



사회 교과서 집필 과정에서 나타난 초등교사의 교육과정 문해력에 대한 질적 사례 연구*

박윤경¹, 김재근², 김지훈³, 유소현⁴, 이주영⁵

《〈 요약 〉》

이 연구는 사회 교과서 집필 과정에서 초등교사의 사회과 교육과정 문해력이 발현되는 양상과 그 맥락을 심층적으로 이해하는 데 목적이 있다. 이를 위해 교과교육학 전공 교수와 현장 전문가인 초등교사 간의 협력적 방식의 질적 사례 연구를 수행했다. 연구 결과, 사회 교과서 집필 과정(집필시작→집필세목 작성→교과서 원고 작성)에서 나타난 초등교사의 사회과 교육과정 문해력은 두 가지의 변화 양상을 보이는 것으로 나타났다. 하나는 ‘사회과 교육과정의 분석적 읽기’로, 이는 교육과정에 제시된 교육과정 용어의 의미와 변화 맥락을 분석적으로 읽으며 나타난 문해력의 변화를 의미한다. 다른 하나는 ‘사회과 교육과정의 개념 풀어쓰기’로, 이는 사회과 교육과정에 진술된 용어를 본문, 삽화, 활동 사례로 변환하면서 나타난 문해력의 변화를 의미한다. 그리고 이러한 초등교사의 문해력 발현은 내용(사회과), 형식(검정 교과서), 상호작용(공동집필)이라는 특수한 맥락에 기반하고 있었다. 이와 같은 자료 분석 결과를 바탕으로, 교사들의 교육과정 문해력 제고에 있어 서로 다른 전문가 집단과의 상호작용의 중요성, 교육과정 재구성과 교과서 집필 과정에서의 교육과정 문해력 발현 양상의 차이 및 사회과 교과 특수적 문해력의 특징에 대해 논의하였다.

주제어 : 교육과정 문해력, 사회 교과서 집필, 초등교사, 협력적 질적 연구, 질적 사례 연구

* 이 논문은 2023학년도 청주교육대학교 학술연구조성비(CJE2023D013)에 의하여 연구된 것임.

1. 청주교육대학교 교수, realpyk1@cje.ac.kr (주저자)
2. 대구교육대학교 조교수, jaeggeun@dnue.ac.kr (공동저자)
3. 대전 산내초등학교 교사, kjh4469@snu.ac.kr (교신저자)
4. 대전호수초등학교 교사, y638471@daum.net (공동저자)
5. 서울원신초등학교 교사, realljy7@naver.com (공동저자)

I. 서론

2022 개정 사회과 교육과정이 고시된 후, 이에 맞추어 새로운 검정 교과서 개발 작업이 진행되고 있다. 국가 교육과정의 개정은 학교 교육의 방향과 내용에 직접적인 변화를 예고하는 것으로, 교실 수업의 최종 의사결정자인 교사는 물론 교과서 집필자에게도 매우 도전적인 상황이다.

교과서 집필은 국가 교육과정 문서에 담긴 의도와 내용을 파악하여 이를 교사들이 수업에서 활용할 수 있는 형태로 구현하는 작업이다. 따라서 교과서 집필자에게는 새로운 교육과정 문서를 심층적으로 읽어 내고 이를 교과서로 변환하여 쓸 수 있는 교육과정 문해력이 요구된다.

일반적으로 “교육과정을 읽고 쓰는 능력”으로 정의되는 교육과정 문해력(curriculum literacy)은, 교육과정을 해석하고 이해하는 역량과 함께 상위의 교과 목표 및 성취기준에 비추어 교육과정의 문제점이나 한계를 수정·보완하는 역량까지를 포괄한다(박윤경, 김미혜, 장지은, 2021). 따라서 교육과정 문해력은 교육과정 텍스트에 대한 의미 분석을 넘어 교육과정 문서를 둘러싼 사회·문화적 맥락을 비판적으로 이해하고 이를 교사가 자신의 경험 세계에서 통합적으로 (재)구성하는 역량이라고 볼 수 있다.

이러한 교육과정 문해력이 교사 전문성에서 갖는 중요성을 인식하고 2010년대 이후부터 개념 정립을 위한 이론적 논의를 다룬 연구들(박윤경, 김미혜, 김병수, 2017; 정광순, 2012 등)을 토대로 다양한 연구들이 활발하게 이루어지고 있다. 이들 연구는 주로 교육과정 문해력의 다양한 수준과 특성에 주목했다(김병수, 이현명, 2016; 박윤경 외, 2017; 박태은 외, 2021; 정광순, 2020 등). 특히, 박윤경 외(2017), 정광순(2020)은 중등교사와 비교하여 초등교사가 갖는 교육과정 문해력의 차별적 특성, 교과 특수적 문해력의 가능성에 대해 다루기도 했다.

교과서 집필 시기는 현장 교사에게서 높은 수준의 교육과정 문해력이 발현되는 양상을 탐색할 수 있는 최적의 연구 시기이다. 통상 교과서 집필이 장기간의 집단적 협력 과정을 거쳐 교육과정을 분석하고 이를 교과서로 구체화하는 방식으로 이루어진다는 점에서 교과서 집필 과정은 개별 교사가 가진 교육과정 문해력의 발현과 변화 양상이 드러나는 다양한 맥락을 제공하기 때문이다.

그동안 초등 사회 교과서 집필에 대한 연구들은 대부분 개별 연구자의 교과서 집필 경험에 대한 성찰을 중심으로 이루어졌다(이윤정, 2022; 조의호, 2020; 한동균, 2014; 홍미화, 2007). 이들 연구는 사회 교과서 집필 과정에서 경험한 개인적 어려움이나 구조적 문제점에 대해 보고했다는 점에서 의의가 있다. 하지만 교과서 집필 과정이 현장 교사의 교육과정 전문성과 관련한 특수한 경험이라는 점에 주목한 연구는 찾아보기 어렵다.

따라서 이 연구에서는 사회 교과서 집필 과정에서 초등교사의 사회과 교육과정 문해력이 발현되는 양상과 그 맥락을 심층적으로 이해하고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 교과서 집필 과정에서 초등교사의 사회과 교육과정 문해력은 어떻게 발현되는가? 둘째, 초등교사의 사회과 교육과정 문해력이 발현되는 맥락은 무엇인가? 이를 통해 초등교사의 사회과 교육과정 문해력과 관련한 이론적, 실천적 함의를 도출하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 문해력

교육과정 문해력 개념의 등장은 교육과정 자율화 맥락과 관련이 깊다. 정광순(2012)은 국가 교육과정 시기를 ‘1기 형성기(군정기 교육과정 ~ 4차 교육과정)’, ‘2기 발전기(5차 교육과정 ~ 7차 교육과정)’, ‘3기 선진화(2007 개정 교육과정 ~ 현재)’로 구분한 후, 통제에서 개방의 흐름으로 교육과정 자율화 맥락이 형성되었다고 보았다. 교사가 교육과정의 실질적 주체로서 미시 맥락(학생, 학교, 지역 등)을 적절히 반영하여 교육과정을 편성·운영할 수 있는 자율권을 보장받게 되었다는 것이다(정광순, 2012). 이에 따라 교사의 전문성은 국가 교육과정의 수용을 넘어 적극적으로 교육과정을 해석하는 범위까지 확장되었다. 이처럼 교육과정 문해력에 대한 관심은 교육과정 자율화의 흐름 속에서 교사에게 요구되는 교육과정 전문성 개념의 확장에 대한 논의를 바탕으로 한다(박윤경, 김미혜, 장지은, 2021).

교육과정 문해력은 학자들에 따라 다양한 방식으로 정의되었다(박윤경, 김미혜, 김병수, 2017; 백남진, 2013; 정광순, 2012 등). 정광순(2012)은 교육과정 문해력을 교사의 교육과정을 읽는 능력으로 정의한 후 교육과정 전체를 조망할 수 있는 능력으로서 그 중요성을 언급했고, 백남진(2013)은 교육과정을 읽고 해석하는 능력에서 나아가 수업에서 활용하는 능력으로 보았다. 박윤경, 김미혜, 김병수(2017)는 교사가 교육과정을 읽는 것을 넘어 쓸 수 있는 능력으로 확장하여 교육과정 문해력을 정의했다. 이때 교육과정을 읽는 능력은 교육과정 문서를 해석하고 이해하는 역량을 의미하고, 교육과정을 쓰는 능력은 교과별 상위 목표에 비추어 현재의 교육과정이 갖는 제한점을 수정하고 보완할 수 있는 능력을 의미한다(박윤경 외, 2017).

이처럼 학자에 따라 다소 상이하게 정의되지만, 교육과정 문해력이 수업 주체인 교사 전문성의 범위를 확장한 개념이라는 점을 고려한다면, 교육과정 문해력 개념을 교사들이 교육과정을

다시 쓰고 수업에 적용하는 수준까지 포괄하는 것으로 보는 것이 타당할 것이다. Gündoğan, Şan과 Uyar(2023)가 교육과정 문해력을 교육과정 문서에서 부족한 부분을 파악하고 교육과정을 수정하는 능력으로 언급한 것 역시 이와 같은 맥락이다. 이에 이 연구에서는 박윤경, 김미혜, 김병수(2017)의 정의를 따라, 교육과정 개발자의 의도를 파악하는 것을 넘어서 교사 자신이 의미 구성을 통해 교육과정의 타당성을 검토하고 다시 쓸 수 있는 단계까지 나아갈 수 있는 능력으로 교육과정 문해력을 정의하고자 한다.

교사들이 교육과정 문서를 능동적으로 읽고 다시 쓸 수 있는 능력으로 교육과정 문해력을 정의할 때, 이는 교사가 처한 맥락(지역, 학교, 학습자 특성 등)을 반영하여 나타나게 된다. 즉 교육과정 문해력은 교사가 놓인 교육 현장 및 학생 등의 특성에 따라 다르게 발휘될 수 있다(성정민, 2019). 이와 관련하여, 박윤경 외(2017)는 초등교사가 갖추어야 할 교육과정 문해력의 구성 요소를 ‘교과 일반적 문해력’, ‘교과 특수적 문해력’, ‘교과 통합적 문해력’으로 제안했다. 먼저 ‘교과 일반적 문해력’은 각 교과 내의 논리에 함몰되지 않고 여러 교과를 균형 있게 이해하고 재구성할 수 있는 능력을 의미한다. 다음으로 ‘교과 특수적 문해력’은 개별 교과 교육과정 구성의 논리를 파악하고 이를 현장에서 구현할 수 있는 능력으로, 교과 지식에 대한 이해의 정확성에 기반하여 교사의 폭넓은 교육과정 재구성을 가능하게 해주는 능력이다. 마지막으로 ‘교과 통합적 문해력’이란 교과 간 관련성을 파악하고 서로 다른 두 개 이상의 교과 교육과정에서 성취기준을 추출하고 연결하여 학습의 목표와 내용, 활동을 조직해 낼 수 있는 능력을 의미한다(박윤경, 김미혜, 김동원, 장지은, 2017).

