

지역화 교육과정과 사회과 교육과정 디자인의 가능성 탐색

이 광 원

김해 구봉초등학교

1. 들어가며

오늘날 우리는 정보 통신 기술의 발달로 말미암아 과거에 비해 물리적, 공간적 경계의 유연화 시대를 살아가고 있고, 이로 인해 서로 다른 사람들과 문화들이 뒤섞여 함께 살아가는 통합의 시대가 도래 할 것을 낙관하는 이들도 존재하고 있다(Chanda, 2007). 세계화의 진전으로 인해 중심과 주변의 경계가 약화되어가면서 자연스럽게 국가와 국가간 중심과 주변을 구분할 수 있는 차이를 점차 없애 줄 것으로 여기고 있는 것이다. 하지만 아쉽게도 세계화, 지구화의 논의가 강조될수록 우리의 삶은 점차 서구화 혹은 선진국화라고 하는 전체적이고 단일한 1극 중심 체계를 지향하고 있다는 우려도 곳곳에서 들려오고 있다. 1극 중심의 전체성의 강조는 과거에 비해 상대적으로 중심을 향해 더욱 집중하게 만들었고, 낙관론자들의 예상과는 반대로 중앙의 힘이 점점 주변으로 뻗어나가면서 주변이 가지고 있는 특수성은 점차 중앙에 흡수되고 축소되는 결과를 낳았다.

결국 경계의 유연화로 인한 세계화, 지구화의 진전을 자국이 가지고 있는 정체성, 정통성과 특수성의 파괴로 이해하는 경향이 정치, 경제, 언어 등 다방면에서 등장하고 있는 것이다. 그와 동시에 중심과 주변의 관계는 국가와 국가간의 관계뿐 아니라 국가내에서도 동일한 구조를 형성함으로써 인해 지역이 가지는 가치와 의미에 대한 상실을 경고하는 실정에 이르고 있다.

중심과 주변이 동일한 방식의 삶을 살아가는 것을 본질적 의미의 경계의 유연화 시대이며, 그 결과에 대해 우리는 성공이라 부를 수 있는 것인가? 와 같은 질문과 회의적 답변들은 지구촌 사회의 통합성과 지역적 특수성의 갈등으로 인해 '세계화'와 '지역화'가 서로 대립되는 것처럼 보여지게 만들었다.

하지만 세계화의 진전과 함께 제기되고 있는 지구촌 사회 통합의 논리는 전세계가 단일하고, 차이 없는 균질한 전체성의 구현만을 뜻하는 것은 아니다. Prahalad(박세연 역, 2009)는 시장에서 발생하는 실제적 문제해결을 위해서는 '세계적으로 사고하고, 지역적으로 행동하라'는 문구처럼 세계화시대에 지역주의가 동시에 진행되는 이중적 현상을 보이고 있다고 보고 있다. 세계화의 지역화 공존의 필요성에 관해 김수환(2009)은 로컬리티(globality)¹⁾라는 개념을 통해 현대 사회가 보여주고 있는 통합성과 상대성의 사회적 특성은 표

1) 글로컬리티는 글로벌(global)과 로컬(local)의 합성어로 과거 세계화를 추구하는 동시에 현지 국가의 기업 풍토를 존중하는 경영 방식의 현지화, 토착화라는 의미로 생성된 경제적 용어였지만 오늘날 그 의미는 세계화와 지역화의 동시진행이라는 세계 문화변동을 이해하기 위한 주요 단어로까지 확장되고 있다. 지구화와 지역화를 규정하는데 있어 로컬(local)의 개념을 둘러싼 논쟁중 하나는 '중심 혹은 중앙과의 관계를 어떻게 볼 것인가?' 하는 것이다. 로컬을 지역(region)과 비교한다면 지역은 가치중립적이고 수평적인 공간 개념을 뜻한다. 반면, 로컬은 국가 내지 중앙과의 관계에서 보는 지방이나

면상으로는 서로 대립하고 있는 것처럼 보여지지만, 이 둘은 서로가 서로를 지탱하는 거울관계에 놓여있음을 밝히고 있다.

지역화를 분명하게 이해하기 위해서는 ‘지역’ 그 자체도 중요하지만 중앙과의 관계를 통해 이해할 수 있어야 하는 것이다. 지역성, 지역주의로 설명되는 로컬리티의 자의식이 중앙에 대한 의식을 전제 하면서 다른 한편으로는 그것을 넘어설 것을 지향해야 하는 이중적 특성을 지니고 있기 때문이다.

지역의 특징을 이해하고 지역성을 강화하자라는 주장속에서는 지역의 강조를 통한 주변성의 극복이라는 주장과 동시에 필연적으로 헤게모니의 이동 혹은 전복의 딜레마와 마주할 수 밖에 없다. 그러나 지금까지 우리가 배워왔던 역사속 수 많은 혁명과 개혁이 그러했듯이 변화에 대한 추구에 있어 중심과 주변을 향해 좀 더 근본적인 반성을 동반하지 않는다면 단지 끔찍한 반복만을 가져올 뿐이다. 지역화라는 이름을 통해 지역을 새로운 독자적 단위로 정립하려는 지향은 국가라는 중심화 체계의 바깥이 아니라 내부로부터 시작되어야 하는 것이다. 기존의 중심을 대체할 다른 중심으로서의 지역화를 추대하는 것이 아니라 중심화하는 체계 자체를 내부로부터 탈중심화할 수 있는 방안을 모색할 수 있어야 한다.

중앙과 지역의 공존, 보편성과 특수성의 변성이라는 양면성의 대두 속에서 도시와 지방, 중심과 주변의 관계를 어떻게 정립할 것인가?의 문제는 교육과정을 이해하고 적용하는 과정에 있어서도 지역화, 분권화 교육과정의 지향과 관련하여 국가 교육과정-시·도교육과정-시·군·구 교육과정-학교교육과정-학급교육과정에서 수업으로 이어지는 일련의 교육과정 형성 및 구조를 어떻게 이해하고 적용할 것인가와 관련하여 중요한 기준이 될 수 있을 것이다.

교육과정 연구에 있어 ‘지역화란 교육과정의 개발 및 운영의 분권화를 뜻한다. 교육과정 지역화는 국가 수준 교육과정을 효과적으로 운영하기 위한 효율성 측면과 지역의 독특한 사회문화적 특성과 교육적 요구에 부합하기 위한 교육과정의 적합성 측면의 이중적 특성을 보이고 있다(김대현, 이은화, 1999). 즉 지역화 교육과정의 구현은 국가 수준 교육과정의 효율적 안착과 지역적 특수성의 적용이라는 두 가지 목표를 동시에 지향하고 있는 것이다. 그러나 학교수준 교육과정의 개발에 따른 학교의 자율성 확대는 국가수준의 교육과정 관련 문서(교육부, 1994, 2000)에서 강조되고 있는 것에 반해 과연 학교수준에서도 그렇게 인식하고 있는지, 실제로 학교의 자율권은 확대되고 있는지를 규명하는 문제는 여전히 많은 연구자들이 과제로 남겨두고 있는 실정이다. 중앙집권적 교육과정과 지역화과 교육과정의 상호관계를 재확인하고 실질적 의미의 지역화 교육과정이 이루어지기 위한 다양한 조건들을 확인할 필요가 있다할 것이다.

