 들어, 이경원 교사의『교육과정 콘서트』는 모든 연구진이 저서 한 권을 전체적으로 읽되 자신의 교과 교육 관심사에 초점을 두고 읽은 후 각자의 관점에 따라 의견을 교환하는 방법으로 분석하였다. 나머지 책들은 개별 연구자 한 명 또는 두 명이 집중 분석하되, 교과 전공이 다른 연구자가 추가 검토하는 방식을 취하였다.

문헌 자료에 대한 내용 분석을 통해 우수 사례 교사의 교육과정 문해력을 파악하는 데는 몇 가지 한계가 있다. 첫째, 저서 분량 제한으로 인해 하나의 수업 사례에 대한 깊이 있는 정보를 파악하기 어려운 경우가 있다. 둘째, 집필 방향이나 초점의 차이로 인해 연구진이 궁금해 하는 정보를 모두 파악하기 어렵더라도 추가적인 자료 수집이 어렵다는 점이다. 그럼에도 불구하고 한 권의 저서는 심층 면접을 통해 수집할 수 있는 정도의 풍부한 정보를 담고 있다는 점, 비교적 오랜 시간을 들여 정리한 글이기 때문에 사례 교사의 생각을 더 명료하게 전달할 수 있다는 점, 여러 교과 사례를 동시에 담고 있어 초등학교 교과 전반에 걸쳐 작동하는 교육과정 재구성 논리를 종합적으로 파악하기에 용이하다는 점, 교사의 교육관 및 관련 경험을 기술하고 있기 때문에 교육과정 재구성 사례가 만들어지는 과정을 더 심층적으로 분석하기에 유리하다는 점 등에서 우수 사례 교사들의 교육과정 문해력에서 나타나는 특성을 파악하는 데 효과적이다.

Ⅱ. 우수 사례 교사의 교육과정 재구성 양상 분석

1. 이경원 교사의 사례

이경원 교사는 저서 집필 당시 교직 경력 17년차 교사로 교육과정 재구성 현장 전문가라 할 수 있다. 이 교사의 수업은 다수 방송 프로그램에서 우수 수업 또는 교육 사례로 소개된 바 있다. 이 교사는 또한 두 권의 교육과정 재구성 관련 저서를 집필하였다. 이를 바탕으로 이 교사는 다수의 교육과정 관련 강의(2010년 이후 150여 회 이상) 및 온라인 연수 활동을 하고 있으며, 수업 개선 관련 연구도 수행하고 있다. 따라서 이 교사의 사례에서 상당히 심화된 수준의 교육과정 문해력의 특징을 포착할 수 있을 것으로 기대할 수 있다.

1) 교육과정 재구성에 대한 인식

이 교사는 ‘교사가 교육과정’이라고 생각하며, 교육과정을 중심으로 교실에서 이루어지는 모든 교육 활동을 재구조화하려는 명확한 의도를 가지고 있다. 이 교사도 처음에는 배움과 교육과정은 아무런 상관이 없고 교육과정은 왜 필요한지 알 수 없는 ‘골치 아픈 문서’, ‘귀찮은, 형식적인 문서’일 뿐이라는 생각을 가지고 있었다. 그 결과 이 교사의 학급운영은 나름의 ‘색깔’은 있지만 교육과정과는 동떨어진 방식으로 이루어졌다. 즉 이 교사가 학교 교육의 주요 영역이라고 생각하는 교과서, 학급운영, 생활지도가 서로 연계성 없이 분절적으로 이루어져 온 것이다. 그런데 혁신 학교로 옮긴 후 6학년 교육과정 작성을 맡아 고민을 거듭했던 경험이 교육과정의 의미를 새롭게 성찰하는 계기가 되었다. 이 교사는 교육과정 재구성이 매일 매일 이루어지는 수업에 ‘일정한 흐름’을 만들어 주는 것이며, 교사가 스스로 교육과정이 됨으로써 교과서(교육과정)와 학급운영과 생활지도가 다르지 않을 수 있게 된다는 생각에 이르게 된다.

아이들과의 다양한 활동들이 더 의미를 가지면 좋겠다고 생각하였고, 이 모든 활동을 교육과정이라는 큰 틀에서 다시 재구성(하였다.) (이경원, 2014)

이 교사는 교육과정 재구성의 출발점이 국가 수준 교육과정이라는 점을 분명히 하고 있다. 이 교사는 교육과정 재구성이 ‘자세하고 견고’한 국가 수준 교육과정을 학교와 교사가 자유롭게 운영하는 것을 의미한다고 보았다. 2009년 개정 교육과정이 바로 그러한 ‘교육과정 운영상의 자유’를 가능하게 하였다는 것이다. 이 교사가 이처럼 판단한 근거는 아래와 같다.

교과와 창의적 체험활동의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아닌 예시적인 성격을 지니고 있으므로, 필요한 경우에 지역의 특수성, 계절 및 학교의 실정과 학생의 요구, 교사의 필요에 따라 각 교과목의 학년별 목표에 대한 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있다.

