

미국 교육과정 구성법의 전개와 그 발달사적 특징

강현석(경북대학교)

이경섭(경북대학교)

《요약》

교육과정 구성의 기본 요소는 일반적으로 교육목표, scope, sequence, 단위 등으로 볼 수 있으며, 이 요소들을 일정한 틀로 관계짓는 교육과정 구성법은 교육과정에서 핵심적인 과제이다. 이러한 구성법은 특히 경험형 교육과정에서 상당한 발전을 보였다. 본 연구는 20세기 초부터 미국에서 발달해 온 교육과정 구성법의 전개 과정을 살펴보고 그 역사적 배경 차원에서 그 발달사적 특징을 논의한다. 이를 위해 미국 교육과정 구성법의 특징을 소략한 다음, 구성의 핵심 문제에 따라 각 구성법의 특징을 논의하였다. 교육과정 구성법의 발달에는 무엇을 가르칠 것인가에 대한 다양한 관점들이 상충하고 있으며, 여러 요인들이 작용하고 있다. 향후 교육과정 분야의 활발한 지식축적을 위해서는 구체적으로 그 구성방법에 대한 확장과 변화가 요청된다.

주제어 : 교육과정 구성, 스코프와 시퀀스, 교육과정 개발

I. 서론

교육과정 구성(curriculum making)의 문제는 교육과정론에 있어서 핵심적 문제이다. 바람직한 교육목표를 달성하기 위하여 학습자들이 다양한 학습활동을 전개하더라도 체계적으로 적용될 교육과정이 바람직하게 구성되지 않으면 소기의 교육목표의 달성은 불가능하다고 볼 수 있다. 왜냐하면 교육내용의 선정 및 조직의 문제가 교육목표 달성에 직결되기 때문이다. 교육과정을 구성하는 기본 요소는 일반적으로 교육목표, scope, sequence, 단위로 볼 수 있다. 따라서 이런 4개의 요소를 어떻게 설정하여 이 요소들을 어떤 틀 속에서 어떤 관계를 맺도록 하느냐가 교육과정 구성에 있어서 가장 핵심적인 문제이다. 이런 구성 작업은 결국 하나의 교육과정 안을 낳게 된다. 그러므로 아무리 이상적인 교육이론이라고 할지라도 그것이 이 교육현장에서 실천되려면 하나의 교육과정으로 입안되어야 한다.

구체적으로 교육과정의 구성은 설정된 일반적인 교육목표를 달성하기 위해 교육목표를 구체적인 것으로 세목화하고 학습내용 및 경험을 선정·조직화하는 것으로 여기에는 일반 교육목표의 분석에 의한 구체적 목표의 진술, scope와 sequence의 설정, 학습내용 및 경험의 선정과 조직, 단원의 구성 등을 행하는 작업이 수반된다. 따라서 목표·scope·sequence·내용과 경험의 조직형태·단원이라는 여러 요소들이 어떤 관계를 맺고 있는가에 따라 그 특징이 나타나게 된다(서울대 교육연구소, 2000: 102). 그런데 교육과정 구성의 구체적 형태는 목표설정과 scope·sequence의 설정에서 어느 정도 결정되고 그 최종적 성과와 형태는 단원에서 수렴되어 나타나기 때문에 이 네 가지 요소를 구성법의 핵심적 요소로 취급하고 있다(Giles, McCutchen, & Zechiet, 1942; Saylor & Alexander, 1974; Zais, 1976; Ornstein & Hunkins, 2004). 그리고 교육과정 개발 작업에 선행하여 일어나는 것으로 최근에 프로그램 구성과 개발 분야에서 강조되고 있다.

그런데 최근의 교육과정 연구 동향을 보면 교육과정의 문제를 사변적이고 언어적 세련화에 치중하는 양상이 강하게 나타나고 있다. 물론 탐구분야로서 교육과정의 발전을 위해서 필요한 연구활동이라고 생각되지만 교육과정의 학문적 역사에 대한 관심과 교육과정 분야가 정착되던 시기의 구성(making)의 문제에 대한 기본적 지식이 더욱 필요하다고 판단된다. 그 이유는 교육과정의 연구가 최소한 교육목표의 설정이나 가르칠 내용의 개발, scope와 sequence의 결정 문제에까지 나아가야 하기 때문이며, 각과에서나 일반 영역에서도 교육과정을 주된 관심으로 하여 진행되는 연구물에는 교육과정 구성에 대한 기본적 정보의 수준이 결여되어 있고, 이러한 문제를 본격적으로 다루는 것을 찾아보기에 쉽지 않다고 판단되기 때문이다. 따라서 본 연구에서 탐구하고자 하는 문제는 각각의 구성법이 구성요소를 어떠한 방식으로 해결하고 있으며, 그러한 방식들을 어떻게 이해할 수 있는가 하는 점이다. 이 문제는 구성법의 역사적 전개과정에서 분명하게 파악될 수 있으며, 그 발전 정도에 비추어 향후 교육과정 구성법의 방향을 안내하는 데에도 도움을 줄 수 있다. 따라서 구성법의 전개 양상과 그 역사적 특징의 규명은 본 연구의 목적과 내용을 규정하기도 한다.

이러한 맥락에서 보면, 본 연구는 20세기 초부터 1960년대까지 미국에서 발달해 온 교육과정 구성법의 전개에 초점을 두고, 그 발달사적 특징을 구성법 태동의 역사적 배경 차원에서 살펴보는 데 주안점을 둔다. 이를 위해서 미국 교육과정 구성법의 특징을 분석한 다음, 구성의 핵심 문제에 따라 각 구성법의 특징을 논의한다. 향후 구성법의 발전을 위해서는 당시의 교육과정을 둘러싼 사회 전반의 구조적 차원 외에도 학교교육의 미시적인 실제 차원에도 동시에 주목할 필요가 있다. 그러나 이 점은 본 연구의 한계로 남는다. 그리고 본 연구에서 분석 대상으로 삼은 구성법의 자료는 해당 구성법을 가장 특징적으로 발전시켰거나 가장 통합적으로 완성시키는 데 주도적인 역할을 수행한 핵심적 학자들과 그의 저작물에서 선택한 자료들이며, 구체적인 안의 형태로 제시된 것만을 대상으로 하였다. 이 점에서 자료 선택의

포괄성과 대표성에 제약이 있을 수도 있다. 그런데 구성법에 대한 자료와 논의는 이경섭(1972)에 의해 처음으로 그 구체적인 사례가 소개된 이후 관련 연구를 찾아보기 힘들다. 본 연구에서는 선행 연구와는 다르게 구성법의 전개 과정과 그것이 지니는 특징을 살펴보고 그 의미를 살펴보는 데 초점을 둔다.

교육과정 구성법은 개인의 창조적 사색보다는 구체적인 내용과 역사적 사실을 정확히 이해하는 것이 무엇보다 중요하다. 왜냐하면 기형적인 교육과정 개발 과정을 방지할 수 있기 때문이다. 교육과정의 학문분야가 발전하기 위해서는 ‘이해’와 ‘개발’의 두 측면이 활발하게 상호작용할 필요가 있다. 어느 한 측면만을 강조하게 되면 교육적 폐해가 따른다는 사실을 우리는 교육과정 역사에서 보고 있다. 본 연구는 최근에 교육과정 구성과 개발에 대한 관심을 촉구하고 교육과정의 역사에서 교육과정 활동의 뿌리라고 할 수 있는 구성법의 변화와 그 의미를 논의하는데 초점을 둔다.

Ⅱ. 미국 교육과정 구성법의 의미와 특징

교육과정 구성법이란 앞에서 제시한 교육과정의 성격 위에서 구성의 4개 기본 요소를 중심으로 일정 형태로 직접 조직하는 방법을 말한다. 따라서 이 분야는 교육과정 영역에서 가장 구체적이고 실제적인 분야라고 볼 수 있다. 따라서 거시적으로 교육과정 구성법의 발달은 내용과 형식면에서 볼 때 교육의 발달이라고 볼 수 있다.

그런데 하나의 탐구 분야로서 교육과정의 역사에서 교육과정 구성의 관심은 구체적으로 Bobbitt(1918)의 『Scientific Method in Curriculum Making』과 1924년의 『How to Make a Curriculum』에서의 5단계 구성의 절차와 Charters(1923)의 『Curriculum Construction』에서의 이상과 활동을 통한 구성에 의해서 나타났다. 이들의 교육과정 구성에서 ‘구성(making or construction)’의 의미는 하나의 교육과정을 만드는 일을 뜻하며, 그 만드는 과정은 소위 과학적 절차에 의해 프로그램 개발 요소를 확인하고 일련의 절차를 기술공학적으로 처리해나가는 방식을 의미한다. 따라서 본 연구에서 사용하는 교육과정 구성의 의미는 포괄적으로 보면 교육과정을 경험하고 자신의 입장과 관점에서 가치로운 성장과 발달의 과정을 구성해나가는 측면과는 상이하다고 볼 수 있다. 결국 구성주의 입장(constructivism)에서의 교육과정 구성의 차원을 의미하지는 않는다. 그러므로 본 연구에서 대상이 되는 교육과정 구성법은 교과형과 학문형 외에도 주로 경험중심 교육과정의 성격을 띠는 과학적 방법들을 말한다. 이러한 구성법은 주창자와, 적용시기와 공간적 맥락, 구성절차가 분명하게 제시되고 있으며, 그 시대적 상황과도 밀접하게 관련이 되어 있다.

