creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

박사학위논문

초등교사의 교육과정 리터러시에 관한 실제적 접근

Practical Approach to the Curriculum Literacy of Elementary School Teachers

한국교원대학교 대학원

초등교육학과 초등교육전공

김 세 영

2015년 2월

KNUE

초등교사의 교육과정 리터러시에 관한 실제적 접근

Practical Approach to the Curriculum Literacy of Elementary School Teachers

지도교수 정 광 순

한국교원대학교 대학원

초등교육학과 초등교육전공

김 세 영

2015년 2월

KNUE

목 차

표 목차 ····· ii
그림 목차 ····· iv
논문요약 ····· vi

Ⅰ. 문제인식 ····· 1

II. the Practical과 the Practical Approach ····· 6
1. the Practical과 실제적 접근에 대한 이해 ····· 6
2. 연구의 방법적 절차: 실제적 접근 ····· 23
3. 연구 대상 ····· 26

Ⅲ. 초등교사의 교육과정 리터러시 탐색: 실제적 접근 ····· 38
1. 리터러시의 개념 ····· 38
2. 교육과정 리터러시의 영역 및 요소 탐색 ····· 64
3. 앎의 교육과정 리터러시 ····· 106
4. 사용함의 교육과정 리터러시 ····· 158

Ⅳ. 초등교사의 교육과정 리터러시: the Practical ····· 236

참고문헌 ····· 257
ABSTRACT ····· 268

표 목차

표 Ⅱ-1. Aristotle의 원인설에 의한 구분 ····· 15
표 Ⅱ-2. the Practical 1.1의 연구방식 ····· 16
표 Ⅱ-3. the Practical 1.2의 연구양식 ····· 18
표 Ⅱ-4. 연구 대상 ····· 30
표 Ⅱ-5. 교육과정 리터러시에 관한 강의 및 교사연수 ····· 31
표 Ⅱ-6. 연구 대상 ····· 34
표 Ⅱ-7. 자료 수집 ····· 35
표 Ⅱ-8. 추가 자료 수집 ····· 36
표 Ⅱ-9. 자료 수집 ····· 37
표 Ⅲ-1. literacies의 종류 ····· 52
표 Ⅲ-2. literacies의 수준 ····· 56
표 Ⅲ-3. 교육과정 리터러시의 성격 ····· 60
표 Ⅲ-4. 리터러시에서 추출한 교육과정 리터러시 탐색의 틀 1 ····· 61
표 Ⅲ-5. 리터러시의 요소 ····· 62
표 Ⅲ-6. 리터러시에서 추출한 교육과정 리터러시 탐색의 틀 2 ····· 63
표 Ⅲ-7. 교육과정 문해력 획득 과정 ····· 95
표 Ⅲ-8. 선행 연구에 드러난 교육과정 리터러시의 요소 ····· 99
표 Ⅲ-9. 리터러시에서 추출한 교육과정 리터러시 탐색의 틀 2 ····· 103
표 Ⅲ-10. 교육과정 리터러시의 요소와 교육과정 리터러시의 층위와의 관계 ··· 104
표 Ⅲ-11. 4학년 1학기 국어 교과-단원-(핵심)성취기준 연결표 ····· 112
표 Ⅲ-12. 교사의 성취기준 연결표와 실제 교육과정 성취기준 ····· 115
표 Ⅲ-13. 2007 개정 사회 4학년 교육과정 코드표 중 일부 ····· 124
표 Ⅲ-14. '음악 요소 및 개념 체계표' 중 일부 ····· 127
표 Ⅲ-15. 2009 개정 교육과정 국어과 1~2학년군 성취기준 ····· 128

표 Ⅲ-16. 2009 개정 과학과 교육과정 ····· 129
표 Ⅲ-17. 2009 개정 음악과 교육과정 ····· 130
표 Ⅲ-18. 교육과정 성취기준 중심 수업 설계안 ····· 133
표 Ⅲ-19. 2007 개정 국어과 교육과정-교과서 연결표 ····· 138
표 Ⅲ-20. 2007 개정 과학과 교육과정-교과서 연결표 ····· 138
표 Ⅲ-21. 2007 개정 교육과정 중 사회, 도덕의 교과서-교육과정 연결표 ·· 140
표 Ⅲ-22. 내용 교과와 표현 교과 ····· 143
표 Ⅲ-23. 2007 개정 실과 교육과정과 검정교과서의 관계 ····· 145
표 Ⅲ-24. 2007 개정 음악 교육과정과 검정교과서의 관계 ····· 146
표 Ⅲ-25. 앎의 교육과정 리터러시 ····· 153
표 Ⅲ-26. 제 6차와 2009 개정 사회과 교육과정 내용 비교 ····· 160
표 Ⅲ-27. 음악 요소 및 개념 체계표 ····· 163
표 Ⅲ-28. 2009 개정 사회과 교육과정 성취기준에 의한 교과서 차시 구현 165
표 Ⅲ-29. 2009 개정 실과 교육과정 성취기준에 대한 교사와 교과서 개발자의 해석 170
표 Ⅲ-30. 신동초 4학년 사회과 교육과정 ····· 175
표 Ⅲ-31. 연간 시간 운영표 ····· 180
표 Ⅲ-32. 진도표 ····· 181
표 Ⅲ-33. 현 교사의 교육과정 편성 ····· 184
표 Ⅲ-34. 신동초 교사팀의 교육과정 편성 ····· 186
표 Ⅲ-35. 사회과 '민주주의와 주민 자치'의 교육과정과 교과서 구현 ····· 193
표 Ⅲ-36. 신동초 교사팀의 '민주주의와 주민 자치' 수업 계획 ····· 194
표 Ⅲ-37. 2007 개정 및 2009 개정 수학 교육과정 ····· 222
표 Ⅲ-38. 2009 개정 영어 교육과정 ····· 223
표 Ⅲ-39. 영어 검정교과서 지도 순서 ····· 224
표 Ⅲ-40. 사용함의 교육과정 리터러시 ····· 227
표 Ⅳ-1. 이론을 통해 본 교육과정 리터러시의 요소 ····· 238
표 Ⅳ-2. 실제를 통해 본 교육과정 리터러시의 요소 ····· 240

그림 목차

그림 Ⅱ-1. 본 연구의 실제적 접근 절차 ····· 24
그림 Ⅱ-2. 연구관점 ····· 27
그림 Ⅱ-3. 자료 수집 및 절차 ····· 32
그림 Ⅲ-1. 연구관점 ····· 38
그림 Ⅲ-2. 리터러시의 수준 ····· 61
그림 Ⅲ-3. 연구관점 ····· 64
그림 Ⅲ-4. 교육과정 가능성의 개념 영역 ····· 68
그림 Ⅲ-5. Schwab의 교육과정 가능성 ····· 70
그림 Ⅲ-6. Ben-Peretz의 교육과정 가능성 ····· 71
그림 Ⅲ-7. '국가교육과정→교과서' 단계의 교육과정 가능성 ····· 71
그림 Ⅲ-8. Rudduck(1987)의 교육과정 리터러시 영역 ····· 80
그림 Ⅲ-9. Ariav(1988)의 교육과정 리터러시 ····· 84
그림 Ⅲ-10. Ben-Peretz(1990)의 교육과정 리터러시 ····· 91
그림 Ⅲ-11. 정혜승(2002)의 교육과정 문식성 ····· 93
그림 Ⅲ-12. 정광순(2012)의 교육과정 문해력 ····· 97
그림 Ⅲ-13. 백남진(2013)의 교육과정 문해 영역 ····· 98
그림 Ⅲ-14. 교육과정 리터러시의 발휘 영역 ····· 100
그림 Ⅲ-15. 교육과정 단계와 그 주체 ····· 101
그림 Ⅲ-16. 교사의 교육과정 가능성 ····· 102
그림 Ⅲ-17. 교육과정 리터러시의 요소 ····· 105
그림 Ⅲ-18. 연구관점 ····· 106
그림 Ⅲ-19. 예비교사들의 답변(2013. 10. 18. 초등수업설계 수업 중) ····· 109
그림 Ⅲ-20. 국어: 듣기・말하기・쓰기 5-1 교과서의 1단원 성취기준 ····· 135
그림 Ⅲ-21. 교과 내용과 문식성의 관계 ····· 150

그림 Ⅲ-22. 교육과정 리터러시의 요소 ····· 157
그림 Ⅲ-23. 연구관점 ····· 158
그림 Ⅲ-24. '바른 생활'과의 목표 ····· 172
그림 Ⅲ-25. 현 교사의 교육과정 편성 ····· 189
그림 Ⅲ-26. 교육과정 리터러시의 요소 ····· 235
그림 Ⅳ-1. 교육과정 리터러시의 요소 ····· 243
그림 Ⅳ-2. 교사의 교육과정 리터러시 ····· 247
그림 Ⅳ-3. 교육과정 리터러시의 확장 가능성 ····· 249
그림 Ⅳ-4. 교육과정 리터러시의 변형 가능성 ····· 252

논 문 요 약

초등교사의 교육과정 리터러시에 관한 실제적 접근

김 세 영

한국교원대학교 대학원 초등교육전공

(지도교수 정 광 순)

교사가 주어지는 교육과정을 교육활동(수업, 평가, 교재개발 등)에 직접 상용하기 시작할 때, 교사는 교육과정의 온전한 주체가 될 수 있다. 이에 본 연구는 이를 '교사의 교육과정 리터러시'로 보고, Schwab의 실제적 접근에 따라 교육과정 리터러시가 구체적으로 어떤 모습인지 탐색하였다.

본 연구는 교육과정 리터러시라는 대상에 다각적인 관점을 적용하였다. 즉 교사의 교육과정 리터러시를 보기 위해서 다양한 이론과 실제를 다각적으로 적용함으로써 이론이 지니고 있는 유용성을 취함과 동시에 이론이 놓친 부분을 실제를 통해 탐색하였다.

먼저, 리터러시라는 개념 관련 문헌들을 검토하여, 교육과정 리터러시의 개념적 성격을 규정하였다. 이를 통해, 교사의 교육과정 리터러시 탐색을 위한 개념의 두 층위, 즉 어떤 것을 '읽고 쓰는 방식으로서 아는 것'과 '읽고 쓰는 방식을 상황에 맞게 적용하여 사용하는 것'을 마련하였다. 다음으로, 교사의 교육과정 리터러시 탐색의 영역을 규정하였는데, 교사의 교육과정 해석, 교육과정 리터러시, 교육과정 가능성 등 교육과정 실행분야의 연구결과들에 기초해서 '학문→교육과정→교육과정 자료→수업'으로 영역화하였다. 그리고 이들 연구물을 검토함으로써 기저, 의미, 이해, 독해, 분석, 해석 등과 같은 교육과정 리터러시 요소

들도 추출하였다.

또한 우리나라 초등교사들이 교육과정 현장에서 어떻게 교육과정을 사용하는지 그 실제를 탐색함으로써 교육과정 리터러시의 요소를 보충하였다. 실제를 탐구한 결과, 인식, 구조, 공식, 의미라는 교육과정 리터러시의 요소가 발견되었다. 이는 교육과정 문서를 익히고 해독하는 것과 관련된 교육과정 리터러시로서 '앎'의 교육과정 리터러시, 즉 처방적 리터러시로 나타났다. 뿐만 아니라 교사가 발휘하는 '사용함'의 교육과정 리터러시를 통해 교사가 생성해내는 교육과정 리터러시, 가령, 해석, 편성, 표현, 비판 등을 찾을 수 있었다. '사용함'의 교육과정 리터러시는 역량의 리터러시로, 교사에 의해 다양한 형태로 나타나기 때문에, 교사가 발휘하는 다양한 교육과정 리터러시를 적극적으로 발굴·탐색할 때 교사의 교육과정 리터러시는 더 확장되고 더 풍부해질 수 있다.

본 연구를 통해 탐색한, 교육과정 분야에서 활용·적용 가능한 하나의 the Practical로서 교사의 교육과정 리터러시는, 앎과 사용함이라는 두 층위에서 구분되어 나타남과 동시에 앎과 사용함의 관계함에 의해 층위의 나뉨 없이 나타나기도 함을 알 수 있었다. 그리고 이 요소는 교사의 앎이 깊어질수록, 사용함이 더욱 풍부해질수록 그 수준이 점차 심화·향상되기 때문에 수준으로 나타날 수 있음도 알게 되었다. 이런 교육과정 리터러시의 요소는 인식, 의미, 구조, 분석, 해석, 구성, 개발 등으로 나타나며, 이 요소들은 '학문→(국가)교육과정→교육과정 자료(교과서)→수업'의 모든 영역에서 발휘된다. 또한 교육과정 리터러시는 1) 앎/사용함, 2) 수준, 3) 영역, 4) 요소가 만들어내는 3차원으로 존재하기 때문에, 교사가 획득하고 발휘하는 교육과정 리터러시를 3차원 공간으로 공간화함으로써 그들이 가지고 있고, 발휘하고 있는 교육과정 리터러시를 드러낼 수 있다. 따라서 교사의 교육과정 리터러시는 그 자체로 확장가능성, 변형가능성을 지니기에 언제든지 사용자가 변형, 조절하여 사용할 수 있다.

※ 이 논문은 2015년 2월 한국교원대학교 대학원위원회에 제출된 교육학 박사학위 논문임.

Ⅰ. 문제인식

불일치, 괴리, 불협화음...

이런 말들은 인간을 불안하게 만든다. 어그러져있고 잘 맞물려 있지 않은 어떤 상태는 인간을 불편하게 만들며, 어떻게 해서든지 이 상태를 모면하도록 애쓰게 만든다. 우리 몸이 불균형에서 항상성을 찾아가듯이, 부자연스럽게 쌓인 음들의 조합이 조화로운 음들을 찾아가듯이, 인간은 나를 불편하게 하는 어떤 것을 제거하고 안정과 평온함, 편안함을 유지하려 한다.

그러나 문제는 이런 불일치나 괴리들이 음을 반음 올리거나 내리는 것처럼 쉽고 단순하게 해결되지 않는다는 것이며, 진짜 문제는 여기에서 시작된다. 어디에서부터 어떻게 손을 써야 할지 모를 때, 현실에서는 도저히 이 상황을 헤쳐 나갈 수 없을 때, 인간은 외면, 합리화, 인정 등 다양한 기제를 발휘하여 마치 불일치나 괴리들이 해결된 것처럼 행동한다. 진짜 문제는 이것이다. 해결된 것처럼 보이지만 해결되지 않은 채 남아있고, 해결된 것처럼 보이기 때문에 문제로 인식되지 않는 문제들 말이다.

교육은 이상을 추구하기에 현실 속의 괴리가 더 많이 발견되고, 모두의 관심사이기 때문에 교육은 백년지대계라는 말이 무색하게 그 때 그 때 가시적으로, 어떻게 해서든지 해결된 문제 상황을 보여주려 한다. 따라서 교육 분야에서는 해결된 듯 보이지만 실제로 해결되지 않은, 어설프게 봉합되어 있는 상태의 문제들이 도처에 남아있다.

교육이라는 큰 범위에서의 괴리나 이에 따른 문제를 교육과정이라는 범위로 한정시키고, 그것을 다시 교사와 교육과정[1]이라는 관계로 축소하여 그 안에서의 괴리나 불일치를 들여다보자. 여기에서의 이상과 현실의 괴리란 교사와 교육과정이 도통 만나지 않는다는 것이다. '교과서 중심에서 교육과정 중심으로', '만들

1) 여기에서의 교육과정이란 교육부에서 고시되는 법적 문서로, 운영에 관한 사항인 총론과 각 교과교육과정인 각론을 모두 포함하는 개념이다.

어가는 교육과정' 등 오래되고 친숙한 말들이 항상 들려와도, 또한 국가교육과정 정책이 통제에서 자율로 변해가도, 이런 것들은 좀처럼 현실화되지 않는다. 교사는 여전히 교육과정과 동떨어진 채, 교과서라는 막강한 자료로 이를 대리 경험한다. 그리고 이에 대해 교육 관련자나 교사는 외면, 합리화, 인정 등의 다양한 기제를 사용하여 마치 자신이 해결해야 할 문제가 아닌 냥 외면하거나, 문제가 해결된 것처럼 덮어버림으로써 문제를 직접, 실질적으로 해결하지 않는다. 그리고 그들의 이러한 행동은 '진짜 문제'가 된다.

교사와 교육과정 사이의 문제에서 교육 관련자와 교사가 보이는 방어 기제는 다르며, 이것이 생성하는 문제도 다르다. 따라서 교육 관련자와 교사로 나누어 그들의 행위에 나타난 문제를 살펴볼 수 있다.

먼저, 교육 관련자들은 교사와 교육과정에서 다음과 같은 행동을 취한다.

첫째, 그들은 교사가 교육과정을 사용하지 않는다는 현상을 본다(김평국, 2004; 박순경 외, 2002; 서경혜, 2009; 이병호, 2009). 그들은 교육과정 문서가 교사에게 유명무실한 존재라는 점을 안다. 그리고 교사가 교육과정을 볼 수 있도록 교육과정 문서의 대안을 제안하거나 혹은 교사의 교육과정 운영을 방해하는 요인을 제거하는 것으로 문제를 해결하려한다. 이러한 문제 해결 방식은 교사와 교육과정의 만남에 일면 긍정적이라 할 수 있다. 그러나 문제는 두 가지로 나타난다. 첫 번째로, 이들은 교사의 교육과정 사용 실태의 유형을 분석하는데 집중함으로써 실질적인 문제 해결에 집중하지 않는다. 두 번째로, 이들은 교육과정 문서를 개선하는 방향으로 해결책을 설정한다. 즉 교육과정 문서를 바꾸고 이를 적용하면 된다는 이론적인 접근을 취한다. 그러나 하나의 논리만을 적용하는 이론적 접근은 복잡하고 다면적인 실제적인 문제를 해결하는데 한계가 있다.

문제 1. 교육 관련자들은 '교사가 하지 않는다'라고 말하지만 그들의 대책은 너무나 이론적이다. 즉 실제적인 대책이 없다.

둘째, 그들은 교사가 지금 하는 것이 교육과정 운영 및 개발이라고 말한다(김경자, 2003). 이는 교육과정이라는 다층적인 의미를 반영한 것이며, 교사가 매일의 교육과정을 운영하고 개발하는 주체자라는 인식을 깨우쳐줄 필요가 있음에서 나온 것이다. 그러나 문제는 이러한 인식이 교사가 더 큰 자율성을 누릴 수 있는 가능성을 차단하고, 현재의 상태에 머물게 한다는 것이다. 교사가 교과서를 넘어서 교육과정을 만난다면, 교과서에서는 누릴 수 없었던 교육과정 자율성을 누리게 된다. 또한 교사가 매일 해 온 교과 수업과는 차원이 다른 수업을 맛보게 된다. 이것이 교사가 교육과정을 만나야 하는 이유이다. 따라서 '지금 당신(교사)이 하는 것이 교육과정 개발이야'라고 말하는 것은 교사가 더 높은 차원에서 만날 수 있는 교육과정을 미리 봉쇄하는 것이다.

> 문제 2. 교사는 교육과정과 만남으로서 더 자유로운 교육과정 운영을 할 수 있다. 그러나 교사를 교실 수준의 교육과정 개발자라고 한계 짓는다면, 이것은 교사와 교육과정의 만남, 그 자체를 막아버리며, 어쩌면 교육과정에 대한 인지조차 하지 못하게 만듦으로써 교사를 지금과 같은 상태로 유지하도록 만든다.

다음으로, 교사는 교사와 교육과정 사이의 문제에서 다음과 같이 행동한다.

셋째, 교사에게 교육과정의 문제를 오롯이 떠맡긴다고 여긴다(배지현, 2011). 교사가 교육과정을 인식하고 상용하려면 교과서를 사용했던 것과는 전혀 다른 능력과 전문성이 떠오른다. 그리고 교사에게 그 능력을 요구하게 된다. 이런 요구에 대해 교사는 '여러 가지 문제가 얽혀 있는 교육 현장에서 교사에게 모든 것을 책임지게 하는 것은 근본적인 대책이 아니다. 뿐만 아니라 이것은 교사에게 또 다른 업무'라고 반응한다. 여기에서의 문제는 이들이 교사의 전문성이 무엇인지 파악하지 못한다는 것이다. 교사는 특정 학생, 특정 교실에 대한 전문적인 인식으로 학생에게 가장 알맞은 교육과정을 계획·편성·운영할 수 있는 유일한 존재이다(Schwab, 1983). 그러나 교사 배제 교육과정, 교과서라는 존재는 교사를 탈전문화하여 기본적인 교수 기법·기술에만 관심을 갖도록 만들었다

(Apple, 1982, 최원형(역), 1988). 이 같은 상황에서 교사는 자신이 지내야할 전문성이 무엇인지 인식하지 못하며, 현재 자신이 하고 있는 것이 교사의 전문성이라고 생각한다. 우리 주변에 기술공, 송유관으로서의 교사의 이미지(Clandinin & Connelly, 1992)가 맴돌고, 수업에서 교사 요인보다 교과서 요인이 더 장악하는 현실(정혜승, 2002)은 이러한 상황을 설명해준다.

> 문제 3. 교사는 교과서에게 뺏긴 자신의 전문성을 찾지 못한 채 탈숙련화되고, 교사 스스로도 자신의 전문성이 무엇인지 알지 못한다. 즉 교사의 전문성은 회복되지 않는다.

넷째, 교사는 교육과정을 자유롭게 운영하고 있다고 말한다(박은영, 2012; 이연형, 2006; 이자연, 2008). 교육과정 분야에서 또한 교사 집단에서 '교육과정 재구성'이라는 말은 너무나도 흔하게 쓰이며, 다양한 맥락에서 쓰인다. 교사가 교과서의 활동을 조금만 바꾸어도, 교과서의 내용을 조금 다른 방식으로 가르쳐도, 그것은 '교육과정 재구성'으로 통용된다. 교육과정 재구성이라는 용어를 다양하게 쓰면서 드러나는 문제점은 그것이 교육과정 수준이 아니라 교과서 수준에서 쓰이면서도 마치 교육과정을 각색·조정·번안·변형한다고 느끼게 만든다는 것이다. 이로써 교사는 그들이 통상적으로 사용하는 '교육과정'이 아닌 다른 '교육과정'이 무엇인지 인식하지 않게 된다.

> 문제 4. 교사의 교육과정 인식과 사용을 애초에 막아버리고, 현실에 안주하게 만든다. 즉 교사의 상태는 변하지 않는다.

문제 1은 그것의 접근 방식이 실제적인 해결책이 아니라 이론적인 접근이기에 문제가 되며, 문제 2, 3, 4는 교사를 교육과정의 주체로 보지 않는다는 점에서 문제가 된다.

그렇다면 문제 1을 해결하기 위해서는 기존의 방식인 이론적인 접근이 아닌 교사로부터 출발한, 복합적인 문제 상황에 적응·각색이 가능한 실제적인 접근이

필요하다. 또한 문제 2, 3, 4를 해결하기 위해서는 교사가 교과서와 교육과정을 구분하고, 이를 넘어서 교과서의 차원, 교육과정의 차원, 학문의 차원 등 모든 차원에서 주체가 될 수 있다는 인식을 마련해 줄 필요가 있다. 무엇보다 교사를 실제 교육과정 주체자로서 인식하지 않음으로써 발생하는 여러 문제들, 즉 교육과정을 사용하라는 말만 있을 뿐 교사가 교육과정을 사용할 수 있도록 실질적인 교육을 하지 않는 것, 교사 요인을 빼고 다른 요인으로 교육과정의 문제를 해결하려고 하는 것, 교사의 교육과정 전문성을 길러주는데 주목하지 않는다는 것을 동시에 다뤄야 한다.

이러한 문제는 교사의 교육과정 리터러시라는 용어로 접근할 수 있다. 교육과정 리터러시는 교사가 교육과정을 인식하고, 읽고, 교사의 교육활동에 실질적으로 적용·사용하는데 필요한 능력이다. 교사는 교육과정 리터러시를 획득함으로서 잃어버렸던 교사의 교육과정 전문성을 회복하고, 교육과정의 능동적인 주체자의 위치를 점할 수 있으며, 교사와 교육과정 사이에 존재하는 괴리도 해결할 수 있다.

이런 관점에서 이 연구는 교육과정을 교사에게 주어진 텍스트이면서, 교사가 교육활동을 통해서 교육과정의 가능성을 발휘해야 하는 텍스트로 보고, 이런 교육과정을 읽고, 상용하는데 필요한 능력인 교육과정 리터러시가 실제로 무엇인지를 탐구하였다.

Ⅱ. the Practical과 the Practical Approach

본 연구는 Schwab의 실제적 접근(the practical approach)을 준수하였다. Schwab은 4편의 《The Practical》(1969, 1971, 1973, 1983)시리즈를 통해 교육과정 연구 분야에서의 연구는 실제적으로 접근해야 한다고 주장했을 뿐만 아니라 본인 스스로가 《The Practical》시리즈를 통해 실제적 접근이 무엇인지 몸소 보여주었다.

본 연구에서 하려는 것은 교사가 교육과정을 읽고 사용하는 것을 '교사의 교육과정 리터러시'라고 보고, 이를 다각적으로 탐색하여 교사가 실제적으로 사용할 수 있는 the Practical을 산출하는 것이다. 때문에 본 연구가 따르는 절차는 거시적으로 Schwab의 '실제적 접근'이며, 본 연구에서 나온 결과물 또한 'the Practical'일 것을 상정하였다.

1. the Practical[2]과 실제적 접근에 대한 이해

> 내가 말하고 싶은 것은 세 가지다. 하나는 교육과정 분야가 침체되어 있다는 것이다. 지금과 같은 방법이나 원리로는 더 이상 안 될 것 같다.… 교육과정 분야에 더 적절한 새로운 방법이나 원리가 요구된다.… 두 번째 하고 싶은 말은 교육과정 분야가 지금의 이 지경이 된 것은 이론을 검토해 보지도 않고 관행처럼 사용해 왔기 때문이다. … 세 번째 하려는 말은 내 주장의 핵심이다. 교육과정 분야가 다시 살아나기 위

2) 'the Practical'이라는 용어는 선행 연구자들에 의해 '실제적 접근'(김민환, 1989), '실제성 이론'(박현주, 1991), '실천성'(박순경, 1991), '실제적 패러다임'(김성희, 1999), '실제적 탐구'(김대현, 2006a, 2006b), '실제연구'(윤병희, 2012), '실제적인 것'(박천환, 박채형, 2013) 등으로 번역되었다. 그러나 본 논문에서는 'the Practical'을 Schwab이 교육과정 분야에 새롭게 제시한 이론임과 동시에 그 당시 교육과정 분야의 문제를 해결하기 위해 Schwab이 내놓았던 해결책으로서의 결과물, 그리고 그 해결책을 내기까지 Schwab이 했던 접근 방식으로도 보기 때문에 어떤 하나의 용어로 해석하기 보다는 'the Practical'이라는 원어를 그대로 사용하였다. 사실 'the Practical'이라는 개념이 곧 'the Practical Approach'이기 때문에 본 논문에서 실제적 접근(the practical approach)이라는 말은 어폐가 있다. 다만, 연구 결과로서의 'the Practical'와 연구 절차로서의 실제적 접근을 구별하기 위해 편의상 이 둘을 구분하여 사용하였음을 언급하는 바이다.

해서는 … 세 가지 새로운 접근이 필요하다. 이것이 바로 실제적(the practical), 유사-실제적(the quasi-Practical), 절충적(the eclectic)이다(Schwab, 2013[3]: 591-592).

Schwab은 《The Practical 1》[4]을 이런 말로 시작하고 있다. 그리고 이후 Schwab의 논문을 다룬 후속 연구들 대부분은 '교육과정 분야는 빈사상태에 빠져 있다'라는 말을 매우 의미심장하게 받아들여 왔다.

Schwab은 4편의 《The Practical》(1969, 1971, 1973, 1983)을 쓸 당시 교육과

3) 《The Practical 1》은 1969년에 처음 나왔으며, 이후 내용 중 일부가 보완되어 1970년 미국교육협회의 교수학습센터(National Education Association, Center for the Study of Instruction)에 의해 다시 나왔다. 이 버전은 1978년 Westbury와 Wilkof가 엮은 Schwab 논문집인 《Science, Curriculum and liberal Education》에 다시 실렸으며, 2013년에는 'Journal of Curriculum Studies'에 다시 한 번 더 실리게 되었다. Schwab의 《The Practical 1》이 2013년도에 다시 주목받은 이유는 2009년도에 북경사범대학교에서 열렸던 컨퍼런스와 관련 깊다. 1969년에 《The Practical 1》이 나온 지 딱 40년이 지난 2009년, Schwab의 'The Practical'에 대한 동서양의 이해를 위해 중국 북경에서는 'The Practical: An East-West Curriculum Dialogue'라는 주제로 6월 12일에서 14일까지 컨퍼런스가 열렸다. 이 컨퍼런스에서는, 서양에서는 Schwab의 제자인 Connelly, Schwab의 에세이를 엮은 Westbury, Connelly의 제자 Craig, 그리고 Ben-Peretz가 참석했고, 동양에서는 중국과 홍콩의 교수들이 참석했다. 그리고 4년이 지난 후인 2013년, 'Journal of Curriculum Studies'의 편집위원장인 Deng은 Schwab의 《The Practical 1》을 주제로 한 특별호를 기획하면서 1970년도에 발표된 Schwab의 《The Practical 1》을 'Journal of Curriculum Studies'에 다시 게재하고, 각 나라의 교육학자들, Schwab에 대한 이해가 깊은 학자들에게 《The Practical 1》에 관한 글을 부탁하였다. Connelly(2013), Westbury(2013), Künzli(2013), Deng(2013b), Biesta(2013)가 《The Practical 1》에 대한 글을 썼으며, 이 특별호의 주요 쟁점은 다음과 같다(Deng, 2013a: 584).

- 《The Practical 1》은 현재의 교육과정 문제와 관련하여 무엇을 말해주는가? 교육과정 연구, 관련 분야, 교육 실제, 이론-실제의 관계에서 이 글은 어떤 의의와 영향력을 지니는가?
- 40년이 지난 후에 왜 우리는 다시《The Practical 1》을 살펴보는가? 이 논문을 둘러싼 다양한 해석과 '잡음', 글이 가진 이론적(철학적) 복잡성과 언어의 어려움에서 우리는 이 글을 어떻게 읽을 수 있는가?
- 《The Practical 1》은 다른 문화와 교육 맥락에서 어떻게 받아졌는가? 그것은 다른 문화적, 교육적 상황에서 어떻게 적용되었는가? Practical은 현대의 교육과정 연구에 새로운 활력이 되어 주는가, 만약 되어준다면 어떻게?

본 논문에서는 'Journal of Curriculum Studies'에 실린 Schwab의 《The Practical 1》에 따라서 논문 쪽수를 인용하였다.

4) 《The Practical》 시리즈는 각각 제목이 있지만 편의상 나온 연도에 따라 《The Practical 1》, 《The Practical 2》, 《The Practical 3》, 《The Practical 4》로 표기하였다.

정 분야의 연구가 활발히 이루어지고 있음에도 불구하고 실제로 교육과정 분야는 점점 침체되고 있다는 것을 통찰했고, 이런 이유를 교육과정 분야가 접근해 온 연구 방식 때문이라고 보았다. 이 문제를 해결하기 위해 Schwab이 주장한 것이 the Practical이다.

그럼, the Practical이란 무엇인가? the Practical에 대한 가장 표면적인 이해 방식은 다음과 같다.

> the Practical은 곧 실제(practice)이다.

Schwab은 교육과정 분야가 침체된 이유를 이론의 무분별한 사용으로 보고, 이에 대한 대안으로 the Practical을 제시한다. 이런 맥락에서 보았을 때 교육과정 분야는 이론에 집착할 것이 아니라 실제 속으로 들어가서 복잡한 문제를 직접 부딪치면서 해결하고, 교육과정의 실제를 직접 경험하는 것, 그 자체가 the Practical이라고 이해할 수 있다. 즉 교육과정 관련자들이 이론가로서의 역할을 하는 것이 아니라 실천가로서의 역할을 하는 것이 the Practical인 것이다. 그러나 여기에서 간과해서는 안 될 것이 Schwab(2013)은 《The Practical 1》에서 이론(theory)과 실제(practice)를 각각 Theoretic 및 Practical과 구분하여 사용하고 있다는 것이다.

> 두 번째 하고 싶은 말은 교육과정 분야가 지금의 이 지경이 된 것은 **이론(theory)**을 검토해 보지도 않고 관행처럼 사용해 왔기 때문이다. … 이러한 **이론적 활동(theoretic activities)**은 교육과정의 모순, 실제 학교교육의 실패와 단절과 같은 심각한 문제를 불러 일으켰다. … 첫 번째로, **이론적 구성(theoretic constructions)**은 실제 교수와 학습의 문제를 해결하는데 적절하지 않다(Schwab, 2013: 591-592).

Schwab(2013)은 이론과 Theoretic을 구분하여 사용하고 있다. 그에 의하면, Theoretic이란 어떤 이론이 있으면 그것을 실제에 적용함으로써 실제의 문제를 해결하려는 사고방식과 행위이다. 교육과정 분야는 다면적이고 복잡한 실제적인

공간인데, 기존의 접근 방식은 교육과정 분야의 이러한 성격을 고려하지 않고, 단 하나의 이론을 적용하여 문제를 해결하려고 했다. 이것은 곧 Schwab에게 Theoretic한 방식이며, 이에 대한 새로운 방식으로 그가 제안한 것이 the Practical이다.

- Theoretic : ① 이론 찾기 ② 이론 적용
- the Practical: ?

즉 Schwab이 제안한 the Practical은 교육과정에 만연되어 있던 Theoretic한 방식을 대체하기 위한 새로운 방식, 새로운 접근이다. 이러한 면 때문에 선행 연구자들은 the Practical을 '실제적 접근(김민환, 1989)', '실제성 이론(박현주, 1991)', '실제적 패러다임(김성희, 1999)', '실제적 탐구(김대현, 2006a, 2006b)', '실제연구(윤병희, 2012)' 등으로 번역한 것이다.

또한 Westbury(2007) 역시 the Practical을 '교육과정의 새로운 이론'이라고 표현함으로써 the Practical이 단순한 실제(practice)가 아님을 주장한다.

> 1968년, Schwab은 미국교육학회(AERA)의 교육과정 분과에 초대되어 "The Practical: A language for curriculum"을 발표한다. 이 논문에서 그는 교육 이론과 연구를 둘러싸고 있는 사고/행위 질문에 대한 **새로운 "이론적(theoretical)" 이해**를 구한다(Westbury, 2007: 10).

the Practical은 실제와 동의어가 아닌 하나의 이론이며, 지금까지 교육과정 연구 분야에서 축척해 온 이론들과는 성격이 다른 이론이다. 그렇다면, the Practical이 하나의 이론이라면, 그것은 과연 어떠한 이론인가? 이는 Schwab이 Theoretic이라고 정의한 기존의 접근과는 반대되는 방식으로 접근해볼 수 있다. 즉 기존의 방식이 이론을 실제에 적용하는 '이론→실제'의 방식이라면, the Practical이라는 새로운 방식은 실제에서 이론을 만들어내는 '이론←실제'의 방식이라고 생각해볼 수 있다. 따라서 the Practical에 대한 다음과 같은 새로운 이해

방식이 생길 수 있다.

> the Practical은 실제(practice)로부터 나온 이론이다.

the Practical을 단순한 실제가 아닌 실제에서 만들어진 이론으로 볼 때, 빈사상태에 처한 교육과정 분야를 채울 수 있는 이론의 생성 행위에 부합되어 보이며, 교육과정 관련자들이 어떠한 방식으로 연구를 해야 할지 그 방향에 대해서도 제시하는 듯하다. 그러나 한 가지 생각해보아야 할 점은 Schwab의 the Practical을 '실제로부터 나온'이라고 한정짓기에는 Schwab 본인이 이론의 유용성이나 이론의 사용 방법에 대해 너무나 자세하고 반복적으로 말했다는 것이다.

> 첫째, 절충적인 운용은 주어진 이론으로 인한 대상의 부분적인 단절을 명확하게 보여주고, 인식의 편파성을 알려준다. 둘째, 절충적인 운용은 실제적인 문제에서 두 개 이상의 이론을 연속적으로, 혹은 동시에 사용할 수 있게 한다(Schwab, 2013: 600).

> "The Practical"이라는 이 논문 시리즈에서는 실제뿐만 아니라 이론에 대한 고려사항을 다룬다. 이 시리즈는 이론에 관심이 있다(Schwab, 1971: 493).

> 현상은 언제나 복잡하며, 이 복잡함을 해결하기 위해 우리는 몇 개의 조각으로 나눈다. 각각 나뉜 조각의 학문은 그들의 원리로 문제를 바라본다. 즉 우리가 차용해온 이론들은 분리적인 것이다. 따라서 복잡한 망과 같은 문제에서는 하나의 이론으로는 불완전하다(Schwab, 1971: 502).

Schwab은 교육과정 분야에서 이론을 무분별하게 사용・차용・적용하는 그 행태를 비판한 것이지, 이론 자체를 비판한 것은 아니다. 그 자신도 이론의 유용성을 잘 알고 있었기에 이론을 어떻게 사용해야 하는지에 대해 그 누구보다도 자세하게 언급하였으며, 이는 그가 제시한 절충적 기예(arts of the eclectic)에서 여실히 드러난다.

절충적 기예는 실제인 상황에 사용할 이론을 준비하는 것, 즉 이론을 문제에 맞게 조절, 재단, 정련하는 것이다(Schwab, 1971). 절충적 기예는 하나의 대상을

보는데 있어서 이론의 불충분함을 인식하고, 서로 다른 시각을 지닌 이론들로 대상을 이리저리 돌려보는 것에 관심을 둔다. 이런 면에서 절충적 기예는 곧 이론을 대하는 기예, 이론을 사용하는 기예라 볼 수 있다.

Schwab이 실제뿐만 아니라 이론에 대해서도 적극적으로 다루었다면, the Practical은 단지 실제에서 추출해낸 이론이 아닌 이론과 실제의 관계 속에서 나온 이론이라는 또 다른 이해 방식을 구할 수 있다.

> the Practical은 여러 이론으로 대상을 다각적으로 살펴보고, 실제를 통해 이론이 다루지 못하는 부분까지 살펴보는, 즉 이론과 실제를 아우르는 이론이다.

Schwab은 교육과정 연구자가 교육과정이 실행되는 실제(practices)를 관찰하면서 대안을 찾고, 이 과정에서 적절한 이론을 찾아 문제에 맞춰서 이론을 변용함으로써, 실제에 이론을 알맞게 사용하길 바란다. 또한 이를 통해 실제성을 띤 교육과정 분야에 적합한 이론을 생성하길 바란다. 따라서 Schwab의 the Practical에서 이론과 실제는 서로 양극을 내달리는 대립개념이라기보다는 교육과정이라는 실제적인 상황을 가장 잘 설명하고 대표해줄 수 있는 기본적인 질료이다.

Schwab의 the Practical에 대한 이러한 이해 방식은 그에게 지대한 영향을 미친(Levine, 2006), McKeon(1952)의 글에서 그 연원을 찾아볼 수 있다.

> 이론(theory)과 실제(practice)에 대한 이론적인(theoretic) 공식은 이론적(theoretical) 철학과 실제적(practical) 철학이 정반대임을 진술할 뿐만 아니라 이를 보여주고 있다. 그러나 실제적(practical) 철학은 그것이 구체적인 기초를 요구함에도 불구하고, 다른 이론들 사이에서 발생하는 이론에 의존한다(Mckeon, 1952: 79).

실제적 철학에 관한 McKeon(1952)의 생각은 Schwab의 the Practical과 상통한다. 이어 McKeon(1952)이 이론과 실제의 관계에 대해 설명한 네 가지 상태, 즉 논리적(logistic), 문제적(problematic), 변증법적(dialectic), 운용상(operational)

은 Schwab이 이론과 실제의 관계를 어떻게 보는지 판단할 수 있는 기준이 된다. 이 기준에 기대어 이론과 실제에 관한 Schwab의 생각을 바라보았을 때, Connelly(2013)는 '전반적으로 Schwab은 이론과 실제를 보는데 변증법적 방식을 취하고 있다'고 주장하였고, Reid(1979)는 '《The Practical 4》에서 Schwab이 문제적 관점을 취하고 있다'고 언급한다.

Schwab이 이론과 실제를 보는 것에 있어서 변증법적 관점을 취하는지 혹은 문제적 관점을 취하는지 아니면 이 둘 모두의 관점을 취하고 있는지의 여부를 가리기에 앞서, Schwab이 실제적 접근을 통해 이론과 실제라는 두 정향을 모두 아우르고자 노력했던 것은 부정할 수 없다(Westbury & Willkof, 1978).

Schwab은 the Practical이라는 새로운 이론을 제시하면서 이론과 실제라는 두 줄기를 모두 취했기 때문에 Cherryholmes(1988)는 그를 Tyler와 같은 부류로 구분하고 있으며, Connelly(2013) 역시 the Practical이라는 단어로 인해 그를 실제에 국한하여 해석하는 오류를 범하지 않도록 지적한다.

> Dewey가 진보주의 교육자라는 대중적인 오해처럼 몇 몇 교육과정 이론가들에 의한 Schwab의 대중적인 오해는 그가 Aristotle의 전통에서 Tyler를 비판적으로 본 전통주의자라는 것이다. Schwab이 한 것에 대한 이해 없이, 'Practical'이라는 단어는 실제적인, 불쾌한 현실을 드러내는 것처럼 들린다. 그러나 Practical 시리즈의 두 개인 Practical 2와 Practical 3은 실제에서 이론의 역할에 대해 노력을 기울였으며, Practical 4는 전문가가 그들의 이론적 전문지식과 원천을 가지고 해야 할 행동에 대해 묘사하였다(Connelly, 2013: 628).

무엇보다도 Schwab 본인이 the Practical에 필요한 실제적 기예를 설명하면서 이론과 실제를 함께 아우르는 기예가 무엇인지 설명하고 있다.

> 이론이 교육과정 실제(practice)의 결정에 잘 사용되려면, 어떤 보충이 필요하다. 이론을 적용하는 기예가 요구된다: 첫 번째로 실물(a real thing)과 이론적 표상 사이의 차이를 확인하는 기예; 두 번째로 실물과 이론의 불일치를 고려하여 이론의 적용 과정에서 그것을 수정하는 기예; 세 번째로, 이론이 설명할 수 없는 실물의 다양한 면들

을 고려하는 방법을 고안하는 기예. 이것이 바로 실제적인 기예(arts of the practical)이다(Schwab, 2013: 611).

Schwab(2013)은 실제적 기예를 설명하면서 이론을 사용하는 방식에 대해 언급하고 있다. 사실 Schwab(1971)은 절충적 기예와 실제적 기예를 나누어 설명하고, 절충적 기예에서는 이론에 집중하여, 실제적 기예에서는 이론이 놓친, 생략한 실제의 특정 부분에 집중하여 다룬다. 그러나 Schwab(1971: 504) 본인이 언급했듯이, 이 둘은 전적으로 분리될 수 없으며, the Practical 상에서 서로 혼합되어 나타난다. 이는 실제적 기예를 설명하면서 절충적 기예를 포함하고 있는 위의 Schwab(2013)의 문구에서도 확인할 수 있다. 즉 교육과정 연구자가 교육과정 실제라는 상황에서 실제적 기예를 발휘하여 문제를 해결한다 하더라도 이론적인 부분을 모두 생략할 수는 없다.

Schwab의 the Practical이 실제적인 교육과정 분야의 성격에 부합하기 위해 새로이 고안된, 이론과 실제를 모두 아우르는 이론이라는 이해 방식을 넘어, 본 연구에서 연구자는 Schwab의 the Practical을 다음과 같은 이해 방식으로 접근해보려 한다.

the Practical은 Schwab의 **실제적 접근**에 의한 하나의 **결과물**이다.

Schwab의 the Practical은 교육과정 연구자가 교육과정 분야에서 하길 바라는 새로운 연구 방식이자 이론임과 더불어 Schwab 본인이 실제적 접근을 통해 교육과정 분야에 낸 the Practical이라는 이론 그 자체이기도 하다. 즉 Schwab이 그의 논문들을 통해 말한 the Practical이라는 결과물이 곧 the Practical이라는 새로운 이론의 전형적인 예이며, the Practical 시리즈를 써내려가면서 취했던 방식이 그 자체로 실제적 접근인 것이다.

Schwab의 the Practical이 곧 교육과정 연구자가 생성해야할 이론의 표본이며 동시에 실제적 접근이라는 이해 방식에 접근하려면, 이제까지 the Practical을 이해했던 방식과는 다른 방식을 취해야 한다. 이 때 《The Practical》 시리즈를

Schwab이 말하는 1인칭 시점이 아닌 Schwab이 한 것에 집중한 3인칭 시점에서 바라보는 태도가 요구된다. 그리고 Schwab이 실제로 한 것에 집중함과 더불어 Schwab이 말한 것과 Schwab이 한 것을 연결해내는 기술이 필요하다.

먼저, Schwab의 the Practical이 새로운 연구방법이고, Schwab이 《The Practical》 시리즈를 써내려갔던 방식이 곧 그것이라면, 《The Practical》 시리즈를 통해 그가 직접 말한 것과 한 것을 결부지어 봄으로써 이를 확인해볼 수 있을 것이다.

> Schwab은 《The Practical 1》에서 the Practical의 연구 방법으로 숙의를 이야기함과 동시에 실제적 접근에 대해 이야기한다.

《The Practical 1》에서 Schwab이 the Practical의 방식으로 숙의를 제시했음은 누구도 부정할 수 없을 것이다. Schwab을 떠올리면, 동시에 숙의를 떠올리듯이 숙의는 the Practical에서 가장 중요한 개념 중 하나이다. 그러나 숙의에 의해 가려진 것이 실제적 접근이라는 연구방식이다. Schwab은 the Practical의 방식으로 숙의와 함께 실제적 접근을 제시하였으며, 이를 가장 잘 포착해낸 학자가 Westbury(2013)이다.

Westbury(2013)는 Schwab의 《The Practical 1》을 다시 읽으면서, 그것이 the Practical 1.1과 the Practical 1.2로 나뉠 수 있음을 언급한다.

> · the Practical 1.1: 이론적·실제적 시도로서 교육과정 분야를 형성하기 위한 종합적인 개요
> · the Practical 1.2: 《The Practical 1》의 후반부와 《The Practical》 시리즈의 다른 에세이에서 다루어진 숙의/실천 중심의 'the Practical'

Westbury(2013)는 Schwab의 《The Practical 1》이 나온 지 약 40년이 지난 현재, 교육과정 분야와 교육 연구에 지대한 영향을 끼칠 수 있는 the Practical 1.1에 대한 관심이 부족했음을 언급하고, 현재의 교육 사태에 더 탄력적이고 유의미한 the Practical 1.1에 눈을 돌리길 권고한다. 그는 Schwab의 실제적 접근

을 크게 두 가지로 나누었는데, the Practical 1.1은 Schwab이 Aristotle의 원인설에 의해 특징지은 실제적 접근으로서 이론과 실제 두 가지 견지를 모두 취하고 있으면서도, 해결하고자 하는 문제에 탄력적으로 반응하는 접근이다. the Practical 1.2는 Schwab이 《The Practical 1》의 후반부에 숙의라는 the Practical의 방법을 제시하면서 특징지은 것으로서, 이러한 접근은 이후에 연속에서 나올 《The Practical》 시리즈의 핵심적 개념이 된다.

그렇다면 the Practical 1.1의 관점은 어떠한 연구방식인가. 이것은 Schwab이 이론적 접근과 비교하여 설명했던 실제적 접근의 특징에서 찾아볼 수 있다. Schwab은 이론적 접근과 구분하기 위해 실제적 접근을 도입하고, 이를 대조하여 설명하기 위해 Aristotle의 원인설을 사용하였으며, 대부분의 선행 연구에서는 Schwab이 Aristotle의 원인설을 차용하여 실제적 접근의 특징을 규명하였음을 집어내고 있다(박현주, 1991; Schubert 1980, 1986; Connelly, 2013; Deng, 2013b, 2013c; Westbury, 2013).

표 Ⅱ-1.

Aristotle의 원인설에 의한 구분

구분	이론적 접근	실제적 접근
문제원천 (Problem source)	마음의 상태	실제 사태(나와 관련된 사태)
결과 (Outcome)	일반적, 보편적 진리	가능한 행동을 위한 결정, 선택, 안내
대상 (subject-matter)	보편적, 광범위한, 퍼져있는 어떤 것, 변화하는 상황에 좌우되지 않음	구체적, 특수적, 변화하는 환경에 반응함
방법 (methods)	이론적 원리를 따름(자료를 구하고, 결론을 얻기 위해 자료를 해석함)	규칙이 없음(상황을 파악하면서 문제가 떠오르고, 문제가 떠오르면 찾아야 할 자료가 무엇인지 알게 됨, 또한 반대로 자료를 찾으면서 문제가 떠오르기도 함)

출처: Schwab, J. J. (2013: 592-595)[1970/1978].

Schwab이 Aristotle의 원인설에 의해 구분한 실제적 접근은 곧 the Practical

의 연구방식이며, Westbury(2013)에 의하면 오랫동안 간과되고 잘 이루어지지 않았던 연구방식이자, 어느 시대에서나 일반적이고 보편적으로 사용할 수 있는 연구방식이다. 따라서 Schwab이 《The Practical 1》에서 보여주었던 실제적 접근은 다음과 같은 연구절차로 나타날 수 있다.

표 Ⅱ-2.
the Practical 1.1의 연구방식

단계	단계별 내용
1. 문제 인식	·내 주위를 둘러싼 무엇이 어떻게 잘못되었는지 인식하기 ·상황에 민감해지기
2. 문제 대상	·나의 현실 사태와 밀접한 것으로, 유동성 있고 변화에 민감한 것, 그러나 나와 밀접한 것
3. 문제 해결 방법 찾기	·문제를 구체화함으로써 그것이 안내하는 찾아야할 자료의 방향 확인하기
4. 문제 해결	·문제 해결을 위한 대안 마련하기(하나의 the Practical 완성)

문제인식은 실제 당면한 사태에서 나온다. 이론적 접근은 무엇인가를 더 알고자 하는 마음에서 출발하는 것이고, 실제적 접근은 현재 당면한 어떤 문제를 해결하고자 하는 데에서 출발한다. 이론적 접근이 미지의 세계에 대한 지적 갈망이라면, 실제적 접근은 일상의 생활에 처한, 어떤 해결해야할 문제를 가지고 있는 상황이다(박천환, 박채형, 2013). 이론적 접근이 모르는 어떤 외부의 대상을 탐구하고자 하는 '지적 불균형'에서 시작된다면, 실제적 접근은 현재의 상황이 결핍되어 있고 어떤 해결책이 필요하다는 '현실에 대한 불균형'에서 시작된다(김대현, 2006b; 박천환, 박채형, 2013). 즉 Schwab(2013)의 '실제적 접근'은 실제 당면한 사태에서 문제가 나온다.

내 주변에서 진행되는 사안들이, 또한 내가 처한 상황이 무엇이 잘못되었는지 파악하지 못한다면 문제는 떠오르지 않는다. 연구자는 문제 인식 단계에서 자신이 처한 주변을 면밀하게 살펴보고, 상황을 검토하면서 문제를 떠올린다. 즉 연구자는 상황에 민감해진다.

그 다음으로 문제 대상은 문제 인식과 딱 떨어져 구분할 수 없는 것이다. 연구자가 문제를 인식하게 되었을 때, 그것은 본인이 처한 문제의 상황에서 나오기 때문에 그 대상은 보편적인 과학적 이론이라기보다는 상황에 민감한 문제일 수 밖에 없다. 이러한 문제가 연구자에 의해 포착되고, 구체적으로 진술된다면 그것은 자연스럽게 문제 해결을 위해 연구자가 찾아야할 것이 무엇인지 안내한다. 이 단계에 들어가면, Schwab이 언급했듯이 연구자의 목적은 문제를 찾는 것이 아니라 문제를 해결하는 것이 된다.

> 문제가 분명해지고, 어떤 자료를 찾아야할지 그 방향이 명확해지면, 연구의 성격은 바뀌게 된다. 그것은 문제를 찾는 것이 아닌 해결책을 찾는 것이 된다(Schwab, 2013: 594).

이 단계에서 연구자는 문제에 필요한 자료를 찾고, 가능한 결과를 예상해본다. 그리고 여러 가지 대안들을 조합해보고, 그 중 최선의 대안을 발견하게 되면 그것이 연구의 결과가 된다.

이런 the Practical 1.1과 달리 the Practical 1.2는 숙의/실천 중심의 연구양식이다. Westbury(2013)가 지난 40년간의 연구가 the Practical 1.1보다는 the Practical 1.2에 집중되어있었다는 진단에서 알 수 있듯이, Schwab의 실제적 접근에 관한 연구는 the Practical 1.2가 그 전부인 냥 다루어진 것이 사실이다. 우리나라에서도 Schwab하면 숙의를 떠올리듯이 숙의에 집중하여 이루어진 연구가 많았다(김아영, 김대현, 2006; 박순경, 1991).

Walker(1971)가 Schwab의 숙의 개념을 사용하여 실제적 교육과정 개발 모형인 '자연주의 모델'을 개발했듯이, the Practical 1.2도 연구양식으로 변환이 가능하다.

표 Ⅱ-3.

the Practical 1.2의 연구양식

단계	단계별 내용
1. 숙의할 문제 규정	· 결정이 필요한 문제가 무엇인지 파악하기
2. 숙의 집단 구성	· 문제를 둘러싼 공통요소(commonplaces)를 찾고, 이에 해당되는 구성원으로 숙의 집단 구성하기
3. 숙의하기	· 모든 구성원들이 각자의 전문성을 유지하면서, 동등한 위치에서 숙의하기
4. 최종 결정	· 결정하기

'인생은 B(Birth)와 D(Death) 사이의 C(Choice)이다'라는 말이 있듯이, 우리는 언제나 삶 속에서 무엇인가를 결정해야할 때를 만나게 된다. 문제 역시 이와 마찬가지인데, 교육과정 개발, 교육과정 정책 등 교육과정을 둘러싼 여러 상황은 당사자로 하여금 모종의 선택과 결정을 하도록 끊임없이 담금질한다. 무엇인가 결정을 해야 할 상황에 처하게 되었을 때, 할 수 있는 것이 숙의이다.

연구자는 어떤 결정해야 할 것이 있다거나, 해결해야 할 사안이 있다면, 숙의를 통한 방식으로 연구를 진행해나갈 수 있다. 어떤 것을 결정해야할 문제 상황이 있다면, 그 문제 상황의 공통요소(commonplaces)를 확인하여, 이에 가장 적합한 구성원을 찾아 숙의 집단을 구성한다. 숙의 집단이 구성되면, 연구자와 참여자는 문제 해결을 위해 각자의 위치에서 자신의 목소리를 냄과 동시에 다른 사람을 고압하지 않는 방식으로 서로 동등한 위치에서 숙의를 진행한다. 문제 해결과 관련하여 계속하여 숙의를 진행하고, 숙의자들은 모든 것을 쏟아 부었다는 느낌으로 숙의에 참여한다. 충분한 숙의를 거쳐, 최선의 대안이 마련되면 그것은 곧 연구결과가 되고 연구자는 연구를 마치게 된다.

또한 숙의/실천 중심의 the Practical 1.2 중 실천 중심의 연구는 Schwab의 실제적 접근 이후의 연구 방향 중 큰 줄기로 나타난 것과 관련 깊다. Jackson(1992)이 언급한 Schwab 이후의 실제(practice)로 향한 연구와 Biesta(2013)가 말한 유럽에서의 교수와 학습에 집중한 연구가 이에 속한다.

Westbury(2013)가 파악한 the Practical 1.1과 the Practical 1.2 중 the Practical 1.1은 곧 Schwab이 《The Practical》 시리즈를 쓸 때 그가 직접 취했던 연구방식과 연결된다.

> 실제적 접근은 곧 Schwab이 《The Practical》 시리즈를 쓰면서 취했던 연구방식이다.

Connelly(2013)는 Schwab이 '말한 것(saying)'과 '한 것(doing)' 중 '한 것(doing)'에 집중하여 Schwab처럼 사고하고 행동하는 것이 그가 말한 실제적 접근이라고 언급한다.

그렇다면 Schwab이 '말한 것(saying)'과 '한 것(doing)'을 어떻게 구분할 수 있는가. 예를 들면, Schwab은 《The Practical 1》에서 다음과 같이 말하고 있다.

> 교육과정 분야는 빈사상태에 빠져 있다. 현재의 이론과 방법으로는 더 이상 살아남을 수도 없고, 교육의 발전에 공헌할 수도 없다. 교육의 문제를 새로운 시각에서 다양하게 볼 수 있는 새로운 이론이 필요하다. 새로운 문제 처리에 적절한 새로운 연구방법이 요구된다. … 교육과정 분야가 완전히 살아나려면 이제까지와는 다른 형태를 취해야 하는데 이는 실제적, 유사-실제적, 절충적이라는 세 가지 형태의 접근이다 (Schwab, 2013: 591-592).

이 어구는 Schwab이 말한 《The Practical 1》의 핵심적인 문구이다. 그러나 Schwab이 '말한 것'이 아닌 '한 것'에 집중한다면, 이 문구는 다른 방식으로 읽힐 수 있다.

Schwab이 이 문구를 작성하면서 한 것은 그가 같은 해에 썼던 《College Curriculum and Student Protest》에서 사용했던 체계인 의학적 체계(medical framework), 즉 징후(symptoms), 진단(diagnosis), 처방(prescription)의 틀을 사용했다는 것이다. 이 틀에 의해 Schwab이 한 것에 집중하여 위의 문구를 다시 읽으면 다음과 같다(Connelly, 2013; Deng, 2013b, 2013c; Westbury, 2013).

· 징후: 교육과정 분야는 빈사 상태에 빠져 있다.
· 진단: 교육의 문제를 새로운 시각에서 다양하게 볼 수 있는 새로운 이론이 필요하다. 새로운 문제 처리에 적절한 새로운 연구 방법이 요구된다.
· 처방: 교육과정 분야가 완전히 살아나려면 이제까지와는 다른 형태를 취해야 하는데 이는 실제적, 유사-실제적, 절충적이라는 세 가지 형태의 접근이다

Schwab은 교육과정 현재의 징후를 통해 진단하고, 그 처방전으로 the Practical을 제시하며, 자신이 처방한 the Practical이란 무엇인가를 설명한다. 이 과정에서 그는 문제 인식과 문제 해결이라는 실제적 접근의 연구방식을 사용하고 있는데, 그가 인식한 징후는 곧 문제 인식이고, the Practical이라는 처방은 곧 문제 해결이며, 이 해결책이 구체적으로 무엇인지 밝히기 위해 써내려간 것이 곧《The Practical》시리즈이다.

또한 Schwab이 말한 것과 한 것의 구분은 전체적인《The Practical》시리즈를 통해서도 확인해볼 수 있다. Schwab은《The Practical》시리즈를 통해 the Practical이라는 이론과 실제를 아우르는 새로운 이론을 말하면서, 동시에 그는 이론과 실제를 아우르는 방식으로 《The Practical》시리즈를 썼다.

먼저 Schwab의 《The Practical》시리즈를 그가 한 말을 중심으로 읽는다면 다음과 같을 것이다.

· The Practical 1: 교육과정 분야는 새로운 이론인 the Practical이 필요하다.
· The Practical 2: 절충적 기예는 이론에 관한 기예이며, 다각적 개관을 통해 이를 기를 수 있으며, 이는 또 교육과정 분야에서도 적용된다.
· The Practical 3: 학문이 교육과정으로 전환될 때에는 4개의 공통요소가 필요하며, 교육과정 전문가는 이를 동등하게 고려하여 교육과정을 개발해야 한다.
· The Practical 4: 학교 중심의 교육과정을 개발하기 위해 교육과정 숙의 집단을 구성할 수 있으며, 여기에서 교육과정 전문가는 숙의 집단의 전문성 향상을 위한 역할을 할 수 있다.

Schwab이 말한 것에 집중할 때, 그가 제시한 말 하나 하나가 의미 있게 다가

오고, 우리는 그가 공통요소로 제시한 것이 무엇인지, 숙의 집단의 구성원으로 몇 명이 적합한지에 대해 집중하여 읽는다. 그러나 Schwab이 한 것에 집중하여 《The Practical》 시리즈를 읽는다면 다른 내용이 드러나는데, 이와 비슷하게 읽은 이들이 Connelly와 Xu(2007: 6)이다.

- The Practical 1: 교육과정의 실제적인 특성을 주장한다. 그는 교육과정이 이론적이 아닌 실제적이어야 한다고 주장하지만, 그의 논리는 철학적이고 이론적이다.
- The Practical 2: 이론이 실제와 관계할 수 있는 방법에 대해 논하고 있다.
- The Practical 3: 구체적이고 실제적인 문제의 맥락에서 이론과 실제를 연결하는 사려 깊은 방법에 대해 대략적으로 제시하고 있다.
- The Practical 4: 교육과정 분야에서 교육과정 이론가들이 어떤 역할을 해야 하는지에 관한 글이다.

Connelly와 Xu(2007)가 《The Practical》 시리즈를 읽은 방식은, 《The Practical 1》과 《The Practical 3》은 Schwab이 한 것 중심이며, 《The Practical 2》와 《The Practical 4》는 Schwab이 말한 것 중심이다. 그러나 《The Practical 2》와 《The Practical 4》 역시 Schwab이 한 것을 중심으로 읽는다면 다음과 같이 읽을 수 있다.

- The Practical 2: 이론이 실제와 관계할 수 있는 방법에 대해 논하면서, 구체적인 상황(교육과정)에서 이론을 사용하고 있다.
- The Practical 4: the Practical에 의한 실제적인 논문(the Practical paper)이다.

Schwab이 한 것에 집중하여 《The Practical》 시리즈를 읽는다면, 《The Practical》 시리즈는 곧 Schwab이 말했던 이론과 실제의 결합 그 자체이다. 그는 the Practical이라는 이론을 말하면서 구체적인 맥락에서 이를 연결 지어 풀어나가고 있다. 즉 그는 《The Practical》 시리즈를 통해 이론과 실제의 관계에 대해 이야기하면서, the Practical이라는 이론을 the Practical한 실제 상황(교육

과정)과 계속적으로 접목시킨다.

Schwab의 《The Practical》 시리즈를 메타적으로 보았을 때, the Practical에 대한 기존의 이해방식과는 다른, 'the Practical은 Schwab이 취한 연구방식이자 그 방식을 통해 생성해낸 the Practical이라는 하나의 결과물이다'라는 이해방식이 가능해지며, 이는 Schwab의 《The Practical》 시리즈에서 우리가 간과했던 부분이 무엇인지 상기해준다.

Shulman(1991)은 Schwab의 수업방식을 다음과 같이 회상한다.

> 내가 19살 때, Schwab은 나에게 Aristotle의 물리학 중 2권의 첫 문장을 큰 소리로 읽도록 하였다. "모든 것은 존재한다. 어떤 것은 그 자체로 존재하고, 어떤 것은 다른 원인에 의해 존재한다." "잘 읽었네. 이 문장에서 저자가 한 것은 무엇이지?" 나는 Aristotle가 말한 것을 고려하며 그 물음에 답하였다. 그가 말했다. "나는 그가 무엇을 말했는지 묻지 않았어. 그가 한 것이 무엇이지?"(Shulman, 1991: 455-456)

Schwab이 학자들이 말한 것보다 한 것에 집중했듯이, Schwab에 대한 이해 역시 그가 말한 것보다 한 것에 집중할 필요가 있다. 이는 Schwab의 《The Practical 1》이 2013년 여러 학자들에 의해 이전과는 다른 방식으로 이해된 것과 관련 깊다. 이들은《The Practical 1》에서 the Practical의 의미를 확장하면서, Schwab이 그 당시에 the Practical을 내놓았듯이, 교육과정 연구자들이 지금, 여기의 교육과정 분야에 필요한 the Practical을 내놓길 기대한다(Biesta, 2013; Connelly, 2013; Westbury, 2013).

Schwab의 the Practical은 다양한 수준에서 논할 수 있으며, 그 자체로 복합적인 특성을 지니고 있다. 따라서 본 장에서 the Practical에 대해 논의한 것을 정리해보면 다음과 같다.

- Schwab의 the Practical은 실제적인 교육과정 분야의 성격에 부합하기 위한 새로운 이론이다.
- 새로운 the Practical이라는 이론에서 이론과 실제는 서로 공존한다.

· the Practical은 문제를 해결하는 새로운 접근 방식이기 때문에 그 자체로 하나의 연구양식이다.
· the Practical은 실제적 접근을 거쳐 탄생한 하나의 the Practical이다.

2. 연구의 방법적 절차: 실제적 접근

앞선 장에서 Schwab의 the Practical과 실제적 접근을 장황하게 설명한 이유는 본 연구의 결과물을 the Practical로 보고, 이 the Practical을 만들기 위한 절차를 실제적 접근으로 보며, 이 과정에서 이론과 실제의 올바른 관계에 대해 이야기하려고 했던 the Practical의 특성을 녹아내리려 했기 때문이다.

Schwab이 했던 실제적 접근에 따라 연구자는 교육과정 상황이 겪고 있는 지금, 여기의 문제를 진단할 수 있으며, Schwab이 그 당시에 the Practical이라는 처방을 내렸듯이, 연구자 역시 본 연구에서 하나의 처방을 내릴 수 있다. 그리고 본 연구에서 내린 어떤 처방 자체는 Schwab이 말한 the Practical로서, 교육과정 연구 분야에서 나온 하나의 지식이 될 것이다.

Schwab이 직접 했던 작업을 실제적 접근으로 상정하고, 이에 비추어 현재 우리나라 상황에 맞게, 또한 연구자로서 나를 불충분하게 만드는 것이 무엇인지, 지금 연구자로서 내가 처한 결핍의 요소가 무엇인지 살펴보면 다음과 같은 진단과 처방을 내릴 수 있다.

· 징후: 교사가 교육과정을 사용하기보다는 교과서(교육과정 자료)를 주로 사용함으로써 가르침에 있어서 탈숙련화되어 가고 있다.
· 진단: 교사가 교육과정과 직접적으로 만나고, 교육과정의 주체가 되기 위해서는 교사에게 교과서를 가르치는 능력 이외에 교육과정으로 수업을 만드는 새로운 능력이 요구된다.
· 처방: 교사가 교육과정 주체가 되어 교육과정을 상용하기 위해서는 교육과정 리터러시가 필요할 것이다.

현재 상황(징후)에 맞는 진단이 이루어지고, 그에 따른 처방이 내려졌다면, Schwab의 실제적 접근, 즉 Westbury(2013)가 언급했던 the Practical 1.1에 따른 연구절차에 의해 연구를 시작할 수 있다. 여기에서 징후는 문제 인식으로 연결되고, 처방은 문제 해결로 연결된다.

Schwab의 실제적 접근에 의한 본격적인 연구 절차는 다음과 같다.

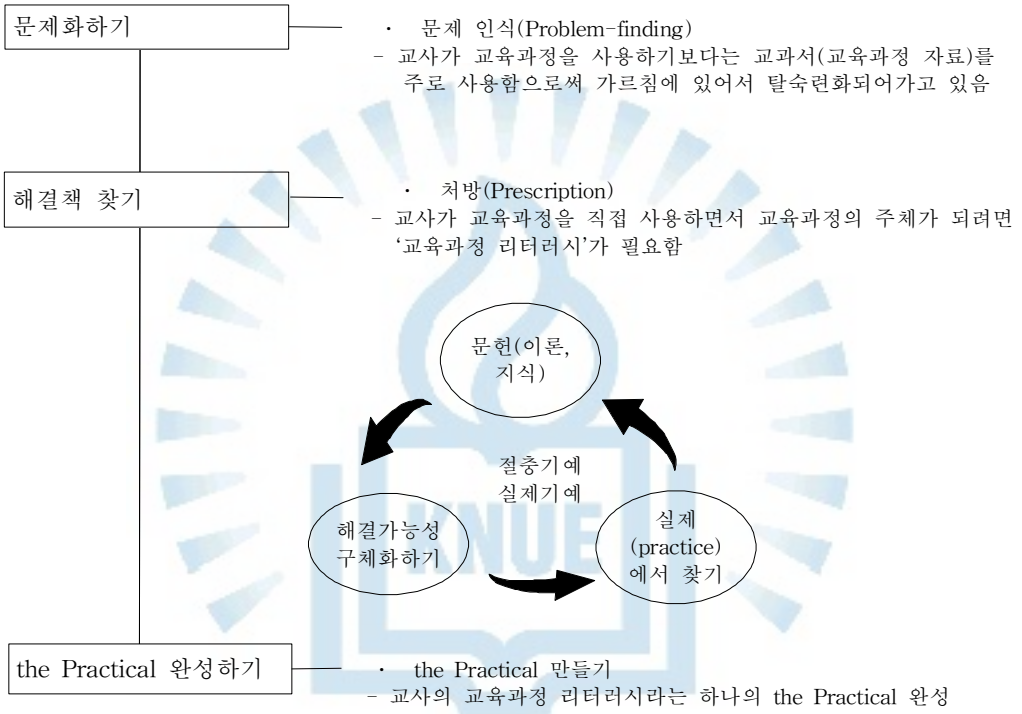

그림 Ⅱ-1. 본 연구의 실제적 접근 절차

교사인 연구자에게 있어서, 그리고 교육과정에 관심을 두고 있는 연구자에게 있어서 문제로 다가온 것은, 교육과정 개정부터 시작하여 교과서 개발, 수업까지의 일련의 과정에서 그 일을 수행하는 사람들이 정해져있다는 인식이다. 특히, 교사는 '교과서를 가르치는 사람'으로 규정되어 있다는 사실이다. 물론 우리는 '교과서에서 벗어나 교육과정 중심으로'라는 말을 빈번히 들어왔으며, 그 중심에

교사가 능동적으로 서야함을 알고 있다. 그러나 실제적으로는 교사도, 그리고 교육과정 개발자도 암암리에 교사를 '교과서 가르치는 사람'으로 인식한다. 대부분의 교사들은 교육과정보다는 교과서에 초점과 관심을 두고 있으며, 교육과정 개발자 역시 그들은 교사가 교육과정을 직접 운용해야 한다는 것을 알고 있으면서도 정작 교육과정을 개정할 때에는 후속으로 이루어질 교과서 개발을 염두에 두고 교육과정을 작성함으로써 교육과정에서 교사를 '배제'한다.

즉 연구자는 교사가 교육과정을 직접적으로 다루지 않고, 교과서를 통해 가르쳐야할 것을 체감하며, 교과서가 곧 교육과정이라는 통념이 팽배하게 자리 잡음으로써 교과서에 대한 권한만을 취하고 있는 교사의 지위에 문제를 느낀다.

> 문제가 분명해지고, 어떤 자료를 찾아야할지 그 방향이 명확해지면, 연구의 성격은 바뀌게 된다. 그것은 문제를 찾는 것이 아닌 해결책을 찾는 것이 된다(Schwab, 2013: 594).

이에 교사가 교육과정의 주체로 자리매김하기 위해 교사에게 교육과정 리터러시가 필요함을 해결책(본 연구의 실제 과제)으로 제시한다. 교사는 교육과정을 다루는 주체가 본인이라는 것을 인식하는 것에서 시작하여, 교육과정을 읽고 사용할 수 있는 능력을 통해 교육과정을 자유자재로 다룰 수 있다. 나아가 교육과정이 지니고 있는 문제점과 허점 등을 발견함으로써 교육과정에 대한 교사의 목소리를 적극적으로 낼 수 있으며, 결국에는 교육과정을 영토화할 수 있을 것이다. 이를 위해서는 교사가 교육과정을 직접 상용하는데 요구되는 교육과정 리터러시가 무엇인지 밝혀낼 필요가 있다.

교육과정 리터러시가 무엇인지 알아보는 과정은 머릿속에서 단지 희미하고 막연했던 교육과정 리터러시라는 개념을 점점 구체화하고 손에 잡을 수 있는 것으로 만들어내는 과정일 것이다. 이 과정을 위해 다양한 각도에서 교육과정 리터러시라는 개념을 탐구해야 하는데, 이것은 문헌(이론) 혹은 현장 연구(실제) 등 어느 한 쪽의 시각만으로는 부족하다. 이론이 할 수 없는 것을 실제가 보완하기

도 해야 하고(arts of the practical), 이론을 탐구하는데 있어서도 하나 이상의 이론을 가져옴으로서, 한 이론이 대상의 부분만을 비추는 문제를 극복해야 한다(arts of the eclectic). 즉 '실제↔이론'이 상호보완적으로 작용하도록 접근할 필요가 있다. 이는 곧 Schwab이 말한 이론과 실제를 모두 아우르는 the Practical의 성격이기도 하다.

따라서 Schwab(1971)이 제시한 절충적 기예와 실제적 기예를 사용하고자 한다. 문헌에서 다루는 리터러시의 개념이나 선행 연구에서 제시하고 있는 교육과정 리터러시라는 개념은 본 논문에서 탐구하고자 하는 교육과정 리터러시의 어떤 측면을 비춰줌으로써 교육과정 리터러시라는 형상을 더 온전하게 알 수 있도록 작용할 것이다. 그러나 문헌에서 교육과정 리터러시를 찾는다 하더라도 그것을 오롯이 알기에는 힘들기에 실제적 기예를 발휘하여 이론이 놓친 부분을 실제를 통해 보완할 필요가 있다. 이 때 실제는 교사가 교육과정 리터러시를 읽거나 발휘하는 구체적인 상황이나 맥락이 될 것이다.

이러한 실제적 접근이라는 절차를 거쳐 교육과정 리터러시가 나온다면 그것은 하나의 the Practical이며, 이 교육과정 리터러시를 다른 이가 다른 상황에서 사용한다면 그것은 하나의 범례로 작용함으로서 유사-실제(the quasi-practical)의 역할을 할 것이다.

3. 연구 대상

본 연구는 탐구하고자 하는 대상인 교육과정 리터러시를 최대한 좀 더 오롯하게 인식하기 위해 대상을 다각도로 보는 다각적 관점으로 접근한다. 따라서 연구자가 어떤 렌즈를 사용하느냐에 따라 연구의 대상이 달라지는데, 본 연구에서는 크게 문헌 연구(이론)와 현장 연구(실제)라는 두 가지 렌즈를 사용하였다. 더 세분화하면, 문헌에서 말하고 있는 리터러시의 개념(이론 1), 교육과정 리터러시를 탐구한 선행 연구들(이론 2), 연구자가 예비교사, 현직교사와 함께 교육과정

을 다루면서 현재 교사들에게 필요한 교육과정 리터러시라고 생각한 것(실제 1), 초등교사들이 실제로 교육과정을 사용하는 모습(실제 2), 그 밖의 이론과 실제들로 나타낼 수 있다.

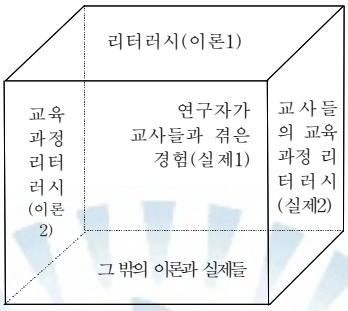

그림 Ⅱ-2. 연구관점

1) 연구대상 1: 리터러시(이론 1)

교사의 교육과정 리터러시 탐구를 위해서 연구자가 이론 및 지식으로 삼은 것은 먼저 '리터러시'라는 용어이다. 특히 국어과에서는 리터러시라는 개념을 적극적으로 사용하고 있기 때문에 국어과에서 문자습득을 중심으로 사용해 온 리터러시가 어떻게 교육과정 리터러시와 연결될 수 있는지, 리터러시의 개념에서 교육과정 리터러시라는 새로운 개념을 어떠한 방식으로 추출할 수 있는지를 탐구하였다.

리터러시를 탐구하기 위해 사용한 문헌 자료는 크게 UNESCO에서 발행한 보고서와 주요 학자들의 논문으로 나뉜다.

· UNESCO 보고서

UNESCO (1957). World illiteracy at Mid-century: a statistical study.

UNESCO (1978). Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics.

UNESCO (1995). Compendium of statistics on illiteracy.

UNESCO (2000). Education for all year 2000 assessment.
UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes.
UNESCO (2005). Aspects of literacy assessment.
UNESCO (2006). Education for all global monitoring report 2006.
UNESCO (2008). Education for all global monitoring report 2008.
UNESCO (2009). United Nations literacy decade: International strategic framework for action.

・학자들의 논문
노명완, 이차숙(2002). 문식성 연구.
노명완, 박영목 외(2008). 문식성 교육 연구.
Harris, T, L., & Hodges, R. E. (1995). The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing.
Soares, M. B. (1992). Literacy assessment and its implications for statistical measurement.
Street, B. V. (1984). Literacy in theory and practice.
Street, B. V. (2005a). Understanding and defining literacy.
Street, B. V. (2005b). Recent applications of new literacy studies in educational contexts.
Street, B. V., & Lefstein, A. (2007). Literacy: An advanced resource book for students.

즉 리터러시라는 관점을 탐구하고, 이를 재단, 수정, 굴절, 조절하여 교육과정 리터러시를 바라보는 시각으로 사용하였다. 이런 점에서 리터러시 관련 문헌은 본 연구의 첫 번째 연구대상이다.

2) 연구대상 2: 교육과정 리터러시(이론 2)

리터러시 문헌에 이어 탐구한 문헌은 '교육과정 리터러시'에 관련 연구들이다. 교육과정 리터러시는 본 연구자가 새로이 만든 것이 아니라 이미 앞선 연구자들

에 의해 적극적으로 사용된 말이다(백남진, 2013; 정광순, 2012; 정혜승, 2002; Ariav, 1988; Ben-Peretz, 1990; Rudduck, 1987). 따라서 교육과정 분야에서 처음 교육과정 리터러시를 사용한 Rudduck(1987)은 어떤 의미에서 교육과정 리터러시란 말을 사용하였으며, 그 이후의 교육과정 리터러시와 어떤 관련이 있는지 탐구하였다. 특히, 우리나라의 경우, 교육과정 리터러시라는 개념을 어떻게 접근하고 있는지 살펴봄으로써 우리나라 상황에 맞는 교육과정 리터러시에 대해 탐색하였다.

정혜승(2002). 국어과 교육과정 실행 요인의 작용 양상에 관한 연구: 제 6, 7차 중학교 교육과정을 중심으로.
정광순(2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력.
백남진(2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력.
Rudduck, J. (1987). Can school-based curriculum development be other than conservative?
Ariav, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis.
Ben-Peretz, M. (1990). The teacher curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts.

또 이들 선행 연구에서 교육과정 리터러시가 발휘되는 공간이 어디인지 확인해봄으로써 본 연구에서 탐구하고자하는 교육과정 리터러시의 영역이 어디까지인지 가늠하였다. 따라서 선행 연구에서 밝힌 교육과정 리터러시는 그 자체로 이론이면서 본 연구의 이론적인 연구 대상이 된다.

3) 연구대상 3: 연구자가 교사들과 겪은 경험(실제 1)

연구자는 2010년에 처음으로 교육과정을 사용하여 교재를 개발하고, 그 이듬해인 2011년에 교육과정을 교과서로 구현하는 작업에 참여하면서 교육과정을 적극적으로 사용했다. 또한 석사논문으로 2009 개정 교과 교육과정 분석에 관한

논문을 쓰면서 교육과정을 읽고 분석하는 방법을 찾고 실제로 그것을 수행하였으며, 2011년 말, 교육과정 리터러시라는 개념을 접하고 나서는 계속하여 교육과정 리터러시에 대해 탐구하였다. 따라서 연구자는 다른 교사들보다는 교육과정 리터러시를 약간 더 획득한 상태이고, 이것은 연구자로 하여금 현장교사들이나 예비교사들에게 교육과정에 대해 무언가 이야기해줄 수 있는 지위를 주었다.

이 지위에서 연구자는 예비교사와 현장교사가 교육과정과 만나기 위해서 어떤 앎이 필요한지 연수나 강의를 진행하게 되었고, 이 내용은 자연스럽게 연구자가 교육과정 리터러시를 어떻게 획득했는지에 관한 경험을 반추함으로써 나왔다. 또한 예비교사와 현직교사를 대상으로 한 연수와 강의를 진행하면서 이들이 현재 교육과정에 대해 어느 정도의 지식을 가지고 있는지, 그리고 어떤 지식이 더 필요한지 확인할 수 있었고, 이를 토대로 하여 교사의 교육과정 리터러시 연수를 위해 어떤 내용이 필요한지 가늠할 수 있게 되었다.

