



초등학교의 학교자율시간 실행 양상에 대한 연구 : 초등교사의 경험을 중심으로

김선영¹

〈〈 요약 〉〉

본 연구는 2025학년도에 처음 도입된 학교자율시간이 초등학교 현장에서 어떻게 해석되고 실행되는지를 탐색하였다. 초등 3·4학년 담임교사 3인과 연구부장교사 1인을 대상으로 반구조화 면담을 3회 실시하고, 주제 분석 방법으로 분석하였다.

참여 교사들은 학교자율시간을 반복되어 온 자율화 담론의 연장선에서 이해하였으며, 전환기 학년 맥락 속에서 이를 교과 학습과 연결된 '조절된 자율'로 재해석하였다. 실제 실행에서 학교자율시간은 교과와 창의적 체험활동 사이에서 재배치되었으며, 교사들은 신규 성취기준 개발과 평가 부담을 고려해 과목보다 활동 중심 설계를 선택하였다.

교사들의 교육과정 실행 과정에서 교사의 전문성은 창의적 설계 능력에 머무르지 않고, 교육적 판단을 설명 가능하고 기록 가능한 형태로 구성하는 능력으로 재구성되었다. 이는 학교자율시간이 자율성을 확대하는 동시에, 그 자율을 정당화 가능한 형태로 조직하도록 요구하는 이중적 장치임을 보여준다. 따라서 학교자율시간의 실질적 안착을 위해서는 새로운 기준을 부가하기보다, 무엇을 하지 않아도 되는지를 명시하는 최소한의 공적 언어와 기존 협의 구조에 흡수 가능한 지원 체계가 필요하다.

주제어 : 학교자율시간, 교육과정 자율성, 교사 전문성, 교육과정 실행, 질적 연구

1. 세종대학교 강사, kraisler97@gmail.com

I. 연구의 필요성 및 목적

세계 각국의 교육과정 개혁은 표준화된 지식 전달에서 벗어나, 학생의 삶과 지역적 맥락, 미래 사회의 변화에 유연하게 대응하는 교육과정으로 전환되고 있다. 이러한 흐름 속에서 교육과정은 중앙에서 정해진 내용을 학교가 일방적으로 실행하는 문서로만 이해되기보다, 학교와 교사, 학생, 지역사회가 함께 의미를 구성하고 실천하는 유연한 구조로 이해되고 있다. OECD가 학생 주도성을 미래 교육의 핵심 방향으로 제시하고, 교육과정 자율성을 각국 교육과정 개혁의 중요한 조건으로 논의하는 것은 이 흐름과 관련된다(OECD, 2024).

우리나라의 2022 개정 교육과정 역시 이러한 흐름의 연장선에서 이해될 수 있다. 특히 학교자율시간은 이러한 방향이 학교 교육과정 운영 구조 안에서 구체적으로 제도화된 사례로서, 초등학교 3~6학년과 중학교에서 교과 및 창의적 체험활동 수업 시간의 일부를 활용하여 지역과 학교의 여건, 학생의 필요를 반영한 새로운 과목이나 활동을 학교 수준에서 개설·운영할 수 있도록 한 제도이다(교육부, 2022).

그러나 학교자율시간은 이전의 교육과정 자율화 정책과 몇 가지 중요한 차이를 지닌다. 기존의 교과 재구성이나 창의적 체험활동은 국가가 제공한 교육내용을 조정·변용하는 수준의 자율성을 요구한 반면, 학교자율시간은 학교와 교사가 새로운 과목이나 활동을 개설·개발하는 수준의 자율성을 요구한다. 이는 교사에게 교육내용 구성, 성취기준 개발, 평가 계획, 기록 방식에 이르는 교육과정 판단의 전 과정을 부과한다는 점에서 이전 정책과 질적으로 구별된다. 따라서 학교자율시간은 교사의 교육과정 전문성이 발휘되는 폭을 확대하는 동시에, 그 전문성이 정당화되고 설명되어야 하는 범위 또한 확대하는 제도로 볼 수 있다.

또한 학교자율시간이 2025학년도에 처음 도입되었다는 시점적 조건 역시 주목할 필요가 있다. 특히 학교 현장에서 첫해에 형성된 운영 방식은 관행화되기 쉽고, 이후 학년과 학교의 운영 모델로 확산되거나 참조되는 경로가 된다. 이 점에서 도입 첫해 교사들이 학교자율시간을 어떻게 실행했는지를 밝히는 작업은, 단순히 초기 사례를 기록하는 것을 넘어 향후 학교자율시간의 정착 경로를 이해하는 데 중요한 의미를 지닌다.

기존 연구는 이러한 문제의식에 부분적으로만 응답해 왔다. 학교자율시간에 관한 선행 연구들은 제도의 성격과 편성·운영 방향, 실행상의 쟁점을 검토하거나(김미진, 홍후조, 2023; 이광우, 임유나, 2023; 한진호, 2024, 김선영, 2025), 연구학교 사례와 교사 인식 조사를 중심으로 실행의 가능성과 어려움을 보고해 왔다(김종훈, 2024; 김현수, 조호제, 2025; 유정은, 2025; 이주연, 2024). 그러나 도입 첫해의 초등학교 현장에서 교사들이 학교자율시간을 기존 교육과정과의

관계 속에서 어떻게 해석하고, 학년 맥락 안에서 어떤 방식으로 조정하며, 그 과정에서 교사의 교육과정 전문성이 어떻게 재구성되는지를 분석한 연구는 아직 충분하지 않다.

이러한 공백을 메우는 작업은 세 가지 점에서 의미를 지닌다. 첫째, 학교자율시간이 정책 문서 수준의 자율성 확대 장치를 넘어, 학교 현장에서 어떤 조건 속에서 실질적 자율성으로 작동하는지를 이해할 수 있게 한다. 둘째, 첫째의 실행 양식은 이후 학교자율시간 운영의 준거로 기능할 가능성이 높기 때문에, 이 시점의 실행 논리를 밝히는 것은 향후 제도 정착의 경로를 이해하는데 기여할 수 있다. 셋째, 학교자율시간의 실행 과정에서 드러나는 긴장과 조정의 양상은 학교자율시간에 국한되지 않고 교육과정 자율화 정책 일반이 마주하는 구조적 조건을 재검토하는 단서가 될 수 있다.

이에 본 연구는 2025학년도 학교자율시간을 처음 운영한 초등학교 3·4학년 교사들의 실행 경험을 분석함으로써, 다음의 연구문제에 답하고자 한다.

첫째, 교사들은 학교자율시간의 성격과 위치를 어떻게 해석하였는가?

둘째, 교사들은 학교자율시간을 기존 교육과정과 어떤 관계 속에서 운영하였는가?

셋째, 학교자율시간 실행 과정에서 3·4학년 교사의 교육과정 판단과 전문성은 어떠한 방식으로 재구성되었는가?

II. 이론적 배경

1. 교육과정 자율화 정책의 전개와 학교자율시간의 정책적 위치

교육과정 자율화는 지역과 학교가 학생의 특성, 지역적 조건, 학교의 교육적 필요에 따라 교육과정을 보다 유연하게 구성할 수 있도록 하는 정책적 흐름을 의미한다. 2022 개정 교육과정에서 도입된 학교자율시간은 이러한 자율화의 흐름을 계승하면서도, 기존의 교육과정 재구성 수준을 넘어 학교가 새로운 교육내용을 개발하고 이를 과목 또는 활동의 형태로 조직할 수 있도록 한다. 즉, 학교자율시간은 초등학교 3~6학년과 중학교를 대상으로, 교과 및 창의적 체험활동 수업시간의 일부를 확보하여 새로운 과목이나 활동을 학교 수준에서 개설·운영할 수 있도록 한 제도이다(교육부, 2022). 이는 학교 교육과정 자율성이 단순히 주어진 교육과정을 조정하는 차원을 넘어, 학생의 삶과 배움의 맥락을 반영한 교육 경험을 학교와 교사가 직접 설계하는 문제로 확장되고 있음을 보여준다.

학교자율시간에 관한 선행 연구들은 이 제도의 의미와 실행 조건을 다양한 측면에서 검토해 왔다. 먼저 학교자율시간의 제도적 성격을 분석한 연구들은 학교자율시간이 학교 교육과정 자율화를 확대하는 장치이지만, 완전히 자유로운 교육과정 공간은 아니라는 점을 지적하였다. 학교자율시간은 학교가 새로운 과목이나 활동을 설계할 수 있는 가능성을 제공하는 동시에, 국가 교육과정, 시·도교육청 지침, 학교 교육과정 편성 절차, 평가와 기록 체계 안에서 운영되어야 하기 때문이다(이광우, 임유나, 2023; 한진호, 2024). 따라서 학교자율시간의 자율성은 제도적 기준으로부터 벗어난 임의성이 아니라, 주어진 조건 속에서 교육과정적으로 판단하고 조정하는 전문적 실천의 문제로 이해될 필요가 있다(이한나, 2025; 김미진, 지혜영, 2025; 류청산, 2024).

또한 학교자율시간의 실행 가능성을 다룬 연구들은 이 제도가 학교와 교사의 교육과정 개발 권한을 확대하고 교사 교육과정으로서의 가능성을 지니지만, 실제 현장에서는 여러 실행 조건과 긴밀하게 맞물려 있음을 보여준다. 학교자율시간은 기존 교육과정 구조와 중첩되거나 조정될 수 있으며, 시수 확보 방식, 교육내용 선정, 편성·운영 모델, 평가와 기록, 학교 차원의 협의와 지원 체계 등이 중요한 쟁점으로 제기된다(김종훈, 2024; 김홍일, 이지은, 2024; 이주연, 2024). 교사 인식 연구에서도 교사들은 학교자율시간의 필요성과 교육적 가능성을 인식하면서도, 운영 여건 부족, 업무 부담, 교사 간 이해도 차이, 개발과 운영의 부담 등을 우려하는 것으로 나타났다(김현수, 조호제, 2025).

이상의 연구들은 학교자율시간의 제도적 성격과 정책적 가능성, 실행상의 어려움, 교사 인식을 이해하는 데 중요한 기여를 하였다. 그러나 기존 연구들은 주로 제도의 성격, 운영 방안, 연구학교 사례, 일반적 교사 인식의 경향을 중심으로 논의해 왔다. 이에 비해 도입 첫해의 일반 초등학교 현장에서 교사들이 학교자율시간을 기존 교육과정과의 관계 속에서 어떻게 해석하고 조정하는지, 그리고 그 과정에서 교사의 교육과정적 판단과 전문성이 어떻게 드러나고 재구성되는지를 심층적으로 분석한 연구는 아직 충분하지 않다. 따라서 학교자율시간을 실제 실행하는 교사들의 판단 과정과 조정 전략을 분석하는 연구가 필요하다.

