creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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

교육학석사 학위논문

초등교사에게 있어서
교육과정 재구성 실천의 의미

2023년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

안 우 정

초등교사에게 있어서
교육과정 재구성 실천의 의미

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
안 우 정

안우정의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 우 용 제 (인)

부위원장 곽 덕 주 (인)

위 원 소 경 희 (인)

국문초록

본 연구는 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하는 데 목적이 있다. 즉 교육과정 재구성을 실천하는 것이 교사들에게 어떤 의미가 있는지를 파악하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 네 명의 초등교사를 대상으로 질적 사례연구(Qualitative Case Study)를 수행하였다. 연구 목적에 따라 본 연구는 다음과 같은 세 가지 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 교육과정 재구성 실천 양상은 어떠한가?
둘째, 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면은 무엇인가?
셋째, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미는 무엇인가?

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫 번째 연구 결과에 의하면, 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적은 '학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해', '학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해', '수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘하기 위해'로 드러났다. 또한 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위는 '성취기준 이외의 교육내용 추가', '관련지을 수 있는 성취기준의 연계', '학급의 상황에 따른 교육 내용의 지도 순서 조정', '시수 증감을 통한 교육 내용의 비중 조정'으로 드러났다. 연구 참여자들은 대체로 국가 교육과정 문서를 토대로 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 국가에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위를 '제한적으로 실천'하는 모습을 확인할 수 있었다.

두 번째 연구 결과에 의하면, 교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면은 크게 '교사 개인적 측면'과 '맥락적 측면'으로 구분되었다. 교사 개인적 측면은 '교육관', '교육과정 재구성 경험'으로 드러났으며, 맥락적 측면은 '학급의 특성', '동학년 교사, 학부모, 관리자', '행정업무'로 드러났다.

위의 연구 결과를 토대로 탐색한 세 번째 연구 결과에 의하면, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 첫 번째는 '국가가 허용하는 재구성 범위의 제한적 실천'이다. 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 두 번째는 '학생과 교사 모두에게 적합한 교수 실천 행위'이며, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 세 번째는 '소통과 협의를 통해 형성되는 산물'이다.

본 연구는 다음과 같은 의의와 한계를 지닌다. 우선, 본 연구는 교사들이 국가 교육과정 문서에서 제시하는 바를 어떻게 실천하고 있는지를 중점적으로 살펴봄으로써 실천 장면에서의 재구성을 국가 문서에 비추어서 이해하고, 이를 통해 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 파악했다는 데 의의가 있다. 특히, 본 연구는 이러한 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면을 함께 살펴봄으로써 교육과정 재구성을 '어떻게' 실천하는지 뿐만 아니라 '왜' 이러한 실천이 가능한지도 함께 다루었다는 점에서, 교사들의 교육과정 재구성 실천 양상을 더욱 입체적으로 탐색하였다. 이러한 탐색은 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 국가 교육과정 문서 및 선행연구에 견주어서 논의할 수 있는 토대가 될 수 있다는 점에서 가치가 있다.

다만, 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 초등교사만을 대상으로 연구하였다는 점에서 중등교사의 경우는 고려하지 못했다. 둘째, 한 곳의 연구 현장에 속해있는 네 명의 연구 참여자를 대상으로 질적 연구를 수행했다는 점에서 본 연구 결과를 초등교사의 일반적인 교육과정 재구성 실천으로 해석하기에는 무리가 있다. 이와 같은 본 연구의 한계를 바탕으로, 이를 보완할 수 있는 후속 연구들이 이루어지기를 제안하는 바이다.

주요어 : 교육과정 재구성, 교육과정 재구성 실천, 교육과정 재구성 실천의 의미, 초등교사, 질적 사례연구

학 번 : 2020-24691

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 교육과정 재구성의 의미 ····· 7
가. 교육과정 재구성의 다양한 의미 ····· 7
나. 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 의미 9
2. 교육과정 재구성 실천의 맥락 ····· 13
가. 교육과정 재구성 경험 ····· 13
나. 교사의 교육과정 문서 이해 ····· 15
다. 학교 문화: 교사, 학부모, 관리자 ····· 17

Ⅲ. 연구 방법 ····· 21
1. 연구 현장 및 참여자 ····· 21
가. 연구 현장 ····· 21
나. 연구 참여자 ····· 22
2. 자료 수집 ····· 25
가. 참여 관찰 ····· 26
나. 면담 ····· 28
다. 현지 자료 ····· 29
3. 자료의 분석과 해석 ····· 29

Ⅳ. 교육과정 재구성 실천 양상 ····· 32
1. 교육과정 재구성의 목적 ····· 32
가. “학생들에게 더 적합한” 수업을 제공하기 위해 ····· 33
나. 학생들을 “더 효율적으로 가르치기” 위해 ····· 39
다. 수업 전문가로서 “교사 전문성을 발휘”하기 위해 ····· 43
2. 교육과정 재구성의 범위 ····· 46
가. 성취기준 이외의 교육 내용 추가 ····· 47
나. 관련지을 수 있는 성취기준의 연계 ····· 51
(1) 교과 내 성취기준 연계 ····· 52
(2) 교과 간 성취기준 연계 ····· 57
다. 학급의 상황에 따른 교육 내용의 지도 순서 조정 ····· 61
라. 시수 증감을 통한 교육 내용의 비중 조정 ····· 65

Ⅴ. 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면 · 70
1. 교사 개인적 측면 ····· 70
가. 교육관: “교육관을 바탕으로 학급 교육과정을 운영” 70
나. 교육과정 재구성 경험: “경험을 토대로 더 발전시켜” 74
2. 맥락적 측면 ····· 78
가. 학급의 특성: “학생들 수준이나 학급 분위기도 고려” 78
나. 동학년 교사, 학부모, 관리자 ····· 81
(1) 동학년 교사: “도움도 받지만 눈치도 보여” ····· 82
(2) 학부모 및 관리자: “민원이 가장 신경 쓰여” ····· 86
다. 행정업무: “업무로 인해 교육과정 연구 시간 부족” ·· 88

Ⅵ. 교육과정 재구성 실천의 의미 ····· 92
1. 국가가 허용하는 재구성 범위의 제한적 실천 ····· 92
2. 학생과 교사 모두에게 적합한 교수 실천 행위 ····· 95

3. 소통과 협의를 통해 형성되는 산물 ····· 98

Ⅶ. 결론 ····· 102
1. 요약 ····· 102
2. 제언 ····· 107

참고문헌 ····· 109
Abstract ····· 114

표 목 차

[표 Ⅲ-1] 연구 참여자 정보 ····· 25

그 림 목 차

[그림 Ⅵ-1] 이 교사의 수업 ppt ····· 34
[그림 Ⅵ-2] 한 교사의 활동지 ····· 37
[그림 Ⅵ-3] 김 교사의 활동지 ····· 48
[그림 Ⅵ-4] 한 교사의 활동지 ····· 50
[그림 Ⅵ-5] 이 교사의 수업 ppt ····· 53
[그림 Ⅵ-6] '온라인 방탈출' 프로그래밍 활동 ····· 53
[그림 Ⅵ-7] 김 교사의 수업 ppt ····· 55
[그림 Ⅵ-8] '수학학습 메타버스 프로그램' 활동 ····· 55
[그림 Ⅵ-9] 박 교사의 수업 지도안 ····· 57
[그림 Ⅵ-10] 박 교사의 수업 ppt ····· 58
[그림 Ⅵ-11] 이 교사의 활동지 ····· 60
[그림 Ⅵ-12] 한 교사의 활동지 ····· 62
[그림 Ⅵ-13] 박 교사의 수업 ppt ····· 64
[그림 Ⅵ-14] 학년 교육과정에 제시된 학년별 수업 시수 · 67
[그림 Ⅴ-1] 박 교사가 참고한 작년 교육과정 재구성 자료 77
[그림 Ⅴ-2] 다이아그램 ····· 82

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

‘교육과정 재구성’은 교사에게 익숙하면서도 낯선 용어이다. 학교 현장의 복잡한 상황을 고려하여 교육과정을 재구성할 수 있는 능력은 유능한 교사의 필수 요소로 자리 잡았다. 실제로 교육과정 재구성은 국가 교육과정이 여러 차례 개정되는 과정에서 지속적으로 강조되어왔으며, 신규 교원을 선발하는 임용시험의 수업 실연 영역에서도 주된 평가 요소로 자리 잡고 있다. 이제는 ‘교사와 수업’, ‘교사와 교육과정’만큼이나 ‘교사와 교육과정 재구성’도 떼려야 뗄 수 없는 관계가 된 것이다.

교사의 교육과정 자율권이 정책적으로 확대되면서 국가가 허용하는 교육과정 재구성의 범위 역시 지속적으로 확장되어왔다. 국가 교육과정 문서에 ‘교육과정 재구성’이라는 용어가 처음 등장한 것은 제2차 교육과정이다. 제2차 교육과정에서는 교육과정의 운영 측면에서 지역성을 강조하였으며, 각 학교에서 지역사회의 실정에 맞는 교육과정을 창의적으로 재구성할 수 있도록 융통성과 신축성을 부여하였다(문교부, 1963). 제6차 교육과정에서는 우리나라 교육과정 사상 처음으로 중앙 집권형 교육과정을 지방 분권형 교육과정으로 전환하였다. 교육과정 편성·운영의 주체로 시·도 교육청과 학교를 제시하였으며, 필요한 경우 교과의 내용 배열의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있음을 명시하였다(교육부, 1992). 이처럼 제6차 교육과정에서는 교육과정을 학교 현장의 상황에 맞게 재구성할 수 있는 범위가 확대되었다. 2009 개정 교육과정에서는 ‘학년군 및 교과군’을 처음으로 도입함으로써 교과별 시수 편성에 있어 재구성의 허용 범위를 크게 확대하였다. 학교가 자율적으로 교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영할 수 있게 하였으며, 집중이수를 확대하였다(교육과학기술부, 2009). 이를 통해 교사들은 단위 학

교의 실정에 따라 교과별 수업 시수를 융통성 있게 배정할 수 있게 되었다. 이렇듯 국가 교육과정 문서에 드러난 재구성의 범위는 교육과정 개정을 거듭함에 따라 시간 운영 측면과 학습 내용 측면 모두에서 점차 확대되어왔다.

교육과정 재구성의 의미는 교육과정 재구성의 목적과 범위를 보는 관점에 따라 다양하게 해석되어왔다. 교육과정 재구성의 목적은 대체로 두 가지로 볼 수 있다. 첫 번째는 '교육과정 목표의 효과적 달성'이다. 예컨대 성열관・이민정(2009: 75)은 "교사가 스스로의 전문성에 기초해 주어진 교육과정 목표를 효과적으로 달성하기 위해"라고 언급했다. 두 번째는 '효율적인 교수・학습 및 학생과의 상호작용'이다. 예컨대 김진필・박종률・박대원(2012: 32)은 "학생의 학습을 효율적으로 가르치고, 지원하며, 상호작용하기 위해"라고 밝혔다. 다음으로, 교육과정 재구성의 범위 역시 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 재구성의 범위를 좁게 보는 경우, 연구자들은 교육과정 재구성을 '교육 내용 및 교수・학습 방법을 변형하는 것'으로 보았다. 예컨대 권주석・장대준(2008: 195)은 "아동의 특성에 따라 교육과정 내용과 교수・방법을 바꾸는 것"이라 밝혔다. 한편, 재구성의 범위를 넓게 보는 경우, 연구자들은 교육과정 재구성을 '학습 목표, 학습 내용, 교수・학습 방법 및 평가 방법을 비롯한 교육과정을 전반적으로 변형하는 것'으로 보았다. 예컨대 박윤경・정종성・김병수(2016: 108)는 "국가교육과정과 교과용 도서의 학습 목표, 내용, 교수학습 방법 및 평가 방법을 학생 특성과 교육 환경 및 상황에 맞게 수정, 보완하고 변형하는 교육 행위"라고 언급했으며, 장봉석(2019: 227)은 "국가 교육과정을 교실 상황, 학습자 수준 및 요구, 교사의 신념 등에 따라 실천 맥락에 적합하도록 적절하게 수정하거나 변경하는 교사의 실천 행위"라고 밝혔다.

여기서 주목할만한 점은, 교육과정 재구성에 관한 기존의 논의들은 대체로 '학생' 혹은 '학습'을 교육과정 재구성의 주된 목적으로 제시하고 있다는 것이다. 그렇다면 실제 학교 현장의 교사들은 교육과정 재구성을 어떻게 실천하고 있으며, 교사들에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하

는 것은 어떤 의미일까? 우리나라의 경우, 국가 교육과정이 학교 현장의 교사에게 미치는 영향력은 절대적이다(소경희・최유리, 2022). 따라서 일반적으로 교사들은 국가 교육과정 문서에 기반을 두고 국가가 허용하는 범위에서 교육과정 재구성을 실천한다고 볼 수 있다. 그러나 교사들이 국가 문서에 제시된 그대로, 즉 국가의 의도대로 재구성을 실천하는 것은 아니다. 교실의 상황과 맥락, 학습자의 요구와 수준, 교사의 신념과 가치와 같은 다양성과 복잡성을 고려할 때, 실천 장면에서의 재구성은 국가가 문서화시킨 것과는 다를 수 있다(김종훈, 2017). 이는 교사의 교육과정 재구성의 실천이 국가 교육과정 문서에서 제시하는 바와 다를 수 있음을 시사한다.

교육과정 재구성은 교사의 고유한 실천 행위(김종훈, 2017)이며, 학생들에게 직접적인 영향을 미치는 것은 계획된 문서가 아닌 교사의 수업 행위(소경희, 2017)라는 점에서 교육과정 재구성의 실천 양상을 들여다보는 것은 매우 중요하다. 특히, 교사의 교육과정 재구성의 실천이 국가 교육과정 문서에서 제시하는 바와 다를 수 있음을 고려할 때, 교사가 교육과정 재구성을 어떠한 방식으로 실천하고 있는지를 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색해 볼 필요가 있다. 교사들이 국가 교육과정 문서에서 제시하는 바를 어떻게 실천하고 있는지를 살펴보는 것은 실천 장면에서의 재구성을 국가 문서에 비추어서 이해하고, 이를 통해 교육과정 재구성의 실제를 심층적으로 파악할 수 있다는 점에서 가치가 있다. 더불어 교육과정 재구성 실천은 교사에 따라 다양하게 나타날 수 있다는 점에서, 교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면을 함께 탐색할 필요가 있다. 이는 교사들이 교육과정 재구성을 '어떻게' 실천하는지 뿐만 아니라 '왜' 이러한 실천이 가능한지도 함께 다룸으로써 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 더욱 입체적으로 이해할 수 있도록 할 것이다.

교육과정 재구성의 실태를 분석한 선행연구들은 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 이러한 연구들은 주로 교육과정 재구성의 실천 양상을 파악하여 재구성을 저해하는 요인을 밝히고 재구성을 활성화하는 방안을 제시

(강현석・방기용, 2012; 김평국, 2004, 2005; 추광재, 2018 등)한다거나, 교육과정 재구성에 관한 인식과 실천을 함께 탐색하여 시사점을 제공(박윤경・정종성・김병수, 2015; 이대식・임건순, 2020 등)하는 데에 초점을 두는 경향이 있다. 이러한 연구들은 실제 교육 현장에서 교육과정 재구성이 어떤 모습으로 실행되고 있는지를 보여주고, 교육과정 재구성을 실행하고자 하는 교사들에게 방향을 제공해준다는 점에서 의의가 있다. 그러나 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 본격적으로 탐색한 연구는 드물었다. 교사들이 형성한 교육과정 재구성의 의미를 다루는 연구(김종훈, 2017)가 있긴 하나, 이는 교육과정 재구성이 실제로 실행되는 장면을 관찰하지 않고 인터뷰를 통해 자료를 수집하였다는 점에서 교육과정 재구성의 실천을 세밀하게 들여다보기에는 한계가 있다.

본 연구의 목적은 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하는 데 있다. 즉 교육과정 재구성을 실천하는 것이 교사들에게 어떤 의미가 있는지를 파악하고자 한다. 국가 교육과정 문서와 선행연구에 드러난 교육과정 재구성의 의미를 살펴보면, 교육과정 재구성은 주로 재구성의 목적과 범위를 통해 규정된다. 이를 참고하여, 본 연구는 교사들이 어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하고 있는지를 들여다보고, 이를 통해 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 파악하고자 한다. 이를 위해 초등교사 네 명의 학급 교육과정 재구성 실천을 세밀하게 들여다보고, 이를 바탕으로 교사들이 교육과정 재구성을 하는 목적과 범위를 탐색한다. 이때 교육과정 재구성의 실천 양상이 교사에 따라 다양하게 나타날 수 있음을 고려하여 이러한 실천을 가능하게 하는, 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면을 함께 살펴봄으로써 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 입체적으로 탐색하고자 한다. 이러한 탐색은 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 국가 교육과정 문서 및 선행연구에 견주어서 논의할 수 있는 토대가 될 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하는 데 목적이 있다. 더불어 이러한 실천을 가능하게 하는, 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면을 함께 살펴봄으로써 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 입체적으로 탐색하고자 한다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교육과정 재구성 실천 양상은 어떠한가?

국가 교육과정 문서와 선행연구에 드러난 교육과정 재구성의 의미를 살펴보면, 교육과정 재구성은 주로 재구성의 목적과 범위를 통해 규정된다. 이를 참고하여, 실제 교육 현장의 교사들이 어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하는지를 들여다봄으로써 교사들의 교육과정 재구성 실천 양상을 파악한다. 이를 위해 네 명의 연구 참여자가 학급 교육과정을 설계하고 운영하는 장면을 참여 관찰한다. 더불어 심도 있는 이해를 위해 연구 참여자들과 개별 면담을 진행하며, 현지 자료를 수집하고 분석한다. 이때 연구 참여자별 교육과정 재구성 실천의 양상을 다양하고 폭넓게 탐색하는 데 중점을 둔다. 또한 교사들의 실천을 국가 교육과정 문서를 기반으로 분석함으로써 실천 장면에서의 재구성을 국가 문서에 비추어서 이해한다.

둘째, 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면은 무엇인가?

일반적으로 우리나라 교사들은 국가 교육과정 문서에 기반을 두고 국가가 허용하는 범위에서 교육과정 재구성을 실천한다. 그러나 실천 장면에서의 교육과정 재구성은 국가가 문서화시킨 것과 다를 수 있으며, 교사에 따라 다양하게 나타날 수 있다. 교육 현장의 다양하고 복잡한 측면

들이 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주기 때문이다. 이에, 연구 참여자들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들이 교육과정 재구성을 실천하는 데 어떤 측면의 영향을 받는지를 탐색한다. 이를 통해 교사들이 교육과정 재구성을 '어떻게' 실천하는지 뿐만 아니라 '왜' 이러한 실천이 가능한지도 함께 다룬다.

셋째, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미는 무엇인가?

교사의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 파악한 교육과정 재구성의 목적과 범위를 종합적으로 고려하여 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 분석한다. 이때 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 단순히 표면적으로 드러나는 것으로 분석하지 않고, 그러한 실천을 가능하게 하는 여러 측면과 결부시켜 분석한다. 이를 통해 궁극적으로 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 국가 교육과정 문서 및 선행연구와 견주어서 논의한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교육과정 재구성의 의미

가. 교육과정 재구성의 다양한 의미

교육과정 재구성의 의미는 다양하게 해석되어왔다. 이러한 교육과정 재구성의 의미는 대체로 재구성을 하는 목적이 무엇인지, 어느 정도의 범위에서 재구성을 하는지에 따라 규정될 수 있다. 이에, 본 절에서는 교육과정 재구성의 목적과 범위를 살펴보고, 이를 기반으로 하여 교육과정 재구성의 의미를 논한다. 이를 위해 최근 20년간 발표된 국내 학술 논문 중 교육과정 재구성의 의미를 다루는 34편의 논문을 분석하였다. 그 결과, 교육과정 재구성의 목적은 대체로 두 가지로 볼 수 있다. 첫 번째는 '교육과정 목표의 효과적 달성'이다. 예컨대 성열관・이민정(2009: 75)은 "교사가 스스로의 전문성에 기초해 주어진 교육과정 목표를 효과적으로 달성하기 위해"라고 언급했다. 박일수(2013: 143)는 "국가 교육과정의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여"라고 밝혔으며, 박윤경・정종성・김병수(2016: 108)는 "학생들의 성장과 발달이라는 교육과정의 목표를 달성하기 위해"라고 언급했다. 두 번째는 '효율적인 교수・학습 및 학생과의 상호작용'이다. 예컨대 김진필・박종률・박대원(2012: 32)은 "학생의 학습을 효율적으로 가르치고, 지원하며, 상호작용하기 위해"라고 밝혔다. 류지은・서예린・정지용(2021: 228)은 "학생과의 상호작용, 효율적인 교수・학습을 위해"라고 언급했다.

다음으로, 교육과정 재구성의 범위를 살펴본 결과, 교육과정 재구성의 의미는 대체로 재구성의 범위를 좁게 보는 경우와 넓게 보는 경우 두 가지로 범주화할 수 있다. 재구성의 범위를 좁게 보는 경우, 연구자들은 교육과정 재구성을 '교육 내용 및 교수・학습 방법을 변형하는 것'으로 보

았다. 예컨대 권주석・장대준(2008: 195)은 “아동의 특성에 따라 교육과정 내용과 교수・방법을 바꾸는 것”이라 밝혔다. 류지은・서예린・정지용(2021: 228)은 “교육과정의 교육 내용과 활동을 수정・보완하여 활용하는 행위”라고 언급했으며, 박일수(2013: 143)는 “교육과정 및 교과서의 교육내용과 교육활동을 교실 상황에 적절하게 변형하는 계획과 행위”라고 밝혔다. 한편, 재구성의 범위를 넓게 보는 경우, 연구자들은 교육과정 재구성을 ‘학습 목표, 학습 내용, 교수・학습 방법 및 평가 방법을 비롯한 교육과정을 전반적으로 변형하는 것’으로 보았다. 예컨대 박윤경・정종성・김병수(2016: 108)는 “국가교육과정과 교과용 도서의 학습 목표, 내용, 교수학습 방법 및 평가 방법을 학생 특성과 교육 환경 및 상황에 맞게 수정, 보완하고 변형하는 교육 행위”라고 밝히며, 재구성의 범위를 비교적 넓게 보았다. 또한 허영주(2011: 158)는 “교사가 국가수준 교육과정 또는 지역수준 교육과정 그리고 학교수준 교육과정을 자신만의 교육과정으로 구성해가는 모든 과정을 포함하며, 일반적으로 교수학습지도안을 작성하고 이를 실제로 가르치는 활동을 모두 지칭”한다고 언급하며, 재구성의 범위를 상당히 광범위하게 제시하였다. 이 외에도, 일부 연구자들은 교육과정의 ‘무엇을’ 재구성하는가에 관한 구체적인 언급을 하지 않음으로써 재구성의 범위를 제한하지 않았다. 예컨대 김진필・박종률・박대원(2012: 32)는 “상황과 맥락을 고려하여 교육과정을 구상・계획・변형・적용・운영한 결과를 아우르는 총체적인 실천”이라 밝혔다. 또한 성열관・이민정(2009: 75)은 “교육계획 및 교과서를 재조직화, 수정, 보완, 통합하는 등의 활동”이라 밝혔으며, 장봉석(2019: 227)은 “국가 교육과정을 교실 상황, 학습자 수준 및 요구, 교사의 신념 등에 따라 실천 맥락에 적합하도록 적절하게 수정하거나 변경하는 교사의 실천 행위”라고 언급했다. 이를 통해 교육과정 재구성의 범위를 어디까지로 볼 것인지에 대해 연구자마다 다양한 의견이 존재하지만, 대체로 교육 내용과 교수・학습 방법을 포함한다는 데에는 의견이 일치함을 알 수 있다.

학계에서 통용되는 교육과정 재구성의 의미를 제시하기는 어렵지만, 지금까지 살펴본 교육과정 재구성의 목적과 범위를 기반으로 하여 교육

과정 재구성의 의미를 정리하면 다음과 같다. 교육과정 재구성의 제한된 의미는 '교육과정 목표의 효과적 달성, 효율적인 교수·학습 및 학생과의 상호작용을 위해 교사가 교육 내용과 교수·학습 방법을 변형하는 것'이며, 확장된 의미는 '교육과정 목표의 효과적 달성, 효율적인 교수·학습 및 학생과의 상호작용을 위해 학습 목표, 학습 내용, 교수·학습 방법 및 평가 방법을 비롯한 교육과정을 전반적으로 변형하는 것'이다. 이를 종합하여 하나의 의미로 제시하면 '교육과정 목표의 효과적 달성, 효율적인 교수·학습 및 학생과의 상호작용을 위해 교사가 교육과정의 교육 내용과 교수·학습 방법 등을 변형하는 것'으로 정리할 수 있겠다.

나. 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 의미

우리나라의 경우 국가 교육과정은 학교 현장의 교사들에게 매우 큰 영향을 미치며, 교사들은 국가 교육과정 문서에 기반을 두고 국가가 허용하는 범위에서 교육과정 재구성을 실천한다. 또한 교육과정 재구성의 의미는 대체로 재구성을 하는 목적이 무엇인지, 어느 정도의 범위에서 재구성을 하는지에 따라 규정될 수 있다. 이에, 본 절에서는 국가 교육과정 문서에서 무엇을 목적으로 재구성을 하도록 하며, 재구성을 어느 정도 범위까지 가능하도록 허용하고 있는지, 즉 국가 교육과정 문서에 드러난 재구성의 목적과 범위를 살펴보고, 이를 기반으로 하여 교육과정 재구성의 의미를 논한다. 이를 위해 제1차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지 국가 교육과정 총론에서 교육과정 재구성의 목적과 범위가 드러난 부분을 탐색하였다. 이때 교사의 교육과정 자율성이 늘어남에 따라 교육과정 재구성의 범위 또한 확대된다는 점에서, 국가 교육과정 문서에서 교육과정 자율성을 언급한 부분까지 확장하여 교육과정 재구성의 목적과 범위를 해석하였다.

국가 교육과정 문서 분석 결과, 교육과정 재구성의 목적은 대체로 두 가지로 볼 수 있다. 첫 번째는 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재를 기르기 위해'이다. 제2차 교육과정 총론에서는 교육과정 재구성의

목적을 명시적으로 언급했다. 문교부(1963)는 각 학교의 교육 목적, 교육 방법, 교육 평가 등이 지역성을 등한시하고 획일적으로 다루어져 왔기에 지역사회의 교육적 필요를 충족시켜 주지 못하고 있었다며, 이러한 결함을 시정하여 사회에서 요구되는 산 인재를 기르기 위해 학교는 국가적 기준에 의거하여 각 지역사회의 실정에 맞는 교육과정을 재구성해야 한다고 언급했다. 두 번째는 '학습의 효과를 높이기 위해'이다. 국가 교육과정 총론에서는 학습의 효과를 높이기 위해 여러 가지 자료를 다양하게 활용할 것을 지속적으로 언급해왔다. 예컨대 제4차와 제5차 교육과정 총론에서는 학습의 효과를 높이기 위해 여러 가지 자료를 다양하게 활용하도록 하였다(문교부, 1981; 문교부, 1987). 또한 제6차와 제7차 교육과정 총론에서는 학습의 효과를 높이기 위해 교과용 도서 이외에 교육 방송, 시청각 기교재, 각종 학습 자료 등을 활용할 것을 언급하였다(교육부, 1992; 교육부, 1997).

다음으로, 제1차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지 국가 교육과정 총론에 드러난 교육과정 재구성의 범위는 다음과 같다. 국가 교육과정 문서에 '교육과정 재구성'이라는 용어가 처음 등장한 것은 제2차 교육과정이지만, 교육과정 운영에 있어 교사의 자율성에 대한 언급은 제1차 교육과정부터 시작되었다. 제1차 교육과정에서는 각 학교가 국가 교육과정에 제시된 시간 배당 기준에 근거하여 학교 실정에 따라 시간 계획을 신축성 있게 작성하도록 하였다(문교부, 1954). 이는 배당된 시간 내에서 교사가 수업 시간을 정할 수 있도록 허용했다는 점에서 '시간 운영' 측면의 재구성으로 볼 수 있다. 이러한 시간 운영 측면의 재구성은 교육과정이 개정을 거듭하면서 점차 확대되었다. 제2차 교육과정은 교육과정의 운영 측면에서 '지역성'을 강조하였다. 각 학교에서 지역사회의 실정에 맞는 교육과정을 창의적으로 재구성할 수 있도록 융통성과 신축성을 부여하였으며, 각 학교는 국가적 기준에 따라 각 지역사회의 실정에 맞는 교육과정을 재구성해야 함을 명시하였다(문교부, 1963).

제3차 교육과정에서는 특별한 지시가 없는 한 각 교과와 특별 활동에서 제시하고 있는 모든 지도 내용을 충실히 지도하여야 하지만, 필요한

경우에는 ‘교육과정에 제시된 지도 내용 이외의 것을 첨가’하여 지도할 수 있도록 했다(문교부, 1973). 단, 이때 국민학교 교육의 목표 및 각 교과 지도 내용 선정의 원칙에 어긋남이 없어야 함을 분명히 하였다. 이는 ‘교육 내용 추가’ 측면의 재구성으로 볼 수 있다. 제4차 교육과정의 경우, 교육과정과 교과용 도서는 ‘지역사회 및 학교의 실정과 학생의 수준에 알맞게 재구성’하여 활용할 수 있으며, 필요에 따라서는 학교장 재량으로 ‘별도 단원을 선정하여 운영’할 수 있으나 교육 목표와 학생 수준에 알맞아야 함을 명시하였다(문교부, 1981). 제5차 교육과정의 경우, 교육과정과 교과용 도서는 ‘지역사회 및 학교의 실정과 학생의 수준에 알맞게 재구성’하여 활용할 수 있다고 언급한 부분은 제4차 교육과정과 동일하였다(문교부, 1987). 그러나 ‘필요에 따라 별도 단원을 선정하여 운영할 수 있으나 교육 목표와 학생 수준에 알맞아야 한다’는 문구가 삭제됨으로써 더 간략하게 제시되었다.

제6차 교육과정은 이전 교육과정과 체계 또는 구조에 있어 큰 폭의 변화가 있었던 시기로, 우리나라 교육과정 사상 처음으로 중앙 집권형 교육과정을 지방 분권형 교육과정으로 전환하였다. 교육과정 편성·운영의 주체로 시·도 교육청과 학교를 제시하였으며, 교과와 특별 활동의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아니기에 필요한 경우 ‘교과의 내용 배열의 순서와 비중, 방법 등을 조정’하여 운영할 수 있음을 명시하였다(교육부, 1992). 이전까지는 배당된 시간 운영의 융통성과 일부 내용의 추가 정도가 허용되었다면, 제6차 교육과정부터는 교과의 내용 배열의 순서와 비중, 방법 등을 조정할 수 있게 됨으로써 교육과정 재구성의 범위가 확대된 것이다. 제7차 교육과정에서는 학교 실정에 알맞은 학교 교육과정을 편성·운영할 권한을 단위 학교에 부여하였으며, 국가 교육과정에 제시한 과목 이외의 과목을 설치·운영하고자 할 때는 시·도 교육과정 편성·운영 지침에 의거하여 사전에 필요한 절차를 거쳐야 한다고 명시하였다(교육부, 1997). 이는 제7차 교육과정에서 ‘국가 교육과정에서 제시한 과목 이외의 과목을 설치·운영하는 것’을 허용함으로써 교육과정 재구성의 범위를 더욱 확대하였음을 나타낸다. 2007 개

정 교육과정 문서는 제7차 교육과정 문서와 그 구성에 있어 거의 차이가 나지 않았다. 그러나 2009 개정 교육과정 문서는 총론에 있어 변화가 크다.