즉 연구자 자신은 교육과정을 사용해본 경험을 통해 교육과정 리터러시가 어떻게 획득되는지 직접 경험하였기에 그 자체로 연구 대상이 되며, 연구자가 만난 예비교사와 현직교사는 그들이 필요한 교육과정 리터러시가 무엇인지, 그들이 현재 지니고 있는 교육과정 리터러시가 무엇인지 보여주기 때문에 연구 대상이 된다.

표 Ⅱ-4.
연구 대상

대상자	교육과정 리터러시 관련 경험
연구자	・교육과정을 사용하여 교재와 교과서를 집필함 ・교육과정을 분석함 ・예비교사와 현직교사를 대상으로 '교육과정 리터러시'와 관련된 연수를 실시함
강의와 연수를 통해 만난 예비교사와 현직교사	・교과서를 넘어 교육과정 중심이 무엇인지에 대해 알게 됨

교육과정 리터러시라는 상황 안에서 연구자가 겪은 경험, 연구자가 예비교사와 현직교사를 접하면서 겪은 경험은 곧 사례가 되어 교육과정 리터러시의 실제로 반영되었다.

본 연구에서 연구자가 반영한 사례를 생성한 강의와 교사연수를 일별하면 다음과 같다.

표 Ⅱ-5.

교육과정 리터러시에 관한 강의 및 교사연수

연번	날짜	내용
1	2012. 1. 2~2012. 1. 6	수업전문성 직무연수(C교대)
2	2012. 3. 5~2012. 6.15	초등통합교과방법론 수업(K대학)
3	2013. 1. 7~2013. 1.11	수업전문성 직무연수(C교대)
4	2013. 3. 4~2013. 6.14	초등통합교과방법론 수업(K대학)
5	2013. 6.22~2013. 7. 6	2013 초등수업력향상직무연수(K교육 연수원)
6	2013. 9. 2~2013.12.13	초등수업설계 수업(K대학)
7	2013.10.16	교육과정 컨설팅(경북 A초등학교)
8	2013.10.30	교육과정 컨설팅(경북 B초등학교)
9	2014. 1. 7	주제중심 교육과정 통합(K교육 연수원)
10	2014. 1. 9	수업전문성 직무연수(C교대)
11	2014. 3. 3~2014. 6.13	초등통합교과방법론 수업(K대학)
12	2014. 4.22	교육과정 컨설팅(경북 C초등학교)
13	2014. 5.10~2014. 5.31	2014 초등수업력향상직무연수(K교육 연수원))
14	2014. 6.27~2014. 7.11	주제가 중심이 되는 교육과정 운영(광주 oo교사연구회)

연구자가 행한 강의와 교사연수는 교육과정 리터러시에 대한 교사의 실제 사례를 수집한 자료원이며, 이 자료를 수집한 방식은 연구자의 강의 경험 및 교사연수에 대한 연구노트 기록 방식이었다.

본 연구의 자료 수집 및 절차를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

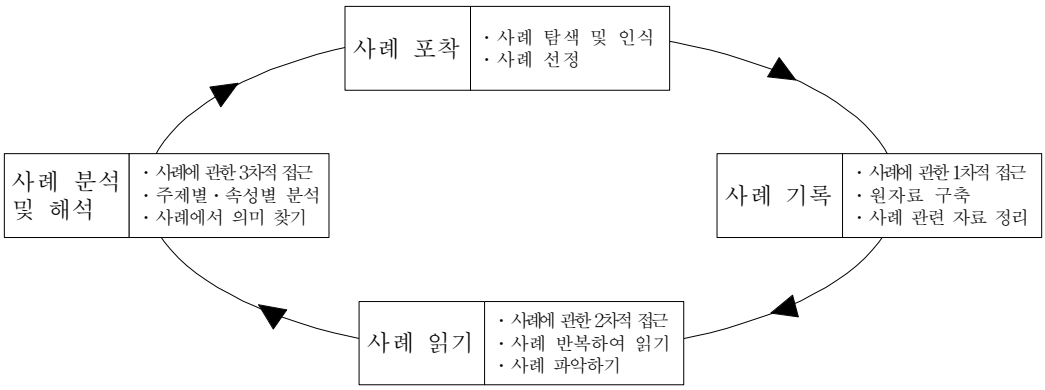

그림 Ⅱ-3. 자료 수집 및 절차

먼저 연수나 강의 중 연구자는 교사의 교육과정 리터러시에 관한 사례들, 즉 교육과정에 대한 교사의 인식 상태, 교사들이 교육과정에 대해 언급한 말, 교사들이 교육과정을 접하는데 힘들어하는 점 등을 포착하였다. 또한 연구자가 겪은 교육과정 리터러시에 대한 경험들을 교육과정 리터러시에 대한 실제적 사례로 발굴하였다.

교육과정 리터러시에 대한 사례를 포착하면, 이를 곧 연구노트에 기록하였다. 사례들은 시간 순서로 기록하였으며, 교육과정 리터러시라는 큰 틀 안에서 정리하여 연구 원자료를 구축하였다.

다음으로 원자료를 반복적으로 읽으면서 사례를 파악하였는데, 반복적인 사례 읽기를 통해 사례 그 자체를 오롯이 파악함과 동시에 이후 일어날 사례 분석 및 해석의 관점을 찾고자 하였다.

사례를 반복적으로 읽고, 사례에 대해 파악하면서, 연구자는 각각의 사례들을 교육과정 리터러시라는 큰 범주 안에서 비슷한 속성끼리 묶었다. 이 단계에서 원자료는 연구자가 찾은 속성, 요소에 따라 분류 및 제거된다. 이에 시간 순서의 원자료는 교육과정 리터러시의 특성에 따라 조정되어 주제별 혹은 속성별 교육과정 리터러시의 구체적인 모습을 제공하게 된다.

이 네 단계는 실제 자료 수집 및 처리 과정에서 분절적으로 나타나기 보다는

유기적·통합적으로 나타나며, 각 사례들은 교육과정 리터러시의 특성을 보여주고, 이 특성들은 다시 비슷한 사례를 포착하는데 기여하기에 순환적으로 나타난다. 또한 본 연구에서는 교육과정 리터러시에 대한 이론과 실제 연구가 따로 진행되는 것이 아니라 함께 진행되기에 실제와 이론의 대상을 분리한다하더라도 이론에서 찾은 교육과정 리터러시는 실제에서 교육과정 리터러시의 구체적인 모습을 찾는데 영향을 미쳤다.

4) 연구대상 4: 교사들의 교육과정 리터러시(실제 2)

연구대상 3은 연구자 자신의 경험, 연구자가 예비교사와 현직교사와 만난 경험을 통해 '교사가 교육과정을 능동적으로 사용하려면 무엇을 알아야하지?'라는 물음에 대답하려는 것과 관련이 있다. 연구자의 경험을 통해 '내가 이 경험으로 교육과정에 대해 무엇을 알게 되었지?'에 집중하였으며, 교사들과의 연수나 강의에서도 '현재의 교사들에게 무엇을 알려주어야 교사가 교육과정 리터러시를 획득할 수 있을까?'에 집중하였다. 즉 연구대상 3은 연구자가 교사와의 실제적인 만남을 통해 교육과정 리터러시를 획득하는데 필요한 앎이 무엇인지 확인하는 것과 관련이 있다.

반면 연구대상 4는 교육과정 리터러시를 획득한 교사들이 이를 실제로 어떻게 사용하며, 이 과정에서 교육과정 리터러시를 어떻게 발휘하고 있는가와 관련 있다.

이에 대한 주요 연구 대상은 다음과 같다.

표 Ⅱ-6.

연구 대상

대상자	교육과정 리터러시 관련 경험
신동초 교사팀	· 2012년도부터 2014년까지 교육과정을 중심으로 한 혁신학년을 운영하고 있음
현정은 교사	· 2013년 K교육 연수원에서 시행한 '2013 초등수업력향상직무연수: 교육과정에 기초한 수업설계'라는 연수를 듣고, 그 해 2학기부터 2014년까지 교육과정을 중심으로 학급을 운영하고 있음

교육과정 리터러시를 획득한 교사가 실제 현장에서 어떠한 교육과정 리터러시를 발휘하는지 알아보기 위해, 교육과정을 적극적으로 사용하고 있는 교사들을 연구 대상으로 삼았다.

신동초 교사팀과 현정은 교사는 이들과의 협의 하에 실명을 사용하였는데, 사실 이들은 참여자라기보다는 교육과정 리터러시를 현장에서 탐구해나가는 실제 연구자이기 때문이다. 연구자가 문헌에서, 그리고 관찰자의 입장에서 교육과정 리터러시를 찾아나간다면, 이들은 본인 스스로가 주체적으로 교육과정 리터러시를 찾아나간다. 이에 본 연구에서는 이들을 익명의 참여자로 규정하는 것이 아니라 연구자와 동등한 위치에서 연구를 하는 연구자로 규정하고 실명을 밝히는 방식을 취했다.

먼저 신동초 교사팀을 살펴보면, 전라북도 전주시 신동초등학교의 교사팀은 2012년부터 교육과정 혁신을 시작하였다. 2011년 가을, 몇 명의 교사들이 모여 교육 관련 독서모임을 시작하였고, 이 모임을 통해 교사들은 그들이 지향해야 할 수업관, 교육관, 아동관 등에 대해서 심도 있게 논의하였다. 학교의 아이들이, 또한 교사들이 행복한 수업은 무엇인지, 진정한 평가는 어떻게 이루어져야 하는지 등에 대해서 책을 통해, 혹은 교사로서 자신의 경험을 통해 이야기하고, 이러한 이야기들은 실제로 수업, 교육과정, 평가를 혁신하고 학생과 교사 모두가 행복한 학교를 만들자는 의지로 확산되었다. 그리고 이 의지를 실천으로 옮기기 위해 그 이듬해인 2012년, 9명의 학급 담임과 1명의 교과 전담이 5학년에 모이

게 되면서 '열 사람의 한 걸음' 혁신 학년이 시작되었다. 2012년에 5학년을 중심으로 하여 시작한, 교사가 수업을 만들어서 하는 교육과정 운영 혁신은, 2013년에는 5, 6학년으로 확대되었고, 2014년에는 4, 5, 6학년까지 확대되었다.

신동초 교사팀의 경우, 행복한 학생, 즐거운 학교를 꿈꾸기 위해 자발적으로 모인 학년 중심의 교사팀이며, 처음에는 교과서를 어떻게 하면 재미있게 가르칠 것인가를 고민하다가 자연스럽게 교육과정을 사용하게 되었다. 그리고 교육과정을 사용하는 방식이나 현재 운영 사항에 대한 자문을 구하기 위해 연 1~2회 정도 J교수에게 교육과정 워크숍을 요청하였고, 연구자는 교수와 함께 교육과정 워크숍을 다니면서 신동초 교사가 교육과정을 사용하는 모습을 수집하였다.

표 Ⅱ-7.
자료 수집

연번	날짜	내용	자료양
1	2012.12. 7	교육과정 워크숍	약 2시간
2	2013. 5.30	교육과정 워크숍	약 2시간
3	2013. 8.24	교육과정 워크숍	약 4시간
4	2013. 9. 1~2013.12.20	교육과정 운영을 위한 매일의 동학년 협의	약 30시간
5	2014. 2.27~2014. 2.28	2014년 1학기 교육과정 운영에 관한 설계	약 7시간
6	2014. 3. 6~2014. 7.10	교육과정 운영을 위한 매일의 동학년 협의	약 38시간

2012년과 2013년에 있었던 교육과정 워크숍은 신동초 교사팀이 개발하여 운영한 교육과정 사례를 이야기하고, 그 과정에서 겪었던 어려움이나 앞으로의 방향에 대해 교수에게 묻는 형태로 이루어졌으며, 연구자는 이 과정을 촬영하여 기록하였다. 2013년 2학기부터는 동학년 협의실에 비디오를 설치하여 동학년 협의 과정을 촬영하였으며, 주 1회 협의에 함께 참여하여 교육과정 운영 사항에 대해 관찰·질의하였다. 그리고 2014년 2월 이틀 동안 있었던 1학기 교육과정 설계 협의에 참여하였으며, 2014년 3월부터는 매일의 동학년 협의를 촬영하였다.

자료 처리는 녹화한 자료를 전사하는 것으로 이루어졌으며, 단, 2014년 3월부터 7월까지의 동학년 협의 자료는 연구자가 직접 참여하여 모은 것이 아니라 타

연구자가 수행한 전사 자료를 얻었다. 전사한 자료는 그림 Ⅱ-3의 자료 수집 및 절차에 따라 처리되었다. 그 외 신동초 교사팀은 온라인상에서 교육과정과 관련된 자료를 공유하고, 교육과정 설계에 관한 소통을 하고 있었기 때문에 온라인을 통해 자료를 수집하여 자료를 보완, 해석하는데 사용하였으며, 신동초 교사팀에게 직접 질의하는 방식으로 자료를 보완해나갔다.

표 Ⅱ-8.
추가 자료 수집

연번	기간	자료 종류	자료양
1	2012. 2. 2~2012.12.31	5학년 교육과정 자료 및 교육과정 협의록	261개
2	2013. 1. 1~2013.12.31	6학년 교육과정 자료 및 교육과정 협의록	269개
3	2014. 1. 1~2014. 7.31	4학년 교육과정 자료 및 교육과정 협의록	138개

다음으로, 현정은 교사는 2013년 K교육 연수원에서 주관한 '2013 초등수업력 향상직무연수: 교육과정에 기초한 수업설계'라는 연수를 듣고, 연수의 주 내용인 교육과정을 통한 수업 실천을 계속 이어나가는 교사다. 2013년에 K교육 연수원에서는 약 60명의 교사들을 대상으로 하여 교육과정 리터러시 연수를 실시하였고, 이 때 J교수와 연구자는 연수 강사로 참여하였다. 이 연수는 6~7월에 약 한 달 간 이루어졌고, 이 연수를 받은 교사들 중 7~8명은 교육과정 커뮤니티를 만들고 이를 계속하여 이어가길 희망했으며, 이 중 한 명이 현정은 교사다. 현정은 교사는 연수를 마치고 연수참여 교사에게 공개된 온라인 커뮤니티인 '배움이 즐거운 수업디자인'에서 활동을 하다, 같은 지역에 근무하는 교사들과 함께 의미있고 재미있는 수업을 만들자는 '미미클럽'을 결성하였다. 현정은 교사는 이 교육과정 커뮤니티를 통해 지속적으로 교육과정과 수업의 관련성, 교육과정과 평가와의 괴리에 대해 고민하며, 실지로 교육과정을 통해 어떻게 수업했는지를 온라인상에 공개·공유하고 있다. 연구자는 현정은 교사가 속한 교육과정 커뮤니티인 '미미클럽'의 일원으로서 현 교사가 교실에서 실현하고 있는 교육과정을 통해, 그녀가 어떠한 교육과정 리터러시를 발휘하고 있는지를 포착할 수 있었다.

표 Ⅱ-9.

자료 수집

연번	기간	자료 수집원	자료 종류	자료양
1	2013. 6.22~2013.12.31	배움이 즐거운 수업디자인 (온라인 커뮤니티)	교육과정 사용 자료 교사 모임 일지	67개
2	2014. 1. 1~2014.10.31	미미클럽 (온라인 커뮤니티)	현정은 교사의 수업 일지	184개

5) 연구대상 5: 그 밖의 이론과 실제들

연구자는 2011년 말, 교육과정 리터러시라는 개념을 접하고 나서 계속하여 교육과정 리터러시에 대해 탐구하였다. McCutcheon(1980)이 교사의 수업 설계에서 실제로 행동이나 문서로 드러나진 않지만, 매일, 매순간 교사의 머릿속을 맴돌며 수업에 대해 생각하고 구상하는 것을 “mental planning”이라고 했듯이, 교육과정 리터러시라는 개념은 연구자로 하여금 매일, 매순간, 그리고 오랫동안 mental planning을 겪도록 한 어떤 것이다. 따라서 교사와 교육과정과 관련된 이론들은 연구자의 주된 수집 대상이 되었고, 연구자는 연구자와 친분이 있는 초등학교 교사들과의 모임에서 언제나 교육과정 리터러시와 관련된 사항을 그들에게 묻곤 했다. 이 때 초등학교 교사들은 교육과정과 관련하여 자신들의 의견을 들려주었으며, 자신이 실제로 운영하는 교육과정에 대해서도 이야기하곤 하였다. 연구자는 그때마다 그들의 이야기를 간단하게 기록하였고, 연구대상 3과 함께 연구노트에 사례로 처리하였다(그림 Ⅱ-3 참조). 이러한 다양한 이론과 실제들은 곧 교육과정 리터러시를 밝히는 연구 대상이 된다.

교사와 교육과정과 관련된 여러 이론들은 구체적인 상황의 실제와 연관되어 그 실제가 이론과 어떤 연관성이 있는지 말해주는데 쓰였으며, 여러 교사들의 이야기는 그 자체로 교육과정 리터러시에 관한 실제적인 현상들이 되어, 실제적 기예의 사례 기술에 반영되었다.

Ⅲ. 초등교사의 교육과정 리터러시 탐색: 실제적 접근

본 장에서는 Schwab의 실제적 접근을 밟아, 이론과 실제를 관계 짓는 방식으로 교육과정 리터러시가 무엇인지 구체적으로 탐색하였다. 서로 다른 관점을 비춰주는 다양한 이론과 실제들을 사용함으로써 교육과정 리터러시를 오롯이 드러내고자 하였으며, 손에 잡히지 않는 추상적인 교육과정 리터러시가 아닌 그것의 구체적인 모습을 그려내는데 주력하였다.

그러나 교육과정 리터러시의 특정 부분에 대한 생략 없이 최대한 온전하게 바라보고자 한 연구자의 처치 때문에, 본 장은 독자로 하여금 한 장이라고 생각하기에는 다소 두텁게 느껴질 수 있다.

1. 리터러시의 개념

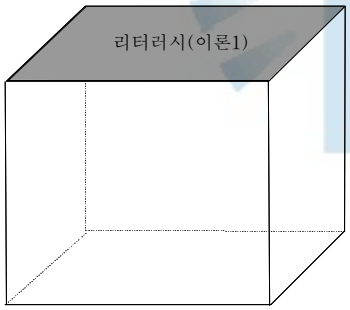

그림 Ⅲ-1. 연구관점

일반적으로 '리터러시'라는 말은 어느 언어권에서나 일정한 시기가 되면 구어의 사용을 넘어 문어를 사용하도록 하는 활동에서 쓰여 온 용어이다. 통상 '글을 읽고 쓰는 능력'을 가리키며, 이런 맥락에서 보았을 때 본 연구에서 말하고자 하는 '교사의 교육과정 리터러시'와는 성격이 다를 수 있다. 그러나 교사의 교육과정 리터러시 또한 그것이 어떤 리터러시이기 때문에, 국어 분야에서 이미 풍부하게 논의된 리터러시라는 개념은 교육과정 리터러시가 무엇인지 밝힐 수 있는 모종의 단서를 제공할 것이다. 즉 리터러시를 탐구하는 것은 연구관점을 교육과정 리터러시로만 한정하였을 때 보지 못하는 어떤 부분을 살펴보는 것이며, 교육과정 리터러시라는 대상

을 온전히 바라보기 위해 적용된 일종의 절충적 기예이다.

가. Literacy의 어원

리터러시(Literacy)는 1880년대 초반에 옥스퍼드 영한사전에 처음으로 등장하였으며, 그 어원을 literate에 두고 있다. 또한 literate는 15세기 중반에 쓰였으며, 그 어원을 라틴어인 litteratus에 두고 있다(Harris & Hodges, 1995: 142). 따라서 여기에서는 litteratus부터 시작하여 literate, literacy 순으로 그 의미를 살펴보겠다.

1) litteratus

litteratus는 '1) learned, educated, scholarly, 2) cultured, erudite'라는 뜻을 지닌 단어다(Oxford English dictionary). litteratus와 litterator의 뜻을 구분하여 B. C. 1세기에 litterator가 어떤 뜻을 지녔는지 밝힌 Booth(1981)에 의하면, litteratus는 문인, 학자 등을, litterator는 소년들에게 'grammaticus'를 가르친 교사를 가리키는 말이었다. 그 당시 이 둘은 같은 의미로 사용되었지만 이는 잘못된 것으로 litterator가 litteratus가 될 수는 있지만 litteratus가 곧 litterator로 연결되는 것은 아니었다. litteratus가 litterator와 동의어이든 아니든 litteratus는 지금의 리터러시보다 더 높은 수준의, 더 많은 교육을 받은 특정 계층을 뜻하였다.

14세기 영국의 리터러시를 연구한 Kaeuper(1984: 365) 역시 '학자들은 12세기와 13세기에 사용한 littteratus가 현재의 리터러시의 뜻 이상이었음에 동의한다'라고 언급하면서, 12~13세기에 쓰인 litteratus를 '라틴어를 알고 있는 박식한 사람'이라고 설명하였다. 그러나 14세기에 들어서면서 이 뜻은 조금 달라졌는데, litteratus는 '라틴어에 박식한 사람'을 뜻하는 것에서 '라틴어를 읽을 수 있는 최소한의 능력을 지닌 사람'으로 그 뜻이 바뀌었다. 이에 대해 Kaeuper(1984)는 전문적으로 읽는 사람에서 실용적으로 읽는 사람으로 바뀌었다고 언급한다. 즉 14

세기에 litteratus는 이전과는 다르게 라틴어를 아는 능력이 많이 줄어들긴 했지만, 그래도 여전히 상위의 어떤 앎을 지니고 있는 것을 의미하고 있었다. 이러한 면에서 litteratus는 지금의 리터러시와는 조금 다른 위치에 있었으며, 현재 리터러시의 의미와 달리, 보다 더 높은 수준의 교육을 받은 의미로서 당시 리터러시는 의미상 'cultured literacy', 'high literacy'와 유사했다.

2) literate

litteratus로부터 파생된 literate는 15세기 중반에 등장하였으며(Harris & Hodges, 1995: 142), '읽고 쓸 수 있는, 교육받은 사람'이라는 뜻을 지니고 있다. Harris와 Hodges(1995)는 literate의 뜻을 여섯 개의 층위로 나누고 다음과 같이 정의하였다.

1. (형) 읽고 쓸 수 있는
2. (형) 언어의 사용; 숙련되고, 명확하고, 세련된 표현
3. (형) 특정 분야의 지식을 익히는 것
4. (형) 현실을 인식하고 바꿀 수 있는 도구로서, 읽기와 쓰기를 사용하는 능력에 관한 것
5. (형) 교육받은
6. (명) 배운 사람

Harris와 Hodges(1995)에 의하면, 첫 번째 정의는 가장 기초적인 정의이며, 세 번째 정의는 리터러시의 뜻이 확장된 최근의 현상을 반영한 것이다. 네 번째 정의는 Freire의 해방적 리터러시[5]와 관련 있는 것으로, 낱말을 읽음으로써 세상을 읽게 되고, 이것은 인간을 자유롭게 하는 원동력이 된다는 것이다. 이와 관련하

5) Freire와 Macedo(1987)의 'literacy'라는 책의 부제가 '글을 읽고, 세계를 읽기'이듯이, Freire에게 리터러시란 낱말뿐만 아니라 세상을 읽기 위해 읽기를 가르치는 것이다. 이러한 맥락에서 해방적 리터러시(emancipatory literacy)란 읽기와 쓰기를 가르쳐서 사회에서 작동하는 힘의 관계를 알려주고, 학습자가 이 힘의 구조 속에서 어떻게 존재하고, 이를 어떻게 바꾸어 나가도록 할 것인가 알려주는 것이다.

여, O'Neil(1970)은 읽을 수 있다는 것(read)과 literate된다는 것을 구분하여, 읽는다는 것이 페이지에 따라 낱말을 읽어내는 것을 의미한다면, literate되었다는 것은 독자만의 지식과 경험을 가져올 수 있다는 것을 의미한다고 하였다. 그리고 후자를 '온전한 literate(proper literate)'라 부르며, 학교교육이 온전한 literate를 기를 수 있도록 변해야 하며, 온전한 literate는 학생으로 하여금 자신의 삶과 환경을 통제하고, 합리적으로 처리할 수 있게 한다고 주장하였다.

3) literacy

1880년대 초반에 비로소 literate로부터 literacy가 등장했다. 그런데 한 가지 흥미로운 사실은 리터러시가 등장하기 약 200년 전인 1660년대에 리터러시의 반대말인 illiteracy가 있었다는 사실이다. 이에 대해 Soares(1992)는 리터러시라는 단어의 출현은 그 당시 사회적으로 어떤 역사적인 이동이 있었으며, 읽기와 쓰기 사용에 관한 새로운 사회적 요구가 리터러시라는 새 단어를 만들었다고 언급한다. 사실 리터러시가 등장하기 전에 쓰인 litteratus나 literate는 특정 엘리트와 관련 있는 용어였기 때문에 높은 수준의 앎을 지니지 않은 illiteracy는 어디에서나 존재할 수 있으며, 따라서 illiteracy라는 말도 썼을 것이다. 반면 리터러시가 뒤늦게 도래한 이유는 종교개혁과 국가 주도의 학교교육을 통해 읽고 쓰는 능력이 일반 대중까지 확대되는 상황을 맞이하면서 이에 맞는 단어가 필요했기 때문이다.

어쨌든 19세기 후반에 등장한 리터러시는 일반적으로 '읽을 수 있는 능력, 읽고 쓸 수 있는 능력'이라는 뜻이었다. 보통 '읽는 것'과 '쓰는 것'을 리터러시라고 생각하는 독자들은 쓰기가 빠진 '읽을 수 있는 능력'만의 의미를 지닌 리터러시를 의아하게 생각할 수도 있다. 이는 두 가지로 해석할 수 있는데, 첫 번째는 개신교의 종교 교육과 관련이 있다. 개인이 직접 성경과 그 안에 담긴 신의 메시지를 만나려면 성경과 기도문을 읽을 수 있어야 하며, 이를 위한 개신교 사회의 노력은 대중의 리터러시 성장에 매우 중요하게 작동하였다. 그러나 이 시기의

리터러시는 성경과 기도문을 읽는 것에 한정되어 있었으며, 글쓰기는 기대하지 않았고, 읽고 나서 알게 된 지식을 새로운 맥락으로 적용하는 것도 요구하지 않았다. 즉 단지 성경을 읽는 것에 국한했다(Resnick & Resnick, 1977). 두 번째는 읽기의 적극적인 해석과 관련이 있다. 읽기는 그 어떤 것보다 우선되며, 쓰기는 읽기가 전제되지 않으면 불가능한 것으로 단순히 읽기를 보충하는 것으로 인식한 것이다(Venezky et al., 1990, Harris, Hodges, 1995: 140에서 재인용).

이어 리터러시가 '읽고 쓰는 능력'이라는 뜻은 아마 보편적으로 수긍하는 뜻일 것이다. 그러나 리터러시가 읽고 쓰는 능력만을 지니기엔 시대가 많이 변하였다. 리터러시에 관해 연구하면서 리터러시를 정의하는 많은 연구자들은 리터러시의 개념이 시대적 변화와 사회적 요구에 따라 그 뜻을 계속하여 갱신하고 있으며, 따라서 어떤 하나의 뜻으로 정의하기는 힘들다고 언급한다(국립국어원, 2008; Lankshear, 1987; Soares, 1992; Street & Lefstein; 2007). 또한 리터러시의 뜻은 그것을 개인의 능력으로 한정하느냐 혹은 사회적인 영향력까지 볼 것인가에 따라 달라진다.

나. UNESCO의 Literacy 정의

앞서 리터러시의 뜻에 대해 잠깐 살펴보았듯이, 우리는 리터러시를 통상 '읽고 쓰는 능력'이라고 알고 있지만, 리터러시의 뜻은 우리가 생각하는 것 보다 다양한 의미를 지니고 있다. 따라서 여기에서는 비교적 보편적이라 여길 수 있는 UNESCO의 정의를 1951년부터 최근까지 알아보면서 변화된 리터러시의 뜻을 살펴보고자 한다.

- 1951년: 일상생활에서 짧고 단순한 진술을 이해하며 읽고 쓸 수 있는 문해된 사람(UNESCO, 1957에서 재인용).
- 1957년: 일상생활에서 짧고 단순한 진술을 이해하며 읽고 쓸 수 있는 문해된 사람; 개인의 문화나 집단이 일반적으로 가정하고 있는 리터러시에 관한 모든 활동에 효과적으로 참여할 수 있는 읽기와 쓰기의 지식과 기술을

습득한 것(UNESCO, 1957: 20)

- 1978년: 일상생활에서 짧고 단순한 진술을 이해하며 읽고 쓸 수 있는 문해된 사람; 집단과 공동체에서 효과적으로 기능하는데 요구되는 것으로, 리터러시에 관한 모든 활동에 참여하는 개인의 능력, 개인 자신과 공동체의 발전을 위해 읽기, 쓰기, 셈하기를 계속하여 사용하는 기능적으로 문해된 사람(UNESCO, 1978: 18).
- 2000년: 리터러시는 개인의 일상의 삶과 관련된 단순한 진술을 이해하며 읽고 쓰는 능력이다; 리터러시는 계속되는 읽기와 쓰기 기술이며, 종종 기본적인 수 기술과 삶의 기술로 확대되었다(UNESCO, 2000: 48).
- 2005년: 리터러시는 다양한 맥락과 관련된 쓰기 자료를 확인하고, 이해하고, 해석하고, 만들고, 의사소통하고, 산출하고, 사용하는 능력이다. 리터러시는 개인의 목적을 달성하기 위해, 개인의 지식과 잠재력을 발달시키기 위해, 공동체와 더 넓은 사회에서 충분히 참여하기 위해 계속하여 배우는 것을 포함한다(UNESCO, 2005: 21).

1951년 UNESCO에서는 리터러시를 '읽고 쓸 수 있는 능력'이라는 의미로 규정하였다. 그러다가 1957년에는 두 가지 수준에서 리터러시의 개념을 제안하였다. 리터러시의 개념은 매우 유동적이며, 최소한의 리터러시 개념에서부터 확장된 리터러시 개념까지 모두 다 아울러야하기 때문에 최소 수준(minimum level)과 기능적 수준(functional level)으로 구분하여 제시할 필요가 있었다. 따라서 최소 수준의 리터러시 개념은 1951년에 소집된 '교육 통계 표준화에 관한 전문가 위원회(Expert Committee on Standardization of Educational Statistics)'에서 제안한 것을 받아들여 '일상생활에서 짧고 단순한 진술을 이해하며 읽고, 쓸 수 있는 문해된 사람'으로 정의하였다(UNESCO, 1957: 19-20). 기능적 수준은, 보편적으로 알려져 있는 첫 번째 개념보다 더 높은 수준의 개념으로 UNESCO(1957)는 Gray(1956)의 정의를 사용하고 있다. 기능적 리터러시는 제2차 세계대전 중 미군에 의해 처음 등장한 것으로, functional illiterate를 '기초적인 군사 기능이나 과업을 수행하는데 필요한 일종의 쓰기 수업을 이해할 수 없는 사람'으로 정의한 것에서 시작되었다(Harman, 1971: 227-228). 읽고 쓸 수 있는 능력이라는 최소한의 리터러시 정의에서, 리터러시를 지닌 사람은 많았지만, 여전히 사람들은

사회생활을 하는데, 복잡한 읽기와 쓰기 과업을 해결하는데, 직장에서 리터러시를 사용하는데 어려움을 겪었으며, 이들을 구분하기 위해, 즉 읽고 쓸 수는 있지만 이것을 특정 맥락이나 사회, 직장 등에서 사용할 수 없는 사람들과 구분하기 위해서 기능적 리터러시라는 말을 도입하였다(Harris & Hodges, 1995).

1978년의 리터러시 정의는 1957년의 정의를 유지·정련하는 수준에서 이루어졌다. UNESCO(1978)는 통계적 목적으로 사용할 리터러시의 정의로, 1) 문해된 사람, 2) 문맹인 사람, 3) 기능적으로 문해된 사람, 4) 기능적으로 문맹인 사람으로 나누어 리터러시를 정의하였다.

1995년까지 이러한 리터러시의 정의가 유지되었다(UNESCO, 1995: 4). 그러나 1992년 Soares(1992)는 UNESCO 보고서에서 리터러시의 의미를 개인적 차원과 사회적 차원으로 구분하였으며, 리터러시의 개념이 개인의 기술, 능력, 지식으로부터 사회적 실제, 기능적 능력, 이데올로기적 가치, 정치적 목적에까지 다양한 구조를 포함하고 있다고 결론을 내렸다.

2000년에는 리터러시를 '개인의 일상의 삶과 관련된 단순한 진술을 이해하며 읽고 쓰는 능력'으로 정의하고 있다. 그러나 이 정의는 전 세계의 리터러시 정보를 수집하기 위해 그 뜻이 한정된 정의이며, 리터러시는 '계속되는 읽기와 쓰기 기술이며, 종종 기본적인 수 기술과 삶의 기술로 확대됨'이라고 정의하고 있다. 따라서 개인이 일상생활 중 글을 통해 계속하여 배우고 의사소통하길 기대하고 있으며, 읽기와 쓰기를 넘어 수를 다루는 것을 포함하여 리터러시의 의미를 확장하고 있다.

2004년 UNESCO는 《The plurality of literacy and its implications for policies and programmes》를 통해 단일한 뜻의 리터러시가 아닌 복수의 의미, 즉 'literacy'가 아닌 'literacies'의 뜻을 적극적으로 모색한다. 사실 리터러시를 정의하는데 있어 단일하고 통일된 뜻을 추구하는 것보다 서로 다른 의미들을 인정하자는 주장은 1980년대부터 학자들 사이에서 있었다(Lankshear, 1987; Soares, 1992; Street, 1984). 그러나 UNESCO의 경우, 전 세계의 리터러시를 비교하고

통계하기 위해서 좁은 의미의 리터러시를 계속하여 사용한 듯하다.

2005년 UNESCO는 리터러시의 개인적 관점, 사회적 관점을 모두 수용하고, 다양한 맥락에서 다양한 목적으로 사용되는 복수의 리터러시를 정의하였다. 같은 해 Street는 《Understanding and defining literacy》라는 UNESCO 연구를 수행하였으며, 여기에서 그는 리터러시를 1) 리터러시와 학습, 2) 리터러시로의 인지적 접근, 3) 사회적 실제 접근, 4) 텍스트로서 리터러시로 나누어 설명하였다. 이런 의미는 2006년 UNESCO 보고서에 반영되었는데, 이 보고서에서는 리터러시를 1) 일련의 자율적인 기술로서 리터러시, 2) 적용된, 실천된, 상황적인 것으로서 리터러시, 3) 학습 과정으로서의 리터러시, 4) 텍스트로서의 리터러시로 구분하여 설명하고 있다(UNESCO, 2006: 148). '자율적인 기술로서 리터러시'는 가장 보편적으로 알려진 개념으로 읽기와 쓰기에 관한 기술, 수와 관련된 기술을 뜻한다. 또한 '정보 리터러시', '미디어 리터러시', '비주얼 리터러시' 등 리터러시의 사용이 확대되면서 어떤 지식과 정보에 관한 기술까지 포함하게 되었다. 다음으로 '적용된, 실천된, 상황적인 것으로서 리터러시'는 읽기와 쓰기 기술의 실제적 적용과 관련된 의미로 기능적 리터러시에 해당한다. 그러나 기능적 리터러시를 어느 사회에서나 동일한 의미로 사용하는데 한계가 있다는 것을 발견한 학자들은 다양한 사회-문화적 맥락에서 서로 다른 모습으로 실행되는 리터러시를 인식하게 되었다. 'New Literacy Studies(NLS)'는 이러한 관점의 전환에 중요한 역할을 하였는데, NLS는 읽기를 중심으로 하고, 개인의 읽기 심리에 집중한 지배적인 인지적 모델이 아닌 구체적인 사회, 문화적 맥락에서 리터러시의 일상적인 의미와 일상적인 사용에 관심을 가졌다(Street, 2005b: 417). 따라서 이 접근에서는 구체적인 사회적, 문화적 맥락에서 읽기와 쓰기 기술을 실천하는 것을 리터러시로 보고 있다. '학습 과정으로서의 리터러시'는 결과물로서의 리터러시보다 능동적이고 더 폭넓게 접근하며, 과정으로서의 리터러시를 강조한다. 여기에서 리터러시란 학습자 개인이 경험을 토대로 지식을 구성해나가는 것에서부터 집단의 지식 구성까지 포함하며, 글을 익힘으로써 세상을 바라보게 되는

Freire의 리터러시 개념도 아우른다. 마지막으로 '텍스트로서의 리터러시'는 다양한 장르와 대상의 텍스트를 분석하고 이해하되 텍스트에 영향을 미치는 사회 정치 등의 더 큰 맥락에서 텍스트를 해석하는 것이다.

UNESCO는 하나의 관점으로 폭넓은 리터러시의 뜻을 다 담기 힘들기 때문에 네 가지의 서로 다른 접근으로 리터러시를 다루었다. 그러나 그 이후의 공식문서에서는 2005년 《Aspects of literacy assessment》에서 정의했던 리터러시 정의(자료를 다양한 맥락에서 확인하고, 이해하고, 해석하고, 만들고, 의사소통하고, 산출하고, 사용하는 능력)를 계속 이어나가고 있다(UNESCO, 2008, 2009).

UNESCO의 리터러시 정의들을 살펴보면, 이것이 '읽는 능력'에서 시작하였지만, 글이라는 매체를 넘어 다양한 매체들을 수용하고, 사회, 문화적 맥락까지 폭넓게 고려하고 있다. 이러한 리터러시 뜻의 확대는 'reading literacy'라는 말의 사용에서도 찾아볼 수 있다(OECD, 2013). 리터러시 앞에 읽기를 따로 씀으로써 리터러시의 뜻을 읽기로 한정하는 이 사례는 리터러시가 단순히 읽기만을 의미하는 것이 아님을 예증한다. 이처럼 리터러시에서 읽기의 뜻이 날이 갈수록 줄어들고, 읽기를 벗어나 더 넓은 것을 포괄하는 리터러시 개념에 대해, 한 편에서는 읽기를 부각시키기 위해 읽기의 뜻을 '단어를 해독하고 이해하는 것뿐만 아니라 사회적 맥락마다 다양한 신호, 상징, 사진, 소리를 해석하는 것'으로 확대하기도 한다(UNESCO, 2006).

종합하면, UNESCO에서는 리터러시를 '읽고 쓰는 능력'이라는 기본적인 뜻에서 시작했으나, 이를 넘어서 다양한 사회, 문화적 맥락을 반영하여 읽고 쓰는 것과 그 이상의 행위까지 아우르고 있다. 대상 또한 '글'을 넘어서 다양한 매체를 수용함을 알 수 있다.

다. Literacy에서 Literacies로

UNESCO가 정의한 리터러시를 살펴보았듯이, 리터러시의 의미는 확장되어 왔다. 이 확장의 과정에서 'literacy→literacies'로의 변화 또한 불가피하다. 리터러

시가 단일한 형태가 아닌 복수의 형태를 띤다면 교사의 교육과정 리터러시와 관련하여 두 가지를 생각해볼 수 있을 것이다.

첫 번째는, 국어와 관련하여 한정적으로 쓰였던 리터러시가 다른 곳에서도 쓰일 수 있다는 점이다. UNESCO에서의 리터러시 정의를 살펴보면, 그것이 처음에는 '글자를 읽고 쓸 수 있는 것'에서 시작되었지만 수의 기술, 삶의 기술로 확장되었으며, 미디어 리터러시, 정보 리터러시 등 다양한 분야에 적용되고 있음을 알 수 있다. 따라서 literacies라는 표현에서 교육과정 리터러시라는 용어가 널리 사용될 수 있는 가능성을 확인할 수 있다. 또한 literacies의 대상을 기준으로 그 종류를 나눈다면, 교육과정 리터러시가 어떤 부류에 속하는지 판단해볼 수 있을 것이다.

두 번째는, 읽고 쓰는 것 이외에 다른 요소나 기능, 수준들이 있을 수 있다는 점이다. 일반적으로 '리터러시'를 생각할 때, 우리가 떠올릴 수 있는 요소나 기능은 읽기, 쓰기이다. 그러나 UNESCO의 기능적 문해, 즉 일상생활 속에서 활용하는 것으로서의 리터러시를 생각한다면, 리터러시의 요소는 읽거나 쓰는 것을 넘어선다. 모종의 다른 기능이나 요소를 필요로 하며, 그것은 읽기, 쓰기와는 완전히 다른 차원일 것이다. 이런 점에서 교사의 교육과정 리터러시 또한 읽고 쓰는 것에 해당하는 것으로 시작해서 '읽고 쓰면서 하는 것'과 같은 다른 무언가를 요구할 것이다.

1) 다양한 종류의 literacies

리터러시는 단일한 뜻을 가진 단 하나의 문장으로 정의될 수 있는가. Lankshear(1987)는 리터러시에 대한 세 가지 오해를 설명하면서 리터러시는 단일한 상태보다 복수의 상태로 존재한다고 이야기한다. 리터러시를 어떤 이가 글에서 의미를 찾는 과정, 즉 개인의 심리학적 측면의 관점에서 본다면(literacy as technology, literacy as skill), 개인마다 약간의 차이는 있겠지만, 글에서 부호를 찾고, 그 부호에서 의미를 해석하는 과정은 보편적이고, 이를 리터러시라고 표현

할 수 있다. 그러나 리터러시는 사회, 문화적 맥락에서 탈맥락적이거나 중립적일 수 없다. 오히려 종속적이다. 때문에 시대에 따라, 다양한 사회, 문화적 맥락에 따라 요구되는 리터러시가 있으며, 각각 다른 리터러시가 존재할 수 있다. 예를 들어, 북한주민이 남한으로 내려왔을 때, 그들은 분명 한글을 읽고 쓸 수 있지만 남한에서 리터러시를 발휘하지 못하는 상황에 처하게 된다. 분단이 오래되면서 남한과 북한의 언어가 달라졌기 때문에 겪는 어려움이라고도 예상할 수 있겠지만, 북한주민들이 의사소통에 있어 어려움을 겪는 이유는 대부분 영어 때문이다. 가령, '로터리를 돌면, 한 빌딩이 보이는데 그 뒤의 건물이 마트야'라는 문장을 북한에서만 산 주민은 쉽게 이해하지 못한다. 북한에서는 로터리나 마트 같은 영어를 일상적으로 사용하지 않기 때문이다. 이들은 한글을 읽고 쓰는 것에서 동일한 리터러시를 갖추고 있을지 모르지만, 영어가 보편화된 남한상황에서, 즉 영어가 섞여 있는 상황에서 리터러시를 쉽게 발휘하지 못한다. 바꾸어 말하면, 지금 현재 대한민국을 살아가려면, 한글뿐만 아니라 영어도 어느 정도 알고 있어야 삶에서의 소통이 가능하다는 것이다. 이런 상황에서 리터러시는 'literacy'보다 'literacies'라고 정의내리는 것이 더 합당하다.

Street(1984)의 관점에서 본다면, 보편적으로 적용할 수 있는 리터러시의 정의는 언어적, 심리학적 측면이 강하게 드러나며, 이데올로기와는 무관한 '자율적(autonomous) 관점'에 해당하는 것이다. 그리고 이와 대조적으로, 이데올로기 모델은 문화적, 인류학적 측면이 강하게 드러나며, 리터러시 실체가 따로 있는 것이 아니고 주어진 사회적 맥락에 따라 구성되는, 사회적 실제(social practices) 안에 놓인다.

리터러시가 단일하게 정의될 수 없다는 관점은 학자들로 하여금 다양한 상황과 맥락, 리터러시에 대한 여러 논의들을 고려하여 보다 온전한 정의를 하도록 안내한다.

Scribner(1984)는 리터러시의 다양한 개념을 아우르기 위해 세 가지 메타포인 적용(adaptation), 힘(power), 잘 읽고 잘 배운 상태(a state of grace)로 나누어

리터러시를 정의한다. 여기에서 Scribner(1984)는 세 개 중 어떤 하나의 것을 지지하기보다는, 리터러시의 폭넓은 범위를 보여주고, 우리에게 영감을 주는 리터러시 정의가 많은 정의들 중 일부에 지나지 않음을 상기시킨다. 먼저, 적용은 실제적 가치를 강조하는 것으로, '기능적 리터러시'와 상통하는 개념이다. 개인이 일상을 살아가는데 리터러시 기술이 필요한 것은 명백하다. 버스를 탈 때, 직장에서 일을 할 때, 우리는 리터러시 기술을 사용하여 버스노선표를 보고, 서류를 작성한다. 이는 한 개인이 자신이 처한 환경과 관례적인 활동 등에서 효과적인 수행을 위해 필요한 리터러시를 숙달하여 적용하는 것이다. 즉 사회에 적응하고 인간으로서의 삶을 살기 위해 리터러시를 사용하는 것이다.

적용이 리터러시의 개인적인 측면을 강조한 반면, 힘으로서의 리터러시는, 집단이나 공동체적인 측면을 강조한다. Scribner(1984)에 의하면, 역사적으로 리터러시는 엘리트와 지배적인 계층의 지위를 유지하기 위한 도구로 사용되었으며, 현대 사회에서는 가난하고 힘없는 사람들이 그들의 목소리를 내는 도구로 사용하고 있다. 이는 Freire의 의식화 교육과 상통하는 개념이다. Freire에게 문해교육이란 기계적으로 글 쓰는 방식을 익히는 것이 아니다. 읽기는 단순히 글자 또는 언어를 해독하는 일이 아니며, 실타래 같은 세계에 대한 지식을 풀어내는 과정이다. 언어와 현실은 역동적으로 엉켜 있으며, 비판적인 읽기를 통한 이해는 글과 세계 사이의 관계를 인식하는 일이다(Freire & Macedo, 1987, 허준(역), 2014: 1). 글을 읽어야 세계를 읽을 수 있으며, 사회 변화를 이끌 수 있다. 즉 안다는 것, 리터러시가 곧 힘이 되는 것이다.

마지막으로 잘 읽고 잘 배운 상태(state of grace)이다. 이 메타포는 구원으로서의 리터러시, 은총으로서의 리터러시지만 그렇다고 해서 특정 종교와 관련된 것은 아니다. 문해를 갖춘 사람이 특정 미덕을 갖춰 더 나은 상태에 이르렀다는 의미다. 이 개념은 본질적으로 자기 자신을 고양시키는 것으로, 자유교육과 맞닿아 있으며, 문해된 개인, 향상된 개인이 한 세대, 한 세기를 넘어서는 도약을 이끌어낸다는 점에서 정치적, 사회적 관점의 문해를 초월하기도 한다.

Scribner(1984)처럼 Soares(1992) 역시 리터러시를 여러 종류로 나누어 설명한다. Soares(1992)는 리터러시를 단일하게 정의 내리는 것이 여러 가지 문제와 어려움을 동반한다는 것을 언급하며, 개인적 차원과 사회적 차원으로 나누어 리터러시를 설명한다. 개인적 차원에서 리터러시란 읽고 쓸 수 있는 개인적인 능력으로, Street(1984)의 자율적(autonomous) 관점에 해당한다. 그러나 여기에서 개인적인 능력으로 한정하여 정의한다 하더라도 이는 다시 복잡한 상황에 빠져들 수밖에 없는데, 읽기와 쓰기는 다른 행위이기 때문에 서로 다른 기능을 요구하게 된다. 뿐만 아니라 이 기능들은 서로 다른 속성을 지닌 수많은 기능으로 구성되어 있으며, 이 기능들이 어떤 종류의 글을 만나느냐에 따라 발현되는 모습이 다르기 때문에 그 경우의 수는 수만 가지가 될 수 있다. 가령, 메모를 받아 적는 것과 박사논문을 쓰는 것은 서로 다른 수준의 글쓰기를 요구한다. 즉 개인적 차원에서 '읽고 쓰는 능력'이라고 단순하게 정의하려고 하더라도 그것은 텍스트의 종류조차 규정할 수 없고, 그 능력이 어떤 것인지 모두 파악하기도 힘든 상태에 이르게 된다. 다음으로, 사회적 차원에서 리터러시를 정의할 때 Soares(1992)는 그것을 크게 두 가지인 '약한 버전'과 '강한 버전'으로 나눈다. 사회적 차원의 '약한 버전'은 '기능적 리터러시'와 연관되는 것으로 실제 사회적 차원에서 필요한 기술과 능력 면에서 묘사한다. 즉 이 관점에서 리터러시란 사회에 효과적으로 기능하는데 필요한 실용적인 것이다. 반면, 사회적 차원의 '강한 버전'은 리터러시와 사회의 관계를 급진적, 혁명적 관점으로 보며, 리터러시를 불평등한 사회적 관계와 실제를 바꾸는 잠재적인 힘으로 여긴다.

Harris와 Hodges(1995) 역시 서로 다른 종류의 리터러시를 인정하며, 리터러시를 다섯 가지로 나누어 정의한다(Harris & Hodges, 1995: 140-141).

- 읽을 수 있는 능력
- 읽고 쓸 수 있는 기본적, 초보적 수준
- 집단과 공동체에서 효과적으로 기능하는데 요구되는 것으로, 리터러시에 관한 모든 활동에 참여하는 개인의 능력, 개인 자신과 공동체의 발전을 위해 읽기, 쓰기,

셈하기를 계속하여 사용하는 기능적으로 문해된 사람(UNESCO, 1978)
· 특정한 분야에서의 능력. 예) 컴퓨터 리터러시
· 개인에게 글뿐만 아니라 세상을 읽는 법을 가르치는 일종의 자유 전략

Harris와 Hodges(1995)가 쓴 《The literacy dictionary》는 리터러시와 관련된 단어를 모두 수록한 일종의 사전으로, 여기에서 리터러시는 서로 다른 수준의 다섯 개로 나뉘어 정의된다.

이형래(2006) 또한 문식성을 설명하면서 기능적 문식성, 비판적 문식성, 창의적 문식성으로 나누고 있다. 기능적 문식성은 위에서도 살펴보았듯이, 사회 속에서 기능하기 위해 필요한 인간의 기본 자질로서의 문식성이며, 비판적 문식성은 글을 글자 그대로 해독하는 것을 넘어 이를 적극적으로 해석하고, 이를 비판적으로 수용, 표현하는 것으로 개인뿐만 아니라 사회를 건전하게 성장시키는 원동력으로 작동하는 문식성이다. 마지막으로 창의적 문식성은 미래사회발전을 위한 끊임없는 도전의 표출 행위로 새로운 생각을 만들어 낼 수 있는 힘으로서의 문식성이다.

정혜승(2008a)은 문식성의 개념 변화를 설명하면서, 그것을 '문'과 '식'으로 분리하여 접근하였다. 그녀는 '문'을 어떻게 볼 것인가에 따라 문식성의 대상은 문자에서 시작하여 미디어, 기술, 컴퓨터 등 끊임없이 개념이 확대될 수 있으며, 또한 '식'을 어떻게 볼 것인가에 따라 해독 수준의 읽기에서 추론 수준의 읽기(단순히, 읽기 능력으로 한정하였을 때)로 개념이 확대·변화될 수 있다고 언급한다. 또한 정혜승(2008b)은 사람들이 문식성이라는 같은 용어를 사용하면서도 서로 다른 의미역에서 사용하고 있음을 언급하며, 책 속에 자주 등장하는 문식성을 네 가지 범주로 나누어 설명하고 있다.

㉠ 문화적 문식성, 정치적 문식성, 경제적 문식성, 민주적 문식성
㉡ 컴퓨터 문식성, 디지털 문식성, 기술 문식성, 복합양식적 문식성, 수 문식성
㉢ 기능적 문식성, 비판적 문식성, 감정적 문식성
㉣ 잠재적 문식성(emergent literacy), 강력한 문식성, 삼차원 모델 문식성

㉠의 문식성은 특정한 영역이나 분야에서 갖추어야 할 기본적인 소양이나 자질, 지식을 뜻하는 것이며, ㉡의 문식성은 더 구체적인 기능, 구체적인 대상을 조작하거나 운용하는 제한된 범위의 기능과 관련된 것이다. ㉢의 문식성은 언어 능력, 특히 문자 언어로 소통하는 능력을 의미하며, 마지막으로 ㉣의 문식성은 앞의 것과 다른 차원의 것으로 문식성 그 자체를 언급하고 지시하는데 사용되고 있는 것이다(정혜승, 2008b: 162-163).

이와 같이 다양한 literacies의 종류에 대해 언급한 학자들을 정리해보면, 표 Ⅲ-1과 같다.

표 Ⅲ-1.

literacies의 종류

학자	literacies의 종류
Lankshear(1987)	· 개인의 심리학적 측면 · 사회, 문화적 맥락
Street(1984)	· 자율적(autonomous) 관점 · 사회적 실제(social practices)
Scribner(1984)	· 적응(adaptation) · 힘(power) · 잘 읽고 잘 배운 상태(a state of grace)
Soares(1992)	· 개인적 차원 · 사회적 차원 - 약한 버전 / 강한 버전
Harris와 Hodges(1995)	· 읽기 능력 · 읽고 쓰는 능력 · 기능적 리터러시 · 특정 분야의 능력 · 해방적 리터러시
이형래(2005)	· 기능적 문식성 · 비판적 문식성 · 창의적 문식성
정혜승(2008a)	· 문: 대상 · 식: 기능, 수준
정혜승(2008b)	· 특정 분야의 기본적인 소양 · 구체적인 대상을 조작하는 기능 · 언어 능력 · 문식성을 표현하는 문식성

2) 다양한 요소와 수준의 literacies

리터러시를 떠올리면 누구나 생각할 수 있는 의미인 '읽고 쓸 수 있는 능력'으로 리터러시를 정의해본다면, 이 정의에서 누군가가 리터러시를 가지고 있다고 판단할 수 있는 근거는 무엇인가. 아마 1) 읽는 능력, 2) 쓰는 능력일 것이다. 어떤 사람이 글을 읽을 수는 있으나 쓸 수는 없다면 그는 리터러시를 획득한 상태라 보기 힘들 것이다. 이 정의에서 리터러시를 판단할 수 있는 기준이 되는 1) 읽는 능력, 2) 쓰는 능력은 동등한 위치를 가지고 있는 리터러시의 구성 요소로서 작동한다. 그러나 리터러시가 복수의 형태를 띠고, 그 종류가 다양해짐에 따라 '읽기 / 쓰기'라는 기본적인 요소 외에 다른 요소와 기능, 수준이 나타나게 되었으며, 이는 학자들이 자신의 관점으로 리터러시를 규정하고, 그에 따라 정의한 내용에서 확인해볼 수 있다.

리터러시에 대한 학자들의 정의를 살펴보면, 다양한 리터러시의 종류를 끌어안기 위해 크게 두 가지 방식으로 리터러시에 대한 정의를 내리고 있었다. 첫 번째는 리터러시의 수준을 구분하는 방식이고, 두 번째는 리터러시를 구성하는 요소를 늘리는 방식이다. 첫 번째 방식은 차원을 달리하여 서로 다른 수준에서 리터러시를 바라보는 방식이며, 두 번째 방식은 기본적인 리터러시 요소에 추가될 필요가 있는 다른 리터러시 요소들을 덧붙이는 방식이다.

먼저, 수준, 즉 층위를 달리하여 리터러시를 정의하는 방식이다.

기존의 리터러시에 대한 정의가 있지만 사회적 요구나 필요성에 의해 그것보다 더 상위의 리터러시가 필요하게 될 때 리터러시는 더 향상된 정의를 요구하게 되며, 이 때 리터러시는 수준에 따라 정의가 분화된다. 대표적으로 UNESCO의 리터러시 정의 변화가 그것이다. 1978년 UNESCO의 리터러시 정의를 보면, 문해와 기능적 문해로 나누어 정의하고 있으며, 일반적인 리터러시의 개념으로는 아우를 수 없는 더 높은 수준의 리터러시를 다른 수준인 '기능적 문해'로 정의하고 있다(UNESCO, 1978: 18).

· 일상생활에서 짧고 단순한 진술을 이해하며 읽고, 쓸 수 있는 문해된 사람.
· 집단과 공동체에서 효과적으로 기능하는데 요구되는 것으로, 리터러시에 관한 모든 활동에 참여하는 개인의 능력, 개인 자신과 공동체의 발전을 위해 읽기, 쓰기, 셈하기를 계속하여 사용하는 기능적으로 문해된 사람.

읽기에 대한 관점을 역사적으로 구분한 Straw와 Sadowy(1990) 역시 세 가지 수준으로 읽기의 관점을 나누어 제시하고 있다. 여기서 역사적인 흐름에 따라 변화된 문해 능력, 즉 읽기 능력은 시대에 따른 요구사항을 반영한 서로 다른 수준의 것이며, 그것은 전달(transmission), 번역(translation), 상호작용(interaction)이다. 전달 관점은 저자에서 독자로 지식이 이동하는 것으로, 저자는 의미를 지니고 있는 가장 강력한 존재이다. 독자는 능동적으로 텍스트를 다루기보다는 저자가 의도한 의미를 받아들이는데 열중하며, 이러한 의미에서 전달 관점은 송유관 이미지를 지닌다. 좋은 독자란 텍스트에 있는 저자의 의도를 인식할 수 있는 독자이며, 읽기와 해석 과정은 그리 중요하지 않다. 중요한 것은 저자가 의도한 것을 텍스트에서 찾아내기 위해 저자를 둘러싼 다양한 맥락을 아는 것이다. 리터러시는 어떤 특정한 과업을 한다기보다는 저자와 친밀해지는 것이며, 문해되었다는 것은 성경, 고전 등을 '읽을 수 있다'는 것을 의미한다.

그러나 이러한 전달 관점은 읽기에 대한 개인의 심리학적 연구가 발전됨에 따라 번역 관점으로 바뀌게 된다. 번역 관점에서 의미는 저자가 아닌 텍스트에 존재하며, 텍스트에 담긴 의도가 암시적으로 변함에 따라 독자들은 텍스트에 담긴 의미를 해석하는 '번역자'가 된다. 독자는 저자의 의도를 수동적으로 받아들이는 것이 아닌 텍스트로부터 능동적으로 의미를 해석하는 '문제 풀이자'가 되며, 때문에 텍스트를 풀이하는데 필요한 기능들이 중요하게 되었다. 즉 번역 관점에서는 개인적으로 텍스트를 해석하는데 필요한 심리학적 기능이 중요한 문해 요소로 떠오르게 되었다.

마지막으로 상호작용 관점은 읽기에 있어서 의미는 텍스트가 담고 있는 지식과 독자의 배경지식 및 지식 사이에서 형성된다고 본다. 여기에서 의미는 텍스

트만이 가지고 있는 것도, 그렇다고 해서 독자가 혼자 형성하는 것도 아니다. 이 둘의 상호작용으로 형성되는 것이다. 이런 면에서 상호작용 관점은 교류(transactional), 구성(constructive) 관점이라고도 불린다. 이 관점에서는 독자의 지식과 텍스트의 정보가 가까우면 가까울수록 더 알맞은 이해가 가능하다고 말하며, 독자들에게 텍스트의 정보를 자신의 배경지식과 지식 중 어떤 것과 접합시켜야 하는가라는 새로운 문해 능력을 요구한다.

읽기에 관한 전달, 번역, 상호작용 관점은 역사적인 흐름에 따라 변화된 것이지만, 지금 상호작용 관점이 융성한다 할지라도 번역 관점을 완전히 져버리는 것은 아니며, 현재의 상황에서도 이 세 가지 관점은 공존하면서 그 자체로 서로 다른 층위를 이루고 있다.

리터러시를 수준에 따라 정의한 또 다른 학자는 Harman(1970)이다. Harman(1970)은 세 단계로 나누어 리터러시를 정의하며, 이 세 단계는 리터러시를 모두 아우르는 것이라고 언급한다. 리터러시의 첫 번째 단계는 도구로서의 리터러시에 대한 개념화이다. 문자를 사용하기 전의 사회(pre-literate)라면 구성원들이 문해를 얻기 전에, 사회가 먼저 “문해화”의 과정을 거쳐야 하며, 문화적 탈바꿈이 일어나야 한다. 즉 문자가 탄생되고, 이것이 의사소통의 수단으로 사용되는 사회에서만이 개인이 문해를 얻을 수 있다. 다음으로 리터러시의 두 번째 단계는 읽기와 쓰기 기술을 배움으로써 리터러시를 획득하는 단계이다. 여기에서 주체는 문해된 사회에 있는 개인이 된다. 마지막 리터러시 단계는 읽기와 쓰기를 배운 개인이 의미 있는 활동에 그 기술들을 실용적으로 적용하는 것이다. 각각의 단계는 이전 단계의 달성 여하에 달려 있으며, 각각은 리터러시에 있어 필수적인 요소들이다. 즉 Harman(1970)는 세 단계의 리터러시에서, 초기 단계가 성취되어야 다음 단계로 나아갈 수 있다고 설명하고 있다. 또한 각각의 단계가 서로 수준을 달리하는 리터러시이면서도 리터러시를 구성하는 필수적인 요소임을 덧붙여 진술하고 있다.

literacies의 수준에 대해 여러 학자들이 언급한 내용을 정리해보면, 표 Ⅲ-2와

같다.

표 Ⅲ-2.

literacies의 수준

학자	literacies의 수준
UNESCO(1978)	· 기본 문해 → 기능적 문해
Straw와 Sadowy(1990)	· 전달(transmission) → 번역(translation) → 상호작용(interaction)
Harman(1970)	· 개념화 → 획득의 단계 → 의미 있는 활동에 적용하는 단계

다음으로, 구성 요소를 조절함으로써 리터러시를 정의하는 방식이다.

문식성과 교과 문식성을 구분하여 교과 문식성을 정의한 최영환(2007)은 문식성을 다음과 같이 정의한다.

> 문식성 → ① 사고 기능, ② 언어의 형식을 알아 ③ 의미(내용)를 ④ 이해하고 표현할 수 있는 능력(최영환, 2007: 69).

최영환(2007)의 문식성 정의에서 리터러시의 구성요소는 단순한 읽기와 쓰기가 아닌 '사고 기능, 언어 형식, 의미(내용), 이해와 표현'로 나타난다. 물론 읽기와 쓰기도 그것을 습득하기 위해 필요한 여러 기능들이 있으며, 자세히 살펴보면 최영환(2007)의 정의는 읽기와 쓰기를 기반으로 하여 그 하위 속성까지 모두 드러내어 리터러시를 정의한 듯 보인다. 최영환(2007)이 읽기와 쓰기에 기반을 두었든 아니든 간에 그의 정의는 리터러시의 구성요소를 더 자세히 제시하고 있다.

직업문식성의 개념에 대해 탐구한 이형래(2006: 23)는 문식성을 '사회적 맥락에 자발적으로 참여하여 매체를 사용하여 의미를 구성할 수 있는 언어 사용 능력'이라고 정의한다. 이 정의 역시 최영환(2007)과 마찬가지로 더 세밀한 수준에

서 문식성의 요소를 파악하고 있는데, 그는 ① 자발성, ② 듣기・말하기・읽기・쓰기, ③ 의미 구성, ④ 매체, ⑤ 사회적 맥락으로 나누어 자신이 정의한 문식성을 설명하고 있다. 최영환(2007)과 비교해보면, 이형래(2006)는 자발성, 사회적 맥락 등 한 개인의 정의적 태도와 사회적 관점을 덧붙이고 있다. 앞서 다양한 리터러시의 종류를 살펴보았을 때, 몇 몇 학자들은 리터러시를 개인적 관점과 사회적 관점으로 구분하고 있었고(Lankshear, 1987; Soares, 1992; Street, 1984), 이 관점에서 본다면 이형래(2006)의 문식성 정의는 어느 정도 개인적 관점과 사회적 관점을 아우르고 있다.

Au(1993)는 리터러시를 '특정 사회적 맥락의 요구를 충족하는 방식으로 인쇄된 텍스트로부터 의미를 구성하기 위해 읽고 쓰는 것을 사용하고자 하는 능력이나 의지'로 정의하면서, ① 의지, ② 읽기와 쓰기, ③ 의미 구성, ④ 인쇄된 텍스트, ⑤ 사회적 맥락 ⑥ 요구 충족으로 나누어 설명하고 있다. Au(1993)의 리터러시 정의 방식은 바로 앞서 살펴본 이형래(2006)와 유사하며, '사회적 맥락', '요구 충족'이라는 요소에서 알 수 있듯이 Au(1993) 역시 사회적 관점을 그의 정의에 녹여내면서 그에 해당하는 리터러시 요소들을 추가하였다.

OECD(2013)는 읽기 리터러시를 '개인의 목적을 성취하기 위해, 개인의 지식과 잠재성을 발전시키기 위해, 사회에 참여하기 위해, 글로 쓰인 텍스트를 이해하고, 사용하고, 반영하고, 참여하는 것'이라고 정의하고 있다. 그러고 나서 이를 ① 이해・사용・반영, ② 참여, ③ 글로 쓰인 텍스트, ④ 개인 목적 달성・개인의 지식과 잠재력 개발・사회 참여로 나누어 각각을 다루고 있다. 이 정의에서는 개인과 사회에 모두 공헌하는 리터러시를 나타내기 위해 ④와 같이 읽기 리터러시의 목적을 세 가지로 구분하고 있다.

literacy가 literacies로 확대될 때 리터러시에 대해 정의를 내리려는 자는 다양한 종류의 리터러시로 인해 이를 어떻게 정의해야 할지 혼란에 빠지게 된다. 이 때 취할 수 있는 방식이 리터러시의 요소를 정하는 것으로, 자신이 정의하고자 하는 리터러시를 요소로 한계 지을 수 있다.

이처럼 리터러시를 요소 방식으로 정의할 때, 리터러시를 정의하는 사람은 자신이 필요하다고 생각하는 것을 조합할 수 있으며, 각 요소의 범위를 한정하거나 선택할 수도 있다. 예를 들어, 이형래(2006)는 문식성을 정의하는데 있어 '매체'라는 요소를 사용하고 있지만, Au(1993)는 '인쇄된 텍스트'라는 요소를 사용하고 있다. 이형래(2006: 29)의 문식성에서 '매체'는 글뿐만 아니라 연극, 영화, 음악, 미술과 같은 작품까지 포함하지만, Au(1993)의 '인쇄된 텍스트'는 매체의 범위를 인쇄된 종이로 한정하고 있다.

라. 교육과정 리터러시와 연결 짓기 1

리터러시의 개념은 본 연구에서 말하고자 하는 교육과정 리터러시가 무엇인지, 그리고 이것을 어떤 수준과 범위에서 탐구할 수 있는지에 대한 발판이 된다. 즉 리터러시의 개념으로부터 교육과정 리터러시의 개념을 규정할 수 있는 포맷을 찾을 수 있다.

리터러시라는 용어를 살펴본 결과, 리터러시란 일반적으로 '읽고 쓰는 능력'을 뜻하며, 일상생활에 필요한 기본적인 능력이라고 할 수 있었다. 나아가서 읽고 씀으로서 삶(세상, 현상)을 이해하는데 사용하는 것까지 의미를 확장하고 있었다.

리터러시에는 대상이 있고, 층위가 있었다. 이런 관점에서 본 논문의 주제인 교사의 교육과정 리터러시는 교육과정을 대상으로 하며, 리터러시라는 개념이 가진 보편적인 의미에 부합하면서도 리터러시의 확장된 형태인 다양한 형태의 literacies 중 하나로 인식됨으로서 보편적인 리터러시의 의미와 구분된다.

교육과정 리터러시는 Harris와 Hodges(1995)가 제시한 다섯 개의 리터러시 개념 중 네 번째 정의인 '특정한 분야에서의 능력'을 의미하며, 같은 맥락에서 정혜승(2008b)의 '구체적인 대상을 조작하는 기능'을 의미한다. 또한 교사라는 직업에 집중해 본다면, 이형래(2006)가 제시한 일종의 '직업 문식성'이기도 하다. 이

맥락에서 교사의 교육과정 리터러시는 일반적인 모든 사람들이 습득하는 것이 아니라 교사라는 특정 집단이 교육과정이라는 특정 대상에서 발휘하는 리터러시이며, 모두에게 열려 있는 것이 아니라 소수에게만 작동한다는 점에서 '제한된 리터러시(restricted literacy)'이다.

다음으로, 정혜승(2008a)이 언급하였던 것과 같이, '문'과 '식'을 무엇으로 상정하느냐에 따라 달라지는 것이 문식성이라면, 교육과정 리터러시에서 '문'의 대상은 교육과정이며, '식'은 그것에 관해 교사가 알고 행할 수 있는 능력을 뜻한다. 또한 리터러시가 기본적인 수준의 능력을 뜻하는 것에서 높은 수준의 능력을 뜻하는 것까지 그 수준이 다양하며, 리터러시를 어떻게 정의하느냐에 따라 수준의 정도가 달라진다면, 교육과정 리터러시는 기본적인 능력보다도 높은 수준의 능력에 대한 리터러시이다. 즉 최소한의 리터러시(minimal literacy), 살기위한 리터러시(survival literacy)라기보다는 상급의 리터러시(advanced literacy), 고등 수준의 리터러시(high literacy)이다.

교육과정 리터러시는 교사에게 교육과정에서 발휘할 수 있는 최소한의 필수 능력을 요구하는 것이 아니라, 교사 전문성과 관련하여 기본적인 것을 초월한 높은 수준의 리터러시를 요구한다. 그리고 이제까지 교사가 교육과정 운영에서 보여주었던 능력이 아닌 발전된 형태의 능력을 요구한다. 이런 면에서 교육과정 리터러시는 길들임의 리터러시(domesticating literacy)가 아닌 해방의 리터러시(emancipatory literacy), 자유의 리터러시(liberating literacy)이다. 교사는 교육과정 리터러시를 통해 더 많은 교육과정 가능성을 누릴 수 있고, 이는 교사에게 교육과정을 보다 자유롭게 운영하도록 안내한다. 또한 교사가 전문성을 발휘하여, 자유자재로 교육과정을 운영한다면, 교육과정 리터러시는 Scribner(1984)가 언급했듯이 그 자체로 힘(power)이 된다.

따라서 다양한 리터러시의 종류에서 본 논문에서 말하고자 하는 교육과정 리터러시를 규정해보면 다음과 같다.

표 Ⅲ-3.

교육과정 리터러시의 성격

리터러시	교육과정 리터러시
특정한 분야에서의 능력 (Harris & Hodges, 1995)	교육과정
'문'의 대상(정혜승, 2002a)	교육과정
'식'의 성격(정혜승, 2002a)	교육과정과 관련하여 교사가 발휘해야 할 능력
직업문식성(이형래, 2006)	'교사' 집단에게 요구되는 것
상급의 문해력(advanced literacy) 고등 수준의 문해력(high literacy)	교사의 전문성을 드러내주는 것
해방의 문해력(emancipatory literacy) 자유의 문해력(liberating literacy)	교사는 교육과정 리터러시를 통해 교육과정 가능성을 누림
힘, 잘 읽고 잘 배운 상태의 문해력 (Scribner, 1984)	교사가 교육과정 리터러시를 획득하는 만큼, 교육과정에 대한 힘을 발휘할 수 있게 됨

교육과정 리터러시의 성격이 무엇인지 규정되었다면, 다음으로 교육과정 리터러시에 접근하기 위한 구체적인 방안을 생각해볼 수 있다. 먼저, 리터러시가 수준을 달리하는 발달 과정을 거쳤다는 점에서(Harman, 1970; Straw & Sadowy, 1990; UNESCO, 1978), 교사의 교육과정 리터러시 역시 일련의 발달 단계가 있음을 생각해볼 수 있다. UNESCO(1978)는 기본적인 문해의 뜻에서 시작했지만, 이를 습득한 사람이 어떤 상황에서 리터러시를 발휘하지 못하는 것을 포착하였으며, 기본적 문해와 구분되는 기능적 문해를 새롭게 정의하였다. Harman(1970), Straw와 Sadowy(1990)는 역사적인 관점에서 수준을 달리하는 리터러시가 있었음을 발견하였으며, 더 향상된 리터러시를 갖추기 위해서는 그 이전에 전제되어야 하는 리터러시가 있어야함을 이야기하였다.

리터러시의 개념에 있어서 여러 학자들이 언급한 리터러시의 수준을 정리해보면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

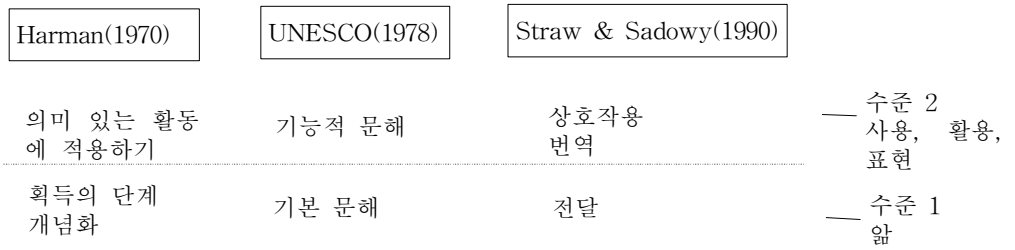

그림 Ⅲ-2. 리터러시의 수준

리터러시의 층위는 크게 두 가지로 나눠볼 수 있다. 먼저, 기본적인 앎을 습득하는 수준이다. 즉 리터러시 분야에서의 '읽고 쓰는 법'을 익히는 것이다. 이 수준에서는 글을 깨우치기 위해 읽고 쓰는 방식과 관련된 구조, 형식 등을 아는 것이 주 활동이다.

다음으로, 이런 기본적인 앎을 가지고, 이를 사용·적용·해석하는 것이다. 기본 문해를 다양한 문해 상황에서 활용하고, 맥락과 변인에 맞게 적용할 줄 아는 것이 두 번째 수준의 과업이다. 이를 간단히 나타내보면, 수준 1은 앎(knowing)에 관한 리터러시이며, 수준 2는 사용함(using)에 관한 리터러시이다.

이 방식을 교사의 교육과정 리터러시에 대입해보면, 교육과정에 관해 기본적으로 읽고 쓰는 방식을 익히는 것이 층위의 1, 교육과정을 사용하는 것이 층위의 2가 될 수 있다.

이를 구체적으로 제시해보면, 다음과 같은 틀이 만들어진다.

표 Ⅲ-4.
리터러시에서 추출한 교육과정 리터러시 탐색의 틀 1

수준	
앎(Knowing)	읽고 쓰는 방식을 익히는 것
사용함(Using)	맥락을 고려하여 사용·적용하는 것

리터러시의 개념을 통해 교육과정 리터러시가 서로 다른 수준을 내포할 수 있음을 발견했다면, 각 수준을 좀 더 정밀화함으로써 교육과정 리터러시가 무엇인지 구체적으로 다가갈 수 있으며, 이를 위해서 리터러시에 대한 연구가 취했던 구체적인 개념 정의 방식을 참조해볼 수 있다.

이형래(2006), 최영환(2007), Au(1993) 등은 리터러시를 개념화하면서 개념의 구성요소를 다음과 같이 제시하였다.

표 Ⅲ-5.
리터러시의 요소

학자	리터러시의 요소
이형래(2006)	① 자발성, ② 듣기·말하기·읽기·쓰기, ③ 의미 구성, ④ 매체, ⑤ 사회적 맥락
최영환(2007)	① 사고 기능, ② 언어의 형식을 알아 ③ 의미(내용)를 ④ 이해하고 표현할 수 있는 능력
Au(1993)	① 의지, ② 읽기와 쓰기, ③ 의미 구성, ④ 인쇄된 텍스트, ⑤ 사회적 맥락 ⑥ 요구 충족

이들은 다양한 리터러시의 개념 중에서 본인이 정의하고자 하는 리터러시를 정하고, 그에 따라 구성요소를 제시하였다. 이형래(2006)는 개인을 넘어선 사회적 맥락을 고려하기 위해 '사회적 맥락'이라는 요소를 넣었으며, 리터러시의 정의적인 요소인 '자발성'을 넣었다. 이는 '읽고 쓰는 능력'보다도 더 확장된 개념이며, 요소를 추가하는 방식으로 리터러시의 개념 영역을 확장시킨 것이다.

이 방식을 교육과정 리터러시에 대입해 본다면, 다양한 이론과 실제를 통해 수준 1과 수준 2의 요소들을 확인하고, 이것으로 교육과정 리터러시의 '앎'과 '사용함'의 영역을 경계 지을 수 있다. 그리고 이 작업을 통해 교육과정 리터러시의 요소들은 그 자체로 교육과정 리터러시의 개념으로 연결될 것이다.

또한 이들이 제시하는 리터러시의 요소들은 곧 교육과정 리터러시의 구성요소로 쓰일 수 있을 것이다. 이들이 공통적으로 제시하는 것을 추출해 보면 1) 읽기, 쓰기와 같은 언어의 형식, 2) 의미(내용)이다. 즉 리터러시를 획득하기 위해

서는 언어와 관련된 형식을 알고 있어야 하며, 그것이 의미하는 바가 무엇인지 파악하여야 한다. 이는 교육과정 리터러시에도 동일하게 적용될 수 있다. 리터러시가 읽기, 쓰기와 같이 언어에 작동되는 어떤 형식이 있다면, 교육과정 리터러시 역시 교육과정에 작동하는 어떤 형식 혹은 구조가 있을 것이다. 또한 매체에 담긴 의미를 파악하는 것이 리터러시라면, 교육과정 리터러시 역시 교육과정에 내재된 의미의 이해가 필요할 것이다.

즉 구성요소 방식의 리터러시 개념은 첫 번째로 요소를 추가하는 방식으로 수준 1과 2를 개념화, 경계화한다는 것에 의의를 주며, 두 번째로는 이미 포착된 리터러시의 요소를 교육과정 리터러시의 요소로 차용할 수 있다는 것에서 의의가 된다.

표 Ⅲ-6.
리터러시에서 추출한 교육과정 리터러시 탐색의 틀 2

수준		
앎(Knowing)	읽고 쓰는 방식을 익히는 것	구조 의미 ?
사용함(Using)	맥락을 고려하여 사용·적용하는 것	해석 표현 ?

교육과정 리터러시가 무엇인지 알아가는 과정은 그것이 실제로 현장에서 쓰일 수 있는 실제적인 것이어야 하며, 이러한 맥락에서 본다면 교육과정 리터러시는 추상화된 개념 혹은 어렴풋한 해석이 아닌 손에 잡힐 수 있을 정도로 세밀하고 자세한 것이어야 한다. 리터러시에 대한 개념 탐색은 교육과정 리터러시가 서로 다른 성격의 층위를 지닐 수 있다는 것, 그리고 그 층위는 여러 구성요소를 통해 규정될 수 있다는 것을 시사하면서 실제적인 교육과정 리터러시의 모습에 공헌한다.

2. 교육과정 리터러시의 영역 및 요소 탐색

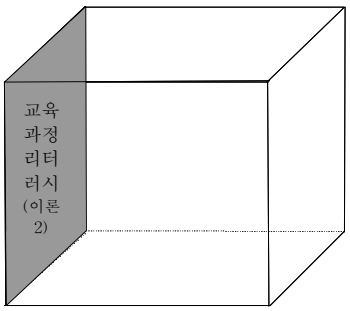

그림 Ⅲ-3. 연구관점

교육과정 리터러시가 교사라는 집단이 교육과정에서 발휘하는 리터러시임이 규정되었다면, 본격적으로 교육과정의 맥락에서 교육과정 리터러시가 무엇인지 탐색할 수 있다.

교사가 획득하여 발휘할 수 있는 교육과정 리터러시가 있다면, 이것이 어떤 영역에서 어떻게 발현될 수 있는지 살펴볼 필요가 있다. 주지하다시피, 교육과정이라는 단어는 누구에게나 동일하지 않다. 다양한 대상, 다양한 층위로 해석되는 개념이라 단일하고 단선적이기 보다 복잡하고 다양한 개념이다. Rugg(1936)가 교육과정을 “다루기 난처한, 처리하기 곤란한, 학문적인 단어”라고 했듯이(Rugg, 1936, Jackson, 1992: 4에서 재인용), 교육과정 분야에서 교육과정에 대한 정의는 혼돈, 무질서, 애매함, 불확정 그 자체이다. 교육과정의 개념을 역사적으로 쫓았던 Jackson(1992)도 결국은 “교육과정 정의에서 우리가 마지막으로 할 수 있는 일은 내가 지지하는 교육과정 정의에 대한 합리적인 주장을 내미는 것”이라고 언급했듯이 말이다(Jackson, 1992: 12). 따라서 교육과정이라는 개념이 다의적, 다차원적으로 인식되고, 누가 정의하느냐에 따라 그 의미가 달라진다면, 교육과정 리터러시라는 개념에서 말하는 교육과정이 무엇인지, 이것이 사용될 수 있는 영역이 어디인지 한계를 정할 필요가 있다.

