

<2023 한국초등교육학회 연차학술대회>

2022 개정 교육과정과 초등교육의 과제

2023. 12. 2



한국초등교육학회

목 차

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1. 기초강연 - 2022 개정 교육과정 : 숙의와 학습의 과정 | |
| 발표 : 김경자 (이화여대 명예교수) | 1 |
| 2. 국민과 함께 하는 교육과정 성과분석 | |
| 발표 : 김 용(한국교원대) | 13 |
| 토론 : 정바울 (서울교육대학교) | 34 |
| 임재일 (경기 서원초등학교) | 36 |
| 3. 초등교육에서의 행위 주체성 | |
| 발표 : 최 진 (대구교육대학교) | 43 |
| 토론 : 이해정 (경인교육대학교) | 56 |
| 이승미 (한국교육과정평가원) | 59 |
| 4. 2022 개정 초등 국어과 교과서 개발의 방향과 특징 | |
| 발표 : 이경화 (한국교원대학교) | 63 |
| 토론 : 김종운 (진주교육대학교) | 82 |
| 박나현 (인천 만월초등학교) | 별쇄 |

목 차

5. 2022 개정 통합교과 교과서 개발의 방향과 특징

| | |
|----------------------------|-----|
| 발표 : 조상연 (춘천교육대학교) | 85 |
| 토론 : 윤지영 (경기 시흥초등학교) | 99 |
| 정미화 (부산 양정초등학교) | 104 |

6. 초등학교 학교자율시간 편성 운영 사례

| | |
|-----------------------------|-----|
| 발표 : 조현승 (경북 청송교육지원청) | 107 |
| 토론 : 이현근 (전북 청운초등학교) | 118 |
| 이근식 (경기 김산초등학교) | 121 |

7. 유-초 연계 교육 방향과 과제

| | |
|----------------------------|-----|
| 발표 : 김 호 (경인교육대학교) | 143 |
| 토론 : 장원호 (경기 정왕초등학교) | 153 |
| 유성열 (세종 도담초등학교) | 155 |

한국초등교육학회
2023년 12월 2일

2022 개정 교육과정: 속의와 학습의 과정

김경자(이화여대 명예교수)
kjkimmee@ewha.ac.kr

1

주요 내용

- 교육과정 개정은 왜 하는가?
- 도대체 교육과정이란 무엇인가?
- 교육과정은 누가 결정하는가?
- 2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상과 핵심역량은 어떻게 개발되었는가?
- 2022 개정 교육과정에서 교과 편제와 시간 배당기준, 학습과 평가는 어떻게 개발되었는가?
- 교육과정 개발의 실제성은 무엇인가? 속의, 협력, 학습은 왜 필요한가??

2

교육과정 개정의 빅 아이디어

학생 개인의 행복한 삶(웰빙)

지속 가능한 사회

3

사회변화와 시대적 요구(OECD, 2018)

- 우리는 사회, 경제, 환경 분야에서 전대미문의 도전에 직면하고 있다. 세계화의 가속화와 급속한 기술개발의 발전은 인류에게 새로운 도전과 기회를 제공한다. 미래는 **불확실**하고, 우리는 그것을 예측하기 어렵다. 학교는 우리 **학생들에게 아직 나타나지 않은 직업, 아직 발명되지 않은 기술, 예측하기 어려운 문제 해결 능력**을 준비해 주어야 한다.
- **불확실성**에 대처하기 위해 호기심, 상상력, 회복탄력성과 자기조절능력을 개발하고, 다른 사람의 아이디어, 관점, 가치를 존중하고, 실패와 거절에 대응하면서, 역경을 극복하고 전진해야 한다. 학생은 좋은 직업과 높은 임금을 넘어서는 동기를 가져야 하고, 학생은 친구, 가족, 공동체, 우주의 웰빙에 마음을 써야 한다.

4

사회변화와 시대적 요구(계속)

- 교육은 학습자에게 **주도성(agency)**과 **목표의식, 필요한 역량, 자신의 삶을 형성하고 다른 사람의 삶에 기여**하도록 돕는 것이다(OECD, 2018, 2)
- 오픈 AI : 스스로 사고·학습하는 AI 개발 가속화
- AI가 실존적 위험 vs. AI의 잠재력 극대화

5

2022 개정 교육과정 개정의 배경

- 사회변화와 시대적 요구
 - AI 기술발전
 - 감염병 대유행
 - 기후·생태환경 변화
 - 인구구조변화로 인한 사회의 불확실성 증가
 - 사회의 복잡성과 다양성 확대로 인한 사회적 문제 해결을 위한 협력의 필요성

6

교육과정 개정을 위한 기초 연구

- 학습자
 - 전통 교과를 가르쳐야 할 내용이 아니라 학생이 자기 주도적으로 자신의 학습을 관리하고 지식을 구조화하여 문제 상황에서 새로운 해결책을 생성해 낼 수 있는 존재
 - 학습에 대한 최선의 이해를 반영
 - 모든 의사결정 시스템은 학생의 학습과 교사의 수업지원에 집중
- 사회
 - 기술발전, 사회구조, 문화, 환경 등 불확실성, 변화의 속도
- 교과, 지식
 - 지식의 새로운 기능과 역할
 - 6년간 가르치는 교과, 지식이 아니라, **한** 학생이 학습하는 내용

7

교육과정의 개념

- "The curriculum of a school, or a course, or a classroom can be conceived of as a series of planned events that are intended to have educational consequences for one or more students."(Eisner, 1994, 31-32)
 - 학생(들)을 위한
 - 교육적 학습결과를
 - 의도하여
 - 일련의 학습활동에 대한 계획
 - 의도와 다르게 나타날 수 있는 학습결과에 대한 고려
- 교육목적과 목표에 근거하여 학생들에게 제공할 학습경험 혹은 학습 내용과 학습방법 및 평가를 체계적으로 조직한 교육계획(2022 개정 교육과정)

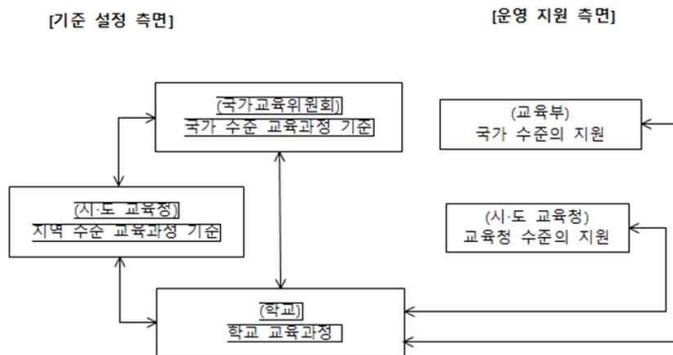
8

교육과정 개정 의사결정 구조 변화 국가교육위원회

- 제23조(교육과정 등) ① 학교는 교육과정을 운영하여야 한다.
 ② 국가교육위원회는 제1항에 따른 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 국가교육위원회가 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있다. <개정 2013.3.23, 2021.7.20>
 ③ 교육부장관은 제1항의 교육과정이 안정적으로 운영될 수 있도록 대통령령으로 정하는 바에 따라 후속지원 계획을 수립·시행한다. <신설 2021.7.20>
 ④ 학교의 교과(敎科)는 대통령령으로 정한다. <개정 2021.7.20>
 [전문개정 2012.3.21]

9

국가교육과정 의사결정 구조도



10

교육과정 개정 의사결정 구조 변화: 시스템 구축 및 각 부분에서의 역할과 책임 명료화 필요

- 학생중심, 학교 중심, 지역중심 강조
 - 국가교육위원회 역할의 명료화, 운영체제 구축의 문제
 - 교육부 역할의 명료화와 후속지원 계획의 의미 규정 필요
 - 평가원, 개발원, 직능원의 R & D 역할 재구조화 필요
-
- 시스템 구축
 - 설계(design) 과정의 투명성과 피드백
 - 교육과정 개발은 어느 수준에서 개발되든지 국가, 지역, 학교 간의 상호작용적 과정이며, 전 사회 학습 프로젝트

11

국가교육위원회 (핀란드 사례)

- 1997년 설립된 핀란드 FNBE는 2017년 국제협력센터를 합병하여 그 명칭을 FNAE로 변경하였다.
- FNAE는 유아 교육 및 보육, 유치원 및 기초 교육(1-9학년), 수업 시작 전, 오전 활동 및 방과 후 활동, 일반계 고등학교 교육, 직업 고등학교 교육 및 훈련, 성인 교육 및 훈련, 자유 성인 교육 및 예술(*artS*) 기본 교육 개발 및 핀란드 교육의 국제화 및 국제 협력을 담당한다.
- 국가 수준 교육과정의 총론-각론을 개발하고 그 과정을 공개한다. 역량 기반 국가교육과정을 개발하고, 교육의 핵심 목표, 내용 및 수업 지침을 결정하고 문서화한다. 학생들에게 교육을 제공하는 기관들은 국가 교육과정 문서를 기반으로 지역 및 학교 교육과정을 준비한다. FNAE는 교육과정의 실행을 주도하고 개혁의 필요성을 연구하고, 교육 개발을 위한 다양한 프로젝트를 수행한다. 내부 조직으로 평가센터를 독립적으로 운영하여 교육과정 개정의 근거 자료로 활용한다.

12

2015/2022 개정 국가 교육과정의 의미

- 국가 교육과정의 의미 :
 - ‘모든’ 학생에게 **교육적 결과**를 유도하여 교육목표, 교육내용, 교수·학습방법, 평가를 일련의 **교육활동**으로 계획한 설계도
- 교육적 결과 :
 - 학생이 학습한 것을 가지고 **새로운 상황에서 수행할 수 있는 능력, 새로운 결과를 낼 수 있는 능력**
- ‘모든’ 학생 :
 - ‘모든’ 학생이 교육적 결과에 도달할 수 있는 **기회 제공**
 - 교육적 결과에 **도달하는 경로와 방법에 있어서 학생 맞춤형 경험을 제공하여** 평등성의 원칙을 지킨다는 의미
- 국가수준의 **공통성**을 바탕으로 **지역, 학교, 개인 수준**의 다양성을 추구할 수 있도록 **학교 교육과정과 내용에 관한 기본적 사항을 제시한 것**
 - 공통적이고 일반적인 수준

13

2022 개정 교육과정의 인간상과 핵심역량 교육적 의도(결과)

- 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람
- **핵심역량**
 - 자기관리역량
 - 지식정보처리역량
 - 창의적 사고 역량
 - 심미적 감성 역량
 - 협력적 소통 역량
 - 공동체 역량

14

시대 변천에 따른 인간상

- 인간의 자기 이해와 시대 사회적 변화
- 근대 이전: 절대 진리와 가치에 도달하여 통치하는 철인왕(도덕성)
- 근대: 타고난 선한 본성이 실현되는 주체적 자율적인 자연인(합리성)
- 현대: 새로운 의미와 가치를 생성하며 계속적으로 자기와 세계를 변형해 가는 창의적 지성인(창의성)

15

2022 개정 교육과정의 목표 위계: 상호 일관성(Consistency)과 연결성(Coherence)의 기준

- 초·중등교육법 상의 목표
- 추구하는 인간상
- 핵심역량
- 학교 급 별 교육 목표
- 교과교육과정 목표
- 성취기준

- 상호 일관성과 연결성
- 횡적 연계

16

교육내용: 편제와 시간 배당 기준

1) 편제

- 가) 초등학교 교육과정은 교과(군)와 창의적 체험활동으로 편성한다.
- 나) 교과(군)는 국어, 사회/도덕, 수학, 과학/실과, 체육, 예술(음악/미술), 영어로 한다. 다만, 1, 2학년 교과는 국어, 수학, 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활로 한다.
- 다) 창의적 체험활동은 자율·자치 활, 동아리 활동, 진로활동으로 한다.

17

교육내용: 편제와 시간 배당 기준

2) 시간 배당 기준

<표 1>

| 구 분 | 1~2학년 | 3~4학년 | 5~6학년 |
|----------------|-----------|------------|-------|
| 교과(군) | 국어 | 408 | 408 |
| | 사회/도덕 | 272 | 272 |
| | 수학 | 272 | 272 |
| | 과학/실과 | 204 | 340 |
| | 체육 | 204 | 204 |
| | 예술(음악/미술) | 272 | 272 |
| | 영어 | 즐거운 생활 400 | 136 |
| 소계 | 1,506 | 1,768 | 1,972 |
| 창의적 체험활동 | 238 | 204 | 204 |
| 학년군별 총 수업 시간 수 | 1,744 | 1,972 | 2,176 |

① 1시간의 수업은 40분을 원칙으로 하되, 기후 및 계절, 학생의 발달 정도, 학습 내용의 성격, 학교 실정 등을 고려하여 탄력적으로 편성·운영할 수 있다.

② 학년군의 교과(군)별 및 창의적 체험활동 시간 배당은 연간 34주를 기준으로 2년간의 기준 수업 시수를 나타낸 것이다.

③ 학년군별 총 수업 시간 수는 최소 수업 시수를 나타낸 것이다.

④ 실과의 수업 시간은 5~6학년 과학/실과의 수업 시수에만 포함된다.

⑤ 정보교육은 실과의 정보영역 시수와 학교자율시간 등을 활용하여 34시간 이상 편성·운영한다.

18

구성과 개발(학습과 평가)

- 학생 맞춤형 학습
- 학습개선을 위한 평가
- 의사결정 수준 간의 협력
- 교과 간의 횡적 연계

19

구성과 개발: 실제성, 숙의, 협력, 학습

- 의도가 결과로 나타나도록 그 과정을 구성하고 개발하는 과정
 - 교육적 의도(목적, 학습결과)를 구체화하고 현실화 하는 과정
 - 규범적 vs. 설명적
 - 교육(education), 비 교육(noneducation), 역효과 교육(miseducation) 고려
- 개발은 실질적이고 상황적인 맥락에 따라 좌우되는 측면이 있음
- 개발의 공통 기반을 모색하는 가치 공유 플랫폼의 단계
- 최신 연구 및 다양한 평가 연구결과, 개발 프로젝트, 지역과 학교의 실상에 대한 철저한 검증에 기초한 대안을 강구하고, 최선의 대안을 선택하는 숙의의 단계
- 선택한 대안을 실제 실행 가능하도록 구체화하는 설계의 단계
- 교육적 상상력

20

다음 회 차 국가 교육과정 개정 제언

- 국가교육과정 개정은 전 사회 학습 프로젝트
- 국가 교육과정은 결과물이면서, 동시에 의사결정 수준 간에, 지역과 국가 간에 상호작용하는 과정, 수평적으로는 교과 간에 상호작용하는 협력의 과정
- 포용성과 창의성, 핵심 역량: 구성 개발의 빅 아이디어
- 창의성은 아이디어를 연결하여 새로운 것을 만들어내는 것
- 학교 교과는 여전히 중요한 역할, 그러나 교과 간의 횡적 연계를 고려해야 포용성과 창의성 가능
- 핀란드는 2016년 출판된 2014 개정 교육과정에서 역량을 횡적 역량 (transversal competence)으로 칭함

21

감사합니다.

22

국민과 함께하는 교육과정 성과 분석

김용(한국교원대학교, 교수)
박혜진(경기성남여자중학교, 교감)
최지윤(전북군산월명중학교, 교장)

I. 들어가며

오랫동안 한국의 교육과정 개정 과정에는 다음과 같은 문법이 존재했다(김용, 2006). 교육과정 개정 발의 단계에서는 교육과정 개정의 필요를 외부에서 찾고, 사회적 지지를 극대화하고자 한다. 기존 교육과정 운영을 평가한 결과를 토대로 교육과정 개정이 이루어지는 것은 아니다. 이와 함께, 교육과정을 개발하는 단계에서는 중첩적으로 구획짓기가 이루어진다. 총론과 각론이 괴리되고, 각 교과 교육과정은 고립적으로 개발된다. 이 과정에서 시간 배당을 둘러싼 각 교과 공동체 간, 그리고 교과 공동체 내에서 여러 집단 간 대립이 격화된다.

사실 한국 교육과정 개정의 역사는 각 집단 간 대립이 반복된 역사라고도 할 수 있다. 비교적 근래의 사례만 보더라도, 2009 개정 교육과정 개정 과정에서도 교과목 간 이해 관계 갈등이 이루어지고, 특정 집단이 국가 사회적 요구라는 명분을 내걸고, 교과 신설 또는 유지를 강력하게 요구하는 흐름이 나타났다. 이 과정을 분석한 연구(김동원, 2010)는 국가교육과정위원회를 설치하여, 교육과정 관련 전반적인 과정을 관장할 것을 제안하고 있다. 또, 2015 개정 교육과정 개정 과정을 분석한 연구(김대현, 2017)는 국가교육과정정책자문위원회와 같은 기구의 역할이 매우 제한적이며, 여전히 교육과정 결정 과정에서 정부 독점적 지배구조가 현현하고 있음을 보여주고 있다. 이 연구에서는 국가교육과정이 교육계에 종사하는 교사와 학생을 넘어서 국민 일반에 미친다는 점에서 새로운 거버넌스 체제를 구축할 필요를 역설하고 있다. 2015 개정 교육과정 정책 과정을 분석한 또 다른 연구(장수빈, 2016)는 교육과정의 사결정의 민주화 측면에서 교육과정 개정에 대한 사회적 정당화를 획득할 수 있도록 개정 과정을 일신할 것을 제안하고 있다.

요컨대, 기존 교육과정 개정의 문법에 대하여 지속적으로 문제가 제기되었고, 교육과정 개정 과정을 민주화하여 시민의 참여를 확대하는 방향으로 제도를 변화시키고자 하는 논의가 계속되었다. 이런 흐름에서 교육과정에 대한 사회적 협의가 시도되

었다.

본 연구는 최초로 시도된 국민참여형 교육과정 개정이라 할 수 있는 2022 개정 교육과정 사회적 협의 과정을 살펴보면서, 그 성과와 쟁점을 분석하고자 한다. 제2장에서는 사회적 합의 또는 협의의 개념과 방법을 정리하고, 제3장은 2022 개정 교육과정 사회적 협의 과정을 정리하였다. 제4장에서는 사회적 협의 과정이 그 원칙에 충실했는지, 사회적 협회가 도입되면서 기존 교육과정 개정 과정과 무엇이 달라졌는지, 사회적 협의 과정의 성과는 무엇이었는지 등 세 가지 질문에 답하였다.

II. 사회적 합(협)의와 교육과정

1. 사회적 합의와 사회적 협의

사회적 합의라는 개념은 아직 명확히 정의되지 않았고, 한국에서는 사회적 합의가 사회적 협의와 혼재되어 개념적 혼란마저 야기하고 있기 때문에 사회적 합의의 개념과 방식을 명확히 설정하는 것이 필요하다(국가교육회의, 2022). 사회적 협의는 사회적 조합주의(Social Corporatism)로 번역을 할 수 있는데, 이는 독일에서 발전된 개념으로 한국 김대중 정부의 노사정위원회(현재 경제사회노동위원회)를 예로 들 수 있다. 사회적 협의는 협상 및 조정을 통한 합의(협약)라는 개념을 내포하고 이해관계자 각각의 핵심가치를 훼손하지 않으면서 서로에게 이익이 되는 창의적 옵션을 개발하는 것을 의미한다. 사회적 협의는 협약(agreement)과 유사한 의미로 볼 수 있다. 반면 사회적 합의는 합의(consensus) 또는 공감대라는 의미를 내포하며 사회적 협약보다 포괄적인 개념으로 볼 수 있다.

사회적 합의를 형성하는 방법은 참가 주체와 방식에 따라 다양한데, 그 양 극단에 일반 시민을 대상으로 하는 숙의 여론조사 방식(Deliberative Poll) 또는 공론 조사 방식과 이해당사자 간의 사회적 협약 방식이 존재한다. 교육정책과 관련하여 국가교육회의가 수행한 사회적 여론 수렴을 예로 들면, 대입제도개편 공론화는 시민 중심의 숙의 여론 조사라는 의미에서 숙의 여론조사 방식이고, 교원양성체제 발전 방향 수렴을 위한 조사 숙의는 핵심 당사자의 집중 숙의를 통한 결과 도출이라는 면에서 사회적 협의 방식에 가까우며 2022 개정 교육과정을 위한 국민 참여 사회적 협의는 공론화 방식과 사회적 협의를 결합한 일종의 하이브리드형이라고 할 수 있다.(국가교육회의, 2022a).

사회적 합의의 성과와 한계를 분석할 때 고려할 점은 우선 숙의 여론조사 방식(또는 공론화)은 시민 개개인의 시민성에 기초하여 의견을 수렴하고, 특정한 문제에 대

해 시민의 가치적 접근을 도모하는 것이기 때문에 전문성이나 정보의 결핍은 결정적 장애가 아니라는 점이다. 숙의 여론조사 방식에 참가한 시민들의 전문성 부재나 정보의 결핍 문제는 결정적인 장애 요인으로 보기에는 무리가 있다. 참가자에게 주어진 문제에 대한 충분한 정보를 제공하고 토론이 이루어지는 것은 중요하나, 이때의 정보나 토론은 일반 시민의 가치 판단을 돕는 목적으로 진행되는 것이고, 조직화된 이해 당사자의 집단적 합의를 도출하기 위한 것은 아니라는 점을 고려해야 한다. 그럼에도 불구하고 숙의 여론조사는 사회적 합의의 의미있는 근거가 될 수 있다. 충분한 정보에 근거해서 개인이 정제된 의견을 정립하고 전체의 의견을 수렴하면 특정 사안에 대한 공론으로 부를 수 있기 때문이다(국가교육회의, 2022a).

2. 사회적 합의 방식과 쟁점

사회적 합의 결과는 사회적 합의 방식을 어떻게 설계하는가에 따라 달라질 수 있다. 한 연구(이강원, 김학린, 2021)는 공론화 사례 분석 틀을 제시하고 이를 기준으로 한국의 공론화 사례를 분석하였고, 공론화 프로세스를 어떻게 설계하는가에 따라 공론화의 성패가 좌우됨을 강조한다. 이 연구는 공론화 단계를 1) 공론화 사전 준비 단계 2) 프로세스 설계 단계 3) 참여 및 숙의 단계 4) 결과 도출 단계로 구분하고 각 단계별로 주요 행위자와 임무를 중심으로 사례와 쟁점을 분석했다. 각 단계 설계 시 주요 행위자인 주관자와 참여자의 유형과 역할에 따라 결과가 달라질 수 있다.

이 연구에 의하면 공론화 사전 준비 단계에서는 시민들이 참여해서 숙의하고 결과를 도출할 의제를 선정하는 것이 핵심 과제인데, 주문자가 누구인가에 따라 아래로부터의 의제 선정, 제도로서의 의제 선정, 위로부터의 의제 선정 등으로 구분할 수 있다. 아래로부터의 의제 선정은 국민적 관심 사안이 의제화할 수 있으나 정책 수용성이 부족하고, 위로부터의 의제 선정은 정책 수용성은 크나 정부 결정을 정당화하는 수단으로 활용될 가능성이 크다, 제도로서의 의제 선정은 일관성과 안정성을 확보할 수 있으나 형식화될 가능성이 크다. 한국에서의 공론화는 대부분 위로부터 의제가 설정되어 책임회피 논란이나 사전 공감대 부족이 문제점으로 지적된다. 사전준비 단계에서 주문자는 공론화 전 과정을 조직하고 운영하는 주관자를 지정하거나 조직해야 하는데, 주관자가 주문자로부터 자율적이어야 하고 이해당사자들과도 중립적인 관계*를 유지했는가 중요한 변수가 된다.

프로세스 설계에서는 적절한 공론화 방법을 선택하거나 이를 조합하여 공론화 과

* 이해당사자들과 중립적인 관계를 유지하는 방법은 이해관계자를 배재하거나 균형있게 참가시키는 방법이 있다.

정을 설계하고 시민참여단과 이해관계자 등이 어떤 역할을 수행하며 어떤 책임을 가질 것인지를 결정하는 일이 중요하다. 주요 행위자는 주관자로서 진행팀 구성, 시민참여단 모집, 이해당사자와의 소통 협의회 조직, 조사와 숙의 토론 운영 조직 선정 등을 담당하고 진행 과정 전체를 평가할 검증위원회를 구성할 수 있다. 참여 및 숙의 단계에서는 참여의 대표성과 숙의의 성찰성을 확보할 조건, 환경을 조성하는 것이 쟁점이다. 마지막 결과 도출 단계에서는 시민참여단이 숙의 결과를 평가하고 최종권고안을 도출하는데, 최종권고안은 숙의 결과를 종합하고 해석하는 프로세스를 거쳐서 도출될 수도 있다. 주요 행위자가 시민참여단인가 주관자인가에 따라 숙의 결과가 그대로 최종 권고안이 될 수도 있고 또 다른 프로세스를 거치면서 수정될 수도 있기 때문에 공론화 사례의 성과를 논할 때는 이 점도 고려해야 한다<표 II-1> (김학린, 이강원, 2020: 40).

<표 II-1> 공론화 단계별 행위자와 임무

| 단계 | 주요행위자 | 임무 |
|----------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 공론화 사전준비 | 주문자 예) 교육부 | 공론화 의제 제출 공론화 의제의 적절성에 대한 사회적 논의 주관자 지정 또는 조직 |
| 프로세스 설계 | 주관자 예) 공론화위원회, 토론전문기관, 조사 전문기관 | 공론화 프로세스 설계 시민참여단, 이해관계자 등의 등의 역할 규정 진행자 지정 또는 선택 |
| 참여 및 숙의 | 시민참여단 이해당사자 진행자 | 참여의 대표성 확보 숙의 공정성, 성찰성 확보 성실한 숙의 |
| 결과도출 | 시민참여단 주관자 | 공론화 결과 평가 정책권고안 작성 |

기타 공론화 설계 시 고려해야 할 주요 이슈는 ①공론화 유형의 선택, ②합의 지향과 의견 조사*, ③사전공론화의 필요성, ④공론화 의제의 적절성, ⑤기울어진 운동장 논란(공정성), ⑥숙의의 성찰성**, ⑦시민참여단 구성(대표성)***, ⑧온라인 참여단

* 공론화 목적, 이슈의 성격과 중요도를 고려해서 ‘합의형성을 도모하는 공론화’와 ‘합리적인 의견분포를 확인하는 공론화’를 균형있게 활용 필요

** 정확하고 균형 잡힌 정보제공과 이해관계자와 일반시민 간의 이성적 토의구조 마련 필요, 대규모 인원을 대상으로 짧은 기간에 걸쳐 숙의를 진행하는 현재 방식(로마의 검투사처럼 내몰리는 숙의 구조)를 극복할 필요가 있음.

*** 작은 대한민국이라 불리는 시민참여단 구성-인구통계학적 대표성에 기반하여 구

활용 ⑨공론화 확장성 등이다.

3. 교육과정 개정과 사회적 합의

3. 교육과정 개정과 사회적 합의

우리나라 국가교육과정 개정은 개정 절차와 방식이 중앙집권적이고 폐쇄적이라는 문제 지적과 함께 그 대안으로 충분한 의견수렴과 사회적 합의가 필요하다는 주장이 오랫동안 지속되어 왔다(김대현 외, 2017; 박창언 외, 2020; 성기선 외, 2021; 성열관 외, 2020; 정영근 외, 2020). 개정 발의, 개정 계획 수립, 연구개발, 고시 및 사후 모니터링에 이르기까지 주요 의사결정과 개발을 교육부와 소수 전문가가 중심이 되어 폐쇄적으로 진행하다보니, 발의의 필요성에 대한 사회적인 공감대 형성이 부족하고 개정의 방향성을 설정하고 교육과정 문서를 개발하는 과정에 국민이나 다양한 이해관계자가 참여하고 의견을 제시할 기회가 부족했다. 현장 의견 수렴 절차가 있기는 하지만 교육부가 절차적 정당성을 확보하는 수준에서 형식적으로 운영한 측면이 더 강했던 것으로 평가된다.

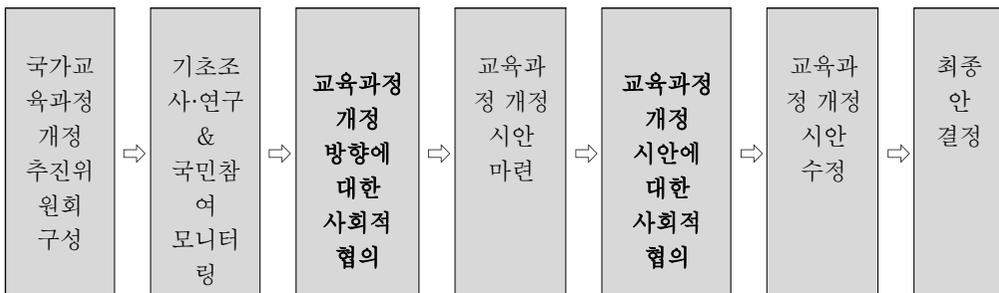
특히 수시 개정체제 도입 이후 새로운 교육과정의 현장 적용이 마무리되기 전에 차기 개정이 결정되어, 개정 발의 단계에서 충분한 여론 수렴과 실증적인 문제 진단이 부족했다(성기선 외, 2021). 정치적인 요인이 개정 발의에 영향을 끼치는 경향이 있어서 발의의 투명성이 확보되지 않았고 개정 과정은 다양한 의견 제안이나 토론을 제한하고, 교육부 주관의 정책연구는 공식적인 정책 숙의를 통제하는 경향이 있었다(장수빈, 2016). 2015 개정 교육과정 당시 현장 교원 중심의 포럼, 전문가 포럼으로 이루어진 국가교육과정 포럼을 운영하고 시안 연구 개발진에 교사 참여를 확대하였으나 설문조사 결과 개정 방식의 적절성에 대한 교사들의 만족도는 낮았고(정영근 외, 2020), 발의 단계와 개발 단계에서 교육과정을 실제 운영하는 교원의 참여가 제한적이고 형식적으로 이루어졌다(성열관 외, 2020). 국가교육과정 개정에는 국민의 참여 통로를 확보하고 사회적 합의에 바탕을 둔 의사결정으로 정책의 민주성을 확보할 필요가 있다(박창언, 2020). 또한 교육과정 개정 과정에서의 사회적 의견 수렴은 절차적 정당성 차원이 아니라 사회적 공감대 형성, 다양한 입장과 집단의 의견을 모아 사회적 합의를 이루는 과정이 필요하다는 의견이 제시되었다(성기선 외, 2021).

사회적 합의 방식과 참가 주체를 두고 발의, 연구개발, 사후 모니터링 등 개정 과정의 단계별로 다양한 제안이 이루어졌다. 국가교육과정 개정에는 필요한 사회적 합의

성할 것인지 해당 이슈 특성을 고려해서 대표성을 고려할지 합리적 판단 필요. 구성의 정합성에 따라 결과의 수용성이 좌우될 수 있음.

방식은 숙의 과정을 거친 국민여론조사(권속도, 2016; 성기선 외, 2021에서 재인용) 또는 표본 추출에 기반한 1차 설문과 온·오프라인 학습 및 토론을 통한 2차 설문으로 구성되는 공론화 조사 방식(김대현, 2017)이 제안되었다. 일반적으로, 개정 발의 단계에서는 학생, 교사를 포함한 일반 국민을 대상으로 하는 광범위한 의견 수렴 또는 사회적 협의를 진행하고 개발 단계에서는 교사를 포함한 전문가 그룹이 개발을 진행한 후 초안에 대한 의견 수렴을 하는 방식이 다수 제안되었다. 이와 달리 개정 초기에 전문성을 기초로 소수로 시작하지만 개정 작업을 진행하면서 사회적 합의를 위해 대표성을 확장하는 방식도 가능하다(박창언 외, 2020). 즉, 전문가와 현장 교원으로 구성하여 교육과정 개정 초안을 마련한 후 교육주체의 의견 수렴 범위를 확장하는 방식으로 진행하며, 주요 의사결정에 교육과정심의회를 활용할 수 있다(박창언 외, 2020).

사회적 합의 과정에서 일반 시민의 참여 범위와 전문가의 역할 구분과 관련하여 국민참여형 국가교육과정 수립 모델은 개정 절차 중 2회의 사회적 합의를 상정하고 국민참여의 범위를 ‘국민 전면 참여형’과 ‘국민 일부 참여형’으로 제안한다(성기선 외, 2021). 1차 사회적 합의는 발의가 결정된 이후 교육과정 개정 방향에 대한 사회적 합의이고 2차는 교육과정 개정 시안에 대한 사회적 협의인데, 국민 전면 참여형은 1차와 2차 모두 국민이 모두 참여하는 방식이고, 국민 일부 참여형은 1차 합의에 국민이 참여하고 2차 합의는 교육과정 전문가 그룹이 참여하는 방식이다. ‘2022 개정 교육과정을 위한 국민참여 사회적 협의’에 참여한 참가자들의 FGI 결과, 교사들은 설문의 내용과 방식이 주체에 따라 달라질 필요가 있음을 제안하고, 다양한 국민의 의견을 반영하는 기준과 방안을 마련하고 반영 여부를 공개하는 것이 필요하다는 점을 강조한다(성기선 외, 2021). [그림 II-1](성기선 외, 2021: 111)은 위의 내용을 잘 보여준다.



[그림 II-1] 국민참여형 교육과정 수립 절차(안)

이밖에 유럽의 시민발의제도처럼 발의 단계에서 발의 경로를 다양화하고 절차를 단순화하여 개정 필요성과 타당성에 대해 민주적인 의사결정이 이루어지되, 교사들

이 개정 과정에서 주체성을 발휘할 수 있는 연구개발, 실행 모니터링 체제와 환류 체제 구축 모델이 제안되었다(성열관 외, 2020).

또, 개정 발의에서 사회적 합의 체제를 구축하고 연구개발단계에서 참여협력적 거버넌스 체제를 구축할 필요가 있으며 교육과정 개발이 분산적 거버넌스 체제로 전환하면 교육과정 평가 모니터링 체제가 갖추어져야 하고 학생의 교육과정 경험을 바탕으로 하는 질관리와 책무성 확보를 위해서 교육과정 편성체제에서 학생의 교육과정 이수에 기반을 둔 평가모니터링체제로 전환될 필요가 있음을 강조한다(정영근 외, 2020). 적용 및 실행 단계에서 학교의 책무성을 확인하는 방식 대신 학교의 자율성을 확인하는 방식의 실행 모니터링 체제와 온라인 플랫폼 구축이 제안되었고(김혜숙 외, 2018), 충분한 의견 수렴과 사회적 협의를 위한 전제조건으로 상시 모니터링 체제, 교사, 학생, 학부모, 일반 시민의 의견을 수렴하는 온라인 플랫폼 구축과 활용, 법적 기반과 공식적이고 체계적인 절차 마련, 충분한 시간 확보가 필요함을 강조한다(성기선외, 2021).

Ⅲ. 교육과정 사회적 협의 과정

1. 개요

교육부는 2022 개정 교육과정 추진 계획을 발표하면서(2021.4.20.) ‘국민과 함께하는 교육과정’의 가치를 전면에 내세웠다. 2022 개정 교육과정 추진 과정에서는 학생·학부모·교원·일반 국민의 의견을 폭넓게 수렴하고, 국민 참여 속의 토론 및 공청회 등을 통해 사회적 합의를 이끌어냄으로써 미래교육에 대한 국민적 관심과 이해도를 높이고자 하였다. 이런 배경에서 교육부와 국가교육회의, 전국시·도교육감협의회는 2022 개정 교육과정 개발 단계부터 협력적 거버넌스 체계를 구축하였고, 특히 전국시·도교육감협의회는 「교육과정 현장 네트워크」를 중심으로 교원의 의견을 수렴하고, 국가교육회의는 국민을 대상으로 교육과정에 대한 의견을 수렴하고 쟁점에 대해 속의 토론하면서 사회적 협의를 진행하였다.



[그림 III-1] 국민과 함께 하는 교육과정 개발 체제

기존에도 교육부는 교육과정개정추진위원회를 통해 교육과정 쟁점을 논의하고, 포럼이나 공청회를 통하여 의견 수렴 결과를 토론했었다. 그런데, 국민과 함께하는 교육과정 개발 과정에서 달라진 점은 교육과정심의회 규정을 일부 개정하여 참여위원회 조항을 신설하였다는 사실이다. 학생특별위원회, 지역교육과정특별위원회를 운영하여 학생과 학부모, 지역에서 활동하는 전문가 등에게도 의견을 수렴할 수 있도록 하였다.

국가교육회의에서는 학생과 교원, 일반 국민을 대상으로 하는 국민참여단과 청년·청소년자문단을 통하여 교육과정 방향에 대한 속의 토론을 진행하였다. 속의 토론을 위한 의제를 도출하기 위해 국민을 대상으로 온라인으로 설문조사를 실시하였고(2021.5.17.~6.17.), 이 조사 결과를 바탕으로 교육과정에서 쟁점이 되는 7개의 속의 토론 의제를 도출하였다. 이를 바탕으로 전국을 네 개 권역으로 나누어서 권역별로 국민참여단(교원, 학부모, 학생 포함) 토론회와 청년·청소년 토론회를 진행하였다. 토론회에서 수렴된 의견을 중심으로 집중토론회와 30인 종합정리 토론회를 진행하면서 사회적 협의를 이끌어 국민의 사회적 협의 내용이 담긴 「2022 개정 교육과정 총론에 대한 권고안」을 작성하였다.



[그림 III-2] 국가교육회의 사회적협의 추진 일정*

2. 사전 준비 단계 및 의제 설정 개요

(1) 사회적 합의를 위한 온라인 플랫폼 개설

교육과정 사회적 협의를 진행하기 위하여 국민들이 교육과정에 대해 학습하고 소통하며, 과정과 결과를 공유할 수 있는 온라인 플랫폼이 중요했다. 국가교육회의는 온라인 플랫폼을 개설하여 교육과정 사회적 협의 과정과 결과를 수시로 공개하고 자료를 제공하는 것을 넘어 의제별로 온라인 토론포럼을 개설하고 학습 자료를 올려서 누구나 토론에 참여할 수 있는 개방형 토론 구조를 만들었다.

(2) 의제 설정

교육과정 개정의 방향성에 대한 사회적 협의를 위해서는 교육과정에서 쟁점이 되고 있는 것을 파악하고 의제를 선명하게 제시하는 일이 중요하다. 국가교육회의는 의제 선정 기준을 마련하고 설문 결과를 바탕으로 최종적으로 사회적 협의 의제로 자유 주제를 포함하여 여덟 가지를 선정하였다. 사회적 협의 의제 선정 기준은 다음

* 국민참여 국가교육과정 개정을 위한 사회적 협의 백서(2021b, 국가교육회의)

과 같았다(국가교육회의, 2021b).

- ① 일반 국민 대상의 공론화에 적합한 주제
- ② 2022 개정 교육과정의 주요 이슈 고려
- ③ 설문 결과에서 집단 간 견해 차가 크거나, 용어 이해 차이 등으로 토론을 통해 의견을 좁혀 가는 것이 필요한 주제

학생 주도성 등 여덟 가지 협의 의제를 대상으로 권역별 토론회를 진행하였다. 그 결과를 기반으로 사회적 협의 핵심 의제를 세 가지로 좁히고, 집중토론회를 진행하였다(국가교육회의, 2021b).



[그림 III-3] 토론회 의제

2. 사회적 협의 과정

(1) 온라인 설문

온라인 설문은 교육과정 사회적 협의 과정에서 교육과정 개정 관련 주요 쟁점을 선정하기 위한 교육 주체별 의견 수렴의 첫 단계이다. 온라인 설문은 교육 비전, 교육과정 운영 방안, 교육과정 지원체계 등 세 개 영역 총 열여섯 개 문항으로 구성하였다. 학생과 학부모, 교원과 일반 시민 등 국민 누구나 온라인 플랫폼에 접속할 수 있었고, 설문조사 기간(2021.5.17.-6.17) 동안 약 십만 여 명의 국민이 설문에 응답하였다.

(2) 온라인 토론방

온라인 플랫폼에 쟁점별 토론방을 개설하여 게시글, 댓글 공간으로 참여하는 개방형 자유토론을 진행하였다. 온라인 토론방에서는 설문 결과 쟁점으로确定的한 여덟

가지 주제를 토론하였다.

(3) 공개포럼

국민 참여 교육과정 개정 설문 결과를 발표하고, 그 결과를 분석하고 토론하여 이후 사회적 협의를 위한 사전 학습 기회를 제공하기 위하여 공개포럼을 열었다.* 공개포럼에서는 교원단체와 학생 및 학부모 단체 관계자 등이 설문 결과에 대해 토론하였는데, 그 과정에서 추후 국민들이 사회적 협의 과정에서 논의해야 할 쟁점이 부각되었다.

(4) 권역별 토론회 및 청년·청소년 토론회

권역별 토론회는 다양한 주체들이 참여하여 교육과정 개정에 대하여 포괄적인 의견을 제안하고 교육과정 개정에 대한 국민의 공감대를 확산하고 이해를 증진하고자 네 차례 개최하였다(국가교육회의, 2021b).** 권역별 토론회는 온라인으로 진행하였고 분임별로 제안된 여덟 개 의제 중 두 개 의제를 선정하여 집중적으로 토론하고 그 결과를 전체 참여자가 공유하는 형식으로 운영하였다.

권역별 토론회와 별도로 교육과정 개정 설문 결과를 청년·청소년 시각으로 분석하고 토론하여 이들의 의견을 제안받는 토론회를 별도로 개최하였다.***

(5) 집중토론회

권역별 토론회 분석 결과를 공유하고 권역별 토론회에서 도출된 핵심의제별(학생 주도성, 고교학점제, 교육과정 자율권) 세부 과제에 대해 집중 숙의를 진행하고 최종 협의문 초안에 담길 내용을 도출하기 위하여 집중토론회를 개최하였다.**** 권역별 토론회 참여자 중 집중토론회 참여 희망자 243명 중 120명을 집중토론회 참여자로 선정하였고 10시부터 18시까지 집중 토론을 진행하여 교육과정 개정에 담겨야 할 내용을 제안하는 협의문 초안에 포함할 내용을 확정하였다.

* 2021. 7. 7. 개최.

** 권역별 토론회 4개 권역으로 나누어 진행함. 강원·대전·세종·충남·충북권역(7.17.(토))/ 경남·경북·대구·부산·울산(7.18.(토))/ 광주·전남·전북·제주(7.24.(토))/ 경기·서울·인천(7.25.(일))

*** 청년청소년 토론회는 2021.7.24.(토)에 온라인으로 진행함. 국민참여단 청년·청소년 크루(10대~30대 국민참여단) 중 참가희망자 100명이 참석.

**** 집중토론회는 코로나-19 확산 상황을 고려하여 2021.8.7.(토)에 온라인으로 진행함. 집중토론회의 원활한 진행을 위해 3개 의제에 대한 사전검토의견서를 받음(2021.8.4.(수)~2021.8.6.(금)).

(6) 종합정리

집중토론회 결과를 바탕으로 마련한 「국민참여 국가교육과정 개정 사회적 협의문 초안」에 대해 집중 숙의하여 최종 합의문을 도출하고자 종합 정리를 진행했다(국가교육회의, 2021b).* 이 자리에는 설문조사와 권역별 토론회, 집중토론회에 계속 참여한 학생과 학부모(일반시민), 교원(전문가) 등 총 삼십 명을 집단별로 균등하게 선정하여 참여하였다. 이 자리에서 온라인 설문조사와 온라인 플랫폼 토론방 운영, 공개포럼과 권역별 및 청년·청소년 토론회, 그리고 집중토론회 결과를 반영하여 최종 협의문을 완성하였다.

IV. 논의

1. 교육과정 사회적 협의는 사회적 합의 원칙에 비추어 잘 진행되었는가?

2022 개정 교육과정 추진 과정에서 사회적 합의는 사회적 협의에 가까운 것이었다. 사회적 합의란 숙의 토론을 통한 공론화 방식이라고 할 수 있으며, 숙의 토론의 목적은 특정 사안에 대한 일반 시민의 가치적 접근을 도모하는 것이다(국가교육회의, 2022a). 사회적 합의에 이르기 위해서는 많은 주체가 참여하고 긴 시간 동안 공감대를 형성하는 과정이 필요하다. 그러나 2022 개정 교육과정 추진 단계에서는 단 삼개월이라는 짧은 기간 동안 교육과정 총론의 쟁점에 대해 토론하고 사회적 협의문을 이끌어냈다는 사회적 합의보다는 사회적 협의를 진행했다고 할 수 있다.

국가교육과정 개정 방향에 대한 사회적 합의를 이루기 위해서는 미래 교육의 비전과 가치, 그리고 우리 교육의 방향성에 대한 국민적 공감대를 형성하는 일이 중요하다. 그러나 교육과정 개정 방향 발표 시기가 이미 예정되어 있는 상황에서, 짧은 기간 안에 국민을 대상으로 교육과정 개정에 대한 사회적 합의를 이끌어내기에는 한계가 있었다. 이런 어려움에도 불구하고, 교육과정 사회적 협의를 진행할 때 다음과 같은 운영 원칙을 설정하고 사회적 협의를 내실있게 진행하고자 했다(국가교육회의, 2021b).

- ① **참여자 다양성:** 학생, 교원, 학부모, 전문가, 시민 등 다양한 주체가 토론회 과정에 참여할 수 있도록 유도

* 종합정리는 2021.8.21(토) 10시부터 18시까지 30명이 세종특별자치시교육청 교육원에서 대면으로 진행함.

- ② **논의 구조화**: 시간 및 공간의 논의 제약, 폭넓은 의제 범위 등을 고려하여 단계마다 논의 목표를 설정하여 의제를 선정하고, 논의의 틀을 구조화
- ③ **단계별 협의**: 숙의 토론회 참여자는 각 단계를 거치면서 전 단계에서 논의되고 도출된 결과 위에서 협의해 나감. 이전 단계와의 연계성을 유지함
- ④ **포괄적 합의**: 사전 논의 결과를 바탕으로 숙의의 깊이를 체계화하여 국민 다수가 동의하는 교육과정 개정 방향을 포괄적으로 합의함

교육과정 개정 사회적 합의 과정에서 다음과 같이 위의 원칙을 구현하고자 했다.

첫째, 참여자 다양성 범위에 관한 것이다. 이 문제는 숙의 토론 참여자 중 교원단체와 교육 관련 시민단체, 학부모 단체의 적절한 참여 비율 논의로 집약되었다. 교육과정이 실제로 교사와 직결된 전문적 영역이기에 교육전문가를 많이 포함해야 한다는 의견과 교육 방향성에 대한 국민의 공감대 형성이 중요한 목표이기 때문에 국민참여를 확대해야 한다는 의견, 즉 전문성과 시민성의 조화로운 결합에 대한 고민이 계속되었다. 최종적으로 교원단체와 교육 관련 시민단체, 교육 관련 연구소 관계자 참여 비율을 20%로 하고, 다양한 주체가 논의에 참여할 수 있도록 하였다.

둘째, 단 기간 사회적 합의를 진행하기 위하여 의제를 선정하고 논의의 틀을 구조화하는 과정이 중요했다. 국민 설문조사를 바탕으로 여덟 개 의제를 선정하고, 권역별 토론회 결과를 바탕으로 최종 세 개 핵심의제(학생 주도성, 교육과정 자율성, 고교학점제)를 선정하였다. 시간 제약 등으로 핵심의제 세 개를 제외한 의제에 대해서는 현실적으로 숙의가 어려웠다.

셋째, 숙의 토론을 지속하기 위해 설문조사부터 참여한 사람이 마지막 종합정리 단계까지 참여할 수 있도록 했다. 설문조사 당시에는 교육에 대해 잘 알지 못했던 참여자들도 단계를 거듭하면서 관련 의제에 관심을 집중할 수 있었다. 의제 전문성을 보완할 수 있도록 전 단계 토론 결과와 학습 자료를 제공하고, 교육전문가 참여 등을 통해 교육과정과 교육 주체 간의 상호 이해를 도울 수 있도록 하였다.

마지막으로 교육과정 개정 범위가 넓어 세부적인 내용을 구체적으로 협의하기보다는 집중토론회에서는 세 가지 핵심의제에 대해 집중하여 협의하고, 그 외에 국가교육과정 총론 방향, 운영, 지원체제 등에 대해서는 설문 결과와 권역별 토론 내용을 정리하여 사회적 협의문을 작성하였다. 종합정리 단계에서 참여자 의견이 엇갈리는 경우 다수 의견뿐만 아니라 소수의견을 명기하여 협의문에 제시하였다.

교육과정을 위한 사회적 합의 과정에서 참여 주체의 대표성을 확보하고 동시에 운영의 공정성을 보장하기 위해서는 사회적 합의 기준과 원칙을 명확하게 정립해야 한다. 더불어 숙의 기간을 충분히 확보하면서 교육에 대한 비전과 방향에 대한 합의를

바탕으로 구체적인 방향을 설정하는 일이 중요하다.

2. 기존 교육과정 (총론) 개정과 무엇이 달라졌는가?

2022년 개정 교육과정 추진 과정에서 이루어진 사회적 협의는 「국민 참여 국가교육과정 개정 사회적 합의문」을 결과물로 만들어내서, 교육과정 총론에 대하여 권고하는 일을 목적으로 삼았다. 사실 사회적 합의와 권고라는 절차는 국가 교육과정 개발 과정에서 처음 시도되는 일로서, 유사한 사례를 찾을 수 없기 때문에 비교조차 수월하지 않다. 그러나, 넓게 본다면 사회적 협의는 총론 개발 과정의 일부로서 이루어졌다. 이런 점에서 사회적 협의가 총론 개발 과정에 미친 영향을 중심으로 논의하고자 한다.