그런데 교육과정의 역사에서 1890년대 후반까지 전통적 교과 교육과정은 그 가치에 대한 다양한 의문에도 불구하고 학교 교육과정에서 확고한 지위를 누리고 있었으나 20세기로 접어들면서 새로운 사회의 요구와 새로운 심리학의 발달로 전통적 학교교과에 대한 도전들이 나타나게 되었다. 그 중 특징적인 것이 경험중심 교육과정의 발전이며 이것은 구체적으로 구성법에 대한 발전으로 이어졌으며, 그 결과 교육과정 구성법이 체계적으로 논의된 것은 1920년대 이후부터로 볼 수 있다.

교과서법은 교과중심 교육과정에서 가장 먼저 정착된 것으로서, 교과서를 전통적인 지식을 중심으로 교과 전문가들이 편집하는 방법이다. 여기에서는 이와 비슷한 교재법이 있고, 1910년대부터는 교과서법의 변형으로서 상관법, 융합법, 광역법, 문화기법 등이 있다.

활동분석법은 Bobbitt와 Charters가 1910년대 주장하여 1920년대 정립된 것으로서 이것은 이상적인 성인생활 활동을 분석하여 그것을 중심으로 생활활동 중심의 교육과정을 10개 영역을 중심으로 설정한 구성법이다.

사회기능법은 미국 대공황을 맞이하여 활동분석법의 문제점을 지적하면서 학교를 사회기관으로 보고, Caswell과 Campell이 사회기능을 중심으로 scope와 sequence를 처음으로 개발하여 1940년대까지 교육과정의 한 축을 이룬 것이다. 청소년육구법은 진보주의 영향을 받아 1930년대 8년 연구의 결과를 토대로 Albery가 정립한 교육과정 구성 이론인데, 그 특징은 학습자 문제영역을 중심으로 교육과정 두 축인 scope와 sequence를 설정한 것이다. 항상적 생활장면분석법은 경험중심 교육과정의 구성법으로서는 가장 늦게 개발된 것인데, 항상적 생활장면의 분석에 의해서 목표, scope, sequence, 학습내용 및 경험의 선정·조직을 구성하도록 한 이론으로서 경험형의 집대성이라고 평가할 만한 구성법이다.

상기한 구성법과는 상이하게 학문중심 교육과정 구성법은 1960년대 Bruner가 교과의 구조를 주창하여 시작된 것으로서 교과의 구조, 학문적 성격, 지식의 중요성 등을 강조한 구성 이론으로서, 현재까지도 교육과정 구성의 지배적 이론으로 자리잡아오고 있다.

Ⅲ. 교육과정 구성의 절차에 따른 구성법의 전개

여기에서는 교육과정 구성의 문제인 기본 입장, 교육목표의 설정, scope와 sequence의 결정, 내용선정 및 조직에 비추어 각 구성법의 전개 과정을 살펴본다.

1. 기본 입장

교육과정구성에 있어서 일반적으로 가장 먼저 논의되는 것이 구성에 대한 기본 입장이다.

가. 교과중심 교육과정 구성법

1) 교과서법

교과서법에서는 준비설과 형식 도야설을 지지하면서 전통적인 지식 습득을 강조한다. 교육이 나타내어야 할 성과는 몇 가지 구체적인 능력의 창조인데 능력을 창조하기 위해서는 인간의 마음속에 훈련되지 않은 형태로 존재하는 능력을 반복적인 훈련과 연습을 통해 단련시켜야 한다. 결국 교과 습득을 통해 서로 구분되는 인간의 마음의 근육을 단련해야 하는데 여기에는 각각의 훈련 즉, 도야에 적합한 교과가 존재한다. 따라서 학생은 교과를 배워야 한다.

나. 경험중심 교육과정 구성법

1) 활동분석법

1920년대에 정립된 활동 분석법에서는 Bobbitt가 교육의 근본적인 임무는 성인생활을 위한 준비에 있음을 강조하고 있다. 이러한 기본적인 입장에 따라 Bobbitt를 비롯한 Charters와 Harap 등은 활동 분석법을 교육과정 구성에 도입하였는데, 특히 Bobbitt는 성인 생활 활동을, Charters는 직업 활동, Harap는 성인의 소비 생활을 분석하였던 것이다. 또한 교육은 사회에 순응하는 것이지 사회를 개조하는 것은 주목적이 아니라고 보았다.

2) 사회기능법

사회 기능법에 있어서는 다음과 같은 사회 기능의 정의에 그 근거를 두고 있다.

집단 생활을 연구하면 개인의 여러 가지 활동이나 집단의 계획 및 문제가 집중되는 중심이 있는 것을 알게 된다. 이 중심을 사회 기능이라고 할 수 있다. 이와 같은 사회 기능은 모든 조직적인 집단에 지속적이고 공통적인 것이다. 이와 같은 중심 또는 사회 기능은 거기에 실제의 생활 활동이 집중되고 조직되는 점이므로 아동을 실제 생활의 제 활동에 유력하게 참가시키려는 교육과정이 이와 같은 사회 기능 또는 강조점을 이용할 수 있고 교육과정의 윤곽에 이용하는 것은 합리적이라고 생각한다(Caswell and Campbell, 1935: 121).

이와 같이 교육과정의 초점을 실제생활의 모든 활동에 아동을 참여시키려는 데에 두었으며, 이론적으로는 문화 인류학과 기능 심리학의 토대 위에 학습 내용을 경험 형태로 통합함과 아울러 학습자의 흥미를 중심으로 조직해야 한다고 보고 있다.

3) 청소년 욕구법

청소년 욕구법에서는 민주주의 이상 실현을 강조하면서 학습자에 대한 관심을 중요하게 취급하고 있다. 민주주의 이상은 모든 개인의 최적인 발달이 최고의 선이 되는 사회 조직의 한 형태로서, 인간은 그의 동료와의 협동과 타인에 미치는 자신의 행동 결과를 고려하여 행동할 때만 최고의 발달을 성취할 수 있다는 것이다. 그리고 학습자에 대한 관심을 지니고 있어야 하며, 청소년 연구의 필요성을 다음과 같이 역설하고 있다.

교육과정은 우리 목표의 성질과 일치하고 우리들 사회에서 변화하고 있는 청년의 역할에 계속적으로 적합해야 하는 것이다. 이런 이유 때문에 고등학교 학생의 교육과정 설계를 결정하기 전에 청년의 특성, 청년에 작용하는 긴장과 부담, 문화와 그들과의 상호작용에서 유래하는 성장과 같은 폭넓은 의미로 생각되는 그들의 문제 및 욕구 등을 조사하는 것은 적절하다고 생각한다. 우리들은 그것이 교육과정 설계에 도움이 될 단서를 마련해 줄 것이라는 희망에서 이것을 행하는 것이다. (Alberty and Alberty, 1963: 114)

4) 항상적 생활장면 분석법

Columbia 대학의 교육과정팀에서 ‘기본가정’과 ‘보장되어야 할 문제’들을 제기하고 있다. 우선 기본가정은 교육과정 설계가 학습자의 욕구 및 목표에 중심을 두어야 한다는 것과 학습경험의 선정과 조직은 학습자가 직면하는 여러 생활 장면에서 이루어져야 한다는 것이다. 그리고 보장되어야 할 문제들은 주로 균형이 취해진 발달, 계속적인 성장, 깊이 있는 지식, 특수 교과 영역의 활용, 문화 유산의 습득, 기본 관심에 의한 문제 선택, 집단 학습 문제 등으로 이루어져 있다. 이러한 문제들에 비추어 볼 때 교육과정 설계에서 중시하는 문제를 다양한 생활장면에서 찾고, 그 목적은 학습 경험의 선정·조직과 효과적인 학습에 두고 있으며, 그 강조점은 학습자의 심리적 측면에 두고 있다.

다. 학문중심 교육과정 구성법

1) 학문 구조법

이 방법은 지식의 구조에 의한 것으로서 우선 학습자나 환경적 요인보다 지식을 강조한다. Fraser는 학습자와 환경이라는 것이 강조된 반면에, 지식이 무시된 것을 다음과 같이 말하고 있다(Fraser, 1961: 6).

교육적 요소에서 학습자와 환경이라는 것이 오랫동안 매우 강조된 반면에, 지식이 무시

당해 왔다고 비판하고 있다. 이런 주장들이 옳든 그르든 간에 최근에 와서는 학자들이 여러 지식 분야의 성질이나 지식 자체에 더욱 관심을 기울이고 있다. 그리하여 여러 지식 분야의 검토가 흔히 새로운 교육과정 내용이나 윤곽을 낳게 한다. 교육자들이 오늘날 직면하고 있는 주된 과제는 조직화된 지식의 윤곽인 것이다.

