

교육과정평가연구  
The Journal of Curriculum and Evaluation  
2025, Vol. 28, No. 4, pp.25~53  
DOI: <https://doi.org/10.29221/jce.2025.28.4.25>

## 학교교육과정 자율화의 이론적 흐름 고찰: 교육과정 개정기별 국내 연구 동향을 중심으로

허예지 (충북대학교 조교수)\*  
김민지 (충북대학교 석사과정)\*\*

### 요약

본 연구는 1990년대 전후로 학교교육과정 자율화 정책이 도입·확대됨에 따라 형성된 국내 교육과정 자율화 관련 연구 동향을 교육과정 개정기별로 분석하여 이론적 흐름과 특징, 쟁점을 규명하고자 하였다. 이를 위해 RISS 등에서 수집한 학교교육과정 자율화 관련 학술논문 108편을 연구 패러다임, 연구주제, 연구방법을 기준으로 분류하고 그 변화 양상을 분석하였다. 분석 결과, 국내 연구는 초기에는 정책 수용과 정착을 도모하는 경험-분석적 패러다임이 주류를 이루었으나 점차 교사와 현장의 관점과 경험을 탐구하는 해석학적 패러다임 및 비판적-대안적 패러다임으로 확장되었다. 연구주제는 국가 수준의 거시적 정책과 지역 및 학교교육과정 개발 모형 중심에서 출발하여 학교와 교사 수준의 미시적 논의로 확대되었으며, 연구방법은 문헌/이론 연구가 우세하나 최근 질적 연구의 비중이 크게 증가하였다. 이러한 흐름의 특징을 살펴본 결과, 국내 연구는 대체로 국가 정책 변화에 민감하게 반응하며 ‘정책 이해-현장 실태-비판-대안 모색’의 순환적 패턴을 보였고, 교사에 대한 관점 역시 정책 실행가에서 교육과정 전문가이자 행위주체로 전환되는 양상을 보였다. 이러한 결과는 국내 학교교육과정 자율화 논의가 정책을 이론적으로 뒷받침하고 교사의 역할을 확장시킨 학술적 성과를 보여주는 동시에, 정책 의존성을 탈피한 독자적 연구주제와 연구방법의 다변화가 필요함을 시사한다.

주제어: 교육과정 자율화, 교육과정 지역화, 교육과정 분권화, 교육과정 연구동향, 교사 자율성

\* 제 1저자, [edu\\_curri@cbnu.ac.kr](mailto:edu_curri@cbnu.ac.kr)

\*\* 교신저자, [kimkim8991@naver.com](mailto:kimkim8991@naver.com)

## I. 서론

우리나라에서 학교교육과정 자율화는 제6차 교육과정을 기점으로 본격화되었고, 이러한 기초는 오늘날까지 확대되어 왔다. 1990년대 교육과정 지역화 및 분권화로 시작된 학교교육과정 자율화는 현행 2022 개정 교육과정의 학교자율시간 등으로 이어지면서 한층 더 강화되고 있다(김미진, 지혜영, 2025). 이러한 맥락에서 학교와 교사는 각자 실정에 맞게 교육과정을 재구성하거나 생성하는 개발자로서 학생들에게 더 의미 있고 다양한 교육적 경험을 제공할 수 있게 되었다.

이러한 교육과정 자율화가 정책적 구호나 형식적 업무에 그치지 않고 학교 현장에서 교육적 의미를 획득하고 실질적으로 뿌리내리기 위해서는, 제도적 지원과 학교 현장의 실행만이 아니라 이를 학술적·이론적으로 이해하고 해석하려는 노력이 함께 이루어져야 한다. 정책의 충분한 이론적 토대는 정책 실행의 성공 또는 실패를 결정하는 매커니즘을 규명할 뿐만 아니라, 더 나은 실행을 위한 통찰과 전략을 제공하기 때문이다(Nilsen, 2020).

실제 학교교육과정 자율화가 제도적으로 추진된 이후, 30여년 동안 국내 교육과정 연구 분야에서는 시대적 맥락에 따라 다양한 이론적 담론이 생성되고 축적되어 왔다. 이러한 학술적 논의는 자율화 정책의 논리적 정합성, 교육적 의미, 실행 가능성 등을 다각적으로 검토하여 정책을 보완하거나 새로운 방향을 제시하는 데 기여하였다. 즉, 오늘날의 교육과정 자율화 제도와 실천적 담론은 그동안 축적된 학술적 논의에 일정 부분 의존하고 있다. 따라서 교육과정 자율화 담론의 전개 과정을 정책적·실천적 측면만이 아니라, 학문적 담론의 차원에서도 체계적으로 조망할 필요가 있다.