지금까지 국가 교육과정 총론은 대개 세 가지 방식으로 개발되었다(소경희, 2013). 제1차 교육과정부터 제3차 교육과정까지는 교육부(당시 문교부)가 교육과정 개정의 모든 과정에서 독점적 권한을 행사하였다. 이를 일원 개발 체제라고 부를 수 있다. 제4차 교육과정부터 제6차 교육과정, 그리고 2007 개정 교육과정 개발 시기에는 교육부와 연구기관*이 역할을 분담하였다. 교육부는 개정을 발의하고 개정의 기본 방향과 골격을 결정했다. 연구기관에서 개정 시안을 연구하여, 그 결과를 교육부에 전달하면, 교육부가 개정안을 확정하여 공포하는 방식의 이원 개발 체제가 작동했다. 제7차 교육과정과 2009 개정 교육과정의 경우에는 교육부와 연구기관 외에 대통령직속위원회가 총론 결정의 주역으로 등장한다. 두 차례 개정에서는 위원회가 개정을 발의하고 교육과정 개정의 기본 방향과 골격을 결정했다. 교육부는 연구를 위탁하고, 연구기관이 개정 시안을 연구하여 그 결과를 교육부에 전달하면, 교육부가 개정안을 확정하여 공포했다. 삼원 개발 체제인 셈이다.

이상의 세 가지 총론 개발 방식은 다음과 같은 공통점을 지닌다(소경희, 2013). 우선, 교육과정 총론 개정이 하향식이라는 사실이다. 교육부 또는 대통령직속위원회와 같은 행정조직상 상급 기관이 교육과정 개정을 결정하고 총론의 기본 방향과 틀을 결정한다. 둘째, 어떤 방식으로 개정이 이루어지든 최종 결정자의 역할은 교육부가 담당하고 있다는 사실이다. 문교부 독점 체제 당시는 말할 것도 없고 연구기관 또는 연구위원회에서 총론 시안을 개발하는 경우에도 종국적으로는 교육부가 총론 개정 시안을 검토하고 결정한다. 마지막으로, 대학의 교육과정 연구자들이 총론 개정 작업에 적극적으로 참여해오지 않았다. 교사들의 참여는 더욱 보잘 것이 없었다.

* 제4-5차 교육과정은 한국교육개발원, 2007 개정 교육과정은 한국교육과정평가원을 의미함. 제6차 교육과정은 한 대학교수를 연구책임자로 한 교육과정개정연구위원회가 연구기관에 상당한 역할을 담당했다.

이런 방식 또는 관례가 유지되다보니 교육과정 총론은 ‘정책의 의한 총론’, 또는 ‘정책을 위한 총론’이 되는 경우가 많았다(소경희, 2013: 93-94). ‘위’에 있는 교육부 또는 대통령직속위원회가 정책적 필요, 예를 들면 주5일제 수업 실시와 같은 교육정책의 변화에 부응하는 교육과정을 만들기 위한 시도가 이루어지는 것이다. 또 하나 두드러진 특징은 교육과정은 교육부장관이 고시하여, 의사결정 권한이 매우 집중되어 있다는 사실이다. 교육과정 개정에 대한 사회 각계의 요구는 강하고, 의사결정 권한의 소재(locus)의 폭은 좁기 때문에, 교육과정 개정에 대한 압력이 강화된다. 성열관(2008)은 이를 ‘파스칼의 효과’라고 명명하고, 과거 국가가 교육과정을 통제해야 했던 시기의 유산으로 해석하고 있다. 한편, 교육부가 교육과정 결정에서 상당한 권한을 행사하는 것은 사실이지만, ‘누가’ 교육과정을 개발하였는가라는 질문에 선뜻 답하기 어려운, ‘누구도 책임이 없는’ 교육과정이 된다는 사실에 주목해야 한다는 의견도 있다(소경희, 2013). 각계각층의 다양한 사람들의 많은 의견이 교육과정 개정에 반영되고, 수차례의 협의와 조정이 이루어지는 과정에서 연구진을 포함한 누구도 전적으로 책임질 수 없는 교육과정이 되어간다는 것이다.

2022 개정 교육과정 추진 과정에서 이루어진 사회적 협의는 다음과 같은 점에서 차이를 보인다.

첫째, ‘위로부터’가 아닌 ‘아래로부터’의 변화를 도모하고자 했다. 과거 교육과정 개정은 ‘위’, 즉 정권 담당자 또는 상급(교육)행정기관의 결정으로, 그들의 요구를 수용하기 위한 목적으로 교육과정 개정을 추진하였으나, 2022년 개정 교육과정 추진 과정에서는 10만여 명이 설문조사에 참여한 것을 시작으로, 설문조사 참여자 중에서 각계각층을 대표할 수 있는 사람들로 토론회를 조직하는 등 ‘아래’로부터의 목소리를 듣고, 이를 교육과정 개정에 반영하고자 했다.

둘째, ‘아래로부터’의 변화는 ‘교육과정 개정’의 방향과 골격을 정하는 데에도 일정하게 영향을 미칠 수 있었다. ‘위’로부터의 개정 과정에서는 교육과정 결정권을 가진 소수의 문제의식이 개정 방향과 골격 결정에 상당한 영향을 끼치는데 비하여, ‘아래’로부터 협의가 이루어지는 과정에서는 현재 학교교육의 문제점과 미래 교육의 방향을 중심으로 의견을 모아나갔다. 결과적으로 특정한 요구나 관심에 치우치지 보다는 전체적으로 교육 현실과 대안을 생각하면서 교육과정 개정의 방향을 설정할 수 있게 되었다. ‘정책에 의한, 또는 정책을 위한 교육과정’ 개정을 탈피할 수 있었다.

셋째, 교육과정 사회적 협의의 결과는 ‘권고’의 형식으로 전달되었다. ‘권고’의 효력은 권고를 받는 사람에 달려있다. 국가교육회의에서 진행한 사회적 협의의 결과를 무겁게, 또는 가볍게 받아들이는 것은 교육부에 달려있다. 사실, 사회적 협의 후

에 대통령선거가 치러지고 정권이 교체되면서, 사회적 협의의 결과가 충분히 존중되지 않는 않았다. 그러나, 사회적 협의 과정이 아무런 의미를 지니지 못했다고 평가할 수는 없다. 오히려 교육과정 개정 과정에서 수많은 사람들의 목소리를 모아내고, 이를 집약하여 몇 가지 제안으로 권고한 것은 소수 권력자의 요구와는 비교할 수도 없는 힘을 가진 것이었다.

마지막으로, 많은 사람들이 개정 과정에 참여하기 때문에, 누구도 책임질 수 없는 교육과정이 되는 것도 사실이지만, 2022년 개정 교육과정의 사회적 협의 과정에서는 설문조사에 참여하는 소극적 참여로부터 시작하여 온라인 토론과 집중 토론까지 일련의 과정을 함께 하는 사람들이 존재하였다. 그들은 참여 과정에서 교육과정에 대한 일종의 주인의식을 형성할 수 있었다. 교육과정에 대한 소유권(ownership)을 가지게 된 셈이다. 이것은 ‘모두의’ 교육과정이 만들어질 수도 있는 가능성을 함의한다.

3. 교육과정 사회적 합의에 참여한 사람들에게 남긴 것은 무엇인가?

사회적 합의를 기반으로 교육과정을 개정해야 하는 필요성은 오래전부터 제기되었으나, 이것을 실제로 구현한 것은 2022 개정 교육과정이 처음이다. 이러한 경험은 사회적 합의에 참여한 사람들에게 다음과 같은 성과를 남겼다.

(1) 교육 주권 실현과 속의 민주주의의 가능성

국민이 참여하여 국가교육의 가치와 방향성에 대해 서로 다양한 의견을 경청하고, 대안을 모색할 수 있었던 것은 교육 주체들의 교육 주권 실현이라는 측면에서 의미가 크다. 참가자가 협의안을 도출하고, 이를 기반으로 권고안을 교육부에 전달하여, 총론 주요 사항에 자신들이 만든 의견이 반영되는 경험을 했다. 이것은 정책 결정의 민주화라는 의미에서 뜻깊은 경험이었다. 합의제 행정기구인 국가교육위원회 출범을 앞두고 교육정책 의사결정에 국민의 의견을 반영하는 정책 민주화와 이해당사자의 갈등을 사회적 합의로 조정할 가능성을 엿본 셈이다. 이는 사회적 합의 참가자의 소감에서도 엿볼 수 있다.

“교육과정 결정 방식은 교육 민주화의 리트머스 시험지다. 그렇다면 교육 주체가 교육내용과 교육 방법을 결정하는 데 참여함으로써 교육 주권을 행사하도록 해야 한다. 이렇게 만들어가는 교육과정이 학교에서 구현될 때 그 파장은 학교를 넘어 우리 사회 전반으로까지 퍼져나갈 것이다.” (한국일보, 2021. 5. 20)

또한 국민 설문과 사회적 협의 과정에서 교육정책에 대한 국민의 참여 요구와 의지를 확인하였다. 국가교육과정이라는 다소 어렵고 답변 시간도 길었던 설문에 십만 명이 넘는 국민이 응답하였고, 수개월에 걸쳐 설문과 사전학습, 숙의와 토론, 그리고 다시 사전학습 등이 이어지는 일련의 사회적 협의 과정에 기꺼이 참여한 참가단이 존재했다. 참여자들은 토론을 위해 참가 신청을 하고 선정을 기다리는 번거로움을 감수하였고, 최종 단계의 토론단을 선정할 때는 신청자들이 온라인으로 선정 과정을 지켜보며 선정 방법에 대해 문제를 제기하거나 개선을 요구할 만큼 참여 의지가 높았다. 토론의 공정한 진행을 위한 비판의 안목도 높았다(국가교육회의, 2021b). 숙의 민주주의의 전제는 공중(公衆)의 형성을 전제로 한다는 점에서(신현석 최상훈, 2021), 교육과정 논의에 참여할 수 있는 건강한 시민 그룹과 교육 거버넌스의 가능성을 엿볼 수 있었던 점은 의미가 있다.

(2) 다양한 주체의 전 사회적 학습과 합의 도출 경험

참여자들은 일회성 공청회나 포럼이 아니라 수개월에 걸쳐 긴 호흡으로 설문과 사전학습, 숙의와 토론, 사전학습 등으로 이어지는 일종의 ‘사회적 학습’을 경험하였다. 학생과 학부모, 교사와 일반 시민 등 다양한 주체가 쟁점에 대해 서로 다른 의견을 경청하고 숙의와 토론을 통해 단계적으로 논점을 심화해가며 다수가 동의하는 포괄적 합의(사회적 협의)를 끌어내는 과정을 경험하고 학습했다.

설문은 총론 주요 사항에 관련된 다소 전문적인 내용이었음에도 수많은 사람이 기꺼이 참여하였고, 설문 이후 지역별 토론을 위해 일부 지역에서는 국가교육회의에서 구성한 국민참여단을 중심으로 시민들이 자발적으로 학습모임을 구성하여 교육과정을 포함한 다양한 교육의제에 대해 학습을 이어간 것도 주목할 만한 일이다(국가교육회의, 2022b).

핀란드 사례를 살펴보면 국가교육과정 개정이 사회적 합의에 기반한다는 의미는 일회성 행사에 가까운 국민 여론 수렴 또는 포럼이나 공청회를 개최했다는 것과는 사뭇 다름을 알 수 있다. 핀란드 교육과정 개정의 사회적 합의는 다양한 주체가 오랜 시간을 두고 경험하고 학습한 결과이며 이러한 방식은 하나의 전통으로 굳어져왔다(국가교육회의, 2021a). 이런 협력적 업무수행 방식 덕분에 핀란드는 핵심교육과정(2014)을 만들고, 이를 기반으로 학교 일상의 바꾸고 교육 혁신을 성공적으로 끌어낼 수 있었다. 이번 국가교육과정 개정 사회적 협의는 설문과 토론에 참여한 많은 사람이 함께 사회적 학습을 경험하고, 쟁점을 숙의하고 토론하면서 합의를 도출하는 경험을 축적하는 출발점이 되었다는 점에서 의미가 있다.

(3) 정책 도구로서의 사회적 합의의 한계와 가능성 확인

사회적 합의를 성공으로 이끌기 위해서는 사안에 대한 정확한 이해를 바탕으로 적합한 프로세스를 설계하고 운영하는 일이 중요하다. 이제까지의 사회적 협의나 공론화의 성과를 논할 때 설계와 운영의 미숙함이 문제로 제기되는 경우가 많았다. 국가교육과정에 대한 대규모 국민 설문과 사회적 협의라는 방식은 처음 경험해보는 것이었고, 코로나19로 인한 제약이 컸으며, 무엇보다 당시 교육부의 <주요 사항 발표>* 일정에 맞추다 보니 충분한 숙의 토론을 진행할 시간이 충분하지 않았다. 이렇게 제한된 조건에서 진행되었기 때문에 만족할 만큼 충분하고 깊이 있는 논의가 진행되었다고 말하기는 어렵다. 아울러, 교육과정 개정 전에 국민 의견을 청취하고 토론을 충분히 진행함으로써 개정 필요성에 대해 폭넓은 공감대를 형성하지 못한 것도 아쉬움으로 남는다. 그런데도 기술적인 면에서 다양한 의견을 수렴하고 갈등을 조정하는 정책 도구로서 사회적 합의의 한계와 가능성을 학습할 수 있었다.

참가자들은 사회적 협의 과정에서 설계와 운영 면에서 고려해야 할 다양한 이슈를 성찰할 수 있었다. 일부 참가자를 대상으로 하는 FGI 결과(성기선 외, 2021) 교육과정이라는 사안의 적절성 여부, 국민참여의 범위, 전문가나 이해당사자의 역할 설정, 사회적 협의 결과의 반영 여부와 방식 등에 대한 많은 문제점과 대안이 제시되었다. 참가자들의 사후 토론회에서도 사회적 협회가 공정하고 적절하게 운영되기 위해서 참여 주체에 맞게 적절한 정보와 충분한 시간을 제공하고, 논의의 틀을 사전에 마련하며, 논의 결과를 요약해서 다음 단계로 전달하는 것, 온라인 플랫폼 등을 통해 참여 통로를 공식화하고 상시화할 것 등 다양한 의견이 제안되었다(국가교육회의, 2021b).

국가교육위원회법에 의하면, 국가교육과정 개정을 비롯한 교육정책 결정은 사회적 합의에 기초하며 이를 위해 사안과 갈등의 특성에 따라 적절한 설계와 운영을 할 수 있는 전문성을 축적해야 한다. 국가교육위원회 상설기구로 공론화위원회를 설치하여 사회적 합의의 진행 여부, 설계와 운영 방식을 사전 논의하고 지속적으로 경험을 축적해 가자는 논의도 이루어진 바 있다(국가교육회의, 2022a). 국가교육위원회가 사회적 합의 설계와 운영 면에서 의사결정 프로세스를 더욱 섬세하게 다듬어 가고 지식과 경험을 축적하면서 역량을 축적하는 일이 중요한 과제인 만큼 사회적 합의 절차상의 다양한 이슈를 기록하고 경험으로 축적한 것은 의미 있는 일이다.

* 교육부 보도자료 '2022 개정 교육과정 총론 주요사항 발표(2021.11.24.)

(라) 미래 교육과정의 기반

2022 개정 교육과정 사회적 협의는 미래 교육과정의 구체적인 상을 그려나가는 원칙과 절차 면에서 시사점을 제공한다. 국가교육과정은 사회 공동체 구성원이 함께 만들어가는 우리 사회의 미래상이다(국가교육회의, 2022a). ‘미래 사회는 어떻게 변화할 것인지’, ‘그 미래를 살아갈 학생들은 교육을 통해 무엇을 배워야 하는지’, ‘이를 위해 우리는 어떤 사회를 함께 만들어갈 것인가’ 라는 질문은 전문가의 연구에만 의존할 것이 아니라 국민의 의견을 수렴하고 공론을 형성하고 그 위에서 답을 찾기 시작해야 한다. 비전과 가치에 대한 합의와 공감대를 형성하고 개발 과정에서는 합의 기반 의사결정과 실질적 협력, 그리고 다양한 주체의 참여를 보장해야 한다. 이럴 때 비로소 교육과정이 문서로만 존재하는 것이 아니라 실제로 학교의 일상을 미래지향적으로 바꿀 수 있는 영향력을 발휘할 것이다.

2022 개정 교육과정은 국민과 함께하는 미래형 교육과정을 표방하며 총론 주요 사항에는 국민참여 사회적 협의 결과가 일부 반영되었다. 권고안에 의하면 미래 교육의 방향은 학생 주도성, 학교와 지역 교육과정의 자율화, 이를 위한 실질적인 지원 체제와 학교 문화의 변화 등이다. 국민이 공감한 미래형 교육과정은 국가에서 제시하는 표준화된 획일적인 교육과정이 아니라 지역이나 학교 차원에서 학생, 학부모, 시민이 함께 만들어가는 교육과정이고 학생이 중심이 되어 미래를 살아가는데 필요한 지식, 역량, 가치, 태도 등을 키워가는 교육과정이었다. 향후 지역과 학교에서 자율적으로 교육과정을 설계하고 운영하기 위해서 지역과 학교 수준에서도 사회적 합의에 기반한 원칙과 절차가 필요하다. 교육과정의 비전과 방향에 대해 국민과 함께 학습하고 토론하고 협의하는 과정은 그 자체가 이미 폭넓은 공감대를 바탕으로 새로운 교육과정이 역동적으로 운영될 수 있는 기반이 된다(국가교육회의, 2021a). 이 과정은 중앙집권적, 관료적 통제를 벗어나 자치와 분권, 자율과 협력, 네트워크와 연대 등을 새로운 구조와 문화를 기반으로 하는 미래형 교육체제를 수립하는 출발점이 될 것이다.

IV. 결론

국민과 함께하는 교육과정의 첫 시도라 할 수 있는 2022 개정 교육과정 사회적 협의는 몇 가지 아쉬움을 남겼지만, 이후 더 발전할 수 있는 토대를 마련했다. 사회적 협의 과정에서 참여자의 다양성을 보장하고 논의를 구조화고 단계적 협의를 통하여 포괄적 합의에 이르는 일련의 절차를 확립했다. 부분적으로 수정할 필요는 있더라도 향후 유사한 시도가 이루어지는 경우 모델이 될 수 있다.

국민과 함께하는 교육과정은 아래로부터의 변화를 실현하고자 하는 시도로서, 기존 정책에 의한 교육과정과 달리, 현재 학교교육의 문제점과 미래 교육의 방향에 대한 폭넓은 합의를 형성하고, 이를 바탕으로 교육과정 개정의 방향과 골격을 형성할 수 있었다.

교육과정 사회적 협의는 다양한 주체들이 전사회적으로 학습하고 합의를 도출하는 과정으로 진행되었고, 이 과정에서 정책 도구로서의 사회적 협의의 가능성과 한계를 확인할 수 있었다. 이 모든 과정은 교육주권을 실현하고 속의 민주주의를 발전시킬 수 있는 기반이 된다.

나아가, 2022 개정 교육과정 사회적 협의 과정에서 미래 교육과정의 기반을 닦을 수 있었다. 국민이 합의한 미래형 교육과정은 표준화되고 획일적인 교육과정이 아니라 지역이나 학교 차원에서 학생과 학부모, 시민이 함께 만들어가는 교육과정이다. 미래형 교육과정은 학생을 중심에 세우고, 그들이 미래를 살아가는데 필요한 지식과 역량, 가치와 태도를 키워가는 교육과정이었다. 향후에는 지역과 학교 수준에서도 사회적 합의에 기반하여 교육과정을 개발할 필요가 있다.

〈참고문헌〉

- 교육부(2021.11.24.). ‘2022 개정 교육과정 총론’ 주요사항 발표.
- 국가교육회의(2021a). 핀란드 교육과정, 어떻게 만들어 지는가, 국가교육회의.
- 국가교육회의(2021b). 국민참여 국가교육과정 개정을 위한 사회적 협의 백서, 국가교육회의.
- 국가교육회의(2022a). 사회적 협의 포럼: 국가교육위원회 사회적 협의를 위한 성찰과 전망 자료집, 국가교육회의.
- 국가교육회의(2022b). 국민참여단 운영평가자료, 국가교육회의.
- 김대현(2017). 2015 개정 교육과정 거버넌스의 현황과 과제. *교육과정연구*, 35(2), 95-118.
- 김동원(2010). ‘2009 개정 교육과정’ 정책 추진 과정과 쟁점 분석. *교육정치학연구*, 17(3), 35-55.
- 김용(2006). 교육과정 개정의 ‘틀’을 다시 생각하자. *교육비평*, 20호, 198-214.
- 김학린, 이강원(2020). 한국 사회 공론화 사례와 쟁점. 서울: 박영사.
- 김혜숙, 이미경, 양윤정, 배주경, 이영미, 김종운, 박일수, 이승은(2018). 2015 개정 교과 교육과정 실행 모니터링 연구(Ⅰ): 모니터링 체제 설계. *한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2018-5*.
- 박창언, 김영은, 박봉철, 신은희, 최종선(2020). 국가교육과정 연구·개발·고시 체제 재구조화방안, 국가교육회의.
- 성열관, 김영실, 김종훈, 오윤주, 이은영, 이형빈, 조현희, 박민정, 정준민, 허가람(2020). 교원참여형 교육과정 평가 실행 모델 개발 연구 1(수도권), 국가교육회의.
- 성기선, 김정빈, 이수정, 김현규(2021). 국민참여형 국가교육과정 수립·평가 실행 모델 개발 연구, 국가교육회의.
- 소경희(2013). 총론 연구자의 관점에서 본 국가 교육과정 개정의 주요 문제와 개선 방향. *교육연구와 실천*, 79, 87-100.
- 장수빈(2016). 교육정책의 정당화: 2015 국가 교육과정 개정 사례를 중심으로. *교육정치학연구*, 23(1), 31-58.
- 정영근, 민용성, 이병천, 권점례, 김사훈, 최종선, 김태호(2020). 국가교육과정 개발·적용·평가의 순환체제 개선 방안 연구, 국가교육회의.
- 한국일보(2021.5.20.). “대선에 맞먹는 교육과정 대국민조사”.

<국민과 함께하는 교육과정 성과 분석> 토론문

정바울(서울교육대학교, 부교수)

오랜 시간동안 일관성있게 쪽 교육행정/정책과 교육과정이 교차하는 영역인 교육과정 정책을 연구해 오시고, 또 국가교육회의에도 주요 행위자로 적극 관여하기도 해서, 누구보다도 이 분야 전문적 식견과 안목을 갖고 있으신 김용 교수님, 그리고 혁신학교 정책, 교육과정, 시도교육감 협의회에도 깊이 관여하신 최지윤 교장님, 박혜진 교감님의, 국내에서 최초로 시도된 국민 참여형 2022 교육과정 개정 과정의 성과에 대한 연구를 흥미있게 읽었고, 토론할 수 있는 기회에 감사드립니다.

저는 교육행정학을 공부하는 입장에서 연구 논문의 완성도를 높이려는 차원에서, 논문의 구성과 내용 관련해서 간단히 말씀을 드리는 것으로 토론자의 소임을 대신하려고 합니다.

첫째, 먼저 논문의 구성과 관련해서 말씀드리겠습니다. 본 논문은 5개의 장으로 구성되어 있는데, 2장은 이론적 분석틀이 되는 장으로 사회적 합의 또는 협의와 교육과정의 개념, 쟁점, (교육과정) 공론화 단계별 행위자와 임무 등을 제시하고 있습니다. 이어 3장에서는 2장에서 제시한 분석틀에 입각해서 2022 교육과정 개발 체제, 추진 절차, 일정, 과정 등을 제시해 주고 있습니다. 그리고 4장에서는 2022 교육과정 개정 과정을 둘러싼 세 가지 쟁점(교육과정 사회적 협의는 사회적 합의 원칙에 비추어 잘 진행되었는가? 기존 교육과정(총론)개정과 무엇이 달랐는가? 교육과정 사회적 합의에 참여한 사람들에게 남긴 것은 무엇인가?)에 대해 심층적으로 다루고 있고, 이어지는 5장 결론으로 구성되어 있습니다.

3장이 가장 핵심적인 연구의 결과라고 할 수 있을텐데 교육과정 개정 ‘과정’에 대해 설문 조사의 실증적 데이터, 온라인 토론, 온라인 플랫폼 토론방, 공개 포럼, 권역별 토론회, 청소년 토론회, 집중토론회 과정에서의 참여자, 행위자의 ‘생생한’ 목소리를 인용, 보여주는 방식으로 보다 촘촘하고 생동감있게 기술했으면 더 좋지

않았을까 하는 생각이 들었습니다.

그리고 4장은 논의로 제시되어 있는데, 4장의 내용(분량?) 등을 고려했을 때, 부분적으로는 ‘논의’ 장으로 제시하기 보다는 3장 내용속에 연계하여 연구결과로 재구성하여 제시하는 것이 훨씬 문제의식도 선명하고, 과정에 대한 이해도, 연구문제와 결과와의 정합성도 제고할 수 있어서 더 효과적이지 않을까 하는 생각이 들었습니다. 추후 논의는 현재 4장에서 제시된 내용들에서 이론적 시사점, 정책적 시사점을 압축적으로 추출, 재구성하면 더욱 좋지 않을까 생각이 들었습니다.

다음으로, 논문의 내용과 관련해서는 2022 교육과정 개발, 속의 과정에서의 본 연구의 연구진들의 포지셔닝이나 입장을 별도의 연구방법론 섹션이나 서론 부분에서 밝혀 준다면 전개한 주장 논점이나 주장에 대한 이해도를 제고할 수 있고, 설득력도 향상시킬 수 있을 것이라고 생각합니다. 예를 들어, 논점에서 제기한 ‘교육과정 사회적 협의의 원칙에 비추어 잘 진행되었는가?’ 그리고 ‘교육과정 사회적 합의에 참여한 사람들에게 남긴 것은 무엇인가?’ 이때 잘 진행되었는지 여부, 그리고 참여한 사람들에게 남긴 것이 무엇인지는 어떻게 알고 또 판단하는가? 그 관점이나 시점은 전지적 관찰자 시점일까? 3인칭 관찰자(객관적 연구자) 입장일까? 아니면 1인칭 참여자(행위자(?) 시점일까? 이러한 질문 또는 의구심들은 연구자의 시점, 분석의 기준 등을 정교하게 제시하면 자연스럽게 해소되고 설득력을 높일 수 있지 않을까 생각합니다.

추가적으로 논문의 구성이나 핵심 내용과는 크게 상관이 있는 내용은 아니지만, 최초의 사회적 합의를 통한 교육과정 개정 과정이 코로나19로 인해 상당 부분 온라인 형태로 추진되었는데, 이러한 특별한 상황이 전체적인 속의 과정에 어떤 영향을 미쳤는지, 그리고 꼭 코로나19가 아니더라도, 최근 디지털, 온라인 소셜 미디어를 통해 속의와 토론 등이 이루어지게 되는 데 이로 인한 속의 양상의 특징(가능성과 한계) 등은 추후 연구에서 본격적으로 다뤄보면 흥미있고 의미있는 연구가 될 수 있겠다는 제안을 조심스럽게 드려 봅니다.

다시 한번 좋은 논문으로 학습 기회와 토론할 수 있는 소중한 기회를 주심에 다시 한번 발표자, 또 학회장님과 학술위원장님께 감사드립니다.

<국민과 함께하는 교육과정 성과 분석> 토론문

임재일(경기서원초등학교, 교사)

I. 들어가며

발제문을 통해 ‘국민과 함께하는 교육과정’ 성과에 대해 좀 더 선명한 이해를 할 수 있는 계기가 되었다. 사회적 합의와 협의에 대한 렌즈를 통해 교육과정 개정을 들여다보는 좋은 기회가 되었고, 2022 개정 교육과정의 사회적 합(협)의 과정의 논의를 통해 미세하게 놓쳤던 시사점이나 학술적 가치를 새삼 느끼게 되었다. 모쪼록 육고를 먼저 접하게 해 주신 세 분의 발제자분들께 심심한 고마움을 표현하며, 본 주제에 대한 토론자의 직·간접적인 경험과 연구에 기초하여 논의를 더 해 보고자 한다. 지면의 한계상 몇 가지만 나누어 본다.

II. 국민과 함께 한 교육과정의 명암(明暗)

1. 국민과 함께 한 교육과정의 빛(明)

(1) 새로운 프레임(frame)의 시작

프레임을 갖는다는 것은 프레임을 통해서 어떤 사물이나 현상을 그 사례로서 알아볼 수 있다는 것을 가리킨다. 교육은 한편으로 프레임을 전수하는 일인 동시에, 다른 한편으로는 프레임의 변화를 유도하는 일을 한다(김승호, 2021: 2).

이번 2022 개정 교육과정은 ‘국민과 함께 형성한 국가 교육과정’이라는 프레임(frame)이 시작된 최초의 국가교육과정으로 기억될 것이다. 2022 개정 교육과정은 다양한 구성원의 의견을 수렴하기 위한 구체적인 기회와 수단을 활용하여 공론화의 과정을 거쳐 사회적 합의를 이루는 방식을 채택하였다는 것에 중대한 의미를 둘 수 있

다. 단순히 의견을 청취하고 반영하는 수준이 아니라 학교교육에 대하여 그간 국가가 독점해 왔던 권력을 분배하고 공유하겠다는 국가의 담론적 실천이 반영된 것으로 평가된다(김중훈, 2023). 이런 맥락에서 발제문에서 제시한 ‘아래로부터’의 목소리 반영과 변화 도모는 그간의 국가교육과정과 차원이 다른 새로운 프레임으로 볼 수 있다.

최근 2014년 발표된 핀란드 기본교육을 위한 국가 핵심 교육과정(New national core curriculum for basic education)이나, 2022년에 개정된 호주의 새로운 국가 교육과정(the revised Version 9.0 of the Australian Curriculum)처럼, ‘국민과 함께하는 미래형 교육과정’이라는 점에서 대한민국 국가교육과정의 의의를 ‘국민과 함께하는 교육과정 개정’에서 찾아볼 수 있다.

Goffman(1974)은 기존의 프레임에서 다른 프레임으로 이동하는, 이른바 ‘프레임 바꾸기’ 혹은 ‘구조나 틀 바꾸기’라는 의미를 가진 프레임 스위치(frame switch)를 말한 바 있다. 2022 개정 교육과정은 이전 구조에서 새로운 구조로 이동하는 전환기 지점에서 국가교육과정 개발 방식의 프레임 스위치가 작동된 것으로 해석해 볼 수 있다. 앞으로 이러한 현상이 지역교육과정과 학교교육과정으로 전이가 일어날지 또는 후속되는 국가교육과정에도 원활하게 적용될지 이 새로운 프레임에 주목해 보자.

(2) 참여 민주주의의 실현과 교육공동체의 효능감

발제자의 논의처럼, 이번 2022 개정 교육과정은 국민들의 교육 주권 실현을 보여 주고 속의 민주주의의 가능성을 보여 주었다. 이러한 경험은 교육 주체들이 직접 참여하는 가운데 자신들의 효능감을 느끼게 된 획기적인 사건이 아닐 수 없다. 또한, 짧지 않은 수개월에 걸친 설문, 사전학습, 숙의와 토론, 집중토론 및 온라인 토론 등이 실시되면서 시민들이 참여하고 숙의하는 민주적인 절차와 과정을 체험하기도 하였다. 무엇보다 다양한 주체가 지속적인 학습의 결과를 보여 주었고, 이러한 경험을 통해서 쟁점을 숙의하고 토론하면서 합의를 도출하는 축적의 경험이 쌓였다는 점이 큰 성과라는 발제문에 매우 동의한다.

시도 교육감 협의회에서 핵심 역할을 했던 주무자도 성과와 과제를 다음과 같이 언급한 바 있다(손동빈, 2023).

- 국민과 함께하는 교육과정 개정 과정에서 생성된 참여자들의 축적된 역량 활용
- 학교교육과정 자율성 제고를 위한 학교단위 실천력 지원

- (수업을 넘어서) 교원의 교육과정 전문가로서의 성장 지원
- 시도교육과정 개발 체제의 변화와 새로운 거버넌스 구축
- 미래형 교육과정 개발 체제를 위한 인식 공유 및 플랫폼 구축
- 미래형 교육과정 체제에 걸맞은 교육과정 법령 정비

요약하자면, 국민과 함께하는 교육과정 개정 과정에서 참여한 주체들의 주권의식 함양과 축적된 참여 시민의식이 앞으로 학교교육과정, 지역교육과정 등 미래형 교육과정 개발 체제에 토양이 될 수 있다는 것과, 이러한 개정의 방식이 널리 확산되는 ‘교육과정 개정의 문화’가 꽃피우기 시작되었다는 것을 확인해 볼 수 있다. 이러한 성과는 모든 교육공동체가 참여를 바탕으로 민주적 교육과정을 개발한다는 것에 큰 의의를 지니며, 그러한 경험 속에서 학습되는 시민으로서의 효능감이 확인될 수 있다는 점에서 시사점이 크다.

2. 국민과 함께 한 교육과정의 그림자(暗)

(1) 실제 사회적 합의는 없었다!

이번 2022 개정 교육과정은 발제자의 워딩에 따르면, 사회적 협의(agreement)는 있었지만, 사회적 합의(consensus)는 없었다고 본다. 발제문 2쪽 하단을 보면, 2022 개정 교육과정을 위한 국민 참여 사회적 협의는 공론화 방식과 사회적 협의를 결합한 일종의 하이브리드형이라고 국가교육위원회를 인용하여 진술하고 있다.

정말 그러한가?

우리나라 국가교육과정 개정은 개정 절차와 방식이 중앙집권적이고 폐쇄적이라는 점에서 이러한 사회적 합(협)의를 시도하였다는 점에서는 성과가 있다고 말할 수 있으나, 사회적인 공감대 형성이 부족하고 개정의 방향성을 ‘선(先)설정 후(後)참여의 구조’로 이어지다 보니 다양한 이해관계자들이 참여하고 의견을 개진할 기회가 확실히 부족했다. 다시 말해, 현장 의견을 수렴하는 절차가 이전 교육과정 개정 방식 프레임보다 획기적으로 전환된 것은 사실이나, 절차적 정당성을 확보하는 수준에서 형식적으로 운영한 측면이 더 강했다는 발제문에 고개가 끄덕여졌다.

‘국민과 함께하는’, ‘사회적 협의 시작’, ‘국민 목소리를 담다’ 등의 언론 및 마스크 등의 표현은 새로운 교육과정의 개정의 출발점에서 사용되어진 표현이지, 2022 개정 교육과정이 완성되었을 때까지 살아 있는 워딩으로는 아무도 인식하지 못한다. 즉, 공론화 과정을 거쳐 사회적 협의를 이루는 ‘방식’을 채택한 것이지 속의

와 협의의 산물로 ‘사회적 합의(consensus)’를 일구어낸 것은 아니다.

토론자는 2022년 10월에 열린 공청회에서 초등학교 토론자로 참여했던 경험이 있다. 당시의 경험을 아직도 생생하게 기억하고 있는데, 몇 가지 쟁점을 가지고 맞붙었던 진보와 보수 또는 이해당사자 간의 갈등이 수면 위로 올라오는 패닉 공론화의 장이었다. 키워드 하나에 거친 언쟁이 난무하고 욕설까지 왕왕 터져 나왔던 그 아비규환의 모습은 분명 2022 개정 교육과정이 가지고 있는 빛 뒤에 숨은 그림자다.

국가교육과정을 위한 논의의 자리가 각축장으로 벌어지면서 사회적 합의를 이루는 과정이 험난하다는 것을 실감하고 통감했다. 그동안 공감대가 만들어져 온 맥락에서 사회적 합의가 만들어졌었다라면, 풍전등화, 일촉즉발과 같은 국가교육과정 공청회 모습은 연출되지 않았을 것이다. 한편, 국민과 함께 하는 교육과정 개정 시스템이 갖추어져 있어도, 그 안에서 행위자성을 펼치는 주체들의 시민의식도 이번 계기를 통해 도마 위에 올랐다고 볼 수 있다. 과연 우리나라 국가 교육과정 개정에서 속의 민주주의가 가능할까 라는 의구심이 드는 지점이 아닐 수 없다.

따라서 이번 2022 개정 교육과정은 사회적 합의를 이끌기 위한 출발은 있었지만, 완성하지 못한 미완의 숙제로 그쳐 버렸다. ‘시작’, ‘출발’, ‘최초’라는 타이틀이 성과라고 자화자찬할 수 있겠지만, 국가교육과정 개정의 ‘끝’, ‘도착’, ‘마무리’라는 관점에서는 모두가 비판적으로 평가된 개정의 최후였다.

(2) 용두사미 교육과정 : 결국 국민과 이별한 교육과정

2022 개정 교육과정의 후반부를 좀 더 조명해 보자. 공청회 이후 결과처리는 더 암담하다. 교육부는 정치적 논쟁에서 특정 진영의 주장을 반영하기보다 가치 중립적인 입장을 견지한다고 대응한 바 있으나, 행정예고(안) 기간 중 접수된 일부 의견을 수용·반영함으로써 사회적 합의는커녕 그간의 추진해 온 국민과 함께하는 교육과정이 단숨에 손바닥 뒤집듯 뒤집혀졌다. 이러한 정서는 국민 모두가 느끼는 배신감, 분노감으로 나타났으며, 교육과정 연구진에서도 원치 않는 용어 등장애 이의제기를 한 정황을 살펴본다면, ‘위로부터’ 교육과정 개정이 다시 부활한 용두사미 교육과정이 되어 버렸다(임재일, 2013). 연구진의 의견과 국민의 요구까지 묵살되면서 외부적 압력을 탑다운으로 마무리된 이번 개정 교육과정의 끝은 씁쓸하다 못해 허무하다. 결국, ‘국민과 이별한 교육과정’, 또는 ‘모두를 외면한 소수의 교육과정’으로 기억된다.

이러한 새로운 프레임 방식을 도입했음에도 불구하고 좋은 교육정책(교육과정 정책)은 결국 정치를 극복하지 못했다. 그 한계를 여실히 보여 준 이번 2022 개정 교육

과정 개정은 외부로부터 또는 위로부터의 어두운 그림자를 안고 세상에 나왔다. 우리는 국민과 함께한 2022 개정 교육과정의 명암(明暗)을 기억해야 할 것이다.

Ⅲ. 마무리하며

토론자에게 가장 아쉬운 대목을 하나 꼽으라면, 2022 개정 교육과정 전경에 드러난 미래교육, 포용성, 창의력, 주도적인 사람 등과 같은 핵심 키워드에 대한 국민들의 의견이 충분히 논의되지 못했다는 사실이다. 새롭게 신설되고 등장하게 된 구체적인 ‘내용’ 보다는 전체적인 ‘방향’ 수준에서 국민들의 의견을 수렴하였다는 점에서 끝없는 아쉬움이 남는다.

2022 개정 교육과정이 고시되기 전, 다양한 주체들에게 충분한 시간과 기회가 제공되어 새로운 국가교육과정 주요 변화에 국민이 함께 하였다는 저력을 보여 주었다면 어땠을까 하는 미련이 남는다. 학교자율시간, 진로연계교육, 고교학점제, 창의적 체험활동의 변화 등 핵심적인 교육과정 개정 내용 논의는 뒤편으로 밀려나고 정치적이념과 당사자들의 이해 갈등으로 침체하게 대립된 이번 교육과정의 민낯을 보고, ‘뒷심 부족’, ‘성숙한 시민의 역량’ 이라는 두 가지 평가를 내놓고 싶다. 차기 국가교육과정 개정에서 이 두 가지가 되풀이 되지, 아니면 적절한 대안을 가지고 더 나은 국가교육과정 개정의 새로운 프레임을 이어갈지 함께 지켜보자!

토론자는 마지막으로 다음과 같은 질문을 남기며, 논의를 마치고자 한다. 비록 찬란한 빛(明)보다 짙은 그림자(暗)를 방점에 두고 글을 진술하였지만, 짙은 그림자가 주는 역설을 발판 삼아 더 나은 희망의 빛으로 교육과정 개정이 이어지길 바라며, 발제문과 연계되는 고민거리를 추가로 남기며 논의를 마무리한다.

1. 참여하는 주체들(agency)은 전문성 수준이나 정보의 결핍이 없는 건강한 수준인가?
2. 위로부터 정해진 의제 등은 사전 공감대 부족으로 문제점이 지적되었는데, 이를 개선하기 위한 장치와 투명성 등은 어떻게 확보할 것인가?
3. 주관자가 주문자로부터 자율적이어야 하는데, 이해당사자들과의 중립적인 관계를 다음에도 유지할 수 있는가?
4. ‘국민과 함께하는 교육과정’ 은 전면 개정에만 해당하고 수시 개정에서는 어떻게 작동될 것인가?
5. 교육과정을 실행하는 학교와 교사의 실제적 지식(practical knowledge)은 어떻게

해야 도중에 사멸되지 않고 개정 교육과정 문서 안에 안착할 수 있는가?

6. 국가교육과정이 (고시한) 미래 인간상을 길러내는 역할을 한다면, 인구감소에 따른 교육과정 문법 체계 변화와, 기후위기에 대응하는 미래세대를 길러내는 교육내용과 교육방식은 무엇일까? 우리는 왜 이런 논의를 하지 않고 있을까?

<참고문헌>

- 김승호(2021). 프레임(Frame)의 교육과정적 함의. **통합교육과정연구**, 15(2), 1-28.
- 김중훈(2023). 2022 개정 교육과정의 개정 관련 정책 문서에 대한 비판적 담론분석. **교육과정연구**, 41(3), 153-178.
- 임재일(2023). 미래형 교육과정 체제 및 개정을 위한 과제: ‘교육과정현장네트워크’를 중심으로. 강민정의원 2022 개정 교육과정 포럼 자료집.
- 손동빈(2023). 미래형 교육과정 체제 및 개정을 위한 과제: ‘교육과정현장네트워크’를 중심으로. 강민정의원 2022 개정 교육과정 포럼 자료집.
- Goffman, E.(1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

초등교육에서의 행위주체성

최 진(대구교육대학교, 조교수)

I. 서론

처음 발표 의뢰의 제목을 받고 다소 반가운 마음이 들었다. 제목은 초등교육에서의 ‘학생 주도성(student agency)’이 아니라 ‘행위주체성(agency)’이었기 때문이다. 사실 ‘학생 주도성’이라는 용어를 순수하게 개념적으로 탐색하기에는 애매한 측면이 있다. 이 용어는 잘 알려져 있다시피 OECD의 <Education 2030>에서 불확실하고 변동성 가득한 미래사회에 살아갈 학생에게 어떤 자질이 요구되는지에 따라 최근에 만들어진 용어로, 합의된 의미가 없으며 지역과 맥락에 따라 새롭게 해석되어야 한다고 말해지는 유동성이 강한 용어이기 때문이다(OECD, 2019).

사정이 이러하다 보니, 우리는 OECD에서 이 용어를 조합하고 개념을 정리한 찰스 리드비터(Leadbeater, C.)의 문서를 주요하게 참조해서 학생 주도성과 관련한 용어를 이해하고, 교육 정책 및 실천과 연계하여 적용 및 해석하고 있다. 리드비터는 자신이 구성한 agency의 의미가 철학자와 경제학자, 그리고 심리학자로부터 도출되었다고 밝히면서 존 듀이와 파울로 프레이리, 아마티아 센과 마사 누스바움 및 안젤라 덕워스와 캐럴 드웍의 이론을 든다. 구체적으로 존 듀이로부터는 목적을 설정하는 삶과 그것을 이를 동기부여 및 행위의 관계를, 파울로 프레이리로부터는 세상을 보는 비판적 시각과 성찰의 관점을, 아마티아 센으로부터는 재화의 획득을 넘어 그 재화를 가지고 무언가 할 수 있는 역량의 중요성을, 누스바움으로부터는 책임감을, 안젤라 덕워스로부터는 그것에 해당하는 끈기와 캐럴 드웍으로부터는 긍정적인 마인드셋을 강조하면서 agency의 의미를 재구성한다(Leadbeater, 2017).

리드비터의 논의는 교육적으로 활용해야 할 agency의 의미를 위와 같이 다양한 분야에서 이끌어내어 학생의 agency가 어떤 특성으로 설명될 수 있는지 비교적 균형적으로 종합하여 제시하고 있다. 그러나 위에 제시된 특성들, 이를테면 목적을 설정하고 끈기를 가지고 실행하며, 자신의 실행에 대하여 스스로의 맥락 속에서 성찰하고 단순한 능력을 넘어 역량에 대한 잠재력을 키워야 한다는 논의는 현시대에 요청되는 학생의 자질로서 적당하고 시의성 있기는 하나, 사실 기존에 강조되던 학생 중심 교

육에서 말해지던 논조에 비추어볼 때 그다지 새로울 것이 없다는 생각이 들기도 한다. 여기서 내가 하고 싶은 말은, 미래사회에 요청되는 교육받은 인간상에 대해 새로운 논의가 필요하다고 말할 때 agency가 등장하게 된 이유를 보다 근본적으로 짐작할 수 없다면, 우리가 이해하는 agency의 의미는 리드비터의 해석에 국한될 뿐만 아니라 왜 하필 agency인가에 대해 제대로 이해하고 수용할 수 없다는 것이다.

그리하여 이 글에서는 agency를 ‘행위주체성’으로 번역하면서, OECD의 <2030 Education>에서 교육받은 인간상에 대한 새로운 관념과 프레임이 필요하다고 말할 때 왜 행위주체성이 등장했는지를 ‘언어적 전회’를 넘어 ‘존재론적 전회’가 요청된다는 최근 학문적 담론을 참조하여 이해하고 명료화할 것이다.* 그리고 이러한 이해에 토대할 때, 초등교육에서의 행위주체성은 어떻게 이해될 수 있을지 사례를 통해 제안해볼 것이다. 이를 위해 먼저 행위주체성에 대한 이해가 과거로부터 지금까지 어떻게 변화되어왔는지 간략히 소개하고, 교육적인 맥락에서 근대의 행위주체성과 비교되는 최근 사회과학 담론의 행위주체성을 이해하려면 어떻게 맥락화시켜야 할지 탐색해볼 것이다.

II. 행위주체성 개념의 연원과 변천

교육의 주요한 목표 중에 하나는 주체적인 인간을 기르는 것으로 말해질 수 있을 것이다. 여기서 주체성(subjectivity)은 일반적으로 타인에게 의존하지 않고 자신의 이성에 따라 합리적으로 판단하고 행위하며 거기에 책임을 질 수 있는 독립적 인간의 특성으로 이해된다. 우리나라 2015 개정 교육과정의 추구하는 인간상에서도 ‘자주적인’ 사람이 등장한 바 있다. 그런데 이번 2022 개정 교육과정에서는 자주적인 사람 대신 ‘자기주도적인’ 사람이 등장했다. 언뜻 보기에 자주적인 것과 자기주도적인 것은 비슷해 보이지만, 자기주도적인 말로 표현하고 싶었던 것은 person who has

* 20세기 철학이 ‘언어적 전회’로 특징지어진다면, 21세기에는 ‘물질적 전회, 존재론적 전회, 사변적 전회’ 등으로 불리는 철학적 시도들이 등장하고 있다. 이들 우리의 세계이해가 더 이상 ‘언어’와 ‘인식’의 감옥에 갇혀 있어서는 안 된다고 공통적으로 주장한다. 이에 속하는 이론적 갈래로 신유물론, 객체지향존재론, 행위자-네트워크 이론 등이 있고 객체와 실재를 무엇으로 보느냐에 따라 다소 강조점의 차이가 있을 수 있겠으나, 공통적으로 우리 삶의 조건이 곧 막대한 물질성으로 이루어져 있음을 인정해야 한다는 것에서 일치한다. 즉 인간의 의식 및 인식과는 독립적으로 (혹은 더 근원적으로) 존재하는 것들의 물질성 및 그 영향력에 대해 인정하는 것이 필요하다는 것이다. 이는 그 자체로 인간 외 물질들의 존재론적 지위를 다시 생각해보고 그 존재론적 위계를 해체할 것을 요청한다(최진, 이진호, 2023).

an agency, 즉 행위주체성을 가진 사람이었던 것으로 보인다. 그렇다면 ‘자주적인 사람’과 ‘행위주체성을 가진 사람’은 무엇이 다를까? 그리고 이 지점을 구별하는 것은 왜 중요할까?

이 두 가지 질문은 내적으로 연결된다. 왜냐하면, 행위주체성을 가진 사람을 통해 강조하고자 하는 것은 과거에 비해 현재 교육적으로 중요하게 다루어져야 할 지점이 무엇인지를 드러내며, 이 지점은 교육 내적인 요구 외에도 전 세계적인 흐름에 따른 교육 외적인 요구를 반영하기 때문이다. 나는 행위주체성을 통해 강조하거나 반영해야 할 지점이 우선적으로, 인간의 자주성과 같은 개인의 어떤 특성이나 특질을 넘어서는 것에 있다고 생각한다. 즉 행위를 통해 자신이 속한 맥락에 영향을 미치고 또 영향을 받고 있음을 지각하면서 거기에 반응하는 관계성이나 역동성이 부각되어야 한다는 것이다. 그리고 둘째, 행위주체성은 인간만이 가진 것이 아니라 인간이 아닌 존재도 지니고 있다는 것을 인식하면서, 인간이 세계의 모든 존재에 대해 알고 통제할 수 있다는 생각을 버린 채 주변의 존재들과 좀 더 동등하게 관계 맺는 것을 수반한다고 생각한다.

