



## 학교 교육과정 개발 사례에 대한 질적 메타분석 연구 - 타일러 논거를 바탕으로

이형빈<sup>1</sup>

---

### 《 요 약 》

---

이 연구는 우리나라 학교 교육과정 개발의 흐름을 분석하고 향후 과제를 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 타일러 논거에 따라 학교 교육과정 개발 사례에 대한 질적 메타분석을 수행하였다. 타일러가 제시한 교육과정 개발 논거는 ‘교육목표의 수립’, ‘학습경험의 선정’, ‘학습경험의 조직’, ‘평가’이다. 이 논거를 바탕으로 학교 교육과정 개발에 대한 10편의 연구물에 제시된 14개 학교의 사례를 대상으로 질적 메타분석을 실시하였다.

분석 결과 연구 대상 학교 교사들은 주로 ‘학생의 필요’와 ‘현대 사회에 대한 분석’을 염두에 두고 교육목표를 수립하였으며, 이렇게 수립한 교육목표를 ‘바라는 인간상’, ‘길러야 할 역량’ 방식으로 진술하였다. 또한 ‘학생에게 의미 있는 학습경험’을 제공하기 위해 ‘통합 교육과정 주제’를 선정하였다. 그리고 평가의 본질을 회복하기 위해 과정중심평가 등을 확대하는 노력을 해왔다.

하지만 교육과정 목표 수립 단계에서 ‘교과 전문가의 견해’로부터는 별다른 도움을 받지 못하고 있다는 점, ‘학습경험 선정’ 단계에서 학생의 참여가 제한적이라는 점, ‘학습경험 조직’ 방식에 대한 인식이 미흡하다는 점, 평가 결과를 학교 교육과정 개선에 활용하고 있지는 못하다는 점 등이 향후 개선해야 할 과제라고 할 수 있다.

향후에는 교사의 자율적 전문성에 의한 학교 교육과정 개발이 더욱 활성화되어야 한다. 이를 위해서는 학교 교육과정에 필요한 질문을 스스로 제기하고, 이에 대한 답을 찾아가는 숙의 과정이 활성화되어야 한다.

**주제어** : 학교 교육과정 개발, 타일러 논거, 교육과정 숙의

---

1. 가톨릭관동대학교 교수, party21@hanmail.net

## I. 서론

2010년대 혁신학교 운동 이후 ‘교육과정 재구성’이라는 담론과 실천이 꾸준히 확대되어 왔다. 이 과정에서 ‘교사가 교육과정 개발의 주체’라는 인식이 성장했고, 소극적인 차원의 ‘교육과정 재구성’을 넘어 ‘학교 교육과정’ 혹은 ‘교사 교육과정’이라는 담론까지 확장했다(이주연 외, 2019; 이형빈, 2020; 정윤리·임재일, 2021). 즉, 국가 교육과정에 대한 ‘충실도 관점’을 넘어 ‘상호적응적 관점’ 혹은 ‘생성적 관점’(Snyder et al., 1989)에 따라 ‘우리 학교 고유의 교육과정’, ‘교사의 자율적 전문성에 따른 교육과정’을 개발하여 운영하고자 하는 인식과 실천이 지속적으로 모색되어 왔다.

이는 국가 차원에서 꾸준히 교육과정 자율화와 분권화를 모색해 온 결과이기도 하다. 우리나라 국가 교육과정에서 처음으로 학교 교육과정 자율화와 분권화가 명시된 것은 6차 교육과정부터이며, 최근 2022 개정 교육과정에서는 ‘학교자율시간’이라는 제도로 구체화되었다. 하지만 이것이 실제로 학교 현장의 여건이나 교사의 역량에 의해 구현되지 않으면 이는 ‘위로부터 강요된 자율화’, ‘형식적 자율화’에 불과하다는 지적도 나오고 있다(김평국, 2014; 손민호·박제윤, 2008; 유성열, 2024).

교육과정 자율화·분권화에 따른 학교 교육과정 개발이 하루아침에 이루어지는 것은 아니다. 우리나라의 경우 오랫동안 중앙집권적 교육과정과 획일화된 교과서 제도의 영향력이 학교 현장에 많은 영향을 미쳐왔기 때문에, 국가 교육과정을 있는 그대로 답습하고자 하는 경로 의존성이 강하게 자리 잡아 왔다. 교사가 실제로 자신의 자율적 전문성에 의해 교육과정을 새롭게 만들어 나간 경험은 2010년 이후 혁신학교 운동부터 시작되었다고 볼 수 있다. 초창기에는 ‘교과서 재구성’ 차원에서 크게 벗어나지 못하였으나, 이후에는 ‘성취기준을 고려한 교육과정 재구성’의 단계로 나아갔다고 할 수 있다(서경혜, 2016, 이윤미 외, 2015). 또한 ‘교사 개인의 교육과정 재구성’의 단계를 거친 후 교사의 집단지성에 따른 ‘학년 교육과정’, 학교의 공동체적 가치에 따른 ‘학교 교육과정’의 가능성을 모색해 왔다고 할 수 있다(김세영·이윤미, 2020; 노경주, 2023; 이형빈, 2020).

Skilbeck(1984)에 의하면 ‘학교 교육과정’이란 ‘학교가 학생의 학습을 위한 프로그램을 학교가 계획하고, 설계하고, 실행하여 평가는 교육과정’을 의미한다. 이는 국가나 지역 교육청이 주도하는 중앙집권적 교육과정과는 달리 학교 현장의 자율성과 교사의 참여를 중시하는 교육과정이라 할 수 있다. 학교중심 교육과정 개발(SBCD, School-Based Curriculum Development)의 맥락에서 ‘학교 교육과정’의 개념을 정리한 Sabar(1985)는 특히 ‘학교의 특성과 교육적 요구에

맞게 직접 계획하고 개발하며 실행하는 일련의 과정'을 강조하였다.

이 연구에서는 우리나라에서는 이처럼 학교의 특성과 학생의 요구, 교사의 자율적 참여에 의해 학교 교육과정을 개발한 사례가 얼마나 있는지, 그리고 그 수준은 어떠한지를 개괄적으로 살펴보고자 한다. 그리고 우리나라 학교 교육과정 개발의 흐름과 향후 과제를 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 2010년 이후 발표된 학교 교육과정 개발 사례에 대한 연구 논문을 질적 메타분석 방법론에 의해 살펴보고자 한다.

## II. 타일러 논거(Tyler's Rational)에 대한 고찰

이 연구에서는 우리나라 학교 교육과정 개발 사례에 대한 질적 메타분석을 Tyler(1949)가 제시한 논거에 근거해 실시하고자 한다. 주지하다시피, 타일러의 저서 <Basic Principle of Curriculum and Instruction>은 교육과정 분야에서 가장 영향력 있는 고전으로 인정받고 있다. 그의 이론에 대해 긍정적인 평가와 부정적인 평가가 공존하지만, 이후 교육과정 이론의 흐름은 이를 발전시키거나, 이를 비판하고 새로운 관점을 제시해 온 역사라 해도 과언이 아니다(Eisner, 1979; Kliebard, 1975).

그는 학교 교육과정을 개발할 때 염두에 두어야 할 질문으로 “학교는 어떤 교육목표를 추구해야 하는가?”, “교육목표 달성을 위해 어떤 학습경험을 선정해야 하는가?”, “효과적으로 학습경험을 조직하는 방법은 무엇인가?”, “교육목표 도달 여부를 어떻게 확인해야 하는가?” 등 네 가지를 제시하였다. 이 네 가지 질문이 교육과정 개발의 근거이고, 이를 ‘타일러 논거(Tyler Rationale)’라 부르기도 한다. 이는 각각 ‘교육목표의 선정’, ‘학습경험의 선정’, ‘학습경험의 조직’, ‘평가’라 할 수 있는데, 우리나라 국가 교육과정을 포함해 대부분의 교육과정 문서가 ‘교육목표’, ‘교육내용’, ‘교수학습’, ‘교육평가’ 등 네 가지 요소를 중심으로 구성되어 있는 것은 이로부터 비롯된 것이다.

그렇기에 우리나라 학교 교육과정 개발과 운영의 실태를 분석할 때 타일러 논거를 출발점으로 삼는 것은 여전히 의미가 있다. 교육과정 개발자가 의식하고 있든 그렇지 않고 있든 간에, 현재 우리나라 학교 교육과정의 뿌리에는 그의 논거가 자리 잡고 있기 때문이다. 이에 타일러 논거를 개괄하고, 그중에서 특히 현재 우리나라 학교 교육과정 개발과 운영 실태 분석에 중요한 시사점을 주는 것은 무엇인지 살펴보고자 한다.

## 1. 교육목표의 수립

타일러 논거의 출발은 “학교가 추구해야 할 교육목표는 무엇인가?”이다. 교육목표는 학생에게 필요한 학습경험을 선정하고, 이를 효과적으로 조직하고, 평가를 통해 확인해야 할 근본적 준거이다. 타일러에 의하면, 교육목표는 ‘학생의 필요와 흥미 분석’, ‘현대 사회에 대한 연구’, ‘교과 전문가의 견해’를 바탕으로 수립해야 한다. 이 세 가지를 교육목표 수립의 원천 원천(source)이고 한다(Tyler, 1949, 16-17).

이 세 가지 원천 중 ‘현대 사회에 대한 연구’에 대해서는 별다른 오해나 이견의 여지가 없을 것이다. 하지만 나머지 두 가지 원천, 즉 ‘학생의 필요와 흥미 분석’과 ‘교과 전문가의 견해’에 대해서는 몇 가지 오해의 여지가 있다. 이에 타일러가 말한 ‘학생의 필요와 흥미 분석’, ‘교과 전문가의 견해’가 무엇을 의미하는지 꼼꼼히 독해해 보고, 이것이 오늘날 우리나라 학교 교육과정의 맥락에 주는 시사점이 무엇인지 살펴보고자 한다.

### 가. 학생의 필요와 흥미

타일러는 ‘학생의 필요와 흥미’를 분석하는 것이 교육목표 수립의 출발이라고 하였다. 그는 듀이와 진보주의 교육에서 강조하는 ‘흥미(interest)’의 개념과 중요성을 그대로 활용하였다. 그는 교육과정을 개발할 때 학생의 흥미를 고려해야 학습 동기를 유도할 수 있다고 하였다.

여기에 덧붙여 그가 특별히 강조한 것은 ‘학생의 필요(need)’이다. 그는 ‘필요’라는 개념의 의미를 ‘이상적인 기준과 현재 상태 사이의 격차’로 정의하였다. 그리고 ‘학생의 필요’에 대해 교직원들이 직접 조사해야 한다고 강조하였다(Tyler, 1949, 5-10).

