

## 평준화 제도 이후 고등학교 교육의 대중화와 교육과정 정책

류방란(柳芳蘭)\*

### 논문 요약

이 글은 평준화 제도 도입 이후 고등학교 교육이 대중화됨에 따라 변화한 학생 구성의 특징에 대하여 교육과정 정책이 어떻게 대응하였는지를 파악하기 위한 것이다. 고등학교 교육이 소수의 엘리트층을 위한 교육이 아닌 대중의 보편 교육으로 나아가야 함을 제시한 평준화 제도의 도입으로 학교 내 학생들의 학력 차는 심화되었으며, 다양한 계층의 학생이 고등학교에 유입되었다. 이 글에서는 이와 같은 평준화 제도 도입 이후 고등학교 교육과정 개정 정책의 변화, 교수-학습 방식에 대한 정책적 대응, 학교 다양화 정책, 그리고 1990년대 중반 이전과는 달리 학생의 개인차 존중을 내세운 제7차 교육과정의 대응 등에 대해 살펴보았다. 또한 이 과정에서 정책적 대응의 특성을 파악하고 그것의 배경에 대한 설명을 시도하여 보았다. 끝으로 교육과정의 변화에 따른 학교 현장의 교육과정 적용 실태에 대한 더욱 심층적인 연구의 필요성을 제기하였다.

■ 주요어 : 평준화, 교육기회의 확대, 학생의 학력차, 수준별 교육과정, 제7차 교육과정

### I. 서론

거주지를 기준으로 한 학생들의 학교 배치 방식인 평준화 정책은 그 문제에 대한 논란을 견디며 오랫동안 그 기초를 유지하여 왔는데, 최근에도 고교 평준화 제도에 대한 논란은 지

\* 한국교육개발원

속적으로 제기되고 있다. 그 논란의 내용은 대체로 학생들의 학력 저하, 학생·학부모의 학교 선택권 인정, 사립학교의 자율성 확보, 학교교육의 획일성, 사교육비 증가 등 여러 차원에 걸쳐 있다. 평준화 정책과 관련된 여러 논란 중에서 이 글에서 주목하고자 한 것은 다음의 두 가지 비판과 관련이 있다. 평준화 정책으로 인해 학생의 적성과 능력을 고려한 개별화 수업이 어려워졌다는 비판(이종재 외, 2001: 103)과 이질적인 학생 집단에 대한 학습과 생활지도 곤란의 문제가 예견되었음에도 불구하고 장기간 동안 별다른 대책이 마련되지 않은 채 방치된 결과로 학교에서 '노는 교실 분위기'가 형성되어 정상적인 학교수업이 어렵다는 비판(윤정일 외, 2002: 60)이 그것이다.

이러한 비판은 흔히 평준화 정책이 학생들의 학력 저하를 초래하였다는 비판으로 연결되기 쉽다. 학업 성취 수준의 차이가 큰 학생들을 한 학교, 한 학급에 수용함으로써 학생들의 학력이 하향 평준화되고 있다는 주장이 그 대표적인 예이다. 그러나 평준화가 학생 학력 저하를 초래하였는지의 여부는 실증적인 분석을 통하여 입증 혹은 반박될 수 있는 것이다. 최근 관련 자료를 분석한 연구들은 평준화 정책, 즉 다양한 학생들이 한 학교 혹은 한 학급에 어울려 학습하는 것이 학력을 저하시킨다고 보기 어렵다는 것을 밝히고 있다(성기선, 2002; 윤종혁 외, 2003; 교육인적자원부·한국교육개발원, 2004: 105-109).

이 글에서는 평준화 정책이 학생들의 학력 저하를 초래한 소인인지의 여부를 가리는 데 관심을 가지는 것이 아니라, 정책의 기초를 유지하는 과정에서 제기되어 왔으나 주목받지 못하였던 문제, 즉 다양한 학생들이 섞여 공부하는 상황의 장점을 살리면서도 개인차 존중의 어려움이라는 문제를 극복하기 위한 정책적 대처가 있었는지에 초점을 맞추고 있다. 이러한 문제의식은 평준화 제도를 학생들의 개인차를 존중하지 못하게 하는 획일적인 교육의 소인으로 지목하는 것과는 다르다. 평준화 제도로 인하여 학교 간 다양성이 부정되어, 단위 학교는 다양한 프로그램을 개발·운영하여 학생을 유인하는 자생력이 결여된 사육조직(domesticated organization)화 된다는 비판, 다시 말하여 학교가 사육조직의 성격을 지니게 되면 학생들에게 질 높은 교육을 제공하여야 하는 책무성을 감당하기 어렵다는 비판이 제기되기도 한다(이주호, 2002; 윤종혁·조동섭, 2004). 그러나 학생들이 학교를 선택하고 있는 비평준화 지역의 학교 역시 이러한 비판에서 자유롭다고 보기 어렵다. 왜냐하면 학생들이 학교를 선택하는 주된 기준은 학교에서 제공하는 교육의 질이라기보다 성적이 높은 학생들의 구성 비율이나 대학 진학 실적이라고 할 수 있기 때문이다.

평준화 제도가 지속되어 오는 동안 학생들의 개인차에 대한 대응 문제는 정책적으로 대안을 모색하여야 할 문제라기보다 교실 수업을 담당하는 교사에게 맡겨진 문제였는지 모른다. 학생들이 학습과 관련하여 지니고 있는 다양성, 즉 학습 속도, 학습 방식, 선호하는 학습 내용 등의 문제는 교수-학습의 문제이다. 교수-학습의 문제는 국가 수준의 교육과정 문제와 별

개로 논의될 수 없다. 이 글은 평준화 제도 도입 이후 이러한 문제들이 정책적으로 어떻게 고려되고 대처되어 왔는가를 밝히는 데에 그 목적이 있다. 이를 위하여 우선 평준화 제도 도입 이후 학생 구성은 어떻게 변화하였으며, 그러한 변화에 따라 교육과정 정책은 어떻게 대응, 변화하였는가를 주된 질문으로 제기하여 보고자 한다. 서양의 경우 사회의 변화에 따라, 그리고 학교에 입학하는 학생들의 변화에 따라 무엇을 어떻게 가르칠 것인가의 문제가 새롭게 제기되었고, 그에 따라 새로운 교육 사조가 전개되기도 하였다(Krug, 1964; Klibard, 1987). 그러나 우리의 경우에는 유사한 상황에서 어떠한 변화들이 있었는지에 관한 논의들이 별로 이루어지지 않았다고 할 수 있다. 이 글은 평준화 문제를 교육과정과의 관련 속에서 파악하기 위한 문제제기의 성격을 지니는 시론에 불과하다. 향후 후속 연구를 통하여 평준화 제도에 대한 논의 지평이 넓혀지기를 기대한다.

## II. 평준화 제도 이후 고등학교 교육의 대중화

평준화 제도의 시행은 고등학교 교육의 보편화, 대중화를 가속화시켰다. 평준화 이전부터 고등학생 수는 증가하였으나, 평준화 제도 시행을 계기로 학생 수의 증가는 가속화되었다. 해방 이후 꾸준히 증가하였던 고등학생 수는 평준화 제도 도입을 계기로 더 급속히 증가하였다.