2009 개정 교육과정에서는 '학년군 및 교과군'을 처음으로 도입함으로써 교과별 시수 편성에 있어 재구성의 허용 범위를 크게 확대하였다. 학교의 특성, 학생・교사・학부모의 요구 및 필요에 따라 '학교가 자율적으로 교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영'할 수 있게 하였으며, 학기당 이수 교과목 수 축소를 통한 학습 부담의 적정화와 의미 있는 학습 활동이 전개될 수 있도록 '집중 이수'를 확대하였다(교육과학기술부, 2009). 이를 통해 교사들은 단위 학교의 실정에 따라 교과별 수업 시수를 융통성 있게 배정할 수 있게 되었다. 더불어, 2009 개정 교육과정에서는 기존의 재량활동과 특별활동을 통합하여 '창의적 체험활동'을 신설하였으며, 창의적 체험활동에 배당된 시간 수는 학생의 요구와 학교의 실정에 기초하여 융통성 있게 배정하여 운영하도록 하였다(교육과학기술부, 2009). 마지막으로, 2015 개정 교육과정에서는 학생의 요구, 학교의 실정 및 특색 등을 종합적으로 고려하여 '창의적 체험활동의 영역, 활동, 시간 등'을 자율적으로 편성・운영할 수 있다고 명시하였다(교육부, 2015a). 이는 2009 개정 교육과정에서 '창의적 체험활동에 배당된 시간 수'를 융통성 있게 배정하여 운영할 수 있도록 한 것에 비해 재구성의 범위가 확대되었음을 나타낸다.

이상에서 살펴본 바를 바탕으로, 국가 교육과정 문서에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위는 대체로 '시간 운영' 측면과 '교육 내용' 측면으로 범주화할 수 있다. '시간 운영' 측면의 재구성은 제1차 교육과정에서 시간 배당 기준에 근거하여 '수업 시간을 신축성 있게 정할 수 있도록' 허용한 것을 시작으로(문교부, 1954), 교육과정이 개정을 거듭하는 과정에서 점차 확대되었다. 특히 2009 개정 교육과정에서는 학년군 및 교과군을 도입함으로써 '교과(군)별 20% 범위 내 시수 증감'까지 가능하도록 시간 운영 측면에서 재구성의 허용 범위가 크게 확대되었다(교육과학기술부, 2009). '교육 내용' 측면의 재구성 역시 교육과정이 개정됨에 따라

그 허용 범위가 점차 확대되었다. 제3차 교육과정에서는 필요한 경우 '교육과정에 제시된 지도 내용 이외의 것을 첨가'하여 지도할 수 있도록 함으로써 '교육 내용 추가'를 허용하였다(문교부, 1973). 제6차 교육과정에서는 필요한 경우 '교과의 내용 배열의 순서와 비중, 방법 등을 조정'하여 운영할 수 있음을 명시하였다(교육부, 1992). 제7차 교육과정에서는 '국가 교육과정에서 제시한 과목 이외의 과목을 설치·운영하는 것'을 허용함으로써 교육 내용뿐만 아니라 '과목도 추가할 수 있음'을 명시하였다(교육부, 1997). 이와 같은 '교육 내용의 순서와 비중, 방법 조정' 및 '교육 내용 및 과목 추가'에 관한 허용은 이후 2015 개정 교육과정까지 지속적으로 언급되었다(교육부, 2015a). 이렇듯 국가가 허용한 교육과정 재구성의 범위는 '시간 운영' 측면과 '교육 내용' 측면 모두에서 점차 확대되어왔다.

정리하면, 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적은 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재 양성', '학습의 효과 증진'이며, 교육과정 재구성의 범위는 '수업 시간의 신축성 있는 운영', '교육 내용의 순서와 비중, 방법 조정', '교육 내용 및 과목 추가'로 볼 수 있다. 이러한 목적과 범위를 기반으로 하여, 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 의미는 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재 양성 및 학습의 효과 증진을 위해 수업 시간을 신축성 있게 운영하고, 교육 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하며, 교육 내용 및 과목을 추가하는 등의 활동'으로 정리할 수 있겠다.

2. 교육과정 재구성 실천의 맥락

가. 교육과정 재구성 경험

교사들은 교육 현장의 다양하고 복잡한 측면으로부터 영향을 받아 교육과정 재구성을 다양하게 실천한다. 교사의 교육과정 재구성 경험은 이

러한 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 중요한 측면 중 하나이며, 이는 Schön(1983)이 언급한 '반성적 사고', Elbaz(1981)와 Clandinin, Connelly(1988)가 언급한 '개인적·실천적 지식'과 관련지어 살펴볼 수 있다.

Schön(1983)에 의하면 교사는 이론을 그대로 실천하는 수동적 행위자라기보다는 자신의 수업 상황에서 적극적으로 문제를 탐구하고 반성함으로써 새로운 수업 이론과 지식을 창출하는 연구자이자 실천가로서의 역할을 할 것을 요구받는다. Schön(1983)은 수업의 실천 과정에서 교사의 깨달음이 일어난다는 점을 지적하며 이를 '실천의 지혜'라 칭하고, 이러한 교사의 반성을 '행위 중 반성(reflection-in-action)'과 '행위 후 반성(reflection-on-action)'으로 구분하였다. 행위 중 반성은 교사가 어떤 실천적 행위를 하는 중에 일어나는 것으로, 예컨대 교사가 수업 중 학생들의 반응이나 학급의 다양한 상황에 따라 그때그때 기존의 수업 계획을 변경하는 경우에 해당된다. 반면 '행위 후 반성'은 상황이 일어난 이후에 반성적 사고를 하는 것으로, 예컨대 교사가 수업이 끝난 뒤 자신의 수업을 되돌아보며 비판적으로 생각하고 반성하는 경우에 해당된다.

이를 통해 볼 때, 교사들은 교육과정 재구성을 실천하는 과정에서 행위 중 반성과 행위 후 반성을 통해 깨달음을 얻으며, 이러한 교사의 교육과정 재구성 경험은 다시 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 준다. 예컨대 수업 중 학급의 다양한 상황에 따라 계획했던 수업의 내용이나 방식을 변경하거나, 수업이 끝난 뒤 수업을 되돌아보며 이런 부분이 좋았다거나 아쉬웠다고 생각하는 등의 모든 경험이 교사의 교육과정 재구성 방향성이나 세부적인 재구성 방법에 영향을 줄 수 있는 것이다.

한편 Elbaz(1981)와 Clandinin, Connelly(1988)는 교사의 사고 및 인지가 실천적이고 경험적으로 구성된다고 보았으며, 경험적이고 실천적이며 개인적인 지식이라는 점에서 '실천적 지식' 또는 '개인적·실천적 지식(PPK)'이라고 개념화하였다. Elbaz(1981)는 개인적·실천적 지식을 교사가 구체적인 상황 및 관계에 적합하도록 그의 신념이나 사고, 가치를 종합적으로 재구성한 지식으로 보았다. Clandinin, Connelly(1988)는 교사의

개인적·실천적 지식을 교사가 학습 상황에서 문제 상황들을 다루며 의도한 바를 이루기 위해 사용하는 지식이자 실천 방식으로 보았다. 교사의 지식이 교사가 실제로 하는 교수 행위에 근거가 된다고 보았으며, 교사 지식의 형성에는 다양한 요인이 영향을 미치지만, 그중에서도 특히 한 개인이 가지고 있는 경험의 역사를 강조하였다. 이렇듯 Elbaz(1981)와 Clandinin, Connelly(1988)는 공통적으로 개인적·실천적 지식을 '교사 개인의 신념과 가치관을 바탕으로 실천적으로 재구성하는 경험적인 지식'으로 보았다. 교사의 개인적·실천적 지식은 교사의 행위에 영향을 미치는 핵심적인 요소(김필성, 2015)라는 점에서, 교사의 교육과정 재구성의 양상 및 그들의 경험은 교사의 교육과정 재구성에 주요한 영향을 미침을 알 수 있다.

이상으로 교사의 교육과정 재구성 경험이 교사의 교육과정 재구성 실천에 주요한 영향을 미친다는 점을 반성적 사고와 개인적·실천적 지식을 통해 살펴보았다. 이에, 실제 교육 현장에서 교사들이 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '교육과정 재구성 경험'이 어떻게 영향을 미치는지를 세밀하게 살펴보는 것은 이러한 실천이 '왜' 가능한지를 이해하는 데 도움이 될 것으로 보인다.

나. 교사의 교육과정 문서 이해

교사가 교육과정 문서를 어떻게 이해하는가는 교육과정 재구성 실천에 있어 매우 중요하다. 교육과정 재구성이 시행되기 위해서는 교육과정 실행의 주체인 교사가 교육과정 문서를 이해하는 과정이 필요하기 때문이다. 이와 관련하여 박종덕(2011)과 장봉석(2019)은 교육과정 재구성은 그 개념과 실제를 고려할 때 국가 교육과정에 대한 교사의 해석을 전제로 이루어지는 작업이라는 점에서, 교육과정 이해는 교육과정 재구성보다 먼저 혹은 동시에 이루어져야 한다고 밝힌 바 있다.

교육과정 이해도는 국가 교육과정에 대한 교사의 이해 수준, 즉 국가 교육과정 문서에 포함된 교육 목표와 내용, 교육 방법 및 평가 방법에

대해 교사가 이해하는 정도를 의미한다(박종덕, 2011). 교육과정 이해도와 교육과정 재구성의 관계를 분석한 선행연구를 살펴보면, 이경진(2006)은 교사의 교육과정에 대한 이해력이 깊어지는 경우 교육과정의 실행 수준이 높아진다고 밝혔으며, 정광순(2012)은 교육과정 실행을 위해 교사의 교육과정 문해력이 필요하다고 언급하였다. 또한 권낙원・추광재・박승렬(2006)은 교육과정 구성을 명확하게 이해하지 못한 경우 교사들의 교육과정 실행 정도가 낮아지게 된다고 밝힌 바 있다. 이처럼 교육과정 이해도, 즉 교사가 교육과정 문서를 이해하는 정도는 교육과정 재구성에 영향을 주고 있다.

이러한 교사의 교육과정 문서 이해는 Snyder, Bolin, Zumwalt(1992)가 제시한 '교육과정 실행의 관점'을 통해서도 설명할 수 있다. Snyder, Bolin, Zumwalt(1992)는 교육과정 실행의 관점으로 '충실도(fidelity) 관점', '상호적응(mutual adaption) 관점', '생성(enactment) 관점'을 제시하였다. 먼저, 충실도 관점은 외부에서 만들어진 교육과정이 교육과정 개발자가 의도한 대로 교사에 의해 충실하게 실행되어야 한다고 보는 입장이다. 다음으로, 상호적응 관점은 교육과정이 교육 현장의 다양하고 복잡한 상황에 적합하게 조정되어야 한다고 보는 입장이며, 마지막으로 생성 관점은 교사와 학생이 상호작용하며 만들어가는 교육과정을 중시하는 입장이다.

이러한 교육과정 실행의 관점을 통해 교사들이 교육과정 문서를 어떻게 이해하고, 그로 인해 교육과정 재구성을 어떻게 실행하는지를 살펴볼 수 있다. 우선, 충실도 관점은 교사들이 국가 수준 교육과정의 의도에 맞게 교육과정을 실행하고 있는가를 중시한다. 교사는 주어진 국가 교육과정의 의도를 그대로 받아들이고 실행해야 하기에 교육과정을 변형하거나 수정하여 실행할 수 없다. 이는 복잡하고 다양한 교육 현장의 상황을 고려하지 못한다는 측면을 지닌다. 우리나라의 경우, 국가 교육과정은 국가적 차원에서 작성되는 공적인 문서로서 법적 구속력을 가지고 있으며, 학교 교육과정의 공통적, 일반적인 기준을 제시하고 있다는 점에서 충실도 관점이 부각된다(정광순, 2012; 백남진, 2013). 다음으로, 상호적응 관

점은 교사들이 현장의 상황과 맥락을 고려하여 국가 교육과정을 적합하게 변형하고 적용할 것을 중시한다. 의도된 계획으로서의 교육과정도 인정하면서, 교육 현장의 복잡하고 다양한 여러 측면으로 인해 변형되고 수정되는 것 또한 인정하는 것이다. 그렇기에 교사는 자율성을 부여받음과 동시에 전문성을 발휘하여 교육 현장에 맞는 교육과정을 재구성할 것을 요구받는다. 상호적응 관점에서 교사는 충실도 관점에서와 같이 개발자의 의도를 그대로 받아들이지 않고, 교육 현장의 상황과 맥락, 교사 자신의 지식이나 경험 등을 고려하여 교육과정을 이해하고 해석하여 받아들이게 된다. 마지막으로 생성 관점은 교육과정의 실행을 교사와 학생들이 교육과정을 만들어가는 과정으로 본다. 따라서 교사와 학생이 교육과정을 어떻게 만들어가는지, 어떤 측면들이 교육과정 형성에 영향을 주는지 등이 중시된다. 교사는 교육과정 개발자의 역할을 수행할 것을 요구받으며, 그렇기에 다른 관점에 비해 더 큰 자율성을 지니며 전문성을 최대로 발휘할 수 있어야 한다. 이처럼 생성 관점에서 교사는 국가에서 제시한 교육과정을 자신의 지식과 경험 등에 기반하여 적극적이고 능동적으로 이해하고 해석할 것을 요구받는다(백남진, 2013). 이와 관련하여 김경자(2003)와 강현석・방기용(2012)은 국가 수준의 교육과정이 엄격한 상황에서는 생성 관점의 재구성보다는 상호적응 관점의 재구성이 이루어진다고 언급한 바 있다.

정리하면, 교사의 교육과정 문서 이해 정도는 교육과정 재구성 실천에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교사의 교육과정 재구성의 실천을 살펴보고 이러한 실천이 '왜' 가능한지를 이해하기 위해서는 교사들이 교사들의 '교육과정 이해도'가 어떠한 수준인지, 어떤 '교육과정 실행의 관점'에서 교육과정 문서를 이해하고 교육과정 재구성을 실행하고 있는지를 세밀히 들여다보는 것이 중요하다고 할 수 있다.

다. 학교 문화: 교사, 학부모, 관리자

교사들의 교육과정 재구성 실천은 교사 개인의 역량과 신념, 의지 등

을 바탕으로 이루어지기도 하지만, 교육이 이루어지는 현장이자 교사가 소속된 환경인 학교의 맥락적 조건에도 큰 영향을 받는다. 교사들의 실천은 교사 자신이 속한 상황과의 상호작용 속에서 생성하고 성취하는 것이며, 여기서 교사를 둘러싼 상황 혹은 환경은 교사의 실천을 제약하기도, 촉진하기도 한다(소경희・최유리, 2020).

학교에는 학생, 교사, 학부모, 관리자 등 다양한 학교 구성원이 있으며, 이들은 서로에게 영향을 주고받으며 끊임없는 상호작용을 한다. 이정선(2000)에 따르면, 학교 문화는 대체로 이를 구성하고 있는 구성원들의 삶과 일상성에 의해 규정된다. 즉, 학교 문화는 학교의 구성원들이 공유하고 있거나, 구성원들의 활동을 야기하는 문화적 습성을 의미한다. 교사는 교육과정 재구성을 실천할 때 이러한 학교 문화의 영향을 받는다. 다시 말해, 교육의 대상인 학생 외에도 동료 교사나 학부모, 관리자를 종합적으로 고려하는 것이다. 이와 관련하여, 2015 개정 국가 교육과정 총론에서는 학교 교육과정을 편성・운영할 때 교원의 조직, 학생의 실태, 학부모의 요구, 지역사회의 실정 및 교육시설・설비 등 교육 여건과 환경을 충분히 반영할 것과 동학년 모임, 교과별 모임, 현장 연구, 자체 연수 등을 통해 교사들의 교육활동 개선이 이루어지도록 할 것을 명시하고 있다(교육부, 2015a).

먼저, 교사는 교육과정 재구성을 실천할 때 동료 교사와 지속적인 상호작용을 한다. 이러한 교사들 사이의 상호작용으로는 대표적으로 교사학습공동체(teacher learning community)를 들 수 있다. 교사학습공동체는 목적을 공유한 교사들이 학생의 학습 촉진을 위해 상호 협력하는 공동체 활동이다(고연주 외, 2017; 서경혜, 2013). 이에 대해 박주호・송인발(2015), 조향미・신진수(2019)는 교사학습공동체와 같은 교사 간 협력 활동이 교사의 교육과정 편성・운영, 교수・학습 및 평가 등의 전문성을 강화하는 데 기여한다고 밝혔다. 또한 류지은・서예린・정지용(2021)은 교사학습공동체가 교사의 교육과정 이해도와 교육과정 재구성에 직접적으로 긍정적인 영향을 미친다고 보았다. 더불어, 각 시도교육청에서도 새로운 교사학습공동체를 구축하고 기존 공동체가 지속적으로 운영될 수

있도록 지원하고 있다. 예컨대 경기도 교육청에서는 교과연수년 직무연수를 수행하고 단위 학교를 학습공동체로 전환하는 방안을 장려하고 있다(백병부 외, 2015). 이처럼 교사학습공동체와 같은 교사 간 협력 활동은 교사가 교육과정 재구성을 실천하는 데 대체로 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

한편, 교사는 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 학부모로부터 영향을 받기도 한다. 학부모는 교육과정 재구성을 실천하는 교사에게 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 모두 줄 수 있다. 먼저, 교사와 학부모는 학생을 성공적으로 교육하고자 하는 공통의 목적을 가지고 있으며, 이를 달성하는 데 필요한 책임과 의무를 공유하고 있다(홍송이・이순자, 2019). 더불어, 학부모와 학교의 유기적인 파트너십은 자녀의 학문적, 사회적, 정서적 발달에 큰 영향을 주며, 학부모와 학교의 긍정적인 관계 형성은 자녀의 학교생활뿐 아니라 인생의 성공에 중요한 역할을 한다는 점이 여러 연구들(이강이・최인숙・서현석, 2012; 정은경, 2012; Walker, Hoover-Dempsey, 2008 등)을 통해 밝혀지기도 했다. 2015 개정 국가 교육과정 총론에서도 학교가 가정 및 지역과 연계하여 학생이 건전한 생활 태도와 행동 양식을 가지고 학습에 임할 수 있도록 지도할 것을 명시하고 있다(교육부, 2015a). 이처럼 교사들은 교육과정을 재구성할 때 가정과 연계함으로써 학습의 효과를 높일 수 있다. 그러나 가정과 학교가 긍정적으로 상호작용을 하기 위해서는 기본적으로 '학부모와 교사가 교육목표와 방법에 대해 합의하여야' 한다. 그렇지 못한 경우, 교사와 학부모는 갈등을 겪기도 한다. 이에 대해 최가경(2009)은 교사와 학부모 사이에 갈등이 일어나는 이유를 교육권의 차이를 이해하지 못한 채 서로에게 지나친 권리를 요구하기 때문으로 보았다. 학부모의 경우 학생의 친권자로서 혈연관계에 근거한 기본적인 교육권을 지니며, 교사는 학생의 교육을 위임받은 자로서 자율성을 바탕으로 교육과정을 편성・운영할 권리가 있는데, 이러한 양자의 교육권의 차이를 이해하지 못했다는 것이다. 또한 최은주(2014)는 이러한 갈등이 주로 소통의 부재 또는 교권의 하락으로 인한 것으로 볼 수 있다고 밝혔다. 이처럼 교사와 학부모의 갈등은 주로

‘교육활동을 바라보는 시각 차이’로 인해 발생한다고 볼 수 있다.

또한 교육 현장, 즉 교육이 이루어지는 장소가 학교라는 점에서, 학교의 관리자(학교장, 교감) 역시 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 미친다. 이와 관련하여 이혜성・김복영(2008)은 교장은 교사들이 학교 교육과정의 교육 목표에 도달할 수 있도록 지도성을 발휘해야 하는 교육과정 책무성을 지니며, 교육과정 개발 및 재구성에 대한 윤리의식을 갖고 학교 교육과정을 통괄하고 조정해야 한다고 밝혔다. 나아가, 교장이 학교의 전반적인 학교경영 및 지원을 어떻게 수행하느냐에 학교 교육과정 운영의 성패가 달려있기에, 교장은 교육과정의 창의성과 융통성 및 독립성을 확보하여 민주적인 학교경영에 주력해야 한다고 언급했다. 이는 교육과정을 재구성하고 운영하는 데 있어 관리자의 영향력이 상당하다는 것을 시사한다. 또한, 교사들이 자신보다 높은 직급인 관리자로부터 영향을 받는 것은 당연하다. 관리자가 일반적인 교사보다 훨씬 많은 결정권을 가지고 있으며, 교사는 기본적으로 관리자가 정해놓은 범위 안에서, 관리자가 원하는 방향으로 교육과정을 운영해야 하기 때문이다. 이와 관련하여 박한숙(2007)은 초임 교사들이 교육과정을 통합하여 가르치기 위해 대학에서 배운 이론을 실행할 때 시간, 환경, 그리고 관리자와의 관계에서 어려움을 강하게 경험하고 있다고 밝힌 바 있다. 이처럼 관리자는 교사가 교육과정을 재구성하는 범위나 방향성 측면에 영향을 준다고 볼 수 있다.

정리하면, 교사의 교육과정 재구성 실천에는 학교 문화가 주요하게 작동할 수 있다. 따라서 교사의 교육과정 재구성의 실천을 살펴보고 이러한 실천이 ‘왜’ 가능한지를 이해하기 위해서는 실제 교육 현장에서 동료교사, 학부모, 관리자가 교사의 교육과정 재구성 실천에 어떻게 영향을 미치는지를 구체적으로 파헤쳐 볼 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하는 데 목적이 있다. 더불어 이러한 실천을 가능하게 하는, 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면을 함께 살펴봄으로써 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 입체적으로 탐색하고자 한다. 이를 위해서는 교육 현장의 교사들이 교육과정 재구성을 어떻게 실천하는지 자세히 들여다볼 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 특정한 상황이나 현상을 풍부하고 자세하게 기술함으로써 그에 대한 이해를 추구하는 연구 방법(Merriam, 1998)이자, 사례의 현상에 집중하여 '어떻게' 혹은 '왜'에 대한 질문에 답하는 데 적합한 연구 방법(Yin, 2008)인 질적 사례연구(Qualitative Case Study)를 활용하였다.

1. 연구 현장 및 참여자

가. 연구 현장

본 연구는 교사의 교육과정 재구성 실천 양상을 풍부하게 파악하기 위해 목적 표집을 통해 의도적으로 연구 사례를 선정하였다. 초등학교는 담임교사가 여러 과목을 가르친다는 점에서 중·고등학교에 비해 교육과정 재구성이 자유롭다는 특징을 지닌다. 한 학급의 학생들을 대상으로 가르친다는 점에서 수업 시간을 유연하게 운영할 수 있으며, 재구성의 범위도 특정 교과 내로 제한되지 않고 다양한 교과끼리의 재구성도 가능하다. 이에, 연구자는 다양한 교육과정 재구성의 실천 양상을 관찰하기 위해 초등학교를 학교급으로 선정하였다. 또한 실제 학교 현장에서 학생

들의 배움은 각 학급의 교사를 통해 이루어지며, 특히 담임교사가 대부분의 교과를 가르치는 초등학교의 경우 학급의 담임교사가 학생들의 배움에 미치는 영향력이 막대하다는 점에서 연구의 범위를 학급 교육과정 재구성으로 한정하였다.

질적 연구에서 연구자가 연구 참여자들과 라포를 형성하는 것과 연구 참여자들의 시각 및 관점을 이해하는 것은 연구 성과에 결정적인 영향을 미친다(김영천, 2016). 또한 연구자는 연구 현장에서 많은 시간을 보내면서 폭넓은 자료를 수집하고, 내부자 관점을 얻기 위해 현장 이슈에 몰두해야 한다(Creswell, 2013). 이에 본 연구는 행복초등학교(가칭)를 연구 현장으로, 행복초등학교에 근무하는 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 행복초등학교는 연구자가 근무하는 학교로, 연구 참여자와 라포를 형성하기 비교적 수월하며 연구자가 연구를 위해 많은 시간을 할애할 수 있다는 점에서 연구 현장으로 적합하다고 판단하였기 때문이다. 행복초등학교는 서울 지역에 소재한 공립 초등학교로, 학년별 10개 정도의 학급으로 운영되며 교사의 수도 60명 정도인 대규모 수준의 학교이다. 행복초등학교는 2018, 2019학년도에 연구학교로 지정되어 수업 연구를 진행하였으며, 거의 매년 학교 교육력 제고 연구를 수행하는 등 교육과정 연구에 열정이 있는 교사들이 근무하고 있는 학교이다.

나. 연구 참여자

교사들의 다양한 교육과정 재구성 실천을 들여다보기 위해서는 교육과정 재구성에 높은 관심을 가지고 있으며 교육과정 재구성 실천 경험이 풍부한 교사를 연구 참여자로 선정할 필요가 있다. 연구자는 본 연구에 적합한 참여자를 모집하기 위해 모집문건을 행복초등학교의 교무실에 게시하였으며, 2022학년도에 학급의 담임을 맡은 행복초등학교의 교사들(약 60명)에게 교내 연락망인 메신저를 통해 안내하였다. 모집문건을 안내한 후, 9명의 교사가 연구에 관한 자세한 설명을 요청하였다. 그리고 연구에 대한 자세한 설명을 들은 뒤, 총 7명의 교사가 연구 참여를 희망

한다는 답을 주었다. 사례연구에서 후보 사례를 심사하여 연구에 적합한 사례를 선정하는 것은 중요한 과정 중 하나이다(Yin, 2008). 이에, 연구 참여 의사를 밝힌 7명의 교사들을 대상으로 교육과정 재구성에 대한 관심의 정도 및 교육과정 재구성 실천 경험을 묻는 사전 설문조사를 실시하였다. 이후 설문조사지에 응답한 내용에 대해 7명의 교사와 개별로 면담을 진행하면서 그들의 교육과정 재구성에 대한 생각과 교육과정 재구성 실천 경험을 보다 구체적으로 파악하는 시간을 가졌다. 이를 통해 교육과정 재구성에 높은 관심을 가지고 있으며 교육과정 재구성 실천 경험이 풍부한 교사 4명을 선정하였으며, 그들에게 최종적으로 연구 참여 의사를 확인하였다. 이러한 과정을 통해 최종적으로 4명의 교사를 연구 참여자로 선정하였다.

첫 번째 연구 참여자는 2022년 현재 3년 차 교사인 한지우(가명) 교사이다. 한지우 교사는 행복초등학교가 첫 번째 근무지이며, 현재 6학년 담임교사를 맡고 있다. 한지우 교사는 연구 참여자 중 가장 경력이 적은 신규교사로, 발령 이후 지금까지 학교 간 교원학습공동체 활동을 이어왔으며, 2022년 현재 학교 교육력 제고 연구와 수업친구 나눔교사단 활동에 참여하는 등 다양한 교육 관련 연구 활동에 참여하고 있다. 또한 학생의 몰입을 유발하여 학습 효과를 극대화시킬 수 있는 교육을 제공하는 데 중점을 두고 있다. 한지우 교사는 연구자에게 다양한 현지 자료(수업 ppt, 수업 활동지 및 활동 결과물, 학급 일지, 교내 연락망 메시지 등)를 제공해주고 자료에 대한 정보를 자세히 알려주는 등 적극적으로 연구에 참여해주었다.

두 번째 연구 참여자는 2022년 현재 5년 차 교사인 이수지(가명) 교사이다. 이수지 교사는 5년째 행복초등학교에 근무하고 있는 만큼 학교 내외의 분위기나 상황을 잘 인지하고 있었다. 국공립 초등학교 교사의 경우 교육공무원 인사관리 규정에 따라 5년 이상 근무하면 다른 학교로 전보 발령을 받게 되는데, 이에 따라 이수지 교사는 다음 해에 다른 학교로 전보 발령을 받을 예정이다. 이수지 교사는 발령받은 첫해에 과학 교과전담을 맡았고 2년 차부터 현재까지 쭉 담임교사로 근무하였으며, 현

재 6학년 담임을 맡고 있다. 이수지 교사는 2019학년도 당시 연구학교였던 행복초등학교에서 수업 연구에 참여하였고, 2020년에 학교 교육력 제고 연구에 팀원으로 참여하였으며, 2022년 현재 학교 교육력 제고 연구의 팀장을 맡고 있을 만큼 수업 연구 측면에서 두각을 나타내는 교사이다. 또한 학생들의 인성적인 측면과 자주성을 향상시킬 수 있는 교육을 제공하는 데 중점을 두고 있다. 이수지 교사는 연구자가 질적 자료를 더욱 폭넓게 수집할 수 있도록 전반적인 학급 운영과 관련된 다양한 자료(학급 교육과정 문서, 학급 일지 등)와 동료 교사와의 협의자료(동학년 회의 자료, 업무 협의록 등)를 선뜻 제공해주었다.

세 번째 연구 참여자는 2022년 현재 33년 차 교사인 박민정(가명) 교사이다. 박민정 교사는 연구 참여자 중 가장 경력이 많은 교사로, 2022년 올해 행복초등학교로 전보 발령을 받았다. 박민정 교사는 학교 교육력 제고 연구에 여러 차례 참여하였고 연구발표대회에서 1등급을 받기도 했으며 현재 수업친구 나눔교사단으로 활동하고 있다. 또한 교육과정 관련 서적을 3권 집필하고 과정중심평가와 관련된 강의를 다니기도 할 만큼 교육과정 및 수업 연구에 대한 열정이 뛰어난 교사이다. 교육과정 재구성 측면에도 많은 관심을 두고 있는 박민정 교사는 지금껏 학급 교육과정을 재구성할 때 활용해 온 자료와 다양한 수업 자료, 그리고 본인의 교육과정 재구성 경험이 담긴 현지 자료를 제공해주어 연구자에게 큰 도움을 주었다.

마지막 연구 참여자는 2022년 현재 22년 차 교사인 김정연(가명) 교사이다. 김정연 교사는 행복초등학교가 네 번째 학교이며, 2019년부터 행복초등학교에서 근무하였다. 김정연 교사는 5년마다 다른 지역의 학교로 전보를 다니면서 여러 교육지원청에서 근무하였는데, 이러한 경험을 바탕으로 연구자에게 지역별 학교 분위기의 특징을 설명해주었다. 이는 연구자가 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 맥락적 측면을 탐색하는 데 큰 도움이 되었다. 김정연 교사는 연구발표대회에 여러 차례 참여하였으며, 교원학습공동체 활동을 오랜 시간 지속해왔다. 또한 학생들의 실생활에 도움이 될 수 있는 교육을 제공하는 데 중점을 두고 있으며, 평소 수

업 연구에 굉장히 적극적인 교사이다. 김정연 교사는 지금껏 교육과정을 재구성하는 데 활용한 학급 교육과정 자료 및 관련 참고 자료를 연구자에게 흔쾌히 제공해주었다.

연구 참여자의 구체적인 정보는 <표 Ⅲ-1>과 같다. 교직 경력과 맡은 학년은 2022년을 기준으로 작성되었으며, 이름은 가명을 사용하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 정보

순	이름(가명)	성별	교직 경력	맡은 학년
1	한지우	여	3년차	6학년
2	이수지	여	5년차	6학년
3	박민정	여	33년차	5학년
4	김정연	여	22년차	4학년

2. 자료 수집

본 연구는 참여 관찰과 개별 면담을 주된 자료 수집 방법으로 활용하였으며, 이를 보완하기 위해 현지 자료(현지 문헌 및 교사의 자기보고서)를 수집하였다. 관찰과 더불어 면담을 활용하는 경우, 면담은 연구자가 관찰한 행위에 대해 참여자의 관점을 좀 더 심층적으로 이해할 수 있도록 돕는 역할을 한다(Hatch, 2002). 이에, 연구자는 참여 관찰을 진행함과 동시에 면담을 진행하거나, 참여 관찰을 먼저 진행한 이후에 면담을 진행함으로써 연구자가 참여 관찰을 통해 수집한 자료에 대한 심층적인 이해를 도모하였다. 특히 관찰을 통해 알기 어려운 부분은 개별 면담을 통해 파악하였다.

