교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색

김선영(金善永)*

소경희(蘇京姬)**

논문 요약

우리나라는 교사들에게 학교교육과정을 융통성 있게 편성·운영할 수 있는 ‘교육과정 자율권’을 부여하고 있으나, 이러한 ‘권한’은 교사 수준에서 의미 있게 구현되지 못하고 있는 형편이다. 이러한 문제를 해결하는 한 가지 방법은 교사가 ‘교육과정 자율권’에 대해 기대하는 바가 무엇인지를 검토한 뒤, 이에 근거하여 교육과정 자율화 정책의 방향을 새롭게 설정해보는 것이라고 할 수 있다. 이에 본 연구는 최근 정책적으로 추진되고 있는 학교 수준의 교육과정 자율권의 확대와 관련하여, 교사가 실제로 기대하는 것은 무엇인지를 탐색하고 이것이 주는 시사점을 논의해 보는 것을 목적으로 하고 있다. 이를 위하여 본 연구에서는 서울과 경기 지역의 중학교에 근무하는 8명의 교사들과의 면담을 시행했으며, 그 결과를 교사들이 기대하는 교육과정 자율권의 목적, 영역, 방법 측면에서 분석하였다. 연구 결과, 교사들은 교육과정 자율권이 개별 학생들의 요구를 충족하되 교사공동체 문화도 존중하는 방향으로 추구되어야 하고, 교사들에게 교과 수업의 운영 및 교육내용의 결정권을 실질적으로 제공하며, 자율화의 결과보다는 과정에 더 초점을 두어 교사가 스스로의 판단과 기준에 의해 책무를 확인해나갈 수 있는 방식으로 행사되기를 기대하고 있는 것으로 나타났다.

주요어 : 자율, 교사의 자율, 교육과정 자율권, 교육과정 자율화, 교사의 기대

* 제1저자. 서울대학교 교육학과 박사과정생

** 교신저자. 서울대학교 교육학과 교수

I. 서론

국가교육과정이란 학교에서 가르쳐지고 학습되어야 한다고 기대되는 것을 국가수준에서 규정해 놓은 것이라고 할 수 있다(소경희, 2011). 국가교육과정을 어느 정도로 구체화하고 세밀하게 제시되어야 하는가에 대해서는 합의를 보기가 쉽지 않다. 그러나 일반적으로 볼 때, 국가교육과정이 학교에서 행해지는 다양한 교육활동에 대한 규정을 상세하게 제공할수록 교사들은 교육과정과 수업에 대한 전문성과 자율성을 상실할 위험이 있다고 여겨진다(Apple, 2000; Beyer, 1992; Fuller, 2008). 즉, 세밀하게 처방된 국가교육과정은 모든 교육활동을 일정한 기준과 틀에 따라 계획하고 관리함으로써, 교사들이 학생에게 적합한 교육을 하는데 걸림돌이 되며, 학생들에게 일률적인 학습경험만을 제공할 위험성이 있다.

따라서 국가교육과정을 견지하고 있는 나라들은 국가가 제시하는 지침과 규정들을 최소화하고, 단위 학교에서 교육과정을 결정할 수 있는 권한을 점차 확대하고 있다. 예를 들어 영국의 경우, 국가교육과정이 너무 처방적이라는 문제를 해결하기 위해 교사들에게 교육과정에 대해 더 많은 전문적 판단을 행사할 수 있는 권한을 주고 있으며(소경희, 2011; Gorden et al., 2009), 스코틀랜드도 최근 개정된 국가교육과정에서 교사의 교육과정 결정 권한을 더욱 강조하고 있다(Priestley & Biesta, 2013).

전통적으로 강한 국가교육과정 체제를 가지고 있는 우리나라의 경우도 이러한 흐름에 따라 교사들의 교육과정 자율권을 점차 확대해왔다. 이와 같은 변화의 시작점을 찾아본다면, 그것은 제6차 교육과정이라고 볼 수 있다. 제6차 교육과정 때부터 단위 학교나 교사가 국가교육과정을 재구성하여 그들만의 창의적인 교육과정을 구안하고 적용해야 한다는 점이 정책적으로 강조되었기 때문이다(교육부, 1995). 최근에는 다양한 형태의 자율학교 운영과 더불어 교육과정 자율화가 더욱더 학교교육을 이끄는 정책적 방향으로 제시되고 있다(장훈, 김명수, 2011). 이것은 교육과정 자율화가 이미 마땅히 추구되어야 할 교육적 원리가 되었다는 점을 시사하고 있다(김수경, 2011).

그러나 이러한 정책적 노력이 단위 학교 수준의 교육과정 자율권의 실질적 확대로 직결되지는 못한 것으로 보인다. 교사들이 국가가 제공한 교육과정 자율권에 대해 인식조차 하지 못한다거나(박민정, 성열관, 2011; 강충열, 2011), 설사 인식한다하더라도 그것을 실천의 모습으로까지 이행하지 않는다는 지적이 많기 때문이다(서경혜, 2009; Skott, 2004; Spillane, 2006; Supovitz & Weinbaum, 2008). 이 문제에는 다양한 원인들이 작용할 수 있으나, 대표적인 원인으로는 교사에게 교육과정 자율권을 제공한 주체가 국가라는 점을 꼽을 수 있다. 사실 외부에서 제공되는 교육과정 자율권은 교사들에게 또 하나의 강제적 정책으로 인식되는 경우가 많다. 이 같은 맥락에서 국가수준에서 제공된 교육과정 자율화는 '강요된 자율'의 성격을 지닌다는 주장이 있었다

(Kennedy, 1992; Skott, 2004; 홍원표, 2011). 학교 외부 차원에서 제공되는 교육과정 자율권은 '자율' 자체의 진정한 의미를 퇴색시킬 뿐만 아니라, 그것이 제대로 실행에 옮겨지지 못하는 근본적인 원인이 될 수 있다는 것이다(성열관, 2007). 즉, 국가수준에서 강조한 교육과정 자율권이라는 아이디어는 아이러니하게도 정작 그것이 구현되어야 할 단위 학교 수준에서는 자율이 함의하는 그 본래의 의미를 살리지 못하고 있다(정영근, 이근호, 2011).

이에 '자율'의 진정한 의미를 구현하는 교육과정 자율권을 모색하기 위해, 교사의 견해나 인식을 탐색하는 연구들이 있었다(이미숙, 정구향, 2012; 정영근, 이근호, 2011; 백경선, 2010). 즉, '자율'을 발휘하는 주체가 교사이기때, 교육과정 자율권에 대한 교사들의 견해나 인식에 관해 확인하고, 그 개선 방향을 탐색하는 연구들이 수행되어 온 것이다. 그러나 이들 연구 대부분은 교육과정 자율권의 출발점을 국가, 좀 더 구체적으로는 국가교육과정에 제시된 교육과정 자율화 지침에 둔다는 한계가 있다. 하지만 '자율'의 본래 의미를 좀 더 적극적으로 살리기 위해서는 그 시작점을 국가가 아닌 교사로 상정하고, 교사들이 실제 요구하거나 기대하고 있는 자율권이 구체적으로 무엇인지를 살펴볼 필요가 있을 것이다. 이것은 교육과정 자율권이 학교 현장에서 실질적으로 구현되기 위해서는 그 출발점을 교사에 두고, 교육과정 자율화 정책이 추진될 필요가 있다는 것을 의미한다.

이러한 필요성에서 본 연구는 교사들과의 면담을 바탕으로 교사들이 실제로 기대하는 교육과정 자율권이 무엇인지를 탐색하고, 이것이 교육과정 자율화 정책에 줄 수 있는 시사점을 논의해보는 것을 그 목적으로 하였다. 이 목적을 달성하기 위해 본 연구에서 상정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 교사들이 실제 기대하는 교육과정 자율권이 무엇인지를 '자율'의 본질적인 의미에 터해 살펴본다. 둘째, 교사들의 기대가 현재 국가가 추진하고 있는 교육과정 자율화 정책에 주는 시사점을 탐색한다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 자율화 정책의 흐름

우리나라의 국가교육과정 정책은 획일화, 경직화된 우리의 교육과정에 대한 반성을 계기로 하여, 제6차 교육과정에서 처음으로 중앙집권형 교육과정을 지방분권형 교육과정으로 바꾸고, 학교 수준에서의 교육과정 자율권을 강조하는 획기적인 전환점을 마련하였다. 이에 따라 제6차 교육과정에서는 교사들이 학생의 필요와 요구에 적합한 교과목을 개설할 수 있도록 필수 과목을 축소하는 한편, 고등학교와 중학교에서의 선택 과목을 확대하였다(교육부, 1997). 물론 이러

한 국가교육과정 정책의 변화가 실질적인 교육 현장의 변화를 이끌지는 않았지만, 하향식 방식이 관행화된 학교 현장의 풍토 속에서 상향식 접근방식을 처음으로 시도했다는 점에서(박제운, 2007), 교육과정 결정에 있어 교사들의 교육과정 자율권이 중요하게 인식되기 시작했음을 나타낸다.

제 7차 교육과정에서는 제 6차 교육과정에서 시도했던 교육과정 자율화 정책을 더욱 확대하였다(교육부, 1997). 즉, 제 7차 교육과정은 고등학교 2, 3학년에 선택중심 교육과정을 도입하고 이 과정에서 학생들이 이수해야 할 136단위 중, 학교와 교사가 28단위 이상을 지정할 수 있도록 하였다. 또한 재량활동 신설 및 특별활동을 확대 편성하여, 이들 영역에서 ‘무엇을 어떻게 가르칠 것인가’에 대한 결정 권한을 학교와 교사에게 부여하였다. 이어 고시된 2007 개정 교육과정에서는 고등학교에 필요한 경우 선택과목을 신설하거나 개설할 수 있는 권한을 허용했다(교육인적자원부, 2007).