전후의 '베이비 붐' 세대가 성장함에 따라 우리의 초등교육 인구나 중등교육 인구는 순차적으로 포화상태에 이르게 된다. 1968년 100만 명을 넘어선 중학교 학생 수는 1973년에는 180만 명을 넘었다. 고등학교의 경우 1968년 48만 명을 넘어섰으며, 평준화 실시 직전인 1973년에는 약 84만 명에 이르렀다. 물론 시계열로 더 엄밀한 분석이 요구되지만, 1960년대 후반과 1970년 초반 사이에 중학교 학생 인구가 급증하는 경향은 뚜렷하며, 이 시기에 중학교 무시험과 평준화 제도가 도입되었음에 주목할 필요가 있다(김기석, 1989: 136). 이때 중학교 졸업자의 진학 요구는 더욱 강해졌고, 이 요구에 부응하기 위하여 학급과 학교가 증설되었다.

중학교 졸업자의 고등학교 진학률이 높아짐에 따라 고등학교는 점차 대중화되고 보편화되어갔다. 평준화 제도 도입 직전인 1973년 중학교 졸업생의 고등학교 진학률은 68% 정도였다. 평준화 제도 적용 후 1970년대 말에는 80%, 1980년대 중반에 이르면 90%에 이른다. 또한 이때 중학교 졸업생들의 일반계 고등학교 진학 선호 경향도 뚜렷이 드러났다.

중학교 졸업자의 고등학교 진학 증가에 따라 고등학교 취학률도 지속적으로 증가하였다.

1970년에는 해당 연령 인구의 20%정도만이 고등학교에 재학하였다. 이때에는 고등학교 재학하는 사실만으로도 특권의식을 가질 만큼 고등학교는 소수를 위한 학교라고 할 수 있다. 그러나 평준화 제도를 도입한 3년째인 1976년에는 고등학교 취학률이 35%정도로 높아졌다. 이후 지속적으로 취학률이 증가하여 1980년에는 고등학교 취학률이 50%를 넘었으며, 1990년대에는 90%에 육박하기에 이르렀다. 미국의 경우, 1910년도의 20% 취학률이 90%까지 오르는 데에는 50년이 걸렸지만(Trow, 1977: 110), 우리나라에서 고등학교의 보편화가 이루어지는 기간은 약 30년으로 상대적으로 매우 빨랐다.

고등학교 교육이 대중화, 보편화 단계로 변화함에 따라 다양한 계층이 진학하게 되었다. 그리고 일반계 고등학교 선호 경향이 뚜렷한 가운데, 고등학교의 대학 준비 기능이 확대되었다. 고등학교 졸업생들의 대학 진학 선호에 따라 입시 경쟁도 더욱 치열해졌다. 고등학교 졸업생의 고등교육기관 진학률이 1970년대에는 3,40%정도 수준이었으나, 1980년대에는 50%를 넘었으며, 1990년대에는 80%를 넘었다. 고등교육기관 진학률 경쟁을 완화하기 위하여 1980년대에는 고등교육 기회를 확대하였으나 명문대, 더 나은 대학에 진학하기 위한 치열한 경쟁은 지속적으로 유지되었다.

평준화 제도의 도입을 전후로 하여 고등학교 진학이 어려웠던 학생들, 즉 학력이 낮거나 가정 형편이 어려운 학생들에게도 고등학교 교육기회가 점차 확대되었다고 볼 수 있다. 고등학교 학생 구성의 이질화, 다양화는 교육 기회의 확대 과정에서 수반될 수밖에 없는 경향이라고 할 수 있다. 평준화 제도는 이들을 분류하기보다 통합하여 교육하는 원칙을 적용하고 있는 것이다. 즉 평준화 제도는 이질화되고 다양화된 학생들을 한 학교, 그리고 한 학급에 섞어 놓도록 한 것이다.

평준화 시행 30년 동안 일반계 고등학교 학생 구성상의 특징을 실증적으로 드러내는 일은 쉽지 않다. 그러나 통계자료와 선행 연구들을 통하여 보면 고등학교 교육의 접근 기회가 확대되어 여러 계층의 학생이 입학할 수 있게 되었다. 평준화 제도 도입 이후 학교 간 학생들의 학력 격차가 이전에 비하여 크게 완화되었으나(김성식, 1999: 74-77), 학교 내 학생들의 학력 차이는 커졌다. 학교 간 격차의 완화는 고등학교 입학 당시 학생의 학력 수준을 직간접적으로 나타내주는 지능 수준이나 입학 성적 혹은 학교 평균 학력 분포를 통해 확인할 수 있다. 김윤태 외(1978: 36)는 평준화 시행 이전 세칭 일류고등학교와 하류고등학교 간 평균 지능지수의 차이가 평준화 시행 이후 없어졌음을 보여주고 있다. 김병성 외(1984: 95)도 평준화 이전의 학교 서열이 상, 중, 하였던 학교들을 대상으로 평준화 이후 평균 지능과 평균 성적을 비교하여 통계적으로 차이가 없어졌음을 보고하였다. 또한 서울과 부산 지역 일반계 고등학교 3학년 학생의 대학입학 예비고사 성적의 학교 간 차이를 보면 평준화 이전 학교 평균이 50점 이상 차이가 있었으나 평준화 시행 이후에는 2, 3점 정도로 줄어들었다(김윤태

외, 1978: 38).

평준화 제도 도입 이후 여러 가지 시행상의 어려움이 있었지만, 평준화 적용 지역은 지속적으로 확대되었다. 2004년 현재 특목고를 제외한 일반계 고등학교 학생 중 평준화 적용 지역 학생은 71.9%이며, 비평준화지역 학생은 28.1%이다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2004:115). 이를 통해, 평준화 적용 지역에서 성적차이의 편차가 큰 학생, 다양한 계층 배경의 학생들이 서로 어울려 한 학교에서 지내고 있다는 것을 알 수 있다.

평준화 지역의 학교에서 학생들 간의 학력 격차가 교사들의 교과지도와 학생지도에 커다란 어려움으로 작용한다는 주장이 제기된다. 이러한 문제제기의 이면에는 비교적 동질적인 학생들로 구성된다면 교과지도와 학생지도는 별 문제가 없으리라는 기대가 깔려 있다. 그러나 과연 실제로 그러한가를 의심하여 볼 필요가 있다. 학생을 비교적 동질적으로 구성하게 되는 비평준화 지역 학교들의 경우, 고학력자를 선발하는 학교에서는 별 문제가 없을지 모르나 주로 학력이 낮은 학생들로 구성되는 학교에서는 사정이 다를 것이다. 다시 말해서, 이질 집단을 가르치는 문제는 없을지 모르나 국가교육과정 내용의 난이도 조절이나 생활지도 면에서는 더욱 어려운 문제를 겪을 수도 있을 것이다.

그럼에도 불구하고 교육과정 운영의 어려움, 교실 수업의 어려움은 평준화 지역에서 겪는 문제로 간주되는 경향이 있어, 이러한 문제들의 소인으로 평준화 제도가 지목되는 경향이 있다. 그러나 거시적으로 보면 이러한 문제들은 학교 성적 또는 적성을 고려하거나 다양한 학생들을 수용하는 과정에서는 피하기 어려운 것들이다. 이러한 맥락에서 이 글은 이러한 문제들에 대한 대응이 어떻게 이루어져 왔는가를 보는 것이 그 목적이다.

