

## 특수교육에서의 학교중심교육과정 개발 방략\*

김 용 욱\*\*

대구대학교 특수교육과

윤 정 하

대구대학교 박사과정

---

### 《 요 약 》

---

우리나라 특수교육 교육과정은 국가수준 교육과정인 「2008 개정 특수교육 교육과정」이 개정·고시되면서 큰 변화의 기축이 되었다. 이후, 2010, 2011 개정 특수교육 교육과정이라는 명칭으로 교육과정이 줄기차게 개정이 이루어지고 있다. 그러나 국가수준 교육과정이 고시된 후 적용과정에서 보완 조치 등과 관련하여 행정절차가 산발적으로 이루어지고 있는 현실과 학교현장에서 학교중심 교육과정 개발·적용에 어려움을 겪고 있는 실정이다.

이에, 본 연구는 학교현장의 교육과정 정상화라는 관점에서 국가수준인 「2011 개정 특수교육 교육과정」을 근거로 학교교육을 위한 학교중심 교육과정 개발 방략을 제시하는데 목적을 두었다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 첫째, 학교중심 교육과정 개발의 제이론 분석을 통하여 시사점을 추출하였다. 둘째, 학교중심 교육과정을 개발하기 위한 국·내외의 동향 비교·고찰을 통하여 시사점을 도출하였다. 셋째, 이상의 결과를 근거로 우리 실정에 부합하는 학교중심 교육과정 개발 방략을 제안하였다. 이상에서 얻은 연구의 결과는 학교현장에서 학교중심 교육과정을 개발·적용하는데 유용한 자료가 될 것으로 판단한다.

---

주제어 : 국가수준 교육과정, 지역수준 교육과정, 학교수준 교육과정, 학교중심 교육과정 개발

---

\* 이 논문은 2012학년도 대구대학교 연구년 과제 지원에 의해 수행되었음.

\*\* 제1저자, 교신저자(yongkim@daegu.ac.kr)

## 1. 연구의 필요성 및 목적

최근 세계 각국은 교육개혁을 통하여 국가의 위상 정립과 더불어 교육 정상화를 꾀하고 있다. 다시 말해, 교육개혁을 통한 교육 정상화는 곧 교육과정 개혁으로 이어지고 있다. 우리나라도 예외는 아니어서 국가수준 교육과정 전체로 볼 때, 「제6차 교육과정」 시기부터 도입하기 시작한 학교중심 교육과정 개발이 「제7차 교육과정」과 현행 「2008 개정 특수교육 교육과정」, 「2010 개정 특수교육 교육과정」, 「2011 개정 특수교육 교육과정」 시기로 이어지면서 교육과정 개혁의 중심이 되고 있다. 이와 같은 교육과정과 관련한 일련의 현상은 세계적으로도 유래를 찾기 어려울 정도로 짧은 기간에 부분·수시 개정이 이루어져 왔다. 또한, 과거에 전면·주기적으로 개정해 오던 국가수준 교육과정은 부분·수시 개정이라는 취지하에 「국가교육과학기술자문회의 교육과정특별위원회」를 발족시켜 「미래형 교육과정」이라는 표제어로 국민 대토론회, 언론을 통한 홍보, 학술 세미나 등이 각처에서 이루어져 왔다. 그동안 일반교육 교육과정의 영향을 받아 온 특수교육 교육과정 역시 같은 맥락에서 의미 부여가 가능할 것이다. 여기서 주요 관점은 국가수준 교육과정을 어떠한 교육 목표와 방법 그리고 교육내용과 평가라는 교육과정 체제를 통해 실제적 학교중심 교육과정으로 전환시키는데 있다고 해도 과언이 아닐 것이다. 이러한 맥락에서 질 높은 학교중심 교육과정 개발은 교육개혁의 성공이라는 의미로 환언이 가능할 것으로 본다.

한 국가 교육의 방향타 역할을 하는 것이 바로 교육과정이라고 할 수 있다. 이러한 중요성을 가지고 있는 교육과정이 개발 체제에 대한 방식과 양상은 국가별, 지역별로 다양성을 보이고 있다. 미국의 경우, 1960년대 교육과정 개혁은 중앙집권형 양상이었으나 한계와 문제점이 드러나면서 지역과 교사에게 부여하는 방식으로 변화를 보였다(강현석, 주동범, 2000: 123). 이와 같은 교육과정 개발 방식은 1970년대 이후 개발도상국을 중심으로 채택되어 상당한 수준으로 확산되기 시작하였다. 특히, OECD의 정책적 노력에 힘입어 지방분권형 교육과정 개발 방식이 확산 일로를 걷게 되었다. 이러한 교육과정 개발 방식의 변화에 따라 자연스럽게 나타난 것이 바로 학교중심 교육과정 개발(School-Based Curriculum Development: SBCD) 체제라고 할 수 있다.

우선, 학교중심 교육과정에 대한 논의를 시작하기 전에 그 개념을 검토해 볼 필요가 있는 것으로 본다. 일찍이, 광병선(1997: 150-151)은 학교중심 교육과정에 대하여 ‘학습자에게 교육성취를 의도하여 학교에서 유효할 수 있도록 지식, 사고의 양식, 경험 등 문화의 내용을 재구성한 모든 수준의 계획’이라고 정의하고 있다. 이러한 학교중심 교육과정의 정의가 일반적인 것이라고 한다면, 이와는 달리 Sabar(1985: 36)는 학교중심 교육과정 개발에 관여하는 활동 정도에 따라 ‘자체개

발’, ‘재구성’, ‘채택’이라는 세 가지 유형으로 구분하여 정의하면서 학교중심 교육과정 개발의 의미를 창안(creating), 선택(selecting), 수정·보완(adaptions)의 세 가지 활동 유형으로 구분하고 있다. 전형적인 학교중심 교육과정 개발은 단위학교가 종래와는 전혀 새로운 교육과정을 창안해 내는 일이지만, 그 속에는 기성의 다양한 교육과정 자료들 가운데에서 선택 혹은 채택하는 일도 포함할 수 있다. 나아가서는 기성의 교육과정을 단위학교 실정에 맞게 수정·보완하는 작업도 포함될 수 있다. 이와 유사하게, 호주의 교육과정 개발센터(Curriculum Development Center)에서는 학교중심 교육과정 개발을 비교적 제한적 의미로 규정하고 있다(DEST, 2009). 이에 대해, 이원희 외(2008: 299-300)는 비록 학교중심 교육과정 개발이 교육과정 개발과 실행에 교사 참여를 보장하는 체제이기는 하지만, 그렇다고 해서 교사들이 교육과정을 독창적으로 창안해내는 일은 아니며, 기성의 교육과정을 채택하거나 상황에 맞게 재구성하는 것이라고 규정하고 있다. 이상과 같은 학교중심 교육과정 개발은 교육과정의 접근방식과 활동범위를 고려하여 정의한 것과 유사한, 우리나라 학교수준 교육과정의 정의를 살펴보면, 「초·중등교육법」 제23조 제1항에 ‘학교는 교육과정을 운영하여야 한다.’ 라고 제시하고 ‘학교에서의 교육과정은 단위학교의 교육목표와 중점, 학년·교과·영역별 교육내용과 방법, 평가 및 교육과정의 구체적인 실천방안을 핵심요소로 하여 체계적이고 일관성 있게 구성해야 한다.’ 아울러, 이들 요소에 영향을 주는 요인과 융통성 있는 운영 방식도 중시되어야 한다고 볼 수 있다(교육과학기술부, 2008a: 140; 교육과학기술부, 2008b: 137).

요컨대, 한 국가의 교육 정상화를 위한 교육과정 개혁은 국내·외를 막론하고 그 중요성이 대두되고 있으며, 학교교육의 실제인 학교중심 교육과정의 관심은 더해간다고 할 수 있다. 그러나 현재 우리나라 국가수준 교육과정 정책 제시에 있어서는 여전히 교육과정의 핵심이 되는 ‘학생들에게 무엇을?, 어떻게?’ 라는 교육과정의 본질적 측면보다는 형식적인 학교조직, 교육과정 구성, 교육환경 개선 등에 치중함으로써 교육의 본질적 접근에는 미약함을 보이고 있는 실정이다. 이에, 본 연구는 학교중심 교육과정의 개념과 개발의 의미를 전제로, 국가수준 교육과정이 개발·고시된 이후 특수교육 교과교육을 위한 학교중심 교육과정 개발 방략에서 ‘학생들에게 무엇을? 어떻게?’ 라는 교육과정의 본질적인 질문에 대한 방안을 구체적으로 밝히고자 하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 설정한 구체적인 연구 문제를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교육과정 개발 제이론 분석을 통하여 학교중심 교육과정 개발에 대한 시사점을 추출한다. 둘째, 국·내외의 교육과정 개발 동향의 비교·고찰을 통하여 학교중심 교육과정 개발을 위한 시사점을 도출한다. 셋째, 이상의 결과를 토대로 우리나라 실정에 부합하는 학교중심 교육과정 개발 방략을 제안한다. 따라서 본 연구에서 얻은 결과는 단위학교의 학교중심 교육과정이 깊은 성찰 없이 개발하고 있는 현실에 작은 경종과 함께 기초자료로 활용될 수 있을 것으로 사료된다.

## II. SBCD에 관한 다각적 고찰

### 1. SBCD의 이해

「학교중심 교육과정 개발」이라는 용어는 영국의 Skilbeck이 1974년에 펴낸 “School-based Curriculum Development and Teacher Education”이라는 책에서 처음 사용한 것으로 알려져 있다. 우리나라 교육계에 학교중심 교육과정 혹은 학교수준 교육과정이라는 용어가 등장한 것은 1995년도부터 초·중등학교에 도입 시행되었던 제6차 교육과정 개정기부터이다. 이 시기의 특수교육 교육과정은 1989년 12월 29일 문교부 고사 제89-10호에 의하여 모든 장애영역의 교육과정이 개정되고 일반학교 교육과정으로의 접근성을 강조한 제7차 교육과정시기를 앞두고 있었다. 여하간, 제6차 교육과정은 교육과정에 담긴 학교교육의 내용적 측면보다는 교육과정 개발이라는 의사결정 구조의 측면에서 새로운 관점을 바탕으로 하고 있는 것으로 파악할 수 있다. 즉, 교육인적자원부는 종래의 교육과정체제가 중앙집권형 성격을 강하게 띠고 있다고 판단한 것 같다. 또한, 각급학교 교육과정 구조 자체가 경직과 획일화되어 있을 뿐만 아니라, 학습자의 다양한 학습요구에 부합하지 못하여 결과적으로 국가 전체 교육의 질이 저하되는 현상을 초래하였다고 진단한 바 있다. 이러한 현실을 극복하기 위해 교육인적자원부는 제6차 교육과정을 통해 ‘교육과정 의사결정의 분권화’라는 해법을 제시하게 된 것이다(손충기, 2000: 195).

