creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

# 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행 연구

2012년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

강 지 영

# 국가교육과정에 대한
# 초등교사의 해석과 실행 연구

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함

2012년 4월


## 서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

## 강 지 영


강지영의 석사학위논문을 인준함

2012년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

# 국 문 초 록

중앙집중식 교육과정 체제의 문제점이 지속적으로 드러남에 따라, 최근 들어 우리나라에서는 국가교육과정의 역할을 이전과 다르게 규정하려는 움직임이 일어나기 시작했다. 이에 따라 최근 국내 교육과정 연구 분야에서도 국가교육과정의 성격과 처방 수준을 새롭게 모색하는 연구들이 활발히 이루어지고 있다. 그러나 이에 대한 학교 현장의 반응이 그리 호의적이지 않다는 사실은 무엇보다 국가교육과정이 현재 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 살펴볼 필요가 있다는 점을 시사한다. 따라서 이 연구는 초등교사들이 국가교육과정을 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴봄으로써 국가교육과정이 실제 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 이해하는 데 목적이 있다. 이를 위해 이 연구에서는 세 개의 연구문제를 설정하고, 질적 사례 연구 방법을 활용하여 이를 해결하고자 하였다.

첫째, 초등학교 교사들은 교육과정 총론을 어떻게 해석하고 실행하는가?
둘째, 초등학교 교사들은 교과 교육과정을 어떻게 해석하고 실행하는가?
셋째, 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행을 통해서 볼 때, 국가교육과정은 초등학교 교실에서 어떠한 역할을 수행하는가?

첫 번째 연구 결과에 의하면, 교육과정 총론은 학교교육의 방향과 목표, 편제와 시간배당, 운영과 관련된 지침을 제공하고 있으나, 이는 교사들에게 직접 전달되지 않고 시·도 및 지역 교육청과 교육과정 부장 교사를 통해 간접적으로 전달되면서, 이 중 '편제와 시간배당'만이 실제로 교사들에게 영향력을 행사하고 있었다. 그리고 이 과정에서 총론이 학교와 교사에게 허용하고자 한 자율권의 범위는 일부 축소되거나 제한되는 모습을 보였다. 이렇게 교사에게 전달된 총론의 '편제와 시간배당'은 학습영역을 선정하는 측면에서, 그리고 각 영역에 시간을 분배하는 측면에서 교실 수업에 영향력을 행사하고 있었다. 교사들은 총론에서 부여한 '학습영역'이 학생들에게 다양한 영역을 경험하도록

함으로써 학습기회의 형평성을 보장한다고 인식하고 있었지만, 총론에서 지정한 '학습시간'의 경우에는 시간표를 편성할 때에는 유용한 기준으로 작용했으나, 이를 실제로 운영하는 과정에서는 무의미한 것으로 드러났다.

두 번째 연구 결과에 의하면, 교과 교육과정에서는 교과의 성격과 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가와 관련된 규정을 제시하고 있으나, 이 역시 교사용 지도서와 교과서, 교육과정 관련 연수라는 매개를 통해 간접적으로 전달되면서, 이 중 내용과 교수·학습 과정 관련 규정만이 교사들이 실제 수업을 하는 데 영향력을 행사하고 있었다. 그리고 이 과정에서도 교과 교육과정이 교사에게 주고자 한 자율권의 범위가 일부 축소되거나 제한되는 양상을 보였다. 먼저, 교사들은 교과 교육과정에서 지정한 학습내용을 수업의 궁극적인 목표라기보다는, '함께 살아가기 위한' 매개이자 출발점으로 간주하고 있었다. 이러한 이유에서 교사들은 각 영역별로 가르쳐야 하는 내용이 학생들과 거리감이 있는 경우에 종종 수업하는 데 어려움을 겪기도 하였으며, 이때 어려움을 느끼는 학습내용은 교사마다 조금씩 다르게 나타났다. 한편, 교수·학습 과정에 대한 규정은 교사들이 자신의 방식이 옳은지를 점검하는 데 활용하는 '하나의 지침'으로 간주되고 있었다.

세 번째 연구 결과에 의하면, 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실천은 국가교육과정이 실제 교실에서 어떠한 역할을 하고 있으며, 우리나라 국가교육과정이 향후 어떠해야 하는가와 관련하여 의미 있는 시사점을 제공해준다. 먼저, 국가교육과정은 초등학교 교실에서 각기 다른 세 가지 역할, 즉 무의미한 역할과 긍정적인 역할, 부정적인 역할을 수행하는 것으로 드러났다. 이러한 사실은 우리나라 국가교육과정에 두 가지 시사점을 제공해준다. 첫째, 국가교육과정에서는 통제해야 하는 것과 제안해야 하는 것을 구분하여 제시하되, 수업의 주체인 교사의 관점에 근거하여 이를 구분할 필요가 있다. 둘째, 국가교육과정은 교실에서 가르치고 배우는 과정이 곧 '교육다운 교육'이 될 수 있도록, 교과 내용을 상세히 처방하기보다는 교수·학습 과정에서 어떠한 원리들을 추구해야 하는지를 제안하는 것에 주된 역할을 둘 필요가 있다.

이 연구의 의의는 현재 적용되고 있는 국가교육과정을 초등교사가 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴봄으로써, 무엇보다 국가교육과정이 실제 교실에

서 어떠한 역할을 수행하고 있는지를 드러냈다는 점에 있다. 또한 이 연구는 국가교육과정의 역할을 살펴봄에 있어서, 학습영역, 학습시간, 학습내용, 교수·학습 과정에 대한 규정으로 세분화하여 각각의 역할을 들여다봄으로써, 국가교육과정 내의 여러 규정들이 교실 현장에서 각기 어떠한 역할을 수행하는지를 구체적으로 드러냈다는 점에서 의의가 있다.

그렇지만, 이 연구는 연구 범위의 제한성과 연구 사례의 특수성, 연구자의 전공 배경으로 인한 한계를 갖는다. 먼저, 이 연구의 범위는 초등학교 6학년에 한정되어 있으며, 교과의 경우에도 국어, 수학, 사회, 도덕 교과만을 대상으로 하기 때문에, 이 연구에서 다루지 못한 학교급과 학년, 교과를 대상으로 하는 다양한 범위의 사례 연구가 수행될 필요가 있다. 둘째, 이 연구는 세 명의 사례만을 다루고 있기 때문에 이 연구의 결과를 모든 초등교사의 이야기로 일반화하기에는 다소 위험한 측면이 있다. 따라서 국가교육과정이 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 보다 풍성하게 보기 위해서는 앞으로 이 연구의 사례와 다른 특성을 가진 사례들을 다루는 연구가 다양하게 이루어질 필요가 있다. 이 연구가 가진 세 번째 한계는, 연구자의 전공이 교육학인 까닭에, 교과교육과정의 역할을 분석하는 데 있어서 개별 교과의 독특성과 고유함에 주목하기보다는 여러 교과에서 공통적으로 보이는 측면에 초점을 두었다는 점이다. 따라서 이 연구에서 차마 주목하지 못한 개별 교과 교육과정의 차이가 있다면, 교과교육 연구자들이 후속 연구를 통해 이를 보완해주길 기대한다. 마지막으로, 이 연구에서는 국가교육과정이 수행하는 역할을 '교사의 관점'에서 풀어내고 있지만, 교사의 관점 못지않게 '학생의 관점'에서 국가교육과정의 역할을 보는 연구가 필요하다.

*** 주요어 : 국가교육과정, 국가교육과정 역할, 초등교사의 해석과 실천, 국가교육과정 지침, 국가교육과정 기준**

*** 학번 : 2010-21416**

# 차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 4

Ⅱ. 연구 방법 및 절차 ····· 6
1. 연구 방법 ····· 6
2. 연구 절차 ····· 7
가. 연구 참여자 선정 ····· 7
나. 자료 수집 ····· 10
다. 자료의 분석과 해석 ····· 12

Ⅲ. 이론적 배경 ····· 16
1. 세 가지 교육과정 설계 모형 ····· 16
가. 목표 모형 ····· 17
나. 내용 모형 ····· 18
다. 과정 모형 ····· 20
2. 국가교육과정의 성격 ····· 21
가. ‘기준’으로서의 교육과정 ····· 22
나. ‘지침’으로서의 교육과정 ····· 24

Ⅳ. 교육과정 총론에 대한 초등교사의 해석과 실행 ····· 26
1. 학습영역에 대한 총론의 의도와 초등교사의 해석과 실행 ····· 28
가. 교실의 학습영역에 대한 교육과정 총론의 의도 ····· 28
나. 교육과정 총론의 의도가 교사에게 전달되는 과정 ····· 30
다. 총론의 학습영역에 대한 초등교사의 해석과 실행 ····· 33
2. 학습시간에 대한 총론의 의도와 초등교사의 해석과 실행 ····· 37
가. 교실의 학습시간에 대한 교육과정 총론의 의도 ····· 38

나. 교육과정 총론의 의도가 교사에게 전달되는 과정 ····· 39
다. 총론의 학습시간에 대한 초등교사의 해석과 실행 ····· 43

**Ⅴ. 교과 교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행 ····· 50**
1. 학습내용에 대한 교과 교육과정의 의도와 초등교사의 해석과 실행 ····· 51
가. 교실의 학습내용에 대한 교과 교육과정의 의도 ····· 51
나. 교과 교육과정의 의도가 교사에게 전달되는 과정 ····· 52
다. 교과 교육과정의 학습내용에 대한 초등교사의 해석과 실행 ····· 56
2. 교수·학습 과정에 대한 교과 교육과정의 의도와 초등교사의 해석과 실행 ····· 66
가. 교실의 교수·학습 과정에 대한 교과 교육과정의 의도 ····· 66
나. 교과 교육과정의 의도가 교사에게 전달되는 과정 ····· 69
다. 교과 교육과정의 교수·학습 과정에 대한 초등교사의 해석과 실행 ····· 72

**Ⅵ. 초등교사의 해석과 실행을 통해서 본 국가교육과정의 역할 ····· 80**
1. 교실 수준에서의 국가교육과정의 역할 ····· 80
가. 무의미한 역할 ····· 80
나. 긍정적인 역할 ····· 83
다. 부정적인 역할 ····· 84
2. 우리나라 국가교육과정에 주는 시사점 ····· 85
가. 통제해야 하는 것과 제안해야 하는 것의 구분 ····· 85
나. 국가교육과정의 역할 재규정: ‘내용’ 중심에서 ‘과정’ 중심으로 ····· 88

**Ⅷ. 요약 및 결론 ····· 93**
1. 요약 ····· 93
2. 결론 ····· 95

**참 고 문 헌 ····· 99**

**Abstract ····· 105**

# 표 차 례

<표 Ⅱ-1> 연구 절차 ····· 15
<표 Ⅳ-1> 초등학교 시간(단위) 배당 기준 ····· 27

# 그 림 차 례

[그림 Ⅳ-1] 총론에서 선정한 학습영역이 교사에게 전달되는 과정 ····· 33
[그림 Ⅳ-2] 총론에서 제시한 학습시간이 교사에게 전달되는 과정 ····· 40

# Ⅰ. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

해방 이후 우리나라의 학교교육은 국가교육과정 체제를 통해 운영되어왔다. 학교에서 무엇을, 어떻게 가르치고 배워야 하는지를 국가수준에서 결정하여 교육과정 문서로 제시하면, 전국의 교실에서는 이러한 계획에 근거하여 교육할 것으로 기대되었다. 건축에 비유하자면, 국가교육과정은 학교교육에 대한 일종의 청사진(blueprint)으로, 학교 교실은 이를 구현하는 '현장'으로 간주되어 온 것이다. 이때 청사진이 어느 정도로 상세하게 그려지느냐에 따라 현장에서 발휘할 수 있는 자율권의 범위가 달라지는데, 청사진에서 건물의 윤곽만을 제시할 경우에는 건축물에 사용될 자재나 내부 설계는 현장에서 결정할 수 있는 반면, 이 모든 것이 설계도를 통해 규정될 경우에는 현장의 역할이 단순히 설계도를 충실히 이행하는 데 머물러있게 된다. 이는 결국 학교교육의 청사진에 해당되는 국가교육과정이 어떠한 성격과 수준으로 제시되느냐에 따라 교사가 수행할 것으로 기대되는 역할이 달라진다는 것을 의미한다.

우리나라는 오랫동안 학교에서 무슨 내용을 어떠한 방식으로 가르쳐야 하는지를 국가교육과정에서 상세하게 규정하고, 이를 교사가 충실히 이행할 것을 요구하는 강력한 중앙집중식 교육과정 체제를 유지해왔다. 그러나 이러한 중앙집중식 교육과정의 문제점이 지속적으로 드러남에 따라, 최근 들어 국가교육과정의 역할을 이전과는 다르게 규정하려는 움직임이 일어나기 시작했다. 6차 교육과정 이후로 국가교육과정의 규정을 조금씩 완화하고 학교와 교사의 자율권을 확대하려는 시도가 시작된 것이다. 이러한 시도는 6차 교육과정에서는 '교육과정 분권화'라는 이름으로, 7차 교육과정 이후부터는 '국가교육과정의 대강화'와 '학교 교육과정 자율화'라는 이름으로 나타났으며, 2009 개정 교육과정에서는 학교 교육과정 자율화가 주요 개정 배경으로 부각되면서 이러한 흐름이 더욱 가속화되고 있다.

이러한 일련의 상황들은 국내 교육과정 연구 분야에 새로운 질문을 던져주

고 있다. 그것은 바로 국가교육과정이 단위 학교와 교사에게 어느 정도의 자율권을 허용할 것인가의 문제, 즉 현장에 자율권을 부여하기 위해 국가교육과정은 어떠한 내용을 어떠한 성격으로 제시해야 하는가의 문제라고 할 수 있다. 이에 따라 최근 국내 교육과정 연구 분야에서는 국가교육과정의 성격과 처방 수준을 새롭게 모색하는 연구들이 활발히 이루어지고 있다(강현석 외, 2006; 김영석, 2006; 류재명, 2005; 소경희, 2011; 이병호, 2009).

학교와 교사의 자율성이 강조되고, 국가교육과정의 역할을 새롭게 모색하려는 시도가 활발하게 이루어지고 있다는 사실은 분명 고무할만한 일임에 틀림없다. 그러나 문제는 이러한 일련의 교육과정 자율화 조치에 대해 학교 교사들이 보이는 반응이 그리 호의적이지 않다는 사실이다(김재춘, 2011; 백경선, 2010; 오세희 외, 2009; 정영근 외, 2011; 최석민, 2010; 홍원표, 2011). 예컨대, 오세희 외(2009)는 교육과정 자율화에 대한 중등 교원들의 반응은 부정적 의견이 상당수라는 연구 결과를 보여주었으며, 홍원표(2011) 역시 교육과정 자율화의 이념이 대다수의 교사에게는 '무관심'과 '업무의 증가'로 받아들여질 뿐이라고 지적한 바 있다. 이러한 결과들은 국가수준에서 추구하는 교육과정 자율화라는 이상과 교사들이 경험하는 현실 사이에 많은 괴리가 존재하고 있다는 사실을 보여준다.

이를 통해서 볼 때, 결국 국가교육과정의 성격과 역할을 새롭게 모색하기에 앞서, 무엇보다 교사의 관점에서 현재 국가교육과정이 어떻게 받아들여지고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 실제의 모습이 어떠한지를 면밀히 살피지 않고 설계된 국가교육과정은 아무리 이론적으로 완벽할지라도 사상누각에 불과할 수밖에 없기 때문이다. 따라서 '앞으로' 국가교육과정이 어떠한 역할을 수행해야 하는가를 제대로 묻고 답하기 위해서는, 반드시 그 이전에 국가교육과정이 '지금' 교사들에게 어떻게 해석되고 실행되고 있는가를 묻고 답하는 과정이 필요하다.

국가교육과정에 대한 교사의 해석과 실행에 대한 연구는 지금까지 대부분 '국가교육과정 실행'이라는 이름으로 이루어졌다(박윤경, 2003; 박지연, 2005; 소경희, 2003; 손승희, 2009; 심재호 외, 2010; 천일석 외, 2007; 최준호, 2008). 이러한 연구들은 크게 두 가지 특징을 보인다.

첫 번째 특징은, 이 연구들이 주로 수준별 교육과정이나 선택중심 교육과정, 탐구형 교육과정 등과 같이 특정 시기에 국가교육과정의 주요 개정 사항들을 대상으로 그 실행 여부와 양상 등을 살펴보는 데 초점을 두고 있다는 점이다. 이 연구들은 국가교육과정의 쟁점 사항들이 실제 교실에서는 개발자들의 의도와 다른 방식으로 변형되거나 전혀 시행되지 않을 수도 있다는 사실을 드러냄으로써, 교사에 의해 국가교육과정이 다양한 양상으로 변환될 수 있음을 보여준다는 점에서 많은 의의가 있다. 그러나 이러한 연구들은 공통적으로 국가교육과정에서 새로 개정된 특정한 부분만을 다룸으로써, 개정되지 않은 상태로 남아있는 국가교육과정의 대다수의 내용들이 실제로 교실에서 어떻게 해석되고 실행되는지에 대해서는 말해주는 바가 없다. 따라서 기존의 연구만으로 국가교육과정의 역할을 총체적으로 파악하기에는 다소 부족한 측면이 있다.

선행연구에서 보이는 두 번째 특징은, 연구의 주된 관심이 국가교육과정의 실행 '여부'와 그 '양상'을 보는 데 머물러 있기 때문에 그것이 교실에서 어떠한 의미가 있는지에 대해서는 묻지 않는다는 점이다. 즉 이들 연구들은 국가교육과정이 교실에서 어떻게 구현되며, 왜 그러한지를 드러내는 데에는 관심이 있으나, 그래서 결국 국가교육과정에서 처방하는 것들이 교사에 의해 어떻게 해석되고 실천되는지에 대해서는 그리 관심을 두지 않고 있다. 지금까지 국가교육과정의 실행을 다룬 많은 연구들이 교사의 관점보다는 국가교육과정 개발진이나 연구자의 관점을 중심으로 수행되어 온 것이다. 그 결과 국가교육과정에 초점을 두고 교사의 실행을 분석하는 연구들은 많이 이루어졌지만, 교사의 관점을 기준으로 국가교육과정의 역할을 분석하는 연구는 거의 없는 실정이다. 이러한 사실을 통해서 볼 때, 국가교육과정의 특정 쟁점만이 아닌 국가교육과정 전반의 측면에서, 그리고 교육과정 개발진이나 연구자의 관점이 아닌 교사의 관점에서 국가교육과정이 실질적으로 어떠한 역할을 수행하는지를 들여다보는 연구가 필요한 시점이라고 할 수 있다.

따라서 이 연구는 국가교육과정에 대해 교사들이 어떻게 해석하고 실천하는지를 살펴봄으로써, 국가교육과정 문서에 담긴 내용들이 교실에서 실질적으로 어떠한 역할을 하고 있는지를 파악해보는 데 목적이 있다. 이를 위해 이 연구는 교실에서 직접 국가교육과정을 실행하는 초등학교 교사 세 명의 사례를 선

정하여, 이들이 국가교육과정의 각 규정들을 어떻게 해석하고 실행하는지를 파악해 보고자 한다. 그리고 이렇듯 교사가 국가교육과정을 해석하고 실행하는 방식을 통해 우리나라의 국가교육과정이 현재 교실에서 어떠한 역할을 수행하고 있는지를 고찰해보고자 한다.

## 2. 연구 문제

이 연구의 목적은 국가교육과정이 실제 초등학교 교실에서 어떠한 역할을 하는지를 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행을 통해 살펴보는 데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해, 이 연구에서는 세 가지 연구 문제를 설정하였다.

**첫째, 초등학교 교사들은 교육과정 총론을 어떻게 해석하고 실행하는가?**

우리나라의 국가교육과정은 교육과정 총론과 교과 교육과정으로 나뉘어져 있고 각 문서의 목적과 내용, 그리고 교사에게 영향을 미치는 방식이 서로 다르다. 따라서 교사의 관점에서 본 국가교육과정의 역할을 이해하기 위해서는 국가교육과정을 교육과정 총론과 교과 교육과정으로 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 첫 번째 질문은 국가교육과정 중에서 특별히 교육과정 총론 문서에 담긴 규정들이 교사에게 어떻게 해석되고 실행되는지를 이해하기 위한 것이다. 교육과정 총론에는 여러 가지 규정이 포함되어 있지만, 이 중에서 모든 규정이 교사들에게 영향력을 행사하는 것은 아니다. 따라서 이 질문을 해결하기 위해, 교육과정 총론에 포함된 규정 중에서 무엇이 실질적으로 교사에게 영향력을 미치는지를 먼저 파악한 후에, 이에 대해 교사들이 어떠한 해석을 하고 이를 어떻게 실행하는지를 분석해본다.

**둘째, 초등학교 교사들은 교과 교육과정을 어떻게 해석하고 실행하는가?**

두 번째 연구 문제에서는 국가교육과정 중에서 특별히 교과 교육과정의 역할에 초점을 두고 살펴본다. 교육과정 총론과 마찬가지로, 교과 교육과정에는 여러 가지 규정이 포함되어 있으나, 이 중에서 특정한 규정만이 교사들에게 영향력을 행사한다. 따라서 이 질문에 대답하기 위해 먼저 교과 교육과정에 포함된 규정 중에서 무엇이 실질적으로 교사에게 영향력을 미치는지를 파악하고, 이것들이 구체적으로 교사들에게 어떻게 해석되고 실행되는지를 알아보고자 한다.

**셋째, 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행을 통해서 볼 때, 국가교육과정은 초등학교 교실에서 어떠한 역할을 수행하는가?**

세 번째 연구 문제는 첫 번째 문제와 두 번째 문제를 해결하는 과정에서 드러난 사실들을 바탕으로 우리나라 국가교육과정이 초등학교 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 파악해보는 데 초점이 있다. 첫 번째와 두 번째 연구 문제가 '교사의 관점'에서 본 국가교육과정을 기술하는 것이라면, 세 번째 연구 문제는 국가교육과정에 대한 교사의 해석과 실행을 토대로 하여 이 안에서 국가교육과정이 어떠한 역할을 수행하는지를 연구자가 분석한 것이라고 할 수 있다. 이와 함께, 이러한 분석 결과가 우리나라 국가교육과정에 어떠한 시사점을 주는지에 대한 해석도 세 번째 연구문제를 통해 다루어보고자 한다.

# Ⅱ. 연구 방법 및 절차

## 1. 연구 방법

이 연구의 목적은 초등교사가 국가교육과정을 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴봄으로써 국가교육과정이 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 파악해보는 데 있다. 교사가 국가교육과정을 해석하고 실행하는 것을 살펴본다는 것은 곧 교사가 속해 있는 맥락에서 이들이 국가교육과정에 어떠한 의미를 부여하는가를 살펴보는 일이라고 할 수 있다. 그런데 특정한 맥락 속에서 교사가 국가교육과정에 부여하는 의미는 그 특성상 통계적인 수치와 인과관계에 의해 설명되기보다는, 내부자의 입장에서 의미가 형성되는 맥락과 과정을 기술함으로써 이해될 수 있다. 또한, 교사의 관점에서 국가교육과정이 어떠한 역할을 수행하는지를 제대로 이해하기 위해서는 외부자의 입장에서 단순히 그들에 '대하여'(about) 묻기 보다는, 내부자의 맥락에서 그들과 '함께'(with) 참여하는 과정이 필요하다. 따라서 이 연구에서는 "일상적 행동을 구체적 맥락과 함께 기록하고 그 행동의 의미를 당사자들의 주관적 세계 속에서 해석"(조용환, 2008: 21)하는 질적 연구 방법을 활용하여 국가교육과정의 역할을 교사의 관점에서 이해해보고자 한다.

그런데 우리나라 교실에서 교사가 국가교육과정과 맺는 관계는 집단적으로 이루어지기 보다는 개별 교실 단위에서, 개별 교사에 의해 이루어지는 경향이 있기 때문에, 이를 살펴보는 데에는 개별 사례를 중심으로 하는 연구가 적합하다고 할 수 있다. 따라서 이 연구는 질적 사례 연구 방법을 활용하여 초등교사 3명의 사례를 선정하고, 참여관찰과 심층면담, 현지자료 분석을 통해 이들의 교실에서 나타나는 국가교육과정의 역할을 분석하였다. 이 연구에서 사용한 구체적인 연구 기법에 대한 설명은 다음 절에서 자료 수집 과정을 설명하면서 조금 더 상세히 다루기로 한다.

## 2. 연구 절차

질적 연구에서는 연구자의 '눈' 자체가 연구의 도구이기 때문에 현상을 '있는 그대로' 보는 것은 사실상 불가능하다. 연구자의 '눈'은 이미 이전의 경험과 자신의 삶이 터해 있는 사회·문화적 맥락에 의해 채색되어 있는 까닭이다. 이는 결국 연구란 객관적 실재로서의 현상을 그대로 표상해내는 것이 아니라, 연구자가 본 대로, 들은 대로, 그리고 본 만큼, 들은 만큼 기술한 '구성된 현실'일 수밖에 없다는 사실을 보여준다(배은주, 2004). 따라서 질적 연구에서는 연구자가 현상을 어떻게 보고 들었는지에 대한 과정을 상세히 기술할 필요가 있으며, 이러한 이유로 이 절에서는 이 연구가 어떻게 진행되었고, 그 과정에서 연구자의 '눈'은 어떻게 작용하였는지를 드러내고자 한다.

### 가. 연구참여자 선정

양적 연구에서 '확률적 표집'을 통해 연구 대상을 선정하는 것과는 달리, 질적 연구에서는 '준거적 선택'을 통해 연구 사례를 선정한다(조용환, 2008). 즉, 질적 연구에서는 목적이 있는(purposeful) 의도적인(purposive) 과정을 통해 연구 목적과 관련된 '정보가 풍부한 사례'(Patton, 1980)를 선정하게 된다(Merriam, 1988). 이때 활용 가능한 준거의 예로, Goetz와 Lecompte(1984)는 포괄적 선택, 할당 선택, 네트워크 선택, 그리고 극단적인, 전형적인, 유일한, 유명한, 이상적, 대조적, 연계적 사례 선택 등의 10가지 유형을 제안하였다.

연구자 역시 이 연구의 목적에 부합하는 사례, 즉 교사의 관점에서 국가교육과정의 역할을 이해하는 데 적합한 사례를 찾기 위해 노력하였다. 먼저 연구자는 여러 학교급 중에서 특별히 초등학교로 연구 대상을 한정하였는데, 이는 중학교와 고등학교에서는 입시와 평가가 교육과정 운영에 강력한 영향력을 행사함으로써 이른 바 '평가가 교육과정을 이끌어가는' 측면이 강한 것에 비해, 초등학교의 교육과정 운영은 상대적으로 입시와 평가로부터 자유로운 측면이 있어 국가교육과정의 역할이 비교적 잘 드러난다고 보았기 때문이다. 이에 따라 연구자는 초등학교 교사를 대상으로 하되, 연구자의 접근성을 고려하여 서

울시에 소재한 초등학교를 대상으로 적합한 참여자를 물색하기 시작하였다.

참여자를 선정하는 과정에서 가장 먼저 만난 사람은 교직 경력 6년차인 이지현[1] 교사였다. 이지현 교사는 연구자가 평소에 알고 지내던 지인으로, 대학원에서 교육학을 전공하여 교육과정에 대한 지식이 풍부하였고, 무엇보다 교육에 대해 많은 열정과 고민을 가지고 있어 이 연구에 적합한 "이상적 사례"(Goetz & Lecompte, 1984)로 여겨졌다. 따라서 연구자는 이지현 교사를 대상으로 2011년 3월 말부터 6월 중순까지 예비 조사(pilot study)를 실시하게 되었다 그런데 그 과정에서 이지현 교사는 "똑같은 상황에 처해도 교사마다 다르게 접근할 수가 있기 때문에" 자신 외에 다른 교사들을 몇 명 더 볼 필요가 있다는 이야기를 꺼냈고, 이를 통해 연구자는 교사의 관점에서 국가교육과정이 어떠한 역할을 수행하는지를 이해하기 위해서는 단일 사례보다는 다중 사례를 볼 필요가 있다는 생각을 하게 되었다. 그리고 예비조사를 마친 후 본조사에 참여할만한 다른 교사들이 있는지 알아보기 시작했다.

먼저, 연구자는 현직 교사들이 가장 활발하게 참여하는 것으로 알려져 있는 온라인 커뮤니티 "인디스쿨" 게시판에 글을 올려 공개적으로 참여자를 모집하였다. 그러나 몇 달이 지나도록 아무런 연락이 오지 않았고, 연구자는 마냥 연락을 기다릴 수 없다는 판단 하에, 주변 사람들을 통해 연구 참여자를 소개해 달라고 적극적으로 부탁하였으나 돌아오는 답변은 비슷했다. 요즘 학교에 일이 너무 많아져서 수업에 신경 쓸 시간이 별로 없기 때문에, 외부인이 정기적으로 와서 수업을 관찰하고 그에 대한 질문을 던지는 것 자체가 너무 부담스럽다는 것이었다. 결국 9월에 시작된 본조사에서는 초반에 다른 참여자가 구해지지 않아 이지현 교사만을 대상으로 연구를 진행하다가, 2011년 9월 중순 경 이지현 교사가 자신의 친구인 정윤아 교사를 소개해주고, 지인의 소개로 조성실 교사를 만나게 되면서 세 명의 참여자를 대상으로 본격적인 연구를 진행하게 되었다.

이 연구의 두 번째 참여자인 정윤아 교사는 이지현 교사의 대학 동기로, 첫 번째 참여자를 통한 "네트워크 선택"(Goetz & Lecompte, 1984)의 결과라고 할 수 있었다. 정윤아 교사는 6년차 경력의 여교사로서, 6학년 담임을 맡고 있었

1) 이하 이 연구에서 등장하는 모든 이름과 명칭은 가명임을 밝혀둔다.

다. 정윤아 교사는 네크워크 선택에 근거한 사례였기에 처음부터 의도적으로 이지현 교사와의 비교를 염두에 두고 선정한 것은 아니었으나, 연구를 진행함에 따라 정윤아 교사와 이지현 교사가 서로 다른 점을 많이 갖고 있음을 발견하게 되었다. 정윤아 교사는 이지현 교사와 마찬가지로 경력 6년차의 여교사이며 6학년 담임교사라는 점에서, 그리고 둘 다 같은 대학에서 유사한 교직 과정을 이수했다는 점에서 비슷하다고 볼 수 있었다. 그러나 이지현 교사는 대학원 과정에서 교육학을 공부한 경험이 있는 반면 정윤아 교사는 대학 졸업 이후 교육 경험이 없었고, 이지현 교사는 다른 과목에 비해 국어와 사회 과목을 가르치는 것을 선호하는 데 반해 정윤아 교사는 국어와 사회보다 수학과 과학 과목을 가르치는 것을 선호하고 있었다. 이러한 차이는 비슷한 상황—동일한 대학 교육, 동일한 교직 경력, 동일한 학년—에 있는 두 교사가 동일한 국가교육과정에 대하여 어떻게 다르게 인식하는지를 볼 수 있는 좋은 계기를 마련해 주었다.

세 번째 참여자인 조성실 교사는 경력 33년차 여교사로 이전까지 계속 담임을 해오다가 그 해 처음으로 교과 전담 교사(이하 교과교사)를 신청하여 3학년과 4학년, 6학년의 도덕 수업을 담당하고 있었다. 이 연구에서 담임교사만이 아닌 교과교사의 사례도 연구참여자에 포함시킨 것은 "할당 선택"(Goetz & Lecompte, 1984)에 근거한 것이었다. 연구자는 예비조사 과정에서 초등학교의 수업 중 많은 부분이 담임교사에 의해 이루어지고 있으나 교과교사의 수업도 적지 않은 비중을 차지하고 있음을 발견하였는데[2], 이를 통해 국가교육과정이 초등교사에게 어떠한 역할을 수행하는지를 총체적으로 보기 위해서는 담임교사뿐만 아니라 교과교사의 관점에서도 살펴볼 필요가 있다는 생각을 하게 되었다. 이를 위해 이 연구에서는 모집단의 하위 집단을 확인한 후에 각 집단에서 몇 사례씩 할당하여 선정하는 "할당 선택"을 활용하여, 다른 두 명의 참여자가 담임교사의 사례라는 점을 고려해보았을 때 다른 하위 집단인 교과교사의 사례를 살펴볼 필요가 있었고, 이러한 이유로 조성실 교사를 연구참여자로 선정하게 되었다.

---

2) 한 예로, 이지현 교사 학급의 주당 수업 시간은 33시간인데, 이 중 담임교사의 수업은 22시간이고, 교과교사의 수업은 11시간을 차지한다.

## 나. 자료 수집

이 연구는 세 명의 초등교사를 대상으로 참여 관찰과 심층 면담, 현지 자료를 통해 연구에 필요한 자료를 수집하였으나, 각 교사마다 처해 있는 상황과 선호하는 자료 제공 방식이 제각기 달랐기 때문에, 세 명의 참여자로부터 수집한 구체적인 자료의 양과 종류에서도 조금씩 차이가 나타났다.

먼저, 첫 번째 참여자인 이지현 교사의 자료는 예비 조사 기간인 3월 말부터 7월 중순(1학기)까지와 본 조사 기간인 9월 초부터 12월 중순(2학기)까지 수집되었는데, 본 조사를 통해 수집된 자료를 주된 분석 대상으로 하되 예비 조사에서 수집된 자료는 보조적으로 활용하였다. 이지현 교사는 대학원에서 질적 연구방법을 활용하여 학위 논문을 작성한 경험이 있었기 때문에, 연구자의 방문과 자료 수집 방법에 익숙하였으며 이 연구에 도움이 될만한 자료들이 있으면 무엇이든 적극적으로 제공해주었다. 다른 참여자에 비해 이지현 교사의 자료가 다양하고 풍부하게 수집된 것도 바로 이러한 까닭이라고 할 수 있다.

참여 관찰을 위해, 연구자는 1주~2주에 한 번씩 그녀의 교실에 방문하여 총 20회 참여 관찰을 실시하였으며, Spradley(1980: 74-78)의 참여의 유형 중 중간 수준 참여(참관)로 참여관찰을 실시하였다. 이지현 교사는 "교과시간"[3] 외에 자신이 수업하는 모든 과목, 즉 국어, 수학, 사회, 과학, 도덕, 체육(1학기)/음악(2학기) 중에서 연구자가 원하는 것을 무엇이든 참관할 수 있도록 허락하였기 때문에 예비 조사 기간이었던 1학기에는 다양한 수업을 참관하였으나, 2학기에 본조사가 시작된 이후에는 다른 담임교사의 사례인 정윤아 교사와의 비교를 위해 주로 국어와 수학, 사회 수업을 관찰하였다. 관찰 내용은 현장노트에 기록한 후에 이를 관찰기록지로 작성하였다.

면담은 주로 수업을 참관한 이후에 아이들이 교실에 없는 "교과시간"이나 방과후를 활용하였는데, 상황에 따라 짧게는 30분에서 길게는 1시간 30분 정도

3) 초등학교 교사들은 담임교사가 아닌, 교과 전담 교사가 담당하는 수업을 "교과 수업"이라고 부른다. "교과 수업"의 종류는 각 학교의 교사 수급 상황에 다르게 나타나는데, 이지현 교사의 학교는 1학기에는 영어와 재량(컴퓨터), 미술, 음악을 교과 전담 교사가 담당하였고, 2학기에는 음악 대신 체육을 교과 전담 교사가 담당하게 되었다. 따라서 이지현 교사가 수업하는 과목은 1학기에는 국어, 수학, 사회, 과학, 도덕, 체육이었고, 2학기에는 국어, 수학, 사회, 과학, 도덕, 음악이었다.