연구자는 본격적으로 연구 자료를 수집하기 전, 연구 참여자들과 가볍게 이야기를 나누는 시간을 가졌다. 서로의 근황을 묻는 것부터 시작해서 학급에서 있었던 재미있거나 힘들었던 일을 나누면서 라포를 형성했으며, 자연스럽게 교육과정 재구성에 관한 이야기도 나눌 수 있었다. 그 과정에서 연구 참여자 개개인이 학급 교육과정을 재구성하는 데 있어 어

떤 부분에 더욱 주의를 기울이는지(가령, 실생활과의 관련성에 중점을 두는지 혹은 다양한 지식을 융합하는 데 중점을 두는지 등), 중점적으로 재구성하는 교과가 있는지를 미리 파악하였다. 이를 통해 파악한 내용은 연구 자료를 수집하고 분석하는 데 참고하였으며, 연구자가 연구 참여자 개개인을 이해하는 데 큰 도움이 되었다.

연구는 2021년 10월 초부터 2022년 12월 초까지 진행되었다. 2021년부터 2022년 초까지는 연구를 위한 기초 작업과 선행연구 분석을 하였으며, 2022년 6월부터 참여자 선정을 위한 사전 설문조사를 실시하고 선정된 참여자와의 라포를 형성한 후 자료 수집을 시작하였다. 수집한 자료를 바탕으로 분석 및 해석을 진행하였으며, 이후 필요한 경우 추가 자료를 수집하여 분석하고 해석하는 과정을 거쳤다. 본 연구에서 활용한 구체적인 자료 수집 방법은 다음과 같다.

가. 참여 관찰

본 연구는 자료 수집을 통해 교사들이 어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하고 있으며, 이러한 실천에 영향을 주는 측면이 무엇인지를 파악한다. 이를 위해, 먼저 연구 참여자가 학급 교육과정을 설계하고 운영하는 장면을 관찰하였다. 이를 통해 연구 참여자가 어떠한 절차와 방법으로 학급 교육과정을 설계하며, 무엇을 재구성하는지, 재구성을 실천하는 목적은 무엇이며, 재구성을 실천하는 데 있어 어떤 측면(교사 개인적 측면, 맥락적 측면)의 영향을 받는지를 탐색하였다. 다만, 교육과정 재구성을 실천하는 목적이 무엇이며, 이러한 실천에 어떤 측면의 영향을 받는지는 관찰만으로 충분히 파악하기에 한계가 있었다. 이에, 학급 교육과정을 설계하는 장면을 관찰할 때는 면담을 함께 진행하고, 학급 교육과정을 운영하는 장면, 즉 실제 수업 장면의 경우에는 관찰이 끝난 후 면담을 진행함으로써 연구자가 관찰을 통해 파악한 부분에 대한 심층적인 이해를 도모하였다. 이때 실제 수업 장면 관찰의 경우, 연구 참여자들과 라포를 형성하는 과정에서 파악한 정보를 활용하여 연구 참여

자들이 중점적으로 재구성하는 교과의 수업을 주로 관찰하였다. 또한 수업을 관찰하기 전, 해당 수업의 성취기준, 해당 영역 및 단원명, 교과서 및 지도서 내용을 충분히 인지하였다.

Spradley(2006)는 참여 관찰에서 참여의 수준을 연구자가 현장에서 벌어지는 활동에 개입하는 정도에 따라 비참여, 수동적 참여, 중간 수준의 참여, 적극적 참여, 완전한 참여로 구분하였다. 본 연구는 이 중 '낮은 수준의 개입'을 의미하는 '수동적 참여'의 수준에서 참여 관찰을 진행하였다. 학급 교육과정을 설계하는 장면을 관찰할 때는 관찰과 동시에 면담을 진행하는 등 어느 정도의 개입을 하였지만, 수업 장면을 관찰하는 경우에는 일절 참여하지 않고 있는 그대로 바라보았으며, 그 과정에서 궁금한 부분은 이후 개별 면담을 통해 질문하였다.

연구자는 학급 교육과정을 설계하는 장면과 실제 수업 장면을 연구 참여자의 동의하에 녹화하였으며, 이를 바탕으로 작성한 참여 관찰 기록지를 주요한 분석의 대상으로 활용하였다. 이때 수업 장면 녹화 시 학생들은 촬영되지 않도록 카메라가 교사의 자리를 향하게 설정하였으며, 전반적인 수업의 흐름과 수업을 진행하는 교사의 발문에 초점을 두고 참여 관찰 기록지를 작성하였다. 촬영된 파일은 전사하여 참여 관찰 기록지를 작성하고, 필요한 경우 참여 관찰 이후 진행된 참여자와의 개별 면담에 활용하였다. 이와 같은 용도 외에는 사용하지 않았으며, 연구 참여자가 원하지 않는 내용의 경우 자료로 사용하지 않았다.

학급 교육과정을 설계하는 장면의 참여 관찰은 연구 참여자가 학급 교육과정을 설계하고자 계획한 날짜와 가능한 시간을 연구자에게 미리 알려주면, 연구자가 해당 날짜에 연구 참여자의 교실을 방문하여 참여 관찰하는 방식으로 이루어졌다. 참여 관찰은 연구 참여자마다 2회에서 3회까지 진행되었으며, 연구 참여자별로 조금씩 차이는 있었지만 1회 참여 관찰 시 소요된 시간은 1시간에서 1시간 30분 정도였다.

학급 교육과정을 운영하는 장면, 즉 수업 장면의 참여 관찰은 연구 참여자와 사전에 어떤 수업을 참여 관찰할지 협의하여 정하고, 연구자가 해당 수업 장면을 교실 뒤에 서서 관찰하는 방식으로 이루어졌다. 이때

연구 참여자 개개인이 중점적으로 재구성하는 교과의 수업을 주로 참여 관찰하였다. 평소 국어 교과를 중점적으로 재구성하는 한지우 교사의 경우, 국어 수업 2회, 수학 수업 1회를 관찰하였다. 과목에 크게 구애받지 않으나, 주로 수학과 국어 교과를 중점적으로 재구성하는 이수지 교사의 경우, 수학 수업, 국어 수업, 수학・국어 연계 수업, 실과 수업을 각 1회씩 관찰하였다. 특정 교과 내 재구성보다는 교과 간 재구성을 주로 하는 박민정 교사의 경우, 국어・음악 연계 수업, 도덕・실과 연계 수업을 각 1회씩 관찰하였다. 사회 교과를 주로 재구성하는 김정연 교사의 경우, 사회 수업 2회, 국어 수업 1회를 관찰하였다. 이렇듯 참여 관찰은 연구 참여자마다 2회에서 4회까지 진행되었으며, 1회 참여 관찰 시 소요된 시간은 한 교시 수업 시간인 40분이었다.

나. 면담

연구자는 면담을 참여 관찰과 동시에 진행하거나 참여 관찰을 먼저 진행한 이후에 진행함으로써 참여 관찰을 통해 수집한 자료에 대한 심층적인 이해를 도모하였다. 특히, 교육과정 재구성의 목적, 이러한 실천에 영향을 주는 측면과 같이 관찰만으로 알기 어려운 부분은 심도 있는 면담을 통해 파악하였다.

김영천(2016)에 따르면 면담의 형식은 구조화된 면담, 반구조화된 면담, 비구조화된 면담, 대화로서의 면담, 생애사 면담으로 구분할 수 있다. 본 연구에서는 반구조화된 형태의 면담을 활용했다. 즉 연구자가 연구 문제와 관련된 면담 질문을 사전에 준비하기는 했으나, 실제 면담에서는 연구 참여자의 반응에 따라 추가적인 질문이 이어지는 형태로 진행했다. 면담의 주요 내용은 어떠한 절차와 방법으로 학급 교육과정을 설계하며, 무엇을 재구성하는지, 교육과정 재구성을 실천하는 목적은 무엇이며, 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 어떤 측면(교사 개인적 측면, 맥락적 측면)의 영향을 받는지 등에 관한 것이었다. 이때, 필요한 경우 참여 관찰 시 녹화해둔 영상을 활용하여 연구 참여자와 해당 장면을 함께 보며

면담을 진행했다. 면담의 내용은 연구 참여자의 동의하에 녹음하였으며, 이를 바탕으로 작성한 면담 기록지를 주요한 분석의 대상으로 활용하였다. 녹음된 파일은 전사하여 면담 기록지를 작성하는 용도 외에는 사용하지 않았으며, 연구 참여자가 원하지 않는 내용의 경우 자료로 사용하지 않았다.

면담은 연구 참여자마다 4회에서 6회까지 진행되었으며, 연구 참여자별로 조금씩 차이는 있었지만 1회 면담 시 소요된 시간은 40분에서 1시간 정도였다. 면담은 연구 참여자의 교실이나 연구실과 같은 조용하고 외부의 방해가 없는 곳에서 진행되었으며, 학교의 일과가 종료된 이후의 시간에 이루어졌다. 면담에 대한 분석이 진행되는 과정에서 심층적인 정보가 필요한 경우에는 연구 참여자별로 추가적인 면담이 진행되었다.

다. 현지자료

연구자는 연구 참여자가 생활하고 있는 현지의 자료(현지 문헌 및 교사의 자기보고서)를 수집하여 참여 관찰 기록지 및 면담 기록지와 함께 분석의 자료로 사용하였다. 수집된 현지 자료는 관찰 및 면담 내용의 맥락을 보충하고 연구 참여자에 대한 이해를 더욱 풍부하게 하는 데 활용되었다. 현지 자료에는 교수·학습과정안, 수업 ppt, 수업 활동지 및 활동 결과물, 평가지, 학급 일지, 교사의 자기보고서, 학급 교육과정 문서, 교내 연락망 메시지 등이 있으며, 모든 자료는 연구 참여자의 동의하에 수집하였다. 연구자는 연구가 진행되는 과정에서 수시로 현지 자료를 수집하였으며, 연구 참여자를 비롯한 타인의 개인정보를 노출할 수 있는 부분은 제외하고 연구에 활용하였다.

3. 자료의 분석과 해석

본 연구에서 수집된 자료의 분석은 연구 참여자별 분석(within-case

analysis)과 연구 참여자들의 자료에 대한 교차분석(cross-case analysis)의 단계로 진행되었다(Miles, Huberman, 1994). 먼저 연구 참여자별 분석(within-case analysis) 단계에서는 연구 참여자별로 본 연구의 문제, 즉 교육과정 재구성을 어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 실천하고 있으며, 그 실천에 영향을 주는 교사 개인적, 맥락적 측면이 무엇인지에 관한 자료를 추출하고 분류하는 작업이 이루어졌다. 이때 자료에 대한 반복적인 읽기와 코딩을 통해 유사한 진술들을 묶는 범주화가 진행되었으며, 대표적인 인용문을 선별하였다. 이 작업을 통해 4명의 연구 참여자 각각에 대한 분석 결과를 확보하였다.

다음으로, 연구 참여자들의 자료에 대한 교차분석(cross-case analysis) 단계에서는 앞서 이루어진 4명의 연구 참여자별 분석 자료를 토대로, 이들 자료에서 나타난 공통점과 차이점을 발견하기 위한 분석이 이루어졌다. 이들 자료에 대한 반복적인 읽기와 코딩, 범주화 작업을 진행하였으며, 범주별 대표적인 인용문을 추출하였다. 먼저 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적과 범위 측면에서 몇 개의 주제들을 도출하였다. 그 결과, 교육과정 재구성의 목적으로는 '학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해', '학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해', '수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘하기 위해'가 도출되었다. 또한 교육과정 재구성의 범위로는 '성취기준 이외의 교육 내용 추가', '관련지을 수 있는 성취기준의 연계', '학급의 상황에 따른 교육 내용의 지도 순서 조정', '시수 증감을 통한 교육 내용의 비중 조정'이 도출되었다. 다음으로, 교사들의 실천에 영향을 주는 측면에서는 교사 개인적 측면과 맥락적 측면에서 몇 개의 주제들을 도출하였다. 그 결과, 교사 개인적 측면에서는 '교육관', '교육과정 재구성 경험'이 도출되었으며, 맥락적 측면에서는 '학급의 특성', '동학년 교사, 학부모, 관리자', '행정업무'가 도출되었다.

최종적으로, 연구자는 범주화된 자료에 대한 이해를 바탕으로 자료를 해석하였으며, 분석 및 해석의 결과는 본 연구가 기대고 있는 이론적 배경에 비추어 해석되고 논의되었다. 잠정적으로 도출된 연구 결과의 타당

성을 확보하기 위해 연구의 전 과정에서 해당 분야 연구자들의 검토와 자문을 거쳤으며, 연구 과정의 신빙성과 진정성에 대해 지속적으로 질문을 던지며 비판적 성찰의 시각을 견지하였다(Lincoln, Guba, 1985). 더불어, 연구 결과를 연구자가 임의로 해석할 가능성을 배제하기 위해 도출된 연구 결과에 대해 연구 참여자들의 검토(member check)를 받았다.

Ⅳ. 교육과정 재구성 실천 양상

국가 교육과정 문서와 선행연구에 드러난 교육과정 재구성의 의미를 살펴보면, 교육과정 재구성은 주로 재구성의 목적과 범위를 통해 규정된다. 이를 참고하여, 실제 교육 현장의 교사들이 어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하는지를 들여다봄으로써 교사들의 교육과정 재구성 실천 양상을 파악한다. 이때 연구 참여자별 교육과정 재구성 실천의 양상을 다양하고 폭넓게 탐색하는 데 중점을 둔다. 또한 교사들의 실천을 국가 교육과정 문서에 비추어서 분석함으로써 국가 교육과정에서 의도한 바가 실제 교육 현장에서 어떻게 실행되고 있는지를 탐색한다. 이는 실천 장면에서의 재구성을 국가 문서에 비추어서 이해하는 것을 가능하게 하고, 나아가 교육과정 재구성의 실제를 심층적으로 파악하는 데 도움이 될 것이다. 이에, 본 장에서는 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적과 범위를 살펴본다.

1. 교육과정 재구성의 목적

실제 교육 현장의 교사들이 어떤 목적으로 교육과정 재구성을 실천하는지를 들여다보는 것은 교사들의 교육과정 재구성 실천 양상을 파악하는 데 매우 중요하다. 연구 참여자들이 언급한 교육과정 재구성의 목적은 일부는 공통적이었고 일부는 차이가 있었으며, 연구 참여자별로 가장 중요시한 목적 또한 다소 차이가 있었다. 이를 바탕으로 분석한 결과, 연구 참여자들은 대체로 ‘학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해’, ‘학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해’, ‘수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘하기 위해’ 교육과정 재구성을 실천하고 있었다.

가. “학생들에게 더 적합한 수업”을 제공하기 위해

연구 참여자들이 언급한 교육과정 재구성의 목적 중 하나는 ‘학생들에게 더 적합한 수업을 제공’하기 위해서이다. 이는 세 명의 연구 참여자가 교육과정 재구성의 가장 중요한 목적으로 언급하였다는 점에서 ‘교사의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 주된 목적’으로 볼 수 있겠다. 연구 참여자들은 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해 ‘학생들의 실생활 경험과 관련’되도록 하는 데 재구성의 초점을 두거나, ‘학급 아이들의 특성과 흥미를 중점적으로 고려’하거나, ‘학생들의 눈높이에 맞추기 위해 노력’하면서 교육과정 재구성을 실천했다.

예컨대 이수지 교사는 과목과 단원으로 나눠진 수업이 초등학생들에게 그다지 적절하지 않다며, 교육과정 재구성을 하는 ‘가장 중요한’ 목적으로 “학생들에게 더 적합한 수업 제공”을 언급했다. 이 교사는 이를 위해 학생들의 실생활 경험과 관련되도록 교육과정을 재구성했다. 이 교사가 학생들의 실생활 경험을 중시하게 된 데에는 대학 교수님의 말씀과 어린 시절 본인의 경험이 영향을 미친 것으로 보인다.

> 이수지: 저는, 교육과정 재구성을 하는 가장 중요한 목적은 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해서라고 봐요. 음, 이건 대학 교수님께서 말씀하셨던 건데, 초등이라는 특성이 유아와 중등 수업의 과도기라서, 과목으로 분절된, 단원으로 나눠진 수업이 아이들에게 그다지 적합하지 않다고 하셨어요. 실제로 저희가 수업을 할 때도 아이들이 직접 경험해봐야 효과가 훨씬 더 크니까. … 예를 들어서, 국어에서 질문을 만드는 활동을 할 때, 아이들이 ‘갑자기 질문을 왜 만들지?’라는 생각이 들면, 몰입이 깨질 수 있잖아요. 그럼 당연히 집중력도 떨어지고요. … 학생들에게 더 적합한 수업은, 저는 초등에서는 특히나 ‘아이들의 실생활 경험과 관련된 수업’이라고 (생각해요). 왜냐하면 실제 자신이 경험했던 것과 관련이 되면 아무래도 이해하기가 더 쉬우니까요. 생각해보면, 제가 어렸을 때도 실

생활과 관련되게 설명해주시는 선생님이 이해가 잘 가고 좋았던 것 같기도 해요. 그래서 교육과정을 재구성할 때 가능하면 아이들의 경험과 연계되도록 하죠.

이 교사 면담(2022. 06. 30.)

이수지 교사의 6학년 1학기 수학 6단원 '직육면체의 부피와 겉넓이' 수업의 참여 관찰을 통해 실제로 이 교사가 어떻게 학생들의 실생활 경험과 관련되도록 교육과정을 재구성하는지 확인할 수 있었다. 이 교사는 학생들에게 직육면체의 겉넓이 구하는 방법을 적용하여 문제를 해결하도록 하기 위해 학생들의 실생활 경험과 관련 있는 문제 상황을 만들어 제시했다. 단순히 지난 시간에 배웠던 직육면체의 겉넓이 구하는 방법을 주어진 문제에 적용하도록 하는 것이 아니라, 학생들이 직접 포장지로 선물을 포장해봤던 경험을 떠올린 후 선물 상자를 딱 맞게 포장하려면 얼마만큼의 포장지가 필요할지를 생각해보게 함으로써 겉넓이를 구하도록 한 것이다. 이 교사가 해당 수업에 활용한 ppt 자료는 [그림Ⅵ-1]과 같다.

[그림Ⅵ-1] 이 교사의 수업 ppt

이수지: 지금 보니까, 지원이의 생일을 맞아 선물 상자를 예쁘게 포장하려고 하고 있네요. 아무래도 정성스레 포장한 선물을 받

으면 기분이 더 좋겠죠? 그래서 선생님도 가능하면 선물을 직접 정성껏 포장해서 주는 편인데, 여러분은 어떤가요? '선생님, 저는 포장지로 포장해본 적이 있어요!' 손 들어볼까요? … 자, 이런 경우에, 우리는 필요한 포장지의 넓이를 어떻게 구할 수 있을까요? 맞아요. 지난 시간에 배웠던 직육면체의 겉넓이 구하는 방법! 기억나나요? 뭐였죠?

이 교사 수학 수업(2022. 07. 08.)

이 교사는 주로 수학 수업을 할 때 실제 생활에서 활용되는 경우로 예를 들어서 설명하거나, 실생활 관련 활동을 새롭게 만들어 진행하고자 노력했다. 특히 고학년의 경우, 수학에 흥미를 아예 잃어버리는 학생들을 어렵지 않게 볼 수 있기에, 그 학생들도 관심을 가지고 수업을 들을 수 있도록 학생들의 실생활 경험과 관련지어 왔다. 이를 통해 볼 때, 이 교사는 교육 내용을 학생들의 실생활 경험과 관련지음으로써 학생들의 흥미를 유발하고, 이를 통해 교육 내용의 이해를 촉진하고자 한 것으로 보인다.

한지우 교사는 교육의 목적은 학생들에게 "진짜 배움"이 일어나도록 하는 것이라며, 교육과정 재구성을 하는 '근본적인' 목적으로 "우리 반 학생들에게 더 맞는 수업 제공"을 언급했다. 한 교사는 이를 위해 학급 아이들의 특성과 흥미를 고려하여 교육과정을 재구성했다.

한지우: 사실, 교육과정 재구성을 하는 '근본적인' 목적은, 학생들에게 더 맞는, 더 적합한 수업을 제공하기 위해서죠. '교육'이라는 거 자체가, 아이들에게 가르침을 주는, 진짜 배움이 일어나게 하는 게 목적이잖아요? 그러니까, 교육과정 재구성은 더, 특히 우리 반 학생들에게 더 적합한 교육을 제공해주기 위해서 하는 게 아닐까? (생각)해요.

연구자: 그러면 선생님은, 어떻게 가르치는 게 학생들에게 적합하게 가르치는 거라고 생각하세요?

한지우: 음, 저는. 학생들의 특성과 흥미를 고려하는 거요. 사실, 아이들이 배운 내용을 잘, 쉽게 이해하려면, 기본적으로 집중을 해

> 야 하니까요. 그래서 저는 우리 반 아이들의 성향을 고려해서 (교육과정을) 재구성해요. 가령, 우리 반 아이들이 발표하는 거랑 모둠 활동을 좋아하니까, 모둠 활동에서 모두가 의견을 주고받은 다음 개별 혹은 모둠별로 발표의 기회를 준다거나, 스포츠 중 특히 야구를 좋아하니까 야구나 야구 선수를 수업 내용에 활용하기도 하죠.
>
> 한 교사 면담(2022. 07. 11.)

한지우 교사의 6학년 2학기 국어 1단원 '작품 속 인물과 나' 수업의 참여 관찰을 통해 실제로 한 교사가 어떻게 '학생들의 특성과 흥미를 반영하여 교육과정을 재구성'하는지 확인할 수 있었다. 해당 수업의 학습 목표는 '인물의 삶과 자신의 삶을 관련지어 말할 수 있다'로, 한 교사는 교과서에 제시된, '마지막 숨바꼭질' 이야기를 읽고 등장인물의 삶과 자신의 삶을 관련지어 보는 활동을 대신할 수 있는 새로운 활동을 구상하였다. 한 교사는 '마지막 숨바꼭질'을 읽고 등장인물들이 추구하는 가치를 함께 파악한 뒤, 학생들이 롤 모델로 삼는 인물의 삶과 가치관 등을 태블릿으로 검색하여 '롤 모델이 추구하는 가치'를 찾아보도록 했다. 그리고 롤 모델이 추구하는 가치와 내가 추구하는 가치를 비교해보고, 그 내용을 발표하는 시간을 가졌다. 한 교사가 국어 수업에 활용한 활동지 자료는 [그림Ⅵ-2]와 같다.

국어 6-2	1. 작품 속 인물과 나 인물의 삶과 자신의 삶을 관련지어 말하기	6학년 ( )반 ( )번 이름 : ( )

1. 내 롤 모델(role model)을 한 명 정하고, 그 인물에 대해 조사해봅시다.

롤 모델로 삼은 인물	- 운동선수, 연예인, 역사적 인물 등 모두 가능
롤 모델 선정 이유	
롤 모델에 대해 조사한 내용	- 예) 인물의 삶, 인물의 가치관, 인물이 중요하게 여기는 점
롤 모델이 추구하는 가치	- 조사한 내용으로 보아, 이 인물이 추구하는 가치는 뭐다. - 가치의 예) 생명 존중, 사랑, 겸손, 신뢰, 봉사, 도전, 성실, 감사 등

[그림Ⅵ-2] 한 교사의 활동지

한지우: 자, '마지막 숨바꼭질'은 어떤 내용인지 요약해서 말해줄 사람? 맞아요. … 인물이 추구하는 가치를 알기 위해 무엇을 해야 하는지 지난 시간에 배웠는데, 기억나나요? '아버지'가 어떤 가치를 추구하는지 알고 싶으면, 무엇을 살펴보면 될까요? 그렇죠. 인물이 처한 상황에서 한 말이나 행동을 보면 되겠죠? … 자 이제 활동지를 봅니다. 1번. 여러분이 롤 모델로 삼는 인물의 삶이나 가치관, 그 인물이 중요하게 여기는 점 등을 태블릿으로 검색합니다. 그리고 검색한 것들을 바탕으로 '그 인물이 추구하는 가치'를 유추합니다. '이러이러한 점으로 보아, 이 인물이 추구하는 가치는 뭐다'라고 적으면 되겠죠? … 1번을 마쳤으면, 2번. 내 롤 모델이 추구하는 가치와 내가 추구하는 가치를 비교해서 정리해주세요. 예를 들면, '내 롤 모델은 '봉사'를 가장 중시하는데 나는 '봉사'를 얼마나 가치 있게 생각하는지', '내 롤 모델은 '성실'이라는 가치를 몸소 실천했는데, 나는 어떠한지'와 같이 정리해주면 되겠네요. … 다 되었으면, 정리한 것을 발표해볼까요?

한 교사 국어 수업(2022. 08. 29.)

이처럼 한 교사는 학생들이 더 관심을 가지고 적극적으로 참여할 수 있도록 학생들의 특성을 고려하여 새로운 활동을 구상했다. 한 교사는 고학년 학생들은 '태블릿으로 조사하는 활동을 선호'한다는 점, 한 교사의 학급에는 '발표하기를 좋아하는 학생들이 대다수'라는 점, 학생들은 '자신이 롤 모델로 삼는 인물과 관련되면 더 높은 관심과 흥미'를 보인다는 점을 고려하여 수업을 진행하였다. 이와 같은 학급 학생들의 특성이나 흥미를 반영한 교육과정 재구성은 학급 학생들에 대한 이해가 제대로 되어 있지 않은 상태에서는 실행하기 쉽지 않다. 이에 대해 한 교사는 학생들의 특성, 흥미 등을 파악하는 작업이 쉽진 않지만, 그만큼 중요하고 꼭 필요한 일이기에 매년 새 학기에 가장 중시하는 작업 중 하나라고 밝혔다.

김정연 교사는 교육 내용을 아이들이 이해하기 쉽도록 가르치는 것이 중요하다며, "학생들에게 더 적합한 수업 제공"이 교육과정 재구성의 '가장 중요한' 목적이라고 밝혔다. 김 교사는 이를 위해 학생들의 눈높이에 맞춘 수업을 실천했다.

> 김정연: 교육과정 재구성의 가장 중요한 목적은, 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하는 거(라고 생각해요). 그리고 학생들에게 적합한 수업이라는 건, 선생님들 저마다 생각이 다르겠지만, 저는 '학생들의 눈높이에 맞는 수업'이라고 봐요. 이건 제가 교사가 되기 전부터, 교대에 다니던 시절부터 가장 중요하다고 생각했던 건데, '학생들의 눈높이에 맞는 수업'을 하는 게 참, 중요한 것 같아요. 저는 어른이고 아이들은 어린이잖아요. 그러다 보니 어른인 저는 아이들을 이해하지 못하는 부분이 분명, 분명히 있을 거란 말이죠. 그래서 저는, 수업을 준비할 때 최대한 아이들의 입장에서, 아이들의 눈높이에 맞춰서 생각하려고 노력해요. 교육 내용을 구상하거나, 교육에 활용할 자료를 선정하거나 할 때도 그렇고, 이외에도, 수업을 준비하는 과정에서 전부 다요. 그럼 아이들 입장에서, 훨씬 교육 내용을 이해하기가 쉽지 않을까? 생각해요.
>
> 김 교사 면담(2022. 09. 05.)

김 교사는 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해 교육 내용을 구상하거나 교육 자료를 선정하는 등 수업을 준비하는 모든 과정에서 학생들의 눈높이에서 바라보고자 노력하였다. 김 교사는 “학생들의 눈높이에서 생각하는 게 처음에는 잘 안되고 어려웠는데, 아이들과 함께하는 시간이 점점 늘어나면서는 자연스럽게 습관화”된 것 같다며, 자신의 교육 경험이 궁극적으로 교육과정 재구성에 영향을 미친 것 같다고 밝혔다.

정리하면, 세 명의 연구 참여자들은 교육과정 재구성 방식에 있어 중점을 둔 부분은 상이했으나, 공통적으로 ‘학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해’ 교육과정을 재구성한다고 밝혔다. 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하는 것은 학습 내용에 대한 학생들의 이해를 촉진하며, 이는 학습의 효과 증진으로 이어질 수 있다. 따라서 ‘학생들에게 더 적절한 수업을 제공하기 위해서’라는 교육과정 재구성의 목적은 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적 중 하나인 ‘학습의 효과를 높이기 위해’와 관련되며, 더불어 성열관・이민정(2009), 박일수(2013), 박윤경・정종성・김병수(2016)가 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 ‘교육과정 목표의 효과적 달성’과도 맞닿아있다고 볼 수 있겠다.

나. 학생들을 “더 효율적으로 가르치기” 위해

연구 참여자들이 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 다른 하나는 ‘학생들을 더 효율적으로 가르치기’ 위해서이다. 이는 한 명의 연구 참여자가 가장 중요한 목적으로 언급하였다. 연구 참여자들은 학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해 ‘교육 내용의 순서를 조정’하거나, ‘교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계’하거나, ‘중복되는 내용을 통합’하거나, ‘시수를 증감하여 교육 내용의 비중을 조정’하면서 교육과정 재구성을 실천하였다.

예컨대 박민정 교사는 “학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해서”를

교육과정 재구성의 ‘가장 중요한’ 목적으로 보았다. 박 교사는 기본적으로 교육과정에 제시된 학습의 순서를 따랐으나, 학습의 순서로 효율적이지 않다는 판단이 들면 ‘교육 내용의 순서를 조정’했다.

> 박민정: 우리가 수업을 할 수 있는 시간은 한정되어 있잖아요. 아무래도, 그 시간 안에서, 학생들을 좀 더 효율적으로 가르치기 위해서가 가장 중요한 교육과정 재구성의 목적이 아닐까요? … 가령, 발표회를 한다고 하면, 왜 ‘발표회를 한다’가 맨 뒤에 있을까? 처음부터 앞에 나와야 ‘이런 게 있으니까 우리 여기서 어떻게 하면 좋을까? 우리가 해야 할 것을 하나하나 계획을 세워서 배워보자.’ 이렇게 가야지 아이들에게도 동기가 될 텐데, 항상 다 공부한 다음에, 맨 마지막에 발표회가 있잖아요. 그럴 때는 이제 교과 내에서 나름대로 재구성을 하는 거죠. 내용 순서 측면에서.
>
> 박 교사 면담(2022. 08. 27.)

또한 박 교사는 과목별로 연계했을 때 더 효율적이라고 판단되는 내용의 경우, ‘해당 과목끼리 연계’하여 수업을 진행하기도 했다. 박 교사는 교수・학습의 효율성을 높이기 위해 교육과정 재구성을 교과 간과 교과 내로, 즉 “종횡으로” 하고자 노력하고 있었다.

> 박민정: 예를 들어, 국어 시간에 핸드폰이라던지 매체를 이용해서 발표를 한다고 하면, 사회 시간이나 음악 시간을 섞어서도 할 수 있는 거죠. 사회나 음악에서 배운 내용을 매체를 이용해서 발표할 수 있으니까요. 그럴 때는 또 교과 간이 되는 거죠. … 교과 간, 교과 내로, 그니까 종횡으로 하려고 노력은 하고 있죠. 거기에 이제 애들까지 생각하면서. 그리고 중요한 건, 거기에 더해서 나의 철학이 들어가는 거죠.
>
> 박 교사 면담(2022. 08. 27.)

박 교사는 교과 성취기준을 여러 해에 걸쳐서 반복적으로 보다 보면, 연계하면 좋을 것 같은 내용이 눈에 들어오고, 이를 연계하는 재구성을

한 번 두 번 하다 보면 어느새 재구성이 자연스러워진다며, 지금까지 교육과정 재구성을 하면서 쌓아온 자료나 경험을 바탕으로 이제는 몇 학년을 맡든, 어떻게 교육과정을 재구성해야 학생들을 가르치는 데 있어 더 효율적일지 조금은 감이 오는 것 같다고 밝혔다. 그는 교사에게 주어진 한정된 시간 안에서 학생들을 더 효율적으로 가르치는 것은 분명 교육과정 재구성의 중요한 목적 중 하나라고 다시 한번 강조했다.