이때 ‘교과 특수적 문해력’이 개별 교과 지식에 대한 문해력이라면, ‘교과 일반적 문해력’과 ‘교과 통합적 문해력’은 중등 교사와는 달리 초등교사에게 요구되는 교육과정 문해력의 독특한 특성이라고 볼 수 있다. 즉 여러 교과를 가르쳐야 하는 초등교사는 특정 교과의 학문적 논리뿐만 아니라 학습자의 흥미와 수준에 맞추어 여러 교과에 대한 균형적 시각을 갖출 필요가 있다. 아울러 초등교사는 이러한 시각을 바탕으로 서로 다른 교과 논리를 이해하면서 개별 교과 교육과정의 성취기준을 유기적으로 연결 짓고 재구성할 수 있어야 한다. 실제로 초등교사의 교육과정 문해력 특성에 대해 연구한 박윤경 외(2017)는 교육과정 재구성 우수 사례 교사가 교과에 대한 통합적인 인식을 가지고 있다는 점을 밝히기도 했다(박윤경, 김미혜, 장지은, 김동원, 2017).

이러한 점을 미루어 볼 때, 초등교사의 교육과정 문해력은 발현 주체와 상황 맥락 등에 따라 다른 양상을 보일 가능성이 있다. 따라서 이 연구에서는 초등교사의 교육과정 문해력 발현 양상을 탐색하기 위해 초등교사라는 교사 맥락, 사회교과라는 교과 맥락, 감정 교과서 집필이라는 상황 맥락 등을 고려하고자 한다.

2. 선행 연구 검토

가. 교육과정 문해력 연구

국내 교육과정 문해력 연구는 교육과정 문해력의 필요성과 개념을 둘러싼 이론적 논의를 중심으로 시작되었다. 예를 들어, 정광순(2012)은 교육과정 문해력의 필요성을 주장했으며, 박윤경, 김미혜, 김병수(2017)는 개념 정립을 위한 이론적 논의를 수행했다. 또한, 박윤경, 김미혜, 김동원, 장지은(2017)은 초등교사의 교육과정 문해력 구성 요소를 도출하는 연구를 수행한 바 있다. 이러한 이론적 논의를 토대로 교육과정 문해력에 대한 경험 연구가 지속되고 있는데, 이들은 크게 ‘교육과정 문해력 탐색 연구’와 ‘교육과정 문해력 증진 연구’로 구분할 수 있다.

먼저, ‘교육과정 문해력 탐색 연구’에는 예비교사와 경력 교사의 교육과정 문해력 수준을 비교하는 연구(김병수, 이현명, 2016), 교육과정 재구성 우수 사례 교사가 갖는 교육과정 문해력을 탐색하는 연구(박윤경, 김미혜, 장지은, 김동원, 2017), 교육과정 재구성 사례에서 나타난 교육과정 문해력을 탐색하는 연구(이수룡, 김일두, 박민재, 2021; 정광순, 2020) 등이 있다. 이 연구들은 공통적으로 초등교사를 대상으로 하며, 대부분 교사의 교육과정 재구성 사례를 통해 연구를 수행하였다. 초등교사의 교육과정 재구성 사례에서 밝혀진 교육과정 문해력은 다음과 같은 몇 가지 특징을 가진다. 첫째, 초등교사의 교육과정 문해력은 타교과와 통합적인 양상을 보인다. 예컨대, 박윤경, 김미혜, 장지은, 김동원(2017), 이수룡, 김일두, 박민재(2021)의 연구에 따르면, 초등교사의 교육과정 문해력은 타교과와의 통합 혹은 연계의 양상을 보이는 것으로 나타났다. 둘째, 교육과정 ‘읽기’를 넘어 교육과정 ‘쓰기’까지를 포함하는 양상을 보였다. 교사들은 기존 교육과정을 학생의 시각에서 재편하거나 기존 교과서의 한계를 극복하기 위해 교육과정 재구성을 활용했는데, 이때 교육과정 문해력은 국가 교육과정을 읽고 적용하는 수준을 넘어 재해석의 수준까지 나아갔다. 이는 정광순(2020)이 분류한 교육과정 문해력 수준의 결정력, 창안력, 조정력 중 조정력과 같은 맥락에 있다고 볼 수 있다. 교사들은 학생과 교실 상황에 맞게 주어진 교육과정을 조정했고, 이는 교사로서 자신의 삶을 다시 쓰는 과정까지 이르게 된 것이다.

다음으로 ‘교육과정 문해력 증진 연구’에는 교사들의 교육과정 전문성 제고 방안으로 교사학습공동체를 위해 교육과정 문해력 프로토콜을 개발 및 적용한 연구(박윤경, 김미혜, 장지은, 2018), 예비 특수교사의 특수교육 교육과정 문해력 향상을 위해 프로토콜을 개발하고 적용한 연구(이옥인, 박은영, 2021) 등이 있다. 이와 같은 교사의 교육과정 문해력 증진 연구들은 교육과정 문해력 함양을 위해서는 교사학습공동체의 대화와 협력, 교사의 교육과정 재구성 경험 등

이 중요함을 밝혀냈다는 점에서 의의가 있다.

그럼에도 초등교사의 교육과정 문해력에 대한 경험 연구는 여전히 충분하지 않으며, 특히 사회과 등 특정 교과 교육과정 문해력과 관련해서는 밝혀지지 않은 부분들이 많다. 또한 교육과정 문해력 연구가 대부분 교육과정 재구성 사례를 중심으로 수행되었다는 점에서 경험 연구의 범위가 제한적이라는 한계가 있다. 이에 이 연구에서는 사회 교과서 집필이라는 특수한 상황에서 발현되는 초등교사의 교육과정 문해력의 양상에 대해 탐색하고자 했다.

나. 사회 교과서 집필 연구

초등 사회과 교과서 집필에 대한 선행 연구는 2000년대 초반 이후 집중적으로 이루어지고 있다. 교과서 집필에 대한 자기 경험 중심의 연구(이혁규, 2005; 조의호, 2020; 한동균, 2014; 홍미화, 2007), 자기 경험을 포함한 집필팀(대학교수, 교사, 편집진 등)의 경험을 대상으로 한 연구(설규주, 2012; 이운정, 2022; 조영제, 2002)들이 수행된 바 있다. 이와 같이 개별 연구자들이 자기 경험을 토대로 수행한 연구는 공통적으로 교과서 개발 과정의 어려움을 보고하고 있는데, 이는 크게 교과서 집필의 구조적 특징에서 비롯된 어려움과 사회과 교과서라는 교과 특수적 상황에서 비롯된 어려움으로 나누어 볼 수 있다.

먼저 구조적 특징에서 비롯된 어려움과 관련하여, 공통적으로 추상적인 교육과정 문서를 해석하는 과정의 어려움을 보고하고 있다. 가령, 설규주(2012), 홍미화(2007)는 교육과정에 대한 모호한 해석, 집필팀 내의 서로 다른 교과서관으로 인한 해석의 어려움을 보고했고, 이운정(2022)은 집필진 간의 의사소통 부재에 대한 어려움에 대해 언급했다. 다음으로 사회과라는 교과 특수적 상황에서 비롯된 어려움으로는 사회과 교과서가 사회현상에 대한 국가적 요구를 반영함과 동시에 지나치게 논쟁적인 주제는 제외해야 하고, 또한 복잡한 사회현상을 초등학생의 경험 수준으로 변환해야 하는 점 등이 있다. 예를 들어, 조의호(2020)는 독도 및 통일 관련 내용을 논쟁 문제로 다루는 것에 대한 터부를 어려움으로 제시했고, 이운정(2022)은 저출산, 고령화라는 거시적 사회변동과 국가·사회적 요구를 초등학생의 경험 세계로 구현해야 하는 어려움과 논쟁적인 주제를 다루는 것의 어려움에 대해 언급했다.

이상에서 살펴본 바와 같이 기존 연구들은 사회과 교과서 집필 과정을 구체적 사례를 통해 생생하게 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 하지만 주로 교과서 집필자의 개인적 경험을 바탕으로 교과서 집필의 어려움에만 주목하고 있다는 한계가 있다. 교과서 집필이 교사 전문성에 대한 함의를 도출할 수 있는 특수한 경험이라는 점을 고려하면 이러한 한계는 더욱 아쉽다. 교과서

집필 과정은 교과서 집필자에게 매우 도전적인 상황이지만, 동시에 전문성 함양과 발전의 기회가 될 수도 있기 때문이다. 이에 이 연구에서는 교과서 집필 과정에서 발현되는 교사 전문성의 양상을 교육과정 문해력이라는 개념을 중심으로 탐색하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 질적 사례 연구

이 연구에서는 교과서 집필 과정에서 나타나는 초등교사의 사회과 교육과정 문해력 양상을 파악하기 위해 질적 사례 연구를 수행했다. 질적 사례 연구는 하나의 경계를 가진 사례(들)를 탐색하며, 참여관찰, 면담, 현지자료 조사 등을 포함하여 사례에 대한 기술(description)과 주제(theme)를 보고하는 연구 방법이다(Creswell, 2013/2015: 125). 이 연구에서는 2015 개정 및 2022 개정 교육과정 시기에 초등 검정 사회 교과서 집필에 참여한 다섯 명의 초등교사들을 연구 참여자로 선정하여 복수 사례 연구를 수행했다. 복수 사례 연구는 사례들이 공유하는 특성이나 사례 간의 차이를 파악할 수 있다는 강점이 있는데(유기웅 외, 2018), 이 연구에서는 연구참여자에게서 공통적으로 포착되는 교육과정 문해력의 발현 양상을 파악하고자 했다.

또한 이 연구는 교수와 교사 간의 협력적 질적 연구의 방식으로 수행되었다. 협력적 질적 연구는 연구자와 연구참여자 간의 동등한 위치성을 지향하며 지식을 공동으로 생성해 가는 연구를 의미한다(남미자, 김정미, 목정연, 2023). 연구진 중에서 교수들은 사회과 교육과정 개발 및 관련 연구, 교과서 집필 등에 참여한 교과교육학 전문가이고, 초등교사들은 다년간의 교육 경력이 있는 현장 전문가이다. 전체 연구진은 교육과정 문해력 및 사회 교과서 집필 관련 선행 연구를 함께 검토하면서 이론적 논의의 맥락을 파악하고 질문지 구성 작업 등을 수행했다. 자료 생성을 위한 포커스 그룹 인터뷰는 연구참여자들의 자유로운 소통을 위해 초등교사들을 중심으로 이루어졌으며, 자료 분석, 교차 검토 및 연구 결과 논의는 교수와 교사가 상호 간의 분석 관점을 공유하거나 비판적으로 검토하면서 함께 작업을 수행했다. 이처럼 전문성의 영역이 다른 연구진들 사이의 협력적 질적 연구를 통해 교과서 집필 과정에서 나타나는 초등교사들의 교육과정 문해력의 변화에 대해 더 깊이 있게 탐색하고자 하였다.

