

2020 국가교육과정포럼
지역교육과정포럼(3차)

표준화를 넘어선 지역교육과정, 어떻게 만들어 갈 것인가?

-교육과정 지원행정의 역설

일시 2021년 1월 28일 (목) 14:00~17:00

장소 파크 하얏트 부산

방청 2020 국가교육과정포럼 지역교육과정 3차 포럼 유튜브 생중계
<https://youtu.be/ZsPWODPES4s>

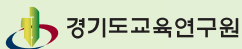
| 주최 |



| 주관 |



지역교육과정지원단



초대의 말씀

해가 바뀌는 십이 월 달 세모에
친구가 가져다 준 달력 한 장
봄에는 잎 피는 산천이 그려져 있고
가을에는 열매가 풍성한 들녘이 어우러진
아직 우리가 살아보지 못한 내년의 하루하루
저 아름다운 그림의 배경처럼
다가올 한해가
새로울 수 있을까
-김명수, <새 달력> 중에서-

2021년, 새해 새달입니다.
바라건대 새해에는 일상이 회복되고, 모든 존재관계에 활력이 살아나고,
제때에 꽃피고 이 아름다움을 함께 느낄 수 있는 '소박한 평등사회'를 꿈꿔봅니다.

교육계에서도 '더 좋은 교육'의 꿈이, 더 확장되면 좋겠습니다.
이전의 '준거의존성'을 뛰어 넘어 새로운 언어가 '발명'되고,
설득력 있는 논리와 최적화된 전략이 개발되고,
모든 학생의 존엄을 고양할 수 있는 제도·정책이 구체화되길 소망합니다.

이런 맥락에서 교육과정에 대해서도 새로운 감각으로 질문하고 상상하는 것이 필요합니다.
즉 학교교육과정은 지역민의 삶의 구성에 긍정적인가? 국가수준 교육과정에는 지역의 요구를 반영할
제도적 공간이 충분한가? 각 시·도교육청의 지원 행정은 단위학교의 교육과정 다양화를 견인하고
있는가? 시·도교육청과 각 교육지원청의 교육과정 관련 행정은 '현장 친화적'인가? '현장 친화적'
지원 행정을 위해서는 어떤 조건이 충족되어야 하는가? '현장 친화성'을 판단하는 핵심 준거를 무엇으로
설정할 것인가? 등의 다면적 질문이 필요합니다.

저희 <지역교육과정 지원단>에서는 앞서 진행된 두 차례 포럼에 이어,
이번 포럼 주제로 "표준화를 넘어선 지역교육과정, 어떻게 만들어 갈 것인가? 교육과정 지원행정의 역할"
을 설정하였습니다. 지역교육과정을 구현되기 위해서 행정청의 지원행정 프레임이 어떻게 재설계되어야
하는지를 상상하고자 합니다.

'큰일은 항상 작은 일로부터 시작한다'고 하지요.
감히, 우리가 준비한 이 포럼이 '큰일'의 출발점이 될 것이라 믿습니다.
이 귀한 자리에 여러분을 초대합니다.
함께, 좋은 질문과 상상으로 새해를 시작하고 싶습니다.
고맙습니다.

2021. 1. 28.

지역교육과정지원단장
경기도교육연구원장

이수광

포럼 세부일정

사회: **이미경**(부산광역시교육청 장학사)

순서	시간	내용	
개회	14:00~14:10(10')	인사말씀 환영사	이수광(경기도교육연구원장) 함영기(교육부 교육과정정책관)
기조발제	14:10~14:30(20')	지역 교육과정을 다시 생각해보기: 지역 삶을 토대로 하는 인간발달의 교육과 교육과정 설계 강현석(경북대학교 교수)	
발표	14:30~15:30(60')	지역교육과정의 의미와 성공 원리 백영선(부산광역시교육청 장학관)	
		작지만 큰 학교, 지역교육과정으로 함께 만들기 - 작은학교와 지역교육지원청의 역할과 비전 - 김성수(강원도정선교육지원청 장학사)	
		교육과정거버넌스로서의 지역교육과정 윤상혁(서울특별시교육청 장학사)	
		국가위임사무로서의 교육과정과 지방자치사무로서의 교육과정 구분을 통한 지역 교육과정 실현 이현근(전라북도교육연구정보원 교육연구사)	
휴식	15:30~15:40(10')		
토론	15:40~17:00(80')	자유토론	
폐회	17:00~	폐회	

※ 당일 사정에 의해 일부 변경될 수 있음



참여안내



▶ 포럼 사전 등록 및 참여 안내

- 지역교육과정 3차 포럼 사전등록 및 참여자 질의는 <https://forms.gle/gsr8azqpSgadrG8P8> 을 통해서 가능합니다.
- 사전 등록하신 분들을 대상으로 추첨을 통해 상품을 드립니다.
- 본 포럼 외 2020 국가교육과정포럼에 의견을 주실 분들은 국가교육과정포럼 홈페이지(www.ncforum.co.kr) "참여마당" 을 통해 의견주시기 바랍니다.

▶ 방청안내

- 본 포럼은 사회적 거리두기를 위해 비대면 온라인 생중계로 진행됩니다.
- 방청을 원하는 분은 포럼 당일 Youtube 채널 <https://youtu.be/ZsPWODPES4s> 으로 접속하여 방청하실 수 있습니다.

▶ 문의 및 자료 안내

- 지역교육과정 3차 포럼에 대해 궁금하신 사항은 off305@gie.re.kr로 문의 바랍니다.
- 지역교육과정 3차 포럼 자료집은 포럼 종료 2주일 후, 국가교육과정포럼 홈페이지(www.ncforum.co.kr)에서 다운받으실 수 있습니다.



Contents

▶ 발표	1
기조발제: 지역 교육과정을 다시 생각해보기: 지역 삶을 토대로 하는 인간발달의 교육과 교육과정 설계 경북대학교 교수 강현석	3
발 표 1. 지역교육과정의 의미와 성공 원리 부산광역시교육청 장학관 백영선	33
발 표 2. 작지만 큰 학교, 지역교육과정으로 함께 만들기 강원도정선교육지원청 장학사 김성수	44
발 표 3. 교육과정거버넌스로서의 지역교육과정 서울특별시교육청 장학사 윤상혁	58
발 표 4. 국가위임사무로서의 교육과정과 지방자치사무로서의 교육과정 구분을 통한 지역 교육과정 실현 전라북도교육연구정보원 교육연구사 이현근	72



Chapter 01

발표



지역교육과정지원단



경기도교육연구원

지 역 교 육 과 정 지 원 단

지역 교육과정을 다시 생각해보기: 지역 삶을 토대로 하는 인간발달의 교육과 교육과정 설계¹⁾

경북대학교 교수 | 강 현 석

I 서론

최근 국가 교육과정 개정을 위한 다양한 시도들이 포럼 형식을 중심으로 이루어지고 있다. 본 발표는 지역교육과정 포럼에 해당하는 것으로서 주로 국가와 학교 교육과정에 관심을 가져 온 발표자로서는 흥미 있는 주제여서 발표를 수락하였다. 사실 우리나라의 경우 교육과정 개정이나 운영의 체제가 국가-지역-학교로 이어지는 구조이다 보니 세 개의 수준이 구분되어 있다고 생각하기 십상이나, 기실 그렇지 않다. 형식적으로는 구분이 되나 교육과정 개발과 운영 시스템이라는 것이 연속적인 것이므로 한 덩어리로 생각하는 것이 온당하다. 왜냐하면 그 어느 수준을 전제하지 않고서는 지속적으로 특정 수준의 교육과정이 작동될 수가 없기 때문이다.

그럼에도 불구하고 지역교육과정이 의미를 지는 것은 국가 교육과정이 실효적으로 작동하기 위한 매개가 되며, 학교 교육과정의 토대가 되기 때문이다. 그러나 이 표현은 매우 추상적인 언사이고 지역 교육과정의 존재감을 표현해주지는 못한다. 현 한국 상황에서 지역교육과정이 중간 매개가 아니라 그 자체의 온전한 정체성을 발휘하려면 지역 교육과정을 어떻게 인식해야 하는가? 본 발표에서는 이 질문에 인간발달론의 철학과 학습자 삶을 성찰하는 이해중심 교육과정이라는 가치로 답하고자 한다. 전자는 오랜 역사를 지니는 교육(학)의 본질에 해당하며, 후자는 최근 역량기반 교육과정에 대한 반성에 해당하는 것으로 접근할 수 있다.

교육과정 개발 체제에 대한 방식과 양상은 국가별로 지역별로 상이한 양상을 보인다. 한국의 경우 오래 동안 중앙집권적인 개발 체제를 활용해오고 있다. 미국의 경우 1960년대 교육과정 개혁 시에도 전국적인 교육과정 개발 방식은 중앙집권적인 양상을 띠었다. 그런데 중앙집권적인 교육과정 개발 방식에 대해 다소 한계와 문제점이 드러나면서 교육과정의 개발 방식에 대한 반성이 일기 시작하였다. 그 반성은 교육과정 개발의 권한을 지역과 교사에게 부여하는 방식으로 나타났다. 그러한 방식들은

1) 본 원고는 지역교육과정 포럼의 취지를 고려하여 강현석·주동범(2000), 정승아·강현석(2020)의 연구를 재구성한 것임을 밝힘.

1970년대 이후 개발도상국을 중심으로 채택되어 상당 수준 확산되었다. 특히 OECD의 정책적 노력에 의해 지방분권적인 교육과정 개발 방식이 선호되기에 이르렀다.

이러한 흐름에 따라 등장한 것이 소위 학교중심 교육과정 개발(School-Based Curriculum Development) 운동이다. SBCD에 대한 연구는 Skilbeck(1984), Lewy(2000, 강현석 외역), Marsh(1997) 등에 의해 연구가 진행되어 오고 있다. 이 운동이 호주, 미국, 이스라엘, 영국 등에서 진행되었으며 특히 미국에서는 현장중심 경영(Site-Based Management)이라는 운동에 의해 더욱 촉발되었다. 한국의 경우도 제 6차 교육과정부터는 시·도 교육청에 교육과정 편성과 운영 권한을 위임하고 단위 학교 수준에도 교육과정 결정권한을 부여하고 있다. 교육과정 편성과 운영에 지역과 학교의 여건을 반영해야 한다는 요구가 한국의 경우 주로 국가수준의 교육과정 문서를 학교의 교육과정 문서로 전환하는 정도로 생각하고 있어서 원래의 취지를 살리는데 한계를 드러내고 있다.

최근에는 교육과정 거버넌스와 지역 자치의 차원에서 지역 교육과정의 위상과 역할에 대해서 많은 관심이 대두되고 있다. 지역 교육과정의 위상에 대한 시각은 한국의 맥락에서는 이중적 성격을 지니고 있는 것 같다. 우선은 국가와 학교 교육과정을 잘 연결시켜주는 것으로 만족해야 하는 수준이고, 다른 수준은 국가 교육과정과 별도로 지역 교육과정이 잘 작동되지 않은 이유에 기초하여 나름의 자생방안을 모색하는 차원이다. 본 포럼은 후자의 입장에서 지역교육과정의 가치를 모색하는 것으로 보인다. 이러한 취지에 기본적으로 공감하면서도 구체적으로는 지역교육과정이 잘 작동되지 않는 이유를 기술적인 차원(운영과 실행 체제의 개선, 운영 환경과 행·재정적 지원 방안 모색, 의사결정의 개선, 지역사회와의 연계 등)에서 찾는 방식²⁾에는 어느 정도 거리를 두고자 한다. 왜냐하면 지역 교육과정에 내재된 지역성의 철학과 지역을 기반으로 하는 인간발달 교육이 제대로 궁구되지 않는다면 그 교육과정은 또다시 체제 편입을 위한 기술적 교육과정, 실용적 교육과정의 아류, 체제적 교육과정의 명령에 휘말릴 가능성이 높기 때문이다. 이 위험성은 타국의 교육과정사에서 자주 목도하는 일이다.

따라서 본 발표에서는 지역중심 교육과정 개발의 취지를 '지역이 학교고, 학교가 지역이 되어야 한다' 라는 것으로 적극적으로 해석하여 그 구현체인 현장중심 교육과정(Site-Based Curriculum)과 이해중심 교육과정의 의미를 재음미 해보는데 그 목적이 있다. 이러한 작업은 학교 교육과정 개발에 있어서 "교사들의 역량과 학교 조직의 전문성을 살림으로써 교육의 질을 자연스럽게 제고하려는" 최근의 교육개혁의 방향과도 일치하는 면이 있어서 그 의의가 크다고 하겠다. 동시에

2) 이 방식에서 강현석 외(2018)는 지역교육청이 해야 할 일로 교육과정 지침을 가이드북으로 유연화하기, 교육과정 컨설턴트를 포함하는 전문가 양성, 교육과정 중심의 조직 개편, 실효적인 연수나 학습공동체 지원, 교육지원청의 혁신 방안, 단위학교의 교육과정의 자율적인 운영 방안 등을 제안한 바 있다.

본 발표에서는 지역교육과정과 학교 교육과정의 도식적인 구분(주로 행·재정적이고 거버넌스 차원에서 분리해서 보려는 관료주의적 시각을 경계함³⁾)에 주목하기 보다는 그 연속성에 주목한다. 그 속에서 교육과정 개발에서 교사의 역량과 지역을 이해하는 방식은 그 어느 때보다 그 중요성이 매우 점증되고 있는 실정이다.

학교교육과정 개발에 있어서 학교는 지역이다. 이 명제는 학교의 존재근거를 천명하는 것이다. 지역은 우리 삶의 토대가 된다. 우리가 일상적으로 살아가는 삶은 우리의 지역에 뿌리를 두고 있다. 지금 내가 현재 살고 있는 곳이 지역이다. '지금 여기에서' 꾸려 가는 우리의 삶이 지역에서 구성되고 지역에서 구체화된다. 그러니 지역에서 분리된 삶은 삶의 근거와 지향성을 상실하고 만다. 지역을 멀리 하는 삶은 육신이 괴롭고 영혼을 상실하기 십상이다. 우리의 삶 속에 이미 지역이 들어 있고 지역은 우리의 삶을 통해 하나의 세계가 된다. 그 세계는 우리 삶의 가치이며 그 가치를 추구하려는 인간 발달의 보편성에 의해 확장된다. 우리의 삶의 토대가 지역에 있으며 그 지역 삶의 현장에서 인간이 발달하는 한 지역은 인간 삶의 근거와 방향을 제시해 준다.

인간의 발달은 세계와 대화함으로써 가능하다. 삶의 세계로서 지역 현장과 대화해 보자. 대화의 현실성은 고통의 지각이다. 관심과 고통을 가지고 지역을 인식하면 지역은 하나의 지리적 공간(space) 그 이상의 의미로 다가선다(삶의 장소인 place로 구성된다). 일정한 면적과 위치를 차지하는 물리적 실체로서의 지역은 지리적 의미를 지닌다. 인간 발달의 토대로서 삶의 세계인 지역은 지형적 공간이기보다는 인간 존재방식의 지향성을 의미하는 가치다. 그것이 가치를 지향하는 한 지역은 삶의 세계로서 구성되고 그 가치는 지켜져야 한다. 지역을 통해 세계를 볼 수 있기 때문이다. 학교는 지역을 통해 세계를 볼 수 있도록 해주어야 한다. 이것이 학교가 지니는 가치이며 더 나아가 인간 존재 방식에 대한 역사적 책무이다.

그러나 우리 주위의 학교는 인간 존재에 대한 문제에 진지하게 고민하고 있는가. 인간이 발을 붙이고 살고 있는 지역 현장을 어떻게 이해하고 취급하고 있는가. 이제 학교는 단지 건물로서 존재할 뿐 삶의 방식에 대한 진지한 논의의 장이 되지 못하고 있다는 비판의 소리가 높다. 최근에 엄청난 예산을 쏟아 부어 교육 공간 혁신이 된다고 해서 그 공간이 아이들의 삶의 장소가 되는 것은 아니다(물론 공간혁신으로 아이들이 공부를 재미있게 하는 구미를 멍겨줄 수는 있을 것이다). 지역은 뜨내기들이 모여 살고 힘과 권력을 쫓아 자신의 삶의 터를 버리고 중앙으로 가는 사람들이 늘어가고 있다는 소식을

3) 국가의 표준성과 지역의 자치 교육과정을 둘러싼 거버넌스의 구성 논쟁은 한국의 경우 주로 당사자들 간의 '권한 배분'과 '역할 분담' 차원에 머물러 있으며, 인간 성장과 발달을 지향하는 교육과정의 본질과 가치에 더욱 우선해야 함을 강조하고자 한다. 이 경우 국가, 지역, 학교의 교육과정을 만들고 운영하는 일은 모두 도덕적 과업을 실천하는 일이 된다(Null, 2011). 따라서 기술적인 문제나 거버넌스 문제는 어떤 인간을 길러내야 하며, 지식, 현실, 실천의 문제를 해결해야 하는 도덕적 실천의 영역으로 포섭되어야 하기 때문이다.

쉽게 접할 수가 있다. 자신이 살고 있는 터가 현장에 있지 않고 다른 먼 곳에 있다고 생각하면서 살고 있는 것이다. 이런 삶 속에는 지역 현장에 자신의 존재가 돌아설 여지가 없는 것이다. 학교가 자신이 살고 있는 현장에 존재하는 데도 그 지역을 버리고 다른 곳으로 떠나고 있다. 그러니 학교와 지역은 황폐화되어 가고 있다. 학교와 지역이 황폐화되어 가는 것은 곧 우리의 삶이, 우리의 사회가, 우리의 세계가 그렇게 되어간다는 말일 것이다.

무엇이 지역을 버리고, 삶을 버리고, '힘'을 찾아 나서게 만들고 있는 것인가. 이것에 대한 진지한 고민과 다양한 방식의 치밀한 분석이 선행되어야 하겠지만 아마도 거기에는 '중양 진출주의'와 '학력주의'가 중요하게 작용하고 있을 것이다. 고학력과 출세 길을 따라 모두들 삶을 버리고 중양으로 떠나고 있는 것이다. 떠난 중양에서의 삶은 얼마나 진지할까. 이러한 삶의 양식에는 자신의 존재에 대한, 자신이 살고 있는 '곳'에 대한, 더 나아가 우리 사회에 대한 진지한 고민이 없다. 고민이 없으니 인식이 철저하지 못하고 따라서 실천도 현실성이 없게 된다.

황폐화 된 우리의 삶을 다시 세워야 한다. 우리가 살고 있는 삶에 대해 진지하게 논의해 보아야 한다. 그것이 인간 존재 방식의 보편을 인식하는 일이다. 인류 지성사는 그것을 증명해 보이고 있다. 인간은 쾌락을 추구하는 심리적 존재이기도 하지만 그러한 인간을 다시 생각하고 따질 줄 아는 것이 인간 발달의 보편이다. 황폐한 우리의 삶을 다시 세우는 일은 바로 자신의 삶을 가꾸는 일이다. 그것이 지역현장을 살리는 일이다. 이것은 요즘 소위 지방자치단체가 환금가치가 높은 토산품을 개발하여 토지를 개발하고 아파트 단지를 넓혀 가는 일과는 전혀 다른 일이다. 그것은 우리가 삶을 다시 복원하는 일이며 그 일을 지역의 학교가 해야 한다. 그러나 어이없게도 그 지역의 학교에서 공부한 사람들이 그 지역을 떠나도록 체계적으로 부추기는 일을 오늘날 우리의 학교가 해대고 있는 것이다. 중양 진출의 가능성과 실제 달성된 수량적 정도를 예측하고 측정하여 널리 공포하고 그 결과에 대해 웃고, 울고 있는 것이다. 우리의 학교는 학교가 지난 본래적 가치를 상실하고 만 것이다. 지역해체를 학교 교육이 체계적으로 부추기고 있는 꼴이 되고 있다.

인간은 자신들이 손으로 만든 학교를 통해 왜 피곤하고 지친 삶들을 살고 있는 것인가. 김민남(1994: 26-27)은 학교의 존재와 출현의 의미를 다음과 같이 기술하고 있다.

학교는 어디서 연유했을까? 만약 공부를 집중적으로 체계적으로 하는 곳(규범체계)이 학교라고 가정한다면 학교는 그렇게 공부할만한 거리(subject matter)를 가져야 한다. 그리고 공부(교육)는 문화를 매개로 한다면 그 공부거리는 아무데서나 취할 수 있는 그런 것일 리가 없다. 공부거리는 공부를 업(業)으로 삼겠다고 단단히 각오한 사람들(공부하려는 자와 그 공부를 도와주려는 자)이 내내 매달릴 만한 그런 일인 것이다. 학교는 이런 공부를 잘 할 수 있는 인적, 물적 조건을 갖추고

공부의 동기와 과정의 결과에 대한 규범을 만들 것이다. 그렇다면 학교에서 제공하는 공부거리는 일단 '높은 상징성'을 지닌 문화라고 보아야 한다. 인류는 그런 문화를 축적해 왔다. 이 문화의 출현이 학교를 발생시켰음에 틀림없다.

학교의 의미가 이와 같을 진 대 이제 우리가 학교를 살려내야 한다. 그것이 지역현장을 바로 세우는 일이다. 자신의 터를 지키고 가꾸며 우리의 모습에 대하여 대화하며 사는 삶의 방식은 인식과 실천을 필요로 한다. 학교를 공부할 만한 곳으로 만드는 일이 우리가 살고 있는 곳을 사람 살만한 곳으로 만드는 일이다. 우리는 이 일에 대한 의욕과 능력을 지녀야 한다. 이것이 삶을 바르게 하는 것이다. 이러한 인간 존재 법칙을 지키는 일은 바로 자신의 삶터를 가꾸고 살면서 인간이라는 가치를 지향하는 것이다. 인간이면 모두 다 자기가 '사는 곳' 을 가꾸도록 되어 있으며 이 삶터를 다듬고 가꾸는 것이 인간 존재 법칙을 실현하는 길이다. 이런 점에서 자신이 사는 지역 현장을 살려내고 만드는 일은 황폐화된 학교 교육을 학교 교육 자체가 지니고 있는 이론적, 역사적 위치를 찾아 본래 제자리에 갖다 놓기 위한 것이다. 이러한 지역 현장 살리기는 인간이 오랜 역사를 통해 고급스럽게 고안해 낸 교육활동을 통해 가능하다.

학교가 바로서야 하며, 그 바로 섬의 중심은 교육의 목적, 내용, 방법이 명문화되어 있을 때 구체적인 힘을 얻게 된다. 교육이 지향해야 할 목적과 내용, 방법을 현실감 없게 소위 금과옥조의 명목으로 갖는 것이 아니라 내용과 형식을 갖추었을 때 교육은 구체적으로 작용될 수 있다. 따라서 교육과정(Curriculum)¹⁾이 존재해야 한다. 그 교육과정은 우리가 노력하는 인간 존재의 법칙을 실현하고, 학교를 다시 세우며, 지역 현장 살리는 것이 되어야 한다. 이것은 기존의 학교 교육과 그 교육과정에 대한 반성을 의미하며 동시에 교육과정의 의미를 다시 생각해 보는 일이다. 인간임의 가치를 천명하고 실현할 수 있는 길을 체계적으로 제한하여 온 학교 교육과 교육과정의 모순 구조, 그래서 자신의 삶이 자꾸만 곁돌고 학교를 성가시고 싫증내고 이 지역을 떠나버리게 만든 그러한 교육과정을 넘어서야 한다. 그것은 교육과정의 중심에 목표달성 수단의 정교함보다는 '인간발달'의 개념이 있어야 함을 천명하는 것이다. 그러니 교육과정은 프로그램이기 이전에 인간 삶에 대한 사상과 철학인 것이다. 거기에는 자신의 삶의 현장을 지키고 사는 활동들이 내재되어 있어야 한다.

II 터를 지키고 사는 인간 활동

인간이면 누구나 다 자기가 사는 곳을 가꾸도록 되어있고 이 터를 가꾸고 사는 것이 바로 인간존재법칙을 실현하는 길이다. 자신의 삶터를 가꾸고 살아가면서 자신의 세계를 구성한다. 그 삶터는 자신의

육신이 위치하는 지리적 공간이 아니라 인간생활의 토대가 되는 삶의 현장이다. 거기에는 삶의 역사성이 들어 있으며 삶을 강령적으로 규정하는 표준으로서의 중앙의 개념과는 상이한 고유의 지역성이 내재되어 있다. 이러한 삶의 현장은 구체적 일상사를 기능적으로 효율화하는 기제로서가 아니라 삶을 구체화하는 동인으로서 성장하는 인간존재의 토양을 제공해 준다.

중심부로의 진입을 위해 잠시 쉬어 가는 공간이 아니다. 학생들이 자라나고 세상에 대한 호기심을 배우며 경험하는 공간, 그것이 지역의 의미이다. 그리고 이 지역들이 모여 하나의 사회, 세계를 구성한다. 세계는 바로 우리의 일상이 존재하는 곳에 있다.

지역은 또한 시간과 공간을 축으로 하는 역사의 장이다.²⁾ 이 시간과 공간 속에서 일상생활이 이루어지며 일상생활을 역사성과 지역적 공간성에 의해서 영향을 받는다. 지역 현장의 삶은 그저 단순한 일상생활의 연속이 아니라 '지금 여기'의 문화 속에서 구성되고 전개되는 것이다. 김일철(1998)의 지역사회와 인간생활에 대한 이론적 연구는 이 점을 가정하고 있다. 지역 현장을 자신과의 대화의 상대로 삼아 끊임없이 말을 걸면서 자기 경험을 구성해 나간다. 자신이 사는 곳과 어떻게 관계를 맺고 살아가는가 하는 관계방식이 자신의 삶에 어떠한 영향을 가져온다. 세상에 실재하는 것은 나 자신도 아니며 세계인 지역도 아니다. 세계인 지역과 내가 '관계 맺는 방식'만이 존재할 뿐이다. 세상과 유의미하게 관계를 맺기 위해서는 자신의 내러티브(narrative)가 필요하다. 더 좋은 자기 세계를 만들려는 것은 인간 발달의 보편성이다. 인간은 발달한다. 인간이 사는 곳이 발달을 발생시킬 토양이 되어야 한다.

인간이 발달하는 만큼 세계도 발달한다. 발달의 토대가 지역이 되어야 한다. 지역 현장은 인간발달의 논리를 자극해야 한다. 인간발달은 교화와 행동 강령으로 행동을 변화시키는 것이 아니다. 인간발달은 식물이 성장하듯이 진행되는 것도 아니고 특정한 고급스러운 사회 문화적 전통에 입문되는 것도 아니다. 따라서 인간 발달의 가치는 유능한 기능인 양성이나 품위 있는 신사를 양성하는데 있는 것이 아니라 인간 활동에 스며들어 있다. 인간 활동은 발달을 지향하고 있다. 그 지향은 자기경험을 또 다시 경험하고 자신이 사는 세계와 대화하면서 세계 구성의 원칙을 이해하고 준수하는 것을 의미한다. 여기에 내러티브(narrative)가 존재한다. 자기 내러티브를 통해 세상을 구성해내는 인간을 우리 지성사는 발명해냈다. 우리의 교육과 지역교육과정은 이 점을 주목해야 한다.

터를 지키고 사는 인간 활동은 발달을 지향하고 있다. 그러한 인간 활동 속에 인간 발달이 내측되어(built-in) 있다. 인간발달이 스며있는 인간 활동은 지역현장의 삶을 기초로 해야 한다. 지역 현장은 학교를 통해 다시 세워야 한다. 오래 전의 김조년(1998)의 체험적 연구와 정유성(1997)의 대안 교육에 대한 개요적 보고에서 지역과 학교에 대한 긴밀성을 읽을 수 있다.

김조년은 지역사회가 학교요, 학교가 지역사회라는 점을 실증하기 위하여 풀무학교를 세워 지역사회 공동체를 구현하고자 하였다. 여기에서는 생명의 진리가 주인이 되고 지역사회와 하나가 되는 교육이 되어야 하고 근본을 깨우치고, 제 발자취를 제 말로 외치는 교육을 꾀하는 풀무학교를 실험하였다. 그의 체험적 연구의 요지는 지역과 삶이 하나가 되는데 있다. 정유성은 새로운 교육문화로 사람다운 삶을 되살리기 위하여 우리의 삶과 겹도는 교육문화를 비판하고 새로운 대안교육을 설계하고자 하였다. 새로운 사회에 적합한 새로운 학교 개념을 재정립하고자 다양한 형태의 대안교육을 모색하고 있다. 그의 핵심적 관심사는 지역적 삶에 토대를 두는 새로운 학교의 모색에 있다. 학교가 지역이 되는 새로운 전망을 설계하고 있는 것이다.

앞에서 말한 것처럼 학교는 지역이다. 이 명제는 여기 한국의 마을 학교뿐만 아니라 미국의 경우에서도 마찬가지이다. 미국의 경우 학교가 누구나 쉽게 드나들 수 있는 자료센터로서 기능하고 있다. 지역 주민들은 지역에서 적응하기 위한 교양과 정보의 체계가 학교에서 가장 잘 이루어져 있어 일반인들이 학교에서 삶을 이해하고 시작하며 연관지우고 있다. 이러한 미국의 학교가 가지는 지역의 기능과 개념에는 그 나름대로의 독특성을 가지고 있다. 우선 미국이라는 사회에서 대중이 사회체제에 편입할 수 있는 통로로서 학교가 지역과 밀접한 관계를 맺고 있는 것이다.

그러나 우리에게 이러한 사회 순기능으로서 지역학교는 필요하고 한편 수용할만한 가치가 있지만 또 다른 차원으로서 지역개념이 역사와 문화에 들어있을 것이다. 결코 미국식 지역학교(community school)³⁾에 매몰될 수 없는 우리 지역은 어떤 사회역사적 토대를 가지는 것인가를 곰곰이 생각하지 않을 수 없다. 우리에게 학교는 세상을 이야기하고 인간과 역사에 대한 이해를 하게 하는 곳이 학교였던 것이다. Dewey(1899)가 고민한 지역사회의 모형으로서 학교의 의미를 기능적으로만 조망하는 것을 넘어서야 한다.

또한 학교는 인간이 사는 곳에 위치하여 인간 발달을 자극하는 토양이었다. 좋은 세상을 만들고자 노력하는 지역 삶의 주체들이 주고받는 대화의 구심체였다. 터를 지키고 사는 인간 활동을 학교가 관심을 가지고 체계화할 필요가 있다. 학교는 인간 발달 자극하고 스스로의 경험을 재구성할 수 있도록 해주어야 한다.

그런데 지금 우리 학교를 되돌아보면 서울이나 기타 지역에 있는 학교가 모두 다 건물이 들어선 위치만 다를 따름이지 하나같이 명성이 있는 상급학교에 진학하는 것을 목적으로 살고 있으며 거기에서 교사의 활동이 형성되고 있는 것이다. 그러니 우리의 가르치고 배우는 활동은 문화적으로 훼손되어가고 있는 것이다. 우리의 교육에서 중앙의 대학은 바로 권력 소유욕의 상징물로서 우리에게 기능하고 있는 것이다.

터를 지키고 사는 인간 활동의 전형은 지역에서의 교사 삶에서 구성해 볼 수 있을 것이다. 자기가 생활하고 있는 마을을 지키고 사는 교사의 삶은 어떠해야 하는가. 우리는 이것이 교육학의 핵심적 과제라고 생각한다. 따라서 교사론 즉 지역 삶의 현장 교육론에 기초한 교사론은 인간 발달의 보편성을 고민하는 실천의 전략이 될 수 있다.

III 지역 삶의 현장을 살리는 교육과정 구상

지역에 살면서 학생이 서울에 있는 이름난 대학에 가고 싶은 생각을 하지 않게 하려면, 또 교사 자신이 대도시로 편입하고자 열망하지 않을 수 있는 그런 삶을 산다면 그 교사의 삶이 어떤 활동으로 구성되어 있어야만 가능할 것이진 따져 볼 필요가 있다. 우선 지역에 사는 교사라면 자기가 가르치고 만나는 학생과 지역 주민의 관계를 소중히 하고 발전시키려고 무척 고심할 것임에 틀림없다. 그가 하고자 하는 활동이 명백히 있고 그 일에 성급히 학생과 주민을 끌어들이는 것이 아니라 반드시 이해와 대화를 통해 같이 기꺼이 참여하게 하려는 교사의 고민과 활동이 일상의 삶이 될 수밖에 없을 것이다. 누구보다 교사가 그 곳의 학생을 탐내고 자신의 고급스런 문화 활동에 참여할 수 있도록 정성을 다 바칠 것이다.

그러면서 자신의 마음속에 들어 있는 권력욕을 죽이고 학생의 중앙 진출 의욕을 지도할 수 있다고 본다. 그렇다면 그와 같은 터를 지키고 뿌리를 내리고 살 수 있는 지향점으로서 교사활동, 말하자면 언제고 학생을 참여시키고자 하는 그 고급스런 활동에는 어떤 것이 해당될까? 아마도 그 곳의 자연, 사회, 인간에 대한 관심과 애정을 가지고 고통스러워하지 않으면 안 될 것이다. 자기 주관성을 죽이고 인간 보편자에 대한 애정을 가질 수 있는, 그들의 고통을 자기 삶으로 끌어들이 수 있어야 할 것이다.

자신의 삶터를 지키고 사는 인간 활동에는 인간발달이 내축되어 있다. 인간 발달은 교육목적의 핵심 개념이다. 지역 삶의 현장을 살리는 교육과정은 인간 발달을 체계화할 프로그램을 의미한다. 거기에는 내용과 형식을 갖춘 성문화된 교육목적, 내용, 방법이 있어야 한다. 인간발달을 노력하는 곳에는 그곳에 적합한 교육이 있으며 그리고 교육과정이 존재한다. 교육과정은 교육하는 일의 시작과 끝을 정하고 그 과정을 설계하고 일의 성과를 평가하는 활동을 포함한다. 교육하는 일에 대한 관심을 체계화하는 것이다. 그 체계성 속에 지역 현장을 살리는 인간 발달의 보편성이 내재되어 있어야 한다.

