

서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안 연구



서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안 연구

연구책임자: 이민철(송정중학교 교장)

공동연구원: 함영기(서울특별시교육연수원 교육연구관)

배성호(삼양초등학교 교사)

장경주(양화중학교 교사)

이기정(미양고등학교 교사)

연구협력관: 임유원(서울시교육청 장학관)

김근회(서울시교육청 장학사)

연구보조원: 배희은(교کم 간사)



이 연구는 서울특별시교육연구정보원 연구지원비로 수행되었으나, 본 연구에서 제시된 정책대안이나 의견 등은 서울특별시교육연구정보원 공식 의견이 아니라 본 연구팀의 견해를 밝힙니다.

머리말

‘혁신미래교육’은 ‘혁신교육’과 ‘미래교육’을 결합한 개념으로 현재의 교육현실을 극복하고자 하는 의지와 미래 사회의 주인으로 성장할 학생들을 주체로 생각하는 미래지향적 인식을 포괄한다. 서울시교육청은 ‘모두가 행복한 혁신미래교육’으로 서울교육의 방향을 정하고 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육을 교육지표로 삼았다. 이는 저출산 고령화, 학습격차와 소외, 교육 생태계의 불안전성, 글로벌 시민성에 대한 요구 등 현재 우리 교육이 안고 있는 제 문제들을 해결해 나가기 위한 서울교육의 목표이자 경로이다. 혁신미래교육의 안정적 수행을 위해서는 학생 중심의 혁신교육을 통하여 학생들이 전인적으로 성장하며, 과거의 비교육적 관행과 소외를 극복하고, 스스로 미래를 열어갈 수 있도록 도와주는 교육이 필요하다.

그동안 국가교육과정은 총론 차원에서 다양성과 학교 단위의 자율성을 보장해 왔으나 각론 및 교과서 개발 지침을 통하여 매우 촘촘하게 학교의 교육과정과 수업 및 평가를 규정하였다. 또한 우리 교육 생태계를 지배하는 선발적 교육관은 학습한 내용을 잘 기억하고 상기하는 교수·학습을 조장하는 방식으로 교육과정 및 수업과 평가에 강력한 영향력을 행사해 왔다. 성장과 발달의 역동성을 도외시하는 선발적 교육관은 교사는 물론 학생들이 가르치고 배우는 과정이 오로지 시험을 통과하기 위한 도구적 수단에 머물게 하였다.

‘무엇을 아는가’를 측정하기 위하여 수업과 평가를 규정했던 그동안의 교육과정은 이제 ‘무엇을 할 수 있는가’를 드러내는 역량중심 교육과정으로 전환을 모색하고 있다. 그러나 미래를 살아갈 인간들에게 필요한 역량을 나열하는 것으로 진정한 역량중심 교육에 이를 수는 없다. 역량중심 교육과정은 미래 사회를 살아가는 데 있어 경쟁력을 갖춘 기능적 인재 육성에 대한 유혹을 극복하고 성장과 발달을 촉진하는 촉매제가 되어야 한다. 그러기 위해서는 역량간의 유기적이고 순환적인 관계가 전인적 발달로 이어지도록 해야 한다.

‘서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안’을 모색하는 본 연구는 그 범위가 매우 넓고 다양한 영역에 걸쳐 있다. 우선 교육청에서 수립하는 교육과정 편성·운영 지침 및 수업·평가 운영 지원 자료들이 어떻게

단위학교의 특성을 반영하면서도 서울교육방향을 반영하고 있는지 알아보았다. 이를 위하여 교육청에서 발행한 관련 문서와 학교교육계획서 및 학교교육과정 편성·운영 지침 등을 비교 분석하였다. 이는 문서상으로 확인할 수 있는 교육과정과 수업 및 평가 운영 방안의 현장 정착 정도를 알아볼 수 있는 작업이라는 점에서 의미를 갖는다. 그러나 문서상의 기록은 실제 현장교사와 학생들의 경험을 뒷받침하는 자료로 참고하였다. 이는 곧 문서가 활동일 수는 없으며 현장의 조건과 상황을 반영한 활동과 경험이 문서를 생산해내는 쪽으로 변화해야 한다는 연구진의 생각에 터한 분석 방법이었다.

따라서 본 연구는 주로 교육과정 구성 및 실행의 주체인 현장교사들의 의견을 청취하는 방식을 택하고 있다. 혁신학교를 포함한 초·중·고등학교에서 교육과정과 수업, 평가를 일상적으로 운영하는 교사들에게 서울 혁신미래교육의 방향과 교육지표에 대한 인식을 물었고, 교실에서 어떤 방식으로 수업과 평가에 임하고 있는지 심층 인터뷰를 진행하였다. 이 과정에서 학교 급별 교사들의 인식 차이도 드러났으며, 일반학교와 혁신학교는 물론이고 일반학교 간, 혁신학교 간에도 다양한 인식의 차이들이 존재함을 확인하였다. 본 연구는 이 차이들을 분석함으로써 혁신학교에서 이루어졌던 교육과정 재구성이나 수업 및 평가의 혁신 과정을 확산하는 것을 포함하여 일반학교에서도 가능한 혁신 사례들에 주목함으로써 ‘모두가 행복한 혁신미래교육’이라는 서울교육방향이 모든 학교와 교사, 학생들에게 공감을 주어야 한다는 제안을 담고 있다.

본 연구를 진행하는 과정에서 현장교사 인터뷰를 위해 도움을 준 교사들, 서면 인터뷰에 응해준 교사들은 생생하게 학교와 교실의 실태를 들려주었다. 아울러 학교 급별 좌담회에 참여한 교사들 역시 활발한 토론 과정을 거쳐 서울교육 정책을 고민하는 과정에 동참하였다. 교수들을 비롯한 관련분야 전문가들도 연구에 대한 검토와 애정 어린 비판으로 도움을 주었다. 연구과정에서 서울시교육청은 그동안 발행된 관련 자료들을 공유하였으며 서울교육연구정보원은 좋은 연구가 진행될 수 있도록 성실하게 조력하였다. 이 연구가 ‘서울 혁신미래교육과정’의 내용과 운영 방식을 연구함에 있어 의미 있는 시사점을 제공할 수 있었으면 한다. 특히 매일 학생들과 마주하는 현장 교사들에게 좋은 길잡이가 되기를 바라고, 그들의 귀한 의견이 향후 연구에서도 충실하게 반영되기를 기대한다.

연구 요약

이 연구는 서울 혁신미래교육의 실현을 위해 학교 현장의 교육과정 및 수업·평가 실태를 분석하고, 현장교사 및 전문가들의 의견을 청취하여 교육과정 및 수업·평가 혁신 방안을 제시하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위하여 교육청과 단위학교의 교육과정 및 수업·평가 관련 문서를 분석하고 현장교사 인터뷰와 전문가 집담회를 통하여 서울 학생의 역량기준을 추출하였으며, 각 역량기준의 요소를 제시하였다. 이 연구를 통하여 제시된 서울 학생 역량기준은 ‘지성을 기르는 인지역량’, ‘감성 및 건강을 키우는 사회·정서 역량’, ‘인성과 시민성을 함양할 수 있는 참여·자치 역량’이다. 아울러 추출된 역량기준에 따라 서울 교육비전, 중점과제, 교육지표를 배치하여, 순환하고 연계하는 서울 학생 역량기준 흐름도를 제시하였다.

현장교사들과의 인터뷰 및 학교 급별 좌담회에서 나온 의견들을 검토한 결과 초등학교에서는 혁신학교를 중심으로 학년별 발달 단계에 따라 학습주제를 선정하고 교육과정을 재구성한 사례, 또한 수업과 평가를 연계하는 사례가 확인되었고, 중학교에서도 혁신학교와 일부 자유학기제 실시 학교에서 교육과정 재구성 및 수행평가 확대 실시로 인한 수업 및 평가 혁신 사례를 확인할 수 있었다. 고등학교 역시 혁신학교를 중심으로 교육과정 재구성에 의한 주제통합수업이 이뤄지고 있음을 확인하였으나 대학입시에 대한 압박으로 인한 교육과정 문서와 실천의 괴리 등의 사례가 나타났다. 이 과정에서 일부 일반학교에서 교사들의 노력에 따른 수업 및 평가 혁신 사례를 확인할 수 있었다.

혁신학교의 경우 교육과정에 대한 논의는 좀 더 공동체 지향적으로 이루어졌고 교사의 관심이 교과교육과정에 한정되는 것이 아니라 학교교육과정 속에서 함께 논의하고 설계해 가는 모습으로 나타났다. 일반학교에 근무하는 교사들의 경우에도 학교 밖 교사공동체에 참여하는 교사들은 교육과정에 대해 논의하는 기회를 갖고 자신의 학교에서 동료들과 함께 교육과정 재구성을 시도하고 있는 모습이 나타났다. 이에 따라 본 연구에서는 혁신학교의 질적 심화와 더불어 교사 학습공동체 운영 방법이나 교육과정 및 수업·평가 혁신 방안 등의 사례가 전파되는 것과 함께 일반학교에서 나타난 좋은 사례들을 발굴하여 전파할 것을 제안하였다.

혁신학교는 물론이고 일반학교에서도 학교장의 민주적 리더십이 있는 경우 학교교육과정을 모든 교사들과 논의하는 장을 만들었다. 이러한 학교장의 민주적 리더십은 학교교육과정의 일부라고 할 수 있는 학생자치활동을 활성화하는 학교 내 상호보완적 제도와 의식을 형성하게 하는데 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있었다.

평가의 제약에서 비교적 자유로운 초등학교와 달리 중학교 교사들은 대학입시에 유리한 선발형 고등학교 입시와 관련하여 평가의 객관성을 요구하는 것에 대한 부담을 드러냈다. 중학교 교사들은 재구성한 수업에서 획득하게 되는 학생들의 역량을 평가하면서도 평가 자체에서 오는 학생들의 부담을 줄이면서 학생들이 수업에 즐겁게 참여할 수 있게 하는 여러 평가 방법을 시도하고 있었다. 중학교에서 자유학기제의 운영이 교육과정 및 수업·평가의 다양화와 자율성을 기하는데 효과적이라는 것도 밝혀졌다. 대학 입시와 밀접하게 맞닿아 있는 고등학교의 경우 변별력을 중시하는 선발형 평가에 크게 지배되고 있었으나 대학입시의 다양화라는 흐름 속에서 혁신학교에서는 수행평가의 비중을 크게 높여 과정 중심의 평가를 시도하기도 하였다. 혁신학교와 자유학기제 정책은 기존의 ‘밀어넣기’ 교육정책과 달리 ‘덜어주며 열어주기’라는 특징을 가지고 있다. 이 두 정책은 교사들이 교육과정을 재구성하여 새로운 수업을 디자인하고자 할 때 기존의 교과서와 선발형 평가로부터 일정 부분 교사들의 자율성을 보장하는 기제를 가지고 있으며 이러한 정책으로 교사들의 교육과정 재구성과 수업의 변화가 더 활발하게 나타남을 알 수 있었다.

본 연구는 국가교육과정의 대강화를 조건으로 하는 서울 혁신미래교육과정의 개발 및 운영을 제안하였으며 그 내용 요소로 서울 혁신미래교육 과정의 성격과 방향, 서울 학생의 역량기준 제시, 만들어가는 교육과정 안내, 참여와 협력의 수업, 성장과 발달을 돕는 평가 방안의 제시, 서울형 자유학기제 및 고교 자유학년제 안내, 서울 교사전문성 기준의 제시 등을 들었다.

본 연구 결과를 기초로 하여 서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안을 제시하였다. 그것은 국가교육과정의 대강화 및 안정화, 서울 혁신미래교육과정의 방향 정립, 교육과정 및 수업·평가의 연계 지원, 교사교육 방식의 변화, 혁신학교의 질적 심화 및 일반화, 일반학교 교육과정 및 수업·평가 혁신 사례의 발굴과 전파, 변화의 주체로서 교사의 역할 다지기 등이다.

차례

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구내용 및 범위	3
3. 연구방법	4
4. 연구 결과의 기대효과 및 활용 방안	6
II. 이론적 배경 및 선행연구 분석	8
1. 서울 혁신미래교육의 방향과 내용	8
2. 혁신교육의 관점에서 본 교육과정 및 수업·평가	11
III. 교육과정 및 수업·평가 사례 분석	19
1. 분석 대상 및 방법	19
가. 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 자료	19
나. 단위학교 학교교육계획 및 교육과정편성·운영 자료	19
다. 현장교사 인터뷰	20
라. 전문가 집담회	21
마. 학교 급별 현장 교사 좌담회	22
바. 검증 방법	22
2. 사례와 분석	23
가. 서울 교육지표에 대한 이해	23
나. 서울 학생 역량기준에 대하여	26
다. 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 실행 계획 분석	29
라. 학교교육과정 편성·운영 계획 분석	33
마. 현장교사 인터뷰 및 학교 급별 좌담회 내용 분석	47

IV. 서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안 134

1. 서울 혁신미래교육과정의 기본 방향	134
가. 서울 학생 역량기준 추출	134
나. 서울 학생 역량기준의 요소	138
2. 서울 혁신미래교육과정 및 수업·평가 혁신 방안	139
가. 교육과정 및 수업·평가의 순환적 관계 모색	141
나. 교육과정 재구성 및 실천	149
다. 참여와 협력을 촉진하는 수업의 정착과 확산	153
라. 성장과 발달을 위한 과정 중심의 평가 운영	154
마. 혁신미래교육 구현을 위한 교원의 전문성 제고	157
바. 자유학기제와 혁신학교 경험이 서울교육에 주는 함의	164
3. 서울 혁신미래교육과정의 내용	174
가. 서울 혁신미래교육과정의 필요성	174
나. 서울 혁신미래교육과정의 조건	177
다. 서울 혁신미래교육과정의 내용 요소	185

V. 결론 및 제언 194

1. 요약 및 결론	194
2. 제언	197
가. 국가교육과정의 대강화 및 안정화	197
나. 서울 혁신미래교육과정의 방향 정립	197
다. 교육과정 및 수업·평가의 연계 지원	198
라. 교사교육 방식의 변화	198
마. 혁신학교의 질적 심화 및 일반화	199
바. 일반학교 교육과정 및 수업·평가 혁신 사례의 발굴과 전파	199
사. 변화의 주체로서 교사의 역할 다지기	200

표 차례

<표Ⅲ-1> 현장 교사 면담 대상자 현황	20
<표Ⅲ-2> The Definition and Selection of Key Competencies	26
<표Ⅲ-3> Y초등학교 학년별 특색 교육활동	35
<표Ⅲ-4> G중학교 교육과정 편성·운영 방향	37
<표Ⅲ-5> G중학교 학년별 주제탐구 교육과정	37
<표Ⅲ-6> M고등학교 과학중점학교 주요업무 및 세부계획	42
<표Ⅲ-7> M고등학교 교사 연구 동아리 추진 사항	43
<표Ⅲ-8> H여자고등학교 과정 중심 평가 추진계획 및 전략	44
<표Ⅲ-9> S고등학교 통합교육과정 추진 계획	45
<표Ⅲ-10> S고등학교 글쓰기 교육과정 세부 추진 계획	46
<표Ⅲ-11> S고등학교 과정 중심 질적 평가 방안	47
<표Ⅲ-12> 학교별 특성과 지원 내용	55
<표Ⅲ-13> 초등학교에서 시도할 수 있는 내용 예시	56
<표Ⅲ-14> 2014학년도 B중학교 교육활동 평가	93
<표Ⅲ-15> G중학교 연간 수업토크 일정	94
<표Ⅲ-16> 수렴형 학습지 사례	97
<표Ⅲ-17> 지적 영역 관련 핵심역량	98
<표Ⅲ-18> Y초등학교 진단활동 예시	109
<표Ⅲ-19> 관련교과의 성취수준 또는 내용영역	112
<표Ⅲ-20> 수업의 흐름도	113
<표Ⅲ-21> 상황과 정서를 이해하는 글쓰기	121
<표Ⅲ-22> 상황과 정서를 이해하는 글쓰기 사례(1)	122
<표Ⅲ-23> 상황과 정서를 이해하는 글쓰기 사례(2)	122
<표Ⅲ-24> 감정 치유 글쓰기	124
<표Ⅲ-25> 내가 만들고 싶은 학교	125
<표Ⅲ-26> 연극수업 평가 및 공연 후기	126
<표Ⅳ-1> 교육과정 및 기관별 역량 제시 비교	134
<표Ⅳ-2> 학습공동체 참여에 따른 교사의 태도	161
<표Ⅳ-3> 서울특별시 초·중·고 교육과정 편성·운영 지침, 2014-25, 26, 27호	191

그림 차례

[그림Ⅲ-1] G중학교의 학교교육과정 구성	40
[그림Ⅲ-2] 확산형 학습지 사례	98
[그림Ⅳ-1] 서울 학생 역량기준 흐름도	136
[그림Ⅳ-2] 교육과정 및 수업·평가 영역의 전체적 조망	140
[그림Ⅳ-3] 학습공동체 환경	159
[그림Ⅳ-4] 서울형 자유학기제 운영 모델	165
[그림Ⅳ-5] 서울형 자유학기제 운영체계도	165

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

“교실이 잠들어 있습니다. 학생들은 아무런 질문이 없습니다. 이제 질문이 쏟아지고 우정이 넘치는 교실을 만들어야 합니다. 굳게 닫힌 우리 아이들의 말문을 열어 교실을 살리고 이들을 민주시민으로 성장시키겠습니다.” (조희연, 2014)

조희연 서울교육감은 후보 시절 ‘질문이 있는 교실’을 만들겠다고 공약했다. 그는 질문이 있는 교실이 살아 있는 교실이고 이런 교실에서 학생들의 자기주도성과 창의성이 발현된다고 보았다. 호기심으로 충만한 학생들의 눈빛이 반짝이는 교실에서 학생들의 질문이 넘치며, 자율성이 회복된다는 것이다. 그리고 이런 교실에서 우정을 키운 학생들이 민주시민으로 성장할 수 있다는 것이다. 이러한 문제의식은 조 교육감이 취임하면서 발표한 서울교육방향 및 서울교육지표에 담겼다.

2014년 8월 서울시교육청은 ‘모두가 행복한 혁신미래교육’으로 서울교육방향을 확정하고 ‘질문이 있는 교실’, ‘우정이 있는 학교’, ‘삶을 가꾸는 교육’을 교육지표로 제시하였다. 교육지표는 혁신미래교육이 실현하고자 하는 미래 서울교육의 모습, 즉 서울교육의 미래상이라고 할 수 있다. 정해진 답을 찾기보다는 질문을 중시하고, 함께 머리를 맞대고 답을 찾아가는 과정에서 협력하고 배려하는 우정을 기르며, 경쟁 대신 삶의 가치를 일깨워주는 교육이야말로 우리가 만들어가야 할 미래 서울교육의 참모습이기 때문이다(서울시교육청, 2014a).

그 동안 우리 교육은 압축적 근대화의 과정에서 양적 확대를 통해 사회 발전의 원동력이 되어 왔다. 그러나 한편으로는 더 나은 학벌과 사회적 위치를 선점하기 위한 수단으로 작용하면서 과도한 교육비 부담과 소모적인 입시 경쟁을 초래하였고, 이로 인해 교육은 미래를 만들어 가는 희망이 되지 못하고 고통이 되어 버렸다. 이러한 현실에서 우리 아이들은 학교와 학원을 오가며 세계 최장의 학습 시간을 보내고 있지만 배움의 기쁨을 누리지 못하고 삶

을 가꾸는 능력을 키우지 못하고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 우리 교육이 지향해야 할 가치는 삶을 중심으로 하는 교육, 자율과 공존 및 협력의 교육이 되어야 한다. 장차 우리 사회를 이끌어 갈 아이들이 서로 소통하고 협력하며 미래사회에 필요한 역량을 기르는 교육이 필요한 것이다.

‘모두가 행복한 혁신미래교육’은 이러한 교육적 과제를 달성하기 위해 서울 교육이 지향하는 기본 방향과 가치를 담아 교육비전으로 제시한 것이다(서울 시교육청, 2014a). 혁신미래교육이란 학생 중심의 혁신교육을 통해 학생들이 전인적으로 성장하며, 과거의 비교육적 관행과 소외를 극복하고, 스스로 새로운 미래를 열어갈 수 있도록 도와주는 교육이다. 혁신교육이 추구하는 것은 무엇보다도 학생을 ‘전인적인 인간’으로 성장시키는 것이며, 학생들을 미래 사회의 주체적, 협력적, 윤리적 구성원으로 형성하는 것이다.

한편 미래교육의 개념은 크게 보아 ‘미래를 지향하는 교육’과 ‘미래를 여는 교육’ 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 산업화 과정에서 이룩한 고도성장은 물질적 풍요와 국가경쟁력 강화라는 성과를 달성하게 했지만 이 과정이 압축적으로 이뤄짐으로써 교육과 문화의 성숙이 병행되지 못하였다. 교육은 경제를 발전시키기 위한 수단으로 전락하였으며 질적 성장의 기회를 갖지 못하였다. 그 결과 교육 공공성이 상당 부분 훼손되고 사교육은 팽창하였으며 공교육에 대한 신뢰가 낮아지는 결과를 초래했다. ‘미래를 지향하는 교육’은 과거로부터 이어져 온 관행을 극복하고 미래사회가 요구하는 새로운 가치를 실현하는 교육이 되어야 한다.

산업화 시기의 고도성장 과정에서 민주화 역시 빠른 속도로 진행되었으나 시민들의 민주적 소양 함양과 병행되지 못함으로써 절차적 민주주의만 남고 실제 삶 속에 살아 숨 쉬는 민주적 소양을 체화하지 못하였다. 아울러 초중고 시절을 경과하며 교과서 중심의 진도빨리 수업으로 인해 학생들은 자치 및 사회 참여 경험을 갖지 못한 채 사회적 행동의 주체를 형성하지 못하였다. 그러므로 ‘미래를 여는 교육’은 더 나은 미래사회를 열어가는 시민적 주체를 형성하는 교육이 되어야 한다. 이를 종합하면 혁신미래교육이란 학생을 중심으로 한 혁신교육의 흐름을 이어받아 학생들이 역량을 가지고 스스로 미래를 열어갈 수 있도록 도와주는 교육이라 볼 수 있다.

이러한 흐름을 바탕으로 서울교육이 추진해야 할 혁신미래교육의 영역별 과

제 중 첫 번째로 설정된 것이 ‘지성·감성·인성을 기르는 창의교육’¹⁾이다. ‘지성·감성·인성을 기르는 창의교육’은 우리 학생들이 아름다운 미래를 열어갈 창의적 역량을 키워 주는 교육으로, 서울교육이 지향하는 교육적 인간상을 압축적으로 표현한 것이다. 지성교육은 인지적 역량을 바탕으로 지식을 축적, 구성하고 합리적이며 비판적 사고를 키우는 교육이다. 감성교육은 정서적 역량을 바탕으로 문화예술적 소양을 키우며, 인성교육은 사회적 역량과 공감 능력을 바탕으로 심성함양과 타인과의 원활한 교류 및 협력을 목표로 한다. 이러한 지성·감성·인성을 기르는 창의교육은 무엇보다 ‘질문이 있는 교실’을 통해 이루어져야 할 것이다. 이를 위해서는 ‘수업의 변화’가 필요하다. 질문하며 토론하는 수업을 통해 지성을 기르고, 체험하며 표현하는 수업을 통해 감성을 계발하고, 서로 협력하며 배려하는 수업을 통해 인성과 시민성을 길러 나가야 한다.

이를 위해서 첫째, 모두가 행복한 혁신미래교육의 비전과 교육 방향을 학교 현장에서 실질적으로 구현하기 위한 교육과정·수업·평가 실태 분석 및 연계 방안 연구가 필요하다. 둘째, 교육과정 및 수업과 평가의 혁신 및 체계화 작업을 통해 학교교육의 실질적 변화를 지원할 수 있는 연구결과가 제공되어야 한다. 셋째, 현장 교원 중심의 연구진을 구성하고 현장 적용성이 높은 연구를 통해 실천적인 학교교육과정 운영 방향을 제시할 필요가 있다. 넷째, 학교 단위에서 ‘만들어가는 교육과정’의 의미를 살리는 차원에서 시도교육청 수준의 교육과정 방향을 제시할 필요가 있다.

2. 연구내용 및 범위

이상에 밝힌 연구목적을 달성하기 위해서는 먼저 교육과정의 방향을 설정하고, 이를 수업과 평가에서 연계할 수 있는 전략을 개발하고, 이러한 전략을 실행할 교사의 전문성이 필요하다고 볼 수 있다. 이를 학교현장에서 구체적으로 실현하기 위해서는 첫째, 지역수준, 학교수준, 교사수준의 ‘혁신미래교육과정’

1) ‘지성·인성·감성을 기르는 창의교육’에서 창의교육이 갖는 성격은 서울 혁신미래교육의 방향 속에서 견지해야 할 큰 원칙이자 방향이다. 이는 교육과정 및 수업·평가 혁신을 이루어가는 과정이 자유로운 상상력과 여백을 바탕으로 이뤄진다는 표현이며 특정 방법을 의미하는 것은 아니다.

의 기본 방향을 설정해야 한다. 둘째, 지성·감성·인성 함양을 위한 교육과정 재구성 및 실천 방안을 연구해야 한다. 셋째, 혁신미래교육과정을 위한 수업 및 평가 연계성 강화 방안이 연구되어야 한다. 넷째, 혁신미래교육 구현을 위한 교사의 역할 및 교원의 교육과정 전문성 제고 방안에 대한 연구가 수행되어야 할 것이다. 이를 보다 구체적으로 나타내면 다음과 같다.

○ **지역수준, 학교수준, 교사수준의 혁신미래교육과정 기본 방향 설정**

- 지성·감성·인성 측면의 서울 학생 역량기준 추출
- '혁신미래교육과정'의 성격 및 방향, 주요 특징, 내용 요소 개발

○ **지성·감성·인성 함양을 위한 교육과정 재구성 및 실천 방안**

- 학교 현장의 교육과정 재구성 실태 분석
- 초등학교에서 고등학교까지 각 단계별 교육과정 재구성 방안 제시

○ **혁신미래교육과정을 위한 수업 및 평가 연계성 강화 방안**

- 지성·감성·인성 함양을 돕는 협력과 참여 중심 수업의 정착과 확산 방안
- 성장과 발달을 촉진하는 과정 중심의 평가 운영 방안

○ **혁신미래교육 구현을 위한 교사의 역할 및 교원의 교육과정 전문성 제고 방안**

- 교육과정 및 수업·평가 전문성 신장을 교사전문성 기준의 제시
- 변화의 주체로서 교사의 역할 확인

3. 연구방법

이 연구는 혁신미래교육의 실현을 위한 교육과정, 수업, 평가에 있어서 전략 개발을 주요 연구내용으로 설정하고 있다. 이를 위해 현장교사 대상의 인터뷰와 학교 급별 교사 좌담회 및 전문가 집담회 개최, 국내외 사례 및 교육청과 단위학교의 교육과정, 수업, 평가 자료 분석을 통한 시사점 도출 등의 연구방법을 사용하였다. 이들 방법에 대해서 간략하게 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 및 수업·평가 혁신의 주체인 교사들을 대상으로 현행 교육과정과 수업 및 평가에 대한 문제점을 듣고, 개선 방향에 대해서 광범위한 의

견 수립 과정을 가졌다. 현장교사 인터뷰, 학교 급별 좌담회 및 전문가 집담회 추진 목적은 다음과 같다.

- 교사들이 각각 느끼는 교육과정, 수업, 평가 상황과 문제점 파악
- 혁신미래교육 활성화를 위한 핵심 정책 의제 도출
- 서울 혁신미래교육과정에 대한 공감대 및 필요성 확인
- 혁신미래교육 실현을 위한 교사공동체 형성 방법 모색

이상의 목적을 실현하기 위해 현장교사 인터뷰, 학교 급별 교사 좌담회에서 나온 결과를 구체적으로 정리한 후에 심층 분석하여 혁신미래교육 실현을 위한 전략을 교육과정, 수업, 평가 차원에서 밝혔다. 그리고 이러한 결과는 서울의 교사들이 직접 손에 넣고 볼 수 있는 브로슈어 등 가독성이 높고 시각적으로 정보가 많은 자료를 제작하는데 기초자료로 제공할 것이다.

둘째, 교육학자, 혁신교육 전문가, 교육과정학자, 수업 전문가, 교육평가 학자 등을 대상으로 혁신미래교육 활성화 방안이라는 주제로 전문가 집담회를 개최하였다. 이를 통해서 서울시교육청 차원에서 혁신미래교육 활성화를 위해 해결해 주어야 하는 과제가 무엇인지 도출하였다.

셋째, 국내외의 다양한 혁신교육 사례를 분석하였다. 국내의 다른 시·도 또는 외국에서 혁신적인 미래교육을 실현하기 위해 교육과정, 수업, 평가에서 어떤 노력과 전략을 가지고 있는지 조망해 봄으로써 서울 혁신미래교육에 적용 가능한 시사점에 대해서 살펴보았다.

이 연구는 이상과 같은 노력에 더하여 다음과 같이, 문헌조사, 세미나, 질적 관찰과 같은 연구방법을 통해 연구목적에 보다 명확히 밝히고자 하였다.

○ 문헌조사

- 지성·감성·인성 중심의 교육과정 운영 사례
- 교육과정, 교수·학습, 평가의 특징 등 조사, 분석
- 타시도 교육과정 및 수업·평가 관련 연구 분석

○ 현장교사 인터뷰

- 현장교사를 대상으로 교육과정, 수업, 평가 운영 실태 조사 및 분석

- 혁신미래교육을 담아내는 교육과정 및 수업·평가 방안에 대한 제안
- 일반학교와 혁신학교 근무 교사를 구분하여 교육과정 및 수업·평가 사례 청취

○ 학교 급별 현장교사 좌담회

- 학교 급별로 현장교사를 초청하여 좌담회를 열고 연구주제에 대한 의견 청취
- 서울교육지표 및 서울교육과정 편성·운영지침의 학교 실천 정도를 청취하고 학교 단위 교육과정 및 수업·평가의 연계 방안 제안

○ 전문가 집담회

- 국내 연구자, 현장교사 등 교육관계자 대상의 전문가 집담회를 통하여 연구의 목적과 필요성, 이론적 배경, 검증 방법 등의 타당성에 대한 의견 청취
- 지성·감성·인성 중심의 교육과정 운영 사례 및 시사점에 대한 현장 전문가 의견수렴

○ 비개입 데이터 분석

- 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 지침 및 장학자료 분석
- 각급 학교의 학교교육계획서, 교육과정 편성·운영 계획 등을 분석
- 교사들의 수업 및 평가 사례를 담은 활동지 등의 자료 분석

4. 연구 결과의 기대효과 및 활용 방안

이 연구는 연구결과 다음과 같은 기대효과 및 활용방안을 기대할 수 있다.

첫째, 초·중등학교교육과정 개선 방향 정립 및 수업, 평가 방법 개선을 위한 정책적 근거 및 참고 자료로 활용할 수 있다. 이를 통해 서울 혁신미래교육의 나침반 역할을 할 수 있는 구체적 전략을 마련하고 제공할 수 있을 것이다. 특히 교사들에게는 교수 실천 활동 전반에 대해 방향을 제시할 수 있을 것이다. 이 연구는 최신 교육학 이론을 분석하는 것뿐만 아니라 현장 교사들의 의견을 직접 청취하여 그 성과를 토대로 연구결과를 도출할 것이기 때문에 학술적 측면은 물론 실천적으로 검증된 방향과 전략을 제공할 수 있을 것이다.

둘째, 교육과정의 현장 적합성 제고를 위한 연구학교나 혁신교육 일반화 등에 활용할 수 있다. 오늘날 서울의 학교는 많은 성과에도 불구하고 여전히 심각한 교육문제를 안고 있다. 교사의 권위는 위협을 받고 있으며, 중등학교의

경우 학생지도가 매우 어려워졌고, 수업 시간에 자는 학생들이 증가하는 문제 등 수많은 과제를 해결해야 한다. 이러한 현실을 고려할 때 이 연구는 교사들에게 혁신미래교육 실현의 지침이 될 수 있는 철학과 비전을 공유할 수 있게 하는 효과를 기대할 수 있다. 또한 연구 결과를 교육학 연구자를 비롯하여 교육청, 교사, 학부모 및 교육관계자들과 공유함으로써 보다 나은 혁신미래교육의 실현을 위한 공적 담론을 창출하는데 기여할 수 있다.

셋째, 제도적으로는 교육자치제를 시행하고 있음에도 현재 학교는 국가교육과정의 지침 및 규범이 강하게 관철되는 구조이다. 여전히 국가교육과정은 미래 인간상을 제시하는 것을 넘어 급별, 교과별 내용과 방법을 상세하게 고시하고 있다. 삶과 일치되는 교육과정, 학습자의 가장 가까운 곳에서 만들어가는 교육과정을 실현하기 위해서는 국가교육과정의 대강화가 필수적이다. 본 연구를 통하여 지역 교육과정의 필요성을 급별, 교과별 내용과 방법을 자세하게 지침화하기보다 지역의 특색과 조건이 녹아든 형태로 제안할 것이다. 이를 바탕으로 단위학교 구성원들은 학교의 환경과 조건을 반영하여 만들어가는 교육과정을 개발하고 재구성하여 운영하게 될 것이다.

넷째, 교육과정 및 수업·평가가 분리되고 있는 현상을 알아보고 이에 대한 극복 방안을 제시하여 정책의 수립 단계에서, 또 현장교사들의 실천 단계에서 교육과정·수업·평가가 순환적으로 연계되고 환류할 수 있는 안내서로 역할을 할 수 있을 것이다.

다섯째, 서울 지역의 조건을 반영하는 서울 혁신미래교육과정을 개발하는데 필요한 역량기준 및 만들어가는 교육과정, 참여와 협력을 지향하는 수업, 발달과 성장을 돕는 평가 방안에 대한 시사점을 제공하고 이를 뒷받침한 서울 교사전문성 기준을 제시하여 이후 연구의 참고자료로 쓰이게 될 것이다.

II. 이론적 배경 및 선행연구 분석

1. 서울 혁신미래교육의 방향과 내용

서울 혁신미래교육의 방향은 서울 혁신미래교육 방향 해설자료(서울시교육청, 2014a)를 통하여 큰 줄기가 제시됐고, 서울교육중기발전계획(서울시교육청, 2015a)에서 좀 더 구체화됐으며, 혁신미래교육의 방향과 내용에 관한 연구(서울시교육청, 2015b)에 이르러 실현 과제가 제시됐다. 서울교육중기발전계획에 따르면 2015~2018년 서울교육의 정책과제는 ① 지성·감성·인성을 기르는 창의교육, ② 모두의 가능성을 여는 책임교육, ③ 학생·교사·학부모·시민의 참여교육, ④ 안전하고 신뢰받는 안심교육, ⑤ 소통하며 지원하는 어울림 교육행정이다. 지성·감성·인성을 기르는 창의교육 영역의 과제목표는 수업 및 평가를 비롯한 교육과정 혁신으로 미래 사회를 대비하는 것과 다양한 교육 활동을 통하여 미래 사회에서 필요한 능력을 신장하는 것이다.

특히 서울교육중기발전계획은 ‘핵심역량중심의 교육과정 운영’을 명확히 하고 있는데 여기서 핵심역량이란 그동안 제시됐던 OECD 핵심역량이나 2015 개정교육과정이 표방하는 핵심역량을 고려하되, 서울특별시 학교 여건에 적합한 ‘서울형 핵심역량’의 내용을 재정립하는 것을 전제로 하고 있다. 핵심역량을 고려한 학교별 교육과정 편성·운영은 학교 구성원이 참여하는 교육과정 편성 및 교육과정위원회 활성화를 통한 ‘만들어가는 교육과정’의 모습을 통해 드러나야 한다. 나아가 핵심역량과 인성교육 및 성취기준을 반영한 교육과정 재구성을 확대하는 것으로 표현될 것이다. 본 연구에서는 이러한 전망을 바탕으로 ‘서울교육 역량기준’을 시론적으로 검토하여 제시할 것이다. 서울 혁신미래교육의 방향에 부합하는 학교 급별 교육과정 운영을 내실화하기 위해서는 ‘모두가 행복한 수업 및 평가 시스템’을 구축해야 한다. 이를 위해 질문이 있는 교실을 구현하는 것과 동시에 수업 및 평가 방법에 대한 혁신이 요청된다.

서울교육중기발전계획은 혁신학교의 과제에 대하여도 언급하고 있는 바, 공교육의 표준을 제시하겠다는 목표 아래 운영 중인 서울형 혁신학교는 앞으로 ‘질적 심화’와 ‘성과 일반화’라는 과제를 수행해야 한다. 서울형 혁신학교는 학

생·교원·학부모·지역사회가 서로 소통하고 참여하며 협력하는 교육 문화 공동체로서 배움과 돌봄의 책임교육을 실현하고 전인교육을 추구하는 학교이다. 이를 위해 민주적 의사결정과 학교 구성원의 책임성·자발성 고양을 통한 학교 운영의 혁신, 특색 있고 실제적이며 공공성을 담보한 교육과정 및 수업혁신, 교육공동체 문화 활성화 등으로 학교교육 혁신을 통한 공교육의 표준을 제시해야 한다. 아울러 서울형 혁신학교 운영을 통한 지원체제 구축, 혁신학교 평가, 우수 운영사례 공유를 통한 질적 심화와 성과 일반화를 도모해야 한다. 본 연구에서는 서울형 혁신학교 사례를 일반화하는 것과 병행하여, 일반학교에서 교육과정 및 수업, 평가를 어떻게 혁신할 것인지를 검토하게 될 것이다.

서울교육중기발전계획은 지성·감성·인성을 키우는 방법으로 문예체교육을 제시하고 있다. 문화예술교육 및 학교체육활동의 개선과 내실화, 그리고 독서·인문 교육의 활성화는 교육과정과 굳건하게 연계하여 운영되어야 한다. 이는 프로그램과 사업 위주로 진행되는 문예체교육을 교육과정과 연계하고 학교교육의 차원에서 일상화함으로써 학생들의 사회적 공감능력과 인문소양, 그리고 건강한 몸을 함께 달성하여 전인적 발달을 도모하겠다는 의지의 표현이다.

아울러 중기발전계획은 2016년 자유학기제 전면 시행에 대비하여 서울형 자유학기제 운영 모형을 개발하고, 자유학기제 정착을 위한 지원체제를 구축하여 삶을 가꾸는 진로 및 체험교육을 강화하기로 하였다. 중학교에서 실시되는 자유학기제 역시 교육과정, 수업, 평가의 혁신과 병행하여 추진돼야 할 주요한 과제이다. ‘공존과 상생의 세계시민교육’은 서울시교육청의 특색 사업이기도 하다. 인성이 존중과 배려 등 개별적 심성함양에 초점을 두고 있다면 세계시민교육은 인지 영역, 사회·정서 영역, 행동 영역을 바탕으로 세계와 공감하는 미래지향적 시민교육을 표방한다.

학교를 안전하고 편안한 공간으로 만들어 교육과정 운영의 효과를 높이고 수업과 평가를 안정적으로 정착시키는 것 또한 서울교육의 중요한 목표이다. 쾌적한 학교시설을 조성하는 것은 학생들의 생활권 보장은 물론이고 학습능력과 창의력 신장을 도와주는 전제 조건이다. 학교의 건물과 시설에 교육철학을 담아 친환경적이고 감성적인 공간으로 변화를 추구하는 것 역시 학생들의 지성과 감성, 인성과 건강을 동시에 추구하고자 하는 노력의 일환이다.

성열관 등(2015)은 이미 제시된 서울 혁신미래교육의 방향에 따라 혁신미래

교육의 방향과 내용에 관하여 연구하고 과제를 제시하였다(서울시교육청, 2015b). 이들은 사회 변동에 따른 도전과 교육적 과제를 밝혔는데 사회 변동에 따른 도전으로는 고령화, 양극화, 개별화, 에너지/환경 위기, 직업과 가정의 변화, 세계화를 꼽았다. 이들은 혁신미래교육의 주요한 방향과 내용으로 '전인교육과 역량교육'을 제시하였다. 전인교육은 지성, 감성, 인성, 건강(안전) 등 인간 발달의 각 측면이 조화롭게 성장할 수 있도록 총체적인 교육 경험을 제공하는 것이며 그 결과 개인이 행복하고, 타인과 공존하며, 보다 인간다운 삶을 영위할 수 있도록 도와주는 교육이다. 전인교육은 한 인간이 평생에 걸쳐 살아갈 수 있는 힘, 즉 역량을 길러주는 노력이 수반돼야 한다. 이때 역량교육은 단지 직업적 역량, 유동적 사회에 적응하는 역량, 기술 발전에 대비하는 역량 등 생존과 관련된 것으로 제한되어서는 안 된다. 이러한 역량의 습득은 지·덕·체가 모두 조화된 인간을 기르는 전인교육에 의해 가능하며 이 때문에 모두를 위한 혁신교육은 총체적 또는 전면적 발달을 위한 교육을 중시한다. 성열관 등(2015)은 총체적으로 조화된 인간은 각 측면에서 다음과 같은 특징을 갖는다고 보았다.

첫째, 지성적인 측면에서 배우는 것에 대해 긍정적인 태도를 가지고, 합리적인 사고를 하며, 논리적인 판단력이 있다.

둘째, 감성적인 측면에서 타인의 처지에 대한 감정이입의 태도를 갖고 남의 이야기를 경청하고 공감하는 능력과 심미적 감성을 예술적으로 표현하는 능력이 있다.

셋째, 인성의 측면에서 타인을 배려하고, 규칙을 잘 지키며, 사회적 문제 해결에 적극적으로 참여한다.

넷째, 자신의 건강을 유지할 수 있는 능력과 태도가 있고 신체적으로 그리고 심리적으로 모두 안전한 상태에서 신체적 활동을 통하여 자신의 감정과 생각을 표현함으로써 삶의 기쁨과 의미를 느끼고 그 결과 심리적으로 건강한 상태를 유지한다.

이는 서울 혁신미래교육 방향을 과제 중심으로 드러낸 것으로 본 연구에서는 후반부에서 (가칭)서울 학생 역량기준으로 구체화할 예정이다.

2. 혁신교육의 관점에서 본 교육과정 및 수업·평가

교육과정은 교육목표를 달성하기 위해 교육내용을 선정하고 이를 수업으로 구현하는 일련의 과정으로, 교육과정·수업·평가를 하나의 흐름으로 보고 그 유형과 특징을 분석하는 연구는 상대적으로 적은 편이다. 교육과정 영역에서는 주로 교사의 자율성과 전문성을 바탕으로 교육과정을 재구성하려는 실천적 모색의 특징과 그 한계에 대한 논의가 이루어져 왔다(계현아, 2000; 김평국, 2004, 2005; 서경혜, 2009b; 박민정·성열관, 2011). 이러한 교육과정 재구성 및 수업 실천에서 필수적인 요소인 ‘교사 전문성’에 대한 논의가 다양하게 이루어져 왔다(길현주, 2014; 소경희, 2003, 2006; 서경혜, 2009, 2010; 함영기, 2010).

시도교육청 차원에서는 경기도교육청(2014)이 지역수준의 교육과정을 ‘경기도교육과정’으로 명명하고 경기도교육과정의 특성을 전인적 성장을 위한 교육과정, 참된 학력을 신장하는 교육과정, 학생의 학습 선택권을 존중하는 교육과정, 삶의 역량을 기르는 교육과정, 책임교육을 지향하는 교육과정, 집단지성으로 만들어가는 교육과정으로 기술하였다. 경기도교육과정은 자기주도학습 능력, 자기관리 능력, 협력적, 문제발견·해결 능력, 문화적 소양 능력, 의사소통 능력, 대인관계 능력, 민주시민의식을 핵심역량으로 제시하였다. 강원도교육청(2013a; 2013b; 2013c)은 지역교육과정의 이름을 ‘창의공감교육과정’으로 정하고 총론 및 교과별 교육과정을 초·중·고등학교로 나누어 제시하였다. 강원도 교육과정에서 제시하는 핵심역량은 집중 능력, 기억 능력, 상상 능력, 의지 능력, 개념형성 능력, 협력 능력 등 여섯 가지이다.

혁신학교를 ‘배움과 돌봄의 책임교육 공동체’로 규정한 성열관·이순철(2011)은 혁신학교에서의 교육과정의 원리를 ‘소외에서 참여’로, 수업의 원리를 ‘경쟁에서 협력’으로, 평가의 원리를 ‘일제형에서 과정형’으로 정리하였다. 김성천(2011)은 혁신학교의 핵심적인 가치를 ‘자발성, 민주성, 지역성, 창의성, 공공성’으로 보고 이러한 원리를 실현하기 위한 교육과정·수업·평가의 대략적인 방향성을 제시하였다. 초등교육과정연구모임(2013)은 ‘발달중심 교육과정’, ‘협력적 교수학습’, ‘전면적 발달을 돕는 평가’를 초등학교에서의 교육과정·수업·평가의 지향점으로 제시하였다. 정진화(2013)는 국내의 여러 혁신학교의 실천사례를 정리하면서 ‘주제중심 교육과정, 체험중심 교육과정, 블록 수업, 프로젝트

수업, 배움의 공동체 수업, 수행평가, 논술평가' 등 혁신학교의 다양한 교육과정·수업·혁신 사례를 정리하였다.

이러한 연구 이외에도 현장교사들의 실천적 지식에 대한 다양한 사례 연구도 이루어졌다. 박현숙(2012, 2013)은 혁신중학교에서의 수업 사례를 '배움의 공동체' 원리에 입각하여 제시하였고, 김정안 외(2013)는 초·중·고 급별 혁신학교가 지향한 교육과정의 특징을 주제 중심 통합교육과정의 관점에서 정리하였다. 이러한 교육과정·수업·평가 혁신을 위한 필수적인 조건인 교사의 전문적 학습공동체에 대한 연구도 꾸준히 이루어져 왔다. 김성천(2007)과 서경혜(2009)는 교사의 자발적인 학습공동체가 교사의 전문성 계발 및 학교혁신에 기여할 수 있는 가능성을 모색하였다. 함영기(2010)는 교사의 수업전문성이 반성적 실천가, 교육과정 개발 및 재구성자, 내러티브적 사고의 주체, 연계적 전문가로 재개념화되어야 함을 밝히고 교사교육 방향의 전환과 교수·학습의 재개념화, 교사 학습공동체의 활성화를 제안하였다. 남경운 외(2014)는 교사들의 자발적 학습공동체를 통해 수업혁신이 실현되는 과정을 현장교사의 입장에서 정리하였고, 길현주(2014)는 그러한 교사 전문적 학습공동체를 통해 교사들이 수업에 대한 태도 및 전문성 향상에서 어떠한 변화 과정을 겪었는지에 대한 질적 연구를 수행하였다.

성열관 등(2015)은 혁신미래교육의 토대 위에서 서울 교사들에게 필요한 전문성 기준을 학습과 발달, 수업의 변화, 수업방식과 교육격차, 교육과정 재구성, 교육과정 통합, 평가의 목적, 다양한 평가방식, 학생의 성장과 사회적 배경, 다양성과 다문화, 다양한 교수방법과 공학, 전문가학습공동체, 가정-학교-지역사회, 청소년에 대한 이해와 상담, 교육활동에의 지원, 지성 등 열다섯 항목으로 구분하여 제시하였다. 함영기(2015)는 국가교육과정 총론에서 제시하는 미래 인간상이나, 미래핵심역량(OECD, 2003)에서 제시하는 역량 범주와 글로벌 시민성(UNESCO, 2013)의 역량을 바탕으로 교사의 전문성을 교육과정·수업·평가의 계획과 운영 역량, 학급 및 학교공동체를 생성, 유지, 성장시키는 역량, 학생들의 전인적 발달을 촉진하는 역량으로 제시하였다. 이와 관련해서는 보고서 후반부에 다시 거론할 것이다.

한편 교육과정·수업·평가의 양상에 따른 학생들의 참여 양상에 대한 연구는 상대적으로 미약한 편이다. 기존의 연구는 학생이 수업에 참여하지 않는 현상

의 원인을 주로 학생의 자존감 결여나 학습 동기 부족 같은 심리적 원인 혹은 교사의 수업 전략의 부재 등 개인적 차원에서 찾았다(문덕근, 1998; 정우식·이호철, 2003; 최진호·남석희, 2004; 김남규, 2011). 그러나 이러한 관점은 소수의 학습부진학생이나 학교 부적응학생에 대한 접근에서는 의미가 있을 수 있으나, 상당수의 학생들에게 보편화되어 있는 수업참여 기피 현상을 설명하기에는 한계가 있다.

교육인류학 영역에서는 수업을 연구하는 관점을 학생의 행위에 맞추고 학생들의 실제적인 경험세계를 중시하였다. 서근원(2007)은 학생들의 수업 소외의 원인을 교사와 학생이 실제 경험세계에서 교육적 관계를 형성하지 않는 것으로 보았다. 이러한 관점에서는 교육과정 및 수업이 체계적으로 조직화된 경우에도 학생들이 수업에서 소외될 수 있다고 본다. 따라서 학생의 소외를 극복하는 길은 수업의 장면에서 학생이 주체로서 타자와 의미 있는 관계를 맺도록 하는 것이다. 이러한 관점에서 서근원·변수정(2014)은 수업 장면에서 학생이 언제 어떻게 타자와 관계를 형성하거나 그렇지 못하는지를 학생의 관점에서 파악하고자 했다.

교육사회학적 관점에서 교육과정·수업·평가의 유형과 학생의 참여 양상을 분석한 연구는 비교적 최근에 이루어졌다. 성열관·이형빈(2014)은 학생들의 수업 참여 및 기피 양상을 개인 심리적인 차원이 아닌 사회학적 차원에서 바라보았다. 특히 학생들이 수업을 기피하는 핵심적인 양상을 ‘수업시간에 자는 현상’으로 보았고, 이 현상의 원인을 근거이론에 입각하여 교육과정상의 원인, 수업의 원인, 심리적 원인 등에서 분석하였다. 한편 이형빈(2014)은 일반학교와 혁신학교의 수업 양상을 비교 분석한 후, 학생들이 수업에 참여를 하거나 소외되는 현상을 시간성, 공간성, 신체성, 관계성이라는 현상학적 범주에 따라 분석하였다. 이 연구는 수업의 양상에 따라 학생들의 수업 참여 양상이 달라질 수 있음을 보여주었다.

서울시교육청(2014a)이 제시하고 있는 교육지표인 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육과 관련하여 교육과정-수업-평가 연계성을 추동하는 조건인 교수학습에서 ‘질문’의 의미를 추적한 연구도 있었다. 양미경(1987)은 교사의 질문이 학급 내 대화방식을 이끌고 확장시키며 동시에 통제하는 가장 강력한 도구라고 보았다. 김혜숙(2007)은 질문전략을 도입한 수업이 특히

생소한 사실적 내용을 중심으로 구성된 단원에서 학생들의 흥미와 적극적인 참여를 이끌어내었고, 기억의 강화에 효과적인 것으로 분석하였다. 광주교육청(2014) 역시 진보교육감 2기를 맞이하여 ‘질문이 있는 교실’을 슬로건으로 내걸고, 질문이 있는 교실이란 ‘상호작용이 활발하여 배움이 일어나는 살아있는 교실’로 정의하였다. 함영기(2015a)는 질문이 있는 교실의 원형을 소크라테스, 플라톤, 듀이, 들뢰즈 등으로 구분하여 그 특징과 시사점을 살펴보고 질문이 있는 교실을 활성화하기 위한 방안으로 차이와 생성의 교육, 질문기법 개발을 넘어서는 문제제기 수업, 개인적 지식 축적에서 사회적 관계를 증진하는 수업, 민주적 수업문화의 형성, 국가교육과정의 대강화 및 만들어가는 교육과정을 제안하였다.

혁신교육의 확산과 더불어 교육과정 재구성의 방향 및 방법에 대한 연구들도 활발하게 이루어졌다. 김평국(2005)은 교사들의 교과내용 재구성 실태를 분석하고 활성화 방향을 제시하였다. 김평국은 사례 분석을 통해 교육과정 재구성의 유형을 내용 전개 순서 변경, 내용 추가, 내용 대체, 내용 생략, 내용 축약, 타 교과와 통합 등 여섯 가지로 구분하였다. 아울러 재구성을 어렵게 하는 요인으로 교사요인과 교수·학습 자료 요인, 환경 요인을 들었다. 재구성 활성화 방안 및 방향으로 교과교육 연수의 강화, 교사의 태도 변화, 수업 시수 확보, 교과용 도서의 개선, 시설 및 도구 확보, 교육과정 중심의 외부 시험 출제, 교과협의회 활성화를 제시하였다.

강현석·방기용(2012)은 김평국의 분류에 따라 교육과정 재구성을 저해하는 요인 분석을 위한 탐색을 시도하였는데, 설문 결과에 의하면 교사요인에서 시간부족(25.0%), 전통적 교과서관(10.4%)이, 학습자료 요인에서는 교과서 내용의 과다(27.1%), 환경요인에서는 학급당 인원수(14.6%)가 다른 항목들에 비하여 다소 높게 조사됐다. 질적 방법으로 병행한 개방형 설문에서는 전문지식의 부족(17.3%)과 시간 부족(18.5%)이 다른 항목에 비해 높은 결과가 나왔는데 이는 교육과정 재구성을 저해하는 요소를 파악하고 어떤 지원을 할 것인가에 대한 시사점을 제공하는 것이다. 사례연구를 통하여 교육과정 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험을 드러낸 서경혜(2009)는 교사들의 실천 경험을 통해 교육과정 재구성 과정을 관찰 한 후 교사들은 지속적인 수정 보완을 통해 교육과정 재구성물을 개선하고 교사 스스로 재구성 능력을 발전시키고 있다고 보았

다. 또한 교사들에게 교육과정 재구성 과정에서 발생하는 어려움을 물었는데 교과서의 획일성으로 인해 교육과정 재구성이 평가와 연계되지 못하는 것을 꼽았다.

한편, 김광민(2014)은 교육과정 재구성이 방법 차원에서 강조되면, 교육방법이 일종의 기법으로 중요성을 가지게 되고, 교육내용을 표현 수준으로 한정하며, 교사가 교육내용의 관리자로 인식된다고 우려하였다. 김광민은 교육방법이 교육내용에서 파생된다는 것을 인식할 것, 교육내용이 표현 수준에서뿐만 아니라 표현 이전 수준에서도 이해될 것, 교사는 교육내용의 구현체가 될 것을 주문하였다. 이렇지 않다면 교육과정 재구성은 부지불식간에 교육내용을 특정한 방향으로 고정시켜 교육의 의미를 왜곡하고 교육 실체를 황폐화시킬 위험이 크다고 경고하였다. 이 같은 논의는 교육과정 재구성 활동이 내용의 재배열 등 가르치는 절차나 기법 수준에서 이뤄질 때 교육본질을 훼손할 수 있다는 점에서 시사점을 주고 있다. 하지만 대안을 ‘교과의 내면화’로 제시하는 등 지식관에 있어 지적 전통주의 관점에 머물러 있다고 할 수 있다.

교육과정과 평가가 적절하게 연계되어 학습자의 성장과 발달에 적합한 도움을 주지 못한다는 지적은 꾸준히 있어 왔다. 박병선(1998)은 입시 등 부담이 큰 시험이 교육과정에 결정적 변수로 작용한다고 보고 고부담 시험제도의 개선을 통하여 교육과정의 의도를 충실하게 반영해야 한다고 말한다. 박병선은 평가의 문제점으로 단편적 지식·정보 중심의 정답 찾기 평가, 지필 시험 위주의 평가, 국가 주도의 외적 평가, 고부담 시험이 학교교육과정을 좌우하는 것을 들었다. 이에 따라 새로운 교육평가가 필요하며 더 이상은 현재와 같은 국가 주도 지필 시험 방식의 교육과정과 분리된 고부담 시험제도를 운영하지 말 것을 제안하였다.

OECD, UNESCO, APEC 등의 국제기구 및 협력체, 그리고 여러 나라의 교육연구기관에서는 21세기의 새로운 종류의 경제활동에 필요한 역량을 단순히 지적인 정보처리 능력을 넘어, 정의적이고 비인지적인 지식, 기술 그리고 태도(Knowledge, Skills and Attitudes)가 포함된 것으로 규정하고 있다(한국교육개발원, 2012). 따라서 다음 세대를 위한 교육은 기존의 자유교육에서 중시되어 온 지적 능력 중심의 교육에서 탈피하여 21세기 역량(지식, 기술, 태도의 종합 능력)의 개발을 위한 교육으로 발전해야 한다고 요구한다. 특히 이 연구에서

제안하는 수행평가에 대한 문제의식은 많은 시사점을 던져주고 있다. 수행평가와 같이 질적 측면이 강한 평가의 경우, 평가전문가의 연구와 개발을 통한 체계적인 평가의 지침이 마련되어야 현실에서 적용이 가능한데, 이와 같이 가장 핵심적이고 어려운 부분을 개별 학교에 맡긴 채 실행만을 의무화하는 것은 규정 그 자체에 문제가 있다고 할 수 있다는 것이다. 이 연구는 질적 평가의 대신 평가화를 대안으로 제시하고 이를 위하여 교사의 질적 평가 전문성 제고, 업무 재구조화를 통한 교사의 평가환경 개선, 교육과정의 학업 난도와 양의 적정화, 교육과정의 학업 난도와 양의 적정화, 수능시험의 과목 수 축소와 기초능력 난이도 수준으로 조정, 질적 평가의 내용과 공적 기준 확립을 들었다.

교육과정·수업·평가를 하나의 흐름으로 보고 이의 새로운 패러다임을 제시하는 연구는 혁신학교 운동이 본격화됨에 따라 이루어졌다. 이러한 연구에는 전문적 연구자의 시각에서 바라본 연구(성열관·이순철, 2011; 손우정, 2012; 이윤미 외, 2013; 정진화, 2013; 길현주, 2014)와 함께 현장 교사들의 실천적 지식에 의한 연구가 활발하게 이루어져 왔다(김성천, 2011; 박현숙, 2012, 2013; 초등교육과정연구모임, 2013; 이부영, 2013; 김정안 외, 2013; 남경운 외, 2014; 박현숙 외, 2015; 의정부여자중학교, 2015). 경기도교육연구원(2014)은 ‘교육과정, 수업, 평가, 연계 구축 방안’ 연구를 통하여 교육과정, 수업, 평가의 불일치 실태와 논리를 밝히고 교육과정, 수업, 평가 연계를 위한 정책을 제안하였다.

성열관(2012)은 번스타인의 말을 빌려 교육과정에서는 분리의 원리가, 수업과 평가에서는 통제의 원리가 적용된다고 보았다. 이 원리에 의하면 교육과정에서는 횡적, 종적 분리가 일어나고 있다. 횡적 분리가 강하다는 것은 교과와 교과 사이에 별다른 연계성이 형성되지 않았다는 것을, 종적 분리가 강하다는 것은 교과 내에서 지식-탐구-실천과 같은 영역이 유기적으로 연계되지 않은 채 단편적 지식 위주의 교육과정으로 편성돼 있는 것을 의미한다. 이 원리는 수업과 평가 과정에서도 그대로 적용이 된다. 수업에서 교사와 학생들 사이에 통제가 강하다는 것은 교사는 일방적으로 가르치고 학생들은 그것을 수동적으로 배우는 관계가 형성되었음을 의미한다(이형빈, 2015). 따라서 교육과정과 수업·평가를 개선함에 있어 이를 외형적으로만 변화시키려는 것은 역설적으로 국가수준의 교육과정을 효율적으로 학생들에게 전달하는 기술적 담론에 포섭되어 학교를 기존의 질서를 재생산하는 공간으로 만들 수도 있다는 문제의식

과 맞닿아 있다고 볼 수 있다(이윤미, 2012).

함영기(2014)는 교육과정 재구성이 기존의 학교교육과정 편성·운영 계획을 작성하듯이 책상머리 계획으로 끝나는 기능적 절차가 아니라고 보았다. 적어도 다수의 학교 구성원이 상당한 기간을 두고 공부와 협의의 과정이 바탕이 되어 하며, 이 과정에서 기존 교육과정의 분석을 넘어서는 지식의 속성, 잠재적 교육과정, 인종 및 성, 계급의 문제들을 응시해야 한다. 함영기(2014)는 교육과정 재구성의 전제 조건으로 획일적인 정책으로 모든 학교에서 실시하고 재구성 결과물을 요구하지 말 것, 구성원의 자발성에 기초하더라도 기존의 교육과정을 이리저리 옮기고 통합하는 절차와 방법에만 비중을 두지 말 것, 평가의 혁신과 연계하지 않으면 재구성 과정은 효율적으로 진행되지 않는다는 점, 교과서를 재구성하는 것은 교육과정 재구성의 본래 의미가 아니라는 것, 교과서 넘어 교육과정을, 교육과정 넘어 지식을 사고하는 것이 전제가 되어야 함을 강조하였다.

의정부여자중학교(2015)는 교육과정과 수업, 평가를 연계하여 교육과정 재구성을 시도하였다. 이 학교에서 평가의 주안점은 '가르친 내용과 분리되지 않는 평가'였다. 이 학교는 교육혁신의 초기 단계에서 학생들에게 '너의 생각을 말하라'라는 방식으로 학생의 견해를 묻는 교육과정 재구성 및 수업혁신의 방향을 잡았다. 그러나 여전히 평가 방식이 객관식 선다형에 머물러 시험이 다가옴에 따라 교과서를 펼치고 학원에 대한 의존도가 높아지는 등 문제점이 드러났다. 이 과정을 통하여 교육과정과 수업이 바뀌면 당연히 평가가 바뀌어야 함을 깨닫고 평가에 대한 혁신을 병행하였다. 방법으로는 과정평가를 강화하는 것으로 수행평가의 비중을 높이고 지필평가의 비중을 낮추는 것이다. 어떤 교과목의 경우 수행평가를 80%까지 높였다. 전반적으로 수행평가를 50% 이상으로 유지하여 평가의 개선으로 교육과정 및 수업혁신의 효과를 담아내고자 했다.

이 학교에서 시행하는 평가 방식 중 주목할 만한 것은 글쓰기를 통하여 사고력을 측정하는 개방형 지필평가, 현실 세계에서 문제해결력을 보는 수행평가, 메타인지 및 자기 성찰, 가치 태도 등을 보는 자기 평가, 학생들의 잠재적 능력을 평가하는 다중지능평가 등이다. 평가 혁신의 성과로는 어휘력과 서술 능력의 향상, 협력학습 확대, 자기주도적 학습 실천, 독서량 증가, 표현력 향상, 수업에 더 집중할 수 있게 된 것 등이 꼽힌다. 특히 의문이 생겼을 때 선

생님에게 묻기보다 친구에게 먼저 물어보는 습관이 생긴 것은 교육과정, 수업, 평가를 연계하는 과정에서 동료학습을 습관화하는 것이 유익하다고 판단하는 학생들의 의식변화의 측면이다.

경기도교육연구원(2014)은 교육과정, 수업, 평가 불일치에 대한 현장의 요구를 교육과정 개발 과정 전반의 개편, 교육과정의 대강화, 교육과정 논의기구의 설치, 국가 수준 학업성취도 평가를 표집 방식으로 할 것, 학생의 발달 과정에 적합한 교육과정 구성으로 정리하였다. 또한 현장 실천 가능성에 대한 요구를 덧붙였는데 교육부의 상명하달식 지침을 강요하지 말 것, 학년별로 발생하는 교육적 영양 편식의 해소, 사교육에 의존하는 교육구조의 개편, 교과서의 줄속 개발 지양, 급별 특성을 반영한 초등교육과정 개발, 혁신학교의 교육과정 재구성 방안 적극 활용 등이 그것이다.

III. 교육과정 및 수업·평가 사례 분석

1. 분석 대상 및 방법

가. 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 자료

본 연구와 관련하여 분석 대상으로 삼은 교육청 자료는 서울 혁신미래교육의 방향 해설자료(2014a), 2015~2018 서울교육중기발전계획(2015a), 2015학년도 서울특별시 초·중·고등학교교육과정편성·운영지침(2014a; 2014b; 2014c)과 2015 초등 교육과정 편성·운영 지원 자료, 2015 중등 교육과정 업무 참고 자료집, 2015학년도 초중등 장학계획, 2015학년도 초중고등학교 학업성적관리시행지침, 2015학년도 학업성적관리종합 방안, 2016 주요업무계획(2015g) 등이다. 위 자료 중 혁신미래교육의 방향, 서울 학생 역량기준 등은 공통으로, 초·중·고등학교교육과정 및 수업·평가 방안이 수록된 부분은 학교 급별로 구분하여 검토하였다.

나. 단위학교 학교교육계획 및 교육과정편성·운영 자료

통상 학교교육계획서와 학교교육과정 편성·운영 자료는 학교가 지향하는 교육의 방향과 실제로 구현해야 할 교육과정과 수업·평가 계획이 수록돼 있다. 이 자료들은 연구책임자 및 공동연구진이 근무하는 학교와 현장교사 인터뷰에 응한 교사가 근무하는 학교의 것을 기본으로 수합하였다. 초등학교와 중학교는 주로 학교교육과정 편성·운영 자료를 검토하였고 고등학교는 대부분 학교교육계획서와 교육과정 편성·운영 자료가 통합돼 있어 학교교육계획서를 위주로 검토하였다. 이 분석 과정은 교육청에서 수립된 여러 계획들이 실제 단위학교의 교육과정 및 수업·평가를 담는 문서에 어떻게 반영되고 있는지를 살피는 과정이자 인터뷰에서 나온 내용을 보완하거나 검증하는 수단이기도 하다. 본 연구에서 검토된 학교교육계획서 및 교육과정 편성·운영 자료는 초등학교 4곳, 중학교 5곳, 고등학교 5곳 등 모두 14개 학교에서 수합한 것이다. 학교급별로 2곳씩, 총 6곳은 혁신학교의 자료를 수합하여 검토하였다.

다. 현장교사 인터뷰

1) 인터뷰 대상 선정

현장교사 인터뷰는 6월에서 10월까지 약 4개월 간 이루어졌으며 초·중·고등학교는 각 4인씩, 고등학교는 5인의 면담자를 대상으로 하였다. 면담자는 초·중·고등학교 급별의 실태를 이해하고 이를 설명할 수 있는 현장교사를 선정하였다. 선정 과정에서 교육과정, 수업, 평가 과정에 학교 구성원이 참여하는 학교와 그렇지 않은 학교, 면담자의 학습공동체 참여 여부, 혁신학교 여부 등을 고려하였다. 이 방식은 Patton(1990)의 표집 전략에 따르면 초·중·고 사례별로 전형적이라 판단되는 개인을 포함하고 있다는 점에서 전형사례 표본에 해당되며, 초등학교/중학교/고등학교, 혁신학교/일반학교, 학습공동체 참여/비참여 등 미리 결정한 준거에 적합한 교사를 선정했다는 점에서 준거표본에 해당한다. 아울러 전형적 사례와 미리 결정된 준거를 혼합했다는 측면에서 조합표본의 성격을 가진다. 중학교의 경우 자유학기제 운영 실태를 듣기 위한 추가 면담이 있었으며 고등학교의 경우 처음 면담에서 충분히 실태가 드러나지 않음에 따라 1차 면담 진행 후 혁신학교 근무자를 포함한 새로운 면담자를 선정하여 추가 인터뷰를 진행하였다. 면담에 참여한 현장교사들의 현황은 다음과 같다.

급별	교사	성별	연령대(경력)	담당 업무 및 교과	비고
초등학교	A 교사	여	50대(26년)	학년부장(6학년)	
	B 교사	여	40대(15년)	교육과정부장(34학년/영어전담)	혁신학교
	C 교사	남	30대(13년)	교무부장(6학년/과학전담)	혁신학교
	D 교사	여	30대(15년)	학년부장(1학년)	
중학교	A 교사	여	30대(11년)	학생회 담당(사회)	
	B 교사	남	30대(15년)	혁신부장(국어)	혁신학교
	C 교사	남	50대(15년)	혁신부장(역사)	혁신학교
	D 교사	여	30대(14년)	인문사회부장(사회)	
고등학교	A 교사	여	30대(13년)	대안학급 담당(화학)	자율형공립고
	B 교사	남	40대(23년)	3학년 기획(국어)	
	C 교사	여	40대(18년)	고사 담당(지리)	
	D 교사	여	40대(25년)	3학년 교과교육(국어)	혁신학교
	E 교사	여	40대(27년)	수석교사	혁신학교

<표Ⅲ-1> 현장 교사 면담 대상자 현황

2) 면담 방식 및 분석

질문지는 운영진간 협의와 전문가들의 자문을 거쳐 학교 급에 해당하는 공통 질문지와 급별로 다른 개별질문지를 작성하여 학교 급별 공동연구진에 의한 ‘반구조화된 면담(semi-structured interview)’으로 진행하였다. 이는 면담 전에 내용 및 방식에 대한 계획을 세워 공유하되, 실제 면담 장면에서는 융통성을 가미하는 방식이다. 면담은 전 과정을 녹취, 전사한 후 운영진 간 협의를 거쳐 의미 분석을 시도하였고 이 과정에서 귀납적 분석과 해석적 분석(Hatch, 2002)을 결합하여 진행하였다. 귀납적 분석은 각 면담자의 개별적 사례에 집중하여 이야기를 충분히 듣고, 전체 면담 자료를 바탕으로 특별한 사례와 일반적 사례를 구분 정리하는 방법이다. 해석적 분석은 면담자의 진술에 교육적 맥락과 상황을 부여하여 이를 연구 목적에 맞게 분석해 내는 방법이다. 아울러 면담자가 근무하는 학교의 교육과정, 수업, 평가 계획을 담은 학교교육계획과 교육과정편성·운영계획, 학습활동 기록 등 비개입 데이터를 입수하여 분석함으로써 면담에서 드러나지 않은 사항을 보완하고 검증하였다. 학교교육계획, 교육과정편성·운영계획은 급별 현장 연구진 근무학교와 면담 대상자를 포함하여 모두 13개 학교의 것을 입수하여 분석하였다. 면담 내용을 해석하거나, 비개입 데이터에 대한 분석 과정에서 의미가 충분하게 전달되지 않는 부분은 이메일 및 전화 통화로 후속 면담을 진행하여 내용을 정교화 하였다.