이에 여기에서는 교육과정 가능성이라는 개념을 통해 교육과정 리터러시가 발휘될 수 있는 영역을 살펴보고, 이 영역에 비추어 선행 연구에서 언급한 교육과정 리터러시라는 개념이 어떤 영역에서 발휘된 것인지 알아본 뒤, 교사가 발휘할 수 있는 교육과정 리터러시의 영역을 구분해 보았다. 또한 확정된 교육과정 리터러시의 영역을 기준 삼아 교육과정 리터러시에 관한 선행 연구들이 밝힌 교육과정 리터러시의 요소를 다시 대입해보았다.

가. 교육과정 가능성의 영역

교육과정학에 대한 재개념화가 일어난 후, 교육과정은 개발보다는 이해라는 코드에 집중하기 시작했고, 역사, 정치, 인종, 현상학으로서의 교육과정 등 교육과정을 이해하는 층을 다채롭게 형성하였다(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995, 김복영 외(역), 2001). 따라서 교사가 교실이라는 공간에서 학생을 만나고, 그들이 함께 겪는 교육과정은 다양한 층위에서 해석이 가능해졌고, 이런 관점에서 본다면 교육과정 리터러시란 그 끝을 알 수 없을 정도로 방대한 양과 엄청난 가짓수를 지닌다. 그러나 본 장에서는 다양한 텍스트로 해석될 수 있는 교육과정의 다층적인 측면을 제거하고, 학문이 교실의 수업까지 들어오는 과정에서의 교육과정으로 교육과정 리터러시의 범위를 한정짓고자 한다.

학문이 수업으로 들어오는 가장 극단적인 모습을 설정한다면, 그 모습은 '학문→수업'일 것이다. 이 때 교사는 학문에서 가르칠 거리를 찾아 그것을 수업으로 구현해낼 것이다. 그러나 전국의 모든 교사들을 대상으로 했을 때, 그가 어떤 학문 분야에서 가르칠 것을 정하여 수업을 진행한다고 말하는 교사는 거의 없을 것이다. 누구나 알다시피, 교사는 교과서를 통해서 가르칠 것을 확인하고, 교과서에 기대서 수업을 진행한다. 이런 교사들의 보편적인 교수 현상을 고려한다면, 학문이 수업으로 들어오는 경로는 최소한 '학문→교과서→수업'이 된다.

이 경로를 염두에 두고 다시 생각해보면, 교과서를 만드는 교과서 개발자들은 학문에서 관련 자료를 찾아 교과서를 만들 것이다. 하지만 교과서 개발자들은 학문에서 교과서의 내용을 추출하는 것이 아니라, 이미 확정된 '(국가)교육과정'을 보고 이를 교과서로 구현한다. 그렇다면 교과서 단계 앞에 (국가)교육과정이 존재한다는 것이며, 이를 다시 선형적으로 나타내보면, '학문→(국가)교육과정→교과서→수업'이라는 경로로 구분할 수 있다.

이 경로는 학문이 수업으로 들어오는 일련의 실제적인 단계이며, 이미 여러 학자들에 의해 그들이 초점화하는 경로를 중심으로 부분적으로 드러나 있다(이상

은, 2013; Deng, 2009, 2011; Doyle, 1992).

학문이 수업으로 들어오는 이 단계들을 떠올려보며, 각 단계에서 이전의 것이 어떻게 변환되는지 가상의 시나리오를 써보면, 대략 이런 식일 것이다. 먼저, 각 교과 전문가들이 학문 분야의 지식을 검토하여 이 중 가르칠 만한 내용을 정할 것이다. 이 단계에서는 Chevallard(1988)가 언급했던 '교수학적 변환' 중 교과학적 변환이 일어나며, 교과교육과정 개발자의 손을 거쳐 '학자의 지식'이 '가르칠 지식'으로 변환된다. 학문은 그 끝도 없고 배움을 완성하는 데에는 요원한 것처럼 보이지만, 교과라는 이름하에 학년과 편성 시수에 맞게 재단됨으로써 실제로 학교에서 가르칠 수 있을 만한 규모가 된다.

학문이 국가교육과정 중 교과교육과정으로 변환이 되면, 교과서 개발자들은 그들에게 주어지는 교육과정(mandated curriculum)을 기준삼아 교과서를 개발한다. 이 때 교과서 개발자들은 수업에 초점을 두고 교과교육과정을 변환한다. 즉 어떤 교육과정을 어느 시기에 다룰 것인지, 그리고 그것을 얼마 동안 다룰지 정하고, 다소 포괄적이었던 교육과정을 단원과 차시로 나눠서 교실 수업의 형태에 맞는 것으로 창조해 낸다. 즉 교과서 개발자들은 교육과정 편성 작업을 통해 학기별로, 월별로 가르쳐야 할 것들을 상세화하고, 한 시간이라는 수업 시간에 가르칠 수 있도록 교육과정을 세분화한다.

이렇게 교과서까지 개발되면 교사는 이것을 가지고 수업을 진행한다. 교사는 교과서에 실린 하나의 차시를 기준으로 학습목표를 확인하고, 교과서에 제시된 활동을 살펴본 후, 교과서의 학습활동을 그대로 취하거나, 수정, 보완, 축소, 확대하거나, 다른 활동으로 대체하여 실제 수업을 구현할 것이다. 교과서의 내용이 교사를 통해 학생에게 전달되면서, '가르칠 지식'은 '가르친 지식'으로 변환되고, 학문에서 시작된 기나긴 여정은 학생이라는 종착지에 도달하게 된다.

학문이 수업으로 들어오는 과정을 살펴보면, 교과 전문가에 의해 가르칠 지식이 정해지고, 교과서 개발자가 그것을 교과서로 어떻게 구현할 것인가 정하고, 마지막으로 교사들이 교과서를 어떤 형태의 수업으로 만들 것인가를 정하게 된

다. 즉 모든 관련자가 모든 단계에서 적절한 역할을 하지만, 각 단계마다 그 단계를 운영하는 주요 주체들이 있다. '학문→교육과정'에서는 교과 교육학자의 역할에 중점이 있고, '교육과정→교과서'에서는 교과서 개발자에게, '교과서→수업'에서는 교사에게 초점이 모아진다.

이 논문이 **교사**의 교육과정 리터러시에 관한 것임을 감안했을 때, 교사는 '학문-교육과정-교과서'보다는 **주로** '교과서→수업'에서 주도적이고 적극적인 개입을 하는 것으로 보인다. 물론 좀 더 엄밀하게 검토해 보면, 여기서도 교과서 개발자가 교과서의 형태나 활동내용 등을 정했기 때문에 교사가 할 수 있는 바는 별로 많아 보이지 않으며, 교사는 단지 교과서 개발자의 의도를 알아서 수행하는 것처럼 보인다. 그리고 이 상황에서 가령, 어떤 교사는 이와 같이 말할 수도 있을 것이다.

"교과 전문가가 가르칠 것을 다 정하고, 교과서 개발자들이 자기 의도대로 교과서를 만들고……. 그럼 내가 할 수 있는 게 뭐야? 그냥 정해진 것을 가르칠 뿐이지. 그렇다면 교과서의 의도를 잘 파악하고, 그것을 잘 전달하는 것만 내가 할 수 있는 일이네. 국가교육과정과 교과서가 통제하는 한 내가 할 수 있는 것은 거의 없지"

그러나 국가교육과정과 교과서, 수업의 흐름이 선형의 2차원에 존재하는 것이 아니라 일정한 공간을 지니고 있는 3차원에 존재한다면? 다시 말해서, 우리는 '교과서→수업' 단계가 2차원인 단선에 있기 때문에 교과서가 수업을 지배, 통제, 억압하고 있다고 생각하지만, 그것이 아니라 3차원 공간에 존재함으로서 자율, 변화, 변이의 개념으로 생각할 수 있다면 말이다. 이와 같은 사유의 전환에 도움을 줄 수 있는 인식이 Ben-Peretz(1975)의 의도의 한계와 Bridgham(1971)의 교육과정 한계(curriculum envelope)라는 개념이다.

Ben-Peretz(1975)는 '의도적인 학습 경험'을 '가능한 학습 경험'으로 바꾸면 교사는 다양한 자율권을 발동하며 자유자재로 교육과정을 실행할 수 있다고 언급하였다. 또한 Bridgham(1971)은 교육과정이란 일정한 공간을 지니고 있으며, 그

공간 안에서 교사는 자유롭게 교육과정을 운영할 수 있고, 이 때 교사는 교육과정 한계의 안팎을 구분하여 교육과정 변형과 변질을 구분하여야 한다고 말한다. 학문이 수업으로 들어오는 모든 단계마다 3차원의 공간이 있다면, 교과서→수업, 혹은 교육과정→교과서로 변환될 때 이들은 하나의 형태가 아닌 여러 가지 다양한 형태로 발현될 수 있으며, 이 개념이 바로 교육과정 가능성(curriculum potential)이다. 교육과정 가능성이라는 공간이 있기 때문에 교사는 그 공간에서 교육과정 리터러시를 발휘할 수 있고, 교육과정 리터러시가 갖춰질수록 교육과정 가능성을 더 폭넓게 발휘할 수 있다. 즉 교육과정 가능성과 교육과정 리터러시는 무엇이 먼저이고 무엇이 나중이라고 할 수 없으며, 교육과정에는 교육과정 가능성이라는 모종의 공간이 있기 때문에 이 공간 안에서 교사는 교육과정 리터러시를 발휘할 수 있으며, 교사는 교육과정 리터러시가 있기 때문에 교육과정 가능성을 얻을 수 있는 것이다.

따라서 교육과정 리터러시가 발휘되는 영역은 곧 교육과정 가능성의 영역이기도 하며, 이에 교사의 교육과정 리터러시를 탐색하기 위해서 먼저 교육과정 가능성의 영역을 구분해야 한다(김세영, 정광순, 2013). 교육과정 가능성이라는 개념을 적극적으로 사용했던 Schwab(1973)과 Ben-Peretz(1990)의 연구를 통해, 교육과정 가능성이라는 공간을 구분하여 확인할 수 있으며, 이 가능성의 공간에서 변화와 자율을 가능케 하는 요소들이 무엇인지 살펴볼 수 있다.

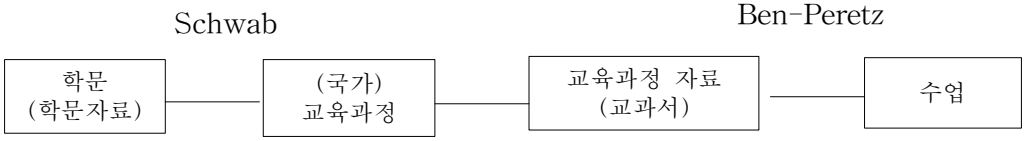

그림 Ⅲ-4. 교육과정 가능성의 개념 영역

교사가 교육과정 리터러시를 발휘할 수 있는 교육과정 가능성이라는 공간을 논의한 이는 Ben-Peretz(1975, 1990)이다. 그녀는 Schwab(1973)의 논의에서부터

이 개념에 접근하고 있다. Schwab(1973)은 학문이 교육과정으로 변환될 때의 교육과정 가능성을 이야기하며, 학문자료가 가진 세 가지 측면 때문에, 또한 학문자료가 학습자, 교과, 교사, 환경과 관계함에 따라 여러 가지 다양한 모습으로 변환될 수 있음을 언급한다.

학문자료는 의미 전달(purport), 학문 결과물(outcome of an originating discipline), 학문 접근 자료(access disciplines)라는 세 가지 측면을 가지고 있으며, 학문자료가 가지고 있는 이 세 가지 측면으로 인하여 교육과정 가능성이 발생한다(Schwab, 1973). 즉 이 세 가지 측면 중 어떤 것으로 발휘되느냐에 따라 학문자료의 성격은 달라진다. 예를 들어, 한 교과 전문가가 '우리들의 일그러진 영웅'이라는 문학 자료를 교육과정으로 삼고자 한다고 가정해 보자. 이 때 그가 의미 전달의 측면을 강조한다면, 이 문학 자료는 1980년대 시대적 상황을 반영한 우화로 읽을 것이다. 그러나 만약 그가 학문 결과물을 강조한다면 이 문학 자료는 1980년대라는 시대상을 그리기 위해 작가가 어떤 인물과 상황을 작품 속에 장치화하였는지, 그리고 이 작품이 문학에서 어떤 의미가 있는지를 주로 다룰 것이다. 마지막으로 이 문학 자료가 학문 접근 자료로 쓰인다면, 그는 이것을 문학을 파악하기 위한 자료로 쓸 것이며, 가령, '인물의 성격과 사건의 전개'라는 문학의 특성에 접근하기 위해 작품 안에 담긴 엄석대라는 인물과 그에 따른 사건의 전개를 관련지어 알아보는 것에 집중할 것이다.

이처럼 학문자료는 내재적으로 세 가지 측면을 가지고 있기 때문에 이것이 어떤 측면으로 발휘되느냐에 따라 교육과정 가능성이 생기며, 하나의 측면으로 발휘된다 하더라도 이것은 다시 학습자, 교사, 환경 등과 조절되기 때문에 또 다른 차원의 교육과정 가능성이 발생하게 된다.

Schwab(1973)이 학문→(국가)교육과정 단계에서 사유했던 교육과정 가능성을 가시적으로 나타내면 다음과 같다.

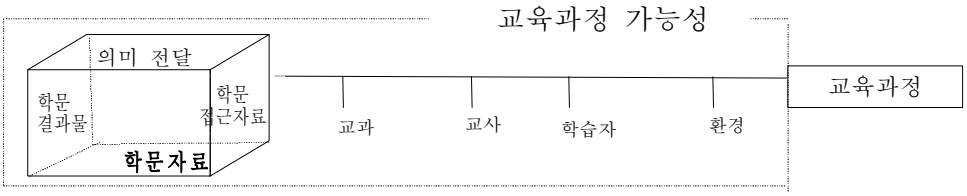

그림 Ⅲ-5. Schwab의 교육과정 가능성

교육과정이 개발될 때의 교육과정 가능성을 논했던 Schwab의 교육과정 가능성을 교사의 수업으로 전환하여 적용한 것이 Ben-Peretz(1990)이다. 따라서 그림 Ⅲ-4와 같이 Ben-Peretz(1990)의 교육과정 가능성은 '교육과정 자료(교과서)→수업'에서 일어나며, 이 때 교육과정 자료가 가지고 있는 본질적인 성격은 구체적인 학생, 교실 상황, 교사의 지식 등과 상호작용하면서 교육과정 가능성의 공간을 결정한다.

> 교육과정 가능성은 교사와 자료에 의해 결정된다. 자료는 교육과정 가능성의 출발점이며, 교사는 교육과정 자료에 내재된 가능성을 끌어내기 위해 교육과정 자료에 대한 통찰력, 교수학적 지식, 전문가적 상상력을 사용한다. 교육과정 자료에 내재된 교육과정 가능성의 범위, 다양성, 풍부함은 교육과정 자료의 내용이 얼마나 풍부한가, 교육과정 자료의 구조가 얼마나 유연한가에 의해 결정된다. … 또한 교사가 발휘하는 교육과정 가능성은 교사가 지닌 교과에 대한 지식, 과거의 교수 경험, 교실 실재에 대한 느낌과 이해, 해석 능력, 새로운 생각에 대한 개방성에 의존한다(Ben-Peretz, 1990: 52).

교사와 교육과정 자료에 의해 교실에서 실행되는 Ben-Peretz(1990)의 교육과정 가능성을 공간화하면 그림 Ⅲ-6과 같다. 교육과정 자료는 자료가 취하고 있는 구조의 특성이나 풍부함, 다양성 등에 의해 그 자체적으로 교육과정 가능성을 가지고 있으며, 이것이 수업으로 전환될 때 상황, 교사, 아동 등과 연결되면서 새로운 교육과정 가능성을 만들게 된다.

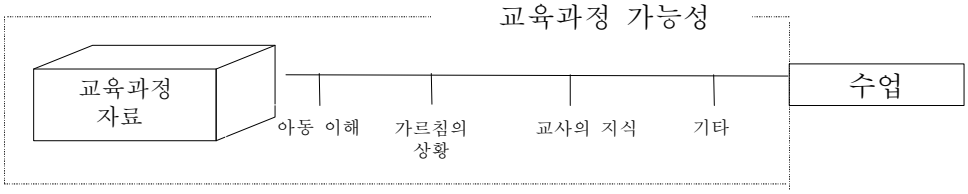

그림 Ⅲ-6. Ben-Peretz의 교육과정 가능성

Schwab(1973)과 Ben-Peretz(1990)는 각각 '학문→(국가)교육과정', '교육과정 자료(교과서)→수업' 단계에서의 교육과정 가능성을 논했으며, 이 때 교육과정 가능성을 발휘하는 주요 주체는 각각 교육과정 개발자와 교사이다.

그렇다면, '교육과정→교과서'에서는 어떤 교육과정 가능성의 공간을 사유할 수 있는가. 우리나라는 국가 수준에서 교과교육과정을 개발하고, 후속해서 국정 교과서를 개발·보급하여 교실의 교사와 학생들이 이를 사용하도록 하고 있다. 이 상황을 고려해보면, (국가)교육과정은 '기준'과 '미결정성'이라는 특성을 내재하고 있다. 때문에 여기서도 교육과정 가능성을 지니고 있으며(김세영, 정광순, 2013), 이것이 교과서 개발자가 지닌 다양한 지식, 상황과 만나 교육과정 가능성의 공간을 결정하게 된다.

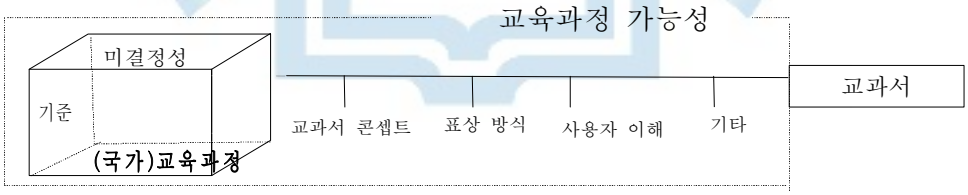

그림 Ⅲ-7. '국가교육과정→교과서' 단계의 교육과정 가능성

Ben-Peretz(1990)가 언급했던 교육과정 자료의 성격과 교사에 의해 결정되는 교육과정 가능성의 개념에 기대어보면, 이 단계에서의 교육과정 가능성은 주로 국가교육과정이 지닌 성격과 교과서 개발자에 의해 결정된다.

먼저, 국가교육과정의 성격을 살펴보면, 국가교육과정은 기준과 미결정성이라

는 특성을 지니고 있기에 그 자체로 교육과정 가능성을 내재하고 있다. 국가교육과정은 학교에서 편성하여 운영하는 '교육과정'과는 다른 교육과정이다.

> 초·중등교육법 제23조(교육과정 등)
> ① 학교는 **교육과정**을 운영하여야 한다.
> ② 교육부장관은 제1항에 따른 **교육과정**의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육부장관이 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있다. <개정 2013.3.23.>

박창언(2004)은 초·중등교육법 제23조의 ①항과 ②항에 쓰인 교육과정이 서로 다름을 지적하며, 교육과정은 '교육과정'과 '교육과정의 기준'으로 구분할 수 있음을 언급한다. 그리고 이 구분에 의하면 국가교육과정은 ①항의 실행된 교육과정이 아닌, ②항의 기준으로서의 교육과정이다.

> 이 교육과정은 초·중등교육법 **제23조 제2항에 의거**하여 고시된 것으로, 초·중등학교의 교육 목적과 교육 목표를 달성하기 위한 **국가 수준의 교육과정**이며, 초·중등학교에서 편성, 운영하여야 할 **학교 교육과정의 공통적, 일반적인 기준**을 제시한 것이다(교육과학기술부, 2009).

고시문에서 제시하고 있는 교육과정의 성격에서 알 수 있듯이, '(국가)교육과정→교과서' 단계, 즉 교과서 바로 앞에 제시된 교육과정은 ①항의 교육과정이 아닌 국가 수준의 교육과정이며, 이 교육과정은 공통적, 일반적인 **기준**의 성격을 지니고 있다. 즉 국가교육과정은 그 자체가 기준이기 때문에 어떤 틀만을 제공하는 것이며, 기준을 어떻게 구현하느냐에 따라 그 양상은 달라지기 때문에 그 자체로 교육과정 가능성을 지니고 있다.

이런 기준으로서의 국가교육과정의 성격은 '미결정성'이라는 특성과도 연결된다. 국가교육과정은 어떤 것도 구체적으로 결정되지 않은 상태이며, 따라서 이를 사용하는 자는 결정의 자율성을 누릴 수 있고 이것은 교육과정 가능성이라는 공간을 만들어낸다.

국가교육과정은 무엇을 언제 배울지, 그것을 얼마만큼 배울지 교수학습과 관련해서는 거의 아무 것도 결정되어 있지 않다고 보아도 무방하다. 그렇기 때문에 그것을 누가 정하느냐에 따라 편성 시기와 기간이 달라지는, 교육과정 가능성을 지니고 있다. 거의 아무 것도 정해지지 않았다는 것은 누군가에게 결정해야 한다는 의무와 부담감을 주지만, 이것은 곧 주어진 한계 안에서 어떤 것이든 결정할 수 있다는 결정의 자율성이기도 하다.

국가교육과정이 지니고 있는 기준과 미결정성이라는 성격은 교과서 개발자에 의해 교과서로 구현되면서 새로운 차원의 다양한 상황과 마주하게 되고, 그만큼 더 풍부한 교육과정 가능성을 맞이하게 된다. 예를 들어, 교과서는 각각의 콘셉트를 지니고 있기 마련인데, 이번 2009 개정 교육과정에 따른 교과서를 살펴보면, 수학은 스토리텔링을, 통합교과는 주제교과서라는 콘셉트를 가지고 있다. 교과서 개발자는 자신의 철학과 시대적 요구사항, 진보된 교과서관 등을 반영하여 교과서 콘셉트를 정할 것이고, 이러한 콘셉트는 정해진 것이 없기 때문에 그야말로 다양한 형태로 나타날 수 있다.

또한 교과서 개발자가 교육과정 성취기준을 각 단원의 어떤 차시로 어떻게 표상할 것인가 하는 문제 역시 교육과정 가능성의 공간을 만들어낸다. 문제 상황, 텍스트, 이야기, 그림, 활동 등 한 차시의 학습목표를 달성하기 위해 교과서는 다양하게 표상될 수 있으며, 이러한 표상은 교과서 개발자에 의해 그 한계를 규정할 수 없을 정도로 풍부하게 나타난다. 그 외 교과서 개발자가 지닌 교과서 사용자에 대한 이해와 교과의 지식 역시 교육과정 가능성이라는 공간을 만들어낸다.

본 장에서 논의한 것을 요약해보면, 학문이 수업으로 들어오는 데에는 일련의 단계가 있으며, 이는 '학문→(국가)교육과정→교과서→수업'으로 논리적인 선형으로 구분할 수 있다. 그리고 이 각 단계들은 이전의 단계에서 이후의 단계로 진행되면서 그것이 구속, 통제, 억압의 기제로 작동하는 것이 아닌, 그 안에 자율

성을 발휘할 수 있는 공간을 지니고 있으며, 이것이 교육과정 가능성이다. 이 교육과정 가능성의 개념을 Schwab(1973)은 '학문→(국가)교육과정' 단계에서, Ben-Peretz(1990)는 '교과서→수업'의 단계에서 논의하였으며, 본 연구에서는 우리나라라는 구체적인 상황에서 '(국가)교육과정→교과서' 단계의 교육과정 가능성을 논의하였다. 따라서 학문이 수업으로 들어오는 모든 단계에는 교육과정 가능성이라는 공간이 있으며, 이 교육과정 가능성이라는 공간은 곧 교사가 교육과정 리터러시를 발휘해야 하는 공간이기도 하다.

나. 선행 연구에 나타난 교육과정 리터러시

'학문→(국가)교육과정→교육과정 자료(교과서)→수업'에서 각 단계가 지닌 교육과정 가능성에 의해 교육과정 리터러시가 발휘될 수 있다면, 교육과정 리터러시라는 개념을 적극적으로 사용했던 선행 연구들이 어느 단계에서의 교육과정 리터러시를 논했는지 확인할 수 있다. 가령, 어떤 저자의 논문을 살펴보면서, '이 저자는 교육과정 자료(교과서)→수업에서의 교육과정 리터러시를 말하고 있군'처럼 말이다. 따라서 여기에서는 먼저, 선행 연구에 드러난 교육과정 리터러시가 무엇인지 알아보고, 다음으로, 앞에서 논의했던 교육과정 가능성이라는 영역에 터해, 선행 연구의 교육과정 리터러시가 어느 교육과정 가능성에서 발휘되고 있는지 살펴보았다.

1) Rudduck(1987)의 교육과정 리터러시

Rudduck(1987)은 1987년에 발표한 짧은 글인 《Can school-based curriculum development be other than conservative?》에서 교육과정 리터러시(curriculum literacy)라는 용어를 사용하였다. 그녀는 Schwab(1983)이 언급한 교사의 학교 중심 교육과정 개발, 즉 교사가 만든 교육과정에 대해 강한 의구심을 내비쳤다.

Schwab(1983)은 ‘전형적인 교실’의 ‘보편적인 학생’이 아닌 특정 교실, 학교, 환경의 생생한 실제에 집중했으며, 이 관점에서 본다면 이것을 가장 잘 알고 있는 사람은 교사이고, 따라서 교사가 만든 교육과정은 그 교실과 학생에게 적합한 최적의 교육과정이다.

그러나 Rudduck(1987)은 Schwab(1983)이 제안한 교사 중심의 교육과정 개발에 부정적이다. 그녀의 주장은 교사가 지금 하는 것에 너무 익숙해있기 때문에 새로운 것을 만들어낼 수 없고, 교과의 지적 구조가 엄격하기 때문에 교사의 교육과정 개발은 교과에 예속될 수 있으며, 교육목표는 교사가 접근하기 쉬운 방식을 취할 것이기 때문에 행동중심의 목표로 구현될 수밖에 없다는 것이다(Rudduck, 1987: 80). 무엇보다도 교사는 ‘학문→(국가)교육과정’에서의 교육과정 리터러시가 학자의 것에 비해 약할 수밖에 없기 때문에 국가교육과정을 개발하는 교육과정 개발자와 동등한 위치에서 교육과정을 개발하기 힘들다고 보았다.

국가 수준 교육과정이 교사의 교육과정 실행을 짓누르고, 구속한다는 인식은 ‘주어진 교육과정’을 조정, 번안, 각색하기보다는 채택, 차용해야 하는 것으로 인식하는 것과 관련이 있다. Rudduck(1987: 81)에 의하면, 국가 수준 교육과정을 온전하게 마무리된, 하나의 완벽한 결과물로 인식하는 것에는 문제가 있다. 교사는 국가 수준 교육과정을 ‘좋다’, ‘옳다’라고 보기 보다는 ‘흥미로운 것’ 그래서 ‘적용해볼, 시험해볼 가치가 있는 것’으로 보아야 하며, 주어진 교육과정을 교육현장에 알맞게 번안하거나 개발된 교육과정을 현장에 적용하여 그 교육과정의 가치 여부를 따져보아야 한다. 그러나 교사가 교육과정을 판단하고, 조정하려면 최소한 교육과정 개발자와 동등한 위치와 지식을 지니고 있어야 하는데 이와 관련된 능력이 교육과정 리터러시이다.

Rudduck(1987)에게 교육과정 리터러시란, 교육과정을 비판하고 창의적으로 재해석하는데 교사에게 요구되는 능력으로, 단순히 교육과정을 교실에 맞게 번안하고 조정하는 것이 아니라 교육과정 개발자들이 교육과정을 개발하는 과정에서 수행한 행동과 획득한 정보, 그리고 그들이 초기부터 가지고 있었던 지식을 온

전하게 파악하여 그들과 동등한 위치에 올라선 뒤 교육과정을 비판, 재창조하는 데 작동하는 능력이다. 따라서 교사가 이런 교육과정 리터러시를 지니려면 교육과정 개발자들이 지닌 것과 동질적인 앎이 필수적이다.

이런 점에서 Rudduck(1987)의 글에서 교육과정 리터러시의 요소를 유추해보면 다음과 같다.

- 숙의하기
- 교육과정의 지적 기저와 구조
- 교육과정 개발의 내부 이야기
- 교육과정 조정(adaptation) 능력
- 교육과정 비판(critique) 능력

숙의(熟議)는 '푹 익을 정도로 의논하다'라는 뜻으로, 문제에 대한 최선의 해결책을 밝혀가는 과정이다(김대현, 2006b: 170). 교육과정 개발에 있어서 숙의는 교육과정 개발자들이 점유하고 있는 일이며, 이 일을 교사 본인이 교사의 상황에서, 교사에게 맞는 교수와 교육과정 자료의 틀을 만들기 위해 직접 함으로써 교사는 교육과정 개발자의 경험을 어느 정도 수행할 수 있게 된다. 이러한 숙의는 국가 수준 교육과정을 '옳은' 것이 아닌 실제에 맞는 '최선의' 것으로 바꾸는 전략임과 동시에 인식의 틀로 작동한다. 즉 교사는 숙의를 인식하고, 숙의를 이해하고, 숙의를 수행함으로써 자신만의 가르침과 교육과정 자료의 틀을 만들 수 있는 사고방식을 훈련하고, 이를 실제로 만들 수 있어야 한다. 이런 숙의 과정이 교사에 의해 실제로 일어날 때, 교육과정은 특정한 교실과 학생에 맞게 최적으로 조정될 수 있다.

교육과정 리터러시 요소 중 첫 번째가 교사에 의해 인식되고 실행되어야 할 것이라면, '교육과정의 지적 기저와 구조', '교육과정 개발의 내부 이야기'는 교육과정 개발자들이 지닌 지식들이다. 교육과정 개발자들은 교과의 특성, 자신의 철학, 시대적 요구 등을 반영하여 교과의 구조를 생성하며, 교육과정 개발 과정을

겪으면서 개발과 관련된 다양한 이야기와 관련 요소들을 쌓아 나간다. 개발자들이 지닌 이러한 지식이나 이야기들이 교육과정 리터러시의 요소가 되는 이유는 그것이 교사 수준에서 개발된 교육과정 형태와 교육과정 수행을 판단할 수 있는 기준이 되기 때문이다. 그러나 이것들은 교육과정 개발자에 의해 잘 알려지지 않으며, 교사에게 공유되지 않는다. Rudduck(1987)이 교사의 교육과정 개발을 회의적으로 본 이유도 바로 여기에 있다. 그녀에 의하면, "교육과정 개발자는 교사에게 동등한 리터러시를 주기 위한 방법으로 교사를 교육과정 개발의 내부 이야기에 초대하는 것 대신에 그들이 개발한 상황의 논리를 보호하기 위해 선택적으로 폭로하는 칼럼니스트와 해설자처럼 행동한다"고 언급하였다(Rudduck, 1987: 82). 즉 교육과정 개발자들은 그들만이 알고 있는 교육과정 지식들을 교사들에게 충분히 들려주지 않기 때문에 교사들은 이와 관련된 교육과정 리터러시를 습득할 수 없게 된다. Rudduck(1987: 82)의 표현을 빌려보면, "교사가 교육과정 리터러시를 확장할 기회를 잃어버린 것"이다.

교육과정 리터러시의 두 번째, 세 번째 요소인 '교육과정의 지적 기저와 구조', '교육과정 개발의 내부 이야기'를 앞서 살펴본 첫 번째 요소와 비교해보면, 첫 번째 요소가 교사에 의해 인식되고, 훈련되며, 수행되어야 할 조건이라면 두 번째와 세 번째 요소는 교육과정 개발 관련 정보로서, 교사가 접근해야 할 조건, 교사에게 알려야 할 조건이라 할 수 있다. 이와 비교하여 교육과정 리터러시의 네 번째, 다섯 번째 요소인 '교육과정 비판[6] 능력'과 '교육과정 조정 능력'은 앞의 세 요소를 통해 성장시킬 수 있는 요소이다.

Rudduck(1987)은 숙의를 통해 교사가 교육과정을 비판적으로 볼 수 있는 더 나은 위치를 점할 수 있으며, 교육과정 개발과정 중에 생긴 딜레마를 이해하고, 이와 관련된 이야기를 아는 것은 교육과정을 조정하여 실행하는데 전제조건이 된다고 언급하였다. 결국 교육과정 리터러시의 앞의 세 요소들은 교육과정 비판

6) 여기에서 '비판'이란 교육과정을 교실에서 실행해보고, 그 실행에 비추어 반성해본 결과로서 교사가 얻은 통찰력에 의해 길러진 교육과정에 대한 의미 있는 비평들이다(Rudduck, 1987).

과 조정을 위한 필요조건이며, 이것을 토대로 하여 교사가 교육과정을 충분히 비판할 수 있고, 충분히 조정할 수 있게 된다면 교육과정 리터러시는 더 높고 온전한 상태로 나타날 것이다.

교육과정 리터러시의 요소들은 서로에게 영향을 미치며, 특히 필수요인들이 전제되지 않는다면 성장요인들이 자라나기 힘들다. 따라서 Rudduck(1987)은 교육과정 리터러시의 필수요인이라 할 수 있는 교육과정 개발을 둘러싼 이야기나 교육과정 구조들이 교육과정 개발자들에 의해 알려지지 않기 때문에 교사는 낮은 위치의 교육과정 리터러시에 머물 수밖에 없고, 이 상태에서 교사에게 교육과정 개발을 기대하기 힘들다고 본다. 최종적으로 Rudduck(1987)은 Schwab(1983)이 말하는 학교가 교육과정 개발에 중심적인 역할을 하는 학교 중심 교육과정 개발보다는 국가 중심의 교육과정 개발이 더 나음을 주장하며, 교사의 역할을 다음과 같이 제안한다.

> 나는 학교 중심이 아니라, 교실의 세계에 대해 잘 알고 있고, 자문위원으로서 교사가 포함된 교육과정 개발 팀에 의해 교육과정이 개발되어야 함을 제안한다. … 학교의 교사는 교육과정 개발의 동반자로서 비평가 겸 연구자로서의 역할을 할 수 있을 것이다. 교사는 새로운 교육과정을 적용한 그들의 경험을 되돌아보고, 경험을 통해 확인된 교육과정의 딜레마나 불일치를 이해하기 위해 작은 규모의 연구를 시행할 수 있다. 또한 교사만이 온전히 알 수 있는 지역의 다양한 조건을 고려하여 교육과정을 조정할 수도 있다(Rudduck, 1987: 82).

교육과정에 있어서 Rudduck(1987)이 제안하는 교사의 역할은 교육과정 개발자로서의 교사보다는 교육과정 사용자로서의 교사로서, 이는 외부에서 개발된 교육과정을 사용하면서 그 안에서 교육과정을 상황에 맞게 적절히 조절하고, 실행을 통해 교육과정의 문제점을 개선해나가는 교사이다. 그리고 이 때 필요한 것을 교육과정 리터러시라고 짐작해볼 수 있다.

Rudduck(1987)의 교육과정 리터러시에서 흥미로운 점은, 그녀가 Schwab(1983)의 학교중심 교육과정 개발을 비판하면서 그 이유 중 하나로 교사

가 학자가 가진 것과 같은 동질의 교육과정 리터러시를 갖추기 힘든 위치에 있음을 들었고, 이 개념을 Schwab(1956)의 《Science and civil discourse: The uses of diversity》에서 차용하였다는 것이다.

Schwab(1956)은 날로 전문화되어 가는 사회에서 현재의 교육과정인, 완성된 형태의 이론으로 채워진 교육과정은 학생을 자유시민, 리더로 만들기 부족하며, 이를 보완하기 위해서 이론을 만드는 과정에 작동하는 원리인 탐구가 필요함을 역설하였다. 그리고 이를 설명하면서 그는 교육이 국민들을 리터러시 집단으로 만들어야 할 책임이 있음과 동시에 국민들이 리터러시를 얻을 수 있도록 모든 학교와 모든 기술에 접근 가능한 상태로 만들어야 할 책임이 있다고 하였다. 그러나 국민들의 리터러시에 필요한 요소들은 알려지지도, 국민들에게 공유되지도 않는데, Schwab(1956: 141)은 “독자들에게 근거와 논거를 알리는 칼럼니스트와 해설가들은 개인적으로 이야기하듯 말하지 않는다. 그들은 그저 대중적인 교육자처럼 이야기한다”라고 말하며, 국민의 리터러시 향상을 위해 관련 정보들을 밝혀 줘야 할 집단들이 단지 그것에 대해 너무 단순하게 설명하거나 일부만을 선택하여 이야기함으로써 리터러시를 위한 국민의 접근가능성을 단절시켰음을 언급한다.

앞서 Rudduck(1987)의 교육과정 리터러시는 Schwab(1956)이 국민들의 리터러시에 대해 설명한 이 부분을 교육과정 리터러시로 바꾼 것이며, 리터러시와 관련된 Schwab(1956)의 글귀를 적극적으로 인용한 것이다. 즉 그녀가 말한 교육과정 리터러시와 Schwab(1956)이 언급한 리터러시는 다른 수준의 것이지만, Ben-Peretz(1990)가 Schwab(1973)의 글에서 교육과정 가능성이라는 개념을 찾아냈듯이, Rudduck(1987) 역시 그러한 듯 보인다.

Rudduck(1987)이 Schwab(1983)의 학교 중심 교육과정 개발을 비판하기 위해 언급한 교육과정 리터러시라는 용어가 Schwab(1956)의 글에서 얻은 것인지, 혹은 Schwab(1983)을 비판하면서 얻은 것인지 확실히 알 수 없지만, 우리는 그녀가 말하는 교육과정 리터러시가 무엇인지 알 수 있으며, 이를 교육과정 가능성

의 영역으로 나타낼 수 있다.

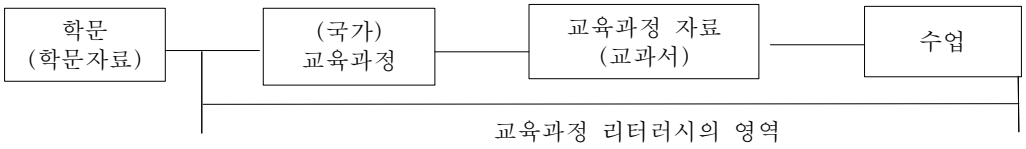

그림 Ⅲ-8. Rudduck(1987)의 교육과정 리터러시 영역

Rudduck(1987)의 교육과정 리터러시는 교사에 의해 '(국가)교육과정→수업'에서 발휘되며, 교사가 (국가)교육과정을 조정, 재해석한다는 측면에서 개발된 (국가)교육과정을 넘어서는 것이다. 그러나 Rudduck(1987) 본인이 이야기했듯이, 그녀는 교육과정 개발자로서의 교사를 상정하기 않았기 때문에 교사가 (국가)교육과정 전 단계인 학문에서부터 적극적으로 관여하는 것은 아니다.

2) Ariav(1988)의 교육과정 리터러시

Ariav(1988)에게 있어서 교육과정 리터러시란 교사들이 교육과정에 대한 지식을 알고, 실제로 교육과정을 개발하는데 필요한 능력이다. 방금 태어난 아기가 바로 걸을 수 없듯이, 교사 역시 초보적인 교육과정 리터러시를 지니고 있지 않다면 그 다음의 향상된 교육과정 리터러시를 얻을 수 없으며, 이러한 측면에서 볼 때 교육과정 리터러시는 거쳐야 할 모종의 단계를 지니고 있는 것이다.

Ariav(1988)에 의하면 교육과정 리터러시는 초급 수준(entry level)과 상급 수준(higher level)으로 나눌 수 있다.

> · 초급 수준: 교육과정 자료(교과서)에 대한 체계적인 평가, 교육과정 자료 선정, 교수 환경과 특정 요구에 맞춘 자료 적용
> · 상급 수준: 교육과정 개발, 교육과정 개발 과정에서의 다양한 변인 고려
>
> (Ariav, 1988: 1-2)

초급 수준에서 교사는 교육과정을 개발하는 개발자의 역할을 기대 받지 않는다. 이 때 교사의 역할은 교육과정 자료에 대한 '현명한 소비자'이다. Silberstein의 개념에 의하면, '자율적 소비자(autonomous consumer)'로서의 교사이며(Ariav, 1991: 184에서 재인용), 이 수준의 교사는 여러 교육과정 자료 중에 자신이 사용할 교육과정을 선정하고, 교육과정 자료에 대한 종합적이고 체계적인 평가를 한다. 또한 교사가 당면한 여러 교육적 상황들, 갑자기 들어오는 교육적 요구들이나 교사의 교육을 촉진하거나 억제하는 환경 등을 고려하여 그에 맞게 교육과정 자료를 적용·변용한다.

상급 수준에서의 교사는 소비자, 사용자로서의 역할을 넘어 개발자의 역할을 수행하게 된다. 교사는 외부에서 만들어진 교육과정 자료에 의존하지 않고, 직접 교육과정 자료를 개발한다. 그리고 그 과정에서 교육과정 개발과 관련된 다양한 요소와 변인들을 고려하게 되며, 어떤 형태의 자료를 만들지 고민하고, 어떤 내용을 선정해야 할지를 생각한다. 소비자는 교육과정 자료의 틀 안에 있지만, 개발자는 교육과정 자료의 틀을 자신이 만들기 때문에 소비자와 개발자는 서로 다른 수준에서 서로 다른 교육과정 리터러시를 요구받는다.

교육과정 리터러시의 두 단계에서 Ariav(1988)가 주의한 것은 초급 수준에서의 교육과정 리터러시이다. 사실 교사는 모두 교육과정 사용자이기 때문에 교사에 관한 연구는 어떻게 하면 교사가 교육과정 개발자가 될 수 있을까에 집중되어 있었고, 소비자로서의 교사가 어떤 교육과정 리터러시를 지녀야 하는지에 대해서는 소홀한 경향이 있었다. Ariav(1988)는 초급 수준의 리터러시가 빠졌을 때 더 높은 수준의 리터러시로 발돋움할 수 없다고 주장하며 초급 수준에서의 교육과정 리터러시가 무엇인가에 집중한다.

교사가 초급 수준의 교육과정 리터러시를 획득하기 위해 그가 내세운 것은 '교육과정 자료를 분석'해 보는 경험을 하는 것이다. 초급 수준에서 교사의 역할이 소비자임을 생각해보았을 때 교육과정 자료를 면밀하고 철저하게 분석하는 것은 교사에게 꼭 필요한 작업이다. 교육과정 분석은 교육과정 자료의 긍정적인 특성

과 부정적인 특성, 교수 학습의 잠재성, 자료에 숨겨있는 가치를 확인하기 위해 교육과정 자료를 비판적, 종합적으로 검토하는 것이기 때문에(Ariav, 1988: 4) 현명한 소비자로서 교사에게 필요한 교육과정 리터러시를 제공할 수 있다.

Ariav(1988)는 교사가 교육과정 분석 도구를 사용하는 경험을 통해 어떻게 교육과정 지식을 형성해 나가는지 밝혔다. 교육과정 자료에 흥미와 열정을 지니고 있는 교사 여덟 명을 대상으로 하여 교육과정 분석 도구로 교육과정 자료를 분석하게 하였으며, 그 과정에서 교사들에게 어떤 교육과정 지식이 부족한지를 파악하고, 교육과정 분석 도구를 통해 교사들이 어떤 교육과정 지식을 생성해 나갔는지를 밝혔다.

교사들이 교육과정 분석 도구를 처음 맞닥뜨리고, 그것을 사용할 때 그들이 보인 반응은 아래와 같았다.

- 체계적인 분석에 대한 거부감
- 교육과정 분석 도구에 쓰인 교육과정 용어들을 어려워함
- 자신이 가르치는 교과의 구조를 모름

교육과정 자료에 대한 나름대로의 전문성을 지니고 있으며, 이에 대해 열정을 지니고 있는 교사를 대상으로 하였지만 그들은 교육과정 분석 도구를 통한 체계적인 분석보다도 자신의 관점이나 직관을 더 우선시하였으며, 이는 교육과정 분석 도구가 불필요하다는 부정적인 인식을 드러내기도 하였다. 또한 교육과정 분석 도구에 쓰인 여러 교육과정 관련 용어들을 어려워하였기 때문에 분석 도구를 잘 알고 있는 연구자와 함께 분석 도구를 사용한 다음에 스스로 교육과정 자료를 분석하는 절차를 거쳤다. 교사가 직접 교육과정 분석 도구를 통해 교육과정 자료를 분석할 때는 교사 본인이 가지고 있는 협소한 교과의 개념과 인식으로 인해 오히려 교육과정 분석 도구의 관점을 지적하기도 하였다. 예를 들어, 어떤 수학 교사는, 수학은 정의적인 측면을 내포하고 있지 않은데, 교육과정 분석 도구는 교육과정 자료의 정의적인 측면을 묻고 있으며, 이는 수학 교과에 적절하

지 않은 분석 도구라고 언급한다. 그러나 이 교사는 수학은 인지적인 측면이 강한 교과라는 협소한 인식을 지니고 있는 것이며, 사실 어떤 교과를 막론하고 정의적인 부분을 다루지 않는 교과는 없다. 교과는, 수학과 과학은 인지, 음악과 미술은 정의 등과 같이 그 기능이 각각 나뉘어있고, 교과들이 각각의 기능을 서로 발휘할 때 전체적인 합의 교육이 이루는 것이 아니라 각각의 교과 하나하나도 그 자체로 전체를 이루기도 하는 것이다.

교사는 교육과정 분석 도구를 사용하면서 자신이 지니고 있는 교육과정 지식이 얼마만큼 인지를 드러내며, 또 이 과정을 거치면서 교육과정 지식을 생성하기도 하였다.

- 교육과정 분석 도구를 사용하는 방법 습득
- 교육과정 자료의 판단: 직관, 직감 → 교육과정 자료를 비판적으로 검토하는 능력에 민감해짐, 교육과정 결정에 대한 전문성 획득
- 교육과정 자료를 보는 협소한 시각 → 교육과정 자료를 다면적인 관점으로 봄
- 교육과정 자료를 분석하는 교사만의 도구 개발

교사들이 분석 도구 없이 교육과정 자료를 분석할 때, 어떤 관점 없이 직관적으로 그것을 파악하거나 혹은 몇 개의 관점만 가지고 교육과정 자료의 어느 한 측면만을 살펴보았다면, 그들은 분석 도구를 사용하면서 의도적으로 여러 관점을 접하게 되며, 그것은 교사로 하여금 교육과정 자료를 다층적인 시선과 관점으로 보게 하였다. 그리고 이것은 교육과정 자료의 선정이나 파악에 있어서 어떤 '감'에 의한 교사의 행위를 전문적인 행위로 바꾸어 놓았다.

Ariav(1988)의 연구에서 보여주는 교육과정 리터러시는 더 나은 내일을 준비하기 위해 오늘의 현실에 충실한 교육과정 리터러시이다. 오늘을 준비하지 않고는 내일이 올 수 없다. 장밋빛 미래만을 바라보며 현실을 등한시한다면, 장밋빛 미래는 허상의 미래일 뿐이다. 현재의 교사들이 교육과정 자료의 소비자인 현실태에서 이 상황에 맞는 교육과정 리터러시가 무엇이며, 교육과정 분석이라는 하나의 활동을 통해 교사들이 교육과정 지식에서 무엇을 모르는지, 또한 이 과

정에서 무엇을 습득하게 되었는지 밝혀낸 것이 Ariav(1988)의 연구이다.

이와 같이, Ariav(1988)는 교사의 교육과정 리터러시를 초급 수준과 상급 수준으로 나누었는데, 교육과정 자료의 비판적인 사용에 관한 초급 수준의 교육과정 리터러시와 교육과정 및 교육과정 자료 개발에 관한 상급 수준의 교육과정 리터러시는 학문이 수업으로 들어오는 전 단계에서 모두 발휘될 수 있는 것이다. 그러나 그가 초급 수준의 교육과정 리터러시에 집중했다는 점을 감안하였을 때, 연구에서 보인 교육과정 리터러시의 발휘 영역은 다음과 같이 나타낼 수 있다.

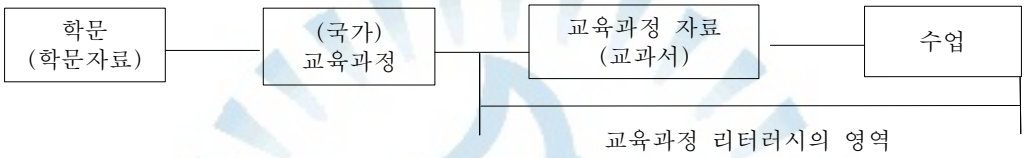

그림 Ⅲ-9. Ariav(1988)의 교육과정 리터러시

Ariav(1988)가 집중적으로 다루었던 초급 수준의 교육과정 리터러시에 준해 본다면, 그는 교육과정 리터러시가 발휘될 수 있는 영역을 '교육과정 자료(교과서)→수업'으로 보고 있으며, 교육과정 자료의 분석을 통해 이를 새롭게 해석하고 적용한다는 측면에서 교육과정 자료(교과서)의 단계를 넘어서고 있다.

3) Ben-Peretz(1990)의 교육과정 리터러시

교사는 주어진 교육과정 자료에서 벗어나 자신의 학생, 교실 상황 등의 여건에 맞게 교육과정 자료를 사용할 수 있을까, 혹은 교육과정 자료에서 벗어나서 자신만의 교육과정 자료를 만들 수 있을까.

이러한 질문에 대해 적극적으로 답해보고, 이를 위해 필요한 개념들을 찾아내고, 만들려고 했던 학자가 Ben-Peretz이다. Ben-Peretz가 저술한 《The Teacher-Curriculum Encounter》의 부제가 'freeing teachers from the tyranny

of texts'이듯이, 그녀는 교육과정 자료(교과서)의 억압에 눌린 교사를 그것으로부터 어떻게 벗어나게 할 것인가에 관심을 가졌다. 그리고 이것에 대한 해답을 구하기 위해 교육과정 리터러시라는 개념을 사용하고 있다.

교사는 '가르치는 사람'이며, 가르치는 과정에서 주요 역할을 수행할 것으로 기대된다. 그러나 교육의 대량화, 중앙화, 규격화, 표준화 등이 맞물리면서, 교사는 누군가가 만들어놓은 것을 그저 전달하기만 하는 매개체의 이미지를 갖게 되었으며, 교사와 교과서 중 어떤 것을 더 신뢰할 수 있는가에 즉시 교사라고 답할 수 없는 처지에 이르게 되었다. 이는 교과서라는 대표적인 교육과정 자료를 마치 수업에서 성전처럼 통용해 왔고, 교육현장이 이것에 너무나도 깊이 의존해 왔기 때문이다.

> 교육과정 자료에는 사전에 구체적으로 진술된 교육과정과 수업의 요소들뿐만 아니라 교사가 취할 모든 측면의 활동까지도 포함되어 있다. … 교사가 가지고 있어야 했던 기능, 즉 어린이들과 더불어 일하는 데 필수적인 것이라고 여겨졌던 기예-교육과정을 심사숙고하여 계획하는 일, 특정 집단 어린이들에 관한 깊은 지식을 기초로 하여 그 집단과 개인에게 꼭 맞는 교육과정과 수업을 설계하는 일 등-는 더 이상 중요하지 않게 된다. … 교사는 자기가 가지고 있던 교육과정 운영과 수업의 기술을 대규모 출판기업에 빼앗기고, 그 대신에 이런 기술들은 학생을 잘 통제하는 기법으로 대치되는 것이다(Apple, 1982, 최원형(역), 1988: 185-186).

가르침에 있어서 결정적인 존재인 교사가 빠져있는 상황, 교육과정 자료에 제시되어 있는 하나하나의 활동과 내용에 얽매어 그것에 끌려가기 바쁜 교사 등 이런 교육 상황은 교사로 하여금 교육과정 소비자로서의 역할만을 수행하도록 만든다.

교사가 단순히 교육과정을 소모하는 것에서 벗어나 교육과정의 적극적인 실행자, 주체적인 변용자, 창조적인 해석자, 감각적인 개발자로 나아가는데 작동하는 개념이 Ben-Peretz의 교육과정 리터러시이다. Ben-Peretz에게 교육과정 리터러시란 교사가 교육과정 자료의 고압에서 벗어나 그것을 자유자재로 다룰 수 있는

데 필요한 필수조건이다.

‘당신에게 교육과정 리터러시란 무엇인가’라는 직접적인 물음에 그녀는 단순하면서도 명쾌하게 다음과 같이 답한다.

> 교육과정 리터러시는 교육과정에 대해서 교사가 배우는, 교육과정 자료를 개발하는 방식에 대해서 배우는, 혹은 교육과정 자료를 어떻게 해석하는지 배우는 가장 중요한 것이다. 교육과정 리터러시는 교육과정 가능성을 드러내기 위한 기초이며, 적절한 방식으로 교육과정 자료를 사용하는 기초이다(2014. 3. 5. 이메일 회신 내용).

Ben-Peretz는 교육과정 리터러시를 통해 교사가 교육과정 개발자로서의 역할과 교육과정 주체자로서의 면모를 회복할 수 있다고 믿는다. 또한 외부에서 만들어진, 주어진 교육과정보다 더 나은 교육과정이 교사에 의해 만들어질 수 있다고 보았다. 이는 Rudduck(1987)이 바라보는 교육과정 리터러시와는 약간 다른 태도다. Rudduck(1987)은, 교사는 교육과정 개발자보다 교육과정 리터러시가 부족하기 때문에 교사에 의한 학교 중심 교육과정 개발보다는 국가 주도의 교육과정 개발이 더 낫다고 제안하였다. 그러나 Ben-Peretz(1990)는, 교사는 외부의 교육과정 개발자가 볼 수 없는 교실의 특성, 학생의 흥미, 학습이 발생하는 맥락 등을 잘 알고 있기 때문에 특정한 학생들에게 맞는 교육과정을 만들 수 있으며, 이는 주어진 교육과정보다 더 우세하다고 생각한다. Ben-Peretz가 교사에 의한 교육과정 개발에 더 가치를 두는 이유는 그녀가 Schwab(1983)이 제시한 교육과정 개념과 교사의 전문성을 적극적으로 받아들인 것과 무관하지 않다. Schwab(1983)이 “교육과정은 모스크바에서 결정되지도, 지방으로 이송되지도 않는다”고 했듯이, Schwab은 보편적인 교육과정보다도 특정한 환경의 특정한 학생에 따른 교육과정에 집중하였으며, Ben-Peretz(1990, 1993) 역시 교육과정은 가르침 상황의 구체적인 맥락에 반응해야 한다는 전제를 기초로 하고 있다. 따라서 Ben-Peretz의 입장에서 교사는 개발자가 모르는 특정한 교실과 학생의 상황을 이미 잘 알고 있는, 개발자보다 더 우위의 위치를 점하고 있는 상태이며,

이 상황에 걸맞은 교육과정을 만들 수 있는데 필요한 교육과정 리터러시까지 겸비한다면 교사는 자신의 상황에 유연하게, 적확하게 교육과정을 상용 혹은 개발할 수 있다고 보았다.

그렇다면 교사의 교육과정 리터러시를 증진시키기 위해 Ben-Peretz가 제시한 것은 무엇인가. 교육과정 리터러시의 궁극적인 목표는 교사가 교육과정 자료 안에 있는 또 다른 발현 가능성을 발견하거나, 자신의 상황에 적절하게 교육과정 자료를 변형하거나, 나아가서 교육과정 자료를 교사 자신이 개발하는 것이다. 이를 위해 Ben-Peretz(1990)는 교육과정 자료를 자세히 들여다 볼 것, 그리고 초기에 눈으로 마주치는 교육과정 자료보다 그 이면에 숨겨져 있는 더 많은 것들을 읽어낼 것을 제안한다(Werner, 1993).

그녀에 따르면, 교사가 교육과정 자료를 읽는다는 것은 첫째로, 교육과정 자료에 반영될 수 있는 다양한 관점들을 인식한다는 것이다. 개발자가 교육과정 자료를 만들 때 개발자는 교육과정 자료를 둘러싼 요소들을 다각적인 시선으로 살펴본 뒤, 그 중 드러내고 싶은 것을 전경으로 내세워 교육과정 자료에 모종의 특성을 부과한다. 그리고 이 과정에서 개발자는 다층적으로 이루어지는 선택의 과정을 거쳐 최종적인 특성에 다다르게 된다. 예를 들어, 선택의 첫 번째 층에서 개발자는 어떤 내용을 선택할 것인가에 당면하게 될 것이다. 만약 다룰 수 있는 내용들이 다섯 가지라면 개발자는 그 중 하나를 고를 것이다. 이렇게 선택된 내용을 가지고, 개발자는 선택의 두 번째 층에 올라서게 된다. 두 번째 층에서 개발자는 선택한 내용을 어떻게 풀어낼 것인가를 선택할 것이다. 예를 들어, 개발자는 학생들의 구체적이고 능동적인 활동이 활발히 일어날 수 있도록 탐구 중심으로 교육과정 자료를 개발할 수 있으며, 혹은 가르침에 대한 교사의 자율권을 확대하기 위해 내용과 교수전략에 있어서 선택의 다양성이 풍부한 교육과정 자료를 개발할 수도 있다. 개발자가 선택한 내용을 교수가 가능한 자료로 만드는 두 번째 층에서 개발자는 수많은 대안들을 만나게 되고, 자신의 철학이나 자신이 중시하는 이론 등의 영향을 받아 어느 하나를 선택하게 된다. 그리고 이렇게

형성된 특성, 일종의 콘셉트에 따라 교과서를 개발할 것이다. 여기에서는 단지 두 개의 층에 대해서 논하였지만, 더 많은 층이 있을 수 있으며, 각각의 층마다 개발자가 만나게 되는 여러 가지 대안들을 모두 조합해 본다면 다양한 관점들이 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 교사에게는 교육과정 자료를 둘러싼 다양한 관점들이 존재한다는 것을 인식하는 것, 개발자가 그 중 어떠한 것을 선택했으며, 이 선택에 반영된 이론은 무엇인지 아는 것이 요구된다. 이를 위해, 먼저 교사는 교육과정 자료에 반영될 수 있는 다양한 관점들, 즉 교사관, 아동관에 대한 철학, 이론 등을 알아가는 것이 필요하다. 이러한 다양한 관점들을 알아가는 것은 교육과정 자료에 반영된 개발자의 관점을 찾아내는 데에도 유용하다. 즉 교사는 교육과 관련된 다양한 철학이나 이론들, 예를 들어, 본질주의와 진보주의, Piaget의 인지발달이론과 Gagné의 학습이론 등이 교육과정 자료에 어떻게 반영되었는지 파악할 수 있다.

두 번째로, 교사가 교육과정 자료를 읽는다는 것은 특정 관점을 가지고 교육과정 자료를 설명해내는 것이다. 이와 관련하여 Ben-Peretz(1990)는 교육과정 자료를 객관적으로, 주관적으로 해석할 것을 제안한다. 객관적인 해석이 어떤 객체를 이용한 해석이라면, 주관적인 해석은 교사가 주체가 되어 해석하는 것이다.

Ben-Peretz(1990)는 객관적인 해석을 다시 내재적 기준과 외재적 기준으로 나누는데, 내재적 기준이 교육과정 자료에 담겨 있는 개발의 중요 원리, 근거 등을 기준으로 하여 분석하는 것이라면, 외재적 기준은 교육과정 자료에서 벗어나 어떤 이론이나 관점을 기준 삼아 분석하는 것이다. 예를 들어, 2009 개정 교육과정에 따른 통합 교과서를 내재적 기준과 외재적 기준으로 해석한다면, 먼저 내재적 기준으로 해석할 시, 통합 교과서에서 학생들이 할 수 있어야 할 것으로 제시하고 있는 기능들을 중심으로 해석할 수 있을 것이다. 즉 바른 생활과 관련하여 제시된 여섯 가지 실천 기능인 '스스로 하기, 계획하기, 협동하기, 친해지기, 갈등 해결하기, 감정 조절하기'를 기준으로 하여 이것이 교과서(교육과정 자료)에 어떻게 반영되어 있으며, 여섯 가지 기능 중 혹 다른 것보다 적게 투입된 것

은 무엇인지 등을 해석할 수 있을 것이다. 또한 통합 교과서를 외재적 기준으로 해석한다면, 교과서 밖에 있는 이론 등을 기준 삼아 해석해 볼 수 있는데, 가령, Schwab(1973)이 교육과정의 공통요소로 제시한 교과, 학습자, 교사, 환경으로 교과서를 해석해 볼 수 있을 것이다.

이러한 객관적 해석과는 달리 주관적 해석은 해석의 주체자 외부에 있는 어떤 해석의 도구에 의존하지 않으며, 해석의 주체자가 곧 해석의 기준이 된다. Ben-Peretz(1990)는 주관적 해석과 관련하여 Kelly의 개인적 구성 이론(theory of personal constructs)과 Connelly와 Clandinin의 개인적 실천적 지식(personal practical knowledge)을 제시하고 있다. 이 외에도 Connelly와 Clandinin의 개인적 실천적 지식과 비슷한 맥락으로 Tamir(1991)의 전문적 개인적 지식(professional personal knowledge)의 개념으로도 교육과정 자료에 대한 교사의 주관적인 해석을 설명할 수 있을 것이다. Tamir(1991)는 교사의 전문적, 일반적, 개인적인 지식이 혼합된 전문적 개인적 지식의 개념을 제시하였는데, 이 개념을 통해 교사는 교육과정 자료에 자신만의 전문적 개인적 지식을 부과하여 어떤 결론을 내릴 수 있을 것이다. 가령, 초등학교 1~2학년을 오랫동안 가르쳐 본 경험이 있는 교사들이 통합 교과서에 제시된 이야기에 대해 “주제에 대한 흥미를 불러일으키기 좋다”, 혹은 “학생들의 이해를 위해 완전한 이야기를 제시할 필요가 있다” 등의 반응을 보였다면, 이들은 모두 자신의 전문적 개인적 지식으로 교과서에 제시된 이야기를 해석한 것이다. 즉 Ben-Peretz 입장에서 ‘교육과정 자료를 읽는다는 것’은 곧 교육과정 자료를 다양한 관점과 기준으로 해석하는 것이다.

이외에도 Ben-Peretz(1990)는 교육과정 자료 개발해 보기, 교육과정 실행 관련 논문 읽기, 팀으로 작업해 보기 등으로 교육과정 리터러시를 획득할 수 있다고 언급한다. 교사는 교육과정 자료를 직접 개발해 보는 경험을 통해 개발 과정에서 겪을 수 있는 다양한 선택의 관점을 알게 되며, 본인이 어떤 교육과정 자료를 사용하든 그 교육과정 자료도 연속된 선택을 통해 만들어졌다는 것을 인식하게 된다. 연구자 역시 교과서 개발자로서의 경험을 가지고 있으며(김세영, 2013),

그 때 교과서 개발을 마치고 나서 느꼈던 것은 이제 교과서를 사용하지 않아도 교육과정을 실행할 수 있겠다는 것이었다. 교사는 외부에서 주어진 교육과정 자료를 우리 반에 맞게 새롭게 만드는 것이 아니라, 우리 반과 전혀 관계없이 교육과정 자료를 개발해 보는 경험을 통해 교육과정 자료를 바라보는 자신의 관점을 명확히 알 수 있으며, 다양한 관점들도 몸소 체험해 볼 수 있다. 이는 Rudduck(1987)이 언급한 교사를 개발자의 세계로 참여시켜야 한다는 것과 같은 맥락이며, 교육과정 자료를 개발하는 과정에서 개발자의 역할을 체화하여 다른 상황에서도 사용할 수 있도록 전문성을 향상하는 것과 상통한다(George & Lubben, 2002; Parke & Coble, 1997).

또한 교사는 교육과정 실행과 관련된 논문을 읽어봄으로써, 자신의 실행에 대해서 반성하고, 실행 과정을 볼 수 있는 시야와 연구자다운 안목을 기를 수 있으며, 팀으로 작업함으로써 내가 바라본 관점 이외의 관점들을 다른 교사들로부터 얻을 수 있다. 즉 논문을 읽는다는 것, 혹은 팀으로 작업한다는 것은 나의 위치, 나의 관점에서 벗어나 다른 위치, 다른 관점에 서보는 체험이다. 교사는 교육과정 실행자로서의 교사를 넘어 교육과정 연구자로서의 시선으로 교육현상을 바라보기도 하고, 교육과정 자료에 대해 내가 읽어내지 못한 것을 다른 이를 통해 인지할 수 있게 된다.

Ben-Peretz(1990)가 교육과정 리터러시를 기르는 것으로 제안한 것, 즉 교육과정 자료에 관한 다양한 관점 알기, 교육과정 자료 해석하기, 교육과정 자료 개발해 보기, 교육과정 실행 논문 읽기, 팀으로 작업해 보기는 결국 교육과정 자료에 숨겨 있는 풍부한 교육과정 가능성을 발견하기 위한 기초 작업이다. Ben-Peretz(1990) 본인이 교육과정 리터러시란 교육과정 가능성을 드러내기 위한 기초라고 했듯이, 교육과정 리터러시는 교사가 교육과정 가능성을 발견하기 위한 조건이며, 교사가 교육과정 리터러시를 습득하면 습득할수록 더 많은 교육과정 가능성의 영역을 확보할 수 있다.

Ben-Peretz(1990)가 교육과정 리터러시를 언급하며 상정했던 교사의 역할은

교육과정 자료(교과서) 개발자로서의 교사와 교육과정 자료(교과서) 사용자로서의 교사이다. 후자는 앞서 Ariav(1988)가 이야기했듯이, 교육과정 자료의 수동적인 사용자가 아니라 자율적인 사용자이며, 적극적인 교육과정 자료의 분석과 해석을 통해 주어진 교육과정 자료를 뛰어넘는다.

따라서 Ben-Peretz(1990)가 언급한 교육과정 리터러시를 교육과정 가능성의 영역으로 나타내면 다음과 같다.

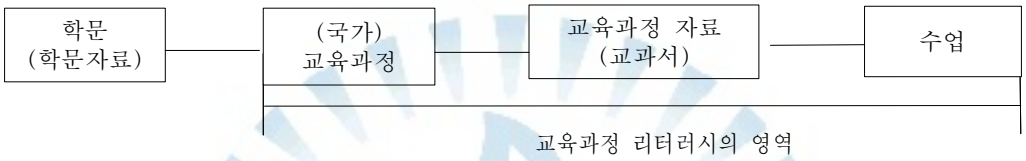

그림 Ⅲ-10. Ben-Peretz(1990)의 교육과정 리터러시

Ben-Peretz(1990)는 '교육과정 자료(교과서)→수업'에서의 교육과정 가능성과 교육과정 리터러시에 대해 적극적으로 논하였지만, 교사가 교육과정 자료의 교육과정 가능성을 밝히기 위해서는 교육과정 자료의 개발에 참여함으로써 교육과정 자료 개발자의 경험을 쌓아나가고, 궁극적으로는 교사가 교육과정 자료의 개발자가 되길 바란다. 따라서 Ben-Peretz(1990)의 교육과정 리터러시는 '(국가)교육과정→수업' 사이에서 발휘되는 것이다.

4) 정혜승(2002)의 교육과정 문식성

정혜승(2002)은 국어과 교육과정이 어떻게 실행되는지 그 실행 요인과 양상을 분석하는 과정에서 교육과정 문식성이라는 용어를 사용하였다. 그녀는 충실도 관점에서 국어과 교육과정이 교실 수업에서 어떻게 실행되는지를 추적하였으며, 그 양상을 교과서 요인 중심의 실행과 교사 요인 중심의 실행으로 유형화하였다. 교과서 요인 중심의 실행은 교실 현장에서 흔히 볼 수 있는 교육과정 실행

양상으로, 여기에서 교사는 교육과정을 보지 않는다. 그는 교과서만 보고 수업을 진행하며, 교과서가 곧 교육과정이라고 인식한다. 따라서 교과서 요인 중심의 실행에서 교육과정은 교과서의 원천임에도 불구하고 그 위치가 유명무실한 존재로 전락되며, 교과서가 교육과정보다 더 막강한 힘으로 수업을 지배한다. 반면, 교사 요인 중심의 실행에서 교사는 교과서 대신 교육과정을 사용한다. 교사가 교육과정을 직접 이해하고 해석하여 수업을 진행하기 때문에 여기에서의 교육과정은 실행에 있어서 실질적인 기제로 작동한다.

교과서 요인 중심과 교사 요인 중심의 실행, 둘 다는 충실도 관점에서의 교육과정 실행에 있어 약간씩의 문제를 내포하고 있는데, 교과서 요인 중심의 경우, 교과서가 교육과정을 충실히 반영하여 개발되지 않는다면 교육과정 그 자체에 담겨있는 의미가 퇴색될 수 있으며, 교사 요인 중심의 경우, 교육과정에 대한 교사의 이해가 어떠하냐에 따라 교육과정이 왜곡, 변형, 변질될 수 있다. 교과서 요인 중심에서 교육과정의 의미가 굴절되는 것은 교과서 개발자가 교육과정을 충실히 반영하여 교과서를 개발하고, 교육과정 자체가 양질의 수준으로 개발되는 것으로 해결될 수 있다. 그리고 교사 요인 중심에서의 교육과정 왜곡은 교사가 교육과정을 읽고 해석하는 능력을 획득함으로써 해결될 수 있는데, 이것이 곧 교육과정 문식성이다.

정혜승(2002: 300)은 교육과정 문식성을 '교육과정을 읽고, 이해하여 그것을 실행할 수 있는 능력'이라고 규정하며, 교사가 교육과정 문식성을 획득하기 위해서는 두 가지 차원, 즉 교육과정 차원과 교사 차원에서 모종의 조건이 수반되어야 함을 언급한다. 먼저, 교육과정은 교사가 이해하기 쉬운 텍스트로 개발되어야 한다. 난해하고 추상적인 교육과정보다는 쉽고 명확한 교육과정으로 개발됨으로써 교육과정이 실질적으로 교사에게 사용되고, 의사소통 가능한 매개체가 될 수 있어야 한다. 다음으로, 교사에게는 교육과정을 읽어내는 능력이 요구된다. 교사는 교과의 전문 용어에 대한 지식을 갖추어야 하며, 그 내용을 왜 가르치는가에 해당하는 교육과정의 심층적 의미도 파악할 필요가 있다. 또한 학생의 흥미와 수

준, 교수·학습 상황 등을 고려하여 교재를 구성하는 능력도 필요하다.

정혜승(2002)이 언급한 교육과정 문식성은 그 범주가 명확하다. 교육과정의 실행 단계인 '(국가)교육과정→교육과정 자료(교과서)→수업'에서, 교과서라는 중간 매개물 없이 교사가 직접적으로 '(국가)교육과정→수업'을 하게 될 때 요구되는 것으로, 그것은 국가교육과정 문서에 관한 문식성이며, 그것을 수업으로 구현하는데 필요한 문식성이다.

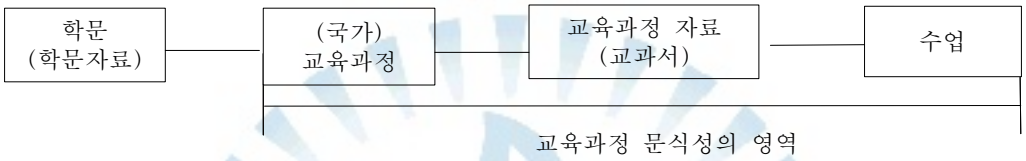

그림 Ⅲ-11. 정혜승(2002)의 교육과정 문식성

정혜승(2002)의 교육과정 문식성은 교사가 (국가)교육과정을 온전히 알고 이를 수업으로 실행하는데 필요한 문식성이다. 따라서 Ben-Peretz(1990)의 교육과정 리터러시와 같은 영역을 취하고 있기는 하지만 그 양상은 다르다. Ben-Peretz(1990)는 기본적으로 '교육과정 자료(교과서)→수업'의 교육과정 리터러시를 언급하며, 교육과정 자료를 잘 알기 위한 방안으로 교사가 교육과정 자료 개발자의 역할을 수행하길 제안하지만, 정혜승(2002)은 (국가)교육과정보다도 교과서로 수업이 결정되는 우리나라 현 상황에서 교과서보다는 (국가)교육과정이 수업에 직접적으로 사용되는데 필요한 문식성을 언급하고 있다.

5) 정광순(2012)의 교육과정 문해력

정광순(2012) 역시 정혜승(2002)과 마찬가지로, 교사가 국가 수준의 교육과정 문서를 사용하여 수업으로 실행하는데 필요한 것을 교육과정 문해력으로 본다. 우리나라 교육과정은 통제에서 자율로, 중앙집권에서 개방으로 바뀌고 있으며,

이러한 시기에 중요한 것은 교사가 자율화된 교육과정을 누리는 것이고, 개방이라는 의미가 살아날 수 있도록 자신만의 빛깔을 지닌 수업을 만듦으로서 교사의 교육과정을 만드는 것이다. 그러나 여전히 교사들은 교과서에 얽매인 수업을 하고 있으며, 교육과정 자율화라는 단어의 뜻이 무색할 정도로 통제, 한정, 규제라는 사고의 틀 안에 갇혀있다. 따라서 교사의 획일적인 수업 방식을 풀어줄 필요가 있으며, 그 방안이 될 수 있는 것이 (국가)교육과정이다. (국가)교육과정이 교사의 자율적인 수업을 보장할 수 있는 하나의 열쇠이기 때문에 교사는 이를 적극적으로 상용하여야 하며, 이 때 필요한 것이 교육과정 문해력인 것이다.

교육과정 문해력이 어떻게 획득가능한지 정광순(2012)의 연구를 알아보기 전에, 이 연구가 나온 과정을 살펴보자. 특히, 연구자는 곁에서 어떠한 맥락에서 교육과정 문해력이 등장하게 되었는지 바라보았기 때문에 이 연구가 나온 배경과 그 시작점에 대해 이야기할 수 있다.

그 시작은 2007 개정 통합교과서 개발과 관련이 있다. 교과서를 개발하는 과정은 교육과정을 교과서의 형태로 구현하는 것이기 때문에 교과서 집필자들은 교육과정 성취기준을 중심으로 집필세목을 정하고, 집필방향을 정하며, 집필한 사항을 평가한다. 따라서 언제고 한시도 땔 틈 없이 교육과정 성취기준에 집중하는 것, 교육과정 성취기준을 손에서 놓지 않는 것이 교과서 개발자의 과업이었다. 교과서 개발이 교육과정 성취기준에 준하여 이루어지기 때문에 그 당시 개발팀은 교육과정 성취기준을 보다 보기 쉽게 구성할 필요가 있었으며, 그렇게 해서 만들어진 것이 교육과정 코드표였다. 교육과정 코드표에는 각 통합교과의 내용과 영역, 교육과정 성취기준이 있으며, 교과서 집필자 간에 소통하기 편하도록 일정한 코드번호를 부여하고 있었다.

처음에 만들어진 교육과정 코드표는 교과서 개발 작업을 위한 것이었다. 그러나 교육과정 코드표를 만드는 과정이 교과교육과정에 대한 이해를 수반한다는 것을 알게 된 다음부터, 각 교과교육과정 코드표를 만드는 작업은 그 자체가 교과교육과정을 파악하는 작업이 되었다. 따라서 이후부터는 2007 개정, 2009 개정

교과교육과정을 파악하는 일환으로 교육과정 코드표가 만들어졌으며, 교사들은 교육과정 코드표를 만들면서 각 교과가 어떤 구조를 가지고 있으며, 어떤 수준에서 성취기준을 진술하고 있는지 파악하게 되었다.

정광순(2012)의 연구가 나오기 전에, 그녀는 교사들이 교육과정을 읽고, 그것을 통해 자신만의 교재를 만드는 과정을 바라보면서 교사에게 어떤 교육과정 능력이 생겼다는 것을 직감하였고, 그것을 교육과정 문해력이라는 용어로 통용할 수 있지 않을까 생각하였다. 교사가 교육과정을 읽는다는 행위 그 자체가 교육과정을 사용하는데 중요하게 작동하고, 교사는 교육과정을 읽음으로써 실체 없는 교육과정이 아니라 내가 보고, 만지고, 다룰 수 있는 교육과정의 실체에 입문하기 때문에 그것은 곧 교육과정 문해력이라는 언어로 칭할 수 있었다. 그러나 교육과정 문해력이라는 용어가 교육과정 학계에서 통상적으로 사용되지 않은 상태에서 그 용어를 사용한다는 것은 어떤 학문적인 지지 기반이 필요한 것이었다. 그러다 Ben-Peretz(1990)가 같은 맥락에서 교육과정 리터러시라는 용어를 사용했음을 발견하게 되었고, 이로써 직관으로 생성한 교육과정 문해력이라는 개념에 이론적 기반도 추가하게 되었다.

이 과정을 통해 교육과정 문해력이 개념화되었고, 정광순(2012)의 연구에서는 교사가 교육과정 문해력을 획득하는 과정을 다음과 같이 언급하고 있다.

표 Ⅲ-7.

교육과정 문해력 획득 과정

1단계: 교육과정 읽기(reading)	문서와 문서의 구조 읽기 일정한 형식으로 한 장으로 만들기 종적 위계 및 횡적 위계 파악하기
2단계: 교육과정 지도 만들기(mapping)	전체 교과교육과정을 한 눈에 보도록 만들기
3단계: 교육과정 상용하기(using)	차시 및 단원 학습 초점 잡기 Unit 설계하기 교육과정 개발하기

출처: 정광순(2012: 121).

첫 번째 단계는 교육과정 읽기(reading) 단계로, 이 때 교사는 교육과정 문서를 파악하고, 용어를 파악하고, 교육과정의 구조를 읽어 낸다. 그리고 교사에게 주어지는 교육과정 문서를 자신이 사용하기 쉬운 방식으로 개인 문서화한다. 초등교사는 여러 교과를 다루기 때문에 각 교과의 교육과정 내용을 사용하기 편한 방식으로 재조직하며, 이 과정에서 교사는 수업과 직접 관계되는 교육과정상의 내용 성취기준을 정리하고, 이를 파악하기 쉬운 방식으로 코딩한다.

두 번째 단계는 교육과정 지도를 만드는(curriculum mapping) 단계이다. 교사는 실제 교수학습에 사용하기 위해 각 교과별로 가르쳐야 할 것을 정리하고 이를 하나의 그림으로 볼 수 있도록 만든다. 이는 Jacobs(1997), Hale(2008)이 언급한 교육과정 지도와 유사한 개념으로, 교사는 실제 수업을 위해 교육과정 읽기를 통해 파악한 각 교과의 내용을 조직화한다.

마지막 단계는 교육과정을 상용하는(using) 단계이다. 교사가 자신만의 교육과정 지도를 갖게 되면, 그것을 자신의 수업에 적극적으로 활용한다. 그리고 교육과정을 사용하면서 교과서에 더 이상 얽매이지 않게 되는데 교사는 교육과정 성취기준으로 교과서를 판단하기 때문에 어느 차시가 중요한지, 어느 차시가 중요하지 않는지 파악할 수 있게 되며, 교과서를 떠나서 자신만의 교재를 만들 수도 있다. 또한 초등교사의 경우, 여러 교과를 다루기 때문에 교과를 연결하여 가르치는 것이 더 적합하다고 판단되었을 때 여러 교과를 통합하여 가르칠 수 있는 수업을 만들기도 한다.

정혜승(2002)의 교육과정 문식성과 비교해보면, 정광순(2012)의 교육과정 문해력은 교사들이 실질적으로 교육과정 문해력을 어떻게 획득하고, 사용할 수 있는지를 알려준다. 교사는 교육과정을 읽는 행위만으로도 교육과정의 구조를 알 수 있으며, 교수 학습을 위해 자기만의 문서로 다시 만들어봄으로써 실제적으로 교육과정을 수업으로 들여올 수 있다. 교육과정이 직접적으로 어떻게 수업이 될 수 있는가, 그리고 이 때 필요한 교사의 교육과정 문해력이 무엇인가에 대한 그림을 그려준 것이 정광순(2012)의 연구이다.

따라서 정광순(2012)의 교육과정 문해력은 정혜승(2002)과 같은 영역에서 발휘되고, 이를 나타내면 다음과 같다.

