

교육과정 재구성 저해 요인 분석을 위한 탐색

강현석[†] · 방기용

([†]경북대학교 · 문장초등학교)

Preliminary Research for Factor of Obstructing Curriculum Reconstruction

Hyeon-Suk KANG[†] · Gi-Yong BANG

([†]Kyungpook National University · Mun-jang Elementary School)

Abstract

The purpose of this study is to search for factor of obstructing curriculum reconstruction. we try to reconstruct curriculum for relevance and adequacy of educational content. There are many reasons for refusing mission of curriculum reconstruction. We searched the factor of obstructing curriculum reconstruction by survey and qualitative interview. According to the results of previous research, teachers are felt for strong demand of accountability and rigorous evaluation. In the future, the study of these themes will be approached by grounded theory and qualitative study because of nature of the reconstruction problem. Curriculum reconstruction is searched by teacher in real context of instruction and teaching.

Key words : Curriculum reconstruction, Obstruction factor, Textbook reconstruction

I. 서론

교육의 성패는 교실에서 구체적으로 실행되는 교육과정에 의해 결정된다. 이 교육과정은 교사에 의해 결정되고 교사는 교육과정을 실행하기 전 교육내용, 방법, 학습자의 특성과 수준, 교실 환경, 지역적 특수성 등을 고려하여 나름의 교육과정 재구성을 하게 된다. 수업의 효율성을 높이기 위해 교사에 의한 교육과정 재구성이 필요하며 교육과정 재구성 능력이 교사의 전문성을 높인다는 데에는 반론의 여지가 없다고 본다.

최근 교육과정 재구성에 대한 개념적 애매성과 모호성에 대한 논의가 있다(서명석, 2011). 그는

교육과정 재구성이라는 용어가 교육과정 담론 구조에 적절하지 않다고 비판하며 ‘교육과정 재구성’이라는 용어보다는 교실 안에서 ‘교육과정 구현’이라는 표현이 더 적합하다고 보고 교사를 CD(curriculum designer), CD(curriculum developer), CO(curriculum organizer), CI(curriculum implementer), ID(instructional designer), IP(instructional planner) 등으로 제안하고 있다. 또 다른 맥락에서 교육과정을 협소하게 보고 교육과정 재구성보다는 교과서 재구성을 강조하는 경우도 존재한다.

반면에 허영주(2011)는 교사의 상상력이 깊이 관여된 교육과정 재구성을 강조한다. 그녀는 교

[†] Corresponding author : 010-3368-1672, hskang84@knu.ac.kr

육과정 재구성은 교사가 국가수준 교육과정 또는 지역수준 교육과정 그리고 학교 수준 교육과정을 자신의 교육과정으로 구성해 가는 모든 과정을 포함하며, 일반적으로 교수학습지도안을 작성하고 이를 실제로 가르치는 활동을 모두 지칭한다고 개념적으로 지칭하고 있다. 성열관, 이민정(2009)은 재구성은 교사가 스스로 전문성에 기초해 주어진 교육과정 목표를 효과적으로 달성하기 위해 교육계획 및 교과서를 재조직화, 수정, 보완, 통합하는 등의 활동으로 정의하고 있다. 따라서 본 연구에서는 '교육과정 재구성'을 교사가 교육과정과 수업을 계획·실행·평가하는 과정에서 이루어지는 상위 수준의 교육과정, 교과서, 교사용 지도서 등을 학습자와 교육적 상황에 맞게 구현, 재조직 및 재구성하는 의도적이고 해석적인 활동으로 정의한다.

2009 개정 교육과정은 학교의 교육과정 편성·운영의 자율성을 강조하고 있다. 이는 국가 수준의 교육과정과 관련 정책 방안 등을 토대로 학교 구성원인 교사, 학생, 학부모의 의견을 수렴하여 학교의 여건과 실정에 맞는 교육과정을 편성·운영하는 것을 의미한다. 교육과정을 실현하는 교사가 중심이 되어 학교 교육과정을 만들고 그 교육과정을 토대로 교실에서 교육과정을 실행할 수 있게 된 것이다. 이에 교사는 교육과정의 적극적인 재구성을 통해 교육과정 비전과 목표를 실천할 수 있는 창의적인 수업 방안을 모색하여야 한다.

새로운 교육과정이 현장에 정착되는 과정에는 여러 요인들이 영향을 미치며 이들은 크게 네 가지로 분류될 수 있다(김평국, 2004). 첫째, 사회환경적 특성과 관련되는 것으로서, 사회의 규범, 교육이념, 교육정책의 변화 등이다. 둘째, 지도력 변인으로서, 새로운 교육과정에 대한 교육행정기관의 지도력, 학교장의 관심, 인식, 지도력 등이다. 셋째, 학교의 환경과 관련되는 것으로서, 학교의 풍토를 포함하는 심리적 환경, 교사들 간의 협력적 작업 문화를 포함하는 문화적 환경, 학교 규모 및 학급당 인원수와 같은 물리적 환경 등이

다. 넷째, 현장에서 개혁의 의도를 이해하고 이를 학생에게 적용할 위치에 놓인 교사에 관련되는 것으로서, 개인 배경, 새로운 교육과정에 대한 인식 및 관심, 효능감과 사기를 비롯한 태도, 신념과 가치관 등이다. 이러한 제 요인들 중 가장 중요한 것은 교실에서 교육과정을 실행하는 교사의 요인이다. 교사는 교육과정과 교육 정책에 대한 이해를 바탕으로 교과 내용과 방법 등을 재구성하고 이를 학생들에게 적용하기 때문이다.

박순경 외(2002)는 초등학교 교사들의 각 교과별 교과서 재구성의 정도를 알아보기 위하여 '거의 재구성하지 않는다', '최소한으로 재구성한다', '적극적으로 재구성한다'로 구분하여 응답하게 하였다. 설문조사 결과, 10개의 국민공통기본교과에 대한 재구성의 정도는 대단히 낮은 수준에 머물렀다. '거의 재구성하지 않는다'고 응답한 교사의 비율은 수학과에서 55.3%로 가장 높았으며, 그밖에는 44.4%(체육과)에서부터 12.9%(사회과)에 이르렀다. '적극적으로 재구성한다'고 응답한 교사의 비율은 전반적으로 그 비율이 낮아 36.7%(사회과)에서부터 4.9%(수학과)에 이르렀다. '최소한으로 재구성한다'고 응답한 교사의 비율은 수학과에서 39.8%로 가장 낮았으며, 나머지 9개 교과에서 50% 전후였다.