따라서 우리나라에서는 제6차 교육과정시기에 지역수준 교육과정이라는 개념이 부각되면서부터 ‘학교중심 교육과정’이 공식용어로 사용되었다고 볼 수 있다. 그렇다면, 학교중심 교육과정이라는 용어는 국가수준 교육과정 문서와는 달리 학자들에 따라 다양하게 명명하고 있는 실정인데, 그 예가 학교중심 교육과정 개발(school-centered curriculum development), 학교초점 교육과정 개발(school-focused curriculum development), 학교수준 교육과정 개발(school-level curriculum development) 등이다. 이 문제에 관하여, 이원희 외(2008: 298)는 국가 및 지방정부 수준의 중앙집권형 교육과정에 상대되는 개념으로서 학교나 교사들 수준에서 주도적으로 개발되는 지방분권형 교육과정의 성격을 일컫기 위해 사용되어 오는 동안 Marsh(1990) 등이 지적인대로 학교중심 교육과정(school-based curriculum)으로 통일되는 경향을 보이고 있다고 하였다.

국외적으로는, 미국의 교육과정 개혁들이 평가 결과가 기대했던 만큼 성과를 거두지 못한 원인이 교육과정 개발 과정에서 교사의 참여가 부족함에 기인한다고 진단한 결과이다. 따라서 이를 보완하기 위한 방안으로써 학교중심 교육과정 개발의 용어가 1970년대 말과 1980년대 초에 등장하였다(Sabar, 1991). 이 용어의 개념은

교사와 학교를 학교 밖에서 개발된 교육과정을 단순히 수용하는 존재가 아니라 실천의 성패를 좌우하는 것으로 보는 개념이라고 할 수 있다(김두정, 1999: 15-16). 학교중심 교육과정 개발의 개념을 좀 더 확산적으로 분석해 보면, 좁은 의미에서 학교중심 교육과정 개발은 외부에서 만들어진 교육과정을 단순히 운영하기 위해 필요한 일련의 자율적인 의사결정을 말하고, 넓은 의미에서는 학교장, 학생, 학부모 등 의사결정에 참여하기를 원하는 모든 사람에 의해 이루어지는 학교 전체 프로그램의 개발 계획, 운영, 평가 활동 등에 이르는 광범위한 의사결정을 말한다.

학교의 교육과정 편성에 관하여 교육계에서는 일반적으로 학교중심 교육과정 개발이란 개념으로 연구되고 있다. 그런데 우리나라 국가수준 교육과정 문서에서는 “편성과 운영”이라는 용어의 구분이 보여주듯이 교육과정 편성은 운영 이전의 교육과정 계획과 유사한 개념으로 보고 있다. 제7차 교육과정의 시행과 더불어 새로운 문제로 떠오르고 있는 것 중의 하나가 ‘학교 교육과정의 운영’에 관한 문제이다. 전술한 바와 같이, 우리나라에서 학교 교육과정에 관한 논의는 제6차 교육과정의 도입 전후에 시작되어 제7차 교육과정의 시행과 더불어 보다 활발하게 이루어지고 있다. 학교 교육과정에 관한 그 동안의 연구들은 국가수준 교육과정을 획일적이고 수직적인 중앙집권형 교육과정으로 특징짓는 반면, 학교 교육과정은 다양성과 개방성을 추구하는 수평적인 지방분권형 교육과정으로 특징짓고 있다. 또한, 학교 교육과정은 기존의 국가수준 교육과정이 지닌 문제점을 해결해 줄 대안으로 받아들여지고 있으며 21세기 개방화, 지방분권화 시대에 적합한 교육과정으로 인식되고 있다(김인, 2003: 363-364).

## 2. SBCD의 교육과정적 쟁점

학교중심 교육과정의 시행과 관련한 문제는 국가수준 교육과정과의 관계를 어떻게 설정할 것인가? 즉, 한 국가의 교육과정이 국가수준 교육과정을 전면적으로 대체할 수 있는 것인지, 학교중심 교육과정과 국가수준 교육과정이 어느 정도의 역할을 분담하여 시행해야 하는지 문제가 될 것이다. 기존의 연구들은 대체적으로 학교중심 교육과정이 국가수준 교육과정을 대체할 수는 없다는 점에 의견의 일치를 이루고 있는 것으로 파악된다. 그러나 학교중심 교육과정 개발이 학교교육의 효율화를 이끄는 완전한 대안이 될 수 없음은 영국의 사례에서 볼 수 있다.

영국의 경우는, 국가의 교육 경쟁력을 높이기 위하여 국가공통 교육과정을 강조하는 추세라는 것이다. 다시 말해, 지방분권형 교육과정에서 중앙집중형 교육과정으로 선회현상을 보이고 있다. 물론, 이러한 교육과정 형태를 띠는 국가들은 학교중심 교육과정의 개발 또한 강조하고 있지만, 그에 못지않게 국가수준 교육과정의 중요성

도 고려하고 있는 것으로 보인다. 이처럼, 학교중심 교육과정이 국가수준 교육과정보다 반드시 효율적이라고 볼 수 없다는 점이 지적되고 있다. 그렇지만, 학교중심 교육과정과 국가수준 교육과정이 서로 대립되는 관계가 아니라, 상호보완적인 관계로 파악되어야 한다고 말할 수 있다. 물론, 이 두 가지가 상호보완적인 관계를 유지하는 것이 바람직하다고 말한다고 해서 문제가 해결되는 것은 아니다. 국가수준 교육과정과 학교중심 교육과정이 어떤 영역을 담당해야 하는가 하는 것이 규명되지 않는다면, 이들이 상호보완적 관계를 매겨야 한다는 말은 한낱 구호에 지나지 않는 것이기 때문이다(김인, 2003: 368-369).

국가수준 교육과정과 학교중심 교육과정이 담당해야 할 영역이 무엇인가에 관한 기존의 논의와 관련하여 살펴볼 문제는 우선 학교중심 교육과정을 개발한다고 할 때 그 개발의 범위를 어디까지 허용할 것인가 하는 문제이다. 이러한 문제는 학교중심 교육과정의 편성권과 운영권의 문제와 직결된다고 볼 수 있다. 현행 특수교육 교육과정관련 법규(초·중등교육법 제23조, 장애인 등에 대한 특수교육법 제20조, 동법 시행규칙 제3의 2 등)에 의하면, 각 학교는 교육과정의 운영권은 가지고 있지만 편성권은 가지고 있지 않는 것으로 볼 수 있다. 즉, 교육과정 편성의 자율성 정도에 따라 교육과정 운영의 자율성이 수반되므로 보다 효율적인 학교중심 교육과정이 이루어지기 위해서는 학교에 교육과정 편성권을 부여해야 한다는 것이다. 그러나 교육과정 편성권을 학교에 부여한다고 할 때, 그 범위를 어느 정도로 해야 하는가의 문제는 간단하지 않다. 이와 관련하여 보다 신중한 입장은 학교중심 교육과정 개발을 학교가 교육과정을 직접 개발한다는 의미로 받아들일 것이 아니라, 국가수준 교육과정을 구체화하는 수준에서 국가수준 교육과정을 각 학교에 맞게 수정·보완하는 정도 또는 전문기관이나 상급기관이 개발한 여러 교육과정을 선택한다는 의미로 이해해야 할 것이다.

학교중심 교육과정 개발을 지지하는 입장에서 보면, 기존 국가수준 교육과정의 문제점에서 비롯되는 것이라고 말할 수 있다. 국가수준 교육과정의 문제점을 크게 두 가지 관점에서 선행연구물을 근거로 제시해 보면 첫째로, 국가수준 교육과정은 교육과정을 개발하는 개발자와 사용하는 사용자의 분리로 인하여 교육과정에 관한 교사의 이해부족 및 전문적 지식의 결핍, 이론과 실제의 괴리 등을 초래했다(정영근, 2000: 308). 일반적으로, 국가가 주도하는 중앙집권형 교육과정은 경직성과 획일성으로 인하여 교육과정 전달을 저해한다(최호성, 1996: 80)는 주장과 크게 다르지 않다. 둘째로, 전국 공통적이고 평균적이며 획일적인 국가수준 교육과정으로는 21세기 다양화 사회에 대처할 수 없을 뿐만 아니라, 학습자의 다양한 요구를 수용할 수 없다는 점이다. 즉, 획일화된 국가수준 교육과정은 자신의 능력과 적성·진로에 맞는 교과를 배울 수 있는 학생의 학습권을 침해하는 것(홍후조, 2002: 167)이라는 비판이나, 빈약한 교과편제와 획일적 운영으로 인하여 학습자들은 실질적으로 자신의 특

기나 적성을 탐색하고 신장시키는 기회를 거의 가질 수 없다(허경철, 2001: 5)는 비판은 기존의 국가수준 교육과정의 획일화된 체계에서 비롯되는 문제를 지적하는 것이다. 이러한 국가수준 교육과정의 내용과 전달체계의 비판은 여러 가지 문제를 드러내는 것처럼 여겨지고 있다. 여기에 더하여, 장애학생들의 중도·중복화 추세를 감안한다면 전국적으로 획일화, 평균화되어 있는 국가수준 교육과정으로는 교육적 성과를 거두기는 어려움이 예측된다. 이러한 문제점의 극복 대안으로써 학교중심 교육과정의 시행은 불가피한 것으로 파악된다.