‘학생의 필요’라는 개념은 학교 현장에서 흔히 ‘학생의 요구’라는 말과 혼용되기도 한다. 하지만 타일러가 말하는 ‘필요’의 개념은 ‘요구’와 구분해야 하며, 경영계에서 말하는 ‘고객의 니즈(needs)’와는 더더욱 엄밀하게 구분해야 한다. ‘니즈(needs)’라는 말은 공급자가 소비자의 요구를 정확히 예측하고 이에 맞는 서비스를 제공해야 한다는 맥락에서 사용하는 용어이다. 이러한 소비자주의가 신자유주의 교육정책과 결합되면, 학교는 학생과 학부모라는 수요자의 ‘요구’를 분석하고 이에 적합한 교육 서비스를 제공해야 한다는 논리로 귀결된다. 이른바 ‘교육 시장의 다양화’와 ‘교육소비자의 선택권’을 강조하는 흐름이다.

예컨대 고교학점제 교과목을 편성한다고 가정해 보자. 학생의 ‘요구’를 강조하는 입장에서는 학생이 원하는 과목을 최대한 개설하는 것을 강조할 것이다. 그리고 이때 학생의 요구는 주로

입시와 관련된 사적 이해관계일 가능성이 크다. 그러나 학생에게 진정 ‘필요한 것’은 학생이 ‘요구하는 것’과 다를 수도 있다. 교육과정 개발자가 더욱 주목해야 할 지점은 이 두 가지가 서로 다른 경우이다. 즉 ‘학생이 배우기를 원하는 것’뿐만 아니라 ‘학생이 배워야 할 것’을 더욱 강조해야 할 때도 있다. 예컨대, 학생들이 민주시민교육을 특별히 요구하지 않는다고 할지라도, 학생들에게 민주시민 의식이 부족하다고 판단한다면 마땅히 민주시민교육을 중점에 두는 교육 과정을 운영해야 한다.

이처럼 교육목표 수립 단계에서 특별히 강조해야 할 것은 ‘학생의 필요’ 분석이다. 이는 학교 교육과정 교과목 편성 단계에서 학생을 대상으로 ‘수요 조사’를 하는 차원을 넘어선다. ‘학생의 요구’를 파악하는 주체는 학생 자신일 수밖에 없으나, ‘학생의 필요’를 파악하는 주체는 일차적으로 교사일 수밖에 없다. 물론 학생에게 스스로 ‘자기가 배우고 싶은 것’뿐만 아니라 ‘자기가 배워야 할 것’까지 파악해 보는 기회를 부여하는 것이 교육과정 개발 단계에서 필요할 것이다.

#### 나. 교과 전문가가 답해야 할 질문

우리나라 국가 교육과정은 총론과 교과별 각론으로 구성되어 있다. 교과 교육과정을 개발할 때 교과 전문가의 견해를 중시해야 하는 것은 당연하다. 그런데 여기서 말하는 교과 전문가의 견해가 ‘무엇에 대한 견해’인지가 중요하다. 타일러 이전의 전통적인 교과 교육과정을 옹호하는 이들은 ‘교과의 내재적 가치’를 중시한다. 이들의 관점에 의하면 학교의 교과 교육과정은 장차 그 분야 학문을 본격적으로 연구할 이들을 위한 입문 과정에 해당한다.

타일러는 이 점에 대해 ‘질문의 전환’이 필요하다고 말했다. “학생을 각 분야의 전문가로 기르려면 학교에서 무엇을 가르쳐야 하는가?”라는 질문에서 “각 교과 교육과정은 그 분야의 전문가가 되지 않을 학생에게 어떤 도움을 줄 수 있는가?”, “각 교과 교육과정은 더불어 사는 시민을 기르는 데에 어떤 도움을 줄 수 있는가?”라는 질문으로 바뀌어야 한다는 것이다(Tyler, 1949, 26-27).

만약 타일러의 관점이 타당하다고 여긴다면, 수학과 교육과정 개발자들은 ‘장차 수학자가 되지 않을 학생이 수학을 배워야 하는 이유’가 무엇인지를 생각하고 그것을 수학과 교육과정의 목표로 설정해야 한다. 즉, 수학과 교육과정이란 수학 전공자가 되는 데에 필요한 지식을 체계적으로 습득하는 과정이 아니라, 수학 전공자가 아닌 사람도 갖추어야 할 수학적 역량이 무엇인지를 설정하고 이에 도움이 되는 학습경험을 쌓아가는 과정이 되어야 한다.

이와 같은 견해가 바로 타일러가 말한 ‘교과 전문가가 찾아야 할 답’에 해당한다. 교과 전문가

는 이러한 견해를 교육과정 개발자에게 전달해야 하고, 교육과정 개발자는 이러한 목표를 실현할 수 있는 학습경험을 선정해야 한다. 여전히 학문의 지식 체계 자체가 교과와 동일시되는 경향이 강한 우리나라 교육과정의 현실(소경희, 2010)을 고려해 볼 때, 타일러의 견해는 더욱 존중될 필요가 있다.

## 2. 학습경험의 선정

타일러가 제기한 두 번째 논거는 “교육목표 달성을 위해 어떤 학습경험을 선정해야 하는가?”이다. 그는 ‘교육내용’이라는 용어 대신에 ‘학습경험’이라는 용어를 일관되게 사용하고 있다. 여기에는 듀이의 경험 중심 교육과정 이론(Dewey, 1938)의 영향이 깊게 배어 있다.

교육과정이라는 용어 자체에 ‘교사가 가르친 것’과 ‘학생이 실제로 배운 것’의 의미가 모두 담겨 있다. ‘학생이 실제로 배운 것’은 교육과정 목표나 교사의 의도와 일치할 수도 있지만 그렇지 않을 수도 있다. 이를 중시한 개념이 ‘학습경험’이다. 타일러는 “학습경험이라는 용어의 의미는 교과에서 다루는 교육내용이나 교수 활동과 동일한 의미가 아니”며, “학습경험은 학생과 외적 환경 사이의 상호작용”이기에, “학습은 학생이 자신이 배운 내용과 관련해 어떤 활동을 하느냐”에 의해 이루어진다고 하였다(Tyler, 1949, 63-65).

하지만 이후 타바가 ‘학습경험 선정’ 이전에 ‘교육내용 선정’ 단계를 설정(Taba, 1962)하여 타일러 논거를 수정 보완한 이후, ‘학습경험’이라는 용어가 사실상 ‘교육내용’이라는 용어로 대체되기 시작했다. 그리고 최근의 교육과정 문서는 대부분 ‘교육내용’이라는 용어를 사용하고 있다. 타바는 교육내용과 학습경험을 구분함으로써 ‘내용+방법’으로서의 교육과정 조직 원리를 체계화하려는 의도였지만, 이후에는 듀이와 타일러가 ‘학습경험’이라는 용어를 통해 제기하고자 했던 문제의식 자체가 희박해져 갔다고 볼 수 있다.

하지만 듀이와 타일러가 강조했듯이 학생 입장에서 중요한 것은 ‘교사가 가르친 것’보다 ‘학생이 실제로 배운 것’이다. 그렇기에 교육과정을 개발할 때 “학생에게 어떤 교육적 경험을 하도록 할 것인가?”를 염두에 두는 것이 중요하다. 타일러는 학생에게 실제로 바람직한 학습경험이 이루어지려면 ‘기회의 원리’, ‘가능성의 원리’, ‘만족의 원리’, ‘동목적 다경험의 원리’, ‘동경험 다성과의 원리’ 등 다섯 가지 원리를 생각해야 한다고 제안하였다. 그리고 이 원리에 따라 사고력 계발, 정보 습득, 사회적 태도 형성, 흥미 계발에 도움이 되는 학습경험의 예를 구체적으로 제시하고 있다.

이러한 타일러의 논의를 참고로, 교육과정 연구자와 교사는 국가 교육과정이나 학교 교육과정

에 선정된 학습경험은 어떤 원리와 기준에 따라 선정된 것인지 점검해야 할 것이다. 그리고 학생이 실제로 어떤 학습경험을 하는지 알아보아야 할 것이다. 이를 위해서는 교육과정 개발과 교육과정 평가 단계에서 ‘학생의 목소리’를 경청할 필요가 있다(김수진 외, 2022).

### 3. 학습경험의 조직

학습경험의 조직이란 선정된 학습경험을 체계적으로 엮어가는 방식을 말한다. 타일러는 이를 수직적 조직과 수평적 조직으로 나누었고, 여기에 적용되는 원리를 ‘계속성’, ‘계열성’, ‘통합성’이라 하였다. ‘계속성’은 어떤 학습경험을 여러 번 반복해서 익힐 수 있도록 조직하는 것이고, ‘계열성’은 학습경험을 반복하면서 점차 그 폭과 깊이를 더하도록 조직하는 것이다. 이 두 가지는 학습경험을 수직적, 즉 시간의 흐름에 따라 조직하는 원리이다. ‘통합성’은 학습경험을 여러 교과, 여러 분야를 통합하여 다루는 것을 의미한다. 이는 학습경험이 수평적으로 넘나들도록 조직하는 원리이다(Tyler, 1949, 84-86). 이 세 가지 조직 원리가 결합하면 이른바 ‘나선형 교육과정’이 만들어진다. 타일러는 이 용어를 명확히 제시하지는 않았지만, 이후 브루너가 ‘지식의 구조’ 이론을 정립하면서 ‘나선형 교육과정’을 통해 지식의 깊이와 폭을 심화시켜 가야 한다고 주장했다(Bruner, 1960).

이처럼 학습경험을 효과적으로 조직하려면 학습경험의 기본 단위를 설정해야 한다. 타일러는 학습경험의 단위를 차시, 화제, 단원, 개별 과목, 광역 교과 등으로 나누어 설명하였다. 이 단위는 지나치게 넓어도 지나치게 좁아도 곤란하며, 적절한 단위가 계속성, 계열성, 통합성의 원리에 따라 체계적으로 조직되어야 한다고 강조했다.

우리의 교육과정도 이러한 방식으로 조직되어 있는지 확인해 볼 필요가 있다. 만약 그렇다면, 학생들은 지식을 피상적으로 배우는 것이 아니라 이를 반복해서 익히고 상급 학년에 올라갈수록 심화시켜 배우게 될 것이다. 교과를 분절적으로 배우는 것이 아니라 여러 교과를 유기적으로 연관 지어 배우게 될 것이다. 그렇게 된다면 배움을 포기하는 학생, 피상적인 지식만 아는 학생, 한 분야만 맹목적으로 좋아하고 다른 분야는 아예 외면하는 학생은 줄어들게 될 것이다. 학생들의 실제 학습경험도 이와 같은지 확인해 보아야 한다.