더욱이 현재 학교교육과정 자율화가 2022 개정 교육과정이 고시·적용됨에 따라 더욱 강화되고 있는 추세임을 고려할 때 그 이론적 흐름을 고찰하는 것은 의미가 크다. 2022 개정 교육과정은 추진과제로 ‘학교 교육과정 자율성 확대’를 내세우며(교육부, 2021), 기존 교과만이 아니라 창의적 체험활동 시수에 대해서도 20% 증감을 허용하는 지침을 마련하였다. 또한 학교자율시간을 도입하여 학교의 교육과정 자율권을 편성 시수에 대한 것을 넘어 자율적인 과목 또는 활동 개발로까지 확대함에 따라(교육부, 2022) 학교 현장에도 많은 변화가 요구되고 있다. 이러한 시점에서 학교교육과정 자율화의 이론적 기반을 검토하는 작업은 향후 교육과정 자율화의 정책적, 학문적 발전 방향을 논하기 위한 중요한 출발점이 될 것이다.

그럼에도 지금까지 교육과정 자율화 관련 선행연구들은 주로 교육과정 자율화 정책이 학교 현장에 미치는 영향이나 실행 양상에 초점을 두는 경향이 강하였다(김소영, 2021;

이주연, 2024; 정윤리, 임재일, 2021). 이는 교육과정 자율화가 국가 정책의 일환으로 추진되어 왔다는 점에서 자연스러운 측면도 있지만, 교육과정 자율화가 교육과정 연구에서 주요 의제로 자리 잡아 온 과정과 학문적 담론의 흐름을 성찰적으로 조망하기에는 한계가 있다.

한편, 이와 관련하여 교육과정 연구의 동향을 살펴본 연구가 비교적 꾸준히 발표되었다. 이러한 연구는 국내외 교육과정 주요 학술지나 학위논문을 대상으로 연구주제, 연구방법, 이론적 관점 등의 변화 양상을 분석하였다(박민정, 성열관, 2011; 소경희 외, 2019; 윤옥한, 2021). 또한 특정 교육과정의 하위 분야인 선택중심 교육과정, 역량중심 교육과정, 지역 교육과정 등의 연구 동향을 검토하는 연구도(이도영, 최류미, 2022; 이지영, 2018) 다수 이루어졌다. 이들 연구는 교육과정 분야의 이론적 담론 변화를 드러내고, 학문적 발전을 위한 과제를 제안하였으나, 학교교육과정 자율화와 관련된 이론적 흐름을 집중적으로 검토한 경우는 거의 없는 실정이다.

이에 본 연구는 학교교육과정 자율화 관련 이론적 담론을 연구 패러다임, 연구주제, 연구방법의 측면에서 체계적으로 분석하여 그 전개 양상을 규명하고자 한다. 이를 통해 현재 이론적 지형에 드러난 특징과 쟁점을 짚어보고 학교교육과정 자율화 연구의 발전 방향을 모색할 것이다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교교육과정 자율화 관련 학술논문의 연구 패러다임, 연구주제, 연구방법은 교육과정 개정 시기에 따라 어떻게 변화되어 왔는가?

둘째, 학교교육과정 자율화 관련 이론적 흐름에는 어떤 특징과 쟁점이 나타났는가?

셋째, 이러한 분석 결과는 향후 학교교육과정 자율화 연구에 어떤 함의를 주는가?

## II. 학교교육과정 자율화의 개념과 정책

### 1. 학교교육과정 자율화의 개념과 의미

‘자율’이란, 타인의 지배나 구속 없이 스스로의 원칙에 따라 행동하는 것을 의미하며, ‘자율화’는 이러한 자율을 실현하기 위해 필요한 일련의 조치를 포함하는 과정을 말한다(정영근 외, 2010). 말하자면, 자율화는 모종의 주체가 자율적으로 행동할 수 있도록 만들기 위한 의도적인 개입 또는 외부에서 취해진 조치로 이해된다. 따라서 학교교육과정 자율화는 학교와 교사가 교육과정에 대하여 자율성을 발휘할 수 있도록 하는 국가 수준의 정책적·제도적 조치라고 볼 수 있다.

