

# 한국의 교육과정 자율화 정책 결정 모형 탐색: 통합적 순환 모형 개발

이상수\*

## [요약]

이 연구는 한국의 교육과정 자율화 정책이 결정되고 학교 현장에 적용되는 교육과정 자율화 현상을 설명하는 모형으로서 ‘통합적 순환모형’을 제안하는데 목적을 두고 있다. 이를 위해 첫째, 교육과정 자율화의 의의와 한국의 교육과정 자율화에 대한 특징을 살펴보았다. 둘째, 정책결정 모형에 대한 비판적 분석을 토대로 대안적 교육과정 정책결정 모형의 필요성에 대해 논의하였다. 셋째, 통합적 순환 모형에 대해 탐색하였다. 여기서는 모형 정립의 조건 탐색과 모형의 기본 방향에 대해 제시하고 통합적 순환 모형을 구안하였다. 통합적 순환 모형은 거시 모형과 미시 모형으로 구분하여 살펴보고 이들을 통합한 모형으로 제시하였다. 논의 결과 우리나라 상황에 적합한 교육과정 정책 모형의 필요, 국가에서 부여한 자율성으로 인한 교육현장의 국가에 대한 자율 요청 행위의 촉진, 외적 개입의 배제와 내적 통제가 확립된 자율성의 개념화가 필요하였다. 이들 논의를 통해 모형 적용의 일반화, 교육과정 질 관리, 검증을 통한 보완 등의 제언을 하였다.

**주제어:** 교육과정 자율화, 학생에게 적합한 맞춤형 교육, 정책결정 모형, 통합적 순환 모형, 소외집단

\* 잠실고등학교 교장, ngossi@hanmail.net

이 논문은 2023년 이상수의 교육학 박사학위논문 일부를 발췌한 것임

논문접수 : 2024년 7월 15일, 논문심사 : 2024년 8월 4일, 게재승인 : 2024년 8월 15일

## I. 서론

우리나라의 교육과정 자율화 정책은 그간 꾸준한 변화가 있었으며, 교육과정 개정 때마다 중요한 개정 중점으로 논의되어왔다. 교육과정 자율화는 교육과정 결정의 분권화를 시도한 제6차 교육과정 시기부터(김선영·소경희, 2014: 57; 이승미, 2009: 85; 정영근 외, 2010) 언급되었으며, 2009 개정 교육과정에서 학교 교육과정 편성·운영의 자율성을 위한 제도들을 교육과정 총론에 반영하면서 본격적으로 현장에 적용되었다. 이후 단위 학교에서 학교 교육과정의 자율적 운영을 위한 실천이 더 강화되는 경향으로 교육과정 자율화 정책은 전개되어왔다.

교육과정 자율화는 법제적으로도 지속해서 정비되어왔다. 1949년 「교육법」의 제정으로 우리의 손으로 교육과정을 만들기 시작하였고, 1998년 「초·중등교육법」이 제정되면서 국가에서는 교육과정의 기준과 내용의 기본적 사항을 정하고, 지역에서는 국가에서 정한 범위 내에서 교육과정의 기준과 내용을 다시 정할 수 있으며, 단위 학교에서는 이들 기준과 내용을 토대로 학교의 실정을 고려해 학교 교육과정을 편성·운영하는 구조로 재편되었다. 최근에는 국가교육위원회의 설치를 계기로 「초·중등교육법」을 개정하여 학교가 교육과정을 운영하되 국가교육위원회가 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적 사항을 정하고, 교육감이 그 범위 안에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있도록 하였다. 교육부는 교육과정의 후속지원을 담당하도록 하여 국가 내에서도 역할 분담과 협력 체제를 구축하고 있다.

이처럼 교육과정 자율화는 내용적 측면과 제도적인 측면을 동시에 고려한 개선이 이루어져 왔음에도 불구하고 현장에서 자율적 교육과정 운영이 실질적으로 실행되지 못하고 있다는 문제가 지속해서 제기되고 있다(조난심, 2019: 270). 교육부 장관이 ‘교육과정의 기준과 내용의 기본적 사항’을 정하는 국가 주도형 교육과정이라는 특징을 가지고 있어(박희경, 2015: 14) 교육과정이 획일화되어 다양성과 특수성을 저해한다는 것이다(허정철 외, 2003; 박희경, 2015). 학교 현장은 교육과정 총론 개정을 통한 교육과정 자율화를 일정 부분 수용하면서도 국가가 정한 ‘교육과정의 기준과 내용의 기본적 사항’의 모호성을 지적하기도 한다. 이에 교육과정의 기준이 무엇인지를 규명하고, 내용의 기본적 사항을 적정화하는 것이 필요(국가교육회의, 2021)하다는 주장이 지속적으로 제기된다. 이러한 논의는 교육과정 개정을 염두에 둔 국가 교육과정 포럼 등에서 ‘교육 주체들의 참여를 통한 자율성 확대’를 요구하며 차기 교육과정 개정에 반영해 달라는 목소리가 나타나는(김대현, 2020b: 70-71) 이유이기도 하다.

최근에는 기존의 국가 교육과정 정책 결정을 교육부라는 행정부처가 주도해 왔다면,

이제 확대되는 다양한 주체들의 참여 욕구와 중장기적인 교육 비전을 담아낼 새로운 체제가 필요하다는 요구가 커지면서(유기홍, 2020: 19) 「국가교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률」에 따른 국가교육위원회라 새로운 제도를 도입하는 것에 이르게 되었다.

이러한 시점에서 본 연구는 한국의 학교 교육과정 자율화 정책이 결정되고 현장에 적용되는 과정을 분석하는 데 적합한 정책 결정 모형을 탐색하고자 하는 것이다. 연구 목적 달성을 위해 교육과정 자율화의 의미와 특징에 대해 살펴보고, 정책학에서 다루는 정책 결정에 관한 다양한 모형에 대한 비판적 분석과 대안적 모형의 필요에 대해 논의한 통합적 순환 모형(안)을 제시하였다.

## II. 교육과정 자율화의 의의와 특징

### 1. 의의와 법적 근거

교육과정 자율화 정책을 적극적으로 추진한 2009년 교육과학기술부의 6.11 자율화 추진방안에는 ‘교육과정 자율화란 학교장이 국가 혹은 지역 수준의 교육과정과 관련 정책 방안 등을 토대로 학교 구성원들의 의견을 수렴하여 해당 학교의 여건과 실정에 알맞게 학교 교육과정을 자율적으로 편성·운영하는 것을 의미한다(교육과학기술부, 2009)’ 라고 정의하였다. 이는 국가가 제시하는 제도적 지침과 규정을 최소화하고 단위 학교와 교사의 교육과정 결정에 대한 권한을 확대하여 각 학교의 교육과정이 다양한 학생의 요구와 학교 환경에 대응하여 개발·운영될 수 있도록 하기 위한 목적을 가진다고 볼 수 있다(강현석, 2018). 국가주도에서 학교가 주도하는 자율의 강화인 셈이다.

