

제7차 우리들은 1학년 교육과정 편성·운영 실태 및 개선 방안

김 평 국
(한국교육과정평가원 연구원)

《요약》

이 연구의 목적은 제7차 우리들은 1학년 교육과정의 편성·운영 실태를 지역화, 재구성, 연계성의 측면에서 파악하고 개선 방안을 제시하는 것이다. 연구 방법으로는 문서 분석, 설문 조사, 수업 관찰 및 면담을 사용하였다.

연구 결과, 시·도 교육과정 지침, 교과용 도서, 학교교육계획서에 나타난 우리들은 1학년 교과 교육과정 편성에서의 지역화 정도는 극히 미미한 수준에 머물렀다. 교실 단위 교육과정 운영에서의 재구성은 어느 정도 이루어지고 있었으나, 비교적 단순한 형태의 재구성이 이루어지고 있었다. 또한, 유치원 교육을 받은 학생과 받지 않은 학생이 혼재할 때의 어려움과 4월부터 배우는 국어, 수학 교육과정과의 종적 연계성 부족으로 인한 어려움이 있었다.

우리들은 1학년 교육과정의 개선 방안으로, 교육과정 편성에서의 지역화 강화를 위한 새로운 지역 구분의 도입과 교육과정 전문 인력 확충과 교육과정 편성권의 이양, 교육과정 운영에서의 재구성 활성화를 위한 교원 연수의 강화, 교수·학습 자료의 개발·보급, 업무 경감, 학급당 학생수 감축, 시설 확보를 제안하였다. 연계성 강화를 위해 단기적으로 유치원 교육을 받은 학생과 받지 않은 학생을 수준별로 구분하여 지도할 수 있도록 보조교사나 도우미를 확보할 것을 제안하였다. 장기적으로는 유치원 교육과정과의 연계를 강화하고, 국어, 수학 교육과정과의 종적인 연계성을 강화할 것을 제안하였다.

주제어 : 우리들은 1학년, 지역화, 재구성, 연계성

I. 서론

제4차 교육과정 시기(1981~1987)부터 ‘우리들은 1학년’의 교과용 도서가 국가 수준에서 편찬·보급되기 시작하였으나, 제5차에 이르러 편제와 시간 배당에 명시되고, 교과목의 목표, 내

용, 방법, 평가를 갖춘 교육과정이 탄생하였다. 국가 수준에서의 교육과정 제시 이전에는 입학 초기 학교 적응 활동을 위한 교육과정이나 교재가 마련되지 않은 상태에서 주로 1학년 담임 교사들이 협동적인 노력을 기울여 지역이나 학교 실정에 따라 각 학교 나름대로의 프로그램을 마련하여 신입생을 지도하였다. 그러나 이 프로그램들에는 다양한 활동이 포함되어 있지 않았고, 유치원 교육과정과 후속되는 교과 교육과의 연계성 부족이 지적되었다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 국가 수준의 교육과정이 개발·운영되기 시작하였다(구자익 외, 1997).

제6차에 이르러 교육과정 의사결정 분권화의 일환으로 우리들은 1학년 교육과정의 편성과 교과용 도서의 편찬은 시·도 교육청에 이양되었다. 그러나 지역이나 학교에 따라 유아 교육과의 연계성을 도모하는 것이 미흡하고, 통합 교육과정 구성의 기본 정신이 퇴색되는 경향이 나타나는 등 문제점이 드러났다. 이에 따라 제7차에 이르러 교육과정의 편성권은 국가로 돌아가고 교과용 도서의 편찬에 관한 권한은 시·도 교육청이 유지하였다.

제6차에 이어 제7차 교육과정의 분권화 체제에서는, 교육부가 교육과정 기준을 고시하고, 시·도 및 지역 교육청에서는 지역의 특성, 역사, 전통, 자연, 산업, 사회, 문화 등과 지역의 교육 실태, 학생·교원·주민의 요구와 필요 등을 반영하여 교육과정 편성·운영 지침과 장학 자료를 작성한다(교육부, 1998). 이러한 교육과정 지역화의 일환으로 단위 학교에서는 지역과 학교의 실정에 맞게 융통성 있는 주제 선정 및 내용 조직을 통해 교육과정을 재구성할 수 있다. 즉, 제시된 영역별 활동 내용은 예시적인 성격을 지니므로 학교와 학급의 실정, 아동의 학습 경험과 요구 및 성장 발달 상황을 고려하여, 교과의 목표 달성에 알맞은 활동 내용을 학교에서 재구성하여 운영할 수 있다(교육부, 1998).

우리나라는 교육과정 분권화의 초기 단계에 놓여 있다고 볼 수 있으며, 과거의 중앙집중적 교육과정 체제를 벗어나 지역의 특성이나 학교의 실정을 반영한 교육과정을 편성·운영하는 데 필요한 전문 인력, 경험, 연수 등의 부족으로 인하여 교육과정 지역화는 아직 본래 의도했던 만큼의 수준에는 이르지 못하고 소극적이며 제한적으로 이루어지고 있다. 박순경 외(2002)는 초등학교와 중학교 수준별 교육과정, 고등학교 선택교육과정, 교육과정 평가에 관한 시·도 교육과정 편성·운영 지침의 비교 분석을 통해 시·도 간 차별성이 부족하고 구체성이 떨어지며, 학교규모별로 차별화된 지침도 부족함을 지적하면서 지역화의 실효성에 의문을 제기하였다. 이러한 결과를 낳은 원인 중의 하나로 박순경(2003)은 진정한 자율성의 부재를 지적한다. 즉 시·도 교육청은 내용 선정의 권한을 행사할 수 없는 상태에서 국가 수준에서 개발된 내용과 지침에 의존하여 교육과정 편성·운영 지침을 작성하는 중간 집행자의 역할을 수행한다는 것이다. 성경희 외(2003a)는 초등 교과 교육과정에 관한 시·도 지침 및 지역 교육청 실천중심 장학자료 분석을 통해 주로 인적·물적 자원의 부족으로 인하여 이들이 상위 문서의 내용을 구체화하거나 한두 가지 내용을 첨가하는 형태의 소극적인 재구성에 머물렀음을 지적하였다. 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태에 관한 연구(김

평국, 2004)에서는 상당수의 교사들이 교과 내용 재구성을 전혀 하지 않았고, 일부의 교사들만이 재구성을 하였는데, 이들도 소극적인 수준의 재구성에 그치고 있음을 보여주었다.

이처럼 교육과정 지역화 및 재구성 실태와 그 부진의 원인에 대한 지속적이고 체계적인 분석과 그 개선 대책을 강구해 나가는 일은 교육과정 중심의 학교 교육을 정착시키는데 매우 중요하다. 이같은 맥락에서 이 연구는 제7차 우리들은 1학년 교육과정 편성·운영에서의 지역화 및 재구성 실태를 분석한다. 이를 위해, 시·도 교육과정 지침, 교과용 도서, 학교교육계획서를 분석하면서 지역의 자연·사회·문화 환경이나 산업, 역사, 전통 등이 얼마나 반영되어 있는지를 고찰한다. 또한, 교사들의 교육과정 재구성, 즉 교사들이 학생의 수준과 교과 및 지역의 특성을 고려하여 어떤 유형의 재구성을 어느 정도 하는지를 고찰한다.

이 연구에서 지역화의 실태를 분석할 때, 지역 및 학교의 문화·환경을 반영한 특색있는 교육내용의 선정과 프로그램의 개발에 초점을 둔다. 즉, 시·도 교육과정 지침을 편성할 때, 해당 지역의 특성과 교육적 요구 사항을 반영한 ‘중점과제’나 ‘교육중점’이나 강조점을 설정하여 단위학교의 교육과정 자점으로 제시하고 있는지를 고찰한다. 또한, 단위학교에서 상위기관의 교육 지표나 주요 사책, 지역의 문화 유산이나 역사와 전통을 충분히 고려하여 ‘지역화 자료’를 비롯한 특성화된 프로그램의 활용을 제시하는지, 지역의 역사적 인물과 유물 혹은 지역 문화에 관한 학습 등을 제시하는지를 분석한다. 이와 함께, 이러한 지역의 자연·사회·문화·역사적 특성을 어느 정도 교과용 도서에 반영하는지를 고찰한다.