라. 전문가 집담회

현장교사들에 대한 인터뷰와 병행하여 전문가 집담회를 개최하였다. 전문가는 관련 분야를 전공하고 서울교육에 대하여 지속적인 발언을 해온 대학교수 2인과 서울교육정책에 대한 이해도가 높아 서울시교육청과 교육연수원을 자문하고 있는 교장 1인, 교육과정 업무를 담당하고 있거나 전공한 전문직 2인, 혁신학교 교사를 포함한 학교 급별 현장교사 3인, 그리고 경기도에서 교육과정 재구성과 평가를 잘 연계하였다는 평가를 받고 있는 혁신학교의 핵심 활동가 1인을 포함해 총 9명을 선정하였다. 집담회는 본 연구에서 제시하고 있는 연구문제를 중심으로 2시간 40분 동안 진행되었으며 각 전문가들은 자신의 경

협과 관심사에 따라 다양한 의견을 제시하였다. 전문가 집담회의 전 과정은 녹취 및 전사하였고, 현장교사 인터뷰 자료와 함께 분석하였다.

마. 학교 급별 현장 교사 좌담회

교육과정 및 수업·평가는 학교 급별로 매우 다르게 실행된다. 현장 인터뷰를 통하여 어느 정도 상이한 지점들에 대한 포착이 이루어지기도 했지만 교사들 상호간의 좌담회를 통하여 보다 풍부한 의견을 들어보는 것은 연구에서 중요한 의미를 갖는다고 판단하였다. 또한 현장 인터뷰나 전문가 집담회를 통해 도출된 의견들을 좌담회의 협의 주제로 제시하여 상호 검증의 효과를 기대하였다. 본 연구에서는 서울 전체 교사들의 의견을 골고루 들어보기 위하여 11개 교육지원청별로 초·중·고등학교 교사 각 3인씩을 초청하고, 서울시교육청, 서울교육연구정보원 관계자를 포함하여 학교 급별 35명 내외로 구성하였으며 3일간 총 107명이 참여하였다. 좌담회는 연구 개요에 대한 발제와 주제를 제시하고 이후 분임별로 각기 다른 공간에서 협의한 후 다시 전체가 모여서 협의한 내용을 발표하고 종합 토론하는 순서로 진행하였다. 좌담회의 전 과정은 분임별 기록자 및 전체 토론 기록자로 하여금 모두 기록하여 분석의 근거로 삼았다.

바. 검증 방법

단일 연구자의 시각에서 현장 상황을 관찰하고 분석하는 단계에서 유의할 사항은 이 연구가 얼마나 신뢰성을 갖추고 있는가에 관한 것이다. 따라서 교육과정 및 수업·평가의 특성으로 보아 학교 급별로 연구진을 구성하여 다양한 시각을 교차하게 함으로써 연구과정과 결과에 대한 검증력을 높일 수 있다. 아울러 자료의 수집이나 다양한 원천 자료를 이용하는 것, 연구진 외 전문가의 조력을 받아 연구 결과를 타당성을 높일 수 있다.

본 연구의 주된 분석 자료는 현장교사 인터뷰이다. 현장교사 인터뷰는 각 해당교사의 개별적 경험과 실천사례를 듣는 것이기 때문에 학교 급별로 4인 이상의 현장교사를 선정하여 풍부한 사례를 듣고자 하였다. 그리고 여기에 해

당 학교의 학교교육계획, 교육과정 편성·운영 계획과 수업실행과 관련한 활동지 등 비개입데이터를 입수하여 함께 분석하였다. 아울러 전문가 집담회나 현장교사 좌담회 등을 결합하여 제한된 사례에서 오는 타당성 부족의 문제를 해결하고자 하였다. 이러한 일련의 과정은 Denzin(1978)의 삼각검증법에 따라 이루어졌으며 본 연구에서는 연구진을 학교 급별로 구성하여 인터뷰 결과를 상호 교차 검증하게 하였으며, 인터뷰와 비개입데이터 전문가 집담회, 학교 급별 현장교사 좌담회 등을 결합하는 방법론적 삼각검증법을 동시에 수행하여 연구결과의 신뢰도를 높이하고자 하였다.

2. 사례와 분석

가. 서울 교육지표에 대한 이해

서울교육지표는 ‘모두가 행복한 서울 혁신미래교육’이라는 서울교육방향을 실현하기 위하여 달성해야 할 과정상의 목표로 교실과 학교 및 삶이 이뤄지는 공간(사회) 등 다양한 층위에 맞게 설정되었다. 인터뷰에 응한 현장교사들은 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육 등 서울교육지표에 대하여 어떻게 이해하고 있는지에 대해 자신의 의견을 말하였다. 모든 인터뷰 내용은 의미 전달을 훼손하지 않는 범위 안에서 반복되는 상투적인 말투 등을 제거하되, 가능한 의견 그대로를 실었다.

외부에서 만들어 놓은 지식을 아이에게 주입을 하는 것이 아니라 결국 지식은 구성해 가는 과정이고, 거기에 굉장히 다양한 요인들이 있겠지만 그것은 자기 질문에서 부터 시작되지 않으면 외부에서 들어오는 것이 자기 것이 될 수 없다는 것은 보편적으로 하는 얘기인데 질문이 있는 교실로부터 시작하는 것은 나쁘지 않다고 봐요. (초 B교사/ 여, 40대, 3, 4학년)

일방적으로 가르치는 것 보다는 확실히 질문을 많이 하면 좋은데 이게 교사의 노력만으로는 불가능한 거 같더라고요. 전체 사회 분위기라든지 아이의 가정환경, 이런 것들이 바탕이 돼야 아이들이 수업 시간에 질문할 수 있는 여유라든지... 받아들일 수 있는 여유가 있을 것 같아요. 그런

데 지금 2학년 같은 경우에는 거의 뭐 질문이라고 하는 걸 들어보지를 못 했어요... (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

처음에는 좀 추상적이라는 생각을 했는데, '질문', '우정', '삶'을 다양한 영역으로 확장해 가면서 우리 교육이 지향해야 할 점을 잘 언급한 것 같아요. (중 B교사/ 남, 40대, 국어)

세계와 자아에 대한 지적 지향 속에서, 그리고 관계 속에서 자신의 삶을 완성시켜 나가는 시민을 만들어내자는 의미를 담고 있는 것 같은데요? 아마 '삶을 가꾸는'에 포함된 삶의 의미가 개인적 삶과 사회적 삶의 완성도를 모두 높인다는 측면에서 건전한 인격체로서의 자아를 가진 세계 시민적 개인이라는 의미까지 모두 함축하고 있다고 봐요. 이 중에서 직접적인 교육방법론을 담고 있는 '질문이 있는 교실'이 선생님들에게는 인상적으로 느껴지리라고 생각합니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

인터뷰 내용으로 보아 초등학교 B교사의 경우에는 지식은 사회적 구성물이란 자신의 지식관을 비교적 명확하게 정립하고 있는 것으로 보인다. B교사는 그것의 출발점이 질문이고 시작의 공간은 교실이라는 것을 이해하고 있다. 고등학교 D교사는 우리 교육이 지향해야 할 바를 질문, 우정, 삶의 영역에서 다양하게 확장하는 것으로 이해하였고, D교사는 한 걸음 더 나아가 '정답을 찾는 과정'으로서 질문 행위를 넘어 질문이 가진 다양한 측면에 대한 이해와 해석을 내 놓았다. 고등학교 A교사는 일반고에 근무하는 교사로 질문이 이뤄질 수 없는 사회적 환경, 또 2학년으로 올라가면서 대학입시의 압박으로 질문이 아예 사라지는 문제를 지적하고 있다. 고등학교 D교사는 혁신학교에 근무하고 있다. 혁신학교에 근무하는 교사들의 경우 일반학교 근무 교사들에 비하여 서울교육지표에 대한 이해도가 상대적으로 높았다.

... 질문의 답을 스스로 찾아가게 하는 것, 그것도 함께 제시되어야 하는 것이라고 생각합니다. 질문만 던지는 것이 아니라 답을 찾고자 질문을 던지는 학생을 만드는 것, 끊임없이 질문하고 답을 고민하며, 또 답을 회의하고 질문을 던지고 고민하는... 뭔가 그 과정이 절대적 지식에 갇히지 않고 유연하고 열린 인간으로 더 가능한 답을 찾아가는, 질문이 있는 교실이라는 말에는 당연히 답을 스스로 찾아간다는 의미가 내포되어 있는 거겠죠? (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

한 걸음 더 나아가 고등학교 D교사는 질문이 있는 교실을 교수·학습 기법으로써 질문을 넘어 정답에 대한 회의를 바탕으로 절대적 지식관을 극복하고 스스로 진리를 추구해 나가는 과정으로 이해하고 있었다. 다른 학교 급에 비하여 고등학교의 경우 서울교육지표를 이해하는 교사들의 인식 차이가 두드러졌다. 한편 초등학교 B교사와 중학교 C교사의 경우 서울교육지표의 실행 과정에서 나타나는 우려와 문제점을 지적하였다.

... 근원적으로 학습과 배움에 대한 성찰과 이런 것에서 교사들이 출발할 수 있도록 해줘야 되는데 또 다른 방법론으로, 기교 위주로 하고 있는 것 같아서 우려를 하고 있고, 정책을 집행하는 단위에서야 그것이 실질적으로 나타나고 성과로 나타나는 것을 원하겠지만 그렇게 하면 실질적인 교육의 변화를 이끌어 내기는 어렵지 않을까 하는 생각이 듭니다. (초 B교사/ 여, 40대, 3,4학년)

... 전반적인 방향은 의미가 있다고 생각합니다만, 교과서도 전혀 자기 삶하고 무관하게 다 구성돼 있고 교육과정도 마찬가지로 불행한 공부를 강요당하고 있는 게 아닌가 이런 생각을 하는데, 그런 것들이 가능하게 조건들을 만들어 가고, 또 특히 교육과정이라도 그렇게 돼야 되지 않을까 생각합니다. (중 C교사/ 남, 50대, 역사)

초등학교 B교사의 경우에는 정책이 구현되는 사례를 들어 본인이 느낀 점을 말하고 있다. 혁신학교 활동가로서 서울교육정책에 대한 이해가 높은 초등학교 B교사는 지표가 구호로 남고, 실천은 기교 위주로 흐르는 사업 방식에 대하여 문제제기 하고 있다. 중학교 C교사는 서울교육지표의 전반적 방향에 대하여 이해하나 학생의 입장에서 볼 때 삶과 무관한 교과서 및 교육과정의 구성, 공부에 대한 압박 등 전제 조건에 대한 해소가 불충분함을 지적하고 있다. 이 같은 의견은 학습자의 삶과 유리되지 않은 교육과정에 대한 요구를 담고 있다. 서울교육지표에 대한 현장 교사들의 의견은 서울 교육정책이 현장성을 강화하고 현장교사들의 참여를 이끌어내기 위한 조건을 형성하는데 큰 도움을 준다. 그러므로 정책 시행의 과정에서 지속적인 의견 청취와 모니터링이 필요하다.

나. 서울 학생 역량기준에 대하여

피터스(1966)는 교육받은 사람은 사물의 이치를 아는 사람이며, 자기의 앞에 헌신하는 사람이라고 보았다. 즉, 교육받은 사람은 사물의 존재와 가치를 구명할 줄 아는 사람이며, 자기가 아는 것만큼 행동에 옮길 줄 아는 사람이라는 것이다. 인지 능력과 심성함양이 결합된 개념이다(이병승, 1994). 그런가 하면 애초에 정해진 교육목표를 달성했는가를 가시적으로 알아보고자 하는 과학적 교수기법을 바탕으로 한 주장도 꾸준히 있어 왔다(Tyler, 1949; Bloom, 1965; Mager, 1975). 그러나 교육 패러다임의 변화에 따라 지식구성 방법이 다양해지면서 개인이 이루어 가는 성취를 나타내는 데 있어 전통적인 방식만으로는 한계가 드러나게 되었다. 교육받은 인간의 역량 개념을 체계적으로 규명한 것은 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트였다(PISA, 2005). 핵심역량의 범주와 이유 및 측면은 아래 표와 같다.

핵심역량 범주	이유	측면
① 도구를 상호교류적으로 사용할 것	<ul style="list-style-type: none"> • 최신 기술에 뒤떨어지지 않기 위한 필요성 • 자신의 목적에 도구를 적용할 필요성 • 세계와 적극적으로 교류할 필요성 	A 언어와 기호(symbol) 텍스트를 상호 교류적으로 사용한다. B 지식과 정보를 상호 교류하여 사용한다. C 기술을 상호 교류하여 사용한다.
② 이질집단에서 상호 교류할 것	<ul style="list-style-type: none"> • 다원적 사회에서 다양한 것을 취급할 필요성 • 공감의 중요성 • 사회자본의 중요성 	A 타인과 완전한 관계를 유지한다. B 팀을 짜서 협동하며 일한다. C 충돌을 관리하고 해결한다.
③ 자율적으로 행동할 것	<ul style="list-style-type: none"> • 복잡한 세계에서 자신의 정체성과 목표를 설정할 필요성 • 권리를 실행하고 책임을 질 필요성 • 자신의 환경과 그 기능을 이해할 필요성 	A 커다란 상황 안에서 행동한다. B 인생 설계와 개인적 계획을 짜고 실행한다. C 권리와 이해, 경제 필요성을 자각하고 주장한다.

<표Ⅲ-2> The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary

이 연구에서는 역량을 ‘특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동시키는 능력’으로 정의하였다(이혁규 외, 2013). 아울러 이 세 범주를 관통하는 것은 ‘성찰적으로 생각하고 행동하는 것’이다. 복잡한 상황에서 낯은 관행을 답습하거나 그것을 회피하는 것이 아니라 자기 안팎의 자원을 적절히 활용하여 새롭게 대처해 나가는 능력이 학생들에게 필요하며, 핵심역량은 이 능력을 구성하는 가장 기본적인 틀이다. OECD는 이 세 범주

가 공통으로 목표하는 바를 ‘삶의 도전에 직면하기’라고 정의하였다(권재원, 2015).

한국교육개발원은(2012) 교육평가와 교수·학습의 내용이 될 미래역량 내용을 수립할 때 고려해야 할 사항으로 정의의 명료화, 개수의 적정화, 위계구조 구성, 맥락의 반영, 보편성 확보, 직업과의 연계, 인지 및 비인지 역량 간의 균형을 제시하였다. 이 같은 제안은 역량기준을 선정하고자 할 때 참고해야 할 내용을 적정 수준에서 포괄적으로 제시한 것으로 보인다. 다만, 위계구조 구성의 경우 교육 패러다임의 변화와 다원성의 추구 및 지식의 연계 구성이라는 시대적 요구에 비추어 순환적 구성의 측면을 포함해야 할 것이다.

서울교육중기발전계획(서울시교육청, 2015a)은 ‘핵심역량중심의 교육과정’을 운영하도록 명시하고 있다. 서울교육중기발전계획에 따르면 서울 혁신미래교육과정은 지성·감성·인성의 균형 있는 발전을 촉진하고 미래 사회에 필요한 창의적 사고력 및 소통과 협력·배려의 리더십 함양을 위한 교육과정이다. 더 나아가 발전계획은 핵심역량을 고려한 학교별 교육과정을 편성·운영하고 학교별 핵심역량 교육과정 교원연수를 실시하도록 하고 있다. 본 연구에서는 이와 관련하여 현장교사들에게 ‘현재의 아이들이 미래사회에서 어떤 인간으로 성장하기를 바라는가?’를 주제로 인터뷰를 진행하였다. 학생들이 갖추어야 할 역량은 곧, 교육을 통하여 길러내야 할 인간상과 맥락적으로 닿아 있기 때문이다.

누구도 차별받지 않고 동등하게 한사람, 한사람이 인격체로서 공동체 안에서 공동선을 실현할 수 있는 그런 어른으로 성장하기를 바라죠. 개 개인의 개성들을 존중하면서 그 안에서 어린이들이지만 그들이 함께 규칙을 만들어 나가고 그것들을 지키려고 하는 것이요... (초 A교사/ 여, 50대, 6학년)

제대로 된 민주시민으로서 성장하는 것 그런 게 저는 가장 기대하는 것이고... 오감 교육이나 감성 활동을 통해서 다양한 경험들을 충분히 할 수 있는 그런 기회들이 제공된, 그래서 이제 중학교로 갔을 때 자기의 길을 찾아가는데 있어서 혼란이 좀 덜한 상태로 갈수 있는 어린이로 성장하기를... (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

당당한 민주시민으로 컸으면 좋겠다... 자기 삶에 대해서 좀 더 행복하

게 가꿔 나아갈 줄 알고 또 나눔과 돌봄을 실천할 줄 알고 그런 자기 권리 앞에 주저 하지 않는 그런 당당한 민주시민으로 컸으면 좋겠다. 이게 제일 큰 바람이죠. (중 C교사/ 남, 50대, 역사)

초등학교와 중학교 교사들과의 면담에서 주로 등장한 키워드는 인격체, 공동체, 개성, 민주시민, 감성, 경험, 행복, 나눔, 돌봄, 소통, 삶, 책임 등이었다. 특히 인터뷰에 응한 교사들 모두 표현은 다르지만 민주시민에 대한 바람을 드러냈는데 그것은 현재 학생들에게서 부족한 사항을 중심으로 말했을 가능성이 크다. 한편으로 아직 입시나 취업에 대한 압박이 덜하기 때문에 보다 추상적인 인간상을 거론했을 가능성도 크다. 고등학교 교사들의 답변에서는 진로 문제를 포함하는 보다 현실적인 인간상에의 요구가 드러나고 있다.

사회에 나가서 다른 사람들과 잘 소통할 수 있는 사람이면 좋겠고요. 또 자기의 삶에서 언제든지 결정을 하면서 살아야 하는데, 자기 스스로 자기 삶을 결정하고 거기에 대한 책임에 대해서도 책임질 수 있고, 거기에 대해서도 극복해 나갈 수 있는 학생이면 좋겠습니다. (고 C교사/ 여, 40대, 지리)

저는 아이들이 일하고 싶으면 일할 수 있고 나의 능력을 좀, 그러니깐 일하다가 다른 능력으로 바꿔보고 싶을 때 좀 편안하게 쉬면서 그 일을 좀 배우고 그 기간 동안에도 뭔가 지원이 좀 되고 이렇게 해서 평생 내가 삶을 살아가는, 의식주를 해결하는데 있어서 큰 문제가 없이 그렇게 되는 아이들로 자라났으면 좋겠어요. (고 A 교사/ 여, 30대, 화학)

고등학교에 있기 때문에 취업에 유리한 그리고 나중에 건전한 직업인이 될 수 있는 그런 역량이나 소양을 길러주는 측면에서 그래도 고등학교 교육이 이루어져야 된다고 생각하고 있습니다. (고 B교사/남, 40대, 국어)

고등학교 교사들의 답변은 다소 엇갈렸다. 소통과 자기책임(고 C교사)을 강조하는 교사가 있었는가 하면 직업인의 소양, 의식주 해결 능력(고 A교사, 고 B교사)을 꼽은 교사들도 있었다. 이는 상급 학년으로 올라갈수록 현실적 생애능력에 대한 고민이 앞서기 때문인 것으로 판단된다. 고등학교에서 사회·정서 역량보다 인지 역량을 더 강조하는 것도 이와 무관하지 않다.

서울 학생 역량기준을 어떻게 정할 것이냐 하는 문제는 단순하지 않다. 본

연구에서는 현장교사들의 바람, 거대 도시에서 성장하는 아이들의 생태적 조건, 미래사회에 대한 적응, 그리고 서울교육의 지향 등을 입체적으로 고려하여 시론적으로 서울 학생 역량기준을 제시할 것이다.

다. 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 실행 계획 분석

1) 2015 서울교육과정 편성·운영 지침

서울시교육청은 국가교육과정을 바탕으로 하여 서울교육과정편성·운영지침을 고시한다. 서울교육과정편성·운영지침은 국가교육과정 개정이 있을 때는 바로 지침 개발 작업을 진행하여 고시하며, 교육과정 운영상 중대한 변경 사항이 있을 때 수정 고시할 수 있다. 현행 서울교육과정편성·운영지침은 새로운 서울교육지표와 중점과제에 따라 2014년 하반기에 고시된 것이다(서울시교육청, 2014a; 2014b; 2014c). 이 지침은 서울특별시 소재 초·중·고등학교의 교육 목적과 교육 목표를 달성하기 위하여 초·중·고 교육법 제23조(교육과정 등), 지방교육자치에 관한 법률 제20조 제6호(교육과정의 운영에 관한 사항), 초·중·고등학교교육과정 총론(교육부 고시 제2013-7호)과 서울교육 비전 및 정책 방향을 바탕으로 서울특별시 초·중·고등학교의 실정에 맞도록 작성한 것이다. 또한 이 지침은 서울특별시 초·중·고등학교와 이에 준하는 학교에서 편성·운영해야 할 학교교육과정의 일반적인 기준과 서울특별시교육청의 지원 사항을 제시한 것이다.

개정된 지침의 기본 방향은 ‘모두가 행복한 혁신미래교육을 구현할 수 있도록 학교교육과정을 편성·운영한다’고 하여 새로운 서울교육비전에 따라 교육과정 편성·운영지침을 수정·고시하였음을 명확히 밝히고 있다. 아울러 교육의 중점으로 ‘지성·감성·인성의 균형 있는 교육으로, 미래 사회에 필요한 창의적 사고력 및 소통과 협력의 리더십을 기른다’고 하여 서울교육지표에 따른 교육과정 편성·운영의 중점을 설정하였다. 이러한 사항 외에도 서울시교육청은 ‘지속가능한 친환경 생태 사회에서 인간다운 삶을 살 수 있도록 공존과 상생의 가치관 및 역량을 함양’, ‘인권 존중, 양성 평등, 자율성과 책임 의식, 배려와 나눔 및 소통의 정신을 길러 민주시민으로서의 생활태도를 함양’ 등을 중점

사항에 포함하여 서울교육의 특색을 담아내려 하였다.

편성 측면에서는 '학교는 국가 수준 교육과정과 이 지침을 바탕으로, 학교 구성원 및 지역사회의 요구와 학교 실정을 고려하여 자율적이고 특색 있는 학교교육과정을 편성한다', '모든 교원이 전문성을 발휘하여 참여하도록 민주적인 절차와 과정을 거쳐 학교교육과정을 편성한다'고 적고 있다. 아울러 운영 측면에서는 '교과와 창의적 체험활동의 내용 배열은 반드시 학습의 순서를 의미하는 것이 아닌 예시적인 성격을 지니고 있으므로, 학교는 필요한 경우에 지역의 특수성, 계절 및 학교의 실정과 학생·학부모의 요구, 교사의 필요에 따라 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있다'고 명시함으로써 단위학교에서 '만들어가는 교육과정'의 근거를 열어 놓고 있다.

서울시교육청은 학교교육과정 편성·운영의 기타 사항으로 지성·감성·인성 교육과 역사·평화 교육, 생태·환경 교육, 안전 교육 등을 제시하고 있다. 이는 서울시교육청의 교육비전인 모두가 행복한 혁신미래교육의 정신을 담아내는 사항이다. 지성·인성·감성 교육의 내용은 다음과 같다.

- 가) 학교는 학생들의 잠재력과 가능성의 계발을 위해 지성·감성·인성을 균형 있게 길러줄 수 있는 다양한 교육을 실시한다.
- 나) 학교는 다양한 문화·예술·체육 활동 등을 통해 지성과 감성을 함양하며, 자율적으로 살아가는 역량과 타인을 배려하고 돕는 인성을 기른다.
- 다) 소통과 협력을 바탕으로 질문하고 토론하는 교실과 학교를 만들기 위하여 수업을 혁신하고 인권친화적인 문화를 확산해 나간다.
- 라) 교육청은 지성·감성·인성 교육의 성과를 바탕으로 다양한 교육 혁신의 모델을 창출하여 확산시킨다.

이 내용에 따르면 서울시교육청은 학생들의 지성·인성·감성을 균형 있게 길러줄 잠재력과 가능성의 계발에 비중을 두고 문예체 교육, 질문이 있는 교실과 인권친화적 문화, 교육혁신의 모델 창출 등 혁신교육의 성격을 명확히 하고 있음을 알 수 있다. 중학교의 경우 서울형 자유학기제 실시에 따른 학생 참여와 활동 중심의 자율적 교육과정 운영, 중학교 1학년을 집중적인 소질과 적성 탐색의 시기로 인식하는 학교 문화 조성을 강조하고 있다. 고등학교는 일반고 전성시대 계획에 따라 교육과정 다양화와 수업혁신을 통한 일반고 교

육역량 강화, 일반고 학생의 대학 진학, 진로 희망에 맞는 효율적 진로 진학 지도를 중점사항으로 강조하고 있다.

2) 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 지원 자료

서울시교육청은 단위학교가 수행해야 할 교육과정 및 수업·평가 지원 자료를 매년 배포하고 있다. 2015학년도에 배포된 것들은 교육과정 편성·운영 지원 자료, 단위학교 학업성적관리규정, 학업성적관리시행지침, 진단활동자료, 평가기본계획, 초등 장학지원계획(이상 초등), 교과학습평가시행계획, 학업성적관리시행지침, 학업성적관리종합방안, 중등 장학계획, 교육과정 업무참고 자료(이상 중등) 등이 있다. 이중에서도 교육과정 및 수업·평가 영역을 포괄적으로 다루고 있는 것은 초·중등 장학계획이다.

먼저 2015 초등 장학지원 계획의 교육과정 영역을 살펴보면 교육과정 편성·운영 측면에서 서울교육의 비전과 정책방향을 반영한 교육목표, 수업 및 평가 방법의 혁신을 추구한다는 것 외에는 장학의 방법과 절차, 그리고 점검에 대한 사항이 주를 이루고 있다. 초등 장학지원 계획의 수업혁신 영역 중 주목되는 부분은 지성·감성·인성을 기르는 ‘만들어가는 교육과정 재구성’을 지원한다는 대목이다. 또한 교원의 자율적 학습공동체 구축 지원을 통한 수업혁신 지원, 질문이 있고 우정을 쌓는 교육활동 지원과 학습자의 발달 단계 및 교과 특성을 반영한 협력수업을 지원하는 내용이 발견된다. 미래핵심역량을 키우는 수업전문성 신장 지원과 협력학습 페스티벌 운영 등 수업 나눔 문화 확산도 강조하고 있다. 평가 측면에서는 학년 초 학생의 출발점을 종합적으로 진단하고 성장과 발달을 지원하는 진단활동, 전인적 발달을 위한 평가 운영, 다양한 수업방법과 연계한 과정 중심 평가를 실시하는 것을 골자로 하고 있다.

2015 중등 장학계획의 교육과정 운영 영역에 따르면 서울시교육청은 학생의 소질과 진로 및 적성을 고려한 맞춤형 교육과정 운영 지원, 지성·감성·인성의 발달을 촉진하는 교과 간 균형 있는 교육과정 편성을 2015년 학교교육과정 편성·운영의 중점으로 삼고 있다. 수업혁신 영역에서 강조하고 있는 것은 ‘질문이 있는 교실’이다. 협력과 참여로 소통이 활발한 학생중심 수업으로 개선하고 수업동아리 활성화를 통한 수업연구 중심의 학교문화 조성을 주문하고 있다.

주요 내용으로는 협력과 참여의 학생중심 수업, 질문이 있는 교실을 위한 교원 수업전문성 신장을 바탕으로 지성·감성·인성을 기르는 창의교육, 학생 참여의 수업을 돕는 과정 중심 평가를 권하고 있다. 평가방법 혁신 영역에서는 성취평가제 적용을 확대하여 학생의 잠재력과 발전 가능성을 지원하고 철저한 학업성적관리를 통해 공교육의 신뢰성과 교육 만족도를 향상하는 것을 중점 사항으로 기술하고 있다. 주요 내용은 성취평가제 적용 확대, 자유학기제 운영 학교의 교과학습평가, 학업성적관리의 객관성·공정성·신뢰성 제고 등이다. 교육과정이나 수업 영역에 비하면 평가 방법 혁신에 관한 내용 중에는 ‘혁신’이라 할 만한 구체적인 사항은 기술하고 있지 않다.

‘2015 과정 중심의 평가 혁신을 위한 초등 평가 기본 계획’은 학년 초 학생을 종합적으로 이해할 수 있는 진단활동 실시, 초등학교에서 평가는 단위학교의 학업성적관리 규정에 의한 교과학습 평가로 시행, 다양한 수업 방법과 연계한 과정 중심 평가 확대, 교과학습 평가는 성적 산출이 아닌 교육과정 상의 성취기준 도달에 중점을 두어 실시하며 모든 일제식 평가는 지양, 공정한 학업 성적 평가 및 관리를 위하여 학교별 학업성적관리위원회를 구성하여 심의 후 시행한다고 명시하고 있다. 여기서 주목할 만한 것은 다양한 수업방법과 연계한 과정 중심 평가 확대, 일제식 평가를 지양하고 교육과정 상의 성취기준 도달에 중점을 둔다는 것이다.

중등 학업성적관리종합방안은 학업성적관리의 법률적 체계를 기술하고 학교 학업성적관리규정 정비, 교과협의회의 역할 내실화를 바탕으로 단위학교의 학업성적관리가 공정하게 이루어지는 것을 중점사항으로 기술하고 있다. 이는 성적에 민감한 학생과 학부모들의 민원 발생에 대비한 대책의 느낌을 주는 문서이다. 다만, 말미에 교사의 학생평가 전문성 기준을 인용 수록하고 있는데 이 기준에 의하면 교사의 학생평가 전문성은 평가방법의 선정 능력, 평가도구의 개발능력, 평가실시와 채점 및 성적 부여 능력, 평가의 윤리성 인식 능력, 평가결과의 분석·해석·활용·의사소통 능력 등이다. 그러나 앞부분의 종합방안이 교사의 평가전문성을 신장하는 내용을 반영하기보다 민원에 대비한 매뉴얼 방식의 절차를 제시하고 있다는 점에서 보다 풍부한 평가방법의 제시가 아쉽다고 하겠다.

이상의 자료를 바탕으로 분석해 본 결과 서울시교육청의 교육과정 및 수업·

평가에 대한 방향은 교육과정편성·운영지침, 장학계획, 학업성적관리방안 등의 지침을 통하여 설정되고 있는 바, 서울시교육청의 교육지표와 중점과제가 충실하게 녹아들지 못하고 있다는 점이 발견된다. 모두가 행복한 혁신미래교육의 기치 아래 교육지표와 중점과제가 제시되었음에도 불구하고 현장을 지원하는 방식은 절차적, 기능적 방식에 머무르고 있는 실정이다. 2015 초·중·고등학교교육과정편성·운영지침 경우 현장교사들의 의견을 반영하여 토론과 협의를 거쳐 수정, 고시에 이르고 있지만 장학 및 평가계획 등은 전통적 방식에 새로운 과제들을 삽입하여 제시하고 있는 형국이다.

서울시교육청의 2016 주요업무계획(서울시교육청, 2015g)에 따르면 초등학교는 지성·감성·인성 발달을 돕는 진단활동을 실시하되, 학생의 인지적, 정의적, 신체적 영역의 발달 정도를 종합적으로 진단하도록 하고 있다. 또한 개별 학생의 성취도 파악 및 평가 결과 통지 방법의 다양화로 줄 세우기를 지양하도록 하고 있다. 중·고등학교의 경우 수행평가 반영 비율 최소 기준제(45%)를 실시하되, 확대 실시를 적극 권장하고 과제물 위주의 평가를 지양하며, 수행 과정에 초점을 맞추어 평가를 내실화하도록 하고 있다. 결과 지향적 총괄평가 비중 축소하고 전인적 발달을 위한 과정 중심 평가를 운영하도록 하는 등 문서 상으로는 혁신미래교육의 방향을 잘 담아내고 있다. 특히 교육과정 상의 성취기준 도달도에 중점을 둔 평가로 절대평가 요소를 반영하고 있으며 협력적 인성 및 시민성 등 인성 요소를 반영한 과정 중심의 평가 운영을 하도록 명시하고 있다.

라. 학교교육과정 편성·운영 계획 분석

단위학교에서 매년 작성하는 학교교육과정 편성·운영 계획에는 국가교육과정 및 서울교육과정편성·운영지침을 기본으로 하여 학교 구성원들의 의견을 모아 학교교육과정을 어떻게 계획하고 편성하며, 운영할 것인가를 담는다. 따라서 이 문서에는 학교 단위 교육과정 및 수업·평가의 기본적인 방향과 내용을 기록한다. 본 연구에서는 단위학교교육과정 편성·운영 계획이 서울 혁신미래교육의 방향과 교육지표를 어떻게 반영하고 실행하고 있는지를 살피고 시사점을 살핀다. 여기서 얻은 시사점은 서울 혁신미래교육이 지향해야 할 교육과

정 및 수업·평가의 큰 방향에 반영되어야 할 과제로 기술될 것이다.

분석 기준이 된 학교교육과정 편성·운영 계획서는 공동 연구진 및 현장 인터뷰에 참여했던 교사들이 근무하는 학교의 것으로 하였다. 초등학교 4곳, 중학교 4곳, 고등학교 5곳 등 총 13곳의 교육과정 편성·운영계획을 수합, 분석하였고 이 중 학교 급별로 2곳씩 총 6곳의 혁신학교의 계획을 포함하였다. 이 같은 분석은 서울시교육청의 교육과정 및 수업·평가 계획이 단위학교의 관련 문서상에 어떤 방식으로 반영, 실현되고 있는지를 알아보는 의미가 있으며 나아가 현장교사 인터뷰나 학교 급별 좌담회를 단위학교 계획과 비교하여 보완하고 검증하는 의미를 담는다. 편의상 초, 중, 고등학교별로 나누어 살펴보기로 한다.

1) 초등학교

분석 대상 중 하나인 S초등학교의 경우 국가교육과정 및 서울교육과정 편성·운영 지침을 학교교육과정 편성의 기본 방침으로 삼았다. 특히 서울교육지표인 ‘질문이 있는 교실’을 방침 중 하나로 포함하였다. 전체 문서를 대상으로 키워드 분석을 하여 실제 운영 과정에서 질문이 있는 수업을 반영하고 있는지를 살폈다.

학교의 기본학습 습관의 형성을 위한 항목에서 ‘질문하기’, ‘교사의 말을 경청하기’, ‘주의집중하기’ 등이 있었으나 이는 서울교육지표의 기본 취지와 무관하게 학습습관의 고양 차원에서 기술된 것임을 확인할 수 있었다. 그러나 지도방법 항목에서 ‘학생의 지적 호기심과 학습 동기를 유발할 수 있도록 다양한 질문을 하고 창의적인 사고를 촉진하기 위해 학생들의 반응을 수용하는 분위기를 조성한다’는 내용은 질문이 있는 교실을 위해 교사가 갖추어야 할 소양을 기술한 것이다. 지도방법 영역에서 ‘교수·학습 과정에서 발달 수준에 적합한 질문과 긍정적인 피드백을 제공하여 학생들의 흥미와 관심을 지속시킨다’는 것 역시 교사의 유의사항을 기록한 것으로 판단하였다. 기타 교수·학습 방법상의 질문에 대한 강조 외에 교육지표와 관련되는 기술은 없었다.

한편 혁신학교인 Y초등학교의 경우는 학교 구성원들의 의견을 바탕으로 교육의 방향을 ‘가야할 길’과 ‘함께 할 일’, ‘바탕’으로 나누어 기술하고 중점 과

제라 할 수 있는 함께 할 일의 첫 번째 항을 교육과정·수업·평가로 놓았다 이는 학교혁신의 중심을 교육과정 및 수업·평가의 혁신에 두겠다는 선언으로 ‘함께 만들어가는 학년 교육과정’, ‘자발적 참여와 협력으로 학생들의 배움을 지원’, ‘학생의 성장과 발달을 돕는 평가’ 등 혁신의 지향을 명확히 하고 있다. 이 학교는 2012년에 혁신학교로 지정되었다. 따라서 2014년 발표한 서울교육 지표에 따라 단위학교교육과정 편성·운영 지침을 설정했다기보다는 행복의 추구, 책임과 공공성, 자율과 창의, 자발과 참여, 소통과 협력 등 ‘서울형 혁신학교’의 기본 정신에 충실한 지침을 작성한 것이라 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 현재 서울교육지표에 나오는 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육의 정신에 충실한 학년 중심 교육과정을 표방하고 있는 점이 주목된다. 교육중점 실천과제의 첫 번째 항도 교육과정·수업·평가의 혁신으로 명시하고 ‘학년 교육과정을 통한 운영 내실화’, ‘80분 묶음 수업과 교과서 재구성’, ‘체험·탐구·놀이 수업’, ‘성장·발달·배움’, ‘교육과정·수업·평가를 분리하지 않는 과정 중심 평가’, ‘교과, 창체 및 학교생활 전반을 담은 통합적 평가’를 내용으로 하고 있다. 이 계획서는 학년별 특색 교육활동을 제시하고 있는데 이를 간추리면 다음과 같다.

학년	학년 중점	세부 과제
1학년	삶을 가꾸는 체험과 놀이로 오늘이 행복한 어린이	교육과정 재구성, 교과와 통합하는 창의적 체험활동, 평화와 안정의 학급 문화, 삶을 가꾸는 체험과 놀이 등
2학년	신나는 학교, 즐거운 교실, 행복한 우리	함께 하는 독서시간, 기초기본교육, 생태/예술/체육 활동, 교육과정과 통합한 현장체험학습, 평화샘 프로젝트 등
3학년	즐거운 배움과 나눔으로 생각이 자라는 어린이	심미적 감수성과 표현력, 평화로운 학급문화, 학년 공동체 프로그램 운영, 협력기반 교육과정 운영 및 과정 중심 평가
4학년	함께 성장하고 서로 도와주며 꿈을 키워가는 어린이	만들어가는 교육과정, 평화와 안정의 학급문화, 도예와 음악활동을 통한 감성교육, 독서교육 내실화, 공동체 프로그램
5학년	늦더라도 못하더라도 함께 하자	정서 및 표현 기반의 예술교육, 내 삶의 주인이 되는 진로교육, 민주시민교육과 다모임, 교육과정 재구성 및 체험교육 운영
6학년	꿈꾸는 나, 사랑하는 너, 함께 하는 우리	정서 및 표현 기반의 예술교육, 교과 연계 체험교육, 민주시민교육과 다모임, 교육과정 재구성, 나의 몸을 함께 돌아보는 보건교육

<표Ⅲ-3> Y초등학교 학년별 특색 교육활동

2) 중학교

Y중학교는 학교교육과정 편성 및 운영, 교과별 평가 계획, 교과 지도 계획 등의 대 분류로 나누어 교육과정 편성·운영 자료를 작성하였다. 학교교육과정 편성 및 운영 장에서는 학교교육과정 편성·운영, 운영 방침, 평가와 특수학생 교육에 대한 항목을 기술하고 있다. 이 장은 2009 개정 교육과정의 학교교육과정 편성·운영 지침을 충실히 따르고 있다. 서울 혁신미래교육의 방향이나 교육지표 등에 대한 기술은 없었으며 교육과정 편성 및 시간 배당과 2013~2015학년도 입학생의 3개년 교육과정 편성표를 별도로 제시하고 있다. 이는 자유학기제 실시에 따른 교과목별 운영 시수의 변화를 반영한 것이다. 평가 계획은 학년별, 교과별로 자세히 기술하고 있으며 지필고사 및 수행평가의 비율과 수행평가 세부 항목별 반영 비율도 상세하게 기술하였다. 교과지도 계획에서는 각 교과별로 학년 목표와 중점지도 사항, 연간 학습지도 계획을 명시하였다. 연간 학습지도 계획은 다시 학기로 나누어 단원별 지도내용과 지도방법 및 유의사항을 적었고 차시와 누계시간을 말미에 적는 방식으로 기록하고 있다. 총 214쪽에 이르는 이 학교의 교육과정 편성·운영 계획에는 이 같이 학습지도 계획과 평가 계획을 상세하게 밝히고 있으며 특히 수행평가를 어떤 내용과 방식으로 할 것인지, 이행 정도를 어떻게 평가할 것인지를 세밀하게 등급을 나누어 제시하고 있다.

혁신학교인 B중학교의 경우에는 학교교육과정의 편성 방향에 국가교육과정 및 서울특별시교육과정 편성·운영 지침을 학교 실정에 재구성했음을 밝히면서 학교교육과정 편성의 기본 방향으로 수업의 질을 향상시키기 위하여 '학생 중심의 교육 내용과 방법을 재구성'할 수 있도록 하여 교육과정 및 수업을 재구성할 수 있는 여지를 두고 있다. B중학교의 경우 정기고사 및 수행평가 계획을 한 문서에 담아 기술하고 있다. 창의적 체험활동 운영 계획 역시 최소한의 기준만을 명시하고 있다. 총 12쪽 분량으로 Y중학교와는 분량이나 내용면에서 큰 차이를 보이고 있다. 혁신학교인 G중학교는 교육과정 편성·운영 방향에 아래와 같이 서울교육방향을 포함하여 명시하고 있다.

- 모두가 행복한 혁신 미래 교육 실현
- 학생 맞춤형 교육과정 편성·운영을 통한 창의·인성교육 확대
 - 학생의 전인적 발달 지원을 위한 교과 간 균형 있는 편성
 - 창의적 체험활동의 내실화 및 문·예·체 교육 강화를 통한 인성교육 강화

<표Ⅲ-4> G중학교 교육과정 편성·운영 방향

교과지도 계획이나 평가계획은 B중학교와 마찬가지로 최소한의 기준을 제시하고 있다. 그러나 2015학년도 혁신학교 운영 계획을 별도의 장으로 하여 서울형 혁신학교 운영방향과 1기 자체 평가 보고서, 2기 운영 계획을 제시하고 있다. 이 학교에서는 ‘학년별 주제탐구 교육과정’을 운영하고 있다. 학년별 주제탐구 교육과정의 개요는 다음 표와 같다.

구 분	교육과정 내용	대상	운영주체	평가
진로 주제 탐구	<ul style="list-style-type: none"> • 1단계 : 자기이해, 직업 및 교육세계 이해 • 2단계 : 자존감 강화를 통한 나의 꿈 탐색 관련 교과 단원 추출 주제통합 수업 진행 • 3단계 : 진로탐색 능력 및 감정적 진로설계능력 함양 및 나의 꿈 찾기 	1학년	관련교과 창체교과 (진로담당)	과정 중심 평가반영
생태 주제 탐구	<ul style="list-style-type: none"> • 1단계 : 생태감수성 높이기(생태잡지 만들기 : 풀, 꽃, 나무, 멸종위기식물 알기) • 2단계 : 우리 마을 생태 - 환경문제 탐구하기 • 3단계 : 기후 변화시대, 원자력하나 줄이기(에너지 자립마을 만들기, 에너지카페 운영) • 4단계 : 생태계와 친구 맺기(인생설계하기) 	2학년	관련교과 (생태담당) 창체교과	체험활동 연계
독서 주제 탐구	<ul style="list-style-type: none"> • 관심주제 책읽기, 관심사 정보 찾기, • 다양한 독후활동으로 배움 나눔 탐구하기 • 관심주제탐구하여 책 만들기 • 배움 나눔을 통한 나의 꿈 성장시키기 	3학년 3학년	창체교과 관련교과	수행평가 (40~50점)
민주 시민 교육	<ul style="list-style-type: none"> • 학년별 : 생활협약·자치(공통) • 자기성찰(1학년), 인권, 공감·소통(2학년), 집단지성, 나눔, 돌봄(3학년) 	1,2,3 학년	관련교과	과정 중심 평가반영
학년말 통합교육	<ul style="list-style-type: none"> • 3학년 2학기말 : 주제통합 교육과정 운영 • 학급별 영화 발표회, 독서 프로젝트 등 	3학년	3학년부	

<표Ⅲ-5> G중학교 학년별 주제탐구 교육과정

각 학년별로 진로, 생태, 독서 주제탐구 교육과정을 배치하고 민주시민교육을 전학년에 배치하여 과정 중심 평가에 반영하고 있다. 특히 1학년에서 자기성찰, 1학년에는 인권 및 공감·소통, 3학년에서 집단지성, 나눔, 돌봄 등으로

구분하여 발달 단계에 따른 민주시민의 덕목을 이해하고 실천할 수 있도록 하고 있다. 학생들의 관심사 및 생활세계와 일치시키기 위한 학년말 통합교육은 3학년 기말 고사 후에 집중 운영하는데 주제통합 교육과정 및 학급별 영화 발표회, 독서 프로젝트로 구성하여 전 학년에서 진행해 온 주제탐구 교육과정을 총화하고 있다. 이와 같이 수업은 민주시민의 덕목을 이해하고 실천하는 것과 연계될 때 형식과 내용 측면에서 학습자에게 바람직한 영향을 줄 수 있다. 힐베르트 마이어(2004)는 좋은 수업의 조건으로 민주적 수업문화를 들었다.

“좋은 수업은 민주적인 수업 문화의 틀 아래서 교육 본연의 과제에 기초하여 성공적인 학습동맹이라는 목표를 가지고 의미의 생성을 지향하면서 모든 학생의 능력의 지속적인 발전에 기여하는 수업이다.”

- Hilbert Meyer (2004)

재공모를 통하여 혁신학교 2기에 들어선 G중학교의 경우 주제탐구 교육과정을 운영하고 있다. 주제탐구 교육과정은 각 학년별로 ‘1인 1주제 탐구’ 방식의 교과 재구성, 창의적 체험활동과 교과를 묶어 1학년에서는 진로, 2학년에서는 생태, 3학년에서는 독서 탐구 동아리를 운영하는 방식이다. 또한 여기에 ‘민주시민 교육과정’을 결합하였는데, 모든 학년에 걸쳐 ‘생활협약·자치’를 기본 원리로 하여 1학년은 자기성찰, 2학년은 인권존중·공감소통, 3학년은 집단지성, 나눔, 돌봄 등으로 세부 주제를 정하였다. 아울러 주제탐구 체험활동 및 발표회를 학생 상설동아리 활동과 연계하였고 활동 자체로 끝나지 않도록 평가와 연계함으로써 교육과정과 수업혁신이 자리 잡도록 했다. 특히, G중학교는 과정 중심 평가를 진행하였는데, 이는 주제탐구 교육과정 및 수업과 관련하여 수행평가의 비중을 높이는 방식이었다. 포트폴리오를 작성 관리하여 학생 맞춤형 성장을 지원하는 것이라든지, 관심 주제탐구 영역별로 활동과정과 결과물을 파일로 정리하게 한 것, 자기주도 학습과정을 정리하게 한 것 등은 교육과정 및 수업·평가가 분리되지 않도록 하는 장치로 작용하였다.

이 학교에서 중장기 비전으로 내걸고 있는 ‘배움(אה)과 나눔(אה)이 함께하는 민주시민 교육’은 혁신학교에서 재구성 가능한 총체적 교육과정의 전형을 보이고 있다. 이 학교는 24쪽의 교육과정 편성·운영 개요서와 교과별 별도의 교육계획을 10쪽 내외로 작성하여 운영하고 있었다. 이는 대부분의 일반학교에

서 작성하고 있는 교육과정 편성·운영 계획의 틀을 단위학교 실정에 맞게 대폭 변경하여 개요를 수립하고 별도의 교과별 교육계획을 작성한 예이다. 이 학교에 근무하는 B교사는 주제탐구 교육과정이 어떻게 ‘만들어지는 교육과정’이 되는지 다음과 같이 설명하고 있다.

저희는 주제탐구 교육과정이 있어요. 교과를 넘어서서... 선생님들이 동아리를 만들어서 그 동아리에 선생님이 12분이 있는데 예를 들어 자기 시간 10시간 중에 서너 시간을 내서 이제 민주시민교육을 같이 하는 거죠. (중 C교사/ 남, 50대, 역사)

이 같은 방식은 교사들의 공동 논의와 협력이 바탕이 되어야 가능한 것이다. 이 학교의 교육과정 및 수업·평가 혁신 관련 항목 중 ‘교육과정의 구성’을 좀 더 자세하게 들여다보면 다음과 같다.



[그림Ⅲ-1] G중학교의 학교교육과정 구성

3) 고등학교

고등학교의 경우 초등학교, 중학교와 달리 학교교육계획서와 학교교육과정 편성·운영 지침을 통합하여 작성하고 있었으며 과목별 평가계획은 별도로 작성하여 운영하는 학교가 대부분이었다. M고등학교는 학교교육계획서 서두에 서울교육방향을 명시하고 있었지만 학교의 교육비전은 '실력과 인성이 조화된 서울 최고의 자율형 공립고 육성'으로 정함으로써 학력을 강조하고 있다. 특히 이 학교는 '과학중점학교'를 운영하고 있었는데 체험 중심의 탐구·실험 교육으로 창의성 신장과 협동 수업을 통한 인성을 함양하고 우수 이공계 인력 및 풍부한 과학 소양을 가진 인문사회계 인력 양성을 목표로 하고 있다.

과학중점학교 주요업무 및 세부계획을 통해서 알아본 결과 과학중점학교의 1학년 필수 운영 지침으로 제시되어 있는 비교과 체험 활동 60시간을 학생들이 자발적으로 수행하도록 환경을 조성하고 있었다. 아울러 1학년 과학 창의 체험 활동은 물리, 화학, 생명, 지구과학 등을 포함한 융합적인 주제로 실험 위주의 활동이며 2시간(100분) 연속 블록 타임으로 진행하였다. 이러한 특색 있는 운영에도 불구하고 전반적으로 대학입시 준비과정과 연계하고 있음이 곳곳에서 드러나고 있다. 예를 들어 수업에 성실하게 임하고 실험 관련 보고서를 제출한 학생에게는 30시간의 체험활동 시간을 부여한다든지, 수학·과학 관련 포트폴리오를 만들어 입학사정관계 등 변화하는 진학 환경에 적극적으로 대비하도록 하는 것 등은 입시와 연계된 중점학교 운영 방식이라 할 수 있다. M고등학교의 과학중점학교 주요업무 및 세부계획은 다음 표와 같다.

주요업무	세부계획
과학 창의 체험 수업 운영 내실화	<ul style="list-style-type: none"> - 과학 교양 및 과학 창체를 블록타임으로 묶어 100분 수업으로 운영 - 1학년 학생들의 '과제 연구'와 관련된 내용들을 조언하고 지도 - 다양한 과학 실험, 융합 과학 관련 실험 및 활동을 통해 과학에 대한 흥미 제고 - 수업에 성실하게 임하고 실험 관련 보고서를 제출한 학생에게는 30시간의 체험활동 시간 부여
방과후 과제 연구	<ul style="list-style-type: none"> - 다양한 과학탐구 활동을 통해 학생들의 창의적인 과학탐구 능력을 향상시키고 과학자로서 학문을 연구하는 방법에 대한 기본적인 소양 신장 - 학습자 능력에 알맞은 탐구 주제를 선정하고, 학습자들이 스스로 설계 하고 실제 탐구를 수행할 수 있도록 하여 합리적이고 자율적으로 문제를 해결 하는 능력을 함양
과학 · 수학 창의 체험 활동 내실화	<ul style="list-style-type: none"> - 과학중점학교의 1학년 필수 운영 지침으로 제시되어 있는 비교과 체험 활동 60시간을 학생들이 자발적으로 수행하도록 환경 조성 - 1학년 과학 창의 체험 활동은 물리, 화학, 생명, 지구과학 등을 포함한 융합적인 주제로 실험 위주의 활동이며 2시간(100분) 연속 블록 타임으로 진행 - 2학년 과학 중점 과정 및 일반 자연 과정 학생들의 비교과 체험활동에 대한 동기 부여 - 1, 2학년 창의적 체험활동 종합 지원 시스템(에듀팍)에 학생들이 자신의 활동 결과를 스스로 기록하고 관리함으로써 수학·과학 관련 포트폴리오를 만들어 입학사정관계 등 변화하는 진학 환경에 적극적으로 대비
실험과 탐구 중심의 수학·과학 동아리 활동 활성화	<ul style="list-style-type: none"> - 과학 교과 교실을 활용한 4개의 과학 동아리 구성 - 탐구 활동 중심의 동아리 운영 - 정기 동아리 활동 외에도 학생들이 방과 후 동아리 활동을 할 수 있도록 실험실 개방하고 학교 축제 중 과학 체험 부스 운영

<표Ⅲ-6> M고등학교 과학중점학교 주요업무 및 세부계획

M고등학교에서는 교사들의 자율적 연구 분위기 조성 과 교사 간 의사소통을 촉진하고 우수 교수학습 자료개발 및 수업 운영 정보를 공유하기 위한 교사연구동아리를 운영하고 있다. 학교 차원에서는 15팀 내외의 연구 동아리를 운영하였고 팀당 20~50만원까지 지원금도 지원하였다.

추진 사항	세부내용
교사연구동아리 운영계획수립(3월)	학교교육계획에 근거하여 교사와 학생들의 교육활동에 필요한 교사연구동아리를 운영하기 위한 계획을 수립한다.
응모, 심사(4월)	각 교사연구동아리의 연구계획서와 예산신청서를 받아 심사를 통하여 선정한다.
교사연구동아리의 운영 (4월~12월)	연구 활동을 진행하고, 중간보고서와 최종보고서를 각 1회 수합, 홈페이지에 게시하고 자료를 공유한다.

<표Ⅲ-7> M고등학교 교사 연구 동아리 추진 사항

한편, 같은 일반계 고등학교인 N고등학교의 경우 ‘바른 인성과 창의성을 갖추어 행복한 꿈을 실현하는 미래 인재 육성’으로 학교 교육목표를 정함으로써 학력 신장에 관한 목표를 표면적으로 드러내지는 않았다. 교육과정 편성·운영과 관련하여 ‘적성과 흥미를 고려한 맞춤형 교육과정 운영’으로 정하고 학교의 특색을 최대한 살려 반영하려는 노력이 엿보였다. 예컨대, ‘본교가 속한 지역 사회의 특수성과 교원, 학생, 학부모의 필요와 요구 등을 최대한 반영하여 편성·운영, 학교 특성이 드러나고 실천 가능한 구체적인 프로그램으로 편성하며 폭넓은 학습을 전개할 수 있도록 다양한 소재와 필요한 자료를 추가·보완, 학교의 교육 내용과 방법을 선택하고, 이를 상세화하여 체계적으로 편성하는 데 모든 교사가 참여한다고 기본 방향을 명시하였다. 특히 ‘서울특별시교육청이 제시한 주요 시책을 교육과정에서 구체적으로 상세화하여 편성’한다고 방향을 설정하여 서울 혁신미래교육 방향과 학교교육과정을 가능한 일치시키려는 노력을 보이고 있다. 그 외에도 ‘풍요롭고 활기찬 삶을 위한 예술체육 교육’, ‘맞춤형 진로진학 지도 및 전문상담 교육’, ‘오늘을 보는 눈, 내일을 향한 꿈을 키우는 독서·토론·논술 교육’, ‘학급담임 책무성 강화를 통한 충실한 학급경영’, ‘개인별 특성에 맞춘 학력 신장 계획’, ‘융합형 인재육성을 위한 과학·환경·정보 교육’, 한국의 동량을 키우는 민주시민·통일·역사교육’, ‘인성교육을 통한 생활지도 내실화’, ‘학생들의 잠재력 계발을 위한 창의적 체험활동 운영’, ‘자기건강 관리 능력 향상을 위한 보건교육’등으로 영역과 세부 계획을 명시하여 서울교육방향의 실천적 구현을 위한 노력과, 혁신학교에서 운영 중인 몇 가지의 사업들을 일반학교 차원에서 시도하고 있었다. 특히 ‘교원업무 경감을 위한 업무분장 체제 편성’, ‘일반고 교육역량 강화 사업’ 등은 서울시교육청의

주요 과제를 학교 차원에서 실천적으로 이행하고 있는 것으로 판단된다.

또 다른 일반고인 H여자고등학교는 학교교육계획서 자체를 ‘서울교육방향’에 맞추어 재구조화한 경우에 속한다. 교육계획의 토대에서는 서울교육방향을 그대로 전제하고 그에 따라 모두가 행복한 OO교육 장에서 ‘지성·인성·감성을 기르는 창의교육’, ‘모두의 가능성을 여는 책임교육’, ‘학생·교사·학부모·시민의 참여교육’, ‘안전하고 신뢰받는 안심교육’으로 정하고 각각의 주제에 맞는 세부 실천 계획들을 배치하였다. 특히 이 학교는 중점과제로 ‘질문이 있는 협력과 참여의 수업’, ‘공존과 협력의 민주시민교육’, ‘자율과 참여 중심의 학생 자치 활동’을 내세움으로써 서울교육의 방향을 구체적으로 반영하고 있다. 특히 H 여고에서는 다양한 수업 방식과 연계한 과정 중심 평가를 운영하였는데 추진 계획 및 전략을 보면 다음과 같다.

추진 과제	추진 내용	추진 전략	일정
과정 중심 평가 내실화	<ul style="list-style-type: none"> • 사고 능력 신장을 위한 수행평가 시행 • 교과별, 교사별 특색 있는 수행평가 활성화 	교과별 협의를 통한 평가 계획 수립	연중
사고 능력 및 창의성에 중점을 둔 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 서술형·논술형 평가 및 수행평가 시 고등 사고 능력 및 창의력 측정 중점 • 서술형·논술형 평가 문항 출제 시 교과협의회를 통해 양질의 문항 개발, 공유 • 성취평가제의 취지를 반영한 문항 개발 	교수학습 지원센터 등의 심화 공개 자료 검토 활용	연중
성적관리의 공정성·투명성·신뢰도 제고	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 홈페이지 및 가정통신을 통한 세부 평가 계획 공개 • 교과협의회 및 학업성적관리위원회의 운영 내실화 	교원 연수 등 평가 전문성 신장을 위한 지원 강화	연중

<표Ⅲ-8> H여자고등학교 과정 중심 평가 추진계획 및 전략

과정 중심의 질적 평가를 내실화하여 학생들의 사고력을 신장시킨다는 목적 아래 서술형, 논술형 평가, 수행평가의 활성화로 비판적, 종합적, 논리적, 창의적 사고 능력을 신장한다는 것이다.

혁신학교 중 하나인 I고등학교는 서울교육방향의 기저 아래 중점 추진 과제를 세 가지로 정하고 있다. 자율과 창의성을 토대로 한 미래교육 실현, 더불어 함께하는 행복 학교 구현, 삶의 참된 가치를 일깨워주는 살림교육 추가 등이 그것이다. 이곳은 수업혁신의 기반 조성을 위한 교과교실제, 자기주도적 학습실을 운영하고 있었다. 이곳은 혁신학교임에도 불구하고 전반적으로 혁신적 지향을 전면에 드러내지 않고 다양한 프로그램을 운영하고 있었다. 다만, 다른 고등학교와 마찬가지로 교육과정 편성·운영 계획의 경우 편제와 창체, 평가계

획으로 이루어져 있었다.

또 다른 혁신학교인 S고등학교는 역시 서울교육방향의 기저 아래 3대 혁신과제를 명시하였는데 ‘합리적·민주적 교육 시스템을 만드는 학교 운영 혁신’, 미래 역량을 기르는 교육과정·수업·평가의 혁신, ‘자율과 협력의 교육공동체를 실현하는 학교문화 혁신’으로 설정하였다. 이 학교에서는 통합교육과정을 운영하고 있었다. 통합교육과정은 통합적 사고력, 소통과 참여, 공감, 협력, 더불어 사는 사회 조성 능력 등 미래역량 육성, 민주적 세계시민육성의 학교 교육 목표를 실현하는 교육과정 개발, 학생의 삶과 지역사회의 요구 기반의 교육과정 개발, 복잡하고 급변하는 현대 사회 문제에 대한 대응력을 배양 등을 목적으로 하고 있다. 운영 방침으로는 교과 내, 교과 간 및 교과와 창체 통합을 통한 통합교육과정 운영, 통합교과수업 기간 설정을 통한 교육과정으로서의 안정성 확보 및 참여 활성화, 주제 중심 및 과제 중심 통합교과수업 운영 : 공동체, 생태, 인권, 평화 등 본교 교육의 핵심가치들을 중심으로 다양한 교과수업을 운영하고 실천 활동과 융합, 참여와 활동 중심 수업을 통해 교사와 학생이 함께 만들어가는 열린 교육과정 운영, 창의적 글쓰기 수업을 통해 통합교과적 표현 및 소통능력을 배양 등을 포함한다. 이러한 통합교육과정의 결과물은 매년 12월 포트폴리오로 정리하고 출판한다. 이 학교에서 운영하고 있는 통합교육과정의 세부 추진계획은 아래와 같다.

통합수업	주제 및 내용	대상 및 시기	참여교과
주제 중심 통합수업 운영	평화 - 지역사회와의 공존	2학년 대상(3~4월)	문학, 세계사, 지리, 지구과학, 영어
과제 중심 통합수업 운영	‘이왕찰래’를 위한 ‘나도 선생님’ 프로젝트	전교생 대상/ 학기말 교사 후 2~3일간	전교과
기타	희망 교사 중심으로 탄력적으로 수시 운영 가능		

<표Ⅲ-9> S고등학교 통합교육과정 추진 계획

과제 중심 통합수업의 경우 학생주도로 한 학기 학습활동을 돌아보고 신학기에 대비, 학습 성과 공유를 통한 학생 간 상호작용 활성화를 취지로 한다. 특히 S고등학교교육과정 중에는 ‘의사소통과 표현을 주제로 한 글쓰기’가 있

다. 자신을 성찰하는 글쓰기에서 자신의 진로를 찾아가는 글쓰기로 나아가며 다양한 글쓰기를 통해 예술적 표현, 의사소통과 참여 능력을 증진한다는 것이다. 이 과정에서 학생들의 작품을 학급문집 및 개인 저작물로 묶어 포트폴리오로 만들고 있다. 이 학교의 교사들은 각 학생들의 수준을 고려하고 글쓰기도달 목표를 달리 지도하고 있으며 첨삭지도를 통해 글의 완성도를 높여가고 학생들 상호 간의 작품 공유를 통해 함께 자극받고 성장할 수 있도록 돕고 있다. 글쓰기 교육과정의 세부 추진 계획은 다음과 같다.

순서	주제	세부 내용	방법	시기	실시 학년		
					1학년	2학년	3학년
1	수필쓰기	자신의 체험 중 소재와 주제를 찾아 수필 쓰기	창제시간을 활용하여 실시하고, 학기별 2회 정도 시상할.	1학기	○	○	·
2	서평쓰기	관심 분야의 책을 정해 읽고 서평 쓰기			○	○	·
3	논리적인 글쓰기	서론 본론 결론 쓰기 및 개요 짜기 다양한 논술문을 읽고, 논술문 쓰기			○	○	○
4	영화감상문 쓰기	영화를 꼼꼼히 뜯어보고, 감상을 한 편의 완결된 글로 정리하기			○	○	·
5	시화 제작	다양한 시 읽기로 모방시 및 창작시 쓰기 기반 마련, 학생들이 직접 쓴 시로 시화전 개최		2학기	○	○	○
6	독서감상문 쓰기	관심 분야의 책을 정해 읽고 독후감 쓰기			○	○	·
7	수필 쓰기	자신의 체험 중 소재와 주제를 찾아 수필 쓰기			○	○	·
8	영화감상문 쓰기	영화를 꼼꼼히 뜯어보고, 감상을 한 편의 완결된 글로 정리하기			○	○	·

학년	지도내용	학습목표	비고
1,2학년 공통	소논문 쓰기 소논문 프리젠테이션	교과 수업을 통해 자신의 관심 분야를 찾기 관심 분야에 대한 다양한 자료를 찾아 소논문 쓰기 소논문 프리젠테이션하기	1인 1프로젝트 지도
3학년 (예정)	자기소개서 쓰기 (진학, 취업) 구술면접 연습	진학이나 취업을 위한 자기소개서 쓰기 진학 및 취업을 위한 구술면접 연습	3년간 작품모아 개인저작물 완성

<표Ⅲ-10> S고등학교 글쓰기 교육과정 세부 추진 계획

S고등학교는 ‘과정 중심의 질적 평가’의 일환으로 수행 평가를 운영하고 있다. 이는 투명한 평가 과정을 통하여 평가의 신뢰성을 확보하고, 다양한 평가 방법 적용으로 학생의 창의력을 개발하며, 질 높은 평가 방안 모색으로 학습 의욕 고취와 면학분위기를 극대화시켜 학생 개인의 총체적 능력을 신장시키기 위한 것이다. 세부 추진 계획은 아래와 같다.

구분	내용	비고
평가 시기	교과협의회를 통해 시기 조정하고, 평가계획에 반영	교과 특성에 따른 평가(과학, 영어) : 과학(실험평가 20% 이상 반드시 포함), 영어(듣기·말하기·쓰기 평가를 전체 평가의 50% 이상 반영, 말하기 평가 10% 이상 포함)
대상 교과	수행평가가 가능한 전 교과 (교과협의회를 통해 대상 선정)	
평가 비율	서술·논술형 평가와 정기고사 이외 과정 중심 수행평가를 합쳐서 학기말 총 배점의 45% 이상 실시 (단, 2단위 이하 과목은 20%이상)	
평가 유형	프로젝트학습, 실험, 토론, 논술 등 다양한 학생 참여형 수업 방법과 연계한 평가가 이루어지도록하며 관찰법, 체크리스트 작성법, 일화 기록 법, 논술 및 서술평가법 등의 기법을 활용하여 학생 중심의 토론, 발표, 조사 탐구 활동 과정을 평가하며 일상 활동 결과를 누가 기록함	

<표Ⅲ-11> S고등학교 과정 중심 질적 평가 방안

고등학교의 교육과정 편성·운영 자료를 통해서 알아본 결과 학교마다 자기 지역과 학교 실정에 맞는 교육과정과 수업 및 평가를 운영하고 있었다. 대체로 M고등학교와 H여자고등학교 등 일반계 고등학교가 대학입시와 연계하여 학생들의 인지능력을 강조하고 있었고, S고등학교는 과정 중심의 질적 평가 시행 등 혁신학교의 특성을 살리고 있었다. 한편 N 고등학교의 경우에는 혁신학교가 아님에도 불구하고 일반계 고등학교에서 시행 가능한 서울 혁신미래교육을 반영하려 노력했다. 물론 이것은 학교교육계획서 상에 나타난 문서상의 자료이기 때문에 이에 대한 좀 더 실천적인 분석은 고등학교 교사들의 의견을 직접 듣는 방식으로 청취하여 현장 인터뷰 내용으로 정리하였다.

마. 현장교사 인터뷰 및 학교 급별 좌담회 내용 분석

현장 인터뷰는 학교 급별로 구분하여 진행하였다. 학교 급별 연구진은 공통 질문지와 급별 개별 질문지를 활용하여 혁신학교를 포함한 현장교사들을 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 크게 교육과정, 수업, 평가 등으로 범주를 나누어 진행하였다. 본 연구에서는 이를 다시 각각의 범주에서 초·중·고등학교를 나누어 기술한 후 분석하였다. 학교 급별 현장교사 좌담회는 서울시교

육청 산하의 11개 교육지원청 별로 3인씩 1회 당 33인의 교사들을 초청하여 총 3회의 좌담회를 진행하였다. 좌담회는 연구 개요에 대한 발제 후 분임 및 전체 토론 방식으로 진행하였고, 발언의 모든 내용을 기록한 후 분석하였다.

1) 단위 학교 교육과정 편성·운영

가) 초등학교

① 교육과정은 어떻게 만들어지는가?

초·중등교육법 제23조(교육과정 등)는 ‘교육부장관은 제1항에 따른 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육부장관이 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있다’고 명시하고 있다. 아울러 ‘학교장은 위의 기준과 내용에 따라 학교 실정에 맞게 교육과정을 편성·운영’하도록 정하고 있다. 이와 같은 조항에도 불구하고 학교 실정에 맞는 교육과정을 편성·운영하는 곳은 많지 않은 실정이다. 최근 혁신 학교 운영 등 여건이 많이 바뀌면서 지역 및 학교 실정에 맞는 교육과정이 새롭게 만들어지고 있다. 물론 여전히 주어진 교육과정에 맞춰 학교명을 바꿔 써도 무관할 정도로 표준화된 학교교육과정이 운영되는 초등학교도 적지 않다. 이러한 일련의 상황 속에서 초등학교 현장에서의 교육과정, 수업, 평가에 대한 현장 교사들과 면담을 진행하였다.

일반적으로 학교교육과정은 국가교육과정을 바탕으로 지역, 학교 및 학생 특성을 고려하여 편성·운영한다. 대부분의 초등학교에서 교사들이 가장 어려운 문제가 바로 학교특색 교육활동이다. 학년교육과정과 전혀 관계없는 일을 하거나 행사를 남발하여 교육과정 파행을 조장하는 일이 많기 때문이다. 그래서 학교행사를 ‘교육활동’으로 관점을 바꿔 학년 교육과정에서 녹여내는 방향으로 개선하거나 학교특색이 따로 없이 학년 교육과정을 활성화하는 곳이 생겨나고 있다.

학교에서는 국가나 교육청의 목표 및 지침을 실현하기 위해서 이런저런 이런 행사들을 부서별로 막 만들고 선생님들한테 때가 될 때마다 메

시지를 뿌리거나 안내를 해가지고 이번 주에는 무슨 행사가 있으니까 뭘 해주세요. 교사들을 수동적으로 만들어 상명하달 식으로... 해야 할 것들은 정해져있고 그거 따라서 교사들은 따르기만 하면 되는... 그리고 그 문화가 교사가 교실에서 아이들을 대하는 문화하고도 전혀 다르지 않게 전개되는 과정이지요. (초 B교사/ 여, 40대, 3,4학년)

초등학교 현장에서 학교교육과정이 만들어지고 운영되는 방식은 대체로 위와 같았다. 사실 이런 형태가 어느새 관행화되면서 학교교육과정은 학교 내 업무를 주로 맡는 교육과정부장이나 연구부장 또는 학년부장 등의 일로만 생각하는 경우가 많았다. 학교교육과정이 언제 만들어지는지 살펴보면, 학교교육과정은 새롭게 학년 배정을 받은 2월말에 급히 만드는 경우가 많다. 그리고 새학기가 시작되어 바쁜 상황 속에서 3월말까지 제출하는 것이 그동안의 관행이었다. 그러나 혁신학교로 지정된 학교의 경우 담임 배정을 조기에 마치고 학년을 담당할 교사들에 의해 교육과정이 작성되는 곳도 있었다.

