

과학 교사의 학교 교육과정 편성·운영 역량 실태

곽 영 순*

한국교육과정평가원, 100-784, 서울특별시 중구 정동길 21-15 정동빌딩

Conditions of Science Teachers' Professionalism on Curriculum Organization and Implementation at the School Level

Youngsun Kwak*

Korea Institute for Curriculum and Evaluation, Seoul 100-784, Korea

Abstract: It is important to explore ways that reinforce teachers' curricular expertise at the school level as the school curriculum autonomy expands. This study investigated teachers' curricular expertise that is required for teachers' professionalism, autonomy, and accountability to cope with the increasing school curriculum autonomy. Teachers in the future school are expected to explore and develop school level curriculum within a given school context. Through literature reviews, domestic and foreign case studies, and survey of teachers, this study examined difficulties in science teachers' exercise of their professionalism on curriculum organization and implementation at the school level. Difficulties in exercising teachers' curricular expertise include lack of actual autonomy in curriculum operation at the school level, inadequate infrastructures, demanding accountability based on students' achievement results, lack of time for reflection, and lack of recognition for teachers as independent curriculum designers. In the conclusion section, a couple of ways to solve these difficulties are suggested including expansion of actual autonomy, activation of teachers' participation in policy decision making, reinforcement of qualitative components in school assessment, diversification of the teacher's career ladder, and activation of teachers' participation in professional learning communities.

Keywords: curriculum autonomy, curriculum organization and implementation, curricular expertise, teacher learning community

요 약: 학교 교육과정의 자율화가 확대됨에 따라 단위학교를 중심으로 교사의 교육과정 역량을 강화하기 위한 방안을 탐색하는 연구는 중요한 의미를 갖는다. 이에 본 연구에서는 단위 학교의 교육과정 편성·운영 자율성 확대에 부응하기 위해 요청되는 교사의 전문성, 자율성, 책무성 확대 방안을 교사의 교육과정 역량 측면에서 찾고자 하였다. 미래 학교의 교사는 구체적인 학교 상황에서 교육과정을 어떻게 해석하고 적용할 것인지를 탐색하고 개발하는 역할을 수행하도록 기대된다. 본 연구에서는 문헌분석, 국내외 사례연구, 설문조사 등을 통해 과학 교사의 학교 교육과정 편성·운영 역량의 발휘 실태를 진단하였다. 과학교사들은 교육과정 운영에서의 실질적 자율성 부족, 인프라 미비, 학생성취도로 책무성을 묻는 체제, 숙고를 위한 시간의 부족, 교육과정에 대한 주체성 인식 부족 등이 교사의 자율적 학교 교육과정 편성·운영의 장애요인이라고 지적하였다. 본 연구의 결론 부분에서는 과학교사를 비롯한 현장 교사의 교육과정 역량 발휘의 장애요인에 대한 해결 방안으로 실질적 자율화의 확대, 현장 교사의 교육정책 결정 참여 활성화, 학교평가에서 정성적 요소 강화, 교사의 직급 및 승진 경로의 다양화를 통한 교육과정 역량 강화, 교사의 학습공동체 참여 활성화 등을 제안하였다.

주요어: 교육과정 자율화, 교육과정 편성운영, 교육과정 역량, 교사 학습공동체

*Corresponding author: amkwak@naver.com

Tel: +82-2-3704-3577

Fax: +82-2-3704-3570

서 론

This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

2009 개정 교육과정의 초점은 자율화·다양화된 학교 교육을 실현하려는 것이다. 우리나라 국가수준 교육과정의 경우 중앙집권적 교육과정 운영체제에서 지방분권형 교육과정 체제로의 변화를 시도한 것은

제6차 교육과정기이다. 제6차 교육과정에서는 국가가 가지고 있는 교육과정에 대한 일부 권한을 시·도교육청 및 학교에 위임하여 교육과정의 자율성을 확대하기 시작하였다. 따라서 이 시기의 교육과정을 ‘학교 중심 교육과정’ 또는 ‘학교 교육과정’이라고 부르기도 한다. 이러한 학교 교육과정 편성·운영 자율화의 궁극적인 목적은 학교의 특색, 지역사회의 여건, 학생과 학부모의 요구를 바탕으로 특색있는 교육과정을 실현함으로써 학교교육의 질을 제고하려는 것이다.

21세기 미래 학교의 교사는 구체적인 학교 상황에서 교육과정을 어떻게 해석하고 적용할 것인지를 탐색하고 개발하는 역할을 수행하도록 기대된다. 전문가로서 교사의 역할은 완성된 형태의 교육과정을 학생들에게 전달하는 것이 아니라, 학생들에게 필요한 역량을 개발해주기 위해 어떤 교육과정이 필요한지를 고민하는 것으로 전환되어야 한다. 국가수준의 교육과정을 간소화함으로써 교사는 교실수준의 교육과정 재구성 및 교과내용 전달에서 창의성을 발휘하도록 기대된다. 학교 교육과정 편성·운영의 성과는 교육과정의 실천자인 교사의 역량과 인식에 의해 많은 간극이 생길 수 있으며, 교사는 학교 교육과정의 개발자이자 연구자, 조정자 및 실행자로 활동해야 하기 때문이다(Print, 2006).

이러한 상황에서 단위 학교 교사의 교육과정 역량을 향상시키고 학생들의 필요와 학교 여건을 고려한 특색 있는 교육과정을 편성·운영할 수 있는 역량을 담보할 수 있도록 지원하는 연구는 중요한 의미를 갖는다. 더욱이 향후 우리나라 국가교육과정 문서의 구조와 내용, 기능이 보다 핵심적인 기준을 중심으로 변화할 것으로 예측되고 있음을 고려할 때, 국가교육과정 기준을 토대로 창의적인 교육과정을 디자인할 수 있는 교사의 역량 강화는 시급한 과제이다. 이는 교사의 학교 교육과정 편성·운영 역량에 따라 학교와 교실의 교육과정의 운영이나 교수·학습의 질이 달라지기 때문이다(Park et al., 2008). 요컨대 학교 교육과정의 자율화는 계속 확대될 것이며, 이에 따라 단위학교를 중심으로 교사의 교육과정 역량을 강화하기 위한 방안을 탐색하는 연구는 중요한 의미를 갖는다.