2. 연구참여자

이 연구의 연구참여자는 연구자-연구참여자의 위치에 있는 주요 연구참여자 3명(A, B, C)과 연구참여자 위치에 있는 보조 연구참여자 2명을 포함하여 총 5명이다. 이들은 교과서 집필 시기는 다르지만 같은 출판사의 교과서 집필에 참여했다는 점에서 래포 형성과 교과서 집필 과정에서의 상황 맥락을 이해하는 데 유리한 점이 있다. 또한 연구참여자의 위치성(positionality)을 연구자-연구참여자(A, B, C)와 연구참여자(D, E)로 이분화하여 연구참여자가 연구자로서 자기 경험을 서술하는 과정에서 이루어지는 과도한 해석으로 인해 자료가 편향되는 것을 방지하고자 했다. 이와 같이 선정된 연구참여자들은 <표 1>과 같이 10년 이상의 교직 경력이 있는 중견 교사로서 사회과교육학 전공으로 석사 학위 이상의 학력을 가진 교사들이다. 이에 비춰 비교적 교과 전문성이 높은 교사들로 볼 수 있다.

〈표 1〉 연구참여자 정보

구분	성별	교직경력	최종 학력/전공	교과서 집필 경험
A	여	13년	석사/사회과교육	2022 개정 초등학교 사회 교과서(검정)
B	남	11년	박사/사회과교육	2015 개정 초등학교 사회 교과서(검정)
C	여	10년 2개월	석사/사회과교육	2022 개정 초등학교 사회 교과서(검정)
D	여	16년	석사/사회과교육	2022 개정 초등학교 사회 교과서(검정)
E	여	12년 9개월	석사/사회과교육	2022 개정 초등학교 사회 교과서(검정)

3. 자료 수집 및 분석 방법

이 연구에서 활용된 주요 자료는 연구참여자의 성찰일지, 서면 면담지, 포커스그룹 인터뷰(Focus Group Interview; 이하 FGI) 전사본이다. 이외에도 교과서 집필 회의록, 집필세목 작성 문서, 교과서 초안, 가쇄본 등의 현지 자료를 수집했다. 성찰일지는 2022 개정 시기의 교과서 집필팀이 구성된 후 교과서 연구를 염두에 두고 사전에 요청하여 2023년 초부터 교사들이 개별적으로 작성한 자료를 수집했다. 서면 면담지는 교과서 집필 작업이 완료된 후 수집한 것으로, 연구진이 사회 교과서 집필 과정에 따라 구조화된 양식을 마련하여 제공하고 각 집필 단계별 경험을 자유롭게 기술하도록 하여 자료를 풍부하게 수집하고자 했다. FGI와 서면 면담지 작성은 교사들의 성찰이 드러난 자료를 집중적으로 수집하기 위해 교과서 집필이 마무리된 시점인 2023년 11월~12월 중에 수행되었다.

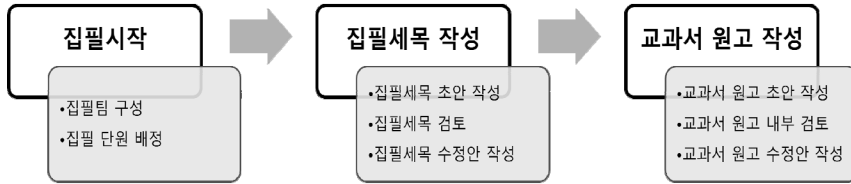
성찰일지와 서면 면담지 내용에 대한 1차 검토를 바탕으로, FGI를 위한 반구조화된 면담 질문지를 작성했다. FGI는 사회자 역할을 하는 연구자와 연구참여자들이 서로의 반응을 듣고 관련 질문에 응답하면서 이루어지는 면담으로 참여자들의 생각과 경험을 탐색할 때 유용한 방법이다 (김후자, 김정남, 2001; 신경림, 조명옥, 양진향, 2004). 이 연구에서는 1년간 이어지는 장기간의 교과서 집필 경험에 대한 회상을 돕는 데 유리하다는 점에서 FGI를 활용했다. FGI는 총 2회 이루어졌다. 1회차는 연구자-연구참여자 3인(A, B, C) 중심으로 이루어졌고, 2회차는 연구자-연구참여자 2인(A, C)과 연구참여자 2인(D, E)이 참여했다. 두 차례 모두 연구자-연구참여자 중 1인이 사회자의 역할을 맡아 반구조화된 면담지를 활용하되 대화의 흐름에 따라 질문의 순서와 내용을 조정하고 추가적인 질문을 하는 방식으로 이루어졌다. FGI는 녹음한 후 전사본을 생성했다.

이와 같이 수집한 자료를 분석하기 위해 주제분석(thematic analysis)과 사전목록에 의한 코딩 분석을 병행하였다. 주제분석은 연구자가 자료를 통해 귀납적으로 개념적 틀을 만들어 내는 것이며(조영달, 박선운, 2021), 사전목록에 의한 코딩 분석은 연구자가 자료를 수집하기 전 미리 분석할 코드의 종류를 개발한 다음 이를 기준으로 수집된 자료를 분류하고 범주화하는 방법이다 (김영천, 정상원, 2017). 두 가지 분석 방법을 병행한 것은 사전에 작성한 교과서 집필 코드의 구조 외에 귀납적으로 발견할 수 있는 연구참여자의 경험을 탐색하기 위함이었다.

구체적인 자료 분석의 과정은 다음과 같다. 첫째, 수집된 자료를 반복적으로 읽으면서 주제를 도출했다. 둘째, 사전에 작성한 교과서 집필 과정의 사전목록 코드에 따라 도출한 주제를 재배치 하면서 1차 분석을 마쳤다. 셋째, 1차 분석 자료와 원자료를 반복적으로 비교·분석하는 과정을 거치면서 2차 분석을 마쳤다. 1차, 2차 자료 분석은 연구자-연구참여자 3인이 공동으로 수행했으며, 1차 및 2차 자료 분석 과정에서 연구진 전체의 반복적인 교차 검토를 거쳐 자료 분석의 타당성을 제고하고자 했다. 교차 분석시에는 특히 교사진의 자기 경험 분석 내용에 주목하여 자기 경험을 분석하는 과정에서 나타날 수 있는 자의적 해석을 지양하고자 했다. 또한, 자료를 분석하고 해석하는 과정에서 과장 및 왜곡의 가능성을 지속적으로 검토했다. 이러한 과정을 거쳐 최종으로 사회 교과서 집필 과정에 따라 발현되는 교육과정 문해력과 관련된 주제를 도출하였다.

IV. 사회 교과서 집필 과정에서 나타난 초등교사의 교육과정 문해력

이 연구에서는 사회 교과서 집필 과정에서 나타나는 초등교사의 교육과정 문해력을 탐색하기 위해 사회 교과서 집필 과정¹⁾을 [그림 1]과 같이 단계별로 나누어 분석하였다.



[그림 1] 사회 교과서 집필 과정

첫 번째, ‘집필시작’ 단계에서는 집필팀을 구성하고 회의를 통해 교과서 저자²⁾에게 성취기준에 따른 집필 단원이 배정되면서 본격적인 교과서 집필이 시작되었다. 두 번째, ‘집필세목 작성’ 단계에서는 저자들이 교과서 집필을 위한 개별적인 준비를 시작하면서 집필세목 초안을 작성했다. 이후, 집필팀 내부의 검토 과정을 거쳐 집필세목 수정이 이루어졌다. 세 번째, ‘교과서 원고 작성’ 단계에서 집필세목을 토대로 개별적으로 교과서 원고 초안을 작성한 후, 집필팀 회의에서 나온 검토의견을 반영하여 원고를 수정했다. 이러한 검토와 수정 과정이 반복적으로 이루어지면서 교과서 원고가 완성되었다.

1. 집필시작

가. 집필팀 구성: 부담과 기대의 양가감정에서 시작된 교과서 집필 참여

교과서 집필에 참여하면서 연구참여자 중 일부는 저자로서 교과서 집필에 대한 부담을 느낀 반면에, 자신이 가진 전문성을 가지적으로 드러낼 수 있는 기회라고 생각한 교사도 있었다. A 교사는 교과서가 전국의 모든 교사들이 사용하는 표준교재의 성격을 지니므로 교과서 집필이 자신에게는 과분한 기회라고 생각했다. E 교사는 자신이 집필한 교과서가 많은 교사에게 “평가를 당할 것”이라는 걱정을 하기도 했다

A: 교과서라는 게 어떻게 보면 아무리 보조라고는 해도 현장에서 거의 주교재로 쓰고

- 1) [그림 1]에서 분류한 사회 교과서 집필 단계는 연구참여자들이 공통으로 경험한 검정 교과서 개발 절차의 일부 과정이다. [그림 1]에서 제시된 과정 외에 외부 검토와 교과서 심의 이후의 수정 작업이 추가적으로 이루어졌다. 다만, 교과서 원고 작성이 [그림 1]의 과정에서 집중적으로 이루어진다는 점에서 이 연구에서는 [그림 1]의 과정에서 나타나는 교사의 교육과정 문해력에 주목했다.
- 2) 교과서 집필은 현장교사, 교수, 출판사 편집진으로 이루어진 집필팀의 공동 작업의 성격을 갖는다. 다만, 이 연구에서는 현장교사의 경험이 주된 분석 대상이므로 여기서 교과서 저자는 현장교사 집필진을 지칭한다.

있는 만큼 그 분야에 거의 정말 손가락 안에 드는 사람들이나 쓰는 거라고 생각을 했거든요.

[231202-GI-ABC]³⁾

E: 전국의 선생님, 학생들이 학습할 교재를 만들어야 한다는 생각에 부담스러웠고, 제가 만든 교재가 사람들에게 평가를 당할 것이라는 생각에 걱정스러웠습니다.

[서면 면담지-E]

이와 달리, C 교사는 교과서 집필에 기대를 갖고 시작했다. C 교사는 무엇보다 스스로 사회 교과를 중심으로 한 교육과정 재구성 경험이 풍부하다고 생각했기 때문에 교과서 집필은 자신의 교육 경험에서 만들어진 전문성을 활용할 수 있는 가시적인 기회가 될 수 있을 것이라 생각했다.

C: ‘이거 나뉘어서 하면 몇 페이지 안 되겠지’ 이렇게 생각했고. (중략) 또 저의 교육적 경험이나 전문성을 [활용]할 수 있는 명확한 기회라고 여겨졌어요. 그래서 특히 더 감사하고 재미있을 것 같은 기대감이 더 컸던 것 같습니다.