교육과정 재구성은 교사에게 있어 매우 중요한 활동이나 실제 교육현장에서는 이러한 재구성 활동이 원활하게 이루어지지 않고 있다. 따라서 교사가 교육과정 재구성을 하지 못하는 요인에 대한 분석이 필요하며 교육과정 재구성 저해 요인으로 명명하고 이를 제거하기 위한 노력이 필요하다. 본 연구는 초등학교 교사의 교육과정 재구성의 저해 요인을 밝히는데 필요한 사전 탐색적 성격을 지니고 있다. 즉, 교육과정 재구성의 의미를 분명히 하고, 재구성의 수준과 범위 등을 분명히 하여 후속 연구의 이론적 기반을 제공하는 데 있다.

II. 교육과정 재구성의 개념과 방법

1. 수준과 개념

교육과정의 개발 수준에 대해 Goodlad(1966)는 학습자의 거리를 기준으로 수업 수준(instructional level), 기관 수준(institutional level), 사회 수준(societal level)의 세 가지 수준으로 구분하였다. Hlebowitsh(2005)는 교육과정이 포함하고 있는 영역에 따라 거시적 교육과정(macro-curriculum)과 미시적 교육과정(micro-curriculum)으로 구분하였다(강현석·박영무 외, 2006). 거시적 교육과정은 일반적인 학교 전체의 포괄적인 조직을 가리키는 것이고, 미시적 교육과정은 교실에 기초한 활동의 개발과 운영을 의미하며, 교실 수업 단위의 개발, 수업의 설계, 다양한 수업 모형의 적용, 교실 수업 중심의 평가와 같이 교실에서 이루어지는 다양한 교육활동을 포함하는 개념이다. 학습자의 교육과정은 개발 주체에 따라 국가수준, 지역수준, 학교 수준, 교사 수준으로 구분될 수 있다. 교육과정 재구성이란 이미 만들어져 있는 국가 수준의 교육과정을 기준으로 지역, 학교, 교사 수준에서 재구성하는 것을 의미한다. 이 중에서도 교사 수준에서의 교육과정 재구성이 매우 중요하다. 이는 교사에 의해 교육과정이 실행되기 때문이다. 하지만, 재구성이라는 용어에서 알 수 있듯이 교사 수준의 교육과정 재구성은 결국 국가 수준의 교육과정 안에서 이루어지는 한정적인 수준이다.

교육과정 재구성의 개념에 대한 비판(서명석, 2011)도 존재하지만, 일반적으로 정의한 김대현(1999)은 “학습을 통하여 어떤 교육 목표를 달성할 수 있도록 만든 활동 계획을 어떤 원칙에 따라 변경하는 것”으로 정의하였으며, 백승수(1999)는 “정해진 교육내용 즉, 각 교과목의 핵심적인 아이디어를 교사가 자기 학생들에게 가르치기 위해 학생들의 모든 특성을 고려하여 여러 방법을 활용하는 것이며, 교육 내용의 체계적인 실천, 의식

적 실천을 위하여 요청되는 것”으로 설명한다. 전현정(2006)은 “교실 안에서 교사의 역할에 초점을 두고 교사가 학생들과의 상호작용을 통해 교육과정을 변형하고 수정하여 학생들에게 적합한 학습 경험을 형성해가는 과정”이라고 정의하였다. 이렇게 볼 때 교사에 의한 교육과정 재구성이란 국가, 지역, 학교 수준의 교육 계획, 교육 내용, 교육방법 등을 교실에서 실행하기 전 또는 실행 중에 변경 또는 변형하는 구성적이고 해석적인 활동이라고 볼 수 있다.

2. 의의와 근거

교육과정 재구성을 어디까지 해야 하는가 하는 문제는 매우 복잡한 문제이다. 학습자에게 적합하게 재구성한다는 것에는 개인차 문제가 내재되어 있기 때문이다. 따라서 교육과정 재구성의 문제는 교육과정과 개인차 문제의 성격을 지닌다. 교육과정 재구성은 단순한 기술적 문제라기보다는 ‘학습의 적절성’이라는 교육과정의 중요성을 내포하고 있는 문제이다. 그것은 교육과정 차별화와 수준별 접근에 의의가 있다(강현석, 2011). 즉, 능력, 적성, 관심, 장래 계획이 각기 다른 학습자에게 교육과정을 적합하게 제공하는데 의의가 있다.

이러한 의의를 지니는 교육과정 재구성은 다음과 같은 몇 가지의 근거를 지니고 있다(강현석, 2011). 첫째, 교육과정의 학습자에 대한 적합성 추구이며, 둘째, 교육과정 구성과 개발에 대한 교사의 자율성 추구, 셋째, 교실 수업의 효과와 효율성을 제고하기 위한 것이라고 볼 수 있다.

3. 충실도, 상호적응, 생성 관점

실행의 관점은 재구성의 문제에 중요한 시사점을 준다. 왜냐하면 교육과정 재구성은 Walker(1990: 249)의 상호적응 입장, Connelly(1972)의 하향식 실행, Ben-Peretz(1990)의 관점과 유관하기 때문이다. 이와 관련하여 Snyder, Bolin, Zumwalt

(1992)는 교육과정 실행에 충실도(fidelity) 관점, 상호적응(mutual adaption), 생성(enactment) 관점을 제시했다. 충실도 관점으로 외부에서 만들어진 교육과정을 교사들이 얼마나 충실하게 실행했는지를 평가한다. 둘째로 상호적응 관점은 교육 현장의 상황과 역동성을 고려하여 그 안에서 적합하게 교육과정을 변형하고 적용하는 것을 강조한다. 마지막으로 생성 관점은 상호적응 관점에서 더 나아가 학생과 교사가 만들어가는 교육과정을 강조한다.

충실도 관점은 교사들이 국가수준 교육과정의 의도에 맞추어 교육과정을 재구성했는가에 중점을 둔다. 이는 교육과정을 학교 외부의 전문가가 교사에게 제시하는 것으로 간주하며, 교사는 주어진 교육과정을 의도대로 실행해야 한다. 교사는 교육과정의 전달자로서 낮은 수준의 교육과 이해를 가졌다고 간주된다. 따라서 교사들에게 교육과정에 제시된 내용을 어떻게 가르칠 것인지 구체적으로 지침을 제공하며, 교사들은 훈련을 통해 교육과정을 의도한대로 가르칠 수 있다고 본다(김대현·김혜나, 2011). 이러한 충실도 관점에서 교사는 교육과정 전문가들에 의해 이미 만들어진 교육과정을 수동적으로 수용하는 역할을 한다. 곧, 교사는 주어진 교육과정의 수용자, 전달자의 역할을 하므로, 교육과정을 변화, 수정해서 실행할 수 없다. 이 관점에서 교사의 역할은 협소하고 소극적이지만, 상대적으로 교육과정 전문가의 역할은 매우 중요하다. 교육과정 전문가는 국가사회적 요구, 학문적 발달에 따른 변화 등을 교육과정 개발에 반영할 수 있지만, 교육 현장의 실제적인 문제나 학습자의 수준을 깊이 있게 고려하지 못한다. 따라서 교육과정 자체의 질을 넘어서, 교육 현장에 교육과정이 적용되는 측면을 평가해 본다면, 교육과정 전문가에 의해 만들어진 교육과정은 효과가 크지 않을 수 있다. 왜냐하면, 교육과정 전문가들이 제시한 교육과정의 의도와 내용이 교육과정을 실제로 실행하는 교사들에게 명확하게 전달되지 않을 수 있고, 교육과

정 전문가들은 교육 현장마다 다른 상황의 복잡성과 다양성을 고려하지 못하기 때문이다. 따라서 충실도 관점은 교육현장에서 교육과정 재구성 측면에서 한계를 지닌다.