2. 교육과정 실행 관점의 전개

학교자율시간에서 교사가 수행하는 실천을 이해하기 위해서는, 교육과정이 학교 현장에서 어떻게 실행되는지에 관한 교육과정학의 이론적 논의를 검토할 필요가 있다. 교육과정 실행 이론은 계획된 교육과정이 교실에서 어떻게 구현되는지를 설명하는 관점의 총체로, 크게 세 가지 계보로 정리되어 왔다.

첫째, 충실도(fidelity) 관점은 계획된 교육과정의 의도가 교실에서 얼마나 정확하게 구현되는가를 실행의 준거로 삼는다. 이 관점은 교육과정을 개발자가 설계한 완성된 산물로 이해하며, 교사의 역할은 그 산물을 충실히 전달하는 데 있다고 본다(Fullan & Pomfret, 1977). 둘째, 상호적응(mutual adaptation) 관점은 교육과정이 학교 맥락과 상호작용하며 조정되는 것이 자연스럽고 바람직하다고 보며, 교사의 조정을 실행의 오류가 아니라 실행의 필수 조건으로 이해한다(McLaughlin, 1987). 셋째, 교육과정 생성(curriculum enactment) 관점은 교육과정을 사전에 완성된 산물이 아니라 교사와 학생이 교실에서 함께 구성해 나가는 경험, 즉 '살아있는 교육과정'으로 이해한다(Craig, 2012).

이 세 관점에 비추어 볼 때, 학교자율시간에서 교사의 실행은 충실도 관점으로는 설명되기 어렵다. 학교자율시간에는 전달해야 할 사전에 완성된 교육내용이 존재하지 않기 때문이다. 그렇다고 그것을 아무 제약 없는 순수한 생성으로 단정하기도 어렵다. 본 연구가 주목하는 것은 오히려 그 사이의 실천, 즉 교사가 기존 교육과정 구조와 관계를 맺으면서 새로운 교육내용을 구성해 가는 실천이다. 학교자율시간의 실행은 주어진 것의 충실한 이행도, 백지 위의 자유로운 창조도 아닌, 상호적응과 생성 사이에서 이루어지는 구성적 실천으로 이해될 필요가 있다. 이러한 관점은 교사의 조정과 재배치를 제도 취지의 훼손이 아니라 실행의 본질적 국면으로 볼 수 있게 한다.

한편 이러한 조건 속에서 교사가 교육과정을 실행하면서 수행하는 판단의 성격을 이해하는 데에는 Schwab(1969)의 '실제적인 것(the practical)'과 숙의(deliberation) 개념이 유용하다. Schwab은 교육과정의 문제가 이론의 연역적 적용으로 해결되는 것이 아니라, 구체적 상황 속에서 가능한 대안들을 견주고 그 결과를 저울질하는 숙의를 통해 해결된다고 보았다. 숙의는 주어진 조건에서 정당화 가능하고 실행 가능한 대안을 선택하는 과정이다.

교사가 이러한 숙의를 수행할 때 동원하는 자원으로서 교사의 실천적 지식(practical knowledge) 논의를 참조할 수 있다. 실천적 지식은 교사가 교직 경험을 통해 형성해 온, 상황에 배태된 암묵적이고 경험적인 지식을 의미한다(Connelly & Clandinin, 1988). 교사는 새로운 제도를 접할 때 이를 진공 상태에서 받아들이는 것이 아니라, 축적된 실천적 지식에 비추어 그 제도가 현장에서 어떻게 작동할지를 해석하고 예측한다. 아울러 이 논의는 교사 전문성을 교사의 경험과 학교의 현재 조건이 상호작용하는 가운데 발휘되는 것으로 이해할 수 있게 한다(Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계 및 연구 참여자

본 연구는 2025학년도 학교자율시간을 운영한 초등학교 3·4학년 교사들의 실행 경험을 분석하기 위해 면담을 중심으로 한 질적 연구로 설계되었다. 본 연구가 면담 기반 질적 연구 방법을 선택한 것은 학교자율시간 실행이 단순한 제도 적용의 문제가 아니라, 교사의 정책 해석, 학교 맥락 인식, 교육과정 운영 경험, 평가 책임이 복합적으로 얽힌 실천이기 때문이다. 이러한 과정은 교사의 경험적 서술과 의미 구성을 통해 접근할 때 깊이 이해될 수 있다. 이에 본 연구는 교사들이 학교자율시간을 실제 어떻게 해석하고 조정하며 실행 가능한 형태로 구성하는지를 면담으로 분석하였다. 특히 면담을 통해 교사들이 경험한 가능성, 어려움, 조정 전략을 살펴봄으로써 제도 설계와 현장 실행 사이의 간극을 드러내고자 하였다.

〈표 1〉 연구 참여자

참여자	담당 역할	2025학년도 담당 학년	교직 경력	학교 규모/지역
김교사	담임교사	4학년	15년	중규모 / 수도권
최교사	담임교사	3학년	10년	소규모 / 수도권
이교사	담임교사	3학년	20년 이상	중규모 / 수도권
박교사	연구부장교사	3·4학년 총괄	20년 이상	중규모 / 수도권

본 연구의 참여자는 〈표 1〉과 같이 2025학년도에 학교자율시간 운영에 참여한 초등교사 4명이다. 연구 참여자 선정에는 의도적 표집 방식을 활용하였다(Patton, 2015). 연구 참여자 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 2025학년도에 학교자율시간을 실제로 운영하거나 운영 과정에 직접 관련한 경험이 있을 것. 둘째, 3·4학년 담임교사 또는 학교 교육과정 운영을 총괄한 연구부장교사로서 학교자율시간의 내용 구성, 운영 방식, 학년 내 조정, 평가 논의에 참여한 경험이 있을 것. 셋째, 학교자율시간을 교육과정의 일부로 편성·운영한 경험을 가지고 있을 것을 기준으로 삼았다. 이러한 기준을 설정한 이유는 정책 문서 수준의 인식이 아닌 실제 운영 경험에 근거한 서술을 확보하기 위함이다. 또한 담임교사와 연구부장교사를 함께 포함함으로써 교실 차원과 학교 조직 차원의 판단을 동시에 포착하고, 형식적으로만 운영된 사례를 배제하여, 본 연구가

밝히고자 하는 해석·조정 과정이 실제로 드러나는 사례로 한정하기 위함이다.

2. 자료 수집

본 연구에서는 <표 2> 내용의 반구조화 면담을 활용하였다. 학교자율시간의 실행은 편성 협의부터 평가·기록에 이르는 긴 시간대의 판단으로 이루어지므로, 수업 관찰보다 교사의 회고적 서술이 이 과정을 포착하는 데 더 적합하다. 또한 본 연구의 관심은 여러 교사의 해석과 조정에서 나타나는 공통성과 차이를 드러내는 데 있다. 이러한 목적에는 사전 질문과 심화 질문을 결합할 수 있는 반구조화 면담이 가장 적합하다고 판단하였다.

면담은 2025년 9월부터 12월까지 약 4개월에 걸쳐 진행되었으며, 각 참여자별로 3회 실시하였다. 1차 면담에서는 학교자율시간에 대한 전반적 이해, 운영 과정, 기존 교육과정과의 관계를 중심으로 질문하였다. 2차 면담에서는 1차 면담 분석 과정에서 드러난 주요 쟁점 등을 중심으로 추가 질문하였다. 각 면담은 약 60분 내외로 진행되었고, 참여자의 동의를 얻어 녹음한 뒤 전사하였다. 마지막으로 3차 면담은 2차 면담 자료를 검토하는 과정에서 의미가 불분명하거나 추가 확인이 필요한 부분을 중심으로 이루어졌으며, 참여자의 부담을 줄이기 위해 이메일을 활용하여 보완 질문을 제시하고 응답을 받았다. 이를 통해 참여자의 경험과 의도를 연구자가 자의적으로 해석하지 않도록 확인하는 절차를 거쳤다.

<표 2> 면담 영역 및 주요 질문

연구문제	면담 영역	주요 질문 예시
1. 교사들은 학교자율시간의 성격과 위치를 어떻게 해석하였는가?	학교자율시간에 대한 인식과 해석	-학교자율시간을 어떤 제도로 이해했는가? -기존의 자율활동, 창의적 체험활동, 교과 운영과 무엇이 같거나 다르다고 보았는가?
2. 교사들은 학교자율시간을 기존 교육과정과 어떤 관계 속에서 구성하고 운영하였는가?	학교자율시간의 편성·운영 방식	-주제와 활동은 어떻게 정했는가? -교과 및 창의적 체험활동과 어떤 관계를 맺도록 설계했는가? 학년 차원의 협의는 어떻게 이루어졌는가?
3. 학교자율시간 실행 과정에서 교사의 교육과정 판단과 전문성은 어떠한 방식으로 재구성되었는가?	실행 과정의 어려움, 판단 근거, 조정 전략	-운영에서 가장 어려웠던 점은 무엇인가? -어떤 기준으로 실행 방식을 조정했는가? -평가와 기록, 학부모와 동료 교사의 반응, 학교 내 수용 가능성을 어떻게 고려했는가?

3. 자료 분석

면담 자료는 Braun & Clarke(2006)의 주제 분석 방법을 활용하여 분석하였다. 주제 분석은 자료 전반에 걸쳐 반복적으로 나타나는 의미의 패턴을 식별하고, 이를 연구문제와의 관련성 속에서 재구성해 나가는 질적 분석 방법이다. 분석은 다음 세 단계로 진행하였다. 첫째, 전사 자료를 반복해서 읽으며 학교자율시간의 인식, 운영 방식, 어려움, 판단 근거, 조정 전략과 관련된 의미 있는 진술 단위를 표시하였다. 이 과정에서는 참여자의 표현을 가능한 한 유지하면서 초기 코드를 부여하였다. 둘째, 초기 코드를 비교·검토하면서 유사한 의미를 지닌 코드들을 묶고, 연구문제와의 관련성을 검토하였다. 이 과정에서 초기 코드는 ‘학교자율시간의 성격 해석’, ‘기존 교육과정 영역과의 관계 설정’과 같은 중간 범주로 통합되었다. 셋째, 중간 범주를 다시 연구목적과 이론적 배경에 비추어 재검토하고, 최종 핵심 주제를 ‘반복된 자율 담론 속에서 조절된 자율로 해석되는 학교자율시간’, ‘교육과정 구조 속에서 재배치되는 학교자율시간’과 같이 도출하였다. 궁극적으로 이러한 분석 절차는 연구문제, 면담 질문, 초기 코드, 중간 범주, 최종 주제가 상호 연결되는 방식으로 이루어졌다.

