



초등교사의 교육과정 재구성 실천에서 나타난 교사 행위 주체성 탐색*

유경미¹, 박윤경²

《 요 약 》

본 연구는 초등교사의 교육과정 재구성 실천 과정에서 나타나는 교사 행위 주체성을 생태학적 관점에서 탐색하고 행위 주체성의 발현 양상과 맥락을 분석하는 데 목적이 있다. 이를 위해 교육과정 재구성을 지속적으로 실천해 온 초등교사 5명을 선정하여 질적 사례 연구를 수행하였다. 연구 결과, 교육과정 재구성 실천 과정에서 교사의 행위 주체성 발현은 초기 단순 수행에서 전문적 정체성을 확립해 나가는 과정으로 나타났으며, 교육관을 바탕으로 한 독창적 교육과정 운영, 상황에 따른 협력 및 보류의 관계 전략, 전문성 개발을 위한 개인적·협력적 전문성 신장, 학교 문화에 대한 적응과 저항, 네트워크를 통한 실천 지속, 교육 정책 환경 변화에 따라 다양한 양상으로 발현되었다. 교사 행위 주체성의 발현 맥락을 Priestley, Biesta & Robinson(2015)의 생태학적 모델을 활용하여 분석한 결과, 반복적 차원에서는 초등교사의 과거 경험이 교육관 형성과 교육과정 재구성 실천 지속의 기반이 되었고, 실천적·평가적 차원에서는 정책 환경과 학교 문화 등이 주체성 발현을 촉진하거나 제약하면서 적극적 혹은 소극적 행위 주체성을 발휘하는 배경이 되었다. 투영적 차원에서는 미래의 교육 전문가라는 이상과 학생 배움 중심 수업에 대한 지향이 교육과정 재구성 이유와 목표를 형성하는 것으로 나타났다. 이를 통해 교육과정 재구성 실천에서 나타난 교사의 행위 주체성은 개인적 신념, 전문성, 정서적 태도 등의 개인 요인과 동료 협력, 학교 문화, 정책 지원 등의 환경 요인이 복합적으로 상호작용하며 형성됨을 확인하였다. 이상의 연구 결과를 바탕으로 교사의 교육과정 재구성과 교사 전문성 개발을 위한 시사점에 대해 논의하였다.

주제어 : 교육과정 재구성, 교사 행위 주체성, 생태학적 행위 주체성 관점, 초등교사, 질적 사례 연구

* 이 논문은 유경미의 석사학위 청구논문의 내용을 수정·보완하여 작성한 것임.

1. 보은삼산초등학교 교사, lilac150@naver.com (주저자)
2. 청주교육대학교 교수, realpyk1@cje.ac.kr (교신저자)

I. 서론

오늘날 교사들은 단순히 국가 교육과정을 전달하는 것을 넘어서 교육과정을 능동적으로 해석하고 실행하는 주체로서의 역할을 요구받고 있다. 국가 교육과정은 학교 교육의 전반적인 방향성과 기준을 제시하지만, 실제 수업은 지역적 특수성, 학교 문화, 학급 특성 및 학생 요구 등 다양한 맥락 속에서 이루어진다. 따라서 교사의 교육과정 재구성은 표준화된 국가 교육과정과 구체적인 현장 교육의 맥락을 연결하는 역할을 하며(박윤경, 정종성, 김병수, 2015: 118), 이는 교사의 교육관, 교육과정 해석 역량 및 실행력이 긴밀히 연계됨으로써 가능해진다.

특히 2022 개정 교육과정은 미래 사회의 복잡성과 불확실성에 대응하기 위해 학생들이 삶과 학습에서 주도적인 능력을 갖추어야 하며(교육부, 2022: 4), 학교 교육을 통해 학교 여건과 학생의 특성에 적합한 학습 경험을 제공해야 함을 강조하고 있다(교육부, 2022: 9). 이는 교사가 국가 교육과정을 수동적으로 따르는 존재가 아니라 적극적으로 해석하고 재구성하여 학생의 삶에 밀착된 교육을 제공할 수 있는 역량을 갖추어야 함을 전제로 한다. 따라서 교사는 국가 교육과정을 해석하고 재설계하여 실행하는 주체로서의 복합적 역할을 수행해야 하며, 이는 교육과정 재구성 실천 과정에서 교사의 행위 주체성이 발현될 때 가능하다.

교사 행위 주체성(teacher agency)은 학생들의 학습 촉진뿐 아니라 교사의 전문성 개발, 협력적 교사 학습 및 학교 발전 지속을 위한 핵심 역량으로 제시되며(Toom, Pyhäntö & Rust, 2015), 최근 교육과정 정책의 성공적 실행을 가능하게 하는 기제로 주목받고 있다. 그러나 실제 학교 현장에서는 시간 부족, 행정 업무 과다, 평가 중심 문화와 같은 현실적 제약으로 인해 교사 행위 주체성이 발현되기는 쉽지 않다. 그럼에도 자신의 교실에서 교육과정 재구성을 적극적으로 실천하는 교사들이 있다. 이러한 교사 사례들은 교육과정 재구성 실천을 지속하게 하는 힘, 즉 교육과정 재구성에서의 교사 행위 주체성이 발현되는 구체적인 양상과 맥락을 이해하는 데 중요한 정보를 제공해 줄 수 있다.

초등교사의 교육과정 재구성에 관한 기존 연구들은 교육과정 재구성 실태와 영향 요인에 대한 교사들의 인식, 또는 교사들이 교육과정 재구성에 부여하는 의미를 탐색한 연구들이 주를 이룬다(강현석, 방기용, 2012; 김종훈, 2017; 김평국, 2004; 박윤경, 정종성, 김병수, 2015, 2016; 이진현, 고재천, 2017; 임태원, 홍후조, 2021; 조향미, 신진수, 2019; 추갑식, 2014; 추갑식, 신재한, 2015). 그러나 초등교사의 교육과정 재구성 실천이 구체적으로 어떤 경험적 맥락 속에서 이루어지고 있는지 깊이 있게 탐색한 연구는 드물다. 한편, 최근 교사의 행위 주체성에 관한 연구들이 증가하고 있으나, 주로 교사 행위 주체성의 개념적 의미나 모델에 대해 다루고 있으며

(김정운, 2019; 소경희, 최유리, 2018; 이성희, 2017, 2021), 교육과정 재구성과의 관계를 탐색한 경우에도 이론적 접근에 주목하고 있다(엄수정, 2020). 이에 비해 초등교사의 행위 주체성이 발현되는 구체적인 양상이나 맥락을 탐색한 연구는 많지 않으며, 교육과정 재구성 실천에 주목한 연구 역시 드문 편이다. 따라서 본 연구에서는 교육과정 재구성 실천에 초점을 두고 초등교사의 교육과정 행위 주체성이 발현되는 구체적인 양상과 맥락을 파악하고자 한다.

이를 위해 교사 행위 주체성에 대한 Priestley, Biesta & Robinson(2015)의 생태학적 모델을 수정하여 분석틀로 활용하였다. 이 모델은 교사 행위 주체성이 발현되는 맥락적 조건을 교사의 과거 경험, 현재 조건, 미래 지향점의 유기적 관계 속에서 조망한 것으로, 교육과정 재구성 실천의 맥락을 다차원적으로 분석할 수 있는 틀을 제공한다. 특정 시점에서 이루어지는 교사의 교육과정 재구성 실천은 해당 시점의 문화적, 구조적, 물리적 조건들뿐 아니라 과거 경험에 의해 형성된 교사의 실천적 지식이나 신념으로부터 영향을 받고 미래 지향에 의해 견인될 수 있다. 따라서 교사의 교육과정 행위 주체성을 교육과정 재구성을 실천해 온 시간적 맥락 속에서 조망함으로써 그 발현 양상과 맥락을 더 깊이 있게 이해할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구는 생태학적 모델을 활용하여 초등교사들의 교육과정 재구성 실천 과정에서 나타나는 교사 행위 주체성의 발현 양상과 맥락을 분석하고, 이를 바탕으로 초등교육 현장에서 교육과정 재구성 실천 기반을 강화하기 위한 시사점을 제공하고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교육과정 재구성 실천 과정에서 초등교사의 행위 주체성은 어떠한 양상으로 발현되는가? 이는 초등교사들이 초임 시기부터 연구 시점에 이르기까지 교육과정 재구성을 실천하면서 교사 행위 주체성이 발현되는 과정과 그 양상을 파악하기 위한 것이다.