2. 지역화 교육과정의 재음미

교육과정을 개발하고 운영하는 방식은 그 권한이 어디에 있는가에 따라 중앙집권적 체제와 분권적 체제로 구분될 수 있다(Tamir, 1987). 우리나라의 교육과정 개발 및 운영체제는 5차 교육과정 이전까지는 중앙집권적 체제를 유지해 오다 6차 이후 점차 분권화 교육과정의 지향을 통해 지역과 학교의 자율권이 강조되

주변을 가리키는 다분히 수직적인 개념이다. 다수의 학자들이 중앙과 주변의 관계를 설정함에 있어 수평적 의미의 지역(region)을 상정하고 있지만 김수환은 수직적 의미의 로컬(local)로 상정함으로써 중심-주변의 수직적이고, 고정된 관계로 상정될 인식론적 위험성을 지님에도 불구하고, 지역화를 분명하게 이해하기 위해서는 중앙과의 관계를 염두해 둘 필요가 있기 때문에 지역을 Local을 통해 설명하고 있다.

고, 학교수준 교육과정 혹은 학교 교육과정이라는 용어가 널리 사용되면서 교육과정의 개발과 운영에 있어 단위학교의 역할이 점차 중요하게 부각되었다. 지역화 교육과정의 등장으로 교육과정을 구성하고 적용하는 과정에 있어 '주어지는 교육과정'이라는 생각대신 학교와 교사 그리고 학생이 함께 '만들어가는 교육과정'²⁾이라는 이해가 가능하게 되었다(교육부, 1993; 함수곤, 2003).

이후 국가 수준 교육과정 개정은 점차 교육부와 시도 교육청의 집권적 권한을 축소하고, 학교의 자율성을 확대시키고자 하는 분권적 노력이 지속됨을 강조하고 있다. 그러나 교육부의 공식적 입장이 중앙집권적 교육과정 구조에서 탈피해 지역화, 분권화 교육과정의 필요성을 제기(교육부, 2000)하고 있고, 일부의 연구자들이 교육과정의 지역화를 강력하게 주장하고 있지만, 여전히 우리의 교육과정은 중앙집권적 특성을 보이고 있다는 진단이 다수를 차지하고 있다. 또한 교육과정의 개발과 운영에 관한 책무성에 대한 적극적 위임이라기 보다는 국가 수준 교육과정을 재구성하여 운영하는 정도의 소극적 의미의 지역화 교육과정 운영의 경향이 강한 것으로 여겨지고 있다.

박선미(2010)는 7차 교육과정의 문서에는 교육과정 운영을 학교 수준에서 상당히 자율적으로 운영하도록 제시하고 있으나 사회과 교육과정에서 제시된 지리교육의 학습내용은 학년별, 단원별로 성취해야할 내용과 행동목표가 연극대본만큼이나 구체적으로 제시되었다고 지적하고 있다.

김영석(2010)은 중앙집권적 교육과정 편성과 운영에 대한 대안으로 교사참여 확대, 수시 부분 개정의 도입, 학교 단위의 자율적 시수 편제 등의 대안이 제시되고 부분적으로 현장에 적용되고 있지만, 이러한 시도들은 여전히 국가수준의 개발되고 적용되는 교육과정의 현장적용에 대한 관심일 뿐 교과체계의 유연화를 전제하는 발상의 전환은 보여지지 않고 있다고 밝히고 있다.

김두정(2007)은 우리나라의 교육과정 개발의 과정에는 정치체제의 영향이 지나치게 많았고, 지금까지의 교육과정 변화는 교육의 변화가 아닌 주로 교과 편제상의 변화에 초점을 두어 왔다고 밝히고 있으며, 홍후조(2000)의 중앙집권적 교육과정 개발과 운영의 고착화를 벗어나기 위해 고시문서 만들기과 기성세대의 이해가 뒤엎힌 교육과정 만들기에서 벗어나야 한다는 주장도 설득력을 얻고 있다.

이러한 문제의 원인에 대해서 김영천(2007)은 우리나라의 교육과정 연구가 대부분 교육과정의 산물을 잘 만드는 작업으로 정의 내려짐으로 인해, 교육과정은 국가차원의 계획을 실현하기 위해 학교차원에서 필요한 실질적인 교육과정 자료들을 현장교사를 위해 또는 국가의 교육과정 개혁을 위해 제작하는 것으로 전략 할 수 밖에 없었기 때문으로 보고 있다.

결국 지역화 교육과정의 실현을 위한 중앙집권적 교육과정에 대한 문제제기는 단지 교육과정을 누가 만드는 것인가에 그치는 것이 아니라 지역화 교육과정의 이해와 실현을 위해서는 개발과정 뿐만 아니라 실질적 운영의 문제 역시 관심을 가질 수 있어야 함을 보여주고 있고 이를 위해 교육과정 운영의 주체로서 학교와 교사에 대한 권한의 분산이 전제되어야 하는 것이다.

그러나 지역화 교육에 대한 선언적 필요성에도 불구하고 여전히 실질적으로 중앙집권적 교육과정의 개발과 운영 체제를 유지함으로써 인해 국가는 교육의 문제를 교육과정의 문제로 인식하게 만들었고 교육을 개혁하기 위해서는 교육과정을 개혁해야 한다고 생각하는 것은 당연한 귀결이었다. 이러한 생각으로 말미암아

2) 주어지는 교육과정이란 학교 교육과정 개발과정에서 교사의 참여가 배제된 교육과정(teacher-proof curriculum)을 말하며, 만들어가는 교육과정이란 교사의 참여가 보장되는 교육과정 또는 교사 주도형 교육과정(teacher initiated curriculum)을 말한다고 할 수 있다.

늘 국가의 교육개혁 방식은 교육과정 개정이라는 큰 판에서의 뒤흔듬인 총론의 개정을 통해 지금까지 누적적이고 다양한 원인에 기인하고 있는 교육의 문제와 현실의 문제를 단 한번의 처치로 개선할 수 있다는 선부른 판단을 불러오게 되었다.

교육의 개혁과 변화는 각론과 교육과정 실현과정으로써의 수업에 대한 섬세한 접근 없이는 불가능 함에도 불구하고, 현실은 늘 총론의 개정을 통한 새로운 판을 짜는 것이 교육의 변화이고 개혁이라 생각하는 사람들이 많아지면서 교육과정은 정치상황의 변화와 함께 언제나 개혁의 대상이 되고 있는 것이다.

교육과정 수시개정 체계가 갖는 문제점이기도 하지만 '교육과정이 보도블럭보다 자주 교체된다.'는 문제 제기는 교육과정 연구자들이 반성해야할 몫임은 분명하지만, 각론의 섬세화 없는 총론의 교체는 우리의 교육과정 운영의 방식이 대단히 중앙집권적이기에 그 원인 있다할 것이다. 교육과정의 개정과 운영의 권한이 중앙에 집중되어 있기에, 교육과정 개정과정의 결과물을 적용하고 활용해야할 교사와 수업은 교육과정 개정 작업에서 언제나 형식적인 외부로 존재할 수 밖에 없는 것이다.

많은 연구자들이 중앙집권적 교육과정 구성과 운영에서 탈피하여 지역의 교육을 학교와 교사가 직접 만들어 가도록 하려는 지역화, 분권화된 교육과정의 구성과 운영을 제안하고 있지만, 여전히 교육과정의 분권적 구성과 운영은 실질적으로 이루어지지 못하고 있다. 특히 초등학교 사회과의 경우 지역화 교육은 지역화 교과서의 개발이라는 방식으로 구체화 되고 있다. 그 결과 교육과정의 지역화가 분권적 교육과정의 이해라는 의미보다는 4학년 지역교과서 개발에 집중함으로 인해, 사회과에서 사용되어 온 '지역화'의 의미는 오히려 지역교재의 개발에 더 가까운 것으로 자리하게 되었다(최용규 외, 2007). 결국 사회과 교육과정에서 지역화의 의미를 분권적 교육과정에 대한 이해 보다는 "사도에 관한 내용을 다루는 4학년 교과서를 사도 교육청의 주도로 개발하는 것"으로 한정해버린 나머지 지역화에 관한 연구들도 이러한 범주를 크게 벗어나지 못한 결과를 초래했다(김경모, 김영석, 2005).