### 3. 특수교육에서의 SBCD 필요성

1980년대 이후 교육과정 개발의 국제적 동향은 미국, 영국, 호주 등 지방분권형 국가에서 국가수준 교육과정을 강화해 오고 있으나, 한국과 일본 등 중앙집권형 국가에서는 SBCD에 대한 활발한 논의가 이루어지고 있다. 전술한 바와 같이, 한국의 경우는 1992년에 공포된 제6차 교육과정에 반영되어 현행 교육과정시기에 이르기까지 SBCD에 대한 실천과 논의가 활발하게 지속되고 있다. 이와 같은 우리나라의 교육과정 현상은 SBCD 도입이 국가수준 교육과정 틀 내에서 논의되고 있음을 알 수 있다. 이러한 국가 간 교육과정에 대한 상반된 현상은 무엇으로 설명을 해야 할 것인가는 논외로 하기로 한다. 왜냐하면, 교육과정 개발이란 한 국가의 다양한 교육적 변인이 작용하는 복잡한 구조이기 때문에 본 연구에서는 적절치 않는 것으로 판단한다. 그러나 학교중심 교육과정 개발에 대한 필요성에 한정하여 구체적으로 살펴보기로 하겠다.

첫째, 우리나라는 국가수준 교육과정의 법적 구속력에 따라 SBCD가 필요한 당위론적 관점에서 벗어나 학교변화의 순응으로서 요구이다. 즉, 학교가 사회적 변화에 따른 학교지식(school knowledge)의 변화와 교사, 학생 문화의 변화에 의해서 도전에 직면해 있고 이것은 새로운 교육과정 개발 시스템을 요구하고 있다고 본다. 또한, 최근에 특수교육 공간에서 일어나는 여러 가지 비사회적이고 역기능적 이슈들, 학부모의 질 높은 교육의 요구는 여전히 진행형이다. 그러므로 어떤 형태든 교육과정의 변화 모색은 필연적 사실이 되고 있다.

일반적으로, 교육과정 개발의 목적은 교수·학습 개선을 통하여 학교를 개선하는 데 있다. 그러나 전통적으로 RDD(random digit dialing) 절차에 따라 개발 또는 개정되어 온 국가수준 교육과정은 학교 개선보다는 국가수준 교육과정의 보급과 정착에 목적을 두고 교수·학습과정과 학교를 통제해 왔다(정영근, 2000: 300-301). 이러한 국가수준 교육과정에서 바라보는 학교는 국가수준 교육과정을 실행하는 장으로 간주하고 있다. 또한, 교사는 국가수준 교육과정의 내용을 전달해야 하는 대상으

로 파악하여 왔던 것이다. 다시 말해, 국가수준 교육과정이 국가기관과 전문가에 의해 학교 밖에서 개발되고 학교라는 공간에서 운영이라는 형태로 대분되어 고착화되었다. 그 결과 학교현장에서는 교육과정을 개발한다는 과정은 거의 찾아 볼 수 없고 주로 교육과정 편성이라는 개념을 받아들여 왔다. SBCD를 도입·실천하려는 것은 단순히 국가수준 교육과정이 지침을 마련했기 때문이 아니라, 오늘날 학교가 처해 있는 상황에서 그 필요성을 파악해야 한다. 그 근거로, 앞으로의 사회적 변화는 장애 학생들에게 종래와 같은 사실적 지식의 습득보다는 ‘방법적 지식의 체득’을 요구하게 된다. 또한, 종래의 교과 틀과는 다른 새로운 교과교육의 영향을 받게 될 것으로 생각한다. 이 새로운 교육과정 영역들은 종래와 같이 국가수준 교육과정 틀 내에서 전국적 수준의 공통적 교육과정으로 각급학교에 보급할 수 없는 것들이다. 왜냐하면, 그것들은 지역과 학교, 학생들의 특성에 따라서 교육과정 구성을 달리해야 하는 것이기 때문이다.

둘째, 장애학생들을 둘러싼 교육환경의 변화에 의해서 교사·학생 관계가 무너져 가고 있다는 것이다. 지금까지 학생들의 지식습득은 교사의 전달에 거의 의존해 왔다고 볼 수 있다. 즉, 교사·학생의 관계가 종적 관계로 형성되어 교사가 국가수준 교육과정 전달자로서의 역할을 원활히 수행할 수 있었다. 또한, 현행 국가수준 교육과정에 영향을 끼치고 있는 바우처제도 도입, 방과후 학교 운영 등 다양한 형태의 학교교육으로 변화하고 있다. 그리고 현재의 학교 상황을 보면, 학생·학부모의 이기주의적 성향과 다양한 매체의 급격한 보급은 점차로 횡적 관계로 바뀌어 가고 있음을 볼 수 있다. 따라서 장애학생을 둘러싼 교육환경의 변화는 종래의 교육과정과 함께 그 교육과정의 전달자로서의 교사 역할에 대한 제고를 요구하고 있는 것이다.

요컨대, 새로운 교육과정 영역의 출현과 장애학생들을 둘러싼 교육환경의 변화로 학교중심 교육과정을 국가 수준에서만 개발하는 데 한계에 이르렀다. 이러한 변화에 대응하기 위해서는 학교를 ‘가르치기 위한 장소’에서 ‘배우기 위한 장소’ 에로의 대담한 전환을 시도할 것이 요구된다(정영근, 2000: 305). 왜냐하면, 종래의 국가수준 교육과정에 의한 학교의 관리와 통제는 학교를 ‘가르치기 위한 장소’로 정착시켜 왔으며, 그 결과 학교의 환경 변화에 대응할 수 있는 유연한 교육과정 시스템을 구축하는 데 저해하고 있기 때문이다.

### Ⅲ. 주요 외국의 학교중심 교육과정 개발 동향 및 시사점

이 장에서는 학교중심 교육과정 개발 동향에 대한 외국의 사례 고찰을 통하여 시사점을 도출하고자 한다. 그 대상국은 미국을 중심으로 한 영어권 나라와 아시아권을 대표해서 일본, 유럽 나라들 중에 독일을 선정하였으며 선행 연구와 공신력이 담보된 각국의 교육부 홈페이지 문서를 중심으로 고찰하고자 한다. 아울러, 세계 여러 나라 교육의 특성을 우리나라 교육현실에 그대로 적용하거나 비교할 수는 없을 것이다. 그러나 각국마다 추구하는 교육의 본질은 동일하다고 볼 때 의미는 충분할 것으로 판단하며 그 시사점은 학교중심 교육과정 개발 방략에 활용하고자 한다.

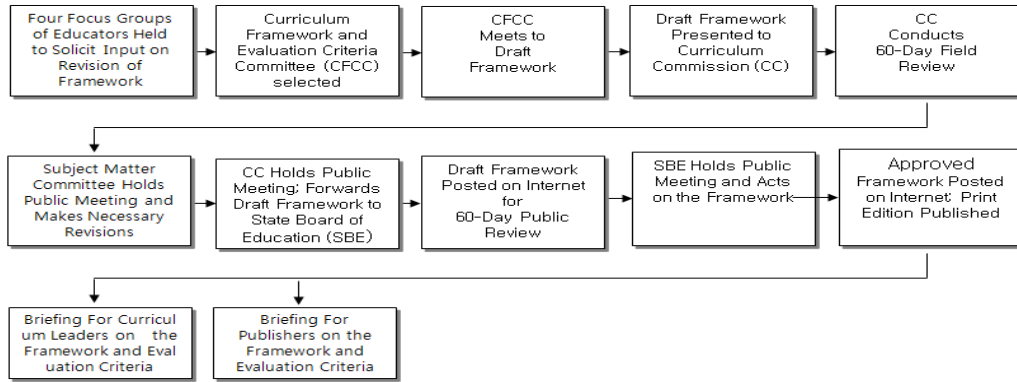
#### 1. 미국의 사례

흔히 우리가 알고 있듯이, 미국의 교육제도는 우리나라와 비교할 때 큰 차이가 있으며, 우리의 관점에서 보면 독특한 교육제도를 가지고 있다. 그러나 교육본질 측면의 동질성을 전제로 한다면 교육과정 고찰은 의미가 충분히 담보될 수 있을 것이다. 미국은 연방국가로서 50개 주로 구성되어 있으며, 연방정부와 주정부가 입법·사법·행정의 통치조직을 공유하면서도 각각 독립적으로 주권을 행사하고 있는 나라이다. 연방 교육부의 역할은 전통적으로 지방자치제에 따라 주정부마다 독특한 교육과정의 표준을 마련하고 시행해 왔기 때문에 문서상으로는 국가수준 교육과정이 없다고 할 수 있다. 또한, 교육과정 정책에 관해서는 연방 교육부도 중요한 역할을 하지만 교육의 실제에서는 연방 교육부보다 주정부가 책임을 지게 된다(USCOE, 2009). 이상과 같은 미국 교육제도의 특징을 근거로 주정부 교육부(State Department of Education, 이하 주교육부라 함)의 교육과정 관련 주요 사항을 고찰해 보고자 한다.

앞서 밝힌 바와 같이, 각 주교육부는 연방 교육부가 인정하는 수준의 교육과정을 개발해야 재정 지원을 받을 수 있도록 법제화되어 있기 때문에 모든 주교육부가 연방정부의 지침을 준수하면서 주의 특색을 반영한 교육과정을 개발하고 있다. 이는 곧 주의 자율성을 보장하면서도, 그 자율성의 범위는 연방 정부의 엄격한 제도적 장치 하에서 개발된다고 볼 수 있다.

미국의 각 주교육부에서 개발한 교육과정은 내용표준(Content Standard)과 평가표준(Performance Standard)으로서 크게 두 가지 영역으로 구분할 수 있다. 첫째는, 각 학년과 교과마다 학생들이 어떤 지식과 기능을 익혀야 할 내용을 구체적으로 설명하는 내용표준으로서, 우리나라 국가수준 교육과정에 제시한 각 교과의 ‘교육내용’에 해당한다고 할 수 있다. 둘째는, 이 내용표준에 따른 평가표준은 각 학년에서

학생들이 무엇을 할 수 있어야 하는지를 제시한 것으로서 우리나라 교육과정의 ‘교육 평가’에 해당한다고 볼 수 있다(강경숙 외, 2004: 43). 각 주교육부에서는 교육관련 연방법에 준하여 주의 교육내규를 결정하고, 해당 주의 특성을 고려하여 교육과정의 내용표준과 평가표준을 개발하고 있다. 예컨대, 캘리포니아 특별자치주의 경우, 주교육부 내에 각종 위원회가 설치되어 있어서 교육과정 개발 및 관련 장학자료들을 개발하고 있다. 교육과정 및 장학자료 개발위원회(Curriculum Development and Supplemental Materials Commission)가 주축이 되어 약 12단계의 과정을 거쳐 교육과정을 개발하게 되는데 구체적인 내용을 도식화하여 나타내면 아래와 같다.