4. 연구 윤리 및 연구의 신뢰성 확보

본 연구는 연구 참여자의 자발적 동의와 익명성 보장을 원칙으로 수행되었다. 연구자는 면담에 앞서 연구의 목적, 자료 수집 방법, 녹음 및 전사 방식, 자료 활용 범위, 익명 처리 방식, 연구 참여 철회 가능성을 설명하고 참여 동의를 받았다. 모든 참여자의 이름은 가명으로 처리하였으며, 개인이나 학교가 특정될 수 있는 정보는 삭제하였다.

연구의 신뢰성을 확보하기 위해 Lincoln & Guba(1985)가 제시한 기준을 참고하여 다음과 같은 절차를 활용하였다. 첫째, 자료의 신뢰성을 높이기 위해 면담 자료 외에도 참여자가 제공한 학교자율시간 운영 계획, 활동 자료, 평가 및 기록 관련 문서 등 보조 자료를 함께 검토하였다. 둘째, 연구자가 도출한 주요 해석을 참여자에게 다시 확인하는 참여자 검토 절차를 거쳤다. 이를 통해 연구자의 해석이 참여자의 경험과 크게 어긋나지 않는지 점검하였다. 셋째, 분석 과정에서 코드와 범주를 재검토하고, 연구문제와 최종 주제 사이의 연결성을 확인하였다. 넷째, 전사 자료, 코딩 메모, 분석 범주 구성 과정, 해석 노트 등을 보관하여 분석 과정의 추적 가능성을 확보하고자 하였다(Nowell, Norris, White & Moules, 2017).

IV. 연구 결과

1. 반복된 자율 담론 속에서의 ‘조절된 자율’

가. 익숙한 정책 언어로 받아들여진 학교자율시간

참여 교사들은 혁신학교와 자유학기제 등 다양한 정책을 경험하면서 ‘자율’이라는 언어를 반복적으로 접해 왔다. 이러한 경험으로 인해 교사들은 학교자율시간을 새로운 가능성과 기대만을 담은 제도로 받아들이지 않았다. 참여 교사들은 학교와 교사에게 새로운 교육과정적 시도를 허용한다는 제도의 취지에는 공감하면서도, 그 자율이 충분한 지원과 보호 없이 학교에 과제를 넘기고 결과에 대한 책임은 개별 교사에게 귀속시키는 기존 정책의 관행으로 이어질 가능성을 경계한 것이다(이윤미, 김순미, 2021; 이은총, 신경희, 2026). 그들이 표현한 “학교가 알아서 해보라. 제대로 안 되면 너의 책임”이라는 말은 자율의 확대가 지원의 확대보다는 책임의 개인화로 이어질 수 있다는 우려를 보여준다.

솔직히 말하면 ‘자율’이라는 말 자체는 이제 너무 많이 들어본 표현인 것 같아요. 자율이 그동안 계속 반복해 왔잖아요. 그때마다 이름은 조금씩 달랐지만, 결국에는 ‘학교가 알아서 잘 해보라’는 메시지로 받아들여졌던 것 같아요. 그래서 학교자율시간이라는 말을 처음 들었을 때도, 완전히 새로운 제도가 시작된다기보다는 ‘아, 또 하나 나왔구나’라는 느낌이 먼저 들었어요. (김교사)

김교사는 이전 경험에 비추어 새로운 자율 정책이 현장에서 어떤 방식으로 번역될지를 예측하고 있었다. 박교사의 진술에서도 유사한 인식이 나타난다. 박교사는 학교자율시간이 기존 교육과정 내에 이미 존재하던 여러 자율적 영역들과 중첩되거나 충돌할 가능성을 지적하였다. 즉, 학교자율시간은 자율성을 새롭게 확장하는 제도로 제시되지만, 실제 학교 현장에서는 이미 다양한 이름으로 운영되어 온 자율 관련 영역들 위에 또 하나의 제도가 추가되는 것으로 경험되고 있었다.

자율이라는 말이 붙으면, 처음엔 뭔가 새롭게 해보라는 신호처럼 들리는데, 실제로는 자율이라기보다 기존에 하던 일에 하나가 더 얹히는 경우가 많았어요. 이제는 지금 교육과정 안에 자율적인 영역이 하나만 있는 게 아니잖아요. 그런데 학교자율시간까지 들어오니까 헷갈려요. 겹치는 부분도 많고, 결국 현장에서는 구분은 안 되고, 일만 겹쳐지는 것 같아요.

(박교사)

이러한 인식은 이후 학교자율시간의 실행 방식에도 중요한 영향을 미쳤다. 이에 참여 교사들은 학교자율시간을 급진적 변화나 실험적 교육과정의 공간으로 곧바로 활용하기보다, 기존 교육과정과의 관계, 다른 자율 영역과의 중첩, 학교 내 운영 가능성을 먼저 고려하였다. 다시 말해 학교자율시간은 교사들에게 ‘새로운 것을 자유롭게 해보는 시간’이라기보다, 반복되어 온 자율 정책 언어 속에서 그 의미와 위치를 다시 조정해야 하는 제도로 해석되었다. 이 점에서 학교자율시간에 대한 초기 인식은 단순한 기대나 저항이 아니라, 이전 정책 경험을 바탕으로 한 실천적 해석의 결과라고 볼 수 있다.

나. 도입 첫해의 책임감과 선례 형성의 부담

참여 교사들은 학교자율시간을 내용적으로는 완전히 새로운 제도로 인식하지 않았지만, 그것이 2025학년도에 처음 도입되었다는 점에 대해서는 별도의 부담을 경험하고 있었다. 즉, 교사들은 학교자율시간이라는 정책 언어 자체에는 익숙함을 느끼면서도, 실제로 자신들이 첫 적용 학년을 맡아 운영해야 한다는 사실에는 상당한 책임감을 느끼고 있었다. 이때 ‘처음’이라는 조건은 단순한 시간적 순서가 아니라, 이후 학교자율시간 운영의 방향을 형성할 수 있는 선례를 만든다는 의미를 지니고 있었다.

처음으로 학교자율시간을 운영하는 교사가 제가 된다는 게 부담으로 확 오더라고요. 만약 이게 몇 년 굴러간 제도였다면, 기존 사례 참고해서 하면 되겠지라고 생각했을 거예요. 그런데 첫 해잖아요. 그러면 ‘이 학교에서 처음으로 적용한 교사’의 책임이 남는 거잖아요. 사실 데이터가 어느 정도 축적된 교육과정은 감당할 수 있는데, 뭐든 처음이 힘들어요.(김교사)

김교사의 진술에서 드러나듯, 도입 첫해의 교사는 단순히 새로운 수업을 운영하는 주체가 아니라, 제도의 초기 형태를 만들어 가는 주체로 자신을 인식하고 있었다. 여기서 부담은 학교자율시간의 취지를 이해하지 못해서 발생한 것이 아니라, 오히려 그것이 아직 축적된 사례나 안정화된 운영 모델 없이 시작되는 제도라는 점에서 비롯되었다. 특히 새로운 정책이 처음 시행되는 학년을 담당할 경우, 교사들은 관련 연수와 준비 과정을 거치면서 자신들이 이후 운영의 출발점을 만든다는 사실을 더욱 분명하게 인식하였다.

어떤 정책이 처음 시행되는 학년을 담당하는 경우에는 연수를 받아야 하거든요. 이번에도

그랬어요. 3학년, 4학년 교사들은 관련해서 연수를 들었죠. 연수를 들으면서 그냥 처음이라는 자체가 부담인 것 같아요. 뭔가 다른 학년과는 다른 시도를 하는 자체가요. 올해 우리가 하면 내년에는 전면적으로 다시 하기보다 여기서 수정을 가하게 되는 게 일반적이거든요. (이교사)

이 진술은 도입 첫해의 교사들이 학교자율시간을 실험적이고 과감한 시도의 장으로 활용하기 어려운 이유를 잘 보여준다. 첫해의 운영은 이후 수정과 보완의 기준이 되기 쉽고, 학교 현장에서는 한 번 형성된 운영 방식이 다음 해에도 반복되거나 약간의 수정만 거쳐 유지되는 경우가 많다. 따라서 교사들은 처음부터 지나치게 새로운 방식이나 부담이 큰 운영 모델을 선택하기보다, 다음 해에도 무리 없이 지속될 수 있는 방식을 고려하게 된다. 이 점에서 학교자율시간 도입 첫해의 경험은 정책 실행 초기 교사가 느끼는 책임감과 선례 형성의 부담이 자율적 실천의 범위와 방향을 어떻게 조정하는지를 보여준다.

다. 3·4학년 전환기 맥락에서 조정되는 학생 주도성

참여 교사들은 학교자율시간을 해석하는 과정에서 그것의 일반적 취지뿐 아니라, 실제 적용 대상인 학년의 발달적·교육과정적 특성을 중요하게 고려하였다. 특히 3·4학년은 저학년의 통합적이고 생활 중심적인 학습에서 벗어나 교과별 학습이 본격화되고, 학습 내용의 양과 난도가 점차 높아지는 전환기 학년으로 인식되었다. 이에 따라 학교자율시간은 학생에게 자율을 전면적으로 부여하는 공간이라기보다, 학생의 발달 수준과 학습 준비도를 고려하여 참여와 선택의 범위를 단계적으로 조정해야 하는 교육과정적 공간으로 이해되었다.

특히 최교사와 이교사는 3·4학년 학생들에게 학교자율시간에 새로운 활동을 도입하더라도 학생들이 이를 학교 수업의 일부로 인식하고 참여할 수 있도록 기존 교과 학습과의 연계가 필요하다고 판단한 것이다. 즉, 3·4학년 학생들에게 요구되는 것은 제한 없는 선택권이 아니라, 교사의 안내와 교과 학습의 흐름 속에서 점차 확대되는 ‘조절된 주도성’이었다.