이와 같이 지식의 구조화 외에도 Bruner(1960: 23-26)의 교과 구조의 중요성과 인지론적 관점에서 ‘학습을 위한 레디니스’, ‘직관적 사고와 분석적 사고’, ‘학습 동기’ 등을 강조하고 있다. 이 입장들은 교육의 과정에서 중요한 요인들로서 학문적 지식의 논리적 체계와 탐구 과정을 반영하는 것으로 발전하였다.

2. 교육 목표의 설정

가. 교과중심 교육과정 구성법

1) 교과서법

교과서법에서의 교육의 일반목적은 개인이나 집단에 의해서 성인의 이상적인 생활에 중요하다고 판단되는 몇 개 항목으로 설정하고, 가르치는 학과목의 목표는 교과전문가에 의해서 설정된다.

나. 경험중심 교육과정 구성법

1) 활동분석법

활동분석법에서의 교육목표 설정 및 처리 과정은 ① 일반 교육 목표의 방향 결정, ② 주요 생활 영역의 결정, ③ 각 생활 영역에의 생활 활동 분석에 의한 구체적 목표의 설정, ④ 구체적인 목표의 선택 또는 삭제, ⑤ 구체적인 목표의 학년 또는 교과영역에의 배당 순으로 진행된다. 이러한 설정 및 처리는 1920년대 말경에 Harap에 의해서 제안되었으며, Bobbitt와 Charters는 1920년대의 전반기에 생활 활동의 분석에 의해서 일반 목표 영역을 설정하고 설정된 각 영역마다의 구체적 목표 설정만을 행한 것이다.

특히 Bobbitt팀에서는 교육 목표 설정을 위해서 실시한 조사(1926b: 1-102)와 설정한 생활 영역(1926a: 8-9), 그리고 결정한 인간능력과 자질은 다음과 같다(1926a: 21-22).

〈표 1〉 활동분석법의 목표 설정

조사의 종류	설정된 생활영역	인간능력과 자질
① 정기 간행물 조사 ② 신문 조사 ③ 백과사전 조사 ④ 언어 조사 ⑤ Literacy Digest(주간지) 조사 ⑥ 선량한 시민의 임무 및 특성 조사 ⑦ 교육과정 색인으로서의 시민적, 사회적 결점 조사 ⑧ 노동집단의 사회적 문제 조사 ⑨ 행위의 질 조사 ⑩ 대중이 과학에 활용하는 수학 문제 조사 ⑪ 승인된 사회적 행동 조사 ⑫ 성인이 쓴 영어에 있어서의 결점 조사 ⑬ 여러 연령층의 유희 활동 조사 ⑭ 시(詩)의 각 학년에의 배정된 것 조사	① 언어활동-사회적 의사 소통 ② 건강활동 ③ 시민활동 ④ 일반사회활동 및 타인과의 화합 및 교체 ⑤ 여가활동-즐거움, 오락 ⑥ 자신의 정신적 건강 유지 ⑦ 종교활동 ⑧ 양친활동 ⑨ 비전문적 비직업적 실제 활동 ⑩ 자신의 직업에 속하는 노력	· 세목적인 능력의 행사에 포함된 것 즉 자료, 힘, 과정, 관계, 경험 및 결과에 관한 흥미 · 포함된 것에 대한 자율적인 신중 또는 주의 · 포함된 것에 관한 바른 평가, 태도, 감상 · 능력 행사에서 오는 결과에 관한 욕망 · 능력 행사에 포함되어 있는 경험의 즐거움 · 경험, 결과 또는 그 양자에 쓰이는 능력에 대한 욕망 · 능력 행사에 포함되어 있는 것, 장면, 경험에 대한 정상적이며 건전한 정서적 반응 · 활동을 용이하고 효과적으로 수행하는 데 필요한 세목적인 습관 및 기능

이상의 작업을 통하여 10개 영역 중 직업활동을 제외한 9개 영역에서 259개 항목의 구체적인 목표를 설정하였다.

2) 사회기능법

여기에서는 바람직한 행동형식의 정의→활동 흐름의 관찰→교육목표의 설정이라는 과정을 거쳐 목표가 설정되며, 교육 목적의 원천, 바람직한 행동 타입의 정의, 행동의 일반화된 통제의 구성 등을 배경으로 삼고 있다. 버지니아 주 교육위원회가 설정한 교육목표의 일부를 밝히면 다음과 같다(Caswell and Campbell, 1935: 135-139).

행동의 일반화된 통제

104 자기 통합의 태도(이하 생략)

· 자기 행위의 결과에 대한 책임을 수용하는 성향(이하 세목 생략)

일반화의 원리

201 모든 생활 방식의 상호 의존에 관한 이해 (이하 생략)

구체적인 습관과 운동 기능을 명백할 정도까지 포함하는 능력

301 읽기 능력(이하 생략)

이상의 목표들은 이전의 구성법과는 매우 다르게 일반화된 통제, 일반화의 원리, 특수기 능이라는 3차원의 교육목표를 설정한 것으로 그 의의가 있다.

3) 청소년 욕구법

청소년욕구법을 정립시킨 Albery가 직접 설정한 교육 목표는 발견되지 않는다. 이것은 그가 활약한 ‘8년 연구’에서 청년 욕구를 중심으로 한 교육 목표가 있었기에 그의 저서에서 언급하지 않은 것으로 판단된다. 그래서 8년 연구 때 「The Commission on the Relation of School and College of the Progressive Education Association」에서 설정한 교육 목표가 존재한다(Aikin, 1942: 88-89). 그 목표는 ① 목표 설정의 원리, ② 목표 설정의 기초로서의 청년 욕구, 욕구와 사회와의 관계, 개인적 욕구와 사회적 욕구의 관계, 요구 리스트와 그 교육적 해석, ③ 설정 기초로서의 민주주의, ④ 목표 설정 방법으로서의 조작 또는 능력에 대한 목표분석법, 예시적, 전형적 행동 형태의 시험에 의한 방법 등에 대한 연구를 거쳐서 설정된 것이다.

4) 항상적 생활장면 분석법

항상적 생활장면 분석법에서는 최우선적으로 교육목표와 항상적 생활 장면과의 관련성을 강조하고 있다. 설정된 교육목표의 가치는 항상적 생활 장면을 처리하는 능력에 놓여있으며, 교육목표의 골격은 각 장면 처리 능력의 윤곽에 따라 상이하게 나타난다. 그리고 진술된 목표는 새로운 자료, 보다 나은 행동양식 등의 발견에 따라 변화한다는 것 등이 강조되고 있다. 그리고 교육목표와 학습자의 성숙 및 능력이 관계를 맺어야 하며, 교육목표가 학습자의 성숙이나 능력 등의 개인차에 의해서 상이해야 하는 데, 그 근거로 행동목표는 고정되지 않기 때문에 장기목표가 전 학습자에 동일하지 않다는 점을 들고 있다. 또한 일반목표와 특수화된 목표가 상이하며 일반목표, 즉 장기목표 자체도 학습자의 능력 및 지역적 배경에 의해서 상이해진다. 그리고 목표는 행동적 용어로 표현되어야 한다는 것이다.

3. Scope와 Sequence의 결정

가. 교과중심 교육과정 구성법

1) 교과서법

여기에서의 scope는 교과영역으로 이루어진다. 그런데 교과중심 교육과정에서는 개설과목

이 먼저 결정되고, 이런 과목들을 교과영역별로 분류함으로써 각 교과의 영역들이 분명히 결정되고, 이런 교과영역 각각이 하나의 scope를 이룬다. sequence는 결정된 과목들을 학교 및 학년에 배정하고 그 과목들을 계열화하는 역할을 하는 것이다. 이와 같이 과목을 각급 학교수준에 또는 각 학년에 어떻게 배열하느냐의 문제는 교육과정의 수직적 차원을 마련하게 된다. 특히 초·중등학교의 과목배열은 단진적(單進的) 배열법, 병진적(並進的) 배열법, 절충적 배열법이 활용되었으며, 이후 병진적 방법의 적용에 있어서도 간단한 것에서 복잡한 것으로, 선행필수학습, 연대순, 곤란도 등이 원칙으로 작용하였으나 대체로 종전대로 과목들을 학교 또는 학년에 배정하는 것이었다.

나. 경험중심 교육과정 구성법

1) 활동분석법

여기에서는 가능한 한 생활중심의 scope를 받아들이는 것이 필요하며, Hopkins(1930: 383)의 견해를 보면 결국 일반교육목적은 생활활동중심으로 설정하고, 이런 목표를 달성하기 위해서는 활동 프로그램 작성이 요청되나 그 당시의 연구가 아직 그런 프로그램 작성을 할 수 있거나 그런 자료를 공급할 수준에 이르지 못했으므로 부득이 교과 및 과목의 목표로 일반 교육목적을 분석해야 한다는 것이다. 그리하여 결국에는 “교과목표 및 과목목표를 통해서 생활활동중심의 일반교육목적을 달성하고자 하였으므로 교육과정의 scope는 교과영역이라는 결론”(Hopkins, 1930: 57~58)에 귀착하게 된다. 이렇게 활동분석법에 있어서 교과영역이 생활활동중심의 교육목표 달성을 위한 scope이므로, 교과의 학년배당과 그 계열화는 전술한 교과중심의 것과 동일하다고 보아야 할 것이다.