위와 같은 이해는 인간 안에 귀속되었던 행위주체성 개념에 대한 역사적 변천 과정이 현재에 이르러 인간을 넘어 ‘비인간’에게까지 적용되고 있는 학문적 경향성에 근거한다. 행위주체성 개념은 우리에게 낯설지만, 서구 전통에서는 꽤 오래된 개념으로 그 연원은 중세시대의 기독교 사상으로까지 거슬러 올라갈 수 있다. 기독교적 전통에서 가장 궁극적인 행위주체성(the ultimate agency)은 오직 신에게 속한 자질로 이해되었으며, 인간은 그러한 신의 형상을 따라 창조된 피조물로 간주되었다(Matusov et al., 2015: 422). 이때 인간이 신의 형상을 따르는 특성의 핵심은 바로 무엇이 옳고 그른지 판단하고 그에 따라 행위할 수 있는 능력, 즉 행위주체성으로 특징화된다. 그리하여 토마스 아퀴나스와 같은 신학자는 오히려 모든 인간이 선하게 만들어졌다면, 신의 형상 안에 존재할 수 없을 것이라고 말한다. 스스로 판단하고 행위할 능력이 필요 없어지기 때문이다.

근대에 이르러 행위주체성은 계몽주의를 거치며 이성적이고 성숙한 개인이 지닐 수 있는 핵심적 특성으로 자리매김하게 된다. 합리적이고 과학적으로 세상을 이해하는 관점에서 더이상 신에 의존할 수 없고 주어진 운명이나 섭리에 기댈 수 없는 근대인의 삶의 조건은, 각 개인에게 삶의 주체가 되는 의무와 책임을 지운다. 이에 따라 자율성과 행위주체성은 근대인의 규범성을 규정짓는 표징이 되며, 교육은 이러한 성숙한 개인이 되기 위해 지적이고 도덕적인 성숙을 주요한 과업으로 맡게 된다. 여기서 주체성과 행위주체성은 매우 밀접한 관련을 맺게 된다. 근대 이전에 주체는 신이었지만, 개별적이고 독립적인 개인이라는 개념이 성립하는 근대에 주체는 자기 자

신이 되었기 때문이다. 특히 피아제나 콜버그의 인지적, 도덕적 발달단계의 최상단에 합리적 자율성이 위치하는 것은 근대 이후 주체가 된다는 것과 거기에 기여하는 행위주체성의 의미를 잘 보여준다. 우리가 현재 행위주체성을 개인의 자율성과 유사한 것으로 받아들이는 것은 이러한 근대적 세계관의 유산이라고 볼 수 있다.

그러나 오늘날의 사회과학에서 행위주체성은 인간의 ‘규범성’을 지시하기 위한 개념보다는 인간의 행위주체성을 형성하는 ‘경험적’ 조건이 무엇인지 개념화하려는 접근에서 자주 등장한다(Biesta & Tedder, 2007). 여기서 경험적 접근이란 교육이라는 사회문화적 현상 속에서 인간을 이해하기 해 행위자성 개념을 경험과학적 인식틀로 활용하는 입장이다. 이는 근대적 세계관에서 행위주체성이 바람직한 인간이 지녀야 할 ‘규범성’을 가지고 논의되었다는 점과 사뭇 다른 맥락을 형성한다. 대표적으로 사회학자 마가렛 아처(Archer, M.)는 비판적 실재론의 입장에서 인간 사회의 형성은 개인의 수준으로 환원되거나 사회 구조라는 거시적 프레임에서 가능한 것이 아니라 이 둘 사이를 매개하는 행위주체성에 따라 가능하다고 본다(Archer, 2000). 예컨대, 우리는 특정한 사회적 조건에 의해 삶의 형태를 부여받는다라는 점에서 구조의 영향을 받지만, 한 개인이 자신이 처한 구조에 대해 성찰하면서 자신의 조건을 변경하려고 할 때면 구조 역시 개인의 영향을 받게 된다는 것이다.

이처럼 최근 행위주체성은 자율성과 같이 인간에게 내재하거나 소유될 수 있는 개인적 능력이 아니라, 시공간적 맥락에서 상황적 요소들과의 상호작용을 통해 출현하는 현상(phenomenon)(Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015)이나 거기서 발현하는 힘(Archer, 2000)과 같은 것으로 제시되고 있다. 특히, 행위주체성은 특정한 환경 속에 놓여 있는 활용 가능한 요소들에 따른 현상이라는 점에서, 어떤 상황에서는 출현할 수도 있지만 다른 상황에서는 출현하지 않을 수 있는 일시적인 것으로 이해되는 것이다(Biesta & Tedder, 2007). 그러므로 아무리 뛰어난 역량을 가진 개인이라도 그가 처한 사회적, 환경적 맥락에 의해 그의 역량이 무력화될 수도 있고, 그가 처한 상황에 따라 다른 모습의 행위주체성이 발현될 수 있다(황정숙, 황성희, 2019). 이러한 논의로부터 행위주체성에 대한 논의는 개인의 성취만을 배타적으로 의미하는 것이 아니라, 맥락적이고 구조적인 요인들과 불가분해 있음이 부각되기 시작한다.

여기서 교육적으로 다소 도전이 되는 지점은 독립적이고 경계가 분명한 한 사람의 개인이 가지던 주체성의 의미이다. 실제로 발달단계를 상정하고 인간의 성숙을 목표로 하는 교육의 과업은, 자신의 주관 안에서 스스로 판단하며 책임질 수 있는 주체적 개인을 도달점으로 간주한다. 이러한 관점에서 행위주체성은 주체성을 가진 한 사람의 개인에게 귀속되는 것이었다면(Wielecki, 2021), 경험적 접근에서는 오히려 주체성보다 행위주체성이 인간 삶을 설명하는 개념으로서 전면에 나선다. 우리의 삶을

명료화하는 작업은 한 개인의 정체성이나 주체적 능력, 노력, 자질 등에 주목하는 것이 아니라 인간이라는 행위자가 자연 환경이나 사회적·문화적 구조와 상호작용할 때 그 속에서 발현되는 관계적 속성(Archer, 1995; 이성희, 2021에서 재인용)에 주목하는 것이 더 타당하다고 간주되기 때문이다. 이는 모든 인간이 결코 변질될 수 없는 불가침의 실체(substance)로 존재한다는 전제를 부정하고, 인간을 포함한 모든 존재가 변화무쌍하고 경계가 불분명한 관계적 존재로 있다는 점을 제안하는 것이라고 할 수 있다.

III. 행위주체성의 경험적 접근에 대한 교육학 및 교육실천의 수용

행위주체성에 대한 이러한 경험적 접근은 최근의 교육 담론에서도 반영되고 있다. OECD(2019)의 <Student Agency for 2030>에서 학생 행위주체성에 대해 기술할 때에도 이것이 개인의 특질이 아닌 쉬이 영향을 받을 수 있고 배울 수 있는 무엇이며, 결코 학생의 자율성이나 학생의 목소리 혹은 선택과 동의어로 잘못 사용되어서는 안 된다고 밝히고 있다. 자율적으로 행위한다는 것은 사회적으로 고립된 채 기능하는 것을 의미하지도 않고 오직 자기 이해관계 속에서 행위하는 것도 아니며, 학생이 배우길 원하는 것이라면 무엇이든 선택할 수 있는 목소리를 내는 것도 아니라는 것이다. 오히려 학생들이 잠재력을 발휘할 수 있는 환경의 중요성을 언급하며, 어른들로부터 적절한 지원을 받거나 사회경제적인 불리함을 보장해줄 것이 강조되고 있다. 이러한 논조는 우리나라 개정 교육과정에도 추구하는 인간상을 비롯한 전반적인 기조에 반영되고 있다.

동시대 교육학자 마가렛 본(Margaret, V., 2021)도 교실 안에서의 학생 행위주체성에 대해 논의하면서 이 개념이 자기결정이나 자기효능감과 같은 교육심리학적 접근에 국한되거나 교사의 권위나 학교의 불합리한 편견에 도전하는 비판 교육학의 맥락 등에 한정 짓기 어려운 복잡한 개념이라고 말한다. 그러면서 나름대로 학생 행위주체성이 발현되고 함양될 수 있는 차원을, 어떤 목적이나 지향성을 가지느냐와 같은 성향적(dispositional) 차원과, 그 목적을 달성하기 위해 무엇에 집중하여 지속하게 할 것인가와 같은 동기적(motivational) 차원, 그리고 자신의 맥락과 어떻게 상호작용하고 협상할 것인가와 관련된 위치적 차원이라는 세 가지 차원으로 나누어 설명한다. 여기서 학생의 행위주체성 발현을 위해 무엇보다 강조되는 것은 학생들의 아이디어와 기획을 경청하고, 그것이 실현될 수 있도록 유연하게 수업과 환경을 마련해줄 수 있는 교사의 반응성과 모든 아이의 정치적 역동을 짐작하고 중재할 수 있는 섬세함, 그리고 평가 기반 교육과정에 순응하지 않고 수업을 자유롭게 운영할 수 있는 ‘용

기’이다.

여기서 자연스럽게, 학생의 행위주체성에 대한 논의 못지않게 교사의 행위주체성에 대한 논의도 중요하게 다루어질 필요가 있음을 눈치 챌 수 있다. 실제로 교사 행위주체성의 의미 역시 교사 개인의 자질이나 능력을 뜻하는 개념이 아니라, 특정한 상황 가운데서 드러난 현상 속 교사의 모습을 이해하는 방향으로 전환하고 있다. 그리하여 기존의 교육학 연구에서 주된 관심이 자율적이고 자발적인 교사 개인의 능력이나 품성, 자질 등에 있었다면, 생태학적 혹은 경험적 접근의 행위주체성 개념을 통해 바라보는 교사는 특정한 상황에서 특정한 방식으로 행동하게 ‘되는’ 존재로 간주된다(이성희, 2017). 예컨대 교육 현상에서 어떤 문제가 일어났을 때 나타났을 때 교사가 그것을 전적으로 책임져야 할 존재로 간주되었다면, 이제 교사는 그러한 현상을 만들어내는 복합적으로 작용한 요인들 중 하나로 물러나게 되는 것이다. 그리하여 교사들이 행위주체성을 발현시킬 수 있는 환경이 무엇인지를 고민하고 마련하는 학교와 교육정책의 지원을 강조하는 방식으로 논의의 갈래가 확장되고 있다(이성희, 2017).

이와 같이 교육 현상을 바라보는 경험적 접근으로 행위주체성을 이해하는 관점은, 과거 행위주체성을 자율성과 같은 개인의 자질이나 규범성에 비추어 보던 관점에 비해, 맥락과 환경과의 상호작용을 중시하고 개인에게 전가하던 책임을 관계 속에서 바라보고 평가하게 한다는 점에서, 일견 해방적이며 교육 현상을 역동적이고 총체적으로 사유하게 한다. 그러나 행위주체성을 이처럼 ‘발현되고 있는 것’으로만 간주할 경우, 특히 발달단계에 있는 학생의 경우에 교육적으로 난점이 발생한다. 왜냐하면, 예컨대 학생들은 이미 행위주체성을 가지고 있으므로 특정 맥락에서 발휘만 하면 되는 것처럼 이해될 수 있기 때문이다. 이 말 속에는 행위주체성의 개념이 우리의 교육 현상을 경험적으로 설명하는 것을 넘어 여전히 규범성을 담지할 수 있으며, 학생들은 ‘더 나은’ 행위주체성을 발현시킬 수 있다는 모종의 가치지향적 주장이 함의된 것처럼 보인다.

실제로 개인과 맥락 간의 상호작용에서 발현되는 힘으로 행위주체성을 설명하는 아처 역시, 이 행위주체성이 시간의 흐름에 따라 보다 정교해지고 성숙해질 수 있다고 주장한다. 단, 이러한 성숙이 일어나려면 전체와 부분의 관계로서 사회 구조와 자신의 관계를 바라볼 수 있는 계기로서의 성찰이 필요하다. 아처 외에도 다른 행위자와 달리 의식과 의지를 가지는 인간이라는 행위자의 행위주체성은 다른 행위자들을 번역할 의무를 지닌다는 브루노 라투르의 주장(Latour, 1987), 인간은 더 이상 자유롭고 자율적인 선택과 행위에 따른 책임이 아니라 우리가 참여한 현상에 대한 존재론적 책임을 지녀야 한다고 강조하는 캐런 바라드의 주장은(조주현, 2016), 과거와 같

이 개인의 자율성과 같은 어떤 특질로서의 행위주체성과는 다른 방식의 규범성을 제시한다. 이들의 논의에서 강조점은 각기 다를지라도 기본적으로 인간이 어떠한 행위를 행하기 때문에 책임을 져야 한다는 것이 아니라 이미 어떤 선택을 하기도 전에 우리는 다른 존재들과 얽혀 구성 ‘되어’ 있어(물론 인간외의 존재들과도) 그 ‘되기’에 책임을 져야 한다는 것이다.

나는 바로 이러한 행위주체성의 새로운 윤리적 이해가 교육실천에서 의식적으로 수행되어야 한다고 본다. 이러한 이해는 과거 근대적 세계관에서 말하는 한 개인이 합리적인 판단과 그에 따른 선택 및 행위를 하고 거기에 책임을 지는 행위주체성과는 다른 의미이다. 오히려 이때 행위주체성과 관련한 윤리는 ‘나’라는 개체는 개별적이기도 하지만, 그 존재 자체가 상호의존적으로 다른 존재들과 얽혀있다는 것을 자각하는 것과 관련된다. 즉, 우리가 무언가를 안다는 것은 우리 외부의 세계에서 지식을 획득하는 것이 아니라 내가 ‘우리’의 일부이기 때문에 일부로서 앎을 경험하는 것에 가깝다(Barad, 2007). 그러면서도 인간이라는 행위주체의 고유성은 자신이 속한 현상에 ‘대해’ 생각할 수 있기에 내가 속한 ‘우리’라는 맥락에 변화를 가할 수 있는 힘을 발휘할 수 있어야 한다(Archer, 2000).

그러나 이러한 이론적 시사점이 교육 기획에 주는 함의를 인식하는 것과 별개로 교육현장에서 행위주체성을 이해하고 실천하려는 방안은 여전히 근대적 세계관에 머물러 있는 것으로 보인다. 물론 앞서 말한 것처럼 발달단계의 아이들에게 자신의 생각과 판단이 행위의 근거가 되는 근대적인 개인이 되는 것 역시 여전히 중요한 교육적 과업일 수 있다. 그러나 여기서 말하는 행위주체성의 근대적 잔재는 규범성보다는 활동성으로, 특히 행위주체성에 대한 강조는 주로 학생 행위주체성에 대한 관심으로 갈음되며, 교육현장에서 이 관심이 구현되는 방식은 일반적으로 학생 주도의 수업을 강화하거나 학생의 선택권을 강조하는 방식으로 나타나고 있다. 즉 학생 행위주체성이 학생 주도 수업 및 선택권과 마치 동일한 것처럼 인식되고 있는 것이다. 그리하여 기존의 수업에서 교사에게 주로 설정되었던 주도권을 학생에게 넘기고, 정해진 교육과정을 따르는 대신 학생들이 수업의 주제를 기획하고 협업하여 탐구하는 것으로 이해되는 경향이 강하다.

물론 이러한 방향성 자체를 문제 삼으려는 것은 아니다. 특히 우리 교육실천에서 권장되고 잘 형성되어야 할 교육문화의 지향점일 수 있다. 다만, 새롭게 추구되어야 할 인간상의 조건으로서 최근 담론에서 통용되고 있는 행위주체성의 의미를 반영하고자 한다면, 수업에서 학생에게 주도권을 주거나 학교에서 일어나는 일의 많은 결정권을 주는 것으로 환원되어서는 그 의도가 희석될 수 있다는 것이다. 특히 이러한 교육실천은 학생이 ‘이미’ 행위주체성을 소유하고 있어 그것을 발현하게만 하면

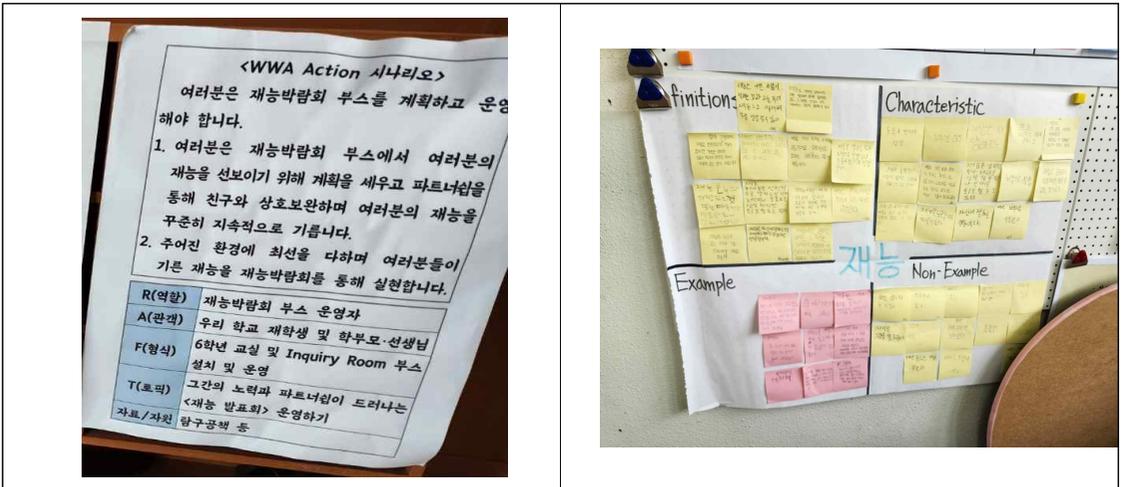
된다는 가정을 상정할 수 있다. 그러나 지금까지의 탐색에 따르면, 행위주체성은 수업을 이끌어가는 능동적인 학생 몇몇에게 특히 할당되어 있는 개인적 특질이 아니라(우리가 보통 ‘이 반에서 누구누구는 참 주도적이다’ 라고 할 때처럼), 특정한 어떤 상황마다 맥락과 개인의 상호작용에서 발현되는 어떤 힘과 같은 것이었다. 그리고 이 힘은 그 행위자가 속한 더 나은 맥락의 상태를 위해 정교화되고 성숙한 방식으로 발현될 수 있으며, 이는 우리가 교육적으로 흥미롭게 그리고 중요하게 주목할 만한 지점이었다.

이를 통해 볼 때, 행위주체성에 대한 경험적 접근의 이해를 초등교육에 적용한다면 우선적으로 내 존재와 힘의 출현이 내가 속한 맥락에 상호의존적이라는 것, 그리고 내가 속한 ‘우리’의 상황을 성찰하고 그 맥락을 변화시킬 수 있는 지향성을 가질 수 있도록 이끌어야 한다는 것으로 이해될 수 있을 것이다. 그런데 이러한 지점들은 학생에게 결정과 선택을 맡기고 존중하는 것만으로는 달성하기 힘들다. 그렇다고 이 말이 교사 중심의 전통적 교육의 프레임으로 돌아가자는 것을 의미하는 것도 아니다. 여전히 학생들은 자신의 선택에 의해 변화할 수 있는 상황을 체험해야 하지만, 그보다 더 의식적으로 특정한 상황에 의해 자신이 영향받고 또 줄 수 있다는 상호연립적인 존재론에 대한 감각 또한 형성되어야 할 것이다. 그리하여, 점차 내가 속한 공동체의 상황을 더 나은 방향으로 만드는 데 요청되는 복잡한 요소들의 상호작용과 그 상호작용에 해당하는 한 요소로서 행위주체성이 작동할 수 있음을 인식해야 하는 것이다. 그러므로 초등교육 맥락에서 행위주체성은 학생들이 ‘현재’ 발현시킬 수 있는 것이라는 인식과 더불어, 더 성숙하고 정교화된 행위주체성이 발현되는 맥락이 가능할 수 있음을 인식하고 행위하게 하는 교육적 환경이 의도적으로 갖추어져야 할 것이다.

VI. 초등교육에서의 행위주체성

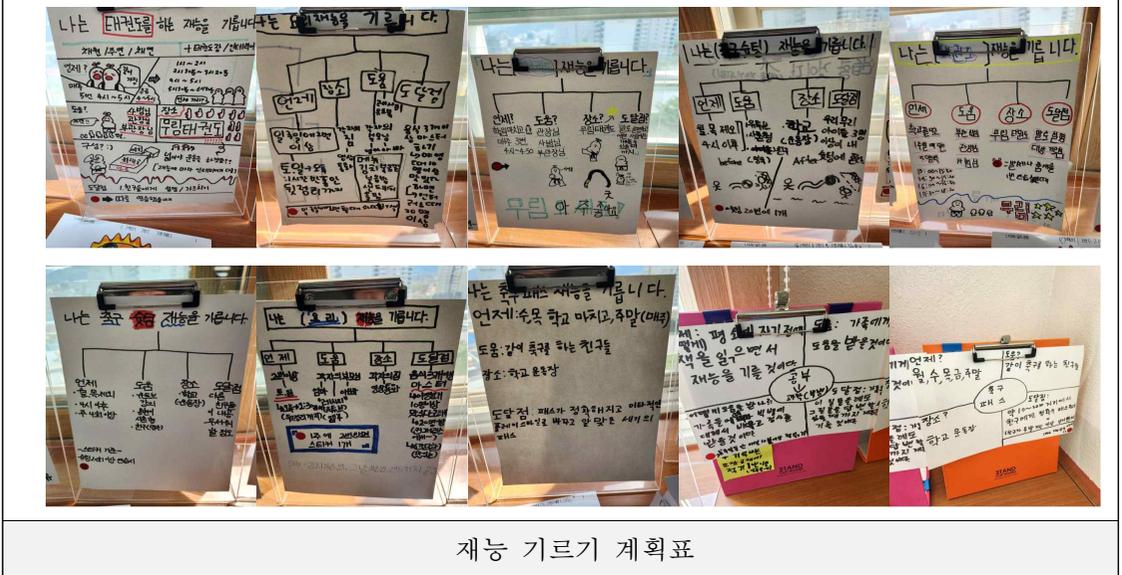
그렇다면 이러한 행위주체성이 발현되는 교육적 사례는 어떻게 나타날 수 있을까? 여기서는 올해 대구에 있는 한 초등학교 6학년 교실에서 기획되었던 재능박람회와 관련된 탐구 수업 과정을 통해 간략히 탐색해보고자 한다.

이 수업을 위해 학생들은 먼저 재능이 무엇인지에 대하여 개념을 형성하기 위해 책을 읽게 된다. 담임인 박 교사는 학생들에게 각자 본받고 싶은 재능을 가진 인물과 관련된 책을 읽도록 권유한다. 그리고 한 사람의 재능을 기르기 위해서는 자신의 노력뿐만 아니라 주변 사람들이나 환경의 도움이 필요하다는 공통점을 학생들이 자신의 책에서 각자 찾을 수 있도록 한다. 더불어 어떤 사람의 재능을 판단하기 위해



Action 시나리오

'재능' 개념 프레이어 모델



재능 기르기 계획표

[그림 VI-1] 대구 OO초등학교 6학년 '재능 기르기 탐구 수업' 과 관련된 기록물

서는 타인의 평가와 인정이 필요하다는 것을 깨달을 수 있도록 한다. 이를 통해 학생들은 재능이 선천적으로 주어지기도 하지만, 꾸준한 노력과 타인의 도움 및 격려로 성장하는 것이라는 점을 깨닫게 된다.

이후 학생들은 누군가 재능을 발휘한다는 것은 사람들 사이에서 형성되는 사회적인 것이며, 개인의 탁월함 역시 가시적인 요소로 나타나야 하고 그것을 봐줄 타인의 시선에 근거한다는 점을 인식하며 자신이 어떻게 재능을 기를지 계획표를 만들게 된

다. 이 계획표에서 학생들은 먼저, 제목에 자신이 기르고자 하는 재능을 적는다. 그 다음 그러한 재능을 기르기 위해 ‘언제’, 누구의 ‘도움’을 받아, 어느 ‘장소’에서, 어떤 ‘도달점’에 이를 것인지 스스로 기록해본다. ‘재능 기르기 계획표’를 구성하는 4개의 요소(언제, 도움, 장소, 도달점)는 재능이라는 것을 개인이 지닌 어떤 속성보다는 특정한 상황 속에서 발휘될 수 있는 것으로 인식하게 함으로써 학생들은 우리가 어떤 상황에 차이를 일으키는 힘을 발휘하는 것은 맥락 속에서 가능한 것임을 암묵적으로 이해하게 된다. 예컨대 축구를 잘하는 재능은 추상적인 어떤 것이 아니라 구체적인 시공간에서 지속적인 연습을 요구하는 것이며, 주변 사람들 및 매체의 도움을 받을 뿐만 아니라 도달점으로서 생각하는 것 또한, 자신이 공을 찼을 때 ‘다른 친구들이 내 공 무서워할 정도’라고 표현한 것처럼 타자와 함께 있는 구체적인 상황을 그리게 되는 것이다.

물론 이 수업의 전반적인 흐름은 학생이 주도적으로 기획하고 탐구하는 것으로 특징화될 수도 있을 것이다. 실제로 위 수업에 나타난 액션 시나리오나 개념을 형성하기 위해 사용하는 프레이어 모델과 같은 도구는 ‘학생 주도 수업’을 위한 전략으로 종종 언급되며, 이처럼 학생들이 스스로 주도권을 가지고 수업하도록 교사들이 기획할 때 가장 고민하는 부분은 어떤 탐구 전략을 사용하도록 안내할 것인가 하는 점일 것이다. 그러나 앞서 탐색한 바와 같이 최근 부각되는 행위주체성에 대한 교육적 조명은, 비단 학생이 주도적으로 무언가를 할 수 있는 능력에만 초점을 두지 않는다. 오히려 ‘나’라는 사람이 한 사람의 고유한 개인으로서 정체성을 형성해가고 어떤 사람인지 이해해가는 것은 구체적이고 특정한 맥락 속에서 가능하며, 우리는 능동적으로 우리가 속한 상황에 영향을 끼치기만 하는 것이 아니라 영향을 받고 그 영향에 대응하여 반응하는 수동적 존재임을 아는 것 또한 중요하다는 것이다.

그러나 앞서 언급한 대로 이러한 성숙한 행위주체성으로의 도약은 학생들로만 이루어진 세계 안에서는 가능할 수 없다. 우선적으로 우리가 무언가를 행하기 때문이 아니라, 이미 우리 자신이 속해있으며 우리가 존재하는 것을 가능하게 하는 그런 세계에 참여하고 있기 때문에 어떤 존재론적 책임이 있다는 인식은, 전체와 개인의 관계를 볼 수 있도록 이끌어주는 어른의 안내가 없다면 자각하기 어렵기 때문이다. 더욱이 각각의 존재들의 얽혀있음을 교실 속 존재들 간의 관계 속에서 이해하기 위해서는 교실 안 모든 아이들이 가시적으로 타자 앞에 보이고 들리는 경험이 가능해야 한다. 그리고 이를 위해 교사는 학생들의 정치적 역학 관계에 개입해서 소위 똑똑하거나 운동을 잘해서 이미 그 존재감이 두드러진 학생들 외에 다른 학생들도 존재감을 드러낼 수 있는 상황을 섬세하게 기획하고 만들어야 할 것이다.

그리고 더 중요하게는, 행위주체성이 발현되는 상황이 나를 포함한 ‘우리’에게

더 이롭고 가치로울 수 있는 방향성을 가질 수 있다는 것을 다양한 방식으로 보여줄 수 있어야 하며, 이러한 역할 역시 그러한 지평에 먼저 다가간 교사나 어른에 의해 수행될 수 있다. 예컨대 ‘재능’이라는 개념을 학생들이 탐구하도록 하기 위해 학생들에게 열린 탐구를 지시할 수도 있지만, 위 수업에서는 특정한 재능으로 사회와 세계에 기여했던 인물의 일대기를 조사하도록 안내한 교사의 관점이 제시되어 있었다. 이 말은 학생이 원하는 것이라면 다 할 수 있도록 하는 교육 환경이 아니라, 학생이 원할 만한 것을 안내해주면서, 그 속에서 자신이 원해야 하는 것이 무엇인지 판단하고 가치 매길 수 있는 교육 환경이 제공되어야 함을 의미한다. 이러한 교육 환경이 중요하다고 생각될수록, 단순한 조력자를 넘어 섬세하고 사려 깊을 뿐 아니라 성숙한 행위주체성에 대한 비전을 가진 교사의 존재가 필수적으로 요청되는 것이다.

이를 통해 볼 때, 초등교육에서의 행위주체성은 단위 수업의 전략을 위한 준거점을 넘어 한 사람이 개인이 된다고 할 때 그 주변과 어떠한 상호작용을 할 수 있는지에 대한 관점을 제시하는 것이자, 그 맥락에서 어떠한 역할을 하며 살아가야 하는지에 대한 규범적 이해를 제공하는 것까지 나아가야 함을 알 수 있다. 더욱이 인간 외에 기계나 사물도 행위자성을 가진다는 최근의 학문적 담론을 고려할 때, 이에 대해 이해하지 못하거나 공감하지 못한다고 할지라도 기후위기로 대변되는 생태학적 위기로써 자신이 속한 거주 공간의 위험을 자각할 수 있는 반응 능력은 여기서 언급하는 행위주체성과 같은 맥락에 있다고 할 수 있다. 그리하여 인간의 고유한 능력에 대해 알아가고 그러한 능력을 형성해가면서도, 인간 주변의 사물이 인간을 위해 존재한다는 존재론적 우열 관계나 종속 관계에서 벗어나 다른 존재들과 동등하게 관계 맺을 수 있는 능력이 학생을 포함한 교육 현상 구성원 모두에게 요청될 것이다.

V. 결론을 대신하며

지금까지 이 글은 초등교육에서의 행위주체성에 대해 논하기 위해 이 개념을 둘러싼 대립되는 개념 쌍들을 활용해왔다. 먼저 근대까지 인간의 자율성이라는 ‘규범성’으로서 행위주체성을 이해하던 관점과, 최근 존재론적 전회를 겪은 사회과학에서 인간 사회의 현상을 ‘경험적’으로 기술하기 위해 활용하는 행위주체성의 의미를 대비하였다. 그리고 이와 관련하여 OECD를 비롯한 교육 담론에서 행위주체성을 미래교육을 위한 핵심어로 등장시킨 까닭을, 존재론적 전회 이후의 인간과 인간을 둘러싼 세계와의 역동적 상호관계를 가정하는 관점을 차용하기 위해서라고 이해하였다. 이어 이러한 가정에 근거할 때, 행위주체성을 현재 학생들이 발현시키고 있는 현

상으로 볼 것인가, 아니면 성숙한 행위주체성을 발달시키기 위한 과정으로 볼 것인가에 대한 질문을 제기하였다. 오늘날 교육현장에서는 행위주체성을 학생 주도성으로 번역하여 대부분 학생 주도의 수업을 하는 것으로 구현하고 있기 때문이다.

그리하여 행위주체성이 학생 주도 수업의 전략적 원리로 축소될 가능성을 우려하면서, 교육의 포괄적인 목적으로서 최근 담론에서 말하는 행위주체성의 윤리가 반영된다면 어떻게 제시될 수 있을지 시론적 수준에서나마 제안하고자 하였다. 상대적으로 조명되지 못한 행위주체성의 존재론적 의미를 부각하기 위해 다소 거시적인 담론을 등장시키며 우리가 지향해야 할 교육의 방향성을 논의하고자 위의 대립 구도를 설정하였지만, 사실 교육의 문제는 최근 사회학적 담론의 이해에만 편승하기에는 무리가 있다. 왜냐하면, 경험적으로 현상의 역동과 존재들의 ‘엄힘’을 설명하고자 하는 학문의 의도와 달리, 지식이나 앎을 통해 세계를 점차 알아가는 아이들에게는 엄힘보다는 ‘구별’이 먼저 요청된다고 보이기 때문이다. 다시 말해 교육의 논리는 학문 내적인 논리와 다르며 특히 초등교육의 단계에서 교육의 논리가 더 두드러진다. 그러나 교육과 현실이 괴리될 위험 또한 경계해야 한다. 그러므로 교육은 이중의 과업을 띤다. 이를테면, 한편으로는 인간이 구축해놓은 공적 산물로서의 지식을 습득하고 이해하는 ‘구성적’ 과업에 참여해야 하고, 다른 한편으로는 그 지식이 절대적인 것이 아닐 수 있다는 ‘해체적’ 작업에도 노출되어야 하는 것이다.

그러기에 교육현장은 더 복잡해지고 학교와 교사는 어쩌면 상반될지도 모르는 요구들을 동시에 부여받고 있는지 모른다. 마치 학생의 인권이 동등하게 존중받아야 한다는 요구와, 인권의 정의가 무엇이고 왜 인권을 존중받아야 하는지를 먼저 배워야 한다는 요구가 동시에 유효한 것처럼 말이다. 그러나 중요한 것은 우리가 그저 주도적으로 목적을 설정하고 능동적으로 행위할 수 있는 인간을 넘어, 자신이 속한 맥락을 섬세하게 살피고 그 맥락 안에 있는 존재들에 반응하며 잘 관계 맺기를 원하는 인간, 그리고 그 맥락이 더 나은 수준이 되는 것이 어떤 것인지 고민하고 그렇게 되기를 진심으로 원하며 행위할 수 있는 인간을 키우길 원한다면, 더 큰 범주에서 존재론적으로 엄혀있는 인간 삶의 반경과 윤리적 비전을 제시해줄 ‘환경’으로서의 교사 행위주체성이 매우 필수적으로 요청된다는 점이다. 그러므로 어떤 의미에서 불확실한 미래와 변동성 가득한 세계가 더 가까이 다가온다고 느낄수록 초등교육 단계에서 더 중요해지는 것은, 어른들이 마련해주는 행위주체성 발현의 그 고유한 맥락과 그 맥락이 지닐 규범적 성격일지도 모른다.

〈참고문헌〉

- 이성희(2021). 생태학적 “교사 행위주체성”의 한계와 대안: 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사행위자성’ 개념모델 탐색. **교육사회학연구**, 31(1), 129-154.
- 이성희(2017). 교사 행위자성(Teacher Agency) 개념모델이 교사학습공동체 논의에 주는 도전과 함의. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education* (IJACE), 20(2), 1-27.
- 조주현(2016). 과학적 실천이론과 페미니스트 과학학의 접점: 캐런 바라드의 경우, **한국여성철학**, 25, 65-104.
- 최진 · 이진호(2023). ‘에이전시’ (Agency)와 ‘학생 주도성’ (Student Agency) 사이: 학생 주도성 담론의 존재론적 전회에 관하여. **교육학연구**, 61(5), 33-62.
- 황정숙, 황성희(2019). 전업어머니의 모성 수행 경험에 관한 내러티브 탐구: ‘행위자성’을 중심으로. **학부모연구**, 6(2), 79-100.
- Archer, M. S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.
- Biesta, G. & Tedder, M.(2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Matusov, E., von Duyke, K. & Kayumova, S. (2016). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 5(3), 420-446.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London and New York: Bloomsbury Academic.
- Sugarman, J., & Sokol, B. (2012). Human agency and development: An introduction and theoretical sketch. *New Ideas in Psychology*, 30, 1-14.
- Latour, B. (2016). **짧은 과학의 전선: 테크노사이언스와 행위자-연결망의 구축**. (황희숙 역). 서울: 아카넷. (원저 출판 1987년)
- Leadbeater, C. (2017). *Student agency: Learning to make a difference*. Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.
- OECD(2019). **OECD future of education and skills 2030 concept note: Student agency**. Paris: OECD.
- Wielecki, K. (2021). Subjectivity vs. Agency: The Meaning of Karol Wojtyła’s The Acting Person. *Philosophy and Canon Law*, 7(1), 1-12
- Vaughn, M. (2023). **학생 주도성** (김영민 외 역). 서울: 학지사. (원저 출판 2021년)

〈초등교육에서의 행위주체성〉 토론문

이혜정(경인교육대학교, 조교수)

최진 교수님의 논문은 최근 교육계에서 많이 논의되고 있는 개념 중 하나인 ‘행위주체성(agency)’ 개념의 연원과 변천을 정리하고 이 개념을 초등교육 현장에 적용할 때 고려해야 할 점들을 제안하고 있습니다. 논문을 읽으며 행위주체성 개념의 교육적 의미를 다시 생각해 볼 수 있어 반갑고 감사한 마음이었습니다.

저는 ‘행위주체성(agency)’을 자율성이나 주도성으로 등치시켜 이해하려는 근대적 인식을 넘어, 특정 환경(특정 사회구조, 맥락, 관계 등) 안에서 발현되는 어떤 현상 혹은 힘으로 보는 관점에 동의합니다. 개별 인간을 독립적이고 자율적인 존재로 상정하고 합리적 판단과 행위의 주체라고 여기는 근대적 인간상은 사실 실제 사회구조적 맥락 속에서 타인과 비인간 존재에게 의존하고 위여서 살아갈 수밖에 없는 구체적 인간의 삶과는 간극이 있기 때문입니다. 인간은 사회구조 및 다른 존재들 속에서 관계적으로 존재하기 때문에 개별적 주체 안에 내재하는 것으로서의 능력 혹은 힘이 정말 그 개인에게 속하는 것인지 질문할 수밖에 없습니다. 따라서 행위주체성 개념을 학교교육 현장에 적용할 때, 이를 학생들의 자율성이나 학생 주도 수업, 학생의 선택권 혹은 교사들의 주도성이나 개인의 능력 및 자질 문제 등으로 치환시켜서는 안된다는 논문의 지적에 대해서도 적극 동의합니다.

논문을 읽으며 제게 새롭게 다가온 부분은 행위주체성 개념의 ‘다른 방식의 규범성(p.6)’ 혹은 ‘윤리적 이해(p.7)’와 관련된 것입니다. 행위주체성이 보다 성숙해지기 위해 필요한, 사회구조와 자신의 관계를 바라볼 수 있는 계기로서의 성찰(아처), 다른 행위자들을 번역할 의무(라투르), 우리가 참여한 현상에 대한 존재론적 책임(바라드) 등의 개념들은 개별적 존재라고 여겨지는 인간이 사실은 존재론적으로 다른 존재들과 얽혀있으며, 이미 ‘우리’ 안에 포함되어 있음을 전제하는 것입니다. 논문에서는 이러한 규범성 혹은 윤리적 측면을 고려하여 행위주체성을 초등교육에

적용할 때 다음의 두 가지를 고려해야 한다고 제안합니다: 1) 내 존재와 힘의 출현이 내가 속한 맥락에 대해 상호의존적이라는 것을 이해하고, 2) 내가 속한 ‘우리’를 성찰하고 변화시키고자 하는 지향성을 갖는 것. 이는 초등교육에서 행위주체성을 논의할 때 수업 전략의 문제를 넘어 학생들이 다른 존재와 어떻게 동등한 관계맺음을 하며 살아갈지, 상호의존적 세계 안에서 어떤 역할을 하며 살아가야 할지의 문제를 고민해야함을 지적하셨다는 점에서 의미가 있다고 생각합니다.

같은 맥락에서 저는 행위주체성 개념의 교육적 의미를 고찰함에 있어, 초등교육(혹은 우리 학교교육)에 큰 규정력을 갖고 있는 몇 가지 전제들에 대한 고민과 새로운 상상력이 필요하다고 생각합니다. 논문에서 제시한 사례와 같이, 개인의 재능은 환경과 맥락, 다른 존재로부터의 영향 속에서 형성되는 것임에도 불구하고, 학교를 지배하는 능력주의 신념은 능력의 원천과 이를 개발하는 책임이 개별 인간에게 있다고 여깁니다. 그렇기 때문에 개인의 능력에 대한 보상으로서의 학업성취와 입시 결과 나아가 직업 지위의 획득은 적절하고 공정한 것으로 인정받게 됩니다. 그리고 능력주의를 바탕으로 하는 최근의 ‘공정’ 담론은 약자에 대한 배려와 소수자에 대한 지원을 ‘우리’ 안에 포함 되어있는 개인들의 존재론적 책임으로 여기기보다는 특정 집단에 대한 ‘특혜’ 혹은 다수 집단이 감당해야 할 ‘역차별’의 문제로 봅니다. 능력이라는 것을 개인의 몫으로 볼 수 있는지, 유능함/무능함의 구분과 위계는 타당한 것인지, 능력에 따른 보상이 가능하다는 논리의 전제는 무엇이고 그것은 타당한지, 지금 나의 위치와 몫은 나만의 성취인 것인지... 능력주의에 대해 던질 수 있는 이러한 질문들은 행위주체성 개념이 전제하는 인간 존재에 대한 관점과 연결된다고 생각합니다.

그리고 개별 인간으로서의 학생 또는 학습자가 자신의 노력과 능력으로 높은 성취를 얻고 그것이 사회경제적 지위를 획득하는 중요한 수단이 되는 학교교육의 지배적인 문법 안에서 ‘우리’를 성찰하고 변화시키고자 노력하는 존재를 길러내기는 어려울 것 같습니다. 능력주의의 토대가 되는, 개별적이고 독립적인 인간 존재에 대한 믿음과 지향은 ‘우리’ 보다는 경쟁 주체로서의 나에 집중하게 만들고, 지금 내가 성취한 결과를 오롯이 내 몫으로 여기게 만들 가능성이 높기 때문입니다. 이러한 논리의 연장선에서 “열심히 공부해서 성공하라”는 명제는 여전히 우리 학교교육에 큰 영향력을 갖고 있는 것 같습니다.

초등교육에서 행위주체성 개념에 관해 사유할 때 또 하나 고민해봐야 할 전제는 앞이라는 행위와 관련된 것입니다. 개별적 주체로서의 나는 언제나 다른 존재들과

상호의존적으로 얽혀있고, 인간의 몸 자체도 실은 인간을 둘러싼 환경으로부터 끊임 없이 영향 받고, 또한 환경에 영향을 미칩니다. 이러한 인간 신체의 다공성 혹은 횡단-신체성(앨러이모) 개념은 인간 존재가 물질적으로도 다른 존재와 얽혀있음을 드러냅니다. 근대적 인식론에서는 지식의 주체와 대상이 명확하게 구분되고, 학습은 주체인 인간이 대상인 세계를 인식하고 그 결과로서의 지식을 획득하는 것으로 규정됩니다. 그런데 인간 존재 자체가 인간을 둘러싼 세계 속에 있고, 다른 존재들과 얽혀 있는 것이라면, 이 얽에 관한 기존의 관점에 대해서도 의문을 제기할 수밖에 없습니다.

그럼에도 여전히 학교교육에서 얽과 지식은 개별 인간이 대상으로서의 세계를 탐구하여 획득해야하는 것으로 여겨지고 있습니다. 초등학생들이 나와 분리되어 있기 때문에 관찰 가능한 세계로부터 지식을 획득하는 것으로서의 얽이 아니라, 내가 ‘우리’의 일부이기 때문에 경험하게 되는 얽을 체험하게 할 수 있을지, 그것이 기존의 얽과는 어떻게 다른지 이해하게 할 수 있을지... 아직은 막막한 질문인 것 같습니다. 자신을 둘러싼 세계가 절대적인 무한성을 갖고 있기 때문에 세계를 내가 파악하여 그 지식을 소유할 수 있다고 믿어서는 안된다(레비나스)는 윤리적 책임의 문제로 이를 설명할 수 있을까요? 나아가 행위주체성을 갖고 있는 비인간 존재들이 나에게 단지 얽의 대상만이 아닌 어떤 의미로 경험될 수 있을지의 문제도 아직은 모호합니다.

행위주체성 개념의 교육적 의미를 고찰하고 이를 초등교육에 적용해보고자 한 최진 교수님의 논의 덕분에 제가 평소 갖고 있던 고민들을 연결하여 확장시켜 볼 수 있었습니다. 저의 부족한 토론이 부디 행위주체성 논의가 학생 삶의 존재론적 전회를 사고하는 방향으로 뻗어가는 데에 작게라도 기여할 수 있기를 바랍니다.

<참고문헌>

- 이상은(2018). 미래지향적 교육과정 담론에 나타난 학생 주체성의 재개념화: 레비나스의 타자철학을 바탕으로. **교육철학**, 68, 119-145.
- 스테이시 앨러이모(2018). **말, 살, 흙: 페미니즘과 환경정의**. 파주: 그린비.

〈 초등교육에서의 행위주체성〉 토론문

이승미(한국교육과정평가원 연구위원)

최진 교수님의 “초등교육에서의 행위주체성”은 OECD의 <20230 Education>에서 제시하고 있는 agency의 개념을 행위주체성으로 번역하는 한편, 그에 근거하여 agency로 제시하고자 하는 교육받은 인간상이 지향하는 방향을 개념을 통해 탐색하는 한편 교육학 및 교육 실천에서의 수용 가능성 모색하고 궁극적으로 이를 초등교육에서 어떻게 실현할 수 있는지에 대한 사례 제사함으로써 행위주체성에 대한 이론과 실재를 모두 아우르고 있다. 본 토론문은 독자로서의 토론자가 이해한 논문의 주요 내용을 간략하게 요약하고, 그에 기반하여 논문에서 제시하고 있는 행위주체성의 개념과 실현 방향에 대하여 질문을 던지는 방식으로 토론 의견을 대신하고자 한다.

먼저, 본 논문의 주요 내용은 다음과 같이 세 부분으로 구성되어 있다. 우선, II장인 ‘행위주체성의 개념의 연원과 변천’에서는 행위주체성을 가진 사람과 자주적인 사람과의 차별성으로 인간 개인 또는 인간에 국한되지 않고 주변의 존재들과 좀 더 동등한 관계를 맺는 존재를 상정하는 한편, 그 존재를 “(자율성과 같이 인간에게 내재하거나 소유될 수 있는 개인적 능력이 아니라) 시공간적 맥락에서 상황적 요소들과의 상호작용을 통해 출현하는 현상 또는 거기서 발현하는 힘과 같은 것”으로 규정하고 있다. 그리고 이에 따라 행위주체성을 “한 개인의 정체성이나 주체적 능력, 노력, 자질 등에 주목하는 것이 아니라 인간이라는 행위자가 자연환경이나 사회적 문화적 구조와 상호작용할 때 그 속에서 발현되는 관계적 속성에 주목하는 것이 더 타당하다”고 간주하였다.

이에 근거하여 III장인 “행위주체성의 경험적 접근에 대한 교육학 및 교육실천의 수용”에서는 OECD(2019)에서 제시하고 있는 <student agency for 2030>에서도 학생의 행위주체성에 대해 “학생의 자율성, 목소리, 선택과 동의어로 잘못 사용되어서는 안 된다”는 점을 밝히는 한편 학생의 행위주체성을 실현하기 위한 환경의 중요성을 제시하였다. 그리고 이와 관련하여 교사의 행위주체성은 학생의 행위주체성을 발현시킬 수 있는 환경에 대한 전문적 판단과 그에 대한 교육 정책의 지원과 관련되어

있다고 주장하였다. 즉, 행위주체성이라는 개념은 개인에게 전가하던 책임을 관계 속에서 바라보고 평가하는 방향으로의 전환을 의미하는 한편 학생들이 “교육을 통해 더 나은 행위주체성을 발현시킬 수 있다는 모종의 가치지향적 주장”이 담겨있다고 볼 수 있다는 것이다. 그리고 바로 이 점이 교육실천에서 의식적으로 수행되어야 한다고 주장하였다.

이어서 마지막으로 IV장에서는 “초등학교에서의 행위주체성”이 발현되는 교육적 사례로 초등학교 6학년 교실에서 “한 사람의 재능을 기르기 위해서는 자신의 노력뿐만 아니라 주변 사람들이나 환경의 도움이 필요하다는 점과 더불어, 어떤 사람의 재능을 판단하기 위해서는 타인의 평가와 인정이 필요하다는 것을 깨달을 수 있도록” 하기 위하여 계획된 수업을 제시하였다. 그리고 이 사례에 기반하여 초등교육에서의 행위주체성은 수업의 단위에 국한되어서는 안 되고 삶에서 주변과의 상호작용과 관련된 관점과 더불어 그 맥락에서 발휘해야 할 역할에 대한 규범적 이해로 나아가야 한다는 점을 제시하였다.

이상과 같은 본 논문의 주요 내용을 바탕으로 본 논문에서 제시하고 있는 행위주체성의 개념과 실현 방향의 의미를 명확히 이해하기 위하여 본 토론자는 다음의 세 가지 질문을 던지하고자 한다.

첫째, (연구의 기본 가정에 해당하는 행위주체성의 개념 정의와 관련하여) 학생의 행위주체성이 가지고 있는 여러 속성 가운데 ‘관계적 속성’은 행위주체성의 여러 속성 가운데 하나인가 아니면 가장 중요한 속성에 해당되는가? 본 논문에서는 전자의 관점에서 글을 전개하고 있으며, 그 전에서 student agency를 ‘학습자 주도성’보다는 ‘행위주체성’으로 번역하는 것이 적절하다고 판단하고 있는 것으로 보인다. 그리고 이를 ‘인간의 행위주체성을 형성하는 경험적 조건’을 탐색함으로써 타당화하고 있다. 그런데 ‘행위주체성’이라는 명칭 안에는 주도성은 아니지만 행위의 주체로서의 학생을 상징하고 있다. 그렇다면 이때의 행위주체성 안에서의 관계적 속성은 그 관계를 형성하는 각각의 개개인의 고유성과 비교할 때 어떠한 위상과 역할을 차지하는가?

더 나아가 경험적 조건이 궁극적으로 교육의 요건으로 정당화될 수 있는가? 다시 말해서 행위 주체성이 실현되기 위해서 관계적 속성이 충족될 필요가 있지만, 이는 충분 조건인가 아니면 필요 조건인가? 관련하여 이 경우 우리 사회에서 그동안 지속적으로 제기되어온 관계적 속성에 대한 (다소 지나친) 강조가 가지고 있는 한계를 행위주체성은 어떻게 극복할 수 있는가? 예를 들어 관계적 속성에 초점을 둔 행위주체성은 (지금까지 그러해왔던 것처럼 학습의 과정이나 결과에서 발생할 수 있는) 튀

어나온 뜻을 경계하는 것으로 해석될 수 있지는 않은가? 또한 행위주체성을 관계적 속성을 중심으로 이해하는 경우 그동안 그리고 최근 우리 교육에서 강조하고 있는 배려와 나눔, 생태학적 접근, 세계시민교육 등과 행위주체성은 어떻게 구분되는가? 그리고 행위주체성이 학생의 자율성 및 선택과 동의어가 아니라는 것은 행위주체성이 학생의 자율성 및 선택을 포괄하지 않는다는 것을 의미로 해석되는 것인가? 아니면 학생의 자율성 및 선택은 행위주체성이 갖추어야 할 요건과 그것이 발현될 수 있는 다양한 가능성 중의 일부분 또는 사례에 해당하는 것으로 해석될 수 있는 것인가? 그리고 마지막으로 이 연구에서 제시하고 있는 행위주체성의 개념은 대상이 ‘초등교육’ 또는 ‘초등학생’으로 한정되어 있다는 점을 반영한 것인가 아니면 모든 다른 학교급 및 성인에 이르기까지 모두 포괄한 것인가? 이 중에서 마지막 질문은 연구의 제목과 관련된 다음의 질문으로 이어진다.