저는 이 학교에서 교육과정부장을 2년 동안 하고 있는데 학교교육과정을 먼저 만들진 않아요. 저희는 전년도 11월 달에 담임 배정을 마쳐요. 그리고 12월 달에 방학하기 전까지 교육과정에 대한 평가를 하는데 '내가 올해 내가 6학년을 했지만 내년에는 4학년을 가게 됐다' 그러면 4학년 선생님들이 평가하는 내용들을 주목해서 듣게 되고 그게 바로 그냥 자연스러운 연수의 과정이 되는 거죠. 그렇게 하고 교육과정 TF를 운영하여 12월 말까지는 다음 해의 학사일정이라든지 주요행사계획, 그러니까 입학식이라든지 시업식이라든지 이런 것들에 대한 날짜만 합의를 하면 학년 선생님들이 학년교육과정을 짜세요. 그리고 학년선생님들이 학년 교육과정을 짜고 나면 저는 그것을 모아서 학교교육과정을 만드는 역할을 하거든요. (초 B교사/ 여, 40대, 3,4학년)

초등학교 B교사의 면담에서 새로운 사실을 발견할 수 있었다. 교육과정을 만드는 시기가 다르다는 점이다. 초등학교 B교사는 2월말에 학교교육과정을 만드는 것이 아니라 새로운 학년을 배정받기 전, 이미 그 학년교육과정을 운영하는 과정에서 평가를 함과 동시에 학년교육과정을 마련한다고 말한다. 이렇게 각각의 학년교육과정들을 모아나가면서 학교교육과정으로 만들어간다는 것이다. 이러한 방식은 기존과는 정반대의 방식이다. 초등학교에서는 일반적으

로 학교교육과정을 먼저 제시한 후, 학년교육과정을 마련하는 방식이었다. 하지만 실제 교육과정을 운영하는 주체들의 의견이 반영되면서 만들어가는 교육과정으로 교육과정이 대외용 문서로 존재하는 것이 아니라 실질적인 교육을 담아가는 실체로 다가서는 것이다.

학교교육과정 문서를 봤을 때 우리학교는 뭔가 이렇게 획일적으로 돌아가는데 비해 이웃한 Y초등학교는 굉장히 특화 돼있고 그 학교만의 장점을 살려서 뭔가 해보려는 그런 의도들이 다 눈에 보이거든요. 인근에 있는 S1초등학교만 해도 저희하고 똑같은 거의 비슷한 상황인데, 학생수가 거기는 늘고 여기는 줄거든요. 이런 걸로 봤을 때 아이들도 그렇고 학부모들도 그렇고 굉장히 좋은 호응을 얻고 있다고 저는 판단합니다. (초 A교사/ 50대, 6학년)

교육과정을 만드는 시기와 방법에 대한 차이를 초등학교 A교사는 위와 같이 이야기하였다. 실제로 Y초등학교와 S1초등학교는 이웃한 학교로 그동안 비슷한 교육활동이 이뤄졌다고 한다. 하지만 S1초등학교가 혁신학교로 지정되고 초등학교 B교사가 이야기한 대로 교사들이 민주적으로 의견을 모아 만들어가는 학교교육과정을 구현하면서 그 차이가 드러나고 있다. 대개 학교교육과정은 교육과정대로 문서상으로 제시하고 수업은 수업대로 가는 것이 현실이었는데 S1초등학교의 사례처럼 만들어가는 교육과정을 통해 새로운 가능성이 열리고 있었다. 다음은 또 다른 혁신학교의 사례를 알아보고자 초등학교 C교사와 나눈 면담 내용이다.

기존의 학교교육과정은 학교 차원에서 만들다보니 일방적 지시 사항이었죠. 그러니까 우리 학교교육과정은 이렇게 구성되어 있으니까 이 틀에 맞게 학년교육과정을 짜서 며칠까지 제출하는 것이 일반적인 형태라면 우리 S2초등학교에서는 우리가 어떤 교육과정을 구현할지에 대한 교육과정 평가를 계절학기마다 그리고 겨울에 4차례 정도 총 8회에서 10회 하면서 자기 학년의 평가, 자기 평가 어떤 업무 팀의 평가를 통해서 학교 교육과정을 우리가 만들어가기 때문에 학교교육과정을 짜는 행위 자체가 사실은 나의 교육과정을 짜는 과정이라고 할 수 있어요. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

초등학교 C교사는 중요한 점을 시사해준다. 학교교육과정이 요식 행위로 만

들어지는 것이 아니라 한 해 동안 실질적으로 자신이 맡은 학년과 학급교육과정을 만들어가는 주체적 교육활동으로 거듭나는 것이다. 이런 주체적 교육활동은 교사들의 자발성과 함께 학교교육과정 및 학년 그리고 학급교육과정의 내실화를 이루는 혁신학교들의 원동력이라고 할 수 있다. 이런 변화들은 교사는 물론 학생들과 학부모들의 큰 호응을 얻고 있다.

교육과정과 수업, 평가의 맥락이 일치되지 않아요. 제일 중요한 것은, 과정 중심평가가 실제로 이루어지고 있지 않다는 것입니다. 평가관에 관한 것도 선생님들마다 다릅니다. 무엇보다 수업하는 사람이 평가 계획을 세워야 한다고 생각합니다. 수행평가 기준표가 걸림돌이 되는 경우가 많아요. 수업 내에서 활동중심, 서술중심으로 하고 싶어도 기준표를 맞추다보니 방해가 됩니다. 수행평가 기준표를 없애는 것이 좋겠어요.
(현장 좌담회 참여 S초등학교 교사 발언)

현장 좌담회에 참여한 S초등학교 교사는 교육과정 및 수업·평가의 불일치 문제를 지적하고 있다. 수업의 개선에 따라 과정 중심의 평가를 하고 싶어도 수행평가 기준표가 걸림돌이 된다는 것이다. 이는 역으로 평가가 다시 수업과 교육과정을 제약하는 악순환으로 작용하고 있음을 암시한다. 결국 교육과정을 고민할 때에는 수업과 평가로 어떻게 연결하고 환류할 것인지를 함께 고려해야 한다. 그런가 하면 경기도의 혁신학교인 J초등학교 핵심 활동가와의 인터뷰를 통하여 알아본 학교교육과정 구성은 특별한 절차가 아닌 일상적 활동으로 체화되고 있다는 느낌이다.

연구자: 선생님 학교의 교육과정이 어떻게 운영되는지 궁금하군요.

J초 교사: 저희는 한 해에 네 번 분기별로 교육과정협의회라는 자리를 가져요. 교사와 학부모가 함께 모여 전 분기 교육과정을 평가하고 다음 분기 교육과정 운영을 공유하는 자리인데요.

연구자: 학부모들이 교육과정 평가에도 참여하고 의견을 낸다는 것이 새롭군요.

J초 교사: 예, 교육과정협의회 전에 교육과정 운영 설문(학부모, 학생)을

하고 반모임을 통해 먼저 의견을 모아내구요. 그리고 학부모 대
의원회의에서 다시 그 의견들을 모아 협의를 합니다. 참고로 보
통 다른 학교에서 학년말에 하는 교육과정 운영 설문을 저희는
분기별로 실시해요.

연구자: 그럼 교사들의 경우에는 어떤 방식으로 의견을 모으는지요?

J초 교사: 교사들은 교사협의회에서 의견을 모으고... 그리고 교육과정협
의회에서 모여 교사, 학부모 각 단위에서 나온 이야기들을 한데
모여 공유합니다. 그리고 쟁점이 되는 부분만 다시 짚어 필요한
논의를 하구요.

연구자: 말하자면 연중 학생, 교사, 학부모들이 학교교육과정에 대하여 이
야기할 수 있는 통로가 열려 있는 셈이군요.

J초 교사: 이번에 중점을 두어서 이야기를 꺼내놓았던 것은 다시 한 번 J
초교육의 방향잡기를 함께 했어요. J초등학교 교육현장 같은 것을
만들기 위한 브레인스토밍을 했어요. 기존에 있던 것은 그냥 문
서인 듯해서요. 먼저 혁신학교 기본문서로 혁신학교의 기본에 대
한 내용을 짧게 설명했지요. 다시 기본을 생각해보면 좋겠다는
생각이 들어서요. 그리고 N초, J2초, 프레네, 헬레네 랑에 자료를
간단하게 함께 살폈고요.

연구자: 다양한 측면에서 고민을 많이 하신 것 같군요. 그 다음은요?

J초 교사: 그리고 우리 학교에서 중요하다고 생각되는 것들, 생각해야 하
는 것들을 키워드들을 뽑아 모았습니다. 다양성, 스스로 서기, 삶,
자율과 책임, 협력... 등 큰 키워드들을 만들고 다시 그 키워드들
을 좀 더 구체적으로 나타낼 수 있는 말들을 뽑아냈습니다. 그
내용들을 공유했고요. 그 내용들을 모두 담을 수 있게 문장으로
구성을 해서 다시 제시를 할 계획입니다.

J초등학교 핵심 활동가 교사가 근무하는 학교의 교육의 방향에 대해선 연수
과정을 통해 다시 한 번 돌아볼 생각이라고 했다. 이 연수에는 학부모, 교사가
함께 참여한다. 그리고 각자의 한 해를 돌아보는 짧은 글쓰기를 해서 공유해
보는 순서를 가질 것이라고 말한다. 이 학교는 몇 사람이 화려하게 주도해 가

는 학교가 되지 않도록 가급적 천천히 함께 만들어 가는 것에 비중을 두고 있었다. J초등학교 교사는 내년 교육과정을 준비하는 것은 주마다 만나서 교사들이 짜나갈 계획이라고 했다. 교육과정협의회와 주마다 있는 교사협의회 협의록을 바탕으로 하나하나 다시 심도 있게 평가하고 내년 교육과정의 줄기와 방향을 확정하는 시간을 마련하겠다는 것이다. 말하자면 교육과정의 구성과 운영을 정하는 시기를 따로 두는 것이 아니라 학교의 일상적 경험 속에서 지속적인 피드백을 받아 반영하는 방식으로 택하고 있었다.

② 교육과정 재구성의 경험

교육과정 재구성은 학습내용의 순서를 바꾸거나 내용에 따라 시간을 늘리고 줄이는 방식부터 시작해서 교과간의 통합, 주제통합 방안 등 다양하게 이루어질 수 있다. 이런 방식은 교사의 역량과 학교 환경에 따라 1년 내내 할 수도 있고, 특정 시기를 정해 할 수도 있다. 또 교육과정 재구성이라고 해서 처음부터 세련된 문서를 만드는 것이 아니라, 만들어가는 교육과정의 의미로 일정한 시기(보통 한 학기나 학년)가 지난 뒤에 이루어진 성과나 교육과정 흐름, 그 안에서 정리된 것들을 교육과정 재구성이라고 할 수도 있다. 교사가 이런 과정을 자주 겪을수록 초기 계획과 나중에 느끼는 괴리감이 좁혀질 수 있다. 하지만, 궁극적으로 교육은 늘 대상, 즉 한 학교에서도 다양한 어린이를 만나기 때문에 계획과 과정, 결과가 서류상으로 일치하는 현상은 있을 수 없기 때문에 교사가 날마다 이루어지는 수업, 학교 활동 속에서 흐름을 놓치지 않는 유연성, 자율성이 중요하다(서울시교육청, 2015).

학년교육과정을 짜는 행위는 실제로 자기 학급의 교육과정을 구현해 내기 위한 토대를 닦는 행위가 되기 때문에. 어떤 교육과정에 대한 평가, 계획수립, 실행, 평가 이 과정 자체의 사이클이 교사들이 주체적으로 참여할 수 있도록 교사다모임 등을 통해서 지속적으로 이루어지는 것들이 필요합니다. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

초등학교 C교사의 이야기처럼 교육과정 재구성을 위한 일련의 과정과 제반 여건도 함께 고려해 볼 필요가 있다. 교육과정 재구성의 주체는 학교나 교사

가 될 수 있다. 학교가 주체로 될 때에는 교사들의 민주적 협의를 통해 학교 교육과정을 통해 실현될 내용과 틀을 잡아낼 수 있다. 이 때 학년교육과정 내용과 연관하여 내용을 잡으면 좋겠다. 어린이 개개인의 발달상황은 모두 다를 수 있지만, 발달의 전제는 공통의 문화와 역사적 흐름을 가진 공동체 속에서 이루어진다는 것이다. 그러므로 학년간의 협조(학년교육과정협의회), 교사들 간의 협조(학교교육과정위원회)가 매우 중요하다. 교사들도 협력하는 과정에서 거칠고 어려운 과정도 지나며, 성장의 기회를 가질 수 있기 때문이다.

우리가 지난 3년 동안, 1년차에는 이렇게 했는데 이걸 좀 한계가 있으니까 그다음에 이렇게 바꿔볼까? 아 이걸 좋았어! 그럼 이걸로 한 번 더 해보자 하면서 그 과정이 만들어 졌던 것이거든요. 그러니까 각각 해왔던 과정의 장단점들을 선생님들이 다 알고 있고 지금의 한 것이 최선의 선택이었기 때문에 (교육과정 설문에서) '매우 만족'으로 표기하신 것 같아요. (초 B교사/ 여, 40대, 3,4학년)

교육과정 재구성을 위한 제반 여건에 대한 초등학교 B교사의 내용에서도 생각해 볼 점이 많다. 우선 담임교사들이 업무 등에 에너지가 분산되는 것을 막고 아이들과 수업을 위해 집중할 수 있는 여건을 마련하기 위한 업무 전담팀 운영이 그 예이다. 그런데 이 업무 전담팀은 분명 교육과정 재구성을 위한 기반은 마련해줄 수 있지만 절대적인 것은 아니라는 것을 알 수 있다. 실제로 업무 전담팀도 민주적 의사결정 하에서 운영되는 것과 그저 성과 위주로 운영되느냐에 따라서 천양지차로 다르기 때문이다. 초등학교 B교사는 혁신학교여서가 아니라 일련의 논의 구조들을 함께 나누며 공유하는 과정 속에서 학교 구성원인 교사들이 함께 일련의 문화를 만들어갔다는 점을 이야기한 것이다.

단위학교에서 교육과정을 효과적으로 재구성하기 위해서는 교사들이 하는 일을 줄여야 합니다. 교사들의 자발성이 만들어지는 과정은 학교의 문화를 바꾸는데 꼭 필요하고, 무엇을 제시하기보다 여백을 만들어주어서 학교 내에서 자발적으로 진행되도록 하는 정책적 지원이 필요합니다. (현장 좌담회 참여 Y초등학교 교사 발언)

학교교육과정에 대한 고민은 오래되었지만 학급이나 학년, 교과 단위 재구성과 달리 학교교육과정 재구성은 혁신학교 외에는 접근하기 힘들다는 생각도 있고 현실적으로 여건이 쉽지는 않다. 하지만 학교교육과정이 교육과정 재구성의 측면에서나 어린이 성장과 발달을 돕는 면에서 가장 효과적이고 교사들의 협력을 실질적으로 이끌어낼 수 있다. 학교교육과정 재구성을 사업 측면에서 보거나 문서 만들기로 보는 위험도 여전히 존재한다. 어린이의 성장과 발달을 돕는 학교교육과정이 일시에 이루어지기 어렵지만, 현재 조건에서 가능한 측면을 찾아 만들어가는 경험을 쌓는다면 어느새 우리의 현실이 그렇게 변할 수도 있을 것이다. 이것은 학교 혼자만의 노력이 아니라 국가와 시도교육청의 변화와 지원과도 연관이 된다. 위의 분석 결과에 따라 현재 학교 상황에서 학교교육과정 변화를 위해 노력할 부분이나 함께 실천할 내용을 정리하면 다음 표와 같다.

학교유형	학교특성	지원내용	공통 지원내용
신설학교	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학교교육목표 설정 후, 모든 것 새롭게 설정 가능 ▪ 각 계획은 따로 인쇄해도 됨 ▪ 사업을 공유 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 안전하고 생태적인 학교 시설지원 ▪ 학교의 교육철학이나 목표에 대한 합의를 먼저 이끌도록 사전 연구공동체지원과 적절한 인력배치 등의 지원이 요구됨 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 문서제출 최소화 ▪ 정보공시 시기조절로 협의시간확보가능(4월) ▪ 민주적인 의사결정문화(학교교육과정협의회 필수운영)지원 ▪ 정책정비로 현장의 행사성 사업 폐지
학교혁신 가능한 학교	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 연도별 목표 설정 후 이에 맞게 학교교육활동(학년별이나 부서별 활동) 축소 및 체계화, 학년교육과정과 학교교육과정 연계성 높이기, 학년이나 학년군별 중점교육활동 설정 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 순차적으로 진행할 수 있는 학년 연구공동체의 구성과 운영에 중심 ▪ 학년별 교육과정흐름을 공유하고 연계하는 방안도 교육과정평가회 때 마련 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 형식적 수업지도안, 주간 학습계획서, 출장복명서 등의 범위장부 일제정리 ▪ 지역지원청의 수업지원센터화
일반적인 학교	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학교교육목표가 초등교육목표나 현재 교육과정과 얼마나 연계가 되는지, 연계되지 않거나 교육과정과 배치되는 것 삭제 및 축소, 합의 가능한 것 중심으로 재구조화 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 비교육적이고 형식적인 행사 없애기, 교사회의 문화 만들기 등의 시도가 필요 	

<표III-12> 학교별 특성과 지원 내용

③ 학교교육과정 문서의 변화

서울시교육청의 2015 초등학교교육과정 편성·운영 계획을 살펴보면 학교교육과정 책자나 내용의 문제에서도 변화가 크다. 그동안 바뀐 새 학년 새 학기인 3월에 힘들게 만든 교육과정을 외면하고, 교육과정 재구성을 문서로만 만들다 지치기도 했다. 그래서 서울, 전북, 강원 교육청 등에서는 학교에서 민주적으로 교육과정을 만들 수 있는 제도를 만들고 완성된 책자를 건지 않는 등 실질적인 변화를 만들어 가고 있다. 이미 필요한 내용은 정보공시에 들어갔고, 전자문서시스템 흐름에도 역행하기 때문이다. 이와 관련하여 단위학교에서 시도할 수 있는 내용은 아래와 같다.

- ① 문서에는 핵심내용만 담고 교육청에 제출 시기 조율 요청하기
(국가교육과정, 시도교육과정 반복된 내용 넣지 않기)
- ② 학교-학년-학급교육과정의 체계를 한 권으로 정리하기
- ③ 학교교육과정은 간략하게, 학년·학급교육과정은 만들어가기
- ④ 범 교과학습은 별도의 시수배정보다 학년교육과정과 통합하여 운영하기
- ⑤ 2015년에 배우는 학생들의 입장을 고려하고 2015년에 필요한 내용을 담기
- ⑥ 교육과정을 지원하는 학교교육계획은 별도자료로 정리하기
- ⑦ 인쇄물 출력 지양, 파일로 공유하기

<표Ⅲ-13> 초등학교에서 시도할 수 있는 내용 예시

나) 중학교

① 교육과정의 숙고: 개인적 차원, 공동체적 차원

교육과정의 개념에 접근하는 방식은 다양하다. 넓게는 교육의 전 과정을 의미하기도 하고 좁은 의미로 보면 국가수준에서 마련된 문서화된 국가 교육과정을 의미하기도 한다. 교육과정에 대한 중학교 교사들의 인식은 소속된 학교가 혁신학교인지의 여부 혹은 해당 교사가 교사학습공동체의 일원으로 활동하고 있는지의 여부에 의해 크게 달라짐을 알 수 있다. 우선 일반 학교에 근무하는 중학교 A교사와 D교사는 대부분의 교사들이 국가 교육과정 문서를 잘

들어다보지 않을 것이라고 말한다.

거의 대부분의 교사가 교육과정을 볼 기회가 없는 거 같아요. 교과서를 중심으로 그날그날의 수업을 하고 다만 이제 오랜 경험 속에서 아 내가 이거는 정말 잘 가르치고 싶다 하는 그런 부분에 대해서 더 연구해서 하고 뭐 이런 경우는 있는 거 같아요. 그런데 특별히 국가교육과정을 보고 그걸 가지고 뭐 어떻게 하고 구체적으로 연결시키지는 못하는 거 같아요. (중략) 그런데 교사모임을 하면서 교육과정의 전체를 볼 기회가 많이 생기고 그래서 골치가 아프기도 하지만 계속 보고 하면서 되게 필요성을 많이 느끼고 교육과정에 대해서 교사가 계속 고민해야 되는구나. 교육과정 안에 교사의 이런 고민들이 반영이 될 필요도 있겠다. 이런 생각도 많이 하게 되고... (중 A교사, 여, 30대, 사회)

저도 만약에 교과서나 이런 거 집필하거나 이런데 관심을 기울이지 않았던 사람이라면 교육과정 안 읽어봤을 거 같아요. 그냥 교과서 교사용 지도서 합쳐진 교사용 교과서에 이미 학습목표 다 나와 있잖아요. 그런 거 위주로 이제 내가 중요하다고 생각하는 것들을 포인트로 잡아서 애들한테 가르쳤을 거 같아요. (중 D교사/여, 30대, 사회)

출판사에서 집필한 교과서들은 검정을 통과해야 학교에서 사용할 수 있는 정식 교과서로서 인정받는다. 총론이 아닌 각 교과에 해당하는 각론 교육과정 문서가 검정을 통과하는 기준이 되기 때문에 각론 교육과정 문서의 문장 하나 하나를 교과서에 어떻게 담을 것인가가 출판사와 교과서 저자들의 주요 관심이다.

사실은 교과서가 여러 종류지만 교육과정을 좀 더 자율적, 능동적으로 해석하는 것이 불가능하고 교육과정에 나와 있는 내용 그 자체 그대로... 심지어 '탐구한다'라는 말이 있으면 그것에 맞는 탐구활동이 들어가야 하는 교과서가 서술되기 때문에 보통 교사들이 교육과정을 보지 않지만 교과서 자체가 그런 식으로 서술되기 때문에... (중략) 교육과정을 이렇게 보게 되고 교육과정이 이런 문제가 있구나. 이런 생각도 하게 되고 그럼 내 수업 안에서 어떻게 변화시켜서 꼭 가르쳐야하는데 교육과정에 들어 있지 않거나 혹은 교육과정에서 되게 작게 다루지만 의미 있다고 생각되는 부분들은 크게 가르치기도 하고 이런 식의 해석을 하는 거 같아요. 그런데 이게 교사모임 안에서 그런 것들 함께 고민하는 사람들이 있고

계속 공부를 하고 하니까 가능한 일이지 이런 활동을 하지 않는 교사들은 하기가 실제로 시간도 너무 없고 그런 거 같아요. (중 A교사, 여, 30대, 사회)

국가수준의 각론 교육과정 문서 자체가 매우 자세하게 교과서의 구성이나 내용요소를 안내한다. 교과서는 이러한 각론 교육과정을 거의 그대로 따르고 있기 때문에 검정을 통과한 교과서가 여러 출판사에서 발행된 것을 비교해 보더라도 탐구활동의 사례가 조금씩 다를 뿐 거의 비슷한 구성과 내용으로 이루어진다. 따라서 교사들은 교과서 이외에 교과서가 반영하고 있는 국가 수준의 교육과정 문서를 볼 필요성을 느끼지 못하는 것이다. 중학교 A교사의 경우 다른 교사들과의 학습공동체 모임을 통하여 교육과정과 교과서에 대한 문제인식을 하게 된 경우이다. 만약 개인적으로 고립된 차원에서 교육과정을 운영했다면 면담 내용대로 교육과정에 관심을 갖기보다 그저 교과서에 나와 있는 대로 가르쳤을 가능성이 크다는 것이다. 중학교 D교사는 평가 때문에 ‘책에 있는 대로 가르쳐야’ 한다는 압력이 더 심해지고 있음을 지적한다.

연구자: 일단은 현행 교육과정, 수업, 평가 운영상의 문제가 있다는 것에 대하여 구체적으로 더 얘기하겠지만 가장 큰 문제라고 하면 어떻게 있을까요?

중 D교사: 정말 책에 있는 것으로만 시험을 내야 되고 책에 있는 대로만 가르쳐야 되고 이게 되게 심해지는 거 같아요.

연구자: 어떤 부분에서...

중 D교사: 안 배운 게 나왔다. 내지는 우리 반은 배웠는데 저쪽 반은 안 배웠다더라. 뭐 이런 게 있으면 정말 난리 나요. 그 반에 공부 잘하는 애들끼리 그룹을 형성해서 선생님들이 강조했던 부분 특히 시험 전 시간에 뭐 이런 정리를 할 때 이런 말을 했어 그거를 애들이 다 모아요. 그래서 만나서 우리 반에서 이거 이거 중요하다고 했어. 우리 반에서는 이거 이거 어? 그런데 왜 다르지? 우리는 쌤이 그 말을 안했는데 자기네들 끼리 공유가 되고 말 다 되는 거예요. 그러다보니까 반드시 책에 나와 있는 객관적인 근거가 있는 거 그런 것만 내야 되고...

‘객관적인 근거’를 강조하는 평가로 인해 교사들은 교과서 위주로 가르쳐야 할 압력을 받게 된다. 교사는 학생들이 수업에 더 잘 참여할 수 있도록 하기 위해 수업의 내용과 방식을 재구성할 필요성을 느끼는 것과 동시에 교과서 위주로 가르쳐야 한다는 요구를 강하게 받고 있는 것이다. 중학교 A교사와 D교사는 다른 학교에서 근무하는 같은 과목 교사들과 교사학습공동체에 참여하고 있다. 한 달에 두 번 있는 이 모임을 통해 교육과정을 공유하고 좀 더 의미 있는 수업을 하기 위해 무엇을 변화시켜야 하는가를 지속적으로 고민하고 있다. 중학교 A교사와 D교사는 교과서를 그대로 가르치는 것만으로 부족하다는 생각 때문에 교육과정 재구성을 항상 염두에 두고 있다. 중학교 A교사와 D교사의 교육과정 재구성은 바로 교과 교육과정을 의미하며 교과교육과정과 교과서가 거의 일치하는 현재 상황을 고려했을 때 자신이 가르치고 있는 교과서의 재구성을 의미한다고 할 수 있다. 그러나 두 교사처럼 전문적인 교사 학습공동체에 참여하지 않는 대부분의 교사들에게는 객관적인 근거를 요구하는 평가에 보다 직접적으로 영향을 받게 된다. 즉 대부분의 교사들에게는 교과 교육과정 혹은 교과서 재구성 보다는 교과서 중심의 수업을 유지하도록 하는 유인이 더 크게 작용하고 있는 것이다. 교육과정이 여러 차례 개정되어도, 총론의 큰 방향이 달라져도 각론이라고 할 수 있는 각 교과의 교육과정에 녹아날 수 있도록 반영되지 않는다면 교과서는 달라지지 않을 것이다.

2009 개정 교육과정, 그리고 2015 교육과정에서 총론을 각 교과의 교육과정에 반영하는 방식은 기존의 교과 교육과정 틀에 길러야 할 ‘고급사고력’ 혹은 ‘역량’에 대한 ‘진술’을 포함시키는 형태일 뿐이다. 교수·학습 방법과 평가에 핵심역량이 제시되어 있어도 추상적이고 원론적인 수준이어서 교사들이 이를 어떻게 실질적인 교수·학습 및 평가에 연계시킬 것인지에 대한 구체적인 아이디어를 제시하지 못하고 있다(이근호 외, 2013). 교과서를 기준으로 가르치는 교사들은 자신들이 새로운 총론의 방향에 따라 기존의 수업 철학이나 이에 따라 교수 학습 방법을 바꾸어야 한다는 생각을 하지 못하게 될 수 있다는 것을 예상할 수 있다.

각 학교의 특색을 담아내는 ‘학교교육과정’에 대해 교사들은 학교장과 교감 그리고 연구부장 등 해당 업무를 맡은 교사의 일로 여기는 경우가 많다. 일반

학교인 중학교 A교사가 근무하는 학교는 학교장이 학교교육과정을 정할 때 교사들의 의견을 가능하면 듣고자 하고 이 부분에 대해 신뢰가 쌓여 교사들도 학교교육과정 관련하여 자신들의 의견을 개진하는 편이라고 하였다.

학교교육과정은 TF팀을 만들어서 학교가 지향하는 특색사업 같은 것들을 같이 고민하고 있는 데 이게 예전에는 별로 안 그랬던 거 같은데 이 학교 옮겨 오고... 또 이제 분위기가 그렇게 되어 가는지 이제 전 교사의 회의 같은 것들이 1년에 한번정도는 학기말에 있는 거 같아요. (중략) 일단은 학교에서 교장, 교감선생님의 마인드나 이런 것들이 중요하다는 생각이 많이 드는 게 교장, 교감선생님이 그런 부분에 있어서 합리적으로 하려고 하시고 그런 의견을 들어서 결정하고... (중 A교사/여, 30대, 사회)

일반학교에서는 주로 학교교육과정을 모든 교사들의 활발한 토론을 거쳐 설계하지는 않는다. 학교교육과정을 짜는 일은 교장을 비롯하여 연구부장 등 몇 명이 하는 일로 생각할 정도로 학교에서 교사들의 토론은 일상화된 문화가 아니다. '교사들의 의견을 들어서 결정하려고' 하는 교장이 있는 중학교 A교사의 학교에서는 자신의 과목을 넘어서 다른 교사들과 함께 학교교육과정에 대하여 교사들이 활발히 참여하는 회의가 학기 말에 열리고 있었다. 그런데 '다른 의견을 들으려 하지 않는' 학교장이 있는 D교사의 학교에서는 교사들이 함께 뭔가를 논의한다는 경험 자체를 거의 갖지 못하고 있었다.

연구자: 여기 이 학교만의 특징이라고 할 수 있는 다른 학교와 좀 구별되는 학교교육과정이 있을까요?

중 D교사: 특별히 잘 하는 거 없는 거 같은데 자유학기제 하니까 아무래도 1학년은 예술수업 이런 것도 하고 다양하게 하는 거 같아요.

연구자: 학생회 이런 건 어때요?

중 D교사: 학생회 그냥 없다고 생각하면 될 것 같아요. 사실 있긴 있거든요. 근데 그냥 모범생들이 모여서 학교의 업무를 돕는 역할을 해요. 축제 같은 거 할 때 이제 선생님들이 원하는 일을 해주는.

연구자: 축제를 같이 기획하거나.

중 D교사: 기획은 하는데 사실은 애들이 원하는 대로 할 수 있는 건 아니거든요... 그런데 별로 애들이 자발성을 가지고 활발하게 막 하고 싶은걸 한다. 이런 의미라기보다는 어떤 동원된 조직 같은 느낌이 훨씬 강해요.

연구자: 이유가 뭡까요? 왜냐하면 그런 아이들이 직접적으로 이렇게 기획하고 이런데도 있거든요. 학생회 역할이 좀 더 커지고 그래서 아이들이 서로 학교 일을 하려고 하는 학교들도 있더라구요. 많지 않은데 차이가 뭡까요?

중 D교사: 저희 학교는 민주주의가 없는 학교거든요. 모든 것이 상명하달의 어떤 그런 학교 문화를 가지고 있기 때문에... 부장회의 마저도 회의가 아니에요... 학년협의회 회의 1년에 한 번 두 번 정도...

연구자: 그런 게 바뀌려면 뭐가 필요할거 같아요?

중 D교사: 교장 선생님 마인드. 그게 바뀌지 않으면 안 된다는 걸 뼈저리게 느꼈어요, 교육청에서 내려오는 그 어떤 권고도 다 필요 없어. 교장의 마인드가 정말 중요해요.

연구자: 그 만큼 우리나라에서 교장의 권력이 크다는 얘기겠죠.

중 D교사: 정말 어마어마한 거 같아요. 워낙 카리스마 있는 추진력이 넘치는 거라고 말할 수도 있지만 굉장히 독선적인 거죠. 그게 동전의 양면 같은 그런 거 일 수 있을 거 같은데 자기가 옳다고 믿고 이걸 해야 되겠다고 생각을 하시면 정말 해요. 다른 사람의 이야기는 별로 중요하지 않아요.

중학교 A교사와 중학교 D교사의 대조적인 학교 상황에 대한 이야기는 학교장의 마인드에 따라 교육과정에 대한 학교 단위의 논의 차원은 달라질 수 있다는 것을 보여준다. 중학교 A교사의 경우 자신의 수업 외에 담임을 맡지 않는 대신에 ‘학생회’와 ‘학교 축제’등을 전담하고 있었고 이것이 중학교 A교사가 근무하는 학교의 특색 있는 학교교육과정이라고 하였다.

중 A교사: 저희학교 같은 경우에는 특히 이제 학생회를 중심으로 한 학

생들의 어떤 자발적인 자치활동 같은 것들이 굉장히 활성화 되어 있는 편이거든요.

연구자: 그 이유가 뭘까요?

중 A교사: 음... 첫 번째는 학교장의 마인드... 항상 그런 걸로 귀결되는 게 한계인거 같긴 해요. 왜냐하면 그 학교장은 이걸 복불복이라 그런 게 그래서 이게 제도적으로 마련이 되었으면 좋겠다는 생각이 되게 많이 들어요. 다른 학교에 가면 내가 이런걸 아이들과 함께 해볼 수 없겠구나 하는 생각이 들어요.

연구자: 그러니까 어떻게 생각하면 교장에게 부여된 권한이 너무 많기 때문에? 그러니까 선생님의 말씀은 그러기 때문에 이런 걸 하기 위해서 뭔가 제도적인 보장되는 장치가 좀 있었으면 좋겠다. 그 마인드에 의존하는 것이 아니라 그런 거죠?

중 A교사: 네 개인의 마인드에 의존한다는 건 사실은 굉장히 뭔가를 변화시키기에는 아주 부족한 조건이죠.

연구자: 우연에 맞길 수밖에 없는?

중 A교사: 네 그런 (마인드가 있는) 교장을 만나야 되고... 이런 것들을 제도적으로 학교 안에서 이런 자치활동이 이뤄질 수 있도록...

연구자: 어떤 제도를 마련해야되는지.

중 A교사: 예 강제도 필요하지만 지원도 필요한. 환경을 만들 수 있는 제도가 필요하겠다는 생각이 되게 많이 들어요. 어쨌거나 지금은 그런 상태고...

중학교 A교사가 근무하는 학교와 중학교 D교사의 학교에서 학생회 활동은 매우 대조적이라는 것을 알 수 있다. 중 A교사의 학교에서는 학생회가 '자발적인 자치활동'을 하고 있었고 중학교 D교사의 학교에서는 학생회가 '동원된 조직 같은 느낌'을 주는 활동에 머물러 있었다. 중학교 D교사는 자신의 학교를 '민주주의가 없는 학교', '상명하달의 학교 문화'로 표현했다. 두 교사는 모두 학교장의 마인드를 강조했다. 서울이라는 같은 지역에, 똑같은 교육 관련법

이 적용되고 있는 일반학교이지만 중학교 D교사와 A교사의 학교 모습이 학교장의 마인드에 따라 매우 달라질 수 있음을 알 수 있다.

학교장이 학교 구성원의 의견을 존중하는 민주적 리더십을 가진 경우 교사들이 말을 할 수 있는 우호적인 분위기를 형성하게 된다. 그렇게 되면 교사들은 학교교육과정에 더 적극적으로 참여하게 되고 학생회에서의 학생들의 자발적인 자치활동도 더 활발해진다는 것을 알 수 있다. 학교장의 리더십이 학교 구성원의 의견을 존중하고 참여를 보장하는 방향으로 형성될 수 있도록 하는 기제가 필요하다는 것을 알 수 있다. 또한 교장의 과도한 권한에 의해 학교에서 학교 구성원들의 참여가 억압되지 않도록 과도한 권력을 통제하는 기제도 필요하다는 것을 알 수 있다. A중학교 학생회를 담당하면서 ‘학생들이 성장하는 모습을 보는 것이 정말 행복하다’라고 말하는 중학교 A교사는 ‘다른 학교에 가면 이런 걸 아이들과 해볼 수 없을 수도 있겠구나’라는 생각이 든다고 말했다.

중학교 A교사는 학교장의 마인드에 따라 정해지는 ‘복불복’ 형태의 학교 운영이 아닌 뭔가 제도화된 장치가 필요하다고 지적하였다. 그런데 학교장이 학생회 관련 긍정적인 마인드를 가지고 있다고 하더라도 그 마인드가 학생회 활동을 독려하는 단위 학교의 구체적인 정책의 실행이 없었다면 A중학교에서 학생회가 활발해지기 어려웠을 수도 있다. A교사의 이야기 속에서 학생회의 활발한 자치활동이 가능해지려면 관련된 학교의 어떤 제도들이 어떻게 배치되어야 하는지 알 수 있다. A교사가 처음 이 학교에 왔을 때 학생회 공간이 별도로 마련되어 있었다고 한다. 그리고 그냥 이름표만 붙어 있는 형식적인 공간이 아니라 학생들이 활동할 때 필요한 비품들이 다 구비되어 있어서 놀라웠다고 한다. 아주 잘 갖춰져 있다고 할 수 있는 정도는 아니어도 ‘학생들이 뭔가 할 수 있을 정도로 열린 공간’이었다고 했다. 인터넷이 가능한 컴퓨터, 프린터, 종이, 사물함, 회의 탁자, 의자, 가위, 풀 등의 소모품까지 구비되어 있었다고 했다. 학생회 공간은 교실 하나를 동아리와 반으로 나눠 쓰고 있었는데 가벽이 쳐져 있어 필요하면 공간을 확장해서 쓸 수 있게 되어 있었다.

중 A교사: 그런데 어쨌거나 컴퓨터가 있어요. 컴퓨터가 있고 인터넷 연결되어 있고 스피커가 있고 그러니까 이제 애들이 와서 학생들에게 홍보해야 될 UCC같은 걸 그 공간에서 만들고 같이 보면서 듣고

움동 같은 것도 음악 들으며 연습할 수 있고 사실 이제 스피커는 제가 와가지고 스피커 하나 놔주면 안 되냐고 해가지고 이제 제안을 해서 스피커가 들어온 것이긴 한데. 이런 게 가능하다는 거죠. 스피커 좀 놔주시면 좋겠어요 라고 얘기를 했을 때 예산이 없다 이런 걸로 하지 않고 가능한 예산을 빼가지고 이런 것들을 지원하는 형태...

연구자: 예 또 다른 거...

중 A교사: 그런 게 이제 일단 그 학생들이 활동할 수 있는 공간이 마련되어 있다는 거. 그다음에 또 예산이 지원되고 있다는 거... 많지는 않지만 이제 객관적으로 볼 때 절대적으로 많지는 않지만 다른 학교에 비해 많은 편이에요.

연구자: 그 다음에 또?

중 A교사: 일단은 공간이 마련되어 있어야 되고 두 번째 예산이 있어야 해요. 이게 제일 중요하고 세 번째는 학생들의 자발성을 적극 지원해주는 어떤 학교의 분위기. 아이들이 그 학생회 아이들이 어떤 캠페인을 했을 때 그걸 교사도 그렇고 학생도 그렇고 되게 지원하고 막 이렇게 해주는 호의적인 분위기...

연구자: 아, 호의적 분위기...

중 A교사: 그리고 이제 호의적인 분위기라는 건 뭘로 알 수 있냐면 학생들의 자율성이 되게 많이 인정이 된다는 거예요. 예를 들면 축제 기획 같은 것도 거의 100% 학생들의 학생회에서 다른 이제 공연 준비하는 팀, 이런 팀과 논의하는 그 그것이 그대로 무대에 올라가거든요. 그런 거라든지 캠페인도 기획단계 부터 모든 것이 학생회 위주. 학교에서 이제 제안하는 그런 것들도 기획 단계부터 준비 모든 것들이 학생들의 자발적인 어떤 그런 움직임으로. 보통은 학생회에서 학교에서 나오는 어떤 사업을 이제 도와주는 형태죠.

(중략)

중 A교사: 네 행정업무를 안하니까. 아이들에게 더 집중할 수가 있고 그

렇다보니까 아이들이 교사에게 더 호의적이 되고 또 아이들이 언제 어떤 자치 활동을 할 때도 되게 이게 순조롭게 진행이 되는 거예요. 담임교사가 다른 업무를 하지 않으니까 이런데 협조하게 되기도 좋고.

연구자: 더 많이 와보고요? 준비할 때 와 볼 수 있는 시간이 있고...

중 A교사: 네 격려해줄 수 있는 시간이 있고 그리고 이제 공연을 준비할 때 학년 공연이 따로 있거든요 반 전체가 참여하는 공연 이런 거 할 때도 그 담임교사가 만약에 다른 업무가 있으면 애들이 하는 거 이런 거 같이 해주기 어려운데 그런 게 되게 잘 협조가 되는 거예요. 예. 저희 학년 공연 중에는 사제동행해가지고 교사와 하는 어떤 공연도 되는 그런 그 주제도 있거든요.

연구자: 네, 선생님들은 어떠셨나요?

중 A교사: 이런 거 할 때 교사들이 정말 협조적이에요. 아이들이 뭘 하고자 하면 교사가 같이 교사가 어쨌건 무대에 올라가야 되거든요. 사제동행 공연은... 이런 거 진행할 때 확 느껴요. 아 정말 교사들이 협조적이구나. 굉장히 많은 시간 아이들과 공연 연습을 해야 되는데 그런 것들이 되게 순조롭게...

연구자: 그렇게 그게 될 수 있는 요인은?

중 A교사: 교사가 아이들에 집중할 수 있는 시간이 확보되는 거죠.

학생회의 자치활동은 중요한 학교교육과정의 하나라고 할 수 있다. 중 A교사의 학교의 사례를 통해서 학생회 자치활동이 활발하게 되려면 학교에서 관련된 제도가 어떻게 마련되어야 하는지 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 학교장이 학생회의 자치활동을 지원하겠다는 방향설정이 명확하다. 학교장은 학생회 활동에 호의적인 학교 분위기를 조성하며 학생회 예산이나 활동과 관련하여 '가능하면 지원하고 허락'해 주려고 한다.

둘째, 학생회 공간, 그리고 실질적으로 활동이 가능하도록 하는 컴퓨터, 프린터, 종이, 사물함, 스피커 등 각종 비품이 마련되어 있다.

셋째, 학생회 예산이 적절하게 책정되어 있다. 연습하기 위해 남아 있는 학

생들에게는 간식을 제공하기도 한다.

넷째, 학생회를 담당하는 교사는 비담임으로서 학생회 활동과 학생회가 주도하는 학교 축제를 담당한다. 예를 들어 비담임이기 때문에 오전에 학생회 활동이 마무리 되었을 때 자기가 맡은 반에 들어가 담임반 아이들을 돌보는 대신 학생회가 진행한 캠페인 마무리 정리를 할 수 있다. 아침 조회, 독서시간에 학생회 학생들을 따로 불러 캠페인, 축제 관련 회의를 진행할 수도 있다.

다섯째, 담임들이 수업과 담임 업무외의 행정업무를 맡지 않아도 되는 학년제를 운영한다. 학년제의 경우 교무실을 학년별 담임들이 모여 있는 구조로 배치한다. 한 학년을 들어가는 교사들은 행정업무로부터 자유로운 상태에서 수업과 담임업무에 집중할 수 있고 같은 학년에서 발생하는 학생 생활 관련 문제들을 함께 논의하여 해결한다. 이러한 학년제를 통해 담임교사로 하여금 학생회가 주도하는 학생들의 자치활동을 자주 격려하고 함께 참여할 수 있도록 시간을 확보해 준다. 이러한 학년제를 통해 학교장뿐만 아니라 담임들도 학생회 활동에 호의적인 분위기를 조성하는데 기여하게 된다. 담임업무외의 행정업무는 담임을 맡지 않은 부장과 부원1인으로 구성된 부서에서 맡는다.

중학교 A교사의 학교 교장은 학생회 학생들을 매달 한 번씩 교장실에 불러 의견을 듣기도 한다. 중 A교사가 학생회에서 하고 싶은 일들이 있으면 부장, 교장 선생님과 상의하여 진행할 수 있을 정도로 의사소통이 잘 되는 편이라고 한다. 중학교 A교사는 학생회를 담당하면서 학생들이 축제를 기획하고 진행하는 과정에서 성장하는 모습에서 보람을 느낀다고 했다. 2014년에는 학생회 활동이 활발하여 교육감상을 받기도 하였다. 일반학교에서 교육과정 재구성은 주로 교과 교육과정이라고 할 수 있으며 학교교육과정에서 교사들의 역할은 학교장의 리더십에 의해 상당부분 좌우된다는 것을 알 수 있었다. 학교장의 리더십이 학교 구성원의 참여를 독려하고 의견을 존중하는 민주적 리더십이 되도록 이끌 수 있는 기제가 필요하다는 것을 알 수 있다.

중학교 A교사와 D교사가 근무하는 일반학교와 달리 중학교 C교사가 근무하는 혁신학교에서는 교육과정에 대한 고민이 학교 구성원을 포괄하는 좀 더 공동체적 차원에서 이루어지고 있음을 알 수 있다.

저희는 연말, 연초에 교육과정 협의를 합니다. 그래서 교사들도 교육과

정을, 자기 의견들 다 써서 내고 그 다음에 학부모들도 내요. 학생들은 설문조사 형식으로 하고 교사나 학부모 표를 교육과정을 중장기 계획이라든지 학년 교육목표라든지, 중점과제라든지 이걸 각각 다 적어서 그걸 이제 모아냅니다. 공통된 것들은 모아내고 서로 완전히 차이가 있는 것들은 이제 그 쟁점토론으로 넘기고 비슷한 것들은 공통된 것으로 묶어서 종합해 내고 이렇게 해서 교육과정 만들기를 해요. 그냥 교과서만의 교육과정이 아니라 아이들의 생활에서 필요한... (중 C교사/남, 50대, 역사)

교사학습공동체에 참여하는 중학교 A교사는 다른 학교 같은 교과 교사들과의 모임에서 교육과정을 공유할 기회가 많아 대부분의 교사들과 달리 수업을 구성할 때 자신의 교과에 대한 국가수준 교육과정에 대한 재구성을 염두에 두고 있다. 그러나 중학교 A교사의 교육과정에 대한 검토는 학기 초와 학기 말에 학교교육과정에 대한 전체 논의를 제외하면 주로 개인적인 차원에서 이루어지고 있었다. 이와 달리 중학교 C교사가 근무하는 혁신학교에서는 교육과정에 대한 고민이 좀 더 공동체적 차원으로 이루어지고 있음을 알 수 있다.

혁신학교에 근무하는 중학교 C교사에게 교육과정은 자신의 교과, 교과서에 한정되지 않는다. 학교교육과정은 일부 교사가 아닌 전체 교사, 학생, 학부모들의 의견을 모아가며 결정하였다. 학교교육과정을 모든 교사들과 함께 구성해 가고자 하는 마인드가 학교장에게 있거나 혁신학교와 같이 교사들이 함께 만들어가는 학교라는 인식이 교사들 사이에 존재하는 경우 교사들은 학기가 끝난 후 추후에 반영하기 위한 학교교육과정 평가 과정회의에서 의견을 좀 더 활발히 개진한다. 중학교 C교사는 다른 교사들과 함께 ‘주제탐구 교육과정’이라고 부르는 통합적 교육과정을 구성하였다.

학년별 목표 또는 동아리가 연결되고 주제탐구 교육과정이라는 게 만들어져요. 주제탐구 교육과정이 만들어지면 그걸 어떻게 각 영역별로 학년별로 연결할거냐 이렇게 진행이 되는데 아무튼 저희는 3년째 지금 주제탐구 교육과정이라는 걸 운영하고 있고 보통 서너 개 네다섯 가지 나옵니다. 하나는 민주시민 교육과정이 생활협약 결합해서 나오고요. 또 하나는 이제 진로교육과정 또 하나는 생태교육과정, 독서교육과정 해서 4개의 주제가 뽐혀요. 주로 그 다음에 이제 또 그 뮤지컬이나 이제 그런 문화예술 주제의 교육과정 까지 합하면 5~6 가지 좀 나오죠. (중 C교사/남, 50대, 역사)

그럼 이제 동아리별로 학년별로 그 선택을 하거나 또는 동아리와 학년에서 교차로 선택을 해가지고 운영을 하는 편인데 그래서 기존에 있던 교과영역이 쪽 있고요. 그 다음에 나머지를 주제탐구 교육과정에 프로그램을 다 넣어요. 그래서 일방적으로 그냥 국가수준의 교육과정대로 하는 게 아니라 학교차원에서 만들어서 구성원들이 선택해서 하는 영역들이 있는 거죠. 예를 들면 1학년의 공통, 그 주제탐구의 핵심내용은 교육과정의 기본방향이 목표가 자존감 높이기라든지 2학년은 공감소통과 인권이라든지 3학년은 나눔과 돌봄을 실천하기 이렇게 이제 주제를 놓고 더 큰 주제는 배움과 나눔의 민주시민교육 이렇게 학교교육목표가 잡히고... 즉 배치를 하는 거죠. (중 C교사/ 남, 50대, 역사)

중학교 C교사가 근무하는 중학교의 교사들은 주제탐구 교육과정을 운영하기 위하여 자신의 관심 영역에 따른 주제탐구 동아리에 가입하여 한 달에 두 번 정기 모임을 갖는다. 수업을 재구성하고 교사간의 수업 참관도 이 동아리 단위로 이루어진다. 교육과정 재구성에 관심이 없거나 반대하는 교사들도 있지만 중학교 C교사의 학교는 주제탐구 학습공동체를 운영하고 있다. '동아리'라고 이름 붙여진 교사들의 학습공동체는 1달에 2번 정규수업이 끝난 후 정기 모임을 갖는다. 학생들은 주제탐구 교육과정을 통해 1년에 한 개 혹은 두 개의 주제를 깊이 있게 탐구하고 탐구 보고서를 준비하고 발표한다. 교사들이 각 주제별 탐구 교육과정을 담당하는 동아리에 자신이 담당하는 교과와 무관하게 구성원으로 참여한다. 자신의 교과와 해당 주제탐구영역을 연계하여 다른 교과 교사들과 아이디어를 공유하며 수업을 구성하게 되는 통합적 교육과정이라 할 수 있다.

근대 지식은 전문화, 세분화를 특징으로 한다. 지식이 전문화, 세분화 되면서 학교의 지식도 과목별로 분리되고 경계가 그어진다. 교사들은 자신의 전문 영역에 한정된 부분-합리성²⁾에 근거한 지식(전성우, 2013)을 가르치면서 교사들이나 학생들이 통합적 성격의 '삶'에 대해 성찰할 수 있는 기회는 오히려 줄

2) 막스 베버는 '신은 죽었다'라고 선언한 니체의 지적처럼 하나의 절대 진리는 사라졌으며 근대이전까지 '신성'이라는 단일 논리는 여러 개의 '합리성'으로 분해된다고 보았다. 이제 가능한 것은 '부분-합리성'일 뿐이며, 이 부분 합리성들을 아우를 수 있는 총체적 합리성이란 더 이상 상정할 수 없게 되었다고 보았다. 클라우스 오페는 전문가들이 계획하고 조작한 부분체계들은 고도의 내부합리성을 지니지만 이 부분체계들에는 전체 사회적 연관성의 합리성을 고려하는 부서나 전문가가 없으며 이러한 부분합리성의 강화로 오히려 전체의 비합리성은 증가한다고 지적하였다.

어 들고 있다. 주제탐구 교육과정은 통합적 삶의 특정 주제를 다양한 영역의 관점에서 바라볼 수 있는 기회를 제공함으로써 학교에서의 배움이 바로 자신의 구체적 삶을 가꾸는 것이라는 인식을 형성하도록 도울 수 있다. 교사들은 어떤 주제에 대해서 자신의 분화된 전문 영역을 기반으로 출발하지만 끊임없이 다른 영역에서 던져지는 질문에 응답하려고 시도하는 과정에서 더 깊은 삶에 대한 이해에 접근할 수 있다. 이러한 교사들의 노력이 반영된 교육과정과 이를 반영한 수업을 통해 학생들의 삶에 대한 이해도 깊어진다.

주제탐구 교육과정은 해당 동아리를 구성하고 있는 각 교과에서 몇 개의 주제와 연결된 수업을 다른 교과의 몇 개의 주제와 통합적으로 운영하는 것이다. 이를 통해 교사들은 수업에 대한 고민과 아이디어를 나누는 과정에서 고립된 교사문화를 극복하고 수업을 개선할 수 있다.

② 교육과정 재구성

혁신학교인 중학교 B교사의 학교에서는 중학교 C교사의 학교처럼 통합적 교육과정을 만들어 진행하고 있지는 않았다. 중학교 B교사에 따르면 교사들이 교사모임을 통해 얻고자 하는 게 조금씩 다르기도 했고 아직 그 정도까지 선생님들이 열려있지 않은 것 같기도 하다고 말했다. B중학교에는 교사들이 여러 개의 소모임을 통해 함께 공부하고 소통하는 문화가 형성되어 있었다. B중학교에서는 교사들이 교사 소모임에서 공통의 교육 방향이라는 교육철학을 공유하고 수업을 위한 재구성은 개별교사 차원에서 이루어지고 있었다.

방금 전에 선생님들하고 같이 모여서 얘기 하던 것도 인문독서모임이라고 해서 같이 보는 책을 가지고 교재를 하나 정해서 이제 계속 같이 공부하는 거구요. 그리고 학년단위로 선생님들이 소통하는 단위로 연구회 모임이 있고, 소모임이 여러 개가 있어요. 그래서 의사소통이 활발하게 일어나고 학교 운영이 학년단위로 작게 뭉쳐져서 운영이 되죠. (중 B 교사/ 남, 40대, 국어)

한 학년 수업에서 복수의 교사가 같은 교과를 담당하는 경우에는 정기 지필고사를 공동으로 출제하고 학년 전체가 똑같은 범위와 내용으로 시험을 본다.

따라서 교육과정을 재구성하거나 수업을 재구성하는데 제약을 받게 된다. 만약 교사들이 한 학년 전체를 자신이 맡으면 수업 관련 자율성이 늘어나 다양한 형태의 수업 방식을 시도할 수 있게 되기 때문에 이를 선호한다. 그러나 현실적으로 한 교사가 동 학년을 모두 맡게 되는 경우는 드물다. 동 학년에 들어가는 교사들이 교육과정을 재구성하거나 수업을 재구성하고자하는 방향이 같은 경우 계속적으로 논의하면서 수업을 함께 디자인할 수 있다. 그러나 중학교 B교사는 학교에서 교사들이 학교에서 좀 더 공통된 사안들을 논의하다 보면 수업에 관련된 논의를 할 시간을 할애하는 것은 쉽지 않다고 말한다. 보통의 경우 한 학년이 8개 학급이고 수업시수가 4시간인 과목이면 두 명의 교사가 4개 반씩 나누어 맡는다. B교사의 학교는 담임업무와 비담임이 담당하는 행정업무가 분리되어 있는 학년제를 운영하고 있다. B교사는 비담임 혁신부장으로 1인의 부서원과 관련 행정업무를 담당하고 있으며 2학년 국어와 1학년 독서수업 등 주당 18시간 수업을 하고 있다. 혁신학교에 근무하는 중학교 B교사는 같은 학년을 맡은 국어 교사와 함께 한 반 4시간을 2시간씩 나누어 모든 2학년 반에 들어가 재구성된 교육과정을 적용하고 있다.

주일에 4단위 수업이면 4단위 중에 2단위씩 쪼개가지고 그런 식으로 학년 전체를 만나는 쪽으로 하면서 좀 자기 교과를 더 이제 교육과정을 재구성할 수 있는 여지를 많은 선호하세요. (중 B교사/ 남, 40대, 국어)

같은 학년 모든 반을 2시간씩 들어가기 때문에 동 학년에서 국어를 가르치는 두 교사는 수업에 대한 자율성을 최대한 보장받을 수 있다. 같은 학년에 짝을 이루는 다른 교사는 국어 교과서에 주로 초점을 맞춘 수업을 하고 중학교 B교사는 재구성된 교육과정을 수업에 주로 적용하고 있다.

혁신학교는 일반학교와 달리 학교교육과정에 대한 뚜렷한 지향점을 가지고 출발한다. 혁신학교의 경우 학교 운영에서 학교 구성원의 민주적 참여를 보장하고 학생들의 배움에 중심을 둔 교육이라는 비교적 명확한 학교 운영 방침을 가지고 있다. 교사들은 혁신학교에 근무를 시작하는 것과 동시에 자신의 교과 교육과정만이 아니라 해당 학교 구성원을 포괄하는 학교교육과정의 방향을 항상 염두에 두게 된다. 이러한 경험의 차이로 인해 일반학교에 근무하는 중학교 A교사와 중학교 D교사는 교육과정의 개념을 ‘국가수준에서 마련된 문서로

서의 교육과정' 특히 총론 보다는 각론 즉 교과에 해당하는 교육과정이라는 좁은 의미로 사용하였다. 혁신학교에 근무하는 중학교 B교사와 중학교 C교사는 교육과정의 개념을 주로 '학교에서 이루어지는 교육의 전 과정'이라는 넓은 의미로 사용하였다. 이런 차이 때문에 혁신학교에 근무하는 중학교 B교사나 중학교 C교사에게 있어 교육과정 재구성은 자신의 교과 교육과정 즉, 교과서에 그치지 않고 학교교육과정으로 확장된다. 교사들이 소모임을 통해 교육에 대한 철학, 방향의 공유하게 되면 이에 따라 학생들의 배움이 제대로 일어날 수 있는 수업을 만들어 가야 한다는 자극을 지속적으로 받을 수 있다. 개별교사들이 수업 재구성을 고민할 때 공유된 수업철학이나 방향이 반영이 되면서 B중학교의 독특한 교육 풍토를 형성하게 된다.

B중학교의 한 부장 교사는 '우리 학교는 정말 잘 하고 있는 혁신학교처럼 제대로 하고 있다고 보기 보다는 그냥 교사들이 너무 힘들지 않고 계속 즐겁게 할 수 있을 정도의 혁신을 하고 있는 정도다'라고 표현했다. 학교가 더 나은 방향으로 변화한다면 좋은 일이다. 그러나 과도하게 애를 써야 하고 그래서 교사들이 결국 '소진(burn out)'되어 버린다면 지속가능성의 차원에서 긍정적이라 볼 수 없다. B중학교는 혁신 학교로 운영된 이후 매년 실시하는 학교 교육과정 운영에 관한 조사에서 학부모, 학생, 교사들의 만족도가 지속적으로 상승하고 있다. 학교를 바라볼 때 밖으로 내세울만한 화려한 성과보다는 이러한 점에 주목하는 것이 필요하다.

한편, 현장교사 좌담회에 참석한 K중학교의 한 교사는 교육과정 재구성 활동을 현장에 잘 정착시키기 해서는 교사들의 교육과정에 대한 이해를 높여야 하고 교육청 역시 교사 수급이나 교육과정 편제, 행정업무 등을 종합적으로 고려하는 정책을 시행해야 한다고 말한다.

교육과정 재구성하고 수업에 녹아들게 하고 그것을 평가하는 것에 대해 학교 교사들 중 몇이나 정확하게 이해하고 실행할 수 있을까에 대한 의문이 듭니다. 잘하는 학교만 주목할 것이 아니라 일반화 할 수 있는 방법을 교육청에서 찾아야 합니다. 교육과정, 수업, 평가는 학교의 행정업무와도 연계됩니다. 교사 정원, 교과교육과정 편제 등 행정업무와의 연계성을 고려한 정책수립이 필요합니다. (현장교사 좌담회 K중학교 교사 발언)

또한 2009 개정교육과정, 2015 개정교육과정 및 교과교육과정을 보면 교사가 학교의 실정에 맞게 재구성하라고 해 놓고 꼭 가르쳐야 할 내용을 너무 많이 제시하고 있다. 이런 이유로 학교단위에서의 교육과정 편성·운영의 자율성을 충분히 발휘할 수 없다. 국가교육과정이 학교 단위의 만들어가는 교육과정을 보장하고 있지만 현실에서는 가르칠 내용이 너무 많아 실천하기가 쉽지 않다는 것이다.

다) 고등학교

① 학교교육과정 편성·운영에 대한 생각

고등학교에 근무하는 교사들에게 학교교육과정이 계획되는 과정을 알고 있는지, 알고 있다면 참여한 경험이 있는지 물었다. 이는 초등학교나 중학교에 비하여 상대적으로 고등학교의 교육과정이 형식화되어 있다는 가정 하에 물어본 질문이었다.

현실적으로 선생님들이 교육과정을 아예 들여다보질 않죠. 일정연수 때 이후로 교육과정을 한 번도 못 봤다는 분들도 많으니까. 그렇게 되는 이유는 선생님들부터가 현실적으로 수능이 EBS에서 출제된다... 뭐 이런 아주 단순한 생각을 하시는 건데, 실제로 교육과정을 들여다보고 문제집이 만들어지고 모의고사와 수능이 출제되기 때문에 필요한데... 그러니까 교육과정이 그런 용도로 마저도 안 쓰이고 있다면 이건 왜 있냐? 그러니까 무용론이 나오게 되기도 해요... (고 B교사/ 남, 40대, 국어)

고등학교 B교사는 현실적으로 고등학교 수업을 지배하는 입시의 한계가 있는데, 그것을 모두 이해하고 있는 상태에서 입시 자체를 지원하는 교육과정 체제가 아니기 때문에 교사들은 수능에 직접 도움이 되는 EBS 문제 풀기나 모의고사를 준비할 수 없도록 교육과정이 편성되면 쓸모없는 것이 아닌가 하는, 다소 다른 각도에서 교육과정 무용론을 제기하고 있다. B교사의 다른 인터뷰를 보면 오히려 미국에서는 주 단위로 세세하게 기준을 제시하기 때문에 학교에서는 더 구체적으로 가르칠 수 있다는 것이다.

그러니까 우리 교육과정은 극단적으로 항목 수도 많고 글자 수도 많은 데 항목 수와 글자 수가 추상적이라는 거죠. 많이 써놓으면 뭐하냐는 거죠. 다 추상적인데... 미국은 굉장히 구체적이에요... 그물로 비유하면 한국의 교육과정은 그 그물이 크고 넓고 이런 거 같은데 잘 보면 그물코가 커가지고 다 물고기가 빠져나갈 수 있는 형국이라면 미국은 작은 뜰채들을 들고 작은 물고기를 잡을 수 있게 돼 있어요... (고 B교사/ 남, 40대, 국어)

B교사의 이야기는 입시가 지배하는 고등학교 현실에 맞는 교육과정에 대한 요구라고 볼 수 있다. 고등학교의 교육과정을 가장 크게 규정하는 것은 입시라고 할 수 있다. 따라서 교육과정을 마련해 가는 절차는 초, 중학교에 비해 다분히 형식적 절차를 거친다고 할 수 있다. B교사의 발언을 토대로 고등학교 교육과정에 문제를 정리해 보면, 학생들의 흥미를 반영하지 못하는 교육과정, 교사들의 수업을 자유롭지 못하게 하는 교육과정, 교사들에게 자율성이 대폭 주어지는 것도 큰 부담을 가지고 있는 것을 알 수 있다. 고등학교에서 어떤 절차를 거쳐 교육과정이 편성되는가에 대한 질문에 대한 고등학교 C교사의 답변이다.

각 교과주임 선생님들한테만 얘기를 해서 각 교과주임별로 알아서 의견수렴을 해 와라. 그리고 교과주임들로만 회의를 한 번 하고 끝내더라고요... 여기서는 거의 정해진 것에 대해서 살짝 바꾼다고 하더라도 이게 언제 진행되는지도 모르게 진행되는 부분이 많았다는 생각이 들었습니다. (고 C교사/ 여, 40대, 지리)

이러한 형식적인 교육과정 편성과 운영은 고등학교에만 국한된 것을 아닐 것이다. 초등학교와 중학교에도 교무부나 연구부에서 각 교과에 계획을 기계적으로 수합하고 앞부분에 교육과정 운영방침과 시수 편제 정도를 덧붙이는 경우가 많기 때문이다. 하지만 이런 현상은 일반계 고등학교에서 특히 심각한 것으로 나타났다.

일반고에서 입시제도 변화 전에는 교육과정의 자율성은 없어요. 교장, 교감 선생님이 원하는 교육과정은 우열반 편성을 통한 상위 학교 진학, 학생들의 생기부 풍요롭게 해주기 정도에 맞춰져 있다는 생각이 들어요.

그것에 예산을 지원해줄 필요가 있나요? 입시와 떨어진 평가가 학부모로부터 동의를 얻을 수 있을까요? 실질적인 교육과정 다양화를 위해서는 교육청 단위의 실질적 교육과정에 대한 프로그램 등에 대한 논의가 필요합니다. (현장교사 좌담회 K고등학교 교사의 발언)

K고등학교 교사 역시 입시제도가 변화해야 일반고에서 교육과정의 자율성이 살아날 것이라고 판단한다. K고 교사는 상급학교 진학에 목매는 것에 예산을 지원해주기보다 실질적 학교교육과정에 대한 논의를 기대한다. 그런가하면 혁신학교에 근무하는 D교사의 경우는 일반 고등학교에 근무하는 B, C교사와는 다른 이야기를 하고 있다.

옛날에는 입시 규정성을 주된 이유로 수업의 운신의 폭이 좁네, 교육의 한계가 있네 이런 말 많이 하는 편이었는데 넓혀진 입시제도의 폭 안에서 내가 할 수 있는 교육과정과 수업, 평가 운영을 바람직하게 하려고 나름대로 노력해 보는 편이지요. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

일단 D교사의 경우 넓혀진 입시제도의 폭을 언급하였다. 학생부종합전형에 따른 수시전형의 비율이 높아지고 있음에 따라 그러한 폭 안에서 교육과정과 수업, 평가를 바람직하게 개선해보려 노력하고 있다는 것이다. 또 다른 혁신학교에 근무하는 E교사는 여기에 대해 나름대로의 대안을 제시하고 있다.

아마 교사들 대부분 전체 교육과정을 교과 이해관계(수업시수, 교원수 조정) 문제와 분리해서 하나의 전체의 체계라는 관점에서 접근하고 있는 교사가 많지 않을 거라고 생각합니다. 저도 그런 평범한 교사 중의 한 사람이고요. 보통은 단위 수는 학년 배치 중심으로 논의하는 편이지요. 뭔가 촘촘한 국가교육과정이 성글게 제시되고, 그 사이를 지역청이나 단위학교에서 채워 넣는 체계가 마련된다면 교육과정에 대해 교사들이 좀 더 주체적이고 성찰적으로 접근할 수 있는 기반이 될 거라는 생각은 듭니다. (고 E교사/ 여, 40대, 수석교사)

오히려 고등학교 E교사는 앞의 B교사와는 다른 측면을 지적하는데 국가교육과정이 좀 더 성글게 제시되어야 지역이나 단위학교에서 교사들이 주체적으로 접근할 수 있는 기반이 마련될 것이라는 말이다. 인터뷰를 통해서 알아본

학교교육과정에 대한 고등학교 교사들의 인식은 초, 중학교에 비하여 차이가 크게 드러나고 있다. 일반학교와 혁신학교의 차이도 있고 교사 개인의 차이도 있었다. 대학입시가 주는 영향을 어떻게 인식하느냐, 좀 더 대강화된, 혹은 좀 촌촐하게 제시되는 국가교육과정에 대한 요구도 차이를 보였다.

② 교육과정 재구성 가능성과 한계

고등학교에서는 교육과정을 재구성하여 운영하는 것이 전혀 불가능한 일일까? 일반학교에서는 교육과정 운영의 초점이 입시에 맞추어져 있었다. 주제통합교육과정을 운영하고자 해도 과목 간 협업이 이루어져야 하고 학생들의 자발성을 전제 조건으로 하는데 고등학교 A교사의 경우 이것이 현실에서 가능성을 갖기는 힘들다고 말한다.

교장들이 자기가 원하는 그 교사를 남기기 위해서 혹은 원하지 않는 교사를 떠나보내기 위해서 교육과정을 짜는 모습도 많이 봤고 그 다음에 과목 이기주의가 횡행하기 쉽다고 생각합니다. 예컨대 지금 현재 학생의 자율권을 지나치게 인정하는 교육과정 수립도 저는 잘못됐다고 생각합니다. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

교장의 인사권 남용으로 인해 훼손되고 있다는 고백은 일반 고등학교에서 교육과정 재구성은 고사하고 정상적인 교육과정의 운영마저도 위협하고 있다고 말한다. 또한 고등학교 A교사는 학생들의 자율권을 지나치게 인정하는 교육과정 운영도 잘못이라고 보고 있다.

사탐, 과탐 다 마찬가지로인데 지학이라든지 특정 과목을 보면 거의 선택을 받지 않아서 폐강이 되는, 그러니까 사실은 선택의 여지를 줄수록 선택의 효과는 사라지게 되는 거죠. 그러니까 다양성을 위해 존재해야 하는데 다양성이 오히려 사라지는 방향의 교육과정 편성이고 구성이 되지요. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

인터뷰를 통해 들어본 결과 고등학교 A교사는 교육과정 재구성을 환영하지 않았으며 오히려 고등학교에서는 실천이 어렵다고 생각하고 있었다. 연구진은

A교사의 이야기에서 시사점을 얻기 위해 좀 더 솔직한 이야기를 청하였다. A교사가 말하는 교육과정 재구성의 한계에 대하여 알아보았다.

