

학교 교육과정과 방과후학교 연계에 관한 사례 연구¹⁾

김 평 국(경인교육대학교 조교수)

《 요 약 》

이 연구는 학교 교육 혁신 과제의 하나로 국가 수준에서 개발된 학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안의 도입과 실행 과정에서의 변화 패턴을 교육과정의 특징이라는 실행 요인에 비추어 분석하면서 연계 방안의 지속 가능성을 검토하였다. 이를 위해 연계 방안의 특징 요인을 연계 방안에 대한 요구, 교사의 이해도, 교육과정 재구성, 외부 강사와의 협력 수업이라는 하위 요인들로 구분하고 각 요인에 따라 한 초등학교에서의 연계 방안 도입과 실행 사례를 분석하였다. 이를 위해 설문 조사, 면담, 운영 결과 보고서 분석의 방법을 사용하였다. 그 결과 연계 방안에 대한 교사, 학부모, 학생의 요구는 도입 단계부터 매우 높았고, 교사의 이해도는 초기에는 낮았으나 실행 경험이 쌓이고 연수가 진행되면서 향상되어 갔으며, 교육과정 재구성과 외부 강사와의 협력 수업도 초기에는 미미하였으나 점차 확대되고 강화되었다. 이를 볼 때 연계 방안이 도입 단계에서는 광범위한 참여에 가까운 유형으로 향후 높은 실행 정도로 이어질 가능성을 보였으며, 실행 단계에서는 상호 조정의 패턴과 함께 높은 실행 정도를 보여줌으로써 그 지속 가능성이 매우 높은 것으로 나타났다.

주제어 : 학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안, 연계 프로그램, 교육과정의 단계별 변화 패턴, 교육과정 실행 요인, 교육과정 재구성, 교사와 외부 강사의 협력 수업

I. 서론

국내·외 학교 교육의 역사 속에서 수많은 새로운 교육과정이 나타났으며 이들은 정착되기도 하고, 변형되기도 하고, 사라지기도 하였다. 국가 수준이나 학교 수준에서 시대적, 사회적, 교육적인 문제 해결을 위해 새로운 교육과정이 개발되고 도입되었지만 그것이 이런 문

1) 이 글은 필자가 참여한 김평국, 김수동, 손민호(2007)의 연구에서 수집한 자료를 일부 발췌하여 재 해석한 것임을 밝힌다.

제 해결에 도움이 되었는지 확인하는 노력도 부족하고 학생에게 나타나는 결과만을 측정하는 것으로는 부족하다는 판단에 따라 새로운 교육과정을 통해 무엇이 변화되었는지를 알고 그 변화의 정도를 직접적으로 측정하기 위하여 학교 현장에서의 실행에 대한 연구가 강조되었다(Fullan & Pomfret, 1977).

국내에서는 1980년대 후반부터 교사에 의한 국가 교육과정의 실행 문제를 다루기 시작하였다. 이런 연구들 중 일부를 살펴보면, 제5차 교육과정의 고등학교 국사과와 중학교 도덕과(이혜원, 1987), 초·중·고 국가 교육과정 일반(박주상, 1994)에 대한 교사의 실행에 대한 연구에 이어, 제6차 교육과정의 체육과(권병선, 1999), 초·중·고 국가 교육과정 일반(김민환, 1999), 초등 교육과정 일반(이기륜, 1995), 슬기로운 생활(이미숙, 1998), 중학교 국어과, 사회과, 도덕과, 국사과(진영은, 1993), 초등 수학과(최진영, 1995)에 대한 교사의 실행을 다룬 연구가 이루어졌다. 또한 제7차 교육과정의 초등 국어과(소경희, 2003), 초등 수학과(박지연, 2002; 이경진, 2006; 이경진, 최진영, 2007, 2008; 장윤희, 2001; 장인옥, 전평국, 2001), 중학교 국어과(정혜승, 2002), 중학교 도덕과(박진희, 2002), 중학교 과학과(최홍재, 2000)에 대한 교사 수준 실행에 대한 연구가 이루어졌다.

또한 제7차 교육과정이 개정되고 난 이후 국가 교육과정의 적용과 그에 대한 평가가 부족한 채 국가 교육과정 개정이 이루어졌다는 인식하에 제7차 교육과정의 국가, 교육청, 학교, 교사 수준의 적용(성경희 외, 2003, 2004; 허경철 외, 2005)과 평가(박순경 외, 2001, 2002, 2003)에 관한 연구가 이루어졌다. 이밖에 시·도 교육청의 제7차 교육과정 실행 지원 체제(최호성, 2002), 2007 개정 교육과정에 대비한 초등학교 지원 체제 연구(강창동 외, 2006) 등도 이루어졌다.

지금까지 한국의 학교들은 초·중등 교육법에 의해 고시한 국가 수준의 교육과정을 의무적으로 적용해 왔으므로 국가 교육과정이 개정될 때마다 새로운 교육과정을 수용하고 운영해왔다. 물론 이 때 교사들이 운영한 새로운 교육과정은 교육과정 그 자체라기보다는 주로 교과서와 교사용 지도서로 번역된 것이었다고 할 수 있다. 이와 함께 일부의 학교들은 교육과정 연구학교로 지정받아 국가 교육과정의 성공적 운영을 위해 특정 주제와 관련된 새로운 교육과정이나 프로그램이나 자료를 개발하여 운영하기도 하였다.

그동안 새로운 교육과정·교육방법·교육자료를 연구·개발하여 운영한 정책연구학교(이하 연구학교)들에서의 연구 결과들은 단위 학교의 실정에 따라 실행되었기 때문에 유사한 여건의 학교에서 교육과정을 편성·운영하는 데 직접적인 도움을 줄 수 있다. 그러나 이런 연구학교들은 학교 내에서 타 교육과정 영역의 운영을 침해하면서 이상적인 결과물을 산출하려는 경향이 있어 추상적인 방향과 요령 등에 대하여는 시사점을 제공하지만 일반 학교에서 실질적으로 필요한 구체적인 교육과정 편성·운영에는 도움을 주지 못하는 경우도 있다(박순경 외, 2001).

따라서 연구학교에서의 연구 주제와 관련된 교육과정 실행 결과에 대하여 타 학교들이 보다 신뢰할 수 있게 하고 그들의 학교에 적용해 볼 수 있도록 하기 위한 방안들이 필요하며, 그 중 하나는 연구학교 교사들에 의한 자체 연구와 외부 전문가에 의한 심도 있는 연구를 함께 수행하는 것이다. 연구학교 내부 연구자는 긍정적인 결과를 발표해야 한다는 의무감 때문에 새로운 교육과정·교육방법·교육자료를 연구·개발하여 운영할 때, 그리고 결과 보고서를 작성할 때에도 긍정적인 측면에 치우치는 경향이 있다. 따라서 연구 과정과 결과에 대하여 외부적이고 객관적인 관점에 따라 학술적으로 접근하여 새로운 과제의 어떤 요소가 어떤 요인의 영향을 받으며 어떻게 실행되어 가는지를 다루는 체계적인 연구를 함께 수행할 필요가 있다.

연구자는 2007년도에 교육인적자원부에서 발주한 학교 교육과정과 방과후학교의 연계 방안 연구 과제에 책임자로 참여하였다. 이 과제 수행 과정에서 방과후학교와 정규 교육과정을 연계하는 방안을 개발하였다. 이는 국내에서 처음으로 개발된 새로운 교육과정이라고 할 수 있는 것이었으며, 연구학교에서의 실행을 통해 지속 가능성과 전이 가능성을 검토할 필요가 있는 것이었다. 이에 따라 교육인적자원부는 6개의 초등학교를 연구학교로 지정하여 이를 운영해보게 하였다. 연구자는 이들 중 두 개의 초등학교에서 연계 방안 실행과 관련된 자문에 응하였다. 이 연구는 이 중 하나인 가원초등학교²⁾ 교사들이 연계 방안을 수용하여 실행할 때 연계 방안이 어떤 변화의 패턴을 보이는지를 새 교육과정의 특징이라는 실행 요인에 따라 분석하고 연계 방안의 지속 가능성을 타진해보는 데 목적이 있었다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안 개발의 배경

방과후학교는 2005년 교육인적자원부에서 지정한 시범학교들에서 성공적인 결과를 보이자 2006년부터 공식적으로 도입되면서 전국적으로 확대 적용되어 지금에 이르고 있으며, 전반적으로 수요자의 호응도와 만족도가 매우 높았다(교육인적자원부, 2006; 김홍원 외, 2007; 김홍원, 진미경, 2007; 홍후조 외, 2005). 방과후학교의 성과가 드러나면서 방과후학교를 더욱 활성화할 뿐만 아니라 그동안 정규 교육과정을 지원·보완하는 방향으로 이루어져온 방과후학교를 정규 교육과정과 연계하여 운영하는 방안이 필요하다는 인식이 제고되었다(김영식 외, 2005; 홍후조 외, 2005).

2) 이 글에서 학교 이름은 가명이다.

그 이전에는 방과후학교와 정규 교육과정은 서로 구분되는 것으로 이해하고 운영하였다(김재춘, 1999). 그러나 방과후학교의 중심 활동 중 하나인 특기·적성 교육 활동이 정규 교육과정의 교과 교육이나 특별활동과 관련이 있고 또 관련지어져야 하며, 이를 통해 다양한 분야의 진로 교육도 가능하다는 주장이 제기되었다(김수동, 2005; 장석민, 1999; 정철영, 1999). 그리고 방과후학교는 공교육의 부실화에 따른 학교 교육과정의 질 제고와 다양하고 융통성 있는 운영 방향으로의 학교 교육과정 개선의 계기 제공이 가능하다는 주장도 있었다(허경철, 2007).

위와 같은 맥락에서 교육인적자원부는 ‘방과후학교의 제도화와 성과 제고 방안’(2007. 7. 25.)과 ‘학교 정규 교육과정과 방과후학교 연계 방안 연구 계획’(2007. 7. 26.)에 의거 “학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안”이라는 정책 연구 과제를 발주하였다. 이 정책 연구를 위해 방과후학교 운영이 활성화되어 있는 2007학년도 교육인적자원부 지정 방과후학교 시범학교(초등 32교)를 대상으로 공모하여, 6개교를 선정하고 시범학교를 정책연구학교로 전환하여 운영하도록 하였다. 학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안(이하 연계 방안)은 이 6개 연구 학교와의 정책 연구 수행을 위해 개발되었다. 이 6개의 학교들이 각자의 계획서에 연계 방향과 방안들을 제시하였으나 이들이 산만하고 비체계적이어서 연구진(책임자 포함 3인)이 숙고의 과정을 거쳐 독창적으로 개발하였다.