### 4. 평가

타일러의 공헌 가운데 하나는 교육평가를 교육과정의 범주 안으로 포함시켰다는 것이다. 평가

가 교육과정의 일부인 이유는 평가의 목적이 교육목표 도달 여부를 확인하고 그 결과를 교육과정 개선을 위한 자료로 활용하는 것이기 때문이다.

타일러는 평가를 교육목표에 도달했다는 증거를 수집하는 과정으로 보았다(Tyler, 1949, 107-108). 그렇기에 증거를 수집할 만한 평가 방법과 도구를 활용해야 한다. 이런 점에서 타일러는 전통적인 지필평가가 단편적인 지식 습득 여부만 확인할 수 있기 때문에 유용한 평가 도구가 될 수 없고 하였다. 그래서 타일러는 관찰, 설문, 면접, 산출물 등을 대안적인 평가의 방법으로 제시하고 있다. 그래야 학생의 행동 변화를 직접 확인하여 학생의 장단점을 분석할 수 있기 때문이다.

타일러가 말하는 평가는 학생에 대한 평가만을 의미하는 것이 아니라, 교육과정에 대한 평가까지 포함한다(Tyler, 1949, 120-123). 평가를 통해 학생이 교육목표에 도달하지 못했다는 것을 확인하고 나면, 학생의 문제점만을 분석하는 것이 아니라 교육과정의 문제점까지 분석하고 이를 개선해야 한다.

평가에 대한 타일러의 관점은 우리나라의 국가 교육과정에도 그대로 반영되어 있다. 이는 “평가는 학생 개개인의 교육 목표 도달 정도를 확인하고, 학습의 부족한 부분을 보충하며, 교수·학습의 질을 개선하는 데 주안점을 둔다.”라는 2022 개정 교육과정의 문구에서도 확인할 수 있다(교육부 2022).

물론 평가에 대한 타일러의 견해를 비판하는 관점도 존재한다. 타일러 논거는 평가는 사전에 설정된 행동주의적 목표 도달 여부를 결과적으로 확인할 것을 강조할 뿐, 최근 강조되고 있는 ‘학습을 위한 평가(Assessment for Learning)’, ‘학습으로서의 평가(Assessment as Learning)’의 문제의식(Earl, 2013)까지 포괄하지는 못하기 때문이다.

그럼에도 불구하고 평가에 대한 타일러의 견해는 여전히 유효하다. 입시의 영향력을 크게 받는 학교 현장에서는 평가의 목적을 학생의 점수를 확인하고 이를 서열화하는 것으로 인식하고 있기 때문에, 평가의 목적은 ‘교육목표 도달 여부를 확인’하는 것이라는 고전적 명제는 여전히 유효하다. 최근 들어 우리나라에서도 과정중심평가, 성장중심평가 등의 담론을 통해 평가의 본질을 회복하려는 노력이 활성화되고 있다. 이에 더하여 평가 결과를 교육과정 및 교수학습 개선의 자료로 활용하는 실천까지 이어지고 있는지 살펴 볼 필요가 있다.

### Ⅲ. 학교 교육과정 개발 사례에 대한 질적 메타분석 설계

#### 1. 연구 방법 : 질적 메타분석

이 연구에서는 이상에서 언급한 타일러 논거의 현재적 의미를 바탕으로 우리나라 학교 교육과정 개발의 실태를 분석하고자 한다. 이를 위해 광범위한 선행연구 문헌을 대상으로 한 질적 메타분석을 실시하였다.

‘질적 메타분석(Qualitative Meta-synthesis)’은 말 그대로 ‘질적 연구’와 ‘메타분석 연구’의 결합이다. ‘메타분석’은 여러 개별 연구의 결과를 하나로 통합하여 분석함으로써 더욱 신뢰성이 높고 일반화된 결론을 도출하는 방법이다. 여기에는 주로 통계적 처리, 양적 연구가 활용된다. 이러한 양적 연구로 얻을 수 없는 의미를 찾아내고자 도입된 것이 질적 메타분석이다.

질적 메타분석은 개별적인 질적 연구 결과물의 흐름과 성과를 메타적 시각에서 종합적으로 분석하는 연구방법론이다. 질적 연구는 양적 연구가 포착할 수 없는 미세한 특징에 대해 깊이 있는 성찰을 제공할 수 있지만, 개별적 질적 연구는 특정한 연구 대상의 범위를 벗어난 일반적인 경향성이나 흐름을 제공하기는 어렵다. 질적 메타분석은 이러한 한계를 극복하기 위해 ‘개별 질적 연구물에 대한 종합과 비교 분석을 통해 일반화된 해석, 내러티브, 이론을 도출’하는 연구 방법론이다(Sandelowski et al., 1997; 나장함, 2008에서 재인용).

질적 메타분석은 ‘연구 문제 선정’, ‘분석의 준거 선정’, ‘관련 연구물 검색’, ‘준거에 따른 연구 대상 선별’, ‘개별 연구물 분석’, ‘개별 사례 간 비교·분석’, ‘종합적 해석 및 시사점 도출’ 등의 절차를 거친다. 이 연구에서는 “학교의 특성과 학생의 요구, 교사의 자율적 참여에 의해 학교 교육과정을 개발한 사례가 얼마나 있는지, 그리고 그 수준은 어떠한지”를 살피고자 하는 연구 문제에 따라, 교육과정 개발에 대한 권위 있는 이론인 타일러 논거에 근거하여, 우리나라 학교 교육과정 개발 사례에 대한 연구물을 선정하고, 이에 대한 질적 메타분석을 시도하였다.

#### 2. 연구 대상

이 연구와 유사한 대상을 다루고 있는 선행연구로는 안영은 외(2018)의 연구, 임태원·홍후조(2021)의 연구, 성희원·황순영(2023)의 연구가 있다. 이 중 안영은 외(2018)는 초등학교의 교육과정 재구성 사례, 임태원·홍후조(2021)는 교사 개인의 교육과정 재구성 사례, 성희원·황순영(2023)은 특수교사의 교육과정 재구성 사례를 대상으로 질적 메타분석을 수행하였다. 그래서

연구 범위가 ‘학교 차원의 교육과정 개발’ 사례를 포괄하지 못하고 있다.

그래서 이 연구에서는 학교 혹은 학년 차원에서 교사들의 집단적 숙의를 통한 교육과정 개발이 이루어진 사례를 연구대상으로 선정하였다. 우선 ‘학교 교육과정 개발’, ‘교육과정 재구성’ 두 가지 키워드를 검색하여 수십 편의 논문을 살펴보았다. 이 중 교사 개인의 실천이나 교과내 교육과정 재구성 사례는 분석 대상에서 제외하고, 학년 혹은 학교 교육과정 전반에 대해 교사들의 집단적 숙의가 이루어진 사례를 분석 대상으로 삼았다. 최종적으로 선정된 분석 대상은 <표 1>에 제시된 10편의 연구물의 14개 학교 사례이다.

〈표 1〉 질적 메타분석 대상 논문

연번	연구자	연도	제목	연구 대상 학교
1	김현진	2016	초등학교 역량기반 교육과정 재구성 사례연구	A초등학교
2	염대성	2016	혁신학교 교사의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례 연구	B초등학교
3	임은미	2016	학교혁신초기 교사들의 교육과정 재구성 협의 경험에 관한 사례연구	C초등학교
4	이주현 외	2017	역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석	D초등학교
5	신은희	2019	교육과정 변화에 대한 신제도주의 분석	E초등학교 F초등학교 G중학교
6	이주현 외	2019	혁신학교 교육과정 편성·운영 실태 분석	H초등학교 I중학교 J중학교
7	이형빈	2020	학교의 공동체적 가치에 기반한 학교교육과정 개발 가능성 탐색	K중학교
8	강윤주	2020	학교교육과정 형성 모형 연구	L초등학교
9	안혜정	2023	교사학습공동체를 기반으로 한 주제 중심 통합교육과정 운영 사례 연구	M고등학교
10	이형빈 외	2023	학생이 참여하는 학교교육과정 개발 운영 실행연구	N중학교

이 연구물이 다루고 있는 대상은 모두 14개 학교의 사례(초등학교 8개, 중학교 5개, 고등학교 1개)이다. 14개의 사례는 안영은 외(2018)의 연구(9개 학교 사례), 임태원·홍후조(2021)의 연구(12개 학교 사례), 성희원·황순영(2023)의 연구(9개 학교 사례)를 통해 보더라도 연구의 타당성을 확보하기에 적지 않은 사례라 할 수 있다.

이들 학교는 모두 각 시도교육청에서 혁신학교로 지정된 학교이다. 연구자가 혁신학교 사례를 의도적으로 표집한 것이 아니라, ‘교사, 교과별 교육과정 재구성’을 넘어 ‘학년, 학교 차원의 교육

과정 개발'까지 확장된 실천은 결과적으로 모두 혁신학교에서 이루어진 사례로 확인되었다. 교육과정 재구성, 수업 및 평가 혁신, 교사학습공동체 등의 실천이 어느 정도 성숙한 이후에야 학교 교육과정 전반에 대한 접근이 이루어질 수 있다는 점에서, 이러한 사례가 모두 혁신학교에서 나온 것은 자연스러운 현상이라 할 수 있다.

#### IV. 타일러 논거에 따른 질적 메타분석 결과와 시사점

##### 1. 교육과정 목표 수립 : '학생의 필요'와 '역량' 중시

우리나라 학교들은 대체로 12월에 '학교 교육과정 평가회'를 통해 당해 연도 교육과정 운영의 성과를 분석하고, 2월에 '학교 교육과정 워크숍'을 통해 새 학년도 교육과정 계획을 수립한다. 이때 학교 교육과정의 목표를 새롭게 수립하기도 한다. 특히 학교를 새로 여는 신설학교나 혁신학교 등으로 지정될 경우 학교의 교육철학과 비전을 공유하고 학교 교육과정 목표를 수립하는 일이 매우 중요한 과제가 된다.

연구 대상 학교들 역시 학교 교육과정 목표를 수립하는 과정에서 교사들이 숙의 과정이 이루어졌다. Tyler(1949)는 교육과정 목표 수립의 원천으로 '학생의 필요와 요구 분석', '현대 사회에 대한 분석', '교과 전문가의 견해' 세 가지를 제시하였는데, 연구 대상 학교 교사들은 이 중 주로 '학생의 필요'에 초점을 맞춰 교육과정 목표를 수립하는 경향을 보였다.