그렇게 되면 교사가 처음부터 모든 것들을 계획해야 되는 것들이 너무 많아지잖아요? 현재 교사의 업무가 너무 많은데 그렇게 될 경우 한 교사한테 주어진 업무가 폭주할 수도 있을 거 같다는 생각이 들어요. 교직에 들어왔을 때 이런 업무를 할 거라고는 전혀 생각을 못했었는데 그런 업무가 되게 중요하게 생각되고 그리고 이렇게 뭔가 해내야 되는 일인 거잖아요? 제가 못해내면 다른 사람한테 피해가 갈수 있는 일이라는 생각이 드니깐 이걸 우선에 두게 하게 되면서 수업이 분명히 뒤로 밀리게 있는 거 같아요. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

㉠ 과중한 업무 부담으로 교육과정 재구성을 감당할 여력 부재

그러한 여력이 없을 수밖에 없는 중요한 원인 중의 하나는 교사의 과중한 업무이다. 현재에도 교사의 업무는 적지 않다. 교사는 학교에서 수업만 하지 않는다. 모든 교사가 수업 외의 또 다른 업무를 담당하고 있다. 게다가 담임교사의 경우는 담임업무까지 해야 한다. 또 방과후 수업까지 해야 한다. 교육과정을 자율적으로 구성하는 것은 바람직하고, 그렇게 하면 더 좋은 교육을 할 수 있을 것 같고, 그렇게 하고 싶은 욕망이 굴뚝같지만 그렇게 하려면 아주 많은 시간과 에너지를 투입해야 한다. 하지만 교사가 가진 시간과 에너지에는 한계가 있다.

㉡ 자신에게 교육과정의 자율성을 수용할만한 능력이 충분치 않다는 인식

사실 교사들 또한 지금과 같은 교육과정에서 학창시절을 보냈다. 일방적으로 주어진 교과서를 가지고 수업하는 교육과정만을 경험했다. 교사가 되어서도 주어진 교육과정에 수동적으로 반응하는 교육활동만을 해왔다. 자유롭게 교육과정을 재구성하여 차원 높은 교육을 진행하는 것은 거의 경험해 보지 못했다. 학창시절에도 그랬지만 교사가 되어서도 그런 교육과정을 경험해 보지 못했다. 그러니 그런 능력이 없을 수밖에 없다. 고등학교 A교사는 교육과정의 자율성을 감당할 수 없는 자신의 능력 부족을 솔직하게 털어 놓는다.

그런데 가장 큰 원인은 저 인거 같아요. 그런 건 핑계고 사실 제가 그런 교육을 받았다면 조금 덜 겁 없이 뛰어들 수 있을 거 같거든요? 실험을 죽 이렇게 해서 일 년 동안 아이들을 믿고 여기서 얻어지는 게 당장 눈에 보이지 않는다고 하더라고 일 년 동안 쪽 끌고 가면 분명히 아이들이 얻어지는 게 있을 거라고 보는데 제가 한 번도 그런 교육을 받아보지 못했기 때문에 이 아이들을 일 년 동안 실험으로 구성해서 끌고 갈 자신이 없는 그런 것도 좀 있죠. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

결국 이 두 가지 이유로 교육과정의 재구성 권한이 실제로 주어지는 것을 두려워한다. 그러면서 다른 한편으로는 교육과정의 자율성을 실천할 수 있는 좋은 여건이 조성되기를 바란다. 그래서 교육과정을 자유롭게 구성하여 더 좋은 교육을 해보기를 원한다. 언뜻 보면 논리적 일관성 부족한 태도일 수 있다. 하지만 가장 솔직하고 현실적인 진술이다. 사실 모순된 것은 우리의 현실이지 A교사가 아니다.

그 교육과정이 조금 더 자유로우면 제가 수업을 할 때 훨씬 더 여러 가지 아이디어로 준비해 볼 순 있을 거 같아요. 이렇게 말하면서도 걱정이 되는 건 훨씬 더 많은 노력이 들어갈 텐데 과연 그 상황이 되었을 때 내가 그걸 실현할 수 있을까? 라고 하는 게 좀 걱정이 되어서 무섭긴 하지만 음 뭐 여러 선생님 협의체 이런 것들이 구성이 되어서 우리가 논의할 수 있는 시간이 주어지고 여유가 주어진다면 그렇게 해보는 게 좋을 거 같구요. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

㉔ 입시의 압박

교사들이 교육과정의 지배를 받는다고 하지만 어쩌면 실제로 교사들을 지배하는 것은 입시이다. 고교 교사들은 결코 대학입시에서 자유로울 수 없다. 때로 입시는 교육과정을 대놓고 무시한다. 전국의 고3 교실에서 사용하는 실제 교과서는 대부분 수능시험 문제집이다. 최근에는 EBS 수능연계 교재이다. 교육계획서 상으로는 어떨지 모르겠다. 교육계획서만 보면 EBS 교재로 수업하는 학교가 거의 없을지 모른다. 하지만 대학입시는 교육계획서조차도 거짓으로

만들 게 할 수 있는 힘을 가지고 있다. 교육계획서가 어떻든 고3 교실의 실제적인 교재는 EBS 수능연계 교재이다. 고등학교 A교사는 입시에 대해서 많은 얘기를 하지 않았다. 어쩌면 입시는 모든 학생들의 고민이 아니다. A교사가 볼 때 입시는 소수 학생들만의 문제다.

(입시는) 일부 학생들에게만 중요한 거 같아요. 근데 저희가 다들 약간 세뇌하듯이 그게 애들 수업 분위기가 안 잡히거나 그럴 때 대학가야지, 집중해야지 이런 것들로 아이들을 이렇게 쉽게 꼬여서 수업에 들어오게 하는 하나의 방편이 되지 실제로는 그 대학을 갈수 있는 아이들이 몇 안 된다고 생각을 해요. 그렇게 하면서도 약간은 죄책감이 들어요. (중략) 대학입시라는 그런 거에 밀려서 계속 나는 안 되는 아이 무기력하게 이렇게 성장하는 것이 아니라 애는 입시 아닌 다른 방향으로 좀 갈 수 있도록 지도를 할 수 있는 게 좀 필요하지 않을까? 이런 생각이 좀 생각이 들어서 그니까 그렇게 교사가 생각해서는 아무 소용이 없잖아요? 학부모들도 우리 아이는 대학에 갈 수 있는 아이가 아니고 그거보다 더 잘할 수 있는 일이 많은 아이라고 하는 걸 생각한다면 조금 더 그거에 자유롭게 뭐 수업을 안 듣고 다른 활동을 하는 것에 거부반응이 적을 텐데 그런데 현재는 모든 사람들이 다 아이들도 부모님들도 대학에 가야한다고 생각을 하고...(고 A교사/ 여, 30대, 화학)

그렇다고 고등학교 A교사가 대학입시의 부담을 느끼지 않고 있는 것은 아니다. 역시 그 또한 대학입시의 부담을 느끼고 있다. 비록 좋은 대학 가는 학생은 소수이지만 수업은 그 학생들을 대상으로 할 수밖에 없기 때문이다. 이에 반해 인터뷰 교사 중 다른 교사들은 입시의 압박을 더 크게 느낀다. 특히 고등학교 B교사가 그렇다. 교육과정의 자율성은 결국 수업을 통해 구현된다. 하지만 설사 교사들에게 교육과정을 재구성할 수 있는 자율성이 주어진더라도 결국 교사들은 입시에 구속될 수밖에 없다. 고3을 담당하고 있는 B교사가 느끼는 입시의 압박은 크다. 아마 이것이 대부분의 고등학교 교사들이 느끼는 압박감일 것이다. 물론 입시관련 과목 교사들만이 느끼는 압박감이겠지만 말이다.

(교육과정 재구성을) 아무래도 하고 싶은 맘은 있고 하지만 이게 시간을 내기도 힘들고 입시도 있고 또 이게 입시 때문에 학부형들 눈치도 보

이고 하는 게 사실입니다. 그리고 학부형을 떠나서 학생들 중에서도 그 수업하다보면 아니 왜 이런 수업해요? 이런 얘기가 나올 정도니까요. (고 B교사/ 남, 40대, 국어)

교육과정 재구성을 했을 때 그것이 수능과는 어떤 관련성을 가질까요? 기초 아이들 보충해서 문제 몇 개 더 푼다고 해서 수능 문제를 풀 수 있는 것도 아닌데 아이들에게나 교사에게나 무슨 의미가 있겠어요. 그래도 학교에서 교사들이 이런 논의를 해볼 수 있는 시간과 여유가 주어진다면 좋겠습니다. 교과 협의회를 할 수 있는 시간, 공간적인 지원이 많이 필요합니다. (현장교사 좌담회 O고등학교 교사 발언)

㉔ 가능성의 발견

한편 혁신학교에 근무하는 고등학교 D교사의 경우에는 주어진 조건 속에서 교육과정 재구성의 권한을 최대한 확보하려고 노력했다. 일단 D교사는 대부분의 학생들이 기술적으로 빠르고 정확하게 답을 찾아내는 방법을 익히고 있다고 보았다.

자신들이 배워온 교육과정과는 일정한 갭을 갖고 있는 비문학 문학 지문에서 학생들이 바로 몰입되면서 즐거움을 느끼는 것은 결코 아니고 대부분의 경우, 기술적으로 빠르고 정확하게 답을 찾아내는 방법을 익히는 수업을 하는 경우가 대부분이지요. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

저는 의미를 가질 수도 있는 비문학 문학 읽기 수업을 어떻게 진행할까 1학기 때 고민을 했어요. 같이 들어가는 선생님과 비문학은 발표수업으로 진행하기로 했습니다. 스스로 지문을 분석하고 독해하는 능력을 기르기 위해 어휘파악, 구조 분석 등 독해의 틀을 주고, 배경지식을 검색하고 적용하면서 글을 깊이 있게 분석한 후 이를 효과적으로 친구들에게 설명하고, 스스로 수능식 문제를 출제하여 풀이해 주는 일련의 발표과정을 수행평가로 포함시켰습니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

고등학교 D교사는 입시의 압박을 피해가지 않으면서도 동료교사와 협업을 통해 참여하고 표현하는 방식의 교육과정 재구성을 시도하였다. 지문을 분석하고 독해하는 능력을 통해 배경지식을 적용하면서 친구들에게 효과적으로 설

명하고, 스스로 수능식 문제를 출제하여 풀이해 주는 일련의 발표 과정을 수행평가로 포함시켜 입시준비의 현실적 문제와 교육과정 재구성을 절충하고 있었다. 이러한 방법에 대한 아이들의 반응을 D교사에게 들어보았다.

학생들이 제가 일방적으로 수업할 때보다 자신이 잘 알고 있거나 혹은 도전하고 싶은 지문을 선택해서, 글을 이해하는 데 의미 있는 다양한 배경지식을 찾아오고 설명하면서 질의응답 등의 반응도 활발해졌고, 심지어 제가 할 때보다 오히려 다양한 자료를 찾고 시청각 자료를 준비해서 효과적으로 수업하는 유능함을 발휘하는 경우가 많았습니다. 학생들이 참여평가에서도 자기가 찾은 지식만큼은 자기의 것이 되었다는 반응이 대부분이었어요. 한마디로 말하면 고3수업의 정형성을 나름대로 극복하려고 해 봤고, 이것이 입시체제에서도 의미가 효과가 있었다고 말하고 싶은 거죠. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

고등학교 D교사의 진술이 의미를 갖는 것은 대학입시라고 하는 현존하고 있는 압박 속에서도 나름대로 동료교사들과 협력하여 주어진 교육과정을 재구성하여 고3 수업의 정형성을 극복하려 하였고, 그렇게 하는 것이 입시체제에서 효과적이라고 판단하기 때문이다. 학생들의 질의응답이 활발해지고 자료의 준비나 참여하는 만큼 자기 것이 된다고 느낀다는 것은 교사의 준비와 노력에 따라 고등학교에서도 교육과정 재구성 가능성이 있음을 시사한다. 또 다른 혁신학교의 사례를 들어보면 의외로 다양한 주제통합 형식의 교육과정 재구성을 시도하고 있었다.

통합적으로 과목을 초월한 내용을 하고 있어요. 사고의 융합, 생각의 융합을 위해 국어과에서 짧은 지문을 가지고 그런 수업을 합니다. 음악과, 과학과 등 다른 과목과 함께하고 싶어요. 하고 나면 스스로 자존감과 무척 높아집니다. 아이들 입장에서는 자기 관심사 별로 다양한 생각을 교환하고 그 자리에서 결과물을 만들어 제출합니다. (중략) 중요한 것은 학교에서 허용이 필요하고, 교사들 간의 소통도 필요하다는 것입니다. 동료 선생님들과 수업을 조정한다면 가능합니다. (현장교사 좌담회 참여 H 고등학교 교사 발언)

교육과정 재구성이나 수업혁신에 대한 통념적인 사고는 주로 혁신학교에서

일어나는 교육활동이라는 것이다. 그러나 일반 고등학교에서도 교사들의 경험이나 공동체 활동이 뒷받침 될 경우 교육과정 재구성의 가능성을 보였다. 일반고에 근무하는 C교사는 입시를 위한 교육이라고 할지라도 결국 학생 스스로의 이해와 배움이 뒷받침 되지 않는다면 문제풀이 수업도 의미가 없을 뿐만 아니라 의미 있는 지식축적으로 이어지지 않는다고 생각한다. C교사는 일반고에서도 교육과정을 재구성하여 운영하는 것이 전혀 불가능한 것은 아니라는 것을 경험을 통하여 드러낸다.

연구자 : 선생님은 일반 고등학교에 근무하시는데 그동안 교육과정 재구성의 필요성을 느낀 적이 있었는지요?

고 C교사 : 일반고에서 입시가 첫째라고 해도 그것 또한 '공부'이잖아요. 무조건 교사가 강의하고 문제 풀이를 해준다고 해서 아이들이 그것을 잘 이해하고, 더군다나 스스로 변형된 문제에 적용하는 능력까지 꼭 길러지는 것은 아니더라고요... '스스로 문제(시험 문제만이 아니라)의 본질에 대해 사고하지 않는 경우 수능 점수도 잘 나올 수가 없어요. 한계에 부딪히고 자신감도 상실하고... 결국 그저 문제집을 끌어안고 앉아서 시간만 가고 스트레스만 늘어나는 형태인거죠. '공부'가 뭔지 정말 경험해보기는커녕 본인이 모자라다는 생각만 키워 보내는 거죠.

연구자 : 오히려 그것이 교육과정 재구성의 필요를 이끌어낸다는 말씀이신가요?

고 C교사 : 예... 그래서 1, 2학년 수준 혹은 적어도 1학년 수준에서는 좀 더 공부에 재미를 느껴볼 만한 교육과정 재구성이 필요하고 그것이 가능하다고 느끼는 선생님들도 많이 계신 것 같아요. 수능식 문제에 대해 익힘 공부는 2학년 겨울부터라도 충분하다는 거죠. 그 전에 공부하는 재미와 질문하는 자세가 몸에 익었다면...

연구자 : 구체적인 사례를 말씀해 주신다면?

고 C교사 : 사탐 과목에서 학기별로 수행평가를 30~40%로 설정하여 토론, 발표, 인물 탐구, 사회현상 분석, 수업에서 배운 것을 일상생활로 치환시켜 UCC로 제작하기 등의 수업을 한 적이 있습니다.

여행 가방 하나 가득 시집을 들고 다니며 아이들에게 읽히고 스스로 평을 하게 하는 수업, 국어 시간에 체르노빌 관련 만화와 밀양 송전탑 관련 배포 책자들을 읽고 전기 에너지와 원자력 발전에 대해 토론해보는 시간이 있었습니다.

연구자 : 그럼 국어 선생님과 협력 교수를 시도해 보신 건가요?

고 C교사 : 예, 이번에는 사전 협의 없이 단순 교과 연계로 시도를 해 보았지만 내년에는 사전에 국어 선생님과 협력하여 재구성 방법을 고민해 보려 하고 있어요.

그런데 이렇게 교육과정을 재구성하고 수업으로 연결하는 교사들은 이런 문제에 대해서 고민하고 적용하려고 무던히 노력해왔던 교사들인 경우가 많다. 고등학교 C교사는 특히 중학교에서 고등학교로 이동하였거나 학교 외부에서 수업과 관련된 공부 모임을 지속하고 계신 분들이 교육과정 재구성에 관심이 많다고 말한다. 그러나 이 교사들도 그 해 학년을 함께하는 동료로 누구를 만나느냐에 따라 달라지긴 한다는 것이다. 관심이 있는 동료가 아니라면 이러한 수업과 평가는 형식적으로 이뤄지기 쉽기 때문이다. C교사는 자신의 경험으로 보아 입시교육에 한계가 있긴 하지만 교육과정 및 수업과 평가에서 전혀 개선의 여지가 없는 것은 아니라고 말한다.

오히려 문제를 느끼면서도 새로운 무언가를 시도해보지 못한 교사들에게 새로운 상상력과 자극을 줄 기회들이 좀 더 많이 마련이 된다면 가능성은 더 커 질 수 있다고 생각합니다. (고 C교사/ 여, 40대, 지리)

2) 수업

가) 초등학교

① 수업혁신과 교육과정

수업의 바탕은 교육과정이다. 교육과정에 대한 이해 없이 수업만 잘 한다는 것은 기교 이상을 넘어서기 힘들다. 교사들의 교육과정에 대한 이해를 돕는

길은 연수나 장학이 아니라 학년 중심으로 교육과정 편성의 자율권과 교육과정 운영을 위한 예산 편성의 자율권을 주는 것이다. '자율권'은 그만큼의 책임과 의무가 따른다. 신뢰하는 관계 속에서 자율권을 갖고 교육과정을 만들 때 이를 바탕으로 수업혁신이 가능해진다. 수업을 혁신한다는 것은 수업공개 몇 번, 수업협의회 몇 번, 지도안 몇 쪽 같은 '양'으로 확인할 수 있는 것이 아니다. 교사가 운영하는 교육과정이 무엇인지, 교사는 무엇을 왜 가르치는지, 학생의 전인적 성장과 발달을 위해 무엇을 어떻게 가르치고, 어떤 학습이 이루어지도록 도와야 하는지에 대한 관점과 철학을 공유하는 것에서 시작해야 한다.

수업은 동학년 단위로 재구성을 하고 동학년에서 협력수업을 한다든지 공동수업을 하는 것들로 충분히 가능합니다. 하지만 이런 수업을 담아낼 수 있는 평가 틀은 갖춰져 있지 않습니다. 그러니까 나이스 상의 어떤 교과평가는 적합하지 않은 것이 있습니다. 나이스 상에서 이제 교과별로, 영역별로 뭐 이렇게 평가하는 어떤 틀 자체는 우리의 교육과정을 담아내는 못하는 문제가 있습니다. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

많은 교사들이 열정을 바탕으로 초등학교 C교사와 같이 수업혁신을 하더라도 여전히 현실적인 한계는 남아있다. C교사는 교육과정·수업·평가의 연계가 되지 않는 원인을 경직된 평가시스템으로 꼽고 있다. 지금의 NEIS에서 평가는 표준화된 입력 방식으로 이뤄지기 때문에 현실의 교육과정을 평가로 담아내기 어렵다는 것이다.

평가와 관련한 논의는 다음 장에서 이어지겠지만 초등학교에서 수업의 문제는 교육과정-수업-평가의 연계성 부족에서 기인한다. 현재 평가는 NEIS로 표준화되었는데, 이 표준화가 도리어 걸림돌로 작용하는 것이다. '꼬리가 머리를 흔든다.'는 말이 생각나는 대목이다. 이는 평가가 수업을 좌지우지하는 상황을 일컫는 것이다. 초등학교 현장에서도 수업이 평가에 종속되는 사례는 종종 볼 수 있다. 이는 단순히 시스템만의 문제만이 아니라 다음 장에서 논할 평가를 바라보는 기존의 학교 문화와 관련을 맺는다.

최근 동료 교사 장학을 위해 지도안을 마련하는데 '질문이 있는 교실'에 맞춰 꼭 질문을 담아 쓰라는 이야기를 듣고 참 씁쓸했어요. 분명 서울시교육청에서 제시한 '질문이 있는 교실'은 여러모로 의미가 크다고 생

각해요. 하지만 이런 내용들이 학교 현장으로 제시될 때는 지금처럼 지도안에 질문을 써라, 아니면 기법에 중점을 둔 형태로 제시되거든요. 사실 '질문이 있는 교실'은 이미 이뤄져 왔었고, 우리가 그동안 잘 하면서도 크게 주목하지 않았던 부분이잖아요. (초 D교사/ 여, 30대, 1학년)

초등학교 D교사의 지적은 상당히 중요하다. 수업혁신을 이야기할 때 대개 기존의 교육 자체를 부정하면서 새로운 것들을 추구하려는 경향이 있다. 하지만 정작 현장에서 많은 교사들은 이미 질문이 있는 수업을 통해 학생들과 교감을 나누며 배움을 열어가고 있었다. 수업을 혁신한다는 것은 새로운 구호를 외치고 수업공개 몇 번, 수업협의회 몇 번, 지도안 몇 쪽처럼 계량적으로 확인할 수 있는 것이 아니다. 수업의 문제로 교육과정, 수업, 평가의 연계성의 부족을 지적한 C교사의 이야기와 현장을 제대로 이해하지 못한 정책의 문제를 꼬집은 D교사의 의견에서 보듯이 수업혁신은 연계성에서 출발해서 교사의 개인적 차원과 사회구조적 차원에서 접근이 동시에 이루어져야함을 시사하고 있다(김현섭, 2013; 이형빈, 2015). 다시 말해 교사 스스로 자기 수업에 대한 성찰과 함께 혁신의 방향을 설정하고 철학을 공유하는 것으로부터 시작한다면 교사들이 수업전문성을 신장하고 수업에 집중할 수 있도록 행정업무 축소, 연구 분위기 조성, 교육 시스템, 교육정책을 정비해야 한다.

② 수업공개에 대하여

일선 학교에서 수업공개는 시범수업, 학년공개수업, 연구수업, 수업장학, 동료장학, 학부모참여수업 등 다양한 형태로 펼쳐지고 있다. 하지만 초등학교 교사의 일상을 반영하지 않은 수업공개는 교사들에게 일회성 행사, 전시성 행사로 비춰질 가능성이 높다. 수업공개를 이야기 할 때 '수업공개에 적합한 단원은 무엇이고 어떻게 진행할까?', '수업공개에서 어떤 새로운 교수법을 제시할 것인가'와 같은 행정적이고 기법적인 부분보다는 '수업공개에 본래 취지는 무엇일까?' '교사의 자기 전문성, 가르침에 대한 긍지와 보람을 느끼고 확인하기 위해서 하는가?', '수업 협의회를 왜 하는가?' '학교평가 항목에 들어가 있기 때문에 하는가? 수업협의회를 통해 배우고 성장하는 경험을 하기 위해서인가?'와 같이 본질적인 사항들을 제대로 고려하였는가를 판단해 볼 필요가 있다.

수업공개는 교사의 부담감과 시간적 한계, 형식화 등의 부정적 요인이 있지만 제대로 운영된다면 교사들의 자기주도적 교육연구 활동을 촉진, 수업 전문성을 제고를 통해 수업 중심의 학교문화 조성, 학교와 학부모간의 협력증진, 공교육에 대한 국민의 신뢰를 회복 할 수 있는 좋은 계기가 될 수 있다(곽영순·은지용·강호선, 2010). 최근 혁신학교를 비롯한 일선학교에서 일상적 수업공개 활성화를 통해 수업의 질적 향상을 도모하려 것 또한 이러한 수업공개의 긍정적 요인을 이해하기 때문이다.

수업 공개는 여러모로 부담이 커요. 다른 사람 특히 동료 교사들이 수업을 본다는 것은 사실 쉽지만은 않은 일이잖아요. 그런데 수업 공개를 하고 나서 허탈할 때가 많아요. 예전에는 수업 공개를 마치고 살벌한 수업 평가회가 있었는데, 지금은 그냥 좋은 이야기들을 나누고 마는데, 정작 제대로 '수업' 이야기를 나눈 적은 거의 없었던 것 같아요. (초 D교사/여, 30대, 1학년)

그러나 실제로 현재 학교현장에서는 초등학교 D교사의 이야기와 같이 수업공개가 연례행사나 그저 수많은 학교 행사들 중 하나로 운영되는 경우가 많다. 이는 수업공개가 좀 더 확장된 교육환경 개선의 목적으로서가 아니라 학부모 홍보용, 교원능력평가와 학교평가를 위한 자료로서 행정적인 목적으로 공개수업이 이뤄지는 실정 때문이다. 이는 막상 수업공개가 이뤄지고 나서 제대로 된 수업이야기를 나눌 수 없다는 D교사의 언급으로도 이해될 수 있다. 수업공개를 통해 교사가 단순히 학생들에게 지식을 일방향적으로 전달하는 것이 아니라 학생과 교사가 함께 만들어가는 수업과 자신의 수업을 새로운 관점에서 이해할 수 있는 기회와 환경을 제공한다는 관점에서 공개수업을 바라보는 시선과 실제 수업을 열어가는 방식의 전환을 모색해볼 수 있다.

모든 교사가 동학년 교사들에게 자기 수업을 엽니다. 그 중 몇 명의 교사는 자발적으로 우리 학교 전체의 교사에게 열지요. 그 중 또 몇몇의 교사는 지역 전체 선생님들에게 수업을 열고 공개합니다. 수업 과정을 동영상으로 촬영해서 언제든지, 누구나 자기 수업을 볼 수 있게 합니다. 수업을 마치면 수업을 참관한 교사는 수업을 통해 배운 점을 중심으로 수업에 대해 이야기를 하고, 수업을 진행한 교사는 자기 수업을 돌아보

며 성찰해요. 이것이 우리 학교에서 진행하고 있는 '일상의 수업을 열고 서로 함께 배우는 수업공개와 협의회'의 모습입니다. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

초등학교 C교사의 학교에서는 현재 일상의 수업을 열고 서로 함께 배우는 수업 공개와 협의회를 열어가고 있다. 일련의 과정이 분명 쉽지만은 않을 것이다. 하지만 수업에 대한 논의가 부차적인 것으로 간주되고 정작 행정적 일에만 몰두하고 있는 일선 학교 현장에서 이런 새로운 시도들은 주목해볼 필요가 있다.

이를 서울의 모든 학교에서 해야 할 것으로 규정하면, 수업혁신의 생명력인 '자발성'은 사라진다. 해야 하는 것이기 때문에 하는 것이 아니라 이를 통해 배울 수 있어서 해야 한다. 그렇게 한 번 해 보고 싶은 교사들부터 시작하면 된다. 그런 과정이 어렵지 않은 교사들부터 시작하면 된다. 이를 위해 가장 중요한 것은 '왜 수업을 하는지, 왜 수업을 열고 참관을 하는지'에 대한 철학과 관점을 먼저 공유해야 한다. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

초등학교 C교사의 학교가 수업을 공개하고 서로 협의하는 과정에서 수업의 혁신을 가져왔다고 해서 서울의 모든 학교에서 이 방식을 따른다면 어떻게 될까? C교사는 수업공개나 협의 이전에 자발성이 우선이며, 수업혁신의 문화와 철학을 공유하는 것이 중요하다고 말한다.

일상의 수업은 교사가 미리 짜놓은 '세안'처럼 거의 진행되지 않는다. 학생들은 교육을 있는 그대로 받아들이는 수동적 존재가 아니기 때문이다. 수업에서 학생들이 배워야 할 내용이 어떤 것인지, 교사는 그것을 어떤 과정을 통해 가르칠 것인지 교사가 가장 잘 할 수 있는 방식으로 가르치고 학생들의 배움을 돕는 것이다(서울시교육청, 2015). 수업은 사전에 약속한대로 진행되는 프로그램이 아니다. 수업은 늘 역동적이고 비예측적이며 변화무쌍한 일련의 사태이다. 그러므로 필요한 것은 상세한 지도안 아니라 교사의 수업철학을 담은 수업개요서와 활동지 정도이다.

나) 중학교

① 참여, 공감, 표현의 수업

과거 우리 교육의 대표적인 문제는 ‘일제식·주입식 수업방식’이었다. 그런데 2000년대 들어서 대학입시의 변화와 교육과정의 개편, 열린교육의 확산으로 인해 수업방법의 측면에서 많은 변화가 있어 왔다(이용숙, 1998). 본 연구에 참여한 교사들 또한 국가교육과정의 획일성, 경직성과 교육체제의 현실적인 어려움에도 불구하고 비록 제한적이긴 하지만 모두 자신의 수업에서 학생들이 참여, 공감, 표현의 과정을 통해 배움이 일어날 수 있도록 수업을 재구성하려고 노력하고 있었다.

저는 수업을 할 때 이제 아이들한테 지식을 전달하지만 그 지식을 알고 있다고 해서 아이들이 사회에 나가서 어떤 선택을 하거나 할 때 내가 알고 있기 때문에 그렇게 행동하고 그렇게 선택, 그런 선택을 하고 하는 것이 아니라 그 아는 걸 넘어서서 이제 공감하고 아 그리고 내가 그런 선택을 했을 때 그것을 감당할 의지가 있고 예 그 뒤에 따라오는 내용들을 감당할 의지가 있고 이룰 수 있을 때 아이들의 행동도 변화하고 사회도 좀 더 나은 곳으로 변화하고 한다고 생각하거든요. (중략) 공동체 의식을 가져야해 라는 것을 지식적으로 가르치는 것을 이런 걸 넘어서 보려고 되게 수업구성 자체를 아이들의 감정을 움직이고 할 수 있도록 사례도 그런 것으로 구성하려고 하는 편이고 실질적으로 수업 속에서도 이런 것들이 일어날 수 있도록 수업의 장면들을 그렇게 구성하려고 많이 노력하는 거 같아요. (중 A교사/ 여, 30대, 사회)

일단 그러니까 일단은 학생들이 그게 좀 그 텍스트만 가지고 공부하지 않는 형태 그러니까 배움의 공동체 수업도 학습지 이런 것들 많이 제시하고 하는데 그것도 좀 넘어야 될 거 같고 많이 움직이고 학생들이 많이 이야기하고 많이 표현하고 그런 게 이루어지면 좋겠다고 생각하고 있습니다. (중 B교사/ 남, 40대, 국어)

2학년 때 그 동안 역사 뮤지컬로 이제 역사 수업시간과 창체 시간 결합해가지고 역사시간 중에 하고 그 다음에 다른 대본이라든가 할 때는 국어시간도 좀 결합되어 있기도 하고 이렇게 해서 몇 개 교과가 같이 결

합해서 하는 방식으로 그 뮤지컬 교육과정을 하죠. 나중에 이제 발표회까지 하고 모든 아이가 다 참여를... (중 C교사/ 남, 50대, 역사)

그런데 그 아이가 그 얘기를 하면서 그 때 그 공약들이 아직도 자기가 생각이 난다는 거예요. 아 이렇게 뭔가 확실히 아이들이 스스로 할 수 있는 기회를 주는 그런 수업들 이런 걸 애들은 기억하는구나 되게 신기했어요. (중 D교사/여, 30대, 사회)

참여, 공감, 표현이라는 재구성의 방향에 있어서 일반학교 교사인 중학교 A교사와 중학교 D교사 그리고 혁신학교 교사인 중학교 B교사와 중학교 C교사는 대체로 같은 생각을 가지고 있었다. 말하자면 연구에 참여한 교사들은 아이들을 가르치는 오랜 실행 경험과, 교사 학습공동체에서의 학습을 통해 진정한 배움이 일어나는 상황이 어떤 것인가에 대한 공통의 인식이 형성되어 있음을 알 수 있다. 아울러 교사와 아이들만의 공감 사태만으로 진정한 수업의 기쁨을 누릴 수 없다는 것이다. 반드시 학습자를 참여시키고 그들이 주인이 되어 표현하는 과정을 포함할 때 그들이 자발적으로 움직이기 시작한다는 것이다. 참여와 공감, 그리고 표현을 추구하는 수업의 시작은 아이들이 스스로 동기를 가질 때 이루어진다.

② 수업 재구성을 활성화하기 위한 다양한 시도

중학교 현장교사 좌담회에 참석한 교사들은 학교현장에서 생각하는 수업의 문제점으로 ‘행정업무과다로 수업을 고민할 시간적 여유가 없다’, ‘현행 교과서와 교육과정 양이 너무 많다’, ‘국가교육과정의 빈번한 변화로 혼란을 야기한다’, ‘전시성 수업활동이 많다’, ‘평가의 신뢰도, 타당도를 지나치게 강조한다’ 등을 제시하며 학교현장에서 수업 재구성의 한계를 지적한 바 있다. 그럼에도 여전히 현장 교사들은 자신의 수업을 활성화하기 위한 다양한 시도들을 이어가고 있다. 중학교 교사 인터뷰에서 드러난 재미와 참여 중심의 ‘공동체게임 수업’ 사례, 긴밀한 관계형성을 위한 ‘놀이수업’ 사례와 교육문화 개선의 일환으로 수업중심의 ‘수업토크’ 사례와 사회적 맥락을 수업에 끌어들인 ‘수업 재구성’ 사례 등은 수업 안에서 교사들의 노력과 다양한 변화를 보여주고 있다.

㉠ 흥미와 참여가 동시에 일어나는 공동체 게임수업

중학교 A교사는 자신이 개발한 게임을 자주 활용하는 수업을 하고 있다. 중학교 A교사가 처음 발령 받은 학교는 경제적으로 매우 어려운 지역에 위치한 학교였다. 학생들은 일제고사에서 서울에서 최하위권에 위치할 정도로 학력 미달 학생이 많았고 공부에 관심 있는 아이들이 적었다. 발령 초기부터 중학교 A교사의 주된 관심과 노력은 이 아이들을 어떻게 수업에 적극적으로 끌어들이는 것인가에 집중되었다. 계속된 시도 끝에 중학교 A교사는 다양한 게임을 이용한 수업 방법을 개발하게 되었다. 중학교 A교사의 다양한 게임수업 중에 ‘공동체게임 수업-세금편’ 도구는 수업에서 ‘참여’, ‘공감’을 경험하면서 깨달음을 얻을 수 있다는 점에서 주목할 만하다. 학생들이 수업시간에 역동적으로 움직이면서 세금이 없는 사회와 세금이 있는 사회를 시뮬레이션 게임을 통해 체험한다. 수업이 끝나면 세금이 없는 사회에서의 삶의 불안과 공포를 실제로 느끼면서 연대의 제도로서의 세금의 필요성을 개념으로 ‘이해’하는 차원을 넘어 ‘공감’하게 된다. 이러한 수업을 받은 아이들은 다음과 같이 적고 있다.

- • 뭔가 소름 끼쳐요. 재밌어! - E중 1학년 10반 수업 중 발언
- • 내가 세금을 낼 수 있다는 것에 너무 행복했고, 더욱 더 공정한 대한민국이 되었으면 좋겠다. - E중 1학년 권OO
- • 사회적 약자를 보호하고 평등한 세상을 만들어야겠다. - E중 1학년 조OO
- • 세금이 갑! 세금이 있는 사회에서 산다는 게 안정적인 것을 처음 알았다. - E중 1학년 이OO
- • 세금이 우리를 지켜주고, 그것 때문에 우리가 더 편히 살 수 있고요. 우리가 같이 살아야 사회가 더 발전한다는 것을 알게 되었어요. - E중 1학년 5반 이OO
- • 학생 직접 놀면서 깨닫는 사랑스러운 게임! 게임을 다하고 나면 세금이 있는 사회에 산다는 것이 행복한 일임을 알 수 있다. - E중 1학년 5반 신OO
- • 이 게임은 전체적으로 엄청 재미있었다. 사회에서 세금이 있고 없기에 따라 사회가 어떻게 진행되는지 알 수 있을 뿐만 아니라 이런 상

황에서 사람이 어떻게 행동하는지, 사람의 본능적 행동까지 잘 나타
내고 알아볼 수 있는 게임이다. - E중 1학년 5반 고OO

- • 이렇게 재미있는 게임을 할 수 있다니!!! 수업 시간이 더 길었으면
하는 바람 - E중 1학년 5반 윤OO

중학교 A교사는 교사연수에서 게임수업 사례를 소개하였다. 이 연수과정을
통해 게임수업 경험한 교사들은 다음과 같은 반응을 보였다.

- 가치를 이렇게 명확하게 전달할 수 있다니! - 김OO(S초등학교 교사)
- 쉽고 재밌다. 적절한 긴장감이 있어 흥미진진하다. - 김OO(K고등학교 교사)
- 함께 사는 사회에 대한 가치, 연대의 중요성, 좀 더 건강하고 아름다운
사회에 대한 지향점과 의지를 확인할 수 있는 게임. 강의식 수업으로
는 결코 전달하기 어려운 가치의 습득을 재미와 함께 이루어낼 수 있
다. 다루는 주제 자체가 사회 수업에서 진정으로 알아가야 할 최소한
의 상식이며 가장 핵심적이고 본질적인 부분이라는 것이 인상적. - 이
OO(D중학교 교사)
- 사회적 평등이라든가, 국가(정부)의 역할에 대한 것을 알 수 있다. 사회
의 경제적 면, 사회적 행동까지 모두 분석해낼 수 있다는 것이 전반적
사회구조를 설명해 내는 것 같아 매우 인상 깊었습니다. - 남OO(B중학
교 교사)
- 정말 재미있고, 또 바로 학교에서 할 수 있을 듯합니다! 최고!! - 방
OO(K여자중학교 교사)
- 연대 의식, 공동체 의식, 세금 있는 사회를 통해 개인의 실패, 좌절 혹
은 공동체 위기를 극복할 수 있는 사회적 안전망의 중요성 - 또한 내
가 낸 세금이 어떻게 잘 쓰이는지 감시 감독하고자 하는 의지 즉 정치
에 대한 관심 증가 - 개인의 가난, 실패를 개인의 책임으로 두지 않고,
공동체(사회)가 책임지게 됨으로써 개인에게 도전할 수 있는 자신감을
주는 것이 인상적. - 김OO(K여자중학교 교사)
- 세금의 중요성, 더불어 사는 삶, 협동심, 자발성, 납세의 의무 등에 대
해 깨닫게 된다. - 양OO(K여자중학교 교사)
- 세금 있는 사회에서 사회적 문제들이 함께 낸 세금으로 해결되는 순간
전율이 일었다. 아이들에게 큰 울림을 줄 수 있을 것 같다. - 김OO(H
중학교 교사)
- 저희 모듬이 첫 번째로 파산을 했어요. 사회적 약자가 느낄 수 있는
감정을 뼈저리게 느끼면서 공동체의 필요성, 연대의 필요성, 세금의 필
요성 이런 가치를 내면화하는 데 아주 좋은 교육인 것 같다. - 박OO(J

여자고등학교 교사)

- 기대했던 것보다 굉장히 재미있었어요. 저도 성인이지만 흥분해서 살아남기 위해서 아등바등하게 되는 나 자신의 모습을 발견하면서 재미있기도 했다. 카드가 있어서, 진행하기에 모든 것을 외우지 않아도 진행할 수 있다는 것이 아주 큰 장점인 것 같다. - 백OO(Y초등학교 교사)

중학교 A교사의 ‘공동체 게임’ 수업 속에서 학생들은 현실 상황을 축소해 놓은 시뮬레이션 게임을 통해 개인의 지식보다 타인과의 협력의 필요성을 더욱 인식하게 된다. 이는 교사가 수업목표를 ‘인지적 지식’ 전달을 통한 ‘개인적 능력 향상’을 넘어 ‘타인들과 잘 관계하는 능력’, ‘팀에서 협동하고 협력할 수 있는 능력’, ‘갈등을 관리하고 해결하는 능력’을 배양하는 사회적 관계 안에서 총체적 ‘역량 발달’의 과정으로 재구성한 사례로 보인다(손민호, 2011).

㉠ 긴밀한 관계를 이끌어내는 놀이수업 사례

중학교 B교사는 놀이를 활용한 수업을 통해 일단 학생들과 긴밀한 관계를 형성하는 것으로부터 시작한다.

3월 한 달은 일단 다양한 종류의 놀이를 학생들과 같이 하면서 관계 지향적인 어떤 수업이 되게 하고 그런 학생 학생들이 좀 8시간 정도 통으로 뭔가 체험을 한 뒤 그 수업을 돌아보는 이제 반성적인 글쓰기를 하고 뭐 그런 방식의 수업을 제가 지금 하고 있거든요. 3주체 생활협약 이런 게 좀 이슈가 되어서 올해 해보자라고 의견이 나왔는데 선생님은 약간 시큰둥하시고 학생들은 어떻게 생각하는지 들어보기로 하고 수업주제를 가지고 와서 학교를 본인이 이제 학교를 이제 좀 만들고 운영을 한다면 학교가 어떻게 되었으면 좋겠는지에 관해서 토론을 하고 그런 걸 좀 정리를 하고 글쓰기를 또 하고 그리고 뭐 그거는 제 연극수업을 또 한참 했는데 그것도 이제 놀고 그러고 이제 평소에 본인들이 좀 겪었던 갈등에 관한 것들 대해서 이제 경험 얘기를 한 다음에 그래서 대본 만들어 와서 공연을 하고... (중 B교사/ 남, 40대, 국어)

중학교 B교사는 수업시간에 다양한 ‘놀이’를 한다고 말한다. 우리는 보통 놀이는 쉬는 시간에 하는 것으로 간주하며 수업시간에 하는 공부는 놀이와 상반되는 활동으로 규정한다. 중학교 B교사는 학교수업을 통해 아이들이 배우는

것의 즐거움을 아는 사람으로 성장하길 원한다. 학기 초에 집중적으로 이루어지는 놀이수업은 ‘놀이와는 거리가 먼’이라는 공부에 대한 관점을 변화시키고 즐거운 공부가 될 수 있는 분위기를 조성하는 역할을 한다. 학생들이 즐겁게 서로의 리듬에 맞추어 자신의 신체를 움직이는 놀이의 과정에서 서로에 대해 긍정적인 감정을 갖게 되고 서로에게 공감이 잘 일어날 수 있는 분위기를 조성한다. 학기 초에 놀이 중심 활동으로 형성된 학생과 학생, 교사와 학생들 간에 형성된 감정적 유대는 어떤 주제를 함께 탐구하고 탐구결과를 다양한 방식으로 표현해 내는데 필요한 배경을 형성한다.

중학교 B교사가 근무하는 혁신학교는 과거에는 주변 지역 주민들로부터 질이 좋지 않은 학교로 알려졌다. 그러나 혁신학교 4년에 접어들면서 지역주민들로부터 종종 학교 담을 넘어 나가던 아이들도 사라지는 등 아이들이 바뀌었다는 이야기를 듣는다고 한다. 2014년에는 폭력자치위원회를 열만한 사안이 나타나지 않았고 교육청에서는 사안 발생 보고가 누락된 건 아닌지 문제제기를 할 정도였다고 한다. 교사들뿐만 아니라 학생들, 학부모들의 학교 만족도도 혁신학교로 출발한 이후 4년 내내 계속 상승하고 있다. 이는 중학교 B교사처럼 교사와 다른 친구들과 친밀한 유대감을 가지고 공감할 수 있는 분위기 속에서 함께 경험하고 탐구하면서 지식을 형성하는 주체가 되도록 교육과정을 재구성하는 과정에서 학교 아이들이 변화된 결과라고 볼 수 있다.

중학교 B교사는 교육과정을 재구성해 하나의 주제를 가지고 8시간 정도 이루어 구성하고 마지막에 이를 글로 표현하는 활동으로 마무리하였다. 중학교 B교사는 학생들이 ‘텍스트만 가지고 공부하는 형태’는 부족하다고 생각하고 학생들이 많이 움직이고 표현하는 것이 수업시간에 이루어지길 바랐다. 그래서 학생들과 학교 교칙을 만들어 보는 활동, 학생들과 대본을 쓰고 연극을 준비하고 공연하면서 역동적으로 자신을 표현하는 활동을 시도하고 있다. 그리고 그러한 활동을 정리하며 자신의 글을 쓰는 것으로 하나의 주제를 마무리하는 것이다. 국어의 경우 사회와 달리 진도에 대한 부담에서 자유로운 편이다. 따라서 B교사는 이러한 다양한 시도를 하는 것은 ‘교사의 의지’에 달린 것으로 보았다. 중학교 B교사는 ‘얕고 넓게’ 편성된 교육과정을 ‘좁고 깊게’로 재구성하고 있었다. 다음은 2014년 말 B중학교 학생들을 상대로 조사한 설문 결과이다.

영역	문항 내용	총 응답수	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	2학기 긍정 비율	응답 부정 비율	1학기 긍정 비율	응답 부정 비율
자존감	나는 우리 학교가 자랑스럽고 학교생활이 만족스럽다.	620	25.65	35.32	35.16	2.74	1.13	60.97	3.87	47.60	8.79
	나는 수업에 성실하게 참여하고 친구를 배려하는 사람이 되어 가고 있다.	622	26.53	36.17	34.24	2.41	0.64	62.70	3.05	51.52	4.82
	우리 학교 학생들은 수업 및 학교행사에 적극적으로 참여한다.	623	26.00	35.47	33.55	3.85	1.12	61.48	4.98	49.84	7.31
협력 수업 만족도	‘협력수업(‘ㄷ’형 교실배치, 모둠활동 포함)’은 나의 배움에 도움이 된다.	629	23.21	29.09	35.77	7.95	3.97	52.31	11.92	42.38	12.52
	협력수업(‘ㄷ’형 교실배치, 모둠활동 포함)’으로 인해 친구 관계가 좋아졌다.	618	26.05	32.69	32.52	6.31	2.43	58.74	8.74	47.67	10.27
	다양한 수업이 이루어져 배움이 즐겁다.	618	26.70	32.52	35.11	4.37	1.29	59.22	5.66		
신뢰도	선생님들은 수업 준비와 연구를 많이 하시며, 열심히 가르치신다.	620	34.35	36.94	26.77	1.13	0.81	71.29	1.94	62.84	3.35
	내가 필요할 때 선생님과 언제든지 이야기를 나눌 수 있다.	621	31.56	35.91	28.82	2.74	0.97	67.47	3.70	54.97	6.57
	우리 학교는 도움이 필요한 학생들에게 여러 가지 도움을 주고 있다.	616	28.25	35.55	33.28	1.95	0.97	63.80	2.92	53.34	6.37
학생 자치 · 인권 · 참여 소통 만족도	우리 학교는 학생회 활동이 활발하게 이루어지고 있다.	619	30.53	34.41	31.34	2.58	1.13	64.94	3.72	54.24	4.00
	우리들은 학교에서 지킬 규칙을 함께 만들고 지키려고 노력한다.	618	25.24	31.07	36.08	5.66	1.94	56.31	7.61	44.20	7.15
	학생들의 의견이 학교에 많이 반영되고 있다.	619	24.72	31.66	36.83	4.68	2.10	56.38	6.79	45.14	9.41
	학생 인권이 존중받고 있다.	621	29.31	34.14	32.85	2.42	1.29	63.45	3.70	49.92	7.50
	다양한 학급활동이 이루어지고 있다.	620	30.81	34.19	32.10	2.26	0.65	65.00	2.90	54.47	4.47

<표Ⅲ-14> 2014학년도 B중학교 교육활동 평가(총응답수는 인원수, 나머지 숫자는 백분율)

㉟ 수업 중심 학교문화를 위한 수업토크 사례

중학교 C교사가 근무하는 혁신학교에서는 2015년에 교사들이 수업에 대한 아이디어를 나누면서 수업을 재구성하는데 서로 도움을 받을 수 있도록 전교 사회의에서 ‘수업 토크’라는 장을 만들었다. 일 년 동안 계획된 수업 토크의 일정은 다음과 같다.

월일	주제	세부내용	다지기 연습	이달의 미션
2.16	오리엔테이션 자료 만들기	1인 1주제 발표 / 2015년 날로 먹기 불평하지 않고 살아가기 나무아이/미러링/오리엔테이션 구성 교사 수업연구 동아리 구성	3인 이상 신청시 진행 (한 학기 2회 이상 참여 권장) 장소 : 컴퓨터실 또는 가사실	교과 오리엔 테이션 실시
3.2	지루하지 않은 활동수업	8분에 한번씩 학생들을 움직이게 하라 놀이수업/여러가지 박수 연습 수업 끝에 복습해보기		수업목표 여러 번 반복하기
4.24	독서수업	유럽 도서관 이야기 (강사:백OO)		독서수업 해보기
5.22	애들을 웃겨라	유머이미지로 교과와 연결하기(외부강사)		수업유머 모으기
6.26	거꾸로 교실	10분짜리 수업영상 제작 장소 : 컴퓨터실		제작한 영상자료보고 활동 수업해보기
7.23	잘 된 수업, 힘든 수업	1학기 내 수업사례 분석해보기		내수업 관찰일기 써보기
8.27	2학기 오리엔테이션	O.T 자료 같이 만들기 장소 : 컴퓨터실		1학기수업 분석하기
9.25	뮤지컬, 라인 댄스	축제 때 교사 공연 (외부강사)		뮤지컬, 라인댄스 연습
10.23	수업컨설팅	2015 공개수업에 관한 자유로운 수업토 크 (강사:이OO, C교대 교수)		공개수업 참관 2회이상
11.27	수업 장점찾기 &칭찬수업	대화, 공개수업참관으로 보석 찾듯 다른 교사와 내 수업 장점 찾기& 칭찬기법		학생칭찬으로 변화된 학생 사례찾기
12.15	변화된 수업사례	Before ►After 수업사례 발표		변화수업사례 모으기
2016. 2월	2016 교과서 재구성	나만의 교과서 재구성, 1인 1주제 작성 및 발표		교과재구성 구상하기

<표Ⅲ-15> G중학교 연간 수업토크 일정

교사에게 수업은 교사의 독립적 혹은 고립적 영역으로 남겨진 것이었다. 중학교 C교사가 근무하는 수업 토크는 이러한 학교 관행을 깨고 수업을, 교사들이 함께 나누어야 할 중심 주제로 설정한다는 의미가 있다.

㉔ 교과서 밖 사회적 맥락과 수업의 연결

중학교 D교사가 추구하는 수업 재구성이 어떤 방향을 담은 것인지 면담을 통해 일면을 볼 수 있었다.

확실히 제가 가치 있다고 생각하는 걸 아이들이 느낀다고 생각했어요. 그러니까 최근이라고 하기엔 조금 옛날이라고 할 수 있는데 제가 매학기가 끝나거나 학년이 끝날 때 그니까 애들이랑 헤어질 때 애들한테 꼭 물어보거든요. 너희들이 생각하기에는 선생님이 뭐를 제일 강조하는 거 같애? 이렇게 물어봐요. 애들이 뭔가 처음에 딱 떠오르는 단어를 말해주는 데 내가 실천하라 이렇게 얘기해 주는 거래요. 그래서 그 얘기를 들으면서 뭘 말하고 싶은지 아는구나라는 생각이 들어서 되게 인상적이었어요. (중 D교사/여, 30대, 사회)

중학교 D교사의 제자는 중학교 때 중학교 D교사가 실시한 정치수업에서 당시 실제 출마한 대통령 후보자들의 공약을 조사하고 발표했던 것이 오랫동안 기억에 남았다고 한다. 학생들이 정치를 교과서에 나오는 개념 등 단편적이고 추상적인 지식으로만 배우는 것보다 자신이 살고 있는 현실로 수업의 내용을 확장시킬 수 있을 때 수업에 더 몰입할 수 있음을 보여준다. 교과서 위주로 가르쳐야 한다는 압력이 커지는 현실 속에서도 중학교 D교사는 교과서 밖으로 나가 학생들 자신의 현재의 삶과 연결시켜 생각해 볼 수 있는 수업으로 재구성해보려는 시도를 하고 있었다.

사실 그래서 더 제가 시간이 없는 거 같아요. 책에 있는 것만 하면 이렇게 까지 바쁘지는 않을 텐데... 책에 있는 거를 안 할 수도 없고 그렇다고 그것만 가르칠 수가 없는 거예요. (중 D교사/여, 30대, 사회)

중학교 D교사가 수업에 활용하고 있는 학습지는 두 종류다. 하나는 우리나라 대부분의 교실에서 사용하고 있는 학습지 틀이라고 할 수 있는데 교과서의 핵심내용을 요약하고 학생들이 괄호 내용을 채우는 형태로 만들어진 것이다. 이를 ‘수렴형’ 학습지라고 명명하겠다. 예전에는 교사들이 이렇게 교과서의 핵심을 요약한 것을 판서를 하고 학생들은 노트에 받아 적고 학생들의 필기가 끝나면 교사가 판서의 내용을 읽어가며 부족한 부분을 설명하는 형태로 수업이 진행되었다. 최근에는 판서 시간을 줄이기 위해 파워포인트로 요약 내용을 보여주거나 학습지를 학생들이 채워보고 필요한 부분을 설명하는 것으로 전환되었다. 이러한 학습지는 학생들이 기본적으로 알아야 할 개념의 습득 여부를 확인하는 형태라고 할 수 있다. 중학교 D교사가 활용하고 있는 두 번째 형태의

학습지는 관련 내용요소 혹은 주제를 학생들이 살고 있는 교실밖 현실로 확장하여 살펴 볼 수 있는 글을 학습지에 배치하고 옆 부분에 그 글을 읽고 학생들이 글을 요약하거나 요점을 찾아내고 자신의 생각을 쓰거나 발표하는 자료로 사용한다. 이를 통해 교과서에 나와 있는 해당 내용요소와 관련된 사회의 여러 맥락을 살펴볼 수 있는 긴 글을 학생들이 접할 수 있도록 하고 있다. 이를 ‘확산형’ 학습지라고 명명하겠다. 이러한 확산형 학습지는 교과 교육과정의 내용요소를 좀 더 확장된 현실 속의 사례와 연결 짓고 있다. 이와 관련한 자료는 따로 제공되는 것이 아니라 교사가 자료를 찾아 만들어야 하기 때문에 많은 시간과 노력이 필요하다.

중학교 D교사가 만든 수렴형 학습지의 경우 교과서 본문 3페이지를 요약한 내용이다. 교과서는 기본적으로 주요 내용요소 즉, 개념을 중심으로 매우 압축적인 서술로 이루어진다. 우리나라의 경우 내용요소는 많은데 해당 내용요소를 다루는 관련 문장의 양도 적고 전체적으로 교과서의 페이지도 매우 적은 편이다. 학습할 내용요소가 많다는 현장의 지적에 대한 정책적 대응으로 교과서의 내용요소를 줄이면서 교과서 페이지를 함께 줄인다. 그렇게 되면 교과서의 서술을 더욱 압축적으로 되어 개념 중심으로 서술되는 경향이 더 커지게 된다. 즉, 개념을 이해할 수 있는 맥락적인 문장의 양이 줄어들기 때문에 학생들은 이해를 위해 교사의 설명이나 교과서 이외의 보충자료를 필요로 하게 된다. 독일의 중학교 교과서의 경우 ‘빈곤’이라는 우리나라 사회적 불평등에 해당하는 내용요소를 ‘브라질의 빈곤’이라는 주제로 22쪽에 걸쳐서 다루고 있다 (김원태 외, 2006). 우리나라의 경우 보통 소단원은 교과서 2쪽 정도로 구성이 되며 소단원에 내용요소가 2~3개정도 들어간다. 2007 개정 교육과정에 따른 교과서³⁾에서는 사회 불평등을 2개의 소단원 4쪽으로 다루고 있는데 여기에는 경제적 불평등과 함께 남녀 간의 불평등, 지역 간 불평등, 정보 불평등을 다루고 있다. 경제적 불평등에서 빈곤에 대해 학습할 수 있다. 즉 우리나라의 경우 다루는 내용요소는 많되 깊이 다루지는 않는 방식이고 독일의 경우 내용요소는 적되 다양한 이야기 구조 속에서 배워야 할 내용요소를 맥락적으로 깊이 이해할 수 있게 하고 있다. 즉 우리나라는 ‘얕고 넓게’, 독일의 경우 ‘깊고 좁게’ 형태로 교과서가 기술된다. 이러한 특징은 뉴질랜드 역사교과서와 우리나라

3) 사회1 교과서, 비상출판사, 2011년 검정 통과

라 역사교과서의 차이에서도 나타난다. 뉴질랜드 고등학교 역사책에서는 미국의 흑인 민권운동, 러시아 혁명, 중국 대장정, 2차 대전 당시 나치즘 등 10개 정도의 주제를 깊이 있게 다루는 방식을 사용하며, 우리나라의 경우 시간의 흐름에 따라 세계의 유명한 인물, 사건을 망라하고 있다(Raymond Webb, Gregor Fountain(1996)). 여기서도 우리나라 교과서의 ‘얕고 넓게’의 특징은 뉴질랜드의 ‘좁고 깊게’의 특징과 대조된다. D교사가 사용하는 두 유형의 학습지 중 첫 번째 ‘수렴형’은 ‘얕고 넓게’라는 우리나라 교과서에 최적화된 학습지라고 할 수 있다.

사회② 106-109	V. 환경문제와 지속 가능한 환경 3. 우리 주변의 환경 문제	학번 이름
----------------	---	--------------

■ 일상생활에서는 어떤 환경 문제가 발생할까?

일상생활에서 발생하는 환경 문제의 종류는?

환경문제를 해결하려는 실천 방법은?

1. 일상생활에서 발생하는 환경 문제

(1) 원인: 산업화 이후 무분별한 () 및 ()

(2) 환경 문제의 종류와 원인

- ① 대기 오염: 공장이나 화력 발전소에서 배출하는 매연, 자동차 배기가스
- ② ()오염: 공장 폐수와 생활 하수, 음식물 쓰레기 등
- ③ ()오염: 공장과 가정에서 배출하는 쓰레기, 화학 비료와 농약, 방사성 물질 등
- ④ ()문제: 종이컵, 플라스틱병, 나무젓가락 등 일회용품이나 포장재의 사용 증가

2. 환경 문제를 해결하기 위한 노력

(1) 환경 보전 활동의 필요성

- ① 환경 문제는 곧 우리의 삶을 위협하는 문제
→ 인간과 자연환경이 ()할 필요성 제기
- ② 국가나 지방 자치 단체, 시민 단체, 개인과 가정에서의 녹색 생활 실천이 중요함.

(2) 녹색 생활의 실천

- ① 대기 오염: 버스, 지하철 등 ()이용, ()타기 등
- ② 물 오염: 비누, 샴푸 등 () 사용 줄이기 등
- ③ 토양 오염 및 쓰레기 문제: 일회용품 사용 줄이기, 분리수거 등

이하 생략

<표Ⅲ-16> 수렴형 학습지 사례

지 적 영 역 량	비판적 사고력	반성적 사고 능력, 즉 어떤 사고의 대상(주장, 상태, 자료, 정보 등)을 아무런 생각 없이 <u>단편적, 습관적, 수동적으로</u> 받아들이는 것이 아니라 <u>그 것이 합당한 근거에 의하여 기반하고 있는지를 평가할 수 있는 능력</u> 을 일컫는 것으로서 수용할 수 있는 증거에 근거하여 어떤 대상(자료, 주장, 판단, 신념, 사회 현실 등)의 적합성과 타당성을 평가할 수 있는 능력
	문제해결력 및 의사결정력	합리적인 선택을 통해 생활에서 직면하게 되는 문제를 해결할 수 있는 능력을 일컫는 것으로서, <u>당면 문제의 원인을 분석하여 이를 해결하기 위한 대안을 탐색</u> 평가하여 <u>최적의 대안을 선택할 수 있는 능력</u>
	정보(처리) 활용 능력 및 의사소통 능력	사회 현상의 이해와 직면하는 문제의 해결을 위해 다양한 정보와 자료를 수집, 분석, 분류, 조직하여 <u>자료와 정보에 내재된 의미를 파악</u> 하고, 그 의미를 효과적으로 전달할 수 있는 능력

<표Ⅲ-17> 지적 영역 관련 핵심역량

위에 밑줄 친 부분과 관련하여 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 정보처리활용 능력 및 의사소통능력이 향상되기 위해서는 학생들이 몇 개의 주제에 대한 깊이 있는 서술, 다양한 맥락을 제시하는 긴 서술을 접할 수 있어야만 가능하다. 사회과 수업에서 토론, 논술을 강조하고 있지만 ‘얕고 넓게’ 서술된 교과서를 가지고 어떤 주제에 대해 깊이 있는 토론, 논술을 진행하는 것은 불가능하다. 따라서 교사들이 수업을 토론으로 진행하고 싶다면 특정 주제를 ‘좁고 깊게’ 다루고 있는 적절한 자료를 구해 중학교 B교사의 ‘확산형’ 학습지의 형태로 학생들이 참고할 수 있도록 따로 준비해야 한다.

정치, 경제, 사회문화, 법 등 여러 영역을 다루는 일반사회가 포함된 사회과목의 경우 수업시수에 비해 가르쳐야 할 내용요소가 많다. 2007 개정 교육과정에서 일반사회, 지리 각각 10개의 대단원일 때도 진도에 항상 쫓기는 느낌을 받았는데 2009 개정 교육과정 당시 고등학교 1학년에 있던 사회가 필수에서 선택으로 전환되면서 거시경제 등 고등학교 1학년에서 다루던 지리, 일반사회 내용이 중학교 과정으로 내려왔다. 이에 따라 중학교 사회 교과는 수업시수는 그대로인 채 일반사회, 지리가 각각 14개의 대단원으로 늘어났다. 중학교 D교사는 현재 2009 개정 교육과정에 따라 집필된 중학교 교과서를 가르치고 있는데 진도에 대한 어려움을 다음과 같이 호소했다.

제가 1학기 때부터 이미 이 상황을 염두에 두고 미친 듯이 달려왔어

요. 그리고 지역화 뭐 이런 거 나오면서 뭐 지역의 특산물 지역 브랜드 막 나오고 하는 그런 단원들은 심지어 그냥 수행평가로 1시간 동안 수행평가로 '통치고' 한 단원 통째로 '제겼고' 그 다음에 그런 식으로 되게 많이 줄었어요. 세계화도 이런 것도 자꾸 반복 되서 나오고해서 되게 많이 줄이고 했음에도 불구하고 일단 답이 안 나오네... 정말 진도 때문에 답이 안 나와요. 다 가르쳐야 될 것들인 거예요. 애들이 무역은 알아야지, 애들이 환율은 알아야지 이런 식으로 하다보니까 다 가르쳐야 될 거 같은데 그래서 제 생각에는 뒷부분의 두 단원은 못 가르칠 거 같아요. (중 D교사/여, 30대, 사회)

교과서에 '얇고 넓게' 제시된 내용을 다루기에도 수업시수가 부족할 경우 교사들은 위에서 제시된 '수렴형'의 학습지만을 사용하게 될 가능성이 높아진다. 중학교 D교사가 다른 교사들에 비해 더 시간 부족을 느낀 것은 수렴형 학습지와 확산형 학습지에 해당하는 수업 모두를 포기할 수 없기 때문이다. 2015 교육과정에서는 중학교 지리, 일반사회 각각 대단원을 14개씩 하던 것을 12개로 줄였지만 10개의 대단원을 가르쳤던 2007 교육과정 때와 수업시수에서 변동이 없기 때문에 교사들은 이후에도 진도 관련 압력에 시달릴 가능성이 높다. 중학교 D교사의 '확산형' 학습지와 같이 좁고 깊은 지식의 형태가 제시될 때 학생들은 배워야 할 어떤 주제에 대한 맥락적 이해, 비판적 접근, 서로 다른 생각을 토론을 통해 나눌 수 있고 자신의 관점을 표현하는 것이 가능해진다. 그런 점에서 학문적 체계 중심의 교과서가 역량중심의 수업이 될 수 있도록 하기 위해서 무엇이 어떻게 변해야 하는가에 대한 연구가 필요하다. 여기에는 역량중심 교육을 먼저 실시한 다른 나라 사회 교과서를 번역하여 교사들에게 소개하고 비교연구를 하는 것을 포함해야 한다. 또한 교사들이 교과서의 진도에 연연하지 않고 '확산형' 자료를 자주 사용할 수 있는 여건을 만들어주어야 한다.

7차 교육과정 이후부터 교사들에게 어떤 단원을 먼저 가르치고 어떤 단원을 간략하게 혹은 자세히 가르칠 것인가 등 교육과정을 재구성하는데 어느 정도의 자율권을 부여하였다. 이러한 교사의 자율권이 실질적으로 학교 현장에서 행사될 수 있도록 교과서 제작시 교과서 앞부분에 이러한 교사의 자율권을 명시하는 것도 필요하다. 이러한 장치는 진도와 관련하여 교사들이 학교장과 학생, 학부모 들을 설득할 수 있는 장치가 될 것이다. 또한 교장 연수 등에 역량

강화와 관련한 현대 사회에 요구되는 '지식'에 대한 새로운 철학적 관점을 접할 수 있는 프로그램이 필요하다.

연구 참여자들은 여러 어려움 속에서도 학생들의 참여를 유도하고 공감을 불러일으키고 학생들이 많이 움직이면서 다양하게 표현할 수 있는 기회를 주려고 노력하였다. 이러한 수업 재구성의 방향은 국가 교육과정의 총론이 밝히고 있는 '역량중심 교육'의 방향 그리고 서울시교육청이 표방한 '질문이 있는 교실', '우정이 있는 학교', '삶을 가꾸는 교육'과 일치한다고 할 수 있다.

다) 고등학교

① 일반계 고등학교의 수업 풍경

일반계 고등학교의 경우는 대략 몇 가지 문제를 공유하고 있다. 교사의 수업을 이해하지 못하는 학생, 또는 교사의 수업에 아예 관심을 끊은 학생이 적지 않다. 학교마다 그런 학생의 비율이 다르긴 하지만 상당수 일반계 고등학교는 그 처지가 비슷하다. 고등학교 A교사의 아래 말들은 수업에 동참하지 못하는 학생에 대한 얘기에 초점이 맞춰져 있다.

지금 현재 여기 학교에 와서 느끼는 가장 큰 문제점은 아이들이 교육과정을 따라가지 못한다는 거였어요. 근데 지난번에 있던 학교는 매우 아파트촌에 있는 공부를 잘하는 학교였거든요. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

그러니까 그 학생들을 이해시키고 가려고 하니깐 반도 못하는데 점점 자사고나 이런 것들이 생기면서 학력저하가 오면서 이 교육과정을 소화해 내는 게 어렵다는 생각이 들더라고요. (고 A교사/ 여, 30대, 화학)

고등학교 B교사의 이 말은 아예 수업에 관심이 없는 학생에 초점이 맞추어져 있다.

아까 그 녀석, 우리 반 그 녀석은 그냥 수업시간이 자유자재... 그냥 계속 자거든요. 자다가 체크가 되건 말건 수업시간에 그러고 있다가 어디 사라져요. 그러니까 애들한테 학교는 그냥 졸업장을 주는 곳 이상 아무것도 아니죠. (고 B교사/ 남, 40대, 국어)

이런 과정에서 특히 일반계 고등학교에서는 수업의 활기가 떨어지고 질문이 사라지는 무기력한 수업이 진행된다. 우리 현실에서 고등학교에서 공부하는 목적은 한 가지다. 대학에 들어가는 것이다. 대학에 들어가기 위해 초등학교나 중학교 때와는 비교도 할 수 없는 엄청난 양의 지식을 머릿속에 넣어야 한다. 많은 지식을 효과적으로 기억하기 위해서는 ‘설명을 듣고 기억했다가 다시 상기하는’ 방법을 택한다. ‘설명-기억-상기’로 이어지는 공부 관행 속에서 교사와 학생 간에 질문과 답을 하지 않는 암묵적 동의가 이뤄진다. 결국 죽은 교실이 된다(함영기, 2015a; 2015b). 결국 수업은 대학 진학에 열망이 강한 학생을 위주로 진행될 수밖에 없지만 이 학생들조차도 수업의 주체가 되지 못하는 수동적인 참여에 머무는 형국이다. 그러므로 수동적 참여와 소외가 동시에 공존하는 곳이 일반계 고등학교에서 발견되는 수업 풍경이라 할 수 있다.

교사는 불가피하게 수업에 흥미를 잃은 학생들을 무시하고 입시를 준비하는 학생에 도움이 되는 수업을 할 수밖에 없다. 입시교육에서 너무 벗어나면 입시 준비에 바쁜 학생의 불만을 살 수 있고 심지어는 위에도 언급되었듯이 학부모의 불만을 살 수도 있다. 물론 교사 나름대로 이 상황을 극복해보려는 노력을 하기는 한다.

애들한테 학습으로서 접근한다는 게 참 안타까운 부분이 많아요. 교실에서 다른 활동들을 할 수 있어야 할 거 같은데 그래서 저는 뭐 아이들한테 자기 수준에 맞는 것들을 많이 요구합니다. 예를 들면 세월호 관련 수업 같은 걸 할 때 세월호 희생된 학생들에게 편지 써오기 하고, 미술을 하는 애들한테는 그걸 가지고 형상화 해보게 하고 그러다 보니까 애들이 뭐 자기가 할 수 있는 것들을 하니까 좀 재밌어하는 부분도 있고.... (고 B교사/ 남, 40대, 국어)

결국 고등학교 수업에서도 학습자가 동기를 유지하고 참여할 수 있는 조건은 현실의 경험 세계를 외면하지 않는 것이다. 이는 대학입시의 압박을 전제하더라도 고등학교의 교육과정과 수업이 학습자의 경험이나 삶의 세계와 유리되지 않도록 교사의 섬세한 조율이 필요함을 시사하고 있다.

② 고등학교에서 수업혁신에 대한 노력

고등학교 C교사는 현재 이슈가 되고 있는 시사 문제를 수업에 끌어들여 학습자의 참여도를 높이는 시도를 해보았다고 말한다. 다음은 연구자와 고등학교 C교사 간에 이루어진 면담이다.

연구자 : 지리교과이신데... 고등학생들이 현실 문제와 관련하여 참여할 수 있는 수업 주제로 선택하신 것은 무엇이었나요?

고 C교사 : 학생들의 학업성취나 경험이 그리 풍부한 편이 아니어서 인터넷이나 방송 뉴스에서 접할 법한 문제를 구성해 보았습니다.

연구자 : 그럼 질문을 만드셨나요? 어떤 질문이었죠?

고 C교사 : 학생들의 흥미를 유발하기 위해서 좀 재미있게 만들어 보았는데 "내일 석유 값이 두 배로 오른다면?"이라는 질문이었어요.