2009 개정 교육과정에서는 교육과정 자율화 정책이 좀 더 가시적으로 부각되었다. 즉 2009 개정 교육과정에서는 ‘학년군’과 ‘교과군’이라는 제도를 처음으로 도입하여 특정 교과와 학년 및 학기 집중 이수의 권한을 교사들에게 부여하고자 했다. 또한 학교의 특성, 학생·교사·학부모의 요구 및 필요에 따라 학교가 자율적으로 교과(군)별 20% 범위 내에서 시수를 증감하여 운영할 수 있게 함으로써(교육과학기술부, 2009), 교사들이 단위 학교의 실정에 맞게 학년군, 교과군 단위로 교과와 수업 시수를 융통성 있게 배정할 수 있도록 했다.

이와 같이 최근의 국가교육과정 정책은 단위 학교 및 교사의 교육과정 자율권에 대한 실질적인 지침과 규정을 마련하고, 이를 국가교육과정 문서에 적극적으로 반영하려는 노력을 해왔다. 이러한 일련의 국가교육과정 정책에서 볼 수 있는 특징은, 우리나라에서 교육과정 자율권은 국가교육과정의 주어진 틀 속에서 교과를 편성하거나 교과와 시수를 일부 조정하는 정도의 권한을 교사에게 제공하는 것에 집중되어 있으며, 이와 관련된 지침이 초기에는 형식적이고 선언적 수준에 머물러 있던 것이 점차 구체적이고 상세한 수준으로 제시되고 있다는 점이다. 물론 이러한 교육과정 자율화 정책이 실제 학교 현장에 의미 있는 변화를 야기했는지는 별개의 문제이지만, 교사들의 교육과정 자율권을 확보하기 위한 노력이 지속적으로 이루어져왔음은 분명한 사실이라고 볼 수 있다.

2. 교육과정 자율권에서 ‘자율’의 의미

자율 또는 자율성이라는 말은 보통 autonomy로 번역된다. 이 autonomy는 ‘self’라는 의미를 지닌 auto와 ‘custom, law’의 의미를 지닌 nomos가 합쳐진 희랍어 autonomia에서 유래한 것으로 ‘독립, 자신의 법률에 의한 삶’이라는 의미를 지니고 있다.¹⁾ 특히 이 용어는 국가와 관련되어

있는데, 시민들이 국가의 통치에 반대하고 그들 스스로의 법률을 제정하여 자유로운 생활을 할 수 있는 경우, 이때 그 도시는 *autonomia*를 가졌다고 말하였다고 한다(강영삼, 1997). 다른 한편으로, 자율이라는 말의 철학적인 기원으로 거슬러 올라가 보면, 칸트의 윤리학에서 이 자율이라는 용어가 중심적 위치를 차지하고 있는 것을 확인할 수 있다. 칸트는 자신의 이성으로 스스로 보편적 도덕법, 도덕률을 세워 이에 따르는 것을 '자율적 의지'라고 하였고, 이를 자유 의지라고도 일컬었다²⁾. 국어사전에서도 자율(自律)이란 '남의 지배나 구속을 받지 아니하고 자기 스스로의 원칙에 따라 어떤 일을 하는 일', 또는 '자기 스스로 자신을 통제하여 절제하는 일'³⁾이라고 정의하고 있다. 이렇게 볼 때, '자율'이라는 용어는 타인이 아닌 자기 의지나 이성에 의해 설정한 기준이나 원칙에 따라 판단하고 행동하는 것을 의미한다고 볼 수 있으며, 교육과정 자율권에서 자율의 의미도 바로 이러한 '자율'의 근본적인 의미에 기대어 파악될 필요가 있다.

한편 학교라는 특정한 맥락을 염두에 둘 때, 교육과정 자율권에 함의되어 있는 자율의 구체적인 의미는 이와 관련된 선행 연구물에 대한 검토를 통해서도 드러날 수 있다. 그리하여 본 연구에서는 '교육과정 자율화', '교육과정 자율권', '학교교육과정', '교사 자율' 등등의 키워드를 통해 수합한 선행 연구물들에 대한 분석을 통해 이들 연구물들이 다루고 있는 소재나 문제시하는 교육과정 자율권의 쟁점 혹은 주장하고자 하는 바를 개념화하고자 노력하였다. 그 결과 선행 연구물들은 교육과정 자율권과 관련하여 다음 세 가지 측면과 관련하여 논의해 오고 있는 것으로 나타났다.

첫째, 교육과정 자율권을 통해 추구하고자 하는 목적에 초점을 둔 것으로서, 교사들이 교육과정 자율권을 가져야 하는 궁극적인 목적을 무엇으로 볼 것인가에 관심을 두는 연구들이 있다. 이러한 연구들은 교육과정 자율권이 필요한 이유를 교육의 대상이 되는 학생의 측면에서 논의하는 경우가 많은 편이다. 이들에 의하면, 교사들이 교육과정을 자율적으로 편성·운영할 수 있어야만 교육수혜자인 학생의 요구를 반영할 수 있다(민용성, 2008). 예컨대 정광순, 박창언, 이민정(2011)은 교육과정 자율권이 학생의 학교생활 및 학습에 대한 교육적, 인간적 배려를 위한 것이어야 한다고 지적한다. 한편, 교육과정 자율권을 '공동선의 추구'의 관점에서 보는 연구도 있다. 예컨대 정재영(2008)은 교육과정 자율화가 공동체적 지성, 공동체주의를 추구하는 것이라고 밝히며, 교사, 학생, 학부모, 지역사회가 공동의 문제해결 과정을 통해 문제를 해결해 나가게 되는 방식이라고 하였다. 또한 최석민(2010)은 학교가 자율화된다는 말은 학교의 구성원인 관리자, 교사, 학생, 학부모가 공동의 문제를 함께 해결하는 지성의 공동체로 바뀐다는 것을 의미한다고 하였다. 이러한 점을 고려할 때, 교육과정 자율권은 한편으로는 학생의 다양한 요구와 특성을

1) Online Etymology dictionary, <http://etymonline.com/index.php?term=autonomy>

2) 중월문화(2009), 철학사전.

3) 국립국어원 표준국어대사전 인터넷판, http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp

고려하기 위한 것으로, 그리고 다른 한편으로는 교사를 포함한 모든 교육 주체자들의 공동선을 추구하기 위한 것으로 이해될 필요가 있을 것이다.

둘째, 교육과정 자율권이 발휘되어야 하는 영역에 초점을 둔 것으로서, 어떤 영역에서 교사들의 교육과정 자율권이 확보되어야 하는지에 관해 논의한 연구들을 들 수 있다. 예를 들어, 박창언(2009)은 교사들이 가르쳐야 할 교육내용을 누가 결정해야하는가의 문제를 제기했으며, 허숙(2012)은 학교에서 이루어지는 교육의 모든 내용을 국가가 결정해서 제공함으로써 인해 교사들에게 교육과정이 의미 없게 되었음을 지적했다. 비슷한 맥락에서 박순경(2009)은 교육과정 시간 운영상의 융통성과 같은 자율만으로는 교사들의 자율성 발휘에 한계가 있음을 제시했고, 백경선(2010)은 학기당 이수 과목 수 축소의 조처만으로는 교육과정 자율화를 위한 교육활동을 이끌어 내지 못함을 지적했다. 이러한 연구물들의 논의는, 교육과정 자율권이 학교현장에서 실제로 구현되기 위해서는 교육과정 자율권이 확보되어야 할 영역에 관심을 기울일 필요가 있음을 시사한다. 특히 이때의 영역은 국가가 제시한 것이 아닌 교사들이 스스로 요구하는 영역이나, 교사들에게 중요한 가치가 있는 영역이 되어야 할 것이다.

셋째, 교육과정 자율권이 실현되는 방법에 초점을 둔 것으로서, 교육과정 자율권이 현장에 적용되는 과정이나 방식에 대해 논하는 연구들이 있다. 이러한 연구들은 국가가 제시하는 교육과정 자율권이 정부의 임의적인 판단에 따라 자주 변경되었고, 때에 따라서는 그 범위나 영역이 축소되고 있음을 지적한다(홍후조, 2002). 예컨대 정영근 외(2010)는 국가가 제시하는 교육과정 자율권이 일관성 없이 지속적으로 변화하는 모습을, 수업시수 20% 자율 증감과 관련한 실례를 통해 보여주고 있으며, 홍원표(2011)는 정부의 자율화 조치 이후 제시된 여러 후속적 지침으로 인해, 자율화 정책을 시행한다는 것은 ‘복잡한 퍼즐을 맞추기보다 어려운 일’이라는 점을 지적하고 있다. 한편, 교육과정 자율권이 학교 현장에 도입되는 과정에서 제기된 책무성 문제에 대해 논하는 연구들도 있다. 예컨대 김재춘(2011)은 정부가 2009 개정 교육과정 고시 이후, 교육과정 자율화 정책이 잘 적용되고 있는지의 여부를 계속해서 확인하고 감독하려고 한다는 점을 밝히고 있다. 또한 이미숙(2012)은 학업 성취도 평가가 교사들의 교육과정 자율권 발휘를 점검하게 하는 역할을 하고 있음을 지적했다. 이러한 연구물들의 논의는, 교육과정 자율화 정책이 그 실효성을 거두기 위해서는 학교현장에서 그것이 구현되는 방식에도 관심을 두어야 함을 시사한다.