이수지 교사는 교육과정 재구성을 하는 목적 중 하나로 “학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해서”를 언급했다. 이 교사는 학급 교육과정을 설계할 때 국가 교육과정 문서를 살펴보면서 ‘교과 내에서 통합할 수 있는 학습 내용이 있는지’, 그리고 ‘과목끼리 중첩되는 내용이나 맞물려서 수업하면 좋을 단원이 있는지’를 살펴보았다. 그리고 중복되거나 통합할 수 있는 부분은 시수를 감축하였고, 반대로 중요한 부분인데 시수가 적게 배정된 부분은 시수를 증가시켰다. 또한 과목별로 같은 시기에 가르치면 좋을 단원은 ‘교과끼리 시기가 맞물리도록 지도의 순서를 조정’하기도 하였다.

> 이수지: 저는, 교육과정 재구성을 하는 목적은 여러 가지가 있겠지만, 빼도 되는 건 빼고, 필요한 건 더하는 ‘효율성’ 측면이 크지 않나 (생각해요). 학급 교육과정을 설계하다 보면, ‘이거는 1학기에 다룬 내용이 왜 또 나오지?’, ‘이거는 도덕에서 다룬 내용인데 사회에 또 나오네?’ 하는 부분이 생각보다 많더라구요. 아이들 입장에서는 같은 걸 또 배우는 거잖아요. 이럴 때는 겹치는 부분은 과감하게 빼는 편이에요. 그리고 벌어 놓는 시간은 다른 부분, 더 필요한 부분에 쓰죠.
>
> 이 교사 면담(2022. 09. 15.)

이 교사는 매년 학급 교육과정을 크게 1학기와 2학기로 나누어 설계하고, 설계해 둔 학급 교육과정을 분기별로 수정하고 보완하여 운영했다. 그는 매 학기 초 학급 교육과정을 설계하는 과정에서 ‘교수·학습의 효율성’을 중점적으로 고려하여 수업 시수를 조정하는 듯 보였다.

한지우 교사 또한 “학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해서” 교육과정재구성을 실천하기도 한다고 밝혔다. 한 교사는 교과 내에서 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하여 국어 6학년 1학기 4단원 ‘주장과 근거를 판단해요’ 수업을 진행했다.

> 한지우: 원래 국어 4단원은, 성취기준에 따르면 그냥 글을 읽고 주장과 근거를 파악하는 게 목표가 되거든요? 근데, ‘글을 읽고’ 주장과 근거를 파악하는 것도 좋지만, 다른 사람과 주장을 주고받는, ‘토론하는’ 부분도 같이 엮으면 좋을 것 같더라구요. 둘이 연관이 되기도 하고, 또 저는 토론하면서 주장과 근거를 파악하는 게, 그게 좀 더 중요하지 않을까? 생각해서, 독서 단원에서 토론 관련 성취기준을 가져왔어요.
>
> 한 교사 면담(2022. 06. 29.)

이처럼 한 교사는 원래 국어 4단원에 해당되는 성취기준인 ‘[6국02-04] 글을 읽고 내용의 타당성과 표현의 적절성을 판단한다.’, ‘[6국03-04] 적절한 근거와 알맞은 표현을 사용하여 주장하는 글을 쓴다.’, ‘[6국01-06] 드러나지 않거나 생략된 내용을 추론하며 듣는다.’와 독서 단원 성취기준인 ‘[6국01-03] 절차와 규칙을 지키고 근거를 제시하며 토론한다.’를 연계하여 수업을 진행하였다. 한 교사는 이에 대해, 관련지을 수 있는 성취기준을 연계해서 더 효율적으로 수업을 한 것 같다며 자신의 교육과정 재구성에 대한 만족감을 드러냈다.

정리하면, 세 명의 연구 참여자들은 교육과정 재구성의 목적으로 “학생들을 더 효율적으로 가르치는” 것을 언급했다. 연구 참여자들은 이를 위해 ‘교육 내용의 순서를 조정’하거나, ‘교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계’하거나, ‘중복되는 내용을 통합’하거나, ‘시수를 증감하여 교육 내용의 비중을 조정’하면서 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. ‘학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해서’라는 교육과정 재구성의 목적은 김진필・박종률・박대원(2012), 류지은・서예린・정지용(2021)이 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 ‘효율적인 교수・학습’과 연결된다고 볼 수 있겠

다.

다. 수업 전문가로서 “교사 전문성을 발휘”하기 위해

교육과정 재구성의 목적으로 언급된 또 다른 하나는 ‘수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘’하기 위해서이다. 연구 참여자들은 ‘수업 전문가로서 자신의 교사 전문성을 발휘하기 위해 교육과정 재구성을 실천’하는 동시에 ‘교육과정 재구성을 통해 교사 전문성을 더욱 발전’시킬 수 있다고 보았다.

예컨대 이수지 교사는 “교사로서의 전문성을 발휘”하기 위해 교육과정 재구성을 실천한다고 밝혔다. 이 교사는 교사가 아닌 친구들이 각자의 분야에서 전문성을 발휘하는 모습을 보고 자극을 받았으며, 교사는 “학생들을 가르치는” 사람이기에 교육과정 재구성을 통해 자신의 전문성을 발휘하고자 하였다.

> 이수지: 교육과정 재구성을 하는 목적은 여러 가지가 있겠지만, 사실 저 개인적으로는 교사로서의 전문성을 발휘하고 싶어서도 있어요. … 몇 년 전부터, 교사가 아닌 친구들을 만나면, (그 친구들은) 본인이 하는 일과 관련해서 정말 많은 노력을 하더라구요? 꾸준히 시험도 보고요. 그래서 해당 분야의 전문가로서 전문성을 발휘하는 모습이 참 멋져 보였어요. 그걸 보면서, 나는 교사라는 내 전문성을 어떻게 발휘할 수 있을까? 라는 생각이 들었어요. 그리고, 교사는 학생들을 가르치는, 수업을 하는 사람이니까, 수업 연구, 교육과정 연구. 즉, 교육과정 재구성을 통해 교사로서 내 전문성을 발휘할 수 있겠구나. (생각) 한거죠.
>
> 이 교사 면담(2022. 06. 30.)

이 교사는 평소에도 ‘교사로서의 전문성’이 무엇인지, 어떻게 하면 전문성을 발전시킬 수 있을지에 대해 많은 고민을 하고 있었다. 이러한 이

교사의 고민은 이 교사의 학급 일지에 잘 드러난다.

> 오늘은 너무 아쉬운 점이 많다. 내 수업 준비가 부족했기 때문일까? 아니면 내가 교사로서의 역량이 부족한가? … 교사로서 전문성이 있다는 건 뭘까? 좋은 수업은 뭘까? 나는 지금 내 모습에 만족하는가? 더 나은 나를 위해 앞으로 어떻게 해야 할까? 다른 선생님들은 어떻게들 하고 있을까? 어떻게 해야 '교사로서의 나'의 전문성을 기를 수 있을까?
>
> 이 교사의 학급 일지(2022. 06. 08.)

한지우 교사 또한 "자신의 교사 전문성을 발휘"하기 위해 교육과정 재구성을 실천한다고 밝혔다. 교육과정 재구성은 꼭 실천해야 하는 의무사항이 아니지만, 그럼에도 한 교사가 교육과정을 재구성하는 것은 교사로서 가지고 있는 전문성을 발휘하기 위해서였다. 또한 한 교사는 교육과정 재구성 경험이 쌓이다 보면 자연스럽게 나만의 수업 스타일이 생길 것이고, 그러다 보면 교사 전문성이 더욱 발전될 것이라고 보았다.

> 한지우: 전 사실, 교사로서 저의 전문성을 발휘하고자 하는 욕구가 큰 것 같아요. 교육과정 재구성이라는 게 의무적으로 꼭 해야 하는 건 아니잖아요. 그럼에도 제가 (교육과정 재구성을) 하는 건, 수업 전문가로서, 전문성을 발휘하기 위해서(예요). 교육과정을 열심히 연구해서 교육과정 재구성을 실천하는 게 교사 전문성을 발휘하는 거라고 보거든요. 그리고 교육과정 재구성을 하다 보면 교사로서 성장이 일어나기도 하니까요.
>
> 연구자: 교육과정 재구성을 하면, 어떤 측면에서 성장이 일어난다고 생각하세요?
>
> 한지우: 음, 저만의 수업을 만들 수 있는 능력이 쌓아질 거고, 이런 것들이 경력이 쌓였을 때 빛을 발할 거라고 생각해요. 그러니까, 재구성을 하기 위해 연구하고 준비하는 시간이 쌓이고, 또 수업을 하고 나서 이런 부분은 나중에 이렇게 하면 좋겠다라는 경험이 쌓이고 하다 보면, 자연스럽게 나만의 수업 스타일이 생길거고, 그렇게 교사 전문성을 발전시켜나갈 수 있지 않

> 을까? 교사로서 내가 한층 더 성장할 수 있지 않을까? 싶어요. 교사로서 점차 성장해 나가는 건 매력적인 일이니까요.
>
> 한 교사 면담(2022. 07. 11.)

한 교사는 교사 전문성을 발휘하기 위해 교육과정 재구성을 실천했으며, 이를 통해 교사로서 성장이 일어난다고 보았다. 한 교사는 교사로서의 성장을 “매력적”이라 표현할 만큼 중시하고 있었다. 이는 한 교사의 ‘성장에 대한 갈망과 열정’에서 비롯된 것으로 보였다. 한 교사가 동학년 선생님들에게 보낸 아래 메시지들은 한 교사의 배움과 성장에 대한 갈망과 함께 교육과정 재구성에 대한 열정을 잘 보여준다.

> 선생님들, 오늘 하루도 화이팅입니다! 교사 자율연수에 관한 공문을 발견했는데, 움직이는 종이 인형 만들기, 나만의 블루투스 스피커 만들기, 감정 아로마 팔찌 만들기, 미리 준비하는 연말 가랜드 등등 다양한 프로그램을 체험할 수 있는 것 같아요. 잘 배워뒀다가 아이들과도 실과나 창체 시간에 활용하면 좋을 것 같아서 공유합니다. 11월 10일까지 신청이니, 생각이 있으신 분들은 제게 메시지 주시면 제가 신청서 작성해볼게요!
>
> 한 교사의 교내 연락망 메시지(2022. 11. 02.)

> 선생님들, 제가 뮤지컬 동호회를 하면서, 쉽게 배울 수 있지만 되게 재미있는 동작들을 몇 개 배워왔어요. 저희 체육 4단원 ‘주제 표현’에서 모둠별로 작품 구성할 때 활용하면 너무 좋을 것 같아서 말씀드려요! 이따 동학년 회의 시간에 자세히 말씀드릴게요. 점심 식사 맛있게 하셔요!
>
> 한 교사의 교내 연락망 메시지(2022. 11. 07.)

정리하면, 연구 참여자들은 “수업 전문가로서 교육 전문성을 발휘하기 위해” 교육과정을 재구성한다고 밝혔다. 연구 참여자들은 교사 전문성을 발휘하기 위해 교육과정 재구성을 실천하는 동시에 교육과정 재구성을 통해 교사 전문성을 더욱 발전시킬 수 있다고 보았다. 또한 교육과정 재

구성 경험은 교사의 자산이 되며, 이는 교사의 성장으로 이어진다고 보았다. 이는 교사들이 '교육과정 재구성과 교사 전문성 사이의 연관성을 높게' 인식하고 있으며, '교육과정 재구성이 교사로서의 성장 욕구를 충족시키는 하나의 수단'이 될 수 있음을 시사한다. '수업 전문가로서 교육 전문성을 발휘하기 위해서'라는 교육과정 재구성의 목적은 교육과정 재구성에 관한 기존의 논의들이 대체로 '학생' 또는 '학습'을 교육과정 재구성의 주된 목적으로 제시하고 있다는 점과는 차별화된다. 이는 교육과정 재구성 실천이 학생들에게만 의미가 있는 것이 아니라, 교사들에게도 의미가 있음을 보여준다. 또한 이러한 목적은 2015 개정 교육과정 문서의 '학교 교육과정 편성·운영'에 제시된 '학교 교육과정은 모든 교원이 전문성을 발휘하여 참여하는 민주적인 절차와 과정을 거쳐 편성한다.'와 맞닿아있다고 볼 수 있겠다(교육부, 2015a).

2. 교육과정 재구성의 범위

교육 현장의 교사들이 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하는지를 들여다보는 것은 교사들의 교육과정 재구성 실천 양상을 파악하는 데 매우 중요하다. 교사들이 실천하는 교육과정 재구성의 범위를 분석한 결과, 연구 참여자들은 구체적인 교육과정 재구성 방법에 있어서는 일부 차이를 보였으나 대체로 '성취기준 이외의 교육 내용을 추가'하거나, '관련지을 수 있는 성취기준을 연계'하거나, '학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정'하거나, '시수 증감을 통해 교육 내용의 비중을 조정'하면서 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 연구 참여자들은 대체로 국가 교육과정 문서를 토대로 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 국가에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위를 제한적으로 실천하는 모습을 확인할 수 있었다. 또한, 연구 참여자들은 국가에 의해 의도된 계획으로서의 교육과정을 인정함과 동시에 교육 현장의 복잡하고 다양한 여러 측면으로 인해 교육과정이 변형되고 수정되는 것 또한 인정하고 있었다는 점에서 Snyder, Bolin, Zumwalt(1992)가 제시한 '교육과정 실행의 관점' 중

‘상호적응(mutual adaption) 관점’을 따르는 것으로 보였다.

가. 성취기준 이외의 교육 내용 추가

연구 참여자들은 성취기준을 토대로 수업을 진행하였으며, 그 과정에서 필요하다고 생각되는 경우 ‘성취기준 이외의 교육 내용을 추가’하였다. 이때 대체로 ‘성취기준의 내용을 활용하거나 적용할 수 있는 활동’이 추가되었다. 국가는 필요한 경우 ‘교육과정에 제시된 것 이외의 지도 내용 및 과목을 첨가’할 수 있도록 허용하고 있다(문교부, 1973; 교육부, 1997). 연구 참여자들은 주로 제시된 성취기준 이외의 교육 내용을 추가하는 모습을 보였으며, 교육과정에 제시되지 않은 과목을 추가로 설치하여 운영하는 모습은 찾아보기 어려웠다.

예컨대 김정연 교사는 4학년 1학기 사회 1단원 ‘지역의 위치와 특성’에서 성취기준 ‘[4사03-02] 고장 사람들의 생활과 밀접하게 관련이 있는 지역의 다양한 중심지(행정, 교통, 상업, 산업, 관광 등)를 조사하고, 각 중심지의 위치, 기능, 경관의 특성을 탐색한다.’와 관련하여 교육 내용을 추가하였다. 김 교사는 성취기준에 따라 지역의 다양한 중심지를 조사하고 중심지의 위치, 기능 등을 탐색한 다음, 탐색한 바를 활용하여 ‘우리 지역의 여행 상품을 만들어 소개하는’ 활동을 추가로 진행하였다. 학생들이 지금까지 배운 내용을 활용하여 여행 상품을 만들고, 이를 다른 사람들에게 소개해보도록 한 것이다. 김 교사가 사회 수업에 활용한 활동지 자료는 [그림Ⅵ-3]과 같다.

2. 중심지의 위치를 인터넷 지도를 이용하여 확인(길 찾기 기능)하고, 이동 방법을 정해 여행 상품을 완성해봅시다.

장소	첫 번째 장소 ( )	두 번째 장소 ( )	세 번째 장소 ( )
장소 그림			
소요 시간			
이동 방법			

※ 자신이 고른 중심지 근처의 **식당과 상점** 등을 찾아서 점심 식사, 저녁 식사, 간식, 쇼핑 등의 일정을 넣어보세요.

예) 식당기호- , 카페기호- , 상점기호 -

※ **도보**로 이동 시 **방향(동서남북)**을 넣어보세요. (동쪽으로 10m 등)

[그림Ⅵ-3] 김 교사의 활동지

김정연: 여러분은 가장 최근에 갔던 여행이 언제인가요? 선생님은 여행을, 특히 해외여행을 간지 정말 정말 오래된 것 같아요. 여러분은 어때요? … 오늘은 여행과 관련된 활동을 해볼까 해요. 선생님이 나눠준 활동지를 볼까요? 우리는 지금부터, 여행사 직원이 되어 볼 거예요. 그래서 모둠 친구들과 우리 지역의 여행 상품을 만들어볼 거예요. 우리가 지금까지 조사한 우리 지역의 중심지들을 활용해서 여행 상품을 만들면 돼요. 외국인을 대상으로 하는 여행 상품도 되고, 나이대를 지정해도 괜찮아요. 우리 모둠은 어린이를 대상으로 하겠다! 다 좋아요. … 자 먼저, 활동지 1번. 우리 모둠의 여행사 이름을 정해주세요. 그리고 우리가 조사했던 지역의 중심지 중 어디를 여행 상품에 넣을지, 세 군데 정도를 정합니다. 이때 장소에 따라 비용이 발생할 수도 있으니 관람료가 있는 곳인지 잘 확인해보고 비용도 적어보세요. … 이제 활동지의 2번으로 갑니다.

> 모둠원들과 잘 의논해서 2번을 채웁니다. 다 채운 모둠은 앞으로 가지고 오면 선생님이 확인하겠습니다. 모든 모둠이 여행 상품을 다 만든 후에 모둠별로 여행 상품 발표도 하도록 할게요.
>
> 김 교사 사회 수업(2022. 06. 27.)

김 교사는 기존에 교육과정 문서에 제시된 '지역의 다양한 중심지를 조사하고 중심지의 위치, 기능 등을 탐색하는' 성취기준의 내용을 다룬 이후, '탐색한 바를 활용하여 다른 사람에게 소개'해보는 활동이 추가되면 더 좋겠다고 판단했다. 이때 그동안 여행을 자주 다니지 못해 여행을 가고 싶어 하는 학생들이 많다는 점을 고려하여 직접 여행사 직원이 되어 여행 상품을 만들어보고 이를 소개하는 활동을 진행했다. 김 교사는 평소 기존에 제시된 성취기준을 충실하게 지도하기 위해 노력하지만, 필요하다고 생각되면 성취기준의 내용을 적용하거나 활용할 수 있는 교육 내용을 추가로 지도하는 편이라고 언급했다.

한지우 교사는 6학년 1학기 수학 6단원 '직육면체의 부피와 겉넓이'에서 성취기준 '[6수03-09] 직육면체와 정육면체의 겉넓이를 구하는 방법을 이해하고, 이를 구할 수 있다.', '[6수03-11] 직육면체와 정육면체의 부피를 구하는 방법을 이해하고, 이를 구할 수 있다.'와 관련하여 교육 내용을 추가하였다. 한 교사는 성취기준에 따라 직육면체와 정육면체의 겉넓이와 부피를 구하는 방법을 이해한 다음, 이를 실생활에 적용하여 다양한 과자 상자의 부피와 겉넓이를 직접 구해보고 이를 비교해봄으로써 모서리의 길이와 겉넓이, 부피 사이의 관계를 살펴보는 활동을 추가로 진행하였다. 한 교사는 다양한 크기의 과자 상자를 준비하여 모둠별로 배부하였다. 그리고 모서리의 길이를 자로 재어 상자의 부피를 구하도록 하였다. 부피를 구한 뒤에는 상자의 모서리를 잘라 전개도 모양을 만들고, 직육면체의 겉넓이를 구하도록 하였다. 그리고 모둠별로 상자를 전달하며 다양한 상자의 부피와 겉넓이를 직접 구해보고, 이를 비교함으로써 모서리의 길이와 겉넓이, 부피 사이의 관계를 살펴보도록 하였다. 한 교사가 수학 수업에 활용한 활동지 자료는 [그림Ⅵ-4]와 같다.

과자 종류	부피	전개도 모양	겉넓이
고래밥	식: 답:		식: 답:
잘떡쿠키	식: 답:		식: 답:
에이스	식: 답:		식: 답:
오예스	식: 답:		식: 답:
아이비	식: 답:		식: 답:
초코송이	식: 답:		식: 답:

[그림Ⅵ-4] 한 교사의 활동지

한지우: 선생님이 모둠당 과자 상자를 하나씩 나눠줄게요. 과자는 미리 빼두었으니 너무 좋아하진 말아요. (웃음) 먼저 과자 상자의 모서리의 길이를 재어 부피를 구합니다. 식과 답은 활동지에 적어주면 됩니다. … 모든 모둠이 부피를 다 구했나요? 좋아요. 그럼 다음 모둠에게 상자를 전달합니다. 각 모둠은 전달받은 상자의 부피를 또 구해서 적어주면 됩니다. 다시 처음 받았던 상자가 우리 모둠에 올 때까지 반복합니다. … 자, 이제는, 처음 받았던 상자를 전개도 모양이 되도록 모서리를 잘라주세요. 잘라서 나온 전개도 모양을 활동지에 그리고, 겉넓이를 구해주면 됩니다. 마찬가지로, 다 되었으면 다음 모둠으로 전개도 모양의 상자를 전달합니다. … 모둠별로 활동지를

> 함께 보며 모서리의 길이와 겉넓이, 부피 사이의 관계가 어떠한지 살펴볼까요? 충분히 생각하고 의논한 뒤, 모둠별로 찾아낸 내용을 발표해보겠습니다.
>
> 한 교사 수학 수업(2022. 07. 04.)

이처럼 한 교사는 학생들이 평소 실제로 접하는 물건들을 활용해서 부피와 겉넓이를 직접 구해보고, 모서리의 길이와 부피, 겉넓이 사이의 관계를 탐색해보면 더 좋겠다고 판단하여 '다양한 과자 상자를 이용하여 부피, 겉넓이를 구하고 비교하는 활동'을 추가로 진행하였다. 한 교사는 평소 수업에서 학생들에게 더 도움이 되리라 판단되는 경우 종종 교육내용을 추가하는 편이라며, 이때 선행 학습이 되지는 않아야 하기에 배운 내용을 활용하거나 적용하는 정도의 수준에 그치도록 유의하고 있다고 언급했다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 연구 참여자들은 주로 제시된 성취기준 이외의 교육 내용을 추가하는 모습을 보였으며, 이때 대체로 성취기준의 내용을 활용하거나 적용할 수 있는 활동을 추가하였다. 국가에서는 필요한 경우 과목까지도 첨가할 수 있다고 허용하고 있으나, 교육 현장의 연구 참여자들은 교육과정에 제시되지 않은 과목을 추가로 설치하여 운영하지는 않는 모습이었다. 그 이유에 대해, 이 교사와 박 교사는 "특별히 과목까지 추가할 필요를 느끼지 못했"다고 언급했으며, 한 교사는 "그 절차가 까다로울 것이라고 생각해서 시도하지 않았"다고 답했다. 또한 김 교사는 과거에 다른 학교에서 시도해보고자 하였으나, "이 정도의 적극적인 재구성을 허용해주는 학교 분위기가 아니었"기에 결국 실행에 옮기지는 않았다고 밝혔다.

나. 관련지을 수 있는 성취기준의 연계

연구 참여자들은 '교과 내, 교과 간으로 관련지을 수 있는 성취기준을 연계'하는 재구성을 활발하게 실천하였다. 교과 내에서는 대체로 다른 영

역 또는 다른 단원의 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하는 재구성이 이루어졌으며, 교과 간에서는 주로 교과 사이에 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하여 통합 주제를 설정하는 재구성이 이루어졌다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 '성취기준의 내용을 통합적 관점에서 내용의 위계성과 학습의 계열성을 고려하며 창의적으로 재구성하여 활용할 것', '특정 영역의 성취기준을 같은 학년(군)의 다른 영역에서 적절하게 활용하여 내용을 구성할 것', '학년(군)별 내용 요소를 학년(군) 간 연계성을 바탕으로 다른 학년(군)에서도 융통성 있게 다룰 것'을 허용하고 있다(교육부, 2015b). 연구 참여자들은 주로 학년(군) 내에서 교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계하는 재구성을 실천하였으며, 학년(군) 간의 재구성을 실천하는 장면은 찾아보기 어려웠다.

1) 교과 내 성취기준 연계

연구 참여자들은 교과 내에서 대체로 다른 영역 또는 다른 단원의 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하였다. 예컨대 이수지 교사는 실과 과목에서 다른 영역의 성취기준을 연계하여 교육과정을 재구성하였다. 실과 교과의 '자원 관리와 자립' 영역의 성취기준 '[6실03-04] 쾌적한 생활 공간 관리의 필요성을 환경과 관련지어 이해하고 올바른 관리 방법을 계획하여 실천한다.'와 '기술 시스템' 영역의 성취기준 '[6실04-09] 프로그래밍 도구를 사용하여 기초적인 프로그래밍 과정을 체험한다.'를 연계하여 '환경문제 해결과 관련된 프로그래밍 과정을 체험하는' 활동을 '온라인 방탈출'이라는 온라인 플랫폼을 활용하여 진행하였다. 이 교사가 수업에 활용한 ppt 자료와 '온라인 방탈출' 프로그래밍 활동 자료는 [그림Ⅵ-5], [그림Ⅵ-6]과 같다.

[그림Ⅵ-5] 이 교사의 수업 ppt

[그림Ⅵ-6] '온라인 방탈출' 프로그래밍 활동

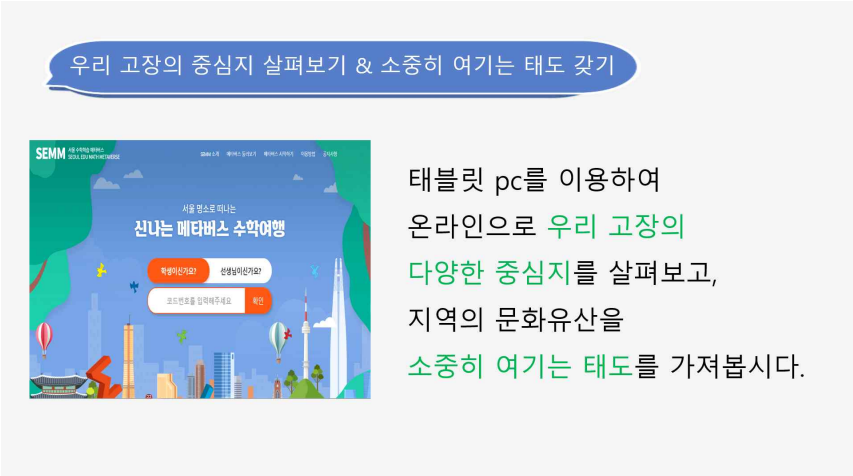
이수지: 우리 지난번에 한번 해봤었는데, '온라인 방탈출' 기억나나요? 우리 이번 시간에는, 온라인 방탈출 프로그램을 활용해서 실과 수업을 해보려 합니다. 지난 실과시간에 프로그래밍이 뭔지를 배웠다면, 이번에는 우리가 직접 프로그래밍을 체험할 수 있겠죠? 모둠장은 나와서 크롬북을 모둠원의 수만큼 가져갑니다. 크롬북을 받은 사람은 인터넷에 '방탈출닷컴' 이라고 검색해주세요. … 다양한 방탈출 주제들이 있는데, 우리가 오

> 늘 체험할 방탈출은 '환경문제 해결'과 관련된 방탈출입니다. 환경문제 해결과 관련된 방탈출 문제를 모둠별로 풀어보고, 이를 통해 알게 된 점을 배움 공책에 적어주세요. 환경문제를 일으키는 원인이 무엇이며, 이를 해결하기 위해 우리는 어떻게 할 수 있는지 등을 적어주면 되겠어요. … 자, 다들 잘 참여해 보았나요? 모둠별로 배움 공책에 적은 내용을 발표해볼까요? … 와, 모두들 너무 잘했어요. 훌륭합니다. 우리 그러면, 여러분 너무 잘하니까, 우리가 직접 방탈출 문제를 만들어봐도 좋을 것 같아요. 이번에도 주제는 환경 관련으로 할게요.
>
> 이 교사 실과 수업(2022. 09. 19.)

이 교사는 교과 내 성취기준을 연계하여 '환경문제 해결과 관련된 프로그래밍 과정을 체험하는' 활동을 진행하였다. 이 교사는 학생들이 프로그래밍 과정을 체험하는 데 '온라인 방탈출' 프로그램이 적절하겠다는 생각이 들어 '온라인 방탈출'의 다양한 주제를 탐색하던 중, 환경문제 해결과 관련된 주제가 꽤 있다는 것을 발견하였다. 그리고 두 성취기준을 연계하여 수업을 진행하면 더 효과적일 것이라 판단하여 서로 다른 영역의 성취기준을 연계하였다. 이 교사는 학생들이 프로그래밍 과정을 체험하면서 환경문제를 해결하기 위해 어떤 생활을 해야 하는지를 함께 학습할 수 있었다는 점에서 성취기준을 연계하여 진행한 수업에 만족감을 드러냈다.

김정연 교사는 4학년 1학기 사회 과목에서 다른 단원의 성취기준을 연계하여 교육과정을 재구성하였다. 4학년 1학기 사회 1단원 '지역의 위치와 특성'의 성취기준 '[4사03-02] 고장 사람들의 생활과 밀접하게 관련이 있는 지역의 다양한 중심지(행정, 교통, 상업, 산업, 관광 등)을 조사하고, 각 중심지의 위치, 기능, 경관의 특성을 탐색한다.'와 4학년 1학기 사회 2단원 '우리가 알아보는 지역의 역사'의 성취기준 '[4사03-03] 우리 지역을 대표하는 유·무형의 문화유산을 알아보고, 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖는다.'를 연계하여 '우리 고장의 다양한 중심지를 살펴보고 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖추는' 활동을

‘수학학습 메타버스 프로그램’이라는 온라인 플랫폼을 활용하여 진행하였다. 김 교사가 수업에 활용한 ppt 자료와 수업의 활동 장면은 [그림Ⅵ-7], [그림Ⅵ-8]과 같다.



[그림Ⅵ-7] 김 교사의 수업 ppt

[그림Ⅵ-8] ‘수학학습 메타버스 프로그램’ 활동

김정연: 먼저, 우리 지역인 서울의 다양한 중심지를 살펴봅시다. 어, 그러면 우리 지금 나가냐구요? 아니요, 그렇진 않구요. (웃음) 우리가 앉아있는 이 자리에서 다양한 중심지를 살펴볼 수 있답니다. 바로바로! 이 태블릿을 통해서요. 자 선생님이 여러분

> 개인별로 태블릿을 나눠줄 거예요. 우리 태블릿은 이전에도 사용해본 적이 있으니 어렵지 않게 사용할 수 있죠? … 자, 나만의 아바타를 만들었다면, 지금부터 내 아바타를 이동시키면서 우리 고장인 서울의 다양한 명소들을 살펴보도록 합시다. 클릭하면 해당 장소에 대한 설명이 나오니, 해당 장소에 대한 설명을 활동지에 채워 넣어주면 되겠죠? 그런데, 오늘 우리는, 우리 지역의 중심지를 찾는 데서 끝나지 않고, 우리가 찾은 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도까지 갖추는 게 오늘의 목표입니다. 어떻게 하면 이런 문화유산을 소중히 여길 수 있을지 생각하면서 활동을 하면 됩니다.
>
> 김 교사 사회 수업(2022. 06. 22.)

김 교사는 교과 내 성취기준을 연계하여 '우리 고장의 다양한 중심지를 살펴보고 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖추는' 활동을 진행하였다. 김 교사는 아이들이 다양한 중심지를 살펴봄과 동시에 이러한 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖출 수 있는 것이 중요하다고 생각하여 1단원과 2단원의 성취기준을 연계하였다. 그리고 이를 위해 서울 주요 명소들을 메타버스(가상공간)로 구현해둔, 서울시교육청에서 운영하는 온라인 플랫폼인 '수학학습 메타버스 프로그램'을 활용하였다. 김 교사는 다양한 중심지를 살펴보는 활동을 어떻게 해야 할지 고민이 많았는데 동료 선생님이 '수학학습 메타버스'라는 프로그램을 알려주어 시도해보았다며, 원래는 수학과 관련 게임도 함께 할 수 있지만 본 수업은 고장의 다양한 중심지를 살펴보고 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖추는 데 중점을 두고 있기에 수학 관련 부분은 생략하였다고 밝혔다. 김 교사는 아바타를 만들고 화살표 키, 스페이스 바 키를 이용해서 아바타를 이동시키는 작업이 다행히 어렵지 않아 아이들이 재미있게 잘 참여했다며, 아이들이 몰입해서 즐겁게 참여했다는 점, 그리고 목표로 했던 서울의 다양한 중심지를 살펴보고 지역의 문화유산을 소중히 여기는 태도를 갖추는 활동을 성공적으로 마쳤다는 점에서 만족스러웠다고 밝혔다.