둘째, 초등교사의 행위 주체성은 어떠한 맥락에서 발현되는가? 이는 초등교사들의 교육과정 재구성 실천을 가능하게 하거나 제약하는 내적, 외적 요인들을 파악하기 위한 것이다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 재구성

우리나라에서 교육과정 재구성은 학문적 개념 이전에 정책적 용어로 먼저 도입되었다. ‘재구성’이라는 용어가 교육과정 공식 문서에 최초로 등장한 것은 제2차 교육과정 시기이며, 이후

2022 개정 교육과정에서 ‘학교 자율시간’ 제도를 도입함으로써 교사가 주도적으로 교육과정을 설계하고 실행할 수 있는 법적 근거가 마련되었다. 이처럼 교육과정 개정을 거듭하면서 교육과정 재구성의 중요성은 꾸준히 강조되어왔으며, 교사의 자율성과 교육적 판단 능력에 기반한 전문적 실천의 핵심 기제로 자리 잡아 왔다.

교육과정 재구성의 개념은 교육과정 시기 또는 학자들에 따라 다양하게 정의되어 왔으나, 교육과정 실행자인 교사의 전문성을 토대로 한다는 점에 대해서는 대체로 의견을 같이 하고 있다(조덕주 외, 2020). 또한 교육과정 재구성의 수준과 범위, 또는 양상에 대한 논의 역시 다양하지만, 국가 교육과정을 기반으로 해서 재구성 실천이 이루어진다는 점에 대해서도 비교적 의견이 일치한다(김평국, 2004; 박윤경, 김미혜, 장지은, 2018; 박윤경, 정종성, 김병수, 2016; 임태원, 홍후조, 2021, 조덕주 외, 2020). 이런 점에서 초등교사의 교육과정 재구성 실천은 국가 교육과정 정책이 교사의 전문성을 매개로 하여 학교 현장의 구체적인 맥락과 만나는 과정이라고 볼 수 있다. 따라서 교육과정 재구성은 교사의 임의적인 행위라기보다는 국가 교육과정에 제시된 성취기준과 학교 및 교실 상황 맥락 등과의 연계성을 고민하는 방향으로 이루어져야 한다. 이에 본 연구에서는 성취기준을 근간으로 교육과정 재구성을 실천하는 초등교사들을 연구 참여자로 선정하였다.

교육과정 재구성에 관한 국내 연구는 6차 교육과정 적용 시기 이후부터 현재까지 꾸준히 이루어져 왔다(조덕주 외, 2020). 그중 2000년 이후 학술지에 게재된 초등교사의 교육과정 재구성에 대한 연구는 크게 교육과정 재구성에 대한 인식 및 실태 연구, 교육과정 재구성 경험에 대한 연구 및 선행 연구에 대한 메타 분석 연구로 나눌 수 있다. 먼저, 교육과정 재구성 인식 및 실태 연구들은 초등교사들이 인식하는 교육과정 재구성의 필요성, 재구성의 수준과 범위 등의 양상, 재구성 촉진 및 저해 요인들이나 요인 간 관계를 탐색한 연구들이다(김평국, 2004; 박윤경, 정종성, 김병수, 2015, 2016; 이진현, 고재천, 2017; 조향미, 신진수, 2019; 추갑식, 신재한, 2015). 예를 들어, 박윤경, 정종성, 김병수(2015)의 연구에 따르면, 초등교사들이 교육과정 재구성의 필요성은 인식하고 있지만, 그에 비해 소극적인 수준에서 주로 교육 방법이나 평가를 중심으로 교육과정 재구성을 실천하는 것으로 나타났다. 이진현, 고재천(2017)의 연구에서는 과중한 업무 부담, 교육과정의 빈번한 개정 및 과다한 교육과정 내용이 교사들의 교육과정 재구성 실천을 저해하는 요인으로 지적되었다.

다음으로 교육과정 재구성 경험에 대한 연구는 초등교사들의 교육과정 재구성 실천 사례를 바탕으로 교육과정 재구성의 의미를 탐색하고자 한 연구들이다(김종훈, 2017; 추갑식, 2014). 예를 들어, 추갑식(2014)은 초등학교 신규 교사들에게 국가 수준 교육과정이 교육과정 재구성을

위해 필수적인 길라잡이 역할을 하고 있으며, 반성과 실천을 통해 교육과정 재구성에 대한 이해가 높아지면서 점차 현장에 적합한 교육과정 재구성을 발견하는 모습이 나타났다고 보고하였다. 이를 통해 교육과정 재구성 실천 경험이 누적되면서 초등교사의 행위 주체성 발현 양상이 달라질 것으로 예측할 수 있다.

마지막으로 교육과정 재구성 연구들에 대한 메타 분석을 수행한 연구들이 있다(안영은, 권내옥, 권수완, 2018; 임태원, 홍후조, 2021). 예를 들어, 초등교사의 교육과정 재구성에 대한 질적 연구 사례들을 분석한 안영은, 권내옥, 권수완(2018)에 따르면, 교육과정 재구성 수준은 교사, 학년, 학교 수준으로 다양하고 재구성 범위는 교육 내용과 방법 중심으로 이루어지고 있었다. 이상의 선행 연구들은 초등교사들의 교육과정 재구성에 대한 인식과 양상에 대한 유용한 정보를 제공하지만, 교육과정 재구성의 지속적인 실천을 가능하게 하는 구체적인 맥락을 깊이 있게 이해하는 데는 한계가 있다.

2. 교사 행위 주체성

행위 주체성이 사회 현상 전반에 걸쳐 개인과 구조의 관계에 대한 논의를 중심으로 발전해 온 개념이라면, 교사 행위 주체성(teacher agency)은 학교에서 이루어지는 교사의 활동에 특화되어 이론화된 것이다(Biesta, Priestley & Robinson, 2015: 625)

교사 행위 주체성에 대한 접근 방식은 학자들에 따라 크게 개인적인 관점과 사회적 관점, 생태학적 관점으로 구분할 수 있다(박상호, 2022; 유용모, 2021). 개인적인 관점이 행위 주체성에 영향을 주는 교사 개인의 신념이나 동기, 감정, 의도, 교육적 목표 또는 정체성처럼 개인 내적 요인에 주목한다면, 사회적 관점은 개인의 외부에서 작용하는 제도, 문화, 규범 등 사회 구조의 영향에 주목한다. 전자가 교사의 실천이나 실패를 교사 개인의 능력과 노력 여하에 기인하는 것으로 보고 교사 외부에 실재하는 구조적·문화적 조건을 간과하는 한계를 갖는다면, 후자는 교사 개인이 갖는 주체로서의 힘을 간과할 우려가 있다. 이와 달리 생태학적 관점에서는 교사의 행위 주체성을 개인적 요인과 사회 구조적, 문화적 맥락이 복합적으로 결합하여 발현되는 것으로 본다.

개인과 환경의 상호작용에 관심을 둔 생태학적 관점에서도 학자에 따라 행위 주체성이 발현되는 경로에 대한 설명에는 차이가 있다. 예를 들어, Tao와 Gao(2017)는 교사 전문성 개발 과정에서 행위 주체성을 선택하고 행동하는 데 교사로서 정체성이 영향을 준다는 것을 모델로 제안하였다(유용모, 2021: 34에서 재인용). Biesta & Tedder(2007)는 행위 주체성이 행위자에 의해

소유되는 것이 아니라 행위자를 둘러싼 맥락과 개인 역량이 상호작용하는 가운데 성취되는 것으로 보았다. 같은 맥락에서 Priestley, Biesta, & Robinson(2015)은 행위 주체성이 시간적이면서 관계적인 속성을 갖는다고 전제하였다. 본 연구에서는 교육과정 재구성 실천이 지속되어 온 시간적 맥락 속에서 교사 개인과 다양한 환경 요인이 복합적으로 상호작용하는 과정을 파악하기 위해, Priestley, Biesta, & Robinson(2015)의 교사 행위 주체성 모델을 교육과정 재구성 실천 맥락을 이해하는 관점으로 활용하고자 한다.