교육과정 자율화를 보는 이러한 관점은 국가의 교육과정 기준과 내용에 대한 기본적인 사항을 토대로 단위학교에서 학교의 실정이나 학생의 특성을 고려한 교육과정을 편성·운영하는 것으로 보고 있어, 학교에서 전적으로 교육과정에 대한 자율을 가지는 것은 아닌 것으로 나타난다. 이것은 법적인 근거에서도 확인이 된다. 「초·중등교육법」 제23조 제2항에서는 국가교육위원회가 교육과정의 기준과 내용에 관한 사항을 정하고, 교육감은 국가교육위원회가 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있도록 하고 있으며, 제23조 제1항에서는 학교는 교육과정을 운영하여야 한다고 제시하고 있는 것이다.

법적인 근거와 교육과정 정책에 나타난 교육과정 자율화는 학교가 교육과정을 독자적

으로 운영하는 것이 아니라, 국가와 지역이 설정한 범주 내에서 자율적으로 운영할 수 있는 것이다. 그것은 사회구성원의 공유하는 경험적인 내용에 대해 공통적으로 설정할 필요와 관련이 있는 것이다. 그렇지만 개인의 소질이나 적성에 따른 교육과정도 필요하기 때문에 공통적인 요인과의 조화가 필요하게 되는 것이다. 인간의 성장이나 발달을 위해 교육을 받는 대상자에게 적합한 교육과정이 만들어져야 교육에서의 소외를 최소화할 수 있다면, 이러한 교육과정을 만드는 교사의 역할도 중요하게 부각되는 것이다.

개별 교사는 교육과정의 편성과 운영에서 다른 교사와 협력을 하고, 관리자의 교육적 경험에 따른 조언을 받으며, 직원의 행·재정적 지원을 받아야 원활한 교육활동이 전개될 수 있다. 따라서 교육과정은 민주적으로 편성·운영이 되어야 하는 것이다. 교육과정의 자율성은 이러한 맥락에서 체계적으로 이루어지게 되는 것이다. 교육과정에 대한 외부의 개입이 크고, 단위학교의 자생력이 적을수록 교육과정에 대한 자율성은 약화될 수 있는 것이다. 국가적 기준과 내용의 기본적 사항에 대한 설정에서도 단위학교의 요구가 체계적으로 반영됨으로써 학교의 교육과정 자율성을 강화하는 방향이 모색될 필요가 있는 것이다.

## 2. 한국의 교육과정 자율화의 특징

우리나라 교육과정 자율화의 특징에 대해 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교육과정의 자율화가 형식적 수준에서 정립·운영되고 있는 것으로 보인다. 「초·중등교육법」에서는 국가교육위원회와 교육감이 교육과정의 기준과 내용의 기본적 사항을 정하고 단위 학교에서는 교육과정을 운영하도록 하고 있다. 법제의 뒷받침에도 불구하고 교육현장에서 교육과정의 자율성에 대해서는 국가에서 주어지는 제한적 교육과정 자율로 인식하고 있는 경향이 나타나고 있어 내실화된 운영의 과제가 있다.

둘째, 교육과정이 먼저 성립된 이후에 법제가 뒷받침하는 순서로 제도가 진행됐다. 1992년 고시된 제6차 교육과정에서 교육과정이 단위 학교에서 운영하여야 할 교육과정에 대한 국가의 공통적이고도 일반적인 기준임을 명시하였고 해당 내용이 법적으로 뒷받침된 시기는 1998년 「초·중등교육법」이 제정되면서부터였다.

셋째, 국가 교육과정에서의 지역적 여백이 미비하였다. 국가 교육과정이 전문가와 현장 교사, 학부모 등 교육과 관련된 구성원들의 합의로 만들어진다고 하더라도, 그것은 교육에서 배워야 하는 공통적인 사항에 해당하는 것으로 집약될 것이다. 하지만, 여기서 각 지역이나 단위 학교의 모든 사정을 고려하기는 쉽지 않을 것이다. 따라서 지역에서 특색 있는 교육과정을 마련할 수 있도록 여지를 둘 필요가 있는 것이다.

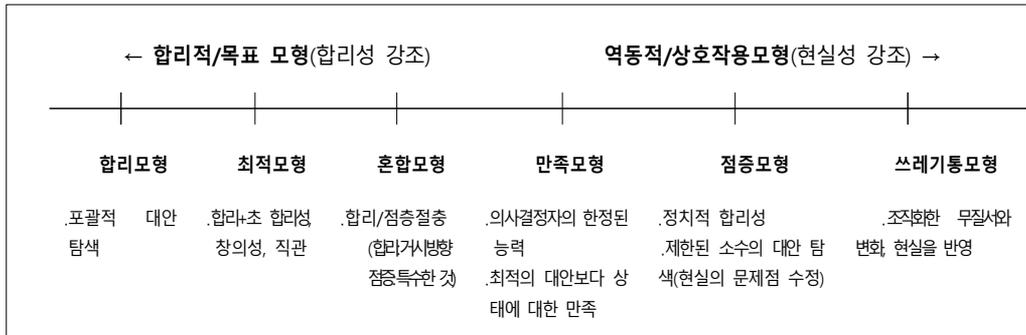
넷째, 국가교육위원회의 설치와 운영에 따른 향후 교육부, 국가교육위원회, 시도교육청의 역할 재정립이 필요하게 되었다. 이제까지 교육과정의 개발은 교육부와 전문 연구기관이 수행하고, 교육과정심의회 심의를 거쳐 교육부 장관이 확정·고시하는 구조였다. 그러나 국가교육위원회가 설치되면서 국가교육과정 고시까지는 국가교육위원회가 담당하고, 그 이후 운영과 관련해서는 교육부가 담당하도록 역할이 분담되었다. 따라서 국가교육위원회, 교육부 및 시도교육청의 역할에 대한 재구조화가 필요한 것이다.

다섯째, 국가 교육과정 문서에 제시된 교육과정의 자율성은 국가에서 부여하는 형태의 제한적 자율성으로 확인되고 있다. 이제까지 교육과정의 자율성과 관련해 다루는 논문이나 현장의 의견은 그러한 자율성이 국가에 의해 부여된다고 보는 성격이 강하게 나타나고 있다. 학교의 자체적인 요구나 집단적인 의사결정을 통해 교육과정이 만들어지고 운영한 경험이 적기 때문에 주어진 자율은 학교의 사회적 책임과 학교의 자생력을 약화시키는 것으로 귀결될 수 있다.