Dewey (이흥우 역, 1994)가 제안한 식물생장에 비유된 인간 발달론은 교육활동을 프로그램화할 수 있다는 가능성을 제시해 주었다. 거기에는 환경조성을 통한 인간 조형의 아이디어가 들어 있다. 즉 인간행동을 계획된 방향으로 변화시키도록 유인한다는 전략이 작용하였다. 그 전략에는 교육을

하나의 조작(a operation)으로 이해하려는 사고방식이 자리 잡고 있으며 거기에서 나오는 교육과정은 개인 경험을 바람직하게 변화시켜 줄 행동을 실제로 명시해 주는 강령(platform), 바람직한 것을 구체적인 행동으로 표시하는 지침이 되는 교육목적에서 산출된다. 여기에서의 교육목적은 경험의 효능성 제고를 위해 요구되는 행동상의 결과들이며 그러한 행동상의 결과를 습득하기 위해서는 생활상의 난제를 처리하기 위한 문제해결 식 프로그램이 자연히 요구되는 것이다. 실제 미국의 교육과정사를 살펴보면 1920년대에서 1950년대 사이에 성인의 활동을 분석하거나 원만한 사회생활을 위한 특정기능을 조사하거나, 청소년의 욕구를 과학적으로 조사하거나, 항상 마주치는 일상사태의 장면을 분석하여 교육과정을 구성하였던 실례가 존재한다.⁴⁾ 여기에서의 교육과정에는 극단적으로 표현하면 교사와 학생은 프로그램에 따라 움직이기만 하면 된다. 인간 존재와 삶에 대한 고민이 필요 없으며 오히려 그런 것들이 효율성을 해칠 수 있다고 여겨지기까지 하였다.

인간은 현재 그가 하고 있는 직접적 경험(direct experience)을 통해 발달한다고 Dewey는 보았지만 다른 쪽(영국의 철학자)에서는 현재 행하고 있는 경험을 다시 경험함으로써 발달하고 교육을 지적 가치를 지닌 문화에 입문시키는 일이라고 보았다. 이러한 생각은 교육이라는 것이 경험을 비판하고 재구성해온 고차적인 경험에 입문시키는 것으로 이해했으며 고차적 경험은 다양한 삶의 형식(forms of ways of life) 혹은 지식의 형식(forms of knowledge)⁵⁾이라는 범주 장치로 분화된다는 것이다. 교육과정은 바로 인간이 복잡한 현실을 지성적으로 해결하고자 하는 지식에 의해 구성되며, 그 지식은 바로 다양한 고차적 경험으로 분화된다.

그러나 성년식에 비유된 인간발달론도 Dewey의 발달론이 교육을 예측 가능한 결과를 달성하기 위해 모종의 조치를 취하는 조작의 가능성을 비판했지만 그들의 교육과정 역시 소위 주지교과의 강조와 인간경험과 삶에 대한 부분적 이해 때문에 한계를 드러내고 있다는 지적이 유효한 실정이다.

지역 삶의 현장을 살리는 교육과정은 어떠한 인간 발달론에 근거하여 구성되어야 하는가. 우리 모두의 숙제가 아닐 수 없다. 인간의 성장과 발달의 보편성을 가능하게 해 주는 교육과정이어야 할 것이다.

인간의 성장과 발달을 교육적 원리에 의해 그 기회를 보장해 주는 내용과 형식을 교육과정이라고 보았을 때 그 기회와 제도적 형식은 적합성을 지녀야 한다. 기회와 제도적 적합성은 한 나라의 교육제도에서 기능하는 교육목표, 그 목표를 실천하는 강령적인 프로그램(내용과 방법), 교육받은 인간을 객관적인 기준으로 질적으로 통제하는 평가체제 모두에 기능해야 하는 숙고의 원리이다. 그러므로 기회와 내용과 형식이 일정한 절차와 체계를 가지면서 그 적합성의 준거는 인간과 교육의 이해방식에 기초해야 한다.

인간발달의 보편가치의 지향을 보장하는 기회의 구조로서 교육과정을 인식하는 행위 속에는 소위 객관적 증거만으로 교육과정을 개념화하고 기능적 효율성의 최대화만을 과학성으로 이해해버리는 한국 사회의 교육과정에 대한 적합성을 반드시 질문하고자 하는 지적표준에 대한 비판의 열정이 스며있다.

지역 삶의 현장을 살리는 교육과정은 교육과정을 강령적 내용들을 기능적 효율성의 준거로 기법구사를 제일의 원리로 삼는 지적 표준을 비판하는데서 시작한다. 기법구사의 논법에는 교육은 효용적 가치를 근본 원리로 삼는 훈련의 또 다른 이름이다. 이 때 교육과정은 기술의 절충으로 나아가는 응용공학의 논리 속에 포섭되고 만다.

기존의 지배적인 인식표준은 프로그램의 과학성에 인간의 존재방식을 구속시키고 프로그램 구성절차를 과학화하는 전문기술체계의 논리에 의해 그 위치를 확고히 해 왔으며 인간을 공학적 mind를 지니는 쾌락 추구의 존재로 규정하여 왔다.

교육과정에 대한 인식의 적합성을 숙고하는 행위 속에는 인간과 교육에 대한 적합한 인식이 스며들어 있어야 한다. 그 인식의 적합성준거는 인간 발달론에 대한 체계적 이해이며 인간 발달론이 지니는 역사적 맥락을 이해하고 그 역사성이 현실사회에 기능할 수 있는 가능성을 교육과정에서 모색해야 한다.

최근에 Bruner(1996)는 '마음은 인간 문화의 사용 속에서 제정되고 실현된다.' 라는 문화주의(culturalism)의 전제 하에 인간문화와 발달에서 교육과정의 성격을 고민하고 있다.⁶⁾ 그가 제안하고 있는 문화와 인간 발달에 대한 새로운 조망은 우리에게 교육과정에 대한 새로운 이해를 요청하고 있다. 인간 마음(mind)은 보편적 인간 구성으로 나타나지 않으며 인간 마음의 내부적 역동적 세계와 정신의 보편적 구조 규명에 심리적으로만 관심을 가져온 기존의 관심이 비판받기 시작하였다. 독정한 시기와 공간에서 구성되는 인간발달이론은 단순히 인간본성에 대한 중립적이고 과학적 진술일 수 없다. 그것은 특정 문화 속에서 구성되며 그 속에 사회적 실재를 부여한다. 이점을 Bruner(1986)는 다음과 같이 지적한다.

한 때 지배적인 우세한 문화로 수락되었던 인간 발달론들은 인간본성과 그것의 성장을 기술해 놓은 것처럼 단순하게 작동되지 않는다. 수용된 문화적 표현으로서 인간 발달론은 본질상 오히려 그 이론들이 해명하려고 추구하는 과정이 사회적 실재를 부여하고 그 이론들의 지지 속에서 증명되고 있는 '사실들(facts)'을 사회적 실재로 인정하고 만다.

인간발달의 방식을 제공하는 인간문화는 그 만큼의 발달하는 인간에 의해 진보되어 나간다. 인간문화가 제공하는 발달의 방식은 인간성장의 표준적 코스에 대한 처방들이다. 그래서 발달이론이 문화로부터 자유롭다는 생각은 모순적일 수밖에 없는 것이다(Bruner, 1986). 그러므로 인간발달론 문화적 상황 속에서 구성되며 문화적 표현 그 자체인 것이다.

이를 위해 Bruner는 일상 심리 혹은 민속심리학(folk psychology)을 제안한다. 이것은 인간 조건의 연구에 대한 그의 신념을 표현한다. 인지과학과 실증주의 사유방식의 한계를 비판하면서 인간 행위의 문화적 상황성에 기초한 문화의 도구로서 민속심리학을 강조하고 있다. 이러한 그의 입장은 과거 인지혁명이 핵심적 주체로서 의미 만들기를 포기하였고 대신에 정보처리와 컴퓨터적 인지를 선택한 것을 이유로 인지혁명을 비판하는데서 나온 것이다. 문화심리학은 자신과 타인 그리고 자신이 살고 있는 세계에 대한 관점을 조직함으로써 문화적으로 형성된 개념으로서 그것은 사람들의 사적인 의미뿐만 아니라 문화적 융합의 근본적 기초가 될 수 있다. 이런 점에서 우리는 민속심리학을 가지고 우리의 기관과 제도를 만들어 내고 그 역으로 제도적 변화에 따라 민속심리학을 구성한다. 인간 발달론의 구성은 이러한 민속심리학을 필요로 한다.

인간 발달론은 인간마음의 조망에서 출발하여 마음이 문화에 의해 형성된다는 점을 전제한다. 이 점을 받아들인다면 교육과정은 마음의 본질에 관한 질문과 문화의 본질에 관한 질문의 교차점에서 구성되어야 한다. 더욱이 학습을 서로 배우는 상호작용적으로 이해하고 간주관성으로 의미협상이 가능한 상호 공동체 형성을 인간문화의 본질로 봄으로써 교육과정 구성의 기초를 상호 학습자의 공동체에 두고 있다. 이것은 Vygotsky(1962, 1934)의 조력(scaffolding)의 과정에 근거를 두고 있다. Vygotsky 역시 인간발달을 사회 역사적으로 이해하였다.⁷⁾ 인간의 마음은 사회역사의 산물이며 인간발달은 문화권적이라고 보았다. 그러나 인간발달의 보편성을 놓치지 않았다.

인간을 사회 속(in) 그리고 더불어(with) 존재하는 것으로 이해하는 Freire는 교육과정 개발의 중요한 목적을 사람들에게 '비판적 의식(critical consciousness)'을 자극하고 길러주는 일이라고 보았다.⁸⁾ 따라서 Freire(1972)가 보는 교육의 일차적 책임은 피지배자들로 하여금 그들이 갖는 자기 비하적이고 운명론적 태도를 극복하고 적극적인 자유와 그에 다른 인간의 책임을 배우도록 하는 일이다. 피지배자들은 그들 자신의 자기의 삶을 보다 인간답게 만들어 가는 존재론적이고 역사적인 과업을 수행해 가는 주체임을 인식할 필요가 있다. 이러한 교육적 과제는 '대화(dialogue)'의 방식을 통하여 이루어지며 여기서 교사가 할 일은 그들의 문제를 해결해 주는 것이 아니라 그들이 살고 있는 세계와 관련하여 인간이 갖는 문제를 제기하는 일이다. 여기서 교사와 학생은 그들의 현실인식을 함께 개발하고 개선해 가는 협력자요 공동탐구자가 된다. 따라서 대중들에게 이러한 비판의식을 길러 줄 수 있는 교육과정이 구성되어야 한다.

Freire의 제안에 따르면 교사들은 우선 한 지역의 주민과 함께 그들의 생활 속에 내재된 현실 인식들을 다시금 돌이켜 생각해 볼 수 있는 '발생적 주제(generative themes)'들을 찾아내야 한다. 지역 주민의 생활 조사를 통해 교육활동에서 사용될 일단의 주제들을 분명히 하고 그 주제와 관련된

구체적인 자료들을 지역사회나 주민들로부터 구하게 되면 교사들은 다시 지역사회로 가서 교육을 받게 될 주민들과 함께 '주제 탐구활동 모임(thematic investigation circle)'을 시작하게 된다. 이 모임에서 주민들은 자신에게 주어진 구체적인 자료들을 가지고 논의를 하게 된다.

이러한 주제 탐구 활동이 끝나면 실제 수업에서 교육과정으로 사용될 발생적 주제들을 분간해 내게 된다. 그리고 그 각각의 주제에 맞는 도서나 시청각 자료들을 마련하여 소위 '문화 활동(culture circle)'이라 불리는 다음 단계의 과정에서 교사들이 이용할 수 있도록 한다. 이제 문화 활동의 단계에서는 이러한 구체적 자료들이 논의의 초점이 된다. 이 과정에서 교육과정은 문제의 제기를 위해 구성된다. 이렇게 하여 그들은 그들이 살고 있는 세계에 대해 질문을 던지게 되고 그들의 인식은 고양되는 것이다.

흔히 교육과정 구성의 방식에는 목표를 선정하고 내용을 선정, 조직하고 교수방법을 선택하여 마지막으로 평가라는 일을 직선적이고 절차적으로 체계화하는 공학주의적 사고방식이 지배적 위치를 점해 왔다. Tyler(1949)의 교육과정 구성방식은 기술공학주의 논리를 따르고 있다. Tyler의 논의에 따르면 교육과정 구성의 핵심적 요소에는 교육의 목적이나 목표의 설정, 교과나 학습경험의 선정, 학습경험의 조직, 그리고 결과의 평가가 있다.⁹⁾ 즉 교육과정의 구성과 개발은 우선 교육목표를 설정하고, 학습활동을 선정하여, 그 내용을 잘 조직하고, 적절한 평가의 수단을 마련하는 과정이라고 할 수 있다.

Tyler의 논리는 20세기의 지배적인 사고 모형이라 할 수 있는 과학적 사고방식에 따라 교육과정의 구성에 있어 가치판단을 배제하고 객관성과 공정성을 강조하는 입장을 반영하고 있다. 그 논리는 무엇을 가르칠 것인가라는 교육과정 그 자체의 문제보다는 교육과정을 구성하는 방식에 관련된 사고라고 할 수 있다. Tanner 부부(1975)가 Tyler의 논리를 20세기 교육과정 개발을 주도하는 지배적인 패러다임이라고 지칭한 것처럼 그 동안 Tyler의 방법론적 논리를 따르는 다양한 교육과정의 주장과 제안들이 있어 왔다. 대표적인 예로 Popham(1969)과 Bloom(1956)은 성공적인 교수활동을 위해서 교사들은 분명하고 측정 가능한 행동적 수업목표를 가질 필요가 있다고 제안하고 있다. 이 논리는 앞에서 말한 교육을 조작으로 이해하고 교육과정을 교육목적에 대한 진정한 이해가 아니라 교사와 학생이 따라야 할 행동 프로그램으로 이해하는 방식을 가정하고 있다.

이러한 인식 속에서 교육과정에 대한 기능주의적 사고방식이 팽배해왔으며 기능적으로 만들어진 프로그램만 있으면 교육이 가능해질 것이라고 안이하게 생각해 왔던 것이다.

Tyler와는 달리 Schwab(1970)은 교육과정 구성은 과학적인 직선형의 절차로서 이루어지기보다는 특수한 상황에 따라 적절한 대안적 행동을 모색할 수 있도록 해야 한다고 제안한다. 특수한

상황과 배려는 마치 배심원들이 주어진 여러 구체적인 증거들을 바탕으로 고심하여 판결을 내리듯이 '숙의(deliberation)'의 과정을 통하여 가능하다고 보고 있다. Tyler는 목적으로서의 교육목표를 먼저 설정하고 우리의 행위는 그것에 대한 수단으로서 적합하여야 한다고 보았지만, Schwab은 목적과 수단이 서로를 결정해 주는 상보적인 것으로 보았다. 교육과정 구성에 대한 Schwab의 사고는 Tyler의 논리보다는 조직적이거나 종합적이지는 못하지만 보다 유연한 변증법적인 특성이 있다고 볼 수 있다. 그러나 보다 본질적인 문제, 즉 우리가 교육과정을 구성하는 목적이 무엇이며, 그 목적을 어떻게 달성할 것인지에 대해 생각해 봐야 한다는 점에서 Schwab도 Tyler의 논리를 탈피하지 못하고 있다. 이 점에서 앞에서 말한 Freire의 민중교육의 방법과 절차의 중요성이 놓여 있다.

교육과정의 문제는 교육의 과정에서 '무엇'과 '왜', 그리고 '어떻게' 라는 질문에 대해 생각해 봐야 한다. 교육과정의 구성은 주로 '어떻게' 즉 어떤 절차와 방법에 따라 교육과정을 마련할 것인가의 문제이다. 이 문제는 항상 논리적으로 그리고 사실적으로도 '무엇'과 '왜'의 문제와 대화해야 한다.

교육과정의 구성은 '교과'를 중심으로, '학습자'를 중심으로, '사회'를 중심체로 해서 이루어질 수도 있다. 미국 교육과정사를 보면 미국교육연합회의 10인 위원회가 제안했던 중등교육과정은 전적으로 교과중심의 관점에서 교육과정이 구성되었고 진보주의자들은 아동의 흥미와 관심에 구성의 초점을 두고자 했으며 20세기 초반에는 소위 '교육과정 구성의 과학화'에 따라 사회중심 교육과정의 형태로 나타났음을 알 수 있다.

사회중심의 교육과정 구성방식에는 사회의 규준과 실제에 대한 자료중심의 과학적 접근과는 약간 상이하게 '목적 지향적' 관점도 있었다. 이 관점은 일단의 교육철학자들이 조망하는 사회의 바람직한 발전방향을 설정하고 이러한 목적을 달성할 수 있도록 교육과정을 설계하는 것이다. 그러한 방식으로 제안된 목적으로는 예컨대 민주적 사회라든가 도덕적 인간, 자기 충족적이고 통합된 개인, 생산적이며 행복한 시민 등과 같은 것이다. 그러나 여전히 교육과정 구성에 대한 과학적 접근이 주류를 Bobbitt(1918), Tyler, Bloom이 차례로 서 있다. 그들의 논리는 당시 경영학에서 개발된 '과학적 관리법'에 있으며 오늘날에 와서는 성취목표중심(performance-based) 교육이나 능력 중심 혹은 역량중심 (competency-based) 교사교육의 운동으로 이어지고 있다. 여하튼 Tyler의 논리와는 달리 Freire의 구성론은 단순히 절차적이고 방법적인 것은 아니다.

1970년대부터 세계 각국에서 소위 학교중심 교육과정개발(School-Based Curriculum Development: SBCE)운동이 유행이었다.¹⁰⁾이 아이디어의 중심에는 교육과정 결정에서 중앙 정부로부터의 자율성(autonomy) 획득이 관건이었고 이 자율성에는 무엇을 가르칠 것인가에 대한 결정과 교육과정 자료의 산출이라는 두 가지 차원이 강조되었다. 때로는 이러한 SBCE를 현장중심경영

(Site-Based Management)이라는 용어로 지칭되면서 학교현장중심의 교육과정(Site-Based Curriculum)의 의미로 사용되어 오고 있다. SBCD에 근거한 현장중심 교육과정은 국가수준의 중앙 교육과정에 대한 상대적 교육과정을 의미한다. 이 맥락에서의 현장중심 교육과정에는 우리가 살고 있는 지역에 대한 관심이 체계적으로 배제되어 있다. 그 교육과정에는 지역 삶의 현장에 대한, 인간존재의 법칙에 대한 인식과 실천 그 어느 것도 들어 있지 않다. 거기에는 국가 전체의 효율적 관리라는 전략만이 들어 있으며, 효율성을 맹신하는 경제의 마인드가 들어 있을 뿐이다. 린데이비스(1996)의 영국 교육개혁에 관한 단상에서 그 반성이 필요함을 읽을 수 있다. 이런 점에서 현장중심 교육과정의 의미를 다시 생각해 볼 필요가 절실히 되는 이유가 여기에 있다.

IV - 현장중심 교육과정(site-Based Curriculum)의 설계

공간(space)은 가시적으로 보이는 물리적 실체이고, 장소(place)는 그 공간에 우리의 의미와 가치, 역사와 경험, 기억 등이 융화된 개념이다. 공간에 우리의 경험과 삶, 가치가 녹아들 때 그곳은 장소가 된다. 공간이 장소가 되기 위해서는 주체의 내러티브가 필요하다. 지역은 장소의 가치를 회복해야 하며, 공간에 의미를 부여해야 장소가 된다. 우리가 흔히 한국에서 국가 교육과정을 전제로 한 타자화된 지역 교육과정을 말할 때 그 지역은 공간 차원에서 말하는 것이며, 이제 장소 교육과정으로서의 가치를 생성해내야 한다. 이 경우 지역교육과정은 나름의 가치를 지니게 된다. 국가 교육과정과 학교 교육과정의 중간 단계에 위치하는 것이 아니라 오히려 국가 교육과정을 조율하고 학교 교육과정을 풍부하게 하는 토양으로서의 역할을 할 수 있을 것이다.

지역 교육과정이 주목하는 지역 현장을 살리는 일은 인간이 사는 곳이면 어느 곳이든 뿌리를 내리고 살 수 있는 삶터가 되도록 하는 일의 다름 아니다. 이것은 인간 존재의 법칙을 실현하는 길이다. 지역 삶의 현장은 지형적 공간이기보다는 삶의 총체를 조직하고 운용하는 원리이며 인간의 현재적 삶이 구성되고 발현되는 토대이다. 지역에는 지역인들의 삶의 총체를 이루는 구조가 스며들어 있다. 현장 중심 교육과정은 사후에 종사하게 될 현장의 조건과 상태에 효과적으로 기능하기 위한 실무 중심의 교육과정이 아니다. 현장의 요구에 즉각적으로 반응하는 현장 주문식이나 현장 투입식 교육과정은 더더욱 아니다. 이것은 생활의 장이 지나는 역사성과 지역적 공간성을 기초로 구성되는 교육과정이며 거기에 지역이 처한 역사성과 현실성이 들어 있어야 한다. 왜냐하면 지역현장은 교육과정의 효율적 구성을 위한 기능적 자료가 아니라 교육의 지향성으로서 역사적 의미를 지니고 있기 때문이다.

현장 중심 교육과정은 실제 장면에 의한 직접 경험이 학습에 효과적이라는 근거를 가지고 구성되는

현장 교육과정(field curriculum)이 아니다. 즉 현장 학습(study trip)에 의한 교육과정도 아니며 학습의 장을 학습 자료가 있는 현장으로 옮기는 것은 더더욱 아니다. 그리고 교사와 학생이 생활의 장에서 학습의 욕구를 중심으로 상호 협조하여 현장 즉석에서 사전의 계획이 없이 구성하는 그러한 교육과정(emerging curriculum) 역시 아니다. 교육과정사에서 출현하였던 Field 교육과정과 현성(現成, 생성) 교육과정은 지역현장의 표층적 의미구조에 집착하는 교육과정의 성격을 드러낸다. 향토학교라는 지역 사회 학교가 출현하였던 시기의 교육과정은 대체로 생활공동체로서의 지역사회에 기초하고 있었다.

우리의 관심사인 현장중심 교육과정 역시 이상의 교육과정과 비슷한 격을 지니고 있는 측면도 있겠지만 그것의 본래적 의미는 우리가 살고 는 '지금 여기'의 삶터가 지니는 역사성과 공간성의 가치체계에 있다. 그것은 인간성장과 발달의 보편성을 추구하기에 '발달하는 인간'에 대한 염려를 내포하며 발달의 지향성과 원칙에 근거를 두고 있다. 그리고 Dewey(1902)가 강조한 아동과 교육과정과의 관계를 염두에 두어야 한다. 학습자만을 강조하는 것도 아니고 교과만을 강조해서도 안 된다는 것이다. 교과 는 삶의 주체로서 아동 발달의 소재이며 아동은 교과를 학습함으로써 발달한다.

따라서 현장중심 교육과정은 인간발달을 발생시키는 토양이 되며 그런 점에서 그것은 인간의 사는 곳에 대한 체계적 관심사에서 도출될 수 있다. 교육과정 설계는 원칙과 근거를 기초로 이루어질 수 있다. 삶의 토대인 지역현장이 처한 역사성과 현실성이 현장중심 교육과정 설계의 중요한 원칙이며 그 교육과정 안의 타당한 근거이다.

그리고 교육을 본래 제자리에 갖다 놓기 위한 현장을 만든다는 인식과 실천이 제2의 원칙으로 기능할 수 있다. 지역현장을 살리는 일은 교육활동을 통해 모두 다 참여하는 상호 학습의 과정을 통해 극대화 할 수 있다. 이 상호학습의 과정을 체계화하는 일이 교육과정을 설계하는 일의 다름 아니다. 인간을 사는 '곳'에 의해 규정되는 현실적 존재로서 이해하고 삶의 곳으로서 현장을 이해하고 그 현장이 바로 지역이며 학교라는 사실을 인식하는 일이 제3의 원칙으로 제정할 수 있다.

일반적으로 바람직한 교육과정을 설계할 때, 요청되는 원리로서 몇 가지를 짚어볼 수 있다. 우선 시대성의 원리이다. 한 시대의 지배적인 시대정신이 그 시대의 교육과정 설계에 반영되어야 한다는 것이다. 여기에는 한 분야의 지배적인 사상이나 이론도 포함될 수 있다. 두 번째로는 지역성의 원리이다. 한 국가나 국가내의 각 지역은 그 나름대로의 특수성과 전통을 지니고 있으며 이것을 교육과정에 반영해야 한다는 것이다. 여기에서의 지역성은 구획되고 분리되어 있는 지리적 공간에서 오는 독특성과 특수성을 의미하고 있다. 다음은 개인과 사회의 융화원리이다. 교육과정에는 대체적으로 성인사회의 요구와 아동의 흥미를 다 같이 인정하고 있으며 개인의 문제와 사회의 문제를 균형 있게 취급하려고

한다. 최소 필요량의 원리가 있다. 이 원리는 설계되는 교육과정의 내용 중에서 최소한 어느 정도의 양이 모든 학습자에게 공통적으로 주어져야 하느냐의 결정에 주로 관계한다. 최소필요량의 결정은 학습내용 및 경험의 양과 질의 문제, 폭과 깊이의 문제와 관련이 있다. 마지막으로 계속성의 원리가 있다. 이것은 교육 활동 간의 연계성을 의미한다.

앞에서 말한 현장 중심 교육과정 설계의 원칙은 백화점식 교과목의 나열과 시장의 언어를 빌려오는 땀질식의 처방식 절차와 규정 위주의 합법주의를 넘어선다. 거기에는 인간 합리가 들어 있다. 교육과정은 교육목표, 내용, 방법에 일정한 내용과 형식을 갖추고 있어야 한다. 내용으로서 교육과정은 '주체의 선정'에서 표현되며, 그 선정된 주체들은 지역현장의 현실성을 매개로 세계를 보려는 사람들의 진지한 고민을 나타낸다. 형식으로서의 교육과정은 교사와 학생간의 참여와 결정을 담보하는 상호 배움의 과정을 체계적으로 조직하고 상호 발달의 보편성을 추구하는 자율적인 규제 장치를 포함한다. 여기에 교수-학습의 과정을 극대화하기 위해 합리적으로 제도화할 수 있는 실제적 처방이 마련될 수 있다. 위에서 열거한 소위 몇 가지 설계원리는 대체적으로 상식화할 수 있는 것들로서 현장중심 교육과정의 설계원칙에 의해 조정되어야 한다.

현장중심 교육과정 설계에서는 최소한 앞서 얘기한 3가지 원칙에 근거하여 교육목적과 목표를 설정하고 내용과 학습활동의 선정과 조직, 교육성과의 평가에 대한 일정한 지침을 표명해야 한다. 교육과정을 이루는 이상의 요소들은 터를 지키고 사는 인간 활동에 내측된 교육목적을 중심으로 계획되어야 한다. 교육목적은 인간발달을 핵심 개념으로 삼는다. 그러므로 교육과정은 인간발달의 논리와 체계로서 설계되어야 한다. 인간발달의 논리는 터를 가꾸고 살면서 인간임의 가치를 지향하는 존재법칙을 지키는 것이다. 이것은 설계의 원칙을 구성한다. 교육과정의 체계는 인간발달에 대한 이론체계와 기술체계로서 구성될 수 있다. 이론체계에는 인간 즉 현장에 터를 가꾸고 사는 인간의 형성에 대한 문제, 인간이해를 위한 사상, 사회구조, 행동특성의 문제, 인간형성을 위한 목적과 가치체계 그리고 인간형성의 원리와 체계문제, 세계와 대화하는 인간, 사회, 교육의 문제가 주제로 선정될 수 있다. 기술체계에는 지역 삶의 현장에 있는 인간 형성을 위한 기술과 환경조성의 문제 등이 포함될 수 있다.

지역으로서 학교는 지역현장이 황폐화되어가고 경제논리에 의해 수많은 학교들이 폐교되는 현실조건 하에서 지역 현장을 다시 세우고 마을에 학교를 중심으로 서게 해야 한다는 사회적 실재를 인식해야 한다. 동시에 인간발달의 역사에서 학교의 본래적 가치와 권위를 재발견해야 한다는 역사적 실재 또한 감지해야 한다. 이것은 인간사회에서 학교가 지니는 의미체계이다. 그것은 교육과정을 통해 구체적으로 발현되어야 한다. 교사와 학생의 교육내용과 학습활동은 이러한 역사, 사회적 실재에 의해 구성되어야 한다.

우리 사회의 지나친 교육열로 인해 인간에 대한 교육보다는 지식습득과 사회진출을 지상과제로 인지하게 되었다. 이 지점에서 교육이 황폐화된다. 일상생활과 관련이 없고 실제생활에 쓸모없는 추상적 지식만을 축적하고 그것이 학교교육과정의 핵심이 됨으로써 시골학교는 그 자신이 속한 지역사회와 거리가 멀어지고 급기야는 명문학교를 찾아서 정들었던 자신의 삶을 떠나 다른 곳으로 가게 된다. 다른 곳에서 또다시 힘들게 축적한 추상적 지식으로 인해 다시 시골 삶의 현장으로 돌아갈 수 있는 길을 차단당하고 있다. 여기에서 지역이 죽고 학교가 죽고 우리의 삶이 죽는다. 죽어 가는 황폐한 삶을 다시 세워야 한다.

현장중심 교육과정을 구성하는 기준은 구체적이고 현장성이 있어야 한다. 이러한 기준으로써 다음을 고려해볼 수 있다.

- ① 인간은 계속하여 발달한다.
- ② 보통 교육의 수준에서 '일반적' 내용을 선정한다(사물을 조망하고 세계를 읽을 수 있는 역량을 배양한다.)
- ③ 주체적 사회성원이 될 수 있는 교양과정을 염두에 둔다.
- ④ 기초적이고 전이력이 높은 지식과 기능을 함양한다(경험영역을 설정하고 각 영역에 따라 지식과 기능을 추출한다)
- ⑤ 지역을 통해 세계를 보는 인식과 실천을 강조한다.
- ⑥ 지역사회 공동체의 요구를 반영한다.
- ⑦ 학습자의 자연적 자발성을 존중한다.
- ⑧ 농촌도 도시도, 교육도, 삶의 질도 달라지는 배움의 가르침의 내용과 형식을 요청한다.

우선 이러한 기준 하에서 마을학교의 교육목표, 교과내용, 교육방식의 큰 틀을 짜야 한다. 특히 교과내용의 측면에서는 교육과정의 스코프(scope)와 시퀀스(sequence)를 설정하여 일련의 과정(보) 들을 선정, 조직해야 한다.¹¹⁾ 그 과정들은 교과목의 체계로, 내용으로, 학습활동으로 각각 설계될 수 있다. 그리고 스코프와 시퀀스가 교차하는 지점에서 단원을 설정해야 한다. 단원설정은 배움의 교재를 개발하는 매우 구체적인 일이며, 이 배움의 교재에는 현장중심 교육과정의 사상과 철학이 스며들어 있어야 한다.

V

인간발달의 교육과정론 : 현장 교육과정과 이해중심 교육과정의 융화

1. 지역 삶의 현장 교육과정

우리가 지금까지 경험해 온 교육과정은 우리의 삶과 겹돌고 있다는 비판의 소리가 높다. 교육과정이 우리의 삶을 건강하게 하려는 것일진대 그것이 왜 그토록 우리의 생활과 삶을 억누르고 피곤하게 만드는 것일까. 교육과정이 중심을 잃었기 때문이다. 그 중심은 논리적으로도, 사실적으로 타당해야 함에도 그러하지 못하다. 잃어버린 길을 찾기 위해서는 그 길을 잃어버린 지점으로 다시 돌아가야 하는 지혜를 발휘할 때이다. 그 중심을 지역 삶의 현장에서 찾아야 한다. 우리 인간의 삶이 우리의 지역, 삶터에 뿌리를 두고 있기 때문이다. 이것은 식물이 그 뿌리를 토양에 내려 성장하는 그 이상의 의미를 지닌다. 그 의미는 사회적 실재와 역사적 실재에 기초하고 있다. 자꾸만 황폐되어 가는 우리의 작은 학교와 지역사회를 살려내고 인간역사에서 학교와 교육이 담당해야 할 준엄한 책무를 다해야 한다. 이제는 그 다짐 속에 사상과 철학, 합리적 체계, 실천 전략, 적극적인 환경마련의 노력들이 통합되어야 할 때이다.

학교는 지역이다. 학교는 지역사회에 물리적 공간으로 존재하는 건물이 아니다. 학습의 결과를 중앙 진출의 통로로 이용하는 영악한 학생들을 배출하는 장소는 더더욱 아니다. 그러한 학생 수가 늘어나는 만큼 학교는 그만큼 실패하고 죽어가고 있는 것이다. 학교는 지역 삶의 공동체이며, 그 공동체에 참여할 수 있게끔 재미있는 그만의 독특한 일거리가 있어야 한다. 학교가 존재하는 이유가 여기에 있다. 여기에서 학교와 지역은 하나가 된다. Galton과 Patrick(1990)의 소규모 학교에 대한 관심과 배려는 하나의 모델이 될 수 있다. 불투명한 미래의 장미 빛 희망을 위해 지금의 심리적 고통과 불편함을 참고 견디는 중간의 징검다리로서의 삶터가 아니라 지역은 우리의 현재적 삶이 구성되고 실현되고 나의 존재법칙이 실현되는 역사의 장이다. 지역 삶의 건강성과 긴장은 여기에 있는 것이다. 교육은 이점을 놓쳐서는 안 된다. 삶터에서 발달하는 인간을 염려하고 고유의 가치를 방기해서는 안된다. 교육목적은 터를 지키고 가꾸는 사람들의 활동에 들어 있다.