〈그림 1〉 캘리포니아 특별자치주 교육과정 체제 개발 과정과 승인 절차  
(CA Department of Education—Created on June 4, 2008)

우리나라 교육 실정과 차이는 있지만, 미국의 교육정책과 실행에 참여하는 대표 기관들을 보면 첫째, 법원이다. 연방정부와 주의 법원은 교육의 질, 학교 재정, 평등한 교육기회와 학교에서의 종교와 같은 다양한 주제를 포함하여, 교육에 직·간접적으로 관련 있는 공공정책 토론의 방향을 제시하고 해결하는데 중요한 역할을 한다. 둘째, 비정부단체이다. 많은 비정부기구들도 정부의 정책과 학교교육 관행에 중요한 역할을 한다. 이러한 단체들의 임무와 기능은 다양하고, 교육연구 활동지원과 수행, 교육관련 서비스 제공, 교육정보 발표, 입법과 여론에 영향을 끼치기 위해 노력하고 있다. 셋째, 기업이다. 기업계 또한, 다양한 방법으로 교육을 지원하고 교육정책에 영향을 미친다. 민간 기업체들은 근처의 학교에 자금을 기부하기도 하고 종업원들로 하여금 개인 교사나, 다른 분야에서 학교를 위해 자원봉사를 하게한다. 이들 기업체 대표들은 교육관련 공청회에 참석하거나 교육관련 자문위원으로 봉사하기도 한다(교육인적자원부, 경남도교육청, 2008b: 41).

우리나라에서도 국가수준 교육과정 문서에 미국과 같은 이러한 점들을 학교중심 교육과정 개발에 포함하도록 하고 있으나, 실제적으로 실천되고 있는지는 미지수이다. 이러한 미국의 교육과정 체제는 우리나라 교육과정 개발과 적용과정에서 시사하는 바가 큰 것으로 사료된다.

## 2. 영국의 사례

오늘날 세계의 교육에서 가장 선진국으로 손꼽히고 있는 영국은 1970년대 후반 IMF체제에 들어가면서부터 대폭적인 교육개혁을 시도하였다. 1988년부터는 전통적으로 시행해 오던 학교중심 교육과정 체제를 바꾸어 국가수준 교육과정을 제시하고 있다. 1988년 교육개혁법(The Educational Reform Act 1988)에 따르면 전국의 모든 공립학교는 새로운 교육법에 따라 국가수준 교육과정(National Curriculum)을 이행하도록 하였다. 또한, 대영제국(The United Kingdom) 전체를 아우르는 교육기관 및 교육과정 문서가 존재하지 않고 잉글랜드(England), 웨일즈(Wales), 스코틀랜드(Scotland), 북아일랜드(Northern Ireland)의 교육과정이 독립적으로 운영된다(QCA, 2009). 영국 잉글랜드의 국가수준 교육과정을 개관해 보면 첫째, 국가수준 교육과정 개관>About national curriculum)은 기존 교육과정에 대한 개관으로서 국가수준 교육과정 소개, 교육과정의 가치와 교육목적과 목표 진술, 주요 단계별 초·중등교육과정 소개, 교수에 일반적인 필요사항 등을 다루고 있다. 둘째, 중등 교육과정(The new secondary curriculum)은 2008년 9월부터 중등교육 단계에 적용하고 있는 새로운 교육과정으로 볼 수 있다. 셋째, 교육과정 개관(Introduction)은 2008년 9월부터 시행하는 새로운 교육과정에 대한 개관으로 학교중심 교육과정, 교육과정의 가치와 목적과 목표 진술, 학습프로그램과 성취목표, 법령으로 지정된 교육과정 등을 다루고 있다. 넷째, 2008년 9월부터 시행하는 새로운 교육과정의 개정 내용 및 개정 이유(What has changed and Why)를 소개한 문서로써, 여기에는 새로운 교육과정의 특징, 융통성과 일관성, 교육목표, 개별화 평가, 학교교육의 지원체제 등의 내용을 다루고 있다(교육인적자원부, 경남도교육청, 2008b: 39).

영국의 국가수준 교육과정은 학교중심 전체 교육과정을 모두 제시하고 있는 것이 아니라 학교중심 교육과정의 중요한 요소만 제시하고 있다. 학교중심 교육과정은 학교가 학생을 위해 계획하여 제공하는 모든 학습과 경험을 말하며, 각 학교는 특정 요구와 상황을 반영한 고유의 학교중심 교육과정을 개발할 수 있는 재량권을 가지고 있다. 이러한 맥락을 반영한 영국의 학교중심 교육과정을 정리하면 다음과 같다. 영국의 학교중심 교육과정은 크게 두 가지 큰 목표를 지향하고 있다. 첫째, 학교중심 교육과정은 모든 학생들에게 배우고 성취할 기회를 제공하는 것을 목표로 한다. 즉,

학교중심 교육과정은 학생들에게 최고의 성취와 최선의 발전을 자극하고 격려하기 위한 수단이 되어야 하며 학습에 대한 참여와 흥미를 개발해야 한다. 둘째, 학교중심 교육과정은 학생들의 정신적, 도덕적, 사회적, 문화적 발달을 촉진하고, 모든 학생들이 삶의 기회와 책임, 경험을 준비하도록 한다. 즉, 학교중심 교육과정은 학생들의 정신적, 사회적, 문화적 발달을 촉진시켜야 하고 특히, 옴과 그림을 구별하는 원칙을 발전시켜 주어야 한다(강경숙, 2004: 128; 교육인적자원부, 경남도교육청, 2008b: 14-15; QCA, 2009).

영국의 학교중심 교육과정은 국가수준 교육과정이 제시한 기준에 따라 학교에서 지역사회와 학교 학생들의 특성을 반영하여 만들어가는 형태에 따라 독특한 교육과정을 개발하고 있는 것으로 파악된다. 또한, 영국의 학교중심 교육과정에 관하여, 강경숙 외(2004: 128)에 의하면, 전통적으로 학교 서열을 중시하는 영국에서는 국가수준 교육과정의 8단계 평가 체계(National Curriculum eight-level scale)에 의한 표준화 학력고사 성적이 발표되면, 우리나라처럼 학부모들이 자기 자녀들을 좋은 학교에 입학시키기 위해 온갖 노력을 다하게 된다고 하였다. 우리나라처럼 국가수준에서 편찬하는 교사용지도서 같은 자료가 없을 뿐만 아니라, 학생들을 위한 특정의 교과서가 없기 때문에 교사들은 직접 학생들에게 필요한 교육을 국가수준 교육과정에 근거하여 수업 지도안을 작성해야 하고, 학교별로 교재나 학습 자료를 선정해야 한다고 밝히고 있다. 그러나 학교 교육활동에 직접적으로 활용할 수 있는 자료가 아닌 학교중심 교육과정 개발에 필요한 안내 자료를 제공하고 있었다.

또한, 영국 교육과정평가원(QCA)에서는 교사들이 교육과정을 개발할 때 활용할 수 있는 안내 자료인 「기초 교육과정의 개발과 운영(Designing and time-tabling the primary curriculum)」을 개발·보급하고 있다(QCA, 2009). QCA에 의하면, 각 학교마다 독특한 교육과정을 개발하기 위해서는 다음과 같은 사항들이 고려될 수 있다고 제시하고 있다. 첫째, 가치와 목표(values aims)는 무엇인가? 둘째, 교육과정 우선순위 과제와 강조해야 할 것은 무엇인가? 셋째, 국가수준 교육과정에 포함되어야 할 것은 무엇인가? 넷째, 교육과정을 어떻게 조직하고 명칭을 부여할 것인가? 다섯째, 교육과정을 어떻게 각 단계별로 배분할 것인가? 여섯째, 학생들의 능력에 따라 교육과정을 어떻게 통합시키거나 개별화시킬 것인가? 일곱째, 다음 단계로 전환시킬 때 어떻게 교육과정의 지속성을 유지할 것인가? 이다.

영국의 교육과정 개발 과정을 우리나라 교육과정 개발·적용 현실과 비교해 보면, 교육과정의 구조와 내용에 치우친 경향에 비해, 영국의 교육과정은 실제적으로 학교중심 교육과정을 개발하는데 중요한 지침으로 고려되고 있다고 볼 수 있다.

### 3. 독일의 사례

독일은 16개의 각 지방정부로 구성된 연방 체제의 나라로 각 주의 독립적인 주권이 명확하게 보장되어 있다. 독일의 교육제도를 보면, 기본적으로 미국이나 유럽의 다른 나라들과는 상이한 독자적인 교육체제를 채택하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 교육체제의 근본적인 취지는 ‘우수한 인력의 조기 발견’ 과 ‘직업교육을 통한 경제 인력의 확보’ 로 볼 수 있다. 독일에서의 교육은 각 주에서 전적인 책임을 지는데 16개 주에서는 상이한 교육체제와 학교 유형들이 있다. 의무교육, 편제, 수수료 인정 등의 기본구조는 각 주간의 협정에 따라 공통적이며, 서로 다른 교육정책에 대해서는 ‘주 문화·교육장관 상설회의’ 를 통해 의견을 조율하게 된다(소경희 외, 2000: 238).