상호적응 관점은 교사들이 국가 교육과정을 현장의 상황과 맥락을 고려하여 적합하게 변형하고 적용할 것을 강조한다. 이 관점은 의도된 계획으로서의 교육과정을 인정하지만, 그것을 교사가 실행하는 과정에서 여러 가지 요인들 때문에 변형되고 수정될 수 있다는 것도 인정한다. 각각의 학교와 교사가 처해 있는 상황과 환경이 다르다는 점을 고려하여 교육의 현장에서 계획된 교육과정이 실행될 때 교육 현장의 상황과 상호적응하는 과정을 거치게 된다고 설명한다. 곧, 국가수준의 교육과정이 학교 현장에서 실행될 때 교사에 의해 변형, 수정되어 교육 현장에 적합하게 실행되는 것이다. 이 관점은 앞서 논의했던 충실도 관점과는 달리, 교사가 교육과정을 교육 현장에 맞게 교육과정을 재구성할 수 있는 능동적인 주체로 본다. 곧, 교육과정을 바탕으로 교사가 자율성과 전문성을 발휘하여 교육 현실에 맞는 최적의 교육과정을 재구성해 낼 수 있기를 기대하는 것이다. 충실도 관점과 달리 국가수준의 교육과정을 확일적으로 적용하는 한계를 극복하며, 교육과정의 역동성을 고려했기 때문에 교육과정의 적용성이 높다고 볼 수 있다. 그러나 적용성과 효과를 높이기 위해서는 교육과정 재구성의 주체가 되는 교사의 역할이 매우 중요해진다.

교육과정 실행 관점은 교육 과정의 실행이란, 외부의 전문가에 의해 만들어져 주어진 교육과정을 실행하는 것이 아니라, 교사와 학생들이 점진적으로 교육과정을 만들어가는 과정으로 본다. 곧, 교육과정은 학생과 교사가 만들어가는 교육 경험을 의미한다. 이러한 입장에서는 어떤 것이 형성된 교육과정이며, 어떻게 교사와 학생이 교육과정을 만들어 가는가, 외적인 요소들은 교육과정 형성에 어떤 영향을 끼치는가, 학생들에게 교육과정이 끼치는 영향은 무엇인지에 대해 논의

한다. 이 관점은 학교 외부에서 교육과정을 제공하는 것이 아니라, 교육과정을 개발하고 실행하는 곳이 모두 학교 현장이 된다. 외부에서 개발된 교육과정 문서와 자료 등은 교사와 학생이 교육과정을 만들어가는 것을 지원하기 위한 도구가 된다. 이때 교사는 교육과정 개발자의 역할을 해야 하므로, 다른 관점들에 비해 상대적으로 큰 자율성을 지니며 전문성을 최대한 발휘할 수 있어야 한다. 교사는 국가 수준의 교육과정을 참고하여 자신의 지식과 경험, 학습자의 상황과 수준을 총체적으로 고려해서 교육 현장에 적합하고 의미 있는 학습을 지원하는 교육과정을 생성할 수 있다. 또한, 교사와 학생 간의 적극적인 상호작용으로 교육과정을 생성하므로, 만들어진 교육과정은 끊임없이 수정·보완될 가능성이 크다. 따라서 교육과정의 생성 관점은 교육 현장의 교사와 학생에게 가장 많은 자율성을 준만큼, 현장에 가장 적합한 교육과정을 만들 수 있다.

따라서 교육과정 충실도, 상호적응, 생성 관점에서 재구성의 수준이 가장 높은 것은 생성 관점이며 상호적응 관점, 충실도 관점의 순이다. 하지만 우리나라의 경우 국가 수준의 교육과정, 시도 교육청 수준의 교육과정 편성·운영 지침 등이 엄격한 상황에서는 생성적 관점의 재구성보다 상호적응 관점의 재구성이 이루어진다고 볼 수 있다. 그러므로 국가수준의 교육과정에 대한 이해를 바탕으로 자신의 지식체계와 경험을 근거해서 교육과정을 선택, 해석하여 가르치는 상호적응의 관점이 교육과정 재구성을 분석하는데 유용한 틀이 된다.

4. 교육과정 재구성의 유형과 방법

현행 교육과정 문서에는 학교 교육과정 편성·운영에서 다음 사항을 강조하고 있다.

교과와 특별활동의 내용 배열은 반드시 학습 순서를 의미하는 것이 아닌 예시적인 성격을 지니고 있으므로 필요한 경우에 지역의 특수성, 계

절 및 학교의 실정과 학생의 요구, 교사의 필요에 따라 각 교과목의 학년별 목표에 대한 지도 내용의 순서와 비중, 방법 등을 조정하여 운영할 수 있다(교육과학기술부, 2007).

교육과정 문서에 나타난 것처럼 교사는 교육과정에 제시된 것을 기계적으로 수용하기보다는 다양한 요인들에 주목하면서 교육과정 재구성에 항상 유의할 필요가 있다.

김평국(2004, 2005)은 초, 중학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태에 관한 연구에서 교사들의 재구성 유형을 6가지로 구분하였는데 그 유형을 살펴보면 다음 <표 1>과 같이 요약할 수 있다.