터를 지키고 사는 인간 활동을 통해 인간존재 법칙을 실현할 수 있다. 인간은 자신이 사는 '곳'에 의해 규정되는 현실적 존재이다. 사는 곳을 떠나는 행위는 자신의 삶을 황폐화시키기 십상이고 그 때부터 세계와의 대화는 진지하지 못하다. 요령과 처신이 있을 뿐이다. 그 때문에 자신의 삶은 죽어간다. 교육은 이점을 깨우치는 데 적극적이지 못하였다. 교육영역은 사회의 다른 부분들이 교육영역으로 침투할 수 있도록 이론적으로, 경험적으로 허용해 주는 자세를 보여 왔다. 서로의 세계를 갈라야 한다. 구분을 위해서가 아니다. 넘나들기 위해서 교육과 교육이 아닌 것을 갈래내는 열정과 이론적 치밀함이 있어야 한다. 자신의 삶터를 가꾸고 지키며 사는 인간 활동은 교사의 교육열정에서 표현되고

구성될 수 있다. 학생과 세계와 대화하는 삶이 거기에서 시작된다. 그것이 교육과정을 구상하는 밑거름이 될 수 있다.

지역 삶의 현장을 살리는 교육과정의 구상은 인간 발달론의 아이디어에 근거를 둔다. 조작으로까지 교육을 이해하였던 Dewey의 발달론과 인지과학의 실증적 발달론을 넘어서 인간 활동에 내재된 고유의 발달논리에 따라 교육과정을 구상해 볼 수 있다. 이 지점에서 Bruner의 심각성을 빌려올 수 있다. 문화가 없으면 마음도 없으며, 이 문화는 인간발달의 토양이다. 지역은 지리적 공간이 아니라 문화이다. 우리의 삶의 총체가 지역에서 구성되는 이유가 여기에 있다. 삶의 터가 되는 지역은 학습공동체로서 의미가 있어야 한다. 지역은 경계의 울타리가 아니라 학습이 발생하는 문화 단위여야 한다. 자신이 사는 곳을 가꾸고, 그 '곳'을 통해 세계를 읽어내고 좋은 세상을 만드는 일에 교육이 나서야 한다. 그것은 교육과정을 통해 체계화될 수 있기에 힘을 얻을 수 있다. 우리는 그것을 인간발달의 교육과정론이라고 부르며 그것은 지역 삶의 현장교육과정의 또 다른 이름이기도 하다. 교육은 문화를 매개로 하는 인간 활동이기 때문이다.

현장중심 교육과정은 논리와 체계에 의해서 설계되고 구성되어야 한다. 논리는 인간 발달론에서, 체계는 인간발달의 적합한 이해방식에 근거를 찾을 수 있다. 교육과정은 학교의 존재양식을 드러내 준다. 거기에는 내용과 형식을 갖추고 성문화된 교육목표, 내용, 방법의 체계가 들어 있다. 현장중심 교육과정은 원칙과 근거에 의해 이 요소를 포함하도록 틀을 짜야 한다. 그 출발점은 터를 지키고 사는 인간 활동에 들어 있는 교육목적이 된다. 그것이 인간발달의 다름 아니다. 여기에서 우리가 고급스럽게 고안해 낸 교육과 학교는 지금의 현실성을 역사적으로 조망하는 민감성과 이론적 능력을 우리에게 요청하고 있다. 우리가 학교에서 교육받은 존재라고 한다면 이 점을 못 듣고 못 본체 하지 않을 것이다. 지역사회를 해체하는 잘못된 학교교육을 우리가 다시 살려야 한다. 그리하여 터 속에서 우리의 삶을 돌아보면서 세상을 만들어 가야 한다. 교육이 삶과 관계하는 방식이 그러하기 때문이다. 삶으로서 교육과 그것에 기초한 교육과정론은 우리가 숙고해 볼 만한 주제이다.

2. 살아가는 힘을 기르기 위한 교육과정: 전이를 위한 이해중심 교육과정 개발

우리가 흔히 교육과정에서 매력을 느끼는 말 중에 학습자 삶 중심의 교육과정이라는 것이 있다. 학습자 삶 중심의 교육과정은 다름 아니라 학습자가 자신의 인생에서 장차 지속적으로 영향을 미치게 되는 이해력(영속적 이해력, enduring understanding)을 학습하여 자신의 삶을 주도적으로 살아가게 하는 교육과정이다. 삶을 살아간다는 말은 그저 사는 것이 아니라 자신에게 유의미한 개념을 가지고 세상을 이해하면서(질 높은 지식교육) 살아가는 것이다. 이것이 가능한 것은 교육적 차원에서

보면 학습자가 장기적인 전이력을 습득해야 한다. 역량중심 교육이 전이를 도외시하면 공허한 교육으로 전락할 가능성이 높다.

가. 역량기반 교육과정의 역사적 오류: 학습자 삶 중심의 교육이라는 유령에 휩쓸리지 않으려면

2015 개정 교육과정에서부터 강조되기 시작한 역량기반 교육과정에서 가장 문제가 되는 것은 역량이 무엇을 지칭하는가 하는 점에 있다. 주지하다시피 역량은 산업사회 모델에서 파생된 용어로서, 문제 상황에서 유능하게 문제를 해결하는 기능적이고 이상적인 일꾼의 성향을 나타내는 용어로 출발하였다. 이 용어가 교육학으로 들어와서 기존 지식교육의 문제를 해결하는 구세주로 변신하여 연구자와 실천가들을 미혹시키고 있다. 기존 지식교육과의 대척점에 서서 우리가 해오던 과거 전통적 방식의 교육의 문제를 일거에 해소시킬 수 있는 묘약으로 등장하고 있다. 글로벌 시장에서 노동인력 양성을 위해서 글로벌 세력은 이러한 슬로건을 퍼트림으로써 전 세계의 교육 방향을 좌지우지하는 영향력을 행사하고 있는 것으로 보인다. 물론 좋은 점도 있을 것이다. 한국의 교육이 세계시장에 편입하여 이익을 취할 수 있는 공간도 그만큼 확장될지도 모를 것이다. 그러나 교육이 무엇을 하는 일인지에 집중하여 그 본질을 궁구해보면 해결책은 달라질 것이다.

미국 교육과정사를 보면 1920-50년대에 경험중심 교육과정 구성법이 유행하였다(이경섭, 2000). 여기에는 활동분석법, 사회기능법, 청소년육구법, 향상적 생활 장면 분석법 등이 대세였으며, 교육과정을 구성하는 방법으로 큰 영향력을 발휘하였다. 여기에서 성인 활동, 사회기능, 청소년 요구, 청소년들이 장차 살아가면서 항상 마주치게 될 장면(향상적 생활 장면)에서 살아나는 방법 등은 오늘날 역량을 말하는 것이다. 그런데 얼핏 보면 이 용어들은 교육과정에서 달성해야 할 목표로서 손색이 없는 것들이다. 예를 들면, 바람직한 인성, 건전한 여가활동, 올바른 민주시민 등등이 목표로 제시되어 이를 달성하는 스킬과 시퀀스가 설정되고 그 이후에 내용이 선정되고 조직되는 방식으로 교육과정이 만들어졌다. 그런데 목표로 설정된 이들 용어들이 구체적으로 무엇을 의미하는지 정확하게 규정되지 않은 채로 교육과정이 만들어지다 보니 여기에 해당되지 않은 인간 만사가 없던 것으로 이해되었고 모든 활동들이 교육과정 속으로 들어왔다. 애매모호한 활동들의 범람으로 교육과정은 누더기가 되어 버렸다. 그러나 재미있는 활동들로 이루어지는 이러한 방식은 과거 전통적 교과지식 중심의 교육에 불만을 가졌던 세력들에게는 구세주가 등장하였던 것으로 떠받들게 되었다.

이를 두고 이홍우 교수(1999)는 오늘날 역량교육은 경험중심 교육과정의 아류라고 비판하였던 것이다 충분히 공감할 수 있는 대목이다. 그 비판의 적절성을 따지기에 앞서서 역량이 역사적으로 등장한 배경과 그 취지, 변질된 사정을 이해할 필요가 있다. 진보주의 사상이 견인한 경험중심 교육과정이 추구했던 활동들이 그 당시에도 폭발적인 매력을 풍미하였으나 교육(교육과정)이 인간만사와 동일한

것으로 치환되어 학교의 존재이유가 위협받는 사태에 이르게 되었던 것이다. 학교에서 오늘날에도 여전히 가르치는 교과 지식은 역량으로 대체되지 않을 것이며, 오히려 역량은 교과 내용(지식)을 거치지 않고서는 길러지지 않을 것이다. Hyman(1973)에 의하면 교과의 내용은 교과에서 강조하는 지식과 기능, 가치와 태도를 말하는 것으로서 상식적 의미에서 역량을 $K(\text{지식}) \cdot S(\text{기능}) \cdot A(\text{태도})$ 로 본다면 교과내용이 바로 교과 역량인 셈이 된다. 2015 개정에서 교과 역량을 이들 요소로 구분하며, 특히 세계의 흐름에서도 역량에서는 기능을 강조한다고 해서 기능을 특별히 중시하여 추출하려고 한 것이다. 역량의 역설에 직면하게 될 것이다.

학습자의 삶을 중심으로 교육 체제를 혁신한다는 수사는 그 자체로는 좋은 말이다. 특히 학습자가 살아가는 힘을 기른다는 말은 매우 매력적인 언사다. 살아가는 힘은 학습목표로서 전이 능력이라는 역량이 체화된 상태를 말하며, 그 전이능력은 교과지식의 이해를 기반으로 하는 것이다. 그런데 삶을 중시한다는 수사는 있으나 교과 학습에서 그것이 어떻게 가능한지를 구체적으로 제시해야 한다. 마을에서 지역사회공동체에서 애들끼리 프로젝트를 한다고 해서 그런 전이 능력이 길러지는 게 아니다.

학습자 삶 중심 교육이라는 매력적인 언사와 달리 학교에서 이루어지는 교육은 그렇게 간단한 것이 아니다. 교육은 문화 속에서 가치를 궁구하면서 인류문화 유산을 보존하고 전수하며 인간 삶의 격을 높여나가는 매우 정신적인 발명품이다. 학습자의 삶이라는 것이 그저 학생들이 좋아하는 일상을 살게 하는 것이 아니다. 학습자의 삶은 학습자에게 의미화된 세계이다. 의미화된 세계로 구성되지 않은 삶은 그저 인간 만사의 잡동사니이며, 교육이 관심을 가져야 할 세계가 아니다. '의미화된 세계'로서의 '학습자의 삶'은 '교과지식을 제대로 이해하는 학습(공부)'로서 고양되는 것이다. 이 지점에서 미래 학습의 모습을 주목해야 한다. 역량을 길러주는 일은 이 일(교과 지식을 제대로 이해하는 학습)을 성공하는 범위 안에서 교육과정으로 들어올 수 있는 것이다. 이 경우 그것을 역량중심 교육과정이라고 부를 수 있을 것이다.

나. 미래학습 기반 교육과정 설계: 궁극적 목적으로서 전이 개발을 위한 백워드 설계

미래학습 기반 교육과정 설계(Vision-Driven Learning Design)란 21세기의 미래 학습(leading modern learning) 역량에서 제일 중요한 전이능력을 개발하기 위하여 심층적인 이해력을 강조하는 교육과정을 설계하는 것을 말한다. 이를 위해서 미래학습에 대한 '비전'을 설정하여 실행 가능한 '미션'으로 구체화하고 이 미션을 '실행'으로 옮기기 위해서 백워드로 계획을 수립(Backward Design)하는 것을 의미한다. 이 백워드 계획 수립에는 교육과정-평가-수업-성적통지 순으로 설계된다. 이 방식은 국가 교육과정 개정을 포함한 교육정책 수립에도 그대로 적용되는데, 차기 교육과정 계획을 수립하는 데에 매우 유효한 전략이라고 볼 수 있다.

1) 비전-미션-실행의 틀

가) 미래지향적 비전을 만들기: 지식기반 및 미래지향성 개발하기- 바라는 미래의 비전 만들기
- 미래지향적 가공물 창출하기(가치있는 내러티브 구성)

나) 비전에서 미션으로: 교육효과(기대하는 학습성과: 미션을 통해 기대되는 장기적 성과) 확인하기- IOI 틀 만들기

- 교육효과: 장기적, 수행기반, 전이수반, 자발적 수행. 교과 성과 對 초교과 성과(trans-disciplinary impacts는 2015 개정의 핵심역량과 동일)
- 교과 영역의 mission statement: 역사과 사례(현재를 더 잘 이해하기 미래를 대비하기 위해 역사적 패턴에 대한 지식을 활용한다), 수학과 사례(형식적 및 이론적 난제를 포함하여 지금까지 본 적이 없는 문제를 해결하기 위하여 여러 전략과 적절한 수학적 추론을 효과적으로 활용한다). 내용에 초점이 있는 것이 아니라 특정 수행에 초점을 둠.
- Input- Output- Impact: 국가에서 명시한 교육효과(학습성과)에 자원과 실행을 집중하는 방식

다) 미션에서 실행으로: 백워드 설계(바라는 결과- 평가 증거- 학습경험 및 수업계획).

- 1단계(교육효과-이해, 본질적 질문)- 2단계(교육효과의 증거, 기타 증거)- 3단계(실행단계, 산출, 투입)
- 교육자들에게 던지는 3가지 본질적 질문:
 - 학생들이 무엇을 배우기를 원하는가
 - 학생들이 그것을 배웠다는 것을 어떻게 알 수 있는가
 - 학생들이 그것을 배울 수 있도록 어떻게 도울 것인가

2) 백워드 교육과정 설계 틀

가) 1단계: 미래학습을 위한 교육과정

- 21세기 교육과정 매핑: 1세대 매핑과 2세대 매핑을 넘어서야 함
 - 교과 및 초교과 영역의 장기적 교육효과에서 출발하여 역방향으로 매핑하기
 - 투입(가르치려고 계획한 지식과 스킬)을 매핑하는 것이 아니라, 성과를 매핑
 - 우리가 추구하는 교육효과를 보여주는 성과에 대한 맵으로 가야함
 - 1세대 매핑: 교사들이 가르친 단원 주제와 스킬 파악을 위해 diary map 만들기
 - 2세대 매핑: 학년 및 교과별 성취기준에 기반한 교육과정을 위한 스코프와 시퀀스를 확인 하는 프로세스

- **교육과정 청사진**: 교육과정을 설계하기 위한 하나의 틀임. 학년 내 및 전학년에 걸쳐서 일관되고 적절하게 학습이 이루어지도록 교육과정계획을 안내하는 비전 수립이 필요, 기존의 교수내용에 밀려 초교과적 학습성과가 배제되지 않도록 교육과정 청사진이 필요함
 - 청사진의 4가지 요소: 거시적 교육과정 요소(전이 목표, 포괄적인 이해, 본질적 질문, 초석과제)
 - ① 전이 목표로서 교육효과: 심층학습(deeper learning)과 21세기 역량, 초교과적 교육효과(21세기 역량인 4Cs), 교과적 교육효과(미국의 CCSS). 우리가 바라는 교육효과로부터 백워드 방식으로(12학년에서 K 단계로) 해당 교육효과를 달성하기 위해 달려야 할 코스를 도표화하는 방식으로 매핑되어야 함.
 - ② 포괄적 이해(일반화된 지식): 전이목표와 관련된 이해를 발전시키는 것. ‘학습을 효과적으로 전이하기 위해서 학생들은 무엇을 이해해야 하는가?’ 라는 질문. 이해한다는 것은 학생들이 습득해야 하는 중요한 빅 아이디어와 과정(big ideas and process)을 파악하는 것. 교과적 이해(교과 특정)와 포괄적 이해(NGSS, crosscutting concepts)
 - ③ (포괄적) 본질적 질문: 본질적 질문을 탐구하는 데에 학습자를 참여시킴으로써 중요한 아이디어와 과정(process)에 대한 이해를 발전시키고 심화시키도록 설계해야 함. 교육과정 전체에 나선형을 그리며, 전 학년에 걸쳐 의미있게 되풀이되어 한 교과 내에서, 또는 여러 교과에 걸쳐서 개념적 연결고리를 제공.

〈표 1〉 포괄적 이해와 본질적 질문

교육 효과	전이 목표(학생들은 독자적으로 을 할 것이다)	포괄적인 이해	본질적 질문
교과 영역 예시			
언어	다양한 텍스트 이해	유능한 독자는 독서의 내용과 목적에 따라 적절한 전략을 사용한다.	· 유능한 독자는 무엇을 하는가? · 읽는 내용이 읽는 방법에 어떤 영향을 주는가?
수학			
초교과 영역 예시			
비판적 사고	결론에 도달하기에 앞서 정보와 주장을 비판적으로 평가하고, 비판적 질문을 던지며, 다른 견해들을 신중히 탐구	비판적 사고를 하는 사람은 자신이 읽고 듣고 본 것이 무엇이든지 그대로 믿지 않는다. 회의적인 자세를 견지하고 비판적 질문을 던지며, 다른 관점들을 탐색한다.	· 내가 읽고 듣고 보는 것에서 무엇을 믿어야 할지를 어떻게 알 수 있는가? · 이 출처는 믿음만하고 편파적이지 않은가? · 다른 어떤 관점들을 고려해야 하는가?
자기주도학습			

④ 초석과제: 학생 자신의 지식과 스킬을 실제 상황에 적용하도록 이끌어줌.

- 평가(수행과제) 중심 교육과정 설계의 수단: 습득한 내용지식과 스킬을 가지고 학습자 스스로 해낼 수 있기를 바라는 가장 중요한 수행을 중심으로 교육과정을 설계해주는 수단임.
- 장기적 전이목표를 추진하는 수행과제로서 교과내용들과 초교과적 교육효과를 통합하도록 해주는 실제적인 수단.
- 교육효과에 초점을 맞추면 먼저 우리가 바라는 교육효과, 즉 학습의 전이에 대한 증거를 제공할 초석 평가과제를 계획해야 함. 21세기 역량과 전통적 교과 내용을 융합하는 수단

나) 2단계: 미래학습을 위한 평가 시스템

- 5가지 목표 유형: ①지식습득(사실과 기본 개념)- ②기능과 과정- ③이해(빅 아이디어)- ④성향(초교과적 역량으로 사고와 행동 방식)- ⑤전이
- 수행영역과 수행지표: 21세기 역량(협업, 의사소통, 창의적 사고, 비판적 사고, 문제해결, 자기주도학습)의 수행지표
- 초교과적 학습성과 평가

다) 3단계: 미래 학습을 위한 수업

◦ 백워드 수업 설계: AMT 프레임워크

- 지식 습득(Acquisition)
- 의미 구성(Meaning making)
- 전이력 개발(Transfer)

◦ 백워드 학습계획 설계:

- 마음 습관 기르기(예: 16가지 문제해결 스킬): 초교과적 교육효과와 관련, 초석과제 수행하는 데 필요한 것.
- 테크놀로지와 학습 연계: 반드시 '기대하는 교육효과' 와 연계되어 사용되어야, 과잉사용을 지양해야 함. 교육효과를 학습자가 달성하도록 테크놀로지를 목적이 아니라 수단으로 활용하여 교사의 능력을 높일 수 있는 21세기 학습접근법으로 생각해야 함.
- 학습 개인화(personalized learning): 교과 및 초교과적 효과 모두 적용, 개인화 학습 프레임워크(내용-과정-결과물-성적통지 모두)

- **인지도구**: 21세기 자율적이고 주도적인 학습자 성장과 발달을 지원하는 도구
 - 사고도구: 교과 및 초교과 교육효과에 적용, 문제해결 전략바퀴, 단계별 프로토콜, 그래픽조직자 등
 - 메타 학습 도구: 21세기 학습의 장기목표 지원

라) 미래학습을 위한 평가 통지 시스템

- 전통적인 채점과 평가 통지 관행을 개선해야 함
- 미래 통지 시스템에 포함될 요소: 교육효과 성취, 교육효과를 향한 진전, 학업습관
- 러닝 보드 도입: 학생의 학습증거(과정과 결과 모두)를 수집하고, 그 증거를 우리가 '기대하는 교육효과'를 중심으로 조직하며, 학생, 학부모, 교사, 관리자가 분석도구를 사용하여 그 증거데이터와 상호작용할 수 있게 해주는 디지털 대시보드.
- 수행 추적(performance tracking): 시간의 흐름에 따라 학생의 수행 양상과 정도를 추적. 학습내용을 성찰하고 여러 교과 및 초교과 영역에서 자신이 어디에 위치하고 있고, 어디에 있어야 하는지를 잘 이해할 수 있도록 해주어야 함.
- 교사와 학부모의 데이터 수집

VI

나가며 : 지역 삶의 경험과 진정한 지식교육의 통합

본 발표는 지역 교육과정의 문제에 대한 주제를 가지고 진행하는 포럼에 대한 것이다. 구체적인 주제는 '표준화를 넘어선 지역 교육과정 어떻게 만들어갈 것인가'라는 주제에 대한 발표로 출발한 것이다. 이 주제에 담긴 메시지는 국가 교육과정을 표준화라는 프레임에 두고 지역 교육과정은 그것을 넘어서자는 취지로 보인다. 대체적인 취지에는 발표자 역시 공감하는 바이다.

그러나 지역 교육과정에 대한 존재론적 인식을 우선 철저히 고민해보는 것이 중요하다고 생각한다. 그간 한국에서의 지역 교육과정에 대한 논의는 매우 고답적이거나 도식적 수준에 머물러 있었다고 생각된다. 예를 들어 국가 교육과정에 대한 대항마로 지역 자율성과 자치권을 보장하는 장치로서의 위치, 지역 주민과 공동체가 자율적으로 결정하는 교육시스템 속에서의 교육과정, 국가의 규율이나 표준화 조치가 아닌 지역 자율이나 자치의 가치를 담보하는 교육과정 등으로 접근해왔다고 볼 수 있다. 여기에서 더 나아가 지역교육청이 당위적으로나 기술적으로 수행해야 하는 역할 규정이나 권한 설정 등에 대한 것 등이 대부분이다. 여기에는 행·재정적, 시설, 법 등 각종 조치들을 가능케 하는

제반 수단이나 세력들의 포지셔닝에 대한 것이라고 볼 수 있다.

그러나 본 발표는 일차적으로 이상의 관심사보다 지역교육과정의 존재론적 위상에 대해서 고민을 해보았으며, 그 근거로 인간발달론의 현장중심 교육과정과 이해중심 교육과정으로 접근해보았다. 얼핏 보면 이 둘은 매우 이질적인 것으로 보이나 본질적인 차원에서 보면 학습자가 유의미한 주체로서는 교육과정에 대한 요청이라는 점에서 매우 동질적이다. 전자는 학생이 주인이 되는 지역교육과정의 존재론적 조건을, 후자는 학생의 삶의 주체가 되는 지역 교육과정의 인식론적 조건을 강조하는 것이다. 상식적인 언어로 표현해보면 전자는 경험을, 후자는 지식을 상징화하는 접근이다. 이 둘은 표면적으로 보면 대척점에 위치하는 것 같지만, 교육과정에서는 통합적으로 이해되어야 한다. 지역 교육과정 역시 지역 삶을 토대로 하는 교육적 경험과, 지역 삶이 지속적으로 유의미한 가치를 생성하기 위한 진정한 이해중심 교육과정과 융화되어야 한다는 점을 강조하고자 하였다.

향후 표준화를 넘어서는 지역 교육과정을 만드는 일은 어찌 보면 당연한 말이지만 학습자의 지역 삶의 경험을 교육적 소재로 삼아 이것이 교육적 학습거리가 되는데 유의미하기 위한 이해중심 교육과정으로 구성되어야 할 것이다. 학습자 삶이 그저 일상의 인간 만사가 되지 않고 학습자의 유의미한 세계로 구성되기 위해서는 이해라는 개념적 발명품에 의해 장기적 전이가 가능하도록 교육의 문화가 적절하게 관여해야 한다. 이것이 관념적 낭만과 공허한 자율 속에서 교육을 방치하지 않고 학교나 교육의 본래적 목적을 지키는 일일 것이다.

자치와 분권이라는 헌법적 가치를 교육과정 편성과 운영의 맥락에서 구현하고, 마을학습 교육과정이라는 가치가 제대로 달성되기 위해서는 교육과정에 관여하는 모든 주체들의 마음의 습관 형성, 질 높은 지식교육을 받지 않고서는 도저히 가능한 일이 아닐 것이다. 현재 다양하게 거론되는 교육과정적 언사들이나 방안들은 우리가 도달해야 할 교육적 가치를 분명하게 하지 않고 국내·외적 조류에 휩쓸리면서 부침하는 형상을 떠올리게 한다. 여러 와류 속에서 우리 교육 구성원들의 지성적 기운과 다짐들이 형해화되는 느낌을 지울 수가 없다.

참고문헌

- 강현석(1998), 지식구조론 이후의 Bruner의 교육과정이론 탐구. *교육과정연구*, 16(2), 105-128.
- 강현석·주동범(2000). 지역 삶을 토대로 하는 인간발달의 교육과 교육과정 설계. *비교교육연구*, 10(1), 123-153.
- 강현석·이지은(2016). **이해중심 교육과정을 위한 백워드 설계의 이론과 실천: 교실혁명**. 서울: 학지사.
- 강현석(2018). 한국 국가 수준 교육과정 설계와 개발의 문제와 개선 방안: 학습경험의 질 제고. **2018년 제3차 국가교육과정전문가포럼** 자료집(pp.9-49).
- 강현석·박소영·전호재·이지은·김우철·손영숙·정기원(2018). 미래교육을 대비한 학교 교육과정 편성운영 역량 제고 방안, 교육부 정책연구. 위탁 2018-18.
- 강현석(2020). 2022 국가 교육과정 개정의 방향과 과제: 역량 담론에서 지식교육 내러티브로의 복귀. 2020 한국내러티브교육학회 연차학술대회 자료집. **언택트 환경에서의 교육 언어의 전환과 내러티브 교육의 미래**. (pp. 15-57).
- 강현석, 박철홍, 이원희 역 (2000). **학교교육과정개발**. 서울: 도서출판지선사.
- 김민남(1994). 인간과 학교. **사회철학**, 제5호, 대구: 사회철학사.
- 김일철(1998). **지역사회와 인간생활**. 서울대 출판부.
- 김조년(1998). 지역이 학교요, 학교가 지역이다. 서울: 내일을 여는 책.
- 노명환(1999). 지역학의 개념과 방법론. **국제지역연구**, 제3권 1호
- 린데이비스(1996). 교육적 개혁에 있어, 보수주의와 급진주의: 잉글랜드와 웨일즈를 중심으로. **한국교육연구**, 제 3권 1호.
- 이경섭(1990). 교육과정유형별 연구. 서울: 교육과학사.
- 이홍우(1999). 교육과정 탐구. 서울: 박영사.
- 이홍우 역(1994). 민주주의와 교육. 서울: 교육과학사.
- 정승아·강현석(2020). 백워드 매핑에 기반한 학교 미래 교육과정 설계 방안: 교육과정 청사진과 초석과제 설계를 중심으로. 2020 한국내러티브교육학회 연차학술대회자료집. **언택트 환경에서의 교육 언어의 전환과 내러티브 교육의 미래**. (pp. 247-266).
- 정유성 (1997). 대안교육이란 무엇인가. 서울: 내일을 여는 책.
- Alberty, H. B. and Alberty, E. J.(1962) *Reorganizing the HighSchool Curriculum*. New York : The Macmillan Co.

- Bloom, B. S. et al.(1956). Taxonomy of Educational Objectives,I. Cognitive Domain. New York David Mckay
- Bobbitt, F.(1918), The Curriculum. Boston : Houghton MifflinCo.
- Bruner, J. S.(1986), Actual Mind. Possible World. Cambridge. Mass: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S.(1996). The Culture of Education, Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Casewell, H. L. and Campbell, D. S.(1935).Curriculum Development. New York: American Book Co.
- Dewey. J.(1899), The School and Society. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Dewey, J.(1902). The Child and the Curriculum. Chicago: Univ, of Chicago Press
- Freire, P.(1972). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.
- Galton, M. and Patrick, H.(1990). Curriculum provision in the small primary school. London: Routledge.
- Olsen, E. G.(1961), School and Community. Prentice-Hall, Inc.
- Hirst, P. H. and Peters. R. S. (1970), The Logic of Education. London: RKP.
- Marsh, C. J.(1997), Key Concepts for Understanding Curriculum. London: Falmer Press.
- McTighe, J. &, Curtis. G.(2016). Leading Modern Learning: A Blueprint for Vision-Driven Schools. 강현석 · 조인숙 공역(2020). 학교, 이렇게 바꾼다. 서울: 교육을 바꾸는사람들.
- Phenix, . P. H.(1964), The Realms of Meaning. New York: MaGraw-Hill Co.
- Popham, W. J.(1969), Instructional Objectives. Chicago: Rand McNally.
- Schwab, J.(1970), The Practical: A language for Curriculum. Washington, DC: NEA.
- Skilbeck, M.(1884). School-Based Curriculum Development. London: Harper and Row.
- Stratemeyer, F. B. et al.(1957). Developing a Curriculum for a Modern Living.

New York: Columbia Univ. Press.

Tanner, D. & Tanner, L. (1985) Curriculum Development: Theory into Practice.
New York: Macmillan.

Tyler, R. (1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: Univ.
of Chicago Press.

Vygotsky, L. (1962, 1934), Thought and Language. New York: MIT Press.

후주

- 1) 교육과정의 영문표기는 Curriculum이며 이것은 라틴어의 'Currere'에서 기원하였는데 그 의미는 말이 달려야 할 경주(race course)를 의미하며 또 다른 의미는 경주행위 그 자체(race itself)를 의미한다. 지금은 일반적으로 이수해야 할 교육내용의 의미를 가지고 있다. 교육과정이 체계적으로 하나의 탐구분야로 자리 잡은 것은 F. Bobbitt의 「교육과정」이라는 책이 1918년에 출간된 이후부터 이미 이 시기에 교육과정을 과학적인 자료조사와 절차를 거쳐 구성할 수 있다는 사고방식이 지배적이었다.
- 2) 일상생활 문화사를 중심으로 지역을 연구하는 분야에서는 Williams의 '삶의 방식의 총체'로서 '문화'를 이해하고 문화는 시간과 공간을 두 축으로 하는 그래프로 표시될 수 있는 역사의 장에서 두 축을 잇는 각 단면이 된다. 따라서 이 각 단면은 역사적인 제 단계의 삶의 총체를 문화라는 개념으로 나타내주며 이 각 단계의 삶의 총체인 문화를 각기 해당하는 일상생활이 상징적으로 나타내주며 일상생활문화사는 중층의 구조물 가지며 여기에 역사적 규정성이 자리하고 있다(노명환, 1999, 지역학의 개념과 방법론, 국제지역연구 제3권 1호).
- 3) 우리나라에서도 1960년대에 미국의 지역사회학교운동의 영향아래 향토학교라는 이름의 지역사회학교운동이 시작되었으며 이 시기의 중요한 교육과정개발상의 특징이었다. Olsen(1961)은 지역사회를 향토사회(local community), 지방사회(regional community), 국가 및 국제사회로 구분하고 있다.
- 4) 경험중심 교육과정 시대에 나타난 교육과정 구성법으로 Bobbitt의 성인활동분석법(1920) Caswell & Campbell의 사회기능법(1930), Alberty의 청소년 욕구법(1940), Stratemeyer의 항상적 생활장면 분석법(1945) 등이 그것이다.
- 5) 영국의 교육철학자이면서 교육과정 학자인 Hirst(1970)는 Peters와 함께 '지식의 형식'을 제안하였는데 지식의 형식은 인간의 경험을 일반적으로 인정되는 방식으로 분류한 것으로 ①형식논리학과 수학, ②자연과학, ③자기 자신과 다른 사람의 감정에 관한 이해, ④도덕적 판단, ⑤심미적 경험, ⑥종교적 주장, ⑦철학적 이해 등을 포함시키고 있다. 이들에 의하면 교육내용은 혹은 교과는 이 7가지의 지식의 형식이 된다.
- 6) Bruner, J. S. (1996). The Culture of Education(교육의 문화), Cambridge: Harvard Univ. Press. 좀 더 상세한 내용은 필자의 줄고 '지식구조론 이후 Bruner의 교육과정이론탐구'(1998), 한국교육과정학회, 교육과정연구, 16권 2호 참고 바람.
- 7) 그에 따르면 문화는 독특한 행동양식을 창안한다. 역사 발달의 과정에서 사회적 인간은 행동양식과 수단을 변화시키고, 자연적 본능과 기능을 변형하며 새로운 행동양식을 정교화하고 창안해낸다. Vygotsky는 보편적인 중립적이고 중성적인 인간의 마음보다는 사회 속에서의 마음(mind in society)에 관심을 가졌다. Bruner 역시 Vygotsky에서 영향을 받아 그의 주저인 「언어와 사고」의 영문판서문을 직접 썼으며, 1996년의 「교육의 문화」에서 Vygotsky와 Freire의 교육학적 상상력을 중요하게 지적하고 있다.
- 8) 이하 상세한 내용을 보고 싶은 독자는 그의 주저 「Pedagogy of the Oppressed(피압박자의 교육학)」, 1970을 참고 바람. Freire의 관점을 교육과정구성에 해방이론의 측면에서 적용하고 있는 학자도 있다. 9) Tyler는 어떤 종류의 교육과정이든지 반드시 4가지 문제가 제기되어야 한다고 보고 있는데 그것은 다음과 같다.
 - ① 학교는 어떤 교육목표를 달성하고자 노력해야 하는가?
 - ② 이러한 목표를 달성하기 위하여 어떤 교육적 경험들이 선정, 제공될 수 있는가? 이러한 교육경험들을 효과적으로 조직하는 방법은 무엇인가?
 - ④ 의도한 목표가 달성되었는지 아닌지를 판단하는 방법은 무엇인가?