둘째, (연구의 제목과 관련하여) 초등교육에서 행위주체성은 다른 학교급에서의 행위주체성과 어떻게 구분되어야 하는가? 초등학생의 발달 단계는 최진 교수님이 인용하신 피아제나 콜버그의 인지적 도덕적 발달단계에서 볼 수 있듯이 그 스펙트럼이 넓다. 따라서 초등교육에서의 행위주체성은 어디에서 출발해서 어디에 도달하기를 기대해야 하는 것으로 규정될 수 있는가? 그리고 관련하여 초등학교급에 특정되는 행위주체성의 개념이나 범위가 명료화될 수 있다면, 초등학교와 연결된 다른 학교급에 해당하는 행위주체성의 개념이나 범위와의 연계는 어떻게 마련되어야 하는가? 아니면 행위주체성은 학교급/학년군에 따라 다른 수준으로 구분되지 않고 어느 학교급/학년군에도 보편적으로 적용될 수 있는 특성이라 할 수 있는가? 이상의 질문들은 연구에서 제시한 사례가 초등학교에 적합한 것인지를 판단하기 위한 기준으로도 활용될 수 있다.

셋째, (연구에서 제시한 사례와 관련하여) 학생의 행위주체성을 기르기 위한 수업은 일반적인 교과 학습 과정과 구분되는 별도 프로그램의 개발을 통해 이루어지는가, 아니면 일반적인 교과 학습 상황을 통해서도 실현될 수 있는가? 만일 후자도 가능하다면, 성취기준에 기반한 일반적인 교과 학습 상황에서 제시된 본 연구에서 제시한 사례는 어떻게 적용(또는 변형)될 수 있을까? 만일 후자가 가능하지 않다면 앞으로 교과 교육은 어떻게 개선되어야 하는가? 이상의 질문은 2022 개정 교육과정을 바탕으로 한 행위주체성의 실현이 가능한지 검토하고 개선 방향을 타진하기 위하여 탐색되어야 할 것이다.

2022 개정 국어 교과서와 국어 교육의 변화의 방향 -초등 1,2학년군 교과서를 중심으로-

이경화(한국교원대학교)

I. 서론

교육부는 2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상을 아이들이 미래 사회가 요구하는 ‘포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람으로 성장 지원’ ‘이라고 표방하였다. 이를 위한 과제로는 ‘학습자의 삶과 연계한 깊이 있는 학습’과 ‘학습자의 능동적인 참여에 기반한 배움의 즐거움 회복’이라는 두 개의 키워드로 요약할 수 있다(황규호, 2023). 또 국어교육과 관련하여서는 초등학교 입학 초기부터 한글을 배우고 익히는 시간을 34차시를 국어 교과에 증배하여 교과 학습 도입 초기 격차 발생을 예방하고 기초 학습의 토대를 마련하고자 하였다.

2022 개정 국어 교과서(이하 새 교과서)의 외형 체제는 학기별로 『국어』, 『국어 활동』 각각 한 권이며, 『국어』는 학생의 편의를 위해 ‘가’ 권, ‘나’ 권으로 분책하였다. 그리고 『국어』와 『국어 활동』의 관계는 주 교과서와 보조 교과서의 관계에 있다. 새 교과서는 단원 크기 차원과 단원 구성 유형 차원에서 초등학교 국어 교과서의 역사적인 의미가 있다. 먼저, 새 교과서 단원 크기가 단원 체제에서 대단원 체제로 변화하였다. 7차 교육과정(2000년) 시기의 국어 교과서가 대단원 체제이며, 2007개정 국어 교과서부터 2015개정 국어 교과서까지는 모두 단원 크기로 개발되었다. 그러던 것이 이번 새 교과서에서 대단원 크기로 개발되었다. 대단원으로 변화된 것은 단원 수의 과다로 인한 국어 학습 요소의 중복을 줄이고, 다양한 텍스트를 긴 호흡으로 감상, 생산, 소통하도록 하기 위해서이다.

다음으로, 새 교과서 단원 구성 유형은 목표 중심형에서 혼합형(목표 중심형과 텍스트 중심형)으로 변화하였다. 5차 교육과정기(1987년)의 국어 교과서 이래로 2015 개정 교육과정기의 국어 교과서까지 약 40년간 목표 중심 단원 구성이었는데, 이번 새 교과서는 단원 구성 유형이 목표 중심형과 텍스트 중심형의 혼합형으로 변화되었

다. 목표 중심 단원 구성 유형은 세부적인 지식이나 기능, 전략 등을 목표로 삼고 이를 중심으로 단원을 구성하는 방식인데, 특정한 지식, 전략, 기능 등을 익히고 연습하는 데 도움이 된다. 하지만 자칫 기능이나 전략 자체에만 매몰되어 한 편의 텍스트를 감상하고, 생산, 소통하기가 어렵고, 학생들의 흥미가 떨어질 수 있다. 반면에 텍스트 중심 단원 구성은 하나의 텍스트를 온전히 생산하고 수용하기 위해 필요한 다양한 지식, 기능, 전략 등을 통합적으로 학습하는 데 도움이 된다. 하지만 학습의 초점이 흐려질 수 있고, 텍스트만 달라지고 학습 목표가 반복될 가능성이 있다. 이에 새 교과서에서는 특정 지식, 기능 차시의 개념과 원리를 명확하게 하는 학습에서는 목표 중심으로 하고, 한 편의 텍스트를 온전히 감상하고 창작하는 학습에서는 텍스트 중심으로 개발하였다.

초등 1, 2학년군 국어 교과서는 2024년 3월에 전국에 적용될 예정이다. 그리고 2025년에는 초등 3,4학년, 2026년에는 초등 5,6학년 국어 교과서가 순차적으로 적용될 것이다. 이 글에서는 초등 1,2학년 새 교과서의 개발 중점과 단원 구성 체제를 살펴보고, 기대되는 국어 교육의 변화의 방향에 대해 기술하고자 한다.

II. 새 교과서 개발의 중점

1. 국어 교과 역량 함양

국어과 교육과정에서는 ‘비판적·창의적 사고 역량, 디지털·미디어 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인 관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·계발 역량’의 6대 국어과 역량으로 설정하였다. 역량 관련 선행 연구(류태호, 2019; 이인화 외, 2018; 이문복 외, 2021)들을 분석하여 국어과 역량의 하위 요소들을 도출하였다. 그리고 국어과 역량은 1개 학기에 한 번씩 중점 단원을 설정해 학습 내용으로 선정하였다. 다만 초등 1~2학년 학생들의 학년 특성을 고려하여 의사소통 역량과 공동체·대인 관계 역량은 1개 학기에 2회 구성하였다.

<표 1> 국어과 역량의 하위 요소

| 의사소통 역량 | 공동체·대인 관계 역량 | 자기 성찰·계발 역량 | 비판적·창의적 사고 역량 | 문화 향유 역량 | 디지털·미디어 역량 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> 경청과 존중 배려와 공감 이해와 표현 언어 상황 인식 맥락 이해와 목적 언어 사용 윤리 | <ul style="list-style-type: none"> 갈등과 조정 공동체 책임감 협동과 협업 | <ul style="list-style-type: none"> 언어 습관 점검 언어 사용 과정 조정 언어를 통한 삶의 변화 반성과 점검 | <ul style="list-style-type: none"> 언어 사용 관찰 언어 사용 판단 창의적 언어 사용 | <ul style="list-style-type: none"> 언어 사용의 즐거움 언어를 통한 깨달음 작품의 이해와 표현 언어문화의 소통 | <ul style="list-style-type: none"> 매체 자료 활용 매체를 통한 소통 매체 활용 윤리 |

새 교과서는 국어과 역량을 기반으로 단원을 구성하였기 때문에 학습 목표와 학습 제재, 학습 활동 등에 국어과 교과 역량을 반영하였다. 교과서 및 교사용 지도서 사용자에게 도움을 주기 위해 『국어』의 단원 도입 면에 해당 단원에서 길러야 할 국어과 역량을 학습자가 이해하기 쉽게 간단한 그림으로 표시하고, 『국어 교사용 지도서』에는 해당 단원에서 강조해야 할 국어과 역량에 대해 구체적으로 설명하였다.



[그림 1] 『국어』 단원 도입면과 『국어 교사용 지도서』의 단원의 1쪽

2. 특화 단원: 한글 놀이마당

한글 놀이마당은 2022개정 교육과정의 한글 해득 및 익힘 시간 증가로 인해 설정된 특화 단원으로 단원명은 ‘한글 놀이’다. 한글 놀이마당은 초등학교 1학년 학생들의 인지적, 정서적, 사회 발달적 특성과 학습의 준비도 등을 고려하여 놀이를 통해 한글 학습의 기초를 다질 수 있게 구성하였다. 입학 초기 적응 활동 기간에 특별하게 계획된 ‘한글 놀이’ 경험을 통해 한글에 흥미를 가지고 자연스럽게 한글을 익히는 데 목적이 있다. 1학년 1학기 초에 34시간을 기본으로 설정하되, 학생들의 상황, 교육과정 및 재구성에 따라 시간을 더 운영할 수 있다.



[그림 2] 한글 놀이마당

한글 놀이는 글자 놀이, 모음자 놀이, 자음자 놀이의 세 개의 소단원으로 구성되며 이들이 연계될 수 있도록 대단원 내에서 이야기로 연결되게 구성하였다. 교과서에 제시된 놀이 활동 이외에도 학습자들의 참여를 높일 수 있는 다양한 활동을 적용하는 게 좋다. 그리고 한글 놀이마당의 설정 취지를 고려하여 34시간보다 줄여서 학습하는 것을 지양한다.



[그림 3] 『국어』 한글 놀이 단원 구성

• 글자 놀이 소단원은 한글 해득을 위한 준비 과정을 놀이로 구현한 것으로, 선 긋기, 그림 구별하기, 기호 변별하기, 기호와 모양 구별하기, 소리마디(음절) 인식하기, 동음절 연상을 활용한 말놀이하기 등 다양한 문자 해득 학습 준비 활동으로 구성하였다.

• 모음자 놀이 소단원은 여러 가지 모음자 모양을 글자 속에서 찾고, 생활 속에서 자주 만나는 글자들 속에 모음자가 있음을 인식하게 한 뒤 모음자를 소리 내어 보고 쓰는 활동으로 구성하였다.

• 자음자 놀이 소단원은 여러 가지 자음자가 글자 속에 있음을 알게 하고, 자음자를 쓰는 활동을 구성하였다. 이때 기본 모음자와 결합하여 소리 내기를 하고, 예사소리와 된소리, 거센소리를 비교하며 자음자 학습 및 소리 내기 학습이 이루어지게 하였다.

• 한글 놀이마당 실천 학습에서는 글자가 없는 그림책을 활용하여 여러 가지 이야기를 만들어 보고, 이야기 내용을 상상해보고 이야기 속에 나온 낱말을 중심으로 자모음자를 다시 확인하고 익힐 수 있도록 구성하였다.

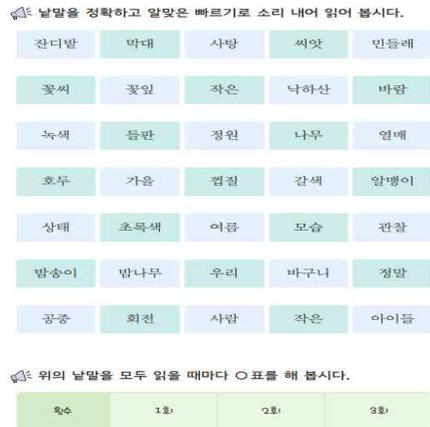
3. 기초 문해력 학습 강화

2022년 「기초학력보장법」 시행(법률 제18458호)으로 모든 학생의 기초 학력 보장을 위한 법적 근거가 마련됨에 따라 학습 지원 대상자의 조기 발견 및 기초 학력 부진 학습자에 대한 지원이 필요하다. 국어과는 기초 학력의 핵심 분야이며, 기초 문해력은 문해력 발달과 학습의 바탕이 된다. 새 교과서는 기초 문해력 교육을 실현할 수 있도록 구성하였다.

기초 문해 학습에는 한글 학습을 비롯하여 음성 언어의 이해와 표현, 어휘력, 유창성, 문장 독해, 문장 쓰기, 복합 매체의 생산과 수용 등이 포함된다. 『국어』 교과서 단원 마무리에 ‘기초 다지기’를 마련하여 바르게 발음하기, 정확하게 표기하기, 어휘, 문장, 언어 예절 등과 단원에서 배운 낱말, 문장 쓰기를 강조하였다. 그리고 유창성은 해독과 독해를 연결하는 다리로서 읽기 능력을 향상시키는 데 중요하다. 유창성이란 낱말이나 문장을 적절한 속도로, 정확하게, 적절한 억양으로 표현력을 살려 소리 내어 읽는 능력을 말한다. 『국어 활동』 교과서에 ‘스스로 읽기’를 마련하여 낱말 및 문장 유창성 연습을 통해 기초 문해력을 향상시킬 수 있도록 하였다.



[그림 4] 『국어』 기초 다지기 [그림 5] 『국어 활동』 스스로 읽기



어휘력은 효과적인 언어활동 수행에 바탕이 된다. 어휘력이 풍부하면 말을 듣거나 글을 읽을 때 정확하게 이해할 수 있으며, 자신의 생각과 느낌을 적절한 어휘를

사용하여 효과적으로 표현할 수 있게 된다. 새 교과서에는 어휘 학습 방안이 다양하다. 기존에 낱개나 처마에 낱말의 뜻을 풀이하는 방식, ‘낱말 알기’ 활동을 제시하는 방식, ‘기초 다지기’에서 학습하는 방식 등이 그것이다. 특히, 사고 도구어, 교과 어휘를 ‘기초 다지기’에서 학습함으로써 타 교과 학습을 지원하도록 하였다. 이 때 1학년 1학기에 학습하는 사고 도구어, 교과 어휘가 겹받침 낱말인 경우 아직 겹받침 낱말 읽기, 쓰기를 학습하지 않았으므로 낱말의 짜임, 해독 및 글자 쓰기를 지양하고 ‘선생님 따라 읽기’ 활동을 중심으로 학습한다. 한편 학생들이 문장 학습을 충분히 할 수 있도록 문장 학습 차시를 증배하고, 문장에서 낱말 찾기 활동으로 난이도를 조정하였다. 예를 들어 ‘그림일기 쓰기’의 경우에 2015개정 교과서에서는 1학년 1학기에 학습하였으나, 새 교과서에서는 1학년 2학기에 학습한다.



[그림 6] 『국어』 1-1 통합 학습 ‘낱말 알기’



[그림 7] 『국어』 1-1 6단원 교과 어휘

4. 깊이 있는 국어 학습 강화

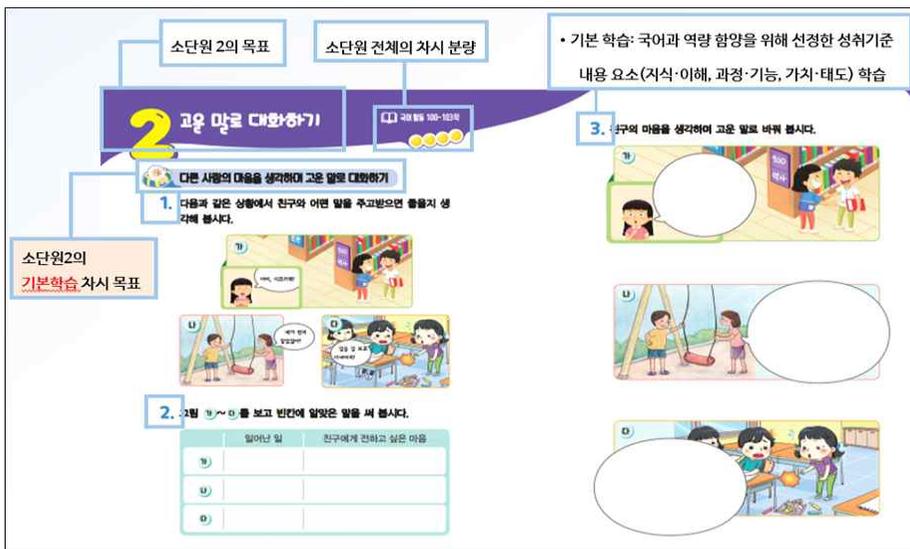
국어과 교육과정에서는 ‘깊이 있는 학습’을 강조하고 있다. 깊이 있는 학습이란 피상적 학습과 대비되는 것으로 학생이 핵심적인 내용을 심층적으로 이해하고 자기화하는 과정이다. 국어과에서 깊이 있는 학습은 학생이 텍스트를 이해하고 생산하고 소통하는 경험과 그 과정 속에서 언어에 대한 주요 지식, 기능을 학습하고 정교

하게 사고하는 기회를 가질 때 이루어질 수 있다.

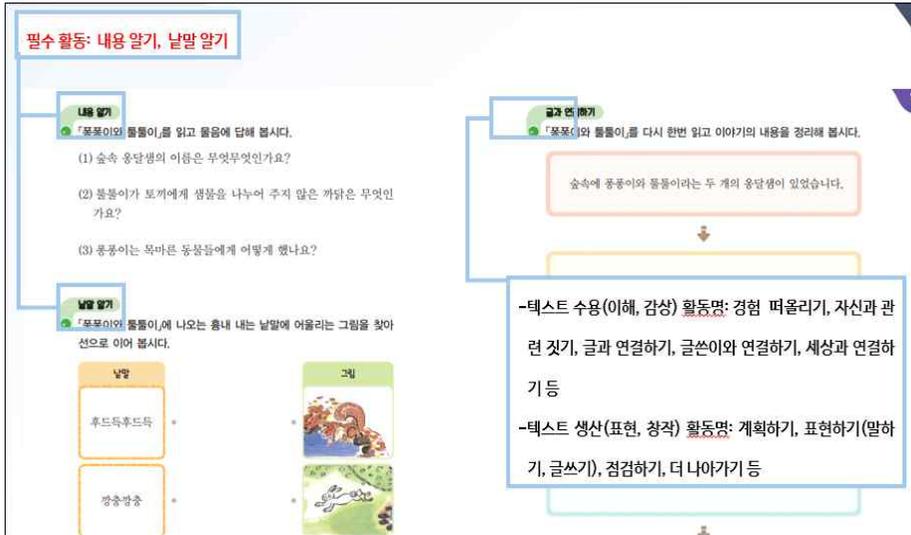
목표 중심 단원 구성에서는 언어활동의 분절성을 촉발하고 실제성, 총체성을 담보하기 어렵다. 목표 중심에서는 학습자가 그것을 해야 하는지도 이유를 모르면서 개별 기능이나 전략에 매몰되는 현상, 이른바 ‘기능주의’에 빠질 우려가 있다. 즉, 목표 중심은 학습자가 교육과정 성취기준을 충실하게 학습하는 데는 기여하지만, 정작 텍스트를 깊이 있게 이해하고 생산, 소통하는 경험을 갖거나 다양한 맥락을 복합적으로 고려하기에는 한계가 있다.

이에 새 교과서에서는 기본 학습에서 ‘목표 중심’, 통합 학습에서 ‘텍스트 중심’으로 구성하여 깊이 있는 국어 학습이 이루어질 수 있도록 하였다. 기본 학습에서는 지식, 기능을 명확하게 학습한다. 한편 통합 학습에서는 한 편의 텍스트를 온전히 이해하고 생산, 소통하는 경험과 그 과정에서 지식, 기능을 적용하면서 보다 깊은 배움이 이루어지고 학습에 흥미를 가질 수 있을 것이다. 즉, 기본 학습에서는 지식, 기능을 전경으로 내세우고, 통합 학습에서는 텍스트 이해, 생산, 소통을 전경화하고 기능은 후경화하였다.

기본 학습에는 일련번호가 있으며, 통합 학습에는 일련번호를 없고 텍스트 학습의 활동명을 명시하였다. 통합 학습에는 일련번호가 없으므로 교사와 학생이 함께 활동을 선택, 순서를 조정할 수 있으므로, 이 과정에서 학생 주도성을 계발하고, 교사의 교육과정 재구성 능력을 향상시킬 수 있을 것이다.



[그림 8] 소단원 2의 기본 학습



[그림 9] 소단원 2의 통합 학습

통합 학습의 활동명을 제시하면 다음과 같다(<표 2>, <표 3>).

<표 2> 텍스트 수용 학습(이해, 감상)

| 텍스트 수용 학습 | 읽기(듣기) 전 | 독자(청자) | 텍스트(글·담화·작품·매체 자료) | | 필자(화자) | 사회문화적 맥락 |
|-----------|----------|-----------|--------------------|------------|-----------|----------|
| | | | 텍스트 내 | 텍스트 간 | | |
| 활동명 | 경험 떠올리기 | 자신과 관련 짓기 | 글과 연결하기 | 다른 글과 연결하기 | 글쓴이와 연결하기 | 세상과 연결하기 |

<표 3> 텍스트 생산 학습(표현, 창작)

| 텍스트 생산 학습 | 내용 준비하기, 생성하기, 내용 구성하기 | 텍스트(글·담화·작품·매체 자료) | 발표 및 공유, 수정하기 | 출간하기 |
|-----------|------------------------|--------------------|---------------|--------|
| 활동명 | 계획하기 | 말하기 또는 글쓰기 | 점검하기 | 더 나아가기 |

학습자가 텍스트를 피상적으로 처리하는 것이 아니라 보다 깊이 있게 이해하기

위해서는 활동이 텍스트가 소통되는 데 관련되는 글 자체, 독자, 필자, 그리고 이들을 둘러싼 상황맥락과 사회문화적 맥락 요인을 복합적으로 고려하여야 한다(정혜승 외, 2016). 이때 텍스트 소통에 관여하는 요소를 고루 포착하여 전면적인 이해와 경험을 추동하는 활동을 제공하게 하는 데 기여할 수 있지만, 맥락이 텍스트, 필자(화자), 독자(청자)와 분리되어 존재하거나 혹은 텍스트, 필자, 독자, 맥락이 분리되어 존재하는 것으로 이해되지 않도록 유의하여 지도해야 한다.

5. 교사와 학생이 함께 만들어가는 수업(구성 차시)

실천학습의 ‘배운 내용 실천하기’는 교사와 학생이 함께 구성해나가는 차시다. 학생들이 공감할 수 있는 학습 활동을 교사와 학생이 함께 구현하여 능동적인 학습이 이루어지도록 일명 구성 차시를 개발하였다. 학생은 수동적인 학습의 대상자가 아니라 앞의 지평을 넓히려는 욕구가 강한 주체적인 언어 사용자이다. 교육과정을 생성할 수 있는 권한을 학생에게도 주어야 한다.

구성 차시에서는 학급에서 단원 학습과 관련하여 하고 싶은 활동을 정하여 학습하면 된다. 구성 차시를 통해 학습자 스스로 배움의 과정을 설계하고 성찰하는 경험을 통해 학습자 주도성이 계발될 수 있다. 학생의 참여 기회를 확대하고, 학습자가 주인의식과 책임감을 갖고 학습을 주도성이 길러질 것이다. 또한 교사도 학생과 함께 수업 만들기를 함으로써 교사의 교육과정 운영의 자율성을 보장받을 수 있고 교사의 교육과정 문해력을 높일 수 있다.



[그림 10] 『국어』 배운 내용 실천하기

구성 차시 학습은 ‘활동 정하기-활동하기- 정리하기’로 이루어진다. 이때 활동 정하기에서 활동 정하는 주체는 학급, 모둠, 개인 등 다양하고, 정하는 활동 수도 1개 이상으로 할 수 있다. 새 교과서는 활동 예시로 ‘이런 활동 어때요’ 한 가지가 제시되었고, 교사용 지도서에 추가 예시 활동 두 가지가 제시되었다. 교사가 각 활동을 이해하여 학생들에게 선택권을 주거나 학생들이 활동을 제안할 수 있다.

6. 교사의 교육과정 운영의 자율성 확대

교사용 지도서의 기능으로는 설명서, 자료집, 창안서가 있다. 설명서로서의 교사용 지도서란 교과서를 사용하는 데 필요한 정보들을 상세히 안내하는 지도서이다. 자료집으로서의 교사용 지도서란 다양한 활동 자료들과 활동지, 대안 활동 등으로 구성된 지도서를 의미한다. 창안서로서의 교사용 지도서란 교사가 교과서를 만들 수 있게 수업을 자유자재로 설계할 수 있도록 돕는 지도서이다(김세영, 2018). 이 중에서 교사의 교육과정 운영의 자율성과 관련되는 기능은 창안서로서의 기능이다. 새 지도서에서는 자료집, 창안서 기능을 강조하여 능동적 실행자, 사용자-개발자로서의 교사의 역할을 지원하고자 하였다.

지도서 사용자는 교사이므로 교과서의 내용만을 설명하는 것이 아니라 교사에게 필요한 다양한 자료를 제공해야 한다. 새 지도서는 보다 다양한 교수·학습 자료와 평가 자료를 제공하였다. 새 지도서는 교수·학습 전문가로서의 교사를 지원하는 방향으로 개발되었다. 교사 발문과 예상 반응을 기술하던 방식을 탈피하여 ‘지도 방법’을 제시한 것도 지도서에 제시한 수업의 흐름이 반드시 따라야 하는 정답이 아님을 의미한다. 교사는 지도서의 내용을 참고로 하여 여러 학습 활동의 순서를 조정하거나 재구성할 수 있다.

특기 유발

지도 방법

- 그림책을 읽기 전 그림책의 그림을 먼저 감상하며 어떤 주제의 그림책인지 미리 검토할 수 있다. 그림은 그림책의 주제와 분위기를 구성하는 중요한 요소이므로 그림의 의미를 미리 상기시켜며 내용을 예측하고 구성하는 것은 중요하다.
- 교과서에 제시된 그림책은 아동의 자유로운 사고의 흐름에 따라 주변을 관찰한 내용을 담고 있다. 그림을 관찰하며 어떤 주제의 관찰과 상상이 펼쳐지는지 예측할 수 있다. 이는 추후 낱말 학습으로 이어지기에 중요한 활동이라고 할 수 있다.

대안 활동 +

- 교사는 학생들의 그림책 내용 예측하기 활동을 위해 그림을 보고 알고 있는 것을 모두 떠올리도록 할 수 있다. 즉, 가족 구성원의 그림을 보고 누구인지, 또 다양한 음식을 보고 무엇인지 예측해 보는 놀이를 진행할 수 있다.

■ 학습 문제 확인하기

- 나와 가족에 관련된 이야기를 듣고 낱말을 읽고 써 보시다.

그림책 감상하기

지도 방법

- 예측한 내용을 떠올리며 그림책 낭송을 들도록 한다. 이때 먼저 내용을 들으며 그림책을 감상할 수 있다. ①
- 문장 읽기에 익숙하지 않은 학생을 위해 교사가 그림책의 그림을 짚어 가며 읽어 준다. 이때 학생들은 글의 내용과 그림을 함께 어울려 생각하며 그림책을 감상하도록 한다.
- 그림책의 글과 그림을 어울려 감상할 수 있게 되면 그 뒤에 이는 낱말이 나올 때 그 낱말을 짚어 가며 감상하도록 한다.
- 교사가 읽어 주는 경우 없는 중간에 잠시 멈추고 글과 그림의 내용이 무엇인지 상기시키거나 이후의 내용이 무엇인지 질문하며 읽을 수 있다.

[그림 11] 『교사용 지도서』 대안 활동, 지도 방법



[그림 12] 『교사용 지도서』 배운 내용 실천하기

Ⅲ. 『국어』, 『국어 활동』 단원 구성 체제

1. 『국어』 단원 구성 체제

『국어』 교과서는 대단원 체제이며, 『국어』 교과서 단원 전개 방식은 ‘준비 → 소단원 1, 소단원 2 → 실천’으로 구성되었다.

<표 4> 『국어』 단원 구성 체제

| 대단원 전개 | 준비 (1-2차시) | 소단원 1 (3-5차시) | | 소단원 2 (3-5차시) | | 실천 (2-3차시) | |
|-----------|----------------------------------|------------------|-------|------------------|-------|-------------------------------------------------------|-------------------------|
| 학습의 성격 | 대단원 국어 과 역량의 학습 내용 살펴보기 | 기본 학습 | 통합 학습 | 통합 학습 | 기본 학습 | 배운 내용 실천 하기 구성 차시 (교사와 학생이 함께 구성하는 활동) | 마무리하기 정리하기 기초 다지기 |

준비

- 대단원 도입 면은 1쪽이며 단원의 중점 국어과 역량, 단원명, 대단원 목표, 소단원 1, 소단원 2의 목표를 제시한다. 단, 1학년 교과서에는 글자 노출을 최소화하기 위해 소단원 목표를 제시하지 않는다.
- 준비 학습에서는 해당 단원의 국어과 교과 역량을 일상 상황과 관련하여 단원 학습의 필요성이나 중요성을 인식하고, 대단원 학습의 개념 및 용어를 이해한다.
- 준비 학습의 ‘생각 열기’는 단원의 동기 유발 활동으로 단원의 중점 국어과 역량과 관련된 삽화(사진), 질문을 제시한다.

소단원 1

소단원 2

- 대단원의 국어과 역량을 키우기 위해 소단원 1과 소단원 2에서 배워야 할 기본 내용을 익히고, 통합적으로 학습한다.
- 소단원 1, 2는 언어 상황, 목적, 내용, 과정, 난이도, 범위, 맥락 등의 관계로 설정한다.
- 소단원 내 전개 방식은 기본-통합-기본-통합/기본-통합-통합-기본/통합-기본, 기

본-통합 등 다양하다.

- 기본 학습: 국어과 역량 함양을 위해 선정한 국어 성취기준(지식·이해, 과정·기능, 가치·태도)을 학습한다. 학습 활동에 1, 2, 3...의 일련번호를 제시한다.
- 통합 학습: 한 편의 텍스트(글·담화·작품·매체 자료)를 온전하게 수용하고 생산하는 과정을 통해 깊이 있는 학습을 경험할 수 있도록 한다. 학습 활동에 1, 2, 3...의 일련번호를 제시하지 않고 학습 활동명을 제시한다.

실천

- 대단원에서 배운 내용 아동의 삶, 교과 간, 교과 내의 연계하여 실생활에 실천한다.
- 실천 학습에서는 교사와 학생이 함께 수업을 만들고 대단원 학습 내용을 정리한다.

① 배운 내용 실천하기: 교사와 학생이 함께 구성하기

② 마무리하기

-정리하기: 국어과 역량 관련 내용을 정리하고 대단원 학습 내용을 점검·성찰하기

-기초 다지기: 언어 예절, 바르게 발음하기, 정확하게 표기하기, 유창하게 읽기, 문장 학습, 어휘 전략 학습 등의 국어 기초 및 대단원에서 배운 낱말이나 문장을 선정하여 글씨 쓰기 등

2. 『국어 활동』 단원 구성 체제

『국어 활동』은 『국어』에서 공부한 내용을 자기 주도적으로 연습·확인·성찰하고 국어 역량을 내면화하는 데 의의가 있다. 『국어 활동』 교과서 전개 방식은 ‘실력 키우기 → 스스로 읽기’로 구성되었다.

<표 5> 『국어 활동』 단원 구성 체제

| 대단원 전개 | 실력 키우기 | 스스로 읽기 |
|--------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 학습의 성격 | 『국어』의 소단원 1, 소단원 2와 연계한 연습·확인·성찰 활동 | <ul style="list-style-type: none"> • 『국어』에 제시된 텍스트의 작가, 주제, 소재, 관점 등과 관련된 다른 텍스트 읽기 • 읽기 유창성 신장을 위한 연습 활동 |

실력 키우기

- ‘실력 키우기’에서는 『국어』에서 학습한 내용을 연습하고 실력은 다진다.
- 『국어』의 소단원 1, 소단원 2의 연습 및 평가 활동을 자기 주도적으로 학습하며 기초 기능을 숙달하고, 내면화한다.
- 1학년은 연습 활동, 2학년은 평가 활동 중심이다.
- 수업 시간이나 방과 후에 자유롭게 이용할 수도 있다.

스스로 읽기

- ‘스스로 읽기’에서는 『국어』에 제시된 텍스트의 작가, 주제, 소재, 관점 등과 관련된 상호텍스트성 관련 텍스트를 통해 깊이 있는 학습 경험을 갖는다.
- 텍스트에 제시된 낱말 및 문장을 소리내어 반복 연습을 통해 유창성을 기를 수 있도록 구성되었다.

IV. 국어 교육의 변화의 방향

지금까지 초등 1,2학년 새 교과서의 개발 중점과 단원 구성 체제를 살펴보았다. 이 장에서는 새 교과서가 현장에 적용되었을 때 기대되는 국어 교육의 변화의 방향에 대해 기술하고자 한다. 새 교과서가 현장에 잘 안착될 수 있도록 Schwab(1973)의 교육과정 공통 요소를 기준으로 교과 차원, 학생 차원, 교사 차원, 환경 차원으로 기대되는 국어 교육의 변화의 방향을 기술하고자 한다.

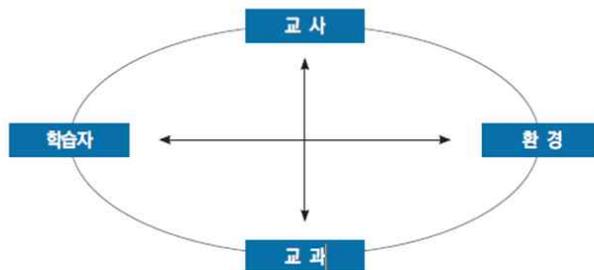


그림 1 — 공통 요소와 상호작용(Schwab, 1973)

1. 교과 차원

교과는 교육과정을 구성하는 기본 단위로, 학생에게 주어지는 기본적이고 독립적인 학습 단위다. 교과서는 교육과정을 구현하는 매개체이자, 교육과정 구현 자체가 곧 교과서의 주 기능이기에 교육과정과 밀접한 관계가 있다. ‘교과는 살아 움직이는 현상으로서의 교과’로서, 변화가 빠른 현 시대에 생성성이 더욱 부각된다. 따라서 교과는 고정성과 생성성을 동시에 지니므로 학습 내용은 두 속성이 모두 가능해진다.

역량 중심의 국어 교육이 실행될 것이다. 새 국어 교과서 단원 도입면과 지도서 개관 설명을 통해 국어 수업에서 단원별로 중점 역량과 하위 요소를 인식하고 국어과 역량 함양을 위한 수업을 할 수 있다. 그리고 2015개정 교육과정에서 표방한 한글 책임 교육이 정착될 것이다. 새 교과서에서는 1학년 1학기 3월에 특화 단원 ‘한글 놀이’ 34차시를 놀이 활동을 통해 학습자의 학습 흥미를 높일 수 있을 것이다. 한글 학습은 훈민정음 제자 원리를 반영하였고, 학습 순서는 ‘소리’를 고려하여 모음자 학습 → 자음자 학습으로 제시하여 보다 쉽고 체계적으로 학습할 수 있을 것이다. 또한 통합 학습에 ‘낱말 알기’가 신설되고, ‘기초 다지기’에서도 어휘 학습이 이루어져서 학생들의 어휘력이 향상될 것이고, 『국어 활동』 교과서의 ‘스스로 읽기’에서 재미있는 제재를 읽고 낱말 및 문장 유창성 연습을 통해 유창성이 향상될 것이다.

2. 학습자 차원

학생은 교과서를 공부해야 할 수동적인 존재가 아니라, ‘소통 의도를 가진 능동적 존재’로 볼 필요가 있다. 학생 주도성은 OECD(2019)의 2030 학습 나침반에서 언급한 개념이다. 학생 주도성이란 학생이 자신의 삶과 세계에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 의지와 능력, 목표를 세우는 능력, 변화를 위해 책임감 있게 행동하고 성찰할 수 있는 능력을 가지고 있다는 믿음이다(OECD, 2019).

‘교과서의 최종본은 학습자가 완성한다’라는 모토로 새 교과서에서도 학습자 주도성을 강화하였다. 국어과에서 깊이 있는 학습은 학습자가 텍스트를 이해하고 생산하고 소통하는 경험과 그 과정에서 지식 및 기능을 학습하는 기회를 가질 때 이루어질 수 있다. 새 교과서에서 통합 학습에서는 지식 및 기능 학습뿐 아니라 텍스트

를 자신과 관련 짓기, 필자, 화자, 독자, 청자 등과 관련 짓기 등 다양한 맥락 요인을 고려함으로써 깊이 있는 학습이 이루어질 것이고 국어 학습에 대한 흥미를 높일 수 있을 것이다. 통합 학습에서 학습자가 활동 순서의 선택, 조절, 점검을 통해 보다 주체적으로 참여하며 학생 주도성이 계발될 것이다. 또한 국어 교과서 역사로 볼 때, ‘구성 차시’가 새 교과서에서 처음으로 개발되었다. 실천 학습의 구성 차시에서 학생과 교사가 함께 수업을 만들어가면서 학습 활동의 선택권을 갖고 학습의 과정과 결과를 점검하고 경험을 통해 보다 능동적으로 학습에 참여할 것이다.

3. 교사

교육과정, 교과서, 교사의 관계를 고려할 때, 교사를 교육과정의 수동적 사용자, 교육과정의 능동적 실행자, 교육과정의 사용자-개발자로 나눌 수 있다. 예전에는 교사가 수동적 사용자로서의 역할에 그쳤다면 최근에는 교육과정의 능동적 실행자, 교육과정의 사용자-개발자의 역할로 확대되고 있다.

새 교과서는 교사의 교육과정 자율성을 확대하고자 하였다. 교사가 교과서 재구성 등의 능동적 실행자로서의 교사 역량이 함양될 수 있다. 새 교과서의 통합 학습, 구성 차시 등에서는 학습자 수준에 따라 활동의 선택과 조합이 자유롭다. 즉 학습 활동은 고정된 것이 아니라 교실에서, 학습자에 의해 창조된다. 학생의 선택과 조절을 바탕으로 수업 설계를 함으로써 유연하고 의미 있는 수업이 가능해진다. 이러한 과정을 통해 교사의 창의적인 국어 수업 능력이 향상될 것이다. 학생을 수업 만들기의 능동적인 존재로 바라볼 수 있는 시각을 가질 수 있으며 교육과정의 사용자-개발자의 역할을 수행할 것이다. 또 새 지도서에는 ‘대안 활동’을 제시하여 교과서의 학습 활동 외에 활용할 수 있는 추가적인 활동이 제공되었다. 학급, 학생 상황에 알맞은 다양한 대안 활동을 교수 학습 자료로 활용하여 교사의 자율성이 확대될 것이다.

4. 환경

미래 사회는 과학 기술의 발전으로 사회 구조가 빠르게 변화할 것이다. 일상생활 및 교육 환경의 디지털화가 빠르게 진행되고 있으므로 이에 대응할 수 있어야 한다. 미래 디지털 환경에서의 의사소통 맥락을 고려하여 온·오프라인 수업을 적절하게 활용하고 온라인 수업에서도 교사와 학습자 간의 상호작용을 촉진할 수 있도록 하며 학습자가 실생활에서 유용하게 활용할 수 있는 디지털 기반의 의사소통 도구를

적극적으로 활용하도록 하였다(교육부, 2022).

국어과 교육과정은 디지털 소양 함양 및 매체 교육 강화의 일환으로 ‘매체’ 영역을 신설하여, 듣기말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학, 매체의 6대 영역이다. 매체 영역에서는 매체 자료가 생산되고 소통되는 상황 맥락 및 사회문화적 맥락을 고려하여 다양한 매체를 실제로 수용, 생산, 공유하는 활동과 자신과 우리 사회의 매체 소통 문화를 성찰하는 활동을 강조하였다. 1,2학년 국어 교과서에서는 매체와 매체 자료, 매체 소통에 흥미와 관심을 갖도록 하는 데 초점을 두었다. 문자 메시지, 학급 누리집 등의 매체와, 정보 그림책, 서사 그림책, 만화 영화, 인형극, 광고 등의 다양한 매체 자료에 흥미를 갖고 매체 소통에 즐겨 참여할 것이다. 그리고 매체 소통이 저학년 때부터 이루어진다는 점에서 매체 소통 윤리를 강조하고 자신의 매체 태도를 점검해보도록 하였다. 학습자는 인터넷 예절 다짐서 쓰기, 매체 소통 시 유의점 알기 등의 학습 활동을 통해 저학년 때부터 소통 윤리를 인식하는 자세를 가질 수 있을 것이다.

〈참고 문헌〉

- 김중윤, 이미경, 최인선 외(2021), OECD education 2030 프레임워크에 기반한 우리나라 교사의 역량 개발 방향 탐색 : 학생 주도성 및 협력적 주도성을 중심으로, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2021-5
- 박상준(2020), 학생 주도성(student agency)에 기초한 교육의 혁신 방안 : 교육 패러다임의 전환, 학습자중심교과교육연구 Vol.20 No.12.
- 유성열, 이찬희(2022), 통합교과 교과용 도서의 교사교육 기능 탐색, 통합교육과정연구 제16권 2호.
- 이경화(2023), 2022개정 초등 국어 교과서 개발 방향: 1,2학년 교과서를 중심으로, 학습자중심교과교육연구 제23권 17호.
- 이근호(2023), 2022 개정 교육과정과 교과서 개발의 방향, <교과연구> 3월호.
- 이재승(2022), 텍스트 중심형 국어 교과서 단원 구성 방안, 초등국어교육, 74집, 317-337.
- 장재희(2023), 초등학교 검정 교과서 적용 평가 근거 탐색, 한국교원대학교 교육정책대학원 석사논문.
- 정혜승, 박창균, 이선영, 박치범(2016), 한국, 핀란드, 이스라엘 교과서의 질문 방식 비교 연구, 교육부, 한국교과서연구재단보고서.
- 황규호((2023), 2022 개정 교육과정과 학교 교육 변화의 방향, <교과서연구> 3월호.
- Marg Seler(2013), 손유진, 안효진, 유혜령 외 역(2023), 어린이의 교육과정 되기, 창지사.
- Miram, Ben-Peretz(1990), 정광순, 김세영 역(2014), 교사, 교육과정을 만나다. 강현출판사.
- Schwab, J. J.(1973). The practical 3: Translation into curriculum. School Review, 81(4), 501-522.

<2022 개정 국어 교과서와 국어 교육의 변화의 방향> 토론문

김종윤(진주교육대학교)

국가·사회의 요구와 세상의 변화를 반영하기 위해 수차례 교육과정이 개정되지만, 실제 교사와 학생이 체감하는 변화는 교과서에서 시작됩니다. 교과서에 대한 다양한 관점이 있으며 그 인식과 사용 양상도 조금씩 변화하고 있으나, 여전히 교과서는 학교 교실에서 중요한 역할과 지위를 차지합니다. 특히 한 명의 담임 교사가 다양한 교과를 지도해야 하는 초등학교의 경우 교과서의 역할은 중요합니다. 특히 국어 교과서는 2022 개정 교육과정 체제에서도 국정도서 발행 체제를 유지하므로 교실에 대한 영향력이 타 교과에 비해 더 크다고도 할 수 있습니다. 이러한 중요한 일에서 중책을 맡으시면서 교과서 관련 연구와 함께 개발을 주도해주신 발표자에게 감사드립니다.

교육의 변화 시기에는 항상 변화와 안정성의 두 요소를 고려해야 합니다. 변화가 없이는 기존과 무엇이 다른가에 대한 의문이 생기며 안정성이 없다면 교사가 이를 이해하고 적응하는 데 어려움을 겪을 것입니다. 이번 국어과 초등교과서는 2022 개정 초등국어과 교육과정에 대한 변화 지점(한글 문해, 깊이 있는 학습, 역량 등)을 잘 포착하여 반영함과 동시에 단원 구성 체제의 변화를 줌으로써 변화의 기초를 중심으로 안정성을 갖추었다고 생각합니다. 발표자께서 언급하신 바와 같이 목표 중심 단원 구성은 교육과정에서 요구하는 지식, 기능, 태도 요소를 긴밀하게 교과서로 구현하고, 이를 학생들에게 단계적으로 가르치는 데 유용한 면이 있습니다. 그러함에도 몇십 년간 같은 체제로 유지되어 온 점, 초등 1학년부터 6학년까지 같은 단원 구성 체제를 유지하여 체계성은 있으나 경직되고 유연성이 부족한 지점도 있었습니다. 이러한 점을 개선하여 국어과 교과서에 변화를 이끌고자 한 점은 높이 평가할 만하다고 생각합니다.

개정 국어과에 대한 교과서에 대한 더 많은 상찬이 남아 있으나, 지면의 제약과 토론자의 역할 수행을 위하여 몇 가지 질문으로 토론을 갈음하고자 합니다. 이는 발

표자께서 말씀하신 국어과 교육과정을 반영한 변화의 중점과 관련됩니다.

1. 국어 교과 역량 함양을 반영한 교과서인가?

제가 보기에 2022 개정 초등 국어과 교과서(이하 2022 교과서)는 2015 개정 초등 국어과 교과서(이하 2015 교과서)와 마찬가지로 역량 반영의 측면에서 볼 때 큰 차이가 있는지 모르겠습니다. 2015 교과서에서는 역량 표지를 ‘다르게 생각하기’, ‘자료 찾아보기’ 등으로 표시하고, 2022 교과서에는 직접 역량 명칭을 노출했다는 차이점이 있습니다. 그런데 두 교과서 모두 표지에 역량이 들어갔다고 해서, 역량을 반영한 것으로 볼 수 있는지 의문이 있습니다. 교과서의 단원 표지 외에, 교과서 내에 어떤 내용이나 장치가 역량을 함양하기 위해 설계되었는지 궁금합니다.

실상 역량이라는 것은 한두 차시 수업이나 단원 수업으로 함양되거나 발전된다기 보다는 학년 전체에 걸쳐 지속적으로 발전하고 함양한다고도 볼 수 있습니다. 그러므로 교과서에 역량을 반영한다는 것이 쉬운 일은 아닐 것이라고 생각합니다. 그렇다고 역량이 강조된 교육과정에서 이를 도외시한 채 교과서를 설계·개발하는 것도 가능하지 않으므로, 역량을 함양한 교과서를 개발하는 것은 그 자체로 쉬운 작업이 아닐 것이라는 생각이 들기도 합니다. 발표자께서 교과서에 역량을 함양한다고 하셨을 때, 어떤 지점을 주로 고민하시고 어떻게 교과서 체계를 설계하셨는지에 대한 보충 설명이 듣고 싶습니다.

2. 한글 놀이와 기초 문해력의 개념 차이는 무엇인가?

발표의 두 번째 중점은 ‘한글 놀이 마당’ 이고 세 번째 중점은 ‘기초 문해력 학습 강화’ 입니다. 얼핏 보기에 한글 해득과 기초 문해력은 높은 관련성이 있는 것으로 보입니다. 두 부분이 개념적으로 구분이 가능한 것인지요. 발표자께서 생각하시는 기초 문해력이 무엇이고 이를 어떻게 바라보아야 할지 설명해 주시면 감사하겠습니다.

3. 깊이 있는 국어 학습은 무엇이며 어떻게 강화되는가?

발표문에 깊이 있는 학습에 대한 정의와 함께 이를 반영한 교과서 설계의 중점이 제시되어 있습니다. 솔직히 말씀드리면 교육과정에 언급되고는 있다고 하나, 깊이 있는 학습이 무엇을 의미하는지 여전히 명확하지 않은 부분이 있습니다. 예전, 2015 교육과정 총론 보고서인가에서 ‘a mile wide, an inch deep’ 이라는 표현과 함께 각 교과가 너무 많은 학습내용을 다루고 있으므로, 학습 내용과 요소를 일반화된 지식(2015 교육과정. 아마 2022 교육과정에서는 핵심 아이디어에 해당될 수도 있음)을 중

심으로 줄이거나 재편하고 학습의 심도를 깊게 하자는 취지에서 이러한 내용이 언급 되었으리라 추측이 되기도 합니다.

현재 발표문에 제시된 깊이 있는 학습은 기존의 분절적인 목표 중심 단원 체제를 일부 극복하여 통합적이고 총체적인 국어교육을 지향하기 위해 마련되어 있는 것으로 보입니다. 개정된 교과서의 단원 체제가 깊이 있는 학습을 어떻게 유도하거나 지원할 수 있는지에 궁금합니다.

4. 교사의 교육과정 문해력 신장이나 자율성 확대가 현재의 교과서 중심 체제에서 가능한가?

실천학습의 자율성이나 지도서의 추가 자료 제공으로, 교사의 자율성을 강화하는 취지가 비교적 잘 드러나 있습니다. 저는 이러한 교과서 연구진, 개발진의 노력이 소중한다고 이해할 만하다고 생각합니다.

제가 궁금한 것은 (이번 개정 교과서가 아니라) 많은 학습 내용을 안내하고 있으며 목표, 자료, 학습 활동, 평가 자료를 모두 수록하고 있는 현재의 교과서 시스템에서 교육과정 문해력이나 교사 자율성의 확대가 가능한지에 대한 근본적인 궁금함입니다. 다시 말해, 교사에게 너무 친절한 교과서는 교사의 자율성을 제약할 수 있습니다. 그렇다면 현행 교과서 체제에서 교사의 자율성 확대가 근본적으로 가능한지 궁금합니다. 이 부분에 대한 발표자님의 생각이 듣고 싶습니다.