우리 학교 아이들에게 필요한 것, 우리 아이들이 성장하고 발달하는 데 도움 줘야 하는 것, 학교가 어떤 역할을 해줘야 하는가, 여기에서 고민을 시작했으면 좋겠다는 생각이 들어요. 아이들이 산만하다, 경청을 못한다 하면, 경청하는 어린이 상을 만들어야 하는 거잖아요. 우리 학교에 다양한 학력 수준의 아이들이 있잖아요. 저는 아이들이 그런 격차를 덜 느낄 수 있는 편안함과 자신감을 가지고, 배움이 즐겁다는 걸 느꼈으면 좋겠어요. (L초등학교 교사)

우리가 교육과정 재구성 처음 했을 때 우리 학교 아이들은 어떤 삶을 살고 있고 3년의 학교생활로 어떤 아이로 성장했으면 하는지 선생님들이 나눴어요. 우리 학교 아이들에게 이 지역적인 특성으로 아이들이 자존감이 떨어지고 기본적인 생활 습관이 안 되고 배려의 마음이 없다, 그러면 이 자존감, 배려를 가지고 한 번 교육과정 안에 녹여내자는 학교 교육목

표를 세웠어요. 그리고 그 학교 교육목표를 교과안에서 어떻게 실현할 것인가. 이것을 녹여낸 거죠. (G중학교 교사)

당시 가장 큰 문제로 대두된 것은 학생생활교육, 특히 따돌림 문제였어요. 예전에는 창의적 체험활동 시간에 회복적 생활교육을 도입했는데, 이제는 수업시간에 학생들의 삶과 연관된 주제를 교과 통합 교육과정으로 다루자고 논의했죠. 그 결과 여러 가지 주제를 다뤘는데, 이러한 주제를 통해 궁극적으로 지향하는 교육이 무엇인지 정립해야 할 필요가 생겼어요. 그러면서 학교 교육과정의 궁극적 가치를 ‘평화’로 정하게 되었어요. (K중학교 교사)

교사들은 ‘우리 학교 아이들에게 필요한 것, 우리 아이들이 성장하고 발달하는 데 도움 줘야 하는 것’을 교육과정의 목표로 인식하고 있었다. L초등학교에서는 ‘경청하는 태도’와 ‘기초 학력’, G중학교에서는 ‘자존감’과 ‘배려’, K중학교에서는 ‘따돌림 없는 평화로운 관계’를 ‘학생의 필요’로 여겼다. 그리고 이렇게 학생의 필요를 분석한 후, 이에 따른 가치를 모든 교과 교육과정에 반영하고자 하였다. 특히 K중학교는 ‘평화’를 학교 교육과정의 핵심 목표로 선정하고 다음과 같이 학교 교육과정 문서에 ‘평화 교육과정’의 의미를 명시하였다.

평화를 의미하는 히브리어 ‘shalom’은 전쟁 없는 상태를 넘어, 정의와 평등에 기초하여 모두가 최상의 존재 상태를 유지하는 상태를 의미한다. 평화교육은 인간의 삶을 구성하고 있는 네 차원(개인적 차원, 관계적 차원, 공동체적 차원, 세계적 차원)에서 상생의 관계를 맺어갈 수 있는 능력을 기르는 것이다. 우리는 평화교육을 개인적 차원에서 스스로를 이해하고 다른 사람과 공동체, 세계, 자연과의 올바른 관계를 맺고 그 속에서 일어나는 여러 갈등과 문제를 이해하고 해결하는 안목과 힘을 길러주는 교육으로 규정하고자 한다. (K중학교 교육과정 계획서 중에서)

‘학생의 필요’에 대한 분석으로부터 시작한 학교 교육과정 목표는 ‘자존감’, ‘배려’, ‘평화’와 같은 추상적인 가치로 진술될 수도 있지만, 이를 바탕으로 ‘바라는 인간상’이나 ‘역량’을 제시하는 경우도 있다. K중학교는 ‘평화’라는 교육과정 목표를 학년별 교육과정으로 구체화하기 위해 ‘1학년에게 바라는 모습’, ‘2학년에게 바라는 모습’, ‘3학년에게 바라는 모습’과 같은 인간상을 설정하였다.

○ 1학년에게 바라는 모습 : 중학교에 입학하여 나를 사랑하고 공동체 속에서 다름을 인정 하며 갈등이 생겼을 때 그 갈등을 다루는 방법을 배우고, 건강하고 창조적인 삶을 사는

사람이 되기 위한 방법을 배운다.

○ 2학년에게 바라는 모습 : 사춘기의 절정에 있는 아이들이 다른 사람의 감정과 생각을 공감하고 수용하는 과정을 통해 나를 이해하고 사랑하는 방법을 배우며, 공동체 속에서 롤 모델을 찾고 자신의 몫을 다하며 조화롭게 살아가는 방법을 배운다.

○ 3학년에게 바라는 모습 : 중학교 생활을 마무리하는 3학년으로서 나를 알고 표현할 수 있으며 인권과 평화에 대한 감수성을 향상시킨다. 또한, 공동체 속에서 조화롭게 어울리며 자신의 이야기를 만들어 가는 방법을 배운다. (K중학교 교육과정 계획서 중에서)

또한 학교 교육과정 목표를 학생이 지녀야 할 ‘역량’으로 제시하는 학교도 있다. ‘역량 중심 교육과정’은 2015 개정 교육과정부터 강조되었지만, 일부 학교에서 그 이전부터 역량 개념의 중요성을 인식하고 학교 나름의 역량을 설정하기도 했다.

역량을 강조하는 이유는 내가 학생에게 심어주고 싶은 덕목이나 행동 특성을 가르쳤을 때 학생의 내면의 변화, 행동의 변화를 어느 정도 도달했는가 확인할 수 있도록 하자는 거예요. 교사의 입장에서 무엇을 가르친다는 것이 중요한 것이 아니라 학생들이 무엇을 배웠는가가 중요해요. 내가 가르쳤는데 학생에겐 없다? 왜 그러지? 자신의 교육행위와 무엇을 어떻게 왜 가르쳐야 하는 가르침에 대한 반성과 성찰을 하게 되겠죠. 그것을 교사들이 스스로 성찰하는 방법을 제시하는 것이 역량 개념이죠. 그러기 때문에 교사의 입장에서 상당히 어려운 일일 수 있으나 교육의 질적 변화를 가지고 오는 키워드라고 생각해요. (A초등학교 교사)

국가에서 제시한 여섯 가지 역량을 한 번에 할 수도 있겠지만, 좀 더 현실적으로 보면 학교마다 지역마다 상황이 달라요. 예를 들면, 서울 ○○동 같은 경우 학생들이 서로 발표를 잘하지만 남의 말을 들어주는 역량이 부족하다면 그런 역량을 길러야겠고, 우리 학교 같은 경우에는 말하는 역량, 소통하고 문제를 해결하는 역량, 지식·정보, 지식을 처리하는 역량이 필요하거든요. 학교마다 상황이 다르기 때문에, 그 학교에 맞는 역량을 먼저 파악하고 설정하는 것이 중요하다고 생각해요. (D초등학교 교사)

A초등학교 교사들은 2015 개정 교육과정이 도입되기 이전부터 역량 개념을 도입하였다. A초등학교 교육과정에 제시된 역량은 ‘창의력, 문제해결 능력, 기초학습 능력, 정보처리 능력, 자기주도적 학습능력, 의사소통 능력, 시민의식, 문화예술성, 생태 감수성’이다. D초등학교 교사들은 국가 교육과정을 참고로 하되 거기에 제시된 역량을 그대로 활용하는 것이 아니라 지역의 상황, 학생의 특성이 다르기 때문에 역량을 새롭게 설정해야 한다고 보았다.

이상에서 언급한 학교들은 ‘학생의 필요’로부터 출발하여 교육과정 목표를 수립하고, 이를 ‘인간상’이나 ‘역량’ 개념으로 나타내었다. K중학교의 경우 국가 교육과정보다 훨씬 구체적으로 학년별 인간상을 제시하였고, A초등학교의 경우 국가 교육과정보다 먼저 학교가 지향해야 할 역량을 제시하였으며, D초등학교에서는 국가 교육과정을 참고로 하되 학교의 상황에 맞는 역량을 별도로 제시하였다.

이들 학교가 인간상이나 역량을 교육과정 목표로 제시한 이유는 단편적 지식 위주 교육의 한계를 넘어서기 위한 것이었다. 학생의 필요를 분석하고, 학생이 지향해야 할 모습을 그려보며 교사들이 스스로 교육목표를 제시하였다. 또한 행동 목표와 내용 목표와 같이 지엽적인 방식으로 교육목표를 제시하는 것이 아니라, 이를 포괄하는 역량 개념을 제시한 것도 매우 의미 있다고 할 수 있다.

## 2. 학습경험의 선정 : 통합 교육과정 주제 선정

앞에서 언급했듯이, 타일리는 ‘교육내용’이 아닌 ‘학습경험’이라는 용어를 사용하였다. 이는 ‘학생이 실제로 학교에서 배운 것’, ‘학생의 성장에 의미 있는 교육적 경험’을 강조하기 위함이다. 학생이 의미 있는 교육적 경험을 하도록 하기 위해서는 학교가 구체적인 교육목표를 선정해야 한다.

전통적인 교과 중심 교육과정에 따르면 교사는 교과에 내재된 지식 그 자체를 가르치면 그만이다. 학생이 그것을 배우는 과정에서 배움의 즐거움이 아닌 고통을 경험하더라도 이는 지적 훈련에 불가피한 과정일 따름이다. 하지만 그 결과 ‘학생들이 배움으로부터 도주하는 현상’(佐藤學, 2000)이 심각하게 나타난다. ‘수업 시간에 자는 아이들’이 그러한 수업 소외를 나타내는 대표적인 현상이다(성열관, 2018).

그렇기에 교사들은 전통적인 교과 지식을 넘어 학생에게 의미 있는 학습경험을 하려면 학교가 무엇을 가르쳐야 하는지에 대해 고민하게 되었다. 혁신학교 운동 이후 많은 학교에서 ‘주제 중심 통합 교육과정’과 ‘프로젝트 수업’을 활성화한 이유가 여기에 있다.