-
- 10) 이 분야의 대표적 학자인 Skilbeck(1984)은 SBCD를 '학생이 구성원인 교육기관에 의한 학습프로그램의 계획, 설계, 실행, 평가'로 정의하면서 교사와 학생간의 공유된 의사절정과 학교현장에 초점을 맞춘(school-focused) 교육과정이라고 보고 있다.
- 11) 다소 제한적이기는 하지만 지식영역을 중심으로 교육과정을 설계하는 경우 앞서 말한 Hirst의 지식의 형식에 따라 혹은 Phenix(1964)의 「의미의 영역(Realms of Meaning)」에 따라 구상해 볼 수 있다. Phenix는 인간의 이해의 양식을 6가지 의미의 유형으로 분류하고 있다. ① 사람이 의미를 표현하기 위해 사용하는 언어, 수학 및 여러 가지 비추론적 상징적 형태를 포함한 상징적인 것, ② 실험과 관찰을 바탕으로 한 논리와 수학, 자연과학과 같은 경험적인 것, ③ 음악, 시각과 동작예술, 문학 등을 포함한 심미적인 것, ④ 심리학, 철학, 종교 등과 같이 여러 가지를 연합시키고 융화시키는, 실존적 의미를 깨닫는 것, ⑤ 도덕적 의미를 바탕으로 개인의 행위를 대상으로 하는 윤리적인 것, ⑥ 철학, 역사와 같이 포괄적이고 전체적으로 통합된 의미를 찾는 개괄적인 것 등이 그것이다. 이러한 Phenix의 분류는 그 후 학교에서 다루어야 할 많은 지식들을 분석하고, 분류하고, 체계적으로 편성하는데 많은 도움을 주어왔다.

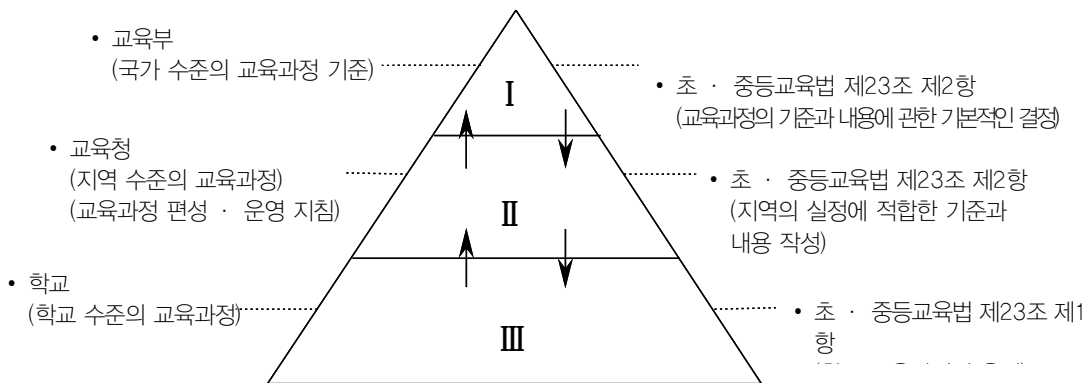
지역교육과정의 의미와 성공 원리

부산광역시교육청 장학관 | 백 영 선

1. 지역교육과정의 강조가 주는 의미

교육과정(敎育課程)이란 학교에서 어떤 내용과 방법으로 교육을 해야 할 것인지를 제시한 설계도이며 기본적인 틀로서, 교육 목표와 경험 혹은 내용, 방법, 평가를 체계적으로 조직한 교육 계획이다.

2015 개정 교육과정 총론 해설서의 내용을 그대로 인용하여 소개하면, 우리나라에서 볼 수 있는 교육과정 결정의 주체에 따른 각 수준은 [그림 1-1]과 같이 제시할 수 있다. [그림 1-1]에서 보는 바와 같이 국가에서 고시한 교육과정의 공통적, 일반적인 '기준(I)'과 이 기준에 따라 지역별로 그 지역의 특성과 역사, 전통, 자연, 산업, 사회, 문화 및 주민 · 학부모의 요구와 의견 등을 충분히 고려하여 만든 교육청의 '지역 수준 교육과정(II)'이 있다. 또한, 각 학교의 실정 및 학생의 실태, 학교 환경, 교원 실태 등을 고려하여 창출한 '학교 교육과정(III)'이 있다. 특히 (I)과 (II)는 학교 수준 교육과정과 교사 수준의 교수 · 학습 계획 수립의 바탕이 되는 기준과 지침인 동시에 그 지원 관리 체제라고 할 수 있다.⁴⁾



[그림 1-1] 교육과정의 수준

2015 개정 교육과정 총론 해설서의 지역수준 교육과정에 대한 설명이다.⁵⁾

4) 교육부(2017), 2015 개정교육과정 총론 해설-고등학교, p.5

5) 교육부(2017), 2015 개정교육과정 총론 해설-고등학교, pp.6~7

국가 수준 교육과정은 전국의 모든 학교에서 편성·운영하여야 할 교육 내용의 공통적, 일반적인 기준이므로 각 지역의 특수성과 각 학교의 다양한 요구와 필요를 국가 수준의 교육과정에 모두 반영한다는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 시·도 교육청 수준에서는 국가 수준 교육과정에서 획일적으로 제시하기 어렵거나 세밀하게 규제하는 것이 바람직하지 않은 사항을 그 지역의 특수성과 학교의 실정, 학생의 실태, 학부모 및 지역 사회의 요구, 그리고 해당 지역과 학교의 교육 여건 등에 알맞게 정하여야 한다. 또한, 그 지역의 교육 중점 등을 설정하여 관내의 각급 학교에서 학교 교육과정을 편성·운영할 때의 준거로 각 시·도 교육청에서는 각급 학교의 교육과정 편성·운영을 위한 지침을 작성하여 학교에 제시할 필요가 있다. 지역 수준의 교육과정 편성·운영 지침은 국가 기준과 학교 교육과정을 자연스럽게 이어 주는 교량적 역할을 하게 되며, 장학 자료, 교수·학습 자료 및 지역 교재 개발의 기본 지침이 될 수 있다.

이러한 총론의 해설 내용을 기준으로 지역교육과정이란 지역(시·도)수준의 교육과정을 지칭하는 용어로 사용하고자 한다. 문제는 지역교육과정에 대한 국가수준 교육과정 중심의 관점이다. 학교 수준의 교육과정을 통제하고 제한하는 관점에서 벗어나는 변화와 혁신이 필요하다. 교육자치와 관련하여 교육부의 시도교육청으로 권한 이양은 다시금 학교로의 권한 이양을 통한 학교자치로 연결될 때 정당성을 부여받을 수 있다.

지역교육과정에 대한 기존 연구들과 2020 국가교육과정 포럼 지역교육과정포럼(1차)를 보면 지역 교육과정은 국가 교육과정을 기초로 교육과정 중심의 학교 교육활동 자율성을 보장하기 위해 학교, 지역사회, 시도교육청의 민주적 거버넌스에 기초하여 구성한 시·도 수준 교육과정이라는 관점을 잘 드러낸다.

문화적 차이는 존재하겠지만 다음의 글은 교육과정 혁신의 방향을 보여준다. 『핀란드의 끝없는 도전』에서 핀란드의 파시 살베르그 교수는 “교육과정 계획은 정부가 아닌 교사와 학교, 그리고 지방자치단체의 책임이다. 오늘날 대부분의 핀란드학교는 지방교육당국으로부터 조율과 승인을 받은, 자신만의 맞춤형 교육과정을 갖추고 있다. 교사들과 학교장이 교육과정 개발과 학교계획에서 핵심역할을 한다는 뜻이다.”(p.204)라고 하였다.

2. 학교현장에서 지역교육과정을 반기지 않을 가능성에 대하여

우리의 교육과정은 국가중심 교육과정이다. 지역-학교-교사교육과정이라는 단계가 있고, 지역과 학교교육과정이 중요하다는 이야기가 자주 들려오지만 이들이 국가교육과정과 왜 달라야 하는지? 다르면 무엇이 좋은 건지 모호하고 알지 못한다. 아니 표현이 잘못되었다. 지역과 학교교육과정이

강조되지 않을수록, 국가교육과정의 통제력이 강할수록 많은 학교구성원들에게는 편하다. 학교교육 과정이 학교마다 지역마다 표준화·획일화 될수록 (입시에서의) 교육의 공정성과 신뢰는 증대하고, 교사와 학생, 학부모의 비용은 줄어든다. 지금까지 해왔던 그대로 행동하면 된다.

상당수의 학생과 학부모의 주된 관심은 입시경쟁에서 승리하여 원하는 대학에 가는 일이다. 어떤 유형의 학교인지(특목고, 남녀공학, 공사립 등등), 어떤 교육목표와 교육과정을 갖고 있는 학교인지, 어디에 있는 학교인지는 중요하지 않다. 상급학교로의 진학 실적이 좋은 학교인지 아닌지가 가장 중요한 거의 유일하게 가까운 선택 기준이다.

국가직 공무원으로서 교사의 입장에서든 마찬가지이다. 교원양성기관에서의 교육내용도, 교사임용을 위한 선발평가도 국가 공통이다. 근무지역의 선택만 있을 뿐, 나의 교과 지식 전문성과 교수학습방법 및 평가는 부산에서도 서울에서도 경남에서도 다를 이유가 없다. 뿐만 아니다. 국가교육과정의 이름으로 다가오든, 지역교육과정의 이름으로 다가오든 학교나 교사의 입장에서는 동일하다. 어쩌면 국가교육과정만 신경 쓰다가 지역교육과정까지 생각하니 신경 쓰일 곳이 하나 더 생긴 셈이니, 그것도 가까이에.

시도교육청(교육지원청)에서 지역교육과정을 강조하면 학교교육과정 담당자들이 우선적으로 방어적 차원에서 욕 안먹을 수준까지 협력하고, 강조의 수준이 교사의 수준까지 다가오면 협력의 동반자들로부터 도움을 받아서 불이익이 없을 정도의 수준까지 문서로 만들어 보여주면 된다. 지역교육과정 이전과 이후에 수업은 '1'도 변하지 않는다. 지역교육과정 연구시범학교를 운영하더라도 크게 바뀔 것은 없다. 교육청의 정책에 대한 소위 '허위적 협력자'들은 차고 넘친다. 대부분 학교에서 다루는 교육내용을 국가교육과정에서 정하고, 교실에서는 이를 구현하는 문화에 교사들은 익숙하다. '자신만의 수업을 만들어 내는 교육과정이나 교육과정 자료를 개발하는 일보다는, 교사 밖 외부에서 개발한 교과서와 같은 교육과정 자료를 사용해서 국가교육과정을 충실히 실천하는 데 익숙한 전문가들이다.

국가교육과정을 중심으로 전문적인 역량을 지닌 교사, 전국의 대학이 서열화되어 있고, 서열조차도 서울중심적인 사회에서 학생, 학부모, 교사 그리고 학교가 국가교육과정 중심의 행위는 매우 합리적인 선택이다. 내가 사는 지역에 관심을 가질 이유도 별로 없고, 모른다고 불리할 것도 없다.

학생이나 학부모에게 합리적인 교육적 선택이 사회 전체적으로 합리적인 결과를 가져오지 못한다면, 그것은 학생, 학부모의 책임이 아니라 사회시스템의 문제이다. 따라서 학생의 합리적 선택을 제한시킬 것이 아니라, 학생과 학부모 그리고 교사의 선택이 사회 전체적으로 합리적인 결과를 가져오도록 사회·경제적 시스템을 바꾸어야 한다. 그러나 사회·경제적 시스템은 쉽게 바뀌어지지 않음을 안다. 시스템이 바뀌기 전에라도 누군가 먼저 해야 할 일이다. 그렇다면 시간이 필요한 작업이다.

바람직한 교육을 세우기 위해 필요하다는 생각이 도덕적으로 공감을 얻고, 집단적으로 의미를 공유하기 위해서는 기다려야 한다. 다양한 교육과정의 구성으로 모든 아이들의 꿈을 실현하는 교육과정이 되기 위해서는 기다려주는 여유의 시간과 자율화를 향한 꾸준한 끈기가 필요하다.

교육과정의 자율성은 이러한 우리사회의 교육현장의 상황을 바탕으로 추진되어야 한다. 공감도 얻지 못하고 힘들기만 하는 정책의 추진은 모두를 힘들게 하며 정책의 진정성을 왜곡하게 된다. 지역교육과정, 단위학교 교육과정 자율성을 추구하는 상향식(bottom-up) 교육과정이 왜 되어야 하는지는 좋은 교육의 본질적 차원에서 찾아서 설명할 수 있어야 한다.

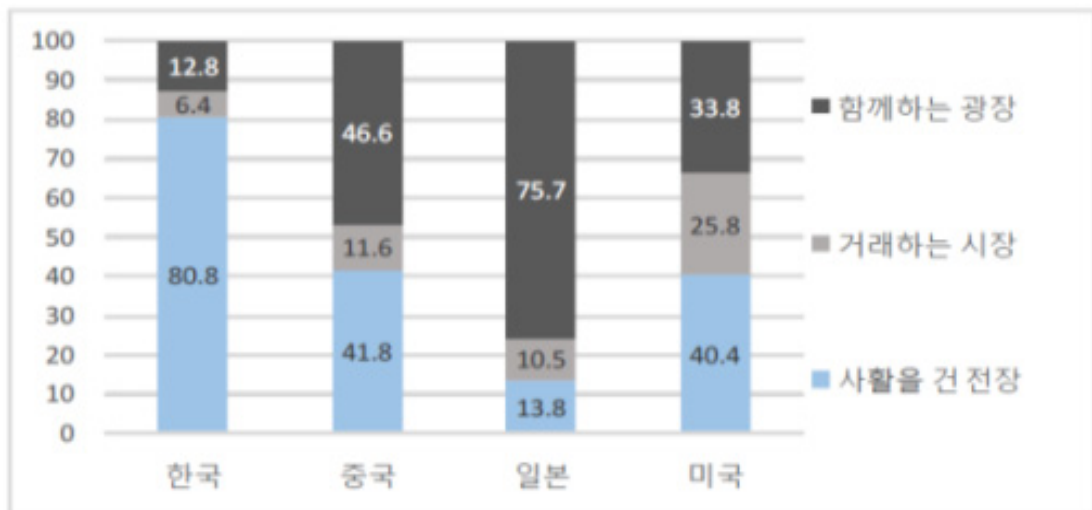
3. 왜 지역교육과정인가?의 답은 교육의 본질에서 찾아야 한다.

가. 배움이 더불어 살아가는 삶의 실천으로 이어지는 교육이어야 한다.

『사회자본에 대한 교육의 역할과 정책방향』에서 김희삼 교수의 연구내용이다. 한국, 중국, 일본, 미국의 대학생 각 1,000명, 총 4,000명을 대상으로 교육과 사회자본에 관련된 인식을 다각도로 조사하였다.

“귀국의 고등학교는 다음 중 어떤 이미지에 가장 가깝다고 생각하십니까?”

- ① 함께하는 광장(학교라는 공동체에서 상호 이해와 조화 및 협동심을 체득하는 곳)
- ② 거래하는 시장(교육서비스의 공급자와 수요자 간에 지식과 돈의 교환이 일어나는 곳)
- ③ 사활을 건 전장(좋은 대학을 목표로 높은 등수를 차지하기 위해 치열한 경쟁이 일어나는 곳)



[그림 1] 자국의 고등학교 이미지에 대한 4개국의 대학생 인식⁶⁾

6) 김희삼(2017) pp.55~56.

한국 대학생들은 다른 나라 대학생들보다 압도적인 비율(81%)로 고등학교의 이미지를 ‘사활을 건 전장’에 가깝다고 생각하고 있었다. ‘함께하는 광장’이나 ‘거래하는 시장’이라는 인식은 상대적으로 미미했다. 입시, 경쟁, 서열이 강조되는 학교교육은 자연스레 삶과 분리될 수 밖에 없다. 국가에 의해 정형화되고 획일화된 학교는 불행하게도 ‘관계적 공간’을 상실한 이전투구의 장으로 변하였다.⁷⁾

단절되었던 관계를 복원하여 붕괴한 공동체를 회복하기 위해서는 마을과 연계한 학교교육과정이 활성화되어야 한다. 마을연계 학교교육과정이란 학교에서 마을의 사람들, 기관, 단체 등과 협력하여 교육과정을 운영하는 것이다. 학교가 마을과 만나고, 마을이 교육적 기능을 회복하면 학생은 다양하고 풍요로운 교육과정을 체험하게 된다.

나. 명제적 지식의 습득을 양으로 측정하는 교육에서 학생들의 다양한 생각과 개성을 중시하는 교육이어야 한다.

“교육받았다는 것은 무엇을 얼마나 배웠느냐의 문제가 아니다. 중요한 건 생각하는 방식이 바뀌었느냐는 점이다.”⁸⁾ 『논어』 위정(爲政)편에 ‘學而不思則罔 思而不學則殆(학이불사즉망 사이불학즉태)’라는 말이 있다. 배우되 생각하지 않으면 어둡고, 생각하되 배우지 않으면 위태롭다는 뜻이다.

교육과정 재구성은 교사가 교과 전문성에 기초해 주어진 교육과정 목표를 효과적으로 달성하기 위해, 교육계획 및 교과서를 지역의 특수성 및 학생의 특성에 맞추어 재조직화, 수정, 보완, 통합하는 등의 활동을 말한다. 즉 교과서의 내용을 상황과 맥락에 따라 재구성하는 것이다. 교사 혼자보다는 교사 동료 간의 협력이 필요하다. 학교는 전문적 학습공동체가 되어야 한다. 융합의 시대에 교과의 경계를 넘어서 교과서를 넘어서 다양한 교육내용을 재조직하고 조정하는 노력을 함께하는 것이 중요하다.

학생이 명제적 지식과 경험을 바탕으로 개별적으로 어떤 생각과 태도를 지니고 있는지를 드러내고, 질문이 살아 있는 교실을 만들어야 한다. 지식의 주입을 넘어서 학생들로 하여금 자신의 삶과 공동체를 비판적으로 성찰하도록 장려해야 한다. 이러한 교육은 교육과정 재구성만으로는 불가능하다.

새로운 학력관에 바탕을 둔 학교교육과정이 만들어져야 한다. 학력에 대한 패러다임은 과거 교과별 단편지식을 외우고 이해하는 것에서 고차원적인 사고능력, 문제해결력 중심으로 변하고 있다. 단순히 선다형선택 객관식 시험점수라는 정해진 하나의 기준에 의한 줄세우기가 아니라 학습내용에서 제기된 개념, 사실, 이론들을 바르게 이해하고 개별적 관심에 따라 실생활에 적용할 수 있는 능력이다. 학생 개개인의 흥미와 소질에 맞추어 각자 진로에 합당한 교육과정을 운영하기 위해서는 학습자의 교과선택권 확대와 지식의 재편을 가능하게 하는 교육과정의 융복합성과 다양성(개별성)이 인정되어야 한다.

7) 심성보(2019) p.17

8) EBS다큐멘터리, 최고의 교수에서 허슈바흐 교수가 한 말임

이를 통해 학습자 개인의 적성과 소질에 따른 맞춤형 개별화 교육의 이상과 그 실현 가능성을 기대할 수 있을 것이다.

다. 학교교육의 개인적 성공이 공동체의 발전으로 이어져야 한다.

코로나 19는 멈춤 속에서 우리의 학교와 교육을 바라다볼 수 있는 성찰의 시간이 되었다. 끊임없이 달리기만 하는 우리의 교육을 되돌아보고자 하는 반성에 나온 것이 자유학기제의 기본정신이다. 자유학기제의 배경이 되기도 하였던 아일랜드의 전환학년제를 제기한 전직 교사 출신의 교육부 장관 리차드 버크는 1974년 당시 이렇게 말했다.

“학생들이 좋은 성적을 받고 성공을 해야 한다는 강박관념으로 인해, 교육 시스템은 점차 경쟁의 도가니로 변모하고 있다. 이러한 압력으로 인해 학교는 외부와의 연결고리를 잃어버리고 있으며, 학생들은 ‘멈추어 서서 응시할’ 기회를 갖지 못한다. 즉, 학생들은 자신이 어떠한 성향의 사람인지, 자신이 살아갈 사회는 어떠한 곳인지, 자신은 어떠한 기여를 할 수 있는지 등을 탐구하지 못하고 있는 것이다.⁹⁾

학교교육과정은 학생들의 개인적인 꿈의 실현을 돕고, 꿈을 위한 학생들의 노력은 사회의 성장과 발전으로 이어져야 한다. 이러한 사회의 발전은 학생들의 꿈을 실현하는데 기여하는 선순환구조가 되어야 한다. 학교교육을 통해 학생들은 자신의 삶의 터전, 이웃, 공동체를 위해 할 수 있는 일을 고민하게 하고, 이러한 고민과 배움의 결과는 지역공동체의 발전을 위한 초석으로 이어진다.

OECD 교육 2030 프로젝트에서는 DeSeCo 프로젝트의 핵심역량 대신 학생들의 변혁적(transformative) 역량을 강조한다.¹⁰⁾ 변혁적 역량이란 사회적 요구에 대응하는 역량만이 아니라 사회를 더 나은 방향으로 변화시킬 수 있는 역량이다. 이러한 역량의 핵심으로 학생의 행위주체성(student agency), 학생주도를 강조하였다. 학생의 행위주체성이란 교육과정이 학생중심으로 설계되어 학생들을 동기화시키고, 학생들이 가진 사전 지식, 기능, 태도와 가치를 인정할 수 있어야 한다는 의미이다. 학생들이 자신들이 하기 원하는 것을 선택하는 학생중심적인 행위와 동일한 것이 아니다. 학생들이 자신들이 이해하고 지지하는 목표를 달성하는 데에 스스로를 적극 투자하면서, 교육을 통해 유목적적이고 성찰적이며 책임 있는 행위자로 부상할 필요가 있다고 본다.

교육 2030 프로젝트에 의하면, 교육이 학생들의 행위주체성의 발달을 도울 수 있도록 작동하기 위해서는 학생들의 개성을 파악하는 것뿐만 아니라, 학생들이 그들의 학습에 영향을 미치는 교사,

9) 진로탐색을 위한 자유학기제 활성화 방안(2013, 한국직업능력개발원), 게리 제퍼스 아일랜드 국립대학(메이누스) 교수는 발표문 ‘아일랜드의 전환학년제 : 성공사례 및 과제’

10) 한국교육개발원(2018), OECD 교육 2030 참여연구. pp. 79~109

또래집단, 학부모, 지역사회와 맺는 관계를 파악하는 것이 필요하다. 학생들 자신이 어떠한 성향의 사람인지, 자신이 살아갈 사회는 어떠한 곳인지, 자신은 어떠한 기여를 할 수 있는지 등을 탐구하도록 하는 교육으로 한 발짝씩 나아가기 위해서 사회시스템의 변화만을 마냥 기다릴 수는 없다. 학교교육과정의 자율화를 지원하고 교원의 교육과정 리더십 역량을 제고하도록 하는 교육청의 역할이 무엇보다 중요하다.

4. 부산시교육청의 지역교육과정에 대하여

가. 고등학교 교육과정 운영지침의 내용

- 교육과정 편성·운영의 기저에서 ‘국가 수준 교육과정을 바탕으로 부산 지역의 교육 실태를 반영하면서 ‘미래를 함께 여는 부산교육’을 실현하기 위하여 설정한 강조점은 다음과 같다. ‘라고 하면서 9개 항목을 제시하고 있다.(p.6)
- 교육과정 편성·운영기준에서 ‘학교 및 학생의 필요에 따라 지역사회의 학습장에서 이루어진 학습을 이수 과목으로 인정할 수 있다.(p.26 / 9) 학교가 필요에 따라 이 교육과정에 명시되지 않은 새로운 과목을 개설할 경우 진로 선택 과목으로 편성한다.(p.28)로 되어있다.
- 학교교육과정 지원에서 1. 교육청 수준의 지원에서 부산 지역의 특성과 교육적 요구를 구현하기 위하여 부산광역시 교육과정위원회 운영, 지침 마련, 자료개발보급, 학교교육과정 편성과 운영을 위한 지원 등(pp.59~61), 2. 단위학교 수준의 지원(p.62)을 제시하고 있다.

이상의 내용조차도 타시도와 별다른 차이가 없는 선언적이거나 일반적인 지원과 개발 내용 등이다. 굳이 특색 있는 부분을 찾아서 제시한다면 교육청수준의 지원에서 ‘인문학적 소양 및 통합적 읽기 능력 함양을 위해 독서 활동을 활성화하도록 다양한 지원을 한다.’(p.60) 정도이다.

나. 인정도서 개발과 보급

지침에 의하면, 학교에서 교과용 도서는 국정도서나 검정도서를 사용한다. 국정이거나 검정도서가 없거나 사용이 곤란한 경우 혹은 교과용 도서를 보충할 필요가 있는 경우에는 인정도서를 사용할 수 있다. 지침을 보면 교과용 도서의 사용은 매우 엄격하다. 현재까지 부산시교육청 인정도서의 경우도 상당부분 국가전체의 필요에 의해 교육부 주관으로 지역별로 나누어 도서를 개발한 것이 대부분이다.

부산에서 자발적 필요에 의해 제작하여 사용하는 주목할 만한 인정도서가 중학교용 교재 『부산의 재발견』이다. 2017부터 개발·보급하기 시작하여 해마다 수정증보판을 보급하고 있는데 활용현황은 <표>와 같다.

학년도 (중학교 수)	활용 방법(중복 활용 가능)				비고 (기타)
	자유학기제 주제선택 활동교재	사회교과 보조교재	창의적 체험활동 활동자료	선택과목 교과서	
2017학년도 (173교)	88교	139교	24교	6교	· 사회, 역사, 도덕, 국어, 진로, 다문화 수업자료 · 전문적학습공동체 활용 · 자기개발시기교재 활용 · 중1 신입생에게 1권씩 배부
2019학년도 (173교)	72교	118교	46교	20교	

※ 2020학년도의 경우, 코로나 19로 인한 원격 수업 등 학교 현장 업무 과중 및 학교 현장 공문 발송 지양에 따라서 활용도 현황 조사를 생략하였음

〈표〉를 보면 사회교과 보조교재, 자유학기제 주제선택활동으로 활용하는 경우가 가장 많은 것으로 나타났다. 해가 갈수록 창의적 체험활동 자료로 활용하는 경우나 선택과목으로 활용하는 경우가 늘어나고 있음을 알 수 있다. 이에 교육청에서는 부산의 재발견 교재 활용의 편의성을 제공하기 위하여, 교사용지도서 외에 학생용 워크북 2종과 학부모용 워크북을 개발하여 보급하고 있다.

<p>(교과서) 부산의 재발견</p>	<p>(교사용지도서) 부산의 재발견</p>		
			<p>■ 부산시교육청 인지도서 중학교 부산의 재발견W 초판(2017.2.2.) 1쇄(2018.11.29.) 2쇄(2019.11.25.) 3쇄(2020.11.27.)</p>
<p>학생용 워크북1</p>	<p>학생 워크북2</p>	<p>학부모용 워크북</p>	

이상의 사례를 보면, 현황조사라는 수준의 권고 또는 강제가 있는 경우에 2019년 선택과목으로 도입하는 학교는 20교(11.6%) 정도이다. 입시에 대한 의존이 강한 고등학교의 경우에는 더 낮을 것으로 충분히 예상할 수 있다.

5. 또 다른 교육정책으로 실패하지 않으려면 교육청은 어떻게 현장을 지원해야 할까?

가. 단위학교가 자율적으로 교육과정을 만들어갈 수 있는 제도적 여건을 만들어주어야 한다. 제도적 여건으로 다음을 생각해 볼 수 있다.

- ① 과목 개설의 자율권(과목명, 과목단위, 평가 등)
- ② 교과서(교재) 제작 및 사용의 자율권(교육의 내용 등)
- ③ 강사 선택자율권

이상의 제도에 대하여 교육청은 교육의 질적 담보에 필요한 범위 내에서 최소한의 조건만 제시하는데 그쳐야 한다. ①②③에 대한 최종 결정권은 학교운영위원회(학교와 교사)에 맡겨두는 방향으로 되어야 한다.

나. 지역수준의 과목개설, 교과서, 워크북을 제작하여 제공하는데 노력하고, 단위학교는 교육과정에 자율적으로 반영할 수 있도록 하여야 한다. 교육청의 자료제공과 모니터링 그 자체가 학교 입장에서는 반영을 하였으면 하는 교육청의 권고로 받아들인다. 이런 정도의 의미를 넘어서는 강제는 바람직하지 않다. 단위학교가 반영을 하지 않는 것은 반영하기 어려운 다양한 이유들이 존재하기 때문이다. 교육자치, 지역교육과정의 가장 중요한 가치는 단위학교 교육과정 편성·운영의 자율권이다.

다. 지역과 연계한 교육과정을 단위학교가 운영하는데 필요한 자료들을 제공하는 노력을 교육청(교육지원청)과 지방자치단체(광역시, 기초)는 협력적으로 하여야 한다. 전국적으로 혁신교육지구를 중심으로 기초지방자치단체와 교육지원청 그리고 단위학교 간 다양한 교육협력 사례들이 나타나고 있다. 이러한 사례들에서 성공적인 교육경험들이 나타날수록 지역과 연계한 단위학교의 교육과정은 늘어나게 될 것이다. 교육청과 지방자치단체는 다양한 교육 체험 프로그램을 발굴하고, 지역관련 자료들을 보급하여 단위학교가 필요하다고 판단하는 경우 언제든지 선택이 이루어지도록 하여야 한다.

라. 학교와 교사들에게 있어 교육과정의 자율권을 행사한 다양한 경험이 부족하다. 이에 교육청은

교육과정 리터러시 역량을 강화할 수 있는 다양한 연수과정을 개설 제공하도록 노력하여야 한다. 최고의 전문가로 양성할 수 있는 교원양성기관과 교원임용 과정의 노력이 또한 중요하다.

마. 교사는 국가교육과정체제 속에서 현장교육을 구성하는 최고의 전문가이다. 사회적으로 교사는 신뢰를 받을 수 있어야 한다. 학교와 교사를 신뢰하고 존중하는 교육문화를 형성하는데 시도교육청이 최선을 다하여야 한다. 신뢰를 바탕으로 하는 사회적 자본이 형성될수록 교원의 학교업무의 부담 비용은 줄어들고, 교육과정은 다양하고 풍부해질 수 있다.

바. 교육과정의 분권화, 국가교육과정과 함께 지역교육과정의 정당성은 단위학교의 교육과정 자율성을 지원하는데 있음을 인식하여야 한다. 잘 만들어진 표준으로서 국가교육과정과 지역의 실태를 잘 반영하는 시도수준의 지역교육과정의 목적은 학교와 교사가 학교교육과정을 잘 설계할 수 있도록 돕는 것임을 분명히 하여야 한다.

6. 마치면서

교육 강국으로 떠오른 핀란드가 우리 모델이 될 수 있을까? 벨리에르비 교수는 “우리도 그랬지만 어떤 나라의 교육 모델을 다른 나라로 바로 적용해 성공하기는 어렵다는 점을 경고하고 싶다”라고 말했다. 그는 “다만 중요한 것은 교육은 교육 자체가 목적이 되어야지, 정치나 경제의 수단이 되어서는 안 된다는 철학이다”라고 강조했다. (한국교육과정평가원 2011)

칸트가 주장하듯이 사람은 근본적으로 자유의지를 가지고 있고 자유로운 존재이다. 여기에 하버마스는 사람은 자유로우면서도, 모든 사람이 자유로울 때까지는 완전히 자유롭지 못하다고 하였다. 교육의 본질적 측면에서 지역교육과정이 갖는 중요성을 알게 되더라도 국가교육과정의 표준화가 중심이 된 사회에서 선뜻 도입하는데 자유롭지 못하다.

‘학교개혁은 왜 실패하는가?’라는 책에서 저자 마이클 풀란은 학교개혁은 정책을 도입-예산배정-법제화하는 일이 아니라 학교문화를 바꾸는 일이라고 하였다. 강권하기보다는 여건을 조성하고, 잘 하는 학교를 지원하는 일에 노력하여야 한다. 신축년해에 우보천리(牛步千里)의 자세를 강조하고 싶다.

참고문헌

- 김희삼(2017). 사회자본에 대한 교육의 역할과 정책방향. 한국개발연구원.
- 도성훈(2020). '마을교육공동체, 지속가능한 미래를 열다.' 교육개발(2020년 겨울호).
- 파시 살베르그(2016). 핀란드의 끝없는 도전. 푸른숲.
- 황현정의(2018). 학교자치 실현을 위한 지역 교육과정 구성 방안. 경기도교육연구원.
- 한국교육과정평가원(2011). 초중등학교 교육과정 정책 현황 및 전망에 관한 국제 심포지움(연구자료 ORM 2011-8).
- 한국교육개발원(2018). OECD 교육 2030 참여연구.

작지만 큰 학교, 지역교육과정으로 함께 만들기 - 작은학교와 지역교육지원청의 역할과 비전 -

강원도정선교육지원청 장학사 | 김 성 수

I

시작하는 글

1. 코로나19 사태로 본 학교 자율성

2020년 우리에게 다가온 코로나19는 그동안 당연하게 생각했던 삶을 송두리째 바꿔놓았다. 교실에서 선생님, 그리고 친구들과 함께 출발해야 했을 3월 새 학기는 수차례의 등교 연기 끝에 사상 초유의 온라인 개학 및 원격 수업으로 시작하였고, 학교는 감염병 확산세에 따라 등교수업과 원격수업을 병행하는 등 다양한 방식으로 학사일정을 이어 나갔다.