2) 사회기능법

1934년에 사회학자, 문화인류학자들의 조사결과에 의해서 교과영역을 탈피한 사회기능중심의 scope를 처음으로 발표했는데 그것은 다음과 같다(Caswell & Campbell, 1935: 178).

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. 생명, 재산, 천연자원의 보호·보존 | 2. 물자의 생산 및 생산물의 배분 |
| 3. 물자 및 시설의 소비 | 4. 물자 및 사람의 통신과 수송 |
| 5. 오락 | 6. 미적 욕구의 표현 |
| 7. 종교적 욕구의 표현 | 8. 교육 |
| 9. 자유의 확대 | 10. 개체의 통합 |
| 11. 탐색 | |

그리고 Harap는 8가지의 바람직한 scope 결정 기준을 밝히고, 그 기준에 따라 scope내에 중복이 없도록 (1)가정생활, (2)여가, (3)시민성, (4)조직화된 집단생활, (5)소비, (6)생산, (7)의사소통, (8)수송으로 정하고 있다(1935: 92-96).

사회기능법의 sequence를 결정하는 기본가정에 대해서는 다음과 같이 말하고 있다.

사회기능법은 모든 교과들이 아이들의 경험통합에 이바지하도록 중핵이 교육과정에서 마련되어야 함을 뜻한다. 특정 아동 집단을 위한 작업범위가 그들의 흥미에서 유래하도록 계획되어야 한다는 것이다. 이것은 효과적이고 경제적인 학습을 보증한다. 학생들의 흥미는 각 학년 수준에서 이루어지는 작업 범위를 결정하는 하나의 요인이라는 것도 이러한 가정에서 나온 것이다. (Caswell & Campbell, 1935: 174-175)

이상과 같은 가정 하에 다음과 같은 버지니아안의 ‘흥미 중심’ sequence가 1934년에 처음으로 발표된 것이다.

1학년 : 가정과 학교생활

2학년 : 지역사회 생활

.....

11학년 : 계속적으로 계획하는 사회질서가 인간생활에 미치는 영향 (Ibid. p.178)

3) 청소년 욕구법

청소년 욕구법에서는 Lurry가 청소년 욕구 및 문제영역을 선택하는 일련의 기준 개발, 10년 간 중핵 프로그램 개발에 활용된 문제영역에 관한 문헌의 개관, 중핵 프로그램 개발에 폭넓은 경험을 가지고 있는 30명의 교육과정 연구자 비판 등에 의해서 청소년의 욕구 및 문제 영역 중심의 교육과정 scope를 결정한 것이다.

Lurry가 제안한 12가지의 문제영역의 선택 기준에 의해 제안한 청소년의 문제영역 중심의 scope는 다음과 같다(Lurry and Alberty, 1957: 59-60).

1. 학교생활의 문제, 2. 자기이해의 문제, 3. 가치발견의 문제, 4. 사회적 관계의 문제, 5. 과 직업의 문제, 6. 자연자원의 이용과 보존의 문제, 7. 민주주의 교육 문제, 8. 여가의 건설적인 활용문제, 9. 가족생활의 문제, 10. 의사소통의 문제, 11. 민주정치의 문제, 12. 지역사회 및 개인의 건강문제, 13. 민주주의에 있어서 경제적 관계의 문제, 14. 원자시대에서 세계평화 달성의 문제, 15. 국제적인 문화관계의 문제, 16. 비판적 사고의 문제

청소년 육구법에 있어서의 sequence 결정은 scope의 각 영역들을 학년 배정하는 과정에서 이루어진다. Fairmont Heights 중등학교는 sequence를 결정하기 위해 지역사회의 연구, 표준화된 테스트의 결과, 흥미검사, 협의, 청소년의 성장과 발달에 관한 문헌조사 등을 기초로 해서 교사와 학생의 협의에 의해 결정된다. 청소년의 문제영역 중심의 배열은 고정되어 있는 것이 아니라 하나의 지침 역할만을 하게 된다. 가장 구체적인 배열의 결정은 중핵 코스를 가르치게 되는 교사집단의 협의에 의해서 결정된다.

4) 항상적 생활장면 분석

여기에서는 일상생활장면이 scope 결정의 기초를 마련해 준다. Columbia 대학팀이 가정 생활장면, 시민적 사회적 생활장면, 직장 생활장면, 여가 생활장면, 정신적 생활장면으로 일상생활장면을 분류하고, 이런 5개 장면은 남녀노소가 함께 항상 직면하는 것이라고 보았다. 그런데 일상생활 장면과 항상적 생활장면과의 관계를 보면 일상생활의 모든 장면에 있어서 개인적 능력이 활용되어야만 하고 사회적 제 관계가 존재하며 주위의 환경-자연적, 과학 기술적 혹은 사회-경제-정치적 환경-이 처리되지 않으면 안 된다.

항상적 생활장면이 분류되는 3부분은 각 부분의 하위부분도 동일하게 상호 관계되어 있다. 어떤 부분에서 발달한 기질은 타 부분에서 달성하려고 하는 능력에 영향을 미칠 것이다. 지력을 활용하는 능력, 도덕적 선택을 하는 능력, 정신적 혹은 정서적인 건강의 측면, 타인과 함께 활용하는 능력 등은 거의 모든 장면에서 요구되는 것이다(Stratemeyer, Forkner, & Mckim, 1957: 150-151). 이상과 같은 일상 생활장면과 항상적 생활장면의 관련을 볼 때 남녀노소를 막론하고 일상생활 장면에서 항상 부닥치는 문제를 학습자의 능력 성장 장면으로 체계화할 수 있다. sequence 결정은 학습자의 성숙단계에 따라 아동 전기, 아동 후기, 청소년기, 성인기로 이루어져 있다.

다. 학문중심 교육과정

여기에서 scope의 결정은 지식의 영역화에 그 기초를 두고 있다. 우선 Phenix에 의한 지식의 속적(屬的) 분류(1964: 47-48)를 들 수 있는 데, 지식의 학습가능성과 유용성을 학문적인 지식으로 설명하고 있다. 그리고 이런 학문이 지식을 낳게 하는 종(種)이라고 본 것, 또 이런 학문적 지식을 인식론적 논리에 따라 분류한 점, 분류 결과로서 지식의 영역화가 6개의 의미영역으로 이루어진 점이 특징이다. 그리고 지식 영역을 분류하는 준거인 외연의 3 정도(단일, 일반, 포괄)와 내포의 3 종(사실, 형식, 규범)을 서로 연결하여 여러 학문이 생겨난다는 것이다.

이와 유사하게 Hirst의 지식의 형식(1970: 64)에서도 지식을 그 형식중심으로 영역화하고 있으며, Brent는 이상과 같은 Hirst의 지식형식을 교육과정의 scope 결정에 활용할 수 있는 범

주적(categorial) 개념과 실체적(substantive) 개념을 지식의 형식별로 밝히고 있다(1978: 102-108). 또한 Broudy는 지식을 기능 중심으로 영역화하는 방안을 제안하면서 Tykociner가 행한 지식의 기능적 분류에 의해 그의 안을 제시하고 있다. 특히 지식의 기능 분야로서(1963: 426-427), 우선 a. 학습·사고 및 의사소통을 위한 상징적 도구, b. 지식 기본영역의 체계적 조직, c. 과거사실의 조직, d. 미래의 문제를 해결하고 분석하는 기능분야, e. 인간의 지식을 통합하고 종합하며 인간의 열망을 강화하는 가치관, f. 개인적 문제 등을 제시하고 있다.

sequence 결정에서는 우선적으로 지식의 구조 성격에 부합하는 계열화가 이루어져야 하는데 여기에는 그 준거로는 지식의 생산성, 개념의 분류체계에 의한 정교성, 정보의 단순 명제화를 통한 경제성, 지식의 생성적 가치를 산출하는 효과성이 고려될 수 있다(강현석, 1996: 118-119). 그리고 지식의 논리성과 학습자의 심리성을 통합하는 나선형이 광범하게 활용되고 있으며, 보다 체계적으로 Posner와 Strike(1976: 665-690)가 제안한 내용계열화 원리의 도식을 활용할 수 있다. 특히 학문중심 교육과정의 입장에서는 개념과 탐구에 관련되는 원리, 즉 개념 차원에서는 개념의 부류와 명제, 논리적 선행요건과 정교성 등을, 탐구의 차원에서는 탐구의 논리와 경험을 중심으로 sequence를 결정할 수 있다.