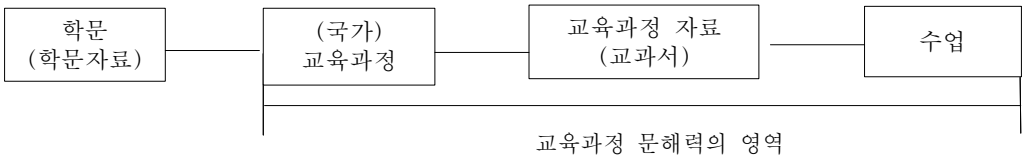

그림 Ⅲ-12. 정광순(2012)의 교육과정 문해력

6) 백남진(2013)의 교육과정 문해

백남진(2013)의 교육과정 문해는 기본적으로 Ben-Peretz(1990)의 교육과정 리터러시를 기반으로 하고 있으며, 교육과정 문서가 잘 쓰이지 않는다는 우리나라 현실을 반영하여 정혜승(2002), 정광순(2012)과 마찬가지로 교육과정 문서를 읽는 능력으로서의 교육과정 문해에 대해 이야기한다. 백남진(2013)에 의하면, 교육과정 문서는 텍스트성을 가지고 있으며, 이 텍스트를 읽고 해석하는 능력이 곧 문해이다. 따라서 그녀는 교육과정 문해를 다음과 같이 정의한다.

> 교사가 교육과정 문서를 읽고 해석, 이해하는 학습의 과정을 통해 교육과정의 배경 및 기본 방향, 교과의 내용 등 교육과정에 대한 교사 자신의 전문적인 지식과 안목을 종합적으로 구성하고 이를 수업 설계를 위해 지속적으로 활용하는 능력(백남진, 2013: 205)

백남진(2013)은 앞선 연구자들처럼 교육과정 문서에 관한 교육과정 문해를 다루지만, 교육과정 해석에 초점을 둠으로써 앞의 연구자들과 차별성을 보인다. 그녀에 따르면, 교육과정 문서는 두 수준에서 해석될 수 있는데, 하나는 저자의 의도를 파악하는 것으로서의 해석이며, 다른 하나는 독자의 의미를 구성하는 것으로서의 해석이다. 저자의 의도를 파악하는 차원에서의 해석은 Snyder, Bolin and

Zumwalt(1992)의 충실도 관점과 일맥상통하는 것으로서, 여기에서 교사는 교육과정 개발자의 의도를 파악하여 이를 '재현'한다. 반면, 독자의 의미를 구성하는 차원에서의 해석은 독자의 다양한 해석을 개방하는 것으로 '재현'보다는 '창의성'과 관련이 있으며, 여기에서 교사는 자신이 처한 환경과 맥락에 맞게 교육과정을 바꾸어 자신만의 교육과정을 만든다.

백남진(2013)은 교육과정 문서의 두 가지 차원의 해석에 대해 교사는 이 둘을 모두 아울러야 함을 강조하며, 이를 위해 교사는 국가교육과정에 기반하여 해석하되, 교사의 전문성, 교실 수업 방법 등을 고려하여 해석하고, 받아들임의 해석뿐만 아니라 비판적, 생성적으로 해석할 필요가 있음을 언급한다. 또한 교육과정 문서는 그것의 발생적 맥락, 교과의 내용 지식, 교수학적 내용 지식, 교육과정 재구성에 대한 정보 등을 포함함으로써 실질적으로 교사들에게 사용되는 문서가 되어야 함을 강조한다.

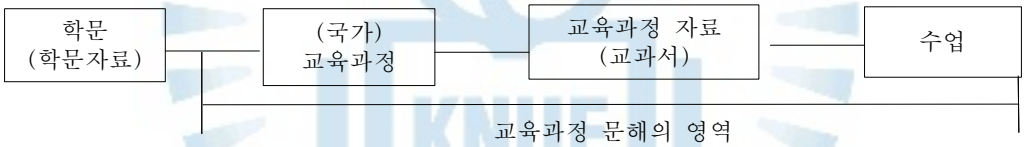

그림 Ⅲ-13. 백남진(2013)의 교육과정 문해 영역

백남진(2013)은 교사가 (국가)교육과정을 넘어서서 창의적인 해석을 하고, 이를 통해 (국가)교육과정이 재해석, 재창조되기 때문에 Ruddcuk(1987)과 마찬가지로 (국가)교육과정을 넘어서는 교육과정 문해를 다루고 있다.

다. 교육과정 리터러시의 요소 및 발휘 영역

앞선 선행 연구자들이 언급한 교육과정 리터러시를 통해 그들이 말하는 교육과정 리터러시의 요소가 무엇인지 확인해볼 수 있었으며, 이를 정리해보면 다음

과 같다.

표 Ⅲ-8.

선행 연구에 드러난 교육과정 리터러시의 요소

학자	교육과정 리터러시의 요소	
Rudduck (1987)	기저	· 교육과정이 지닌 지적 토대와 구조 알기 · 교육과정 개발의 내부 이야기 및 정보 알기
	숙의	· 교사의 상황에서 교사에게 맞는 최적의 교육과정 자료 결정하기 · 교육과정 개발자의 역할을 직접 해보기
	조정	· 교육과정을 실제 상황에 맞게 조절해내기
	비판	· 실행을 통해 교육과정의 문제점 드러내기
Ariav (1988)	분석	· 교육과정 분석도구 사용하기 · 교육과정 자료의 특성, 잠재성, 가치를 확인하기 위해 교육과정 자료를 비판적, 종합적으로 검토하기 · 교육과정 자료를 분석하는 교사만의 관점 지니기
Ben-Peretz (1990)	해석	· 교육과정 자료에 반영될 수 있는 다양한 관점 알기 · 특정 관점을 가지고 교육과정 자료 설명하기 · 교육과정 관련 논문을 통해 연구자의 관점 획득하기 · 동료 교사와 작업하면서 교육과정 자료에 대한 다양한 관점 알기
	개발	· 교육과정 자료를 직접 만들어보기 (나의 자료 만들기 + 다른 곳에서 사용될 자료 만들기)
정혜승 (2002)	의미	· 교과의 전문용어에 대한 지식 갖추기 · 내용을 왜 가르치는지 교육과정에 대한 심층적 의미 파악하기
	구성	· 학생의 흥미와 수준, 상황 등을 고려하여 교재 구성하기
정광순 (2012)	독해	· 문서와 문서의 구조 읽기 · 일정한 형식으로 한 장으로 만들기 · 종적 위계 및 횡적 위계 파악하기
	지도화	· 전체 교과 교육과정을 한 눈에 보도록 만들기
	상용	· 차시 및 단원 학습 초점 잡기 · Unit 설계하기 · 교육과정 개발하기
백남진 (2013)	이해	· 교육과정의 배경 및 기본 방향, 교과의 내용 등 교육과정에 대한 지식 알기
	해석	· 교육과정을 개발한 저자의 의도 파악하기 · 교육과정을 읽고 자신의 의미 구성하기
	활용	· 수업 설계를 위해 지속적으로 사용하기

교육과정 리터러시에 관한 선행 연구는 교육과정 리터러시가 구체적으로 어떤 요소를 지닐 수 있는지 알려주며, 이와 동시에 교사가 발휘할 수 있는 교육과정 리터러시의 영역이 어떠한지도 가늠하게 해준다.

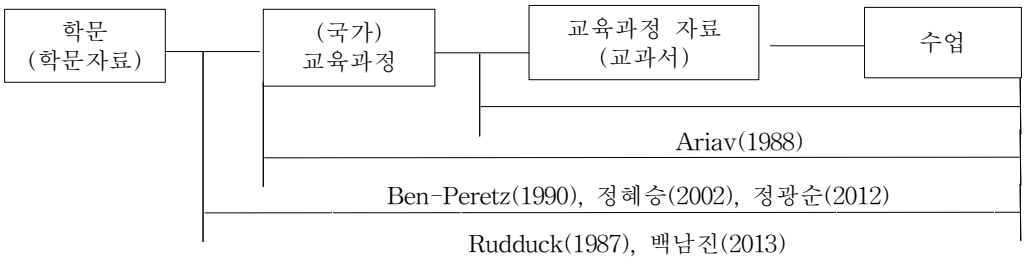

그림 Ⅲ-14. 교육과정 리터러시의 발휘 영역

Ariav(1988)는 교사가 교육과정 자료를 다양한 관점에서 분석함으로써 교육과정 자료를 온전히 알고, 이것을 기반으로 하여 교육과정 자료를 넘어서 이를 자유롭게 사용하는 자율적인 사용자가 되길 바라며, 이 수준에서의 교육과정 리터러시를 말한다. Ben-Peretz(1990), 정혜승(2002), 정광순(2012)은 같은 영역에서의 교육과정 리터러시에 대해 말하지만, 정혜승(2002), 정광순(2012)이 교과서보다는 (국가)교육과정에 집중하고 이것을 수업으로 바로 실행할 수 있는 차원에서의 교육과정 리터러시를 말하는 반면, Ben-Peretz(1990)는 교육과정 자료에 집중하며, 이를 번안하고 새롭게 개발할 수 있는 차원에서의 교육과정 리터러시를 말한다. Rudduck(1987)과 백남진(2013)은 (국가)교육과정을 넘어서는 교육과정 리터러시에 대해 논의하였는데, 이들이 정광순(2012)과 미세하게 다른 점은 Rudduck(1987)과 백남진(2013)이 국가교육과정을 교실에서 꼭 '적용'해야 할 것이 아닌 '조정'해야 할 것, 비판적인 시각으로 보고 내 상황에 맞게 번안해야 할 것으로 보는 반면, 정광순(2012)은 교과서 차시 수업에 매몰되어있는 현 교실 수업에서 벗어나 교육과정을 수업에 곧바로 들여와 그만큼의 교육과정 자율성을 교사가 회복하는 것으로 본다. 즉 정광순(2012)의 경우, 국가교육과정 자체를 바꾸어 교실에 적용하는 것까지 교육과정 리터러시로 제시하는 것은 아니다. 교과서가 가장 강력한 교육과정 자료인 현실에서, 교육과정과 교과서를 구분하지 못하고 교과서를 교육과정인 냥 사용하고 있는 교사들에게 교육과정을 인식하고,

교육과정이 가지고 있는 가능성을 발판삼아 교사가 학생들과 교육과정 사이를 조정하여 수업을 만들도록 권하는 수준이다.

선행 연구에서 말하고 있는 교육과정 리터러시의 발휘 영역은 '교육과정 자료(교과서)→수업'의 단계를 넘나들며 다양하게 나타나고 있으며, 여기에서 주목해야 할 것은, 이들이 교사를 교육과정 리터러시의 주체로 삼되, 학문이 수업으로 오는 모든 단계에서 교사가 주체가 될 수 있음을 이야기했다는 것이다.

보통 학문이 수업이 되는 일련의 단계에서는 그 단계를 주관하고 있는 주체들이 있다. 이를 도식화하면 아래와 같다.

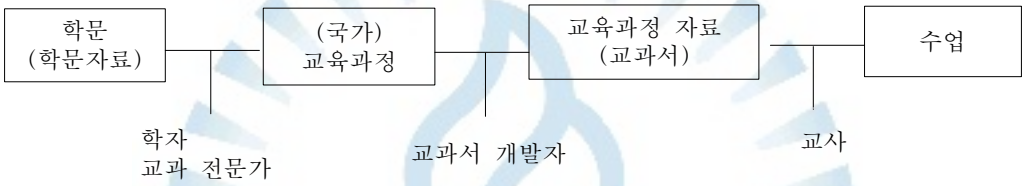

그림 Ⅲ-15. 교육과정 단계와 그 주체

'학문(학문자료)→(국가)교육과정'은 보통 교과 전문가들이 주관하며, '(국가)교육과정→교육과정 자료(교과서)' 단계에서는 교과 전문가로서 교수, 관련 교과의 석·박사 학위가 있는 교사나 교과서 개발 경험이 있는 교사들이 교과서 개발자가 되며, 이들이 이 단계의 주체가 된다. 마지막으로 '교육과정 자료(교과서)→수업'에서는 교사가 주체이며, 교사는 교과서를 변환하여 수업으로 구현한다.

우리나라 대부분의 교사들은 '교육과정 자료(교과서)→수업' 단계에서 그들의 능력을 발휘하기 때문에, 교사와 관련된 연수나 강의 역시 교사의 수업 실행 능력, 수업 비평, 수업으로의 교수학적 변환에 초점이 맞추어져 있으며, 교사 역시 어떻게 하면 교과서를 수업으로 잘 구현해낼 것인가에 많은 관심을 갖는다.

그러나 교사는 교육과정 자료(교과서)를 넘어서서 (국가)교육과정, 나아가서 그것을 초월하는 것까지 자신의 능력을 발휘할 수 있으며, 모든 단계에서 교육

과정 가능성을 만날 수 있다. 이를 공간적으로 사유화하면 그림 Ⅲ-16으로 나타낼 수 있고, 교사는 수업뿐만 아니라 '교육과정 자료(교과서)→(국가)교육과정→학문(학문자료)'을 인식하는 만큼 확대된 교육과정 가능성을 갖게 된다.

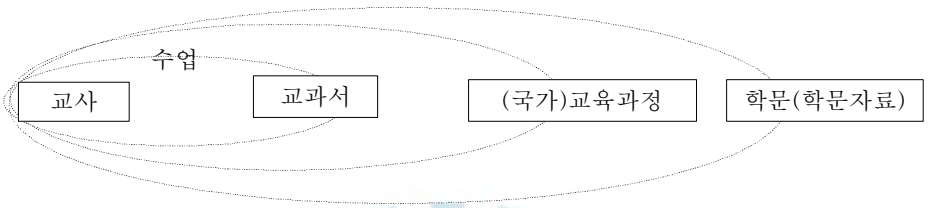

그림 Ⅲ-16. 교사의 교육과정 가능성

교사가 교과서를 넘어 (국가)교육과정, 그리고 그것을 초월하여 교육과정 가능성을 발휘할 수 있다면, 그 가능성을 영위하기 위해 필요한 능력이 있을 것이며 그것이 교육과정 리터러시이다. 교육과정 가능성과 교육과정 리터러시는 서로의 전제조건이며, 교사는 교육과정 가능성이라는 공간이 있기에 교육과정 리터러시를 발동시킬 수 있고, 본인이 교육과정 리터러시를 습득하는 만큼 교육과정 가능성이라는 공간을 누릴 수 있다. 따라서 본 연구에서 교사가 발휘하는 교육과정 리터러시의 영역은 교사가 누릴 수 있는 교육과정 가능성의 공간, 즉 학문이 수업으로 들어오는 모든 단계이다.

라. 교육과정 리터러시와 연결 짓기 2

앞 장에서 살펴본 리터러시의 개념은 교육과정 리터러시를 구체적으로 탐색할 수 있는 모종의 틀을 제시하며, 이는 '앎'과 '사용함'이라는 층위와 그 층위를 여러 요소를 통해 개념화, 구체화할 수 있다는 것이었다(표 Ⅲ-9 참조).

표 Ⅲ-9.

리터러시에서 추출한 교육과정 리터러시 탐색의 틀 2

수준		
앎(Knowing)	읽고 쓰는 방식을 익히는 것	구조 의미 ?
사용함(Using)	맥락을 고려하여 사용·적용하는 것	해석 표현 ?

교육과정 리터러시를 탐구한 선행 연구 역시 교육과정 리터러시에는 모종의 단계나 층위가 있음을 언급한다. Rudduck(1987)은 교사의 교육과정 리터러시를 위해서 교사가 알아야 하고, 접근 가능해야하는 지식으로 교육과정 개발의 내부 이야기 등을 제시하며, 이것은 교육과정 리터러시를 위해 교사에게 기본적으로 확보되어야할 것들이다. 그리고 교사는 이 지식을 토대로 교육과정 개발자와 동등한 위치에서 교육과정을 조정하고 비판할 수 있게 되는데, 이 때 교사가 수행하는 조정과 비판은 알아야할 기본적인 지식이라기보다는 지식을 토대로 교사가 발휘하는 능력에 해당된다. 즉 교육과정 개발에 관한 내부 정보가 교육과정 리터러시의 전제 요소라면, 교사가 발휘하는 조정, 비판 등은 전제 조건을 기반으로 하여 발휘되는 성장 요소이다. 또한 Ariav(1988) 역시 교육과정 리터러시를 초급과 상급 수준으로 나눔으로써 교육과정 리터러시가 모종의 층위가 있음을 언급한다.

무엇보다도 대부분의 선행 연구자들은 교육과정 리터러시를 '교육과정을 읽고 이를 사용하는 것'으로 정의하고 있기 때문에 선행 연구자들이 제시한 교육과정 리터러시의 요소는 '앎'과 '사용함'으로 나뉠 수 있는 성격을 지니고 있다. 그러나 여기서 생각해보아야 할 것은 '앎'과 '사용함'이 물과 기름처럼 완벽하게 분리될 수 있는 층위냐는 것이다. '앎'은 '사용함'을 염두에 두고 일어나는 것이며, '사용함'을 통해 다시 새로운 '앎'을 깨닫기도 한다. 이는 정광순(2012)의 연구를 통해서 드러나는데 그녀의 연구를 보면, '사용함'이라는 최종 목적을 두고 교사의 획

득과정을 단계별로 일별하고 있으며, 여기에서 앎과 사용함은 거의 동시에 일어나고 있다. 따라서 '앎'과 '사용함'을 완벽하게 나누기 보다는 서로 스며들 수 있는 것, 서로 상호작용할 수 있는 것으로 접근할 필요가 있다. 그러나 한 편으로 또 생각해보아야 할 것은 듣기와 말하기가 동시에 일어나지만 이 둘이 분리가 가능한 것처럼 '앎'과 '사용함' 역시 분리하여 보기도 해야 한다는 점이다. 인간의 활동은 총체적이고 통합적이지만 동시에 분리가 가능하며, 이러한 분리를 통해 우리는 인간이 구체적으로 어떤 활동을 하는지 가늠할 수 있다. 이와 같은 맥락에서 교육과정 리터러시도 '앎'과 '사용함'이 서로 영향을 미치지만 각각의 특성 또한 허용해 주어야할 부분이라는 점을 명시할 필요가 있다.

이에 교육과정 리터러시에 대한 선행 연구에서 밝히고 있는 요소들을 '앎'과 '사용함'의 층위로 구분해봄으로서 '앎'과 '사용함'의 특성을 살펴볼 수 있을 것이다. 그러나 앞서 말했듯이 이러한 분류는 '앎'과 '사용함'으로 나누는 것에 목적이 있는 것이 아니라 '앎'에 가까운 요소들, '사용함'에 가까운 요소들을 살펴봄으로써 '앎'과 '사용함'의 특징을 알아보는 것에 목적이 있다.

표 Ⅲ-10.
교육과정 리터러시의 요소와 교육과정 리터러시의 층위와의 관계

Rudduck(1987)	기저 ·	· 앎 (Knowing)
	숙의 ·	
	조정 ·	
	비판 ·	
Ariav(1988)	분석 ·	
Ben-Peretz(1990)	해석 ·	
	개발 ·	
정혜승(2002)	의미 ·	
	구성 ·	
정광순(2012)	독해 ·	· 사용함 (Using)
	지도화 ·	
	상용 ·	
백남진 (2013)	이해 ·	
	해석 ·	
	활용 ·	

또한 교육과정 리터러시에 관한 선행 연구들은 교사가 발휘할 수 있는 교육과정 리터러시의 영역을 보여준다. 따라서 '앎'과 '사용함'이라는 층위뿐만 아니라 '학문→교육과정→교육과정 자료→수업'이라는 영역에 준해서도 교육과정 리터러시의 요소를 살펴볼 수 있으며, 교육과정 리터러시가 발휘되는 영역의 축을 기존의 '앎'과 '사용함'의 층위에 덧붙인다면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

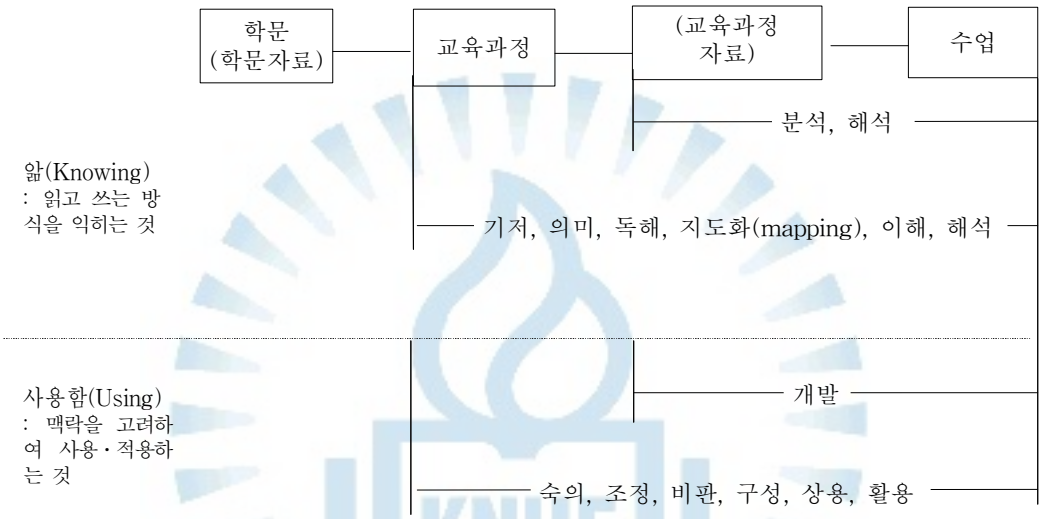

그림 Ⅲ-17. 교육과정 리터러시의 요소

Ariav(1988)와 Ben-Peretz(1990)는 교육과정 자료를 중심으로 '교육과정 자료→수업' 사이에서의 교육과정 리터러시를 언급하였고, 그 외 Rudduck(1987), 정혜승(2002), 정광순(2012), 백남진(2013)은 교육과정 자료를 생략하고 교육과정이 수업으로 바로 들어오는 '교육과정→(교육과정 자료)→수업'에서의 교육과정 리터러시를 다루었다. 따라서 그림 Ⅲ-17과 같이 이를 구분하여 '교육과정 자료→수업'과 '교육과정→수업'에 작동하는 교육과정 리터러시의 요소를 확인할 수 있다. 그러나 교육과정 리터러시의 요소를 학문이 수업으로 오는 차원으로 구분한다 할지라도 모든 영역에서 작동하는 요소를 확인해볼 수 있다. 예를 들어, 해석의 경우, 교육과정과 교육과정 자료라는 대상만 달리하기 때문에 둘 모두에서

발견할 수 있다. 해석이 모든 단계에서 나타나는 것이라면, 다른 요소 역시 해석과 같이 특정 영역에 구애됨 없이 사용할 수 있음을 유추해볼 수 있다. 즉 본 장에서 선행연구를 통해 밝힌 교육과정 리터러시의 요소들은 학자들이 특정 영역에서 찾은 요소들이지만 이를 대상을 달리하여 확장할 수 있음을 추측할 수 있다.

3. 앎의 교육과정 리터러시

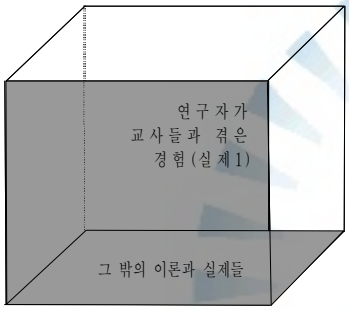

그림 Ⅲ-18. 연구관점

교육과정 리터러시에 대한 선행 연구는 교육과정 리터러시란 무엇인가에 대해 더 선명하게 답할 수 있는 요소나 틀을 제공한다. 그러나 글 속에서 말하는 교육과정 리터러시 이외에 실제 상황에서 작동하는 교육과정 리터러시는 무엇일까? 이론이 모든 것을 말해주지 않듯이, 선행 연구들은 교육과정 리터러시의 어느 측면을 비춰줄 수 있을지언정 그 모습을 온전하게 안내하지는 않는다. 실제로 우리나라 교사들에게 필요하고, 유의미한 교육과정 리터러시에 대한 보충이 필요하다. 특히 교육과정 리터러시에 대해 탐구한 우리나라의 선행 연구들이 모두 '교육과정→수업' 차원에서의 교육과정 리터러시를 다루었다는 점에서, 이 영역에서 교사에게 필요한 교육과정 리터러시의 실제는 무엇인지 탐색할 필요가 있다.

연구자는 교육과정을 통해 교과서를 집필하고, 교육과정을 분석해보는 경험을 통해서 교육과정 리터러시를 어떻게 획득할 수 있는지 몸소 체감하였다. 또한 연구자는 예비교사와 현직교사를 대상으로 교육과정 리터러시에 관한 연수나 강의를 진행하였고, 이 과정에서 교사들이 교육과정에 대해서 어떤 것을 어려워하는지, 그들에게 무엇이 필요한지 알게 되었다. 그리고 이러한 경험들은 다음 연수와 강의로 이어질 때 교사들에게 무엇을 안내해야 하는지에 대한 이정표가 되

었고, 이것들이 반복, 누적되면서 연구자는 교사의 교육과정 리터러시 획득을 위해 어떤 것이 필요한지 감지하게 되었다.

연구자가 이 과정에서 집중한 것은 '교사에게 교육과정에 대해 무엇을 알려주어야 하는가?'였다. 이는 강의나 연수로 접근했기 때문이며, 따라서 여기에서 살펴본 교육과정 리터러시의 요소는 앎의 측면이 강하며, 여러 교사들을 겪으면서 연구자의 관점에서 '교사들은 교육과정의 ~면을 알아야 한다'라고 확정지은 것이다. 그리고 이것은 그 다음 연수와 강의를 통해 유용하게 쓰였기 때문에 본 연구에서 앎의 요소로 확정지을 수 있었다. 이에, 앎과 사용함이라는 교육과정 리터러시의 두 층위 중 앎의 층위에 집중하여 실제에서 발견한 교육과정 리터러시의 요소들을 풀어나가고자 한다.

가. 교사에게 필요한 앎의 교육과정 리터러시

1) 인식

교사가 교육과정을 사용하려면, 무엇보다 교사가 사용하는 교육과정이 구체적으로 무엇인지, 어느 것인지, 어떤 것인지를 알아야 한다. 즉 2009 개정 교육과정 고시 문서를 알아보아야 한다.

현장에 있는 교사들은 교사가 되기 위한 문턱에서 '임용'이라는 시험을 보며 이 과정에서 누구나 교육과정 문서를 접하게 된다. 그러나 학교 현장에 왔을 때 그들은 교육과정 문서보다는 교과서를 중심으로 수업을 운영하고(이병호, 2009), 점점 교과서와 교육과정과 동일한 것으로 생각하며(김세영, 정광순, 2013; 정혜승, 2002), 교과서대로 진도를 나가는 것이 교육과정을 운영하는 것이라 생각한다. 교과서와 교육과정은 서로 다른 차원에서 의미상 동일한 것을 서로 다르게 표현하고 있다. 하지만 교사는 이런 교과서와 교육과정을 동일한 차원으로 보고, 서로 다른 표현을 그대로 받아들이는 오류를 범하고 있다. 이는 일차적으로 교육과정 문서가 교과서로 구현되는 것을 실감하지 못해서이며, 이차적으로는 매

우 다른 단계에서 다양하게 쓰이는 교육과정이라는 단어 때문이다(Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2009; Jackson, 1992; Tanner & Tanner, 2009; Willis & Marsh, 1999).

교육과정이라는 단어는 단일하기 보다는 복합적이고 다양한 뜻을 내포하고 있다. 그리고 이것이 발현될 때에는 서로 다른 수준에서 다양한 모습으로 나타난다. 따라서 학자가 학문, 사회, 학생들을 고려하여 교육과정 문서를 만들 때에도 교육과정이라는 말이 쓰이고, 교사가 교과서를 가지고 1년의 수업을 운영할 때도 교육과정이라는 말이 쓰이며, 이 때 교육과정이라는 단어는 전혀 어색하지 않다. 왜냐하면 앞서 말했듯이 교육과정이라는 단어는 이미 복수의 의미를 갖고 소통되고 있기 때문이다. 우리는 그것을 엄밀하게 구별하여 쓰는 것에 익숙하지 않다. 이런 상황에서 교사는 자신이 교과서로 수업하는 것을 교육과정을 이수하는 것으로, 교육과정을 운영하는 것으로 생각한다. 또한 교과서에 제시된 어떤 것을 바꾸고 변형하면서 이것을 교육과정 재구성이라 명명한다. 즉 '교과서=교육과정'이라는 등식이 이미 교육 현장을 장악하고 있기 때문에 '교육과정 중심의 수업 운영을 하고 계신가요?'라는 질문에 거리낌 없이 그렇다고 답하나 사실 교육과정과 교육과정 자료(교과서)를 정확하게 구분하지 못하고 있다.

- **예비교사와 현직교사들은 교과서가 없을 때 수업에서 사용할 수 있는 것으로 교육과정 문서를 떠올리지 못했다.**

다음은 '교과서가 <u>아예</u> 없으면 무엇으로 가르치시겠습니까?'에 대한 교사 A의 답변이다.

> A교사: 교과서가 없어도 다~ 가르칠 수 있는 방법이 있어요. 학교에서 사용하는 프로그램도 있고 그리고 인터넷 사이트도 있는데 뭘... 교과서 없이도 다 할 수 있어요.
>
> (2012. 1. 3. C교대 수업전문성개발 직무연수 중)

A교사가 말하고 있는 학교 프로그램이나 인터넷 사이트는 교과서를 기반으로 하여 이를 다양한 방식으로 수업할 수 있도록 구현해 놓은 것으로, 엄밀히 말하면 교과서를 원천으로 이를 다른 형태로 구현한 교과서와 같은 교육과정 자료이다. 즉 교육과정을 수업으로 만들어 놓은 2차 구현물이다. A교사는 교과서가 아예 없다는 상황, 즉 개발되지도 않은 상태를 인지하지 못하고 있다. A교사는 단순히 교과서가 없을 때에는 아이스크림이나 인디스쿨 등과 같은 인터넷 사이트를 사용하면 된다고 생각하고 있으며, 교육과정을 가지고 교과서를 개발해야 이 모든 자료원들이 구축된다는 것을 인식하지 못하고 있다.

예비교사의 상황 역시 마찬가지다. 아래와 같은 과제가 주어졌을 때 예비교사들은 교육과정 문서를 떠올리지 못했다.

> 교과서가 없다. 개발조차 되어있지 않다. 따라서 교과서를 기반으로 하여 만들어진 인터넷 사이트도 없다. 이 상황에서 초등학교 교사로서 무엇을 가지고 수업을 만들 것인지 즉 무엇을 가르칠 것인지 그 실체를 찾아 사진으로 찍어 와라.

예비교사들은 2학년이었으며, 각 교과서와 지도서를 접한 적이 있고, 교수·학습 과정안을 작성한 경험이 있기 때문에 지도서에 제시된 교육과정을 보았을 수도 있다. 그러나 교과서가 전혀 없는 상황에서 예비교사들이 생각해낸 것은 다음과 같았다.

그림 Ⅲ-19. 예비교사들의 답변(2013. 10. 18. 초등수업설계 수업 중)

‘교과서가 없을 때, 공립교사로서 가르칠 수 있는 것’에 대한 예비교사들의 답변은 동화책, 지구본, 신문, 학생들과의 소통, 고슴도치, 낙엽, 의자, 꽹과리 등이었다. 동화책, 지구본, 신문, 고슴도치, 낙엽, 의자는 그것을 주제로 하여 여러 교과를 아우를 수 있을 것 같다는 이유에서였고, 학생들과의 소통은 교사와 학생이 서로 소통하여 배울 것을 정할 수 있다는 의견이었다. 또한 꽹과리는 다양한 교구를 사용하여 가르치겠다는 의견이었다. 예비교사들의 답변을 살펴보면, 그것이 ‘어떻게’ 가르칠 것인가와 관련된 방법에 집중되어 있으며, 교과서보다 상위의 위치에서 무엇을 가르칠 것인가에 대해서는 생각하지 않았다는 것을 알 수 있다.

현장교사와 예비교사의 답변을 보면, 1차적으로 그들은 교육과정 문서를 인지하지 못하고 있으며, 2차적으로는 그들이 교과서가 수업으로 변환되는 ‘교과서→수업’ 단계에서 오랜 시간을 보냈기 때문에 이 단계를 벗어나서 생각하기 어려워하고 있었다. 후자는 교사가 몸담고 있는 장(場)과 관련된 것으로, 학자가 수업 상황을 구체적으로 그려내기 힘들어하는 것처럼 교사 역시 교과서를 넘어서 교과서 및 수업의 이면에 있는 교육과정을 그려내기 힘들어했다.

따라서 교사가 교육과정 문서를 교사의 주요 활동(교재개발, 수업, 평가 등)에 사용하는 사용자가 되기 이전에 교사가 인식해야 할 것은 교과서를 만드는 원천으로서 교육과정 문서에 대한 인식이다. 그러나 ‘교육과정→교과서’의 단계를 인식한다 하더라도 이것이 교사가 교육과정 문서의 사용자가 되는 것과 바로 연결되지는 않는다.

- **교육과정 문서를 통해 교과서를 분석한 초등교사는 교육과정 문서의 주 사용자를 교과서 개발자로 보고 있었다.**

2007 개정 초등영어과 교육과정 내용을 통해 초등 영어 교과서를 분석한 경험이 있는 초등교사와의 대화이다.

연구자: 초등교사가 교육과정 문서를 보고 영어를 가르칠 수 있을까?

A교사: 아무래도 힘들지 않겠어. 뭔가 정확하게 나와 있는 것도 아니고... 그리고 그것은 영어전문가나 교수들이 할 수 있는 일이지 교사들이 할 수 있는 일은 아닌 것 같애. 그리고 교사의 일도 아니고...

(2014. 5. 17. 경기도 A교사와의 대화 중)

그는 '교육과정→교과서'의 단계를 명확하게 인식하고 있지만, 초등교사가 교육과정을 사용하는 것에 대해서는 부정적인 입장을 취하고 있었다. A교사는 교사들이 교육과정을 보고 무엇을 가르칠 것인가를 아는 것은 현실적으로 불가능하다고 단정했다. 무엇보다도 이런 일은 교사가 아닌 다른 특정한 사람의 몫이라고 생각하고 있었다.

이는 비단 A교사만의 생각은 아니다. 연구자가 '교사의 교육과정 사용 능력 향상'이라는 주제로 몇 몇 초등학교를 방문했을 때, 그들은 교과서에서 벗어나 뭔가 다양하고 자유로운 교육 활동을 바라고 연수에 자발적으로 참여하였지만, 교육과정이 그 해답이 될 수 있다는 말에는 '그것까지 내가 왜... 요즘 현장이 얼마나 빡빡하고 할 게 많은데요. 하루하루 일 처리하기도 바빠요. 그것까진 교사가 할 수도 없고, 할 필요도 없죠'라는 반응을 보였다. 이는 아마 학문이 교실의 수업으로 오기까지 교사 이외에 개입하는 다른 주체들도 비슷하게 느낄 것이다. 가령, 어떤 교과의 학자가 교육과정 개발에 참여하였다면, 그는 아마 어떤 내용을 교육과정으로 구성할 것인가에 전념할 것이다. 그리고 학생들이 직접 배우는 수업의 상황까지는 구체적으로 생각하지 않을 것이며, 그것은 교사의 일이라고 치부할 것이다. 즉 학문이 수업에 이르는 여러 단계에서 자신이 어떤 일을 해야 할지 각 주체들은 이미 파악하고 있기 때문에 그 단계를 넘어서는 것에 대해서는 자신의 소관이 아니라고 생각하며, 그럴 수도 없다고 여기는 경향이 있었다.

- **교사들은 교육과정 문서가 아닌 '성취기준'이라는 이름의 다른 양식에 집중한다.**

‘교과서를 벗어난 수업’, ‘교육과정 중심의 수업’ 등이 중요하게 인식되면서, 교사들은 교육과정 성취기준에 눈을 돌리기 시작했다. 그리고 이들은 교과서 차시 중심의 수업에서 벗어나 교육과정 성취기준을 적극 사용함으로써 협동 학습, 체험 활동, 통합 수업 등 다양한 수업을 전개하게 되었다. 이러한 현상은 소위 수업을 선도하는 교사들 사이에서 나타났는데, 이 교사들은 한 차시에 얽매인 수업 방식이 아닌 성취기준 중심의 자유로운 수업을 실현함으로서 학생에게 더 맞는, 우리가 추구해야할 수업을 만들어가고 있었다. 이런 수업의 탄생은 긍정적이며, 바람직하다. 그러나 한 가지 불편한 사항은 그들이 알고 있는 교육과정 성취기준은 교과서의 개발 원천인 교육과정 문서가 아니라는 점이다.

다음은 G교육청 교사들이 만든 ‘교육과정 재구성을 위한 교과-단원-(핵심)성취기준 연결표’이다.

표 Ⅲ-11.

4학년 1학기 국어 교과-단원-(핵심)성취기준 연결표

단원명	교과서 내용 (차시 내용)	성취기준	핵심 성취 기준
1. 이야기 속으로 (10)	[국어] ・인물, 사건, 배경에 대하여 알기 ・인물의 성격을 파악하는 방법에 대해 알기 ・인물의 성격을 생각하며 이야기를 읽고 느낀 점을 다른 사람과 나누기 ・인물의 성격을 생각하며 이야기의 내용을 정리하기 [국어활동] ・인물, 사건, 배경을 생각하며 이야기책 만들기	1454-1. 작품에서 인물, 사건, 배경이 무엇을 의미하는지 이해한다.	
		1454-2. 인물, 사건, 배경을 중심으로 이야기를 이해할 수 있다.	√
		1426-1. 글에 대한 경험과 반응을 공유하는 것의 중요성을 안다.	
		1426-2. 글을 읽고 다른 사람과 생각이나 느낌을 적극적으로 주고받는다.	√
		1417-1. 의사소통에서 반언어적 표현의 효과를 설명할 수 있다.	
		1417-2. 의사소통에서 비언어적 표현의 효과를 설명할 수 있다.	
		1417-3. 의사소통에서 반언어적・ 비언어적 표현을 활용할 수 있다.	√

출처: www.goe.go.kr

‘핵심 성취기준 연결표’라는 말에서 알 수 있듯이, 이 자료는 교육과정 문서를

중심으로 이루어진 것이 아니다. 핵심 성취기준[7]은 교육과정 문서의 내용이 아니며, 교과서 개발의 원천도 아니다. 교과서 개발자가 4학년 1학기 1단원인 '이야기 속으로'를 개발하는데 사용한 '진짜' 교육과정 성취기준은 다음과 같다.

- [문학] 작품 속 인물, 사건, 배경에 대해 설명한다.
- [읽기] 글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다.
- [듣기・말하기] 반언어적・비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.

교사들이 성취기준을 교육과정 문서에서 찾지 못하는 이유는 '성취기준'이라는 말이 여러 곳에서 여러 가지 의미로 나오기 때문이다. 정책 연구 보고서나 논문에도 '성취기준'이라는 말이 나오는데, 이 성취기준이 구체적으로 무엇을 지칭하는지가 정확하지 않다. 우리나라 국가교육과정은 교과에서 가르칠 것을 제7차 교육과정 이래로 성취기준으로 진술하고 있으며, '내용 성취기준'이라는 용어로 교육과정을 진술하고 있다. 그러나 2009 개정 교육과정에 이어 다른 맥락에서 2012년 성취기준이 다시 개발되었다. 이 과정에서 교육과정 문서의 성취기준이 평가의 명확성을 위해 쪼개져 여러 개의 성취기준으로 개발되었고, 이렇게 증가

7) 핵심 성취기준이 나온 배경은 다음과 같다. 2011년 12월 14일 교육과학기술부는 고교 석차 9등급제 평가를 성취평가제로 전환하는 '중등학교 학사관리 선진화 방안'을 발표하였고, 이에 따라 성취평가제 시행과 관련하여 학생들이 무엇을 얼마만큼 성취해야 하는지 판단근거가 될 수 있는 성취기준과 성취수준의 개발이 필요했다(손민정, 2012). 따라서 한국교육과정평가원(2012)은 '2009 개정 교육과정에 따른 00과 성취기준 및 성취수준 개발 연구'를 교과별로 수행하였고, 각 교과별로 성취기준과 성취수준을 완성하였다. 완성된 성취기준과 성취기준은 2009 개정 교육과정의 성취기준을 기반으로 한 것으로, 하나의 교육과정 성취기준이 2~3개로 분화되고, 그 분화된 성취기준 하에 '상, 중, 하'의 성취수준을 두고 있다.
한편, 교육부는 성취기준과 성취수준의 개발과는 별도로 자유학기제라는 큰 과업을 두고 있었으며, 이를 성공적으로 실행하기 위해서 교육과정 성취기준을 줄일 필요가 있었다. 한 학기 동안 시행되는 자유학기제가 나머지 5학기를 힘겹게 만드는 것이 아니라 그 자체로 의의가 될 수 있으려면 성취기준을 실제로 줄여줄 필요가 있었기 때문이다. 따라서 고시된 2009 개정 교육과정의 성취기준 중에서 핵심적으로 이수할 것들을 선정해야 하는데, 어찌된 일인지 이 작업은 교육과정 문서가 아니라 앞서 개발된 성취기준과 성취수준을 중심으로 이루어졌다. 2009 개정 교육과정의 내용 성취기준을 2~3개로 분화한 성취기준 중 하나를 선정하는 방식으로 핵심 성취기준이 작성되었으며, 엄밀히 말하면 핵심 성취기준도 아닌 핵심 성취기준이 탄생한 것이다.

된 성취기준의 수를 자유학기제 등의 도입으로 인한 교과 수업 시간의 감소로 다시 줄여, '핵심 성취기준'이라는 이름으로 재개발하여 보급하였다. 이렇게 되면서, 교사들은 '성취기준'이라는 이름으로 상이한 여러 개의 문서들을 마주하게 되었다.

> 즉 핵심 성취기준은 "학교급별 교육 목표와 각 교과(목)에서 추구하는 교과 교육의 목표를 달성하는데 보다 중요하고 필수적인 교육 내용을 다루는 성취기준"으로 개념화 될 수 있고, 이는 핵심 성취기준이 아닌 '일반 성취기준'을 달성하는데 기초가 되는 성취기준이기도 하다.
>
> 이와 같은 '핵심 성취기준' 개발에 기초가 되는 자료는 두 가지이다. 그것은 2009 개정 교육과정에 따른 교과별 교육과정 기준과 그에 의거하여 2012년에 개발되어 보급된 교과별 성취기준이다(한국교육과정개발원, 2013, 19-20).

이 과정에서 교사들은 당연히 혼미할 수밖에 없다. 또한 핵심 성취기준이 내걸고 있는 것은, "학습내용 적정화로 학생 활동 중심 수업 실현"[8]이기 때문에 교사들은 자신이 하고 있는 수업을 판단할 수 있는 것이 곧 핵심 성취기준이라고 자연스럽게 생각하게 된다.

'교과서 중심에서 교육과정 중심으로'라는 말에서의 교육과정은 국가에서 고시한 교육과정 문서이며, 교사는 교육과정 문서에 진술된 교과별 내용 성취기준을 통해서 핵심적인 내용을 자유롭게 선정하여 가르칠 수 있다. 하지만 교육과정 문서를 기반으로 하여 만들어진 2차 연구물들은 마치 달을 가리는 구름처럼 교사와 교육과정 문서와의 직접적인 만남을 방해하고 있다.

그러나 핵심 성취기준과 같은 방해물이 없다하더라도, 연구자는 위 표를 만든 G교육청 교사들이 교육과정 문서에서 성취기준을 찾을 수 있을까 의구심이 들었다. 이런 의구심이 든 이유는 교사들이 2007 개정 교과서와 교육과정 성취기준을 연결할 때 목격되었다.

현재 초등학교 5~6학년은 2007 개정 교과서를 사용하고 있으며, 이에 따라

8) www.school21c.com

이들은 5~6학년에 한해서 2007 개정 각 교과교육과정 성취기준을 연결시켰다. 사실 2007 개정은 교육과정 성취기준에 의한 성취기준 개발이라든지 핵심 성취기준이 개발되어 있지 않기 때문에 교사는 성취기준을 더 잘 찾을 가능성이 있지만, 그들이 연결한 성취기준은 교육과정에 진술된 내용 성취기준과 달랐다.

표 Ⅲ-12.

교사의 성취기준 연결표와 실제 교육과정 성취기준

5학년 1학기 교과-단원-(핵심)성취기준 연결표				2007 개정 교육과정
교과	단원명	교과서 내용 (차시 내용)	성취기준	교육과정 성취기준
수학	1. 약수와 배수 (8)	·약수 알기 ·배수 알기 ·배수와 약수의 관계 알기 ·공약수와 최대 공약수 알기 ·공배수와 최소공배수 알기 ·단원평가 ·탐구활동, 문제 해결 ·이야기 마당, 놀이마당	·약수와 배수를 이해하고 구할 수 있다. ·배수와 약수의 관계를 이해한다. ·두 수의 공약수와 최대공약수를 이해하고 구할 수 있다. ·두 수의 공배수와 최소공배수를 이해하고 구할 수 있다. ·공약수와 최대공약수의 관계, 공배수와 최소공배수의 관계를 이해한다.	·약수, 공약수, 최대공약수의 의미를 알고, 이를 구할 수 있다. ·배수, 공배수, 최소공배수의 의미를 알고, 이를 구할 수 있다. ·약수와 배수 사이의 관계를 이해하고, 이를 문제해결에 활용할 수 있다.
과학	1. 지구와 달 (11)	·지구와 달 모양 맞추기 ·지구의 모양 ·달의 모양 ·지구에 생물이 살 수 있는 까닭 ·낮과 밤이 생기는 까닭 ·태양이 움직이는 것처럼 보이는 이유 ·하루동안 달의 움직이는 방향 ·달의 모양과 위치 변화 ·지구와 달의 정리 ·천체 망원경으로 달 표면 관찰하기	·지구와 달의 모양과 특징을 이해하고, 지구에 생명이 사는 이유 알기 ·지구의 자전에 따른 낮과 밤이 생기는 이유 알기 ·하루 동안의 달의 이동 모습을 이해하기 ·여러 날 동안 달 모양과 위치를 같은 시각에서 측정하여 달의 운동에 대해 이해할 수 있다.	·지구와 달의 모양과 표면의 특징을 비교하고, 지구에만 생명이 존재할 수 있는 이유를 설명할 수 있다. ·지구상에 낮과 밤이 생기는 이유를 지구의 자전과 관련지어 설명할 수 있다. ·하루 동안 달의 이동 방향을 설명할 수 있다.

교사들이 찾은 성취기준을 2007 개정 교육과정 성취기준과 비교해보면, 거의 비슷한 내용이라 문제될 것이 없기도 하지만, 여기에서 집중해야 할 것은 이 둘

이 서로 다르다는 것이다. 미술은 5~6학년이 2007 개정 교육과정임에도 불구하고, 2009 개정 교육과정의 내용 일부를 제시하고 있으며, 그 외 도덕, 사회, 음악 등도 실제 교육과정 성취기준이 아니었다. 이 교사들이 2007 개정 교육과정에 맞게 쓴 것은 국어와 실과 밖에 없었으며, 이는 이 교과들의 경우 교사용 지도서에 교육과정 성취기준을 제시하기 때문이다. 즉 교사들은 교육과정 문서를 보고 이것이 교과 단원으로 어떻게 구현되어있는지를 연결한 것이 아니라, 교사용 지도서를 보고, 단원에서 '성취기준'이라고 직접적으로 명시되어 있거나, 혹은 성취기준일 법한 것을 골라 쓴 것이다.

'성취기준'이라는 말은 분명 교육과정에서 출발한 것이며, 현장에서 '성취기준 중심', '핵심 성취기준 중심' 등이 강조되는 이유는 그 이면에 수업과 교육과정을 더 직접적으로 연결하기 위한 것이다. 그러나 교사들에게는 교육과정이 빠진 성취기준이라는 말만 존재한다.

A교사: 아니. 장학사도 뭔가 듣고 온 것 같은데.… 월요일까지 전 학년을 핵심 성취기준이랑 교과서랑 다 연결해서 파일 제출하라고.… 내가 6학년 맡았는데 샘한테 물어볼라고.

연구자: 근데 지금 5~6학년은 2007 개정 교과서고, 핵심 성취기준은 2009 기준인데 그걸 어떻게 연결해요?

A교사: 나도 몰라~ 그냥 하래.

연구자: 교육과정에 2009는 2013년도부터 초등 1~2학년부터 순차적으로 적용한다고 되어있는데... 왜 그냥 막 하래.

A교사: 그러니까... 핵심 성취기준보고 관련 되는 거 찾아서 연결하라고...

(2014. 4. 4 경남 A교사와의 대화 중)

B교사: 인터넷에 누가 벌써 교과서랑 핵심 성취기준이랑 연결해놨더라고. 역시 선구자들... 성취기준 보면서 수업하면 진도 빼기 힘들 때 도움 되더라.

연구자: 핵심 성취기준이 뭔데?

B교사: 애들이 달성해야 할 거. 꼭 해야 할 거. 그러니까 핵심 성취기준이지.

연구자: 그게 어디에서 왔는데?

B교사: 뭘 어디에서 와. 핵심 성취기준 원래 있잖아. 사이트 가면 있어.

연구자: 아니, 그게 처음에는 어디에 있는 것이냐는 거지?

B교사: 학습목표에서 중요한 것 뽑아냈겠지.

(2014. 8. 14 대전 B교사와의 대화 중)

핵심 성취기준 중심 연구학교 운영, 핵심 성취기준 중심의 주제통합 수업, 핵심 성취기준 이해 연수 등 '핵심 성취기준'이 현장에서 많이 등장하면서 거의 모든 교사들이 핵심 성취기준이라는 말을 통용하고 있다. 그러나 교사들은 그것을 교육과정 문서에서 찾아오지는 못한다. 정확하게 말하면, 한국교육과정 평가원에서 제작 보급한 2차 연구물 문서에서 찾아오지도 못한다. 그냥 '성취기준' 그 자체만 인식하고 있었다. 교과서를 분석하여 개발한 것이라고 인식하는 교사도 있었다.

이러한 상황에서 교사가 교육과정 문서를 대면하기 전에 인식해야 할 최소한의 것은 다음과 같다.

- 교육과정 고시 문서에 대한 인식
- 교육과정 고시 문서에 진술된 성취기준에 대한 인식
- 교과서는 이 문서에 진술된 성취기준을 자료로 해서 만들어진다는 것에 대한 인식
- 교육과정 고시 문서에서 진술하고 있는 성취기준을 교사인 내가 사용할 수 있다는 것에 대한 인식
- 교육과정 고시 문서와 그 2차 저작 문서는 서로 다르다는 것에 대한 인식

2) 구조

교육과정 문서가 있고, 이것을 교사가 수업에 직접 사용할 수 있다는 것을 알게 될 때, 교사는 교육과정 문서를 파악하기 시작한다. 즉 교사는 교육과정 문서를 표면적으로 읽기도 하고, 그 중에서 교육과정의 어느 부분이 어떻게 작동되는지 그 기능과 역할도 알게 된다.

교사가 교육과정 문서를 읽을 때, 그는 먼저 교육과정 문서가 크게 총론과 각론으로 이루어져 있음을 안다. 그러나 교사들 사이에서 통용되는 총론과 각론이

라는 용어는 교육과정 문서에서의 총론과 각론을 의미하지 않는다. 즉 적지 않은 교사들이 총론과 각론을 구분하는 것, 알아차리는 것에 대해서조차도 혼란을 겪고 있었다.

- **교사에게 총론은 교사용 지도서 앞부분, 각론은 교사용 지도서의 각 단원을 일컫는 말이다.**

연구자가 예비교사와 현직교사일 때 총론과 각론은 다음과 같은 의미로 쓰였다.

> · 예비교사일 때
> A: 미술은 뭐 공부해야 되냐?
> B: **각론** 봐야지. **각론**. 음악도 **각론** 봐야 돼. 그리고 과학이랑 도덕은 **총론** 중심으로 봐야 될 걸?
> · 현직교사일 때
> A: 선생님, 과학 수업지도안 짤 때 도입, 전개, 정리로 짜요. 아니면 **총론**에 나와 있는 모형 중에 하나로 짜요?
> B: 그냥 도입, 전개, 정리로 짜.
> ⋮
> A: 선생님, 학습준비물 신청 오늘까진데..
> B: 그래? 그럼 이따가 지도서 들고 모여. **각론** 보면서 교과별로 뭐가 필요한지 보게.

교사에게 총론과 각론의 주체는 교사용 지도서이고, 총론은 '이번 교육과정의 특징, 교과서·교사용 지도서의 특징, 이의 활용 방안' 등을 기술하고 있는 교사용 지도서의 앞부분을 지칭한다. 또한 각론은 '1단원. 감동을 나누어요, 2단원. 문단의 짜임, 3단원. 중요한 내용을 적어요' 등 각각의 단원들을 일컫는 말이다. 따라서 예비교사 시절, 누군가가 '임용에서 미술은 뭘 공부해야 하냐?'라고 물을 때, 각론이라고 답했다면, 이것은 교과서 지도서 내용 중 각각의 단원을 중심으

로 공부하라는 이야기이다.

이와 같이 교사는 교사용 지도서를 중심으로 총론과 각론을 구분하기 때문에 교육과정 문서에서 총론과 각론을 찾아보라고 했을 때 혼란스러워하며, 교육과정 문서에서도 총론과 각론이 있을 수 있음을 짐작하지 못한다. 한 예로, 교육과정 총론 연구자와 현장 교사가 함께한 회의에서, 회의를 다 마친 후, 한 교사가 '그런데 총론이 뭐예요?'라고 물었다.

대부분의 교사들은 교육과정 문서를 총론과 각론으로 구분하여 인지하지 않는다. 또한 교육과정 문서가 전체적인 교육과정의 방향을 설명하는 총론과 각 교과교육과정인 각론으로 나뉘어져 있다고 하더라도 그것을 총론과 각론으로 부르지 않는다. 따라서 교육과정 문서의 구조를 파악하는데 있어 가장 선행되어야 하는 것은 교육과정 문서에 총론과 각론이 있다는 것과 이 둘로 구분할 수 있다는 것이다.

교육과정 문서를 총론과 각론으로 구분할 수 있는 교사는 이 중 각 교과 수업의 기준으로 작동하고, 교과를 가르치는데 영향력을 행사하는 것이 각론에 해당하는 교과교육과정임을 파악한다. 처음에 교사는 교육과정 문서의 차례에 따라 그것을 읽을 것이다.

8. 과 학

1. 목표
공통교육과정의 '과학'은 3학년부터 9학년까지 모든 학생들이~
…중간생략…

2. 내용의 영역과 기준
가. 내용체계
나. 학년군(학교급)별 성취 기준
다. 학습 내용 성취 기준
⑴ 지구와 달
이 영역에서는 지구와 달의 모양과 모습을 다룬다. 지구와 달의~
[학습 내용 성취 기준]
(가) 지구와 달의 모양이 둥글다는 것을 안다.

(나) 육지와 바다의 특징을 이해한다.
(다) 지구 주위를 공기가 둘러싸고 있음을 이해한다.
(라) 달 표면의 여러 모습을 관찰하고, 달의 환경을 추리할 수 있다.
(마) 지구와 달의 모습을 비교하여 지구에 생명이 존재할 수 있는 이유를 설명할 수 있다.

[탐구 활동]
(가) 지구와 달의 입체 모형 만들기
(나) 산, 들, 강, 바다와 같은 우리 주변의 여러 지형 관찰하기
(다) 달의 표면 관찰하기

…중간생략…

3. 교수·학습 방법
가. 학습 지도 계획
나. 자료 준비 및 활용
다. 학습 지도 방법
라. 실험·실습 지도
마. 과학 교수·학습 지도 지원

4. 평가
가. 학습 지도 계획
나. 자료 준비 및 활용
다. 학습 지도 방법
라. 실험·실습 지도
마. 과학 교수·학습 지도 지원

이하 생략 (교육과학기술부, 2011c: 180-211)

교사가 교육과정 문서를 표면적으로 읽을 때, 자신의 수업과 직접적으로 관련이 있으며, 교과서를 넘어서는 수업에서 기준이 된다고 생각하는 것은 무엇인가.

- **예비교사들은 교과교육과정에서 '교수·학습 방법'에 집중하여 읽는다.**

연구자가 예비교사들과 함께 교육과정 문서를 읽었을 때 그들이 수업과 직접 관련 있다고 생각한 것은 '2. 내용의 영역과 기준'에 있는 '나. 학습 내용 성취기준'이 아니라, '3. 교수·학습 방법'이었다. 그들은 교과서의 학습목표를 기준으로 한 교수·학습 과정안 작성법을 배우고 있었고, 각 교과의 교육방법론을 수강하고 있었던 2학년 예비교사들이었다. 그들은 처음으로 교육과정 문서를 펼쳐서

읽으면서, 위와 같은 연구자의 질문에 다음과 같이 답하였다.

> A학생: 교과서에 있는 활동을 그대로 하는 게 아니라 여기 나와 있는 것처럼 과학 글쓰기나 토론을 하면 괜찮을 것 같아요.
> B학생: 자료 준비 및 활용을 보면 모형, 시청각 자료, 소프트웨어, 인터넷 자료 등을 활용한다고 되어 있는데 이것을 교과서 대신 사용할 수 있어요.
> C학생: 저도 교수·학습 방법을 유심히 봤는데요. 지금 초등과학교육방법론을 듣고 있는데, 제가 고른 수업이 물의 증발이라 그거랑 관련하여 동기유발로 사라지는 마술을 보여주려고 했어요. 근데 사실 동기유발이 물의 증발이라 딱 연관되는 것은 아니라서 아예 교과서 활동을 바꿔서 방금 B학생이 말한 것처럼 교과서 말고 다른 자료를 이용할 수 있을 것 같아요.
>
> (2013. 10. 25. 초등수업설계 수업 중)

예비교사들이 답한 것을 보면, 그들은 '교과서를 넘어선다'는 것을 교과서에 제시된 차시별 학습목표는 그대로 두고, 교과서의 활동을 다른 것으로 바꾸는 차원으로 생각하고 있었으며, 무엇보다도 그들은 교육과정 문서를 읽는데 있어서 '무엇을' 가르칠 것인가에 해당하는 내용보다도 '어떻게' 가르칠 것인가에 해당하는 방법에 집중했다. 즉 그들은 모종의 개념을 학생들의 활동으로 변환하는 '가르치는 행위'에 몰두했기 때문에 교과서를 넘어선 수업을 하고자 할 때의 기준도 방법적인 측면에서 생각하고 있었으며, 교육과정 문서에 제시된 과학 글쓰기, 토론 등의 교수 방법들이 하나의 예시가 아니라 기준이 될 수 있을 것이라 생각했다.

연구자가 다시 '가르치고자 하는 것이 아무 것도 정해지지 않았다면 A초등학교의 B교사와 C초등학교의 D교사가 서로 다른 것을 가르칠 텐데 교과서가 없고 교육과정 문서만 있을 때 '무엇'을 가르쳐야 하는가'라고 묻자 그제야 예비교사들은 교육과정 문서의 두 번째 항인 '2. 내용'을 보았다. 그리고 그 내용에서 '교과의 내용 성취기준'을 발견하였고, 물의 증발에 대해서 수업을 준비하던 C학생도 본인이 본 교과서는 2007 개정이지만 2009 개정 과학과 교육과정에서도 '물

의 상태 변화'가 있다는 것을 발견하고 교과교육과정에 준하여 교과서가 개발됨을 감지하였다.

- **교사가 교과교육과정 중 '내용' 부분을 자기만의 문서로 만들 때, 교사는 교과교육과정의 구조에 대해 더 자세히 파악하게 된다.**

교사가 교과교육과정 중 수업과 관련 있는 것이 '내용' 부분임을 알 때, 이것을 알고 그저 '아. 이 내용이 교과서로 개발되는구나'라고만 생각한다면, 교사는 아주 얕은 수준의 교육과정 리터러시만 획득한 것이다. 교사에게는 각 교과교육과정의 내용이 어떤 구조로 이루어져 있는지, 교과교육과정의 내용 중 교육과정 성취기준은 아니지만, 나의 수업에 꼭 있어야 할 것이 무엇인지를 파악해 보는 일련의 과정이 필요하다. 이것을 위해 교사가 해야 할 일이 교과교육과정을 스스로 사용하기 좋은 방식으로 개별 문서화하는 것이다. 정광순(2012)의 연구에 의하면, 교사는 교육과정 문서를 자기만의 문서로 만들면서 교육과정 사용에 필요한 보다 적극적인 교육과정 리터러시를 습득하게 된다. 특히, 교사에게 '교과교육과정의 내용을 한 눈에 파악할 수 있게 A4 한 장 사이즈의 표로 문서화하되, 일정한 번호를 부여하라'라고 주문했을 때, 교사는 교과교육과정 구조에 관한 교육과정 리터러시를 더 습득하게 되었다. 주어진 문서의 교과교육과정을 다시 자신의 사용 스타일에 따라 재구조화하는 과정, 또 이것에 번호를 붙이는 과정은 교육과정을 일관되게 파악하는데 필요한 모종의 교육과정 리터러시가 요구되기 때문이다. 교사가 교과교육과정의 구조를 면밀하게 파악하지 못하면 수업과 관련이 직접적인 성취기준과 간접적인 성취기준을 구별하지 못하기 때문이다.

연구자가 석사 과정일 때, 교육과정 문서가 무엇인지 인식하고 나서 바로 했던 작업이 이 작업이었다(김세영, 정광순, 2014b). 2010년 연구자는 '초등교과교육론'이라는 강좌를 들으면서 2007 개정 초등교과교육과정 문서를 접하게 되었고, 이

중에서 교과교육과정의 내용, 특히 교육과정 성취기준이 교과서를 개발하는 원천이 된다는 것을 알게 되었다. 그러고 나서 강좌 운영 교수님은 각 교과교육과정 코드표를 만들라는 과제를 주었는데, 그 때 연구자가 배정 받은 교과는 2007 개정 사회과 교육과정이었다. 이미 무엇이 교사의 수업에 직접적으로 영향을 주는지, 교과교육과정의 구조가 어떠한지 알고 있었기 때문에 이 과제는 연구자에게 그다지 어려운 것이 아니었다.

연구자에게 어려웠던 것은 교과교육과정에서 어떤 것을 1수준으로 하고, 어떤 것을 2수준으로 할 것인가였다. 사회과는 역사, 지리, 일반사회를 영역으로 하고 있었고, 각 영역별로 내용을 제시하고 있었기 때문에 영역을 1수준으로, 내용을 2수준으로 하고, 내용 성취기준을 3수준으로 결정하였다.

·1수준(영역): 1. 역사, 2. 지리, 3. 일반사회
·2수준(내용): ⑴ 우리가 살아가는 곳
·3수준(내용 성취기준):
① 지도는 방위, 기호, 축척 등 다양한 지도 요소로 구성되며, 지도는 고장의 자연 환경과 인문 환경을 나타내고 있음을 이해한다.
② 그림지도와 일반지도를 활용하여 고장의 자연 환경과 사람들의 생활 모습을 파악한다.
③ 고장의 전형적인 장소와 경관을 견학, 조사하여 간단한 형태의 그림 지도로 나타낸다.
⋮

내용별로 코드번호를 부여하고 3학년부터 문서작성을 시작하는데, 연구자는 처음부터 선택의 문제에 대면했다. 3학년은 역사, 지리, 일반사회를 통합하여 내용을 제시하기 때문에 어느 한 영역의 코드로 나타낼 수 없었고, 그렇다고 해서 영역 코드번호를 '1+2+3'이라고 할 수도 없었다. 결국 '0.역사+지리+일반사회'라는 영역 코드번호를 새로 만들고 문서를 완성하였다.

표 Ⅲ-13.

2007 개정 사회 4학년 교육과정 코드표 중 일부

영역	내용		성취기준
1. 역사			
2. 지리	2-1 우리 지역의 자연환경과 생활 모습	2-1-1	우리 지역의 위치와 경계를 여러 가지 지도에서 확인하여 그 위치적 특징을 이해한다.
		2-1-2	지형, 기후에 관한 지리적 정보를 조사하여 우리 지역의 자연적 특성을 이해한다.
		2-1-3	우리 지역의 인구, 자원, 산업, 문화 등에 관한 지리적 정보를 조사하여 인문적 특성을 이해한다.
		2-1-4	우리 지역의 인구, 자원, 산업, 문화 등을 자연 환경과의 관련성 속에서 파악하면서 자연 환경과 생활 모습의 관계를 이해한다.
		2-1-5	우리 지역의 전형적인 장소와 경관을 관찰, 견학, 조사하여 자연적, 인문적 특성을 알아본다.
		2-1-6	지도에서 우리 지역의 자연적, 인문적 특성을 나타내는 방위, 기호, 축척, 등고선 등과 같은 지도 요소를 이해한다.
		2-1-7	지역의 자연 환경과 인문 환경에 관한 정보들을 지도, 그래프, 도표로 나타낸다.
		2-1-8	다양한 지도, 사진, 그래프, 도표를 보고 지역의 자연적, 인문적 특성을 파악한다.

문서를 완성하고, 연구자는 그 다음 수업에 한 장으로 문서화한 2007 개정 사회과 교육과정 코드표를 가져갔으며, 교수님과 함께 각 교과교육과정 코드표를 함께 보는 시간을 가졌다. 그러나 교수님은 연구자가 찾은 성취기준은 성취기준이 아니며, 한 학년에 40개가 넘는 성취기준은 현실적이지 않으니, 다른 진술문을 찾아보라고 하였다. 하지만 사회과 교육과정에서 표 Ⅲ-13의 내용을 제외하고는 성취기준이 될 만한 것이 없었다. 수업을 마친 후, 교수님께 교과교육과정 문서를 들고 찾아갔더니, 내용 아래 설명하고 있는 문구가 성취기준에 더 가깝다고 하였다.

⑴ 우리 지역의 자연 환경과 생활 모습

우리가 사는 지역의 위치와 자연적, 인문적 환경의 특성을 파악하고, 지도나 도표로 표현할 수 있는 기초적 기능을 기르며, 우리 지역에 대한 관심을 가진다. 따라서 전형적인 장소와 경관을 중심으로 지역의 인구, 자원, 산업, 문화 등과 같은

인문적 특성을 자연 환경과의 관련성 속에서 파악한다. 또한 다양한 지도, 그래프, 도표를 활용하여 지역의 자연적, 인문적 특성을 파악하며, 지도를 이용하여 전형적인 장소들의 위치를 확인하고, 방위, 기호, 축척, 등고선의 의미를 이해한다.

① 우리 지역의 위치와 경계를 여러 가지 지도에서 확인하여 그 위치적 특징을 이해한다.

⋮

이것은 연구자가 내용에 관한 설명문구라고 생각했던 것이었다. 교수님은 설명문구가 오히려 성취기준에 가깝다고 하였지만, 연구자의 입장에서는 납득이 가지 않았다. 누가 보아도 그것은 내용에 관한 설명이었고, 그 아래 있는 것이 성취기준이었다. 교수님과 사회과 성취기준에 관해서 이야기하다가 외국의 성취기준 진술 형식에 대해 듣고, 2007 개정 국어, 미술 성취기준도 함께 보게 되었다. 4학년을 기준으로 했을 때, 사회는 40개, 국어는 23개, 미술은 3~4학년군 기준으로 8개였다. 성취기준을 수업과 연계하여 그것이 하는 역할을 가지고 성취기준의 의미를 생각해보았을 때, 사회가 많은 수의 성취기준을 가지고 있는 것은 사실이었다. 하지만 사회는 내용교과이기 때문에 미술처럼 아주 적은 수의 성취기준만 제공했을 경우, 교육과정 문서가 아무런 역할을 하지 못할 것이라는 생각도 들었다. 결국 사회는 내용 요소 수준에서 성취기준이 진술된 것으로 파악하였다.

연구자는 사회를 중심으로 문서화 작업을 하고, 그 작업을 통해 사회과의 영역/내용/내용 성취기준을 알게 되었으며, 여러 교과를 비교하는 작업을 통해 교과들의 성취기준 진술 수준이 다르다는 것도 확인하였다. 사회와 과학은 확실히 내용요소(3수준)에서 성취기준을 진술하고 있었으며, 국어, 도덕 등은 내용수준(2수준)에서 성취기준을 진술하고 있었다. 그리고 사회, 과학, 도덕, 실과 등은 교과교육과정 상에서는 내용에 따른 '요소나 제재'를 제시하고 있었지만, 국어, 미술, 음악 등은 제시하고 있지 않았다. 연구자는 사회과에 한정하여 교육과정 코드표를 만들었지만, 모든 교과를 고루 다루는 초등교사이기 때문에 다른 교과와 비교하며 사회과 교육과정 코드표를 완성하였고, 이 과정에서 초등교과교육과정

이라는 큰 맥락에서 교과교육과정의 구조를 파악하였다.

2011년 8월, 2009 개정 교과교육과정이 고시되고, 그 이듬해인 2012년 3월, 연구자는 석사과정에서 동학하는 12분의 선생님들과 함께 2009 개정 교과교육과정을 문서화하는 작업을 하였다. 당시 연구자는 직접 문서를 만들지 않고, 12명의 석사 선생님들이 각자 맡은 교과를 문서화할 때 옆에서 코치해주는 역할을 하였다. 교사들에게 미리 2007 개정 교과교육과정 코드표를 나누어주고, 이것을 참고해가며 2009 개정 교과교육과정 코드표를 만들 수 있도록 하였다. 그러나 2009 개정 교육과정에서는 진술 방식에 변화가 있었기 때문에 그들은 교과교육과정 내용 중 어떤 것을 넣고, 어떤 것을 빼야 할지 고민을 하였다.

- 음악은 성취기준과 별도로 '음악 요소 및 개념 체계표', '학습 활동 예시'가 있는데 이것도 넣어야 하나요?
- 국어는 자료의 예를 넣을까요?
- 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활은 교과별로 정리해요, 아니면 주제별로 정리해요? 바, 슬, 즐 다 주제가 똑같아요.

국어와 통합교과의 경우, 2009 개정 교육과정에서는 내용 요소를 모두 삭제하였고, 통합교과의 경우 세 통합교과의 여덟 개 주제가 모두 같기 때문에 교사들은 세 통합교과를 함께 다루어야 할지 아니면 각각 다루어야 할지 고민하였다. 또한 음악과 성취기준은 영역이 '활동, 이해, 생활화'에서 '표현, 감상, 생활화'로 바뀌면서 2007 개정에 있었던 음악 개념 중심의 이해 영역이 사라졌다. 그리고 성취기준을 '**3~4학년 수준의 음악 요소 및 개념**을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다'라고 제시함으로써, 성취기준 이외에 음악 요소 및 개념 체계표를 보도록 진술하고 있었다.

표 Ⅲ-14.

‘음악 요소 및 개념 체계표’ 중 일부

3~4학년	5~6학년
· 박, 박자	· 박, 박자
· 장단(자진모리, 세마치), 장단의 세	· 장단(중중모리, 굿거리, 시조), 장단의 세
· 음의 길고 짧음	
· 간단한 리듬꼴	· 여러 가지 리듬꼴(당김음 포함)
· 장단꼴	· 장단꼴(다는 형, 맺는 형)
· 말붙임새	· 말붙임새

따라서 교사가 음악과 교육과정 문서를 교실에서 직접 사용하고자 한다면 ‘음악 요소 및 개념 체계표’를 넣어야 하며, 그 외 학습 활동 예시도 넣어야 한다.

교사가 교과교육과정의 구조를 파악한다는 것은 교과교육과정이 ‘1. 목표, 2. 내용의 영역과 기준, 3. 교수·학습 방법, 4. 평가’로 되어있다는 표면적인 구조뿐만 아니라, 이 중 ‘내용의 영역과 기준’으로 교과서를 개발하고, 수업을 만든다는 것을 알아야 한다. 또 영역/내용/내용 성취기준이라는 구체적인 구조가 있다는 것도 알아야 한다. 나아가서 성취기준은 아니지만 성취기준과 비슷하게 중요한 역할을 하는 내용들을 제시하는 교과도 있다는 것을 알아야 한다. 과학의 경우 ‘탐구활동’, 음악의 경우 ‘음악 요소 및 개념 체계표’, 국어의 경우, ‘국어 자료의 예’, 영어의 경우, ‘어휘 목록’, 수학의 경우, ‘용어와 기호’, ‘교수·학습상의 유의점’이 이에 해당한다.

이 모든 것을 세세하게 파악한 교사는 각 교과교육과정을 자기가 사용가능한 개인적인 문서로 다시 만든다.

표 Ⅲ-15.

2009 개정 교육과정 국어과 1~2학년군 성취기준

영역	영역 성취기준	내용 성취기준	국어 자료의 예 (1-2학년)
1. 듣기·말하기	일상생활이나 학습 상황에서 바르고 적극적인 자세로 귀 기울여 듣고 말하며, 고운 말, 바른말을 사용하려는 태도를 지닌다.	1-1 다른 사람의 말이나 이야기를 귀 기울여 들으며 내용을 확인한다.	(담화) -일상생활을 소재로 한 간단하면서도 재미있는 이야기 -일상에서 자신의 감정을 표현하는 간단한 대화 -자신이나 가족, 친구 등을 소개하는 말 -사건의 순서가 분명하게 드러나는 이야기 -가정이나 학교에서 주고받는 인사말 -말의 재미를 느낄 수 있는 말놀이 자료
		1-2 듣는이를 고려하며 자신의 기분이나 느낌을 말로 표현한다.	
		1-3 듣는이를 바라보며 자신 있게 말한다.	
		1-4 일이 일어난 차례를 생각하며 듣고 말한다.	
		1-5 상황과 상대에 알맞은 인사말을 알고, 공손하고 바른 태도로 인사를 나눈다.	
		1-6 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.	
		1-7 상대에 적절하게 반응하며 대화를 나눈다.	
		1-8 고운 말, 바른말을 사용하는 태도를 지닌다.	
2. 읽기	글을 소리 내어 유창하게 읽으며, 읽기의 즐거움을 경험하고 글을 즐겨 읽는 태도를 지닌다.	2-9 글자의 짜임을 이해하여 글자를 읽고, 읽기에 관심을 가진다.	(글) -우리말 자음과 모음의 짜임을 다양하게 보여 주는 낱말 -친숙하고 쉬운 낱말과 문장, 짧은 글 -흔히 접하는 일이나 사물에 관한 정보를 담은 글 -대상의 특징이 드러나는 짧은 글 -주변에서 일어난 일에 대한 자신의 생각을 중심으로 쓴 글 -일상생활의 경험을 담은 짧은 글이나 그림책 -인상 깊었던 일이나 겪은 일 등이 나타난 그림일기, 일기
		2-10 낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다.	
		2-11 의미가 잘 드러나도록 글을 알맞게 띄어 읽는다.	
		2-12 글의 분위기를 살려 효과적으로 낭독하고 읽기의 재미를 느낀다.	
		2-13 글의 내용을 자신이 겪은 일과 관련지어 이해한다.	
		2-14 글을 읽고 중요한 내용을 확인한다.	
3. 쓰기	글자를 익혀 자신의 생각과 느낌을 간단한 글로 표현하고, 쓰기가 자신을 표현하는 유용한 방법임을 안다.	3-15 글자를 익혀 글씨를 바르게 쓴다.	
		3-16 자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다.	
		3-17 대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다.	
		3-18 자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다.	
		3-19 인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.	
4. 문법	글자를 익혀 자신의 생각과 느낌을 간단한 글로 표현하고, 쓰기가 자신을 표현하는 유용한 방법임을 안다.	4-20 한글 낱자(자모)의 이름과 소릿값을 알고 정확하게 발음하고 쓴다.	(문학 작품) -창의적 발상이나 재미있는 표현이 담긴 동시나 노래 -환상적인 세계를 배경으로 하는 (옛)이야기나 동화 -의인화된 사물 혹은 동·식물이나 영웅이 나오는 이야기 -학생의 일상을 배경으로 하는 동시나 동화 -상상력이 돋보이는 만화나 애니메이션
		4-21 다양한 고유어(토박이말)를 익히고 소중히 여기는 태도를 기른다.	
		4-22 낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.	
		4-23 문장의 기본 구조를 이해하고 문장 부호를 바르게 쓴다.	
5. 문학	발상과 표현이 재미있는 작품을 다양하게 접하면서 문학이 주는 즐거움을 경험하고, 일상생활의 경험을 문학적으로 표현한다.	5-24 동시를 낭송하거나 노래, 짧은 이야기를 들려준다.	
		5-25 말의 재미를 느끼고 재미를 주는 요소를 활용하여 자신의 경험을 표현한다.	
		5-26 이야기의 시작, 중간, 끝을 파악하며 작품을 이해한다.	
		5-27 작품 속 인물의 마음, 모습, 행동을 상상한다.	
		5-28 글이나 말을 그림, 동영상 등과 관련지으며 작품을 수용한다.	
		5-29 일상생활에서 겪은 일을 동시나 노래, 이야기로 표현한다.	

교사가 교과교육과정을 자신이 사용하기 좋은 형태로 만들면서 각 교과별 교과교육과정의 구조를 파악하게 되는데, 이 과정에서 교사는 각 교과교육과정이 지닌 특성도 함께 비교하여 알아차리게 된다.

- **교사들은 각 교과교육과정의 내용 구조에 집중하며, 여러 교과들이 어떤 특성을 지니고 있는지 구분하기 시작한다.**

교사가 교과교육과정의 내용이 영역/내용/내용 성취기준으로 이루어져 있음을 알게 되면, 각 교과들을 비교하면서 공통점과 차이점을 상대적으로 파악하기 시작한다. 특히, 초등교사는 여러 교과를 다루기 때문에 모든 교과의 교육과정 문서를 보게 되고, 겉으로는 동일한 구조로 통일되어 있는 것처럼 보이지만, 이면에는 서로 다른 구조를 가지고 있는 교과교육과정을 발견하게 된다.

다음은 2009 개정 과학과 교육과정과 음악과 교육과정의 일부이다.

표 Ⅲ-16.
2009 개정 과학과 교육과정

영역	내용	내용 성취기준
물질과 에너지	물체의 무게	(가) 여러 가지 물체 중에서 가벼운 것과 무거운 것을 구분하며, 무게를 정확히 재기 위해 저울이 필요함을 안다. ⋮
	자석의 이용	(가) 자석끼리는 미는 힘과 당기는 힘이 작용함을 안다. (나) 자석은 일정한 방향을 가리키는 성질이 있음을 안다. ⋮
생명과 지구	지구와 달	(가) 지구와 달의 모양이 둥글다는 것을 안다. (나) 육지와 바다의 특징을 이해한다. ⋮
	식물의 한살이	(가) 식물의 한 살이 관찰 계획을 세우고, 그에 따라 식물을 기르며 관찰한다. ⋮

표 Ⅲ-17.

2009 개정 음악과 교육과정

영역	내용	내용 성취기준
표현	바른 자세로 표현하기	(1) 바른 자세로 노래 부를 수 있다. (2) 바른 자세와 주법으로 악기를 연주할 수 있다.
	악곡의 특징을 살려 표현하기	(1) 3~4학년 수준의 음악 요소 및 개념을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다. ⋮
	창의적으로 음악 만들어 표현하기	(1) 상황이나 이야기를 여러 가지 소리로 표현할 수 있다. ⋮
감상	음악의 요소 및 개념 이해하기	(1) 3~4학년 수준의 음악 요소 및 개념에 대해 구별할 수 있다.
	악곡의 특징을 이해하며 감상하기	(1) 표제음악 등을 듣고 악곡의 특징에 대해 이야기할 수 있다. ⋮
생활화	음악을 즐기는 태도 갖기	(1) 생활 속에서 음악을 즐길 수 있다.
	우리 음악의 가치 인식하기	(1) 생활 속에서 우리 음악을 찾아 볼 수 있다.

과학과 음악의 교육과정을 본 교사는 과학과 음악의 영역과 내용이 전혀 다른 성격을 띤다는 것을 알 게 된다. 과학의 영역은 모학문의 구조 혹은 교과의 내용을 중심으로 하고 있는 반면, 음악의 영역은 교과의 활동을 중심으로 하고 있다. 또한 과학의 내용은 교과서의 단원과 비슷한 성격을 취하고 있는 반면, 음악의 내용은 활동의 성격을 띠고 있다. 즉 과학은 '물체의 무게, 자석의 이용'으로 내용을 제시하고 있지만, 음악은 '바른 자세로 표현하기, 악곡의 특징을 살려 표현하기' 등 활동을 중심으로 내용을 제시하고 있다(김세영, 정광순, 2014a).