이러한 정책적 조치로서 교육과정 자율화의 의미는 구체적으로 ① 국가 제도적 차원의 규제 완화와 자율성 범위 확대, ② 학교 실행 차원의 교육과정의 편성·운영 자율성 발휘라는 두 측면에서 규정될 수 있다(조난심, 2010). 우리나라의 정책에서는 후자의 관점에서 학교교육과정 자율화를 “학교장이 국가 수준의 교육과정과 관련 정책 방안을 토대로 학교 구성원들의 의견을 수렴하여 학교 여건과 실정에 맞게 교육과정을 자율적으로 편성·운영하는 것”으로 정의하였다(교육과학기술부, 2009).

학교교육과정 자율화의 실질적 의미는 국가·지역·학교·교사 수준의 교육과정으로 형성된 다층적 구조 속에서 보다 명확하게 드러난다. 국가교육과정은 전국 공통 기준과 일반 지침을 제공하며, 이는 지역 및 학교 수준 교육과정의 기반이 된다. 교육과정 자율화는 이러한 국가교육과정의 틀 안에서 학교가 자율성을 발휘할 수 있도록 규제를 완화하고 탄력성을 부여 하는 등의 형태로 구현된다(정영근 외, 2010).

국가교육과정이 일반적인 성격의 공통 기준을 제시한다면, 지역·학교·교사 수준의 교육과정은 이를 토대로 실제적이고 맥락화된 교육과정 개발과 운영을 담당한다. 그중 지역 교육과정은 국가와 학교교육과정 사이의 중간 매개로서 지역의 실정과 특수성을 반영한 편성·운영 지침을 제시하며(황현정, 2019), 학교교육과정은 이를 기반으로 학교별 여건과 학생 요구에 적합하도록 개발·운영된다(이승미, 2023).

이러한 맥락에서 학교교육과정 구성 과정에서 학교 내·외의 구성원 간 소통이 요구되며, 특히 교육과정 전문가로서 교사의 자율적 판단과 주체적 역할이 강조된다. 교사는 국가 및 지역 교육과정 기준을 검토하고 동료 교사와의 협력 및 관리자의 지원을 바탕으로 교육과정 재구성·수업 혁신·교육환경 정비 등을 수행해야 한다(박창언, 2003; 이상수, 2024). 이 과정에서 교사는 자신의 자율성과 주체성을 발휘하여 개별 학생의 요구에 부합하는 교육과정을 설계하고 실행할 것으로 기대된다(이미숙, 정구향, 2012; 정영근, 이근호, 2011).

한편, 우리나라에서 교육과정 자율화는 교육과정 분권화와 교육과정 지역화라는 관련 개념을 통해 구체화되어 왔다. ‘교육과정 분권화’는 중앙정부의 교육에 대한 행정적 통제 권한을 지역과 학교로 이양하는 데 초점을 둔 개념으로, 자율화·지역화보다 상위 개념이자 자율화의 전제 조건으로 간주된다(박순경, 2010; 정영근 외, 2010). ‘교육과정 지역화’는 지역이나 학교가 그 지역의 특성을 반영해 교육과정을 구성·운영하는 것으로, 자율화의 한 방식으로 이해할 수 있다(이승미 외, 2021).

다만, 교육과정 지역화와 학교교육과정 자율화는 초점과 주체 면에서 구분될 필요가 있다. 지역화는 주로 시·도교육청 등 지역 수준의 교육과정 결정 권한 분산과 지역 특성을 반영한 시·도 교육과정 편성·운영을 의미하는 반면, 학교 자율화는 학교 단위의 교육과정 결정권 확대와 교사 주체성 강화에 중점을 둔다.

그러나 두 개념은 정책 추진 과정에서 엄격히 분리되기보다 상호 연관되고 영향을 주고받는 관계로 전개되어 왔다. 예컨대 지역 수준의 권한 강화는 학교교육과정의 자율성을 제도적으로 뒷받침하며, 지역 교육과정은 학교 수준의 실천으로 이어지는 연속선상에 위치한다. 이처럼 지역화와 자율화는 개념적으로 구분되지만, 정책적·제도적 차원에서 긴밀히 맞물려 있다.

이에 본 연구는 이러한 정책적 연접성과 제도적 연속성을 고려하여 지역화 관련 논문도 분석 대상에 포함하였다. 즉, 교육과정 자율화는 분권화·지역화 등 유사 개념과의 관계 속에서 제도화되고, 국가·지역·학교·교사 수준에서 구체적으로 실천되어 왔다. 이에 따라 본 연구는 이러한 다층적 맥락을 포괄하여 교육과정 자율화의 연구 동향을 체계적으로 살펴보고자 한다.