사실 어떤 내용이든지, 내부에서 연구·개발하며 숙고하는 일은 어렵고, 외부자의 시선에서 이에 대하여 질문하기는 쉽습니다. 그래서 혹여 오독이나 이해의 부족으로 발표자의 진의를 잘못 이해하거나 오독하여 질문하였다면 너른 마음으로 이해해 주시기 바랍니다. (그런데 저의 질문 역시 많은 부분은 발표를 보면 해소되리라고 생각합니다.)

그간 각고의 노력으로 개발 체제가 완성되었고 곧 보급될 교과서가 많은 교사와 학생들에게 도움이 되며, 2022의 교육 취지를 잘 안내할 수 있는 좋은 국어 교과서로 자리잡기를 기원합니다. 감사합니다.

2022 개정 초등 통합교과 교과서의 개발 방향과 특징

조상연(춘천교대, 교수)

1. 시작하며

초등 통합교과는 1981년 제4차 교육과정 시기에 기존 여덟 개의 교과를 통합한 수업의 예시를 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 세 권의 교과서에 담아 학교 현장에 제공하였다. 당시 대부분 교과 분과 수업 방식으로 이루어지던 초등학교 현장은 교과서를 통해 교과 통합수업이라는 새로운 문화를 만날 수 있었다.

제4차 교육과정 이후 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 등 세 통합교과는 교과서와 교육과정이 서로 밀접한 관련을 맺으며 영향을 주고받으며 변화를 거듭해왔다. 우선 제4차 교육과정 시기에 교육과정상의 분리된 교과를 통합한 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교과서 개발은 제5차 교육과정 시기에 세 통합교과 교육과정 개발로 이어졌다. 뿐만 아니라 제4차에 이어서 제5차, 제6차 시기까지 단원 제목 형태로 제시되었던 교과서의 활동주제는 제7차 교육과정 시기의 통합교과 교육과정 활동주제 도입에 영향을 미쳤다. 그리고 2007 개정 시기까지 세 통합교과별로 각각 개발되었던 활동주제는 2009 개정 시기에 세 통합교과 공통의 대주제와 소주제로 개발되었고 이는 세 통합교과를 통합한 주제별 교과서 개발로 이어졌다.

2009 개정 시기에 이어 2015 개정 시기까지 국가교육과정 공통주제를 중심으로 세 통합교과를 통합한 주제별 교과서를 개발했고, 현장의 교사와 학생은 초등 통합교과의 주제별 교과서를 통해 교육과정 주제를 만나고 주제 수업을 하고 주제 수업을 마무리하는 주제중심 교과통합 수업을 경험해왔다.

2022 개정 초등 통합교과 교육과정에서 가장 눈에 띄는 것은 무엇보다 제7차 교육과정 시기부터 제시해 온 국가교육과정 주제를 없앤 것이라고 할 수 있다. 이와 관련하여 세 통합교과 공통의 지향으로서 역량을 새롭게 개발한 것과 탈학문적 질문-답 형태의 영역-핵심아이디어 설정이 큰 변화라고 할 수 있으며 놀이 중심 교과로서 즐거운 생활의 성격을 재규명한 것 등도 새로운 시도라고 할 수 있다.

이러한 2022 개정 초등 통합교과 교육과정의 변화와 새로운 시도를 구현한 수업의 예시를 담은 2022 개정 초등 통합교과 교과서 개발이 진행 중이다. 국가교육과정을 수업의 형태로 구현한 것이 교과서라는 점에서 2022 개정 초등 통합교과 교과서 역시 국가교육과정 만큼의 새로운 변화를 시도하고 있다.

Drake 등(1992)의 이야기 모형 관점에서 볼 때 교육과정과 교과서(수업)를 개발하는 일은 현행 교육과정과 교과서(수업)에서 유지할 것과 바꾸어야 할 것을 정리하고 교육과정과 교과서(수업)가 추구하는 이상과 공동체의 요구를 포괄하는 변화를 담은 새로운 교육과정을 도출하는 과정이다. 이러한 맥락에서 이 발표문은 2015 개정 초등 통합교과에서 유지할 것과 바꾸어야 할 것을 염두에 두고 초등 통합교과가 꾸준히 추구해온 궁극적 이상과 2022 개정 초등 통합교과에 대한 국가사회적 요구를 함께 담은 초등 통합교과 교육과정과 교과서(수업)의 새로운 변화에 대한 이야기라고 할 수 있다.

II. 2022 개정 초등 통합교과 교육과정

1. 개발 방향

이전 교육과정에서 유지할 것과 바꾸어야 할 것의 관점에서 2022 개정 초등 통합교과 교육과정의 개발 방향은 첫째, 탈학문적 접근의 유지, 둘째, 학교 교육의 미래 지향성을 지금-여기 학생의 삶에 포섭, 셋째, 교육과정에 대한 존재론적 관심의 환기 등 세 가지로 정리할 수 있다.

(1) 탈학문적 접근

초등 통합교과는 학생의 관심이나 흥미를 반영한 주제를 중심으로 여러 교과를 광범위하게 통합하는 탈학문적 접근을 강조한다. 탈학문적 접근은 의미있는 주제에 대해 질문하고 깊이 있게 사고할 수 있는 학생 능력에 대한 신뢰를 바탕으로 한다. 초등 통합교과는 탈학문적 접근을 통해 학생이 일상생활에서 만나는 관심사, 문제, 교육적 요구 등과 관련된 주제를 설정하고 이 주제를 중심으로 교과 지식을 맥락적으로 자연스럽게 연결하여 배울 수 있을 것으로 기대한다.

(2) 지금-여기에 기반을 둔 미래 지향

학교교육은 궁극적으로 학생들의 미래 삶을 지향해야 하지만 아직 오지 않은 막연한 미래를 기다리고 준비하는 방식이 아니라 현재 삶을 충실하게 살아감으로써 충만

한 미래 삶으로 나아가는 방식이 되어야 한다고 보고 학교 교육의 미래 지향성을 지금-여기의 학생 삶에 포섭할 수 있는 교육과정을 개발하고자 하였다.

(3) 교육과정에 대한 존재론적 관심의 환기

2022 개정 초등 통합교과에서는 불확실하고 복잡한 삶 속에서 만나는 문제에 대해 각자의 경험과 지식을 토대로 한 주체적인 의사결정 과정을 통해 삶을 의미를 구성해가는 ‘현존재(Heidegger, 1927/ 전양범 역, 2016)’로서의 교사와 학생에 주목하였다. 따라서 초등 통합교과 수업을 통해 스스로 생각하여 적극적으로 질문하고 주도적으로 해결하면서 자신의 정체성을 주체적으로 형성해나갈 수 있게 돕고자 하였다.

2. 주요 특징

2022 개정 초등 통합교과 교육과정은 교육과정 개발 방향에 따른 개발 과제를 해결하는 방식을 취했다. 첫째, 지금-여기에 기반을 둔 미래 지향을 반영한 초등 통합교과 역량을 개발했다. 둘째, 탈학문적 접근을 유지하되 교사 자율성과 학생 주체성을 확대하기 위해 주제 개발권을 현장에 이양하기 위한 영역과 핵심아이디어를 설정하였다. 셋째, 교육과정에 대한 존재론적 관심을 환기하고 지금-여기-우리 삶에 통합적으로 접근하는 경험 중심 교과로서의 성격을 명확히 하였다.



[그림 II -1] 2022 개정 초등 통합교과 교육과정 (교육부, 2023)

(1) 개정 내용

- 교과 역량: 지금-여기-우리 삶을 살아가는 힘

2022 개정 통합교과 교육과정은 세 통합교과 교육이 공통으로 추구하는 궁극적인 지향이자 통합교과 역량의 근거로서 [지금-여기-우리 삶]을 설정하였다. 그리고 이 지향을 위해 학생들이 갖추어야 할 포괄적 역량으로 [지금-여기-우리 삶]을 살아가는 힘'으로 설정하였다.

• 영역과 핵심아이디어: 지금-여기-우리 삶에 대한 탈학문적 질문과 답

바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교과는 주제 개발권을 현장으로 이양한다는 큰 방향 아래 국가교육과정 주제 대신에 네 개의 탈학문적 질문의 형식으로 영역을 설정하였다. 초등 통합교과의 영역은 초등학교 1-2학년 학생이 살아가는 동안 지속적으로 탐구할 가치가 있는 정체성, 공간성, 시간성, 주체성과 관련한 '우리는 누구로 살아갈까', '우리는 어디서 살아갈까', '우리는 지금 어떻게 살아갈까', '우리는 무엇을 하며 살아갈까'라는 네 개의 영역으로 제시하였다.

<표 II-1> 2022 개정 초등 통합교과 영역과 핵심아이디어

| 영역(탈학문적 질문) | 핵심아이디어 |
|-----------------|--------------------------------------------------------|
| 우리는 누구로 살아갈까 | · 우리는 내가 누구인지 생각하며 생활한다. · 우리는 서로 관계를 맺으며 생활한다. |
| 우리는 어디서 살아갈까 | · 우리는 여러 공동체 속에서 생활한다. · 우리는 삶의 공간을 넓히며 생활한다. |
| 우리는 지금 어떻게 살아갈까 | · 우리는 여러 유형의 주기로 생활한다. · 우리는 과거, 현재, 미래를 생각하며 생활한다. |
| 우리는 무엇을 하며 살아갈까 | · 우리는 경험하고 상상하고 만들며 생활한다. · 우리는 느끼고 생각하고 표현하며 생활한다. |

• 성격과 목표 및 성취기준: 경험 중심 교과, 성취기준의 대강화 및 포괄화

초등 통합교과는 공통적으로 지금-여기-우리 삶을 살아가는 힘을 기르는 데 중점을 두었다. 이 공통 역량을 바탕으로 바른 생활의 역량은 지금-여기-우리 삶을 지속적으로 성찰하는 힘으로, 슬기로운 생활의 역량은 지금-여기-우리 삶을 탐구하는 힘으로, 즐거운 생활의 역량은 지금-여기 우리 삶을 즐기며 즐기는 힘으로 성격과 목표에 각각 진술하였다.

<표 II-2> 초등 통합교과 영역과 성격 변화

| 교과 | 2015 개정 | 2022 개정 |
|---------|-------------|-------------|
| 바른 생활 | 실천 활동 중심 교과 | 실천 경험 중심 교과 |
| 슬기로운 생활 | 탐구 활동 중심 교과 | 탐구 경험 중심 교과 |
| 즐거운 생활 | 표현놀이 중심 교과 | 놀이 경험 중심 교과 |

초등 통합교과는 기존의 '활동'을 '경험'이라는 용어로 바꾸면서 학생이 참여하는 수업

의 모든 과정에서 학생이 주관적으로 느끼며 인지하는 모든 활동과 상호작용을 포함하는 포괄적이고 복합적인 의미를 담고자 하였다.

그리고 즐거운 생활은 그 성격을 놀이 중심 교과로 완전히 개편하여 학교 교육에 있어 놀이의 위상을 재조명하고 다양한 놀이에 몰입하여 즐거움을 만끽하고 행복감을 누리며 그 과정에서 자신의 감정이나 감각을 자연스럽게 표현하는 놀이 경험 중심 교과로서 성격을 명확히 하였다.

또한 2022 개정 초등 통합교과의 내용 요소와 성취기준은 첫째, 성취기준 수를 81개에서 48개로 대폭 축소하는 방향으로 개발하였고 그 진술 수준은 포괄화, 대강화하였다. 둘째, 현장에서 개발한 주제와 쉽게 연계할 수 있도록 모든 성취기준이 주제에 열려 있도록 개발하였다.

(2) 개선 사항

2022 개정 초등 통합교과 교육과정의 개선 사항은 초등 통합교과 교육과정에 반영이 필요한 국가·사회적 요구로서 학교급/학년간 연계를 위한 입학초기 적응교육, 안전교육 64시간 통합, 신체활동 강화 등 세 가지로 요약할 수 있다.

• 학교급/학년간 연계를 위한 입학초기 적응교육

입학초기 적응활동과 관련해서는 [바슬즐01-01] 성취기준 세트를 구현할 수 있는 교과서 주제 단원(예: 학교 단원)을 개발하여 3월부터 통합교과 수업을 할 수 있게 하였다. 초등 통합교과에서 입학초기 적응활동을 통합한 것은 유아교육과 초등 1학년의 학교급간 연계를 염두에 둔 것이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 초등 통합교과에서는 2학년 마무리와 3학년 준비 활동과 관련한 [바슬즐 04-04] 성취기준을 개발하여 초등학교 2학년과 3학년의 학년간 유연한 연계도 도모하였다.

• 안전한 생활 64시간 통합

2022 개정 초등 통합교과 교육과정에서는 기존 안전한 생활(64시간)을 바른 생활(16시간), 슬기로운 생활(32시간), 즐거운 생활(16시간)에 각각 나누어 통합하고 안전교육 관련 내용을 [바슬즐01-01] 성취기준 세트에 담았다. 안전교육은 별도로 따로 나누어 다루기보다는 학생의 일상 속에서 자연스럽게 이루어지는 것이 바람직하다. 따라서 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 세 통합교과에서 두루 통합적으로 다룰 수 있도록 한 것이다.

• 저학년 신체활동 강화

2022 개정 초등 통합교과 교육과정에서는 초등학교 저학년 학생들의 신체활동이 약화되고 있다는 점을 고려하여 신체활동을 강화하고 확대하기 위한 구체적인 방안을 마련하여 반영하였다. 우선 [바슬즐01-01] 성취기준 세트에 신체활동 관련 내용을 반영하고 이 성취기준을 반복하여 사용할 수 있게 하였다. 그리고 교과서 단원 학습에서 활용할 수 있는 신체활동 관련 성취기준을 8개 개발하여 반영하였다. 다음으로 즐거운 생활과의 성격과 목표를 놀이 경험 중심 교과로 수정하여 놀이를 중심으로 신체활동과 예술활동을 자연스럽게 통합할 수 있도록 하였다.

Ⅲ. 2022 개정 초등 통합교과 교과서

1. 개발 방향

2022 개정 초등 통합교과 교육과정의 가장 큰 변화를 ‘주제 개발권의 현장 이양’이라는 말로 정리한다면 통합교과 교과서의 개발 방향은 한 마디로 ‘교실에서 교사와 학생이 함께 협업해서 만들 수 있는 교과서’로 요약할 수 있다. 2022 개정 초등 통합교과 교육과정에서는 교사 자율성과 학생 주체성 확대를 위해 국가교육과정 주제를 개발하지 않고 대신 탈학문적 질문을 제시하였다. 따라서 현장의 수업은 국가수준의 탈학문적 질문과 관련하여 지금-여기를 반영한 나름의 주제를 설정하고 여러 교과 지식을 활용하여 이 주제를 탐구하며 나름의 답을 찾는 과정이 될 것이다.

이를 위해 2022 개정 초등 통합교과 교과서는 ‘교실에서 교사와 학생이 함께 협업하여 만들 수 있는 교과서’라는 개발 방향을 설정하였다. 교과서를 통해 교사와 학생은 학생의 지금-여기를 반영한 주제를 함께 정하고, 주제와 관련한 활동을 함께 만들어 가면서 학생이 공동체 안에서 스스로 자신의 삶을 이야기하고 구성할 수 있는 경험을 주고자 하였다. 요컨대 2022 개정 초등 통합교과 교과서는 교사의 자율적인 가르침과 학생의 주체적인 배움을 지원하기 위해 교실에서 교사와 학생이 만들어 가는 교육과정을 실현하는 수업을 지원하는 데 초점을 두었다고 할 수 있다.

2. 특징



[그림 III-2] 2022 개정 초등 통합교과 교과서의 특징

(1) 주제별 교과서: 주제를 중심으로 교과를 통합할 수 있는 교과서

2022 개정 초등 통합교과 교과서는 주제별 교과서를 유지하였다. 주제별 교과서는 2009 개정 교육과정 시기에 처음 도입되어 지금까지 이어지고 있다. 2022 개정 초등 통합교과 교과서 역시 이전처럼 교사와 학생이 한 달에 한 주제를 중심으로 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 교과를 통합한 수업을 개발하고 실행할 수 있도록 하였다.

지금까지 초등 통합교과 교육과정에서는 주제를 제시하고 교과서에서는 이 주제를 중심으로 교과서를 개발해왔다. 학교 현장에서는 이를 통해 주제를 중심으로 교과를 통합한 수업을 경험해왔다. 즉 지금까지 교사들은 국가교육과정 주제를 수동적으로 사용해왔다고 할 수 있다.

2022 개정 통합교과 교육과정에서는 주제 개발권을 현장으로 이양한다는 원칙 아래 국가교육과정 주제를 제시하지 않기 때문에 교사는 학생의 지금-여기를 반영한 주제를 직접 개발하여 수업을 만들 수 있다. 이에 2022 개정 초등 통합교과 교과서는 일반적인 초등학교 1, 2학년 교실에서 개발할 수 있는 주제와 수업의 예시를 제공하였다. 초등 통합교과 교과서의 예시를 통해 교사와 학생이 지금-여기-우리 삶을 반영한 주제를 직접 개발하고 개발한 주제를 중심으로 수업을 직접 만들어서 할 수 있게 지원하고자 하였다.

요컨대 2022 개정 초등 통합교과 주제별 교과서에서는 첫째, 교사와 학생이 함께 주제를 개발하고 수업을 만들어서 실행하는 경험을 돕고, 둘째, 그동안 국가교육과정 주제를 가르치고 배웠던 수업 문화를 넘어서 지금-여기-우리 삶을 반영

한 주제를 통해서 지금-여기-우리 삶을 배우며 나아가고 나아가며 배우는 교실 수업을 지원하고자 하였다.

(2) 플랫폼형 교과서: 배움지도를 중심으로 우리가 함께 만들 수 있는 교과서

2022 개정 초등 통합교과 교과서는 플랫폼형 교과서 구조를 도입하였다. 플랫폼은 다수의 개발자와 사용자가 함께 만나는 온라인 오프라인 공간이다. 플랫폼을 통해 개발자는 콘텐츠를 개발하여 제공하고 사용자는 개발자가 사용한 콘텐츠를 사용하거나 소비할 수 있다. 이런 맥락에서 플랫폼형 교과서란 교실에서 교사와 학생이 개발자이자 사용자로서 함께 수업을 만들어서 함께 실행할 수 있는 공간을 교과서에 마련해서 지원한다는 의미이다. 2022 개정 초등 통합교과 교과서에서는 이 플랫폼 구조를 배움지도로 구성하여 제시하고 교실에서 만들고 실행하는 수업을 하나씩 표시하며 채워가며 배움지도를 완성해나갈 수 있게 하였다.

지금까지 교사와 학생은 교과서에 만들어놓은 수업을 사용하거나 소극적으로 재구성했다면, 플랫폼형 교과서를 통해 수업 개발자이자 사용자로서 주체성을 인식하며 자신들에게 꼭 맞는 수업을 직접 만들어서 실행할 수 있다. 그리고 지금까지 교과서 수업에 반영하는 삶이 주로 과거나 미래 중심이었다면, 현재 삶, 즉 교실에서 지금-여기-우리 삶을 반영해서 수업을 만들 수 있을 것이다.

(3) 모듈형 교과서

2022 개정 초등 통합교과 교과서는 모듈형 교과서로 개발하였다. 모듈은 규격화된 기능적 구성요소를 의미하며 모듈형 구조는 여러 개의 모듈을 각기 다른 방식으로 조합함으로써 저마다 서로 다른 결과물을 만들 수 있는 구조를 의미한다. 2022 개정 초등 통합교과 교과서에서는 이 모듈형 구조를 도입하여 한 단원을 구성하는 수업을 주제 수업, 놀이 수업, 안전 수업, 수업 만들기 등 크게 네 가지로 수업 묶음으로 구성하였다. 네 가지 수업 묶음은 교사와 학생이 자유롭게 선택하고 엮어서 완성할 수 있는 예시 수업으로 이들 수업을 자료로 교실마다 교사와 학생의 지금-여기를 반영한 독자적인 단원 수업을 완성할 수 있다.

모듈형 교과서를 통해 첫째, 같은 교과서를 사용하더라도 각 교실에서 선택하는 수업이 달라질 수 있고, 같은 수업을 선택하더라도 이들 수업을 연결하는 맥락이 다르기 때문에 교실 맞춤형 단원을 개발할 수 있다. 둘째, 묶음 구성은 아직 단원으로 완성되지 않은 미완의 열린 단원으로 교사와 학생이 함께 협의하여

수업을 고르거나 만들어서 조직하며 단원을 완성해가는 과정에서 지속적으로 지금-여기-우리의 요구나 필요를 유연하게 반영할 수 있다. 셋째, 초등 통합교과 교과서에서 제시하는 네 가지 수업 묶음 외 다른 수업이나 교육프로그램을 새로운 모듈로 추가 구성할 수 있다. 학교에서 다루는 국어나 수학 단원, 범교과 학습 주제, 역량이나 소양, 계기 교육, 학교나 학년 교육 프로그램 등 교실 수업에 들어오는 다양한 교과나 교육활동을 새로운 묶음으로 구성하여 주제 단원으로 연결 구성할 수 있다.

주제를 중심으로 교과를 통합할 수 있는 주제별 교과서, 교사와 학생이 교육과정 주체로서 협력하여 배움 지도를 완성해 가는 플랫폼형 교과서, 수업 묶음을 활용하여 단원을 만들어 갈 수 있는 모듈형 교과서를 통해서 교과서가 여러 교육적 요구를 연결하는 허브가 될 수 있도록 하였다. 이를 통해 교사와 학생의 교육과정 자율성과 교육과정 주체성을 보장해 주고자 하였다.

3. 교과서 분책

| 학년 | 교과서 | | | 지도서 | 전자 저작물 | |
|-------------------------|-----------|------------|-------------|--------|--------|-----|
| | 책명 | 단원 | 운행을 권장하는 시기 | | | |
| 1학년 1학기 4권 2학기 2권 | 학교 1-1 | 학교 | 3월 고정 | 1-1 | 1-1 | |
| | 사람들 1-1 | 사람들 | 4월 권장 | | | |
| | 우리나라 1-1 | 우리나라 | 5월 권장 | | | |
| | 탐험 1-1 | 탐험 | 6월 권장 | | | |
| | 하루·약속 1-2 | 하루 | 약속 | 9월 권장 | 1-2 | 1-2 |
| | | | | 10월 권장 | | |
| | | 상상·이야기 1-2 | 이야기 | 11월 권장 | | |
| | | | | 12월 고정 | | |
| 소계 | 6책 | 8개 단원 | | 2책 | 2개 | |
| 2학년 1학기 4권 2학기 2권 | 나 2-1 | 나 | 3월 권장 | 2-1 | 2-1 | |
| | 자연 2-1 | 자연 | 4월 권장 | | | |
| | 마을 2-1 | 마을 | 5월 권장 | | | |
| | 세계 2-1 | 세계 | 6월 권장 | | | |
| | 계절·인물 2-2 | 계절 | 인물 | 9월 권장 | 2-2 | 2-2 |
| | | | | 10월 권장 | | |
| | | 물건·기억 2-2 | 기억 | 11월 권장 | | |
| | | | | 12월 고정 | | |
| 소계 | 6책 | 8개 단원 | | 2책 | 2개 | |

[그림 III-3] 2022 개정 초등 통합교과 교과서 단원 구성
(교육부, 2023)

2022 개정 초등 통합교과 교과서는 교과서 12책, 지도서 4책, 전자저작물 4개를 개발하였다. 특히 교과서는 1학년 8개 주제와 2학년 8개 주제를 각각 개발하고 이들 주제를 기반으로 단원을 개발하였고 1,2학년 모두 1학기는 1단원에 1책으로, 2학기는 2단원 1책으로 개발하여 1학년도 8단원 6책, 2학년도 8단원 6책으로 개발하였다.

4. 교과서 단원 구성

<표 III-1> 2022 개정 초등 통합교과 교과서 단원 구성의 예(우리나라 1-1)

| | | 구성 | 비고 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| | | 목차 | |
| | | 배움지도 | |
| 이야기 열기 | | 지금 여기 우리 이야기 | 단원 학습 시작 |
| 이야기 하기 | 함께 골라요  | 안녕 우리나라 | 주제 만나기 활동 |
| | | 찰칵 우리나라 | |
| | | 그림책으로 만나는 우리나라 | |
| | | 태극기가 펄럭 | 성취기준 기반 활동 |
| | | 무궁화가 활짝 | |
| | | 태극기와 무궁화 | |
| | | 우리나라 화폐 | |
| | | 우리 문양 | |
| | | 우리 한글 | |
| | | 우리 음식 | |
| | 우리 옷 | | |
| | 대문 놀이 | | |
| | 우리 명절 | | |
| | 우리 노래 | 단원 종합 활동 | |
| | 우리 춤 | | |
| | 우리 부채 | | |
| | 우리 한옥 | | |
| | 알쏭달쏭 퀴즈 | | |
| | 우리는 한민족 | | |
| | 그림으로 하나 되는 우리 | | |
| 함께 골라요  | 보물 친구 찾기 놀이 | | 즐거운 생활 신체놀이 활동 (8시간 이상 운영 권장) |
| | 거울 놀이 | | |
| | 씨름 | | |
| | 비사치기 | | |
| | 딱지치기 | | |
| | 수건돌리기 | | |
| 함께 골라요 | 꼬리따기 | 안전교육 활동 (4시간 이상 운영 권장) | |
| | 판 뒤집기 | | |
| 함께 골라요 | 교통수단을 탈 때 | 안전교육 활동 (4시간 이상 운영 권장) | |
| | 체험학습을 갈 때 | | |

| | | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| |  안전 | 물놀이를 할 때 음식을 먹을 때 | 만들기 수업 |
| | 함께 만들어요 | 우리 반 주제를 만들어요 질문으로 수업을 만들어요 | |
| | |  주제 <input type="text"/> | |
| | |  놀이 <input type="text"/> | |
| | |  안전 <input type="text"/> | |
| 이야기 맺기 | 지금 여기 나의 이야기 | 단원 학습 마무리 | |

교과서 단원은 활동의 흐름에 따라 완성된 구조로 구성한 것이 아니라 수업 묶음 별로 미완성형의 모듈형 구조로 구성하였다. 2022 개정 초등 통합교과 교과서는 교사와 학생이 함께 협의하여 교과서에 제시된 수업의 예시에서 수업을 고르거나 만들어서 교실 수업의 맥락에 맞게 순서를 조절하여 배움지도에 표시하며 단원 수업을 진행하며 만들어가는 교과서로 개발하였다.

5. 교과서를 활용한 수업 절차

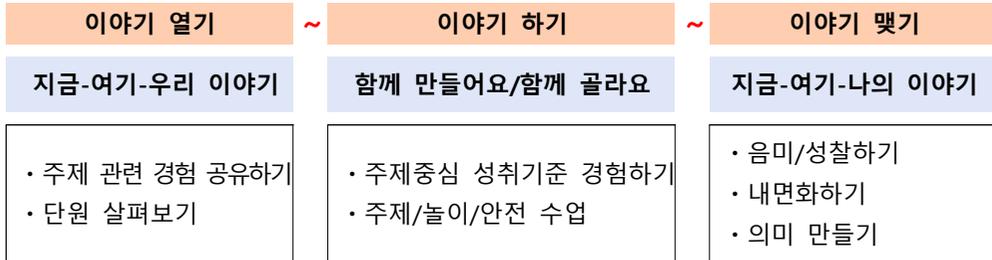


[그림 III-4] 이야기 모형(교육부, 2023)

2022 개정 초등 통합교과 교과서의 단원 수업 절차는 이야기 모형을 따른다. 이야기 모형은 2022 개정 초등 통합교과 교육과정에 제시된 다양한 수업 절차를 포괄하는 동시에 지금까지 초등 통합교과 교과서에서 적용해온 주제학습 모형을 모두 포괄할 수 있는 모형이다. 이야기 모형은 학교 수업을 통해 교사와 학생이 우리 자신의 삶을 이야기하도록 이야기 열기-이야기 하기-이야기 맺기의 절차로 진행된다. 이야

기 모형에 따라 교사와 학생이 함께 주제를 탐구하고 배우는 과정에서 함께 지금-여기-우리에게 의미있는 지식을 만들어갈 수 있을 것으로 기대한다.

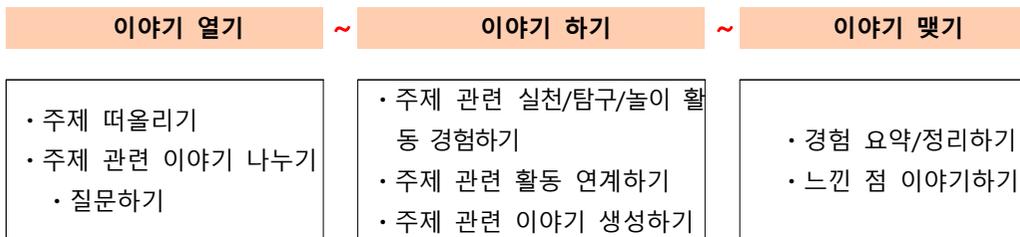
이야기 모형은 단원과 차시를 개발하는 모형인 동시에 학습할 수 있는 모형이다. 먼저 이야기 모형에 따른 단원 수업은 다음과 같이 진행할 수 있다.



[그림 III-5] 이야기 모형에 따른 단원 수업 절차(교육부, 2023)

이야기 모형을 활용한 단원 수업은 언제나 배움지도에서 시작하고 교사와 학생은 배움지도를 중심으로 함께 협의하며 수업을 고르거나 만들어 순서를 정해가며 한 달간 진행할 수 있다. 이야기 모형에 따른 단원 수업 절차는 공동체의 관점에서 주제와 관련한 우리의 이야기를 공유하고(이야기 열기-지금 여기 우리 이야기) 확장하고 종합한 후(이야기 하기-함께 골라요 & 함께 만들어요) 그러한 배움의 과정이 나에게 주는 의미를 음미하고 성찰(이야기 맺기-지금 여기 나의 이야기)할 수 있도록 하는 것이 초점이다.

다음으로 이야기 모형에 따른 차시 수업은 다음과 같이 진행할 수 있다.



[그림 III-6] 이야기 모형에 따른 차시 수업 절차(교육부, 2023)

이야기 모형을 활용한 차시 수업은 [배움 지도]에서 지난 차시 수업과 앞으로 배울 수업을 새로 정하거나 확인/변경하는 활동부터 시작하고 40분, 80분, 120분, 하루, 일주일 등 시간을 자율적으로 확보하여 진행할 수 있다.

IV. 마무리하며

초등 통합교과 교육과정에서는 제7차 교육과정 시기부터 학생의 눈높이를 반영한 국가교육과정 주제를 제시해왔다. 그동안 교사와 학생은 국가교육과정 차원에서 제시해온 학생 눈높이에 맞는 주제를 중심으로 교과를 통합한 수업을 경험할 수 있었다. 적어도 초등 통합교과 수업에서는 교육과정과 교과서에 제시된 내용 지식 습득을 목표로 하는 수업에서 벗어나 여러 교과 지식을 활용하여 주제를 탐구하는 수업 활동이 일상적으로 이루어지게 되었다고 할 수 있다.

2022 개정 초등 통합교과 교육과정에서는 여기서 한 발 더 나아가 그동안 국가에서 정해진 일률적인 표준주제를 넘어 다양한 상황의 다양한 학생의 생생한 삶을 반영한 주제를 탐구하는 수업을 지원하고자 하였다. 그러기 위해서는 교육과정과 수업의 주체로서 교사와 학생에게 수업이 일어나는 지금, 여기를 반영한 주제를 개발할 수 있도록 주제 개발권을 돌려주어야 한다고 보고 국가교육과정 주제 대신 각 교실에서 나름의 답을 찾도록 할 수 있는 탈학문적 질문을 영역으로 설정하였다.

2022 개정 초등 통합교과 교육과정의 핵심은 교사와 학생의 교육과정 주체성을 바로 세우고 교육과정 자율성을 제대로 발휘하도록 하고자 하는 것이라고 할 수 있다. 이를 위해 국가교육과정에서는 교사에게 주제를 어떻게 개발할 수 있는지, 그리고 단원과 차시 수업을 어떻게 만들어 운영할 수 있는지 교육과정 문서에 안내해 두었다.

이러한 교육과정의 큰 방향을 지원하기 위해 2022 개정 초등 통합교과 교과서는 교사와 학생이 함께 협력하여 주제를 개발하고 단원과 차시 수업을 자율적으로 만들어갈 수 있도록 지원하고자 하였다. 이를 위해 초등학교 1,2학년 교실에서 다룰 수 있는 일반적인 주제를 개발하여 제시함으로써 교사와 학생이 예시로 참고할 수 있게 하였다. 그리고 다음과 같이 교실에서 교사와 학생이 함께 수업을 만드는 데 필요한 실질적인 안내와 절차를 제공하고자 하였다.

첫째, 학생의 삶을 반영한 주제의 예시를 제공하였다. 교사와 학생이 교과서에 제시된 주제를 참고하여 주제를 재구성하여 사용하거나 새로운 주제를 개발할 수 있게 안내하였다.

둘째, 교사와 학생이 충분히 함께 협의할 수 있는 구조로서 배움지도를 도입하였다. 배움지도는 교사와 학생을 단원 개발자인 동시에 소비자로서 정체성을 부여해주는 플랫폼이라고 할 수 있다. 배움지도를 중심으로 교사와 학생은 함께 협의하여 단원을 개발하여 실행할 수 있다.

셋째, 교과서 단원을 완성된 형태가 아닌 교사와 학생이 자신들의 지금-여기를 반

영한 나름의 맞춤형 수업을 만들 수 있는 반구조화된 미완성의 모듈형 구조로 개발하였다. 모듈형 교과서를 통해 교사와 학생은 자신들이 살아가는 지금, 여기를 반영한 세상에서 하나밖에 없는 수업을 완성할 수 있다.

넷째, 성취기준을 구현한 수업의 예시를 충분히 제공하여 교사와 학생이 지금-여기에 더 적절한 수업을 선택하거나 재구성하여 활용할 수 있게 하고자 하였다.

2022 개정 초등 통합교과 교과서를 통해 교사와 학생이 교육과정과 수업의 주체로서 정체성을 자각하고 각 교실마다 다른 모습으로 존재하는 지금-여기의 삶의 이야기를 풍부하게 담은 수업을 자율적이고 주체적으로 만들어 실행하면서 자신이 속한 공동체와 더불어 배우며 더불어 살아가는 ‘하나의 경험’을 할 수 있기를 기대한다.

<참고문헌>

- 교육부(2022). (2022 개정) 초등학교 교육과정. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 2]
- 교육부(2023). (2022 개정) 초등학교 바른 생활 슬기로운 생활 즐거운 생활 교사용 지도서 1-1(감수본). 서울: 지학사.
- 정광순 등(2022a). 2022 개정 초등 통합교과 교육과정 시안 개발 연구(1차). 정책연구(교육부-용역-23).
- 정광순 등(2022b). 2022 개정 초등 통합교과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구. 정책연구(교육부-용역-2022-14).
- Heidegger, M. (1927). Sein und Zeit, Tübingen. Sery Tiempo. 전양범 역(2016). 존재와 시간. 서울: 동서문화사.
- Drake, S. M., Bebbington, J., Laksman, S., Mackie, P., Maynes, N., & Wayne, L.(1992). Developing an integrated curriculum using the Story Model. Ontario: OISE Press.

〈2022 개정 초등 통합교과 교과서의 개발 방향과 특징〉 토론문

윤지영(시흥초등학교, 교사)

고시된 2022 개정 통합교과 교육과정을 처음 접했을 때, 다른 교과 교육과정보다 훨씬 오랜 시간을 집중해서 읽은 기억이 있다. 2022 개정 통합교과 교육과정은 2015 개정 문서와 많은 부분이 달라져 있었는데, 교육과정 개발 과정은 자세히 알지 못하지만 개발된 결과만을 놓고 보았을 때 달라진 내용에 공감하며 초등학교 생활을 시작하는 학생들을 위한 ‘통합교과’의 제자리를 찾은 것 같다고 생각했다.

그렇게 생각한 첫 번째 이유는 탈학문적 질문과 답으로 구성된 ‘영역’과 ‘핵심 아이디어’ 때문이다. 역량 기반 교육을 도입한 2015 개정 교육과정에서 통합교과 교육과정의 내용 체계는 2009 개정 교육과정과 다르지 않은 대주제와 소주제 중심이었다. 그러나 2022 개정에서는 주제가 아닌 “초등학교 1~2학년 학생이 살아가면서 지속적으로 탐구할 삶의 맥락과 존재에 대한 관심을 반영한 시간과 공간, 정체성과 주체성에 대한 근본적인 질문을 기준으로 설정(교육부, 2022: 50)” 되었다. 또한 네 가지 질문은 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활의 교과 내용을 통합하는 조직자가 되어 어떤 학습 내용으로 세상을 탐구할 수 있도록 해야 할 것인지 보여주고 있었다. 두 번째 이유는 교사와 학생이 ‘만들어 가는 교육과정’을 가능하게 한 점이다. 지금까지 통합교과 교육과정이 제시해왔던 주제를 과감히 삭제하고, ‘지금-여기-우리 삶’을 반영한 주제를 현장 교사와 학생이 설정할 수 있게 하였다. 교수·학습에는 주제 개발, 차시 개발, 차시 조직에 대한 지침을 담아 교사가 단원을 개발하는 일련의 과정을 안내하고 있었다.

통합교과 교육과정을 읽고 나서 ‘자신을 포함하여 학생 자신의 삶에 관계하는 것에 대한 탐구, 교사와 학생의 단원 개발’이라는 두 가지 큰 변화가 1~2학년 교과용 도서에 어떤 방식으로 반영될 수 있을지 무척 궁금했다. 교육과정에 대한 공감과 우려, 교과용 도서에 대한 기대 혹은 걱정은 본 토론자뿐만 아니라 24년부터 통합교과를 가르치게 될 많은 초등 교사들이 공통으로 지닌 생각이었을 것이다. 발표자의 원고에 잘 드러나 있듯이, 교사와 학생의 단원 개발은 2022 개정 초등 통합교과 교과서에 ‘1, 2학년 교실에서 참고할 수 있는 주제 예시, 교사와 학생의 협의를 돕는 플랫폼인 배움지도 마련, 수업 묶음으로 구성된 단원’으로 구현되어 있었다. 교과용

도서의 특징과 구성을 볼 때, 2022 통합교과 교과용 도서는 기존 교과용 도서에서 흔히 볼 수 있는 완성된 단원을 제공하는 방식이 아니라 무엇에 대해 알아볼 것인지 정하고 어떻게 할 것인지 논의하고 실제로 해보는 과정을 교사에게 보여줌과 동시에 이때 사용될 수 있는 자료를 제공하고 있다. 이는 단원을 개발하는데 익숙한 교사 즉, 교육과정 문서와 교과용 도서를 이용하여 교실의 맥락에 맞춰 단원을 재설계 해 온 교사뿐만 아니라 단원 개발하는 것에 익숙하지 않은 교사를 모두 고려한 것으로, 교사와 학생이 함께 협력하여 주제를 개발하고 단원과 차시 수업을 자율적으로 만들어갈 수 있도록 지원하는 새로운 교과서 구성 방식이라고 할 수 있으며 두 번째 변화에 대한 교과용 도서 개발자들의 치열한 고민 결과로 보인다.

그러나 첫 번째 변화와 관련해서, 통합교과 교육과정과 교과용 도서가 단원을 개발해야 하는 교사에게 필요한 정보를 얼마나 충분히 제공하고 있는지에 대해서는 의문이 있다. 먼저, 교과용 도서에서 개발된 예시 단원이나 우리 반 학생들과 함께 만들어갈 단원이 통합교과에서 설정된 ‘질문’ (영역)에 대한 답을 찾는데 얼마나 적합한 것인지 판단하기 어렵다. 왜냐하면, 주어진 예시를 조합하여 단원을 구성하거나, 내용 체계와 성취기준을 바탕으로 새로운 단원을 구성할 때 교사가 기준으로 삼아야 할 정보가 교육과정 문서에 충분하지 않기 때문이다. 교사는 내용 체계와 성취기준을 바탕으로 단원의 학습을 통해 학생들이 알아야 할 지식, 할 수 있어야 할 기능, 갖추기를 바라는 태도를 확인하고 수업과 평가를 계획한다. 이때 어떤 사실적 지식과 기본 기능을 다루어야 할지 함께 고민하게 되는데, 교육과정 문서의 내용체계표와 성취기준에 있는 내용만으로는 다루어야 할 범위와 깊이를 결정하기 어렵다.

이는 내용 체계와 성취기준이 잘못 설정되어 있음을 말하는 것은 아니다. 2022 개정 초등통합교과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구에서 밝힌 성취기준은 영역과 핵심아이디어를 기준으로 각 통합교과에서 학생이 수행하기를 기대하는 진술을 작성한 것이고, 교육과정 변화의 중점에 맞춰 특정 주제에 제한되지 않는 포괄적이고 열린 진술의 형태를 띤다(정광순 외, 2022: 94-95). 내용 체계와 성취기준을 통해 교육과정을 만들어 가는 교사의 고민은 주제나 성취기준 내용 자체에 대한 것이 아니며, 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 내용 요소가 무엇을 의미하며 어느 범위까지 다루어야 하는지 교사의 경험에 기대어 직관적으로 파악해야 한다는 점에 있다. 물론 성취기준 해설과 적용 시 고려사항을 통해 성취기준이 다루는 대상의 의미와 범위를 제한적으로, 과정·기능의 경우 교수·학습의 방향에서 예를 제시하고 있으나 이 교과에서 의미하는 바를 구체적으로 보여주지는 않는다. 즉, 기존 교육과정처럼 통합교과에서 학습자가 알고 할 수 있기를 기대하는 지식이 무엇인지 충분히 안내되지 않은 것이다.

단원 개발에서 성취기준 사용에 대해 정광순(2023: 147)은 “교실에서 다룰 주제를 선정하고 이 주제를 다루는 단원이 드러나면서 단원학습에 연결할 수 있는 성취기준을 바·슬·즐교과 교육과정에서 제시하는 성취기준 중에서 적절한 성취기준을 고르면서부터 성취기준은 수업에서 활용되기 시작한다.”고 설명한다. 통합교과 교육과정과 교과용 도서에서 강조한 ‘주제 개발권의 현장 이양’이 이루어지는 방식이 오히려 교사의 교육과정 개발 방식을 제한하고 있는 점도 다소 문제로 보이지만, 교육과정 개발진이 언급한 방식으로 단원 개발이 매번 진행된다고 하더라도 교사는 통합교과 교육과정에서 다루고자 하는 것이 무엇인지 알고 있어야 통합교과 교육과정에서 목적하는 교수·학습으로 학생을 안내하고 도울 수 있을 것이다.

첫 번째 변화와 관련한 두 번째 의문은 ‘주제’를 설정하는 것이 영역 및 핵심아이디어와 어떤 관계가 있는지 명확하지 않다는 점이다. 발표자는 ‘주제 개발권의 현장 이양’이라는 방향 아래 탈학문적 질문인 영역과 이에 대해 표준적이고 일반적인 답인 핵심아이디어가 설정되었다고 설명한다. 여기에 대해 조금 더 살펴보면 통합교과 교육과정 개발자는 2022 개정 통합교과 교육과정 개정의 중점을 현장에서 주제를 찾고 그 주제를 중심으로 통합교육과정을 개발하는 것에 두고, 현장에서 주제와 주제 중심 단원을 개발하는 데 필요한 근거와 지침을 제시하는 방식으로 교육과정의 역할을 설정하였다고 말한다(정광순, 2023: 132-133). 그리고 지식기반 사회로의 변화, 미래 관점을 조망하기 어려운 1~2학년의 발달 특성, 주제 중심 학습에서 교과의 지식을 접할 필요성을 바탕으로 “학생이 있는 그 시간 그곳에서 나온 주제를 다루면서 우리가 사는 세상, 그 세상에서 사는 우리의 삶을 이야기하며 구성할 수 있도록(정광순, 2023: 133)” [지금-여기-우리 삶]을 초등통합교과 교육의 지향점으로 설정하고, 지향점이 지닌 탈학문적 성격을 바탕으로 삶에 기반한 영역과 핵심아이디어를 설정했다고 언급한다. 정확히 말하면 통합교과 교육과정은 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활을 통합하는 기준이었던 주제를 삭제한 것이 아니라 교사와 학생에게 주제를 선택할 수 있게 한 것으로, 주제는 여전히 교육과정에서 중요한 역할을 하고 있으며 내용 체계에 제시된 영역과 핵심아이디어는 기존 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활의 내용을 ‘삶’을 중심으로 재구성하기 위한 틀에 불과하다.

이는 발표자의 원고 <표 III-1> 교과서 단원 구성의 예(우리나라 1-1)에서도 나타난다. ‘우리나라’ 단원은 우리나라의 상징, 음식, 명절, 노래, 가옥 등을 알아보는 것, 전통 놀이를 체험하는 것으로 구성되어 있다. 이 단원의 내용은 대체로 주제와 관련된 다양한 사실인데, 이것이 영역과 핵심아이디어와 연결될 때 왜 그것을 우리가 학습하는지 의미를 찾고 학습한 지식을 활용할 수 있게 된다. 그러나 교육과정과 교과용 도서는 교사에게 주제 중심의 단원을 개발하는 방법을 알려줄 뿐, 그것이 영

역 및 핵심아이디어와 어떤 관련성 속에서 개발되어야 하는지는 언급하지 않는다. 학생들은 주제에 대한 사실과 기능은 학습하겠지만 이것이 학생에게 어떤 의미로 형성될지 교사는 알 수 없다.

2022 개정 통합교과 교육과정 내용 체계의 “네 가지 영역이 성취기준이나 내용요소를 다룰 때 범주나 경계를 판단하는 기준이며, 여덟 가지 핵심아이디어는 성취기준이나 내용요소를 해석하는 초점이나 방향 역할을 하는 동시에 해당 성취기준이나 내용을 통합적으로 이수한 학생이 갖추게 될 보편적인 생각이나 사고방식을 의미한다(정광순 외, 2022: 93)” 면 교과용 도서는 교사와 학생의 ‘주제’ 중심 교육과정이 탈학문적 질문(영역)에 대한 답(핵심아이디어)과 관련지어 개발될 수 있는 방식도 포함해야 한다. 이를 통해, 특정한 성취기준세트(바·슬·즐04-04)가 아니더라도, 1~2학년 통합교과에서 이루어지는 학생의 모든 학습은 3학년부터 시작되는 교과 학습 즉, 교과의 눈으로 세상을 깊이 있게 탐구하는 것으로 연결될 수 있을 것이다.

현장 교사에게는 교과용 도서와 함께 교사용 지도서가 함께 보급되는데, 토론자는 아직 2022 개정 통합교과 교사용 지도서를 보지 못했다. 어쩌면 교사용 지도서에는 지금까지 말씀드린 토론자의 의문을 단박에 해결하는 설명 혹은 도움 자료가 실려 있을지도 모르며, 따라서 토론문의 내용이 기우일 수도 있다. 그럼에도 불구하고 발표문을 읽으며 가진 의문을 말씀드리는 것은 이것이 1~2학년 담임을 맡게 될 교사가 교육과정과 교과용 도서에 대해 지닌 여러 의견 중 하나로 너그러이 이해될 수 있을 것이라는 생각 때문이다. 통합교과 교육과정, 개발된 교과용 도서 및 교사용 지도서를 통해 교사들이 통합교과 교육과정에서 시도한 변화를 충분히 이해하고, 목표하는 바를 달성할 수 있게 되기를 바란다.

<참고문헌>

- 교육부 (2022). **초등학교 교육과정**. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 2]. 교육부.
- 정광순 (2023). 2022 개정 초등통합교과 교육과정 해설: 개발자의 관점과 사용자의 관점을 중심으로. **통합교육과정연구**, 17(2), 129-152. <http://doi.org/10.35304/JCI.17.2.06>
- 정광순 · 김세영 · 김현규 · 김수진 · 민보선 · 박채형 · 신태중 · 유성열 · 이경진 · 이윤미 · 이종원 · 이찬희 · 이한나 · 조상연 · 홍영기 (2022). **2022 개정 초등통합교과 교육과정 시안(최종안) 개발 연구**. 교육부 · 한국교원대학교.

<2022 개정 초등 통합교과 교과서 개발 방향과 특징> 토론문

정미화(부산양정초등학교, 교사)

1. ‘해 볼만하다.’, ‘설레인다.’

‘2022 개정 통합교과 교과서 개발의 방향과 특징’을 읽고 든 첫 느낌은 ‘해 볼만하다., 설레임’입니다. 아직 2022 개정 초등 통합교과 교육과정과 교과서를 보지 못한 상태이지만 필자의 글로 접한 2022 개정 통합교과 교육과정과 교과서는 1학년 교사인 제게 반가움이었습니다.

통합교과(바슬즐) 공통의 지향으로 ‘지금-여기-우리 삶을 살아가는 힘’을 제시하고 탈학문적 접근, 지금-여기에 기반을 둔 미래 지향, 교육과정에 대한 존재론적 관심의 환기 등을 설정한 것은 필자의 말씀처럼 교사와 학생이 교육과정의 주체, 주인으로 설 여지를 넓혀줄 수 있다는 점에서 반가웠습니다. 또 입학초기 적응활동 흡수와 연계 강화, 안전한 생활 통합, 신체활동 강화 등의 개선 사항도 ‘내년에는 더 효율적인 시간 운영이 가능하고 학생들의 수업 일상에 녹아나는 안전교육이 될 수 있겠다’는 기대를 갖게 합니다.