이상의 논의를 종합해 볼 때, 교사의 교육과정 자율권이란 교사가 교육과정에 관하여 자신이 설정한 기준이나 원칙에 따라 판단하고 행동할 수 있음을 의미하는 것이며, 이것의 구체적 의미는 교사의 교육과정 자율권을 통해 추구하고자 하는 목적, 교육과정 자율권을 발휘하고자 하는 영역, 그리고 교육과정 자율권을 구현하는 방식 등을 검토해봄으로써 확인해볼 수 있을 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자 선정

본 연구의 목적은 교사들이 기대하는 교육과정 자율권이 무엇인가를 탐색하는 데에 있다. 본 연구에서는 교사들이 기대하는 교육과정 자율권은 교사들에 대한 면담을 통해 가장 적절히 탐색될 수 있을 것으로 보고, 면담을 활용하는 질적 연구의 방법을 택하였다. Patton(2001)에 의하면 면담은 면담 대상자의 경험, 인지, 의견, 느낌 그리고 지식에 대한 심층적 반응을 알 수 있게 하며, 이들은 해석되어질 수 있는 맥락과 함께 구성된다고 하였다. 즉, 면담은 누군가의 의식, 사고, 행동의 구체적인 양상을 드러나게 해줄 뿐만 아니라, 그것들의 배경적이고도 맥락적인 모습까지 담아낼 수 있는 질적인 연구 방법이다. 이에 본 연구에서는 면담의 방법이 교사가 기대하는 교육과정 자율권을 잘 드러내는 방법이 될 것이라고 판단하였다.

면담을 위한 연구 참여자는 다음 몇 가지 기준을 고려하여 선정하였다. 우선 면담대상 교사의 학교급을 중학교로 한정하였다. 이것은 교사의 교육과정 자율권에 관한 논의가 최근 중학교를 둘러싸고 중요한 쟁점으로 부각되고 있기 때문이다. 다음으로 면담대상 교사는 연구자의 접근용이성을 고려하여 서울과 경기 지역 학교에서 선정하되, 학교 여건에 따른 차이를 반영하고자 하였다. 이에 따라 2009년도에 혁신학교로 지정되어 학교교육과정이 비교적 창의적으로 편성·운영되고 있다고 평가 받는 2개의 학교와, 보통의 일반적인 교육과정을 운영하는 2개의 학교를 선정하였다. 마지막으로 위와 같은 기준에 의해 선정된 4개의 학교에서 각 2명씩의 연구 참여자를 선정하였다. 연구 참여자로 는 해당 학교의 교감 또는 부장교사의 추천을 통해 교육과정 개발에 대한 관련 경험이 풍부하다고 판단되는 교사 1명, 교육과정 개발 경험이 거의 없거나 저경력의 교사 1명을 포함시켰다. 이것은 교사의 개인적인 여건에 따라서도 교육과정 자율권에 대한 기대가 다를 수 있음을 고려한 것이었다. 이와 같은 과정을 거쳐 4개 학교에서 각 2명씩, 총 8명의 면담 대상자가 <표 1>과 같이 선정되었다.

<표 1> 연구 참여자

이름	소속	교직경험/특징	담당교과 및 학년
신○○	A중학교	7년/일반교사	수학/1학년
김○○	A중학교	21년/수학부장	수학/2학년
서○○	B중학교	5년/일반교사	체육/2학년
김○○	B중학교	20년/부장교사	사회/1학년
안○○	C중학교	10년/일반교사	수학/2학년
박○○	C중학교	23년/수석교사	국어/1학년
이○○	D중학교	2년/일반교사	수학/2학년
박○○	D중학교	17년/부장교사	과학/1학년

2. 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 선정된 연구 참여자를 대상으로 2013년 9월부터 2014년 5월까지 면담을 시행하였으며, 면담의 횟수는 면담 대상자에 따라 2회에서부터 최대 4회였다. 면담은 반구조화된(semi-structured) 형태를 활용하였다. 반구조화된 면담은 엄격하게 구조화된 면담과 비형식적 면담의 장점을 살릴 수 있는 형태로서, 관심 문제에 대한 면담 대상자의 깊이 있는 반응을 이끌어 내는 데 유용한 것으로 알려져 있다(Fontana & Frey, 2000, 홍원표, 2011, 재인용). 따라서 이 반구조화된 면담은 교사들이 기대하는 교육과정 자율권을 심층적으로 탐색하려는 본 연구의 목적에 부합한다고 볼 수 있다.

반구조화된 면담을 시행함에 있어서는 앞서 검토한 선행연구 분석 결과를 활용하였다. 선행연구의 분석 결과에 따르면, 학교라는 특정 맥락에서의 교육과정 자율권은 그것이 추구하는 목적, 필요한 영역, 구현되는 방법 등에 대한 검토를 통해서 확인될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 교사들이 실제 기대하는 교육과정 자율권을 이 세 가지 측면을 중심으로 살펴보고자 하였으며, 이를 위해 세 측면별로 구성한 초점 질문은 <표 2>와 같다. 그러나 실제 면담의 과정은 미리 준비해간 질문에 국한되기보다는 이야기의 흐름에 따라 매우 개방적인 형태로 진행되었다.

<표 2> 면담을 위한 초점 질문

교사의 교육과정 자율권	초점 질문
추구하는 목적	· 교육과정 자율권은 왜 필요하다고 보는가? · 교육과정 자율권은 학생들의 다양한 요구와 특성을 만족시켜 줄 수 있는가? · 교육과정 자율권은 학교 공동체와 조화를 이룰 수 있는가?
필요한 영역	· 학교 수준 교육과정 편성 시에 자율권이 가장 필요한 영역이 무엇인가? · 학교 수준 교육과정 운영 시에 자율권이 가장 필요한 영역이 무엇인가?
구현되는 방법	· 교육과정 자율권은 학교 현장에서 어떠한 방식으로 구현되어야 하는가? · 교사들의 책무성은 어떻게 담보되어야 하는가?

면담을 통해 수집된 자료는 다음과 같은 과정을 거쳐 분석되었다. 먼저, 앞서 언급한 교육과정 자율권의 세 가지 측면 각각에 대해 교사별로 제시한 반응을 비교하면서 특징적인 주제가 있는지 파악하고자 하였다. 이러한 과정을 통해 세 측면별로 '교과 수업의 운영 권한', '교육내용 개발 권한' 등과 같은 주제를 추출하였으며, 다음 단계에서는 이 주제에 따라 수집된 자료들을 코딩하는 절차를 거쳤다. 마지막 단계에서는 이들 주제와 코딩된 자료를 다시 대조하여 정리하였다. 분석된 결과를 제시함에서는 범주화한 주제별로 교사들의 반응을 선별하여 인용하였으며, 이때 교사들의 견해가 균형적으로 제시될 수 있도록 하였다. 즉, 교사들과의 면담 중 그들의 말 속에서 그들의 의도가 표면적으로 가장 잘 드러난 부분을 찾아서, 이를 본 연구의 본문에 직접

인용하여, 연구자의 자의적 해석에 대한 위험성을 줄일 수 있도록 하였다. 본 연구에서는 인용된 자료에 대해서 사전에 연구 참여자들의 동의를 얻었으며, 연구의 마지막 단계에서 해석의 타당성 확보를 위해 연구 참여자들의 검토와 확인을 받았다.

IV. 교사가 기대하는 ‘교육과정 자율권’

1. 교육과정 자율권을 통해 추구하고자 하는 목적

1) 개별 학생들의 상황과 요구에 적합한 교육과정 구성

교육과정 자율권이 진정으로 자율적이기 위해서는 그것이 추구하는 목적이 교사들이 수궁할 만한 것이어야 한다. 즉, 국가가 교사로 하여금 자율권을 발휘하게 하는 것이 국가의 의도된 목적을 달성하기 위해서가 아니라, 진정으로 교사가 추구하는 목적에 부합해야만 한다는 것이다.

면담 결과, 다수의 면담 참여 교사들은 교육과정 자율권이 학생들에게 적합한 교육과정을 구안하기 위한 목적이어야 한다는 점을 강조하고 있었다. 교사에게 자율을 발휘할 수 있도록 한다는 것은 궁극적으로 그 교사들이 담당하고 있는 학생들의 발달과 성장을 꾀하는 것이기 때문이다. 그러나 이들은 현재 국가가 교사들에게 지시한 교육과정 자율권은 “학생에 대한 고려가 없는 것처럼 보인다”라고 말한다. 달리 말하면, 교사들이 느끼기에 교육과정 자율화와 관련한 국가의 정책은 학생을 보편적인 성향을 가진 일종의 집단으로 상정하고 개별 학생이 가진 고유성을 배제한 채, 자율권이 무조건 모든 학생들에게 좋다는 식으로 추진되고 있다는 것이다. 이와 관련하여, 한 교사는 현재의 교육과정 자율화 정책에서 내세운, 교육수혜자인 학생 개개인의 요구를 반영할 수 있다는 논리가 타당한 것인지에 대해 의구심을 나타낸다.