Priestley, Biesta, & Robinson(2015)의 모델에서 교사 행위 주체성은 교사에게 내재하는 개인적 특질이라기보다는 행위 주체성이 발현되는 생태학적 조건하에서 발현되는 현상이다. 즉 행위 주체성을 개인의 능력으로 사회적 맥락 속에서 자율적으로 행동할 수 있는 능력이라고 보았다. 이들은 Emirbayer와 Mische(1998)가 제시한 행위 주체성 모델의 구성 요소인 반복적 차원, 실천적·평가적 차원, 투영적 차원을 반영하여 교사 행위 주체성 모델을 제시하였다. 먼저, 반복적 차원(iterational dimension)은 현재 교사의 교육적 의사결정에 영향을 미치는 과거의 경험으로, 크게 교사로서의 생애사와 전문적 경험으로 구성된다. 다음으로, 실천적·평가적 차원(practical-evaluative dimension)은 현재 교사의 실천적, 규범적 의사결정에 영향을 미치는 구성 요소로, 크게 문화적, 구조적, 물리적 요소로 구분할 수 있다. 문화적 요소에는 교사의 생각, 가치, 신념, 언어 등이, 구조적 요소에는 사회적 역할, 관계, 권력, 신뢰 등이, 물리적 요소에는 교사가 활용할 수 있는 자원과 기타 물리적 환경 등이 포함되어 있다. 마지막으로, 투영적 차원(projective dimension)은 교사의 현재 교육 행위에 투여되는 미래지향적 비전으로 단기 목표와 장기 목표로 구분할 수 있다. 이 모델은 각 차원의 핵심 요소를 분석적으로 분리하여 행위 주체성을 좀 더 다양한 측면에서 폭넓게 이해할 수 있는 틀을 제시해 주고 있으므로 본 연구에서 교사의 행위 주체성 탐색에 활용하는 것이 적합하다.

교사 행위 주체성에 대한 연구들은 주로 학교 현장의 사례 기반 탐구에 집중되어 있으며, 교사가 주어진 맥락 속에서 어떻게 실행을 조정하거나 대응하는지를 분석하였다. 예를 들어, COVID-19 상황에서의 원격수업, 지역 학습 수업, 혁신학교 운영 등 다양한 맥락에서 교사의 행위 주체성이 탐구되었으며, 과거 경험·현재 조건·미래 목표가 상호작용하는 과정을 강조하였다(박상호, 2022; 박혜연·김혜진, 2024). 또한, 학습공동체, 성찰적 환경, 생태학적 모델 등이 행위 주체성 발현을 촉진하는 요인으로 제시되었다(김정운, 2019; 이성희, 2017). 최근에는 수행적 행위 주체성(performativity agency) 개념이 제안되어, 교사의 세밀한 선택과 실행 변화를 포착하려는 시도도 이루어지고 있다(엄수정, 2020). 선행 연구들을 통해 교사 일반의 행위 주체성 발현 맥락에 대한 유용한 정보를 얻을 수 있으나, 구체적으로 초등교사들의 교육과정 재구성

실천을 지속하는 맥락을 깊이 있게 이해하는 데는 한계가 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 교육과정 재구성 실천 과정에서 초등교사의 행위 주체성이 시간적, 맥락적 상호작용 속에서 어떻게 발현되는지를 탐색하기 위해 질적 사례 연구 방법을 적용하였다(Yin, 2023). 이를 위해 다음의 기준 중 하나 이상을 충족하는 초등교사를 연구 참여자로 선정하였다. 첫째, 교육과정 재구성을 비교적 장기간 자발적으로 실천하고 있는 교사, 둘째, 교육과정 재구성을 주제로 한 저서 출판 또는 강연 경험이 있는 교사, 셋째, 온·오프라인을 통해 교사 학습공동체에 주도적으로 참여한 경험이 있는 교사, 넷째, 교내 부장 교사 등 조직 내 리더 역할을 수행해 본 경험이 있는 교사이다. 이때 가능한 한 근무지와 교육경력이 치우치지 않게 연구 참여자를 선정하고자 하였다. 최종 선정된 다섯 명의 연구 참여자 정보는 <표 1> 과 같다.

<표 1> 연구 참여자 정보

구분	성별	근무지	교사 경력	재구성 실행 경력	교육과정 재구성 관련 활동
A	남	시	18년	15년	교육과정 연구회 활동, 교사 학습공동체 참여, 강연 및 저술 활동, SNS 활동을 통한 자료 공유 및 소통, 교육과정 연구소 소장
B	여	군	25년 6개월	11년	교육과정 연구회 활동, 교사 학습공동체 참여, 강연 및 저술 활동
C	여	군	13년	13년	연구회, 교사 학습공동체, 강연 및 저술 활동, SNS 활동을 통한 자료 공유 및 소통
D	여	시	7년	7년	교사 학습공동체 참여 및 리더
E	남	군	15년	10년	교사 학습공동체 참여 및 리더, 강연 및 저술 활동

2. 자료 수집 및 분석

초등교사의 교육과정 재구성 실천 과정에서 나타난 행위 주체성의 발현 양상 및 맥락을 탐구

하기 위해 본 연구에서는 심층 면접 자료 및 교사의 교수·학습자료, SNS 콘텐츠 등 문서 자료를 수집하였다(Yin, 2023). 심층 면접은 반구조화된 질문지를 바탕으로 이루어졌다(〈표 2〉 참고). 질문지의 내용은 크게 교육과정 재구성 실천 양상, 교사 행위 주체성의 발현 맥락 및 확산 방안을 중심으로 구성하였다. 문서 자료는 교사의 교육과정 재구성 실천 모습을 뒷받침하는 보완적 자료로 활용하였다.

〈표 2〉 심층 면접 질문지 구성

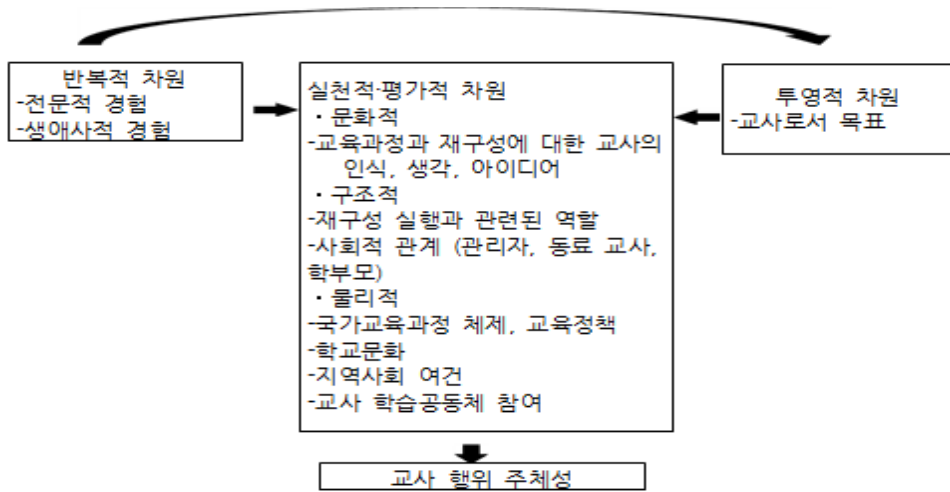
영역	질문
교육과정 재구성의 실천 양상	<ul style="list-style-type: none"> - 초임 교사 시절 수업 준비와 교육과정에 대한 인식 - 교육과정 재구성을 실천하게 된 계기 - 교육과정 재구성 실천 절차 및 방법과 교육과정에 대한 인식 - 교육과정 재구성 실천에서 확장된 경험 - 교육과정 재구성 실천 과정에서 어려움과 극복
교사 행위 주체성의 발현 맥락	<ul style="list-style-type: none"> - 초임 시절부터 지금까지 교육과정 재구성 실천을 위해 노력한 부분 - 교육과정 재구성 실천을 적극적으로 할 수 있게 한 것 - 교사로서 교육관 및 장·단기적인 미래지향적 목표 - 가치, 감정, 규범 등 정서적 조건이 교육과정 재구성에 미친 영향 - 교육과정 재구성 실천에서 주변 교사와의 협력적 관계
교육과정 재구성 실천의 확산 방안	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 재구성 실천에서 행위 주체성의 필요성과 의미 - 교육과정 재구성 실천을 확산할 수 있는 방안

심층 면접은 2024년 8월부터 10월 사이에 연구 참여자별로 2시간씩 각 1회 실시하였다(A교사 8월 29일, B교사 10월 15일, C교사 9월 26일, D교사 10월 1일, E교사 10월 29일). 심층 면접의 내용은 모두 녹음한 후 전사하였다.

자료 분석은 Wolcott(1994)의 기술-분석-해석 단계를 활용하여 순환적인 방식으로 이루어졌다. 먼저 기술 단계에서는 연구 참여자별로 면접 전사본과 문서 자료를 반복하여 읽으면서 주요 연구 문제와 관련된 자료를 가능한 한 충실하게 재구성하고자 하였다. 이때 연구자의 해석이나 의미 부여는 최소화하고 교육과정 재구성 실천 과정에서 교사가 경험하고 생각한 내용들을 주요 사건별로 시간의 흐름에 따라 있는 그대로 정리하였다.