<표 1> 교육과정 재구성의 유형과 방법

| 교육과정 재구성 유형 | 교육과정 재구성 방법 |
|-------------|---|
| 전개 순서의 변경 | 교사들이 여러 교과의 수업에서 계절이나 절기 등을 고려하여 단원의 순서를 바꾸거나 한 단원 내에서 전개 순서를 바꾸어 재구성한다. |
| 내용 생략 | 교사들이 학생의 수준에 맞추기 위하여 혹은 시간이 부족하여 혹은 교과 전문 지식이나 기능이 부족하여 단원이나 단원 내의 일부 내용을 생략한다. |
| 내용 추가 | 교사들이 단원 내용의 특성에 따라 내용을 추가한다. |
| 내용 축약 | 교사들은 아동의 수준에 맞추기 위하여 교과서 내용을 축약한다. |
| 내용 대체 | 교사들은 학생의 수준이나 흥미, 실생활과의 연계성 등을 고려하여 단원 내용의 일부를 이외의 내용으로 대체한다. |
| 타 교과와의 통합 | 일부 교사들은 단원 내용의 특성을 고려하여 다른 교과의 학습내용과 통합하여 지도한다. |

위와 같은 교육과정 재구성의 유형과 방법을 강현석(2011)은 미시적이고 매우 기술적인 차원으로서 교육과정 내용의 양과 질의 변경에 초점이 맞추어져 있다고 보고, 교육과정 재구성이 보다

거시적이고 포괄적으로 접근되어야 한다고 주장한다. 왜냐하면 재구성과 관련하여 교사의 교육과정 전문성이 발휘되는 영역은 매우 넓기 때문이다(강현석·신영수, 2011). 따라서 교사는 장차 위의 재구성 유형 외에도 교육과정의 폭넓은 측면, 예를 들어 교육과정 자료의 가치, 교사의 지식 활용 문제, 전문성 신장을 위한 연구의 측면을 포함하여 재구성을 이해해야 한다. 이러한 의도를 구현하는 데 유익한 것으로 내러티브를 활용한 해석적인 교육과정 재구성 방안을 제안한다.

교과 수업에서 내러티브는 수업 소재, 수업 내용, 내용의 전달 수단이나 방식, 인식의 도구로 관련시킴으로써 내러티브 활용을 통한 교과 재구성 방향을 제시한다(강현석, 2005;2006). 첫째 수업의 소재로서의 관점이다. 수업에서 다루는 내러티브의 소재는 수업에서 나오는 사실이나 인물과 관련된 이야기인 경우가 많다. 특히, 사료에서 나오는 신화나 전설, 민담 등은 역사 수업에서 가장 자주 이용되는 내러티브 소재이다. 이러한 이야기 소재를 통해 학습자들이 흥미나 호기심을 자극하는 재구성을 할 수 있다. 둘째, 수업내용으로서의 관점이다. 수업 내용으로서의 내러티브는 수업 소재로서 이야기나 사건, 즉 교사가 가지고 있는 수업소재에 관한 내용 지식이 변형의 과정을 거쳐서 만들어지는 것이다. 따라서 수업 내용으로서 내러티브는 교수내용 지식의 성격을 가지고 있다. 여기에서 수업 내용으로서 내러티브와 교수내용 간의 관계가 중요하다. 내러티브에 가장 커다란 영향을 주는 것은 내용지식(사실적 정보, 조직 원리, 중심 개념 등이 포함)과 교과내용에 대한 믿음(교사가 수업에서 어떤 교과 내용을 포함시키거나 우선시해야 하는가와 관련된 믿음)이다. 자세한 내용지식을 가지고 있는 것이 곧 수업내용으로 바뀌는 것이라고 할 수 있다. 여기에는 수업소재로서 내러티브에 대한 교사 자신의 해석이 포함된다. 셋째, 내용을 전달하는 수단이나 방식으로서의 관점이다. 교사는 흔히 수업 내용을 전달하는 방식으로 내러티브라는 형식을 사

용한다. 여기에서 내러티브는 교사가 알고 있는 이야기나 사건을 수업 내용으로 바꾸는 변형 도구의 기능을 한다는 것이다. 넷째, 인식의 도구로서의 관점이다. 내러티브는 그 속에 담겨있는 어떤 일련의 사건이나 현상들의 연속적인 상호관계를 이해할 수 있게 해 주는 형식이다. 따라서 내러티브는 수업 내용을 가르치는 전반적인 활동이나 경험의 흐름을 이해할 수 있게 해주기 때문에 수업 현상을 바라보는 기본적인 인식도구가 될 수 있다.

5. 교육과정 재구성의 과정

교사는 교육과정의 전달자가 아니라 교육과정의 능동적인 재구성자 또는 개발자라는 인식을 가질 때 교육과정 재구성이 활발하게 일어난다. 국가 수준에서 제시된 교육과정을 있는 그대로 전달하는 역할을 넘어서 목표, 내용, 상황, 학습자 수준 등을 고려하여 재구성해야만 한다.

Shulman(1987)은 교육과정 재구성의 과정을 이해, 변환, 교수, 평가, 반성, 새로운 이해의 과정으로 나누어 설명한다. 첫째, 이해 단계는 가르칠 내용을 교사가 비판적으로 해석하는 단계이다. 둘째, 변환 단계는 가장 핵심적인 과정으로, 준비, 표상, 선택, 적용 및 맞춤의 과정으로 이루어진다. 준비 과정에서 교수 목표를 명확히 하고, 표상 과정에서 교과 내용을 학생들이 이해하기 쉬운 형태로 바꾸어 제시한다. 선택 과정에서는 다양한 교수 유형과 방법을 선정하고, 적용 과정에서는 학습자의 능력, 특성을 반영하여 교과 내용을 변형시키고, 맞춤 과정에서는 특수한 학습자를 위한 교과 내용을 변화하는 노력을 한다. 셋째, 교수 단계에서는 교사가 학생들과 상호작용을 하면서 교수 행위를 하는 것이다. 넷째, 평가 단계에서는 교수 과정에서 교사에게 피드백을 주는 단계로서 공식적인 평가와 시험이 포함된다. 다섯째, 반성 단계에서는 교육 목표에 관련하여 교수 과정을 검토하고 수정한다. 이러한 과정

을 통해 교사는 내용에 대한 새로운 이해를 얻고, 이것은 다시 수업에서 교과 내용의 변환으로 순환하는 과정을 거친다. 특히 변환의 과정이 교육과정 재구성의 한 가지 사고 과정이라고 볼 수 있다.

Barnes(1992)는 교사가 어떠한 교수 전략을 선택할 것인지를 결정하는 것은 바로 교사의 '해석 틀'에 달려 있다고 보고 유능한 교사는 다양한 '해석 틀'을 갖는다고 한다. 이러한 '해석 틀'은 작업환경을 구성하는 사람, 사건, 구속 요인과 상호작용하는 동안 형성되며, 교사의 철학과 작업의 객관적 조건에 의해 결정된다고 한다.

교사는 교육과정을 재구성하는데 있어 개인의 전문적 지식에 근거하여 가르칠 교과에 대해 이해하고 학습자의 상황에 맞게 지식과 의미를 재구성하여 수업을 실행하게 된다.