### Ⅲ. 평준화 정책 이후의 교육과정 정책

이 장에서는 평준화 제도 도입 이후 고등학교 교육 기회가 확대되어 완전취학률의 도달과 같은 변화 속에서, 교육과정과 관련한 정책적 대응이 어떻게 이루어졌는지를 살펴보고자 한다. 이와 같은 정책적 대응은 교육내용을 개발할 때 방향을 제시하는 사조, 교수-학습의 방법에 대한 정책적 논의, 교육과정 운영 방식, 학생의 분류 등의 차원에서 살펴볼 필요가 있다. 이러한 차원에서 어떠한 정책적 대응이 있었는지를 살펴보는 것은 당시의 교육과정과 학생들의 구성방식에 대한 문제의식을 드러내는 데에 유용할 것이다. 만일 위와 같은 차원에서 별다른 대응이 없었다면 대응할 만한 문제로 여기지 않았거나, 대응을 막을 수밖에 없는 다른 잠재 요인이 있었을 것이다.

여기에서는 평준화 제도 도입 이후 교육과정의 대응책을 알아보기에 앞서, 먼저 교육과정을 예외적으로 적용한 학교 정책을 먼저 검토할 것이다. 그 다음으로, 평준화 제도 도입 이후 6차 교육과정기까지의 고등학교 교육과정에 대한 정책적 대응을 살펴본 후, 제7차 교육과정에서의 대응을 분석할 것이다.

## 1. 학교 다양화와 학생의 분류

고등학교 교육의 대중화 과정에서 학생들의 개성과 적성이 제대로 존중받지 못하고 있다는 비판에 대한 하나의 정책적 대응은 학교 유형의 다양화 정책이다. 학교 유형의 다양화 정책은 모든 학생들의 개인차 존중의 문제에 대한 대처 방안이라기보다는 일부 학생들의 수월성 혹은 전문적 개인차에 주목하는 방식이다.

평준화 제도 도입에 따른 변화는 국가교육과정에 뒤늦게 반영되었지만, 학교 유형을 다양화하려는 시도는 비교적 빨리 나타났다. 평준화 제도 도입 이후 지속되어 온 수월성 추구에 대한 요구, 즉 학력이 높은 학생에 대한 배려의 요구에 부응하기 위한 보완책으로 새로운 종류의 학교를 설립하여 별도의 학생 선발 방식과 별도의 프로그램 운영을 허용한 것이다. 평준화 제도 이전부터 있었던 예술고, 체육고 등 예체능 분야 고등학교들의 확대도 고등학교 다양화의 관점에서 볼 수 있지만, 수월성 요구와 관련하여 주목되는 것은 그중에서도 특히 과학 고등학교와 외국어고등학교의 설립, 운영이다.

과학 고등학교는 1982년 ‘과학 및 수학이 뛰어난 학생들을 과학자로 기르기 위하여’ 설립 계획이 발표되었고(김영철·강태중, 1985: 38), 2004년 현재 서울에 2개교, 울산광역시를 제외하고 시·도별로 1개교 씩 운영되고 있다. 1992년 국제화시대에 걸 맞는 우수한 인재 양성이라는 목표 하에 특수목적 고등학교로 지정된 외국어고등학교는, 2004년 현재 전국에 19개교가 운영되고 있다. 현재 과학 고등학교는 모두 공립학교인데 반하여, 외국어고등학교는 전남과 경북지역을 제외하고는 모두 사립 고등학교이다.

특수 목적 고등학교가 수월성 추구를 표방하며 도입된 것이라면, 특성화 고등학교와 자립형 사립 고등학교는 고등학교 교육의 다양화, 자율화를 지향하며 도입되었다. 문민정부의 대통령 교육정책자문기관인 교육개혁위원회에서 ‘고교체제의 다양화, 특성화, 자율화’ 정책이 추진되면서 1998년에는 특성화 고등학교 제도가 도입되었다. 2003년 현재 대안교육분야 15개, 직업교육 분야 54개의 특성화 고등학교가 운영되고 있다. 1995년 교육개혁위원회에서 제안되었던 자립형 사립 고등학교는 2002년부터 설립되어 6개교가 시범적으로 운영되고 있다.

이처럼 고등학교 유형을 다양화하며 표방된 것은 수월성 추구, 교육 프로그램의 다양화

등이었다. 위의 학교들은 일반 고등학교와는 다른 프로그램을 학생에게 제공하도록 하고 있다. 그러나 다양한 유형의 학교들이 다양한 교육과정을 운영하였는지, 그리하여 당초의 정책적 목표를 달성하였는지를 평가하는 것은 쉽지 않다. 또한 이러한 학교들이 수월성을 추구하거나 영재교육을 하는 것이 아니라 명문대 입시 준비가 강조되고 있다는 비판이 꾸준히 제기되고 있는 상황이다(김홍옥, 1995; 손정미, 1994).

수월성 추구를 위한 특수 목적 고등학교, 다양화, 자율화를 추구하는 특성화고등학교나 자립형 사립 고등학교에 재학하는 학생은 2004년 현재 전체 일반계 고등학생의 3% 정도이다. 이들을 보통의 일반계 고등학교에서 분류하는 것이다. 학생들을 분류하는 기준은 학생들의 적성과 능력, 개성 등이다. 그러나 이러한 기준은 계층과 중첩되고 있기도 하다.

## 2. 교육과정 개발

평준화 제도의 도입 이후, '모든 학생들에 대한 개인차 존중'이라는 아이디어가 제기된 것은 제7차 교육과정 이후이다. 따라서 제7차 교육과정은 별도로 살펴보고 평준화 이후부터 제6차 교육과정까지 교육과정 정책에서 이질적인 학생 구성이 어떠한 영향을 미쳤는지를 살펴보기로 한다. 학생 집단이 이질화, 다양화됨에 따라 학생 지도의 어려움을 겪는 것은 당연하다. 이러한 상황이 교육과정 개발에 영향을 미칠 것이라고 짐작할 수 있다. 그러나 교육과정 개발의 역사를 훑어보면, 제7차 교육과정의 개발 이전에는 가르쳐야 할 내용, 즉 교과내용과 난이도 조절에 초점을 맞추고 있음을 알 수 있다.

종래 교육과정 사회학의 연구들은 우리나라 교육과정에 미치는 정치적 영향력에 관심을 둔 것들이 많다. 정권의 변화 시기와 교육과정의 개정 시기가 대체적으로 일치한 것도 이와 무관하지 않다. 군사 정권의 정체성에 대한 위기의식을 국민교육헌장 제정, 혹은 국민정신교육의 강화 등으로 극복하려고 한 것은 그 대표적인 예이다. 교과내용에서도 당시 집권세력의 정치적 이데올로기적 영향이 쉽게 눈에 띈다.

평준화 정책 도입 이전, 즉 1963년부터 1974년까지의 2차 교육과정은 이른바 경험중심 교육과정, 생활 중심 교육과정 사조를 기반으로 하였다. 평준화 제도가 도입되는 시기인 1974년의 3차 교육과정기는 학문중심 교육과정 사조의 영향을 받았으며, 국민교육헌장의 이념을 반영한 것으로 평가된다(함종규, 2003: 384-386; 유봉호, 1992: 350-351; 이경섭, 1997: 336). 그 시기에는 소련과 체제 경쟁을 하며 진보주의 철학에 대한 비판이 가해지고 학생들의 학문적 성취가 강조되던 미국의 사조의 영향을 크게 받은 것이다.