로 총 17회 이루어졌다. 초기에는 참여관찰 과정에서 자연스럽게 생기는 질문들을 위주로 하는 '비구조화된 면담'의 형태로 이루어지다가, 연구의 중반 이후부터는 이전까지 수집된 자료들을 검토하는 과정에서 생성된 질문들이 중심이 되는 '반구조화된 면담'의 형태로 이루어졌다. 면담 내용은 보이스 레코더를 통해 녹음하였으며, 가급적 면담이 끝난 직후에 이를 전사하였다. 이와 함께, 국가교육과정이 교실수준에서 수행하는 역할을 보는 데 도움이 되는 각종 현지 자료로 햇빛학교 교육과정과 6학년 교육과정, 각종 업무 관련 기록 및 자료, 수업시간에 활용하는 학습지와 수행평가지, 단원평가지, 수업일지[4], 알림장 등의 다양한 자료를 수집하였다.

다른 두 참여자인 정윤아 교사와 조성실 교사의 자료는 본조사가 시작된 이후인 9월 중순부터 12월 중순까지 수집되었다. 정윤아 교사는 연구 초기에는 연구자에게 수학 수업만을 참관하도록 허락해 주었다가 연구 중반 이후부터는 연구자와 래포가 어느 정도 형성되면서 국어 수업도 참관할 수 있도록 허락해 주었다. 따라서 정윤아 교사의 관찰자료는 연구자가 1~2주에 한 번씩 총 10회 국어와 수학 수업을 참여관찰하면서 이를 현지노트에 기록하고, 이를 바탕으로 관찰기록지를 작성하는 방식으로 수집되었다. 정윤아 교사는 방과후 시간에 주 3회는 학습부진아동을 대상으로 수업을 하고 나머지 요일에는 각종 회의가 잡혀 있었기 때문에 면담은 주로 방과후보다는 수업 참관이 끝난 후 "교과시간"에 이루어졌으며, 상황에 따라 30분에서 1시간 정도로 총 11회 진행되었다. 면담 방식은 연구가 진행됨에 따라 '비구조화된 면담'에서 '반구조화된 면담'의 형식을 취하였으며, 면담 내용은 모두 보이스 레코더를 통해 녹음되었고 이를 전사한 후 면담기록지로 작성하였다. 정윤아 교사는 따로 교사일지를 작성하지 않았기 때문에 연구자는 현지자료로 별빛초등학교 교육과정과 6학년 교육과정, 업무 관련 자료, 수행평가지와 학습지, 학급규칙표 등을 수집하였으며, 부족한 자료는 면담을 통해 보충하는 방식을 취하였다.

조성실 교사 역시 정윤아 교사와 마찬가지로 질적 연구 맥락에 익숙하지 않은 참여자였다. 또한 그녀가 교과교사라는 사실은 연구자가 참여관찰 하는 것

4) 수업일지는 그녀가 출퇴근길이나 "교과시간"에 또는 집에서 "문뜩 떠오르는" 것들을 간략하게 기록한 것으로 여기에는 그날 수업을 돌아보는 간단한 메모와 다음 날 수업 계획, 그때그때 해야 하는 일들에 대한 내용이 포함되어 있다.

을 더욱 어렵게 만드는 요인이 되었다. 당시 조성실 교사는 도덕 교사로서 여러 교실을 돌아다니며 수업을 하는 상황이었는데, 연구자가 수업을 참관할 때마다 조성실 교사는 수업하는 반의 담임교사에게 매번 양해를 구해야 하는 번거로운 상황이 초래되었다. 결국 3번째 참여 관찰을 마친 후 조성실 교사는, 수업은 계속 비슷한 방식으로 진행되니 더 이상 볼 필요가 없고 앞으로 수업과 관련된 사항들은 면담을 통해 이야기하고 싶다는 말을 꺼냈고, 연구자는 그 제안을 받아들일 수밖에 없었다. 그 결과 조성실 교사와 관련된 자료 수집은 9월 중순부터 10월 중순까지 진행한 3번의 참여관찰을 제외하고는 대부분 면담에 의존하여 이루어졌다. 대신, 조성실 교사와의 면담은 한 번 할 때마다 1시간 30분에서 2시간 정도 총 6회 진행되었으며 참여관찰 하지 못한 수업에 대한 설명은 면담을 통해 가능한 한 상세히 듣고자 하였다. 따라서 참여관찰이 병행되었을 때에는 참여관찰 하면서 갖게 된 질문들이 중심이 되는 '비구조화된 면담'의 형태로 이루어졌으나, 참여관찰을 중단한 11월 이후부터는 '반구조화된 면담'으로 이루어졌으며, 다른 참여자들과 마찬가지로 모든 내용은 보이스 레코더로 녹음한 후 전사하였다. 이와 함께 그녀가 수업에서 사용했던 학습지와 수행평가지, 달빛초등학교 교육과정 등도 현지자료로 수집되었다.

### 다. 자료의 분석과 해석

질적 연구에서 분석과 해석은 자료 수집이 완료된 이후에 진행되는 절차가 아니다. 분석과 해석은 자료를 수집하는 과정에서 수시로 이루어지며, 이는 다시 연구문제와 자료수집에 영향을 미침으로써 순환적인 관계를 맺게 된다. 이 연구에서도 분석과 해석 작업이 자료 수집과 함께 이루어졌는데, 이때 자료를 분석하고 해석하는 방법은 아래와 같았다.

먼저, 수집된 자료를 분석하기 위해 연구자는 Strauss와 Corbin(1987)이 제시한 "개방적 코딩(open coding)"과 "중추적 코딩(axial coding)" "선택적 코딩(selective coding)"을 활용하였다. 개방적 코딩은 분석 초기에 아무런 제한 없이 카테고리들을 설정하고 검토해보는 방식으로(조용환, 2008: 53), 이 연구에서는 매주 관찰자료와 면담자료를 수집한 직후에 이를 대상으로 개방적 코딩

을 수행하였다. 즉, 관찰기록지와 면담기록지가 새로 수집되면, 이를 읽으면서 연구주제와 관련하여 중요하게 언급되는 단어들이 무엇인지 확인하고, 이를 포괄하는 범주가 무엇인지를 연구자 코멘트 형식으로 기록하였다. 그러나 연구가 어느 정도 진행되고 수집된 자료의 양이 점차 많아지자 개방적 코딩만으로는 수집된 자료들의 체계를 전체적으로 파악하기에는 한계가 있었다. 개방적 코딩을 통해 추출된 범주들을 제각기 산발적으로 흩어져 있었기 때문이다.

이에 따라 연구자는 예비조사가 끝난 6월 말과 본조사가 끝난 12월 말에 각각 이전까지 수집된 모든 자료들을 대상으로 개방적 코딩을 다시 하고, 이를 토대로 중추적 코딩을 수행하였다. 연구자가 매주 수집된 자료로 개방적 코딩을 하였음에도 불구하고 이를 그대로 사용하지 않고 축적된 자료들을 대상으로 다시 코딩을 실시한 것은, 같은 자료일지라도 시기에 따라 이를 분석하는 연구자의 눈이 달라질 것으로 예상했기 때문이다. 즉, 처음 자료를 분석할 때의 연구자의 눈과, 어느 정도 연구가 진행된 이후에 다른 자료들과의 관련 하에서 특정 자료를 분석하는 연구자의 눈이 다르다고 본 것이다. 결과는 연구자의 예상대로 매주 수행한 코딩 결과와 6월 말과 12월 말에 수행한 코딩 결과가 각각 다르게 나타났다. 처음에는 주목하지 않고 넘어간 단어나 구절들이 두 번째 코딩에서는 중요하게 부각되기도 하였고, 반대로 처음에 중요한 것처럼 보였던 구절들이 자료가 쌓여감에 따라 코딩 대상에서 제외되기도 하였다. 그러나 이때의 다름은 분석에서의 일관성과 타당성이 결여되어 나타난 결과가 아니라 자료가 축적되면서 현상을 바라보는 연구자의 눈이 정교해지면서 나타난 '차이'라고 할 수 있었다.

이러한 코딩 결과를 토대로 연구자는 "카테고리 하나 하나를 중심축에 놓고 자료들과 다른 카테고리들을 수렴시켜 검토하는"(조용환, 2008: 53) 중추적 코딩을 실시하였고, 그 과정에서 그동안 산발적으로 존재하고 있던 카테고리 간의 관계를 탐색할 수 있었다. 그리고 이러한 작업은 연구문제를 좀 더 구체화하는 데 많은 도움이 되었다. 연구문제가 구체화되고 명료화된 이후에는 "지금까지 검토한 모든 카테고리들을 하나의 체계 속에 정리하고 그 체계에 따라서 자료들을 일목요연하게 코딩하는"(조용환, 2008: 54) 선택적 코딩을 실시하였다. 연구자는 이러한 작업을 통해, 국가교육과정에 대한 교사의 해석과 실행은

교육과정 총론에서는 '학습영역'과 '학습시간'으로, 교과 교육과정에서는 '학습 내용' '교수·학습 과정'의 측면으로 구분되어 논의될 수 있음을 발견하였다. 선택적 코딩을 통해 자료들의 체계가 잡히자, 이 논문의 구조 역시 이러한 코딩 체계를 반영하는 방식으로 수정되었다.

질적 연구에서 분석이 현상의 구조를 확인하는 작업이라면, 해석은 현상의 의미를 이해하는 작업이다. 그러나 이러한 분석과 해석은 개념상 또는 방법상으로만 구분될 뿐, 실제 연구 맥락에서는 복합적, 순환적, 상호보완적인 방식으로 이루어진다(조용환, 2008: ch. 2). 메를로-퐁티의 설명을 빌려 이를 이해해보면, 우리가 어떤 현상의 구조를 본다고 할 때 그때의 '봄'은 사진기가 풍경을 담아내듯이 백지 상태에서 현상을 '있는 그대로' 받아들이는 것이 아니라 우리의 지평을 토대로 이미 일정한 의미가 부여된 상태로 이루어지는 과정이다(조광제, 2004). 다시 말해, 우리는 일상적으로 "의미가 체화되어 있는 상태로 대상을 지각"한다는 것이다. 이는 결국 연구자가 현상을 분석하는 과정에는 이미 연구자가 '암묵적으로' 이해한 현상의 의미가 반영되어 있음을 의미한다. 그러나 '암묵적'이라는 표현에서 알 수 있듯이, 이때의 이해는 완전한 것이 아니라 불완전한 성격을 갖고 있기 때문에, 연구자는 분석을 통해 현상에 대한 자신의 불완전한 이해를 드러내고, 이를 다른 사람의 이해와 비교해보면서 자신의 이해를 좀 더 나은 것으로 가다듬어 가는 과정을 반복적으로 거치게 된다. 이러한 맥락에서 조용환은 질적 연구의 해석 작업이 열린 '대화'를 통한 "이해의 과정"이라고 말했던 것이다.

이 연구에서도 해석은 분석과 함께 이루어졌다. 연구자는 코딩 과정에서 원자료에 있는 수많은 데이터 중에서 '의미 있는' 일부의 데이터를 추출해내고 이렇게 추출된 데이터들을 다시 '의미 있는' 방식으로 체계화하였는데, 이때 '의미 있는' 것의 주된 기준이 된 것은 바로 연구자가 속한 학문공동체의 논의, 즉 이론이었다. 그러나 이렇게 연구자가 학문공동체의 논의를 활용하여 현상을 분석하고 해석했다고 해서 이 연구가 이론에 맞추어 현상을 바라보는 '형식주의적 관점'(formalistic view)을 취한 것은 아니다. Clandinin과 Connelly(2000: ch. 3)에 의하면, 형식주의는 사물들이 우리의 틀이나 관점이 의미를 부여하는 대로 존재한다고 보는 입장으로, 연구의 출발점 자체가 이론

에 있지 현상이나 경험에 있지 않다. 다시 말해, 이론의 타당성 여부를 검토하기 위해 현상을 보는 것이지, 현상을 이해하기 위해 이론을 활용하는 것이 아니다. 이와 달리, 이 연구에서는 자료의 분석 및 해석 과정에서 이론을 중시하되, 이론을 정당화하기 위한 근거로 현상을 활용하지 않고 현상을 보다 잘 이해하기 위한 방법으로 이론을 활용하였다. 구체적으로, 이 연구에서는 수집된 자료의 구조를 먼저 파악하고 이것이 어떠한 의미가 있는지를 해석하기 위해 적합한 이론을 찾고자 노력하였다. 그 결과 교육과정 설계와 관련된 세 가지 모형이 이 연구의 결과를 해석하는 데 유의미한 틀을 제공해줄 수 있음을 발견하였고, 이를 이론적 배경으로 삼아 다시 자료를 분석 및 해석하는 데 일부 활용하였다. 지금까지 살펴본 바, 이 연구가 진행한 절차를 시기에 따라 정리해보면 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 연구 절차

<table>
<tr><th>연도</th><th>1월</th><th>2월</th><th>3월</th><th>4월</th><th>5월</th><th>6월</th><th>7월</th><th>8월</th><th>9월</th><th>10월</th><th>11월</th><th>12월</th></tr>
<tr><td rowspan="2">2011</td><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="4"></td><td colspan="2"></td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">* 예비조사(단일 사례)<br>-참여관찰, 비구조화된 면담<br>-관찰기록지, 면담기록지 작성<br>-개방적 코딩, 중추적 코딩</td><td colspan="2">선행연구검토<br>연구문제수정<br>참여자 선정</td><td colspan="4">* 본조사(다중 사례)<br>-참여관찰<br>-비구조화/반구조화된 면담<br>-관찰기록지, 면담기록지 작성<br>-개방적 코딩, 중추적 코딩<br>-이론적 배경 검토</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2012</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="6" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="6">-선택적 코딩 실시<br>-연구문제 체계화<br>-추가 자료 수집(심층면담, 현지자료 요청)<br>-분석 및 해석을 위한 이론적 논의 탐색<br>-글쓰기</td></tr>
</table>

# Ⅲ. 이론적 배경

이 연구의 목적은 초등교사가 국가교육과정을 해석하고 실행하는 모습을 통해 국가교육과정이 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 이해하고, 이것이 우리나라의 국가교육과정과 관련하여 어떠한 시사점을 줄 수 있는지를 탐색해 보는 데 있다. 이 장에서는 이러한 논의를 위한 이론적 배경으로, 국가교육과정에서 처방해야 하는 '내용'과 그것의 '성격'에 대한 서로 다른 입장을 각각 검토해본다. 국가교육과정이 담아야 하는 내용과 관련해서는 '목표 모형'(objective model)과 '내용 모형'(content model), '과정 모형'(process model)의 입장을 중심으로 살펴보고, 국가교육과정의 성격에 대해서는 '기준(standard)으로서의 교육과정'과 '지침(guideline)으로서의 교육과정'이라는 개념을 중심으로 살펴본다.

## 1. 세 가지 교육과정 설계 모형

교육과정 설계 모형을 구분하는 방식은 Tyler의 목표 모형에 대한 대안을 무엇으로 보느냐에 따라 조금씩 다르게 나타나는데, 크게 세 가지 흐름으로 볼 수 있다. 첫 번째는 교육과정 설계 모형을 목표 모형과 내용 모형으로 구분하는 방식이고(이홍우 외, 2003), 두 번째는 목표 모형과 과정-탐구 모형으로 구분하는 방식이며(Stenhouse, 1975; McKernan, 2008), 세 번째는 목표 모형과 내용 모형, 연구 모형[5]으로 구분하는 방식이다(조영태, 1995). 이 연구에서는 목표 모형의 대안으로 제시된 내용 모형과 과정 모형이 각각 교육과정 설계와 관련하여 서로 다른 접근을 취한다고 보고, 세 번째 구분법에 따라 교육과정 설계 모형을 '목표 모형' '내용 모형' '과정 모형'으로 구분하는 방식을 취한다. 따라서 이 절에서는 세 가지 모형에서 각각 교육과정 문서에 어떠한 내용을

5) Stenhouse(1975)의 '과정-탐구 모형'(process-inquiry model)은 각 학자마다 강조하는 측면에 따라 '과정 모형' 또는 '연구 모형'으로 불리기도 한다. 조영태(1995)는 이를 '연구 모형'으로 지칭하였으나, 이 연구에서는 국가교육과정 설계 시 중점을 두어야 하는 내용에 주된 관심이 있기 때문에 '과정 모형'으로 지칭한다.

담아야 한다고 주장하는지를 검토해본다.

### 가. 목표 모형

교육과정이 20세기 초반 하나의 학문분야로 정립된 이후, 교육과정 설계를 위한 지배적인 패러다임은 목표 모형이었다. 이는 Bobbitt(1918)에 의해 교육과정을 과학적으로 설계하기 위한 방법으로 제안되었으며, Tyler(1949)에 의해 체계화되었다. 이 접근의 특징은 교수-학습 활동 이전에 기대되는 학생의 행동을 '목표'라는 이름으로 상세히 설정해 놓고, 이러한 행동 목표에 비추어 교육 경험을 선정·조직하며 이후에 행해진 교수-학습 활동을 평가한다는 점이다(소경희, 2012). 이 모형에 따르면 설정된 목표에 따라 교육 경험이 선정 및 조직되고, 평가하는 과정에서도 사전에 설정된 목표의 도달 여부가 중시되기 때문에, 학습의 결과 학습자가 무슨 내용을 어떻게 할 수 있어야 하는지를 상세하게 제시하는 것이야말로 교육과정 설계의 핵심이 된다.

이 모형에 따르면, 교육과정의 핵심은 학습의 최종적인 단계에서 학습자가 성취해야 할 행동을 '목표'의 형태로 가능한 상세하고 구체적으로 제시하는 데 있기 때문에, 국가교육과정은 학습의 결과 학생들이 도달해야 하는 행동을 측정 가능한 행동 목록의 형태로 제시해야 한다고 본다. 각 교실에서 도달해야 할 교육의 결과를 명료하게 설정하고 모든 학생들이 이에 도달할 수 있도록 지원하는 것이야말로 국가교육과정의 역할이라는 것이다. 이때 국가교육과정에서 처방하는 목표들은 교실에서 이루어지는 교육 활동의 종착점, 혹은 도달점으로서의 역할을 수행할 것으로 기대되며, 이러한 점에서 목표 모형은 '결과 중심 모형'(outcome-based model)으로 불리기도 한다.

목표 모형이 갖는 의의가 있다면, 그것은 교육과정을 객관적인 진술과 측정이 가능하도록 체계화함으로써 교육의 성과에 관한 객관적 비교를 가능하게 했다는 점이다(최성욱, 1995). 수업을 통해 도달해야 하는 목표가 측정 가능한 형태로 교육과정에 명료하게 제시되어 있기 때문에 이에 얼마나 도달했는지를 평가하고 그 결과를 비교하는 것이 보다 용이해진 것이다. 따라서 목표 모형을 중심으로 설계된 교육과정은 책무성을 측정하기 위한 체계적인 평가 체제

를 구축하는 데 적합한 것으로 여겨지기도 한다(Luke, A. et al., 2008).

그러나 목표 모형은 교수-학습 활동이 일어나기 전에 특정 목표를 외재적으로 구체화해놓고, 모든 교수-학습 활동을 이러한 목표를 달성하기 위한 과정으로 보기 때문에, 교육을 외재적 가치의 실현을 위한 도구적·수단적 활동으로 전락시킬 수 있다는 문제가 있다(소경희, 2012). 즉 목표 모형은 교육과정에서 설정해놓은 종착점에 다다르기만 한다면 그 과정이 어떠하든 성공적인 학습이 이루어졌다고 보기 때문에, 교육의 내재적 가치를 무시한다는 점에서 근본적인 한계가 있다고 지적된다(Stenhouse, 1975). 또한 목표 모형은 교육의 목표를 측정 가능한 행동 중심으로 진술하고 이에 근거하여 교육의 과정을 평가하도록 함으로써, 표면적 행동만으로는 환원될 수 없는 교육의 내면적 과정을 도외시한다는 점에서 한계가 있다고 할 수 있다.

### 나. 내용 모형

내용 모형은 목표 모형에서 교육을 외재적 가치의 실현을 위한 도구적·수단적 활동으로 보는 것에 반대하여 그 대안으로 제시된 것으로, 외국에서는 Bloom, Hirsch, Ravitch 등의 신보수주의 전통에(A. Luke & K. Weir & A. Woods, 2008), 우리나라에서는 이홍우(1992)의 논의에 기반을 두고 있다. 학생의 성취결과로서 '행동'을 강조한 목표 모형과는 달리, 내용 모형에서는 인류의 문화적 정수(精髓)로서의 가치를 가진 '교과 내용'을 강조한다. 이들은 사전에 결정된 목표에 의해서 교육의 내용이 수단적인 가치를 부여받는 것이 아니라, 오히려 내용의 가치와 성격, 그 논리적 구조에 따라 가르치는 목적이 해석되고 방법이 결정되어야 한다고 본다(강현석, 1999).

따라서 이 관점에서는 목표 모형에서 충분히 다루어지지 않은 교과 내용을 상세화하는 데 많은 관심을 둔다. 그러나 이때 내용을 상세화한다는 것은 곧 목표 모형에서 행동을 세분화한 것처럼 내용을 각각의 구성요소로 환원시키는 것을 의미하지는 않는다. 내용 모형에서 교과 내용은 단편적인 사실이나 주제의 나열이라기보다는 각 학문에 내재하는 사고 양식(mode of thought)(Bruner, 1973) 또는 지식의 형식(forms of knowledge)(Hirst & Peters, 1970)을

명제화한 것이기 때문이다. 교육 내용을 상세화한다는 것은 결국 이러한 지식이 가지는 고유한 의미를 최대한 드러내는 방향으로 교육 내용을 선정하고 진술하는 것을 의미한다. 이러한 관점에서 볼 때, 국가교육과정의 역할은 각 학문의 고유한 '지식의 구조' 내지는 '지식의 형식'을 잘 구현하는 방향으로 교육 내용을 구체화하여 제시하는 것에 있다. 이 경우에 교육과정은 '인류의 문화적 전통의 정수'로서 학습자가 입문해야 할 대상으로 간주된다.

내용 모형은 교육과정의 초점을 '측정 가능한 행동 목표'에서 '내재적인 가치를 지닌 지식'으로 전환하고 지식의 내면화를 강조함으로써, 목표 모형에서 간과하였던 교육의 내면적 과정을 중시하였다는 점에서 의의가 있다. 인간이 지식을 내면화한 결과는 목표 모형에서 가정하는 것처럼 반드시 측정 가능한 행동으로 표출되는 것은 아니기 때문에, 학습의 결과로서 나타날 행동 목표를 사전에 구체적으로 설정하는 것 자체가 교육적으로 바람직하지 않다는 사실을 드러낸 것이다. 또한 내용 모형은 학문이 가진 고유한 구조와의 관련 속에서 지식의 내재적인 가치에 주목했다는 점에서, 목표 모형이 가진 한계, 즉 지식을 내용요소로 파편화시키고 외재적 목적을 위한 수단으로 활용하는 것으로부터 벗어났다고 할 수 있다.

그러나 내용 모형은 인간이 가진 다양성과 발달 단계를 막론하고 동일하게 학습해야 하는 공통된 교육 내용이 있고 이것이 곧 학문의 구조라고 가정한다는 점에서 여전히 비판의 여지가 있다. 학문이 발전하면서 얻은 중요한 결론 중 하나는 거기서 생산되는 지식을 불변의 진리로 확정지을 수 없다는 사실임에도 불구하고, 내용 모형에서는 이를 객관적으로 이미 주어져 있는 진리로 상정하고 있기 때문이다. 이러한 점에서 내용 모형은 학문 세계에서 생산된 지식이 임시적이고 잠정적인 성격을 지닌다는 사실을 간과함으로써 여전히 한계를 가지고 있다고 지적된다(이현욱, 2003).

이와 함께, 내용 모형은 여전히 교육의 목적을 '그 자체로 가치 있는 지식의 습득'에 둠으로써 교육의 내용을 학문으로 환원하고, 교육을 학문을 위한 수단으로 삼고 있다는 점에서 비판을 받기도 한다(이현욱, 2003). 이들이 말하는 교육의 내재적인 가치란 엄밀히 말해 교육의 과정 자체에 내재하는 가치가 아니라 교육을 통해 다루어지는 지식에서 파생된 가치이기 때문이다. 이 경우에

교육의 목적은 결국 미리 정해져 존재하는 지식을 획득하는 것에 있기 때문에 여전히 교육의 종착점은 정해져있으며, 그 결과 학습자와 교사가 교실에서 경험하는 삶은 특정한 방향으로 통제되는 경향이 있다(소경희, 2012). 따라서 내용 모형은 교육을 지식의 획득 과정으로 환원시킴으로써, 여전히 교육을 학문을 위한 수단적인 과정으로 간주한다는 점에서 여전히 한계가 있는 것으로 보인다.

### 다. 과정 모형

과정 모형은 목표 모형에 대한 대안으로 Stenhouse(1975)에 의해 처음 소개되었고, 그의 영향을 받은 McKernan(2008)에 의해 최근 다시 확장되고 있다. 과정 모형에서는 학습의 결과 학생들이 도달해야 하는 종착점을 사전에 설정해놓는 것을 반대하는데, 왜냐하면 사전에 예측한 결과대로 학습자가 도달하는 것보다 오히려 수업을 통해 교수자가 차마 예측하지 못한 결과로 나아가는 것이 더 교육적이라고 보기 때문이다(Stenhouse, 1975). 이 모형에 따르면, 교육의 목적은 정해진 목적지에 도착하는 데 있는 것이 아니라 교수·학습 과정 자체에 내재해 있다. 따라서 교육의 결과 학생들이 비록 일정한 도달점에 다다르지 못했을지라도, 가르치고 배우는 과정 자체를 통해 이미 교육이 이루어져야 한다고 주장한다.

그러나 이때 가르치고 배우는 과정이 어떠하든 모두 다 교육이라고 부를 수 있는 것은 아니다. 이들이 보기에 어떠한 활동이 교육의 과정이 되기 위해서는 이를 '교육답게' 하는 모종의 기준이나 가치가 마련될 필요가 있다. 따라서 교육과정 설계의 진정한 관심사가 되어야 할 것은 특정한 외재적 목표가 아니라 교수·학습 과정 그 자체이며, 교육과정 설계의 출발점 또한 목표의 상세화 대신, 교수·학습 과정이 따라야 할 기준과 가치, 즉 '절차의 원리'(principles of procedure)를 드러내는 것에 있다. 여기서 '절차의 원리'란 단순히 교수 방법이나 전략을 뜻하는 것이 아니라, 교수·학습 과정에 기저하고 그 과정을 지배하는 핵심 가치들로서, 교사가 가르칠 때 따라야 하는 기준이라고 할 수 있다(McKernan, 2008, 소경희, 2012). 이에 따르면 교육과정의 역할은 바로 이러한

교수·학습 과정에서 따라야 할 '절차의 원리'를 구체화하는 데 있기 때문에, 국가교육과정은 수업의 결과 학생들이 도달해야 하는 목표나 교과 내용을 상세하게 처방하는 대신 교수·학습 과정에서 교사가 따라야 하는 가치와 원리가 무엇인지를 드러내는 데 주된 초점을 두어야 한다.

그러나 이때 국가교육과정에서 제시하는 절차의 원리는 모든 교사들이 따라야 하는 의무적인 성격이라기보다는, 교수·학습 과정을 위한 하나의 제안(proposal) 혹은 가설로서의 성격을 지닌다. 따라서 교사는 하나의 제안 혹은 가설로서의 교육과정을 검증하는 연구자의 역할을 수행할 것으로 기대되며, 교실은 제안된 교육과정을 검증하는 실험실에 비유된다(Stenhouse, 1997; McKernan, 2008). 말하자면 국가교육과정을 통해 절차의 원리가 제시되더라도 이는 충실히 실행해야 하는 대상이 아니라 교사에 의해 적극적으로 검증되어야 하는 대상인 것이다.

과정 모형에서는 교육의 결과를 사전에 예측할 수 없다고 보기 때문에 학습자가 도달해야 할 목표나 내용을 국가교육과정을 통해 제시할 필요가 없다고 본다. 따라서 과정 모형에서는 수업 장면에서 구체적으로 다루어지는 지식 내용을 선정하고 조직하는 일은 국가의 역할이 아니라 지역 또는 학교교사들의 임무로 본다(소경희, 2012: 70). 국가교육과정에서는 교육의 과정에서 따라야 하는 '절차적 원리'를 제시하면, 지역교육청이나 학교에서 교실의 맥락을 고려하여 이를 가장 잘 구현할 수 있는 구체적인 내용을 선정하도록 해야 한다는 것이다. 이러한 점에서 과정 모형은 교수·학습 과정에서 중요하게 다루어져야 할 교과 내용에 정당한 관심을 쏟지 못한다는 비판을 받기도 한다(조영태, 1995). 문화적 전통으로서의 지식을 '마스터의 대상'이 아닌 '사고의 재료'로 활용하게 되면 결과적으로 지식을 제대로 습득하는 데 실패하게 될 가능성이 많다는 점에서 문제가 될 수 있다는 것이다.

## 2. 국가교육과정의 성격

국가교육과정을 설계할 때에는 '무엇에 중심을 두어야 하는가' 뿐만 아니라,

이를 '어떠한 성격으로 제시할 것인가'도 함께 고민할 필요가 있다. 가령, 교과 내용을 중심으로 교육과정을 설계한다고 해도 이를 모든 교사들이 따라야 하는 의무적인 성격으로 제시하느냐 아니면 참고할 만한 성격으로 제시하느냐에 따라 그것이 교사에게 주는 의미가 달라지기 때문이다. 앞에서 살펴 본 세 가지 모형이 교육과정의 내용, 즉 교육과정을 설계할 때 무엇에 중심을 두어야 하는가에 대한 서로 다른 주장을 제시한다면, 이 절에서 살펴볼 '기준'과 '지침'이라는 개념은 교육과정의 성격이 어떠해야 하는가에 대한 서로 다른 입장을 제시해준다. 따라서 이 절에서는 국가교육과정이 '기준'으로 제시되는 것과 '지침'으로 제시되는 것이 어떻게 다른지를 파악해보고자 한다.

두 개념을 살펴보기에 앞서 한 가지 염두에 두어야 할 것은 국가교육과정의 성격을 '기준'과 '지침'으로 구분하는 것이 교육과정 분야에서 일반적으로 사용하는 구분이 아니라는 점이다. 그동안 국내 교육과정 분야에서 '기준'과 '지침'이라는 용어는 크게 세 가지 방식으로 사용되어 왔다. 첫 번째는 기준과 지침이라는 용어를 구분하지 않고 혼용하는 방식으로, 대다수의 연구가 이에 해당한다고 할 수 있다. 이는 무엇보다 우리나라 국가교육과정 문서에서 이 두 용어를 구분하지 않고 혼용하기 때문인 것으로 보인다. 두 번째는 기준과 지침을 구분하되 이를 고유명사의 성격으로 보는 방식으로(이병호, 2009; 홍후조, 2006), 여기에서 기준은 곧 국가교육과정에 포함된 모든 규정을 일컫고, 지침은 국가교육과정을 바탕으로 작성한 '시·도 교육청 교육과정 편성·운영 지침'을 일컫는 개념으로 간주된다. 세 번째는 기준과 지침을 서로 다른 성격을 가진 것으로 구분하는 방식으로(임현정 외, 2011), 기준은 교사가 반드시 따라야 하는 법적인 구속력이 있는 규정인 반면, 지침은 기준에 도달하기 위해 필요한 것들을 제안하는 일종의 '안내'의 성격을 가진 규정을 의미한다. 이 연구에서는 기준과 지침을 서로 다른 성격을 가진 개념으로 구분할 필요가 있다고 보고, 세 번째 입장에 근거하여 논의를 전개한다.

### 가. '기준'으로서의 국가교육과정

우리말 '기준'과 유사하게 쓰이는 영어 단어인 'standard'의 의미를 Collins

Cobuild 사전(2009)에서 찾아보면 다음과 같은 의미를 가진다고 나온다.

① a level of quality or achievement, especially a level that is thought to be acceptable. (받아들여질만 하다고 여겨지는 질 또는 성취의 수준)
② something that you use in order to judge the quality of something else (어떤 것의 질을 판단하기 위해 사용하는 것)

먼저 ①번에서 말하는 기준은 수용할만한 것(acceptable)과 수용할만하지 않은 것(unacceptable)을 결정하는 '경계'의 의미에 가깝다고 할 수 있다. 이에 따르면 기준을 충족시키는 것은 곧 수용할만한 것이고, 기준에 충족되지 않은 것은 수용할만하지 않은 것으로 규정된다. 한편, ②번에서 말하는 기준은 어떤 것의 질을 판단하는 데 활용되는 중립적인 성격의 '준거'에 가깝다. 예를 들어, 어떤 물건에 대하여 내구성이나 예술성, 편의성 등의 다양한 준거를 바탕으로 그 물건의 질을 평가하는 경우, 내구성, 예술성, 편의성 등의 준거가 바로 기준이 되는 것이다.

국가교육과정의 규정들이 '기준'의 성격을 가져야 한다고 보는 입장에는 바로 ①번에서 말하는 기준의 의미가 전제되어 있다. 즉 국가교육과정의 규정은 단순히 교실 수업의 질을 판단하는 중립적인 척도로 제시되기보다는, 주로 교실에서 준수되어야 하는 '최소한의 조건'으로 제시되어야 한다는 것이다. Stenhouse(1975)의 비유를 통해 이를 이해해보면, 높이뛰기를 할 때 목표점이 미리 설정되어 있고 이 목표점의 높이 이상으로 뛸 경우에만 성공한 것으로 간주되는 것처럼, 국가교육과정의 기준 역시 모든 학교가 반드시 충족시켜야 하는 최소한의 조건으로 제시되는 것이다. 이러한 이유에서 국가교육과정의 규정들은 주로 "최소 필수 기준"이라는 명칭으로 불리기도 한다. 따라서 국가교육과정의 규정이 "최소 필수 기준"으로 제시된다고 할 때 이는 곧 이것이 전국의 모든 교실에서 '반드시' 따라야 하는 의무적인 사항이라는 것을 의미한다. 예컨대, 우리나라 국가교육과정에서는 영역별로 '연간 수업 시수'를 제시하는데, 전국에 있는 모든 학교에서는 어떠한 상황에서든 반드시 '연간 수업 시수' 이상으로 수업시수를 편성하여 운영할 것으로 요구된다.

그런데 이때 말하는 '기준'이 곧 제7차 교육과정 이후로 우리나라에서 주목

하기 시작한 '성취기준'과 동일한 의미를 가지는 것은 아니다. 대표적으로 Luke et al.(2008)의 연구에서는 기준을 "교과에서 학생들이 보여주어야 할 수행 수준을 진술한 것"으로 정의함으로써 성취기준과 동일한 의미로 사용하고 있는데, 이는 1980년대부터 미국에서 일어났던 '기준 중심 교육 개혁'(standard-based educational reform)이 '성취 기준'(achievement standard)을 중심으로 이루어졌기 때문인 것으로 보인다(강대현, 2010; 윤현진 외, 2008). 그러나 앞에서 살펴보았듯이, 엄밀히 말해 기준은 성취기준에 한정된다기보다는 교과 내용에 대한 것일 수도 있고, 교수·학습 과정에서 따라야 할 절차적 원리도 될 수 있다는 점에서, 모든 기준이 곧 성취기준이 아니라 기준의 한 가지 형태가 성취기준이라고 보는 편이 더 적합하다.