이 연구에서 시·도 및 단위 학교의 교육과정 문서와 교과용 도서에 나타난 지역의 특성 반영 정도를 지역화라고 한다면, 재구성은 교사들이 수업을 운영할 때, 학생의 발달 단계와 성취 능력을 고려하여 교과용 도서에 어떤 방식으로 어느 정도의 변화를 주면서 학생을 지도하는지에 관련된다. 즉, 단위별로 수준, 지도 순서, 시간, 방법, 자료 등의 측면에서 어떻게 재구조화하여 지도하는지를 교육과정의 구성 요소인 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 측면에서 고찰한다. 교사들이 학생을 지도하기 위해 교사용 지도서에 제시된 학습 목표에 변형을 가하는지, 학생들의 흥미와 능력에 맞는 교수·학습 방법과 평가 방법을 활용하기 위해 문서에 제시된 것들을 재량껏 재구조화하는지를 분석한다. 내용 측면에서의 재구성을 분석할 때에는 내용 추가, 내용 축약, 내용 생략, 내용 대체 등의 유형(김평국, 2004) 중 어느 유형을 활용하는지를 분석한다.¹⁾

1) 이 연구에서 지역화와 재구성을 이처럼 구분한 것은 이 연구를 위한 일종의 조작적 정의라고 할 수 있다. 이렇게 구분하였지만 지역화와 재구성이 개념적으로 뚜렷하게 구분되는 것은 아니다. 왜냐하면 시·도 교육청에서 교육과정의 지역화를 위하여 국가 교육과정을 재구성하기도 하며 교사들도 학습내용을 재구성할 때 지역의 특성을 반영하기도 하기 때문이다. 따라서 필자는 지역화와 재구성을 서로 분리하여 배타적으로 사용하기 어려운 용어라고 생각하며, 이 글의 목적을 위하여 시·도 교육청과 학교의 교육과정 문서와 관련하여서는 지역화를 중심 용어로 사용하며 교실 단위의 수업과 관련하여서는 재구성을 중심 용어로 사용하기로 한다.

이 연구의 세 번째 주제는 유치원 교육과정과 4월부터의 교과 교육과의 연계성이다. 제6차 교육과정의 우리들은 1학년은 하위, 상위 단계간의 연계성에 대한 고려가 충분히 이루어지지 않았다는 문제점이 제기되었다. 유치원 교육이 공교육의 일부로 포함된 선진 외국과 비교하여 우리나라는 사립유치원에 의존하는 비율이 높았고, 이에 따라 유치원 교육과정과 초등학교 1학년 교육과정간의 연계성에 대한 교육적 배려가 충분하지 않았다. 또한 각 시·도별로 교육과정을 개발하면서 우리들은 1학년 개발자와 국어, 수학, 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활의 개발자들간에 상호 조율이 부족하여 연계성에 대한 고려가 미약하였다. 이러한 문제점을 극복하기 위해 제7차에서는 유치원 등에서의 경험 및 교육과정과 4월부터 시작되는 교과 학습과의 연계성을 강화하였다(구자억 외, 1997). 이 연구는 이같이 하위, 상위 단계와의 연계성을 높여 개발된 제7차 우리들은 1학년 교육과정이 학교 현장에서 본래의 의도대로 연계가 잘 이루어지면서 운영되고 있는지를 확인하고 분석한다.

이 연구는 이상에서 언급한 지역화, 재구성, 연계성의 세 측면에서 우리들은 1학년 교과 교육과정의 편성·운영 실태를 파악하고 이와 함께 드러난 문제점을 해결할 수 있는 개선 방안을 제시한다.

지금까지 교육과정을 개정하면서 기존 교육과정의 적용에 대한 연구가 부족한 채 개정 작업이 이루어졌다는 지적이 여러 연구자로부터 나왔다(김재춘, 2002; 박순경 외, 2001; 2002; 조덕주, 1999). 다른 한편, 부분적으로는 교육과정 연구 학교를 통한 항상적 평가 활동과 교육과정 개정을 앞둔 현장 적용 실태 조사 활동이 있어왔다는 지적도 있다(권영민, 2004). 그러나 개발된 교육과정의 어떤 부분이 실제 현장에서 어떻게 실행되지 않았는지, 왜 실행이 되지 못했는지를 나타내주는 구체적인 자료는 그리 많지 않았다(김재춘, 1998). 제7차 교육과정이 고시된 후에는 그 이전 차시에 비하여 교육과정 적용에 관련된 연구가 보다 활발히 진행되어 왔으며, 이 연구는 이러한 흐름에 속하는 것으로서 차기 교육과정 개정에 도움이 되는 자료를 제공하는 데 의의를 둔다.

II. 연구 방법

우리들은 1학년 교육과정의 편성·운영 실태를 파악하기 위하여 먼저 서울시, 강원도, 경상남도의 초등학교 교육과정 편성·운영 지침과 교과용 도서, 140개교(서울시 50개교, 강원도 45개교, 경상남도 45개교 : 3개 시·도 교육청 관할 전체 초등학교의 약 10%에 해당)의 학교교육계획서를 분석하였다.²⁾ 문서 분석을 위한 대상 학교는 지역별(대도시, 중·소 도

2) 이 글은 필자가 참여한 성경희 외(2003a, 2003b)의 연구에서 수집한 자료를 일부 발췌하여 재해석한 것임을 밝힌다.

시, 읍·면 지역), 학교 규모별(대, 중, 소)로 비례 유종 무선 표집하였다. 또한, 문서 분석 대상 초등학교의 교사를 대상으로 학교 수준과 교실 수준에서의 우리들은 1학년 교육과정 편성 및 운영에 대한 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사지는 우리들은 1학년의 목표, 내용, 방법, 평가 영역에서의 편성 및 운영에 대한 세부 질문들로 구성되었다. 학교용 설문지는 표집된 학교에서 교무 부장 또는 연구 부장 1명씩 응답하는 것으로 총 140부를 배부하였으며 회수율은 85%였다. 교사용 설문지는 학교별로 2개 학년 각 2명씩 총 560부를 배부하였고, 이 중 1학년 교사를 대상으로 한 설문지는 47개 학교에 각 학교별로 2명씩 총 94부를 배부하였으며, 회수율은 70%였다.

문서 분석과 설문 조사 외에 교사의 수업 관찰과 교사 면담을 2003년 3월 25일에 실시하였다. 이 때 지역(대도시, 중·소도시, 읍·면 지역) 및 학교의 규모(대, 중, 소)를 고려하여 서울시, 강원도, 경상남도의 관찰 초등학교 각각 2개교(6명의 교사), 2개교(3명의 교사), 1개교(4명의 교사)를 방문하였다(<표 1> 참조).

〈표 1〉 수업 관찰 일정표

| 일시 | 지역 | 학교 | 교사 | 단원 | 학습주제 |
|--------|------|-------|---------|-----------|-----------------------|
| 3월 25일 | 서울시 | A초등학교 | a | 영어로 자기 소개 | 인사말, 번호익히기 |
| | | | b | 친구와 사이 좋게 | 무용 |
| | | | c | 우리는 친구 | 노래, 율동하기 |
| | | | c | 노래부르기 | 한마노래 |
| | | | d | 호랑이 줄긋기 | 점선따라 줄긋기 |
| | 강원도 | B초등학교 | e | 서로서로 도우며 | 짝에 대해 알기 |
| | | C초등학교 | f | 생각해보세요 | 주변의 물체를 대버서켜 비교하기 |
| | | D초등학교 | g, h | 놀이기구 이용하기 | 놀이기구 이용하기 |
| | 경상남도 | E초등학교 | i | 색종이 놀이 | 세모, 네모, 동그라미로 재밌게 꾸미기 |
| | | | j, k, l | 나는 나는 자라서 | 자기생각 표현하기, 나의 꿈 말하기 |

이 학교들은 시·도 교육청의 협조와 각 학교장의 방문 수용 의사에 의하여 선정되었다. 수업 관찰 대상 교사는 학교 내의 사정을 고려하여 교장과 교사 간의 협의에 의하여 선정되었다. 수업 관찰은 총 9명에 의하여 총 13명의 교사를 대상으로 총 8시간 이루어졌다. 수업 관찰에서 쉽게 얻기 어려운 정보나 내용들을 수집하기 위하여 수업 관찰 후에 수업 관찰 교

- 3) 시·도 교육과정 편성·운영 지침, 교과용 도서, 학교교육계획서의 분석은 3개 시·도 교육청과 한국교육과정평가원이 협동으로 실시하였다. 3개 시·도 교육청에서는 실제적인 분석 작업을 맡았으며, 한국교육과정평가원은 분석 준거, 분석 틀, 분석 절차를 제공하였고 분석 결과의 검토까지 맡았다.

사를 포함하여 동일 학년 교사들과 협의회 형태로 면담을 실시하였다. 교사 면담의 내실화를 위해 면담지를 개발하였으며 그 내용은 교과 교육과정의 구성 요소인 목표, 내용, 방법, 평가 측면에서의 운영 실태에 관련된 것들이었다. 면담 조사에서 누락되거나 파악하기 어려웠던 내용과 쟁점 사항에 대하여서는 개별 교사를 대상으로 전자우편을 통하여 확인하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 교육과정 편성·운영 실태

제7차 우리들은 1학년 교육과정 편성·운영 실태를 세 가지 개념 즉 지역화, 재구성, 연계성 측면에서 살펴보면 다음과 같다.⁴⁾

가. 교육과정 편성에서의 지역화

우리들은 1학년 교육과정 편성에서의 지역화 실태를 알아보기 위하여 국가 교육과정인 시·도 교육청을 거쳐 단위 학교로 가면서 교육과정 문서에 어떤 지역적 특성이 어떻게 얼마나 반영되는지를 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 측면에서 살펴보았다.