학교 목표가 정해진 다음에는 공은 학년으로 넘어가죠. 동학년 선생님들과 끊임없이 협의 를 해요. 동학년 모임에서 작년도 교육과정 반성회 자료, 교과서, 지도서 등을 쪽 펼쳐 놓고 같이 공부해요. 이 주제가 어떨까? 저 주제가 어떨까? 그런 협의의 시간이 모여서, 우리 학년의 주제를 찾게 되죠. 그리고 그 주제에 맞추어, 학년의 교과, 창체, 학년 행사 등의 교육과정을 완전히 섞어요. 판을 다시 짜는 거죠. 단원 순서대로의 진도가 아닌, 완전히

재구성하여 교육과정이 진행되는 거죠. (B초등학교 교사)

우리 학교에는 학교 철학과 비전이 있고, 학년별 교육목표가 있어요. 그리고 그것을 바탕으로 해서 학년별로는 그러한 인간상을 구현할 수 있도록 수업과 교육과정 프로그램을 기획해요. 그러니까 교과별로 우리가 설정한 인간상을 바탕으로 해서 수업으로 녹여낼 수 있도록 학년별로 프로젝트를 하나 만들어내는 거죠. (I중학교 교사)

B초등학교 교사가 말했듯이, 학교 교육과정 목표를 수립한 이후 초등학교에서는 학년 교육과정을 구체적으로 설계한다. 이때 중심이 되는 것은 학년별 교육과정 주제이다. 이 주제는 통합 교과적 성격을 갖고 있어서 이를 중심으로 개별 교과와 창의적 체험활동이 다시 재구성된다. 이러한 방식은 중등학교에서도 마찬가지이다. 중등학교는 담임교사가 모든 교과를 담당하는 초등학교와 달리 교과 간 분절이 명확하다. 대부분의 중등학교에서는 교과 간 연계를 특별히 염두에 두지 않고 교육과정을 운영한다. 하지만 학교 교육과정의 목표를 구현하기 위해서는 여러 교과를 아우를 수 있는 범주가 필요하다. 그래서 I중학교 교사들은 교육과정 목표를 교과 수업을 통해 구현하기 위해서는 학년별 프로젝트가 필요하다고 보고 있다. 이러한 교과 통합 교육과정 주제를 선정하기 위해서는 교사들의 심도 깊은 숙의 과정이 필요하다.

교사 1 : 기후 위기도 결국은 문명의 문제점이죠. 생태와 생명을 존중하지 않는 것 때문에 이렇게 된 거니까. 그럼 우리가 해결하려면 어떻게 해야 되겠나 이렇게 주제를 좁혀야 하는데.

교사 2 : 그럼 생태전환이라는 큰 주제를 교과별로 접근해야 하는 건가요?

교사 3 : 그렇게 해도 될 것 같은데, 뭔가 학생 생활이랑 연결시키려면 어떻게 해야 하죠?

교사 1 : 예를 들어 생태전환을 위해 나는 어떻게 할 수 있는가가 주제가 되어야 하겠죠.

교사 3 : 생태전환 너무 큰 주제이지 않을까요?

교사 4 : 애들이 생태전환이 필요하다고 생각할까요?

교사 1 : 지금 코로나 이 상황을 보면 우리가 이제까지 살았던 삶의 방식과는 뭔가 좀 다르게 살아야 한다고 생각하지 않을까요? 워낙 큰 충격이 왔기 때문에 지금 이 시점을 맞춰서 이야기를 전개해 나간다면 애들한테 설득력이 있을 것 같아요. (M고등학교 교사학습공동체 대화 내용)

M고등학교는 교사학습공동체를 통해 통합 교육과정의 주제로 '생태교육'을 선정하였다. 위에 언급되어 있듯이 이 주제를 선정한 이유는 '코로나 사태로 인한 충격', '문명 전환의 필요성'이었

다. 이는 교사가 현대 사회에 대한 성찰을 통해 선정한 교육과정 주제에 해당한다. 이와 동시에 교사들은 학생들이 이 주제를 ‘과연 필요하다고 생각’할지가 중요하다고 보았다. ‘생태전환’이라는 커다란 주제가 학생들에게 의미 있는 학습경험으로 다가가려면 ‘뭔가 학생 생활이랑 연결’하는 접근이 필요하다고 보았다. 이처럼 교사들은 학습경험을 선정할 때에는 현대 사회에 대한 분석, 학생의 흥미에 대한 분석, 실제 생활과의 연계성 등을 중시해야 한다고 보고 있다.

이처럼 혁신학교에서 이루어지고 있는 교육과정 재구성의 핵심 매개는 ‘교과 통합적 주제’이다. 이는 초등학교뿐만 아니라 교과 간 단절이 명확한 중등학교에서도 마찬가지이다. 국가 교육과정 문서에서도 ‘범교과 학습 주제’가 제시되어 있지만, 교사들은 이 중 하나를 골라 쓰는 것이 아니라 학교의 실정, 학생의 삶, 사회적 쟁점 등을 고려하여 주제를 새롭게 선정하고 있으며, 이 속에서 깊이 있는 숙의가 이루어지고 있다.

다만 연구 대상 학교들에서 선정된 교육과정 주제가 실제 학생들에게 의미 있는 경험을 제공하고 있는지에 대해서는 명확한 검토가 이루어지지 않고 있는 실정이다. 타일러는 학습경험 선정의 원리로 ‘기회의 원리, 만족의 원리, 가능성의 원리, 동목표 다경험의 원리, 동경험 다성과의 원리’를 제시하였는데, 이러한 원리가 구현되고 있는지를 확인하기 위해서는 결국 학생의 목소리가 교육과정 개발과 운영에 반영되어야 한다.

하지만 연구 대상 학교 가운데 학생의 의견을 교육과정에 공식적으로 반영하는 절차를 마련한 학교는 N중학교가 유일하다. N중학교에서는 ‘학생교육과정위원회’를 구성하여 학교 교육과정 개발, 운영, 평가 전반에서 학생들이 공식적으로 참여할 기회를 제공하고 있다.

‘나에 대해 배우고 싶은 것’, ‘세상에 대해 배우고 싶은 것’, ‘나의 진로를 개척하기 위해 배워야 하는 것’, ‘내가 더 성숙해지기 위해 배워야 하는 것’에 대한 교육과정 주제 목록을 작성하도록 하였다. 학생 위원들이 작성한 질문은 “나의 꿈은 언제 생길까?”, “사춘기는 언제 시작해서 언제 끝날까?”, “왜 범죄는 사라지지 않을까?”, “차별은 사라질 수 있을까?”, “어떤 노력을 해야 꿈을 이룰 수 있을까?”, “나와 생각이 다른 사람을 어떻게 이해할 수 있을까?” 등이었다. 이 질문은 이후 교사들이 설계한 주제 중심 통합교육과정에 직접 반영되었다. (N중학교 참관 기록)

이와 같이 N중학교 학생교육과정위원회는 교육과정 주제를 교사에게 제안하고, 교사는 이를 주제 중심 통합 교육과정에 반영해 왔다. 또한 학교 교육과정 운영과 수업에 대한 학생의 의견을 모아 수시로 교사에게 전달하는 역할, 학교 교육과정 평가회에 학생을 대표하여 참여하는 역할을 하였다. 이처럼 N중학교에서는 학생의 필요와 요구를 분석하여 교육과정 주제를 선정하는

주체를 교사로 한정하는 것이 아니라, 학생들도 스스로 자신의 요구와 필요를 책임감 있게 생각해 보는 기회를 제공하고 있다.

### 3. 학습경험의 조직 : 나열적 제시 혹은 나선형 조직

학습경험을 선정한 이후에는 이를 효율적으로 조직하는 작업이 필요하다. 타일러는 효율적인 학습경험 조직의 원리로 계속성, 계열성, 통합성의 원리를 제시하였다. 학생에게 의미 있는 학습경험을 제공하려면, 이를 일회적인 체험으로 머무르게 해서는 곤란하다. 그 학습경험을 여러 번 반복할 수 있도록 해야 하고, 학생의 발달 단계에 따라 그 폭과 깊이를 더해 가야 하며, 여러 영역을 통합적으로 아우를 수 있도록 해야 한다.

하지만 연구 대상 학교들은 대부분 학습경험 조직에 대한 고려가 미흡한 것으로 보인다. 대부분의 학교가 통합 교육과정 주제를 선정하고 있지만, 이 주제들이 서로 유기적 관련성을 갖지 못한 채 아래 L초등학교의 사례처럼 산발적으로 나열되어 있는 경우가 대부분이다.

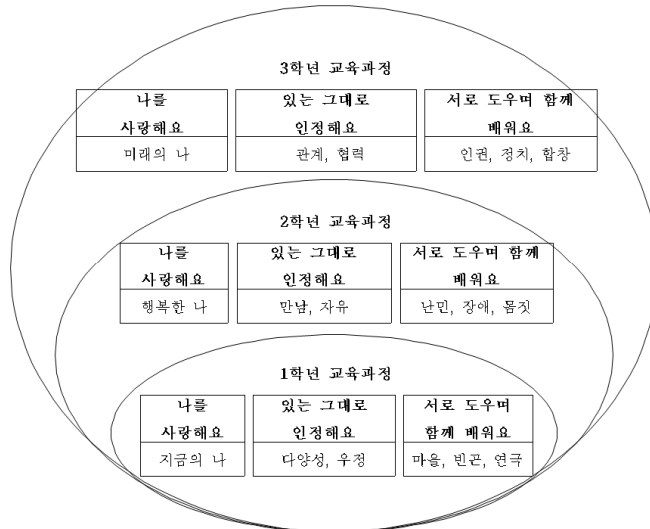
〈표 2〉 L초등학교 통합 교육과정 주제 조직

학년	주제1	주제2	주제3	주제4	주제5	주제6
1	학교	봄	여름	가을	겨울	
2	몸	봄	여름	가을	세계 여행	겨울
3	나는야 문화 해설사	옛날엔 어땠을까?	출동! 환경 탐험대	나혼자 산다? 다함께 산다!		
4	함께 만드는 우리반	학생 자치	원흥이 마을	구룡산과 두꺼비	성안길 프로젝트	온작품 읽기
5	환경과 우리 생활	네모 돼지의 꿈	아는 만큼 보인다	가만히 들여다 보면	조선 시그널	
6	우리가 만드는 사회	우리 동네 두꺼비	부모님, 고맙습니다!	나를 찾아 떠나는 여행	더불어 사는 우리	세계 여행

L초등학교 교사들은 동학년 모임을 통해 교육과정 주제를 선정하였다. 1~2학년은 이미 통합교과가 존재하고 있기에 별도의 주제를 선정하지는 않았지만, 나머지 학년에서는 학교 교육과정 목표와 학생의 필요를 고려하여 다양한 주제를 선정하고 이를 중심으로 여러 교과를 통합적으로 운영하고 있다. 하지만 학년과 학년, 주제와 주제 사이에 어떤 위계가 존재하는지 그 정합성을 찾아보기 어렵다. Tyler(1949)가 말한 계속성, 계열성, 통합성의 원리 중 교과 간 통합성의 원리는 실현되고 있으나, 학습경험의 계속성과 계열성의 원리는 제대로 구현되지 못하고 있다. L초

등학교뿐만 아니라 대부분의 학교가 이와 비슷한 상황이다.