### III. 정책결정 모형과 대안적 모형 필요

#### 1. 정책결정 모형의 연속성

교육과정 정책 결정 과정은 정책학 이론 또는 의사결정 유형에서 일반적 모형의 원형을 찾을 수 있고, 이를 바탕으로 교육과정 정책 결정 모형의 도출이 가능하다고 볼 수 있다. 일반적으로 의사결정은 개인이나 집단에서도 일어나지만, 정책 결정은 국가의 공권력을 배경으로 한 정부나 공공기관에서 하는 것이라 할 수 있다(남정걸, 2015: 199; 박종구, 2019: 13). 이런 점에서 정책 결정은 정책의제에 대해 정책 행위자가 바람직하고 소망스러운 정책목표를 달성하기 위한 정책 수단을 모색하고 이들 간 관계를 예측 및 분석하여 가장 바람직한 정책 수단을 선택하는 일련의 의사결정 행위라 할 수 있다(김지원, 2021: 130). 이와 관련하여 논리성과 합리성이 기반한 정책 결정 방식과 현실적이고 역동적인 정책 결정이 이루어지는 모형을 하나의 연속성 상에 있는 것으로 분류한 박창언(2021: 107)의 분류 방식을 간단히 소개하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 정책 결정 과정 모형의 연속성

[그림 1]은 정책의 목표를 최대한 달성할 수 있는 합리적 대안 선택이 가능하다는 합리모형과 역동적 현실 상황에서 공유된 목표가 부재하거나 구성원 일부만 참여하는 혼란 상태의 의사결정이 이루어지는 쓰레기통모형을 연속선상의 양 끝단에 놓고 일정 부분의 합리성을 갖춘 중간적 모형을 산정하고 있다. Simon은 이를 제한된 합리성 (bounded rationality)이라는 개념을 사용하며 이러한 의사결정이 이루어지는 모형을 행정적 모형 또는 기술적 모형이라 하였다(Simon, 1945). 이러한 두 기준에 따른 중간적 모형이 다양하게 제시되고 있다. 여기서는 교육과정 정책 결정과 관련해 합리모형과 쓰레기통 모형의 양 극단의 한계를 살펴보면서 대안적 모형의 필요성을 제시하고자 한다.

첫째, 합리모형에 대해 알아본다. 합리모형은 정책 결정이 인간의 이성에 의해 합리적으로 다른 정책 결정 모형들이 합리모형에 대한 비판과 현실에 적합하게 수정하는 과정에서 출현했기 때문에 대다수 정책 결정 모형의 원형에 해당한다. 정책은 특수 문제의 해결과 사회적 가치 실현을 위한 정부의 선택이다. 정책 결정은 이러한 정책 문제를 해결하기 위해 목표와 수단을 선택하는 과정이라고 할 수 있다. 합리모형은 합리적 개인이 목표의 설정, 대안의 탐색, 결과의 예측, 대안의 비교·평가, 최선의 대안 선택이라는 절차를 순차적으로 밟아 정책을 결정한다고 본다.

그렇지만 이 모형은 교육과정 정책 결정을 설명하는데 한계가 있다. 교육과정 정책결정은 탈맥락적이 아니라, 복잡한 이해관계에 대한 설명과 대안이 요청되는 맥락적 상황을 고려하여야 한다는 점, 정태적이며 단선적이지 아니라 동태적이고도 복합적이며 순환적 과정과 속성을 가진다는 점, 합리적 선택이라기보다는 일종의 정치적 선택이라는 점, 의사결정자들의 창의성이 요구되는 초합리성이 요구된다는 점 등이 그것이다.

둘째, 쓰레기통 모형에 대해 알아본다. 쓰레기통 모형은 의사결정이 합리적으로 이루어진다고 보는 관점의 반대 극성에 있다. 비합리성에 기반을 둔 이론으로 조직 구성원

사이의 응집력이 아주 약한 느슨한 상태에서 의사결정이 이루어지는 과정을 설명하는 모형이다. 일종의 조직화된 무정부 상태인 것이다. 조직화된 무정부 상태는 참여자의 선호가 불분명한 상황인 선호의 문제성, 조직을 운영하는 기술의 불분명성, 의사결정에 참여자의 변경이 따르는 유동적 참여 등의 특징이 있다. 쓰레기통 모형은 문제, 해결책, 참여자, 선택기회의 네 가지 요소가 쓰레기통 안에서처럼 뒤죽박죽 움푹이다가 어떤 계기로 우연히 교차할 때 이루어지는 것으로 보고 있다.

이러한 쓰레기통 모형 역시 교육과정 정책 결정 모형을 포괄적으로 설명하는데 한계가 있다. 교육과정 정책결정은 쓰레기통 모형이 전제하는 무정부 상태의 특징에 있지 않다는 점, 선호에 의한 정책 결정이 아니라 명확한 목표를 토대로 의사결정이 이루어진다는 점, 국가정책이나 이익단체 등에 의한 정책 결정에 영향을 미치는 외적인 요인의 설명에 한계가 있다는 점 등이 있다.

## 2. 대안 모형의 필요성

미국이나 유럽의 교육과정이 우리나라에 미친 영향을 부정하기는 어려운 실정이지만, 그것은 탈역사적이고 우리나라 현실 맥락에서 일어나는 일을 설명하고 해석하는데 한계가 있다. 그렇기 때문에 우리의 문제를 보다 명확하게 진단하고 이에 기초해 문제 해결 노력이 필요한 것이다. 우리나라의 교육과정 분야에서는 이제까지 이러한 일에는 비교적 소홀한 편으로 생각된다. 2009 개정 교육과정의 시기를 전후해서는 자율화 실태나 자율화 관련 연구가 수행되었으나, 그 이후에는 다소 제한적 방향으로 연구가 전개되고 있는 것으로 보인다.

교육과정정책의 결정과 관련해서는 교육과정행정 분야의 연구의 미흡과 더불어 교육과정 정책결정을 설명할 수 있는 이론의 부재 등으로 인해 연구가 더욱 저조한 편이다. 교육과정행정은 법적 관점이나 학교 경영의 관점에서 교육행정의 하위 분야로 접근할 수도 있지만, 교육과정 중심의 학교 운영을 통해 행정이 지원되는 방향으로 관점의 전환이 요청된다. 단위학교가 자율적으로 교육과정이 운영되기 위해서는 교육과정의 편성과 운영에 따라 행정 작용이 뒷받침하는 방식이 되어야 하는 것이기 때문이기도 하다. 이를 위해서는 교육과정에 대한 우리나라의 독자적 이론 정립이 필요하게 될 것이고, 정책학의 일반 이론으로 우리의 교육 현상을 설명하는데 한계가 있다. 여기서는 정책학 분야의 이론에 대한 한계를 토대로 대안적 모형의 정립 필요를 제시하고자 한다.

첫째, 역사사회적 맥락과 상황이 다른 국가에서 수립된 정책이론은 우리나라의 교육과정 정책을 설명하는 데 한계가 있다. 정책 결정에 대한 일반 이론은 대부분 미국 행정이론에 기초해 있다. 미국 행정이론이 바탕으로 하는 가정과 전제는 미국의 특수한

맥락을 반영하고 있어 한국적 맥락과 맞지 않는 것이 많다(김현구, 2013). 또한, 정책과 환경이라는 맥락은 불가분의 관계(Anderson, 1979)이므로 한 나라의 정책은 해당 국가의 환경으로부터 자유로울 수가 없다. 정책 환경은 그 나라만의 인문 사회적인 특수성에 영향을 받기 때문에 특히 인문·사회·과학은 맥락에 민감하다. 짧은 현대식 교육의 역사와 급변해온 정치 사회적 변화, 그리고 교육에 대한 남다른 국민적 관심 등을 반영한 정책 이론의 정립 필요성의 이유이다.

둘째, 교육과정 분야에 대한 이론 역시 외국의 이론 위주로 되어 있어 교육과정 정책을 결정하고 설명하는 데 한계가 있다. 현대 행정학의 발상지가 미국인 것처럼, 교육과정을 하나의 학문으로 이론을 구축하기 시작한 것은 미국이 독점적이었다. 서구의 경우 19세기 후반부터 교육과정이 전문적 연구 분야로 탄생한 데 반해, 우리나라의 경우는 일제 강점기에 접어든 시기라 교육과정에 대한 독자적 이론 체계나 학문적 연구를 활성화할 기회가 상당히 제한적이었다(박창언, 2017). 따라서 우리의 자체 연구가 미미한 상황에서 미국의 이론이 들어왔기 때문에 학문적 의존도가 높을 수밖에 없었다. 외국의 이론을 우리의 교육과정 맥락에 맞도록 적용하는 것을 넘어서 교육과정적 맥락을 설명할 독자적 이론의 창출이 요구된다.