정리하자면, 국가교육과정의 규정이 '기준'의 성격을 가진다는 말은 곧 이것이 모든 학교, 모든 교실에서 준수해야 하는 '최소 필수 조건'으로서의 법적 구속력을 가진다는 것을 의미한다. 따라서 국가교육과정이 '기준'으로 제시될 경우에, 각 학교에서는 '기준'으로 제시되는 국가교육과정의 규정을 반드시 실행해야 하는 의무를 부여받게 된다.

### 나. '지침'으로서의 국가교육과정

국가교육과정의 규정이 '지침'의 성격을 갖는다고 말할 때, 여기서 지침이 무엇을 의미하는지를 분명히 하기 위해서는 이에 해당하는 영어 단어인 'guideline'의 사전적 의미가 무엇인지를 살펴볼 필요가 있다.

① If an organization issues guidelines on something, it issues official advice about how to do it. (어떤 것을 하는 방법에 대한 공식적인 조언을 담은, 기관에서 발행한 간행물)

② A guideline is something that can be used to help you plan your actions or to form an opinion about something (행동을 계획하는 것을 돕거나 어떤 것에 대한 의견을 형성하는 데 활용될 수 있는 것)

‘guideline’의 첫 번째 의미는 특정한 것을 수행하는 방법을 알려주기 위해 기관에서 발행하는 공식적인 간행물을 지칭하는 것으로, 예를 들어 우리나라의 ‘시·도 교육청 교육과정·편성 운영 지침’이 이에 해당한다. 한편, ‘guideline’의 두 번째 의미는 계획을 세우거나 의견을 형성하는 것을 돕는 데 활용되는 것으로 일종의 ‘안내’의 성격이 강하다. 국가교육과정의 규정이 ‘지침’으로 제시되어야 한다고 말할 때, 이때의 지침은 두 번째 의미, 즉 교사의 수업 활동을 안내하는 것으로서의 개념을 지칭한다.

국가교육과정이 ‘기준’으로서 제시될 경우, 이는 모든 학교에서 의무적으로 따라야 할 법적인 구속력을 갖는 반면에, ‘지침’으로 제시될 경우에는 학교에서 참고할 만한 ‘하나의 제안’으로서의 성격을 지니게 된다. 따라서 학교의 입장에서 볼 때, 아무리 국가교육과정 문서로 제시되더라도, 이는 의무적으로 이행해야 할 대상이라기보다는 참고할 만한 ‘자원’(resource)으로 간주된다. 예컨대, 캠브리지 보고서에서는 영국의 초등학교 교육과정에서 교과 내용의 70%를 국가에서 처방하고 30%를 지역과 학교에서 선정하도록 하고 있는데 이때 국가에서 처방하는 70%의 교과 내용을 ‘비법령적’(non- statutory)인 성격으로 제시함으로써, 국가교육과정에서 처방하는 규정 자체가 강제적인 것이 아니라 ‘하나의 제안’으로 작용할 수 있도록 하고 있다.

뿐만 아니라, Stenhouse(1975)와 McKernan(2008)이 제안하는 ‘과정 모형’에서도 국가교육과정의 규정이 ‘지침’의 성격을 가질 것을 전제하고 있다. 물론 이들은 지침이라는 용어를 사용하고 있지는 않지만, 이들이 교수·학습 과정에서 따라야 하는 ‘절차적 원리’를 하나의 ‘가설’로서 제시하고 이를 검증하는 책임을 교사에게 부여한 것 이면에는, 무엇보다 국가교육과정을 잠정적인 성격으로 파악하는 관점이 전제되어 있다. Ben-Peretz(1990)가 ‘교육과정 잠재성’(curriculum potential)이라는 개념을 통해 국가교육과정이 교사들이 수업을 창의적으로 설계할 수 있도록 하는 ‘자극제’(stimuli)가 되어야 한다고 주장한 것에서나, 김봉석(2007)이 교육과정이 교사와 학생에 의해 재해석되고 재구성되어야 하는 ‘열린 텍스트’로 재규정될 필요가 있다고 주장한 것 이면에도, 바로 국가교육과정이 지침의 성격을 가져야 한다는 이러한 입장이 전제되어 있다고 할 수 있다.

# Ⅳ. 교육과정 총론에 대한 초등교사의 해석과 실행

교육과정 총론은 학교교육이 추구해야 할 기본 방향을 제시하고 지역 및 학교에서 교육과정을 편성·운영하는데 필요한 지침을 제공하기 위해 국가수준에서 작성한 문서이다. 교육과정 총론을 통해 국가에서 기대하는 바는 단위 학교 및 교사들이 교육활동을 계획하고 운영해가는 데 있어서 이 문서가 실질적으로 활용되는 것에 있다. 이러한 기대를 바탕으로 2007년에 개정된 교육과정 총론에서는, 교육과정 구성의 방향(Ⅰ장)과 학교 급별 교육 목표(Ⅱ장), 교육과정 편제와 시간배당(Ⅲ장), 교육과정의 편성·운영 지침(Ⅳ장)을 제시하고 있다.

그러나 세 명의 교사들과의 인터뷰 및 참여관찰 결과, 연구자는 총론의 기대와는 달리, 교실수준에서는 총론의 일부 내용만이 실질적인 영향력을 행사하고 있음을 알게 되었다. 그것은 바로 Ⅲ장 <편제와 시간(단위) 배당 기준>에 제시되어 있는 편제표로, 이 편제표는 '학습영역을 선정'하고 '학습시간을 분배'하는 측면에서 교사에게 모종의 영향력을 행사하고 있었다. 따라서 이 장에서는 편제표가 제시하는 '학습영역 기준'과 '학습시간 기준'을 중심으로 총론이 초등학교 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 살펴보고자 한다.

우선, 2007 개정 교육과정 총론의 편제표에서 초등학교와 관련된 부분만을 발췌하여 제시하면 아래와 같다.

<표 Ⅳ-1> 초등학교 시간(단위) 배당 기준

<table>
<tr><th colspan="2">학교 / 학년 / 구분</th><th colspan="6">초등학교</th></tr>
<tr><th colspan="2"></th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th></tr>
<tr><td rowspan="10">교과</td><td>국 어</td><td colspan="2" rowspan="10">국 어<br>210 238<br>수 학<br>120 136<br>바른 생활<br>60 68<br>슬기로운 생활<br>90 102<br>즐거운 생활<br>180 204<br>우리들은 1학년<br>80 ·</td><td>238</td><td>204</td><td>204</td><td>204</td></tr>
<tr><td>도 덕</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td></tr>
<tr><td>사 회</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td></tr>
<tr><td>수 학</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td></tr>
<tr><td>과 학</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td></tr>
<tr><td>실 과</td><td>·</td><td>·</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td>체 육</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td></tr>
<tr><td>음 악</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td>미 술</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td>외국어<br>(영어)</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td colspan="2">재량 활동</td><td>60</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td colspan="2">특별 활동</td><td>30</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td colspan="2">연간 총 수업 시간 수</td><td>830</td><td>850</td><td>952</td><td>952</td><td>1,054</td><td>1,054</td></tr>
</table>

① 이 표의 국민 공통 기본 교육 기간에 제시된 시간 수는 34주를 기준으로 한 연간 최소 수업 시간 수이다. 단, 3~6학년의 연간 총 수업 시간 수는 주5일 수업에 따라 감축된 시간 수이므로 학교에서는 교과 수업 시간 수 중 연간 34시간의 범위 내에서 감축하여 운영한다.

② 1학년의 교과, 재량 활동, 특별 활동에 배당된 시간 수는 30주를 기준으로 한 것이며, '우리들은 1학년'에 배당된 시간 수는 3월 한 달 동안의 수업 시간 수를 제시한 것이다.

③ 1시간의 수업은 초등학교 40분, 중학교 45분, 고등학교 50분을 원칙으로 한다. 다만, 기후, 계절, 학생의 발달 정도, 학습 내용의 성격 등을 고려하여 실정에 알맞도록 조절할 수 있다.

그런데 교육과정 총론의 역할을 교사의 관점에서 파악할 때 한 가지 주의해야 할 것은 교사들이 교육과정 총론 문서를 직접 보지 않는다는 점이다. 교육과정 총론의 편제표는 학습영역을 선정하고 학습시간을 분배하는 방식으로 교실에 영향력을 행사하고 있었지만, 이때 교사들이 경험하는 교육과정 총론의 영향력은 이들이 직접 총론 문서를 통해 확인한 것이 아니라, 다른 매개를 통해 간접적으로 전달된 것이었다. 문제는 이 과정에서 교육과정 총론이 애초의 의도와는 조금 다르게 교사들에게 전달되고 있다는 사실이었다. 말하자면, 교사에게 전달되는 편제표의 내용이 엄밀히 말해 총론 문서에서 제시하는 것과 같지 않다는 것이다. 이러한 사실은 교육과정 총론에 대한 초등교사의 해석과 실행을 살펴보기 위해서는, 이에 앞서 교육과정 총론에서 의도한 것이 무엇이

며 이것이 교사에게 전달되는 과정에서 어떠한 일이 발생하는지를 먼저 면밀히 살펴볼 필요가 있음을 보여준다. 즉 교사들이 교육과정 총론을 해석하고 실행할 때, 그것이 정말 총론에서 의도한 것인지, 아니면 전달되는 과정에서 모종의 변형 또는 왜곡이 발생한 것인지를 분석해 볼 필요가 있다. 따라서 이 장에서는 교육과정 총론에 대한 교사의 해석과 실행을 학습영역과 학습시간의 측면에서 살펴보되, 이것이 각각 총론 문서에서는 어떠한 의도로 제시되고 있으며, 교사에게 전달되는 과정은 어떤지를 먼저 살펴보고, 그 결과 이렇게 전달된 총론이 교사들에게 어떻게 해석되고 실행되는지를 파악해본다.

## 1. 학습영역에 대한 총론의 의도와 초등교사의 해석과 실행

인간의 삶에서 가르치고 배울만한 가치가 있는 영역들은 무수히 많이 존재한다. 그러나 교사들은 교실의 시간표를 편성하고 운영하는 데 있어 모든 학습영역을 활용하지 않고 특정한 몇 개의 학습영역만을 활용하는데, 이때 기준이 되는 것이 바로 교육과정 총론의 편제표였다.

### 가. 교실의 학습영역에 대한 교육과정 총론의 의도

우리나라 초등학교 교실에서 교사들이 어떠한 영역을 가르쳐야 하는가와 관련하여 2007 개정 교육과정 총론은 아래와 같이 규정하고 있다.

나. 국민 공통 기본 교육과정은 교과, 재량 활동, 특별 활동으로 편성한다.【표 1】[6)]

⑴ **교과**는 국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 실과(기술가정), 체육, 음악, 미술, 외국어(영어)로 한다. 다만, 초등학교 1, 2학년의 교과는 국어, 수학, 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 및 우리들은 1학년으로 한다.

⑵ 재량 활동은 교과 재량 활동과 창의적 재량 활동으로 한다.

⑶ 특별 활동은 자치 활동, 적응 활동, 계발 활동, 봉사 활동, 행사 활동으로 한다.

6) 여기에서【표 1】은 편제표를 지칭한다.

이 규정에 의하면, 교육과정 총론은 학교에서 가르쳐야 하는 학습영역을 교과와 재량 활동, 특별 활동으로 구분하고, 각 학습영역을 다시 세분화하여 10개의 교과 영역과 창의적 재량 활동[7], 그리고 5개 특별 활동 영역을 학생들에게 제공하도록 하고 있다. 이러한 구분을 통해, 교육과정 총론은 두 가지 측면에서 교실의 학습영역을 구획하고자 한다.

첫 번째로, 교육과정 총론은 학교에서 가르치고 배울만한 가치가 있는 학습영역을 선정한다. 교사들은 어떠한 영역을 가르쳐야 할지 임의로 정해서는 안되고 교육과정 총론에서 선정한 학습영역들을 반드시 가르쳐야 한다. 그런데 다른 영역과는 달리 '창의적 재량 활동' 영역은 "학교의 독특한 교육적 필요, 학생의 요구 등에 따른 범교과 학습과 자기 주도적 학습을 위한 것"(교육과학기술부, 2007a)이기 때문에, 학습 영역을 선택할 수 있는 권한이 단위 학교에 위임되어 있다. 그러나 학교에서 재량활동을 편성하고 운영하는 데 있어 교육과정 총론에서는 완전한 빈 공간을 제공하고 있지는 않다. 총론의 <교육과정의 편성·운영 지침>에서 재량활동의 영역별 이수 시간(단위) 수는 "시·도 교육청의 지침에 따라" 편성해야 한다고 규정함에 따라 시·도 교육청이 어떠한 지침을 제시하느냐에 따라 학교에서 재량활동을 선정할 수 있는 범위도 달라지기 때문이다. 따라서 재량활동은 다른 두 영역과 달리 학교의 실정에 따라 학습영역을 선택할 수 있는 권한이 허용되고 있기는 하나, 어느 정도 제약이 존재한다는 점에서 완전한 선택이라고 보기는 어렵다.

두 번째로, 교육과정 총론은 학습영역을 선정할 뿐만 아니라, 선정된 각 영역들 간의 관계를 제시한다. 총론의 편제표만 보면, 교과와 특별활동, 재량활동은 엄격히 구분되어 있으며, 교과에 속한 10개 영역이나 특별활동 내의 5개 영역들 간의 경계도 조정 불가능한 것처럼 보인다. 그러나 <교육과정의 편성·운영 지침>을 보면, "교과의 특성과 재량활동, 특별활동의 내용에 따라서는 시간

---

7) 2007 개정 교육과정 총론에 의하면, 재량 활동은 교과 재량활동과 창의적 재량활동으로 구분된다. 교과 재량 활동은 "중등학교의 선택 과목 학습과 국민 공통 기본 교과의 심화 · 보충 학습을 위한 것이며, 창의적 체험 활동은 학교의 독특한 교육적 필요, 학생의 요구 등에 따른 범교과 학습과 자기주도적 학습을 위한 것이다". 그러나 기본 지침 가항의 (3)번 (가)에 의하면 "초등학교의 재량 활동은 창의적 재량 활동으로 운영한다"고 규정하고 있어, 초등의 경우 재량활동은 창의적 재량 활동의 한 가지 영역으로 구성된다. 따라서 이 글에서는 '재량활동'과 '창의적 재량활동'을 구분하지 않고 사용하고 있다.

을 통합하여 연속적으로 운영"할 수 있으며, 특별 활동의 하위 학습영역들도 학교의 실정에 따라 "다양한 방식으로 시간 운영을 통합하거나 분할하여 융통성 있게" 운영 가능하다고 설명하고 있어(교육과학기술부, 2007a), 각 학습영역 간의 경계들은 융통적인 성격을 가진다고 할 수 있다. 편제표 상에서는 각 영역들이 구분되어 제시되고 있으나 이는 설계 상의 구분일 뿐, 교실 수업에서는 공통된 주제를 중심으로 여러 교과를 통합적으로 운영할 수도 있고, 보다 넓게는 교과와 특별활동, 재량활동을 통합하여 다양한 활동을 하는 데 운영할 수도 있다는 것이다.

정리해보면, 교육과정 총론은 10개의 교과와 5개의 특별 활동, 재량 활동을 교실에서 가르치고 배워야 하는 학습영역으로 선정하고, 재량활동은 시·도 교육청의 지침을 바탕으로 단위 학교에서 선택하도록 부분적으로 권한을 위임하고 있다. 그리고 학습영역들 간의 경계는 통합 및 분할이 가능한 유동적인 성격으로 설정함으로써, 이를 운영하는 과정에서 현장의 여건에 따라 융통성 있게 조정할 수 있도록 허용하고 있다.

## 나. 교육과정 총론의 의도가 교사에게 전달되는 과정

교육과정 총론에서는 재량활동을 제외한 나머지 학습영역을 모두 선정하고 이를 학교에서 반드시 가르칠 것을 강제하고 있지만, 이를 운영하는 방식에 있어서는 융통성을 부여하고 있다. 즉 '재량활동의 선택권'과 총론에서 지정한 학습영역들의 '운영 방식 선택권'만을 단위 학교에 허용한 것이다. 그러나 이 연구에서 만난 세 명의 교사들은 총론에서 단위 학교에 위임한 일부의 권한조차 충분히 누리지 못하고 있었다. 먼저, 교사들은 재량활동을 선택할 수 있는 권한이 자신들에게 거의 없다고 말했다.

> 재량 같은 경우에는 교사가 재량껏 하라고 하는데 교사가 재량껏 할 수 있는 시간이 못 되구요, 뭐 보건이니 컴퓨터니 이런 것들이 다 정해져서 잡아먹어요. ... 재량 한 시간은 아예 컴퓨터로 못 박아져 있구요, 한 시간은 또 보건 수업이 의무화되서 보건 선생님이 수업을 해야 된대요. 그래서 **아예 재량은 저한테 없어요.** (이지현)

교사마다 재량활동을 “재량껏 사용할 수 있는” 정도는 조금씩 다르게 나타나긴 하지만, 공통적으로 이들이 실질적으로 선택할 수 있는 여지는 그리 많지 않았다. 왜냐하면 정부에서 재량 활동 시간에 정보생활교육과 보건교육을 반드시 이수하도록 요구할 뿐만 아니라, 각종 공문을 통해 환경 교육, 학교폭력 예방 교육, 세계시민교육 등의 각종 교육 및 행사들을 실시할 것을 요구하기 때문이다. 김명철(2007)과 최석민(2010)의 연구에서 지적된 것처럼, 재량활동이 학교나 교사의 재량이기보다는 국가시책에 의해 요구되는 정책을 끼워 넣는 활동이 되고 있었던 것이다. 애초에 교육과정 총론의 의도는 재량활동을 통해 학교에서 학습영역을 선정할 수 있는 자율권을 주고자 한 것이었으나, 각종 정부 부처들과 시·도 및 지역교육청에서 공문을 통해 각종 교육들을 실시할 것을 요구하면서 결과적으로 학교에서 선택할 수 있는 여지가 줄어들고 있었던 것이다.

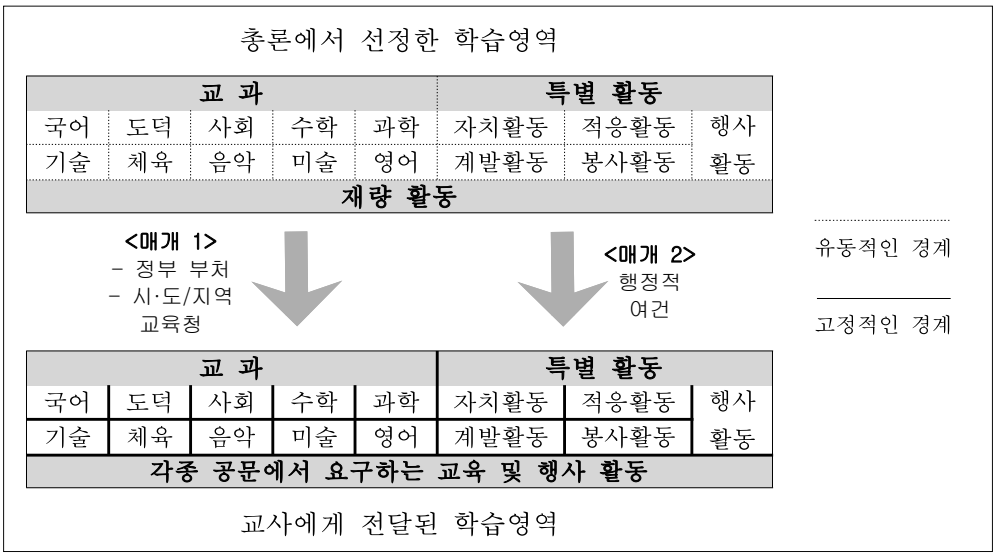
한편, 학습영역의 운영 방식과 관련하여, 교사들은 국가교육과정 상에는 각각의 학습영역들이 구분되어 제시되고 있으나 이를 운영할 때에는 다양한 방식으로 조정 가능하다는 사실을 알고 있었다. 그리고 일부 교사는 공통된 주제를 중심으로 관련 교과들을 통합하여 운영하는 프로젝트 방식의 수업을 선호하기도 하였다. 그러나 학습영역들 간에 통합·분할이 가능하다는 것도 알고, 이에 대한 필요성도 일부 느끼고 있었음에도 불구하고, 교사들은 학년 초에 각 교실의 시간표를 편성하는 과정에서 학습영역을 ‘재구조화’하기보다는 편제표에 제시된 학습영역의 순서만 ‘재배열’하는 방식을 취하고 있었다.

교사들이 이러한 모습을 보이는 것은 학교의 행정 일정 상 담임발표는 이르면 개학 15일 전, 늦으면 개학 3일전에 이루어지기 때문에 실질적으로 새 학년의 교육과정을 설계할 수 있는 시간적 여유가 없다는 상황에 기인한다. 아무리 빨라도 2월 중순 이후에야 교원수급 및 인사이동이 확정되기 때문에 짧으면 3일, 길면 15일 안에 학습영역 자체를 재구조화해야 하는 상황이기 때문이다. 학습영역을 재구조화한다는 것은 수업의 틀 자체가 이전과는 달라질 것을 요구하는데, 교사가 짧은 시간 동안에 이러한 일을 해내는 것은 현실적으로 어려운 일이다. 이들에게 주어진 시간은 수업의 틀을 재구조화하기는커녕, 한 해 동안 가르칠 내용을 살펴보는 것만으로도 그리 넉넉하지 않은 시간이기 때

문이다. 이러한 상황은 학기가 시작되면 더욱 심해지는데, 학기 중에 교사들은 각종 “업무 폭탄”으로 인해 “각자 맡은 업무를 처리하느라 바빠” 매일의 수업을 준비하기에도 벅찬 상황이라고 말했다. 이로 인해 교사들이 함께 모여서 수업의 틀 자체를 전면적으로 재구조화하기란 거의 불가능한 일이다.

> 전체적으로 이렇게 틀이 이미 짜져 있는 상황이고, 예전부터 물러오던 그런 틀이 고정적이어서 변하지 않는 상황이에요. 일단 변화나 이런 것들이 이루어지려면 최소한 동학년에서 만큼이라도 합의된 무언가가 있어야 하고 바꿀 용기가 있어야 되는데 그런 것들이 사실 쉽지가 않아요. 다들 너무 바쁘기도 하고, 선생님들마다 생각이 너무 다르고... 귀찮아하시기도 하고... (이지현)

이지현 교사는 개인적으로 수업을 통해서 아이들이 결과물을 함께 만들어가는 과정에서 학습해나가는 프로젝트형 수업을 선호하고, 수업의 틀 자체를 재구조화해보고 싶은 마음도 있다. 그러나 그렇게 하게 될 경우 “외부의 학사일정을 다 감당해 내면서 해야 하기 때문에 한계가 많고” “동학년 눈치도 많이 보인다”. 그리고 “동학년도 같이 가고 있고 학교도 같이 가고 있기 때문에” “전체 테두리 안에서 우리반을 생각”할 필요도 있다. 따라서 그녀는 프로젝트 수업을 하더라도 소규모 프로젝트 위주로 운영하게 된다고 했다. 결국 교육과정 총론에서는 학습영역을 운영할 수 있는 권한을 단위 학교와 교사에게 위임하고 있으나, 행정적인 여건 상 이들이 운영 방식을 전면적으로 재구조화할 수 있는 적합한 환경이 마련되어 있지 않았던 것이다. 이로 인해 학습영역 운영 방식의 자율권은 교사에게 전달되기는 하였으나, 교사들이 실질적으로 자율권을 행사하기에는 어려운 상황이었다. 이러한 과정을 그림으로 나타내면 아래와 같다.




[그림 Ⅳ-1] 총론에서 선정한 학습영역이 교사에게 전달되는 과정

[그림 Ⅳ-1]에서 볼 수 있듯이, 총론에서 제시한 학습영역이 6학년 담임교사에게 전달되기까지는 두 개의 매개 과정이 존재하고 있었다. 첫 번째로 총론에서는 10개의 교과와 5개의 특별활동을 지정하고 재량 활동은 학교에서 자율적으로 선정하도록 권한을 위임하였으나, 이것이 정부 부처와 시·도 및 지역 교육청을 거치면서 각종 교육들이 추가됨에 따라 실질적으로 학교에서 선택할 수 있는 여지가 제한되었다. 그 결과 단위 학교에는 학습영역의 선택권 대신 주어진 영역을 다양한 방식으로 운영할 수 있는 융통성만이 허용되었다. 그러나 이 역시 두 번째 매개인 학교의 행정 여건으로 인해 교사들이 실질적으로 발휘할 수 있는 융통성의 범위가 제한되는 양상을 보였다. 이러한 사실은 결국 일련의 매개 과정을 거치면서 총론의 의도가 변환된 채로 교사들에게 전달되고 있음을 보여준다.

## 다. 총론의 학습영역에 대한 초등교사의 해석과 실행

여러 매개 과정을 통해 전달된 학습영역은 교사들이 한 해 동안 운영할 시

간표를 작성하는 데 재배열되는 방식으로 반영되었다. 교사들이 재배열하는 학습영역 중에는 총론에서 부과한 것도 있었고 다른 매개 과정을 거치면서 추가된 것도 있었다. 이 연구의 관심은 총론의 역할에 있기 때문에 여기에서는 총론이 부과한 학습영역이 교실에서 어떠한 역할을 하는지에 초점을 두고 살펴본다.

흥미로운 사실은 총론에서 대부분의 학습영역을 선정하여 제시함에도 불구하고, 교사들이 이를 부정적으로 받아들이기보다는 주어진 학습영역에 동의하고 있었다는 점이다. 교사들이 외부에서 주어진 학습영역에 동의하는 것은 이들이 국가교육과정의 지시를 무비판적으로 받아들이고 있다는 것을 의미하지는 않는다. 오히려 이들은 국가교육과정을 무비판적으로 수용하기보다는 그들 나름의 체험을 통해 총론에서 부과하는 영역들을 가르칠 필요가 있다고 인식하고 있었다. 교사들이 총론에서 부과한 학습영역에 동의하는 첫 번째 이유는 아이들이 "하기 싫은 것도 해보는 체험"도 어느 정도 필요하다고 보기 때문이었다.

정윤아: 현재 시스템에서 봤을 때는 어차피 하고 싶은 것만 할 수 있는 그런 구조가 아니잖아요. 그리고 하고 싶은 것을 선택해서 할 수 있는 활동이나 시간이 많으면 유익한 부분이 분명히 있는데, **하기 싫은 것도 좀 해보는 그런 체험도 있어야 되지 않을까 라는 생각이 들어요**. 인생에서 꼭 자기가 하고 싶은 것만 하고 사는 건 좀... 혼자 살 거면 좋아하는 것만 하고 살아도 별로 상관 없을 것 같아요. 근데 이 사회에서 같이 사는 거고, 또 결혼을 하고 그러면 더욱 더... 결혼 하고 나서 진짜 많이 느끼는 거에요...(웃음)

조성실: 애들은 대부분 수학을 굉장히 싫어해요. 근데 나는 지루하고 싫더라도 꼭 필요한 것들이 있고 그런 것들을 성실하게 반복하는 훈련이 중요하다고 생각해요... 그래서 애들한테도 그렇게 설명했어요. 엄마는 어제도 밥했고, 오늘도 밥하고, 내일도 밥을 한다.. 근데 엄마가 밥 하는 거 재미없고 지겹다고 그만 하면 어떻게 되겠냐.. 선생님도 어떤 때는 가르치는 거 힘들고 재미없을 때도 있다... 그렇다고 내가 하고 싶을 때만 가르치면 어떻게 되겠냐... 수학도 마찬가지다. 지겹고 재미없다고 해도 꾸준히 반복하고 인내하는 훈련을 하는 게 중요하다... 이런 식으로 설명을 했죠. 그리고 실제로 나도 그렇게 생각했고... 수학은 이렇게 반복에서 오는 훈련과 성취감을 얻는 데 중점을 뒀어요.

총론에서 부과한 학습영역들을 모두 가르치다 보면 학생들마다 흥미를 덜 보이는 과목이 생기게 마련이다. 이 경우에 학생들이 배우고 싶어 하지 않는 영역을 교사는 가르쳐야 하고, 학생들도 억지로 앉아있어야 하는 상황이 불가피하게 발생하게 된다. 그동안 국가교육과정 체제가 많은 비판을 받았던 것도 사실 각기 다른 개성과 흥미를 가진 학생들에게 동일한 10개의 교과영역을 의무로 부여함으로써 학생이 가진 다양성을 침해한다는 점 때문이었다. 그러나 교사들은 오히려 국가교육과정에서 학습영역을 강제함으로써 학생들이 "하기 싫은 것도 해보는 체험"을 어느 정도는 제공할 필요가 있다고 보았다. 왜냐하면 우리의 삶이라는 것은 혼자만 사는 것이 아니라 같이 사는 삶이고, 같이 살다 보면 "지루하고 싫더라도 해야 하는 일"이 반드시 생기기 마련이기 때문이다. 이들이 보기에 여러 사람들과 함께 살아가야 하는 상황에서는 하기 싫더라도 성실하게 하는 태도가 요청되며, 이는 총론에서 부과한 학습영역들을 성실히 해나가는 과정을 통해 습득될 수 있다는 것이다.

그러나 이들의 말대로 "하기 싫은 것도 해보는 체험"이 아이들에게 필요한 것이라면 굳이 10개 교과를 배워야 할 이유는 없다. 굳이 교과학습이 아니더라도 세상에는 학생들이 좋아하지 않는 다양한 활동들이 많이 있고 이를 통해 하기 싫은 것도 해보는 체험을 얼마든지 할 수 있기 때문이다. 이들이 총론에서 선정한 10개 교과영역에 동의하는 보다 근본적인 이유는 무엇보다 학생들이 다양한 영역들을 "맛보는" 기회가 필요하다는 생각 때문이었다.

조성실: 애들 중에는 학문을 할 애도 있고 다른 일 할 애도 있으니까... 초등부터 선별해서 할 수는 없으니까 국어, 사회, 과학 이런 학문 쪽도 해주고... 국, 수, 사, 과 정도가 학문 쪽이지 나머지는 또 아니에요. 도덕은 학문과 상관없이 인성으로 해주고... 또 음악, 체육, 미술, 실과도 해주고... 아직 애들의 흥미, 적성이 세분화가 안 됐기 때문에 어떻게 될지는 아무도 모르니까... 그러니까 나 같은 경우는 과학을 좀 못 해도 성적 가지고 뭐라고는 안 하고, 그냥 공부 방법을 알고 열심히 했다면 40점 맞아도 된다... 그래서 걔의 점수를 안 보고 과정을 계속 보니까, 조금만 더 과정에 참여하면 막 칭찬하고 그러니까 참여해요... 그걸 한 번 맛 봐라, 결과에 상관 없이... 자꾸 시도 시켜보고 못 하는 애한테는 부담 안 주고... 그렇게 맛 봐라~ 그게 다 인 거에요.

조성실 교사가 보기에, 총론에서 제시한 10개 교과 영역 중에는 학문의 성격을 강하게 가진 교과도 있고, 예체능이나 기능적인 성격을 가진 것도 있으며, 인성을 주로 다루는 것도 있다. 따라서 그녀가 보기에 초등학교는 "아직 애들의 흥미, 적성이 세분화가 안 된" 상태이기 때문에 특정한 과목을 선별하기보다는 현재와 같이 다양한 학습영역들 "맛보는" 기회가 제공될 필요가 있다. 단, 이때 중요한 것은 낮은 성취를 보이는 학생들에게 부담을 주지 않고 "결과에 상관없이 맛보도록" 하고 "자꾸 시도시켜"봄으로써 아이들이 좌절하지 않도록 도와주는 것에 있다. 물론 학생들 중에는 특정한 분야에 두각을 나타내며 "튀어 나오는" 경우도 종종 있다. 그러나 대다수의 아이들은 나중에 "어떻게 될지 아무도 모르"기 때문에 국가에서 다양한 교과영역을 배우도록 강제하는 것 자체가 학생들에게 의미 있다고 보는 것이다.

한편, 이지현 교사는 "그 교과가 정말 필요하냐 안 하냐"는 자신이 결정하기에는 "굉장히 조심스러운 부분"이라고 대답했다.

> 이지현: 이 과목을 함부로 가르쳐도 되느냐 가르치지 말아야 되느냐를 제가 결정하기에는 사실 굉장히 조심스러운 부분이에요. 아이들이 어리고, 그게 아이들의 삶에 영향을 미칠테고... 수능이라는 그런 현실적인 것도 물론 크게 영향을 미치고, 그 외에 내가 모르는 학문의 세계가 있지 않을까... 그런 부분들 때문에 그냥 그런 것들은 발언하기 조심스러워요. **함부로 아니다라고 얘기하기에는 제가 그만큼 알지 못한다는 느낌이 들어요.** 근데 초등은... 기본적인 것들은 다 배워가고 그 다음에 선택을 해야 하지 않을까... 뭔가 성숙한 상태에서 선택을 해야 하지 않을까, 맛을 보고 뱉어야 하지 않을까 그런 생각을 해요. 어쨌든, 수학이 이런 거구나, 사회가 이런 거구나, 과학이 이런 거구나.. 아, 수학으로 세상을 볼 수 있구나, 과학으로도 볼 수 있구나 이런 기본적인 맛이나 느낌 정도는 있어야 되지 않을까...

이지현 교사는 총론에서 부과하는 교과목들이 학생들의 초등 이후의 학습단계에서 요구되는 조건들이기도 하지만, 무엇보다 특정 교과의 필요성이나 가치를 단정하여 임의로 선택하기에는 자신이 "그만큼 알지 못한다는 느낌"이 든다고 했다. 자신이 "학문의 세계"를 모두 다 알지 못하는 상태이기 때문에 특정한 교과를 배울 필요가 없다고 "함부로" 판단하는 것은 자칫 학생들에게 위험한 일이 될 수 있다는 것이다. 그녀가 보기에 학문은 "자신과 자신이 살아

가는 세상에 대해서 호기심을 가지고 이를 해석해내는 다양한 도구들"이고, 이러한 도구들은 아이들이 나중에 "어른으로서 살아가면서 자신의 눈을 가지도록 뒷받침"해주는 역할을 수행한다. 따라서 그녀는 자신과 세상을 해석해내는 여러 도구로서 학문을 배울 필요는 있다고 보지만, 여러 학문 분야 중에서 특정한 영역을 선택하기에는 그만큼 알지 못한다는 생각에 스스로 결정하기 조심스러워했다. 그래도 국가교육과정은 각 학문 세계의 전문가들이 협의를 통해 결정한 것이고 오랫동안 전해 내려오는 것들이라는 점에서, 이를 무시하고 교사가 임의로 선택하는 것은 향후 학생들의 삶에 영향을 미친다는 점을 염두에 볼 때 자칫 위험한 일이 될 수도 있다는 것이다.

이렇듯 초등학교 교사들은 교육과정 총론에서 제시하는 학습영역들이 학생들에게 하기 싫은 것도 해보는 경험을 제공한다는 것과, 학생들이 "다양한 세계를 맛보도록" 한다는 점에서 의미가 있다고 보았다. 나와 다른 사람들과 더불어 살아가기 위해서는 가끔씩은 하기 싫은 일도 참고 성실하게 해보는 훈련을 학교에서 제공할 필요가 있으며, 아직 "흥미와 적성이 분화되지 않은" 초등학생들이 훗날 "제대로 된 선택"을 내리려면 이들이 다양한 영역들을 "맛보는" 경험을 제공할 필요가 있기 때문이다. 이러한 동의하에, 교사들은 총론에서 지정한 10개의 교과 영역들을 모두 수업을 통해 다루어주고자 노력하고 있었다.