2) 교과 간 성취기준 연계

연구 참여자들은 주로 교과 사이에 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하여 통합 주제를 설정하였다. 박민정 교사는 국어와 음악 교과의 성취기준을 연계하여 교육과정을 재구성했다. 박 교사는 국어 교과의 5-6학년군 성취기준 '[6국01-02] 의견을 제시하고 함께 조정하며 토의한다.'와 음악 교과의 5-6학년군 성취기준 '[6음02-02] 다양한 문화권의 음악을 듣고 음악의 특징에 대해 발표한다.'를 연계하여 '다양한 생각, 문화'라는 통합 주제를 설정하였다. 그리고 '문화에 대한 내 생각을 표현해 봅시다.'라는 학습 목표하에 수업을 진행하였다. 박 교사가 작성한 수업 지도안과 수업에 활용한 ppt 자료는 [그림Ⅵ-9], [그림Ⅵ-10]과 같다.

단계	학습 과정	교수·학습 협력활동	시간 (분)	㉮ 자료 ㉯ 유의점
도입	동기 유발	◎ **감각 깨우기** • 비제의 일기 오늘 많이 슬프다. 내가 몇 년 동안 만든 곡을 들려 주었는데 청중들이 좋아해 주지 않아서이다. 박수 소리도 작고 실망한 표정들이 보였다. 나의 곡에 대해 어떻게 생각하는지 물어보고 싶다. 의견을 듣고 수정해서 다시 공연하고 싶다. 그런데 선뜻 용기가 나지 않는다. • 비제에 대한 이야기 - 비제가 슬픈 이유는 무엇인가요? - 비제가 원하는 것은 무엇인가요?	5′	㉯ 서로 의견을 나누는 태도를 확인함
	학습 문제 확인	◎ **학습 문제 확인하기** 문화에 대한 내 생각을 표현해보자 ◎ **학습 활동 안내하기** <활동1> 음악을 듣고 내 생각 표현하기 <활동2> 찬반 토론+ 문제 해결해 보기		
탐색 활동		**<활동1> 음악을 듣고 내 생각 표현하기**	10′	
	음악 느끼기	◎ **카르멘 서곡 감상하기** • 곡의 느낌 이야기 - 곡이 좋은가요? 좋다면 이유는 무엇인가요? (싫다면)? • 곡의 장면 이야기 - 어떤 장면이 떠오르나요? 제목을 짓는다면?		㉯ 자유롭게 자신의 생각을 말하도록 함
		<활동2> 찬반 토론 + 문제 해결해 보기	18′	과정중심평가 해결방안을 찾아 발표하기
	다양한 생각 나누기	◎ 투우 경기는 문화일까? 동물 학대일까? • 찬성과 반대로 나눠 생각 나누기 • 협력하여 창의적인 해결방안 찾아보기		㉮ 허니콤 보드
정리	활동 정리	◎ **학습 활동 정리하기** • 문화에 대한 나의 입장을 한 줄로 정리해 봅시다. • 나의 생각을 표현하면서 재미있었던 점을 발표해 봅시다. ◎ **차시 예고 및 과제 제시** • 다음에는 비제에게 '음악으로' 편지 쓰는 시간을 가져보겠습니다.	7′	성찰, 기록 ㉯ 칭찬할 점을 찾아 서로를 격려함

[그림Ⅵ-9] 박 교사의 수업 지도안

[그림Ⅵ-10] 박 교사의 수업 ppt

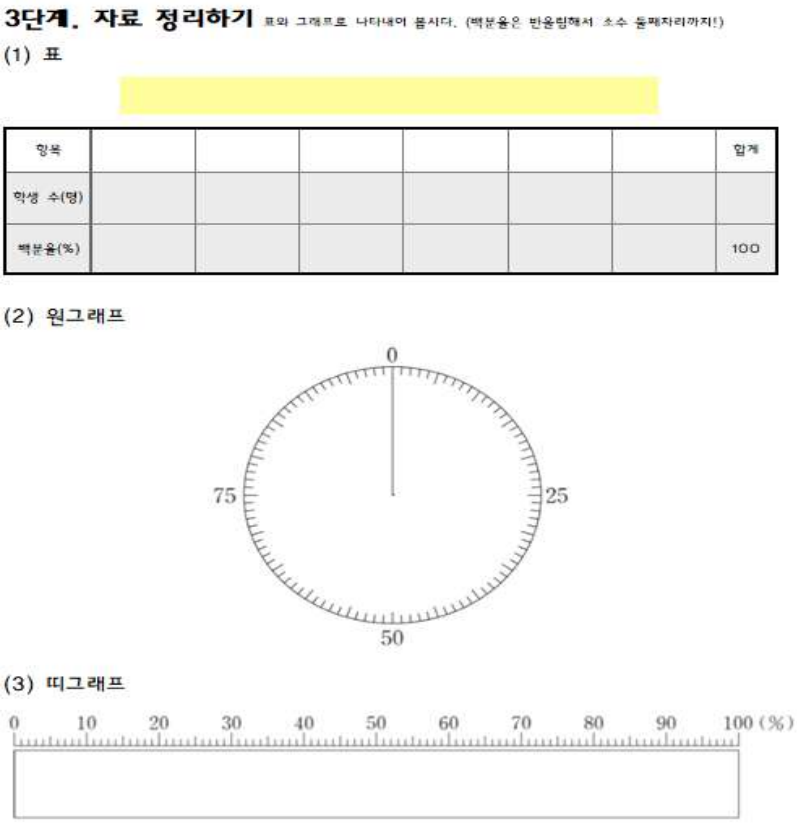
박민정: 여러분, 이 노래 들어본 적이 있나요? 들어본 적이 있다! 오, 꽤 들어본 것 같아요. 여러분은 이 노래를 듣고 어떤 장면이 떠올랐나요? … 이 곡의 제목은 사실은 '카르멘 서곡'이에요. 서곡 중에 이 부분은 특히 '투우사'에 관한 내용이에요. 여러분 혹시 투우사를 들어본 적이 있나요? … 자, 선생님이 여기서, 찬반 토론을 한번 해보려고 해요. 자, 선생님이 찬반 토론이라고 했는데, 과연, 이 투우사 음악을 가지고 어떤 찬반 토론을 할 수 있을까요? 한번 생각해봅시다. … 선생님이 오늘 여러분에게 할 질문은 이거예요. '스페인 투우, 문화냐 동물학대냐'. 문화라고 생각하는 측이 찬성, 동물 학대라고 생각하는 측이 반대. 이렇게 우리가 토론을 해볼 거예요. … 자, 찬성과 반대로 우리가 생각을 나눠봤어요. 이번에는 이 문제를 창의적으로 해결을 해보면 좋겠어요. 문화로서 존중도 하되, 동물도 보호할 수 있는, 그런 방법이 있지 않을까? 서로 윈윈할 수 있는 방법이 있지 않을까? 짝과 함께 토의를 해볼건데, 이때, 태도는, 둘이서 같이 토의할 때 태도는 어떻게 해야 할까요? 그렇죠. 서로의 의견을 존중해서 토의해봅시다.

박 교사 국어, 음악 통합 수업(2022. 07. 13.)

박 교사는 국어 교과와 음악 교과에서 연계할 수 있는 성취기준을 찾

고, 이를 바탕으로 통합 주제를 설정하여 교육과정을 재구성했다. 박 교사는 국어 교과의 '의견을 제시하고 함께 조정하며 토의하기'와 음악 교과의 '다양한 문화권의 음악을 듣고 음악의 특징에 대해 발표하기'를 따로 수업할 때보다 교과끼리 연계하여 수업을 진행할 때 아이들이 좀 더 흥미를 보이고 수업에 적극적으로 참여하는 것 같다며, 이렇게 성취기준을 연계할 수 있는 경우를 찾아서 교과 간 재구성을 자주 하는 편이라고 밝혔다.

이수지 교사는 국어와 수학 교과의 성취기준을 연계하여 교육과정을 재구성했다. 이 교사는 국어 교과의 5-6학년군 성취기준 '[6국04-06] 일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.'와 수학 교과의 5-6학년군 성취기준 '[6수05-04] 자료를 수집, 분류, 정리하여 목적에 맞는 그래프로 나타내고, 그래프를 해석할 수 있다.'를 연계하여 '올바른 국어 사용에 관한 통계 활용'이라는 통합 주제를 설정하였다. 그리고 우리 반의 언어 사용 실태를 조사하여 띠그래프 및 원그래프로 나타내고, 이를 해석하여 포스터를 만드는 활동을 진행하였다. 이 교사가 활용한 활동지 자료는 [그림Ⅵ-11]과 같다.


3단계. 자료 정리하기 표와 그래프로 나타내어 봅시다. (백분율은 반올림하여 소수 둘째자리까지!)

(1) 표

항목							합계
학생 수(명)							
백분율(%)							100

(2) 원그래프

(3) 띠그래프

4단계. 그래프를 바탕으로 조사 결과 해석하기

[그림Ⅵ-11] 이 교사의 활동지

이수지: 지난 국어 시간에 우리 반의 언어 사용 실태를 조사하는 시간을 주었어요. 모둠장은 활동지를 꺼내주세요. 이번 시간에는 활동지 뒷장을 작성하고 포스터를 만들어볼 거예요. 활동지 뒷장을 보면 '3단계 자료 정리하기'라고 되어 있죠? 거기 항목에 여러분이 모둠별로 조사한 결과를 적습니다. 그리고 학생 수 30명을 적고, 백분율을 구해주세요. 백분율 구하는 방법이 뭐였죠? 그렇죠. 30분의 몇 곱하기 100을 하면 되겠네요. 자, 1번 표를 완성했으면 2번 원그래프를 완성해주세요. 2번도 다 되면 3번 띠그래프를 완성합니다. 여기까지 다 된 모둠은 4단계로 넘어갑니다. 조사 결과를 해석해서 적어주세요. 2가지 이상 적어주기! 4단계까지 다 된 모둠은 앞으로 나와 선생님 확인을 받습니다. 그러면 선생님이 포스터를 만들 8절지와 유성

매직을 줄게요.

이 교사 수학, 국어 통합 수업(2022. 06. 28.)

이 교사는 국어 시간에 언어 사용 실태를 조사하는 데 그치거나 수학 시간에 새로운 주제에 대해 조사하여 그래프로 나타내고 이를 해석하기보다는 둘을 연계하여 수업을 하는 것이 더 효율적이라며, 이렇게 연관되는 성취기준을 연계하면 과목별로 수업이 분절되지 않고 흐름이 잘 연결될 것이고, 학생들도 이 과목에서 공부한 내용을 다른 과목에서 활용할 수 있음을 깨달을 것이라고 밝혔다.

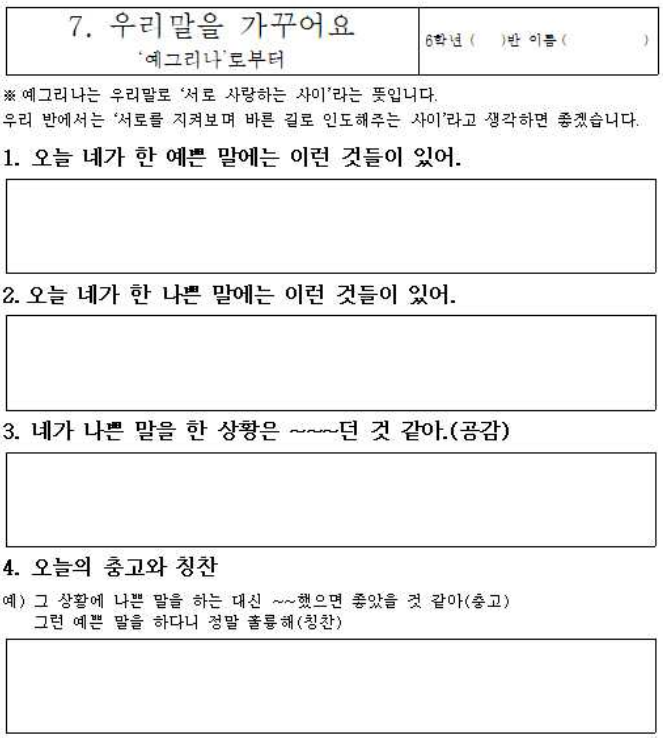
이상에서 살펴본 바와 같이, 연구 참여자들은 교과 내, 교과 간으로 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하는 재구성을 활발하게 실천하였다. 2015 개정 국어과 교육과정 문서에서는 학년(군)별 내용 요소를 학년(군) 간 연계성을 바탕으로 다른 학년(군)에서도 융통성 있게 다룰 것을 허용하고 있으나(교육부, 2015b), 연구 참여자들은 주로 학년(군) 내에서 교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계하는 재구성을 실천하였으며, 학년(군) 간의 재구성을 실천하는 장면은 찾아보기 어려웠다. 그 이유로, 연구 참여자들은 공통적으로 “시간 부족”을 들었다. 그들은 학년(군) 간의 재구성을 하려면 학년 사이의 연계성도 잘 파악해야 하고, 학년 내 재구성에 비해 교육과정 연구에 더 많은 시간을 할애해야 한다는 점에서 “현실적으로 쉽지 않다”고 밝혔다.

다. 학급의 상황에 따른 교육 내용의 지도 순서 조정

연구 참여자들은 ‘학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정’하는 재구성을 실천하였다. 연구 참여자들은 기본적으로 교육과정에 제시된 학습의 순서를 따랐으나, 학급의 상황에 따라 학생들에게 우선적으로 필요해 보이는 성취기준 내용을 앞당겨 수업하였다. 국가는 ‘교과의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아니기에 필요한 경우 지도 내용의 순서를 조정’하여 운영할 수 있도록 허용하고 있으며, 더불

어 ‘학년별, 학기별로 교과 집중 이수를 실시’할 수 있도록 허용하고 있다(교육부, 1992; 교육부, 2015a). 연구 참여자들은 주로 해당 학기 내에서 단원의 순서를 조정하는 모습을 보였으며, 학기를 넘어서서 교육 내용의 지도 순서를 조정하거나 특정 교과의 집중 이수를 통해 지도 순서를 조정하는 모습은 찾아보기 어려웠다.

예컨대 한지우 교사는 학급 학생들이 비속어를 많이 사용하는 등 언어 사용이 거칠어지자, 국어 교과의 5-6학년군 성취기준 ‘[6국04-06] 일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.’를 먼저 지도하기 위해 7단원 ‘우리말을 가꾸어요’의 지도 순서를 앞당겼다. 한 교사는 ‘예그리나 프로젝트’를 활용하여 7단원 수업을 진행하였다. 예그리나 프로젝트는 학생들이 일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 습관을 들일 수 있도록 친구의 평소 언어생활을 관찰하여 듣기 좋았던 말, 안 했으면 좋겠는 말 등을 기록해주는 프로젝트 활동이다. 한 교사가 활용한 활동지 자료는 [그림Ⅵ-12]와 같다.



7. 우리말을 가꾸어요
‘예그리나’로부터

( )학년 ( )반 이름 ( )

※ 예그리나는 우리말로 ‘서로 사랑하는 사이’라는 뜻입니다.
우리 반에서는 ‘서로를 지켜보며 바른 길로 인도해주는 사이’라고 생각하면 좋겠습니다.

1. 오늘 네가 한 예쁜 말에는 이런 것들이 있어.

2. 오늘 네가 한 나쁜 말에는 이런 것들이 있어.

3. 네가 나쁜 말을 한 상황은 ~~~던 것 같아.(공감)

4. 오늘의 충고와 칭찬

예) 그 상황에 나쁜 말을 하는 대신 ~~했으면 좋았을 것 같아(충고)
그런 예쁜 말을 하다니 정말 훌륭해(칭찬)

[그림Ⅵ-12] 한 교사의 활동지

한지우: 6학년 학생들이 언어 사용이 좀 거칠기도 하고, 특히 우리 반 아이들이 욕을 많이 쓰기 시작하더라구요. 그래서 성취기준 '[6국04-06] 일상생활에서 국어를 바르게 사용하는 태도를 지닌다.'를 중점적으로 다루는 국어 7단원을 학기 초에, 2단원 끝나고 3단원 전에 들어갔어요. 그리고 애들 언어 습관을 좀 잡아줘야겠다는 생각이 들어서, '예그리나 프로젝트'를 활용해서 수업을 했어요. … 이런 프로젝트를 2주 정도? 긴 호흡으로 진행했어요.

연구자: 선생님 그러면, 예그리나 프로젝트를 앞당겨서 3단원보다 먼저 수업한게, 아이들에게 효과가 있었나요? 실제로 아이들의 긍정적인 언어 사용에 영향을 주었나요?

한지우: 어, 네. 확실히 효과가 있었어요. … 예그리나 프로젝트를 진행하는 동안 학급 목표, 일주일간의 학급 목표도 '욕설을 쓰지 말자'로 정할 정도였어요. 그래서, 아 필요할 때, 아이들에게 필요할 때 먼저 앞당겨서 7단원을 하길 잘했다고 생각했죠.

한 교사 면담(2022. 07. 11.)

한 교사는 7단원 수업에 활용한 예그리나 프로젝트가 학생들의 바른 언어 사용 습관을 들이는 데 효과가 있었다며, 7단원의 지도 순서를 앞당긴 것에 대해 만족감을 드러냈다. 한 교사는 특정 교육 내용이 학급 학생들에게 이 시기에 필요하다는 생각이 들면 종종 지도 순서를 조정하는 편이라고 밝혔다.

박민정 교사는 학급 학생들끼리 갈등이 잦아지고 그로 인해 학급의 분위기가 안 좋아지자, 도덕 교과의 5-6학년군 성취기준 '[6도02-02] 다양한 갈등을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고, 평화적으로 갈등을 해결하려는 의지를 기른다.'를 먼저 지도하기 위해 5단원 '갈등을 해결하는 지혜'의 지도 순서를 앞당겼다. 박 교사는 학생들이 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 배우고 이를 실제 생활에 적용할 수 있도록 모둠별 협동학습으로 수업을 진행하였다. 박 교사가 도덕 수업에 활용한 ppt 자료는 [그림Ⅵ-13]과 같다.

[그림Ⅵ-13] 박 교사의 수업 ppt

박민정: 이렇게 갑자기 조난을 당한 상황에서, 여러분은 여기 보이는 물건들 중 3가지를 골라 구조가 될 때까지 가지고 있을 수 있습니다. 자, 여러분이라면 이런 상황에서 어떤 물건을 고를 건지, 생각해보고 활동지 1번에 적습니다. 지금은 나 혼자 생각해보고 적는 시간입니다. … 자 이번에는 2번. 모둠 활동입니다. 앞서 배웠던 또래 조정 절차에 따라 모둠원들의 의견을 조정해서 '우리 모둠의 의견'을 내주면 돼요. 이때 주의할 점은 뭘까요? 맞아요. 친구를 배려해서 말하기! 친구 의견 존중하기! 친구와 나의 의견은 다를 수 있어요. 그건 다를 뿐이지, 틀린 것은 아닙니다. 의견이 다를 때 이를 잘 조정하는 게 중요하겠죠? 먼저 각 모둠에서 또래 조정자와 서기를 정해주세요. … 자, 다 되었나요? 그럼 각 모둠에서 또래 조정자와 서기를 제외한 다른 친구가 최종적으로 정해진 모둠의 의견을 발표해주세요. 이때 어떤 어떤 의견들이 나왔고, 또래 조정 절차에 따라 어떻게 조정을 했다는 것도 함께 이야기해주세요.

박 교사 도덕 수업(2022. 09. 14.)

박 교사는 학생들에게 갈등을 평화롭게 해결하는 방법을 터득하는 것이 필요하다고 판단하여 해당 교육 내용의 지도 순서를 앞당겼다. 박 교사는 수업의 전반부에서 또래 조정 절차가 무엇인지, 어떻게 하는 것인

지를 배웠다면, 후반부에서는 직접 또래 조정 절차를 통해 문제를 해결할 수 있도록 했다. 이때 모둠별로 힘을 모아야 하는 상황을 제시함으로써 협동심을 기를 수 있도록 유도하였으며, 모둠별로 의견을 조정하는 과정에서 다른 사람을 배려하여 말할 것과 다른 사람의 의견을 존중할 것을 강조하였다. 박 교사는 또래 조정 절차에 대해 배우고 이를 적용하는 활동을 함으로써 학생들이 갈등을 조정하는 방법을 터득하고 이를 실제 갈등 상황에서 활용할 수 있었다며, 해당 도덕 수업의 지도 순서를 앞당긴 것이 학급의 생활지도 측면에 도움이 되었다고 밝혔다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 연구 참여자들은 학급의 상황에 따라 학생들에게 우선적으로 필요해 보이는 교육 내용의 지도 순서를 조정하는 재구성을 실천했다. 국가에서는 '학년별, 학기별로 교과 집중 이수를 실시'할 수 있도록 허용하고 있으나, 연구 참여자들은 주로 해당 학기 내에서 단원의 순서를 조정하는 모습을 보였으며, 학기를 넘어서서 교육 내용의 지도 순서를 조정하거나 특정 교과의 집중 이수를 통해 지도 순서를 조정하는 모습은 찾아보기 어려웠다. 그 이유로, 한 교사와 이 교사는 이러한 재구성을 하는 것이 "학교의 눈치가 보인다"고 언급했다. 그들은 "왠지 동학년 부장 교사나 관리자에게 사전에 허락을 받아야 할 것 같다는 생각"에 잘 시도하지 않게 된다고 밝혔다. 한편 김 교사와 박 교사는 "시간 부족"을 이유로 들었다. 그들은 "아무래도 신경 쓸 부분이 많고, 고려해야 할 점이 많은데 그러기에는 시간이 부족"하기 때문에 시도하지 않게 된다고 밝혔다.

라. 시수 증감을 통한 교육 내용의 비중 조정

연구 참여자들은 대체로 학기 초 학급 교육과정을 설계하는 과정에서 '학년 내 교과(군)별 시수를 증감'하거나 '과목 내 특정 단원의 시수를 증감'하여 교육 내용의 비중을 조정하였다. 국가는 필요한 경우 '지도 내용의 비중을 조정'하여 운영할 수 있게 허용하고 있다(교육부, 1992). 또한 2015 개정 교육과정 문서의 편제표에서는 '시수를 학년군, 교과(군)으로

제시'하고 있으며, '교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영' 할 수 있도록 허용하고 있다(교육부, 2015a). 학교 현장에서는 대체로 학교 차원에서 전년도 시수에 준하여 학년별 수업 시수를 편성하였으며, 각 학급의 담임교사들은 '학교에서 편성한 학년별 수업 시수를 증감'하고 있었다. 또한, 교과전담 교사가 특정 교과목의 수업을 맡고 있었기에, 각 학급의 담임교사들은 '해당 학년에서 자신이 가르치는 교과에 한해서 시수를 증감'하고 있었다.

예컨대 박민정 교사는 학기 초 학급 교육과정을 설계할 때 학년 교육과정에 제시된 학년별 수업 시수를 토대로 '자신이 가르치는 교과(군)의 시수를 증감하여 교과(군)별 교육 내용의 비중을 조정'하였다. 박 교사는 대체로 '국어'의 시수를 감축하여 '사회/도덕'의 시수를 증가시켰다. '국어'의 경우 교과(군) 중 가장 많은 시수가 배정되어있으며 교과 내, 교과 간 연계를 많이 시행하는 편이기에 시수를 감축할 수 있는 반면, '사회/도덕'의 경우에는 지도 내용의 양에 비해 시수가 부족하다고 판단하였기 때문이다. 박 교사가 자신이 가르치는 교과(군)의 시수를 증감하는 데 활용한 학년 교육과정에 제시된 학년별 수업 시수는 [그림Ⅵ-14]와 같다.

바. 교과(군)별 시수 증감 운영 계획(5~6학년)

구분	5~6학년 기준시수	5학년			구분	5~6학년 기준시수	6학년		
		5학년 (2022)	6학년 (2023)	학년군 별시수			5학년 (2021)	6학년 (2022)	학년군 별시수
교과	국어 408	204	204	408	교과	국어 408	204	204	408
	사회/도덕 272	136	136	272		사회/도덕 272	136	136	272
	수학 272	136	136	272		수학 272	136	136	272
	과학/실과 340	170	170	340		과학/실과 340	170	170	340
	체육 204	102	102	204		체육 204	102	102	204
	예술 (음악/미술) 272	136	136	272		예술 (음악/미술) 272	136	136	272
	영어 204	102	102	204		영어 204	102	102	204
창의적 체험활동 204		104	104	208	창의적 체험활동 204		106	102	208
총시수		1,090	1,090	2,180	총시수		1,092	1,088	2,180
초과시수		+2	+2	+4	초과시수		+4	0	+4
기준시수		2,176			기준시수		2,176		

[그림Ⅵ-14] 학년 교육과정에 제시된 학년별 수업 시수

박민정: 저는 사실, 학기 초에 학급 교육과정을 짤 적에, 제일 먼저 교과 내, 교과 간으로 어떤 성취기준들을 연계할 수 있을지를 살펴봐요. 그리고 연계할 수 있는 부분들을 크게 묶죠. 그리고 그 부분에서 시수를 얼마만큼 감축할 수 있는지 계산하는 거예요. 대부분 국어 과목에서 시수가 남더라고요? 아무래도 애초에 시수 자체가 많기도 하고, 또 국어가 교과 내, 교과 간으로 묶기에 적절한 부분이 많기도 하고요. … 지금 5학년을 하고 있지만, 5학년에서도 그렇고, 사실 다른 학년에서도, 항상 보면 사회 교과가 항상 시수가 좀 부족하다는 느낌을 받아요. 애들한테 가르칠 건 많은데 항상 좀 시간이 부족하더라고요. 그래서 저는 보면, 대체로, 국어에서 교과 내, 교과 간으로 연계되는 내용의 시수를 감축해서 사회, 그니까 사회/도덕 교과군 시수를 증가시키는 편이에요. 이때는, 학생들이 활동할 시간이 좀 더 필요한 단원이나 영역의 시수를 늘려요. 예를 들어 학생들의 조사학습이 있는 단원이라던가, 협동학습이 필요

한 부분이면 내용의 비중을 늘리는 거죠. … 사실, 담임교사가 모든 과목을 다 가르치는 건 아니라서, 그렇게 많은 선택지가 있지는 않아요. 저학년이라면 더 다양한 과목에서 증감이 가능하겠지만, 고학년은 교과전담이 많으니까, 아무래도 선택지가 더 좁아질 수밖에 없죠.

박 교사 면담(2022. 08. 27.)

박 교사는 교과 내, 교과 간으로 연계되는 성취기준을 묶고, 해당 교과(군)의 시수를 감축하였다. 그리고 상대적으로 시수가 부족하다고 판단되는 교과(군)의 시수를 증가시켰는데, 이때 학생들이 활동할 시간이 더 필요한 단원이나 영역의 시수를 증가시킴으로써 해당 내용의 비중을 늘렸다. 박 교사는 담임교사가 모든 과목을 가르치는 것이 아니고 고학년으로 갈수록 교과전담이 많아지기 때문에 시수를 조정할 수 있는 과목의 선택지가 좁다며, 매년 상황에 따라 조금씩 달라지기는 하지만 대체로 '국어'의 시수를 줄이고 '사회/도덕'의 시수를 늘리는 편이라고 밝혔다.

이수지 교사는 '과목 내 특정 단원의 시수를 증감하여 교육 내용의 비중을 조정'하였다. 이 교사는 2학기 학급 교육과정을 설계할 때 국어 6학년 1학기 8단원 '인물의 삶을 찾아서'와 6학년 2학기 1단원 '작품 속 인물과 나'의 내용이 상당 부분 중복된다고 판단하였다. 국어 교과의 5-6학년 성취기준 '[6국05-06] 작품에서 얻은 깨달음을 바탕으로 하여 바람직한 삶의 가치를 내면화하는 태도를 지닌다.'를 중복적으로 다루고 있으며, 인물이 추구하는 삶과 가치를 파악하고 인물의 삶을 자신의 삶과 관련짓는 활동이 겹친다고 보았기 때문이다. 이에, 이 교사는 2학기 1단원의 시수를 감축하여 해당 내용의 비중을 줄였다.

이수지: 저는 학급 교육과정을 크게 1학기와 2학기로 나누어 설계하는 편이에요. 그리고 크게 설계해 둔 학급 교육과정을 분기별로 수정하고 보완하는 작업을 하죠. 예를 들면, 학기별로 어떤 과목과 어떤 과목을 연계한다거나, 과목 내에서 단원의 순서를 조정한다거나, 시수를 증감해서 특정 교과나 단원의 비중

> 을 조정하는 등의 계획을 세웠다면, 분기별로는 좀 더 구체적으로, 수업을 어떻게 진행할지를 계획하죠. 학교가 워낙 행사도 많고 다양한 일들이 생기니까요. … 저는 특히, 이미 다룬 성취기준이나 활동들이 반복적으로 나오는 경우에는 과감하게 빼는 편이에요. 다른 더 필요한 부분에 더 많은 시간을 사용하는 게 훨씬 효과적이니까요. 국어 2학기 1단원 같은 경우도, 내용이 1학기 8단원이랑 겹치는 부분이 많아서 시수를 줄였어요. 그리고 확보한 시간은 국어 2학기 4단원에 배정했죠. 4단원에서 아이들이 영상 발표회를 준비하는 데 시간을 충분히 주면 좋겠어서요.
>
> 이 교사 면담(2022. 07. 15.)

이 교사는 6학년 2학기 1단원의 시수를 감축함으로써 확보한 시수를 국어 6학년 2학기 4단원 '효과적으로 발표해요'의 비중을 늘리는 데 활용하였다. 4단원에서 학생들이 모둠별로 영상 주제를 정하고 촬영하고 편집하는 등 영상 발표회를 준비하는 데 시간을 충분히 주면 좋겠다고 판단하였기 때문이다. 이 교사는 "이미 다룬 성취기준이나 활동들이 반복적으로 나오는 경우에는 과감하게 빼는 편"이라며, "다른 더 필요한 부분에 더 많은 시간을 할애하는 게 훨씬 효과적"이라고 언급했다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 연구 참여자들은 대체로 학기 초 학급 교육과정을 설계하는 과정에서 '학년 내 교과(군)별 시수를 증감'하거나 '과목 내 특정 단원의 시수를 증감'하여 교육 내용의 비중을 조정하였다. 2015 개정 교육과정 문서의 편제표에서는 '시수를 학년군, 교과(군)으로 제시'하고 있으며, '교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영'할 수 있도록 허용하고 있으나(교육부, 2015a), 연구 참여자들은 '해당 학년에서 자신이 가르치는 교과에 한해서 시수를 증감'하고 있었다. 이에 대해, 네 명의 연구 참여자 모두는 현실적으로 학년군을 오가며 재구성을 하는 것은 쉽지 않다고 입을 모았다. 특히 김 교사는 "2년 연속 같은 학생들의 담임을 맡는다면 충분히 시도해 볼만 하지만, 1년마다 담임교사가 바뀌기 때문에 현실적으로 쉽지 않다"고 밝혔다.

Ⅴ. 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면

일반적으로 우리나라 교사들은 국가 교육과정 문서에 기반을 두고 국가가 허용하는 범위에서 교육과정 재구성을 실천한다. 그러나 실천 장면에서의 교육과정 재구성은 국가가 문서화시킨 것과는 다를 수 있으며, 교사에 따라 다양하게 나타날 수 있다. 교육 현장의 다양하고 복잡한 측면들이 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주기 때문이다. 이에, 4장에서 교사들이 '어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하는지'를 살펴보았다면, 본 장에서는 '교사들의 이러한 실천에 영향을 주는 측면이 무엇인지'를 탐색한다. 이를 통해 교사들이 교육과정 재구성을 '어떻게' 실천하는지 뿐만 아니라 '왜' 이러한 실천이 가능한지도 함께 다루고자 한다.