셋째, 한국의 교육과정 개발은 미국의 교육과정 개발 모형과는 다르므로 행정학의 정책결정 모형을 따르기에는 한계가 있다. 실제 한국의 교과 교육과정 개발은 분권적 형태로 교육과정을 개발하는 외국과 달리 중앙집권적으로 국가 교육과정을 개발한 후, 국가에서 부여한 자율성의 범위 안에서 학교 교육과정의 특색을 살리는 양태로 교육과정의 의사결정이 이루어진다. 즉 국가 교육과정의 의사결정 거버넌스와 학교 교육과정의 의사결정 거버넌스가 다르기 때문에 분권적인 외국의 교육과정 개발 모형이 우리나라의 교육과정 개발 모형에 대한 설명이 적합하지 않은 것이다.

넷째, 학교 교육과정을 실천하는 과정에서 불거지는 다양한 문제점으로 인해 교육과정에 대한 수요자의 요구가 국가 교육과정에까지 환류되는 양상은 최고의 문제해결 대안을 제시하는 것을 가정하는 합리모형으로도, 구조화되지 못한 사회질서를 전제로 하는 쓰레기통모형으로도 전체 구조와 설명에서 누락이 발생하는 등의 적용상의 한계점이 분명하게 드러난다. 이처럼 기존의 모형이 현대 사회 구성원의 다양한 이해관계와 충돌 가치를 담아내기 위해서는 미시적·거시적 차원에서의 상호협력적, 참여적 정책 결정 모형이 요구된다.

이상에서 교육과정 정책 결정에 대한 나름의 이론 구성을 위한 구체적이면서도 실천적인 노력이 필요하다는 것을 알 수 있다. 외국 이론의 종속에서 벗어나 한국적인 상황과 맥락을 반영하는 이론을 개발하는 것은 실사구시(實事求是)의 정신으로 한국교육 현상의 특수성을 깊이 있게 설명하는 이론이나 모형을 실천의 현장에서 궁구(窮究)해내는

일이다. 주체적인 우리 이론 모형의 수립은 현장에 밀착된 설명력 높은 이론 모형의 개발로 이어진다. 모든 이론의 보편성은 현실의 특수성으로부터 나온다(김현구, 2013). 여러 정치적·사회적 변수가 섞여 결정되는 한국 교육과정 정책상의 특이성(特異性)을 기존의 정책학 이론으로 환원하여 설명될 수는 없다. 이러한 이유로 우리의 교육적 현실에 대한 구체적인 진단을 통한 자생적(自生的) 이론 모형의 도출이 요구된다. 설명력(explanatory power)은 이론이 경험적 자료나 사실과 일치하는 정도를 나타내는 것으로(김현구, 2013), 이론의 학문적·실제적 기여도가 큰 설명력 높은 이론 창출을 위해서라도 우리 교육의 실천 현상에서 출발해야 한다.

## IV. 통합적 순환 모형의 탐색

### 1. 모형 정립의 조건 탐색과 모형의 기본 방향

이론이란 사물이나 현상에 관한 지식을 논리적인 연관을 통하여 하나의 체계로 구성한 것이며, 논리성, 검증 가능성, 예측성을 지닌 설명이나 모형을 의미한다. 이러한 이론은 몇 가지 유형으로 분류할 수 있는데 Marx(1976)는 연역 이론, 기능이론, 귀납 이론, 모형의 네 유형으로 분류하였다. 본 연구에서는 일반 이론의 구성 요건과 교육과정 정책이라는 전제의 특성을 참고하여 이론의 유형 중 모형의 정립을 모색하였다. 모형은 현실의 축소 체계(miniature system)로서, 개념적 상사형이다. 이론의 각 유형은 모두 장단점이 있으며, 특정 유형의 우월성보다는 개인의 연구 과제에 적합한 유형을 선택하는 것이 중요하다. 일반적으로 모형은 경험적 연구에서 많이 추구되고 있는데, 그 정립 요건으로 다차원성, 종합 학문성, 과학성, 이론적 주체성 등을 고려하여 새로운 교육과정 자율화 정책 결정 모형을 구안하였다.

첫째, 새로운 모형은 다차원성을 지녀야 한다. 교육과정 정책 결정은 다양한 주체와 다양한 차원에서 이루어진다. 새로운 모형은 교육과정 정책 담당 부서나 교육부 내부의 관계뿐만 아니라, 교육과정에 대한 국가정책 등의 외적인 요인의 여러 차원을 총체적으로 고려할 필요가 있다. 교육과정 정책이라는 결과물이 산출되기 위해서는 외부 환경의 지속적인 영향과 그 체제에 참여하는 교육 관련 주체, 주체와 외부 환경과의 상호 작용, 주체들 간의 복잡한 의사결정의 다층 구조를 모두 설명할 수 있어야 한다.

둘째, 새로운 분석 틀은 종합 학문성을 지녀야 한다. 전통적인 교육과정 개발과 운영 등

에 대한 교육과정 분야의 제한된 이론만으로 교육과정 정책을 적실하게 설명하는데 불충분하다. 더구나 교육과정은 효과성과 능률성을 지향하는 일반 행정 분야와 달리 가치 지향적 활동이므로 단순히 정책론적인 파악만으로는 한계가 있다. 이를 극복하기 위해 정책학과 교육과정학과 같은 학제 간의 연구를 통해 교육과정 정책 문제해결에 적용하여야 한다.

셋째, 새로운 분석 틀은 과학성을 지녀야 한다. 연구를 위한 분석의 틀은 이론적으로나 경험적으로 실제 교육과정 정책과 학교 교육에 적용 가능성을 지녀야 한다. 과학성은 내적일관성과 검증 가능성과 같은 요건을 통해 설명될 수 있다. 이론적 체계 내에서 개념 간, 명제 간 상호 모순되지 않고, 강한 연관성이 있어야 한다. 변수 간의 인과관계를 파악하는 설명의 정확성은 과학적 이론의 핵심 요건이다. 이론을 검증하는 방법을 갖고 있어야 과학적으로 가치를 가진다(Goodson & Morgan, 1976).

넷째, 새로운 모형은 이론적 주체성을 지녀야 한다. 우리나라의 교육과정 개발 절차는 외국에서 제시된 교육과정 개발 절차와는 달라 교육과정 개발과 관련한 정책에 대한 설명에서 외국의 이론은 한계가 있다. 우리나라의 독특한 교육 현상을 이해하고 설명할 수 있으며, 교육과정 정책이론이 정책 개발과 결정에 실질적인 도움이 될 수 있는 우리나라 교육과정 정책상의 특수성을 고려한 모형의 설정이 요구된다.