연구자 : 예, 아이들이 어떤 반응을 보이던가요?

고 C교사 : 학급별로 정말 다양한 답변들이 나왔는데요. 예를 들면 "폭동이 일어날 것이다", "사재기를 할 것이다.", "승용차 사용이 줄어들 것이다.", "실업자가 늘어나고 공장이 문을 닫는다", "옷 값이 비싸질 것이다", "천연섬유가 늘어난다"라는 의견들이 있었고... 어떤 학생은 조금 특별하게 "그래서 부익부 빈익빈이 심화될 것이다"라고 하기도 했죠.

연구자 : 대체로 상식선에서 학생들이 답변을 했군요. 그런데 '부익부 빈익빈이 심화될 것이다'라는 학생의 답변이 조금 특이한데...

고 C교사 : 아마도 물가가 아무리 올라도 현재 부자인 사람은 그것을 유지하는데 불편함이 없지만 가난한 사람에게 더욱 고통이 있을 것이라 생각한 것 같아요...

연구자 : 교과서 밖 시사 문제를 질문의 소재로 삼은 수업으로 인해 학생이 뜻밖의 사고 확장을 한 것이군요?

고 C교사 : 석유, 석탄, 원자력, 신재생 에너지까지... 다양한 자원이 있다는 것은 알지만 학생들의 삶에 구체적인 영향을 주는 것으로 질문을 구성했을 때 기존의 교과서나 정해진 교육과정으로 접근하는 것보다 학생들의 관심이 높아졌다고 생각해요. 에너지 가격의 급등으로 인해 심지어 휴대폰을 쓸 수 없게 될 수 있다고 했더니 학생들이 강렬한 반응을 보이더군요... 이런 상황은 학생들에게는 직접 관심사이면서도 교육과정을 조금만 새롭게 접근하면 적용할 수 있는 수업이라 생각합니다.

고등학교 C교사의 말대로 학생들은 자신들의 생활 사태와 관련되는 학습주제에 민감한 반응을 보였다. 이는 수업개선이 지향해야 할 방향이 학생들의 삶의 문제와 일치될 때 더욱 효과적임을 시사한다. 듀이(1910)는 교사와 학생들 사이에 밀접한 접촉이 일어날 때는 무엇인가를 묻고 답할 때라고 말한다. 아울러 현실의 어떤 상황에 대하여 의문을 가지고 해결하려는 자세를 가질 때 경험의 축적과 구성이 더욱 활발하게 이뤄진다고 말한다. 위와 같은 실천은 서울교육지표인 질문이 있는 교실을 통한 수업의 혁신이 일반 고등학교에서도 가능함을 보여주고 있다. 이번에는 혁신학교에 근무하는 고등학교 D교사의 수업 이야기를 들어 보았다.

이곳 혁신학교에 오면서 제가 이상적으로 생각하는 수업의 방향과 실제 수업의 방향을 어느 정도 일치성을 많이 높일 수 있었던 것 같습니다. 업무 자체가 지금은 독서교육, 인문학교육 쪽으로 하고 있고요. 주변선생님들과 협조하면서 프로그램의 내실을 기하는 노력을 많이 하고 있어요. 다른 학교에서 시도하지 못했던 것도 좀 더 과감하고 본격적으로 노력해 보고 있고요. 수업 면에서도 주변 국어과선생님들께 많이 영향 받고 자극 받고 힘 받고 배움 받고 그러면서 여기 근무하는 5년 동안 조금씩은 내가 있는 곳의 현실과 이상의 간극을 조금씩을 좁혀가고 있지 않나 조심스럽게 자평해봅니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

이곳에선 국어과 교사들끼리의 비교적 강한 관계가 형성되어 있으면서 독서나 쓰기활동 공유활동 이런 걸 지향할 수 있는 수업모델을 서로 얘기하고 시도하고 평가하고 그러거든요. 창의적 글쓰기 시간을 통해 다양한 장르의 글쓰기나 교과서, 교육과정 없이 저희들이 '만들어가는 교육과정'으로 수업구성을 하면서 프로젝트 수업도 시도해보고 있고, 수시로 독서나 토론 수업 등 우리가 지향하는 교육 등을 함께 지향해 간다고 할까

요. 그러므로 지금 제가 있는 조건 속에서는 어떤 제도적 한계나 문제보다는 그런 열린 가능성을 더 힘주어 얘기하고 싶네요. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

고등학교 D교사는 스스로 혁신학교의 효과에 대해 확신하는 핵심활동가는 아니라고 말했다. 단지 ‘혁신학교 운동이 일어나니까 뭔가 할 수 있는 혁신학교로부터 멀리 있지는 않겠다’ 또 ‘어떻게 진행될지 조금 보겠다’ 정도의 의식을 가지고 온 사람이라고 자신을 소개했다. 그럼에도 불구하고 고등학교 D교사는 혁신학교에 근무하는 동안 동료성을 바탕으로 한 수업의 개선을 위해 많은 노력을 기울였고 그 결과 제도적 한계보다는 가능성에 무게를 두고 있었다. 전문가 집담회에서 나온 발언 역시 대학입시라는 제도적 한계보다도 현재 고등학교에서 진행되고 있는 교사들의 수업혁신을 위한 노력과 가능성을 잘 포착하여 개선의 희망을 가져보자는 것이다.

지금 학생들이 학생부종합전형으로 50% 정도 대학에 들어가니까 이러한 대학입시 체제 하에서도 교사들이 수업혁신을 위해서 다양한 실험들을 하는 경우를 보면 일종의 가능성이 포착이 되고 있기 때문에 그런 점들을 우리가 봐야하는 것이죠. 모든 고등학교 수업의 어려움을 대학입시 때문으로 원인을 돌리면 더 이상 진전되기 힘든 부분들이 있을 수 있는데... 수업의 변화가 초등학교, 중학교를 거쳐 고등학교에서도 씨앗이 뿌려지고, 확대될 것이라는 기대를 갖는 것, 우리가 고등학교를 바라볼 때도 약간 좀 미래지향적으로 봐야 되지 않을까 느낌을 가져봤어요. (전문가 집담회 참여 H연구관 발언)

3) 평가

가) 초등학교

① 수업과 평가

교사와 학생은 수업시간에 수없이 많은 상호작용을 한다. 또, 학생들끼리 상호협력력을 하며 수업을 이끌어간다. 수업은 교사-학생, 학생-학생간의 상호작용을 통해 만들어간다. 수업하는 매 순간이 평가인 것이다. 학생들이 학습에 도

달해가는 과정이 부족하면 보충하고 쉬운 내용은 수업진행을 빨리한다. 수업은 이런 것이다. 그리고 그 속에서 교사들의 전문적인 수업 능력과 평가의 안목이 발휘된다. 이런 수업의 흐름은 비계획적이며 비의도적이나 학생들에게 적절한 평가를 반영하기 때문에 수업이 질적으로 다르다. 수업이 다르면 평가도 다르다. 즉 수업 과정 중심의 평가를 통해 수업 방법의 변화를 갖도록 하는 것이지 평가 자체에 목적을 두어서는 안 된다(초등교육과정연구모임, 2013).

형식이 내용을 지배하는 상황은 수업과 평가의 관계를 통해 되돌아볼 수 있다. 현재 서울시교육청에서 모색하고 있는 지성·감성·인성을 기르는 창의교육의 정책방향에 알맞은 수업·평가 패러다임 전환을 선도해야 한다. 이제까지의 평가는 지식위주의 평가에서 벗어나지 못하고 있다. 이제까지의 교육이 삶을 중요시 했다면 삶이 삶을 고스란히 드러낼 수 있도록 실천 의지를 깨워주는 교육이 되어야 한다.

학생평가를 잘 하기 위해서는 수업이 잘 되어야 한다. 각 교과별, 단위별 특징을 분석하여 학생들의 성장과 발달을 도모할 수 있는 수업을 할 때만이 질적인 평가를 할 수 있다. 평가에 대한 고민은 자연스럽게 수업을 어떻게 해야 할까를 고민하게 만든다. 또한 교사 혼자 고민으로 끝나는 것이 아니라 학교에서 교사들이 수업 협의가 활성화 되고 수업 속에서 평가가 자연스럽게 변화되어야 된다. 수업과 평가는 절대로 분리될 수 없다는 점을 상기해볼 필요가 있다.

NEIS에는 자기평가라는 부분이 없어요. 학생들과 1학기 동안 교육과정을 운영하면서 학생 스스로 자기 평가 해보는 것들은 그 양식을 주고 자기 평가를 해보게 하고 그거는 스캔해서 붙여넣기하고 교과발달 같은 경우는 이제 뭐 기존과 조금 비슷하지만 4단계는 지양하되 종합적으로 지식 기능 태도 이런 것들을 충분히 녹여낼 수 있는 언어로 풀어서 통지하고 있어요. 그러니까 NEIS 상의 평가 요목이라고 해야 하나 그런 것은 실제로 교육과정을 좀 더 충실하고 어떻게 보면 어린이들의 그 성장과 발달을 도모하는 것을 초점으로 봤을 때는 틀이 너무 좁다는 거예요. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

초등학교 C교사의 지적은 여러모로 생각해 볼 점들이 많다. 기존 초등학교에서 익숙하게 행해진 평가 방식을 새롭게 바꾼 모델이기 때문이다. 사실 이

런 평가의 변화는 혁신학교에서 주도적으로 이뤄지고 있다.

도대체 애는 몇 등이나? 애 수준은 상중하 노력요함 중에 뭐냐? 이렇게 질문을 하시는 분들도 있고, 문자 같은 걸 받아보면 정말 우리 어린이에 대해서 한 학기 동안 진짜 충분히 애정을 갖고 바라봐 주시고 이 아이의 문제점이라든지 고쳐나가야 할 지점, 아이의 강점과 약점 종합적으로 한 것에 대해서 높이 평가하고 감동하시는 분들도 계신, 그러니까 이거는 아직까지는 과도기인 것 같기도 합니다. (초 C교사/ 남, 30대, 6학년)

평가의 변화는 사실 교사들에게도 아직 낯선 측면이 있다. 하지만 평가가 학생들에게 어떤 의미인지를 다시금 생각해 볼 필요가 있다. 그저 지금의 상태를 NEIS 시스템에 구현된 지표로만 제시하는 것이 능사는 아닐 것이다. 학생들 한 명, 한 명이 전인적으로 성장하는데 도움이 될 수 있는 방법으로 평가 지표와 통지 방식을 바꿔가고 있는 혁신학교 등의 노력은 새로운 가능성을 시사해준다. 실제로 이 같은 변화는 단순히 평가만의 문제가 아니다. 앞서 살펴본 바와 같이 교육과정과 수업 그리고 평가는 독립적인 것이 아니라 조화롭게 연결될 때 비로소 각자가 제 역할을 담당할 수 있기 때문이다. 특히, 초등학교에서의 평가는 중고등학교에 비해 특수성이 있다. 입시에서 비교적 자유로운 만큼 평가의 구속력이 상대적으로 적다는 점이다. 물론 초등 고학년에서는 평가에 대한 관심이 높다. 하지만 다채로운 평가 방식과 또 평가에 대한 학생과 학부모에 대한 대안적 피드백을 통해 평가와 수업 그리고 교육과정이 유기적으로 재구성될 수 있는 여지가 많다.

② 평가의 실제

우리나라에서 평가는 여러모로 왜곡된 측면이 많다. 현재 학교 평가는 대개 어떤 아이가 현재 무엇을 할 수 있고 무엇을 못 하는가만 주목하는 경우가 많다. 하지만 평가의 관점을 바꿔볼 필요가 있다. 즉, 어떤 아이가 동료 학생이나 교사의 도움이 있다면 어디까지 해낼 수 있는가에 주목하는 것이다. 하지만 우리는 여태 평가 방법에 주목을 했지, 평가의 철학 등을 고려하지 못했다. 평가 철학에 따라 평가 방법도 달라질 수 있다(이형빈, 2015).

평가를 할 때 자괴감이 들 때가 있어요. 아이들과 함께 공부를 하고 나서 측정자가 되어 공정하게 시험을 보고 나온 결과를 알려주는데, 사실 교육의 과정은 알고 모르는 것을 확인하는 것도 중요하지만 정작 평가가 왜 필요한 것인지, 평가를 통해 무엇을 나누고자 하는 것인지 길을 잃을 때가 많거든요. 하지만 점점 빨라지는 학교 흐름 속에서 이런 생각을 할 틈이 없어지는 게 교사인 저나 또 학생들에게 어떤 의미인지...(초 D교사/ 여, 30대, 1학년)

초등학교 D교사가 지적한 사항은 여러모로 학교 현장에서의 평가가 어떤 의미인지 곱씹어 볼 수 있는 내용이다. 앞서 이형빈(2015)이 지적한 것처럼 평가를 통해 드러나는 교육의 역할을 제대로 살펴볼 필요가 있다. 이런 문제점을 해결하기 위해 진단활동과 수행평가 등을 통해 평가의 새로운 가능성 등을 좀 더 알아보자.

㉠ 진단활동

진단활동은 학년 초에 교사가 학생들에 대한 정보를 수집하기 위한 활동으로, 학생의 인지적·정의적·심미적·신체적 영역을 종합적으로 진단하여 학습 능력이나 성격 등 학생의 현재 발달 상황을 점검하고, 이후의 교수-학습과 생활 교육과정에서 학생의 지속적인 성장을 위한 기초자료로 활용한다. 그러므로 진단활동은 전학년에 걸쳐 필요하며 진단활동은 하루에 실시하던 기존의 진단평가와는 전혀 다른 개념이다. 필요하다면 지필평가도 실시할 수 있으며 기간도 일주일에서 한 달 정도의 기간이 필요할 수도 있다. 진단활동은 학생들의 성장을 지원하기 위한 수업이며 평가이다. 다음은 서울 Y초등학교 1학년과 4학년에 적용한 진단활동 예시이다(서울시교육청, 2015).

학년	영역	진단활동 내용
1	신체 발달	<ul style="list-style-type: none"> * 이같이 과정 살펴보기 * 왼손을 머리위로 돌려 오른쪽 귀 잡기(학습 및 활동 의지력 발달 단계 진단) * 울동 따라 하기(리듬감, 모방발달 단계 진단) * 선 따라 걷기(균형 감각 발달)
	언어 발달	<ul style="list-style-type: none"> * 동시 소리 내어 읽기 - 문자 해독, 빠르게 읽는 능력 * 그림 동화 읽어주기 - 듣기 태도, 집중력, 이해력 * 말놀이 - 어휘 사용 능력 * 자기 소개하기 - 말하고 듣는 태도, 발음, 어휘 사용 능력
	인지 발달	<ul style="list-style-type: none"> * 소리 듣고 인지하기 - 청각발달, 듣고 이해하는 정도 * 신발 신고 벗기 - 오른쪽 왼쪽 구분, 순서와 질서 인식 * 책가방 가지런히 놓기 - 오른쪽 왼쪽 구분, 순서와 질서 인식 * 주어진 선 따라 그리기 - 손과 눈의 협응력, 관찰력, 이해력 * 주말 발표 - 시간 개념, * 수 놀이 - 수 개념
	정서 발달	<ul style="list-style-type: none"> * 색칠하기와 그림 그리기 - 색감 발달 단계 진단 * 자기 소개하기 - 목소리 크기 및 태도 등 자신감 진단 * 분리불안증 여부 관찰 / * 정서 지속 시간 관찰 * 눈 마주치고 인사하기 - 자존감 진단 / * 정서 행동 조절 능력 * 노래 함께 부르기 - 사회성, 외향성, 내향성 진단
4	인지 발달	언어 <ul style="list-style-type: none"> * 자기 소개하기, 학급 다모임 : 발표력, 자신감, 표현력, 경청, 반응도 * 3학년 읽기 교과서 지문 활용 지필 검사지 : 독해력 진단 * 4학년 읽기 책 낭독 : 발음, 기초 읽기 능력 * 주어진 단어를 이용하여 짧은 글쓰기 : 어휘력, 맞춤법, 띄어쓰기 * 긴 글쓰기 : 표현력, 글 완성 능력
		수리 <ul style="list-style-type: none"> * 3학년 내용 지필 검사지 : 기본 개념 이해 및 기초 연산 능력 * 4학년 수학 익힘책 단원별 준비학습 문제 풀이
	정서 발달	<ul style="list-style-type: none"> * 성격유형검사 : 설문조사 (학부모-내 아이 이야기, 학생-과목 선호도 및 자기 이해도) * 자기 관리 및 인관 관계 : 학급 세우기, 협력 놀이 등 학급 활동

<표III-18> Y초등학교 진단활동 예시

이 예시에 따르면 1학년의 경우 신체, 언어, 인지, 정서 발달 측면을 고루 진단하고 있고 4학년의 경우에는 인지, 정서 발달 측면으로 구분하고 인지 발달 영역을 다시 언어와 수리로 나누어 적용하고 있음을 확인할 수 있다. 실제 위와 같은 진단활동은 초등학교 현장의 변화를 일깨우고 있다. 이런 변화가 가능했던 것은 서울시교육청에서 새롭게 마련해서 제시한 교육과정 편성·운영 지원 자료 덕분이다. 종래 형식적으로 이뤄진 진단평가를 지역 및 학교 그리고 학생의 발달 정도에 맞게 제시한 다양한 사례 등을 통해 평가 자체가 측정 및 보고의 목적이 아닌 학생들의 성장을 위한 발판으로 다가설 수 있도록 진단활동으로 제시하면서 다른 가능성을 열어두었기 때문이다.

㉔ 수행평가

수행평가는 학생이 자신의 지식 및 기능에 대한 습득 여부를 나타내기 위해 산출물을 만들어 내거나 실제 수행을 통해 보이는 방식의 평가로 학교 현장에서 많이 강조되고 있다. 초등학교에서 실시하는 수행평가 방법으로는 서술형 또는 주관식 검사, 논술형 검사, 구술시험, 찬반 토론법, 실기 시험, 실험·실습법, 면접법, 관찰법, 자기평가 보고서, 연구 보고서, 포토폴리오 등이 있다. 하지만 학교 현장에 이뤄지는 수행평가는 수업의 과정을 중시하지만 막상 결과만을 평가하는 경우가 여전히 많다. 또한 수행평가는 평가의 목적, 학습 내용에 중점을 두어야 하는데, 평가 방법의 다양화에만 초점을 맞춘 경우도 볼 수 있다.

불과 몇 년 전까지만 해도 일제 고사로 아이들을 경쟁의 끝으로 내몰았는데 다행히 지금은 평가가 바뀌면서 아이들이 좀 더 숨 쉴 여지가 많아졌어요. 사실 평가는 참 중요한 것 같습니다. 여전히 4지선다 등으로 단순 지식을 묻는 평가가 아직도 많은데 이런 부분을 조금 다시 해보면 좋겠어요. 단순히 지필 평가에서 수행 평가로 가는 것도 좋지만 더 생각해 볼 점은 왜 평가가 필요한가가 아닐까 싶습니다. 그런 점을 생각하면 이제껏 당연하게 여겼던 평가와는 다른 새로운 평가도 생각할 수 있을 것 같아요. (초 D교사/ 여, 30대, 1학년)

수행평가에 대한 초등학교 D교사의 발언은 이런 점에서 시사점을 준다. 평가 방법의 변화도 중요하지만 평가 방법의 변화에 수반되는 평가 철학에 대한 고민이 뒷받침되어야 하기 때문이다. 수행평가의 도입이 학교 현장에서 제대로 구현되기 위해 고려해 볼 점은 아래와 같다(서울시교육청, 2015).

첫째, 수업과 함께 진행 중인 평가이어야 한다. 교수 학습과 평가가 분리되지 않고 교사가 교실에서 수업 도중에 학생을 모니터링 하는 모든 활동을 포함한다. 비형식적 형태로 관찰, 질의응답이 있고, 형식적 형태로는 수업 중 과제, 쪽지시험 등이 해당된다.

둘째, 지속적인 평가이어야 한다. 단원 또는 학기가 끝나기를 기다려서 평가하는 것이 아니라 언제나 필요에 따라 시행되어야 한다. 지속적 평가는 매 순간, 매일, 매주, 매 단원 등 지속성이 유지되면 학습목표 도달에의 격차를 줄

일 수 있을 것이다.

셋째, 형성적 평가이어야 한다. 학생의 강약점, 잠재력, 교육적 요구를 진단하고, 교수학습을 효율적으로 계획·수정하는 데 필요한 피드백을 제공하기 위한 평가이어야 한다. 여러 회를 통해 다각적으로 정보를 수집하여 피드백을 해야 한다.

㉟ 발달중심 평가

바람직한 평가는 학생들의 발달을 돕는 것이어야 한다. 이전 평가는 학생들의 발달 보다는 측정에 중심을 둔 평가였다. 현장 교사 협의회 과정에서도 평가 자체가 갖는 의미에 대해 재고해야 한다는 교사들의 목소리는 이를 반증한다. 평가는 학생 한 명 한 명의 발달에 주목해야 한다. 학생들을 서로 비교하면서 등급을 나타내는 평가는 학생들과 학부모, 교사에게 계량적 결과만 제시할 뿐 정작 중요한 학생들의 성장에는 도움이 되기 어려울 수도 있다. 학생들은 교수-학습을 통해 성장하고 발달하게 된다. 이에 평가는 일순간의 모습을 담기보다는 학생들의 발달을 중심에 두고 평가를 해야 한다.

㊱ 협력 활동을 촉진하는 평가

수업은 교사와 학생간의 협력으로 이루어진다. 교사와 학생 1:1 학습도 있지만 교사와 학생, 학생과 학생간의 소통과 협력으로 수업이 진행된다. 교사는 학생들 상호간의 협력과 교사와 학생간의 협력이 수시로 이루어질 수 있도록 학습 분위기 조성을 중요하게 생각해야 한다.

학생과 학생의 협력적인 과정으로 공동체 안에서 서로 소통하고 협력하는 속에서 학생이 발달하고 있는 것을 평가해야 한다. 학생들끼리 학습에 도달할 수 있도록 교사가 적절한 개입이 필요하다. 적절한 개입이 교사를 전문가로 만들어준다.

결과적 평가로 시험지 점수로 평가하기보다 친구들에게 문제를 설명하고 놀이에 함께 참여하는 속에서 상호 의사소통 능력도 키울 수 있도록 한다. 그러나 이제까지 시험지 결과로 평가했을 때 협력과 소통을 무시한 개별 성과로

평가되어 결과만 중요시하는 학생으로 길러왔다고 볼 수 있다. 어린이가 성장해서 살아갈 미래 세상도 혼자서 살아갈 수 없다. 끊임없이 많은 사람과 소통하고 협력하며 살아가야 한다. 다른 사람과 소통하고 협력하는 사람을 기르기 위해 수업과 평가가 일관되게 협력을 중요시하여야 한다.

예를 들어 국어시간에 토의를 할 때 옆 사람의 말에 귀 기울여 들어주는지 반응을 보이면서 듣는 지 친구가 한 말에 자기 의견을 드러내서 이야기하는 것도 협력이다. 모둠활동을 할 때 다양한 능력을 가진 학생들이 모듬을 이끌기도 하고 도움을 받기도 하는 과정이 평가되어야 한다. 활동 결과물만으로 평가하는 것이 아니라 모듬활동과정에서 협력하는 모습을 칭찬하고 격려해 주는 과정을 통해 학생들은 협력의 기쁨을 느끼게 된다.

<평가 예시> 6학년 국어 평가 문항(서울시교육청, 2015)

<평가 문항 예시1>

* 수학여행을 다녀와서 여행의 여정과 감상이 드러나게 기행문을 쓰시오. 다 쓴 후 친구들과 바꿔 읽고 어색한 부분은 수정하여 제출하시오.

◆ 수업시기: 2013년 10월 9일~11월 25일까지

◆ 관련교과

교과명	성취수준 또는 내용 영역
국어	-여정, 견문, 감상이 잘 드러나게 기행문 쓰기 -문장에 쓰인 호응 관계의 적절성을 판단하기 -학습 상황이나 일상생활에서 제기되는 문제를 토의를 통해 해결하기
사회	-일상적 삶에서 발생하는 다양한 갈등과 다툼을 민주적인 문제 해결 과정을 통해 해결한다. -우리나라 자연적 특성을 (기후, 지형 등) 이해한다.
체육	-자연환경에서 실시하는 다양한 여가 활동에 참여하기 -여가 활동에 참여하면서 자연을 아끼고 보존하려는 자연 사랑의 개념을 이해하고 실천하기
미술	-생활 속에서의 직접적인 체험 활동을 통하여 미적인 안목을 기를 수 있도록 하기 -교과 간 통합적 접근을 통하여 미적 체험을 확장할 수 있다.
창체	-각종 행사, 창의적 특색 활동에 자발적으로 참여하여, 변화하는 환경에 적극적으로 대처하는 능력을 기르고, 공동체 구성원으로서의 역할을 수행한다.

<표Ⅲ-19> 관련교과의 성취수준 또는 내용영역

수업주제	수업 재구성	관련 교과
수학여행 준비와 수학여행 그리고 기행문	수학여행 주제 학습 계획	국어, 사회, 도덕
	수학여행 일정 확인 후 질의 응답	국어, 도덕
	수학여행에 필요한 사전조사 역할 나누기	도덕, 창체
	수학여행 자료 작은 책 만들기	미술, 국어
	수학여행 자료 책자 만들기	미술
	제주도 관련 조사 내용 정리 발표	사회, 국어, 과학
	수학여행 관련 문제 만들기과 골든벨	국어, 사회
	기행문에 대하여 알아보기	국어
	기행문 읽고 기행문 분석	국어
	수학여행 사전 안전지도(성교육, 안전교육)	창체
	수학여행 2박 3일	창체, 국어, 사회, 체육, 미술
	수학여행 소감 나누기와 만족도 조사	국어, 도덕
	기행문 쓰기	국어
	기행문 발표 후 수정 보완하기	국어
	컴퓨터로 기행문 옮기기-> 학급 문집 자료 만들기	창체, 국어

<표Ⅲ-20> 수업의 흐름도

③ 학생의 성장과 발달을 지원하기 위한 가정-학교 소통방법

학생들의 발달을 지원하기 위해서는 평가 결과를 통보하는 것에서 학교 일상의 모습을 가정과 소통하는 것이 더 중요하다. 특히, 초등학교에서는 가정과 학교가 긴밀히 연결되는 관계 형성의 시기가 있는 만큼 이를 보다 주목해볼 필요가 있다. 이를 위해서는 다양한 방법으로 학부모와 교사 소통을 통해 교사의 교육 철학을 이해하고 서로 협력할 수 있는 통로를 만들어 갈 수 있다. 일련의 과정에서 학생 평가가 단순히 성적 통지가 아니라 학생들의 전인적 성장을 도모할 수 있는 계기를 마련할 수 있다. 소통 방법으로는 학부모 전체를 대상으로 학급 소식을 전하는 방식과 학생과 교사에 대화나 상담을 할 수 있다. 이러한 노력은 학생들의 발달을 지원하기 위한 것이다(서울시교육청, 2015).

㉠ 학생 전체, 학부모 전체와 소통하는 방법

전체 학생, 학부모와 소통하는 대표적 방법 중의 하나는 알림장이다. 알림장은 가정과 학교를 연결하는 중요한 매개고리다. 이 방법은 단순히 숙제만을 안내하는 것이 아니라 학급에서 진행된 수업에 대한 안내와 학습을 복습하는 것, 학생을 바라보는 교사철학, 부모 도움주기, 부모 도움 요청하기, 학교 소식 등에 대한 내용들이 있어 하루 동안의 학교생활, 학급 문화나 학급 소식 등을 안내하여 학부모에게 교육의 주체로서의 역할을 수행할 수 있도록 도움을 줄 수 있기 때문이다. 학부모가 학급문화와 학급 소식을 지속적으로 소통하게 되면 학교에서 요구하는 도움을 자녀에게 적절하게 줄 수 있다. 그러다보면 학생들이 발달하는데 적절한 도움을 가정과 학교에서 같은 방향으로 지원받게 될 것이다.

소식지 형태는 다양한데 학급 학생의 글쓰기 모음을 보내기도 하고 학급 소식지를 보내기도 하고 학부모-교사 소통 양식으로 하는 다양한 방법이 있다. 아래는 학부모 총회 때 학부모에게 ‘한 해살이’에 대한 안내를 한 자료이다. 총회 때 참석하지 못한 학부모를 위해 학생 편에 소식지를 챙겨 보내도록 하면 좋다. 소식지의 형태는 교사에 따라 다르다. 주간 학습 형태나 학급 신문, 학급 문집, 학부모 편지 등과 같은 다양한 방법으로 교사가 학부모와 소통하면서 학생들의 발달을 지원할 수 있게 된다.

아울러 학급에서 학급단위 학부모 모임인 반모임이나 학년 단위 학부모 모임을 할 수 있다. 반모임은 학부모와 교사 간 만남을 통해 소통의 한계를 극복할 수 있다. 담임교사에게 궁금한 것을 직접 물어보거나 교사의 교육의 의도 등을 함께 터놓고 이야기 하는 장이 필요하다. 반모임을 통해 학부모들의 의견을 모아 교사와 함께 드러내서 이야기 하는 것들은 학생들의 성장을 도울 수 있다. 학년 협력이 잘 된다면 학년 학부모 모임을 해 보는 것도 좋다. 학년에서 수업을 기획하여 보고 학년 학부모들이 만나서 공통의 과제를 놓고 함께 이야기하는 시간을 통해 학부모를 성장시킬 수 있다. 학년 모임을 처음 할 때는 교사 주도로 움직이는 것이 좋으나 시간이 지나면서 학부모 동아리 등의 형태로 운영될 수 있도록 지원해 준다. 학부모도 함께 성장할 수 있는 기회를 제공해 줌으로서 학생 발달을 도울 수 있도록 한다.

㉠ 개별 학생을 지원하는 방법

학교생활을 하다보면 학생이 학습 면이나 학교생활에서 도움이 필요할 때가 있다. 개별 학생들에게 적절한 지원을 하기 위해서는 교사가 학생들을 제대로 관찰하여 학생을 파악해야 한다. 또한 교사와 가정에 소통할 수 있는 가족 중 한 명은 꼭 있어야 한다. 그러기 위해 평상시 학생을 섬세하게 관찰할 필요가 있다. 또 학부모와도 끊임없는 소통을 통해 원만한 관계를 맺어놓을 수 있도록 한다. 특별히 문제가 되는 학부모만 담임과 소통하는 것이 아니라 모든 학부모와 소통할 수 있도록 한다.

학생 개인에 관한 도움이 요청될 때 학생 개인에게 도움을 줄 수 있어야 한다. 수업시간 또는 쉬는 시간에 학생에게 도움을 줄 일이 있을 때 한 마디 말을 해 주는 것부터 따로 개별 상담을 하는 형태로든 다양한 방법으로 개별 도움을 줄 수 있다. 학생에게 교사의 진정성 있는 도움을 주기 위해선 학생들이 학급 안에서 편하게 의사소통을 할 수 있는 학급문화를 만드는 것이 가장 중요하다. 교사와 학생간의 신뢰가 바탕이 된 조언은 학생과 학부모에게 오해를 일으키지 않는다. 요즘 흔하게 교실에서 수업을 자주 방해하는 학생이 있어 학급에서 다른 사람에게 피해를 자주 주는 경우 학생과 학부모 상담을 통해 학생에게 필요한 도움이 무엇인지 진지하게 대화를 하는 것이 필요하다. 교사가 학생과 부모에게 다소 불편한 이야기를 하는 것을 꺼려하게 되면 학생에게 적기에 필요한 도움을 받을 수 없게 된다.

발표를 하는데 힘들어하는 학생에게는 돌아가며 모두가 말할 수 있는 기회를 자주 주는 것이 좋다. 또, 발표할 때 의사전달이 잘 안된다면 큰 목소리고 해봐 보다는 “OO야, 입 모양이 작아서 그런 것 같아. 입 모양을 크게 하면 다른 사람이 이해하는데 도움이 될 것 같아.”라는 말로 구체적인 도움을 줄 수 있다. 학습에 어려움이 있는 학생들은 수업시간 문제를 해결할 때 학생들에게 가까이 가서 도움을 줄 수 있다. 또, 학생에게 개인상담 할 것이 있다면 학생과 따로 시간을 내어 이야기 하는 시간을 갖는 것도 좋다. 개인 상담을 통해 심리적 문제를 해결하면 수업에 집중할 수 있게 된다. 그러기 위해 교사는 학생들을 세심하게 관찰하여 학생들의 심리상태를 읽어낼 수 있도록 해야 한다.

학생 상담을 통해 해결되지 못하는 문제나, 가정에서 문제의 원인이 되는 것으로 학부모 상담을 하게 된다. 상담하는 내용은 극히 개인적인 것으로 학부모와 학생의 바른 지도를 위해 필수적이다. 요즘 학교에서 강제적으로 기간을 정해 두고 하는 방식 보다는 비주기적으로 수시로 이루어지는 것이 더 효과적이다. 좀 더 바람직한 방향으로 학기 초 학생의 학습 준비와 학습 목표 정하는 것을 학부모와 함께 하고 학기말에 어떤 성과가 있었는지 통지표와 더불어 상담을 원하는 경우 상담을 하는 것이 바람직하다.

나) 중학교

① ‘객관적’인 것을 요구하는 것에 대한 교사들의 부담

중학교 교사들은 현재의 선다형 평가방식이 자신들이 재구성한 수업에서 일어나는 학생들의 배움을 평가하는데 적절하지 않다고 말한다. 다음은 연구자와 중학교 A교사가 평가에 대하여 나눈 면담 내용이다.

중 A교사: 지금의 선다형 평가방식으로는 정말 어려워요. 그 평가를 그대로 연결한다는 것은 사실은 어렵고 아이들이 하는 것은 평가랑 아예 연결을 안 시킬 수는 없어서 저는 이제 주어진 환경, 수행평가로 그런 것들을 조금 반영하려고 노력하는 편이고 대신에 이렇게 여러 가지 부작용이나 불협화음이 있을 수가 있거든요. 이러한 과정적 평가 같은 경우에는 결과로 나타났을 때 그것에 대해서 아이들이 이제 부담을 가질 수 있고 학부모들 항의 같은 게 있을 수 있고...

연구자: 항의가 왜 오죠?

중 A교사: ... 고등학교 갈 때 좀 내신 성적에도 영향을 미치고 ... 이게 수치화된 것에 굉장히 민감해 지는 거 같아요. 그리고 이게 상대평가니깐... 절대평가면 상관이 없을 텐데. 상대평가니깐 누가 나보다 잘 받은 뭐 그런 거...

연구자: 근거를 요구하는?

중 A교사: 그렇죠. 왜 그랬는지 근거가 뭔지 되게 또 수치와 관련된 객관화 된 뭐 그런 것들이 필요하니까. 사실은 교사가 과정적으로 살펴해보면서 이 아이의 성취나 이런 것들을 사실은 판단하기가 되게 그렇게 어렵지는 않거든요. 그런데 그걸 객관화 시켜서 요구하는 자료에 맞추기가 진짜 어려운거죠.

연구자: 누구나 받아들일 수 있는 수치란?

중 A교사: 그 수업에 없었던 사람이 봐도 이렇게 받아들일 수 있는 그 자료를 만들어 내는 게 어려운 거죠. 사실은 이 수업을 누군가 봤으면 그러니까 사실 아이들이 그렇게 막 항의를 하거나 하지 않는 거 같아요. 왜냐하면 과정에 참여했으니까. 수업에 계속 있었고...

연구자: 알겠어요.

중 A교사: 그리고 아이와 나의 신뢰도 형성돼있고 그런데 이제 학부모에게 넘어갔을 때 이 점수가 학부모에게 넘어갔을 때 그 수업을 보지 않은 그런 학부모가 봤을 때도 객관화된 그런 수치로 된 뭐 예를 들면 말을 몇 마디 했다거나 이런 식의 그런 거 하잖아요. 체크리스트 막 만들라고 그러잖아요. 그런데 저는 체크리스트를 그렇게 자세하게 만드는 편이 아니거든요. 왜냐하면 내가 그 체크리스트를 체크하는 동안 수업의 흐름이 끊기고 아이들과 호흡하는 시간이 줄어들고 하기 때문에 그걸 잘 하지 않는 편이에요.

선다형 객관식 문제는 깊이 있는 사고력을 다루기보다는 단편적 지식의 축적 여부를 묻게 되는 경우가 많다. 그래서 교육청에서는 지필평가에서 논술평가의 비중을 높여 강의식, 단편적인 지식 주입 위주의 수업 관행을 전환해 보고자 한다.

사고력 이런 것들을 높일 수도 있고, 원론적으로 동의할 하는데 그게 우리학교에 적용됐을 때 우리 학교 현장에 적용이 됐을 때는 거의 효과가 제로에 가깝지 않나? 그런 생각을 해요. 왜냐하면 서술형 평가라고 말이 서술형이지만 결국은 또 객관적인 어떤 평가기준이 필요하기 때문에 그 서술형에서도 그렇게 이제 다양한 서술이 나오기 어려운 형태로 이제

그 기준이 제시가 되죠. 어떤 단어가 들어가야 되고 이런 식으로 제시가 되기 때문에 어 말이 서술형 평가지 그 문항이 형식이 바뀌었지만 내용적으로는 전혀 바뀌지 않은 형태고... (중학교 A교사/ 여, 30대, 사회)

강제를 하면 나름의 적응양식을 만들어서 그냥 맞춰서 하게 되는 거 같아요. 논술이나 토론 활성화되는 것은 정말 전적으로 해당 교사의 의지의 문제가 되게 큰 거 같아요. 그런데 의지가 상황에 따라서 많이 변화할 수는 있기는 한 거 같아요. 예를 들면 저희 학교에 36명이거든요 38명인 반도 있어요. 근데 논술을 1000자를 1000자 쓰기 논술을 내줬다 생각해 보세요. 38명인데 그러면 제가 보통 주당 2시간짜리 사회를 하면 10반을 해야 하는 데 그럼 이걸 몇 장을 매겨야 되는 거예요. 그렇게 매기다 보면 자연스럽게 A, B, C, D, E로 매기게 될 거고 거기서 얼마나 이게 될까? 이런 생각이 있잖아요. 너는 일단 끝까지 안 채워 일단은 무조건 E, 이렇게 분류되면서 어? 근거 2개 있어... 이런 식의 논술이 무슨 논술로서 가치와 의미가 있냐는 생각? 그리고 그 정도의 인원이 되면 아 이건 좀 불가능해 이런 생각이 들어요. (중학교 D교사/ 여, 30대, 사회)

선다형 객관식 문제가 주를 이루는 정기고사에 포함된 논술형 문제는 여전히 채점할 때 객관성 시비를 줄이기 위해, 그리고 채점해야 할 학생 수의 과다 문제로 고차사고력을 평가하기 보다는 단순화된 형태를 띠게 된다. 결국 선다형 평가방식의 큰 틀에서 요구하는 객관성의 잣대를 벗어날 수 없기 때문에 교사의 업무만 증가시킬 뿐 원래의 목표를 이루기 어렵다고 지적한다.

예전 같으면 수행평가 100%, 시험 전혀 안보고 실제로 그런 사례 얘기를 듣기도 했는데 그걸 학교에서 해보려고 할 때는 굉장히 어려웠던 거 같고요. 일단 관리자의 반대? 거기에 근거로 따라오는 건 학부모들의 불안감이나 학생들조차도 이렇게 해도 되냐? 이런 거 이제 뭐 학생과 다르겠지만 어쨌거나 그런 걸 실현시키는 과정이 교사한테 되게 에너지가 많이 소비된다는 생각이 들어요. (중학교 B교사/ 남, 40대, 국어)

사회적 선발이라는 교육 외부적인 기능이 교육을 지배하는 상황에서 새롭게 재구성된 수업에 어울리는 평가로 평가방식을 재구성하고자 하는 교사의 시도는 수업을 재구성하는 것 보다 더 힘겨운 것이 된다. 중학교 B교사가 처음 1학기 중간고사와 2학기 중간고사 두 번의 선다형 지필고사를 없애고 개방형 글쓰기로 즉, 수행평가로 전환하고자 할 때도 반대의 목소리를 설득해 내는

데 많은 에너지를 쏟을 수밖에 없었다. 중학교 B교사가 근무하는 곳이 혁신학교로 지정되어 있었기 때문에 그나마 설득이 가능했을 수도 있다. 혁신학교가 아닌 일반학교에 근무하는 중학교 D교사의 경우도 중간고사는 지필고사의 형태가 아닌 수행평가로 실시해도 학교에서 큰 논란이 발생하지 않을 만큼 평가에서 교사의 자율성이 커질 수 있기를 바라고 있다. 그러나 일반학교에서 교육과정과 수업의 재구성에 연계되는 평가를 재구성할 때는 교사가 더 많은 에너지를 쏟아야 하고 학교장의 마인드가 어떠한가에 따라 더 힘겨운 일일 수밖에 없을 것임을 예견할 수 있다. 또한 학교가 위치한 지역의 정서가 변별에 기초를 두는 상급학교 진학과 관련되어 있어 기존의 지필고사를 통한 변별력을 중시하는 경우 학교장은 평가와 관련하여 논란을 덜 일으키는 객관식 지필고사를 선호하기 쉽다.

② 재구성되는 수업을 담는 평가 모색

㉠ 중학교 A교사의 사례: 참여중심 수업에서 활동 점수 비중 낮추기

게임을 도입한 수업구도를 주로 사용하는 중학교 A교사는 수업의 활동이 사회 점수를 크게 좌우할 정도로 비중이 높아지면 점수에 신경 쓰느라 수업을 즐기기 어려워지기 때문에 활동 점수 비중을 낮추는 방법을 사용한다.

그 체크리스트를 체크하는 동안 수업의 흐름이 끊기고 아이들과 호흡하는 시간이 줄어들고 하는 때문에 그걸 잘 하지 않는 편이에요. 그런데 그렇다고 저의 평가나 이런 것들에 아이들이 불만을 갖거나 하지 않거든요. 그런데 불만을 갖지 않는 이유는 첫 번째는 이제 저랑 이렇게 오랫동안 수업하면서 그런 것들에 대해서 이제 불만을 갖는 아이들이 없어진 것도 있고 신뢰가 쌓인 것도 있고 두 번째는 이제 그 편차를 많이 줄이는 편이죠. 여기서 편차가 많이 나버리면 아이들이 아무래도 부담이 되기 때문에 그 기준을 이해하더라도 받아들이기 어려울 수 있어서 어 그리고 또 과정자체를 즐기기가 어렵거든요. (중략) 저는 이제 이런 참여중심의 수업을 했을 때에 그 점수 저는 그게 되게 일상적으로... 편차를 줄이는 방법과 같은 맥락이긴 한데 가산점을 주는 형태로 하는 거예요. 그러니까 뭐 평가 20점 중에서 5점은 이거야 이런 형태로 가면 애들이 부담을 느끼고 하는데 재가 나보다 점수를 받으면 뭐 이렇게 되는데 아이

들이 이제 어 뭐 어디서 실수를 하거나 했을 때 점수가 깎였을 때 그걸
보정할 수 있는 그러니까 사실 없어도 되고 만점을 받는 아이가 없어도
되잖아요. 없어도 되고 있으면 좋고 뭐 이런 형태로 운영을 하기도 하
고... (중학교 A교사/ 여, 30대, 사회)

학생들이 점수에 신경쓰다보면 수업 자체를 즐기기가 어렵다. 교사도 평가에
집중하다 보면 학생들과 함께 수업에 몰입하는 것이 어렵다. 중학교 A교사는
학생들이 평가의 부담에서 벗어나 수업 그 자체에 몰입하기를 원한다. 세세하
게 체크하는 체크리스트는 오히려 수업의 방해 요소다. 수행과정에서의 평가
결과의 격차가 커도 학생들은 자신의 사회성적을 염두에 두느라 수업을 즐기
지 못한다. 따라서 중학교 A교사는 평가가 학생들의 수업 집중에 도움이 될
정도의 역할만 할 수 있도록 평가의 성격을 조절한다. 이는 중학교 B교사가
수행평가 비중은 높게 하되 학생 간 수행평가의 점수 차이를 적게 하는 것과
방법과 목표 면에서 유사하다.

60~70? 제가 지금 정확히 기억을 못하겠는데 그 정도 되구요. 국어과
같은 경우, 제가 담당하는 학년의 경우, 가장 높은데 그런데 수행평가를
할 때 이제 가능하면 개별적으로 본인들이 수행한 과정들이 좀 다 반영
이 될 수 있게끔 하려고 애를 쓰고 대신 기본점수를 많이 부여한 편입니
다. 그래서 결과를 받아 왔을 때 특별히 불만이 적게 변별력은 아주 작
은 점수 차이 1~2점 차이 정도... (중학교 B교사/ 남, 40대, 국어)

㉠ 선다형 지필고사 줄이고 개방형 글쓰기 시도

중학교 B교사는 보통 1년에 4번의 정기고사에서 1학기, 2학기 중간고사는 5
지선다형 형태의 정기 지필고사를 없애고 1학기, 2학기 기말고사만 한 번씩
보는 방식으로 평가방식을 전환했다. 1학기과 2학기 기말고사는 배운 교과서
진도를 모두 포함하는 것이 아니라 학생들의 지필고사 준비 부담을 줄이기 위
해 기말 고사 범위는 1, 2학기에 배운 단원 중 특정 단원들을 정하여 그 범위
에서 출제하는 방식을 취하였다. 중학교 B교사는 다른 동학교 국어 교사와 같
은 학년의 모든 반을 두 시간씩 나눠서 들어간다. 말하자면 같은 학년에서 모
든 학생은 두 명의 국어 교사에게 수업을 듣는 것이다. 중학교 B교사는 3월
중에는 교과서 진도를 나가기보다는 모둠을 구성하여 모둠 구성원과 교사가

긴밀하게 유대 관계를 맺을 수 있는 활동을 한다. 이러한 공동체적 유대를 형성하는 학년 초의 놀이 중심 수업은 교사와 학생, 학생과 학생들 간에 우호적인 관계를 형성하게 하여 이후 한 주제로 긴 호흡이 요구되는 모둠활동을 원활하게 돌아가게 한다. 학생들은 특정 주제를 가지고 토론하고 토론의 내용을 바탕으로 글을 쓰고, 대본을 만들고 역할을 나누어 연극을 발표하고 이러한 경험을 가지고 글을 쓰게 된다. 수업의 과정 속에서 나온 이러한 글들이 수행평가로 반영된다. 1학기 중간고사와 2학기 중간고사 즉, 선다형으로 출제되는 두 번의 정기 지필고사를 없애고 중간고사 기간에 국어는 수행평가로 반영되는 개방형 글쓰기를 하게 된다. 이 개방형 글쓰기는 기말고사 전까지 수업시간에 진행하는 다른 수행과제들과 함께 기말에 반영된다. 개방형 글쓰기로 중학교 B교사가 지필고사 대신 시행한 수행평가지의 예는 다음과 같다.

시 읽고 시 속 말하는 이의 상황과 정서를 이해하는 글쓰기

※ 다음 네 편의 시 중 한 편을 택하여 주어진 질문에 대한 답을 한 편의 글로 쓰시오.

1. 꿈
2. 점
3. 흔들리며 피는 꽃
4. 엄마 걱정

- 주어진 질문에 일일이 답하면서 글을 써도 되고, 질문은 참고만 하고 자기 생각대로 써도 됩니다.
- 어떤 방식으로 쓰든, 글의 내용에 시 속 말하는 이의 상황을 떠올린 것(①), 말하는 이의 마음과 생각을 자세히 상상한 것(②), 내 경험을 되새겨 본 것(③) 이 세 가지는 꼭 포함시켜서 쓰세요.
- 이 글쓰기에 필요한 것은 '상상력'입니다. 상상력을 발휘해서 쓰세요.
- 말하는 이에 대해 상상한 내용과 자기 경험 이야기가 구체적일수록 좋은 글이 됩니다.

<표Ⅲ-21> 상황과 정서를 이해하는 글쓰기

학생들은 4개의 다른 시 중에서 하나를 골라 해당 시를 골랐을 때 자신의 글쓰기에 어떤 것을 담아야하는지 안내하는 글을 보고 자신에게 적정한 글감

을 골라 쓰게 된다. 만약 첫 번째 ‘꿈’이라는 시를 골랐을 때 학생들은 아래 ①, ②, ③에 대해 생각하며 글을 쓰게 된다.

<p>꿈</p> <p>서정홍</p> <p>저 따뜻한 봄별 아래 단 하루만이라도 단 한 시간만이라도 될 수 있으면 좋겠네.</p> <p>흰나비 노랑나비 춤을 추는 저 따뜻한 봄별 아래 아무 걱정 없이.</p>	<p>④ 말하는 이의 상황 떠올리기 : 시 속 말하는 이는 누구인가?(나이, 성별, 직업, 외모 등을 떠올려 보자.) 말하는 이는 지금 어디에 있는가? 말하는 이는 무엇을 보고 있는가? 말하는 이의 목소리와 말투는 어떠한가?(격한 감정을 보이는가? 반성하는 빛이 보이는가? 감격하고 있는가? 슬픔에 잠겨 있는가? 평화로운가? 차분한가? 안타까움에 싸여 있는가? 걱정의 빛이 보이는가? 즐거운가?)</p> <p>② 말하는 이의 마음과 생각을 자세히 들여다보기 : 말하는 이는 지금 어떤 감정을 느끼고 있을까? 지금 어떤 상황에 놓여 있을까? 지금까지 어떻게 살아왔을까? 말하는 이의 걱정은 무엇일까? 왜 그런 걱정을 하고 있을까?</p> <p>③ 내 경험 되살리기 : '단 하루, 단 한 시간만이라도 쉬고 싶다'고 생각해본 적이 있나? 어째서 그랬나? 나를 자유롭지 못하게 하는 것은 무엇인가? 내 걱정은 무엇인가? 내가 간절히 바라는 것은 무엇인가? 어째서 그런가?</p>
--	---

<표Ⅲ-22> 상황과 정서를 이해하는 글쓰기 사례(1)

학생들이 두 번째 시인 ‘점’을 골랐다면 아래의 ①, ②, ③을 생각하며 글을 쓰게 된다.

점

도종환

사람에게는 저마다 자신만 못 보는 아름다운 구석 있지요.
뒷덜미의 잔잔한 물결틸 같은.
귀 뒤에 숨겨진 까만 점 같은.
많은 것을 용서하고 돌아서는 뒷모습 같은.

① 말하는 이의 상황 떠올리기 :

시 속 말하는 이는 누구인가?(나이, 성별, 직업, 외모 등을 떠올려 보자.) 말하는 이는 지금 어디에 있는가? 말하는 이는 무엇을 보고 있는가? 말하는 이의 목소리와 말투는 어떠한가?(격한 감정을 보이는가? 반성하는 빛이 보이는가? 감격하고 있는가? 슬픔에 잠겨 있는가? 평화로운가? 차분한가? 안타까움에 싸여 있는가? 걱정의 빛이 보이는가? 즐거운가?)

② 말하는 이의 마음과 생각을 자세히 들여다보기 :

말하는 이는 지금 어떤 감정을 느끼고 있을까? 지금 어떤 상황에 놓여 있을까? 지금까지 어떻게 살아왔을까? 말하는 이는 왜 '저마다 자신만 못 보는 아름다운 구석이 있'다고 했을까? 말하는 이는 어떤 사람이 아름답다고 생각할까? 말하는 이의 성품은 어떨까?

③ 내 경험 되살리기 :

누군가의 뒷모습이 아름답다고 생각해본 적이 있나? 어째서 그랬나? 주변 사람(친구, 가족) 중에서 그 사람은 모르거나 잘 인정 안 하지만 내 눈에는 좋아 보이는 모습을 지닌 사람이 있나? 어째서 그런가? 나는 모르겠는데 다른 사람들이 말하는 나의 좋은 면이 있나? 누구한테든 자신은 잘 못 보는 아름다운 구석이 있다면, 나한테 있는 아름다운 구석은 무엇일까? 눈에 잘 띄지 않고 많은 사람들이 알아주지 않지만 알고 보면 정말 아름다운 삶이 있다면 어떤 삶일까?

<표Ⅲ-23> 상황과 정서를 이해하는 글쓰기 사례(2)

희로애락(喜怒哀樂)-감정치유 글쓰기

살면서 이런저런 일들이 많았지요? 슬펐던 일, 기뻐던 일, 화가 났던 일... 이런 경험들이 모여 오늘의 나를 만들었습니다. 그런데 이런 기억들 중에는 극단적인 것들도 있어서 혼자서 너무 가슴 깊이 묻어두면 상처가 되기도 합니다. 툭 털어놓는 것으로 상처가 치유되기도 하지요. 글쓰기를 통해 일종의 치유가 되는 거예요. 자, 지금부터 글쓰기 힐링을 해 봅시다.

※ 다음 1~4번 중 한 가지를 선택하여 각각의 감정과 관련된 자신의 경험을 쓰되, 각 항목마다 제시된 문장으로 끝나는 글을 쓰시오.

1. 희(喜) : 기쁨

- 이 감정과 관련된 자신의 경험을 담은 글을 쓰되, 아래 문장으로 끝나는 글을 쓰시오.

~ 이 생각을 하면 아직도 기분이 좋아진다, 웃음이 난다.

2. 노(怒) : 노여움, 분노

- 이 감정과 관련된 자신의 경험을 담은 글을 쓰되, 아래 문장으로 끝나는 글을 쓰시오.

~ 이 생각을 하면 아직도 화가 난다, 이가 갈린다, 속이 끓는다.

3. 애(哀) : 슬픔

- 이 감정과 관련된 자신의 경험을 담은 글을 쓰되, 아래 문장으로 끝나는 글을 쓰시오.

~ 이 생각을 하면 아직도 눈물이 난다, 가슴이 아프다.

4. 락(樂) : 즐거움

- 이 감정과 관련된 자신의 경험을 담은 글을 쓰되, 아래 문장으로 끝나는 글을 쓰시오.

~ 이 생각을 하면 아직도 흥분이 된다, 가슴이 뗌다, 가슴이 설렌다.

★ 이야기가 구체적일수록 공감미 잘 되는 좋은 글이 됩니다. 그 때 그 상황을 자세히 떠올려서 써 보세요. 들었던(했던) 말, 했던(당했던) 행동, 오감을 자극했던 느낌(소리, 냄새, 맛, 촉감, 색깔), 내(상대방의) 기분 등을요.

<표Ⅲ-24> 감정 치유 글쓰기

중학교 B교사의 위 평가지에서는 학생들이 문학 작품을 읽고 작가의 상황을 유추해 보는 것, 그리고 그 문학 작품이 다루고 있는 주제를 학생들 자신의 삶과 연계시켜 생각할 거리를 던져주고 그 결과를 표현하는 활동을 담고 있다. 아래의 내용처럼 수업시간에 진행했던 학교 규칙 만들기 활동, 그리고 연극 활동을 정리하는 형태의 수행평가도 진행되었다.

내가 만들고 싶은 학교

- 학생들이 행복하려면 학교는 어떻게 바뀌어야 할까

국어A 수업 시간에 '내가 만들고 싶은 학교'를 주제로 토론을 했습니다. 여러 친구들의 이야기를 들으며 자기 생각에 살이 붙었겠지요. 토론 주제를 돌아보며 자기 생각을 정리하는 글을 쓰겠습니다. 단, 글에는 **아래 1~3번 내용이 꼭 들어가도록** 씁니다. **1, 2, 3번 각각의 제목을 쓰고 그 아래 내용을 이어 쓰세요.** 그리고 **자기 생각의 이유를 꼭 밝혀 쓰세요.** 이것저것 많이 쓰는 것보다 내용별로 꼭 이야기하고 싶은 한두 가지씩을 쓰되 그것을 쓴 이유를 분명하게 밝혀 쓰는 것이 좋습니다.

1. 학교의 교육목표

- 내가 만든 학교를 다닌 학생들은 어떤(어떻게 살아가는) 사람이 될까요?
- 내가 만든 학교를 다닌 학생들은 어떤 세상을 만드는 데 기여하는 사람이 될까요?
- 왜 이런 교육목표를 정했나요?

2. 학교의 교육과정과 공간

- 내가 만든 학교에서는 무엇을 어떻게 배우나요?
(교과목, 교육방법, 시간표, 학생활동, 교육행사 등)
- 왜 이렇게 배우나요?
- 내가 만든 학교는 학생들의 배움을 위해 어떤 모양과 구조와 시설을 갖추고 있나요?
- 왜 이런 공간이 필요한가요?

3. 학교 구성원들이 지켜야 할 약속

- 내가 만든 학교에서 함께 생활하는 학생과 교사가 지켜야 할 약속은 무엇인가요?
(교사가 학생에게, 학생이 교사에게, 학생과 학생 사이에 지켜야 할 약속들)
- 왜 이런 약속이 필요한가요?

<표Ⅲ-25> 내가 만들고 싶은 학교

연극 수업 평가 및 공연 후기

지난 일곱 시간 동안 했던 연극 수업과 공연을 되돌아보는 위대한 마무리!

어째서 국어A 시간에 연극 수업을 했을까? 생각하면서 글을 써 봅시다.

짧은 답만 쓰는 게 아니라 자기 생각을 긴 글로 풀어서 쓰는 거예요!

길게 쓰면 길게 쓸수록 좋아요. 이 글쓰기는 수행평가에 반영됩니다(미안..^^).

* 아래 질문을 참고해서 쓰되, 모든 질문에 대한 답을 쓰는 대신 자기 생각대로 길게 써도 됩니다.

1. 연극 수업을 하면서 좋았던 것, 보람 있었던 것은 무엇인가요? 왜 그렇게 생각하나요?
2. 연극 수업을 하면서 힘들었던 것, 아쉬움이 남는 것은 무엇인가요? 왜 그렇게 생각하나요?
3. 연극 수업을 통해 새롭게 알게 된 것, 배우게 된 것은 무엇인가요?
4. 공연을 하고 나서 자기 자신에 대한 평가를 해 보세요. 나는 어떻게 공연을 준비했고 어떻게 연기를 했는지, 어떤 점이 칭찬할 만하고 어떤 점이 아쉬운지요?
5. 공연을 하고 나서 우리 모둠에 대한 평가를 해 보세요. 우리 모둠은 어떻게 공연을 준비했고 어떻게 연기를 했는지, 어떤 점이 칭찬할 만하고 어떤 점이 아쉬운지, 어떤 친구가 어떻게 기여했는지요?
6. 다른 모둠 친구들의 공연에 대해 평가해 보세요. 어떤 장면이 기억에 남는지, 누구의 연기가 가장 인상적인지, 왜 그런지, 나라면 이렇게 했을 텐데 하는 아쉬운 장면이 있는지, 왜 그런지요?
7. 연극 수업을 하는 동안 알게 된 누군가의 새로운 모습이 있나요? 이전과는 조금 다르게 혹은 더 좋은 느낌으로 바라보게 된 친구가 있나요? 그 친구의 어떤 모습이 새로워 보였나요? 그 친구의 어떤 모습이 좋아 보였나요?
8. 연극 수업에 대한 제안이 있나요? 어떤 걸 어떻게 하면 좋겠는지, 더 재미있는 새로운 방식이 있는지, 선생님한테 하고 싶은 말이 있으면 해 주세요.
9. 위의 질문에는 없지만 연극 수업을 하고 난 느낌이나 생각을 자유롭게 써 보세요.

▶ **연극 수업 요약** - 어떤 활동을 했는지 잘 기억 안 나는 친구들을 위해

명탐정 놀이 - 파티에서 악수하며 몰래 손바닥을 긁어 살인하는 암살자를 맞히는 놀이

즉흥극(무연극) - 모둠별로 뽑은 상황을 무대 위에서 무연극으로 표현하고 서로 맞히기

연극대본작성 1 - 모둠별로 '갈등'을 주제로 자기 경험을 나누고 이야기로 구성하기

연극대본작성 2 - 갈등을 주제로 구성한 이야기를 형식에 맞추어 연극 대본으로 쓰기

공연 연습 1 - 대본을 보며 대사를 익히고 무대 위에 올라가 위치와 움직임 확인하기

공연 연습 2 - 한 모둠씩 무대 위에서 하는 리허설. 서로의 연기 맞춰보기.

공연 - 모둠별 공연 및 감상

<표Ⅲ-26> 연극수업 평가 및 공연 후기

㉔ 교육 외부적 기능으로서의 평가와 교육 본연적 기능으로서의 평가

평가 결과에 대한 객관성 요구나 변별력에 대한 요구는 평가의 교육적 기능에 따른 요구가 아니라 ‘사회적 선발’이라는 평가의 사회적 기능에 따른 요구라고 할 수 있다. 즉, 평가 결과를 사회적 자원을 배분하는 수단으로 사용할 때에 요구하는 기준이다. 평가 결과를 ‘선발’과 같은 수단적 목적을 위해 사용하고자 할 때 평가에 ‘객관성’ 요구나 ‘변별력’ 요구가 두드러지게 된다. 대표적인 것이 ‘수학능력평가’라고 할 수 있다. 수능은 관직을 배분하기 위해 도입한 ‘과거제도’와 유사하다. 수학능력평가가 변별력을 갖추지 못하면 학생들을 능력별로 구분하여 자원을 배분하는 기능에 문제가 발생하므로 ‘물수능’이라고 비난을 받는다.

평가의 교육적 목적이라고 한다면 자신이 배운 것, 자신이 부족한 것을 성찰하고 다음 배움을 준비하는데 있다. 그래서 평가는 교사가 하는 평가일 수도 있지만 학생이 자기 스스로 자신의 배움의 과정과 결과를 평가하는 것을 포함할 수도 있다. Apple과 Beane(2007)이 엮은 ‘민주적 학교(Democratic Schools)’에는 새로운 학교 문화를 만드는 학교들이 등장하는데 Cabrini Green 학교에서는 학생들이 자신을 스스로 평가하게 했다. 학생들은 자신의 강점과 약점을 매우 잘 파악하며 교사들은 학생들이 한 자신에 대한 혹독한 평가를 완화시킬 필요를 느낀다고 하였다. 배움은 서로 다른 사람이 같은 것을 배워도 하나의 기준으로 측정할 수 없을 정도로 사람마다 과정을 다르게 경험하고 결과도 다양하게 나타날 수 있다. 평가는 좀 더 교육의 본연적 기능에 충실한 의미로 다시 쓴다면 ‘성찰’이라고 할 수 있다. Cabrini Green 학교에서 아이들이 자신을 혹독하게 ‘평가’했다고 했지만 그것은 자신을 혹독하게 ‘성찰’했다고 표현하는 게 더 적절하다. 배움의 과정을 돌아보고 자신을 혹독하게 성찰하면서 더 성장하고자 하는 의지를 표현한 것이다. 교사의 입장에서 교육, 학생의 입장에서는 배움이 일어나는 학교에서 교사의 성찰, 학생의 성찰이 아닌 평가라는 언어가 자연스러운 것으로 통한다는 것은 외부적 감시의 시선, 그리고 평가 결과에 따른 사회적 자원의 배분이라는 교육 외부적 기능이 교육의 본연적 기능을 한계 짓고, 더 나아가 지배하고 있다는 것을 의미한다.

공자는 어떻게 살아야 하는가에 대한 제자들의 질문에 모두 다르게 대답한다. 그런데 그 모든 다른 답은 틀린 답이 아니다. 왜냐하면 제자들이 모두 다르기 때문에 그들의 다름에 적절한 해답을 준 것이기 때문이다. 공자의 가르침에 대해 누구도 객관성, 변별력을 따지지 않는다. 공자의 가르침과 제자들의 배움의 과정엔 평가가 아닌 성찰이 있다. 그러나 공교육은 국가의 세금을 바탕으로 이루어진다. 그리고 그 세금이 헛되이 쓰이지 않고 있다는 증거를 정기적으로 보여주어야 한다. 그 증거란 ‘객관적’이라고 불리는 평가를 통해 점수를 획득하는 것이다. 또 한편 과거에는 주로 신분에 의해 사회적 자원이 배분되었지만 오늘날처럼 모두가 평등하다는 신념이 일반화된 사회에서는 자신의 노력에 의해 형성된 능력에 따라 사회적 자원을 배분하는 것이 가장 정의에 부합한다는 일정한 사회적 합의가 존재한다. 따라서 사회적 지위를 배분하는 장치로서 시험이 있고 시험결과는 사회에서 특정한 지위 그리고 그에 따른 자원을 배분받는 표식이 된다. 사회적 자원을 배분하는 장치로 시험의 결과를 활용하고자 하는 교육 외부적인 기능에 의해 교육과 배움에 있어서 본질적인 ‘성장’과 ‘성찰’이 불가능해지는 상황이 초래되고 있는 것이다.

중학교 A교사는 ‘객관적’ 평가를 위한 ‘체크리스트’에 집중하다 보면 정작 수업의 흐름이 끊기고 학생들과 감정을 교류하는 ‘호흡’이 어려워질 수 있다고 지적한다. 이는 수업 속에서 교사와 학생들이 교육과 배움에 몰입하고자 할 때 외부적 시선으로서의 ‘평가’가 방해요소로 작동하고 있음을 의미한다. 중학교 A교사가 체크리스트를 하지 않고 수업 상황에 집중하기로 선택했다는 것은 결국 교육 본연의 목적에 충실하기 위해서라고 할 수 있다. 평가에 연연하여 수업을 즐기지 못하는 학생들에게 중학교 B교사는 학생들이 아예 평가라는 것을 염두에 두지 않고 수업에 임하게 하려고 노력한다.

그래서 어떤 특정한 시기에 행해지는 평가 이러면 굉장히 부담스럽고 이게 성적에 반영된다는... 그니까 학생들이 평가를 대하는 개념 자체를 좀 바꾸려고 그렇게 좀 평소에 학생들과 그런 얘기를 좀 하는 편이요. 그래서 수업 시작할 때 학년 초에도 그렇고 중간 중간 계속 이제 점수에 대해서 이제 질문이 들어오거나 하면 그런 구체적인 것들을 생각하지 않는 쪽으로... 그러니까 국어시간 하는 거 전부 평가에 반영이 된다. 아예 처음부터 그냥 그게 다라서 어떤 거에 집중하지 않아도 되는 쪽으로 뭔가 좀 이게 또 유도를... (중 B교사/ 남, 40대, 국어)

중학교 B교사는 학생들이 “공부를 싫어하지 않는 사람이 됐으면 좋겠다”고 한다. 그런데 사람이 원래 가지고 있던 “공부에 대한 원초적인 그런 본능 같은 게 좀 학교 교육을 받으면서 점점 없어지는”것 같다고 말한다. 공부라는 것이 어떤 목적을 위한 수단으로서 필요에 의해서 하기도 하지만 공부 자체가 즐겁다는 생각이 학교에 다니면서 사라지는 것 같다는 얘기다. 중학교 B교사는 시험이 공부 자체의 즐거움을 방해하는 것일 수 있음을 지적한다.

중 B교사: 얼마 전에 저희 학교에서 수학과 제언 수업이 있었고 여러 학교 선생님이 오셨거든요? 학부모님이 많이 오시고 했는데 수업이 무척 역동적이었어요. 모둠 활동을 하면서도 학생들이 막 이렇게 왔다갔다하고 계속 한 시간 내내... 정말 그런데 이제 평가문제를 질문 하셨어요...

연구자: 어떤 질문이었나요?

중 B교사: 네. 나중에 이제 수업연구를 할 때 다른 학교에서 오신 분도 그랬고 저희 학교선생님 중에도 항상 평가가 고민인데 이거를 과연 학생들이 이렇게 사실은 수준이 여전이 다른 상태로 머물러서 돌아가게 되는데 그걸 어떻게 이제 해소를 하나. 평가를 다른 수준으로 하나? 그 일제 고사를 계속 정기고사를 봐야 되는데 그럴 때는 어떤 식으로 문제를 출제하거나 이런 게 고민되지 않냐고 하셨죠.

연구자: 어떻게 답변하셨나요?

중 B교사: 제언수업하신 수학선생님의 대답은 뭐였냐면 제가 얘기한 거랑 좀 비슷한데 교사가 할 수 있는 여지가 있다고 생각한다. 그리고 사실은 수업의 목표는 수학적인 고민을 학생들이 수업 한 시간 내내 자기 수준에서 어쨌거나 똑같이 어떤 목표에 다 도달해야 되는 그런 목표를 다해야 된다고 생각하지 않고 그냥 수학적인 고민을 한 시간 동안 하고 그 고민을 가지고 가서 스스로 어떤 목표에 도달해야 되는 스스로 해야 되는 분명히 이제 시간을 써야 되고 그건 학생 몫이다. 교사가 거기까지 이래라 저래라 할 수 없고 교사는 그냥 학생이 수학적인 고민을 할 수 있게끔 수업시간에 도와주는 거다. 평가는 그냥 그 목표대로 정해진 대

로 이렇게 해도 어쨌거나 계속 학생이 수학적 고민을 할 수 있다면... 그런 식으로 그냥 대답을 하셨거든요.

연구자: 학생들마다 목표 수준이 다양할 수 있다는 말씀이셨네요.

중 B교사: 다 똑같이 어떤 일정수준에 도달한다는 그런 거 자체가 신화인거 같고 그런데 이제 사회에서 그런 압력을 주는 거잖아요. 사실은 경쟁하고 이런... 그러니까 교사가 고민 하게 되는 건 그런 지점인거 같아요...

연구자: 평가는 어떻게 할 거냐? 라는 질문자체에 어 평가가 마치 배움의 마지막인양 이미 전제한 질문이네요. 어떻게 생각해보니까 그렇다면 평가를 계속 아까 선생님 말씀하신대로 계속 공부하고 싶게 하는데 있어서 평가는 그냥 잠깐의 수단들 계기들 이런 형태로 작동을 하는 형태가 맞는 거 같다는 생각이 들고 그래서 결국 목표는 아이가 공부에 대해서 계속흥미를 갖게 하는 것 그 과정에서 중간 중간 평가가 자극제라던가.

중 B교사 : 평가가 자극제가 될 거 같진 않아요.

연구자 : 예, 평가 자체가 목표가 아니라는...