3학년은 배우는 게 확 바뀌는 시기잖아요. 교과도 늘어나고요. 그래서 학교자율시간이 너무 자유로우면 아이들이 교과 체계를 잡기 어렵겠다고 생각했어요. 4학년은 아이들이 어느 정도 교과에 익숙해져 있고요. 그래서 지금 배우고 있는 교과랑 연결해서 ‘아, 이걸 이렇게 써먹을 수 있구나’ 하는 경험을 주는 게 더 의미 있다고 느꼈어요. (최교사)

자율시간이 5·6학년이었으면 조금 더 과감하게 해봤을 것 같아요. 그런데 3·4학년은 아직 기초를 잡아가는 시기라서요. 오히려 이 학년에는 ‘조절된 주도성’이 더 필요하다는 생각이

들었어요. 그래서 저도 자율시간을 완전히 새로운 걸 하기보다는, 교과에서 배운 걸 조금 다른 방식으로 써보는 시간으로 운영하려고 했어요. (이교사)

따라서 참여 교사들은 학교자율시간에서의 학생 주도성을 모든 선택과 결정을 학생에게 일임하는 것으로 이해하지 않았다. 오히려 학생의 발달 수준과 학습 준비도, 교과 학습의 흐름을 고려하여 선택과 참여의 범위를 단계적으로 확대해 가는 원리로 받아들였다. 이러한 점에서 학교자율시간은 3·4학년 교사들에게 무제한적인 ‘자유로운 선택의 공간’이라기보다, 교사의 안내와 구조화 속에서 학생의 자율성이 점진적으로 확장되는 ‘조절된 자율의 공간’으로 재구성되었다. 이는 학교자율시간이 지향하는 학생 주도성을 축소하거나 제한하는 것이 아니라, 전환기 학년 학생들의 학습 경험이 단절되지 않도록 연결하면서 자율성과 구조화 사이의 균형을 확보하려는 교사의 교육과정적 판단으로 볼 수 있다.

2. 교육과정 구조 속에서 재배치되는 학교자율시간

가. 창의적 체험활동과의 경계 모호성

학교자율시간을 실제로 운영하는 과정에서 참여 교사들이 가장 먼저 제기한 문제는 이 제도가 기존 교육과정 영역과 어떻게 구별되는가에 관한 것이었다. 특히 교사들은 학교자율시간이 2022 개정 교육과정에서 새롭게 도입된 제도임에도 불구하고, 실제 운영 수준에서는 창의적 체험활동, 특히 자율·자치활동과 명확하게 구분되기 어렵다고 인식하였다.

학교자율시간이라고 해서 설명을 들으면서도 계속 든 생각이, 솔직히 말하면 ‘이거 창체랑 뭐가 다른 거지?’였어요. 창체에도 이미 자율활동이 있고, 그 안에서 학교 행사도 하고 학급 활동도 하고, 필요하면 새로운 활동도 할 수 있잖아요. 그래서 시간표상으로는 새로운 시간처럼 보이지만, 실제로 어떤 활동을 할지를 떠올려 보면 기존에 창체 시간에 해오던 것들과 크게 다르지 않다는 느낌이 들었어요. (김교사)

김교사의 진술은 학교자율시간의 경계 모호성이 단순히 용어상의 혼란에서 비롯된 것이 아님을 보여준다. 교사에게 중요한 것은 실제로 학교자율시간에 어떤 교육내용과 활동이 이루어지는가이다. 그런데 학교자율시간에서 가능한 프로젝트, 주제 탐구, 체험 중심 활동, 학년 특색 활동 등은 이미 창의적 체험활동이나 학년 교육과정 운영 과정에서 익숙하게 수행되어 온 활동들과 상당 부분 중첩된다. 따라서 학교자율시간은 교사들에게 새로운 교육과정 영역으로 인식되

기보다, 기존에 수행해 온 활동을 다른 제도적 이름 아래 다시 배치하는 시간으로 경험되고 있었다.

학교자율시간 계획서를 쓰고, 활동 내용을 정하고, 나중에 기록을 남기는 과정까지 행정 시스템이 창체랑 동일하거든요. 게다가 창체에서도 교과 수업을 하거나 재량 수업 형태로 운영할 수 있으니, 학교자율시간이 창체랑 다르다는 생각은 들지 않았어요. 하나 다른 게 있다면 일반 교과처럼 평가를 해야 한다는 거예요. 창체는 평가가 거의 없다고 할 수 있거든요. (박교사)

박교사의 발화에서 주목할 점은 교사들은 학교자율시간을 “창의적 체험활동과 다른 새로운 영역”으로 명확히 구분하기보다, 창의적 체험활동과 교과 사이에 위치한 혼합적 영역으로 받아들이는 것이다. 이러한 경계 모호성은 운영 단위에서도 확인된다. 학교자율시간은 학교나 학년, 학급의 여건에 따라 다양하게 운영될 수 있지만, 참여 교사들은 실제 현장에서 반별로 상이하게 운영하기보다 학년 단위로 통합하여 운영하는 방식을 선호하였다. 이는 단순한 편의성의 문제가 아니라, 반별 운영에서 발생할 수 있는 교육 경험의 차이, 학부모 민원, 예산 및 교구 준비 부담, 교사 간 비교 가능성을 고려한 현실적 조정이었다.

반별로 운영했을 때 가장 걱정됐던 건 비교였어요. 어느 반은 잘하고, 어느 반은 그냥 시간을 채우는 식일 수 있잖아요. 또 현실적인 이유도 컸어요. 학년별로 운영해야 교구나 교재를 함께 구매하기도 쉽고, 예산을 집행하는 것도 수월하거든요. 혼자 운영하면 준비해야 할 것도 훨씬 많아져서 학년 단위로 묶어서 운영하는 게 가장 현실적인 선택이라고 느꼈어요. (최교사)

이 진술은 학교자율시간의 실제 실행에서는 학년 단위의 공동 운영으로 수렴되는 경향을 보여준다. 교사들은 반별 다양성을 확대하기보다, 학년 전체가 공유할 수 있는 주제와 활동을 선정함으로써 비교와 부담을 줄이고자 하였다. 그 결과 학교자율시간은 새로운 교육과정 영역으로 독립하기보다, 기존 창의적 체험활동이나 학년 특색 활동과 유사한 방식으로 재배치되었다. 따라서 학교자율시간은 정책적으로는 새로운 교육과정 설계의 가능성을 표방하지만, 교사들은 이를 기존 창의적 체험활동의 운영 경험, 학년 단위 협의 구조, 행정 처리 방식, 평가와 기록의 요구 속에서 해석하고 있었다.

나. 교과 성취기준 및 시수 구조와의 결합

학교자율시간이 완전히 독립적인 교육과정 영역으로 운영되려면 새로운 교육내용과 평가 기준을 별도로 구성해야 하지만, 실제 학교 현장에서는 기존 교과의 성취기준, 학습 내용, 수업 자료, 평가 관행과의 연결 없이는 운영의 정당성을 확보하기 어렵다. 따라서 교사들은 학교자율 시간을 기존 교과와 분리된 시간으로 보기보다, 교과 학습을 보완하거나 확장하는 방식으로 구성하는 것이 현실적이라고 판단하였다.

이러한 판단은 특히 시수 구조와 관련하여 더욱 분명하게 나타났다. 학교자율시간은 특정 교과나 창의적 체험활동의 수업 시간 일부를 활용하여 편성되기 때문에, 학교는 어떤 시수를 활용할 것인지, 그 시간이 기존 교육과정과 어떤 관계를 맺을 것인지, 학생의 학습 경험이 단절되지 않도록 어떻게 배치할 것인지를 고려해야 한다. 이 과정에서 학교자율시간은 기존 교과 시수 및 성취기준 체계와 결합되는 방식으로 작동한다.

최교사는 이러한 점을 5·6학년 정보교육과 실과 교과의 관계를 예로 들어 설명하였다. 비록 본 연구의 직접적인 참여 학년은 3·4학년이지만, 교사들은 학교자율시간을 해당 학년만의 문제가 아니라 학교 전체 교육과정의 흐름 속에서 이해하고 있었다. 특히 상위 학년에서 정보교육 시수 확보와 실과 교과의 연계가 요구되는 상황은 학교자율시간이 교과와 완전히 분리되어 운영되기 어렵다는 점을 보여주는 사례로 인식되었다.

물론 3, 4학년 관련된 것은 아니지만, 5, 6학년에 올라가면 실과 수업과 관련해서 결국 학교자율시간이 연결되어야 하잖아요. 그러면 결국 3, 4학년에서만 좀 제대로 운영하고, 5, 6학년에서는 또 아닌 거예요. 학교자율시간이 형식적으로는 새로운 교육과정 공간을 제공하는 것처럼 보이지만, 실제로는 기존 실과와 그 성취기준 체계 속에서 다시 규정되는 거죠. (최교사)

이 진술은 학교자율시간이 학교 전체의 교육과정 편성 구조와 긴밀하게 연결되어 있음을 보여준다. 최교사는 학교자율시간이 형식적으로는 새로운 교육과정 공간을 제공하는 것처럼 보이지만, 실제로는 기존 교과의 시수 확보, 성취기준 적용, 학년별 교육과정 흐름 속에서 다시 규정될 수밖에 없다고 인식하였다. 이는 학교자율시간이 ‘새로운 교육과정 공간’이라는 정책적 의미를 갖는 동시에, 기존 교과 체계 안에서 그 정당성을 확보해야 하는 이중적 성격을 지닌다는 점을 드러낸다. 따라서 교사들이 학교자율시간을 기존 교과와 창의적 체험활동 사이에서 해석하고 조정하는 것은 정책 취지를 훼손한 것이 아니라, 제도의 구조적 조건을 학교 현장의 실행 가능성 속에서 번역한 결과라고 볼 수 있다.