이것은 평준화 정책 도입과 그 확대 계획에 비추어 학교 내 학생 간 학습 수준의 차이의

증가나 교육 기회의 확대로 다양한 계층의 학생이 고등학교에 진학하게 되는 현실적인 상황이 교육과정의 개정 과정에서 문제화되지 않았음을 보여준다. 역사적으로 보면, 대체로 학교가 대중화하는 시기에는 경험중심 교육과정이 강조되었다. 미국에서 진보주의가 활기를 띠었던 1930년대의 고등학교 취학률과 평준화 제도 도입 즈음의 우리나라의 취학률은 서로 비슷한 수준이었다. 미국의 중등교육, 특히 고등학교 교육이 소수를 위한 준비교육에서 대중화, 보편화되어 가는 과정을 분석한 트로(Trow, 1977: 109)는 고등학교에 이질적인 집단이 들어 오면서 대중화되던 20세기 초반에 활동을 통해 배우는 진보주의 사조가 등장하였다고 하며, 코난트(J. Conant)의 말을 인용하여 당시의 상황은 존 듀이가 만약 없었다면 만들기라도 했었을 것이라고 하였다. 전통적인 중등 교육과정의 목표나 내용에 전혀 관심이 없는 학생들이 많아지는 상황 속에서 교사들은 스스로를 정당화할 논거가 필요했다는 것이다.

우리나라에서는 평준화 제도 시행 시기에 경험중심 교육과정과 상반되는 학문중심 교육과정이 등장하였다. 그러나 그 나라에서 교육과정을 개정하며 무엇을 문제 삼을 것인가는 교육과정의 개정 방향을 결정하는데, 우리의 경우 경험중심 교육과정이 교육기회의 대중화에 대한 적극적 대응이 아니듯, 학문중심 교육과정으로의 전환 역시 우리 고유의 문제에 대한 대응으로 볼 수 있는가라는 의문을 제기할 수 있다. 우리 고유의 문제의식이란 정치적인 상황 변화에만 쫓려 있었을 뿐 학생들의 변화에 대한 고려나 적극적인 대처에는 둔감하였다고 할 수 있다.

고등학교 취학률이 50%가 넘었던 1982년에 이루어진 4차 교육과정 개정에서는 국민정신교육의 강화와 전인교육이 중시되었다. 일반적으로 국민정신교육의 강화는 당시 정권의 정치적 정당성 결여를 보완하기 위한 것으로 해석된다. 제4차 교육과정은 인간중심 교육과정으로 일컬어지기도 한다. 이것은 매우 막연한 개념이기는 하나, 종래 교과중심, 경험중심, 학문중심 등에 초점을 맞추기보다 교육과정이 개인적, 사회적, 학문적 적합성을 고루 갖추어야 한다는 일반론을 제시한 것으로 보인다. 제4차 교육과정을 통해, 교육과정을 통하여 실현하려고 하는 인간상을 정립하였고, 그 인간상의 실현을 위하여 과중한 학습 부담이 줄어들었다. 당시의 고등학교 교육과정 개정에서 주로 문제 삼았던 것은 대학 입시 경쟁의 과열을 막기 위한 양과 수준의 적정화였고, 결과적으로 고등학교의 수업시간이 주당 1시간 정도 축소되었다(함중규, 2003: 522). 그러나 제4차 교육과정에서는 일반계 고등학생들의 대학 진학을 위한 과열 경쟁이나 그로 인한 교육과정 왜곡 문제를 해결하려고 하거나 취학률 증가에 따른 개인차에 대한 대응 방안은 그다지 중요하게 고려하지 않고, 단지 이러한 문제를 대학 입시와 관련시켜 대학 입학정원을 늘이고 졸업정원제를 도입하는 정책을 도입한 것으로 보인다.

1988년에 이루어진 5차 교육과정 개정은 정보와 지식의 폭주 등 사회 변화를 배경으로 하

여 산업화, 정보화 시대에 부합하도록 교육과정을 수정한다는 것이었으나, 실질적으로 주목할 만한 변화가 있었던 것은 아니다. 그러나 학생들의 개인차에 따른 선택 폭의 확대 필요성에 대한 인식이 일부 엿보이기도 한다.

제5차 교육과정 개발을 위해 수행된 기초 연구 보고에서는 주로 개선되어야 할 것으로 학생의 학습 부담 경감, 교과목 세분을 통한 선택 폭 확대, 도구과목의 편성 방식 등을 들고 있다(허경철 외, 1986: 55-56). 같은 연구보고서에서는 일반계 고등학교 교사들을 대상으로 한 의견 조사 결과가 포함되어 있는데, 교사들이 수업 지도 시 느끼는 가장 큰 어려움으로 '학력의 개인차 문제'(38.3%)였다. 그러나 실제로 교육과정 개정 과정에서 적극적으로 고려하였던 것은 '과다한 학습량'(27.1%)이다(앞 책, 166-168). 이를 통해 볼 때, 여전히 학력의 개인차 문제는 고등학교 입시제도나 학교에서 학급 구성의 문제로 인식되었으며, 교육과정의 문제로는 인식되지 않았음을 알 수 있다.

1990년도에는 중학교 졸업생의 고등학교 진학률이 95%를 넘어섰다. 일반계 고등학교 졸업생의 고등교육기관 진학률은 1990년에 50%에 육박하였으며, 1995년경에는 70%를 상회하였다. 그럼에도 불구하고 1992년 개정된 제6차 교육과정에도 이러한 상황에 대한 고려는 별로 뚜렷하지 않다. 다만, 단위 학교의 자율성을 강조하였다는 점에서 이전 교육과정과는 차이를 보여준다고 할 수 있다. 즉 실질적인 변화는 크지 않다고 하더라도 단위 학교 수준에서 교육과정 편성 운영의 자율권이 존중되어야 한다는 방향을 제시하고 있다.

이상에서 알 수 있듯이, 고등학교 교육의 보편화 과정에서 학생들의 개인차, 학생이나 학부모들의 개별화 학습 요구에 대한 대응은 제6차 교육과정까지는 찾아보기 어렵다. 주기적으로 개정하는 교육과정에 당시 개발에 참여한 전문가들이 의도한 바에 따라 경험 중심, 학문 중심, 인간 중심이라는 수식어를 붙이고 있으나, 이미 언급하였듯이 우리나라 교육 현실에 대한 충분한 고려나 고민과는 거리가 있어 보인다.

교수-학습과 관련한 정책적 대응 역시 소극적이었다. 우리나라에서 다양한 학생 구성에 대한 대응은 개별 교사에게 맡겨져 있었다고 볼 수 있다. 같은 문제의식을 공유한 교사들이 자발적으로 모이기 시작한 것은 1980년대 후반 즈음이다. 교육과정 전문가들이 외국의 사조에만 눈을 돌리고 있던 상황에서 전통적인 내용과 교수-학습 방식에 한계를 느끼던 일부 교사들이 이를 개선하기 위한 노력을 전개했던 것이다. 예를 들어, 1980년대 후반에 시작된 진보주의 철학에 기반을 둔 열린 교육 운동이 그것이다. 그 운동에서 초등학교 교사들이 중심이 되었고, 중등의 교사들도 참여하며 동조를 보냈다. 이 운동은 1990년대 후반 정부 주도의 교육개혁 과정에서 열린교육을 관 주도로 확대하려다가 여러 부작용과 함께 오히려 침체되기는 하였으나, 같은 시기에 추진된 제7차 교육과정 개정에 어느 정도 영향을 미쳤다고 보아야 할 것이다.

학생들의 개인차에 대응하기 위한 정책적인 시도는 교사나 학부모의 문제 제기에 대응하여 1980년대 초반 시·도교육청 차원에서 능력별 수업을 위한 연구학교를 선정 운영한 사례를 들 수 있다. 그러나 당시 능력별 수업은 교과별 성적보다 전 과목 성적 총점에 의해 반 편성이 이루어졌으며, 따라서 점수에 따른 고정 반 편성이 비민주적이고 학생들의 우열의식을 조장한다는 비판에 직면하였다(김재춘, 1999: 17-18).