독일의 연방수준 교육과정 문서 체제를 요약하여 제시하면 다음과 같다(교육인적자원부, 경남도교육청, 2008: 54-59). 독일의 교육제도(Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 2005)는 교육제도 전반에 대한 내용을 담고 있다. 취학 이전 교육, 초등교육, 중등교육의 순서로 역사적 개관부터 현안 문제와 장래 발전, 세부 법률 규정, 일반 목표, 교육기관의 지역적 분포, 입학 요건, 단계 및 학급편성, 시간 편성, 교육프로그램, 교육활동 방법, 성취도 평가, 지원책, 사설 교육기관, 기타 조직 모델과 대안 구조, 통계자료 등으로 구성되어 있으며, 초등교육과 중등교육에서는 상급학년 진급, 졸업장, 학교상담과 학교에서 직업으로의 이동 등이 추가되어 있다.

독일의 교육과정 개발은 교육과정 지침, 교수요목, 학습과 시간표의 체제에 근거하고 있으며, 이러한 기본 구조는 16개주 모든 유형의 학교에서 교육과정 개발 시 포함되어 있다. 또한, 교육과정 지침은 학교의 운영형태와 직접적인 관계가 있으며 학교의 운영 목적과 철학을 담고 있다고 할 수 있다. 그 외에도 각 학기에 주요업무, 교직원 고용, 과제, 수행평가, 교육의 조직 등에 대하여도 설명하고 있다. 이는 학생들을 위해 고안된 조직 체계에 대한 요구들과도 관련이 있는 것으로 파악된다. 또한, 교육과정에 대한 설명과 몇몇 다른 주의 교육과정은 지침의 문서화뿐만 아니라 교직원과 학생을 위한 다양한 지침을 제공해주고 있다. 이를 전제로 교수·활동과 학습과정에서의 교수방법을 보강하는 것은 교사의 몫이며, 결과적으로 교사들은 자신이 맡은 학생들의 특성을 파악하여 수업에 반영할 수 있어야 한다. 즉, 교사만이 자신의 학생들을 위한 적절한 교육과정 지침을 보완할 수 있다는 것이다.

연방주에 있는 문화·교육장관은 다양한 형태와 수준의 학교에서 제공되는 과목에 대한 교육과정의 개발과 수행에 대한 책임이 있으며 국가수준 교육과정 개발을 감독하게 된다. 또한, 교사의 기본 임무는 교육과정에 명시된 수행목표를 학생들이 성취할 수 있도록 하는데 있으며, 이를 위해 다른 교과목의 교사들과 협력하여 학생

들을 위한 공통 프로그램들을 실행할 수도 있다.

이상에서 살펴본, 독일 연방주의 교육과정을 토대로 학교중심 교육과정의 특성을 살펴보면, 일반적인 교육과정 지침과 각 학교에서 학교중심 교육과정을 적용하고자 할 경우 반드시 학생과 지역적 특성을 반드시 고려하고 있음을 알 수 있다. 이와 더불어, 학교교육 프로그램의 중요한 내용에 대해서는 외부 파트너, 학교의 전통, 방과후 수업, 스터디 그룹, 전일제 학교, 학부모의 투입 프로젝트 날짜 등을 고려하여 다학문적 접근을 통해 결정하게 되어 있다. 이러한 교육활동에서 큰 비중을 차지하는 교육과정 지침은 학교 교육시간의 70%를 차지하고 나머지는 학교 재량에 맡겨져 있는 특성이라 할 수 있는데, 그 예로 한 교과목의 교사는 연방주에서 인가한 교과서를 선정해야 하고 같은 과목의 동일학급에 들어가는 교사들은 지도안을 작성하거나 시험을 준비하는데 협력하는 활동 등을 들 수 있다.

#### 4. 일본의 사례

일본은 우리나라와 지리적으로 가장 가깝게 위치하고 있으며 역사적으로 보았을 때 교육과 관련해 보면 유사한 점이 많은 나라이다. 일본의 초·중등학교 학제는 우리나라와 같은 6-3-3제 학교 체제로서 소학교는 만6세부터 11세까지, 중학교는 3년제, 고등학교는 전일제, 정시제, 통신제 등 세 가지 형태의 학교 체제를 가지고 있다. 또한, 일본의 교육행정기관으로 중앙교육기관인 문부과학성과 지방교육기관인 도도부현(都道府縣) 교육위원회, 시정촌(市町村) 교육위원회 3중층 체제로 구성되어 있다.

일본은 우리나라와 마찬가지로 국가수준 교육과정을 개발하고 운영하는 국가로서 교육과정 개정은 일정한 시간 내에 모든 초·중·고등학교에서 모든 학년과 교과를 대상으로 이루어지는 위에서 아래로의 전형적인 개정 방식을 따르고 있다(허경철 외, 2002: 132). 1947년부터 일본의 교육과정은 약10년 주기로 개정되는데 「학습지도요령」으로서 교육과정심의회(교육과정심의회)의 자문-중간보고-답신을 거쳐 확정되며, 고시 후 시행되는 시기는 소학교, 중학교, 고등학교마다 1~2년 정도의 시차를 두고 적용하고 있다. 현행 교육과정이 개정되면서 국가수준에서 통제가 약화된 측면과 강화된 측면이 공존하고 있다. 즉, 약화된 측면은, 학교중심 교육과정 개발이라고 할 수 있으며, 「학습지도요령」이 학교중심 교육과정의 모든 면을 제시한 것이 아니라 하나의 '기준'으로 제시하고 있다. 이는 곧 학교의 재량권 확보를 통한 교육의 정상화 문제와 연결된다고 볼 수 있다. 강화된 측면은, 1989년부터 일본 국기(日の丸), 국가(君が代)의 강제문제, 덕육 교육의 강화, 대국의식의 고양과 국가주의 확대 등 내용측면이 국가 통제권이 학교교육에 대해 강화된 사례로 들 수 있다.

일본의 「학습지도요령」은 국가수준 교육과정으로서 학교에서 교육과정이 실행되기 위한 기초 교육과정이라고 할 수 있다. 학교에서 별도의 학교중심 교육과정을 편성해야하는 규정은 이미 1958년 교육과정 개정에서부터 시작되었다. 이후, 오늘날에 이르기까지 교육과정 개정마다 「학습지도요령」의 총론에는 다음과 같이 학교중심 교육과정 편성권을 규정하고 있는데 소개하면 다음과 같다. 각 학교에서는 법령 및 이 장에서 제시하는 바에 따라, 학생이 인간으로서 조화 있게 육성되도록 함을 목적으로 지역이나 학교의 실태 및 학생심신의 발달단계나 특성을 충분히 고려해 적절한 교육과정을 편성하도록 하고 있다. 또한, 학교 교육활동을 추진하는데 각 학교에서는 학생이 생활력을 익히도록 하는 것을 목적으로 창의·연구를 계속하여 특색 있는 교육활동을 전개하는 가운데, 스스로 배우고 생각하는 힘을 육성함과 동시에 기초·기본적인 내용이 확실히 정착되도록 하고 개성을 살린 교육을 충실히 하도록 노력해야 한다(文部科学省, 2009).

이상에서 살펴본, 현재 일본의 교육과정은 21세기의 지식기반 사회, 정보화 사회에 적응하기 위한 학교중심 교육과정을 개발하고 있으며, 단위학교에 교육과정 개발과 운영에 대해 보다 재량권을 준 것으로 판단된다.

## 5. 외국의 사례의 시사점에 대한 종합 논의

우리나라는 국가수준 교육과정 개발 고시 후 지역수준과 학교수준으로 이어지는 하향식 전달체제를 갖추고 있다. 이러한 교육과정 전달체제는 「제6차 교육과정」 시기부터 지방분권형 개념의 학교중심 교육과정을 개발하도록 하고 있다. 즉, 우리나라의 교육과정 문서체제는 총론과 각론으로 구분하고 교육의 이념 등을 총론에, 각 교과 내용을 각론에 담고 있는 단순한 형태를 취하고 있다. 앞서 살펴본 외국의 사례를 보면, 국가수준 교육과정 또는 학교중심 교육과정 문서에 직접적인 교육과 관련한 내용 이외에 교육관련 다양한 변인(관련법규, 지역 환경, 기업체와 인사 참여, 교육재정, 학생 특성, 학부모 등)들을 제시하여 하나의 교본처럼 활용할 수 있도록 한 점은 매우 인상적이다. 이는, 우리나라 교육과정 문서 체제에도 수용해 볼 만한 가치가 있는 것으로 고려해 볼 수 있다. 이러한 관점은 Skilbeck(1984)이 학교중심 교육과정의 개념에서 표방한 ‘학교중심 교육과정을 학교 내부에서 이루어지고 있는 유기적인 활동으로 보고 그 내부의 다양한 집단과의 관계망 속에서 교사와 학생수준에서 이루어지는 가치, 규범, 절차, 역할 등을 포함하는 교육과정 의사결정에 초점을 두고 정의하고 있다.’는 관점과도 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

전술한 바와 같이, 미국이나 영국은 이미 1980년대 들어서면서 범국가적 차원의 대대적인 교육개혁을 진행 중이다. 미국의 경우에도 1983년 ‘위기에 처한 국가

(A National at Risk)’ 이래로 1991년 부시 행정부의 ‘2000년대의 미국 신 교육 전략(America 2000: An Educational Strategy)’을 통해 미국교육의 국가적 표준을 설정하려는 시도들이 가속화 되고 있다. 한편, 영국은 1988년의 교육개혁법(The Educational Reform Act)을 통하여 국가수준 교육과정을 도입하여 전국의 초·중등 교육기관에서 공통적으로 이수해야 할 교과목을 국가차원에서 처방해 주고 있다. 양국의 이러한 교육개혁 조치는 전통적으로 주정부나 지역 교육청, 학교에 위임해 두었던 교육의 문제를 범국가적 관심사로 되돌리면서, 동시에 국가 공통의 교육기준을 통해 교육의 책무성을 강화, 국가의 교육적 경쟁력을 제고시켜 보려는 것이다. 그러면서도 미국이나 영국은 지역교육청 및 단위학교의 교육적 전문성과 자율성을 제약하려고 시도하지는 않는다. 오히려 단위학교의 학교중심 교육과정 개발의 문화를 더욱 성숙시킴으로써 국가의 교육개혁 조치를 지원하기 위한 교육발전 전략으로 활용하려는 노력의 일환으로 볼 수 있을 것이다.