[231202-GI-ABC]

나. 집필 단위 배정: 좋은 사회 교과서 모습 그리기

교과서 집필팀이 구성된 이후에는 성취기준별로 집필 단위 배정이 이루어졌다. 부담과 기대의 감정을 느꼈던 교사들은 본격적으로 교과서 집필을 시작하게 되면서 자신들이 집필하고 싶은 좋은 사회 교과서의 모습에 대해 생각하기 시작했다.

먼저, 교사들은 학생 측면에서 학생들이 흥미를 가지고 배울 수 있는 교과서를 좋은 사회 교과서라고 생각하고 있었다. 이때 좋은 교과서의 구체적인 모습에 대해서는 교사들마다 조금씩 생각이 달랐다. 가령, B 교사는 학생들이 직접 참여하는 활동이 많고 학생 삶과 밀접한 내용을 담고 있는 교과서를 좋은 교과서라고 생각했고, E 교사는 학생들이 너무 자유롭게 활동하는 것보다 직접 읽고 쓸 수 있도록 충분히 안내하는 교과서가 좋은 교과서라고 생각했다.

B: 활동 중심으로 [교과서를] 만들고 싶었고요. 특히나 이제 경제 같은 경우는 시뮬레이션 게임들이 굉장히 많잖아요. 저희 대표적인 무역게임도 있고 아니면 여러가지 게임 진짜 많은데 경제를 그렇게 진 단원을 좀 만들어보면 되게 좋지 않을까?

[231202-GI-ABC]

3) FGI 전사 자료 코드의 의미는 [자료 수집 일자-자료유형-연구참여자]이다. 가령, ‘[231202-GI-ABC]’는 2023년 12월 2일에 진행된 FGI 자료로, 인터뷰 그룹이 A, B, C로 구성되었음을 나타낸다.

다음으로 교사들은 교사가 수업에 활용하기에 충분한 교과서를 좋은 사회 교과서라고 생각하고 있었다. 예컨대, D 교사는 교사가 수업하기 편한 교과서를 만들고 싶었다고 했다. D 교사는 학교 현장에서 교사들 대부분이 사회를 “부담스러운 교과”로 인식하고 있기 때문에, 좋은 사회 교과서는 교사가 많은 준비를 하지 않아도 교과서 내용 자체로 수업이 가능한 교과서라고 생각했다. 이는 연구참여자들 모두가 공통으로 가지고 있던 생각이었다.

D: 저는 교사가 수업하기 편한 교과서를 만들고 싶었습니다. 교과서에서 제시하는 활동과 자료만으로도 양질의 사회 수업이 가능한 교과서를 만들어 교사의 수업 부담을 줄이고, 학생들 역시 사회 교과서는 재미있는 활동이 가득한 교과서로 생각할 수 있기를 바랐던 것 같습니다. [서면 면담지-D]

2. 집필세목 작성

가. 집필세목 초안 작성: 최선의 준비를 바탕으로 교육과정 읽기

교과서 집필 단원이 배정된 후 저자들은 집필세목을 작성했다. 집필세목 작성이란 교육과정 성취기준을 분석하여 수업 목표, 학습 내용, 주요 활동 등 대략적인 교과서 내용을 구성하는 작업이다. 이 작업을 수행하기 위해 저자들은 교육과정을 포함하여 여러 자료들을 살펴보고 집필세목 작성을 준비했다.

먼저, 저자들은 개정된 교육과정의 방향성을 파악하기 위해 2022 개정 교육과정 총론을 살펴봤다. 가령, C 교사는 교육과정 총론을 살펴보고 개정된 교육과정의 핵심을 OECD 교육 2030 보고서에 따른 미래사회 역량 및 학습자 주도성으로 파악했다.

C: 2022 개정 교육과정의 가장 핵심 키워드는 ‘학생 삶과 관련된 교육’이라고 생각했습니다. (중략) OECD 2030 역량을 살펴보았을 때도 개인의 기본적인 역량에 더해 사회의 변혁을 능동적으로 이끌어낼 수 있는 변혁적 역량을 강조하고 있더라구요. 따라서 학생들이 주도적으로 사회의 변혁에 참여할 수 있는 교육을 녹여내야겠다고 생각했습니다. [231202-GI-ABC]

다음으로 저자들은 2015 개정 사회과 교육과정과 2022 개정 사회과 교육과정을 비교하며 변화된 내용을 살펴보았다. 저자들은 성취기준에서 새롭게 등장한 용어나 삭제된 내용은 없는

지, 각 개념의 서술 순서나 활동 방법이 어떻게 바뀌었는지 정리했다.

C: 15 개정 교육과정과 22 개정 교육과정을 비교하면서 삭제된 것과 추가된 것, 변경된 것을 정리하고 이를 바탕으로 작성함. 특히, 변경된 것이 반영되어 개정되고 변화된 교과서임을 확연하게 느낄 수 있도록 작성함. [서면 면담지-C]

마지막으로 교사들은 2015 개정 교육과정에서 발행된 검정 교과서 11종을 모두 살펴보기도 했다. 이때 A 교사는 각 교과서의 체계, 각 단계에서의 활동, 개념 및 용어의 설명 등을 정리하였고, 이 중 좋다고 생각하는 것은 발전시키되 기존 사회 교과서와 “차별되는 장점”과 출판사가 설정한 교과서의 특성을 집필세목에 반영하고자 노력하였다.

A: 2015 개정 사회 교과서 11종을 모두 비교하면서 좋았던 것은 넣으려고 노력했고, 생각 해두었던 흥미로운 내용도 함께 적어보았다. 15 교과서와 차별되는 장점, 교과서의 컨셉(생략)을 살리고 싶었다. [성찰일지-A]

이후 저자들은 자신들이 담당한 교육과정 성취기준을 분석하여 본격적으로 집필세목을 작성하기 시작했다. 가령, B 교사는 성취기준 진술과 해설을 살펴보며 성취기준에 진술된 용어의 뜻을 해석했고, 성취기준을 나누어 교과서 차시를 정한 후, 각 차시의 성취기준에 적합한 활동을 구상하며 집필세목 초안 작성을 마쳤다.

B: 먼저, 집필세목을 작성할 때 다음 과정을 거쳤습니다. 첫 번째로 성취기준에 진술된 단어의 뜻이 무엇인지 교육과정 해설을 보며 해석하였습니다. 두 번째로, 성취기준을 나눈 후에 각 차시에 들어갈 내용을 정했습니다. 세 번째로, 각 차시에 들어갈 성취기준에 맞는 활동을 정했습니다. [서면 면담지-B]

나. 집필세목 검토: 교육과정 읽기의 “민낯”이 드러난 “충격”

집필세목 작성이 이루어진 후에는 집필세목에 대한 검토 회의가 이어졌다. 이 회의에서 교사들은 대학교수진과 편집진으로 구성된 집필팀과 교육과정 분석에 대해 여러 논의를 했고, 그 과정에서 피드백을 받기도 했다. 교사들은 이러한 집필세목의 검토 과정에서 자신들의 교육과정 읽기 수준에 대해 “충격”을 받으며 새롭게 교육과정을 보게 되었다고 표현했다. 예를 들어, C

교사는 집필세목 초안을 작성할 때 초등학교 사회과 교육과정에 제시된 용어들이 어렵지 않은 용어이기 때문에 깊은 고민 없이 집필세목 초안을 작성했었다. 하지만 집필세목을 검토하는 과정에서 C 교사는 대학교수진과 “한 단어”의 의미에 대해 깊이 논의하는 경험을 통해 교육과정에 제시된 개념을 정확하게 해석할 필요성을 느꼈다. C 교사는 이를 교육과정 읽기에 대한 자신의 “민낯”이 드러났다고 표현했다.

C: 교수님께서 ‘교육과정에 있는 용어의 의미 자체를 제대로 사용했는지’에 대해 설명을 자세히 해주셨어요. ‘합리적 선택’이 한 단어였는데, 저는 ‘현명한 선택’과 ‘합리적 선택’을 혼용해서 사용하고 있었던거구요. 막연히 초등교육과정에 나오는 용어가 어떻게 보면 쉬우니까 그냥 뭐 비슷하겠지, 생각하고 넘어갔었던 거를 바로 알게 됐고요. 그때, 제가 교육과정을 읽는데 있어서 꼼꼼하게 하나하나 파헤쳐지면서 그것의 의미! 진짜 개념에 대해 고민을 깊게 안 했다는 저의 민낯이 드러난거죠! 민낯이!

[231202-GI-ABC]

그렇다면 교사에게 “충격”을 준 집필세목 검토 내용은 무엇이였을까? C 교사는 4학년 경제 단원 집필을 담당하면서 2015 개정 사회과 교육과정, 2022 개정 사회과 교육과정의 변화 양상을 파악하고, 집필세목 초안을 작성했다. 당시 C 교사는 2022 개정 사회과 교육과정에 새롭게 포함된 “합리적 선택”의 의미에 대해서 깊이 고민하지 않은 채 2015 개정 사회 교과서에 사용된 “현명한 선택”이라는 용어를 그대로 사용해서 집필세목을 작성했다. 즉 C 교사는 “현명한 선택”이라는 용어를 사용하면서 가격이 비싸더라도 동물 복지, 노동자의 권리 등을 고려한 내용을 집필세목에 작성했다. 하지만, 2022 개정 교육과정에서 사용된 “합리적 선택”은 자원(돈, 시간 등)이 희소한 상황에서 순편익을 극대화하는 선택이므로 양자의 용어 차이는 단순히 용어 자체의 차이만 의미하는 것이 아니었다. C 교사는 자신이 무심히 지나친 “현명한”과 “합리적”이라는 용어의 차이에 대해 집필팀에서 논의를 한 후, “충격”을 받았다고 말했다.

1. 교육과정에 있는 용어, 개념 의미를 알고 정확히 사용할 것
2. 교과서 집필 시 어느 정도 융통성을 발휘할 것인지
ex) ‘합리적 선택’으로 변경(순편익 극대화): 교육과정 성취기준의 ‘합리적 선택’ 기준으로 작성하되, 부가자료에 15개정 사회 교과서의 현명한 선택 내용을 넣는 등의 방법으로 절충

[성찰일지-C]

A 교사 또한 자신이 교육과정을 읽었는데 제대로 해석하지 못했다는 것을 깨달으며 “충격”을 받았다. A 교사는 사회변화와 관련된 성취기준을 담당했는데, 그 예시로 2015 개정 교육과정 성취기준에서는 “저출산·고령화, 정보화, 세계화”를, 2022 개정 교육과정 성취기준 해설에서는 “저출산, 고령화, 지능정보화”가 제시되어 있었다. 그러나 A 교사는 성취기준에 제시된 예시의 차이를 크게 중요하게 생각하지 않은 채로 집필세목을 작성했다.