Ⅲ. 교육과정 재구성 저해요인 연구: 국내 선행연구

교육과정 재구성에 대한 국내 연구는 크게 세 가지로 분류될 수 있다(서경희, 2009). 첫째는 교육과정 재구성에 대한 이론적 논의이다. 이 연구들은 교육과정 재구성이란 무엇인지, 왜 필요한지, 어떻게 하는지 등에 초점을 두고 있다. 둘째는 교육과정 재구성 실태에 대한 연구로, 교육과정 재구성의 여부 및 정도, 교육과정 재구성에 영향을 미치는 요인, 지원 방안 등에 중점을 두고 있다. 셋째는 교육과정 재구성 결과에 대한 연구로, 특정 교육과정을 재구성하여 그 결과물을 보고하는 데 초점을 두고 있다. 교육과정 재구성에 대한 국내 연구는 대부분 재구성 결과에 대한 연구이다.

교육과정 재구성의 실태에 대한 연구는 박순경 등(2001), 박순경 등(2002), 박순경 등(2003), 성경희 등(2003), 성경희 등(2003), 김평국(2004, 2005) 등의 연구이며 7차 교육과정 운영 시 교육과정 재

구성에 대한 연구들이며, 교사 수준에서 교육과정 재구성 저해요인에 대한 연구는 많지 않았다.

성경희 등(2004)은 제7차 초등학교 교과 교육과정의 운영 실태를 파악하기 위해 시도 및 지역 교육청과 단위 학교에서의 교과 교육과정 적용 과정 및 수업 운영의 실태를 재구성, 학습자 중심, 다양화·특성화라는 준거에 비추어 분석하였다. 그 결과 초등 교과 교육과정 개발 과정에서 시도 교육청과 단위 학교는 상위 문서의 내용을 구체화하거나, 한두 가지 내용을 첨가하는 형태의 소극적인 의미의 재구성이 이루어지며 이러한 재구성과 구체화의 과정에서 두드러지게 나타나는 것은 일관성과 공통성이었으며, 다양성과 자율성은 부분적으로 나타나고 있었다. 시도 교육청의 경우 교과 교육과정 편성·운영 지침 개발 과정에서는 지침 개발 시간이 충분하지 않고, 인력과 자원 부족으로 국가 수준의 교육과정 내용을 재구성할 수 있는 여력이 부족한 것으로 나타났다. 교육과정 재구성의 수준이 교사 수준이 아닌 교육청과 단위 학교 수준에서 분석한 결과이다.

한편 김평국(2004)의 연구는 교과내용의 재구성에 초점을 두고 초등학교 교사를 대상으로 재구성 여부와 그 유형을 조사하였다. 연구 결과 교육과정 재구성을 어렵게 하는 요인을 교사, 교수·학습 자료, 환경의 3가지 영역으로 나누어 제시하였으며 정리하여 제시하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 교육과정 재구성을 어렵게 하는 요인

| 영역 | 재구성을 어렵게 하는 요인 |
|----------|---|
| 교사요인 | 전문 지식 부족 전통적인 교과서관 시간 부족 동료 교사의 비판 |
| 교수·학습 자료 | 교과서 내용 과다 교과서 내용의 어려움 교수·학습 자료 부족 |
| 환경 | 학급당 인원수 시설 부족 |

이상과 같이 선행연구들은 교사가 교육과정을 재구성을 하는데 방해받는 다양한 요인에 대해 설명하고 있으나 각 요인이 교사 개인에게 언제, 어떻게 영향을 미치고, 그 정도가 어떠한지 설명하지 못하고 있다. 또한 이러한 교육과정 재구성 저해 요인들을 제거해 주기 위한 구체적인 방안을 제시하지 못하고 있다. 이에 후속 연구는 초등학교 교사의 교육과정 재구성 실태를 설문조사, 심층 인터뷰 등을 통해 근거이론으로 교육과정 재구성의 저해 요인을 밝히고 교육과정 재구성 관련 연구들을 진행하는데 실제이론을 제공하고자 한다.

IV. 재구성 저해 요인 분석을 위한 예비적 탐색

보다 실질적인 재구성 저해요인을 분석하기 위해서는 여러 방안이 가능하지만, 최근의 근거이론이 중요하게 등장하고 있다. 왜냐하면 교육과정 재구성 저해요인의 분석은 학교 현장을 기반으로 해야 하기 때문이다. 따라서 여기에서는 그 예비적 수준으로 교사 수준에서 이루어지는 교육과정 재구성 실태를 설문 분석하였다. 여기에는 양적 조사와 심층 면담 분석이 포함된다.

1. 연구 대상 및 자료 수집

연구 방법은 교육과정의 재구성 실태를 양적 조사와 질적 조사를 병행하였다. 양적 조사는 G시 48개 초등학교의 교육과정 업무 담당자 48명을 대상으로 설문조사 하였다. 질적 조사는 교육과정 박사과정에 있는 교사 10명을 대상으로 개방형 설문지를 이용하여 심층 면담을 실시하였다.

양적 조사를 위한 설문 구성은 김평국(2004)의 연구 결과를 바탕으로 총 10문항을 개발하였으며 설문 문항 구성은 <표 3>과 같다.

<표 3> 설문 문항 구성

| 변수 | 하위변인 | 문항수 | 문항번호 |
|----------|-----------|-----|------------|
| 교육과정 재구성 | 재구성 실천 여부 | 4 | 1, 2, 3, 4 |
| | 재구성 유형 | 2 | 5, 6 |
| | 재구성 이유 | 1 | 7 |
| | 재구성 저해 요인 | 1 | 8 |
| | 재구성 실천 방안 | 1 | 9 |
| | 문제점 | 1 | 10 |

설문 조사 결과 분석은 각 문항 내용에 대한 응답 차이를 전체 응답 인원 에 대한 빈도 분석을 이용하여 분석하였다.

질적 조사를 위한 설문은 교육과정 재구성 저해요인과 교육과정 재구성 활성화 방안에 대해 기술하도록 하였다. 설문 결과는 nVIVO 9.0을 이용하여 줄 단위 분석을 실시하였다.

2. 양적 설문 결과

교과별 수업을 위해 교육과정 재구성을 한다고 응답한 비율은 64.6%로 31명의 교사가 재구성한다고 응답하였다. 교육과정 재구성을 주로 하는 교과는 사회, 과학, 실과 등의 순으로 각각 27.1%, 18.8%, 16.7%가 응답하였다.