한편, ‘교실에서 교사와 학생이 함께 협업해서 만들 수 있는 교과서’를 개발 방향으로 설정하고 주제별, 플랫폼형, 모듈형이라는 특징을 가지고 있다는 교과서도 교사와 학생의 교육과정적 권한을 보장하고 보호하려는 의도가 보여 좋았습니다.

2. 더 기대한다면...

저는 올해 ‘무엇을 왜, 어떻게 가르치며, 배웠다는 것을 어떻게 확인할 것인지’에 대한 교육과정적 탐구 질문을 바탕으로 25명의 1학년 학생들과 함께 통합교과 ‘겨울’ 책을 경험하고 있습니다. 지금부터 저는 제가 서 있는 자리에서 일어나는 생각, 우려, 그리고 반영될 여지가 있다면 제안적 성격의 말씀을 드리고 싶습니다.

첫째, 개발 방향의 하나로 ‘탈학문적 접근’을 제시하고 있는데, 이는 학생 삶의 맥락에서 주제를 찾아한다는 의미로 이해됩니다. 그런데 여기서 유의할 것은 탈학문적인 접근으로 출발은 하되, 그 지향은 학문적이어야 한다는 점도 명시되면 좋겠습니다. 왜냐하면 통합교과가 학생 신변잡기적인 소재들을 갖고 일회적 체험을 하는 교과가 아니라, 3학년에서 교과 체제로 분화될 때는 통합교과가 포괄하는 각 교과(학문)의 핵심 아이디어에 기반한 탐구 질문과 탐구심으로 이어져야 할 주요 교과이기 때문입니다.

둘째, 주제 개발권을 현장으로 이양한다는 방향 아래 정체성, 공간성, 시간성, 주제성과 관련된 네 개의 탈학문적 질문의 형식으로 영역을 설정하고 있는데 여기서 두 가지 점을 토론했고 싶습니다.

1. 통합교과의 주제 개발권을 이양한다는 것이 어떤 의미인지 묻고 싶습니다. 교육과정에서 주제를 제시하지 않더라도 주제별 교과서가 유지되는 한, 교육과정(혹은 교사용지도서)을 건너뛰어 교과서로 수업하는 많은 교사들은 교과서의 단원명을 그대로 국가수준의 교육과정 주제로 받아들일 수 있습니다.

2. 교과서의 주제가 참고용 예시라면 내년부터는 통합교과의 수업 전체를 교사와 학생들의 교육과정적 협의로 설정·설계하여 진행할 수 있다는 의미일까요? 그렇다면 이번 2022 초등 통합교육과정과 교과서는 향후 각 지역학생들에 대한 진단에서 출발하는 지역교육과정 개발로 이어질 수도 있는 다리가 될 수 있을 것 같아 무척 반갑습니다. 그러나 주제 개발권이 교사와 학생에게 이양된다 하더라도 그 개발권을 학생 삶을 중심으로 행사할 수 있는 교사가 어느 정도일까를 생각할 때 우려도 생깁니다.

셋째, 현재 초등 1학년 통합교과서는 봄(학교에 가면, 도란도란 봄 동산), 여름(우리는 가족입니다, 여름 나라), 가을(내 이웃 이야기, 현규의 추석), 겨울(여기는 우리나라, 우리의 겨울) 등 4권, 8단원으로 제시되어 있습니다. 일정한 흐름이 느껴지는 구성입니다. 한편 2022 초등 통합교과서는 학교, 사람들, 우리나라, 탐험, 하루, 약속, 상상, 이야기 등 8개 단원이 6권으로 제시될 예정입니다. 필자가 예로 든 1-1 우리나라 단원을 보면 단원 안에서 내용들의 연결점을 쉽게 짐작할 수 있습니다. 그런데 1학년 학생들이 몸, 맘, 지성으로 경험할 1년간의 통합교과서의 각 단원(주제)명은 그렇지 않습니다. 통합교과의 태생 배경이 7-8세 아동의 실세계 맥락 속에서 친절한 배움의 사다리를 놓는 것이라면 다양한 실세계 맥락을 무엇으로 연결하고 있는 것인지, 사다리의 각 칸은 무엇으로 연결되는지가 가시적으로 드러나면 좋겠습니다. 비록 통합교과 내용을 경험하고 그것을 자기 것으로 소화하고 통합하여 성장하는 주체는 결국 학생이겠으나 왜, 무엇으로 그 주제들이 연결되는지 흐름이 있으면 학생들은 더 잘 통합할 것이기 때문입니다. 연결감을 부여하기 위해 현 통합교과처럼 시간의 흐름을 설정하거나 아니면 범위나 깊이의 확대나 확충 등 학생들의 실생활을 고려하여 각 단원 간 일정한 흐름을 만들 필요가 있다고 생각합니다.

넷째, 통합교과를 다루는 교사들에게 교육과정적 안목을 줄 수 있다는 점에서 영역 질문과 아이디어를 제시한 점이 고무적입니다. 그런데 여기서 ‘우리는 누구로 살아갈까?, 우리는 어디서 살아갈까’와 같은 표현은 1, 2학년들의 발달단계, 눈높이를 생각할 때 재고되면 좋겠다고 생각합니다. 1, 2학년 학생들은 분명 교실 내 집단 속 친구 관계 속에서 삶에 필요한 지식, 기능, 태도를 배우고 있습니다. 하지만 더 큰 관심은 자신과 주변 어른들(부모, 교사 등)과의 관계입니다. 즉 이 단계의 학생들에게 더 실감나는 진술은 ‘우리’가 아니라 ‘나’ 이지 않을까요? ‘나는 어디서 살아갈까?, 나는 무엇을 하며 살아갈까’와 같이 ‘나’로 바꿔 진술하는 것을 조심

스럽게 제안해 봅니다.

다섯째, 즐거운 생활이 놀이 교과적 성격으로 규정된다면 교실 공간에 대한 고려를 어느 단위에서든 해 줬으면 합니다. 학교 강당이 있다고 하더라도 고학년에 밀려 2주에 한 시간 사용할 정도로 후순위인 저학년에 한결같이 변함없는 교실 사이즈(65.12㎡)는 교실 놀이가 중심일 수밖에 없는 저학년 학생들에게 비좁습니다. 놀이를 위해 1학년의 작은 몸으로 무거운 책걸상을 교실 가장자리로 밀어내는 모습은 늘 안타까움을 자아냅니다. 교사들이 교실 놀이 활동을 최소화하는 이유이기도 합니다. 수업 활동과 몸 놀이를 동반한 놀이 활동을 교실 내 구분된 공간에서 할 수 있는 공간 확보와 설계가 절실합니다.

마지막으로, 오랜만에 교단으로 돌아온 저는 지식과 기능교육을 학원에 더 의지하고 의존하는 세태를 보면서 ‘학교의 존재 이유가 뭘까?’, 이런 상황에서 학교에서 길러야 할 학력이 무엇이어야 할까’를 자문하고 주변 분들과 토론하곤 합니다. 그러면서 막연하게 ‘예측하기 힘든 미래’를 감안 할 때, 학교 교육을 통해 궁극적으로 길러야 할 학력은 결국 ‘자기 삶을 주체적으로 살아내는 실질적인 힘’이 아닐까 생각하고 있었습니다. 그래서 개발진이 통합교과 역량을 ‘지금-여기를 살아가는 힘’이라고 한 점에 주목하고 통합교과 수업의 뚜렷한 지향점을 제시해 주셔서 감사드립니다.

경상북도 초등학교 학교자율시간 편성·운영 사례

조현승(경상북도청송교육지원청, 장학사)

1. 미래교육의 향로: 학습자 주도성과 교육과정의 자율성

1. 학습자의 능동적 참여와 자기 주도성

2017년 5월 포르투갈에서 열린 ‘OECD 교육 2030’ 포럼에서 Student agency이라는 개념이 등장하여 교육계의 이목을 집중시켰다. “학습자의 능동적 참여와 자기 주도성”의 의미를 담고 있는 Student agency(이하 학습자 주도성)를 미래 교육의 나침반으로 제시했다. 이는 장차 미래를 살아갈 청소년들이 어떻게 삶과 세계를 헤쳐 나가야 하는지를 상징적으로 보여주는데 복잡하고 불확실한 미래 속에서, ‘웰빙(Well-being)’이라는 목표로 가는 길은 결코 하나일 수 없다. 미래를 살아갈 우리는 모두 다양한 가능성에 직면해 있다.

2. 교육과정의 자율성과 학생 중심의 변화

학교의 미래는 교육과정의 자율성에 달려있다. 학생들이 어떻게 성장하고 자신의 진로를 발견할지에 대한 질문은 교육의 방향을 결정한다. 이러한 고민은 교실에서의 대화를 통해 미래를 준비하는 데 필수적이다. 다양성과 창의성을 중시하는 미래 사회에 부합하도록, 교육과정의 자율성 확대는 필수적이다. 이는 교사의 전문성을 존중하고, 각 학생의 개별적 특성에 맞춘 교육을 가능하게 하며 학생들의 학습자 주도성을 능동적으로 확장하는데 중요한 역할을 한다. 복잡하고 예측 불가능한 미래 사회에 대응하기 위해서는 변화를 주도할 수 있는 학생들을 양성하는 것이 중요하며, 이러한 교육과정 자율권의 확대는 학생의 학습자 주도성을 강화하는 데 있어 가장 중요한 가치를 지닌다.

3. 학교자율시간의 도입

2022 개정 교육과정에서는 지역과 학교의 특색을 고려한 교육과정 개발이 필요하다는 현장 의견을 반영하여 학교 교육과정 운영의 자율성이 발휘될 수 있도록 학교 자율시간을 도입하였다. 학교 여건에 따라 연간 34주를 기준으로 한 교과 및 창의적 체험활동 수업 시간 중 학기별 1주의 수업 시간을 확보하는 방법으로 운영하게 되며, 국가 교육과정에 제시되어 있는 교과 외에 새로운 과목이나 활동을 개설하여 학습자 주도성을 기를 수 있는 길이 열리게 되었다.

II. 변화의 움직임: 선생님과 학생들이 꿈꾸는 교실

1. 다양한 배움의 길을 열어주는 교사

교사들은 학생들의 성장을 위해 매진하며, 이 과정에서 다양한 고민과 실천을 지속해왔다. 이들의 주요한 노력 중 하나가 교사 수준 교육과정의 실행이다. 이 교육과정은 국가와 지역 수준의 기준을 바탕으로, 각 학교와 학급의 특성, 학생들의 요구를 반영하여 구성되며, 실천 중심으로 운영된다.

배움의 길은 학생의 수만큼 다양하기에 교사는 학생들에게 배움의 길을 다양하게 열어주는 일을 해야 하며, 학습자 스스로 문제를 해결하려는 노력과 교사의 지원 및 촉진이 조화를 이루며 성장의 과정이 이루어진다. 이러한 과정 속에서, 교사는 학습자에게 다양한 배움의 기회를 제공함으로써 그들의 전반적인 성장을 돕는 중추적인 역할을 하게 된다.

2. 학생이 배움의 주인이 되는 교육

국가 수준의 교육과정을 넘어서, '내가 원하는 것을 배우는 교실'은 교사와 학생이 함께 꿈꾸는 이상적인 교실의 모습일 것이다. 이러한 학습자 중심의 교육을 실현하기 위해 그간 경상북도 내에서는 다양한 노력이 있었다. 학생을 배움의 주인으로 세우기 위한 노력을 시기별로 정리하면 다음과 같다.

그러나 이러한 변화를 실천하는 과정에서 현실적인 어려움이 있었다. 운영을 위한 시간 확보는 대부분 교육과정의 재구성이나 추가 시간(순증)으로 이루어졌고, 이로 인해 일반화하는 데 어려움을 겪었다. 또한 연초에 세운 계획과 실제 실행 사이에는 상당한 차이가 발생하기도 했다. 그러다 학교 교육과정의 자율성을 강화하고 학습자 주도성을 더욱 증진시킬 수 있는 제도적 방안으로 2022 개정 교육과정에서 학교자율

시간이 도입됨에 따라 새로운 국면을 맞이하게 되었다.

<표 II-1> 학생을 배움의 주인으로 세우기 위한 노력

| 순 | 학년도 | 명칭 | 실천 내용 | 비고 |
|---|------|------------|--------------------------------------|------------|
| 1 | 2010 | 학생 개별 학점제 | 경상북도교육청 정책 제안 및 선정 | |
| 2 | 2018 | 학생 학점제 | 학교 실천 | 도개초 |
| 3 | 2019 | 학생 자율 학점제 | 지역청 특색 교육 선정 학교 실천 | 구미교육지원청 |
| 4 | | 학생 자율 과정 | 경상북도교육청 정책 연구 | 도개초 외 2교 |
| 5 | | 탐구놀이 선택활동 | 교육부 요청 교육과정 정책 연구학교 | 운곡초 |
| 6 | 2020 | 학생 자율 시수 | 교육부 정책 연구 | |
| 7 | | 자율탐구 선택활동 | 교육부 요청 교육과정 정책 연구학교 | 운곡초 외 2교 |
| 8 | 2021 | 학생 생성 교육과정 | 경상북도교육청 초등학교 학생 중심 미래형 교육과정 9대 과제 발표 | 선도학교, 선도학급 |
| 9 | 2022 | 학생 생성 교육과정 | 학생 생성 교육과정 전면 도입 | 도내 전 학교 |

III. 미래교육으로의 여정: 경상북도의 학교자율시간 편성·운영

1. 학교자율시간 교육과정 시수 편성 유형

앞서 살펴본 ‘학생을 배움의 주인으로 세우기 위한 노력’에서 드러나듯 2022 개정 교육과정 도입에 앞서 경상북도 내에서는 학교자율시간을 도입하거나 학교자율시간과 유사한 성격을 가진 교육과정을 편성하고 운영한 사례들이 많이 있었다.

경상북도 내에서 학교자율시간과 관련된 과제를 수행한 연구학교, 선도학교 및 선도학급의 다양한 사례들 중 교육과정 시수 편성을 핵심 요소로 하여 정리하면 다음과 같다.

<표 II-2> 학교자율시간 시수 편성 유형

| 유형 | 창의적 체험활동 내 편성 | 성취기준 재구조화 | 교과 시수 순증 | 교과 시수 감축 |
|------|------------------|-----------|--------------|----------------|
| 교명 | 운곡초, 풍천풍서초 | 비산초 | 진량초 | 문덕초, 명호초 |
| 운영시기 | 2019~2021 | 2022~2023 | 2023 | 2022~2023 |
| 비고 | 탄력적 교육과정 정책 연구학교 | 교육과정 선도학교 | 학교자율시간 편성·운영 | 학교자율시간 정책 연구학교 |

2022 개정 교육과정의 총론 고시문이 공표되기 전에 학교자율시간을 운영한 학교의 경우 2015 개정 교육과정의 구조 내에서 시수를 확보하기 위하여 ‘성취기준 재

구조화를 통한 ‘여유 시간 확보’ 나 ‘창의적 체험활동의 한 영역으로 운영’ 하거나 ‘교과 시수 순증’ 의 방법을 선택하였다.

2019학년도부터 3년간 교육부 요청 과제로 학교자율시간의 초기 모델이라 할 수 있는 [선택활동]을 편성·운영한 운곡초등학교의 경우 **창의적 체험활동**-자율활동의 일환으로 시수를 편성하였으며 같은 과제를 운영한 풍천풍서초등학교는 동아리활동으로 편성하였다. 이는 국가수준의 성취기준을 준수하면서도 교사가 학생들의 요구에 기반하여 교육과정을 운영할 수 있는 가장 실용적이고 접근하기 쉬운 방식이었다고 할 수 있다.

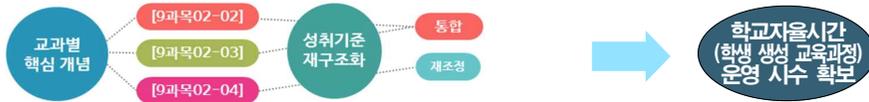
<표 II-3> 창의적 체험활동 내 시수 편성: 운곡초등학교(2021학년도)

| 6학년 | | 2020 ~ 2021학년도 | | | | | | | | | | | 비고 | | | | |
|----------------|--------------|----------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-----|------|-------|-----------|-----|-----|----|----|----|
| 구분 | 학년군 국가 기준 시수 | 수업시수 | | | | | | | | | | 학년군 이수 시수 | | | | | |
| | | 2020학년도(5학년) | | | | 2021학년도(6학년) | | | | | | | | | | | |
| | | 학교 기준 | 휴입 감축 | 학교 증감 | 이수 시수 | 학교 기준 | 학교 증감 | 편성 시수 | | | | | | | | | |
| | | | | | | 1학기 | 2학기 | 계 | | | | | | | | | |
| 교과 (군) | 국어 | 408 | 204 | -19 | 0 | 185 | 204 | 0 | 102 | 102 | 204 | 389 | -72 | | | | |
| | 사회/도덕 | 272 | 102 | -12 | 0 | 90 | 102 | +3 | 56 | 49 | 105 | 195 | | | | | |
| | 수학 | 272 | 136 | -8 | 0 | 128 | 136 | 0 | 70 | 66 | 136 | 264 | | | | | |
| | 과학/실과 | 204 | 102 | -10 | 0 | 92 | 102 | +4 | 56 | 50 | 106 | 198 | | | | | |
| | 체육 | 204 | 102 | -8 | 0 | 94 | 102 | 0 | 51 | 51 | 102 | 196 | | | | | |
| | 예술 | 272 | 68 | -6 | 0 | 62 | 68 | 0 | 34 | 34 | 68 | 130 | | | | | |
| | 영어 | 204 | 102 | -4 | 0 | 98 | 102 | 0 | 51 | 51 | 102 | 200 | | | | | |
| | 소계 | 1,632 | 986 | -79 | 0 | 907 | 986 | +7 | 506 | 487 | 993 | 1,900 | | | | | |
| | 창의적 체험활동 | 자율활동 | 204 | 102 | -5 | 0 | 97 | 102 | +4 | 56 | 50 | 106 | | 203 | -1 | | |
| 일반 | | 19 | | | | | | | | | | | 4 | | | 3 | 7 |
| 특색 | | 10 | | | | | | | | | | | 15 | | | 1 | 16 |
| 자율탐구 선택활동 | | 34 | | | | | | | | | | | 17 | | | 17 | 34 |
| 동아리활동 | | 14 | | | | | | | | | | | 17 | | | 18 | 35 |
| 봉사활동 | | 8 | | | | | | | | | | | 2 | | | 2 | 4 |
| 진로활동 | | 12 | | | | | | | | | | | 1 | | | 9 | 10 |
| 소계 | 204 | 102 | -5 | 0 | 97 | 102 | +4 | 56 | 50 | 106 | 203 | | | | | | |
| 학년군별 총 수업 시간 수 | 1,972 | 1,088 | -84 | 0 | 1,004 | 986 | +11 | 562 | 537 | 1099 | 2,103 | 73 | | | | | |

경상북도교육청에서 학생 생성 교육과정을 전면 도입한 이후, 비산초등학교를 포함한 여러 선도학교에서는 학교자율시간의 일환으로 학생 생성 교육과정을 운영하였다. 2022학년도는 코로나19로 감축되거나 편성되지 않았던 안전교육을 비롯한 다양한 범교과 교육 시수의 부활로 창의적 체험활동에서 시수를 확보하기가 어려웠다. 그렇다고 시수를 순증하기엔 교육과정 운영 상의 부담이 있어 2015 개정 교육과정의 성취기준을 재구조화하여 교육과정을 재구성함으로써 학교자율시간 운영을 위한 시간을 확보하는 전략을 채택하였다.

<표 II-4> 성취기준 재구조화를 통한 여유시간 확보: 비산초등학교(2022학년도)

| 구분 | 학년 | | 5-6학년(군) | | | | | | | 창의적 체험활동 | | | |
|----------|----------|-------|------------|------|-------|------------|------|-------|------|----------|---------------------------------------------|------|------|
| | 과목 | 국가수준 | 5학년(2022년) | | | 6학년(2023년) | | | 시수합계 | 증감 | 영역 | 2022 | 2023 |
| | | | 본교기준 | 본교시수 | 증감 | 본교기준 | 본교시수 | 증감 | | | | | |
| 교과(군) | 국어 | 408 | 204 | 204 | 0 | 204 | 204 | 0 | 408 | 0 | 자율활동 | 91 | 85 |
| | 사회/도덕 | 204 | 102 | 102 | 0 | 102 | 102 | 0 | 204 | 0 | 동아리활동 | 10 | 10 |
| | | 68 | 34 | 34 | 0 | 34 | 34 | 0 | 68 | 0 | 봉사활동 | 6 | 6 |
| | 수학 | 272 | 136 | 136 | 0 | 136 | 136 | 0 | 272 | 0 | 진로활동 | 6 | 12 |
| | | 204 | 102 | 102 | 0 | 102 | 102 | 0 | 204 | 0 | 계(204) | 113 | 113 |
| | 과학/실과 | 136 | 68 | 68 | 0 | 68 | 68 | 0 | 136 | 0 | 증감 | +11 | +11 |
| | | 204 | 102 | 102 | 0 | 102 | 102 | 0 | 204 | 0 | ★교과 교육과정 재구성을 통한 학생 생성 교육과정 | | |
| | 체육 | 204 | 102 | 102 | 0 | 102 | 102 | 0 | 204 | 0 | 시수 확보(2학기 9시간) | | |
| | | 272 | 68 | 68 | 0 | 68 | 68 | 0 | 136 | 0 | ★학생 생성 교육과정 운영을 위한 창의적 체험활동 시간 확보(2학기 15시간) | | |
| | 예술/음악/미술 | 272 | 68 | 68 | 0 | 68 | 68 | 0 | 136 | 0 | | | |
| 204 | | 102 | 102 | 0 | 102 | 102 | 0 | 204 | 0 | | | | |
| 영어 | 204 | 102 | 102 | 0 | 102 | 102 | 0 | 204 | 0 | | | | |
| 소계 | 1,972 | 986 | 986 | 0 | 986 | 986 | 0 | 1,972 | 0 | | | | |
| 창의적 체험활동 | 204 | 102 | 113 | +11 | 102 | 113 | +11 | 226 | +22 | | | | |
| 총 수업시간 수 | 2,176 | 1,088 | 1,099 | +11 | 1,088 | 1,099 | +11 | 2,198 | +22 | | | | |



| 교과 | 단원 | 성취기준 | 재구성 내용 | 통합 | 확보 시수 |
|----|----|---------|------------------------|----------|-------|
| 국어 | 1 | 6국01-07 | 예절을 지키며 누리 소통망에서 대화하기 | 통합 | +2 |
| 도덕 | 4 | 6도02-01 | 사이버 예절, 함께 지켜요 | | |
| 사회 | 2 | 6사04-02 | 개항에 대한 입장 선택하기 | 통합 | +2 |
| 국어 | 6 | 6국01-03 | 주제를 정해 토론하기 | | |
| 음악 | 1 | 6음02-01 | 흥보가 중 비단타령 | 통합 | +1 |
| 사회 | 2 | 6사04-01 | 서민 문화에 나타난 사람들의 생활 모습 | | |
| 체육 | 1 | 6체01-01 | 우리 몸의 변화, 소중한 성 함께 지키기 | 통합 및 재조정 | +4 |
| 실과 | 1 | 6실01-01 | 자신의 발달에 따른 변화, | | |

앞선 사례와 달리 현재 학교자율시간을 주제로 연구학교를 운영하고 있는 문덕초등학교의 경우, 총론에서 명시한 대로 연간 34주를 기준으로 학기별 1주 분량의 수업 시간(16+1)을 확보하여 시수를 편성하였다. 이때 교과 시수는 과제 연관성 및 각 교과 진도를 고려하여 여러 교과에서 균형 있게 조정되었으며 학년별 협의 결과에 따라 교과 및 창의적 체험활동 단원 내 감축, 단원 간 감축, 다른 교과 단원 간 감축 등이 이루어졌다.

<표 II-5> 교과 시수 감축(좌): 문덕초등학교, 시수 순증(우): 진량초등학교

| 구분 | 과목 | 국가수준 | 1,2학년 | | | | | | 3,4학년 | | | | | | 5,6학년 | | | | | | 총(합계) |
|----------|----------|------|-------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|--|-------|
| | | | 1학년 | | 2학년 | | 3학년 | | 4학년 | | 5학년 | | 6학년 | | 5학년 | | 6학년 | | | | |
| | | | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | | | |
| 교과(군) | 국어 | 482 | 241 | 244 | 408 | 195 | 200 | 395 | 193 | 408 | 198 | 200 | 398 | 190 | 408 | 198 | 200 | 398 | 190 | | |
| | 도덕/사회 | 144 | 72 | 72 | 68 | 30 | 32 | 62 | 31 | 68 | 31 | 31 | 62 | 31 | 68 | 31 | 31 | 62 | 31 | | |
| | | 204 | 95 | 100 | 195 | 95 | 204 | 100 | 99 | 199 | 95 | 204 | 100 | 99 | 199 | 95 | 204 | 100 | 99 | | |
| | 수학 | 256 | 128 | 128 | 272 | 135 | 133 | 268 | 131 | 272 | 130 | 132 | 262 | 130 | 272 | 130 | 132 | 262 | 130 | | |
| | | 224 | 112 | 112 | 204 | 98 | 98 | 196 | 98 | 204 | 98 | 98 | 196 | 98 | 204 | 98 | 98 | 196 | 98 | | |
| | 과학/실과 | 224 | 112 | 112 | 204 | 102 | 102 | 204 | 102 | 204 | 102 | 102 | 204 | 102 | 204 | 102 | 102 | 204 | 102 | | |
| | | 400 | 200 | 210 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | | |
| | 체육 | 400 | 200 | 210 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | | |
| | | 272 | 136 | 142 | 136 | 68 | 64 | 129 | 64 | 204 | 98 | 97 | 195 | 98 | 204 | 98 | 97 | 195 | 98 | | |
| | 예술/음악/미술 | 400 | 200 | 210 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | 136 | 68 | 68 | 136 | 68 | | |
| - | | - | - | 136 | 65 | 64 | 129 | 64 | 204 | 98 | 97 | 195 | 98 | 204 | 98 | 97 | 195 | 98 | | | |
| 학교자율시간 | - | - | - | 58 | 58 | 116 | - | 64 | 64 | 128 | - | 64 | 64 | 128 | - | 64 | 64 | 128 | | | |
| 창의(자율)시간 | 238 | 122 | 144 | 204 | 91 | 82 | 173 | 82 | 204 | 85 | 86 | 171 | 85 | 204 | 85 | 86 | 171 | 85 | | | |
| 소계 | 1744 | 875 | 880 | 1992 | 1005 | 1005 | 2,010 | 1,005 | 2,176 | 1,110 | 1,101 | 2,211 | 1,101 | 2,389 | 1,110 | 1,101 | 2,211 | 1,101 | | | |

| 구분 | 과목 | 국가수준 | 2022 ~ 2023학년도 | | | | | | 비고 |
|-------------|----------|-------|----------------|-----|--------------|-------|-------|-----|----|
| | | | 2022학년도(6학년) | | 2023학년도(6학년) | | 증감 | 비고 | |
| | | | 기준 | 실시 | 기준 | 실시 | | | |
| 교과(군) | 국어 | 204 | 204 | 108 | 96 | 204 | 408 | | |
| | 사회/도덕 | 102 | 110 | +8 | 58 | 51 | 109 | 211 | |
| | | 34 | 35 | +1 | 19 | 16 | 35 | 69 | |
| | 수학 | 136 | 136 | | 72 | 64 | 136 | 274 | |
| | | 102 | 102 | | 54 | 48 | 102 | 204 | |
| | 과학/실과 | 68 | 68 | | 36 | 32 | 68 | 136 | |
| | | 102 | 102 | | 54 | 49 | 103 | 210 | |
| | 체육 | 68 | 70 | +2 | 37 | 33 | 70 | 140 | |
| | | 68 | 70 | +2 | 37 | 33 | 70 | 140 | |
| | 예술/음악/미술 | 68 | 70 | +2 | 37 | 33 | 70 | 140 | |
| 68 | | 70 | +2 | 37 | 33 | 70 | 140 | | |
| 영어 | 102 | 102 | | 54 | 48 | 102 | 204 | | |
| | 102 | 102 | | 54 | 48 | 102 | 204 | | |
| 소계 | 786 | 999 | +213 | 529 | 470 | 999 | 1,996 | | |
| | 41 | 38 | -3 | 38 | 37 | 75 | 113 | | |
| 창의적 체험활동 | 자율활동 | 102 | 106 | +4 | 5 | 5 | 10 | 212 | |
| | 동아리활동 | 102 | 106 | +4 | 2 | 5 | 7 | 12 | |
| | 봉사활동 | 102 | 106 | +4 | 2 | 5 | 7 | 12 | |
| | 진로활동 | 102 | 106 | +4 | 5 | 5 | 10 | 20 | |
| 창의적 체험활동 소계 | 408 | 424 | +16 | 22 | 22 | 44 | 88 | | |
| 학교자율시간 | 238 | 238 | 0 | 58 | 58 | 116 | 234 | | |
| 총 수업시간 수 | 2,176 | 2,176 | 0 | 582 | 523 | 1,105 | 2,208 | | |

그 밖에 교육부 요청과제를 수행하는 연구학교는 아니지만 타기관 요청에 의해 연구과제의 한 부분으로 학교자율시간을 운영하고 있는 진량초등학교처럼 교과 시수 준증을 통해 시수를 확보하여 운영하고 있는 학교도 있다.

2. 학교자율시간 내용 선정 유형

학교자율시간의 내용은 다양해서 구분하기 어렵지만 다음과 같이 크게 세 가지 유형('지역 연계형', '학교 특색형', '학생의 요구 중심형')으로 나눌 수 있다. 이 세 유형은 각기 다른 초점을 가지고 학교자율시간을 구성하고 있다.

<표 II -6> 학교자율시간 내용 선정 유형

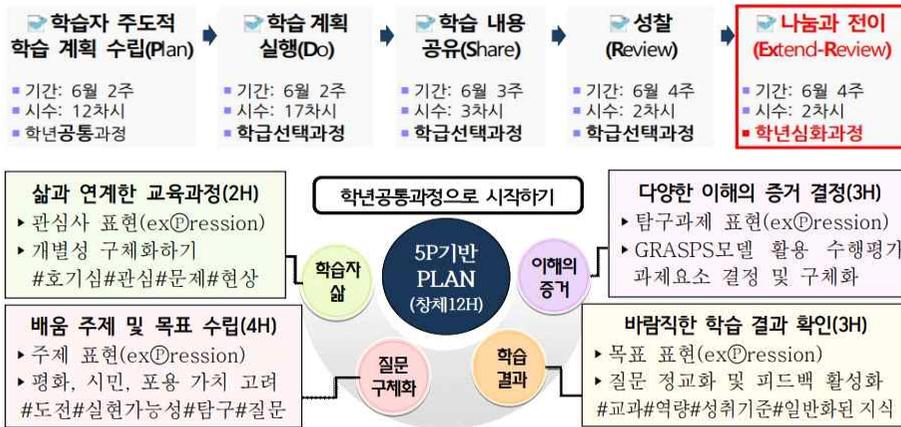
| 유형 | 지역 연계형 | 학교 특색형 | 학생의 요구 중심형 |
|---------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------|
| 교명 | 파천초 | 진량초 | 구미원당초 |
| 주제 | 우리 고장 지질 여행 | 통일 | 학생 생성 교육과정 |
| 내용 | 청송 지역의 유네스코세계 지질공원을 중심으로 지역민의 삶과 연계한 학습 전개 | 학교에서 중점으로 생각하는 가치인 통일(평화, 포용, 시민성 등)을 중심으로 운영 | 학생(개별, 또는 팀)이 주도로 자신의 배움을 계획하고 실행하며 성찰 |
| 운영시기 | 2021~2023 | 2023 | 2022~2023 |
| 그 밖의 사례 | 포항제철지곡초(철강산업) 명호초(봉화군홍보대사단) | 문덕초(학습하는 방법에 대한 학습) 농소초(독도) | 영주가흥초(개별탐구) 운곡초(놀이 중심) |

먼저 지역 연계형은 지역사회의 문화, 자원, 생태 등을 활용하여 지역의 특성을 부각시킨 유형이다. 파천초등학교에서는 청송세계지질공원과 관련된 기존 교육활동을 과목으로 승격시켜 '우리 고장 지질여행'이라는 새로운 지역 연계 과목을 개발하여 운영하였다. 이 과정에서 청송군청 생태지질팀과 협력하여 3학년부터 6학년까지의 학년별 지질 교과서를 개발했고, 지질공원 해설 활동을 기반으로 지질해설사 인증을 받는 등, 청송 지역에서만 가능한 특별한 교육과정을 성공적으로 운영하고 있다.

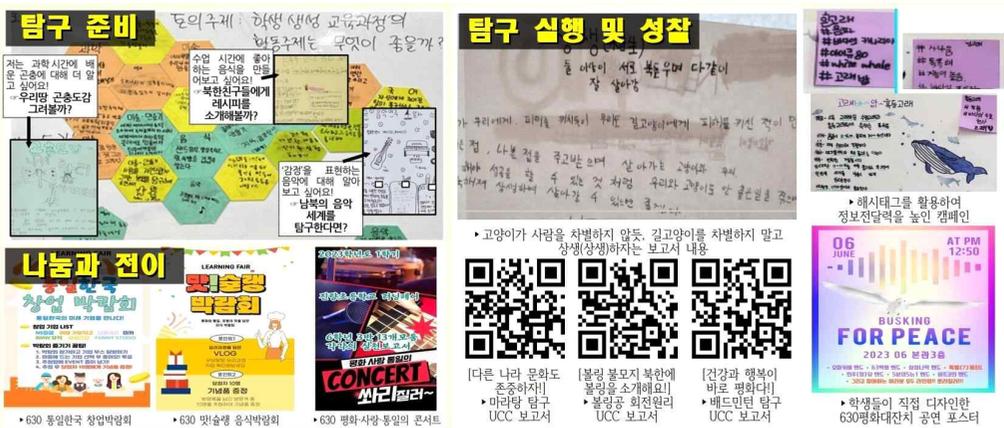


[그림 II -1] 파천초등학교에서 개발한 지질 과목과 교과서

다음으로 **학교 특색형**은 학교의 실정 및 특색 등을 종합적으로 고려하여 학교가 중시하는 가치나 덕목을 중심으로, 각 학교만의 독특한 특성을 명확하게 드러내는 방식으로 구성된다. 진량초등학교는 통일부 요청 연구학교를 운영하면서 3~6학년 학생들을 대상으로 **세계 시민성 및 평화 감수성을 위한 활동(통일 생성 교육과정)**을 운영하였다. 학년성에 맞게 통일의 가치를 확장하였으며 흥미로운 탐구 주제를 중심으로 학생들이 개인, 짝, 모둠의 형태로 자율동아리를 구성하였다. 5-6학년군 통일 생성 교육과정의 지향점은 ‘더 깊은 배움, 더 나은 미래’이며, 통일 역량을 키우기 위한 목적으로 경상북도교육청이 제시한 학생 생성 교육과정의 단계에 나눔과 전이를 확장하는 Ex-R단계를 추가하여 재구성하였다.



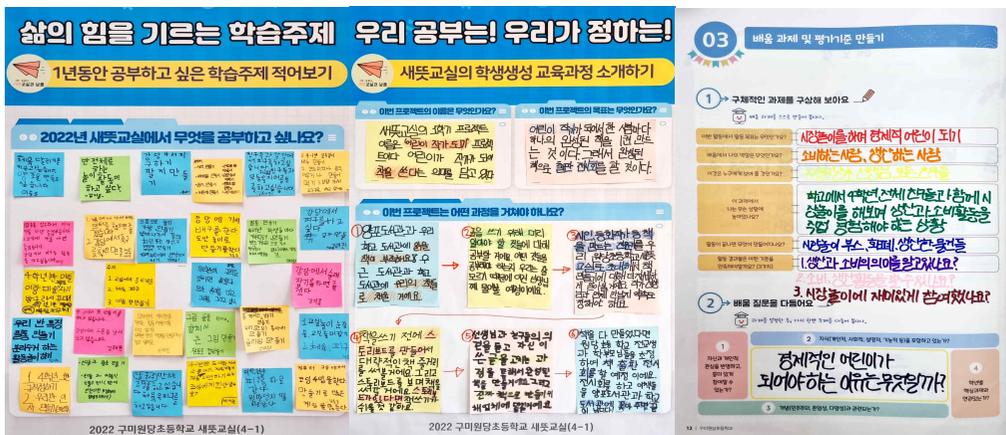
[그림 II-2] 진량초등학교의 통일 생성 교육과정 Ex-R 모델



[그림 II-3] 진량초등학교의 통일 생성 교육과정 운영 모습

마지막으로 **학생의 요구 중심형**은 학생들의 흥미, 관심사, 문제점 등을 반영하여 개별 또는 소그룹 학습을 지원하는 유형으로 경상북도교육청에서 추진 중인 학생 생성 교육과정과 맥을 같이한다. 학생들이 스스로 질문을 통해 탐구 문제를 설정하고, 학습의 주제, 내용과 방법을 계획-실행-평가-성찰하는 형태로 문제를 설정하고 해결하는 경험 자체를 정규교육과정(학교자율시간) 안에 편성하는 말 그대로 학생 '생성' 교육과정을 의미한다.

구미원당초등학교에서는 학년별 **학생 생성 교육과정 운영 협의체**를 운영하고 있으며 교육과정 설계부터 실행 - 공유 - 성찰 단계까지 학년별 학습 공동체의 협업을 통한 **교사 주도성의 발휘**를 통해 운영 과정에서 일어나는 여러 가지 어려움이나 문제점을 대응하고 있다. 또한 학생의 발달 단계와 수준, 특색을 고려하여 교사용/학생용 템플릿을 개발하여 학생의 자기 주도적인 탐구 활동을 지원하고 있다.



[그림 II-3] 구미원당초등학교의 학생 생성 교육과정 템플릿

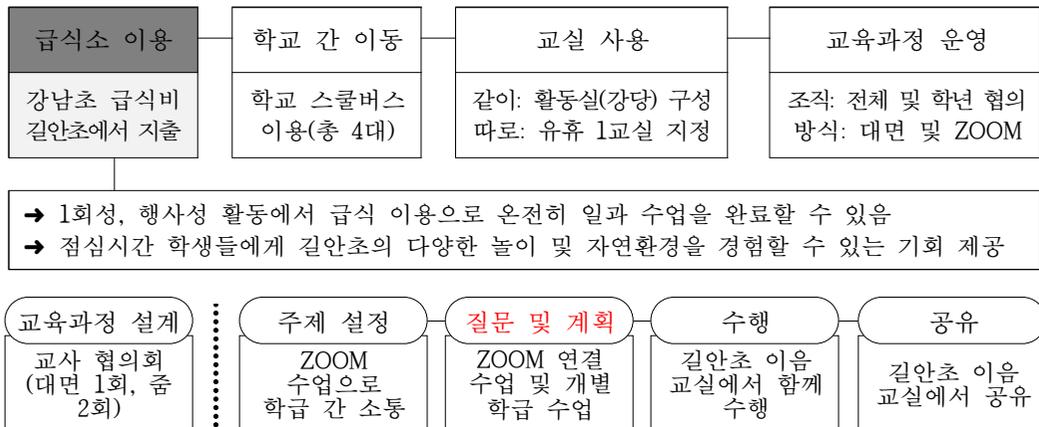
3. 학교자율시간의 또 다른 모습: 도-농 이음교실

다양한 형태로 구성되어 있어, 이를 하나의 통일된 모델로 정의하기 어렵다. 그러나 이러한 다양성 속에서도 공통적인 특징과 성공적인 사례들을 발견할 수 있었다. 이번에는 위에서 제시한 유형 외에 또 다른 모습을 소개하려 한다. 이러한 사례는 학교자율시간 운영의 다양성을 잘 보여주며, 다른 학교들에게 유용한 참고자료가 될 수 있을 것으로 기대된다.

전교생 27명의 작은 **시골학교**인 길안초등학교는 VR 체험실, 실내골프장, 놀이시설 등 학교 내 우수한 교육 환경 공간과 주변 자연환경을 활용하여 인근 **도심의 큰 학교**인 안동강남초등학교와 함께 **도-농 이음교실**을 운영하고 있다.

이 두 학교는 길안의 지리적 특성과 두 학교의 특색을 반영한 학교자율시간을 공동으로 기획하고 운영하고 있다. 사과 관련 글 쓰기와 사과 따기 프로그램(7차시), 김장하는 방법과 직접 담근 김치를 주변의 소외된 이웃과 나누기 프로그램(8차시), 환경 보전의 필요성을 인식하고 강물 정화기 만들기과 길안천 생태 체험 프로그램(7차시) 등 두 학교의 구성원들이 함께 활동을 설계, 운영, 평가하며, 학교 간의 공간적 장벽을 허물고 지역 및 학교의 특색을 살린 새로운 운영 모델로 주목받고 있다.

<표 II-7> 길안초등학교, 안동강남초등학교 도-농 이음교실 운영 모델



[그림 II-5] 도-농 이음교실 수업 설계와 실행

IV. 미래 교육의 향해: 학교자율시간의 도전과 기회

1. 새로운 시도와 교사들의 헌신

경상북도의 학교자율시간 편성과 운영 사례는 학생 중심의 교육 혁신을 실현하는데 있어 중요한 수단임을 보여준다. 이는 학생들의 다양한 요구와 흥미를 반영하여, 학생들이 자신의 학습 과정을 주도하게 함으로써 학습자의 주도성과 교육과정의 자율성을 강화한다. 지역 연계형, 학교 특색형, 학생의 요구 중심형 등 다양한 유형을 통해 구현되는 학교자율시간은 학교와 지역사회가 협력하여 개발하고 실행하는 새로

운 교육 모델을 제안한다.

그러나 이런 새로운 시도는 교사들의 헌신과 노력을 필요로 한다. 교육과정의 개발과 운영, 학생들의 다양한 요구에 부응하기 위한 준비 과정은 교사들에게 상당한 시간과 노력을 요구하며, 이는 교사들에게 큰 부담으로 작용할 수 있다. 이와 같은 어려움과 압박은 학교자율시간의 효과적인 정착을 저해할 수 있는 요인이다. 따라서 이 혁신적인 모델의 성공적인 구현을 위해서는 교사들의 노력뿐만 아니라 적절한 지원과 정책이 필요함을 시사한다.

2. 교육청의 역할과 지원 전략

학교자율시간의 성공적인 운영과 지속 가능한 발전을 위해서는 교육청의 적극적인 지원과 개입이 필요하다. 교육청은 교사들이 학교자율시간을 효과적으로 운영할 수 있도록 지침과 자원을 제공하여 교육과정 개발과 실행 과정에서 발생할 수 있는 어려움을 해소하는 데 도움을 주어야 할 것이다. 또한, 교사들의 부담을 경감하고 교육의 질을 높일 수 있는 다양한 전문 개발 프로그램과 워크숍을 제공함으로써 교사들이 학교자율시간을 더 효과적으로 운영할 수 있도록 지원해야 할 것이다.

〈참고문헌〉

- 구미원당초등학교(2023). GMWD 교육육 편성·운영을 통한 경북희망학교 모델 연구 방안. 연구학교 보고서.
- 농소초등학교(2023). 학생주도형 「336 독도 프로젝트」로 ‘이·사·부 독도수호 역량’ 기르기. 연구학교 보고서.
- 명호초등학교(2023). 협력적 주체성 신장을 위한 학교자율시간 확보·운영 방안. 연구학교 보고서.
- 문덕초등학교(2023). 맞춤형 학교자율시간 운영을 통한 학습자 주도성 향상. 연구학교 보고서.
- 생성 교육 네트워크(2023). 미리 보는 미래교육. 학생 생성 교육과정. 경상북도교육청.
- 운곡초등학교(2021). 다층적 선택활동 개발·적용을 통한 학습 주도성 향상 방안. 연구학교 보고서.
- 정기효(2021). 어떻게 배움의 주인이 되는가. 비비투.
- 진량초등학교(2023). 학습자 주도적 창의·융합형 P.E.A.C.E 통일교육 수업 모델을 통한 실천적 통일역량 함양. 연구학교 보고서.
- 파천초등학교(2023). 미래교육과정을 통한 학습자 주도성 신장 방안. 연구학교 보고서.
- 풍천풍서초등학교(2021). 선택 교육과정 개발·운영을 통한 미래 핵심역량 강화 방안. 연구학교 보고서.

〈경상북도 초등학교 학교자율시간 편성·운영 사례〉 토론문

이현근(전북 청운초등학교, 교감)

발표자는 발제문에서 학교자율시간의 도입 배경과 목적, 경상북도교육청 관내 초등학교에서 노력한 학교자율시간의 편성·운영 사례들을 유형별로 소개하였습니다. 나아가 미래 교육을 위해서 학교자율시간이 새로운 도전이면서 기회가 될 수 있음을 밝히고 있습니다. 그리고 교사들의 헌신과 상당한 시간과 노력이라는 압박이 이 제도의 안착을 저해할 수 있다고 보고 있으며, 이의 성공적인 구현을 위해서 교육청 차원에서 적극적으로 개입하여 지침과 자원을 제공하고, 다양한 전문 개발 프로그램과 워크숍을 제공해야 한다고 제안하고 있습니다.

토론자로서 발표자의 발제문을 읽으면서, 발표문 속의 사례들이 나오기까지 헌신한 교사들의 헌신과 노력이 눈에 선했습니다. 또한, 새롭게 시도되는 제도의 안착을 위해서 초등 교육과정의 발전을 소망하는 교사와 연구자, 정책 입안자들이 함께해야 한다는 의견에 공감했습니다. 이는 토론자가 교사로서 교육과정 재구성을 실천하고, 전북교육청에서 2018년부터 2020년까지 이와 관련된 학교와 교사들의 교육과정 자율성 관련 ‘학교교과목(School Subject)’ 정책을 제도화하면서 느꼈던 경험이 있었기 때문에 더 절실히 공감하지 않았나 생각합니다.

이에 토론자는 전라북도에서 관련 정책을 추진했던 경험을 바탕으로 발제문에 제시된 소중한 사례들이 어떤 의미를 갖는지를 집중해서 토론에 임하고자 합니다.

첫째, 지역과 학생들의 요구(Needs)가 반영된 학교와 교사들이 구성하는 과목과 활동으로 답을 공간, 그릇으로 제도화된 것에 의미를 둡니다. 교육과정 자율화에 대한 담론을 ‘학교자율시간’으로 제도화한 것은 교사의 교육과정 ‘자율성을 발휘할 수 있는 공간’, ‘교육과정의 창의적 운영 사례들을 담은 그릇’을 만들어 주는 것이기에 큰 의미가 있습니다. 2009년 개정에서 ‘재량활동과 특별활동이 창의적 체험활동으로 합쳐진 이후, 자율활동은 각종 법령이 정한 교육 시수를 채우기 위한 공간으로 퇴색’되어버렸는데, 이런 경향은 2007 개정 교육과정에서 ‘재량활동을 운영하며 학생과 지역에 맞춘 교육을 실시했던 경험마저도 저버리게’ 했습니다. ‘교육과정 재구성’이라는 방법적 전략으로 교과에 대한 교사들의 창의적이고 다양한 교육과정 운영을 추동하고자 했으나, 국가에서 제시한 교육 내용의 재배치와 이를 위한 활동에 머물렀을 뿐,

학생이나 지역의 요구와 시대의 변화 속에 반영되어야 할 내용이나 활동이 즉각적으로 반영되지는 못했습니다. 특히 ‘지역 공동화와 지역 소멸이 눈앞에 다가오고 있다’는 사회학자들의 주장에 학생들의 지역에 대한 장소성을 담아내지 못하는 교육 내용과 활동은 지역교육과정의 실체성에 대한 의문을 품게 했습니다. 이런 상황에서 경기도교육청은 학교자율과정으로, 충북교육청은 자율탐구과정으로, 전북교육청은 학교 교과목으로 제도화를 이끌어 냈습니다. 특히, 전북 교육청의 학교교과목 개발은 초등학교에서도 교육과정 재구성을 넘어 학교장이 선택과목을 개설하여 운영할 수 있도록 하는 제도적 뒷받침을 고민한 흔적이라 할 수 있습니다.

둘째, 토론자도 발제자가 언급한 것처럼 학교자율시간은 새로운 도전이며 기회가 될 것이라고 생각합니다. 그래서 토론자는 교육과정을 ‘과목과 활동’이라는 표현을 사용하여 구체적인 실현 방안과 기대효과를 제시함으로써 발표자의 발제 내용에 몇 가지 의견을 보완하여 제시하고자 합니다. ①학교자율시간의 창의적 활용으로 지역과 학생의 다양한 학습 요구(Needs)와 흥미에 맞춘 맞춤형 과목과 활동을 제공할 수 있습니다. ②학생들의 창의력과 인성을 함양하는 과목과 활동을 개발하고 운영할 수 있습니다. ③학교의 특성과 지역사회의 요구(Needs)를 반영한 과목과 활동을 편성하고 운영할 수 있습니다. ④과목과 활동을 새롭게 편성하고 운영하면서 교사의 책임감과 참여도를 높일 수 있습니다. ⑤국가 교육과정의 편성과 운영의 틀에 갇히지 않고, 새로운 과목과 활동 편성과 운영으로 교사의 국가교육과정에 대한 전문성과 교육과정 문해력을 향상시킬 수 있습니다. ⑥지역과 학교 교육과정의 편성과 운영에 대한 교사의 자기주도적(Teacher Agency) 학습과 연구를 촉진하기에 국가교육과정의 질적 품질과 평가를 제고시킬 수 있습니다. ⑦새로운 과목과 활동을 편성과 운영하기 위해서 학교 안팎에서 교사들의 협력과 소통이 강화될 것입니다. ⑧ 새로운 과목과 활동을 편성하고 운영하는데 교사의 다양한 경험과 실천적 지식이 활용되어서 교사를 교육과정 실천전문가로 제고시킬 것입니다. ⑨새로운 과목과 활동의 편성과 운영은 교사의 교육과정 관련 권한이 구분되어서 창의적 교육과정 운영이 존중받고 발휘될 수 있게 할 것입니다. ⑩새로운 과목과 활동은 경력 교사들의 교육과정 경험이 존중받게 하여, 교사의 교직 만족도와 동기를 높이고, 교사로서의 효율감을 제고시킬 것입니다.