교육과정의 최종 실천장(場)인 단위 학교에서 교육과정 계획 및 실행의 자율성을 확보하고 책무성을 담보하는 것은 전적으로 교사의 교육 활동을 통해서만 가능한 일이다. 이에 본 연구에서는 단위 학교의

교육과정 편성·운영 자율성 확대에 부응하기 위해 요청되는 교사의 전문성, 자율성, 책무성 확대 방안을 교사의 교육과정 역량 측면에서 찾고자 한다.

특히 2009 개정 과학과 교육과정의 경우 과학 교과 이수 단위 증감, 과학과 선택과목 간 형평성, 과학과 선택과목 및 진로 집중과정 편성, 일반선택과목인 융합형 ‘과학’ 등 학교 현장에서 과학과 교육과정을 편성하고 운영함에 있어서 과학교사들에게 여러 측면에서 자율성을 발휘하도록 요구하였다. 이에 2015 과학과 교육과정 개정을 앞두고 있는 현 시점에서, 2009 개정 과학과 교육과정 적용상의 쟁점과 교사들의 교육과정 편성·운영 역량의 실태를 진단할 필요가 있다. 요컨대 본 연구에서는 과학과 사례를 중심으로 교사의 자율적 학교 교육과정 편성·운영의 장애요인을 고찰하고, 이에 대한 해결 방안을 탐색하고자 한다.

연구방법 및 절차

본 연구에서는 다음과 같은 연구방법을 활용하였다.

첫째, 학교 교육과정 편성·운영과 관련된 교사의 전문성 탐색 및 교사의 교육과정 역량 신장을 위한 지원 방안 등을 탐색하기 위해 다양한 선행연구 및 국내외 사례들에 대한 문헌분석을 실시하였다. 둘째, 사례연구를 통해 학교 현장을 방문하여 학교 교육과정 편성·운영과 관련된 관계자를 심층면담하고 관련된 자료를 수집하였다. 교육과정 자율화 방안이 시행되기 시작하면서 정부는 2003년부터 교육과정 100대 학교를 선정하여 다른 학교들이 벤치마킹할 수 있는 자료로 제공해 왔다. 이에 본 연구에서는 2011년도와 2012년도에 선정된 ‘교육과정 100대 학교’ 가운데 교육부, 시·도교육청 및 현장교사들의 추천을 받아서 총 23개 학교를 선정하여 사례연구를 실시하였다. 사례학교별로 현장 방문을 통해 학교장과 교육과정 업무 담당자를 대상으로 심층면담을 실시하였다. 심층면담에서는 학교 교육과정 편성·운영에서 교사의 역할과 발휘되는 전문성, 교사의 교육과정 역량 발휘 실태 등을 질문하였다. 심층면담의 경우 학교별로 평균 2시간 정도가 소요되었으며, 심층면담 자료는 녹취·전사한 후 분석하였다. 또한, 교육부 관계자, 교육과정 전문가, 현장교사 등을 대상으로 주기적으로 전문가 협의회를 실시하고 학교 교육과정 편성 및 운영의 실제와 개선 방안 등에 대한 의견을 수렴하였다.

셋째, 일본, 미국 캘리포니아주, 영국, 및 아일랜드를 대상으로 국외 사례연구를 실시하였다. 선정된 국외 사례 학교 현장을 방문하여 학교장과 교육과정 편성·운영 업무를 담당하는 교사 등을 대상으로 심층면담을 실시하고 각국의 학교 수준 교육과정 편성·운영의 실태와 교사의 교육과정 역량 등을 탐색하였다. 심층면담 질문지는 국내 사례연구에서 활용한 것과 동일하다. 다만, 연구결과를 논의함에 있어서 일부 항목의 경우 해당되는 국외 사례를 발견하기가 어려웠다. 따라서 국외 사례의 경우에는 항목별로 적절한 사례가 발견되는 경우에만 논의하였다. 본 연구는 보다 큰 연구인 ‘교사의 학교 수준 교육과정 편성·운영 역량 강화 연구’의 한 부분으로 수행된 것이다. 본 논문에서는 과학과를 중심으로 교사의 학교 교육과정 편성·운영 역량 실태에 초점을 두고 연구결과를 논의하였다. 따라서 과학 교사들과의 면담 자료와 국내 과학과 사례를 집중적으로 활용하였으며 이는 본 연구의 제한점이기도 하다. 본 연구의 국내외 사례연구 대상 중 심층면담 참여자를 정리하면 Table 1과 같다.

넷째, 학교 교육과정 편성·운영 역량에 대한 초·중·고등학교 교사들의 인식과 요구를 파악하기 위하여 설문조사를 실시하였다. 설문지 개발은 본 연구진들의 숙의 과정을 통해 초안을 작성하고, 교육과정 및 교사교육 전문가, 교사 등으로 구성된 자문단으로부터 설문지 초안에 대한 내용 타당도를 검증받아 설문지를 확정하였다. 설문내용은 교사의 교육과정 편성·운영 역량의 발휘 실태와 장애요인에 초점을 두었다.

설문대상은 세종특별자치시를 제외한 16개 시·도에서 초등학교 30개 학교, 중학교와 고등학교 각각 15개 학교씩을 표본으로 추출하였으며, 세종특별자치도의 경우 초등학교 10개교, 중학교와 고등학교를 각각 5개교씩 추출하였다. 따라서 전국 980개 초·중학교를 대상으로 설문을 실시하였다. 설문의 응답은 배경변인을 고려하여 1개 학교당 6-7명의 교사가 응답하도록 하였다. 실제로 설문조사에 응답한 수는 초등학교 1,397명(37.5%), 중학교 1,082명(29.0%), 고등학교 1,239명(33.2%)이었다.

연구를 통해 수집한 다양한 자료들 중, 본 논문에서는 과학과 참여자와 과학과 데이터를 중심으로 교사의 자율적 학교 교육과정 편성·운영의 장애요인을 점검하였다. 특히 국내 사례에서 등장하는 과학교사들과의 면담을 중심으로 2009 개정 과학과 교육과정 적용상의 쟁점과 편성·운영상의 장애요인을 탐색하였다.