2. 학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안

학교 교육과정과 방과후학교를 연계하기 위한 접근에는 정규 교육과정의 운영 취지와 방식을 방과후학교에 확대하는 방향과 방과후학교의 운영 취지와 방식을 정규 교육과정에 확대하는 방향이 있을 수 있다. 연계 방안은 방과후학교 운영 결과 수요자 만족도가 높았기 때문에 이의 취지와 방식을 확대하는 방향으로 정규 교육과정과 방과후학교를 연계하기 위해 두 번째 접근에 따라 수립되었다(김평국 외, 2007). 이 연계 방안은 오후 정규 교육과정 운영 시간을 정규 교육과정과 방과후학교 ‘연계’ 시간 혹은 영역으로 설정하고 이를 “방과후 학교 운영 취지와 방식을 도입하여 운영하는 영역”으로 조작적으로 정의하였다. 이에 따라 초등학교 연계 방안에서 정규 교육과정과 방과후학교 연계 영역의 운영 시간은 오후 전반부이며, 정규 교육과정의 교과 교육, 특별활동, 재량활동을 창의성과 자기주도적 학습 능력, 문제 해결력 등의 신장을 목표로 운영한다(〈표 1〉 참조).³⁾

3) 이 연구에서 연계 방안은 학교의 정규 교육과정과 방과후학교를 연계하여 운영할 때 관련되는 요소들인 목표, 내용, 방법, 평가, 시수 등을 포괄한다. 이러한 요소들을 기준으로 정규 교육과정과 방과후학교와 연계 방안 사이의 유사점과 차이점을 판단할 수 있다. 따라서 연계 방안은 연계 교육과정이라 불려도 손색이 없으나 연계 교육과정이라는 용어가 기존의 다양한 교육과정(예, 학문 중심 교

〈표 1〉 초등학교 정규 교육과정과 방과후학교 연계 방안

구분 요소	정규 교육과정	정규 교육과정과 방과후학교 연계	방과후학교
시간	오전	오후 전반부	오후 후반부
목표	기초·기본 교육	창의성 등 신장	소질·적성 개발
내용	교과(특별활동, 재량활동)	교과, 특별활동, 재량활동	특기·적성

출처: 김평국 외(2007)

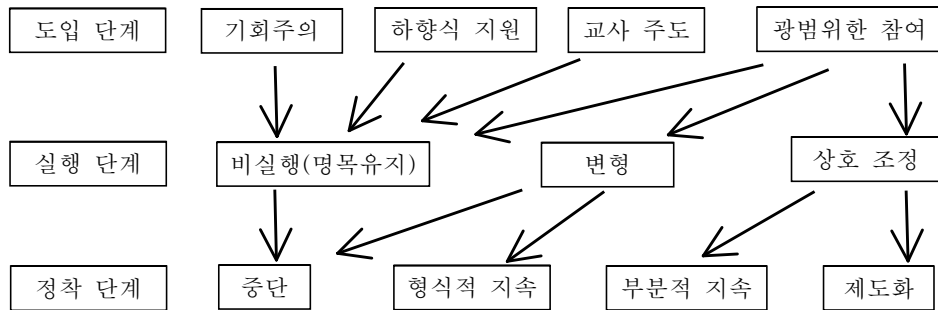
3. 연계 방안 실행 요인과 분석 틀

학교 교육과정 혁신 혹은 변화에 대한 연구의 관점은 크게 세 가지, 즉, 충실도(fidelity), 상호 조정(mutual adaptation), 생성(enactment)으로 구분된다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). 이 연구는 연구진이 연계 방안을 개발하였지만 그 구체적인 적용 과정에서 현장 교사들이 이를 해석하고 조정하고 재구조화하고 변용하면서 어떤 실행 형태나 패턴을 보이는지 조사하기 위하여 ‘상호 조정’의 관점을 수용하였다.

교육과정 실행에 어떤 요인들이 영향을 미치는지에 관한 여러 연구 결과들을 종합하면서, Fullan(2007)은 새로운 교육과정의 생애 단계별로 요인들을 제시하였다. 도입에 영향을 미치는 요인들로 새로운 교육과정의 존재와 질, 정보에의 접근 등을 들었다. 그리고 교육과정의 실행에 영향을 미치는 요인들 중 교육과정의 특징에 관련된 요인들로 요구(need), 명료성(clarity), 복잡성(complexity), 질과 실행가능성(quality & practicality)을 제시하였다. 지역적 특징에 관련된 요인들로 지역 교육청, 지역 사회, 교장, 교사를, 외적인 요인들로 정부, 기타 관련 기관들을 들었다. 또한 Fullan(2007)은 새로운 교육과정의 지속에 영향을 미치는 요인들로 교장의 적극적인 지도력, 교원 연수, 그리고 교육청의 지원을 제시하였다.

위에서 제시한 여러 요인들이 복잡하게 작용한 결과 새로운 교육과정은 생애 주기를 거치며 일정한 패턴을 보여주기도 한다. Berman & McLaughlin(1978)은 도입 단계에서 기회주의, 하향식 지원, 교사 주도, 광범위한 참여라는 패턴을 보인다고 하였다(그림 1) 참조). 실행 단계에서는 조정이 일어난 정도에 비추어 비실행(명목 유지), 변형, 상호 조정이 나타난다고 하였고, 정착 단계에서는 중단, 형식적 지속, 부분적 지속, 제도화의 패턴을 보인다고 하였다. 특히 실행 단계에서 혁신과 학교 사이의 상호 조정의 과정이 전개될 때 많은 혁신들이 성공적으로 제도화되었다고 하였다(McLaughlin, 1976).

육과정)과 대등한 또 하나의 거창한 교육과정이라는 인상을 줄 수 있어 연계 방안이라는 용어를 사용하였다. 나중에 나오는 연계 프로그램은 이러한 연계 방안 속에 포함된 하나의 프로그램, 예를 들면, 매주 화요일 5교시에 5·6학년을 대상으로 운영되는 판소리 프로그램과 같은 것을 지칭한다.



(그림 1) 교육과정 혁신의 단계와 단계별 패턴(Berman & McLaughlin, 1978)

이 연구는 국내에서 새롭게 시도되는 연계 방안이 도입과 실행 단계를 거치면서 어떤 변화를 겪고 어떤 패턴을 보이는지 분석하기 위해, Fullan(2007)이 제시한 실행 요인들 중 교육과정의 특징이라는 요인에 초점을 두고 그 하위 요인들을 설정하였다. 이들은 연계 방안에 대한 요구, 교사의 연계 방안에 대한 이해도, 연계 방안 적용을 위한 교육과정 재구성, 외부 강사와의 협력 수업이다.⁴⁾ 연계 방안에 대한 요구는 Fullan의 요구에 해당하며 이 연구에서는 변화 과정에 참여하는 당사자들인 교사, 학부모, 학생의 요구로 보았다. 교사의 연계 방안에 대한 이해도는 Fullan의 목표와 수단에 관한 명료성에 해당한다. 교육과정 재구성과 외부 강사와의 협력 수업은 Fullan이 언급한 혁신의 곤란도와 변화의 정도에 관련되는 복잡성을 나타내는 요인으로 보았다.⁵⁾ 이와 같은 하위 요인들을 중심으로 연계 방안의 변화 패턴

4) 이 연구는 Fullan이 제시한 여러 요인들 중 교육과정의 특징에 관련되는 요인들에만 국한하여 교육과정의 실행에 대한 전체적인 모습을 보여주지 못한다는 한계점을 지닌다. 이는 연구의 범위를 좁혀 연구의 초점을 두드리지게 하면서 다른 요인들에 관련된 문제는 후속 연구에서 다루고자 한 의도에서 비롯되었다. 그리고 교육과정의 특징 요인들 중 ‘질과 실행가능성’을 배제한 이유는 다음과 같다. 연계 방안의 ‘질’에 대한 내용은 연계 프로그램 자료의 준비도부터 학생의 삶의 변화까지, 즉 연계 방안의 효과까지 관련되는데, 연계 방안이 실행된 지 오래되지 않아 그 효과를 평가하기 이르다고 생각하여 ‘질’을 판단하는 문제는 후속 연구로 미루었다. 또한 연계 방안의 ‘실행가능성’은 연계 방안 실행을 위한 지원 체제, 특히 지역 교육청의 행정적, 재정적 지원 등과 관련이 있었는데, 이런 문제는 후속 연구에서 다루는 것이 좋겠다고 판단하였다.

5) 연구자가 네 가지 연계 방안 실행 요인들을 잠정적으로 설정한 이후에 이 요인들의 타당화 작업을 위하여 연구학교 운영에 참여한 교사들에게 5점 척도에 따라 평정하도록 하였다. 그 결과, 연계 방안에 대한 요구는 평균 5점, 교사의 연계 방안에 대한 이해도(명료성)는 평균 5점, 교육과정 재구성(복잡성)은 평균 3.5점, 외부 강사와의 협력 수업(복잡성)은 평균 4.5점으로 나와 전반적으로 타당도가 높은 것으로 판단하여 실행 요인들의 수정 없이 연구에 적용하였다. 이 4가지 범주의 타당성은 이 사례 연구에 국한하여 판단한 것으로서, 향후 가원초등학교뿐만 아니라 연계 방안을 실행한 다른 학교들에서의 실행 관련 자료를 종합적으로 수집하여 분석하면서 보다 심도 있게 후속 연구에서 논의할 수 있을 것이다.

을 분석하는 틀은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연계 방안의 변화 패턴 분석 틀

혁신의 단계	실행 요인	하위 요인
도입	연계 방안의 특징	· 요구: 교사, 학부모, 학생의 연계 방안에 대한 요구
실행		· 명료성: 교사의 연계 방안에 대한 이해도 · 복잡성: 교육과정 재구성, 외부 강사와의 협력 수업

그리고 연계 방안의 하위 요인별 변화 패턴을 분석하면서 각 요인의 실행 정도를 상, 중, 하의 3단계로 구분하여 평정하였다(<표 3> 참조). 그 실행 정도가 ‘상’에 해당하는 요인들이 많을 때 연계 방안은 단기적으로 제도화될 가능성이 높은 것으로 보았다. 그리고 그 실행 정도가 ‘중’에 해당하는 요인들이 많을 때 연계 방안은 단기적으로 부분적 지속 혹은 장기적으로 제도화의 가능성이 높은 것으로 보았다. 반면에 그 실행 정도가 ‘하’에 해당하는 요인들이 많을 때 연계 방안은 형식적 지속이나 중단의 가능성이 높은 것으로 판단하였다.