자율권이 정말 좋은가요? 뭐 나쁘다는 것은 아닙니다. 다만, 이게 모든 학생들에게 과연 의미 있을지는 모르겠어요. 물론 나쁘다고는 할 수 없지만, 가령 학업 성취도가 낮거나, 학교에 잘 적응하지 못하는 친구들에게는 지속적으로 바뀌는 교육과정이나 교사에 의해 새롭게 만들어지는 교육과정이 힘들고 어렵게 느껴질 수도 있을 것 같습니다. 게다가 과목마다 선생님들이 다르게 들어오는 상황에서 매번 달라지는 학습내용이나 방법은 다소 혼란스러울 수도 있을 것 같아요. (A중학교, 김○
○ 교사)

실제 다수의 면담 참여 교사들은 교육과정 자율화 정책이 모든 학생들에게 적합하고 의미 있는 교육과정을 만들어주는 데까지는 이어지지 못하고 있다는 데 동의하고 있었다. 물론 교육과

정 자율권이 “표면적으로는 학생들의 수요에 부합하는 다양하고 창의적인 교육과정의 수단이 될 수는 있지만”, “실제로는 모든 학생들에게 긍정적이지 않을 수 있다”는 것이다. 교육과정 자율권에 대한 의견은 교과에 따라 다르기도 하다. 예를 들어 한 체육 교사는 “체육은 학생들의 수준이 다양하기 때문에, 그 교육 목표에서부터 내용까지 체육 교사의 재량에 전적으로 맡길 필요가 있다”라는 의견을 밝힌 반면에, 수학 교사는 “수학이라는 교과의 특성상, 교사가 자의적으로 교육과정을 변형하는 것은 학생들에게 수학을 더 어렵게 느끼게 할 수도 있다”라는 상반된 의견을 제시하기도 하였다.

학생들은 주변 환경 및 여건에 따라 다양한 가치관을 지니고 있으며, 그들이 나타내는 흥미와 관심, 특성 또한 다르다. 구체적으로 말하여, 통합교육과정이나 프로젝트형 교육과정, 토론식 위주의 수업을 선호하는 학생이 있는가 하면, 개별교과 중심의 교육과정이나 강의식 위주의 수업을 선호하는 학생들 역시 존재한다. 그리하여 어떤 학생에게는 교사에 의해 창의적으로 구안된 활동 중심의 교육과정을 적용하는 것이 긍정적인 교육적 효과를 낼 수 있는 반면, 다른 학생에게는 국가가 제시한 기초적이고 기본적인 수준의 교육과정을 그대로 적용하는 것이 긍정적 효과를 낼 수도 있다. 따라서 교육과정 자율권이 모든 학생들을 대상으로 창의적인 교육과정을 제공해야 하는 방향으로 이해되는 것은 아래 교사의 주장에서 볼 수 있는 바와 같이, 잘못된 것일 수 있다.

학교교육과정 본래의 취지가 학생들을 위하자는 것 아니겠어요? 저는 교사라 그런지 몰라도 교사를 믿어요. 물론 일부 교사들 중에는 정말 엉망으로 수업하고, 교육과정이 뭔지도 모르고 그런 교사 많죠. 왜 없겠어요. 하지만 기본적으로 다들 인성적으로 문제없고, 지식적으로 대단한 사람이 많아요. 학생을 위하는 사람도 많고요. 제가 보기에는 교사들이 그래도 학생을 고려하면서도 현실적인 여건을 따져서 교육과정을 나름대로 잘 운영한다고 생각이 돼요. 교육과정을 덜 재구성한 것 같고, 자율권 사용 안한다고 다 나쁜 게 아니고, 상황에 맞게 적절하게 사용하는 게 필요하죠. (A중학교, 신○○ 교사)

교사들이 학생의 특성과 요구를 파악하고 이에 따른 교육과정을 구성하는 데 있어서 사용하는 자율권의 정도와 수준은 교사마다 다를 수 있다. 즉, 교사들은 자신이 담당한 학생의 특성에 따라 자율권의 최대치를 사용하는 경우와 최소치를 사용하는 경우가 모두 존재하는 것이다. 따라서 교육과정 자율권이 개별 학생들의 상황과 요구에 따른 최적의 교육과정을 제공하기 위한 것이라고 할 때, 이 권한을 어떻게 어느 정도로 활용할 것인지는 개별 학생을 가장 잘 파악하는 교사들의 자율적 판단에 맡길 필요가 있다.

결국 교사들은 “스스로 전문적인 판단 하에, 자신이 담당한 학생의 특성에 맞는 자율권을 적절하게 사용하는 권한”, 다시 말하여 “어느 정도로 자율을 발휘할지 스스로 결정할 수 있는 자율

권"을 요구하며, 이 점을 고려할 때 교사들이 교육과정 자율권을 통해 추구하고자 하는 목적은 자신들이 놓여 있는 맥락의 개별 학생들의 상황이나 요구에 적합한 교육과정을 구성하려는 것이라고 할 수 있다.

2) 교사공동체 문화 존중

면담 참여 교사들은 교육과정 자율권이 교사공동체의 문화를 존중하는 목적까지도 추구해야 한다는 의견을 나타낸다. 이것은 2009 개정 교육과정에서 도입된 학년군과 교과군제, 교과(군)별 수업 시수 증감제와 관련이 깊다. 학년군과 교과군은 학교가 특정 학기 혹은 학년에 집중이수할 교과를 자율적으로 결정할 수 있는 제도이다. 국가는 또한 교과(군)별 수업 시수 20% 자율 증감을 허용함으로써 각 학교가 자율적으로 교과(군)별 기준 시수의 20% 범위 내에서 특정 교과의 수업 시수를 더 증배하여 운영할 수도 있고 더 감축하여 운영할 수 있게 하고 있다. 그러나 면담 대상 교사들은, 학년군과 교과군제, 교과(군)별 수업 시수 증감제의 도입을 통해 교사들이 발휘할 수 있게 된 교육과정 자율권은 학교 현장에서 발휘되기에 어려움이 있다고 밝히고 있다. 이러한 자율권들은 학교에서 그것이 논의되고 발전되는 과정에서 어쩔 수 없이 교과 교사들 간의 시수 조정을 둘러싼 갈등을 야기할 수밖에 없기 때문이다. 이러한 갈등은 동료 의식을 중요시하는 우리나라의 교사공동체 문화에는 불편한 것이 될 수 있으며, 혼란만 야기 시킬 뿐이라는 것이다. 그리하여 많은 면담 참여 교사들은 “한 교사의 담당 교과 시수가 늘어남으로써, 다른 교사의 담당 교과 시수가 감소될 수도 있는”, “무의미한 제로섬 싸움에 끼어들고 싶지 않다는” 생각을 하고 있는 실정이다.

사실 우리한테 준다고 하는 수업시수 20% 증감권이나 선택과목 개설권 같은 것들은... 그러니까 사실 이런 것들이 필요하기는 한데요. 학교교육과정 개발에 쓰이지는 않아요. 교사 수급을 조정하는데 쓰여요. 예를 들어서 올해 작년보다 국어교사 1명 줄어들면 수업시수 단위를 조정해야 되거든요. 그 때 그 권한을 쓰는 거죠. 또 만약 늘어나면, 그러니까 전근이 오면 수업시수가 늘어나는 거고요. 수업시수 20% 증감, 집중이수제 이런 것들은 교사수급과 관련되어 있고요. 그러니 실제 그런 권한들이 의미 있게 쓰이기 어려워요. (C중학교, 박○○ 교사)

예를 들어 수업시수 20% 증감이나 집중이수제 같은 것들을 실시하려고 하다 보니, 수업이 개설되지 않은 과목을 담당한 교사가 생겨났다? 이런 일이 생기면 어떨까요? 왜냐면 그거는 동료교사에 대한 예의거든요. 만약에 어떤 교과가 학교교육과정 목표에 부합해봤을 때, 필요 없으니 ‘당신은 이번 학기에는 수업을 안 하셔도 됩니다.’ 이런 논리가 현실에서 존재하기는 어려워요. 그건 절대 있을 수 없는 일이지요. (A중학교, 김○○ 교사)

학교교육은 교과를 중심으로 이루어지고 있으며 교과는 학교의 교육내용 또는 활동을 담아내는 학교교육과정의 기본 단위 또는 형식이다(소경희, 2010). 이러한 교과의 중요성에 주목해 볼 때, 교과를 편성하고 교과별로 시간 배당을 구체화하는 문제는 교육과정의 편성 및 운영에서 가장 핵심이 되는 부분이다. 혁신학교에 재직 중이거나 교육과정 편성과 관련된 경험이 풍부한 교경력의 교사들은 교과 편성을 위한 새로운 틀, 즉 교과군이나 학년군의 의미를 인지하고 있었다.

교과군이나 학년군 같은 제도를 유용하게 쓸려면 쓸 수 있죠. 사실 가르칠 내용도 없는데 3년 내 내 배우는 것보다는 집중도 있게 딱 가르칠 교과도 분명히 있거든요. 그리고 중심과 주변을 구별할 줄 알아야 어차피 좋은 교육과정이 나올 수 있는 여지가 있어요. (C중학교, 박○○ 교사)

그러나 이들 역시도 ‘교과를 편성’하거나 ‘교과의 시수를 편성’하게 하는 자율권은 “학교 내 교사들의 협력적인 교육 운영시스템의 근간을 무시”할 뿐만 아니라, “개별 교사 간 마찰을 야기할 위험성”을 가지고 있기에, 이를 현실화시키기는 어렵다고 밝혔다.

대부분의 면담 참여 교사들에 의하면, 실제 학교 현장은 학교 공동체나 소규모 교사공동체를 중심으로 ‘배려’와 ‘협력’의 논리가 작동하고 있는 세계이다. 이에 그들은 “교사공동체가 지니고 있는 문화를 인정하는 자율권”, “모든 교사들이 협력하여 교육적 가치를 발현할 수 있는 자율권”이 강조되기를 원한다. 따라서 교육과정 자율권이 궁극적으로는 학생들의 상황과 요구에 적합한 교육과정을 구성하기 위한 것이라고 하더라도, 이러한 권한이 교사공동체가 견지해 온 문화를 존중하는 방향으로 추구되어야 할 것으로 보인다.