연구결과 및 논의

학교 수준의 자율적인 교육과정 편성·운영 도입을 통해 의도한 정책 목표를 달성하기 위해서는 예측되는 문제 지점과 실태를 정확하게 파악하고, 그에 대한 제도 정비 그리고 교육주체들의 동의가 필요하다.

먼저 교사의 자율적 학교 교육과정 편성·운영의 장애요인을 탐색하기 위한 설문조사를 통해 학교 교육과정 편성·운영에서 교사의 전문성 신장을 위해 어떠한 지원이 요청되는지를 질문하였다. 설문결과를

Table 1. Information of research participants

	Cases	Participants
Korean case	Primary	Teacher M (Ulsan M school), O teacher (Jeonbook O school), Teacher S (Choongnam S school), Y teacher (Jeju Y school)
	Middle school	Teacher C (Seoul C school), Vice principal D (Jeonnam D school), Principal E (Seoul E school), Teacher T (Jeonnam T school), Teacher O (Choongnam O school)
	High school	Principal B, Teacher B (Gyeonggi B school), Teacher G (Kyoungnam G school), Teacher H teacher (Kyoungnam H school), Teacher K (Seoul K school), Teacher M (Busan M school), Teacher S (Ulsan S school), Teacher W (Seoul W school)
Foreign case	Japan	Professor A (University of Tokyo), Professor B (Community of Learning)
	California (US)	Principal O, Coordinator Y (Third Street Elementary School), Principal W, Coordinator X (Wonderland Avenue Elementary School)
	England	Teacher J (F school), Teacher L (G school), Teacher N (H school), Professor W, Professor D (Cambridge University)
	Ireland	Principal C (A school), Principal E (B school), Principal G (B school), Principal O (B school), Professor S, R (curriculum experts)

간략히 정리하면, 현장 교사들은 학교 교육과정 편성·운영에서 교사의 전문성 신장을 위해 (1) 행정업무 경감 및 학교 교육과정에 집중할 수 있는 시간 확보(93.1%), (2) 현직에서 학교 교육과정 편성·운영에 대한 연수(실습) 기회 확대(84.7%), (3) 다양하고 창의적인 학교 교육과정 편성·운영을 위한 시설, 인적자원 등을 지원(83.9%) 등의 순으로 지원의 필요성을 높게 평가하였다(한국교육과정평가원, 2013). 이에 비해, 인센티브 강화(56.3%) 및 평가 지표 반영(51.7%)은 다소 필요성이 낮게 나타났다. 이러한 설문결과는 학교 교육과정 편성·운영에서의 역량 강화가 외적 보상과 직결되지는 않음을 보여준다. 과학 교사의 학교 교육과정 편성·운영 역량 실태 진단의 일환으로, 사례연구 등을 통해 도출된 교사의 자율적 학교 교육과정 편성·운영의 장애요인을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

교육과정 운영에서의 자율성 부족

대부분의 국가에서 학교 수준의 자율적인 교육과정 편성·운영함에 있어서 국가수준의 교육과정은 최소한의 구조적 제약조건으로 작용한다. 예컨대 일본은 국가수준 교육과정으로 인해 학교 교육과정이 몇 가지 구조적 제약 하에서 이루어져 완전한 자율적 편성은 어려운 상황이다. 국가수준의 교육과정에서 제시한 학습지도요령은 학교에서 가르쳐야 하는 교과 및 교과별 시간 수, 수업 일수 등의 최소 기준인 동시에 필수 기준으로 작용한다.

이러한 제약은 달리 표현하면 교육과정 운영에서의 자율성 부족이라고 볼 수도 있을 것이다. 우리나라의 경우에도 2009 개정 교육과정은 학교 교육과정 자율화를 가장 중시하고 있지만, 학교 현장에서는 이에 대한 실질적 지원이나 보장이 부족하다는 비판이 제기되고 있다. 이에 대해 제주Y초등학교 Y교사와 전북O초등학교의 O교사는 다음과 같이 지적하였다.

Y교사: 너무나도 모순적인 게, 교육부와 도 교육청, 시 교육청에서 내려오는 지표들은 자율성과 너무나 동떨어진 게, 어떻게 보면 획일적인 것을 요구하고 있는 것이라 생각은 듭니다. [중략] 만약에 학교 폭력이 지금 이슈가 되면, 오로지 학교 폭력 쪽에 모든 걸 초점을 맞춰야 하는, 공문도 너무나 수시로 내려오고, 수업을 내려놓고 그 공문을 처리해야 되고, 데이터를 집계해 보내야 될 정도입니다.

O교사: 특히 저희 같은 농어촌 학교의 현실에서는 아이들이

기초 학력이 부족한 경우가 많이 있어서 기초 학력 부분에 조금 더 투입을 해야 하는 경우가 많이 있는데, 그 부분을 끌어올 수 있는 시간이 그렇게 여유롭지는 않습니다. [중략] 학교에서 정말 특색 있게 운영할 수 있을 만한 시간을 내 준 것이 창의적 체험활동인데, 교육부 시책이나 그런 부분이 반영이 되고 나면 학교에서 운영할 수 있을 만한 시간이 너무나 적어요.

또한, 교육 내용이 이미 과다하여 현장 교사들은 운신의 폭이 좁다고 주장하였다. 과학과 교육과정을 개정할 때마다 기존 교육과정에 비해 내용요소를 많이 줄이고 충분한 시간적 여유를 제공하였다고는 하지만, 실제로 학교 현장의 단위별 또는 차시별 지도에서는 너무 많은 내용요소에 직면하게 된다는 것이다. 많은 내용을 가르쳐야 하는 상황에서 학생과 교사 모두가 분주해질 수밖에 없고 깊이 있는 학습이 어렵다고 과학 교사들은 지적하였다. 예컨대 2009 개정 과학과 교육과정의 과학과 선택과목의 경우 학습 내용이 너무 방대하다고 지적하였다. 심층면담 결과에 따르면 ‘물리 I’과 ‘물리 II’의 교육과정은 대학의 ‘일반 물리학’에 있는 모든 주제와 ‘현대 물리학’에 있는 거의 모든 주제를 다루고 있기 때문에 가르치는 사람과 배우는 학생 모두에게 엄청난 부담이 되며, 생각하고 대화하는 시간이 허락되지 않는다고 지적하였다(W교사). 또한 선택과목들 간의 난이도 문제도 심각하며, 이러한 “과목들 사이의 난이도 차이로 인해 학생들과 교사들에게 부담이 가해지는” 실정이라고 전문가들은 주장하였다(H교사). 특히 일반선택 과목인 융합형 ‘과학’의 경우 내용이 지나치게 광범위하거나 학습량이 방대하며, “지식의 종류를 융합해 놓은 교과서일 뿐”이라고 지적하였다(S교사).