중 B교사 : 거기에 그런 성향을 가지고 있는 학생들을 제외하면 그런 성향을 가지고 학생들이 있죠. 그러니까 좀 더 경쟁적인 요소가 들어 왔을 때 더 이제 욕심을 내면서 덤벼들면서 성장하는 유형의 학생도 있겠지만 대부분의 사람들에게는 그런 게 방해가 된다고 저는 보고요.

중학교 B교사의 이야기 속 수업공개를 한 교사에게 다른 학교 교사는 교실 안에 학생들이 자신들의 수준별로 공부를 하게 된다면 평가는 어떻게 할 거냐고 묻는다. 수업 공개 교사는 학생들이 즐겁게 ‘자신의 수준에 맞는 수학적 고민을 한 시간 동안 하고 갈 수만 있다면’이라고 말하면서 객관적인 평가보다 학생 개개인의 ‘성장’이 중요하다고 답변하고 있다. 학생 개개인의 성장이나 성찰이 가능한가 보다는 유의미한 평가로 이어질 수 있는가를 기준으로 우리는 수업을 바라보고 있는 것이다. ‘성장’과 ‘성찰’이라는 교육의 본질적 기능이

제대로 작동하도록 하려면 학교에서 이루어지는 평가의 성격을 성찰적인 것으로 한정시킬 필요가 있다.

다) 고등학교

적어도 고등학교의 경우 평가는 수업과 특별히 유리되어 있지 않다. 오히려 상당히 밀접히 연관되어 있다고도 볼 수 있다. 학교시험과 수능시험에 맞춘 입시수업을 하고 또 그에 맞추어 시험을 보기 때문이다. 수업은 그래도 교사가 조금은 재량을 발휘하여 입시에서 벗어나는 것이 불가능하지는 않다. 하지만 평가는 그러기가 어렵다. 평가야 말로 철저히 입시에 종속되어 있다. 학교 시험 자체가 내신으로 입시의 일부를 이루니까 그것은 당연한 현상이다. 학교 시험도 대학입시의 한 부분이므로 교사는 시험의 변별력을 생각하지 않을 수 없다. 상당수 아이들이 어렵게 느끼고 그래서 수업에 흥미를 잃어도 그것은 어쩔 수 없는 일이다. 그것은 고등학교 A교사처럼 입시에서 소외된 학생에게 남달리 관심을 기울이는 사람으로서도 어찌 해 볼 도리가 없는 일이다.

고 B교사: (시험을) 아주 뭐 쉽게 만든 낼 순 없는데...

연구자: 그렇죠. 만점자 많이 나오면...

고 B교사: 변별력이 사라지니깐... 그런데 저는... 워낙 의욕이 없는 애들이니깐 시험이라도 좀 기분 좋게 봐서 좀 잘 보게 해주고 싶은데 일단 변별을 해야 된다고 하는 것. 그런 것들이 이제 좀 평가 상의 어려움이라고 할 수 있어요.

당위적 평가와 현실적 평가는 크게 괴리되어 있는 상황인 것은 분명한 사실이다. 하지만 수업 또한 당위적 수업과 현실적 수업과 마찬가지로 크게 괴리되어 있다. 그래서 어찌됐든 수업과 평가는 특별히 따로 놀지 않고 있다. 당연히 인터뷰한 교사들은 모두 이것을 잘 알고 있다. 이것은 따로 물어 볼 필요가 없는 사실이다. 수업과 평가 중 어느 쪽이 달라져야 할까? 답과 달걀 중 어느 것이 먼저냐는 물음처럼 어려운 문제다.

좋은 의미에서 수행평가를 실시한다고 생각합니다. 그러나 그것 역시 힘들었어요. 제일 정확한 평가는 사지선다, 오지선다라고 생각합니다. 예를 들어 서울대학교의 경우 모든 과목 1등급이어야 합니다. 그래서 수행평가의 경우 다른 학생이 1등급을 받게 될 경우 민원이 발생하죠. 자율적이라고 하지만 현실적으로 입시에 따라 진행이 될 수밖에 없어요. (현장교사 좌담회 참여 H고등학교 교사 발언)

아이들의 격차가 너무 커요. 40명 기준 80-90% 아이들이 많아졌습니다. 상중하위권 아이들의 흥미가 다릅니다. 하위는 노작활동, 상위권은 지적 활동을 좋아하죠. 그래서 인문계 학교가 종합학교가 되어야하지 않을까 생각해요. 특성화를 가지 못해서 오는 아이들이 많아요. 학습동아리 형태의 컨설팅을 해주는 동아리들이 있지만 그것을 독려하고 능력을 끌어올리는 데에 힘이 너무 많이 들고 쉽지도 않습니다. 학습 의욕이 없고, 기초 학력이 너무 부족하여 수업 진행에 문제가 많아요.(현장교사 좌담회 참여 T고등학교 교사 발언)

이런 의견 외에도 현장교사 좌담회에 참여한 고등학교 교사들은 입시의 제약 때문에 교육과정과 평가 모두 실질적으로 자유롭지 못하다는 것을 반복적으로 호소하였다. 0.1~0.2%와 99% 아이들의 차이로 인해 수업이 어렵기 때문에 종합고등학교 형식으로 바꾸어야 한다는 의견도 있었다. 그런가 하면, 기말고사 이후 방학 때까지 학년별로 수업을 재구성하여 교과별 특강을 따라 다니며 수업을 듣게 한다는 학교도 있었고 1, 2학년 수학여행이나 농촌 체험활동을 교육과정에 넣어 수행평가 등의 형식으로 활용하고 있다는 학교도 있었다. 제안사항으로는 고등학교도 중학교 자유학기제처럼 응용할 수 있는 방안이 나왔으면 좋겠다는 것, 창의적 체험활동을 많이 넣어 주제탐구를 할 수 있게 해달라는 것, 시간적 제약을 극복하기 위해 교육청이 사례를 모아서 보급하고 연수해주길 바란다는 내용이 있었다.

한편 혁신학교에 근무하는 E교사의 경우 제한적이지만 수업과 평가를 연계하면서 운영했다. E교사는 주로 참여와 협력을 지향하는 수업으로 이끌었고 이를 모두 수행평가에 반영했다.

참여 협력 중심의 수업이 많았고, 이를 모두 수행평가로 반영했습니다. 모두 과정평가였습니다. 본교 학생들은 지필평가에 매우 취약하기 때문

에 수행평가 비중이 60%가 넘어도 별 불만이 없었고, 교사의 평가를 신뢰했습니다. (고 E교사/ 여, 40대, 수석교사)

고등학교 E교사가 근무하고 있는 혁신학교는 이른바 ‘서울형 혁신학교’의 모형을 그대로 답습하기보다 학교 구성원의 요구를 바탕으로 실현 가능한 것부터 실천해 나가는 모습을 보였다. 수행평가 비중을 60%까지 높여도 학생들의 불만이 없었던 것은 그 이전에 비하여 수시전형으로 대학에 합격하는 학생들이 증가한 탓이기도 하다. 또 다른 혁신학교에 근무하는 고등학교 D교사의 경우는 수업과 평가를 동시에 개선한 경우로 소개할 수 있다.

제가 지향하는 수업의 과정을 통해 충분한 지도와 관찰이 이뤄지고 그 결과로서 평가를 배치함으로써 학생들이 과정에서 최선을 다하게 하고 의미 있는 성장을 이루도록 하며, 그 최선의 활동에 대해 좋은 평가라는 보상을 주는, 그런 연계 구조를 머릿속으로 그리면서 교육활동을 조직하는 편입니다. 가급적 정규수업과정을 통해 충분히 지도하고 조직하고 수행하게 한다, 그 과정 속에서 학생들의 성장의 과정을 보면서 그것을 평가에 반영한다, 결과 중심보다는 성장과 참여 중심으로 평가한다는 원칙으로, 수시로 수행평가를 해서 누적적으로 평가에 비교적 큰 비중으로 반영하고 있습니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

고등학교 D교사는 자신을 평가에 관한 전문가로 자처하지 않았다. 그런데 이렇게 과정 중심 평가의 비중을 높인 후 처음에는 매 시간이 수행평가라는 점에서 부담을 느끼던 학생들도 매 순간이 자연스러운 평가의 과정이므로 그 결과에 오히려 연연하지 않았다고 했다. D교사는 평가의 절차가 참여에 대한 압박으로 작용하지 않도록 교사가 참여할 수업내용에 대한 동기부여와 적절한 설득으로 자발적으로 즐겁게 참여할 수 있는 기본자세를 갖추는 것도 중요하다고 말한다. 평가 자체가 바로 교육과정이며 지도의 과정이라는 D교사는 수행평가 과정에 참여했던 학생들의 모습에서 알게 된 점들, 결과물에 드러난 어떤 요소들을 함께 피드백하면서 더 나은 모습을 만들어가려고 하는 일련의 과정으로서 평가를 바라볼 수 있어야 된다고 생각했다. 자신은 평가 전문가가 아니라던 고등학교 D교사의 과정 중심 평가관이 잘 드러나는 대목이다.

IV. 서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안

1. 서울 혁신미래교육과정의 기본 방향

가. 서울 학생 역량기준 추출

2015 국가교육과정개정연구위원회는 핵심역량에 대한 기존의 연구에 기반하여 2015 개정교육과정의 총론에서 역량을 인간상을 구체화하는 도구로 개념화하고 핵심역량을 지식정보 처리 역량, 창의융합사고 역량, 의사소통역량, 심미적 감성역량, 자기관리 역량, 공동체적 역량으로 선정하였다. 백남진·온정덕(2015)은 국가 교육과정에서 설정된 이러한 핵심역량을 교육과정 문서에서 어떻게 제시해야 할 것인지, 핵심역량을 교과 교육과정에서 어떻게 반영하고 제시할 것인지를 검토하는 것이 이후의 과제라고 보았다. 전문가 집담회에 참여한 S교수는 지성·감성·시민성 및 건강을 주요한 역량기준으로 제시하였다.

지덕체에는 감성이 빠져있고, 지성·감성·인성에는 체가 빠져있어요. 그런데 최근에 안전한 사회와 같은 사회적 책임도 중요해지니까 건강에다가 그냥 안전을 넣고, 인성이라고 할 것이냐 시민성이라고 할 것이냐는 조금 더 논의해봐야 할 것 같고... 그래서 제 생각에는 지성·감성·시민성 및 건강 이렇게 조화로운 인간을 만드는 것을 목적으로 하면 어떨까 그렇게 생각을 하고 있습니다. (전문가 집담회 참여 S교수 발언)

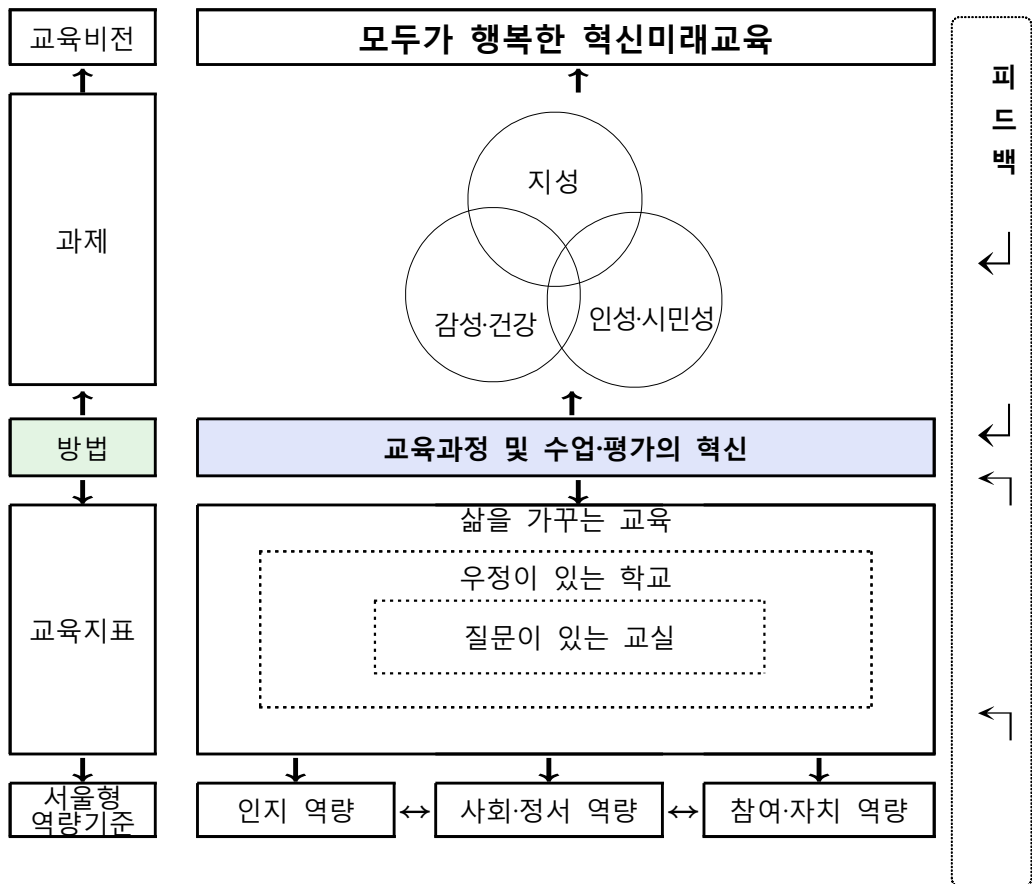
‘모두가 행복한 서울 혁신미래교육’이라는 서울교육의 비전과 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육으로 구체화된 서울교육의 지표, 지성·인성·감성을 기르는 창의교육이라는 정책방향을 바탕으로 현장교사들이 바라는 미래 인간상을 실현해 갈 방도로써 역량교육과 관련한 기존의 내용들을 도식적으로 정리하면 다음과 같다. 2009 개정교육과정 총론은 역량중심으로 기술되지 않아 추구하는 인간상을 각 영역별로 정리하였다.

2009 개정 교육과정	2015 개정 교육과정	OECD 핵심역량 (PISA, 2005)	세계시민교육 영역 (유네스코, 2015)	서울 학생 역량기준 (서울시교육청, 2015)
개성의 발달과 진로 개척, 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘	지식정보처리 역량 창의융합사고 역량	도구적 활용 능력	인지적 영역	지성을 기르는 인지 역량
문화적 소양과 다원적 가치 이해로 품격 있는 삶 추구	의사소통 역량 심미적 감성 역량	이질 집단에서 상호교류 능력	사회·정서적 영역	감성과 건강을 키우는 사회·정서 역량
세계와 소통하는 시민으로 공동체 발전에 참여	자기관리 역량 공동체적 역량	자율적 행동 능력	행동적 영역	인성 및 시민성을 함양하는 참여·자치 역량

<표Ⅳ-1> 교육과정 및 기관별 역량 제시 비교

위의 표에 따르면 각 교육과정이나 기관에서 제시하고 있는 역량기준은 크게 보아 세 가지 영역으로 구분하고 있음을 알 수 있다. 그것은 인지, 사회·정서, 행동 영역이다(UNESCO, 2015). 이에 따라 서울 학생 역량기준을 이미 제시된 지성, 인성, 감성 교육에 건강과 시민성 측면을 추가하고 인지, 사회·정서, 행동 역량에 맞게 배치하여 시론적으로 제시하여 보았다.

서울 학생 역량기준으로 제시한 ‘지성을 기르는 인지 역량’, ‘감성과 건강을 키우는 사회·정서 역량’, ‘인성 및 시민성을 함양하는 참여·자치 역량’은 국가 교육과정에서 제시하는 인간상 및 역량을 담아내고 OECD의 핵심역량과 유네스코 세계시민교육의 핵심영역 개념을 포괄하여 서울교육의 지표와 과제를 반영하는 방식으로 표현한 것이다. 미래사회 사회를 이끌어갈 주요 역량은 전인적 발달을 전제로 하는 총체적 역량이다. 본 연구에서 새롭게 제시하고 있는 역량기준에는 기존의 지성·감성·인성을 기르는 창의교육이라는 정책방향에 건강과 시민성을 추가하였다. 감성과 함께 건강을 강조함으로써 몸을 통한 표현과 바른 몸 가꾸기가 사회·정서 역량의 주요한 요소임을 나타내고 있으며 인성과 시민성을 병기하여 인성교육만을 강조할 때 나타날 수 있는 개별적 심성 함양에 치우치는 문제를 극복하여 윤리의식과 책임의식을 가지고 사회의 제 문제에 자율적으로 참여할 것을 강조하였다. 이 역량기준은 향후 ‘서울 혁신미래교육과정 연구’를 통하여 보다 정교화 해야 할 것이다. 위와 같이 설정된 서울형 역량기준에 따라 서울시교육청의 교육비전, 중점과제, 교육지표를 배치한 흐름도를 제시하면 다음과 같다.



[그림 IV-1] 서울 학생 역량기준 흐름도

가장 기본이 되는 하위 항목은 방법론에 해당하는 것으로써 ‘교육과정 및 수업과 평가를 혁신’하는 것이다. 이를 통하여 과제와 교육지표를 동시에 추구하고 이러한 연계적 이행 구조는 서울 학생 역량기준과 서울 혁신미래교육의 방향을 지향하는 구조로 돼 있다. 각 역량 요소 및 지표와 과제들은 독립적이면서도 다른 항들과 유기적으로 연관돼 있으며 학습자가 갖추어야 할 지식과 이해, 태도를 복합적으로 포함한다. 교육과정 및 수업·평가의 혁신은 서울 혁신미래교육과정을 개발하기 위한 방법론적 기초를 제공한다. 서울 혁신미래교육과정은 국가교육과정의 방향 아래 서울에서 요구하는 지역적 특성을 담아 큰 방향에서 단위학교의 만들어가는 교육과정을 보장하는 ‘분산형 지역 교육과정’을 지향해야 한다.

지성을 기르는 인지 역량의 경우 주어진 자료나 현상을 이해하고 분석하는 능력을 넘어 텍스트에 대한 해석을 통해 자신의 삶과 연계하는 태도를 바탕으로 이미 알고 있는 사실을 연결하여 새로운 상황에 적용하는 능력을 포함한다. 특히 합리적 사고의 바탕 위에서 창의력을 발휘하는 능력은 물론, 기존의 사실이나 지식에 대하여 비판적 사고력을 발휘하는 능력까지를 포함하는 역량이다. 특히 그동안 교육현장을 지배해 왔던 인류의 문화유산을 후세에게 잘 전달해야 한다는 전통적 지식관을 극복하고 사회 구성원들의 토론과 합의에 의한 지식의 사회적 구성 측면을 강조하고 있다.

감성 및 건강을 키우는 사회·정서 역량은 타인의 고통에 공감하고 사물에 대한 미학적 시선을 견지하는 것과 함께 자신의 몸의 주인으로서 생각과 의견을 주체적으로 표현할 수 있는 역량으로 위치시켜야 함을 말한다. 우리는 매일같이 교실현장에서 학습자들의 다양한 몸짓들을 바라보며 가르친다. 이러한 몸짓들이 수업현장에서 제대로 평가받기보다는 제재와 통제를 받아 왔으며 심지어 교육학적 논의의 대상에서 철저히 배제되었다(김우영·이병승, 2014). 이는 플라톤으로부터 데카르트에 이르기까지 서구의 많은 철학자들이 이성과 감성, 정신과 신체를 분리하여 정신 및 이성에 우위를 부여하고 몸은 영혼을 담고 있는 그릇 정도로 인식해 온 탓이다. 이후 19세기 헤르바르트의 형식도야 이론, 자유교육의 전통을 수립한 피터스 역시 몸이 가지는 본래적 가치보다는 정신의 계발을 강조하였다. 전인교육의 요소로 인지적, 사회적, 신체적 능력을 말하는데 여기서 신체적 능력은 단지 강하고 건강한 신체를 넘어 몸의 주체적 표현을 통하여 타자와 교감하는 역량까지 나아가야 한다. 메를로-퐁티는 자극-반응의 메커니즘으로 몸을 설명하려 했던 행동주의 방식, 나아가 물리-화학적 반응으로 몸을 설명하려는 유물론자들의 방식을 비판하고 몸을 ‘신체 각 부분들의 총합 이상’으로 입장을 분명히 하였다(김우영·이병승, 2014).

타일러(1949)를 위시하여 교수학습의 체계화를 주장했던 많은 교육학자들은 인식주체와 지식을 분리하고, 인식의 주체로서 몸과 생활 세계와의 상호작용에 주목하지 않았다. 최정실(1994)은 메를로-퐁티의 지식론에 따라 학습자의 심리적, 지적, 문화적 상황에 따라서 학습자와 만날 수 있는 개인적 감수성을 교사의 준비도로 제시하였다. 특히 학습자의 앎은 직접적인 상황에 의해 발생되는 것으로 선행된 지적 조작에 의해 예언될 수 없으며 교사는 학습자의 상

황을 직관적으로 조망할 수 있어야 한다고 보았다. 그런 측면에서 서울 혁신 미래교육에서 제시한 ‘감성·건강’ 측면의 과제는 학습자가 자신의 몸에 대한 감수성과 관리 능력을 가지고 몸의 주체로서 외부 세계와 소통하고 표현할 수 있는 능력을 포함하는 것이다.

인성과 시민성을 동시에 함양할 수 있는 참여·자치 역량은 합리적 지성과 공감적 이해를 바탕으로 사회적 관계를 정립하고 민주적 절차와 방법을 활용하여 의사를 결정하고 실행하는 능력의 신장을 기본으로 한다. 민주적 절차를 통하여 의사결정을 하는 능력을 신장하는 것도 중요하지만 민주적 수업문화를 확보하고 학교 및 사회생활, 즉 삶의 세계에서 민주적 시민성을 체화하는 것은 더욱 중요하다. 아울러 글로벌 이슈와 문화 다양성에 대한 이해를 바탕으로 세계시민과 공감하고 교류하는 능력을 포함한다.

나. 서울 학생 역량기준의 요소

서울교육방향(2014) 및 서울 혁신미래교육의 방향(2015) 등을 참고하고 전문가 및 현장교사들의 의견에 따라 시론적으로 설정한 서울 혁신미래교육의 역량기준은 ‘지성을 기르는 인지역량’, ‘감성 및 건강을 키우는 사회·정서 역량’, ‘인성과 시민성을 함양할 수 있는 참여·자치 역량’이다. 이를 바탕으로 각 역량기준에 해당하는 요소들을 추출하면 다음과 같다.

1) 지성을 기르는 인지 역량

- 주어진 현상과 지식 및 정보를 분석하고 종합하는 능력
- 텍스트 이해 및 해석을 통해 자신의 삶과 연계하는 태도
- 이미 알고 있는 사실들을 연결하여 새로운 상황에 적용하는 능력
- 자유로운 상상력을 바탕으로 새로움을 추구하는 창의적 능력
- 기존의 사실이나 지식에 대한 비판적 사고력
- 인류의 문화유산에 담긴 지혜를 이해하고 해석하는 능력
- 알고 있는 사실을 타인에게 잘 설명하는 능력

2) 감성과 건강을 키우는 사회·정서 역량

- 자연현상이나 예술적 산물에 대한 미학적 시선
- 자신의 생각을 다양한 방법으로 표현하는 문화예술적 능력
- 타인의 감정을 이해하고 공감하는 태도
- 신체적, 정신적, 사회적 건강의 개념을 이해하고 유지하는 능력
- 이질적 타자와 협력하고 갈등을 관리하며 사회적 관계를 유지하는 능력
- 신체 활동을 통하여 놀이, 학습, 일에 참여하는 능력
- 각종 미디어의 요용이나 중독으로부터 자신을 보호하는 태도

3) 인성 및 시민성을 함양하는 참여·자치 역량

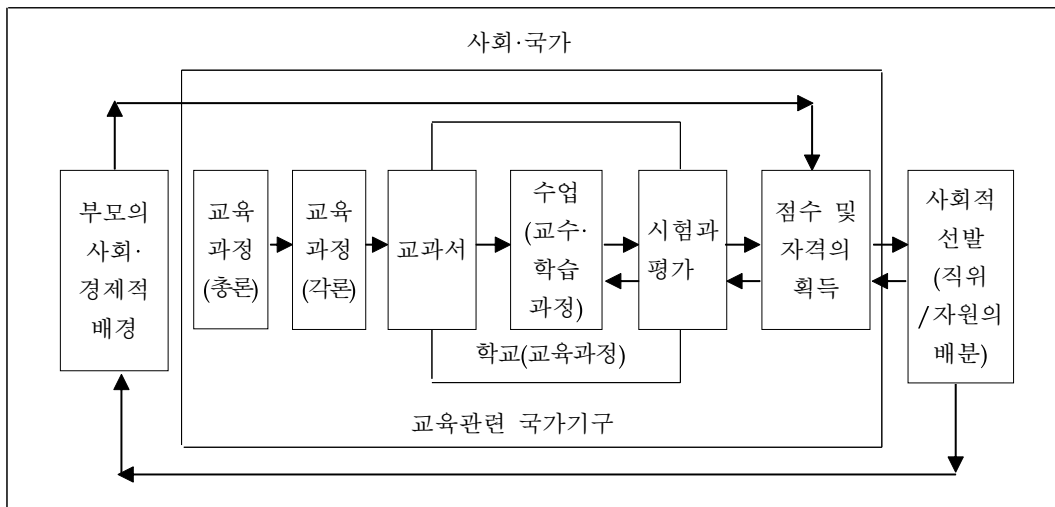
- 자아존중감을 바탕으로 자신의 존재를 이해하고 관리하는 능력
- 민주적 절차와 방법을 활용하여 의사를 결정하고 실행하는 능력
- 타인의 고통을 이해하고 이를 극복하기 위해 함께 실천하려는 태도
- 정의와 비차별 정신을 바탕으로 공공적 이익을 위한 참여와 행동
- 생태, 평화, 인권에 대한 윤리적 인식을 바탕으로 책임감 있게 참여하는 태도
- 문화 다양성에 대한 이해를 바탕으로 세계시민과 공감하고 교류하는 태도

2. 서울 혁신미래교육과정 및 수업·평가 혁신 방안

현장교사들의 미시적 실천 형태를 좀 더 세밀하게 알아보기 위해서는 보통 ‘줌인(zoom in)’ 방식을 사용한다. 그러나 교사 개인의 노력만으로 교실의 실재를 개선하는 것은 한계가 있다. 따라서 이 장에서는 ‘줌아웃(zoom out)’의 형태로 좀 더 거시적인 관점에서 교육과정, 수업, 평가를 살펴보고자 한다. 교육과정, 수업, 평가의 연계와 관련하여 발생하는 문제와 대안을 끌어내기 위해서는 현재의 교육과정, 수업, 평가가 놓여있는 장의 외연을 확장하여 이해하는 것이 필요하다. 교육과정, 수업, 평가가 행해진 과거와 현재라는 통시적 외연과 교육과정, 수업, 평가의 밖에서 여기에 영향을 미치는 요인들과의 관계라는 공시적 외연의 확장 속에서 교육과정, 수업, 평가의 연계 관련 제 문제를 검토

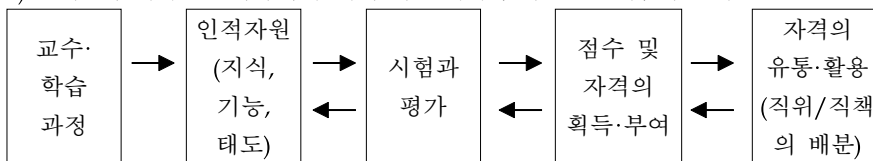
해 보고자 한다.

정기오(2005)에 따르면 전통적인 교육학자들은 평가의 기능을 주로 학습과 교수활동의 틀 속에서 개념화하고 이해한다고 보았다. 그는 이러한 관점에서는 모든 문제가 교육과정상의 문제로 축소되어 버린다고 하였다. 우리나라에서 일반적으로 학습평가는 교육적 기능과 사회적 기능을 가진 것으로 간주되고 있다. 평가의 교육적 기능은 교육체제 내에서 평가가 담당하는 역할인 사회적 선발, 지식의 공식화와 위계화, 사회통제, 사회질서의 정당화와 재생산, 문화와 형성과 변화 등으로 설명(김신일, 2000)될 수 있겠지만 무엇보다 교육체제에 영향을 미치는 것으로 가장 핵심적인 것은 사회적 선발로서 기능이라 할 수 있다. 다음은 정기오가 제시한 ‘평가와 점수·자격 기능 이해의 기본틀’⁴⁾을 변형하여 이 연구에서 논의하고 있는 교육과정, 수업, 평가가 어디에 위치에 있는지 전체적인 조망을 할 수 있는 것으로 도식화한 것이다.



[그림 IV-2] 교육과정 및 수업·평가 영역의 전체적 조망

4) 정기오가 제시한 평가와 점수·자격 기능 이해의 기본틀은 다음과 같다.



이 도식을 통해 우선 ‘무엇을 아는가’에 초점을 둔 ‘지식위주의 교육’과 최근 강조되고 있는 ‘무엇을 할 수 있는가’를 강조하는 ‘역량중심의 교육’으로의 변화와 관련하여 위에 제시한 각 단계들이 어떻게 서로 관계를 맺고 있는지 그 차이를 비교해 보고 어떤 지점에서 변화가 필요한 것인지 살펴보도록 한다.

가. 교육과정 및 수업·평가의 순환적 관계 모색

1) ‘무엇을 아는가’를 묻는 교육

‘무엇을 아는가’에 초점을 둔 ‘지식위주의 교육’에서 국가 수준 교육과정은 교과서에 필수적으로 포함되어야 할 ‘내용요소’들을 포함하고 그 내용요소를 학문적 지식의 체계에 맞게 배치하여 제시한다. 예를 들어 사회과 교육과정에서 이 내용요소들은 사회학개론, 법학개론, 경제학원론 등에서 제시되는 학문적 지식체계에서 각 급별로 학생들 수준에서 알아야 한다고 교과교육과정 개발자들이 판단한 주요 개념들을 뽑아 놓은 것이라고 할 수 있다. 그 다음 단계로 교과서는 집필자들이 국가수준에서 마련된 교육과정 문서에서 제시하는 학문적 지식의 체계, 그리고 그에 따라 제시되는 내용요소로서의 개념들을 포함하여 각급별로 사회학개론에 해당하는 단원, 법학개론에 해당하는 단원, 정치학 개론에 해당하는 단원을 집필하게 된다. 말하자면 초·중·고등학교의 교과서는 대학교에서 본격적으로 해당 분야에 대한 학문적 연구를 수행하는데 필요한 개론서의 지식체계구조를 초·중·고 각 학교 급에 맞게 단순화하여 단원별로 작은 개론서들을 넣는 형태가 된다. 그 다음 순서로 교사들은 이 교과서를 가지고 수업(교수·학습)을 하게 된다. 학생들이 꼭 알아야 할 지식(내용요소)은 교과서 지면의 한계로 압축적으로 서술되어 있기 때문에 교과서 서술만으로 학생들은 교사들의 보충설명 없이 이를 이해하기는 쉽지 않다. 따라서 이러한 교과서에 맞춰 교사들은 개념을 잘 설명하는 역할을 부여받고 학생들이 이를 잘 이해하고 있는지가 바로 그 다음 단계인 평가의 주요 역할이 된다.

개념은 현실을 제대로 이해하기 위한 수단이다. 학생들은 개념을 학습한 이후 이를 통해 구체적 현실을 이해하는 현실의 맥락을 깊이 있게 다룬 텍스트를 가지고 토론하거나 교과서 밖, 그리고 교실 밖의 자신을 둘러싼 구체적인

삶을 탐색하는 과정을 경험해야 한다. 개념 획득 이후의 과정을 거칠 때 학문적 체계의 형태를 띤 교과서가 비판적 사고력 등 고차사고력 향상을 위한 본연의 의무를 다하면서 학생들의 삶의 역량을 향상시키는 데 기여할 수 있다. 그러나 우리의 학교 현실에서 학생들은 교과서에서 제시된 개념을 학습한 후에 이루어져야 할 그 다음 단계의 활동을 거의 경험하지 못한다. 한 단원에 제시된 개념 등의 내용요소를 간단한 맥락과 설명을 통해 이해하고 나면 다음 단원에 제시된 개념을 배워야 하기 때문이다. 이것은 재봉틀의 기능, 재봉틀의 구조, 각 부품의 역할을 배우고 나서 재봉틀은 써 보지도 못하고 다른 기계의 구조, 기능에 대해 학습하는 것으로 넘어가는 것과 같다. 교과서에서 삶을 구성하는 구체적 현실은 탐구활동이라는 박스 안에서 제시된다. 수업에서 제시되는 '구체적 현실'은 교과서의 개념을 잘 이해하기 위한 수단으로서 한정되기 쉽다. '무엇을 아는가'에 초점을 둔 학문적 체계 중심의 교육과정과 이를 그대로 담고 있는 교과서는 이러한 개념에 대한 숙지 여부를 묻는 것이 평가의 주 역할이 된다. 이는 5지 선다형 객관식 평가와 잘 부합되어 수행되었다. 결국 이러한 과정을 거치면서 학문체계 중심으로 구성된 교육과정은 단편적 지식의 습득 과정으로 변질된다.

해방 후 80년대까지 우리 학교 교육은 '무엇을 아는가'에 중심을 둔 교육이었다. 이는 당시의 물적 조건 등의 상황을 고려한다면 달리 대안이 없는 선택이었다. 교과서 이외에 참고할 만한 책이 거의 없어 교과서와 교사의 지식에 거의 전적으로 의존해야 했고 한 학급에 70여명에 달하는 아이들에게 산업사회에 적응하는데 필요한 기본적인 지식을 가르쳐야 했다. 개개인의 특성을 파악하고 토론, 문제해결력 등 고등사고력을 신장시키는 교육은 거의 불가능한 것이었다고 할 수 있다. 이러한 상황에서 교육정책은 질적인 제고 보다는 양적인 확대에 주안점을 두었다.

2) 교육과정과 수업, 평가의 분리

가) 총론과 각론의 괴리

그동안 교육과정 및 수업·평가의 실행 과정은 '교육과정 총론 → 교육과정 각론 → 교과서 → 수업 → 평가'로 이어지는 체계적이고 선형적인 과정이었

다. 2009 개정교육과정과 얼마 전 확정된 2015 개정교육과정은 총론에서 역량을 기르는 교육을 중심에 두고 있다. 총론은 각 교과별 각론 수준의 교육과정의 주요 방향을 안내한다. 그러나 개정할 때 마다 각 교과별 교육과정은 기존 교육과정에서 어떤 내용요소를 추가하거나 빼는 정도일 뿐 기존의 지식체계 중심에서 크게 벗어나지 않는다. 예컨대 총론에서 ‘고차사고력’을 강조하면 각론의 교과 교육과정에서는 ‘비판적 사고력을 키운다’는 형태로 진술을 추가한다. 총론에서 ‘역량’을 강조하면 교과 교육과정에서는 각 단원별로 길러야 할 역량에 대해 진술을 추가한다. 말하자면 [그림 IV-2]에서 ‘교육과정 총론’에서 ‘교육과정 각론’으로 이동하는 시점에서 교육과정 총론의 방향이 교육과정 각론에 녹아들지 못하고 있다는 것이다. ‘무엇을 아는가’에서 ‘무엇을 할 수 있는가’로 전환한다는 것은 지식에 대한 철학적 관점의 전환이라고 할 수 있는데 이 부분이 각론 교육과정에 제대로 반영되지 않는다는 것이다. 교과별 각론 수준의 교육과정이 기존의 ‘무엇을 아는가’에 초점을 맞춘 지식체계 중심이라면 이에 따른 교과서 또한 기존의 지식체계 중심의 교과서에서 크게 달라지지 않게 된다. 교육과정 총론의 방향이 바뀐다는 것은 교장을 비롯한 교사들이 지식에 대한 새로운 철학적 관점을 가져야 한다는 것을 의미하는데 이는 학문적 세계의 찻잔 속의 움직임에 그칠 뿐 일선 학교 대상의 연수와 토론 과정은 생략된다. 위에서 살펴본 바와 같이 교사들은 교과서가 각론 수준의 교과 교육과정을 그대로 담고 있음을 알고 있기 때문에 각론이든 총론이든 교육과정 문서를 따로 정독할 필요성을 느끼지 못한다. 교육과정은 바뀌었다고 하는데 교과서는 별로 바뀐 것이 없다는 것을 느끼면 교사들의 수업도 기존의 방식을 유지하게 된다. 왜냐하면 이러한 교과서를 중심으로 가르친다고 했을 때 최적화된 수업은 개념 등의 내용요소에 대한 설명과 이해가 중심이 되는 강의식 수업이기 때문이다.

출판사들이 만든 교과서는 검정을 통과해야만 학교에서 쓸 수 있다. 이 때 검정 통과 여부는 총론에서 제시하는 큰 방향에 부합하느냐를 보는 것이 아니라 각론에서 제시되는 교과별 교육과정을 얼마나 충실히 따르고 있는지를 기준으로 한다. 각론이 총론의 방향을 잘 녹여내고 있다는 것을 전제로 하는 것이지만 실제로는 각론이 총론의 방향을 특정 진술을 추가하는 형태로만 반영하기 때문에 총론의 방향을 잘 녹여내고 있다고 보기 어렵다. 교과서를 제작

하는 출판사들은 검정에 통과되는 것이 가장 중요하기 때문에 국가에서 제시한 상세한 교육과정을 충실히 준수하고 교과서를 기술하도록 저자들에게 요구하며 검정 탈락이 되지 않기 위해서 기존의 교과서 틀을 거의 변화 없이 유지하게 된다. 교과서의 내용 구성 틀이 급격히 변하면 검정 심사자들이 거부감을 가질 수 있다고 판단하기 때문이다. 따라서 검정을 통과한 교과서가 10종이 넘어도 거의 비슷한 내용과 체계로 만들어진다. 역량중심이라는 총론의 방향은 단순히 어떤 종류의 역량을 이 부분에서 키워야 한다는 진술을 교과 교육과정 문서에 추가하는 것으로 교과서의 변화로까지 이어지지 못한다. 교과서를 역량중심으로 구성할 수 있느냐 하는 것은 차원이 다른 문제다. ‘코끼리’를 본 적이 없는 사람이 교과서를 ‘코끼리’로 만들어 달라고 주문한다. ‘장님 코끼리 만지기’식의 진술을 교과 교육과정에 추가하는 것으로 ‘코끼리’가 만들어질 수는 없다. 코끼리가 만들어지길 원하면 일단 코끼리를 보여줘야 한다. 역량중심이라는 것이 어떻게 교과서에 구현되는가를 살피기 위해서는 이미 역량중심 교육을 오래전부터 실시하고 있는 다른 나라의 교과서를 번역하여 최소한 연구자들 사이에 그리고 교과서 집필자들 사이에 대중화될 수 있도록 해야 한다. 이 부분이 실행되지 않기 때문에 교육과정 총론의 변화는 교과서의 변화, 수업의 변화로 연결되지 못한다. 교사들은 새로운 교육과정에 따른 교과서가 나와도 이전과 차이를 발견하기 어렵고 수업을 재구성해야 한다는 필요성을 느끼지 못하는 것이다. 역량중심의 교과서가 제대로 만들어지고 이것을 기존에 자신이 해오던 수업으로 담아 낼 수 없다는 것을 느낀다면 교사는 여기에 맞는 수업 운영의 틀을 바꿀 수밖에 없게 되는 것이다.

나) 선발적 교육관에 지배당하는 교육과정 및 수업·평가

교육의 본연적 기능이라고 한다면 바로 학습자의 성장이다. 그리고 평가를 교육 본연적 기능에 맞게 다시 쓴다면 성찰이라고 할 수 있다. 배우고 성장하고 그 과정을 다시 숙고하는 성찰의 과정을 되풀이하면서 다시 배우고 성장하는 것이 바로 교육이다. 그런데 앞에서 본 바와 같이 오늘날 우리의 사회에서 성찰 보다는 평가라는 단어가 더 일반화되어 있다. 평가라는 것은 제3자의 위치에서 받아들일 수 있는 객관적인 근거라는 의미를 함축한다. 수학능력평가

는 철저하게 이를 통해 얻은 점수를 통한 사회적 자원의 배분이라는 교육 외
 적 기능을 수행한다. 자원배분의 투명성과 수월성을 위해 수학능력평가에 요
 구되는 것은 객관성과 변별력이다. 개인의 노력을 통해 능력을 키우고 시험을
 통해 자원을 배분하는 것은 민주주의와 괴리되지 않는 매우 평등한 제도라는
 믿음이 우리 사회에 존재한다. 이를 정기오(2005)는 '법 앞에 평등'처럼 '시험
 앞에 평등'이라는 신화가 존재한다고 정리하였다. 누구나 되고 싶은 사회적 지
 위는 한정되어 있고 이를 특정한 누군가에게 할당하고 나머지는 그 결과를 받
 아들이도록 하기 위해서는 사회적 선발이라는 것이 필요하고 시험이라는 장치
 를 이용하는 것이 문제가 될 것은 없다. 사회적 지위 그리고 그에 따른 자원
 을 분배하는데 '신분'에 따라서가 아니라 자격제한 없는 '시험'을 통해서 한다
 는 것은 민주주의와 관련하여 분명 진일보한 것이다. 문제는 바로 시험을 통
 해 배분된 지위에 따라 얻게 되는 자원의 편차가 지나치게 크다는 것이다. 학
 생의 성적이 부모의 사회 경제적 배경과 매우 밀접한 상관관계가 있음을 밝히
 는 연구들은 이미 너무도 많다. 그런데 이러한 연구 결과가 말해 주는 것은
 학생의 성적을 기준으로 자원을 또다시 불균등하게 배분한다는 것은 '시험 앞
 의 평등'과 거리가 멀다는 것이다. 그것은 시험 앞에서 이미 불평등하고 시험
 뒤에서 더 불평등해진다는 것을 의미한다. 평가 결과를 통해 배분되는 지위에
 따른 자원배분의 격차가 작을 때에만 '시험 앞에 평등'은 정당성을 갖게 된다.
 우리나라의 경우 사회적 안전망으로써 복지 수준은 낮은 반면 대기업 위주의
 경제정책으로 중소기업과 대기업의 임금격차 그리고 정규직과 비정규직의 임
 금 격차가 매우 크다. 실업은 곧 죽음이 될 수 있는 것이 우리나라 복지의 현
 실이다. 자신이 미래에 어느 집단에 소속되느냐에 따라 삶의 질이 극명하게
 차이가 나기 때문에 사회적 선발에서 우선순위를 확보하는 티켓으로서의 수능
 점수를 획득하기 위해 필사적인 점수 경쟁에 뛰어든다. 수학능력시험을 대신
 하는 것으로 내신 성적이 채택되는 순간 내신은 바로 제 2의 수능이 된다. 즉,
 인문계 고등학교는 이러한 사회적 선발이라는 교육 외부적 기능에 의해 교육
 이 점령된 상태라고 볼 수 있다. 학생의 성장과 성찰이라는 교육 본연의 기능
 에 충실해지려면 사회적 선발의 의해 직위가 배분될 때 직위에 따른 자원 격
 차가 지나치게 벌어지지 않도록 사회제도를 변화시켜야 한다. 대기업과 중소
 기업의 임금격차가 줄어야 하고, 정규직과 비정규직의 차별이 줄어야 하고 사

회적 안전망이 확보되어야 한다. 사회적 선발의 우선 티켓을 확보하려는 지금의 필사적인 경쟁은 바로 한국의 지나친 교육열 때문이 아니라 자원배분의 경쟁에서 탈락하여 생존을 보장받지 못할지도 모른다는 학부모들과 학생들의 공포에서 나오기 때문이다.

사회적 선발 장치로서의 수능과 바로 맞닿아 있는 고등학교에서의 평가는 ‘성찰’이 아닌 ‘선발’을 위한 평가로서의 특징을 강하게 갖게 된다. 선발을 위한 평가는 특히 객관적인 근거를 요구하는 평가, 변별력 있는 평가를 가치 있는 것으로 보기 때문에 이러한 평가에 적절하지 않는 것은 수업에서 다루어지기 어렵다. 교사가 배제하거나 학생들이 원하지 않게 되기 때문이다. 그런데 ‘무엇을 할 수 있는가’ 하는 역량을 키우는 수업은 ‘무엇을 아는가’ 하는 지식 중심 교육과 달리 객관적인 근거를 요구하는 평가, 변별력을 요구하는 평가와 나란히 배치되기 어렵다. 그렇기 때문에 인문계 고등학교에서 ‘무엇을 할 수 있는가’ 하는 역량중심으로 수업을 재구성하려는 시도는 초등학교나 중학교에 비해 더 어렵다. 그런데 역량이라는 것은 개인이 직업을 잘 수행할 때 필요한 능력이기도 한다. 기업이 요구하는 미래 인재의 모습은 ‘무엇을 아는가’가 아니라 ‘무엇을 할 수 있는가’와 관련된다. OECD가 역량을 강조하는 이유도 이와 무관하지 않다. 역량중심 교육은 교육의 본연적 기능을 회복하는 의미와 새로운 사회에 요구되는 인재상이라는 사회경제적 요구가 만나고 있는 지점이 있다.

고등학교 교육이 학생들의 역량을 키우는 교육 본연적 기능을 하기 위해서 거시적으로는 학교 밖 사회로부터 학교에 오는 경쟁 압력을 줄이기 위한 사회변화를 요구해야 한다. 미시적으로는 새로운 인재상이라는 사회경제적 요구와 만나고 있는 지점을 입시 제도의 다양화라는 제도와 적극적으로 연결시켜 수업 재구성을 고민해 볼 수 있다는 것이다. 중학교는 고등학교에 비해 수능의 영향에서 비교적 자유로운 편이다. 그러나 대입에 영향을 미치는 선발형 고등학교가 존재하기 때문에 고등학교만큼은 아니지만 평가에 대한 부담은 여전히 존재한다.

교사는 성장과 성찰이라는 본연적 교육의 기능이 아닌 ‘평가’라는 차원에 들어오면 ‘과정에 대한 평가’이든 ‘결과에 대한 평가’이든 객관성의 요구에서 자유롭지 못하게 된다. 우리가 익숙한 5지 선다형 지필고사의 경우 정답이 있는

형태로 출제되기 때문에 객관성 시비를 크게 겪지 않을 수 있다. 평가에 대한 객관성 시비는 객관적인 정답이 존재하지 않는 경우를 평가할 때 발생한다. 그런데 역량중심 교육에서 강조하는 비판적 사고력, 협동 능력, 동감 능력 등은 객관적인 정답과 오답의 영역이 아니다. 따라서 이러한 역량과 관련된 수업의 과정을 '평가'하려고 할 때 '평가'는 오히려 수업의 방해 요소가 되기 쉽다.

앞에서 살펴 본 바와 같이 중학교 A교사는 참여중심 수업을 하면서 학생들이 활동을 통해 얻는 점수의 비중이나 편차를 매우 작게 설정하여 점수에 연연하지 않고 수업을 즐기고 몰입하게 한다. 중학교 B교사나 중학교 C교사의 경우 수행평가의 비중을 매우 높게 설정하지만 학생 간 점수의 편차는 거의 나지 않아 학생들이 크게 불만을 갖지 않도록 하는 방법을 사용한다. 이는 수행평가의 비중을 높임으로써 활동중심 수업의 과정에 적극적으로 참여하게 하면서도 객관성, 변별력을 요구하는 평가를 무력화시켜 학생들의 수업 몰입을 방해하지 못하도록 평가를 성찰적인 성격으로 이끄는 것이다. 연구 참여자들은 새롭게 재구성되는 수업과 관련하여 학생이나 교사가 수업을 할 때 평가로부터 받는 부담을 덜어냄으로서 수업을 즐기고 몰입할 수 있는 방식을 사용하는 것이다. 중학교 D교사의 경우는 새롭게 재구성되는 수업을 할 때 활동의 참여 정도를 활동 확인 도장의 개수로 환원시켜 평가의 객관성이라는 요구를 충족시켜주는 방식을 사용한다.

3) 교육과정과 수업·평가의 순환적 관계 모색

교과서에 의한 수업, 그리고 평가는 학습자의 기억과 상기를 중심에 두는 선형적 관계를 지향한다. 학습자의 가능성에 무게를 두는 역량중심 교육은 교육과정이나 교과서에 갇힌 지식에 의존하기보다 다양한 학습자원을 활용하는 수업 및 평가 방법의 전환을 요구한다. 현재는 교사의 수업방법을, 앞쪽에서는 지식 체계 중심의 교과서가 한계 짓고 있고 뒤쪽에서는 사회적 선발이라는 교육 외부적 기능이 교육에 행사하는 압력이 한계 짓고 있다. 이전에 교사는 교과서로 주어지는 교육과정을 어떻게 잘 전달하느냐를 고민했지만 이제는 교사가 핵심역량을 키우는 교육방법에 따라 교과서의 어떤 단원을 재구성할지 선택할 수 있어야 하고 핵심역량을 키우는데 필요하다면 교과서가 아닌 다른 내

용 들을 선택하여 수업 방법에 맞게 가공하여 사용할 수 있어야 한다. 그런 의미에서 역량중심 수업을 지원하는 교과서가 되려면 현재의 지식체계 중심의 교과서를 다양한 학습자원을 활용하는 안내서 형식으로 전환해야 한다. 이미 역량중심 교육과정을 운영했던 외국 교과서에 대한 번역 및 비교연구 등은 패러다임 전환에 따른 교과서 개발에 대한 시사점을 제공할 것이다.

아울러 평가 본연의 의미를 회복함으로써 교육과정과 수업·평가가 순환적 관계를 이루도록 해야 한다. 나타난 결과를 측정하는 것에서 발달 단계에 따른 수행 능력을 묻는 과정 중심 평가는 교사로 하여금 교육과정과 수업 개선 사항에 대한 환류와 순환의 근거로 작용할 것이다.

4) 교사의 개별적 경험을 넘어서

이 연구는 ‘무엇을 아는가’가 하는 지식 위주의 교육에서 ‘무엇을 할 수 있는가’라고 하는 역량중심 교육으로 변화가 강조되고 있는 시대적 요청에 부응하기 위해 교육과정과 수업 그리고 평가가 어떻게 변화해야 하는지, 현장에서 이런 변화를 위해 어떤 시도를 하고 있는지 검토하고 이러한 변화에 필요한 지원이 무엇인지 살펴보는 것이 목표라고 할 수 있다. 이와 관련하여 개별학교에서 학교교육과정 및 수업·평가 개선과 관련하여 어떤 노력들이 있는지 살펴보았다. 일부 학교교육과정 문서에서는 역량중심 교육을 부분적이거나 반영하고 있음을 발견할 수 있었다. 그러나 수업과 평가의 실제 영역에서는 기존의 전통적인 방식이 혼재돼 있거나 수업 및 평가가 충분하게 연계성을 갖지 못하고 분리돼 실천됨으로써 수업 개선의 효과를 반영하지 못하고 있었다. 본 연구에서는 현장교사들의 인터뷰나 좌담회에서는 교육과정 및 수업·평가의 총체적 변화 흐름을 방해하는 요인들이 무엇인지 미시적인 관점에서 살펴보았다. 교사들은 혁신학교 근무 여부, 수업과 평가에 대한 인식, 학습자의 조건 등에 따라 다양한 교육적 경험을 고백하였다. 이러한 드러냄 속에는 여전히 개선에 대한 전망을 갖지 못하는 경우도 있었지만, 한계를 인식하면서도 가능성을 발견하기 위해 노력하는 교사들도 있었다.

교사들이 갖는 개별적 경험은 교실의 현실적 조건과 한계를 있는 그대로 반영한다는 측면에서 의미가 있지만 학생들의 경험이 형성되는 사회적 삶의 세

계를 충분히 담아내지 못하는 한계가 있다. 따라서 교사들은 자신의 개별적 실천을 사회적 구조와 연결하고, 학습자들의 경험을 연속적으로 재구성하려는 시도와 지속적 성장을 조력하는 자로서 자신의 역할을 사고해야 한다. 교사가 개별적 경험을 넘어 자신과 학습자의 경험 속에서 지속적인 성장을 추구하는 존재가 되기 위해서는 교실에서 미시적 실천과 사회구조적 맥락을 끊임없이 반영해 나가는 반성적 성찰과, 실존적 경험을 체화하고 드러내는 내러티브적 사고의 주체로 거듭나야 한다(함영기, 2010).

나. 교육과정 재구성 및 실천

원칙적으로는 교육과정이 학교교육의 나침반 역할을 해야 한다고 되어 있지만 현실적으로는 아직도 교육과정과 수업 및 평가가 별개로 운영되는 경우가 많다. 학교는 사회 경제적 기본 구조가 재생산되는 ‘공식적 재맥락화의 장’임과 동시에 교사의 실천에 따라 상대적 자율성이 확보될 수 있는 ‘교육적 재맥락화의 장’이기도 하다. 이것은 교사의 비판적·전문적 실천이 매우 중요함을 말해 주고 있다(이형빈, 2015). 이러한 실천은 교사가 교과서 중심의 교육에서 벗어나 교육과정을 재구성함으로써 이루어진다. 교육과정에 관한 교육부의 지침에도 교사들이 교과서를 중심으로 이루어지던 수업에서 탈피하여 교육과정을 중심으로 수업을 하도록 하고 있다(김평국, 2005). 그러나 우리나라 학교교육의 최대 난점 중의 하나는 교육과정 재구성 이전에 교육과정 자체에 대한 대다수 교사들의 관심이 희박하다는 사실이다. 교과서에 필요한 내용이 다 들어 있어서 교과서대로 가르치면 된다고 믿기 때문이다.

전국의 모든 학교가 동일한 교과 내용을 전달하기만 해도 학생들에게 의미 있는 교육을 하고 있다고 믿는 동안에는 교육과정을 재구성할 필요를 느끼지 못했다. 그렇게 공부한 학생들 중에 일부는 남이 부러워하는 상급학교에 들어갔고 다른 학생들은 그런 동료를 부러워하는 관행이 아무런 의심도 없이 수십 년간 지속되었다. 공부를 못하는 것은 교사의 지도를 따라가지 못하는 학습자 개인 탓일 뿐이었다. 그러나 지역마다, 학교마다 처한 환경이 다르고 학습자의 조건이 개인마다 다른데 동일한 교과 내용을 전달하는 것은 의미가 없으며 학생이 학습에 실패하는 것은 학생의 잘못이 아니라 학교에 책임이 있다는 것이

밝혀지면서 교과서대로 가르치는 것에서 탈피해야 한다는 목소리가 커지기 시작했고 이는 교육과정 재구성이라는 요구로 수렴되었다. 면담자료에 의하면 이제 교사들은 교육과정을 재구성하는 것이 필요하다는 것을 인식하기 시작했다고 볼 수 있다. 그러나 실제 교육과정 재구성을 실천하고 있는 학교와 교사들은 아직 소수에 그치고 있다. 그 원인은 첫째, 교사들이 교육과정 재구성을 본연의 업무가 아닌 또 하나의 또 하나의 행정업무로 인식하고 있기 때문이다. 학교장이나 교감 혹은 담당부장이 교육과정 재구성을 추진할 때 대다수의 교사는 이를 또 하나의 부담되는 행정업무로 간주하기 때문에 재구성을 회피한다. 교육과정 재구성이 교사의 필요로 다가오지 못하고 있는 것이다. 교사들이 과도한 행정업무에 시달리고 있는 것도 교육과정 재구성의 여유를 갖지 못하는 이유 중의 하나로 꼽힌다. 또한 오랜 교과서 중심의 관습화된 수업방식으로 인해 교육과정을 여러 맥락에서 사고하는 능력, 종횡으로 연계하여 새로운 지식을 생성하는 것에 대한 인식과 능력이 부족한 것도 만들어가는 교육과정을 적극적으로 사고하지 못하게 하고 있다.

교육과정 재구성이란 처음부터 세련된 문서를 만드는 것이 아니라 일정한 시기(보통 한 학기나 학년)가 지난 뒤에 이루어진 성과나 교육과정의 흐름, 그 안에서 정리된 것들의 총합이다. (중략) 교사는 날마다 이루어지는 수업과 학교 활동에서 흐름을 놓치지 않는 유연성과 자율성을 발휘하여야 한다. (초등교육과정연구모임, 2013)

위는 만들어가는 교육과정을 경험한 후 나온 글이다. 교육과정을 효과적으로 재구성하기 위해서는 날마다 이루어지는 학습자들의 역동적 생활 사태를 담아낼 수 있는 자율성과 유연성이 바탕이 되어야 한다는 것이다. 교육과정 재구성을 또 하나의 문서 작성으로 생각하면, 관습화된 덩에서 빠져나오기 힘들다. 즉, 교육과정 재구성은 그 자체로 경험이 축적되는 활동에서 나오는 진행형의 산물이다.

교육과정 재구성은 이를 선도적으로 실천하고 있는 혁신학교 사례에서 많은 시사점을 얻을 수 있다. 혁신학교는 학생 개개인에게 의미 있는 배움이 일어나도록 하기 위해서 교사들이 연구하고 실천하면서 태동한 것으로서 교사의 자발성에 토대를 두고 있다. 아무리 좋은 교육 정책이라도 교사의 자발성이 훼손

손되었을 때는 지속적인 실천이 어려웠음을 우리나라 교육정책의 역사는 분명히 보여 주고 있다. 또한 교육과정 재구성은 중학교에서의 자유학기제 시행과 더불어 교과협의회의 활성화와 더불어 학년 단위에서 확산되고 있음을 이 제도 시행 학교 교사와의 면담을 통해 확인할 수 있었다. 진로탐색 시간을 확보하기 위해 일부 교과 수업 시수를 축소 운영해야 하는 상황에서 어떤 내용을 선정해서 가르칠 것인가를 두고 교과협의를 할 수밖에 없는 구조가 된 것이다. 지금까지 교육과정 재구성과 관련하여 학교교육과정이나 교사들의 면담 내용을 분석한 결과 드러난 재구성 유형은 다음과 같았다.

첫째, 교과와 교과 간 통합을 추구하는 재구성이다. Y초등학교, G중학교 사례에서 보듯 교사 공동체가 활발하게 운영되고 있는 학교에서는 교과의 벽을 뛰어 넘어 교육과정을 재구성하는데 주제 중심으로 통합 교과 수업을 어렵지 않게 진행한다. 이런 유형의 통합은 주로 초등학교와 중학교에서 활발하게 이루어지고 있다.

둘째, 교과와 창의체험 영역을 통합하여 재구성한다. 교과와 진로, 교과와 동아리, 혹은 교과와 예체능 등을 통합하여 주로 학기말 교사가 끝난 이후 체험학습으로 진행한다. G중학교의 주제통합수업은 전형적으로 교과와 창의적 체험활동을 중형으로 엮어 펼친 사례이다.

셋째, 교과서 내용을 덜어내는 방식의 재구성이다. 교과 수업 시수 일부를 진로나 동아리, 예체능 활동에 할애할 경우 교육과정을 기준으로 교과서 내용을 재구성하는 경우로서 주로 자유학기제를 활발하게 실시한 학교에서 확인할 수 있다.

넷째, 교육과정과 삶 간의 유기적 통합을 추구하는 재구성이다. 우리 교육의 고질적인 병폐 중 하나는 삶과 분리된 교과를 가르쳐 온 것인데 이를 통합하기 위해서는 교사의 창의성과 전문성이 크게 요구된다.

혁신학교인 S고등학교의 경우 기존의 교과 특성을 유지하면서도 그 영역들을 넘어서서 하나의 새로운 통합적인 교육을 만들어내었다(김정안 외, 2013). 주요 참여 교과인 과학과 지리 교과목을 중심으로 역사, 생활과 철학, 국어A, B, 영어A, B, 미술, 진로와 직업 교과가 참여하는 수업을 계획하였다. 대 주제는 '기후변화'였다. 각 교과는 기후변화를 중심 주제로 놓고 활동주제와 수업 목표, 활동내용을 정한 후 주제 통합 수업을 실시했다.

역시 혁신학교인 S중학교 국어과 수업에서는 문법을 가르치는 단원 학습을 연극 활동으로 운영했는데 역할 분담, 시나리오 작성, 발표에 이르기까지 학생들이 스스로 협의하여 결정했다. 학생들은 이런 활동을 통하여 친구들과 관계를 맺고 서로 배려하면서 상상력과 창의력을 발휘하여 자기를 표현하는 등 교과서 지식을 습득하는 학습에서는 기대하기 힘든 역량을 발휘하는 것을 볼 수 있었다. 파편적인 지식을 습득하는 것보다 교육적 역량을 기르는 데 방점이 주어지는 교육활동 위해서는 교과서에 갇힌 사고에서 벗어날 필요가 있다고 생각한다. 이와 관련하여 교육과정 재구성이 활성화되기 위해서는 다음과 같은 조건들이 필요하다.

첫째, 교육과정 재구성은 상향식으로(Bottom-up) 추진해야 한다. 교육부의 교육과정이 교육청을 거치면서 지역의 특색을 반영하고 이를 다시 지역 사회와 학생의 특성을 반영하여 학교교육과정을 재구성하며 이를 바탕으로 학년 혹은 교과 교육과정을 재구성하도록 하는 것은 타당한 것처럼 보이지만 교사들은 이런 방식의 정책 추진을 하도 많이 체험해 왔기 때문에 이 또한 하향식(Top-down) 정책의 하나로 인식함으로써 자발성을 상실한다. 개별 교육과정을 바탕으로 학교교육과정을 구성하면서도 상호(개인, 교과, 학년, 학교) 순환의 과정을 거쳐 서로가 서로에게 영향을 주면서 교육과정을 재구성하는 것이 바람직하다. 아울러 만들어가는 교육과정의 개념을 확장적으로 이해할 필요가 있다. 교사와 학생이 일상적으로 경험하는 수업사태 안에서 새롭게 생성되는 지식 역시 만들어가는 교육과정이다.

둘째, 교사 학습공동체를 활성화해야 한다. 혁신학교의 실천 사례를 보면 교사들은 교사 학습공동체 활동을 교육과정 재구성을 행정업무가 아니고 학습자와 더 나은 소통의 계기로 받아들이며 이러한 활동을 통하여 교사로서의 정체성을 확립하고 성장하는 체험을 하기 때문에 교육 외적인 인센티브가 없이도 교육과정 혁신을 위해 노력한다.

셋째, 민주적 의사결정 구조를 확립하고 이를 통하여 학교교육의 목표에 대해 공유해 가는 과정이 필요하다. 교사 개인과 학급과 교과의 특성은 존하면서 단위학교 교육의 목표와 철학이 모든 교육활동에 녹아들도록 해야 한다.

다. 참여와 협력을 촉진하는 수업의 정착과 확산

교사들은 경험하지 않은 방법으로 수업을 개선하는 것에 대한 두려움을 갖는다. 초·중·고등학교 시절을 비롯하여 대학에서도 강의식 수업 외에 다른 방식의 수업을 접해 본 바가 별로 없다 보니 협력과 참여 중심의 수업은 몸에 맞지 않는 것으로 느껴지는 것이다.

아울러 많은 교사들은 아직도 수업을 시험에 대비하기 위한 수단으로 본다. 시험은 객관적인 사실을 많이 암기한 사람이 유리한데 주어진 시간에 객관적인 사실을 많이 전달하는 데는 강의식 수업만 한 것도 없다고 생각하는 것이다. 그러므로 교육과정을 바탕을 두고 교과서를 재해석해 본 경험을 갖기 힘들었다. 교과서의 자료를 학습내용으로 간주하면 토론 수업과 학습자 중심 수업을 할 필요가 없다. 교과서의 내용을 그대로 전달하면 그만이기 때문이다. 여기에는 교육내용이 고정되어 있다는 가정이 들어 있다.

일방적인 교사 중심 수업에서는 수업을 준비하는 과정에서나 수업을 실천하는 교실 상황에서나 교사의 일차적 관심이 지식의 전달에 머물기 때문에 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 교사와 학생의 진정한 소통이 이루어지지 않는다. 이런 수업에서는 수업과 생활지도가 분리되기 때문에 실질적으로 교사의 부담이 늘어난다. 일반 학교에서 혁신학교로 부임한 교사의 고백에 따르면 학생을 가르치기가 점점 힘들어지는 데에는 교사와 학생의 진정한 소통 부재도 큰 몫을 차지한다.

둘째, 소통의 부재와 관련이 있는 것으로, 교육적으로 필요한 만남의 관계가 상실된다. 인간의 변화는 참된 만남의 관계에서 이루어지는 것인데 교사 중심의 수업에서는 학습자가 교사 및 동료와 진정한 만남의 관계를 형성하지 못한 뿐 아니라 교사의 수업을 따라가기 바쁘기 때문에 학습 내용과 자기 자신 간 상호작용은 물론 배움을 통해 변해하는 자신과의 대화를 할 여유를 상실한다.

셋째, 가르침과 배움의 기쁨을 상실한다. 자기가 선정한 교육 내용을 전달하는 것으로 수업을 이끌어가는 상황에서 교사는 매너리즘에 빠지기 쉽다. 특히 동일한 학습 내용을 여러 학급에서 가르쳐야 하는 중등 교육에서는 매너리즘이 더욱 심해진다. 학습자 또한 대화와 만남이 없는 환경 속에서는 배우는 기쁨을 체험하기가 어렵다.

교사가 수업혁신을 머뭇거리는 원인에서 지적했듯이 협력과 참여 중심의 수

업을 체험해 보지 않았기 때문에 수업혁신이 두렵기만 하고 그로 인해 얻을 수 있는 성장의 기쁨과 보람은 와 닿지 않고 있는 것이다. 이런 상황에서 교사들에게 수업혁신을 얘기하는 것은 또 하나의 강요이자 억압으로 받아들여질 가능성이 매우 많다. 따라서 현재 수업혁신을 하지 않고 있는 교사들에게 지금 교육활동에서 불편한 점이 무엇인가를 물어야 한다.

- 학생지도에 어려움은 없는가?
- 아이들을 만나면 얼마나 행복감을 느끼는가?
- 수업이 기다려지는가 아니면 회피하고 싶은가?
- 수업을 통해서 교직의 보람을 얼마나 느끼는가?
- 아이들을 변화시킬 수 있다는 자신감이 얼마나 되는가?

교사들이 이러한 질문을 먼저 스스로에게 던지고 학교에서 함께 가르치는 동료교사들과 나눌 수 있는 경험을 가질 수 있게 된다면 교사들은 현재의 상황에서 무엇이 변화해야 하는지 성찰하고 대안을 찾기 위해 함께 노력하게 될 것이다. 이는 교사들의 자발적인 수업혁신을 촉진하는 토론주제가 될 수 있다. 이부영(2013)은 수업혁신을 위한 다섯 가지 기본 조건으로 민주적인 원칙에 의한 학교교육과정 운영, 비교육적인 것 없애기, 어린이들의 삶을 바탕으로 한 사계절 교육과정 운영, 수업에 전념할 수 있는 시스템 마련, 교사들의 연구 풍토 조성을 들었다.

라. 성장과 발달을 위한 과정 중심의 평가 운영

교육청의 학업성적관리지침에는 평가에 있어서 딱히 혁신이라 할 만한 구체적인 내용이 없고 일반적인 사항으로 평가의 다양화 혹은 수업과 연계한 과정 중심 평가에 관해 언급하고 있을 뿐이다. 평가를 시행하고 채점을 해야 하는 교사의 부담과 학생 및 학부모의 민원을 동시에 고려한 지침이 아닌가 한다. 그러다 보니 (특히 중고등) 학교에서는 결과 중심의 객관식 평가에 의존하는 경향에서 벗어나지 못하는 경우가 많은 것이 사실이다. 평가는 분명 교육과정의 재구성과 수업의 혁신보다 더 어려운 영역이다. 그리고 교육청의 평가관련 지침이 교사의 자율성을 억제한다고 여겨질 가능성이 더 많은 영역이기도 하

다. 평가 혁신을 실천하기 위해서는 우선 현재 시행하고 있는 결과 중심의 평가 방법의 불편한 점이 무엇인지를 확인해 보는 과정이 필요하다고 생각한다.

수행평가 비율이 높아짐에 따라 타당성과 공정성에 대한 고민과 합의 과정도 필요했다. 교과모임의 활성화를 통해 교육과정 속에서 평가 문제를 논의해 갔다. 평가가 끝난 후에는 연구회 선생님들이 자기 교과와 평가 문제들을 가지고 모여 문제를 낸 의도를 나누고, 처음에 새운 교육목표와 교육과정, 교육 활동이 평가와 함께 하고 있는지를 생각해 보는 시간을 가졌다. (의정부여자중학교, 2015)

교육과정 재구성과 평가의 혁신을 잘 연계했다고 알려진 의정부여자중학교의 경우 평가와 관련한 문제를 교과모임 및 연구회를 통하여 풀어갔다. 문제를 정의하고 그 문제를 풀어나가기 위한 집단적 노력은 평가를 혁신하기 위한 시작이다. 현재 시행하고 있는 평가 체제에 대해 아무런 불편함이나 문제의식이 없으면 자발적으로 과정 중심의 평가 체제로 전환하는 것이 쉽지 않다. 수업과 마찬가지로 평가 역시 교사가 자발적으로 혁신하려면 현행 평가 방식에 대해 스스로 불편함을 느껴야 한다. 이와 관련하여 다음과 같은 질문들이 교사로 하여금 현행 평가 방법에 대해 성찰하는 계기가 될 수 있다고 본다.

- 현행 평가가 수업의 과정과 얼마나 연계가 되는가?
- 연계 정도와 학생의 수업 참여도는 어떤 관계에 있다고 보는가?
- 현행 평가방법이 교육 본질을 구현하는 데 얼마나 도움이 된다고 생각하는가?

이러한 질문에 대한 토론을 통해 교사들은 대안적인 평가에 대해 좀 더 진지하고 집단적인 관심을 갖게 될 것이다.

첫째, 교육과정 재구성 및 교과서 재해석과 평가와의 관련성을 분명히 한다. 교육과정을 어떻게 재구성하고 어떠한 방법으로 이를 평가에 반영할 것인가에 대해 실천 가능한 결론을 얻어내려면 단위 학교 차원에서 교사들이 함께 협의하고 토론하는 구조가 마련되어 있어야 한다. 이와 관련하여 혁신학교 및 중학교에서 시행하고 있는 자유학기제가 좋은 기회가 될 수 있을 것이다. 앞서 지적했듯이 혁신학교와 자유학기제 시행 학교에서는 어떠한 형태로든 학습공동체를 운영하고 있는데 교사들과 면담을 해 보면 과정 평가 및 수행평가를

내실 있게 운영하기 위해서 자연스럽게 학생과 소통하는 수업을 하게 된다고 한다. 교사 중심의 수업 보다는 학습자와 소통이 있는 수업을 할 때 학생들이 수행평가에 더 적극적으로 참여하게 된다는 것이다.