2. 교육과정 자율권을 발휘하고자 하는 영역

1) 교과 수업 운영 권한

2009 개정 교육과정에서 국가가 학교에 부여한 대표적인 교육과정 자율권은, 교과의 수업 시수를 기준 시수 대비 20%까지 증감할 수 있으며, 특정 교과를 특정 학년 혹은 학기에 집중 운영할 수 있도록 한 것이다. 그런데 면담 대상 교사들은 이러한 영역에서 자율권이 발휘되는 것은 현실적으로 어려움이 있음을 언급했다. “교사로서의 능력이나 시간적 여유가 없기에”, “이러한 영역에서 권한을 발휘하는 일은 현실적으로 쉽지 않다”는 것이다. 특히 학교수준 교육과정 개발에 대한 권한이 있는 교사나 관련 경험이 풍부한 교사들은 “이 문제는 학교 내 모든 교사들이 합의해야 하는 문제이기에 불가능하다고 할 수 있다”는 의견을 표출했다.

반면, 다수의 교사들은 공통적으로 자신의 일상생활과 관련되거나 이해관계가 얽혀 있는 교

육과정 영역에서 자율권을 발휘하기를 원하고 있었는데, 이러한 의견은 수업에 대한 관심이 높은 저경력 교사들에게서 상대적으로 뚜렷이 나타났다. 그들은 교과 수업의 운영 권한, 즉 수업을 어떤 방법으로 운영하고 학생들을 어떻게 가르치고 평가할 수 있을지에 대해 자율적으로 결정할 수 있는 권한을 가지기를 희망한 것이다.

어떻게 하면 아이들에게 더 좋은 수업을 할 수 있을까하는 게 제일 중요하지 않을까요. 제가 교사로서 어떻게 수업을 진행할지 어떤 자료를 써야하는지를 판단하는 게 가장 큰 부분이죠. 저는 과학을 담당하는데, 과학이 사실 좀 다른 과목보다는 어렵잖아요. 그래서 저는 일단 활동지를 자세하게 만들어서 제 설명과 함께 사용하고 있어요. 수학도 그렇지만 과학 같은 경우는 특히 내용의 단계 단계를 그냥 지나칠 수가 없는 과목이거든요. 근데 이 외에는 별다르게 제가 재량으로 할 수 있는 것들이 없어요. (D 중학교, 이○○ 교사)

물론 교과 수업이라는 것이 그 운영 형식이나 방법과 관련하여 교사들에 의해 상당 부분 좌지우지될 수 있는 있다는 반론이 있을 수 있다. 수업은 교사나 학생 이외의 사람들에게는 '블랙박스'와도 같이 여겨지는 교실 공간에서 이루어지기에, 그것에 대한 교사들의 권한은 이미 충분하다고 볼 수 있는 것이다. 하지만 이에 대해 한 교사는 다음과 같이 말했다.

뭐 수업은 어차피 교사 맘대로 하는 게 아니냐 하는 생각이 들 수도 있는데, 우리가 설명하고 우리가 학습지도 만들고 하니깐... 근데 막상 보면 또 그렇지도 않아요. 이미 정해진 시간표 내에서 정해진 과목, 그리고 그 안에 담긴 교육내용을 다 가르쳐야 하니깐요. 그냥 수업 하나 온전히 내 맘대로 해본 적이 없어요. 교실이 막혔다고 하지만 막힌 게 아니에요. 학부모나 주변에 보는 눈도 있고, 시험 준비도 해야 하고요. (A중학교, 신○○ 교사)

사실, 교과 수업 시간에 이루어지는 세부적인 활동들에 대한 의사결정이 상당 부분 교사에게 위임되어 있다는 사실에 대해서는 논란의 여지가 없다(김평국, 2014). 그러나 교사들이 느끼기에 수업의 세부적인 활동들을 포섭하고 있는 교육과정의 전체적인 구조는 사전에 결정되어 있기에, 교사들의 교육과정 자율권 발휘가 쉽지 않다고 본다.

수업 시간을 돌이켜보면, 차라리 요즘보다 예전에 더 편하게 가르쳤던 것 같아요. 요즘이 사실 각종 규제가 더 많아요. 그리고 학교평가, 교원평가도 있으니 무언가 새로운 수업방식을 시도한다는 건 그만큼 모험이죠. 정치적 중립성도 중요해져서 말 한마디 호락호락하지 않고... 그거 무섭다고 수업을 못하지는 않지만, 그래도 행동 하나, 말 하나를 신경 쓰게 됩니다. (B중학교, 김○○ 교사)

위 말을 해석하면, 교수방법을 비롯하여 발문 및 과제유형, 평가방식, 상벌 구조와 같은 수업

을 구성하고 있는 세부적인 사항들이 교사의 전적인 판단 하에 운영될 것이라는 것이 일반적인 생각이지만, 실상은 다양한 외적 규제의 감시망에 속에서 실현되고 있다는 것이다. 결국 국가교육과정, 시도교육청의 지침과 각종 공문서, 해당 학교장의 지침 등의 다양한 외적 규제는 교사를 복종시키거나 지배할 수 있는 공인된 무언의 힘이 되고, 이것들이 수업을 자율적으로 운영하는 교사들의 힘을 점점 무기력하게 만들고 있다. 그리고 이러한 상황은 교사들로 하여금, 너무나도 당연할 것만 같은 교과 수업의 운영 권한을 새삼스럽게 요구하도록 하고 있다.

2) 교육내용 결정 권한

앞서 언급한 수업 운영에 있어서의 자율권과 더불어, 일부 교사들은 교육내용을 결정할 수 있기를 기대하고 있다. 이들은 교육과정이 결국은 교육내용에 따라 크게 좌지우지될 수 있다는 점에 대해 언급하면서, 교육과정을 곧 교육내용으로, 교육내용을 곧 교육과정으로 인식하고 있었다. 한 교사는 “교육내용을 교육현장에서 가히 상당한 힘을 가지고 있는 권력”으로 보면서, 교사인 자신이 “이 권력에 종속되어 가고 있다”고 느끼고 있었다. 아래의 면담 내용은, 교사들에게 있어서 교육내용을 결정할 수 있는 권한이 학교교육과정 편성 및 운영에 있어서 가장 가치 있고 영향력 있는 자율권임을 보여준다.

뭘 가르치느냐에 의해 교사는 영향을 많이 받아요. 국어에 기사문과 정확한 표현이라는 단원이 있는데요. 그런데, 교과서를 그대로 활용하는 건 의미가 없어요. 그냥 기사 읽고 육하원칙 찾는 수업이 되겠죠. 그런데 애들이 읽고 싶은 신문 기사를 직접 가져와서 서로 돌려보면 아이들이 자연스레 알아가요. 어떤 기사가 읽기가 좋구나, 어떤 기사가 읽기 힘들구나 하는 것요. 애들이 보기에도 육하원칙이 있는 글이 편하거든요. 지문 하나만 바뀌도 수업 진행 방식, 평가 방식 등 모든 것이 달라져요. (C중학교, 박○○ 교사)

우리나라의 경우, 교사들이 그들이 가르치고자 하는 교육내용에 대해 결정권을 가지고 있다고 볼 수는 없다는 것이 일반적인 견해이다. 이것은 교사가 임의로 교육내용을 지도한 행위는 법령 위반으로 보는 판례를 통해서도 확인된다(헌법소원 사례; 박상완, 2009 재인용). 하지만 무엇을 가르쳐야 하는가 하는 것이 교육과정 개발에서 다루어야 할 가장 핵심적인 질문이라는 점(소경희, 2010)을 고려할 때, 교육내용을 결정할 수 있는 권한을 교육과정 자율권과 관련하여 반드시 검토해볼 필요가 있을 것이다.

다른 한편으로, 교사들이 교육내용을 결정하는 것에 대해 우려를 제기하는 의견도 있다. 이러한 의견은 아래의 면담 내용에서 볼 수 있는 바와 같이, 주로 일반적인 교육과정을 운영하는 학교의 고정력 교사들이 제시한 것으로, 교육내용을 교사가 자의적으로 결정하는 것은 교육 및 수

업의 질 저하를 이끌 수 있는 발상으로 여겨지기도 한다. 특히 사회를 담당하는 한 교사의 경우, “사회가 내용의 특수성으로 인해 교육내용을 누가 결정하느냐의 문제는 쉽사리 결정될 수 있는 문제가 아니다”라는 의견을 밝히기도 하였다.

교과서만 충실히 해도 아이들한테 꽤 교육적으로 괜찮은 수업일 거라고 생각해요. 교과서는 어차피 교육과정을 충실히 반영했을 것이고... 무리하게 제가 내용을 바꾸면 위험하지 않을까요? 요새 뉴스에도 많이 나오지만, 사회 과목은 그게 더 위험하고요. 교과서에서 내용을 빼려면 그냥 빼면 안 되고, 추가하려면 이 역시도 그냥 하면 안 된다는 생각이 있어요. 훨씬 전문적인 재구성 능력이 있어야 하죠. 저는 그걸 할 자신도 없고 또 교과서에 대한 신뢰도도 있기 때문에, 제가 교육내용을 따로 고민할 필요는 없는 거 같아요. (A중학교, 김○○ 교사)

위의 의견은, 교육내용 결정 권한이 교육과정 자율권과 관련하여 의미 있는 것이라고 해서, 그것이 모든 교사들에게 요구되는 것은 아니라는 점을 보여준다. 사실 모든 교사들이 교육내용을 구성할 수 있는 능력을 갖추고 있다고 할 수는 없다. 본 연구에서도 교육내용 결정 권한을 요구하고 있는 교사들은 혁신학교에 재직하고 있으면서, 교육과정 변화에 대한 강한 열망과 풍부한 경험을 지닌 고경력 교사들이었다. 따라서 교육내용 결정 권한의 경우, 비록 그것이 의미 있는 것이라고 하더라도, 교사들의 교육과정 개발과 관련한 이해와 경험과 같은 다양한 요인들에 대한 고려가 선결되어야 할 것으로 보인다.