<표 3> 연계 방안 실행 요인별 실행 정도 판단 기준

하위 요인	판단 기준 ⁶⁾	
요구	상	교사, 학부모, 학생이 연계 방안의 필요성에 대해 공감하는 정도가 매우 높다.
	중	교사, 학부모, 학생이 연계 방안의 필요성에 대해 어느 정도 공감한다.
	하	교사, 학부모, 학생이 연계 방안의 필요성에 대해 공감하는 정도가 낮다.
이해도	상	연계 방안에 대한 이해가 분명하여 동료 교사나 학부모를 대상으로 전문적으로 가르칠 수 있다.
	중	연계 방안에 대하여 상당한 정도 이해하여 연계 프로그램을 개발, 운영할 수 있다.
	하	연계 방안에 대한 이해가 불분명하여 관련 개념들을 서로 혼동하기도 한다.
교육과정 재구성	상	교육과정 재구성의 필요성을 인지하고 적극적으로 전문적으로 재구성한다.
	중	교육과정 재구성의 필요성을 인지하나 제한된 범위에서 교육과정을 재구성한다.
	하	교육과정 재구성의 필요성에 대한 인식이나 전문성이 부족하여 거의 재구성을 하지 않는다.
강사와 협력	상	외부 강사와의 협력 수업에 대하여 동료 교사나 학부모를 대상으로 전문적으로 지도할 수 있다.
	중	외부 강사가 학생의 교육적 성장에 도움이 된다고 생각하여 적극적으로 협력한다.
	하	외부 강사가 교사의 지위에 위협이 되는 것으로 알고 협력하지 않거나 소극적이다.

6) 연계 방안 실행 요인별 판단 기준에서 교사에 관련된 기준은 가원초의 모든 교사가 아닌 연계 프로

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구의 대상

연구의 대상이 된 가원초등학교는 1998년에 개교하였으며, 대도시인 광주광역시에 소재한 학교였다. 2001년 교육인적자원부 지정 ICT 활용 연구학교, 2003년 시 교육청 지정 교육행정 정보시스템 연구학교, 2006년 시 교육청 지정 문화관광부 정책(영화) 연구학교 운영 등을 통해 교육의 질 향상을 위해 꾸준히 노력해온 학교였다. 가원은 대규모 학교로서, 2007년도에 총 52학급 1,796명의 학생을 지도하고 있었다.⁷⁾ 각 학년별로 8~9학급으로 구성되어 있었으며, 학급당 학생수는 평균 35명이었다. 그리고 교직원으로 교장 1명, 교감 2명(남 1, 여 1), 부장 교사 12명(남 3, 여 9), 일반 교사 47명(남 9, 여 38)을 포함하여 총 71명(남 14, 여 57)이 근무하고 있었다.

가원초등학교는 대도시에 위치하지만 학부모의 소득 수준이 그리 높지 않아, 전체 학생의 약 55%(982명)가 저소득층과 맞벌이 자녀로 이루어져 있었다. 이들 중 기초 수급 생활권자와 애육원에서 다니는 학생 등 저소득층 자녀가 전교생의 5.5%인 82명으로 다른 학교보다 많은 편이었다. 따라서 가원에서는 방과후학교 프로그램의 운영에서 교육과정의 보충, 특기·적성 능력의 신장과 더불어 보육 기능까지 담당하고 있었다(가원초등학교, 2007).

2. 자료 수집 및 분석

연구자는 1차년도인 2007년 2학기에 정책 연구의 책임자뿐만 아니라 연구 대상 학교에서 연계 방안의 실행을 돕는 조언자로서의 역할을 수행하면서 여러 차례에 걸쳐 협의회를 개최하였고 이에 대한 회의록을 작성하였다(〈표 4〉 참조). 그리고 가원초 교사들의 연계 방안에 대한 심도 있는 이해가 필요하여 이루어진 협의회에서의 면담을 녹음하고 전사하였다. 또한 1차년도가 마무리되어가는 시점에 교사(N=13)를 대상으로 연계 방안의 운영에 관련된 설문 조사를 실시하였으며, 연구학교에서 1차년도와 2차년도에 작성한 연구보고서를 수집하였다. 이들 중 회의록과 면담 전사 자료는 주로 교사의 연계 방안에 대한 이해도(명료성)의 변화 패턴, 설문 조사 결과와 자체 연구 보고서는 주로 교육과정 재구성(복잡성)과 외부 강사와의

그럼의 운영에 참여한 교사들에게 국한하여 그들의 실행 정도를 판단하는 기준이다. 예를 들어, 강사와의 협력 요인에서 교사의 적극성 여부는 연계 프로그램의 운영에 참여한 교사들의 협력의 질을 의미한다.

- 7) 학교의 규모를 구분할 때 43학급 이상은 대규모 학교로 분류하였다. 이는 “43학급이 넘으면 교감을 1명 더 둘 수 있다”는 초·중등 교육법 시행령 제36조를 고려한 것이다.

협력 수업(복잡성)의 변화 패턴 분석에 활용하였다. 그리고 선행 연구와 자체 연구 보고서와 연구자의 경험을 활용하여 연계 방안에 대한 요구를 분석하였다. 이 연구에서의 실행 요인 별 자료 수집과 분석은 양적 연구에서와 같이 일반화를 겨냥한 것이 아니라 전이 가능성을 염두에 둔 것이라는 특징을 지닌다. 따라서 이 사례 연구에서는 양적인 자료 수집과 분석은 보완하는 역할에 국한하고 질적 연구에서 활용하는 삼각법(triangulation)을 주로 적용하여 회의록, 면담 자료, 보고서 등을 수집하여 분석하였다.

〈표 4〉 정책연구학교들과의 주요 협의회 내용

일 시	주요 협의 내용
2007. 8. 31.	· 연계 방안의 특징과 추진 방안에 대한 연구학교 담당자와 연구진 간 협의
2007. 9. 28.	· 개별 학교 지도 중 향후 지도 방향을 논의하기 위한 1차 연구진 회의
2007. 10. 5.	· 가원을 개별 방문하여 연계 프로그램 개발 및 운영 방안 도출 위한 논의
2007. 11. 24.	· 연구학교의 운영상 문제점 분석 및 개선 방안에 대한 2차 연구진 회의
2007. 12. 13.	· 가원에서 연계 방안에 대한 숙고와 지원 요구 사항을 파악하기 위한 협의
2007. 12. 19.	· 연구학교의 주요 연구 내용 및 결과를 종합·분석하기 위한 3차 연구진 회의

IV. 결과

1. 연계 방안에 대한 요구

지금까지 국내에서 대부분의 교육과정 혁신 과제가 국가주도적이었듯이 이 연계 방안 또한 국가 주도로 개발되었다. 이처럼 새로운 교육과정이 상위 기관에 의해 개발되고 하향식으로 일선 학교에 전달될 때 형식적으로 도입되는 경우가 많다. 미국에서도 혁신이 교사 행동의 변화를 요구하지는 않고 자료만을 증가시키게 하는 경우, 혁신의 도입으로 외부의 압력이 경감되는 경우, 혁신의 도입에 따라 전문가들의 승인을 얻는 경우 학교에서 도입하곤 하였다(Fullan, 2007). 이런 형식적인 도입은 혁신의 지속적 운영에 도움을 주지 못하였다. 그러나 연계 방안은 위와 같이 정치적이고 상징적인 가치를 위해 도입된 사례가 아니었다. 그 주된 이유는 연계 방안이 방과후학교의 연장선상에 놓여 있었고, 방과후학교는 곧 수요자인 학부모의 요구에 토대를 둔 사교육비 경감 대책의 하나로서 정부만이 아니라 수요자인 학부모의 요구 수준이 높은 것이었다는 데 있다.

가. 교사

연계 방안은 중앙 집중적인 교육 정책 의사 결정 과정에 토대를 두고 연구진에 의해 개발되었으며, 그 과정에서 교사 수준의 요구를 사전에 체계적으로 확인하지는 않았다. 다만, 선행 연구에서 이 연계 방안의 필요성에 동의한 것으로 볼 수 있는 결과는 있었다. 즉, 방과후 학교를 정규 교육 활동과 연계하여 운영하는 방안에 대하여 초·중·고등학교 업무담당 교사의 67%, 일반 교사의 64%가 찬성하였다(홍후조 외, 2005). 그리고 정책 연구에 참여한 교사들에 국한할 때, 연구 계획서에 잠정적인 연계 방향과 방안들을 제시하였으므로 자발적이고 직접적인 요구가 있었다고 볼 수 있다. 또한 가원초에서 2007년 10월 설문 조사 결과 교사의 70% 정도가 연계 운영이 필요하다고 응답하였다(가원초등학교, 2007).⁸⁾

그리고 교사의 요구와 함께 교육과정의 실행에 큰 영향을 미치는 요인으로 새로운 교육과정의 도입에 대한 의사 결정에의 참여가 있다(Kim, 2001). 이 요인을 고려할 때, 연구학교의 교사들은 연계 방안의 도입에 대한 의사 결정에 참여하였다고 볼 수 있다. 즉, 이 학교는 2007학년도 1학기에 이미 방과후학교 시범학교로서 교사들의 동의하에 연구를 시작하였으며, 시범학교에서 정책연구학교로의 전환에 대하여 교사들의 의견을 수렴하였고 교사들의 동의하에 정책연구학교 운영 계획서를 제출하고 선정되었다(가원초등학교, 2007).

위의 사실들에 비추어, 연계 방안 도입 이전 방과후학교에 대한 수요자의 만족도가 대체로 높아 방과후학교의 필요성에 많은 교사들이 공감하고 있었으며 이를 확대, 발전시키려는 연계 방안에 대한 필요성에도 높은 수준으로 공감하였다고 볼 수 있다. 따라서 연구학교 교사들의 연계 방안 요구는 매우 높아 ‘상’ 수준이었다고 할 수 있다.