1) 목표

시·도 교육과정 편성·운영 지침과 학교교육계획서에서 지역의 특성을 반영하기 위하여 ‘목표’를 재구조화한 흔적을 찾아보기 힘들었다. 시·도 수준에서는 국가 수준 교육과정의 목표를 대부분 수용하였고 일부를 재구조화하면서 부분적으로만 지역화를 시도하였고, 학교 수준에서는 대부분의 학교가 시·도 교육과정 지침의 목표를 수용하였고 일부만을 재구조화하여 지역화의 정도는 극히 미미하였다.⁵⁾

2) 내용

시·도 편성·운영 지침의 ‘내용’에는 지역 중심의 특성화가 일부 반영되어 있고, 학교교

4) 지역화, 재구성, 연계성 실태를 알아보기 위하여 교육과정 문서, 설문 조사 자료, 관찰 및 면담 자료 등을 수집하여 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 각 항목별로 지역화, 재구성, 연계성의 개념에 부합하는 사항들을 치밀하게 확인하고 이를 분류하는 표를 체계적으로 작성하여 그 패턴을 확인하였으나 이 글에서는 지면 관계상 분석 결과 확인된 주요 패턴을 중심으로 서술한다.

5) 이는 다른 통합 교과인 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활에서도 비슷하게 나타나 이들에서도 수업 목표 자체를 지역화하려는 노력은 거의 찾아볼 수 없었다.

육계획서에도 지역과 학교 중심의 특성화가 일부 반영되어 있었다. 하지만 시·도별로, 학교별로 서로 다른 지역적 특성을 반영한 학습 내용은 그리 많지 않았다. 일부 지역화를 위한 내용들을 살펴보면 다음과 같다. 서울시 학교들에서는 지역의 특성을 고려하여 교통 안전 관련 내용과 같은 것들을 추가하기도 하였다. 강원도에서는 네 개의 학교에서 지역화 내용을 추가하였는데, 이는 교통 안전 및 시설 사용에 관한 안전 지도, 학교 시설 견학하기, 나의 자랑 및 우리 가족 알기 등을 통해 가족의 소중함 깨닫기 등이었다. 그리고 시·도 수준에서 서로 다른 교과용 도서를 편찬·보급하게 한 것은 국가 수준 교육과정에 근거를 두고 학습 내용의 지역화를 도모하게 한 것이다. 그러나 이들을 분석한 결과, 국가 교육과정의 네 가지 내용 영역을 구체화하는 정도에 그쳤고 지역적 특성을 뚜렷하게 드러내지는 않았다. 강원도의 몇몇 교사들은 교과서에 강원도의 지역적 특성이 거의 없고 한 군데 정도 삽화에 강원도라고 나와 있는 정도라고 지적하였다. 교사들은 이처럼 내용에 있어 지역적 특성이 거의 나타나지 않는다면, “굳이 지역 교재로 만들어야 할 필요가 있는가?”라는 의문을 제기하였다(성경희 외, 2003b).⁶⁾

3) 교수·학습 방법

교수·학습 방법과 관련하여, 시·도 지침과 학교교육계획서에서는 다양한 지도 방법을 강조하고 있으나 시설 및 기자재와 학습 자료 등이 부족한 학교가 많았다. 따라서 이러한 물리적 여건이 마련된 일부 학교에서는 자신들이 특성화한 교육 내용의 학습을 위해 다양한 학습 방법의 활용을 학교교육계획서에 제시하였다. 하지만 많은 학교에서는 지역의 열악한 조건 때문에 다양한 학습 방법을 활용하기 어려워 이를 제시하지 않았다.

4) 평가

‘평가’에서는 시·도 편성·운영 지침이 국가 교육과정의 평가 내용을 인용·요약한 수준이어서 지역화의 흔적을 찾아보기 힘들었다. 학교 수준에서는 소수의 학교교육계획서에서 학교의 특성을 살린 평가 방법을 강조하는 예를 찾아볼 수 있었으나 대다수의 학교교육계획서에서는 그러한 평가 방법보다 국가 수준에서 제시한 것들을 옮긴 정도였다.

나. 교육과정 운영에서의 재구성

교실 단위에서 교사들에 의한 우리들은 1학년 교육과정 운영에서의 ‘재구성’ 실태를 목표,

6) 다른 통합 교과를 보면, 즐거운 생활에도 지역화 측면이 거의 드러나지 않았으며, 바른 생활과 즐거운 생활에서는 보다 강하게 드러났다. 바른 생활에서는 지역 사회의 인물이나 지역 사회에서 체험 가능한 내용으로 대체 또는 추가하는 방향으로 지역화가 이루어지고 있었다. 즐거운 생활 역시 학생들을 둘러싼 지역 환경이 고려되기 때문에 지역적 특성을 고려한 내용들이 다소 제시되었다.

내용, 방법, 평가 측면으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.⁷⁾

1) 목표

목표의 재구성을 위해서는 해당 지역 학생들의 흥미, 관심, 태도, 학습 준비도 등에 따른 개인차를 충분히 고려하여 필요한 경우 새로운 목표의 제시도 가능하지만 대부분의 교사들이 시·도에서 제공한 교과서와 교사용 지도서에 나오는대로 재진술하였다. 일부의 교사들은 교사용 지도서의 목표를 합하거나 나누어 재진술하는 형태의 재구성을 하고 있었으나, 지역이나 학습자의 특성을 고려한 목표의 재진술은 찾아보기 어려웠다.

이렇게 된 데는 주로 상급 기관 지침과의 연계성을 유지하는 데 초점을 두면서 부분적으로 학교의 실정에 맞게 교육과정을 운영하려는 의도가 작용하였다고 할 수 있다. 다른 한편으로는 교과서 중심의 학교 교육에서 교육과정 중심의 학교 교육 체제로의 이행이 이루어지는 데 필요한 상급 기관의 각종 지원 및 연수가 부족하였고, 25~30시간 정도의 짧은 수업 시수와 업무 때문에 재구성을 위한 충분한 연구 시간을 갖지 못하였기 때문이라고 할 수 있다. 예를 들어, 강원도의 C학교 f교사와 D학교 g교사는 우리들은 1학년 수업이 한 달 정도밖에 이루어지지 않으며, 학기초이기 때문에 이를 재구성할 수 있는 충분한 시간적 여유를 가지지 못한다고 하였다. 강원도의 실제 수업을 볼 때 교사들은 학생들이 단체 생활에 적응하고, 수업에서 지켜야 할 절차를 잡는데 대부분의 시간을 투입하고 있었으며, 수업 시간 내에 의도한 수업 목표를 달성하는 것은 거의 불가능해 보였다. 이는 한 교사의 수업 시간 내에 달성해야 할 목표의 양이 많으며, 수업 시간 내에 달성할 수 있는 목표의 설정 혹은 목표의 재구성이 필요함에도 불구하고 이를 위한 여건이 조성되어 있지 않았음을 의미한다. 강원도의 학교와는 대조적으로 제6차 교육과정부터 수준별 교육과정을 실시해 온 서울의 한 사립 학교의 경우 국가 및 시 수준 교육과정의 목표 재구정보다는 학교 나름의 목표를 설정하였다(성경희 외, 2003b).

2) 내용

내용의 네 가지 영역(기본 생활 규범, 학교 생활 환경, 사회적 관계, 기초 학습 기능)에서, 대부분의 교사들은 우리들은 1학년 교과서의 성격과 목표를 잘 이해한 상태에서 학생들의 필요와 흥미에 맞게 그리고 학생의 수준과 단원 내용의 특성을 우선적으로 고려하여 학습 내용을 재구성하였다. 이들은 재구성의 유형 중 내용 추가, 내용 축약, 내용 생략, 내용 대체를

7) 박순경 외(2002)의 연구에서 바른생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활의 교과 교육과정과 교과서의 재구성 정도에 대하여 조사한 결과, 최소한으로 재구성한다고 응답한 교사가 57~64%로 가장 많았고, 적극적으로 재구성한다고 응답한 교사는 8~25%, 거의 재구성하지 않는다고 응답한 교사는 19~28%였다. 우리들은 1학년의 재구성 교사 비율도 이들 교과서의 비율과 비슷할 것으로 추정된다.