연구 참여자들이 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 영향을 받는 측면은 크게 '교사 개인적 측면'과 '맥락적 측면'으로 범주화할 수 있었다. 연구 참여자들은 영향을 받는 측면과 그 정도에 있어 일부 차이를 보였으나, 대체로 교사 개인적 측면에서는 '교육관', '교육과정 재구성 경험'의 영향을 받았으며, 맥락적 측면에서는 '학급의 특성', '동학년 교사, 학부모, 관리자', '행정업무'의 영향을 받았다.

1. 교사 개인적 측면

가. 교육관: "교육관을 바탕으로 학급 교육과정을 운영"

연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '교육관'의 영향을 크게 받고 있었으며, 교육관을 바탕으로 학급 교육과정을 운영하고 있었다. 연구 참여자들은 학급 교육과정 설계 시 '교육관에 따라 학급 교

육과정 운영의 기본 방향(학급 교육 목표, 학급 경영 방침, 학급 중점 노력 사항 등)을 설정'하였으며, 자신의 '교육관을 바탕으로 교육 내용을 구상하거나 교육 내용의 비중을 조정'하는 등의 재구성을 실천하였다.

예컨대 박민정 교사는 '자신의 감정을 표현하고 서로의 감정을 공유하는 인성적인 측면'을 중시하는 자신의 교육관이 교육과정 재구성에 영향을 미친다고 보았다. 박 교사는 예술을 통해 서로 예쁘게 말하고 서로의 감정을 공유하는, 인성적인 측면을 기를 수 있다고 믿고 있었으며, 이러한 박 교사의 교육관은 그의 교육과정 재구성 실천에 반영되었다. 박 교사는 학급의 교육 목표를 '예술을 통해 스스로를 표현할 수 있는 어린이'로 설정하였으며, 교육 내용을 구상하거나 교육 내용의 비중을 조정할 때 자신의 감정을 표현하고 서로의 감정을 공유하는 등의 인성적인 측면을 고려하였다.

> 박민정: 저는, 예술이나 이런 쪽으로, 마음이 따뜻해지고 예뻐질 수 있다고 생각해요. 그리고 애들이 학원에서 배우는 그런 것보다는, 좀 더 따뜻하게 감정을 나누고, 내 감정 표현하고, 옆 아이와 예쁘게 말하고, 그런 걸 배웠으면 좋겠어요. 수학 문제는 엄청 어려운 거 풀면서, 친구한테 지우개 빌려줄 수 있냐는, 이런 말은 막상 못하는, 서로 기본적으로 나눠야할 게 잘 안되는 애들이 너무 많은 것 같아요. 저의 교육관은, 예술, 그러니까 음악이나 이런 걸 통해서, 서로 감정을 공유하고, 이런 쪽을 좀 중요시(해요). … 저는, 배웠던 거를 융합하면서, 인성적으로 같이 뭉쳐질 수 있으면 좋겠어요. 그래서 이런게 제가 교육과정을 재구성하는 데 고스란히 드러나는 것 같아요. 교육관을 바탕으로 학급 교육과정을 운영하니까요. 교육 내용을 구상할 때도, 학생들이 그 안에서 감정 표현 같은, 인성적인 부분을 기를 수 있도록 하는 거죠. 이런 부분의 비중을 늘려서 학생들이 다양한 활동을 해볼 수 있도록 하기도 하구요. … 아무래도, 제가 수업을 이끄는 교사니까, 제 가치관이나 생각, 교육관을 바탕으로 재구성을 하게 되더라구요.
>
> 박 교사 면담(2022. 09. 07.)

박 교사의 교육관은 그의 교육과정 재구성 실천에 큰 영향을 미치고 있었다. 박 교사는 요즘 아이들이 너무 틀에 박혀있고 본인의 감정 표현에 있어서 자유롭지 못한 것 같다며, 교육과정을 재구성할 때 “학생들이 감정을 자유롭게 표현하고 다른 사람과 감정을 공유할 수 있도록” 하는 데 신경을 쓰고 있다고 밝혔다.

김정연 교사는 ‘학생들의 문제 해결 능력을 길러주는 것’을 중시했다. 김 교사는 교사로서 자신이 생각하는 학생상은 ‘자주적으로, 스스로 문제를 해결하는 학생’이라고 밝히며, 학급의 교육 목표 역시 ‘스스로 문제를 해결할 줄 아는 자주적인 어린이’로 설정하였다. 김 교사는 교육과정을 재구성할 때 자신이 생각하는 학생상을 많이 고려한다며, “학생들이 문제를 스스로 해결할 수 있도록 하는” 교육 내용을 구상하는 편이라고 언급했다.

> 김정연: 저는, 개인적으로 아이들의 문제 해결 능력을 길러주는 걸 중시하거든요?. 문제가 생겼을 때 아이들 스스로 해결할 수 있도록(이요). 아이들을 20년 정도 가르치다 보니까, 갈수록 애들이 좀 어려지는 것 같다는 느낌을 많이 받았어요. 뭐랄까, 혼자 할 줄 아는 게 점점 없어지더라구요. 뭐 사소한 거 하나를 할 때도 이거 어떻게 하는지, 이거 이렇게 하면 되는지, 이거 해도 되는지, 다 물어보고 하는 거예요. 그래서 아, 아이들이 스스로 뭔가를 결정하고 해결할 줄 알게 해줘야겠다. 지금 이걸 그대로 두면 더 커서도, 문제가 생겼을 때 해결을 못하겠구나, 뭔가를 결정해야 될 때도 혼자 결정을 못하겠구나, 하는 생각이 강하게 들었어요. 그래서 저는, 학급 교육 목표도 스스로 문제를 해결할 줄 아는 어린이. 자주적인 어린이로 설정하고 있어요. 물론 인성적인 측면, 서로 배려하고 협력하는 것도 중요하죠. 그것도 중요하지만, 자주적인 측면을 길러주는 것도, 아이들의 미래를 위해서 꼭 필요하다는 생각이 들어서요. … 그래서, 이런 부분이 교육과정 재구성을 할 때도 많은 영향을 주죠. 저는, 학생들이 문제를 스스로 해결할 수 있도록

하는, 그런 교육 내용, 활동을 구상하는 편인 것 같아요. 학생들의 자주성을 길러주고 싶어서요.

김 교사 면담(2022. 09. 05.)

김 교사는 원래는 인성적인 측면을 가장 중요시했었으나, 아이들이 갈수록 어려진다는 느낌을 받았고, 뭔가를 스스로 결정하고 문제를 해결하는 법을 알려줘야겠다는 생각이 강하게 들었다고 밝혔다. 그는 물론 인성적인 측면에도 신경을 쓰지만, 현재는 학생들의 자주성을 길러주는 데 더 중점을 두고 있다고 언급했다. 이를 통해 볼 때, 교사들의 교육관 혹은 학생상은 고정적인 것이 아니며, 어떠한 계기로 인해 변화가 가능한 것으로 볼 수 있겠다.

한지우 교사는 '서로를 배려하고 양보하고 존중할 줄 아는 인성적인 측면'을 중요하게 여겼다. 한 교사는 배려하고 양보하고 존중하는 것 외에도, 바른 언어생활을 매우 중시하였으며, 이러한 교육관은 한 교사의 교육과정 재구성 실천에 큰 영향을 미쳤다. 한 교사는 학급의 교육 목표를 '서로 돕고, 서로를 배려하며 존중하는 예의 바른 어린이'로 설정하였으며, 교육 내용을 구상할 때나 학기 초 교육 내용의 비중을 조정할 때 이러한 인성적인 측면을 고려했다고 밝혔다.

한지우: 저는, 인성을 많이 중시해요. 배려하고 양보하고 존중하는, 이런 인성적인 측면이요. 언어적으로도, 바른 언어생활을 하는 이런 것들. 그래서 예그리나 프로젝트 같은 수업도 진행한거구요. 예그리나 프로젝트 말고도, 학생들이 서로를 배려하고 양보하고 존중할 수 있는 활동도 많이 구상하는 편이에요. 제가 이런 인성적인 측면을 중시하다 보니, 확실히 수업에 인성적인 측면이 많이 담기는 거 같긴 해요. 학기 초에 시수를 조정할 때도, 인성적인 측면을 다루는 내용에 시수를 더 많이 배정하기도 하구요. 사실, 아이들이 중학교 가고 고등학교 가면 계속 지식적인 측면을 많이 배우잖아요. 아무래도 중고등학교는 초등학교만큼 인성적인 측면을 다뤄주지는 못하지 않을까 해서, 저는 초등학생일 때 서로를 배려하고 존중하는 법,

예쁘게 말하는 법을 좀 교육받아야 한다고 생각해요.

한 교사 면담(2022. 09. 22.)

한 교사는 확실히 수업에 인성적인 측면이 많이 담기는 것 같다며, 학기 초 시수를 조정할 때 인성적인 측면을 다루는 내용에 시수를 더 많이 배정하기도 한다고 언급했다. 또한 아이들이 아직 어려서 인성적으로 성숙하지 못한 학생들이 많다며, “인성적인 측면을 잡아주는 것이 초등교사의 가장 큰 임무”라는 생각을 밝히기도 했다.

정리하면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 ‘교육관’의 영향을 크게 받고 있었다. 그들은 주로 자신의 ‘교육관을 바탕으로 교육 내용을 구상하거나 교육 내용의 비중을 조정’하는 등의 재구성을 실천하였다. 이는 Elbaz(1981)와 Clandinin, Connelly(1988)이 언급한 ‘개인적·실천적 지식’, 즉 교사 개인의 신념과 가치관을 바탕으로 실천적으로 재구성하는 경험적인 지식과 관련된다. 교사의 개인적·실천적 지식은 교사의 행위에 영향을 미치는 핵심적인 요소(김필성, 2015)라는 점에서, 교사의 신념과 가치관 역시 교육과정 재구성에 주요한 영향을 미친다고 볼 수 있다.

나. 교육과정 재구성 경험: “경험을 토대로 더 발전시켜”

연구 참여자들은 자신의 ‘교육과정 재구성 경험’을 바탕으로 하여 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 연구 참여자들은 이전에 교육과정 재구성을 실천했던 경험이 교사에게 있어 자산이 된다며, 경험한 바를 토대로 더 발전된 교육과정 재구성을 실천하고자 노력하고 있었다. 또한 이전에 자신이 재구성했던 자료들을 참고하여 교육과정을 재구성하기도 했다. 연구 참여자들은 자신의 교육과정 재구성 경험을 바탕으로 ‘성취기준을 연계’하거나, ‘교육 내용의 지도 순서를 조정’하거나, ‘교육 내용의 비중을 조정’하는 등의 교육과정 재구성을 실천했다.

예컨대 이수지 교사는 자신의 교육과정 재구성 경험이 교과 내, 교과

간으로 성취기준을 연계하는 데 많은 도움이 된다고 밝혔다. 이 교사는 어떤 교과의 어떤 내용을 연계할 수 있을지, 어떻게 연계해야 학생들이 잘 이해하고 흥미를 보일지를 자신의 교육과정 재구성 경험을 바탕으로 판단하고 있었다.

> 이수지: 사실 교육과정 재구성이라는 게, 교사가 결정해서 판단하는 거잖아요? 근데 그 과정에서 참 많은 것들을 고려하고 많은 것들의 영향을 받는 것 같아요. 저는, 교육과정 재구성을 했었던 경험, 제 경험이 상당한 영향을 주는 것 같아요. 제가 지금 5년차인데, 어떻게 보면 5년차밖에 안 된건데도, 제가 한번 맡았던 학년은 제가 재구성한 자료들이 다 남아 있잖아요? 학급 교육과정 자료도 있고, 수업한 자료도 있고요. … 저는, 지금 맡은 6학년이 두 번째 맡은 건데요. 올해 재구성은 정말 한결 수월하더라고요. 아무래도 경험을 토대로, 예를 들면, 그게 교과 내가 됐든, 교과 간이 됐든, 이렇게 연계했더니 아이들 반응이 좋았어서 또 이렇게 한다거나. 반대로, 이렇게 했었는데 아이들의 반응이 별로였거나 저 스스로 뭔가 아쉬웠다면 이번에는 이렇게 해본다거나. 이렇게 더 나은 방향으로 해볼 수 있었어요. 올해 제가 한 경험도, 나중에 저에게 또 큰 도움이 되겠죠. 저는 그래서, 이것저것 좀 다양하게 시도해보는 편이기도 해요.
>
> 이 교사 면담(2022. 09. 19.)

이 교사는 이전에 경험한 바를 토대로 더 나은 방향으로 나아갈 수 있다고 믿고 있었으며, 그렇기에 더 다양하게 교육과정 재구성을 시도해 보는 편이라고 밝혔다. 이 교사는 특히 아이들이 집중해서 참여했거나 즐거워했던 활동들은 다음에도 다시 활용하는 편이라며, “주로 학생들의 반응을 기준으로 다음에도 활용할지, 아니면 수정할지를 판단”한다고 언급했다.

김정연 교사는 자신의 교육과정 재구성 경험을 바탕으로 지도 순서를 조정하거나 내용의 비중을 조정하는 등의 교육과정 재구성을 실천하고

있었다. 김 교사는 교육과정 재구성이 학생에게뿐만 아니라 교사인 자신에게도 득이 되는 측면이 분명 있다며, “가르친 경험이나 경력이 그대로 교사의 자산”이 된다는 생각을 밝혔다. 그리고 이러한 경험을 토대로 더 발전된 방향의 재구성을 하고자 노력하고 있다고 언급했다.

> 김정연: 전, 교육과정 재구성이 학생들에게만 좋은 건 아니라고 생각해요. 교사인 저 자신에게 득이 되는 측면도 분명 있어요. 학교라는 곳이 매년 학생들은 바뀌지만, 교사는 그대로 학생들을 가르치잖아요? 그래서 확실히, 가르친 경험이나 경력이 그대로 교사의 자산이 되는 것 같아요. 이걸 준비하고 수업을 만드는 게 하나의 수업으로 딱 끝나는 게 아니고, 계속 내가 이 일을 할거니까, 계속 쌓이는 거죠. … 지금까지 수업했던 방식 중 (어떤 방식이) 아이들에게 반응이 좋았다든지, 어떤 내용이 특히 유익하다든지, 어떤 내용은 굳이 필요가 없었다든지, 중복되는 부분이었다든지, 이런 것들이 다 남아있거든요. 그래서, 교육과정 재구성 경험은 확실히 교사 자신에게 자산이 (되죠). … 그래서 저는 교육과정 재구성을 할 때, 지금까지 제가 해왔던 자료들, 그 경험을 토대로 재구성을 해요. 내용의 지도 순서를 조정하거나, 비중을 조정하거나, 등등이요. 그리고 경험을 토대로 해서, 더 나은 방향으로 나갈 수 있도록 노력하죠. 이런 부분은 아쉬웠으니 발전시킨다거나 하는 식으로요.
>
> 김 교사 면담(2022. 09. 05.)

김 교사는 수업했던 방식 중 아이들에게 반응이 좋았다거나 내용이 유익했던 경우에는 다시 활용하였으며, 내용이 굳이 필요가 없다거나 내용이 중복됐던 경우에는 더 나은 방향으로 수정하는 방식으로 재구성을 실천하였다. 김 교사는 “중요한 것은 점점 발전해나가고자 하는 의지”라며, “이전의 경험을 발판으로 삼아 점점 더 나은 수업을 하는 교사”가 되고 싶다고 밝혔다.

박민정 교사는 올해의 교육과정을 재구성하는 데 있어 이전에 자신이

재구성했던 자료들을 많이 참고하는 편이라고 밝혔다. 실제로, 박 교사는 이전에 교육과정을 재구성했던 자료들을 참고하여 더 발전된 방향의 재구성을 하고자 노력하고 있었다. 박 교사가 올해 교육과정을 재구성하는 데 참고한 작년 자료의 예시는 [그림Ⅴ-1]과 같다.

<6학년 수업 설계>

질문	교육과정	교사의 실천적 지식 (신념, 원리, 전략, 고민)
이 수업 왜 하지?	1. 교과 성격 (음악성과 창의성 계발) 2. 교과 목표	인간은 언제 행복할까? 학생들은 무엇을 좋아할까? 나는 무엇을 잘 가르칠 수 있나? 다양한 교과의 연결과 융합 시도하는 것을 좋아한다.
학생들이 알고 할 수 있는 것은 무엇인가?	3. 내용 체계 및 성취 기준	교육과정에 제시된 '다양한 음악 경험을 통해 소리의 상호 작용과 음악의 표현 방법을 이해하여 노래, 연주, 음악 만들기, 신체표현 등의 다양한 방식으로 표현한다.'에 따라 '음악 만들기'를 어떻게 도와주면 좋을까?를 성취기준을 통합하여 계획함 [6음01-03] 제재곡의 노랫말을 바꾸거나 노랫말에 맞는 말붙임새로 만든다. [6음01-04] 제재곡의 일부가락을 바꾸어 표현한다. [6국05-01] 문학은 가치 있는 내용을 언어로 표현하여 아름다움을 느끼게 하는 활동임을 이해하고 문학 활동을 한다. [6국02-03] 글을 읽고 글쓴이가 말하고자 하는 주장이나 주제를 파악한다. [6국01-05] 매체 자료를 활용하여 내용을 효과적으로 발표한다. [6수03-07] 여러 가지 둥근 물체의 원주와 지름을 측정하는 활동을 통하여 원주율을 이해한다. [6수02-03] 선대칭 도형과 점대칭 도형을 이해하고 그릴 수 있다.
어떻게 수업을 할까?	4. 교수학습 방법 및 평가 창작하는 즐거움 행복	악보를 벗어나 음악을 즐길 수 있게 하자. 형식으로 단계를 나눠주자. 수학과 연결지어 아이들의 호기심을 자극하자. 음악 만들어보니 별거 아니구나 재미있구나를 느끼게 하자.

[그림Ⅴ-1] 박 교사가 참고한 작년 교육과정 재구성 자료

박민정: 저는 학급 교육과정을 짤 때, 이전에 제가 재구성했던 자료들을 많이 활용해요. 특히, 제가 생각했을 때 괜찮았던 것 같은 자료를요. 지금 (보여드리는) 이 자료는, 제가 작년에 6학년을 맡았을 때 작성했던 자료인데요. 이 재구성이 저는 마음

> 에 들더라구요. 아이들도 제가 원했던, 의도했던, 목표로 삼았던 방향으로 잘 따라와 줬기도 하고, 무엇보다 즐겁게, 재미있게 참여했거든요. 그래서, 올해 5학년을 맡아서 교육과정을 재구성할 때도 이 자료를 많이 참고했어요. 대신, 5학년 학생들에게 음악을 만드는, 작곡 활동은 조금 어려울 수 있을 것 같아, 그 부분은 조금 변형하고, 많은 연습을 한 뒤에, 나중에 가능하면 한번 해보는 걸로 했죠. 이렇게, 재구성을 해두면 그때만 활용하고 끝나는 게 아니라 나중에 더 발전된 방향으로 다시 활용할 수 있어서, 그래서 좋은 것 같아요.
>
> 박 교사 면담(2022. 09. 20.)

박 교사는 이전에 자신이 재구성했던 자료 중 마음에 들었던 자료를 올해 맡은 학년에 적합하도록 수정하여 교육과정 재구성에 활용하였다. 박 교사는 “재구성을 해두면 그때만 활용하고 끝나는 게 아니라 나중에 더 발전된 방향으로 다시 활용”할 수 있다는 점이 좋다며, 자신의 경험상 만족스러웠던 자료를 계속해서 보완하여 활용하고 있음을 밝혔다.

정리하면, 연구 참여자들은 자신의 ‘교육과정 재구성 경험’을 토대로 교육과정을 재구성하였다. 연구 참여자들은 자신의 교육과정 재구성 경험을 바탕으로 ‘성취기준을 연계’하거나, ‘교육 내용의 지도 순서를 조정’하거나, ‘교육 내용의 비중을 조정’하는 등의 교육과정 재구성을 실천했다. 이처럼 연구 참여자들이 자신의 교육과정 재구성 경험으로부터 영향을 받아 교육과정 재구성을 실천하는 것은 그들이 교육과정 재구성을 실천하는 과정에서 ‘행위 중 반성(reflection-in-action)’과 ‘행위 후 반성(reflection-on-action)’을 통해 얻은 깨달음이 다시 교육과정 재구성 실천에 영향을 준 것으로 볼 수 있다(Schön, 1983).

2. 맥락적 측면

가. 학급의 특성: “학생들 수준이나 학급 분위기도 고려”

연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '학급의 특성'의 영향을 받고 있었다. 연구 참여자들은 학생의 특성이나 흥미뿐만 아니라, 학생들 수준이나 학급 분위기와 같은 학급의 특성도 교육과정 재구성에 영향을 준다고 언급했다. 학생들의 수준에 따라 교육과정 재구성의 방향이 결정되기도 하고, 학급 분위기에 적절한 교육 내용을 구상하기도 하며, 학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정하기도 하는 것으로 드러났다.

예컨대 한지우 교사는 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 학생들의 특성이나 흥미도 큰 영향을 미치지만, 학생들의 수준도 그만큼이나 주요한 영향을 미친다고 언급했다. 한 교사는 학생들에게 가장 중요한 것은 "진짜 배움"이 일어나는 것이기에 "아이들의 수준에 맞게" 가르치는 것이 중요하다며, 교육 내용을 추가하거나 교육 내용의 비중을 조정할 때 특히 학생들의 수준을 고려하게 된다고 밝혔다.

> 한지우: 저는 원래는, 학습자의 특성, 흥미를 제일 중요시했고, 가장 많이 고려했어요. 물론 제가 수업을 준비하면서 '애들이 좋아하겠지?' 했지만 실패한 적도 있지만요. (웃음) 만약 학급 아이들이 모둠 활동을 좋아하거나 프로젝트 활동을 좋아한다면, 그런 쪽으로 교육 방법을 짜기도 하고요. 근데, 요즘 드는 생각은, 학생들의 수준도 진짜, 그만큼이나 중요한 것 같아요. 결국은 가장 중요한 건, 아이들에게 진짜 배움이 일어나야 하는 거잖아요. 그러니까 아이들의 수준에 맞게 가르치는 게 결국은 중요한데, 우리가 교육과정 재구성을 할 때, 어떤 내용을 추가하기도 하고, 비중을 조정하기도 하잖아요. 이때 특히 학생들의 수준을 고려하게 되더라고요. '내가 이 성취기준을 활용하는 활동을 추가하고 싶은데, 아이들이 이걸 이해하고 따라올 수 있을까?'라는 생각이 들기도 하고. 또, 만약 아이들이 수학 '도형' 영역의 기본 개념을 잘 모른다면 해당 부분의 비중을 늘리기도 하고. 이런 식으로요.
>
> 한 교사 면담(2022. 09. 22.)

한 교사는 “학생들의 수준으로부터 교육과정 재구성의 방향이 결정”된다며, 매 학기 초 “학생들의 특성, 흥미, 요구, 적성과 함께 학생들의 수준 역시 집중적으로 파악해야” 한다고 강조했다. 더불어, 학급의 전반적인 수준과 함께 학생 개개인의 수준도 파악하여 “모든 학생에게 도움이 될 수 있는 방향으로 교육과정을 재구성하고자 노력”한다고 밝혔다.

김정연 교사 또한 학생들의 수준이 교육과정 재구성의 방향을 설정하는 데 큰 영향을 미치기에, 교육과정을 재구성하는 데 있어 학생들의 수준을 주로 고려한다고 밝혔다. 김 교사는 5년마다 다른 지역의 학교로 전보를 다니며 여러 교육지원청에서 근무하였는데 지역별로 학생들의 수준 차이가 상당히 컸다며, 이러한 맥락적인 측면이 교육과정 재구성에 큰 영향을 미친다고 언급했다.

> 김정연: 학생들, 특히 우리 반 학생들의 수준에 맞게 교육과정을 재구성하는 건 정말 정말 중요한 일이죠. 학생들에게 더 도움이 되는 학습이 일어나려면, 학생들의 수준에 맞는 수업을 제공해야 하니까요. … 우리는 5년마다 학교를 바꾸잖아요? 저는 계속 다른 지역의 학교로 이동을 했었는데요. 정말 지역마다 학생들 수준이 상당히 차이가 나더라구요. … 학급 아이들이 대부분 기초가 잘 되어 있고 학업 능력이 뛰어난 경우, 그러니까 학군이 좋은 경우에는 기초를 잡고 개념을 설명하는 비중은 낮추고, 내용을 좀 더 심화시킨다거나 배운 내용을 적용해서 사고력이나 논리력을 기를 수 있는 활동을 많이 하는 편이죠. 저는 이런 경우가 좀 더 적극적으로, 여기저기 제약되지 않고 교육과정을 재구성하기 좋은 것 같아요. … 반면에 학급 아이들이 기초가 잘 되어있지 않다면, 아무래도 기본적인 개념, 기초를 이해시키는 데 더 많은 시간을 쓰죠. 이렇게, 학생들의 수준은 교육과정 재구성의 방향 자체를 설정하는 데 큰 영향을 미치는 것 같아요.
>
> 김 교사 면담(2022. 09. 16.)

김 교사는 학생들의 수준이 교육과정 재구성에 미치는 영향이 상당하다며, 학급 아이들 대부분이 기초가 잘 되어 있고 학업 능력이 뛰어난 경우가 그렇지 않은 경우에 비해 교육과정을 적극적으로 재구성하기 수월하다고 밝혔다. 또한 김 교사는 학생들이 좋아하거나 잘하는 것, 문제 사항 등은 학급마다 다르다는 점에서 '학급의 분위기'도 함께 고려하여 교육과정 재구성을 실천하고 있었다.

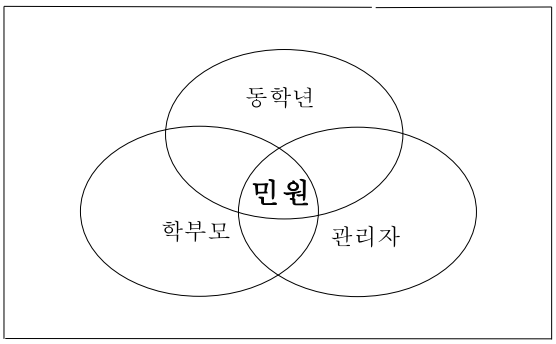
> 김정연: 이 외에도, 학급 분위기도 저는 중요하게 생각해요. 학급마다 분위기가 정말 다르니까요. 학생들이 좋아하는 거, 잘하는 거, 특별히 잘 안되는 문제 사항, 이런 것들이 다 다르니까, 이런 학급의 분위기도 고려해서 교육과정 재구성을 하게 되죠. 예를 들어 우리 반에 온라인 사용 예절을 잘 안 지키는 아이들이 많다고 하면, 해당 교육 내용을 순서를 앞당겨서 교육한다거나, 아니면 시수를 조정해서 해당 내용의 비중을 늘리거나 하는 방식으로요.
>
> 김 교사 면담(2022. 09. 16.)

정리하면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '학급의 특성'의 영향을 받고 있었다. 연구 참여자들은 학생의 특성이나 흥미뿐만 아니라 학생들 수준이나 학급 분위기와 같은 학급의 특성도 교육과정 재구성에 영향을 준다고 언급했다. 학생들의 수준에 따라 교육과정 재구성의 방향이 결정되기도 하고, 학급 분위기에 적절한 교육 내용을 구상하기도 하며, 학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정하기도 하는 것으로 드러났다. 이는 앞서 Ⅱ장에서 살펴본 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적 중 하나인 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재를 기르기 위해'와 맞닿아있다고 볼 수 있겠다.

나. 동학년 교사, 학부모, 관리자

연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '동학년 교사와

학부모, 관리자'의 영향을 종합적으로 받고 있었다. 교사들은 교육과정 재구성을 실천할 때 교육이 이루어지는 현장이자 교사가 소속된 환경인 학교의 맥락적 조건으로부터 큰 영향을 받는다. 교사들의 실천은 교사 자신이 속한 상황과의 상호작용 속에서 생성하고 성취하는 것이며, 여기서 교사를 둘러싼 상황 혹은 환경은 교사의 실천을 제약하기도, 촉진하기도 한다(소경희・최유리, 2020). 연구 참여자들은 재구성을 실천하는 데 있어 동학년 교사와 학부모, 관리자로부터 '도움을 받기도' 하고, 반대로 '제약을 받기도' 했다. 특히, 재구성을 제한하는 측면에서 동학년 교사와 학부모, 관리자는 '민원'이라는 공통점을 가지고 있었다. 이를 다이아그램(diagram)으로 나타내면 [그림Ⅴ-2]와 같다.



[그림Ⅴ-2] 다이아그램

1) 동학년 교사: "도움도 받지만 눈치도 보여"

연구 참여자들은 동학년 교사로부터 도움을 받기도 하지만 눈치도 보인다고 밝혔다. 먼저 동학년 교사로부터 도움을 받는 측면으로는, 연구 참여자들은 '동학년 교사와 함께 교육과정을 연구'하거나 '서로 다양한 교육 정보를 공유'하며 수업의 질을 높였다. 같은 시기에 같은 학년을 가르치고 있다는 점에서 동학년 교사와 '이 수업에서 아이들이 반응이 좋았다', '이 부분을 수업할 때는 이런 측면에 주의하면 좋겠다'와 같은 수업과 관련된 유용한 정보를 주고받기도 했다. 한편 동학년 교사로 인해 재구성을 제한적으로 실천하게 되는 측면으로는, 교육과정을 재구성하여

학급의 특색 활동을 하는 경우 다른 학급에 금세 소문이 퍼졌고, 이에 대해 동학년 교사가 '불편한 내색'을 하기도 했다. 연구 참여자들은 이로 인해 교육 내용을 추가하거나 성취기준을 연계하여 어떤 활동이나 프로젝트를 할 때 '동학년 교사의 눈치가 보여' 적극적으로 교육과정을 재구성하지 못하는 측면이 있다고 언급했다.

예컨대 박민정 교사는 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 동학년 교사에게 '긍정적인 영향'을 받고 있다고 밝혔다. 박 교사는 선생님들과 함께 교육과정을 연구하면서 새로운 교육 내용을 만드는 것을 좋아한다며, 특히 동학년 선생님들과 함께하는 교육과정 연구는 학급 교육과정을 설계하거나 운영하는 데 직접적인 영향을 준다고 언급했다.

> 박민정: 저는, 선생님들이랑 같이 이야기 나누면서 뭔가 새로운 거를 만드는 거, 되게 좋아해요. 또 그걸 경험해봤고요. 저는 교육력 제고를 하면서, 진짜 집단지성의 힘이 너무 크다는 거, 너무 잘 알고 있거든요. 저는 지금, 동학년 선생님들과의 연구모임도 있고, '하브루타'라든지, 음악 모임, 이런 데 가서 계속 공부하거든요? 이렇게 선생님들과 함께 공부하는 거나, 이야기 나누면서 뭔가를 함께 만드는 거. 이런 게 지금 제가 교육과정을 운영하는데 엄청 많은 영향을 주죠. 특히 동학년 선생님들과 함께하는 교육과정 연구는 제 학급 교육과정 설계나 운영에 직접적인 영향을 줘요. 아무래도 같은 성취기준을 다루고 있으니까요.
>
> 박 교사 면담(2022. 09. 20.)

또한 박 교사는 동학년 교사와 수업에 관련된 유용한 정보를 수시로 주고받고 있었다. 박 교사는 특정 단원이나 영역을 먼저 수업한 동학년 교사에게 수업과 관련된 유용한 정보를 받기도 하고, 박 교사가 동학년 교사들에게 수업과 관련된 정보를 제공하기도 하면서 교류하였다.

> 선생님들, 굿모닝입니다! 아직 국어 6단원 토론 수업 시작 안하셨죠? 저는 사회 역사 파트랑 연계해서 토론 진행하려고 6단원을 먼저 수업

했는데요. 아이들이 즐겁게 참여하더라구요! 국어 6단원과 사회 역사 파트 재구성한 자료 보내드립니다. 필요하신 분들은 아래 파일 참고하세요!

박 교사가 받은 교내 연락망 메시지(2022. 9. 20.)