국외 사례에서도 학교 교육과정 편성은 국가가 제정한 구조적 제약 외에 여러 가지 사회·문화적 제약을 받는다는 것을 확인할 수 있었다. 일본의 B교수도 학력향상에 대한 학부모 및 지역사회의 기대가 과도한 점이 가장 큰 제약이라고 지적하였다. 일본의 경우에도 우리나라와 마찬가지로, 우수한 상급학교에 많이 진학시키려는 엘리트학교는 입시준비에 적합하도록 학교 교육과정을 운영하고 있다. 그런데, 엘리트학교 외에도 다수의 일반 학교 역시 학력향상 압력에 시달리고 있다. 국가수준의 교육과정이 어떠한 목표를 가지고 있든지 간에, 각 지역에서 형성되어 있는 교육에 대한 사회·문화적 기대감은 학교 입장에서 결코 무시할 수 없는 요인으로 작용하고 있다.

인프라 미비

학교 수준 교육과정 편성·운영의 자율화와 관련하여 제도적으로는 블록타임제, 교과교실제, 집중이수제, 수업 시수 증감 등을 통해 단위 학교에서 어느 정도 유연하게 교육과정을 편성·운영할 수 있는 시스템이 마련되어 있다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 시스템이 온전하게 작동하기 위한 인프라는 아직 충분하지 않았다. 면담을 통해 드러난 가장 큰 장애요인은 교사 수급의 불확실성이었다. 학교에서 교육에 참여하는 인력은 기본적으로 국가가 인정하는 일정 자격을 충족해야 하기에, 각 단위 학교에서는 시수 증감, 집중이수제 등에 따른 교사 수급에 한계를 지니게 된다. 이를 극복하기 위해 교사 정원 확대 및 순회교사제 활성화, 기간제 교사 지원 등이 제안되었지만(Lee et al., 2011), 아직까지 학교 현장에서의 교사 수급은 실질적인 자율성을 발휘하기가 쉽지 않은 실정이다.

B교장: 인적자원이 자유롭지 않은 한 교육과정 편성이 안 됩니다. 예를 들어 “그 학교 A교과 단위 수를 줄이지 마라, 그 선생님 갈 데 없다.”고 교육청에서 당장 내려오는데, 창의적인 교육과정은 불가능하죠.

D교감: 작년에 학급수가 감축되면서 선생님 중에 한 분이 나가셔야 되는데 서로 안 나가시겠다고 해서 전체 회의를 세 차례 열고, 또 인사자문위원회를 열고 해서 어쩔 수 없이 수업시수가 적은 OO과 선생님이 나가셨어요.

예컨대 2009 개정 교육과정에서 일반 선택과목으로 처음 등장한 융합형 과학의 경우, 내용이 지구과학 영역에 편중되어 다른 교과 내용의 연계성도 부족하여 심화 선택과목과의 연계성도 부족한 것으로 나타났다(G교사, B교사). 한편, 과학 과목 집중이수제와 관련하여 단기간 동안 많은 학습량을 소화해야 하기 때문에 집중이수제가 오히려 학생들의 학습 부담을 가중시키고, “교사가 매일 새로운 내용을 준비하여 진행해야 하므로 수업과 수시 평가가 부실해지기 쉽고, 학생들은 지치기 쉽다”고 교사들은 지적하였다(M교사). 나아가 “집중이수제로 인해 과학과 수업이 특정 학기, 특정 학년에 편중될 가능성이 있어 교과의 연계성을 갖기 어려움”을 지적하면서 과학의 경우 집중이수제가 적절하지 않다고 주장하였다(C교사). 또한 집중이수제 운영과 관련하여, “교사의 의무 시수와 관련된 문제와 교사 양성과 교육에서 집중이수제와 관련된 실습이 이루어지지 않는” 등의 문제점이 있다고 주장하였다(T교사).

이렇듯 특정 선택과목의 내용 연계성과 내용 편중 문제가 나타날 경우 교사수급 문제와도 관계되며, 교사 수급의 불안정성은 교육활동의 전문성 저하와 직결될 수 있는 위험을 가진다. 심층면담에서 교사들은 과학과 선택과목 이수가 “학생들의 선택에 따라서 운영되는 것이 아니고 교사의 시수 조정 위주로 진행”되는 것이 문제점이라고 지적하였다(B교사). 요즘처럼 학교에서 다루어야 할 교육내용이 교과 차원에서든 창의적 체험활동에서든 다양화되고 있는 추세를 감안할 때 각각의 경우에서 온전히 전문성을 발휘할 수 있는 교사를 확보하기는 쉽지 않기 때문이다.

또한, 예산 확보의 부담 또한 학교 교육과정 편성·운영의 자율성에 대한 심각한 장애요인으로 지적되었다.

E교장: 창의적 체험활동 면에서는 저희가 해보고 싶은 대로 훨씬 다양하게 해보고 싶은데 예산이 거의 없어서, 그나마 선생님들이 조금씩 따온 거죠.

O교사: 예산이 제일 문제가 되는 것 같아요. 지금 우리가 예를 들어서 올해 교육과정에는 영어하고 수학을 수준별 수업을 하는 것으로 되어 있는데, 영어만 하고 있고 수학을 못해요. 그러니까 학부모님들이 어제 수업공개에 와서도 ‘교육과정에 수학이 수준별 수업인데 왜 수학을 안 하느냐?’ ‘돈이 없어서 못합니다.’ [중략] 그래서 우리가 교육지책으로 하는 게, 선생님들이 수업을 더 하는 거예요.