또한 사회과 지역화 교육을 대표하는 3, 4학년의 지역교과서 마저도 지역적 특수성을 추구하고 있다면 각 단원마다 다루는 주제가 달라지거나 내용 선정의 비중이 달라져야 하지만 실제 지역교과서는 사회 교과서의 단원구성 틀을 그대로 유지하고, 그에 적합한 지역소재 만을 끼워 넣고 있는 실정이다. 그 결과 어떤 주제는 내용이 빈약하여 사회 교과서와의 차별성이 없거나 중복되는 일반적인 내용만을 기술하고 있는 경우가 자주 발생하고 있다. 지역교과서의 개발권한이 주어졌지만 지역교과서를 규정하는 방식에 있어 지역교과서의 내용과 구성은 원칙적으로 자료형, 혹은 활동형으로 국정교과서인 사회과의 학습내용을 지원해야 한다고 설정하고 있기 때문에 지역화 교육과정의 운영에 있어 지역에 주어진 자율성이란 제제명을 별도로 선정 할 수 있다는 것 뿐이다(마영애, 2003)는 자조섞인 한탄도 존재하고 있다.

김경모와 김영석(2005)은 이러한 점이 타교과에 비해 사회과에서 지역화에 관한 논의가 수적인 우위를 점하고 있기는 하지만, 이 역시 지역을 중요한 학습내용으로 하는 사회과의 고유한 특성에서 비롯된 것이지 연구의 범위와 다양성의 측면에서는 후한 점수를 주기는 어렵다고 밝히고 있다.

결과적으로 사회과 교육에서 지역화와 관련된 논의가 위축되어 온 근본 원인은 중앙 집권적 교육과정 편성 및 운영과 지역화 교육을 지역화 교재 개발 중심의 소극적 이해로 인한 한계로 여겨진다. 물론 사회과 지역화 교과서의 구성과 운영에 있어 이러한 결과가 이루어진 전제에는 잘 만들어진 교육과정 자료와 청사진은 의도한 국가 차원에서의 교육목표를 잘 실현 시킬 것이며 학습자들에게 의도한 학습의 결과를 만들어 낼 것이라는 기대가 깔려 있다. 그러나 잘 만들어진 기성제품이 의도한 학교 현장의 변화 학습목표의 달성

을 가져 올 것이라는 것은 그저 환상에 가까운 것이다(김영천, 2005).

지역화 교육이 분권화 교육의 의미로 적극적으로 이해되기 위해서는 교육과정 개발과정 자체에 지역의 특성, 현장교사의 목소리를 담는 것도 중요하지만 그 운영의 방식 역시 지역과 교사에게 일정정도 이상의 권한이 주어져야만 한다. 그러나 사회통합, 교육의 효율성이라는 이름으로 이루어지는 수많은 중앙집권적 시도들과 전국의 학교에서 운용될 교과서의 내용과 수준 그리고 학습의 결과에서까지 통제하려는 여러 시도들은 지역의 특수성과 개별성을 집중해서 다루는 것은 애초부터 불가능하게 만들고 있는 것이다.

Goodson(2005)이 표현한 대로 교육과정에 관한 한 우리 학교의 현실은 두 가지 서로 다른 세계, 즉 처방적 지시로 물든 수사(prescription rhetoric)와 실제로 전개되는 학교교육의 모습(schooling as practice)이 함께 공존해 있는 공간이라고 본다면 국가 수준의 교육과정이 지향하고 있는 방향과 지역적 실천의 장면에서 이루어져야할 공통의 접점을 찾을 수 있어야 할 것이다.

중앙집권적 교육과정의 개발과 운영은 통일된 전달 체제를 제공하며, 교육과정을 표준화 시키고 시간과 자원의 효율적 할당과 분배를 통해 시간을 절약해 주며, 교육의 계속성을 보장해 주고 학교와 체제를 긴밀하게 연결시켜 준다는 장점을 지니고 있다. 그러나 교사가 교육과정과 수업을 주도할 기회를 거의 주지 않고 지역, 학교, 학습자의 특성에 부합하는 다양한 교육과정 운영이 어렵다는 단점으로 지적될 수 있다.

분권적인 교육과정 개발과 운영은 지역의 특수성을 반영하고 지역교육청 혹은 학교 중심 교육과정 개발은 자율성을 증진 시키고, 각자가 처한 환경에 적절히 반응할 수 있는 반면에 시간, 인력, 비용 등의 부족으로 교육의 질이 낮아지거나 지역간의 교육격차가 심화될 수 있다는 위험도 갖고 있다.

이처럼 교육과정의 지역화와 집권화 사이에는 서로 다른 특성이 공존하고 있으며 무엇하나가 다른 하나를 완벽하게 대체 할 수 있는 것이 아니라 서로에 대한 장단점을 공존함과 동시에 실질적의미의 지역화 교육과정의 실현을 위해서는 준비되어야 할 것들과 노력되어야 할 것들이 존재하기에 성급한 적용과 결과의 예측은 긍정적 의미화를 이루기 어려울 것이다.

교육의 다양성과 지역화에 대한 기대는 교육과정과 관련된 정책 결정 과정뿐 아니라 교육과정 구성과 운영의 의사결정권의 분화를 통해 이루어질 수 있어야 하고, 분권적 의사결정권은 각 집단의 책무성을 전제로 할 수 있어야 한다. 교육부 ⇄ 시도(지역)교육청 ⇄ 학교 ⇄ 교사의 교육과정 편성 운영의 흐름 속에서 각각 담당하고 있는 역할이나 기능의 수준과 위상을 자각하고 국가수준에서 의도하고 있는 교육의 실현을 위해 학교와 교사가 교육과정 운영의 주체로서의 역량과 책무성을 동시에 지닐 수 있어야 할 것이다.

또한 교육연구에 있어서 지금까지 교육과정 지역화에 관한 다양한 연구가 실행되어 왔지만 교육과정 지역화는 교육과정의 재구성 절차와 방식정도를 의미했다. 수 많은 교육연구자들에게서 교육과정 편성과 운영에 지역과 학교의 여건을 반영해야한다는 요구가 지속적으로 발생하고 있지만 여전히 학교 현장의 교사들에게 있어 교육과정의 분권화는 국가 수준의 교육과정 문서를 학교의 교육과정 문서로 전환하는 정도의 소극적 의미를 벗어나지 못하고 있는 실정이다보니 교육과정 지역화와 분권화가 가지는 본래의 취지를 살리는데 한계를 드러내고 있다. 따라서 현장의 교사들로부터 교육과정을 재구성하고 만들어 갈 수 있는 역량을 길러갈 수 있어야 하며, 교사 스스로가 교육과정을 구성하고 운영할 수 있는 전문성을 획득할 수 있어야 한다.

3. 교육과정 전문가로서의 교사

교육과정의 편성과 운영에 있어 6차 교육과정 이후 지역화 교육의 실현을 위한 행정적, 체제적 변화와 함께 주목되고 있는 변화는 교육과정 개정 및 교과서의 구성에 있어 현장 교사의 참여 확대를 들 수 있다.