이 외에 도덕은 성취기준 밑에 내용 요소를 제시하고 있다는 점, 영어는 성취기준을 2단계로 제시하고 있다는 점 등 교사는 각 교과교육과정의 특성을 파악하게 된다.

또한 여러 교과의 교육과정 문서를 동시에 보면서 비슷한 특성을 지닌 것을 발견하게 된다. 예를 들어, 과학, 사회, 도덕 등은 영역 아래 확실히 내용 또는 제재를 두고 있으나, 국어와 영어는 그렇지 않다. 그렇다면 교사는 국어와 영어가 비슷한 방식의 교육과정 제시 구조를 취하고 있고, 과학, 사회, 도덕이 비슷

하다는 것을 감지하게 된다.

교사가 교육과정 문서를 직접적으로 대면할 때, 교사는 '교육과정을 제시하는 구조'에 관한 교육과정 리터러시를 요청받는다. 특히, 교사가 교과교육과정을 단지 하나의 문서로서 읽는 독자가 아닌 그것을 수업이나 평가, 교재 개발 등에 사용하고자 한다면, 최소한 다음과 같은 교육과정 리터러시가 필요하다.

- 교육과정 문서를 총론과 각론으로 구분하기
- 교과 '교육과정 성취기준과 수업'의 연결 관계 알기
- 교육과정 성취기준 찾기
- 각 교과교육과정의 내용 구조(영역/내용/내용 성취기준) 알기
- 성취기준 이외에 교과교육과정에서 중요한 내용 찾기
- 각 교과교육과정의 특징 알기

3) 공식

교사가 교육과정의 구조를 알게 되면, 그는 교육과정 성취기준이 내가 수업시간에 가르치는 내용과 직접적인 관련이 있다는 것도 알게 된다. 그러나 40분을 기준으로 한 교과서 1차시의 학습목표에 익숙한 교사들은 교육과정 성취기준이 교과의 수업과 연관된다 하더라도 그것이 어떻게 내 수업 속에 실제적으로 쓰일 수 있을 지 가늠하기 힘들어 한다. 즉 한 차시를 기준으로 한 교과서 진도 나가기식의 수업이 초등학교에서는 교사들의 수업 습속으로 자리 잡고 있기 때문에 (김정원, 1997; 류방란, 2004; 이정선, 최영순, 2004), 교육과정 성취기준이 수업과 관련 있다 하더라도 교사들은 그것을 당장 어떻게 상용해야 할지 알기 힘들어한다. 따라서 교육과정 성취기준을 교육과정 문서에서 찾아낸다 하더라도 그것이 교사의 주요 활동 중 하나인 수업에 어떻게 쓰이는지를 파악하기는 쉽지 않다.

교사들이 교육과정 성취기준을 알지만 그것이 나의 수업에 어떻게 작동하는지 헤아리기 힘들어 한다면, 교사들이 항상 사용함으로써 너무나 잘 알고 있는 교과서를 통해 교육과정 문서를 다시 읽을 기회를 줄 필요가 있다. 또한 교육과정

문서를 적극적으로 사용하는 교과서 개발자들이 성취기준을 어떻게 조직해서 교과서를 만드는지 그 이면을 들여다볼 기회를 제공할 필요도 있다.

- **예비교사들은 교육과정 성취기준에 얼마만큼의 시량을 배부해야 할지, 이것을 어떻게 수업으로 구현해야 할지 막막해 했다.**

연구자는 2012년 1학기 동안 이루어진 '초등통합교육방법론' 수업을 통해 예비교사들이 교육과정 성취기준을 가지고 주제 중심 단원을 설계하지 못한다는 것을 발견했다.

처음에 예비교사들은 성취기준에 얼마만큼의 시수를 배부해야 하는지 조차도 알지 못했다. 예비교사들은 시수가 이미 정해진 교과서의 학습목표로 수업하는데 익숙한 상태였다. 사실 이들은 시수를 자유롭게 배부한 적이 없으며, 정해진 시수를 어떤 활동으로 채울 것인가에 대한 고민을 주로 해 온 터였다. 따라서 예비교사들이 하나의 성취기준에 배정된 시수가 대략 얼마만큼 일지 파악하는 것은 어려울 수밖에 없다.

이에 연구자는 예비교사들이 이것을 대략적으로 감지할 수 있게 교육과정 문서에서 제공하는 것이 교과의 성취기준과 교과 수업 총 시수라고 힌트를 주었다. 연속적인 힌트에 의해, 겨우 예비교사들은 '교과 총 시수 ÷ 교과 성취기준 수'로 성취기준을 다룰 수 있는 표준적인 수업시간수를 파악하였다. 예비교사들은 기계적이기는 하지만 이것을 통해 하나의 성취기준에 배당된 시수가 얼마 만큼인지 예상할 수 있었고, 이를 통해 연구자는 예비교사들이 성취기준의 시수를 다양하게 구현하여 자유롭게 수업을 만들 수 있지 않을까 생각했다.

그러나 예비교사는 시수가 자유롭게 주어져도 그것으로 수업을 만들어내는데 어려워했으며, 이는 그들이 설계한 주제 중심 단원을 통해 발견할 수 있었다.

다음은 한 예비교사가 작성한 주제 중심 수업 설계안 중 일부이다.

표 Ⅲ-18.

교육과정 성취기준 중심 수업 설계안

주제	여행
교과	국어
성취기준(7)	안내하는 말을 듣고 중요한 내용을 정리한다.
수업 1(3)	◎ 안내원 아저씨 뭐라고요? [활동1] 상황극 보기 -'안내원 아저씨의 불만' 상황극을 보고 느낀 점 이야기하기 [활동2] 내가 알고 싶은 것들 -자신이 여행을 갔을 때 알고 싶은 내용들을 적어보기 [활동3] 도전! 듣기 골든벨 -짧은 음성 자료를 듣고 중요한 내용이 무엇인지 발표해 보기
수업 2(4)	◎ 기행문을 쓰려면? [활동1] 재미있는 기행문 -교사가 발췌한 유명 기행문 몇 페이지 읽기 [활동2] 내 꿈은 메모왕 -중요한 내용을 가장 잘 듣고 메모하는 친구 뽑기

연구자는 예비교사에게 여러 교과의 성취기준을 사용하여 약 80차시 분량의 주제 중심 수업을 하나 설계하되, 그 중 20차시에 한해서 수업 설계안을 작성하라고 주문하였다.

한 예비교사는 '여행'이라는 주제로 국어, 수학, 사회, 체육, 과학, 미술 등의 교과를 연결했으며, 그 중 국어 성취기준에 관한 수업만을 제시한 것이 Ⅲ-18이다.

이 예비교사는 국어과 성취기준 하나에 7시간을 배정한 후, 그것을 두 개로 나누어 3시간과 4시간의 수업을 설계하였다. 그러나 이 예비교사가 설계한 수업을 보면, 이것이 3~4시간 동안 할 수 있는 수업이라기보다는 40분에 적합한 수업이라는 것을 알 수 있다. 예비교사들은 40분이라는 시간을 어떻게 수업할 것인가를 배워나가는 단계이기 때문에 3시간 이상의 수업(lesson)을 설계하는 것을 감지하지 못하였다. 하지만 만약 그렇다면 예비교사는 자신이 커버할 수 있는 수준에서 시수를 배정하면 된다. 어차피 교육과정 성취기준별로 시수를 정해주지 않기 때문에 본인이 자유롭게 시수를 정하면 된다. 그러나 예비교사들은 시수가 정해지면 그것을 한꺼번에 모두 다루어야 한다고 생각하는 경향이 있었다.

교육과정 성취기준을 사용하는 방식을 예시해 줄 필요가 있었다. 그 당시 연

구자는 예비교사들에게 교육과정 문서에서 교육과정 성취기준이 무엇인지만 안내했지, 그것을 '어떻게' 사용해야 할지 안내한 것은 아니었다. 그 때 연구자의 접근 방식은 '여기 교육과정 성취기준이 있어. 그러니까 자유롭게 사용해봐'였다. 하지만 40분의 수업을 어떻게 하는지에 대해서도 세세한 안내가 필요하다. 예비교사들에게는 '그냥 써봐'가 아니라 '어떻게' 써야 하는지를 사례를 보면서 간접적으로 경험해야 할 필요가 있었다.

- **교사들이 교과서 개발자의 교과서 편성 방식을 알게 될 때, 그들은 어슴푸레했던 교육과정 성취기준을 어떻게 사용해야 할지 감을 잡는다.**

다음 해인 2013년, 연구자는 예비교사들이 교과서를 통해 교육과정 문서를 인식하도록, 즉 교과서와 교육과정 문서의 연결 방식인 교과서 편성 방법을 알 수 있도록 교과서와 교육과정 성취기준을 맞대어 놓고 분석하는 활동을 하였다. 교사가 '교육과정→교과서' 단계의 온전한 주체가 되기 위해서는 실제로 이 단계의 주체인 교과서 개발자가 하는 일을 알 필요가 있다.

예비교사들은 먼저 연구자와 함께 교과 한 개를 정해 교육과정 성취기준이 교과서로 어떻게 변환되었는지 확인하고, 나머지 교과에 대한 교과서 편성 방법을 스스로 탐색했다. 예비교사들은 이 방식을 통해 각 교과의 교육과정 성취기준이 교과서 단원에서 어떻게 쓰였는지 감지할 수 있었고, 교과서의 학습목표와 비교하여 교육과정 성취기준이 어느 정도의 크기(시량)를 지니고 있는지 감지할 수 있었다.

연구자는 이 수업방식에 기대어, 그 해 여름에 있었던 '2013 초등수업력향상직무연수: 교육과정에 기초한 수업설계'에서 5학년 담임교사를 대상으로 교과서와 교육과정 성취기준을 연결하는 활동을 하였다. 연구자는 2007 개정 국어과를 예시로 교육과정 문서가 교과서 단원으로 어떻게 구현되는지 설명하고, 교사들은 나머지 교과에 해당하는 교과서 및 지도서, 교육과정 문서를 동시에 보면서 교

과서 단원에 배정된 교육과정 내용과 성취기준을 찾는 방식으로 이 둘을 대조하였다. 예를 들어, 초등학교 5학년 담임교사가 '국어:듣기・말하기・쓰기 5-1' 교과서를 받았을 때, 교과서를 가지고 수업을 하는 교사는 제일 처음에 제시되어 있는 '1. 문학의 즐거움'을 누구나 인식한다. 따라서 자신이 친숙하게 알고 있는 국어 교과서를 통해 교육과정 문서가 교과서와 어떻게 연결되는지 판단할 수 있는데, 국어의 경우 교사용 지도서에 단원의 원천이 되는 교육과정 성취기준을 제시하고 있기 때문에 교사는 이를 통해 국어 교과서가 국어과 교육과정 중 어떤 성취기준을 가지고 개발했는지를 표면적으로 알 수 있다.

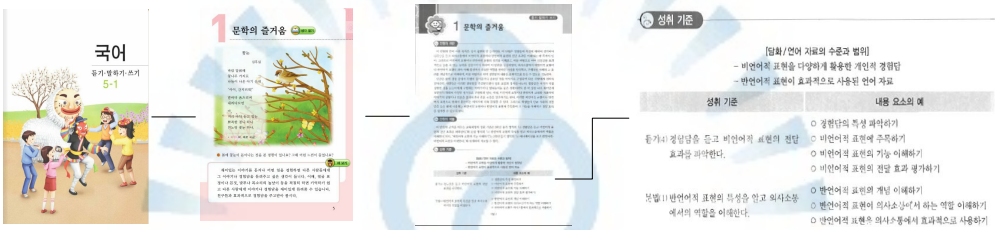

그림 Ⅲ-20. 국어: 듣기・말하기・쓰기 5-1 교과서의 1단원 성취기준
출처: 교육과학기술부(2011a, 2011b: 84).

교사는 '교육과정→교과서' 단계에서 교과서 개발자들이 했던 일을 교과서를 통해 역추적하고, 이를 통해 교과서 개발자들이 교과서를 개발하면서 사용했던 원리나 공식 등을 찾아낸다.

국어과 교과서 개발자들이 교과서를 만들면서 사용한 원리는 다음과 같다.

- 한 단원은 보통 성취기준 두 개로 구성한다.
- 한 단원을 구성할 때 국어의 6개 영역인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학의 성취기준을 서로 조합하여 사용한다.
- 교육과정에는 단원명이 정해지지 않았으며, 교과서로 구현되면서 단원명을 정한다.
- 하나의 성취기준을 1, 2학기에 반복하여 사용한다(1학기 때 나온 성취기준이 2학기 때 또 나온다).

교과서 개발자들이 사용한 원리는 교사들에게 자신이 교육과정 성취기준을 어떻게 사용해야 할지 모종의 공식을 제공한다. 즉 우리가 수학을 배울 때 이미 있는 공식으로 문제를 해결했듯이, 교사는 교과서 개발자들이 교과서를 개발하면서 사용한 공식을 교육과정 성취기준에 대입한다.

교과서 개발자들이 국어과에 사용한 공식을 교사들이 파악했을 때, 그들은 교육과정 성취기준을 다음과 같이 사용할 수 있음을 알게 된다.

- 듣기+말하기, 읽기+문학, 쓰기+문법 등 영역을 조합하여 성취기준을 사용할 수 있다.
- 교육과정 상에 단원명이 정해져 있지 않기 때문에, 나만의 단원을 만들어서 구현할 수 있다.
- 하나의 성취기준을 계속 반복하여 사용할 수 있다.

교사들은 교과서 개발자들이 했던 방식을 그대로 적용하여 교육과정 성취기준을 '어떻게' 사용할지 파악한다. 예를 들어, 한 교사가 국어과의 성취기준이 반복되어 쓰인다는 것을 알게 되면, 이를 적용할 수 있다. 그는 '발표를 듣고 매체 활용의 효과를 판단한다'라는 성취기준을 보고, 이것을 한 번에 다루기보다는 여러 번에 걸쳐 다루는 게 더 적합하다고 판단한다. 그리고 1학기 전반에 걸쳐 학생들이 매체를 활용한 발표를 하는데 사용한다. 또 다른 예로, 어떤 교사는 최근 학생들이 온라인상에서의 한글 사용과 대화 예절이 심각하다는 것을 발견하고, 교육과정 성취기준 중 '온라인 대화를 일상 대화와 비교하여 이해한다'를 통해 이를 다루고자 한다. 그리고 한글날 즈음해서 '세종대왕이 이놈~!'이라는 작은 단원을 만들어서 수업 해야겠다고 결심한다. 이 교사는 국어과의 경우, 교육과정에 단원명을 정하지 않기 때문에, 교사 차원에서 공히 단원을 정하여 사용할 수 있음을 알고 있는 것이다.

다른 교과도 교과마다 교과서 개발자들이 사용한 독특한 방식이 있으며, 교사는 교과서와 교육과정 성취기준을 연결하는 활동을 통해 교과서 개발자들의 공

식을 찾아낸다.

성취기준으로 수업만들기 연수에 참여한 교사들이 2007 개정 과학과 교육과정에서 찾은 공식은 다음과 같다.

- 교육과정의 내용(제재)을 교과서의 단원으로 구현한다.
- 과학 교육과정의 영역은 운동과 에너지, 물질, 생명, 지구와 우주이며, 이것을 각각 독립적으로 구현한다.
- 한 번 쓰인 성취기준은 다시 쓰지 않는다.
- 보통 한 내용(제재)에 3~4 개의 성취기준이 있으며, 이는 내용으로 묶여 있기 때문에 단원으로 구현할 때 함께 다루어야 한다.

과학과 교과서 개발자들이 교과서를 만들면서 사용한 방식은 국어과와 다르다. 교사들은 과학과 교과서와 교육과정 성취기준을 맞대어 보면서 교과서의 단원명이 교육과정에 이미 기재되어 있음을 발견하고, 과학의 경우 국어처럼 교사 수준에서 단원을 만들 수 없음을 파악한다. 또한 교육과정의 각 영역별로 내용(제재)이 이미 정해져 있고, 그것이 단원으로 구현되기 때문에 영역이 서로 조합될 수 없다는 것을 발견한다.

- 교육과정 상에 단원명이 정해져 있기 때문에 교사가 단원명을 만들 수 없다.
- 과학 교육과정의 네 영역은 조합하여 사용되는 것이라기보다는 독립적으로 사용되는 것이다.
- 하나의 성취기준은 반복되어 사용할 수 없고, 한꺼번에 소진해야 한다.
- 하나의 성취기준을 사용할 때 단원(제재) 밑에 있는 성취기준을 함께 사용해야 한다.

표 Ⅲ-19.

2007 개정 국어과 교육과정-교과서 연결표

영역	내용(제재)	성취기준		학년-학기-단원
1. 듣기	×	1-1	발표를 듣고 매체 활용의 효과를 판단한다.	듣말쓰5-1-5
		1-2	토론에서 상대의 주장과 근거가 적절한지 판단한다.	듣말쓰5-1-3 듣말쓰5-2-3
		1-3	온라인 대화를 일상 대화와 비교하여 이해한다.	듣말쓰5-1-4
		1-4	경험담을 듣고 비언어적 표현의 전달 효과를 파악한다.	듣말쓰5-1-1 듣말쓰5-2-7
2. 말하기	×	2-5	대상의 특성에 맞는 표현을 사용하여 발표한다.	듣말쓰5-1-5 듣말쓰5-2-5
		2-6	의견이 대립하는 논제를 정하여 규칙을 지키면서 토론한다.	듣말쓰5-1-3 듣말쓰5-2-3
		2-7	공식적·비공식적 상황에서 적절한 칭찬이나 사과의 말을 한다.	듣말쓰5-1-8
		2-8	학교 안팎에서 일어나는 일을 소재로 하여 촌극을 한다.	듣말쓰5-1-1 듣말쓰5-2-7

표 Ⅲ-20.

2007 개정 과학과 교육과정-교과서 연결표

영역	내용(제재)	성취기준		학년-학기-단원
4. 지구와 우주	1. 지구와 달	4-1-1	지구와 달의 모양과 표면의 특징을 비교하고, 지구에만 생명이 존재할 수 있는 이유를 설명할 수 있다.	5-1-1
		4-1-2	지구상에 낮과 밤이 생기는 이유를 지구의 자전과 관련지어 설명할 수 있다.	5-1-1
		4-1-3	하루 동안 달의 이동 방향을 설명할 수 있다.	5-1-1
		4-1-4	여러 날 동안 해가 진 직후 같은 시각에 보이는 달 모양과 위치 변화를 알고, 그 이유를 설명할 수 있다.	5-1-1
2. 물질	2. 용해와 용액	2-2-5	용질의 녹는 양은 용매의 종류와 양에 따라 다름을 안다.	5-2-2
		2-2-6	온도와 용질의 녹는 양과의 관계를 설명할 수 있다.	5-2-2
		2-2-7	용해 전과 후의 무게가 변하지 않음을 안다.	5-2-2

표 Ⅲ-19와 표 Ⅲ-20에서 알 수 있듯이, 과학은 교육과정 상에 '지구와 달, 용해와 용액'과 같이 내용(제재)을 정해두고 있으며, 이 내용(제재)에 따라 성취기준을 제시하고 있다. 반면, 국어는 과학의 내용(제재)에 해당하는 것을 따로 제

시하고 있지 않으며, 영역 차원에서 성취기준을 제시한다. 국어의 경우, 영역 차원에서 성취기준이 제시되고, 이는 각 단원으로 다양하게 구현되기 때문에 교사는 성취기준을 다양하게 쓸 수 있음을 안다. 반면, 과학의 경우, '지구와 달'이라는 내용(제재)이 있고, 이 내용(제재)에 준하여 성취기준이 제시되기 때문에 한 내용(제재)에 해당하는 성취기준은 함께 묶여 한 단원으로 구성된다. 표 Ⅲ-20을 보면 '지구와 달' 아래 있는 성취기준은 모두 5학년 1학기 1단원으로, '용해와 용액' 아래 있는 성취기준은 모두 5학년 2학기 2단원으로 구현되어 있음을 알 수 있다. 또한 교사들은 과학의 경우, 성취기준이 한 단원으로 구현되면, 그것이 다른 단원으로 구현될 수 없음을 알게 된다.

교과마다 교육과정 내용을 교과서로 편성하는 방식이 다르다. 때문에 교사는 여러 교과들의 교과서 개발 방식을 이해하고, 자신이 어떤 교과에서 어디까지의 역할을 수행할 수 있는지 가늠해야 한다.

- **교사들은 교과서 개발에 있어 비슷한 공식을 사용한 교과끼리 구분하기 시작했다.**

연수에 참여한 5학년 교사들은 각각의 교과들이 교과서로 구현될 때 어떤 방식을 취하는지 알게 되었고, 자신들이 다루는 열 개의 교과를 비슷한 것끼리 묶기 시작했다. 이는 여러 교과를 다루는 초등교사가 교과교육과정을 이해하는 방식이다.

교과교육과정을 각각의 낱개인 한 교과로 인식하는 것이 아니라 초등교과교육과정이라는 큰 틀 안에서 비슷한 것끼리 묶어 인식하는 것, 그것이 그들의 이해 방식이었다.

앞서 살펴보았듯이, 국어와 과학은 서로 다른 교과서 편성 방식을 가지고 있었다. 교사들은 사회, 도덕, 체육, 음악, 미술 등을 연이어 분석하면서 이들이 국어 혹은 과학과 비슷한 방식을 취하고 있음을 발견하였다.

A교사: 사회는 과학이랑 비슷해.

B교사: 도덕도.

(2013. 6. 29. 초등수업력향상직무연수 중)

사회, 도덕의 경우, 과학과 같이 교육과정 문서상의 내용(제재)이 교과서 단원으로 바로 연결되는 형태였다.

표 Ⅲ-21.

2007 개정 교육과정 중 사회, 도덕의 교과서-교육과정 연결표

교과	영역	내용	성취기준	교과서 (학년--학기-단원)
사회	역사	하나 된 겨레	선사시대 유물과 유적을 통해 당시 사람들의 생활 모습을 파악한다. 고조선이 우리 겨레가 세운 첫 국가임을 알고 생활모습을 이해한다. 삼국의 발전 과정 및 상호 경쟁을 그림, 지도, 연표로 표현한다. ⋮	5-1-1. 하나된 겨레
		다양한 문화가 발전한 고려	고려의 후삼국 통일 과정을 견훤, 궁예, 왕건 등의 인물을 통해 파악한다. 고려 시기 왕과 귀족, 백성들의 생활 모습을 탐구하고 비교한다. 고려 시기 불교가 사람들의 생활 모습에 미친 영향을 이해한다. ⋮	5-1-2. 다양한 문화를 꽃피운 고려
		유교 전통이 자리 잡은 조선	도성과 궁궐 건축을 통해 조선이 유교 국가를 지향하였음을 파악한다. 세종 대에 이룩한 문화, 과학 분야의 성과를 탐구한다. 여러 신분의 생활 모습을 통해 유교적 전통이 어떻게 자리 잡아 나가게 되었는지를 탐구한다. ⋮	5-1-3. 유교 전통이 자리 잡은 조선
도덕	도덕적 주체로서의 나	자신의 일에 최선을 다하기	자신의 일에 최선을 다하는 생활의 중요성을 알고, 이를 생활 속에서 실천하려는 태도와 의지를 지닌다.	5-1 최선을 다하는 삶
		감정의 올바른 관리	분노, 좌절, 흥분 등 다양한 감정이 발생하는 원인을 알고, 자신의 감정 표현이 가져오는 결과들을 합리적으로 예측해서, 때와 장소 및 상대에 적절한 바람직한 감정 표현 방식을 배운다.	5-2 감정, 내 안에 있는 친구
		반성하는 삶	일상생활 속에서 자신의 부끄럽거나 정의롭지 못한 사고나 행동을 찾아 반성하며, 문제가 되는 부분에 대해서는 꾸준히 개선해 나가려는 태도를 지닌다.	5-6 돌아보고 거듭나고

표 Ⅲ-21을 보면, 사회과 교육과정에 제시된 '하나 된 겨레, 다양한 문화가 발전한 고려' 등이 교과서의 단원명으로 쓰였다는 것을 알 수 있다. 또한 도덕 역시 '자신의 일에 최선을 다하기, 감정의 올바른 관리' 등이 교과서의 단원명과 직접적으로 연결됨을 알 수 있다. 사회, 도덕뿐만 아니라 실과, 체육 역시 교과서의 단원과 교육과정 문서의 내용이 일대일 되는 방식을 취하고 있다.

반면, 국어와 같은 방식을 취하는 교과도 있다. 음악, 미술, 영어와 같은 교과는 국어처럼 교육과정 문서 내에 교과서 단원이라고 할 만한 것들이 없으며, 영역 간의 성취기준들을 조합하여 하나의 단원을 이루고 있다. 그리고 교과서 단원은 교과서 개발자들이 교과서를 만들 때 결정된다.

각 교과들은 그들만이 지닌 특성이 있기 때문에 보통 그 특성을 기준으로 묶인다. 가령, 국어, 수학, 영어는 기초로 묶이고, 사회, 과학은 탐구, 음악, 미술, 체육은 예체능으로 묶인다. 그러나 교사가 '교육과정→교과서' 단계에서 적용된 공식을 알게 될 때 그들은 다른 방식으로 교과를 묶었다.

- 국어, 음악, 미술, 영어
  - 영역 조합형
  - 성취기준 반복 사용 가능
  - 단원 생성 가능
- 도덕, 사회, 과학, 실과, 체육, (수학)
  - 영역 독립형
  - 성취기준 한 번만 사용 가능
  - 영역의 내용이 곧 교과서 단원명(단원 생성 불가능)

교사들은 교과서 편성 방식을 기준으로 하여 교과를 크게 두 부류로 묶었으며, 국어, 음악, 미술, 영어가 특정 내용을 상정하지 않고, 활동과 기능을 담당하고 있다는 것을 감지하였다. 또한 도덕, 사회, 과학, 실과의 경우 주로 내용을 담당하고 있기 때문에 교과서의 단원이 될 만한 것을 교육과정 상에 제시하고 있음도 알았다. 그러나 교사들은 체육과 수학의 상태를 분류하는 것에 대해 애매해

했다. 분명, 체육과 수학은 내용보다는 기능이 우선하는 교과인데 교육과정 문서는 마치 내용이 강한 교과처럼 제시되어 있었다.

연구자: 수학의 경우에 단계별로 가르쳐야 할 것이 정해져 있으니까.. 그러니까 '수와 연산'의 경우, '약수와 배수'를 알아야 '약분과 통분'도 할 수 있고, '약분과 통분'을 할 수 있어야, '분모가 다른 분수의 덧셈과 뺄셈'도 할 수 있잖아요. 그렇기 때문에 기능교과라고 하더라도 무엇을 배워야 할지 내용(제재)을 제시하고, 그 내용(제재)별로 성취기준을 제시하고 있어요. 그리고 저희가 지금 분석한 게 5학년 거잖아요. 5학년이라 내용(제재)과 그 아래 있는 성취기준의 연결성이 더 강한 것도 있는데, 3학년 수학을 보면, 다른 내용(제재)에 있는 성취기준과 조합하여 연결하기도 하거든요. 그리고 체육의 경우는, 지금 체육 교육과정 코드표를 보면 성취기준이 거의 중영역당 세 개죠. 그 세 개 성취기준 중에서 마지막에 있는 것만 함께 보실래요? '체력 증진'에 '인내와 성취감', '보건과 안전'에 '자아 존중', '기록 도전'에 '적극성', '필드형 경쟁'에 '자기 책임감', '민속 표현'에 '자기 확신', '여가 생활'에 '공동체 의식'.... 보면 세 번째 성취기준은 모두 정의적 영역에 해당되요. 그리고 첫 번째부터 살펴보면, 첫 성취기준은 인지, 두 번째 성취기준은 심동 혹은 기능과 관련 있는 성취기준이에요.… 세 번째 성취기준이 정의적 영역인데 꼭 '체력 증진'만 할 때 '인내와 성취감'을 얻는 건 아니잖아요? 정의적 영역이 들어간 게 이전보다 나은 것 같긴 한데 뭔가 억지스런 부분도 있는 게 사실이에요. 차라리 초등은 다양한 movement를 제시하고, 정의적 부분을 따로 영역으로 빼는 것도 괜찮을 것 같아요. 그럼 음악, 미술이랑 비슷해지고, 체육도 영역별로 조합하여 쓸 수 있지 않을까요?

A교사: 그러네. 세 번째가 다 인내, 자기 책임감... 다 그런 거네.. 난 체육하면서 이거 있는지 몰랐는데...

(2013. 6. 29. 초등수업력향상직무연수 중)

교사들이 여러 교과를 두 가지로 구분한 방식은 Pigdon과 Woolley(1993)의 교과 구분 방식과 유사했다. 이들은 여러 교과들을 다음과 같이 구분한다.

표 Ⅲ-22.

내용 교과와 표현 교과

내용 교과	표현 교과
사회교육 과학 환경 개인 발달 기술	언어 미술 드라마 수학 음악 체육

출처: Pigdon, K., & Woolley, M. (1993: 7).

학생들은 세계가 어떻게 작동하는지에 관한 방식을 배우고 탐구한다. 우리가 살아가는 곳, 그 곳에 미치는 다양한 영향들, 자연이 돌아가는 원리 등 우리 주변의 세계를 이해하고, 탐구하며, 그 안에 담긴 생각(내용)을 알아간다. 이 때 그 생각(내용)을 제시하는 교과가 내용 교과(content subjects)이다. 또한 학생들은 세계가 작동하는 방식을 이해하고, 그 안에 담긴 생각(내용)을 발전시키는데 있어, 다양한 표현 방법을 사용한다. 학생들은 생각(내용)을 탐구하면서, 그것을 언어적으로 나타내고, 수학적으로 나타내기도 하며, 음악적, 미술적으로 표현하기도 한다. 이처럼 생각(내용)을 다양한 방식으로 표현할 수 있는 교과가 표현 교과(process subjects)이다.

교사들의 교과 구분 방식도 이와 유사하다. 처음에 교사들은 '교육과정→교과서'에 작동하는 공식으로 교과를 구분하였지만, 구분을 하고 나서는 이를 크게 내용 교과와 표현 교과로 파악하였고, 내용 교과는 교사인 나에게 가르칠 내용을 주는 것, 표현 교과는 내용 교과를 표현할 때 쓸 수 있는 것으로 인식하였다.

- **교사들은 교육과정 문서의 진술 방식이 자신들의 교육과정 가능성을 결정짓는다는 것을 깨닫는다.**

또한 그들은 국어, 음악, 미술, 영어의 교과가 그 외의 교과보다 교육과정 가능성이 크다는 것도 인식하였다.

A교사: 보통 교육과정 영역의 주제들이 교과서 단원이네. 그런데 교육과정 순서와

교과서 단원 순서가 꼭 같지만은 않아서 교과서 단원 순서대로 하지 않아도 되겠어.

B교사: 사회는 1단원에서 6단원까지 교육과정 순서랑 교과서 순서가 똑같아요.

C교사: 역사라서 역사순대로 하다 보니 그런 것 같은데요. 그럼 이대로 할 수 밖에 없나?

연구자: 얼마 전에 TV프로그램을 보니 인물, 문화재, 사건으로 나눠서 강의하기도 하던데 이렇게 나눠서 할 수 있지도 않을까요?

A교사: 그럼 완전 다 뜯어 고쳐야 하는데...엄두가 안나..

B교사: 미술은 어떤 내용을 넣어도 성취기준을 달성할 수 있을 것 같아요. 뭘 해도 성취기준으로 다 가겠어.

(2013. 6. 29. 초등수업력향상직무연수 중)

교사들은 교과서 개발자의 교과서 구현 방식을 통해 자신이 교육과정 문서를 어느 정도까지 융통성 있게 수업으로 설계 할 수 있는지, 그 자율성의 정도를 파악한다. 즉 교사가 아무리 교육과정 문서를 가지고 수업을 설계한다 하더라도 교육과정 문서의 틀이 자율적이지 않다면 교사가 발휘할 수 있는 교육과정 가능성이 적음을 알게 되었다.

다음은 2007 개정 실과 교육과정과 여러 실과 검정교과서를 연결한 것이다.

표 Ⅲ-23.

2007 개정 실과 교육과정과 검정교과서의 관계

교육과정		교과서				
영역	내용	교학사 (정성봉 외, 2011)	금성 (류청산 외, 2011)	두산동아 (서우석 외, 2011)	지학사 (최유현 외, 2011)	천재교육 (김병수 외, 2011)
가정생활	나의 성장과 가족	1. 나의 성장과 가족	1.쾌적한 주거 환경	1.나의 성장과 가족	1.나의 성장과 가족	1.나의 성장과 가족
	나의 영양과 식사	2. 나의 영양과 식사	2.식물과 함께하는 생활	2.옷 입기와 관리하기	2.식물과 함께하는 생활	2.나의 영양과 식사
	옷 입기와 관리하기	3.옷 입기와 관리하기	3.나의 성장과 가족	3.식물과 함께하는 생활	3.정보 기기와 사이버 공간	3.옷 입기와 관리하기
	쾌적한 주거 환경	4.쾌적한 주거 환경	4.옷 입기와 관리하기	4.나의 영양과 식사	4.나의 영양과 식사	4.쾌적한 주거 환경

표 Ⅲ-23. 계속

기술의 세계	생활 속의 목제품	5.생활 속의 목제품	5.정보 기기와 사이버 공간	5.생활 속의 목제품	5.생활 속의 목제품	5.생활 속의 목제품
	식물과 함께하는 생활	6.식물과 함께하는 생활	6.나의 영양과 식사	6.정보 기기와 사이버 공간	6.쾌적한 주거 환경	6.식물과 함께하는 생활
	정보 기기와 사이버 공간	7.정보 기기와 사이버 공간	7.생활 속의 목제품	7.쾌적한 주거 환경	7.옷 입기와 관리하기	7.정보 기기와 사이버 공간

실과의 교과서-교육과정 문서 연결 방식을 살펴보면, 5종의 교과서 모두 교육과정 문서의 내용을 그대로 단원으로 하였음을 알 수 있다. 뿐만 아니라, 교과서는 교육과정 문서에 제시된 내용의 하위 요소까지 그대로 따르고 있었다.

○ 나의 성장과 가족
  · 나와 가족
  · 가정의 일과 가족원의 역할

○ 나의 영양과 식사
  · 영양과 식품
  · 간단한 조리

○ 옷 입기와 관리하기
  · 나의 생활과 옷차림
  · 나의 옷 관리

(교육인적자원부, 2007: 176)

2007 개정 실과 교육과정을 보면, '나의 성장과 가족' 밑에 '나의 가족'과 '가정의 일과 가족원의 역할'을 제시하고 있으며, 모든 검정 교과서가 교육과정 문서처럼 '나의 성장과 가족'이라는 단원 밑에 하위로 이 둘을 두고 있다. 따라서 실과의 경우, 교육과정에서 내용을 영역에 따라 규제하기 때문에 교사가 교육과정으로 수업을 한다고 하더라도 드라마틱한 자율성을 느끼기는 힘들다. 즉 실과의 경우, 교육과정 문서 안에 교육과정 가능성이 적은 것이다.

반면, 음악 교육과정의 경우, 교육과정 문서에 특정 내용이 제시되어 있지 않고, 영역 간의 다양한 조합이 가능하기 때문에 교육과정이 교과서로 변환되는 단계에서 다양한 형태가 발견된다.

표 Ⅲ-24.

2007 개정 음악 교육과정과 검정교과서의 관계

교과서		교육과정		
출판사 단원	제재	활동	이해	생활화
금성 (양종모 외, 2011) ×	기차를 타고	・듣고부르기 ・악곡의 특징을 표현하기 ・음악을 몸 움직임으로 표현하기 ・외워서 표현하기		
	섬마을	・외워서 표현하기	・박자 ・음이름, 계이름 ・여러 가지 리듬 꼴	
태성 (주대창 외, 2011) 1. 음악과 생활	무엇을 어떻게 들을까	・바른 태도로 감상하기		・음악을 즐기는 태도 갖기
	신체 리듬놀이	・음악을 몸 움직임으로 표현하기 ・듣고부르기 ・리듬 악기 연주하기 ・친숙한 악곡의 일부를 변형하여 즉흥 표현하기	・여러 가지 리듬 꼴	・음악을 즐기는 태도 갖기 ・학교 내외에서 음악 발표하기

연수에 참여한 교사들은 서로 다른 음악 교과서를 사용하고 있었고, 그들이 학교에서 사용하고 있는 교과서로 교육과정을 분석하였다. 이 과정에서 교사들은 어떤 교과서의 경우, 교과서 개발자가 단원을 설정하여 그 하위에 제재곡을 두고 있고, 또 다른 교과서의 경우, 단원을 설정하지 않고 제재곡을 두는 등 다양한 방식으로 교과서가 구현되었음을 발견하였다. 즉 음악은 교육과정 문서 안에 교육과정 가능성이 많은 것이다.

교사가 교육과정과 교과서를 연결하는 일을 통해서 알게 되는 것은 교과서 개발자가 사용한 공식만이 아니었다. 그들은 교과서를 통해 교육과정 문서를 봄으로서 교육과정 문서에 내재되어 있는 자신들이 쓸 수 있는 공식도 발견했다. 즉

어떤 교과의 경우, 교육과정 문서가 교과서의 초안과 같은 형태라 거의 하나의 형태로만 발현된다는 것, 또한 어떤 교과의 경우, 교육과정 문서 안에 풍부한 교육과정 가능성을 내포하고 있어 다양한 형태로 발현된다는 것 등 어떤 교과의 교육과정 문서가 제한적, 한계적인지, 또한 어떤 교과의 교육과정 문서가 자율적인지 알아 차렸다.

따라서 교사는 교과서와 교육과정을 연결하는 과정을 통해 교과서 개발자들이 교과서를 만들면서 사용하는 공식, 교과에 내재된 공식, 교육과정 문서 속에 내재된 공식을 알게 되었다. 그리고 이와 관련된 교육과정 리터러시는 다음과 같다.

- 교육과정 성취기준의 크기(시량) 알기
- 각 교과교육과정 성취기준이 교과서로 구현되는 원리, 방식 찾기
- 내용 교과와 표현 교과로 구분하기
- 교과교육과정에 내재된 교육과정 가능성 파악하기

4) 의미

앞서 알아본 인식, 구조, 공식의 교육과정 리터러시란 교과교육과정의 '내용'보다는 '형태'에 집중되어 있다. 즉 엄밀히 말하면 교육과정 문서의 '겉'에 대해 파악한 것이지 교과교육과정이 담고 있는 내용 하나하나를 파악한 것은 아니다.

교사가 교과교육과정 성취기준을 사용하여 수업을 만들어서 하려면, 각 교과교육과정이 제시하고 있는 내용 및 내용 성취기준의 '의미'를 파악해야 한다. 그래야 교육과정 문서를 수업으로 들여올 수 있다. 리터러시에서 그 단어나 문장의 뜻을 이해해야만 그것이 삶과 세계에서 실질적으로 작동하듯이, 교사 역시 교육과정 문서에서 각 교과교육과정이 포함하고 있는 내용의 의미를 알아야 그것을 수업에 사용할 수 있다.

- **교사들은 교육과정 성취기준에 제시된 의미(내용)를 잘못 이해하는 경우가 있다.**

연구자가 '주제중심 교육과정 통합' 연수에서 교사들과 함께 교육과정 문서를 사용하여 수업을 설계했을 때, 교사들은 간혹 교육과정 성취기준의 의미를 잘못 파악하는 경우가 있었다.

> · 국어과 성취기준: 반언어적 표현의 특성을 알고 의사소통에서의 역할을 이해한다.
> · A교사: 수업을 할 때 아이들이 말을 하지 않고 몸짓을 사용한다거나 아니면 다른 것을 이용해서 의사소통을 하는 방법을 생각해봤어요. 구체적으로 활동을 할 때에는 ~
>
> (2014. 1. 7. 주제중심 교육과정 통합 연수 중)

A교사는 국어과 성취기준으로 어떻게 수업을 진행할 것인지를 설명하였는데, 그의 설명을 보면 '반언어'를 '비언어'로 파악하고 있으며, 이렇게 수업을 진행할 경우, '음색, 어조, 강약, 속도, 고저 등'에 해당하는 반언어는 실질적으로 다루지 못하게 된다.

초등교사는 여러 교과를 다루기 때문에 본인이 특히 어려워하는 교과가 있으며, 보통 학교에서는 전담교사의 담당 교과가 바뀌지 않고 비교적 고정되기 때문에 담임교사가 특정 교과를 몇 년 동안 가르치지 않는 경우도 발생한다. 담임교사가 특정 교과를 오랫동안 다루지 않을 경우, 당연히 그 교과 내용 지식과 멀어지기 마련이며, 이 때 교육과정이 개정된다면 교사는 개정된 교육과정의 내용을 모를 수도 있다.

> · A학생: 토리가 뭐야.
> · B학생: 그거 반복되는 거.
> · A학생: 아닐걸? 나 메나리토리 이런 거 들어봤는데... 확실히 뭔지 기억이 안 나네.
>
> (2013. 4. 3. 초등통합교과방법론 수업 중)

· A교사: 선생님은 음악 교육과정이 쉽다고 하셨는데, 사실 전 대학 때부터 음악을 별로 좋아하지 않아서 어려워요.

(2014. 6. 27. 광주 A교사와의 대화 중)

이와 관련하여, 정혜승(2002)은 그의 논문에서 교사의 교육과정 리터러시에 있어 교과 전문용어의 이해를 강조한 바 있다.

> 예컨대, 국어과 교육과정에는 국어과 교육의 전문 용어가 사용되는데, 국어과 교사는 이들 전문 용어에 대한 지식을 갖추어야 한다. '표지에 유의하여 듣는다'는 교육과정 내용이 있다면, '표지'의 개념을 정확하게 이해하고, 그것을 교재로 구성하여 수업할 수 있는 능력이 필요하다(정혜승, 2002: 300-301).

즉 교과의 내용 지식이 있어야, 특히 교과교육과정에 쓰인 교과의 용어에 대한 지식이 있어야 교육과정으로 수업을 만들 수 있다.

그러나 교과에 대한 지식을 생각해보면, 이는 교육과정과 다른 영역으로 생각해야 할 문제이기도 하다. Shulman(1987)은 교사가 알아야 할 지식을 일곱 가지로 나누었으며, 내용 지식과 교육과정 지식으로 따로 구분하고 있다. 최영환(2007) 역시 교과 문식성의 개념을 규정하는 과정에서 국어에서의 문식성과 타 교과에서의 문식성을 구분하였으며, 교과 문식성에서 국어 교육의 요소를 다음과 같이 추출하였다.

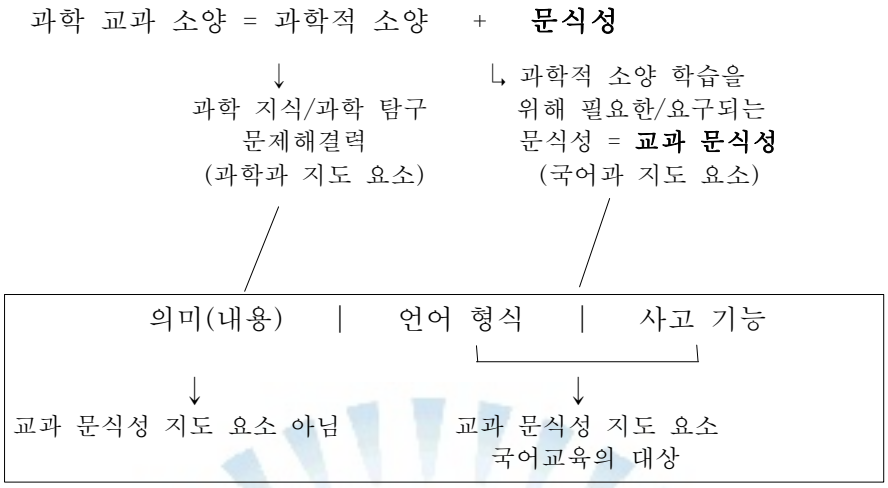

그림 Ⅲ-21. 교과 내용과 문식성의 관계

출처: 최영환 (2007: 73).

최영환(2007)의 논의에 기대보면, 그가 의미(내용) 부분은 각 교과에서 가르치고, 언어 형식과 사고 기능을 국어과에서 가르쳐야 할 교과 문식성으로 규정했듯이, 의미(내용) 부분을 제외한 나머지를 교육과정 리터러시로 보고, 의미(내용) 부분은 각 교과에서 해결해야 할 지식으로 생각해 볼 수 있다. 즉 교육과정 리터러시 부분에서는 교과의 내용면을 배제하고 순수하게 교육과정 차원에서만 리터러시의 요소를 추출해 볼 수 있는 것이다.

그러나 교육과정 문서의 경우, 그 안에 이미 의미(내용) 부분이 붙박여 있기 때문에 이 부분을 완전히 배제하고 다른 요소만으로 리터러시를 채울 수는 없다. 최영환(2007)은 여러 '문식성'의 정의에서 '소통을 위한 이해(수용)와 표현(창작) 능력이 있다는 점'을 공통점으로 발견하였으며, 모든 문식성에서 공유하고 있는 이 특성을 교육과정 리터러시에서 받아들인다면, 이해가 우선적으로 이루어져야 함을 알 수 있다. 따라서 정혜승(2002)의 연구에서처럼 교사가 교육과정 문서를 직접 다루고 이를 통해 수업을 하고자 한다면 교육과정에 제시된 각 교과의 용어들은 모두 이해하고 있어야 한다.

그런데 여기에서 생각해보아야 할 점은 초등교사와 중등교사의 차이점이다. 중등교사는 한 교과를 다루기 때문에 그 교과에 충실하여 의미를 이해하지만, 전 교과를 모두 아울러야 하는 초등교사는 모든 교과의 전문용어를 알고 있어야 한다. 이러한 사실들이 한 편으로는, 초등교사는 중등교사에 비해 교과 내용 지식 측면에서 전문성이 약하다는 의식을 갖게 만들며, 다른 한 편으로는 도대체 초등교사는 교과 지식에 대해 어디까지 알아야 하는가에 대한 질문을 하게 만든다.

이 질문에 대답할 수 있는 개념이 Edwards와 Ogden(1998)의 '교육과정 교과 지식(curriculum subjects knowledge)'이라는 개념이다. Edwards와 Ogden(1998)은 그들의 연구에서 교육과정 교과 지식이 어떤 개념인지 밝히기 보다는 예비교사와 현직교사의 멘토링이 교육과정 교과 지식을 형성하는데 도움이 되는가에 집중하였지만, 그들이 교과 지식(subject matter knowledge)과 구분하여 교육과정 교과 지식을 사용한 것은 의미가 있다.

교육과정 교과 지식은 말 그대로 가르치기 위한 교과 지식으로, 당시 영국에서 국가 수준의 열 개 교과가 현장에 적용되었을 때, 이 교과교육과정에 대한 교사와 예비교사들의 지식을 알아보기 위해 사용한 말이다. 즉 교과 지식과 교육과정이 혼합된 개념이라 볼 수 있는데(Ben-Peretz, 2011), 이것은 교과 지식의 내용을 알고, 그것을 어떻게 배치시킬 것인가 또한 교과 지식을 학생의 학습 달성을 위해 어떤 과제로 변환할 것인가까지 포함하는 개념이다.

이 개념에 터해 보면, 초등교사가 알아야 할 교과 지식은 초등교사가 가르치는 대상인 아동의 학습과 밀접한 관련이 있는 지식이며, 공히 아동의 학습으로 변환 가능한 지식이어야 한다. 즉 초등학교 단계에서 교과별로 아동이 달성해야 할 어떤 목표를 설정해놓았다면, 그 목표를 달성하기 위한 내용이 존재할 것이고, 이것을 초등교사는 알고 있어야 한다. 그리고 이 지식의 표준적인 형태는 국가에서 제시한 교과교육과정이므로, 초등교사는 교과교육과정에 따른 지식을 최소한 습득하고 있어야 한다.

McCullough(2006)가 교과 지식 중 일부를 국가교육과정의 맥락에서 살펴본

것도 교육과정 교과 지식과 상통하는 것이다. 그에 의하면, 넓고 균형적인 교육과정을 위해 공통적으로 필요한 지식, 기능, 이해를 커버하는 것이 국가교육과정에서의 교과 지식이다. 즉 교육과정 교과 지식은 기준으로서의 지식이며(knowledge as standard), 교사가 커버해야 할 지식이고(covering knowledge), 알고 있어야 할 최소한의 지식(a secure knowledge)이다.

이러한 교육과정 교과 지식의 개념에 비추어보면, 초등학교 교사는 1차적으로 자신이 커버해야 할 교육과정(curriculum coverage)에 해당하는 여러 교과의 지식들, 즉 교육과정 문서, 더 구체적으로 말하면 내용 성취기준에 포함되어 있는 교과 내용 지식들을 모두 다 이해하고 있어야 한다.

따라서 의미(내용)를 이해하는 과정에서 교사가 습득해야 할 교육과정 리터러시는 다음과 같다.

- 교육과정 성취기준에 포함된 교과 용어 이해하기
- 교과교육과정에 포함된 새로운 개념이나 내용 커버하기

나. 교육과정 리터러시와 연결 짓기 3

실제에서 찾은 교육과정 리터러시는 현 우리나라 상황에서 교사에게 필요한 교육과정 리터러시가 무엇인지 현실적으로 알려준다. 예비교사와 현장교사에게는 교육과정이 무엇인지, 그 안이 어떻게 이루어져 있으며, 그것이 어떻게 작동하는지에 대한 앎이 필요했고, 이는 '인식, 구조, 공식, 의미' 라는 교육과정 리터러시 요소로 드러났다.

표 Ⅲ-25.

앎의 교육과정 리터러시

요소	교사의 교육과정 리터러시 내용
인식	· 교육과정 문서에 대한 인식 · 교과서가 만들어지기 전에 그 상위 단계가 존재한다는 것에 대한 인식 · 교육과정 문서를 교사인 내가 사용할 수 있다는 것에 대한 인식 · 교육과정 문서와 그 2차물이 다르다는 것에 대한 인식
구조	· 교육과정 문서를 총론과 각론으로 구분하기 · 교과교육과정 '내용'과 수업의 연결성 알기 · 교육과정 성취기준 찾기 · 각 교과교육과정의 내용 구조(영역/내용/내용 성취기준) 알기 · 성취기준 이외에 교과교육과정에서 중요한 내용 찾기 · 각 교과교육과정의 특징 알기
공식	· 교육과정 성취기준의 크기(시량) 알기 · 각 교과교육과정 성취기준이 교과서로 구현되는 원리, 방식 찾기 · 내용 교과와 표현 교과로 구분하기 · 교과교육과정에 내재된 교육과정 가능성 파악하기
의미	· 교육과정 성취기준에 포함된 교과 전문용어 이해하기 · 교과교육과정에 포함된 새로운 개념이나 내용 커버하기

앎의 교육과정 리터러시를 살펴보면, 제일 먼저 인식이 선행되어야 그 다음인 구조, 공식, 의미로 나아갈 수 있다. 즉 인식은 여타의 리터러시 요소 및 내용의 기저이다.

따라서 교사로 하여금 교육과정 문서가 무엇이며, 그 주체가 누구인지 인지케 하는 것이 중요하다. 이것은 예비교사 시절이든 현직교사 시절이든 누군가가 의도적으로 알려주어야 한다. 즉 교사가 자의적으로 혹은 저절로 알기는 쉽지 않다. 특히나 교사교육은 '교육과정→수업'보다도 '교과서→수업'의 관계를 중심으로 이루어지기 때문에, 경력이 많은 교사도 이 관계를 넘어서기 어려워한다.

이에 교사를 대상으로 하는 교육과정 리터러시 교육은 이 '인식'에 대한 교육을 가장 먼저 필요로 한다. 교육과정 문서가 교사와 상관없이 어떤 누군가를 위해 고시되는 문서가 아니라, 교사가 하게 될 수업이나 평가, 수업을 하기 위해 개발해야 하는 교수학습 자료, 나아가서 교사의 교육과정 개발과 밀접하게 관련이 있다는 것을 깨우쳐야 할 필요가 있다.

다음으로, 두 번째 교육과정 리터러시 요소인 '구조'는 교육과정 문서상에 나타

난 단순한 목차만을 의미하는 것이 아니다. 총론으로서 '제 1 장 교육과정의 편성과 운영'이 교사인 나에게 어떻게 작동하는지, 각론으로서 '제 2 장 교과, 창의적 체험활동'이 어떻게 교실 수업과 연결되는지를 구분할 수 있는 것이 교육과정 리터러시이다. 또 각 교과교육과정을 단순히 '1. 목표, 2. 내용의 영역과 기준, 3. 교수·학습 방법, 4. 평가'로만 보는 것이 아니라, 각 항목이 수업에 어떻게 관여하는지, 어떤 내용이 직접 혹은 간접적으로 작동하는지, 보다 섬세하고 미묘한 조정이 필요할 때 찾아 읽어야 하는 것이 무엇인지 등을 알아야 한다. 특히 교과서와 밀접한 관련이 있는 '2. 내용의 영역과 기준'의 구조는 교과별로 어떤 특성을 지니고 있는지 아는 것이 교육과정 리터러시이다.

교사가 구조에 관한 교육과정 리터러시를 그저 표면적으로 바라보고 지나칠 때, 교육과정 문서는 인식한 대상이기는 하지만, 보고 스치는 수준에만 머물게 된다. 교육과정 문서가 담고 있는 구조가 무엇을 말하고 있는지 파악해야만 교사는 교육과정 문서를 주체적으로 사용할 수 있다.

그러나 교사가 교육과정 문서의 구조를 알고 있다고 하더라도 그는 교육과정 문서를 수업으로 연결시키는데 주저한다. 그리고 교육과정 성취기준으로 수업을 만든다 하더라도 처음부터 밀도 있는 수업을 만들지 못한다. 그들은 누군가가 교과서에 만들어 놓은 차시의 학습목표를 중심으로 수업을 만드는 일, 교과서를 재구성하는 일에 익숙하기 때문에 교육과정 성취기준을 가지고 자신이 직접 수업을 만드는 일에 대해 어설프다. 그래서 어떤 교사는 때로는 차라리 교과서에 제시된 구체적인 학습목표가 더 낫다고 생각하기도 한다. 그들이 이렇게 느끼는 이유는 '교육과정→교과서'에서 그들이 주체적으로 참여하고 관여한 적이 별로 없었기 때문이다.

Rudduck(1987)이 교사가 개발자의 세계에 들어올 필요가 있다고 언급했듯이, 교사 역시 교육과정 문서를 사용하려면 교과서 개발자의 세계에 들어올 필요가 있다. 따라서 교사가 교과서 개발자의 역할을 해보는 것이 가장 좋은 방법이지만, 현실적으로 모든 교사가 교과서 개발자의 경험을 할 수는 없기 때문에, 최소

한 교과서 개발자들이 어떤 일을 했는지 대리 경험할 필요가 있으며, 그 대표적인 것이 교과서 개발자가 교과서를 개발하면서 사용했던 원리나 방식 등을 알아내는 것이다. 즉 교사는 본인에게 '교육과정 사용법'이 될 수 있는 것을 알아야 하며, 이것이 '공식'이라는 교육과정 리터러시의 요소이다.

교과서 개발자는 교육과정을 교과서로 풀어내는데, 그들만의 편성 방식을 사용하며, 교사는 교육과정을 교과서와 대조해보는 과정을 통해 교과서 개발자들이 사용했던 원리, 방식 등을 발견해낼 수 있다. 이것은 교사에게 교육과정을 수업으로 구현하는 하나의 방식이 되며, 교사는 이런 방식을 갖게 됨으로써 교육과정을 어떻게 사용해야 할지 알게 된다. 또한 초등교사의 경우, 여러 교과를 다루기 때문에 초등교사는 각 교과마다 각기 다른 방식이 적용됨을 발견하고, 이를 기준으로 하여 교과를 분류하기도 하고, 교과마다 교육과정 문서에 내재된 가능성의 정도를 파악하게 된다. 즉 교사는 처음에는 '교육과정→교과서'에서 작동하는 공식을 알기 위해 교과서 편성 방식을 살펴보지만, 이 과정을 통해 교과에 내재된 방식과 각 교과교육과정 문서에 담긴 방식도 알게 된다. 교육과정 문서의 구조를 넘어, 그 구조를 통해 만들어질 수밖에 없는 교과의 방식이나, 교육과정의 방식을 아는 것, 이것이 교육과정이 교과서로 구현될 때 교사가 알아야 할 '공식'이라는 교육과정 리터러시의 요소이다.

마지막으로 교사가 교육과정 성취기준이 제시하고 있는 의미를 아는 것 역시 교육과정 리터러시이다. 교사가 교육과정 성취기준에 담겨 있는 교과의 전문용어, 개념 등을 파악하지 못한다면 교사는 교육과정을 사용할 수 없다. 특히, 초등교사의 경우, 여러 교과를 다루면서 어느 교과에서는 개인적으로 약하거나 그래서 소홀할 수 있는 개연성이 있다. 교육과정 문서에 제시된 교과 지식은 초등교사가 알아야 할 최소한의 지식이며, 기준이 되는 지식이다. 따라서 초등교사는 초등교육과정에 제시된 각 교과의 개념, 용어 등을 알고 있어야 하며, 새로 교육과정이 개정되었을 때 추가된 교과 내용을 파악해야 한다. 교육과정 문서는 모든 초등학교에서 가르쳐야 할 공통적인 기준이기에 교사는 이 문서에 포함된 교

과 지식을 알아야 한다. 이것이 '의미'라는 교육과정 리터러시이다.

실제에서 찾은 '앎'의 교육과정 리터러시는 이론에서 찾은 리터러시와 다시 연결할 수 있다. '앎'의 교육과정 리터러시를 리터러시 개념과 연관지어보면, 이것은 '어떤 분야의 기본적인 지식, 소양'이라는 의미의 기본적인 리터러시와 맞닿게 된다. 여기에서 교사의 교육과정 리터러시는 무엇인가를 해석하고, 새로운 것을 생성하는 것으로서의 리터러시라기 보다는 기초적인 기능, 기술에 해당하는 리터러시이다.

리터러시와 비교해보면, 음성 언어 세계에 있던 인간이 최초로 문자 언어 세계로 입문하면서 그 형태, 발음 등을 익히는 글 깨치기 단계이며(노명완, 2008), 이는 곧 UNESCO가 언급한 최소 수준의 리터러시이다. 또한 문자 기호를 바르게 풀이하는 해독(decoding)의 단계이며(노명완, 이차숙, 2002), 보편적 리터러시로, 언어의 일반적이고 균일한 테크닉과 사용이 확인되는 단계의 리터러시이다(Collins, 1995).

문식성 학습을 세 가지 차원, 즉 문화적, 비판적, 수행적 측면으로 구분한 박영목(2008)의 연구에 의하면, 문자의 결합 방식에 대한 이해, 문자소와 음소의 대응 방식과 대응 정도에 대한 이해, 표기 규칙의 적용 방식에 대한 이해 등을 학습하는 수행적 측면과 연관되는 리터러시이다.

'글 깨치기', '익히기', '최소 수준', '해독(decoding)', '균일한 테크닉' 등의 말들이 암시하는 것에서 알 수 있듯이, '앎'의 교육과정 리터러시는 교사가 습득해야 할 최소한의 것이고, 교육과정 문서 자체와 활용에 필요한 것들을 깨치는 것이기에 모든 교사가 습득해야 하는 리터러시이다. 즉 교육과정 문서를 아는 것이 기본적인 리터러시이기 때문에 예비교사 시절이든 현직교사 시절이든 교육이 필요한 리터러시이며, 공히 교육이 가능한 리터러시이다. 특히 교육과정 문서에 대한 교사교육이 거의 이루어지지 않는 우리나라 상황에서 볼 때, '앎'의 교육과정 리터러시는 교사교육과정에서 확보되어야 하는 리터러시이다. 또한 교사가 이를 통해 교육과정 가능성을 발휘할 수 있도록 그들에게 제공해야 할 리터러시이다.

다음으로, 실제에서 발견한 인식, 구조, 공식, 의미라는 교육과정 리터러시는 이론에서 살펴본 교육과정 리터러시의 영역을 중심으로 다음과 같이 나타낼 수 있다.

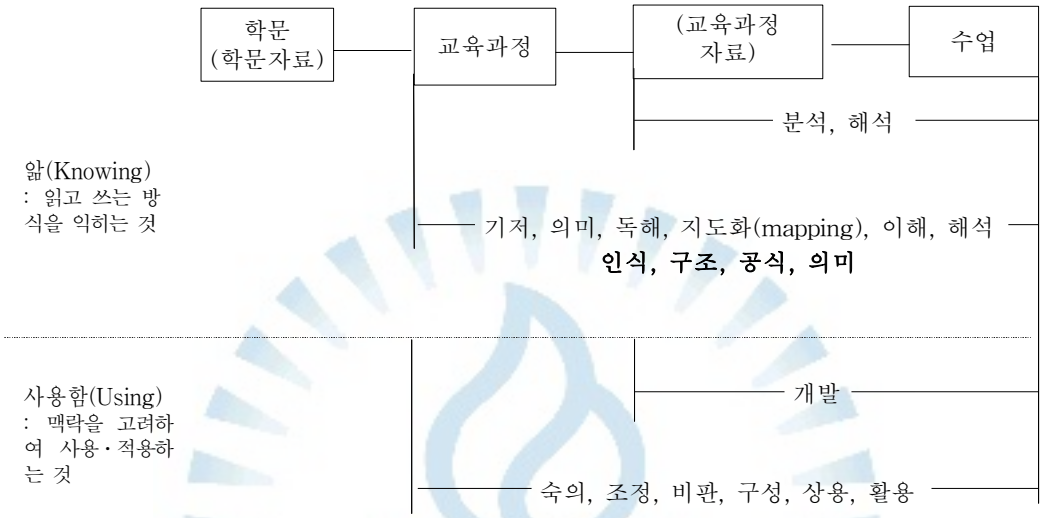

그림 Ⅲ-22. 교육과정 리터러시의 요소

위의 그림에서 알 수 있듯이, 실제에서 밝혀진 앎의 교육과정 리터러시는 선행 연구에서 밝힌 것들과 유사성과 차이점을 각각 지니고 있다. 실제에서 밝혀진 의미의 경우, 정혜승(2002)이 언급한 의미와 같고, 구조와 공식은 교육과정 문서에 담긴 정보를 파악한다는 측면에서 Rudduck(1987)이 제시한 기저, 즉 교육과정이 지닌 지적 토대와 구조, 교육과정 개발의 내부 이야기 및 정보와 유사하다. 그러나 실제에서 찾아낸 교육과정 리터러시의 요소는 그 요소의 내용을 우리나라 상황에 맞게 자세히 접근했다는 점에서 차이가 있다. 앞선 문헌을 살펴보면, 교사의 교육과정 리터러시 획득 과정이 드러나긴 하지만 우리나라가 아니라 외국의 경우이기 때문에 우리나라로의 접근성과 약간 괴리가 있는 경우가 있었으며, 반면 우리나라 상황에서 이야기하지만 교육과정 리터러시에 대한 정의 정도로 그치는 경우도 있었기 때문에 실질적으로 우리나라 교사에게 필요한 교육과

정 리터러시가 무엇인지 그 구체적인 내용을 알기 힘들었다.

표 Ⅲ-25와 같이 실제에서 밝혀진 교육과정 리터러시는 예비교사나 현장교사에게 교육이 가능한 형태인, 매우 구체적인 모습을 취하고 있기 때문에 앎의 교육과정 리터러시가 어떠한 방향으로 이루어져야 할지 가늠하게 해준다. 동시에 이론에서 밝혀진 교육과정 리터러시와 유사성을 보임으로서 이론을 보완해주고 더욱 돈독히 해주는 역할을 한다.

4. 사용함의 교육과정 리터러시

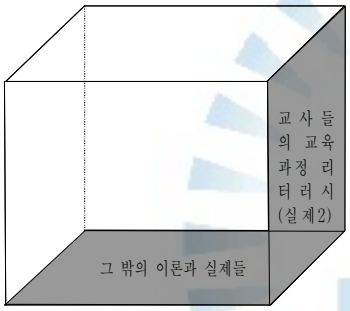

그림 Ⅲ-23. 연구관점

교사가 교육과정 문서에 접근하기 위해 어떤 단계를 거쳐 어떤 내용을 알아야할지 그 실체가 파악되었다면, 그것으로 교사의 교육과정 리터러시에 관한 모습이 오롯이 떠오를까? 앎의 교육과정 리터러시는 연구자가 '교사가 교육과정 리터러시를 획득하려면 ~것들을 알아야 한다'라고 생각한 것이기 때문에 연구자의 관점에 의해 그 내용이 한정될 수 있다. 또한 교사가 실제로 교육과정 리터러시를 발휘한 것이 아니라 교사와 교육과정 문서와의 만남을 상정하고 추출해낸 요소이기 때문에 그 자체로 한계를 지닐 수밖에 없다.

교사들이 교실에서 교육과정 리터러시를 어떻게 발휘하는지에 대한 보충이 필요하다. 또한 연구자가 아닌 교사 스스로가 어떤 교육과정 리터러시를 획득해 나가는지, 즉 실현을 통해 그들 스스로 찾은 교육과정 리터러시가 무엇인지 살펴보아야 한다. 따라서 여기에서는 2012년 혁신 학년을 통해 교과서에서 벗어나 교사 스스로가 수업을 만들고, 이 과정에서 J교수와의 교육과정 리터러시 연수를 통해 교육과정을 적극적으로 만나게 된 전주 신동초 교사팀이 교육과정 리터러시를 어떻게 발휘하는지 살펴보았다. 그리고 2013년 여름, K교육청에서 있었

던 교육과정에 관한 연수를 받고 이를 적극적으로 실현해나가면서 자신만의 교육과정 리터러시를 발견하게 된 현정은 교사의 사례를 알아보았다. 그 외 교사들과의 연수 또한 교사가 발휘하는 교육과정 리터러시가 무엇인지 찾아볼 수 있는 사례가 되었다.

교사들이 현장에서 실제로 발휘하는 교육과정 리터러시는 그들이 교육과정을 사용하면서 획득하게 되는 사용함의 교육과정 리터러시이며, 실제로 그들이 어떻게 교육과정을 사용하는지, 그리고 이 과정에서 어떤 교육과정 리터러시를 발휘하는지 생생하게 보여줌으로써 앞선 탐색이 놓친 교육과정 리터러시의 특정 부분을 비춰주는 역할을 한다.

가. 교사가 발휘하는 사용함의 교육과정 리터러시

1) 해석

여기에서의 해석은 엄밀히 따지면 교육과정 성취기준에 대한 해석이다. 앞선 '의미'가 교과의 특정 개념에 해당되는 것이라면 여기에서의 해석은 교육과정 성취기준에 관한 것이다. 주지하듯이, 교육과정 성취기준은 7차 교육과정 이래로 내용과 행동이 결합된 형태를 취하고 있다(한국교육개발원 교육과정개정연구위원회, 1997). 아래는 제6차 사회과 교육과정과 2009 개정 사회과 교육과정의 내용을 비교한 것이다.

표 Ⅲ-26.

제 6차와 2009 개정 사회과 교육과정 내용 비교

교육과정	내용
6차	<우리 고장의 생활 환경> (1) 우리 고장의 모습 (가) 우리 고장의 모습과 지도 ・땅 모양 ・길, 집 ・유적지 ・고장의 모습 그리기 (나) 고장의 자연을 이용하고 보존하는 모습 ・땅의 이용 ・물의 이용 (다) 고장 사람들을 위한 시설과 그 이용 ・주요 공공 시설 ・공공 시설의 이용
2009 개정	(1) 우리가 살아가는 곳 ① 우리가 살고 있는 곳의 위치를 지도, 인터넷 등을 이용하여 찾아보고, 우리나라에서 어디에 위치하고 있는지 말할 수 있다. ② 지도는 방위, 기호 등으로 구성됨을 알고, 우리가 살고 있는 동네를 그림지도로 나타낼 수 있다. ③ 우리 지역의 산, 강, 들, 바다의 모습을 살펴보고, 그와 같은 환경과 더불어 살아가는 사람들의 서로 다른 생활 모습을 이해할 수 있다. ④ 우리 지역의 주요한 산업을 사례로 우리 지역의 변화에 대해 이해할 수 있다.

제6차와 2009 개정 사회과 교육과정의 내용을 살펴보면, 내용 진술에 많은 차이가 있음을 알 수 있다. 제6차의 경우, 앞선 단계인 '이해'처럼 유적지, 공공시설 등 개념으로 제시된 것만 파악하면 되지만, 2009 개정의 경우에는 성취기준에서 가르쳐야 할 것이 무엇인지, 학생들이 성취해야 할 행동이 무엇인지 해석해야 한다. 이 과정에서 어떤 교사는 학생들이 성취해야 할 행동에 비추어 성취기준을 활동으로 해석하는 경우가 있고, 또 다른 교사는 교육과정 성취기준을 일정 부분으로 분절하여 각각을 하나씩 구현해나가는 것으로 해석하는 경우도 있다. 이러한 서로 다른 방식의 해석은 교사에 의해 기인하기도 하며, 초등교사의 경우 여러 교과를 다루기 때문에 교과의 특성이나 성취기준 진술 방식에 영향을 받기도 한다. 또한 교사는 교육과정 성취기준을 해석할 때 그 문장 자체를 보고 해석하는 경우도 있지만, 다른 외적 요인에 의해 해석하는 경우도 있다. 따라서 여기에서는 교사가 교육과정 성취기준을 문장 그 자체에서 해석하는 것을 내재적 해석으로, 교육과정 성취기준을 다른 외부 요인으로 해석하는 것을 외재적 해석으로 보고 이에 대해 다루고자 한다.

가) 내재적 해석

- **교사는 교육과정 성취기준을 '활동'으로 해석한다.**

Shulman(1986)의 PCK 개념처럼, 교사는 교육과정 내용을 아는 것에서 끝내는 것이 아니라 이를 학생들이 이해할 수 있는 방식으로 어떻게 풀어낼 것인가를 함께 생각한다. 보통, 사람들은 '삼각형 내각의 합은 180°이다'라는 수학적 지식을 알게 되면, 그 지식을 알게 되었다고 할 것이다. 그러나 교사가 위의 수학적 지식을 알게 되었을 때, 그리고 그것이 '교육과정' 상에 있다는 것을 파악하게 되었을 때, 교사는 그것을 어떻게 가르칠 것인가를 먼저 생각한다. 특히 초등교사의 경우, 학생들의 발달 특성에 맞게 가르치는 방법이 무엇인지 생각할 것이다. '삼각형 내각의 합은 180°이다'라고 먼저 선언하고, 이와 관련된 문제만 계속 풀게 하는 초등교사는 거의 없을 것이다. 왜 삼각형 내각의 합이 180°인지 실제로 삼각형의 각을 잘라서 그것을 함께 붙여 180°라는 것을 알게 하거나, 학생 모두에게 다양한 모양과 크기의 삼각형을 나누어주고 실제로 세 개의 각을 재도록 한 다음에 그 결과를 통해 180°라는 것을 인지하도록 안내하는 교사가 대부분이다. 즉 초등교사는 학생들이 이해 가능하도록 지식을 구체적인 활동으로 변환하는데 익숙하고, 수업 만들기는 거의 이런 방식으로 이루어진다. 때문에 교육과정 성취기준을 해석할 때 이를 학생들이 경험할 활동으로 변환하는 경우가 많다.

・국어 3~4학년군 '듣기・말하기' 성취기준
: 반언어적・비언어적 표현의 효과를 이해하고 활용한다.

위의 성취기준을 보았을 때, 교사들은 학생들이 반언어적・비언어적 표현을 알기 위해 그들에게 어떤 활동을 제공할 것인가를 생각한다. 이때 교사는,

1) 반언어적 표현의 의미를 안다.

2) 비언어적 표현의 의미를 안다.
3) 반언어·비언어적 표현이 언어생활에 미치는 효과를 안다.
4) 반언어적·비언어적 표현을 활용해본다.

와 같이 어떤 배움의 절차, 순서에 따라 성취기준을 해석하지 않는다. 이들에게 위의 성취기준은 통으로 이루어진 하나의 완성형이다. 이 성취기준을 1~2차시에 걸쳐서하든, 5~6차시에 걸쳐서하든 한 활동으로 성취기준이 달성되도록 하되, 다만 활동의 종류만 달리하는 것이다. 즉 위의 성취기준을 달성하도록 다양한 경험을 반복하여 제시하는 것이다. 가령, 위의 성취기준에 따르면 1) 애니메이션에서 반언어적·비언어적 표현을 찾고 이를 살려 표현해보는 활동을 할 수 있고, 2) 학생들의 일상적인 대화를 미리 촬영하여 그 안에서 반언어적·비언어적 표현을 찾아보고, 어떤 특수한 상황을 주어 이를 활용하여 대화하는 활동을 해볼 수도 있다. 어떤 활동을 계획하더라도 그 활동으로 성취기준 도달이 가능하며, 교사는 학생이 다양한 방법으로 성취기준을 반복 체험할 수 있도록 안내한다.

· 음악 3~4학년군 '표현' 성취기준
: 바른 자세로 노래 부를 수 있다.
: 3~4학년 수준의 음악 요소 및 개념을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다.

음악의 성취기준은 그 자체가 활동 중심으로 되어 있기 때문에 당연히 활동으로 해석될 수밖에 없다. 교사는 앞의 예와 마찬가지로 성취기준을 통으로 보고, 다양한 제재곡을 사용하여 '바른 자세로 노래 부를 수 있다'가 학생들에게 체화되도록 가르친다. 이때 교사는 학생들이 어떤 활동을 하더라도 성취기준에 도달하도록 다양한 활동을 반복적으로 제공한다. 또한 음악의 경우, 다른 교과와 다르게 '**3~4학년 수준의 음악 요소 및 개념**을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다'라고 성취기준을 진술함으로서 음악 요소 및 개념을 바꿔가며

성취기준을 다룰 수 있도록 하고 있다. 예를 들어, 아래의 표에서 '박'을 골랐다면, '**박**을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다' 등으로 성취기준을 진술할 수 있다. 이 같은 경우에 교사는 음악적 요소나 개념만 달리하여 계속하여 성취기준을 반복 적용할 수 있다.

표 Ⅲ-27.
음악 요소 및 개념 체계표

3~4학년	5~6학년
· 박, 박자	· 박, 박자
· 장단(자진모리, 세마치), 장단의 세	· 장단(중중모리, 굿거리, 시조), 장단의 세
· 음의 길고 짧음	
· 간단한 리듬꼴	· 여러 가지 리듬꼴(당김음 포함)
· 장단꼴	· 장단꼴(다는 형, 맺는 형)
· 말붙임새	· 말붙임새
· 음의 높고 낮음	· 음이름, 계이름, 율명
· 차례가기와 뛰어가기	· 장음계, 단음계
	· 여러 지역의 토리
· 시김새 (떠는 소리, 흘러내리는 소리, 꺾는 소리)	· 시김새 (떠는 소리, 밀어 올리는 소리, 구르는 소리)
	· 주요 3화음
· 소리의 어울림	· 다양한 소리의 어울림
· 형식(메기고 받는 형식, ab 등)	· 형식(긴자진 형식, aba, AB 등)
· 셈여림	· 셈여림의 변화
· 빠르기 / 한배	· 빠르기의 변화 / 한배의 변화
· 목소리, 물체 소리, 타악기의 음색	· 관악기, 현악기의 음색

이 같은 방식은 연구자가 2009 개정 통합교과용 도서를 집필할 때 성취기준을 해석했던 방식이기도 하다. 그 당시 연구자는 교육과정 성취기준을 교과서로 구현하는 것이 '동일한 목표 안에서 다양한 활동을 만드는 작업', '도달해야 할 목표는 서로 같지만 서로 다른 길을 통해서 달성할 수 있도록 다양한 길을 만들어 주는 작업'이라고 생각했다(김세영, 2013). 이는 성취기준을 반복적인 활동으로 해석하는 것과 동일한 방식이다.

이처럼 교육과정 성취기준을 활동으로 해석할 때 교사는 성취기준을 모종의 순서로 분할하지 않고 온전한 형태의 것으로 보며, 이 때 Tyler(1949)의 '동목표

다경험의 원리'가 작용한다고 볼 수 있다. 교사가 교과서의 한 차시 분량의 학습목표를 학생의 활동으로 전환할 때는 학습목표 자체가 40분이라는 짧은 시량을 가지고 있기 때문에 학습목표에 따른 활동은 일회적일 수밖에 없다. 그러나 교육과정 성취기준의 경우, 교과서에서 다루는 차시의 학습목표보다는 많은 시량을 가지고 있기 때문에 교사는 다양한 형태로 활동을 구현해나갈 수 있다. 그리고 이 때 교사에게 요구되는 것은 얼마나 다양한 형태와 방식으로 활동을 만들 수 있는가이다. 초보자의 경우, 다채롭고 풍부한 활동보다는 하나의 활동만을 고수하는 경향이 있으며, 다양한 형태로 구현하고 싶어도 무엇을 해야 할지 생각해내지 못하는 경향도 있다. 이는 교과서 초보집필자로서 연구자가 겪었던 어려움이기도 하다(김세영, 2013).

- **교사는 교육과정 성취기준을 '개념'으로 해석한다.**

교육과정 성취기준을 활동으로 해석하는 교사가 있는 반면, 이를 개념으로 해석하는 교사도 있다. 물론, 교육과정 성취기준에 행동 요소도 있기 때문에 이 부분을 완전히 버릴 수는 없다. 즉 성취기준을 아무리 개념으로 해석한다고 하더라도 거기에는 활동 부분이 있을 수밖에 없다. 다만 여기에서 개념으로 구분한 이유는 활동보다 개념이 부각되기 때문이다.

아래는 미술과에서 제시하고 있는 성취기준 중 하나이다.

> ・미술 3~4학년군 '표현' 성취기준
> : 기본적인 재료와 용구, 표현 방법을 탐색하여 표현한다.

이를 해석할 때 어떤 교사는 '탐색하여 표현한다'라는 활동에 더 집중한다. 이 때 교사는 학생들이 다양하게 탐색하여 표현할 수 있도록 활동 기회를 마련하는데, 학생이 다루고 싶은 재료와 용구를 자유롭게 골라 표현하도록 한다든지, 학생이 접해보지 못 했던 재료를 주고 그것으로 표현하게 한다든지 등 표현하는

활동에 집중한다.

반면, 어떤 교사는 '재료, 용구, 표현 방법'에 더 집중한다. 물론 이 교사도 앞의 교사처럼 재료와 용구를 탐색하고 표현해보는 활동을 하지만, 그것보다 개념에 더 집중한다. 이 교사의 경우, 미술과에서 사용할 수 있는 기본적인 재료가 무엇인지 다루고, 미술과에서 다룰 수 있는 용구가 무엇인지 다룬다. 그리고 재료와 용구의 올바른 사용법이 무엇인지 알아본다. 물론 활동을 중시하는 교사도 올바른 사용법 등에 대해 다루겠지만, 이 문제는 교사가 어느 것을 초점으로 삼는가의 문제이다. 즉 성취기준이라는 한 문장에서 어떤 것에 더 집중하느냐의 문제이다. 마치 하나의 그림에 늙은 마녀와 아리따운 숙녀가 함께 있는 것처럼 교육과정 성취기준을 개념으로 해석하는가 혹은 활동으로 해석하는가는 같은 성취기준을 보고 어떤 것을 더 중요시 여기느냐와 관련이 있다.

성취기준을 개념으로 해석하는 것은 사회, 과학 등과 같이 내용이 강한 교과에서 더 많이 나타났다.

아래는 2009 개정 사회과 교육과정 성취기준을 교과서 집필자가 교과서로 구현한 것이다.

표 Ⅲ-28.

2009 개정 사회과 교육과정 성취기준에 의한 교과서 차시 구현

교육과정 성취기준	교과서 차시 학습목표
지도는 방위, 기호 등으로 구성됨을 알고, 우리가 살고 있는 동네를 그림지도로 나타낼 수 있다.	·1차시: 동서남북을 알아봅시다. ·2차시: 지도에서 그림 기호의 쓰임새를 알고, 그림 기호를 만들어 봅시다. ·3차시: 지도에서 기호가 필요한 이유를 알아봅시다.