본 연구에서 선정된 사례 학교들은 교육과정 편성·운영의 자율성을 발휘하기 위해 외부 및 상급 기관에서 실시하는 공모제에 응모하여 예산을 확보한 경우가 많았다. 창의적 체험활동의 진행 등은 이러한 응모를 통해 확보한 예산으로 처리할 수 있는 규모였지만, 수준별 수업을 위한 교사 증원과 같은 경우에는 이러한 응모만으로는 충당하기 어려운 부분이라고 교사들은 지적하였다.

학생성취도로 책무성을 묻는 체제

국내 사례에서 교사들은 계량화된 수치 중심의 교육성과를 지양해야 한다고 주장하였다. 계량화된 수치로 나타낼 수는 없지만 “학생들의 삶과 연결되고 그 사람의 인격이 성장되고, 자기가 할 수 있는 가능성이 더 많이 생기도록 하는” 교육을 지향해야 한다고 G교사는 주장하였다. “국가에서 점수 높은 사람을 인재라고 키우기보다는” 배우는 만큼 인격이 성장하고 삶에도 도움이 되고 다른 사람과 더불어 살아

가는 데도 도움이 되는 “삶의 지혜”에 관심을 가져야 한다는 것이었다. 수치 중심의 교육성과를 지양하기 위해 과학과 평가 방법 개선이 필요하다고 교사들은 주장하였다. 과학 교사들은 논술 및 서술형 평가, 다면 평가, 포트폴리오 및 과제 평가 등이 포함되어 학생들의 단순한 지식을 판단하는 것보다는 수행과 이를 바탕으로 하는 사고력을 평가하기 위한 방법이 제시되어야 한다고 주장하였다(H교사, B교사). 특히, 융합인재교육과 관련하여 “이수, 미이수의 방법으로” 평가를 실시해야 한다고 교사들은 지적하였다(K교사).

G교사: 국가에서 점수 높은 사람이 인재라고 키우는데 그건 인재가 아니죠. 어느 한 기준만 가지고 점수가 높은 사람을 인재라고 하여 그들을 뽑아서 특수교육만 시켜 놓으니 그들의 머릿속에서는 특수의식만 들어가서 자기만 잘났고 다른 사람을 무시하죠. 그건 인재가 아니죠. 그래서 배우는 만큼 인격이 성장하고 삶의 질이 향상되고 좋아지고 남에 대한 배려가 높아지는 쪽으로 가야 합니다. 점수의 노예가 되지 않도록.

영국의 교사들은 “학생 성적에 비추어 교사의 책무성을 물을 때” 학생이나 지역의 사회경제적 여건 등 다른 요인들도 고려해야 한다고 주장하였다. “원리상으로는 좋은 교사가 좋은 교육을 제공해서 학생들이 좋은 성적을 거두는 게 맞겠지만” 학교나 교사가 “그 모든 것에 대하여 단독으로 책임을 질 수는 없다.”는 것이었다(J교사). 시험평가 결과가 낮은 경우에 “대부분 학생 집단의 사회경제적 지위가 낮다.”고 말하는 J교사는 “교실이나 수업의 문제만이 아니라” 지적하였다.

L교사: 학생 성적에 비추어 교사의 책무성을 묻는 것은 옳아요. 하지만 다른 것들도 고려해야 합니다. 예를 들어 모든 학생들이 고도의 사회적 경제적 불이익을 받고 있고 가정에서 부모의 돌봄을 받지 못하면 특수한 교육 요구가 발생하고, 이것들이 학교성적에 영향을 주게 됩니다. 학교와 교사가 그 모든 것에 대해 단독으로 책임을 질 수는 없어요. 아침을 못 먹고 온 아이들이 시험을 잘 볼 수가 없고, 배고픈 아이들에게 공부를 강요하긴 어렵죠. 이건 교육이나 학습의 문제가 아니라 사회복지의 문제입니다.

마찬가지로, 교사의 책무성을 물을 때 “지역의 경제적·문화적 수준 차이 등을 적절히 고려하지 않은 상태에서 마치 한 학생의 성적 부진의 책임이 전적으로 교사와 학교에 있다는 듯이” 여론을 주도함으로써

교사들의 사기를 부당하게 꺾어 놓았다고 W교수는 주장하였다. 나아가 “시험이 아이들이 배우는 걸 모두 말해주는 것은 아니므로”(N교사), 학생들의 시험성적만으로 교사전문성을 평가해서는 곤란하다고 주장하였다.

속고를 위한 시간의 부족

교사의 자율적인 교육과정 편성·운영을 저해하는 요인 중 하나로 주목되는 것은 시간부족이었다. 학교 및 교과 수준에서 과학과 교육과정 편성운영과 관련하여 현장 교사들은 과학과 교육과정 개정 과정에서 “촉박한 일정으로 교육과정 개정이 이루어져, 기초 연구가 없고, 기간도 짧으며, 의견수렴이 부족한” 등의 여러 문제가 있었다고 지적하였다(S교사). 과학교사들은 “교육과정 적용 시기를 포함하여 지속적인 책임과 소명을 다할 수 있는 교육전문가와 교육이해당사자의 참여가 중요”하다고 지적하였다(T교사, G교사). 특히 “학교 교육과정에 대한 담론을 과학과만 독립적으로 결정하기보다는 다른 교과와의 균형이 필요하므로” 충분한 시간 확보가 필요하다고 주장하였다(J교사).

G교사: 무엇보다도 촉박한 시간으로 학교 교육과정을 완성하던 관행을 탈피해야 한다고 봅니다. 수업이 반드시 학생의 역량을 증진시켜 줄 수 있도록 해야 한다는 사실을 잊지 않도록 지속적으로 교육과정에 대한 고민이 이루어질 수 있어야 합니다.

J교사: 특히 과학과 교육과정에서 핵심역량과 융합인재교육을 강조하고자 한다면 그러한 논의가 더욱 필요하죠.

국의 사례에서도 시간 부족의 문제가 제기되었다. 예컨대 미국 W초등학교의 교육과정 코디네이터는 시간 부족의 문제점을 다음과 같이 지적하였다.