나. 학부모와 학생

연구학교는 이미 학부모와 학생이 방과후학교의 필요성을 인정하며 참여해왔고 연계 방안 또한 방과후학교의 연장이라고 생각하였기 때문에 1차년도 초기에는 연계 방안 자체에 대한 학부모와 학생의 요구 조사를 별도로 실시하지 않았다. 이 학교는 대신 2007년 3월 방과후학교 시범학교 운영을 위하여 학부모와 학생을 대상으로 학원 수강 실태, 방과후학교 참여 현황과 희망 부서 등을 조사하였다. 이 조사에서 78%의 학생이 학원에서 수강하고 있는 것으로 나타났으며, 이에 따라 가원은 다양한 방과후학교 프로그램을 제공하여 사교육을 교내로 흡수할 필요성을 제기하였다.

8) 수요자의 요구를 보다 체계적으로 확인하기 위해 연구진이 사전에 판단 기준을 수립하고 이에 따른 설문을 준비할 필요가 있으나 연구진이 학교에서의 연계 방안 실행을 지도, 조언하는 일에 초점을 두면서 이에 소홀한 한계점이 있으므로, 연계 방안의 실행과 관련된 후속 연구에서는 이 점을 보완할 필요가 있다.

그리고 가원초에서 1차년도 운영 중(2007년 10월)에 정규 교육과정과 방과후학교의 연계 필요성에 대한 설문 조사를 실시하였는데, 학부모(N=266)의 약 70%가 긍정적인 반응을 보였다. 이 결과를 가원의 보고서는 “방과후학교가 정규 교육과정과 별개로 운영되는 것보다는, 보완하는 기능이 추가되어야 함을 의미하는 것으로 보인다.”고 해석하였다. 이를 볼 때, 연계 방안에 대한 학부모와 학생의 요구가 매우 높아 ‘상’ 수준이었다고 볼 수 있다.

2. 연계 방안에 대한 이해도

모든 교육과정 혁신이 성공적으로 실행되기 위해서는 그 목표와 수단이 명료해야 한다(Fullan, 2007). 국가적 수준의 필요에 따라 연구진이 개발한 연계 방안의 목표와 수단은 정책 연구 초기에 그리 분명하게 이해되지 않아 연계 방안의 명료성은 교사들에게 대체로 낮았다. 그러나 이런 낮은 이해도는 2차년도에 높은 수준으로 향상되었다.

1차년도인 2007년 8월 31일에 이루어진 6개 학교와의 전체 협의회에서 연구자는 연구진이 개발한 연계 방안에 대하여 설명하였다. 이 때 연구학교의 교장, 교감, 업무 담당자가 참석하였는데 대부분 연계 방안에 대하여 자세하게 이해하지 못하였다. 6개 연구학교와의 전체 협의회 이후 3명의 연구진은 각각 2개교씩 맡아 전화, 전자우편, 개별 방문을 통하여 지도, 조언하였다. 이런 개별 지도가 진행되는 도중에 개최된 연구진 협의회에서 당시 연구학교 교사들의 이해도가 낮음을 확인하였다.

개별 연구학교 내에서, 그리고 연구학교들 사이의 협의회에서 연계 방안에 대하여 논의하였으나 학교별로 뚜렷한 답을 얻지 못하였다. 정규 교육과정 운영 시간에 방과후학교 취지를 살려 운영하기 어려움을 느끼고, 추가 시간을 확보하여 방과후학교를 운영하는 방향으로 흐르거나, 이론적 배경 연구에 그치고 있다. 교사들이 연계 방안을 수립한 이후에도 그것이 정규 교육과정의 운영인지 방과후학교 운영인지 그 정체에 대하여 확신하지 못하고 있다. 일부 학교에서는 특별활동과 재량활동 시간에 학생의 선택권을 확대하여 운영하고 있다. (1차 연구진 회의록, 2007. 9. 28.)

위와 같이 교사들의 이해도가 낮은 것을 확인하고 개별 학교 방문이나 추가 협의회를 통하여 이해도를 높이자는 데 동의하였다. 이에 따라 연구자는 2007년 10월 5일에 가원초등학교를 방문하였으나 교장, 교감, 담당 교사만을 면담하였고, 프로그램 운영을 맡은 교사들을 만나 협의회를 개최하지는 못하였다. 이 날 연구자는 연계 방안에 대하여 기본적인 사항들을 담당 교사에게 전달하였는데, 이를 듣고 담당 교사는 연구자가 돌아간 이후에 전자 우편을 통하여 연계 방안의 실행에 따르는 어려움을 다음과 같은 질문으로 표현하였다.

- (1) 방과 후 프로그램과 연계 프로그램은 별도라서 연구 영역이 방과후학교가 아닌 교

육과정으로 바뀌어야 되는 것은 아닌지? (2) 그렇다면 저희 학교는 연계 프로그램 정책 연구이므로 기존의 방과후학교는 따로 선생님들의 지원이나 관리가 들어가지 않아도 되는 것 인지요? (3) 내년에도 계속 추진해야 한다면 연계프로그램만 다루어야 하지 않을까요? 생각해보고 생각해봐도 의문투성이입니다. (전자우편, A교사, 2007. 10. 6.)

위의 언급에 따르면 교사들의 연계 방안에 대한 낮은 이해도는 이론적인 측면뿐만 아니라 실천적인 측면 즉 연계 방안을 실행하는 데 따르는 업무의 과중 때문에 낮았다고도 볼 수 있다. 이에 따라 연구진은 11월 24일 2차 협의회를 개최하여 아직 연구학교 교사들의 연계 방안에 대한 이해도가 낮은 것을 다시 확인하고 추가 방문 등을 통하여 이해도를 높이기로 하였다. 연구자는 12월 13일에 가원에서 교감, 부장 교사들, 연계 프로그램 운영 교사들과 함께 2차 개별 협의회를 개최하였다. 이 협의회에서 연구자가 연계 방안 개발의 배경을 자세하게 설명하였고 방과후학교와 정규 교육과정의 연계 운영 방안에 대하여 질의응답을 통하여 상세하게 의견을 교환하였다. 이 과정에서 교사들은 먼저 연계 프로그램이 정규 교육과정 영역에 속하는 것임을 분명하게 이해하였다.

하지만 오늘 교수님과 얘기하는 것에서는 방과후학교와 연계가 됐든……교육과정 영역 속으로 들어가는 어쨌든 저희는……정규 교육과정을 가지고 얘기를 해야 되겠다는 것이죠……. 그러면……똑같은 판소리를 배운다 할지라도, 연계 프로그램을 딱 선을 긋는다면, 음악 시간에 한 것은 연계 프로그램이고 방과 후 부서는 일반 방과 후 부서다 이 말씀이시죠? (협의회, A교사, 2007. 12. 13.)

한 선생님은 연계 프로그램의 운영 방식의 측면에서 일종의 심화 학습을 제공하는 것인지 의문이 든다고 하면서 다음과 같이 질문하였다.

예를 들어서, 수학을 하다보면 아이들에게 좀 더 깊이 있게 가르쳐줄 수 있는 창의성 수학이라든가 그런 것을 더 지도해보고 싶고 잘하는 아이들은 그쪽으로 끌어주고 싶거든요. 그러면 거기에 따르는 강사를……좀 잘하는 선생님을 초빙하거나 해서……그렇게 지도하는 것이 맞는 것인지……. (협의회, B교사, 2007. 12. 13.)

교사들은 또한 연계 프로그램의 개발과 운영에 대하여 매우 구체적인 수준까지 즉, 연계 프로그램과 관련하여 수준별 학생 지도를 위한 교육과정 재구성, 교내 교사 간의 역할 분담을 통한 팀티칭, 외부 강사와의 협력 수업, 교사와 강사를 대상으로 하는 연수의 필요성 등에 대하여 질문하면서 연구자와 함께 논의하고 숙고하였다.

연구자가 7차 교육과정은 학교 수준에서의 탄력적이고 융통성 있는 교육과정 운영을 강조하며 교육과정 재구성을 권장한다는 점을 설명하고 편제표의 교과별 시수 배정보다 교과별 목표를 더 중시할 필요가 있다고 하였을 때, 교사들은 다음과 같이 질문하였다.

예를 들어, 국어에 대해 수준이 굉장히 높은 아이들은……한 3시간만 국어를 하고 3시간을 그 아이가 좋아하는 어떤 창의적인 그런 것을 할 수 있게끔 풀어주라 그런 말씀이죠? ……그러면……이 3시간을 국어 말고도 다른 과목으로도 할 수 있나요? ……그러면, 예를 들어, 여섯 시간 동안 그 아이가 그 학습 목표 도달을 못했을 경우에 그 아이는……예를 들어, 세 시간을 더 할 수 있다는 얘기죠?(협의회, B교사, 2007. 12. 13.)

위의 질문에 그렇게 하는 것이 교육과정 재구성이라는 답변을 연구자가 해주었다. 그리고 한 선생님은 팀티칭을 하면서 교사별로 단위별 분담 지도를 통하여 한 교과 내에서도 전문화를 기할 수 있겠다는 의견을 피력하기도 하였다.

예를 들면, 어느 한 날, ……5교시 6교시는 이 전체가 다 미술이에요. 1반부터 8반까지. 그러면 미술에서도 그리기, 만들기, 꾸미기, 디자인 여러 가지가 있잖아요? 그러면 1반, 2반 선생님은 팀티칭을 해서 그리기를 한다. 그리고 3반, 4반은 꾸미기를 한다. 그러면 팀티칭을 해서 애네들이 전체 미술 시간에 같이 움직일 수 있는 그런 방안도 좋은 연계 프로그램이 되겠죠?(협의회, C교사, 2007. 12. 13.)

어떤 선생님은 연계 프로그램이 외부 강사와의 협력을 필요로 하는 것임을 들은 이후에 외부 강사와의 협력 유형을 나름대로 구분하여 그것이 연계 프로그램의 운영 방식에 해당되는지 질문하기도 하였다.

내가 사회과 수업을 할 때마다 외부 강사가 들어오지 않고……이 부분만 외부 강사가 들어와서 수업을 같이 해주면 좋겠다 하는 부분이 있을 것 아니에요? 아니면……사회과 수업은 계속 외부 강사가 들어오는 수업, 이렇게 두 가지로 나눌 수가 있다는 말씀이죠?(협의회, A교사, 2007. 12. 13.)

같은 맥락에서 교사들은 학생의 수준 차이를 반영하여 지도하는 경우에 학부모의 욕심이 방해하는 경우가 있다고 우려하며 다음과 같이 말하였다.

예를 들어서, ……학부모들이……내 자녀는 이런 것을 시키고 싶어요……. 그런데 그 학생은 여력이 안 되거든요. 그럴 경우에……이 연계 프로그램에서는 그런 게 내 마음대로 안 되고 또 맘은 있고, 굉장히 그런 갈등들이 많을 것 같거든요. (협의회, D교사, 2007. 12. 13.)