둘째, 평가는 교사 개인이 아니라 공동으로 하는 것을 원칙으로 한다. 교사 개인이 수행평가 혹은 서술형 평가를 할 때에는 채점 결과로 인한 민원 부담이 상당하지만 교사 학습공동체 혹은 교과협의회에서 논의하여 원칙을 세우고 사전에 공지를 하면 민원 부담이 훨씬 줄어든다. 특히 교사 학습공동체를 통하여 전문성을 지속적으로 함양하면서 평가를 하게 되면 평가의 권위가 한층 높아진다.

셋째, '질문이 있는 교실'에 따른 평가 체제를 확립한다. 지금까지는 질문은 교사가 하고 학생은 그에 대해 답을 하는 것을 교육활동이라 해 왔지만 질문은 교사가 할 수도 있고 학생이 할 수도 있다. 질문은 호기심의 반영이며 호기심은 교육을 통하여 길러주어야 할 중요한 역량의 하나이기 때문이다. 우리 교육의 최대 맹점 중의 하나는 학생들이 교사의 질문에 답을 못하는 것이 아니라 질문 자체를 제대로 못하는 데 있다. 따라서 교사의 질문에 대한 학생의 답만이 아니라 학생의 질문 자체를 정당하게 평가해 줄 필요가 있다. 이러한 평가는 수업에서 질문을 활성화하는 효과를 가져 올 것이다. 이는 계층 간 학력 격차를 완화할 수 있는 방안이기도 하다. 질문하는 것은 사교육을 받지 않은 학생도 할 수 있는 역량이기 때문이다.

넷째, 평가에서 선행 학습이 주는 영향을 최소화할 수 있는 방안 강구해야 한다. 가령 논·서술형 평가에서 다소 표현이 다듬어지지 않았더라도 자신의 생각을 진솔하게 표현했으면 이를 정당하게 평가해 주어야 할 것이다. 이는 대입 논술에서 사교육의 영향에 의해 상투적으로 표현한 것보다는 다소 거칠더라도 솔직한 생각을 표현한 것을 더 높이 평가하는 것과 같은 맥락이다. 질문 자체를 평가하는 것과 마찬가지로 이 또한 계층 간 학력 격차를 완화할 수 있는 방안의 하나이다.

다섯째, 학습의 상황에서 학습자의 응답에 오류가 있더라도 적극적으로 수업에 참여했으면 그것을 정당하게 평가해 줄 필요가 있다. 이는 학습자로 하여금 수업에 적극 참여할 수 있도록 하는 교육적 효과를 가져 올 수 있다. 이러한 방법은 가만히 있으면 중간은 간다는 문화를 변화를 변화시킬 수 있는

게기가 뿔뿔더러 위의 셋째, 넷째와 마찬가지로 이 또한 계층 간 학력 격차를 완화할 수 있는 방안의 하나이기도 하다.

여섯째, 논·서술형은 단편적 지식을 묻는 5지선다형 지필고사의 구조에서 벗어날 수 있는 방법을 모색해야 한다. 정답의 객관적인 근거를 요구하는 부담에 대응하면서 중간, 기말고사에 들어가는 논·서술형은 특정한 개념이 들어갔느냐의 여부로 정답 여부를 판단하는 형태가 되기 쉽다. 따라서 논리 전개 과정에서 필요한 개념이 있으면 이러한 개념들은 미리 제시해 주고 학생들이 자신의 생각을 전개하도록 하는 것이 학생의 암기 부담도 덜고 논·서술형 평가의 본래의 의도를 살릴 수 있다.

마. 혁신미래교육 구현을 위한 교원의 전문성 제고

교원의 교육과정 전문성 제고 방안에 대해서는 교육과정 재구성과 수업 및 평가 혁신 영역에서 부분적으로 논의하였다. 여기서는 민주적 의사결정 구조의 확립, 교사 학습공동체 활성화, 교사의 ‘꿈 너머 꿈’에 초점을 맞추어 전문성 제고 방안을 제시하고자 한다. 이러한 요인들은 교육과정과 수업 및 평가의 어느 한 영역이 아닌 교육활동 전 영역을 포함하고 있다.

1) 민주적 의사결정 구조의 확립

교육과정을 이해하고 해석하며 재구성하는 작업은 단위학교에서 교사 개인이 감당할 수 있는 일이 아니다. 종래 우리의 교육이 교과서 중심주의를 벗어나지 못했던 것은 공론의 장에서 교육과정을 검토하는 과정 없이 교사 개개인이 교과서와 교과서를 해설하는 지도서만을 가지고 수업에 임해 왔기 때문이다. 수업에서 교과서 중심주의를 극복하고 교육과정을 교육활동의 기준으로 자리매김하기 위해서는 교사들이 합리적으로 협의하고 토론하는 문화가 자리를 잡아야 한다.

첫째, 합리적 토론은 교육과정에 근거하여 단위학교에 적합한 교과서를 선정하는 단계에서부터 필요하다. 검·인정 교과서 체제에서는 어떤 교과서가 지역사회와 학습자의 특성을 고려할 때 가장 적합한 것인가에 대한 의사결정이

필요하다. 이 때 합리적인 토론의 과정을 거쳐 교과서를 선정해야만 교사의 교육과정 전문성을 인정받을 수 있다.

둘째, 학교교육과정을 재구성하고자 하는 과정에서 합리적인 토론이 요청된다. 새 학년이 시작되기 전 학교교육계획을 수립하는 단계에서 교사들은 지역사회의 특성과 학생 및 학부모의 요구를 어떻게 학교교육과정에 반영할까 하는 문제에 대해 합리적인 의사결정을 할 수 있어야 한다.

셋째, 학습자의 특성을 고려하여 교과서를 재해석하는 과정에서 합리적인 토론이 있어야 한다. 교사 개인의 주관적인 해석은 교사 간 합리적 토론의 과정을 거칠 때 교육의 타당성이 확보된다.

2) 교사 학습공동체 활성화

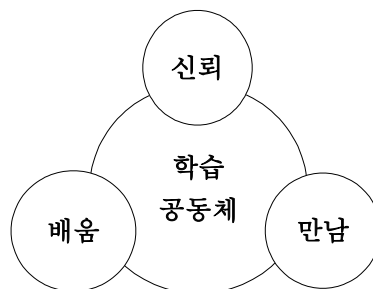
우리나라 교사들의 개인 간 벽은 매우 두텁고 단단한 편이다. 이러한 풍토는 교사로 하여금 수업에 대한 타인의 평가에 매우 민감하게 하고 수업 공개를 꺼리게 만든다. 그러다보니 동료 간 협력을 통해 교육활동을 꾸려 나가는 일도 서툴다. 소위 수업의 달인이라고 불리는 교사들도 남과 공유하기를 달가워하지 않으며 다른 교사들도 이들을 벤치마킹하려 하지 않는다. 마치 비법으로 전해 오는 명의의 기술처럼 천부적 재능이라고 단정을 내리고 자기와는 상관이 없는 것으로 간주해 버린다. 이러한 고립주의는 동료 간 신뢰 형성을 저해하고 학습 및 수업에 관한 노하우의 축적을 어렵게 함으로써 체계적인 수업 개선을 어렵게 만든다(이민철, 2015a). 고립주의는 인간의 보편적 욕구의 하나인 관계의 욕구와 모순된다. 인간은 남과 어울려 살고자 하는 욕구를 가지고 있다. 인간을 사회적 동물이라고 하는 것은 남과 어울리고자 하는 이 관계의 욕구를 달리 표현한 것이다. 교사들에게 부족하고 필요한 것은 공적인 모임에의 참여이다. 교육활동은 공적인 일이기 때문이다.

이와 관련하여 첫째, 모든 교사는 시민적 자질을 함양해야 한다. 개인의 가치를 존중하되 타인의 권리와 인격도 동일하게 존중할 줄 아는 자율적인 존재가 되어야만 공적인 논의의 장에서 교육과정을 재구성할 수 있다.

둘째, 상호 신뢰를 쌓을 수 있도록 활동 기회를 제공해야 한다. 교사들이 자발적이고 지속적으로 혁신미래교육에 참여할 수 있으려면 교육적 사명감만으

로는 부족하고 동료들과 관계를 맺고 성장을 체험하는 만남과 교육의 장이 필요한데 여기에 적합한 것이 교사 학습공동체이다.

최근 실천적 지식의 형성과 발전을 위한 새로운 접근방식으로 교사 공동체가 관심을 끌고 있다(서경혜, 2010). 교사 학습공동체는 교사로 하여금 이러한 고립주의를 탈피하여 학교 혁신을 위해 힘을 모으도록 하는 배움의 장이 될 수 있다. 학교 내에서 학습공동체를 처음 조직한 교사들 가운데는 외부 학습공동체에서 다년간 교과연구를 함께 해온 이들이 많으며 이들은 학교내에서 이루어지는 학습공동체 활동에 쉽게 적응한다. 그러나 고립주의 속에서 평생 교사 생활을 해 온 교사들로서는 학습공동체에 가입하는 것이 마치 처음으로 어떤 종교 기관에 발을 들여 놓는 것처럼 어색하고 두려운 일일 수 있다. 교육청의 인사발령에 의해 혁신학교에 전입한 교사들도 동일한 두려움을 가지고 있다. 그러나 이러한 두려움을 극복하고 학습공동체 운동에 참여하다보면 그 속에서 신뢰가 쌓이고 배움이 일어나며 교사로서 성장하는 실존적 체험을 하게 된다. 이러한 학습공동체 운동에 참여하는 교사가 많아지면 결국 우리가 기대하는 학교공동체가 회복될 수 있을 것이다(이민철, 2015a).



[그림 IV-3] 학습공동체 환경

사람은 타인에 대한 영향력이 적을 경우, 많은 선택권(자율성)이 있으면 업무에 충실할 수 있다고 한다(Inesi et al., 2011). 이 말은 승진의 기회가 매우 제한되어 있는 교직의 경우에 특히 시사하는 바가 크다. 자율성은 승진과 달리 경쟁의 논리가 적용되지 않기 때문에 모든 교사에게 부여할 수가 있으며 이로 인해 견인된 교사의 자발성은 학습자에게 균등한 교육의 기회를 제공하게 된다.

교육 공공성의 실현은 교사들을 개혁의 대상이 아니라 주체로 이끌어 내기에 좋은 이슈이다. 뿐만 아니라 학부모들을 깨우고 참여시키기에도 좋다(함영기,

2014). 학습공동체는 교사들의 집단지성에 의해 운영되기 때문에 특정한 정치적 입장이나 개인의 뜻에 좌우되지 않고 예측가능한 방향성을 유지할 수 있다. 학습공동체가 살아 있는 학교에서는 장관과 교육감, 교장이 바뀌더라도 교육활동의 기본적인 흐름을 유지할 수 있기 때문에 일정한 시간이 지나면 이러한 흐름이 새로운 학교 문화로 자리를 잡게 된다. 실제 학습공동체 활동이 왕성한 학교의 교사들은 이구동성으로 학교 문화가 달라졌다고 말한다.

교사 학습공동체는 학교 안은 물론이고, 학교 밖에서도 형성 가능하다. 학교 안이라면 시공간의 제약을 덜 받으면서 실천을 공유할 수 있다는 장점이 있지만, 전문가 교사를 만날 가능성이 학교 밖 학습공동체에 비하여 떨어진다. 학교 밖 학습공동체의 경우 시간과 공간의 제약이 있지만 타 학교 교사들과 교류하면서 새로운 성장을 맞볼 수 있다는 장점이 있다. 아래는 학교 밖에서 교사 학습공동체 활동을 하고 있는 고등학교 C교사의 발언이다.

초중고 다양한 선생님들의 경험과 혹은 이 고민들을 털어냈을 때 사람들의 반응과 혹은 제 고민을 털어 냈을 때 처음 듣는 사람들은 또 그렇게 해서 성장을 하겠죠. 그렇게 해서 그런 식으로 큰 규모의 선생님들을 만나면서 함께 성장하는 게 단위학교에 혼자 있는 것보다는 성장의 기회가 더 많았고, 저는 그 덕분에 고민들을 많이 할 수 있었다라고 생각이 들어요. (고 C교사/ 여, 40대, 지리)

교사 학습공동체는 교사의 전문성 신장과 학생들의 학습 증진을 위해 협력적으로 배우고 탐구하고 실천하는 교사 집단으로, 가치와 규범의 공유, 교사와 학생의 학습에 중점, 구성원들 간의 협력을 특징으로 한다. 중요한 것은 학습공동체가 교사들의 자발성에 의해 운영되는 구성원 간 소통의 조직으로서, 학교 교육활동의 수준을 자율적으로 끌어올릴 수 있다는 점이다. 우리의 학교 현실에서 교사들은 일상적인 수업, 담임업무, 행정업무로도 학교에서 바쁜 생활을 하고 있음에도 학교밖 교사학습공동체에 참여하는 활동을 병행한다는 것은 놀라운 일이고 쉽지 않은 일이다. 따라서 교사들의 이러한 자발적 활동이 소수에 머무는 것이 아니라 더 확대될 수 있도록 어떤 정책적 지원이 필요한지에 대한 고민이 병행되어야 한다.

학습공동체는 교사의 전문성을 향상하고 학생의 학습을 지원함에 있어서 기

존의 전통적인 직무연수보다 효과가 높은 것으로 나타나고 있다(서경혜, 2009). 인간에게는 성장하고자 하는 보편적인 욕구가 있는데 학습공동체는 교사들로 하여금 이러한 욕구의 충족을 가능하게 하는 모임이 되고 있는 것이다. 바쁜 가운데서도 시간을 쪼개어 학습공동체에 참여하면서 교육활동과 관련한 서로의 고민과 노하우를 함께 나누고 교실 수업을 통하여 학생들에게서 새롭게 나타나는 반응을 체험하면서 교사들은 피곤함을 잊고 교사로서의 보람을 느끼게 된다. 학습공동체 활동에 참여한 교사와 그렇지 않은 교사가 동일한 학생들을 어떻게 다르게 파악하는가에 관한 조사가 있다(Fullan, 2006).

구분	참여 교사	미참여 교사
학생에 대한 태도	아이들은 아주 우수하고 협동심이 강하다	아이들은 배움에 대한 열망이 없다
직무에 대한 태도	- 강한 자부심 - 높은 만족감	- 직무에 대한 괴로움 - 높은 불만

<표Ⅳ-2> 학습공동체 참여에 따른 교사의 태도

이 조사에 의하면 학습공동체 활동은 참여하는 교사는 물론 교사와 학생이 적극적으로 소통할 있는 기회가 되고 있다. 그리고 이러한 소통으로 인해 교사와 학생 모두 성장하는 체험을 하고 있다. 요컨대 학습공동체 실천 사례는 교사로서 진정한 보람과 기쁨을 얻는 길이 무엇인가 라는 중요한 질문을 제기하고 있다. 다음은 교사 학습공동체를 지원하기 위한 방안이다.

가) 수업 외 행정업무 경감

공문을 통하여 쏟아지는 각종 지시 및 보고 사항은 교사를 수동적인 존재로 전락시킨다. 교사들이 쏟아져 들어오는 공문에 대해서 부정적인 반응을 보이는 것은 소극적이기는 하지만 수동적 존재의 위치에서 벗어나고자 하는 몸부림 혹은 일종의 소외에 대한 저항이라고 할 수 있다.

교사 학습공동체 운동을 활성화하려면 우선 행정업무 업무 경감을 지속적으로 추진할 필요가 있다. 행정업무가 많이 줄었다고 하지만 아직도 학교에서 구성원 간 갈등을 유발하는 요인의 대부분은 행정업무 부담을 둘러싸고 발생

한다. 그리고 행정업무를 잘 처리하는 교사를 유능한 교사로 보는 풍토도 여전히 남아 있다. 학습공동체 운동을 활성화하려면 학습공동체 활동에 적극적인 교사를 우대하는 정책이 필요하다. 그러나 우대 정책이 승진이나 물질적 이익과 같이 경쟁을 요구하는 것이 되면 본래의 취지가 훼손될 수 있기 때문에 신중한 접근이 필요하다. 어떤 교사에게는 적극적으로 인정해 주는 것만으로도 충분한 보상이 될 수도 있고 또 다른 교사에게는 수업 시수를 줄여 주거나 다른 방식으로 교육에 기여할 수 있는 길(연수 강사로 활동)을 열어 주는 것을 보상으로 제공할 수도 있을 것이다.

나) 교육 정책의 파트너로 인정

과거 교육 정책의 가장 큰 한계는 교사를 정책 수립 및 실천의 파트너로 인정하지 않았다는 점에 있다. 이것이 교사의 고립주의와 방관자적 풍토, 냉소적 태도를 야기한 근본 원인을 인정한다면 교사를 파트너로 삼는 정책을 적극적으로 시행할 필요가 있다. 그러나 교사 개인의 참여는 구색 맞추기 외에는 별 의미가 그다지 없기 때문에 교육 문제를 함께 고민하고 대안을 모색하며 더 나은 교육 실천을 위해 지속적으로 노력해 온 교사 학습공동체를 파트너로 인정하는 정책이 바람직하다.

다) 교사의 자발적 교육활동에 대한 일관성 있는 지원

앞에서 지적했듯이 교육 정책의 방향은 정치적 이해관계나 책임자 개인의 소신에 따라 좌우되어서는 안 되는 것인데 우리의 교육은 교육 당국의 뜻에 따라 자주 바뀌어 왔다. 이런 방식으로 바뀌다보니 정책에 대한 신뢰가 떨어지고 그 결과 정책이 추구했던 목표 달성이 어려워져 다시 새로운 교육정책을 만들어야 할 필요성이 생긴다. 아직도 교육적이고 일관성 있는 학교 문화가 형성되지 못하고 있는 것은 상당부분 여기에 기인한다.

이러한 악순환의 고리에서 벗어나려면 집단지성을 통한 교사의 자발적인 교육활동에 대해서는 정치적 이해관계나 책임자 개인의 소신에 관계없이 정책적으로 지원하는 것을 제도화할 필요가 있다. 그러려면 지금 싹트고 있는 교사들

의 자발성은 무엇과도 바꿀 수 없는 소중한 교육적 자산임을 정책 당국자들은 인식할 필요가 있다. 그리고 교사들의 집단 지성에 의한 자발적인 교육활동은 일관성과 예측 가능성을 보장하면서도 필요한 변화는 스스로 수용해 나갈 수 있다. 이렇듯 지속적이고 일관성 있는 지원 정책은 분명 바람직한 학교 문화의 형성으로 보답할 것이다(이민철, 2015a).

3) 교사의 ‘꿈 너머 꿈’

매슬로우의 욕구위계설에 따르면 인간에게는 생리적인 것과 안전에 대한 것처럼 채워지지 않았을 때 추구하는 결핍 욕구와 자아실현에 대한 것과 같이 충족되어도 계속 추구하는 성장 욕구가 있다(Maslow, 1970). 우리의 교사는 무엇을 추구하고 있는가? 진로 교육과 관련하여 아이들에게 ‘꿈 너머 꿈’을 가지라고 말한다. 이 말의 뜻은 하나의 직업에 얽매이지 말고 계속 다른 일을 찾아보라는 뜻인가, 아니면 취업을 했으면 계속 승진하여 자신의 역량을 발휘하라는 말인가? 새로운 일을 계속 찾아보는 일이나 승진하여 자신의 역량을 발휘하는 것도 필요한 일임에는 틀림없지만 ‘꿈 너머 꿈’이 아이들에게 주는 시사는 꿈을 통하여 자신이 실현하고자 하는 뜻이 무엇인가를 고민하라는 요구이다. 앞의 꿈은 ‘얻는 것’이라고 한다면 뒤의 ‘꿈은 실현하는 것’이다. 말하자면 취직 자체가 삶의 최종 목적이 되어서는 안 되고 그것을 통해 가치 있는 것을 추구해야 한다는 것이다(이민철, 2015c).

교사는 어떤가? 어려운 교육 고시를 통과하여 교사가 된 것은 앞의 꿈을 얻은 것이다. 교사 개인에 따라 다르겠지만 이는 욕구위계설로 보면 3단계 내지 4단계까지는 충족되었음을 의미한다. 3단계에 와 있건 4단계까지 이르렀건 무엇인가 계속 추구하는 것이 교사로서 정도일 것이다. 이것이 교사가 갖는 ‘꿈 너머 꿈’이다. 어느 정도의 교사가 ‘꿈 너머 꿈’을 갖고 있을까? 아이들에게 ‘꿈 너머 꿈’을 얘기하려면 교사 자신도 ‘꿈 너머 꿈’을 가져야 할 것이다. 이것이 교사가 계속 성장하는 길이다.

그러면 교사에게 필요한 ‘꿈 너머 꿈’은 무엇인가? 그것은 교육의 본질을 추구함으로써 교사로서의 보람을 느끼는 것이다. 수업혁신을 통해 교사로서 새로운 보람을 찾게 되었다고 한 어느 교사의 고백에 따르면 ‘꿈 너머 꿈’은 스

스로 더 나은 배움과 가르침을 추구하는 동력이 되었고 이런 동력에 힘 입어 교육과정 전문가로서 거듭나려는 노력을 계속하게 되었다고 한다.

바. 자유학기제와 혁신학교 경험이 서울교육에 주는 함의

혁신학교는 교사들이 주도하여 만들어진 새로운 학교운동의 흐름을 교육정책으로 채택한 것이고(정진화, 2013) 자유학기제는 2012년 대선 공약으로 발표한 정부의 핵심정책의 하나로 2013년 2학기에 42개의 연구학교를 시범운영하는 것을 시작으로 2016년 전면 실시를 앞두고 있다. ‘자유학기제 시범운영계획(교육부, 2013. 5. 28)’에서 자유학기제의 목적은 ‘학생들이 스스로 꿈과 끼를 찾고, 창의성·인성·사회성 등 미래지향적 역량을 함양하며, 행복한 학교생활을 돕는 것’이라고 밝히고 있다.

1) 서울형 자유학기제

서울시교육청은 자유학기제의 취지를 살리되 서울지역의 특성을 담아내는 방식으로 재구조화하여 중학교 1학년 1학기 때는 탐색학기로, 2학기는 집중학기로 설정하여 실시하였다. 1학기 기말고사에 지필평가를 포함하는 것 외의 모든 시험은 수행평가로 진행됐다. 2015년 서울형 자유학기제를 실시한 학교는 234교로 전체 384교의 61%에 해당한다(서울시교육청, 2015e). 서울형 자유학기제는 혁신학교 정책의 목적인 ‘학생·교원·학부모·지역사회가 서로 소통하고 참여하며 협력하는 교육문화 공동체로서, 배움과 돌봄의 책임교육을 실현하고 전인교육을 추구하는 학교’와 큰 차이점이 없다. 자유학기제가 시작된 초기에는 ‘진로체험’이 중심이었지만 점차 ‘교수·학습 개선과 교육과정 혁신’으로 방향 전환이 이루어졌다(최상덕 외, 2015). 자유학기제는 교사들이 교과서 진도에 얽매이지 않고 해당 학기의 평가를 고입내신에 반영하지 않기로 함으로써 선발형 평가로부터도 자유로울 수 있는 장을 마련하였다.

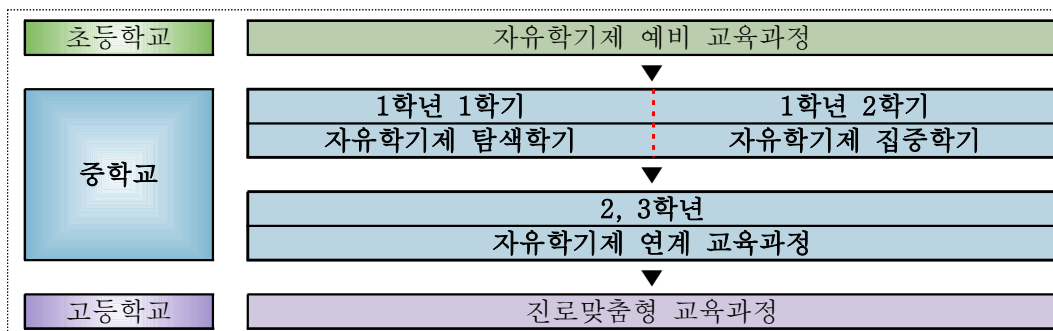
성열관 등(2015)은 자유학기제의 여러 가지 과제 중에서 교육과정, 수업, 평가라는 3대 교육활동에 초점을 맞추어 진행할 필요가 있다고 하였다(서울시교육청, 2015a). 자유학기제가 교육과정, 수업, 평가에 있어 교사의 전문성을 고

양시키고 학교문화를 바꾸어 나갈 수 있는 잠재력이 여기에 달려있다는 것이다. 서울형 자유학기제에서 평가는 1학기 기말고사에서 지필식 총괄평가를 포함하는 것 외에는 포트폴리오 평가 등 과정 중심적인 평가를 실시하도록 하고 있다. 1학기 탐색하기와 2학기 집중학기의 교육과정, 교수·학습, 평가를 좀 더 자세히 살펴보면 다음 그림과 같다.



[그림 IV-4] 서울형 자유학기제 운영 모델

성열관 등(2015) 등은 서울형 자유학기제를 연차별로 수립해 나갈 것을 권고하였는데 1년차에는 자율활동, 선택교과, 진로체험, 수행 평가는 새로운 변화에 적응하는 과정, 2년차에는 자유학기제 효과의 타학기 연계(협력수업 일반화에 초점), 3년차에는 중학교의 전반적인 학교문화 혁신에 초점을 둘 것을 제안하였다. 서울시교육청(2015e)은 서울형 자유학기제 계획을 수립하면서 이를 다음 그림과 같은 자유학기제 운영체계에 담아내었다.



[그림 IV-5] 서울형 자유학기제 운영체계도

자유학기제 운영 실태 조사에 따르면 학생 참여형 수업과 융합 연계수업 진

행 여부를 묻는 교수학습 운영 실태 관련하여 자유학기제를 운영하는 학교와 운영하지 않는 학교의 격차가 다른 영역에 비해 차이가 두드러졌다(신철균·황은희·김은영(2015)). 즉, 교사들은 지식 중심의 교과서와 선발형 평가라는 앞뒤의 압력으로부터 일정 정도 자율성이 확보되자 수업 재구성을 보다 활발히 시도하게 된 것이다. 2014년에 실시된 자유학기제 연구학교 사례 연구(최상덕 외, 2014)에서도 교사들의 수업 재구성의 변화가 유의미하게 나타났으며 학생들의 만족도도 유의미한 수준으로 올라갔음을 밝히고 있다. 중간, 기말고사가 없는 자유학기제에서는 교사들은 학생들이 자신의 수업에 더 적극적으로 참여할 수 있게 수업을 구성해야 할 필요성을 더 느끼게 된다. 연구자의 온라인 인터뷰에 응한 K중학교 L교사는 자유학기제의 경험에 대하여 다음과 같이 응답하였다.

연구자: 먼저 자유학기제를 실시하면서 나타난 학생들의 반응을 알고 싶군요.

중 L교사: 좀 다양한 것 같아요. 일단 시험의 압박에서 벗어나니 좋다는 학생도 있었고, 동아리나 문화예술 활동에 만족감을 표시하는 학생도 있었어요.

연구자: 학부모들의 반응은요?

중 L교사: 대체로 우려가 있었죠. 체험활동 중심으로 하다가 공부는 언제 하나 뭐 이런... 또 시험을 봐야 자녀가 공부를 하는데, 아무래도 공부를 좀 소홀히 하는 것 같다... 이런 반응...

연구자: 그렇군요. 선생님의 생각은 어떠세요?

중 L교사: 아이들은 확실히 좋아하는 것 같아요. 시험에 대한 부담이 없으니 자신의 관심사에 따라 선택 프로그램에 참여도 하고 체험활동도 하면서 다양한 경험을 하니까요. 교사 입장도 확실히 달라졌어요. 작년에는 자유학기제에 대한 부담 때문에 서로 1학년을 맡지 않으려고 했거든요. 그런데 이제 1년 해보더니 내년에도 할 수 있겠다는 자신감을 갖는 것 같아요. 하지만 아직도 선택 프로그램 구성할 때 자기 교과 시간을 할애하지 않으려 하는 경향은

있어요.

연구자: 그 밖에 다른 문제는 없나요?

중 L교사: 자유학기제에 대한 사회적인 인식이나 인프라 문제는 개선돼야 할 점이 많다고 생각합니다. (중 L교사/ 남, 50대, 진로진학)

1년 전에 자유학기제를 직접 운영했고 2014년 서울시교육청의 자유학기제 활성화 TF에도 참여한 바 있는 또 다른 L교사는 다음과 같이 응답하였다.

서울형 자유학기제는 단순한 진로탐색을 넘어서는 종합적인 프로그램이라 생각해요. 작년에는 주로 진로탐색에만 집중하면서 부족한 경험과 사회적 인프라의 부족 문제를 느꼈거든요. 그런데 서울형 자유학기제가 시행되면서 학년 간 연계라든지 교과 재구성, 동아리 활동, 문예체 활동 등 선택 프로그램을 확대하니까 더 좋았어요. 아이들의 만족도도 높았던 것 같고. 시험이 없어지니 학부모들의 우려가 있었지만 이제 2016년에는 전면화되니까. 학부모들도 적응하겠죠? (중 L교사/ 여, 30대, 사회)

이렇듯 서울형 자유학기제에 대한 학생, 교사, 학부모의 반응은 긍정적인 것부터 우려 섞인 목소리까지 다양하지만 2016년 전면 실시를 앞두고 있는 상황에서는 교사들 역시 어느 정도 적응하는 모습을 보여주고 있고, 학부모들의 우려도 조금씩 불식될 것이라 판단된다. 자유학기제를 실시하는 과정에서 교사와 학생, 학부모들의 의견을 충분히 수렴하여 자유학기제와 민주적 학교문화를 결합하는 방식으로 나아가야 할 것이다. 이상에서 살펴본 바, 서울형 자유학기제는 교육부의 자유학기제 정책을 서울의 조건에 맞게 잘 변용하여 운영한 사례라고 할 수 있다. 이후 서울형 자유학기제의 지속가능성을 담보하면서 사회적 인프라의 확충과 모든 사회가 학습조직이라는 차원에서 시민들이 조력하는 분위기를 만들어 낼 것인가가 과제이다. 이와 관련하여 잘 운영된 혁신학교 만큼은 못 미치더라도 자유학기제와 관련 교사들의 새로운 수업실천의 경험들과 성과들을 소개한 자료(김상태, 2015; 자유학기제교사모임, 2015)들도 출간이 되고 있음은 고무적인 일이다.

2014학년도 2학기 자유학기제 연구학교 전국 42개교를 대상으로 한 사례연구를 수행한 최상덕 외(2015)에 따르면 자유학기제 실시에 따라 학생 중심 수업을

운영이 확대 되었고, 수업 개선을 위한 교사들의 노력이 확산되었으며 학생들의 학교생활 만족도 및 친구나 교사와의 관계 개선에 긍정적인 영향을 가져왔다는 반응이 지배적이었다고 밝히고 있다. 그러나 일부학생들은 수업의 다양성은 증가하였으나 내용의 깊이가 부족하다는 불만을 지적하기도 하였다. 최상덕의 연구에서 교사들은 수업 및 평가에 대한 교사의 자율성이 증가한 부분에 대해 만족하고 학생들의 변화를 통해 보람을 느끼고 학생에 대한 이해의 폭이 확장되었으며 교사들 간 협력이 활성화되었다고 하였다. 자유학기제에 대한 교사들의 반응은 대체로 긍정적인 측면이 많았으나, 자유학기제 도입에 따른 업무에 대한 부담이 커졌다는 점을 지적했다. 교육과정을 위한 계획과 연구를 수행하기 위한 시간이 종전보다 더 많이 필요함에도 불구하고 각종 행정 업무들이 과중되어 수업 개선을 위한 시간을 확보하기가 어렵다는 점이 상당수의 교사들에게 부담으로 작용하였다. 이 연구(최상덕, 2015)에서 학부모들은 자유학기제에 대해 성적 하락에 대한 우려를 표현하면서도 다양한 프로그램이 운영된다는 부분에 대해 긍정적인 시각을 보였으며, 자녀의 생활, 학습 태도가 긍정적으로 변화되고 시험부담이 없어짐에 따라 부모와 학생 간의 관계가 개선되었다는 반응이 많았다. 자유학기제가 진로교육도 하지만 인성교육도 하고 특히 수업방법을 개선하는데 초점을 맞추으로써(최상덕, 2013) 수업을 중심으로 한 학교 혁신을 목표로 하는 혁신학교 정책과 유사한 성과와 해결 과제가 나타나게 되었다.

2) 서울형 혁신학교

‘서울형 혁신학교’는 학생·교원·학부모·지역사회가 서로 소통하고 참여하며 협력하는 교육문화공동체로서, 배움과 돌봄의 책임교육을 실현하고 전인교육을 추구하는 학교이다(서울시교육청, 2015). 서울형 혁신학교는 2016년 3월 1 일자를 기준으로 초등학교 76교, 중학교 31교, 고등학교 12교 등 총 119교를 운영하고 있다. 여기에 공모를 통해 지정된 학교 중에서 길잡이 혁신학교를 통하여 신규 지정 혁신학교와 일반학교의 혁신을 선도하도록 하고 있다.

혁신학교는 그 이름이 갖는 존재감이 교사들의 교육과정 및 수업·평가에 대한 움직임을 만들어 내는 데 큰 도움을 주었다. 잘 운영되는 혁신학교의 경우 교육과정을 재구성하고자 뜻을 같이 하는 교사들이 한 학교에 모일 수 있게

하였고 혁신학교라는 ‘타이틀’은 이들의 움직임에 힘을 보탰다. 가령 어떤 교사가 명절도 아닌 평일 날에 한복을 입고 등교를 했다고 해보자. 이 교사를 보는 다른 교사들, 그리고 학생들, 지역 주민들은 어떤 생각을 하게 될까. 좀 엉뚱한 사람이라거나 뭔가 이상한 사람이라고까지 생각할 수 있다. 그러나 그 학교에 ‘전통문화 시범학교’라는 타이틀이 붙어 있다면 어느 날 한복을 입고 출근한 교사를 바라보는 눈, 그리고 그에 대한 해석은 달라질 수 있다. ‘혁신학교’라는 타이틀은 그 것이 추구하는 방향에 대해 교사 모두가 공감하지 않더라도 그러한 방향에 따라 움직이고자 하는 사람들에게 ‘주류’의 위치를 부여한다. 수업혁신과 교사 학습동아리를 강조하는 혁신학교라는 타이틀 아래에서 개별화된 교사들 사이에서는 ‘수업에 대한 말길’을 트는 것이 일반학교에 비해 수월해진다.

혁신학교 이전보다 훨씬 체계적이고 본격적으로 수업이나 평가에 변화를 주는 노력을 할 수 있었습니다. 그 이유는 아무래도 혁신학교 교사라는 정체성을 어느 정도는 수용하고 있고, 그게 협의회나 연구회 등의 조직적 차원에서 함께 머리를 맞대고 고민하고 실천할 수 있는 부분은 서로 최대한 보조를 맞추어 실천하다보니 확실히 배우게 되고, 또 어떤 실천의 동력을 얻는 부분이 많습니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

교사들이 학년제 등 행정업무가 아닌 수업을 중심으로 학생들과 동료교사를 만날 수 있도록 학교 내 제도를 바꾸도록 요구하는데도 힘이 실린다. 고등학교 D교사는 혁신학교 교사라는 정체성을 수용하고, 연구회 활동 등과 같이 조직적인 차원에서 고민하는 가운데 실천 동력을 얻었다고 고백한다. 중학교 B교사 역시 학생들에 대한 평가가 좀 더 자유로운 이유를 혁신학교에서 찾았다.

평가가 좀 더 자유롭죠. 거기다가 혁신학교라는 타이틀까지 얻었기 때문에 더 그렇고요. 물론 혁신학교 타이틀에 대해 거부감을 가지신 분들이 있긴 한데, 여기 지역적인 특성상 자유로운 편이고요. 그래서 수행평가 비중이 좀 커요. (중 B교사/ 남, 40대, 국어)

이러한 의미에서 중학교 B교사는 ‘혁신학교라는 타이틀’의 효과가 지역적인 특징과 함께 교육과정을 재구성하는 데 도움이 되었다고 하였다. 혁신학교라

는 타이틀 안에서 교사들은 교사의 수업 자율성을 제약하는 교과서, 평가로부터 일정한 자율성을 부여받았고 그 자율성의 장에서 수업 재구성과 관련한 다양한 시도들이 펼쳐질 수 있었다. 혁신학교 정책이후에 혁신학교에서 교사들이 고민하고 실천한 교육과정 재구성의 풍부한 사례들을 담은 단행본들이 연속적으로 출간되었다(이중현, 2011; 김삼진 외, 2012; 이부영, 2013; 김정안 외, 2013; 장대진 외, 2014; 남경운, 서동석, 2014; 의정부여자중학교, 2015; 한희정, 2015).

혁신학교도 자유학기제와 같은 과정 중심적 평가를 중시한다. 그러나 혁신학교는 일반학교와 마찬가지로 평가의 결과가 선발과정에 연결되는 한계가 있기 때문에 지필고사를 완전히 없앨 수는 없다. 시험 기간이 다가오면 혁신학교에서도 교사들의 수업방식도 교과내용을 요약하여 전달하는 전통적인 강의식 방식으로 변하는 모습이 나타났다(이형빈, 2015). 마찬가지로 자유학기제가 끝나고 일반학기로 돌아간 일반학교도 특정주제에 대한 발표식, 토론식 수업에서 '진도 나가기' 중심의 강의식 수업으로 회귀하면서 학생들의 수업 흥미도, 집중도, 참여도가 떨어지는 현상이 나타났다(최상덕 외, 2015). 이를 통해 알 수 있는 것은 교사가 지식 중심의 교과서와 선발형 평가로부터 자유로울 수 있는 조건이 사라지면 다시 지식중심의 교과서와 선발형 평가가 요구하는 방식의 교과서 내용 설명이나 요약에 위한 강의식 위주의 수업형태로 돌아가게 하는 유인이 크게 작동하게 된다는 것이다.

자유학기제가 시행되고도 평가와 관련하여 학교와 학부모의 갈등이 나타나지 않는 것은 고입선발에서 자유학기제의 성적을 반영하지 않기로 했기 때문이다. 이상하 외(2014)가 실시한 핵심역량 관련 교육평가 정책의 방향에 관한 연구에서는 역량을 평가하려면 과정 중심의 평가를 실시해야 한다고 강조하면서 많은 학생들을 담당하는 교사들의 서술형 답안 채점의 어려움을 덜어주기 위해 컴퓨터 프로그램을 개발하는 것이 필요하다고 주문하고 컴퓨터를 통해 학생들의 학습과정을 누적적으로 축적하고 추적할 수 있게 해야 한다고 주장하였다. 학생의 학습과정에 대한 기록을 컴퓨터에 누적하여 이를 추적할 수 있게 하는 것은 과정 중심의 평가를 강조하면서 결국 학습결과 만이 아니라 학습과정에 대한 지나친 통제에 이어질 수 있다. 이렇게 된다면 교사 자율성의 확대를 통해 역량중심의 수업 재구성을 촉진하고자 하는 시도는 다시 평가

에 의해 교사의 자율성이 제한되고 수업이 객관적 근거를 요구하는 평가에 종속되는 문제가 다시 발생할 수 있다. 과정 중심의 평가는 교사들이 자율적으로 역량을 강화하기 위한 다양한 수업 재구성을 시도하는데 결과중심의 5지선다형 총괄평가보다 유효하지만 과정 중심의 평가를 선발형 평가에 종속되는 형태로 만들어 버린다면 그 교육적 의미가 퇴색될 수밖에 없다.

3) 자유학기제와 혁신학교 정책의 공통적인 시사점

‘배움의 공동체’ 교육운동을 확산시킨 사토 마나부 교수는 학교 상황을 ‘저글링을 하고 있는 교사와 교사가 던져야 할 핀을 교사에게 계속 추가하며 던지고 있는 행정가’로 묘사했다. 세계적으로 유행하거나 혹은 학문적으로 교육에 이롭다고 하는 새로운 교육정책은 학교에 계속적으로 추가되었고 이 교육정책을 실행하는 교사들의 시간의 문제 그리고 새로운 교육정책과 맞물려 돌아가게 되는 기존 학교 제도와의 상호연관성 등은 제대로 검토하지 않았다. 이런 과정이 반복되면서 교사는 정책당국을, 정책당국은 교사를 신뢰하지 못하는 상황이 발생하였다. 이런 의미에서 보면, 혁신학교와 자유학기제 정책은 기존의 교육정책과 분명한 차이가 있다. 혁신학교 정책과 자유학기제의 특징은 교사들이 저글링에서 돌려야 할 핀을 추가하는 것이 아니라 핀을 빼주는 정책이다. 그럼으로써 정작 잘 돌려야 할 핀들이 땅에 떨어지지 않게 하며 교사들이 더 다양한 방식으로 핀을 던져볼 수 있는 여지를 확보해 주는 것이다. 기존의 교육정책이 ‘밀어넣기’였다면 혁신학교와 자유학기제는 ‘덜어주며 열어주기’ 방식이라고 할 수 있다. 기존의 교육정책이 교사들의 배역과 시나리오까지 짜서 내려 보내는 것이라면 이 두 제도는 교사들에게 그들이 무대를 꾸미고 극을 만들 수 있는 장을 확보할 수 있도록 덜어주며 열어주는 정책이다.

최근의 제도주의 이론에서는 제도를 단일체(monolithic entity)가 아니라 복합체(complexes)로 인식한다. 제도는 다른 제도와의 상호보완적 관계 아래 기능하는 것이기 때문에 동일한 제도라 할지라도 제도의 맥락(즉, 다른 상호보완적 제도의 존재 여부와 존재 형태)에 따라 전혀 다른 결과를 낼 수도 있다(하연섭, 2011). 이러한 관점에서 혁신학교는 학교에서 교사들이 수업혁신을 하고자 할 때 기존의 수업방식과 상호 의존적인 제도까지 변화시키고자 했다.

예를 들어 혁신학교는 학급당 학생 수를 25명 수준으로 낮추고 교사들이 수업과 학생들에게 집중할 수 있도록 교무실의 행정을 전담하는 인력을 배치하는 것을 중요한 과제로서 인식하였다. 혁신학교 정책에서는 새로운 학교 문화를 만들고 싶은 교사들의 열정이 지속가능하려면 어떤 제도가 함께 변화해야 하는지, 어떤 제도가 짝을 이뤄야 하는지 인지하고 실천하려는 형태가 나타났다. 자유학기제에서도 교사들이 학생들을 참여시키는 수업으로 수업을 재구성하고자 할 때 교과서와 교과서 진도에 얽매이지 않고 선발형 평가에 얽매이지 않고 성찰적 평가가 실시될 수 있도록 고등학교 입시에 자유학기제 기간의 평가를 반영하지 않도록 조치를 취했다. 혁신학교와 자유학기제는, 새롭게 형성된 제도가 본래의 목적을 이루려면 그와 상호보완적 제도의 존재 형태가 어떠해야 하는지 고려하고 실질적인 조치를 병행한 정책이라는 면에서 다른 학교 정책들과 차별화 된다고 할 수 있다.

혁신학교와 자유학기제는 [그림Ⅳ-2]에서 교사의 수업을 중심으로 한 학교교육과정이 그 바깥으로부터 오는 압력으로부터 어느 정도 자율성을 누리면서 교육 본연의 기능에 충실한 고민과 실험을 할 수 있게 된 정책이다. 혁신학교와 자유학기제는 기존의 ‘밀어넣기’ 정책이 아닌 ‘덜어주고 열어주기’ 형태의 정책이라는 특징을 가진다. 이는 정책의 상호의존적 재배치를 통해 혁신학교와 자유학기제의 목표에 부합하도록 기존 제도의 형태를 변경, 적용하여 현장에 안착해가는 중이라고 할 수 있다. 그런데 자유학기제를 포함하여 학교 교육정책에 거의 고려되지 않는 요소가 교사의 시간이라는 문제다. 앞서 저글링 교사의 이야기처럼 교육적으로 의미가 있기에 돌리면 좋은 핀들을 정책당국이 계속 던져줄 때 다 돌릴 수 없는 이유는 시간의 한계가 있기 때문이다. 연구에 참여한 중학교 사회교사들의 수업시수는 그대로인 채 20개이던 대단원이 28개로 늘어났을 때 어려움을 호소하였다. 사실 이것은 교육과정을 개발한 전문가들은 체험하기 힘든 영역이다. 교사가 아닌 정책연구자와 정책 결정자들이 체험할 수 없기 때문에 고통도 없고 그래서 교사의 시간의 문제는 제대로 고려되지 않는다. 최상덕 외(2015)는 교육과정을 위한 계획과 연구를 수행하기 위한 시간이 종전보다 더 많이 필요함에도 불구하고, 각종 행정 업무들이 과중되어 수업 개선을 위한 시간을 확보하기가 어렵다는 점이 상당수 교사들에게 부담으로 작용하고 있음을 밝히고 있다. 교과서 지식을 전달하는 차원을

넘어 역량을 중심으로 교육한다고 할 때 교사들에게 요구되는 전문성의 수준은 앞서 제시한 것과 같이 매우 높아진다. 그렇다면 교사들은 새롭게 요구되는 전문성을 향상시키기 위해 더 많은 시간을 써야 한다는 것을 의미한다. 따라서 수업외의 시간을 행정업무를 처리하는 시간이 아닌 연구시간으로 쓸 수 있도록 행정업무 등을 어떻게 줄일 것인가에 대한 정책적 해답을 모색해야 한다. 박근혜 정부가 대선 공약으로 약속한 학급당 인원수의 감축도 이런 맥락에서 교사들이 역량중심 수업으로 질적인 전환을 해나가는데 꼭 필요한 부분이다. 중학교 A교사와 B교사의 경우 일반학교에 근무하면서도 수업 재구성의 필요성을 절실히 느끼면서 여러 시도를 할 수 있는 것은 그들이 학교 밖에서 교사 학습공동체에 참여하고 있기 때문이다.

교사모임을 하면서 교육과정 전체를 볼 기회가 굉장히 많이 생기고 그래서 골치가 아프기도 하지만 계속 보면서 필요성을 많이 느끼고 교육과정에 대해서 교사가 계속 고민해야 되는 구나... 교육과정 안에 교사의 이런 고민들이 반영이 돼야 한다는 생각도 많이 하게 되고... (중 A교사, 여, 30대, 사회)

중학교 A교사가 속한 모임은 예전에는 평일 퇴근 후에 모임을 가졌지만 교사들의 퇴근 시간이 늦어져 시간을 맞추기 어렵고 자녀를 돌봐야 하는 상황이 발생하면서 한 달에 두 번 토요일에 모여 공부를 한다. 학교 밖 교사 학습공동체의 활동이 부각되고 있으나 실제로 정기적으로 모여 연구 활동을 하는 교사는 전체 교사 중에는 극소수에 불과한 이유는 어려운 조건들을 개인적으로 극복해야 하기 때문이다.

교사들의 시간 부족은 결국 자기적응양식(조영달, 2001)을 형성하게 하여 정책이 원래 의도했던 목표와 다르게 형식화될 수 있다. 스웨덴의 푸투룸(Futurum)학교 교사들은 주당 45.5시간 근무해야 하고, 그 중 10.5시간은 학교 건물 밖 어디에서든지 이루어질 수 있는 '신뢰의 작업(confidence-working)' 시간이며, 학교에서 주당 35시간을 일한다. 18시간은 학생들을 가르치는 시간, 16시간은 회의와 수업 준비, 그리고 한 시간은 학생과 학부모와의 상담을 위한 시간이다⁵⁾. 스웨덴의 푸투룸학교에서 교사들의 근무시간에 학교 밖 어디에

5) 학교혁신 국제 심포지엄 자료집, 학교혁신 국제심포지엄 조직위원회, 2011. 23쪽.

서든 쓸 수 있는 ‘신뢰의 시간’은 바로 이러한 교사 네트워크를 형성하고 학습할 수 있는 시간이다. 결국 혁신학교와 자유학기제에서 보여준 바와 같이 일반학교의 일반학교에서도 역량 중심의 교육에 부합하는 수업 재구성이 활발하게 이루어지려면 교과서, 평가가 주는 부담으로부터 자율성을 누릴 수 있는 장이 형성될 수 있도록 ‘덜어주고 열어주기’ 방식으로 방해요소로 작동하는 기존의 제도를 변경하여 배치해야 한다.

3. 서울 혁신미래교육과정의 내용

가. 서울 혁신미래교육과정의 필요성

1) 교육과정 개발 수준

현행 교육과정은 국가수준 교육과정, 지역수준 교육과정 및 학교수준 교육과정 체제로 운영되고 있다. 우리나라의 국가교육과정은 국가의 교육목적, 내용 기준, 학년별, 교과별 학생의 성취 기준 등을 관계 법령에 따라 총론 및 각론에 담아 교육부장관이 고시한다. 국가교육과정은 교육과정의 표준화로 학교 교육의 질 관리가 용이하며 학생들이 진학하거나 학교를 옮겼을 때도 일관성과 연속성이 있다는 이점이 있다. 하지만 국가수준 교육과정은 각 지역이나 학교의 특성을 반영하지 못하며, 너무 구체적이거나 상세하게 규정되면 지역이나 학교의 자율성과 교사의 전문성을 해치게 된다(김대현, 2011).

지역수준 교육과정은 국가수준의 교육과정에 따라 시·도 단위의 특성과 필요, 요구 등을 반영하여 지침의 형태로 구체화한 것을 말한다. 현재 각 시·도 교육과정편성·운영지침이 여기에 해당한다. 그러나 현행 시·도교육과정편성·운영지침은 국가교육과정을 단순히 시·도 수준으로 구체화시킨 것에 불과하여 시·도의 특색을 제대로 살리고 있지 못하다는 지적을 받고 있다. 아울러 국가교육과정이 워낙 구체적인 지침까지 명시하고 있어서 지역이나 학교 수준의 특성과 자율성을 담지 못하다는 지적이 있다. 따라서 국가수준의 교육과정은 기본적인 필수적인 최소한의 기준만을 담아야 하며, 국가수준 교육과정 개발에서 지역이나 학교 현장의 목소리를 많이 담아 낼 수 있도록 다양

한 의견을 조사하고 반영해야 한다(김대현, 2011).

이와 같은 문제를 극복하기 위해 진보적 성향의 교육감들이 당선 이후 경기도, 강원도 등에서는 교육과정 편성·운영 지침을 포함하는 자체적인 지역 교육과정에 대한 모색이 이뤄졌다. 경기도가 ‘창의지성교육과정’을 시작으로 현재 ‘경기도교육과정’, 강원도가 ‘창의공감교육과정’이라는 이름으로 지역수준의 교육과정을 개발, 운영하고 있다. 현재 서울 지역의 경우 2015년 2월에 고시된 ‘서울특별시교육과정편성·운영 지침’이 운영되고 있다.

단위학교는 이 지침에 따라 학교수준 교육과정을 편성하고 운영한다. 물론 교사 개인이 자신의 교육과정 계획을 가질 수 있지만 거의 학교수준 교육과정의 틀 안에서 수업계획을 수립하고 적용하는 정도이다. 그런데 학생들의 개별적 특성과 다양성을 반영하는 방식으로 교육과정의 패러다임이 변화함에 따라 학교수준, 교사수준에서 교육과정을 재구성하여 적용하는 사례가 늘고 있다. 전문가 집담회에 참여한 H교장은 교사들이 자신의 교육과정을 만들어 나가는 것이 중요하다는 것을 강조한다.

그동안 국가 주도의 교육과정을 계속 운영해오면서 학교나 교사는 수동적인 교육과정 내지는 교과서를 가르치는 식의, 지금까지 있어왔던 문제를 해결해 나가기 위해서는, 교사들에게 자율성을 주고, 거기에서 교사들이 연구하고 고민하면서 자기 교육과정을 만들어 나가는 것, 이것이 핵심이라고 생각이 듭니다. (전문가 집담회 참여 H교장 발언)

H교장은 발언을 통하여 국가 주도 교육과정의 문제점을 지적하면서 국가교육과정 운영으로 교사가 수동적인 존재로 전락했다고 말한다. 따라서 교사들에게 먼저 자율성을 주고 직접 아이들을 만나는 교사들의 고민에 의해 교육과정을 만들어 나가는 것이 핵심이라는 것이다. 교육과정을 매개로 학습자와 직접 만나는 사람은 바로 교사이다. 그러므로 교사가 자신만의 교육과정을 갖기 위한 조건이 필요하다. 교사의 자율성을 인정해주고 교육과정 및 수업·평가와 관련한 연구와 학습의 여백을 보장해 주는 것이 필요하다.

2) 지역수준 교육과정으로서 서울 혁신미래교육과정

현행 국가교육과정은 총론과 각론에 걸쳐 지나치게 상세한 지침을 규정하고 있다. 또한 교과서 집필 지침을 통하여 각 학년, 교과에 들어갈 내용의 기준까지 자세하게 규정하고 있기 때문에 사실상 국가교육과정을 충실하게 반영하여 수업과 평가를 진행할 경우, 지역/학교/교사 수준의 자율성이 충분히 보장되지 않는다. 이미 오래 전부터 지역 교육과정의 중요성을 강조해 온 학자들은 지역수준의 교육과정이 중앙 집중화된 국가교육과정의 폐단을 감소시킬 수 있으며, 지역발전과 국가발전 및 세계화 시대에 필요한 인재 양성의 기반을 형성하는 데 긴요하다고 말한다(박도순·홍후조, 1999).

교육의 지방자치는 지역의 인재를 키우며 지역주민의 정착성을 높이고, 그 자녀들이 학교에 다니는 뿌리 막은 지역사회 학교를 가꾸어 가는 기반이 된다(강현석·주동범, 2012). 현장교사 인터뷰에 참여한 고등학교 C교사는 지역 수준의 교육과정에 대하여 다음과 같이 말한다.

이 대규모의 도시의 아이들이 다른 지역과 동일하게, 통일된 교육과정을 획일화시켜서 가르친다는 것 자체가 말이 안 되죠. 이 지역에서의 특성을 살리는 그리고 사실 서울 안에서도 지역별로 특성이 굉장히 다르기 때문에 서울시만의 특성을 살리는 교육과정이 필요하다고 생각합니다.
(고 C교사/ 여, 40대, 지리)

전문가 집담회에 참여한 한 교사는 만약 지역수준의 교육과정을 개발한다면 다음과 같은 사항이 고려되길 희망했다. S교사는 지역단위 교육과정을 개발할 때 초·중·고 특성을 반영했으면 하는 바람을 갖고 있다.

지역단위 교육과정에서도 학교 급에 대한 고민이 좀 들어가 있으면 좋을 것 같아요. 예를 들어 중학교는 관계가 어긋나면 끝이거든요. 아무런 관심이 없거든요. 고등학교 같은 경우에는 고등학교가 갖는 학교라는 공간의 가치, 초등학교도 그 특징을 반영하는 가치가 좀 있었으면 좋겠다는 생각이 들구요... (전문가 집담회 참여 S교사 발언)

현재 학교수준 교육과정의 가이드라인 역할을 하는 것은 서울특별시교육과정편성·운영지침이다. 그러나 이 지침 역시 단위학교의 교육과정 편성·운영 및

재구성 활동을 지원하는데 한계가 있다. 우선, 국가교육과정의 상세한 지침에 따라 작성되므로 시·도의 특수한 상황을 반영하는데 한계를 갖게 되며 필수 요소들을 누락시키지 않기 위해 많은 내용 요소와 지침을 적시함으로써 역으로 단위학교교육과정 자율성을 저해하는 요인으로 작용한다는 것이다. 따라서 지역 교육과정을 운영하고자 한다면 학교 및 교사수준의 '만들어가는 교육과정'을 보장하는 차원에서 개발돼야 한다.

아마 교사들 대부분이 교육과정을 교과 이해관계(수업시수, 교원수급) 문제와 분리해서 하나의 전체의 체계라는 관점에서 접근하고 있는 교사가 많지 않을 거라고 생각합니다... 저도 그런 평범한 교사 중의 한 사람이고요. (중략) 현재 촘촘한 국가교육과정이 성글게 제시되고, 그 사이를 지역청이나 단위학교에서 채워 넣는 체계가 마련된다면 교육과정에 대해 교사들이 좀 더 주체적이고 성찰적으로 접근할 수 있는 기반이 될 거라는 생각은 듭니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

고등학교 D교사의 발언은 단순히 국가교육과정의 문제점을 지적하는 것을 넘어 단위학교에서 교사들이 교육과정에 성찰적으로 접근할 수 있는 계기를 갖기 위해서라도 여백이 있는 교육과정을 요구하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 지역수준의 교육과정을 개발할 때도 지역수준의 필요와 정책을 담아내는 일차적 목적 외에 단위학교 교사들을 어떻게 교육과정 운영의 주체로 세울 것인가가 먼저 고민되어야 한다는 것을 시사한다.

나. 서울 혁신미래교육과정의 조건

1) 국가교육과정의 대강화

위에서 알아본 바와 같이 지역의 특성을 살리고 단위학교와 교사들의 교육과정 및 수업·평가 자율성을 보장하기 위한 지역수준 교육과정이 필요하다. 서울 혁신미래교육과정은 이러한 조건 속에서 개발되어야 한다. 현장교사 좌담회에 참여한 S초등학교의 교사는 수시로 바뀌는 교육과정의 문제점을 지적한다.

교육과정이 계속 바뀌고 있어서 혼란을 야기합니다. 5-6학년은 올해 새 교육과정으로 들어왔는데 이제 또 다른 새로운 교육과정이 고시되었습니다. 수시로 바뀌는 교육과정이 바뀌는 상황에서는 현실적으로 수용되기 어렵다고 봅니다. (현장교사 좌담회 참여 S초등학교 교사 발언)

교육과정이 정치적 필요에 따라 잦은 개정을 반복해 왔다. 아울러 총론 및 각론, 그리고 교과서 집필 지침을 상세하게 규정하고 있기 때문에 현장에 미치는 영향력이 크다. 따라서 혼란을 야기한다는 S초등학교 교사의 발언은 타당하다. 만약 국가교육과정이 최소한의 기준만을 담고 있다면 자주 개정될 이유는 현저하게 줄어들게 될 것이며 현장의 혼란도 크지 않을 것이다.

큰 틀에서 대략적인, 이것만은 꼭 내지는, 뭐 이런 쪽의 대강화를 해 놓고 나머지는 교사 개인들에게 결정권들을 주실 수 있으면 좋겠어요. 바로 옆에 있는 학교라고 하더라도 들어오는 아이들의 해마다의 구성이 달라서 그 아이들의 특성에 맞는 교육과정을 짤 수 있는 여유가 생겨야겠지요. 어떻게 농촌에 있는 애들, 어촌에 있는 애들, 대도시에 있는 애들, 소규모 도시에 있는 아이들이 똑 같겠어요. (고 C교사/ 여, 40대, 지리)

현장 인터뷰에 응한 고등학교 C교사 역시 지역적 특성, 그리고 학교마다 다른 맥락을 고려하여 교육과정을 운영하기 위해서는 국가교육과정은 큰 틀만 제시하면 될 것이라 생각하고 있다. 전문가 집담회에 참여한 K교수 역시 교육부와 교육청은 큰 틀에서 비전을 제시하는 역할에 그쳐야 교사들의 자율권이 확대될 것이라고 말한다.

교사들이 하루하루 생활하는 것도 그렇고, 자신감도 없고 그런데 이 고민하는 것들은 개인 문제가 아니라 모두의 문제고 같이 협력해서 해결해야 한다는 그런 생각을 갖게끔 해주는 것이 좋지 않겠냐하는 생각이 좀 들고, 교육청과 교육부가 해야 될 가장 중요한 것은 비전 제시하는 거라고 생각해요. (전문가 집담회 참여 K교수 발언)

아울러 K교수는 교사들에 대한 지원 방안 같은 것도 되도록 교사의 자존심을 훼손하지 않으면서 스스로 본받도록 수업을 잘 하는 교사의 모델링 같은 것을 제시하고 교사들이 선택하게 하고, 교사들이 고민하도록 했으면 좋

겠다고 말한다. 다시 말해 교사들이 그들이 스스로 무엇인가를 선택하고 고민하기 위해서는 그럴만한 여건과 여백이 보장돼야 한다는 것이다. 전문가 집담회에 참여한 S교사는 국가교육과정의 대강화를 요구하면서, 지역 차원에서는 최소한의 가이드라인을 요구했다.

국가교육과정이 대강화되더라도, 시·도 차원의 지역 교육과정 같은 경우에는 전체적인 가이드라인이 제시가 되어야 한다고 생각을 하거든요.
(전문가 집담회 참여 S교사 발언)

이는 국가교육과정의 대강화가 가져올 공백을 지역 특성을 반영하는 최소한의 가이드라인을 제시하여 단위학교 차원의 자율성도 보장하면서 시도 차원의 정책과 특색도 담아내는 구조를 고민하는 발언이다. 국가교육과정의 규범적 성격이 강한 우리 실정에서 보면 ‘교육과정은 상황에 따라 목적을 이루는데 유용한 최선의 정의가 있을 뿐’이라는 Zais(1976)의 말은 의미심장하다.

2) 만들어가는 교육과정

서울 혁신미래교육과정은 그 자체로 교육과정의 성격을 가지면서 단위학교에 대한 가이드라인의 역할을 해야 한다. 또한 학교 및 교사가 충분한 자율권을 가지고 교육과정에 대한 고민을 할 수 있는 여지를 보장해야 한다.

사실은 교육과정이 발표되기 전에 먼저 학교를 통해서 그런 그 공감대를 얻는 어떤 과정을... 그게 시간이 조금 걸릴지도 모르겠어요. 그렇지만 그런 공감대를 갖고 선생님들의 학교에 학교교육 과정이라고 한다면 그 공감대를 얻었을 때 발표하고 진행을 하면 어떨까 그러면 아무래도 관심 수준이 좀 있지 않을까 생각합니다. (전문가 집담회 참여 L교사 발언)

만들어가는 교육과정을 제시를 하려면 그 학교 수준의 교육과정이나 교육비전을 만드는 것을 인정한다는 메시지가 좀 들어가야 할 것 같아요. 예를 들면 학교 수준 교육과정을 만드는 과정들이 다 있잖아요. 저도 다른 학교에 강의를 가면 그 학교에 교육목표를 찾는 실습을 해요. 그 학교의 아이들의 강점, 약점, 다 나열해 보시고 다들 그렇게 하시잖아요. 하면은 거의 다 저희학교 목표가 나와요. 이 과정에서 교사들의 자존감

이 살아나거든요... 바로 이것이 만들어 가는 교육과정이겠지요. (전문가
집담회 참여 S교사 발언)

경기도에서 혁신학교의 핵심 활동가로 학교교육과정 재구성 과정에 주도적으로 참여했던 S교사는 '단위학교만의 교육과정, 그리고 학교의 비전'을 인정하는 문화를 요구하고 있다. 학교교육과정을 재구성한다는 이유가 결국에는 이 학교 아이들을 변화시키기 위해서 한다는 인식을 주기 위해서는 학교단위 교육목표를 만드는 과정에 대한 것이 꼭 있어야 한다는 것이고 바로 이것이 학교 단위의 만들어가는 교육과정이라는 것이다. 혁신학교에 근무하는 중학교 C교사는 학교 단위 만들어가는 교육과정의 경험을 다음과 같이 말한다.

일반적으로 국가수준의 교육과정대로 하는 게 아니라 이제 학교차원에서 만들어서 구성원들이 선택해서 하는 영역들이 있는 거죠. 예를 들면 1학년 주제탐구의 목표가 자존감 높이기라든지 2학년은 공감소통과 인권이라든지 3학년은 이제 뭐 나눔과 돌봄을 실천하기 이렇게 주제를 놓고 더 큰 주제는 민주시민교육 이렇게 학교교육목표가 이렇게 잡히고 이렇게 즉 배치를 하는 거죠. (중 C교사/ 남, 50대, 역사)

이미 만들어가는 교육과정에 대한 논의는 7차 교육과정부터 시작됐다. 교사가 교육과정을 개선하고 실행하는 주체가 될 때 진정한 학습자를 위한 교육과정이 될 수 있다는 것이다. 만들어가는 교육과정은 기존의 '주어지는' 교육과정을 극복하자는 실천적 개념이다. 현장교사 좌담회에 참여한 S중학교의 교사는 만들어가는 교육과정이 단위학교에 정착되기 위해서는 아래와 같은 조건이 필요하다고 말한다.

만들어가는 교육과정이 되려면 교과협의회의 토의, 토론 문화가 선행돼야 합니다. 교사 동아리나 협의체를 운영하는 문화도 중요해요. 특히 교육과정위원회를 통한 소통 문화가 필요합니다. 아무리 좋은 교육과정도 현실적인 여건이 되어야 가능한데, 수업동아리 및 자율적 학습공동체 지원해주는 시스템, 연구시간 및 공간에 대한 문제도 해결이 되어야 합니다. (현장 좌담회 참여 S중학교 교사 발언)

S중학교 교사는 이를 위하여 교육청의 역할도 주문하였다. 만들어가는 교육

과정이 현장에 뿌리내리기 위해서는 맞춤형 연수를 학교 차원에서 활성화되도록 지원할 것, 교사수급 및 수업시수 문제도 해결이 필요하다는 것이다. 만들어가는 교육과정이 교사들의 일반적인 문화로 정착하기 위해서는 교사교육 방식도 획기적으로 변해야 한다. 교육과정 개정 때마다 이루어지는 전달식의 강의는 큰 의미를 갖지 못하며 교사의 교육과정 구성력을 신장하는 데도 도움을 주지 못한다. 교육과정의 철학과 방향, 지식관 등을 바탕으로 실제로 학교 및 교사 수준의 교육과정을 구성할 수 있는 활동중심의 교사교육이 필요하다. 다른 교과 교사와의 협업을 통한 통합교육과정 구성에 관한 사례의 발굴과 전파도 중요한 교사교육의 주제이다. 아울러 예비교사 단계에서부터 교육과정 구성력을 높이기 위한 실제적 교직수업을 제공해야 한다.

만들어가는 교육과정은 '참여와 협력을 지향하는 배움 중심 수업과 과정과 표현을 평가하는' 것에 중점을 두고 사고해야 한다. 교육과정 재구성이 수업 및 평가가 분리될 때 나타나는 괴리는 앞서서도 언급했거니와 교육과정 및 수업·평가는 내용과 형식면에서 잘 연계되어야 한다.

3) 수업 및 평가를 연계하고 환류하는 순환적 교육과정

교육과정은 처음 설계 당시부터 수업과 평가를 염두에 두어야 한다. 교육과정은 수업을 통해 실행되고 평가를 통한 환류 과정에서 개선의 시사점을 얻어야 한다. 기존의 '주어지는', '선형적' 방식의 교육과정은 직접 가르치고 배우는 자의 요구에 기초하여 수립되고, 실행되어야 한다. 학습자의 필요와 요구, 학교의 환경을 외면한 교육과정은 형식화된다. 그동안 학교에서 소수의 교사들에 의해 편제 중심으로 고민해 오던 교육과정은 모든 교사가 참여하고 모든 교사가 분석하며, 모든 교사가 실행하고 피드백하는 하는 방식으로 바뀌어야 한다. 선발을 위한 도구로 전락해 왔던 수업과 평가는 학습자의 성장과 발달에 주목해야 한다.

평가가 줄 세우기 위한 과정이지 가르친 것에 대한 타당성을 고민하지 않는 이런 관행 속에서 그래도 교육과정 속에서 왜 이걸 가르치려고 하는지, 그리고 그 수업의 결과인 평가가 어떻게 연계성이 있을 것인지를 분명히 고민하게 만드는... '이렇게 만들면 도움이 되겠는 걸' 이런 식으로

생각하게 하고 그리고 나서 선생님들 간에 연대성의 압박이 있어야 합니다. (전문가 집담회 참여 L장학관 발언)

전문가 집담회에 참여한 L장학관은 교육과정과 수업, 평가가 잘 연계되기 위해서는 교사들 간에 ‘연대성의 압박’이 필요하다고 주문한다. 연대성의 압박이란 교수·학습 행위가 교사들 간의 협업 형태로 이루어져야만 학습자에게 실질적 도움이 될 수 있다는 것을 인식하는 과정에서 생긴다. 따라서 여기서 압박이라는 것은 위로부터 가해지는 부정적 의미가 아니라 학습자의 필요를 반영하는 아래로부터의 요구를 수용한다는 개념이다. 상대적으로 협력이 용이한 초등학교와 중학교를 거쳐 고등학교에서도 교사 간 연대가 필요하다. L장학관의 다음 발언은 그런 측면에서 의미심장하다.

그리고 진짜 이제 초등학교, 중학교에서부터 아이들이 다르게 키워져 오거든요. 정말 초등학교에서부터 수업이 바뀌고, 중학교에서부터 학습경험이 질적인 변화를 겪어왔던 아이들한테서 선생님이 수업 및 평가 개선의 압박을 받는 것이죠. (전문가 집담회 참여 L장학관 발언)

교육과정, 수업, 평가의 연계를 위해서 넘어야 할 또 하나의 고비는 대학입시를 중심으로 하는 선발적 교육관이다. 어떤 개선 방안도 대입 준비 앞에서 무력해지는 사회 분위기와 이를 외면하지 못하는 학교의 교수·학습 방법이 바뀌기 위해서는 학교의 특성과 조건을 살릴 수 있도록 자율권을 인정해 주는 것이 필요하며 선발을 위한 평가만이 아닌 다양한 평가의 가능성에 대한 학부모의 신뢰를 획득하는 것이 중요하다.