이러한 요건에 부합하는 우리나라의 교육과정 자율화 정책 결정 모형의 개발을 위해 우선 교육과정 자율화 정책에 대해 살펴보았다. 그 동안 학교, 학부모 단체, 지자체, 지역 시민 단체 중심으로 다양한 형태의 교육과정 자율화에 대한 요구는 시도교육청 차원에서 검토되거나 국가 차원의 교육과정 정책을 결정할 때에 현장의 요구와 적용 사례들이 피드백되어 최소한의 핵심 기준을 결정하는 형태로 나타난다. 이처럼 중앙정부가 일방적으로 결정하는 것이 아니라 현장의 요구가 새로운 정책 결정에 중요한 요소로 반영되는 현상을 정책 결정의 이론적 차원에서 구조화하여 ‘통합적 순환모형’ 모형을 구안하고자 한다. 여기서 통합적 순환모형이라는 의미는 교육과정 정책을 바라보는 국가나 시도교육청 차원의 관점과 학교를 중심으로 한 현장의 관점, 그리고 학교와 연계된 다양한 이해 당사자들의 입장을 종합하여 현장의 요구가 중앙정부와 상호 작용을 통해 자율화와 관련된 교육과정 정책 결정에 피드백하게 됨을 의미한다.

정책 결정 과정과 관련하여 거시적 측면과 미시적 측면을 종합적으로 고려하는 경향은 일반적인 정부 정책결정 과정에서 자주 이루어진다. 그동안 합리적인 단일체로서의 국가와 고위 관료가 주요 정책결정자로 등장하고 더 정확하고 많은 정보로 가능한 범위 내에서 합리적 의사결정을 한다고 보아왔다(김지원, 2021: 132). 이 경우에도 정부는 정책의 이해 당사자들로부터 끊임없는 요구를 받아 국가를 중심으로 주요한 의사결정이 이루어진다. 이러한 점을 교육과정 정책 결정에 적용되는 과정은 거시모형을 통해 설명될 수 있다.

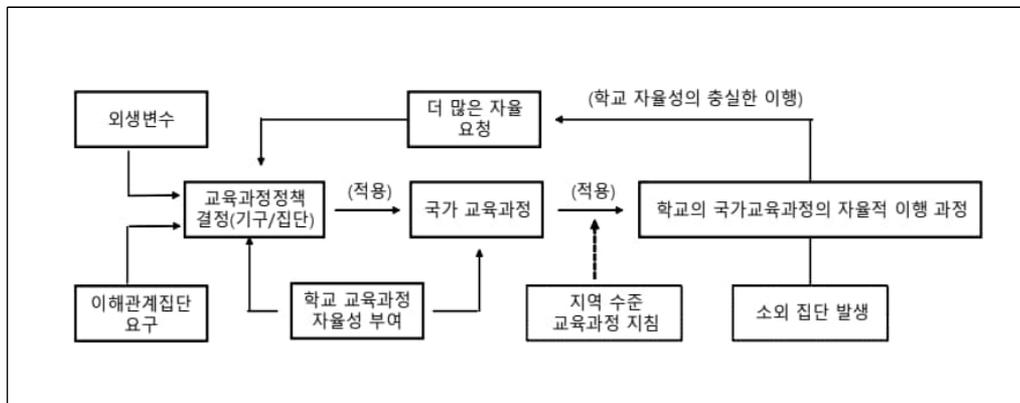
한편, 현대 사회에서는 시민 의식의 성장과 디지털 사회의 진전으로 이해 당사자들이 정책 결정에 참여하려는 욕구가 커지고(김지원, 2021: 132), 정책의 실행 과정에서 많은 당사자의 요구가 분출되어 정책이 변경되는 경우들이 자연스럽게 나타난다. 이처럼 개인적 차원, 또는 학교와 같은 실질적 집행이 이루어지는 하부 단위 차원에서 정책 결정의 미시모형으로 살펴보고자 한다. 이 미시모형을 통해 국가에 의해 부여된 교육과정 자율성이 단위 학교에서 어떠한 과정을 거쳐 실천되면서 더 많은 자율을 요청하는지 설명을 시도할 수 있을 것이다. 마지막으로 거시모형과 미시모형의 통합을 통해 교사나 학교, 그리고 국가 차원에서 이루어지는 수많은 정책 결정 과정에서 현장의 요구행위가 국가와 꾸준히 소통하고 협력하면서 정책 결정에 피드백하는 과정을 설명하는 통합된 모형을 제안하고자 한다.

## 2. 교육과정 자율화 정책에 관한 통합적 순환 모형의 구안

### 1) 거시 모형

우리나라에서 교육과정 정책이 결정되고, 그 결정이 학교 교육에 적용되는 과정에 대한 기본모형은 중앙정부에 의한 교육과정 정책 결정, 지역 수준 교육과정 지침, 그리고 학교 교육으로 이어지게 되고, 다음과 같은 변수의 설명에 따라 정립할 수 있다. 기본모형은 거시적인 관점에서 교육과정 정책이 개발되는 과정에 집중하고 교육과정 정책의 결정이 학교 교육에 이르기까지의 전체적인 과정을 개관하는 모형이라 할 수 있다.

거시적 연구모형인 기본모형에서 사용된 다양한 변수들의 내용과 관계는 [그림 2]과 같다.

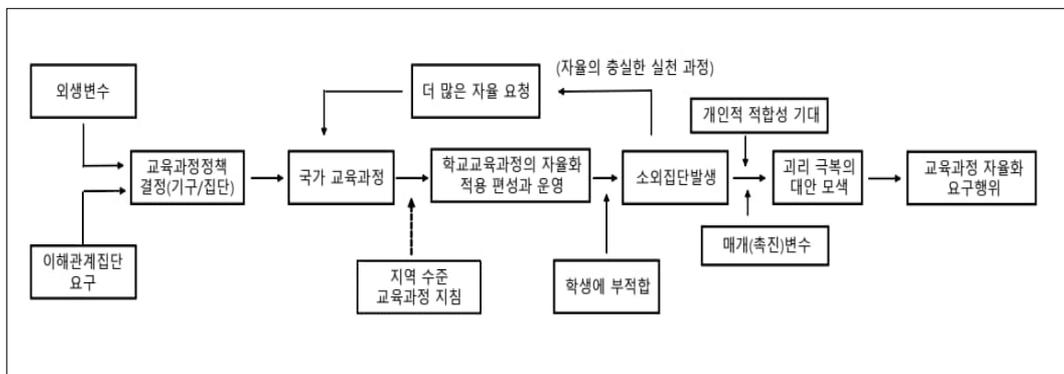


[그림 2] 교육과정 정책 결정을 설명하는 거시모형

거시적 관점에서의 교육과정 정책 결정 모형의 작동 과정을 살펴보면 다음과 같다. 우선 외생 변수에 의한 개정 요구와 다양한 이해관계 집단의 압력이 수시로 작용하면서 국가 교육과정 정책을 결정하고 여기에 포함된 학교 교육과정의 자율 내용은 학교에서 이행하게 된다. 이 과정에서 일부 시도교육청에 의한 지역 수준 교육과정 지침이 제한적으로 영향을 미치게 된다. 최종적으로 학교 교육과정은 국가 수준 교육과정에서 부여한 자율을 구현하는 범위에서 시행되고, 그 과정에서 일부 소외집단을 발생시키는 등 교육과정 자율화의 취지를 구현하지 못해 갈등과 개선 요구를 유발한 채 차기 교육과정 개정에 더 많은 자율이 요구되는 순환 과정을 거치게 된다.