예를 들어서, 수학 같은 경우예요. 어머니들이 생각하기에 수준별로 나누어서 하면 내 아이가 어디에 속해 있는지 굉장히 촉각이 서 있거든요. 부모 욕심은 제일 잘하는 반에 넣고 싶어요. 영재, 수월성 쪽으로, 그런데 아이는 안 됐을 경우에 거기에 대한……. (협회, E교사, 2007. 12. 13.)

이에 대해 연구자는 학부모 연수의 필요성에 대하여 다음과 같이 설명하였다.

학부모 연수, ……학부모 교육이 필요하다. ……학생이……자신의 수준에 맞는 반에서 행복하고 즐겁게 배우고 ……그 다음 단계 학습을 위해 준비하는 것이 얼마나 중요한지 설명해 주어야 합니다. ……학부모를 대상으로……교육과정 안내를 하라는 것입니다……. 그래서 학부모와의 의사소통이 긴밀해야 한다는 것입니다. ……의사소통이 잘 되면 선생님이 뭐가 더 교육적인지 설명해줄 기회가 있거든요. 그것을 들은 학부모와 아무 것도 모르는 학부모의 요구 사항이 달라요.

교사들은 또한 외부 강사에 대한 학부모의 견해가 교육과정 운영에 영향을 미친다고 하였다.

학부모들은 뭘 공부시키느냐보다는 뭘 가지고 공부를 하고 뭘 가지고 내 아이 특기를 신장시킬 수 있겠느냐에 관심이 많거든요. 그러면 교사가 주가 되고 외부 강사가 와서 보조를 해주는데 사실 도구에 관심이 많은 학부모들 입장에서는 교사보다는 외부 강사가 더 주가 돼야 아이들한테는 좋겠다 하는 사람들이 상당히 많을 것 같은데……. (협의회, D교사, 2007. 12. 13.)

이에 대해 연구자는 다른 정책연구학교의 사례를 들면서 강사와 교사를 대상으로 하는 연수의 필요성을 설명하였다.

그래서 나원초에서도……[연계 프로그램을 운영]해보니까 자기들이 연수를 많이 받을 필요가 있다는 것입니다. 건의 사항에 두 가지가 있었어요. 하나는 들어오는 강사에게도 연수를 제공해 주는 것이고, 두 번째는 학교에 계신 선생님들에게도 연수 기회를 좀 달라는 것입니다. 그래서 쉬운 것 같으면 혹은 몇 년 정도 배워서 할 수 있다면 내가 배워서 가르치겠다. 이런 두 가지를 얘기했어요.

이에 대해 담당 교사는 시 교육청 차원의 연수가 제한적이므로 교육인적자원부 차원에서 제공되는 체계적인 연수의 필요성을 제기하였다.

[시 교육청에서 제공한 연수는] 강사가 학교에서 근무하는 데 어떤 필요한 태도라든지 일반적인 것들이고요. 저희들이 말하는 연수라 함은, 교육적인 부분에서 어느 정도 기본적으로 갖추어져야 하는 부분들이 하나도 연수가 안 된다는 거죠. 저희 학교 같은 경우는 시범학교이기 때문에 방과후학교 외부 강사들을 대상으로 연수를 여러 차례 실시했거든요. 이렇게 하다보니까 연수 자료라든지 이런 것들이 너무 부족하더라. 학교 차원에서 이렇게 조금씩 하는 것 말고 체계적인 틀을 세워서 운영할 수 있는 프로그램을 개발해주신다면 아니면 그 자료를 가지고 CD-ROM을 학교에 보급해줬으면 좋겠다. 교육부 차원에서……. (협의회, A교사, 2007. 12. 13.)

위에서 알아본 명료성과 관련하여 일반적으로 새로운 교육과정의 목표가 분명하지만 교사들의 할 일이 그리 명료하지 않을 수도 있으며, 새로운 교육과정이 경직되지 않으면서도 명

료할 수 있다. 따라서 교사들은 실행 단계 내내 명료성에 대하여 씨름할 필요가 있다(Fullan, 2007; Fullan, Hill, & Crévola, 2006). 이를 고려할 때, 가원의 교사들은 2차 개별 협의회의 시점에 이르기까지 연계 방안에 대한 이해도는 낮았으나 이미 1학기부터 운영하여 온 프로그램이 연계 방안에 포함될 수 있다고 판단하기도 하였고, 연계 프로그램을 편성·운영하는 것에 대하여 교사들끼리 자체적으로 논의의 과정을 거쳤다. 따라서 교사들은 연계 방안의 명료성에 대하여 나름대로 씨름했었고, 그동안 연계 프로그램으로 볼 수 있는 것의 운영에 대한 경험을 토대로 연구자와의 협의회에서 심도 있는 질의응답과 숙고를 할 수 있었다. 이를 볼 때 교사들의 연계 프로그램 운영 경험의 축적과 문제점들의 해결을 위한 교내 자체적인 회의에서의 숙고, 그리고 연구자와의 협의회를 통해 교사들의 연계 방안에 대한 이해도는 ‘하’에서 ‘중’으로 높아졌다고 할 수 있다. 이러한 1차년도에 나타난 명료성의 제고, 즉 교사들의 이해도의 향상 효과는 2차년도에 교육과정 재구성과 외부 강사와의 협력에서 나타났다.

3. 교육과정 재구성

복잡성은 변화의 실행을 책임 맡은 사람에게 요구되어지는 곤란도와 변화의 크기를 의미한다. 단순한 혁신은 실행하기는 쉬우나 많은 변화를 가져오기는 어렵다. 반면, 복잡한 혁신은 보다 많은 것을 성취할 가능성을 지니지만 보다 많은 노력을 요구하며, 이에 실패하였을 때 더 많은 고통을 수반한다(Fullan, 2007).

연계 방안 도입 초기에 교사들은 교육과정 재구성과 외부 강사와의 협력 수업에 대하여 익숙하지도 않았고 단순한 것으로 여기지도 않았다. 따라서 1차년도에 교사들이 인식한 연계 방안의 복잡성은 다소 높았다. 그러나 1차년도에 쌓인 교사의 경험과 연구자와의 숙고에 힘입어 2차년도에는 교사들의 인식상의 복잡성은 매우 낮아졌다. 이에 따라 연계 방안의 적용을 위한 교육과정 재구성이 확대되고 외부 강사와의 협력이 확대, 강화되었다. 이를 고려할 때, 연계 방안의 복잡성의 정도는 낮다고 혹은 개혁의 규모는 작다고 할 수 있다. 이는 연구진의 의도와도 일치하였다. 즉, 연구진은 연계 방안과 이에 따른 연계 프로그램 개발과 운영이 복잡하고 어려울수록 전이 가능성이 낮아질 것을 예상하여 연계 방안을 개발하는 과정에서 교사들의 실행 가능성을 최대한 고려하였고 또한 교사들을 대상으로 하는 협의회를 통한 연수나 지도 과정에서도 교사들로 하여금 실행 가능한 연계 프로그램을 개발하여 운영하도록 독려하였다.

1차년도에 가원에서는 연계 프로그램으로 교과 영역에서 가원 갤러리, 재량활동 영역에서 미디어 교실, 또래 천재 교실, 영화 제작 교실을 운영하였다(〈표 5〉 참조). 이 중 가원 갤러리는 세계의 유명 미술 작품들을 복도에 전시하고 미술 시간 등에 자유롭게 이용하도록 하였으므로 교사들이 교육과정을 재구성하는 등의 시도를 거의 하지 않았다. 또한 영화 제작

교실은 문화관광부에서 파견한 외부 강사의 도움을 받아 2006년 3월부터 운영해온 것으로 교사들이 교육과정의 재구성을 위하여 별다른 노력을 기울이지 않았다. 미디어 교실과 또래 천재 교실은 영화 제작 교실 운영 과정에서 교내 교사가 외부 강사와 협력한 경험을 토대로 확대한 프로그램들로서 이들과 관련된 교육과정 재구성에는 매우 제한적인 노력을 기울이는 데 그쳤다.

〈표 5〉 가원초의 2007년도 연계 프로그램

부서	교과 연계(미술)	재량활동 연계(자기주도적)
프로그램명	· 가원갤러리	· 미디어 교실 · 또래 천재 교실 · 영화제작 교실

2차년도에는 1차년도보다 교육과정을 재구성하는 정도가 높아졌다. 이들은 교육과정을 분석하고 재구성하면서 일정한 시수를 연계 프로그램에 전환하였다. 가원은 교과 영역에서 연계 프로그램을 30시간 이상 운영하기 위해 국어, 영어, 수학, 과학 교과를 분석하여 시간을 확보하고 교과의 특성에 맞게 재구성하였다(가원초등학교, 2008). 이렇게 하여 언어 영역에서 창의적 글쓰기, 게임으로 배우는 영어회화, wow pops 부서를, 수리 탐구 영역에서 과학 논술과 놀이 수학 부서를 개설하였다(〈표 6〉 참조). 재량활동의 자기주도적 학습 영역에서 한자, 영화, 미술, 음악줄넘기, 종이 접기 등의 다양한 프로그램을 34시간 이상 운영할 수 있도록 재구성하였다. 특별활동 영역에서 연계 프로그램을 25시간 이상 운영하기 위하여 예체능 교과와 관련된 기능을 신장시킬 수 있는 프로그램을 개발하였다.

〈표 6〉 가원초의 2008년도 연계 프로그램

영역	교과 연계		재량활동 연계(자기주도적)		특별활동 연계	
	언어	수리 탐구	예체능	창의력	상설	일반
프로그램명	· 창의글쓰기 · 게임 영어 회화 · wow pops	· 과학논술 · 놀이수학	· 창의미술 · 파스텔화 · 음악줄넘기 · 종이세상	· 영어로 진행하는 요리 · 영화교육 · 과학여행 · 생활한자	· 핸드볼 · 합창 · 독창 · 리코더합주 · 리코더중주 · 외 4개	· 십자수 · 만화그리기 · 영화감상 · 입체공작 · 외 31개

출처: 가원초등학교(2008)

위와 같이 가원에서는 1차년도에 연계 프로그램을 운영하기 위하여 교육과정을 거의 재구성하지 않아 ‘하’ 수준이었으나, 2차년도에는 교육과정을 재구성하는 정도가 높아져 ‘중’ 수

준이 되었다. 이에 따라 1차년도에 재량활동을 중심으로 운영되던 소수의 연계 프로그램이 2차년도에는 재량활동 영역을 포함하여 교과와 특별활동 영역에서 그 프로그램 수가 크게 증가하였다. 이는 1차년도의 경험과 이해도의 향상에 힘입은 바가 크다. 또한 1차년도(2007년)에는 교육과정 운영을 위한 계획이 1학기 초에 이미 세워져 있었고, 2학기에 도입한 연계 방안에 따라 연계 프로그램 운영을 위하여 교육과정을 재구성하는 일이 어려웠으나, 2차년도에는 2008학년도 교육과정을 1학기 초에 계획하면서 연계 프로그램을 충실하게 반영하여 교육과정을 재구성할 수 있었기 때문이라고 할 수 있다.