X코디네이터: 시간 부족입니다. 왜냐하면 앉아서 얘기하며 계획을 세우고 뒤돌아보며 어떤 게 잘됐는지 어떤 게 잘 안 됐는지 알아보는 게 시간이 많이 걸리는 일이기 때문입니다. 선생님들의 적극적인 참여 자세도 중요하데, 몇몇 분은 항상 준비된 상태로 아주 적극적이시지만 어떤 분은 계약서만 보며 자기의 권리를 따지죠.

교사들이 학교 교육과정 운영에서 가장 곤란을 겪는 것은 교재 연구와 교육활동의 점검을 위한 시간이 절대적으로 부족하다는 점이다. 일본 역시 교사들이 여러 가지 학교 업무에 상당한 시간을 쓰게 되고,

정작 중요한 교재연구나 수업연구에는 시간을 충분히 할애하지 못하는 실정이라고 일본의 B교수는 주장하였다. 교사전문성과 관련하여 새롭게 주목받고 있는 ‘숙고’나 ‘적응’은 단시간에 자동적으로 수행할 수 있는 것이 아니라는 점에서 숙고를 위한 시간 부족은 자율화의 근본적인 취지를 실현하는 데에 큰 걸림돌이 될 수 있다.

교육과정에 대한 주체성 인식 부족

선행연구에 따르면, 교사들은 포괄적인 교육과정을 효과적으로 설계하기 위해 요구되는 필수 지식이나 의지가 부족하다고 한다(Fullan, 1993; Handler, 2010). 교육개혁에 대한 선행연구들이 주장하듯이 학교공동체의 모든 구성원들이 변화의 주체가 되어야 한다(Fullan, 1993; Kwak, 2012). 교육과정과 관련된 의사결정은 정책과 실천을 추동하는 관계와 영향력 등을 포함하며 교육활동에 대한 실제적인 지식을 요구하는 시간이 많이 걸리는 복합적인 과제이다(Griffin, 1990). 그럼에도 불구하고, 학교 교육과정 편성·운영에서 가장 큰 장애물은 다수의 교사들이 교육과정을 국가가 결정하는 것이라고 생각하며, 스스로 창조하려는 인식을 갖지 못한다는 점이다. 이러한 인식을 가지고 있으면 교육과정 편성과 운영에서 창조적인 시도는 가로막히게 된다고 일본의 B교수는 주장하였다.

우리나라의 경우에도 교사들은 스스로를 교육과정 개발자로 파악하지 않으며 낮은 자존감을 지니고 있다. 울산S고등학교 교무부장은 교사들이 기존의 익숙한 체제나 교육과정에서 벗어나 학생들에게 선택권을 주고, 공교육정상화에 기여하는 방향으로 노력하는 것이 중요하다고 주장하였다. 한편, “우리 교사들은 역량을 가지고 있는데 노력을 안하고 관심이 없어서 그 능력이 발휘되지 않을 뿐”이라고 W교사는 지적하였다. 다양하고 창의적인 학교 교육과정 편성·운영에서 가장 중요한 것은 “교사들의 열정”이며, 이를 발휘할 기회를 제공해야 한다는 것이다(K교사). 예컨대 향후 과학과 교육과정에서 핵심역량을 도입할 경우 교사의 역할 변화가 요청되며, 과학교사는 기존 과학과 교육과정에 핵심역량을 반영하여 재구조화하여 운영하도록 요청된다(Choe et al., 2011). 요컨대 핵심역량을 비롯하여 어떤 형태의 통합이나 교육과정 재구성을 막론하고 국가수준이나 총론 수준의 교육과정은 점차 대강화되고, 학교나 교실 수준의 교육과정은 전문성을 갖춘 교사에 의해 재구성되는 방향으로

나아가야 할 것이다.

F교사: 단위학교에서 과학과 교육과정을 재구조화하는 과정에서 주의해야 할 점은 각 학년의 교육과정을 개별 교사별로 따로 떼어서 재구조화해서는 안 된다는 거죠. 학년별로 개별 교사가 따로 떼어서 재구조화한 후에 이를 단순하게 학년별로 합치거나, 동일 학년의 여러 교사들이 따로 재구조화하여 합산한다면 문제가 발생할 수 있죠. 그러니까 단위학교 내에서 과학교사들 간의 교과협의회 논의와 검토가 수반되어야 합니다.

S교사: 제일 힘든 건 [교사들이] 안 움직이려고 하는 겁니다. 교사들은 수능에 맞추어 가르치면 되므로. 그렇기 때문에 이 방향으로 나가면 정상화에 기여한다는 믿음과 교사의 노력을 끌어내는 것이 제일 힘들죠. [중략] 학생을 향한 열정, 한 학생도 포기하지 않는 것, 다름을 인정하는, 그런 게 필요합니다. 열정이 있다면 교사는 사고력과 능력을 가지고 있으므로 그걸 발휘할 수 있는 기회를 줘야 합니다.

따라서 교사들 스스로 학교 교육과정 편성의 주체로서 교육과정에 관심을 가질 필요가 있다. 예컨대 서울K고등학교의 경우 먼저 교사들이 교과별로 모여서 학년별로 위계에 맞게 교육과정을 편성한다. 그 다음엔 학교 차원에서 교육과정담당 부장교사와 일과담당 교사가 시수 배정을 하고 시간표를 만들게 된다. 따라서 교과나 학급담임을 막론하고 모두가 교육과정을 알 수밖에 없다고 한다. 학교 교육과정 자율화를 구현하려면 교사들의 믿음과 노력을 바탕으로 자발적인 논의를 펼쳐가는 것이 중요하다고 K교사는 지적하였다.

K교사: 우리는 학년별, 교과별로 연수를 시킵니다. 교사들이 교육과정에 관심을 가져야 합니다. 수능에 A형과 B형이 뭔지, 내년에 각론이 다 바뀌는데 교사들에게 학년별로 교육과정을 위계에 맞게 편성해오라고 하면 그 학년 교과담당, 담임 등이 모두 교육과정을 알아야죠. [중략] 억압적으로 하기 보다는 동참하도록 연수 등을 많이 제공하고, 직원모임 등에서 이야기를 많이 하고 소통하는 것이 중요하죠. 어려운 점이 있으면 이야기하고 공론화시킵니다.