이러한 변화의 의미는 교과서 중심, 공급자 중심의 학교교육 체계를 교육과정 중심, 교육 수요자 중심의 교육체제로 전환하기 위한 시도이며, 수업실천자인 교사가 교육내용과 방법의 주인이 되고 전문가의 위치에 서도록 지역 및 학교의 특성, 자율성, 창의성을 충분히 살려서 다양하고 개성있는 교육을 실현 할 수 있도록 하고, 학교 현장에서 교육과정을 편성하고 운영하는 일이 교육목표 실현보다 더 중요한 변인으로 보고 있다(교육부, 1997)고 밝히고 있다.

그러나 현장 교사들은 자신이 교육과정 개발자이면서 운영자라는 것에 대한 인식조차 크지 않은 실정이며, 더하여 무엇을 어떻게 하여야 교사 수준에서 교육과정 개발이 되고 운영이 되는 지에 대해 잘 모른다는 답변이 다수를 차지하고 있다(김경자, 2003). 국가에서는 학교와 교사가 교육과정을 만들어가야 한다고 말하고 있지만 교사에게 요구되는 능력이 무엇이며, 개발의 범위가 어디까지인지에 대한 자세한 논의가 뒤따르지 않는 상태에서 교사들은 여전히 교육과정의 의미를 교육부 고시 문서로 그리고 교과서와 교사용 지도서를 수업의 절대적 기준으로 여기고 있는 것이다.

교육과정 개발과 운영자로서의 교사라는 개념은 교사가 자율권을 가지고 자신의 학생을 위한 교육과정을 계획하고 운영한다는 의미를 갖는다. 그러나 만들어가는 교육과정이라는 어구는 마치 교사에게 완전한 권한을 주는 것처럼 이해되지만 중앙집권적 교육과정과 지역화 교육과정이 공존하는 현실을 감안한다면 만들어가는 교육과정이라는 현실적 상황과 제약을 제고해야 하는 한계도 분명히 존재함을 이해해야만 한다.

'교육과정 개발자로서의 교사'란 "수업의 목적을 위해 교육과정을 설계하는 것"(Clandinin & Connelly, 1992)으로 설명하고 있다. 그러나 전통적 교육연구에서는 교사와 교육과정의 관계를 단절시키는 두 가지 전통이 자리하고 있었다.

첫 번째는 '교육과정개발'과 '교사의 역할'을 분리시켜 생각하는 경향이 많았다(Clandinin & Connelly, 1992)는 점이다. 지금까지 많은 국가에서는 교육과정전문가 및 교과 교육학 교수들을 중심으로 국가교육과정 및 주 수준교육과정을 개발되어 왔다. 물론 교사들의 참여가 전혀 없었던 것은 아니지만 상대적으로 그 역할과 위치는 극히 제한적이었다. 교사의 역할은 다양한 의견을 제시하거나 검토하는 수준에서 가능할 뿐 직접적으로 국가 및 주 교육과정을 개발하는 기회는 많지 않은 것이 사실이다.

최근까지 교육과정과 관련된 교사의 역할에 대한 관심은 교육과정 및 교과교육학자 집단을 중심으로 국

3) 7차 교육과정 개정에서는 학교현장 및 각계의 다양한 요구와 의견을 폭넓게 반영하여 국민적인 합의를 도출하고자 최대한의 노력을 기울였다. 지난 2년 동안 교육과정 전문가, 대학교수, 현장교원, 학부모 등 연 인원 14,332명이 교육과정 개정에 참여하였고, 총론, 각론개발 협의회, 세미나, 공청회 등 여 282회의 각종 협의회를 개최하여 폭넓은 의견과 요구를 수렴하였으며, 교육과정 운영위원회, 학교급별 및 교과별 소위원회 등 127개의 교육과정 심의회에 1786명 의 심의위원이 참여하여 '자율과 창의에 바탕을 둔 학생중심 교육과정'을 구성하고자 수많은 영역 구성원의 의견을 수렴하고자 노력을 다 하였다(교육부 제 7차 교육과정 개요, 1997)

2007개정 교육과정을 구성하는 과정에서 교육인적자원부는 이번 교육과정 개정을 위한 기초 연구(04~05)를 거쳐 교육과정 개정 시안을 연구개발(05~06)을 하였으며, 토론회·공청회, 현장적합성 검토, 교육과정 심의회, 여론수렴 협의회 등을 통해 각계각층의 다양한 여론을 수렴하여 개정안에 반영하였다. 교육과정 심의회 : 운영위원회(1개), 학교별위원회(8개), 교과별위원회(91개), 총 100개 위원회 1,387명으로 구성되었다.. 이상(교육부 2007 개정 교육과정 개요, 2007)

가에서 개발된 교육과정을 그대로 수용하여 정확히 실행하는 수동적인 역할을 요구해 왔고, 교사는 주로 교육과정의 올바른 사용자 및 전달자로서의 역할이 강조되어왔을 뿐, 교육과정 개발자로서의 교사역할에 대한 관심은 거의 없었다고 볼 수 있다(박창언, 2003). 앞에서 언급한 바와 같이 제7차 교육과정기에 이르러서야 비로소 각 단위학교에서는 자체적으로 교육과정을 개발하기 시작했고, 동시에 각 교과 교사의 교육과정개발에 대한 책무성과 전문성에 관심을 기울이기 시작하고 있지만 여전히 소극적 의미를 벗어나지 못하고 있는 실정이다.

두 번째 교육과정과 수업을 분리해 왔던 것 역시 교육계의 오래된 전통이었다. 교육과정과 수업의 분리는 많은 교육학 연구자들에게 ‘어떻게 가르칠 것인가?’ 라는 질문에서 ‘무엇을 가르칠 것인가?’ 라는 질문을 공식적으로 망각하게 하는 교수 행위를 유도하게 되었다(박승배, 2007). 그로 인해 많은 교육연구자들은 ‘참여 시간(time on task)이나 ‘수업모형과 같은 연구주제를 중심으로 연구를 진행하게 되었다. 예를 들면, 교사들은 학습과제의 본질 혹은 특성에 상관없이 ‘참여 시간의 증가’에만 몰두하게 되었고, 학생들에게 무엇을 가르치려고 하는가?에 상관없이 특정 유형의 방법론이나 수업모형의 활용이 수업을 잘하기 위한 핵심이라고 인식하는 경향이 다수를 차지했던 것이다. 결국 교육과정과 수업의 분절과 괴리는 교사들을 ‘기능적인 교수자(effective teacher)로 여기게 만들었다.

슈왈은 교육과정연구가 실제 교실 상황과 괴리되는 연구 문제에 대한 한계의 지적을 통해 교육과정개발에 있어 이론적 탐구보다는 실천적 탐구방법을 지향해야함을 밝히고 있다. 이는 교육과정개발은 바로 그 교육과정에 의해 영향을 받고 실제 실행하는 사람들이 주체가 되어야 한다는 입장이다(박순경, 1992).

국가 또는 시도수준에서 개발되는 교육과정 문서는 그 문서가 해석되고 적용될 특정 상황을 모두 고려하여 반영할 수 없는 한계가 있기 때문에 구체적이고 특수한 교육적 상황에 모두 맞지 않을 수 밖에 없고, 그 편차를 줄이기 위해 교육과정 연구자들이 현장을 찾겠다고 하더라도 상황은 늘 가변적이다. 교육과정 문서가 앞서고 수업의 실천은 뒤따른 것이기에 예측 불가능성이 늘 존재한다. 그렇다면 어떠한 방법을 사용한다 하더라도 실제 수업을 담당하고 있는 교사보다 문제상황을 정확히 잘 파악할 수 없다는 한계 상황에 직면하는 것이다. 궁극적으로 교사가 교육과정의 탐구 주체가 되지 않고는 자신들이 실행할 교육과정은 언제든지 교사의 교육적 철학과 관심, 실제적 요구사항 등에 일치하지 않을 가능성을 내포하고 있다(박순경, 2003).