4. 외부 강사와의 협력 수업

1차년도에 6개 연구학교 교사들의 대부분은 외부 강사를 정규 교육과정의 수업에 초빙한다는 것에 대해 소극적이거나 거부 반응을 보였다. 이는 자신의 고유 영역으로 인식해왔던 교실 수업을 외부 강사에게 양보하거나 박탈당하는 것으로 인식하였기 때문이다. 그만큼 외부 강사와의 협력 수업에 대한 경험이 없고 폐쇄적인 교실 수업에 익숙하였음을 보여주었다. 이에 따라 한 초등학교에서는 이에 대한 법적인 연구의 필요성을 제기하기도 하였다. 그러나 가원초의 경우 이미 2006년 3월부터 영화 제작 교실을 운영해오면서 외부 강사의 지도가 학생에게 도움이 된다는 것을 알고 있었기 때문에 타 학교에 비해 거부감이 상대적으로 적었다. 따라서 1차년도 말에 가원초의 교사들을 대상으로 연구진이 설문 조사하였을 때, 학생의 요구에 부응하기 위해 구성된 팀티칭 유형으로 ‘외부 강사와 교사’에 응답한 교사들이 8명(61.5%)으로 가장 많았으며, 이상적이며 바람직한 구성 유형으로 역시 ‘외부 강사와 교사’에 9명(69.2%)이 응답하였다(〈표 7〉 참조) (김평국 외, 2007). 이처럼 외부 강사에 비교적 개방적이었지만, 1차년도에 가원초에서 실제적으로 나타난 외부 강사와의 협력 수업은 교육과정 재구성과 마찬가지로 매우 제한적이어서 ‘하’ 수준에 머물렀다.

〈표 7〉 팀티칭으로 운영할 때의 구성 유형

구 분	응답 빈도 및 백분율(%)	
	구성한 방안	바람직한 방안
교사만의 구성	1 (7.7)	0 (0.0)
교사와 외부 강사의 구성	1 (7.7)	4 (30.8)
외부 강사와 교사의 구성	8 (61.5)	9 (69.2)
팀티칭하지 않음	3 (23.1)	0 (0.0)
전체	13 (100.0)	13 (100.0)

가원초에서 2차년도인 2008년 3월에 교사를 대상으로 자체적으로 실태 조사를 실시하였을 때, 팀티칭을 통한 연계 프로그램 지도의 적절성 여부에 대하여 적절하거나(26명, 46%) 매우 적절하다(26명, 46%)고 응답한 교사가 92%였다(가원초등학교, 2008). 이들은 이미 팀티칭을 통한 연계 프로그램 운영의 장점에 대하여 확신하고 있었음을 알 수 있다. 이러한 확신에 힘입어 가원초에서는 2차년도에 외부 강사와의 협력의 정도가 매우 높아졌다. 이들이 팀티칭을 위해 도입한 방안들로 ① 교사/외부 강사 연수, ② 영역별 교사 동아리 구성, ③ 교사-외부 강사, 교사-어머니 튜터 협력 관계 수립을 들 수 있다(가원초등학교, 2008).

가. 교사/외부 강사 연수

가원초에서는 교내 교사를 대상으로 연계 프로그램에 대한 이해, 타고 운영 사례 등에 대한 연수를 통하여 연계 프로그램에 대한 긍정적인 마인드를 형성하고 적극적인 참여를 유도하였다. 또한 외부 강사의 교수·학습 방법을 개선하고 수업의 질을 향상시키기 위하여 월 1회 이상 연수를 실시하였다(〈표 8〉 참조).

〈표 8〉 교내 교사와 외부 강사 대상 연수 시기와 내용

대상	시기	연수 내용	발표자
교내 교사	4월 16일	연계 프로그램 운영을 위한 교수·학습 방법	정○○
	5월 13일	프로그램별 교재 개발 및 활용	최○○
	5월 23일	협력 교수(팀티칭)의 종류 및 이해	송○○
중 략			
외부 강사	3월 28일	정책연구학교 소개 및 효과적인 팀티칭 방법	윤○○
	4월 3일	바람직한 수업을 위한 강사의 역할	송○○
	7월 7일	아동 행동의 이해	정○○
중 략			

출처: 가원초등학교(2008)

나. 영역별 교사 동아리 구성

가원초는 교내 교사들을 대상으로 교과, 재량활동, 특별활동의 영역별로 연계 프로그램 동아리를 조직하여 연계 프로그램 운영을 위한 인적 여건을 조성하였다(〈표 9〉 참조). 이 동아리를 중심으로 교사들은 연계 프로그램 운영 계획을 수립하고 교육과정을 재구성하였으며 교재를 개발하고 활용하였다. 또한 정기적인 협의회를 개최하여 연계 프로그램 운영 과정을 점검하고 평가하였으며, 외부 강사와 수시로 대면하여 교육 정보를 공유하고, 수업 기술 향

상을 위해 조언하고 지도하면서 강사의 질 관리를 위해 노력하였다.

〈표 9〉 교사 동아리 조직

부서	교과 연계		재량활동 연계(자기주도적)		특별활동 연계	
	언어	수리 탐구	예체능	창의력	상설	일반
교사	송○○ 외 2명	권○○ 외 4명	정○○ 외 3명	조○○ 외 4명	김○○ 외 8명	서○○ 외 34명

출처: 가원초등학교(2008)

다. 교사-외부 강사, 교사-어머니 튜터 협력 관계 수립

가원초는 2008년 3월 초에 교과와 재량활동 영역의 연계 프로그램 운영을 위해 교내 교사와 외부 강사, 교내 교사와 어머니 튜터를 각각 1 대 1로 조직하였고, 연간 7시간 이상 팀티칭하였다. 이 때, 전반적으로 교내 교사가 주 교사의 역할을 담당하고 외부 강사와 어머니 튜터가 협력 교사나 보조 교사의 역할을 담당하였다. 그러나 전공 영역 기능 관련 지도에서는 외부 강사나 자격증을 소지한 어머니 튜터가 주도적인 역할을 담당하고 교내 교사가 협력하는 역할을 담당하였다(〈표 10〉 참조).

〈표 10〉 교사 - 외부강사 - 어머니튜터 협력팀 조직

영역	교과	재량활동
프로그램	· 창의적 글쓰기 외 4개	· 창의미술 교실 외 7개
협력팀	정○○(5-1)-정○○-최○○ 외 6개 팀	양○○(2-5)-이○○-문○○ 외 8개 팀

출처: 가원초등학교(2008)

위와 같이 1차년도에 비하여 2차년도에 연계 프로그램을 충실하게 운영하기 위하여 외부 강사와 어머니 튜터를 활용하는 협력 수업이 증가된 것을 다음의 〈표 11〉과 같이 나타낼 수 있다. 1차년도에 교과와 재량활동 영역에서 연계 프로그램의 수는 4개였고 참여한 지도 교사와 강사는 11명이었다. 2차년도에는 주로 교내 교사가 참여한 특별활동을 제외하고 교과와 재량활동 영역만을 볼 때, 연계 프로그램의 수는 13개로 늘어났고, 지도 교사와 강사 수는 45명으로 증가하였다.

〈표 11〉 가원초 연계 프로그램과 강사의 변화(2007-2008)

영역 \ 년도	1차년도		2차년도	
	프로그램	교사/강사	프로그램	교사/강사
교과	· 가원갤러리	교사 1명	· 창의적 글쓰기 외 4개	교사 7명, 외부 강사 7명, 어머니 튜터 5명
재량	· 미디어 교실 외 2개	교사 3명, 외부 강사 7명	· 창의 미술 교실 외 7개	교사 9명, 외부 강사 9명, 어머니 튜터 8명
전체	4개	11명	13개	45명

위와 같은 결과를 볼 때, 가원초에서 외부 강사와의 협력 수업은 1차년도에 ‘하’ 수준이었으나 2차년도에 ‘중’ 수준으로 향상되었다. 가원초에서 외부 강사와 어머니 튜터와의 협력 수업을 확대한 것은 연계 방안에 대한 경험의 축적과 이해도의 향상과 팀티칭의 장점에 대한 확신과 함께, 2007년 12월 13일 협의회에서 연구자가 제공한 조언에 영향을 받았다고 할 수 있다. 즉, 이 협의회에서 교사들은 학부모와의 관계에서 겪는 어려움을 토로하였으며, 연구자는 학부모들에게 급식, 교통, 청소 등의 봉사만을 요구하지 말고 학교 교육과정을 안내 하며 필요한 경우 교실 수업을 위한 도움을 요청할 것을 권유하였고, 가원의 교사들은 이를 토대로 연계 프로그램의 발전적 운영을 위해 학부모의 인적 자원을 최대한 활용한 것이다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

가원초에서 1년 반에 걸쳐 운영된 연계 방안의 전반적인 실행 정도는 1차년도에는 낮았으나 2차년도에는 높아졌다. 이에선 먼저 연계 방안에 대한 높은 요구가 크게 기여하였다. 연계 방안이 국가 주도로 개발되었으나 연구학교 운영에 참여한 가원초 교사의 혁신에 대한 요구는 도입 단계부터 매우 높아 ‘상’ 수준이었으며, 학부모와 학생의 요구도 방과후학교에 대한 요구와 맞물려 ‘상’ 수준이었다. 많은 혁신이 실패하는 것은 요구에 대한 조사와 이에 따른 교육과정의 개발이 이루어지지 않기 때문이라 할 수 있다. 그러나 연계 방안의 경우, 이미 방과후학교에 대한 수요자의 요구 수준이 높았으며 연계 방안은 이러한 방과후학교의 연장선상에서 개발되었기 때문에 그 요구 수준이 높았다고 볼 수 있다.