하지만 K중학교 교육과정에서는 통합 교육과정 주제를 학년별 위계에 따라 조직하려는 시도가 나타나고 있다. 여기에는 다양한 교육과정 주제가 ‘나를 사랑해요(나)’, ‘있는 그대로 인정해요(타인)’, ‘서로 도우며 함께 배워요(공동)’ 등 세 가지 영역으로 범주화되어 있고, 이 범주가 학년별로 반복되고 있으며, 범주 내 세부 주제는 학년별 위계에 따라 점점 심화하는 방식으로 조직되어 있다. 예를 들어, ‘나를 사랑해요’라는 범주 안에는 ‘지금의 나(1학년)’, ‘행복한 나(2학년)’, ‘미래의 나(3학년)’라는 세부 주제가 학년의 특성에 맞게 위계화되어 있고, ‘서로 도우며 함께 배워요’라는 범주 안에는 ‘마을(1학년)’, ‘장애(2학년)’, ‘인권(3학년)’이라는 세부 주제가 수준별로 위계화되어 있다. 이를 전반적으로 보면 나선형 교육과정 구조를 지니고 있다.



[그림 1] K중학교 교육과정 주제 조직 형태

K중학교와 같은 방식으로 교육과정 주제가 조직되어 있다면, 학생들은 유사한 주제를 반복적으로 배우면서도 이를 학년별 위계에 따라 더욱 심화시켜 배우게 될 것이다. 이러한 교육과정 주제 조직 형태가 학생들의 학습경험을 성숙시키는 데에 더욱 도움이 될 것이다.

앞에서 언급했듯이 국가 교육과정에서조차 일부 교과 교육과정의 경우 학습경험 조직의 원리에 대한 고려가 미흡하다. 또한 연구 대상 학교의 사례를 종합적으로 볼 때, 교육과정 재구성을 적극적으로 실천하고 있는 혁신학교에서도 아직은 ‘학습경험 조직의 원리’에 대해 본격적으로 관심을 기울이지는 못하고 있는 것으로 보인다. 향후에는 ‘학습경험 선정’ 못지않게 ‘학습경험

조직'에 대한 관심과 실천이 본격화되어야 할 것이다.

#### 4. 평가 : 평가의 본질을 회복하려는 시도와 그 한계

평가는 학생의 교육목표 달성 여부를 확인하고 이를 바탕으로 교육과정과 교수학습을 개선하는 데에 목적이 있다. 하지만 우리나라 교육 현실에서 평가는 학생을 서열화하는 도구 역할을 해왔고, 그 영향이 고등학교는 물론 초등학교까지 미치고 있다. 그렇기에 교사들은 평가의 본질을 회복해야 교육과정과 수업의 혁신을 이룰 수 있다고 보고 있다.

평가를 교육과정의 결과로 보지 않고 교육과정의 시작이라고 보자, 그런 전제를 하게 되었던 거고요. 교육과정을 좀 더 근본적으로 보려면, 혹은 수업을 바꾸려면, 평가를 우리가 바꿔보아야 하지 않겠느냐. (C초등학교 교사)

C초등학교 교사들은 교육과정에 대한 논의에 앞서 평가에 대한 논의부터 출발했다. 그 이유는 초등학교임에도 불구하고 학부모들이 평가에 대해 매우 예민한 태도를 보였기 때문이다. 그래서 C초등학교 교사들은 평가의 본질을 생각하고, 평가를 바로잡는 것을 교육과정 재구성의 출발로 보았다. 과거에는 평가를 교육과정과 별개의 것으로 인식하였으나 평가가 교육과정의 중요한 일부임을 인식하고 이를 바로잡으려는 노력을 통해 평가의 의미뿐만 아니라 교육과정의 본질에 다가가게 되었다.

F초등학교와 H초등학교 교사들 역시 평가혁신의 필요성을 깊이 공감하고 있었다. F초등학교 교사들은 수행평가, 과정중심평가 등 평가의 형태를 바꾸는 것뿐만 아니라 평가라는 개념 자체를 새롭게 바꿀 필요를 인식하고 이를 실천하기 위해 노력했다.

저는 '평가'라는 말을 없애고 싶어요. 대신에 '관찰'이라는 말로 대체하고 싶어요. 아이들을 지켜보고 저 아이가 무엇이 필요한지 지원할 수 있는 거요. '관찰'을 하면 이를 학부모와 '소통'을 해야죠. 학부모와 이야기하면서 아이가 했던 결과물을 놓고 아이가 변화한 점을 이야기할 수 있는 거죠. 그런 이야기를 하는 것 자체가 상담이자 소통의 과정이죠. 학부모들이 거의 빠지지 않고 상담에 참여하는 이유가 그런 방향성이 있기 때문인 것 같아요. (F초등학교 교사)

F초등학교에서는 '평가'라는 말 대신 '관찰', '소통'이라는 용어를 일상적으로 사용하고 있다. '평가'라는 기표가 '성적 매기기'라는 기의와 자꾸 연결되기 때문이다. 그래서 아예 용어를 '(학

생에 대한) 관찰’과 ‘(학부모와의) 소통’이라는 용어로 바꿈으로써 평가의 본질을 회복하고자 한다.

우리 학교에서는 성장평가라는 말을 사용을 하면서 ‘아이들의 성장 과정을 평가해야 한다.’라는 의미를 살리려고 해요. 성장평가는 철학과 관점의 문제인 거예요. 한 명의 낙오자도 없도록 하는 것, 그 아이가 중간에 어떤 배움의 과정을 겪었는지, 혹은 동료 아이들 사이에서 시너지가 일어났을 때 그것을 발견해내는 것이, 우리 학교에서 이루어지는 대부분의 평가 관점이에요. (H초등학교 교사)

H초등학교 역시 ‘성장평가’라는 용어를 의도적으로 사용하면서 평가에 대한 ‘철학과 관점’을 바꾸려고 하고 있다. 위에 언급되어 있듯이 ‘성장평가’란 ‘배움의 과정’을 관찰하는 것, ‘동료 사이의 협력’이 이루어지도록 하는 것, ‘한 명의 낙오자도 없도록’ 모든 학생을 성장시키는 것을 의미한다. 이처럼 F초등학교와 H초등학교에서는 평가에 대한 새로운 개념이 담긴 용어를 활용함으로써 평가의 본질을 회복하고자 노력하고 있다.

중등학교에서도 평가 혁신을 위한 노력이 이루어지고 있다. 그 방향은 수행평가와 논술형 평가를 확대하는 것, 이에 대한 피드백을 구체적으로 제공함으로써 학생이 목표에 도달할 수 있도록 돕는 것이다.

우리 학교에서 지필평가는 기말고사밖에 없거든요. 그리고 지필평가도 객관식 문제는 없어요. 전 과목이 다 서술형 100%로 보고 있어요. 지필평가를 하면서도 최대한 암기해서 쓸 수 있는 것보다는 내용을 충분히 이해를 했을 때 서술할 수 있는 평가가 되게끔 문제를 내려고 해요.

우리 학교 선생님들은 피드백을 적극적으로 해주세요. 제가 생각하는 평가 혁신의 중점도 사실은 피드백인 것 같아요. 아이들은 점수와 상관없이 피드백을 받고 싶어 해요. 내가 이렇게 썼는데, 여기서 뭐가 잘못됐고 나중에 어떻게 써야 좋은 것인지 피드백을 받고 싶다고 자발적으로 말하는 아이들이 있거든요. 이게 진짜 평가구나, 이런 생각이 들었습니다. (J중학교 교사)

하지만 J중학교와 같은 사례가 중등학교에서 일반적인 것은 아니다. 입시와 연결되어 있는 중등학교에서의 평가 혁신은 한계에 부딪히게 마련이다. 혁신학교에 관한 여러 연구 가운데 고등학교 평가 혁신의 사례를 다루고 있는 것은 거의 없다시피 하다. 앞에서 언급했듯이 M고등학교는 어느 고등학교와 달리 주제 중심 통합 교육과정을 적극적으로 운영하고 있으나, 평가에서

는 다음과 같이 근본적인 어려움을 겪고 있다.

학생들은 평가와 관련하여 두 가지 정도의 문제를 제기했다. 교과서 외의 텍스트를 활용할 때 시험 대비를 위한 자습서나 문제집과 같은 참고 자료가 없다는 것, 수행평가 기간이 길었던 것 등이다. 학생들은 주제와 관련된 수업과 활동을 하고 이를 수행평가로 다루는 것은 긍정적이나 정기고사의 지필평가로 이어지는 것에 대해 부담을 느낀다고 하였다. 학생들은 중학교를 거치면서 교과서의 시험 범위에 해당하는 자습서나 문제집을 통해 시험을 준비하는 훈련에 익숙해져 있다. 주제 중심으로 수업을 할 경우 주제에 맞는 텍스트를 선정하여 수업을 진행하게 되는데 이것이 지필평가로 이어질 때 어떻게 준비해야 하는지, 어떤 형태로 문제가 출제될지 짐작할 수 없어 불안해했다.