따라서 가장 이상적인 것은 교사 스스로 교육과정 개발자라는 인식을 갖고 스스로 교육과정을 개발하는 것이다. 코넬리와 클랜딘(Clandinin & Connelly, 1998)에 따르면, 교육과정 개발자로서 교사들은 오히려 외부자의 교육과정 개혁에 대한 제안을 단지 실행하기 보다는 교육과정 실행에 잠재적인 가능성을 가진 영향력에 관심을 기울인다. 이 관점에 의거 하면, 교사들은 반쪽짜리 인생으로 볼 수 있는 ‘계획으로서의 교육과정’(curriculum-as-plan)에서 완벽한 인생으로 볼 수 있는 ‘살아있는 교육과정’(curriculum-as-lived)(Aoki, 1990a; 1990b)을 개발하고 운영할 수 있게 된다.

교육과정 개발자로서의 교사 역할은 교사 자신의 교육 활동을 스스로 반성해 보고 자신들이 개발하고 실행한 교육과정의 실태를 파악하며 개선이 필요한 부분과 계속유지 시켜 나가야 할 부분 등을 정확히 이해하여 교수·학습활동의 질을 개선시켜나가는 과정이라고 볼 수 있다. 따라서 교육과정 개발자로서의 교사상의 도입은 수업의 구성과 반성을 통해 교육과정의 이해와 재구성으로 이어지는 적극적이고 능동적 교사전문성을 필요로 하며 지역적 특성과 학급의 실정에 적합한 교육과정 재구성과 실천을 위해서는 수업 전문가

로서의 교사임과 동시에 교육과정 전문가로서의 교사로서의 역할 변화가 절실하다.

그러나 지금까지 사회과 교사의 자질과 특성에 대한 연구에 있어서 사회과교사로서의 수업 전문성에 많은 관심을 가져 왔던 것에 비해 교육과정 이해와 적용을 위한 교육과정 전문성에 대한 논의는 그리 많지 않은 편이었다. 이는 교사의 자질과 능력을 '수업을 잘 가르치기 위한' 전문성으로 한정하여 이에 필요한 지식과 경험을 갖추는데 관심을 기울여 왔기 때문이다. 이러한 교육사회적 문화 속에서 교사들은 그들에게 요구되는 '교육과정 개발자로서 교사'란 역할을 수행하는데 가장 핵심적인 '교육과정 전문성'을 길러야 할 필요성을 인식하지 못해 왔다. 사회과 교육과정 개발은 교사들의 삶과 직무에 무관한 것으로 인식해 왔고 소수의 교사들만이 이 일에 참여하는 것으로 생각하는 경향이 일반적이었다. 그러나 교육과정 개발자로서 교사의 역할을 바라보는 외부자의 시각도 바뀌어야 하지만, 교사들도 스스로 자신의 역할이 무엇인지에 대한 인식변화가 동시에 이루어져야만 한다.

특히 '2007년 개정 사회과 교육과정'이 고시되면서 사회교사의 교육과정전문성을 더욱 중요하게 인식해야 하는 현실에 직면해 있다. 2007년 개정 사회과 교육과정은 교육과정의 대강화를 통해 교실 상황의 수업목표에 대한 구체화의 책무를 교사에게 두고 있다. 그 결과 수업 목표의 상세화와 교과서 활용에 대한 입장에서 7차 사회과 교육과정보다 보다 더 직접적으로 교육과정을 개발하고 운영할 수 있는 '교육과정 개발자의 참여기회'를 확장하고 있는 것이다. 이러한 과정을 사회과 교사의 교수 학습과정을 단순한 행위로 바라보아서는 안되며, 국가 수준 사회과교육과정의 철학과 방향을 정확히 이해하고 난 후 사회교사 자신의 교육 철학이 담긴 사회과 교육과정 전문성이 반영된 사례로 인식해야만 한다.

박순경(2003)은 최근 교육과정 재구성 논의와 더불어 교육과정 실천의 자율성을 강조하는 추세는 교사의 교육과정 전문성을 이전보다 더욱 강하게 요구하고 있음을 보여주는 것으로 학교 중심교육과정이나 만들어 가는 교육과정이 주목받게 됨에 따라 우리나라 교사의 전문성을 재조명해야 할 필요가 있음을 주장하고 있다.

이처럼 수업전문성 중심의 교사전문성 논의에서 교육과정 전문성으로 변화는 사회과 교사가 교육과정 개발자 역할을 수행하기위해 갖추어야 하는 교육과정 전문성은 사회과 교사를 교육과정 실천의 중심이자 교육적 매개자로 바라보게 한다는 점에서 의의가 있다할 것이다. 그 동안 국내·외적으로 사회교사의 전문성에 많은 관심을 기울여왔지만, 실제로 교육과정 전문성(curriculum expertise)보다는 수업전문성(teaching expertise)에 대부분의 초점을 두어온 것이 사실이다. Ennis(1994)는 교육과정 전문성(curricular expertise)을 특정한 맥락적 환경과 상황에있는 학습자에게 적절한 내용을 선정하고 전달할 수 있는 교사의 능력으로 바라보고 있다. 이러한 교육과정 전문성은 광범위한 학문적 지식 기반과, 이 학문적 지식을 교과지식 또는 학습내용으로 전환할 수 있는 능력에 따라 그 수준이 달라진다고 설명한다. 또한 교육과정 전문성을 갖춘 교사는 사회과(가르치고자 하는 교과)의 배경학문과 타학문간 또는 사회과 배경학문내 하위 전공간의 학문적 지식 기반을 관통하여 관련 지식을 연계할 수 있고, 특히 이론적 지식(theoretical knowledge)을 실제 상황(practical situation)으로 적용할수 있는 능력을 가질 수 있다고 보았다.

사회과 교사에게 수업전문성과 교육과정 전문성을 신장하고자 하는 노력은 모두 필요하다. 다만 수업전문성에 비해 교육과정 전문성을 요구하는 것은 사회과 교육활동에서 발생하는 근원적인 질문들 예를 들면 왜 사회교육이필요한가?, 사회과 교육을 통해 어떤 내용을 가르칠 것인가?, 그 내용을 어떻게 가르치고 평가할 것인가? 등등과 같은 질문들에 교사 스스로 답을 찾는데 도움이 될 것으로 여겨진다. 즉 사회과교육

에 대한 시각을 자신의 수업차원에서 머무르게 하는 것이 아니라, 수업차원을 뛰어 넘어서는 교육과정의 개발과 운영이라고 하는 거시적인 사회과 교육 활동의 장으로 옮길 수 있게 되는 것이다.

따라서 사회과 교육과정 전문성을 갖춘 교사들은 그렇지 않은 사회과 교사들보다 국가수준 사회과교육과정을 보다 폭넓게 해석할 수 있는 잠재 가능성 또한 크다. 뿐만 아니라 국가 수준 사회과 교육과정, 시·도 교육청 수준, 단위학교 수준, 교사 수준의 사회과 교육과정의 위계적 구조와 태생적 특성과 그에 따른 역할을 이해할 수 있을 것이다. 특히 국가 수준 교육과정 개발체제를 채택하고 있는 우리나라 사회과 교육과정의 장점과 단점을 인식하며, 장점을 단위학교와 교사수준에서 어떻게 극대화 할 수 있는지를 탐구하고 반대로 단점은 어떻게 극복하고 해결할 수 있는지 실천 가능한 방법을 강구할 수도 있을 것이다. 지역화 교육과정의 실천과 운영을 위해서 교육과정 전문가로서의 교사전문성에 대한 논의의 공감대가 좀 더 폭 넓게 이루어 질 수 있어야 하는 이유라 할 것이다.