다. 과목보다 활동을 선택하는 실행 가능성 중심의 설계

학교자율시간의 실행 방식은 ‘과목’과 ‘활동’ 중 무엇을 선택할 것인가의 문제에서도 구체적으로 드러났다. 정책상 학교자율시간은 새로운 과목을 개설하거나 활동 형태로 운영할 수 있도록 허용되어 있지만, 참여 교사들은 실제 학교 현장에서는 두 방식이 동일한 수준의 선택지가 아니라고 인식하였다. ‘과목’은 독자적인 교육과정 단위로서 목표 설정, 내용 체계 구성, 성취기준 개발, 평가 계획 수립, 승인 절차 등을 갖추어야 하므로, 교사들에게 높은 수준의 문서화와 책임을 요구하는 방식으로 받아들여졌다. 반면 ‘활동’은 기존 교과와 성취기준을 일부 재구성하거나 특정 주제를 중심으로 학습 경험을 설계할 수 있어, 학교 여건과 학생 반응에 따라 조정 가능한 운영 방식으로 인식되었다. 물론 활동 역시 교육과정적 정합성, 학습 목표, 평가 가능성을 갖추어야 한다는 점에서 단순한 행사나 체험 활동과는 구별된다. 그러나 도입 초기의 상황에서 교사들은 활동 형태가 학교자율시간을 실제 수업으로 구현하기에 상대적으로 접근 가능한 방식이라고 판단하였다.

과목으로 만들려면 성취기준을 새로 만들어야 하잖아요. 그런데 그게 단순히 몇 줄 쓰는 문제가 아니라, 교육과정 체계에 맞게 구조를 다 잡아야 하니까 너무 부담이 컸어요. 처음 해보는 상황에서 그걸 제대로 할 수 있을지 확신도 없었고요. 과목으로 가면 뭔가 ‘정식 교과처럼’ 보여야 한다는 압박이 있었어요. 내용도 체계적으로 짜야 하고, 평가 기준도 더 명확해야 할 것 같고요. 그러다 보니까 오히려 자율시간이 더 부담스럽게 느껴졌어요. (최교사)

활동으로 하면 성취기준을 완전히 개발하지 않아도 어느 정도 유연하게 쓸 수 있어서 부담이 덜했어요. 틀은 갖추되, 수업 상황에 맞게 조정할 수 있다는 점이 가장 큰 차이였어요. 과목이라고 하면 뭔가 ‘완성된 형태’를 만들어야 한다는 느낌이라면, 활동은 ‘운영하면서 만들어가는 것’에 가까운 느낌이었어요. 그래서 시작하는 입장에서는 활동이 접근하기 쉬웠어요. (김교사)

김교사의 진술은 활동 중심 설계가 단순히 형식적 부담을 피하기 위한 선택만은 아님을 보여준다. 활동은 교사에게 일정한 교육과정적 틀을 요구하면서도, 실제 수업 과정에서 학생 반응과 학년 상황에 따라 조정할 수 있는 여지를 제공한다. 특히 도입 초기와 같이 제도의 의미와 운영 방식이 충분히 안정화되지 않은 상황에서는, 완성된 과목을 개발하기보다 운영 과정에서 조정 가능한 활동을 설계하는 것이 더 적절한 선택으로 받아들여졌다. 박교사의 진술에서도 활동 중심 설계가 실행 가능성을 확보하기 위한 전략적 선택임이 나타난다.

사실 과목으로 하는 게 더 체계적일 수는 있다고 생각해요. 그런데 지금 상황에서는 그럴 준비할 여건이 안 되니까, 활동으로라도 시작하는 게 맞다고 판단했어요. 자율시간이라고 해서 아무렇게나 할 수는 없잖아요. 결국은 교육과정에 들어가는 거니까 어느 정도 기준은 맞춰야 하고요. 그 기준을 맞추면서도 부담을 줄이려다 보니까 활동 형태로 가는 거예요. (박교사)

이러한 결과는 학교자율시간이 정책 문서에 제시된 자율적 공간 그대로 현장에 적용되기보다, 교사들의 실행 판단을 거쳐 학교가 감당할 수 있는 형태로 재구성되고 있음을 보여준다. 참여 교사들은 학교자율시간을 제도의 취지에 맞게 운영하려는 의지를 가지고 있었지만, 동시에 새로운 과목 개발에 따르는 문서화, 평가, 승인 책임을 현실적으로 고려하였다. 이 과정에서 활동 중심 운영은 자율성을 축소한 선택이라기보다, 제도의 취지를 학교 현장의 조건 안에서 실현하기 위한 조정 방식으로 기능하였다. 따라서 교사들이 학교자율시간을 과목보다 활동 중심으로 설계한 것은 도입 초기의 불확실성 속에서 교육과정적 책임과 실행 가능성 사이의 균형을 찾으려는 실천적 판단으로 이해할 수 있다.

3. 실행 가능성과 비교 가능성을 관리하는 교사의 조정 전략

가. 자율적 기획과 실무 부담의 역설적 결합

학교자율시간은 교사들에게 교육과정을 직접 설계해 보는 경험을 제공하였고, 이러한 기획 과정은 교사 전문성이 발휘될 수 있는 영역으로 받아들여졌다. 그러나 한편으로 자율적 기획의 가능성이 곧바로 창의적 실행으로 이어지지는 않았음을 보여준다. 교사들이 어려움을 느낀 지점은 활동의 교육적 의미를 상상하거나 수업 아이디어를 구성하는 과정 자체가 아니었다. 오히려 문제는 하나의 활동을 실제 학교 수업으로 구현하기 위해 뒤따르는 자료 확보, 교구 준비, 예산 집행, 공문 기안, 행정 처리, 안전 관리, 기록 방식 결정 등 세밀하고 반복적인 실무였다. 학교자율시간에서 자율적으로 무엇인가를 기획한다는 것은 동시에 그 실행에 필요한 모든 조건을 교사나 학년이 직접 마련해야 한다는 의미로 받아들여졌다. 박교사의 진술은 이러한 역설을 잘 보여준다.

교사들이 오히려 수업 싫어한다고 생각하는 사람들이 많은데요. 사실 하나도 안 그래요. 그런 일을 제일 좋아하고 그것만 하고 싶다고 해도 과언이 아니예요. 요즘 교사들은 교육과정 많이 알고 다 이해하고 있어요. 근데 문제는 우리가 그렇게 자유롭게 기획한 것을 현실에

옮기려면 쉽지 않아요. 지우개 하나 사려고 해도 품의를 올려야 하거든요. (박교사)

학교자율시간은 교사에게 “새롭게 해볼 수 있는 가능성”을 제공하지만, 그 가능성을 실제 수업으로 전환하는 데 필요한 제도적·행정적 지원은 충분히 자동화되어 있지 않다. 그 결과 자율적 기획은 곧바로 실무 부담으로 전환되고, 교사는 교육적 상상력과 행정적 처리 능력을 동시에 요구받게 된다. 최교사의 진술에서도 유사한 경험이 나타난다. 그는 활동을 구상하는 과정 자체는 교사로서 의미 있고 즐거운 일이라고 말하면서도, 그 이후에 따라오는 준비와 행정 처리 때문에 자율적 시도가 축소된다고 설명하였다.

사실 수업이나 활동을 구상하는 건 좋아요. 그런데 문제는 그 다음이에요. 하나를 하기로 정하면, 그걸 위해 준비해야 할 게 너무 많아요. 교구 준비하고, 예산은 어떻게 할지 생각하고, 공문 올리고... 그게 다 따라오니까, 나중에는 차라리 이거 할 시간에 그냥 일반 수업 준비하겠다는 생각이 들어요. (최교사)

이 진술은 학교자율시간에서 교사들이 느끼는 부담이 단순히 업무량의 증가만을 의미하지 않음을 보여준다. 교사들은 새로운 활동을 구상할수록 그것을 실행하기 위한 추가 업무를 예측하게 되고, 그 예측이 다시 활동의 규모와 성격을 조정하게 만든다. 즉, 실무 부담은 활동을 실행한 이후에 발생하는 부차적 문제가 아니라, 활동을 기획하는 초기 단계부터 교사의 선택을 제한하는 조건으로 작동하고 있었다.

김교사는 이러한 상황을 교과 수업과 학교자율시간의 차이로 설명하였다. 교과 수업의 경우, 교과서, 지도서, 성취기준, 기존 수업 자료가 이미 마련되어 있어 수업 구상과 실행 사이의 간극이 비교적 작다. 그러나 학교자율시간은 아이디어를 실제 수업으로 옮기기 위해 교사가 준비해야 할 요소가 훨씬 많기 때문에, 보다 관리 가능한 활동으로 조정되기 쉽다.

교과 수업은 이미 준비된 것이 있으니까, 수업 아이디어만 있으면 바로 수업으로 연결이 돼요. 그런데 학교자율시간은 아이디어 하나 내면 그걸 실제로 하려면 준비할 게 너무 많아요. 그래서 차라리 단순한 활동으로 바꾸거나, 아예 안 하는 쪽으로 생각이 흐르기도 했어요. 재미있는 걸 생각해 놓고도, 그 뒤에 붙을 일을 생각하면 스스로 접게 되는 거죠. (김교사)

이와 같은 진술은 교사들은 창의적이고 의미 있는 활동을 설계할 수 있는 역량과 의지를 가지고 있었지만, 그 설계를 실제 수업으로 구현하는 과정에서 필요한 행정적·물리적 지원이 충분하

지 않을 경우, 전문적 시도를 축소하거나 단순화하는 선택을 하게 됨을 나타낸다. 이 점에서 학교자율시간은 교사의 전문적 상상력을 촉진하는 동시에, 그 상상력을 현실적으로 관리 가능한 형태로 축소·조정하게 만드는 역설적 장으로 작동하고 있었다.

나. 반별 다양성보다 학년 단위 안정성을 선택하는 조정

학교자율시간 운영 과정에서 참여 교사들이 반복적으로 언급한 또 하나의 쟁점은 반별 다양성과 학년 단위 안정성 사이의 긴장이었다. 학교자율시간은 제도적으로 학교와 교사가 학생의 요구, 학급의 특성, 지역적 맥락을 반영하여 자율적으로 운영할 수 있는 시간으로 제시된다. 그러나 실제 학교 현장에서 참여 교사들은 반별 다양성이 곧바로 교육적 다양성으로만 수용되지는 않는다고 인식하였다. 오히려 반별 차이는 학생 경험의 차이, 교사 역량의 차이, 수업의 질 차이로 해석될 수 있는 가능성을 지니고 있었다. 이러한 조건에서 교사들은 학교자율시간을 개별 학급 단위로 자유롭게 운영하기보다, 학년 단위로 맞추는 방식을 선호하였다. 학년 단위 운영은 반별 특색을 줄이는 측면이 있지만, 동시에 교사 간 부담을 분산하고, 학생과 학부모가 느낄 수 있는 차이를 줄이며, 운영의 안정성을 확보하는 방식으로 기능하였다. 즉, 참여 교사들에게 학년 단위 운영은 자율성의 축소라기보다, 비교 가능성을 관리하고 학교자율시간을 지속 가능한 방식으로 정착시키기 위한 현실적 조정이었다.