A: [교육과정이 개정되면서 관련된 개념들이] ‘왜 사라졌는지?’ 이런 거 다 일일이 찾아보고 여기서 넣어야 되는 게 ‘현상과 특징’이고, ‘변화를 분석’하는 거고 이제 이걸 이때 안 거죠. 여기 보면 저출산, 고령화, 지능정보화 이렇게 3개를 해야 되잖아요. 근데 제가 첫 집필세목 때는 그 전이랑 똑같이 저출산·고령화, 정보화, 세계화를 한 거예요. 그니까 저는 성취기준 해설을 제대로 안 읽고 쓴 거예요. 처음에 얼마나 이게...지금 집필세목을 2022 성취기준만 보고 ‘기존 교과서랑 똑같네?’ 이렇게 생각하고 쓴 거죠.

[231202-GI-ABC]

다. 집필세목 수정안 작성: 교육과정을 분석적으로 다시 읽고, 쓰기

집필세목의 검토 과정에서의 “충격”은 연구참여자들 모두의 공통된 경험이었다. D 교사는 이러한 경험에 대해 “귀한 경험”이라고 표현하며 현장 교사로서 사회 수업을 할 때 성취기준을 살펴보지 않았던 과거 경험을 회상했다. B 교사는 현장 교사의 시각에서 교과서 구성에 대해 무던 비판을 했던 자신의 과거를 떠올리며 성찰의 과정을 거쳤다.

집필세목 초안에 대한 검토를 마친 후 교사들은 교과서 집필이라는 새로운 경험에서 비롯된 “봉뜨 기분(C 교사)”을 가라앉히고, 교육과정을 다시 분석적으로 읽기 시작했다. 교사들은 교육과정이 개정되면서 추가 및 삭제된 단어에 대해 숙고하는 시간을 가졌다. 가령, “현명한 선택”과 “합리적 선택”의 차이에 대해 숙고한 C 교사는 집필세목 수정안을 작성하는 과정에서 기존의 동물복지, 공정무역 등과 관련된 내용보다는 “합리적 선택”을 위해 순편익을 극대화하는 사례를 중심으로 집필세목을 수정했다. 아울러, C 교사는 2015 개정 교육과정에서 제시되었던 “물자교환 및 교류사례”가 왜 “인적·물적 교류”로 바뀌었는지, 교육과정이 개정되면서 삭제된 “시장을 중심으로”라는 표현이 왜 빠졌는지 고민하는 등 교육과정을 분석적으로 다시 읽기 시작했다.

C: 그거(집필세목 초안 검토 회의) 끝나고 난 다음에 오히려 다시 새로운 눈으로 교육과정을 정말 꼼꼼하게 읽었던 것 같아요. ‘바뀐 것은 무엇인지?’, ‘삭제된 건 무엇인지?’

그 단어 하나하나로 해서. 예를 들어서 물자교환 및 교류사례 이렇게 적힌 것이 인적·물적 교류의 사례라고 했으면은 ‘왜 물적 교환이 아니라 왜 인적이 더 들어갔을까?’부터 시작해가지고, 시장을 중심으로 이루어지는 게 빠졌으니까. ‘시장을 삭제해도 되는지 안 되는지, 왜 빠졌을까?’ (중략) 좀 더 생각을 많이 하게 됐고

[231202-GI-ABC]

3. 교과서 원고 작성

가. 교과서 원고 초안 작성: 추상적인 개념을 “적절한 선”에서 풀어쓰는 글쓰기

교과서 저자들에게 교과서 원고의 초안을 작성하는 과정은 집필세목을 작성하면서 해석했던 개념들의 구체적인 사례를 교과서 지면에 본문, 삽화 그리고 활동으로 풀어내는 글쓰기 과정이었다. 교사들은 한정된 지면에 자신들이 생각하는 교과서의 모습을 그리기 위해 어떤 사례와 활동을 선택할 것인지에 대해 결정할 필요가 있었다. 그렇다면 교사들의 선택 기준은 무엇이었을까? 이들은 공통적으로 집필세목의 내용을 반영하는 동시에, 교사, 학생의 시각을 고려하면서 교과서 원고의 초안을 작성했다. 예컨대, C 교사는 교사에게 가르칠 내용이 명시적으로 드러나는지, 학생들이 수업 후 학습한 내용을 확인할 수 있는지, 활동이 학생들의 흥미를 유발하는지를 고려했다고 말했다.

C: 첫 번째 생각은 교사가 딱 펼쳤을 때 여기서 뭐 뭐 가르치는 게 딱 보이는, [교과서] 한 페이지에 딱 보이는 것. 그다음에 학생들이 딱 보기도 나 이거, 이거 배웠다가 딱 보일 것. 그다음에 활동이 재미있을 것. 이 세 가지를 저는 고려하면서 초안을 나름 써봤던 것 같아요.

[231207-GI-ACDE]

하지만 집필세목을 교과서 본문, 삽화, 활동으로 구체화하는 것은 저자들에게 쉬운 작업이 아니었다. E 교사는 과학 교과서와 비교하면서 집필세목을 교과서 원고로 변환하는 과정에서 사회과 교육과정에 제시된 개념에 적합한 사례 찾기의 어려움을 토로했다. 예컨대, 과학 교과서는 ‘운동기관’을 설명할 때 운동기관의 생김새와 하는 일을 그대로 명확하게 제시할 수 있지만, E 교사는 사회 교과서에서 제시되는 ‘민주주의’, ‘학교 자치’ 등의 개념들을 적절한 사례를 활용하여 표현하는 데 어려움을 겪었다고 말했다.

E: 과학 교과서가 딱 그렇거든요. 예를 들어서 ‘운동기관이 하는 일과 생김새와 하는 일을 알아보자’ 그러면 본문이 딱 운동기관의 생김새, 딱 나오고, 운동기관이 하는 일. 딱 본문에 바로 그게 나와요. (중략) 학교 차치 사례를 찾고, 지역에서 이루어지는 민주주의 사례를 찾고, 이 사례를 적절한 사례를 찾아서 그것을 개념과 연결하는 게 그 교과서를 쓸 때 너무 힘들었던 것 같아요.

[231207-GI-ACDE]

그렇다면 사회과 교육과정에 제시된 추상적인 개념의 적절한 사례를 찾는 것은 교과서 원고 작성이라는 맥락에서 왜 어려웠을까? B 교사는 이에 대해 실제 수업과 교과서 집필의 특수한 맥락 차이에 대해 언급했다. B 교사는 교실에서 이루어지는 수업에서는 교사들이 교실 상황에 맞게 사례를 제시할 수 있지만, 교과서는 많은 교사에게 공감을 얻을 수 있는 사례를 선정해야 한다고 생각했다. 하지만 과거 교과서에서 이미 인정받고 있는 “고리타분”한 사례를 선정할 수는 없었고, 최근 사례를 제시해야 했지만 그것 또한 “과하면” 안 되는 것이었다. 이러한 생각은 D 교사 역시 마찬가지였다. 집필하는 교과서가 이전의 사회 교과서, 다른 출판사의 사회 교과서와 “차별화를 두어야” 하지만, 지나친 차별화는 교육과정과의 연결성이 떨어질 수 있기 때문에 저자들은 “적절한 선”을 지키는 글쓰기를 해야 했다.

B: 교과서란 무엇일까? 적어도 많은 선생님들에게 공감이 되어야 하는 것이고, 특수한 상황에서만 가능한 교수학습자료를 담아서 안 된다. 보편적인 방법으로 이루어져야 하고 적절한 가치의 수준까지 넣어야 한다. 대신 너무 과하면 안 되고, 너무 옛날이야기나 고리타분한 이야기면 안된다. [성찰일지-B]

D: 이 과정에서 기존의 교과서들과 차별화를 두어야 한다는 압박감에 다소 힘든 시간을 보냈던 것 같습니다. 그러면서도 자칫 지나치게 욕심을 내다보면 성취기준이나 차시 수업 목표와 동떨어진 활동이 될 수 있기에 적절한 선을 지키려고 노력했습니다. [서면 면담지-D]

나. 교과서 원고 내부 검토: 교과서 원고 쓰기로의 변환에 대한 배움

교사들이 초안을 작성한 이후에는 집필팀 내부에서의 검토 회의와 원고 수정 작업이 되풀이되었다. 연구참여자들은 이 과정에서 집필팀 전체로부터 교과서 원고에 대한 여러 의견을 제안받았다. 이러한 검토 과정은 교사들에게 배움의 과정이었다.

먼저, 집필팀에서 교사들이 작성한 교과서 원고에 대해 논의한 것은 ‘개념 및 본문의 교수법적 전환’에 관한 것이었다. 교과 전문성을 가진 교수들은 교육과정에 제시된 개념 및 본문을 초등학교의 수준에 맞추어 교수법적으로 전환하는 과정에서 발생할 수 있는 오개념의 가능성과 학생 수준에서의 적합성에 대한 다양한 의견을 제시했다. 가령, A 교사는 저출산을 나타내는 그래프를 제시하며 “연도별 출생아 수”를 제목으로 적었는데, 초등학교 3학년 학생들의 수준을 고려하여 “아이의 수가 줄어들고 있어요”로 변경할 수 있을 것이라는 의견을 받았다.

C: 핵심 개념 용어들이 초등학교를 위해 순화되어 서술되는 과정에서 오개념이 생길 수 있는 부분에 대해 짚어주심 [서면 면담지-C]

A: 막대그래프. 저출산, 출생아 수가 줄어드는. 근데 이제 전 당연히 그래프 제목에는 ‘연도별 출생아 수’ 이렇게 됐었는데, 교수님께서 태어나는 아이의 수가 줄어들고 있어요. 이런 식으로 거기 이렇게 아이들 수준에 맞춰서 바꿔주시더라고요. 그래서 이제 되게 교수님께서 나보다 아이들을 더 잘 알고 있다. [231202-GI-ABC]

다음으로 ‘사례 및 활동에 대한 적합성’ 관련 내용에 대한 피드백을 받기도 했다. 가령, B 교사는 당시에 새로운 취미 활동으로 부각되던 캠핑 물품 고르기를 합리적 소비 사례로 교과서 원고의 초안에 작성했다. 하지만 B 교사는 캠핑 사례가 도시에 거주한 중산층 학생들이 공유하는 문화가 아닌지에 대한 검토가 필요하다는 의견을 받았다. 생각하지 못했던 의견을 받았던 B 교사는 교과서가 다양한 지역, 각기 다른 계층에 있는 학생 독자를 대상으로 하기 때문에 교사 개인의 경험 세계 역시 특정 계층에 치우쳤을 가능성이 있다는 점을 성찰하게 되었다. 한편, A 교사는 사회과 핵심 역량 중 비판적 사고력 함양을 돕기 위해 지능정보화의 부정적인 모습인 딥페이크 사례를 활용하여 원고를 작성하였지만, 이에 대해 3학년 학생들이 지능정보화를 처음 접하는 단계이니만큼 긍정적인 사례 활용에 대한 의견을 받았다. C 교사는 자신이 구성한 교과서 활동이 일반적인 활동인지에 대한 피드백을 받기도 했다. 이 과정에서 C 교사는 자신에게는 친숙한 사회 수업 활동이라고 하더라도 다수의 교사 입장에서는 일반적이지 않은 활동일 수 있다는 성찰 과정을 거쳤다.