- 2009년 개정 초·중등학교 교육과정 총론 중 학교급별 공통사항(이경원, 2014: 124에서 발췌)

이 교사가 생각하기에 기존의 학교 교육과정은 ‘형식적인 문서’로 남아 있거나, 누구도 관심을 갖지 않는 ‘찬밥 신세’였다. 학교 교육과정이 진정한 의미를 갖기 위해서는 학교만의 문화와 철학을 담아야 하며, 교육과정은 곧 교사의 마음이 담긴 것이 되어야 한다는 것이 이 교사의 생각이다. 이런 점에서 이 교사의 교육과정 재구성은 특별한 이론적 배경을 바탕으로 한다기보다는 교육과정을 바라보는 교사 자신의 마음을 담은 것이었다.

2) 교육과정 재구성의 방법

이 교사는 ‘주제중심 교육과정’으로 교육과정 재구성을 시도하였다. 이는 특정 주제를 중심으로 한 학년의 모든 교과를 통합하여 운영하는 방식이다. 예를 들어, 6학년의 경우 전담 교과인 영어, 음악 및 수학 시간을 제외한 모든 과목을 통합하여 운영하였다. 1학기에는 ‘나 너 그리고 우리’, ‘소중한 분들’, ‘지혜로운 우리 민족’, ‘자연은 주인, 사람은 손님’, ‘진실과 거짓’이라는 5가지 주제, 2학기에는 ‘아! 대한민국’, ‘지구별 세계 일주’, ‘행복한 미래’, ‘축제’라는 4가지 주제로 6학년 교육과정 전체를 재구성하였다. 주제를 중심으로 교육과정을 재구성하기 위해서는 먼저 준비 단계에 ‘주제 선정 및 영역 나누기’가 이루어진다. 이 단계는 각 교과별로 단원별 성취 기준을 분석하는 작업부터 시작한다. 여기서 중요한 것은 교과서에서 제시하는 차시별 학습목표가 아닌 교육과정에서 제시하는 단원별 성취 기준을 분석한다는 점이다. 두 번째 단계에서는 주제를 구성하는 세부 활동과 평가 계획을 세운다. 이때 평가에 대한 계획도 함께 이루어진다. 이 단계에서 교육과정을 재구성할 때는 같은 학년의 교사들이 모두 모여서 의견을 교환한다.

이 교사에 따르면, 주제중심 교육과정 재구성은 그동안 학년 교육과정을 편성할 때 답습해 온 ‘형식주의’를 탈피하고자 한 노력의 일환으로, 이 교사 나름의 다양한 실천지를 담고 있다. 첫째, 주제 학습을 시작하기 전에 학생들에게 주제에 대한 전체적인 이야기와 안내를 제시한다. 이는 주제에서 무엇을 할지 아는 것이 학생들에게 뚜렷한 목표를 제시하여 몰입의 요소로 작용

할 수 있다고 보기 때문이다. 둘째, 주제를 선정하고 교육 내용을 구성할 때는 해당 학년의 교육과정과 아이들의 환경적 요소를 반영한다. 셋째, 주제중심 교육과정은 아이들의 삶과 함께 하는 것이며, 그것을 통해 인성적 배움을 얻는 것이 가장 중요한 목표이다. 각 교과 특성에 초점을 맞추어 분절적이고 분석적으로 접근하는 것은 초등학교 교육과정이 아니라 아이들이 좀 더 성숙한 다음 단계에서 해도 무리가 없다고 보기 때문이다. 넷째, 교육과정 재구성은 교과서가 아니라 교육과정을 기반으로 해야 한다. 교육과정이 요구하는 성취 기준만 잘 가르칠 수 있다면 교과서를 가르치지 않아도 전혀 문제될 것이 없다고 보기 때문이다. 따라서 주제중심 교육과정은 교과서 차시별 학습목표가 아니라 교육과정 성취 기준을 중심으로 재구성해야 하는데, 이 교사가 생각하는 바로는 이것이 기존의 교육과정 재구성과는 다른 중요한 차이점이다.

3) 교육과정 재구성의 대표 사례

이 교사가 ‘주제중심 교육과정’이라는 개념 아래 교과 교육과정을 재구성한 사례를 사회과를 중심으로 몇 가지 예시하면 다음과 같다. 첫 번째 사례는 과학 수업과 사회과 수업의 주제를 결합한 것으로, 과학 수업 시간에 pH 농도에 따라 반응하는 지시약 색의 변화를 살펴보면서 교우관계에서의 차이와 차별에 대해 이야기하였다. 두 번째 사례는 사회과 수업에서 서로 다른 주제를 결합한 것으로, 국토 개념을 다루면서 친척 지도를 활용하였다. 세 번째 사례는 사회과 주제와 그리기 활동을 결합한 것으로, 사회과의 소중한 분들이라는 주제를 세상에서 가장 아름다운 꽃밭이라는 그리기 활동과 결합하였다. 네 번째 사례는 사회과 답사와 인문고전 읽기를 결합한 것으로, 『나의 문화유산 답사기』를 읽고 난 후 답사를 진행하였다. 이 외에도 ‘지혜로운 우리 민족’에 대한 글쓰기를 통해 국어과 활동과 사회과 주제 학습을 결합하기도 하였다.