## 2) 미시모형

미시모형은 단위 학교를 중심으로 국가 교육과정에서 규정한 교육과정 자율의 조치를 적용하여 운영이 이루어지는 과정에서 소외집단의 발생 등으로 자율화의 취지와 현장의 불일치 문제가 발생하고 이를 극복하려는 학교 당사자들의 요구와 상호 관계 등을 구조화한 것이다. 거시적 연구모형은 전체적 윤곽을 설명하고, 미시모형은 그러한 윤곽 내에서 교육에 관계하는 구성원들 간의 관계를 설명하기 때문에 이들 모형은 결과론적으로는 거시모형과 미시모형이 통합되어 하나의 모형으로 설명이 되어야 한다. 통합의 모형은 2015 개정 교육과정의 개발과 운영 및 2022 개정 교육과정의 개발에 대한 실증적 자료를 제시하는 부분에서 함께 논의하여 정교화될 것이다. 교육과정 정책 결정과 적용에 관한 미시적 연구모형은 [그림 3]와 같다.



[그림 3] 교육과정 정책 결정과 그 적용에 대한 미시모형

국가에 의해 주어진 교육과정의 자율화가 학교 내에서 구현되는 과정에서 일정한 통제와 학생에게 부적합한 교육과정 내용으로 소외집단이 나타나게 된다. 또한 기초학력 미달 학생의 발생, 수월성 저하 등 자율화를 촉진하는 다양한 매개변수의 기능과 역할로 교육과정 자율화 요구가 증가한다. 이 과정에서 교육과정의 자율적 편성·운영의 경험과 문화를 가진 학교일수록 자율화에 대한 기대가 크고 요구도 많아지는데, 이러한 역동적 상황을 설명하는 모형을 정립한 것이다. 이는 미시적 관점에서 볼 때 교육과정 정책이 단위 학교에서 제한된 범위 내의 자율성을 바탕으로 충실하게 이행되는 정적인 관계가 아니라, 시간적 관계와 함께 다양한 학교 내 요인들이 역동적으로 상호 작용을 하게 되는 동적인 측면을 설명한 것이라는 점을 의미한다. 이러한 단위 학교 내에서의 역동적인 자율화는 교사 간 협력, 학교 교육과정에 교사, 학생, 학부모들의 능동적인 참여를 통해 교육과정의 편성과 운영에서 다양성 수용을 고려하고자 하였다.

### 3) 통합적 순환모형의 구안

우리나라의 교육과정 자율화 정책은 거시모형과 미시모형을 통해 각각의 부분적 과정을 설명할 수 있다. 즉, 중앙정부에서 교육과정 정책이 결정되고 교육과정이 개발된 후 지역 수준의 교육과정 편성·운영 지침, 학교 교육으로 이어지는 것은 거시모형으로, 학교에서 교육과정을 편성하고 운영하는 과정에서 드러나는 다양한 문제점 및 운영 결과 소외되는 학생들을 위한 요구가 다시 환류되는 과정은 미시모형을 통해 설명된다. 그런데 과정을 상세히 살펴보면 미시모형과 거시모형이 결합된 순환적 과정을 거쳐 이루어진다는 점을 알 수 있다. 이 과정에서 거시와 미시 모형의 단순한 결합이라는 측면보다 정책의 결정과 집행 과정에서 이루어지는 끊임없는 순환의 과정이 더 의미가 있다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 점을 종합적으로 고려하여 교육과정 자율화 정책 결정에 관한 통합적 순환모형을 제안하고자 한다. 이렇게 제시되는 통합적 순환 모형이 우리나라 교육과정 자율화를 설명하는데 있어 타당성을 확보하기 위해 관련 문헌 분석과 실증적 자료의 분석 및 역사적 방법을 활용하였다. 또한, 2009 개정 교육과정 및 그 이후 시기부터 교육과정 개정에 참여한 경험과 전문성이 있는 13명의 초·중등학교 관리자와 교육 전문직 및 대학 교수를 대상으로 하여 면담을 수행하였다. 이 논문에 제시된 모형(안)은 이러한 과정을 거쳐 만들어진 것으로 국가에 의한 자율성 부여가 교육 현장에서 변화·발전되어 어떻게 제도화에 이르는지, 또 이러한 순환적 과정을 거쳐 학교 교육과정 자율화가 지속적으로 가능할 수 있는지를 모색한 것이다. 이 연구에서 제안한 통합적 순환모형의 구조화를 간단히 설명하면 다음과 같다.

첫째, 국가가 일방적으로 학교 교육과정을 설계해 주던 방식에서 벗어나 단위 학교에 교육과정의 자율성을 일정 부분 부여함에 따라 현장에서는 국가 교육과정에서 제시한 교육과정의 자율성 범위 내에서 학교 교육과정을 편성·운영하는 과정을 거치게 된다.

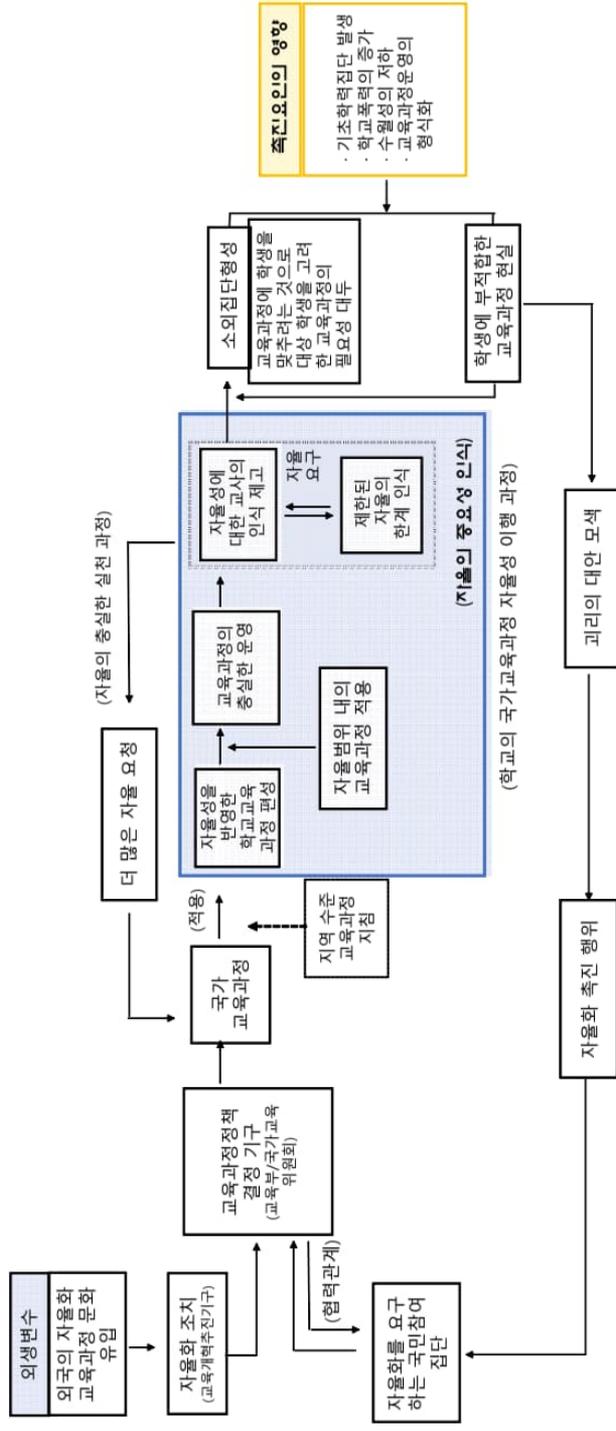
둘째, 단위 학교에서는 국가 교육과정에 규정된 자율의 범위 내에서 학교 교육과정을 편성하고 운영한다. 여기에 시도교육청에서 제시하는 지역 수준 교육과정 지침이 일부 반영된다. 이 과정에서 학교가 학생의 특성이나 학교의 여건에 부합하는 교육과정 운영에서 어려움을 겪으면서 국가에서 부여한 자율의 한계점이 노출되기도 한다.