B: 합리적 소비에서 최근의 문화생활에 맞게 ‘캠핑’이라는 사례를 제시하였는데, ‘캠핑’ 소재에 대해 교수님께서 피드백을 주신 것이 있었습니다. 교수님께서 ‘캠핑’이 모든 학생들이 즐기는 취미가 아닌 도시 학생들, 제가 기억하기로는 중산층 이상의 학생들이 즐길 수 있는 활동이 아닌지 생각해봐야 한다는 피드백을 주셨습니다. 그 순간 제가

모든 학생들을 배려하지 못했다는 생각을 했습니다. [서면 면담지-B]

A: 부정적인 서술 수준을 어디까지 할 것인가 이런 것들도 되게 어려웠던 것 같고. (중략) 부정적인 얘기 막 넣어가지고 잘못된 점 찾고 고치고 했으면 좋겠는데. 지능정보화에서도 제가 그래서 딥페이크를 넣고 싶었는데, 아이들이 처음 지능정보화라는 우리 사회의 특징을 배우는데 긍정적인 것을 먼저 마주하는 게 좋지 않겠나? 해 가지고 이제 이런 것들도 빠지고 그런 것들이 좀 있었죠. [231202-GI-ABC]

C: 제 입장에서는 친숙하고 우리 애들이랑 하면은 되게 재미있게 했을 활동인데. 다수의 입장에서는 아니었던 그런 활동들이 있었어서 그런 거를 좀 검토를 많이 받았고. [231202-GI-ABC]

아울러 교사들은 편집진으로부터 현실적 여건에 대한 의견을 받기도 했다. 가령, E 교사는 선정한 자료가 저작권, 초상권 문제로 인해 활용할 수 없다는 검토의견을 받았다.

이러한 검토 과정에 대해 교사들은 서로 다른 영역의 전문가로부터 교차 검토를 받아 자신들의 경험적 지식에서 벗어나 생각하지 못했던 부분에 대한 인식의 폭을 넓힐 수 있는 배움의 과정이라고 생각했다.

A: 팀 회의에서 진짜 한 장, 한 장 함께 봐주시면서 수정 의견을 주셨고, 편집진에서도 검토 의견을 파일로 주셔서, 이를 최대한 반영하면서 수정하였습니다. 이 과정이 계속 반복되었고, 사실 이 과정에서 가장 많이 부족한 점을 알게 되고 배웠던 것 같습니다. [서면 면담지-A]

다. 교과서 원고 수정안 작성: 사회과 교육과정 개념을 보편적인 사례로 풀어쓰기

교과서 저자들은 내부 검토의견을 반영하여 교과서 원고를 여러 차례 수정하면서 교과서 원고를 완성해 나갔다. 이 과정에서 교과서 저자들은 교육과정 문서를 다시 읽기도 했고, 보편적인 사례를 선정하기 위해 고심하는 과정을 거쳤다.

가령, D 교사는 교과서 원고에 대한 내부 검토 회의가 끝난 후, 자신이 맡은 교육과정 성취기준을 읽고, 또 읽었다. D 교사는 교육과정을 반복적으로 읽고 난 후, 교과서 원고의 초안을 작성할 때 보이지 않았던 부분이 보이기 시작했다고 말했다. 그러면서 D 교사는 보이지 않았던 부분을 다시 반영하여 교과서 원고를 수정했다.

D: 그리고 내가 맡은 부분의 성취기준을 읽고, 또 읽었습니다. 처음 교과서 초안을 쓸 때는 보이지 않았던 성취기준의 작은 부분들이 집필 과정을 거치면서 더 자세히 눈에 들어왔고, 내가 놓치고 있던 부분들을 원고 수정에 반영할 수 있었습니다.

[서면 면담지-D]

연구참여자들에게 교과서 원고를 수정하는 과정은 배움을 통해 자신의 인식의 폭을 확장하는 과정이었다. 교사들은 사회과 교육과정의 개념들을 나타낼 사례들을 고민하면서 여러 사례를 찾아보고, 사례의 적절성을 판단했다. 가령, C 교사는 교과서 원고를 수정하고, 개념의 속성을 나타낼 수 있는 대표적인 사례를 선정하는 과정에서 스스로 고민하는 “힘”이 생겼고, 교수-학습의 과정에서 적합한 사례를 선정하는 것이 중요하다는 것을 깨닫는 계기가 되었다고 말했다.

C: 그 다음에 모두 전국이 보고, 되게 세 가지? 많아봤자 세~네 가지 정도 사례를 신기 때문에 더 대표적인 이게 정말 대표적인 게 맞냐 약간 살짝 걸쳐진 것도 있고 그렇잖아 요. 사례들 자체가 살짝 그런데 대표적인 게 무엇인지 엄선하는 그런 힘이 굉장히 중요하다. (후략)

[231202-GI-ABC]

D 교사에 따르면, 이러한 원고 수정 작업은 교과서 집필이 완료되기까지 16차례에 걸쳐 이루어졌다. 이 과정에서 저자들은 수업 경험에서 형성된 경험적 지식의 주관성에서 벗어나는 경험을 했다. 이에 대해 B 교사는 교과서 원고를 완성하는 과정과 교실 수업의 차이점을 언급했다. 즉 교과서 집필이 “보편적인 학습자”, “보편적인 교사”를 대상으로 하기 때문에 교과서 원고의 글쓰기 과정은 자신의 주관성에서 벗어나 모두에게 수용될 수 있는 글쓰기를 체험할 수 있는 과정이라는 것이다. 이는 교과서 원고를 완성하면서 안타까움을 느꼈던 E 교사에게도 마찬가지였다. E 교사는 “보통의 사람들”을 위한 교과서 원고를 완성해 나갔고, 과거 자신의 “좁은 시선”에서 벗어나 관점과 경험이 다른 여러 사람들을 고려한 글쓰기 체험을 할 수 있었다고 말했다.

B: 교과서 원고의 수정 과정에서 특히 좋았던 점은 많이 배울 수 있다는 점이었습니다. 교실 수업에서 제가 학생들에게 적절한 활동을 계획하는 것과 달리 교과서를 집필하는 과정은 보편적인 학습자를 대상으로 하고, 보편적인 교사를 대상으로 하기 때문에 제 주관성에서 벗어나는 과정이었습니다.

[서면 면담지-B]

E: ‘보통의 사람들이 봤을 때도 물 흐르듯이 이해되게 쓰는 게 중요하구나.’ 그런 거를

피드백을 받으면서 알았고, 너무 제가 이렇게 좁은 시선으로 이렇게 봤다면 이제 피드백을 받고 다양한 사람들의 어떤 시선과 관점을 들으면서 수정해야 될 부분에 대해서도 알고 [231207-GI-ACDE]

4. 분석 결과 종합

가. 변화: 교과서 집필 과정에서 나타난 초등교사의 교육과정 문해력 양상

지금까지 교과서 집필 과정에서 나타난 초등교사의 교육과정 문해력을 살펴보았다. 그 결과 사회 교과서 집필 과정에서 교과서 저자들의 주요한 교육과정 문해력은 ‘사회과 교육과정의 분석적 읽기’와 ‘사회과 교육과정의 개념 풀어쓰기’로 드러났다.

먼저, ‘사회과 교육과정의 분석적 읽기’는 교과서 집필의 시작과 집필세목 작성 단계에서 주요하게 나타났다. 즉 집필 시작 단계에서 교사들은 자신들의 주관적인 경험을 기초로 좋은 사회 교과서의 모습을 그렸다. 이러한 상상은 경험의 성격을 특징짓고, 과거의 의미를 현재에 결합하여 새로운 의미를 생성함으로써 경험의 연속성을 확보한다(권정선, 김희용, 2017). 좋은 교과서에 대한 상상은 좋은 사회 교과서를 집필하기 위한 교사들의 최선의 준비로 이어졌고, 교사들은 나름의 준비를 바탕으로 집필세목 초안을 작성했다. 하지만 실질적으로 교사들은 교과서 집필이라는 맥락에서 제한적인 분석을 하며 집필세목 초안을 작성했고, 이를 집필세목 검토 단계에서 발견할 수 있었다. 교사들은 집필세목을 집필팀에서 함께 검토하는 과정에서 교육과정에 제시된 개념 활용의 적확성, 교육과정에서 사용하는 개념 변화의 중요성 등에 대한 검토의견을 받게 되었는데, 이 과정은 교사들에게 “충격”으로 다가왔다. 이후 교사들은 교육과정에 제시된 용어의 의미와 변화에 대한 맥락을 추론하는 등 교육과정을 비교·분석하며 집필세목 수정안을 작성했다. 결국, 집필시작부터 집필세목을 작성하는 과정에서 교사들은 교육과정을 분석적으로 읽어가는 문해력의 변화 양상을 보였다. 이는 집필세목 작성 과정에서 정광순(2012)이 언급한 교육과정을 조망하여 교육과정을 읽는 능력으로서의 교육과정 문해력이 함양되는 과정이기도 했다.

C: 저도 집필세목 작성하면서 느끼게 된 거는 생각보다 이 교육과정 문서에서 어떤 식으로 그러니까 ‘뭐 무엇을 중심으로’, 경제활동 보편은 이게 변화의 흐름이 분명히 반영이 많이 되어 있다. 그리고 그것을 좀 읽을 줄 알아야 한다. 그 의미를, ‘행간의 의미를 읽을 줄 알아야 된다.’라는 거를 더 느꼈던 것 같아요. [231202-GI-ABC]

다음으로, ‘사회과 교육과정의 개념 풀어쓰기’는 집필세목을 작성한 이후 교과서 원고 수정안을 작성하는 과정에서 발현된 문해력을 의미한다. 교사들은 집필세목에서 해석한 개념들을 본문, 삽화, 활동 등으로 구체화하면서 교과서 원고를 작성해야 했다. 교사들은 교과서 원고의 초안을 작성하면서 자신들의 교사 경험에서 형성된 경험적 지식을 바탕으로 교육과정에 제시된 개념을 풀어 교과서 원고 초안을 작성했다. 이후 여러 차례 이루어지는 교과서 원고의 검토과정에서 교사들은 ‘개념 및 본문에 대한 교수법적 전환’, ‘사례 및 활동에 대한 적합성’과 관련된 의견을 받게 되었다. 내부 검토와 수정안을 쓰는 반복되는 과정에서 교사들은 자신들이 담당한 성취기준을 다시 읽어 나갔다. 이 과정에서 교사들은 자신이 제시한 사례가 개념을 대표하는지를 확인하고, 개념의 속성을 전형적으로 나타낼 수 있는 보편적인 사례를 찾고자 노력하기도 했다. 이처럼 교사들은 집필세목 작성 이후 교과서 원고를 작성하는 과정에서 사회과 교육과정의 개념을 적확하게 풀어가는 문해력의 변화 양상을 보였다.