이 교사의 교육과정 재구성에는 다음과 같은 특징이 나타난다.

첫째, 다양한 교과 및 단일 교과 내 여러 주제들 사이에 유연한 결합이 이루어진다. 이는 과학과의 pH 농도와 사회과의 차이와 차별을 결합하는 등의 사례들을 통해 알 수 있다.

둘째, 학습 주제를 학생들의 삶 또는 현장과 연계하는 학습, 즉 학습의 실제성(authenticity)을 지향한다. 이는 사회과 국토 개념과 친척 지도를 결합하는 사례나 인문고전 읽기와 현장 답사를 결합하는 사례들을 통해 드러난다.

셋째, 대부분 수업이 인성 교육으로 귀결되는 경향이 있다. 이는 pH 농도와 차이와 차별 재구성 사례나 세상에서 가장 아름다운 꽃밭 등의 사례 등 다수 수업에서 발견된다. 이러한 특징은 이 교사의 주제중심 교육과정이 상위 가치(1강 공동체의 마음, 2강 보이지 않는 고마움, 3강

민족적 자긍심, 4강 현실적 자존감, 5강, 7강 국가적 자긍심, 8강 평화로움, 9강 행복한 자존감)와 연관되어 재구성되고 특정 주제의 하위 주제에 대한 모든 수업이 해당 가치와 연관 지어 이루어지기 때문에 나타나는 것으로 보인다.

이처럼 이 교사의 사례에서는 교사가 스스로 설정한 포괄적인 주제를 중심으로 하여 교과 및 단원 경계를 뛰어넘어 교육과정 재구성이 시도되었고, 교육과정 재구성의 정도와 범위가 매우 능동적이고 포괄적이라고 평가할 수 있다. 그러나 각각의 교육과정 재구성 사례들이 이 교사가 달성하고자 한 개별 교과 교육과정의 성취 기준에 어느 정도 부합하는지에 대해서는 비판적 검토가 필요하다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 교과 및 단원 간 유연한 결합 과정에서 개별 주제들 간의 ‘얇은 수준의 결합’ 또는 ‘중심 주제의 전환’이 이루어지고 있다. 예를 들어, pH 농도와 차이와 차별을 연결 짓는 수업에서 과학과 주제와 사회과 주제는 소재적으로, 또는 비유적 수준에서는 무리 없이 결합되는 것으로 보이지만, 각각을 집중적으로 다루었을 때와 비교하여 중심 주제에 대한 깊이 있는 학습이 이루어졌는지에 대해서는 의문이다.

둘째, 학습 결과가 인성 교육으로 귀결되는 과정에서 학습 주제에 대한 깊이 있는 탐구나 분석적 접근이 잘 드러나지 않는다. 예를 들어, pH 농도와 차이와 차별을 연결하거나 소중한 분들과 세상에서 가장 아름다운 꽃밭을 연결하는 등의 수업에서 차이에 대한 차별이 부정적이라거나 서로 다른 것들의 공존이 긍정적이라는 수준의 메시지는 전달하는 것으로 보이지만, 우리 사회의 차이 또는 차별 현상이나 그러한 사회 현상이 발생하는 이유에 대한 고학년 수준에 적합한 탐구적 접근은 잘 드러나지 않는다.

셋째, 기존의 가치 전달식 사회과 수업 방식이 갖는 문제점에 대한 비판적 성찰이 미흡하다. 예를 들어, 다문화적 가치와 민족적 자긍심 사이의 충돌 가능성 등이 있음에도 불구하고 이런 측면에 대한 검토는 잘 드러나지 않으며 대부분 수업이 중심 가치를 전수하는 데만 초점을 두고 있다.

2. 정성식 교사의 사례

정성식 교사는 교사와 초등학생들이 즐겁게 다니는 학교를 만들기 위해 교육 정책의 개선을 요구하는 경력 16년차 교사이다. 정 교사는 전라북도 교육청의 농어촌교육 희망찾기 TF 위원으로 활동하였고, 수업·교육과정·학교컨설팅 등의 강의 활동을 하고 있다. 또한 2014년에 교육과정에 대한 비판과 대안을 담은 『교육과정에 돌직구를 던져라』를 출간하였다. 교사공동체에 관심이

많으며 정 교사와 뜻을 같이하는 교사들이 모인 실천교육교사모임의 대표를 맡았다. 실천교육교사모임은 교사들이 교육정책과 교육과정을 수행하는 수동적인 역할을 지양하고 교육의 주체로서 적극적으로 교육정책에 관여하는 역할을 담당해야 한다고 생각하는 교사들의 모임이다. 현재의 교육과정을 비판하고 대안을 제안하는 정성식 교사는 높은 수준의 교육과정 문해력을 가지고 있을 것으로 예상되었다.