분석 단계에서는 교사별로 교사 행위 주체성 발현 과정을 시간의 흐름에 따라 분석하여 정리하고 발현 양상의 특징 및 발현 요소들을 추출하여 코딩하고 이를 범주화하였다. 행위 주체성의 발현 과정과 양상은 자료 기술 내용을 바탕으로 귀납적으로 추출하였으며, 발현 요소와 맥락을 분석할 때는 Priestley, Biesta & Robinson(2015)의 교사 행위 주체성 모델을 일부 수정하여 분석틀로 활용하였다. 이는 기존 모델이 교육과정 현상 전반에 관한 포괄적인 모델이라는 점에

서 이 연구의 목적인 교육과정 재구성 실천 과정에서 발현되는 행위 주체성에 좀 더 초점을 맞추기 위해서이다. 이를 위해 반복적 차원과 투영적 차원에 포함된 기본 요소는 그대로 활용되 구체적인 내용에서 교육과정 재구성 실천에 초점을 두어 과거의 교육 경험 및 미래에 대한 기대와 목표 등을 분석 요소로 삼았다. 실천적·평가적 차원의 경우, 문화적, 구조적, 물리적 맥락 요소의 내용을 교육과정 재구성 실천을 이해하는 데 적합한 내용으로 수정하여 활용하였다. 구체적으로 문화적 요소는 교육과정 재구성에 관한 교사의 생각, 인식, 아이디어 등으로, 구조적 요소는 교육과정 재구성 실천 과정에서의 역할, 학교 관리자, 동료 교사 및 학부모와의 관계 등으로, 물리적 요소는 국가 교육과정 체제 등 교육 정책, 지역사회의 여건, 학습공동체 참여 등으로 수정하였다. 이 연구에서 적용한 분석틀은 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 교사의 행위 주체성 분석틀 (Priesley, Biesta & Robinson, 2015 수정)

이처럼 교육과정 재구성 상황에 맞는 세 차원의 행위 주체성 요소들을 추출하여 분석틀에 맞춰 재검토·정교화한 후 교사별 행위 주체성의 발현 맥락을 제시하였다.

마지막으로 해석 단계에서는 교육과정 재구성 실천 과정에서 나타난 교사 행위 주체성 발현 양상의 특징을 교사별로 개념화하고, 발현 과정과 양상에서의 공통점과 차이점을 종합하였다. 또한 교사 행위 주체성의 발현 맥락을 종합한 후 교육과정 재구성 실천 과정에 어떻게 작용하는 지에 중점을 두어 해석하였다.

IV. 교육과정 재구성에서 교사 행위 주체성

1. 교사 행위 주체성의 발현 과정과 양상

가. 교사 행위 주체성의 발현 과정

교육과정 재구성 실천에서 나타난 교사 행위 주체성의 발현 과정을 연구 참여자별로 정리하면 다음 <표 3>과 같다. 연구 참여자들의 교육과정 재구성 양상에는 차이가 있었지만, 미숙한 초기 경험을 거쳐 지속적인 성찰과 노력을 바탕으로 점차 나름의 교육과정 재구성 전문성을 확립하는 방향으로 행위 주체성이 발현되고 있다는 공통점이 있었다.

<표 3> 교육과정 재구성 실천에서 교사 행위 주체성의 발현 과정

구분	교사 행위 주체성의 발현 과정			
A교사	무지의 깨달음, 실험, 시도	→ 지속적인 연구와 성찰	→ 교육과정 정책 연구자	→ 마을 연계 재구성
B교사	배움의 공동체를 통한 적극적 배움	→ 지속적인 연구와 성찰	→ 수업 연구자의 모델	→ 성취기준 기반 단위 재구성
C교사	교육관 탐색	→ 실험적 재구성 실행	→ 조절 유연성	→ 교육관 기반 독창적인 재구성
D교사	적극적 배움	→ 학생들과 함께 교육과정 운영	→ 학생과 신뢰감 형성	→ 학생과 교육과정 생성을 통한 재구성
E교사	학생에게 해주고 싶은 것 시도	→ 교육과정과 매칭	→ 지역사회 연계 교육과정 운영	→ 동심 수호를 위한 자연친화적 재구성

먼저, A교사는 초임 시절 교육과정을 단순히 따르는 것이 교사의 역할이라고 여겼으나, 교육과정과 학생들의 배움 사이에 괴리감을 느꼈다. A교사는 당시 경험에 대해, “아이들 맞춤형으로 수업을 했을 때 배움이 일어난다는 것을 너무 느꼈다. 그런데 ‘왜 정규 교육은 수준도 맞지 않고 필요하지도 않은 내용을 가르쳐야 하는가’라는 질문에 답을 찾을 수 없었다.”라고 말하였다. 이러한 인식은 교육과정 재구성에 대한 필요성을 자각하는 출발점이 되었다. 이후, 방과 후 수업, 학습공동체 연수, 교과서 재구성, 지역사회 연계 교육과정 운영 등 다양한 실천을 통해 교육과정 재구성의 가능성을 탐색하고 시도하였다. 이처럼 A교사는 자기 성찰을 통해 교육과정 연구 활동을 지속하며, 학생 중심 수업을 지향하는 마을 교육과정 전문가로서의 전문성을 확립해 나갔다.

B교사는 초임 시절 학력 중심의 교육 정책으로 인해 정답 맞추기식의 수업을 주로 하였다. 그러나 이후 정책 기조가 바뀌고 수업과 교육과정 연수를 통해 한 수석 교사의 재구성 사례를 접하면서, “성취기준 중심으로 (교육과정을) 재구성한 교사가 전문성 있는 교사라고 생각했고, 언젠가는 나도 수석교사가 되고 싶다.”는 비전을 수립하였다. 이후 학교 밖 학습공동체에 지속적으로 참여하고, 학교 내에서 수업 공개와 나눔을 이끌면서 수업 전문가로서의 모습을 확립해 나갔다.

C교사는 “교과서가 중요한 게 아니라 아이들을 열심히 관찰하는 게 중요하다.”라고 강조하며, 아이들을 자세하게 관찰하여 학생에게 꼭 필요한 것을 가르치는 것이 중요하다고 생각하였다. 임용 초기 교과서를 사용하지 않고 독창적인 교육과정 운영으로 인해 학부모 및 관리자와 갈등을 겪었지만, 실험적 재구성을 지속하였다. 교직 경력이 쌓이면서 점차 다양한 갈등 상황을 인지하고 주변 상황을 고려하여 자신의 교육과정 운영 방향을 조절하면서 유연하게 대처할 수 있었다. 그래서 자신의 교육관을 바탕으로 “다름”이라는 독창적인 교과서를 만들고 그림책을 활용하여 자신만의 교육과정을 운영하였다. 이처럼 C교사는 독창적인 교육과정 실천가로 전문성을 확립하였다.

D교사는 초임 시절에 “학교생활이 힘들었는데 아이들과 재밌게 수업하면서 활력을 얻었다.”고 하며 교육과정 재구성을 통해 따뜻하고 재미있는 학급을 만들 수 있었다고 하였다. 이는 교육과정 재구성의 동기가 되었고, 지속적인 교육과정 연수와 교사 학습공동체를 통해 프로젝트 수업을 구성하는 경험을 이어 나갔다. 그래서 D교사는 교육과정을 학생과 만들어 가는 교육과정 생성가로의 전문성을 확립해 나갔다.

E교사의 경우, 초임 발령을 받기 전 혁신학교 기간제 교사 시절의 경험이 교육관 형성에 영향을 주었다. “핸드폰 대신 건전한 놀이와 취미를 제공해야 한다.”라고 생각하며 지역사회와 연계된 교육과정을 운영하였다. 이를 통해 자연 친화적 교육관을 실천하는 전문성을 확립해 나갔다.

나. 교사 행위 주체성의 발현 양상

연구 참여자들의 지속적인 교육과정 재구성 실천에서 나타난 행위 주체성의 발현 양상은 다음과 같이 일곱 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 교육관 실천을 통한 다양한 교육과정 운영이다. 연구 참여자들은 모두, ‘학생 배움 중심’이라는 교육관을 지니고 있었고, 이는 교육과정 재구성의 방향키로 작용하였다. 교사 개인의 교육적 신념은 각자 학생 삶과 연결된 교육과정 운영(A교사), 성취기준 기반 수업(B교사), 그림

책 활용(C교사), 학생 의견 반영(D교사), 자연 친화적 실천(E교사) 등으로 구체화되며 교사 전문성과 정체성을 강화해 나갔다.

둘째, 교육과정 전문가로서의 역할 인식과 관계 전략의 활용이다. 연구 참여자들은 스스로를 ‘교육과정 전문가’로 인식하며, 교육과정 업무 수행이나 학습공동체를 이끌 때 협의 또는 보류 전략을 활용하여 동료 교사들과의 관계적 균형을 모색하였다. A교사와 B교사는 학습공동체를 조직하고 확대하는 과정에서 자발적 참여를 유도하며 공동체적 실천 문화를 확산하였다.