## 2. 학습시간에 대한 총론의 의도와 초등교사의 해석과 실행

교육과정 총론은 편제표를 통해 학습영역을 선정하기도 하지만, 이와 함께 각 학습영역에 시간을 분배하여 제시한다. 그리고 이는 교사들이 교실의 학습시간을 계획하고 운영하는 과정에서 모종의 영향력을 발휘한다. 아래에서는 학습시간의 분배와 관련하여 총론이 의도한 것은 무엇이며, 이것이 교사에게 전달되는 과정은 어떠한지를 살펴본 후에, 이렇게 전달된 학습시간에 대해 교사들은 어떻게 해석하고 실행하는지를 이해해본다.

### 가. 교실의 학습시간에 대한 교육과정 총론의 의도

교육과정 총론의 편제표에서는 학습영역별로 연간 총 수업시간 수를 제시하는데, 여기에는 교실의 학습시간을 두 가지 방식으로 통제하고자 하는 의도가 전제되어 있다. 첫 번째는 학습영역별로 수업시간 수를 분배하여 제시하는 것이고, 두 번째는 학교의 학습시간을 1년 단위로 구분하는 것이다.

첫 번째로, 총론에서는 연간 총 수업시수를 학습영역별로 분배하여 제시함으로써 영역별 수업시수를 통제하고 있다. 이때 분배된 시간은 '연간 최소' 수업시간 수로, 각 교실에서는 어떠한 상황과 여건에서든 각 영역마다 적어도 이 표에 제시된 시간 수 이상으로 가르치고 배워야 한다. 각 학교에서 무엇을 가르쳐야 하는지 뿐만 아니라, 각각을 1년 동안 최소 '몇 시간' 이상 가르쳐야 하는지도 국가교육과정에서 처방하고 있는 것이다.

두 번째로, 편제표는 학습영역별로 시간을 분배함에 있어서 '연간 수업시수'를 제시함으로써 초등학교에 해당하는 6년이라는 시간을 1년 단위로 구분하고, 이를 다시 1시간 단위의 시간 조각으로 구분한다. 학교에서 가르치고 배우는 시간은 계절에 따라 혹은 월별로 구분할 수도 있으며, 길게는 2-3년 단위로 아니면 6년 전체를 하나의 단위로 구분할 수도 있다. 아니면 외부적인 기준이 아닌 내부적인 기준, 즉 특정한 시각의 시작과 끝을 기준으로 하지 않고 교육활동이 시작되는 시점과 끝나는 시점의 사이를 '수업시간'으로 정할 수도 있다. 이렇듯 학교의 시간을 구분하는 방식에는 여러 가지가 있을 수 있으나 그 중에서 교육과정 총론은 학교의 시간을 1년 단위로, 그리고 이를 다시 1시간 단위로 구분함으로써 1056시간이라는 연간 총 수업시수로 교실의 학습시간을 구획하고자 한다.

그러나 이때 총론에서 말하는 1시간은 객관적인 의미에서 60분이 모여 생긴 1시간을 의미하는 것은 아니다. 편제표 아래에 나와 있는 규정에 따르면, 초등학교의 경우 1시간은 40분을 원칙으로 하지만, 기후, 계절, 학생의 발달 정도, 학습 내용의 성격 등을 고려하여 실정에 맞게 얼마든지 조절할 수 있기 때문이다(교육과학기술부, 2007a). 즉, 편제표 상에 제시된 "1시간"은 엄격하게 구획된 40분이 아니라, 상황에 따라 교사가 분할하거나 통합하여 활용할 수 있는

융통적인 경계를 가진 시간인 것이다. 따라서 교사들은 연간 수업시수를 충족시키는 범위 내에서 수업시간을 융통성 있게 편성하고 운영하는 것이 얼마든지 가능하다. 결국 교육과정 총론이 통제하고자 하는 것은 1시간 단위가 아니라 1년 단위로 구분된 시간인 것이다.

이렇듯 총론에서 학교의 시간을 1년 단위로 구분하기 시작한 것은 그리 오래된 일이 아니다. 제1차 교육과정부터 제5차 교육과정까지(1954~1991) 국가교육과정 총론 편제표에서는 '주당 시간'을 제시함으로써 학교의 시간이 1주 단위로 운영되도록 통제해왔다. 물론 제3차 교육과정(1973-1981) 이후부터 편제표에서 '연간 수업시수'라는 개념을 도입하고는 있으나, 이때 연간 수업시수는 주당 수업시수와 함께 기재되어 있어 실질적인 영향력을 행사하지 못했다. 그러다 제6차 교육과정 이후로 총론에서는 편제표에서 주당 시수를 삭제하고 연간 시수만을 제시하였는데, 이는 교육과정의 시간 범위를 1주에서 1년 단위로 확장함으로써 "학교에서의 탄력적인 시간 운영을 보장하기 위한 조치"라고 할 수 있었다(교육과학기술부, 2008a). 따라서 총론에서 학교의 시간이 1년 단위로 운영되도록 통제하는 것 이면에는, 이전의 교육과정이 1주 단위로 학교의 시간을 통제해온 것을 완화하고 학교에서 교육과정을 편성·운영할 수 있는 융통성을 조금 더 확대하고자 한 개발진들의 의도가 반영되어 있다고 할 수 있다. 요컨대, 교육과정 총론에서는 각 학습영역마다 연간 수업시수를 제시함으로써 교사들이 1년 동안 어떠한 학습영역을 어느 정도의 시간으로 가르쳐야 하는지를 통제하고 있으나, 적어도 1년 범위 안에서는 융통성을 발휘할 수 있도록 허용하고 있다.

### 나. 교육과정 총론의 의도가 교사에게 전달되는 과정

그러나 이 연구에서 만난 세 명의 초등교사들은 수업을 계획하고 운영할 때 총론에서 제시한 '연간 수업시수'를 기준으로 하지 않고, 여전히 '주당 수업시수'를 기준으로 수업을 계획했다. 이는 곧 학교 수업이 계절 별 혹은 월별로 다양한 방식으로 운영되지 않고 주 단위로 반복되는 패턴으로 운영되고 있음을 의미한다. 월요일부터 토요일까지 시간표가 정해지면 이 시간표가 매주 반

복되는 형식을 취하고 있는 것이다. 교육과정 총론에서는 학교에서 다양한 방식의 수업을 운영할 수 있도록 '연간 총 수업시수'를 제시하고 있음에도 교사들이 교실의 시간을 '주당 수업시수'로 운영하는 이유는 어디에 있을까. 연구자는 정윤아 교사와의 대화 속에서 그 이유를 발견할 수 있었다.

연구자: 시간표 정할 때, 무슨 과목에 몇 시간 이런 것들은 어떻게 결정되나요?
정윤아: (의아해하며) 주당 시간은 과목별로 정해져 있잖아요.
연구자: 선생님들이 논의할 사항은 없나요?
정윤아: 네. **과목별로 주당 시간은 교육과정에서 정해져 있는 걸로 알고 있어요.**
연구자: 제가 알기로 일부 감축해야 하는 것도 있거든요.
정윤아: **그건 교육과정 부장님이 이미 다 반영을 해서 그걸 알려주시는 거죠.** 만약 우리 학교에서 수학시간을 몇 시간 늘렸다 그럼 그걸 반영해서 그 시간을 학년에 알려주면, 거기에 맞춰서 짜는 거죠.
연구자: 그럼 선생님들은 이미 주어진 시간을 배열하면 되는 건가요?
정윤아: 네. 순서를 정하는 거에요. 요일하고 시간을... 몇 교시에 할건지...

정윤아 교사는 처음부터 "과목별 주당시간이 교육과정에 정해져 있는" 것으로 알고 있었다. 왜냐하면 교육과정 총론을 보고 수업시수를 결정하는 것은 교육과정 부장 교사의 몫인데, 부장 교사가 편제표의 '연간 시수'를 '주당 시수'로 변환하여 교사들에게 알려주었기 때문이다. 교육과정 총론이 1년 단위로 구분한 수업시간을 학교의 교육과정 부장 교사가 다시 1주 단위로 세분화하여 교사들에게 전달한 것이다. 이러한 과정을 도식으로 나타내면 아래와 같다.

**1차 분배**

**총론 개발진**

| 과목 | 시수 | 과목 | 시수 |
|---|---|---|---|
| 국어 | 204 | 체육 | 102 |
| 도덕 | 34 | 음악 | 68 |
| 사회 | 102 | 미술 | 68 |
| 수학 | 136 | 영어 | 68 |
| 과학 | 102 | 재량 | 68 |
| 실과 | 68 | 특활 | 68 |

**1년 단위**

**2차 분배**

**교육과정 부장교사**

| 과목 | 시수 | 과목 | 시수 |
|---|---|---|---|
| 국어 | 6 | 체육 | 3 |
| 도덕 | 1 | 음악 | 2 |
| 사회 | 3 | 미술 | 2 |
| 수학 | 4 | 영어 | 3 |
| 과학 | 3 | 재량 | 2 |
| 실과 | 2 | 특활 | 2 |

**1주 단위**

[그림 Ⅳ-2] 총론에서 제시한 학습시간이 교사에게 전달된 과정

[그림 Ⅳ-2]에서 볼 수 있듯이, 초등학교 6학년의 학습시간이 영역별로 분배되어 정윤아 교사에게 전달되기까지는 두 번의 분배 과정이 존재했다. 첫 번째는 교육과정 총론 개발진에 의한 분배로, 총론의 편제표를 통해 영역별로 연간 학습시간이 분배되어 제시된다. 다음으로 학교의 교육과정 부장 교사는 이 편제표를 '주당 시수'로 변환하여 교사들에게 전달하는데 이 과정에서 학습시간의 2차 분배가 이루어진다. 총론의 연간 시수는 "34주를 기준으로 한" 것이기 때문에 교육과정 부장은 각 영역의 연간 시수를 34주로 나누어 주당 시수를 산출한 후에 이를 교사들에게 전달한 것이다. 교사와 교육과정 총론의 사이를 매개하는 부장교사가 학습시간과 관련된 총론의 통제를 1년에서 1주 단위로 세분화하여 전달함으로써, 교육과정 총론에서 학교에 주고자 했던 융통성이 수업의 주체인 교사에게까지 전달되지 않고 있었던 것이다.

한편, 이지현 교사는 시간표를 편성할 당시 교육과정 부장 교사로부터 수업시간 배당에 대한 별도의 지침을 전달받지 않았다. 교육과정이 개정될 경우 학교에서 반영해야 할 수정사항이 학교에 공문으로 내려오면, 교육과정 부장 교사가 이를 교사들에게 전달하는데, 자료수집 당시 적용되고 있던 2007 개정 교육과정의 경우에는 편제 및 시간배당이 이전 교육과정과 달라진 것이 없었기 때문이다.[8] 이렇듯 교육과정 총론의 '연간 수업시수'가 교육과정 부장 교사에 의해 '주당 수업시수'로 변환되어 교사들에게 전달된 상황이 아니었기 때문에, 그녀 학교의 동학년 교사들은 직접 교육과정 총론의 '연간 수업시수'를 마주할 수 있는 기회가 마련되어 있었다.

흥미로운 사실은 부장 교사에 의해 통제의 세분화가 이루어지지 않았음에도 불구하고, 이지현 교사의 학년에서는 여전히 '연간 수업시수' 대신 '주당 수업시수'에 근거하여 수업을 계획하고 있었다는 것이다. 아래의 언급은 그 이유가 어디에 있는지를 발견하게 해준다.

---

8) 2007 개정 교육과정의 편제표 내용 중에서 제7차 교육과정에서 수정된 사항이 한 가지 있기도 하다. 그러나 이는 주5일 수업제를 격주로 실시함에 따라 연간 총 수업시수를 학교에서 34시간 감축하여 운영하라는 규정으로, 편제표 상의 시수는 연간 '최소' 시수의 성격을 갖기 때문에 모든 학교에서 반드시 34시간을 감축해야 하는 것은 아니다. 따라서 학교 입장에서 보면, 2007 개정 교육과정의 편제표 상에서 반드시 반영해야 하는 수정사항은 없다고 보아도 전혀 문제가 되지 않는다.

이번 주부터 갑자기 5교시에요. 저희[6학년 교사들]가 학년 초에 학년 교육과정을 짰는데 더 많이 짜서 학교 교육과정이랑 시수가 안 맞는 거에요. 그런데 그게 학년 교육과정 짤 때 제대로 안내가 되지 않았어요. 그래서 저희는 5, 6학년 모두 **작년 것을 기준으로 짰는데.**. 학교 교육과정이랑 학년 교육과정이 안 맞아버린 거에요. 그래서 저희가 너무 많이 짜가지고 시수가 남는데 그걸 줄여야 돼요... (이지현)

교육과정 부장 교사가 수업시간 편성과 관련된 별도의 지침을 주지 않은 경우에 이지현 교사의 동학년 교사들은 교육과정 총론 문서를 직접 확인하는 대신 "작년 것을 기준으로" 학년교육과정을 편성했다. 부장 교사의 매개가 없었기에 총론이 제시한 '연간 수업시수'의 범위 내에서 융통성을 발휘할 수 있는 상황이었음에도 불구하고 작년 교육과정대로 주당 수업시수에 근거한 운영 방식을 선택한 것이다. 그 이유는 앞서 학교의 행정 여건 상 학기 시작 전이건 학기 중이건 실질적으로 동학년 교사들이 모여 학년교육과정을 위해 심도 있는 논의를 할 시간적 여유가 없는 상황에 기인한다.

해방 이후부터 5차 교육과정 이전까지 교육과정 총론의 편제표에는 영역별 '주당 시간'이 기재되어 있었으나 6차 이후부터는 "융통적·탄력적으로 교육과정 시간 운영이 가능하도록" 편제표에서 의도적으로 주당 시간을 삭제하고 연간 총 시수만을 표시하였다(교육과학기술부, 2008a). 그러나 각 학교의 교육과정 부장 교사가 총론의 '연간 시간'을 '주당 시간'으로 변환하여 교사들에게 전달하는 한, 그리고 행정적인 여건 상 주당 시간에 기초한 수업 운영이 가장 편리한 방식으로 작용하는 한 교실의 시간은 여전히 주 단위로 운영될 수밖에 없다. 주당 시간은 교육과정 총론 문서에서 삭제되었을지 모르지만, 학교의 교육과정 편성·운영 문화에서는 여전히 실질적인 영향력을 행사하고 있었던 것이다.

### 다. 총론의 학습시간에 대한 초등교사의 해석과 실행

교사들은 교육과정 부장 교사를 통해 전달된 시수를 바탕으로, 혹은 작년 교육과정을 바탕으로 학기초에 교실의 시간표를 작성하지만, 교실의 시간은 이

러한 시간표대로 운영되지 않았다. 교실에는 교육과정 총론에서 분배한 시간뿐만 아니라 내부 및 외부에서 개입한 여러 시간들로 인해, 전반적으로 교과 수업 시간 자체가 부족한 상황이 종종 발생했기 때문이다.

> 6학년 같은 경우에는 애들이 흐트러질 경우에는 수업을 못나가고 생활지도를 한 시간 동안 하기도 하고... 또 학교행사에 동원이 많이 되요.. 뭐 각종 백일장, 체력대회 이런 것들.. 이런 것들이 다 있어서 **사실 정상수업을 하기가 힘든 경우가 많이 있어요**. 그래서 진도는 항상 버거웠던 것 같고... 특히나 올해가 많이 버거운 이유는 개정 교과서가 도입이 됐는데 6학년은 5학년 때 못 배웠는데 빠진 것들을 다 보충하다 보니까.. 뭐 사회도 역사 한 권이 통째로 들어왔고, 과학도 1학기 한 단원, 2학기 한 단원 이렇게 두 단원을 더 배워야 되는 거예요. 그렇게 더 배워야 되는데 시수는 정해져 있으니까 급할 수밖에 없죠. 특히 사회 때문에 많이 급한 것 같아요. 사회 때문에 다른 선생님들도 **다른 교과 막 빼고 사회 진도 나가고 막 이러거든요.** 사회는 (주당) 3시간 밖에 안 되는데 역사는 할 게 너무 많고.. 사회는 또 사회대로 많아요... 두 과목을 한 학기에 다 끝낸다고 생각하시면 되요. 그래서 더 급하죠. 그래서 다른 교과도 막 침범하게 되고.. (이지현)

외부에서 개입한 시간으로는 교육청에서 요구하는 각종 행사와 교육들, 학교에서 자체적으로 해오던 행사들, 그리고 교육과정 개정으로 인한 보충 등이 있었다. 교사들은 상부 기관에서 공문을 통해 학교에 요구하는 행사와 각종 교육들이 너무 많고 학교에서 자체적으로 해오던 행사들이 많아 "교과시간을 침범"하게 된다고 불만을 토로했다. 연구자가 수집한 자료에 의하면 2011년 2학기에 교사가 진행해야 하는 각종 행사활동의 개수는 평균 15-16개로, 2학기가 대략 4개월임을 염두에 둘 때 한 달 평균 4개 정도의 행사를 치러야 한다고 할 수 있다. 이것들은 모두 수업시간에 이루어지는 활동들이기 때문에, 이러한 행사들이 있게 되면 교과수업을 할 수 있는 시간 자체가 많이 부족해진다. 이와 함께 교육과정 개정으로 인해 학습 결손이 발생하게 되면서 이를 보충할 별도의 시간이 요구되기도 하였다. 이에 따라 6학년 교사들은 학습 결손이 발생한 내용들을 수업시간 내에 모두 다루어야 하는 상황이 발생하였다.

한편, 시간표의 계획대로 운영되지 않는 데에는 외부에서 개입한 시간뿐만 아니라 내부에서 개입한 시간도 많은 영향을 미쳤다. 수업을 하다보면 예측하지 못한 일들이 많이 발생하여 계획대로 시간을 운영하기 어려울 때가 많기

때문이다. 가령 “애들이 흐트러질 경우에는 수업을 못 나가고 생활지도를 한 시간씩 하기도 하고”, 수업 내용을 학생들이 이해하는 데 어려움을 겪는다거나 질문이 많은 경우에는 주당 시간이 정해져 있다고 하더라도 보다 많은 시간을 할애하는 경우가 생기게 된다.

이지현: (개정된 사회 교과서에서는) 내용을 많이 뺐어요. 근데 설명하다보면 다 해야 되고 애들이 물어보는 것도 다 하게 돼서 한 차시만에 못 끝나요. 교과서에 있는 내용만 가지고 다다닥 하면 한 차시가 겨우 끝나는 정도인데, 저는 1차시로 배정되어 있는 걸 계속 2차시씩 했던 것 같아요.

연구자: 왜 오래 걸리는 건가요?

이지현: 애들이 어려워하잖아요. 그동안 정치에 대해서 알지 못했던 부분들이 많은데 그것들을 이해시키려면... 또 저희반애들이 원체 질문이 많아요 하하하. 질문하다가 보면 쑥 시간이 가요. 그래서 수업준비를 해도 사실 소용이 없더라구요. 얼마 전에는 사회 시간에 헌법 관련해서 정리를 쫙 하는데 헌법 제1조 1항에 대한민국은 민주공화국이다라는 게 있었어요, 그래서 민주는 뭐고 공화국은 뭐다 이렇게 설명했는데, 애들이 “선생님 그럼 북한은요?” 이러더라구요. 그래서 검색해서 얘기해주고.. “어? 여기에도 조선민주주의인민공화국이네...” 하니까 애들이 “민주주의에요? 뭐가 똑같애요?” 이런 얘기가 나오면서, “민주주의는 뭐고 공산주의는 뭐에요?” “어느 나라가 공산주의에요?” “사회주의랑 공산주의랑 뭐가 달라요?” 또 이런 식으로 나오는 거에요.. 그래서 공산주의, 사회주의, 자본주의, 민주주의 이 네 가지... 경제원리가 공산주의하고 자본주의 두 개가 있고, 정치원리가 민주주의하고 사회주의가 있고, 이 두 가지가 서로 크로스해가지고 연결되는 부분인데 그거 설명했어요 애들이랑. 근데 애들이 열심히 들었어요. 그걸 다 이해하지는 않지만 정치제도의 원리가 저렇게 다르구나 그러면서(…)

이지현 교사는 원래 이 수업을 통해 ‘헌법의 의의와 중요성’을 다루기로 계획하였다. 그러나 위에서 나타나듯이, 아이들은 헌법의 의의와 중요성 보다는 남한과 북한이 같은 ‘민주주의’ 체제로 불린다는 사실에 더 관심이 있어 교사에게 이와 관련된 여러 질문을 던지게 되면서 결국 교사가 애초에 하고자 한 주제를 다루지 못한 채 수업이 끝나게 되었다. 이로 인해 이지현 교사는 ‘헌법의 의의와 중요성’을 다음 사회시간에 다시 다루어야 했다. 따라서 이러한 상황이 종종 발생할 때마다 그만큼 다른 시간을 활용해서 진도를 나가야 했다.

이렇듯 때로는 외부적 요인에 따라, 때로는 내부적 요인에 따라 수업시간 자체가 전반적으로 부족하고 주어진 시간에 비해 진도가 뒤처지게 되면서, 교사들은 남은 시간 범위 내에서 자신이 맡고 있는 학습영역의 시간을 재분배하고 있었다. 총론에서 부과한 시간에 교실 수업을 맞추어 운영하기보다는, 교실 상황에 맞추어 시간표를 재조정하는 방식을 취한 것이다. 이때 교사들이 학습시간을 재분배하는 과정에서 나름의 규칙들이 발견되었는데, 그 중 첫 번째 규칙은 교사들이 진도가 뒤쳐져 있는 과목들에 좀 더 많은 시간을 분배한다는 점이었다. 이때 주목할 점은 이때 우선적으로 시간이 분배되는 과목들이 주로 국어, 수학, 사회, 과학이라는 사실이다. 여러 내·외부적 요인들로 인해 수업시수가 부족해질 경우 교사들은 다른 과목의 시간을 일부 활용하여 국어, 수학, 사회, 과학의 진도를 나가는 모습을 보였다[9]. 그 이유를 묻자 이지현 교사는 아래와 같이 설명했다.

> 일단 작년에 담임교사가 가르치는 교과가 국어, 수학, 사회, 과학, 체육, 도덕이었지요. 이것만 봤을 때 체육과 도덕은 진도에 대한 압박에서 비교적 자유롭습니다. 일단 책이 1년간 1권이라 조정 가능하고, 특히 체육은 가르쳐야 할 필수 학습 요소(종목)가 많지 않아요. … 도덕은 학급경영을 하면서 일상생활 속에서 자연스럽게 가르치지요. 학급규칙을 제정하고 학급내 사안이 발생하면 학급회의를 하고 일인일역을 하고 계획을 세우고 점검하고 하는 일들이 다 도덕 덕목에 있거든요. 게다가 평화통일이나 세계화니 하는 것들은 사회와도 많이 겹쳐요. 굳이 하나하나 일일이 다뤄줄 필요성을 못 느껴서 읽기 자료로 활용했답니다.[10] 이 두 체육과 도덕을 빼면 국어, 수학, 사회, 과학이 남네요. 이 과목들의 경우에는 각 과목마다 한 학기에 교과서가 2개, 단원이 8개지요. 물론 과학은 대폭 줄어서 여유가 있는 편입니다. 그래서 실험도 하고 프로젝트도 하고 이런저런 다양한 활동을 할 짬이 나는 편이에요. 그렇지만 국어나 사회는 단원도 많고 활동도 많아요. 시간이 부족하지요. 게다가 주지교과다 보니 수행평가와는 별도로 단원평가도 봅니다. 단원평가는 교사 입장에서는 한 단원 가르친 후 애들에게 복습겸 정리를 해주는 방편이 되고, 학부

9) 이때 국어, 사회, 수학, 과학의 진도를 나가기 위해 각 교사가 활용하는 수업시간은 각 교사가 담당하는 교과의 종류에 따라 다르게 나타났다. 먼저 이지현 교사는 도덕과 음악, 재량 시간을 주로 활용하였고, 정윤아 교사는 음악, 도덕 등의 교과가 모두 교과담당 교사에 의한 수업이었기 때문에 뺄 수 있는 시간이 없어서 "주당수업시수를 대체로 채웠"고 "그래도 부족한 경우 재량시간을 활용"하였다.

10) 자료수집이 이루어진 2011년에 이지현 교사는 도덕을 학급 생활 속에서 다루는 방식으로 운영하였으나, 글을 쓰는 2012년에 이에 대해 "요즘은 도덕 덕목(가치 개념)들을 하나하나 짚어보는 것도 중요하겠다는 생각이 든다"고 덧붙였다.

모님들 입장에서도 아이 수준이나 학습 능력 등을 가늠하는 방편이 되지요. … **단원 수는 많고, 단원 안에서도 다루어야할 내용도 활동도 많고 하니** 이 교과들의 진도 압박이 크지요.(이지현 교사와의 이메일 교신 내용)

이지현 교사에 따르면, 교과서의 내용들은 "수정하고 변형하고 통합할 수는 있어도" "교사가 임의로 건너뛰기란 쉽지 않다". 이러한 까닭에 그녀는 교과서의 학습요소들은 짚고 넘어가는데, 문제는 국어, 수학, 사회, 과학에서 다루어야 하는 내용량이 다른 과목들에 비해 현저히 많다는 사실에 있다. 도덕이나 체육 교과는 1년 동안 1개의 교과서를 다루는 반면, 앞의 네 과목은 학기별로 한 권의 교과서와 많은 내용을 다루어야 하며, 이러한 "주지과목"들은 "단원평가"도 보아야 하기 때문에 더욱 많은 시간을 필요로 한다는 것이다. 정윤아 교사 역시 국어, 수학, 사회, 과학의 경우에는 "학년 또는 전국단위의 시험이 있기 때문에 진도를 가능한 일정에 맞추"어야 하며 "학습내용의 난이도나 분량도 몰아서 가기엔 부담스럽다"는 점에서, 그리고 초등 이후 단계에서의 학습을 고려할 때 진도를 모두 나가야 한다는 점에서 압박을 받게 된다고 했다. 결국 이러한 교과들에 더 많은 시간을 들이게 되는 가장 큰 이유는 다른 교과에 비해 이 교과에서 다루어야 하는 내용의 양이 많다는 사실에서 비롯되었다. 교육과정 총론에서는 영역별로 연간 최소 시간을 제시하고 있으나 정작 교실에서는 다루어야 하는 내용이 많은 과목들, 즉 국어, 수학, 사회, 과학에 상대적으로 많은 시간이 배당되고 있었던 것이다.

교사들이 수업시수를 재분배하는 과정에서 발견되는 두 번째 규칙은 교사들이 필요하다고 생각하는 활동들은 아무리 시간이 부족하더라도 없는 시간을 만들어내서라도 한다는 점이다. 각종 행사와 교육 등으로 교과수업 시수가 부족한 상황에서도 교사들마다 반드시 '지키고자 하는' 시간이 있었는데, 이지현 교사에게는 "학급회의" 와 "생활지도"가 그러했고, 정윤아 교사에게는 "생활지도"가 그러한 영역이었다.

토요일마다 학급회의 시간이 있는데, 학급회의 시간에 자꾸 다른 일을 하게 되요. 첫주에는 졸업앨범 사진촬영을 했고 지난주에는 놀토여서 없었고... 2주에 한 번씩밖에 없는데 다음 주에는 또 수련회 활동 관련해서 애들 단체 교육이 있어요. 안 되겠더라구요.. 그래서 **도덕 시간에 수업을 나가는 대신에, 학급회의를 해서 일주일**

**간 교실에서 있었던 사건, 사고들에 대해서 애들하고 의논하고 이런 시간을 잡으려구요..** 저번 시간에 했는데 재미있더라구요.. 저희반 애들은 약간 회의가 되는 성향들이 많아서 그냥 거리낌 없이 자기 얘기를 막 해요.. 그래서 그렇게 나가는 게 더 좋을 것 같아요.(이지현)

이지현 교사는 토요일에 특별활동으로 학급회의를 계획했으나 학교 행사와 겹치면서 학급회의를 계속 못 하게 되는 상황이 발생하였고, 결국 고민 끝에 일주일에 1시간 배당되어 있는 도덕시간을 학급회의 시간으로 활용하기로 결정하였다. 그녀가 생각하기에 도덕은 도덕 교과서를 통해서보다는 "생활 속에서" 배워야 하는 측면이 있기 때문에, 학교생활에서 벌어졌던 여러 일들에 대해서 함께 회의하는 시간을 갖는 것이 오히려 아이들에게 교육적으로 더 유익할 것이라고 판단했기 때문이다. 이지현 교사는 평상시에도 교실에서 아이들이 싸우거나 문제 상황이 발생하면 반 아이들과 함께 문제를 일으킨 당사자의 이야기도 들어보고 그것을 주변에서 본 아이들의 이야기도 함께 들어보면서 아이들이 스스로 판단해보게 한다. 그런 다음 이 사건에 대한 자신의 생각을 글로 쓰게 하고, 교실에서 어떤 규칙들이 필요한가를 제안해보도록 한다. 이지현 교사가 보기에, "지식적인 부분들은 제반 상황이 정리가 되어야 가능"하기 때문에 교과공부도 물론 중요하지만 그와 함께 반 아이들 간의 관계나 수업태도 등을 다루는 것도 무엇보다 중요한 부분이기 때문이다. 따라서 그녀는 아무리 교과수업 진도가 뒤쳐져 있더라도 반 아이들의 "생활지도"가 필요한 상황이면 이에 먼저 시간을 분배한다.

이는 정윤아 교사도 마찬가지였다. 정윤아 교사도 "반에 갈등이 있고 자꾸 싸우면 공부시간에 공부가 제대로 될 수 없기" 때문에 먼저 조정하는 시간을 갖는다고 말한다. 반 구성원들이 서로 화목하게 생활하는 것은 "다른 것들을 할 때 미리 되어야 하는" "가장 기본적인 내용"이라고 생각하기 때문이다. 이와 함께 그녀는 다른 사람과 잘 지내기 위해서는 무엇보다 "자신을 사랑하는 것"이 우선되어야 한다고 보고, 시간을 내어 아이들이 각자가 가진 "보물"을 찾고 스스로를 칭찬해주는 활동을 하기도 한다. 이러한 활동들은 평소 이들이 가진 교육관과 밀접하게 관련되어 있었다.

연구자: 급훈이 서로 돕고 사이좋은 반이네요. 이걸로 정하신 이유가 있나요?
정윤아: 이게 가장 기본이 되는 내용이어서요. 반에 갈등이 있고 자꾸 싸우고 그러면 공부시간에 공부가 제대로 될 수도 없고 저도 조정을 해야 되고... **이것들이 가장 기본적인 내용이고, 이 외의 다른 것들을 할 때 미리 되어야 되는 부분이라서** 중요한 것 같아서요.

정윤아 교사는 "나를 사랑하고 친구를 배려하여 다름의 조화를 이루는 반"을 만드는 데에 교육의 중요한 목적이 있다고 보았다. 교과공부를 통해 "실력을 키우는 것"도 중요하지만 그것과 함께 서로 다른 친구들끼리 잘 지내는 것 역시도 학교에서 가르치고 배워야 하는 중요한 부분이라고 생각했기 때문이다. 이지현 교사가 필요하다고 생각하는 활동 역시 그녀의 평소 교육관에 근거한 것이었다.

... 교실은 미리 경험해보는 작은 사회인 것 같아요. 실제 사회는 그렇게 정의롭지도 않고 따뜻하지도 않지만, 그래도 제가 생각하기에 교실속에서는 아이들이 가장 이상에 가까운 공동체 내지는 소사회를 경험하기 위해서 서로 노력하는 것들이 학습이 되어야 한다고 생각을 해요... 아이들이 서로를 배려하고, 서로에게 상처를 주는 말은 하지 않고, 규칙은 지켜야 되고, 특권은 없어야 하고, 모두가 차별받지 말아야 되고, 그렇지만 어려운 친구들은 서로 도와줄 줄 알아야 되고... 그런 사회적이고 민주적인 소통 과정이 이루어져야 한다고 생각을 하고... 이 아이들이 어른이 되었을 때 자신들이 경험했던 가장 이상적인 공동체를 바탕으로 사회를 만들어갈 수 있도록... 물론 이상적인 공동체가 될 수는 없겠지만, 그게 무엇인지에 대해서 고민하고, 의논하고, 그런 것들을 경험해나가고, 그런 의식을 갖고 그런 부분들이 굉장히 중요하다고 생각을 해요. 그래야 그런 식으로 사회를 바라볼 수 있고, 사회 안에서도 자기의 위치를 자리 잡을 수 있게 되니까... 저는 그런 것들이 교실공동체의 의미라고 생각해요...(이지현)

그녀는 학교교육의 목적이 교과학습을 통해서 "세상을 해석하는 눈"을 가지는 것과 함께, 교실에서 아이들이 "가장 이상적인 사회를 고민해보고 경험해보는" "학습공동체"를 만드는 것에 있다고 보았다. 그녀는 이러한 과정을 통해 나중에 아이들이 어른이 되었을 때 "자신들이 경험했던 가장 이상적인 공동체를 바탕으로 사회를 만들어갈 수" 있을 것이라고 기대하고 있었다. 이렇듯 교사들이 평소에 가지고 있던 교육관은 이들이 교실의 시간을 분배하는 과정에

서 무엇에 우선순위를 두어야 하는가를 결정하는 데 중요한 토대로 작용하고 있었다.

교육과정 총론에서는 학습영역별로 최소 연간 수업시수를 제시하고, 이를 학교에서 최소 기준으로 이수할 것을 기대한다. 그러나 총론의 기대와는 달리 학교에는 총론에서 요구한 시간 이외에도 여러 다양한 시간이 개입되었고, 그 결과 교과 수업시간 자체가 부족한 현상이 발생하였다. 이로 인해 학기초에 교육과정 총론의 시수를 바탕으로 시간표를 편성했음에도 불구하고 교사는 남은 시간 범위 내에서 수업시간을 재분배해야 하는 상황을 경험하게 되었다. 이러한 재분배 과정에서 교사들이 실질적인 기준으로 삼은 것은 교육과정 총론에서 제시하는 시간 기준보다, 각 영역에서 다루어야 하는 내용량과 교사들이 가진 교육관 등이었다. 그 결과 교사들은 교육과정 총론에서 제시한 것과는 조금 다른 방식으로 교실의 학습시간을 운영하고 있었다.

# Ⅴ. 교과 교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행

교육과정 총론이 학교교육의 전반적인 방향과 이에 따른 교육과정 편성·운영 방향에 대한 국가수준의 기대를 담고 있다면, 교과 교육과정 문서는 각 교과에서 무엇을, 어떻게 가르치고 배워야 하는가에 대한 국가수준의 기대를 담고 있다. 말하자면 교육과정 총론이 전반적인 수업의 틀을 설계·운영하는 것과 관련된다면, 교과 교육과정은 개별 교과 수업을 설계·운영하는 것과 관련된 것이라고 할 수 있다. 2007년에 개정된 교과 교육과정은 이를 교과의 "성격", "목표", "내용", "교수·학습 방법", "평가"라는 다섯 가지 항목으로 제시하고, 교사들이 이에 근거하여 각 교과를 가르칠 것을 요구하고 있다.