그러나 이러한 시도는 학교 수준, 특히 사립학교에서 상당한 수준으로 이루어지기도 하였다. 이들 학교에서는 학력 차에 대한 대응 전략을 효율적인 입시 준비 논리와 결부시켜 학생의 성적에 따른 반 편성 방식을 선호하였던 것이다. 물론 여론의 압력에 의해 교육당국이 이러한 반 편성을 금하거나 억제하였지만, 특히 정규 수업 이외의 보충수업이나 이른바 자율학습 시간에는 공공연하게 추진되기도 하였다.

### 3. 교육과정 다양화 정책

이전의 교육과정과 달리 제7차 교육과정은 평준화 제도에 따르는 학생의 개인차 존중의 문제 해소를 위해 적극적으로 대처하고자 한 것이라고 볼 수 있다. 학생들의 학습 수준 차이를 고려한 수준별 교육과정, 학생들의 교과 선택 권한을 확대하는 선택중심 교육과정, 학교의 재량권을 부여하는 재량활동시간 등을 요체로 하는 제7차 교육과정은 획일적이라고 비판받아온 평준화 제도를 보완하고 있다고 볼 수 있다. 제7차 교육과정이 고등학교만을 겨냥한 것은 아니나 선택중심 교육과정은 고등학교에만 해당하며, 수준별 교육과정의 필요도 초등학교나 중학교에 비하여 고등학교 수준에서 절실한 것이다. 물론 표현상의 차이는 있지만, 학교 교육과정 편성 운영의 자율성, 수준별 교육과정이나 선택중심 교육과정 등의 아이디어는 평준화에 대한 보완책으로 오래전부터 제안되었던 것들이다(김영철·강태중, 1985:84-87).

문민정부 교육개혁위원회에서는 다음과 같이 교육과정 개혁을 천명하고 있다(교육개혁위원회, 1996:93-94).

수준별 교육과정: 학생의 능력과 적성을 고려하지 못하는 획일적인 교육과정의 부작용을 완화하기 위하여 수준별 교육과정을 편성·운영하여 개인의 적성과 능력에 맞는 교육이 가능하도록 한다.

교육과정 운영의 다양화: 고등학교의 공통필수 교과목의 수를 줄이고 그 수준을 현행 고교 1학년 수준으로 낮춘다. 1학년 과정은 공통필수과목 위주로 편성·운영하고 2학년부터는 학생의 진로 선택과 학습능력에 따라 원하는 과목과 수준을 선택할 수 있도록 다양한 선택과정을 강화한다.

교육개혁위원회에서 제시한 대로, 제7차 교육과정 개정이 이루어졌다. 1학년에서 10학년까

지 국민공통기본교육 기간을 두고 11학년, 즉 고등학교 2학년부터는 학생들이 과목을 선택할 수 있도록 하는 선택중심 교육과정을 도입한 것이다. 수준별 교육과정은 초·중등과정을 통하여 영어, 수학과 같이 교과내의 내용이 비교적 위계적으로 조직되어 학생들 간의 능력차에 따라 이해도에 큰 차이가 있을 경우 단계형으로, 국어, 사회, 과학 및 초등 영어과와 같이 학생들의 개인차에 따라 크게 영향을 받지 않는 경우는 심화·보충형으로 편성되었다. 그리고 과목선택형은 고등학교 2·3학년 학생들이 내용의 다양성과 난이도 수준을 고려하여 선택할 수 있도록 하였다(조난심 외, 1997).

수준별 교육과정의 형태 중에서 단계형으로 분류된 수학과 영어 교과는 중등학교에서 수준별 이동수업이 권장되었다. 이러한 방식은 모든 과목의 총점으로 학급을 나눈다거나 모든 교과 수업을 능력별로 나누는 것이 아니며, 학생의 희망도 고려하지만, 일부 교과 수업에서 능력별 반 편성 방식이 제안된 것이다.

수준별 교육과정의 아이디어가 교육개혁위원회에서 제안된 후, 당시 적용되고 있는 제6차 교육과정 체제에서도 수준별 수업을 실시하도록 권장되었다. 연구 시범학교에서 수준별 이동 수업을 실시하여 본 후, 이를 확대하기 위하여 1996년부터 실시된 시·도 교육청 평가 항목에 포함시켰다. 즉 시·도교육청에서는 전체 학교 대비 수준별 이동 수업 실시 학교 비율과 전체 학급 대비 수준별 이동수업 실시 학급 비율(공은배 외, 2002: 200-217)을 제출하게 된 것이다. 시·도교육청에서는 예산의 차등 지급 근거가 되는 실적을 제출하기 위하여 수준별 수업으로 인한 교사들의 준비, 예상되는 문제점에 대한 대비책 등에 대한 충분한 준비 없이 수준별 교육과정을 권장하였으며, 학교에서는 사실상 이를 지시사항으로 받아들였다. 준비 부족으로 인한 여러 부작용들, 예컨대 낮은 수준의 학급 학생들의 의욕 상실, 교사들의 낮은 수준의 학급 기피, 평가 곤란 등의 문제가 심각하게 제기되자 1999년에는 시·도교육청 평가 항목에서 수준별 수업에 관한 항목이 수업 개선으로 교체되었고, 이로 인하여 수준별 수업은 점차 단위 학교의 자율에 맡기게 되었다. 이에 따라 수준별 이동수업은 막상 제7차 교육과정이 도입된 이후에는 오히려 실시 학교가 줄어들었다. 한 조사에 따르면, 고등학교에 제7차 교육과정이 도입된 2년차인 2003년 수준별 이동 수업을 하지 않는다는 학교가 71%에 이르렀다(류방란 외, 2003: 60). 이러한 상황에서 최근 평준화 제도에 대한 논란이 제기되자 교육인적자원부는 다시 수준별 이동 수업의 활성화를 위한 방안을 모색하고 있다.

이렇게 학생들의 학력차로 수업의 곤란을 겪었던 학교에서 그 대안으로 제시된 수준별 이동 수업의 시행을 주저하게 된 것은 수준별 교육과정의 이론적, 현실적 한계 때문이다. 이론적으로 소개되었던 여러 방식 중 '동진도 이심도'로 그 요체를 표현했던 수준별 이동 수업은 가르치는 내용은 같으나 심도를 달리한다는 것이었다(김재춘, 1999: 64). '동진도'라는 말이 함의하듯 주어진 교과 내용을 다루는 속도는 같이 한다는 것이다.

수준별 교육과정 운영은 현실적으로 학급 편성 방식, 평가 방식, 과목 이수 방식과 충돌한다. 수준별 교육과정에 관하여서는 누차 지적되었듯이 학교의 주어진 학급 수 내에서 편성하여야 하는 문제, 수준과 무관하게 평가는 동일하게 하여야 하는 문제, 도달하여야 하는 기준을 명시하지도 않았거니와 수준에 도달하지 못하여도 재이수가 불가능한 상황 등의 문제들이 제기되었다. 특별보충과정을 두어 부진학생을 위한 배려를 하고 있으나 이것이 학생들에게 도움이 되기보다는 진급을 위한 의례적 활동으로 받아들여지고 있다.