셋째, 교육과정의 학생 적합화를 위한 단위 학교 교육과정 자율성 확대가 현장에서 적용됨에도 해당 교육과정에 적응하지 못하는 소외집단과 같은 현상이 나타나고, 학생에 부적합한 교육과정 현실은 개선이 되지 않고 지속하는 경향으로 나타나게 된다. 결국, 학교는 교육과정의 자율성에 대한 기대 수준과 실제 교육 현장에서 나타나는 한계를 깨달으면서 새로운 대안의 모색 필요성에 대한 의식을 형성하게 된다.

넷째, 학교 운영의 민주성과 학교의 개성을 살리는 교육과정을 운영하는 학교에서 조차도 기초학력 부족 등 다양한 교육과정 운영을 저해하는 변인들이 나타난다. 이는 국가에서 부여한 자율성이 제한적이어서 교육과정 운영에 대한 고층적 기능과 구체적인 자율성 요청 작용의 원인이 된다. 그래서 더 많은 자율성을 요청할 수 있는 적극적 대안 모색 행위를 표출하게 된다.

다섯째, 교육 현장의 자율성 촉진의 요구와 함께 교원 단체 등 다양한 이해관계 집단 또는 교육 관련 단체들의 자율화 요구가 표출된다. 학교의 자율화를 요구할 수 있는 다양한 집단의 조직화는 단위 학교의 개성을 살리기 위한 목적으로 국가에서 부여한 자율성을 실천하는 과정에서 더 큰 자율을 요구하는 기능을 수행하게 된다.

이러한 내용을 종합하여 교육과정 자율화 정책 결정 모형으로서의 통합적 순환 모형을 구안하고자 하였다. 위 첫 번째 설명은 교육과정 정책 결정 과정을 거시적 관점에서 설명한 것이며, 두 번째와 세 번째 진술은 미시적인 관점에서 살펴본 학교내 교육과정 결정과 실행에 대한 설명이다. 네 번째와 다섯 번째 설명은 국가적 차원의 교육과정 자율화 정책의 현장 부적응에 대한 대안이 모색되면서 새로운 정책 요구로 순환되는 바를 설명한 것이다. 이처럼 교육 현장의 자율성 촉진 요구가 체계적으로 국가 차원의 제도와 기준 마련에 순환되는 구조를 통합적 순환 모형으로 도식화하였다. 또한 학교 교육과정의 편성과 운영을 같은 범주로 시각화하였고, 학교 교육과정 자율화에도 불구하고 발생하는 소외집단과 그 촉진 요인을 또 다른 별도의 범주로 각각 시각화하였다. 이상의 내용을 모형으로 도식화하여 제시하면 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 교육과정 자율화 정책 결정 구조: 통합적 순환 모형(안)

## IV. 결론 및 제언

이 연구는 교육과정이 개정될수록 점점 커지는 교육과정 자율화에 대한 요구와 자율화 요구에 대응하는 다양한 제도적 장치들을 통해 정책적 의사결정에 다양한 요구를 반영하는 우리나라의 상황을 고려한 교육과정 정책 결정 모형을 구안하여 제안한 연구이다. 이를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 학생 개개인에게 적합한 교육과정을 제공하기 위해서는 우리나라 상황에 적합한 교육과정 정책모형이 필요하다. 우리나라는 국가에서 교육과정을 개발하여 단위 학교에 일정 수준의 자율성을 부여하는 형태이다. 이러한 국가에 의해 학교에 자율성을 부여하는 조치에 따라 단위 학교에서 교육과정을 운영하는 과정에서 학생들에게 교육과정이 적합하지 않은 현상이 발생함을 확인하였고, 이는 타율적 자율성으로 인해 불가피하게 발생한 구조적 문제로 진단되었다. 이러한 문제는 교육 현장의 자율성을 강화해 교육의 본질을 구현하려는 노력이 필요하며, 특정인의 의견에 경도되어 또 다른 소외현상이 일어나지 않도록 현장에서 드러나는 문제를 적합하게 담아낼 수 있는 정책 결정 모형이 요구되며, 이는 기존의 모형으로 담아내기에는 적절하지 않았다.

둘째, 국가에서 부여하는 자율성은 교육 현장 적용 과정에서 부적합한 사항들이 드러나게 되어 단위 학교의 준거로 새로이 재정립이 요구되고, 국가에 대해 교육과정 자율성 강화를 요청하는 행위를 촉진하고 있었다. 이는 교육은 학생의 발달과 성장 가능성에 초점을 두고 있어서 외부에서 학생의 특성에 맞는 자율성을 정하기보다는 단위 학교에서 자율성을 발휘할 수 있는 구조가 더 적합하다는 것에 기인한다고 볼 수 있다. 즉, 국가에서 자율성을 부여함으로써 이를 활용한 단위 학교에서는 그에 대한 가치를 인식하고, 더 많은 교육과정 자율을 요청하게 되는 현상으로 나타나게 된 것이다. 따라서 이 연구에서 제안한 통합적 순환모형은 국가에서 촉발한 교육과정 자율성이 단위 학교에서 자율성 확장을 요청하는 원인을 설명해 줄 수 있었다.

셋째, 교육과정 자율성은 교육 현장에서 학습자의 소질이나 적성을 현실화시키는 방향으로 전개될 필요가 있어서 단위 학교 내부에서 그 범위와 대상이 결정될 필요가 있다. 그러한 의미에서 국가와 같이 외부로부터 교육과정 자율성이 부여되는 것은 학교 자체의 자율적 운영에 부합하지 않게 되어 단위 학교에서 자율성 확대를 더욱 강하게 요청하게 된다. 국가와 같은 학교 외부에서 교육과정 자율성을 부여한 것이 단위 학교 자체의 자율성을 더욱 강화하게 되는 방식으로 변화되어 교육과정 자율성을 더욱 촉진한다는 것이었다. 이러한 현장의 요구는 현재 시도교육감협의회나 교사 현장 네트워크 등의 제도적으로 조직화된 방식으로 그 힘을 키우게 되고, 국가교육위원회와 같은 독립

된 기구로의 확대를 요청하는 현상까지 포괄적으로 설명할 수 있게 된다. 이는 교육과정 특례를 인정하는 자율학교와 같은 발생 원인도 동일한 논리로 설명할 수 있다.