4. 교육과정 및 수업디자인의 필요성

오늘날 많은 국가들이 보여주고 있는 공통된 교육개혁 방식중 한 가지는 교육과정개발 및 운영의 통제권을 점차 지역화와 분권화의 방식으로 이양하는 것이다. 이러한 변화 속에서 가장 주목할 점은 과거에 비해 교사의 역할과 위상이 크게 높아지고 있다는 사실이다. 이러한 변화는 우리나라도 예외는 아니며, 특히 사회과의 경우는 2007년 개정 사회과교육과정의 고시의 중요한 변화 기조중 하나가 교육과정의 대강화로 요약 될 수 있다. 교육과정개정에 있어 대강화의 선언을 통해 국가 수준 교육과정은 성취기준에 대한 제시정도로 밝히고, 이후 수업목표의 상세화와 수업방법에 대한 구체적 선택은 교사의 몫으로 돌리고 있다. 여전히 선언적 의미가 강하다고는 하여도 사회과 교사의 교육과정 및 수업 운영의 자율권은 과거에 비해 크게 확대되었다고 볼 수 있다. 이러한 자율권의 확대는 바로 사회과 교사의 교육과정 전문성과 밀접한 관련이 있다. 이는 사회과 교육과정 전문성 수준에 따라 교육과정의 실행성패가 달려있다고 볼 수 있다할 것이다. 따라서 현장의 사회과 교사들은 수업 전문가로서의 교사에서 한 발짝 더 나아가 교육과정 전문가로서의 교사 역할로의 변화가 절실하며 이 그 구체적 방법에 대한 전문성을 확보 할 수 있어야 할 것이다.

그러나 여전히 국가 수준 교육과정을 지지하고 있는 교육과정 학자들은 효과적인 교육과정과 교수지도에는 어떤 변하지 않는 요소들이 있다고 생각하고 교육과정을 계획하지만 서로 다른 특성과 맥락을 가진 모든 학습자에 대해 단 하나의 교육과정 혹은 교육과정 접근법을 구성한다는 것은 가능하지 않은 것을 이미 잘 알고 있다. 그럼에도 불구하고 '교육과정'의 저자들은 무엇을, 언제, 어떻게 가르칠지에 대해 결정하고 학생들이 습득해야할 가장 중요한 지식이 무엇인지를 밝히고 있다.

국가 수준 교육과정 개발자들에 의해 합의된 또는 지명된 지식의 덩어리를 기초적, 또는 일반적, 교육과정이라 한다. 또 어떤 사람들은 그것을 학년수준의 또는 필수 교육과정이라 한다. 그러나 이러한 일반적 교육과정은 다양한 학년수준의 학습자들이 습득해야할 범위와 계열의 차트를 통해 확인할 수 있는 지식과 기술을 단순히 열거할 뿐이다. 이러한 일반적 열거 수준의 교육과정을 명시한 문서는 단지 교육과정을 개발하는 과정에서의 도입부의 역할을 할 뿐이다. 교육과정 고시 문서를 두고 교육과정 이라고 생각한다면, 이는 마치 재료만 두고 음식이 완성되었다고 하는 것과 같은 것이다. 실질적으로 유의미한 교육과정을 설계하려면 단순히 원재료를 열거하는 것 그 이상의 것들을 포함할 수 있는 포괄적인 교육과정이 이루어져야

한다(Tomlinson, ect, 2001).

포괄적인 교육과정을 계획하기 위해 교사는 전형적으로 습득해야 할 내용지식, 학습주제, 평가 목표나 수업 아이디어, 개별화 수업 전략 등등에 관한 다양한 것들을 결정할 수 있어야 하며, 학습자의 독특한 특징과 다양한 교육과정 요소들이 잘 어우러 질 수 있도록 교육과정을 개선함으로써 학생의 학습을 강화 할 수 있어야 한다. 이는 교사가 어떠한 방식으로 교육과정을 선정하고 조직하느냐에 따라 학습자의 학습과정과 결과에 영향을 미치기 때문이다. 따라서 교사는 다양한 기준을 고려하여 국가수준의 문서를 기초로 실제적이고 포괄적인 교육과정을 계획할 수 있어야 한다. 또한 효과적인 교육과정을 수립하기 위해 지역과 학교 그리고 학습자를 사전에 고려하고 각각의 특성에 따라 그 반응을 계획해야만 한다.

결국 교육과정 개발과 운영의 전문가로서의 교사는 국가 교육과정문서의 내용을 이해하고 단순히 전달하는 차원을 넘어서서 학교 및 교실환경과 학생특성 등을 고려하여 교육내용을 선정·조직할 뿐만 아니라 동시에 수업을 기획하고 운영할 수 있어야 한다. 교육과정 전문성에 기초한 교사의 적극적이고 능동적인 참여를 위해 교육과정과 수업에 계획이나 설계를 대신할 개념을 접목해볼 필요가 있을 것이다.

Curriculum Design, Design of Instruction과 같은 용어들이 우리나라에서는 주로 교육과정 계획, 혹은 교육과정 및 수업의 설계 등으로 번역되는 경우도 있지만, 교육과정과 수업을 설계의 개념으로 이해하는 경우 수업 혹은 교육과정 운영을 위한 계획의 세움 혹은 실행에만 집중함으로써 학습자가 교수프로그램을 통해 무엇을 알아야만 하는가? 혹은 할 수 있어야만 하느냐?에 초점을 맞추고 있는 문제가 발생할 여지가 많다. 또한 이러한 이해는 교사의 수업 설계과정에 있어서 수업모형의 적용이나 계획된 과정을 실천을 대단히 중요하고 따라야 하는 것으로 여기게 만들지도 모른다.

수업모형이 지난 수 십년간의 교육연구자들과 현장교사들의 실천적 지식과 경험의 응축과정을 효과적으로 사용되어 왔음은 분명히 인정되어야 한다. 그러나 현장 교사들의 실천적 교수-학습과정의 경험적 축적은 문제 상황에 직면할 경우 독창적 해결을 위한 유연성, 통찰력, 창의성 발현을 통해 이루어져야 하는데 이는 모형을 통해 이루어지는 것은 아니다(Dick & Careys, 2009) 또한 수업모형은 엄연히 수업의 과정을 단순화·간략화 해 놓은 것이다(최용규 외, 2007). 결국 현장의 교사들이 기억해야 할 것은 모형의 적용과 수업의 운영은 모형에서 축약하고 있는 것과 실제 수업의 상황을 혼동하지 않는 것이다. 교육과정의 이해와 실천을 위해서는 정형화된 틀이나 규칙이 존재하는 것이 아니라 교실의 상황과 학습자의 맥락에 따라 적합한 형태를 만들어 가는 것이다. 그리고 이러한 교사의 교실 이해라는 토양위에 학습의 방법과 절차, 모형들이 뿌리 내릴 수 있을때 보다 유의미한 학습이 가능할 것이다. 따라서 교사에 의해서 계획되고 실현되는 교육과정과 수업의 관계를 하나의 유기체로 볼 수 있어야 한다는 생각과 함께, Design⁴⁾의 의미를 좀 더 변밀하게 살펴 볼 필요가 있다.