셋째, 전문성 개발 경험을 통한 성장과 도전이다. 연구 참여자들은 모두 교사 연수, 학습공동체, 연구 활동을 통해 수업과 교육과정 전문성을 지속적으로 심화하였다. 특히 A교사는 학문적 연구와 실천을 병행하며 정책 개발에 참여하였고, B교사는 배움의 공동체 활동을 통해 수석교사로 성장하였다. C교사, D교사, E교사 역시 자신만의 콘텐츠 축적, 프로젝트 수업, 자연 친화적 실천을 통해 도전적 행위 주체성을 드러냈다.

넷째, 개인형 또는 협력형의 전문성 신장이다. 교사들이 교육과정 전문성을 쌓아나가는 방식은 크게 개인형과 협력형으로 구분할 수 있다. A교사, C교사가 교육과정에 대한 이론적 기반을 갖추기 위한 자기 성찰과 교육과정 콘텐츠 축적 등 교사 개인의 주도적인 노력에 기반한 전문성 신장 유형에 해당한다면, B교사, D교사, E교사는 학습공동체 또는 수업 모임 등 동료 교사와의 상호작용을 통한 협력형 전문성 신장 유형으로 분류할 수 있다. 그러나 두 방식은 상호 배타적이지 않으며, 개인적 성찰과 협력적 실천이 상호 보완적으로 이루어지면서 교사 전문성을 확립하는 방향으로 행위 주체성이 발현되었다.

다섯째, 학교 문화에 대한 저항과 적응이다. 교사들은 학교의 교육과정 운영 문화 속에서 ‘적응’(기존 체제 수용)과 ‘저항’(새로운 문화 창출)을 교차하며 행위 주체성을 획득해 나갔다. A교사, B교사, E교사는 초임 시절의 적응 이후 적극적 저항의 모습을 보였다. 이는 자신만의 교육과정 재구성을 펼치며 적극적으로 재구성을 실천했다는 의미이다. C교사는 민원 대응 과정에서 유연한 조정 전략(교과서 활용을 하면서 교육과정 운영, 학년 교육과정을 고려한 재구성 실천 등)을 활용하였다. D교사는 외부 학습공동체 참여나 학급 내 프로젝트 수업 실천의 모습을 보이며 소극적 저항 형태로 재구성을 지속하였다.

여섯째, 네트워크 형성을 통한 실천 지속이다. 교육과정 재구성은 교사 개인의 선택과 노력만으로는 지속되기 어려우며, 학습공동체와 연구회 같은 네트워크가 실천 동력으로 작용하였다. 전국 단위 연구소 운영(A교사), 배움의 공동체(B교사), 온라인 공유(C교사), 독서 공동체(D교사), 메이커 연구회(E교사) 등이 대표적이다.

일곱째, 교육 정책에 따른 실천 변화이다. 교육 정책은 교사의 실천을 규정하는 구조적 힘으로

작용하였다. B교사와 E교사가 경험한 학력 중심 정책 시기에는 행정·보고 중심으로 교육과정이 운영되었다. 이는 교사의 자율성 발휘와 창의적 교육과정 운영을 어렵게 하였다. 반면 ‘행복씨앗 학교’와 같은 진보적 정책은 배움 중심 수업과 공동체 활동을 촉진하였다. 이런 수업 중심 정책은 수업을 고민하는 교사 간 교류를 활발하게 함으로써 창의적인 교육과정을 운영하는 방향으로 전문성을 키워나가는 환경을 마련해주었다. 이는 교육 정책이 교사의 행위 주체성을 제약하거나 촉진할 수 있음을 보여준다.

이처럼 교육과정 재구성 실천에서 교사 행위 주체성은, 교사의 교육관, 관계적 역량, 전문성 신장 노력과 같은 개인적 요소들과 학교 문화, 교육과정 정책, 교사 네트워크라는 외부적 요소들이 복합적으로 상호작용하는 가운데 다양한 양상으로 발현되고 있었다. 교사들은 나름의 교육관을 바탕으로 자신이 처한 교육 환경적 맥락 속에서 끊임없이 선택을 조정하고 관계를 조율하며, 자신만의 교육과정 재구성 실천 방식으로 교사 행위 주체성을 드러냈다.

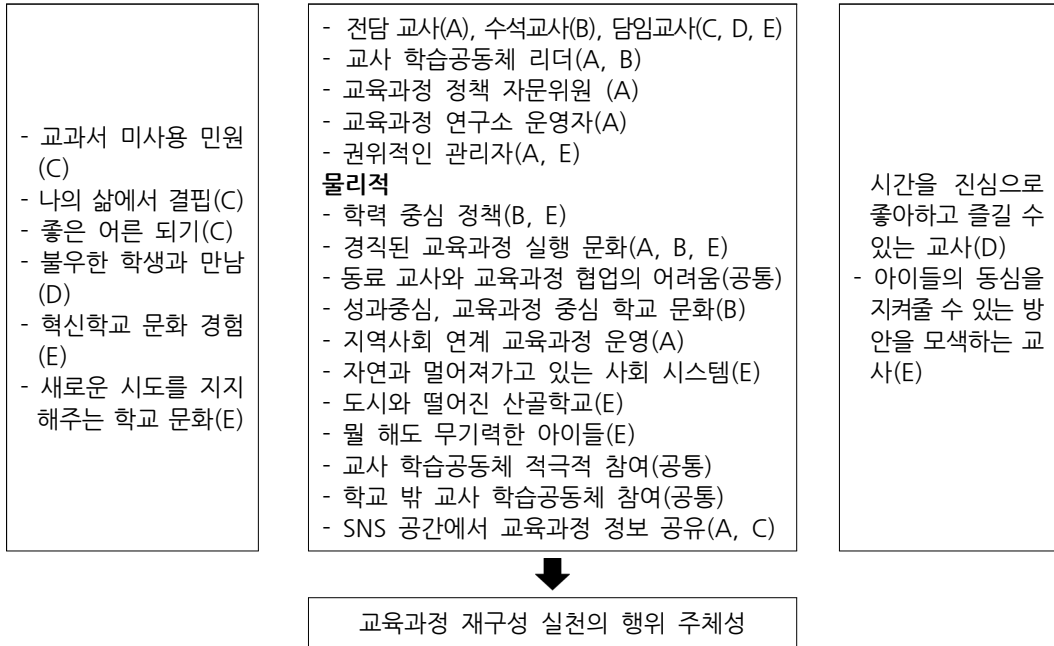
2. 교사 행위 주체성의 발현 요소와 맥락

가. 교사 행위 주체성의 발현 요소

교사 행위 주체성의 발현 맥락을 파악하기 위해 우선 행위 주체성을 형성하는 요소들을 모두 추출하여, 반복적, 실천적·평가적, 투영적 차원으로 분류하였다. 연구 참여자들의 교육과정 재구성 실천에서 나타난 행위 주체성 요소를 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 교사 행위 주체성의 발현 요소

반복적 차원	→	실천적·평가적 차원	←	투영적 차원
<ul style="list-style-type: none"> - 교사 학습공동체 참여(공통) - 수업 공개 및 나눔 실천, 재구성 실천의 만족감(공통) - 배움을 이끄는 수업 연구(A, B) - 성과 중심 관리자(A, E) - 교사에 대한 열망(A) - 연구 활동(A) 		<p>문화적</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교사는 교육과정 전문가(공통) - 학생의 삶을 담은 배움이 있는 교육과정 운영(A, B) - 성취기준 기반 교육과정 재구성(B) - 사랑이 넘치는 즐거운 교실 추구(D) - 학교는 사람 중심이어야 함(E) - 학교 운영 방향 설정이 중요함(E) <p>구조적</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 연구자(공통) - 교육과정 연수 및 강의(A, B, C, E) 		<ul style="list-style-type: none"> - 연구하는 교사로서 잘 가르치는 행복한 교사(A) - 교사라는 것을 잊지 않고 늘 수업을 고민하는 교사(B) - 창의적인 교육과정을 펼치는 자유로운 교육과정 전문가(C) - 학생과 함께 있는



생태학적 관점에서 접근할 때, 교사들의 행위 주체성은 개인적 경험(교육관·성찰·목표), 맥락적 요인(근무 환경·학교 문화·교육 정책 등), 미래지향적 목표에 해당하는 다양한 요소들과 연관된 것으로 나타났다. 주목할 점은 교직 생애 과정에서 교육과정 재구성 실천에 크게 영향을 준 요소들이 연구 참여자별로 다르게 나타난다는 것이다. A교사, C교사의 경우, 개인적 신념과 교육철학 등 개인적 측면의 요소가 재구성 실천에 많은 영향을 주었다면, B교사와 E교사는 교육정책 및 근무 환경 변화와 같은 맥락적 요인에 크게 영향을 받았다. D교사는 개인적 측면의 교육적 신념과 환경 요인이 균형적으로 함께 영향을 미쳤다.