올 한해 유례없는 위기 상황 속에서, 교육부는 교육 현장의 컨트롤 타워 역할을 하며 학사일정, 출결, 교육과정 운영 및 방역 등 다양한 분야에 지침과 매뉴얼을 안내하거나 보급하였고, 시도교육청과 교육지원청 그리고 학교는 이에 따라 움직이게 되었다. 하지만, 지역·학교급·학교규모·학생수 등 다양한 상황이 모두 고려될 수 없는 일방적 기준이 전달됨에 따라 오히려 자율적인 학교 교육과정 운영을 방해한다는 현장의 의견이 대두되었다.

농산촌이자 도서벽지인 강원도 정선군에서도 교육부의 등교 연기나 전면 원격수업 조치 등 모든 지역에 일괄적으로 적용되는 기준에 따라 교육과정 운영 등을 조정하며 학사 운영을 계속해왔다. 하지만, 지난 11월까지도 확진자가 단 한 명도 발생하지 않았으며 전체 학교의 50% 이상이 소규모 학교인 지역의 현실을 보았을 때, 광역시·도 단위의 학교와의 동일한 기준을 지속적으로 적용하기엔 혼란과 어려움이 많았다. 따라서 이와 같은 문제점을 해결하기 위해 교육부에서는 농산어촌·소규모 학교를 중심으로 학교장 자율권을 부여하였으나 안타깝게도 자율권한에 대한 경험이 부족한 학교 현장에서는 책임과 민원 등의 부담으로 지역과 학교에 적합한 조치보다는 중앙정부의 원안을 따르는 경향이 높았다.

국가교육과정 적용 또한 이러한 시사점과 유사성을 갖는다. 2015 개정교육과정은 교사에게 교육과정 재구성의 자율권을 주고 있다. 하지만 뻘뻘하게 주어진 성취기준을 준수해야 하는 상황에서, 대학수능능력시험과 상급학교 진학 등을 이유로 운영되어야 하는 학생 평가 및 서열화에 대한 부담 등으로 교사의 자율성을 발휘한 교육과정 재구성은 현실적으로 어렵다. 교육부의 역할은 지나치게 크고,

교원의 역할은 지나치게 작은 우리 교육의 현실 속에서, 국가 수준의 책무성을 위하여 만들어진 성취기준을 모두 반영하며 지역과 학교·학생 수준을 고려하여 교사 수준의 자율성을 발휘한 창의적 교육과정이 운영될 수 있을까? 교육과정 자율화를 실천하기 위해 교사가 직면해야 하는 벽은 생각보다 더 높고 견고하다. 그렇기 때문에 그 벽을 뛰어 넘기도, 깨부수기도 어려운 현실이다.

자율권은 그것을 사용하는데 부담되지 않아야 하며 그 환경이 익숙해야 한다. 그래야만 누구나 참여하고 사용할 수 있게 되는 것이다. 이러한 점에서 교사와 교실, 학교 단위에서 교육과정 자율권에 익숙해지기 위해서는 학교 현장과 가장 밀접한 교육행정기관인 교육지원청에서의 기준과 규정을 안내하고 권한 여부에 대한 판단을 해야 한다. 또한 교육내용의 지역화 및 학교 교육과정의 다양화를 위해 필요한 역할을 적재적소에서 담당하며, 나아가 학교교육과정 개발을 지원할 수 있어야 할 것이다. 즉, 교육지원청이 학교와 교실 속 교육과정을 개발하고 실천하는 과정에서 교육과정 자율권을 발휘할 수 있는 구체적이고도 실질적인 지원과 책임을 맡아야 한다. 그리고 때로는 교육부, 시도교육청 및 지역사회, 유관기관과의 협력적 거버넌스 체제의 중심에서 학교 그리고 교사와의 소통을 담당할 수 있어야 한다. 이처럼, 교육지원청이 학교와 교사의 교육과정 자율권에 대해 지원하고 책임질 수 있는 권한이 있어야 학교와 교사들은 교육지원청과 협력하며 마음껏 교실 교육과정의 날개를 펼칠 것이다.

2. 국가교육과정과 작은학교의 현주소

작은학교는 일반적으로 적정규모 학교 육성 정책에 의거, 읍·면단위 60명 이하의 통폐합 대상학교를 지칭한다. 강원도교육청에서는 60명 이하의 학교를 ‘작은학교’로 명명하고, 2013년부터 작은학교 희망만들기 정책을 추진하고 있다.

작은학교가 적정규모 학교가 되지 못하는 이유는, 또는 적정규모 학교가 작은학교가 된 이유는 저출산이라는 자연적 요인뿐만 아니라, 학령 인구의 도시 이동이라는 사회적 요인이 맞물려 일어난 현상이다. 하지만 이 같은 현상의 본질을 들여다보면, 학생들은 현재 국가에서 주어진 표준화된 교육과정을 정상적이고도 원활하게 운영할 수 있는 학교로 이동하는 것이며, 소규모 학교에서는 이러한 것들이 어려울 것이라고 판단하는 것이다.

이것을 역설하면, 국가교육과정의 획일적 적용은 작은 학교를 파생시키는 원인이 되는 것이다. 작은학교들이 개성을 갖추면서 적정 규모로 유지될 수 있는 창의적 교육과정을 구성하여야 하는데, 현재의 국가교육과정 체제 내에서는, 평균 수준의 보편적인 규모에 미치지 못하는 작은학교에서의 교육과정의 정상적 운영을 기대하기란 쉽지 않다. 작은학교가 국가교육과정을 온전하게 운영하기 어렵기 때문에 학부모와 아이들에게 외면 받게 되며, 학생 수가 감소하는 문제를 넘어 학교 황폐화와 학교 통폐합으로 이어지게 될 것이다.

국가교육과정은 공평한 교육 평등을 추구하지만 어쩌면 출발점이 다른 학교와 학생들의 각기 다른 상황을 고려하지 못한다. 따라서 ‘모두를 위한 교육’을 추구하기 위해서는 학교와 학생의 현실적 상황에서 유연하게 대처할 수 있는 교육과정 적용이 필요하다. 작은학교만의 교실교육과정과 학교교육과정, 나아가 지역의 특색을 접목한 지역교육과정을 구현하여 상향식(bottom-up) 교육과정 체제가 구현된다면 작은학교는 결코 학생 수가 적은 ‘작은학교’가 아니라 우리 지역의 특성을 살린 ‘좋은학교’로 자리매김 할 수 있을 것이다.

본 주제 발표에서는, 발표자가 속한 강원도정선교육지원청의 운영 사례를 바탕으로, 작지만 큰 학교 지역교육과정으로 함께 만들기, 학교 교육과정 운영 지원을 위한 행·재정 업무지원 기반 조성, 지역교육과정 운영을 위한 협력적 교육 거버넌스 구축, 위기상황에서 유연하고 신속하게 대처하는 교육지원청의 적극행정 사례를 소개하고 앞으로 교육지원청이 지역교육과정의 운영 및 학교 교육과정, 교사 교육과정의 운영 지원을 위해 나아가야 할 방향에 대해 제안하고자 한다.

II 지역교육과정 운영을 위한 교육지원청의 역할

정선군은 인구 약 3만7천명의 농산촌이자 폐광지인 소도시이다. 정선군의 작은학교는 60명 기준으로 53%에 달하며, 매년 신입아수도 급격히 줄고 있다. 2008년에 정선군에서 태어난 신입아수는 257명 그로부터 10년뒤 2018년에 137명으로 47%나 감소했다.

정선군 학령 인구의 급격한 감소는 작은학교의 증가 그리고 학교 통폐합으로 이어지고 있다. 마을에 아이가 없으면 지역 황폐화가 가속화 되고 결국 지방소멸로 이어지게 되므로, 지자체에서도 이러한 문제를 해결하기 위하여 교육지원청과 적극 협력하여 학령인구를 늘리고 학교 경쟁력을 높이기 위한 지원을 강화하고 있다. 하지만 현실적으로 기존의 학교, 학급, 그리고 학생 수를 늘리기에는 많은 어려움이 있다.

따라서 현재의 지역 수준을 진단하고, 우리 지역에서 함께 살고 공존하며 발전시킬 수 있는 지역교육과정의 운영 기반을 조성하는데 목적을 두고, 학교 통폐합과 지방 소멸의 절박함을 마주한 지자체와 함께 한 교육지원청의 협력적 교육 거버넌스를 다음과 같이 계획하여 운영·실천하게 되었다.



1. 작지만 큰 학교 지역교육과정으로 함께 만들기

정선교육지원청은 2019년부터 지역교육과정으로 정선군 학교 경쟁력을 키우기 위한 유·초·중·고 지역연계 교육과정 협력 워크숍을 운영하며, 두 가지 실천 방안을 단계적으로 적용해 나가고 있다.

첫째, 학교 교육과정 역동적으로 숨쉬게 하자!

- 작은 학교이기 때문에 가능한 것을 실천하여 ‘차별화’, ‘특성화’
- 부족한 부분은 인근 지역 간의 공동교육과정 운영
- 마을교육공동체의 적극 활용

둘째, 우리 지역만의 교육브랜드를 만들자!

- 정선권, 임계권역, 사북권역, 함백권역 4개 권역만의 특색 ‘가치화’
- 지역의 인프라, 지역 산업구조 등을 반영하고 강점으로 승화한 초·중·고 연계교육과정을 구성
ex) oo지역에서 초, 중, 고를 졸업한 학생은 ooo이 강점이다.
- 지역연계 교육과정으로 학생에게 지역의 가치와 삶의 역량 키워주기

미래 교육은 삶을 살아가는 역량을 길러주는 교육이며, 삶을 살아가는 터전은 우리가 살고 있는 지역에서부터 시작한다. 작은학교의 경쟁력을 높이기 위해서는 지역이 주는 가치를 인식하는 교육을 바탕으로 우리 지역에서 살아갈 수 있는 힘을 길러주는 교육이 지속성 있게 이루어져야 할 것이다.

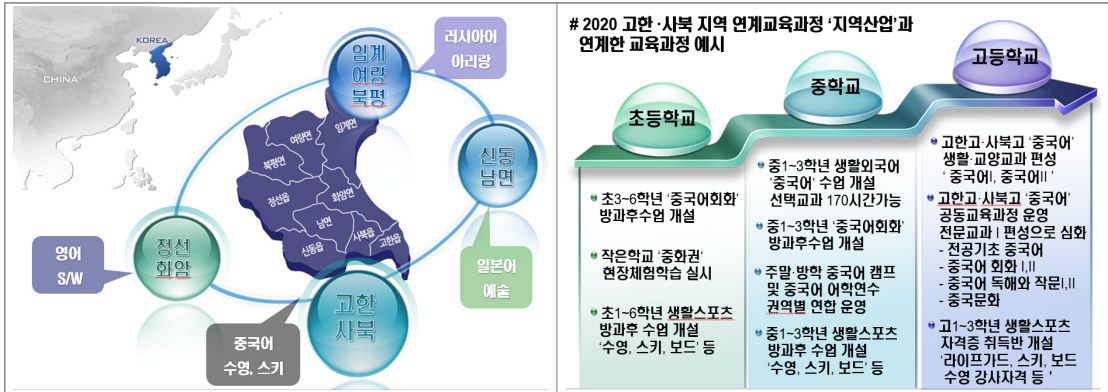
지역의 특성을 반영한 지역특화 교육과정의 운영을 위해 고민한 결과, 어학·문화예술·스포츠 등의 과정을 중심으로 하여, 정선지역 4개 권역별 특성과 학교 교육과정 실현 가능 여부 등을 고려한 초·중·고 연계교육과정 모델을 구성하고 구체적 실천 사례와 확대 방안을 살펴보았다.

가. 학교 경쟁력 제고를 위한 지역특화 교육과정 운영

- 지역특성을 반영한 권역별 초·중·고 지역연계 교육과정의 필요성

강원랜드는 카지노, 호텔, 리조트 및 스키장과 워터파크를 운영하고 약 3,700여명이 근무하는 대기업이다. 하지만 이곳에 정직원으로 취업하는 정선지역 학생들은 많지 않다. 만약 고한, 사북 지역 학생들에게 강원랜드에서 필요로 하는 산업적 역량을 교육과정 안에서 신장시키고, 관광산업에서 필요로 하는 어학과 레저스포츠 등의 역량을 초, 중, 고등학교때 연계 교육과정으로 구성하여 꾸준히 길러 준다면 이 지역의 강점이 되고 학교급이 바뀌어도 계속 지역의 학교를 다닐 수 있는 동기가 되며 아울러 지역에서 살아갈 수 있는 정주 여건도 길러주는 것이 아닐까?

■ 정선군 권역별 초·중·고 지역연계 교육과정 운영 예시



■ 농산촌 작은학교 교육력 제고를 위한 '지역특화 자유학년제 공동교육과정' 운영

- 주제: '아리랑 정선, 세계인의 노래 아리랑', 22차시 자유학년제 주제선택활동
 - ※ 과정이수 학생은 '러시아 아리랑로드' 국외 현장 체험학습과 연계됨
- 대상: 여량중학교 1학년 5명, 나전중학교 1학년 5명, 공동교육과정운영
- 강사: 지역명사 '진용선 (진)아리랑 박물관장'
- 운영: 교육지원청 주관 운영(행· 재정처리), 학생이동(임차택시+에듀버스)
 - ※ 운영에 필요한 모든 행· 재정처리(차량임차 등)는 정선교육지원청에서 지원함



※ 마을선생님, 마을교육공동체 협업을 통해 다양한 지역교육과정 구성 확대 ex) '아리아리리' 청소년극단 양성, 지역명인과 함께하는 향토음식 '한식대첩'



나. 정선형 교육활동 클러스터 구축을 위한 기반 조성(캠퍼스형 교육과정)

■ 작은 학교 교육과정 정상 운영 지원 (각 학교 단위 → 동학년 단위)

정선형 교육활동 클러스터 기반 조성의 목적은, 작은학교에서 축소하거나 최소화되어 운영되었던 여러 교육활동들을 인근지역 학교간의 연대를 통한 동학년 단위의 교육활동으로 유도하고, 다양한 교육활동을 가능하게 함으로써 작은학교의 강점은 강점대로, 단점은 교육활동 클러스터로 극복하여 학교가 작지만 아이들의 꿈은 그 어떤 학교보다 크게 키울 수 있는 터전을 만들기 위함이다.

■ 고등학교의 고교학점제 지원을 위한 공동교육과정 운영 개념을 중학교에 도입

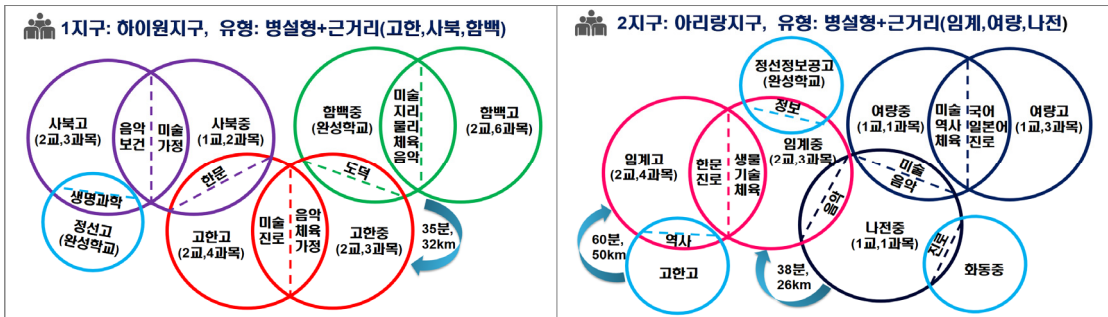


■ 정선형 교육활동 클러스터 운영 개념 및 형태

정선형 교육활동 클러스터(캠퍼스형 교육과정)은 근거리 지역 간 학사운영 및 교육과정을 협업하여 여러 학교가 모여 하나의 큰 캠퍼스를 구성하는 형태, '작지만 큰 학교, 작은학교의 강점은 살리고 단점은 극복'



■ 정선형 교육활동 클러스터 조성을 위한 권역별 개념도 (2017년~)



※ 지역교육과정 운영의 자율권한 부여를 통해, 방과 후 수업이나 자율활동 시간이 아닌 정규 교육과정으로 운영할 수 있게 됨으로써 지속성 있고 효과성 있는 교육과정의 운영을 기대할 수 있음.

3. 학교 교육과정 운영 지원을 위한 행·재정 업무지원 기반 조성

정선형 교육활동 클러스터를 조성하고 운영하는데 고려해야 할 부분은 공동교육과정 운영에서 발생하는 각종 행·재정적인 업무의 처리이다. 공동 교육과정을 운영함에 있어 이 부분이 학교의 숙제가 된다면 학교의 자발적 참여를 통한 지역교육과정 운영은 현실적으로 어려울 것이다.

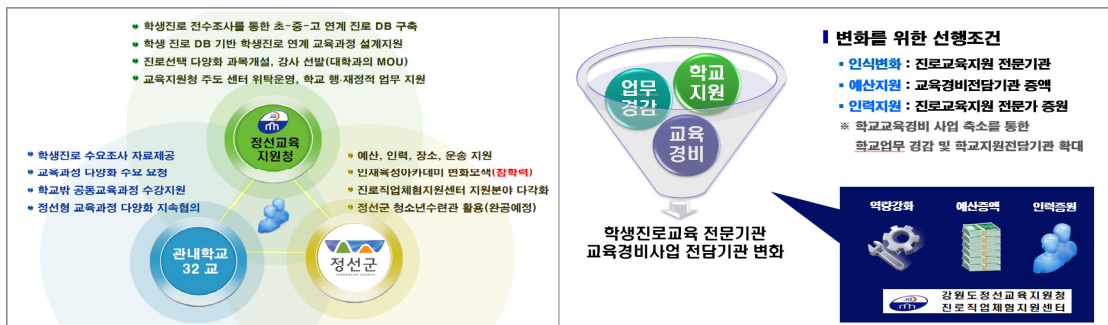
또한 고교학점제의 도입으로 인해 농촌과 도시 지역 간의 학생 선택중심 교육과정 다양화는 그 격차가 더욱 심화될 것이며, 정선처럼 대부분이 소규모 학교인 지역에서는 교사 수급 문제, 교통 및 이동 거리 제약, 개설과목에 대한 소수의 수요인원, 학교 및 교사의 수업시수 및 업무 부담 가중 등의 어려움이 발생할 것이다.

따라서 이러한 문제를 해결하고 소수의 학생에게도 배움의 기회를 균등하게 제공하기 위해서는 교육지원청 중심의 학교 교육과정 지원센터의 역할이 매우 중요하다. 정선교육지원청은 지자체와의 협력을 통해 교육과정 지원센터 구축을 통한 학교 교육과정 지원 방안에 대해 협의를 진행하고 있으나 운영 방식 등에 대한 추가적인 논의가 필요한 상황이며, 현재는 그 대안으로 정선교육지원청이 위탁 운영하고 있는 정선진로직업체험지원센터의 역할 변화를 유도하고 있다.

정선진로직업체험지원센터에서는 기존의 진로체험지원 업무 이외에 교육활동 클러스터 기반 조성을 위한 학교 간 공동교육과정을 지원하는 업무와, 학교 교육경비 보조금 지원 사업을 전담하는 기관으로의 변화를 모색하여 교육지원청과 학교의 업무를 경감하는 효과를 높였다. 하지만 장기적인 관점에서 농산촌 지역의 작은학교를 대상으로 보다 안정적인 지역교육과정과 고교학점제 지원을 위해서라도 지역 단위 교육과정 지원센터의 구축은 지속적으로 추진해야 할 과제이다.

가. 학교 간 공동교육과정 운영 및 활성화를 위한 학교 업무 지원 시스템 기반 조성

- 교육지원청이 위탁 운영하는 진로직업체험지원센터의 역할 변화
 - 학교 간 공동교육과정 운영지원 업무 추가(전담인력 구성, 행·재정 지원)
 - 학교지원 교육경비사업 집행 전담기관으로의 변화를 통한 학교업무 경감
 - 사업비: 2019년 252,667천원 (전담 2명) → 2020년 396,918천원 (전담 3명)
 - ※ 전년 대비 1억 4천 여만원 증액, 전담인력 1명 증원



나. 고교학점제 및 작은학교 공동교육과정 지원을 위한 교육과정 지원센터 구축안

- 교육지원청-지자체-학교의 유기적 협력을 통한 교육과정 지원시스템 구축안

- 캠퍼스형 공동교육과정 지원시스템 구현(지원청 주도 + 지자체 협력 = 학교지원)
- 지역단위 공동교육과정 지원센터 구축을 위한 협의체 구성
- 지역교육지원청의 역할 :
 - 학생진로 전수조사, 학교협의를 통한 학생진로 맞춤형 교육과정 개설
 - 개설과목 강사자원 확보(인근 대학과의 MOU), 교육과정 편성 및 진행
- 지자체의 역할 : 공동교육과정 지원센터 장소, 인력, 재정지원
ex) 지자체 위탁 청소년기관: 인재육성 아카데미 등의 변화 모색

4. 지역교육과정 운영을 위한 협력적 교육 거버넌스 구축

지역교육과정 운영을 위해 가장 먼저 준비되어야 할 것은 협력적 교육 거버넌스의 구축일 것이다. 지역교육과정의 운영을 위하여 다양한 자원을 발굴하거나 조직하여 교육과정에 투입하는 일은 교사 또는 학교 단위의 수준을 넘어서는 일이다. 이렇듯 학교 차원에서 해결하기 어려운 교육적 요구를 감당하고 지속적으로 지원하는 것이야말로 지역교육지원청의 책무라 할 수 있다.

협력적 교육 거버넌스의 구축은 지역교육과정에 함께 하는 교육 주체자 · 참여자 · 협력자 등과의 공동체 문화를 조성하여 공동체 리더십을 발휘할 수 있도록 하며, 학생을 중심에 두고 교사와 학교, 그리고 학부모가 공감하는 교육 사업을 지속적으로 실현해 나갈 수 있는 발판이 될 것이다.

이에 정선교육지원청은, 정선군청과 함께하는 행복교육지구 3년차 운영을 통해 협력적 교육 거버넌스의 구축 및 운영의 중심에서 학교, 지자체, 지역, 학부모가 신뢰를 바탕으로 협력적인 관계를 맺을 수 있도록 노력하고 있으며, 이러한 신뢰와 믿음을 기반으로 하여, 우리 지역 교육에 대한 재투자자가 이루어지는 등 긍정적이고도 선순환적인 결과를 낳고 있다.

가. 협력적 교육 거버넌스 구축을 위한 행복교육지구 사업 운영

- 행복교육지구 사업 운영을 통한 지자체 - 학교 - 교육지원청간의 협력적 교육 거버넌스 구축 및 학생중심 - 부모공감 - 교사지원 교육사업 운영 실현
- ※ 학생중심 교육실현 위한 거시적 목표를 함께 공감하고 설계해 나감

강원도교육청에서 추진하는 행복교육지구사업의 비전은 '참여와 협력을 기반으로 행복한 아이를 키워내는 학교-마을교육공동체'이다.

2018년부터 올해로 4년차를 맞는 정선행복교육지구 사업은 '함께 배우며 성장하는 행복정선 배움의 공동체 실현'을 비전으로 지역사회와 소통과 협력, 마을과 함께하는 학교 · 학생 · 교직원, 함께 배우며 성장하는 행복한 정선교육 실현'을 목표로 운영하고 있다.

지역특화 사업인 '머물고 싶은 정선공동육아모임'은 지역에 애착을 갖고 정주하는 교사, 마을교육과정 운영에 선도적 역할을 하는 마을 활동가 양성을 위해 교직원 공동육아동아리부터 시작하였으며, 지금은 지자체와 함께 지역주민이 참여하는

학부모 공동육아동아리로 확대되어 운영되고 있다.

‘부모와 함께하는 주말행복 배움농장’은 부모와 자녀가 마을에서 함께 놀고 배우는 과정 속에서 학부모와 지역사회도 교육의 주체로서 학교 교육을 적극 지지하고 참여할 수 있는 분위기를 조성하고, 마을교육공동체의 이해와 저변 확대에 가장 큰 목적이 있다.

■ 협력적 문화 조성 사업1: 머물고 싶은 정선공동육아 모임 (학부모, 교사지원)

머물고 싶은 정선공동육아 모임의 시작
(Since 2018~)

- 교직원동아리 8팀 32가족, 127명
- 학부모동아리 15팀 55가족 206명

Why? 정선의 고민, 학교만 학부모 마을도 함께

Why? 지역에 정주하는 교사
· 학교 주체자
· 마을 활동가
· 지역네트워크

2018~ 주말행복 배움농장

- 동강얼미꽃원동조합
- 아리아리시네마
- 아리리촌철보공예
- 장월365행복마을
- 정선자연학교, 아담
- 여량주례마을
- 정선인형의집

나. 교육과정 운영의 주체인 학교와 교사의 전문성 신장과 자율적 참여 분위기 조성

■ 협력적 문화 조성 사업2: 행복한 정선교사 되기(학교, 교직원 지원)

- 교직원 자율 동아리, 수업친구 만들기, 정선교사 커뮤니티 밴드 등 운영

Why? 민주적 문화 정주하는교사 긍정적에너지 신뢰하는관계 공유네트워크 결국 아이들

행복한 정선교사, 행복한 학교

“필요한 곳, 보고싶은 곳, 공유하고 싶은 곳”

신속 전달
코로나19 대응센터 등

정보 공유,소통 이벤트
연수, 행사, 기관참여

공유
학교일상공유

2020 행복한 정선교사 커뮤니티 밴드 지원 가맹이세요

5. 위기상황에 유연하고 신속하게 대처하는 교육지원청의 적극 행정

코로나 19 확산이라는 한 번도 경험해보지 못한 위기 상황에 당면한 교육행정기관들은, 기존의 틀에 따라 정해 놓은 사업을 새로운 상황에 맞게 변경하여 운영하는 것이 매우 힘들고 제한적일 수밖에 없다는 것을 깨닫게 되었다. 학교에서 끊임없이 쏟아져 내려오는 지침과 매뉴얼에 따라 학사를 운영한 것처럼, 교육지원청도 관련 법령과 규정을 준수하며 계획 수립 및 예산 집행 방식 등까지 고려해야

하기 때문에 즉각적이고도 신속하며 꼭 필요한 지원이 적절하게 이루어지지 못한 것이 사실이다.

개학 연기와 전면 원격 수업 등으로 인하여 여러 고민을 해결하기 위한 방안을 모색하기 위해 정선교육지원청에서는 지자체 및 지역 유관기관과의 협력적 관계를 바탕으로, 가정에서 시간을 보내야 하는 지역 학생들이 자기주도적으로 참여하여 건강한 교육활동에 함께 할 수 있도록 지원하는 프로그램인 ‘정선군 온라인 진로박람회 맛있는 꿈 디자인’, ‘정선아! 뭐하니? 방구석챌린지 하자!’를 운영하였다.

가. 위기의 시대 유연한 행정력과 포스트코로나 시대를 준비하는 교육지원청

■ 프로그램1 : 정선군 온라인 진로박람회 ‘맛있는 꿈 디자인’

코로나 19 확산 방지를 위한 집합 행사 금지로 계획되었던 많은 행사들이 취소되었다. 진로박람회 또한 진행되기 어렵고, 앞으로 대면 행사의 개념이 많이 바뀔 것이라는 생각에서 본다면 학생 진로체험 온라인 플랫폼을 구축하여 운영해보는 것이 좋을 것 같다는 판단에서 진행하게 되었다.

교육지원청 단위에서 진로 박람회 홈페이지, 진로체험 영상제작, 쌍방향 진로 멘토링까지 직접 운영하는 것은 사실 인력, 예산 등의 문제로 많은 어려움이 있지만 정선교육지원청에서 운영하고 지자체에서 교육경비를 지원하는 정선진로 직업체험지원센터와의 협력을 통해 어려운 상황에서 유연하게 대처하며 학생진로 교육 운영지원을 보다 적극적으로 다양한 형태로 가능하게 하였다.

■ 운영내용 : 진로체험영상 및 키트지원, 쌍방향진로멘토링, 전문직업인특강 등



나. 위기의 상황에서 빛을 바라는 협력적 교육 거버넌스의 실천

■ 프로그램2 : 정선아 뭐하니? 방구석챌린지 하자! (학교, 지자체, 청소년 유관기관)

신학기 개학일정 추가연기 기간부터 3개월간 진행된 ‘정선아! 뭐하니? 방구석 챌린지 하자!’는 정선교육지원청이 주관하고 관내 초·중·고등학교, 지자체, 지역 청소년 유관기관이 함께 참여하여 정선의 학생들이가 추가 휴업기간 중 온라인 학습활동, 가정형 체험활동 등의 다양한 자기 주도적 챌린지 프로그램을 무상 지원함으로써 학생 자기 주도 역량 강화, 학생들의 수업 결손 예방 및 교육력 제고, 가정에서도 즐겁고 건강한 교육활동의 질 보장 등의 목적을 가지고 있다.

주요지원 내용으로는 무선인터넷 환경지원, 온라인 맞춤형 학습꾸러미지원, 학교·학급챌린지운영, 온라인 문화예술대회 및 캠페인 운영 등이다.

■ 운영결과 : 운영 프로그램 22개, 지원대상자수 4,652명, 사용예산 8,000만원



III 미래교육을 준비하는 지역교육지원청의 변화

상상을 뛰어넘는 테크놀로지의 발전, 급작스러운 기후변화의 가속화, 코로나19와 같은 감염병의 확산 등 미래사회는 더 이상 통제하기 힘들고 예측하기 어려운 시대로 변화할 것이다. 따라서 우리의 미래 교육은 미래사회의 예측불가능성을 토대로 지금 여기 사회에 기여하고, 보다 나은 미래를 만들어 가기 위한 변혁적 역량을 기르는데 초점을 두어야 할 것이다.

하지만, 미래교육을 준비하기 이전에 선행될 것은 학습복지 실현과 교육형평성을 근간으로 하여 모든 아이들에게 '공정한 기회'를 제공하는 것이다. 그리고 '공정한 기회'란 지역이나, 신체적, 경제적 여건 등과 같이 학생이 학교 교육활동에서 어려움을 줄 수 있는 여건들을 해결하고, 학생 개개인의 잠재능력을 개발할 수 있도록 지원하는 것에서 출발할 것이다.

출발점이 다른 학생들에게 동등한 경쟁을 할 수 있도록 하는 것은 국가가 지원하고 해결해야 할 문제이지만 국가 정책이 지역이 처한 모든 상황과 문제들을 해결해 줄 수 없다. 따라서 각자의 출발선에

서 시작하여 최대한의 잠재가능성을 발휘할 수 있도록 돕고, 무엇을 학습할 것인가에 대한 판단과 결정 권한을 국가로부터 차츰 지역, 학교, 교사로 이양해야 할 것이다.

1. 교육지원청에서 지역단위 교육청으로의 역할 변화

교육지원청은 현행법상 시·도교육청의 하급 교육행정기관으로 설치되어 있다. 교육지원청의 역할은 단위 학교 지원 업무보다는 감독, 감사, 장학 등의 관리 감독 업무가 대부분이며 예산편성권도 없어 교육지원청의 자율성과 권한은 많이 저하되어 있다.

모든 지역은 지역마다의 문제를 안고 있으며 그 문제를 가장 객관적으로 바라보며 해결에 앞장설 수 있는 것은 지역의 교육행정기관이다. 교육지원청은 바로 그 중심에 있고 학교와 교사, 학생, 학부모, 지역사회, 지자체와 유기적으로 소통하고 협력하며 지역과 상생·발전하는 지역 교육을 만들어 가야 한다.

이를 위해서는 교육지원청의 위치와 역할에 대한 재구조화와 더불어, 교육지원청 중심의 지역교육 과정 운영 및 유연한 행정력을 펼칠 수 있는 예산편성, 정책 수립 및 운영에 대한 자율권이 주어져야 한다.

원활한 지역교육과정 운영과 교실에서부터의 교육과정 재구성을 통한 상향식(bottom-up) 교육과정의 실현을 위해 지역교육지원청이 갖추어야 할 구체적 권한과 제도적 개선점을 제안해 보고자 한다.

가. 교원 인사제도 개선 및 인사권한 부여

1) 교사 정원 및 배치에 대한 일부 권한 부여 (10~20%)

교사교육과정, 학교교육과정이 활성화되고 지역교육과정을 유연하게 운영하기 위해서는 학교 및 지역의 교사 정원 및 전공교사 배치 등의 탄력적 교원 인사 운영이 필요하다. 가장 현실적으로 학교 현장과 밀접하게 소통하며 교육과정이 잘 운영될 수 있도록 교원 인사를 결정하는 것은 교육지원청의 역할일 것이다. 따라서, 지역교육과정 운영 지원을 위해 교사 정원 조정 및 배치 등에 대한 인사권한의 일부를 부여해야 할 것이다.

2) 변화하는 학교 교육환경에 빠르게 대응하는 탄력적 인사제도 개선

작은학교의 교육과정 지원을 위해 대안으로 제시되는 교육활동 클러스터(캠퍼스형 교육과정) 운영은 기존의 겸임교사 제도로는 현실적 어려움이 있다. 따라서 겸임교사의 소속을 학교 단위가 아닌 클러스터나, 캠퍼스 개념으로 전환하는 것도 생각해 볼 문제이다.

또한 고교학점제 도입 및 공동교육과정 운영 등에 따른 부족한 교수자원 확보를 위해서는 학교 급간의 교사 이동과 수업지원이 원활히 운영되어야 한다. 따라서 지역 내 중·고등학교 교사 내신 통합 운영 등을 통해 중학교, 고등학교 교사가 아닌 중등학교 교사로서의 인식전환 등이 필요하다.