반별로 완전히 다르게 운영하면, 그 순간부터 자연스럽게 비교가 시작될 것 같다는 생각이 들었어요. 어떤 반은 잘 준비했다, 어떤 반은 왜 저렇게 했느냐는 이야기가 나오기 시작하면, 오히려 리스크가 커지는 거예요. 그래서 자율시간이라고 해도 반별로 각자 판단하는 것보다는 학년으로 묶어서 함께 운영하는 게 가장 안전한 선택이라는 생각이 들었죠. (김교사)

학년 단위 운영은 교사들이 실행 부담을 분산하는 방식이기도 하였다. 학교자율시간은 주제 선정, 활동 구성, 자료 준비, 예산 사용, 평가 계획, 기록 방식 등을 모두 고려해야 하기 때문에 한 교사가 단독으로 감당하기에는 부담이 크다. 그러나 학년 단위로 운영할 경우, 교사들은 활동을 함께 구상하고 자료를 공유하며 역할을 분담할 수 있는 것이다. 또한 학생들이 유사한 교육 경험을 하게 되므로 학부모 민원이나 학생 간 비교 가능성도 줄어든다. 이 점에서 학년 단위 안정성은 행정적 편의만이 아니라, 학교자율시간을 학교 조직 안에서 무리 없이 실행하기 위한 조정 전략이었다.

학교자율시간이지만, 실제로는 ‘이 선택이 괜찮은 선택인가’를 계속 따져보게 돼요. 이

활동이 왜 필요한지, 교육적으로 어떤 의미가 있는지, 기록에는 어떻게 남길 수 있는지까지 생각해요. 결국에는 모두가 수긍할만한 선택, 누가 봐도 이해할 수 있는 선택을 하게 되더라고요. (이교사)

이 진술은 학교자율시간의 자율성이 실제 실행 과정에서 설명 가능성, 기록 가능성, 학교 내 수용 가능성의 요구와 결합되고 있음을 보여준다. 교사들은 “마음껏 해도 된다”는 정책적 언어를 그대로 받아들이지 않았다. 오히려 그들은 학교 조직 안에서 선택이 어떻게 평가되고 해석될 수 있는지를 고려하면서, 안정적이고 설명 가능한 운영 방식을 선택하였다. 결국 교사들이 반별 다양성보다 학년 단위 안정성을 선택한 것은 그것은 학교라는 조직 안에서 자율성이 작동할 때 발생하는 비교, 평가, 민원, 기록, 책임의 문제를 교사들이 사전에 인식하고 조정한 결과이다. 이 점에서 학년 단위 안정성은 자율성의 반대항이 아니라, 자율성을 현장에 정착시키기 위한 조건으로 이해될 필요가 있다.

4. 교사 전문성의 재구성: 창의적 설계에서 설명 가능한 판단으로

가. 집합적 지원 없이 개인화되는 교육과정 전문성

학교자율시간은 교사가 기존 교과서나 성취기준의 배열을 그대로 따르는 데서 벗어나, 학생의 필요, 학교의 맥락을 반영하여 교육과정을 재구성하는 가능성을 제공한다. 참여 교사들 역시 학교자율시간이 교사 전문성을 발휘할 수 있는 계기가 될 수 있다는 점에는 대체로 동의하였다. 그러나 학교자율시간은 교사의 전문성을 발휘할 수 있는 기회를 제공하는 동시에, 그 전문성의 차이를 드러내고 개인별 역량과 책임으로 환원시키는 장으로 작동하고 있었다. 최교사의 진술은 이러한 인식을 잘 보여준다.

어떤 선생님은 이런 거 기획하는 데 되게 능숙하잖아요. 프로젝트도 많이 해봤고, 자료도 많고요. 그런 걸 보면 ‘아, 나는 저렇게 못하겠는데’라는 생각이 들 때도 있었어요. 특히 요즘은 AI시대라 에듀테크를 뭐 얼마나 이용하는지가 중요하잖아요. 학교자율시간이 전문성을 키워준다기보다는, 오히려 전문성 차이가 그대로 보이는 시간 같다는 느낌도 들었어요. (최교사)

이 진술에서 학교자율시간은 교사 간 경험과 역량의 차이를 가시화하는 장으로 나타난다. 프로젝트 수업 경험, 자료 개발 능력, 에듀테크 활용 능력 등은 학교자율시간 운영에서 중요한

자원이 될 수 있다. 그러나 이러한 자원이 개인별로 다르게 분포되어 있는 상황에서 충분한 공동 지원 구조가 마련되지 않는다면, 학교자율시간은 교사들의 전문성을 함께 키우는 장이 아니라, 이미 형성된 전문성의 차이를 드러내는 장이 될 수 있다. 박교사의 진술에서도 학교자율시간이 개인의 책임으로 경험되는 양상이 확인된다.

학교자율시간을 하면서 계속 비교되는 느낌이 있었어요. 저 학년은 뭘 한다더라, 저 반은 이렇게 했다더라 하는 이야기를 들으면, 괜히 내가 못한 것 같고요. 전문성을 키운다기보다는, 혼자서 계속 점점받는 느낌이 들 때도 있었어요. 처음에는 이것도 해보고 저것도 해보고 싶었는데, 하다 보니까 ‘굳이 이걸 왜 하지?’라는 생각이 들더라고요. (박교사)

학교자율시간에서 교사는 비교적 폭넓은 선택권을 부여받지만, 그 선택을 정당화하고 지원해 줄 공통의 기준이나 제도적 보호 장치가 충분하지 않다고 인식할 수 있다. 이에 따라 교사들은 새로운 시도를 모색하면서도, 그 결과에 대한 실패나 비판의 책임이 개인에게 집중될 가능성을 고려하여 보다 안정적이고 무리가 적은 방안을 선택하게 된다. 특히 학교자율시간은 교사 개인의 교육과정 설계 역량이 직접적으로 드러나는 영역이기 때문에, 교사들은 다른 학년이나 학급의 운영 사례와 자신의 실천을 비교하게 되며, 자신이 선택한 방식이 전문적이고 타당한 것으로 받아들여질 수 있는지를 지속적으로 점검하게 된다..

나. 교육적 판단의 제도적 번역: 설명 가능성의 요구

학교자율시간이라고 하여 교사가 자율적 권한을 별도의 설명이나 근거 없이 자유롭게 행사할 수 있는 것은 아니다. 참여 교사들은 학교자율시간을 학교 조직과 학부모가 이해하고 수용할 수 있는 언어로 제시해야 한다고 인식하였다. 다시 말해, 학생에게 의미 있는 학습 경험을 제공하기 위한 교육적 판단과 함께, 그 판단이 교육과정 문서와 평가 계획, 생활기록부 기록, 학년 협의 및 학부모와의 소통 과정에서 충분히 설명되고 정당화될 수 있는지를 동시에 고려하였다. 이러한 점에서 학교자율시간에서 나타나는 전문성의 변화는 교육적 판단이 설명 가능성과 정당화 가능성을 갖춘 형태로 재구성되는 과정으로 볼 수 있다. 김 교사의 진술은 이러한 변화를 구체적으로 보여준다.

교과 수업에서는 ‘기준에 맞췄다’는 말로 설명이 끝나요. 그런데 학교자율시간에서는 이게 왜 교육적인지, 왜 이 활동을 해야 하는지, 그 설명을 전부 제가 만들어야 하는 느낌이 있었어요. 활동을 계획할 때부터 이걸 나중에 어떤 말로 설명할 수 있을지를 먼저 생각하게 돼요.

재미있고 좋다는 느낌만으로는 부족하잖아요. 결국 설명이 되는 쪽으로 생각이 정리돼요.(김 교사)

이교과 수업에서는 성취기준과 교과서가 교사의 판단을 정당화하는 공적 근거로 기능한다. 그러나 학교자율시간에서는 교사가 활동의 필요성과 의미를 스스로 구성해야 한다. 따라서 활동이 학생에게 흥미롭고 의미 있어 보인다는 직관만으로는 충분하지 않으며, 그것이 교육과정적으로 왜 타당한지 설명할 수 있어야 한다. 이때 교사의 전문성은 수업의 의미를 공적으로 설명할 수 있는 능력을 포함하게 된다.

첫 해니까, 우리가 한 게 나중에 선례처럼 남을 수밖에 없거든요. 그러다 보니 전문적으로 도전해 본다기보다는, 이게 나중에 봐도 문제 없을지를 먼저 따지게 됐던 것 같아요. 예전에는 ‘이게 학생들한테 의미 있나’를 먼저 생각했다면, 자율시간에서는 ‘이걸 나중에 어떻게 설명하지?’를 먼저 보게 되는 것 같아요. 결국 판단 기준이 조금 바뀐 거죠.(박교사)

박교사의 발화에서 “이걸 나중에 어떻게 설명하지?”라는 질문은 학교자율시간에서 교사 판단의 성격을 압축적으로 보여준다. 교사는 어떤 활동이 어떤 언어로 정리될 수 있는지, 학교 안에서 어떻게 받아들여질 수 있는지, 다음 해에도 문제 없이 참고될 수 있는지를 함께 고려한다. 이러한 변화는 교사에게 더 복합적인 전문성을 요구한다. 교사는 학생의 발달과 흥미를 고려하여 활동을 설계해야 하고, 나아가 그것이 어떻게 설명될 수 있는지까지 고려해야 한다. 이 점에서 학교자율시간은 교사의 전문성을 창의적 설계의 차원에서 설명 가능한 판단 구성의 차원으로 확장시키는 장이 되었다고 볼 수 있다.

다. 평가와 기록을 고려하는 평가적 전문성의 강화

학교자율시간에서 교사 전문성이 재구성되는 또 다른 지점은 평가와 기록의 문제에서 나타났다. 참여 교사들은 학교자율시간이 학교 교육과정에 공식적으로 편성되는 만큼, 평가 기준을 설정하고, 관찰할 수 있는 학생의 수행이나 결과물을 정하며, 이를 어떤 방식으로 기록할 것인지를 함께 설계해야 했다. 특히 학교자율시간이 기존 교과의 성취기준과 반드시 일치하지 않는 새로운 과목이나 활동으로 운영될 수 있다는 점에서, 교사들은 활동의 취지와 학생의 성장을 반영하면서도 학교 안에서 공유되고 수용될 수 있는 평가 기준과 기록 언어를 새롭게 구성해야 했다. 이러한 점에서 평가와 기록은 학교자율시간 운영 이후에 부가적으로 처리되는 행정 절차가 아니라, 활동의 내용과 방법을 결정하는 초기 단계부터 교사의 교육과정적 판단에 영향을

미치는 핵심 요소로 작용하였다.