4. 내용의 선정 및 조직

가. 교과중심 교육과정

내용선정 방법으로서 판단법(judgemental procedure)은 과목을 선정하거나 과목내용을 선정하는 주체는 그 과목과 유관한 개인, 또는 위원회에 의해서 거의 결정되는 것이다. 판단법에 의한 교육과정 내용 선정에서는 “중요성”과 “장기간 잔존”이라는 준거가 활용되었는데, 전자의 준거는 교과가 포함하고 있는 내용에 대한 판단정도를 뜻하는 것으로서, 그 정도란 교과 지식의 그 분야의 숙달에 본질적인 것이라고 생각되는 정도를 말한다. 후자의 준거는 교육과정 내용으로서 오랫동안 교재에 잔존해 온 정도를 뜻한다.

조직방법으로는 교과서법, 교재법, 상관법, 중심 이동법, 목적적 융합법, 중심융합법, 생활 원리에 의한 융합법, 주제법, 문화개관법 등이 있다. 특히 상관법의 구체적 내용은 다음과 같다.

상관법은 구체적으로 사실상관, 기술상관, 규범상관으로 구분되나, 대개의 경우 이런 구분 없이 활용된다. 그런데 이 방법에 있어서 밝혀야 할 것 가운데 하나가 이런 방법을 이용해서 어떤 과목의 내용들이 형식상 하나의 내용으로 조직될 수 있는가 하는 점이다. 즉, (1) 동일 교과 내 과목들간의 상관 (2) 특정과목과 타 교과 내 과목과의 상관 (3) 특정과목과 생

활문제와의 상관 등이 있다(Hopkins, 1941: 55).

그리고 주제법은 내용을 조직하는 방법으로서 가장 폭 넓게 활용되고 있다. 이 방법은 교과중심 교육과정에서뿐만 아니라 경험중심, 학습중심 교육과정에서도 활용되고 있다. 이 주제법(Caswell & Campbell, 1935: 164-170)은 현대생활을 해석할 때 성인들이 활용하는 가장 중요한 몇몇 통치들을 중심으로 교육과정을 조직하는 것이다. 이 방법은 특히 사회과 교육과정 내용을 규정하는 데 활용되어 왔다.

나. 경험중심 교육과정

1) 내용선정

활동교육과정을 주장하는 Meriam은 교과 scope대신에 활동영역에 의한 활동을 기본내용으로 선정하여 관찰, 놀이, 이야기, 수공 등으로 제시하고 있다(1920: 383). 그리고 Collings는 1917년에 교육과정의 주된 영역을 놀이, 소풍, 이야기, 수공으로 구분하고, 그에 속하는 내용으로서의 활동들을 제시하고 있다(Smith, Stanley, & Shores, 1950: 417-418). 이런 내용의 선정을 통해 행함으로써 학습하도록 의도하였던 것이다.

사회기능법의 버지니아주 안에서는 scope라고 하는 수평적인 축과 sequence라고 하는 수직적인 축이 교차하는 곳에 각 학년에서 학습자가 학습할 작업단위를 도출하고 있는데 사회기능과 학습자의 흥미에 의해 모든 작업단원이 선정되었고 설정된 단위들을 보면 모두가 해당되는 scope와 sequence에 부각된 내용들을 결부시켜 어떤 의미를 나타내게 되어 있다. 작업단위들은 중핵 코오스의 단위만을 제시한 것으로 교육과정에 포함되어야 할 일반적인 내용과 활동의 일부라고 할 수 있다. 그래서 이런 내용을 중심으로 주변 코오스의 내용과 활동이 선정되는 것과 합해져서 교육과정 전체의 내용과 활동이 되는 것이다.

청소년의 욕구 또는 문제를 중심으로 한 내용은 교사와 학생의 협의를 거쳐서 결정된 작업단위의 주제와 적절성을 지닌 논쟁문제 가운데서 선정된다. 따라서 내용선정에 있어서는 작업단위의 내용이 될 그 단위의 주제들과 적절성을 지닌 논쟁문제들을 전적으로 교사와 학생이 공동 협의하여 어떻게 결정하느냐가 문제의 관건이 된다. 특히 scope의 영역으로 결정된 청소년의 욕구, 또는 문제영역마다 작업단위가 선정되는 데, 그 내용은 주제결정을 위한 준거와 적절성을 지닌 논쟁문제를 결정하기 위한 준거에 의해서 선정된다. 전자의 준거를 보면 그 내용들이 다른 방법에 의한 내용선정 준거와 별차가 없는 것이다. 후자의 준거들을 보면 그 준거설정에서 논쟁문제를 내용선정의 한 자원으로 삼은 것은 높이 평가할 만하다.

항상적 생활장면 분석법에서 내용, 즉, 경험을 결정하는 단계로서 학습자들의 관심사를

확인하는 것과 교육과정 내에 그 경험들의 위치를 결정하는 것 등을 제안하고 있다. 특히 내용, 즉 경험이 처리되는 방식이 관심거리다. 물론 선정된 경험은 일정한 형태로 조직되기 마련인데 이런 선정이나 조직은 항상적 생활장면과 관련성을 지녀야 함이 이 방법의 특징인 것이다. 다시 말하면 교사가 학습자의 관심사를 확인할 때나 그것을 교육과정 내에 위치시킬 때는 이미 마련되어 있는 scope와 sequence 가운데의 어떤 항목과 유관성을 지니고 있는가 하는 문제를 항상 생각하고 있어야 한다는 것이다. 만약 역으로 말해서 항상적 생활장면의 분석표에 포함될 수 없는 관심사라면 그것 자체가 아무리 좋은 것으로 보인다고 하더라도 그것은 교육과정 내에 그 위치를 점할 수 없는 것이다.

2) 내용의 조직

활동교육과정의 내용조직에서는 내용을 활동으로 보고 이런 활동들을 사전에 조직해둔 것이 아니라, 가르칠 토픽 안을 제시해두고 그것에 합당한 활동을 교육현장에서 교사가 직접 조직하고 이른바 생성교육과정 조직을 지향하고 있음을 알 수 있다. 구체적인 방법으로는 구안법, 작업단원법, 동심원법, 등이 있다.

사회기능법에서의 작업단원법은 작업중심으로 학습활동을 다양하게 적극적으로 수행 할 수 있고 교사와 학생이 협동함으로써 효과적인 학습성과를 기대할 수 있는 단원으로 내용들을 조직하는 방법이다. 이 방법은 사회기능법, 청소년육구법, 항상적 생활장면의 분석에 의한 방법 등에서 활용·발전시켜 온 것이다. 이 방법에 대해서 Caswell과 Campbell은 다음과 같이 소상히 말하고 있다.

가르칠 작업단원의 윤곽을 미리 정하고 단원들이 개발되는 순서와 학년을 지시한 것이다. 작업단원법은 교사가 교재법이나 교과서법에서 요구하는 것보다 더 큰 주제취급을 요구하기 때문에 교사는 이런 주제에 관계되는 자료들을 특수한 교수장면에 맞도록 조직해야 한다. 작업단원법은 여러 교과 및 여러 시대에서 가져 온 자료들을 활용할 기회를 주게 된다 (Caswell and Campbell, 1935: 160-164).

사회기능법에서 개발한 동심원법은 경험중심의 중핵 교육과정을 조직하는 방법으로서 오래 동안 발전해 왔는데, 어떻게 중핵 코오스와 주변 코오스를 통한 학습자들의 경험을 동심원적인 것으로 통합시킬 수 있는가에 관심의 초점이 있다. 그리고 또 중핵 코오스와 주변 코오스의 통합을 강조함은 경험 교육과정의 여러 조직형태에 공통적인 특징이라고 할지라도 특히 중핵 교육과정은 내용, 곧 경험이 통합됨으로써 개인의 인격이 통합되고 개인의 인격이 통합됨으로써 사회가 통합된다는 신념에서 비롯된 것이라고 판단된다. 그런데 과연 중핵 코오스와 주변 코오스의 통합성의 정도를 이미 조직된 것을 보고 판단하기는 어렵다. 그 중

에 Virginia주 교육위원회의 프로그램이 대표적인데, 중핵 코어스는 단원에 관한 여러 측면의 경험을 학습자들이 갖도록 항목들을 제시해 놓고 있고, 주변 코어스는 중핵 코어스의 내용과 관련성을 지니고 있기는 하나 국어, 과학 및 수학인 측면이 부각되어 있다.

청소년육구법에 있어서 Alberty는 학습내용의 조직형태를 다음과 같이 5개 타입으로 제시하고 있다(1962: 222-224).

- 제1 타입. 분과에 기초를 둔 것
- 제2 타입. 두 개 이상의 교과 상관에 기초를 둔 것
- 제3 타입. 두 개 이상의 교과융합에 기초를 둔 것
- 제4 타입. 문제영역의 틀 내에서 청년의 공통문제, 욕구 및 흥미에 기초를 둔 것
- 제5 타입. 어떤 형식적인 구조에 관계없이 교사와 학생의 계획적 활동에 기초를 둔 것

Alberty는 이상에서 제4, 제5 타입을 활용하도록 주장하고 있으며, 청소년육구법에 있어서 사회기능법에서 개발한 작업단원법도 동시에 활용할 것을 주장하고 있다(1962, 204-222).