<표 4> 교육과정 재구성 여부

| 재구성 여부 | 여부 | 국어 | 도덕 | 사회 | 수학 | 과학 | 실과 | 체육 | 음악 | 미술 | 영어 |
|------------|--------------|------------|------------|--------------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 그렇다 (%) | 31 (64.6) | 2 (4.2) | 1 (2.1) | 13 (27.1) | 1 (2.1) | 5 (10.4) | 3 (6.3) | 2 (4.2) | 1 (2.1) | 2 (4.2) | 1 (2.1) |
| 그렇지 않다 (%) | 17 (35.4) | | | | | | | | | | |
| 전체 | 48 | | | | | | | | | | |

교육과정 재구성 유형에 대한 설문 결과, 전개 순서의 변경이 45.8%로 가장 많았으며 다음으로 대체(20.8%), 추가(12.5)의 유형으로 나타났다.

<표 5> 교육과정 재구성 유형

| 유형 | 응답자수 | 비율(%) |
|-----------|------|-------|
| 전개 순서의 변경 | 22 | 45.8 |
| 내용 대체 | 10 | 20.8 |
| 내용 축약 | 4 | 8.3 |
| 내용 추가 | 6 | 12.5 |
| 내용 생략 | 2 | 4.2 |
| 타 교과와의 통합 | 4 | 8.3 |

교육과정 재구성 이유는 지역 및 계절의 특성을 반영하기 위해(37.5%), 학생들의 수준을 고려하여서(27.1%), 시간적 제약 때문에(14.6) 등으로 나타났다. 시간적 제약이라는 것은 교육과정 자율화로 인한 교육과정 운영 시간 감축, 주5일 수업제로 인한 수업 시간 감축 등의 이유로 시간적 제약이 이유로 나타났다.

<표 6> 교육과정 재구성 이유

| 이유 | 응답자수 | 비율(%) |
|-----------------------------|------|-------|
| 지역 및 계절의 특성을 반영하기 위해 | 18 | 37.5 |
| 학생들의 수준을 고려하여서 | 13 | 27.1 |
| 시간적 제약 때문에 | 7 | 14.6 |
| 학교 시설 여건 때문에 | 4 | 8.3 |
| 학생들의 흥미와 관심을 고려하기 위해서 | 3 | 6.3 |
| 실생활과 관련된 내용과 활동을 포함하기 위해서 | 2 | 4.2 |
| 교과서 내용 구성이 적절하지 않거나 불충분 하여서 | 1 | 2.1 |
| 전체 | 48 | 100 |

교육과정 재구성 저해 요인에 대한 설문 결과 교사 요인 41.7%, 학습 자료 요인 39.6%, 환경 요인 18.8%로 나타났으며, 세부 요인별로는 교과서 내용이 많다는 의견이 27.1%로 가장 많았으며 시간 부족 25.0%, 학급당 인원수가 많다는 의견이 14.6% 등의 순으로 나타났다.

<표 7> 교육과정 재구성 저해 요인 설문 결과

| 이유 | | 응답자수 | 비율(%) |
|----------|-------------|------|-------|
| 교사 요인 | 전문지식의 부족 | 2 | 4.2 |
| | 전통적인 교과서관 | 5 | 10.4 |
| | 시간 부족 | 12 | 25.0 |
| | 동료 교사의 비판 | 1 | 2.1 |
| 학습 자료 요인 | 교과서 내용의 과다 | 13 | 27.1 |
| | 교과서 내용의 어려움 | 2 | 4.2 |
| | 교수·학습 자료 부족 | 4 | 8.3 |
| 환경 요인 | 학급당 인원수 | 7 | 14.6 |
| | 시설부족 | 2 | 4.2 |
| 전체 | | 48 | 100 |

3. 질적 설문 결과

개방형 설문에 대한 줄 단위 코딩(coding) 결과는 다음과 같다.

<표 8> 교육과정 재구성 저해 요인 코딩 결과

| 이유 | | 코딩 수 | 비율(%) |
|----------|-------------|------|-------|
| 교사 요인 | 전문지식의 부족 | 14 | 17.3 |
| | 전통적인 교과서관 | 4 | 4.9 |
| | 시간 부족 | 15 | 18.5 |
| | 동료 교사의 비판 | 2 | 2.5 |
| | 재구성 의지 | 5 | 6.2 |
| | 형식적 재구성 | 1 | 1.2 |
| 학습 자료 요인 | 교과서 내용의 과다 | 6 | 7.4 |
| | 교과서 내용의 어려움 | 0 | 0.0 |
| | 교수·학습 자료 부족 | 5 | 6.2 |
| 환경 | 학급당 인원수 | 5 | 6.2 |

| | | | |
|----|---------------------|-----|-----|
| 요인 | 시설부족 | 4 | 4.9 |
| | 재정적 지원 부족 | 1 | 1.2 |
| | 경직된 학교정책과 제도 | 2 | 2.5 |
| | 교육과정 편성과 영의 자율권 부족 | 2 | 2.5 |
| | 사전 연구 사례 부족 | 1 | 1.2 |
| | 사회 인식 부족 | 4 | 4.9 |
| | 교육과정의 수시 개정 | 2 | 2.5 |
| | 일관성 없는 교육 정책 | 1 | 1.2 |
| | 주당 수업 시수 및 지도 과목 과다 | 1 | 1.2 |
| | 지원 인력 | 2 | 2.5 |
| | 평가제도 | 4 | 4.9 |
| 전체 | 81 | 100 | |

교사 요인으로는 시간 부족, 전문 지식의 부족, 재구성 의지, 전통적인 교과서관 등이 주요 요인으로 분석 되었으며 기타 요인으로 동료교사의 비판, 형식적 재구성 등으로 나타났다. 교사 요인에 대한 주요 요인 중 가장 큰 저해 요인인 시간 부족은 각종 업무, 학교 행사, 학생 생활지도 등으로 인해 교육과정 재구성 시간이 부족, 교육과정 재구성 준비 및 계획 등 교육과정 재구성에 대한 시간 부족 등으로 분석되었다.

교사의 잠무 과다로 인해 교육과정재구성을 위한 시간의 부족을 들 수 있다. 이때 잠무는 교사의 수업 활동, 이와 관련되는 활동(평가 등)을 제외한 기타 업무로 정의할 수 있다. 얼마 전 모 신문에서 교사를 상대로 설문조사를 하였는데 잠무가 가다하다란 응답이 93%이고, 그렇지 않다는 응답은 불과 1%밖에 나오지 않았다고 한다. 가장 과다한 업무로 행정업무를 꼽고 있었다. (중략) 아침에 출근하여 오전 중에 처리해야할 공문이나 타부서에서 요청한 업무를 처리해야 한다.(박교사)

전문지식의 부족은 교육과정 재구성에 대한 지식, 연수 기회 부족, 전공과목이 아닌 교과에 대

한 전문지식, 재구성의 경험 등으로 나타났다.