샘, 지난번에 우리 얘기했던 거, 실과 절차적 문제 해결이랑 프로그래밍 연계 관련해서 이 활동 어때요? 활동지도 만들어봤어요. 한번 봐봐요, 샘.

박 교사가 받은 교내 연락망 메시지(2022. 10. 03.)

선생님들 점심 맛있게 드셨는지요? 도덕 4단원 밝고 건전한 사이버 생활과 국어 8단원 우리말 지킴이를 연계해서 재구성해서 진행했습니다. 아이들 집중해서 잘 참여하더라구요. 관련 수업자료 보내드리니 참고하셔요.

박 교사의 교내 연락망 메시지(2022. 09. 02.)

박 교사는 “동학년 교사들과 수업 관련 정보를 주고받으면 혼자서는 생각하지 못했던 부분을 알게 되어 큰 도움이 된다”며, 동학년 교사들에 대한 고마운 마음을 드러냈다. 더불어 자신도 “동학년 선생님들에게 도움이 되고자 노력”하고 있다며, 동학년 선생님들에게 도움을 주기 위해 교육과정 연구나 교육 자료 제작에 더 열심히 임하고 있다고 밝혔다.

한편, 이수지 교사는 동학년 교사로부터 교육과정 재구성에 도움을 받기도 하지만, 반대로 동학년 교사로 인해 교육과정 재구성을 제한적으로 실천하기도 한다고 밝혔다. 먼저, 이 교사는 동학년 회의를 통해 교육과정 재구성과 관련된 아이디어를 얻거나, 서로 교육 자료를 공유하는 등 ‘동학년 교사로부터 받는 긍정적인 영향’을 언급했다.

이수지: 동학년 선생님들끼리 모여서 이야기를 나눌 때 교육과정 재구성에 대한 아이디어를 얻을 때도 있어요. 아무래도 경력이 많으신 분들은 노련하시니까, 그런 부분들을 캐치해서 교육과정을 재구성할 때 활용하기도 하죠. 또, 평소에 소소하게 메시

지로 교육 자료를 공유하기도 하고요. 이런 점은 정말 긍정적인 부분인 것 같아요.

이 교사 면담(2022. 09. 19.)

다음으로, 이 교사는 교육과정을 재구성하여 학급 특색 활동이나 큰 규모의 프로젝트 활동을 진행하고자 할 때 '민원'으로 인해 동학년 교사의 눈치를 보게 되는 등 '동학년 교사로부터 받는 부정적인 영향'도 존재한다고 밝혔다.

이수지: 이건 제가 완전 신규일 때 경험한 건데, 제가 교육과정을 재구성해서, 성취기준을 몇 개 연계해서 학급 특색 활동 겸으로 해서 뮤지컬 활동을 한 적이 있어요. 근데 우리가 학급이 다 옆에 바로 붙어 있잖아요. 그니까 아이들 사이에서 금방 소문이 퍼진거죠. 몇 반은 뮤지컬 활동을 한다는데 우리 반은 왜 안 하냐. 그런 얘기가 다른 반 담임 선생님, 그러니까 동학년 선생님의 귀에 들어간 거예요. 그래서 그 동학년 선생님께서 저한테 따로, '이런 튀는 활동을 하게 되면 학생이나 학부모 민원이 들어올 수가 있으니, 이런 활동은 학년 전체에서 하는 게 아니라면 좀 자제하는 게 좋겠다'고 하시더라구요. 그때 이후로, 뭔가 교육과정을 연구해서, 재구성을 좀 본격적으로 해보고 싶다가도, '아, 이거 민원 들어오려나?', '학년에서 다 같이 하자고 말해야 하나?', '학년 부장님께 말씀드리고 해야 하나?' 생각이 들고, 계속 동학년 눈치가 보이는 거죠. 동학년끼리 사이가 안 좋아져서 좋을 게 없으니까요.

이 교사 면담(2022. 09. 19.)

이 교사는 "학급 교육과정 재구성은 각 학급의 재량인 건데, 그거를 다 똑같이 해야 한다고 생각하는 게 아직도 너무 만연"하다고 밝혔다. 그는 이런 경험을 한 뒤로 "교육 내용을 추가하거나 성취기준을 연계해서 어떤 활동이나 프로젝트를 할 때 동학년의 눈치가 보여 적극적으로 교육과정을 재구성하지 못하는 측면이 있다"고 언급했다. 이를 통해 교

사들이 동학년 교사로부터 받는 눈치가 '교육과정 재구성 실천을 상당히 제약'하고 있음을 알 수 있다.

정리하면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '동학년 교사와 학부모, 관리자'의 영향을 종합적으로 받고 있었다. 그들은 동학년 교사와 학부모, 관리자로부터 '도움을 받기도' 하고, 반대로 '제약을 받기도' 했다. 동학년 교사로부터 도움을 받는 측면으로는, 연구 참여자들은 '동학년 교사와 함께 교육과정을 연구'하거나 '서로 다양한 교육정보를 공유'하며 수업의 질을 높였다. 이는 Ⅱ장에서 살펴본 '교사학습공동체와 같은 교사 간 협력 활동은 교사가 교육과정 재구성을 실천하는 데 대체로 긍정적인 영향을 준다'는 결과와 일치한다. 또한, 2015 개정 국가 교육과정 총론에서 '학교 교육과정을 편성·운영할 때 동학년 모임, 교과별 모임, 현장 연구, 자체 연수 등을 통해 교사들의 교육활동 개선이 이루어지도록 할 것'을 명시(교육부, 2015)하고 있는 것과 관련된다고 볼 수 있다. 반면 동학년 교사로부터 제약을 받는 측면으로는, 연구 참여자들은 민원으로 인해 동학년 교사의 눈치를 보게 되어 적극적으로 교육과정을 재구성하지 못했다.

2) 학부모 및 관리자: "민원이 가장 신경 쓰여"

연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '동학년 교사' 외에도 '학부모'와 '관리자'의 영향을 언급했다. 학부모와 관리자는 좀 더 강하게 '민원'이라는 공통점으로 묶여 있었다. 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 학부모와 관리자로부터 도움을 받기도 하지만, 그보다는 제약을 받는 측면이 훨씬 크다고 밝혔다.

예컨대 김정연 교사와 이수지 교사는 관리자가 교육과정 재구성에 도움을 주는 측면과 제약을 주는 측면을 언급했다. 이들은 관리자가 도움을 주기도 하지만, '민원'이라는 요소에 너무나 취약하다며, 이로 인해 제한적인 교육과정 재구성을 하게 된다고 밝혔다.

김정연: 솔직히 관리자는 학교마다 너무 달라요. 진짜, 선생님들이 수업 연구, 교육과정 연구 마음껏 할 수 있게 지원해주는 관리자도 있었어요. 그때는 정말 원 없이 하고 싶은 활동들 다 했었죠. 눈치 안 보고요. 그런가 하면, 민원이 들어올 만한 위험이 있으면 일단 막고 보는 관리자도 있죠. 예전에는 '교장, 교감은 교사가 아니라, 관리자'라는 말이 무슨 말인지 몰랐는데, 이제는 너무 잘 알죠. 관리자들은 민원에 너무 취약해요. 그래서 일이 발생하면 일단 교사가 아닌 학부모 편에 서는 거죠.

김 교사 면담(2022. 09. 16.)

이수지: 지금 교장, 교감 선생님은 교육과정 재구성이나 수업 이런 거 터치 안 하시고, 자유롭게 해주시는 편이라 좋은데, 예전에 기간제를 했던 학교에서는, 제가 복도를 지나가는데 교장 선생님이 대뜸 '요즘 이런 거 한다며? 수업은 제대로 하고있는 거야?'라고 하시더라구요. 제가 '교과서는 꼭 안 해도 돼요. 교과서는 자료일 뿐이에요!'라고 몇 번을 말했는데도, 그게 납득이 안된다고 하시더라구요. 교과서를 안 하면 학부모 민원이 들어온다고 진짜 많이 말씀하셨어요.

이 교사 면담(2022. 09. 19.)

이수지 교사는 관리자에 이어, 학부모가 교육과정 재구성에 미치는 영향에 대해서도 언급했다. 이 교사는 학부모가 평상시에는 교육과정 재구성에 미치는 영향력이 크지 않으며, 본인의 직업을 설명해주는 '학부모 진로 수업' 같은 경우에는 학교와 가정이 연계된 긍정적인 영향력을 갖지만, 학부모가 민원을 제기했을 때는 안 좋은 쪽으로 큰 영향력을 행사한다고 밝혔다.

이수지: 학부모는, 사실 동학년 교사나 관리자만큼 영향력이 있진 않아요. 평상시에는요. 그리고 '학부모 진로 수업' 같은 경우에는 학교와 가정이 연계된, 긍정적인 측면으로 볼 수 있죠. 그런데 이제 학부모가 민원을 제기한다, 그러면 완전히 상황이 달라지죠. 이렇게 되면 학부모가 가장 큰 영향력을 갖는 거예요.

> 관리자들은 민원을 정말 제일 꺼려하는 것 같더라구요. 한 번은, 프로젝트 활동을 할 때였는데, 학부모로부터 '우리 반은 왜 이런 프로젝트 활동을 하느라고 공부를 안 시키냐'는 민원을 받아본 적도 있어요. 그래서 느꼈죠. 아, 아직도 교과서를 해야 공부를 했다고 생각하는 사람들이 많구나.
>
> 이 교사 면담(2022. 09. 19.)

이 교사는 학부모가 민원을 제기했을 때 교육과정 재구성에 미치는 좋지 않은 측면의 영향력이 매우 커진다고 밝혔다. 또한 관리자에 이어서 학부모까지 아직도 교과서를 꼭 사용해야만 공부를 했다고 생각하는 사람들이 많다고 언급하며, "교과서가 수업의 필수적인 자료라는 사회의 인식이 바뀌지 않으면 교육과정을 재구성하는 교사들은 계속 관리자나 학부모의 눈치를 볼 것"이라고 강조했다. 이는 교과서에 대한 사회의 인식이 아직 변화하지 않았음을 보여줌과 동시에, 이러한 인식이 변화해야 교사들의 교육과정 재구성이 좀 더 자유로워질 것임을 드러낸다.

정리하면, 학부모와 관리자는 좀 더 강하게 '민원'이라는 공통점으로 묶여 있었다. 연구 참여자들은 교육과정 재구성에 있어 학부모와 관리자로부터 도움을 받기도 하지만, 그보다는 제약을 받는 측면이 훨씬 크다고 밝혔다. 이들은 관리자가 도움을 주는 측면도 있지만, '민원'이라는 요소에 너무나 취약하다며, 이로 인해 제한적인 교육과정 재구성을 하게 된다고 언급했다. 또한 학부모가 평상시에는 교육과정 재구성에 미치는 영향력이 크지 않으며, 본인의 직업을 설명해주는 '학부모 진로 수업' 같은 경우에는 학교와 가정이 연계된 긍정적인 영향력을 갖지만, 학부모가 민원을 제기했을 때는 안 좋은 쪽으로 큰 영향력을 행사한다고 밝혔다. 이때, Ⅱ장에서 살펴본 바에 따르면, 교사와 학부모의 갈등은 주로 '교육활동을 바라보는 시각 차이'로 인해 발생한다고 볼 수 있다.

다. 행정업무: "업무로 인해 교육과정 연구 시간 부족"

연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '행정업무'의

영향을 받고 있었다. 교사들은 학교에 따라 행정업무를 받기도 하고, 받지 않기도 한다. 연구 참여자들은 행정업무를 받는 경우 업무의 양으로 인해 교육과정을 연구할 시간이 부족하여 더 적극적으로 재구성하지 못하는 측면이 있다며, 국가에서 교사에게 자율적으로 재구성할 수 있도록 허용한 부분도 다 활용하지 못하고 있다고 밝혔다.

예컨대 한지우 교사는 행정업무로 인해 수업 준비, 교육과정 연구를 할 시간이 부족하다고 언급했다. 한 교사는 행정적인 업무가 교사의 본분인 가르치는 일보다 주가 될 때가 있다며, 행정업무가 너무 많아 교육과정을 연구할 시간이 없다고 밝혔다.

> 한지우: 저는, 제가 신규교사라서 그런 것도 있지만, 정말 업무가 너무 많거든요? 아이들 하교 전까지는 수업하느라 정신이 없고, 아이들 하교하고 나면 이제 수업 준비, 교육과정 연구를 하는 건데, 지금의 저는 그런 걸 바랄 수도 없어요. 아이들 가고 나면 해야 할 업무가 너무 많거든요. 그래서 가끔은, 내가 교사인지, 아니면 업무하는 실무사인지, 이런 생각도 들어요. 사실, 교사는 아이들을 가르치는 게 가장 큰, 중요한 일이잖아요. 그럼 교육과정 연구를 할 수 있는 시간이 좀 있어야 한다고 생각하는데, 좀 답답해요. 교사의 본분인 가르치는 일보다 행정적인 업무가 주가 되는 느낌? … 그러다 보니까, 국가 교육과정 문서에서 제시하고 있는, 우리에게 자율적으로 재구성할 수 있도록 허용한 부분도 다 활용하지 못하고 있는 것 같아요. … 지금은, 저는 저 스스로 좋은 수업을 하고 싶어서, 아이들에게 더 좋은, 적합한 수업을 해주고 싶어서 퇴근 시간 이후에도 남아서 수업 준비를 하고 교육과정 연구를 하지만, 계속 이렇게 업무가 많고, 하다보면, 저도 지치지 않을까? 싶어요. 저의 이 열정이 언제까지 버텨줄지 (웃음) 모르겠어요.
>
> 한 교사 면담(2022. 09. 22.)

한 교사는 행정업무로 인해 수업 준비, 교육과정 연구를 할 시간이 부족해 국가에서 교사에게 자율적으로 재구성할 수 있도록 허용한 부분도

다 활용하지 못하고 있는 것 같다고 밝혔다. 한 교사는 교육과정 연구를 할 시간이 부족해 퇴근 시간 이후 남아서 교육과정 연구를 하고 있다며, 지금은 교육과정 재구성을 해서 아이들에게 더 좋은, 적합한 수업을 제공하고자 하는 의지와 열정이 있지만, 계속해서 업무가 많은 상황이 이어진다면 점점 의지가 줄어들지 않을까 염려하였다. 이는 행정업무가 계속 과하게 부여된다면 한 교사와 같이 교육과정 연구에 열정과 의지가 있는 교사들도 그 의지가 줄어들 수 있음을 보여준다.

김정연 교사는 학교에 따라 업무가 없는 학교도 있지만, 업무가 있는 학교에서는 확실히 교육과정을 연구할 시간이 부족하다고 언급했다. 김 교사는 업무가 없는 학교에서는 교육과정을 제대로 분석하고 성취기준을 연구해서 적극적인 재구성을 했다면, 업무가 있는 지금은 그렇게까지는 못하고 있다고 밝혔다.

> 김정연: 음, 일단 학교마다 좀 상황이 다르긴 한데요, 업무가 없는 학교도 있거든요. 확실히, 업무가 없던 학교에 비하면, 지금 학교는 업무로 인해 교육과정 연구를 할 시간이 부족한 것 같아요. … 제가 이전에 있던 학교는, 교사들이 업무를 따로 안했거든요? 그때는 정말, 정말 제대로 교육과정을 분석하고, 성취기준을 연구해서, 필요하면 학년(군)끼리도 연계하고 다양하게 수업을 했었던 기억이 나요. 그래서 너무 좋았어요. 정말 제가, 수업 전문가로서 열심히 연구하고 가르치는 느낌이 들었어요. 근데 지금은 그렇게까지는 못하고 있어요. 아무래도 업무가 있으면 시간도 없고, 하다 보면 너무 힘들잖아요. 업무에 허덕이면서 하다 보면, 교육과정을 재구성해서 더 좋은 수업을 하겠다는, 그 열정이 깎일 때도 많죠.
>
> 김 교사 면담(2022. 09. 16.)

이처럼 김 교사는 업무가 있는 학교의 경우, 업무가 없는 학교에 비해 확실히 교육과정을 연구할 시간이 부족하다고 언급했다. 김 교사는 과거 업무가 없는 학교에서 교육과정을 제대로 분석하고 성취기준을 연구해서 적극적인 재구성을 했을 때 “수업 전문가로서 열심히 연구하고 가르치는

느낌”이 들어서 무척 좋았다며, 업무가 있기에 그렇게까지 열정적으로 하지 못하는 현실을 안타까워했다. 이는 교사들이 교육과정 연구를 하고자 하는 열정과 의지는 있으나, ‘행정업무’라는 조건이 따라주지 않음을 보여준다.

정리하면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 ‘행정업무’의 영향을 받고 있었다. 연구 참여자들은 행정업무를 부여받는 경우 업무의 양으로 인해 교육과정을 연구할 시간이 부족하여 더 적극적으로 재구성하지 못하는 측면이 있다며, 국가에서 교사에게 자율적으로 재구성할 수 있도록 허용한 부분도 다 활용하지 못하고 있다고 밝혔다. 앞으로도 지금과 같이 행정업무가 과하게 부여된다면 교육과정 연구에 열정과 의지가 있는 교사들도 그 의지가 줄어들 수 있을 것으로 보인다.

Ⅵ. 교육과정 재구성 실천의 의미

본 연구는 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하고자 하였다. 이를 위해 제Ⅳ장에서는 교육과정 재구성 실천 양상을 탐색하기 위해 교사의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적과 범위를 살펴보았으며, 제Ⅴ장에서는 앞서 살펴본 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면들을 살펴보았다. 이 장에서는 제Ⅳ장과 제Ⅴ장의 내용을 바탕으로 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 분석한다. 이를 통해 궁극적으로 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 국가 교육과정 문서 및 선행연구와 견주어서 논의한다.

1. 국가가 허용하는 재구성 범위의 제한적 실천

교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 첫 번째는 '국가가 허용하는 재구성 범위의 제한적 실천'이다. 본 연구의 분석 결과, 교사들은 대체로 국가 교육과정 문서를 토대로 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 국가에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위를 '제한적으로 실천'하고 있었다. 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위를 분석한 결과, 연구 참여자들은 대체로 '성취기준 이외의 교육 내용을 추가'하거나, '관련지을 수 있는 성취기준을 연계'하거나, '학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정'하거나, '시수 증감을 통해 교육 내용의 비중을 조정'하면서 교육과정 재구성을 실천하고 있었다.

먼저, 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 첫 번째는 '성취기준 이외의 교육 내용 추가'이다. 연구 참여자들은 제시된 성취기준 이외의 교육 내용을 추가하는 모습을 보였으며, 이때 대체로 성취기준의 내용을 활용하거나 적용할 수 있는 활동을 추가하였다. 국가에서는 필요

한 경우 지도 내용과 함께 과목까지도 첨가할 수 있다고 허용하고 있으나(문교부, 1973; 교육부, 1997), 연구 참여자들은 주로 제시된 성취기준 이외의 교육 내용을 추가하는 모습을 보였으며, 교육과정에 제시되지 않은 과목을 추가로 설치하여 운영하는 모습은 찾아보기 어려웠다. 그 이유에 대해, 연구 참여자들은 “특별히 과목까지 추가할 필요를 느끼지 못했”거나, “그 절차가 까다로울 것이라고 생각해서 시도하지 않았”거나, 과거에 다른 학교에서 시도해보고자 하였으나 “이 정도의 적극적인 재구성을 허용해주는 학교 분위기가 아니었”기에 결국 실행에 옮기지는 않았다고 밝혔다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 두 번째는 ‘관련지을 수 있는 성취기준의 연계’이다. 연구 참여자들은 ‘교과 내, 교과 간으로 관련지을 수 있는 성취기준을 연계’하는 재구성을 활발하게 실천하였다. 교과 내에서는 대체로 다른 영역 또는 다른 단원의 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하는 재구성이 이루어졌으며, 교과 간에서는 주로 교과 사이에 관련지을 수 있는 성취기준을 연계하여 통합 주제를 설정하는 재구성이 이루어졌다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 학년(군)별 내용 요소를 학년(군) 간 연계성을 바탕으로 다른 학년(군)에서도 융통성 있게 다룰 것을 허용하고 있으나(교육부, 2015b), 연구 참여자들은 주로 학년(군) 내에서 교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계하는 재구성을 실천하였으며, 학년(군) 간의 재구성을 실천하는 장면은 찾아보기 어려웠다. 그 이유로, 연구 참여자들은 공통적으로 “시간 부족”을 들었다. 그들은 학년(군) 간의 재구성을 하려면 학년 사이의 연계성도 잘 파악해야 하고, 학년 내에서 하는 것보다 아무래도 교육과정을 연구하는 데 시간이 더 많이 소요되기 때문에, “현실적으로 쉽지 않다”고 밝혔다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 세 번째는 ‘학급의 상황에 따른 교육 내용의 지도 순서 조정’이다. 연구 참여자들은 기본적으로 교육과정에 제시된 학습의 순서를 따랐으나, 학급의 상황에 따라 학생들에게 우선적으로 필요해 보이는 성취기준 내용을 앞당겨 수업하였다. 국가에서는 ‘교과의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것

이 아니기에 필요한 경우 지도 내용의 순서를 조정'하여 운영할 수 있도록 허용하고 있으며, '학년별, 학기별로 교과 집중 이수를 실시'할 수 있도록 허용하고 있으나(교육부, 1992; 교육부, 2015a), 연구 참여자들은 주로 해당 학기 내에서 단원의 순서를 조정하는 모습을 보였으며, 학기를 넘어서서 교육 내용의 지도 순서를 조정하거나 특정 교과의 집중 이수를 통해 지도 순서를 조정하는 모습은 찾아보기 어려웠다. 그 이유로, 일부 연구 참여자들은 이러한 재구성을 하는 것이 "학교의 눈치가 보인다"고 언급했다. 그들은 왠지 동학년 부장 교사나 관리자에게 사전에 허락을 받아야 할 것 같다는 생각에, 잘 시도하지 않게 된다고 밝혔다. 또 다른 연구 참여자들은 "시간 부족"을 이유로 들었다. 아무래도 신경 쓸 부분이 많고, 고려해야 할 점이 많기에, 시간이 부족하여 시도하지 않게 된다고 밝혔다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 네 번째는 '시수 증감을 통한 교육 내용의 비중 조정'이다. 연구 참여자들은 대체로 학기 초 학급 교육과정을 설계하는 과정에서 '학년 내 교과(군)별 시수를 증감'하거나 '과목 내 특정 단원의 시수를 증감'하여 교육 내용의 비중을 조정하였다. 국가는 필요한 경우 '지도 내용의 비중을 조정'하여 운영할 수 있게 허용하고 있다(교육부, 1992). 또한 2015 개정 교육과정 문서의 편제표에서는 '시수를 학년군, 교과(군)으로 제시'하고 있으며, '교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영'할 수 있도록 허용하고 있다(교육부, 2015a). 그러나 학교 현장에서는 대체로 학교 차원에서 전년도 시수에 준하여 학년별 수업 시수를 편성하였으며, 각 학급의 담임교사들은 '학교에서 편성한 학년별 수업 시수를 증감'하고 있었다. 또한, 교과전담 교사가 특정 교과목의 수업을 맡고 있었기에, 각 학급의 담임교사들은 '해당 학년에서 자신이 가르치는 교과에 한해서 시수를 증감'하고 있었다. 이에 대해, 네 명의 연구 참여자 모두는 현실적으로 학년군을 오가며 재구성을 하는 것은 쉽지 않다고 입을 모았다. 또한, "2년 연속 같은 학생들의 담임을 맡는다면 충분히 시도해 볼만 하지만, 1년마다 담임교사가 바뀌기 때문에 현실적으로 쉽지 않다"고 밝히기도 했다.

이처럼, 교사들은 대체로 국가 교육과정 문서를 토대로 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 국가에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위를 '제한적으로 실천'하고 있었다. 교사들은 국가에 의해 의도된 계획으로서의 교육과정도 인정하면서, 교육 현장의 복잡하고 다양한 여러 측면으로 인해 교육과정이 변형되고 수정되는 것 또한 인정하고 있었다는 점에서, Snyder, Bolin, Zumwalt(1992)가 제시한 '교육과정 실행의 관점' 중 '상호적응(mutual adaption) 관점'을 따르는 것으로 보였다.

교사들이 교육과정 재구성을 제한적으로 실천하는 이유는 교사 개인적 측면, 맥락적 측면 등 다양했다. 이때, 이와 같은 다양한 이유 중 국가 교육과정 문서를 제대로 이해하지 못한 측면은 찾아볼 수 없었다는 점에서, Ⅱ장에서 살펴본 '교육과정 이해도'에 의하면 교사들은 높은 수준으로 교육과정을 이해하고 있다고 볼 수 있겠다.

또한, 교사들이 교육과정 재구성을 제한적으로 실천하는 이유가 다양했다는 점은, 이러한 다양한 이유가 개선된다면 교사들이 좀 더 적극적으로, 보다 넓은 범위에서 교육과정 재구성을 실천할 수 있음을 시사한다. 이에, 본 연구에서 탐색한 교사의 교육과정 재구성에 영향을 미치는 다양한 측면들을 해소하거나 개선시킬 수 있는 방안에 대한 논의가 요구된다.

2. 학생과 교사 모두에게 적합한 교수 실천 행위

교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 두 번째는 '학생과 교사 모두에게 적합한 교수 실천 행위'이다. 본 연구의 분석 결과, 교사들은 '학생과 교사 모두에게 적합한' 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 학생과 교사 모두에게 적합한 교육과정 재구성을 실천하는 데에는 교육과정 재구성의 목적과 교육과정 재구성에 영향을 주는 교사 개인적 측면이 크게 작용하였다.

먼저, 연구자가 파악한 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적은 대체로 세 가지로 구분할 수 있었다. 교사들의 실천에 있어서 교육

과정 재구성의 목적 첫 번째는 ‘학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해서’이다. 이는 세 명의 연구 참여자가 교육과정 재구성의 가장 중요한 목적으로 언급하였다는 점에서 ‘교사의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 주된 목적’으로 보았다. 연구 참여자들은 이를 위해 ‘학생들의 실생활 경험과 관련’되도록 하는 데 재구성의 초점을 두거나, ‘학급 아이들의 특성과 흥미를 중점적으로 고려’하거나, ‘학생들의 눈높이에 맞추기 위해 노력’하면서 교육과정 재구성을 실천했다. 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하는 것은 학습 내용에 대한 학생들의 이해를 촉진하며, 이는 학습의 효과 증진으로 이어질 수 있다. 따라서 ‘학생들에게 더 적절한 수업을 제공하기 위해서’라는 교육과정 재구성의 목적은 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적 중 하나인 ‘학습의 효과를 높이기 위해’와 관련되며, 더불어 성열관・이민정(2009), 박일수(2013), 박윤경・정종성・김병수(2016)가 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 ‘교육과정 목표의 효과적 달성’과도 맞닿아있다고 보았다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적 두 번째는 ‘학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해서’이다. 연구 참여자들은 이를 위해 ‘교육 내용의 순서를 조정’하거나, ‘교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계’하거나, ‘중복되는 내용을 통합’하거나, ‘시수를 증감하여 교육 내용의 비중을 조정’하면서 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. ‘학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해서’라는 교육과정 재구성의 목적은 김진필・박종률・박대원(2012), 류지은・서예린・정지용(2021)이 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 ‘효율적인 교수・학습’과 연결된다고 보았다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적 세 번째는 ‘수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘하기 위해서’이다. 연구 참여자들은 교사 전문성을 발휘하기 위해 교육과정 재구성을 실천하는 동시에 교육과정 재구성을 통해 교사 전문성을 더욱 발전시킬 수 있다고 보았다. 또한 교육과정 재구성을 한 경험은 교사의 자산이 되며, 이는 교사의 성장으로 이어진다고 보았다. 이는 교사들이 ‘교육과정 재구성과 교사 전문성 사이의 연관성을 높게’ 인식하고 있으며, ‘교육과정 재구성이 교사로서의 성장

욕구를 충족시키는 하나의 수단'이 될 수 있음을 시사한다. '수업 전문가로서 교육 전문성을 발휘하기 위해서'라는 교육과정 재구성의 목적은 2015 개정 교육과정 문서의 '학교 교육과정 편성·운영'에 제시된 '학교 교육과정은 모든 교원이 전문성을 발휘하여 참여하는 민주적인 절차와 과정을 거쳐 편성한다.'와 맞닿아있다고 보았다(교육부, 2015a).

다음으로, 연구자가 파악한 교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 교사 개인적 측면은 '교육관'과 '교육과정 재구성 경험'으로 구분할 수 있었다. 먼저, '교육관' 측면을 살펴보면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '교육관'의 영향을 크게 받고 있었으며, 교육관을 바탕으로 학급 교육과정을 운영하고 있었다. 연구 참여자들은 학급 교육과정 설계 시 '교육관에 따라 학급 교육과정 운영의 기본 방향(학급 교육 목표, 학급 경영 방침, 학급 중점 노력 사항 등)을 설정'하였으며, 주로 자신의 '교육관을 바탕으로 교육 내용을 구상하거나 교육 내용의 비중을 조정'하는 등의 재구성을 실천하였다. 이는 Elbaz(1981)와 Clandinin, Connelly(1988)이 언급한 '개인적·실천적 지식', 즉 교사 개인의 신념과 가치관을 바탕으로 실천적으로 재구성하는 경험적인 지식과 관련된다. 교사의 개인적·실천적 지식은 교사의 행위에 영향을 미치는 핵심적인 요소(김필성, 2015)라는 점에서, 교사의 신념과 가치관 역시 교육과정 재구성에 주요한 영향을 미친다고 볼 수 있다.

다음으로, '교육과정 재구성 경험'을 살펴보면, 연구 참여자들은 자신의 '교육과정 재구성 경험'을 바탕으로 하여 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 연구 참여자들은 자신의 교육과정 재구성 경험을 바탕으로 '성취기준을 연계'하거나, '교육 내용의 지도 순서를 조정'하거나, '교육 내용의 비중을 조정'하는 등의 교육과정 재구성을 실천했다. 연구 참여자들이 자신의 교육과정 재구성 경험으로부터 영향을 받아 교육과정 재구성을 실천하는 것은 연구 참여자들이 교육과정 재구성을 실천하는 과정에서 '행위 중 반성(reflection-in-action)'과 '행위 후 반성(reflection-on-action)'을 통해 얻은 깨달음이 다시 교육과정 재구성 실천에 영향을 준 것으로 볼 수 있겠다(Schön, 1983).

이처럼, 교사들은 '학생과 교사 모두에게 적합한' 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 그리고 여기에는 '연구자가 탐색한 교육과정 재구성의 목적'과 '교육과정 재구성에 영향을 주는 교사 개인적 측면'이 크게 작용하였다. 연구자는 이를 '국가 교육과정 문서와 선행연구에 나타난 교육과정 재구성의 목적'에 견주어 논의하고자 한다. Ⅱ장의 분석 결과, 국가 교육과정 문서에 나타난 교육과정 재구성의 목적은 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재를 기르기 위해', '학습의 효과를 높이기 위해'로 드러났으며, 선행연구에 나타난 교육과정 재구성의 목적은 '교육과정 목표의 효과적 달성을 위해', '효율적인 교수·학습 및 학생과의 상호작용을 위해'로 드러났다. 이를 통해, 국가 교육과정 문서와 선행연구에서는 대체로 '학생' 혹은 '학습'을 교육과정 재구성의 주된 목적으로 삼고 있음을 알 수 있다. 이에, 본 연구는 '학생'뿐 아니라 '교사'도 교육과정 재구성의 주된 목적으로 삼고 있다는 점이 기존의 분석과 다른 점이라 할 수 있겠다. 다만, 연구자가 미처 분석의 대상에 포함하지 못한 사례도 있을 수 있다. 따라서 연구자가 분석한 논문의 수보다 더 많은 논문을 대상으로 하는 추후 연구가 기대된다.

3. 소통과 협의를 통해 형성되는 산물

교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 세 번째는 '소통과 협의를 통해 형성되는 산물'이다. 본 연구의 분석 결과, 교사들은 '소통'과 '협의'를 통해 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 소통과 협의를 통해 교육과정 재구성을 실천하는 데에는 '교육과정 재구성에 영향을 주는 맥락적 측면'이 크게 작용하였다. 연구자가 파악한 교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 '맥락적 측면'은 '학급의 특성', '동학년 교사, 학부모, 관리자', '행정업무'로 구분할 수 있었다.