주로 활용하고 있었다. 하지만 몇몇 교사는 고정관념을 탈피하지 못하여 상급기관에서 내려온 교과용 도서에 지나치게 의존하면서 재구성할 수 없게도 하였다. 이와 함께, 과중한 업무로 인한 연구시간의 부족 등이 겹쳐 재구성할 시간을 확보하지 못하기도 하였다.

A(사립)학교에서는 자율성을 충분히 발휘하면서 학생의 흥미나 능력을 고려하여 내용을 재구성하는 것으로 나타났다. A학교에서는 재구성을 위한 계획 수립을 위해 동학년 협의회에서 학습 주제, 방법, 과정, 과제까지 구체적으로 협의를 한다고 하였다. 교사d는 교과서의 양이 많다고 생각하는 경우 교육과정에 준하여 내용을 축약하였다. 교사d는 영어 교과의 학습 때문에 수학 교과 내용을 재구성하였다. 즉, 아직 수학의 두 자리 숫자를 배우는 단계가 아니지만 영어 공부를 하는 동안 두 자리 숫자를 다루어야 하는 상황에서 영어로 두 자리 숫자를 학습하게 하였다.

B학교 e교사는 교사의 전공이나 관심 영역에 따라 내용이 다양하게 재구성될 수 있다고 보았다. 자신은 국어과를 전공하여 시를 가르치는 데 어려움이 없지만 비전공자는 어려움을 느낀다고 하였다. 교사e는 교육 중점으로 노래부르기나 남을 배려하는 것 등을 추가하였다. 이밖에도 e교사는 6차에 나온 내용이 이후의 학습에 도움이 된다는 이유 때문에 이를 추가하였으며, 지역의 특성을 고려하여 주차장에 관한 내용과 교통 관련 생활 안내 표시를 추가하였다.

강원도의 C학교 f교사는 교과서의 내용이 적절하며, 순서대로 지도한다고 하였다. C학교 g교사는 교과서 양이 적다보니 내용이 다소 추상적이고 부족하여 좀 더 관련된 내용을 추가하여 지도한다고 하였다. 경상남도의 E학교 i교사는 교과서에 제시된 것을 시골 환경에 맞게 축약하여 지도안을 작성하거나, 인터넷 등을 이용하여 부족한 자료를 추가한다고 하였다. 교사j는 유치원에서 배운 내용은 생략하고 학교 생활과 직결되는 내용인 급식 예절에 관한 내용으로 대체한다고 하였다.

관찰 대상이 되었던 교사들 중 대부분이 학습 내용 선정을 위해 교육과정, 교사용 지도서, 교과서, 교육자료, 새교실 등을 활용하였다. B초등학교 e교사는 특히 6차와 7차 교육과정에 대한 교원 연수를 받았기 때문에 교육과정에 나와 있는 내용을 잘 알고 있었다. 이러한 기본 지식에 바탕을 두고 교사용 지도서, 교과서, 교육자료를 참고하여 1학년 담당 5명의 교사들과 함께 교육 내용을 창의적으로 재구성하였다.

설문 조사에서 교사들이 교과 내용을 재구성할 때 중요하게 고려하는 사항의 1순위로 ‘학생의 수준’을 꼽은 응답자가 36%로 가장 많고, 그 다음이 단원 내용의 특성(26.4%)과 지역의 특성(15.1%)이었다(<표 2> 참조). 2순위 고려 대상으로도 학생의 수준 고려(23.8%)가 가장 많았고, 단원 내용의 특성(21.8%)과 지역 특성(19.7%)이 그 다음 순위로 1, 2 순위 고려 대상은 비슷하였다. 그러나 3순위 고려 대상으로 가장 많이 응답한 것은 학교 시설 여건(20.9%)과 지역의 특성(19.8%)과 시간표의 탄력 운영(17.9%)이었다. 따라서 우선 학생의 수준과 단원 내

용의 특성을 고려하고, 그 다음으로 학교 시설 여건과 시간표의 탄력 운영 및 지역의 특성을 고려하는 것으로 나타났다. 반면 학부모의 의견은 교과 내용 재구성시에 고려 대상은 아닌 것으로 나타났다. 교사들이 중요하게 고려하는 3가지 사항을 모두 합산하여 분석한 결과는 순위별로 분석한 결과와 같게 나타났다. 뿐만 아니라 해당 지역, 학교 소재, 학교 규모, 학생수, 교직 경력, 담당 학년별로 크게 다른 결과는 나타나지 않았다(성경희 외, 2003b).

〈표 2〉 우리들은 1학년 교과 내용의 재구성시 중요하게 고려하는 사항

| 고려 사항 \ 순위 | 응답 빈도 및 백분율(%) | | | | | |
|------------|----------------|---------|-----|---------|-----|---------|
| | 1 | | 2 | | 3 | |
| 계절의 특성 | 57 | (8.6) | 42 | (6.4) | 69 | (10.6) |
| 지역의 특성 | 100 | (15.1) | 129 | (19.7) | 129 | (19.8) |
| 단원 내용의 특성 | 175 | (26.4) | 143 | (21.8) | 88 | (13.5) |
| 학생의 수준 | 238 | (36.0) | 156 | (23.8) | 82 | (12.6) |
| 학부모와 의견 | 7 | (1.1) | 18 | (2.7) | 30 | (4.6) |
| 학교 시설 여건 | 55 | (8.3) | 98 | (15.0) | 136 | (20.9) |
| 시간표의 탄력 운영 | 29 | (4.4) | 68 | (10.4) | 117 | (17.9) |
| 기타 | 1 | (0.2) | 1 | (0.2) | 1 | (0.2) |
| 전체 | 662 | (100.0) | 655 | (100.0) | 652 | (100.0) |

3) 교수·학습 방법

내용의 재구성이 이루어지면서 이에 따라 교수·학습 방법이 달라졌다. 교수·학습 방법과 관련하여, 학습 주제의 순서를 변경한다든지, 단원별·주제별 배당 시간을 조정한다든지, 개인차가 확인될 경우 열등한 학생을 우등한 학생과 짝을 지어준다든지, 소집단 토의를 많이 사용한다든지, 개별 학습과 협동 학습을 혼용한다든지, 멀티미디어(TV, OHP, 녹음기, 인터넷 등)자료나 지역에서 구할 수 있는 우유팩과 요구르트병 등을 사용한다든지 하여 상급 기관의 지침을 따르되 지역의 여건과 학생의 능력과 흥미 등을 고려하여 자료 개발과 수업 진행 면에서 재구성하여 지도하고 있었다. 그러나 전체적으로 볼 때에는 다양한 교수·학습 방법이 사용되고 있었으나, 학급당 학생수가 많고 물리적 여건이 열악한 학교에서 한 교사가 사용하는 방법은 극히 제한되어 있었다. 설문 조사에서 교사들이 우리들은 1학년을 가르칠 때 어려운 사항 중에서 학생의 개인차 고려가 가장 어려운 것으로 나타났으며, 시설 및 자료의 부족이 그 뒤를 이었다(<표 3> 참조). 또한, 목표와 내용의 재구성에 제약이 따르는 상황에서 방법의 재구성이 이루어졌음을 고려한다면 방법의 재구성은 특별히 7차 교육과정의 운영에 관련된 것이라기보다는 6차부터 이루어져온 수업 방식의 연장선에 있다고 볼 수 있다.

〈표 3〉 우리들은 1학년 교과 수업시 어려운 사항

| 어려운 사항 | 순위 | 응답 빈도 및 백분율(%) | | | | | |
|-----------------------------|----|----------------|---------|-----|---------|-----|---------|
| | | 1 | | 2 | | 3 | |
| 교과 내용의 과다 | | 76 | (11.7) | 33 | (5.2) | 51 | (8.3) |
| 교과 내용의 어려움 | | 12 | (1.9) | 23 | (3.7) | 6 | (1.0) |
| 학생의 개인차 고려의 어려움 | | 226 | (34.9) | 124 | (19.7) | 113 | (18.4) |
| 교사의 전문 지식 부족 | | 6 | (0.9) | 7 | (1.1) | 15 | (2.4) |
| 교사의 설기 능력 부족 | | 3 | (0.5) | 12 | (1.9) | 18 | (2.9) |
| 수업 준비시간 부족 | | 48 | (7.4) | 57 | (9.1) | 67 | (10.9) |
| 시설 및 자료 부족 | | 86 | (13.3) | 123 | (19.6) | 86 | (14.0) |
| 실생활과의 연계성 부족 | | 26 | (4.0) | 68 | (10.8) | 63 | (10.2) |
| 인정 학년과의 연계성 부족 | | 16 | (2.5) | 37 | (5.9) | 38 | (6.2) |
| 정의적 영역 지도의 어려움 | | 79 | (12.2) | 73 | (11.6) | 72 | (11.7) |
| 통합교과에서 영역간의 균형있는 지도의 어려움 | | 62 | (9.6) | 71 | (11.3) | 81 | (13.2) |
| 기타 | | 7 | (1.1) | 1 | (0.2) | 5 | (0.8) |
| 합계 | | 647 | (100.0) | 629 | (100.0) | 615 | (100.0) |

4) 평가

내용의 재구성과 함께 평가 방법도 달라졌다. 평가와 관련하여, 교사들은 우리들은 1학년 교과와 관련하여 지필 검사는 지양하면서도 다양한 평가 방법을 사용하고 있었다. 설문지 응답을 보면 실기 평가를 제일 많이 실시하며, 다음으로는 포트폴리오 평가를 실시하는 것으로 나타났다(〈표 4〉 참조). 이외에도 체크리스트, 숙제를 통한 수행평가, 스티커를 활용한 수행평가 등도 실시하였다. 이와 같이 형식적이고 체계적인 평가나 평정은 지양하면서도 학생의 지도에 필요한 평가를 실시하는 것으로 보아 평가에 관한 상급 기관의 지침을 따르면서도 나름대로 지역의 실정, 학생의 수준 등을 고려하여 평가를 다양하게 재구성하여 실시하는 것으로 보였다.