교과 교육과정은 문서를 통해 제시하는 교과의 성격과 목표, 내용, 수업 방법, 평가와 관련된 규정들이 교실에서 교사가 수업을 설계하고 운영해나가는 과정에서 실질적인 역할을 하기를 기대하고 있다. 그러나 세 명의 교사들과의 인터뷰 및 참여관찰 결과, 교실수준에서는 교과 교육과정의 일부 규정만이 영향력을 행사하고 있었는데, 그것은 바로 '내용' 관련 규정과 '교수·학습 과정'과 관련된 규정이었다. 따라서 이 장에서는 실질적으로 교사에게 영향을 미치는 '내용' 관련 규정과 '교수·학습 과정'과 관련된 규정을 중심으로 국어, 도덕, 사회, 수학 교육과정이 초등교사가 수업을 설계하고 운영하는 과정에서 어떠한 역할을 수행하고 있으며, 왜 그러한 역할을 수행하게 되는지를 이해해보고자 한다.

그런데 교과 교육과정은 교육과정 총론과 마찬가지로 교사들과 직접 만나는 것이 아니라 매개를 통해 전달되기 때문에 이 과정에서 모종의 변환이 발생하게 된다. 따라서 초등학교 교사들이 교과 교육과정을 어떻게 해석하고 실행하고 있는지를 이해하기 위해서는, 애초에 교과 교육과정에서 의도한 것이 무엇이며, 이것이 교사에게 전달되는 과정에서 어떠한 일이 발생하는지를 먼저 살펴보아야 한다. 따라서 이 장의 구조 역시 총론과 마찬가지로 국가교육과정에서 의도한 바가 무엇이며 이것이 교사에게 전달되는 과정은 어떠한지, 그리고 이러한 규정들이 최종적으로 교사에 의해 어떻게 해석되고 실행되는지를 살펴보는 방식으로 구성하였다.

## 1. 학습내용에 대한 교과 교육과정의 의도와 초등교사의 해석과 실행

### 가. 교실의 학습내용에 대한 교과 교육과정의 의도

우리나라에서는 제1차 교육과정 이래로, 각 교과에서 무엇을 가르치고 배워야 하는지를 교과 교육과정 문서를 통해 제시해왔다. 이 절에서는 국어, 도덕, 사회, 수학 교육과정에서 제시하는 내용 규정이 초등학교 6학년 교사의 수업에 어떠한 영향력을 행사하는가를 보는 데 초점이 있기 때문에, 국어, 도덕, 사회, 수학 교육과정의 내용 체계 중에서 초등학교 6학년에 해당하는 부분만을 분석해보았다. 분석 결과 교과별로 학습내용을 통제하는 정도가 조금씩 다르게 나타났다. 일반적으로 교과 교육과정에서는 학년별 내용을 제시함에 있어서 대영역과 중영역, 소영역의 구분을 사용하고 있는데[11], 각 교과마다 처방하는 내용 영역의 수준은 중영역 수준부터 소영역 수준까지 조금씩 다르게 나타났다.

먼저 학년별 내용을 중영역 수준까지 제시하는 교과는 국어였다. 국어는 대영역을 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기, 문법, 문학의 6가지로 설정하고, 각 대영역별로 4개의 중영역을 성취기준의 형태로 제시한다. 그리고 각 중영역마다 4개의 소영역(내용 요소)을 제시하되 이를 "예시"적 성격으로 규정하고 있다(교육과학기술부, 2007b). 내용 요소를 지침의 성격이 아닌 하나의 '예'로 제시함으로써 교육과정 실행 주체에 의해 적극적이고 능동적으로 해석되고 추가·변형될 수 있는 가능성을 열어두고 있는 것이다(교육과학기술부, 2008b). 국가교육과정에서 대영역과 중영역을 제시하면, 소영역으로 무엇을 배울지는 현장의 교사들이 결정하도록 한 것이다.

한편, 국어를 제외한 나머지 교과, 즉 도덕, 사회, 수학 교육과정에서는 학년별로 가르쳐야 하는 내용을 소영역 수준까지 처방하고 있다. 구체적으로 살펴보면, 도덕은 대영역을 가치 영역에 따라 '도덕적 주체로서의 나', '우리·타인·사회와의 관계', '나라·민족·지구 공동체와의 관계', '자연·초월적 존재와의 관계'의 4개로 구분하고, 이에 속하는 주요 가치·덕목을 중영역 수준에서 10개

11) 일부 교과에서는 대영역, 중영역, 소영역이라는 명칭을 사용하지 않고, 대주제, 중주제, 소주제로 표현하기도 한다.

제시한 후에, 각 중영역 당 다시 3개의 내용 요소를 제시하고 있다. 사회는 2007 개정 교육과정부터 '교육과정 대강화'라는 이름으로 중영역을 삭제하였으나, 성취기준은 여전히 소영역 수준에서 기술되어 있다는 점에서(강대현, 2010), 결국 소영역 수준까지 내용을 제시한다고 할 수 있다. 마지막으로 수학은 대영역을 '수와 연산', '도형', '측정', '확률과 통계', '규칙성과 문제해결'의 5가지로 설정하고, 각 대영역 별로 2개~5개의 중영역을 제시한 후에 각 중영역을 다시 1개~4개의 소영역으로 구분하여 제시함으로써 학습 내용을 소영역 수준까지 처방하고 있다.

각 교과마다 내용을 제시하는 수준은 조금씩 다르게 나타났지만, 모든 교과 교육과정에서 공통적으로 나타난 것은 내용이 일종의 '성취기준'으로서 제시되고 있다는 점이다. 물론 윤현진 외(2008)의 연구에서 지적하듯이, 교과 교육과정의 내용 기준이 엄밀한 의미에서의 '성취 기준'(achievement standards)이라고 보기 어려운 측면이 있는 것은 사실이다. 그러나 한 가지 분명한 것은 각 교과 교육과정에서 공통적으로 '성취기준형 내용 진술'을 표방함을 강조한다는 사실을 염두에 둘 때, 적어도 교과 교육과정에서는 내용이 성취기준의 성격을 가질 것을 기대하고 있다고 보아야 한다는 점이다. 이렇듯 교과 교육과정에서 학년별 내용을 '성취기준'으로 제시한다는 것은 곧 해당 학년에 속하는 전국의 모든 학생들이 적어도 교육과정에 제시된 내용을 반드시 습득해야 한다는 사실을 의미한다. 즉 교과 교육과정의 내용이 학생들이 반드시 도달해야 하는 목표로서 작용하기를 기대한다는 것이다.

### 나. 교과 교육과정의 의도가 교사에게 전달되는 과정

교과 교육과정의 필수 내용 요소의 수를 따져보면, 사회, 수학, 도덕, 국어의 순으로 국가에서 지정하는 내용양이 많으며, 국어의 경우에는 다른 교과와는 달리 중영역 수준까지만 내용을 처방함으로써 교사가 실질적으로 선택할 수 있는 학습 내용의 범위가 비교적 넓은 것으로 보인다. 그러나 실질적으로 세 명의 교사들이 경험하는 것은 이와 조금 다른 양상을 보였다. 왜냐하면 이들이 수업을 준비하는 과정에서 직접적인 영향력을 행사하는 것은 교과 교육과

정 문서가 아니라 “교사용 지도서”[12](이하 지도서)였기 때문이다. 일부 교사들은 교과 교육과정 문서를 직접 찾아보기도 하였으나 이는 특별한 경우에만 한정되었고[13] 일상적으로 매 시간의 수업을 준비하는 과정에서 이들이 실질적으로 가장 많이 참고하는 것은 지도서였다.

교과 교육과정에서는 다루어야 할 내용을 1년 범위에서 추상적으로 제시한 것과는 달리, 교과서에서는 이를 한 시간의 수업으로 다룰 수 있는 내용으로 구체화, 세분화하여 1시간 동안 1개의 학습목표를 다루도록 구성되어 있다.[14] 따라서 교사들은 교과서의 학습목표를 통해 당장 이번 시간에 무엇을 가르쳐야 할지를 구체적으로 파악할 수 있다. 문제는 여러 연구에서 지적되었듯이(정혜승, 2002; 허수미, 2010), 교육과정의 내용 기준이 교과서로 구현되는 과정에서 모종의 변환이 발생한다는 점이다.

먼저, 교육과정 상에서 소영역까지 처방하는 수학과 사회, 도덕 교과의 경우에는 교육과정 내용 기준의 ‘대영역’이 교과서의 ‘대단원’으로, 소영역이 교과서의 ‘소단원’으로 구현되는데, 그 과정에서 소영역 1개가 1개-3개 정도의 소단원으로 상세화되는 양상을 보였다. 반면, 국어 교육과정은 교과서를 거치며 내용의 양이 달라진 대표적인 사례라고 할 수 있다. 국어과 교육과정에서는 내용 요소를 지침의 성격이 아닌 하나의 ‘예’로 제시함으로써, 실행 주체인 교사가 내용 요소를 선정할 수 있도록 하였으나 국어 교육과정의 6개의 대영역은 교과서로 구현되는 과정에서 다른 교과처럼 ‘대주제’로 구현되지 않고 ‘듣기·말하기·쓰기’와 ‘읽기’ ‘쓰기’의 세 권의 교과서로 분리되어 구현된 것이다. 그리고 중영역이 각 교과서의 대단원을 차지하고, 하나의 ‘예’로 제시한 내용 요소가 각각 교과서의 ‘소단원’으로 구현되면서 실질적으로 교사에게 전달되는 학습 내용은 교과 교육과정이 의도한 것보다 양도 많아지고 범위에 있어서도 내

12) 교사용 지도서는 교과서 내용과 이에 대한 해설이 추가적으로 포함되어 있기 때문에 교사용 지도서를 보면 교과서를 함께 보는 것이 된다. 연구자가 만난 세 명의 교사들은 모두 교사용 지도서를 통해 교과서를 보고 있었다.

13) 교과 교육과정 내용을 보는 것은 이지현 교사와 정윤아 교사였는데, 이지현 교사는 매 단원이 시작될 때마다 단원에서 중점을 두어야 하는 것이 무엇인지를 파악하기 위해 이를 확인하였고, 정윤아 교사는 교과서에 있는 활동이 그녀의 반 학생들과 맞지 않아 바꾸고 싶을 때, 변경 여부를 확인하기 위해 교육과정 문서의 내용을 확인했다. 그러나 정윤아 교사가 교육과정 내용을 직접 확인하는 경우는 수학의 일부 단원을 제외하고는 흔치 않은 일이다.

14) 예컨대 수학 교육과정의 내용 기준이 “회전체를 이해한다”인 경우, 교과서에서는 “1. 회전체를 알 수 있어요” “2. 회전체의 단면을 알 수 있어요”라는 두 개의 학습목표로 세분화된다.

용 요소까지 통제하는 것으로 변화되었다.

물론 총론에서는 교과서가 교육과정의 내용을 구현한 하나의 교수·학습 자료로서의 성격을 지니며, 교실의 상황에 따라 교사가 교과서를 융통성 있게 활용할 수 있다고 설명한다(교육과학기술부, 2007a). 그러나 초등학교의 경우 국어, 수학, 사회, 과학, 도덕, 영어 교과는 전국 공통으로 사용하는 국정교과서이기 때문에 '하나의 자료' 이상의 의미를 지니고 있었다. 실제로 조성실 교사는 교과서에 제시된 매 시간의 "학습목표"가 국가 교육과정에서 제시하는 학습내용 기준이라고 생각하여 교과서의 "학습목표"는 교사가 변경할 수 없다고 인식하고 있었다. 한편, 이지현 교사는 교과서의 학습목표가 교육과정의 내용 기준과 다르다는 사실을 알고 있었으며, 교육과정 기준을 가장 중요하다고 생각하여 매 단원이 시작될 때마다 지도서를 통해[15] 이를 확인했으며, 평가를 할 때에도 이를 기준으로 어떤 부분에 중점을 두어야 하는지를 파악했다. 그럼에도 불구하고 그녀가 매 시간의 수업을 준비할 때 실질적인 토대가 되는 것은 여전히 교과서에 제시된 매차시의 "학습목표"였다.

이지현: 물론 모든 내용을 다 가르쳐야 한다 가르치치 말아야 한다 선택은 제가 할 수 있기는 한데요.. 일단 교과서에서 가르치는 목표는 있잖아요, 학습목표. 그 학습목표까지 제가 다 선택할 수 있는 재량은 아닌 것 같아요. 그렇고 또 하나는 학부모의 요구죠.. 하하하. 교과서에 있는 내용을 다 안 가르치면 아이들은 학교에서 공부를 다 안 했다고 생각을 하고, 학부모 역시 수업을 제대로 안 나간다고 생각을 하니까.. 어쨌든 그 목표대로는 가르쳐야 된다는 부담감은 있어요. 그 목표는 다 충족시켜야 한다는.. 그건 국가에서 정한 거고 그게 지도서랑 교과서로 구현된 거기 때문에, 그걸 다 가르쳐야 한다는 게 있고. 예전에 초임 때는 '다 떼야지. 진도가 느려/빨라' 이런 압박감을 별로 느끼지 않았던 것 같아요. 뭐 느리면 느린 대로, 빠르면 빠르는 대로 이렇게 진도를 나갔는데, 점점... 시험에 대한 압박도 있고, 국가수준 학업성취도 평가 이것도 이슈가 돼서 한 번 학교에서도.. 저희 학교가 **구 *지구에서 꼴찌거든요? 거기에 대한 압박도 있고.. 그 다음에 학부모님들도 뭐.. 교과서를.. 그게 다 중요하지는 않지만 그래도 그걸 다 차근차근 하기를 바라고.. 심지어 이걸 가르쳤다 저걸 가르쳤다 하는 것도 사실 학부모 사이에서는 좋게 생각하지 않는 학부모들도 있거든요.. 학원 진도랑 안 맞으니까.. 왜 들쑥날쑥 하느냐 이런 거죠.. 학원에서는 우리반

15) 교사용 지도서의 앞부분에는 각 교과 교육과정의 내용의 수록되어 있다.

아이들만 가르치지 않잖아요? 그런 학부모님에 대한 압박감? 약간 좀 그런 것도 있고.. 그 다음에... 모르겠어요.. 점점 바쁘면 바쁠수록 교과서가 더 중요하게 느껴지구요. 하하. 바쁘면 바쁠수록 다른 자료를 제가 마음에 들도록 재구성 하지 않는 한 교과서는 이미 구성되어 있는 거니까 그게 더 중요하게 느껴지고 그럼 그거라도 제대로 떼야지.. 바쁘면 바쁠수록 더 이렇게.. 교과서를 더 중요하게 여겨지는 것 같아요. 그리고 학교나 주변의 눈치를 보면 볼수록.. 약간 그런 것 같아요. 스스로 약간 움츠러든다고 해야 하나?

이지현 교사는 교과서의 학습목표를 선택할 수 있는 "재량"이 자신에게 있다는 사실을 알고 있었으나, 그럼에도 불구하고 "교과서 목표대로는 가르쳐야 된다는 부담감"이 있다고 말한다. 교과서의 학습목표를 통합하기도 하고 분할하기도 하는 등 이를 조정할 수는 있지만 국가에서 정한 성취기준이 "지도서와 교과서로 구현된 것"이고 이는 전국의 모든 학생들에게 공통적으로 제공되는 것인 까닭에 "다른 아이들이 다 하는 것을 내 아이들만 건너뛰는 것은 아이들에게 피해가" 될 수 있기 때문이다. 뿐만 아니라 학부모들이 교과서를 충실히 가르치기 원한다는 "압박감"과 국가수준 학업성취도에 대한 부담, 그리고 교과서를 재구성할 수 없는 바쁜 상황도 그녀가 교과서를 '하나의 자료' 이상으로 간주하게끔 만드는 중요한 이유가 되고 있었다.

정윤아: 제가 방학 때 1정 연수[1급 정교사 자격 연수]를 받은 터라, 요즘의 추세는 교과서에 있는 거를 다 하는 것이 아니고, 교과서는 교육과정을 구현한 하나의 예라고 강조를 되게 많이 하는 걸 들었어요. (…) 그래서 교과서에 나와 있는 거를 골자로 하되, 아이들이 좀 더 생활 속에서 가까이 느끼고 흥미로워할 수 있는 걸로 바꿀 수 있는 부분은 제가 바꿔서 한 거였는데...

연구자: 교육과정을 원래 보시는 편인가요?

정윤아: 2학기 들어서는 좀 봤어요. 교과서보다는 교육과정을 구현하는 게 중요하다고 그래서...

연구자: 이전에는 잘 안 보셨나요?

정윤아: 네. 잘 안 보죠. 왜냐하면 이 내용이 이 교과서 학습 목표에 다 들어있거든요. 그러니까 이걸 가지고 교과서의 학습 목표를 만드는 거라서 **사실 교과서에 있는 걸 다 하면 이 교육과정에서 다루어야 할 내용을 다 다루게 되는 거에요**. 이거[교육과정 내용]는 훨씬 간단한 거.

2007 개정 교육과정 연수를 받으면서 정윤아 교사는 “교과서는 교육과정을 구현한 하나의 예”라는 사실을 강조하는 것을 들었다. 이를 통해 그녀는 교과서에 있는 학습목표를 모두 다 다룰 필요가 없다는 사실을 알게 되었다. 그러나 그녀 역시도 두 개의 학습목표를 통합하기도 하고 교과서의 활동이나 제재를 다른 것으로 대체하기는 했으나 학습목표 자체를 생략하는 일은 거의 없다고 했다. 왜냐하면 교육과정의 내용에 도달하기 위해 필요한 여러 단계를 상세하게 표현한 것이 교과서의 학습목표이고, 이러한 점에서 교과서의 학습목표를 다루어주는 것이 아이들이 교육과정의 내용을 학습하는 데 도움이 된다고 보기 때문이다.

이를 통해서 볼 때, 해방 이후 최근까지 국정 교과서 체제를 유지해온 초등학교의 경우에는 아무리 문서 상에 교과서가 ‘하나의 자료’의 성격을 갖는다고 제시하고 이러한 사실을 교사가 인식하고 있을지라도, 이들이 수업하는 데 있어 교과서의 “학습목표”가 실질적으로 수업 내용을 통제하는 강력한 기제로 작동하고 있음을 알 수 있다. 이들이 보기에 교과서는 결국 교육과정을 잘 구현하기 위해 국가에서 만든 것이기 때문에 교과서와 교육과정이 크게 다르지 않게 느껴지는 것이다. 이렇듯 교사들은 교육과정 문서 상의 통제를 직접적으로 경험하기 보다는 이를 구체화한 교과서의 학습목표를 통해 간접적으로 경험하고 있었다. 그리고 교과서에 얽매일 필요가 없다는 사실을 알고 있음에도 교사들은 교과서의 학습목표로부터 자유롭지 못했다. 교과 교육과정에서는 학습 내용과 관련하여 교사들이 교육과정의 통제만을 받고 교과서로부터 자유를 누릴 것을 의도하고 있으나, 교과서의 발행주체가 여전히 국가인 까닭에 교사들은 수업을 하는 데 있어 교과서의 학습목표의 통제를 받는 상황이었던 것이다.

### 다. 교과 교육과정의 학습내용에 대한 초등교사의 해석과 실행

수업 내용과 관련하여 교사들이 주로 참고하는 것은 교과 교육과정 문서가 아니라 교과서의 학습목표였다. 그 결과 교육과정의 학습내용에 대한 교사들의 해석은 문서 상의 내용 기준을 직접 본 것을 바탕으로 한 것이 아니라, 주

로 교과서의 학습목표를 통해 간접적으로 파악한 것이었다. 따라서 교과 교육과정의 학습내용에 대해 교사들이 어떻게 해석하고 실행하는지를 알기 위해서는, 교사들이 교과서의 학습목표를 어떻게 해석하는지를 파악한 후에 이 중에서 교과 교육과정에 대한 해석에 해당하는 것이 무엇인지를 연구자가 골라낼 필요가 있었다. 따라서 이하에서는 비록 간접적인 방식으로나마 교과 교육과정의 내용 규정이 실제 교사들이 교실 수업을 전개해가는 과정에서 어떻게 해석되고 실천되는지에 초점을 두고 살펴보고자 한다.

### 1) 수업의 출발점으로서의 교과 내용

교사들은 국가에서 지정한 내용 기준을 "다 충족시키는" 것을 자신들의 "의무"이자 "책임"이라고 생각하고 있었으며, 가르칠 내용을 국가에서 제시하고 이를 모두 다루어야 한다는 것에 대해 그리 거부감을 느끼지 않고 있었다. 교사들이 수업시간에 가르칠 내용을 국가에서 제시하는 것에 대해 그리 거부감을 느끼지 않는 이유는 무엇보다 이들이 주어진 내용을 모두 동일한 방식과 깊이로 다루는 것은 아니었기 때문이다. 교사들은 교육과정에서 제시한 내용들을 모두 다루기는 했으나 때에 따라 "동의하기 어려운" 내용은 적절히 "축소"하거나 "변형"시키기도 하고 "중요한 내용"이나 "할 이야기가 많은" 내용은 늘리기도 하면서 동일한 내용을 서로 다른 방식으로 풀어내고 있었다.

이지현: 사회 같은 경우에는 주제가 사실 그렇게 마음에 들지 않아요. 너무 현 정부의 입김이 너무 많이 들어간 사회 교과서에요.. 2단원 같은 경우에는 자유와 경쟁의 이점에 대해서 공부하는 거에요. 평등, 분배 이런 건 없어요.

연구자: 그럼 이 수업 어떻게 하셨어요?

이지현: 자유와 경쟁의 이점 할 때는 성장과 분배를 같이 했어요. 자유와 경쟁의 이점이랑 같이 좀 균형감 있게 하려고 노력을 좀 했고.. 그 다음에 "환경을 가꾸는 국토 가꾸기"에도 녹색성장이랑 국토개발 얘기가 많이 나와요.. 거의 이게 무슨 사회책이야 아니면 홍보 팜플렛이야 막 이러면서.. (…) 저는 일단 다 훑기는 했는데 현 정부의 정책에 대해서 강조하지는 않았어요. 그렇다고 대놓고 비판하지도 않았어요.

실제로 2007 개정 사회 교육과정에는 “우리 경제의 성장과 과제”라는 대영역 아래 “①우리 경제의 특징을 자유와 경쟁이라는 측면에서 이해한다.”는 내용을 제시하고 있고, 교과서도 이 관점에 근거하여 “자유와 경쟁의 이점”을 중심으로 본문 내용을 진술하고 있다. 그러나 이지현 교사는 “내가 생각하는 사회는 그렇지 않다”고 보고, 수업을 할 때 자유와 경쟁의 측면뿐만 아니라 평등과 분배도 같이 다루어주었다. 국가교육과정을 “존중하기” 때문에 “일단 다 훑기는 했”으나 이것이 배제하고 있는 또 다른 측면도 함께 다루어줄 필요가 있다고 보고 이에 덧붙여 수업한 것이다. 한편, 조성실 교사는 보통 한 개 덕목당 3시간에 걸쳐서 수업을 하는데 6학년의 “평화” 덕목을 수업할 때는 유난히 아이들이 “뜬 구름 잡는 듯한” “아득한” 표정들을 지어서 평소와는 달리 2시간으로 “축소”하여 수업했다. 정윤아 교사도 별로 “중요하지 않다고 생각되는” 내용의 경우에는 그냥 “이런 게 있나보다 하고 짚어주는 정도로만” 수업하고 넘어간다고 했다. 이렇듯 교사들은 개인적인 신념에 따라, 또는 학생들의 반응 여부에 따라 때로는 교육과정이 제시하는 것 이상의 것들을 다루기도 하고, 때로는 교육과정의 내용을 간략하게 축소하여 다루기도 하였다.

이러한 사실은 교과 교육과정이 제시하는 내용 기준이, 교과서를 통해 간접적으로 전달되건 직접 교사에게 전달되건 관계없이, 실제 교실 수업에서는 모든 학생들이 도달해야 하는 종착점이라기보다는 하나의 출발점으로 작용하고 있음을 보여준다. 수업의 목표가 오로지 교과 교육과정의 내용 기준을 습득하는 데에 있다면 교사들은 교실 상황이 어떠하든 이 기준을 간략하게 다룬다거나 이것이 제시하지 않은 측면을 추가하여 다룰 필요가 없을 것이기 때문이다. 만약 도덕 수업을 통해 “평화”라는 덕목을 습득하는 것에 최종적인 목표를 두었다면 조성실 교사는 아이들이 “아득한” 표정을 짓는다고 해서 이를 축소할 것이 아니라 오히려 아득한 표정을 짓지 않을 때까지 수업을 진행했을 것이며, 이와 마찬가지로 이지현 교사도 “우리 경제를 자유와 경쟁의 측면에서 이해한다”는 교육과정 기준에 덧붙여 수업시간에 굳이 성장과 분배의 측면을 다룰 필요가 없었을 것이다. 그러나 이들은 교육과정의 내용 기준을 그대로 학생들이 도달해야 하는 종착점으로 삼지 않고 오히려 이를 출발점으로 삼아 결국 아이들에게 “무엇을” 가르쳐야 하는지를 다시 질문하는 모습을 보였다.

이지현: 한 시간, 한 시간 수업할 때는 '어떻게' 만이 아니라 '무엇을' 가르쳐야 하는지도 고민하게 되요. 텍스트라고 하더라도 날것만 가르치지는 않잖아요? 도대체 무엇을 제가 좀 더 공부해서, 과연 어떤 지식을 넣어야 할지는 또 다른 고민이고... 어떻게만 생각하고 있지는 않아요. 학습지도 결국에는 '무엇을' 이잖아요. 무엇을 줄 것인지, 어떤 자료를 더 줄 것인지, 여기서 나는 무슨 얘기를 해줄 것인지, 무슨 동영상을 보여줄 것인지... 이런 것들 안에 다 내용을 담고 있거든요.

외부에서 보기에 교사들은 수업시간에 가르쳐야 할 내용을 국가교육과정에서 정해주기 때문에 '무엇을' 가르칠지 보다는 주어진 내용을 '어떻게' 가르칠지만을 고민하면 된다고 하지만, 실제로 교사들은 그렇지 않다고 말한다. 물론 국가교육과정에서는 수업시간에 다루어야 할 내용 기준을 제시하고 이것이 교실 수업에서 성취해야 할 목표로 작용할 것을 기대하고 있으나, 교사들은 주어진 내용을 그대로 전달하지 않고 이를 통해 결국 수업시간에 아이들에게 '무엇을' 이야기할 것인지를 결정하고 있었던 것이다.

교사들이 교육과정의 내용 기준을 출발점으로 삼아 학생들에게 가르치고 싶은 '무엇'은 특정한 교과 지식 이상의 것이었다. 이들에게 교실은 단순히 교과 지식을 가르치고 배우는 공간 이상으로, 아이들과 함께 '살아가는' 공간을 의미했다. 초등학교 교실에서는 생활하는 공간과 수업하는 공간이 분리되지 않으며, 교사의 공간과 학생들의 공간도 분리되어 있지 않다. 연구자가 관찰한 결과, 쉬는 시간에 학생들은 교사의 책상 주변을 둘러싸고 말을 걸기도 하고, 교사는 "업무 폭탄"이 떨어지지 않는 한 학생들이 쉬는 시간을 보내는 모습을 틈틈이 살펴보기도 했다. 교실에서 교사와 학생들은 쉬는 시간이나 점심시간, 수업 시간 모두 함께 생활하고 있었다.[16] 따라서 교과 수업 역시 이들에게는 단순히 교과 지식만을 가르치고 배우는 시간이 아니라 교사와 학생이 함께 살아가는 과정의 일부였다.

16) 조성실 교사는 교과 전담 교사이기 때문에 학생들과 생활공간이 분리되어 있었다. 그러나 그녀는 지난 33년 간 담임교사로 살아왔기 때문에, 교과 수업을 바라보는 관점 자체가 담임교사로서의 경험에 근거하고 있었다. 그 결과 그녀가 수업을 바라보는 틀은 다른 두 명의 담임교사와 근본적으로 다르지 않았다.

조성실: (…) 처음에는 모르다가, 아 이게 교육이 아니고 생활이다... 애들하고 사는 거다 ... **사는 건데 매개를 공부한다는 걸로 사는 거다...** (…) 공부를 통해서 지금 현재 시간을 보내고 있는 거에요... 더불어 사는 거에요. 엄마 한 명에 자식 여러 명이 집에서 살듯이, 교사 한 명에 애들이 여러 명이 지금 살고 있는 거라니까... 사는데 뭐하고 사느냐가 중요한데 공부하고 사는 거에요 지금... 그렇게 잡았어요 컨셉을... 가르치고 배운다 보다는 그냥 살아간다...

연구자: 그게 중요한 차이 같아요. 가르치고 배운다가 아니라 살아간다...

조성실: 그 중에서 내가 살아가는 역할이 가르치는 역할이고, 애들은 배우는 역할이죠... 근데 가르치고 배운다라는 게 다가 아니라 집에서 살듯이 사는 거죠... 선생님이 가르치다가도 애들은 "얘가 뭐했어요, 뭐 했어요" 계속 나오잖아요... 그럴 때 엄마나 교사가 어떻게 반응을 보이느냐에 따라서 애들의 판단력 같은 게 길러지잖아요. 그래서 나는 공부보다도 잠재적 교육과정을 더 중요하게 본다니까요... 그래서 교사가 자료라는 말을 맨날 하는 거에요.

조성실 교사에게 수업은 "공부한다는 것을 매개로 사는" 과정이다. 물론 그녀는 도덕 수업을 통해 국가교육과정에서 제시하는 여러 덕목들을 학생들이 "내면화"하여 조금이라도 변화되는 것을 중요한 목표로 삼는다. 그러나 그녀의 수업은 도덕 공부 자체에 목적이 있는 것이 아니라 도덕 공부를 매개로 함께 살아간다는 데에 궁극적인 목적이 있었다. 수업의 과정에서 학생들은 도덕적 지식뿐만 아니라 교사의 태도와 가치, 나아가 삶의 방식 등을 함께 배우게 되기 때문에, 조성실 교사는 학습 내용보다 이렇게 교사의 삶을 통해 전달되는 "잠재적 교육과정"이 수업에서 더욱 강력한 영향력을 행사한다고 보았다. 수업시간에 아무리 '공정'과 '배려'가 중요하다고 말해도, 실제로 교사가 학생들과의 관계에서 공정하지 않고 배려하지 않으면 학생들은 이러한 교사의 모습을 자연스럽게 닮아간다는 것이다. 이러한 이유에서 그녀는 "교사가 교육 자료"라는 말을 자주 강조했다. 결국 1년 동안 수업하면서 교사가 학생들에게 가르치는 것은 교과 내용만이 아니라, 자기 자신의 삶의 모습이라는 것이다. 함께 살게 되면 서로 닮아가는 것처럼, 수업시간에도 의도하지 않더라도 학생들이 교사의 모습을 닮게 될 수밖에 없다는 것이다. 결국 국가 교육과정에서 제시하는 교육 내용은 그녀가 학생들과 "더불어 살아가는" 과정에서 중요한 매개가 되고 있었다. 이러한 모습은 이지현 교사에게서도 발견되었다.

이지현: (…) 교사들이 담임을 맡고 제일 먼저 시작하는 건 이 학급에 대한 경영 부분이거든요. 사실 두 개[교과수업과 학급경영]가 같이 되긴 해요.. 그렇지만 가장 먼저 부딪치게 되는 부분들이 경영적인 부분이고, **거기서 내가 어떻게 경영할지는 자신의 가치관이 되게 많이 작용을 한다고 생각해요.** (…) 저는 다른 사람들도 다 중요시 여기는 가치관, 평등이라던가 배려라던가 이런 거에 대해서 중요하게 생각했었으니까 **그것들을 실현할 수 있는 장**이 만들어진 거잖아요? (…) 교실은 딱 30명 아이들이 있는 거고, 우리가 규칙을 만드는 거고 이런 거니까 아이들 간에 교우관계, 그 안에서의 권력, 그리고 학급의 규칙들이 누구한테 불리하고 누구한테 유리할 것인지 이런 게 다 명확하게 드러나요. 그것들을 짚어서 공개해서 토론을 하고 이러면 그것들이 하나의 우리반 문화, 우리반의 풍토 이런 것들을 만들어내는 거죠. 1학기 때는 드러나지 않는 갈등 때문에 되게 힘들었거든요... 우리반 애들끼리 축구를 하고 나면 아이들이 기분이 다 상했었어요. 그랬는데, 그것들이 여러 사건과 과정을 거치면서 이제는 축구를 할 때 공정하게 팀을 가르고, 결과와 상관없이 다 서로 잘했다고 하고, 잘하는 한두 명이 아니라 서로 칭찬을 해주거든요...

연구자: 그럼 그렇게 갈등이 드러날 때 선생님은 어떤 식으로 하셨어요?

이지현: 드러나기 전에 사전조치를 하고, 만약에 드러났을 때는 공개해서... 보통 저는 문제가 발생하면 애들한테 다 공개하는 편이에요. (…) **근데 그런 것들이 교과와 딱히 떨어져 있는 건 아니에요.** (…) 의도적으로 저는 수업에서 지금 우리반이 문제가 어떤 것들이 있는데 제가 가지고 있는 고민거리가 있을 때는 **수업시간에 그게 나오면 공개적으로 슬쩍 넣어서** "이런 것들에 대해서 너희들은 어떻게 생각해?" 이렇게 하면 따로 놀지 않으면서 자연스럽게 되는 것 같아요. (…) 따로 하면 잔소리라고 생각하고, 수업시간에 해야 진도도 나가면서 제 의도를 전할 수가 있죠.

교사들은 수업뿐만 아니라 "학급 운영" 즉, "1년 동안 아이들과 어떻게 살아갈 것인가"에 대해 많은 고민을 하며 여기에는 교사가 가진 "가치관"이 많은 영향을 미친다고 말한다. 이지현 교사에게 교실은 자신의 가치관, 즉 "평등"이나 "배려" "주체성" 등을 "실현할 수 있는 장"이기 때문에 그녀는 새로운 반을 맡을 때마다 학급의 문화를 형성하는 데 많은 노력을 기울인다. 구체적으로, 그녀는 교실에서 불평등이나 과도한 경쟁, 따돌림 등의 갈등이 발생할 때마다 학생들에게 공개하여 문제를 함께 논의하는 시간을 가진다. 또한 수시로 글쓰기를 통해 교실의 사건이나 수업시간에 배운 내용에 대한 '자신의 생각과

입장'을 정리하는 시간을 가짐으로써 학생들이 이리저리 휘둘리지 않고 "주체성"을 가질 수 있도록 돕고자 한다.

그런데 주목해야 할 점은 이러한 노력이 교과 수업과 분리되어 이루어지지 않는다는 사실이다. 그녀는 반에 문제나 갈등이 있는 경우 수업시간에 이와 관련된 교과 내용이 나오면 "공개적으로 슬쩍 넣어서" 함께 이야기를 하는 방식으로 수업을 진행하곤 한다. 수업은 교과 교육과정에서 요구하는 내용을 습득하는 것에서 출발하지만 이것이 교실의 문제를 고민하는 장(場)으로 자연스럽게 이어지도록 하는 것이다. 이처럼 교사들은 송유관처럼 국가교육과정에서 지정한 학습 내용을 있는 그대로 수업 시간에 '전달'하는 데 목표를 두지 않고, 오히려 이를 적극적으로 '활용'하여 이와 함께 교사가 바람직하다고 생각하는 가치들을 가르치고자 노력하고 있었다.