연구 참여자들의 교사 행위 주체성 발현 요소들을 종합하면, 다음 <표 5>와 같이 다시 교사 요인과 환경 요인으로 구분할 수 있다. 이처럼 초등교사의 교육과정 재구성 실천에는 교사 개인적 측면과 외부의 환경적 측면의 요소들이 모두 영향을 주고 있음을 알 수 있다.

<표 5> 교사 행위 주체성의 발현 요소: 교사 요인 vs 환경 요인

구분	행위 주체성 요소	내용
교사 요인	교육철학 및 신념	사명감, 가치관, 교육과정 재구성 실행 동기 및 확신
	전문성 및 지적 역량	교육과정에 대한 전문성, 교수·학습 방법 지식, 반성적 사고
	정서적 태도 및 감정	가치, 감정, 규범 등 정서적 조건

구분	행위 주체성 요소	내용
	자율성 및 주체적 의지	재구성에 대한 자율성, 신념과 실행 의지, 적극성
	전문적 경험	학습공동체 및 강의 저술
환경 요인	동료 및 조직 내 협력	동료 교사, 관리자, 교사 학습공동체와의 협력 및 신뢰 관계
	학교 문화 및 조직 환경	학교 분위기, 보수적 태도 변화에 대한 저항, 평가의 경직성 등 조직 내 환경적 특성
	제도 및 정책적 지원	교육과정 관련 정책, 학교 자율시간 제도, 업무 배분 및 시간 지원

나. 교사 행위 주체성의 발현 맥락

교사 행위 주체성의 발현 맥락은 다양한 행위 주체성 발현 요소들이 교육과정 재구성 실천에서 어떻게 작용하는지에 대한 탐색이다. 이를 반복적, 실천적·평가적, 투영적 차원으로 나누어 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 반복적 차원에서는 연구 참여자들의 교사로서의 전문적, 생애사적 경험들이 교육과정 재구성 실천의 계기나 방향 설정 등에 중요한 맥락으로 작용한 것으로 나타났다. 반복적 차원의 맥락을 종합하면 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 반복적 차원에서 행위 주체성 발현 맥락

구분	반복적 차원	
공통 맥락	<ul style="list-style-type: none"> - 교사 학습공동체 참여 경험 - 적극적인 학습자로서의 배움을 통해 자기 성찰 - 교육과정 재구성의 교육 효과와 재구성에 대한 만족감 - 학생 배움 중심 교육과정 운영 	
교사별	A	- 교직에 대한 열망이 교육과정과 수업에 대한 성찰과 성장 맥락으로 작용
	B	- 배움에 대한 열망, 뒤늦게 교사가 된 경험, 배움의 공동체를 만들고 참여하는 행위 주체성 발휘
	C	- 성장 과정에서 사랑에 대한 결핍 경험, 학생 사랑을 그림책을 활용한 “다름” 교육과정으로 승화
	D	- 보살핌을 못 받은 학생과의 첫 만남 계기, 학생들이 학교를 즐거운 곳이라고 생각할 수 있도록 교육과정 재구성 실천
	E	- 임용 전 혁신학교 근무 경험, 사람 중심, 자연 중심 교육과정에 대한 동경으로 자연 친화적 재구성 실천

초등교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 미친 과거의 경험들은 크게 개인적 경험과 협력적 경험으로 나눌 수 있다. 개인적 경험은 교사가 생애를 통틀어 혼자 성찰하거나 체험한 경험,

관심사 등을 의미하는데, 이는 초등교사들의 교육관 형성과 수업 철학 수립, 나아가 교육과정 재구성의 방향을 결정하는 데 중요하게 작용했다. 협력적 경험은 동료 교사 및 학습공동체와의 상호작용을 통해 형성된 것으로 교육과정 재구성 실천을 지속하고 확장할 수 있는 지지 기반의 역할을 하였다.

한편, 연구 참여자들의 경험을 종합하면, 초등교사들 공통의 경험과 개별적 경험으로 나눌 수 있다. 연구 참여자들 공통의 경험은 다음과 같다. 첫째, 교사 학습공동체 참여를 통한 협력과 성찰의 경험으로, 이는 교사들이 배움의 주체로 성장하는 데 기여했다. 둘째, 연수와 연구 활동을 통한 적극적인 자기 성찰 경험으로, 이는 교육과정 운영에 대한 이해와 전문성을 심화시켰다. 셋째, 교육과정 재구성의 효과를 직접 경험하며 형성된 재구성에 대한 확신이였다. 또한 교육과정 재구성 실천에서 오는 교사 스스로의 만족감은 어려움 속에서도 재구성을 지속적으로 실천하게 이끄는 내적 동력이 되었다. 넷째, 학생 배움 중심 수업을 실천한 경험으로 실천 방법은 교사 별로 차이를 보였으나(성취수준 기반, 그림책 활용, 프로젝트 수업 등) 모두 학생 주도적 배움을 지향하였다.

이와 함께 연구 참여자별로 차별적인 경험들이 교육과정 재구성의 지속적인 실천에 반영되고 있었다. A교사는 임용 이전 교직에 대한 열망을 바탕으로 성찰과 성장을 거듭하며 재구성을 실천해왔다. B교사는 늦게 교직에 입문했으나 배움에 대한 강한 열망과 함께 학습공동체를 이끄는 주체성을 발휘하였다. C교사는 성장 과정에서 경험한 사랑의 결핍을 극복하고자 학생 사랑을 교육 실천으로 승화했으며, 그림책을 활용한 ‘다름’ 중심 교육과정을 운영하였다. D교사는 보살핌을 받지 못한 학생과의 만남을 계기로 학교를 즐거운 배움터로 만들고자 하는 책임감을 갖고 교육과정 재구성을 실현하였다. E교사는 임용 전 혁신학교에 근무하면서 갖게 된 사람 중심·자연 중심 교육과정에 대한 동경을 구체화하여 자연친화적 교육과정을 운영하였다.

이렇듯 반복적 차원의 경험은 교사의 다양한 교육관 형성과 교육과정 재구성 실천의 지속성 확보라는 두 축을 중심으로 행위 주체성을 발휘하게 하였다. 개인적 경험은 교사의 내적 성찰과 교육철학 형성에 주로 영향을 주었고, 협력적 경험은 교육과정 실천의 장기적 지속성과 확장을 견인하는 핵심 동력으로 작용하였다.

다음으로, 실천적·평가적 차원은 크게 문화적, 구조적, 물리적 측면으로 나뉘는데, 각각은 교사의 주체적 실천을 적극적으로 지원하거나 때로는 제약하는 배경이 된다. 첫째, 문화적 요소는 교사가 교육과정을 바라보는 시각과 철학을 반영하는데, 연구 참여자들은 학생 배움 중심의 교육(마을연계 교육과정, 성취기준 기반 단원 재구성, 교과 개발을 통한 재구성, 학생의 삶을 반영한 프로젝트 학습, 자연친화적 프로젝트 수업), 삶과 연결된 교육과정 운영, 그리고 교사를 교육

과정 전문가로 인식하는 공통의 교육관을 지향했다. 이는 교사의 교육철학을 견고히 하여 다양한 양상의 교육과정 재구성 실천을 지속할 수 있는 기반이 되었다.

둘째, 구조적 요소는 교육과정 재구성 과정에서 교사에게 부여된 역할과 그에 따른 사회적 관계를 의미한다. 예컨대 교육과정 연구자(A), 교육과정 자문위원(A), 학습공동체 리더(A, B, C, D, E)등의 긍정적인 역할은 교사의 적극적인 행위 주체성 발현을 강화하는 반면, 권위적인 관리자 및 학부모의 민원(C), 협업 부족(A, D), 성과 중심의 학교 문화(B, E)는 교사를 고립시키고 소극적인 행위 주체성으로 이끌었다. 그러나 일부 교사들은 이러한 부정적인 구조적 환경을 새로운 교과 개발(C)이나 외부 연수 참여(B, D)와 같은 창의적인 실천을 통해 오히려 주체성을 더욱 강화하는 계기로 삼았다. 이처럼 구조적 요소는 긍정적 혹은 부정적 여부와 관계없이 교사의 행위 주체성 발현에 영향을 미치는 중요한 역할을 하였다.