먼저, '학급의 특성' 측면을 살펴보면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '학급의 특성'의 영향을 받고 있었다. 연구 참여자들은 학생의 특성이나 흥미뿐만 아니라 학생들 수준이나 학급 분위기

와 같은 학급의 특성이 교육과정 재구성에 영향을 준다고 언급했다. 학생들의 수준에 따라 교육과정 재구성의 방향이 결정되기도 하고, 학급 분위기에 적절한 교육 내용을 구상하기도 하며, 학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정하기도 하는 것으로 드러났다. 이는 Ⅱ장에서 살펴본 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적 중 하나인 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재를 기르기 위해'와 맞닿아있다고 보았다.

다음으로, '동학년 교사, 학부모, 관리자' 측면을 살펴보면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '동학년 교사와 학부모, 관리자'의 영향을 종합적으로 받고 있었다. 연구 참여자들은 재구성을 실천하는 데 있어 동학년 교사와 학부모, 관리자로부터 '도움을 받기도' 하고, 반대로 '제약을 받기도' 했다. 특히, 재구성을 제한하는 측면에서 동학년 교사와 학부모, 관리자는 '민원'이라는 공통점을 가지고 있었다. 동학년 교사로부터 도움을 받은 측면으로는, 연구 참여자들은 '동학년 교사와 함께 교육과정을 연구'하거나 '서로 다양한 교육 정보를 공유'하며 수업의 질을 높였다. 이는 Ⅱ장에서 살펴본 '교사학습공동체와 같은 교사 간 협력 활동은 교사가 교육과정 재구성을 실천하는 데 대체로 긍정적인 영향을 준다'는 결과와 일치한다. 또한, 2015 개정 국가 교육과정 총론에서 학교 교육과정을 편성·운영할 때 동학년 모임, 교과별 모임, 현장 연구, 자체 연수 등을 통해 교사들의 교육활동 개선이 이루어지도록 할 것을 명시(교육부, 2015a)하고 있는 것과 관련된다고 볼 수 있다. 동학년 교사로 인해 재구성을 제한적으로 실천하게 되는 측면으로는, 교육과정을 재구성하여 학급의 특색 활동을 하는 경우 다른 학급에 금세 소문이 퍼졌고, 이에 대해 동학년 교사가 '불편한 내색'을 하기도 했다. 연구 참여자들은 이로 인해 교육 내용을 추가하거나 성취기준을 연계하여 어떤 활동이나 프로젝트를 할 때 "동학년 교사의 눈치가 보여 교육과정 재구성을 제한적으로 실천하는 측면"이 있다고 언급하였다.

학부모와 관리자는 좀 더 강하게 '민원'이라는 공통점으로 묶여 있었다. 연구 참여자들은 교육과정 재구성에 있어 학부모와 관리자로부터 도

움을 받기도 하지만, 그보다는 제약을 받는 측면이 훨씬 크다고 밝혔다. 이들은 관리자가 도움을 주는 측면도 있지만, '민원'이라는 요소에 너무나 취약하다며, 이로 인해 제한적인 교육과정 재구성을 하게 된다고 밝혔다. 또한 연구 참여자들은 학부모가 평상시에는 교육과정 재구성에 미치는 영향력이 크지 않으며, 본인의 직업을 설명해주는 '학부모 진로 수업' 같은 경우에는 학교와 가정이 연계된 긍정적인 영향력을 갖지만, 학부모가 민원을 제기했을 때는 안 좋은 쪽으로 큰 영향력을 행사한다고 밝혔다. 이때, Ⅱ장에서 살펴본 바에 따르면, 교사와 학부모의 갈등은 주로 교육활동을 바라보는 시각 차이로 인해 발생한다고 볼 수 있다. 연구 참여자들은 관리자에 이어서 학부모까지 아직도 교과서를 꼭 사용해야만 공부를 했다고 생각하는 사람들이 많다고 언급하며, "교과서가 수업의 필수적인 자료라는 사회의 인식이 바뀌지 않으면 교육과정을 재구성하는 교사들은 계속 관리자나 학부모의 눈치를 볼 것"이라고 밝혔다. 이는 교과서에 대한 사회의 인식이 아직 변화하지 않았음을 보여줌과 동시에, 이러한 인식이 변화해야 교사들의 교육과정 재구성이 좀 더 자유로워질 것임을 드러낸다.

마지막으로, '행정업무' 측면을 살펴보면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '행정업무'의 영향을 받고 있었다. 연구 참여자들은 행정업무를 부여받는 경우 업무의 양으로 인해 교육과정을 연구할 시간이 부족하여 더 적극적으로 재구성하지 못하는 측면이 있다며, 국가에서 교사에게 자율적으로 재구성할 수 있도록 허용한 부분도 다 활용하지 못하고 있다고 밝혔다. 앞으로도 지금과 같이 행정업무가 과하게 부여된다면 교육과정 연구에 열정과 의지가 있는 교사들도 그 의지가 줄어들 것으로 보인다.

이처럼, 교사들은 '소통'과 '협의'를 통해 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 그리고 여기에는 연구자가 탐색한 '교육과정 재구성에 영향을 주는 맥락적 측면'이 크게 작용하였다. '학급의 특성'의 경우에는 교사-학생 사이의 소통과 협의가 작동하였으며, '동학년 교사, 학부모, 관리자'의 경우에는 교사-교사, 교사-학부모, 교사-관리자 사이의 소통과 협의가 작

동하였다. 또한 '행정업무'의 경우에는 관리자가 업무를 배정한다는 면에서 교사-관리자, 업무를 교사끼리 나누어 부여받는다는 점에서 교사-교사 사이의 소통과 협의가 작동하였다.

특히 주목할만한 부분은 교사들이 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 동학년 교사와 학부모, 관리자로부터 '도움을 받기도' 하고, 반대로 '제약을 받기도' 했다는 점이다. 이는 동학년 교사와 학부모, 관리자가 교육과정 재구성에 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 모두 미칠 수 있음을 뜻하며, 이를 잘 활용한다면 교육과정 재구성에 도움이 되는 방향으로 나아갈 수 있음을 시사한다.

Ⅵ. 결론

1. 요약

본 연구는 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하고자 하였다. 국가 교육과정 문서와 선행연구에 드러난 교육과정 재구성의 의미를 살펴보면, 교육과정 재구성은 주로 재구성의 목적과 범위를 통해 규정된다. 이를 참고하여, 본 연구는 교사들이 어떤 목적으로, 어느 정도의 범위에서 재구성을 실천하고 있는지를 들여다봄으로써 교육과정 재구성의 실천 양상을 파악하였다. 더불어, 교사의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면, 즉 '왜' 이러한 실천이 가능한지도 함께 살펴봄으로써 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 입체적으로 탐색하였다. 이를 통해 궁극적으로 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 국가 교육과정 문서 및 선행연구와 견주어서 논의하였다. 이를 위해 본 연구는 세 가지의 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 교육과정 재구성 실천 양상은 어떠한가?
둘째, 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면은 무엇인가?
셋째, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미는 무엇인가?

첫 번째 연구 결과에 의하면, 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적은 '학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해', '학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해', '수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘하기 위해'로 드러났다. 또한 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위는 '성취기준 이외의 교육 내용을 추가', '관련지을 수 있는 성취기준을 연계', '학급의 상황에 따라 교육 내용의 지도 순서를 조정', '시수 증감을

통해 교육 내용의 비중을 조정'으로 드러났다. 연구 참여자들은 대체로 국가 교육과정 문서를 토대로 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 국가에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위를 '제한적으로 실천'하는 모습을 확인할 수 있었다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적 첫 번째는 '학생들에게 더 적합한 수업을 제공하기 위해'이다. 학생들에게 더 적합한 수업을 제공하는 것은 학습 내용에 대한 학생들의 이해를 촉진하며, 이는 학습의 효과 증진으로 이어질 수 있다. 따라서 '학생들에게 더 적절한 수업을 제공하기 위해'라는 교육과정 재구성의 목적은 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적 중 하나인 '학습의 효과를 높이기 위해'와 관련되며, 더불어 성열관・이민정(2009), 박일수(2013), 박윤경・정종성・김병수(2016)가 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 '교육과정 목표의 효과적 달성'과도 맞닿아있다고 보았다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적 두 번째는 '학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해'이다. '학생들을 더 효율적으로 가르치기 위해'라는 교육과정 재구성의 목적은 김진필・박종률・박대원(2012), 류지은・서예린・정지용(2021)이 교육과정 재구성의 목적으로 언급한 '효율적인 교수・학습'과 연결된다고 보았다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 목적 세 번째는 '수업 전문가로서 교사 전문성을 발휘하기 위해'이다. 연구 참여자들은 '수업 전문가로서 자신의 교사 전문성을 발휘하기 위해 교육과정 재구성을 실천'하는 동시에 '교육과정 재구성을 통해 교사 전문성을 더욱 발전'시킬 수 있다고 보았다. 또한 교육과정 재구성을 한 경험은 교사의 자산이 되며, 이는 교사의 성장으로 이어진다고 보았다. '수업 전문가로서 교육 전문성을 발휘하기 위해'라는 교육과정 재구성의 목적은 2015 개정 교육과정 문서의 '학교 교육과정 편성・운영'에 제시된 '학교 교육과정은 모든 교원이 전문성을 발휘하여 참여하는 민주적인 절차와 과정을 거쳐 편성한다.'와 맞닿아있다고 보았다.

다음으로, 교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 첫 번째는

‘성취기준 이외의 교육 내용 추가’이다. 국가에서는 필요한 경우 지도 내용과 함께 과목까지도 첨가할 수 있다고 허용하고 있으나(문교부, 1973; 교육부, 1997), 연구 참여자들은 주로 제시된 성취기준 이외의 교육 내용을 추가하는 모습을 보였으며, 교육과정에 제시되지 않은 과목을 추가로 설치하여 운영하는 모습은 찾아보기 어려웠다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 두 번째는 ‘관련지을 수 있는 성취기준의 연계’이다. 2015 개정 국어과 교육과정에서는 학년(군)별 내용 요소를 학년(군) 간 연계성을 바탕으로 다른 학년(군)에서도 융통성 있게 다룰 것을 허용하고 있으나(교육부, 2015b), 연구 참여자들은 주로 학년(군) 내에서 교과 내, 교과 간으로 성취기준을 연계하는 재구성을 실천하였으며, 학년(군) 간의 재구성을 실천하는 장면은 찾아보기 어려웠다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 세 번째는 ‘학급의 상황에 따른 교육 내용의 지도 순서 조정’이다. 국가에서는 ‘교과의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아니기에 필요한 경우 지도 내용의 순서를 조정’하여 운영할 수 있도록 허용하고 있으며, ‘학년별, 학기별로 교과 집중 이수를 실시’할 수 있도록 허용하고 있으나(교육부, 1992; 교육부, 2015a), 연구 참여자들은 주로 해당 학기 내에서 단원의 순서를 조정하는 모습을 보였으며, 학기를 넘어서서 교육 내용의 지도 순서를 조정하거나 특정 교과의 집중 이수를 통해 지도 순서를 조정하는 모습은 찾아보기 어려웠다.

교사들의 실천에 있어서 교육과정 재구성의 범위 네 번째는 ‘시수 증감을 통한 교육 내용의 비중 조정’이다. 국가는 필요한 경우 ‘지도 내용의 비중을 조정’하여 운영할 수 있게 허용하고 있다(교육부, 1992). 또한 2015 개정 교육과정 문서의 편제표에서는 ‘시수를 학년군, 교과(군)으로 제시’하고 있으며, ‘교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영’할 수 있도록 허용하고 있다(교육부, 2015a). 그러나 학교 현장에서는 대체로 학교 차원에서 전년도 시수에 준하여 학년별 수업 시수를 편성하였으며, 각 학급의 담임교사들은 ‘학교에서 편성한 학년별 수업 시수를 증

감'하고 있었다. 또한, 교과전담 교사가 특정 교과목의 수업을 맡고 있었기에, 각 학급의 담임교사들은 '해당 학년에서 자신이 가르치는 교과에 한해서 시수를 증감'하고 있었다.

두 번째 연구 결과에서, 교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면은 크게 '교사 개인적 측면'과 '맥락적 측면'으로 구분되었다. 교사 개인적 측면은 '교육관', '교육과정 재구성 경험'으로 드러났으며, 맥락적 측면은 '학급의 특성', '동학년 교사, 학부모, 관리자', '행정업무'로 드러났다.

교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 '교사 개인적 측면'의 첫 번째는 '교육관'이다. 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '교육관'의 영향을 크게 받고 있었으며, 교육관을 바탕으로 학급 교육과정을 운영하고 있었다.

다음으로, 교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 '교사 개인적 측면'의 두 번째는 '교육과정 재구성 경험'이다. 연구 참여자들은 자신의 '교육과정 재구성 경험'을 바탕으로 하여 교육과정 재구성을 실천하고 있었다.

교사들의 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 '맥락적 측면'의 첫 번째는 '학급의 특성'이다. 연구 참여자들은 학생의 특성이나 흥미뿐만 아니라 학생들 수준이나 학급 분위기와 같은 학급의 특성이 교육과정 재구성에 영향을 준다고 언급했다. 이는 국가 교육과정 문서에 드러난 교육과정 재구성의 목적 중 하나인 '지역사회의 교육적 필요를 충족시키는 인재를 기르기 위해'와 맞닿아있다고 볼 수 있겠다.

다음으로, '동학년 교사, 학부모, 관리자' 측면을 살펴보면, 연구 참여자들은 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 '동학년 교사와 학부모, 관리자'의 영향을 종합적으로 받고 있었다. 연구 참여자들은 재구성을 실천하는 데 있어 동학년 교사와 학부모, 관리자로부터 '도움을 받기도' 하고, 반대로 '제약을 받기도' 했다.

마지막으로, '행정업무' 측면을 살펴보면, 연구 참여자들은 행정업무를 받는 경우, 업무의 양으로 인해 교육과정을 연구할 시간이 부족하여 더

적극적으로 재구성하지 못하는 측면도 있다며, 국가에서 교사에게 자율적으로 재구성하라고 언급한 부분도 다 활용하지 못하고 있다고 밝혔다.

위의 연구 결과를 토대로 탐색한 세 번째 연구 결과는 다음과 같다. 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미는 '국가가 허용하는 재구성 범위의 제한적 실천', '학생과 교사 모두에게 적합한 교수 실천 행위', '소통과 협의를 통해 형성되는 산물'로 드러났다.

첫째, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 첫 번째는 '국가가 허용하는 재구성 범위의 제한적 실천'이다. 교사들은 대체로 국가 교육과정 문서를 토대로 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 국가에서 허용하는 교육과정 재구성의 범위를 '제한적으로 실천'하고 있었다. 교사들은 국가에 의해 의도된 계획으로서의 교육과정도 인정하면서, 교육 현장의 복잡하고 다양한 여러 측면으로 인해 교육과정이 변형되고 수정되는 것 또한 인정하고 있었다는 점에서, Snyder, Bolin, Zumwalt(1992)가 제시한 '교육과정 실행의 관점' 중 '상호적응(mutual adaption) 관점'을 따르는 것으로 보였다. 교사들이 교육과정 재구성을 제한적으로 실천하는 이유는 교사 개인적 측면, 맥락적 측면 등 다양했다. 이때, 이와 같은 다양한 이유 중 국가 교육과정 문서를 제대로 이해하지 못한 측면은 찾아볼 수 없었다는 점에서, Ⅱ장에서 살펴본 '교육과정 이해도'에 의하면 교사들은 높은 수준으로 교육과정을 이해하고 있다고 볼 수 있겠다. 또한, 교사들이 교육과정 재구성을 제한적으로 실천하는 이유가 다양했다는 점은, 이러한 다양한 이유가 개선된다면 교사들이 좀 더 적극적으로, 보다 넓은 범위에서 교육과정 재구성을 실천할 수 있음을 시사한다. 이에, 본 연구에서 탐색한 교사의 교육과정 재구성에 영향을 미치는 다양한 측면들을 해소하거나 개선시킬 수 있는 방안에 대한 논의가 요구된다.

둘째, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 두 번째는 '학생과 교사 모두에게 적합한 교수 실천 행위'이다. 교사들은 학생과 교사 모두에게 적합한 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 그리고 여기에는 '연구자가 탐색한 교육과정 재구성의 목적'과 '교육과정 재구성에 영향을 주

는 교사 개인적 측면'이 크게 작용하였다. Ⅱ장의 분석 결과, 국가 교육과정 문서와 선행연구에서는 대체로 '학생' 혹은 '학습'을 교육과정 재구성의 주된 목적으로 삼고 있었다. 이에, 본 연구는 '학생'뿐 아니라 '교사'도 교육과정 재구성의 주된 목적으로 삼고 있다는 점이 기존의 분석과 다른 점이라 할 수 있겠다. 다만, 연구자가 미처 분석의 대상에 포함하지 못한 사례도 있을 수 있다. 따라서 연구자가 분석한 논문의 수보다 더 많은 논문을 대상으로 하는 추후 연구가 기대된다.

셋째, 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미 세 번째는 '소통과 협의를 통해 형성되는 산물'이다. 교사들은 소통과 협의를 통해 교육과정 재구성을 실천하고 있었다. 그리고 여기에는 연구자가 탐색한 '교육과정 재구성에 영향을 주는 맥락적 측면'이 크게 작용하였다. '학급의 특성'의 경우에는 교사-학생 사이의 소통과 협의가 작동하였으며, '동학년 교사, 학부모, 관리자'의 경우에는 교사-교사, 교사-학부모, 교사-관리자 사이의 소통과 협의가 작동하였다. 또한 '행정업무'의 경우에는 관리자가 업무를 배정한다는 면에서 교사-관리자, 업무를 교사끼리 나누어 부여받는다는 점에서 교사-교사 사이의 소통과 협의가 작동하였다. 특히, 동학년 교사와 학부모, 관리자의 눈에 띄는 공통점은, 교사들이 교육과정 재구성을 실천하는 데 있어 동학년 교사와 학부모, 관리자로부터 '도움을 받기도' 하고, 반대로 '제약을 받기도' 했다는 점이다. 이는 동학년 교사와 학부모, 관리자가 교육과정 재구성에 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 모두 미칠 수 있음을 뜻하며, 이를 잘 활용한다면 교육과정 재구성에 도움이 되는 방향으로 나아갈 수 있음을 시사한다.

2. 제언

본 절에서는 연구의 결론으로서 본 연구가 지니는 의의와 한계를 살펴보고, 이를 기반으로 하여 후속 연구의 방향을 제언하고자 한다.

본 연구는 교사들의 교육과정 재구성 실천을 들여다봄으로써 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 탐색하였다. 이때 교사들의

교육과정 재구성 실천 양상을 국가 교육과정 문서를 기반으로 이해하였다. 본 연구의 의의는 교사들이 국가 교육과정 문서에서 제시하는 바를 어떻게 실천하고 있는지를 중점적으로 살펴봄으로써 실천 장면에서의 재구성을 국가 문서에 비추어서 이해하고, 이를 통해 교사들에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 파악했다는 데 있다. 특히, 본 연구는 교사들의 이러한 교육과정 재구성 실천에 영향을 주는 측면을 함께 살펴봄으로써 교육과정 재구성을 '어떻게' 실천하는지 뿐만 아니라 '왜' 이러한 실천이 가능한지도 함께 다루었다는 점에서, 교사에게 있어서 교육과정 재구성을 실천하는 것이 어떤 의미인지를 입체적으로 탐색하였다. 이러한 탐색은 교사에게 있어서 교육과정 재구성 실천의 의미를 국가 교육과정 문서 및 선행연구에 견주어서 논의할 수 있는 토대가 될 수 있다는 점에서 가치가 있다.

다만, 본 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다. 우선, 본 연구는 초등교사만을 대상으로 연구하였다는 점에서 한계가 있다. 초등교사는 담임교사가 다양한 과목을 가르친다는 특성상 중등교사와는 다른 맥락에 처해 있다. 또한 중등교사는 자신의 과목이 정해져 있다는 점에서 조금은 다른 측면에서, 보다 심층적인 내용 측면의 재구성이 이루어질 가능성이 있다. 따라서 추후 초등교사뿐 아니라 중등학교의 교사들을 대상으로 한 연구가 요청된다.

다음으로, 본 연구는 한 곳의 연구 현장에 속해있는 네 명의 연구 참여자를 대상으로 질적 연구를 수행하였으며, 네 명이라는 소수의 사례를 풍부하게 다루는 데 초점을 두었다. 그렇기에 본 연구 결과를 초등교사의 일반적인 교육과정 재구성 실천으로 해석하기에는 무리가 있다. 따라서, 이후 초등교사를 대상으로 한 대규모 연구를 통해 이들의 전반적인 경향성을 읽어내는 것도 의의가 있을 것으로 보인다. 이와 같은 본 연구의 한계를 바탕으로, 이를 보완할 수 있는 후속 연구들이 이루어지기를 제안하는 바이다.

참 고 문 헌

강현석・방기용(2012). 교육과정 재구성 저해 요인 분석을 위한 탐색. **水産海洋敎育硏究, 24**(1), 123-135.

고연주・김영주・이현주・임규연(2017). 교사학습공동체 관련 국내 연구 동향 분석 : 주제분석법을 활용하여. **학습자중심교과교육연구, 17**(4), 429-457.

교육과학기술부(2009). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육과학기술부 고시 제2009-41호.

교육부(1992). **국민학교 교육과정**. 교육부 고시 제1992-16호.

교육부(1997). **초등학교 교육과정**. 교육부 제1997-15호.

교육부(2015a). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74호[별책1].

교육부(2015b). **국어과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호[별책5].

권낙원, 추광재, 박승렬(2006). 교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색. **교육과정연구, 24**(3), 87-106.

권주석・장대준(2008). 특수학급 교사의 교육과정 재구성에 대한 인식, 실천적 지식, 실행 수준과의 관계. **특수아동교육연구, 10**(4), 195-212.

김경자(2003). 교육과정 개발 및 운영자로서의 초등교사. **교육과학연구, 34**(1), 145-161.

김영천(2016). **질적 연구 방법론 1(제3판)**. 파주: 아카데미프레스.

김종훈(2017). 교사들이 형성한 '교육과정 재구성'의 의미 탐색. **교육과정연구, 35**(4), 281-301.

김진필・박종률・박대원(2012). 중등체육교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. **한국체육교육학회지, 17**(1), 31-50.

김평국(2004). 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방안. **교육과정연구, 22**(2), 135-161.

김평국(2005). 중등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화

방향. **교육과정연구, 23**(4), 91-130.
김필성(2015). 교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. 경북대학교 박사학위논문.
류지은・서예린・정지용(2021). 직업계고 교원의 교사학습공동체가 학습자 중심 수업에 미치는 영향: 교육과정 이해도와 교육과정 재구성의 매개효과. **한국교원교육연구, 38**(1), 223-244.
문교부(1954). **국민학교·중학교·고등학교·사범학교 교육과정 시간배당 기준령.** 문교부령 제35호.
문교부(1963). **국민학교 교육과정.** 문교부령 제119호.
문교부(1973). **국민학교 교육과정.** 문교부령 제310호.
문교부(1981). **국민학교 교육과정.** 문교부 고시 제442호.
문교부(1987). **국민학교 교육과정.** 문교부 고시 제87-9호.
문교부(1963). **제2차 교육과정**. 서울: 문교부.
박윤경・정종성・김병수(2015). 초등학교 교사들의 교육과정 인식 및 재구성 실태 조사. **초등교육연구, 28**(4), 117-143.
박윤경・정종성・김병수(2016). 초등학교 교사들의 교육과정 관련 인식이 교육과정 재구성에 미치는 영향. **초등교육연구, 29**(2), 105-128.
박일수(2013). 교육과정 재구성의 학습효과에 관한 메타분석. **교육과정연구, 31**(4), 141-164.
박종덕(2011). 교사의 해석적 실천에 기초한 교육과정 실행 방안: 내러티브적 관점. **교육과정연구, 29**(4), 113-135.
박주호・송인발(2015). 교사의 전문성 개발 활동이 교과 및 교수 전문성 향상에 미친 효과. **아시아교육연구, 16**(1), 63-83.
박한숙(2007). 초임교사의 통합교육과정 개발과 운영을 저해하는 학교문화에 대한 내러티브적 접근. **교육인류학연구, 10**(1), 63-88.
백남진(2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력. **교육과정연구, 31**(3), 201-225.
백병부・박철희・송승훈・원덕재・배정현(2015). 경기도교육청 교원연수기관 혁신 방안(2015-11). 경기: 경기도교육청. 2015-11.

서경혜(2013). 교사 학습에 대한 공동체적 접근. **교육과학연구, 44**(3), 161-191.

성열관・이민정(2009). 교육과정 일치도 및 컨텐츠 맵의 유용성과 비판적 활용 방안. **교육과정연구, 27**(3), 63-82.

소경희(2017). **교육과정의 이해**. 파주: 교육과학사.

소경희・최유리(2020). 교사의 교육개혁 실천의 중재 맥락으로서의 학교의 역할: '자유학기제' 사례를 중심으로. **교육과정연구, 38**(1), 33-58.

소경희・최유리(2022). 국가교육과정 문서에 함의된 교사 전문성 담론의 변화와 특징 고찰. **교육과정연구, 40**(2), 73-99.

이강이・최인숙・서현석 (2012). 학부모 학교참여 활성화 1차년도 연구: 학교급별, 지역별, 학부모 특성별 학부모 학교참여 실태조사에 따른 시범학교 운영방안 연수. 서울대학교 학부모정책연구센터.

이경진(2006). 교사의 교육과정에 대한 이해가 교육과정 실행에 미치는 영향에 관한 사례연구. **교육과정평가연구, 9**(2), 1-27.

이대식・임건순(2020). 교육과정 재구성에 대한 교사들의 인식. **교육문화연구, 26**(5), 55-84.

이정선(2000). 한국의 초등학교 교직문화에 대한 이해. **초등교육의 정체성 확립을 위한 초등학교 구성원의 문화에 대한 이해, 2000**, 121-165.

이혜성・김복영(2008). 초등학교 교원이 인식한 교장의 교육과정 지도성. **韓國敎育論壇, 7**(1), 219-240.

장봉석(2019). 교사의 교육과정 관련 인식과 교육과정 재구성의 구조적 관계 비교. **교육문화연구, 25**(2), 227-245.

정광순(2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. **통합교육과정연구, 6**(2), 109-132.

정은경(2012). 학부모의 역할 제고를 위한 교원-학부모의 협력. 2012년 제4차 미래교육공동체포럼 행복한 학교를 위한 학부모의 역할 증대 방안. 47-65. 한국직업능력개발원.

조향미・신진수(2019). 초등교원의 교육적 경험이 교육과정 재구성인식 및 실행에 미치는 영향. **한국산학기술학회 논문지, 20**(10), 406-414.

추광재(2018). 교육과정 재구성 저해요인 탐색. **한국교원교육학회 학술대회자료집, 2018**(8), 427-442.

최가경(2009). 헌법상 교사・학생・학부모의 권리 및 충돌문제. 경북대학교 석사학위논문.

최은주(2014). 초등학교 교사의 학부모에 대한 갈등요인과 대처방안. 춘천교육대학교 석사학위논문.

허영주(2011). 교사 상상력의 교육과정적 함의. **교육과정연구, 29**(1), 137-163.

홍송이・이순자(2019). '학부모에 대한 교사효능감' 연구: 필요성과 가능성 탐색. **학부모연구, 6**(1), 25-49.

Clandinin, J., & Connelly, N.(1988). *Teachers as Curriculum Planners*. Columbia University. 강현석・박민정・소경희・조덕주・홍은숙 공역(2007). **교사와 교육과정: 교사들의 경험에 대한 내러티브**. 파주: 양서원.

Creswell, John W.(2013). *Qualitative inquiry and research design - choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역(2015). **질적 연구 방법론: 다섯 가지 접근**. 서울: 학지사.

Elbaz, F.(1981). *The teacher's practical knowledge: Report of a case study*. Curriculum Inquiry, 11(1), 43-69.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* New York: State Univ of New York Pr. 진영은 역(2008). **교육상황에서 질적 연구 수행하기**. 서울: 학지사.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Merriam, S, B.(1998). *Qualitative Research and Case Study*

Application in Education. 강윤수, 고상욱, 권오남, 류희찬, 박만구, 방정숙, 이중권, 정인철, 황우형 공역(2007). **정성연구방법론과 사례연구**. 서울: 교우사.

Miles, M. B., & Huberman, A. M.(1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K.(1992). Curriculum implementation. In P. Jackson(Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.

Spradley, J. P.(2006). *Participant Observation*. 신재영 역(2006). **참여관찰법**. 서울: ㈜시그마프레스.

Walker, J., & Hoover-Dempsey, K. (2008). Parent involvement. In T. Good(Ed.), *21st century education: A reference handbook.*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication, Inc.

Yin, R. L.(2008). *Case Study Research: Design and Method*. 신경식, 서아영 공역(2011). **사례연구방법**. 서울: 한경사.

Abstract

The Meaning of Curriculum Reconstruction Practice for Elementary School Teachers

Ahn, Woojung
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to explore the meaning of curriculum reconstruction practice for teachers by looking into teachers' curriculum reconstruction practice. In other words, it is intended to understand what it means to practice curriculum reconstruction to teachers. To this end, this study conducted a qualitative case study on four elementary school teachers. According to the purpose, this study established the following three research questions.

First, what is the pattern of curriculum reconstruction practice?
Second, what aspects affect the practice of curriculum reconstruction?

Third, what is the meaning of curriculum reconstruction practice for teachers?

The results of this study are summarized as follows. According to the first result, the purpose of curriculum reconstruction in teachers' practice is to 'provide more suitable classes for students', 'teach students more efficiently', and 'exercise teacher expertise as a class expert'. In addition, the scope of curriculum reconstruction in teachers' practice was found to be 'addition of educational content other than achievement standards', 'association of educational content according to class situation', and 'adjustment of educational content by increasing or decreasing the number of hours'. Participants in the study were generally practicing curriculum reconstruction based on national curriculum documents, but it was confirmed that they "limitedly practiced" the scope of curriculum reconstruction allowed by the government.

According to the second result of the study, the aspects that influence teachers' practice of curriculum reconstruction were largely divided into 'teacher personal aspects' and 'contextual aspects'. The individual aspects of teachers were revealed as 'educational view' and 'experience of curriculum reconstruction', and the contextual aspects were revealed as 'class characteristics', 'same-grade teachers, parents, managers', and 'administrative work'.

According to the third result of the study, explored based on the above research results, the first meaning of curriculum reconstruction practice for teachers is 'limited practice of the scope of reconstruction allowed by the government'. The second meaning of curriculum reconstruction practice for teachers is 'teaching and learning suitable for both students and teachers', and the third meaning of curriculum

reconstruction practice for teachers is 'the thing formed through communication and consultation'.

This study has the following significance and limitations. First of all, this study tracks how teachers practice what is presented in national curriculum documents. Through this, the curriculum reconstruction practice scene can be understood in light of national documents. Therefore, this study is meaningful to understand the meaning of the curriculum reconstruction practice for teachers. In particular, this study explored teachers' practice of curriculum reconstruction in a more three-dimensional way in that it dealt with not only how to practice curriculum reconstruction but also why it is possible. This search is valuable in that it can serve as a foundation for teachers to discuss the meaning of curriculum reconstruction practice compared to national curriculum documents and previous studies.

However, this study has the following limitations. First, secondary school teachers were not considered because participants in this study were limited to elementary school teachers. Second, it is difficult to interpret the results of this study as a general curriculum reconstruction practice of elementary school teachers in that a qualitative study was conducted on four research participants belonging to one research site. Based on these limitations of this study, it is suggested that follow-up studies will be conducted.

keywords : curriculum reconstruction, curriculum reconstruction practice, the meaning of the curriculum reconstruction practice, elementary school teacher, qualitative case study

Student Number : 2020-24691