다른 하나의 문제는 수행평가의 부담이다. 교육과정 재구성 또는 통합교육과정 운영에서는 학생활동 중심의 수업을 통해 학생의 다양한 역량을 개발하기 위해 수업과 연계된 평가가 중요하며, 이를 위해 수행평가 비중이 높은 편이다. 수행평가는 지필평가로는 알 수 없는 학생들의 다양한 모습을 발견하게 해주며, 교과목의 목표와 의미에 맞는 수업과 학생 성장에 기여하는 평가를 진행한다는 점에서 긍정적이지만 업무 부담의 증가 및 공정성 시비 등에서 어려움이 있다. 학생들 입장에서는 수행평가가 질 좋고 재미있는 수업을 할 수 있게 해주며, 수업에 적극적으로 참여하는 것이 평가에 자연스럽게 반영된다는 점에서 좋다. 그러나, 여러 교과에서 모두 수행평가를 진행했을 때 부담이 커지는 것이 사실이다. (M고등학교 참관 기록)

이처럼 초등학교, 중학교, 고등학교로 학교 급이 올라갈수록 평가 혁신이 여러 한계에 부딪히는 것이 사실이다. 그 근본적인 이유는 대입의 요구에 따른 상대평가 시스템이다. 타일러는 평가의 목적이 교육목표 도달 여부를 확인하는 데에 있다고 했다. 이 관점에 따르면 평가의 기본은 준거지향평가(절대평가)이다. 우리나라의 국가 교육과정 문서에서도 “평가는 학생의 교육 목표 도달도를 확인하고 교수·학습의 질을 개선하는 데에 주안점을 둔다.”(교육부, 2015)라고 명시되어 있어, 타일러의 관점을 그대로 따르고 있다. 그럼에도 불구하고 고등학교에서의 평가는 여전히 석차 등급을 산출하는 방식의 규준지향평가(상대평가)를 적용하고 있는 모순점을 보이고 있다.

타일러 논거에 비추어 볼 때 또 한 가지 아쉬운 점은 ‘평가 결과를 교육과정 및 교수학습 개선에 활용’하는 사례는 찾기 어렵다는 점이다. 타일러는 학생 평가 결과를 통해 교육과정의 문제점과 그 원인에 대한 다양한 자료를 얻어내고 이를 바탕으로 학교 교육과정을 개선할 것을 권하고 있다(Tyler, 1949, 131-132).

물론 학교마다 주기적으로 ‘학교 교육과정 평가회’를 진행하고 있다. 이때 주로 참고하는 자료는 학생 대상 설문 조사이지 학생 평가 결과는 아니다. 즉 ‘학생 평가’와 ‘학교 교육과정 평가’가 별개로 분리된 채 둘 사이의 환류가 이루어지지 못하고 있다. ‘평가 결과에 대한 피드백’은 학생에게도 제공되어야 하지만, 학교 교육과정을 개선하는 데에도 활용되어야 할 것이다.

## V. 결론

이 연구에서는 10편의 선행연구에 나타난 14개 학교의 교육과정 개발 사례에 대한 질적 메타 분석을 타일러 논거를 바탕으로 수행하였다. 이를 통해 얻을 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, Tyler(1949)가 제시한 교육목표 수립의 원천 ‘학생의 필요와 흥미 분석’, ‘현대 사회에 대한 분석’, ‘교과 전문가의 견해’ 중 연구 대상 학교 교사들이 교육목표를 수립할 때 주로 염두에 두는 것은 ‘학생의 필요’와 ‘현대 사회에 대한 분석’인 것으로 나타났다. ‘학생의 필요’와 ‘학생의 요구’ 중 자칫 소비자주의로 왜곡될 수 있는 ‘학생의 요구’ 대신 ‘학생의 필요’를 중시하는 것은 긍정적인 현상이라 할 수 있다. 타일러가 이야기했듯 ‘필요’란 ‘이상적인 상태와 현재 상태 사이의 격차’이다. 연구 대상 학교 교사들 역시 ‘학생에게 필요한 것’을 분석하며 ‘자존감, 배려, 협력’ 등의 덕목을 추출하고 이를 바탕으로 학생이 길러야 할 역량을 교육목표로 선정하였다. 또한 연구 대상 학교 교사들은 ‘현대 사회에 대한 분석’도 중시하고 있었는데, 이를 바탕으로 ‘생태전환, 민주시민’ 등의 교육목표를 수립하고 있었다.

하지만, 교육목표 수립에 있어서 ‘교과 전문가의 견해’는 거의 참고하지 않는 것으로 나타났다. 이는 학교 교사 측의 문제라기보다 교과 전문가 측의 문제라 할 수 있다. 즉 ‘장차 해당 교과와 전공자가 되지 않을 학생이 그 교과를 배워야 하는 이유’에 대해 교과 전문가들이 의미 있는 견해를 제공하지 못하고 있는 실정이다. 예컨대 이른바 ‘수포자’가 생기는 것은 단지 입시 환경만의 문제가 아니라 해당 교과 교육과정 자체의 문제로도 볼 수 있다. 따라서 향후 교과 교육과정 개발에서는 각 교과가 학생의 폭넓은 교양과 시민성을 기르는 데에 어떻게 기여할 수 있는지 더 많은 연구가 있어야 할 것이다.

둘째, 연구 대상 학교 교사들은 교육목표를 주로 ‘바람직한 인간상’, ‘길러야 할 역량’을 제시하는 방식으로 진술하였다. 국가 교육과정에는 ‘내용 목표’와 ‘행동 목표’가 결합된 방식의 성취기준이 제시되어 있으나, 교사들은 성취기준을 참고하되 이보다 포괄적인 방식으로 교육목표를 제시하는 것을 선호하고 있다. 또한 국가 교육과정에 핵심 역량이 제시되어 있지만 이를 참고로

학교와 학생의 상황에 맞는 역량을 별도로 제시하는 학교도 있었다.

Tyler(1949)의 견해 가운데 부정적으로 평가받는 대표적인 것이 교육목표 진술 방식이다. 타 일러는 무엇을 가르쳐야 하는지를 명확하게 나타내기 위해서는 ‘내용 목표’와 ‘행동 목표’를 이 원적으로 결합하여 제시하여야 한다고 보았다. 현재 우리나라를 포함하여 대부분의 나라에서 성취기준을 진술하는 방식도 이와 유사하다. 그러나 Eisner(1979) 등의 학자들은 이러한 명시적·세부적 목표진술 방식이 교육과정을 풍요롭게 운영하는 데에 걸림돌이 된다고 본다.

이런 점에서 볼 때, 연구 대상 학교 교사들이 교육목표를 ‘바람직한 인간상’, ‘길러야 할 역량’과 같은 방식으로 진술한 것은 타일러가 제시한 행동주의적 목표 진술 방식의 한계를 뛰어넘으려는 시도로 평가할 수 있다. 2022 개정 교육과정에서는 각 교과 교육과정에서도 ‘핵심 아이디어’, ‘핵심 질문’ 등을 강조하고 있기에, 향후에는 교사들이 교과 교육과정을 재구성할 때에도 여러 성취기준을 통합하여 포괄적인 목표를 진술하거나 이를 바탕으로 핵심 아이디어를 스스로 생성해 내는 작업이 활발하게 이루어질 것으로 기대된다.

셋째, 연구 대상 학교 교사들이 ‘의미 있는 학습경험’을 선정하는 주된 방식은 ‘통합 교육과정 주제’를 선정하는 것으로 나타났다. 이를 바탕으로 ‘주제 중심 통합 교육과정’을 설계하는 데에 많은 노력을 기울이고 있었다. 교사들은 특히 학생의 흥미나 삶의 경험과 연계되는 주제를 선정하고자 하였고, 이 주제를 중심으로 여러 교과의 학습이 연계성을 이루게 되도록 하였다. 이를 통해 학생들이 학교에서 배우는 내용이 자기의 삶에 어떤 의미가 있는지를 깨닫고 학습에 주체적으로 참여하기를 기대하고 있었다.

하지만 주제 선정에 있어서 교사의 주관적인 관점이나 의도가 강하게 개입될 여지는 얼마든지 있다. 교사가 선정한 주제가 학생들에게 정말로 의미 있는 학습경험으로 다가갈 수 있을지는 확인하기 위해서는 학생의 의견을 수시로 확인하거나 주제 선정 단계에서부터 학생의 참여가 실질적으로 이루어질 필요가 있다. 연구 대상 학교 중 학생이 교육과정 개발에 공식적으로 참여할 기회를 주고 있는 학교는 한 학교뿐이었다. 향후에는 학생을 교육과정 개발의 주체로 인정하고 학생의 참여를 제도화하는 노력이 확산되어야 할 것이다.

넷째, 연구 대상 학교에서는 ‘학습경험 선정’과 관련된 실천은 활발하게 이루어지고 있지만, ‘학습경험의 조직’과 관련된 실천은 거의 이루어지지 않고 있었다. 학생의 흥미를 유도할 만한 다양한 주제를 선정하였지만, 이를 산발적으로 나열하는 학교가 대부분이었다. 예컨대, 어떤 주제가 어떤 학년에 배치되는 이유는 무엇인지, 주제와 주제 사이에는 어떤 유기적 관련성이 있는지를 확인하기 어려운 경우가 대부분이다. 하위 주제를 상위 주제별로 범주화하고, 이들 범주가 연속성, 계열성, 통합성을 이루며 나선형 교육과정의 형태를 띠는 사례는 한 학교에 불과했다.

이러한 현상은 주제 선정이 주로 동학년 단위에서 분절적으로 이루어지고 있기 때문이다. 동학년 단위에서 주제를 선정했다라도 이것이 각 교과와 어떻게 유기적으로 연결되며 학년과 학년 사이에는 어떤 위계성을 지녀야 하는지를 전체 교사 차원에서 논의되어야 하는데, 이러한 작업이 내실화되지 않은 것으로 보인다. 따라서 향후에는 교육과정 조직 원리에 대한 학습을 바탕으로 학년과 교과를 아우르는 큰 그림을 그리려는 노력이 필요하다.

다섯째, 연구 대상 학교에서는 대부분 평가의 본질을 회복하려는 의식적인 노력이 이루어지고 있으나, 아직 그 성과는 미흡한 편이다. Tyler(1949)에 의하면 평가는 교육목표 도달 여부를 확인하고 그 결과를 바탕으로 교육과정 및 교수학습을 개선하는 데에 목적이 있다. 하지만 우리나라의 입시 교육의 풍토 속에서 평가가 학생 서열화의 도구로 왜곡됨에 따라 그 본질이 왜곡되어 왔다. 그래서 연구 대상 학교 교사들은 평가의 본질을 바로잡기 위해 노력해 왔다. 중등학교에서는 수행평가와 논술형 평가를 확대하고 이에 대한 피드백을 학생에게 제공하는 과정중심평가의 취지를 살리기 위해 노력하고 있다. 초등학교에서는 이보다 한 단계 나아가 평가를 통해 학생을 관찰하고 그 결과를 학부모와의 소통의 도구로 활용하는 등 학생의 성장을 돕는 데에 주력하기도 한다. 하지만 고등학교에서는 여전히 대입 상대평가 시스템으로 인해 평가의 본질을 회복하는 데에 근본적인 한계에 부딪히고 있다.