국가적 수준의 필요에 따라 개발된 연계 방안에 대한 교사의 이해도(명료성)는 실행 초기

에 대체로 낮아 ‘하’ 수준이었다. 그러나 1차년도에 개최된 연구자와의 협의회에서 연계 프로그램의 의미, 수준별 학생 지도, 교육과정 재구성, 교내 교사 간의 역할 분담을 통한 팀티칭, 외부 강사와의 협력 수업, 교사와 강사를 대상으로 하는 연수 등에 대한 논의와 교사들의 경험의 축적 등에 힘입어 2차년도에 교사들의 연계 방안에 대한 이해도는 ‘중’ 수준으로 향상되었다.

가원초의 담당 교사는 연계 방안에 대한 요구와 이해도의 중요성에 대하여 다음과 같이 말하였다.

연계 방안이 성공을 거두기 위해서 무엇보다 절실하게 필요한 것은 교육공동체(교장, 교사, 학부모, 학생)의 인식 전환이라고 생각합니다. 교육과정을 이끌고 나갈 학교가 연계 방안의 필요성을 절실히 느낀다면 학교에서 당연히 교육과정을 재구성할 것이고, 외부 강사와의 협력 수업이나 행·재정적 지원도 2차적인 문제로 [해결]될 수 있다고 개인적으로 생각하고 있습니다. (전자우편, A교사, 2009. 5. 4.)

연계 방안에 대한 이해도는 Fullan(2007)이 제시한 혁신의 객관적 변화 즉, 자료, 교수법, 신념 중에서 신념에 해당한다고 볼 수 있다. 이 신념에서의 변화는 어떤 것을 무엇을 위해 해야 하는지를 이해하는 것으로 자료나 교수법의 변화보다 더 근본적인 변화이며 따라서 달성하는 데 더 많은 시간이 걸리지만 일단 성취되면 훨씬 더 강한 영향을 미친다. 그리고 교사들이 새로운 실천을 경험적으로 시도해 본 이후에 신념에 대해 토론하는 것이 효과적이다(Fullan, 2007). 이런 설명의 타당성은 가원초 교사들이 연계 방안을 실행해보면서 여러 가지 문제점들을 발견하였고 이들을 해결하기 위하여 열린 연구자와의 협의회를 통해 신념 영역에서 변화를 가져왔고 이에 따라 실행 수준을 높인 데에서도 확인되었다. 이와 같이 가원초에서 연계 방안의 명료성에 관련되는 교사들의 이해도가 향상되면서 연계 방안의 실행 수준이 높아진 것은 혁신적 교육과정의 실행 과정에서 교사의 신념이 매우 중요하다는 기존의 여러 연구 결과들(Cuban, 1993; Gibboney, 1994; Fullan, 2007; Popkewitz, Tabachnick & Wehlage, 1982; Sarason, 1996; Tyack & Tobin, 1994; Tyack & Cuban, 1995)과 일치하는 것이다.

복잡성의 한 요인이었던 교육과정 재구성과 관련하여, 가원에서는 1차년도에 연계 방안에 대한 이해도가 낮았을 뿐만 아니라, 연간 교육과정 운영 계획이 학년 초에 이미 세워진 이후 2학기에 연계 방안을 도입하면서 연계 프로그램 운영을 위한 교육과정 재구성이 어려워, 1차년도에 교과와 재량활동 영역에서 4개의 프로그램을 개발, 운영하는 데 그쳐 ‘하’ 수준이었다. 그러나, 2차년도에는 1차년도의 경험과 이해도의 향상에 힘입고, 2차년도 교육과정을 1학기 초에 계획하면서 연계 방안의 취지를 충실하게 반영하여 교육과정을 재구성함으로써 교과와 재량활동 영역에서 그 프로그램 수가 13개로 증가하여 교육과정을 재구성하는 정도가 ‘중’ 수준으로 향상되었다.

복잡성의 다른 요인인 외부 강사와의 협력 수업과 관련하여, 가원초의 교사들은 이미 2006년부터 외부 강사와의 협력 수업에 대한 경험이 있어 여타 학교와 달리 외부 강사에 비교적 개방적이었으나 1차년도에 교과와 재량활동 영역에서 연계 프로그램에 참여한 교사와 강사가 11명에 그치는 등 외부 강사와의 협력 수업은 ‘하’ 수준에 머물렀다. 그러나 가원초에서는 1차년도의 경험과 연구자와의 협의회에 힘입어 2차년도에 교사/외부 강사 연수, 영역별 교사 동아리 구성, 교사-외부강사-어머니튜터 협력 관계 수립을 통해 교과와 재량활동 영역에서 연계 프로그램에 참여한 교사와 강사가 45명으로 증가하여 외부 강사와의 협력 수업은 ‘중’ 수준으로 높아졌다. 연계 방안의 복잡성 측면에서 초기에는 교사들이 연계 방안을 다소 복잡하고 실행하기 어려운 혁신으로 받아들였으나 2차년도에 실행의 정도를 크게 높일 수 있었던 것을 볼 때, 그 복잡성 혹은 곤란도가 그리 높지 않고 변화의 정도도 그리 크지 않음을 보여주었다.

위와 같은 가원초의 연계 방안 실행 사례에 교육과정 혁신의 단계와 단계별 패턴(Berman & McLaughlin, 1978)을 적용하면, 도입 단계에서 연계 방안은 국가 수준의 필요에 의해 개발되었으나 가원초가 자발적으로 정책연구학교 운영에 대하여 교사들의 의견을 수렴하고 동의를 얻었으며 잠정적인 연계 방향과 방안들을 제시한 계획서를 제출하고 선정되었다는 점에서 하향식 지원과 교사 주도 도입의 혼합형으로 광범위한 참여에 가까운 유형을 보여(도입 단계에서 시 교육청이 참여하지 않아 실행 단계에서 어려움이 있었다) 향후 실행 단계에서 높은 실행 정도로 이어질 가능성이 높은 패턴이었다고 볼 수 있다. 그리고 실행 단계에서는 가원초의 교사들이 이전의 시범학교 운영 경험 등에 토대를 두고 연계 방안 개발진의 일원이었던 연구자와의 논의를 거쳐 연계 방안의 취지를 살리면서도 가원초의 맥락에 적합한 연계 프로그램을 개발하고 실행하였다는 점에서 상호 조정의 패턴을 보였고 이에 힘입어 그 실행 정도를 점진적으로 높여갔다고 할 수 있다. 이와 같이 가원초가 장기적으로 제도화에 이르게 하는 경향이 있는 상호 조정의 과정(McLaughlin, 1976)을 보여주었다는 사실과 1년 반이라는 기간 안에 연계 방안에 대한 높은 요구 수준에 토대를 두고 연계 방안 이해도, 교육과정 재구성, 외부 강사와의 협력 수업이라는 각 요인별로 ‘하’ 수준에서 ‘중’ 수준으로 향상된 것을 볼 때 향후 연계 방안이 부분적 지속이나 정착 단계에서 제도화의 패턴으로 나아갈 가능성이 높다고 할 수 있다.

2. 제언

가원초에서 2년에 걸친 연구학교 운영 기간 중에 연계 방안의 실행 정도가 높아지면서 지속 가능성 또한 높아진 결과에 비추어 연계 방안과 같은 새로운 교육과정의 개발 및 실행과 관련하여 제언하면 다음과 같다.

첫째, 연계 방안과 같은 새로운 교육과정이나 혁신을 개발하고 실행하기 이전에 수요자와 실행 집단의 요구 조사를 철저하게 할 필요가 있다. 방과후학교는 사회적, 교육적 요구에 토대를 두고 도입, 시행되고 있으며, 연계 방안은 이러한 방과후학교의 연장선상에서 개발되었고 연구학교에서 그 실행 정도가 높았다. 따라서 새로운 교육과정이나 연구 과제를 개발하고 발주할 때에는 최종적인 수요자인 학부모와 학생의 요구와 실행의 책임자인 교사의 요구를 사전에 체계적으로 조사하여 밝힐 필요가 있다.

둘째, 연계 방안을 포함하여 새로운 교육과정이나 혁신을 정책연구학교에서 성공적으로 실행하기 위하여 외부 전문가와 교내 교사가 함께 교육과정 개발에 참여하고 그 운영 과정에서도 교내 교사에게만 일임하기보다 외부 전문가가 교사들의 자문에 응하고 적절한 조언을 제공하는 것이 필요하다. 국내의 학교들은 중앙 집중적인 교육과정 운영에 익숙하기 때문에 혁신적인 교육과정의 개발에 대한 경험이 부족할 뿐만 아니라 이를 적용하는 과정에서 학교 자체적으로 기존의 교육과정 운영 방식에 변화를 주기 어렵다. 따라서 외부 전문가가 학교 내부적인 교육과정 문제의 해결을 위하여 조언을 제공할 뿐만 아니라 학교 외부적인 지원이 이루어지도록 중개자의 역할을 수행할 필요가 있다.

셋째, 연계 방안과 같은 새로운 교육과정을 개발할 때에는 현장 교사들이 감당할 수 있을 만큼의 복잡성을 지니게 할 필요가 있다. 새로운 교육과정이 요구하는 변화의 정도가 높아 복잡성이나 곤란도가 높은 경우 이를 실행하는 데 시간과 노력이 많이 소요되며 많은 것을 달성할 수 있으나, 실패할 가능성도 높아 후유증이 뒤따를 수 있다. 국내의 중앙 집중적인 교육과정 체제를 감안할 때, 복잡성이 높은 혁신일수록 실행하기 어려우므로 단기간 내에 교사들이 이를 충분히 이해하고 실행할 수 있는 것을 개발할 필요가 있다.

넷째, 연계 방안을 포함한 새로운 연구 과제의 실행에서 교사들의 이해도 제고와 신념의 변화를 위해 많은 시간과 노력을 기울일 필요가 있다. 이를 위해서 학교 내에서 자체적으로 교사들 사이의 숙고를 통하여 새로운 교육과정이 자신의 학교에 무엇을 요구하는지 어떻게, 왜 실행해야 하는지에 대한 논의를 전개해갈 수 있도록 도와주며, 외부 전문가는 교사들이 자체적으로 해결하지 못하는 문제점들을 해결할 수 있도록 조언을 제공하면서 그들이 신념에 대하여 충분히 토론할 수 있도록 이끌어갈 필요가 있다. 이런 과정이 충실하게 전개되면 교사들은 새로운 과제를 실행하는 데 필요한 구체적인 방안들을 도출하여 실천해갈 수 있을 것이다.