일반적으로 디자인은 응용 미술, 엔지니어링, 건축과 같은 창조적인 노력을 하는 분야에서의 맥락으로 쓰이는 새로운 물건(기계, 건축, 제품 등)을 개발하고 독창적으로 만들어 내는 과정을 일컫는 말이다. 동시에 디자인은 동사와 명사로 함께 쓰일 수 있는데, 명사로 디자인은 최종적인 계획 혹은 제안의 형식 또는 제안이나 계획을 실행에 옮긴 결과를 말한다. 동사로서의 디자인은 표현하다·성취하다는 뜻을 가지고 있는 라틴어의 데시그나레 (designare)에서 유래한다(박연실, 2010).

4) 우리나라의 교육연구 영역에서 디자인의 개념을 접목하고자 했던 시도는 2000년 이후 Kagan의 협동학습에 관한 연구를 통해 수업디자인이라는 용어가 널리 알려지고 있지만 80년대 초반부터 이미 사용되고 있던 용어이다.

디자인은 관념적인 것이 아니고 실체이기 때문에 어떠한 종류의 디자인이든지 실체를 떠나서 생각할 수 없다. 디자인은 주어진 어떤 목적을 달성하기 위하여 여러 조형 요소 가운데에서 의도적으로 선택하여 그것을 합리적으로 구성하여 유기적인 통일을 얻기 위한 창조활동이며, 그 결과의 실체가 곧 디자인이다. 디자인은 보통 심미적, 기능적이며 다른 여러 가지 물건을 만들어 내기 위한 여러 측면을 고려해야 하며, 이를 위해 창조 과정에 앞서 디자인 리서치, 사고, 실험 모델, 상호 교감적 실험 및 조정 과정, 재설계 과정을 거칠 수 있다. 과정으로서의 디자인은 디자인되는 대상이 디자인되는 방법과 이에 참여하는 개인에 따라 다양한 방법과 형태가 존재한다. 철학 에서는 추상적 단어로서 디자인을 어떠한 패턴 혹은 존재 이유와 목적을 가진 의미로 지칭한다(Nathan, 2004).

Gagne는 Principles of Instructional Design(1992)이라는 책을 통해 수업 디자인의 여섯가지 기본 가정을 밝히면서 가장 우선적으로 '수업 디자인을 위한 하나의 최고의 모델이 있다는 생각은 잘못된 것이다.'라고 밝히면서 글을 시작하고 있다. 그들은 수업 디자인을 위한 기본 가정은 첫째, 가르치는 과정보다는 학습의 과정을 기본으로 한다. 둘째, 학습은 다양한 변인에 의해서 영향을 받는 복잡한 과정이다. 셋째, 수업디자인은 다양한 수준에서 적용될 수 있다. 넷째, 수업 디자인은 반복적 과정이다. 다섯째, 수업디자인은 확인 가능한 하위 과정을 지니고 있다. 여섯째, 모든 내용을 가르칠 수 있는 최고의 방법이란 없고 각기 상이한 학습성과가 각기 상이한 학습유형을 요구한다고 가정하고 있다.

결국 수업 혹은 교육과정에 디자인을 접목한다는 것은 수업 혹은 교육과정의 조직이나 양식, 또는 그 상태를 아우를 수 있으며, 교육과정 운영이나 수업의 운영에 있어 계획-실행-반성-재계획의 순환과정을 구성의 기초로 삼을 수 있다. 교육과정의 운영은 수업을 통해 구체화 될 수 있기에 교육과정의 운영과 개선의 기초자료로서 수업을 구체화 하고 수업의 결과를 반성하는 과정을 통해 교육과정의 개선과 재구성을 제안할 수도 있는 것이다.

따라서 교육과정 디자인을 위한 출발로서 수업을 계획하는 과정에서 국가 교육과정과 함께 학교와 지역성, 학습자의 실태와 특성 등에 따른 면밀한 실태 분석을 기초로 하는 수업 목표의 설정과 수업계획이 이루어 질 수 있어야한다. 수업 실행과정에서의 교사와 학습자의 관계성, 탐구와 표현의 과정, 그리고 수업후 수업의 복기 및 반성과정에서의 문제 상황 확인과 문제 상황의 개선을 위한 단편적 수정을 통한 적당한 합리화 보다는 교수학습과정을 체계적이고 반성적인 접근 방식에 따라 문제의 원인을 찾고 수정하는 과정, 그리고 반복 수정하는 일련의 과정을 통해 교육과정의 운영 및 실천 '과정'을 디자인해나갈 수 있을 것이다. 교사는 교육과정 디자인을 위한 수업의 계획-실행-반성-재계획이라는 일련의 과정을 통해 교육과정을 이해하고 해석할 수 있으며, 다양한 형태의 교육과정을 운영할 수 있게 된다.

즉 교사는 수업을 계획하고 실행, 반성의 과정을 통해 교수 학습 기재나 방법의 개선을 가져 올 수 있고 교사는 수업을 계획하는 과정에서 보다 실질적이고 유의미한 학습 경험을 위해 교육과정을 재구성 할 수 있을 것이다. 예를 들어, 4학년 1학기 2단원 '시도 대표를 우리 손으로'라는 주제의 경우 모의 선거를 통해 지역의 대표를 뽑는 활동도 의미 있지만 보다 선거라는 경험을 보다 실질적으로 학습의 과정으로 끌어오기 위해 학기 초 학급의 대표 혹은 학교의 대표를 뽑는 학생 선거과정과 연계하여 학습을 구성한다면 수업의 차원이나 모의 놀이의 성격으로 끝나는 것이 아니라 실제 학생들의 생활과 연결되는 교육과정의 구조를 활용한 학습이 가능할 것이다.

그리고 수업의 치밀한 계획이 이루어 졌다고 하여도 수업의 실행과정에서의 만나게 되는 다양한 돌발 상

행들은 교육과정을 디자인 할 수 있는 또 다른 기준이 될 수 있다. 예를 들어, 4학년 1학기 1단원 학습의 주요 내용인 지도요소의 학습과정으로 기복의 표현 방식인 등고선을 학습하는 주제의 경우 7차 교육 과정 기 교육과정과 교과서에서는 감자를 활용하여 등고선에 대한 이해를 지도하도록 내용이 구성되어 있었다. 하지만 이 수업을 운영하는 과정에서 예상치 못한 문제에 직면하게 되는데 그것은 바로 수분이 많은 감자가 가지는 특성으로 인해 반복적인 동심원을 그려야 하는 등고선의 중심부를 그릴 수 없게 되었다는 것이다. 이러한 곤란을 겪은 교사들은 수업기재를 고구마로, 고구마의 단단함과 완만하지 못한 형태로 인해 지점토나 종이모형으로 수업도구를 변화시킴으로써 더 쉽게 접근 할 수 있는 수업 도구를 찾고 개선하려는 노력을 하였고 이러한 노력은 이후 교육과정 및 교과서의 개선으로 이어졌다.

그리고 또 일부의 교사들은 수업이 이루어지고 난 이후 수업을 반성하는 과정에서 그렇게 힘들게 등고선을 가르쳐 왔으면서 왜? 이후 사회과 교과서에 등장하는 지도에는 하나 같이 등고선이 표시되어 있지 않은지 의문을 제기할 수도 있다.