## 2. 국내 학교교육과정 자율화 정책의 도입과 확대

종래 우리나라의 학교교육과정은 국가 주도의 교육과정 체제하에서 규정되는 경향이 강하였고, 교육과정 구성에 대한 학교의 역할은 미미한 실정이었다(이승미, 2009). 그러나 1980년대 말 사회 전반에 민주화 물결과 함께 지방 분권화가 실현되면서 교육과정 결정권의 분산과 이양이 제도화되기 시작하였다(소경희, 2019).

이러한 변화 속에서 제5차 교육과정(1987)은 교육과정 지역화를 내세워 사회과 지역 교과서 개발 등을 추진하였다. 이어 제6차 교육과정(1992)에서는 국가 수준 교육과정과 함께 지역 및 학교 수준 교육과정 개발을 공식화하고, 초등학교에 ‘학교재량시간’을 신설하여 “학교 나름대로 교과목을 선택·구성하고 교육과정을 자율적으로 운영할 기회”를 보장하였다(교육부, 1992: 82).

제7차 교육과정은 김영삼 정부의 ‘5·31 교육개혁안’(1995)을 토대로 학교운영위원회 설치, 학교장·교사 초빙제 시범 운영 등 학교 운영과 교육과정의 자율성을 강조하였다(국가기록원, 2006). 아울러 전 학교급에 ‘재량활동’ 영역을 신설하여 교과·비교과 모두에 대해 지역과 학교가 자율성을 발휘하도록 하였다(이승미, 2009). 또한 고2~3학년 교육과정을 선택중심 교육과정으로 편성하여 학생이 직접 “선택하여 이수한 과목을 모아 과정을 만들어” 가도록 하였다(교육부, 1997: 20). 이후 2007 개정 교육과정은 제7차의 기본 기조를 유지하면서 자율화 정책을 지속하였다(이승미, 2009).

한편, 2009 개정 교육과정에서 교육과정 자율화 정책은 이명박 정부의 ‘학교교육의 다양화와 경쟁력 제고를 통한 공교육 강화’ 정책 아래 어느 때보다 적극적으로 추진되었다. 불필요한 규제를 철폐하고 학교에 직접 교육과정 권한을 부여함으로써 교육과정 자율성과 다양성의 확대를 꾀하였다(교육과학기술부, 2008). 이에 따라 교과별 연간 수

업시수의 20% 범위 내 증감 허용 지침, 학년군·교과군 체제, 선택 교육과정 확대, 창의적 체험활동 등이 새롭게 도입되었다(교육과학기술부, 2009).

2015 개정 교육과정은 학생의 진로와 적성을 고려한 다양한 선택과목 개설과 학교의 자율적인 운영을 강조하였다(교육부, 2015). 이를 위해 중학교에서 다양한 체험활동과 참여형 수업을 운영하도록 하는 ‘자유학기제’의 근거를 마련하고, 시수 증감, 재량휴업일 활용, 성취기준 중심의 교육과정 재구성 등을 통해 학교의 자율적인 교육과정 편성·운영의 제도적 기반을 한층 공고히 하였다(교육부, 2013, 2015).

2022 개정 교육과정은 2015 개정의 기초를 유지하면서 ‘학교교육과정 자율성 확대’와 ‘초·중학교 교육과정 운영의 유연성 제고’ 등을 총론 개정 방향으로 제시하였다(교육부, 2021: 9). 구체적으로 초·중학교에 ‘학교자율시간’을 신설하여 해당 시간의 과목·활동은 “지역과 학교 여건 및 학생 필요에 따라” 학교가 결정하도록 하였다(교육부, 2022: 19). 또한 고교학점제의 전면 도입에 따라 공동교육과정, 온라인 수업, 소인수 과목 등 다양한 교육과정 운영 방식을 장려했다(교육부, 2017).

요컨대 국내 학교교육과정 자율화 정책은 ‘제도화 초기 교육과정 자율화 영역 확보(재량활동 등)→ 교육과정의 구조적 유연성 확대(시수·과목 편성의 자율 허용)→ 다양한 학교 중심 교육과정 및 학생 과목 선택권 강화(자유학기제, 학교자율시간, 고교학점제 등)’로 이어지며 일관되게 확장되었다. 이에 본 연구는 이러한 정책적 변화 안에서 교육과정 자율화에 관한 이론적 논의가 전개되어 온 과정을 탐색하고자 한다.