적용상의 어려움 외에 수준별 교육과정의 효과에 대한 비판도 크다. 수준별 교육과정이 학습 효과를 높이는 데 도움이 되는지에 대한 찬반이 엇갈리고 있고, 학생들의 능력차로 학생들에게 교육과정을 차별적으로 제공하는 것은 비민주적이라는 비판도 있다. 다시 말해서, 수준별 교육과정은 이전 학교의 차이를 학급의 차이로 옮겨 놓는 방식에 불과하다고 보는 것이다. 수준별 교육과정은 당초의 목적인 '다양한 수준별 교육과정'과는 달리 '상이한 수준의 교육과정'이 될 수 있고, 더 나아가 '불평등한 수준별 교육과정'으로 변질할 가능성이 크다(성열관, 2004: 266)고 경고한다.

수준별 교육과정에 대한 이러한 비판에도 학생들의 개인차를 극복하기 위한 대안을 제시하지 못한다는 맹점이 있다. 이러한 논란은 교육과정의 적절성(relevance)과 평등성(equity) 사이의 근본적인 딜레마 상황을 드러낸다. 즉 학생들의 수준에 맞는 교육을 하기 위해서는 학생들에 대한 교육과정의 차별화가 불가피해진다는 것이다. 이념적으로는 비록 낮은 성취를 보이는 학생들에게 특별한 노력을 기울이고 기대수준을 낮추지 않고 격려하여 일정 수준 이상의 성취를 거둘 수 있도록 하여야 하겠으나 그것은 현실적으로 매우 어려운 일이다. 이러한 상황에서 이론적 정교함의 부족, 현실 여건의 불비, 효과에 대한 의심 등으로 수준별 교육과정은 위축되고 있다.

선택중심 교육과정은 학생 개개인의 적성 개발과 진로 준비 미비에 대한 개선책으로 제시된 것이다. 당초 교육개혁위원회에서 발의될 때에는 고등학교 2,3학년 학생들이 이수하는 총 단위수의 50%를 학생이 선택할 수 있도록 하였으나 학교에서 실현 불가능한 것이었다. 당초 이상대로 학교에 적용할 수 있으려면 학교 학급을 현재보다 훨씬 탄력적으로 운영할 수 있도록 현재 행정 학급 단위로 하는 교사의 배치 기준을 조정하여 주어야 하며 다양한 크기의 교실을 확보하여야 한다. 이러한 여건이 뒷받침되지 않는 한 크게 위축될 수밖에 없는 것이다. 각 시·도에서 마련한 편성 지침을 보면 학생 선택의 비율이 축소되어 대부분의 시·도에서 학생선택을 28단위 이상으로 규정하였다. 이는 이전의 교육과정 적용기와 현실적으로 별반 차이가 없는 실정이다. 개인차를 존중하려는 교육과정을 운영하기 위하여서는 더 이상 문서상의 교육과정 개정에만 머물러서는 안되며 교육과정을 운영하는 학교 조직의 변화가 선행되어야 하는 사실을 간과할 수 없다.

실제로 선택중심 교육과정에서 선택의 주체는 교육청, 학교, 학생으로 나뉘어 있다. 학교에서는 학생의 진로를 고려하여 일관되게 선택이 이루어질 수 있도록 지도하기 어려운 형편이다. 교육청과 학교에서는 교원의 여건을 고려하여 교과목을 선택할 수밖에 없기 때문이다. 선택중심 교육과정에 대하여 교사들은 최소화하여야 한다는 견해가 지배적이었으며, 학생들은 확대하여야 한다는 의견이 많다(류방란 외, 2003: 79). 교사들이 선택중심 교육과정을 축소하여야 한다는 것은 현실적인 여건의 한계 때문이기도 하고 학생들의 교과목 선택은 직업 불안정 요인으로 작용하여 교사의 질을 떨어뜨릴 수 있다는 우려에 기초하는 것이기도 한다. 학생들은 선택 과목의 확대를 바라지만 온전히 자신의 적성이라는 기준에 의한 선택이기보다 대학 입시에서 유리한 과목을 택하는 경향이 있다.

일반계 고등학교에서 선택중심 교육과정 적용이 교사나 교실 등 단지 여건의 한계로 인하여 제대로 이루어지지 못하는 면도 있지만 주어진 조건 내에서도 종래 명문화되지는 않았지만 오랫동안 유지되어온 학급간 성적 편차를 줄이는 방식의 학급 편성 관행에 의해서도 제약을 받고 있다(류방란, 2005). 정책적으로 추진하여야 하는 수준별 이동 수업의 교과목을 제외하고는 일반계 고등학교 내에서 학생들의 학급 편성의 원칙은 평준화 제도에서 학생들의 배치 방식과 유사하다.

제7차교육과정은 다양한 학생들의 개인차에 대한 적극적 대응 정책이라고 볼 수 있으나 개발과정에서 예견되었듯이 교육과정을 운영하는 학교의 조직 방식의 변화, 그리고 여러 관행의 변화를 수반하지 않으면 실현되기 어려운 것이었다.

#### IV. 논의

교육과정 개발과 교수-학습 방식에서의 대처 등의 현상들을 보면서 다음과 같은 질문을 제기하여 볼 수 있다. 평준화 제도 도입 이후 고등학교 교육 기회가 확대되어 가는 과정에서 제7차 교육과정 이전에 교육과정 개발이나 교수-학습에 대한 정책적 변화가 별로 없었던 이유는 무엇일까, 또 학생들의 개인차에 대한 주된 대응 방식이 왜 능력별 반편성이라는 형태로 등장하였을까? 고등학교 취학률이 85%대에 이르는 1990년대 중반에 이르도록 교육과정의 면에서 별다른 변화를 보이지 않은 이유로는 가설적인 수준에서나마 다음과 같이 생각해 볼 수 있을 것이다.

첫째, 고등학교 교육이 보편화되는 과정은 한편으로 대학 입시의 지배력이 강화되는 과정이었던 것으로 볼 수 있다. 평준화 제도를 도입하며 실업계 교육 강화 정책을 내세웠으나

그것이 학생을 실업계 고등학교로 유인하는 힘은 그다지 크지 않았다. 실업교육 장려 정책이 발표될 때 일시적으로 학생이 증가하였어도 장기적으로는 일반계 고등학교로 학생들이 몰렸다. 일반계 고등학교에 재학한 학생들에게 대학 입시 경쟁은 불가피한 것으로 받아들여졌다. 입시 경쟁이 치열하고 공정성 시비에 휘말리지 않기 위한 시험 형태가 오랫동안 유지되어 되어 온 것이다. 대학 진학을 위한 열기는 고등학교 교육의 보편화 과정에서 학생들이 교육과정에 적응하게 만드는 힘으로 작용하였을 것이다.

우리나라에서 평준화 전부터 학교, 특히 대학은 사회적 지위 획득을 위한 중요한 수단이었다. 서양에 비하여 교육은 사회 이동의 중요한 통로로서의 기능을 수행하였다. 산업화가 한창 진행되었던 70년대에서 90년대 중반까지 교육을 통한 사회 이동의 활력은 입시 준비의 어려움을 감내하는 기능을 수행하였을 것이다. 비록 고등학교 교육과정을 이해하기 어려운 학생이더라도 대학 교육을 위하여 참고, 대학에 진학할 희망을 가지고 학교의 규율에 순응하는 경향이 강했다고 볼 수 있다.