셋째, 물리적 요소는 국가 교육과정 및 교육 정책, 학교 문화, 지역사회 환경 등 외부 환경과 관련된다. 유연한 정책과 협력적인 학교 문화(B-행복씨앗학교, E-작은 학교 협의 문화), 그리고 교사 네트워크의 존재(A-교육과정 연구회, B-배움의 공동체, C-교육과정 연수 진행, D-독서 나눔단, E-대안교육연구회)는 교사의 교육과정 재구성을 적극적으로 지원하며 행위 주체성 강화에 도움을 주었다. 반면, 학력 중심 정책, 경직된 관료주의, 협력 부재, 그리고 지역 자원의 부족은 창의적인 재구성 실천을 억제하였다.

이처럼 실천적·평가적 차원의 문화적, 구조적, 물리적 요소들은 상호 유기적으로 작용하며 교사의 행위 주체성 발현에 영향을 주었다. 특히, 실천적·평가적 차원의 요소들이 함께 작용하면서 맥락적 상황을 조절, 저항, 혹은 수용하는 양상을 보였다. 이런 양상들을 적절히 활용하여 연구 참여자들은 적극적 혹은 소극적인 행위 주체성을 발휘하였다.

마지막으로, 투영적 차원은 교사로서 미래 목표를 나타내는 차원으로 목표를 지향함으로써 행위 주체성을 지속적으로 발휘하게 하는 역할을 한다. 교사로서 지향하는 목표를 연구 참여자 별로 살펴보면 다음과 같다. A교사는 연구하는 교사로서 잘 가르치는 행복한 교사, B교사는 교사라는 것을 잊지 않고 늘 수업을 고민하는 교사, C교사는 창의적인 교육과정을 펼치는 자유로운 교육과정 전문가, D교사는 학생과 함께 있는 시간을 진심으로 좋아하고 즐길 줄 아는 교사, E교사는 아이들의 동심을 지켜줄 수 있는 방안을 모색하는 교사를 목표로 삼고 있다. 이처럼 연구 참여자들은 교사를 “교육과정을 연구하는 전문가”라고 생각하고, “학생의 배움을 중시하며 교육과정을 펼치는 것”을 미래지향적인 목표로 생각하고 있다. 연구 참여자들이 모두 교육과정 연구자의 모습을 지향하고 있는 만큼 교육과정을 연구하고 재구성 실천을 지속하는 태도에 그 지향점이 투영되어 나타나고 있었다. 또한, 학생의 배움을 지향하고 있기에 배움이 일어나게

하는 교육과정 재구성을 실천해야 하는 이유에 투영되어 지속적인 행위 주체성을 발휘하도록 하였다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 국가 교육과정 개정 과정에서 강조되어 온 교육과정 재구성 실천 주체인 교사의 행위 주체성에 주목하여, 교육과정 재구성 실천에서 나타나는 교사 행위 주체성의 발현 양상과 그 맥락을 파악하고자 하였다. 이를 위해 교육과정 재구성을 지속적으로 실천하는 초등교사 5명을 대상으로 질적 사례 연구를 수행하였다.

주요 분석 결과는 다음과 같다. 먼저, 교육과정 재구성 실천 과정에서 교사 행위 주체성의 발현은 개인의 교육철학과 신념, 전문성, 정서적 태도, 자율성 등 내적인 요인과 동료 협력, 학교 문화, 제도 및 정책적 지원 등의 외부 환경 요인이 복합적으로 작용한 결과로 나타났다.

교사 행위 주체성의 발현 과정을 살펴보면, 연구 참여자들은 초기에는 교육과정을 단순히 수행하는 단계에 머물렀으나, 이후 다양한 실험과 시도를 통해 교육과정을 자유롭게 탐색하고, 수업 성찰과 학습공동체 참여, 학문적 연구를 토대로 실천을 점검하고 심화시켰다. 이 과정을 거쳐 교사들은 학생 중심 수업을 지향하는 전문가이자 교육철학을 실천하는 교육자, 공동체 리더의 전문적 정체성을 확립해 나갔다.

교사들의 행위 주체성의 발현 양상은 다양하게 나타났는데, ‘학생 배움 중심’이라는 공통된 교육관을 바탕으로 하되 교사마다 마을연계 교육과정 운영, 성취기준을 중심으로 한 단원 재구성 실행, 그림책을 활용한 창의적인 교육과정 운영, 학생 의견을 반영한 교육과정 생성, 자연과 교육과정을 연결짓는 자연친화적 교육 활동 등 저마다 다양한 방식으로 교육과정을 재구성하였다. 연구 참여자들이 교육과정 전문성을 쌓아가는 방식 또한, 교사의 성향에 따라서 자기 성찰과 콘텐츠 축적 위주의 ‘개인형’과 학습공동체 중심의 ‘협력형’ 방식을 선호하였으며, 교사들은 전문성을 키우는 과정에서 성장을 경험하고 성찰을 통해 도전적 행위 주체성을 드러냈다.

한편, 초등교사들의 행위 주체성은 학교 문화와 조직 환경과의 상호작용 속에서 ‘적응’과 ‘저항’이라는 두 양상으로 나타났다. 연구 참여자들은 초임 시절 학교 문화에 순응하는 적응기를 거친 후 개인 신념에 근거해 권위적 관리와 경직된 평가 체계 등을 극복하는 저항적 실천을 꾸준히 모색했다. 그 과정에서 학습공동체와 연구회 등 교사 네트워크는 실천의 동기를 부여하고 협력과 정보 공유를 통해 행위 주체성을 지속적으로 강화하는 중요한 역할을 했다. 교육 정책

은 교사의 주체성에 상반된 영향을 미쳤다. 학력 중심의 정책은 행정 중심 운영으로 주체성을 제한했지만 ‘행복씨앗학교’와 같은 진보적 정책은 배움 중심 수업과 공동체 활동을 촉진해 주체성 발현을 지원하였다.

다음으로, 교사 행위 주체성의 발현 맥락을 살펴보면, ‘반복적 차원’에서 내적 성찰과 생애사적 경험 등은 교육관 형성에, 학습공동체 참여를 통한 협력적 경험은 교육과정 재구성 실천을 지속하게 하였다. ‘실천적·평가적 차원’에서는 문화적, 구조적, 물리적 요소들이 서로 영향을 미치며 적극적 또는 소극적 행위 주체성을 발휘하게 하였다. ‘투영적 차원’에서는 자신을 교육과정 연구자이자 학생의 배움을 중시하는 교사의 모습이 행위 주체성으로 투영되어 나타났다. 이처럼 반복적, 실천적·평가적, 투영적 차원의 여러 요소들이 상호작용하는 맥락 속에서 초등교사들이 교육과정 재구성 실천을 지속하고 있음을 확인할 수 있었다.

본 연구에서는 교육과정 재구성 실천에서 나타난 교사의 행위 주체성의 발현 양상과 그 맥락을 탐색하고자 하였다. 기존 연구들이 교사의 수업 활성화 및 전문성 신장(신혜빈, 2023)에 초점을 맞추어 교사 학습공동체 활성화와 협력적 학교 문화를 강조(서경혜, 2019)하는 데 반해, 본 연구는 교육과정 재구성이라는 특수한 실천 맥락에서 교사의 개인적 요인이 행위 주체성 발현에 주요하게 작용하며 학교 문화와 학습공동체와 같은 맥락적 조건은 이러한 실천을 지속적을 지원한다는 차별화된 시각을 제시한다. 특히, 교사의 독창적 교육과정 운영을 위한 재구성 실천을 효과적으로 지원하려면, 교사 개인이 지닌 내적 동기와 경험을 활성화하는 관점이 필요함을 확인하였다. 본 연구는 생태학적 관점을 적용하여 연구 참여자들의 과거, 현재, 미래에 걸쳐 행위 주체성에 영향을 미치는 다양한 요소들을 입체적으로 파악하고, 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 다층적 요인들을 폭넓게 탐색하는 시각을 제공했다.

그럼에도 불구하고 연구 참여자들이 놓인 상황적 맥락의 세부적인 특성에 따른 차이점까지를 세세하게 드러내지는 못했다. 예를 들어, 같은 학교라는 동일한 맥락 속에서도 학년 배정 또는 학급 구성의 차이 등에 따라 교사들이 경험하는 행위 주체성의 발현 맥락은 달라질 수 있다. 또한 동일한 구조적, 물리적 여건하에서도 교사 개인의 정체성 등에 따라 행위 주체성의 발현 양상이 달라질 수 있다. 따라서 향후 교사 행위 주체성 발현 맥락의 보편성과 특수성에 대한 지속적인 탐구가 필요하다.