1) 교육과정 재구성에 대한 인식

정성식 교사의 책에서 “교육과정”은 두 가지의 서로 다른 의미를 표현하는 데 사용되었다. 첫 번째 뜻은 ‘캐비닛 교육과정(Cabinet Curriculum)’, 또는 종이 교육과정이다. 교사나 학생들에게 이용이 되지 않는데도 서류로만 만들어지는 교육과정을 의미한다. 이런 교육과정은 교사에게 행정 업무의 부담을 주지만 교사나 학생에게 도움이 되지 않는다. 캐비닛 교육과정을 운영하는 학교에서는 때때로 교사가 교육 활동과 직접 관련이 없는 행정 업무를 해야 하고, 학생과 교사에게 도움이 되지 못하는 방과후 학교 같은 제도가 운영되며, 학교예산은 교육 활동에 알맞게 사용되지 않기도 한다. 그래서 정성식 교사는 학생과 교사를 불행하게 만드는 이러한 “교육과정에 돌직구를 던지”라고 주장한다.

캐비닛 교육과정에 대한 대안으로 정 교사가 제안하는 두 번째 뜻의 교육과정은 “삶을 품은 교육”이다. 정 교사는 학교가 교사들이 일하고 싶은 장소가 되어야 아이들이 학교에 다니고 싶게 된다고 생각하였기 때문에, 초등학생들이 세상을 살아가는 데 필요한 교육 내용과 이런 교육이 이루어지도록 지원하는 교사의 활동뿐만 아니라 교육에 영향을 줄 수 있는 행정·재정 지원도 교육과정의 범위에 포함된다고 보았다. 그래서 정 교사는 학생·교사·학부모로 구성된 학교 공동체를 구성하였고, 공동체의 논의를 통해 교육 철학을 공유하고 학생들에게 적합한 교육 내용을 조직하였으며, 교육 활동을 지원하는 행정·재정 활동에 대한 대안을 제시하였다.

교육과정 재구성에 대한 정성식 교사의 인식은 즐겁지 않은 교사 생활의 자각과 교육과정 재구성 요구에 대한 고민에서 시작되었다. 영화 <죽은 시인의 사회>를 보고 교사가 되기로 결심했고 교사가 되어 10년이 넘는 경력을 쌓았는데 교사로서 학교에 출근하는 것이 즐겁지 않다는 것이 문제의식의 출발점이었다. 정 교사는 “다니고 싶은 학교”를 만들기 위해 교육과정과 교육현장을 비판적으로 보았고, 그 결과 삶을 품은 교육과정을 대안으로 구성하였다. 정 교사는 또한, 교사가 “교육과정의 전문가이고 살아있는 교육과정의 실체”이기 때문에 교사가 주도하여 학생과 학부모를 포함한 교육 공동체에서 교육과정을 결정할 수 있다고 주장했다.

정 교사에게 있어 교육과정 재구성의 시작점은 국가 수준 교육과정이 아니라 개인의 삶이었다. 그는 캐비닛 교육과정을 “삶과 유리된 교육과정”이라고 비판하면서 아이와 교사의 존재와 가치를 실현하기 위한 교육에 대한 고민으로부터 교육과정 재구성을 시작했다. 다시 말해 정 교사는 혁신학교처럼 외부의 요구가 없었는데도 행복한 교사가 되고자 하는 개인 내면의 요구에 의해 자발적으로 교육과정 재구성을 하게 되었으며, 교육 현장 전체를 개선하는 데 초점을 두면서 국가 교육과정보다는 교사 자신과 학생의 삶의 관점에서 교육과정을 재구성하고 있다.

교육 현장의 요구에서부터 교육과정 재구성을 시작했다고 해서 정성식 교사가 국가 수준 교육과정을 벗어난 것은 아니다. 정 교사는 국가 교육과정이 아이 삶의 다양한 요구를 모두 포함하고 있다고 보았다. 아이가 요구하는 내용으로 교육과정을 계획하면 배움의 양이나 질이 줄어들 것이라고 걱정할 수 있지만, 국가 교육과정의 성취 기준을 꼼꼼하게 살피면 아이가 요구하는 내용에 해당하는 성취 기준을 찾거나 유사한 성취 기준과 관련지을 수 있다는 것이다. 이 점에서 교육과정 재구성에 대한 정 교사의 인식이 드러난다. 즉, 정성식 교사는 아이와 교사의 삶에서 요구되는 것과 국가 교육과정에서 요구하는 성취 기준의 간극을 메우고 연결하는 것이 교육과정 재구성이고, 이러한 재구성을 통해 아이의 학습 요구와 국가의 교수 요구 사이의 접점을 찾을 수 있다고 본다.

2) 교육과정 재구성의 방법

정 교사의 교육과정 재구성은 아이의 관점에서 시작하고 동료 교사들과의 합의를 거쳐서 국가 교육과정과 연결하면서 완성된다. 또한 교육과정 재구성은 교사 혼자가 아니라 아이들, 동료 교사들, 학부모들로 구성되는 교육 공동체에서 공동으로 이루어진다.