또한, 과학교사들은 “확실하게 주어진 것만 해서 결과가 도출되는 것을 좋아하므로” 창의적인 교육과정을 편성하도록 “이무리 장을 열어봐도 제대로 펼치고 춤추기가 쉽지 않을 것”이라고 G교장은 지적하였다. “학교는 교사 수준을 못 넘어서며, 학생 없는 학교도 교사 없는 학교도 있을 수가 없다.”고 말하는

G교장은 “교사는 희생과 봉사의 마인드”를 가져야 하며, 학생들을 진정으로 사랑하지 못하면 창의적인 학교별 교육은 물론 바람직한 미래교육을 창출하기 어려울 것이라고 지적하였다. 학교 교육과정 편성·운영의 자율성 발현에서 인프라의 구축만큼이나 중요한 것은 편성·운영 주체들의 주체성이다. 교육과정 권한을 학교로 이양하는 것이 또 한 번의 시간표 편성 훈련으로 끝나지 않으려면, 교사들의 인식 변화와 주변의 지원이 요청된다는 것을 확인할 수 있었다.

G교장: 교사들은 밑에서 정해진 것만 하고 박수받기를 좋아합니다. 창의적 성격을 갖지 못할 경우 위험부담을 갖기 보다는 확실하게 주어진 것만 해서 결과가 도출되는 것을 좋아하죠. [중략] 교사들이 지식을 팔아서 그것으로 돈 몇 푼 받는 것으로 길들여지고 학생들을 진정으로 사랑하지 못하면 힘들죠.

E교장: 그것은 못한다기보다는 시스템이 그렇게 만들어지지 않았기 때문에 필요성을 못 느끼는 겁니다. 사람이 필요성을 느끼면 하게 되거든요. 지금은 그렇게 짭 필요가 전혀 없다고 느끼기 때문에, 와서 남이 짜놓은 거 그냥 하면 되는 그런 시스템이라서, 일단은 그런 구도도 가지 않았기 때문에 문제가 더 큰 겁니다.

교사의 교육과정에 대한 주인의식 부족이 먼저인지, 아니면 그러한 전문성에 대한 필요를 느끼지 못하는 여건이 먼저인지에 대한 질문에 쉽게 답을 내리기는 어렵다. 그러나 논리적인 선후 관계를 밝히기보다는 두 가지가 서로 중첩되어 있다고 보는 것이 보다 효과적인 접근일 것이다. 또한, 학교 수준 교육과정 편성·운영의 문제가 단위 학교 교사의 개별적인 노력만으로 충분한 효과를 거두기에는 한계가 있음을 주목할 필요가 있다.

결론 및 제언

본 논문의 결론 부분에서는 본 연구에서 논의한 교사의 학교 교육과정 편성·운영의 장애요인을 해결할 수 있는 방안을 제안하고자 한다. 교육과정 개발에서 교사의 잠재적 역할을 부정하는 것은 교사의 역할을 지식을 흡수하여 학생들에게 심어주는 것으로 간주하는 데서 비롯된다(Thomas, 2011). 교사들 스스로 학교 수준 교육과정을 편성하고 운영하는 업무를 감당할 수 있도록 전문적 정체성과 역량을 개발해나가야 하며, 학생들에게 무엇을 왜 가르쳐야 할 것인지를 비판적으로 논의할 수 있어야 한다. 이에 과학

교사를 비롯한 교사의 교육과정 역량 발휘의 장애요인에 대한 해결 방안을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 실질적 자율화의 확대가 필요하다. 단위 학교에서의 면담을 통해 확인할 수 있었던 것은 교사들이 학교 교육과정 자율화를 크게 실감하지 못한다는 점이었다. 설문조사 결과에서 자율화의 정도에 대한 긍정적인 답변은 50%를 넘었지만, 실제 면담에서 교사들은 정작 학교에서 활용할 수 있는 자율성의 범위는 좁다고 지적하였다. 예컨대 고등학교의 경우 학교 교육과정 자율화를 허용했다고는 하지만, “자칫 잘못 운영할 경우 학생이 대학을 못 가게 되는 경우가 있으니까” 자율화가 잘 이루어지지 않는 것이라고 교사들은 설명하였다. 이는 정책 입안 및 실행의 과정에서 단위 학교의 교육 여건에 대한 심층적인 분석이 충분히 이루어지지 않았음을 방증하는 부분이기도 하다.

둘째, 교육과정을 비롯하여 교육정책 결정에 현장 교사들을 참여시킬 뿐만 아니라 교사들이 “자신을 발견하고 좋은 해결책을 발견할 수 있도록” 교사들에게 책무성을 넘겨주어야 한다. “실천하는 교사들이 교육과정의 실행여부를 가장 잘 안다.”고 말하는 아일랜드의 S교수는 교사들이 실행하기에 행복하려면 교육과정에 교사들의 의견이 반영되어야 한다고 지적하였다. 가장 심각한 문제는 “교사들이 교육정책 입안에 참여하지 못하는” 것이라고 말하는 S교수는 “학생들이 교육경험을 즐길 수 있는 실제적인 교육과정을 가지려면” 교사들이 교육정책 입안에 참여해야 한다고 주장하였다.

셋째, 학교평가에서 정성적 요소를 강화해나가야 한다. 국가 차원에서 본다면 단위 학교에 보장하는 자율성만큼 그에 대한 책무성을 묻는 것은 필연적인 논리일 것이다. 학교에 대한 평가 또한 이와 같은 맥락에서 볼 수 있는데, 문제는 그러한 평가가 진행되는 방식이다. 평가의 기준으로 제시되는 것은 평가의 객관성을 확보하기 위한 방편이겠지만, 역으로 생각하면 그러한 기준들이 객관적인 수치로 재단되면 그 수치에 맞추기 위해 어느 정도 역량이 왜곡되기도 한다. 국내 사례연구에서 교사들은 학교평가와 관련하여 학교 교육과정의 자율화의 실질적인 성과를 반영할 수 있는 학교평가시스템을 마련해야 한다고 주장하였다. 특히 학교 교육과정의 정성적인 측면을 학교평가에 반영할 필요가 있다고 지적하였다.