3) 지역교육과정 운영 교사의 지역 정주 여건 조성

각 지역에는 지역에 거주하며 지역에 애착을 갖고 마을교육과정, 지역교육과정 운영의 주체로 활동하는 교사들이 많이 있다. 이러한 교사들에게 지역에서 계속 거주할 수 있는 제도적 마련을 통해 지역에 안정적으로 정주할 수 있는 여건을 만들어 주는 것 또한 교육인프라가 부족한 농산촌 지역에는 필요한 부분일 것이다.

나. 교육과정 운영에 대한 권한 부여

1) 지역단위 성취기준의 재구성 권한 부여

교사의 교육과정 재구성을 통한 상향식 교육과정의 실현을 위해서는 성취기준도 교사가 학교의 상황과 학습자의 수준에 맞게 바꿀 수 있어야 한다. 단 지역 간, 학교간의 차별화된 교육과정 운영으로 학습자 수준의 격차가 벌어지는 것은 방지해야 한다. 따라서 학교교육과정의 자율권은 보장하되 국가수준에서 일정한 학력 수준은 유지할 수 있는 가이드라인을 제시해야 한다. 학교 현장에서 학교와 교사들이 지역에 맞는 성취기준을 어려움 없이 재구성 할 수 있도록 지역교육지원청에서 재구성의 범위와 수준에 대한 책임과 권한을 가지고 안내·지원해 줄 수 있어야 한다.

2) 법령에서 정하는 범교과 교육시간 축소

창의적 체험활동의 교육과정 편성 운영의 주체는 학교이나 법령과 정책 과제 등의 시간 편성으로 주체적으로 운영하지 못하는 것이 현실이다. 현재 법령에서 강제하고 있는 범교과 교육시간은 초등 연간 182.6시간, 중등은 연간 212.3시간이며, 이것은 학교교육과정의 자율성을 저해하는 또 하나의 요인이다.

따라서 범교과 교육 이수시간을 축소하거나 탄력적으로 운영할 수 있는 권한을 학교나 교육지원청에 부여하여야 한다.

2. 교육지원청의 책임과 권한이양에 따른 선행 조건

교육지원청이 시·도교육청의 하급 행정기관에서 벗어나 지역단위의 중심이 되는 교육기관으로의 역할을 수행해야 한다는 의견은, 학교가 아닌 교육지원청에 더 많은 권한을 부여하는 것으로 여겨질 수 있다. 상향식 교육과정의 실현을 위해 상급 행정기관의 권한 폐지와 축소를 논의하는 시점에서, 단위학교가 아닌 교육지원청이 중심이 되는 교육과정의 운영 방식에 대한 담론이 다소 낮설게 다가올 수도 있을 것이다.

하지만, 여기서 논의하는 교육지원청의 권한은 단위학교를 통제하거나 감독하는 권한이 아니다. 단위학교에서 지역, 학교, 학생과 교실에 적합한 창의적 교육과정을 설계하고 운영할 때, 학교에서 자율권을 충분히 발휘할 수 있도록 인적·물적 자원을 지원하고 행·재정적 업무를 뒷받침하기 위한 교육지원청 차원의 기본적인고도 필수적인 권한을 갖는 것이다. 또한 이러한 권한을 통해 교육과정 운영을 지원함에 있어, 학교와의 충분한 협력적 소통 관계를 바탕으로 학교 자치의 실현 및 학교 교육과정 운영의 자율성을 최대한 발휘할 수 있도록 하는 것이 우선되어야 할 것이다.

또한 교육지원청의 학교 교육과정 운영 지원이 내실있게 이루어지기 위해서는, 학교 현장을 지원할 수 있는 업무담당자, 즉 교육전문직원의 역량 강화에 대한 부분도 함께 논의되어야 할 것이다. 해당 업무를 담당하는 교육전문직원의 잦은 업무 교체와 이동으로 업무 공백이 발생한다면, 지속적인 학교 교육과정의 운영 지원이 어렵기 때문에, 교육전문직원의 장기 근무 여건을 마련하는 것도 필요하다.

IV 나오며

정선군에서 교사로 10년, 그리고 교육지원청 장학사로 4년째 생활하며, 지역의 학생·학부모·교사뿐만 아니라 지자체·유관기관 등 우리 지역 곳곳의 사람들을 만나고 이들과 함께 하며 생활하고 있다. 학교의 새로운 문제 상황을 마주할 때마다 교육 현장과 함께 고민하여 방법을 찾아보았고, 이 과정에서 지역에 대한 관심과 애정을 가진 많은 사람들과 함께 소통하고 협력하여 해결해 나가고 있다.

각자의 지역마다 교육지원청 단위에서의 학교 지원을 바라보는 관점과 생각은 차이가 있을 것이다. 학교자치를 실현하기 위한 밀착지원 기관으로 바라볼 수도 있으며, 단지 시도교육청과 학교의 터미널 역할을 담당하는 중간 기관으로 생각할 수도 있다. 하지만, 교육지원청은 학교, 학생, 교사, 학부모, 지역사회와 협력과 소통을 통해 우리 지역의 좋은 학교를 가꾸고 만들어가는 것에 그 목표를 두고 있다. 교육지원청이 우리 지역의 교육 생태계 확장의 중심에서, 지역교육과정이 뿌리내릴 수 있는 밑거름이 된다면, 지역마다 각자의 색과 모양으로 새로운 열매를 맺을 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2016). 2015 개정 교육과정 총론 해설.
- 김용(2020). 교육자치의 경과와 전망. 교육자치포럼.
- 정광순(2020). 지역과 학교가 이끌어 가는 상향식 교육과정 체제, 어떻게 만들어 갈 것인가?. 지역교육과정포럼(2차)
- 김용련(2015). 지역사회 기반 교육공동체 구축 원리에 대한 탐색적 접근: 복잡성 과학, 사회적 자본, 교육거버넌스 원리 적용을 중심으로. 교육행정학연구 33(2), 259-287

교육과정거버넌스로서의 지역교육과정

서울특별시교육청 장학사 | 윤 상 혁

I 서론

1. 교육자치와 학교자율화의 첫걸음을 내딛다

올해는 「지방교육자치에 관한 법률」이 제정된 1991년을 기준으로 한국의 교육자치가 30년을 맞이하는 해이다. 교육자치는 교육행정의 지방분권을 통해 지역 주민의 교육에 대한 참여를 보장·확대하고, 지역의 상황과 특성에 적합한 특별한 교육을 구현함으로써 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성을 확보하기 위한 교육제도이다.¹¹⁾

교육자치 강화는 문재인 정부의 100대 국정과제 중 하나로 지난 2017년 8월 28일 혁신학교인 서울 삼각산고등학교에서 열린 제1회 교육자치정책협의회에서 교육부와 17개 시·도교육청은 〈교육자치 및 학교자율화 추진계획〉을 발표하며 “교육자치와 학교자율화를 위한 첫걸음”을 내딛었다.¹²⁾



[그림 1] 교육자치 및 학교자율화 로드맵

11) 조호제(2021). 학교자치 성공의 조건은 교육과정 자율화. 한국교육신문.

12) 교육부(2017). 교육자치와 학교자율화를 위한 첫걸음 내딛다. 교육부 보도자료.

2019년 2월 28일 국회의원회관에서 열린 국회 정책토론회 <대한민국 새로운 교육 100년과 국가 교육위원회>에서 참석자들은 “정권차원을 넘어서 시민사회와 교육자치의 바탕 위에 협력과 협치를 통해 미래교육체제를 구현”하겠다고 선언하였으며,¹³⁾ 같은 해 8월 7일 교원대학교에서 발표된 <교육자치 실현을 위한 교육주체 공동선언>에서 풀뿌리 교육주체를 위시한 선언자들은 교육자치를 “대한민국 교육의 새로운 힘”이며 “학생들이 학교에서 삶으로서의 민주주의를 배워 이 땅의 진정한 주인으로 성장하게 할 자양분”이라고 규정하였다.¹⁴⁾

아쉽게도 「국가교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률」이 20대 국회에서 통과되지 못하고 21대 국회에서도 여전히 불투명한 상황이지만 계속 통과만 기다릴 수는 없는 상황이다. 2022 개정 교육과정에 교육자치와 학교자율화의 정신을 구현하기 위해서라도 많은 노력을 기울여야 한다. 이번 포럼도 그러한 기초 위에 있는 것으로 이해한다.

2. 교육자치의 핵심, 교육과정 거버넌스

교육에 관한 의사결정의 주체와 교육 운영 방식의 변화를 동시에 의미하는 교육자치의 핵심 키워드는 거버넌스(governance)이다.¹⁵⁾ 거버넌스란 일반적으로 “과거의 일방적인 정부 주도적 경향에서 벗어나 정부, 기업, 비정부기구 등 다양한 행위자가 공동의 관심사에 대한 네트워크를 구축하여 문제를 해결하는 새로운 국정운영의 방식”을 의미한다.

교육에서 거버넌스에 대한 논의는 학교교육과 관련된 의사 결정에서 교사, 학생과 학부모 등 학교 구성원의 요구가 충분히 받아들여지지 않는 관료주의적 제도에 대한 비판과 그 해소 방안에 대한 탐색¹⁶⁾의 논리적 귀결이다. 이후 혁신학교로 대표되는 학교자율운영의 경험과 혁신교육지구로 상징되는 마을교육공동체의 경험을 통해 교육에서의 거버넌스가 싹을 틔우고 있다.

그런데 ‘누가, 무엇을, 어떻게 다스릴 것인가?’라는 질문으로 집약할 수 있는 거버넌스를 교육자치와 연결할 때 가장 핵심이 되는 분야가 바로 교육과정 거버넌스이다. 왜냐하면 교육자치란 결국 ‘누가, 무엇을, 어떻게 교육할 것인가?’의 문제이며, 그것의 중심에 국가-지역-학교 수준 교육과정이 있기 때문이다.

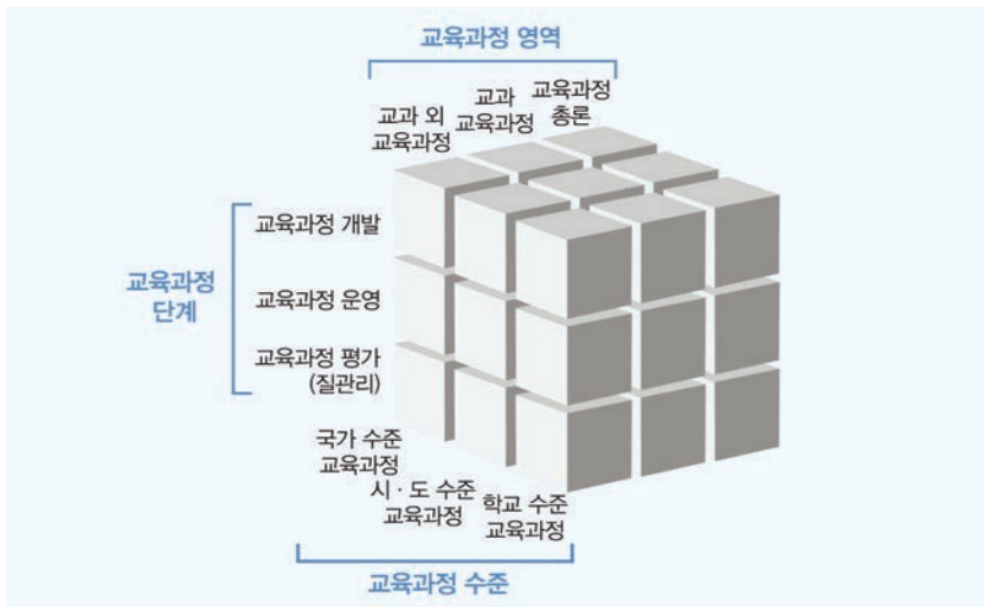
13) <3.1 운동 100주년 맞이 새로운 백 년을 준비하는 미래교육체제 수립을 위한 교육계 공동 선언>에 참여한 기관 및 단체는 다음과 같다: 국회교육희망포럼, 국가교육회의, 교육부, 전국시도교육감협의회, 한국교원단체총연합회, 전국교직원노동조합, 한국대학교육협의회, 한국전문대학교육협의회, 선언 전문은 불임 1 참조.

14) <교육자치 실현을 위한 교육주체 공동선언>에 참여한 선언자들은 다음과 같다: 2019 대한민국 교육자치 콘퍼런스와 함께하는 풀뿌리 교육주체, 전국시도교육감협의회, 국가교육회의, 혁신교육지방정부협의회, 교육부. 선언 전문은 불임 2 참조.

15) 김용(2019). 학교자율운영 2.0 학교개혁의 전개와 전망. 서울: 살림터. 김용은 이 책에서 이와 같은 개혁방식을 일컬어 ‘권한 이양 개혁’이라 지칭하고 있다. 교육자치선언의 핵심 키워드 역시 정부로부터 교직원·학생·학부모·지역주민으로의 ‘권한 이양’임을 기억한다면 교육자치=권한이양=거버넌스라는 관계가 성립함을 알 수 있다.

16) 이승미(2018). 교육 자치 강화에 따른 교육과정 거버넌스의 변화 방향 탐색. 한국교육과정평가원.

교육과정 거버넌스란 국가 수준, 지역 수준, 학교 수준에서의 권한의 위임과 분배에 따른 교육과정 정책 결정 구조 및 교육과정 운영 체제를 말한다. 또한 학교자치 실현을 위한 교육과정을 개발하고, 적용하고, 평가하는 데 있어 전개되는 교육 활동과 관련된 의사결정 전 과정을 포함한다.¹⁷⁾ 교육과정 거버넌스에 대한 논의는 1992년 고시된 제6차 교육과정에서 교육과정 결정의 분권화를 도입하면서 본격화되기 시작했다. 교육과정 거버넌스는 [그림 2]와 같이 공식적, 제도적 측면과 비공식적, 문화적 측면을 포함한다.¹⁸⁾



[그림 2] 교육과정거버넌스의 범위

〈표 1〉은 국가교육과정의 대략적인 개정 절차를 보여준다. 교육과정 개정 기본계획 수립부터 교육과정 확정 고시에 이르기까지 개정 절차에 현장 교사의 참여는 지속적으로 확대되어 왔다. 그러나 교육과정 개정을 누가 그리고 왜 추진하는지는 여전히 미지수다. 또한 개정의 기본방향을 설정하는 단계에서는 오로지 교육부 관료와 소수의 전문가 집단이 절대적인 권한을 행사하기 때문에 학교 현장의 교육과정 운영 경험이나 지역사회의 요구는 개정 교육과정에 거의 반영되지 않거나 반영되더라도 매우 부수적인 역할을 해왔다고 말할 수 있다.

17) 황현정(2018). 학교 자치 실현을 위한 지역 교육과정 구성 방안. 경기도교육연구원.

18) 이승미(2018). 같은 책.

〈표 1〉 국가교육과정 개정 절차

구분	내용	담당
교육과정 개정 기본계획 수립	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 개정 기본방향 설정 ◦ 개정 기본계획 수립 ◦ 교육과정개정위원회 구성·운영 	교육부
↓		
기초연구 위탁	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 연구개발 위탁기관 선정 ◦ 연구진, 협의진 등 실무추진팀 구성 	교육부
↓		
교육과정 개정 기초연구	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 개정 기본방향 설정 <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 국제비교연구 - 교육과정 관련 국가·사회적 요구분석 - 현행 교육과정 적용 실태조사 	연구기관
↓		
교육과정 개정 시안 개발	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 총론 및 각론 교육과정 개정 시안 개발 연구 ◦ 교육과정 개정 시안 확정 	연구기관 교육부
↓		
교육과정심의회 구성·운영	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육과정심의회 구성 ◦ 교육과정 개정 시안 심의 	교육과정심의회
↓		
개정시안 의견수렴	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육과정 개정 시안 현장검토 ◦ 교육과정 개정 시안 공청회 	연구기관 교육부
↓		
교육과정 확정 고시	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육과정 개정안 확정 ◦ 교육과정 개정 고시 ◦ 해설서, 홍보자료, 연구자료 발간 	교육부
↓		
교육과정 현장 적용	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 개정 교육과정 연수·홍보 ◦ 개정 교육과정 단계적 적용 	교육부

II 본문

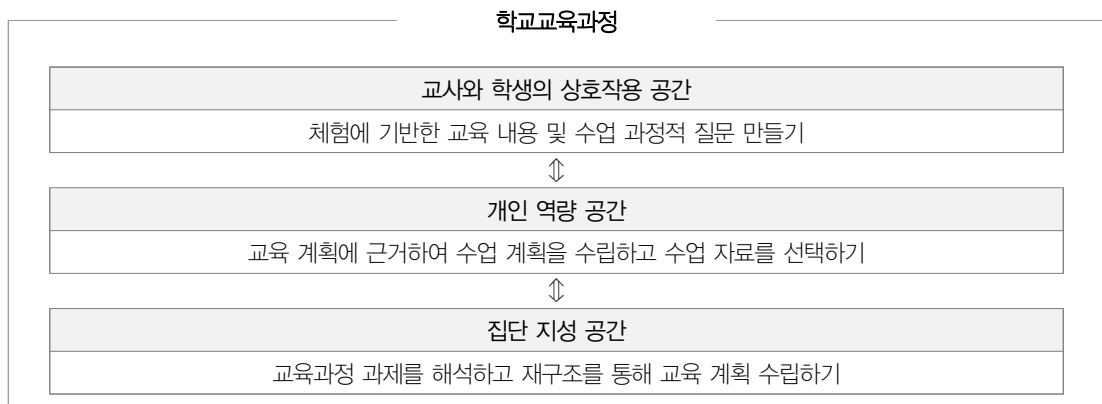
3. 교육과정 거버넌스의 재편 방향

이는 국가교육과정 연구·개발·고시 체제 재구조화로 일컬어지는 국가 수준 교육과정 거버넌스 개편 노력이 필수적임을 의미한다. 교육부의 권한 이양이나 국가교육위원회의 설치를 위해 노력하고

있는 것이 바로 이 때문이다. 하지만 교육부의 권한이 시도교육청으로 이양된다고 해서 모든 것이 해결되는 것은 아니다. 엄밀히 말해 이것은 교육자치가 아니라 교육청 자치일 뿐이다. 교육부에서 시·도교육청으로 권한이 이양된다 하더라도 기존의 관료적 행정체계가 변하지 않는다면 학교 입장에서는 아무런 차이를 느끼지 못할 것이다. 교육부에서 내려오던 고시와 지침이 교육청 명의로 바뀐다고 해서 달라지는 것은 없다. 오히려 여전히 남아 있을 교육부의 역할과 보다 강화될 교육청의 역할 사이에서 학교는 새우 등 터지는 신세가 될 수 있다.

따라서 학교가 ‘자율적 교실혁명의 주체’가 되기 위해서는 교육과정 거버넌스의 입체적 재편이 필요하다. 왜냐하면 교육과정 거버넌스의 최종 목적은 학교 교육과정 내실화를 위한 지원이며, 학교와 지역사회, 학교와 학교 간 협력 체제를 구축하는 것이기 때문이다.¹⁹⁾ 국가 수준 및 시·도교육청 수준의 교육과정 재편을 바탕으로 교사와 학생이 학교 교육과정의 설계, 즉 교육과정맥락화의 주체가 될 때 비로소 진정한 교육자치가 실현될 수 있다. 교사 교육과정의 맥락화 구조는 <표 2>와 같다.²⁰⁾

<표 2> 교사 교육과정 맥락화 구조



교사 교육과정 맥락화 구조는 3가지 차원으로 구성된다. 먼저 하부 구조를 이루는 집단 지성 공간은 교사학습공동체의 역할이 이루어지는 공간이다. 이 단계에서는 학교 전체 교육 계획 속에서 교육과정의 책무를 확인하고 해석하는 과정이 펼쳐진다. 또한 교육의 시장화에 공동으로 대처하고 지역사회의 다양한 집단들을 포용하는 공동의 리더십을 창출하는 공간이기도 하다.

개인 역량 공간은 교사 각자의 성찰과 해석의 단계로 각자의 교육 활동에 실천의 지식들을 풀어놓는 단계이다. 여기서 교사는 실천의 쟁점들을 규명하고, 문제를 제기하고, 자신의 학생들과 교실과 학교를 연구하고, 교육과정을 구성 및 재구성하고, 교실과 학교 및 사회 혁신을 위해 개인적 리더십을

19) 황현정(2018). 앞의 책.

20) 황현정(2018). 앞의 책.

발휘해야 한다.

집단 지성 공간과 개인 역량 공간은 교사와 학생의 상호작용을 촉진하는 것을 최종 목표로 한다. 배움과 삶은 분리되어 있지 않으므로 학교 공동체는 삶 속에서 배움을 창출하고 배움을 통해 삶을 변혁해나가야 한다. 결국 교사 교육과정 맥락화 구조 전체가 교사의 집단적 전문성과 자율성이 발휘되어야 하는 공간이라고 할 수 있다.

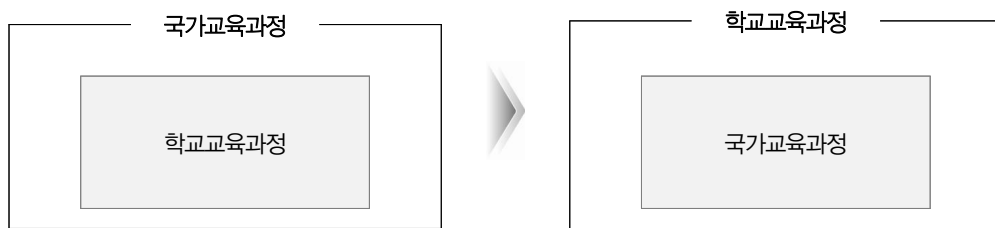
여기서 놓치지 말아야 할 것은 관료적 행정체계라는 것이 국가와 시·도교육청에만 해당한다고 착각해서는 안 된다는 점이다. 학교장의 민주적 리더십과 학교 구성원 전체의 민주적 참여, 즉 학교민주주의의 수준은 학교교육과정의 성패를 좌우하는 핵심적 요소이다.

이러한 방향 속에서 시·도교육청은 학교와 상시적 상호 연결 관계를 유지하면서 학교 교육과정 지원을 위한 모니터링, 현장의 요구 수렴과 지원을 위한 연수, 학교 간/학교-지역사회 간 협력체제 구축, 다양한 실천 사례와 교육자료 공유 시스템 구축 등 교육과정 거버넌스의 원활한 작동을 위해 노력해야 한다.

4. 학교교육과정 다시 보기

대한민국의 교육은 ‘홍익인간’의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.

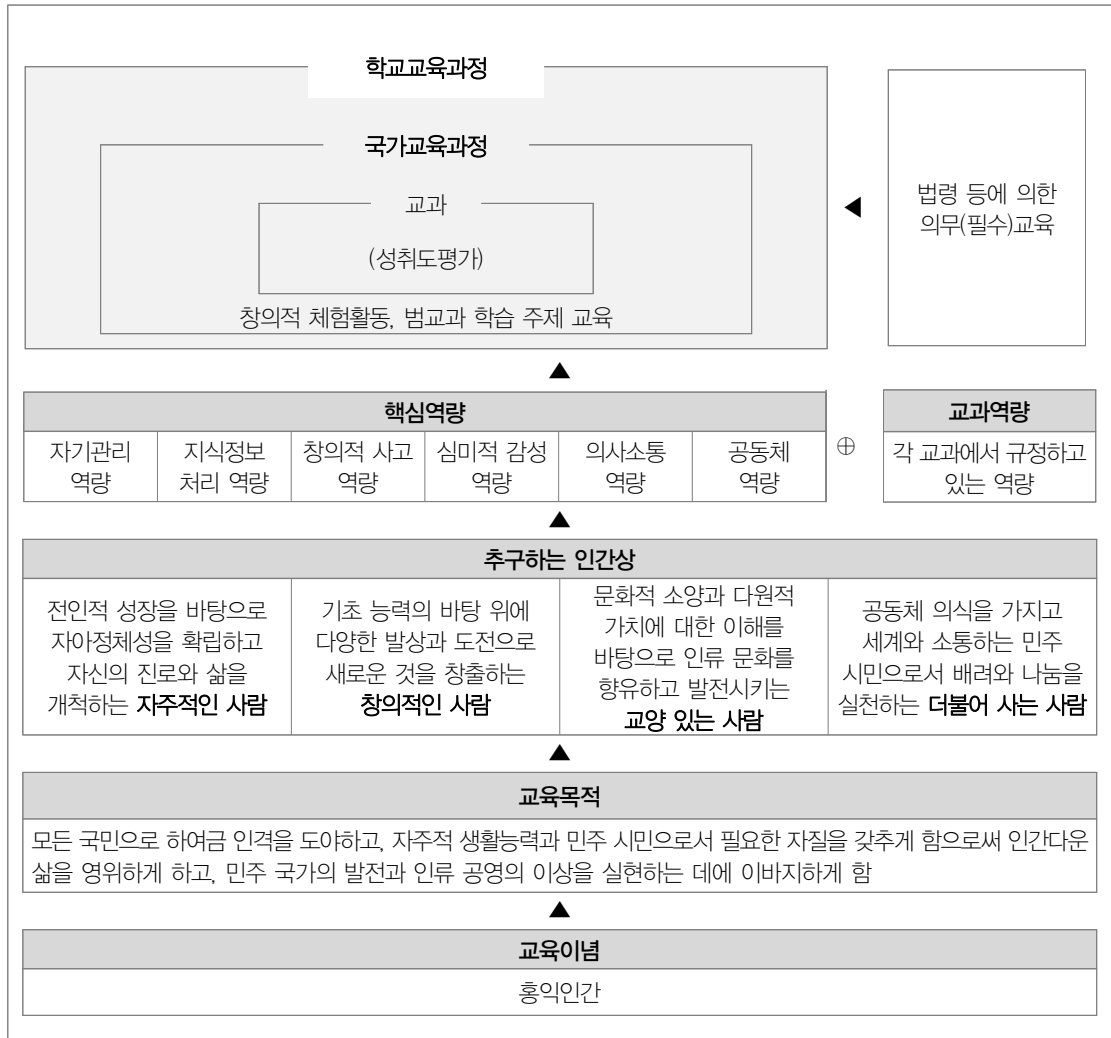
이와 같은 교육이념과 목적 속에서 학교는 학생들이 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 더불어 사는 사람이 될 수 있도록 학교 내부의 자원과 학교가 자리잡고 있는 지역사회의 자원을 바탕으로 학생들의 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량을 길러주는 공간이 되어야 하는 것이다.



[그림 3] 교육과정의 패러다임 전환

주지하다시피 2015 개정교육과정은 ‘역량교육’을 표방하고 있는바, “역량 교육은 역량의 목록을 통해서 교육의 목적과 목표를 재설정하고 이에 따라 교육내용이나 학습경험을 재조정하고자 하는

교육적 노력으로 해석할 수 있다.”²¹⁾ 따라서 역량교육이라는 것이 의미를 가지려면 그것이 구현되는 공간, 즉 학교에 대한 신뢰와 권한의 부여 그리고 적절한 지원이 필요하다는 결론에 이르게 된다. 무엇보다 [그림 3]과 같은 교육과정 패러다임의 전환이 필요한 것이다. 이를 바탕으로 교육과정 체계를 다시 그려보면 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 2015 개정 교육과정에 따른 교육과정 체계

몇 가지 과제가 있다. 첫째, 핵심역량은 국가교육과정의 범주, 즉 교과, 창의적 체험활동, 범교과 학습 주제 교육과 어떻게 연결이 되는가? 핵심역량이 추상적 진술에 그치지 않고 학교교육과정에

21) 황규호(2017), 일반역량 교육 논의의 쟁점 분석, 교육과정연구, 20(3), 1~22, 한혜정(2020), 역량 중심 교육과정의 의미와 특징, 그에 따른 교과 교육과정 설계 방향, 2020 국가교육과정포럼 역량기반 교과교육과정 포럼(1차)에서 재인용.

스며들기 위해서는 어떤 보완이 필요한가?

둘째, 세부적으로 들어가서 교과와 시수는 학생의 발달단계를 고려하였으며, 교육목적을 달성하는 데 적합한가? 그 근거는 무엇인가?

셋째, 창의적 체험활동이 학생의 관심사와 학교의 여건에 따라 창의적으로 운영되지 못하고 법령 등에 의한 각종 의무(필수) 교육을 이수하는 시간으로 전락하는 문제는 어떻게 해결할 것인가?

넷째, 이를 통틀어서 국가 교육과정을 대강화하고 학교 교육과정에 여백을 주겠다는 것은 구체적으로 무슨 의미인가? 이런 질문에 대하여 국가와 시·도교육청은 학교에 명확한 답을 제시해야 할 것이다.

III

결론

5. 지역교육과정과 교육과정 거버넌스

서울시교육청에서는 교육자치와 학교의 전문적 자율성 확대라는 흐름 속에서 교육과정 분권에 따른 서울시교육청 교육과정 거버넌스 구축 방안을 모색하고 있다. 정책연구를 추진하고 학교와 교육청을 아우르는 기초연구단 회의를 운영하면서 제기되었던 문제는 크게 세 가지였다.

- ‘서울교육과정’이란 무엇인가?
- ‘서울시교육청 교육과정 거버넌스’란 무엇인가?
- ‘서울교육과정’과 ‘서울시교육청 교육과정 거버넌스’가 왜 필요한가?

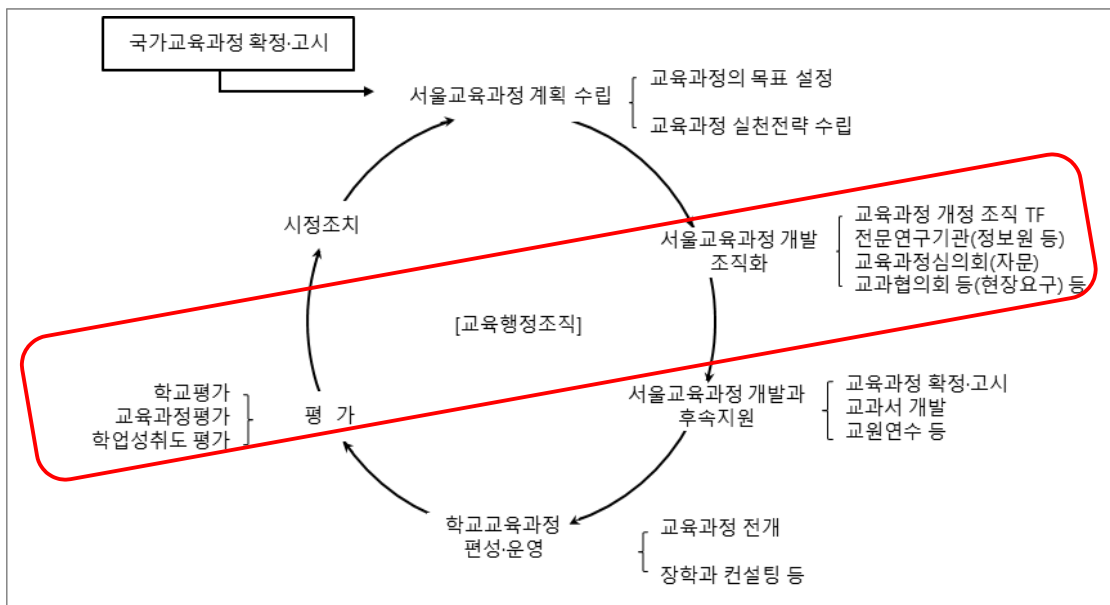
이와 함께 아래와 같은 사항에 대해서는 전반적으로 동의가 이루어졌다.

- 국가교육과정의 대강화와 교육과정 분권을 준비하는 것은 필요하다.
- 국가교육과정의 수립-운영-평가 전 과정에 교육주체의 참여를 확대해야 한다.
- 서울교육과정이 국가교육과정을 대체하는 것이어서는 안 된다.
- 궁극적으로 학교가 자율적으로 학교교육과정을 수립-운영-평가할 수 있도록 인적-물적-제도적 지원을 준비해야 한다.
- 교육청의 권한을 분산하고 교육과정 중심으로 학교를 운영할 수 있도록 지원한다.

‘서울교육과정’이란 무엇인가? 과연 그 실체가 존재하는가? 실체를 설명하기 어렵다고 실체가 없는 것은 아니다. 이를테면 ‘서울형’이라 이름 붙인 모든 것들이 ‘서울교육과정’에 포함된다고 말할 수 있다. 대표적인 것으로 서울형 혁신학교, 서울형 혁신교육지구, (서울형) 자유학년제, 서울형

고교학점제, 서울형 메이커교육 등을 꼽을 수 있을 것이다. 문제는 이것이 ‘서울교육과정’이라는 연결고리 속에서 총체적으로 결합되지 않고 부서별 사업 형태로 존재하는 데 있다. 이러다보니 교육과정 기획의 주체는 교육청이고 학교는 단지 교육과정 실행의 대상으로 전락한다. 이러한 체제는 변수도 많다. 교육감의 의지, 사업부서의 의지, 담당자의 의지에 따라 유동적이기 때문에 학교는 지속성 있게 학교교육과정을 운영해 나갈 수 없다. 학교의 피로감은 예측하기 힘든 잦은 변화에서 온다. 스스로 방향을 잡지 못하고 끌려다니는 상황에서 학교의 자율성과 열정을 요구하는 것은 어불성설이다.

일반적으로 서울시교육청의 교육과정 개발과 운영 및 평가의 제반 단계는 교육과정 계획의 수립, 조직화, 개발과 후속지원, 학교교육과정 편성·운영, 평가, 시정조치의 6단계로 구분할 수 있다.²²⁾



[그림 5] 서울시교육청 교육과정 개발과 운영 및 평가의 제반 단계

이때 ‘서울교육과정’은 이중적 의미를 지닌다. 첫째, 서울교육과정 계획 수립에 따라 개발되고 조직화된 교육과정이 ‘서울교육과정’이다. 이때 ‘서울교육과정’을 만들어가는 과정이 ‘교육과정 거버넌스’이며, 그 결과물은 일종의 마그나카르타(대헌장)가 될 것이다. 즉, 교육청에서 학교로 하달 되는 ‘지침’에서 모든 학교가 참여하는 ‘협정서’로서의 전환이 이루어지는데 그 과정과 결과물 모두가 ‘서울교육과정’인 것이다.