그러나 전체적으로 볼 때에는 다양한 방법이 사용되고 있었으나 한 교사가 사용하는 방법은 극히 제한되어 있었다. 학생의 개인차를 고려하여 지도할 수 있을 정도로 학생수가 적고, 시설, 기자재 및 학습 자료가 확보된 학교에서는 다양한 평가(실기 평가, 포트폴리오, 서답형, 선택형, 보고서 등)를 실시하면서 학생들의 후속 학습에 활용하였지만, 이러한 여건이 마련되지 않은 학교에서는 구두로 학습 여부를 확인한다든지 하여 학생들의 학습 정도에 대한 충분한 정보 수집이 이루어지지 않았다.

다양한 평가 방법을 활용하는 이유에는 두 가지가 있었다. 하나는 다양한 평가 방법을 통해 학생들의 다양한 능력을 평가하고 흥미를 유발하기 위한 것이고, 다른 하나는 많은 학생수와 기자재의 부족, 학습 자료의 부족 때문에 교사용 지도서의 방법을 그대로 사용할 수

없이 할 수 없이 다른 방법을 사용하는 것이었다. 후자의 경우는 이미 '방법'에서도 거론된 문제로, 수업을 지원해주는 여러 가지 여건들이 직접적으로 수업을 운영하는 데 큰 영향을 미친다는 것을 보여주는 것이다.

〈표 4〉 우리들은 1학년 교과 수업 평가 방법

| 평가 방법 \ 순위 | 응답 빈도 및 백분율(%) | | | | | |
|---------------|----------------|---------|-----|---------|-----|---------|
| | 1 | | 2 | | 3 | |
| 선택형 | 54 | (9.5) | 96 | (18.3) | 114 | (23.2) |
| 서답형(단답형과 서술형) | 92 | (16.2) | 113 | (21.6) | 107 | (21.8) |
| 보고서 평가 | 14 | (2.5) | 26 | (5.0) | 49 | (10.0) |
| 실기평가 | 235 | (41.3) | 139 | (26.5) | 74 | (15.1) |
| 포트폴리오 | 125 | (22.0) | 114 | (21.8) | 71 | (14.5) |
| 기타 | 49 | (8.6) | 36 | (6.9) | 76 | (15.5) |
| 전체 | 569 | (100.0) | 524 | (100.0) | 491 | (100.0) |

다. 교육과정의 연계성

우리들은 1학년 교육과정 운영 실태를 '연계성'이라는 측면에서 살펴보면 다음과 같다.

우리들은 1학년의 내용과 관련하여, 제7차 교육과정은 기본 생활 위주로 편성되어 6차에서 발견되는 선긋기와 같은 교과 학습에 대비하는 기능이 축소되었다. 하지만 우리들은 1학년 교과에서의 이러한 축소는 여러 교사에게 어려움을 던지고 있었다. 이는 7차가 시행된 이후에도 유치원에서 교과 학습 기능을 학습하고 들어오지만 올바르게 배워 오지 않기 때문이다. 교과 학습 이외에도 기본 생활에 대해 유치원에서 배우고 들어오는 학생과 그렇지 않은 학생이 혼재할 때 교사는 배우고 들어오는 학생들을 소홀히 다루거나 별도의 활동을 준비하는 데서 오는 어려움을 겪고 있었다. 대부분의 학생이 유치원에서 배우고 들어온 경우 6차 교육과정에서와 같이 교과 학습 기능을 확대해야 할 필요가 있다고 지적하기도 하였다. (칸 배우기)때로는 학부모들의 욕구가 유치원과 초등학교 교육과정간의 연계에 장애가 된다고 하였다. 유치원에서는 학부모들의 요구에 의해서 자기의 교육과정 영역에 없는 영역을 많이 지도한다는 것이다. 심한 경우 사설학원에서 초등학교 2학년 수준 이상까지 배우게 한다는 것이다. 다른 시각에서 이를 조망해보면 이는 4월부터의 교과 교육과의 연계성에 관련 되는 것으로, 오히려 학교 교육과정이 학부모들로 하여금 유치원의 교육과정에 없는 내용을 요구하도록 하는 빌미를 제공하였다고도 볼 수 있다. 즉, 몇몇 교사들은 학생들이 우리들은 1학년을 마친 후에 맞게 되는 교육과정의 수준이 너무 높다고 한다. 특히, 국어과의 경우 유치원과 초등 1학년 3월까지 한글 교육을 하지 않게 되어 있지만 4월부터 갑자기 어려운 내용을 다루게 되므로 교사들도 이에 대한 어려움을 느끼고 있었다. 이는 우리들은 1학년 교

육과정에서 학교 생활 적응을 강조하면서 기초 학습 기능을 최소화하였으나, 이러한 변화의 취지가 국어과(수학도 마찬가지임) 교육과정의 변화에 반영되지 않은 데 기인한 것이라 할 수 있다. 즉, 6차에서와 같이 7차에서도 우리들은 1학년 교육과정 개발자들과 국어과와 수학과 교육과정 개발자들간에 교육과정의 내용과 수준을 조정하는 작업이 이루어지지 않아, 국어 및 수학 교육과정과의 종적인 연계성이 부족한 결과를 가져왔다. 이는 개정을 거듭하면서 계속 제기되어온 학습 내용의 적정화에도 부합하지 않는다.

2. 개선 방안

우리들은 1학년 교육과정 편성·운영의 지역화, 재구성, 연계성에 관련된 문제점을 개선할 수 있는 방안은 지역화 강화, 재구성 활성화, 연계성 강화이다.

가. 교육과정 편성에서의 지역화 강화

시·도 교육과정 편성·운영 지침, 교과용 도서, 학교교육계획서에서의 지역화 정도는 미미한 수준에 머물렀다. 교육과정 편성에서의 지역화를 강화하기 위해서는 새로운 지역 구분의 도입과 교육과정 전문 인력의 확충과 교육과정 편성권의 이양이 필요하다.

1) 새로운 지역 구분의 도입

교육과정 지역화의 실적이 미진한 이유 중의 하나로 교과서의 특성을 반영한 지역화 정책의 미비를 지적할 수 있다. 현재와 같이 행정 구역에 따라 시·도 지침을 작성하고 교과용 도서를 편찬하며, 학교교육계획서를 작성하였을 때, 우리들은 1학년과 즐거운 생활보다는 바른 생활과 슬기로운 생활에서 다루는 내용이 지역의 특성을 더 반영하고 있었다(성경희 외, 2003b). 따라서 우리들은 1학년 교육과정의 지역화를 위해서 행정 구역보다는 산업 지역에 따른 시·도 지침 작성, 교과용 도서 편찬, 학교교육계획서 작성이 필요하다. 즉, 도시 지역, 농촌 지역, 산촌 지역, 어촌 지역 등으로 구분하여 이에 따른 시·도 지침과 다양한 교과서와 지도서를 보급할 필요가 있다. 이처럼 산업 지역의 특성을 반영한 시·도 지침의 작성, 교과용 도서 편찬, 학교교육계획서 작성의 필요성은 교사들의 교육과정 운영 실태를 파악하는 가운데 확인된 것이다. 예를 들어, 도시 지역의 학교에서는 교통 안내 자료를 보다 많이 필요로 하였으며, 농촌 지역에서는 시골 환경에 맞는 학교 생활 관련 내용을 더 필요로 하였다. 이러한 방식의 지역화에 대한 적실성 검토를 위해 체계적인 요구 조사와 이들 지역에 따른 지침 작성과 교과용 도서 편찬을 중앙과 시·도 교육청이 공동으로 추진하는 방안에 대한 체계적인 후속 연구가 필요하다.