> 조성실: 교과교사로 담임교실에 들어가면 아이들의 분위기, 협동심 이런 것들이 다 애들한테 녹아있어요 이미... **교육과정은 진짜 단지 하나의 매개일 뿐이에요.** 생활하는 데 교육이 하나의... 우리 뭐 하고 놀래 그러면 공부하고 논다 이런 개념이라구요... 어떤 공부할래 그러면 숫자가지고 하는 공부요 그러면 이제 수학이 되는 거고... (…) 그러니까 내가 자꾸 교사의 마인드 이런 것들이 중요하다는 거에요. 그리고 교사들이 좀 더 애들한테 내가 어떤 모습으로 비춰지고 있는가를 볼 수 있는 여유가 있어야 되는 거에요...

교사들이 국가에서 학습 내용을 통제하고 있는 것에 거부감을 느끼지 않는 이유는 그들이 교육과정에 대해 무관심하거나 무지하기 때문도 아니고, 이들이 그동안의 지나친 규제로 인해 무기력해진 결과도 아니었다. 이들에게 국가에서 학습 내용을 통제하는 것이 그리 문제가 되지 않는 이유는 국가에서 제시한 내용들을 자신의 가치관에 비추어 이미 적절히 '활용'하고 있기 때문이었다. 그 결과 교과 교육과정에서 동일한 학습내용을 제시하고 있음에도 불구하고 이것이 실제로 교실에서 다루어지는 모습은 제각기 다르게 나타나고 있었다. 교실에서 실행되는 것은 국가교육과정 그 자체가 아니라 '교사의 인격이 반영된 교육과정'(personal curriculum)(Clandinin & Connelly, 1994)이었기 때문이다. 결국, 초등교사에게 있어 교과 교육과정에서 제시하는 내용 기준은 모든 학생들이 도달해야 하는 최종적인 종착점이라기보다는 출발점으로서, 다시

말해 학생들과 함께 교실에서 살아가는 과정에서 “하나의 매개”로서 해석 및 실행되고 있었다.

### 2) “소통”의 장애물로서의 교과 내용

한편, 교과 교육과정의 내용 기준은 교실의 상황과 맞지 않는 경우 종종 교사에게 ‘장애물’로 인식되기도 하였다. 교사들은 국가에서 지정한 학습 내용이 학생들의 관심과 동떨어져 있다거나, 학생들의 학습 수준에 비해 많은 양의 내용을 다루어야 할 때 수업을 진행하면서 어려움을 느낀다고 말했다.

> 정윤아: 실제로 여기[수학]에 있는 내용을 잘 이해하는 학생들이 사실 많지가 않아요. (…) 굳이 교육과정에 배워야 된다고 해서 많이 넣어놨지만 실제적으로 아이들한테 학습이 잘 이루어지지 않는다면 아이들이 잘 이해할 수 있는 정도의 어떤 현실적인 내용, 양으로 바뀌어야 더 효과적이지 않을까... 물론 각 교과를 담당하시는 분들은 그 분야를 잘 알고 계시고 이게 필요하다는 것도 잘 알고 계시잖아요? 하지만 실제적으로는 그게 별로 효과가 없어요. 여기에 다 담아 놓는다고 아이들이 다 이해할 수 있는 것도 아니고.. (…) 솔직히 아이들이 머리가 나쁜 건 아닌데, 아마 **자기 수준보다 어려운 걸 자꾸 하고, 또 그게 모르는 게 자꾸 쌓이니까**... 그래서 이해도 못하고 수업 시간에 집중도 안 되는 것 같아요.
>
> 연구자: 아까 교사만 현실적으로 내용양을 줄일 수 있다고 하셨는데...
>
> 정윤아: 제가 봤을 때, 왜냐하면 교사는 이걸 실제로 운영을 해봐서 아, 이정도 양이 실제로 가능하고 아이들이 이해하는 데 적합한 양이라는 걸 아니까... 아무래도 교육과정 전공하신 분들보다는 그 내용에 대한 애착이 좀 덜할 수도 있으니까 전체적인 조화를 좀 더 생각하지 않을까.. (…) **근데 그 실제라는 게 또 지역별로 격차가 많은 부분인 것 같아요.** 지금 수준을 충분히 이해할 수 있는 지역도 있는 반면에 저희 학교처럼 중간에 미치지 못하는 지역도 있으니까...

정윤아 교사는 수학 교육과정에서 지정한 학습 내용이 지금 그녀의 반 아이들 수준에 비해 양이 너무 많고 어렵다고 말했다. 그녀가 보기에 아이들의 능력 자체가 부족한 게 아니라 “자기 수준보다 어려운 걸 하고 모르는 게 자꾸 쌓이다 보니까” 학년이 올라갈수록 더욱 이해를 못하게 된다는 것이다. 단순히

어렵다면 수업시간에 많은 시간을 할애하여 이해할 때까지 하면 되는데, 문제는 전체적으로 학습해야 하는 내용 자체가 많아서 이를 기다릴 수 없는 상황이라는 데 있다. 그녀가 보기에 이러한 상황은 "시력도 좋지 않고 손가락 힘도 없는 사람에게 피아노를 치라고 시키는 것"과 별반 다르지 않다.

그런데 문제가 그리 간단하지 않은 것은 그녀가 지적했듯이 학습내용의 양과 수준에 대한 기준은 지역마다, 또 학교와 교실마다 제각기 다르다는 사실에 있다. 정윤아 교사의 반 학생들에게는 수학 교육과정의 내용 기준이 양도 너무 많고 요구하는 수준도 어렵게 느껴지는 반면, 성취 수준이 높은 학생들이 많은 지역일 경우 이를 다루는 데 별다른 어려움을 경험하지 않을 수도 있기 때문이다. 즉 "실제로 운영 가능하고 아이들에게 적합한 양"이라고 할 때, 이 "실제"의 기준이 각 지역, 학교, 교실마다 서로 다르게 나타나는 것이다. 실제로 이지현 교사의 반에서는 수학보다는 국어에서 학생들의 수준에 비해 국가교육과정의 내용 기준이 많고 어렵다고 느끼고 있었다.

이와 함께, 교과 교육과정에서 제시하는 내용 기준이 반 학생들의 삶과 "동떨어져 있는" 경우에도 교사들은 수업하는 데 어려움이 있다고 말했다.

> 조성실: 배려를 지도하기에 6학년보다는 4학년이 더 낫다는 생각이 들었어요. 6학년은 배려쪽 보다는 또래집단의 영향이 너무 커서 생각하는 거하고 행동하는 걸 마음대로 못 해요. 6학년은 또래집단과 관련된 내용을 교육과정에 많이 넣어야 되요... 그게 빠져있어요. 평화고 뭐고 6학년은 또래가 어떻게 한다는 게 그렇게 중요해... 6학년에서는 약간 사춘기 때문에 겪을 수 있는, 우정과 또래집단의 영향력 때문에 내가 판단을 못 해서 일어날 수 있는 갈등 이런 걸 소재로 해서 교육과정을 많이 넣어줘야 되는데 왜 뜬구름잡는 평화, 숭고한 사랑 같은 걸 넣냐구요... 애들이 지금 그것 때문에 갈등하고 있는데... 그러니까 너무 뭘 모르는 사람들이 짰다는 거죠. (…) 5학년과 6학년은 그 갈등이 굉장히 심각해요. 그런데 그런 게 하나도 없어요. 그런 것들을 넣어줘야 된다고...

도덕 교과 교사로서 조성실 교사의 어려움은 유사한 덕목이 학년마다 중복된다는 점에 있었다. 그리고 "평화"나 "자비" "사랑" 등과 같이 아이들의 관심과는 거리가 있는 내용들이 종종 있어 수업하는 데 어려움을 느꼈다. 그녀가 보기에 "배려"는 현재 4학년과 6학년 모두 다루도록 되어 있지만 그녀가 가르

치는 학생들에게는 4학년에 더 적합하고, 6학년은 오히려 배려보다 “또래 집단과의 관계에서 발생하는 갈등”을 다루어줄 필요가 있다. 고학년에서는 왕따나 학교폭력 등과 같이 또래 집단과 친밀감을 형성하면서 자신이 속한 집단만을 지나치게 배려하려는 왜곡된 문화로 인해 도리어 개인이 도덕적 판단을 올바르게 내리지 못하는 상황이 빈번하게 발생하기 때문이다. 지금 그녀가 가르치는 학생들은 또래 집단에서 발생하는 문제들로 많은 갈등을 겪고 있는데 국가교육과정의 내용 기준에는 이와는 거리가 먼 “뜬구름 잡는” 내용들이 일부 들어있어 학생들과 의미 있는 수업을 하기 어렵다는 것이다. 교사들은 이러한 내용들을 다루어야 하는 수업은 “숨이 턱턱 막히고” “교감이 잘 되지 않는다”고 말했다.

연구자: 여기[일지]에 “정말 재미없다” 고 써있던데 어떤 수업이 재미가 없나요?
이지현: 일단 애들하고 관련이 없는 얘기들? 우리들 삶과 밀접하게.. 일단 제가 수업하는 게 공허하고, 애들은 애들대로 자기 삶과 관련이 없게 느껴지고.. 뭐 수업을 준비를 잘 했으면 나름대로의 의미를 찾을 수 있었을 것 같은데, 일단 제가 재미가 없으니까 잘 안 되더라구요.
연구자: 그럼 재미없는 수업은 어떻게 해요?
이지현: 뭐 어떻게 하긴요.. 하하하하. 그냥 하죠. 하하하. 그냥 정말 책을 나가는거죠. 읽어보고, 중요한 문장에 밑줄도 치고, 얘기도 해보고, 생각도 하고, 자료 있으면 자료도 좀 보여주고... 재미가 없으면 거의 학습지에 의존하게 되죠. 이것을 탐구해야 할 것으로가 아니라, 정리하고 외워야 할 것으로 전락하게 되죠.

수업의 출발점이 되는 교과 내용이 학생들의 삶과 거리가 있을 경우에 교사는 교사대로 “수업하는 게 공허하고” 애들은 애들대로 “자기 삶과 관련이 없게 느껴지”면서 교사와 학생 모두에게 “재미없는 수업”이 된다. 그 결과 이러한 수업에서는 교과 내용이 “탐구해야 할” 대상이 아니라 “정리하고 외워야 할” 대상으로 “전락”하게 된다. 그런데 문제는 국가교육과정에서 제시하는 내용 기준의 양과 수준이 각 지역과 학교, 반마다 제각기 다른 것처럼 이것이 학생들의 삶과 관련되는 정도도 제각기 다르다는 사실이다. 왜냐하면 학생들이 처해 있는 삶의 맥락이 제각기 다른 까닭에 그들이 관심을 보이는 내용도 조금씩 차이가 있기 때문이다. 이는 결국 국가수준에서 동일한 수준과 동일한

양의 내용을 처방할 경우에 이것이 제각기 다른 학생들의 관심과 수준에 부합하는 데 근본적인 한계가 있을 수 있음을 시사한다. 교사들은 교과 내용이 수업의 출발점이 된다는 점에서 중요한 의미가 있는 것으로 보았지만, 이 출발점 자체가 학생들의 삶과 동떨어져 있을 경우에는 의미 있는 교육 활동이 이루어지기 어렵다고 보았다. 이러한 점에서 동일한 수준과 관심을 전제하고 처방된 국가교육과정의 내용 기준은 교사들이 학생과 "교감"하는 수업을 진행하는 데 종종 장애물이 되는 것으로 여겨지고 있었다.

## 2. 교수 · 학습 과정에 대한 교과 교육과정의 의도와 초등교사의 해석과 실행

교사들이 수업을 준비하는 과정에서 가장 많이 고민하는 것은 '무엇을' 가르쳐야 하는지와 함께 이를 '어떻게' 가르쳐야 하는지였다. 이들이 교실에서 가르치고 배우는 과정이 어떠해야 하는지를 고민하는 과정에서 국가교육과정은 일정한 영향력을 발휘하고 있었다. 이 절에서는 교실에서의 교수 · 학습 과정과 관련하여 교과 교육과정에서 어떠한 기준을 제시하고 있으며, 이것이 교사들에게 어떻게 전달되는지, 그리고 이렇게 전달된 교수 · 학습 과정에 대한 기준에 대해 교사들은 어떻게 해석하며 실행하는지를 이해해본다.

### 가. 교실의 교수·학습 과정에 대한 교과 교육과정의 의도

교과 교육과정은 교사들이 각 교과에서 무엇을 가르쳐야 하는지뿐만 아니라, 이를 가르치는 과정에서 무엇을 고려해야 하는지도 제시하고 있는데 그 방식은 조금씩 달랐다. 먼저, 국어 교육과정은 <성격> 항목을 통해 국어과 교수·학습 과정 전반에서 강조해야 할 점과 각 영역별로 강조해야 할 사항을 구분하여 제시하고 있다. 이에 따르면, 교사는 학습 과정 전반을 통해서 "지식과 기능이 유기적으로 통합되게 운용"하는 것과 "학습자가 국어 활동에 능동적으로 참여"하는 데 초점을 두어야 한다. 각 영역별로는 '듣기' '말하기' '읽기' '쓰기'

학습에서는 “실제 상황에서 주체적인 국어 활동”을, ‘문법’ 학습에서는 “언어 현상에서 규칙을 찾아내는 탐구 활동”과 “학습한 지식을 국어 사용 실제에 적용하는 활동”을, ‘문학’ 학습에서는 “문학 작품을 찾아 읽고 해석하며, 문학 작품을 생산하는 학습 활동”을 강조해야 한다(교육인적자원부, 2007a). 이를 바탕으로 <교수·학습 방법>에서는 각 강조점들을 구현하기 위해 보다 구체적으로 어떠한 활동을 해야 하는지를 자세히 설명하는데, 한 예로 ‘읽기’를 지도할 때에는 “글쓴이의 목적, 글의 형식과 특성, 독자의 관점 등에 유의하여 능동적으로 의미를 형성하는 학습 활동”과 “읽은 글에 대하여 각자의 의견을 교환하는 토의 학습 활동”을 교수・학습 과정 중에 강조할 것을 요구하고 있다.

수학 교육과정에서는 수학을 학습하는 과정에서 학생들이 수학적 추론능력과 의사소통능력, 문제해결력을 발달시키는 것이 중요하다고 보고(교육과학기술부, 2008c), 이를 위해 <목표>을 통해 학생들에게 “구체적인 경험에 근거하여 여러 가지 현상을 수학적으로 해석하고 조직하는 활동, 구체적인 사실에서 추상화 단계로 점진적으로 나아가는 과정, 직관이나 구체적인 조작 활동에 바탕을 둔 통찰 등의 수학적 경험”을 하는 것과, “수학적 문제를 해결하는 과정에서 문제를 명확히 이해하고 합리적인 해결 계획을 세워 실행하며, 반성을 통하여 풀이 과정을 점검하고 다양하게 활용”하는 것, 그리고 “수학적 지식과 기능을 활용하여 실생활의 여러 가지 문제를 해결”해보는 경험을 제공할 것을 요구한다. 그리고 이는 <교수·학습 방법>에서, 예컨대 “수학적 의사소통 능력”을 신장시키기 위해 “수학적 아이디어를 말과 글로 설명하고 시각적으로 표현하여 다른 사람과 효율적으로 의사소통할 수 있게” 해야 한다는 식으로 보다 구체적으로 제시된다.

한편, 도덕 교육과정에서는 앞서 살펴본 다른 교과에 비해 <성격>과 <교수·학습 방법>에서 교수·학습 과정에 대한 언급을 그리 많이 하고 있지 않다. 도덕 교육과정은 <성격>에서 도덕과 교육은 다른 교과와는 구분되는 “윤리학적 접근 방식”을 취한다고 설명한 것 외에 도덕과 수업의 전략이나 강조점 등을 별도로 설명하지 않고 있다. 또한 <교수·학습 방법>에서도 “도덕적 지식, 판단력과 같은 인지적 영역과 함께 도덕적 습관이나 실천과 같은 정의적 및 행동적 영역을 통합적으로” 다룰 것을 강조하고 “삶에서 경험하는 여러 도덕 문제

를 교과서의 내용과 관련지어 자기 주도적으로 학습하게" 할 것을 요구하는 것 외에 교수·학습 과정과 관련된 구체적인 언급이 나타나지 않는다. 대신, 도덕과의 독특한 점은 다른 교과와는 달리 <학년별 내용>을 통해 교수·학습 과정에서 포함해야 할 활동을 제시하고 있다는 점이다. 즉 <학년별 내용>에서 중주제별로 어떠한 내용이 포함되어야 하는지를 설명하면서, 이와 관련된 교수·학습 활동을 함께 제시하는 것이다. 예컨대, 초등학교 6학년에서 학습해야 하는 "평화로운 세상"이라는 중주제 아래에는 "이를 위해 세계 평화가 인류의 삶에 얼마나 중요한지를 **설명하고**, 평화로운 세계를 만들기 위해 노력하고 있는 사람들의 사례를 **찾아본다**"라는 구체적인 활동을 명시하고 있다. 이처럼 도덕과 교육과정에서는 <성격>과 <교수·학습 방법>을 통해 도덕 수업의 전반적인 방향을 간략하게 언급한 후, <학년별 내용>을 통해 중주제별로 교수·학습 과정에서 어떠한 활동을 수행해야 하는지를 직접 제시하고 있다.

한편, 사회 교육과정에서는 <성격>을 통해 사회 수업의 과정에서 "학습자가 다양한 탐구 방법을 활용하여 스스로 탐구해가는 학습 전략을 지향"하며 "사회적 현상에 관한 지식을 발견하고 적용하는 데 필요한 사고와 판단을 강조"하고 "자기 주도적 학습 기회를 많이 제공"해야 하며, "다양한 탐구 방법을 적용하여 학습할 수 있도록" 해야 한다고 말한다. <교수·학습 방법>에서는 이를 실현하기 위해 발견 학습, 탐구 학습, 문제 해결 학습, 가치 명료화 및 가치 분석 학습, 의사 결정 학습 등의 다양한 교수·학습 방법을 활용할 것을 제안하고 있으나, 이는 의무적인 성격이 아니라 교사가 "학습자 여건 및 교육 환경을 고려하여" 자율적으로 선택 가능하다고 설명하고 있다. 이는 "학습 방법에 대해서는 궁극적으로 현장 교사가 결정하도록 재량권을 강화"하기 위한 조치라고 할 수 있다(교육과학기술부, 2008b).

지금까지의 내용을 정리해볼 때, 교수·학습 과정과 관련하여 국어, 수학, 도덕, 사회 교육과정에서 제시하는 기준들에는 다음과 같은 공통점이 발견되었다. 첫째, 이들 교육과정에서는 공통적으로 교수·학습 과정에서 '학생들이 주도하여 적극적으로 참여하는 활동'을 포함할 것을 요구하고 있다. 학생들이 참여하는 방식은 토의 학습, 문제해결 학습, 탐구 학습 등으로 다양하게 나타날 수 있으나 공통적으로 교수·학습 과정이 학생이 스스로 지식을 발견하고 생성해

가는 과정을 중심으로 이루어져야 한다는 것이다. 이는 제7차 이후로 교육과정 전반에 걸쳐 강조된 '학습자 중심 교육'이 반영된 결과라고 해석할 수 있다. 한편, 두 번째 공통점은 각 교과마다 교수·학습 과정 자체에서 '교과 나름의 특성'이 구현되도록 노력하고 있다는 점이다. 국어의 경우 교수·학습 과정에서 특정한 맥락 안에서 담화나 글을 수용하고 생산하는 과정을, 수학의 경우 수학적 추론 및 수학적 의사소통, 수학적 문제해결 과정을, 사회의 경우 사회적 현상을 이해하고 적용하는 사고 및 탐구 과정을, 도덕의 경우 도덕적 판단과 실천 과정을 중시하며 이러한 과정들이 실제 수업을 통해 이루어질 때 각 교과의 고유한 특성이 구현될 수 있음을 강조하고 있다.

## 나. 교과 교육과정의 의도가 교사에게 전달되는 과정

교과 교육과정에서 교수·학습 과정을 중시하는 것과 마찬가지로, 교사들 역시 각 교과의 내용을 어떠한 과정으로 가르치고 배워야 할지에 대해 많은 고민을 했다. 앞서 교과 내용 기준이 교사들에게 가르치고 배우는 과정에서 '출발점'이자 '매개'가 된다는 사실을 고려해본다면, 교수·학습 과정 자체가 교사들에게 얼마나 큰 비중을 차지하는지 가늠해볼 수 있다. 그러나 교사들은 교수·학습 과정을 고민하는 데 있어 교과 교육과정 문서를 참고하지 않았다. 드물게 교육과정 문서를 보는 경우가 생기더라도 이들이 보는 것은 주로 <학년별 내용>에 한정되었고, 다른 영역들은 "볼 필요가 없는" 것들로 간주되었다. 따라서 교과 교육과정에서 교수·학습 과정이 어떠해야 한다고 강조한 내용들은 교사들이 실제로 수업을 준비하고 전개해가는 데 있어 직접적인 기준으로 작용하지 않았다.

그럼에도 불구하고, 교과 교육과정에서 제시한 교수·학습 과정이 교사에게 전달되는 경우가 일부 있었는데, 이는 교수・학습 과정과 관련된 기준을 교과서[17]에서 반영하는 경우였다. 즉 교과서에서 매차시 학습목표와 이에 도달하기

17) 앞서 언급했듯이, 교사용 지도서에는 교과서의 내용이 모두 포함되어 있기 때문에 교사들은 수업을 준비할 때 교사용 지도서를 주로 참고하였다. 그러나 적어도 구체적인 교수·학습 과정과 관련해서는 교사들은 지도서를 참고할 필요가 없다고 보았다. 왜냐하면 지도서에 나와있는 '교수·학습 과정안'은 "정말 재미없게" 구성되어 있기 때문이었다. 따라서 교수·학습 과정과 관련하여 교과

위한 학습활동들을 제시할 때, 교과 교육과정에서 제시한 교수·학습 과정 기준들을 반영하고 있을 경우 교사들은 이를 통해 간접적으로 교과 교육과정의 의도를 접할 수 있었다. 예컨대, 도덕 교과서에서는 도덕적 이해 및 판단, 실천 과정을 강조하는 교육과정 개발진들의 의도를 적극적으로 반영하여, 교과서의 학습목표가 '이해'-'판단'-'실천'의 세 가지 절차를 차례대로 따르도록 구성하였는데(유병렬, 2010), 이 경우에 교수·학습 과정에 대한 교육과정의 의도가 교사에게 전달되고 있었다.

조성실: 1차시가 보통 개념 위주고, 2차시는 대개 교과서 내용이 판단이고, 3차시는 적용인데.. 오늘 같은 경우는 1차시라고.. 감사가 뭐냐에 대해 개념을 잡고.. 다음 시간에는 판단하는 시간. 감사하는 생활을 할 때의 어려움들이 뭐고, 또 손해보는 점은 뭐고, 이런 거를 판단하는 시간. 그리고 셋째시간은 그걸 가지고 적용을 해서 와서 이제 실천한 걸 발표를 하는데... 그런 식으로 이제 차시마다 내가 포인트한, 집중해서 가르치는 내용이 달라..

연구자: 그러면, 1차시 때는 개념이고, 2차시는 판단이고, 3차시는 적용이고, 이런 것들은 어떻게 파악하시는 거에요?

조성실: 지도서에 그렇게 짜있어요. 지도서에 그렇게 하게 되어있어.

연구자: 지도서에 직접적으로 써있어요?

조성실: 그렇게 가르치세요 라고는 안 했지만, 읽으면 그런 내용이야.

이지현: 이번 사회에서는 탐구학습을 되게 강조해요. 2학기 때 음식으로 세계 만나기가 있는데, 거기에서는 교과서 학습목표에 내용이 나와 있는 게 아니라 방법이 나와 있어요. 조사 주제 정하기, 계획하기, 조사하기, 내용 정리하기, 발표 준비하기 이렇게...

그런데 이때 교과 교육과정에서 제시하는 교수·학습 과정이 교과서의 "학습목표"로 구현되느냐 "학습활동"으로 구현되느냐에 따라 교사에게 해석되는 의미가 달랐다. 앞서 언급되었듯이 교사들은 교과서의 학습목표는 모두 다 다루어야 한다는 부담감을 가지고 있는 반면, 학습활동은 교사가 재량껏 선택 가능한 것으로 인식하고 있었기 때문이다. 따라서 학습목표와 달리 학습활동은 이들에게 활용 가능한 '하나의 자료' 이상의 의미를 갖지 못했다. 이러한 사실

---

교육과정과 교사를 매개하는 것은 지도서가 아닌 '교과서'였다.

은 교과 교육과정에서 아무리 교수·학습 과정을 상세하게 규정하고 교사들이 이를 실행할 것을 요구하더라도, 이것들이 교과서의 "학습목표"로 구현되지 않으면 교사들에게 실질적으로 강력한 영향력을 행사할 수 없다는 사실을 보여준다. 예컨대, 국어와 수학, 도덕 교육과정에서 교수·학습 과정을 상세하게 규정하고 있으나 이것이 교과서의 학습목표로 구현되지 않는 한 통제력을 발휘하지 못하게 되고, 반대로 사회 교육과정에서는 다양한 교수·학습 방법을 교사가 자율적으로 선택할 것을 의도하고 있으나 이를 구현하는 교과서에서 특정한 교수·학습 과정만을 학습목표로 제시할 경우에는 특정한 수업 방법을 강제한다고 인식하게 되는 것이다. 이는 결국 교사들이 교과 교육과정의 교수·학습 과정에 대한 기준을 해석하고 실행하는 데 있어 교과서가 중요한 매개로 작용하고 있음을 보여준다.

한편, 교육과정 관련 연수도 교과서와 함께 교과 교육과정과 교사들을 매개하고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 교육과정이 새롭게 개정될 때마다 지역교육청에서 연수를 받게 되는데, 이 연수에서 교사들은 교과교육 전문가들의 강의를 통해 각 교과가 어떠한 배경에서 개정되었으며, 특별히 강조하고 있는 것이 무엇인지를 알게 되었다. 또한 이러한 개정 교육과정 연수 외에도 '1급 정교사 자격 연수'가 있었는데, 여기에서도 교사들은 각 교과교육 전문가들의 강의와 분과 활동을 통해 교육과정 개발진들이 강조하는 것들을 대략적으로 파악하고 있었다.

이지현: 논리적인 수학적 글쓰기는 정말 중요한 것 같아요. 지도서에도 강조하고 있는 부분이거든요... 점점 수학과에서 강조하고 있는 부분이 그런 거에요. 1정 연수 받을 때 제가 분과를 수학과 했다고 했잖아요? **거기에서 수학적 의사소통 능력을 굉장히 강조하더라구요...**

연구자: 수학적 의사소통 능력이 뭐에요?

이지현: 수학적 문제 상황에 대해서 탐구하고, 토의하고, 묘사하고, 설명하고... 그러니까 수학적 언어를 쓰는 것 같아요. (…) 이 개념이 무엇인지에 대해서 말이나 글로 설명할 수 있어야 되고, 아는 것에 대해서 설명할 수 있어야 되고 그것들을 논리적으로 도출해낼 수 있어야 되고, 왜 이렇게 문제를 푸는지... 그게 결국에는 수학적 의사소통 능력이 아닐까 그렇게 생각해요.

각 교과 교육과정마다 교실의 교수·학습 과정이 어떠해야 한다고 제시할 때 그 성격은 조금씩 다르다. 구체적으로, 국어, 도덕, 수학 교과에서는 교수·학습 과정에서 따라야 하는 방법들을 구체적으로 제시하며 이를 교사들이 반드시 준수할 것을 요구하고 있지만, 사회 교과에서는 다양한 방법들을 제시하되 이를 교사가 자율적으로 선택 가능하도록 하고 있다. 그러나 이 연구를 통해 드러난 바에 따르면, 교과 교육과정의 의도가 어떠하든, 결국 교사에게는 교과 교육과정의 기준이 교과서의 학습목표로 구현되는 경우, 그리고 이것들이 교육과정 연수를 통해 전달되는 경우라고 할 수 있었다. 따라서 교사들이 해석하고 실행하는 것은, 엄밀히 말해, 교과 교육과정 문서 상에 제시되어 있는 교수·학습 과정에 대한 기준 그 자체가 아니라, 교과서와 교육과정 연수를 통해 간접적으로 전달된 교수·학습 과정이었다.

### 다. 교과 교육과정의 교수·학습 과정에 대한 초등교사의 해석과 실행

교사들은 어떠한 과정으로 가르치고 배울지를 고민하는 과정에서 교과 교육과정 문서를 직접 확인하지는 않았으나 교과서와 교육과정 관련 연수라는 매개를 통해 간접적으로 파악하고 있었다. 여기에서는 교사들이 비록 간접적인 방식으로나마 파악하고 있는 교과 교육과정의 교수·학습 과정 기준에 대해 이들이 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴보고자 한다.

#### 1) “교과 나름의 특성”에 대한 방향 안내

교과 교육과정에서 제시하는 내용 기준을 출발점으로 삼아 이를 어떠한 과정으로 가르치고 배울지를 결정할 때 교사들은 “교과 나름의 특징”이 살아나는 것을 중요하게 여기고 있었다. 이들은 각 교과마다 궁극적으로 학습해야 할 “나름의 특징”이 있다고 보고, 교수·학습 과정에서 이러한 각 교과의 특성을 잘 구현하도록 노력하는 모습을 보였다.

조성실: 나는 교과는 교과 나름대로의 어떤 기능을 살려서 가르쳐야 된다는 게 내 평상시 교육관인데, 국어면 국어의 기능들이 있어요. 말하기 기능, 읽기 기능, 쓰기 기능. 또 사회 같은 것도 조사학습 이런 기능들이 있는데, 도덕을 국어처럼 읽고 해석하는 그런 식으로 가르치면서도 다 가르쳤다고 생각하는 거에 대해서 나는 동의를 안 해요. 도덕은 도덕 나름대로의 교과의 특징이 있기 때문에 거기에 맞추어서 하다보면 교과서에 있는 걸 다 활용할 수가 없다는 걸 내가 알아버렸어요. (…) **교과서를 이렇게 그냥 3-4년 정도 가르치다 보니까 교과의 특징이 보여요. 이런 게 그냥 느껴졌어요.**

조성실 교사는 다른 교과와는 구분되는 도덕의 특징이 "도덕적 판단력"을 기르는 것에 있다고 보고, 수업시간을 통해 이러한 도덕적 판단력을 기르는 데 주안점을 두었다. 실제로 개정된 도덕 교육과정에서는 도덕적 이해와 판단, 실천 과정을 중시하고 있는데, 조성실 교사는 이를 도덕 교육과정 문서를 통해 알게 된 것이 아니라 "교과서를 보다 보니까" 자연스럽게 알게 되었다. 그녀는 비단 도덕만이 아니라 모든 교과마다 "나름의 특징"이 있고, 이것이 수업의 과정 중에 구현되는 것이 중요하다고 보았다. 이렇듯 각 교과의 특성을 살리는 방향으로 매 시간의 수업을 진행하고자 한 것은 다른 교사들에게도 나타나는 공통점이었다.

이지현 교사에게 사회 교과는 "나와 가정과 민족, 세계로 점점 안목을 넓혀가면서 자기중심을 잡는 과목"이자 "사회를 바라보는 눈을 기르고 그 안에서 자신을 위치 짓는" 과목이다. 한편, 그녀는 국어 수업에서는 "텍스트를 비판적으로 해석하는 것"이 중요하며, 역사 수업에서는 "나라는 주체가 역사적인 시·공간 속에서 사건들을 어떻게 해석하고 무엇을 선택할 것인지를 고민하는" 것에 초점을 맞춘다. 그리고 수학 수업에서는 "수학적으로 사고하고 표현할 줄 아는 것"이 중요하다고 본다. 따라서 그녀는 각 교과 수업의 과정에서 이러한 것들이 구현될 수 있도록 노력하는 모습을 보였다.

이지현: 지금부터 수업필기공책을 꺼내서 미지수가 뭐고, 등식은 뭔지를 각자 정리해볼 거예요. 그동안 선생님이 설명했더니 너희들이 스스로 이해할 시간이 없는 것 같아서 책에 있는 걸 이해해서 안 보고 정리해보는 거야.

(아이들은 표지에 '수업필기공책' 이라고 쓰인 공책을 펼치고 미지수와 등식의 정의를 쓰기 시작한다. 교사는 돌아다니면서 아이들이 쓰는 것을 관찰하다가 중

간에 잠시 멈춰 반 전체를 향해 다시 이야기한다.)

이지현: 기계적으로 X값 구하는 방법만 익히지 말고, X가 원래 뭐였고, 등식은 뭐고 하는 개념을 이해하는 게 중요해요. 요즘엔 수학을 말이나 글로 설명하는 게 중요하잖아.

정윤아 교사도 각 교과에서 궁극적으로 무엇을 가르쳐야 하는지에 대해 나름의 생각을 가지고 있었다. 그녀에 따르면, 초등학교의 국어 수업 과정에서는 "자기가 읽은 내용을 이해하고 자기 생각에 비추어서 비판도 하고, 이를 말과 글로 표현할 때 상대방을 배려하여 표현하고, 논리적으로 자기 생각을 주장과 근거로 잘 설명할 수" 있도록 하는 것이 중요하다. 그리고 수학은 "계산을 할 수 있고, 문장을 읽고 이를 수학적으로 어떻게 표현해야 할지를 아는" 것에 초점이 있으며, 사회는 "지금 내가 살고 있는 시대에 어떤 일들이 일어나고 있고 그 이유를 알며, 이에 대해 나는 어떻게 생각을 해야 하는지를 아는" 것이 중요하다고 본다.

그런데 이렇듯 교사들이 수업에서 강조하고자 하는 각 교과마다 가지고 있는 나름의 특성은 교과 교육과정을 통해 형성되었다기보다는, 이들이 그동안 공부해오는 과정에서, 그리고 무엇보다 "여러 교과를 가르치는 과정"에서 습득된 실천적 지식(practical knowledge)(Elbaz, 1981)의 성격이 강하다고 할 수 있었다.

연구자: 역사는 시간 속에서 나를 위치시키는 거다... 이런 생각을 어떻게 하게 되셨어요?

이지현: 역사를 계속 가르치다 보니까... 그리고 제가 좀 더 어른이 되면서 저도 이제 사회 현상에 대해서 역사적인 시각을 갖기 위해서 노력을 하고, 좀 관심을 갖고, 신문이나 기사들을 주의 깊게 보니까.. 근데 가장 영향을 많이 미친 건 애들한테 계속 역사를 가르치니까.. 정치를 가르치니까.. 가르치면서 제가 좀 더 어떻게 가르치게 될지에 대해서 고민하게 되고, 그러면서 자료를 좀 찾게 되고, 그러면서 좀 더 예전과 다른 방식들을 쓰는 것 같아요. 가르치면서 배운다고 해야 되나? 하하

조성실 교사가 "3-4년 가르치다 보니까" 각 교과의 특성이 "그냥 느껴졌다"는 것처럼, 이지현 교사도 "가르치다보니까" 각 교과 수업의 과정에서 무엇에

중점을 두어야 하는지를 터득하게 되었다고 했다. 이와 함께 그녀는 그동안의 학교교육을 통해 "어떻게든 배웠기 때문에 그렇게 할 수 있는" 것 같다고도 말했다. 그동안 교육 받은 결과로 형성된 일종의 '잠재적 교육과정'(latent curriculum)이 그녀가 교과를 바라보는 관점을 형성하고, 이것이 직접 교과를 가르치는 과정에서 수정되거나 강화되기도 하면서 교과를 바라보는 나름의 고유한 관점이 만들어졌다는 것이다. 이렇듯 교사들은 각 교과를 가르치는 과정에서 무엇에 중점을 두어야 하는지에 대한 나름의 기준을 가지고 있었고, 이에 근거하여 매 시간의 교과 수업을 전개해나가고 있었다.