교육과정 성취기준에는 '지도는 방위, 기호 등으로 구성됨을 알고, **우리가 살고 있는 동네를 그림지도로 나타낼 수 있다**'라고 제시되어 있지만, 교과서 차시 학습목표에는 그림지도를 그리는 것과 관련된 학습목표는 제시되어 있지 않다. 물론 3차시에 '할 수 있어요'라는 코너에서 '고장의 모습을 그림지도로 나타

내기' 활동이 제시되어 있지만, 40분이라는 한정된 시간 안에서 지도에서 기호가 필요한 이유를 알고, 고장의 모습을 그림지도로 나타내고, 읽기 자료를 읽고, 주제 마무리도 해야 한다면 이 그림지도 그리는 활동이 얼마나 온전하게 이루어질 것인가는 장담할 수 없다. 이 문제는 교사가 재량껏 시간을 늘려 사용함으로써 해결할 수 있기 때문에 별 문제가 되지 않다고도 생각할 수 있지만, 여기에서 생각해보아야 할 점은, 이 교육과정 성취기준을 교과서로 집필한 집필자는 활동보다도 개념에 집중했다는 것이다. 3차시에 해당하는 차시의 지도서를 살펴보면, 집필자는 수업 목표를 다음과 같이 진술하고 있다.

> ・지도의 기본 요소를 활용하여 우리 고장의 모습을 그림지도로 나타내는 방법을 알 수 있다.

교육과정 성취기준인 '지도는 방위, 기호 등으로 구성됨을 알고, 우리가 살고 있는 동네를 그림지도로 나타낼 수 있다'와 비교해보면, '내용 + 행동'의 형식을 취하고 있는 성취기준 중 행동 부분이 마치 내용 부분인 것처럼 진술되어 있음을 알 수 있다. 물론 이것이 어떤 문제가 된다는 것을 말하는 것은 아니다. 여기에서 말하고자 하는 바는, 이 집필자는 개념이나 내용에 더 집중하는 성향이 있다는 것이다.

교사 역시 마찬가지이다. 사회와 과학 등 내용 요소가 강한 교과에서 교사들은 이 성취기준에 도달하려면 어떤 내용을 학생들에게 제시해야 하는가에 집중한다.

> ・사회 3~4학년군 성취기준
> : 우리 지역의 촌락의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 분포 특성을 이해할 수 있다.

위의 사회과 성취기준을 해석할 때 어떤 교사는 '촌락'이라는 개념에 먼저 집

중한다. 그러고 나서 '촌락'을 '농촌, 어촌, 산지촌'으로 다시 풀어서 생각한다. 이들은 교육과정 성취기준을 통으로 이해하고, 다양한 경험으로 성취기준을 반복·적용하는 것이 아니라, 성취기준에는 핵심 개념이 있고, 이 핵심 개념을 이해하기 위해서는 그 전에 알아야 할 개념이 있기 때문에 단계적으로 개념을 명확히 짚어주면서 성취기준을 완성할 수 있다고 생각한다. 따라서 성취기준을 개념으로 해석하는 교사는 한 번의 수업으로 성취기준이 달성할 수 있다고 생각하지 않는다. 처음에는 개념 1을, 이어서 개념 2, 3을 차근차근 가르치면 마지막에 교육과정 성취기준을 달성할 수 있다고 본다.

이처럼 개념으로 교육과정 성취기준을 해석하는 교사는 위의 사회과 성취기준을 다음과 같이 해석할 것이다.

· 농촌의 특성을 안다.
· 어촌의 특성을 안다.
· 산지촌의 특성을 안다.
· 우리 지역에서 농촌, 어촌, 산지촌이 어디 있는지 안다.
⋮

과학과의 경우에도 내용 요소가 강하기 때문에 사회와 마찬가지로 개념으로 해석하는 경우가 많다.

· 과학 3~4학년군 성취기준
: 화성암의 생성 과정을 알고, 화강암과 현무암의 특징을 이해한다.

위의 과학과 성취기준에서 교사가 가장 먼저 집중하는 것은 화성암, 화강암, 현무암이다. 내용 요소가 강한 교과의 경우, 성취기준에서 제시하고 있는 내용을 꼭 가르쳐야 한다고 생각하기 때문에 성취기준을 해석할 때도 내용에 해당하는 것에 동그라미를 쳐가며 강조하고, 성취기준을 곧 핵심개념으로 해석한다. 그리고 개념을 이해하기에 앞서 배워야 할 또 다른 개념이 무엇인가를 생각한다. 개

념에 대한 선행 개념을 찾는 이 과정에서 교사는 자연스럽게 교육과정의 계열성을 참고하게 되고, 같은 '식물'이라도 3~4학년군에서는 어디까지 다루는지, 5~6학년까지는 어디까지를 다루는지 확인한다.

- **교사는 교육과정 성취기준을 '분절'하여 해석한다.**

교육과정 성취기준은 기본적으로 '내용 + 행동'의 형태를 취하고 있기 때문에, 어떤 교사는 행동에 강점을, 어떤 교사는 내용에 강점을 두어 해석하며, 이는 교사의 성향이 작용하기도 하지만 그 교과가 어떤 교과인가 혹은 성취기준 진술 방식이 어떠한가도 크게 영향을 미친다.

교사가 성취기준을 해석할 때 분절하여 해석하는 것은 성취기준 진술 방식과 관련이 깊다. 성취기준 자체가 여러 단계로 나눌 수 있도록 '~고, ~하며' 처럼 진술되어 있기 때문에 교사는 성취기준을 분절하여 해석하고, 이를 한 단계 한 단계씩 구현해나간다.

다음은 도덕과 3~4학년군 성취기준이다.

> · 도덕 3~4학년군 성취기준
> 자신을 소중히 하는 생활의 의미와 중요성을 이해하고, 자신을 소중히 여기는 사람이 되기 위해 노력하는 자세를 기른다. 이를 위해 자신의 생명, 건강, 명예 등을 소중히 해야 하는 이유를 제시하고, 자신과 자신의 삶을 소중히 하는 방법을 익혀 생활 속에서 실천한다.

위의 도덕과 교육과정 성취기준을 해석할 때 교사들은 다음과 같이 해석한다.

> · 자신을 소중히 하는 생활의 의미와 중요성을 이해하고, /
> · 자신을 소중히 여기는 사람이 되기 위해 노력하는 자세를 기른다. /
> · 이를 위해 자신의 생명, 건강, 명예 등을 소중히 해야 하는 이유를 제시하고,/
> · 자신과 자신의 삶을 소중히 하는 방법을 익혀 생활 속에서 실천한다.

이처럼 도덕과 성취기준을 나눠서 해석하는 이유는, 첫 번째로는 도덕과의 성취기준 진술 방식이 '~이해하고, ~자세를 기른다. ~실천한다'와 같이 몇 개의 내용과 행동이 계속하여 연결되는 방식을 취하고 있기 때문이며, 두 번째로는 '지・정・행'으로 이루어지는 도덕과 수업 방식에 교사들이 이미 익숙해져있기 때문이다. 도덕과 교과서는 어떤 덕목을 다루는데 있어서, 먼저 그 덕목을 알고, 내가 그 덕목을 잘 수행하고 있는지 반성해보며, 이를 생활에서 실천할 수 있도록 모종의 절차를 제시한다. 어느 덕목을 마주치더라도 도덕과 교과서의 단원은 '지・정・행'이라는 절차에서 크게 벗어나지 않기 때문에 교사들은 자연스럽게 첫 시간에는 덕목을 아는 것, 두 번째 시간은 태도를 기르는 것, 세 번째 시간은 실천하는 것으로 생각한다.

실과 역시 도덕과 마찬가지로 분절하여 해석되는 경우가 많다.

> ・실과 5~6학년군 성취기준
> 자신의 신체적, 정신적, 사회적 성장과 발달을 이해하고, 이에 도움을 주고 영향을 미치는 가족과 가정생활의 의미와 소중함을 알며, 건강한 가족과 가정생활을 위해 필요한 조건을 이해한다.

실과 교육과정 성취기준은 '이해하고, ~ 알며, ~이해한다'라고 진술되어 있으며, 교사는 행동적 측면이 끝나는 곳에 따라 나누어 해석하는 경향을 보인다. 체육 또한 마찬가지인데, 체육과 3~4학년군 성취기준 중 하나에 대해 교사들은,

> ・건강과 체력의 개념과 상호 관계를 이해하고 /
> ・간단한 방법으로 체격과 체력을 측정하여 자신의 신체 발달 상태를 파악하며, /
> ・운동의 단계를 고려한 안전하고 효과적인 준비 운동 및 정리 운동을 실천한다.

와 같이 해석한다.

이처럼 성취기준을 분절하여 해석할 경우, 사실 상 분절한 하나의 부분은 차시의 학습목표와 비슷해진다. 따라서 교사가 성취기준으로 수업을 한다고 하더라

도 교과서의 차시 수업을 순차적으로 하는 것과 별반 다르지 않다. 그러나 이것에 대해서 교사들은 자신이 해석한 것과 교과서 개발자가 해석한 것이 비슷하기 때문에 해석에 대한 안정감을 느끼기도 한다.

다음의 표는 실과 교육과정 성취기준을 교사와 교과서 개발자가 각각 해석한 것이다.

표 Ⅲ-29.

2009 개정 실과 교육과정 성취기준에 대한 교사와 교과서 개발자의 해석

2009 개정 실과 교육과정 성취기준	·자신의 신체적, 정신적, 사회적 성장과 발달을 이해하고, 이에 도움을 주고 영향을 미치는 가족과 가정생활의 의미와 소중함을 알며, 건강한 가족과 가정생활을 위해 필요한 조건을 이해한다.
교사의 해석	·자신의 신체적, 정신적, 사회적 성장과 발달을 이해한다. ·자신의 성장과 발달에 도움을 주고 영향을 미치는 가족과 가정생활의 의미와 소중함을 안다. ·건강한 가족과 가정생활을 위해 필요한 조건을 이해한다.
교과서 개발자의 해석 (정성봉 외, 2014)	·나의 신체적, 정신적, 사회적 성장과 발달을 이해한다. ·나의 성장과 발달에 도움을 주고 영향을 미치는 가족과 가정생활의 의미와 소중함을 안다. ·건강한 가족과 가정생활의 의미와 필요한 조건을 알 수 있다. ·건강한 가족과 가정생활을 만들기 위한 방법을 알고 실천한다.

위의 표를 보면 교사의 해석과 교과서 개발자의 해석이 거의 같음을 알 수 있는데, 이는 교육과정 성취기준 자체가 몇 개의 학습목표를 이어 놓은 것처럼 진술되어 있어서 그냥 그것을 풀어놓기만 하면 되기 때문이다. 즉 성취기준을 분절하여 해석한다는 것은 엄밀히 말하면 해석하는 것도 아니요, 그냥 연결된 문장을 풀어헤치는 겪이다.

- **교사는 교육과정 성취기준을 '목표'와 연관 지어 해석한다.**

교육과정 성취기준을 활동으로 해석하거나 분절하여 해석하는 경우는 교육과

정 성취기준만을 오롯이 본 상태에서 해석하는 것이다. 또한 성취기준을 개념으로 해석하는 것은 성취기준이 포함하고 있는 개념에 집중하면서도 다른 성취기준과 내용을 함께 보는 것이다. 이는 교사가 성취기준에 포함된 개념의 범위나 수준 등을 정하기 위해서는 성취기준과 내용의 계열성을 따져보아야 하기 때문이다.

앞의 세 가지 방식의 해석이 교육과정에 제시된 내용에 집중하는 것이라면, 목표와 연관 지어 해석하는 교사는 내용보다는 목표에 더 집중한다. 이 교사에게 내용은 목표를 달성하기 위한 것이기 때문에 목표와 연관 지어 해석할 때에 그 교과가 추구하는 것을 온전히 달성할 수 있다고 생각한다.

연구자 역시 성취기준을 목표와 관련 지어 해석하는 경향이 있는데, 이는 연구자가 교과서 개발 과정을 겪으면서, 성취기준과 더불어 교과의 목표가 잘 드러나게 구현하려고 노력했었기 때문이다. 또한 대학의 교육과정 강좌를 운영하면서 강좌목표를 설정하고, 이의 달성을 위해 매 수업마다 끊임없이 강좌목표를 생각하고 있는 나 자신을 발견하였기 때문이기도 하다(김세영, 정광순, 2014b). 연구자가 겪은 이러한 다양한 경험들은 성취기준만을 해석하는 것에 몰두하는 것이 아니라 그것이 목표와 어떤 관련성이 있는지 생각하게 하였다.

다음은 초등 1~2학년군 바른 생활의 성취기준이다.

> ・바른 생활 1~2학년군 성취기준
> : 교통안전 규칙을 알고 안전하게 등・하교한다.

이 성취기준을 보았을 때 성취기준을 교과의 목표와 연관 지어 해석하는 교사는 먼저 바른 생활의 목표를 떠올린다. 바른 생활의 목표는,

> ・가정, 학교, 지역 사회의 생활에 필요한 기본 생활 습관을 형성한다.
> ・가정과 학교에서 학습하는 데 필요한 기본 학습 습관을 형성한다.
> ・실천 활동을 하는 과정에서 기초적인 실천 기능을 익힌다.

이며, 기본생활습관과 기본학습습관을 알아야 할 것으로, 실천 기능을 할 수 있어야 하는 것으로 나누어 다음과 같이 제시하고 있다.

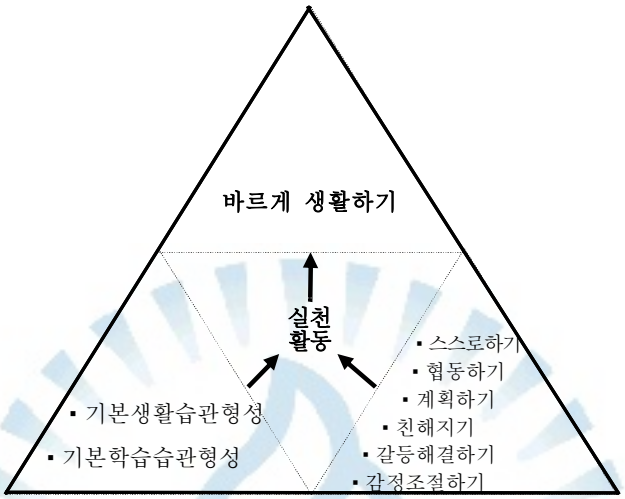

그림 Ⅲ-24. '바른 생활'과의 목표

출처: 교육과학기술부(2011c: 28).

그리고 기본생활습관과 기본학습습관이 무엇인지에 대해 더 자세히 안내하고 있다.

- 기본생활습관
  : 기본 생활 규범- 질서, 규칙, 예절, 건강, 안전, 절약, 인터넷 중독 예방 등
  : 공동체적 삶의 자세- 이해와 배려, 나눔과 봉사, 감사, 생명 존중 등
  : 자기 정체감- 자기 존중감, 통일과 국가에 대한 생각, 문화적 정체성, 한국인으로서의 정체성
- 기본학습습관
  : 가정의 기본학습습관- 공부시간 정하기, 숙제 완성하기, 준비물 챙기기, 스스로 숙제하기, 어른에게 도움 청하기 등
  : 학교의 기본학습습관- 짝 활동하기, 모둠 활동하기, 학습 자료 관리하기, 질문하기, 바로 앉기, 교사의 말에 경청하기, 주의집중하기 등

바른 생활 목표의 구조가 삼각형으로 되어있고, 기본생활습관과 기본학습습관이 무엇인지, 실천기능이 무엇인지 파악하고 있는 교사는 위의 바른 생활 성취기준을 목표와의 관련 속에서 생각한다.

- 교통안전 규칙을 알고 안전하게 등·하교한다.
  → 기본생활습관: 기본 생활 규범- 질서, 규칙, 예절, 건강, 안전, 절약, 인터넷 중독 예방 등
  → 실천기능: 스스로하기, 협동하기, 계획하기, 친해지기, 갈등해결하기, 감정조절하기

성취기준을 목표와 연관 지어 해석할 때, 교사는 위의 성취기준이 바른 생활의 목표 중 기본 생활 규범의 안전과 관련 깊고, 따라서 기본생활습관 형성과 관련되어 있다는 것을 파악한다. 그리고 이 성취기준이 실제적인 실천 활동 속에서 학생들의 행동으로 나타나도록 다양한 실천기능을 활용할 수 있음을 알고, 성취기준과 밀접한 실천기능인 스스로하기, 계획하기 등을 사용할 것이다.

이 교사는 성취기준을 바른 생활의 목표와 연동하여 해석하기 때문에, 각각의 성취기준이 모두 달라도 이것이 바른 생활의 목표에서 어느 부분을 커버하고 있는지 알고 있으며, 만약 성취기준이 바른 생활의 어떤 부분을 채워주지 못 하고 있다면 그것을 채우는 방향으로 성취기준을 해석·적용한다. 예를 들어, 한 학년 동안 바른 생활을 운영하는데, 바른 생활의 실천 기능 중 갈등해결하기와 감정조절하기가 학생들에게 잘 이루어지지 않는다면, 교사는 이를 생각하면서 성취기준을 해석할 것이다.

다른 교과 역시 마찬가지이다. 초등학교에서 사회과의 중점사항은 아래와 같다.

- 초등학교에서는 학생들이 주변의 사회적 사실과 현상에 대하여 관심과 흥미를 가지며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 창의적인 자세로 일상생활을 할 수 있도록 한다.

전주의 신동초 교사팀은 사회과 교육과정 성취기준을 해석할 때 위의 사회과 교육목표를 염두에 둔다. 이들은 사회책에 제시된 편린과 같은 사실 하나하나에 집중하기 보다는 '지금, 여기'에 살고 있는 아이들이 실제로 자신의 주변을 탐색해보고, 여러 사회적 현상들에 관심과 흥미를 갖길 바란다. 사회적 지식 등이 책 속에만 있는 것이 아니라 실제로 아이들의 삶과 밀접하다는 것을 아이들이 몸소 느끼도록 하는 것이 신동초 교사팀의 사회과 교육목표이며, 이는 초등학교에서 중점에 두어야 할 사회과의 교육목표와 맞닿아있다.

다음은 신동초 교사팀이 사회과 교육과정 성취기준을 해석해나간 과정이다.

A교사: 사회는 대단원이 크게 세 개에요. 촌락, 도시, 민주주의와 주민 자치거든요. 그래서 민주주의와 주민 자치는 우리가 작년에 했던 것을 이렇게 가져와서 수준을 낮춰서 바꾸어서 하는 것도 괜찮을 것 같고, 또 올해 지방 선거가 있잖아요, 6월 달에. 그렇게 하는 게 괜찮을 것 같고 촌락, 도시는 나들이나 뭐 그런 걸로 연결을 지을 수 있을 것 같고 주제는 우선 괜찮은 것 같아요.

⋮

B교사: 지방선거가 6월인가? 6월 몇 일?

A교사: 4일이야?

B교사: 그러면 5월, 5월에 한 2주 전부터 시작을 해. 선거 운동이 언제부터 시작되지? 그 때 막 같이 공부하면 딱 될 것 같은데.

⋮

A교사: 그런데 언니, 5월은 자치와 관련된 장소로 가는 게 좋지 않을까? 프로그램이 있는 곳으로 간다든가

C교사: 아, 시청, 도청? 그런데 그런 프로그램이 있을 것 같애.

(2014. 2. 27. 신동초 교육과정 설계 회의 중)

신동초 교사팀은 사회과 교육과정 성취기준을 하나하나씩 해석하기 보다는 그 학년에서 제시하고 있는 교육과정의 내용을 포괄적으로 읽어낸다. 그리고 아이들이 사회과에서 제시하고 있는 내용을 어떻게 하면 살아있는 지식으로 느끼게 할까를 고민한다. 이러한 신동초 교사팀의 고민들은 사회적 내용을 실제로 볼 수 있는 곳, 체험해볼 수 있는 곳의 견학, 혹은 현재 사회에서 일어나고 있는 현

상들로 구현하도록 이끌어준다. 따라서 '도시의 발달과 주민 생활'은 아이들 주변에 있는 도시를 체험해보는 것으로, '촌락의 형성과 주민 생활'은 군산, 부안, 김제 등 농촌, 산지촌, 어촌을 볼 수 있는 것으로, '민주주의와 주민 자치'는 올해 있을 선거와 관련하여 알아보는 것으로 나타난다.

아래는 신동초 교사팀들이 사회과 교육과정 성취기준을 해석한 것이다.

표 Ⅲ-30.

신동초 4학년 사회과 교육과정

기간	단원명	성취기준	활동내용
3.17-3.21	2.도시의 발달과 주민 생활	·우리 지역의 도시의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 위치적 특성을 말할 수 있다. ·우리 지역의 도시 분포와 도시의 발달 과정을 이해할 수 있다. ·신도시 개발의 사례를 소개하고, 신도시가 개발된 이유와 문제점에 대해 이해할 수 있다. ·도시 문제(예-주택 문제, 환경 문제, 교통 문제 등)의 성격을 이해하고, 그 해결 방법을 제시할 수 있다.	3.21(금) 도시체험 - 대전광역시, 세종시 방문
4.14-4.18	1.촌락의 형성과 주민 생활	·우리 지역의 촌락의 위치를 지도나 인터넷을 통해 찾아보고, 그 분포 특성을 이해할 수 있다. ·사례 지역을 토대로 우리 지역 촌락의 형성 과정과 발달 과정을 이해할 수 있다. ·촌락 지역의 생활 모습을 주요한 산업 활동과 관련지어 이해할 수 있다. ·촌락 문제(예-인구의 과소화, 인구의 고령화, 산업적 기능의 축소, 문화 시설의 부족 등)의 성격을 이해하고, 그 해결 방법을 제시할 수 있다.	4.18 (금) 농촌체험 고창 청보리 축제, 염전체험
5.19-5.23	3.민주주의와 주민 자치	·민주주의의 원리를 구체적으로 실현하는 것이 주민 자치임을 이해한다. ·우리 지역을 대표하는 자치 단체는 어떤 것들이 있는지 찾아보고, 그 역할에 대해 이해할 수 있다. ·우리 지역을 대표하는 사람들을 뽑는 선거 과정을 알아보고 이를 통해 대표자와 유권자의 역할에 대해 이해할 수 있다. ·지방 정부와 지방 의회에서 하는 일을 비교해 보고 두 기관 간의 관계에 대해 이해할 수 있다.	5.23 (금) 주민자치 체험 도청, 시청, 교육청

표 Ⅲ-30을 살펴보면, 신동초 교사들은 성취기준에서 어떤 개념을 찾거나 어

떤 활동을 찾기 보다는 학생들의 주변 사회의 삶과 연관하여 해석하고 있음을 알 수 있다. 여기에서 교육과정 성취기준은 그 안에서 알아야 할 것, 해야 할 것이 결정되는 것이 아니라, 매달 셋째 주에 실제로 성취기준과 관련된 장소를 다녀오고, 그 경험을 바탕으로 풀어나가는 것으로 운영된다.

교사가 교육과정 성취기준을 활동중심 혹은 개념 중심으로 해석할 때, 또는 분절하여 해석하거나 교과 목표와 연결하여 해석할 때 다음과 같은 교육과정 리터러시가 필요하다.

- 활동 중심: 교육과정 성취기준의 내용을 학생의 다양한 활동으로 변환하기
- 개념 중심: 학생이 교육과정 성취기준을 달성하기 위해 알아야 할 개념들 파악하기
- 개념 중심: 교육과정 내용과 성취기준의 계열성 파악하기
- 분절하여: 성취기준에 포함된 '내용+행동'의 형태를 파악하고 이를 적절하게 나누기
- 목표 중심: 교과 목표 파악하기
- 목표 중심: 교과 목표와 성취기준의 관련성 파악하기

나) 외재적 해석

교사들이 교육과정 성취기준을 활동 중심, 개념 중심으로 해석하거나 혹은 분절하여 해석하는 경우는 보통 예비교사들이 교육과정 성취기준으로 수업을 계획할 때 보이는 현상이다. 연구자는 예비교사를 대상으로 한 수업에서 교육과정 성취기준으로 수업 설계안을 작성하도록 하였고, 이 때 이들의 수업 설계안을 보면 이들이 어떤 방식의 해석을 주로 하는지 파악할 수 있었다. 또한 현직교사들을 대상으로 한 연수에서도 많이 나타났는데, 교사들은 교육과정 성취기준으로 수업을 계획할 때 그들이 교육과정 성취기준 중 어디에 집중하는지 드러낸다.

반면, 교사는 외부 요인으로 교육과정 성취기준을 해석하기도 한다. 이러한 방식의 해석은 교사가 교육과정 성취기준을 실제 수업으로 구현할 때 많이 관찰되는데, 교사가 교육과정 성취기준을 중심으로 한 수업을 꾸준히 하다보면, 그는 어느 순간 교육과정 성취기준 자체보다도 다른 외부 요인으로 성취기준을 해석

한다.

- **교사는 교육과정 성취기준을 '왜 배울까'에 대해 생각하고, 이에 따른 답에 준하여 교육과정 성취기준을 해석한다.**
- **교사는 '학생'을 중심으로 교육과정 성취기준을 해석한다.**

다음은 교육과정 성취기준으로 수업을 운영하는 현 교사의 수업일지이다.

> 과학 성취기준을 보다가 가장 중요한 것이 "세 가지 상태"를 아는 것 같았는데, 그걸 알아서 도대체 뭘 하는 걸까 생각하다보니, 물은 물리적 변화를 통해 다양한 모습을 가지고 있지만, 결국 우리 생활에 가장 많이 쓰이고, 많이 존재하는 것이기에 아이들이 물에 대해 관심을 가져야 한다는 생각이 들었고, 그렇다면 세 가지 상태를 아는 것이 중요하기보다는 물이 우리 주변에 다양한 모습으로 존재하고 있다는 사실을 발견하고, 물을 어떻게 사용할지에 대해 나름대로 고민해볼 수 있게 만들어야 하는 게 아닐까 했죠. … 그렇다면 4학년 수준에서 아이들의 경험 속에서 겪을 수 있는 수많은 물의 모습을 찾고, 그 모습들을 과학적으로 탐구해내야 하는 것이 아이들이 더 즐겁게 "학습"할 수 있는 것이 아닐까라는 생각도 들었어요.
>
> (2014. 9. 4. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 먼저 교육과정 성취기준이 제시하고 있는 내용을 살펴보고 이것을 왜 배울까에 대해 생각한다. 과학과 성취기준에는 '물의 세 가지 상태 변화'를 중요하게 다루며, 현 교사는 이것을 왜 다룰까에 대해 고민하고, 생각한다. 결국 현 교사는 물의 상태 변화를 가르치는 이유는 그 자체의 앎보다는 아이들이 우리 생활에 많이 사용되는 물에 관심을 갖고, 우리 주변에 다양한 모습으로 존재하는 물을 발견해내는 것이 더 중요하다는 결론을 내린다. 이러한 '왜 배울까'에 대한 현 교사의 생각은 교육과정 성취기준을 표면적으로 해석하는 것과는 다른 차원의 해석을 가능케 하며, 이러한 해석은 교사가 '무엇을'보다는 '왜'에 집중하여 수업할 수 있도록 안내한다. 또한 현 교사는 '왜 배울까'에 대한 답을 찾는데 있어 그 주체를 학생으로 두고 있다. 즉 현 교사의 고민은 '4학년 아이들이 물의 상태 변화를 왜 배울까'이며, 교육과정 성취기준을 해석하는데 있어 자신이 가르

치는 4학년 학생이라는 외부 요인을 중심에 두고 있음을 알 수 있다.

같은 방식의 해석은 사회에서도 나타났다.

> 사회시간 가족은 참 많이 배우잖아요.
> 통합에서도 나오구요.
> 그런데 **초등학교 4학년이 배워야 할 가족**은 뭘까.
> 성취기준은 세대 간의 가족 수, 가족 구성 등을 조사해보고 옛날과 오늘날의 가족 형태의 차이에 대해 이해할 수 있다. 더라구요.
> 그런데 가족 형태가 다양하게 나타나고 있다는 것을 조사하고, 알면서 아이들이 느껴야 되는 것이 무엇일까? 생각했어요. … 아이들은 충분히 확대가족과 핵가족 중에서 현대 산업사회로 발전하면서 핵가족으로 변했다는 사실을 알았고, 그리고 다양한 가족의 형태가 있다는 것도 알았으니까요. 그렇다면 2단원에서 "사회변화와 우리생활"에서 가족형태의 차이를 알아보는 이유가 뭘까. 고민했는데, 다양한 가족형태에서 이미 나타나는 사회적 소수자나, 양성평등과 같은 이야기가 바로 나올 수 있고, 예를 들면 다문화가족이라던가, 조손가정, 입양 등과 같은 이야기들을 생각해봤을 때, 아.....서로간의 차이를 이해하고, 배려해야 함을 느끼는 것이 아니겠나.. 라는 생각이 든거죠.
>
> (2014. 10. 31. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 초등학교 4학년 학생들이 배워야 할 가족이란 무엇인가를 고민하며, 이것을 배우는 이유에 대해서 생각한다. 가족은 교육과정 상에서 계속적으로 등장하는 개념이기 때문에, 4학년 수준에서 이것을 어떻게 다루어야 할지 해석하는 것은 중요하다. 또한 현 교사에게 가족형태의 차이를 왜 다루는지는 깊이 있게 고민해야 할 대상이다. '4학년 아이들 기준+왜 배울까'에 대한 현 교사의 고민은 가족형태의 차이에서 서로 간의 차이와 배려를 느끼는 것으로 결론이 났고, 위의 과학의 경우처럼, 이러한 해석은 사회의 수업을 이 방향으로 이끌 것이다.

현 교사의 해석이 내재적 해석을 했던 다른 교사들과 구분되는 점은 교육과정 성취기준에서 드러나지 않는 점을 고민하여 해석했다는 것이다. 현 교사가 교육과정 성취기준에서 기준으로 삼은 것은 일차적으로 그녀가 가르치는 학생이었으며, 이차적으로는 '왜 가르칠까'에 대한 그녀의 답이었다. 이는 교육과정 성취기

준에 표면적으로 제시되는 것은 아니며, 그렇기 때문에 현 교사는 학생에게 더 적합하고, 내용적으로 더 깊이 있는 수업을 구현할지도 모른다. 특히, 현 교사가 교육과정 성취기준을 해석할 때 생각했던 '왜 가르칠까'에 관한 것은 '심층적 교육과정'이라는 개념과 연관된다.

교육과정은 표면적 교육과정과 심층적 교육과정으로 나뉠 수 있으며, 표면적 교육과정이 교육과정 문서에 진술된 내용 그 자체로 '무엇을 가르쳐야 하는가'에 해당하는 것이라면, 심층적 교육과정은 교육과정 문서상에는 진술되지 않는, '왜 가르쳐야 하는가'에 해당하는 것이다(Bussis, Chittenden & Amarel, 1976, 정혜승, 2002: 36에서 재인용). 이와 관련하여 정혜승(2002: 36)은 표면적 교육과정만 집중하여 수업을 할 경우, 표면적 교육과정은 달성할 수 있으나 심층적 교육과정은 그렇지 못할 것이며, 따라서 심층적 교육과정도 함께 다루어야 함을 이야기한다.

풍부한 해석은 더 온전한 수업을 가능케 한다. 교사가 내재적 해석뿐만 아니라 외재적 해석을 할 때 드러낸 교육과정 리터러시는 다음과 같다.

- 학생 또는 다른 외부 요인을 중심으로 교육과정 성취기준 보기
- '왜 가르쳐야 하는가'에 해당하는 심층적 교육과정 생각하기

2) 편성

'편성한다는 것'은 교사의 용어로 말하면 '교육과정을 짠다'는 것이고, 이는 1년의 학교 교육과정 운영에 관한 사항을 조직하는 것이다. 교사는 언제 시업식을 하고 종업식을 할 것인지부터 시작하여, 언제 현장체험학습을 갈 것인지, 언제 시험을 볼 것인지 등에 관한 사항을 작성하고, 어떤 교과를 얼마만큼 가르칠 것인지, 어떤 내용을 어떤 시기에 가르칠 것인지를 결정한다.

학교 교육과정을 편성하는 것은 다양한 수준에서 일어나지만, 이를 교과로 한정시킨다면 대부분의 교사는 교과서를 기준으로 하여 교과교육과정을 편성한다. 교사가 교과서로 교과교육과정을 편성할 때, 그가 집중하는 것은 교과서에 배정

된 차시이며, 이것을 기준 삼아 한 해의 교과교육과정을 편성한다. 그는 아침 1교시에서부터 6교시까지 자신에게 배정된 시수를 교과서의 '차시'로 어떻게 채울 것인가를 고민하고 '40분 수업 = 1 차시'의 단위로 1년의 시간 계획을 세운다.

교과서를 기준으로 교과교육과정을 편성한 대표적인 예는 다음과 같다.

표 Ⅲ-31.

연간 시간 운영표

주 기 간		수업 일수	월	화	수	목	금	비 고
			1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	
1	3. 3- 3. 7	5	창창	입입입입	입입입입	입입입입	입입입입	3.3(월) 입학식
2	3.10- 3.14	5	입입입입	입입입입	입입입입	입입입입	입입입입	
3	3.17- 3.21	5	입입입입	창입입입	입입입입	입입입입	국국즐즐	3.18(화) 학교폭력예방 교육 3.19(수) 학부모총회
4	3.24- 3.28	5	국국즐슬	수수즐슬즐	국국즐바	수수슬슬바	국국즐즐	
5	3.31- 4. 4	5	국국즐즐	수수슬슬창	국국창창	수수즐즐창	국국바즐	
6	4. 7- 4.11	5	국국슬즐	창수즐바창	국국즐즐	수수바바창	국국슬슬	4.8(화) 범죄예방교육
7	4.14- 4.18	5	국국슬즐	수수즐즐창	국국바즐	수수즐즐창	국국즐슬	4.14(월)-4.16(수) 학부모공개수업
8	4.21- 4.25	5	국창슬즐	창창창창국	국국즐즐	수수즐즐창	국국바바	4.22(화) 교통안전교육
9	4.28- 5. 2	5	국국즐슬	수수슬슬창	국국창창	창창창창창	국국슬슬	5.1(목) 매탄새싹축제
10	5. 5- 5. 9	3	어린이날	석가탄신일	국국창창	수수슬즐창	국국즐바	5.5(월) 어린이 날 5.6(화) 석가탄신일
11	5.12- 5.16	5	국국바즐	수수창창즐	국국즐즐	수수즐즐창	국국즐바	5.13(화) 재난대응 안전한국 훈련일
12	5.19- 5.23	5	국국바바	수수바슬슬	국국슬즐	창창창창창	국국즐슬	5.22(목) 다문화교육
13	5.26- 5.30	5	국국슬즐	수수즐즐즐	국국즐즐	수수창창즐	슬즐바즐	
14	6. 2- 6. 6	3	국국즐즐	수수창창바	전국지방선거	바즐창창창	현충일	6.3(화) 민주시민교육 6.4(수) 전국지방선거일 6.6(금) 현충일
15	6. 9- 6.13	5	국국즐슬	수수슬슬슬	국국즐즐	바즐창창창	국국수수	6.12(목) 매탄공원현장 학습
16	6.16- 6.20	5	국국슬즐	수수즐즐창	국국즐즐	수수창창즐	국국즐즐창	6.20(금) 6월 (창체 순증에 의한) 스포츠활동
17	6.23- 6.27	5	국국슬슬	수수슬슬창	국국슬바	수수바즐창	국국즐즐	
18	6.30- 7. 4	5	국국즐즐	수수바즐창	국국즐바	수수슬즐창	국국즐즐	
19	7. 7- 7.11	5	국국즐즐	창창슬슬수	국국즐슬	수수슬바창	국국즐즐	
20	7.14- 7.18	5	국국즐즐	창창바슬창	국국슬바	수수창창창	국국바즐	
21	7.21- 7.22	2	국국즐창	창창수수				7.22(화) 방학식
		98						

이 표에서 교사는 몇 월, 며칠, 어떤 요일에 어떤 교과가 자리 잡고 있는지, 한 해 동안 내가 교과별로 가르쳐야 할 시수가 얼마인지에 집중한다. 월요일 1교시에 내가 가르쳐야 할 것이 국어인지, 수학인지, 수요일 3교시에 내가 가르쳐야 할 것이 즐거운 생활인지, 수학인지 파악하고 나면, 그 시간에 가르쳐야 할 내용을 정하게 되는데, 그 기준이 되는 것이 앞서 말했듯이 교과서의 차시이다.

표 Ⅲ-31은 1학년의 연간 시간 운영표로, 3월 1주에서 3주 동안은 학기 초 입학 적응 활동이 자리 잡고 있으며, 3월 21일 금요일부터 교과 수업인 '국국즐즐'이 시작된다. 이를 표 Ⅲ-32의 진도표와 연관시켜 보면, 3월 1주부터 2주까지는 창의적 체험활동의 시수가 배정되어 있기 때문에 교과 내용이 없으며, 3월 셋째 주 금요일부터 국어 2시간과 즐거운 생활 2시간이 시작된다. 그런데 이 진도표를 살펴보면, 국어 2시간은 '1. 즐거운 마음으로'라는 교과서 단원이, 즐거운 생활은 '1.우리 학교(8~21)'라는 교과서 단원이 있으며, 그 쪽수까지 제시되어 있음을 알 수 있다. 따라서 교사는 표 Ⅲ-31의 시간표를 보고 오늘 가르쳐야 할 교과를 확인한 후, 표 Ⅲ-32의 진도표를 보고 교과서의 쪽수를 확인한 후 교과서의 차시대로 수업을 한다.

표 Ⅲ-32.

진도표

주	기 간	수업일수	수업시간	국어 (듣,말,쓰,읽)	수 학	통합교과(바,슬,즐)	
1	3. 3- 3. 7	5	18		—	—	—
2	3.10- 3.14	5	20		—	—	—
3	3.17- 3.21	5	20	1. 즐거운 마음으로(2)	2	(즐) 1. 우리 학교<8~21>(2)	2
4	3.24- 3.28	5	22	1. 즐거운 마음으로(5) 심화보충(담임재량)(1)	6 1.9까지의 수(4)	4 (즐) 1. 우리 학교<22~23>(1) (슬) 1. 우리 학교<24~25>(1) (즐) 1. 우리 학교<26~27>(1) (슬) 1. 우리 학교<28~29>(1) (즐) 1. 우리 학교<30~31>(2) (바) 1. 우리 학교<32~33>(1) (슬) 1. 우리 학교<34~35>(2) (바) 1. 우리 학교<36~39>(1) (즐) 1. 우리 학교<40~41>(1) (즐) 2. 우리는 친구<42~44>(1)	12

교과서를 중심으로 한 교과교육과정 편성 방식은 이런 것이다. 교과서의 1단원부터 순서대로 배치하고, '1교시 = 1차시'를 기준으로 시간표를 채워나가고, 교과서의 가르칠 쪽수까지 안내한다.

반면, 교사가 교육과정 문서를 중심으로 교과교육과정을 편성할 때 그들은 교과서의 편성 방식과는 다른 형태를 보였다.

- **차시의 학습목표에 연연해하지 않는다. 수업의 기준은 차시가 아니라 단원의 성취기준이 된다.**

교사가 교육과정 문서를 알게 되고, 그것을 수업에서 사용하게 될 때, 그들은 더 이상 차시의 학습목표에 연연해하지 않는다. 학습목표 보다 더 상위에 교육과정 성취기준이 있다는 것을 알고, 교과서의 학습목표는 교과서 개발자들이 만든 것임을 알고 있기 때문에 학습목표를 떠나서 성취기준을 기준삼아 수업을 생각하게 된다. 교사가 교과서의 학습목표를 생각하지 않는다는 것은 외부의 시각에서는 별 것 아닌 것처럼 보일 수 있으나 교사 집단 안에서는 매우 큰 변화이다.

교사가 수업을 할 때, 교과서의 학습목표는 절대 손 댈 수 없는 것이며, 하나라도 생략해선 안 되는 것이다. 교사에게 교과서의 학습목표는 학생들이 꼭 알아야 할 최소한의 기준인 것이다. 이런 생각은 예비교사 때부터 생성되어 현직 교사로 지내면서 더욱 굳어지는데, 예비교사 시절 모의수업을 하고나서 수업에 대해 이야기할 때 교과를 막론하고 다음과 같은 대화가 이루어지곤 했다.

· 지금 학습목표가 '~~'인데, 제 생각엔 동기유발이 학습목표와 전혀 맞지 않아요.
· 활동 2가 학습목표 달성과 어떤 관련이 있는 거죠?
· 수업 때 하신 평가가 학습목표를 명확하게 재는데 별 소용이 없어 보여요.

수업을 계획하고, 평가할 때 항상 기준이 되는 것은 차시의 학습목표이다. 무

엇을 생각하더라도 학습목표를 떠나서는 안 되며, 학습목표와 상관없는 활동이나 동기유발이 수업에 발견된다면 그 수업은 성공적이지 못한 수업으로 평가된다. 이것은 현직교사에게도 똑같이 적용된다. 현직교사가 대표수업을 하거나 연구수업을 할 때 요구받는 것은 교과서를 떠나서 색다르게 구상하라는 것이다. 따라서 현직교사는 교과서에 있는 활동을 그대로 하기 보다는 새롭게 구성한다. 그러나 현직교사가 교과서의 활동을 다 바꾼다 하더라도 학습목표를 바꾸진 않는다. 학습목표는 교과서의 활동을 다른 것으로 바꾸는데 중요한 기준 역할을 하기 때문에 학습목표를 벗어난 수업은 계획조차 할 수 없는 것이다. 온라인상에 수업자료가 될 만한 것들이 넘쳐나고, 새로운 방식의 수업이 도입되어도, 이러한 것들은 모두 학습목표 안에서 다루어질만한 것이어야 수업에 들여올 수 있는 것이다.

그러나 교사가 교육과정 성취기준을 알게 되었을 때, 그들은 교육과정 성취기준으로 교과서의 학습목표를 판단하게 된다. 그리고 이 과정에서 어떤 차시가 중요한지, 어떤 차시가 그렇지 않은지 알게 되고, 중요하지 않은 차시는 다루지 않아도 된다는 것을 알게 된다. 이처럼 교사가 차시를 중요하게 다루지 않게 되면서 차시 중심의 교과교육과정 편성은 깨지게 되고, 교사는 단원에 배정된 교육과정 성취기준을 중심으로 교육과정을 편성하기 시작한다.

표 Ⅲ-33은 교육과정 중심의 수업을 진행하기 위해 현 교사가 작성한 교육과정 편성표이다. 현 교사는 수업이 교육과정 성취기준을 따른다면, 굳이 교과서를 사용하지 않아도 된다고 생각한다. 수업은 교사와 학생이 활동을 정하여 진행할 수도 있고, 교과서에 제시된 좋은 활동이나 온라인, 책 안에 있는 활동을 선택하여 사용할 수도 있다. 한 단원에 따른 수업 방식이 어떻게 일어날지 모르기 때문에 단원이라는 틀과 이에 따른 성취기준만을 제공하고, 교과서의 어떤 차시, 몇 쪽을 다루어야 하는지는 의무가 아니기 때문에 표기하지 않는다. 무엇보다도 성취기준에 따른 활동 내용은 아마 그 때 그 때 정해질 것이기에 빈 칸으로 남아있다.

표 Ⅲ-33.

현 교사의 교육과정 편성

주	기간	수업일수	주제		월	화	수	목	금	시수	비 고
					(4:체육)	(2:영어)	(5:동아리)	(3:영어 4:체육)			
1	8.26-8.30	5		단원	듣4. 이럴 때는 이렇게 도3. 따스한 손길, 행복한 세상		산바람강바람(가락의흐름)		집단상담(강점찾기)		
		26		교육과정	1-3 소개하는 말을 듣고 능동적으로 반응한다.						
				활동내용							
2	9.2-9.6	5		단원	과1. 식물의 세계 읽2. 하나씩 배우며		수1.분모가 같은 분수의 덧셈과		뺄셈(수1) 산마루에서, 참 잘했지. 꽃밭에서(가창)		
		26		교육과정	과3-4-9 여러 가지 식물의 생김새와 특징을 안다. 과3-4-10 식물이 사는 곳에 따른 생김새와 생활 방식을 설명할 수 있다. 과3-4-11 여러 가지 식물을 공통점과 차이점에 따라 나눌 수 있다.		국3-1 필요한 정보를 찾기 위해 사전을 읽는 방법을 익힌다.		수1-4-9 분모가 같은 분수의 덧셈과 뺄셈을 할 수 있다.		
				활동내용							
3	9.9-9.13	5		단원	읽3. 서로 다른 의견 사3-1 현대사회의 가족 사3-2 성 역할의 변화 사3-3 우리 사회의 인구 문제, 듣6. 여러 가지 의견						
		26		교육과정	국3-3 글쓴이가 제시한 의견의 적절성을 평가한다. 국1-2 토의에서 자신의 의견과 비교하면서 다른 사람의 말을 듣는다 국4-2 다른 사람의 생각이나 행동을 변화시킬 목적으로 제안하는 글을 쓴다.		사3-5-35 현대사회 가족 구성의 다양성을 이해하고, 바람직한 가족의 의미를 찾아본다. 사3-5-36 성 역할이 변화하고 있음을 이해하고, 양성 평등의 사회를 만들기 위한 방안을 모색한다. 사3-6-37 우리나라의 인구 구성의 변화에 따른 다양한 사회 문제를 이해한다.				
				활동내용							

- **교과서 단원의 순서가 바뀐다.**
- **단원의 지속 기간이 달라진다(한시적/지속적).**
- **교과 간 연결에 따라 단원의 순서가 조정된다.**

신동초 교사팀이 작성한 교육과정 편성 방식 역시 기존의 것과 다른 형태를 보였다. 표 Ⅲ-34는 신동초 교사팀이 작성한 교육과정 편성표이며, 표 Ⅲ-33처럼 이들 역시 교과서의 한 차시가 얼마만큼 인지, 오늘 시간표에서 다루어야 할 교과서 쪽수가 어디인지에 대해 중요하게 여기지 않는다.

이 교사들이 교육과정 편성에서 중요하게 여기는 것은 각 교과의 어느 단원이 어느 시기에 얼마만큼 일어나는가이다. 교사들이 교과서에서 벗어나 교육과정을 사용하게 될 때, 그들은 스스로 교육과정 성취기준을 모두 다시 편성하여 자유롭게 이용할 듯 보인다. 그러나 사회, 도덕, 과학, 체육 등은 이미 교육과정 문서에 단원의 구성이 완료되어 있기 때문에 교과서를 버린다 하더라도 단원을 버리기는 힘들다. 따라서 주로 단원은 살리되, 그것을 이동, 조절하는 방식으로 교육과정이 편성된다.

단원의 위치를 재조정하는 것은 얼핏 보면 쉬운 것처럼 보이지만, 사실 학교현장에서는 거의 찾아볼 수 없는 일이다.

> A교사: 그 동안은 교과서 순서대로 가르치니까 선생님들이 구조화되어 있잖아요. 구조화가 되어 있는데 이것을 좀 이동시키는 작업이 발생하잖아요. 여기서 가르쳐야 할 것을 저기에 끼워 맞추고, 저기에서 가르쳐야 할 것을 여기에 맞추고... 이런 것들을 선생님들이 힘들어해요. 5학년의 사례를 보니까...지금 5학년 선생님은 만들어 가는 게 아니거든요. 작년에 저희가 한 걸 그대로 실행하는 거거든요. 근데 순서를 달리 한다는 것을 엄청 힘들어 해요. 그니까 교과서대로 가르치는 것을 벗어나 달리 생각하는 순간 이걸로 인해서 힘들어 하는 사람이 많아요.
>
> (2013. 5. 30. 신동초 교육과정 워크숍 중)

표 Ⅲ-34.

신동초 교사팀의 교육과정 편성

월	주		프로젝트	국어		수학	사회	과학	미술	음악	도덕	체육	
3월	1	3~7	친해지고 싶어 프로젝트						6.다르게 보기		7.힘을 모으고 마음을 하나로	5.전통놀이	
	2	10~14	나들이	2.회의를 해요		1. 큰 수	2.도시의 발달과 주민 생활	무게재기	2.우리의 공간 꾸미기		6. 내가 가꾸는 아름다운 생활		
	3	17~21							21.미술작품과 친해지기				
	4	24~28		8.국어사전과 함께		2. 곱셈과 나눗셈				5.산봉우리에 높이 올라	3. 더불어 나누는 이웃 사랑		
4월	5	31~3											
	6	7~11	나들이	10.감동을 표현해요	1.이야기 속으로				5.자연은 내친구			4.리듬표현	1.건강과 체력 향상
	7	14~18					1.촌락의 형성과 주민 생활						
	8	21~25		3.문장을 알맞게	5.서로 다른 느낌	3. 각도와 삼각형							
5월	9	28~2	초록친구 만나기							리코더 합주			
	10	7~9				*분수		2. 식물의 한살이				4.리듬표현	2. 동작 도전
	11	12~16	나들이	9. 생각을 나누어요					4.색과 모양 찾기				
	12	19~23	프로젝트	7.의견과 근거		4. 분수의 덧셈과 뺄셈	3.민주주의와 주민 자치		*소리의 성질				3. 경쟁활동
	13	26~30											
6월	14	2~6											
	15	9~13	나들이					*땅에 사는 작은 생물 관찰	3.자연에서 보물찾기	7.세계를 춤추게 하는 우리 음악			
	16	16~20		4.짜임새 있는 문단		5. 혼합계산		*지표의 변화					
	17	23~27							7.내마음의 표정				
7월	18	30~4	나들이					옥수수, 감자 찌먹기			1.최선을 다하는 생활		
	19	7~11		6.소중한 정보		*규칙찾기			3. 화산과 지진				
	20	14~18											
	21	21~25											

교사들은 교과서 순서대로 나가야 한다는 것을 자신의 의무처럼 생각하기 때문에 그것을 바꾸는 순간 마치 자신의 정체성이 흔들리 듯 어려워한다. 신동초 A교사의 말처럼, 교사는 새로운 수업을 만드는 것을 힘들어 한다기보다는 순서를 바꾸는 것 그 자체를 힘들어 한다. 그러나 신동초 교사팀의 교육과정 편성에서 알 수 있듯이 그들은 자유자재로 단원의 순서를 바꾼다. 어떤 교과의 단원이 다른 교과의 단원과 연결되면 그것을 같은 시기에 배울 수 있도록 조정한다.

또한 '친해지고 싶어'나 '초록친구 만나기'처럼 프로젝트와 교과 수업을 연관시키기도 한다. '친해지고 싶어'는 새 학년을 맞이한 학생들의 적응을 위한 프로젝트로 신동초 교사팀은 창의적 체험활동 중 자율활동을 염두에 두고 이 프로젝트를 구상하였다. 하지만 그들은 이와 관련된 교과들의 내용을 적극적으로 배치하여 프로젝트 속에서 교과 수업이 함께 일어날 수 있도록 교육과정을 편성하였다. '초록친구 만나기' 역시 마찬가지로, 이 프로젝트는 한 달에 한 번씩 아이들이 나들이 갈 수 있도록 기획한 것이지만, 과학, 체육, 미술 등 교과의 내용도 함께 다룰 수 있도록 관련 단원을 배치하였다.

단원 순서뿐만 아니라 단원을 배우는 기간 또한 이전과는 다른 방식으로 편성되었다. 보통 학교에서는 한 단원을 마치고, 그 다음 단원을 배우는 방식으로 교육과정을 편성한다. 그러나 신동초 교사팀의 경우, 단원의 내용이 그 학년에서 꾸준히 다루어져야 할 것이라고 생각되면, 특정 시기를 정해놓지 않고 한 학기 동안 지속적으로 다루어지도록 편성하였다.

A교사: 국어 나에 보시면 국어사전이 나오잖아요. 국어사전을 좀 앞으로 빼서 가르치면 어떨까... 아이들이 스스로 국어사전을 찾아볼 수 있게.

B교사: 이왕 국어사전을 할 거면 한 학기 내내 죽 활용을 하게

⋮

C교사: 도덕 1단원은 그거 자유탐구 하는 것처럼 1년 내내 하는 것도 좋을 것 같아.

(2014. 2. 27. 신동초 교육과정 설계 회의 중)

국어는 다른 교과를 통해서도 달성할 수 있는 성취기준들이 많았기 때문에 가르칠 특정 시기를 배정하지 않는 경우가 많았다. 체육의 '건강과 체력 향상' 역시 꾸준히 지속되도록 교육과정에 편성되었으며, 과학의 '식물의 한 살이'의 경우, 신동초에서 하고 있는 텃밭 가꾸기와 연결하였는데, 파종부터 시작하여 수확까지의 실제 시기와 맞물려 다룰 수 있도록 편성하였다.

- **때때로 무엇을 배워야 하고, 그것을 얼마만큼 다루어야 할지는 정해지지 않는다.**

차시를 중심으로 하는 교육과정 편성 방식은 어느 요일, 무슨 교시에 어떤 교과의 몇 쪽까지 가르치도록 안내하기 때문에 융통성 있고 자유로운 편성 방식이라기보다는 기계적이고, 억압하는 편성 방식이다. 이에 비해 단원의 성취기준을 중심으로 하는 편성 방식은 어떤 주나 달에 배정된 단원을 중심으로 그에 해당하는 성취기준을 다양한 활동과 교재를 통해 다루기 때문에 차시 중심의 편성 방식보다 훨씬 자유롭다. 교사는 수업을 하다가 시간이 부족하면 그 수업에 시수를 더 배정할 수도 있고, 때에 따라서 다른 교과와 함께 통합하여 블록 수업을 할 수도 있다. 또한 교과서에 연연해하지 않기 때문에 수업은 조사, 탐구, 체험 등 다양한 방식으로 전개되고, 성취기준의 특성에 따라 배울 시기가 정해지지 않고 꾸준히 다뤄지기도 한다.

이에 더 나아가 때때로 교사는 교육과정을 편성하지 않기도 한다. 어느 주나 달에 어떠한 단원을 할지 배정하지 않는 것이다. 물론 교육과정은 계획을 필요로 하기 때문에 모든 것을 편성하지 않을 순 없다. 다만, 학생들의 흥미나 특정 상황이 떠오를 때 그것을 반영하여 즉흥적으로 교육과정을 운영하는 것이다.

그림 Ⅲ-25. 현 교사의 교육과정 편성

현 교사가 교육과정을 편성하는 방식은 학생들이 배워야 할 내용을 게시하는 방식이다. 현 교사는 교육과정 성취기준에서 다루어야 할 내용을 추출하여 학생들이 함께 볼 수 있도록 '2학기 배울 내용'이라는 이름으로 교실 한 코너에 게시하였다. 이것을 통해 교사뿐만 아니라 학생들도 2학기에 어떤 교과에서 어떤 내용을 다루는지 확인할 수 있다.

교육과정 성취기준이 문서를 통해 교사에게만 보이는 것이 아니라 교사와 학생에게 모두 공유될 때, 교육과정은 전혀 다른 방식으로 편성된다. 아니 엄밀히 말하면 편성 없이 바로 구현된다는 표현이 더 맞을 것이다.

교사는 항상 교육과정 성취기준을 본다. 그리고 수업을 하면서 그 중에서 자신이 커버한 성취기준, 즉 학생들이 달성한 성취기준이 있으면 그것을 벽에서 뗄 것이다. 그리고 학생들이 잘 성취하지 못하는 것은 계속하여 게시하며 학생들이 성취할 수 있도록 경험의 기회를 더 제공할 것이다. 또한 학생들이 교육과정 성취기준을 보고 어떤 내용을 공부하고 싶다고 제안한다면 학생들의 의견을 받아들여 교육과정을 운영할 것이다. 그림 Ⅲ-24를 자세히 보면, 초록색 게시판에 학생들이 글씨 쓴 종이가 보일 것이다. 학생들은 교실에 붙어 있는 교육과정 성취기준을 보고, 그 중 식물에 대해서 배우길 원했다. 현 교사는 학생들의 의견을 받아들여, '식물박사'라는 수업을 계획했으며, 이 수업을 하면서 하고 싶은 활동들을 학생에게 적도록 하였다.

교사가 교과서의 차시를 중심으로 교육과정을 편성할 때, 그가 집중한 형태는 월요일 1교시에 다루어야 할 교과서 내용, 수요일 3교시에 다루어야 할 교과서 내용이 무엇인지 파악할 수 있는 형태이다. 그렇기 때문에 교육과정 편성표에는 그 시간 안에 가르쳐야 할 교과서 쪽수와 한 차시의 학습목표가 표기되어 있다. 그러나 이것이 무의미하고, 차시보다 더 중요한 것이 있다는 것을 발견하게 될 때, 교사는 다른 형태로 교육과정을 편성하게 되고, 그들이 얻은 자유만큼 자유롭게 교육과정을 편성한다. 신동초 교사팀과 현 교사가 교과서의 차시에서 벗어난 교육과정 편성에서 발휘한 교육과정 리터러시는 다음과 같다.

- 교육과정 성취기준으로 기간별 학습계획 세우기
- 학생 특성, 교과 간 연계를 고려하여 단원의 순서 조정하기
- 교육과정 성취기준의 특성에 맞게 편성하기(한시적/지속적)
- 학생의 요구나 흥미, 특수한 상황을 반영하여 즉흥적으로 교육과정 편성하기

3) 표현

교육과정 문서를 중심으로 교육과정을 편성할 때, 교사는 한 차시의 활동을 무엇으로 할지 세세하게 정하지 않았기 때문에 실제로 수업이 어떻게 구현될 것인지는 '표현' 단계에서 확정된다. 앞의 교육과정 편성표를 떠올려 보면, 교육과정 성취기준만 제시되어 있을 뿐 그것을 통해 어떤 활동을 할지는 알 수 없다. 다만, 어느 시기에 무엇을 다룰 것인지, 아니면 올해 교사가 커버해야 할 교육과정 내용이 무엇인지만을 알 수 있을 뿐이다. 어슴푸레한 교육과정 편성이 실제로 수업으로 표현될 때, 교사는 자신이 발견한 교육과정 가능성의 공간을 몸소 느끼게 되고, 교육과정 문서는 비로소 자율, 가능성의 기제로 작동한다.

> 진짜 교육과정은 나를 옭아매지 않는다. 차시마다, 단원마다 나를 옭아매던 학습목표가 사라졌다. "무엇을 해야만 한다. 무엇이 무조건 옳다"라고 나를 옭아매던 독단과 위선이 사라진다. 정해진 학습목표를 달성하기 위해 학생들에게 주던 고통 대신 좀

더 여유로운 교육활동을 통해 아이들에게 수업시간의 여유를 찾아주려고 한다. 그러나 그 전보다 좀 더 합법적으로 찾아주고 싶다. 사실 아직까지 뭐가 뭔지 잘 모르겠다. 그래서 교과서 그대로 수업을 하다가, 학생들의 이해정도에 따라 시간표를 바꿔 사용하기도 하고, 아예 단원을 통째로 바꾸어버리기도 한다. 그래도 그 전처럼 바꾼 후에 벌벌벌 떨고 있지 않는다. 오히려 당당해졌다고 해야 하나? 교육과정이란 하나의 무기가 되어버렸다.

(2014. 6. 3. 현정은 교사 수업일지 중)

수업은 다름이다. 학생과 교사 주어진 환경이 모두 다른데 어떻게 대한민국 수업이 모두 같을 수 있는가. 우리가 수업의 다름을 인정하고 받아들일 수 있기 위해 교육과정이 필요하다. 교육과정 성취기준만으로 활동을 연결지어보자. 실제수업을 하기 위한 과정이 아닌 성취기준으로 아이들과 재미있는 수업을 계획하기만 해보자. 그래서 교사에게 수업계획을 하는 과정이 힐링이 되길 바라는 거죠. 그리고 교사를 무기력하게 만드는 외부요인이 없어지자 날개를 단 듯 자발성이 회복되었죠.

교육과정이 그 날개를 달아줄 수 있길 바래요.

그래서 점점 더 많이 변화해가길 바래요.

(2014. 6. 27. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 교육과정 문서가 교사에게 자율성을 준다는 것을, 그 안에 교육과정 가능성의 공간이 있다는 것을 몸소 느낀다. 동시에 교사가 수업을 판단할 수 있는 교육과정 한계(curriculum envelope)의 역할을 한다는 것도 느낀다. 교육과정 문서는 교육과정 가능성을 제공해줌과 동시에 변형과 변질을 구분할 수 있는 교육과정 한계의 역할을 동시에 한다. 교사는 교육과정 문서를 통해 자율을 느끼고, 또한 자신이 어디까지 다루어야 할지, 그 한계를 명확하게 파악한다.

교육과정이 실제 수업으로 나타나는 표현 단계에서의 특이 사항은 가르치는 주체와 대상이 바뀐다는 것이다. '교사가 교과를 가르친다'라는 말은 누가 들어도 의심의 여지가 없는 것이다. 그러나 교사보다는 학생이, 교과보다는 주제와 학습하는 방법이 떠오르는 것이 표현 단계의 특징이다.

- **수업의 중심에는 항상 학생이 있다. 교사는 학생 중심으로 생각한다. 또한 교사는 학생에게 수업을 맡긴다.**

신동초 교사팀은 수업을 계획할 때 항상 학생들을 생각한다. 학생들이 무엇을 배우고 싶어 할까, 학생들에게 진정으로 배움이 일어나려면 어떤 수업을 안겨줘야 할까가 언제나 그들의 고민이다.

> A교사: 도시랑 촌락 버리고 아이들이 뭘 배우고 싶을까 생각을 해볼까?
> B교사: 아예?
> C교사: 응.
> D교사: 그러면 우리가 아예 처음으로 돌아가서 전북 프로젝트에서 시작을 해 보는 건 어때? 주제를 뽑을 때?
>
> (2014. 2. 28. 신동초 교육과정 설계 회의 중)

> A교사: 그 책을(교과서) 보지 말고, 주민 자치를 어떻게 가르칠 건가를 여기서 생각을 해라. 그 다음에 책에서 필요한 것만 끌어와라. 니네 책을 보니까 책을 안 본 나는 그렇게 안 가르쳐야 될 것 같은데, 니네는 책을 계속 보니까 계속 헤매고 있는 것 같애. 책을 보지 말아 봐. 자, 4학년짜리 니네 반 애들한테 주민 자치를 어떻게 가르쳐야 될지 브레인스토밍을 해 봐.
>
> (2014. 5. 8. 신동초 동학년 회의 중)

신동초 교사팀은 사회과 교육과정을 운영하는데 있어 학생의 삶에 밀접하게 혹은 학생의 흥미와 수준에 맞게 변환하여 운영하고 있었으며, 사회과 교육과정 성취기준을 따르되, 그 표현의 중심을 항상 학생으로 삼았다. 신동초 교사팀이 교육과정 성취기준을 어떻게 학생 중심으로 변환했는지 살펴보기 전에, 교육과정을 교과서로 구현한 교과 중심의 표현을 살펴보면 표 Ⅲ-35와 같다.

표 Ⅲ-35.

사회과 '민주주의와 주민 자치'의 교육과정과 교과서 구현

교육과정	교과서	
① 민주주의의 원리를 구체적으로 실현하는 것이 주민 자치임을 이해한다. ② 우리 지역을 대표하는 자치단체는 어떤 것들이 있는지 찾아보고, 그 역할에 대해 이해할 수 있다. ③ 우리 지역을 대표하는 사람들을 뽑는 선거 과정을 알아보고 이를 통해 대표자와 유권자의 역할에 대해 이해할 수 있다. ④ 지방정부와 지방의회가 하는 일을 비교해보고, 양자 간의 관계에 대해 이해할 수 있다.	단원 도입	1차시: 단원 학습 내용 예상하기
	❶ 함께 하는 주민 자치	2차시: 학급에서 일어나는 공동의 문제와 민주적 해결 방법 이해하기
		3차시: 지역에서 일어나는 공동의 문제와 민주적 해결 방법 이해하기
		4차시: 주민 참여의 중요성 이해하기
	❷ 지역 대표를 뽑는 선거	5차시: 선거의 필요성과 선거 과정 이해하기
		6차시: 대표 선출 기준과 선거 원칙 이해하기
		7~8차시: 지방 의회 모의 선거의 후보자가 되어 선거 홍보 벽보와 선거 연설문 작성해 보기
		9차시: 지역 대표와 지역 주민의 바람직한 역할과 자세 이해하기
	❸ 우리 지역의 지방 자치 단체	10차시: 지방 자치의 의미와 지방 자치 단체의 종류를 이해하고, 우리 지역의 지방 자치 단체 알아보기
		11차시: 지방 의회에서 하는 일 알아보기
		12차시: 지방 정부에서 하는 일 알아보기
	❹ 협력하는 지방 자치 단체	13~14차시: 지방 정부와 지방 의회의 관계 이해하기
		15차시: 지역 문제의 해결 방안이나 지역의 발전 방안을 모색하여 지방 자치 단체에 건의하기
	단원 정리	16차시: 단원 학습 내용 정리하기

표 Ⅲ-35는 4학년에 제시된 사회과 교육과정 내용 중 하나인 '민주주의와 주민 자치'의 성취기준과 그에 따른 교과서 구현 양상이다. 보통 사회는 하나의 내용(제재)에 네 개의 성취기준을 가지고 있으며, 그것이 교과서로 구현될 때 하나의 성취기준을 소단원으로 삼아, 그 안에 3~4개의 차시를 두고 있다. '민주주의와 주민 자치'의 성취기준을 교과서로 구현한 것을 살펴보면, 단원 도입을 제외하고, 2차시에 해당하는 '학급에서 일어나는 공동의 문제와 민주적 해결 방법 이해하기'가 학생의 삶과 연관되며, 그 다음부터는 민주주의와 주민 자치에 관한 내용들을 하나씩 다루고 있다. 교육과정이 교과서로 구현된 것을 살펴보면, 그것이 교과에서 배워야 할 내용으로 채워져 있음을 알 수 있으며, 교과서를 중심으로 수업을 하는 교사들은 위의 내용에 따라 수업 한 차시 한 차시를 운영해나갈 것이다.

그러나 신동초 교사팀의 경우, '민주주의와 주민 자치'의 성취기준을 이용하여 이 단원에서 가르쳐야 할 내용의 윤곽을 정한 후, 구체적인 활동은 학생들의 흥미와 수준, 관심사를 고려하여 설정하였다. '민주주의와 주민 자치'의 경우, 학생들이 생활하는 환경의 범위와 관련하여 지역을 중심으로 지방 자치 단체 등을 다루고 있지만, 사실 학생들은 6학년에 나오는 대통령보다도 이것을 더 어려워한다. 대통령과 같이 나라와 관련된 것들은 학생들 주변에서 크게 이슈화되기 때문에 학생들이 쉽게 접하지만, 지방 자치는 그렇지 않기 때문이다. 그래서 이 부분은 학생들에게는 잘 이해되지 않는 따분한 것으로, 교사에게는 억지로 꾸역꾸역 가르쳐야 할 것으로 남기 일쑤이다.

올해 처음 교과서를 받아보았지만 4학년에서는 항상 선거와 지방 자치 단체를 다룬다는 것을 알고 있었던 신동초 교사팀들은 이 부분이 학생들에게 가르치기 까다로운 부분이라는 것도 알고 있었다. 따라서 그들은 학생들이 흥미로워하면서 동시에 교육과정에 제시된 성취기준도 달성할 수 있도록 교육과정을 이야기화하여 접근하기로 하였다.

다음은 신동초 교사팀들이 '민주주의와 주민 자치' 단원을 학생들의 수준과 흥미에 맞게 변환한 것이다.

표 Ⅲ-36.

신동초 교사팀의 '민주주의와 주민 자치' 수업 계획

수업일	주제	스토리	내 용
5.20	주 민 자 치 (1~2)	◆ 지역의 실정을 생각하지 않고 정책을 펼쳐 사람들을 힘들게 하는 관리를 몰아내고 직접 대표를 선출하는 백성들 ▷ 이에 반발한 전주 백성들은 자신들의 손으로 대표를 뽑는다. (남자들만 선거)	주민자치란 무엇인가? 주민자치의 실시 배경과 의미
5.21	선거권 (3)	◆ 남자들만 선거권을 가지고 있는 것에 여성들이 불만을 제기해 선거권을 나눠 주기를 요구함 ▷ 왜 남성들만 대표를 뽑는가? 선거의 4대 원칙을 세움	불평등한 선거권-필기구의 양, 남녀 선거원칙을 바꿔보기
5.22	의회 (4~5)	◆ 대표로 뽑힌 사람이 자기 마음대로 정책을 만들어서 실행해도 아무도 제지할 사람이 없어 힘들어지는 백성들 ▷ 대표를 감시하고 정책을 결정할 의회를 구성한다.	의회의 필요성-디즈니 창의성 모둠에서 1명 대표로 선출

표 Ⅲ-36. 계속

5.28	정책제안 (6~7)	◆ 마을에 불편한 사항이 있지만 대표들이나 의원들은 세세한 부분을 알지 못하여 개선되기가 힘들다. ▷춘향이와 이몽룡은 정책제안을 하기로 한다.	우리 마을 정책제안 - 사전 과제(우리 지역 2문제 알아오기), 모둠별 활동
5.29	의회활동 (8~9)	◆ 의원들은 제안 받은 정책과 대표가 시행하려고 하는 정책에 대하여 의회를 열어 심의한다. ▷모의 의회 활동 ◆ 의회에서 결정된 사항을 대표가 잘 지키는지 감시	대표 7인과 의장은 교사가 회의, 나머지는 시민-대의 민주주의와 시민감시
5.30	지방자치단체 (10~11)	◆ 우리 지역에 있는 지방자치 단체를 알아보자	-가짜를 먼저하고 진짜를 나중에 -선거 홍보물을 이용하여 자치단체의 종류 알아보기 -지방자치 단체 구조도
6.2	선거의 실제 (12)	◆ 선거의 과정	-6월 4일 선거 인증샷 찍기
			-마무리-땅따먹기 게임 -의회역할런닝맨-개인별 역할카드, 도지사, 시장, 군수, 시민, 시민들은 대표를 쫓는다. 대표들은 목숨연장카드2~6개. 대표들이 잡히면 시민에게 목숨카드를 준다. (전주, 무주, 고창, 부안, 임실, 남원)

신동초 교사팀들은 '춘향전' 이야기를 모티브 삼아 이야기와 사회과 교육과정을 접목시켰다. 그리고 학생들이 이야기 속에서 사회과의 핵심 개념을 알 수 있도록 구조화하였다. 그들은 교과의 개념, 내용 등을 앞세우기보다는 학생들이 흥미 있어할만한 심리적인 끈, 주제 등을 전경으로 부각시켰으며, 교과에서 다루어야 할 것은 한 발 뒤로 배경화시켰다. 그러면서도 이야기에 매몰되어 교과에서 가르쳐야 할 것을 놓치지 않도록 이야기와 교과의 개념을 연결시켜, 최종적으로 학생들이 교과의 내용을 학습할 수 있도록 계획하였다.

교육과정 성취기준으로 틀만 잡고, 구체적인 수업은 학생을 고려하여 설계하는 이런 방식의 수업은 교육과정 성취기준이 수업으로 표현될 때 나타나는 대표적인 모습이다. 교과에서 다루어야 할 핵심적인 기준을 알게 된 교사는 교과에 관심을 더 가지기 보다는 학생을 중심으로 수업을 구상, 구현에 나간다.

학생을 고려한 수업, 학생의 흥미를 반영한 수업이 더 적극적이 될 때, 그것은 학생이 수업을 계획, 실행하는 것으로 나타난다.

> 수업계획을 짰지만, 끊임없이 변화하고 있습니다. 시간이 변경되기도 하고, 활동이 변하기도 하고, 어렴풋하게 계획했던 내용들이 구체적으로 변하기도 합니다.
>
> 동학년 선생님들과 훌륭한 계획안을 구성해서 훌륭한 경험을 아이들과 함께 하는 것도 좋겠지만요. 저 같은 경우엔 그냥 제가 계획을 반 짜고, 아이들이 그 반을 채워나가는 방법도 괜찮다는 생각이 듭니다. 물론 동학년 선생님들과의 이야기는 재밌는 아이디어의 보고가 되겠지만요. 아이들에게 의미 있는 경험을 많이 할 수 있게 해주는 보고요.
>
> 그런데 결국 수업은 그 반 교사랑 그 반 학생이 하는 거니까요. 그래서 수업은 살아있는 게 아닐까라는 생각도 듭니다. 시시때때로 변하는 것을 보고 우리는 살아있다고 하잖아요?
>
> (2014. 9. 18. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 교육과정 성취기준을 수업으로 구현할 때 모든 것을 계획하지 않는다. 큰 그림만 잡아주고 학생에 의하여 세세한 활동을 채워나가는 것이 현 교사의 표현 방식이다. 학생들이 어떤 활동을 하고 싶은지, 그 활동을 어떤 순서대로 하고 싶은지는 학생들에 의해 결정된다. 예를 들어, 현 교사의 교실 한편에는 교육과정 성취기준이 게시되어 있다. 학생들은 앞으로 배울 내용을 항상 마주하고, 그 중에서 과학 시간에 식물에 대해 배운다는 것을 알게 되었다. 학생들 마음속에는 식물을 배우고 싶다는 생각이 들었고, 곧 이를 현 교사에게 말한다. 그럼 현 교사는 식물에 관해서 어떤 공부를 하고 싶은지 학생들 스스로 정하도록 이끌어준다. 학생들은 '식물박사'라는 수업을 만들고, 이 수업에서 하고 싶은 것을 정한다. 학생들은 '식물 골든벨, 식물 관련 책 읽기, 식물 연극' 등 자신들이 하고

싶은 활동을 적어 학급 게시판에 붙이고, 현 교사는 교육과정 성취기준을 보고 학생들의 활동을 조정한다.

현 교사의 교육과정 표현 방식은 앞선 연구에서 언급한 초등학교의 교육과정 설계와 상통하는 것이다. 강충열(2012)은 초등교육과정은 '숲을 그린 후 나무를 그리는' 작업을 하되, 숲은 교사 또는 교과가 중심이 되도록, 나무는 아동이 중심이 되도록 설계되어야 한다고 언급하였다. 이와 현 교사의 수업 방식을 대조해보면, 현 교사는 교과라는 틀로 숲을 그리고, 아동을 중심으로 나무를 그리고 있었다.

> 국어 7단원, 의견을 나타내는 글쓰기를 하자! 라고 했는데, 문득 우리가 사회를 해야 되는데, 그게 선거하는 거야. 라고 말을 던졌더니 어떤 애가 "선생님 그럼 뭔가 관련이 있어 보이는데요?" 라고 해서 .. "어디가 관련 있는데?" 라고 했더니 선거연설문이랑 관련 있는 것 같아요. 라고 하길래 ... 그으래? 했더니 다른 애가 "투표"랑도 관련 있다고 해서 "왜 그렇게 생각하는데?"라고 했더니 "후보자를 뽑잖아요."라고 하는 거예요. 으응? 이게 무슨 상황이지? 싶은 마당에 어떤 애가 선생님 그런데 "후보자가 뭐에요?"그러는 거예요. 그러니까 어떤 애가 "선생님 그러면 우리 국어 사전 만들기하면 안 되요?" 이러더라구요. 뭐, 그리고 이어지는 이야기들이 선거와 관련해서 수많은 질문들이 쏟아지는데.... 그럼 우리 교실 속에서 모의선거하면서 국어사전 만들어볼까? 했더니 그러자고 하더라구요. 그럼 너희들이 공부하고 싶은 게 뭔지 일단 적어보자고 했죠.
>
> (2014. 7. 1. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사의 수업은 교사에 의해 이끌어지는 수업이라기보다는 학생에 의해 발현되는 수업이다. 현 교사가 국어의 의견을 나타내는 글쓰기를 다루면서 사회에서 선거에 대해 배운다고 했을 때 학생들은 사회와 국어의 내용을 함께 배우면 좋겠다고 말한다. 선거와 관련하여 학생들로부터 배움의 목소리가 들릴 때, 현 교사는 그들의 목소리를 따라간다. 학생들에게 궁금한 것을 물어보고, 그것을 적어나간다.

・소주제1 선거
- 선거를 할 수 있는 자격은?
- 왜 비밀투표를 해요?
- 투표는 어린이가 왜 못해요?
- 선거는 어떤 영향을 줘요?
- 선거는 어느 나라부터 시작되었어요?

⋮

・소주제2. 선거관리위원회
- 선거관리위원회가 하는 일은?

・소주제3. 후보자
- 후보자들이 돈을 버는 방법은?
- 후보자는 어떤 행동을 해야 할까?
- 후보자는 어떻게 만들어지나?
- 후보자들은 어떤 일을 할까?
- 후보자들끼리 왜 “합칠까?”

⋮

(2014. 7. 1. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 학생들이 궁금해 하는 것을 최대한 수용하고, 그것을 교육과정 성취기준과 맞춰본다.

교육과정 관련성
이 내용들 속에서 어떤 내용이 교육과정과 연관 있는지 봤더니,
1. 민주주의의 원리를 구체적으로 실현하는 것이 주민자치임을 이해한다.
2. 우리 지역을 대표하는 자치 단체는 어떤 것들이 있는지 찾아보고, 그 역할에 대해 이해할 수 있다.
3. 우리 지역을 대표하는 사람들을 뽑는 선거 과정을 알아보고 이를 통해 대표자와 유권자의 역할에 대해 이해할 수 있다.
4. 지방 정부와 지방 의회가 하는 일을 비교해보고, 양자 간의 관계에 대해 이해할 수 있다.

라고 되어있는데, 1번은 이미 학급회의를 경험하면서 알아봤고,
선거공부를 사회과 성취기준 중
1. 지방자치단체와 지방의회의 하는 일 2. 선거과정 3. 대표자와 유권자의 역할을

알아보게 되어있고, 지역 문제의 해결방안이나 지역의 발전 방안을 모색하여 지방자치 단체에 건의해보면서 끝내면 되더라구요.

국어과 성취기준 중에서는 낱말들을 분류해 보고 국어사전에서 낱말을 찾아본다 와 알맞은 이유를 들어 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다를 이룰 수 있을 것 같구요.

미술은.. 역시 다양한 표현력이겠죠.

(2014. 7. 1. 현정은 교사 수업일지 중)

학생들의 궁금증과 교육과정 성취기준이 연결되면, 수업이 시작된다. 수업은 소주제를 하나씩 다루는 것으로 진행되었는데, 이 과정에서 현 교사는 직접 학생이 되어 학생들의 질문 한 꼭지에 대한 조사 활동을 하기도 하고, 학생들이 스스로 선거관리위원회를 만들고 선거를 진행할 수 있도록 도움자의 역할을 하기도 하였다. 학생들은 자신이 궁금한 것을 해결하는 것으로 수업에 참여했으며, 직접 선거를 진행하고, 몸소 체험하였다.

현 교사의 수업에서 교육과정 성취기준이 표현되는 양상은 학생의 궁금증이나 흥미를 교육과정 성취기준과 연결시켜, 학생의 궁금증을 최대한 훼손하지 않고 그대로 수업으로 만들어내는 것이다.

분명 좀 더 재밌게 과학실험을 하는 게 목표였는데,

물에 대해 조사하다보니 물을 소중히 해야 겠다고 아이들 입으로 이야기하는 게 너무 신기했습니다. 그래서 내일은 너희들이 어떤 공부를 하고 있었는지를 이야기해주면서, 너희가 이야기하는 것들이 이런 내용과 관련 있다고 말해줘야 할 것 같아요. 아이들이 제 책상 앞에 붙여진 성취기준들 보면서 궁금해 했었는데, 이제 말할 때가 온 듯 ㅋㄷㅋㄷㅋㄷ

(2014. 9. 18. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 물에 관한 과학 수업을 진행하다가 학생들 입에서 물을 아껴야겠다는 이야기가 나온 것을 포착하고, 이를 도덕과 성취기준과 곧바로 연결시킨다. 현 교사는 4학년에 해당하는 교육과정 성취기준이 무엇인지 알고 있고, 이러한 앎은 현 교사로 하여금 학생이 이끄는 수업을 가능케 한다.

- **지금 현재 상황, 즉 학생이 접하는 실제 상황이 수업으로 구현된다. 더 나아가 교사는 상황에 따라 수업의 성취기준을 바꾸기도 한다.**

학생들에게 이미 많이 노출되어 있는 정보나 장면들이 수업과 관련 있다면 교사는 좀 더 수월하게 수업을 시작할 수 있다. 별도의 동기유발을 준비할 필요도 없고, 이것을 도대체 왜 배우는지 도통 알지 못하는 학생들에게 달콤한 유혹을 할 필요도 없다. 교사는 현재 학생들의 주변에 일어나는 일들을 건드려주기만 하면 된다.