교육과정 재구성은 ‘학교의 교육 철학 만들기 → 학교의 교육과정 의견 모으기 → 학교의 교육과정 만들기 → 성취기준과 연결하기’의 순서로 이루어진다. 학교의 교육 철학 만들기와 학교의 교육과정 의견 모으기는 학생, 교사, 학부모 공동체 내에서 다양한 의견을 수렴하여 공동체가 합의하는 교육 철학과 교육과정의 내용을 정리한다. 학교의 교육과정 만들기과 성취 기준과 연결하기는 교사가 주도하여 교육 공동체가 합의하는 교육과정으로 완성하는 과정이다. 이 과정에서 공동체 구성원의 자유로운 의견 표현과 교육과정 결정에 대한 공동체의 합의가 기반을 이룬다. 이때 정 교사는 액션 러닝 기법을 사용하였다.

첫 번째 단계인 학교의 교육철학 만들기는 학기 말에 “아이들·교사·학부모는 어떤 존재인가? 그 존재 가치를 실현하기 위해 학교가 무엇을 해야 하는가? 학교에서 가르침과 배움과 평가는

어떻게 해야 하는가?”라는 질문에 대해 학생들의 의견, 동료 교사들의 의견, 학부모의 의견을 수집한다. 의견 수집 방법은 다양하다. 간담회나 워크숍 등의 모임을 통해 얻을 수도 있고, 설문지나 SNS, 복도의 게시판 등 다양한 방법으로 자유롭게 의견을 모은다. 모은 의견은 중복된 것을 합치고 유형별로 묶어 유사한 것을 묶어 의미를 담은 문장으로 정리하여 학교의 교육 철학을 만든다. 두 번째 단계는 교육과정 의견 모으기이다. “내가 다니고 싶은 학교는 어떤 학교인가?”라는 질문에 대해 학생들의 의견, 동료 교사들의 의견, 학부모의 의견을 수집한 후 유사한 의견을 합치고 정리한다. 세 번째 단계인 교육과정 만들기에서는 교사가 교사 공동체 내에서 교육 철학에 맞는 교육과정을 선별한 다음, 활용 가능한 교육 시간과 여건을 고려하여 교육적이지 않은 내용은 삭제하고 필요한 행사는 특정한 기간에 모아서 집중하여 처리하도록 계획한다. 이런 계획은 분기별 학부모 간담회에서 학부모의 동의를 구하여 결정한다. 네 번째 단계는 성취 기준과 연결하기이다. 학교의 공동체에서 결정한 교육과정이 아이들의 배움과 성장으로 이어지도록 국가 교육과정의 성취 기준과 연결한다. 배움에 대한 학교 구성원의 요구는 국가 교육과정의 성취 기준과 어디든 연결될 수 있다. 교사는 국가 교육과정과 성취 기준을 꼼꼼하게 살펴보고 학교 구성원이 구성한 교육과정이 국가 교육과정과 모두 연결되도록 재구성할 수 있는 능력을 가져야 한다. 여기에 더하여 정 교사는 학교 공간을 활용하는 사례, 학교 회계 이해의 중요성, 교육 활동 기록의 필요성 등 교육과정 재구성에서 고려할 제반 사항들도 제시하였다.

정 교사의 교육과정 재구성은 아이들과 교사들의 관심사에서 출발하기 때문에, 아이들이 사회의 구성원으로 성장하는 데 필요한 내용을 배우지 못할 수 있다는 점과 아이들의 흥미와 국가 교육과정을 연결하기 위해 성취 기준을 교사가 자의적으로 해석할 수 있다는 점에서 비판받을 수 있다. 하지만 이러한 비판은 정 교사가 강조하는 교사 공동체에서 재구성한 교육과정을 검토하고 검증하는 단계를 거치면서 극복할 수 있을 것으로 보인다.

3) 교육과정 재구성의 대표 사례

정 교사의 사례에서 교육과정 재구성은 개별 교과에 대한 예시는 아주 간단하게 제시되었고 학교 교육과정 문서와 연간 교육 계획, 성취 기준에 대한 사례가 예시로 제시된다.

정 교사는 학교 교육과정을 아이의 눈으로 써야 한다고 주장하면서 학교 교육과정의 목차를 예시로 들었다(〈표 3〉). 정 교사는 학교 교육과정을 작성할 때 학생 대표도 참석했고 저학년 학생들에게도 이해 정도를 확인했다고 하였다. 쪽 수도 적고 아이의 관점에서 작성한 교육과정 문서는 교사뿐만 아니라 학생과 학부모가 쉽게 접근할 수 있으므로 교육과정 재구성에 대한

논의를 돕는 자료가 될 수 있다.

〈표 3〉 왕궁초등학교 학교 교육과정의 목차

목차	내용	분량(쪽)
왕궁교육가족의 약속	교육 공동체가 함께 나누어본 교육 철학	1
1. 우리 학교를 소개합니다.	학교 현황 안내	1
2. 우리가 다니고 싶은 학교는 어떤 학교일까요?	다니고 싶은 학교에 대한 이야기	1
3. 학교에서 삶을 살아가고 싶어요	학교교육 목표 제시	1
4. 왕궁교육의 짜임새는 튼튼해요	편제 및 시간 배당	1
5. 하루하루 의미 있게 보내요	수업일수, 학사일정, 시간운영계획	9
6. 교과는 핵심을 놓치지 않아요	교과별 기본 방향 및 교육 중점	3
7. 창의적 체험활동으로 깊어져요	창의적 체험활동 기본 방향 및 교육 중점	1
8. 평가는 재는 것이 아니라 성장을 돕는 거예요	평가 계획	1
9. 방과후학교로 나를 채워요	방과후학교, 돌봄교실 운영 계획	1
10. (사업이 아니라) 아이들과 교육이 중심이에요	교육목표별 세부 추진 계획	8
		28

정 교사는 성취 기준과 학교 구성원의 바람을 연결한 구체적인 예로 “동물 키우는 학교”를 들었다. 교육과정의 의견 모으기에서 “다니고 싶은 학교를 상상하라”는 요구에 “동물 키우는 학교”라고 답한 아이가 많았다면, 이와 연결할 수 있는 성취 기준은 실과에서 찾을 수 있다.