이들 국가에서 학교중심 교육과정 개발을 강조하는 것은 지역의 다양한 특수성을 교육과정에 반영하여 학습자에 대한 교육내용의 적합성을 제고해 보겠다는 의도보다는, 오히려 중앙집권적인 교육과정 개발체제가 안고 있는 보급-실행의 문제점을 극복하기 위한 교육과정적 전략으로 이해하는 것이 보다 타당성이 있을 것이다. 다시 말해, 국가수준에서 개발된 단일 교육과정이 교육현장에 보급되어 원래의 의도대로 실현되는 데에는 근본적인 한계가 있다는 반성이 함께 깔려있는 것이다. 결국, 미국과 영국은 교육과정 보급 및 실행상의 근본적인 취약점을 극복하기 위한 방편으로서 즉, 교육과정 보급과정의 효율성을 제고하기 위해 학교중심 교육과정을 강조하고 있다고 고려할 수 있다.

한편, 국가수준 교육과정 체제를 유지하고 있는 모든 나라들을 살펴볼 수는 없었지만, 일본 등과 같이 중앙집권형 형태를 운영해 온 국가들에서 시도되고 있는 학교중심 교육과정 개발의 움직임도 있다. 이들 국가들은 전통적으로 교육의 권한이 중앙정부에 집중되어 있었으며, 교육과정과 관련하여 교사의 역할은 교육과정 실행자, 전달자의 역할에 불과하였다. 중앙정부는 비교적 상세한 국가수준 교육과정 문서를 통해 각급학교의 교육목적, 교과목 선정, 교육내용 결정권, 그리고 교육방법, 평가의 방향 등을 통제해 왔다(이원희 외, 2008: 300-301). 이러한 국가들은 중앙집권형의 경직성과 획일성이 학교중심 교육과정의 적합성을 저해한다는 점을 인식하였으며, 이를 해소하기 위하여 국가수준의 교육체제 자체를 중앙집권형 형태에서 지방분권형 형태로 이행시켜 가고 있다. 다시 말해, 중앙정부는 교육적 통제력을 상당 부분 지역으로 이양하면서, 지역 및 단위학교 교육의 질 향상을 위한 경쟁을 촉진하고 자발적 주도력을 신장하며, 나아가서는 교육의 책무성을 강화하려고 시도하는 것이다(김인식 외, 1998: 35).

지금까지 우리나라를 비롯한 중앙집권형 교육과정을 운영해 온 대부분의 나라들은 중앙정부 당국에서 고시한 단일 교육과정에 의해 획일적으로 관리되어 왔다. 이러한 교육과정은 직접 학생을 교육하고 있는 교원과 참여자, 관계 전문가들에게 뿐만 아니라, 학교를 둘러싼 지역사회나 교육이 실제적으로 행해지는 학교조건과 요구 등을 반영하지 못하여 의도된 교육과정과 전개된 교육과정, 실현된 교육과정 간의 괴리가 있어 왔다는 비판을 받아왔다. 학교교육의 핵심인 교육과정은 교육의 효율성, 적합성, 자율성, 전문성, 다양성을 고양하고 학습자 중심의 교육을 실현하기 위해서도 직접적으로 학생의 교육을 담당하고 있는 단위학교에서 지역의 특성, 학교의 실정, 학생의 요구 등을 반영하여 각 학교나 조건이 유사한 지역별로 교원, 학부모, 지역주민 및 관계 전문가 등이 주축이 되어 교육내용의 선정과 편성활동이 이루어져야 된다고 사료된다.

#### IV. 학교수준 교육과정 개발 방략

학교 교육과정은 ‘학교중심’ 또는 ‘학교수준’ 교육과정이란 의미와 동일하다는 점을 앞서 밝힌 바 있다. 다시 말해, 국가수준 혹은 지역수준의 교육과정이 아니라 개별학교 수준의 교육과정을 의미한다고 볼 수 있다. 학생들의 전인적 발달을 책임지고 있는 학교의 치밀하고 정교한 교육계획인 학교중심 교육과정은 어디까지나 단위학교의 책임자인 학교장과 실제 수업 실천자인 교사가 중심이 되어 개발되는데, 이는 지역마다 자연적, 사회적, 역사적, 문화적 특성이 있고, 학교별로 시설, 설비, 환경 여건 등이 다르며 학부모의 경제적, 사회적 수준이 다르고 학습자의 성장 배경, 생활경험, 개성, 능력, 소질 등에 따라 다양하게 나타날 수 있을 것이다. 즉, 학습자의 실태와 학교의 여건, 지역의 실정 등을 고려하여 학습내용, 수준, 분량, 지도방법 등을 조정하지 않을 수 없고 이러한 특성에 맞추는 조치와 배려를 하지 않고는 제대로 교육을 할 수 없으리라 본다.

「제6차 교육과정」 시기부터 우리나라는 교육과정 결정의 분권화, 교육과정 구조의 다양화, 교육과정 내용의 적합화, 교육과정 운영의 효율화를 위하여 교육과정 편성·운영의 역할분담 체제를 개선한 이후 지금까지 단위학교에서는 국가수준, 지역수준의 교육과정에서 제시한 교육과정 편성·운영 절차를 토대로 하여 학교실정에 맞는 특색 있는 학교중심 교육과정 개발을 위해 많은 노력을 해왔다(이원희, 2008: 308-309). 「제6차 교육과정」 시기 이후부터 지금까지 각급학교에서 주로 활용하고 있는 학교중심 교육과정 개발절차는 단위학교마다 어느 정도의 차이는 있으나,

대부분 제6, 7차 교육과정 해설서(교육부, 1993, 1998)에서 제시하고 있는 절차 즉, 계획단계 → 편성단계 → 운영단계 → 평가단계를 그대로 적용하고 있는 편이다.

이에, 본 장에서는 앞서 고찰한 외국의 학교수준 교육과정 개발 사례, 학교수준 교육과정 개발 모형 탐색에서 얻은 시사점과 현행 국가수준 교육과정을 토대로 학교중심 교육과정의 개발(편성·운영)과 관련하여 구체적인 내용을 어떻게 구성하고 실천할 것인가? 에 대한 관점을 선행연구와 국가수준 교육과정 개발 체제 문서에 입각하여 살펴봄으로써, 학교중심 교육과정 개발 시 단계별(계획 → 편성 → 운영 → 평가) 함의를 제공해 보고자 한다.

## 1. 계획단계

학교중심 교육과정을 합리적으로 개발하고 효과적으로 운영하기 위해서는 계획 단계는 반드시 수행되어야 할 과업이며, 이러한 관점은 앞서 살펴본 외국에서도 교육과정 개발에 적용하고 있는 점을 밝힌 바 있다.

이 단계는 학교교육과정위원회의 구성 → 교육과정 기준과 지침 분석 및 학교중심 교육과정 편성 계획 수립 → 각종 실태조사·분석과 시사점 추출 → 학교중심 교육과정의 기본방향 설정 등 4단계로 세분화하여 계획하는 단계이다. 이를 하위 영역 별로 나누어 구체적으로 나타내면 다음과 같다.

### 1) 학교교육과정위원회 구성·운영

학교중심 교육과정을 개발하기 위해서 모든 교직원이 참여하는 ‘학교교육과정위원회’와 같은 기구를 조직하고, 임무와 역할을 구체화 할 필요가 있다. 즉, 학교교육과정위원회는 국·공·사립학교에 모두 설치해야 하는 조직으로서 학교장이 교육과정 운영에 관한 의사결정을 하는데 자문역할을 하며, 교육과정의 합리적 편성과 효율적인 운영을 위하여 교원, 교육과정(교과교육) 전문가, 학부모 등으로 구성하여 운영한다.

또한, 교원양성대학, 지역유관단체, 교육전문 기관의 교수나 자문위원과 함께 협력하여 연계 추진도 필요하다. 이 위원회의 주된 기능은 학교중심 교육과정 편성·운영 및 운영계획을 수립하고 그에 필요한 자료의 수집과 문헌연구를 수행하며, 교직원을 대상으로 한 교육과정 연수를 실시 등을 실시할 수 도 있다.

### 2) 교육과정 기준과 지침 분석 및 학교중심 교육과정 편성 계획 수립

학교중심 교육과정 편성을 위한 기초자료를 수립하기 위하여 먼저, 국가에서 문

서로 고시한 교육과정 기준과 시·도 교육청에서 제시한 교육과정 편성·운영 지침의 내용을 분석하고, 필요한 경우에는 관계법령, 교육시책, 교육지표, 중점과제의 내용을 분석하여 학교 교육과정에 반영할 시사점을 일관성 있고 체계적으로 추출하여야 할 것이다.

### 3) 각종 실태조사·분석과 시사점 추출

지역의 특수성과 학교의 실정에 알맞은 특색 있고 창의적인 교육 프로그램을 편성하려면 무엇보다도 중요한 것이 각종 기초조사와 실태분석을 실시하여 학교 교육과정에 반영할 시사점을 실친 가능하게 추출하는 과정이 선행되어야 할 것이다. 이를 위해 교직원 현황(학력, 전공교과, 연령, 성별, 특기지도 영역, 각종 연수 실적, 질병 또는 출산예정, 교과연구동아리 희망 등), 시설·재정·환경 등의 여건, 학생과 학부모의 실태, 지역사회의 특성(자연환경-위치, 지형, 기후, 면적, 개발 계획 등, 인문환경-교통, 통신, 문화, 보건, 생활모습, 전통문화 등), 교직원·학부모의 요구사항(교육적 요구와 교육과정 운영에 관한 내용, 노력 중점에 관한 내용, 교과지도와 평가에 관한 내용 등)을 면밀히 조사·분석하고 학생(학업 성취도, 학습태도, 생활태도, 기본생활 습관, 흥미·관심, 신체적 발달 상황, 체력, 운동 기능 등)들이 교과별 성취수준이나 교과, 기타 교육활동의 운영실태도 조사·분석할 필요가 있다. 이러한 조사결과는 교육과정 편성·운영 기본방향 설정의 토대가 된다고 할 수 있다.