과학은 제가 원래 문과 출신이라서 많은 공부를 하지 않아서 전문적인 지식과 자세한 지식이 부족합니다. 사회가 쉬운 이유는 내가 사회교육학과 출신이며, 평소에도 사회 교과에 관심이 많기 때문입니다. 또한 사회과는 연수도 많이 수강하였습니다. (김교사)

학습 자료 요인은 교과서 내용 과다와 교수·학습 자료의 부족으로 나타났으며 교과서 내용의 어려움에 대한 요인은 없었다. 교과서 내용 과다는 연간 지도해야 할 교과서의 내용 자체가 너무 많다는 의견이 다수로 나타났다.

현 교육과정에서 다루는 내용이 너무 많아서 그 내용을 교과서에 제시된 것만을 다루기에도 벅차서 교육과정 재구성은 생각하기 힘들다.(조교사)

교수·학습 자료의 부족은 교과서 외 지도 자료가 부족하다는 의견이 다수로 나타났다.

환경 요인으로는 특별한 주요 요인으로 도출되지 않았지만 학급당 인원 수 과다, 시설 부족, 사회적 인식 부족, 획일적인 평가제도 등으로 나타났다. 기타 요인으로는 시설부족, 재정적 지원 부족, 경직된 학교정책과 제도, 교육과정 편성과 영의 자율권 부족, 사전 연구 사례 부족, 교육과정의 수시 개정, 일관성 없는 교육 정책, 주당 수업 시수 및 지도 과목 과다, 지원 인력 등으로 분석되었다.

OECD 학급당 평균 학생 수보다 여전히 많아 수업 자체에도 부담이 되며 학생들의 개별적 수월성의 향상 및 교육과정 재구성에 어려움을 준다. 특히 활동 중심 수업이 전개되고 집중력이 다소 떨어지는 학생들로 구성된 교실현장에서 교육과정 재구성은 쉽지 않다.(오교사)

교육과정 재구성 활성화 방안으로는 교사의 연구 활동 강화, 교사 인식 변화, 지원 체제 구축, 평가 체제의 변화, 교사의 업무량 감소, 교육 정책의 변화 등이 주요 방안으로 분석되었으며, 교육 행정가의 인식 변화, 교육과정 재구성의 자율화 확대, 교과서 정책의 변화, 교수·학습 자료 개

발 및 보급, 학급당 인원 감소, 사회 인식의 변화로 나타났다. 교사의 연구 활동 강화는 교육과정 재구성에 대한 연구, 연구회 활동, 연수, 학교 내 동료 장학, 컨설팅 지원 등을 제안하였다.

<표 9> 교육과정 재구성 활성화 방안 코딩 결과

| 활성화 방안 | 코딩 수 | 비율(%) |
|------------------|------|-------|
| 교사 인식 변화 | 7 | 16.7 |
| 교육 행정가의 인식 변화 | 1 | 2.4 |
| 평가 체제의 변화 | 4 | 9.5 |
| 교육과정 재구성의 자율권 확대 | 1 | 2.4 |
| 교과서 정책의 변화 | 1 | 2.4 |
| 교사의 연구 활동 | 10 | 23.8 |
| 교사의 업무량 감소 | 4 | 9.5 |
| 지원체제 구축 | 6 | 14.3 |
| 교육 정책의 변화 | 4 | 9.5 |
| 교수·학습 자료 개발 및 보급 | 1 | 2.4 |
| 학급당 인원 감소 | 1 | 2.4 |
| 사회 인식의 변화 | 2 | 4.8 |
| 전체 | 42 | 100 |

교육과정 재구성의 연구가 필요하다. 교사들은 교육과정을 분석하고, 분석결과를 토대로 교육과정을 재구성하고 이 재구성물을 실천에 옮겨 검증하고 그 결과를 반성, 평가하고 이를 토대로 교육과정 재구성들을 수정·보완해야 한다. 이러한 점에서 교육과정 재구성은 교육과정 연구라고 할 수 있다.(이교사)

교사의 인식 변화는 교육과정 재구성의 필요성에 대한 인식 제고, 교과서 중심 교육에서 교육과정 중심으로의 인식 전환 등을 제안하였다.

교과서관의 변화가 필요하다. 전통적인 교과서관이 단기간에 변화하기는 어려울 것이다. 그러나 변화를 위해서 교원의 전문성을 신장하는 연수 기회의 확보 후 교사의 인식변화가 필요하다. 그 후 학생 및 학부모의 교과서 관점 변화를 유도한다. 교사 스스로도 인식해야 함은 물론 학생, 학부모에게도 학교 교육에서 교과서관 하나의 자료일 뿐이며 교과서가 아닌 교육과정을 가르치고 배우며 이를

통해 학습자의 다양한 요구와 흥미, 적성에 부응할 수 있는 인식이 뿌리내리게 홍보해야 한다.(업교사)

지원체제 구축으로는 교육과정 재구성에 대한 재정 지원, 인적 자원 지원, 우수 교사에 대한 인센티브 등을 제안하였다.

교사의 교육과정 재구성을 뒷받침할 수 있는 제도적 장치와 여건 조성이 필요하다. 교사들의 시간을 확보할 수 있도록 급당 인원 수 감축, 업무를 경감시키고, 질 높은 교육자료 보급, 시설과 환경을 구비하고 확충할 수 있도록 하여야 한다. 예를 들면 교육자료 센터를 두어 학용품, 교구, 비품, 실험자료, 악기자료 등 다양한 물품을 구비해 두어 교사와 학부모가 적당한 시기에 대여 받고 활용할 수 있도록 하여야 한다.

평가 체제의 변화는 대학수학능력 평가, 국가, 사교육청, 학교 수준의 획일화된 지필평가 등을 개선하여 수행평가 중심으로 전환되어야 한다고 하였다. 교사의 업무량 감소는 공문처리 및 학급행사 축소를 제안하였으며 교육 정책의 변화로는 일관성 있는 교육 정책 추진과 학교 현장의 의견을 반영한 교육 정책 수립 등을 제안하였다.

V. 결론

본 연구는 초등학교 교사의 교육과정 재구성의 저해 요인을 밝히는데 필요한 사전 탐색적 연구로서 교육과정 재구성의 의미, 재구성의 수준과 범위 등을 분명히 하고 교육과정 재구성 실태와 저해 요인을 사전 조사해 보는데 있다. 이를 위해 교육과정 재구성에 대한 선행 연구를 살펴보았다. 또한 양적 조사로 선행 연구에서 제시된 교육과정 재구성의 저해 요인을 기초로 G시 관내 48개 초등학교의 교육과정 업무 담당자 48명을 대상으로 설문조사하였으며 질적 조사로 교육과정 박사과정에 있는 교사 10명을 대상으로 개방된 설문 조사를 실시하여 교육과정 재구성 실태와 재구성 저해요인을 분석하였다.