본 연구는 교육과정 재구성을 위한 교사의 행위 주체성 발현이 개인과 환경의 복합적 상호작용에 의해서 이루어진다는 점을 밝혔다. 이를 바탕으로 교육과정 재구성 실천을 통해 교사 전문성 개발과 교육과정 자율성을 확대하기 위한 구체적 실천 과제를 제시하고자 한다.

첫째, 교사의 내적 동기와 교육철학을 효과적으로 이끌어내기 위해서는 단순한 외적 지원을

넘어 개별 교사의 경험과 신념을 존중하고 재발견할 수 있는 자기 성찰 기회를 체계적으로 제공해야 한다. 이를 위해 현장에서는 주기적인 성찰 워크숍, 멘토링 프로그램, 사례 중심의 실천 연구 활동 등을 활성화하여 교사가 자신의 교육적 방향성과 실천 의미를 명확히 할 수 있도록 돕는 방안이 필요하다. 또한 교사들이 자발적으로 참여하는 ‘교육과정 협력 모임’이나 ‘교사 연구회’를 확대하여 동료와의 소통과 전문적 대화를 통해 내적 동기를 강화할 수 있는 환경 조성이 중요하다.

둘째, 교사 학습공동체 활성화는 교사 간 상호 신뢰와 협력 증진뿐만 아니라 교사의 심리적 안정감과 주체성 함양에도 크게 기여한다. 따라서 학교와 교육청은 학습공동체 운영을 위해 충분한 시간 확보와 실질적 지원을 제공하고, 협력 기반의 조직문화를 조성함으로써 교사 개인의 내적 동기가 집단 차원으로 지속적으로 확산할 수 있게 해야 한다. 또한 교사들이 공동체 활동 내에서 자신의 가치와 전문성을 재확인할 수 있도록 리더십 개발과 역할 분담 체계를 마련해야 한다.

셋째, 교육 정책과 학교 문화가 교사 행위 주체성에 미치는 양면적 영향력을 인식하고, 교사들의 자율적 실천을 촉진할 수 있는 유연하고 진보적인 정책 설계가 필요하다. 특히, 교사들이 정책적 제약을 창의적 실천으로 전환할 수 있도록 현장 의견 수렴과 피드백 체계를 강화하고, 교사의 전문적 판단과 자율성을 보장하는 정책적 장치가 마련되어야 한다.

마지막으로, 교사의 행위 주체성은 동료 교사와의 협력 및 학교 조직 환경뿐 아니라, 자기 내면에 깊이 뿌리내린 동기, 교육철학, 정체성 등 복합적인 심리·정서적 요소와 긴밀히 연결되어 있다. 따라서 향후 연구에서는 행위 주체성을 단순한 구조적 조건으로만 다루지 말고, 교사 개별의 경험과 정체성을 심층적으로 탐구하고 지원하는 통합적 접근이 이루어져야 함을 제언하고자 한다.

※ 논문 투고일: 2025. 09. 30. ※ 논문 수정일: 2025. 12. 07. ※ 게재 확정일: 2025. 12. 10.

〈참고문헌〉

- 교육부(2022). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2022-33호. [별책1]
- 강현석, 방기용(2012). 교육과정 재구성 저해 요인 분석을 위한 탐색. **수산해양교육연구**, 24(1), 123-135.
- 김정운(2019). 교사 행위 주체성에 관한 체계적 문헌 조사와 지원 방안 탐색. **교육문화연구**, 25(5), 106-128.
- 김종훈(2017). 교사들이 형성한 ‘교육과정 재구성’의 의미 탐색. **교육과정연구**, 35(4), 281-301.
- 김평국(2004). 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방안. **교육과정연구**, 22(2), 135-161.
- 박상호(2022). **혁신학교 교사의 행위 주체성과 성취요인 탐색: 충북 S초등학교를 중심으로**. 청주교육대학교 석사학위청구논문.
- 박윤경, 김미혜, 장지은(2021). **교육과정 문해력 프로토콜**. 서울: 교육공동체 벗.
- 박윤경, 정종성, 김병수(2015). 초등학교 교사들의 교육과정 인식 및 재구성 실태 조사. **초등교육연구**, 28(4), 117-143.
- 박윤경, 정종성, 김병수(2016). 초등학교 교사들의 교육과정 관련 인식이 교육과정 재구성에 미치는 영향. **초등교육연구**, 29(2), 105-128.
- 박혜연, 김혜진(2024). 지역화 학습을 위한 수업설계 및 실행과정에서 발견되는 교사행위 주체성 탐구. **사회과교육**, 63(2), 5-30
- 서경혜(2019). 학교단위 교사학습공동체 운동의 의의와 과제. **교육과학연구**, 50(2), 1-28.
- 소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: ‘교사 행위 주체성’ 개념을 중심으로. **교육과정연구**, 36(1), 91-112.
- 신혜빈(2023). 교사 공동체 특성이 교사의 교수학습 효능감 신장에 미치는 효과. **한국교원교육연구**, 40(2), 269-293.
- 안영은, 권내욱, 권수완(2018). 국내 교육과정 재구성 사례연구의 질적 메타분석: 초등학교 학교급을 중심으로. **한국교원교육연구**, 35(1), 135-163.
- 엄수정(2020). 교육과정 (재)구성과 교사 행위 주체성: Butler와 Bhabha의 수행성 관점을 중심으로. **교육과정연구**, 38(3), 57-77.
- 유용모(2021). **일반고 교육과정 운영에 나타난 교사 행위자성(teacher agency) 탐구**. 한국교원대학교 박사학위청구논문.
- 이성희(2017). 교사 행위자성(Teacher Agency) 개념모델이 교사학습공동체 논의에 주는 도전과 함의. **한국성인교육학회**, 20(2), 1-27.
- 이성희(2021). 생태학적 “교사 행위 주체성”의 한계와 대안: 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사행위 주체성’ 개념모델 탐색. **교육사회학연구**, 31(1), 129-154.
- 이진현, 고재천(2017). 초등학교 교사가 인식한 교육과정 재구성의 제약요인 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 17(20), 87-111.
- 임태원, 홍후조(2021). 교사의 교육과정 재구성 특성에 관한 질적 메타분석. **교육과정연구**, 52(3), 73-94.
- 조덕주, 진석언, 한화진, 최연주(2020). 교육과정 재구성 관련 국내 연구 동향에 대한 분석. **교육학연구**, 58(2), 255-288.
- 조향미, 신진수(2019). 초등교원의 교육적 경험이 교육과정 재구성 인식 및 실행에 미치는

- 영향. **한국산학기술학회논문지**, **20**(10), 406-414.
- 추갑식(2014). 신규초등교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. **통합교육과정연구**, **8**(2), 43-70.
- 추갑식, 신재한(2015). 초등교사가 인식하는 교육과정 통합 및 재구성 유형에 대한 연구. **교사교육연구**, **54**(1), 120-137.
- Biesta, G.J.J., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, *21*(6), pp.624-640.
- Biesta, G.J.J., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, *39*(2), 132-149.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?, *The American Journal of Sociology*, *103*, 962-1023.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, *63*(4), 346-355.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 615-623.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2023). **사례연구방법**(신경식, 송민채, 신현섭 역) 서울: 한경사. (원저출판년도 2018년)

〈Abstract〉

Exploring Teacher Agency in Elementary School Curriculum Reconstruction

Yu, Kyoung-Mi¹, Park, Yun-Kyoung²

This study aims to explore the agency of elementary school teachers in their curriculum restructuring practices from an ecological perspective and to analyze the patterns and contexts within which this agency manifests. To this end, a qualitative case study was conducted with five elementary school teachers who had consistently engaged in curriculum reconstruction practices. The findings show that teachers' agency developed from routine enactment to creative curriculum operation grounded in educational beliefs, enacted through identity formation, relational positioning, professional learning, and adaptive responses to school culture and policy environments. Analysis using Priestley, Biesta, and Robinson's (2015) ecological model revealed that past experiences at the iterative level shaped teachers' educational philosophies and sustained practice; school culture and policy contexts at the practical-evaluative level constrained or enabled agency; and future-oriented visions of student-centered education at the projective level guided the purposes of curriculum restructuring. Overall, teachers' agency emerged through the dynamic interaction of individual beliefs and expertise with relational and structural conditions. Implications for curriculum restructuring and teacher professional development are discussed. Based on these research findings, implications for curriculum restructuring and teacher professional development are discussed.

Keywords : curriculum reconstruction, teacher agency, the ecological view of teacher agency, elementary school teachers, qualitative case study

1. Teacher, Bo-eun-samsan Elementary School, lilac150@naver.com (Lead Author)

2. Professor, Cheongju National University of Education, realpyk1@cje.ac.kr (Corresponding Author)