항상적 생활장면의 분석에 의한 방법에 있어서 교육과정 내용의 조직은 분석된 항상적 생활장면과 학습자의 성숙단계에 의해서 이루어지고, 이후 몇 단계로 분석되는데 이런 분석 단계 가운데서 모든 단계의 것을 아동전기, 아동후기, 청소년기, 성인기 별로 나타내는 것이 sequence 결정을 나타낸다.

다. 학문중심 교육과정

1) 내용의 선정

내용선정 준거는 내적인 것과 외적인 것으로 구분할 수 있다. 전자에는 주로 학문적 지식으로서의 타당성과 중요성, 범위와 깊이의 적절한 균형, 존속성, 주제와 주된 아이디어 및 개념과의 논리적 관계, 학문의 구조, 중요성과 타당성 등이 주된 준거로 활용되고 있다. 후자에서는 사회적 적절성, 유용성, 학습 가능성, 흥미 등이 주된 준거로 활용되고 있다. 특히 내적 준거에는 기초적인 것, 학문의 구조, 탐구방법, 경제성 등이 이 방법의 특징을 가장 잘 설명해주고 있다. 그 이외에 외적준거에서는 교육목표와의 관련성, 학습자의 학습가능성, 사회에의 적합성 등이 있다. 이 구성법의 내용선정 준거들은 일반적인 준거 외에도 학문적 지식의 논리와 탐구방법에 비중을 두고 있으며 학문 구조의 틀 내에서 내적으로 진행되는 특징을 보이고 있다.

2) 내용조직의 방식

우선 내용조직에서도 학문 구조를 탐구하는 활동에 중심을 두는데 구체적인 내용조직 방

식은 다음과 같이 다양하게 제시될 수 있다(이경섭, 1996: 273-298). 즉, 위계질서법, 망조직법, 내용·학습 병용법, 구조법, 탐구법, 간학문적 방법, 나선형법 등이다. 이것들은 조직형태와 조직기법으로 구분되는 데 전자에는 구조형, 탐구형, 간학문형, 나선형이 있고, 후자에는 특정 학문의 개념 또는 아이디어를 연역적으로 분류 체계화하는 위계질서법, 일정 내용을 주제나 문제 등을 중심으로 망의 형태로 조직하는 망 조직법, 내용마다 적절한 활동을 결부시켜 조직하는 내용·활동 병용법 등이 있다. 이상의 방법들 역시 지식의 구조의 내용적 차원과 방법적 차원과 논리적으로 연계되어 있다.

지금까지 III장에서 논의된 구성법을 종합적으로 표로 제시해보면 다음과 같다.

〈표 2〉 교육과정 구성법의 비교

구분	교과서법	활동분석법	사회기능법	청소년육구법	항상적 생활장면분석법	학문 구조법
기본입장	지식습득의 강조	성인생활의 준비	사회의 기능 강조	학습자에 대한 관심 강조	생활장면, 학습자의 심리 강조	지식의 구조 강조
교육목표의 설정	일반목적 설정 및 교과전문가에 의한 학과 목표의 설정	교육목표의 방향 결정→주요 생활영역의 결정→구체적 목표의 설정 및 선택·삭제→학년, 교과영역에 배당	바람직한 행동형식의 정의→활동 흐름의 관찰→교육 목표의 설정	개인적 욕구와 사회적 욕구 고려, 이 구성법을 정립시킨 Albery가 설정한 교육 목표는 발견되지 않음	교육목표와 항상적 생활장면과의 관련성 강조, 항상적 생활장면을 처리하는 능력 강조	교과구조를 반영한 교육과정 목표 설정
Scope와 Sequence	교과영역 및 과목의 계열화	교과영역 및 과목의 계열화*	사회기능 및 흥미 중심**	청소년의 욕구 및 문제영역 중심***	일상생활 장면에 기초를 둠	지식의 영역화에 기초를 둠
내용의 선정 및 조직	주체측의 폭넓은 사회관과 올바른 가치관을 전제로 한 판단법에 따라 선정	활동영역에 의한 활동을 기본 내용으로 선정	scope와 sequence의 교차점에서 내용 선정	교사와 학생의 협의를 통해 결정	분석된 항상적 생활장면과 학습자의 성숙단계에 따라 조직	학문의 구조 등의 내용 준거와 학습가능성, 사회적 적합성 등의 외적 준거

이상의 비교표를 통해 각 구성법의 특징과 차이를 알 수 있다. 첫째, 기본 입장에서는 전통적 지식, 개인과 사회 생활의 강조, 학문적 지식의 강조로 차이를 보이고 있다. 둘째, 교육 목표의 설정에서는 각각의 기본적 입장을 반영하면서 점차 영역에 기초하여 체계적이고 구체적인 목표의 강조가 꾸준히 이어져 오고 있으며, 목표설정의 자원과 진술 및 표현 양식이 지속적으로 확대되어 왔다고 볼 수 있다. 셋째, scope의 결정 문제는 교과 문제, 개인과 사회 문제, 학문의 문제를 중심으로 전개되었고, sequence의 결정 문제는 교과목의 배열, 학생발달과 흥미, 내용 계열화의 문제로 수렴되고 있다. 넷째, 내용선정과 조직의 문제에서는 공통적으로 선정 조직의 기본 원리를 준수하는 선에서 교과의 논리적 체계, 학습자의 활동 및 사회 문제, 학문 구조의 논리에 기초하는 방식으로 점차 전문화, 다양화되는 양상을 보이고 있다.

Ⅳ. 교육과정 구성법의 발달사적 특징

교과서법은 산업혁명 이후 종래의 7자유과에서 벗어나 산업사회의 대중을 위한 세속적인 교육 또는 대학 진학 학생을 위한 교육에 필요한 교과서를 만들어 내려는 데서 유래한 방법이다. 1910년대에 들어서면서 「교육에 있어서 시간경제위원회(Committee on the Economy of Time in Education)」가 사회일반인, 학습자의 조사, 기성 교과서 및 교과과정의 시간 수 등의 분석을 통해 보다 합리적인 교과서법을 개발하고자 했으며, 1930년대에는 8년 연구에 참가한 몇 학교들이 교과서법에 대한 연구를 추진한 것이다. 최근에도 여러 나라에서 각급 학교의 교과서를 편찬하기 위해 또는 특정 교과의 교육과정을 개발하기 위하여 이 방법이 활용되기도 한다.

활동분석법이 강조되던 시기는 1910년대 듀이의 새교육운동, Taylorism과 경영학의 발달, 교육에서 시간경제연구, 실험학교 연구, 1차 세계대전, 심리학 및 측정학의 발달, 생활활동의 분석적 연구 등이 전개되고 있었다. 이 구성법은 Bobbitt가 1918년의 'The Curriculum'에서 주창한 이래 Charters, Hopkins, Harap 등에 의해서 특히 1920년대 크게 각광을 받던 구성법이다. 1920년대 초에 Charters와 Bobbitt가 활동분석법의 기본 입장을 분명히 밝혀, 1924년에 Bobbitt는 '교육이란 50대의 성인생활을 위한 준비'라고 하였다. 그런데 이 입장은 1918년의 생활활동의 분석에 의해서 기능적인 교육과정을 주창한 것과는 상이한데, 생활활동이 한 성인의 생활활동인가, 학습자의 생활활동인가 하는 문제, 또는 생활활동의 분석에 의한 교육과정은 현재의 생활을 위해서 구성되어야 할 것인가, 미래 생활의 준비인가 하는 문제는 1910년대에는 분명하지 않았다. Bobbitt가 분석의 대상을 일반적인 생활활동보다는 이상적인 성인생활활동에 강조점을 옮긴 것이며, NSSE(1927)가 제시한 18개항의 교육과정 구성의 기본

문제를 결정한 것도 Bobbitt의 견해를 더욱 발전적으로 해석한 것에 불과하다고 볼 수 있다.

사회기능법의 시기에는 1920년대 말부터 30년대 초의 세계경제공황, PEA의 교육연구, 뉴딜정책, 제2차 세계대전이 있었다. 1930년대 초 버지니아 주에서 처음으로 활용되었으며 Caswell과 Campbell에 의해서 체계화된 구성법으로서 1920년대 활동분석법이 교과영역을 완전히 탈피하지 못한 것을 사회 기능법에서는 scope라는 차원에서 탈피하려고 하였다. 그래서 Caswell과 Campbell은 문화인류학과 유기체의 기능주의 심리학의 영향을 받아서 개인 및 집단의 문제 등이 지속적으로 집중되고, 사회생활의 핵심이 되는 기능을 분석하여 그것을 scope로 결정하려고 한 것이다. 이 구성법에서 개발된 버지니아 안의 scope는 나중에 조지아, 알칸사스, 캘리포니아, 미시시피 안의 scope 결정에 큰 영향을 미치게 된다. 이 구성법에서의 중핵(core) 교육과정의 출현은 뉴딜 정책의 소산이라고 볼 수 있다.