2) 교육과정 전문 인력 확충

교육과정 지역화가 미진한 다른 이유는 교육과정 전문 인력의 부족이라고 할 수 있다. 사실 선진 외국에서는 발견하기 어려운 우리들은 1학년 교과 교육과정의 제정 자체부터가 우리나라의 교육과정 개발 및 운영의 특징을 보여주는 사례이다. 만일 교사들이 교육과정 개발 및 운영의 전문성을 지니고 있고 책임감을 가지고 학생의 학교 생활 적응 및 기초 학습 기능 획득 등을 도와줄 수 있다면, 학교별로 이를 위한 계획을 세워 실행할 수 있을 것이다. 그렇게 되면 우리들은 1학년 교육과정을 국가 수준에서 별도로 제정할 필요가 없다. 제6차 이래로 학교 교육과정 개발에 대한 자율성을 일부 허용하는 교육과정 분권화를 추진하여 왔으나 그동안의 성취가 미미한 수준에 머무른 것은 그동안 중앙집중적 교육과정 의사결정 체제에 익숙한 교육행정이 교사들이 교육과정을 지역의 실정에 맞게 자율적으로 편성하고 운영하는 전문성을 충분히 기르지 못하였기 때문이다. 시·도 및 지역 교육청 교육과정 관계자들과 현장 교사들 모두 시·도 교육과정 지침 작성, 실천 중심 장학 자료 개발, 학교교육계획서 작성에서의 문제점을 개선하는 가장 중요한 방안으로 교육과정 전문 인력의 확충을 들기도 하였다. 지방에서 교육과정 편성·운영을 자체적으로 감당해낼 수 있는 전문 인력을 양성하기 위해서는 예를 들어, 대학원에 개설된 국가 정책 과정, 최고 경영자 과정, 국제 전문 인력 양성 과정과 같은 특별 과정을 교육과정 분야에서 개설할 수 있다. 가칭 ‘교육과정 전문가 과정’을 지방의 주요 교원양성대학에 설치하여 이 과정의 졸업자들로 하여금 지방의 주요 교육과정 업무를 감당하게 할 수 있다. 이와 함께, 전국의 시·도 과학교육연구원에서 교육과정(일반 및 교과 교육) 전공 석·박사 학위 소유자들이 영구적으로 근무하면서 관내 교육과정 관련 연구를 지속적으로 추진하고 축적해가는 방안을 도입할 필요가 있다.

3) 교육과정 편성권의 이양

또 다른 지역화 미진의 이유는 교육과정의 편성권이 국가에 귀속된 데 있다. 제6차에 교육과정의 편성권이 시·도 교육청에 이양되었다가 제7차에 국가에 귀속된 것은 서론에서 지적한 바와 같이 지역이나 학교에 따라 유아 교육과의 연계성을 도모하는 것이 미흡하고, 통합 교육과정 구성의 기본 정신이 퇴색되는 경향이 나타나는 등의 문제점 때문이었다. 이같은 문제점은 위에서 지적한 바와 같이 교육과정 분권화 과정에서 지방이 중앙으로부터 업무를 인계받아 처리할 수 있을 만큼의 역량을 아직 충분히 키우지 못한 데 기인한다고 볼 수 있다. 따라서 교육과정 편성권을 지방에 이양하되 이행 조치가 수반될 필요가 있다. 즉, 교육인적자원부와 국가 교육과정의 개정과 적용을 담당하는 목적 기관인 한국교육과정평가원이 시·도 교육과학연구원과의 공동 연구를 통하여 시·도 교육청에서의 교육과정 편성을 지원할 필요가 있다. 이러한 협조 체제를 통하여 중앙에서 의도하였던 바를 충분히 살려낼

수 있는 방안을 함께 찾고, 동시에 시·도 교육청이 자체적으로 교육과정을 편성할 수 있는 역량을 키울 수 있도록 도와주어야 한다. 이런 맥락에서 차기 교육과정 개정에서는 국가 교육과정 개정에 참여하는 자들이 시·도 교육청의 교육과정 편성 및 교과용 도서 편찬을 위한 연구에도 공동으로 참여하여 중앙의 의도를 살리면서 지역의 특수성을 반영하는 지역화를 도모할 필요가 있다.

나. 교육과정 운영에서의 재구성 활성화

대부분의 교사들은 단순한 유형을 중심으로 소극적인 수준의 재구성에 머물렀으며, 일부 교사들은 재구성을 하기 어려운 여건에 놓여 있었다. 교사들의 교육과정 재구성을 활성화하기 위해서는 교원 연수의 강화, 교수·학습 자료의 개발·보급, 업무 경감, 학급당 학생수 감축, 시설 확보가 필요하다.

1) 교원 연수의 강화

시·도 및 지역 교육청에서 제공하는 연수 활동을 분석한 결과, 전반적으로 초등학교 교사들을 대상으로 하는 연수의 기회가 많지 않았을 뿐만 아니라, 주어진 연수 기회는 주로 수준별 교육과정 적용 교과에 집중되었고, 우리들은 1학년을 위한 별도의 연수 기회는 없었다. 그러나 교사들은 다양한 학생들의 능력, 흥미, 적성, 태도 등을 고려한 지도를 도와 줄 수 있는 연수의 필요성을 느끼고 있었다. 특히 이들은 유아 교육 경험이 부족하므로 우리들은 1학년 운영을 유치원 교육과 잘 연계할 수 있도록 유치원 아동의 발달적 특징과 유치원 교육과정에 관련된 연수가 필요하다. 또한, 교사들로 하여금 고정관념을 탈피하여 상급기관에서 내려온 교과서와 교사용 지도서에 지나치게 의존하지 않고 이들을 재구성할 수 있도록 안내할 필요가 있다. 따라서 시·도 및 지역 교육청 수준에서 이러한 필요를 충족시킬 수 있는 연수를 제공할 필요가 있다. 또한, 교사들의 세부 전공과 관심 영역에 따라 재구성의 방식이 달라질 수 있으므로 서로 다른 전공과 관심을 가진 교사들이 재구성 방식에 대하여 논의할 수 있는 소집단 중심의 학교내 혹은 학교간 연수 기회를 가질 수 있도록 행정가들이 지원해 줄 필요가 있다.

2) 교수·학습 자료의 개발·보급

교육과정 재구성은 학습자의 능력, 흥미, 적성에 맞추어 수업을 운영함으로써 학습 효과를 높이기 위해 필요한 것으로, 이를 위해서는 학습자 중심의 수업, 다양한 교수·학습 방법의 활용이 가능하도록 재정적·물리적 지원을 통해 충분한 교수·학습 자료를 개발·보급할 필요가 있다. 이러한 자료에는 지도할 노래나 율동을 담은 보조 자료(CD, 비디오 테이프, 애니메이션 등)나 보조 학습지, 교통 안전을 지도할 자료 등이 포함된다.

3) 업무 경감

재구성을 활성화하기 위해서는 교육시책 중심의 행정 업무, 전시성 학교 행사와 수업 이외의 학교 업무(기획, 불필요한 회의, 기타 공문서 처리 등)의 축소를 통해 교사에게 충분한 연구 시간을 부여해야 한다. 학교에서의 각종 행사들은 관례적으로 시행되어 오거나 시·도 및 지역 교육청의 행정 지시에 따라 치러지기도 한다. 이에 따라 교사들이 각종 공문 처리, 결재, 평가 등을 담당하게 되면서, 수업 준비에 소홀하게 된다(조난심 외, 2001). 따라서 교과 수업과 이를 위한 연구에 전념할 수 있도록 불필요한 학교 행사와 과중한 행정 업무를 줄여 교육과정 중심의 학교 운영이 이루어지게 할 필요가 있다. 특히, 동학년 협의회 활동 등을 존중해 주어, 선생님들끼리 모여서 교육과정과 수업에 관한 아이디어도 나누고, 함께 계획하고 실행해보고 결과에 대해 평가하는 환경을 조성해준다면 재구성도 활성화될 것이다.