둘째, 학교에서는 나름의 입시 전략을 구사하고 있었다. 명문학교로 발돋움하려는 학교는 암암리에 학생들을 능력별로 분류하여 수업을 진행하는 것이 관행화되었으며, 그렇게 하지 않는 학교들도 정규 수업 시간에는 주저하였던 학생 분류를 보충학습, 자율학습 등에서는 공공연하게 시도하였다. 또한 평준화 지역 학교에서 능력별 반편성을 거부하는 학부모들도 사교육 분야에서는 학생들을 성적에 따라 분류하는 것을 당연하게 수용하고 있었다. 공식적인 교육과정 운영 시간은 교사나 학생들에게는 일부분이다. 이러한 입시 준비 관행들이 정규 수업의 불만을 다소 완화하여 문제화되는 것을 지연시켰을 가능성이 있다.

고등학교의 취학률 85%가 넘는 시점에 제7차 교육과정에서 수준별 교육과정이나 선택중심 교육과정의 형태로 개인차 존중 방안이 제안되었다. 그러나 여건의 한계 뿐 아니라 입시에 적응하는 관행 등으로 표방된 의의를 실현하기는 쉽지 않은 것 같다.

교육기회가 보편화되는 과정에서 일반계 고등학교도 뿐만 아니라 실업계 고등학교 역시 대학 입학 준비 기능이 점차 확대되고 있어 고등학교의 핵심 기능이 대학 입학 준비가 되어 버렸다. 기능면에서 보면 평준화 제도 도입 이후 고등학교는 대학 입시 준비 학생의 증가로 인하여 치열한 입시 경쟁의 장이 되어 왔다. 입시 경쟁이 치열해짐에 따라 상대적인 서열화에 관심이 쏠렸으며 입시에서 객관성과 공정성은 다른 교육적 원리보다 중요하게 작용하였다. 이러한 상황에서 어떠한 형태의 교육과정이던 3년 동안의 교육과정을 2년 정도에 마치고 나머지 기간을 시험 준비에 쏟는 교육과정 왜곡의 관행은 이미 매우 견고하다.

학생들의 개인차 존중이 수준별 교육과정이라는 형태로 만들어졌는가, 그 과정에서 어떠한 이론적 실천적 문제가 있는가, 이러한 문제들은 학교 현장에서 어떠한 모습으로 나타나는가에 대한 더 치밀한 분석이 필요하다. 흔히 수준별 교육과정이라고 할 때 “수준”은 통념적으

로 서열의 상대적 위치, 상대적 학습 속도차로 받아들여진다. 따라서 수준별 교육과정은 종래 교육 내용, 교육 방식의 변화의 맥락 속에서 제시되기보다 내용의 난이도에 상응하는 학생들의 분류에 더 초점이 맞추어져 있지는 않은가 등의 문제를 제기하여 볼 수도 있다.

이러한 점에 비추어볼 때 평준화 이후 혹은 교육기회의 확대 과정에서 학습 집단 이질화의 문제에 대하여 학생 분류 방식보다 더 근본적으로 무엇을 어떻게 가르칠 것인가를 깊이 따져볼 필요가 있다. 즉, 수준별 교육과정보다 개별화 학습, 혹은 협동 학습의 방식을 모색해 볼 수 있을 것이다. 또한 교육과정의 문제는 더 이상 교육과정 문서, 교과서의 문제가 아니라 학교 현장의 맥락 속에서 검토되어야 할 것이다. 제7차 교육과정은 그 점에서 현재의 학교 현장과 잘 결합되지 않아 정착되기 어려운 형태이다. 2003년 PISA에서 높은 성취를 보여 세계적으로 주목받고 있는 핀란드에서는 중등단계에서 통합 교육을 실시하고 있는데, 이는 단지 학생들을 섞어 가르친다는 제도적 형식을 뜻하기보다 그 과정 속에서 개별화 학습을 한다는 철학을 의미하는 것이라고 한다. 통합교육의 기초 속에서 모든 학습자의 개인차를 존중하여 개별화 학습이 유연하게 이루어지는 방식을 취하고 있다. 교수 활동은 다양한 학생 집단에 적합하게 구조화되어 있다. 핀란드 교사들은 어느 학생도 배제될 수 없다고 생각한다. 이러한 원칙에 따라 학생 자신의 흥미와 선택은 교육과정을 설계하고 내용, 교과서, 학습 전략, 교수 방법, 평가 도구 등을 선정할 때 중시된다. 이러한 모든 것들은 학생중심 수업, 상담, 교수활동과 아울러 탄력적이고 학교의 상황에 기초한 교사 계획 교육과정을 필요로 한다(Väljjarvi, Jouni et al, 2004: 40).

이러한 외국의 사례를 통하여 보면 문서로서의 교육과정, 학교에서 교사들이 가르쳐야 할 내용을 규정하는 교육과정, 학생들의 교과목 선택이나 동일 교과에서의 학생들의 학습 성취 수준에 따른 내용의 심도 분화 방식 등 학급 운영 방식으로서의 교육과정의 변화를 추구하는 것은 필요하다 할 것이다. 그러나 교실 수업의 맥락 속에서 학습 과제, 학습 방식 등에서의 다양성, 개별성, 통합성이 존중되는 방식을 추구하기 위해 필요한 것들을 강구하며 이러한 교실 수업이 이루어질 수 있도록 관행과 문화를 바꾸어가며, 그것에 필요한 조건을 변화시켜 나가려는 노력이 필요하다 할 것이다.

## 참고문헌

- 강태중 외(1999). 고등학교 체제 개편을 위한 정책연구, 한국교육개발원.
- 공은배 외(2002). 시·도교육청 평가체제 및 방법의 개선 방안 연구. 한국교육개발원.
- 교육개혁위원회(1996). 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 보고서.
- 교육인적자원부·한국교육개발원(2004). 교육통계 분석자료집 II.
- 교육부 지방교육자치과(2001). 고등학교 정책의 다양화 방안. 미간행유인물.
- 김경근·변수용(2003). 고교 평준화 제도 존재에 대한 학부모의 태도 결정 요인. *교육사회학 연구* 13(2). 21-45.
- 김경자(1997). 수준별 개별학습을 실현하는 교육과정. *교육과정연구* 15(1). 120-150.
- 김기석(1989). 유상중등교육의 팽창. 김신일 외, *한국교육의 현단계*. 교육과학사. 125-154.
- 김동석(2002). 고교평준화에 대한 정책 주장의 논리 구조 분석. *교육행정학연구* 20(3). pp. 23-48.
- 김두정·이병옥(1998). 대학입시가 고등학교 교육과정 운영과 수업에 미치는 영향. *교육과정 평가연구*. 1(1). 1-15.
- 김병성 외(1985). 고교 평준화 정책 평가를 위한 기초 연구. 한국교육개발원.
- 김성기·함수곤(1990). 교육과정 총론의 변천. *교육과정·교과서연구회* 편, *한국교과교육과정의 변천(고등학교)*. 대한교과서주식회사.
- 김성식(1999). 고등학교 평준화 정책과 학교 팽창. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김양분 외(2003). 고등학교 교육 수준 및 실태 분석. 한국교육개발원.
- 김영삼(2004). 7차 교육과정을 넘어. *교육비평*. 15. pp. 172-182.
- 김영철(2003). 특수목적형 고등학교 체제연구. 한국교육개발원.
- 김영철·강태중(1985). 고등학교 평준화 개선 방안. 한국교육개발원.
- 김윤태 외(1978). 고교평준화 정책의 평가연구- 제2차년도 보고서. 한국교육개발원.
- 김재춘(2003). 교육과정 개점 담론의 비교분석(1)- 제4차에서 제7차에 걸친 '교육내용 적정화' 담론을 중심으로. *교육과정연구*. 21(2). 105-122.
- 김재춘(2000). 학교 교육과 다양성 추구. *교육과정연구*. 18(1). 45-61.
- 김재춘(1999). 수준별 교육과정의 이해. *교육과학사*.
- 김호권(1973). 학교평준화와 교육효과-교수·학습과정의 측면에서. *교육학연구*. 11(2). 18-24.
- 김홍옥(1995). 과학고, 특수목적에 맞게 운영되나. *월간 중등 우리교육* 1995.10. 78-83.
- 남기곤(2004). 고교평준화 제도가 학업 성취도에 미친 효과-기존 연구 결과에 대한 비판적 검토. *경제와 사회*. 64. 207-233.
- 류방란(2005). 일반계 고등학교 교육과정 편성·운영 관행의 유지와 변화. *교육사회학연구*. 15(1). 113-137.