이 연구에서 제안한 교육과정 자율화 정책 결정 모형의 활용과 관련하여 제안하면 다음과 같다.

첫째, 이 모형은 교육과정 문제뿐만 아니라 교육과정 특례를 적용하거나 여타 학교 교육에 대한 정책 수립과 관련된 사항의 설명에 유용하게 활용될 수 있다. 「초·중등교육법」 제61조에서는 학교 및 교육과정 특례에 관한 조항이 있다. 현재의 학교 운영이나 교육과정의 운영에서 교장이나 학교운영위원회 및 교과용 도서 등을 한시적으로 적용하지 않을 수 있는 학교가 있다. 이러한 학교는 교육의 본질 구현을 위해 교육제도의 개선과 발전을 위해 예외적으로 운영되는 학교와 교육과정이다. 교육과정의 자율화 확대 등 예외에 대한 정책이 어떻게 수립되고, 그러한 예외에 대한 사항이 실제 교육 현장에 적용되어 어떠한 사항에 대한 요구가 더 강화되는지를 분석하거나 그러한 내용을 설명하는 데 이 모형을 적용하거나 일부 변형해 활용할 수 있을 것이다. 학교와 교육과정 특례 조항에 대한 예외 사항을 어떠한 방향으로 수립할 것인지에 대한 방안 모색까지 구할 수 있게 될 것이다.

둘째, 국가교육위원회 설립에 따라 국가교육위원회가 교육과정 정책 결정과 개발·고시를 하고, 교육부는 교육과정 후속 지원하는 것으로 역할의 분담과 협력 체제가 이루어지면 교육과정에 관한 정책 결정의 질 관리와 관련된 사항에 대한 시사를 줄 수 있다. 앞으로 교육과정 개정에서는 교육과정 정책의 결정과 개발 및 고시는 국가교육위원회가 담당하게 되고, 교육과정 운영은 교육부가 행하는 구조가 될 것이다. 단위 학교 교육과정의 자율적 운영과 그 성과의 분석 등이 교육과정 정책 결정에 제대로 반영되기 위해서는 체계적인 모니터링과 진단 등이 필요하고, 국가교육위원회와 교육부의 협력 체제가 합리적으로 이루어져야 할 것이다. 그래서 교육과정 자율에 대한 요구가 제대로 수립될 수 있도록 조치할 필요가 있을 것이다. 본 연구에서 제시한 모형은 이러한 국가교육위원회의 교육과정 개정 절차를 제도화하는 데에 참고가 될 것이다.

마지막으로 새로운 교육과정 정책 결정 모형으로 제시된 통합적 순환모형은 다양한 연구를 통한 검증의 과정을 거쳐서 보완되어야 할 것이다. 교육과정 정책 결정과 관련된 모형이나 이론의 정립이 아직 부족한 상황에서 새 모형을 구안하여 제한된 범위 내에서 사례 분석과 해석을 시도한 것이므로 향후 교육 관련 다양한 정책 분야에서 관련 연구에의 활용과 함께 검증이 이루어지기를 소망한다.

## 참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2009). **학교단위 책임경영을 위한 학교 자율화 추진방안(시안)**. 서울: 교육과학기술부.
- 강현석(2018). **미래교육을 대비한 학교교육과정 편성·운영 역량 제고 방안**. 세종: 교육부.
- 국가교육회의(2021). **국민참여 국가 교육과정 개정을 위한 사회적 협의 백서**. 대통령직속 국가교육회의.
- 김대현(2020). **2020년도 국가 교육과정 포럼(3차) 자료집**. 세종·부산: 교육부·부산광역시교육청·부산대학교.
- 김선영·소경희(2014). 교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색. **아시아교육연구**, 15(4), 55-79.
- 김지원(2021). 포스트코로나 시대에 대응하는 ‘사회통합형 정책결정모형’의 탐색. **한국 정책학회보**, 제30호, 127-157.
- 김현구(2013). **한국 행정학의 한국화론: 보편성과 특수성의 조화**. 파주: 법문사
- 남정결(2015). **교육행정 및 교육경영**. 서울: 교육과학사
- 박종구(2019). **의사 결정과 문제해결**. 서울: 박영사.
- 박창언(2017). **현대교육과정학**. 서울: 학지사.
- 박창언(2021). **교육과정행정**. 서울: 동문사.
- 박희경(2015). **교과 교육과정 교육 내용 구성 방안의 쟁점과 개발 과정의 개선 과제 분석**. 박사학위 논문. 이화여자대학교.
- 유기홍(2020). 국가교육위원회 설치, 왜 필요한가?. **2020년 국정감사 정책자료집**.
- 이승미(2009). 총론에 나타난 자율성 규정의 변화에 관한 연구. **교육과정연구**, 27(2), 83-112.
- 정영근·이근호·조규판·박지만·강미란(2010). **학교 교육과정 자율화 운영실태 및 지원 방안 연구**. 한국교육과정평가원.
- 조난심(2019). 국가교육위원회 설립 이후 국가 수준 교육과정체제 탐색. **2019 국가교육과정포럼 미래교육포럼 운영 보고서**. 265-282.
- 허경철·이근남·박순경·나귀수·이광우·이미숙·손민호·이희영(2003). 국가수준 교육과정 개정 방식 개선에 관한 연구. **한국교육과정평가원 연구보고서 RRC 2003-1**
- Anderson, J. E.(1979). *Public policy-making*. New York: Holt, Reinhart and Winston. 박홍식(역), 공공정책론, 서울: 대명사, 1983.
- Goodson, F. E. & Morgan, G. A.(1976). “Evaluation of theory“ In Melvin H. Marx & Felix E. Goodson (eds.), *Theories in Contemporary Psychology, 2nd ed.*, 286-299. New York: Macmillan Publishing co.
- Marx, M. H.(1976). “Fomal Theory“ In Melvin H. Marx & Felix E. Goodson (eds.), *Theories in Contemporary Psychology, 2nd ed.*, 234-260. New York: Macmillan Publishing co.
- Simon, H. A. (1945). *Administrative Behavior*. New York: Macmillan Inc. 이시언 역, **관리행동론**, 부산: 금정, 2005.

[Abstract]

## Exploring the Policy Decision Model for Curriculum Autonomy in Korea: Development of an Integrated Circular Model

Sang-soo Lee(principal, Jamsil High School)

This study aims to present an 'integrated circular model' as a model to explain the phenomenon of curriculum autonomy applied to the school field after Korea's curriculum autonomy policy is determined. To this end, first, the significance of curriculum autonomy and the characteristics of curriculum autonomy in Korea were examined. Second, the necessity of an alternative curriculum policy-making model was discussed based on the critical analysis of the policy-making model. Third, the integrated circular model was explored. Here, the condition search for model establishment and the basic direction of the model were presented, and an integrated circular model was devised. The integrated circular model was divided into a macro model and a micro model, examined, and presented as an integrated model. As a result of the discussion, it was necessary to conceptualize the autonomy in which the self-requesting behavior of the curriculum to the state was promoted due to the autonomy granted by the state, and the exclusion and internal control of the curriculum were established. Through these discussions, suggestions such as generalization of model application, curriculum quality management, and supplementation through verification were made.

**Key words:** Curriculum autonomy, Customized education suitable for students, Policy-making model, Integrated circulation model, Marginalized group