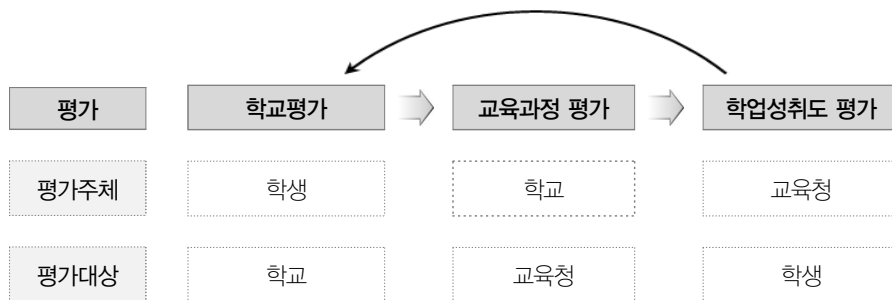
또 하나 중요한 것은 평가에 대한 부분이다. 학교평가, 교육과정평가, 학업성취도평가로 이루어지는 평가 부분에서 가장 도외시된 부분은 교육과정평가였다. 그 이유는 서울교육과정은 존재하지 않고

22) 박창언(2021). 교육과정 분권에 따른 서울시교육청 교육과정 거버넌스 구축 방안 연구. 서울시교육청.

오직 서울교육과정편성·운영지침만 존재해왔기 때문이다. 지침을 제대로 지켰는지에 대한 점검만 중요할 뿐 학교에서 운영되는 다양한 교육과정은 사업으로 이름이 바뀌어 교육청의 성과로 바뀌어버리는 것이다. 이런 구조에서는 사업평가만 있을 뿐 교육과정 평가는 존재하지 않는다.

6. 협정의 이행 점검으로서의 교육과정평가

따라서 교육과정 평가는 교육과정을 운영하는 학교가 주체가 되고 ‘서울교육과정’에 대한 계획과 실천전략을 수립한 시·도교육청이 대상이 되어야 한다. 그러나 교육과정 평가의 성격은 사용자 평가라기보다는 협정의 이행 점검이 되어야 한다. 왜냐하면 각급 학교들은 단순히 시·도교육청에 의해 만들어진 지역교육과정을 사용하는 것이 아니라 스스로 교육과정 편성·운영의 주체가 되어 함께 교육과정을 만들어가는 것이기 때문이다.



[그림 6] 평가의 선순환구조

이렇게 함으로써 평가의 선순환구조가 만들어진다. 학교평가가 근본적으로 학생을 평가주체로 하고 학교를 평가대상으로 한다면 앞에서 언급했듯이 교육과정평가는 학교를 평가주체로 하고 교육청을 평가대상으로 한다. 마지막으로 학업성취도평가는 학생이 평가대상이 되고 평가주체는 교육청이 된다. 이처럼 평가의 선순환구조를 이룸으로써 지역교육과정의 자율성과 책무성이 보장되는 것이다.

모두의 의사를 반영하는 것은 현실적으로 불가능하므로 누군가 선도적으로 어떤 표준을 만들고 이에 대한 의견수렴 과정을 넣는 것이 지금까지의 관행이었다. 결국은 대다수의 무관심과 극소수의 자기 이익 관철이라는 폐단이 나타났다. 이는 상호 불신의 결과라고 할 수 있다. 따라서 거버넌스의 필수요소는 모두가 참여하는 구조를 만들어 내는 것이 가능하다고 믿는 공동체의 신뢰에 있다. 자율성은 ‘무엇을 해야 하는가?’에 대한 인식과 ‘스스로 할 수 있는가?’에 대한 확신이 있을 때 가능하다. 소수의 전문가가 결정하여 밑으로 하달하는 ‘지침’에서 교육공동체가 함께 다듬어 공동의 목표를 설정하는 ‘협정’으로의 변화는 학교의 교육과정에 대한 전문적 자율성의 필요조건이며 교육과정 거버넌스의 요체라고 할 수 있다.

참고문헌

- 교육부(2017). 교육자치와 학교자율화를 위한 첫걸음 내딛다. 교육부 보도자료.
- 이승미(2018). 교육 자치 강화에 따른 교육과정 거버넌스의 변화 방향 탐색. 한국교육과정평가원.
- 황현정(2018). 학교 자치 실현을 위한 지역 교육과정 구성 방안. 경기도교육연구원.
- 김용(2019). 학교자율운영 2.0 학교개혁의 전개와 전망. 서울: 살림터.
- 국회교육희망포럼, 국가교육회의, 교육부, 전국 시도교육감협의회, 한국교원단체총연합회, 전국 교직원노동조합, 한국대학교육협의회, 한국전문대학교육협의회(2019). 3.1 운동 100주년 맞이 새로운 백 년을 준비하는 미래교육체제 수립을 위한 교육계 공동선언.
- 2019 대한민국 교육자치 콘퍼런스와 함께하는 풀뿌리 교육주체, 전국 시도교육감협의회, 국가 교육회의, 혁신교육지방정부협의회(2019). 교육자치 실현을 위한 교육주체 공동선언.
- 한혜정(2020). 역량 중심 교육과정의 의미와 특징, 그에 따른 교과 교육과정 설계 방향. 2020 국가교육과정포럼 역량기반 교과교육과정 포럼(1차).
- 조호제(2021). 학교자치 성공의 조건은 교육과정 자율화. 한국교육신문.
- 박창언(2021). 교육과정 분권에 따른 서울시교육청 교육과정 거버넌스 구축 방안 연구. 서울시 교육청.

● 불임 1.

3.1 운동 100주년 맞이 새로운 백 년을 준비하는 미래교육체제 수립을 위한 교육계 공동 선언

지난 100년 동안 우리 교육은 독립운동의 역사이자, 민주주의 발전의 역사이며, 세계인이 부러워할 만큼 최단기간에 잘 사는 나라를 만든 국민의 역사이다. 일제식민지와 전쟁의 폐허, 그리고 분단국가라는 어려움 속에서도 세계 속에 우뚝 선 대한민국을 만든 것은 우리 국민의 저력이며, 그 힘의 원천은 바로 교육이었음이 분명하다.

그러나 산업화 과정에서 급격하게 성장하며 굳어진 우리 교육은 중앙집중적 권력의 과도한 하향식 개입, 교육의 시장화와 사적 영역화를 비롯하여 지나친 경쟁주의, 획일적 서열화와 학벌주의 심화, 계층 간 지역 간 불균형 등의 문제를 안게 되었다. 이로 인해 교육을 둘러싼 사회적 불신과 갈등이 자못 심각한 상황에 이르렀다.

우리는 지금 제4차 산업혁명으로 대변되는 초지능화, 자동화, 가상화, 초연결 등의 흐름 속에 급격한 변화를 겪고 있으며, 저출산·고령화로 인해 인구절벽이라 불릴만한 상황에 놓여 있다.

한편으로 우리 앞에 남북평화의 시대가 열리며, 광활한 유라시아 대륙이 펼쳐지고 있다. 한국의 평화와 번영은 동심원이 되어 아시아는 물론 세계의 평화와 번영으로 퍼져 나갈 것이다.

지금이야말로 과거 민주화와 산업화에 기여했던 우리 교육의 저력을 계승하고, 국민의 독창적 역량을 고양하는 교육을 새롭게 세울 절호의 기회이다.

획일적 서열화와 과잉 경쟁을 지속시키는 산업사회의 교육체제를 벗어나, 새로운 미래교육체제를 수립하는 일은 피할 수 없는 절실한 개혁 과제이다.

이제 우리가 할 일은 세계 속의 교육 강국, 사람과 사람-세계와 세계를 화해와 평화로 잇는 대한민국으로 세계 평화와 인류 공영에 이바지하는 새 시대를 열어나가기 위해, 이에 걸맞은 교육체제를 모두 함께 만들어가는 것이다.

100년 전 우리 선열들은 이미 3.1독립선언문을 통해 이렇게 말했다.

‘우리는 오늘 조선이 독립한 나라이며, 조선인이 이 나라의 주인임을 선언한다.

우리는 이에 세계 모든 나라에 알려 인류가 모두 평등하다는 큰 뜻을 분명히 하고, 우리 후손이 민족 스스로 살아갈 정당한 권리를 영원히 누리게 할 것이다.’

‘사람들이 저마다 인격을 발달시키고 우리 가여운 자녀에게 고통스러운 유산 대신 완전한 행복을

주려면, 우리에게 가장 급한 일은 민족의 독립을 확실하게 하는 것이다.’

‘우리는 지금의 잘못을 바로잡기에도 급해서, 과거의 잘잘못을 따질 여유도 없다. 지금 우리가 할 일은 우리 자신을 바로 세우는 것이지 남을 파괴하는 것이 아니다. 양심이 시키는 대로 우리의 새로운 운명을 만들어 가는 것이다.’

‘과감하게 오랜 잘못을 바로잡고, 진정한 이해와 공감을 바탕으로 사이좋은 새 세상을 여는 것이, 서로 재앙을 피하고 행복해지는 지름길임이 분명하지 않은가!’

‘우리는 원래부터 지닌 자유권을 지켜서 풍요로운 삶의 즐거움을 마음껏 누릴 것이다. 원래부터 풍부한 독창성을 발휘하여 봄기운 가득한 세계에 민족의 우수한 문화를 꽃피울 것이다.’

100년 전 선열들의 외침은 지금도 살아서 우리에게 깊은 울림으로 전해지고 있다. 그간 교육정책의 결정과 추진 과정에서 학생, 학부모, 교원, 시민들의 참여가 부족했다. 그러나 이제는 진정한 이해와 공감을 바탕으로 시민과 교육당사자가 함께 사회적 합의를 거쳐 교육의 방향과 비전을 종합적으로 제시하는 미래교육체제를 만들어 나가야 한다.

바야흐로 우리 앞에 펼쳐지고 있는 평화의 시대를 맞으며, 오늘 우리는 ‘국민이 지킨 역사, 국민이 이끌 나라’ 3.1운동의 정신을 계승하고, 평화와 번영의 새로운 100년, 새 시대를 열어어나가는데 함께 힘을 모을 것을 다음과 같이 선언한다.

하나, 3.1운동을 계승한 우리 헌법 제31조1항 ‘모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받은 권리를 가진다.’를 실현하고, 모든 학습자가 자주적 생활능력을 함양하고 민주시민으로 성장하며, 삶 속에서 자기실현을 잘 해 나갈 수 있도록 하는 교육체제 수립을 위해 다 같이 협력한다.

하나, 우리는 진정한 이해와 공감을 바탕으로 시민과 함께 사회적 합의를 거쳐 희망찬 내일을 만들어 갈 미래교육의 비전과 체제를 수립하고, 평화시대에 걸맞은 공존의 교육을 위해 다 같이 협력한다.

하나, 우리는 정권차원을 넘어서 시민사회와 교육자치의 바탕위에 협력과 협치를 통해 미래교육체제를 구현할 국가교육위원회 설립의 필요성에 공감하며, 이를 위해 다 같이 협력한다.

2019년 2월 28일

국회 교육희망포럼

전국 시도교육감협의회, 교육부, 국가교육회의

한국교원단체총연합회, 전국교직원노동조합

한국대학교육협의회, 한국전문대학교육협의회

서울학생참여위원회, 참교육을위한전국학부모회, 교육혁신연대

● 불임 2.

교육자치 실현을 위한 교육주체 공동선언

교육자치는 대한민국 교육의 새로운 힘입니다. 학생들이 학교에서 삶으로서의 민주주의를 배워 이 땅의 진정한 주인으로 성장하게 할 자양분입니다. 시민의 교육주권을 확장하여 민·관·학이 교육 협치를 이행하는 일입니다.

10여 년 전부터 일구어온 혁신교육은 이제 교육자치의 든든한 디딤돌이 되었습니다. 학생, 학부모, 교직원, 지역주민들이 스스로 참여하여 학교를 혁신해 왔습니다. 나아가 학교와 지역이 만나 마을교육공동체를 키워가고 있습니다. 소통하고 나누고 실천하면서 대한민국 교육의 새로운 길을 열어가고 있습니다.

우리는 교육자치 실현을 위해 여기 모였습니다. 어린이·청소년, 대학생·청년, 학부모, 시민, 교직원이 함께 새로운 교육자치 시대를 선언합니다.

모든 시민은 학습자이며, 모든 학습자는 배울 수 있는 권리를 가집니다. 지역과 협력하는 마을교육공동체를 기반으로 삶과 얹이 함께하는 학습자 중심의 교육생태계를 만들겠습니다.

학교의 주인은 학생과 교직원, 학부모, 지역주민입니다. 학교교육공동체는 교육과정의 자율성을 확대하고, 학생들의 배움과 성장에 공동으로 책임지는 학교자치를 실현하겠습니다.

교육자치 시대의 정책은 지역과 시민이 주도하는 풀뿌리를 기반으로 합니다. 정부는 유·초·중등 교육의 권한을 시도교육청에 신속히 넘기고, 국가교육위원회를 설립하여 미래교육체제를 만들어가겠습니다.

우리는 교육자치 실현을 위해 함께할 것을 약속합니다. 집단지성의 힘으로 교육자치 역량을 키워나갈 것입니다. 오늘의 선언을 시작으로 교육현장에서 실천하고 성찰하며, 협치를 통해 교육의 새 희망을 만들어가겠습니다.

2019. 8. 7.

2019 대한민국 교육자치 콘퍼런스와 함께하는 풀뿌리 교육주체

전국시도교육감협의회, 국가교육회의, 혁신교육지방정부협의회, 교육부

국가위임사무로서의 교육과정과 지방자치사무로서의 교육과정 구분을 통한 지역 교육과정 실현

전라북도교육연구정보원 교육연구사 | 이 현 근

목차

- I. 들어가는 말
- II. 하고 싶은 말
 - 1. 국가의 가독성을 위한 교육과정
 - 2. 정부 사회의 변화와 교육과정
 - 3. '재량활동' vs '체험활동'
 - 4. 표준화와 창의성(학교 교육과정 다양화가 안 되는 이유)
 - 5. 교육과정 '자율운영의 효능감' 제고 방안
 - 6. 지역 교육과정 실현을 위한 전북교육청의 발걸음
 - 가. 참학력 기반 혁신교육과정을 통한 교육과정 자율화 구현
 - 나. 학교에서의 교과 개선을 통한 교육과정 자율화 구현
 - 다. 지역사회와 연계한 교과 개선을 통한 교육과정 자율화 구현
 - 7. 지역 교육과정에 의한 지역교과 및 학교 교육과정에 의한 지역교과와 학교교과의 존립과 존재의 필요성 그리고 역할
- III. 나가는 말

I 들어가는 말

1920년에 이르렀을 무렵 미국의 대다수 학교들은 테일러주의의 교육 비전에 따라 조직돼 있었다. 각각의 학생을 평균적으로 학생으로 다루며 학생들 저마다의 배경, 자질, 관심사는 무시한 채로 모든 학생에게 표준화된 동일 교육을 시킨다는 방향으로 목표를 잡았다. 1924년에 미국의 언론인 헨리 루이스 멩켄은 “공교육의 목표는 계몽화가 아니다. 현재의 공교육은 가능한 한 많은 개개인들을 똑같은 안전 수준으로 강등시키고 표준화된 시민을 길러내고 훈련시키면서 반대 의견과 독창성을 억누르고 있을 뿐이다. 이는 미국뿐만이 아니라(중략) 세계 전역에서의 공교육이 내세우고 있는 목표다.”²³⁾

23) 토드로즈 지음, 정미나 옮김, (2018). 평균의 종말

이 글을 시작하며 ‘평균의 종말(2018)’에 나오는 글을 먼저 실었다. 3차 포럼의 주제인 ‘표준화를 넘어선 지역교육과정 어떻게 만들어갈 것인가?’의 핵심어는 ‘국가의 표준화’와 ‘지역의 다양성’의 역할 분담이라고 본다. ‘표준화’를 넘어서려는 방안으로 필자는 표준화도 인정하고 다양화를 추구할 방안을 마련하는 것이지 않을까 생각한다.

이 글은 필자가 교원단체 활동과 각종 교과연구회 등의 교사학습공동체를 통해서 만난 동료들과의 혁신 교육 실천의 과정에서 경험적 지식으로 쌓은 것을 기반으로 정리하였다. 관행화된 학교 문화로 인해 내·외부적 갈등 상황을 많이 접하고, 이를 극복하는 과정에서 쌓인 경험적 지식을 기반으로 현재의 시점에서 풀어낸 글이다. 글 쓰는 사람의 경험 지식에 기반하여 필자의 교육관과 사회관 등을 전제(前提)로 한 것이기에 교육과 사회에 대한 전제(前提)가 다른 독자는 불편할 수도 있을 것이다.

이 글을 통하여 하고 싶은 말은 국가는 2015개정 ‘창의적 체험활동’과 ‘교과 시수 20% 증감’에 관련한 용어를 통합하여 ‘지역 교육과정’으로 바꾸고, 이에 대한 권한을 완전히 지역과 학교에 넘겨야 한다는 것이다. 국가는 국가만의 표준화 전략에 따라서 국가 교과를 개발하고 이에 따른 교재를 개발하여 학교 교육을 지원하고, 지역은 지역의 다양한 교육상황을 반영하여 지역의 교과를 개발하고 이에 따른 교재를 개발하여 학교 교육과정을 지원하면 어떨까. 국가위임사무로서의 교육과정과 지방자치사무로서의 교육과정을 국가 교육과정과 지역 교육과정으로 구분할 필요가 있는데, 교육청에 지역 교육과정과 관련된 기준과 내용에 관한 명료한 권한이 주어져서 ‘지역교과’와 ‘학교교과’가 해당 단위의 교육주체들에 의해서 운영되게 하는 것이 표준화를 넘어선 지역 교육과정 실현 방안이라고 생각한다.

II 하고 싶은 말

1. 국가의 가독성을 위한 교육과정

사회에 대한 국가기관의 중앙 통제 시스템이 자리를 잡으며, 학교는 개체의 성장보다는 광역 단위의 국가 사회적 목표 달성이나 국가 단위의 정치적 목표에 의한 교육을 실행하는 그 무엇이 필요했다. 이를 위해서 국가는 학교에서 이루어지는 교육을 관리하기 위해서 교육에 대한 ‘가독성’²⁴⁾ 시스템을

24) 제임스 스캇의 ‘국가처럼 보기: 왜 국가는 계획에 실패하는가(에코리브르)’에서 개념과 용어를 빌려옴.
 첫번째, 행정적 단순화 → 교육과정 제도를 너무 표준화시켜서 국가를 위한 가독성만을 높이는 행정 편의주의
 두번째, 하이모더니즘 이데올로기 → 학문자와 행정자가 서로의 이데올로기적 필요에 의한 만남
 세번째, 전문가로 불리는 학문자와 행정자들이 계획한 하이모더니즘적 계획을 수행할 국가행정 시스템 → 국가권력에 영향을 받아서 100년의 계획이 아닌 정권마다 바뀌는 교육
 네번째, 열정의 실천자(실행자) 들에 의한 국가 계획에 대한 비판과 이에 대한 대안 제시 미흡 → 국가교육과정 계획에 대안을 제시할 능력과 상상력을 상실한 현장

마련한다. 이 가독성 시스템은 ‘국가 교육과정’이라는 이름으로 불린다.

이 교육과정을 ‘국가 가독성 교육과정’으로도 부를 수 있는데, 중앙 정부²⁵⁾가 지역이나 학교에서 교육내용으로 다루어지고 있는 것을 관리하기 위해서 공학적으로 마련한 시스템을 고민하면서 나온 것이다. 이런 시스템은 사회에서 이슈화되는 쟁점이 되는 사회적 문제를 학교에서 다루지는 교육내용으로 들여오기 위해서 효율적이었다. 또한, 국민에게 정부가 교육과 관련된 책임을 다하고 있다는 것을 알릴 수 있기에 효율적이었다. 이런 처방적 관점의 교육과정은 산업화를 위해 중앙 집권 차원에서 교육을 통제하기 위한 것이라 할 수 있다.

우리나라에서 교육과정에 대한 국가의 가독성은 국가에서 개발한 교과서(국정, 검인정)로 교육을 통제해 왔다. 교과서의 지식을 담고 있는 교과서라는 말이 국민의 의식에 미치는 영향은 크다. 헌법에서 보장하고 있는 국가의 교육에 대한 평등권 실현을 위해서 교과서의 구분과 이에 따른 교육내용을 국가가 통제하고 있다. 이런 통제에 대한 비판을 벗어나고자 ‘창의적 체험활동’을 교과 외의 교육 활동, 즉 비교과 영역으로 만들어 교육의 자율성이라는 이름으로 실행하고 있다고 할 수 있다. 그러나 창의적 체험활동으로 보장하는 교육과정 자율권도 가이드라인이라는 이름으로 세부적인 영역까지도 정해놓았다. 그렇기에 지역과 학교는 교육과정 자율권 통제받고 있다고 생각한다.

중앙 정부의 선의적 계획이 의도치 않게 실제로는 통제의 기제로 작동하고 있다. 이는 국가가 지역과 학교 교육주체를 믿지 못하고, 그들의 역량을 가볍게 취급한 데서 기인한다. 국가는 교육과정을 통하여 교사의 교육 활동을 표준화, 단순화시켜 국가의 교육과정 가독성을 높이고, 이를 통하여 학교에서 이루어지는 교육을 통제해 왔다.

서양에서 커리큘럼이라는 교육과정이라는 용어는 중세에도 사용되었다. 19세기를 거쳐 20세기 초까지 교육과정은 중세시대 영주가 보기에 학교라는 곳에 대한 가독성을 높이는 개념·제도가 아니었다. 교육은 지역마다 운영 주체마다 달랐다. 그렇기에 교육내용도 다를 수밖에 없었고, 교육의 수혜자도 모든 주(국)민이 아닌, 특정한 대상에 머물렀다. 이런 상황에서 학교에서 이뤄지는 교육에 대한 가독성을 높이는 것은 근세를 지나 근대에 이르러 나타난다. 산업혁명으로 도시에 사람이 모이고, 산업이 다양화되면서 인력(노동자) 보충을 위해서 필요한 기관(학교) 설립이 필요하게 된다. 그리고 노동력 확보를 위해서 일해야 하는 부모들을 위해서 돌봄의 역할을 하는 기관이 필요했다. 근대에 대중을 대상으로 한 학교 교육의 시작은 인력(노동자)의 확보를 위한 필요성에서 출발했다고 할 수 있다. 이 시기 미국의 보비트라는 사람이 테일러의 과학경영이론을 받아들여 근대적 개념의 교육과정을 제안하며, 근대적 교육과정 개념이 자리를 잡아가게 된다. 과학경영이론의 테일러리즘에 기반을

〈출처: 제임스 스콧의 〈국가처럼 보기: 왜 국가는 계획에 실패하는가〉에서 차용함〉

25) 국가를 중앙 정부로 광역, 기초자치단체를 지방정부로 구분함.

돈 교육과정 개념이 교육과정을 운영하는 학교 교육을 질서 있는 것처럼 보이고, 학교의 교육과정은 국가에 가독성 있는 정보를 제공한다.

2. 정부 사회의 변화와 교육과정

선진국은 발전된 지방자치나 교육자치가 실시되고 있다고 말하여지곤 한다. 우리나라의 경제규모가 국내총생산 1조 6,463억 달러 세계12위, 국민총소득 1조 6,606억 3천만 달러 세계11위(2019년 한국은행 기준)라고 할 때, 우리나라 지방자치와 교육자치는 변화를 요구 받는다. 우리나라는 제1,2공화국에서의 지방자치와 제3,4,5공화국의 암흑기의 지방자치를 거치며, 제6공화국의 문민정부에서 실시된 제1회 동시지방선거 이후 지방자치가 제도적으로 정착되고 있다. 교육 관련 제도로 1991년 '지방교육자치에 관한 법률'로 분리되며 사회 정치적 변화 속에서 지금에 이르고 있다. 정치권력과 사회 환경이 바뀌며 학교에서 운영해야 할 교육과정이 개정되어 오고 있다.

〈표 1〉 정부·사회의 변화와 교육과정²⁶⁾

시기	정치 사회적 동향	교육계 동향
1991년	<ul style="list-style-type: none"> 지방자치제도 시작 1991년 '지방교육자치에 관한 법률' 분리 	<ul style="list-style-type: none"> 5차 교육과정 운영 시기
1992년~	<ul style="list-style-type: none"> 서태지와 아이들 데뷔 김영삼 정부(문민정부) 	<ul style="list-style-type: none"> 1992년 6차 교육과정 고시 교육과정 분권화 시작 6차 교육과정: 〈성격〉 〈인간상〉 〈교육과정 편성과 운영〉 〈학교 재량시간〉 등의 용어 추가
1990년 초 중	<ul style="list-style-type: none"> 개인 컴퓨터 보급, PC통신 문화 확산 등 인터넷(www) 등 ICT의 확산 	<ul style="list-style-type: none"> 열린교육운동 대안교육·학교 관심 증대
1997년	<ul style="list-style-type: none"> '교육기본법', '초·중등교육법', '고등교육법' 분리 개정 IMF 	<ul style="list-style-type: none"> 제7차 교육과정 고시
1999년	<ul style="list-style-type: none"> 김대중 정부(국민의 정부) 	<ul style="list-style-type: none"> 소규모학교 통폐합: 전국 971교 폐교
2000년	<ul style="list-style-type: none"> 평생교육법 시행 	<ul style="list-style-type: none"> 2000년 남한산초등학교 학생 전입 시작(1차 27명)
2003년	<ul style="list-style-type: none"> 노무현 정부(참여정부) 	<ul style="list-style-type: none"> 작은학교교육운동(2005)(경기 남한산초, 충남 거산초, 전북 삼우초, 경북 상주남부초, 부산 금성초, 경기 조현초, 전남 순천 송산초 등)
2007년		<ul style="list-style-type: none"> 2007 교육과정 고시
2009년	<ul style="list-style-type: none"> 이명박 정부 	<ul style="list-style-type: none"> 2009 교육과정 고시 2009년 민선 교육감 시대 시작 혁신학교 정책 시작

26) 이 정리표는 필자가 개인적인 이해를 위해서 정리한 것임

시기	정치 사회적 동향	교육계 동향
2010년	◦ 제5회 전국동시지방선거	◦ 교육감 선거 투표 결과 최초의 진보성향 교육감 6명 당선
2013년	◦ 박근혜 정부	◦ 2013년부터 자유학기제 시범 도입(2016년 본격 시행)
2014년	◦ 제6회 전국동시지방선거	◦ 교육감 선거 투표 결과, 17곳 중 13곳이 진보성향 교육감, 4곳이 보수성향 교육감 당선
2015년		◦ 2015 교육과정 개정(역량 중심 교육과정)
2022년		

이런 변화 속에서 국가는 교육과정 분권 및 자율권을 위해서 ‘국가 수준의 교육과정’, ‘지역 수준 교육과정’, ‘학교 수준 교육과정’이라는 개념을 도입한다. 국가 → 지역 → 학교로 이어지는 상하 위계성으로 국가의 영향력 안에 교육을 두고자 한다.

그러나 일반행정의 지방자치처럼 국가위임사무로서의 교육과정과 지방자치사무로서의 교육과정을 구분해야 할 필요가 있다. 국가와 정부의 개념을 구분하여, 국민을 위해서 행정을 펴는 기관을 중앙정부와 지방정부로 나누어 그 권한을 분명히 해야 할 필요가 있다. 행정부서인 교육부-교육청의 구실은 모든 국민이 교육에서의 행복한 안녕을 위해서 지원하는 행정체계가 되어야 할 것이며, 학교는 교육행정기관의 지원에 기반하여 시민에게 지역교육 서비스를 지원하는 교육기관으로 그 역할을 찾아야 할 것이다.

3. ‘재량활동’ vs ‘체험활동’

교육과정에서는 교과 영역과 상대되는 영역인 비교과 영역을 구분하고 있다. 이에 대한 용어는 특별활동, 재량활동, 창의적 체험활동 등으로 변화한다.

〈표 2〉 교과 편제의 변화

5차 편제	〈교과 활동〉 〈특별 활동〉
6차 편제	〈교과〉 〈특별 활동〉 〈학교 재량 시간〉
7차 편제	〈교과〉 〈재량 활동_교과재량, 창의적 재량활동〉 〈특별 활동_자치 활동, 적응 활동, 계발 활동, 봉사 활동, 행사 활동〉
2007 편제	〈교과〉 〈재량 활동_교과 재량 활동, 창의적 재량 활동〉 〈특별 활동_자치 활동, 적응 활동, 계발 활동, 봉사 활동, 행사 활동〉
2009 편제	〈교과(군)〉 〈창의적 체험활동_자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동〉
2015 편제	〈교과(군)〉 〈창의적 체험활동_자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동〉

2009년 개정 교육과정에서 2015 개정 교육과정으로 개정되며, 창의적 체험활동 교육과정의 '성격'과 '목표'를 보다 명료하게 제시할 필요가 있으며, '내용 및 교수·학습 방법'에서 영역마다 목표, 활동별 내용, 교수·학습 방법을 제시하여 전반적으로 가독성이 떨어진다는 점 등의 문제점이 제기되었다. 또한, 사회의 변화에 따른 범교과 학습주제의 증가와 강조가 학교의 창의적 체험활동 편성·운영의 자율성을 훼손하고 있다는 점 등도 개선이 필요한 사항으로 논의된다. 이런 논의 속에서 개정된 교육과정은 학교의 교육과정 자율성을 훼손하지 않기 위해서 개정을 한다. 중앙 정부는 자율성을 보장하기 위한 개정 목적이 현장에서 어떤 현상으로 나타나고 있는지 살펴봐야 할 것이다.

2007년 개정까지 쓰인 '재량'이라는 용어가 2009년 개정기에 없어지고 '체험활동'이라는 용어로 대체된다. 재량이라는 용어가 체험이라는 용어로 대체되며 학교 현장의 교육과정 자율권 이해와 수용, 실행 양상이 다르게 나타나고 있다. 자율성 보장을 위한 교육과정 용어 개편이 오히려 학교 현장을 혼란으로 몰고 가지는 않았나 살펴봐야 한다. 6차 교육과정기 '학교재량시간', 7차 교육과정기의 '재량활동', 2007 개정기의 '재량활동'이라는 용어가 자율권을 이해하는데 더 명료할 수 있기 때문이다.

6차 교육과정기부터 학교는 '재량'이라는 말로 교육과정 자율권과 분권화를 이해하고 있었다. 그런데 2007 개정기까지 쓰이던 재량이라는 용어가 없어지고, 2009 개정기부터 갑자기 창의적 체험활동이라는 용어가 등장한다. 이 시기에 학교 현장에서는 소품을 '현장체험학습'이라는 용어를 대신하여 사용하는 중이었다. 그리고 교육 이외의 분야에서도 체험이라는 용어가 축제를 알리는 슬로건에 담겨 나타난다. 체험학습은 일회성의 소품과 연관된 현장체험으로 통용되어 사용되는 용어였다. 체험이라는 용어에 대한 학교 현장의 깊이 있는 고민이 없었다고 봐야 할 것이다. 체험이라는 용어는 2000년대 중반 인지언어학에서 사용하는 '체화, 육화'라는 용어와 '경험'이라는 용어가 합치되어 학교 현장에서 사용되기 시작되는 용어라 할 수 있다.

어휘에 대한 '개념은 근본적으로 일상적인 경험을 기반으로 형성되고 발달하고 변한다.'²⁷⁾ 그렇기에 사람이 일상에서 어떤 경험을 갖느냐에 따라서 다양한 층위의 개념들이 형성된다. 또한 개념은 고정되는 것이 아니라 변할 수 있다. 이때 누구에 의해서 형성되고, 누가 주도적으로 발달시키는가의 문제는 개념이 개인의 경험에 기반하기 때문이다.

'경험은 현실의 맥락뿐만 아니라 이를 경험하는 사람의 위치, 세계관, 관련 기억의 맥락, 그리고 기존의 개념체계에 영향을 받아 인식되고 표현된다.' 이와 같이 경험은 지극히 개인적인 것이다. 경험하는 사람의 시간성과 장소성, 그리고 그가 겪는 사건이 맥락적으로 사람의 다양한 삶 속에서

27) 이정덕, 2019, 서구 근대개념와 서구우월주의, 신아출판사.

나타나고 이를 기반으로 형성된 개념은 개인적인 것이다. 이 개념들이 서로 교류하며 발전하는데, 한 사람의 개념은 다른 사람의 개념과 주고받으며, 영향을 받기도 한다. '개념은 이러한 과정에서 그 내용과 의미가 조금씩 또는 크게 변하며 또는 새로운 개념들이 창출되거나 기존의 개념이 이전과 전혀 다른 내용을 표현하는 것으로 전유된다.'