학교자율시간이라고 하니까 처음에는 평가 부담이 조금은 덜하지 않을까 생각했어요. 그런데 평가가 이루어진다는 이야기를 듣고 ‘이거 나중에 평가에 뭐라고 써야 하지?’라는 거였어요. 자율시간이라고 해서 아무 활동이나 해도 되는 건 아닐 것 같았고요. 그래서 활동을 계획할 때부터 ‘이걸 나중에 어떤 말로 생기부에 적을까’를 계속 생각하게 됐어요. (김교사)

이 진술에서 평가와 기록은 활동 이후에 부가적으로 처리되는 행정 절차가 아니라, 활동 설계의 초기 단계부터 영향을 미치는 기준으로 작동한다. 교사는 학생에게 어떤 경험을 제공할 것인가를 고민하면서 동시에, 그 경험이 평가 가능한 형태인지, 생활기록부에 어떤 언어로 기록될 수 있는지, 학부모나 학교가 그 기록을 어떻게 이해할 수 있는지를 고려한다. 따라서 학교자율시간의 수업 설계는 평가와 기록 가능성에 의해 사전에 조정된다. 박교사의 진술도 이와 같은 평가적 책임의 강화를 보여준다.

교과 수업은 차라리 편해요. 성취기준도 있고 교과서도 있고, 평가 방식도 어느 정도 정해져 있으니까 그 틀 안에서 수업을 하면 되거든요. 누가 보더라도 ‘아, 기준에 맞춰서 이렇게 수업했구나’라고 이해할 수 있는 근거가 있어요. 그런데 학교자율시간은 그런 기준이 없으니까, 이게 교육적으로 괜찮은지에 대한 질문을 전부 제가 감당해야 하는 느낌이 들었어요. (박교사)

이 진술에서 학교자율시간은 교사의 평가적 전문성을 강화하는 장으로 볼 수 있다. 그러나 이러한 평가적 전문성의 강화는 교사에게 새로운 가능성만을 제공하지 않는다. 그것은 동시에 활동 선택을 제한하는 조건으로도 작용한다(이림, 2026). 교사들은 평가와 기록이 어렵거나 학부모에게 설명하기 어려운 활동을 선택하는 데 부담을 느꼈고, 그 결과 평가와 기록이 가능한 활동, 교과와 연결하여 설명하기 쉬운 활동, 학교 교육과정 문서에 정리하기 쉬운 활동을 선호하게 되었다. 결과적으로 학교자율시간에서 교사 전문성의 변화는 단순한 확대나 축소로 설명되기 어렵다. 학교자율시간은 교사에게 새로운 설계 권한을 부여했지만, 그 권한은 개인화된 책임, 설명 가능성의 요구, 평가와 기록의 부담과 결합되어 있었다.

V 논의 및 시사점

1. 논의

가. 자율성 확대가 아닌 사회적인 정당화 부담의 증가

학교자율시간은 학생의 요구와 학교·지역의 특성, 교육공동체의 필요를 반영하여 새로운 과목이나 활동을 설계·운영할 수 있도록 하는 자율성 확대의 장치로 제시된다. 그러나 참여 교사들에게 학교자율시간은 “어떤 활동이 학교 교육과정으로 인정될 수 있는가”, “그 선택을 어떠한 언어로 설명하고 정당화할 수 있는가”를 판단해야 하는 공간으로 받아들여졌다. 이는 학교자율시간에서 자율성이 실제로 작동하는 방식을 보여준다. 교사들은 먼저 활동을 자유롭게 선택한 뒤 사후적으로 의미를 부여한 것이 아니라, 선택의 초기 단계부터 해당 활동이 문서화·평가·기록될 수 있는지, 학교 조직 안에서 수용 가능한지를 함께 고려하였다.

이러한 결과는 학교자율시간의 정책적 과제가 단순히 교사에게 더 많은 자율을 부여하는 데 머물러서는 안 됨을 시사한다. 중요한 것은 교사의 교육과정적 판단을 대신하지 않으면서도, 그 판단이 학교 교육과정으로 인정되고 동료들과 공유될 수 있도록 하는 공적 기준과 지원 체계를 마련하는 일이다. 학교자율시간이 실질적인 교육과정 자율성으로 작동하기 위해서는 자율을 선언하는 정책적 언어를 넘어, 교사가 자신의 판단을 안전하게 시도하고, 설명하며, 경험으로 축적할 수 있는 제도적 조건이 함께 설계되어야 한다. 따라서 학교자율시간의 자율성은 이미 완성된 형태로 ‘주어지는 자유’라기보다, 제도적 지원과 집합적 논의의 구조 속에서 구체화되고 실질화되어야 할 교육과정적 가능성으로 이해할 필요가 있다.

나. 활동 중심 운영의 의미: 실패가 아니라 실행 가능성 확보 전략

참여 교사들은 학교자율시간을 독립적 과목으로 개발하기보다 기존 교과나 창의적 체험활동과 연결된 활동 중심 방식으로 운영했다는 점이다. 학교자율시간은 제도적으로 새로운 과목이나 활동을 개설할 수 있는 공간이지만, 실제 실행에서는 기존 교과, 창의적 체험활동, 학년 교육과정, 평가와 기록 체계와 관계를 맺으며 구체화되는 것이다. 이는 학교자율시간의 독자성이 약하다는 문제로만 볼 수 없다. 오히려 도입 초기 학교 현장에서 새로운 제도가 기존 구조와 관계를 맺으며 실행 가능한 형태로 번역되는 과정으로 이해할 필요가 있다. 즉, 학교자율시간이 교과와 창의적 체험활동 사이에서 재배치되는 양상을 단순한 혼란으로만 볼 것이 아니라, 교사들이 기존 교육과정 구조 안에서 학교자율시간을 정당화하고 실행 가능하게 만드는 전략으로 해석해야

한다는 것이다.

따라서 학교자율시간 실행을 평가할 때, 그것이 얼마나 새롭고 독립적인 과목으로 구현되었는 지만을 기준으로 삼는 것은 적절하지 않다. 도입 초기 단계에서는 학교자율시간이 학교 맥락 속에서 어떻게 기존 교육과정과 관계를 맺고, 어떤 방식으로 실행 가능성을 확보하며, 학생의 학습 경험과 어떻게 연결되는지를 함께 보아야 한다. 활동 중심 운영은 학교자율시간을 실제 학교 교육과정으로 정착시키기 위한 실천적 합리성의 표현일 수 있는 것이다.

다. 개인화된 전문성에서 공동적 교육과정 전문성으로

세 번째 논의점은 학교자율시간이 교사 전문성을 단순히 확대하거나 약화시키는 것이 아니라, 전문성이 귀속되는 방식과 발휘되는 조건을 변화시킨다는 점이다. 학교자율시간은 교사에게 교육과정 설계 권한을 부여한다는 점에서 교사 전문성의 확대를 기대하게 한다. 실제로 참여 교사들은 학교자율시간이 학년 학생들에게 필요한 경험을 새롭게 구상하고, 교과와 활동을 다른 방식으로 연결해 볼 수 있는 가능성을 제공한다고 인식하였다.

그러나 그 가능성은 충분한 공동 설계 구조나 제도적 지원과 결합되기보다, 상당 부분 교사 개인의 역량과 책임에 의존하는 방식으로 경험되는 아쉬움이 존재하였다. 이에 학교자율시간이 경우에 따라 교사 개인의 준비도와 역량 차이를 드러내는 시간으로 경험되었다. 이로 인해 교사들은 과감한 실험보다 무리 없이 지속될 수 있는 방식을 선택하였다.

이 점에서 학교자율시간의 성공적 안착은 교사 개인의 열정이나 역량에만 의존해서는 불가능하다는 점을 알 수 있다. 즉, 학교자율시간은 개별 교사에게 자율과 책임을 동시에 부여하는 방식을 넘어, 학년 단위 공동 설계, 사례 공유, 평가와 기록 기준의 공동 검토, 행정적 지원, 학교 차원의 책임 분담 구조가 함께 마련되어야 한다. 다시 말해 학교자율시간에서 필요한 것은 개별 교사의 '더 높은 전문성'만이 아니라, 교사의 판단이 공동으로 논의되고 축적될 수 있는 '공동적 교육과정 전문성'의 조건이라는 것이다.

2. 시사점

가. 판단을 대체하지 않는 '최소한의' 공적 언어

학교자율시간의 실질적 안착을 위해서는 교사의 판단을 대체하는 세부 지침이 아니라, 교사의 판단이 교육과정으로 인정될 수 있도록 돕는 최소한의 공적 언어가 필요하다. 본 연구에서 참여 교사들은 학교자율시간을 운영하면서 가장 큰 어려움 중 하나로 "무엇이 학교자율시간으로 적절

한가"를 스스로 설명해야 하는 부담을 경험하였다. 이는 학교자율시간의 자율적 판단을 인정받게 해 줄 공통의 참조 언어가 충분히 명료하지 않았기 때문이다.

여기서 필요한 것은 "무엇을 반드시 해야 하는가"를 규정하는 표준화된 모형이 아니다. 오히려 "무엇을 하지 않아도 되는가"를 명시하는 언어이다. 예컨대 창의적 체험활동과 통합 운영이 가능한 조건, 별도의 성취기준 개발 없이 기존 교과 성취기준을 활용할 수 있는 조건, 평가와 기록의 최소 형식, 활동 형태로 운영할 때 요구되지 않는 문서화의 범위 등이 명료하게 제시될 필요가 있다. 이러한 '덜어냄의 언어'는 교사의 자율성을 제한하는 것이 아니라, 자율성을 실질적으로 행사할 수 있는 심적·시간적 여유를 확보해 준다는 것이다.