실6221-1 인간 생활 속에서 동·식물이 가축과 작물과 이용되는 중요성과 가치를 설명할 수 있다.

정성식 교사는 동물 키우는 학교라는 교육과정과 이 성취 기준을 연결하고, 이 성취 기준을 확장하여 도덕과에서 “생명을 존중하는 우리” 단원과 연결할 수 있으며 이에 대한 의견을 글로 표현함으로써 국어과의 글쓰기와 연결할 수 있다고 설명하였다.

지금까지 살펴본 정 교사의 사례에서 교육과정 재구성의 특징은 아이와 교사의 삶과 연계하는 전면적인 교육과정 재구성, 아이의 성장이라는 교육의 본질에 초점을 두는 교육과정 재구성, 학생·교사·학부모로 구성되는 교육 공동체의 합의에 의한 재구성으로 요약할 수 있다.

Ⅲ. 결론: 교육과정 재구성 우수 사례 교사의 교육과정 문해력

이 연구에서는 두 명의 우수 사례 교사들의 초등학교 교육과정 재구성 사례를 각각 살펴보았다. 교육과정 재구성에 대한 언급이 교육과정 문서에 처음 등장한 것은 제2차 교육과정 고시문에 서이지만(김현규, 2016: 28),²⁾ ‘교육과정 재구성’이라는 용어의 개념에 대한 함의를 도출하는 것조차 쉽지 않다. 교사들마다 국가 수준의 교육과정이나 교과서에 대해 만족하는 정도도 다르고, 교육과정 재구성의 필요성에 대한 인식이나 방법에 대한 전문성에 있어서도 차이가 존재한다. 그러나 분명한 것은 ‘교육과정 재구성’으로 통용되는 교육과정 자율화의 바람이 우리 교육의 중요한 변화이자 과제로 인식되고 있으며, 변화의 중심에서 주도적인 역할을 하는 교사들이 있다는 것이다. 앞서 살펴본 두 명의 교사는 그러한 변화를 이끌고 있는 대표적인 이들이며, 교육 과정에 대해 평균적인 수준을 넘어서는 문해력을 갖추고 있을 것으로 예상되었다. 그래서 이 연구에서는 이경원 교사와 정성식 교사가 문헌을 통해 들려준 교육과정 재구성 사례를 우수 사례로 보고 두 교사의 교육과정 문해력이 어떠한 특성을 지니는지를 밝히고자 하였다.

두 교사는 교육과정 재구성에 대한 인식에서부터 그 바탕을 이루는 교육 철학, 구체적인 교육 과정 재구성 방법 등 세부적인 면에서 차별화된 특성을 보이고 있으나, 다음과 같은 공통점도 지니고 있다. 첫째, 두 교사는 교육과정 재구성의 단위를 적정화하기 위해 노력하고 있다. 많은 경우 교사들이 개별 교과와 차시 수업을 단위로 교육과정 재구성에 대해 고민하는 것과 달리, 두 교사는 1년의 교육과정 운영을 염두에 두고 몇 개의 주제를 중심으로 교과 수준 교육과정을 재편하는 등 교육과정 재구성의 단위를 확장하고 있다. 두 교사는 표준화를 지향하지만 획일화의 위험성을 지니고 있는 국가 수준 교육과정이 개별 학교나 교사, 아이들의 요구를 반영하지 못하고 있다는 점을 통감하고 있으며, 이러한 인식이 교육과정 재구성의 중요한 동력이 되고 있다. 교사들에게 행정적인 부담으로 작용할 뿐 교실 수업에 적절하게 녹아들지 못하는 학교 교육과정이 아니라 교사와 아이들의 소통을 매개하면서 삶과 연결되는 교육과정이 필요하다는 공감대도 보이고 있다. 이 때문에 두 교사는 차시 단위로 교육과정을 재구성하는 것에 대해서도 부정적인 인식을 보이고 있다. 차시 단위에서의 임시방편적인 재구성에 그치는 것이 아니라, 큰 틀에서 교육과정의 바탕이 되는 철학을 제시하고 그를 뒷받침할 수 있는 교육과정 재구성의

2) 김현규(2016)에 따르면, 제2차 교육과정의 총론에 “각 학교의 교육 목적, 교육방법, 교육 평가 등이 이러한 지역성을 등한시하고 획일적으로 다루어져 왔기 때문에, 지역 사회의 교육적 필요를 충족시켜 주지 못하고 있었던 것이다. 이러한 결함을 시정하여 사회에서 요구되는 산 인재를 기르기 위해서는 각 지역 사회의 학교는 국가적 기준에 의거하여 각 지역 사회의 실정에 맞는 교육 과정을 재구성하여야 한다.”(문교부, 1963)는 진술이 등장한다.