4) 학급당 학생 수 감축

교사들은 우리들은 1학년 운영에서 개인차를 고려한 지도가 가장 어렵다고 하였던 데, 이는 학생수가 많기 때문이다. 따라서 학습자의 다양한 능력, 흥미, 적성에 맞추어 교육과정을 재구성하여 지도함으로써 학습 효과를 높이기 위해서는 학급당 학생수를 줄여야 한다. 경제협력개발기구(OECD) 소속 30개 국가의 국·공립 초등학교의 학급당 학생수는 2001년을 기준으로 평균 22명이며, 한국은 36명으로 최하위이다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2003). 교육인적자원부의 교육여건 개선 정책(2001)에 의해 2003년도에 초등학교의 학급당 학생수는 평균 34명으로 줄었다. 하지만 교사들의 의견에서도 확인되었듯이, 현재 초등학교의 경우 읍·면 지역을 제외하고 학급당 학생수는 35~40명으로 여전히 많다. 따라서 개인차를 고려한 학습자 중심의 수업이나 수준별 지도를 위해서는 학급당 학생수를 20명 내외로 줄여나가야 한다. 이러한 학급당 학생수를 줄이기 위해서는 정규 교사의 증원이 필요하지만, 이외에도 여러 유형의 보조 교사 활용 확대, 교대·사대 학생의 참여 유도, 학부모나 지역 사회 인사들로 구성된 도우미의 확보 등이 필요하다.

5) 시설 확보

다양한 교내 시설을 갖춘 학교에서는 학생들의 다양한 능력, 흥미, 적성에 맞추어 학교 나름의 활동을 계획하여 지도하는 것이 용이하였다. 따라서 학습자 중심으로 다양한 교수·학습 활동을 전개하기 위한 재구성을 활성화하기 위해서는 도서실, 음악실, 미술실, 특별실, 체육관 등 다양한 교내 시설과 기구, 기자재 등이 필요하다.

다. 연계성 강화

유치원에서 기본 생활에 관하여 이미 학습한 학생들이 초등학교에 들어온 후에 반복 학습

을 하게 되어 우리들은 1학년 수업을 지루하게 생각하므로 유치원 교육을 받은 학생과 받지 않은 학생을 별도로 지도할 수 있도록 교육과정의 재구성을 활성화하고 이들을 수준별로 지도하는 데 도움을 줄 수 있는 보조교사나 도우미를 배치할 필요가 있다. 또한, 유치원과 초등학교 사이의 연계성을 높이기 위해서는 기본 생활 습관 교육을 위한 다양한 교재, 교구, 프로그램의 공동 개발 및 활용을 위해 노력하여야 하며, 유치원 교사와 초등학교 교사의 상호 수업 공개, 참관 및 공동 연수를 위한 행정적 지도 체제의 확립, 가정과의 효과적인 연계 방안 모색이 필요하다(라현림, 2001). 그리고 유아교육법(2004)이 통과되어 모든 5세 미만 아동이 무상으로 유치원 교육을 받게 되는 2007년 이후부터는 우리들은 1학년을 배우는 모든 학생이 동일선상에서 배우게 될 것이므로 이를 대비하여 유치원 교육과정과의 연계를 강화하는 방향으로 국가 수준과 시·도 교육청 수준에서 교육과정 및 지침을 개정할 필요가 있다. 이때에는 유치원을 다니지 않은 학생을 위해 개발되었던 우리들은 1학년의 교육과정은 축소될 수 있을 것이며 4월 이후 교과 교육과정과의 연계를 강화하는 방향으로 개정할 수 있을 것이다. 또한, 이러한 교육과정의 변화를 효과적으로 현장에 실현하기 위한 방안으로 유치원교사양성기관과 초등교원양성기관 사이의 협력하에 유치원과 초등 저학년을 가르칠 수 있는 교사들을 양성하기 위한 과정을 개설하여 집중적으로 지도할 필요가 있다.

더 나아가 ‘우리들은 1학년’ 교육과정에서 기초 학습 기능을 최소화한 취지를 달성하려면 유치원이나 학원에서의 기초 학습 기능 획득을 최소화하거나 교육적인 배려에서 올바르게 이루어지게 할 수 있는 장치가 마련되어야 할 것이다. 많은 학부모나 학생들은 학원 등을 통하여 미리 배우면 장차 학교에서 공부할 때 훨씬 잘 이해할 수 있으며, 성적 경쟁에서도 유리할 것이라고 믿고 있다. 그러나, 선행학습에 관한 연구 결과, 대체로 단기이든 장기이든 선행학습이 성적의 상승을 가져왔다는 증거는 찾아볼 수 없으며, 포커스 그룹의 분석에서는 오히려 장기적으로(중학교에서 고등학교까지) 볼 때, 과외에 의존한 학생보다는 혼자서 공부한 학생들이 학업 성적에 더 긍정적인 결과를 얻을 수 있음이 확인되었다. 반면에 선행학습은 특히 학원에 대한 맹목적인 의존심을 길러주고 원리의 이해를 수반하지 않은 채 선행과 반복을 통해 문제풀이를 위한 단편적인 지식들만을 암기하게 하여 창의적이고 자기 주도적인 학습을 어렵게 하였다(이종태 외, 2002). 이같은 연구 결과를 기초로 학부모의 불안을 불식시킬 수 있도록 학부모를 대상으로 홍보를 확대해 나가며, 유치원 교사들과 초등학교 교사들을 대상으로 공동 연수를 강화할 필요가 있다.

이와 함께, 우리들은 1학년과 4월부터의 국어, 수학 교육과정 간(아울러 전체 초등학교 교육과정)의 종적 연계성을 확보하도록 개정할 필요가 있다. 이를 위해 교육과정 개발 체제도 개선할 필요가 있다. 즉, 지금까지 각 교과 교육과정 개발팀들이 서로간의 논의를 통한 조정을 거치지 않고 각자의 교과 교육과정을 개발하여 교과 교육과정 간에 서로 중복되거나 조화를 이루지 않는 요소가 있었다. 차기 교육과정의 개정에서는 이러한 체제를 개선하여 교

과 개발자들 간의 상호 논의와 조정 작업을 거쳐 초등학교 교육과정의 종적·횡적 연계성을 확보할 필요가 있다.

IV. 요약 및 결론

이상에서 우리들은 1학년 교과 교육과정의 편성·운영 실태를 지역화, 재구성, 연계성의 측면에서 파악하고 개선 방안을 제시하였다. 교육과정 편성에서의 지역화와 관련하여, 시·도 교육과정 편성·운영 지침, 교과용 도서, 학교교육계획서에서 우리들은 1학년 교과 교육과정의 지역화 곧, 지역적 특성을 반영한 정도는 극히 미미한 수준에 머물렀다. 교육과정 운영에서의 재구성과 관련하여, 목표보다는 방법과 평가, 방법과 평가보다는 내용에서의 재구성이 활발히 이루어졌다. 학생의 수준을 우선적으로 고려하고 다음에 단원 내용의 특성과 지역적 특성을 고려하여 재구성하였으며, 비교적 단순한 재구성 유형인 내용 추가, 내용 축약, 내용 생략, 내용 대체를 활용하고 있었다. 연계성과 관련하여, 유치원 교육을 받은 학생과 받지 않은 학생이 혼재할 때 지도상 어려움이 있었고, 우리들은 1학년과 4월부터 배우는 국어, 수학 교과 교육과정과의 종적인 연계성 부족으로 인한 어려움이 있었다.

우리들은 1학년 교과 교육과정의 개선 방안으로 지역화 강화, 재구성 활성화, 연계성 강화를 제시하였다. 지역화의 강화를 위해 산업 지역 즉 도시 지역, 농촌 지역, 산촌 지역, 어촌 지역에 따른 시·도 지침의 작성과 다양한 교과서와 지도서의 편찬·보급과 학교교육계획서의 작성을 제안하였고, 교육과정 전문 인력 확충을 제안하였고, 교육과정 편성권의 시·도 교육청으로의 이양을 제안하였다. 교사들의 재구성을 활성화하기 위한 방안으로 교원 연수의 강화, 교수·학습 자료의 개발·보급, 업무 경감, 학급당 학생수 감축, 시설 확보를 제안하였다. 연계성 확보를 위해서는 유치원 교육을 받은 학생과 받지 않은 학생을 구분하여 수준에 맞게 지도할 수 있도록 교육과정 재구성을 활성화하고 보조교사나 도우미를 확보할 것과, 유치원 무상교육을 대비하여 유치원 교육과정과 우리들은 1학년 교육과정의 연계를 더욱 강화하고 유치원과 초등 저학년을 담당할 교사를 양성할 것을 제안하였다. 또한, 학부모들의 불안을 줄일 수 있도록 선행학습에 대한 연구 결과를 홍보하고 유치원이나 학원에서의 기초 기능 획득을 최소화하며, 보다 근본적으로는 우리들은 1학년과 4월부터의 교과(특히 국어와 수학) 교육과정 간(아울러 전체 초등학교 교육과정)의 종적 연계성을 확보할 것을 제안하였다.