또한 평가 결과를 교육과정 및 수업 개선의 자료로 활용하는 모습은 거의 나타나지 않고 있다. 대부분의 학교에서 학교 교육과정 평가회가 시행되고 있지만, 이는 학생 평가와는 별도의 자료를 통해 이루어지고 있는 실정이다. 따라서 향후에는 평가 결과가 교사의 수업 개선과 학생의 자기 성찰로 환류되고, 이를 바탕으로 학교 교육과정 전반에 대한 평가가 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다. 이러한 평가의 본질 회복을 위해서는 절대평가 확대 등 제도 개선도 함께 이루어져야 한다.

이상과 같이 14개 학교의 교육과정 개발 사례를 대상으로 한 연구물을 질적 메타분석을 통해 고찰해 본 결과, 교사의 자율적 전문성에 따른 학교 교육과정 개발 수준이 질적으로 한층 성숙해 왔다는 점을 확인할 수 있다. 특히 우리나라는 국가 교육과정의 영향력이 강하기에 학교 교육과정 개발의 자율적 여지가 많지 않음에도 불구하고, 교사의 자발성과 전문성을 바탕으로 ‘교육과정 재구성’에 이어 ‘학교 교육과정 개발’ 단계로 나아가고 있음을 확인할 수 있다. 이는 교육과정 개발의 고전적 이론인 타일러 논거에 비추어 볼 때도 상당한 수준이라 할 수 있다. 특히 ‘학생의 필요 분석’, ‘바라는 인간상과 역량 중심의 교육목표 수립’, ‘의미 있는 학습경험으로서의 통합 교육과정 주제 선정’, ‘평가의 본질 회복’ 등을 위한 교사의 전문성 수준이 매우 돋보인다.

학교 교육과정 개발 사례에 대한 질적 메타분석 결과 향후 해결해야 할 과제도 몇 가지 확인할

수 있었다. 타일러 논거에 비추어 볼 때, ‘교과 전공자가 되지 않을 학생을 위한 교과 교육목표’, ‘학습경험 선정 단계에서의 학생 참여 보장’, ‘학습경험 조직 방법의 정교화’, ‘평가 결과에 따른 교육과정 및 교수학습 개선’ 등이 향후 우리나라 학교 교육과정 개발에서 더욱 강조되어야 할 과제들이다.

중요한 것은 교사가 교육과정 개발의 주체가 되어야 한다는 점이다. 연구 대상 학교들의 사례를 통해서도 확인할 수 있듯이, 교사들이 함께 바람직한 교육목표를 수립하고, 이에 따른 학습경험을 선정하고, 이를 학년별 교과별로 효과적으로 조직해야 하며, 교육목표 도달 여부를 확인할 수 있는 평가를 실시해야 하고, 그 결과를 다시 교육과정 평가에 환류해야 한다. 이 과정에서 꼭 필요한 것이 Walker(1971)가 말한 교육과정에 대한 교사의 속의이다.

타일러 논거의 전반적인 흐름으로 볼 때 교육과정 개발에 필요한 속의는 ‘좋은 질문에 답하는 과정’이다. 좋은 교육과정을 개발하기 위해서는 좋은 질문이 있어야 한다. 그렇기에 타일러 논거가 놓치고 있는 지점에 대해서도 날카로운 문제의식을 담은 질문이 필요하다. 예를 들어 교육과정의 예술적 속성에 주목한 아이즈너(Eisner, 1979)는 “교사와 학생의 역동적 상호작용 속에서 새롭게 생성되는 교육목표는 무엇일까?”라는 질문을, 교육과정의 정치적 속성을 중시하는 애플(Apple, 1979)은 “학교에서 가르치는 지식은 어느 계급에 유리한 지식인가?”라는 질문을 제기하였다. 이를 참고해 볼 때, 지금 우리 시대의 교육과정 개발에 필요한 질문은 예컨대 “기후위기, 불평등 심화 등 당면한 시대적 과제를 해결하기 위해 학생들에게 필요한 역량은 무엇일까?”, “학생수 감소의 시대를 맞아 모든 학생 한명 한명의 잠재력을 키우는 데에 도움이 되는 학습경험은 무엇일까?” 등일 것이다. 이처럼 학교 교육과정 개발에 필요한 질문은 교사들이 스스로 제기하고 그 답변을 찾아가야 한다.

※ 논문 투고일: 2025. 5. 27.    ※ 논문 수정일: 2025. 8. 4.    ※ 게재 확정일 : 2025. 8. 13.

## 〈참고문헌〉

- 강운주(2020). **학교교육과정 형성 모형 연구**. 한국교원대학교 석사학위 청구논문.
- 교육부(2022). **초·중등학교 교육과정 총론**. 서울: 교육부.
- 김세영·이윤미(2020). 학교교과목 개발 절차에 관한 사례 연구. **교육과정연구**, 38(3), 7-32.
- 김수진, 이찬희, 정광순(2022). 학생 목소리 연구로 본 배운 교육과정 연구 가능성 논의. **교육과정연구**, 40(1), 185-209.
- 김평국(2014). 국가 교육과정의 적용 단계에서의 교사의 의사결정 참여와 전문성 신장: 교육과정 자율화 정책을 중심으로. **교육과정연구**, 32(3), 95-122.
- 김현진(2016). **초등학교 역량기반 교육과정 재구성 사례연구**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 나장함(2008). 질적 메타분석에 대한 고찰: 교육과정 연구에서의 적용 가능성 탐색. **교육과정연구**, 26(4), 229-252.
- 노경주(2023). 교사교육과정의 개념적 이해와 개발을 위한 비판적 성찰: 교육과정 분권화와 자율화 강화 모색. **시민교육연구**, 55(4), 283-316.
- 서경혜(2016). 교육과정 재구성 논쟁. **교육과정 연구**, 34(3), 209-235.
- 성열관(2018). **수업 시간에 자는 아이들: 교실사회학 관점**. 서울: 학이시습.
- 성희원, 황순영(2023). 특수교사의 교육과정 재구성 실행 특징 및 촉진 요인에 대한 질적 메타분석. **교육혁신연구**, 33(1), 223-244.
- 소경희(2010). 학문과 학교교과와의 차이: 교육과정개발에의 함의. **교육과정연구**, 28(3), 107-125.
- 손민호·박제윤(2008). 학교수준 교육과정 개발 운영의 실천적 논리 재검토. **한국교육논단**, 8(1), 170-197.
- 신은희(2019). **교육과정 변화에 대한 신제도주의 분석: 혁신학교를 중심으로**. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 박사학위논문.
- 안혜정(2023). **교사학습공동체를 기반으로 한 주제 중심 통합교육과정 운영 사례 연구: 사회현안 프로젝트 수업을 중심으로**. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 안영은, 권내욱, 권수완(2018). 국내 교육과정 재구성 사례연구의 질적 메타분석: 초등학교 학교급을 중심으로. **한국교원교육연구**, 35(1), 135-163.
- 염대성(2016). **혁신학교 교사의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례 연구**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 유성열(2024). 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 고찰: Berlant의 ‘잔혹한 낙관주의’ 논의에 기초하여. **교육과정연구**, 42(3), 205-231.
- 이윤미, 조상연, 정광순(2015). 교육과정 실행 관점 국내 연구에 대한 문제제기. **교육과정 연구**, 33(3), 79-100.
- 이주연, 이근호, 이병천, 가은아(2017). 역량기반 학교 교육과정의 실천 사례 특징 분석. **교육과정평가연구**, 20(1), 1-30.
- 이주연, 이경연, 정영근, 이민형, 임유나(2019). **혁신학교 교육과정 편성·운영 실태 분석**. 한국교육과정평가원 연구보고서 RRC 2019-6.
- 이형빈(2020). 학교의 공동체적 가치에 기반한 학교교육과정 개발 가능성 탐색. **통합교육과정 연구**, 14(2), 55-81.

- 이형빈, 김성수(2023). 학생이 참여하는 학교교육과정 개발 운영 실행연구. *교육과정연구*, 41(3), 51-71.
- 임은미(2016). **학교혁신초기 교사들의 교육과정 재구성 협의 경험에 관한 사례연구**. 한국교원대학교 석사학위 청구논문.
- 임태원, 홍후조(2021). 교사의 교육과정 재구성 특성에 관한 질적 메타분석. *교육과학연구*, 52(3), 73-94.
- 정윤리, 임재일(2021). 교육과정 자율화 정책 논의를 통한 차기 국가교육과정 개발에 대한 일고: 교사교육과정 정책을 중심으로. *교육과정연구*, 39(4), 5-33.
- 佐藤 學 (2000). 「學び」から逃走する子どもたち. 東京: 世織書房. 손우정·김미란 역(2003). **배움으로부터 도주하는 아이들**. 성남: 북코리아.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Kliebard, H. (1975). Reappraisal: The Tyler rationale. In Pinar, W. (Ed.). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. CA: McCutchan.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-454.
- Sandelowski, M., Docherty, S. & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: issue and technique. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-371.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- Synder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1989). Curriculum Implementation. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 402-435). New York: Macmillan.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80, 51-65.

〈Abstract〉

---

## A Study on the Qualitative Meta-analysis of School Curriculum Development Cases : Based on Tyler's Rationale

---

Lee, Hyoungbin<sup>1</sup>

This study aims to analyze the flow of school curriculum development in Korea and present future tasks. To this end, a qualitative meta-analysis of school curriculum development cases was performed according to Tyler's rationale. Tyler's rationale consists of 'establishment of educational purpose', 'selection of learning experiences', 'organization of learning experiences', and 'evaluation'. Based on this rationale, a qualitative meta-analysis was conducted on cases of 14 schools presented in 10 studies on school curriculum development.

As a result of the analysis, the teachers of the school studied established educational goals mainly with 'student needs' and 'an analysis of modern society' in mind, and the educational goals established in this way were stated in the manner of 'desired human image' and 'competencies to be nurtured'. In addition, 'integrated curriculum topics' were selected to provide 'meaningful learning experiences for students'. In addition, efforts have been made to expand process-based evaluation to restore the essence of evaluation.

However, it is not receiving much help from the "curricular expert's opinion" at the curriculum purpose setting stage, limited student participation at the "learning experience selection" stage, insufficient awareness of the "learning experience organization" method, and not using the evaluation results to improve the school curriculum.

In the future, the development of the school curriculum based on the autonomous expertise of teachers should be more active. To this end, a deliberative process that raises questions necessary for the school curriculum by itself and finds answers to them should be activated.

**Keywords** : School Curriculum Development, Tyler's Rationale, Deliberative Curriculum

---

1. Professor, Catholic Kwandong University, party21@hanmail.net