적절한 단위를 찾아 일련의 교수·학습의 흐름을 안내할 수 있는 교육과정을 수립하려는 노력이 두 교사에게서 공통적으로 드러난다.

둘째, 두 교사는 모두 협력과 배움을 강조하고 있다. 혁신학교에 근무하고 있는 이경원 교사뿐 아니라 정성식 교사에게도 동료 교사들과의 협력은 교육과정 재구성에 적극적으로 임할 수 있게 하는 원동력이다. 국가 수준 교육과정에 대한 분석이나 학교 교육과정 수립의 과정, 교사 수준에서의 교육과정 수립 및 운영의 과정에서 동료 교사들, 특히 동학년 교사들과의 협력은 교육과정 전문성을 뒷받침할 뿐 아니라 그 수준을 심화시켜 나가는 데도 긍정적으로 기능함을 확인할 수 있다. 교육과정 재구성 우수 사례 교사들은 교사와 교사 간의 협력을 넘어서 교사와 학생 간, 교사와 학부모 간, 학생과 학생 간의 협력 또한 강조한다. 특히 정성식 교사는 교육과정의 수립 과정에서부터 학부모와 협력하고 있다. 같은 맥락에서 두 교사 모두 ‘가르침’이라는 행위보다는 학생의 ‘배움’과 배움의 의미를 강조하고 있다. 요컨대 교육과정 재구성의 중심에 ‘배움’이 놓여야 하고, 교육 공동체 구성원 모두의 협력에 의해 교육과정이 만들어지고 운영되어야 한다는 공감대가 두 사례에서 공통적으로 발견된다.

셋째, 두 교사는 교과를 통합적으로 인식하고 있다. 전담하는 교과가 있는 것이 아니라 모든 교과를 담당해야 하는 초등 교사의 특성이 반영된 결과이겠지만, 이들은 개별 교과의 분과적 전문성보다는 여러 교과에 대한 통합적 인식을 강조하고 있다. 이경원 교사는 주제를 중심으로 모든 교과를 통합할 수 있다고 강조하고, 정성식 교사도 교과 교육과정에 대한 엄밀한 분석보다는 아이들의 요구에 맞는 교육과정 성취 기준의 재해석을 강조하고 있으며 그 과정에서 유관한 성취 기준은 교과를 넘어 통합적으로 지도 가능한 것으로 재구성된다. 사례별로 구체적인 양상은 다르지만 교과 중심주의가 학생의 ‘배움’이나 ‘삶’과 배치되는 지점을 비판하면서 교과의 경계를 자유롭게 넘나드는 것은 공통적인 특징이다. 즉 교육과정 문해력의 양상을 크게 ‘교과 일반적 문해력’, ‘교과 특수적 문해력’, ‘교과 통합적 문해력’으로 구분할 때(박윤경, 김미혜, 김동원, 장지은, 2017), 두 교사의 교육과정 재구성 사례에서는 교과 특수적 문해력보다는 교과 통합적 문해력이 더 잘 드러나고 있는 것이다.

이와의 연장선상에서 두 교사에게는, 교과 수준 교육과정의 전면적이고 유동적인 재편이라는 특성이 나타난다. 이들은 각 교과의 교육과정을 재구성하는 국면에서 교과 수준 교육과정을 전면적으로 재편하고 다른 교과 교육과정과의 적극적인 통합을 시도하였다. 그러나 그 과정에서 교과 수준 교육과정에 대한 ‘읽기’가 엄격하게 이루어지지 않았다는 문제점이 발견되기도 한다. 앞에서 살펴보았듯이 교과 통합의 과정에서 개별 교과 전문가의 시각에서 봤을 때 오개념이 발생할 가능성이 있기도 하고, 타 교과와 통합하기에 무리가 따르는 교과 또는 성취 기준은 재구

성의 전체적인 흐름에 자연스럽게 녹아들지 못하는 문제가 눈에 띄기도 한다. 그러나 아이들의 삶과 유리된 교과와 논리를 따르기보다는 그것들을 통합할 수 있는 매개를 찾아 삶의 연결고리를 회복하고자 하는 시도는 두 교사의 공통적인 특징이며, 이들의 교육과정 문해력이 이해와 적용이 아닌 해석과 비판을 거친 적극적인 쓰기의 수준까지 이르게 하는 중요한 동력인 것으로 보인다.