나. 기존 협의 구조에 흡수되는 지원 체계

학교자율시간의 운영 책임이 개별 교사에게 집중되지 않도록 학년 및 학교 단위의 공동 설계 구조가 마련될 필요가 있다는 점은 본 연구의 결과에서도 확인된다. 그러나 여기서 유의할 점은, 공동 설계 구조가 별도의 새로운 협의체나 절차로 제도화될 경우 오히려 학교자율시간이 또 하나의 행정 부담으로 자리 잡을 수 있다는 것이다. 이미 학교 현장에는 전문적학습공동체, 학년 협의회, 교육과정 편성 협의회 등 여러 협의 구조가 존재하며, 이들 구조가 축적된 형식적 부담을 안고 있는 것이 현실이다. 여기에 학교자율시간 전용 협의 절차가 추가되면, 그것은 새로운 요식적 행정 처리로 귀결될 위험이 크다.

따라서 학교자율시간의 공동 설계 지원은 새로운 제도적 절차를 추가하는 방향이 아니라, 기존 학년 협의 구조 안에 자연스럽게 흡수되는 방식으로 설계될 필요가 있다. 예컨대 학교자율시간 관련 논의를 위한 별도 회의체를 두지 않고 기존 학년 교육과정 협의의 일부로 다루도록 하되, 필요한 경우 시간을 확보하도록 지원하는 방식이 그러하다. 또한 학교자율시간의 계획 문서와 기존 학년 교육과정 문서, 창의적 체험활동 계획, 평가 계획 등이 병합 가능한 서식으로 통합되도록 서식의 중복을 정리하는 것도 실질적인 지원이 될 수 있다.

다. 학년 맥락을 고려한 사례의 낮은 강제성 아카이브

학교자율시간은 모든 학년에 동일한 방식으로 적용되기보다, 학년의 발달적 특성과 교육과정 구조를 고려하여 차별화될 필요가 있다. 본 연구는 초등학교 3·4학년이라는 맥락이 학교자율시간의 실행 방식에 중요한 영향을 미친다는 점을 보여주었다. 3·4학년은 교과 분화가 본격화되고 학습의 체계성이 강화되는 시기이므로, 학교자율시간은 학생의 흥미와 참여를 확대하는 동시에 교과 학습의 연속성을 유지하는 방식으로 설계될 필요가 있다.

그러나 학년별 차별화된 지원이 학년별 매뉴얼의 세분화로 이어질 경우, 오히려 교사에게 새로운 준수 사항이 늘어나는 결과가 될 수 있다. 따라서 여기서 필요한 것은 학년별 규정이 아니라, 참고 가능한 사례가 축적되고 공유되는 낮은 강제성의 아카이브이다. 3·4학년의 경우 교과 연계형 운영 사례, 점진적 학생 주도성 확대 모델, 창의적 체험활동과의 병합 운영 사례, 평가와 기록의 실제 예시 등이, 5·6학년의 경우 심화된 탐구, 진로 연계, 선택 중심 운영 모델이 참조 가능한 형태로 축적될 수 있어야 한다. 이러한 사례는 준수 규정이 아니라 교사가 필요할 때 선택적으로 참조할 수 있는 자료로 기능해야 하며, 그럴 때 학교자율시간은 단일한 모형을 강제하지 않으면서도 현장의 실행 가능성을 높일 수 있다.

라. ‘덜어냄’의 자율성으로서의 학교자율시간

이상의 시사점은 하나의 관점으로 수렴된다. 학교자율시간이 실질적 자율성으로 작동하기 위해서는 교사에게 새로운 것을 만들라는 압력을 부가하는 방향이 아니라, 기존 교육과정과의 통합·병합·생략을 정당하게 선택할 수 있도록 하는 방향으로 재설계될 필요가 있다.

본 연구에서 관찰된 교사들의 실행 방식, 즉 창의적 체험활동과의 통합, 활동 중심 설계, 학년 단위 조정은 학교자율시간의 취지를 축소한 결과가 아니라, 첨가와 부담의 논리로 작동하는 자율화 정책에 대한 실천적 응답이다. 교사들은 무엇을 더 할 수 있는가보다 무엇을 무리 없이 지속할 수 있는가를 기준으로 판단하였으며, 이러한 판단은 그 자체로 학교자율시간의 실행 논리에 대한 현장의 통찰을 담고 있다.

따라서 학교자율시간의 향후 정착 방향은 이러한 현장 통찰을 부정하거나 시정 대상으로 삼기보다, 그것을 정책 설계의 출발점으로 삼는 방향으로 나아가야 한다. 즉, 자율성 확대는 교사에게 무엇을 더 하라고 요구하는 방식보다, 교사가 무엇을 하지 않아도 되는지, 어떤 것들을 병합할 수 있는지를 명시하는 방향으로 나아갈 필요가 있을 것이다.

3. 연구의 의의와 한계

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 학교자율시간 도입 초기의 실행 경험을 교사의 목소리를 통해 분석함으로써, 정책 문서상 자율성 확대가 학교 현장에서 어떻게 해석되고 조정되는지를 보여주었다. 둘째, 본 연구는 학교자율시간을 단순한 운영 사례가 아니라 기존 교과, 창의적 체험활동, 학년 교육과정, 평가와 기록 체계 사이에서 재배치되는 교육과정적 실천으로 분석하였다. 셋째, 본 연구는 교사 전문성을 설명 가능성, 평가와 기록, 비교 가능성 관리,

조직 내 수용 가능성을 함께 고려하는 판단 능력으로 재구성하였다.

그러나 본 연구는 몇 가지 한계를 지닌다. 우선 본 연구는 2025학년도 학교자율시간 도입 첫해의 초등학교 3·4학년 교사 경험을 분석하였다는 점에서, 제도의 장기적 정착 과정이나 안정화 이후의 운영 양상을 충분히 포착하지는 못하였다. 또한 본 연구의 참여자는 교사 4명이기에, 본 연구의 결과를 모든 학교자율시간 운영 사례로 일반화하는 데에는 한계가 있다. 마지막으로 본 연구는 실제 수업 장면, 평가 기록, 학교 교육과정 문서와의 관계를 보다 세밀하게 추적하는 데에는 한계가 있다. 이에 추가로 학교자율시간이 실제 교육과정 문서와 수업, 평가 체계 속에서 어떻게 구현되는지를 보다 입체적으로 밝힐 필요가 있다.

※ 논문 투고일: 2026. 5. 28. ※ 논문 수정일: 2026. 7. 27. ※ 게재 확정일: 2026. 7. 30.

〈참고문헌〉

- 교육부(2022). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2022-33호.
- 김미진, 지혜영(2025). 지역별 학교자율시간 안내 자료 분석 및 개선 방안 탐색. **학교와 수업 연구**, 10(1), 63-89.
- 김미진, 홍후조(2023). 2022 개정 교육과정 학교자율시간에 대한 비판적 분석과 실행 방안 탐색. **교육학연구**, 61(5), 63-94.
- 김선영(2025). 교육과정 혁신 제도와 실천의 긴장 구조에 대한 교사의 자기서사(self-narrative) 탐구 : 서울형 미래혁신학교 맥락에서의 접근. **교육비평**, 58, 440-475.
- 김중훈(2024). 2022 개정 교육과정 ‘학교자율시간’ 실행 경험 탐색: 초등 연구학교 사례를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 24(1), 89-105.
- 김현수, 조호제(2025). 텍스트 마이닝을 활용한 학교자율시간에 대한 초·중학교 교사의 인식분석. **방과후학교연구**, 12(2), 133-156.
- 김홍일, 이지은(2024). ‘학교자율시간’에 대한 비판적 고찰을 통한 실질적인 편성·운영 방향 탐색. **내러티브와 교육연구**, 12(2), 157-183.
- 류청산(2024). 초등학교 실과와 학교 자율시간의 연계 방안. **한국실과교육학회지**, 37(3), 1-27.
- 유경은(2025). 2022 개정 교육과정 학교자율시간의 편성 실태 분석: 서울 지역 중학교를 중심으로. **교육과정평가연구**, 28(4), 1-24.
- 이광우, 임유나(2023). 2022 개정 교육과정 ‘학교자율시간’의 성격 및 편성·운영에 관한 시론적 논의. **교육과정연구**, 41(1), 161-184.
- 이림(2026). 2022 개정 교육과정의 학교자율시간 관련 쟁점 분석. **문화교류와 다문화교육**, 15(1), 655-680.
- 이윤미, 김순미(2021). 교사의 교육과정 자율성 확대를 위한 국가교육과정 개발 방향 연구. **학습자중심교과교육연구**, 21(18), 331-349.
- 이은총, 신경희(2026). 초대된 자율성을 향해: 시·도 교육청의 학교자율시간 지침 차이에 따른 초등교사의 교육과정 자율성 경험에 대한 질적 사례 연구. **열린교육연구**, 34(1), 47-69.
- 이주연(2024). 2022 개정 교육과정의 학교자율시간에 대한 사례 연구. **교육과정연구**, 42(3), 25-50.
- 이한나(2025). 단위학교의 학교자율시간 교육과정 개발 사례 연구. **초등교육연구**, 38(3), 173-197.
- 한진호(2024). 교육과정 자율화의 교육적 의의에 따른 학교자율시간의 쟁점과 과제. **교육과정 연구**, 42(4), 29-56.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Craig, C. J. (2012). "Butterfly under a pin": An emergent teacher image amid mandated curriculum reform. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 90-101.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- McLaughlin, M. W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171-178.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- OECD (2024). *Curriculum flexibility and autonomy: Promoting a thriving learning environment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eccbbac2-en>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.

〈Abstract〉

A Study on the Implementation of School Autonomous Time in Elementary Schools: Focusing on Elementary Teachers' Experiences

Kim, Sunyoung¹

This study explored how School Autonomous Time is interpreted and implemented in elementary schools. Semi-structured interviews were conducted three times with three homeroom teachers of third and fourth grades and one head teacher of research affairs, and the data were analyzed thematically. The teachers understood School Autonomous Time as an extension of the recurring discourse on curriculum autonomy and reinterpreted it as "regulated autonomy" linked to subject learning in the context of transitional grades. In practice, it was repositioned between subject areas and creative experiential activities, and teachers chose activity-centered design over subject-based design due to the burden of developing new achievement standards and assessment. In this process, teachers' professionalism was reconstructed as the ability to organize educational judgment into explainable and documentable forms, beyond creative design capacity. This reveals School Autonomous Time as a dual apparatus that expands autonomy while requiring it to be organized in justifiable forms. For its substantive settlement, what is needed is not additional standards but minimal official language specifying what teachers are not required to do, along with a support system compatible with existing collaborative structures.

Keywords : School Autonomous Time, curriculum autonomy, teacher professionalism, curriculum implementation, qualitative research

1. Lecturer, Sejong University, kraisler97@gmail.com