청소년 육구법은 1930년대 초 PEA가 8년 연구를 수행해 갈 때 중등학교 교육과정의 개선을 위한 연구의 일환으로 개발되기 시작한 구성법이다. 그러나 1940년대 초까지 교육과정 구성법으로 이론화되지 않았으나 8년 연구의 한 멤버로서 활약한 Alberty가 오하이오주립대학교에서 1940년대 후반부터 체계화하여 정립한 것이다. 알버티는 중등학교의 주요 목표를 모든 개인의 ‘최적의 발달’에 두고 청소년의 요구와 문제를 조사 분류하여 scope를 결정하고, 발달과정과 흥미를 중심으로 sequence를 결정하여 중핵형의 구성법을 제안하였던 것이다. 학문 구조법은 주지하다시피 1950년대 말의 소련의 인공위성 발사, 수학과 과학과를 중심으로 하는 교과교육개혁운동, Bruner의 교과구조론, 국방교육법의 공포(과학교육, 수학, 및 외국어 교육의 강화), 과학기술의 발달, 지식의 폭발 등으로 특징지어지던 시대의 산물이라는 측면도 동시에 지니고 있다. 지식의 구조와 Phenix와 Schwab의 학문구조론을 중심으로 하여 1960년대 강조되던 구성법으로서, 물론 그 아이디어는 그 이전부터 작용해오고 있었으며, 60년대 크게 강조되어 오늘날에도 강한 영향력을 행사해오고 있다.

이상의 구성법들과 관련하여 주요 시대별 특징을 보면 1910-20년대에는 교과중심 교육의 비판 및 변형이 이루어지던 시기이고, 1930-40년대에는 8년 연구와 청소년 육구법이 등장한 시기이다. 특히 사회 기능법에서는 뉴딜 정책의 일환으로 중핵 교육과정이 탄생하게 되고 여기에서 교과, 인종, 인격통합을 의도하게 된다. 그리고 대통령 직속의 사회동향 조사연구위원회(Committee on Recent Social Trends)에서 제안한 스코프를 가져오게 된다. 사회기능법과 청소년 육구법에서 나타나는 공통점은 교사와 학습자가 협동작업을 통해 core 코스를 구안하는 점이고, 차이점은 scope와 sequence의 강조점이 약간 차이가 있으며, 사회 기능법에서는 사회를, 청소년 육구법에서는 개인을 강조하였다. 따라서 2차 대전 종료 후 1947년 말에 등장한 향상적 생활장면 분석법에 와서야 교육과정 구성의 집대성이 가능하게 되는 계기가 마련된다. 그리고 50년대 말부터 지식의 구조가 강조되는 교육과정 개혁운동이 전개된다.

그런데 교육과정 구성법의 문제는 결국 학교에서 무엇을 가르칠 것인가 하는 문제로 수

럼될 수 있으며, 이와 관련하여 각 구성법의 역사적 배경에는 서로 상이한 관점들이 작용하고 있다. 이 문제와 관련하여 Kliebard(1995)는 서로 다른 관심집단들의 관점- Eliot로 대표되는 전통적 인문주의자, Hall로 대표되는 아동발달중심주의자, Bobbitt로 대표되는 사회적 효율성 추구자, Rugg로 대표되는 사회개혁주의자-의 투쟁(struggle)으로 보고 있다. 이 논의에 따르면 교육과정 구성에서 교과, 개인, 사회에서 어느 것을 우선 시 하는가 하는 문제가 함축되어 있다고 볼 수 있다. Kliebard의 논의에 따르면 교육과정 구성법의 본격적인 계기를 가져다 준 활동분석법은 사회적 효율성을 추구하면서 교육과정을 과학적으로 구성할 것을 시도한 사람들로서 20세기 초반 20여 년 동안에 강조되었고, 사회보다는 개인의 문제와 청소년의 욕구에 관심을 가진 청소년 욕구법으로 대표되는 입장들은 1920년대에, 사회문제에 관심을 보인 입장들은 1930년대에 미국 교육과정을 주도하였다. 특히 교육과정의 과학적 구성법을 주도한 Bobbitt와 Charters의 생활활동분석법은 성인생활의 준비로서의 교육이라는 관점을 갖고 있었기 때문에 이들이 직무분석을 통한 과학적 관리기법을 교육과정의 구성방법으로 도입한 것은 당연한 결과라고 보인다. 그리고 성인생활의 준비를 위해 성인의 직무를 분석하여 그것을 가장 잘 성취하도록 가르치는 경우에 그 방법 역시 당연히 사회적 실용성이라는 기준을 따르게 되어 있다. 이러한 교육과정 구성방식은 이후 교육과정 구성과정 자체를 습득해야 할 직무에 비유하여 그 절차를 확인하고, 각 절차에서 어떻게 하는 것이 의도하는 목표를 가장 잘 성취할 수 있을까 하는 문제에 관심을 두는 기술공학적 관점을 성립시키는 기반이 된다.

이러한 평면적인 사적 구분은 일정하게 그 특징을 중심으로 하여 구성법의 발달사적 시대 구분이 가능하다. 첫째, 교육과정 구성의 모색기(1900-1920)를 설정할 수 있다. 이시기의 사회적 경제적 요인으로는 산업의 근대화, 미국으로의 이민자의 유입 증가, 연방 및 주 정부의 역할 강화, 제1차 세계대전 등이 있었다. 사상적으로는 민주주의와 실용주의 및 과학주의 사상이 강조되던 시기이다.

둘째, 교육과정 구성의 정립기(1920-1930)로서, 이 시기에는 심리학적 조사방법과 검사지의 활용에 대한 연구들이 융성하게 전개되었고, 생활활동 분석법에 대한 평가가 엇갈리고 있었다. 즉, Snedden, Johnson, Albery는 목표의 구체적 설정과 교육과정의 관점에서 긍정적인 평가를 내린 반면에, Bode, Caswell과 Campbell, Albery는 직무분석의 성격, 이상과 행동상의 불일치의 문제에서 부정적 평가를 내리고 있다.

셋째, 교육과정 구성의 발전기(1930-1950)로서, 이 시기에는 정치·경제적 요인과 사상적 요인이 구성이론에 영향을 미쳤다. 즉, 경제공황은 사회기능법에, 2차 대전은 청소년욕구법과 향상적 생활장면분석법에 영향을 미쳤다. 사상적 요인으로는 진보주의 교육사상과 개발된 선행 구성이론에서의 영향을 들 수 있다.

넷째, 학문중심 교육과정기(1950년대 이후)에서는 소련의 인공위성 발사와 국방 교육법의

발효, 컴퓨터 개발에 의한 지식의 폭발, 인지론의 발달이라는 배경을 안고 있다. 이러한 교육과정 구성법의 발달사적 구분은 구성법의 흐름과 향후 전망에 일정한 시사를 제공해주고 있다.

V. 결 론

본 연구는 교육과정 구성이론의 발달사적인 문제를 구성법의 시기별 전개과정을 중심으로 하여 살펴보았다. 교육과정 구성이론을 어떻게 개념화하고, 어떠한 역사적 관점에서 조망하느냐에 따라 구성이론의 발달사를 논의하는 방식이 달라지겠으나, 여기에서는 구성이론을 구성법의 문제로 보고 그 시기별 변화 과정에 초점을 두었다. 물론 구성이론을 이론적 수준에서 논의하는 연구가 별도로 진행되어야 하지만, 본 연구에서는 특정 시기에 등장하였던 구성법의 문제를 다룬다. 따라서 보다 적극적으로 인식론적이고 역사적 관점을 담아내는 일은 본 연구의 한계로 남는다.

교육과정을 구성하는 기본 요소는 교육목표, scope, sequence, 단원으로서, 이런 네 가지 요소들을 어떻게 관련을 맺도록 하여 특징적인 하나의 교육과정 안을 산출하느냐 하는 것이 교육과정 구성에 있어서 가장 핵심적인 문제라고 볼 수 있다. 이런 교육과정 구성 작업은 교육과정의 성격과 다양한 기초적 작업이 선행되고 난 후에 이루어지는 데, 이러한 활동은 흔히 기초공사가 완료된 후에 건물을 세우는 작업에 비유될 수 있다.

본 연구의 대상인 교육과정 구성법은 교육과정을 만드는 일에 해당하며, 여기에서의 구성의 의미는 주로 활동분석법에서 주장한 과학적 교육과정 구성 시대에 사용된 역사적 용어이다. 따라서 교육과정 구성은 구성주의 입장에서의 개발방법을 말하는 것이 아니라 20세기에 발달한 구체적인 구성법을 말하는 것이다. 교육과정 구성법은 특히 경험중심 교육과정에서 활발하게 이루어졌다. 교과중심에서는 교과서법을, 학문중심에서는 학문 구조법만이 활용된 반면에 경험중심 교육과정에서는 활동분석법을 포함하여 4개의 구성법이 전개되었다. 따라서 본 연구에서는 교과서법, 활동분석법, 사회기능법, 청소년육구법, 향상적 생활장면분석법, 학문구조에 의한 방법을 중심으로 하여 교육과정 구성의 기본입장, 교육목표의 설정, scope와 sequence의 결정, 내용선정과 조직에 따라 논의하였다.