셋째, 학교자율시간이라는 제도가 교육과정 생태계와 학교의 다양하고 창의적 과목과 활동 운영을 위한 활력제가 되었으면 합니다. 이때, 후속 지원을 위한 제도적 방안을 추진할 때 고려해야 할 사항 몇 가지 제안하고자 합니다. ①교육과정 자율화의 취지를 제한하는 후속 지침으로 학교의 상상력을 저해할 수 있음을 경계해야 한다고 봅니다. 또한 ②자율적인 과목과 활동 편성에 부합하는 평가의 대안을 마련하여 현장에 제공해야 하며, ③학교자율시간의 운영으로 나타나는 결과물인 과목과 활

동 대한 자료를 수집하고 분석하여, 사례가 다른 학교들과 공유될 수 있는 시스템을 마련하고, ④이때 나타날 수 있는 문제점을 개선할 수 있는 과목과 활동에 대한 피드백을 제공하는 시스템도 구축해야 한다고 봅니다. ⑤그리고 학교자율시간의 운영에 참여하는 교사들의 전문성과 자신감을 높일 수 있는 교육과정 개발 및 운영 연수를 지원하고, ⑥마지막으로 시도(지역)마다 지역교육과정 연구소(센터)를 설립하여 지역교육과정과 학교교육과정을 학문적 층위까지 높일 수 있도록 준비해야 한다고 생각합니다.

〈경상북도 초등학교 학교자율시간 편성·운영 사례〉 토론문 -학교자율시간 핵심 요소에 기반한 발전 방향 탐색-

이근식(검산초등학교, 교사)

I. 들어가며

미래교육을 그리는 경상북도의 초등학교 학교자율시간 편성·운영 사례를 통해 교사와 학생이 꿈꾸는 교실의 모습을 인상 깊게 보았다. 본 토론문에서는 발제문에서 제시된 내용과 현행 교육과정 문서를 기반으로 학교자율시간 핵심 요소를 선정하고, 이를 중심으로 학교자율시간의 이해도 향상과 현장 안착을 위한 발전 방향에 대해 함께 고민이 필요한 부분을 탐색해보고자 한다.

〈표 I -29〉 발제문 주요 내용 및 학교자율시간 핵심 요소 선정

| 순서 | 주요 내용 | 학교자율시간 핵심 요소 |
|-----------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| I. 미래교육의 향로 | - 학습자 주도성(student agency) - 교육과정 자율성 | - 교육과정 자율성 - 학생 주도성 - 교사 주도성(전문성) - 학교자율과정 시수 - 학교자율시간 유형 |
| II. 변화의 움직임 | - 다양한 배움의 길을 열어주는 교사 - 학생이 배움의 주인이 되는 교육 | |
| III. 미래교육으로의 여정 | - 학교자율시간 시수 편성 유형 - 학교자율시간 내용 선정 유형 - 학교자율시간의 다양성 | |
| IV. 미래 교육의 향해 | - 교사의 역할 - 교육청의 지원 | |

II. 교육과정 자율성 기반의 학교자율시간 고찰

1. 교육과정 생성의 관점으로 바라보는 학교자율시간

(1) 학교자율시간의 탄생

1992년 6월, 우리나라는 6차 교육과정을 통해 중앙 집권형 교육과정에서 지방 분권형 교육과정으로 전환되었다. 이에 따라, 초등학교의 경우 3학년 이상을 대상으로 연간 34시간의 '학교 재량 시간'을 신설하여, 지역 특성과 학생의 실정에 알맞게 창의적인 교육 활동을 운영할 수 있는 길을 열었다. 이후 7차에서는 창의적 재량활동과 특별활동, 2007 개정 교육과정 이후 창의적 체험활동으로 그 명맥을 이어가고 있다.

창의적 체험활동은 학생들이 건전하고 다양한 활동에 자발적으로 참여하여, 나눔과 배려를 실천하고 개인의 소질과 잠재력을 계발하며, 창의적인 삶의 태도와 공동체 의식을 함양하는 교육과정이다. 그러나 창의적 체험활동은 각종 법정 이수시간, 7대 안전교육, 범교과 교육, 학교행사 등으로 그 취지를 잃어버린 지 오래이며, 시체말로 '창체는 시체'라고 할 정도이다.

교과의 경우를 살펴보면 교육과정 재구성을 통한 자율화의 노력이 이어지고 있지만, 교과의 분절적 속성과 시수, 국가 성취기준이 갖는 한계적 속성으로 인해 교사들이 넘을 수 없는 자율화의 유리 천장이 존재해 왔다.

이에 기존의 교과와 창의적 체험활동이 가진 한계를 벗어나 진정으로 교사와 학생이 온전히 교육과정의 주인이 될 수 있는 시간으로 '학교자율시간'이 제시되었다.

(2) 학교자율시간 시수 확보의 걸림돌

앞선 발제문의 사례를 살펴보면 창의적 체험활동 내 편성, 창의적 체험활동 시수의 순증, 교과 시수 순증을 통해 학교자율시간을 확보하였다. 이는 학교에 부담으로 다가올 수 있는 부분이지만 2015 개정 교육과정 편제 내에서의 시수 확보, 코로나19로 인해 변경된 학사 운영 등의 어려움에 기인한 것으로 향후 2022 개정 교육과정 현장에 적용되는 시점에서 자연스럽게 해결될 부분이기도 하다.

다만 교과 감축을 통한 학교자율시간의 시수 확보의 원리를 이미 다년간 실행하고 있는 경기도 학교자율과정의 현장 적용 모습을 살펴보았을 때 앞으로 일어날 현장의 어려움이 예견되는 바이다. 의외로 많은 교사가 교육과정 여백의 시수를 확보하기 위하여 교과 시수를 감축하는 데 어려움을 겪는다. 교과서 진도 나가기의 전통적 교육과정의 관념인 충실도 관점에서 벗어나지 못하기 때문이다.

경기도 학교자율과정의 경우 교과 시수의 20% 내 감축분을 통해 연간 150시간 이상까지도 확보할 수 있지만 학교자율시간은 이보다 적은 시수를 사용한다. 학교자율시간은 교과와 창의적 체험활동을 포함한 시수의 34주 중 학기별 1주의 시수 활용하며, 이를 계산해보면 다음과 같다.*

<표 II -1> 학교자율시간 시수 확보 계산 예시

| 구분 | | 시수 계산 |
|---------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 학년별 시수 계산 예시 | 3-4학년군 | - 학년군 총 시수: 1,972시간 - 학년별 총 시수: 1,972시간 ÷ 2개 학년 = 986시간 - 학교자율시간 확보: 986시간 ÷ 34주 × 2개 학기 = 연간 58시간 |
| | 5-6학년군 | - 학년군 총 시수: 2,176시간 - 학년별 총 시수: 2,176시간 ÷ 2개 학년 = 1,088시간 - 학교자율시간 확보: 1,088시간 ÷ 34주 × 2개 학기 = 연간 64시간 |
| 6학년 교과별 예상 감축 비율 | 이론상 예시 | - 교과별 균등 감축 시(창의적 체험활동 포함) $\frac{\text{학교자율시간 64시간}}{\text{6학년 감축가능 총 시수 850시간}} \times 100 = \text{약 7.5\%}$ ※ 6학년 감축가능 총 시수란 체육, 예술(음악/미술)을 제외한 시수임 |
| | 실제 현장 상황 고려 예시 | - 감축 불가능 교과 예시: 전담 교과, 수학 - 전담교과(과학, 영어), 수학, 체육, 예술(음악/미술) 제외 후 교과별 균등 감축 시 $\frac{\text{학교자율시간 64시간}}{\text{6학년 감축가능 총 시수 646시간}} \times 100 = \text{약 10\%}$ |

학교 현장의 실제적인 상황을 고려하여 특정 교과를 제외하고 나머지 교과를 균등하게 감축하였을 때 6학년의 경우 교과별 시수 감축분이 약 10%로 예상된다. 이는 교과별로 대략 2개 단원 이상의 시수에 해당한다. 균등 감축이 아니라 필요에 따라 교과별로 감축 분량을 조절한다면 특정 교과의 감축 필요 시수는 더욱 늘어난다. 교과마다 성취기준의 수를 줄였고, 일부 담임재량이 있지만 턱없이 부족하다. 이에 감축분 확보를 위해 성취기준 재구조화를 포함한 상당한 교과 교육과정 재구성 역량이 필요하다. 하지만 교과 시수 활용하여 프로젝트 수업으로 재구성하는 과정에 익숙한 현장에서는 많은 시수 감축에 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이를 해결하기 위한 가장 손쉬운 방법은 모든 교과의 교과서 분량을 10%가량 일괄 감축하는 방법이다. 하지만 이는

* 초등의 경우 연간 약 42주로 실제 운영하기 때문에 직관적으로 시수가 와닿지 않는다. 이에 2202 개정 교육과정 시안 발표 시부터 현재까지도 구체적으로 계산된 시수 예시의 명시 여부에 대해 교육부와 현장의 많은 논의가 있었지만 해설서가 개발되고 있는 이 시점까지도 교육부는 입장을 결정하지 못하고 있다. 시수를 반드시 학기별로 나눠써야 하는지, 한 학기에 몰아 써도 되는지도 아직 결정되지 않았다.

단위학교마다 상이한 국어와 수학 등의 기초/기본학력 수준, 전담교과 배정 등 현장의 복잡성을 담아내지 못하는 천편일률적인 방안으로 전락하게 된다.

(3) 상호 적응 관점을 넘어 생성의 관점으로

우리나라에서 발전되어 온 교육과정 자율화에 관한 연구 관점은 스나이더, 볼린, 줌월트(Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992)의 교육과정 실행에 관한 세 가지 관점을 기반으로 하고 있다(이경진, 김경자, 2015; 서경혜, 2016; 정혜진, 정광순; 2019).

<표 II-2> 교육과정 실행에 관한 세 가지 관점(Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992)

| | 충실도(Fidelity) 관점 | 상호조정(Mutual Adaptation) 관점 | 생성(Enactment) 관점 |
|------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| 개념 | 계획된 교육과정이 학교 현장에서 충실하게 이행되어야 함 | 계획된 교육과정이 교사에 의해 조정될 수 있음 | 교육과정은 교사와 학생이 공동으로 만들어가는 모든 학습 경험 전체 |
| 교육과정 개발 방식 | 중앙집권적 교육과정 개발 | 절충형 교육과정 개발 | 지방분권형 교육과정 개발 |
| 교사의 역할 | 전달자, 수동적/소극적 소비자 | 계획된 교육과정의 적극적인 재구성자 | 교육과정 개발자 |

이주연 외(2022)는 2022 개정 교육과정이 우리나라 국가 교육과정의 실행 맥락을 고려할 때 생성적 관점보다는 교육과정 상호 적응 관점으로 접근하는 것이 적절하다고 하였다. 다만 교육과정 상호 적응 관점을 확장된 개념으로 이해하여, 충실한 실행과 생성 관점에 가까운 창조적 실행의 두 가지 측면이 상호 적응 관점에 ‘공존’하고 있다고 하였다.



[그림 II-79] 상호 적응 관점 확장을 통한 2022 개정 교육과정 탐색(이주연 외, 2022)

하지만 학교자율시간을 별도로 놓고 본다면 교육과정의 여백에서 새로운 학습경험을 학생과 함께 그려내는 교육과정 생성의 관점으로 바라보아야 할 필요가 있다. 이미 경기도교육청(2021)은 교사교육과정의 높은 수준과 학교자율과정은 교육과정 생성의 관점에 해당한다고 하였다.

교사는 교육과정을 바라보는 관점을 생성의 관점까지 넓히고, 상호적응과 생성의 역량을 모두 갖춰 자유롭게 발휘할 수 있어야 한다. 삶과 삶을 연결하는 방법으로써, 그리고 생성을 위한 여백의 편제를 만들어내기 위한 발판으로써 상호조정 관점에서 교과와 창의적 체험활동을 적극적으로 재구성해야 할 수 있어야 하는 것이다. 따라서 학교자율시간이 현장에 안착되기 위해서는 성취기준 재구조화 등을 통한 교육과정 재구성을 통해 교과와 창의적 체험활동 시수를 자유롭게 조정하는 능력이 선행되어야 한다.

교육과정을 적극적으로 재구성하고, 또 이를 바탕으로 교육과정을 개발하는 교사의 교육과정 전문성이 그 어느 때보다 필요한 시점이다. 교사의 교육과정 개발을 단지 교육과정 재구성으로 축소 또는 왜곡하던 과거의 시각에서 벗어나, 국가 및 지역 수준 교육과정에 종속된 존재로서의 교사가 아닌 학생과 함께 교육과정을 만들어가는 존재로서는 발판으로 학교자율시간을 활용해야 할 것이다.

2. 학교자율시간 도입 과정 기반의 발전 방향 탐색

(1) 학교자율시간의 도입 과정 고찰

〈표 II -3〉 학교자율시간 도입의 흐름

| 출처 | 용어 |
|---------------|--------|
| 홍원표(2019) | 선택활동 |
| 온정덕(2020) | 학교자율시수 |
| 경기도교육청(2021) | 학교자율과정 |
| 충청북도교육청(2021) | 자율탐구과정 |
| 전라북도교육청(2021) | 학교교과목 |
| 교육부(2022) | 학교자율시간 |

교육부는 2019년부터 2021년까지 3년간 21개의 ‘초등학교 교육과정의 탄력적 편성 운영 연구학교’를 운영하였다. 연구학교는 수요자 중심의 탄력적인 교육과정 운영 방안으로 학교·학년(군)별 ‘선택활동’을 개발 운영하여 학생 참여형 수업을 진행하였으며, 발제문의 운곡초와 풍천중서초의 사례에 해당한다. 홍원표(2019)는 ①선택활동 운영을 위한 시수 확보 방안, ②선택의 종류 및 범위, ③선택활동 및 놀이·체험활동의 운영을 위한 교육과정 문서상의 지침 활용 방안(학년군, 무학년, 집중시수), ④놀이·체험활동의 운영 방안에 대해 분석하였으며, 이는 학교자율시간 편제 방안에 대한 근거가 되었다.

2020년 12월, 온정덕(2020)은 2022 개정 교육과정 개선을 위한 초중학교 교육과정 구성 방안 연구에서 교육과정 자율화를 위해 학교에서 자율적으로 학생 주도형 혹은 교과 통합적 프로그램을 만들고 운영할 수 있는 별도의 시수를 확보할 수 있는 학교 자율시수 신설을 제시하였다. 학교자율시수란 학생 스스로 목표를 세우거나 교사 및 또래와의 다양한 상호작용과 탐구를 통해 교과의 내용을 심화 확장하고, 반성과 성찰을 제공하며, 현실 세계의 복잡한 문제를 해결하는 경험을 제공할 수 있는 수업을 위한 시수이다.

2021년 1월*, 경기도교육청(2021)은 미래교육을 위한 교육혁신을 주도하고자 전면 개정한 2021 경기도교육과정 총론을 통해 교사교육과정과 학교자율과정**을 제시하였다. 교육과정 생성의 관점에서 교사의 성취기준 개발 권한을 명시하였으며, 학교자율 과정에 대해 2021년에 교사의 전문성과 자율성을 바탕으로 편성·운영을 강조하는 측

* 2021 경기도교육과정은 2019년 개발 완료하였으나 고시를 앞두고 코로나19의 유행으로 교육과정의 안전화를 위해 2021년 1월에 고시하게 되었다.

** 경기도교육청의 학교자율과정은 손민호(2019)의 미래형 경기도교육과정 모델 개발 연구를 통해 제시된 ‘학교선택활동’에서 발전된 것으로, 2021 경기도교육과정 개발 논의 과정을 통해 ‘학교자율과정’ 용어로 변경되었다.

면에서 ‘교사가 학교교육공동체의 요구와 필요를 반영하여 시수 감축 및 연계를 통해 자율적으로 편성·운영하는 교육과정’이라고 설명하였다. 이후 2022년 장학자료를 통해 교수에서 학습으로의 패러다임 전환에 따른 학생의 행위주체성에 기반하여 학교자율과정을 ‘학생이 주체적으로 삶의 역량을 기를 수 있도록 학생의 학습선택권을 확대하고 학습경험의 질과 폭을 심화하기 위해 교육공동체가 함께 개발하는 교육과정’이라고 정의했다.

2021년 2월, 충청북도(2021)는 충청북도 교육과정 총론을 통해 학생의 삶과 얹이 연계되는 교육과정 편성·운영을 통하여 학교교육과정 자율화·다양화를 이룰 수 있도록 교과(군)와 창의적 체험활동 시수를 활용한 자율탐구과정을 신설할 수 있다고 명시하였다.

2021년 8월, 전라북도(2021)는 전라북도 교육과정 총론을 통해 교사교육과정과 학교 교과목을 명시하였다. 학교교과목은 단위학교의 교사교육과정 차원에서 교과와 범교과 영역을 포괄하여 지역과 학생의 실정에 맞게 학교 자체적으로 범위와 계열성을 갖추어 개설하는 교과목이다.

(2) ‘강제된 자율성’을 벗어나 ‘내면화된 자율성’을 위하여

앞서 살펴본 대로 지역에서 교육과정의 여백을 통한 생성형 교육과정이 먼저 실천되어온 흐름에서 현장의 반응을 냉정하게 바라보면, 교육과정 개발을 위한 교사의 자율권 강화에 부정적인 시선도 많았던 것이 사실이다. 이는 그동안의 교육과정 자율화 정책 추진 과정에서 기인한다.

교육과정 자율화를 통해 궁극적으로 성취하고자 하는 것은 학교의 특색을 살리고 학생과 학부모가 원하는 학교를 만들어 가는 것이다. 이를 위해서는 국가 교육과정의 규제적 속성을 완화하고 단위학교의 자율성을 발휘하여 학교의 특성과 요구를 기반으로 하는 창의적인 교육과정의 모습이 창출되고 실현되어야 한다.

그동안 우리나라에서는 이러한 교육과정 자율화의 취지가 교육 현장에 뿌리내릴 수 있도록 다양한 정책들이 추진되어 왔지만, 사실 교육행정기관과 현장에서 교육과정 자율화의 모습은 학생의 교육 기회 제고를 위한 교사들의 권한과 역량을 증가시키는 측면보다는, 학교마다 서로 다른 교육과정을 편성하는 데 집중해 온 경향이 있다(이미숙, 2012). 교사에게 실제로 주어진 자율권이 교육적 판단을 요구하는 것이라기보다는 학교 간 경쟁을 유도하는 ‘강요된 자율성’에 가깝다는 것이다. 진정한 의미의 자율화는 교사와 학교로부터 비롯되어야 하지만 그동안 추진되어온 자율화 정책은 양적인 측면에서 권한의 이양과 분산에만 집중되어 여러 자율화 항목을 이행하도록 강제되어 내려온 경향이 있다. 교사들 또한 교육과정 자율화 정책의 성과와 효과를 궁

정적으로 인식하지 않는 경우가 많았다.

현재 고시된 학교자율시간 적용에 대한 교육부의 입장을 살펴보아도 이러한 부분이 단적으로 드러난다. 2021년 4월 교육부의 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)을 통해 명시된 학교자율시간에 대해 총론 개발진은 3~6학년의 각 학년마다 모두 적용되는 것이라고 밝혔다. 하지만 2022년 12월 고시 이후 학교자율시간 적용의 현장 부담에 대한 민원이 빗발치자 2022 개정 교육과정 선도교원 연수 등에서 3~6학년 중 1개 학년에만 적용하는 것이 가능하다고 입장을 번복하였으며, 현재는 방향을 결정하고 있으며, 결정되는 내용을 집필 중인 해설서에 명시할 것이라고 각 시도교육청 장학사에게 안내하였다.*

진정한 의미의 자율화가 학교 현장에 정착되기 위해서는 양적 관점에 한정된 ‘강제된 자율성’에서 벗어나, 각각 가지고 있는 권한의 부족함을 다른 권한의 협조로 상호보완적인 관계를 만들어내는 질적 관점으로 접근하여 교사의 ‘내면화된 자율성’을 발휘할 수 있는 바탕이 필요하다(skott, 2004; 홍원표, 2011; 김재춘, 2011; 정연근 외, 2010; 조현숙, 김대현, 2012; 김소영, 김두정, 2015).

제6차 교육과정 이후 자율성을 확대하기 위해 다양한 노력을 기울여 왔지만, 그 결과는 원래의 취지와 달리 ‘강제된 자율성’을 띄어온 만큼 앞으로의 교육과정의 자율화는 무엇보다 학교와 교사로 하여금 교육과정에 대한 소유의식(ownership)을 갖도록 하는 것이 중요하다(최태호, 2011).

(3) 2022 개정 교육과정 총론 개선 방안: 교사 지원과 성취기준 개발

2022 개정 교육과정 총론 문서체제를 살펴보면 ‘II. 학교 교육과정 설계와 운영’을 마련함으로써 교육과정에 대한 관점을 교과목 시수 ‘편성’에서 학습경험에 대한 ‘설계’로 확장하여 교사의 교육과정 소유의식 함양의 기틀을 마련하였다.**

* 이외에도 앞서 언급한 학교자율시간 시수 명시 여부, 예술/체육 교과의 감축 여부, 학기별 사용 여부 등의 사안으로, 공식적인 문서상 내용은 아니며 교육부 주관 연수 등에서 관련자의 발언 내용에 해당하기에 정보에 오류가 존재할 수 있으나, 2024년 3월 첫 적용을 불과 세 달 앞둔 이 시점에서 정책의 세부사항을 명확히 현장에 전달되지 못하는 교육부의 모습을 단적으로 드러내는 예시로서 명시하는 바이다. 2023년 11월 말 현재까지도 교육부는 2022 개정 교육과정 총론 및 창의적 체험활동 해설서, 2022 개정 교과교육과정 안내자료, 새 교육과정에 따른 교과별 교수학습 자료, 평가기준 자료를 개발 중에 있다. 사실상 내년 1~2학년 담임교사들은 2월 말 교육과정 워크숍 기간이 되어서야 급하게 처음 맞이하는 교육과정 준비가 가능한 상황이다.

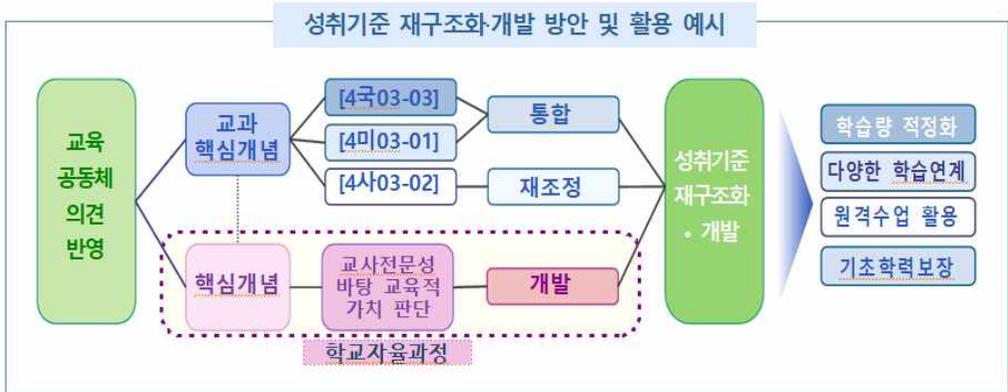
** 2015 개정 교육과정 총론 ‘II. 학교 급별 교육과정 편성·운영의 기준’

그리고 ‘Ⅳ. 학교 교육과정 지원’을 재구조화하여 교사가 교육과정의 자율화를 발휘하도록 하고 지원함을 명시하고 있으나 그 내용을 살펴보면 1. 교육과정의 질 관리 2. 학습자 맞춤형교육 강화 3. 학교의 교육환경 조성의 순으로 교사의 자율성 내재화를 위한 기반은 제일 후순위로 두고 질 관리의 책무를 강조함으로써 강제된 자율화의 양상을 보여주는 것 같아 아쉬움이 드는 바이다. 따라서 ‘1. 학교와 교사의 교육환경 조성 2. 학습자 맞춤형교육 강화 3. 교육과정의 질 관리’의 역순으로 제시하는 것이 강제된 자율성을 넘어 학교와 교사의 소유의식을 높이는 방향이라 생각한다.

또한 국가는 학교와 교사의 성취기준 개발 권한을 교육과정 문서에 명시해야 할 필요가 있다. 학교자율시간을 통한 교육과정 개발에서 과정에서 학생들이 도달해야 할 지점으로 학교자율시간 성취기준 개발이 수반된다. 경기도는 2021 경기도교육과정 총론을 통해 지역 교육과정 최초로 성취기준 개발에 대해 명시하고 있다. 교육과정 생성의 관점에서 교사교육과정과 학교자율과정을 통한 교육과정 개발 권한을 부여한 것이다. 하지만 2022 개정 교육과정에서는 성취기준 개발에 관하여 명시하고 있지 않다. 학교자율시간 설계 과정에서 수반되는 성취기준 개발에 대한 현장의 질문이 쏟아질 것으로 예상된다. 국가 교육과정에서 교사의 성취기준 개발 권한 부여는 교사에게 교육과정 소유의식을 함양하게 하는 커다란 기폭제가 될 것이다.

<표 II-4> 성취기준 활용·재구조화·개발의 의미(경기도교육청, 2021)

| 구분 | 의미 |
|-----------|---------------------------------------------------|
| 성취기준 활용 | - 교과 성취기준 해석을 바탕으로 새로운 교육 활동을 조직 |
| 성취기준 재구조화 | - 교과 성취기준을 주제와 맥락에 맞도록 유연하게 구성 |
| 성취기준 개발 | - 교육공동체의 요구를 바탕으로 교사가 성취기준을 개발하거나 학생과 함께 성취기준을 생성 |



[그림 II-80] 성취기준 재구조화·개발 방안 및 활용 예시(경기도교육청, 2021)

III. 학생 주도성 이해도 제고를 위한 탐색

1. 주도성 관련 용어에 대한 현장의 혼란

(1) 주도성과 관련된 다양한 용어 고찰

현재 학생의 주도성과 관련하여 다양한 용어가 혼재되어 사용되고 있다. 21년 4월에 발표한 개정 추진계획에서는 ‘학습자 주도’와 ‘자기주도’를 병행하여 사용하였으며, 현재 2022 개정 교육과정 총론에서는 ‘자기주도’의 용어를 사용하고 있다. 하지만 고시와 동시에 나온 질의응답 자료에서는 ‘학생 주도’의 용어를 주로 사용하고 있다.

<표 III-1> 국가교육과정 문서상 주도성 관련 용어

| 문서 | | 관련 내용 | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2022 개정 교육 과정 | 교육과정의 성격 | - 학교 교육과정이 학생을 중심에 두고 주도성 과 자율성, 창의성의 신장 등 학습자 성장을 지원할 수 있도록 교육과정의 기준과 내용을 제시한다. | |
| | I. 교육 과정 구성 의 방향 | 1. 교육과정 구성의 중점 | - 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람 으로 성장 - 디지털 전환, 기후·생태환경 변화 등에 따른 미래 사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있는 능력과 자신의 삶과 학습을 스스로 이끌어가는 주도성 을 함양한다. - 학생들이 자신의 진로와 학습을 주도적으로 설계하고, 적절한 시기에 학습할 수 있도록 학습자 맞춤형 교육과정 체계를 구축한다. |
| | | 2. 추구하는 인간상과 핵심역량 | - 인간상: 가. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 스스로 개척하는 자기주도적인 사람 - 핵심역량: 가. 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로를 스스로 설계하며 이에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적 으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량 |
| | II. 학교 교육 과정 설계 와 운영 | 1. 설계의 원칙 | - 학교 교육 기간을 포함한 평생 학습에 필요한 기초소양과 자기주도 학습 능력 을 갖추 수 있도록 지원하며 학습 격차를 줄이도록 노력한다. |
| | | 2. 교수 · 학습 | - 학생이 여러 교과의 고유한 탐구 방법을 익히고 자신의 학습 과정과 학습 전략을 점검하며 개선하는 기회를 제공하여 스스로 탐구하고 학습할 수 있는 자기주도 학습 능력 을 함양할 수 있도록 한다. |
| | 2022 교육 과정 질의 응답 자료 | Q13. 창의적 체험 활동은 어떻게 달라지나요? | - ‘자율·자치 활동’은 공동체 중심의 학교(학급) 단위 활동 중심으로, ‘동아리 활동’과 ‘진로 활동’은 학생 주도성 및 선택 중심의 개별 활동으로 내용을 체계화하였습니다. |
| Q15. 학교 현장의 교실 수업은 무엇이 달라지나요? | | - 현장에서는 토의·토론, 프로젝트 수업, 협력 학습, 탐구 활동 등 교과 특성에 따른 다양한 학생 주도형 수업 이 활성화되고, 디지털·인공지능(AI) 기반의 개별 맞춤형 수업과 평가가 활성화 되어 학생들이 자신에게 맞는 속도와 방법으로 학습하는 교실 수업의 변화가 기대됩니다. | |
| Q18. 새로운 교육 과정 안착을 위한 후속 조치 | | - 학생들이 학습에 흥미를 갖고 자기주도적 학습 이 가능하도록 질 좋은 교과서를 개발하겠습니다. | |
| 국민과 함께하는 미래형 교육과정 개정 추진 계획(안) 교육부, 2021. 4. | | - 학습자 주도성: 학습자가 자신의 삶과 학습을 주도적으로 설계 하고 구상하는 능력으로, 미래사회에 변화의 주체가 될 수 있도록 하는 것을 강조 | |

한편 주도성과 관련된 최근의 학술연구, 지역 교육정책, 현장을 살펴보면 ‘학생(학습자) 주도성’의 용어를 사용하고 있으며 ‘자기주도’의 용어는 거의 찾아볼 수 없다.

<표 III-2> 연구 및 지역 교육정책 상 주도성 관련 용어

| 문서 | 주도성 관련 내용 | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| OECD Education 2030 | - 학생 행위주체성/주도성(student agency) : 학생들이 스스로 자신의 삶과 주변세계에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 능력과 의지가 있다는 것을 믿고 목표를 설정하며, 성찰하고, 변화를 이끌어내기 위해 책임감 있게 행동하는 능력 | | | | | | | | |
| 2023 경기도 학생주도성 프로젝트 활성화 계획 | - 학생 주도성 : 학생들이 스스로 성장하고 행복을 추구하기 위하여 자신이 처한 상황 속에서 목적을 설정하고, 이를 달성하기 위해 계획하고, 학습하며, 실행하고, 그 행동에 대한 책임을 질 수 있는 능력이나 성향 | | | | | | | | |
| 2023 경기도 초등 학생 맞춤형 수업 계획 | - 학생 주도성 을 키우기 위해 필요한 7가지 요소: 학생의 의견(Voice), 선택(Choice), 참여(engagement), 동기(motivation), 주도권(ownership), 목적(purpose), 자기효능감(self-efficacy) | | | | | | | | |
| 학습자 주도성 함양을 위한 교수학습 원리 및 전략 (한국교육과정 평가원, 2022) | <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="411 875 600 913">수준</th> <th data-bbox="600 875 1193 913">내용</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="411 913 600 1058">개인 내적 능력으로서 학습자 주도성</td> <td data-bbox="600 913 1193 1058">- 의도성, 자기조절, 그리고 자기성찰이 상호 작용하는 개인 내적 능력 - 자기성찰은 의도성, 자기조절과 상호 작용하면서, 자신의 개인적 신념과 태도, 수립한 목표, 계획 및 전략 등을 보다 바람직한 방향으로 수정</td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 1058 600 1126">개인적 수준의 학습자 주도성</td> <td data-bbox="600 1058 1193 1126">- 개인의 목적을 달성하기 위한 개인적 행위</td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 1126 600 1248">공동체 수준의 학습자 주도성</td> <td data-bbox="600 1126 1193 1248">-개인적 목적을 넘어선 공동의 목적, 공공선을 달성하기 위해 다수(개인적 수준의 학습자 주도성을 발휘하는 행위 주체들)와 협력(합리적인 상호 작용)하는 집합적 행위</td> </tr> </tbody> </table> | 수준 | 내용 | 개인 내적 능력으로서 학습자 주도성 | - 의도성, 자기조절, 그리고 자기성찰이 상호 작용하는 개인 내적 능력 - 자기성찰은 의도성, 자기조절과 상호 작용하면서, 자신의 개인적 신념과 태도, 수립한 목표, 계획 및 전략 등을 보다 바람직한 방향으로 수정 | 개인적 수준의 학습자 주도성 | - 개인의 목적을 달성하기 위한 개인적 행위 | 공동체 수준의 학습자 주도성 | -개인적 목적을 넘어선 공동의 목적, 공공선을 달성하기 위해 다수(개인적 수준의 학습자 주도성을 발휘하는 행위 주체들)와 협력(합리적인 상호 작용)하는 집합적 행위 |
| | 수준 | 내용 | | | | | | | |
| | 개인 내적 능력으로서 학습자 주도성 | - 의도성, 자기조절, 그리고 자기성찰이 상호 작용하는 개인 내적 능력 - 자기성찰은 의도성, 자기조절과 상호 작용하면서, 자신의 개인적 신념과 태도, 수립한 목표, 계획 및 전략 등을 보다 바람직한 방향으로 수정 | | | | | | | |
| 개인적 수준의 학습자 주도성 | - 개인의 목적을 달성하기 위한 개인적 행위 | | | | | | | | |
| 공동체 수준의 학습자 주도성 | -개인적 목적을 넘어선 공동의 목적, 공공선을 달성하기 위해 다수(개인적 수준의 학습자 주도성을 발휘하는 행위 주체들)와 협력(합리적인 상호 작용)하는 집합적 행위 | | | | | | | | |
| Leadbeater, C., 2017 초등교육을 위한 맞춤형 학습지원 방안 모색(경기도교육청, 2022) | <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="411 1267 600 1306">차원</th> <th data-bbox="600 1267 1193 1306">내용</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="411 1306 600 1363">개인적 차원 주도성</td> <td data-bbox="600 1306 1193 1363">자신의 정체감을 찾는 개인적 성장과 능력을 개발하는 개인적 여정</td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 1363 600 1450">협력적 주도성</td> <td data-bbox="600 1363 1193 1450">개인에게 의미 있는 것이 스스로 온전하게 성취할 수 없다는 것을 깨달으면서 시작, 복잡한 문제를 함께 해결하고 가치있는 작업을 만들어냄</td> </tr> <tr> <td data-bbox="411 1450 600 1551">집단적 주도성</td> <td data-bbox="600 1450 1193 1551">공동체-지역사회-세계적 수준으로 확장, 사회 전체에 소속감을 느끼며 공유된 성과와 목적을 가지고 영향을 미치기 위해 행동</td> </tr> </tbody> </table> | 차원 | 내용 | 개인적 차원 주도성 | 자신의 정체감을 찾는 개인적 성장과 능력을 개발하는 개인적 여정 | 협력적 주도성 | 개인에게 의미 있는 것이 스스로 온전하게 성취할 수 없다는 것을 깨달으면서 시작, 복잡한 문제를 함께 해결하고 가치있는 작업을 만들어냄 | 집단적 주도성 | 공동체-지역사회-세계적 수준으로 확장, 사회 전체에 소속감을 느끼며 공유된 성과와 목적을 가지고 영향을 미치기 위해 행동 |
| 차원 | 내용 | | | | | | | | |
| 개인적 차원 주도성 | 자신의 정체감을 찾는 개인적 성장과 능력을 개발하는 개인적 여정 | | | | | | | | |
| 협력적 주도성 | 개인에게 의미 있는 것이 스스로 온전하게 성취할 수 없다는 것을 깨달으면서 시작, 복잡한 문제를 함께 해결하고 가치있는 작업을 만들어냄 | | | | | | | | |
| 집단적 주도성 | 공동체-지역사회-세계적 수준으로 확장, 사회 전체에 소속감을 느끼며 공유된 성과와 목적을 가지고 영향을 미치기 위해 행동 | | | | | | | | |
| Bry&McClaskey,2017 조윤정, 2017 남미자 외, 2019 백영신인재일,2021 | - 학생 주도 학습 : 학생이 교육과정 의사결정의 주체가 되어 스스로 목표를 세우고 학습경험을 설계하며, 교사 및 또래학생과 다양한 상호작용과 탐구를 통한 학습 | | | | | | | | |

(2) 자기주도와 학생(학습자) 주도의 구분

온정덕, 김진원(2022)은 ‘2022 경기도교육청 월간수업나눔 3호’를 통해 주도성이 라는 용어는 자기주도학습이나 자기조절학습과 혼동을 일으킬 수 있다고 하였으며, 남미자 외(2019)는 학생 주도성 학습과 자기주도학습을 구분하여 설명하고 있다.

<표 III-3> 학생(학습자) 주도성과 자기주도성 비교(경기도교육청, 2022)

| | 학생(학습자) 주도성 | 자기주도성 |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 개념 | <ul style="list-style-type: none"> - 학습자가 자신의 삶과 학습을 주도적으로 설계하고 구상하는 능력 (교육부, 2021) - 강조점: 미래사회에 변화의 주체로서 학습자 | <ul style="list-style-type: none"> - 학습자가 스스로 학습 욕구의 진단, 학습목표 설정, 학습을 위한 자원 확인, 적절한 학습 전략을 선택해 실행, 그 결과를 평가하는 데 있어 주도권을 행사하는 과정 |
| 차이점: 타인과 상호작용 여부 | <ul style="list-style-type: none"> - 사회를 개선시키기 위해 목적의식을 가지고 행동하며 책임지는 것 포함 - 학습자 자신을 둘러싼 환경과의 상호작용과 사회적 맥락 중요 - 자기 이해적 차원의 행동을 넘어 타인·세계와의 총체적 연결 | <ul style="list-style-type: none"> - 개인의 내적 과정에 초점 - 개인 이익에 기반한 행동 |

<표 III-4> 학생(학습자) 주도 학습과 자기주도 학습 비교(남미자 외, 2019)

| | 학생(학습자) 주도 학습 | 자기주도 학습 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 수업 설계 | <ul style="list-style-type: none"> - 수업 설계 단계부터 교사와 학생이 상호 협의하여 공동으로 결정 (공동 수업 설계) | <ul style="list-style-type: none"> - 교사가 수업 설계, 교사가 수업 내용-방법-평가 방식을 결정 |
| 수업 방법 | <ul style="list-style-type: none"> - 학생 의사 반영 → 학생의 능력과 속도에 맞춤 학습 | <ul style="list-style-type: none"> - 교사가 방법 결정 → 학생의 능력과 속도에 맞춘 학습의 어려움 |
| 활동 과제 | <ul style="list-style-type: none"> - 교사-학생 협의를 통해 학생 수준에 맞는 활동 과제와 자료를 다양하게 제공 | <ul style="list-style-type: none"> - 교사가 정한 방법에 따라 동일한 활동 과제와 자료를 제공 |
| 활동 방법 | <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 과제를 자기 능력과 속도에 맞추어 학습 | <ul style="list-style-type: none"> - 모든 학생이 동일한 과제를 같은 속도로 학습 |
| 학생 역할 | <ul style="list-style-type: none"> - 수업 설계 과정: 수업의 주체 → 학생의 학습 선택권 보장 - 수업활동 과정: 수업의 주체 | <ul style="list-style-type: none"> - 수업 설계 과정: 수업의 객체 → 학생의 학습 선택권 없음 - 수업활동 과정: 수업의 주체 |
| 비교과 활동 | <ul style="list-style-type: none"> - 교과 수업과 비교과 활동 모두 적용 | <ul style="list-style-type: none"> - 교과 수업에만 적용 |

2022 개정 교육과정에서의 주도성 개념은 개정의 배경 및 주요 사항을 살펴보면 ‘자기주도학습’이 아닌 ‘학생(학습자) 주도 학습’의 맥락에 해당하는 것으로 보인다. 이러한 상황에 따라 지역과 현장에서는 용어 사용과 정책에 대한 어려움이 야기되고 있다. 따라서 주요한 정책 용어로서 주도성에 대한 여러 용어에 대해 현장의 혼란을 줄이고 이해도를 높이기 위한 구체적인 방안이 제시되어야 한다.

IV. 학교자율시간의 현장 안착 방안 고찰

1. 학교자율시간 모형 제시를 통한 이해도 제고

발제문의 사례를 살펴보면 학교자율시간 내용 선정 유형으로 3가지(지역 연계형, 학교 특색형, 학생 요구 중심형)를 제시하고 있다. 경기도교육청 또한 장학 자료를 통해 학교급별로 유형이 제시한 바 있다. 본 토론자는 이를 바탕으로 학교자율시간의 이해도 제고와 현장 안착을 위한 모형을 다음과 같이 8가지 모형으로 제시하고자 한다.

<표 IV-1> 학교자율시간 8가지 모형

| 유형 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----------|-------|------------|--------------|---------|
| | | 학교특색형 | 지역(마을) 연계형 | 동아리형 (주제선택형) | 학생주도설계형 |
| A | 학교 수준 | A-1 | A-2 | A-3 | A-4 |
| B | 학년(군) 수준 | B-1 | B-2 | B-3 | B-4 |

<표 IV-2> 학교자율시간의 유형

| 유형 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 학교특색형 | 지역(마을) 연계형 | 동아리형 (주제선택형) | 학생주도설계형 |
| 내용 | 공동체의 요구, 학교 실정 및 특색을 고려한 주제를 선정하여 삶과 맥락적으로 연계된 간학문적/탈학문적 설계 바탕의 학습경험 | 지역사회 특성을 바탕으로 물적, 인적자원을 적극적으로 활용하여 지역에 대해, 지역을 통해, 지역을 위해 배우고 실천하는 학습경험 | 학생의 요구와 교사의 전문성에 근거하여 다양한 교육활동반을 개설하고 학생이 자신이 원하는 과정을 선택하여 집중적으로 학습하는 형태 | 학생이 교육과정의 사결정 주체가 되어 개별 혹은 소그룹으로 스스로 교육과정을 설계하고 또래학생 및 교사와 상호 작용하며 교육과정을 운영하고 성찰하는 학생주도 학습 |

〈표 IV-3〉 학교자율시간의 수준

| 수준 | | 특징 |
|----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | 학교 수준 | - 학교 전체의 구성원이 함께 주제를 설정하며, 발달 과정에 따라 학년(군)별로 체계성을 갖추도록 설계하여 운영하는 방법 - 학교 전체 차원의 합의와 협의 진행 필요, 무학년제 운영 가능 |
| B | 학년(군) 수준 | - 학년(군)별로 주제를 설정하여 주제적으로 학교자율시간을 설계하고 운영 |

현재 학교자율시간은 학년 단위의 설계 및 운영 중심으로 안내되고 있으나, 수준 구분을 통해 학교 수준에서 체계적으로 운영될 수 있음이 현장에 전달될 것이다.

실제 단위학교의 학교자율시간은 여러 가지 모형이 융복합적으로 나타날 것이다. 다만 구분된 모형 제시를 통해 각 모형의 특징과 장점을 이해하여 학생의 요구와 필요, 여건 및 학습의 주제와 내용 등에 따라 적합한 학습경험을 설계하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 또한 발제문의 사례에서 제시된 ‘도-농 이음교실’ 과 같이 학교 연계형 모델 등 다양한 모델들도 현장에서 자생적으로 발전하기를 기대한다.

2. 학교자율시간의 나이스 연동(편제 및 기록) 한계 제고 방향

학교자율시간은 국가 교육과정에 제시되어 있는 교과목 외에 학교급에 따라 새로운 과목이나 활동을 개설할 수 있다고 명시하고 있다. 따라서 나이스 시스템은 이를 뒷받침하기 위하여 추가 과목 혹은 학교자율시간의 별도 시수 편제와 평가가 가능해야 함에도 불구하고 이를 전혀 지원하지 않고 있다.* 따라서 학교자율시간을 운영하더라도 교과 및 창의적 체험활동 감축을 통한 별도 시수 편제가 나이스 상 불가능하며, 평가의 기록은 관련된 교과에 단위학교별 나이스 성취기준 수정기능이나 관찰기록관리 기능을 활용하여 교과에 억지로 꿰맞추기식으로 기록할 수밖에 없다. 애초에 교과와 창의적 체험활동을 벗어나 교육과정을 만들어가는 의도에 부합하지 않으며, 학교자율시간에 대한 현장의 혼란과 어려움을 가중하는 요인으로 작용한다.

학교자율시간이 문서 혹은 업무와의 씨름이 되지 않도록 하는 것은 안정적인 현장 안착의 중요한 요소 중 하나이다. 그러나 나이스 미연동으로 인해 학교자율시간은 이미 족쇄를 차고 시작되는 형국이다. 따라서 교육부는 학교자율시간이 현장에 처음 도입되는 2025학년도 이전에 나이스 학교자율시간 편제 및 평가 입력(또는 추가 교과 개설) 기능을 추가해야 할 것이다.

* 항간에 차세대 나이스에서는 초등에서 추가 교과 개설이 가능할 것이라는 이야기가 있었으나, 현재 4세대 나이스가 개통된 지금 해당 기능이 존재하지 않는다.

V. 학교자율시간을 위한 교사 주도성(전문성) 제고 방안

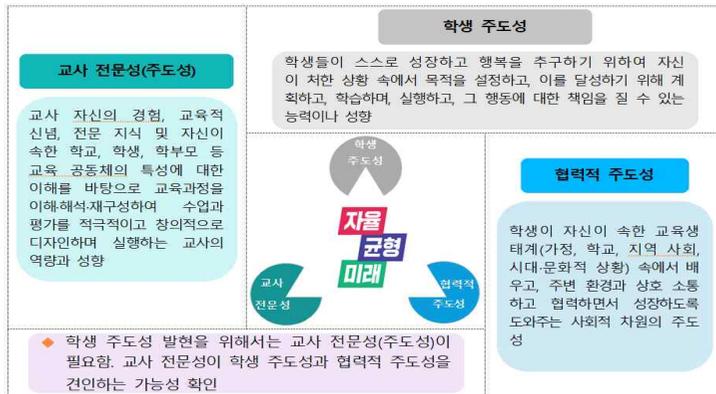
1. 교육적 상상력으로 펼쳐가는 상황맥락적 학습경험

(1) 학생 주도성 선결 조건으로서 교사 주도성(전문성)

학교자율시간을 통해 학생의 주도성을 신장하는 데 있어 선결되어야 하는 필수 조건은 바로 교사 주도성(전문성)이다. VUCA 시대를 교사가 적극적으로 대응하고 교육 과정을 생성하기 위하여 교사가 주도성을 갖추지 않으면 안 되는 것이다. 교사가 주도성을 갖고 수업을 설계할 때 학습자도 주도성을 발휘할 수 있다.

학생주도 학습에서 교사의 역할에 대해 의문을 제기하는 경우도 있다. 그러나 주도성 렌즈에 비춰볼 때 교사의 역할은 더 커지고 중요해진다. 교사는 학생의 성장과 더불어 사회적 웰빙을 염두에 두고 교육적 의도를 고민하며, 교육과정의 밑그림을 설계해내야 한다. 그리고 이를 바탕으로 교사와 학습자가 함께 상호작용하며 공동의 가치를 찾고, 성찰하는 과정을 통해 새로움을 만들어야 한다. 요컨대 교사의 지도는 지양해야 하는 것이 아니라 더욱 중요해진다.

2022 개정 교육과정에서는 교사 주도성에 대하여 적극적으로 명시하고 있지 않은 부분이 아쉬움으로 남는다. 따라서 지역 교육과정은 교사 주도성(전문성)을 명시하고, 시도교육청은 교사 주도성(전문성)을 지원하는 교육정책을 펼쳐나갈 필요가 있다. 현재 경기도교육청(2023)은 학생주도성 발현의 3대 요소를 카니자의 삼격형*을 통해 제시하고 있다.



[그림 V -1] 학생 주도성 3대 요소(경기도교육청, 2023)

* 이탈리아의 심리학자 카니자(GAetano Kanizsa) 교수 개발. 경기도교육청은 자율, 균형, 미래의 3원칙을 중심에 두고 학생주도성, 교사전문성, 협력적주도성이 서로를 향해 열려있을 때 무한한 가능성의 공간이 보이게 된다는 것에 의미를 두고 사용.

(2) 교사 역량을 바라보는 시선

교사의 전문성에 대해 실로 다양한 논쟁이 존재한다.

‘모든 교사가 교육과정 자율권을 바탕으로 교육과정을 개발할 준비가 되어있는가?’

실사 교육과정 개발, 즉 학교자율시간의 설계를 위한 교사의 역량이 부족하다 한들 타율에 머물도록 방관하고 있을 일만도 아니다. 결국은 교사의 교육과정 개발을 위한 전문적 역량을 지속적으로 함양해가며 교사가 교육과정을 개발할 수 있도록 지원해야 한다. 이러한 점에서 학교자율시간은 모든 교사의 역량이 충분히 뒷받침되어 요청하는 것이 아니라, 오히려 교사의 전문성을 높이기 위함의 측면으로 요청되는 면이 있다는 것도 생각해야 한다. 따라서 학교자율시간이 편의주의로 흘러가지 않고 교사의 전문성을 높이는 수단으로서의 관점도 견지해야 하며 그 방안이 강제된 자율성의 형태로 나타나지 않도록 해야 한다.

학교자율시간이 3~6학년 전체 적용될지, 최소 1개 학년으로 적용되는 것인지는 아직 결정되지 않았다. 강제하지 않으면 현장은 하지 않는가? 여기에 대한 대답은 본인 학교를 떠올리며 스스로 생각해볼 필요가 있다.