교사가 교육과정 성취기준으로 수업을 실행할 때, 교사들은 이러한 일상의 장점들을 너무나도 잘 이용한다. 학생들이 접하지 않으려 해도 접할 수밖에 없는 사회의 이슈들을 교육과정 성취기준과 연결하는 것이다. 신동초 교사팀은 학생들이 자신만의 세계에 대한 이슈뿐만 아니라 사회 전반에서 일어나는 이슈, 엄밀히 말하면 어른들의 세계에 대한 이슈에도 많은 관심을 가지고 있다는 것을 알고 있었다. 2012년 대통령 선거 당시, 학생들은 유권자는 아니었지만, 누가 대통령이 될 것인가, 대통령이 바뀌면 뭐가 바뀔까 등 대통령 선거에 대한 관심을 보였고, 교사들에게 이에 관해 묻기도 하였다. 학생들과 함께 지내면서 그들이 특정 이슈나 상황에 민감하다는 것을 교사들은 알고 있었기 때문에 그들의 수업은 특정 이슈와 맞물려 실행되었다.

4대강 사업의 문제점과 폐해가 한참 떠오르던 2013년 가을, 신동초 교사팀은 수업에 이 상황을 들여왔다. 6학년 사회에서 다루는 내용 중 하나는 '우리나라의 민주정치'이며, 이 때 학생들은 '국회, 행정부, 법원의 구조와 기능을 권력 분립의 원리와 연관 지어서 이해한다' 등을 배운다. 이 성취기준을 달성하기 위해, 신동초 교사팀은 반에서 직접 대통령, 국회의원, 장관 등을 선출하였고, 이들이 직접 현안들은 운영하는 방식으로 수업을 진행하였다.

A교사: 애들이 잘 모를 것 같아. 아이들한테 모든 것을 맡기면 별로 잘 안 나올 것 같애. 지금 나도 4대강 녹조 문제를 위해서 내가 뭘 할 수 있는지 모르겠어. 아홉 개 부처라면 어떤 일을 할 수 있는지 우리가 먼저 시나리오를 짜보자. 그리고 애들이 잘 못 하면 그 때 조금씩 던져줘야 할 것 같애.

(2013. 9. 24. 신동초 동학년 회의 중)

또한 2014년에는 지방선거가 있었기 때문에, 신동초 교사팀은 사회의 '민주주의와 주민 자치'와 선거를 연결하여 수업을 진행하였다.

A교사: 전주시를 7명주고, 시골을 3명주고, 이렇게 해가지고 자리를 만들어서 정해준 다음에 니네들 사이에서 대표를 뽑아라. 애네는 시 대표 도의원, 다 똑같은 도의원이다. 그렇지만 자기 뒤에 있는 백그라운드가 틀리다는 거지. 그렇게 모여가지고 회의를 하는 거야. 그 이전의 수업을 다 하고 난 다음에 그 회의만 이 지도안에 담아. 그렇게 해가지고 그냥 주민 자치의 개념만 이해하면 어때? 그리고 그게 6.4 지방선거하고 연결이 되잖아. 그래서 이제 과제를 낼 수 있어, 그러면. 이제 벽보 붙을 거거든, 곧 있으면? 그러면 거기서 시의원과 도의원은 무슨 차이일까. 예를 들어서 그렇게. 우리 시 의원 출마자는 누구, 도의원 출마자는 누구, 조사해 보기. 벽보 보고. 찢지는 말고 보라고.

B교사: 조사해 오기.

(2014. 5. 8. 신동초 동학년 회의 중)

학생들은 4학년에서 다루어지는 주민자치를 6학년의 민주정치보다 더 어려워하기 때문에 신동초 교사팀은 지금 배우는 것과 현재 일어나는 상황을 최대한 연결하려고 하였다.

현 교사 역시 상황을 적극적으로 이용하여 교육과정 중심의 수업을 구현해 나간다. 2014년 6월, 브라질 월드컵이 막 시작되려고 할 때 학생들은 '월드컵'이라는 특수한 상황에 모든 이목을 쏟고 있었고, 현 교사는 이를 미술과 연결하여 수업으로 들여왔다.

오늘의 미술: 그림mv 만들기

주제: 월드컵

남자애들이 월드컵 시작했다며 흥분을 감추지 못하기에 오늘의 미술은 그림 mv그리기를 했죠. 특별한 미술이라 함은 관찰?

⋮

수업에 그닥 참여안하는 남자애들이 자료조사만 가득 ㅎㅎㅎㅎㅆㅎ

맨날 놀던 어떤 남자애가 3시간 꼬박 박지성을 그리더니 자기 좀 그리는 거 같다고 자화자찬까지(이로써 그 아이는 자존감 상승?)

ㅎㅎㅎ여학생들이야 원래 잘 그린다하지만 ㅎㅎㅎ

뭐가 이토록 열심히 하게 하는 걸까.. 특별하게 한건 없는데

⋮

재료는 니들이 선택해 했었는데 물감 선택하는 애들이 많더라구요.

고맙구로 ㅋㅋㅋㅋ

(2014. 6. 13. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 학생들에게 '조수미의 챔피언' 노래를 들려주고, 각자 한 소절씩 맡아 그 소절에 맞는 그림을 그리도록 안내했다. 학생들은 스스로 미술 재료를 선택하고, 자신의 소절에 맞게 그림을 그렸다. 예를 들어, 노래 중 '너와 나 지금 여기에 두 손을 마주잡고' 소절을 받은 아이는 이 소절이 잘 드러나게 월드컵 장면을 하나 포착하여 그림을 그렸다. 학생들의 그림이 완성되고, 현 교사는 그 그림과 그림 그리는 장면을 사진으로 찍어 뮤직비디오로 만들었다. 학생들은 완성된 뮤직비디오를 감상하고, 뮤직비디오 안에 있는 자신의 그림과 친구들의 그림을 감상했다.

교과서가 주어지고, 가르쳐야 할 것이 빡빡하게 정해져 있을 때, 교사는 정해진 진도를 제 때 나가기 바쁘며, 수업과 상황은 분리되기 마련이다. 학생들이 어느 상황에 몰두해있으면, 교사는 "집중해야지, 집중", "이제 그 얘기는 그만하고 수업 시작하자" 등과 같이 말하며, 학생들을 특수한 상황과 분리시킨다. 이 때 학생들이 집중하는 상황은 수업을 방해하는 요인으로 보인다. 그러나 교사가 교육과정 성취기준을 사용할 때, 그들은 학생들이 집중하는 상황을 수업으로 만들어낸다. 사회가 특정 이슈를 만들고, 학생들이 이 상황에 집중하면 그것을 교과

의 성취기준과 연결시켜 수업으로 풀어나간다. 학생들은 자신들이 몰두하고 있는 상황에 대한 에너지를 그대로 수업으로 가져오고, 그 에너지를 수업으로 해소한다.

교사가 상황과 수업을 연결하는데 노련해지면, 학생이 만들어내는 갑작스런 상황도 수업이 된다. 심지어 이 수업을 통해 어떤 교과의 성취기준을 다루겠다라고 모든 계획이 세워져 있어도 교사는 학생들이 특정 상황에 몰두하면 전혀 다른 교과의 성취기준으로 수업을 풀어내곤 한다.

> 원래 의도는 그러니까... 과학시간에 식물을 관찰하고 이름도 지어보는 활동이 있었는데, 이건 여러 가지 식물의 생김새와 특징을 안다... 라는 성취기준을 달성하기 위한 수업이었다지요.
>
> ㅋㅋㅋ
>
> 내 계획은 이랬습니다.
>
> 가을이니까. ^^ 해마루 공원에 가서 식물을 관찰하고 이름도 지어보고 동시도 짓고 그림도 그리고 돌아오는 길에 도토리나 낙엽 같은 것을 주워서 그걸로 자연공작실에 나오는 부엉이나 곰 같은 걸 만들자~
>
> ㅋㅋㅋ
>
> 계획은. 안드로메다로.
>
> 오늘 한 건 도토리나 낙엽 같은 것을 주워서 주제를 표현하는 것이었습니다.
>
> 미술이죠. 다양한 재료를 활용하여 주제 표현하기.
>
> 수업 되돌아보기
>
> ⋮
>
> 2. 일단 성취기준과는 맞지 않습니다. 4학년은 2 ,3학년 때 낙엽과 열매를 관찰하면서 생활 속에서 식물들을 경험하고, 식물이 어떤 한살이를 거치는지 안 뒤에 4학년이 되면 식물들이 사는 곳에 따라 생김새가 다르다는 것을 관찰, 분석하면서 생명체와 환경이 서로 영향을 주고받는다는 것을 알게 되는 것 같은데요. … 그런데 사실 미술수업을 위한 준비과정쯤으로 다녀온 기분이 많이 커요.
> 3. 그런데요. 원래 자연이라는 건 굉장히 커다란 거잖아요. 그 속에 아이들이 있을 때 아이들이 가질 수 있는 호기심이 완전 무궁무진하다는 건 느꼈어요. 그래서 가져갔던 동시집도 그냥 들고 다니기만 했어요. 그냥 해마루 공원 구석구석 살펴보면서 이것도 보고 저것도 보는 게 좋았던 거죠.
>
> (2014. 10. 8. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 과학 성취기준인 ‘여러 가지 식물의 생김새와 특징을 안다’를 다루기 위해 근처 공원에서 직접 식물을 관찰하면 좋겠다는 생각을 하였고, 수업 몇 주 전부터 공원을 예약했고, 그 곳에서의 과학 수업을 준비했다. 그러나 공원에 갔을 때 학생들은 과학의 관점에서 식물을 관찰하기보다도, 미술의 관점에서 공원에 있는 모든 것을 바라보고 있었다. 갑자기 변화된 이 상황에서 현 교사는 과학의 성취기준을 미술의 성취기준으로 옮겨 공원에서의 수업을 이어나갔다.

교사들은 자신이 계획한 수업을 실제로 실행하지 못했을 경우, ‘수업을 망쳤다’라고 생각하는 경향이 있다. 성공적인 수업이란 교과서의 학습목표에 준하여 계획한 활동, 시간 등이 순조롭게 진행되는 것이다. 따라서 계획한 수업에서 시간을 5분이라도 넘기면 교사는 초조해하고, 학생들이 갑자기 수업과 상관없는 것에 몰두하여 수업이 이상한 방향으로 흘러가면 교사는 그 수업을 포기한다.

그러나 교사가 교육과정 성취기준을 알고 있을 때, 그들은 각 교과에서 달성해야 할 것들이 무엇인지에 대한 조망도를 가지고 있으며, 그 안에서 상황에 맞게 교과의 성취기준을 재빨리 이동시킨다.

> A교사: 국어교과서에는 전기문으로 유관순하고 광개토대왕이 나오는데 저희는 지금 배우는 사회 내용도 어느 정도 다룰 수 있도록 사회에서 나온 인물 중 모둠별로 골라 발표하는 것으로 했잖아요. 모둠별로 위인을 정하고 도서관에서 위인전을 빌려서 쭉 읽어보는데 위인전이 출판사마다 다르니까 아이들이 어떤 출판사는 이렇게 적었는데 다른 출판사는 다른 방식으로 적혀 있다라고 이야기하더라고요. 이 과정에서 자연스럽게 서평에 대해 다시 다룰 수 있었어요. 그 전에 아이들이 서평의 특성에 대해서 배우긴 했는데 실제로 아이들이 서평을 하니까 그 내용도 다시 다룰 수 있어서 좋더라고요.
>
> (2013. 7. 6. 초등수업력향상직무연수 대화중)

A교사는 2007 개정의 국어 5학년 성취기준인 ‘전기문을 읽고 인물의 가치관, 신념, 삶의 모습을 평가한다’를 위해 학생들과 함께 인물을 정하고, 토크쇼 방식으로 인물을 탐구하는 시간을 갖기로 하였다. 학생들은 인물을 탐구하기 위해

각자 위인전을 빌려왔고, 서로 다른 위인전을 읽으면서 책에 대해 평가하기 시작했다. '이 책에는 이런 정보가 있는데, 저 책은 없다', '이 책은 위인의 삶 중에서 재미있는 이야기를 많이 썼다' 등 책에 대해 이야기했고, A교사는 이것이 '다양한 서평을 읽고 서평의 특성과 기능을 이해한다'라는 성취기준을 다룰 수 있는 기회라고 생각했다. 수업은 자연스럽게 다른 성취기준으로 옮겨 갔고, 학생들은 자신의 이야기를 충분히 하면서 새로운 성취기준을 체험하게 되었다.

앎에 대한 교육과정 리터러시가 있는 교사는 그것을 사용할 때 폭넓은 교육과정 가능성을 경험한다. 1차적으로 교과서에서 벗어났기 때문에 여러 상황과 갑작스럽게 전개되는 이야기들이 수업으로 들어오고, 교사는 교육과정 성취기준을 자유롭게 옮겨 다니며, 학생들이 지금, 여기에 쏟고 있는 에너지를 수업의 에너지로 사용한다.

- **교과는 너무도 자연스럽게 통합된다.**

초등학교에 배정된 교과는 열 개이며, 교사는 이 열 개의 교과를 가르치기 위해 열 개의 교과서를 대면하고, 시간표에 열 개의 교과를 넣는다. 1교시는 국어, 2교시는 수학, 3교시는 미술, 4교시는 체육 등과 같이 이 교과에서 저 교과로 옮겨 다니는 수업이 계획되고, 학생들은 국어 찍고, 수학 찍고, 영어로 가는 일명 '차차차 교육과정(the cha-cha-cha curriculum)'에 놓이게 된다(Graves, 1994, Harste, 2003: 11에서 재인용). 학생들은 하나의 스텝을 밟을 때마다 시간표에 적힌 교과를 하나씩 지워나가며, 그렇게 하루, 한 달, 1년을 보낸다.

이러한 수업은 Pigdon과 Woolley(1993)의 용어로는 'Stop-Start식 수업'이다. 1교시와 2교시가 아무 상관없이 교과의 다름으로 채워지고, 학생들은 1교시에 과학적 탐구를 하다가도 2교시가 되면 체육을 하러 밖으로 나가야 한다. 어찌 보면 당연한 교육과정 운영이라 볼 수 있지만, 학생들에게는 로마에서 콜로세움을 보다가 전남 보성에서 차를 마시는 경험일 수도 있다. 학생들의 시간표에는 시

간 운영의 효율성은 있지만 그 외의 어떤 교육적인 것이 있을까.

> … 우리가 적절하지 않은 시기에, 즉 제대로 준비가 되지 않은 상태에서 사물을 볼 수도 있다는 것이다. 그렇게 되면 새로운 정보는 꿸 사슬이 없는 목걸이 구슬처럼 쓸모없고 쉬운 것이 된다. … 그러나 이 여러 가지는 지리적으로 같은 공간에 있다는 것 외에 서로 연관성이 없다. 그 연관성을 제대로 이해하려면 한 사람 안에는 모여 있기 힘든 넓은 범위의 자질들이 요구된다(de Botton, A, 2002, 정영목(역), 2004).

그러나 교과가 아닌 주제가 드러나는 수업, 교과 간 통합 수업 등이 중요해지면서 일선 학교에서는 교과 간 통합 수업을 만들라는 주문을 하기도 한다. 교사들은 모든 교과서를 펼쳐놓고 내용이 비슷하거나 중복되는 것을 찾기에 바쁘고, 조금이라도 연결되는 실오라기를 발견하려고 애쓴다. 하지만 교과를 분절하여 가르치는 것에 익숙한 교사에게 갑작스런 통합수업으로의 요구는 짐으로 다가온다.

> A교사: 주제중심 수업을 어떻게 하는지 모르니까 그걸 하는 선생님을 불렀지. 그 선생님은 1년 동안 반에서 식물을 키웠더라고..…교과랑 어떻게 연결 하냐고 물으니까 답을 못해. 그냥 그 선생님은 식물만 키운 거. 뭐 교과 일부분을 다루긴 했겠지만...
>
> (2014. 1. 4. 경기도 A초등교사와의 대화 중)

> B교사: 우리는 3~4학년도 주제 중심으로 짜래. 1~2학년에서 주제 교과서가 나오고, 반응이 좋으니까 3~4학년도 주제 중심으로 하라고... 근데 뭘 어떻게 해.
>
> (2014. 2. 22. 경기도 B초등교사와의 대화 중)

대부분의 교사들에게 통합수업은 하나의 짐처럼 다가오며, 이것을 구현하려면 별도의 계획을 세워야 하는 것이지만, 교육과정 성취기준을 사용하는 교사들에게 통합수업은 너무나도 자연스럽게 일어났다. 이는 앞서 앎의 교육과정 리터러시에서 그들이 열 개의 교과를 내용 교과와 표현 교과로 나눈 것과 무관하지 않

다. 어떤 교과에서 내용을 가지고 올지, 그리고 어떤 교과로 그것을 표현해야 할지 잘 알고 있었기 때문에 교사들은 쉽게 교과를 통합하였다. 또한 어떤 교과가 교육과정 성취기준을 반복하여 사용해도 되는지 알고 있었기 때문에 교사의 통합수업, 주제 중심 수업은 빈번히 일어났다.

A교사: 이거 할 때 국어에서 주장과 그 근거에 대해 말할 수 있다 하면 되겠다.
B교사: 우리가 지금 4대강 관련해서 기사를 애들한테 제공하고, 애들이 기사 읽을 거 잖아요. 그니까 꼭 다른 글 주지 않아도 될 것 같아서. 기사 읽고 자기 관점 정할 수 있을 것 같은데?
C교사: 그니까 마지막에 주장하는 글쓰기로 마무리를 하게. 그럼 국어는 따로 교과서 안 다뤄도 되지?

(2013. 9. 26. 신동초 동학년 회의 중)

신동초 교사팀은 사회 수업을 계획하다가도 그것이 국어와 통합이 가능하면 언제든지 통합하였다. 이들은 사회에서 다루는 내용을 국어로 표현할 수 있다고 여겼고, 따라서 따로 국어를 다루지 않고, 사회와 연계하여 수업을 계획하였다.

현 교사 역시 마찬가지이다. 사회 수업을 하다가 그것을 표현하는데 미술이 적합하다고 생각하면 미술과 통합한 수업을 진행하였다.

도시 거의 마지막 단계. 아 도시 분포에 대해 안했구나
여튼,
도시 거의 마지막 단계로 신도시를 찰흙으로 만들기를 하려고 합니다. 미술에 보면 다양한 재료의 특성을 알고 사용해보도록 하잖아요. 촌락을 그림으로 표현했으니 도시는 입체적으로 ㅎㅎ
사실 폐품을 이용할 수도 있긴 한데 크기 맞추기도 쉽지 않고 모양이 직육면체 일색이라... 디오라마라고 도시 입체도 같은 건데 미니어처 만드는 느낌으로 한번 표현해보면 어떨까라는... 또 이렇게 즉흥적으로 결정된.. 수업이라니

(2014. 5. 22. 현정은 교사 수업일지 중)

무엇이 내용 교과인지, 무엇이 표현 교과인지 알고 있는 교사는 교과가 비슷한

내용을 가지고 있지 않아도 한 교과의 성취기준을 활동으로 넣어 통합수업을 만들었다.

A교사: 국어 다음 주에 뭐 나갈지 안 정해도 돼요?
B교사: 사전 찾기 할 거 아니야?
C교사: 우리가 국어가, 다음 주에 그거에요, 꽃의 비밀. 그래서 과학 2단원 꽃 사전 만들기,
A교사: 그럼 꽃 사전 만들기 할 때 사전 배워도 되겠다.
C교사: 아, 그러네. 꽃 사전 만들기 할 때도 기역, 니은 순으로 하고 그거에 맞춰서. 사전처럼 하라고? 그거 하면 되겠다.

(2014. 6. 2. 신동초 동학년 회의 중)

과학에서는 '식물의 한 살이'에 대해 다루고 있고, 국어에서는 '낱말들을 분류해 보고 국어사전에서 낱말을 찾아본다'라는 성취기준이 있다. 이 둘을 보면 서로 어떤 관련도 없어 보이고, 이 교육과정 성취기준에 해당하는 교과서의 내용을 살펴보면 더더욱 관련성을 찾아볼 수 없다. 그러나 신동초 교사팀의 경우 '꽃 사전 만들기'라는 활동으로 이 두 교과를 통합하였다. 학생들은 꽃과 관련된 다양한 낱말의 뜻을 국어사전에서 찾아보고, 자신만의 꽃 사전을 만듦으로서 국어와 과학을 함께 경험했다.

때때로 통합수업은 다른 방식으로 나타나기도 한다. 신동초 교사팀은 한 교과의 특정 지문으로 통합수업을 만들어냈다. 4학년 국어 9단원에는 '부자 나라의 부자 아이, 가난한 나라의 가난한 아이'라는 지문이 있고, 신동초 교사팀은 이것으로 통합수업을 계획하였다. 국어에서 이 지문에 배정된 교육과정 성취기준은 '글에 대한 경험과 반응을 다른 사람과 나눈다'였고, 신동초 교사팀은 국어뿐만 아니라 다른 교과에서의 활동을 통해 이 성취기준이 이미 달성했음을 알고 있었다. 그러나 이들은 이 지문을 통해 가치 중심의 통합수업을 할 수 있을 거라 생각했다.

A교사: 오늘 아프리카 국기도 한 시간 동안 그렸어. 근데 애들 잘 그리더라고. 그런데 그거 하고 났더니 애들이 하루 닫기 할 때 자발적으로 오늘 급식을 다 먹자고 그러는 거예요. 그러니까 오늘 하루 종일 그 이야기를 한 거예요. 아침부터. 내가 라면을 먹을 때 하고, 글짓기 하고, 국기 그리고, 책 보고 그런 거 했더니 하루 닫기에서 하재요. 그래서 그러라고, 니네 하라고 했더니 정말 자발적으로 먹고 나서 검사 받았어. 진짜 한 명? 두 명? 빼고 다 먹었어. 00가 만든 ppt가 내가 애들한테 막 되게 비참하게 이야기를 해 줬어요. 그러니까 애들이 너무 감정 이입을 하는 거야.

B교사: 애들이 되게 괴로워 한 것 같애. 괴로워했는데 음식은 남겼어. 하하!

⋮

A교사: 감사, 감사. 어! 그걸로 감사 수업할래~! 하하. 괜찮지? 너무 재밌었어. 그리고 아프리카 국기를 그리면서 생각을 좀 더 많이 했던 것 같아요. 국기를 그냥 한 시간 동안 그렸거든요? 그런데 제가 그 얘기를 해줬어요. 남수단하고 수단 싸우는 이야기. 그 얘기를 해주고 식민지 시대, 그 얘기를 좀 했었어요. 비참하다, 이런 얘기들. 국기도 그리고 막. 재밌었어.

⋮

B교사: 저는 사회과부도 보고 그리라고 했어요. 다 있길래.

A교사: 있었어?

B교사: 어. 지도랑. 지도 보고 그리는 것도 재미있더라구요.

A교사: 내가 이렇게 지도 그려놓고 해줬더니 애들이 선생님 진짜 지도 잘 그린다. 그냥 세모로 이렇게 역삼각형 그렸는데. 하하.

D교사: 그거 음악도 있다.

(2014. 7. 7. 신동초 동학년 회의 중)

국어에 제시된 하나의 지문에서 시작했지만, 신동초 교사팀들은 그것으로 미술을 이용하여 아프리카 국기도 그려보고, 사회과부도에서 지도도 보고, 아프리카 민요도 생각했다. 또한 이를 학생들의 급식과 연결시켜 생활 지도와도 통합하였다.

교과의 지문으로 통합의 실마리를 찾는 것은 2012년 신동초 교사팀이 했던 '평등' 수업에서도 찾아볼 수 있다. 신동초 교사팀은 읽기에 나와 있는 '사라, 버스를 타다'라는 지문으로 평등 수업을 시작하였고, 학생들은 평등과 관련하여 자신이 배우고 싶은 주제를 써내려갔다. 평등이라는 큰 주제에 '인종평등, 장애인 평

등, 성평등, 빈부차이, 신분제도, 아동 평등, 정규직과 비정규직'라는 소주제가 나왔고, 신동초 교사팀은 교과와 연결시켜 이 주제를 다루었다. '신분제도'를 다루기 위해, 사회의 역사 부분에서 청동기 때부터 조선까지의 신분제도의 변천을 다루었고, 토의, 토론 등을 하면서 국어의 내용을 다루었다. 평등과 관련된 UCC 만들기, 장애인 체험활동하기, 성평등 화폐 만들기 등을 하면서 창의적 체험활동과 미술의 내용도 함께 다루었다.

보통 교사들은 교과 간에 유사한 내용이 보일 때 수업을 통합한다. 그러나 앎에 대한 교육과정 리터러시가 있는 교사는 내용 교과와 표현 교과를 결합하여 통합하기도 하고, 교과서에 제시된 하나의 내용을 모티브 삼아 통합하는 등 다양한 방식으로 통합 수업을 하고 있었다.

- **가르침의 범위가 넓어진다. 교사는 교과를 다루기도 하고, 학습하는 방법을 다루기도 한다.**

교사의 주제 중심 통합 수업이 활발히 이루어지면서 교사에게는 고민이 생겼다. 교과를 연계하여 주제 중심 수업을 자유롭게 구사하려면 교사에게는 교육과정 리터러시가 확실히 필요하다. 그러나 그 만큼 중요한 것이 학생에게도 어떤 능력이 필요하다는 것이다.

2013년 10월 26일, 초등교사 교육과정 커뮤니티인 '미미클럽' 교사들이 J교수를 찾아왔다. 이들은 그 해 여름, 교육과정 리터러시로 연수를 받고, 2학기가 시작되면서 본격적으로 교육과정 중심의 수업 운영을 진행하고 있는 상태였다. 그들의 수업 형태는 단연코 주제 중심 통합 수업이었다. 한 교사는 국어, 과학, 미술 등을 연계하여 '동물'로 수업을 진행하였고, 다른 교사는 과학, 미술, 국어를 결합하여 '과학 원리 동화'라는 수업을 진행하였다.

A교사: 아이들이 친구 얼굴보고 닮은 동물을 생각하여 그리고, 동물 관련해서 퀴즈도 내고, 그것을 맞추고... 학생들이 동물에 너무 깊게 빠져 있어서 이것을 어떻게 해야 할지 모를 정도였어요.

(2013. 10. 26. 미미클럽과 J교수와의 대화 중)

미미클럽 교사들은 자신들이 설계한 주제 중심 통합 수업을 보여주면서 수업이 어떻게 변하였는지, 그리고 이에 따라 학생들은 어떻게 바뀌었는지에 대해 이야기하였다. 동시에 수업의 형태가 바뀌고, 수업의 주체가 교사에서 학생으로 옮겨지면서 학생들에게 어떤 모종의 능력이 필요함도 이야기하였다.

A교사: 그런데 주제 중심 수업이 잘되려면 학생들한테도 뭐가 필요해요.
B교사: 맞아요. 확실히 학생들도 어떤 능력이 있어야 되요.
C교사: 그게 없으면 주제 중심 수업이 잘 안 돼요. 주제 중심 수업을 하기 전에 학생들이 배워야 할 것이 있더라고요.

(2013. 10. 26. 미미클럽과 J교수와의 대화 중)

수업의 형태가 바뀌게 되면서 학생들은 지식을 전수받던 기존의 방식이 아닌 자신들이 무엇인가를 해야 하는 상황에 처하게 되었고, 이는 학생들에게 교과 공부 이외에 또 다른 공부를 요구하였다. 즉 공부의 범위가 넓어진 것이다. 공부라고 칭해야 할지, 능력이라고 칭해야 할지 모호하지만 학생들에게는 달라진 교과 수업을 받아들일 수 있는 수행 능력이 필요했고, 학생들에게 어떤 능력이 필요하다면 교사들은 그 능력을 기를 수 있는 기회를 만들어줘야 했다. 이 과정에서 자연스럽게 수업은 교과의 내용을 습득하는 것을 넘어서 교과를 배울 수 있는 여러 방법을 익히는 방식으로 드러났다.

미미클럽의 일원이었던 현 교사는 학습하는 방법의 수업을 의도하지는 않았지만 수업에 대한 고민을 해결하는 과정에서 이 같은 수업을 맛보았다. 현 교사는 교육과정이 무엇인지 알고 나서 이전과는 전혀 다른 수업을 하고 있었다. 수업은 현 교사가 틀을 정하면 학생들이 그 안을 메우는 방식으로 이루어졌고, 수업 시간에 하는 활동, 활동의 순서 등 모든 것이 학생의 손으로 결정되었다. 그러나

여전히 현 교사는 '주제 중심 수업이라 한들 어차피 이 형태도 내가 학생들에게 안겨준 게 아닌가'라고 생각하게 되었다. 하루는 학생들에게 이전의 수업과 주제 중심 수업 중 무엇이 더 좋냐고 물어보니 학생들은 주제 중심 수업이 더 재미있다고 대답하였고, 현 교사는 학생들의 답에서 주제 중심 수업이 더 나은 방식이라고 판단하기는 했지만, 이것 역시 교사 중심의 수업이라는 것을 떨쳐 버릴 수 없었다.

2학기가 시작되고 나서, 현 교사는 교과에 관해 아무 것도 주지 않고 학생들이 배우고 싶은 것을 배우는 시간을 가졌다. 학생들은 '가을'이라는 주제를 정하고 자기가 하고 싶은 것을 했으며, 현 교사는 어떤 활동이 어떤 교육과정과 연결되는지 생각하지 않고 아동들이 하고자 하는 것을 모두 수용하였다. 그 당시 현 교사에게는 '일주일 정도는 그냥 보내는 것으로 하지'라는 생각이 있었다. 어쨌든 '가을'이라는 주제를 끝내고 현 교사는 정말로 학생을 중심으로 한 수업을 하였고, 그것으로 만족스러운 기간이었다고 여겼다. 그리고 배움에 대해서는 많은 가치를 두지 않았다. 그러나 현 교사가 학생들의 일기를 살펴보았을 때, 학생들은 '~에 대해 배웠다', '~를 알게 되었다' 등 자신이 그 기간 동안 무엇인가를 배웠다는 내용을 쓰고 있었다. 현 교사는 그 앎이 구체적으로 무엇인지 학생들과 따로 이야기하지 않았지만 다른 방식의 앎이 있음을 체감하였다.

현 교사가 느꼈던 다른 방식의 앎은 곧 주제 중심 수업, 학생 중심 수업에 필요한 앎이었고, 현 교사가 떨쳐버릴 수 없었던 '어떠한 방식이라 해도 교사가 계획한 교사 중심의 수업'을 벗어날 수 있는 앎이었다. 따라서 현 교사의 수업 방식은 학생들이 스스로 수업을 계획하고 만들어 갈 수 있도록 구조화되었고, 동시에 학생들에게 필요한 능력을 습득하는 방식으로 일어났다.

… 안되겠다 싶어 1교시를 사회책 보고 현장체험 할 때 필요한 내용 찾으라고 했습니다.

8. 결국 1교시가 다 지나가고 교실 들어왔더니 으잉? 칠판에 주제와 방법, 계획짜기에 대한 내용을 어디서 막 찾아가지고 붙여놨더라구요.

9. 그 내용 보면서 아... 이런 주제로 해야겠구나 싶더라구요.
내용 예) 도시의 모습/ 도시의 일자리/ 도시의 문제/ 도시의 장점/ 편의시설은 무엇이 있을까?/공공시설은 무엇이 있을까?
10. 그래서 3교시에 애들이 내놓은 주제를 들려주고, 비슷한 것들을 모았죠. 모으는데 한 시간이더군요. ㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎㅎ
11. 그리고 4교시 음악하고 와서 5교시에 팀을 정하고 내용/방법/역할/안전수칙 정하자. 라고 설명하니까 끝.
12. 밥 먹고 6교시에 진짜로 애들끼리 계획짜요. ㅎㅎㅎ

(2014. 5. 13. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사의 학생들이 스스로 주제를 정하고, 관련 내용을 찾고, 각자 팀별로 현장체험과 관련된 것을 계획할 수 있었던 것은 1차적으로 현 교사가 수업에서 학생들의 주체성을 깨웠기 때문이며, 2차적으로 그 능력을 기르기 위한 수업을 했기 때문이다. 위의 일지에서 학생들은 1교시부터 6교시까지 스스로 배울 내용도 정하고 이를 어떻게 해결해야 할지 계획을 세우면서 자신이 이제까지 익혔던 학습하는 방법을 맘껏 뽐낸다. 현 교사도 이런 학생들의 능력을 신기해하고, 보고 있는 연구자 역시 학생들의 능력이 감탄스럽다. 그런데 이것은 동시에 학습하는 방법을 습득하게 되는 하나의 수업이다. 즉 현 교사의 학생들은 1교시부터 6교시까지 학습 계획을 스스로 세우면서 학습하는 방법에 대해 또 다시 배우게 되는 것이다.

보통 교사들은 이런 수업을 하지 않는다. 학생들이 스스로 학습 계획을 짜는데 충분한 시간을 주지 않고, 가장 효율적인 방식인 교사가 모든 것을 정하는 방식으로 시간을 단축한다. 따라서 학생은 어떻게 학습해야 하는지에 대해 배울 기회를 충분히 갖지 못한다. 하지만 현 교사는 학생들에게 스스로 할 수 있는 기회를 주고, 단계별로 무엇을 해야 할지만 안내해준다. 그리고 이 과정에서 학생들은 공부를 시작하기 전에 필요한, 무엇을 공부하고, 어떻게 공부할까에 대해 공부하게 된다.

신동초 교사팀 역시 교과공부와 더불어 학습하는 법에 대한 공부를 중요시 다

룬다. 신동초 교사팀의 수업도 교사가 아닌 학생 중심으로 이루어지기 때문에 학생에게는 어떤 능력이 요구된다. 이것을 기르는 것을 신동초 교사팀은 '훈련'이라고 소통하였다.

A교사: 어찌됐건 00선생님 말씀처럼 우리가 이렇게 가면 어쨌든 세부적인 것들이 우리가 다 쥐어질 순 없어. 아이들이 해야 될 부분이 있는데 아이들이 아무 훈련이 되어 있지 않은 상태에서 우리가
B교사: 우리가 ppt하는 방식으로 가게 될 수도 있어.
A교사: 그래. 우리가 그렇게 가면 애들이 얼마나 잘 할 수 있을지..
C교사: 4학년 같은 경우는 시청에 대해서 조사를 할 때에도 시청 홈페이지에 들어가서 어디를 보고 조사를 해라, 이 정도로 구체적으로 안내가 이루어 져야 된단 말이야.

(2014. 2. 28. 신동초 교육과정 설계 회의 중)

신동초 교사팀이 2013년 6학년을 맡고, 그 이듬해인 2014년 4학년을 맡게 되었을 때 4학년 학생들은 무엇인가 스스로 조사하고 발표할 수 있는 능력이 많이 형성되지 않았음을 알게 되었다. 그러나 학생들이 아무 것도 할 수 없다고 해서 모든 것을 교사가 다 쥐어줄 수는 없는 것이었다. 신동초 교사팀은 4학년 수준에서 학생들이 교과학습에 필요한 능력을 기르기 위해 어떻게 해야 할지 고민하고, 어떤 수준에서 안내해야 하는지에 대해 논의하고 이에 따라 수업을 계획하였다.

수업의 형태가 바뀌고, 수업의 주체가 교사에서 학생에게로 옮겨지면, 교사에게도 많은 능력이 필요하지만, 그 만큼 학생에게도 많은 능력이 필요하게 된다. 수업의 변화를 경험한 교사는 이를 알고 있었고, 이들의 수업 양상은 교과를 배우는 것과 교과를 배우는 방법을 익히는 것이 동시에 일어났다.

교사가 교육과정 성취기준을 알게 되고, 앎에 대한 교육과정 리터러시를 습득하게 되었을 때, 그들은 다양한 방식의 수업으로 이를 표현하였고, 다채로운 사

용함의 교육과정 리터러시를 보여주었다. 그들이 교육과정을 수업으로 표현하면서 보여준 다양한 교육과정 리터러시는 다음과 같다.

- 교육과정 성취기준을 학생들 중심으로, 학생들의 수준과 흥미에 맞게 변환하기
- 학생이 수업에 주체적으로 참여하도록 기회주고 안내하기
- 학생들의 궁금증과 흥미를 최대한 그대로 교육과정 성취기준과 연결시키기
- 교육과정 성취기준에서 다룰 수 있는 현재의 상황에 민감하기
- 학생들이 몰두하는 상황 인지하기
- 학생이 집중하는 상황을 교육과정 성취기준으로 풀어내기
- 상황의 변화에 맞게 교육과정 성취기준을 자유자재로 조정하기
- 내용 교과와 표현 교과를 사용하여 교과 간 통합 수업하기
- 교과 간 비슷한 내용 연계하기
- 학생에게 학습하는 방법이 필요함을 인지하기
- 학생들이 학습하는 방법을 배울 수 있는 기회 제공하기

4) 비판

교과서가 아무리 완벽하다한들 그것을 사용하는 사용자에게는 어떤 불편함이나 단점이 있기 마련이다. 교육과정 문서 역시 마찬가지이다. 교사들은 교육과정 문서를 사용하면서 그들이 느꼈던 불편함을 생각하기 시작하고, 다른 형태로 바뀌어야 되지 않을까를 생각한다.

- **보통 교사들은 학생 수준과 교과서 순서가 불일치할 때, 이를 비판한다.**

대부분의 교사들은 교과서를 사용하기 때문에 교과서에 대해 항상 비판한다. 교과서의 형태, 삽화, 문구, 내용 등 교과서에 담긴 모든 것들은 교사의 비판 대상이 된다. 이 중에서도 좀 더 가르칠 내용에 집중해보자면, 교사들은 교과서에 제시된 순서가 학생들의 발달 단계와 맞지 않을 때 이에 대해 비판한다.

A교사: 수학에서 이번에는 네모 모양, 세모 모양보다 상자 모양, 공 모양이 먼저 나왔더라고. 집필자의 의도가 무엇인지는 알겠어. 평면보다는 입체가 우리 생활에 더 많으니까 더 쉽게 찾을 수 있을 거라고 생각했겠지. 근데 애들은 못 찾아. 나도 찾을 수 있을 거라 생각했는데 애들이 잘 못 찾더라고. 근데 세모 모양이나 네모 모양은 또 잘 찾아. 순서가 안 맞아.

(2014. 6. 18. 경기도 A교사와의 대화 중)

B교사: 수학에서 덧셈을 뺄셈으로 만드는 거요. 그거 1학년 애들이 정말 어려워하더라고요. 어려워하는 게 아니라 아예 이해를 못해요. 가역적 사고가 되지 않은 거죠. 처음에 이걸 가르칠 때는 몰랐어요. 그냥 애들이 잘 못하니까 내가 더 가르치고 그래도 모르길래 아이들을 탓 한 적도 있었어요. 근데 다음 해에도 똑같이 이걸 가르치는데 애들이 역시나 또 모르더라고요. 그 때 알았어요. 아이들 발달수준에는 맞지 않는다는 것을...

(2014. 7. 4. 광주 B교사와의 대화 중)

교과서의 순서는 분명 기본적인 앎에서 심화된 앎으로 나아가고, 앞에서 배운 것을 토대로 뒤의 학습이 가능한 형태로 제시되지만 이것이 학생들의 실제 배움의 순서나 수준과 맞지 않은 경우가 있다. 대부분의 교사들은 교과서 순서대로 가르치기 때문에 교과서 순서와 학생의 수준이 맞지 않을 때 교과서가 가장 큰 오류를 범했다고 생각한다. 분명, 학자들이 학문 수준과 발달 단계에 따라 체계적으로 배울 순서를 배치했을 텐데 이것이 실제와 맞지 않으니, 교사로서는 가장 치명적인 비판 대상으로 보이지 않을 수 없다.

그러나 교육과정 문서를 사용하는 교사에게 이러한 비판은 더 이상 비판거리가 되지 않는다. 이들은 학생들의 수준에 맞게 교과서에 제시된 순서를 자유롭게 바꾸기 때문에 교과서 순서와 학생 수준이 맞지 않다는 것에 더 이상 문제제기를 하지 않는다. 하지만 그들은 교육과정 문서를 사용하기 때문에 교육과정 문서상에서 문제를 제기한다.

- **교과서와 교육과정이 명확하게 일치되지 않을 때, 이 사항은 교사에게 비판거리가 된다.**

교사들이 처음 교육과정 문서를 사용할 때, 가장 보편적인 사용 방식은 교과서와 교육과정 성취기준을 연결하여 가르칠 핵심을 정하는 것이다. 이것은 교육과정 성취기준을 다루면서 교과서에 제시된 핵심 개념들을 놓치지 않기 위함이기도 하지만, 교육과정 성취기준이 모호하게 진술되어 있을 경우 교과서를 통해 교육과정 성취기준의 한계를 파악하기 위함이기도 하다.

그런데 교과서와 교육과정이 명확하게 연결되지 않을 경우, 교사는 혼란스러움을 느낀다.

> A교사: 전에 보니까 4학년에서 나와서 등고선을 직접 만드는 활동도 있던데.
> B교사: 등고선이 어렵지는 않아요? 6학년 때도 지형도는 만들었잖아요. 등고선은 알아야 하잖아.
> C교사: 그런데 왜 성취기준에는 그런 게 없지?
> B교사: 등고선에 관한 거?
> C교사: 응. 이상해.
>
> (2014. 2. 27. 신동초 교육과정 설계 회의 중)

신동초 교사팀은 교과서와 교육과정을 연결하는 작업에서 교과서에는 등고선이 제시되어 있지만 교육과정 성취기준은 이와 관련된 내용을 찾을 수가 없어 수업의 범위를 정하는데 어려움을 느꼈다. 많은 경우는 아니지만, 종종 교육과정 성취기준과 교과서가 맞지 않은 경우가 있다. 이럴 경우, 교사는 교육과정 성취기준을 중심으로 해석하기는 하지만 한 편으로는 자신의 해석에 불안감을 느끼기도 하며, 교과서와 교육과정 성취기준의 불일치를 문제 삼는다.

어떤 교과의 경우는 교과서와 교육과정 성취기준의 연결고리가 정말 약하다. 즉 교육과정 성취기준을 매우 광범위하게 진술하고, 이를 교과서 개발자가 다양하게 해석하여 교과서를 만드는 경우다. 이 때 교과서 개발자들은 교육과정 성취기준을 2차적으로 해석하여 진술하였기 때문에 교사는 교과서와 교육과정 성취기준 간의 연결고리를 찾기 힘들어한다.

A학생: 선생님, 미술은..뭐 다 되요. 체험, 표현, 감상이 한 단원에 다 들어 있어요.

B학생: 그건 그렇다 치는데 이 사람이 정확히 무슨 교육과정 성취기준으로 교과서를 만들었는지 잘 모르겠어요. 왜 교과서에 교육과정 성취기준을 진술 안 했지?

C학생: 지도서만 보고서는 못 찾겠어. 교과서도 빌려와볼까?

(2014. 4. 9. 초등통합교과방법론 수업 중)

A교사: 음악이랑 미술은 제가 교육과정 코드표를 못 만들겠어요. 교육과정 문서에 진술된 거랑 딱딱 안 맞아 떨어져요. 국어, 과학, 사회 뭐 다른 교과는 딱딱 맞거든요. 근데 음악이랑 미술은 안 맞아.. 그래서 음악이랑 미술만 지금 안 만든 상태에요.

(2014. 9. 16. 경북 A교사와의 대화 중)

2009 개정 교육과정 중 미술과 음악은 교육과정을 폭넓게 진술하고 있으며, 이 안에서 다양하게 활용하여 성취기준을 사용할 수 있도록 하고 있다. 예를 들어, 음악의 경우, 성취기준으로 '3~4학년 수준의 음악 요소 및 개념을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다'를 제시하고, 학습 활동의 예시로 '악곡의 빠르기/한배에 맞게 노래 부르거나 악기로 연주한다'를 제시한다. 따라서 교사는 다양하게 교육과정 성취기준을 만들어 활용할 수 있다. 그러나 교육과정 문서 사용의 초보자인 교사는 자신이 교육과정 성취기준을 만들어서 사용하지 않는다. 그보다 여러 검정 교과서 중 자신이 다루고자 하는 교육과정 성취기준과 맞는 제재곡을 고르기 위해 교육과정 문서를 사용한다. 즉 교육과정 성취기준을 알고 있는 교사는 A출판사의 교과서를 사용하든, B출판사의 교과서를 사용하든 교육과정 성취기준을 달성할 수 있다는 사실을 알고 있고, 따라서 학생의 흥미에 맞게 혹은 상황에 맞게 제재곡을 선정하여 수업에 다룬다. 교사는 자신이 현재 사용하고 있는 교과서를 넘어 상황에 따라 어떤 교과서의 제재곡이든 골라 사용할 수 있다.

그러나 2009 개정 음악 교육과정의 경우, 교과서 개발자에게 교육과정 성취기준을 2차적으로 해석할 수 있는 기회를 주었고, 교과서 개발자는 교육과정 성취

기준을 활용하여 자기만의 성취기준을 만들어 교과서를 집필하였다. 이 경우, 교사가 교과서에서 만나게 되는 성취기준은 교육과정 문서에 제시된 것이 아니라 교과서 개발자가 만들어낸 성취기준이고, 따라서 교사는 정확히 이 제재곡이 어떤 성취기준과 연결되는지 찾을 수 없는 것이다. 더욱이 2007 개정 음악 교육과정은 교육과정과 교과서가 명확하게 일치했기 때문에 교사 입장에서 2009 개정 음악 교육과정은 비판적일 수밖에 없다.

- **교사들이 교육과정 문서를 사용할 때, 그들은 문서의 형태, 진술 방식 등을 비판한다.**

교사는 교육과정 문서를 사용하면서, 교육과정 문서가 더더욱 교사에게 친화적이길 바란다. 특히, 초등교사는 여러 교과를 다루기 때문에 어떤 교과는 문서 형태가 사용하기 편리하고, 어떤 교과는 그렇지 않다는 것을 재빨리 감지한다.

경북의 한 교사는 교과서에서 벗어나 교육과정을 사용하고 싶으나, 교육과정 문서의 제시 내용이 교사를 기준으로 한다기보다는 전문가를 기준으로 하고 있기 때문에 이를 교사 수준에서 작성해주길 원한다.

> A교사: 음악 교육과정은 성취기준과 음악 요소 및 개념 체계표가 분리되어 있잖아요. 그리고 성취기준을 보면 '5~6학년 수준의 음악 요소 및 개념을 이해하며 노래 부르거나 악기로 연주할 수 있다'라고 제시하고, 학습 활동의 예시를 보면, '장단의 세를 표현하며 노래 부르거나 악기로 연주한다' 등 학습활동의 예시로 음악의 개념과 요소가 성취기준과 어떻게 연관될 수 있는지 제시하고 있어요. 그런데 사실 교육과정 성취기준과 음악 요소 및 개념 체계표를 보면 그것을 조합하는 것은 굳이 예시로 보여주지 않아도 할 수가 있어요. 차라리 우리에게 필요한 건 음악 요소 및 개념과 관련하여 어떤 요소가 어떤 제재곡에서 잘 나타나는지에 관한 정보에요. 즉 박자를 가르친다면, 박자를 가르치는데 가장 알맞은 제재곡이 무엇인지 음악 전문가들은 알잖아요. 그럼 차라리 제재곡에 관한 목록을 제시하는 것이 교사에게는 교육과정 문서를 쓰는데 더 좋죠.
>
> (2014. 9. 16. 경북 A교사와의 대화 중)

이 교사는 음악 교육과정에서 음악 요소 및 개념을 가르치는데 적합한 제재곡을 제시해주길 바란다. 이는 체육 교육과정과의 관련성도 무관하지 않는데, 체육의 경우, '건강과 체력 향상' 영역에 맞는 신체 활동이 제시되어 있기 때문이다. 교사는 교육과정에 제시된 팔굽혀펴기, 윗몸일으키기, 매트위에서 구르기, 균형잡기, 철봉 매달리기, 전력 달리기 등을 참고하여 교육과정 성취기준에 보다 쉽게 접근할 수 있다.

교사는 쉽게 사용할 수 있는 교육과정 문서의 형태뿐만 아니라 교육과정 문서의 보완 차원에서도 이야기한다.

> 연구자: 과학이 꼭 물, 화, 생, 지 4 영역으로 가야 할까? 초등학생들이 과학을 접근해 보는 게 목적이라면 탐구, 주제, 태도 이렇게 갈수도 있잖아. 7차 때 보니까 그 때는 영역이 지식, 탐구로 크게 나뉘어져 있더만. 탐구를 어떻게 다룰 수 있는지 탐구에 관한 성취기준도 충분히 주고, 음악처럼 주제+탐구+태도로 교사들이 다양하게 조합해서 쓸 수 있도록 했으면 좋겠어.
>
> A교사: 근데 지금 성취기준도 탐구 부분은 있잖아. 내용만 부각 되서 보이는 거지, 탐구활동도 있고...
>
> 연구자: 그래도 지금은 너무 물, 화, 생, 지로 나뉘어 있고, 이 네 개에 따라 내용도 너무 똑같이 나뉘어져 있어. 완전 나눠 먹기식이잖아. 중학교부터는 물, 화, 생, 지로가도 초등과학은 초등에 맞게 영역을 변경했으면 좋겠어.
>
> (2014. 8. 14. 대전 A교사와의 대화 중)

연구자는 항상 과학이 4영역의 분리법에서 벗어나지 못하는 것에 대해 불만 아닌 불만이 있었다. 2009 개정 교육과정 때 과학의 영역은 네 개에서 두 개로 통합되었고, '물질과 에너지', '생명과 지구'라는 영역이 새롭게 생겼다. 그러나 영역이 통합되었다 하더라도 그 안에 있는 내용(제재)을 보면 무엇이 생명이고 무엇이 지구인지 명확하게 구분이 되었기 때문에 기존의 체제와 별반 다른 것은 없었다. 영역 싸움이 강한 곳이라 바꾸기 힘들겠지만 초등단계에서의 과학은 세분화되는 과목으로 이어지는 영역 구분보다는 학생들의 시선에 더 맞춘 영역 구분이 생겼으면 좋겠다는 생각이 들었다.

교육과정 문서 형태 이외에, 교사들은 교육과정의 진술 방식이 모호하여 제대로 교육과정 한계의 역할을 하지 못하고 있을 때, 이를 지적했다.

A교사: '우리 경제의 변화를 성장, 위기, 위기 극복이라는 국면으로 나누어 살펴본다' 대학 강좌에서도 다룰만한 거 아닌가?

B교사: 내가 그 윗부분 읽어볼게. '우리 경제는 시장 경제의 원리에 기초하여 세계 각 나라와 상호 의존하며 경쟁하고 있다. ~ 따라서 우리 경제의 성장 과정과 그 과정에서 나타나는 다양한 사회 문제를 이해하고, 이를 바탕으로 삶의 질을 높일 수 있는 경제 성장의 방안을 모색한다'… 평생을 거쳐도 이건 달성 못하겠네.

(2013. 8. 24. 신동초 교육과정 워크숍 회의 중)

2007 개정 사회 교육과정의 한 성취기준은 그것을 어떻게 해석하느냐에 따라 다룰 수 있는 범위가 천차만별이었다. 이 경우, 결국 교사가 학생들 수준에 맞게 해석해내야 하는데, 이 때 해석의 지침이 될 수 있는 내용(제재)에 관한 설명이 너무나 광범위하게 제시되어 있으면, 교사는 성취기준이 거의 무용지물하다고 여긴다.

또한 교사는 어떤 교과의 경우, 학생들의 성취기준이 단계에 따라 치밀하게 제시될 필요가 있는데, 이것이 이루어지지 않을 때 개선이 필요하다고 느꼈다. 특히, 수학 교육과정을 볼 때 교사들은 이렇게 느꼈는데, 수학의 경우 학생들의 능력차가 심하기 때문에 단계별로 세세한 안내와 기준이 필요하기 때문이다. 2007 개정 교육과정에서 2009 개정 교육과정으로 바뀌고, 이 과정에서 내용 제시가 학년군으로 바뀌면서 수학 역시 학년군으로 묶어 교육과정이 제시되었다. 그러나 교사들은 2007 개정 수학 교육과정보다 2009 개정 수학 교육과정의 진술 방식을 힘들어했다.

A교사: 수학은 하나의 성취기준을 나눠서 각각 3학년으로, 4학년으로 보냈어.

B교사: 2007 때는 그래도 그 학년이 끝났을 때 어디까지 도달하면 된다라는 것을 알 수 있었는데, 2009 되면서 그걸 모르겠어. 내가 지금 3학년을 가르치는데

3~4학년군으로 묶이면서 4학년을 마쳤을 때 어디까지 도달해야 한다를 제시하니까 3학년 수준은 어디까지 인지 파악하기 힘들지.

(2014. 6. 27. 주제가 중심이 되는 교육과정 운영 연수 중)

아래는 2007 개정 수학 교육과정과 2009 개정 수학 교육과정을 비교한 것이다.

표 Ⅲ-37.

2007 개정 및 2009 개정 수학 교육과정

	2007 개정 수학 교육과정		2009 개정 수학 교육과정
	3학년	4학년	3~4학년군
내용 (제재)	[1] 10000까지의 수	[1] 다섯 자리 이상의 수	[1] 다섯 자리 이상의 수
성취기준	① 일, 십, 백, 천의 자릿값의 의미와 위치적 기수법을 이해하고, 10000까지의 수를 읽고 쓸 수 있다. ② 네 자리 수의 계열을 이해하고, 크기를 비교할 수 있다.	① 10000 이상의 큰 수에 대하여 자릿값과 위치적 기수법을 이해하고, 수를 읽고 쓸 수 있다. ② 수 계열을 이해하고 크기를 비교할 수 있다.	① 10000 이상의 큰 수에 대한 자릿값과 위치적 기수법을 이해하고, 수를 읽고 쓸 수 있다. ② 다섯 자리 이상의 수의 범위에서 수의 계열을 이해하고, 수의 크기를 비교할 수 있다.

2007 개정 교육과정의 진술 방식을 보면 각 학년에 따라 학생들이 어디까지 성취해야 하는지 그 기준을 명확히 제시하고 있다. 그러나 2009 개정 교육과정이 학년군으로 바뀌면서 수학은 학년군의 높은 학년을 기준으로 하여 성취기준을 진술하고 있다. 예를 들어, 수와 연산에 있는 큰 수와 관련된 내용을 보면, 2007 개정 교육과정의 경우, 3학년에서는 10000까지를, 4학년에서는 10000이상의 큰 수를 다루도록 명시하고 있다. 그러나 2009 개정 교육과정의 경우, 3~4학년군으로 묶으면서, 10000이상의 큰 수를 다루도록 제시하고 있다. 즉 4학년에 맞춰 성취기준을 진술하고 있는 것이다. 학년군으로 묶였기 때문에 엄밀히 말하면, 이러한 진술 방식은 맞는 것이다. 하지만 교사는, 특히 3학년 교사는 3학년에서 어디까지 다루어야 할지 갈피를 잡기 힘들어하며, 다시 교과서를 펼쳐보고 명확

한 기준을 참고할 수밖에 없다. 이 경우, 교육과정 성취기준이 교육과정 한계의 역할을 제대로 하지 못하는 것이다.

물론 다른 교과도 모두 학년군으로 제시되어 있으며, 학년군을 중심으로 성취기준을 제시하고 있다. 그러나 교사들은 음악, 미술 등과 같은 교과는 3학년이든, 4학년이든 활동을 반복하여 충분한 음악적, 미술적 기회를 주면 된다고 생각하지만, 수학은 단계에 따라 성취해야 할 것을 명확히 성취하고 진급해야 한다고 보기 때문에 수학에서는 더 엄격한 교육과정 한계를 요구한다.

또한 영어 교육과정은 다른 차원에서 교사에게 모호함을 안겨 주었다. 2009 개정 영어 교육과정은 표 Ⅲ-38과 같다.

표 Ⅲ-38.
2009 개정 영어 교육과정

영역	내용 성취기준	내용요소 성취기준
듣기	1-1 소리를 식별한다.	1-1-1 알파벳과 낱말의 소리를 듣고 식별한다. 1-1-2 영어의 소리와 강세, 리듬, 억양을 듣고 식별한다.
	1-2 낱말이나 대화 내용을 이해한다.	1-2-3 주변의 친숙한 낱말을 듣고 의미를 이해한다. 1-2-4 일상생활에 사용되는 쉽고 친숙한 표현을 듣고 이해한다. 1-2-5 일상생활에 관한 간단한 대화를 듣고 이해한다. 1-2-6 주변의 사물과 사람에 관한 쉽고 간단한 말을 듣고 이해한다. 1-2-7 지나간 일에 관한 간단한 말을 듣고 이해한다.
	1-3 찬트, 노래, 게임의 중심 표현을 이해한다.	1-3-8 쉽고 간단한 찬트나 노래를 듣고 중심 표현을 이해한다. 1-3-9 쉽고 간단한 게임이나 놀이를 통해 중심 표현을 이해한다.
	1-4 과업을 수행한다.	1-4-10 쉽고 간단한 지시, 명령을 듣고 행동한다. 1-4-11 쉽고 간단한 말을 듣고 단순한 과업을 수행한다.

영어 교육과정 성취기준을 봤을 때 교사는 다음과 같이 느꼈다.

A교사: 영어는 활동 차원에서 성취기준을 진술했네.

B교사: 중요한 건 내용이잖아.

연구자: 영어는 부록으로 따로 어휘랑 소재, 의사소통 예시문을 제공하고 있어요. 그래서 그걸 참고해서 내용을 다룰 수 있어요.

B교사: '찬트, 노래, 게임의 중심 표현을 이해한다'는 영어 시간에 활동을 통해서 누

구나 하는 건데... 이거 말고 배워야 할 표현이 뭔지 알려줘야지. 그걸 성취기준으로 제시해줘야지. 부록 보고 찾을 수 있나.

A교사: 내용은 우리가 정할 테니까 너희는 손도 대지 말라는 건가.

연구자: 영어는 활동 차원에서만 성취기준을 진술하고 있어서 교사가 봤을 때 무엇을 가르쳐야 할지는 알 수 없죠. '과업을 수행한다' 아래 '쉽고 간단한 지시, 명령을 듣고 행동한다'라는 게 있잖아요. 그런데 사실 '쉽고 간단한 지시, 명령'이 어디까지인지가 너무 애매모호하죠.

(2014. 6. 27. 주제가 중심이 되는 교육과정 운영 연수 중)

영어는 교과서가 많이 있지만 어떤 교과서든지 그 흐름이 거의 비슷하다. 표 Ⅲ-39에서 알 수 있듯이, 한 단원에 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 모두 다 다루며, 보통 1차시는 듣기, 2차시는 말하기, 3차시는 읽기와 쓰기, 4차시는 배운 내용 확인으로 이루어져 있다. 그리고 1차시에 찬트와 게임, 2차시에 노래 부르기와 게임, 3차시에 게임, 4차시에 역할놀이와 과업 수행을 제시하고 있다. 어떤 단원이든 모든 단원이 이 흐름을 따라가고 있으며, 중요 표현만 바뀌는 식으로 교과서가 구성되어 있다. 예를 들어, 1단원에서 'Hello'를 배운다면, 2단원에서 'What is this?'를 배우는 등, 표현만 바뀌는 것이다.

표 Ⅲ-39.

영어 검정교과서 지도 순서

차시	학습 내용			
1	1) Look and Listen	2) Listen and Do	3) Chant	4) Listen and Play
2	1) Look and Say 4) Song	2) Listen and Repeat 5) Speak and Play	3) Talk Together	
3	1) ABC Time	2) Read and Write	3) Sounds	4) Act and Play
4	1) Show Time 4) We are the World	2) Check Up 5) Mission!	3) Yes, I Can!	

출처: 함순애 외(2014).

영어 교과서의 구성과 교육과정 성취기준을 맞대어 보면, 1차시의 'Look and Listen'이나 'Listen and Do'를 통해, '낱말이나 대화 내용을 이해한다'를 다룰 수 있고, 1차시의 'Chant'나 2차시의 'Song' 등을 통해, '찬트, 노래, 게임의 중심 표현을 이해한다'를 다룰 수 있음을 알 수 있다. 따라서 영어의 성취기준을 보면, 찬트, 노래, 게임 등 어떤 활동을 해야 할지 안내해주는 등 교사에게 친근한 진술 방식을 취하는 듯하다.

그러나 교사는 사실 영어 관련 여러 연수를 통해 '어떻게' 가르쳐야 할 것인지 너무나도 잘 알고 있다. 이들에게 궁금한 것은 '무엇을' 가르쳐야 하는가이다. 3학년에서 어떤 표현을 다루어야 하고, 알파벳 읽기와 쓰기는 어디까지 다루어야 하는가가 교사가 진짜 궁금해 하는 것이다. 하지만 교육과정 성취기준은 활동 중심으로 제시되어 있고, 내용은 너무도 애매모호하게 진술되어 있기 때문에 교사는 영어과 성취기준이 본연의 역할을 제대로 하지 못한다고 여긴다.

- **교사들은 교과교육과정 그 자체에 대해 비판하기도 한다.**

교사는 교육과정 문서를 직접 다루고, 사용하면서 자신이 자율을 부릴 수 있는 부분과 그렇지 않은 부분을 확인한다. 교사에게는 교육과정 성취기준에 대한 자율권은 없지만, 그것을 얼마만큼 사용할지, 무엇을 먼저 다룰 수 있는지 등은 얼마든지 자유를 누릴 수 있다. 그러나 교사는 자신이 바꿀 수 없는 부분에서 더 바꾸고 싶은 열망을 느끼기도 한다.

> 수학이라는 학문은 어릴 때는 그냥 계산력이나 키우고 창의수학같은 퍼즐이나 하고 놀면 될 것 같은데, 원래 구체적 조작기 아이들인데, 논리적으로 사고해야 하니 참... ㅋㅋㅋ
>
> (2014. 10. 6. 현정은 교사 수업일지 중)

현 교사는 초등학교 3~4학년군에 나오는 수학 내용이 학생들에게 논리적 사

고를 요하지만 학생들은 전혀 논리적 사고를 하지 않고, 암기하거나 직관적으로 사고함을 발견하였다. 그리고 초등단계에서 논리적 사고를 요구하는 교육과정 내용이 초등학생에게 적합한지 의문을 갖는다. 예를 들어, 학생들이 '두 직선이 평행하다'라는 것을 배울 때, 그들은 평행에 대해서 논리적으로 생각하지 않는다. 그저 선 두 개가 나란히 있으면 평행하다고 생각하는 것이다. 아리스토텔레스의 말처럼 수학이 논리적 사고를 기르기 위해 배우는 것이라면, 학생들의 논리적 사고가 가능한 때에 시작하는 것이 가장 좋을 것이다.

또한 현 교사는 실과가 학생들이 현재의 삶을 살아가는데 필요한 능력을 중심으로 조직되길 바란다. 실과가 과목의 논리로 영역과 내용을 정하기보다는, 실과가 추구하는 것 즉 일상생활에 관한 지식과 다양한 역량들에 대해 심도 있게 다루면 좋겠다는 의견이었다. 특히, 실과는 현재와 미래 생활을 주도할 수 있는 역량과 태도 등을 강조하기 때문에 일상생활에 필요한 다양한 역량을 중심으로 영역이 바뀐다면 초등 단계에 맞는 진정한 실과 수업을 이루어질 수 있을 것이다.

무엇인가를 사용하지 않으면 그에 대한 비판은 나올 수가 없다. 교사는 교육과정 문서를 적극적으로 사용하였고, 사용한 교육과정 문서를 비판하면서 다음과 같은 교육과정 리터러시를 보였다.

- 교육과정 성취기준과 교과서 간의 괴리 찾기
- 교사가 사용하기 쉬운 교육과정 문서의 형태 생각하기
- 초등교육에 알맞은 교육과정 문서의 형태 생각하기
- 교육과정 진술 수준을 교실 수준과 빗대어보기
- 교과별 특성에 따른 교육과정 성취기준 생각하기
- 학생 수준과 지금 상황에 맞는 교육과정 내용이 무엇일지 생각하기

나. 교육과정 리터러시와 연결 짓기 4

교사들이 발휘하는 교육과정 리터러시는 실제로 그들이 교육과정을 보고 그것을 수업으로 구현하면서 나타나는 리터러시로 교사가 교과서가 아닌 교육과정을

직접적으로 사용할 때 어떤 능력을 발휘하는지 보여준다. 신동초 교사팀과 현정은 교사, 그 외 교사들이 교육과정을 만나고 주체적으로 사용하게 됨으로서 발휘하는 사용함의 교육과정 리터러시는 다음과 같다.

표 Ⅲ-40.

사용함의 교육과정 리터러시

요소	교사의 교육과정 리터러시 내용
해석	가) 내재적 해석 · 활동 중심: 교육과정 성취기준의 내용을 학생의 다양한 활동으로 변환하기 · 개념 중심: 학생이 교육과정 성취기준을 달성하기 위해 알아야 할 개념들 파악하기 · 개념 중심: 교육과정 내용과 성취기준의 계열성 파악하기 · 분절하여: 성취기준에 포함된 '내용+행동'의 형태를 파악하고 이를 적절하게 나누기 · 목표 중심: 교과 목표 파악하기 · 목표 중심: 교과 목표와 성취기준의 관련성 파악하기 나) 외재적 해석 · 학생 또는 다른 외부 요인을 중심으로 교육과정 성취기준 보기 · '왜 가르쳐야 하는가'에 해당하는 심층적 교육과정 생각하기
편성	· 교육과정 성취기준으로 기간별 학습계획 세우기 · 학생 특성, 교과 간 연계를 고려하여 단원의 순서 조정하기 · 교육과정 성취기준의 특성에 맞게 편성하기(한시적/지속적) · 학생의 요구나 흥미, 특수한 상황을 반영하여 즉흥적으로 교육과정 편성하기
표현	· 교육과정 성취기준을 학생들 중심으로, 학생들의 수준과 흥미에 맞게 변환하기 · 학생이 수업에 주체적으로 참여하도록 기회주고 안내하기 · 학생들의 궁금증과 흥미를 최대한 그대로 교육과정 성취기준과 연결시키기 · 교육과정 성취기준에서 다룰 수 있는 현재의 상황에 민감하기 · 학생들이 몰두하는 상황 인지하기 · 학생이 집중하는 상황을 교육과정 성취기준으로 풀어내기 · 상황의 변화에 맞게 교육과정 성취기준을 자유자재로 조정하기 · 내용 교과와 표현 교과를 사용하여 교과 간 통합 수업하기 · 교과 간 비슷한 내용 연계하기 · 학생에게 학습하는 방법이 필요함을 인지하기 · 학생들이 학습하는 방법을 배울 수 있는 기회 제공하기
비판	· 교육과정 성취기준과 교과서 간의 괴리 찾기 · 교사가 사용하기 쉬운 교육과정 문서의 형태 생각하기 · 초등교육에 알맞은 교육과정 문서의 형태 생각하기 · 교육과정 진술 수준을 교실 수준과 빗대어보기 · 교과별 특성에 따른 교육과정 성취기준 생각하기 · 학생 수준과 지금 상황에 맞는 교육과정 내용이 무엇일지 생각하기

앎의 교육과정 리터러시가 교육과정 문서가 무엇인지 인식하고, 이것이 어떤 구조로 되어 있는지, 어떻게 나의 수업과 관련이 있는지 파악하는 리터러시라면,

사용함의 교육과정 리터러시는 교사가 교육과정 문서를 수업으로 직접 구현하면서 발휘하는 리터러시이다. 교육과정 문서가 실제로 수업이 되면서 교사는 교육과정 문서의 구조나 교과서 편성 방식보다도 그것을 수업으로 어떻게 풀어낼 것인가에 골몰한다. 교과서 개발자들이 교육과정 성취기준을 살펴보고, 이를 몇 개의 학습목표로 나눌 것인지, 어떤 활동을 할 것인지 생각하듯이, 교사는 교육과정 문서 중에서도 교육과정 성취기준에 집중하여 이를 수업 형태로 변환시키며, 이 때 교사들이 발휘하는 교육과정 리터러시는 해석이다.

사용함의 교육과정 리터러시는 교사에게서 발현되는 교육과정 리터러시이기 때문에 해석 역시 교사마다 다양한 모습으로 나타난다. 교사는 교육과정 성취기준을 학생에게 반복하여 제시해야 할 활동으로 보기도 하고, 그 안에 담긴 개념을 집중적으로 인식하여 차근차근 밟아나가야 하는 것으로 보기도 한다. 또한 교육과정 성취기준을 일정 크기로 분절하여, 가르칠만한 크기, 즉 1~2차시로 만드는 경우도 있으며, 교과 목표라는 더 큰 맥락 안에서 교육과정 성취기준을 해석하는 경우도 있다.

교사의 교육과정 성취기준 해석에 따라 '내용+행동' 중 내용이 부각하기도 하고 행동이 부각하기도 한다. 즉 교육과정 개발자는 어떤 의도를 가지고 교육과정 성취기준을 진술하지만, 그것은 확정된 것이 아니며, 구체적인 상황에 처한 교사에 의해 다양하게 해석될 수 있는 층위를 내포하고 있다. 때문에 성취기준은 교사의 해석에 의해 비로소 하나의 초점화된 관점을 갖게 된다. 그런데 이 때 주목해야 할 점은 성취기준의 해석 방식이 교사의 사고 체제나 교육관을 따르기도 하지만 서로 다른 방식을 취하고 있는 교과교육과정의 진술 방식에 의존하기도 한다는 것이다. 즉 어떤 교사는 사회, 과학의 경우 내용을 중심으로, 음악, 미술의 경우 활동을 중심으로 교육과정 성취기준을 해석하기도 하는데, 이는 사회, 과학은 내용 중심으로, 음악, 미술은 활동 중심으로 교과교육과정이 진술되어있는 것과 무관하지 않다.

교사는 교육과정 성취기준에 집중하거나 혹은 교육과정 문서의 목표에 터하여

교육과정 성취기준을 해석하기도 하지만 교육과정 문서에 담겨 있지 않은 것을 기준으로 해석하기도 한다. 이 때 교사는 학생을 기준으로 해석하기도 하고, '왜 이것을 가르치는가'에 해당하는 심층적 교육과정 차원에서 해석하기도 한다.

교사가 한 문장의 성취기준을 어떻게 해석하느냐를 넘어서 여러 교과를 아우르게 될 때, 그는 각 교과를 언제, 얼마만큼 가르칠 것인가에 대해 생각하게 되고, 이 때 발휘되는 교사의 교육과정 리터러시 요소가 '편성'이다.

교사가 교육과정 문서를 만나기 전에도 그는 교육과정을 편성하는 작업을 한다. 그러나 그 작업을 면밀히 들여다보면, 그것은 교사가 편성한다기보다는 교과서 개발자에 의해 이미 편성된 것을 매일의 교실 시간표에 맞춰 그대로 들여오는 것이다. 이 일을 교사들은 시수 정하기, 교육과정 짜기라는 말로 칭하고, 여기에서 교사는 단지 교과서 단원 및 차시를 교실 시간표에 넣는 일을 한다. 다시 말해, 학교에서는 '교사가 교육과정을 편성한다'는 말을 사용하기는 하지만, 사실 이것은 교과서를 교실 시간표에 맞추는 편성이다. 때문에 교사는 교육과정 성취기준에 얼마만큼의 시량을 배부할지, 또한 언제 어떤 교육과정 성취기준을 가르칠지 스스로 정하지 않는다. 또 교사가 해야 하는 일이라고도 생각하지 않는다.

그러나 교사가 교사에게 주어지는 것이 교육과정 문서에 나타나 있는 수많은 것 중에서 교과별 성취기준과 그 교과의 총 수업시수라는 것을 알게 되면, 그는 비로소 교육과정을 스스로 편성할 수 있다는 가능성을 발견한다. 그리고 총 성취기준으로 주어진 수업 총 시수를 나눠서 성취기준 개당 표준시량을 정하고, 각 성취기준으로 그 시량만큼의 수업을 만들면서 교육과정 편성을 한다. 이런 교육과정 편성을 하게 되면서 그는 사용함의 교육과정 리터러시를 발휘하게 되는 것이다.

월요일 1교시, 2교시 등 40분 단위의 수업에 딱딱 맞게 정해져있던 교과서의 학습목표와 가르쳐야 할 쪽수는 사라질 수 있다. 그는 특정 교과의 하나의 성취기준을 가지고 하루 수업을 하기도 하고, 한 두 개의 성취기준을 가지고 한 주

나 한 달 동안 수업을 실행하기도 한다.

초등교사의 경우, 여러 교과를 다루기 때문에 교과 간 연계성을 고려하여 혹은 학생을 고려하여 혹은 상황을 고려하여 다소는 임의적으로 학습단원의 순서를 조정하기도 한다. 또한 교육과정 성취기준을 주어진 것에 맞춰 한시적으로 운영하기도 하고, 어떤 것은 1학기 내내 지속적으로 운영하기도 한다. 때에 따라서는 교육과정을 편성하지 않고 학생의 요구나 상황을 받아들여 즉흥적으로 교육과정을 운영하기도 한다.

교사가 직접 교육과정을 편성하게 되면서 그들은 교육과정 가능성을 직접적으로 체감한다. 자신이 처한 상황이나 학생의 특성을 고려하여 실제 교실에 맞게 교육과정을 편성하기 시작하기 때문이다. Schwab(2013)이 언급한 모스크바식의 교육과정 운영이 사라지고, 특정 교실, 특정 학생에 맞춰진 교육과정 편성 방식이 살아나며, 이 학교 저 교실에 맞는 독특한 교육과정 편성이 나타난다. 무엇보다도 이 과정에서 교과서 개발자들은 할 수 없는 교사만의 편성 방식이 드러난다. 교과서 개발자들은 교과서라는 교재를 만들어야 하고, 교과서는 단원, 차시 등 교과서라면 갖추어야 할 모종의 구조를 가지고 있기 때문에 교과서 개발자들이 아무리 창의적으로 교과서를 만든다 할지라도 일정한 틀을 갖출 수밖에 없다. 그러나 교사가 교육과정을 편성할 때는 학생과 상황을 염두에 두고 교육과정을 적용하기 때문에 그것은 서책의 형식을 떠나 체험, 활동 등 다양한 방식으로 구현된다. 이런 점에서 차시, 단원이라는 교과서의 특정 구조가 연약해진다.

표현 요소에서 교사가 발휘하는 교육과정 리터러시는 더욱 다양해진다. 교육과정 편성이 교육과정 성취기준으로 대략적인 윤곽만을 정해놓은 것이라면, 표현은 그 안의 활동들을 다양한 방식으로 채워나가는 것이기에 교사가 어떤 방식으로 채워나가느냐에 따라 교사가 발휘하는 교육과정 리터러시는 끝없이 생성된다. 저자의 손을 거쳐 작품이 탄생하듯이, 교사라는 체를 거쳐 하나의 작품이라 할 수 있는 수업이 탄생하며, 이 과정에서 교사는 다양한 교육과정 리터러시를 발휘한다.

교사가 교육과정 성취기준을 수업으로 표현하면서 보이는 특성은 교육과정 성취기준을 가장 상위에 두고, 모든 것을 지배하는 기제로서 사용하지 않는다는 것이다. 학생의 궁금증은 자연스럽게 교육과정 성취기준으로 연결되고, 교육과정 성취기준은 상황과 바로 맞닿는다. 때로는 교사가 생각하는 가치 등이 교육과정 성취기준으로 구현되기도 하고, 상황의 변화에 따라 계획했던 교육과정 성취기준이 바뀌기도 한다. 교사는 무엇을 가르쳐야 할지에 관한 체계를 교과서 차시 수준이 아니라 교육과정 성취기준 수준에서 세우기 때문에 그가 가르쳐야 할 것은 아주 잘게 분절된 형태로 존재하는 것이 아니라 교사가 바로 파악할 수 있는 형태로 존재한다. 그 수는 더 작고, 크기는 크며, 가르치는 것 자체에 대한 전체적인 조망도를 보여준다. 교사는 1년 동안 무엇을 해야 할지에 관한 교육과정 지도(curriculum map)를 가지고 있기 때문에 갑작스런 상황이 연출되고, 학생들을 사로잡는 흥미가 생기면 그것을 바로 교육과정 상황으로 만들고, 이를 가장 적절한 교과의 어떤 성취기준과 연결시킨다. 즉 교사는 학생과 상황을 중심으로 교육과정을 자유자재로 사용한다. 교사가 교과서의 차시를 중심으로 수업을 할 때 학생과 상황은 주어진 것에 맞춰져야 하며, 이것이 학생에게 수업이 인위적으로 다가가는 이유이다. 차시에 주어진 내용에 맞춰서 흥미를 자아내야 하고, 관심을 주입해야 한다. 그러나 교사가 성취기준을 망라하고 있으면 주어진 학생의 흥미에 성취기준을 맞춰내고, 이를 수업으로 연결시킨다. 학생의 관심거리가 해야 할 수업에 단절 없이 바로 수업으로 들어온다. 특히, 초등교사는 여러 교과를 가르치기 때문에 교과를 넘나들며 자유자재로 교육과정을 표현할 수 있다.

교사가 교육과정을 수업으로 표현할 줄 알게 되면서 외형적으로는 '교과'의 모습이 사라지기도 한다. 교사는 교육과정 문서를 사용하게 되면서 수업의 표면적으로 드러나던 교과를 학생, 활동, 일상, 이벤트의 이면에 숨기는 것에 능통해지기 때문이다. 교과 대신 주제가 표면화되기도 하고, 학습하는 방법이 떠오르기도 한다. 교사는 '교육과정→교과서'에서 교과서 개발자가 정해놓은 것을 허물고, 이 과정에 학생, 상황, 교사 자신을 주입하기 때문이다.

표현으로서의 교육과정 리터러시는 교사가 끊임없이 생성하는 교육과정 리터러시이기 때문에 ‘literacy’라기 보다는 ‘literacies’이다. 무엇보다도 표현의 교육과정 리터러시는 어디에서나 균일하게 발견되지 않고, 단일한 형태로 나타날 수 없기에 ‘literacy’라기 보다는 ‘literacies’이다. 따라서 우리는 교사마다 내품는 다양한 교육과정 리터러시(literacies)를 인정하고, 확인하고, 찾아야 할 것으로 인식할 필요가 있다.

교사가 교육과정 문서를 인식하고, 그것의 위력을 느끼게 될 때, 교육과정 문서를 주체적으로 사용함으로써 저자와 동등한 위치에 서게 될 때, 그들은 억압하던 교육과정에서 벗어난다. 교육과정은 억압이 아니라 오히려 교사의 수업으로의 다양한 표현을 합법화해 주는 근거가 된다. 또 이 주어지는 교육과정 문서에 대항하기도 하고, 비판하기 시작한다. Scholes(1985)가 비판을 텍스트에 대항하여 텍스트(text against text)를 생산하는 것이라고 했듯이, 교사는 교육과정 문서를 만든 저자의 입장에서 교육과정 문서에 대항하는 교육과정 문서를 새롭게 생산한다. 이 과정에서 교사는 교육과정 문서의 내용 그 자체를 비판하기도 하고, 교육과정 문서에 내재된 구조나 공식을 비판하기도 한다. 또한 교사는 학생, 가르침의 상황과 직접 만나는 존재이기 때문에 교육과정 개발자는 알고자 하여도 알 수 없는, 하고자 해도 표준화라는 한계로 할 수 없는 것을 할 수 있다. 따라서 교사는 이러한 지식과 경험에 터하여 교육과정 문서를 비판적으로 생산한다.

초등교사의 경우, 여러 교과교육과정을 대면하기 때문에 각기 다른 열 개의 교육과정을 사용하면서 어떤 형태가 교사에게 사용하기 유용한지, 어떤 형태가 교사에게 불편하고, 때때로 교과서로 회귀하게 만드는지 즉각적 비교가 가능하다. 때문에 초등교사에게 있어서 교육과정 문서의 비판은 교과교육과정을 서로 비교하는 모습으로 나타나기도 했다. 즉 중등교사의 경우, 한 교과교육과정만 보기 때문에 다른 교과와의 비교·대조 작업이 상대적으로 적으며, 이미 짜인 교육과정 구조 속에서 드라마틱한 변화를 이끌 교육과정 문서의 형태를 제시하기 힘들

다. 그러나 초등교사의 경우, 국어 vs 과학, 사회 vs 음악 등 각기 다른 구조를 가지고 있는 교과교육과정을 하루에도 몇 번씩 만나기 때문에 교육과정 문서에 대한 다양한 틀을 가지고 있으며, 한 교과에 오랫동안 붙박인 교육과정의 모습을 획기적으로 변신시킬 수 있다.