C: ‘나’에게는 적절한 사례와 활동이라고 받아들여지는 반면, 다른 사람들에게는 납득이 가지 않거나 학생들이 하기에 적합하지 않은 사례와 활동이라고 한 경우가 있었음. 평소에 교실에서라면, 검토 없이 학생들에게 진행되었을 활동이었을 것이라 생각하니 아찔하였음. 나에게 부족함이 있을 수 있다는 것을 알고, 학생들에게 제공할 수업에 포함된 활동, 자료, 예시 등의 내용이 적합한 것인지 더 꼼꼼하게 검토해야겠다는 생각이 듦. [서면 면담지-C]

나. 맥락: 사회 교과서 집필 과정에서의 교육과정 문해력 변화의 맥락

상술한 초등교사의 교육과정 문해력의 발현은 검정 사회 교과서 집필이라는 특수한 맥락이 존재했기 때문에 가능했다. 즉 연구참여자들이 경험한 교육과정 문해력의 변화는 사회과라는 내용적 특성, 검정 교과서라는 집필 형식, 공동집필이라는 상호작용 특성 등의 맥락 속에서 발현된 것이다.

첫째, 연구참여자들의 교육과정 문해력 변화는 사회과라는 교과 맥락 안에서 이루어졌다. 사회과의 지식 유형은 사실, 개념, 일반화, 이론 등으로 나뉘지만 사회과에서는 사회현상을 인식하는 범주로서 개념을 중요하게 다룬다(강대현, 2021). 개인 간의 경험을 공통적으로 묶어주고 분류해 주는 공통적인 유목이 존재하는데, 이를 개념이라고 한다(정문성, 구정화, 설규주, 2020). 따라서 개념은 어느 정도의 보편적인 성격이 있고(정문성, 구정화, 설규주, 2020), 훨씬 더 많은 분량의 사물들을 한꺼번에 이해할 수 있게 하는데, 사회과에서는 주요 지식의 유형으로 개념을

다룬다(강대현, 2021). 따라서 사회과 교육과정을 사회 교과서로 풀어쓰기를 하는 과정에서 연구참여자들은 추상적인 개념을 초등학생 수준에 적절하면서 구체적이고, 전형적인 사례(원형/속성 등)로 풀어내는 것을 요구받게 되었다. 가령, C 교사가 교과서 원고의 수정안을 작성하는 과정에서 대표적인 사례를 찾으려 고민하는 “힘”이 생겼다고 하는 것과 E 교사가 언급한 과학 교과서와 다르게 ‘민주주의’ 개념을 나타낼 적절한 사례를 찾는 것의 어려움은 교사들의 교육과정 문해력의 변화가 이러한 사회 교과 맥락에서 이루어졌다는 것을 보여준다.

둘째, 교사들의 교육과정 문해력 변화는 검정 교과서 집필이라는 상황 맥락 안에서 나타났다. 2019년 초등학교 사회 교과서 발행 체제가 검정 교과서 체제로 전환되었다. 국정 교과서와는 다르게 검정 교과서는 ‘탈락’ 가능성이 있다(이운정, 2022). 즉 개별 출판사에서 사회 교과서 개발을 완료해도 검정 심사 과정에서 탈락될 수 있고, 또 교과서를 출판하더라도 단위 학교의 교과서 채택 과정에서 채택되지 않을 수도 있다. 그래서 검정 교과서의 출판은 다양한 출판사의 다채로운 내용과 편집을 장점으로 갖기도 하지만(설규주, 2012), 출판사와 집필진에게는 두 단계의 ‘탈락’에 대한 부담감이 존재한다. 그렇기 때문에 검정 사회 교과서 집필팀은 사회 교과서가 사회과 교육과정을 최대한 정확하게 반영해야 할 뿐 아니라, 현장에서 효과적으로 활용될 수 있는 형태로 집필해야 한다는 이중의 부담을 갖게 된다. 이는 교육과정 성취기준에 대한 면밀한 읽기와 현장 상황을 고려한 교육과정 다시 읽기를 요청한다. 연구 결과, 교사들의 교육과정 문해력의 변화는 이러한 검정 교과서 집필이라는 상황 맥락 속에서 이루어졌다.

셋째, 교사들의 교육과정 문해력 변화는 교과서 집필이 전문가 집단의 공동집필이라는 맥락에서 나타났다. 교과서 집필은 서로 다른 영역의 전문가들이 모여 공동으로 교과서를 집필하면서 집필팀 내의 상호작용을 전제로 이루어졌다. 이 연구에서 나타난 것처럼 교과교육 전문가인 대학교수, 현장 수업 전문가인 현장 교사, 편집 및 출판 전문가인 편집진과 같은 이질적인 구성원의 상호작용은 교사들의 교육과정 문해력 변화를 매개하는 주요한 맥락으로 작용했다. 특히, 대학교수와 현장 교사의 상호작용은 현장 교사들이 수업 경험을 토대로 함양한 개별 전문성의 한계를 넘어서 교육과정에 내재된 학문적 지식을 습득함은 물론이고, 교육과정 해석에 대한 공통된 인식 기반을 형성하는 데 주요한 영향을 미쳤다. 결국, 교사들이 교과서 집필의 과정에서 교육과정 문해력의 변화라는 양상을 보인 것은 이질적인 전문가 집단과의 지속적인 상호작용이 있었기 때문이라고 볼 수 있다.

V. 결론 및 논의

이 연구는 사회 교과서 집필 과정에서 초등교사의 사회과 교육과정 문해력이 발현되는 양상과 그 맥락을 심층적으로 이해하는 데 목적을 두고 수행되었다. 전문성의 영역이 다른 연구진들 사이의 협력을 통해 연구의 심층성을 확보하고자 교수와 초등교사의 협력적 질적연구 방식의 질적 사례 연구를 활용했다. 연구참여자로써는 사회 교과서 집필 경험이 있는 초등교사 5인을 선정했다. 성찰일지, FGI 전사본, 서면면담지를 연구를 수행하기 위한 주요 자료로 수집하였고, 주제 분석과 사전 목록에 의한 코딩을 병행하여 수집한 자료를 분석하였다. 마지막으로 연구진 내부의 교차 검토를 진행하며 연구 결과에 대한 분석 및 해석을 수행했다.

연구 결과, 사회 교과서 집필 과정(집필시작→집필세목 작성→교과서 원고 작성)에서 나타난 초등교사의 사회과 교육과정 문해력은 두 가지의 변화 양상을 보이는 것으로 나타났다. 하나는 ‘사회과 교육과정의 분석적 읽기’였고, 다른 하나는 ‘사회과 교육과정의 개념 풀어쓰기’였다. 먼저, ‘사회과 교육과정의 분석적 읽기’는 교육과정에 제시된 교육과정 용어의 의미와 변화 맥락에 대한 분석적 읽기 문해력의 변화를 의미한다. 이러한 변화는 집필시작부터 집필세목 작성의 과정에서 주요하게 드러났다. 다음으로 ‘사회과 교육과정의 개념 풀어쓰기’는 사회과 교육과정에 진출된 용어를 본문, 삽화, 활동으로 표현되는 사례로 변환하면서 나타난 문해력의 변화를 의미한다. 이는 집필세목을 작성한 이후 교과서 원고의 작성과 검토의 순환적 과정에서 주로 나타났다. 아울러, 교육과정 문해력의 변화 양상은 사회과라는 교과 맥락, 검정 교과서 집필이라는 상황 맥락, 공동집필이라는 상호작용 맥락에서 드러났다. 즉 사회과에서 다루는 지식의 유형이 주로 추상적 개념이라는 점에서 교사들은 개념을 적절한 사례로 풀어쓰게 되었고, 이 과정에서의 경험이 문해력 변화로 나타났다. 또한, 집필세목 및 교과서 원고에 대한 엄밀한 내부 검토 과정을 요구하는 검정 교과서의 상황 맥락 속에서 교사들의 문해력 변화가 나타났다. 마지막으로 서로 다른 영역의 전문가들이 모인 집필팀에서의 상호작용은 교사들이 수업 경험을 토대로 함양한 개별 전문성을 넘어 교육과정 문해력 변화가 나타나는 주요한 맥락으로 작용하였다.

이러한 연구의 주요 발견에 대한 논의를 전개하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 교육과정 문해력의 함양은 이질적인 전문가 집단과의 상호작용을 통해 이루어짐을 확인할 수 있다. 이는 박윤경, 김미혜, 장지은(2018)의 연구에서 교사학습공동체에서의 대화와 협력이 교사의 교육과정 문해력 향상에 도움이 된다는 논의와 일부 같은 맥락이다. 다만, 교사학습공동체에서는 서로 다른 경험으로 형성된 교사의 실천적 지식이 공유되는 양상을 보인다면, 이 연구에서와 같이 서로 다른 전문성을 지닌 이질적인 집단 내에서의 상호작용은

교사의 교육과정에 대한 인식의 폭을 확장하고 문해력을 심화하는 방향으로 작용했다. 특히, 본 연구의 연구참여자들이 사회과교육학을 전공한 교사들임에도 불구하고, 사회 교과서 집필의 상호작용 과정에서 '읽기'의 차원이 비약적으로 확장되었다는 점을 보았을 때, 초등교사의 교과 특수적 문해력에 대한 전문성을 함양하는 방향에서 교과교육학 전문가 집단과의 지속적인 상호작용이 요청된다고 볼 수 있다.

둘째, 교육과정 재구성 사례에서 나타나는 교육과정 문해력과 교과서 집필 과정에서 발현될 수 있는 교육과정 문해력의 유형은 상황별로 다른 특징을 가진다. 지금까지 대부분의 교육과정 문해력 연구들이 교육과정 재구성 사례를 중심으로 수행되면서(박윤경 외, 2017; 이수룡, 김일두, 박민재, 2021; 정광순, 2020), 삶과 교육과정을 연결하려는 적극적 '쓰기'의 특징을 부각하여 보고했다(박윤경 외 2017). 하지만 박윤경 외(2017)가 언급한 바와 같이 교육과정 재구성 사례에서는 교육과정 '읽기'가 엄격하게 이루어지지 않는 양상이 드러나기도 했다. 이에 반해 교과서 집필 과정에서의 경험은 교육과정에 대한 분석적 읽기로의 변화 양상이 뚜렷하게 나타났다. 이를 토대로 보았을 때, 지금까지 이루어진 교육과정 문해력을 제고하기 위한 연구들이 교사들의 교육과정 재구성 실천을 중심으로 이루어졌다는 점(박윤경, 김미혜, 장지은, 2018; 이옥인, 박은영, 2021 등)은 프로그램 구성의 측면에서 재고할 필요가 있을 것이다. 즉, 교육과정 재구성 경험이 김세영(2017)이 언급한 바와 같이 교육과정을 읽고 쓰는 '사용함'의 차원을 증진시킨다면, 교과서 집필 경험은 '읽기'의 차원을 증진시킬 수 있다. 따라서 교사의 교육과정 문해력을 증진시키기 위한 프로그램에서는 양자의 경험을 균형있게 제공할 필요가 있을 것이다.