넷째, 교사의 직급 및 승진 경로의 다양화를 통해

교육과정 역량 강화를 촉진한다. 우리나라 교사들은 교육과정 역량을 “자신이 담당한 수업이나 교수학습 관련 전문성”으로 국한하기 때문에 “자기 교과와 고민을 벗어나기가 상당히 어렵다”고 현장교사들은 지적하였다. 이에 대한 해결방안으로 교사들의 교육과정 리더십의 범위가 확장되도록 “다른 교과 교육과정을 포함한 전반적인 교육과정에 대한 이해”가 절박하도록 만들어주어야 한다고 M교사는 지적하였다. 즉, 교사들이 교육과정 역량을 개발할 동기가 부여되도록 대체 승진경로를 제공할 필요가 있다. 교사들의 지속적인 교육과정 역량 개발을 독려하기 위해 일부 국가에서는 교사들의 전문성 발달 경로를 다변화, 전문화하고 있는 추세이다. 예컨대 싱가포르나 영국은 교육과정의 전체 그림을 보아야 할 필요성이 생기도록 교사의 경력발달 경로를 다원화시키고 있다. 요컨대 현직교사들이 추구할 수 있는 승진구조 다단계화, 즉 다양한 경력발달경로를 마련하여 교사들이 각자 선택한 경로별로 지속적으로 전문성 개발을 위해 노력할 동인을 제공할 필요가 있다.

다섯째, 교사의 학습공동체 참여가 더 활성화되어야 한다. 이에 대해서는 “학교 차원의 의무사항이어서 공식적이고 모든 교사가 그런 학습공동체에 소속되어야”한다는 영국의 사례를 주목할 필요가 있다. 교사가 학교 교육과정을 편성하고 운영하는 역량을 강화하기 위해서는 먼저 학교 교육과정에 관심을 가져야 한다. 현장 교사들은 교사가 학교 교육과정에 관심을 갖게 하려면 “교과 협의회, 교육과정 협의회 등과 같은 교사 학습공동체가 활성화되도록 지원”하는 것이라고 응답하였다(KICE, 2013). 국외사례를 살펴보면, 영국, 미국, 일본 및 아일랜드 등에서도 교사들의 교육과정 역량 신장을 위해 교사 학습공동체가 활발히 운영되고 있었다. 교사 네트워크를 통한 이러한 전문성 개발은 교사의 고립과 단절을 해소해줄 수 있다(Lortie, 2002). 동료교사들이 팀을 이루어 교육과정 설계, 실행 및 평가와 관련된 실질적 의사결정의 책임을 수행할 경우 전문적 복지와 동료 검증이 향상된다고 한다(Simmie, 2011).

여기서 주목할 점은 국내의 사례를 막론하고 교사들의 학습공동체는 분산적 리더십을 특징으로 한다는 것이다. 교사가 학교 교육과정을 설계하고 비꿀 수 있도록 권한을 부여하는 것은 교사 스스로의 리더십 역량 개발로 연결된다. 이러한 유형의 교사 리더십은 분산적 리더십으로 널리 알려져 있으며, 이는 ‘가르

치는 것에 대한 학습’에 초점을 둔다(Spillane et al., 2003; Harris and Muijs, 2005). 기존의 관료주의와 행정조직 문화를 지닌 학교에서는 변화를 꺼리며, 관료집단의 가치와 현상태 유지에 초점을 두게 된다. 반면에 분산적 리더십을 특징으로 하는 학교의 경우 혁신과 학습에 관심을 둔다(Sugrue and Furlong, 2002). 요컨대 “학교 교육과정 편성에 실질적인 변화가 있으려면 과목별로 교육과정을 짤 수 있도록 교사들을 연주시키고, 그 과목 안에서 협의하여 교육과정을 창의적으로 짜고 전체를 짜는 데도 변화를 주어야”한다고 과학교사들은 주장하였다.

References

- Choe, S.H., Kwak, Y., and Noh, E.H., 2011, Research on teaching and learning and teacher education to improve learners' key competencies: Centering on mother tongue, mathematics and science. Korea Institute for Curriculum and Evaluation, RRI 2011-1, 472 p. (in Korean)
- Fullan, M., 1993, Change forces: Probing the depths of education reform. The Falmer press, London, UK, 172 p.
- Griffin, G.A., 1990, Curriculum decision making for teacher education. *Theory into Practice*, 29, 36-41.
- Handler, B., 2010, Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3, 32-42.
- Harris, A. and Muijs, D., 2005, Improving schools through teacher leadership. Open University Press, New York, USA, 176 p.
- KICE, 2013, Ways to reinforce teachers' professionalism on curriculum organization and implementation at the school level. Korea Institute for Curriculum and Evaluation, RRC 2013-7, 300 p. (in Korean)
- Kwak, Y., 2012, Research on ways to improve science teacher education to develop students' key competencies. *Journal of Korean Earth Science Society*, 33, 162-169.
- Lee, M.S., Chung, K.H., Lee, K., and Park, C.U., 2011, Research on how to support schools' autonomous curriculum organization and implementation. Korea Institute for Curriculum and Evaluation, RRC 2011-5, 254 p. (in Korean)
- Lortie, D.C., 2002, School teacher: A sociological study. University Of Chicago Press, USA, 308 p.
- Park, S.K., Lee, K.W., Lee, M.S., Chung, Y.K., Min, Y.S., Lee, K., Kim, P.K., and Lee, K.J., 2008, Research on ways to advance elementary and secondary school curriculum reform (I). Korea Institute for Curriculum and Evaluation, CRC 2008-28-1, 308 p. (in Korean)

- Print, M., 2006, Curriculum development and design. Kyoyookbook Publishers, Seoul, Korea, 414 p. (translated by Kang, H., Park, Y., Park, C.,)
- Simmie, G., 2011, The action learning platform: Using reflection as a tool for learning. In Datalogging in science (DLIS), VIA University College Press, Denmark, 6-8.
- Spillane, J., Diamond, J.B., and Loyiso, J., 2003, Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 533-543.
- Sugrue, C. and Furlong, C., 2002, The cosmologies of Irish primary principals' identities: Between the modern and the postmodern? *International Journal of Leadership in Education*, 5, 189-210.
- Thomas, L., 2011, Decentralisation for schools but not for knowledge. *Forum*, 53, 293-303.

Manuscript received: March 18, 2014

Revised manuscript received: April 17, 2014

Manuscript accepted: June 4, 2014