실제에서 알아본 사용함의 교육과정 리터러시 역시 앎의 교육과정 리터러시와 마찬가지로 리터러시와 연관 지어 그 특성을 알아볼 수 있다. 사용함의 교육과정 리터러시는 교사가 발휘해야만 확인할 수 있는 리터러시이며, 교사가 교육과정 문서를 적극적으로 사용하는 주체가 되고, 이를 실행해야만 발견할 수 있는 리터러시이다. 이 맥락에서 사용함의 교육과정 리터러시는 정혜승(2008a)이 언급했던 문식성과 유사하다. 정혜승(2008a: 180)은 문식성을 '언어를 중심으로 한 다양한 기호의 이해와 조작 능력, 기호의 작용에 대한 비판적 인식을 바탕으로 텍스트를 이해하고 디자인하며 유통하는 실천적 힘'으로 정의한 바 있다. '사용함'의 교육과정 리터러시 역시 앎의 교육과정 리터러시를 기반으로 하여 교육과정 문서를 비판적으로 인식하고, 이것을 이해하고 디자인하여 실행하는 실천적 힘이라 볼 수 있다. 이런 정의에 터해 본다면, 정혜승(2008a)이 문식자의 특성으로 제시한 것을 교육과정 리터러시에 대입해볼 수 있다.

- 자신과 세계를 매개하는 코드인 기호 자원을 풍부하게 가진 사람
- 다양한 기호의 성격과 특성, 역할과 한계를 인식하는 사람
- 기호를 능숙하게 두를 수 있는 사람
- 기호가 작용하는 양상을 정확하게 파악하고 비판적으로 인식하는 사람
- 사회적, 문화적, 역사적 맥락 속에서 텍스트를 해석하고 비판하는 사람
- 소통 목적과 매체 특성을 고려하여 텍스트를 창의적으로 디자인하는 사람
- 텍스트 생산과 발표, 유통 등 소통 과정에 적극적으로 참여하는 사람
- 소통 자원(기호, 텍스트, 매체)과 과정을 윤리적, 창의적으로 조정하고 관리하는 사람
- 자신의 텍스트 인식과 실천을 메타적으로 성찰하는 사람(정혜승, 2008a: 180)

정혜승(2008a)이 제시한 것을 참고해보면, 본 연구 결과에서는 밝혀지지 않았

지만, 즉 본 연구과정에서 만난 교사에게는 드러나지 않았지만, 사회적, 문화적, 역사적 맥락 속에서 교육과정 문서를 해석하고 비판하는 교사, 자신의 교육과정 리터러시를 메타적으로 성찰하는 교사 등의 등장도 기대해볼 수 있을 것이다.

박영목(2008)에 의하면, 문식성은 단순히 어떤 특정한 텍스트를 읽고 쓸 줄 아는 것을 뜻하는 것이 아니고 구체적인 언어 사용 맥락에서 구체적인 목적으로 그러한 지식을 적용할 줄 아는 것이다. 이 정의로 보면, 사용함의 교육과정 리터러시는 교사가 구체적인 교수 맥락에서 구체적인 목적으로 앎의 교육과정 리터러시를 적용할 줄 아는 것을 뜻하는 것이 된다. 그리고 이 과정에서 리터러시란 누군가가 교사에게 기능이나 지식을 주입함으로써 획득되는 것이 아니라 교사 스스로가 의미를 구성하는 과정 중에서 발현된다.

따라서 사용함의 교육과정 리터러시는 앎의 교육과정 리터러시처럼 모든 교사를 대상으로 동일한 지식을 넣어줌으로써 획득될 수 있는 성격이 아니다. 교사 한 명 한 명이 곧 리터러시이며, 그들이 리터러시를 발휘할 수 있도록 북돋아주어야 발굴되는 것이다.

이런 맥락에서 정혜승(2008a)이 제시한 문식성 교육과정 모델 중 '디자인 모델'은 교사가 사용함의 교육과정 리터러시를 기르는데 교육과정 모델이 될 수 있을 것이다. 디자인 모델은 '학습자를 디자이너에 은유하면서 복합양식적 소통 세계에서 다양한 기호를 디자인하여 의미와 텍스트를 생성, 변환하는 능력을 목표'로 한다(정혜승, 2008a: 181). 이를 교사의 교육과정 리터러시 교육에 대입해 본다면, 교사가 다양한 상황과 맥락에서 교육과정 문서로 다채로운 수업을 생성, 변환하는 능력을 목표로 하는 리터러시 교육을 생각할 수 있을 것이며, 이것은 한 교사가 다른 교사에게 자신의 리터러시를 주입하는 방식보다는 교사가 지닌 서로의 리터러시를 공유하고, 서로가 네트워크를 형성함으로써 얻게 되는 방식으로 나타날 것이다.

다음으로, 실제에서 발견된 사용함의 교육과정 리터러시를 교사가 발휘할 수 있는 교육과정 리터러시의 공간으로 표현해볼 수 있는데 이는 다음과 같다.

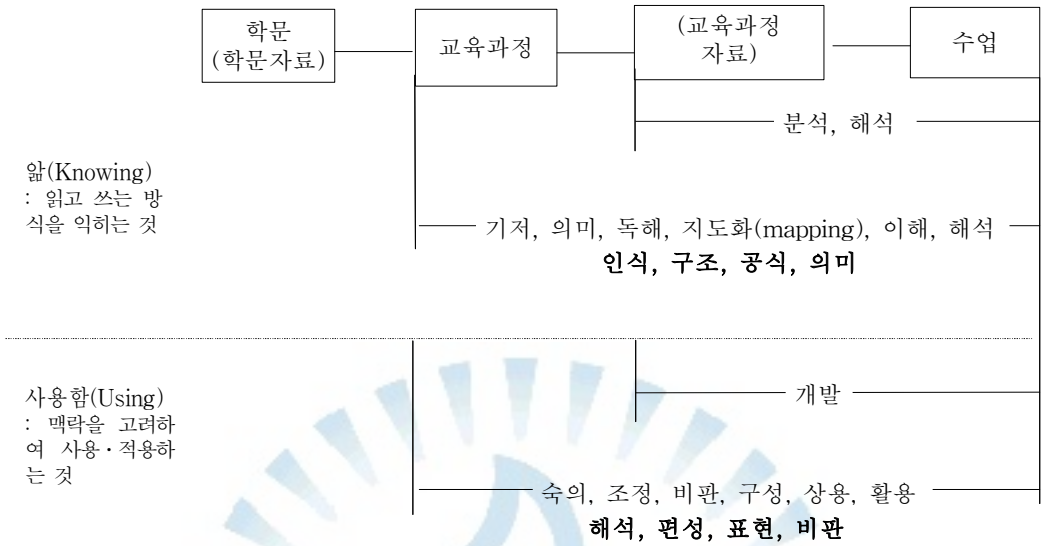

그림 Ⅲ-26. 교육과정 리터러시의 요소

실제에서 찾은 교육과정 리터러시는 교사들이 실제적으로 교육과정을 사용하면서 발휘하는 교육과정 리터러시는 무엇인지 그 모습을 구체적으로 그려낸다. 특히 선행 연구들은 상용, 활용이라는 말을 사용하긴 하지만 그 모습이 실질적으로 어떻게 일어나는지, 그리고 그 과정에서 교사들이 어떤 교육과정 리터러시를 발휘하는지 자세히 드러내질 못했다. 그러나 교사들의 실제적인 교육과정 리터러시 사용은 그 모습이 드러나는 다양한 방식을 보여주며, 이 과정에서 편성, 표현과 같이 교육과정을 수업으로 만드는데 필요한 교육과정 리터러시의 요소를 밝혀준다. 또한 교사마다 드러나는 교육과정 리터러시의 사용 양상이 다름을 보여주며, 교사뿐만 아니라 한 교사 안에서도 다양한 편성과 표현이 나타날 수 있음을 알려준다.

Ⅳ. 초등교사의 교육과정 리터러시: the Practical

Ⅲ장에서 연구자는 Schwab이 한 실제적 접근에 따라 이론과 실제를 아우르며 교육과정 리터러시의 구체적인 모습을 탐색하였다. 교육과정 리터러시의 모습을 최대한 온전히 바라보기 위해 리터러시와 관련된 이론을 탐구하였으며, 우리나라의 실제 상황에서 교사들은 교육과정을 어떻게 알고 있고, 이러한 교사의 앎을 근거로 그들이 교육과정의 사용자가 되기 위해 어떤 앎이 더 필요한지 알아보았다. 또한 교사가 교육과정을 실제로 사용하는 상황에서 그들이 어떤 교육과정 리터러시를 발휘하는지 추적하였다.

Ⅲ장에서 탐색한 교사의 교육과정 리터러시는 연구자가 선택한 렌즈에 따라 탐색한 것으로 그것이 주관성을 띨 수 있으며, 특히 실제에서 추출한 '사용함'의 교육과정 리터러시의 경우, 교사가 특정 상황에서 사용한 것이기 때문에 개별적이며, 상황 맥락적인 성격을 지닌다. 즉 이것은 이론의 일반적인 특징인 이상성, 보편성, 항시성, 일반성을 띤다고 하기는 힘들다.

그러나 Schwab(2013)이 언급한 것처럼 실제적 접근으로 탐색한 것은 the Practical이라는 이론이며, the Practical은 유사한 맥락에 처해서 교육과정을 사용하고자 하는 교사들에게 그들의 교육활동을 실질적으로 안내하고 도움을 줄 것이다. 이런 점에서 어떤 연구자가 탐색한 것은 교육과정 분야의 하나의 지식으로서 the Practical이며, 동시에 자신의 the Practical을 찾고자 하는 다른 교사나 연구자에게는 참조가 되는 유사 실제(the quasi-Practical)이기도 하다.

이에 이 장에서는 Ⅲ장에서 탐구한 초등교사의 교육과정 리터러시를 교육과정 분야의 지식으로서 하나의 the Practical로 정리하였다. 따라서 이 장에서 하는 일은 실제적 접근을 통해 생성된 '교육과정 리터러시'를 '**실제**' 적인 교육과정 분야에서 교육과정 관련자들이 사용할 수 있는 살아있는 하나의 이론 및 지식으로 만드는 일이다. 이 장에서 탐색한 the Practical은 교육과정을 사용해야 하는 교사들에게 여타의 이론이 하는 역할처럼 교사가 구체적으로 교육행위를 할 때 선

택과 가이드 역할을 하게 될 것이다. 물론 이런 the Practical이 이론이라고 하더라도 Schwab이 지적하고 있듯이 우리가 통상 알고 있는 혹은 사용해 온 이론처럼 이론 그 자체가 어떤 맥락에서나 광범위하게 적용하는 것은 아니다. 하지만 이 the Practical도 '**이론**'이기 때문에 동시에 어떤 구체적인 상황에서 구체적인 교사에게 그가 그의 the Practical을 만들도록 도움을 줄 것이다. 이 때 the Practical이 참조체제가 되려면 사용자인 그에 의해 변형되고, 그의 실제에 맞춰 조절·굴절되기도 해야 할 것이다. 즉 이 장에서 본 연구자가 탐색한 the Practical은 그에게 유사 실제(the quasi-Practical)로서 역할을 하면서 또 하나의 the Practical을 만들도록 하는데 기여할 것이다.

따라서 본 연구에서 밝힌 '교사의 교육과정 리터러시'라는 the Practical은 다른 곳에서 다른 교사에 의해 사용 가능한 것이되, 그가 사용할 때 그가 처한 상황에 맞게 본 연구자가 탐색한 the Practical을 절충하는 기예를 발휘해야 할 것이다. 이에 본 연구에서 밝힌 '교육과정 리터러시'를 어떤 교사든지 사용 가능한 이론으로 보고, 그 사용은 이 the Practical을 사용하는 사용자의 실제적 기예, 절충적 기예에 맡긴 채, the Practical로서의 교사의 교육과정 리터러시에 대해 논하고자 한다.

Ⅲ장에서 연구자가 교육과정 리터러시를 밝히기 위해 접근한 방식은 리터러시와 관련된 이론들을 살펴보고, 이론들이 다루지 못하는 부분들을 실제를 통해 보충하는 것이었다. 이 과정에서 이론과 실제는 각각 그들의 위치에서 그들만이 할 수 있는 역할을 수행했다.

먼저 이론은 크게 두 가지 방식으로 교육과정 리터러시를 탐구하는데 기여하였다. 첫 번째로, 그것은 교육과정 리터러시를 밝힐 수 있는 보편적인 틀과 관점을 제공하면서 연구를 출발시키는데 기여하였다. 리터러시에 관한 선행 연구들은 리터러시를 정의할 때 수준을 구분하는 방식과 요소를 추가하는 방식을 취하고 있었고, 이는 교육과정 리터러시라는 개념을 좀 더 분석적으로 탐구할 수 있

는 모종의 틀이 되었다. 수준을 구분하는 방식은 교육과정 리터러시를 '앎'과 '사용함'의 층위, 즉 처방으로서의 리터러시와 역량으로서의 리터러시로 구분하여 접근할 수 있게 해주었다. 또한 요소를 추가하는 방식은 요소를 추가함으로써 교육과정 리터러시의 개념을 규정할 수 있음을 시사했고, 이는 교육과정 리터러시와 관련된 요소를 다각적인 측면에서 찾아냄으로써 교육과정 리터러시의 구체적인 모습을 규정하는데 공헌하였다.

이러한 이론이 제공하는 연구의 출발점(가령, 기본적인 틀이나 관점 제공)은 교육과정 리터러시에 관한 연구과정에 계속하여 영향을 미쳤다. 교육과정 리터러시가 요소로 규정될 수 있다는 것은 교육과정 리터러시를 적극적으로 사용한 선행 연구에서 그들이 내세운 교육과정 리터러시의 요소가 무엇인지 추출하도록 하였고, 이런 추출은 다시 교사가 어떤 공간에서 교육과정 리터러시를 발휘할 수 있는지, 그 틀을 찾는데 기여하였다.

표 Ⅳ-1.

이론을 통해 본 교육과정 리터러시의 요소

앎	기저	· 교육과정이 지닌 지적 토대와 구조 알기 · 교육과정 개발의 내부 이야기 및 정보 알기
	분석	· 교육과정 분석도구 사용하기 · 교육과정 자료의 특성, 잠재성, 가치를 확인하기 위해 교육과정 자료를 비판적, 종합적으로 검토하기 · 교육과정 자료를 분석하는 교사만의 관점 지니기
	해석	· 교육과정 자료에 반영될 수 있는 다양한 관점 알기 · 특정 관점을 가지고 교육과정 자료 설명하기 · 교육과정 관련 논문을 통해 연구자의 관점 획득하기 · 동료 교사와 작업하면서 교육과정 자료에 대한 다양한 관점 알기
	의미	· 교과의 전문용어에 대한 지식 갖추기 · 내용을 왜 가르치는지 교육과정에 대한 심층적 의미 파악하기
	독해	· 문서와 문서의 구조 읽기 · 일정한 형식으로 한 장으로 만들기 · 종적 위계 및 횡적 위계 파악하기
	지도화	· 전체 교과 교육과정을 한 눈에 보도록 만들기
	이해	· 교육과정의 배경 및 기본 방향, 교과의 내용 등 교육과정에 대한 지식 알기
	해석	· 교육과정을 개발한 저자의 의도 파악하기 · 교육과정을 읽고 자신의 의미 구성하기

표 Ⅳ-1. 계속

사용함	숙의	· 교사의 상황에서 교사에게 맞는 최적의 교육과정 자료 결정하기 · 교육과정 개발자의 역할을 직접 해보기
	조정	· 교육과정을 실제 상황에 맞게 조절해내기
	비판	· 실행을 통해 교육과정의 문제점 드러내기
	개발	· 교육과정 자료를 직접 만들어보기 (나의 자료 만들기 + 다른 곳에서 사용될 자료 만들기)
	구성	· 학생의 흥미와 수준, 상황 등을 고려하여 교재 구성하기
	상용	· 차시 및 단원 학습 초점 잡기 · Unit 설계하기 · 교육과정 개발하기
	활용	· 수업 설계를 위해 지속적으로 사용하기

두 번째로, 교육과정 리터러시의 성격과 특성을 규정하는데 기여하였다. 이론은 특수한 상황을 생략하고 추상적인 수준에서 일반화되기 때문에 그 자체로 추상성, 일반성, 보편성을 지니고 있다. 이런 이론의 특성은 곧 경제성으로 이어지는데 이는 이론이 밝혀낸 보편적인 특성이 구체적인 특수한 상황에 다시 환원될 수 있기 때문이다. 리터러시에 관한 일반적인 특성은 교육과정 리터러시가 어떤 성격과 특성을 지닐 수 있는지 안내했으며, 다양한 종류의 리터러시 중 교육과정 리터러시를 어떤 종류로 규정할 수 있는지 가늠하게 해주었다.

그러나 이러한 이론의 유용성에도 불구하고, 교육과정 리터러시라는 개념은 이론에 의해 온전해지지 않았으며, 특히 지금, 여기의 우리나라 교사들에게 필요한 혹은 그들이 발휘하는 교육과정 리터러시가 무엇인지 드러내지 못했다. 따라서 우리나라 상황에서 예비교사와 현직교사에게 필요한 교육과정 리터러시가 무엇인지 밝히기 위해, 또한 교육과정을 알고 있는 교사가 실제로 그것을 어떻게 사용하는지 살펴보기 위해 실제적인 상황을 볼 필요가 있었다.

여기에서 작동하는 것이 실제의 역할이다. 교육과정 리터러시에 관한 실제 상황은 예비교사와 현직교사가 현재 교육과정에 대해 어떤 인식이 있는지, 그들이 교육과정을 실제로 사용하기 위해서는 어떠한 것을 알아야 하는지 그 단계를 짚어주며, 교육과정을 수업에 직접적으로 사용하는 교사가 어떠한 교육과정 리터러시를 발휘하는지 그 모습을 구체적으로 그려낸다. 즉 이러한 실제적인 관점들은 교육과정 리터러시의 실제적이고 구체적인 모습이 어떠한지 설명한다.

표 Ⅳ-2.

실제를 통해 본 교육과정 리터러시의 요소

앎	인식	· 교육과정 문서에 대한 인식 · 교과서가 만들어지기 전에 그 상위 단계가 존재한다는 것에 대한 인식 · 교육과정 문서를 교사인 내가 사용할 수 있다는 것에 대한 인식 · 교육과정 문서와 그 2차물이 다르다는 것에 대한 인식
	구조	· 교육과정 문서를 총론과 각론으로 구분하기 · 교과교육과정 '내용'과 수업의 연결성 알기 · 교육과정 성취기준 찾기 · 각 교과교육과정의 내용 구조(영역/내용/내용 성취기준) 알기 · 성취기준 이외에 교과교육과정에서 중요한 내용 찾기 · 각 교과교육과정의 특징 알기
	공식	· 교육과정 성취기준의 크기(시량) 알기 · 각 교과교육과정 성취기준이 교과서로 구현되는 원리, 방식 찾기 · 내용 교과와 표현 교과로 구분하기 · 교과교육과정에 내재된 교육과정 가능성 파악하기
	의미	· 교육과정 성취기준에 포함된 교과 전문용어 이해하기 · 교과교육과정에 포함된 새로운 개념이나 내용 커버하기
사용함	해석	가) 내재적 해석 · 활동 중심: 교육과정 성취기준의 내용을 학생의 다양한 활동으로 변환하기 · 개념 중심: 학생이 교육과정 성취기준을 달성하기 위해 알아야 할 개념들 파악하기 · 개념 중심: 교육과정 내용과 성취기준의 계열성 파악하기 · 분절하여: 성취기준에 포함된 '내용+행동'의 형태를 파악하고 이를 적절하게 나누기 · 목표 중심: 교과 목표 파악하기 · 목표 중심: 교과 목표와 성취기준의 관련성 파악하기 나) 외재적 해석 · 학생 또는 다른 외부 요인을 중심으로 교육과정 성취기준 보기 · '왜 가르쳐야 하는가'에 해당하는 심층적 교육과정 생각하기
	편성	· 교육과정 성취기준으로 기간별 학습계획 세우기 · 학생 특성, 교과 간 연계를 고려하여 단원의 순서 조정하기 · 교육과정 성취기준의 특성에 맞게 편성하기(한시적/지속적) · 학생의 요구나 흥미, 특수한 상황을 반영하여 즉흥적으로 교육과정 편성하기
	표현	· 교육과정 성취기준을 학생들 중심으로, 학생들의 수준과 흥미에 맞게 변환하기 · 학생이 수업에 주체적으로 참여하도록 기회주고 안내하기 · 학생들의 궁금증과 흥미를 최대한 그대로 교육과정 성취기준과 연결시키기 · 교육과정 성취기준에서 다룰 수 있는 현재의 상황에 민감하기 · 학생들이 몰두하는 상황 인지하기 · 학생이 집중하는 상황을 교육과정 성취기준으로 풀어내기 · 상황의 변화에 맞게 교육과정 성취기준을 자유자재로 조정하기 · 내용 교과와 표현 교과를 사용하여 교과 간 통합 수업하기 · 교과 간 비슷한 내용 연계하기 · 학생에게 학습하는 방법이 필요함을 인지하기 · 학생들이 학습하는 방법을 배울 수 있는 기회 제공하기
	비판	· 교육과정 성취기준과 교과서 간의 괴리 찾기 · 교사가 사용하기 쉬운 교육과정 문서의 형태 생각하기 · 초등교육에 알맞은 교육과정 문서의 형태 생각하기 · 교육과정 진술 수준을 교실 수준과 빗대어보기 · 교과별 특성에 따른 교육과정 성취기준 생각하기 · 학생 수준과 지금 상황에 맞는 교육과정 내용이 무엇일지 생각하기

실제를 통해 본 교육과정 리터러시는 이론이 생략한 구체적인 교육과정 리터러시의 모습을 자세하게 구현한다. 표 Ⅳ-2는 실제 상황에서 추출한 것이지만 실제 상황을 기록한 그 자체(Ⅲ장의 3절과 4절)는 교사나 교육 관련자가 그것을 읽기만 하여도 실질적인 교육과정 리터러시를 그릴 수 있을 만큼 구체적인 수준의 교육과정 리터러시를 보여준다.

교육과정 리터러시를 탐색하는데 있어서 이론과 실제는 각각 서로가 맡은 고유한 분야가 있는 듯 보이며, 이론은 교육과정 리터러시를 바라보는 모종의 틀이나 관점을 제공하는데, 실제는 교육과정 리터러시를 구체적, 실제적으로 설명하는데 기여하는 듯하다. 그러나 앞서 살펴본 이론과 실제는 이론 다음에 실제를 기술함으로써 마치 이론에서 무엇인가 틀을 찾고 그 틀에 실제를 넣은 것처럼 보이지만 이는 단지 기술상의 순서일 뿐 실제 연구에 있어서는 이론과 실제가 서로 유기적으로 얽혀있었으며, 이론에서 나온 것이 실제에 반영되고, 실제에서 찾은 것을 이론으로 보강하는 모습을 취하고 있었다. 따라서 교육과정 리터러시의 탐색에서 이론과 실제는 서로 다른 방식으로 기여하긴 했지만, 이 둘이 서로 상호보완적이며, 서로가 관계한다는 것을, 서로가 서로를 보충해준다는 것을 되짚어볼 필요가 있다.

앞서 잠시 언급했듯이, 이론이 어떤 관점을 제공해준다는 것, 또한 실제가 구체적인 교육과정 리터러시의 모습을 설명해준다는 것에는 반론의 여지가 없다. 표 Ⅳ-1에서도 알 수 있듯이, 이론은 '앎'과 '사용함'이라는 층위가 있음을 알려주며, 본 표에는 언급되어 있지 않지만 교육과정 리터러시의 발휘 영역이 '학문→교육과정→교육과정 자료→수업'임도 제시해준다. 또한 실제는 이론이 말해주지 못하는 한계, 즉 우리나라 교사들에게 실질적으로 필요한 교육과정 리터러시가 무엇인지, 그리고 그들이 교육과정 리터러시를 구체적으로 어떻게 발휘하는지를 세밀하게 그려준다.

그러나 여기에서 집중하는 것은 이론과 실제가 각각 교육과정 리터러시를 밝히는데 어떤 측면에서 공헌했느냐가 아닌 이론과 실제가 서로 어떻게 관계하고

있는가이다. 따라서 이론과 실제가 서로 분리되는 상황 속에서 이론과 실제가 서로 어떻게 관련 맺고 있는지 살펴볼 수 있다.

첫 번째로 이론에서 발견된 것이 실제에서도 발견됨을 알 수 있다. 의미, 해석, 비판은 둘 모두에서 발견된 것이며, 이론의 기저는 실제의 구조, 공식과 유사하다. 또한 실제의 표현은 이론의 조정, 개발, 구성, 상용, 활용을 아우르는 개념이기도 하다. 이러한 이 둘의 유사성은 서로가 밝히고 있는 교육과정 리터러시의 요소를 더욱 공고히 하며, 어디에서 밝혀진 요소든지 상관없이 서로를 넘나들 수 있음을 예시한다.

두 번째는 첫 번째로 인해 기인하는 것으로, 이론에서 밝혀진 교육과정 리터러시의 요소를 통해 앞으로 실제에서 밝혀질 요소들을 예상할 수 있다는 것이다. 분석도구를 사용한 분석이라든지, 교육과정에 관한 기본 지식을 아는 이해라든지 등은 본 연구의 실제에서는 밝혀지지 않았지만 또 다른 실제 사례를 통해 얼마든지 발견될 가능성이 있는 것이다.

즉 이론과 실제라는 서로 다른 렌즈를 통해 서로가 보지 못하는 곳을 보았지만, 결과적인 측면에서 보았을 때, 이 둘은 교육과정 리터러시라는 개념 안에서 서로를 보완해주는 역할을 하고 있었으며, 이런 측면에서 이 둘은 실제로는 서로 분리될 수 없는 것이다.

이론과 실제에서 나온 교육과정 리터러시의 요소는 서로 다르지만 이 둘은 서로 관계하고 있으며, 지금 관계하고 있지는 않지만 언제든지 서로 관계할 수 있다. 따라서 이론과 실제에서 나온 각각의 요소들을 그저 나열하는 것이 아니라 같은 공간 안에 서로 구분 없이 표현하고, 요소들이 발휘되는 영역도 표시해줄 필요가 있다.

이런 필요에 부합할 수 있는 방식이 Ⅲ장에서도 나타났던 그림 Ⅳ-1의 표현 방식이다. 이 그림에서 이론과 실제는 서로 구분이 없으며, 각각의 요소들이 어느 영역에서 발휘되는지도 가시적으로 확인해볼 수 있다.

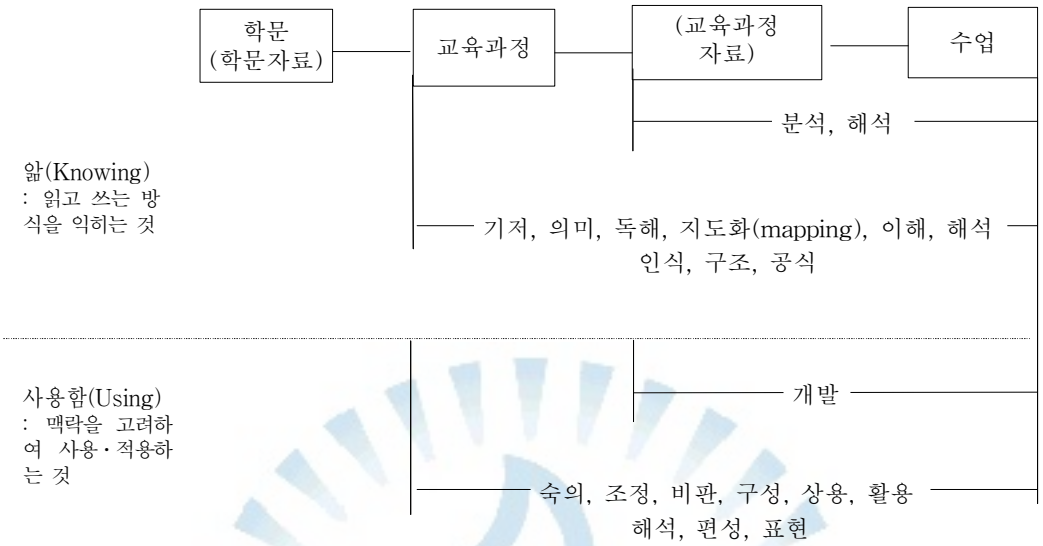

그림 Ⅳ-1. 교육과정 리터러시의 요소

이론과 실제는 접근 방식의 차이이며, 실제는 현재의 구체적인 모습을 그려내는데 공헌하지만 교육과정 리터러시라는 큰 맥락에서 이론과 실제는 서로의 구분 없이 서로를 보충해주는 역할을 한다. 따라서 그림 Ⅳ-1처럼 나타냈을 때 이론과 실제라는 이분법적인 구분 없이 교육과정 리터러시의 요소가 무엇인지 나타낼 수 있다.

그러나 교육과정 리터러시의 이러한 표현 방식도 여러 가지 문제점들을 내포하고 있다. 첫 번째로, 앎과 사용함의 교육과정 리터러시의 요소가 구분될 수 있는가의 문제이다. 이는 해석이라는 요소에서 직접적으로 드러난다. 해석은 이론에서는 앎에 편성되었으며, 실제에서는 사용함에서 나타났다. 이론에서 해석이 앎에 나타난 이유는 선행 연구자들이 다양한 도구들을 사용한 교육과정 자료의 해석을 다루면서 교사들이 교육과정 자료에 대해 아는 것에 집중했기 때문이다. 그러나 실제에서는 교사들이 자신이 직접 사용할 목적으로 교육과정 성취기준을 해석하는 경향이 있었기 때문에 사용함의 층위에서 해석이 드러났다.

앞선 장에서 연구자는 앎과 사용함이 구분될 수 있는가를 문제시한 적이 있다. 결론적으로 이 둘은 구분될 수 없지만 듣기와 말하기가 함께 일어나면서도 나뉘는 것처럼 이 둘 역시 구분되면서도 동시에 서로 함께임을 염두에 두고 접근해야한다. 이러한 앎과 사용함의 이중적인 관계는 앎과 사용함으로 교육과정 리터러시의 요소를 분리하였지만 결국에는 앎과 사용함이라는 양쪽 측면에서 요소가 모두 관여하는 것으로 나타났다. 해석뿐만 아니라 다른 요소 역시 마찬가지이다. 앎의 교육과정 리터러시에서 밝혀진 것 중 하나인 인식은 교과서의 상위에 있는 교육과정을 인식하고, 그것의 사용자가 교사 자신임을 인식하며, 다른 여러 2차 자료들 사이에서 교육과정을 인식하는 것이다. 이 인식의 경우, 대부분의 교사가 '교과서→수업'에 종사함으로써 그 위의 단계인 교육과정을 알지 못하므로, 예비교사나 현직교사 단계에서 안내가 필요한, 즉 알려줘야 할 것으로 규정할 수 있었다.

그러나 경남의 A교사는 인식을 앎의 층위에서 획득하지 않았다. A교사는 일본에서 프로젝트로 박사 학위를 받은 뒤, 한국에서도 프로젝트를 중심으로 수업을 만들고자 하였다. 하지만 세세한 것까지 안내하고 있는 교과서로 프로젝트 수업을 진행한다는 것은 여간 힘든 일이 아니었다. 그렇다고 해서 교과서에 있는 모든 것을 버리고 프로젝트 수업을 할 수는 없었다. A교사에게는 공립교사로서 그에게 주어진 것을 준수하되, 프로젝트를 자유롭게 진행할 수 있을 정도의 수준으로 쓰인 그 무언가가 필요했다. 이에 그는 교육과정 문서를 자신이 사용할 수 있음을 알게 되었고, 교육과정 문서를 적극적으로 사용하여 프로젝트 수업을 만들어나갈 수 있었다. 이 A교사의 사례에서 알 수 있는 것은 많은 교사들이 앎의 층위에서 인식이라는 교육과정 리터러시를 획득하지만, 사용함을 통해서도 인식의 요소를 획득할 수 있다는 사실이다.

따라서 앎과 사용함의 교육과정 리터러시 요소가 서로 각각의 층위에서만 나타나는 것이 아니라 서로 공존하고 있다는 것을 보여줄 필요가 있다.

두 번째로, 요소가 어느 영역에서 국한되어 나타나는가의 문제이다. 교육과정

리터러시가 발휘되는 영역은 '학문→교육과정→교육과정 자료→수업'이며, 이론에서 밝힌 교육과정 리터러시의 요소들은 선행 연구자들이 집중한 영역에 따라 분류한 것들이다. 예를 들어, Ariav(1988)는 '교육과정 자료→수업' 부분에 집중했기 때문에 그 영역에 요소를 대입하였으며, 정광순(2012)은 '교육과정→수업'에 집중하였기 때문에 이 영역에 요소를 대입하였다. 그리고 실제의 경우, 우리나라에서 탐구가 필요한 '교육과정→수업' 영역을 집중하여 보았기 때문에 실제에서 나온 요소들은 모두 이 영역에 기록하였다. 그러나 그림 Ⅳ-1에서 알 수 있듯이, 일정 영역에 해당하는 교육과정 리터러시의 요소들을 기록했지만, 그것이 대상만을 달리할 뿐 반복하고 있음을 알 수 있다. 즉 해석은 교육과정 자료를 대상으로 할 수도 있지만, 교육과정을 대상으로 할 수도 있는 것이다. 분석 역시 마찬가지이다. 본 연구에서는 Ariav(1988)가 분석에 대해 언급하였고, 그가 '교육과정 자료→수업' 영역에서 분석을 다루었기 때문에 이 영역으로 분석이라는 요소를 한정시켰다. 하지만 분석이 교육과정 자료만을 대상으로 하는 것은 아니다. 교육과정 자료뿐만 아니라 교육과정, 학문으로 분석의 대상을 확장한다면 분석은 모든 영역에서 나타날 수 있는 요소가 된다.

따라서 어느 한 요소가 특정 영역에 한정하여 나타나는 것이 아니라 모든 영역에서 나타날 수 있음을 보여줄 필요가 있다.

세 번째로, 요소들에 대한 한 단계 발전된 수준을 나타낼 수는 없는가의 문제이다. 어떤 한 교사가 구조라는 교육과정 리터러시를 습득했다고 가정해보자. 그는 교육과정 문서가 총론과 각론으로 나뉘고, 각론은 구조를 가지고 있으며 그 중 교육과정 성취기준이 자신의 수업과 밀접한 관련이 있다는 것을 알게 되었다. 그러고 나서 그는 분석 도구를 이용하여 교육과정 문서를 분석할 기회를 얻게 되었다. 이 과정에서 그는 교육과정 문서를 표면적으로 보고 파악하는 것이 아닌 다양한 관점에서 문서를 살펴보게 되었으며, 이전에는 알지 못했던 교육과정 문서의 구조를 알게 되었다. 이 때 이 교사가 처음 습득한 구조와 분석 후 습득한 구조는 다르며, 두 번째 구조가 교육과정 문서에서 명시적으로 드러나지

않는 것이라면, 첫 번째로 그가 발견한 구조보다 더 한 단계 위의 수준임을 가정해볼 수 있다. 그렇다면 이 향상된 교육과정 리터러시를 표현할 수는 없는가. 또 다른 예를 들어보면, 어떤 교사가 교육과정 문서를 적극적으로 사용함으로써 교육과정 문서가 가지고 있는 단점이 무엇인지 발견하고 이를 비판하였다. 그 후 이 교사는 교과서 개발 작업에 참여하게 되었고, 교과서를 만들면서 교육과정 문서가 가지고 있는 또 다른 문제점을 발견하게 되었고 이를 비판하였다. 나중에 이루어진 비판의 경우, 교과서 개발 작업을 하지 않았더라면 알 수 없는 비판의 수준으로 그 전에 교사가 했던 비판과 다른 수준의 것이다. 이와 같은 상황에서 교육과정 리터러시의 수준을 나타낼 수는 없는가?

즉 교육과정 리터러시의 요소가 한 수준에서만 머물러 있는 것이 아니라 그것이 계속하여 성장하고 발전할 수 있다는 것을 보여줄 필요가 있다.

마지막으로, 교육과정 리터러시가 2차원이 아닌 3차원이라는 공간에서 발휘되는 것이라면, 이런 3차원적인 표현을 투영할 수는 없는가의 문제이다. 교육과정 리터러시가 발휘되는 영역은 교육과정 가능성의 영역이다. 이 영역은 2차원이 아닌 3차원으로 이루어져 있으며, 교사는 3차원이 가지고 있는 공간을 활용하여 교육과정 리터러시를 발휘할 수 있다. 그러나 그림 Ⅳ-1의 경우, 앎과 사용함의 층위, 교육과정 리터러시의 발휘 영역이 평면적으로 드러나 있기 때문에 교육과정 리터러시가 주는 공간의 이미지를 표현하지 못하고 있다.

따라서 교육과정 리터러시의 공간에 대한 이미지가 살아나기 위해 2차원이 아닌 3차원으로 드러낼 필요가 있다.

이러한 문제점들을 해결하기 위해 나타낸 방식이 그림 Ⅳ-2이다.

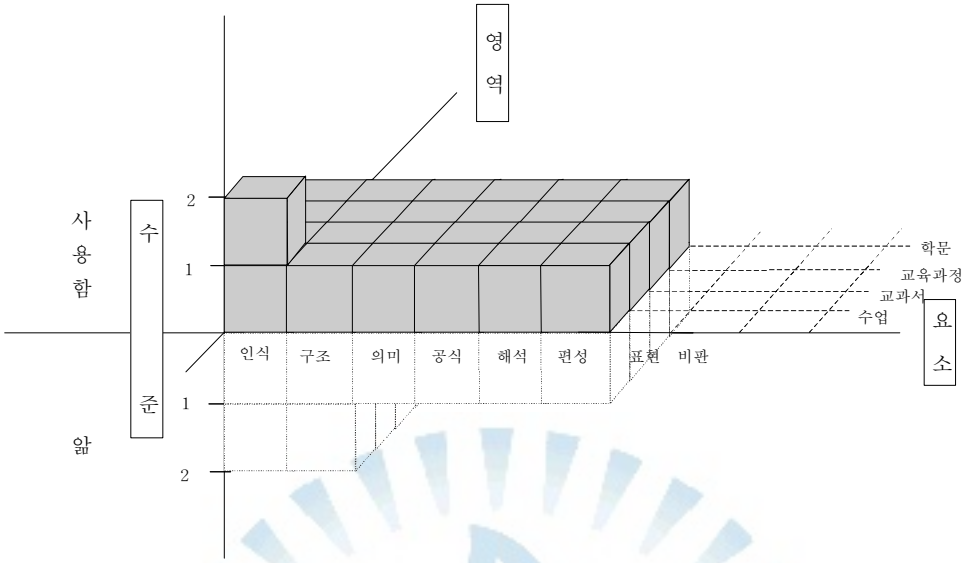

그림 Ⅳ-2. 교사의 교육과정 리터러시

먼저 그림 Ⅳ-2를 보면 알 수 있듯이, 그림 Ⅳ-1이 주는 평면적인 이미지, 즉 교육과정 리터러시가 발휘되는 3차원 공간을 나타내지 못하는 한계를 벗어나기 위해 각각의 요소들을 입체로 나타내었다. 각각이 서로 어떠한 것을 나타내는지 살펴보면, 먼저 x축은 요소를 나타내며, y축은 수준, z축은 영역을 나타낸다. y축은 수준을 나타냄과 동시에 앎과 사용함을 나타내고 있는데, 앎과 사용함은 서로 같으면서도 다르기 때문에 한 직선 안에 있으면서도 x축에 의해 분면이 나뉜다. x축에 의해 나뉜 아랫분면이 앎이며, 윗분면이 사용함이다. y축에서 앎을 아래로, 위를 사용함으로 한 이유는 앎은 획득과, 사용함은 발현과 서로 관계하기 때문이며, 사용함을 통해 어떤 앎에 도달하였다하더라도 결국에 그 앎은 다시 사용함으로 나타나기 때문이다. 즉 앎은 내포이고, 사용함은 외연임을 표현하기 위함이다. y축이 수준과 앎/사용함을 동시에 나타내기 때문에 앎과 사용함을 수준과 관련시켜 해석할 수 있는데, 앎의 경우 아래쪽으로 내려갈수록 수준이 심화되는 것이며, 사용함의 경우 위쪽으로 올라갈수록 수준이 심화되는 것이다. 즉 한 교사가 수준 축에 해당하는 y축에서 요소를 겹겹이 획득해나간다면, 앎의 깊

이가 깊어지는 것이며, 사용함의 형태가 더 풍부해지는 것이다.

다음으로 요소를 나타내는 x축을 살펴보면, 요소가 앎과 사용함으로 각각 분리될 수 있는가를 해결하기 위해 앎과 사용함에 모두 작동할 수 있도록 x축에 두었으며, 요소가 발견될 때마다 요소들을 추가할 수 있도록 하였다. 또한 요소와 관련하여 해결해야할 또 다른 문제는 요소가 교육과정 리터러시의 발휘 영역 중 특정 영역에만 작동하는 것인가의 문제였다. 분석이라는 요소가 선행 연구에서 '교육과정 자료→수업'에서 드러났다 할지라도 이는 대상을 교육과정 혹은 학문으로 바꿈으로써 다른 영역에서도 공히 드러날 수 있다. 따라서 한 요소가 교육과정 리터러시의 모든 발휘 영역에서 작동할 수 있음을 나타낼 필요가 있으며, 이를 위해 z축에 교육과정 리터러시의 발휘 영역을 둠으로써 x축에 있는 교육과정 리터러시 요소가 z축의 모든 영역을 오가면서 발휘 영역을 표현할 수 있도록 하였다.

마지막으로 z축을 살펴보면, z축은 '학문→교육과정→교과서→수업'이라는 교육과정 리터러시의 발휘 영역을 나타낸다. z축은 x축인 요소와 관계함으로써 요소가 어떤 영역이라도 관여할 수 있도록 하고 있으며, x축에 가까울수록 수업을, x축으로부터 멀수록 학문을 나타냄으로써 교사의 교육과정 리터러시 공간이 수업으로부터 시작하여 학문으로 점점 넓혀나갈 수 있음을 표현할 수 있도록 하였다.

그림 Ⅳ-2에서 표현된 교사의 교육과정 리터러시는 각각이 하나의 육면체로 되어있지만 이것이 각각 분절된 것은 아니며, 서로가 연관되어 하나의 큰 덩어리를 만들기도 한다. 또한 교육과정 리터러시는 그 요소가 고정된 것이 아니라 얼마든지 추가될 수 있기 때문에 그 자체로 확장 가능성을 지니고 있다. 이에 대한 구체적인 예시는 그림 Ⅳ-3으로 설명할 수 있다.

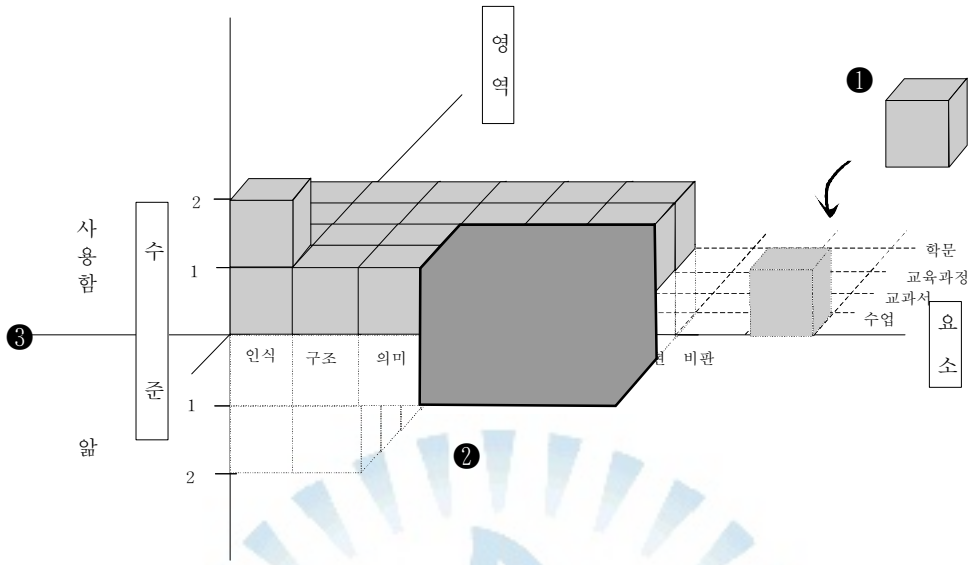

그림 Ⅳ-3. 교육과정 리터러시의 확장 가능성

그림 Ⅳ-3의 ❶은 교육과정 요소가 언제든지 추가될 수 있음을 나타낸다. 예를 들어, 신동초 교사팀은 2012년 처음 교과서를 떠나 수업 만들기를 했을 때 그들은 교과서를 떠나긴 했지만 교과서를 기준으로 수업을 만들었다. 그러나 그 이듬 해 이들은 워크숍을 통해 교육과정을 자신들이 사용할 수 있음을 알게 되었고, 2013년과 2014년 교육과정을 자유자재로 사용하면서 그들의 교육과정 리터러시를 확장해나갔다. 그리고 2015년 교육 계획을 세우고 있는 지금, 그들은 내년부터는 국어 수업에서 어떤 책 한 권을 선정하여 그 책을 읽어나가면서 교육과정 문서에서 다루는 내용도 다루고, 그 이상의 내용도 다루자는 의견을 보이고 있다. 이 경우에, 신동초 교사팀은 교육과정 성취기준을 염두에 두고 책을 고르는 것이 아니라 책을 먼저 고른 후 다룰 수 있는 교육과정 성취기준을 가져오고, 그 외에 국어와 관련하여 학생들에게 필요한 것을 다룬다는 점에서 사실상 교육과정 문서를 넘어서고 있다.

만약 이들이 어떤 책을 골라 국어 교육과정을 운영할 수 있는지, 국어에 어떤 종류의 학문 자료들이 있는지 어떤 이에게 물었다고 가정해보자. 그리고 이 사

람은 Schwab(1973)의 《The Practical 3: Translation into curriculum》에서 학문자료가 어떻게 교육과정으로 전환되는지를 역으로 생각하여, 학문자료가 가지고 있는 세 가지 측면(의미 전달, 학문 결과물, 학문 접근 자료)이 곧 학문자료를 선정할 수 있는 세 가지 기준이 될 수 있음을 신동초 교사팀에게 알려주었다고 생각해보자. 이로써 신동초 교사팀은 교육과정을 넘어서는 학문 자료를 선정할 때 그 기준이 될 수 있는 것을 인식할 수 있게 되었다. 이 경우, 신동초 교사팀은 '교육과정 자료→교육과정→학문'에까지 인식의 요소를 확장한 것이다.

다음으로 그림 Ⅳ-3의 ❷는 요소들이 서로 융합함으로써 두 가지 측면에서 확장될 수 있음을 의미한다. 첫 번째로, 교육과정 리터러시는 각각의 요소들이 분절된 것이 아니라 유기적으로 관련 있기 때문에 여러 요소들이 뭉쳐 하나의 커다란 교육과정 리터러시로 확장되어 나타날 수 있다. 예를 들어, 실제에서 밝힌 '사용함'의 교육과정 리터러시를 떠올려보자. '사용함'의 교육과정 리터러시는 교사의 실행 과정에서 나타난다는 점에서 단선적이라기보다는 복선적이고 복합적이었다. 즉 '해석-편성-표현-비판'은 각각 독립된 채로 존재하면서도 실제 현상에서는 서로 상호의존적이다. 이들은 서로가 서로에게 상호작용하면서 완성되며, 서로가 서로를 만나기 전까지는 미완의 상태이다. 교사의 해석은 편성과 표현의 과정을 거쳐야 드러나고, 교사가 표현한 것은 즉흥적으로 다시 해석되며, 이 과정에서 비판은 끊임없이 일어난다. 무엇이 먼저 일어나고 무엇이 나중에 일어난다고 말할 수 없으며, 그 다음으로의 진전이 없으면 이전의 것은 불완전의 상태로 남아있다. 즉 '해석-편성-표현-비판'은 교사가 교육과정 리터러시를 사용하면서 보이는 하나의 덩어리이면서도 분리 가능한 것이다.

이러한 교육과정 리터러시의 특징은 각각의 요소들이 따로 나타나는 것이 아니라 하나의 커다란 교육과정 리터러시로 확장되어 나타날 수 있음을 시사하며, 교사가 발휘하는 교육과정 리터러시의 크기를 가늠해볼 수 있음과 동시에 이를 각각의 요소들을 통해 구체적으로 설명할 수 있게 해준다.

두 번째로, 어떤 교육과정 리터러시 요소의 경우, 그 요소 하나를 익히면, 그

외의 다른 요소들을 동시에 익힐 수 있기 때문에 하나의 요소만을 획득하더라도 커다란 교육과정 리터러시로 확장되어 나타날 수 있다. 예를 들어, 개발이라는 교육과정 리터러시를 생각해볼 수 있다. 어떤 교사가 교과서 개발 작업에 참여하게 되었다고 가정해보자. 그는 그 전까지 교육과정에 대해서는 한 번도 접한 적이 없으며, 그것이 어떻게 이루어져 있는지도 알지 못한다. 그러나 그가 교육과정으로 교과서를 개발하는 작업을 한다면, 이는 개발이라는 하나의 교육과정 리터러시지만, 그는 인식에서부터 시작하여, 구조, 의미까지 파악할 수 있게 된다. 즉 하나의 요소를 통해 다른 요소들도 획득할 수 있게 되고, 이런 의미에서 교사의 교육과정 리터러시는 단 하나의 육면체가 아닌 그것과 연관된 다른 요소들과 결합하여 더 큰 모습으로 나타나게 된다.

마지막으로 그림 Ⅳ-3의 ❸은 앎의 교육과정 리터러시가 사용함의 교육과정 리터러시로, 사용함의 교육과정 리터러시가 앎의 교육과정 리터러시로 변환됨으로써 확장될 수 있음을 나타낸다. 가령, 한 연구자가 교사가 교육과정을 사용함으로써 발휘하는 교육과정 리터러시의 요소가 무엇인지 탐구했다고 해보자. 연구자는 교사가 교육과정을 사용하는 구체적인 모습 속에서 교육과정 리터러시라 할 수 있는 것을 추출할 것이며, 이 과정을 통해 사용함의 교육과정 리터러시를 하나둘씩 발견해낼 것이다. 그가 발견해낸 것은 사용함의 층위에서 발휘된 교육과정 리터러시이다. 그러나 사용함의 교육과정 리터러시는 곧 앎의 교육과정 리터러시로 변환 가능하기에 앎의 층위까지 교육과정 리터러시를 확장할 수 있으며, 이 반대의 경우도 가능하다. 즉 앎과 사용함은 분리됨과 동시에 공존하기 때문에 각각의 영역에서 발견된 교육과정 리터러시는 다른 층위로 확대될 수 있다.

교육과정 리터러시에 관한 일종의 템플릿이라고 할 수 있는 그림 Ⅳ-2는 그림 Ⅳ-3과 같은 확장 가능성뿐만 아니라 변형 가능성도 지닐 수 있다.

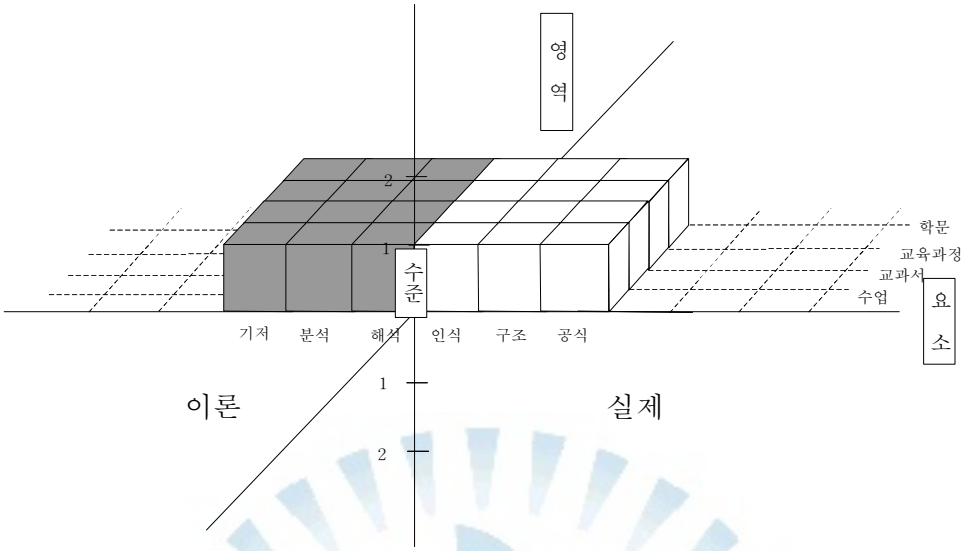

그림 Ⅳ-4. 교육과정 리터러시의 변형 가능성

교육과정 리터러시에서 이론과 실제는 각각 서로 다른 역할을 하지만 교육과정 리터러시라는 개념 안에서 서로 상호보완적으로 작동한다. 따라서 교육과정 리터러시의 구체적인 모습을 탐구하는 과정에서 이론과 실제는 서로 구분되면서도 구분할 수 없고, 결국에는 교육과정 리터러시라는 큰 틀 안에서 서로가 서로를 보완하는 역할을 한다. 또한 선행 연구에서 드러난 교육과정 리터러시 요소들은 그것이 이론의 상태를 띠고 있긴 하지만, 그것의 일부는 실제적인 상황에서 구축된 것이기 때문에 선행 연구자가 직면했을 그 당시에는 오히려 실제에 가까웠을 수 있다. 즉 이론과 실제는 결국에는 the Practical이라는 이론으로 구축되기 때문에 교육과정 리터러시라는 이론 안에서 엄밀하게 구분되지 않는다.

그러나 어떤 이는 자신이 이론에서 추출한 교육과정 리터러시가 무엇인지, 또한 실제에서 추출한 교육과정 리터러시가 무엇인지 분리하여 나타내고 싶을 수도 있을 것이다. 또한 실제의 경우, 구체적이고 실질적인 교육과정 리터러시의 요소를 제공하기 때문에 이론과 실제를 구분하여 나타내고 싶어 할 수도 있을 것이다. 이 때 교육과정 리터러시의 기본적인 모습인 그림 Ⅳ-2는 변형될 수 있

다.

그림 Ⅳ-4는 교육과정 리터러시의 하나의 변형 가능성을 나타낸 것이다. 그림 Ⅳ-2에서 요소를 나타내는 x축은 y축을 기준으로 했을 때 오른쪽 공간만 관여했지만, 그림 Ⅳ-4에서 x축은 y축의 오른쪽과 왼쪽에 모두 관여한다. x축이 두 개의 공간으로 나뉘면서, 요소는 이론과 실제로 구분하여 나타나게 된다. 교육과정 리터러시를 구현하고자 하는 자는 왼쪽을 이론에서 찾은 요소로, 오른쪽을 실제에서 찾은 요소로 구분하여 나타낼 수 있고, 이 때 수준과 영역은 기본 모형과 마찬가지로 똑같이 작동한다. 그러나 만약 연구자가 앎과 사용함을 구분하지 않고 이론과 실제를 구분하여 사용하길 원한다면 앎과 사용함의 측면을 구분하지 않을 수도 있다.

즉 교육과정 리터러시에서 무엇인가를 추가하고 무엇인가를 삭제하는 것은 본 연구에서 밝힌 교육과정 리터러시를 사용하려는 사용자에 따라 달라질 수 있다. 이 장에서 제안한 교육과정 리터러시는 연구자가 실제적 접근을 통해 밝힌 하나의 the Practical이기 때문에 이는 다른 이에게 그의 상황에 맞게 다시 조절될 수 있다. 이 때 요소는 다른 것으로 바뀔 수 있으며, 영역은 더 세분화될 수 있다. 또한 앎과 사용함이라는 경계는 사라질 수 있다. 그 외에 교육과정 리터러시를 나타낼 수 있는 다른 것들이 추가될 수도 있다. 이는 본 연구에서의 the Practical이 그에게는 유사-실제(quasi-Practical)로 작동하기 때문이며, 본 연구가 바라는 바이기도 하다.

본 연구에서는 교사가 교육과정을 직접적으로 사용하지 않고 교과서라는 대표적인 교육과정 자료에 귀속됨으로써, 교사로서 그 전문성이 약화된다는 것을, 그에 따라 교사가 다양한 교육 환경에 탄력적으로 반응하지 못한다는 것을 문제화하였다. 이에 이 문제의 해결책으로 교사의 교육과정 리터러시를 제시하고, 이것이 무엇인지 Schwab의 실제적 접근에 따라 그 구체적인 모습을 탐구해보았다.

리터러시, 교육과정 가능성, 교육과정 리터러시에 관한 선행 연구 등을 통해

교육과정 리터러시의 성격과 특성을 규정하고, 이를 어떤 영역과 층위로 탐색할 수 있는지 구체화하였으며, 우리나라 실제 교사들이 교육과정에 대해 어떤 앎을 필요로 하고, 교육과정을 사용할 때 어떤 교육과정 리터러시를 발휘하는지 실제적으로 살펴봄으로써 교육과정 리터러시의 사실적인 모습을 더 세밀하게 드러내었다.

연구 결과, 초등교사의 교육과정 리터러시는 '학문→(국가)교육과정→교육과정 자료(교과서)→수업'이라는 모든 영역에서 발휘되고 있었으며, 앎과 사용함이라는 구분된 두 층위에서 나타남과 동시에 무엇이 앎이고 무엇이 사용함이라고 구분할 수 없는 상황에서 이 둘 모두의 공간에 나타나기도 하였다. 그리고 이론과 실제를 통해 교육과정 리터러시는 인식, 의미, 기저, 구조, 분석, 해석, 편성, 표현, 구성, 개발 등 다양한 요소가 있음을 확인할 수 있었으며, 이 요소들은 더 심화되어 나타날 수 있는 수준이 있다는 것을, 또한 교육과정 자료, 교육과정뿐만 아니라 학문 영역까지도 작동할 수 있다는 것을 알 수 있었다. 즉 교육과정 리터러시는 1) 앎과 사용함, 2) 학문→(국가)교육과정→교육과정 자료(교과서)→수업, 3) 수준, 4) 다양한 요소들로 구체화할 수 있으며, 이들이 만들어내는 공간 안에서 실제로 그 모습을 공간화함으로써 교사의 교육과정 리터러시가 얼마 만큼인지 드러낸다.

본 연구에서 탐색한 교육과정 리터러시는 앞서 언급한 교사의 전문성 문제에 적극적으로 작동할 수 있다. 먼저, 교육과정 리터러시는 교사가 교육과정에 접근할 수 있는 기제이며, 교육과정 세계에 입문하기 위한 구체적인 교육물이기에 교사의 전문성 획득에 기여할 수 있다. Schwab(1956)은 한 집단이 리터러시를 획득하기 위해서는 먼저 그들이 리터러시 관련 정보에 접근할 수 있어야함을 언급한다. 또한 Freire 역시 민중들이 '문자 세계'에 먼저 입문해야만 그들만의 생생한 언어로 그들의 삶을 표현하고, 나아가 세계를 읽어낼 수 있다고 주장한다. 이런 맥락에서 교사의 교육과정으로의 접근 교육은 필수적인 것이다. 교사는 '교육과정의 세계'로 입문해야만 그들이 가지고 있는 전문성, 그들만의 교육과정관

을 드러낼 수 있다.

그러나 교사의 교육과정 교육은 그 중요성을 외치는 어구들이 많긴 하지만, 한편으로는 이런 주장을 당위적으로만 외치다 그치는 경우가 적지 않다. 이런 점에서 교사의 교육과정 교육에는 그 실체가 없다. 교사가 교육과정의 주체가 되어야 한다고는 하지만, 그러기 위해서는 교육과정에 대한 교사의 인식과 더불어 교육과정에 관한 당연한 주장에 걸 맞는, 교사 수준에서 실감 가능한 현실적이고 실질적인 교사교육이라는 조치가 필요하다. 그래서 모든 교사에게 교사로서 교육과정에 근거한 교육활동을 할 수 있도록 균일하게 작동할 필요가 있다. 교육과정 리터러시는 실체 없는 교사의 교육과정 교육에 구체적인 질료의 역할을 할 것이며, 모든 교사에게 접근 가능한 교육과정 리터러시의 요소가 됨으로서 교사로 하여금 동일하게 교육과정에 대한 이해를 얻을 수 있도록, 그리고 이를 통해 교사가 교육과정의 영토를 획득할 수 있도록 안내할 것이다.

다음으로, 교육과정 리터러시는 교사가 알아야할 지식이기 이전에 교사에 의해 발휘되는 지식이며, 교사가 사용함의 리터러시를 앎의 리터러시로 다시 환원한, 교사만이 지닌 지식이기에 교사의 전문성에 그 자체로 부합한다.

교사는 교육과정을 능동적으로 사용하면서 자신만의 독특한 교육과정 리터러시를 발휘하며, 이는 계속하여 갱신되고 누적됨으로써 다층적인 모습으로 발현된다. 교사가 발휘하는 교육과정 리터러시는 곧 앎의 교육과정 리터러시로 변환되며, 교사에 의해 생성된 교육과정 리터러시는 교사만이 알고, 교사만이 획득할 수 있는 고유한 교육과정 리터러시이다. 또한 이것은 여러 교사마다 다양한 모습을 취하고 있기 때문에 각기 다른 교육과정 리터러시를 내뿜는 교사들은 그들이 드러내는 교육과정 리터러시를 지식으로 전환하면서 그들만의 교육과정 리터러시를 획득해나간다. 이것은 곧 교사만의 가질 수 있는 전문 지식으로 작동하기에 그 자체로 교사의 전문성에 기여한다.

교육과정 학자들은 교사들의 이런 교육과정 리터러시를 연구함으로써 이를 다시 국가교육과정으로 환류하는 길을 만들 수 있을 것이다. 교사가 배워서 사용

해야 하는 것이 아니라 학자가 교사의 것을 배워야 연구할 수 있는 그런 것이 됨으로써 이들은 서로의 전문성에 대한 권력의 주인이 될 수 있을 것이다.

참고문헌

강충열(2012). 초등교육의 정체성과 초등교사의 전문성. **한국교원대학교대학원 초등교육학과·경희대학교 교육대학원 공동 학술 세미나 자료집: 초·중등 교원교육 연계 시스템 구축 방안,** 5-19.

국립국어원(2008). **국민의 기초 문해력 조사** (국립국어원 2008-1-57). 서울: 국립국어원.

김경자(2003). 교육과정 개발 및 운영자로서의 초등교사. **교육과학연구, 34**(1), 145-161.

김대현(2006a). Schwab의 교육과정의 실제적 탐구 원리와 그에 대한 비판의 타당성 검토. **중등교육연구, 54**(2), 307-330.

김대현(2006b). 숙의와 교육과정 연구. 김영천 (편.), **After Tyler: 교육과정 이론화** (pp. 165-193). 서울: 문음사.

김민환(1989). 교육과정 연구에 있어서 J. Schwab의 실제적 접근의 위상과 의의. **교원교육, 5**(1), 113-127.

김성희(1999). 교육과정 탐구를 위한 실제적 패러다임에 관한 연구. **가야대학교 논문집, 8,** 277-295.

김세영(2013). 2009 개정 교육과정에 따른 통합교과서 집필 경험에 대한 기술. **통합교육과정연구, 7**(3), 53-86.

김세영, 정광순(2013). 교육과정 가능성의 개념 탐구. **교육과정연구, 31**(4), 27-50.

김세영, 정광순(2014a). 교사의 입장에서 본 초등 교과교육과정의 내용 구조. **초등교육연구, 27**(2), 27-51.

김세영, 정광순(2014b). 초등교사의 교육과정 이야기. **교육과정연구, 32**(2), 133-161.

김아영, 김대현(2006). Schwab의 숙의 이론의 쟁점에 관한 연구. **교육사상연구, 20,** 43-60.

김정원(1997). 초등학교 수업에 관한 참여관찰 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

김평국(2004). 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방안. **교육과정연구, 22**(2), 135-161.

노명완(2008). 인간, 언어, 교육 그리고 문식성. 노명완, 박경목 외 (편.), **문식성 교육**

연구 (pp. 13-41). 서울: 한국문화사.

노명완, 이차숙(2002). **문식성 연구.** 서울: 박이정.

노명완, 박경목 외(2008). **문식성 교육 연구**. 서울: 한국문화사.

류방란(2003). 초등학교 교실 수업의 변화와 유지-아동의 활동과 수업 진행 속도를 중심으로. **교육학연구, 41**(3), 47-67.

박순경(1991). 교육과정 문제의 성격과 교육과정 '숙의'의 한계성 검토. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

박순경, 이광우, 김경희, 손민호, 소경희, 이승미, 황경희, 이민영(2002). **제7차 초·중등학교 교육과정평가연구(Ⅱ): 초등학교 교육과정의 편성·운영·평가를 중심으로** (연구보고 RRC 2002-1). 서울: 한국교육과정평가원.

박영목(2008). 21세기 문식성의 특성과 문식성 교육의 과제. 노명완, 박경목 외 (편.), **문식성 교육 연구** (pp. 42-77). 서울: 한국문화사.

박은영(2012). 교사의 교육과정 재구성에 관한 사례연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

박현주(1991). 교육과정의 특성에서 본 '실제성(The Practical)' 이론의 타당성. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

박창언(2004). 교육 내용에 관한 법적 문제와 과제. **교육법학연구, 16**(2), 77-97.

박천환, 박채형(2013). **교육과정 담론.** 서울: 학지사.

백남진(2013). 교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력. **교육과정연구, 31**(3), 201-225.

배지현(2011). 자율화의 이면: '모순성', '타율성', '획일성'. **한국교육과정학회 2011 춘계학술대회 자료집: 교육과정자율화정책과 학교의 교육과정 운영**, 105-112.

서경혜(2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구. **교육과정연구, 27**(3), 159-189.

손민정(2012). 2009 개정 교육과정에 따른 중국어과 성취기준 분석. **중국문학, 73,** 271-303.

윤병희(2012). Schwab의 실제적 커리큘럼 이론의 비판적 재평가. **교육원리연구, 17**(2), 1-26.

이병호(2009). 교과교육과정기준 개선에 관한 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

이상은(2013). 학교교과 '되기' 과정에 나타난 학교교과의 속성 탐색. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이연형(2006). 초등학교 교사의 교육과정 재구성 실태와 실천 방안 연구. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.

이자연(2008). 교사의 교육과정 재구성 방식과 특징에 대한 사례연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이정선, 최영순(2004). 초등학교 수업 중 진도 나가기의 유형과 사회적 맥락. **교육인류학연구, 7**(1), 131-173.

이형래(2006) 공무원의 직업문식성 평가에 관한 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

정광순(2012). 교사의 교육과정에 대한 문해력. **통합교육과정연구, 6**(2), 109-132.

정혜승(2002). 국어과 교육과정 실행 요인의 작용 양상에 관한 연구: 제 6, 7차 중학교 교육과정을 중심으로. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

정혜승(2008a). 문식성 개념 변화와 교육과정적 함의. 노명완, 박경목 외 (편.), **문식성 교육 연구** (pp. 169-191). 서울: 한국문화사.

정혜승(2008b). 문식성 교육의 쟁점 탐구. **교육과정평가연구, 11**(1), 161-185.

최영환(2007). **교과별 문식성 향상을 위한 전략 개발 연구.** 충북: 한국교원대학교부설 교과교육공동연구소.

한국교육개발원 교육과정개정연구위원회(1997). **제 7차 교육과정 개정에 따른 교과 교육과정 개발 체제에 관한 연구** (연구보고 CR 97-36). 서울: 한국교육개발원.

한국교육과정평가원(2012). **2009 개정 교육과정에 따른 국어과 성취기준 및 성취수준 개발 연구** (연구보고 CRC 2012-3). 서울: 한국교육과정평가원.

한국교육과정평가원(2013). **2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 핵심 성취기준 개발 연구: 총론** (연구보고 CRC 2013-2). 서울: 한국교육과정평가원.

Ariav, T. (1988). Growth in teachers′ curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Annual meeting of the American Educational Research Association.*

Ariav, T. (1991). Growth in teachers′ curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision, 6*(3), 183-200.

Au, K. H. P. (1993). An expanded definition of literacy. In W. David (Ed.), *Literacy: Major themes in education: Vol. I* (pp. 7-22). NY: Taylor & Francis.

Apple, M. (1982). *Education and power.* Boston: Routledge & Kegan Paul. 최원형(역)(1988). **교육과 권력.** 서울: 한길사.

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network, 5*(2), 151-159.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.

Ben-Peretz, M. (1993). Comments on the review by Walt Werner of the book "The teacher curriculum encounter". *Curriculum Inquiry, 23*(4), 463-464.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 3-9.

Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 684-696.

Booth, A. D. (1981). Litterator. *Hermes,* 371-378.

de Botton. A. (2002). *The art of travel.* London: Hamish Hamilton. 정영목(역)(2004). **여행의 기술.** 서울: 이레.

Bridgham, K. E. (1971). Comments on some thoughts on science curriculum development. In E. W. Eisner (Ed.), *Confronting curriculum reform* (pp. 61-67). Boston: Little Brown.

Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism: Poststructuralist investigations in education.* NY: Teachers College Press.

Chevallard, Y. (1988). On didactic transposition theory: Some introductory notes. *Paper presented at the International Symposium on Research and Development in Mathematics Education.*

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W.

Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). NY: Macmillan.

Collins, J. (1995). Literacy and Literacies. *Annual Review of Anthropology, 24,* 75-93.

Connelly, F. M., & Xu, S. J. (2007). On the state of curriculum studies: A personal practical inquiry. *Curriculum and Teaching Dialogue, 9*(1), 3-19.

Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 622-639.

Deng, Z. (2009). The formation of a school subject and the nature of curriculum content: An analysis of liberal studies in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies, 41*(5), 585-604.

Deng, Z. (2011). Revisiting curriculum potential. *Curriculum Inquiry, 41*(5), 538-559.

Deng, Z. (2013a). The Practical, curriculum theory and practice: An international dialogue on Schwab's the 'Practical 1'. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 583-590.

Deng. Z. (2013b). The Practical and reconstructing Chinese pedagogics. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 652-667.

Deng. Z. (2013c). The "Why" and "What" of curriculum inquiry: Schwab's The Practical revisited. *Education Journal, 41*(1-2), 85-105.

Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). NY: Macmillan.

Edwards, A., & Ogden, L. (1998). Constructing curriculum subject knowledge in primary school teacher training. *Teaching and Teacher Education, 14*(7), 735-747.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* 허준(역)(2014). **문해교육: 파울로 프레이리의 글 읽기와 세계읽기.** 서울: 학이시습.

George, J. M., & Lubben, F. (2002). Facilitating teachers' professional growth through their involvement in creating context-based materials in science. *International Journal of Educational Development, 22,* 659-672.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum Leadership* (2nd ed.). California: SAGE. 강충열, 정광순, 유위준(역)(2011). **교육과정 리더십**. 서울: 학지사.

Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing.* Paris: UNESCO.

Hale, J. A. (2008). *A Guide to Curriculum Mapping.* CA: SAGE.

Harman, D. (1970). Illiteracy: An overview. *Harvard Educational Review, 40*(2), 226-243.

Harris, T, L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing.* Newark: International Reading Association.

Harste, J. C. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices from the Middle, 10*(3), 8-12.

Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). NY: Macmillan.

Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the Big Picture. Integrating Curriculum &Assessment K-12.* VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kaeuper, R. W. (1984). Two early lists of literates in England: 1334, 1373. *The English Historical Review, 99,* 363-369.

KünZli, R. (2013). Memorizing a memory: Schwab's the Practical in a German context. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 668-683.

Lankshear, C. (1987). Understanding literacy. In W. David (Ed.), *Literacy: Major themes in education: Vol. I* (pp. 56-99). NY: Taylor & Francis.

Levine, D. N. (2006). *Powers of the mind: The reinvention of liberal learning in America.* Chicago: University of Chicago Press.

Mckeon, R. (1952). Philosophy and action. *Ethics, 62*(2), 79-100.

McCullough, E. D. (2006). I don't know anything about music: an exploration of primary teachers' knowledge about music in education. Unpublished doctoral dissertation. Northumbria University, Newcastle Upon Tyne, Tyne and Wear,

UK.

McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal, 81*(1), 4-23.

OECD (2013). *PISA 2015 Draft reading literacy framework.* Paris: OECD.

O'Neil, W. (1970). Properly literate. *Harvard Educational Review, 40*(2), 260-263.

Parker, H. M., & Coble, C. R. (1997). Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(8), 773-789.

Pigdon, K., & Woolley, M. (1993). *The big picture.* NH: Heinemanne Portsmouth.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.* NY: Peter Lang Publishing, Inc. 김복영, 박순경, 조덕주, 석용준, 명지원, 박현주, 소경희, 김진숙(역)(2001). **교육과정 담론의 새 지평.** 서울: 원미사.

Reid. W. A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry, 9*(3), 187-207.

Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1977). The nature of literacy: An historical exploration. *Harvard Educational Review, 47*(3), 370-385.

Rudduck, J. (1987). Can school-based curriculum development be other than conservative? In N. Sabar, J. Rudduck, & W. Reid (Eds.), *Partnership and autonomy in school-based curriculum development* (pp. 80-83). Sheffield: University of Sheffield School of Education.

Scholes, R. (1985). *Textual power: Literacy theory and the teaching of English.* New Haven: Yale University Press.

Schubert, W. H. (1980). Recalibrating educational research: Toward a focus on practice. *Educational Researcher, 9*(1), 17-31.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility.* NY: Macmillan.

Schwab, J. J. (1956). Science and civil discourse: The uses of diversity. *The*

Journal of General Education, 9(3), 132-143.

Schwab, J. J. (1969). The Practical: A language for curriculum. *School Review, 78*(1), 1-23.

Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of eclectic. *School Review, 79*(4), 493-542.

Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review, 81*(4), 501-522.

Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry, 13*(3), 239-265.

Schwab, J. J. (2013)[1970/1978]. The Practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 591-621.

Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education, 93*(1), 6-21.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge & teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-21.

Shulman, L. S. (1991). Joseph Jackson Schwab. In S. Edward (Ed.), *Remembering the university of chicago* (pp. 452-468). Chicago: University of Chicago Press.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). NY: Macmillan.

Soares, M. B. (1992). *Literacy assessment and its implications for statistical measurement.* Paris: UNESCO.

Straw, S. B., & Sadowy, P. (1990). Dynamics of communication: Transmission, translation, and interaction in reading comprehension. In S. B. Straw, & D. Bogdan (Eds.), *Beyond communication: Reading comprehension and criticism* (pp. 21-48). Boynton: Cook Publishers, Inc.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University.

Street, B. V. (2005a). *Understanding and defining literacy.* Paris: UNESCO.

Street, B. V. (2005b). Recent applications of new literacy studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English, 39*(4), 417-423.

Street, B. V., & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book for students.* NY: Routledge.

Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(3), 263-268.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (2009). *Curriculum development: Theory into practice* (4th ed.). NY: Macmillan.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and Instruction.* Chicago: The University of Chicago Press.

UNESCO (1957). *World illiteracy at Mid-century: a statistical study.* Paris: UNESCO.

UNESCO (1978). *Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics.* Paris: UNESCO.

UNESCO (1995). *Compendium of statistics on illiteracy.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). *Education for all year 2000 assessment.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Aspects of literacy assessment.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). *Education for all global monitoring report 2006.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2008). *Education for all global monitoring report.* 2008. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *United Nations literacy decade: International strategic framework for action.* Paris: UNESCO.

Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The school review, 80*(1), 51-65.

Werner, W. (1993). Interpreting curricular potential. *Curriculum Inquiry, 23*(4), 455-461.

Westbury, I. (2007). Theory and theorizing in curriculum studies. In E. Forsberg

(Ed.), *Curriculum theory revisited* (pp. 1-19). Uppsala, Sweden: Uppsala University.

Westbury, I. (2013). Reading Schwab's the 'Practical' as an invitation to a curriculum enquiry. *Journal of Curriculum Studies, 45*(5), 640-651.

Westbury, I., & Wilkof, N. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education: Schwab's selected essays.* Chicago: University of Chicago Press.

Willis, G., & Marsh, C. (1999). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues.* Englewood Cliffs: Merill.

[교육과정 및 교과서]

교육과학기술부(2009). **초·중등학교 교육과정 총론. 교육과학기술부 고시 제2009-41호.** 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2011a). **초등학교 국어: 듣기·말하기·쓰기 5-1.** 서울: 미래엔.

교육과학기술부(2011b). **초등학교 국어 5-1 교사용 지도서.** 서울: 미래엔.

교육과학기술부(2011c). **초등학교 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2011-361호.** 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부(2011d). **초등학교 과학 5-1 교과서.** 서울: 금성.

교육과학기술부(2011e). **초등학교 도덕 5 교과서.** 서울: 지학사.

교육과학기술부(2011f). **초등학교 사회 5-1 교과서.** 서울: 두산동아.

교육부(2014a). **초등학교 사회 4-1 교과서.** 서울: 천재교육.

교육부(2014b). **초등학교 사회 4-1 교사용 지도서.** 서울: 천재교육.

교육인적자원부(2007). **초등학교 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호.** 서울: 교육인적자원부.

김병수 외(2011). **초등학교 실과 5 교과서.** 서울: 천재교육.

류청산 외(2011). **초등학교 실과 5 교과서.** 서울: 금성출판사.

서우석 외(2011). **초등학교 실과 5 교과서.** 서울: 두산동아.

양종모 외(2011). **초등학교 음악 5 지도서.** 서울: 금성출판사.

정성봉 외(2011). **초등학교 실과 5 교과서.** 서울: 교학사.

정성봉 외(2014). **초등학교 실과 5 지도서(수정본).** 서울: 교학사.
주대창 외(2011). **초등학교 음악 5 지도서.** 서울: 태성.
최유현 외(2011). **초등학교 실과 5 교과서.** 서울: 지학사.
함순애 외(2014). **초등 영어 3학년 교사용 지도서.** 서울: 천재교육.

ABSTRACT

Practical Approach to the Curriculum Literacy of Elementary School Teachers

Kim, Seyoung

Major in Elementary Education

Graduate School of Korea National University of Education

Chung-Buk, KOREA

Supervised by Professor Jeong, Kwangsoon, Ph. D.

When a teacher starts to use mandated curriculum to his or her teaching, a teacher can become a main agent of curriculum. As in this study, I define above as 'curriculum literacy of teacher' and I inquired practiced curriculum literacy of teacher according to Schwab's practical approach.

To do this, I applied polyfocal conspectus to the research object. That is to see both theoretical and practical parts of curriculum literacy of teacher which I could find theoretical utility and complement the missed parts of theories through real practices.

First, through reviewing literatures about literacy, I defined the concept of curriculum literacy and then categorized the nature of curriculum literacy into two layers. That is, 'knowing from reading and writing' and 'applying reading and writing to actual situations.' And based on reviewing curriculum interpretation, curriculum literacy, and curriculum potential, I divided

curriculum literacy fields into 'discipline→curriculum→curriculum materials→ lesson.' Also, I discovered factors of curriculum literacy; origins; meaning; understanding; reading; analysis; interpretation etc. I added more factors of curriculum literacy from real teaching practices of elementary school teachers; recognition; structure; formulation; and meaning. 'Knowing from reading and writing' is for understanding and translating curriculum documents. Moreover, I added interpretation, organization, expression, critic to 'applying reading and writing to actual situations' which is literacy competency that can be appeared variously by individual teacher. Thus, curriculum literacy can be enriched by finding and inquiring practices and theories.

The results of this study is the Practical about curriculum literacy that can be used in the curriculum study and schooling. The two layers of curriculum literacy; knowing and applying are not separated curriculum literacies, but they have interactions in between. And these curriculum literacy of teacher can be improved as more the teacher knows and the more the application enriches. These factors are recognition, meaning, structure, analysis, interpretation, composition, development, and they shall be revealed in all fields of 'discipline→curriculum→curriculum materials→lesson.' In addition, curriculum literacy is understood in 3rd dimension; 1) knowing/applying; 2) level; 3) field; 4) factor. However, these curriculum literacy of teacher is not fixed but adaptable and changeable.

※ A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Korea National University of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education in February, 2015.