우리들은 1학년 교육과정 편성의 지역화 연구에서 얻은 시사점은, 교육계 일각에서 교육과정 분권화 확대에 대한 요구가 있으나 이러한 분권화의 확대가 실효성을 얻기 위해서는

이를 위한 체계적인 연구를 바탕으로 한 교육과정 전문 인력과 경험의 축적이 필수적이라는 것이다. 이러한 체계적인 연구의 부족으로 현재까지의 분권화 방식은 시·도 교육청에 교육과정 편성·운영 지침의 작성을 위한 일반적 방향만 제시하면서 구체적인 실천 방안을 자체적으로 마련하라고 하는 것이었다. 이러한 방식을 극복하기 위해서는 중앙의 교육인적자원부와 한국교육과정평가원, 지방의 시·도 교육청과 교육과학연구원 간의 공동연구를 통한 유기적 협력 관계 속에서 장기적인 안목을 가지고 체계적이고 점진적으로 교육과정 업무를 이양해가는 체제와 절차의 마련을 위한 깊이 있는 연구가 필요하다.

교사들의 재구성 실태 연구에서 얻은 시사점은, 재구성을 활성화하기 위해서 제7차 교육과정이 요구하는 교사의 자율성과 전문성의 제고가 필요하다는 것이다. 필자의 학교 현장 방문에서 확인한 사실은 일부의 교사들은 주어진 자율성에 부합하는 전문성을 발휘하지만 다른 교사들은 주어진 자율성을 누릴 수 있는 전문성을 갖추지 못하여 재구성을 오히려 부담스럽게 생각하기도 하였다. 많은 경우 교사들이 지니고 있는 지식, 신념, 가치관, 교육관은 그들이 오랜 기간에 걸쳐 배우며 성장해가는 동안 형성된 것들이다. 새로운 교육과정이 이러한 신념과 교육관에 변화를 요구할 때, 대부분의 교사들은 자신들의 신념과 교육관을 바꾸기보다는 도입된 교육과정에 변형을 가한다(Cuban, 1993; Fullan, 2003; Sarason, 1982; 1996). 그러나, 자신들의 신념과 교육관을 바꿀 정당성과 이에 필요한 충분한 연수 기회를 확보한 오직 소수의 교사들만이 주어진 교육과정을 충실하게 운영한다(Gibboney, 1994; Tyack & Cuban, 1995). 우리나라 대부분의 교사들은 교과서 중심의 학교 교육을 받은 세대이다. 이들이 교육과정 중심의 학교 교육을 요구하는 제7차 교육과정의 취지를 이해한다고 하여도 취지에 맞게 운영하기는 쉬운 일이 아니다. 따라서 재구성을 비롯한 교육과정 중심의 학교 운영이 정착되도록 하기 위해서는 교육행정가와 현직 및 예비 교사들의 신념과 교육관의 변화와 함께 전문성을 제고하는 방안에 대한 지속적이고 체계적인 연구가 필요하다.

교육과정의 연계성과 관련하여 얻은 시사점은, 과거와 같은 일회성 교육과정 개정 방식을 탈피하여 영역별 개발자들에 의한 기존 교육과정의 운영에 대한 지속적인 연구와 협의가 필요하다는 것이다. 이렇게 연구와 협의를 통해 축적된 지식과 경험이 바탕이 될 때, 흔히 예산 등의 문제로 인하여 짧게 주어지는 교육과정 개정 작업 기간 안에도 영역별 개발자들간의 깊이 있는 논의와 협의를 통해 조정된 교육과정이 산출될 수 있을 것이다. 차기 교육과정 개정에서는 국가 교육과정 개정 및 적용을 위한 목적 기관이요 제7차 교육과정의 적용에 관한 연구를 축적해 온 한국교육과정평가원을 중심으로 교육과정 총론 개정자들과 교과 교육과정 개정자들 간의 유기적인 관계 속에서 상호 논의와 조정을 통하여 종적·횡적 연계성이 보장된 교육과정을 내놓는 것이 바람직할 것이다.

이 연구는 우리들은 1학년의 모든 측면을 분석하지 않고 교육과정 편성과 운영에서의 지역화, 재구성, 연계성에 관련된 부분만 다루었으므로 이를 전체적으로 다루는 후속 연구가

필요하다. 그리고 이 연구는 우리들은 1학년의 지역화를 위해 산업 지역에 따라 교과용 도서를 편찬하는 방안을 제시하였을 뿐, 지역에 따라 서로 다른 내용을 구체적으로 제시하지는 못하였으므로 이에 대한 후속 연구가 필요하다. 또한, 우리들은 1학년의 운영 실태에 비추어 국어와 수학 교육과정의 문제점을 지적하였으나 구체적으로 국어와 수학 교육과정을 어떻게 개정하는 것이 바람직한지에 대한 방안을 제시하지 못하였으므로 이에 대한 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 권영민(2004). 국가 수준 교육과정 평가 체제의 구축 방안. *교육과정연구*, 22(1), 19-43.
- 교육부(1998). *초등학교 교육과정 해설(Ⅰ): 총론, 제량활동*. 서울: 교육부.
- 교육인적자원부·한국교육개발원(2003). *OECD 교육지표*. 통계자료 SM 2003-9. 서울: 한국교육개발원.
- 구자익 외(1997). *제7차 초등학교 통합 교과 교육과정 개발 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 김재춘 외(1998). *초·중등 교육과정 평가 방안: 제7차 교육과정 평가 실행에 대비한 기초 연구*. 연구보고 RRC 98-2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 김재춘(2002). 국가 교육과정 연구·개발 체제의 문제점과 개선 방향. *교육과정연구*, 20(3), 77-97.
- 김평국(2004). 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방안. *교육과정연구*, 22(2), 135-161.
- 라현림(2001). *유치원과 초등학교 1학년 교육과정의 연계성에 관한 문헌 분석 연구*. 석사 학위 논문, 군산대학교.
- 박순경(2003). 국가 교육과정 적용에서의 교육과정 지역화의 실효성 논의(Ⅰ): 시·도 교육청 수준 교육과정 편성·운영 지침의 연구·개발 과업을 중심으로. *교육과정연구*, 21(1), 111-127.
- 박순경 외(2001). *제7차 초·중등학교 교육과정 평가 연구(Ⅰ): 교육과정 문서 및 적용 지원체제를 중심으로*. 연구보고 RRC 2001-7. 서울: 한국교육과정평가원.
- 박순경 외(2002). *제7차 초·중등학교 교육과정 평가 연구(Ⅱ): 초등학교 교육과정 편성·운영·평가를 중심으로*. 연구보고 RRC 2002-1. 서울: 한국교육과정평가원.
- 성경희 외(2003a). *제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석(Ⅰ): 초등학교 교과 교육과정을 중심으로(총론)*. 연구보고 RRC 2003-3-1. 서울: 한국교육과정평가원.
- 성경희 외(2003b). *제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석(Ⅱ): 초등학교 통합 교과를 중심으로*. 연구보고 RRC 2003-2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이종태 외(2002). *선행학습 효과에 관한 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 조난심 외(2001). *학교교육 내실화 방안 연구(Ⅰ): 학교 교육과정과 수업 운영을 중심으로*. 연구보고 RRC 2001-10. 서울: 한국교육과정평가원.
- 조덕주(1999). 교육과정 적용에 있어서의 연계자와 변화지원자에 대한 고찰. *교육과정연구*, 17(2), 191-208.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1880~*

1990. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Giboney, R. A. (1994). *The stone trumpet: A story of practical school reform, 1960~1990*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change."*. New York: Teachers College Press.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

• 논문접수 : 2004년 9월 18일 / 수정본 접수 : 2004년 11월 22일 / 게재 승인 : 2004년 12월 3일

ABSTRACT

The Organization and Implementation of “We Are the First Graders” in the 7th Curriculum

Pyeong-Gook Kim

(Research Fellow, Korea Institute of Curriculum & Evaluation)

This study was to measure the extent to which the contents of ‘We Are the First Graders’ in the 7th curriculum reflected local circumstances at the provincial and school levels, how and to what extent teachers reorganized the contents of the subject at the classroom level, and investigate whether the subject’s sequence was maintained with Kindergarten curriculum and the curriculum coming after the subject. The data were gathered through document analysis, survey, observation and interviews.

The provincial guidelines, textbooks, teacher’s guide, and school curriculum contained least amount of contents reflecting local circumstances. Teachers reorganized contents moderately and relied on simple types of reorganization. There was a lack of sequence both with Kindergarten curriculum and the curriculum following the subject.

To reflect local circumstances, it is necessary to differentiate the provincial guidelines, textbooks, and teachers’ guide, and school curriculum in accordance with industrial division, i.e., urban, rural, and mountain areas. To support teachers for reorganizing contents of the subject, administrators need to provide increased sessions for staff development and various instructional materials, reduce non-instructional workload and the number of students per class, and increase facilities. Further, it is necessary to coordinate between curriculum developers of different subjects in order to strengthen the subject’s sequence both with Kindergarten curriculum and the curriculum coming after the subject.

Key Words : We Are the First Graders, reflection of local circumstances, content reorganization, sequence