다섯째, 새로운 교육과정을 실행하는 과정에서 교내에서는 학교장이, 교외적으로는 시·도 및 지역 교육청이 행·재정적으로 적극 지원할 필요가 있다. 새로운 교육과정은 이를 실행하는 교사들뿐만 아니라 이를 장학하고 지원하는 행정가들의 인식과 신념의 변화도 요구한다. 따라서 이를 실행하기 이전부터 교육청과의 충분한 의사소통을 통하여 각각 실행자와 지원자로서의 역할 정립과 긴밀한 협조 체제를 구축할 필요가 있다.

여섯째, 이 연구는 연계 방안의 실행 요인 중 새로운 교육과정의 특징 요인에 국한하여 다루면서 정부, 기타 교육 관련 기관들, 지역 교육청, 지역 사회, 교장 등의 영향을 상세하게 검토하지 않았고, 연계 방안의 정착 단계를 검토하지 않은 한계를 지니므로 이에 대한 후속 연구가 필요하다. 그리고, 이 연구는 대도시에 위치한 초등학교에서의 연계 방안 실행에 국한되었다. 그밖에 중·소도시나 읍·면 지역을 포함하여 지역 사회의 여건과 학교의 실정이 다른 여타 지역에서 연구학교를 지정하는 등의 방법을 활용하여 보다 많은 초등학교에서 연계 방안에 따른 다양한 연계 프로그램을 개발하여 실행하고 그 장단점, 효과, 개선 방안 등을 확인하는 연구를 수행해나갈 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 가원초등학교(2007). **학교 교육과정과 연계한 방과후학교 활성화 방안**. 교육인적자원부 지정 방과후학교 정책연구학교 운영보고서.
- 가원초등학교(2008). **교육과정 연계 프로그램의 구안·적용을 통한 교육 수요자의 만족도 향상**. 교육과학기술부 지정 방과후학교 정책연구학교 운영보고서.
- 강창동, 이미숙, 김희규, 노명순(2006). **학교 교육 내실화 후속 지원 연구(IV): 초등학교 교육과정 개정예에 대비한 적용 지원 체제 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2006-2-1.
- 교육인적자원부(2006). **방과후학교 성과 보고회 자료**.
- 권병선(1999). 체육 교사의 교육과정 운영에 관한 심층적 분석. 박사학위 논문, 국민대학교.
- 김민환(1999). 교사의 교육과정 인식과 실천에 관한 연구. **교육과정연구**, 17(1), 219-247.
- 김수동(2005). 교육과정 중심 특기·적성 교육의 실천 방안 연구. **교육문제연구**, 23, 119-138.
- 김영식, 왕석순, 이영우, 민경희(2005). **방과후학교 매뉴얼 개발 연구: 초등학교 대도시형**. 인천광역시교육청 교육정책연구, 2005-공모-6.
- 김재춘(1999). 방과 후 교육 활동 활성화: 과제와 전망. **교육과정연구**, 17(1), 69-91.
- 김평국, 김수동, 손민호(2007). **학교 교육과정과 방과후학교 연계 방안**. 교육인적자원부 정책연구과제, 2007-공동-14.
- 김홍원, 조호제, 윤유진, 진미경(2007). **방과후학교 자유수강권 제도 성과 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 김홍원, 진미경(2007). **2006 방과후학교 성과 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 박순경, 강창동, 김경희, 이광우, 이미숙, 손민호(2003). **제7차 초·중등학교 교육과정 평가 연구(Ⅲ): 중학교 교육과정의 편성·운영·평가와 초·중학교급 간 교과 교육과정의 연계성을 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2003-2.
- 박순경, 김경희, 이광우, 손민호(2002). **제7차 초·중등학교 교육과정 평가 연구(Ⅱ): 초등학교 교육과정의 편성·운영·평가를 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2002-1.
- 박순경, 소경희, 유승연, 정미경(2001). **제7차 초·중등학교 교육과정 평가 연구(Ⅰ): 교육과정 문서 및 적용 지원 체제를 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2001-7.
- 박주상(1994). 교육과정에 대한 관심도와 활용도 분석. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 박지연(2002). 초등학교 단계형 교육과정 운영에 관한 연구. 석사학위 논문, 부산대학교.
- 박진희(2002). 제7차 중학교 도덕과 교육과정 운영에 관한 조사 연구. 석사학위 논문, 부산대학교.
- 성경희, 김평국, 박정, 정구향, 차우규, 강대현, 최승현, 곽영순, 유정애, 이경언, 박소영, 최진

- 황, 류상희, 이규호(2003). **제7차 교육과정 운영 실태 분석(Ⅰ): 초등학교 교과 교육과정을 중심으로(총론)**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2003-3-1.
- 성경희, 김평국, 조용기, 이명준, 최승현, 정은영, 유정애, 이경언, 박소영, 임찬빈, 설규주, 박홍준, 신진아(2004). **제7차 교육과정 운영 실태 분석(Ⅱ): 중등학교 국민공통기본교과를 중심으로(총론)**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2004-2-1.
- 소경희(2003). 국가 수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해: 초등학교 국어과 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 21(1), 129-153.
- 이경진(2006). 초등 교사의 교육과정 실행에 나타난 교육과정 변화의 내용에 대한 연구. **초등교육연구**, 19(2), 69-99.
- 이경진, 최진영(2007). 교사의 교육과정 실행에 대한 종단적 사례 연구: 학습 과제 및 담화를 중심으로. **교육과정연구**, 25(3), 215-245.
- 이경진, 최진영(2008). 교육과정 실행 변화 과정에 나타난 초등 교사의 신념 변화와 그 요인에 관한 사례 연구. **초등교육연구**, 21(2), 207-233.
- 이기륜(1995). 제6차 교육과정에 대한 국민학교 교사들의 관심도와 실행도 연구. 석사학위 논문, 경희대학교.
- 이미숙(1998). 통합 교육과정의 실행 정도와 관련 변인 연구. 박사학위 논문, 이화여자대학교.
- 이혜원(1987). 교육과정 실행에 있어서의 교사의 자율성. 석사학위 논문, 이화여자대학교.
- 장석민(1999). 2002년 새 대입 제도와 특기·적성 교육의 방향. **진로교육연구**, 1999(10), 1-25.
- 장윤희(2001). 제7차 수학과 교육과정에 대한 초등학교 저학년 교사의 관심도 및 실행도에 관한 연구. 석사학위 논문, 중앙대학교.
- 장인옥, 전평국(2001). 초등학교 교사의 수학에 대한 신념과 교수 실체에 관한 사례 연구. **수학교육논문집**, 11, 85-105.
- 정철영(1999). 특기·적성 교육의 개념과 영역 및 내용. **진로교육연구**, 1999(10), 59-85.
- 정혜승(2002). 제7차 국어과 교육과정 실행 사례 연구. **교육과정연구**, 20(4), 107-140.
- 진영은(1993). 중학교 교육과정의 전개에 관한 문화기술적 연구. **교육과정연구**, 11, 131-153.
- 최진영(1995). 교육과정에 대한 교사들의 관심도, 실행 형태 및 실행 수준의 관계. 석사학위 논문, 이화여자대학교.
- 최호성(2002). 시·도 교육청의 제7차 교육과정 실행 지원 체제 분석. **교육과정연구**, 20(1), 183-208.
- 최홍재(2000). 제7차 중학교 과학 교육과정 실행 여건 조사 분석. 석사학위 논문, 울산대학교.
- 허경철(2007). 학교 교육과정과 방과후학교. 교육인적자원부·한국교육개발원(편). **방과후학교의 이론적·철학적 기반 정립을 위한 세미나 자료집**, 85-102.
- 허경철, 이광우, 박순경, 강창동, 이미숙, 정영근, 김진숙, 민용성, 김희규, 유신영(2005). **학교**

교육 내실화 후속 지원 연구(Ⅲ): 학교 교육 내실화를 위한 국가 교육과정 적용 과정 개선 연구. 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2005-2-1.

홍후조, 이승미, 민부자, 김대영(2005). **방과후학교의 교육 활동 만족도 분석 연구**(교육정책 연구). 서울: 교육인적자원부.

Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations* (R-1589/8-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1880~1990*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G., Hill, P., & Cr  vola, C (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principals' Council.

Fullan, M. G., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.

Gibboney, R. A. (1994). *The stone trumpet: A story of practical school reform, 1960~1990*. Albany, NY: State University of New York Press.

Kim, P. (2001). *Sharing decisions, teaching in teams, and multi-aging: Individually Guided Education, 1965-1981*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University.

McLaughlin, M. W. (1976). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. *Teachers College Record*, 77(3), 339-351.

Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R., & Wehlage, G. (1982). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change."* New York: Teachers College Press.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

• 논문 접수 : 2009년 8월 24일 / 수정본 접수 : 2009년 9월 28일 / 게재 승인 : 2009년 10월 23일

ABSTRACT

A Case Study on the Change Pattern of the Linkage System between Official School Curriculum and After-school Curriculum

Pyeong-gook Kim

(Assistant Professor, Gyeongin National University of Education)

This study analyzed the change pattern of the linkage system between official school curriculum and after-school curriculum in the stages of initiation and implementation and examined the possibility of whether the system would continue in the stage of institutionalization in one elementary laboratory school. The characteristics of the linkage system, as one of implementation factors (Fullan, 2007), were divided into four sub-factors: the need for the system, teachers' understandings of the system, curriculum reorganization, and team teaching with paraprofessionals. In order to do this, the researcher used the methods of survey, in-depth interview, and the analysis of the school's self-report. The results showed that the need for the linkage system by teachers, parents, and students was high in the stage of initiation, and teachers' understandings of the linkage system were very low in the first year, but increased in the second year of implementation thanks to their participation in staff development sessions, deliberation on the development and implementation of the linkage programs, and increased experience with the system. The degree to which teachers reorganized curriculum was low in the first year, but rose up in the second year of implementation thanks to their increased understandings of the linkage system. The teachers were not so positive toward working with paraprofessionals and the number of teaching teams was small in the first year, but the teachers recognized the benefits of and became more positive toward team teaching and the number of teaching teams increased in the second year of implementation. The researcher concluded that the linkage system went through a pattern of a blend of top-down and grass-roots, close to broad support, in the initiation stage, and mutual adaptation in the implementation stage (Berman & McLaughlin, 1978) and therefore it was highly possible that the linkage system would continue to be implemented in the stage of institutionalization.

Key words : the linkage system between official school curriculum and after-school curriculum, linkage program, change pattern of innovative curriculum in stages, curriculum implementation factors, curriculum reorganization, team teaching with paraprofessionals