3. 교육과정 자율권의 구현 방식

1) 자율화를 향한 점진적이고 지속적인 ‘과정’의 존중

다수의 면담 참여 교사들은 교육과정 자율권이 나타내는 교육적인 취지와 가치에 대해서 대체로 동의하고 있었다. 즉, “교육과정 자율권이 비록 논란의 중심에 서있기는 하지만”, “그것은 교사들에게 분명 교육과정 편성 및 운영에 대한 권한을 제공하기를 의도했다는 점에서는 긍정적인 것이라고 평가할 수 있다”라는 것이다.

그러나 그럼에도 불구하고 면담 참여 교사들 모두가 국가가 제시한 교육과정 자율권이 학교 현장으로 적용되는 방식에 대해서는 부정적으로 인식하고 있었다. 그들이 지니는 다양한 배경적 요소에도 불구하고, 그들 모두가 교육과정 자율권의 이행 방식 측면에 대해서 문제를 제기했다는 점은 눈여겨보아야 한다. 이것은 교육과정 자율권 자체가 지닌 논리보다는, 그것이 학교 현장에 적용되는 방법상의 논리가 교사들에게 동의를 얻지 못하고 있음을 나타내기 때문이다.

교사들의 공통된 의견은 “국가는 처음에는 광범위한 수준의 자율권을 교사에게 부여하지만,

막상 그것을 쓰려고 보면, 남아있는 것이 없다”라는 것이다. 그 대표적인 예로 창의적 체험활동을 들 수 있다. 국가는 개정된 국가교육과정이 고시된 초기에는, 창의적 체험활동의 전반적인 운영방식이나 학습 내용이 전적으로 교사들에 의해 구조화될 수 있다고 말하지만, 얼마 지나지 않아 진로교육이나 인성교육과 같은 활동을 창의적 체험활동 시간에 강제로 운영하도록 하기 때문이다.

사실 제일 이상한 건, 뭐 자율을 줬다가 뺏는다는 거죠, 창의적 체험활동에서 처음에는 거의 뭐 우리한테 다 권한을 줬었거든요. 근데... 시간이 갈수록 뭔가 계속 들어와요. 나가지는 않고 들어오기만 해요. 진로교육해라, 인성교육해라 하면서요. 전 지금 제일 싫은 게 학교스포츠클럽을 창의적 체험활동에 해야 한다는 방침이에요. 저는 할 줄 아는 게 없어서 지금 바둑반을 해요. 제가 바둑에 대해 뭘 알아야 뭘 가르치죠. (D중학교, 이○○ 교사)

위 교사의 주장에 따르면, 교육과정 자율권은 그것이 시행되는 방법 자체에 모순된 메시지를 내재하고 있다. 즉, 국가는 국가교육과정이 개정될 때마다 교사들이 발휘할 수 있는 자율권이 확대되었음을 전면에 내세운다. 그리하여 새 국가교육과정의 시행 초기에는 교사들이 상당한 부분의 자율권을 사용할 수 있게 한다. 하지만 이후, 국가는 그 자율권을 일부 축소하거나 수정하는 지침, 또는 자율권과 상충되는 지침을 추가적으로 제시하는 경우가 많다. 이에 따라 교육과정 결정권과 관련하여, 교사들은 “어차피 금방 또 바뀔 수 있으니”, “이것을 실천하는 것이 무슨 의미가 있는지 모르겠다”는 반응을 보인다. 결국 문제의 요체는 교육과정 자율권 그 자체에 있다가보다는 그것이 시행되는 과정이나 방식에 있는 것으로, 이러한 것이 교사들의 자율권 발휘에 필요한 동기를 침해하고 있는 것이라고 할 수 있다.

이에 면담 참여 교사들은 교육과정 자율권이 적용되는 방식이 “처음부터 완성형의 형태일 것이 아니라”, “점차 완성되어나가는 형태이기를”, 즉 교육과정 자율권이 과정형의 형태가 되기를 기대하고 있다. 이것은 교육과정 자율권의 내용이 무엇이든지간에, 교사들이 그에 대해 충분히 성찰해볼 시간과 여유를 가질 수 있도록 하고, 실행과정을 통해 그와 관련된 정책이 점차 보완될 수 있도록 해야 한다는 점을 말해준다. 사실 현실에 완벽히 부합하는 정책이란 존재하지도 존재할 수도 없기 때문에, 교육과정 자율화 정책이 변하는 것은 어쩌면 당연한 일일 수도 있다. 그러나 그러한 변화가 학교 현장에서의 지속적인 노력 및 성찰과 더불어 점차적으로 이루어지는 것이 아니라, 또 다른 제도의 도입을 통해 추진된다면, 그러한 정책은 교사들로부터 지속적으로 신뢰감을 잃게 될 것이다.

아래 교사의 말에서 파악할 수 있듯이, ‘자율’이 진정으로 실현되는 교육과정 자율권에 필요한 것은 “결과가 아니라, 그 결과로 향해가는 과정”이기에, 자율권은 더 이상 ‘완성형’일 필요가 없다. 사실 학교에 교육과정 자율권을 제공하고자 하는 것의 진정한 목표는 교육과정 결정에 있어

서 학교와 교사의 자율적인 판단과 방법을 존중하기 위한 것이지, 교육과정 자율권 그 자체를 실현하기 위한 것은 아니기 때문이다.

당장에 위에서 원하는 개혁의 목표가 달성되는 모습이 보이지 않으면, 또 다시 다른 제도를 만드는 경우가 많죠. 근데 이거는 주객이 전도된 것 같아요. 교육현장을 위해 제도를 도입하는 게 아니라, 도입된 제도를 위해 교육현장을 짜 맞추는 것 같은... 뭐 조금 해보다가 안 될 것 같으면, 바꾸고... 그러지 말고 자율권이든 뭐든 지긋이 하는 게 필요하다고 봐요. 잘 실현됐는지 아닌지로 자율권의 성패를 판단하는 것이 아니라, 자율권을 의미 있게 사용하려는 그 노력과 과정을 인정해주면 좋지 않을까요. (C중학교, 안○○ 교사)

2) 교사 스스로의 자율적인 책무 확인

교육과정 자율권이 구현되는 방식에 대한 또 다른 교사들의 기대는 바로 책무성과 관련되어 있다. 현재의 교육과정 자율권과 관련하여, 면담 참여 교사들은 지금의 방식은 “오로지 교사에게 책임을 전가하는 식의 방법”과도 같다고 불만을 토로했다. 그들이 보기에 국가가 제공한 교육과정 자율권은 그 자체로 문제가 많은 데도 불구하고, 그 책임을 교사들에게만 물고 있기 때문이다. 이에 교사들은 국가가 교육과정 자율권을 “애초에 타당하게 만든 것인지”에 대해서 의문을 제시하면서, 그것이 올바른 교육적 의미를 함의하고 있는지, 교육현장에서 그 타당성과 실효성을 평가받았는지를 먼저 따져보아야 한다고 주장한다. 이들이 보기에, 국가는 교육과정 자율권에 관한 정책을 만들고 나서 전혀 책임지지 않는 경향이 있다.

국가의 제공은 항상 완벽하고 온전하다는 전제가 깔려 있어요. 지금 국가는 그 전제 하에, 이것을 교사에게 어떻게 실천되었는지를 확인하고, 또한 그 확인 결과에 따라 지침만 바꾸고 있는 것처럼 보이는 것이지요. 교사에게만 책무성이 있다고 보는 것이 지금의 문제가 아닐까요. 국가가 그 책임을 회피한다면, 진짜 자율은 국가에게만 있는 것이죠. (C중학교, 안○○ 교사)

물론, 면담 대상 교사들이 자신들이 판단하고 행한 교육과정 결정에 대해 스스로가 주된 책무를 지녀야한다는 것에 대해 부정하는 것은 아니다. 그러나 교사들은 그러한 책무를 확인하는 몫이 학교나 교사가 아니라 정부기관과 같은 학교 외부 기관이라는 점에 대해서는 부정적인 견해를 보이고 있다. 사실, 이미 검토한 바 있듯이 자율이라는 것이 어떤 주체가 스스로 설정한 기준에 따라 판단하고 행동하며, 그 기준에 의거해 자신의 행동에 책임을 지는 것이라고 할 때, 판단과 행동은 교사가 하고, 그에 대한 확인은 외부 기관에 의해 이루어진다면 그것은 ‘자율’의 의미와 부합하지 않는다고 할 수 있을 것이다. 예를 들어, 2009 개정 교육과정 고시 이후 교육과정 자율화 정책이 잘 적용되고 있는지의 여부를 계속해서 확인하고 감독하는 현상은(김재춘, 2011),

교사들에게 ‘자율’과 ‘책무’가 아닌 ‘의무’나 ‘부담’을 주는 격이라고 할 수 있다.