- 류방란 외(2004). 일반계 고등학교 학교교육과정 운영 실태 분석. 한국교육개발원.
- 류방란 외(2003). 제7차 교육과정 운영의 실제 분석과 과제. 한국교육개발원.
- 박부권 외(2002). 고등학교 평준화 정책의 진단과 보완방안에 관한 연구. 교육인적자원부 교육정책연구 2002-특-15.
- 방하남·김기현(2003). 한국사회의 교육계층화-연령 코호트간 변화와 학력 단계별 차이. 한국사회학. 37(4). 31-66.
- 변수용·김경근(2004). 평준화 제도에 대한 학부모의 태도 결정 요인-서울시 강남과 강북의 차이점을 중심으로. 교육사회학연구. 14(2). 81-100.
- 성기선(2002). 고등학교 평준화 정책과 학력 하향화 현상과의 관련성 분석. 교육사회학 연구 12(3). 121-135.
- 성열관(2004). 호모 에코노미쿠스 시대의 교육: 교육과정과 학교에 대한 시장 선택 논쟁. 문음사.
- 소경희(2000). 우리나라 교육과정 개정에 있어서의 총론과 각론의 괴리 문제에 대한 고찰. 교육과정연구. 18(1). 201-218.
- 손정미(1994). 외국어고 영재교육의 실상. 월간 말 1994.3. 194-197.
- 신광영(2004). 한국의 계급과 불평등. 을유문화사.
- 유봉호(1992). 한국교육과정사 연구. 교학연구사.
- 윤정일 외(2002). 한국교육정책의 쟁점. 교육과학사.
- 윤종혁 외(2003). 고등학교 평준화 정책의 적합성 연구(1). 한국교육개발원.
- 윤종혁·조동섭(2004). 고등학교 평준화 정책 분석. 평준화디스커션 발표 자료(2004.1.12)
- 이경섭(1997). 한국현대교육과정사연구(상). 교육과학사.
- 이근현(1991). 중등학교의 평준화 정책과 수월성-대학입시제도의 개선을 중심으로. 교육행정학연구. 8(2). 35-46.
- 이돈희(2002). 고등학교 평준화 정책의 개선 방안(토론). [http://www.dhlee.net/frame\\_main.php?target=7](http://www.dhlee.net/frame_main.php?target=7).
- 이종재 외(2001). 학교교육의 실상 분석과 공교육 내실화 방향과 과제. 한국교육개발원.
- 이주호(2002). 고교 평준화 정책의 개선 방안. 교육재정경제연구. 11(1), pp.237-269.
- 이혜영·류방란·윤여각(2001). 중등학교 교사의 생활과 문화. 한국교육개발원.
- 조난심 외(1997). 제7차 교육과정 개정에 따른 수준별 교육과정 편성 및 운영 방안에 관한 연구. 한국교육개발원.
- 함종규(2003). 한국교육과정변천사연구. 교육과학사.
- 허경철 외(1986). 고등학교 교육과정 적절성 평가 연구 - 제5차 교육과정 개정을 위한 기초 연구. 한국교육개발원.
- 한겨레신문, 2005. 2. 4 대도초교 과밀화 때문에 개포동 쪽으로 배정하려다..학부모들 반발 1년 유예.
- 한국교육개발원(2003), 간추린 교육통계. 한국교육개발원.
- Foster, Peter, Roger Gomm and Martyn Hammersley(1996). *Constructing Educational*

- Inequality: An Assessment of Research on School Processes*. London: Falmer Press.
- Hemmings, A. and M.H. Metz (1990). Real Teaching: how high school teachers negotiates societal, local community, and student pressures when they define their work. Reba Page and Linda Valli., *Curriculum Differentiation: interpretive studies in U.S. Secondary Schools*. Buffalo: SUNY Press.
- Kliebard, H.M.(1987). *The Struggle for the American Curriculum: 1893 -1958*. New York: RKP.
- Krug, E.A.(1964). *The Shaping od the American High School*. Madison:The University od Wisconsin Press.
- Metz, M.H.(1990). Real School: a universal drama amid disparate experience. Mitchell, M.E. Goertz (eds.)(1990). *Education Politics for the New Century*. London: The Falmer Press. 75-91.
- Metz, M.H.(1990). How Social Class Differences Shape Teacher's Work. Maclaughlin, M.W., Joan E. Talbert, and Nina Bascia(eds.). *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' Realities*. New York: Teachers College Press.
- Page, R. and Linda Valli(eds.)(1992). *Curriculum Differentiation- Interpretive Studies in U.S. Secondary Schools*. Albany:SUNY Press.
- Trow, Martin(1977). The Second Transformation of American Secondary Education. J.Karabel and A.H. Halsey (eds.) *Power and Idelology in Education*. New York: Oxford University Press. pp.105-118.
- Väljjarvi, Jouni et al(2004). The Finnish Success in PISA- and Some Reasons Behind It. <http://oecd.org>

\* 논문접수 2005년 7월 15일 / 1차 심사 2005년 8월 20일 / 2차 심사 2005년 11월 11일

\* 류방란: 한국교육개발원 연구위원으로 근무하며 최근 교육과정과 관련한 정책 연구, 교사 문화와 관련한 연구를 수행하였다. 현재에는 교육복지 관련 정책 연구를 수행하고 있다. 이 글과 관련된 연구로는 제7차 교육과정의 운영의 실제 분석과 과제, 일반계 고등학교 학교교육과정 운영 실태 분석 등이 있다.

\* e-mail: rbr@kedi.re.kr

## Abstract

# High school Equalization and The Curriculum Policy

Ryu, Bangran\*

This paper aims to investigate how effectively the curriculum policies suggested so far have dealt with the chronological changes of highschool organizations during the last 30 years since the nation-wide implementation of the highschool equalization policy. Originally designed for the educational advantage of the general public, the highschool equalization policy made it possible to educate in high schools students from various class backgrounds including the lower class. On the other hand, it also made it possible to significantly widen the range of student academic achievements.

To solve this problem, various kinds of policies have been devised and implemented. Choosing some major policies among them, this paper tried to suggest their major features as policies per se and explain their necessity and possibility of realization in chronological order. The research method employed in this paper is a critical review of the published statistical data and articles. The target policies investigated in this paper are as follows: the high school curriculum which has been periodically revised; the employment of special purpose-pursuing high schools (e.g., science high schools, foreign language high schools) and specialized high schools (e.g., specialized vocational schools and alternative schools); the 7th National Curriculum. Finally, this paper raised an issue of the need for the further study concerning what particular effects the aforementioned policies has had on high schools and what actually happened there.

Key words: high school equalization policy, high school curriculum policy, the 7th national curriculum, students' individual differences

---

\* KEDI