이렇게 보면 각 교과를 가르치고 배우는 과정에 대한 나름의 기준을 교사들이 각자 가지고 있기 때문에 교과 교육과정에서 제시하는 과정 기준이 이들에게 아무런 영향력을 발휘하지 않는 것처럼 보인다. 그러나 이지현 교사의 말은 교과 교육과정이 교수·학습 과정에 대한 교사들의 실천적 지식에 모종의 영향력을 행사하고 있음을 보여준다.

> 연구자: 수학과 관련된 생각은 연수에서 영향을 많이 받은 건가요?
> 이지현: 근데 그게 원래 제 스타일이에요. 연수 받으면서는 '아, 내가 잘 하고 있었구나' 라는 생각을 하게 된 거고... 그 전에도 계속 수학과 관련해서 고민을 했어요. 사실 수학은 시험 볼 때도 항상 서술형으로 내고 원리를 묻는 식으로 했었는데, 저는 일단 제가 스스로 수학에 대해서 많이 부족하다는 생각이 들었는데.. 거기 가서 하면서 '뭐 별거 없구나, 내가 했던 접근법이 맞구나' 그러면서 조작활동이나 다른 활동들이 중요한 이유가 이런 거구나 이런 것들을 한 번 더 알게 됐던 것 같아요.

이지현 교사는 수학 수업에서 학생들이 수학적으로 사고하고 이를 표현하는 것을 중시하는데, 이는 교과 교육과정에서 이를 강조했기 때문이 아니라 "원래" 그녀가 추구하는 "스타일" 자체가 그러했기 때문이었다. 다만 그녀는 자신이 이러한 방식으로 수업을 해나가는 것이 맞는지에 대한 확신이 없었는데 교육과정 관련 연수를 통해 수학과 교육과정에서 추구하는 방향을 알게 되면서 "내가 잘 하고 있었구나"라는 확신을 얻게 되었다는 것이다. 결국 교사들이 교수·학습 과정을 결정하는 데에는 그들만의 이론과 신념체계가 기반이 되지만, 이러한 이론과 신념체계의 타당성은 이들이 해석한 교과 교육과정의 과정 기

준을 통해 확보되고 있었다. 다시 말해 교사들은 교과서나 교육과정 연수를 통해 접한 교과 교육과정의 과정 기준에 비추어 교과에 대한 자신의 이론과 신념체계를 정당화하기도 하며, 반대로 이를 수정하기도 하는 것이다.

연구자: 도덕 시간에 그런 도덕적 판단력을 가르쳐야 한다는 생각은 언제부터 하셨어요? 이게 도덕교과의 핵심인 것 같다 이렇게 생각하신 게?

조성실: 내가 도덕 교과서가 몇 차 개정인지 모르겠지만 개정이 되면서 판단력이 도입이 됐을 때, 그 때 내가 이거 참 잘 들어온거다.. 교육과정 짜는 분들이 이거를 넣어준 건 참 좋은 거다... 근데 그 전에도 도덕적 판단은 내가 평상시에도 심리학 이런 데 관심이 있으니까 개인적으로 많이 알고 있었고... 애들한테 도입은 가끔씩 시켰지만 교과로서 활용을 해보지는 않았는데, 교과서가 그렇게 짜져 있으니까 내가 평소에 관심 있게 본 거랑 같이 넣어서...

교사들이 '개인적 이론'(personal theory)에 근거하여 국가교육과정을 적극적으로 해석하는 주체라는 사실은 여러 연구를 통해 지적된 바 있다(Marsh & Willis, 2007; Spillane, 1999; 박윤경, 2004; 조재식, 2002). 이 연구에서도 교사들은 각 교과를 가르치고 배우는 과정이 어떠해야 하는가에 대한 나름의 이론을 가지고 있었다. 이 과정에서 교과 교육과정에서 제시하는 과정 기준은 그 자체로 수업의 기반이 되기보다는 교사들의 개인적 이론 체계를 정당화하거나 수정하는 데 활용되고 있었다. 즉 교사들은 교과 교육과정을 통해 교과 수업에 대한 자신의 방향성이 타당한지를 확인하되, 이에 부합하는 경우 자신의 이론 체계를 그대로 고수하였고 부합하지 않는 경우 이를 보완하는 하나의 계기로 활용하였다.

### 2) 교과 교육과정의 과정 기준보다 강력한 영향력을 행사하는 것

교과 교육과정의 교수·학습 과정 기준은 교사들이 가지고 있는 개인적 이론을 강화하거나 보완하는 데 활용되었지만, 이것이 실제 교수·학습 과정에서 발휘하는 영향력은 다른 것들에 비해 상대적으로 미약하다고 할 수 있었다. 교사들은 교과 교육과정에서 제시하는 과정 기준에 동의하고 이를 실제 수업을 통해 실행하고자 원할지라도, 실제 수업의 과정에서는 이보다 더욱 강력한 영

향력을 행사하는 다른 요인들로 인해 오히려 원하는 방식대로 수업을 하지 못하는 경우를 종종 경험하고 있었기 때문이다. 교사들이 원하는 방식의 수업을 하지 못하도록 만드는 첫 번째 제약은 바로 다루어야 하는 내용량이 많아 "진도에 대한 압박"이 발생하는 경우였다.

> 이지현: 읽기가 8단원이다 그럼 지금 적어도 4단원은 끝날 때쯤 되어야 되고, 5단원을 들어가기 초입이어야 될 텐데.. 이렇게 생각하면, 내가 지금 4단원 초입이다 그러면 약간 조바심이 들죠. 이것저것 해보고 싶은 게 많지만 **일단 활동들을 다 줄이는 거죠. 진도를 나가기 위해서.**

이지현 교사는 학생들이 참여하면서 결과물을 만들어내는 다양한 활동들을 해보고 싶어 하고, 논쟁거리가 있는 경우에는 이를 가지고 "토론"을 해보면 좋을 것 같다고 생각한다. 그러나 그녀는 "시간이 없어서" 하고 싶은 방식대로 하지 못하고 주어진 시간 안에 할 수 있는 활동만 하게 되는 경우가 많다고 했다. 앞에서 언급했듯이 교과 교육과정에서 처방하는 내용 기준의 양이 많기 때문에 "진도를 나가기 위해서" "일단 활동들을 다 줄이는" 것이다. 그리고 이렇게 마음이 급해지게 되면 학생들과 서로 질문과 대답을 주고받기보다는 교사가 "급하게 말로 풀어내는" "설명 위주"의 방식을 취하게 된다고 말한다. 비록 교과 교육과정에서는 교수·학습 과정이 학생들이 주도적으로 참여하는 활동을 중심으로 이루어질 것을 강조하고 있음에도 불구하고 내용 기준의 양이 많은 것으로 인해 학생들의 활동 위주의 수업을 하는 데 방해가 되고 있었던 것이다.

두 번째로, 교사들은 학교단위나 전국단위로 보는 평가가 있는 경우에도 교수·학습 과정이 일정한 제약을 받을 수밖에 없다고 말했다.

> 이지현: 중간고사 기말고사가 있으면 제 방식대로의 시험에 길들여져 있는 학생들이 또 다른 4지선다의 다른 시험문제를 풀었을 때, 겪게 되는 플러스, 마이너스 요인을 생각할 수밖에 없고 진도도 맞춰야 되고, 단원도 왔다갔다 하면서 가르칠 수 없고, 반마다 약간 경쟁의식이 있기 때문에.. 교장 선생님이 반별 평균을 보시고 이러니까.. (…) 교장 선생님이 굳이 코멘트를 하지 않아도, 교사집단에서는 다 소문이 나요. 반에, 학년에, 학부모들 사이에. 그거

가지고 이제 교사가 잘 가르치나 못 가르치나를 평가하게 되게 때문에 아무래도 그런 시험 유형에 대해서 더 목 멜 수밖에 없고, 그러면 아이들에게 **활동보다는 시험지 풀리기를 더 많이 시킬 수밖에 없어요.**

교사들은 학생들이 스스로 "어디쯤 와있는지"를 확인하고 "정리하는 시간"을 갖도록 하기 위해 수행평가와 단원평가 등을 시행한다. 이때 평가 문항은 교사들이 수업을 통해 가르치고자 했던 것들 위주로 만들어진다. 수학 시간에 문제를 푸는 것보다 원리를 이해하는 것이 중요하다고 생각한 교사는 평가 문항도 "그림이나 글로 공식을 설명"하라는 문항 위주로 출제한다. 교사들은 수업의 과정을 반영하는 평가는 학생들을 위해서나 교사를 위해서도 모두 필요하다고 보았다. 그러나 이들에게 실제 수업의 과정과는 분리된 외부의 평가는 그들 나름의 방식대로 수업을 전개해가는 데 큰 걸림돌이 되고 있었다. 왜냐하면 학교나 전국 단위로 평가를 보게 되면 개별 교실의 특수한 맥락이 무시된 채 객관적으로 측정 가능한 대상만을 평가하게 되고, 이렇게 되면 결국 "시험 유형"에 익숙한 학생이 높은 성과를 보이게 되기 때문이다. 그 결과 교사는 "활동보다는 시험지 풀리기를 더 많이 시킬 수밖에" 없다고 말한다. 결국 학교나 교육청에서 아무리 평가에 신경 쓸 필요 없이 "정상 수업" 하라고 말하더라도, 실질적으로 시험 점수가 외부에서 교사의 교수활동을 평가하는 유일한 근거가 되는 상황에서 이는 교수·학습 과정을 특정한 방식으로 제한하는 기제로 작용하는 것이다.

세 번째로, 교사들이 담당하고 있는 업무가 많아 수업 준비를 할 수 있는 시간 자체가 많지 않은 상황도 이들이 원하는 방식의 수업을 하는 것을 방해하고 있었다.

이지현: 점점 바쁘면 바쁠수록 교과서가 더 중요하게 느껴져요. 바쁘면 바쁠수록 다른 자료를 제가 마음에 들도록 재구성 하지 않는 한 교과서는 이미 구성되어 있는 거니까 그게 더 중요하게 느껴지고 그럼 그거라도 제대로 떼야지.. 바쁘면 바쁠수록 더 이렇게 교과서를 더 중요하게 여겨지는 것 같아요.

교육과정에서는 교사가 교육과정에 근거하여 교과서를 융통성 있게 재구성할 것을 요구하고 있지만, 이는 수업을 준비할 수 있는 시간과 마음의 여유가

있을 때 가능한 일이다. 교사들은 교육 활동 이외의 “쓸데 없는 잡무들을 처리하느라” 많은 시간을 보내고 있었으며 그만큼 수업 준비에 할애할 수 있는 시간과 에너지를 빼앗기고 있다고 불만을 토로했다. 이러한 상황에서 교사들은 수업 방법을 고민할 여유 자체가 없기 때문에 현실적으로 “이미 구성되어 있는 교과서라도 제대로 떼는” 방식을 취하게 된다는 것이다.

결국 아무리 교과 교육과정에서 교수·학습 과정에서 따라야 할 기준을 제시하고, 교사가 이에 동의하여 자신의 개인적 지식을 바탕으로 이를 실행하고자 할지라도, 수업 환경 자체가 특정한 방식의 수업을 암묵적으로 강요한다면 교사들은 자신이 바람직하다고 생각하는 과정으로 수업을 진행하기가 현실적으로 어려워진다. 수업시간에 다루어야 할 내용량이 많아 진도에 대한 압박을 받게 되면 학생들의 참여가 중요하다고 생각함에도 불구하고 어쩔 수 없이 설명식의 수업을 진행하게 되며, 처리해야 할 잡무가 많아 수업을 준비할 여유가 없는 상황에서는 “이미 구성되어 있는 교과서를 떼는” 데 급급하게 될 수밖에 없다. 또한 수업과는 분리된 외부의 평가가 있는 경우에는 “문제집 풀리기”를 하지 않을 수 없다. 이를 통해서 볼 때, 무엇보다 실제 교수·학습 과정에 강력한 영향을 미치는 것은 교과 교육과정과 이에 대한 교사들의 해석 못지않게 수업을 둘러싸고 있는 환경임을 알 수 있다.

# Ⅵ. 초등교사의 해석과 실행을 통해서 본 국가교육과정의 역할

지금까지 국가교육과정이 교실 수업에 대하여 의도하는 것이 무엇이며, 세 명의 초등교사들이 이를 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴보았다. 연구 결과, 교육과정 총론과 교과 교육과정에 포함되어 있는 규정 중에서 일부만이 각기 다른 매개 과정을 거쳐 교사에게 전달되었으며, 교사들은 이렇게 전달된 국가교육과정의 규정들을 각기 다르게 해석 및 실행하고 있는 것으로 나타났다. 이 장에서는 이러한 연구 결과를 바탕으로 국가교육과정이 초등학교 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 파악해보고, 이것이 우리나라의 국가교육과정과 관련하여 어떠한 시사점을 줄 수 있는지를 고찰해보고자 한다.

## 1. 교실 수준에서의 국가교육과정의 역할

국가교육과정을 초등교사가 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴본 결과, 국가교육과정의 모든 규정이 교실에서 동일한 역할을 수행하기보다는, 규정에 따라 서로 다른 역할을 수행하는 것으로 나타났다. 이때 국가교육과정이 교실 수준에서 수행하는 역할을 연구자가 그 성격에 따라 구분해본 결과, 무의미한 역할과 긍정적인 역할, 부정적인 역할이라는 세 가지 범주가 도출되었다. 아래에서는 각 범주를 좀 더 자세히 살펴본다.

### 가. 무의미한 역할

국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행을 살펴본 결과, 우리나라 국가교육과정 중 몇몇의 규정들은 초등학교 교실에서 무의미한 것으로 여겨지고 있었다. 국가교육과정에서는 교사들이 반드시 따라야 할 것으로 제시하고 있으나 교실에서는 이것이 실질적으로 아무런 역할을 하지 않는 경우, 즉 교사의 입장에서 볼 때 이를 통제하는 것이 무의미하다고 간주되는 것들이 있었던

것이다. 이에 해당하는 규정에는 교실에 행사하는 영향력의 유무에 따라 두 가지 종류가 있었는데, 첫 번째는 초등교사에게 아무런 영향력을 행사하지 않는 규정이고, 두 번째는 영향력은 행사하나 그것이 원래 의도한 바 강력한 '통제력'은 행사하지 않는 규정이다.

먼저, 국가교육과정 문서에는 있지만 세 명의 교사에게 아무런 영향력을 행사하지 않는 것으로 나타난 것은, 총론에서는 제3장 <편제 및 시간 배당>을 제외한 나머지 규정, 즉 제1장 <교육과정 구성의 방향>과 제2장 <학교급별 교육목표>, 그리고 제4장 <교육과정의 편성·운영 지침>이었고, 교과 교육과정에서는 <평가> 규정이었다. 교과 교육과정에 비해 교육과정 총론 문서의 많은 규정들이 초등교사에게 아무런 영향력을 행사하지 않은 것으로 나타난 이유는 교과 교육과정은 주로 교과서와 교사용 지도서로 구현되어 간접적인 방식으로나마 교사들이 접할 수 있는 기회가 많은 반면에, 총론은 주로 "교육과정 부장 교사만 보는 것"으로 간주되고 있었기 때문이다. 한편, 교과 교육과정의 <평가> 규정은 교사들이 학생들의 학습을 평가할 때 따라야 하는 사항들을 제시하고 있으나, 교사들은 이것 대신에 교과 교육과정의 <학년별 내용>과 교과서의 "학습목표"를 기준으로 무엇을 평가해야 하는지를 파악하였고, 평가 방식을 결정할 때에는 외부에서 제안한 기준보다 학생들의 특성과 교사가 선호하는 방식을 중요하게 고려하였다. 따라서 이러한 규정들은 이 연구에서 만난 세 명의 교사들에게 별다른 영향력을 행사하지 않는 것으로 나타났다.

'무의미한 역할'에 해당하는 두 번째 유형, 즉 초등학교 교실에서 '영향력'은 행사하나 그것이 원래 의도한 바 강력한 '통제력'은 행사하지 않는 규정에는 총론의 경우 <편제와 시간 배당> 중 학습시간에 대한 규정이었고, 교과 교육과정의 경우 <성격>과 <교수·학습 방법>에 제시된 교수·학습 과정에 대한 규정[18]이었다. 총론에서는 편제표를 통해 영역별로 '연간 수업시수'를 분배하여 제시함으로써 1년 동안 무슨 영역을 최소 몇 시간 이상 가르쳐야 하는지를 강하게 요구하고 있는데, 이는 교사들이 시간표를 편성할 때 '주당 수업시수'의

18) 앞서 국어, 도덕, 수학 교육과정에서는 교수·학습 방법에 대한 규정이 교사가 의무적으로 따라야 하는 성격으로 제시하는 반면, 사회 교육과정에서는 이를 교사가 자유롭게 선택 가능한 성격으로 제시하고 있음을 밝힌 바 있다. 따라서 여기에서 말하는 "강력한 통제력을 발휘할 것으로 의도된 규정"은 국어, 도덕, 수학 교육과정에만 해당한다.

형태로 반영되는 모습을 보였다. 그러나 이 연구의 결과에 따르면, 교실의 학습시간은 실제로 운영되는 과정에서 예측할 수 없는 다양한 상황이 발생함에 따라 다시 조정되어야 했고, 이로 인해 교사는 총론에서 배당하고 있는 시간과는 조금 다른 방식으로 수업시간을 재분배하고 있었다. 이때 교사들이 수업시간을 재분배할 때 주된 기준이 된 것은 총론에서 제시하는 시간보다 "진도를 다 나가는 것"과 교사의 교육관에 따라 학생들에게 꼭 필요하다고 생각하는 활동을 하는 것이었다. 즉 교사들에게 있어, 총론에서 제시하는 시간을 충족시키는 것보다 더 중요한 것은 반드시 가르치고 배워야 한다고 생각하는 것들을 얼마나 배우고 있느냐에 있었던 것이다. 따라서 국가교육과정에서 영역별 연간 최소 수업시수를 통제하고자 할지라도, 이것이 실제 운영되는 맥락에서는 예측할 수 없는 시간을 통제하려고 한다는 점에서 무의미한 것이라고 할 수 있었다.

또한, 교과 교육과정에서는 교수·학습 과정과 관련된 일부의 규정들을 교사들이 반드시 따라야 하는 것으로 제시하지만, 이 역시 교육과정의 의도와는 관계없이 이미 교사들에게는 '하나의 제안'으로서 받아들여지고 있었다. 교사들은 오랜 교직 경험을 토대로 형성된 실천적 지식을 바탕으로 교수·학습 과정을 이끌어가는 '나름의 방식'을 가지고 있었기 때문에, 아무리 교과 교육과정에서 교실의 교수·학습 과정을 강하게 통제하고자 할지라도, 교사들은 이를 자신의 방식을 정당화하거나 보완하는 데 활용하고 있었던 것이다. 이러한 점에서 교수·학습 과정에 대한 일부의 규정 역시 초등교사의 입장에서 볼 때 통제할 수 없는 것을 통제하려는 무의미한 성격을 가지고 있었다.

이렇듯 국가교육과정의 일부 규정들이 초등학교 교실에서 무의미한 역할을 수행하고 있다는 사실은, 국가교육과정에서 과연 이러한 규정들을 모든 교사들이 반드시 따라야 하는 것으로 제시할 필요가 있는지를 다시 생각해보게 한다. 아무리 국가에서 수업이 이러이러 해야 한다고 교사에게 강요한다 해도, 가르치는 사람과 배우는 사람의 '관계'로 이루어지는 교육의 특성 상 학습시간이든, 교수·학습 과정이든 모두 의도한 대로 통제될 수 없는 측면이 많기 때문이다. 국가교육과정에서 정한 최소 시간을 충족한다고 해서 좋은 수업이 되는 것은 아니며, 최소 기준 시간에 미달되었다고 곧 나쁜 수업이 되는 것도 아니

다. 교수·학습 과정에 대한 규정도 어떤 교사에게는 효과적일지 모르지만, 다른 교사의 수업에서는 잘 들어맞지 않을 수도 있다. 따라서 이러한 사실을 염두에 둘 때, 아무리 좋은 의도로 만들어진 규정이라 할지라도 교사들에게 무의미한 것으로 여겨지는 것들을 계속 강하게 통제해야 하는가에 대해서는 심각하게 재고해볼 필요가 있다.

## 나. 긍정적인 역할

국가교육과정이 그동안 많은 비판을 받아왔던 것 중에 하나는 국가교육과정이 전제하는 획일성의 문제였다. 학습 수준과 속도, 삶의 배경과 관심이 각기 다른 학생들에게 동일한 교과와 동일한 내용을 가르침으로써 학생들의 교육적 필요에 제대로 반응하지 못한다는 것이다(서근원, 2005). 그런데 이 연구의 결과에 따르면, 초등교사들은 국가교육과정이 전제하는 획일성이 교육적으로 의미 있는 경우도 일부 있다고 보았는데, 그것은 바로 학습영역에 대한 규정, 즉 전국의 모든 학생에게 동일한 교과 영역을 가르치도록 강제한 것이라고 할 수 있었다. 교사들의 견해에 따르면, 초등학생은 아직 흥미와 적성이 세분화되지 않은 상태이기 때문에 국가교육과정에서 다양한 학습영역들을 제시해주는 것이 오히려 훗날 "제대로 된 선택"을 내리는 데 도움이 될 수 있다는 것이었다. 따라서 이러한 초등교사의 해석에 따르면, 학습영역에 대한 국가교육과정의 통제는 '획일성'을 전제한다는 점에서 문제가 되기보다는, 바로 그 획일성으로 인해 다양한 학습영역을 경험해보는 기회를 제공해준다는 점에서 '형평성'을 보장해주는 측면이 있다.

또한 일부 교사들은 인생을 살다 보면 "하기 싫은 일도 해야 할 때"가 종종 생기게 되는데, 국가교육과정에서 학습영역을 통제하는 것이 학생들에게 "하기 싫은 것도 해보는 경험"을 제공한다는 점에서 교육적으로 의미가 있다고 보기도 하였다. 비록 학생들이 국가교육과정에서 지정하는 모든 교과 영역을 학습하는 것을 원치 않더라도, 주어진 것을 꾸준히 학습해보는 경험 자체가 학생들이 다른 사람들과 더불어 살아가는 데 필요한 태도를 길러줄 수 있다고 본 것이다. 이러한 점에서 국가교육과정의 일부 규정은 학생들의 교육적

성장을 돕는 긍정적인 역할을 수행하는 것으로 인식되고 있었다.

이를 통해서 볼 때, 국가교육과정에서 통제하고자 하는 모든 것들이 교사들에게 부정적인 의미를 갖는 것이 아니라, 학습영역과 같은 일부 규정은 오히려 국가에서 통제해주는 것이 교육적으로 바람직하다고 여겨질 수도 있음을 알 수 있다. 이는 결국 국가교육과정에서 통제하려는 것 자체가 문제라기보다는 국가교육과정에서 '무엇을' 통제하고자 하는가가 중요하다는 사실을 보여준다. 만약 학습영역과 같이 교사들이 통제해야 한다고 생각하는 것을 국가교육과정에서 통제한다면 이는 교육적으로 의미 있는 처사이지만, 이들이 보기에 통제할 필요가 없거나 통제할 수 없는 것, 또는 통제해서는 안 되는 것들을 국가교육과정에서 강하게 통제하고자 할 경우에는 무의미하거나 비교육적인 처사가 될 수 있다는 것이다. 이러한 사실은 무엇보다 교사의 관점에 터하여 국가교육과정에서 통제해야 할 것과 통제할 필요가 없는 것들을 구분하여 제시할 필요가 있음을 시사한다.

### 다. 부정적인 역할

총론에서 통제하는 학습영역이 교사들에게 긍정적으로 해석된 것과는 달리, 교과 교육과정의 학습내용 일부는 때때로 교사들이 학생들과 소통하는 것을 방해하는 장애물이 되기도 하였다. 이는 주로 개별 교실의 독특한 요구를 고려하지 않고 학습내용을 국가에서 일괄적으로 처방한 결과, 가르치고 배워야 하는 내용이 학습자의 수준이나 관심으로부터 동떨어진 경우에 발생했다. 국가에서 처방한 학습내용이 양과 수준, 관심 면에서 학생들과 거리감이 있는데 그럼에도 불구하고 이를 반드시 가르쳐야 할 때, 교사들은 학생들과 교감이 잘 되지 않아 수업하는 데 많은 어려움을 느끼고 있었다. 이렇듯 학습자와의 적합성 측면에서 학습내용과 관련된 일부의 규정들은 초등학교 교실에서 부정적인 역할을 수행하는 것으로 드러났다.

이러한 문제를 해결하기 위해 그동안 국가교육과정 개발진들은 학습자에게 적합한 교과 내용을 선정하기 위해 많은 노력을 기울여왔다(허경철 외, 2000; 김재춘, 2003). 학습 내용의 양이 많다는 지적이 나올 때마다 각 교과의 내용

요소의 수를 감축하기도 하였으며, 교과 내용이 조금 더 학생들의 삶에 가까이 다가갈 수 있도록 적합성을 고려하여 내용을 일부 변경하기도 하였다. 그러나 이러한 노력에도 불구하고 우리나라 국가교육과정은 여전히 학습내용이 많고 국가에서 많은 것을 처방하고 있다는 비판에서 벗어나지 못하고 있다(소경희, 2011).

이와 관련하여 이 연구의 결과는 학습내용을 적정화하려는 국가수준의 노력이 난항을 겪을 수밖에 없는 근본적인 이유가 무엇인지를 알게 한다. 그것은 바로 각 교실마다 내용의 적합성을 판단하는 기준이 제각기 다르기 때문이었다. 이 연구에서 교사들이 학습내용이 학생들의 수준에 비해 양도 많고 어렵다거나 학생들이 "전혀 관심도 없는 내용"이라고 말할 때, 각 교사가 적합성을 문제 삼는 내용이 조금씩 다르게 나타난 것이다. 동일한 내용을 두고 어떤 반에서는 너무 어렵다고 느끼는 반면, 어떤 반에서는 별다른 문제없이 받아들이고 있었던 것이다. 이러한 사실은 국가에서 아무리 학습자에게 적합한 학습내용을 제시하고자 노력할지라도, 교실의 맥락이 제각이 다르기 때문에 국가수준에서 동일한 학습내용을 처방하는 방식으로는 다양한 교실의 요구를 충족시키는 데 근본적으로 한계가 있음을 보여준다.

## 2. 우리나라 국가교육과정에 주는 시사점

지금까지 살펴본 바에 따르면, 국가교육과정의 규정들은 각기 다른 방식으로 초등교사에게 해석 및 실행되고 있었다. 이 절에서는 이렇듯 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행이 우리나라 국가교육과정과 관련하여 어떠한 시사점을 줄 수 있는지를 탐색해본다.

### 가. 통제해야 하는 것과 제안해야 하는 것의 구분

우리나라 국가교육과정에 포함되어 있는 규정 대부분은 전국의 모든 교사들이 반드시 따라야만 하는 의무적인 성격으로 제시된다. 그러나 이 연구를 통

해 드러난 바에 따르면, 국가교육과정에서 이러한 규정들을 동일하게 의무적인 성격으로 제시할지라도, 이것들이 실제 교실 현장에서 받아들여지는 방식은 조금씩 다르게 나타났다. 즉 국가교육과정의 일부 규정은 실제로 교사를 통제하는 역할을 수행하는 반면, 다른 일부의 규정은 통제하려는 의도가 있음에도 불구하고 교실에서는 '하나의 제안'으로 여겨지는 경우가 있었다. 또한 동일하게 통제하는 규정이라고 해도 어떤 통제는 교육적으로 반드시 필요하다고 해석되는 한편, 어떤 통제는 비교육적인 성격을 가진다고 해석되기도 하였다. 이러한 사실은 앞으로 국가교육과정에서 반드시 통제해야 하는 것과 통제할 필요가 없는 것이 무엇인지를 구분하여 제시할 필요가 있음을 시사한다.

지금까지 우리나라의 국가교육과정에서는 통제해야 하는 것과 제안해야 하는 것을 구분하지 않고 통제할 필요가 없는 것들까지 통제해왔다. 그러나 이 연구에서 드러난 바와 같이, 국가교육과정에서 통제할 필요가 없는 것들까지 통제하게 되면 오히려 교실의 교수·학습 활동을 방해하는 장애물로 작용하고 교사의 전문성을 위협한다. 그렇다고 해서 국가교육과정이 일체의 '기준'을 거부하고 모든 것들을 단위 학교나 개별 교사들이 결정하도록 허용하는 것도 입시위주 교육이 주된 흐름을 형성하는 우리사회의 분위기를 고려해볼 때 그리 바람직하다고 할 수만은 없다. 주체가 자율적으로 결정한 것이면 그 결과가 어떠하든 무조건 인정하는 것은 진정한 의미의 자율이라기보다는 '방임'에 가깝기 때문이다(김재춘, 2011; 정범모, 2008). 따라서 국가교육과정을 통해 학교교육과정의 범위를 제시하되, 이를 직접 운영하는 주체인 교사의 관점에 근거하여 기준으로서 통제해야 하는 것과 지침으로서 제안해야 하는 것을 구분해볼 필요가 있다. 이 연구의 결과를 바탕으로 이를 구분해보면 아래와 같다.

먼저, 초등 교육과정에서 강력한 '기준'으로 제시할 필요가 있는 것은 '다양한 학습영역에 대한 기회'이다. 초등학생은 아직 흥미와 적성이 세분화되지 않은 상태이기 때문에 국가교육과정에서 다양한 학습영역들을 제시해주는 것이 오히려 '학습기회의 평등'을 보장해주는 측면이 있기 때문이다. 따라서 학교의 교육과정이 상급학교 입시와 관련된 교과목 위주로 편성·운영되는 것을 막고 체육, 미술, 음악 등의 비주지 교과목에 대한 학생들의 학습기회가 제공되기 위해서는 국가교육과정에서 전국의 모든 초등학교에서 학생들이 다양한 학습

영역을 경험할 수 있도록 이를 기준으로서 강하게 통제할 필요가 있다.

그런데 학습영역의 다양성을 보장한다는 것은 곧 국가교육과정을 통해 각 학습영역에 대한 내용을 '어느 정도' 통제할 것을 요구한다. 왜냐하면 실질적으로 학생들이 각 영역을 다양하게 학습하기 위해서는 어느 특정한 영역의 내용에 편중되어서는 안 되고 각 영역의 내용들이 골고루 다루어져야 하기 때문이다. 그러나 문제는 각 영역에서 다루어야 하는 내용을 국가수준에서 일괄적으로 처방할 경우, 학습내용이 개별 교실의 요구를 반영하지 못함으로써 학습자의 수준이나 관심으로부터 동떨어져 있는 상황이 발생하게 된다는 점이다. 학습내용을 종래와 같이 국가에서 통제하게 되면 학습자의 다양한 요구를 반영할 수 없게 되고, 그렇다고 학교와 교사에게 전적으로 맡기기에는 학습기회의 평등 측면이 문제가 되는 딜레마 상황인 것이다.

이와 관련하여 영국의 캠브리지 대학의 개혁안은 이러한 딜레마를 해결하는 한 가지 방법을 제안한다. 이에 따르면, 국가가 교과 내용의 70%만을 결정하고 나머지 30%는 지역 수준에서 결정하되, 국가와 지역에서 결정한 교육과정을 비법령적인 성격으로 제시함으로써, 학교가 반드시 이를 따르지 않아도 되는 것으로 규정하고 있다(Alexander, 2010). 즉 전체 내용의 70%를 처방한 국가교육과정과 30%를 처방한 지역교육과정을 참조하여 학교에서 자율적으로 교육과정을 계획하고 운영할 수 있도록 하고 있는 것이다. 결국 학습영역의 다양성을 보장하면서도 교실 상황의 역동성을 반영하기 위해서는, 현재 우리나라와 같이 모든 학습 내용을 국가에서 결정하기보다는, 학습내용을 국가에서 제시하되 각 영역을 구성하는 최소한의 핵심 요소만을 정선하여 제시하고 이를 '지침'의 성격으로 제시하여 교사가 학생들에게 적합한 수업내용을 직접 선정하는 데 참고하도록 할 필요가 있다.

이와 함께, 학습시간과 교수·학습 과정 등에 대한 사항들도 국가교육과정에서 강하게 통제할 필요가 없는 것들이라고 할 수 있다. 이 연구를 통해 드러난 바에 따르면, 교실의 학습시간은 실제로 운영되는 과정에서 예측할 수 없는 다른 요인들로 인해 총론에서 배당하고 있는 시간과는 조금 다른 방식으로 교사에 의해 재분배되고 있었다. 총론의 규정은 시간표를 편성할 때 반영되긴 하지만 실제로 운영되는 과정에서는 다양한 상황들이 출현하게 되면서 지침의

성격을 띨 수밖에 없게 된 것이다. 이러한 사실은 국가교육과정상에 수업시수를 처방하는 것 자체를 재고할 필요가 있음을 보여준다. 또한, 교수·학습 과정과 관련된 국가교육과정의 규정 역시도 교과 교육과정의 의도와는 관계없이 이미 교사들에게는 하나의 지침의 성격을 띠고 있었다. 교사들은 오랜 교직 경험을 토대로 형성된 실천적 지식을 바탕으로 교수·학습 과정에 대한 '나름의 방식'을 형성하고 있었기 때문이다. 따라서 교수·학습 과정 역시 국가교육과정에서 기준이 아닌 하나의 지침으로서 제안될 필요가 있다.

지금까지 우리나라 국가교육과정에서 '기준'과 '지침'은 그 의미가 명확히 구분되지 않고 혼용되어 사용되었으며, 이로 인해 지침이라는 이름을 사용하고는 있으나 국가에서 굳이 통제할 필요가 없는 내용까지 과도하게 처방하는 상황이 종종 발생하였다. 그러나 이 연구에서 드러났듯이 교사들은 국가교육과정의 모든 규정을 그대로 실행한다기보다는 이를 하나의 가능성(potential)으로 여기고 수업의 '원천'(source)으로 활용하고 있었다(Ben-Peretz, 1990; Shkedi, 2009). 이를 통해서 볼 때, 향후 우리나라의 국가교육과정에서 학습영역은 기준으로서 강하게 통제할 필요가 있으나 학습시간이나 학습내용, 교수·학습 과정 등에 관한 내용은 교사들이 참고할만한 지침의 성격으로 제안할 필요가 있는 것으로 보인다.

### 나. 국가교육과정의 역할 재규정: '내용' 중심에서 '과정' 중심으로

앞서 살펴보았듯이, 교육과정 설계 모형인 목표 모형, 내용 모형, 과정 모형은 국가교육과정이 교실수준에서 어떠한 역할을 수행해야 하는가에 대하여 각기 다른 답변을 제시한다. 목표 모형은 국가교육과정을 통해 교육의 결과 학습자가 보여주어야 하는 행동 기준을 세분화하여야 한다고 보는 반면, 내용 모형은 행동 목표 대신 '지식의 구조'가 잘 반영된 내용 기준을 정선하고 이를 구체적으로 제시해야 한다고 본다. 목표 모형은 '행동 기준'에 초점을 둔다는 점에서, 내용 모형은 '내용 기준'에 초점을 둔다는 점에서 차이가 있으나, 두 접근은 공통적으로 국가교육과정을 통해 교육의 결과 학생들이 도달해야 하는 목표 지점을 교수·학습 상황 이전에 명확히 설정할 것을 요구한다. 한편, 과정

모형에서는 국가교육과정의 역할이 교육의 '결과'를 사전에 결정하여 도달해야 할 목표를 제시하는 데 있는 것이 아니라 교육의 '과정'에서 어떠한 절차적 원칙들이 준수되어야 하는지를 규정하는 것에 있다고 본다. 이러한 세 가지 접근은 이론적으로 명료하게 구분되지만, 실제 국가교육과정에서는 우세한 한두 가지의 접근을 중심으로 다른 접근들이 혼재되어 있는 양상으로 나타난다 (Luke et al., 2008).