면담 참여 교사들은 자신들이 진정한 교육과정 자율권을 발휘할 수 있으려면, 그것에 대한 책무를 확인하는 것 역시도 자율적이어야 한다고 말한다. 교사들의 자율적 교육과정 개발이나 운영 과정이 감시받고, 평가받고, 그 결과에 따라 학교와 교사 그리고 학생들을 점검하게 되는 현 상황에서, 교육과정 자율권은 유의미하게 사용되기 어렵기 때문이다. 이에 교사들은 자율권이 교사에 의해 발휘되는 것이라고 할 때, “왜 교사들의 기준에 의해서 평가하는 것은 안 되는 것인지”에 대해 반문을 제기한다.

자율적으로 해라 그러면서 오히려 실제로는 더 못살게 굴더라고요. 교육과정 자율화하라고 하면서, 교육과정 제출하라고 해요. 얼마나 잘 만들었는지 검사하려고요. 학교마다 상황이란 사정이 다른데 어떻게 평가를 할까요? 우리가 작년의 교육과정이나 별 차이가 없는 교육과정을 썼다고 해서 그게 나쁜 건가요? 근데 교육과정 자율? 완벽한 의미에서는 있을 수가 없어요. 학생들만 시험 없앨 것이 아니라, 우리를 검사하는 것부터 없어야죠. (B중학교, 김○○ 교사)

학업성취도평가가 있으면 사실 학생보다 교사가 더 힘들어요. 그리고 만약에 우리 학교 평가 점수가 낮으면 가끔은 교육청에서 교사를 부르죠. 왜 부르겠어요. 점수가 낮으니 높이라는 거죠. 근데 사실 활동이나 체험 위주 수업하고 그러다보면 시험 준비는 소홀해질 수밖에 없는 건 당연해요. (B중학교, 서○○ 교사)

물론 일반적인 교육과정을 운영하는 학교의 고경력 교사들은 “교육과정 자율권 발휘의 결과를 확인하고 그 책무를 점검하는 과정은 교사들만으로 이루어지기에는 현실적으로 어려움이 있다”는 의견을 제시하기도 한다. 즉, 책무성이라는 것이 본래 외부 기관과의 공조를 완전히 배제할 수는 없다는 것이다. 그러나 이런 경우에도 책무성의 중심에는 학교와 교사가 존재해야 하며, 외부 기관은 단지 부차적 역할을 해야 하는 존재임을 강조하고 있다.

더불어 대다수의 교사들은 그들에게 부여된 교육과정 자율권에 대해 외부 기관이 그것의 실천을 확인하려는 관행을 바람직하지 않게 보는 경향이 강하며, 이로 인해 국가가 제공한 교육과정 자율권 자체를 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 본래 책무성은 자율성을 전제로 한다는 점(Kelly, 2011)을 염두에 둘 때, 교사들에게 책무를 묻는 과정에서 그들 스스로의 자율적 판단과 기준을 인정할 필요가 있으며, 그들 스스로의 합리적인 통제과정에 대해 일부 인정해 줄 수 있는 방식을 고안해야 할 것이다.

VI. 논의 및 결론

선행 연구물들에 대한 검토를 통해서 알 수 있듯이, 교육과정 자율권의 실질적인 구현은 그것이 추구하는 목적, 필요한 영역, 구현되는 방법 측면에서 그 의미가 제대로 되살아나야 비로소 가능한 것이라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 현직 중학교 교사 8명을 대상으로 이러한 세 가지 측면에서 그들이 교육과정 자율권과 관련하여 기대하는 바가 무엇인지를 탐색해보았다. 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

먼저 교육과정 자율권을 통해 추구하고자 하는 목적과 관련해서, 교육과정 자율권이 궁극적으로는 개별 학생들의 상황이나 요구에 적합한 교육과정을 구성하기 위한 것이긴 하나, 교사공동체의 문화도 동시에 존중되는 방향이어야 한다고 보았다. 다음으로 교육과정 자율권이 필요한 영역과 관련해서는, 교사들은 자신의 교과 수업을 어떤 방법으로 운영하고 학생들을 어떻게 가르치고 평가할 수 있을지에 대해 자율적으로 판단하고 결정할 수 있는 권한을 원했다. 또한 이와 더불어 교육내용을 스스로 결정할 수 있기를 기대하는 일부 교사들도 있었다. 마지막으로 교육과정 자율권이 구현되는 방식과 관련해서는, 교육과정 자율화를 향한 학교 현장의 점진적이고 지속적인 '과정'을 존중할 필요가 있으며, 교사 스스로 자율적 판단과 기준에 따른 책무 확인이 이루어지기를 희망했다.

위에서 밝혀진 연구 결과, 즉 교육과정 자율권에 대해 교사가 기대하는 바는 교육과정 자율화 정책의 방향을 새롭게 설정하는데 다음 몇 가지 점에서 함의를 줄 수 있을 것으로 보인다.

첫째, 교육과정 자율화 정책을 추진함에 있어 교육과정 자율권의 근본적인 목적이 무엇인지에 대해 새롭게 따져볼 필요가 있다. 사실 교육과정 자율권을 통해 궁극적으로 기대하는 바는 학생들의 발달과 성장이다. 교육과정 자율권은 교사들이 자신이 담당한 개별 학생들의 요구와 상황에 적합하게 교육과정을 구성할 권한을 제공하려는 것이기 때문이다. 따라서 교육과정 자율권은 그 자체가 목적이 아니며 수단이라는 점에서, 개별 학교나 학생들의 요구와 상황에 따라 어떻게 어느 정도로 발휘되어야 하는지가 결정되어야 할 것이다. 다른 한편으로 교육과정 자율화 정책은 학교라는 울타리 안에서 살아가는 교사들의 공동체 문화를 존중할 필요가 있다. 교사들이 겉으로 보기에는 독립적으로 업무를 수행하는 것 같아도, 실제로는 학교를 지배하는 독특한 문화, 규범, 규제의 영향을 받고 있다. 따라서 교육과정 자율화 정책은 교사 공동체가 유지해 온 이러한 문화를 배척해서는 안 될 것이다.

둘째, 교육과정 자율권이 내포하는 교육적인 취지나 이념은 많은 교사에게 공감을 불러일으키고 있는 만큼, 그것이 필요한 영역의 범위는 점차적으로 확대될 필요가 있다. 특히 교육과정 자율권은 교사들로 하여금 스스로 움직이게 하는 영역, 즉 그들에게 소유의식(Kirk & MacDonald, 2001)을 제공해줄 수 있는 영역에 좀 더 주어질 필요가 있다. 교육현장에서 교사들

과 가장 밀접하게 관련된 교과 수업의 전반적인 운영 권한 및 교육내용에 대한 결정 권한이 이러한 영역에 해당하는 것이 될 것이다. 물론 국가교육과정 문서나 관련 정책 문서상에서 이미 수업이나 교육내용에 대한 교사의 융통성 있는 결정에 대해 언급하고 있기는 하다. 하지만 이와 관련된 교육과정 자율권은 국가교육과정에 주어진 틀 속에서 교과를 편성하거나 교과의 시간을 배당하는 정도에 그치고 있다. 따라서 수업과 교육내용과 관련한 자율권에 방점을 찍는 방향으로, 교육과정 자율화 정책의 전반적인 기초를 변화시키는 것을 고려할 필요가 있다. 이를 위해서는 교사들의 수업 운영 권한을 확보하기 위한 구체적인 장치들을 국가교육과정 문서상에서 분명하게 제시하는 한편, 교육내용에 대한 해석의 여지를 열어둠으로써 교사들이 이를 자율적으로 결정할 수 있는 권한을 늘려주어야 할 것이다.

셋째, 교육과정 자율권은 그 내용적인 측면과 아울러, 이것이 현장에 적용되는 방법적 측면에서도 새로운 지향점을 모색할 필요가 있다. 사실 현실에 완벽히 부합하는 제도나 정책이란 존재 하지도 존재할 수도 없기 때문에, 교육과정 자율권의 구체적 지침이 변하거나 일부 축소되는 과정을 거치는 것은 당연한 일일 수도 있다. 다만, 그러한 과정에서 국가가 어떠한 타당한 절차를 거친다거나 교사들의 충분한 이해를 구하지 않는다면, 이러한 정책은 교사들의 신뢰와 공감을 얻지 못한다. 국가가 추진하는 교육과정 자율화 정책에 대해, 교사들은 정부가 그들에게 자율권을 부여하려고 하는 것이 아니라, 오히려 통제하려고 하는 것이라고 인식하고 있다는 점은 이를 반영한다(Kelly, 2011; 김평국, 2014). 따라서 국가는 당장 눈에 보이는 결과를 추구하기 위한 목적에서 교육과정 자율화 정책을 추진하기보다는, 학교 현장이 점차 자율적으로 운영되도록 하는 ‘과정’ 자체에 더 의의를 둔 방향을 설정할 필요가 있다. 다른 한편으로 교육과정 자율화에 따른 책무성 관련 정책에 대해서도 재고해 볼 필요가 있다. 사실 ‘책무성’은 교육과정 자율권이 학교 현장에서 구현되는 데 있어서 매우 중요한 역할을 한다. 하지만 현재의 국가나 시·도 교육청 수준에서 이루어지는 외적인 평가를 통한 책무성 확인은 교육과정 자율화의 궁극적 목적을 달성하기에 한계가 있다. 따라서 외적인 평가에 대한 비중은 줄이고 학교단위에서 교사 스스로 세운 원칙과 기준에 따라 이루어지는 평가는 늘림으로써, 학교의 책무성이 진정한 의미의 자율에 기반을 두도록 하는 제도적 보완책을 마련할 필요가 있다.