### 4) 학교중심 교육과정의 기본방향 설정

위에서 언급한 지역과 학교의 특수성, 교육의 실태, 학생·교원·주민의 요구와 필요 등에 대한 기초조사를 실시한 조사결과를 토대로 해서 각 학교는 학교 교육과정 기본방향을 설정하여야 한다. 또한, 교육의 사회적, 개인적 적절성과 유용성, 효율성을 높이기 위하여 학교 교육과정 편성에 학생의 개성, 능력, 요구 등을 포함한 기초조사 결과를 활용할 필요가 있다. 이 단계에서는 이러한 자료를 기초로 하여 학교장의 경영방침과 교육목표를 설정하고 교과·영역·학년별 교육중점을 제시하게 된다.

학교교육과정은 결론적으로 지역이다(강현석, 주동범, 2000: 124). 이 말은 특수교육에서 시사하는 바가 크다. 학교중심 교육과정이 담아야 할 내용을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 개인차를 배려하는 내용 제시이다. 이것은 특히 학교교육에서 학생의 능력과 수준에 따라 내용 구성 및 집단 편성 방법이 달라야 함을 의미한다.

둘째, 선택의 기회를 넓히는 일이다. 이것은 학습자의 필요에 따라 다른 내용을 학습할 기회를 제공하는 것을 의미한다.

셋째, 과정중심의 교육이 이루어지도록 하는 일이다. 학교교육이 내용 전달 중심의 교육에서 체험중심, 활동중심의 교육으로 전화되어야 한다. 교육과정에서 제공되는 지식 그 자체가 단 하나의 절대적인 학습 자원이 되는 것이 아니고, 각자 다른 방식으로 문제에 접근해 가는 다면적 활동을 유도하는 교육이 되어야 할 것이다.

## 2. 편성단계

이 단계에서는 학교중심 교육과정의 시안작성과 시안의 심의 및 확정 등 2단계로 구분해 볼 수 있다.

### 1) 교육과정 시안작성

각 학교는 국가수준 교육과정 기준과 시·도의 교육과정 편성·운영지침, 지역교육청의 교육과정 편성·운영에 관한 장학자료와 앞에서 논의한 실태분석을 통하여 추출된 시사점을 바탕으로 학교실정에 알맞은 학교 교육과정을 편성·운영하기 위한 시안을 작성하여야 한다. 또한, 학교중심 교육과정을 편성할 때는 편제와 시간배당, 수업일수, 수업시수 결정, 교과, 기타 교육활동의 연간 운영계획 수립 등의 내용들이 구체적으로 포함되게 해야 한다.

### 2) 학교중심 교육과정 시안의 심의 및 확정

앞의 절차에 의해 개발된 학교중심 교육과정 시안에 대한 학교중심 교육과정 편성에 참여한 인사들과 자문인사, 학교운영위원회 위원 등의 전문적인 검토나 자문을 받아 시안을 심의하고, 도출된 문제점을 반영하여 시안을 수정·보완한 후 학교중심 교육과정을 확정하게 된다. 특히, 학교중심 교육과정 시안을 검토하고 이를 조정하기 위해서는 교육목표, 내용, 수준, 순서, 시간, 강조점, 자료, 유의점, 평가, 연수 등의 내용들을 조정하고, 각 요소들이 초등학교의 성격, 학교 교육목표에 비추어 적절한가를 면밀히 살펴보아야 할 것이다.

학교중심 교육과정 편성은 학생들과 직접적인 관련을 맺게 되는 만큼 신중을 기해야 하는데, 유의점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 학교중심 교육과정을 편성하기 위해서는 관련법규, 기준, 교육과정과 해설서, 교과용 도서 및 각종 계획자료 등을 반드시 준비한다. 둘째, 학교교육에 대한 일관적인 생각과 입장을 견지하기 위해 각급학교의 교육철학을 바탕으로 학교교육에 대한 학교상을 정립한다. 셋째, 교과별 교사협의회, 동학년 협의회, 교육과정위원회 업무, 부서별 협의회 등과 같은 교사집단을 어떻게 조직하고 편성·운영할 것인가를 연구하고 원칙을 정립한다.

### 3. 운영단계

위의 단계를 거쳐 각급학교에서 학교중심 교육과정이 개발되면, 연간 운영계획에 따라 융통성 있게 운영하는 것이 매우 중요하며, 교육과정을 정상적으로 운영하기 위해서는 다음 사항을 고려해야 할 것이다.

첫째, 교원들이 전문성을 발휘할 기회와 교원연수 기회를 통해 교육활동 개선에 도움을 주도록 한다. 이를 구체적으로 제시하면, 학교중심 교육과정 운영은 교원의 가장 본질적이고도 전문적인 영역으로 교원의 전문성을 요구한다. 이를 위해서는 교사의 교육과정에 대한 이해가 필요한데, 학교 자체 내에서의 지속된 연수와 연구 활동이 필요하다. 둘째, 학교 교육활동 전반을 통하여 인성교육이 이루어지도록 하며, 국가와 범교과 학습활동을 학교실정에 따라 다양하고 특색 있게 운영하도록 한다. 셋째, 매년 단계별, 교과, 학년에 맞는 수준별 교육과정을 운영할 수 있도록 교실여건, 교사여건, 교수·학습자료 여건과 환경을 갖추어야 한다. 넷째, 학교와 교사의 재량에 따른 시간, 장소, 주제, 조직 등에서 융통성 있는 교육과정 운영이 필요하다. 다섯째, 학습 자료를 활용하고 도서목록의 작성활용 등 특별한 프로그램을 개설하도록 한다. 학교의 교육과정을 효율적으로 운영하기 위해서는 각종 교내연수를 지속적으로 실시하고, 교내 자율장학을 활성화하며, 운영과정의 문제점에 탄력적으로 대처할 뿐만 아니라, 교내외 장학협의를 통한 교육과정의 수정·보완이 계속 이루어져야 한다.

학교중심 교육과정을 운영하기 위해서는 다음과 같은 운영상의 유의점을 고려하여야 한다. 첫째, 각 교과의 기초적, 기본적 요소들이 체계적으로 학습되도록 계획하고, 이를 일관성 있고 지속성 있게 지도한다. 둘째, 각 교과목별 학습목표를 모든 학생이 성취하도록 지도하고, 능력에 알맞은 성취가 가능하도록 다양한 학습의 기회와 방법을 제공하며, 이를 위한 계획적인 배려와 지도를 하여 학습 결손이 누적되거나 학습의욕이 저하되지 않도록 노력한다.

학교교육 내실화에서 중요하게 생각해야 할 분야의 하나가 효율성과 효과성이다. 효율성은 본격적인 과학적 관리의 개념이 대두되면서 최소의 노력과 시간, 경비로 최대의 결과를 얻기 위함이다.

첫째, 교육과정은 최소 필수 원칙을 실현하도록 구성되어야 한다. 우리의 교육과정은 가르치려는 것이 너무 많고, 내용도 너무 어렵다는 것을 학생, 학부모, 교사 학부모 모두 한결같이 지적해 왔다.

둘째, 운영의 자율성을 제고하는 교육과정이 되어야 한다. 학교 교육과정의 운영은 궁극적으로 학교교육의 목표를 효율적으로 달성하고자 하는데 있다. 따라서 학교는 지역사회의 특성과 개개 학생의 교육적 필요를 최대한 충족시키고 교사와 학생과 학부모가 만족하는 교육을 시행해야 한다. 이를 위해서는 학교가 교육과정 운영의 자율성을 최대한 발휘할 수 있도록 교육과정 운영에 대한 융통성이 부여되어야 한다.

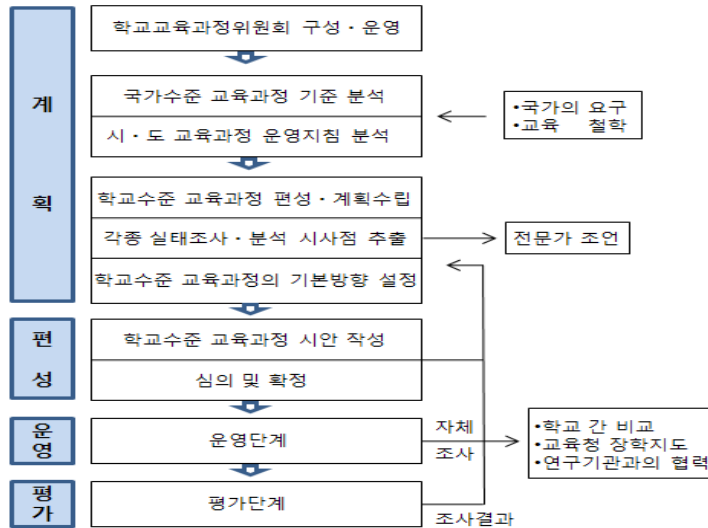
#### 4. 평가단계

우리나라는 국가수준에서 학업성취도 평가의 중요성을 인식하여 초·중등교육법 제9조 제1항의 ‘교육과학기술부는 학교에 재학 중인 학생의 학업성취도를 측정하기 위한 평가를 실시할 수 있다.’의 규정에 따라 매년 학업성취도 평가를 시행하고 있다. 학교수준 교육과정에서의 평가활동은 다음과 같이 이루어져야 할 것이다.

첫째, 평가는 모든 학생들이 교육목표를 성공적으로 달성하기 위한 교육의 과정으로 실시한다. 둘째, 학교는 다양한 평가도구와 방법으로 학업성취도를 평가하여 학생의 교육목표 도달 정도를 확인하고, 수업의 질 개선을 위한 자료로 활용한다. 셋째, 학교와 교사는 학교에서 가르친 내용과 기능을 평가하도록 유의한다. 학생이 학교에서 배울 기회를 마련해 주지 않고, 학교 밖의 교육 수단을 통해서 익힐 수밖에 없는 내용과 기능은 평가하지 않도록 유의한다.

또한, 학교중심 교육과정 평가의 개선을 위하여, 학교수준 교육과정 운영결과에 매 학년도 말에 전 교직원의 참여 아래 평가되어야 한다. 평가는 학생의 학업성취도 평가와 학교 교육과정 자체의 평가, 학교 교육과정 실행여건의 평가 등으로 나누어 실시되어야 한다. 이러한 평가결과는 다음 학년도 학교 교육과정의 수정·보완·개선에 반드시 반영되어야 한다.