교육과정 구성법은 이론적이고 관념적인 구안물이기 보다는 특정 시기에 만들어진 역사적 소산물이다. 그것은 분명한 역사 사회적 배경을 지니고 있으며 실체로서 존재한다. 따라서 구성법은 그 역사적 사실을 정확히 이해하는 것이 무엇보다 중요하며 구체적인 방법을 이해할 필요가 있다.

구성법 발달의 양상을 구성의 핵심적인 문제들에 주목해 보면 교육목표의 설정은 구체적

목표의 강조가 꾸준히 이어져 오고 있으며, 목표설정의 자원과 진술 및 표현 양식이 지속적으로 확대되어 왔다. scope의 결정 문제는 교과문제, 개인과 사회 문제, 학문의 문제를 중심으로 전개되었고, sequence의 결정 문제는 교과목의 배열, 학생발달과 흥미, 내용계열화의 문제로 수렴되고 있다. 내용선정과 조직의 문제에서는 공통적으로 선정 조직의 기본적 준거를 준수하는 선에서 교과의 논리와 학습자의 심리 문제가 우선 순위에서 갈등양상으로 나타나고 있다.

구성법의 발달사적 구분은 크게 모색기, 정립기, 발전기, 학문중심 교육과정기로서 구분이 가능하다. 따라서 구성법의 발전을 위해서는 과거의 사실을 정확히 이해하고 그 바탕 위에서 현재의 교육과정 구성의 실태를 파악할 필요가 있다. 그리고 나아가 미래 구성법의 전망을 통해 교육과정 개정의 작업에 구체적 시사를 제공해주는 과제를 해결해야 할 것이다.

향후 교육과정 구성법은 구성의 전통적인 관심사 이외에도 다양한 변화와 문제에 직면할 것으로 예상된다. 이러한 문제를 효과적으로 다루기 위해서는 우선 교육과정 구성법의 역사를 이해하고, 그 역사적 맥락에 비추어 교육과정의 문제와 활동의 성격에 기초하여 교육과정을 탐구할 수 있는 능력과 태도가 요청된다. 교육과정을 만드는 것이 하나의 집을 짓는 활동에 비유될 수 있으며, 이런 점에서 본 연구는 집을 짓기 위한 터를 닦는 작업에 해당된다고 볼 수 있다. 우리나라 교육과정은 미국 교육과정을 그대로 가져온 면이 많다고 부인할 수 없는 실정에 놓여있으며, 미국인들이 그들의 맥락에서 집을 짓기 위해 시도한 것을 무비판적으로 수용한 면이 많다고 비판되기도 한다. 따라서 향후 교육과정 구성의 연구는 본 연구에서 탐구한 각 시기에서의 학습자들의 구체적인 학교 생활 모습과 관련하여 이루어져야 하고, 우리의 맥락에 부합하는 교육과정 구성 방식과 내용의 창출이 필요하다고 판단된다.

참고문헌

- 강현석(1996). 「학문중심 교육과정설계의 준거 개발」. 경북대학교 박사학위 논문.
- 서울대학교 교육연구소 편(2000). 「교육학 용어사전 전정판」. 서울: 하우동설.
- 이경섭(1972). 「현대교육과정론」. 대구: 형설출판사.
- 이경섭(1996). 교육과정 내용조직에 있어서의 주요 쟁점. 「교육과정연구」 14(1). 212-234.
- Aikin, W. M.(1942). The Story of the Eight-Year Study. New York: Harper & Brother.
- Alberty, H. B. and Alberty, E. L.(1963). Reorganizing the High School Curriculum. New York : The Macmillan Co.
- Beckner, W. and Cornett, J. D.(1972). The Secondary School Curriculum : Content and Structure. Sacanton: Intext Educational publishers.
- Bobbitt, F.(1926a). How to make a Curriculum. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Bobbitt, F.(1926b). The Curriculum Investigation. Chicago: The Univ. of Chicago.
- Brent, A. (1978). Philosophical Foundations for the Curriculum. London: George Allen Unwin.
- Broudy, H. S.(1961). Building a Philosophy of Education(2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc. 이인기, 서명원 역(1963), 「교육철학」. 서울: 을유문화사.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. New York: W. W. Norton & Co.
- Bruner, J. S.(1960). The Process of Education Cambridge. Mass.: Hard University Press.
- Caswell, H. L. and Campbell, D. S.(1935). Curriculum Development. New York: American Book Co.
- Eisner, E. W.(1967). Franklin Bobbitt and Science of Curriculum Making. The School Review, 75(1), 250-266.
- Fraser, D. M.(1961). The Scholars Look at the Schools, NEA, Washington D. C.
- Frederick, O. I.(1937). Areas of Human Activity. Journal of Educational Research, 30(9), 670-683.
- Giles, H. H., McCutcheon, S. P. & Zechiet, A. N.(1942). Exploring The Curriculum. New York: Harper & Brothers.
- Goodlad, J. L.(1984). A Place Called School, New York: McGraw-Hill Co.
- Harap, H.(1935). "The Organization of the Curriculum". In The Joint Committee on Curriculum, The Changing Curriculum, New York: D. Appeton-Century Co.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S.(1970). The Logic of Education. London: Routledge & Kegan
- Hirst, P. H. (1974). Knowledge and the Curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hopkins, L. T.(1930). Curriculum Principles and Practices. New York: Benj. H. Sanborn & Co.
- Hopkins, L. T.(1941). Interaction: The Democratic Process. Boston: D. C. Heath and Co.

- Judd, C. H. (1933). Recent social trends in the united states. New York: Macgrow Hill Book. co.
- Kliebard, H. M.(1995). The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Leonard, J. P.(1949). Developing Secondary School Curriculum. New York: Rinehart & Co.
- Lurry, L. L. and Alberty, E. J.(1957). Developing a High School Core Program. New York: The Macmillan Co.
- Mertam, J. L.(1920). Child Life and the Curriculum. New York: World Book Co.
- Michaelis, J. U. and others(1967). New Designs for Elementary Curriculum and Instruction. New York: McGraw Hill Book Co.
- Phenix, P. H.(1964). The Architectonics of Knowledge. Eliam, S. (ed.) Education and Structure of Knowledge, Chicago: Rand McNally & Co.
- Posner, G. J., Strike, K. A.(1976). A Categorization Scheme for Principles of Sequencing Content. Review of Educational Research, 46(4), 665-690
- Ruge, H. O.(Ed.). The Foundation of Curriculum Making. Twenty-Sixth Yearbook of the NSSE, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 1927, 9-28
- Saylor, J. G., Alexander, W. M.((1974). Planning Curriculum for Schools. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H.(1950). Fundamentals of Curriculum Development. New York: World Book Co.
- Stout, J. E.(1918). The Development of High School Curriculum in the North Central States from 1890 to 1918. Chicago: The University of Chicago.
- Stratemeayer, F. B., Forkner, H. L., & McKim, M. G.(1957). Developing a Curriculum for Modern Living, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia Univ.
- Virginia State Board of Education(1934). Tentative Course of Study for the Core Curriculum of Virginia Secondary School, III, 18-19.
- Zais, R. S.(1976). Curriculum: Principles and Foundations. New York: Harper & Row.

• 논문접수 : 2003년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2003년 11월 21일 / 게재 승인 : 2003년 12월 4일

ABSTRACT

The Evolution of the Curriculum-Making and Its Meaning on the basis of Developmental History

Hyeon-Suk Kang(Professor, Kyungpook National University)

Kyung-Sub Lee(Professor, Kyungpook National University)

The purpose of this study is to generally review the evolution of the curriculum making in the 1900's-1950's and to explore meaning of it in a developmental history. The curriculum making refers to the technique of curriculum construction in the light of tenet of so called scientific curriculum development rather than a constructivist's idea or constructivism as a educational epistemology. So this study examines the characteristic of technique of the curriculum making and explains the historical evolution of the curriculum making in general.

The technique of the curriculum making includes the subjects method focusing on subject making by subject matter specialist, the adult activity analysis focusing on analysis of future life of adult and job analysis by F. Bobbitt and C. Charters, the social functions focusing on scope with social functions and sequence with interests, there by work unit resulting in core curriculum by Caswell and Campbell, the needs to youth life focusing on needs and area of problem of youth learner with co-meeting of teacher and learner by H. Albery, persistent life situation focusing on relation of daily life and persistent life situation by Stratemeyer, et al., and the structure of discipline focusing on the structure of knowledge by Bruner.

This study focuses a characteristic and meaning of mode of 'How to make a curriculum' in a developmental history and evolution. The curriculum making in these days is understood as a reality with socio-historical background. Major elements including establishment of educational objectives, scope, sequence, and unit are interrelated on the basis of the particular orientation and ideas influencing on technique of curriculum making.

According to the meaning and the nature of the curriculum making in an historical exploration, a evolution of period by curriculum making is summarized as follows; introductory exploring period, initial establishing period, expansive

developing period, and discipline-based period. There are many tasks we should solve for the future concerning context-driven curriculum making, construction beyond Tylerian approach, and our own creative curriculum making.

Key Words : curriculm making, curriculum construction, scope and sequence, technique of curriculum making, historical evolution of curriculum making