넷째, 교육과정 자율화 정책은 교사들의 다양한 배경적 요인을 고려할 필요가 있다. 본 연구에 따르면, 교사들은 교육과정 자율권에 대해 가지고 있는 인식이나 의식이 각기 다르며, 그에 따라 자율권을 현실화시키고자 하는 동기와 능력도 다른 것으로 나타났다. 따라서 향후 교육과정 자율화 정책은 교육과정 자율권이 모든 교사들에게 유용하다거나 유의미할 것이라는 환상을 버리고, 교사들의 교직 경험, 교육과정 개발 관련 경험, 그들이 속한 공동체 맥락과 성격 등의 교사를 둘러싼 다양한 배경적 요인들을 고려하여 섬세하게 구안될 필요가 있다.

이 연구는 교사들이 실제로 기대하는 교육과정 자율권이 무엇인지를 탐색하고, 이것이 교육

과정 자율화 정책에 줄 수 있는 시사점을 논의해보는 것을 그 목적으로 한 것이었다. 따라서 이 연구에서 다룬 교육과정 자율권에 대한 내용은 교사들의 의견에 편향될 수 있는 한계가 있다. 또한 교육과정 자율권에 대한 교사들의 기대가 교사들이 처한 학교 맥락이나 개인적 배경에 따라 다를 수 있음에도 불구하고 이를 충분히 다루지는 못했다. 따라서 교육과정 자율화에 대한 국가 정책과 교사들의 기대를 종합적으로 검토해본다거나 교사들의 맥락이나 배경에 따른 기대의 차이 등에 대한 연구들이 후속적으로 이루어질 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(1995). 초등학교 교육과정해설. 서울 : 교육부.
- 교육부(1997). 초등학교 교육과정 해설 I, 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부(2007). 2007 개정 교육과정 개요. 교육인적자원부 교육과정정책과.
- 교육과학기술부(2009). 학교단위 책임경영을 위한 학교자율화 추진방안.
- 강영삼(1997). 학교경영 자율화 정책의 방향에 관한 연구. **교육논총**, 16, 31-46.
- 강충열(2001). 초등 학교교육과정 개발의 실태와 체제에 대한 인식 조사연구. **교육과정연구**, 19(1), 175-196.
- 김수경(2011). 혁신학교 운영의 실태와 성과 분석. **교육행정학연구**, 29(4), 145-168.
- 김재춘(2011). 이명박 정부의 '교육과정 자율화 정책'에 대한 비판적 논의. **교육과정연구**, 29(4), 47-68.
- 김평국(2014). 국가 교육과정의 적용 단계에서 교사의 의사결정 참여와 전문성 신장. **교육과정연구**, 32(3), 95-122.
- 민용성(2008). 학교교육과정 자율성 확대의 가능성과 한계-2007 개정 교육과정 총론 문서의 분석. **학습자중심교과교육연구**, 8(2), 1-23.
- 박민정, 성열관(2011). 초등교사의 교육과정 인식 분석에 대한 근거이론적 접근. **열린교육연구**, 19(3), 1-26.
- 박상완(2009). 학교 교육과정 자율화의 쟁점과 과제. **초등교육연구**, 24, 113-130.
- 박순경(2009). 교육과정 분권화의 실태 및 개선 방안 연구. 연구보고 RRI 2009-4. 한국교육과정평가원.
- 박제윤(2007). 학교수준의 교육과정 자율권 행사에 관한 연구 : 실천적 관점에서 본 학교수준 교육과정의 개발. 박사학위논문, 인하대학교.
- 박창언(2009). 학교 교육과정 자율화의 추진 방향 및 과제. 학교교육과정 자율화를 통한 국가교육경쟁력 강화. 토론회자료집(p. 19-35). 부산광역시교육청.
- 백경선(2010). 학교 교육과정 자율화에 대한 초등 교원의 인식 조사 연구. **초등교육연구**, 23(2), 47-73.
- 성열관(2007). 교육과정 자율화에 대한 다차원적 논의. **교과서연구**, 54, 18-22.
- 서경혜(2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구. **교육과정연구**, 27(3), 159-189.
- 소경희(2010). 학문과 학교교과의 차이: 교육과정개발에의 함의. **교육과정연구**, 28(3), 107-125.

- 소경희(2011). 영국의 초등교육과정 개혁 논쟁: 국가교육과정의 내용 및 처방의 적정화 담론을 중심으로. **교육과정연구**, 29(1), 98-109.
- 이미숙(2012). 학교 교육과정 자율화 정책에 대한 교육 전문가의 인식 분석 및 지원 방향 탐색. **교육과학연구**, 43(1), 135-156.
- 이미숙, 정구향(2012). 초등 교원의 인식 분석에 기초한 교육과정 자율화 지원 방향 탐색. **교육문화연구**, 18(2), 45-68.
- 장훈, 김명수(2011). 경기 혁신학교 운영 사례 분석: 초등학교 사례를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 11(1), 311-333.
- 정영근, 이근호(2011). 교육과정 자율화 정책 수용에 대한 교사의 인식 고찰. **교육과정연구**, 29(3), 93-119.
- 정영근, 이근호, 조규판, 박지만(2010). 한국교육과정 자율화 운영실태 및 지원방안연구, 연구보고 RRC 2010-20. 한국교육과정평가원.
- 정광순, 박창언, 이민정(2011). 2009 개정 교육과정의 학교교육과정 자율화에 대한 초등교원의 인식과 관심수준 분석. **학습자중심교과교육연구**, 11(4), 349-372.
- 정재영(2008). 학교 자율화의 쟁점과 주요과제. **교육정치학연구**, 26(2), 415-435.
- 최석민(2010). 현행 초등학교 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 고찰. **초등교육연구**, 23(2), 153-174.
- 홍후조(2002). 국가 수준 교육과정의 개발 패러다임의 전환(II). **교육과정연구**, 20(2), 197-226.
- 허 숙(2012). 교육과정 자율화 정책과 학교 교육과정 운영의 방향. **교육과정연구**, 30(1), 81-98.
- 홍원표(2011). 이상과 실상: 교육과정 자율화 정책의 모순된 결과와 해결방안 탐색. **교육과정연구**, 29(2), 23-43.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* New York: Routledge.
- Beyer, L. (1992). The personal and social in education. In E. Ross, J. Cornett & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 239-256). SUNY Press.
- Gordon, J. et al. (2009). *Key competences in europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE network Reports.
- Fuller, B. (2008). *Strong States, Weak Schools: The Benefits and Dilemmas of Centralized Accountability*. Emerald Group Publishing.
- Kennedy, K. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: An Australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 180-195.
- Kelly, A, V. (2011). *The curriculum : Theory and practice* (6th Ed.). London : SAGE.
- Kirk, D, & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal*

of Curriculum Studies, 33(5), 551-567.

- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. CA: Sage Publications. 3rd edition.
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). Capacities and the Curriculum. In M. Priestley & G. Biesta(Eds.). *Reinvention the Curriculum: New trends in curriculum policy and practice*(pp. 35-33). London : Bloomsbury Academic.
- Skott, J. (2004). The forced autonomy of mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 55. 227-257.
- Spillane, J. P. (2006). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Supovitz, J. A., & Weinbaum, E. H. (2008). *The implementation gap: Understanding reform in high schools*. New York, NY: Teachers College Press.

* 논문접수 2014년 11월 5일 / 1차 심사 2014년 12월 10일 / 게재승인 2014년 12월 22일

* 김선영: 현재 서울대학교 교육학과 박사과정생이며, 관심분야는 교육과정 개발, 교육과정 실행 등이다.

* E-mail: kraisler@snu.ac.kr

* 소경희: 이화여자대학교 교육학과를 졸업하고 동대학원 교육학과에서 교육과정 전공으로 석사, 박사 학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직 중이며, 주요 저·역서로는 '교육과정과 교육평가', '교사와 교육과정', '내러티브 교육과정의 이론과 실제' 등이 있다. 관심분야는 교육과정 이론, 교육과정 개발, 교사교육 등이다.

* E-mail: sohee@snu.ac.kr

Abstract

An Inquiry on Teachers' Expectation of 'Curriculum Autonomy'

Kim, SunYoung*

So, KyungHee**

Teachers in Korea are granted with 'curriculum autonomy' so they can organize and manage the school curriculum with flexibility, however, these authority given to the teachers are not being fulfilled accordingly. One of the methods to resolve this problem is to find out and examine what the teachers expect from 'curriculum autonomy', and establish a new direction of curriculum autonomy policy based on the examination results. Therefore, the purpose of this study is to find out the actual expectations of the teachers related on the recent expansion policy of curriculum autonomy in schools and discuss about the implications derived from it. To achieve this purpose, interviews were performed on eight secondary school teachers in the region of Seoul and Gyeonggi Province and its result was analyzed in the aspects of 'purpose', 'field', and 'method' of curriculum autonomy that is expected by the teachers. The study results were as follows. Teachers wanted the 'curriculum autonomy' should be met with the demands of each student but also respect the culture of teacher community. Also, teachers expected to be provided with the rights on subject lesson operation and decision of subject lesson content. Lastly, teachers expected 'curriculum autonomy' is exercised in a way that is more focused on the process rather than the result while their accountability can be confirmed by his/her own decision and standards.

Key words: Autonomy, Teachers' autonomy, Curriculum autonomy, Teachers' expectation

* First author, Ph.D Candidate, Seoul National University

** Corresponding author, Professor, Seoul National University