셋째, 교육과정 문해력은 교과별로 다른 교과 특수적 문해력을 보일 수 있다. 지금까지 교육과정 문해력 연구에서 교과 특수적 문해력에 대한 경험적 연구는 제한적으로 이루어져 왔다. 즉 이 연구에서 발견한 사회과 교육과정의 분석적 읽기와 풀어쓰기는 박윤경 외(2017)가 교과 특수적 문해력의 발현 가능성을 언급한 것과 같은 맥락에 있다. 특히 사회 교과의 교과 특수적 문해력 연구는 제한적으로 수행되어왔고, 이수룡, 김일두, 박민재(2021)의 연구가 유일했다. 다만, 이수룡, 김일두, 박민재(2021)의 연구에서 발견한 초등교사의 사회과 교육과정 문해력은 '학생 이해 능력', '사회 이슈를 수업에 연계하는 능력' 등 수업과 연계되어 사회과 교육과정 문해력의 '읽기'의 특성을 드러내기에는 한계가 있었다. 이 연구에서 발견한 분석적 읽기와 풀어쓰기는 사회과에서 주로 다루는 지식의 유형이 개념이기에 교사들이 사회과 개념을 구체적인 사례로 변환하며 어려움을 겪는 과정과 함께 발현되는 양상을 보였다. 개념을 적절한 사례로 풀어쓰고자 하는 사회 교과 맥락에서의 숙고의 과정은 교사들의 교육과정 문해력의 변화에 유의미하게 작용했다.

교육과정 문해력 개념이 교육과정 문서를 읽는 능력을 기반으로 한다는 점(박윤경, 김미혜, 김병수, 2017; 정광순, 2012)에서 교사들이 사회과 교육과정을 분석적으로 읽고, 정확한 사례로 풀어쓰기를 할 수 있는 능력을 함양하는 것은 사회과 교육과정 문해력의 핵심이라고 할 수 있을 것이다. 지금까지 교과서 집필이라는 경험이 교사의 전문성을 함양할 수 있는 특수한 상황임에도 불구하고, 교과서 집필 과정에서 드러난 교사 전문성을 탐색한 연구가 부족했다는 점에서 본 연구는 또 다른 의의를 가질 것이다.

앞으로 교과서 집필 맥락을 재현할 수 있는 다양한 연수 프로그램 및 예비 교사 프로그램을 구안 및 적용하여 (예비)교사의 교육과정 문해력 함양을 위한 논의가 교육과정 재구성 논의를 넘어 다양한 측면으로 확장되기를 기대한다. 한편, 이 연구의 연구참여자들이 비교적 사회과교육 전문성이 높은 교사들이라는 점에서 일반적인 교사들의 교육과정 문해력의 발현 양상을 확인하기 위한 다양한 후속 연구들이 요청된다.

※ 논문 투고일: 2024. 7. 3. ※ 논문 수정일: 2024. 8. 16. ※ 게재 확정일: 2024. 8. 30.

〈참고문헌〉

- 강대현(2021). **사회과교육론-시민교육의 이상과 현실**. 서울: 동문사.
- 권정선, 김희용(2017). 교육적 활용을 위한 칸트와 듀이의 상상력 개념 연구. **The Korean Journal of Philosophy of Education**, 39(2), 1-28.
- 김병수, 이현명(2016). 예비교사와 경력교사의 교육과정 문해력 수준 비교에 대한 사례 연구 - 국어교과를 중심으로. **교육연구**, 67, 117-144.
- 김세영(2017). 국가교육과정 사용자로서 초등교사의 교육과정 리터러시 탐구. **교육과정연구**, 35(3), 1-28.
- 김영천, 정상원(2017). **질적연구방법론 V: Data Analysis**. 경기: 아카데미프레스.
- 김후자, 김정남(2001). 질적연구로서의 포커스그룹 연구방법(Focus group method)에 대한 고찰. **계명간호과학**, 5(1), 1-21.
- 남미자, 김정미, 목정연(2023). 학생 주도 교육과정 실행과정에서의 교사 행위자성 양상. **교육인류학연구**, 26(3), 61-104.
- 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 수업 연구**, 2(1), 1-30.
- 박윤경, 김미혜, 김병수(2017). 교육과정 문해력의 개념 정립을 위한 시론. **교육연구논총**, 38(4), 27-50.
- 박윤경, 김미혜, 장지은(2018). 교사학습공동체를 위한 교육과정 문해력 프로토콜의 개발 및 적용 가능성 탐색. **교육문화연구**, 24(5), 31-56.
- _____ (2021). **교육과정 문해력 프로토콜**. 서울: 교육공동체 벗.
- 박윤경, 김미혜, 장지은, 김동원(2017). 초등학교 교육과정 재구성 우수 사례 교사가 갖는 교육과정 문해력의 특성 연구. **학교와 수업 연구**, 2(2), 1-19.
- 박태은, 홍후조, 김한승, 임태원, 정희엽(2021). 교원 교육과정 연수의 교육과정 문해력 수준 분석 연구 : 2015 개정 교육과정 교원 연수를 중심으로. **한국교육학연구 (구 안암교육학연구)**, 27(3), 69-91.
- 백남진(2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력. **교육과정연구**, 31(3), 201-225.
- 설규주(2012). 사회 교과서 집필 과정을 통해 바라본 사회과 교육과정의 현실과 미래 - 2007년 개정 교육과정의 중학교<사회>를 중심으로-. **열린교육연구**, 20(4), 269-291.
- 성정민(2019). 교육과정 문해력의 개념 탐구. **학습자중심교과교육연구**, 19(2), 201-222.
- 신경림, 조명옥, 양진향(2004). **질적 연구 방법론**. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2018). **질적 연구방법의 이해(개정판 2판)**. 서울: 박영스토리.
- 이수룡, 김일두, 박민재(2021). 초등교사의 사회과 교육과정-수업-평가-기록 일체화 실천 양상 탐색 - 교육과정 문해력을 중심으로 -. **경인교육대학교 교육연구원 교육논총**, 41(1), 109-134.
- 이옥인, 박은영(2021). 예비특수교사들의 특수교육교육과정 문해력 향상을 위한 프로토콜 적용 가능성 탐색. **The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT)**, 7(3), 179-185.
- 이운정(2022). 초등 사회과 교육과정 개발 및 교과서 집필·활용 과정에 대한 성찰과 차기 교과서 집필을 위한 시사점 -2015 개정 초등 사회과 교육과정의 일반사회 영역을 중심으로

- 로-. **시민교육연구**, 54(3), 57-98.
- 이혁규(2005). 교과서 쓰기 체험에 대한 현상학적 연구. **교육인류학연구**, 8(1), 91-124.
- 정광순(2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. **통합교육과정연구**, 6(2), 109-132.
- _____ (2020). 초등교사의 교육과정 문해력 내용 탐색. **통합교육과정연구**, 14(4), 27-52.
- 정문성, 구정화, 설규주(2020). **초등 사회과교육[제3판]**. 경기: 교육과학사.
- 조영달, 박선운(2021). **문화적 민감성을 높인 질적 연구의 이론과 실제**. 경기: 교육과학사.
- 조영제(2002). 고등학교 사회문화 교과서 집필과정 및 그 결과물로서의 교과서에 대한 연구. **사회과교육**, 41(2), 163-184.
- 조의호(2020). 초등 사회과 교과서의 독도 및 통일 단원 집필 경험에 관한 자문화기술지. **글로벌 교육연구**, 12(1), 111-140.
- 한동균(2014). 초등 사회과 교과서 집필과 현장 적용에 대한 비판적 자아 성찰. **사회과교육연구**, 21(4), 109-126.
- 홍미화(2007). 초등 사회과 교과서 쓰기와 읽기에 대한 체험적 이해. **사회과교육연구**, 14(1), 25-44.
- Creswell, J. W. (2015). **질적 연구방법론-다섯 가지 접근**. [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]. 조홍식·정선욱·김진숙·권지성 역. 서울: 학지사. (원저 출판년도 2013년).
- Gündoğan, G., Şan, İ., & Uyar, A. (2023). Curriculum Literacy Perception Level of Teachers. *International Journal of Educational Research Review(IJERE)*, 8(3), 422-434.

〈Abstract〉

A Qualitative Case Study on Elementary School Teachers' Curriculum Literacy in the Process of Writing Social Studies Textbooks

Park, Yun-Kyoung¹, Kim, Jaegeun², Kim, Jihun³, Yu, SoHyeon⁴, Lee, Juyoung⁵

This study's aim was to deeply understand the manifestation and context of elementary school teachers' social studies curriculum literacy as they engaged in the process of writing social studies textbooks. A collaborative qualitative case study approach was employed, which involved cooperation between professors specializing in curriculum and instruction, and elementary school teachers who are field experts. The findings revealed that the elementary school teachers' social studies curriculum literacy showed two main transformation patterns throughout the textbook writing stages. The first pattern was 'analytical reading of the social studies curriculum', which refers to the change in the teachers' curriculum literacy in terms of their analytical reading of the contextual changes within the curriculum and the terms used. The second pattern was 'translating concepts into appropriate examples', which indicated the transformation of literacy as the teachers converted terms from the social studies curriculum into examples expressed in the form of text, illustrations, and activities. The manifestation of elementary school teachers' curriculum literacy was based on the context of content(social studies), form(authorized textbooks), and interaction(collaborative writing). Based on the data analysis results, the study examined the importance of the interactions within heterogeneous groups in fostering the teachers' curriculum literacy, the variations in curriculum literacy depending on the context of reconstructing the national curriculum and textbook writing, and the characteristics of subject-specific literacy in social studies.

Keywords : curriculum literacy, social studies textbook writing, elementary school teachers, collaborative qualitative research, qualitative case study

-
1. Professor, Cheongju National University of Education, realpyk@cje.ac.kr (Lead Author)
 2. Assistant professor, Daegu National University of Education, jaegeun@dnue.ac.kr (Co-Author)
 3. Teacher, Daejeon Sannae Elementary School, kjh4469@snu.ac.kr (Corresponding Author)
 4. Teacher, Daejeon Hosu Elementary School, y638471@daum.net (Co-Author)
 5. Teacher, Seoul Wonshin Elementary School, realljy7@naver.com (Co-Author)