지금까지 우리나라의 국가교육과정은 교과별로 내용 체계를 정선하여 이를 학년별로 구체화하는 것에 주된 초점을 두었다는 점에서 내용 중심으로 설계되어온 측면이 있다. 물론 최근 학년별 내용을 '성취기준형'으로 진술하도록 함으로써 교과 내용뿐만 아니라 이를 학습한 결과 학생이 보여주어야 하는 행동목표를 제시하도록 한다는 점에서 목표 모형도 점차 영향력을 확대하고 있는 것으로 보인다. 또한 일부 교과에서 <교수·학습 방법>을 통해 수업의 과정에서 교사가 따라야 하는 원리들을 일부 제시하고 있는 것에서 과정 모형의 영향도 부분적으로 나타나기도 한다. 그러나 이는 각 교과의 내용 체계가 국가교육과정에서 차지하는 비중과 비교해보았을 때 여전히 미비한 수준이라고 할 수 있다.

이렇듯 우리나라의 국가교육과정이 교과 내용을 중심으로 설계되어 있다는 사실은 곧 국가교육과정 개발 담론에서 여전히 학교교육의 목적이 교과 내용을 습득하는 것에 있다고 보는 관점이 지배적이라는 사실을 보여주고 있다. 이러한 관점에 따르면, 수업의 목표는 국가교육과정에서 제시하는 각 교과의 내용 체계를 학생들이 습득하는 것에 있다. 각 교과의 내용 기준이야말로 수업을 통해 학생들이 도달해야 할 종착점이라고 전제하고 있는 것이다.

그러나 이 연구에서 발견한 사실은 국가교육과정에서는 교육의 종착점으로서 교과 내용 기준을 제시하지만, 실제 수업 장면에서는 이것이 교사들에게 수업의 출발점이자 매개로 간주된다는 것이다. 이들에게 있어 교과 지식은 수업의 궁극적인 목표라기보다는 학생들과 함께 교실에서 "살아가는" 과정에서 일종의 매개가 되는 것이었다.

조성실: 수학 같은 경우도 빨리 푸는 애들이 가서 도와주면 도움을 준 애랑 도움을 받은 애가 같이 점수가 올라가는 시스템을 만들었어요... 그러니까 우리반에

있다 보면 못한다고 절대 기죽지 않아요. 그래서 제일 달라지는 게 애들이 자신감이 되게 늘어요. 잘하는 애를 봐도 그다지 배 아파 하지도 않구요. 쟤는 그냥 저렇게 하고, 나도 나 대로 또 잘 하는 것이 있고 이런 식으로... 공부를 잘 한다 못 한다 보다 성실하다는 거에 대해서 주안점을 많이 두는 거에요. 성실했는데 30점 맞으면 다 통과가 되는 거에요, 성실만 가지고 있으면 되요... **그런 거를 하느라고 교과를 필요로 하는 거에요**. 재미없는 수학도 필요하고... 인생 살다 보면 재미없는 게 많으니까.. 흐흐흐. 재미있는 체육도 필요하고... 이렇게 모든 결집이 다 공동체나 인성으로 가요. 어쨌거나 더불어 살아야지 이런 관점이 항상 있어요. (…) 그리고 **조금 도달을 못해도 그 시간에 열심히 몰입하고 그런 것들을 나는 공부라고 봐요. 그 시간에 시험 본 걸 100점 맞는 게 공부가 아니라, 비록 열심히 했는데도 20점 맞는 애가 나와요. 당연히 나오죠. 그런데 열심히 안 놀고 했다 그러면 엄청 잘 한 거죠.** 그런 관점으로 한 시간, 한 시간이 가야 하는 거죠.

교사들의 관점에서 볼 때, 수업을 통해 가르치고 배우는 과정은 학생들이 교과 지식을 습득하는 과정만으로는 환원될 수 없는 측면이 존재한다. 이들이 보기에 학교에서 가르치고 배워야하는 "공부"란 비단 교과 내용을 '잘 아는 것'만이 아니라, 이에 조금 도달을 못하더라도 "그 시간에 열심히 몰입하는" 성실함과 "더불어 살아가는" 태도 등을 학습하는 과정이기 때문이다. 따라서 이들은 비록 학생이 국가교육과정에서 제시하는 목표 지점까지 다다르지 못했을지라도 그것을 위해 노력하고 친구들을 배려하는 과정이 있었다면 그 자체로 그 수업은 성공했다고 본다. 학생들은 각기 다른 능력과 재능을 가지고 있는 까닭에 아무리 열심히 노력하더라도 국가교육과정의 기준에 도달하지 못하는 학생이 "당연히" 나오기 때문이다. 이를 통해서 볼 때, 적어도 이 연구에서 만난 초등교사들의 경우, 수업의 의미는 학습의 결과 학생들이 국가교육과정이 설정한 내용 기준에 어느 정도 도달하느냐에 의해서가 아니라, 교수·학습 '과정'이 어떠하느냐에 의해 결정됨을 알 수 있다. 결국 이들에게 중요한 것은 모든 학생들이 정해진 목적지에 도달하는 것보다 학생들과 함께 어떠한 여정을 보내느냐에 있는 것이다. 이는 곧 교실에서 중요한 것이 교과 '내용' 자체라기보다는, '어떠한 과정으로' 가르치느냐에 문제, 즉 내용을 매개로 교사와 학생이 만들어내는 교육의 '과정' 자체에 있음을 의미한다.

그동안 우리나라의 국가교육과정은 교과 내용을 정선하고 구체화하는 데 주

된 초점을 두어온 반면, 이를 어떠한 과정으로 가르치고 배워야하는지에 대해서는 그리 많은 관심을 두지 않았다. 그러나 조용환(1997)에 의하면, 교육이란 "가르침과 배움을 통한 인간 형성의 과정"이며, 그것의 개념에는 "과정성"과 "개방성"[19]이라는 속성이 전제되어 있다. 즉 교육은 교수자와 학습자가 나름대로 최선을 다해 부단히 더 나은 상태를 지향하는 '과정'으로 종결이 있을 수 없으며, 결과를 예측할 수 없고 실패와 실수를 존중한다는 점에서 본질상 '개방적'인 속성을 가진다는 것이다. 장상호(1994) 역시 교육이란 "품위를 상구하고 하화하는 과정"으로 교육의 목적이 그 과정을 규정하는 것이 아니라 교육의 과정에 이미 그 목적이 붙박혀있다고 본다. 이러한 교육의 속성에 비추어 볼 때, 우리나라의 국가교육과정은 학생들이 습득해야 하는 내용 지식을 교수·학습 과정 이전에 상세히 제시하고, 이에 도달해가는 과정으로 수업의 과정을 환원시켜온 측면이 강하다. 그 결과 국가교육과정이 교사와 학생들이 교육적 관계를 맺어가는 것을 소외시키는 상황이 발생하기도 하였다(서근원, 2002). 따라서 향후 국가교육과정은 교과 내용을 상세히 처방하는 것에 주된 역할을 두기보다는, 교실에서 가르치고 배우는 과정이 곧 '교육다운 교육'이 되기 위하여 수업의 과정에서 어떠한 원리들을 추구해야 하는지를 제안하는 방향으로 역할이 재규정될 필요가 있다.

이와 관련하여 Stenhouse(1975)와 McKernan(2008)이 제안하는 '과정 모형'은 향후 우리나라의 국가교육과정이 '내용' 중심에서 '과정' 중심으로 그 역할을 재규정하는 방안에 대해 의미 있는 시사점을 제공한다. 앞에서 살펴보았듯이, 과정 모형에서는 교수·학습 과정 이전에 교육의 종착점을 미리 설정하고 수업을 통해 학생들이 이에 도달하도록 하는 것은 미리 정해진 결과에 학생들을 끼워맞춘다는 점에서 비교육적이라고 보고, 교육과정의 역할은 교수·학습 과정이 교육적인 과정이 되게 하는 '절차적 원리'를 제시하는 것에 있다고 본다. 그리고 이러한 '절차적 원리'는 실제 교수·학습 과정을 통해 교사에 의해 검증되어야 할 '하나의 가설'(a proposal)로 제시되어야 한다고 주장한다.

이를 통해서 볼 때, 우리나라 국가교육과정이 '내용'에서 '과정'으로 그 중심

19) 조용환(1997)은 여기에서 교육의 개념적 속성으로 상호보완성, 의도성, 개별성, 사회성, 과정성, 내면성, 변증성, 개방성, 총체성의 아홉 가지를 제시하고 있으나, 이 글에서는 향후 국가교육과정의 역할과 관련된 논의를 전개해나가고자 특별히 "과정성"과 "개방성"에 초점을 둔다.

축이 이동하기 위해서는, 총론과 교과 교육과정의 양 측면 모두에서 교수·학습 과정에서 추구해야 하는 '절차적 원리'를 개발하여 이를 중심으로 교육과정을 설계할 필요가 있다. 가령 총론에서는 교과 수업 전반을 통해 추구해야 하는 원리를 제시하면, 교과 교육과정에서는 각 교과를 '교과답게' 가르치고 배우기 위한 절차적 원리를 제시함으로써 이를 교사가 실제 수업의 과정에서 참조하도록 하는 것이다. 그리고 이렇게 국가수준에서 개발된 절차적 원리가 교사들에게 하나의 가설로서, 즉 반드시 따라야 하는 '닫힌 텍스트'가 아닌 '열린 텍스트'로서 제시된다면(김봉석, 2007), 국가교육과정은 교사와 학생이 함께 진정한 '교육적 관계'를 이루어가기 위한 건강한 기반을 제공할 수 있을 것이다.

# Ⅶ. 요약 및 결론

## 1. 요약

이 연구의 목적은 초등학교 교사들이 국가교육과정을 어떻게 해석하고 실행하는지를 살펴봄으로써 국가교육과정이 실제 교실에서 어떠한 역할을 수행하는지를 이해하는 데 있었다. 이를 위해 이 연구에서는 세 개의 연구문제를 설정하고, 질적 사례 연구 방법을 활용하여 이를 해결하고자 하였다. 첫째, 국가교육과정 중에서 교육과정 총론이 초등교사에게 어떻게 해석되고 실행되는지를 살펴보았다. 둘째, 교과 교육과정이 초등교사에게 어떻게 해석되고 실행되는지를 살펴보았다. 셋째, 앞의 분석 결과를 토대로 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실행이 우리나라 국가교육과정의 역할과 관련하여 어떠한 시사점을 제공해주는지를 탐색해보았다.

첫 번째 연구 결과에 의하면, 교육과정 총론은 문서 상에서 학교교육의 방향과 목표, 편제와 시간배당, 운영과 관련된 규정을 제공하고 있으나, 이는 교사들에게 직접 전달되지 않고 시·도 및 지역 교육청과 교육과정 부장 교사를 통해 간접적으로 전달되면서 이 중 '편제와 시간배당'만이 실제로 교사들에게 영향력을 행사하고 있었다. 그리고 이 과정에서 총론이 학교와 교사에게 허용하고자 한 자율권의 범위는 일부 축소되거나 제한되는 모습을 보였다. 이렇게 교사에게 전달된 총론의 '편제와 시간배당'은 학습영역을 선정하는 측면에서, 그리고 각 영역에 시간을 분배하는 측면에서 교실 수업에 영향력을 행사하고 있었다. '학습영역'은 학생들에게 다양한 영역을 경험하도록 함으로써 학습기회의 형평성을 보장한다고 인식되고 있었던 반면에, '학습시간'은 교사들이 시간표를 편성하는 데에는 유용한 기준으로 작용하나, 이를 실제로 운영하는 과정에서는 무의미한 것으로 드러났다. 교내외의 각종 행사와 교실 내에서 벌어지는 각종 사건들로 인해 수업시간이 부족해지면서, 단순히 '몇 시간이 배정되었느냐'보다 '가르치고 배워야 하는 것들이 얼마다 다루어졌느냐'를 기준으로 시간표의 시간이 상황에 맞게 재조정되었기 때문이다.

두 번째 연구 결과에 의하면, 교과 교육과정에서는 교과의 성격과 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가와 관련된 규정을 제시하고 있으나, 이 역시 교사용 지도서와 교과서, 교육과정 관련 연수라는 매개를 통해 간접적으로 전달되면서, 이 중 내용과 교수·학습 과정 관련 규정만이 교사들이 실제 수업을 하는데 영향력을 행사하고 있었다. 그리고 이 과정에서 교과 교육과정이 교사에게 주고자 한 자율권의 범위가 일부 축소되거나 제한되는 양상을 보였다. 먼저, 교사에게 전달된 학습내용 관련 규정은 교사들에게 수업의 궁극적인 목표라기보다는, '함께 살아가기 위한' 매개이자 출발점으로서 간주되고 있었다. 그리고 교사들은 각 영역별로 가르쳐야 하는 내용이 학생들과 거리감이 있는 경우에 종종 수업하는 데 어려움을 겪기도 하였으며, 이때 어려움을 느끼는 학습내용은 교사마다 조금씩 다르게 나타났다. 한편, 교수·학습 과정에 대한 규정은 교사들에게 의무적인 사항이라기보다는 자신의 방식이 옳은지를 점검하고 방향을 안내하는 '하나의 지침'으로 간주되고 있었다. 이는 교사들이 오랜 교직 경험을 통해 터득한 나름의 수업 방식을 가지고 있다는 사실에 연유한다.

세 번째 연구 결과에 의하면, 국가교육과정에 대한 초등교사의 해석과 실천은 국가교육과정이 실제 교실에서 어떠한 역할을 하고 있으며, 향후 어떠한 역할을 수행하는지와 관련하여 의미 있는 시사점을 제공해준다. 먼저, 국가교육과정은 초등학교 교실에서 세 가지 역할을 수행하는 것으로 드러났다. 첫 번째로, 국가교육과정은 교사들이 반드시 따라야 할 것들을 몇몇 규정들을 통해 강하게 통제하고자 하나 교실에서는 이것이 실질적인 통제력을 발휘하지 못하는 경우가 종종 있다는 점에서 무의미한 역할을 수행한다. 두 번째로, 국가교육과정은 다양한 학습영역을 강제함으로써 학습기회의 형평성을 보장하고, 학생들이 하기 싫은 것도 해보는 경험을 제공한다는 측면에서 학생들의 교육적 성장을 돕는 긍정적인 역할을 하기도 한다. 세 번째로, 국가교육과정은 교실의 상황이 제각기 다름에도 불구하고 동일한 학습내용을 처방함으로써 교사들이 학생들과 소통하는 것을 어렵게 한다는 점에서 부정적인 역할을 수행하기도 한다.

이러한 사실은 향후 우리나라 국가교육과정에 두 가지 시사점을 제공해준다. 첫째, 향후 국가교육과정에서는 통제해야 하는 것과 제안해야 하는 것을 구분

하여 제시하되, 수업의 주체인 교사의 관점에 근거하여 이를 구분할 필요가 있다. 둘째, 국가교육과정은 교실에서 가르치고 배우는 과정이 곧 '교육다운 교육'이 될 수 있도록, 교과 내용을 상세히 처방하기보다는 교수·학습 과정에서 어떠한 원리들을 추구해야 하는지를 제안하는 데 좀 더 초점을 둘 필요가 있다. 따라서 이를 참고하여 우리나라의 국가교육과정에서도 교사에 의해 검증되어야 할 '하나의 가설'로서 '절차적 원리'를 제안하는 것에 주된 역할을 둘 필요가 있다.

## 2. 결론

이 절에서는 연구의 결론으로서, 이 연구가 어떠한 의의를 지니며, 어떠한 제한점이 있는지를 살펴봄으로써, 이를 기반으로 후속 연구의 방향을 제언해 보고자 한다.

무엇보다 이 연구의 의의는, 현재 적용되고 있는 국가교육과정이 교실에서 실제로 어떠한 역할을 수행하고 있는지를 '교사의 관점에서' 드러내고 이에 근거하여 향후 국가교육과정의 설계 방향을 탐색했다는 점에 있다. 그동안 국가교육과정이 개정될 때마다 개정된 사항들이 교실에서 어떻게 실행되는지에 대한 연구는 종종 이루어져왔으나, 이러한 연구들은 공통적으로 교육과정 개발진 또는 연구자의 관점에서 교육과정의 의도대로 실행되는지, 실행되지 않는다면 그 이유가 무엇인지에 주된 관심을 두었다. 이와 달리, 이 연구에서는 국가교육과정의 실행 여부와 그 양상을 드러내기보다는, 국가에서 특정한 사항들을 처방하여 제시하는 것이 교사들에게 어떠한 '의미'를 갖는지를 주목하고자 하였다. 말하자면, 국가교육과정의 관점에서 교사의 교육 활동을 살펴보는 것이 아니라, 교사의 관점에서 국가교육과정을 살펴보고자 한 것이다. 그리고 이러한 교사의 관점에 비추어 향후 국가교육과정의 설계 방향을 탐색함으로써, 이전까지 국가교육과정 개발 논의가 이론적인 방식으로 이루어진 것과는 달리, 교사의 관점에 근거한 실천적인 접근을 취했다는 점에서 의미가 있다.

두 번째로 이 연구는 국가교육과정의 역할을 살펴봄에 있어서, 학습영역에

대한 규정, 학습시간에 대한 규정, 학습내용에 대한 규정, 교수·학습 과정에 대한 규정으로 세분화하여 각각의 역할을 들여다봄으로써, 국가교육과정 내의 여러 규정들이 교실 현장에서 각기 어떠한 역할을 수행하는지를 구체적으로 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 그동안 많은 연구에서는 국가교육과정에 포함되어 있는 여러 규정들의 내용과 성격이 제각기 다름에도 불구하고 이 모든 기준들을 '국가교육과정'이라는 하나의 이름하에 포괄적으로 논의해온 측면이 있다. 이로 인해 각 규정에 대한 교사들의 인식이 다를 수 있음에도 불구하고, 교사들이 국가교육과정 자체를 부정적으로 혹은 긍정적으로 인식한다는 식의 다소 극단적인 결과가 도출되곤 하였으며, 이러한 연구 결과는 사실상 국가교육과정 개발 논의에 실질적인 시사점을 주기 어려웠다. 그러나 이 연구에서는 교사들에게 실질적인 영향력을 행사하는 국가교육과정 규정을 구분하여 각각의 역할을 살펴봄으로써, 향후 국가교육과정의 역할에 대한 구체적인 시사점을 제공해준다는 점에서 의의가 있다.

그렇지만, 이 연구는 연구 범위의 제한성과 연구 사례의 특수성, 연구자의 전공 배경으로 인한 한계를 갖는다. 먼저, 이 연구의 범위는 초등학교 6학년에 한정되어 있으며, 교과의 경우에도 국어, 수학, 사회, 도덕 교과만을 대상으로 한다. 초등학교와 중학교, 고등학교의 맥락이 제각기 다르고, 초등학교 내에서도 학년에 따라 맥락이 또 다르기 때문에, 동일한 국가교육과정 기준이라 하더라도 학교급에 따라, 그리고 학년에 따라 교사가 각각에 부여하는 의미가 조금씩 다를 수 있다. 또한 교과가 소위 말하는 "주지 교과"이냐 "예체능 교과"이냐에 따라 각 기준이 교실에서 수행하는 역할에도 조금씩 차이가 발생할 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 이 연구에서 다루지 못한 학교급과 학년, 교과를 대상으로 하는 다양한 범위의 사례 연구가 수행될 필요가 있다.

두 번째로, 이 연구는 세 명의 사례만을 다루고 있기 때문에 이 연구의 결과를 모든 초등교사의 이야기로 일반화하기에는 다소 위험한 측면이 있다. 특히, 이 연구에서 만난 세 명의 교사들은 국가교육과정과 교과서를 가급적 그대로 실행하기 보다는 반 학생들의 특성과 수준에 맞추어 재구성하는 것을 선호한다는 공통점이 있었다. Fullan과 Pomfret(1977)의 용어에 따르면, 이들은 국가교육과정을 바라보는 관점에 있어서 충실도(fidelity)의 관점보다는, 상호적응

(mutual-adaptation)의 관점을 가진 교사에 해당한다고 할 수 있다. 그 결과 이들은 국가교육과정이 제시하는 것에 만족하지 않고 그 이상의 것을 고민하며 지속적으로 연구하는 모습을 보였다. 그러나 초등학교 교사들 중에는 이러한 관점을 가진 교사들만 있는 것이 아니라 국가교육과정이나 교과서를 '바이블' 처럼 여기고 가급적 이를 그대로 준수하려는 교사들도 적지 않은 것으로 보인다(박민정, 2007). 따라서 국가교육과정이 현장의 교사들에게 어떠한 역할을 수행하는지를 보다 풍성하게 보기 위해서는 이 연구의 사례와 다른 특성을 가진 사례들을 다루는 연구가 다양하게 이루어질 필요가 있다.

이 연구가 가진 세 번째 한계는, 연구자의 전공이 교육학인 까닭에, 교과 교육과정의 역할을 분석하는 데 있어서 개별 교과의 독특성과 고유함에 주목하기보다는 여러 교과가 공통적으로 보이는 측면에 초점을 두었다는 점에 있다. 그리고 연구자가 개별 교과교육에서 이루어지는 논의를 자세히 알지 못하기 때문에, 교육과정 총론에 비해 상대적으로 교과 교육과정의 의도와 역할을 심층적으로 파악하지 못한 측면이 있을 수 있다. 따라서 이 연구에서 차마 주목하지 못한 개별 교과 교육과정의 차이가 있다면, 교과교육 연구자들이 후속 연구를 통해 이를 보완해주길 기대한다.

마지막으로, 이 연구에서는 국가교육과정이 수행하는 역할을 '교사의 관점'을 중심으로 풀어내고 있지만, 교육이 교수자의 일방적인 활동이 아닌 학습자와의 상호작용을 통해 이루어진다는 사실을 고려해볼 때, 교사의 관점 못지않게 학생의 관점에서 국가교육과정의 역할을 보는 것이 중요하다. 그리고 '계획된 교육과정'과 실제로 교사에 의해 '전개된 교육과정', 그리고 학생에게 '경험된 교육과정'이 서로 다르기 때문에, 국가교육과정의 역할을 제대로 알기 위해서는 무엇보다 학생이 이를 통해 어떠한 경험을 하는지를 묻고 답하는 과정이 필요하다. 따라서 후속 연구에서는 교육의 가장 중요한 주체인 학생의 관점에서 국가교육과정이 수행하는 역할을 살펴볼 필요가 있다. 앞으로 이 연구가 가지고 있는 한계들을 보완하는 후속 연구들이 활발히 이루어짐으로써, 국가교육과정의 의미가 보다 심층적으로 드러나길 기대해본다.

# 참 고 문 헌


강대현(2010). 사회과 성취기준 개발 논의와 결과에 대한 반성: 7차 교육과정 이후 성취기준 개발 논의와 결과를 중심으로. **시민교육연구, 42**(1), 1-24.

강현석(1999). 교육과정 모형에 내축된 교수활동 탐구와 그 함의점. **한국교원교육연구, 16**(1), 133-160.

강현석, 이대일, 유제순, 이자현, 김무정(2006). 국가 교육과정 대강화의 방향과 과제: 교육과정 체제의 개정을 중심으로. **중등교육연구, 54**(1), 221-251.

교육과학기술부(2007a). 교육과정 총론【별책 1】.

_____(2007b). 국어과 교육과정【별책 5】.

_____(2007c). 도덕과 교육과정【별책 6】.

_____(2007d). 사회과 교육과정【별책 7】.

_____(2007e). 수학과 교육과정【별책 8】.

_____(2008a). 초등학교 교육과정 해설(Ⅰ) -총론, 재량활동-.

_____(2008b). 초등학교 교육과정 해설(Ⅲ). -국어, 도덕, 사회-.

_____(2008c). 초등학교 교육과정 해설(Ⅳ). -수학, 과학, 실과-.

김대현, 박경미(2003). 학교 교육과정 운영에 관한 교사의 내러티브 탐구. **교육과정연구, 21**(2), 23-49.

김명철(2007). 2007년 개정 교육과정에 따른 "초등학교 창의적 재량활동"의 교육현장 적용 방안. **부산교육학연구, 20**(1), 1-17.

김봉석(2007). 교육과정과 교수-학습 과정의 해석학적 재개념화. **교육과정연구, 25**(4), 61-80.

김선영(2011). 국가교육과정 문서에 나타난 학교수준 교육과정 개발 자율권의 의미 고찰. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

김영석(2006). 현행 국가교육과정체제의 문제점과 대안의 모색 -미국과 영국의 사례를 중심으로-. **사회과교육연구, 13**(2), 47-62.

김재춘, 소경희, 채선희, 부재율(2006). 교육과정과 교육평가. 서울: 교육과학사.

김재춘(2011). 이명박 정부의 "교육과정 자율화 정책"에 대한 비판적 논의. **교육과정연구, 29**(4), 47-68.

류재명(2005). 국가 교육과정과 사회과 교과체제 구성의 문제점 및 개선 방향. **한국지리환경교육학회지, 13**(1), 29-39.

민용성(2008). 학교 교육과정 자율성 확대의 가능성과 한계 -2007년 개정 교육과정 총론 문서의 분석-. **학습자중심교과교육연구, 8**(2), 1-23.

박민정(2007). 통합교육과정 실행 경험에 대한 내러티브 탐구: 세 초등교사의 이야기. **교육과정연구, 25**(1), 69-93.

박민정, 성열관(2011). 초등교사의 교육과정 인식 분석에 대한 근거이론적 접근. **열린교육연구, 19**(3), 1-26.

박순경(2008). 교육과정 분권화의 출발점과 방향 타진을 위한 시론. **교육과정연구, 26**(2), 87-105.

박윤경(2003). 사회과 수준별 교육과정 실행에 대한 연구. **시민교육연구, 35**(1), 143-172.

_____(2004). 사회과 교육과정 실행 기제에 대한 연구. **사회과교육, 43**(1), 35-59.

박지연(2005). 7차 초등 국어과 심화·보충형 수준별 교육과정의 실행형태. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

배은주(2004). 청소년센터에서의 대안적 학습에 관한 문화기술적 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

백경선(2010). 학교 교육과정 자율화에 대한 초등 교원의 인식 조사 연구. **초등교육연구, 23**(2). 47-73.

서근원(2002). 어느 교사의 삶에 비추어 본 학교수업의 교육적 의미. **교육인류학연구, 5**(1), 79-118.

_____(2005). 교사의 딜레마와 수업의미. **아시아교육연구, 6**(2), 1-40.

소경희(2003). 국가수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해. **교육과정연구, 21**(1), 129-153.

_____(2011). 영국의 초등교육과정 개혁 논쟁: 국가교육과정의 내용 및 처방의 적정화 담론을 중심으로. **교육과정연구, 29**(1), 87-109.

_____(2012). 역량중심 교육을 위한 교육과정 설계 방안으로서 '과정-탐구' 모형 활용의 가능성과 의미 탐색. **교육과정연구, 30**(1), 59-79.

손승희(2009). 교육과정 실행 형태의 제 변이(變異)에 관한 연구 : 초등과학과 탐구 교육과정을 중심으로. 충남대학교 대학원 박사학위 논문.

심재호, 신명경, 이선경(2010). 2007년 개정 과학과 교육과정의 주요 내용의 실행에 관한 과학 교사의 인식. **한국과학교육학회지, 30**(1), 140-156.

이병호(2009). 국가교육과정기준 문서 체제 개선방안. **교육과정연구, 27**(4), 21-45.

이승미(2009). 국가교육과정 총론에 나타난 자율성 규정의 변화에 관한 연구. **교육과정연구, 27**(2). 83-112.

이현욱(2003). 교육과정 이론의 대안적 접근. **교육과정연구, 21**(4), 97-114.

이홍우(1992). **교육과정탐구**. 서울: 박영사.

임현정, 정광순, 정진영(2011). 교육과정 문서체제 비교: 미국, 영국, 캐나다, 핀란드를 중심으로. **비교교육연구, 21**(5), 105-126.

오세희, 김훈호, 장덕호, 정성수(2010). 학교자율화 정책이 학교현장에 미치는 영향 연구. **한국교원교육연구, 27**(4), 1-25.

유병렬(2010). 초등 도덕과 교수·학습 과정의 일반적 과정·절차에 관한 연구. **한국초등교육, 20**(2), 1-24.

윤현진, 박선화, 이근호(2008). 교육과정에서의 성취기준 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2008-2.

장상호(1994). **학문과 교육 (중)**. 서울: 서울대학교출판부.

정범모(2008). **한국의 세 번째 기적: 자율의 사회**. 서울: 나남.

정영근, 이근호(2011). 교육과정 자율화 정책 수용에 대한 교사의 인식 고찰. **교육과정연구, 29**(3), 93-119.

정혜승(2002). 제7차 국어과 교육과정 실행 사례 연구. **교육과정연구, 20**(4), 107-140.

조광제(2004). **몸의 세계, 세계의 몸: 메를로-퐁티의 『지각의 현상학』에 대한 강해**. 서울: 이학사.

조덕주(2002). 교육과정 적용에 있어서의 지역 교육청의 역할. **교육과정연구, 15**(1), 289-309.

조영태(1995). 교육과정의 새로운 모형: 스텐하우스의 '연구 모형'에 대한 검토.

**교육과정연구, 13**, 137-157.
조용환(1997). **사회화와 교육**. 서울: 교육과학사.
_____(2008). **질적 연구: 방법과 사례**. 파주: 교육과학사.
조재식(2002). 교육과정 실행과 교사의 일. **교육과정연구, 20**(1), 229-252.
천일석, 박선형(2007). 선택중심 교육과정: 실행 영향 변인과 교사의 인식 분석. **교육과정연구, 25**(1), 213-246.
최석민(2010). 현행 초등학교 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 고찰. **초등교육연구, 23**(2). 153-174.
최성욱(2005). 교육과정 개념화의 대안적 접근. **교육학연구, 33**, 193-216.
최준호(2008). 초등학교 제7차 교육과정 실행에 대한 질적 사례 연구. 진주교육대학교 대학원 석사학위 논문.
허수미(2010). 2007년 개정 사회과 교육과정과 교과서 특성간의 정합성. **사회과교육연구, 17**(3), 109-127.
홍원표(2011). 우상과 실상: 교육과정 자율화 정책의 모순된 결과와 해결방안 탐색. **교육과정연구, 29**(2), 23-43.
Alexander, R. (2010). Towards a new curriculum. In R. Alexander(Ed.), *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*(pp. 237-278). New York: Routledge.
Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter : freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany : State University of New York Press.
Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : experience and story in qualitative research*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1994). *Teachers as curriculum planners : narratives of experience*. New York : Teachers College Press.
Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry, 12*(1), 43-71.
Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research, 47*(2), 335-397.
Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in*

*Educational Research*. New York: Academic Press.

Luke, A, & Weir, K. & Woods, A. (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority Queensland, Australia*(pp. 71-85). Queensland Studies Authority.

Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum : alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey : Pearson.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination : process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.

Schleicher, A. (2008). Seeing school systems through the prism of PISA. In Luke, A, & Weir, K. & Woods, A. (Eds.), *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority Queensland, Australia*(pp. 71-85). Queensland Studies Authority.

Shkedi, A. (2009). From curriculum guide to classroom practice: teachers' narratives of curriculum application. *Journal of Curriculum Studies, 41*(6), 833-854.

Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment, *Journal of Curriculum Studies, 31*(2), 1430175.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York : Holt. 신영재 역 (2006). **참여관찰법**. 서울 : 시그마프레스.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1980). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London : Sage. 신경림 역(2001). **근거이론의 단계**. 서울: 현문사.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

# ABSTRACT

## Elementary School Teachers' Interpretation and Implementation of National Curriculum

Kang, Ji-young

Department of Education

Graduate School

Seoul National University

Recently, Korea has redefined the role of the national curriculum according to increasing problems of centralized curriculum. For the issues, many curriculum scholars have begun to explore how to change the nature of the national curriculum and the level of its prescription. In contrast to the new efforts, the fact teachers' responses are not favorable implies that we need to investigate teachers' perspectives on the national curriculum. The purpose of this study is to examine how the teachers interpret and implement the national curriculum and by doing so, we attempt to fathom the actual role of the national curriculum 'within' the individual classroom. To achieve the aim, the study copes with three essential research questions in a qualitative research method.

1) How the elementary school teachers interpretate and implement the general national curriculum?
2) How the elementary school teachers interpretate and implement the subject curricula?
3) In the light of the teachers' interpretation and implementation, what are the roles of the national curriculum in the individual classrooms?

The results of this study are summarized as follows. First, for the general national curriculum it only takes a role as "time-allotment" in classrooms. This means although it manifests some other educative purposes, principles, and guidelines the most influential part of it is the time arrangement. This is because the general national curriculum has been transmitted not to teachers in classrooms respectively, but to only head teachers and the metropolitan or provincial offices of education; which they, then, deliver it to individual teachers. In the process of the indirect delivery, the range of teacher autonomy which is initially intended in the general national curriculum is minimized or restricted. In classrooms the time-allotment, transmitted indirectly to teachers, has come into effect on selecting learning areas and distributing class time to each of them. Teachers do recognize that the learning areas assure the equality of learning opportunity by providing students with various experiences. The "class time" in the general national curriculum is a useful standard to organize the classroom timetables but in fact teachers regard it meaninglessly because of its lack of reflection on dynamic situations in classrooms.

Second, according to results of the study, the subject curricula clearly present some guidelines related to the nature and the goal of subjects

and assesment. However, it is only "subject contents" and "teaching and learning process" that have influenced on teachers.. It is because the subject curricula are partially transmitted to teachers through textbook, teacher guidelines, and in-service training. As the general national curriculum, this process causes, thus, the range of teacher autonomy to be reduced or constrained. Teachers regard the subject contents as not only a starting point but also a medium for "living together" in classrooms, rather ultimate aims of their teaching. From this reason, facing a gap between subject contents and students' life teachers have a struggle to teach. And the contents that they have troubles vary from teacher to teacher. Meanwhile, the teaching and learning process is considered to be 'a suggestion' that can be used for checking their own teaching styles.

Third, the interpretations and implementations by the three participant teachers provide following implications for the role of the Korean national curriculum. First of all, it turns out that the national curriculum plays three roles in classrooms: meaningless role, positive role, negative role.

It raises a necessity to distinguish between what is to be 'controlled' and what is to be 'suggested' on the ground of teachers' perspectives as they are the agent of the class. Also to realize 'authentic education' the Korean national curriculum needs to avoid specifying guidelines and strict prescription and instead it has to weigh more on proposing 'procedural principles' which teachers can pursue under circumstances of their teaching and learning.

The significances of this study are as follows: First, it shows how the national curriculum influences actually to teachers in the classroom. Second, it illuminates different role of each part in national curriculum,

classifying the contents of national curriculum into four parts: learning areas, time, subject contents, and teaching and learning process. Nevertheless, this study has limitations of the scope of research, the speciality of the cases, and the limitations of researcher's background. Thus further researches needs to investigate various cases uncovered in this study, especially different grades, schools and teachers, and needs to reveal the differences of each subject curriculum. Finally, further researches needs to show the role of national curriculum not only from the perspective of teachers, but also from the perspective of students.

* Key words: national curriculum, role of national curriculum, teachers' interpretation and implementation, national standards, national guideline

* Student number: 2010-21416