사회과 교육과정에서 등고선을 학습내용으로 선정하고 있는 이유는 지도 이해 및 활용을 위한 기초로서 지도를 통해 땅의 높낮이인 기복을 이해하기 위함이다. 등고선이 기복을 표현 할 수 있는 좋은 방법임은 분명하지만 기복의 표현 방식은 등고선만이 아니며 일반적인 형태의 지형도가 초등학교 학생들의 수준에 어렵다는 지적은 여러 학자들에게서 공통되는 지적이다. 그렇다면 교육과정 디자인의 과정을 통해 수업을 반성하고 재디자인 하는 과정의 교사는 기복의 표현이라는 동일한 목표를 가지고 등고선이 아닌 다른 표현 방식을 통해 목표를 달성 할 수도 있을 것이다. 따라서 교사는 수업의 전개과정이나 반성 결과에 따라 혹은 학습자의 반응양식에 따라 다양하고 효과적인 혹은 차별화된 교수학습을 전개할 수도 있게 되는 것이다.

이러한 사회과 교육과정 디자인은 다양한 변인과 요인으로 인해 발생하는 교육적 문제를 단순히 새로운 교육과정의 개발을 통한 극복하고자 하는 한탕주의적 교육개혁에서 벗어나 교육과정의 운영과 실천에 있어 다양한 배경자료를 수집할 수 있는 기초가 될 수 있다. 또한 각 지역적 특수성과 학습자 특성에 대한 고려는 교실 수업의 가치를 높이고, 교사는 수업 실천가로서의 교사임과 동시에 교육과정개발자로서의 교사 전문성과 가치를 부각할 수 있을 것으로 여겨진다.

5. 결론

본 연구는 중앙집권적 교육과정의 개발과 운영에 대한 문제 제기와 함께 국가 수준의 교육과정과 지역화 교육과정의 공존의 필요성을 밝히고자 하고 있다. 특히 사회과에서 지역화교육과정을 지역 내용을 가르치는 방법이나 지역교재 개발에 집중함으로써 인해 놓치고 있는 교육과정의 분권화의 의미를 재확인하고, 분권화된 교육과정의 실현과 만들어가는 교육과정의 구현을 위해 교사의 수업전문성에 더해 교육과정 전문성이 필요함을 밝히고 있다. 그리고 이러한 교육과정 개발과 운영의 전문성의 확보를 위한 방안의 하나로 사회과 교육과정디자인의 제안을 통해 수업을 계획-실행-반성-재계획의 순환적 구조를 통해 교육과정의 개선이나 지역적 특성과 학습자의 맥락성을 고려할 수 있는 전문성의 실현 가능성을 제안하였다.

중앙집권적 교육과정구성의 한계에 대한 인식을 통해 지역수준, 학교수준의 교육과정에 대한 제안을 하고 있다. 이는 국가수준 교육과정이 가지고 있는 하드웨어적 속성에 대한 이해와 그 실천 및 구체화의 방

안으로 지역화가 가지는 소프트웨어적 속성을 염두해둘 필요가 있다할 것이다. 교육과정 디자인을 위한 일련의 과정을 통해 사회과 교사는 교수학습과정에 무엇을 포함할 것인지를 이해할 수 있고, 각각의 교수학습 내용 및 요소들 간의 연계를 촉진할 수도 있을 것이다. 이러한 시도와 노력은 교사에게 수업을 준비하고 계획하는 능력을 증진시키고 교과서에만 의존하는 수업의 경향을 낮출 수 있을 것으로 여겨진다. 마지막으로 교육적으로 우선순위를 두어야 할 것을 교사가 정할 수 있기에 교수 학습을 보다 효과적이고 효율적으로 만들 수 있을 것이다.

교육은 이론이 아니라 현실이다. 이론적 체계성을 갖추는 것이나 이론적 틀에 교육을 맞춰보는 시도도 중요하지만 무엇보다 교육 현장에 대해 알고 이론의 현장 적용성에 대한 고려를 통한 연구가 필요한 시점이다. 교사의 가치관이나 신념 그리고 지역적, 학급적 특성에 따라 각 교실에서 각기 다른 교육과정의 적용과 수업의 그림을 그릴 수 있어야 한다. 물론 수업 디자인 및 교육과정 디자인은 분명히 많은 교육의 가능성을 실현시켜 주는 방법이지만 기존의 모든 교수이론과 교육과정 구성 이론을 획기적으로 뒤엎을 수 있는 방법은 아니다. 또한 교육과정 디자인이라고 하는 용어의 낯설은 있지만 지금까지의 교사들이 시도하지 않았던 새로운 방식도 아님은 분명하다. 하지만 교사의 반성적 노력으로 인해 학생들의 자아 정체감, 자기표현 욕구 및 공동체에 대한 소속감을 증진시킴으로써 학습 효과를 최대한 살릴 수 있도록 구조화할 수 있는 또 다른 접근이기도 하다.

사회과 교육과정의 디자인이라는 개념이 보다 일반화 되기 위해서는 다양한 수업디자인, 교육과정 디자인의 사례와 구조를 확인하고 제안하는 후속 연구가 지속적으로 이루어 질 수 있어야 하고, 다양한 교사들의 경험적 사례들을 보여줄 수 있는 사례 수집에 대한 연구도 이루어 질 수 있어야 할 것으로 여겨진다.

< 참고문헌 >

- 김수환(2009), 전체성과 그 잉여들, **사회와 철학**, 18, 71-98.
- 교육부(1993), 국민학교 교육과정 해설(I), 대한교과서주식회사.
- 교육부(1994), 교육제도 변천사, 문영사.
- 교육부(1997), 초·중등학교 교육과정, 대한교과서주식회사.
- 김경모, 김영석(2005). 일반사회 교육의 지역화, 한국교육의 지역화연구II, 경상대학교 교육연구원 편, 교육과학사.
- 김경자(2003b), 교육과정 개발 및 운영자로서의 초등교사, **교육과학연구**, 34(1), 145-161.
- 김두정(2007), 한국 학교 교육과정의 탐구, 학지사.
- 김영석(2010), 사회적 갈등 해결과정으로서의 교육과정 개발 체제 구축의 필요성, **사회과교육연구**, 17(2), 1-12.
- 김영천(2007), 우리나라 교육과정 개발 담론, **중등교육연구**, 56(2), 113-150.
- 마영애(2003). 외적 형식 구조를 중심으로한 지역 교과서 비교 분석, **초등사회과교육**, 15,
- 박선미(2010), 사회과 교육과정 구조가 교과서 다양성에 미친 영향, **한국지리환경교육학회지**, 18(3), 251-267.

- 박순경 (1992), 실천성: 교육과정 언어에 대한 재이해, *교육학 연구*, 30(4), 19-35.
- 박순경(2003), 교육과정탐구 주체로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점, *교육학연구*, 41(2), 75-92.
- 박승배(2007). *교육과정학의 이해*. 서울:학지사.
- 박연실(2010), 현대디자인의 이해.
- 박창언(2003). 교육과정편성권에대한문제점과대안탐색. *교육과정연구*, 21(1), 89-110.
- 최용규 외(2007), 사회과 교육과정에서 수업까지, *교육과학사*.
- 함수곤 외(2003), 교육과정 개발의 이론과 실제, *교육과학사*.
- 홍후조(2000), 국가교육과정 누가 어떻게 개발하는가, *우리교육 11월호*, 50-55.
- Aoki (1990). Beyond the half-life of curriculum and pedagogy. *One World*, 27(2), 3-10.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P.W. Jackson (Ed.), *Hand book of research on curriculum : A project of the American Educational Research, Association* 363-461.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. NewYork: Teachers College Press.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46, 164-175.
- Gagne, Robert M.Briggs, Leslie J./ Wager, Walter W. (1992), *Principles of Instructional Design*. Holt,Rinehart & Winston
- Goodson, I. F.(2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London: Routledge.
- Tomlinson Carol A. (Edt), (2001) *The Parallel Curriculum*, Sage