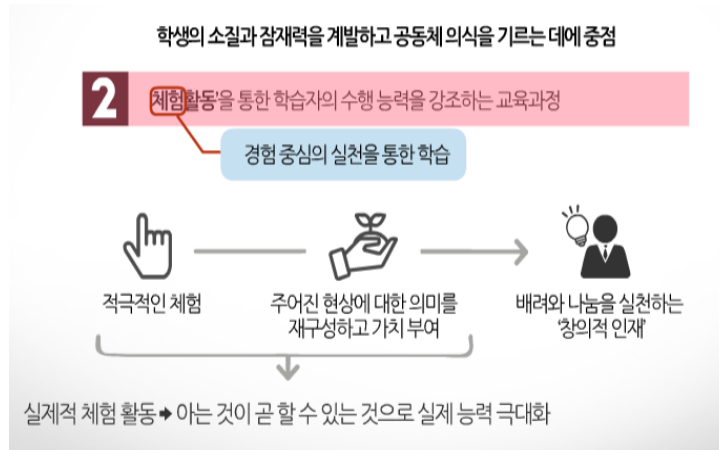
개념은 개인이 가지는 것이지만, 사회의 장에서 공유되며, 선택받는다. 그러면서 '개념은 다양한 사람들의 경험이 반영되고 누적되어 사회적으로 작동하기 때문에 개념 속에 여러 경험들이 공존하며 상황에 따라서 세력에 따라서 어떻게 개념화될지 어떠한 부분이 강세를 지닐지 또는 사회적 표준 의미가 될지가 정해진다.'

사람들은 사회적으로 표준 된 개념들을 가지고 자신만의 개념을 '새로 만들어지기도 하고, 기존의 것을 그대로 사용하기도 하고, 또는 기존의 것을 변용하여 사용하기도 한다.' 이러한 개념 사용에는 권력이 작동된다. '개념의 형성이나 변화는 사회적 힘의 관계를 반영'된다. '특히 개념이 처음 만들어질 때 주도하는 집단의 경험을 주로 반영하며 따라서 그 개념은 초기 창출자, 자기에 알맞게 전유한 집단의 경험이 많이 반영되어, 그 개념이 사용과 변용에 지속적 압력으로 작동'되며 현재를 사는 사람 속과 사회 속에서 존재한다.

학교 현장에서 자리를 잡아가고 있는 개념어가 교육과정 용어로 도입되면서 학교는 '창의적 체험활동'이나 '자유학기제'를 일회성 체험으로 생각하고 있지는 않았을까. 이에 대한 연구가 필요하다고 본다.

1990년대 중반부터 2000년대 중반에 이르러 학교에서는 열린교육과 작은학교 교육운동에 참여하는 현장 교사를 중심으로 교육과정을 재구성하여 주제통합, 교과통합, 프로젝트 등의 수업이 나타나기 시작한다. 이런 현상은 국가 교육과정에서 말하는 2015년 개정기의 '창의적 체험활동'의 운영 사례라고 할 수 있는데, 학교 현장의 이런 활동(주제통합, 교과통합, 프로젝트 등)은 교과와 관련이 있는 것이었다.

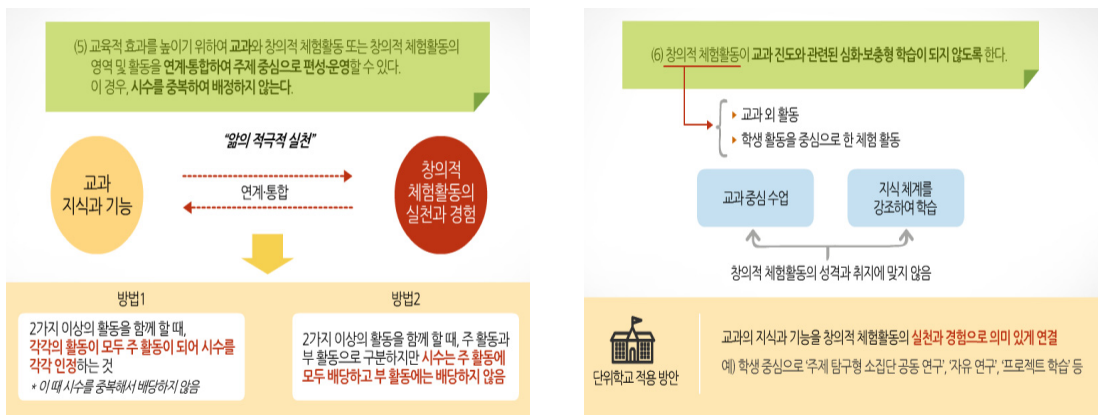
2015 개정기의 "창의적 체험활동은 말 그대로 '체험활동'을 통한 학습자의 수행 능력을 강조한 것이다. 체험을 강조한다는 것은 경험 중심의 실천을 통한 학습을 강조하는 것으로, 국가에서 인간상으로 제시한 나눔과 배려를 실천하는 창의적 인재는 적극적인 체험의 결과로 나온다는 연구 결과를 반영한 것이다. 그래서 국가는 적극적인 체험을 통해 학생들이 주어진 현상에 대한 의미를 재구성하거나 가치를 부여하는 것이 중요하다고 본다. 기존의 지식 암기 위주의 간접 경험을 통한 '읽'과 실제적인 '수행'의 차이를 최소화하고 학생들이 실행하는데 직결되는 능력을 극대화하기 위해 학생들의 실제적인 체험활동을 강조할 필요에 의해 창의적 체험활동이라는 용어가 사용된다."



[그림 1] 창의적 체험활동의 의의²⁸⁾

앞에서도 언급했듯이, 이런 의미의 창의적 체험활동은 열린교육과 작은학교교육운동에 참여하는 학교, 교육과정 재구성에 적극적인 교사들의 주제통합, 교과통합, 프로젝트 등의 실행 결과 속에서 이미 자리를 잡은 교육과정 운영의 한 형태였다. 그런데 2015 개정기에 국가에서 교육과정 정책 용어로 도입하며, 기존의 자율이라는 개념의 ‘재량’이라는 말이 ‘창의적 체험활동’에서 주교자 하는 자율로 이어가지 못하고 끊긴다. 국가에서 선택한 말이 학교와 교사들을 오히려 자율권과 분권에 대한 오해와 한계를 갖게 하지 않았을까.

전북교육청의 ‘지역교과’ ‘학교교과’라는 용어 사용에 대한 제안과 관련하여 학문자들의 시각은 ‘그런 일은 창의적 체험활동에서 충분히 보장되어 있다.’ 굳이 학교와 교사가 ‘교과’라는 용어를 사용할 필요가 있는가라는 반응을 보인다.



[그림 2] 창의적 체험활동의 운영

28) 김재환 외, 2020, 알기 쉬운 교직실무, 티쳐빌.

2015 개정 교육과정에는 교과 시간을 교과 간 증감으로 한정한다. 교과 시간 20% 증감을 창의적 체험활동으로 활용할 수 없도록 한다. 그런데 교육적 효과를 높이기 위해서 교과와 창의적 체험활동 또는 영역 및 활동을 연계 통합하여 주제 중심의 편성 운영을 할 수 있다고 말한다.

창의적 체험활동은 교과 지식의 적극적 실천을 위해서 실천과 경험을 위해 창의적 체험활동과 연계 통합하도록 하고 있다. 논리적 모순이다. 창의적 체험활동을 교과 외 영역으로 규정하고 있으면서 교과 지식의 적극적 실천을 위한 교육활동을 창의적 체험활동에서 수행하라고 하는 것을 어떻게 봐야 할까. 교과에 대한 지나친 '선민의식'을 가진 그룹이 자신들의 고유한 교과 영역을 지키기 위한 교육지책이지 않았을까.

학교 현장에서 교육과정 재구성으로 이루어지고 있는 주제통합, 교과통합, 프로젝트 등은 그 교육내용과 활동을 교과의 성취기준에서 가져오고 있다. 그렇기에 학교에서는 교육과정 재구성을 통하여 교육과정을 운영하고 교과 시수를 어디에 반영해야 하는지 어려움을 겪는다. 창의적 체험활동 시수 따로 운영하며, 교과 시수를 채우기 위해서 이중으로 수업을 하기에 학교에서는 교과의 내용을 이중으로 다루는 현상이 나타나고 있다. 교과의 내용을 줄이고, 줄인 내용을 창의적 체험활동으로 편성 운영했을 때, 시수는 창의적 체험활동에 배정할 수 없는 현실이다. 학교 현장은 교과 운영 시수를 증빙하기 위해서 실제로 운영하는 것 따로 증빙하는 행정 따로 처리하기에 교육과정 행정을 낭비하고 있다. 교사들은 이를 잡무로 보기도 한다.

창의적 체험활동이 교육과정 자율권의 실체라 할 수 있을까? 교과 시수 20% 증감이 교육과정 자율권의 실체일까? 아니면, 교육과정은 교육과정대로 수업은 수업대로 이루어지는 것이 교육과정 자율권일까? 교육과정 자율권에 대한 창의적 재개념화가 필요한 시기다.

4. 표준화와 창의성(학교 교육과정 다양화가 안 되는 이유)

국가는 표준화시킨 교육과정과 세부적인 교육과정 운영지침을 주고, 학교와 교사는 다양하고 창의적인 교육과정을 운영하라고 한다. 예를 들어 창의적 체험활동을 4개 영역으로 가두고 그 안에서 자율성을 발휘하라고 한다. 이미 현장에서는 이 4가지 영역을 주제통합이나 교과 통합, 프로젝트 등의 방법으로 실행하고 있다. 실행하고 나서 시수 배당을 위해서 행정 서류를 꾸미는 일이 일어나고 있다. 다시 말하면 교사들은 이를 잡무로 보고 있다. 행정처리를 위한 교육과정과 실제 운영하는 교육과정을 같게 할 수는 없을까.

2022년 새로운 교육과정을 준비하며 학문자 그룹의 교과 전문가들은 창의성과 역량 교육을 위해서 교과 내용에 대한 고민보다는 교과 지식을 창의적으로 할 수 있는 연구를 더 해야 할 것이다.

창의성 교육과 역량 교육을 창의적 체험활동에 담당하고, 학교 현장에서 알아서 하라고 한다면

학교의 교사들이 교과 속에서 창의성 교육과 역량 교육을 할 수 있도록 교과 시수를 줄이고, 창의적 체험활동에서 교과, 범교과, 역량 등을 융합하여 교육과정이 운영할 수 있도록 명료한 지침을 주어야 한다. 교과 이기주의에 갇혀서 교과 시수를 챙기는 교과 시수 시스템을 극복해야 한다. 교과교육 전문가들은 교과 지식을 연구하는 전문가를 넘어서서 교과 지식을 교육과정 운영(수업)에 어떻게 적용할 것인가를 연구하여 학교를 지원할 수 있어야 할 것이다. ‘이 교육과정은 표준화된 것이니, 구체적인 실천은 창의적으로 교사들이 알아서 해라’는 식의 자율성, 이것이 교육과정 자율성일까.

국가나 사회는 우리 국민이 창의성이 부족하다고 생각을 하는 것 같다. 사회에서 일어나는 사회의 온갖 문제들을 보니, 창의성을 키워야 하며, 우리 국민의 인성은 어릴 때 교육을 잘못 받은 것이니, 학교에서 그러한 교육이 이루어져야 한다고 보는 것 같다. 사회에 문제가 생기면, 사회는 그것의 답을 찾고자, 문제를 학교 교육 탓, 어린이나 청소년 탓으로 원인을 돌리고, 사회적 압박에서 쉽게 벗어나고 싶어 한다. 학생들은 사회의 영향 속에서 성장한다는 것은 잊은 듯하다. 학생들의 문제는 학교 교육의 문제가 아닌, 사회의 문제로 봐야 한다.

행정의 입장에서는 사회에서 일어나는 ‘모든 문제는 교육을 잘못 받아서이다’라는 말로 화제(話題)를 돌리는 것이 사회적 여론을 피하는 가장 쉬운 방법이 된다. 사회적 여론에 빠르게 대처하기 위해서 정부는 교육에 대한 가독성을 증대시켰으며, 그래서, 교육 활동을 좀 더 쉽게 통제하기 위해서 학교에서 이루어지는 교육행정을 양적으로 확인하기 쉽게 틀을 구안한 듯하다. 그런데 창의적으로 운영하라는 지침이 오히려 창의적으로 교육과정을 운영하는 것을 어렵게 하고 있다.

5. 교육과정 ‘자율운영의 효능감’ 제고 방안

“교사들의 자기 효능감²⁹⁾과 자존감” 형성은 교육과정 자율화와 분권화에 중요한 요소이다. 교육과정 운영의 주체는 결국 교사이기 때문이다.

주어진 ‘과제를 끝마치고 목표에 도달할 수 있는 자신의 능력에 대한 스스로의 평가’를 자기 효능감이라고 한다. 스스로가 무엇인가를 할 수 있다고 느낄 때, 사람들은 자신이 쓸모 있는 존재라고 느낀다고 한다. 공동체 안에서 존재감을 인정받기 위해서는 해야 할 일을 받고, 그 일을 무난히 해낼 때이다. 이는 교사들도 마찬가지다.

교사들은 스스로가 “나는 쓸모 있는 사람”으로 평가되기를 바란다. 가르친 학생들의 시험 결과가 높게 나왔다거나, 주어진 업무를 잘하고 있다고 관리자나 동료 교사들로부터 평가받고 싶어 한다. 국가에서 제공한 교과서(국가수준교육과정)를 잘 가르쳐야 하며, 학교 조직 내에서 주어진 업무를

29) 자기 효능감 [self-efficacy] (심리학용어사전, 2014. 4., 한국심리학회) 기반으로 재구성함.

통하여 인정받기를 바라며 살아간다. 그런데 이런 인정 투쟁은 경력이 쌓이며 다른 길을 찾는 듯하다. 교사들이 성취감을 느끼지 못하고, 만족감을 느끼지 못할 때 이를 위한 새로운 기제가 필요하게 된다.

외부 시선에 의해서 채워진 자기 효능감은 지속적이지 못하고 내면을 불안하게 하다. 여기서 고민은 외부 시선에 영향받지 않고 교사들이 지속적인 자기 효능감을 느끼게 하려면 어떻게 해야 할까.

자기 효능감을 키우려면 스스로 목표를 세우고 진행하여, 스스로 평가하는 경험을 가져야 한다. 이 말은 목표설정과 진행, 평가의 주체는 스스로가 되어야 한다는 것이다. '연구에 따르면 가장 적정한 수준의 자기 효능감은 실제 능력보다 약간 높은 것으로, 이 상황에서 사람들은 도전적인 과제와 씨름하고 경험을 축적하려는 동기가 가장 강하다.'고 한다.

그렇다면 교사들은 어떤 과제를 수행하며 직업 생활을 할 때 가장 높은 자기효능감을 갖게 될 수 있을까. 스스로가 교육과 관련된 과제(과업)를 설정하고 교육과정을 개발, 적용, 실행한 뒤 그것을 평가하는 과정에서 자기 전문성을 쌓아간다면 어떨까.

'사람들은 대개 자기 효능감이 낮은 과제는 피하고 자기 효능감이 높은 과제는 하려고 한다.'고 한다. 자기 자신을 가장 잘 아는 사람은 자기 자신일 것이다. 자신이 무엇을 가장 잘 가르칠 수 있는가는 그 교사만이 알 수 있다는 말이다. 그러므로 자기 효능감을 높이기 위해서 교육과 관련된 과제(과업)을 교사가 스스로 설정하는 기회를 주는 것은 교사의 자기 효능감을 높이는 방안이 될 수 있지 않을까.

'이상적인 조건하에서 사람들은 자기효능감을 높이는 과제를 선택한다'고 한다. 그러나 '이상적인 상황이 아닐 경우 사람들의 기본 심리는 다른데, 타인의 평가, 비교에 의해서 선택의 영향을 받는다'고 한다. 그렇다면 교사들이 자기 효능감을 높일 기회를 얻게 하려면 어떤 이상적인 환경이 제공되어야 할까. 교사 스스로가 교육과 관련된 과제(과업)를 설정하고 교육과정을 개발, 적용, 실행한 뒤 그것을 평가하는 과정에서 자기 전문성을 쌓아갈 수 있을까.

이런 효능감 원리에 의해서 교육과정 '자율운영의 효능감'을 높이려면 지역과 학교에 교육과정 과제 설정권을 위임할 필요성이 있다. 그러나 2007 개정부터 2015 개정기까지의 교육과정 자율운영은 무늬만 주어진 자율권이였다. 교과 시수 20%와 창의적 체험활동의 교육과정 과제 설정권을 지역교육청과 학교에 넘기는 것이 대안이 될 수 있다. 교과 지정과 교과 내용 구성에서 중앙정부, 지방정부, 학교에게 분명한 영토(공간)가 구분되어야 한다.

6. 지역 교육과정 실현을 위한 전북교육청의 발걸음

전북교육청은 교사의 교육과정 전문성, 자율성, 책무성은 교사들에게 그들이 실천한 교육과정 지식을 담을 그릇을 주는 것부터 시작되어야 한다고 생각하고, 교사교육과정, 학교교과, 지역교과 등의 개념을 현장의 교사들에게 2018년부터 제안하며 지역 교육과정의 대안을 찾아가고 있다.³⁰⁾

가. 참학력 기반 혁신교육과정을 통한 교육과정 자율화 구현

학생들의 교육적 경험은 실제 생활과 연계되어있는 텍스트와의 만남으로 채워져야 한다. 텍스트는 사람들의 입말, 글말이 될 수 있고, 인생 그 자체가 될 수 있겠다. 개인적으로 나의 성장 지점을 성찰해보면, 자라면서 무수한 씨줄과 날줄의 삶 결들의 만남 속에서 현재의 내가 존재함을 알 수 있다. 삶과 얹이 하나가 되는 교육으로의 참학력 기반 혁신교육과정은 국가에서 개발한 교과교육과정이 채우지 못하는 삶의 결을 담는 교육과정이라 하겠다.

이미 교육부는 1990년 말부터 교사들의 전문적 학습 공동체인 교과연구회를 통하여 교사들의 창의적 연구들을 장려하여 왔다. 이를 통한 현장의 연구는 교육과정에 대한 다양한 실험을 해오고 있었다. 필자가 2005년 활동한 한 교과교육연구회 보고서를 보면, 제7차 교육과정을 단순한 국가의 고시 문서로 보지 않고, 제도적 권한 안에서 자율적으로 프로그램이라는 이름으로 혁신교육과정을 개발해가고 있었다.

전북교육청은 학교 현장은 이미 2000년대 초반 교과연구회(동아리) 활동으로 축적된 교육과정 개발 역량이 이미 존재하고 있기에 지역교과 학교교과 등을 개발하는 연구를 전주교육대학교와 진행하고 있다.

나. 학교에서의 교과 개선을 통한 교육과정 자율화 구현

국가도 이런 변화를 인지하고, 교과 시수 20% 자율 편성이라는 제도적 개선을 고시하고, 나아가 중학교 자유학기제 등을 시행령에 담아서 제도적 개선을 도모한다. 이런 제도를 학교에서의 과목 개설로 담고자 하였다. 그런데 이런 제도가 제자리를 잡아가지 못하는 이유는 무엇일. 행정가들은 학문자와 실천자와 협력하여 그 이유를 밝혀야 할 것으로 본다. 단순히 프로그램 차원이 아닌 지역교과, 학교교과라는 의제가 현장에서 나오는 이유를 전문성, 자율성, 책무성 차원으로 살펴야 할 것이다.

이를 위해서 시수에 주는 자율 편성이 교육과정 자율권인지, 자율성인지, 자율화인지 등에 혼란을 주지 말고, 자율이라는 이름에 대한 명료한 해석과 이를 통한 교육과정 권한위임을 제도화시키는 것에 대한 상상이 필요한 시기라고 봤다.

국가교육과정-지역교육과정을 상하·수준의 위계로 보지 않고, 학교교육과정의 개발과 의사결정을 지원하는 기준과 내용을 봐야 한다.

다. 지역사회와 연계한 교과 개선을 통한 교육과정 자율화 구현

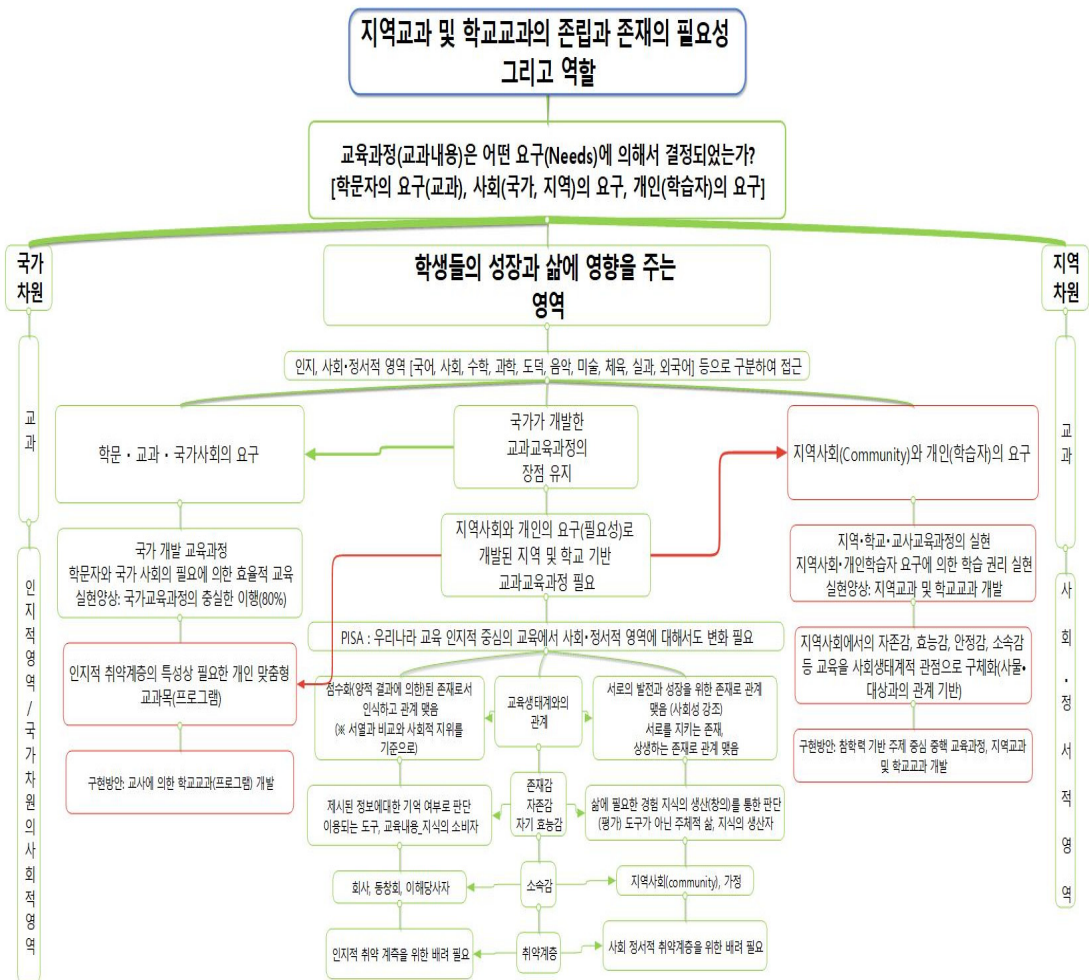
사회의 범위, 개념을 어떻게 할 것인가는 사회학을 연구하는 학문자마다 다르다. 교육과정에서 말하듯, 사회 구성원으로서의 훌륭한 세계 시민, 민주 시민을 위한 교육을 목적으로 할 때, 학생들의

30) 교육과정 개발자로서의 교사: 참학력 기반 교육 실천 기록의 교육과정화를 중심으로_포럼 자료(2019), 전주교대.

사회 개념, 문화 개념, 소속 개념, 존재 개념, 효능감 개념이 연결되는 지역사회와 연계한 교과로 접근하는 시도는 필요하다. 이는 학생을 국민으로 교육하는 것도 중요하지만, 지역의 시민으로서 인생을 같이 살아갈 주체들로 보는 것도 중요하기 때문이다.

전북교육청은 지역 시민으로 키우고자 하는 교육활동 결과들을 지역 교육과정으로 체계화, 이론화 하여 개발하는 연구를 하고 있다.³¹⁾

7. 지역 교육과정에 의한 지역교과 및 학교 교육과정에 의한 지역교과와 학교교과의 존립과 존재의 필요성 그리고 역할³²⁾



[그림 3] 지역교과 및 학교교과 존립과 존재의 필요성

31) 혁신교육 정책연구: 참학력 기반 초등 교과목 교육과정 개발 연구(2020), 전주교대.

32) 이 구조도는 학교교과목에 대한 제안을 위해서 개인적으로 정리한 것임

창의적 체험활동과 교과 시수 20% 증감으로 확보된 시수와 관련된 영역을 ‘지역 교육과정’으로 명칭을 바꾸어서 지역교육청에서 그 기준과 내용을 정하도록 해야 한다. 이런 방안은 지역에서 다양하며 창의적인 교육과정을 개발하여 실행하게 되고, 이런 실행은 2015 개정에서 제시한 교육과정 목표가 달성에 도움이 될 것이다.

III

나가는 말

최근대 국가 시스템에서 보면 학교라는 교육기관에서 일어나는 일은 껌껌한 그 무엇이었다. 교육기관의 운영 주체가 국가가 아니었기 때문이다. 종교기관이나 국가에 의해서 관리되지 않는 지역 등에서 이루어지는 교육의 방법 및 내용은 일률적이지 않았으며, 표준화되지 않았다. 이는 그 나라의 사회 정치 시스템과 연관이 있다.

한국의 사회 정치 시스템의 발달 과정과 서구 유럽 그것이 달라 교육 제도는 차이가 있다. 한국의 경우 중앙집권적 통치 시스템이 고려 이후 조선부터 자리를 잡은 상황에서 일제 강점기를 거치며 중앙에서 교육을 통제하는 시스템이 자리를 잡아 오고 있다.

한국의 지방자치나 지방교육자치는 앞으로 우리 사회 상황에 맞게 발전해 갈 것이다. 이런 과정 속에 교육과정과 관련된 사무의 역할 구분은 풀어야 할 난제이며 의제라 할 수 있다.

지금의 교육과정은 국가위임사무로 학교가 국가 행정의 역할을 대신해오고 있다. 제6차 교육과정 이후 국가는 교육과정 분권화를 시도하며, 광역시도 단위에 교육과정 편성 운영 지침 제정 권한을 주었다. 법에서는 행정부에서 교육과정의 기본을 정하고 교육청은 지침을 정하게 하고 있다. 문제는 행정부인 교육부가 정한 기본 사항이 너무 구체적이어서 교육청의 지침은 국가위임사무를 학교에 전달하는 데 그치게 된다는 것이다. 이런 구조 속에서 학교는 교육청을 통하여 지시된 행정부에서 위임받은 국가위임사무에 충실한 교육행정기관이 될 수밖에 없게 된다. 학교가 지역사회에서 교육의 본질에 충실한 교육기관이 되기 위해서는 교육과정이 국가위임사무에서 지방교육자치 사무 또는 학교자치사무로 이양될 때 가능하다. 학교는 지역사회의 한 구성체이기 때문이다.

필자는 교육과정의 개발과 편성 운영의 영역(영토)을 구분하는 것이 대안이 될 수 있다고 본다. 교과 지정과 교과 내용 구성에서 중앙정부, 지방정부, 학교의 명료한 역할 구분 필요하다고 본다.

교육과정 개발과 교과 내용에 대한 의사결정권이 지역과 학교에 주어져야 한다. 교육과정 자율권이 선언적 수준에 그치지 않아야 하는데, 교육과정 주체는 마땅히 국가가 아닌 지역과 학교 구성원이어야 하기 때문이다.

교육과정의 직접적 당사자는 학생과 교실에서 교육과정을 운영하는 교사다. 그러므로 학생과 지역의 실정에 맞는 교육과정을 개발하고, 의사결정권을 행사하는 것은 교육과정 운영기관으로서의 지역과 학교의 중요한 자치업무가 되어야 한다.

헌법 31조는 '모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다'고 밝힌다. 교육관련법은 그 세부적인 내용을 하위 법령으로 정하게 한다. 국가의 교육평등권 실현을 위해서 법으로 위임을 받은 행정기관인 교육부는 '균등하게'라는 말을 절대적 평등성의 개념으로 모든 학교는 똑같은 교육과정을 운영해야 교육의 평등성이 실현된다는 논리를 가진 듯하다. 필자는 행정기관인 교육부는 제주 마라도에서 학교 다니는 아이와 서울 강남에서 학교 다니는 아이가 똑같은 교육 내용의 교육과정으로 학습하는 것이 교육의 평등성을 실현하는 것으로 보고 있다는 생각이 든다. 교육에서 평등의 개념은 어떻게 접근해야 할까.

평등권은 헌법에서 보장하는 국민의 기본권이다. 우리나라 헌법은 평등권을 '절대적 평등'보다는 '상대적이며 실질적 평등'에 무게를 둔다. 이에 대한 사항은 2014년에 있었던, 헌법재판소의 국민건강보험법 제42조제1항 '요양기관 당연지정제' 조항에 대한 판결에서 찾을 수 있다.

대한민국의 모든 학교가 똑같은 교과 지식을 가르쳐야 한다는 접근은 학교를 교육기관이 아닌 행정부의 절대적 평등을 실현하는 행정기관으로 보고자 하는 의도가 있지 않을까. 물론 국민은 평등하게 교육을 받을 권리가 있다. 국가는 학교라는 교육기관을 통하여 국민의 이러한 권리를 실현·제공할 의무가 있다.

학교가 능력에 따라서 균등하게 교육을 받을 권리를 실현하는 교육기관이 되려면, 학생과 지역의 요구와 실정에 맞게 교육과정이 운영될 필요가 있다. 교과 지정과 교과 내용 구성을 중앙정부가 통제하여 학교를 중앙 행정기관의 하부 조직으로 보는 것이 아니라, 학교를 교육 주체들의 교육과정 실현을 지원하는 교육기관이 되게 해야 한다.

이를 위해서 국가는 국가 교육과정에 대한 기본 사항을 정하여 법에 담고, 중앙 행정부(교육부)는 모든 교육기관에서 이루어져야 할 기본적인 교과에 대한 교육과정을 개발하여 학교가 교육과정 결정권을 원활히 행사할 수 있도록 지원하고, 지방 행정부(교육청)는 지역의 실정에 맞는 교육과정을 개발하여 학교가 교육과정 결정권을 원활히 행사할 수 있도록 지원해야 한다.

마땅히 학교는 학생과 지역사회의 교육적 요구를 수용하여 학교 스스로 개발하거나, 중앙정부, 지방정부에서 개발하여 제공하는 교육과정에 대한 의사결정권을 행사하여 학교교육과정이 운영되도록 해야 할 것이다.

〈표 3〉 교육과정 편제 구분도 제안

5차 편제	〈교과 활동〉	〈특별 활동〉	
6차 편제	〈교과〉	〈특별 활동〉	〈학교 재량 시간〉
7차 편제	〈교과〉	〈재량활동〉 교과재량, 창의적 재량활동	〈특별 활동〉 자치 활동, 적응 활동, 계발 활동, 봉사 활동, 행사 활동
2007 편제	〈교과〉	〈재량활동〉 교과 재량 활동, 창의적 재량 활동	〈특별활동〉 자치 활동, 적응 활동, 계발 활동, 봉사 활동, 행사 활동
2009 편제	〈교과(군)〉	〈창의적 체험활동〉 자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동	
2015 편제	〈교과(군)〉	〈창의적 체험활동〉 자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동	



제안	국가 교육과정 법령에 제시된 교과의 기준과 내용을 고시하고, 이에 따른 교재 등을 제공 〈국가 교육과정 시수 60%〉	지역 교육과정 영역을 주지 않고 지역에 완전히 권한 위임하여 기준과 내용을 정하게 함 〈지역 교육과정 시수 40%〉
	학교 교육과정 편성 운영	

국가는 이해 당사자들의 단위가 커서 변화에 큰 어려움을 갖는 듯하다. 어쩌면 변화는 작은 단위에서 실천 가능한 것에서부터 출발하는 것이 지혜로울 수 있다. 국가(교육부)보다는 지방정부(교육청) 차원에서 다양화 전략을 실현되는 방안을 찾는 것이 필요하다. 교사를 수동적인 교과 지식 사용자로 방치하지 않는 지역 교육과정 실행이 지역 사회와 학생들의 필요에 의한 창의적 교육과정 운영에 도움이 될 것이다. 지역과 학교와 교사에게 교육과정을 소유(ownership)하는 장치를 주어 그들의 상상과 상징이 실재가 되는 경험을 갖게 하는 것은 결국 국가가 학교 교육에 요구하는 다양하며 창의적인 교육과정 운영을 위한 상수가 될 것이라고 본다.

참고문헌

- 제임스 c 스콧 (2010). **국가처럼 보기: 왜 국가는 계획에 실패하는가**. 서울: 에코리브르.
- 토드로즈 (2018). **평균의 종말**. 서울: 21세기북스.
- 이정덕 (2019). **서구 근대개념과 서구우월주의**. 서울: 신아출판사.
- 교육공동체벗 편집부(2020). **오늘의 교육 57호**.
- 김재환 외(2020). **알기 쉬운 교직실무**. 서울: 티처빌.
- 김용일 (2009). **지방교육자치의 현실과 이상**. 서울: 문음사.
- 한국교육연구네트워크 (2014). **새로운 사회를 여는 교육자치 혁명**. 서울: 살림터.
- 최우용 (2016). **지방교육자치에 관한 중앙정부와 지방정부의 권한 분쟁과 갈등해소 방안**에 관한 연구. 지방자치법연구, 16(1).
- 한국교육과정평가원 (2018). **교육과정 대강화를 위한 교육과정 구성 방안 연구**.
- 교육부 (2018). **미래교육을 대비한 학교 교육과정 편성 운영 역량 제고 방안**.
- 한국교육과정평가원 (2019). **혁신학교교육과정 편성 운영 실태 분석**.
- 전주교대 (2019). **교육과정 개발자로서의 교사: 참학력 기반 교육 실천 기록의 교육과정화를 중심으로_포럼 자료**
- 전주교대 (2019). **혁신교육 정책연구: 참학력 기반 초등 교과목 교육과정 개발 연구**.
- 전국시도교육감협의회 (2020). **교육과정 거버넌스 실행 모델 연구**.
- 우리나라교육과정. ncic국가교육과정정보센터. <http://ncic.go.kr/>.