연구 결과, 교과별 수업을 위해 교육과정 재구

성을 한다고 응답한 비율은 64.6%로 박순경 외(2002)의 연구보다 교육과정 재구성을 실행하는 교사가 증가하였다. 교육과정 재구성 유형에 대한 설문 결과는 전개 순서의 변경이 45.8%로 가장 많았으며 이는 선행연구의 결과와 비교적 일치한다. 교육과정 재구성 이유는 지역 및 계절의 특성을 반영하기 위해(37.5%)라는 의견이 가장 많았으며 이는 국가수준의 교육과정 문서에서 제시하는 교육과정 재구성의 방법과 일치하는 결과이다. 교육과정 재구성 저해 요인에 대한 심층면담 결과는 교사 요인 41.7%, 학습 자료 요인 39.6%, 환경 요인 18.8%로 나타나 교사의 개인적 요인이 교육과정 재구성을 저해하는 요인임을 확인할 수 있었다. 세부 요인으로 교과서 내용이 많다는 의견이 27.1%로 가장 많아 교육과정 재구성을 저해하는 핵심 요인이라는 것을 알 수 있었다.

질적 분석에서는 교사 요인 50.6%, 학습 자료 요인 13.6%, 환경 요인 35.8%로 나타났다. 설문 조사와 비교해 볼 때 교사 요인이 가장 큰 비율을 차지하고 있는 것은 유사하나 질적 분석에서는 학습 자료 요인 보다 환경적 요인이 더 큰 비중을 차지하고 있다. 이는 폐쇄된 설문지에서는 밝혀 수 없는 환경적 요인들을 개방된 설문에서 많이 응답한 결과이다. 또한 개방된 설문에서는 연구자를 인식하여 교사의 내적 요인을 저해 요인으로 많이 제시한 것으로 판단된다.

교육과정 재구성 활성화 방안으로는 교사의 연구 활동이 23.8%로 가장 많은 것을 볼 때, 수업의 질을 높이기 위해서는 교사의 연수 활동 지원이 가장 중요한 요소로 판단된다.

장차 이 분야에 대하여 보다 본격적인 근거이론을 적용하여 학교 현장에서 기능하는 저해 요인들을 밝혀내고, 이론 모형을 통하여 보다 타당한 설명이 이루어질 필요가 있다. 이것은 기존의 설문 조사나 국가 기관에서 단행된 연구 결과를 넘어서는 보다 심층적인 연구의 필요성을 방증하는 것이다.

참고 문헌

- 강한균 · 김희용 · 김두규(2011). 스토리텔링 기반의 교수-학습 과정안 구안 및 현장 적용 가능성 탐색, *수산해양교육연구* 23(2), 302~318.
- 강현석 · 박영무 · 이원희 · 박창언 · 유제순 · 이자현(2006). 학교 교육과정 설계론의 새 지평, 서울: 아카데미프레스.
- 강현석 · 이자현(2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화, *교육과정연구* 24(1), 153~180.
- 강현석(2007). 교사의 실천적 지식으로서의 내러티브에 의한 수업비평의 지평과 가치탐색, *교육과정연구* 25(2), 1~35.
- 강현석(2011). *현대 교육과정 탐구*, 서울: 학지사.
- 교육과학기술부(2007). *초·중등학교 교육과정: 국민공통기본교육과정*, 서울:교육부.
- 권낙원 외(2011). *교사를 위한 교육과정론*, 경기: 공동체.
- 김대현(1999). 학교차원에서 교육과정을 재구성하기 위한 교직원 개발 모형 탐색, *부산대학교 사범대학 논문집* 38, 197~211.
- 김대현 · 김혜나(2011). CBAM의 관심단계에 관한 쟁점 연구, *수산해양교육연구* 23(3), 162~181.
- 김평국(2004). 초등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방안, *교육과정연구*, 22(2), 135~161.
- 김평국(2005). 중등학교 교사들의 교과 내용 재구성 실태와 그 활성화 방향, *교육과정연구* 23(4), 91~130.
- 박소영 · 김대현(2008). 초등학교 사회과 교육과정과 교과서의 통합 편성에 관한 국제비교연구, *수산해양교육연구* 20(2), 168~183.
- 박순경 외(2002). 제7차 초·중등학교 교육과정 평가 연구(II): 초등학교 교육과정의 편성·운영·평가를 중심으로, 한국교육과정평가원.
- 백승수(1999). *교육과정 지각, 교육과정 재구성 및 교수-학습방법 적용간의 관련성*, 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서경혜(2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구, *교육과정연구* 27(3), 159~189.
- 서명석(2011). 교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판, *교육과정연구* 29(3), 75~92.
- 성경희 외(2003). 제7차 교육과정의 현장 운영 실

- 태 분석(I): 초등학교 교과 교육과정을 중심으로(총론), 한국교육과정평가원.
- 성열관, 이민정(2009). 교육과정 일치도 및 콘텐츠 맵의 유용성과 비판적 활용 방안, *교육과정연구* 27(3), 63~82.
- 신영수·강현석(2011). 내러티브에 기반한 교육과정 장학 모형 개발의 예비적 탐색, *수산해양교육연구* 23(3), 486~502.
- 전현정(2006). 교사에 의한 내러티브 중심의 교육과정 재구성 전략, *경북대학교대학원 석사학위논문*.
- 이인효 외(1998). 열린교육을 위한 초등 교육과정 재구성, 서울: 교육과학사.
- 허영주(2011). 교사 상상력의 교육과정적 함의, *교육과정연구* 29(1), 137~163.
- 홍영기·안경찬·변보미(2006). 초등교육과정의 통합적 운영, 서울: 양서원.
- Barnes, D.(1992).The significance of teachers' frames for teaching, in Russell, T. and Munby, H.(eds), *Teachers and teaching*(9-32). London: The Falmer Press. 9~32.
- Ben-peretz, M.(1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*, New York: SUNY Press.
- Shulman,L.S.(1986). Paradigms and research programs in the study of teaching, A contemporary perspective, In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*(3rd edition, 3-36), New York: Macmillan.
- Synder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K.(1992). Curriculum implementation, In P. Jackson(Ed), *Handbook of research on curriculum*, New York: Macmillan.
- Walker, D. F.(1990). *Fundamentals of Curriculum*, San Diego: Harcourt Brace Javannovich, Publishers.
-
- 논문접수일 : 2012년 01월 13일
 - 심사완료일 : 1차 - 2012년 01월 27일
2차 - 2012년 02월 02일
 - 게재확정일 : 2012년 02월 06일