교실이란 밀실 안에서 실제 벌어지는 현상에 대해 속속들이 알 수 없다. 68시간의 학교자율시간을 문서상 편성했지만 단 1시간도 하지 않는 교실도 존재할 것이며, 학교자율시간 1주를 넘어 수업의 매 순간순간이 삶을 넘나들며 학생들과 학습경험을 만들어 나가는 교실도 있을 것이다. 결국 학교자율시간은 오롯이 교사에게 달려있다. 그리고 이를 지탱시켜주는 힘은 내적 책무성과 공동체성이 될 것이다.

(3) 콘텐츠(contents)를 넘어 상황맥락(context)으로

주지교과 교과서가 국정에서 검정으로 바뀐 뒤 첫째 현장의 모습을 살펴보자. 2023년 검정교과서 선택 1위 출판사는 어디였을까? 바로 아이스크림미디어이다. 그 이유를 생각해보자. 그동안 국정교과서를 토대로 초등 인디스쿨에서 다양하고 창의적인 재구성 자료들이 개발되었다. 올해 그 많은 자료가 활용하기 힘든 상황이 되자 얼마나 많은 교수학습 자료를 제공하는가로 출판사를 선택하는 양상을 보인 것이다.

실제로 현재 민간 출판업계에서는 학교자율시간을 대비하여 금액만 지불하면 정해진 차시만큼 시수를 채워줄 강사, 교재, 준비물 패키지를 개발하고 있다고 한다. 학교자율시간이 교사 개인의 편의주의와 기업의 이익주의가 맞물려 민간업체 패키지 콘텐츠의 각축장이 될 수 있다는 우려가 벌써부터 흘러나오고 있다.

학교자율시간은 콘텐츠(contents)가 아니라 상황맥락(context)으로 접근할 필요가 있다. 학생의 삶과 연계된 앎은 상황맥락에서 출발하기 때문이다. 콘텐츠로의 접근

방식은 외부 전문가의 의존도를 높이지만, 상황맥락적 접근에서는 교사 주도성에서 출발한다. 교사가 교육적 상상력을 발휘하여 아이들의 삶에서 출발하는 상황맥락적 학습경험에서의 콘텐츠는 아이들이 스스로 채워가는 생성형 교육과정으로 귀결된다.

2. 우리의 교육과정, 나의 교육과정 그리고 학생의 교육과정

(1) 교사의 삶을 기반으로 공동체성 바라보기

교사는 걸어 다니는 교육과정이다. 교사의 삶은 자연스레 수업에 녹아들며, 교사의 삶과 학생의 삶이 어우러지며 삶으로 동반 성장하는 존재로서 함께한다. 학생 주도성의 중요성이 부각 되는 지금에, 학창 시절 동안 학생 주도 학습의 경험이 거의 없는 현재 세대의 교사에게는 새로운 경험이 필요한 시점이다. 교육과정 소유의식을 바탕으로 교육과정 의사결정 권한을 스스로 갖고, 나아가 학생에게 교육과정 의사결정 권한을 넘길 수 있어야 한다.

교육과정 생성을 통한 학교자율시간을 위한 교사 주도성과 전문성을 향상하기 위하여, 가장 가깝고 효과적으로 경험치를 쌓는 방법은 바로 공동체성을 통한 접근이다. 실제 경험해본 교사라면 누구나가 알 것이다. 함께한 작은 성공의 경험이 나와 공동체의 내적동기가 되고 스노우볼이 되어 삶에 큰 파동을 만들어낸다.

앞서 학교자율시간은 오롯이 교사에게 달려있으며, 이를 지탱시켜주는 힘은 내적 책무성과 공동체성이 될 수밖에 없다고 언급하였다. 책무성이 없는 교사는 없다. 단지 그 크기의 차이가 있을 뿐이다. 공동체성은 개인인 책무성을 끌어내는 가장 강한 수단이자 미래 교사의 삶으로서 존재론적 의미를 부여해줄 것이다.

(2) 교육과정 형태에 따른 학교자율시간의 모습

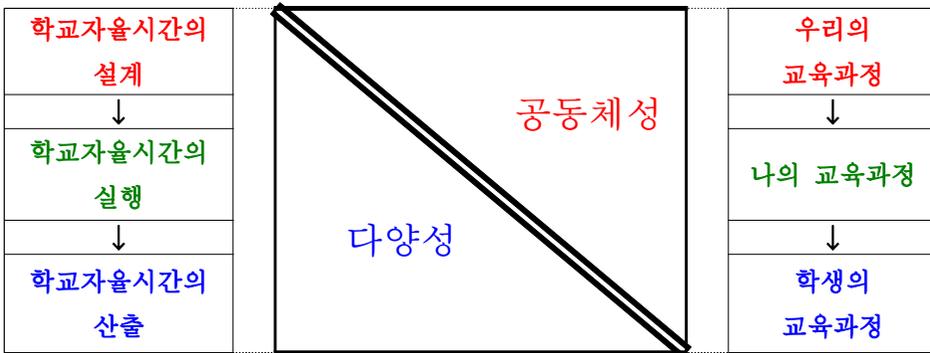
Marsh & Willis(2003)는 교육과정을 단일화된 모습이 아닌 계획된 교육과정, 실행된 교육과정, 경험된 교육과정이라는 세 단계의 모습으로 보았다.

<표 V -1> 교육과정의 형태(Marsh & Willis, 2003)

| 교육과정 형태 | 교육과정 모습 | 내용 |
|----------|--------------|-----------------------|
| 교육과정의 설계 | 계획된 교육과정 | 편제(시수), 교수학습 및 평가 계획 |
| 교육과정의 실행 | 실행된 교육과정 | 교사가 실행한 수업과 평가 |
| 교육과정의 산출 | 실현(경험)된 교육과정 | 실행의 결과로 학생들이 경험한 교육과정 |

교육과정의 형태에 따라 학교자율시간의 모습을 살펴보면 다음과 같다.

학교자율시간의 설계 모습은 우리 학교, 우리 학년 교사들 그리고 우리 학생들과 함께 만드는 공동체성에 뿌리를 둔 ‘우리의 교육과정’이다. 학교자율과정이 실행되는 모습은 ‘우리의 교육과정’을 바탕으로 교사 개개인의 삶에 기반하여 학생들과 오롯이 부대끼고 살아가며 실천되기에 저마다 다른 형태와 방법으로 나타나는 ‘나의 교육과정’으로 꽃핀다. 실현된 교육과정은 학생들 저마다의 교육적 경험으로 회기 되어 ‘학생의 배움과 성장’으로 열매 맺게 된다.



[그림 V-2] 교육과정 형태에 따른 학교자율시간의 모습

학교자율시간은 함께 만들어내는 우리의 교육과정이자, 교사로서 자신의 삶을 기반으로 구현해내는 나의 교육과정이며, 동시에 모든 학생이 개개인이 스스로 펼쳐나가는 학생의 교육과정이다.

IV. 나가며

이상으로 학교자율시간의 핵심 요소를 중심으로 학교자율시간의 이해도 향상과 더불어 현장 안착을 위한 발전 방향에 대해 함께 고민이 필요한 부분을 고찰해보았다.

앞으로 학교자율시간이 그간 국가에서 그리고 각 시도교육청에서 정주했던 다양한 교육과정 자율화의 정책들을 품고 강제된 자율성을 넘어 내면화된 자율성으로 발현되기를, 현장에서 꽃 피울 수 있는 교사 주도성(전문성)의 씨앗이 되기를, 그리고 공교육에서 학생과 함께 미래를 그려나가는 새로운 교육문법의 뼈대가 되기를 희망해 본다.

<참고문헌>

- 김소영, 김두정(2015). 학교 교육과정 자율화의 양적·질적 관점에 따른 실태 분석과 개혁의 방안. *교육연구논총*, 36(3), 147-168
- 경기도교육청(2021). 2021 경기도교육과정 총론.
- 경기도교육청(2021). 2021학년도 초등학교 교육과정 편성·운영 안내.
- 경기도교육청(2021). 교사교육과정 구현을 위한 도움자료 「즐거 찾기」 통권1호.
- 경기도교육청(2022). 월간수업나눔 3호-학습자 중심교육, 주도성 개념에 비추어 다시 생각해보기(경인교대 교수 온정덕, 사창초 교사 김진원).
- 경기도교육청(2022). 초등교육을 위한 맞춤형 학습지원 방안 모색.
- 경기도교육청(2022). 2022학년도 초등학교 교육과정 편성·운영 안내.
- 경기도교육청(2023). 2023학년도 초등학교 교육과정 편성·운영 안내.
- 경기도교육청(2023). 학생 주도성 프로젝트 활성화 계획.
- 교육부(2021). 국민과 함께하는 미래형 교육과정 추진 계획(안).
- 교육부(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안).
- 교육부(2022). 2022 개정 교육과정 총론.
- 교육부(2022). 2022 개정 교육과정 질의응답 자료.
- 남미자 외(2019). 학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현가능성 탐색. *경기도교육연구원*.
- 남미자 외(2021). 학습자 주도성, 미래교육의 거대한 착각. 서울: 학이시습
- 백영신, 임재일(2021). 학습자 주도성 발현을 위한 교사의 역할에 대한 논의. *한국교육연구*, 38.4, 281-304.
- 서경혜(2016). 교육과정 재구성 논쟁. *교육과정연구* 34(4), 209-235.
- 손민호(2019). 미래형 경기도교육과정 모델 개발. *경기도교육청*.
- 이경진, 김경자(2005). 실행을 중심으로 본 교육과정의 의미와 교사의 역할. *교육과정연구*, 23(3), 57-80.
- 이미숙(2012). 학교 교육과정 자율화 정책에 대한 교육 전문가의 인식 분석 및 지원 방향 탐색. *교육과학연구*, 43(1), 135-156.
- 이주연 외(2022). 2022 개정 교육과정을 위한 교육과정 실행 지원 체제 탐색. *연구보고 RRC 2022-3*. 한국교육과정평가원.
- 온정덕(2020). 초·중학교 교육과정 구성 방안 연구. *교육부*.
- 전라북도교육청(2021). 2021 전라북도교육과정 총론.
- 정영근, 이근호, 조규판, 박지만(2010). 학교 교육과정 자율화 운영 실태 및 지원 방

- 안 연구. 한국교육과정평가원 연구 보고 RRC 2010-20.
- 정혜진, 정광순(2019). 초등교사의 교육과정 실행으로 본 교육과정 가능성 논의. *초등교육연구*, 32(1), 95-119.
- 조윤정(2017). 학습자 주도 학습의 의미와 가능성. 경기도교육연구원.
- 조윤정, 김아미, 박주형, 정제영, 홍제남(2017). 미래학교 체제 연구 학습자 주도성을 중심으로. 경기도교육연구원.
- 차조일 외(2022). 학습자 두고성 함양을 위한 교수학습 원리 및 전략. 한국교육과정평가원.
- 조현숙, 김대현(2012). 학교의 교육과정 자율화 정책 수용에 관한 연구. *수산해양교육연구*, 24(6), 989-1002.
- 충청북도교육청(2021). 2021 충청북도교육과정 총론.
- 최태호(2011). 학교 교육과정 자율화 정책을 통한 학교자치 실현 가능성 탐색. *학습자중심교과교육연구*.
- 홍원표(2011). 이상과 실상: 교육과정 자율화 정책의 모순된 결과와 해결 방안 탐색. *교육과정연구*, 29(2), 23-43.
- 홍원표(2019). 초중등학교 교육과정의 탄력적 편성운영 방안 연구. 교육부.
- Marsh, C. J. and Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. 3rd edn, Columbus, OH, Merrill Prentice-Hall.
- Skott, J. (2004). The forced autonomy of mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 227-257.

유-초 연계교육의 방향과 과제

김호(경인교육대학교 유아교육과 교수)*

1. 들어가기: 유-초 연계교육의 현황은 어떠한가?

일반적으로 우리의 삶은 끊어지지 않고 연속적으로 흘러가며, 우리의 발달과 성장은 지속적으로 진행된다. 그러나 이러한 삶의 과정에서는 종종 생활의 형태와 맥락이 변화한다. 우리는 이를 전이(transition)라고 부른다. 예를 들어, 유아들도 가정에서 어린이집 또는 유치원으로, 어린이집 또는 유치원에서 초등학교로 이동하면서 전이를 경험하게 된다.

유아교육기관과 초등학교 간에는 하루 일과, 물리적 환경, 교수 방법, 교사와의 관계 등 면에서 차이가 있으므로 매년 1학년 학생들이 새로운 환경에 성공적으로 적응하기는 쉽지 않은 일이다(Ebbeck, Saidon, & Teo, 2013). 우리나라의 경우 초등학교 입학이 이루어지는 3월을 전후하여 대부분의 초등학교 1학년 학생들은 학교생활에 점차 익숙해져서 새로운 기관에 대한 설렘과 성취감을 느낀다. 그러나 일부 학생들은 ‘학교 공포증(school phobia)’ 또는 ‘등교 거부증(school refusal)’이라는 용어(Jindal-Snape, & Miller, 2009)로 불리는 불안과 스트레스를 경험한다. 이처럼 초등학교로의 전이는 단순히 새로운 교육기관으로 이동하는 것 이상의 의미를 지닌다.

여러 연구(염미애, 문혁준, 2008; Ahtola et al., 2011; Ramey & Ramey, 1998; Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000)에서 어린이가 유아교육기관에서 초등학교로의 전이를 어떠한 방식으로 경험하느냐에 따라 전 생애에 걸쳐 큰 영향을 미친다는 사실이 밝혀졌다. 원활한 전이(smooth transition)는 어린이의 초등학교 생활 적응을 돕고, 학업성취를 향상하고, 사회적·정서적 능력을 강화하며, 문제행동을 감소시키는 등의 긍정적인 영향을 미쳤다. 이에 따라 교육현장에서는 초등학교 입학 전후의 어린이가 성공적인 전이를 경험하도록 연계 교육의 중요성과 필요성이 강조되었다.

그동안 연구결과에 따르면, 유-초 교사들은 유-초 연계에 대한 중요성을 이미 충분히 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 교육현장에서 실제로 유-초 연계교육을 위한 활동은 거의 이루어지지 않고 있거나 형식적인 수준에 머물고 있다고 보고

* 교신저자, hoho@ginue.ac.kr

되었다(장명림 외, 2014). 예를 들어, 유치원 졸업 전에 초등학교를 견학하기, 초등학교 행사에 참여하는 등의 단순한 일회성 행사가 이루어지거나, 유아교육기관 교실에서 초등학교와 유사한 방식으로 책상을 일렬로 배치하고 대집단 활동 시간을 연장하여 유아가 장시간 의자에 앉아있는 연습을 하는 등의 활동이 이루어지곤 하였다. 또한 문장을 쓰거나 문제집을 푸는 등 초등학교 선행학습을 위한 지도 활동이 이루어지기도 하였다.

교육에서의 연계란, 어린이의 전인적이고 지속적인 성장과 발달에 도움을 주기 위해서 한 부분과 다른 부분 간의 적절한 연결을 유지하는 것을 뜻한다. 학교 수준뿐만 아니라 연령 간에도 어린이의 경험과 배움이 분절되지 않고 이어지도록 하는 것이다(한국유아교육학회, 1996). 어린이가 하나의 수준에서 다른 수준으로 자연스럽게 옮겨가는 과정인 전이를 성공적으로 경험하기 위해서는 두 기관 간의 철학, 교육과정, 교사, 물리적 환경 등의 연계가 중요하다(장명림 외, 2012; 최일선, 2014).

그러나 기존의 유아교육과 초등교육 간의 연계교육은 어린이의 삶과 경험을 중심으로 교육적 가치와 원리가 연결되도록 상호 이해와 실질적인 교류적인 측면에서 제한된 형태로 이루어지거나 진행되었다. 이에 대한 근거로 첫째, 연계교육은 주로 문서상의 유치원과 초등학교 간 교육과정의 문서적 연계에 머무르고 있었다. 최근 유치초 연계교육과 관련한 연구 동향을 보더라도 교육과정 문서 체계를 비교·분석한 연구(40.4%)와 연계형태를 분석한 연구(35.1%)가 대다수를 차지하였다(박진이, 양지에, 2022). 둘째, 어린이의 연속적인 경험보다는 어린이가 유아교육기관을 졸업하고 초등학교로 입학하는 전이 기간에 초점을 맞추어 초등학교 입학 적응을 지원하는 데 중점을 두었다. 이러한 연구 과정을 통해 우리는 연계에 대한 개념을 취학 직전의 준비나 교육으로 인식하여 “연계교육은 곧 어린이의 학습 준비도(readiness)”라는 개념으로 동일시하는 결과를 낳았다. 셋째, 연계교육을 1년 동안 체계적으로 실행하기 보다는 특정 시기의 이벤트 식으로 이루어지는 것이 일반적인 현실이었다. 유아교육기관과 초등학교 간의 연계 활동은 주로 행사나 방문 등의 일회적이고 단기적인 활동에 그치고 있었다. 따라서 추후 연계교육에는 교육 체제와 교육과정 문서뿐만 아니라, 교사, 공간, 문화 등을 포함할 필요가 있다. 또한 유아교육과 초등교육의 고유한 특성을 유지한 상태에서 어린이의 삶과 경험을 중심으로 교육적 가치와 원리가 연결될 수 있는 연계교육을 시도하며 상호 이해와 실질적인 교류를 확대시켜야 할 것이다(박은혜, 2006; 윤은주, 2010, 장혜진, 2013).

최근 연계교육의 중요성에 대한 인식은 교육과정과 정부 및 시도교육청 사업을 통해서 엿볼 수 있다. 3-5세를 위한 국가수준 교육과정인 2019 개정 누리과정은 0-2세 표준보육과정 및 2015 초등학교 교육과정과 연계되도록 조정되었다(교육부, 보건복지

부, 2019). 또한 2022 개정 교육과정에서도 초등학교 1학년 입학 초기와 누리과정을 연계하여 유아가 초등학교의 물리적 환경과 시스템 등 변화를 이해하고 적응할 수 있도록 지원하고 있으며 초등학교 진로연계 학기 운영과 연결하여 초등학교 입학 초기에 학습자의 긍정적인 자아 형성을 목적으로 한다는 내용이 담겨 있다(교육부, 2021). 2022년부터 이음교육 시범유치원이 전국으로 확대 운영되면서 유아교육현장을 중심으로 가속화되고 있다(경상북도교육청, 2022; 인천광역시교육청, 2022). 또한 교육부(2023)는 사교육경감대책(2023.6) 차원에서 2023학년도 2학기부터 이음학기 시범 운영을 400개원에서 시작하였고, 2024학년도에는 이음학기 운영을 확대하여 1,000개원에서 진행될 것이라고 발표하였다. 이는 유-초 연계교육의 확대와 성공적인 운영을 위한 노력의 일환이다.

이러한 상황에서 본 발표에서는 바람직한 유-초 연계교육으로의 성공적인 전환을 위해 연계교육의 방향과 과제가 무엇인지 살펴보고자 한다.

II. 유-초 연계교육의 새물결

1. 상대방 교육의 독자성을 존중하는 마음을 한결같이 이어가자

유-초 연계교육은 교육과정 운영에 새로운 부담을 더하는 것이 아니라, 일상적인 교육과정을 운영하는 과정에서 자연스럽게 이루어져야 한다. 이를 위해 우리는 유아교육과 초등교육 간의 시스템 차이점을 고려하면서, 두 교육 간의 독자성을 인정하면서도, 양쪽의 교육을 일관된 네트워크 체제 안에서 조화롭게 이어가도록 해야 할 것이다.

유아교육과 초등학교는 의무 및 기간학제(基幹學制) 여부 등 다양한 측면에서 차이가 있다. 이러한 차이점은 교육과정 문서, 교수학습 방법, 시설·환경 등의 측면에서도 나타난다. 우리는 이러한 차이를 어떻게 보느냐에 따라 연계에 대한 해결책도 달라질 수 있음을 알아야 한다. 차이를 단순히 어쩔 수 없는 상태로 여기거나, 차이를 위계적인 관계로 보고 어느 한쪽에서 일방적으로 해당 교육의 색깔을 지우는 것은 바람직하지 않다. 차이는 항상 갈등의 소지가 있고, 긴장 관계를 조성할 수 있지만, 서로 다르다는 사실은 둘을 공존하게 하려는 제안이며, 둘의 공존을 통해서 조화와 균형을 찾으면서 좀 더 나아지려고 하는 의도를 내포하고 있다. 따라서, 유아교육과 초등교육 간의 차이를 어떻게 바라보고 이해하느냐에 따라 연계에 대한 해결책이 달라질 수 있다. 우리는 차이를 인정하고 공존을 추구함으로써 조화와 균형을 찾아 나갈 수 있으며, 더 나은 방향으로 나아갈 수 있다.

2. 새로운 **습결**을 붙여넣다

(1) 성인의 시각에서 ‘어린이의 삶’을 중심으로 한 접근

오랫동안 유아교육에서 초등교육으로의 연계에 관한 연구는 주로 성인 중심의 시각으로 접근해 왔다. 이는 교육제도 전체를 포괄하여 학교급 간의 특성에 부합되는 교육과정과 교수학습 측면에 초점을 맞추어 운영되었다. 그러나 새로운 접근의 연계 교육은 어린이의 삶을 중심으로 재조명하고 어린이의 이전 경험을 연결하고 확장하는 부분을 중요하게 다루어야 한다(김호 외, 2022).

만약 어린이의 삶을 중심으로 한다면, 교육단계가 달라지더라도 어린이는 낯선 환경 속에서도 익숙함을 발견하게 되며, 이로 인해 새로운 환경과 교육내용은 더 이상 낯설지 않게 느껴질 수 있다(윤은주, 2009). 따라서 어린이의 삶을 중심으로 철학과 가치의 연결에 중점을 두는 연계교육을 실천할 수 있어야 할 것이다.

이러한 접근은 어린이의 성장과 발달을 중심으로 교육을 구성하고, 어린이의 이전 경험을 존중하며 그들의 목소리를 지속해서 반영하는 것을 의미한다. 어린이의 관점에서 관심과 흥미, 동기부여, 긴장 등을 고려하기, 초등학교에 대한 어린이의 기대 경청하기, 초등학교 입학 후 학생의 경험 등을 조사하여 다시 유아교육과정에 반영하기 등이 포함된다(OECD, 2017).

예를 들어, 유아가 초등학교 생활에 대해서 무엇을 궁금해 하고 어떤 상황에서 긴장과 두려움을 갖게 될지 생각하고 대비한다면, 초등학교에서 안정적인 생활을 유지하고 자신의 삶에 주체가 될 수 있을 것이다. 이를 위해 유아들이 궁금해 하는 사항을 중심으로 영상을 보여주거나 그림책을 선택하여 읽어주는 것은 유아들이 기대와 두려움을 안정적으로 다루며 새로운 환경에 적응할 수 있도록 도움을 줄 수 있다.

(2) 어린이의 유능함을 토대로 한 연계교육

최근에는 어린이를 어떤 존재로 보아야 하는지에 대한 탐구가 진행되고 있다(Olsson, 2017). 과거에는 어린이를 성인에 대비되는 개념으로서 순진무구하고 약하며 도움이 필요하고 지식이나 기능면에서 부족하다는 식으로 미숙한 존재로 보았다. 그러나 최근 들어서는 어린이를 고유성과 개별성을 가진 행위의 주체자로 인식하고 있다(이진희, 2020). 어린이는 자기 삶의 이론가이고 세상을 주체적으로 여정하는 여행자로서의 존재인 것이다. 이러한 인식을 기반으로 각자의 개성과 무한한 가능성을 지닌 독립적 인격체로서 어린이의 세계를 존중하고 이해하는 것이 유-초 연계교육의 기반이 되어야 한다.

어린이를 중심으로 한 연계교육에서는 새로운 기관으로의 적응하는 주체는 어린이라는 점을 기본으로 해야 한다. 어린이의 주도적 역량을 신뢰하고 이들의 다양한 의견을 존중하는 가치를 중요시하는 교육적 접근이 필요하다. 어린이는 자신의 의견이 소중하게 받아들여질 때 스스로가 존중받는다고 느끼며, 심리적 안정감을 느끼게 된다. 이러한 환경 속에서 어린이는 유능한 존재로서 자기주도적 역량을 발휘할 수 있게 된다.

유치원에서는 특별한 행사를 마련하여 유아들이 친구들과 함께 소중한 추억을 만들고 이별의 감정을 나눌 기회를 제공할 수 있다. 또한 유아들이 학교라는 주제로 장기프로젝트에 참여함으로써 유아가 자신의 능력을 확장하고 이후 학교로의 원활한 연계를 할 수 있도록 도와줄 수 있다(New Zealand Ministry of Education, 2017). 유아들은 초등학교에 대한 이해와 관심을 키울 수 있으며, 자신의 능력을 발휘하여 창의적인 활동을 경험할 수 있다. 이는 유아들이 초등학교로의 연계를 원활하게 이루어낼 수 있는 기반이 될 수 있다. 프로젝트를 통해 유아들은 초등학교에 관련된 주제를 탐구하고 자신의 생각과 의견을 표현할 수 있으며, 이를 통해 초등학교로의 이동에 대한 자신감을 키울 수 있다.

3. 혁신의 물결을 일으키다

(1) 상호 간 차이를 줄이는 것 이상으로 교육적 가치와 원리를 공유하는 연계교육

유아교육과 초등학교 교육 간에는 분명히 차이점이 존재한다. 그러나 차이점만을 부각하는 것보다는 함께 이어갈 수 있는 부분과 반드시 함께해야 할 부분을 찾아서 연결하는 것은 중요하다. 이를 위해 핀란드에서는 유-초 연계교육에서 'UN아동권리 협약'에 뿌리를 둔 가치를 양쪽의 교육과정에서 함께 실현하는 것을 강조하고 있다. 이는 유아의 주체성, 권리와 존중, 배움, 놀이 등을 고려한 맥락에서 더 나은 교육을 지속하기 위한 노력을 의미한다(Ministry of Education and Culture, 2017).

구체적으로 '유아'를 '존중'한다는 것은 유아가 자율적 선택과 자기표현의 기회를 더 많이 갖는다는 것을 의미한다. 이러한 유아기의 소중한 경험들은 이후 아동기에까지 영향을 주게 되며, 이전의 자기중심적인 선택에서 타인에 대한 배려와 공감 능력을 통해 성숙한 의사결정을 내릴 수 있는 모습으로 성장하게 된다. 따라서 교사는 유아가 놀이와 일상생활 속에서 의사결정을 할 기회를 제공하고, 자신의 선택과 결정에 따른 책임을 연결해주는 다양한 경험을 제공해야 한다.

어린이들의 존엄성과 권리 존중이 실천된다면 이것이 곧 연령과 연령을 이어주고, 기관과 기관을 단절시키지 않고 이어주는 바람직한 연계교육이 될 수 있다. 어린이

가 놀이뿐만 아니라 일상생활 속에서도 진정한 주체가 될 수 있도록 ‘참여의 기회’를 넓히고 그들의 의견을 존중함으로써 ‘함께 만들어가는 교육’을 실현할 수 있다. 이를 통해 배움의 주체인 우리 어린이들은 자기 주도적 삶을 구현할 수 있으며, 학급과 학년이 바뀌고 소속된 교육기관이 바뀔지라도, 안정적인 성장을 할 수 있다.

(2) 단위 초등학교 중심으로 하는 유-초 연계교육

유-초 연계교육은 현재까지 유아교육을 중심으로 진행됐다. 이는 이음교육 시범 유치원의 운영상 어려움에서 초등교사의 참여 부족이 지속해서 언급되어 온 점, 그리고 최근 유-초 연계교육과 관련된 정책들도 교육부 또는 교육청의 유아교육과를 중심으로 이루어지고 있다는 점에 근거한다(경기도교육청, 2023; 교육부, 2022). 그러나 연계란 두 대상 사이의 적절한 관계를 맺은 상태를 의미하므로, 유-초 연계를 위해서는 초등학교에서 더욱 적극적인 역할을 수행할 수 있도록 네트워크를 구성하는 것이 필요하다(문무경, 강규돈, 2022).

이를 위해 초등학교를 중심으로 같은 취학구 지역 내의 공사립 유치원 및 어린이집과의 클러스터 협력 체제를 구축할 필요가 있다. 이는 초등학교와 주변 유아교육기관 간의 협력을 통해 지역사회 특색을 반영한 연계교육을 가능하게 한다(Charlotte Bühler Institut, 2016).

미국의 경우, 유-초 연계교육(Pre-K-3rd Approach)은 유치원 전 단계에서 초등학교 3학년까지의 교육을 통합적으로 다루는 방식을 채택하고 있다. 이 접근법은 유아기에서 초등학교 저학년까지의 교육을 일관성 있게 제공하여 어린이들의 교육 경로를 연속적이고 일관되게 만들어주는 것을 강조한다.

4. 교육공동체 간에 서로 연결하다

(1) 교육공동체의 협력적 관계를 통해 실천하는 연계교육

연계교육은 어린이만이 혼자 준비해야 하는 고행의 길이 아니라, 어린이를 중심으로 교사, 부모, 기관, 지역사회가 함께하는 교육의 과정으로 의미를 확장해 가고 있다(김호 외, 2022). 연계교육은 특정 시기에 해당하는 대상자들만이 고민하고 준비하는 단계를 넘어서, 모두가 ‘어린이의 행복한 삶과 건강한 성장 및 발달’을 위한 비전을 향해 함께 가는 교육의 과정이라고 할 수 있다. 이를 위해서는 어린이의 교육적 경험의 연속성과 일관성 있는 연계교육을 토대로 교사, 부모, 기관, 지역사회가

연계교육의 비전과 가치, 방향과 원리를 함께 공유하고 실행해야 한다.

실제로 교육기관과 교육환경이 다를 수밖에 없는 현실적인 한계가 있지만, 어린이의 권리를 존중하고 이들의 행복한 성장이 단절되지 않고 이어지기 위해서는 기관 간의 협력, 기관과 보호자, 기관과 지역사회 간의 교류가 필요하다. 이를 위해서는 각각의 위치에서 반성적인 성찰과 용기 있는 실천이 필요하다. 우리는 연계교육을 위해 어떤 준비를 해야 하는지에 대해 생각하고, 각자의 역할을 실천할 수 있어야 할 것이다.

(2) 각 주체들 간의 만남을 중요시하는 연계교육

각 주체들 간의 만남은 유아-학생, 유-초 교원, 유-초 보호자들 모두에게 중요한 의미를 지닌다. 이러한 만남을 통해 유아교육기관과 초등학교 간의 서로 다름과 다양성을 존중할 수 있고, 교육 실천에 대한 끊임없는 사유와 성찰을 가능하게 할 수 있다.

• 유아-학생의 만남

유아와 초등학생의 만남은 유아의 초등학교에 대한 적응을 돕고, 초등학생의 학교에 대한 만족감을 높여준다. 유아는 초등학생을 통해 초등학교의 분위기와 규칙을 미리 경험해 볼 수 있다. 초등학생은 유아에게 선배로서의 역할을 수행하며, 자신의 학교생활에 관해 이야기함으로써 자긍심을 높일 수 있다. 예를 들면, 유아와 초등학생 간에 편지 교환을 통해 서로의 경험을 공유하고 소통할 수 있다.

또한, ‘초등 놀친이 프로젝트’와 같은 사례를 통해 유아와 초등학생 간의 만남은 유아와 초등학생 모두에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(교육부, 2022). 이 프로젝트에서는 유아와 초등학생이 함께 놀이하러 서로를 중요한 타인으로 인식하고 즐거운 감정을 공유하였다. 이를 통해 유아와 초등학생이 교육기관의 틀과 나이의 장벽을 허물고 함께 놀이를 이어갈 수 있었다.

• 유-초 교원들의 만남

유-초 교원들 간의 만남은 교육과정과 교수-학습 방법에 대한 정보를 공유하고, 협력적인 교육환경을 조성하는 데 도움이 된다. 유아교사와 초등교사는 서로의 수업을 나누고 교육과정을 이해함으로써 어린이의 발달에 맞는 교육 프로그램을 제공할 수 있다. 또한 유-초 교사들의 만남은 교육의 현장에서 발생하는 쟁점들을 함께 토론하고, 연계교육에 대한 사유와 성찰을 이어나갈 기회를 통해 연계교육의 질을 높

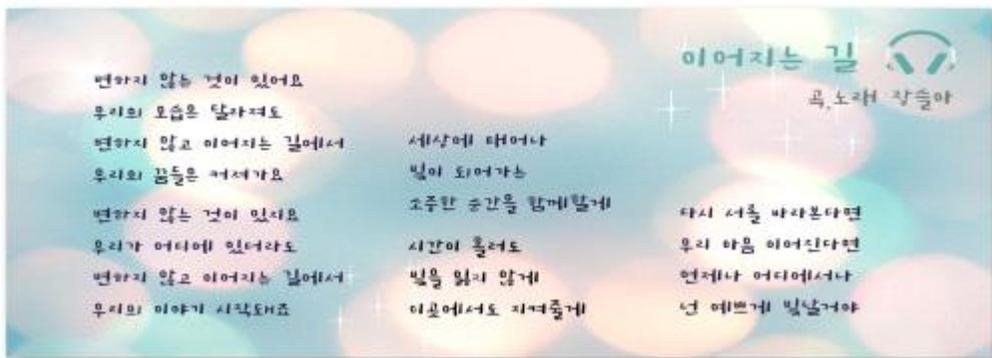
일 수 있다(OECD, 2017). 이를 통해 교사들은 서로의 경험과 이야기를 나누고 어린 이들을 더 잘 이해하고 배려할 수 있으며, 교사로서의 성장과 발전을 이룰 수 있다.

● 보호자들(학부모들)의 만남

보호자들 간의 만남은 유-초 교육에 대한 이해를 높이고, 자녀의 교육에 대한 협력을 강화하는 데 도움이 된다. 보호자들은 유아교육과 초등학교의 교육과정과 특성에 대해 정보를 공유함으로써 자녀의 교육을 보다 효과적으로 지원할 수 있다. 예를 들어, 유치원에서 졸업한 학부모들과 초등학교에 다니는 자녀의 학부모들이 함께 모이는 만남 속에서 선배 부모들은 초등학교에 대한 경험과 정보를 공유함으로써 신입 부모들에게 도움을 줄 수 있다.

Ⅲ. 나오며: 이어지는 길

유-초 연계교육은 유아와 초등학생, 유아 교사, 초등학교 교사, 학부모들이 함께 협력하며 이루어지는 교육과정이다. 이를 위해 우리는 유아교육기관과 초등학교 간의 차이를 존중하면서도 유아교육과 초등학교 교육을 조화롭게 이어가야 한다. 또한, 유아의 삶을 중심으로 한 접근과 유아의 유능함을 인정하는 관점의 변화가 필요하다. 연계교육은 각 교육공동체의 협력적인 관계를 통해 실천되어야 하며, 교사, 부모, 기관, 지역사회가 함께 연결되어 어린이의 행복한 삶과 성장을 지원하는 비전을 공유하고 실행해야 한다. 이를 위해 각 주체들 간의 **맞은 만남이 중요하며**, 연계교육의 비전과 가치를 공유하고 이를 실천하는 노력이 필요하다.



〈참고문헌〉

- 경기도교육청(2023). **유초놀이이음 2023**. 경기도교육청.
- 경상북도교육청(2022). **2022 유치원, 어린이집, 초등학교 이음교육 운영 현장 사례집**. 경상북도교육청.
- 교육부(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항 발표. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=89671&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page>
- 교육부(2022). **개정 누리과정에 기반한 유보, 유·초 이음교육 지원 자료**. 교육부.
- 교육부(2023). **유·초 연계 이음학기 시범운영 지원 계획(안)**. 교육부.
- 교육부·보건복지부(2019). **2019개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 김호·김연진·김택수·김현경·노현애·서은총·이성주·장원호·장혜진·최은영·김민정·이민진·이하영·장슬아·조단비(2022). 개정 누리과정에 기반한 유보, 유·초 이음교육 지원 자료 최종보고서. 교육부.
- 문무경·강규돈(2022). 유·초 연계교육 운영 모델 개발 연구: 이음교육 시범사업을 중심으로(연구보고 2022-09). 서울: 육아정책연구소.
- 박은혜(2006). 어린이 삶의 관점에서 본 유아교육 보육과 초등교육의 연계. 한국유아교육학회 2006년 정기학술대회자료집, 113-130.
- 박진이·양지애(2022). 국가수준 유치원과 초등학교 교육과정 연계분석 연구의 동향분석: 1987년~2021년 국내 학술지 논문을 중심으로. **한국유아교육연구**, 24(2), 27-50.
- 염미애·문혁준(2008). 유아기에서 초등학교로의 전이에 따른 학교적응 및 학업성취에 관한 종단연구, **유아교육연구**, 28(6), 91-119.
- 윤은주(2009). 유초연계의 거시적 이해: 교육접근의 공유. **유아교육연구**, 29(6), 5-19.
- 윤은주(2010). 유초 연계의 재개념화: Dewey와 Nodding의 연속성을 기반으로. **유아교육학논집**, 14(6), 273-292.
- 이진희 (2020). **유아교육과정과 놀이페타고지: 유아의 행위주체성에 대한 사회문화적 이해(307-340)**. 미래학교를 위한 놀이와 교육 1. 임부연·정낙림·조상식·정광순·곽영순·최승현·류미향·전가일·이진희·이연선 공저. 서울: 교육과학사.
- 인천광역시교육청(2022). **2022 함께 가는 유·보, 유·초 이음교육**. 인천광역시교육청.
- 장명림·장혜진·이환기·이승미·송신영·최미미(2012). **5세 누리과정과 초등학교 교육과정 및 3·4세 연계방안연구**(연구보고 2012-32). 서울: 육아정책연구소.

- 장명립·현주·박근열·이정옥(2014). **유아교육과 초등교육 연계 강화 방안 연구**(연구보고 2014-03). 충북: 한국교육개발원.
- 장혜진(2013). 5세 누리과정과 초등학교교육과정 문서상의 연계성 분석. **육아정책포럼**, 35, 42-51. 육아정책연구소.
- 최일선(2014). 유치원과 초등학교 저학년 교육과정의 연계성에 대한 내용분석-사회교육내용을 중심으로-. **교육논총**, 34(3), 295-318.
- 한국유아교육학회 편(1996). **유아교육사전(용어편)**. 서울: 한국사전연구사.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302.
- Charlotte Bühler Institut (2016). OECD thematic review of policies on transitions between ECEC and primary education. <https://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background>.
- Ebbeck, M., Saidon, S. B., & Teo, L. Y. (2013). Children's voices: Providing continuity in transition experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 291-298.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2009). *Understanding transitions through self-esteem and resilience*. Routledge.
- Ministry of Education and Culture. (2017). Finnish Country Note on Transition in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.
- New Zealand Ministry of Education. (2017). *Te Whariki*.
- OECD. (2017). *Starting Strong V. Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD.
- Olsson, L. M. (2017). **들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기: 운동과 실천**. (이연선·이경화·손유진·김영연 공역). 서울: 살림터. (원저 2009년 출판)
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998) The transition to school: opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4), 293-295.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.

〈유-초 연계교육의 방향과 과제〉 토론문

장원호(정왕초등학교, 교사)

서로 다름을 인정하고 연결하는 일은 혼란과 갈등으로 비추어질 수 있습니다. 하지만 누군가에게는 새로운 교육 패러다임을 만드는 도전적인 실험임을 간과해서는 안 됩니다.

지난날 유아교육과 초등교육 간의 연계교육은 학교적응에 대한 어린이의 불안을 줄이고, 웃으며 초등학교에 적응하기를 원하는 현장 교사들을 중심으로 진행되어 왔습니다. 어려운 시작이었기에 도전하고 극복해야 하는 점들이 많았습니다. 그 과정에서 발표자님이 통찰하여 정리해 주신 바와 같이, 문서상의 교육과정 연계를 극복하고 전이 기간을 넘어 어린이의 삶을 고려한 연계교육이 필요함을 확인하였습니다. 발표자님은 현시대에 필요한 유-초 연계교육의 방향성을 제시해 주었습니다. 상호 교육기관의 독자성을 바탕으로 유아의 삶을 잇고 부모, 교사, 지역사회가 이를 지원하는 협력의 관점에서 연계교육을 재정리하였습니다. 그중에서 토론자는 연계교육과 관련하여 어린이, 교사, 부모 3가지 주체에 대한 발표자님의 관점에 크게 공감합니다. 그동안의 연계교육이 관심 있는 몇몇 교사들을 중심으로 진행된 원자 운동이었다면, 이제 어린이를 중심으로 교육 주체들이 협력하여 큰 파도를 만들 때라고 판단됩니다. 유-초 연계교육이 교육 현장에서 새로운 활력으로 자리 잡기를 바라며 발표자님께 다음 두 가지 질문을 드리면서 토론을 정리하고자 합니다.

원활한 연계교육이 되기 위해서는 어린이의 유능함을 바탕으로 진행되어야 한다는 발표자님의 의견에 전적으로 동의합니다. 교육현장에서 만난 어린이들은 상대를 존중하고 의사결정을 할 수 있는 유능한 존재였습니다. 어린이는 각자만의 생각과 경험으로 현장을 바꾸어나갔고 그 과정에서 자연스럽게 환경과 하나가 되었습니다. 우리는 이러한 관점을 다문화 및 특수 어린이에게도 동일하게 적용해야 합니다. 화장실 가기, 실내화 신기 등의 자조 기술을 수동적으로 익히는 프로그램에서 벗어나, 그들의 삶이 초등학교로 이어질 수 있도록 어떠한 지원이 필요할지 고민해 보아야 합

니다. 초등학교라는 새로운 폭풍을 맞이하는 다문화 및 특수 어린이에게 어떠한 지원이 필요할지 발표자님께 고견을 여쭙고자 합니다.

발표자님은 유아교육과 초등교육이 교육적 가치와 원리를 공유할 수 있어야 한다고 강조하셨습니다. 같은 맥락에서 토론자는 원활한 연계교육이 진행되기 위해서는 교사들의 만남이 더 활성화되어야 한다고 생각합니다. 실제 현장교사들은 유아교육기관과 유아에 대한 궁금증을 해소하기 위해 개인적으로 교류하며 소통합니다. 이 지점이 바로 연계교육의 시발점입니다. 하지만 넘어야 할 문턱이 있습니다. 기존에 맡고 있는 초등학생들을 지원하기도 바쁜 상황이라 초등교사에게 연계교육은 또 다른 업무로 다가옵니다. 또한 겸임 원감은 월 5만원, 겸임 원장은 월 10만원 정도의 교직수당가산금을 받으며, 자신의 전공이 아닌 유아교육기관을 관리하고 지원해야 함에 부담스러워하고 걱정하고 있습니다. 이는 유-초 연계교육에 대한 초등교육의 책무성을 강화하고 연계교육에 대한 교사 전문성을 신장시킬 필요가 있음을 나타냅니다. 이미 노르웨이를 포함한 북유럽 국가에서는 초등학교에 대한 유아의 준비(school-ready child)보다 유아를 준비하는 초등학교(child-ready school)의 역할을 강조하며, 전이기간 동안 초등교사의 역할과 책임을 강화하고 있습니다(OECD, 2017). 이를 고려하여 토론자는 유아교육기관과 초등학교 간의 교류를 활성화하고 초등교사의 연계교육 전문성을 신장시키기 위한 방안에 대해 발표자님의 고견을 듣고자 합니다.

<참고문헌>

OECD (2017). Starting strong v: Transitions from early childhood education and care to primary education. Paris: OECD.

〈유-초 연계교육의 방향과 과제〉 토론문

유성열(도담초등학교, 교사)

매년 대한민국을 대표하는 트렌드를 조사·연구하여 발표하는 『트렌드 코리아 2023』에서는 2023년을 대표하는 키워드 중 하나로서 ‘공간력’을 제안하였습니다. 여기에서 말하는 공간력은 특정 공간이 한 사람의 사고와 행동 등에 미치는 영향력을 뜻합니다(김난도 외, 2022: 353). 코로나19는 사람들이 활동할 수 있는 공간을 위축시키는 동시에 공간에서 누리는 활동에 대한 동경을 더욱 크게 만들며 공간이 우리의 삶에 미치는 영향을 다시 한번 깊이 체감할 수 있도록 해 주었습니다.

학년 초 초등학교 1학년 교실에 들어서면 이러한 공간력을 어렵지 않게 목격할 수 있습니다. 불과 얼마 전까지만 해도 자신이 다니던 유치원 또는 어린이집에서 가장 큰 형이자 누나 역할을 하며 때로는 자기보다 어린 동생들을 돌봐주기도 했는데 초등학교에 와보니 자신이 한없이 작고 약한 존재라는 점을 깨닫습니다. 그 결과 일부 학생들은 교수님께서 말씀하신 것처럼 ‘학교 공포증’, ‘등교 거부증’ 등의 불안과 스트레스를 경험하기도 합니다.

이러한 불안과 스트레스를 해소하기 위해 초등학교는 오래전부터 입학하는 학생들이 새로운 공간에 안정적으로 적응할 수 있도록 입학 초기 적응 활동 프로그램을 제공해왔고, 최근에는 유치원과 초등학교 간 연계 프로그램을 운영하거나 저학년 교실 공간을 재구조화하여 유치원 교실과의 괴리감을 줄여주는 등 유아교육과 초등교육 간 연계를 강화하기 위한 여러 노력을 이어오고 있습니다. 그러나 여전히 이 둘 간의 연계가 부족하다는 지적은 끊이지 않고 있습니다.

저는 오늘 김호 교수님의 발제를 들으며 우리 교육이 지금까지 추구해 온 유-초 연계교육은 대체로 외적 연계에 초점을 두어 왔으며 이제는 내적 연계도 함께 고민해 보아야 할 시점이라는 점을 깨달았습니다.

교육에서의 연계란, 어린이의 전인적이고 지속적인 성장과 발달에 도움을 주기 위해서 한 부분과 다른 부분 간의 적절한 연결을 유지하는 것을 뜻한다. 학교 수준뿐만 아니라 연령 간에도 어린이의 경험과 배움이 분절되지 않고 이어지도록 하는 것이다(한국유아교육학회, 1996).

외적 연계가 공간의 변화에 주목하여 유아교육 공간과 초등교육 공간을 서로 다른 교육이 이루어지는 공간으로 구분하고 학생이 새로운 교육 공간에 적응할 수 있도록 돕기 위한 연계라면, 내적 연계는 학생이라는 존재 자체에 주목하여 경험과 배움이 연속적으로 이어지며 성장할 수 있도록 돕기 위한 연계를 뜻한다고 볼 수 있습니다. 가령 이제 막 초등학교에 입학하는 학생 A가 있다고 보았을 때, 외적 연계는 유치원생 A와 초등학생 A를 서로 다른 A와 A' 로 바라보고 이제 초등학생이 되었으니 초등학생답게 생각하고 행동하기를 의도한다면, 내적 연계는 이 둘을 서로 다른 A와 A' 라기보다는 그저 한 사람으로서 과거를 지나 지금을 살아가는 A로 바라보고 A라는 존재 그 자체로서 살아가며 경험하고 성장하기를 의도할 것입니다.

즉 외적 연계가 이전에는 없던 것, 이전과는 달라진 것 등 이전과 달라진 변화에 주목한다면 내적 연계는 시간은 흐르고 장소는 변화하였을지라도 변하지 않는 것은 무엇인지, 이전과 연속적으로 이어지는 것은 무엇인지 등 조금은 더 영속적이면서도 본질적인 측면에 주목한다는 점에서 차이가 있습니다.

온전한 유-초 연계가 이루어지기 위해서는 두 연계가 모두 필요하지만, 지금까지의 유-초 연계교육은 대체로 외적 연계에 초점을 둔 편이었습니다. 초등학교라는 새로운 공간과 이 공간에서의 질서, 규칙 등에 대한 이해와 적응을 돕는 입학 초기 적응 활동, 초등학교 저학년 교실 재구조화 등이 대표적인 사례에 해당합니다.

이런 점에서 2022 개정 시기 [지금-여기-우리 삶]을 지향으로 삼아 그 안에서 학생 스스로가 만들어가는 이야기에 주목하고자 한 초등학교 통합교과의 시도를 눈여겨볼 필요가 있습니다. 2022 개정 시기 초등학교 통합교과는 변화와 적응보다는 지금, 여기에서 공동체와 함께 살아가는 학생과 그가 살아가는 삶 자체에 주목합니다. 통합교과 수업 시간에 학생은 지금 살아가는 삶 속에 과거의 경험을 불러오고, 앞으로 그려 나갈 미래의 모습을 상상하며 지금까지의 배움과 경험을 이어간다는 점에서 유아교육과 초등교육 간 자연스러운 내적 연계를 기대해볼 수 있습니다. 이러한 통합교과의 관점은 학생을 교육의 대상이 아닌 주체로 바라보고 지금까지 살아온 학생의 경험과 배움 그 자체를 온전히 존중한다는 점에서 최근 유아교육 분야에서 어린이라는 존재를 바라보는 관점과도 크게 다르지 않아 보입니다.

가장 잘 이루어진 연계는 당사자가 연계가 이루어지는 지점이 어디인지를 눈치채지 못하고 자연스럽게 물 흐르듯 이어지는 연계가 아닐까 생각을 해 봅니다. 이를 위해서는 유아교육과 초등교육이 맞물려지는 부분을 최대한 자연스럽게 만드는 것도 중요하나 그것만큼이나 지금까지 해오던 일을 자연스럽게 이어나갈 수 있도록 돕는 것도 중요하다고 생각합니다. 이러한 논의가 앞으로도 꾸준히 발전되어 유아교육과 초등교육 간 자연스러운 ‘이어지는 길’ 이 만들어질 수 있기를 기대해 봅니다.