이상에서 이 연구는 초등학교 교육과정 재구성에 대한 논의와 실천을 이끌고 있는 두 명의 교사를 대상으로 교육과정 문해력의 특성을 살펴보았다. 두 교사의 사례 분석을 통해 가르침보다는 배움을, 분리와 고립보다는 통합과 협력을 강조하는 공통점을 발견할 수 있었고, 교과 수준의 교육과정보다는 교육관이 교육과정 재구성의 출발점이자 핵심 기제로 작용하고 있다는 것도 확인할 수 있었다. 교육과정 자율화의 흐름 속에서 우수 사례 교사들의 교육과정 문해력이 국가 수준 교육과정이나 교과서에 대한 '읽기'와 '적용'의 수준을 넘어서 '쓰기'와 '(재구성을 넘어선) 구성'의 수준으로까지 확장되고 있는 것이다. 그러나 이들 사례 사이에는 공통점뿐 아니라 차이점도 존재하며, '쓰기'의 적절성을 평가하기 위해서는 교육과정 해석이나 비판의 적절성에 대한 분석 및 평가를 바탕으로 한 보다 엄밀한 논의가 필요할 것이다. 이에 대한 보다 상세한 논의는 추후의 연구 과제로 남겨 두고자 한다.

※ 논문 투고일: 2017.5.4. ※ 논문 수정일: 2017.7.15. ※ 게재 확정일 : 2017.7.20.

참고문헌

- 강현석, 방기용 (2012). 교육과정 재구성 저해 요인 분석을 위한 탐색. *수산해양교육연구*, 24(1), 123-135.
- 교육과학기술부 (2009). *학교단위 책임경영을 위한 학교자율화 추진방안*. 서울: 교육과학기술부.
- 김지현 (2016). '교육과정 재구성' 용어에 관한 혼란과 그 대안 탐색. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육대학원.
- 김현규 (2016). 국가 교육과정 문서에 나타난 '교육과정 재구성'의 의미. 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 박윤경, 김병수 (2015). 교육과정 문해력에 관한 이론적 탐색. *교과 교수역량 강화를 위한 실천 전략 1(청주교대 교육연구원·한국사회과교육학회·한국초등수학교육학회 공동 학술대회(2015.4.25.) 자료집)*.
- 박윤경, 정종성, 김병수 (2015). 초등학교 교사들의 교육과정 인식 및 재구성 실태조사. *초등교육연구*, 28(4), 117-143.
- 박윤경, 정종성, 김병수 (2016). 초등학교 교사들의 교육과정 관련 인식이 교육과정 재구성에 미치는 영향. *초등교육연구*, 29(2), 105-128.
- 박윤경, 김미혜, 김동원, 장지은 (2017). 초등교사의 교육과정 문해력 구성요소 도출을 위한 교과 간 교육과정 문서 비교 연구: 2015 개정 국어·수학·사회·과학과 교육과정을 중심으로. *학교와 수업연구*, 2(1), 1-30.
- 방기용 (2012). 교사의 교육과정 재구성 저해 요인 분석: 근거이론의 적용. 박사학위논문. 경북대학교 대학원.
- 서우철, 이경원, 한은정 (2013). *수업을 살리는 교육과정*. 서울: 맘에드림.
- 이경원 (2014). *교육과정 콘서트*. 남양주: 행복한미래.
- 이상님 (2015). *다섯 빛깔 교육이야기*. 서울: 맘에드림.
- 정성식 (2015). *교육과정에 돌직구를 던져라*. 서울: 에듀니티.
- 초등교육과정연구모임 (2013). *초등 교육을 재구성하라*. 서울: 에듀니티.
- Berg, B. L. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences(2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice. (4th eds.)* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

<Abstract>

A Study on the Characteristics of Curriculum Literacy in Exemplary Case Teachers for Curriculum Reconstruction

Park, Yun-kyoung(Cheongju National University of Education)

Kim, Mi-hye(Cheongju National University of Education)

Chang, Ji-Eun(Cheongju National University of Education)

Kim, Dong-Won(Cheongju National University of Education)

The purpose of this study is to supplement a theoretical discussion on teachers' curriculum literacy by excavating exemplary case teachers for curriculum reconstruction and identifying their characteristics of curriculum literacy. For this, this study conducted a case study based on the materials from the literature. In details, this study selected a book related with curriculum reconstruction written by two teachers who conducted a leading role in curriculum reconstruction in the field and analyzed reconstruction cases that were introduced to the book. The analysis of the materials from the literature in this study was a qualitative content analysis, and the content analysis was conducted focusing on the characteristics of curriculum reconstruction cases.

From the results of the analysis, this study found in two teachers' cases the common points as follows. First, the two teachers reconstructed the curriculum by setting up an objective of education for a year beyond reconstructing textbooks to prepare classes by the session unit and positively interpreting the national curriculum. Second, the two teachers showed the recognition that 'learning' should be placed in the center of every reconstruction of curriculum and that the curriculum should be prepared and operated with the cooperation of every member of education community. Third, the two teachers emphasized on integrative recognition about the subjects other than the subject professionalism.

As a result, the characteristics of complete and flexible reconstruction of the curriculum at a textbook level were shown to the two teachers. In conclusion, the two teachers' curriculum literacy was found to be extended to a level of 'writing' and 'constructing (exceeding reconstruction),' that is, beyond the levels of national curriculum and/or 'reading' and 'implementation' about the textbooks.

Key Words : curriculum reconstruction, curriculum literacy, elementary school teacher, case study, qualitative content analysis