평가 계획과 지침을 제시할 때 교육청에서 세부적으로 구체적으로 제시하는 것은 학교의 특성을 살릴 수가 없어요. 과정 중심의 평가를 실시하려고 하지만 대학입시 문제와 학부모들의 평가에 대한 신뢰 문제가 선행되어야 할 것입니다. (고 C교사/ 여, 40대, 지리)

교사들이 가진 평가관의 변화를 촉구하는 목소리도 있었다. 함영기(2014)는 상대평가 및 서열화라는 두 가지 문제를 동시에 해결하는 방안으로 ‘교사별 절대평가’를 제안하였다. 이는 학습자 입장에서 내가 배운 교사에게 평가받되,

목표한 바를 얼마나 달성했는지, 어떻게 성장하고 있는지 평점을 받는 방식이다. 이 방식의 장점은 다른 사람과의 비교가 필요 없다는 것이다. 모두 다 '우수'일 수도 있고 많은 수가 '미흡'에 해당하는 평가를 받을 수도 있다. 현행 상대평가 방식은 아이들의 발달 단계를 학령과 동일한 것으로 보고 있다. 같은 연령의 아이들이 같은 내용을 일시에 배웠다면 모두 같은 성취를 보여야 한다는 전제는 아이들의 성장과 발달에 차이가 있을 수 있다는 것을 외면한다. 교사별 절대평가는 현재 수행평가 등에서 부분적으로 실시하고 있다. 이를 전면화하는 것이 시급하고 이를 위한 교사들의 평가관의 합의가 필요하다. 교사 개인의 평가 기준을 갖자는 S초등학교 교사의 발언은 우리가 지향해야 할 평가 방식을 대변하고 있다.

선생님들의 평가관의 변화가 필요하다. 교사들의 협력하고 우정이 있는 학교에 대해 교사자체의 내면화가 잘 안되어 있다. 과정 중심이 수행평가에 대한 이해가 부족하다. 평가에 대해서는 교사 개인의 평가관이 필요하다. (현장 좌담회 참여 S초등학교 교사 발언)

부분적이긴 하나 평가 방식의 개선으로 교육과정과 수업의 개선을 이룬 곳도 있었다. 현장 좌담회에 참여한 E고등학교 교사의 사례가 주는 시사점은 단위학교와 교사의 자율권을 인정할 때 효과적으로 개선이 일어난다는 점이다.

기말고사 이후 방학 때까지 학년별로 수업을 재구성하고, 교과별 특강을 따라 다니며 수업을 듣게 하였습니다. 1,2학년은 수학여행이나 농촌 체험활동을 아예 교육과정에 넣어 수행평가 등의 형식으로 활용하였어요. 고등학교도 중학교에서 하는 자유학기제처럼 다양한 평가 방식을 응용할 수 있으면 좋겠습니다. 창의적 체험활동을 많이 넣어 주제 탐구를 권장하는 것도 하나의 방법이겠지요. (현장 좌담회 참여 E고등학교 교사 발언)

가급적 정규수업과정을 통해 충분히 지도하고 조직하고 수행하게 한다, 그 과정 속에서 학생들의 성장의 과정을 보면서 그것을 평가에 반영한다, 결과 중심보다는 성장과 참여 중심으로 평가한다 는 원칙으로, 수시로 수행평가를 해서 누적적으로 평가에 비교적 큰 비중으로 반영하고 있습니다. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

고등학교 D교사의 경우 정규 수업과정을 통해 학생들의 성장과 과정을 보면서 평가에 반영한다고 말한다. 결과보다는 참여를 중시한다는 원칙을 세우고 수시로 수행평가를 해서 큰 비중으로 반영한다는 것이다. D교사는 혁신학교에 근무하고 있다. 혁신학교로 지정된 후에 오히려 대학 진학률 늘었다. 학생들의 학력이 높지 않았던 지역적 특성 탓에 여러 가지 다양한 활동을 실시하고 이를 평가에 반영하는 방법으로 운영한 결과, 대학입시에서 수시전형에 합격한 학생들이 대폭 증가한 것이다. 이는 과정 중심의 평가가 대학입시에서도 결코 불리하게 작용하지 않는다는 측면에서 일반학교에서도 충분히 참고할 만한 시사점이다. 고등학교 E교사 역시 혁신학교에 근무하고 있다. 수행평가 비중을 60%이상으로 증가시켰음에도 학생들이 불만을 가지지 않았고 평가 결과를 신뢰하였다는 것이다. 특히 E교사가 근무하는 학교에서는 교사들의 협력 활동으로 주제통합수업을 실시하고 있다.

교육과정과 수업 평가가 잘 연계되는 편이었습니다. 참여와 협력 중심의 수업이 많았고, 이를 모두 수행평가로 반영했습니다. 모두 과정평가였습니다. 본교 학생들은 지필평가에 매우 취약하기 때문에 수행평가 비중이 60%가 넘어도 별 불만이 없었고, 교사의 평가를 신뢰했습니다. (고 E교사/ 여, 40대, 수석교사)

그러나 이에 대한 우려도 있었다. 과정 중심 평가에서 어떻게 객관성, 공정성, 신뢰성을 확보하고 객관적 기준을 마련할 것이냐, 교사에 대한 신뢰를 어떻게 확보할 것이냐에 대한 현장좌담회 참여 S중학교 교사의 발언이다.

과정 중심 평가 중요한 건 알지만 객관성, 공정성, 신뢰성이 문제되니까 객관적 기준이 명확해야 합니다. 교사에 대한 무한한 신뢰가 필요하지요. 수업과정 중심의 평가가 필요하니까 평가와 연계하여 운영하는 교사들의 협의가 필요하고 학기 초에 교사들의 협의를 바탕으로 한 수업과정안 마련과 합의가 이루어져야 합니다. 교과협의회의 토의, 토론 문화 확산도 필요합니다. (현장 좌담회 참여 S중학교 교사 발언)

S교사의 발언은 과정 중심 평가 전에 충족되어야 할 전제 조건들을 말하고

있다. 복수의 교사가 한 학년에 투입되는 중·고등학교에서는 이러한 문제들이 현실적으로 다가온다. 그래서 과정 중심 평가를 계획한다면 학기가 시작되기 전에 교과협의회를 통한 토론과 합의가 필요하다. 그런데 이 같은 지적은 한편으로는 단순한 과정평가를 넘어 위에서 언급한 ‘교사별 절대평가’가 필요하다는 근거가 되기도 한다.

다. 서울 혁신미래교육과정의 내용 요소

서울 혁신미래교육과정이 담아야 할 내용요소는 위에서 언급한 전제 조건 즉, 국가교육과정의 대강화, 만들어가는 교육과정, 수업 및 평가를 연계하고 환류하는 순환적 교육과정을 충족하면서 서울 혁신미래교육과정의 성격과 방향, 서울 혁신미래교육의 역량기준, 단위학교교육과정 편성·운영을 위한 안내, 학년별·교과별 성취목표 등을 포함한다.

1) 서울 혁신미래교육과정의 성격과 방향

서울 혁신미래교육과정의 방향 안에는 서울교육을 통하여 어떤 인간을 길러낼 것인가 하는 미래 인간상에 대한 기술이 있어야 한다. 그리고 서울교육의 특성 및 학교교육과정 편성·운영의 방향이 기술돼야 한다. 서울 혁신미래교육의 방향은 현재 서울교육이 처한 여러 조건들을 검토하는 것에서 출발한다. 서울은 우리나라의 수도이며 첨단도시 형태로 발전해 왔으나 그 안에서 지역별, 세대별 차이가 두드러지고 있다. 저출산으로 인해 학생 수는 지속적으로 감소하고 있으며 다문화 가정도 늘고 있다. 또한 학교당 학급 수는 감소 추세에 있다. 그러나 여전히 학급당 평균 학생 수는 OECD 평균보다 많고, 연간 학생 1인당 공교육비 지출액은 OECD 회원국 평균에 비해 낮은 수준에 머물고 있다. 낮은 물질적, 주관적 행복도, 학습에 대한 동기와 자아효능감의 저하 등도 서울교육이 안고 있는 문제이다.

우리 아이들이 살아갈 시대는 지식 습득이 아니라 지식을 활용하고 창조하는 능력을 요구한다. 또한 혼자서만 잘 사는 시대가 아니라 소통하고 공감하며 협력할 수 있는 삶의 태도가 요구되는 시대이기도 하다. 따라서 암기와 문

제풀이식 교육, 경쟁과 서열이 강조되는 교육은 민주적 소통 능력과 공동체성을 강조하는 교육으로 대체되어야 한다(서울교육중기발전계획, 2015a).

아울러 지속가능한 사회화 평화로운 세상을 만드는데 앞장 서는 태도를 기르는 교육은 시대적 소명이다. 국가와 지역이 허물어지는 시대에 살고 있는 아이들은 개인과 국가와 세계가 하나로 연결된 사회에서 차이와 다양성을 인정하고 국경을 넘어선 세계시민성을 갖추어야 한다. 서울 혁신미래교육과정에 담길 서울교육이 지향할 미래 인간상은 이러한 서울교육의 조건들을 반영하여 설정돼야 할 것이다.

2) 서울 학생 역량기준 제시

앞에서 서울 학생 역량기준으로 ‘지성을 기르는 인지역량’, ‘감성과 건강을 키우는 사회·정서 역량’, ‘인성과 시민성을 함양하는 참여·자치 역량’을 제시한 바 있다. 이를 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육을 골자로 하는 서울교육의 지표와 연계하여 역량기준을 드러내야 한다. 이것은 ‘모두가 행복한 서울 혁신미래교육’이라는 서울교육의 방향을 향해야 하며 한 명도 소외되지 않는 서울교육을 구현하겠다는 의지의 표현으로 진술돼야 한다. 아울러 서울 혁신미래교육의 역량기준은 교육과정에 녹아들어야 하며 특히 단위학교의 특성과 조건을 반영하여 학교교육과정 및 수업·평가의 모든 영역에 잘 구현될 수 있도록 권고해야 한다. 전문가 집담회에 참여했던 K교사는 역량기준 제시의 필요성에 공감하면서도 실제 서울 혁신미래교육과정이 개발될 때에는 지성·감성·인성을 기르는 창의교육 및 현재 본 연구에서 제시되고 있는 서울 학생 역량기준에 대한 학문적 검토가 필요하다고 지적하고 있다.

서울시 교육청이 슬로건으로 제시한 ‘질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶이 있는 교육’ 등을 서울형 교육과정을 정당화 하는데 활용하고 있는데, 이런 슬로건을 그대로 수용하여 학문적 근거로 삼는 것이 정당한 것인지 의문이 들기도 합니다. 슬로건은 슬로건이고, 학문적 개념은 개념을 서로 명확히 구분할 필요가 있는 것 아닌가 생각되고, 설령 그런 용어를 수용하더라도, 그것을 합리화하기 위한 철학적, 사회적, 이론적 바

탕에 대한 더 많은 고민이 담겨야 할 것 같다는 생각이 듭니다. (전문가
집담회 참여 K교사 발언)

따라서 서울교육지표나 서울 학생 역량기준은 학문적, 이론적인 정교화 작업과 함께, 고정된 슬로건으로 사고할 것이 아니라 서울교육의 조건과 학습자의 요구, 학교현장의 변화를 반영하면서 역동적인 변화를 추구하는 진행형의 개념으로 제시되어야 할 것이다.

3) 만들어가는 교육과정 안내

그동안 서울지역은 서울특별시교육과정편성·운영지침을 고시하여 단위학교에 배포해 왔다. 서울 혁신미래교육과정은 규범적 성격을 넘어 안내서의 성격을 강화해야 한다. 반드시 따라야 할 지침이 아니라 학교 현장에서 만들어가는 교육과정을 구현하고자 할 때 필요한 방향과 방법을 포함할 것을 제안한다. 국가교육과정의 대강화만 필요한 것이 아니라 지역교육과정 역시 지역의 특색을 살리면서 충분한 여백을 보장하는 열려 있는 교육과정의 모습을 추구해야 한다. 만들어가는 교육과정은 배움을 중심에 둔 수업으로 구현돼야 하며 학습자의 성장을 돕는 평가를 염두에 두는 것이다. 그러기 위해서는 교사의 수업 외 업무를 적절하게 조절하여 수업과 평가에 전념할 수 있는 시간을 보장해주고, 학습자의 학습 부담을 덜어주는 것을 염두에 두고 계획되어야 한다. 만들어가는 교육과정은 단순히 기존의 교육과정에서 배울 순서를 바꾸고, 주제를 합치는 것을 넘어 교사와 학생의 흥미와 관심, 사회적 상호작용을 바탕으로 두고 충분한 여백을 보장하는 교육과정이다.

국가교육과정이 학교단위 만들어가는 교육과정을 명시한 후에 현장에서는 우수한 교육과정 재구성 사례 중심으로 미리 만들어보는 것에 비중을 두는 것을 봅니다. 만들어가는 교육과정의 진정한 의미는 먼저 경험한 사람의 사례를 통해 '만들어주는 것'이 아니라 교사와 학생 간의 역동적 수업 사태 속에서 생성되는 지식에 주목하는 것이라 생각합니다. (전문가 집담회 참여 H연구관 발언)

그러므로 단위학교와 교사의 자율성을 바탕으로 교육과정 재구성을 할 수

있음을 명백히 해야 하며, 학교와 교실, 학습자의 조건과 맥락에 따라 다양한 교육과정을 운영할 수 있음을 진술해야 한다. 또한 교육과정 운영 시 준수해야 할 지침을 나열하는 방식이 아닌 만들어가는 교육과정의 의미와 절차 등을 안내하는 것이 필요하다. 이러한 교육과정과 함께 다양한 교육과정 재구성 사례 및 수업·평가가 잘 연계된 사례를 발굴하고 확대하는 등 교육청 차원의 지원과 조력을 명시해야 한다.

예를 들어 ‘백워드 교육과정’ 운영 방식은 만들어가는 교육과정의 한 예이다. 기존의 수업설계 과정이 학습경험과 수업을 계획하고 학생들의 수용 가능한 준거를 결정하는 방식이었다면 백워드 교육과정 운영방식은 ① 바라는 결과 확인하기, ② 수용 가능한 증거 결정하기, ③ 학습경험과 수업 계획하기와 같은 순서로 진행한다(Grant Wiggins & Jay McTighe, 2008). 이러한 사례를 풍부하게 제공함으로써 현장교사들에 의해 ‘만들어가는 교육과정’이 정착되도록 실질적으로 지원한다.

4) 참여와 협력의 수업, 성장과 발달을 돕는 평가 방안 제시

새로운 국가교육과정은 여전히 성취목표를 세분화하여 제시하고 있으므로 지역 교육과정에서 여백을 둔다고 해서 단위학교의 만들어가는 교육과정이 자동적으로 구현되는 것은 아니다. 그러므로 서울 지역의 특성을 반영하여 학년별, 교과별 성취 목표를 최소한으로 제시하고 이를 토대로 학교와 교사수준에서 교육과정을 재구성할 수 있는 여지를 열어 두는 것이 중요하다. 수업이 참여와 협력을 지향하기 위해서는 수업지도안 등의 형식적인 문서를 지양할 것과 최소한의 수업개요와 활동지만으로 진행할 수 있음을 안내한다.

교육과정에서는 대강화를 이루고자 하였으나 다시 교육청에서 지나치게 세세한 평가 지침을 내려 보내 규제하는 것은 바람직하지 않다. 새로운 교육과정에 맞게 큰 틀에서 수업과 평가를 안내하고 지원하도록 한다. 수행평가 비율이나, 서·논술형 평가의 비율 역시 교육청에서 권장하는 것보다 단위학교의 협의 결과에 맡기고 이와 관련한 교사들의 전문성 신장을 지원하도록 한다. ‘장학’ 용어를 폐지하고 지원 또는 조력으로 명시하는 것도 검토해 볼만 하다.

초등의 경우 학년별 발달 단계에 따른 특징을 안내하고 이에 따른 단위학교

의 다양한 성취기준 수립을 인정해야 한다. 중등의 경우도 교과별 자율성을 대폭 확대하여 학교 실정과 학습자의 조건에 맞는 성취기준을 수립하도록 안내한다. 단위학교에서는 교사들의 전문성 신장을 위하여 운영되는 학습공동체를 교육청에서 지원하겠다는 의지를 명확히 해야 하며, 학습공동체 운영에 따른 실적을 연수 이수 시간으로 인정해주는 것을 포함하여 교사들이 시간을 효율적으로 활용할 수 있도록 배려한다.

5) 서울형 자유학기제 및 고교 자유학년제 안내

박근혜 정부의 자유학기제 정책에서 배제되었던 전환학년제의 개념은 2014년 시도 교육감 선거 과정을 통해 살아나기 시작하였다.⁶⁾ 서울시 교육감 후보인 조희연 후보와 경기도 교육감 후보였던 이재정 교육감 후보의 공약에 ‘전환학년제’ 도입이 포함된 것이다. 현재 경기도교육청의 경우 ‘꿈의 학교’라는 이름으로 방과 후, 주말, 방학을 활용하여 지역사회 자원과 결합된 마을학교 형태로 구체화되고 있지만 전환학년제의 취지가 온전히 구현되었다고 보기는 어렵다. 서울시교육청의 경우 ‘인생학교’라는 이름으로 고교 1년 과정의 전환학년제 정책을 추진하였는데 2015년 3월 ‘고교 자유학년제 오디세이학교’라는 정식 명칭으로 학생 40명을 모집하여 첫째 시범 운영을 시작하였다. 중학교 과정에서 자유학기제를 경험한 학생들이 고등학교에 진학하면 이른바 ‘아래로부터의 압박’을 가할 수 있다는 전문가 집담회 참여자의 발언은 시사점이 크다.

초등학교에서 혁신교육, 중학교에서는 자유학기제를 경험한 학생들이 고등학교에 진학하게 되면 획일적으로 주어지는 전달식 공부 대신 함께 만 들어가는 수업, 과정 중심의 평가로 바꾸어 달라고 요구할지도 모르지요. 고등학교 교사들은 이 점을 생각해야 한다고 봅니다. (전문가 집담회 참여

6) 자유학기제 개념 확정 과정에서 자유학기제를 교육과정의 개혁 방향에만 국한시킨 것은 많은 아쉬움을 갖게 한다. 자유학기제 확산 속도를 조금 늦추더라도 교육과정 개혁의 방향과 전환학년제 도입 방향을 동시에 고민하면서 병행 실시했다면 교육적으로 더 풍성한 결과들을 만들어냈을 텐데 그렇지 못했다. 그럼에도 불구하고 자유학기제는 중학교교육과정에 큰 변화를 가져올 것으로 기대되고 있다. 특히 교사들의 교육과정 설계와 교수·학습 운영 및 평가의 새로운 실천에 있어서 혁신적 변화가 마련될 수 있는 토대라고 기대할 수 있다. 그러나 정부 주도의 정책들이 대부분 그렇듯이 자유학기제 정책을 과도하게 성급하게 추진하면서 2016년부터 전국의 모든 중학교의 정규 교육과정에서 자유학기제를 운영하게 되었는데, 교사들의 자발적 참여 뿐 아니라 이를 뒷받침해줄 수 있는 사회적 인식과 인프라의 부족은 자유학기제 내실화의 큰 걸림돌로 작용하게 될 것으로 우려된다.

L장학관 발언)

서울시교육청의 고교 자유학년제는 고등학교 1학년 학생들에게 대학 입시 경쟁과 교과 지식 중심의 일반적 교육과정에서 벗어나 1년 동안 자율적이고 창의적인 중점 과정을 선택하여 삶과 자신에 대해 성찰하며 자발적인 배움의 주체로 바로 서는 기회를 갖게 하는 전환학년 교육과정으로서, 희망하는 학생들이 선택적으로 이수할 수 있도록 공교육의 다양성을 확대하는 정책이다. 획일적이고 경직된 교과 지식 중심의 교육과정 틀에서 벗어나 자유로운 성찰, 도전과 체험의 기회를 제공한다는 점에서 공교육의 새로운 혁신 모델을 제시하고 있다.⁷⁾ 새롭게 마련되는 서울 혁신미래교육과정에는 서울형 자유학기제 및 고교 자유학년제에 대한 안내를 포함해야 한다.

6) 문예체 교육의 방향 제시

문예체 교육은 ‘감성과 건강을 키우는 사회·정서 역량’이라는 서울 학생 역량기준을 이루어 갈 중요한 방법 중의 하나이다. 학생들이 문화예술을 이해하고 향유하는 미학적 감수성을 갖는 것은 기억과 상기로 일관돼 왔던 기존의 학습 관행을 극복하고 교양 있는 시민으로 성장하기 위한 조건이다. 아울러 건강한 몸을 가꾸는 것을 포함하여 내 몸의 주인은 나임을 자각하고, 움직이고 표현하는 창조적 학습의 중요함을 제시해야 한다. 문예체 교육은 학습자 개인은 물론, 학교와 지역사회를 연결하는 매개이자 교육과정의 중요한 영역이다. 따라서 문예체 교육이 교육과정과 분리되어 사업이나 프로그램 위주로 진행되지 않도록 하고 교육과정과 풍부하게 결합될 때 삶과 일치되는 교육과정에 한걸음 다가설 수 있음을 안내하도록 한다. 학교는 이를 위하여 문예체 활동을 충분히 보장하는 학교교육과정을 편성하고 운영할 수 있도록 한다. 그런 측면에서 보면 초·중·고 모든 학교급에 걸쳐 정규 교육과정을 통해 지속적이고 깊이 있는 문화예술 교육 실시한다는 서울시교육청(2015d)의 방침은 타당하다. 실제 서울 초·중·고 교육과정 편성·운영지침(2014a; 2014b; 2014c)은 문

7) 오디세이학교의 또 한 가지 큰 특징은 우리나라 교육 역사상 최초로 제도권 공교육과 민간 대안교육이 함께 하는 민관협력체제로 운영되고 있다는 점이다. 향후 고교 자유학년제가 독립적인 학교 형태로 지속성을 유지하면서, 사회적 공감과 인식을 확대하고 지역사회와 다양한 형태로 연계하는 한편, 타 시·도교육청과의 정책적 교류를 통해서 확산, 발전될 수 있을 것이다.

화·예술·체육 활동에 대한 중요성을 다음과 같이 적고 있다.

※ 학교는 다양한 문화·예술·체육 활동 등을 통해 지성과 감성을 함양하며,
자율적으로 살아가는 역량과 타인을 배려하고 돕는 인성을 기른다.
(서울특별시 초·중·고 교육과정 편성·운영 지침, 2014-25, 26, 27호, 2014.12.30)

<표Ⅳ-3> 서울특별시 초·중·고 교육과정 편성·운영 지침, 2014-25, 26, 27호

서울시교육청은 2015년 11월, ‘교육과정과 연계한 문화예술 교육 내실화 계획’을 제시하였다(서울시교육청, 2015d). 이 계획에 따르면 초등학교는 ‘즐거고 나누고 표현하는 체험형 문화예술 교육’, 중학교는 ‘프로젝트 중심의 문화·예술·체육 활동’, 고등학교는 ‘학년별 특색 있는 예술 창작 활동’을 하도록 돼 있다. 이는 본 연구에서 제시하고 있는 서울교육의 역량기준 감성과 건강을 기르는 사회·정서 역량에 잘 부합하는 계획이다.

손을 이용해서 세상의 물질과 작업하는 수공예, 목공, 조소 활동, 다양한 소리 탐색 활동을 통해 음악의 요소를 이해하고 이를 다시 창작 활동으로 표현하는 창의 음악, 실제로 필요한 물건과 공간을 창조하는 건축 활동, 종합예술로서 문예체 교육의 의미를 더하는 뮤지컬과 연극, 영화 등(한희정, 2015)은 아이들의 감성과 건강을 동시에 기르는 활동이다.

독서·인문 교육 역시 질문이 있는 교실을 비롯한 서울교육지표와 연계하여 학교수준 교육과정을 풍부하게 열어갈 수 있도록 제시돼야 한다. 각 교과에서는 독서·토론 및 글쓰기 활동을 결합하여 내실 있는 인문학 소양을 쌓도록 큰 방향을 제시하고 단위학교의 실정과 조건에 맞는 다양한 프로그램을 운영할 수 있도록 여백을 허용한다. 고등학교 C교사는 독서·인문 교육의 중요성에 공감하면서도 진짜 인문 소양이 길러지는 조건에 대해 다음과 같이 강조하였다.

사실 독서나 글쓰기는 어떤 형식과 프로그램이 중요한 것이 아니라 학생들의 삶 속에서 아주 일상적으로 일어나는 것이라고 생각해요. 너무 딱 짜인 글쓰기 프로그램이나 학생부에 적어주는 용도로만 독서를 강조하게 되면 아이들도 오로지 학생부에 적힐 의도로 독서를 하게 되고, 그 과정에서 책읽기의 진짜 즐거움을 맛보지 못할 것 같아요. (고 C교사/

여, 40대, 지리)

7) 서울 교사전문성 기준 제시

서울 학생들에게 필요한 역량기준이 제시되었다면 이를 조력할 교사들의 전문성 기준을 제시하는 일이 필요하다. 특히 이 과정은 현장교사들에게 일방적으로 요구하는 기준이 아니라 그들이 처한 환경과 조건을 반영하고 아이들의 전인적 발달을 조력하는 자로서 교사의 위상을 명확히 하는 가운데 많은 토론을 거쳐 이뤄져야 하는 작업이다. 세세한 수업과 평가에 대한 지침이 아니라 교사가 갖추어야 할 통합적 역량을 제시하고 이를 달성하기 위한 방법과 절차는 열어둡으로써 교사들의 자율성을 최대한 존중하고 신뢰하는 풍토가 되도록 교육과정이 기여해야 한다. 인터뷰와 좌담회에 참여했던 교사들은 교사전문성 분야에서 많은 발언을 하였다.

단지 좋은 교수-학습 방법만 찾는 것이 아니라, 수업의 내용과 학생 이해에 대한 실천적 연구를 하는 교사, 진정으로 성장하는 교사가 됐으면 하고 이러한 실천적 연구를 바탕으로 학생들이 수업에서 더욱 성장할 수 있는 최선의 수업을 고민하는 교사였으면 합니다. 또 학생들의 환경, 인지발달, 심리상태를 고려하여 기본적인 소통과 공감, 돌봄의 수업을 설계할 수 있는 교사였으면 좋겠습니다. (고 E교사/ 여, 40대, 수석교사)

수업전문성이라 함은 수업의 의미와 목표부터 기본적으로 성찰할 수 있는 상황 속에서 적절한 수업기법을 스스로 창출해 낼 수 있는 태도와 지성, 이것에서 수업전문성을 나오는 것 같아요. 자기가 다 가르치고 탁월한 지식체계나 교수기법을 갖고 있고 그게 다 가 아닌 것 같거든요. (고 D교사/ 여, 40대, 국어)

이 같은 발언들을 종합하면 과거의 과학적 교수기법이나 논리 실증주의에 기반한 교과지식 전달기술 위주의 교사전문성 관점은 상당 부분 변화해 가고 있다는 판단이다. 함영기(2015c)는 교육 패러다임의 변화에 따라 요구되는 교사전문성을 아래와 같이 제시하였다. 이는 단지 시론적 제시일 뿐이고 서울 혁신미래교육과정에서는 보다 정교하게 다듬어진 서울교사 전문성 기준이 정해져야 할 것이다.

- **교육과정, 수업, 평가의 속성을 이해하고 이를 계획, 운영할 수 있는 역량**
 - 교육과정 개발, 재구성 및 수업 디자인, 실행 능력
 - 평가를 교육과정 및 수업과 연계하여 실시하고 이를 환류할 수 있는 능력

- **학교 및 학급공동체를 생성, 유지, 성장시키는 능력**
 - 민주적 시민성의 개념을 이해하고 학생들과 더불어 학교, 학급공동체를 형성하고 성장시키는 역량
 - 동료교사들과 수평적 협력을 통하여 학습공동체를 형성하고 유지, 발전시키는 능력
 - 학교 및 지역사회의 민주적 교육 공동체를 구축, 운영할 수 있는 역량

- **학생들의 인지, 정서, 신체 발달과 사회화 등 전인적 성장 과정의 이해와 촉진 역량**
 - 학생들을 자유의지를 가진 창조적 주체로 인정하고 이들의 성장을 조력하는 능력
 - 생태, 평화, 비차별 등 글로벌 이슈에 대한 이해와 교육 상황에서 적용 능력

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

이 연구는 ‘모두가 행복한 혁신미래교육’이라는 서울교육의 비전과 교육방향을 학교현장에서 실질적으로 구현하기 위한 교육과정 및 수업·평가 방안을 알아보고, 지역수준 교육과정의 필요성 및 서울 혁신미래교육과정의 방향과 성격, 그리고 내용요소를 제안하기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위하여 초·중·고등학교의 교육과정 및 수업·평가 운영 실태를 다양한 방법으로 조사하였다. 우선 국내외 관련 문헌에 대한 조사를 기반으로, 교육청에서 발간한 교육과정 및 수업·평가 관련 문헌과 단위학교의 학교교육계획서, 교육과정 편성·운영 자료를 검토하여 교육청에서 제시하는 방향이 학교현장의 문서 안에서는 어떻게 표현되는지 살펴보았다. 이와 동시에 학교 급별 현장교사들에 대한 심층 인터뷰와 좌담회를 통하여 교육과정 및 수업·평가와 관련한 서울교육 정책에 대한 인식, 학교에서 실천하고 있는 교육과정, 수업, 평가의 사례와 문제점 등을 청취하고 분석하였다. 실천 사례 및 면담 내용의 타당성과 신뢰성을 높이기 위해 전문가 집담회와 면담에 응한 교사가 근무하는 학교의 비개입 데이터를 입수하여 분석하였다.

면담에 응한 교사들은 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육 등 서울교육지표가 현장에서 어떻게 이해되고 있는지 의견을 밝혔으며, 학교차원에서 교육과정이 어떤 과정을 통하여 편성·운영되고 있는지, 수업과 평가는 어떤 방식으로 운영되고 있는지 본인의 실천을 바탕으로 발언하였다. 연구진에서는 현장교사들의 생생한 발언에 주목하는 한편, 해당 학교의 관련 문서를 분석함으로써 문서와 실천 간의 연계 지점을 찾아보고자 하였다. 이 과정에서 학교 급별 공통사항과 개별사항을 구분하여 진술하였다.

교육과정 및 수업·평가에 관한 초·중·고 교사들의 의견은 매우 다양한 층위에서 수집, 분석되었다. 근무학교의 형태, 즉 혁신학교와 일반학교를 비교해본 결과, 교육과정 재구성이나 수업방법, 다양한 평가 방법의 시도 등은 혁신학교에서 교육 패러다임의 변화에 따른 의미 있는 사례들이 수집되었다. 혁신

학교의 학교교육계획서, 학교교육과정편성·운영지침과 혁신학교에 근무하는 교사들의 인터뷰를 교차 분석한 결과, 수업 및 평가방식의 다양화를 통해 만들어가는 교육과정을 실현하고 있었다. 혁신학교에서는 과정 중심의 평가를 위하여 수행평가의 비중을 높임으로써 부분적으로 교사별 절대평가를 실천하고 있었다. 이 과정에서 교사들의 자발적 학습공동체의 운영이 교육과정 및 수업·평가 개선에 큰 도움을 주는 방식으로 확인되었다. 대체로 일반계 고등학교에서는 대학입시에 대한 압력으로 학력신장을 염두에 둔 교육과정을 운영하고 있었다. 그러나 일부 일반학교에서는 혁신학교만큼의 성과는 아니더라도 나름대로 교육과정 및 수업·평가 방식을 개선하고 있었다. 이는 혁신학교의 질적 심화 및 일반화와 함께 모든 일반학교에서 쉽게 적용할 수 있는 지역수준의 교육과정을 통한 가이드라인이 필요함을 보여 준다.

현장교사 인터뷰, 학교 급별 현장교사 좌담회, 전문가 집담회와 문헌분석을 토대로 하여 서울 학생 역량기준을 ‘지성을 키우는 인지역량’, ‘감성과 건강을 키우는 사회·정서 역량’, ‘인성 및 시민성을 함양하는 참여·자치 역량’으로 제시하였다. 그리고 각 역량기준의 요소들을 열거하는 방식으로 서울 혁신미래 교육과정의 추구하는 인간상을 설정하는 데 있어 기초자료를 제공하였다. 또한 이러한 요소들이 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육 등 서울교육지표와의 관계, 그리고 지성, 감성·건강, 인성·시민성 등의 과제와 복합적으로 얹히는 관계를 흐름도로 제시하였다. 이 흐름도는 기존의 순차적, 위계적 흐름을 극복하고 포함 관계와 교집합 상태의 벤다이어그램을 사용하여 교육방향이 다시 방법으로 피드백되는 순환형으로 표현하였다. 이는 그동안의 연구에서 방향을 먼저 정하고 최종적으로 해야 할 방법을 제시하는 방식을 탈피하여 방법을 하위 개념으로 놓고 과제와 지표를 통하여 역량기준과 교육비전에 접근하고 다시 방법으로 환류하는 순환형 구조이다.

교육과정 및 수업·평가 방안에서는 국가교육과정 개정 때마다 반복되는 총론과 각론의 괴리 현상을 살펴보았다. 총론에서는 학교 단위 만들어가는 교육과정을 권장하면서도 각론 및 교과교육과정에서는 촘촘하게 다루어야 할 지식을 세분화하여 제시함으로써 국가교육과정에 충실할수록 만들어가는 교육과정이 어려워지는 모순을 지적하였다. 서울 혁신미래교육과정은 이를 개선하기 위하여 국가교육과정의 총론적 성격을 서울의 특성과 조건에 맞게 재구성하여

제시하고, 단위학교의 만들어가는 교육과정을 실질적으로 보장하기 위한 여백을 보장하는 형태로 개발해야 함을 제안하였다. 그러나 단위학교에서 교육과정 재구성을 회피하는 원인과 이에 대한 극복 방안을 함께 제시하여 이러한 대안의 제시가 선언적으로 끝나지 않도록 하였다.

한편, 현장에서 교육과정 및 수업·평가가 원활하게 이뤄지지 않는 원인을 분석하였으며 교육과정, 수업, 평가를 조화롭게 연계한 몇 학교의 사례를 제시하였으며 이에 대한 시사점을 분석하여 기술하였다. 이 과정에서 교육과정 재구성, 참여와 협력 중심의 수업, 성장과 발달을 돕는 과정평가가 대안임을 명확히 하였고, 이것을 가능하게 하는 방법은 '만들어가는 교육과정의 실질적인 보장'과 '교사별 절대평가'임을 밝혔다.

서울교육지표와 서울 학생 역량기준이 구호에 머물지 않기 위해서는 이를 조력하는 교사들의 전문성 기준이 마련돼야 한다. 본 연구에서는 연대와 협력 기반의 교사 학습공동체를 수단으로 한 교육과정 및 수업·혁신 노력이 필요함을 주장하였다. 교사 학습공동체는 교사들의 자발성을 견인하는 촉매제가 될 수 있으며 학습자의 전인적 발달에 기여하기 위한 방법임과 동시에 교사 스스로 성장 발전을 도모하는 유력한 방안이다. 이러한 교사 학습공동체를 지원하는 방안으로는 교사들이 수업에 전념할 수 있도록 행정업무를 경감해 줄 것, 교육정책에 교사들의 의견을 반영할 것, 교사들의 자발적 전문성 신장 활동에 대하여 일관성이 있는 지원을 제공하는 것이 중요하다.

끝으로 본 연구에서는 서울 혁신미래교육과정의 방향과 내용을 제시하였다. 지역수준 교육과정이 제대로 운영되기 위한 조건에서는 국가교육과정의 대강화와 만들어가는 교육과정, 수업 및 평가를 연계하고 환류하는 순환적 교육과정을 제안하였다. 서울 혁신미래교육과정에 담겨야 할 내용 요소로는 교육과정의 성격과 방향, 역량기준의 제시, 만들어가는 교육과정 안내, 수업 및 평가 방안의 제시, 서울형 자유학기제와 고교 자유학년제에 대한 안내를 들었다. 그리고 이 모든 것을 조력할 서울 교사전문성으로 교육과정 및 수업·평가의 속성을 이해하고 이를 계획, 운영할 수 있는 역량, 학교 및 학급공동체를 생성·유지·성장시키는 능력, 학생들의 인지·정서·신체 발달과 사회화 등 전인적 성장과정의 이해와 촉진 역량을 제시하였다.

2. 제언

연구의 결과 서울 혁신미래교육의 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 혁신이 내실 있게 이루어지기 위한 제언 사항으로 국가교육과정의 대강화 및 안정화, 서울 혁신미래교육과정의 방향 정립, 교육과정 및 수업·평가의 연계 지원, 교사교육 방식의 변화, 혁신학교의 질적 심화 및 일반화, 일반학교 교육과정 및 수업·평가 혁신 사례의 발굴과 전파, 변화의 주체로서 교사의 역할 다지기 등을 들었다.

가. 국가교육과정의 대강화 및 안정화

본 연구를 통하여 드러난 바, 교육과정과 수업, 평가가 실행되는 실천적 단위인 교사들은 자율성을 바탕으로 한 ‘만들어가는 교육과정’을 원했다. 단위학교 차원에서 만들어가는 교육과정을 활발하게 실천하기 위해서는 국가교육과정의 ‘대강화’가 필요하다. 아울러 잦은 교육과정 개정으로 인한 현장의 혼란을 최소화하고 지속가능성을 보장하기 위한 국가교육과정의 ‘안정화’가 필요하다. 국가교육과정의 안정화는 대강화와 맞물려 있다. 국가교육과정 안에 너무 많은 사항을 세세하게 정하다보니 정부가 바뀔 때마다, 또 사회 각 분야의 요구에 의해 교육과정을 수시로 개정할 수밖에 없는 것이다. 그러므로 국가교육과정의 대강화를 요구하는 현장교사들의 목소리는 교사들의 자율성을 보장해달라는 것이기도 하지만 교육의 안정성과 지속가능성에 대한 요구이기도 하다. 국가교육과정은 추구하는 인간상과 역량기준, 학교 급별, 학년별, 교과별 권고사항만 정하고, 시도의 특색을 살린 시도교육과정 역시 학교수준의 만들어가는 교육과정의 여백을 보장하는 방향으로 구성해야 한다.

나. 서울 혁신미래교육과정의 방향 정립

지역수준 교육과정은 안정적인 국가교육과정의 방향 속에서 학교단위 만들어가는 교육과정의 가이드라인 역할을 해야 한다. 만들어가는 교육과정은 전문가나 우수한 실천 사례로부터 나오는 것이 아니다. 만들어가는 교육과정은

‘만들어주는’ 교육과정과는 새로운 접근 방식을 포함한다. 즉, 교사와 학생 사이, 학생과 학생 사이에서 역동적으로 일어나는 경험의 사태들을 포착하고 이를 지식으로 축적, 생성해간다는 의미를 담고 있는 것이 만들어가는 교육과정이다. 따라서 서울 혁신미래교육과정이 지향하는 만들어가는 교육과정은 지침이나 매뉴얼이라기보다는 안내 혹은 권고 사항이다. 이러한 안내서를 교사들이 항상 휴대할 수 있는 소책자로 제작하여 배포한다면 만들어가는 교육과정의 이해를 돕는데 효과적으로 기여할 것이다.

이런 측면에서 2016 서울교육과정편성·운영지침과, 후속 연구로 수행할 서울 혁신미래교육과정은 현행 2009 개정교육과정, 앞으로 시행될 2015 개정교육과정의 총론을 담아내면서도 서울지역의 특수성을 살리고 단위학교의 교육과정 편성권을 존중하여 만들어가는 교육과정의 안내서가 되어야 한다. 특히 서울 혁신미래교육과정은 서울교육의 추구하는 인간상, 교육과정의 성격과 방향, 역량기준, 교사전문성 기준, 학년/교과별 최소 성취 기준 정도만 기술하여 학교단위의 만들어가는 교육과정의 근거를 열어놓아야 한다.

다. 교육과정 및 수업·평가의 연계 지원

좋은 교육과정은 수업과 평가 과정을 환류하여 개선하는 순환적 시스템의 기능을 수행한다. 교육과정과 수업이 분리되고, 다시 수업과 평가가 분리되면 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육을 이루는데 큰 장애로 작용한다. 교육청은 모든 학교에서 일반적으로 통용되는 교육과정, 수업, 평가 안내서를 권고하되, 이 안에는 교육과정, 수업, 평가의 분리를 극복하는 여러 사례와 방안을 제공해야 한다. 계획한대로 수업하고, 수업한대로 평가하며 평가한대로 피드백을 얻을 때 교육과정은 지속가능성을 갖는다. 이를 가능하게 하는 조건 중의 하나로 ‘교사별 절대평가’의 필요성과 실행 방안에 대한 후속 연구를 제안한다.

라. 교사교육 방식의 변화

교사는 자신이 배우지 않은 방법으로 가르칠 수 있어야 한다. 변화하는 조

건은 교사를 지식을 전달하는 자가 아닌 학습자의 배움을 촉진하고 조력하는 자로 자리매김하고 있다. 동시에 지식의 낱알의 경험사태로 분리되는 것이 아니라 통합, 연계된다는 측면에서 교사들은 종적, 횡적으로 연계되는 전문성을 갖추어야 한다. 이를 위하여 교육청은 교사들이 수업에 전념할 수 있도록 업무 경감, 교사교육 지원, 소진 교사에 대한 회복력을 지원해야 한다. 교사교육은 수업기법에 집중하는 것이 아닌, 교사의 철학과 인식에 변화를 주고, 교사들 간의 협력과 연대로 교육과정을 고민하고 수업과 평가를 혁신할 수 있도록 지원해야 한다.

아울러 교사들이 학교 안, 학교 밖에서 서로 연대하고 협력하는 가운데 전문성을 신장할 수 있도록 교사학습공동체를 적극 지원해야 한다. 교사 학습 동아리, 독서토론, 수업평가회, 체험학습, 문화예술 활동 등을 인증하고 이를 직무연수로 인정해주는 획기적 방안이 필요하다. 교사 학습연구년은 그 규모를 확대하여 실질적인 학습과 연구 활동을 지원하여 연구력을 높이고, 질 높은 보고서를 쓸 수 있도록 조력해야 한다.

마. 혁신학교의 질적 심화 및 일반화

서울형 혁신학교는 현재 적지 않은 성과를 남기면서 교육과정 재구성, 수업 및 평가 혁신의 좋은 사례들을 남기고 있다. 또한 학생과 학부모의 공감을 이끌어 내는 것은 물론이고 지역 및 마을과 연계하며 지역 교육공동체의 중심으로 자리 잡아 가고 있다. 이러한 성과를 바탕으로 혁신학교는 이후 어떤 방식으로 진화해 나갈 것인지를 고민해야 한다. 혁신학교의 운영 방향이나 프로그램 중 일반학교에 적용 가능한 것들을 풍부하게 수집하고 이를 전파해야 한다. 교육청은, 혁신학교가 혁신학교끼리의 연대와 네트워크를 넘어 일반학교를 선도하고 성과를 일반화하는 할 수 있도록 지원해야 한다.

바. 일반학교 교육과정 및 수업·평가 혁신 사례의 발굴과 전파

연구를 통해서 살펴본 결과 일반학교에서도 서울교육방향에 따라 혁신 프로그램을 적용한 작은 성과들을 축적하고 있는 곳들이 늘어나고 있었다. 혁신학

교의 좋은 사례를 그대로 적용하기가 벅찬 학교들은 이러한 일반학교의 교육과정 및 수업·혁신 사례가 많은 도움을 줄 것이다. 교육청은 자유학기제의 다양한 사례를 전파하고 수업축제나 교사연수 프로그램 등을 통하여 일반학교의 성과를 공유하고 확산할 수 있도록 노력해야 한다. 아울러 일반학교에서 교육과정 및 수업·평가 혁신이 가능한 범위를 안내함으로써 자신감을 가지고 만들어가는 교육과정 및 평가의 개선에 나설 수 있도록 해야 한다.

사. 변화의 주체로서 교사의 역할 다지기

만들어가는 교육과정, 참여와 협력의 수업, 성장과 발달을 돕는 평가 체제가 현장에 자리 잡기 위해서는 무엇보다 교사들이 적극적으로 나서야 한다. 질문이 사라져가는 교실, 가르침만 있고 배움이 없는 교실, 성장과 발달을 외면하는 줄 세우기 평가를 극복하기 위해서 교사는 부단히 노력해야 한다. 특히 초등학교와 중학교에서 수업혁신의 맛을 보고 고등학교에 올라오는 학생들은 교사들에게 다양한 수업방법을 요구할 것으로 예상된다. 이것은 교사들에게 가해지는 긍정적 압박이다. 이 같은 아래로부터의 압박은 그동안 교육현장을 지배해왔던 ‘과학적 교수기법’에서 벗어나 다양하고 창의적인 교수·학습 방법을 고민하는 계기로 작용할 것이다. 교사는 자신이 경험하지 못한 방법으로도 아이들과 배움을 나눌 수 있어야 하고, 다양한 평가로 성장과 발달을 조력해야 한다. 한 번의 연수로, 당장 적용 가능한 수업기법을 익힘으로써 전문성이 신장될 수 있다는 믿음을 버려야 한다. 교사들은 본인의 수업과 평가를 반성적으로 성찰하고 통합적인 안목과 시선으로 아이들을 바라볼 수 있는 역량을 키워야 한다. 아울러 학습자와 더불어 연중 변화무쌍한 교실의 역동적 사태 속에서 지식을 생성하는 ‘만들어가는 교육과정’의 주체가 돼야 한다. 변화의 주체로서 교사가 나서기 위해서는 교사 자신의 노력과 함께 그것이 가능한 조건이 충족되어야 한다. 본 연구에서는 인터뷰에 응한 교사들은 그러한 조건으로 학교장의 마인드 변화, 교사가 수업에 전념할 수 있도록 업무 감축, 민주적 학교 문화 형성 등을 꼽았다.

<참고문헌>

- 강원도교육청(2013a). 강원도 창의공감 초등학교교육과정(연구자료 2013-17).
_____ (2013b). 강원도 창의공감 중학교교육과정(연구자료 2013-18).
_____ (2013c). 강원도 창의공감 고등학교교육과정(연구자료 2013-19).
- 강현석·방기용(2012). 교육과정 재구성 저해 요인 분석을 위한 탐색. *수산해양교육연구*, 24(1), pp.123-135.
- 강현석·주동범(2012). *현대교육과정과 교육평가*. 서울: 학지사.
- 경기도교육연구원(2014a). 경기도 교육과정 핵심역량 체계 재정비 및 측정도구 개발 연구(정책연구 2014-12).
_____ (2014b). 교육과정, 수업, 평가 혁신 연계 구축방안(기본연구 2014-02)
_____ (2014c). 왜 그리고 어떤 민주시민교육인가? - 한국형 학교 민주시민 교육의 이론적 기초에 대한 연구(기본연구 2014-12)
- 경기도교육청(2014). 경기도 초·중·고 교육과정 총론(경기도교육청 고시 제 2014-232호)
- 계현아(2000). *학교교육과정 편성운영의 주체자로서 교사의 전문성과 자율성의 관한 연구*. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부(2013). *자유학기제 시범운영계획*
- 곽병선(1998). 교육과정과 교육평가의 연계방안. *교육과정연구*, 16(2), pp. 227-245.
- 곽영순·은지용·강호선(2010). 교육만족도를 높이는 수업공개 활성화 매뉴얼. *교육과학기술부 학교지원국 학교운영지원과*.
- 광주광역시교육청(2014). *배움의 시작 질문! 광주광역시교육청 장학자료*.
- 국가법령정보센터(2015). *초중등교육법 제 23조(법률 제11384호)*. 2012. 3. 21 시행.
- 권재원(2014). *그 많은 똑똑한 아이들은 어디로 갔을까?* 서울: 지식프레임
- 길현주(2014). 수업혁신을 통해 본 '문화'로서의 교사들의 전문적 학습공동체. *교육발전연구*, 30(1), pp.29-46.
- 김광민(2014). 교육과정 재구성의 선결조건. *도덕교육연구*, 26(1), pp.195-211.
- 김남규(2011). 체육수업에서의 교육 소외 학생 수업 적응 과정: 인문적 체육교육으로. *교과교육학연구*, 15(2), pp.451-472.
- 김대현(2011). *교육과정의 이해*. 서울: 학지사.
- 김상태(2015). *이것이 자유학기제다*. 서울: 미디어숲.
- 김성천(2007). *교사자율연구모임을 통한 교사 전문성 성장과정*. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
_____ (2011). *혁신학교란 무엇인가?* 서울: 맘에드림.
_____ (2015). *교사, 어떻게 살아야 하는가*. 서울 : 맘에드림.
- 김신일(2000). 새 시대 교육에 대한 한 시각. *한국교육연구*, 6(1), 1-18.
- 김우영·이병승(2014). 인문교양교육의 관점에서 고찰한 자율성의 개념. *교양교육연구*, 8(4), pp.207-242.
- 김윤옥 외(1996). *교육연구를 위한 질적연구 방법과 설계*. 서울: 문음사

- 김원태 외(2006). 주요 외국 학교 시민교육 내용 연구-미국, 영국, 프랑스, 독일, 스웨덴을 대상으로. 민주화운동기념사업회, 부록 중 pp. 822-843. (독일 '실제정치 2', 9단원, Verlag Moritz Diesterweg 출판사)
- 김정안 외(2013). 교사와 학부모가 함께 읽는 주제 통합 수업. 서울: 맘에드림.
- 김평국(2004). 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방안. *교육과정연구*, 22(2), pp.135-61.
- _____(2005). 중등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방향. *교육과정연구*, 23(4), pp.91-130.
- 김현섭(2013). 수업을 바꾸다. 서울: 한국협동학습센터.
- 김혜숙(2007). 질문생성 및 질문해결 전략이 지리수업에 미치는 효과. *사회과교육*, 46(3), pp.161-187.
- 남경운·서동석·이경은(2014). 아이들이 몰입하는 수업디자인. 서울: 맘에드림.
- 문덕근(1998). 초등학교 아동의 소외 현상 연구. 전남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박민정·성열관(2011). 초등교사의 교육과정 인식 분석에 대한 근거 이론적 접근. *열린교육연구*, 19(3), pp.1~26.
- 박현숙(2012). 교사는 수업으로 성장한다. 서울: 맘에드림.
- _____(2013). 희망의 학교를 꿈꾸다 : 혁신학교 성공 모델, 장곡중학교 4년간의 성장 기록. 서울: 해냄.
- 박현숙·김현정·손가영·이경숙·백윤애·이윤정(2015). 수업의 교수들, 수업·교육과정·평가를 말한다. 서울: 살림터.
- 백남진·온정덕(2015). 역량 기반 교과 교육과정에서 기준과 수행의 의미. *교육과정연구*, 32(4), pp.17-46.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. *한국교원교육연구*, 26(2), pp.243-276.
- _____(2010). 교사공동체의 실천적 지식. *한국교원교육연구*, 27(1), pp.121-148.
- 서근원(2007). 수업을 왜 하지? - 수업 비평으로 여는 수업 이야기. 서울: 우리교육.
- 서근원·변수정(2014). 우리 반 훈이는 수업에서 어떻게 소외되는가? *교육인류학연구*, 17(3), pp.41-102.
- 서울특별시교육청(2014a). 서울교육방향 해설자료.
- _____(2014b). 서울특별시 초등학교교육과정 편성·운영 지침(서울특별시교육청 고시 제 2014-6호)
- _____(2014c). 서울특별시 중학교교육과정 편성·운영 지침(서울특별시교육청 고시 제 2014-7호)
- _____(2014d). 서울특별시 고등학교교육과정 편성·운영 지침(서울특별시교육청 고시 제 2014-8호)
- _____(2015a). 2015~2018 서울교육중기발전계획
- _____(2015b). 혁신 미래교육의 방향과 내용에 관한 연구(서울교육

2015-49)

- _____ (2015c). 혁신미래교육을 위한 2015학년도 초등학교교육과정 편성·운영 지원 자료
- _____ (2015d). 교육과정과 연계한 문화예술교육 내실화 계획
- _____ (2015e). 2015 서울형 자유학기제 운영 기본 계획
- _____ (2015f). 2015 서울교육 주요 정책 이해 자료
- _____ (2015g). 2016 주요업무계획
- 성열관(2012). 교수적 실천의 유형학 탐색 - Basil Bernstein의 교육과정 사회학 관점. *교육과정연구*, 30(3), pp.71-96.
- 성열관·이순철(2011). *혁신학교 - 한국교육의 희망과 미래*. 서울: 살림터.
- 성열관·이형빈(2014). '수업시간에 자는 중학생' 연구: 수업참여 기피 현상에 대한 근거 이론. *교육사회학연구*, 24(1), pp.147-171.
- 소경희(2003). '교사 전문성'의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. *교육과정연구*, 21(4), pp.77-96.
- _____ (2006). 교사 전문성으로서의 '연계적 전문성' 논의가 중등교사양성 교육과정에 주는 함의. *교육과정연구*, 24(2), pp.277-297.
- 손민호(2011). 역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. *한국교육논단*, 10(1), pp.101~121.
- 손우정(2012). *배움의 공동체 - 손우정교수가 전하는 희망의 교실 혁명*. 서울: 해냄.
- 신철균·황은희·김은영(2015). 자유학기제 운영 실태 분석 연구. *아시아교육연구*, 16(3), pp.27-55.
- 양미경(1987). 교수-학습상황에서 질문이 갖는 의미와 역할. *교육개발*, 46(2), pp.108-115.
- 우리교육(2014). '질문이 있는 교실' 만들어야 학생도 교사도 산다. 2014 우리교육 여름호 조희연 서울교육감 후보 인터뷰 자료, pp.80-88. 윤근혁 정리.
- 의정부여자중학교(2015). *수업을 비우다 배움을 채우다 - 의정부여중 교육과정 혁신 이야기*. 서울: 에듀니티.
- 이근호 외(2013). 미래 핵심역량 계발을 위한 교과 교육과정 탐색: 교육과정, 교수·학습 및 교육평가 연계를 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이민철(2015a). 토론이 있는 교직원 회의. 2015 중등 토론이 있는 교직원회의 직무연수 자료집. 서울특별시교육연수원
- _____ (2015b). 학교 문화의 혁신-학습공동체와 토론. 2015 중등 교장 회계 시설관리 실무과정 직무연수 2기 강의 자료집. 서울특별시교육연수원
- _____ (2015c). 학교교육 혁신의 핵으로서의 학습공동체 (연구자료 ORM 2015-79). *교사 학습공동체를 통한 학교교육 및 교육과정 혁신 정책 포럼*. 한국교육과정평가원.
- 이병승(2004). R. S. Peters의 학교교육관 비판. *교육철학*, 26, pp.37-57.
- 이부영(2013). *서울형 혁신학교 이야기 - 32년차 초등 교사가 소통과 협력으로 함께*

- 만들어 가는 혁신학교 2년의 기록. 서울: 살림터.
- 이상하 외(2014). 미래사회 핵심역량 교수·학습 지원을 위한 교육평가 정책의 방향, 한국교육과정평가원 정책연구.
- 이용숙(1998). 교육방법의 문제와 발전과제. 교육과정연구, 16(1), pp.131-196.
- 이윤미 외(2013). 서울교육 발전을 위한 학교혁신 방안 연구: 혁신학교 운영성과를 중심으로. 서울특별시의회.
- 이혁규(2013). 수업, 누구도 경험하지만 누구도 잘 모르는. 서울: 교육공동체 벗.
- 이형빈(2014). 학생의 수업참여 및 소외 양상에 대한 현상학적 연구. 교육과정연구, 32(1), pp.25-51.
- _____(2015). 교육과정-수업-평가 어떻게 혁신할 것인가. 서울: 맘에드림.
- 정기오(2005). 시험성적과 민주주의. 서울: 한국학술정보.
- 정우식·이호철(2003). 소외학생들의 체육수업 기피요인에 대한 문화기술적 접근. 한국초등체육학회지, 9(2), pp.113-131.
- 정진화(2013). 교사주도 학교개혁 운동의 교육과정과 수업혁신. 교육발전연구, 30(1), pp.47-74.
- 조영달(2001). 한국 중등학교 교실수업의 이해. 서울: 교육과학사.
- 진영은·함영기(2009). 수업전문성의 재개념화 연구 동향 및 과제. 열린교육연구, 17(2), 47-71
- 초등교육과정연구모임(2013). 초등교육과정을 재구성하라. 서울: 에듀니티.
- 최상덕(2013). 새 정부 교육공약 자유학기제 실행방안. 제56차 KEDI 교육정책포럼. 연구자료 RRM 2013-03, 서울: 한국교육개발원
- 최상덕·이상은·김동일·김재철·박소영·홍창남(2014). 2014학년도 1학기 자유학기제 연구 학교 사례연구 종합보고서, 교육과정평가원 수탁연구. CR 2014-47
- 최상덕·이상은·김갑성·김민호·김재철·박소영(2015). 2014학년도 2학기 자유학기제 연구 학교 사례연구 종합보고서, 교육과정평가원 수탁연구. CR2015-08
- 최정실(1994). 메를로-퐁티의 지식론에 대한 교육적 분석. 교육철학, 12(2), pp.99-135.
- 최진호·남석희(2004). 초등학교 체육수업에서 소외학생에 대한 문화 기술적 연구. 초등체육학회지, 10(2), pp.41-57.
- 하연섭(2011). 제도분석. 서울: 다산출판사
- 한국교육개발원(2012). 미래 한국교육의 발전 방향과 전략: 2013-2017 핵심교육정책과제 중심으로 (연구보고 RR 2012-09). 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육연구네트워크(2014). 혁신학교에 대한 교육학적 성찰. 서울: 살림터
- 한국배움의공동체(2014). 교사의 배움. 서울: 에듀니티.
- 한희정(2015). 혁신학교 효과. 서울: 맘에드림
- 함영기(2010). 수업전문성의 재개념화를 위한 실천적 탐색. 서울: 한국학술정보.
- _____(2014). 교육사유. 서울: 바로세움
- _____(2015a). 질문 있는 교실과 민주적 수업 문화. 2015 전국토론교육 페스티벌 전문

- 가 강의자료.
- _____(2015b). 질문이 있는 교실, 원형을 찾고 전망을 밝히기. 서울 일반계고등학교
강사역량 강화 연수 강의자료.
- _____(2015c). 교원의 전문성과 학습공동체. 서울 중등 학교장 리더십 역량강화 직무
연수 강의자료.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools (Second Edition)* : Lessons in
Powerful Education. Heinemann.
- Bloom, B. (1965) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational
goals*. New York: David McKay Company, Inc.
- Denzin, N. K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological
Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grant Wiggins & Jay McTighe (2008). Understanding by Design. 강현석 외 역
(2008). 거꾸로 생각하는 교육과정 개발. 서울: 학지사
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. 진영은 역(2008). 교
육 상황에서 질적 연구 수행하기. 서울: 학지사.
- Hilbert Meyer (2004). 좋은 수업이란 무엇인가? 손승남·정창호 역(2011), 서울: 삼우반
- Inesi, Ena, Simona Botti, David Dubois, Derek D.Rucker and Adam D. Galinsky.
Power and Choice: Their Dynamic Interplay in Quenching the Thirst for
Personal Control. Psychological Science, 2011 (in press)
- John Dewey(1910). *How We Think*: 과학적 사고의 방법과 교육, 정회욱 역(2011), 서울: 학이시습
- Mager, R. (1975). *Preparing Instructional Objectives (2nd Edition)*. Belmont, CA: Lake
Publishing Co.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality (2nd Edition)*. New York: Harper
and Row Publishers.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Beverly hill, California. Sage
publication, Inc.
- PISA (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*: Executive Summary.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: GAU.
- Raymond Webb, Gregor Fountain(1996), *History(Year 11 Study Guide, School
Certificate)*, ESA Publication (NZ) Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition
and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo).
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The
University of Chicago Press.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*.
- Zais, Robert S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*, Harper & Row Publishers.

<부록>

현장교사 인터뷰 질문지(공통)

■ 인터뷰를 위한 기초사항

급별 : 초등학교, 중학교, 고등학교

업무 및 교과(초등은 학년) :

성별 : 남, 여 / 업무 : 담당 업무, 교과 및 학년

연령대 및 교직경력 : 40대(18년) 등

1. 선생님께서 가르치고 있는 아이들이 어떻게 성장하기를 기대하십니까?
2. 서울교육지표는 질문이 있는 교실, 우정이 있는 학교, 삶을 가꾸는 교육입니다. 서울교육지표에 대한 선생님의 생각을 말씀해 주시겠습니까?
3. 선생님이 느끼는 현행 교육과정, 수업, 평가 운영상의 가장 큰 문제는 무엇입니까? 이것을 개선하기 위해 어떤 노력이 필요하다고 생각하십니까?
4. 최근 수업을 진행하시면서 가장 보람을 느꼈던 경험과, 가장 힘들었던 경험을 이야기해 주세요.
5. 국가교육과정에 대한 선생님의 생각을 들려주시고, 국가교육과정은 어떻게 개선되는 것이 바람직하다고 보십니까? 아울러 교육자치 시대 지역(시도)차원의 특색을 담아내는 교육과정을 갖는 것에 대하여 어떻게 생각하십니까?

현장교사 인터뷰 급별 질문지(초등학교)

1. 교육과정을 운영하는데 있어 초등학교만의 특징이 있을까요?

초등학교만의 특징으로 교과 전담을 제외한 모든 교과를 담임교사가 다루고 있습니다. 이로 인해 교육과정과 교과서가 갖는 의미가 상대적으로 더 큰 의미로 다가서기도 합니다. 이런 상황에서 교육과정과 수업 그리고 평가의 연계를 어떻게 꾸려가면 좋을까요?

2. 초등학교에서 바람직한 평가 방안으로는 어떤 것이 있을까요?

중고등학교의 경우 대학 입학과 관련된 문제 등으로 인해 모든 교육의 귀결점이 입시로 직결되는 문제가 있습니다. 하지만 상대적으로 초등에서는 자율적인 여지가 많을 수도 있을 듯싶습니다. 얼마 전 큰 사회적 논쟁이 되었던 일제고사 등의 문제와 이에 대한 대안적 평가 방안으로 가능한 것으로는 어떤 것일 있을까요?

3. 혁신학교에서의 교육 실천이 주목받고 있는 상황입니다. 혁신학교에서 이뤄지는 교육과정과 수업 그리고 평가의 연계성은 어떠한지요? 상대적으로 혁신학교가 아닌 곳에서는 과연 어떤 점에 초점을 맞추면 좋을까요?

4. 혁신학교 운영 과정에서 주안점을 두고 풀어나가는 것에 어떤 것이 있을까요? (혁신학교 담당 교사 용 질문)

혁신학교를 통해서 기존 학교에서 풀어내지 못했던 사례들을 펼쳐간 사례 등이 있는지요? 그 사례 등은 과연 어떤 과정을 통해 풀어갈 수 있었던 것인지, 또 이런 사례들이 혁신학교에서만 아니라 교육 현장 저변에 함께 나눌 수 있는 방안은 무엇인지 궁금합니다.

현장교사 인터뷰 급별 질문지(중학교)

1. 학교에서 교육과정을 개인적으로 혹은 집단적으로 염두에 두고 자신이 가르치는 교과와 교육과정의 연계나 재구성을 고민하십니까?

1-1. 교육과정의 연계나 재구성을 고민하고 있지 않다면 그 이유는 무엇입니까?

1-2. 교육과정의 재구성을 고민하고 있다면 재구성이 필요한 이유는 무엇입니까?

2. 현재의 주된 평가 방식은 선다형 객관식 평가라고 할 수 있는데 이것이 수업에 어떤 영향을 미치고 있다고 생각하는가?

3. 토론, 논술 등 학생들의 참여를 확대하는 수업이 강조되고 있는데 교사들을 어떻게 생각하는지 그리고 이러한 수업에 적절한 평가를 위해 선생님이 구체적으로 시도하고 있는 것은 무엇인가?

4. 중학교는 초등학교와 달리 고입내신 때문에 성적에 대한 공정성 시비가 더 큰 문제가 될 수 있다. 이러한 시비가 일어나지 않도록 학생들이 참여하는 활동중심의 수업과 연계되는 평가를 진행할 때 고려해야 할 것은 무엇인가?

5. 선생님의 학교에서 이 학교의 특징이라고 할 수 있는 학교교육과정은 무엇이고 이를 수업과 평가에 어떻게 연계하고 있는지 사례를 말씀해 주세요.

6. 교육과정을 새롭게 재구성한 학생 활동 중심의 수업과 평가가 연계될 수 있게 하는데 학교 교사들 차원을 넘어서서 국가적 차원에서 마련해야 할 제도 변화나 지원은 어떤 것인가?

현장교사 인터뷰 급별 질문지(고등학교)

1. 교사들은 저마다 자신들이 해보고 싶은 바람직한 수업이 있습니다. 국어교사인 경우 토론 위주의 수업이라든가, 책을 많이 읽히는 수업이라든가, 글을 많이 쓰게 하는 수업이라든가..., 선생님이 생각하시는 바람직한 수업이란 어떤 수업인지요?
2. 선생님께서는 선생님께서 생각하시는 바람직한 수업을 어느 정도나 교실에서 실현하고 계시는지요? 혹 원하는 만큼 제대로 실현하지 못하신다면 그 원인이 무엇인지 말씀해 주실 수 있으신지요?
3. 우리나라는 비교적 촘촘한 교육과정을 가지고 있습니다. 선생님께서는 수업하실 때 교육과정을 얼마나 고려하면서 수업을 하고 계신지요?
4. 선생님이 생각하는 바람직한 수업을 교실에서 더 많이 실현할 수 있으려면 '교육과정'은 어떤 모습을 취하는 것이 좋을까요?
5. 선생님이 생각하는 바람직한 수업을 교실에서 더 많이 실현할 수 있으려면 '대학입시'는 어떤 모습을 취하는 것이 좋을까요?

혁신 고등학교 근무교사 대상 추가 서면 질문지

선생님 인터뷰에 응해주셔서 고맙습니다. 만나 뵙고 대면 인터뷰를 하면 좋겠지만 서면 인터뷰로 대신하게 된 점 양해 말씀드립니다. 이 인터뷰 내용은 연구목적을 위해서만 사용되며 학교 및 선생님의 성함은 익명 처리됩니다.

기초사항

성별 : 남, 여 / 업무 : 담당 업무 및 학년을 적어주세요.

교직경력 : 10년 이하, 10~20년, 20~30년, 30년 이상

연령 : 20대, 30대, 40대, 50대 이상

1) 혁신학교에 근무하는 교사로서 수업에 대한 학생들의 만족감이 높았던 경우를 소개해 주시고, 그 이유도 설명해 주십시오. 필요하다면 다른 자료를 첨부하여 주셔도 좋습니다.

2) 선생님의 경우 교육과정과 수업 그리고 평가가 잘 연계되는 편이었는지요? 어떤 방법을 쓰셨고, 학생들의 반응은 어떠했습니까?

3) 혁신학교의 교육과정, 수업, 평가 혁신 사례를 일반학교까지 확대하는 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하십니까? 또 일반학교 자체에서도 할 수 있는 교육과정, 수업, 평가 혁신의 방법으로 추천하는 방법이 있다면?

4) 고등학교 교사가 갖추어야 할 수업 전문성에 대하여 본인의 견해를 말씀해주세요.

5) 교사 학습공동체에 참여해 보신 경험을 말씀해 주시고 학습조직의 효과에 대하여도 경험을 바탕으로 말씀해 주십시오.

학교교육과정, 교과 활동지, 교육과정 재구성 자료, 평가 자료 등 모든 경우에 답변 내용을 보완할 자료가 있다면 첨부해 주십시오.

중학교 자유학기제 관련 추가 온라인 질문지

선생님 인터뷰에 응해주셔서 고맙습니다. 만나 뵙고 대면 인터뷰를 하면 좋겠지만 온라인으로 대신하게 된 점 양해 말씀드립니다. 이 인터뷰 내용은 연구 목적을 위해서만 사용되며 학교 및 선생님의 성함은 익명 처리됩니다.

기초사항

성별 : 남, 여 / 업무 : 담당 업무 및 학년을 적어주세요.

교직경력 : 10년 이하, 10~20년, 20~30년, 30년 이상

연령 : 20대, 30대, 40대, 50대 이상

- 1) 자유학기제를 실시하는 중학교에 근무하는 교사로서 간단하게 자유학기제를 어떤 방식으로 운영하셨는지 말씀해 주시겠어요?
- 2) 2015년에 실시한 '서울형 자유학기제'는 사실상의 자유학년제로 1학기는 탐색학기, 2학기는 집중학기로 운영됐습니다. 이에 대한 선생님의 의견에 대하여 말씀해 주십시오.
- 3) 자유학기제를 경험한 교사로서 이 제도가 가진 의미와 문제점에 어떻게 느끼셨는지 말씀해 주시겠습니까?
- 4) 서울형 자유학기제에서는 1학기 때는 기말고사에만 지필평가를 포함하고 나머지 시험은 모두 수행평가로 실시했습니다. 이에 대한 학생들의 반응은 어떠했는지요? 또 선생님의 학교에서 실시한 자유학기제 프로그램에 전반에 대하여 학생들의 반응은 어떠했는지 말씀해 주세요.
- 5) 자유학기제에 참여한 자녀를 둔 학부모들의 반응을 들어보신 적이 있는지요? 어떤 반응이 나왔으며 왜 그렇다고 생각하십니까?
- 6) 2016년에는 모든 학교에서 자유학기제를 실시하는 것으로 돼 있습니다. 자유학기제를 모든 학교로, 혹은 중학교의 다른 학년까지 확대 실시하는 것에 대한 선생님의 의견을 말씀해 주세요.

<p>서울 혁신미래교육 실현을 위한 교육과정 및 수업·평가 방안 연구</p>

<p>인쇄일 : 2015년 12월 18일</p>

<p>발행일 : 2015년 12월 20일</p>

<p>발행처 : 서울특별시교육연구정보원</p>

<p>인쇄처 : 도서출판 두술(TEL: 02-392-1256)</p>
--