본 연구의 연구 절차에 따라 수행된 학교수준 교육과정 개발 방략을 도식화하여 제시하면 다음과 같다.



<그림 2> 학교수준 교육과정 개발 방략

## V. 결론 및 제언

본 연구는 학교교육의 효율화를 위한 학교중심 교육과정 개발 방략을 제시하는데 그 목적이 있었다. 이를 위해 국내·외 교육과정 개발 동향을 분석하고, 학교중심 교육과정 개발과 관련된 제이론을 분석함으로써 향후, 학교중심 교육과정 개발 방략을 제시하였다. 특수교육에서의 장애학생이 장차 갈 곳이 지역사회라고 전제할 때, 학교중심 교육과정 개발은 맥을 같이 한다고 보아야 할 것이다.

전술한 내용에 근거하여 다음과 같이 종합적인 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 학교중심 교육과정 개발에 관한 제이론 분석 결과 교육과정 개발 시 교육 목표, 내용, 방법, 평가, 운영 방법 등이 주요 요인으로 나타났고, 이 외에도 조직, 시설 예산, 예산 등의 환경적 요인 또한 고려되어야 하는 것으로 나타났다.

둘째, 현대 교육과정 개발 체제는 국가수준에서의 지침 제공을 원칙으로 하고, 학교중심 교육과정에 대한 자율성을 부여하고 있다. 이에 반해, 외국의 경우 비영리 단체나 기업 등의 참여로 다양한 의사를 반영하고 있는 것으로 나타나, 국가수준 교육과정 개발 시 보다 합의된 문서를 도출하기 위해서는 우리나라 또한 다양한 이해 당사자들의 의견을 수렴할 필요가 있을 것으로 생각된다.

셋째, 국·내외 교육과정 개발 동향과 학교중심 교육과정 개발에 대한 제이론을 종합하여 계획, 편성, 운영, 평가의 4단계로 한 학교수준 교육과정 개발 방략을 제시하였다.

세계 각국은 국가의 위상 정립과 국가 발전을 위해 개혁의 대상으로 교육개혁에 초점을 맞추고 있음을 앞서 밝힌 바 있다. 다양한 분야의 교육개혁에서 특히, 학교중심 교육과정 개발 측면의 관심은 날로 더해 가고 있다. 우리나라도 예외는 아니어서, 「2007 개정 교육과정」 고시·적용 첫해에 「국가교육과학기술자문회의 교육과정 특별위원회」를 발족시켜 「미래형 교육과정」이라는 표제어로 국민 대토론회, 언론을 통한 홍보, 학술 세미나 등이 각처에서 이루어지고 있다. 이러한 국가적 차원의 노력은 세계 추세와 대등한 노력이라고 판단된다.

물론, 본 연구에서 제시한 학교중심 교육과정 개발 방략이 독특하게 창안된 것은 아니다. 다시 말해, 우리나라에 학교중심 교육과정 개발 연구와 방안 제시가 없었던 것도 아니다. 그러나 간과해서는 안 될 점은, 학교현장에서 교육과정 문서의 사(死)문화 현상은 교육활동에 있어서 무엇보다도 불필요에서가 아니라, 학교현장의 실정과 괴리되어 있다는데서 문제의식을 갖는다. 따라서 본 연구 결과 얻은 학교중심 교육과정 개발 방략은 학교현장에서 실제적이고, 가시적이며, 손에 잡히는 교육과정 개발 방법을 제시했다는데 의의가 있을 것이다. 이러한 점은 선진 외국의 학교중심 교육과정 개발 방안이 비교적 학교현장에 초점을 맞추고, 교육활동을 위해 제공

되는 각종 문서들이 학교현장에 실효성 있게 접근할 수 있도록 계획되고 보급된다는 점과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

단위학교에서 교육활동의 실제적 방향타 역할을 하는 학교수준 교육과정 개발과 적용이 안착되기 위해서는 다음과 같은 제언을 할 수 있다. 국가수준 교육과정 기준, 시·도 교육청 수준의 운영지침, 학교중심 교육과정 개발이 공(空)문서가 되지 않도록, 개발단계부터 효용가치가 있도록 개발되어야 할 것이다. 즉, 학교 밖에서 국가기관과 전문가에 의해서 만들어진 교육과정을 학교가 전달하는 방식에서 과감히 탈피하여, 지역의 특성, 학교현장의 특성이 반영되는 학교중심 교육과정 개발의 활성화를 위한 지속적인 후속 연구가 필요한 것으로 본다.

## 참고문헌

- 강경숙, 김진숙, 정해진, 황윤환 (2004). **특수학교 교육과정 국제동향 분석**. 서울: 멀티넷.
- 강현석, 주동범 (2000). 지역 삶을 토대로 하는 인간발달의 교육과 교육과정 설계. **비교교육 연구**, 10(1), 123-153.
- 곽병선 (1997). **교육과정**. 서울: 배영사.
- 교육과학기술부 (2008a). **초등학교 교육과정 해설(I)**. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 교육과학기술부 (2008b). **중학교 교육과정 해설(I)**. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 교육부 (1993). **국민학교 교육과정 해설(I)**. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 교육부 (1998). **초등학교 교육과정 해설(I)**. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 교육인적자원부, 경상남도교육청 (2008a). **세계 각국의 교육과정[Ⅰ] -미국-**. 창원: 파워프린트.
- 교육인적자원부, 경상남도교육청 (2008b). **세계 각국의 교육과정[Ⅷ] -총론 비교-**. 창원: 파워프린트.
- 김경자 (2000). **학교 교육과정론**. 서울: 교육과학사.
- 김두정 (1999). 학교 교육과정의 편성. **교육과정연구**, 17(1), 15-30.
- 김 인 (2003). 학교교육과정의 재해석: 교사의 역할을 중심으로. **교육과정연구**, 21(3), 363-384.
- 김인식, 최호성, 최병욱 (1998). **학교중심 교육과정 탐구**. 경남: 경남대학교 출판부.
- 김용신, 김남규 (2008). **초등학교 교육과정 해설**. 서울: 교육과학사.
- 김정권, 이유훈 (2002). **특수교육과정 운영론**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김춘일, 이유훈 (1994). **학교중심 교육과정의 이론과 실제**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 박현주 (2005). **교육과정 개발의 모형과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 서울대학교 교육연구소(편) (2000). **교육학용어사전**. 서울: 하우.
- 소경희, 채선희, 정미경, 김희순 (2000). **교육과정·교육평가 국제비교 연구(Ⅱ)**. 서울: 한국교육과정평가원.

- 손충기 (2000). 학교중심 교육과정 개발(SBCD) 모형에 관한 연구. **교육연구**, 19, 195-217.
- 이경환 (2006). **학교 교육과정의 이해**. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 이원희, 박영무, 오경중, 허숙, 박찬환, 한승희, 장성모, 조주연, 황윤환, 박승배, 조영남, 김영천, 권혁일, 조재식 (2008). **교육과정과 수업**. 서울: 교육과학사.
- 정영근 (2000). SBCD(School-Based Curriculum Development)에 따른 교육과정 개발 방법의 고찰. **교육과정연구**, 18(2), 297-322.
- 최호성 (1996). 학교중심 교육과정의 과제와 전망. **교육과정연구**, 14(1), 78-105.
- 허경철 (2001). 국가수준 교육과정 개정 방식의 개선 방안 탐색. **교육과정연구**, 21(3), 1-25.
- 허경철, 이미경, 손민호 (2002). **교육과정·교육평가 국제비교 연구(IV)**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍후조 (2002). 교육과정의 운영의 원리와 실제의 개선에 관한 연구. **한국교육학연구**, 8(1), 161-188.
- 文部科学省 (2009). 新しい学習指導要領. 文部科学省 Home page에서 2009.07.01. 검색.
- Campbell, R. J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Commonwealth Department of Education, Science and Training. (2009). National goals for schooling. Australian Government Australian Education International Home page에서 2009.06.30 검색.
- Curriculum Development and Supplemental Materials Commission. (2009). Curriculum frameworks & instructional materials. California Department of Education Home page에서 2009.06.30 검색.
- March, C. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Peter, R. H. (2005). *Designing the School Curriculum*. Allyn & Bacon. 강현석, 박영무, 이원희, 박창언, 유제순, 이자현 옮김 (2006). **학교 교육과정 설계론의 새 지평**. 서울: 아카데미 프레스.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2009). International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. QCA Homepage에서 2009.07.10 검색.
- Sabar, N. (1985). School-based Curriculum Development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 452-454.
- Schubert, W. H. (1995). Historical perspectives and possibilities in elementary school subject teaching in America. “21세기를 대비한 초등 교과교육학의 정립과 교수·학습방법의 탐색(pp. 46-85)”.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. 진영은 옮김 (2002). **교육과정과 수업지도의 기본원리**. 서울: 양서원.
- United States Department of Education. (2009). The federal role in education. USDOE Homepage에서 2009.06.30. 검색.

## A Study on the School-Based Curriculum Development in Special Education

**Kim, Yong-Wook**

Daegu University

**Yoon, Jeong Ha**

Daegu University

### <Abstract>

According to the revision plan of special education curriculum, the plan would apply subsequently to children attending kindergarten and elementary school first and second grade since March 1st, 2008. Even though the plan was announced long time ago, there has been constantly revised on the plan itself. Therefore, many educators at schools are having difficulties to follow the revision plan of special education curriculum, and in developing their own curricular for their students.

In response, the purpose of this study is to suggest a school curriculum development plan based on the "Revision Plan of Special Education Curriculum 2011". To meet the purpose of the study, literature search would be conducted on the documents of national level curriculums and local level curriculums. Second, the reasons for the thesis of the paper were written based on the close observation of previous studies that were conducted, and of the trends of foreign education systems. Third, a school-based education development plan was suggested after considering the documents that are collected in this research. It is believed that the results obtained in this research would serve as an important material for the development of new curriculum for many schools in Korea.

**Key Words :** special education curriculum, national level curriculum, local level curriculum, school level curriculum, school-based curriculum development

---

논문 접수: 2013. 02. 05 심사 시작: 2013. 02. 14 게재 확정: 2013. 03. 25