### III. 연구방법

#### 1. 자료 수집 및 선정

본 연구는 국내 학교교육과정 자율화 연구의 동향을 파악하기 위해 2025년 5월 약 2주간 RISS(Research and Information Sharing Service)에서 통합검색을 실시하였다. 검색 키워드는 학교교육과정 자율화 논의의 지형을 포괄할 수 있도록 교육과정 자율화, 분권화, 지역화, 자율성을 기본으로 하고, 이에 더하여 최근 논의와 자율화 관련 용어를 고려하여 학교자율시간, SBCD, 교사 행위주체성 등을 추가하였다.

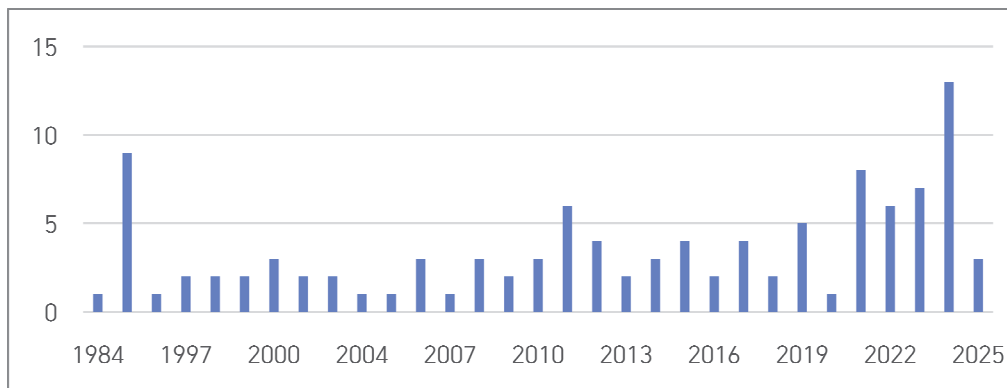
검색 범위는 국내 KCI 등재 학술지 논문, 교육 분야, 한국어 논문으로 한정하였다. 초기 검색 결과에는 주제와 무관한 논문이 다수 포함되어 있어 연구자가 제목과 초록을 검토하면서 선별하는 과정을 거쳤다. 그 결과 교육평가, 학교경영, 교사연수, 유아·고등

교육, 학생 자율성과 행위주체성 관련 논문은 제외되었다. 또한 RISS 검색 결과에서 누락된 연구를 보완하기 위해 교육과정의 대표적인 학술지인 『교육과정연구』에서 동일한 키워드로 재검색함으로써 28편을 추가로 확보하였다.

이러한 과정을 통해 최종적으로 1984~2025년 사이 발표된 논문 140편 중 중복 12편과 원문 미확보 또는 내용 관련성이 낮은 20편을 제외하고, 총 108편을 분석 대상으로 확정하였다. 발행 연도별 분석대상 논문 수와 분포는 다음과 같다(〈표 1〉, [그림 1] 참조).

〈표 1〉 발행 연도별 분석대상 논문 수

연도	'84	'86	'89	'97	'98	'99	'00	'02	'03	'04	'05
논문 수	1	9	1	2	2	2	3	2	2	1	1
연도	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16
논문 수	3	1	3	2	3	6	4	2	3	4	2
연도	'17	'18	'19	'20	'21	'22	'23	'24	'25		
논문 수	4	2	5	1	8	6	7	13	3		



[그림 1] 발행 연도별 분석대상 논문 수

[그림 1]은 발행연도별 논문 분포를 나타내고 있으나 본 연구에서 시기에 따른 동향 분석은 발행 연도가 아닌 각 논문이 실제로 다룬 교육과정기(제5차~2022 개정 교육과정기)를 기준으로 하였다. 이는 발행 연도를 기준으로 할 경우 연도별 연구물 수가 적어 경향성을 파악하는 데 제한적이고 우리나라 교육과정은 교육과정 개정기를 중심으로 크게 변화된다는 점을 고려한 것이었다. 이에 일부 분석대상은 발행 연도와 본 연구에서 분류한 교육과정기가 불일치한다(예: 2015년에 발행되었으나 2009 개정 교육과정을 분석한 연구물은 2009 개정 교육과정기 연구로 분류함). 단, 특정 교육과정기로 구분이 어려운 경우에는 발행 연도를 기준으로 분류하였다.

## 2. 분석기준

본 연구는 학교교육과정 자율화 연구의 흐름을 체계적으로 파악하기 위하여 기존의 교육과정 연구 동향 관련 선행연구들을 참고하여 분석기준을 마련하였다(〈표 2〉).

〈표 2〉 연구 동향 선행연구의 분석기준

연구자(연도)	구분	분석대상 및 기준
박민정·성열관 (2011)	분석대상	복미 및 국내 교육과정 학술지연구
	분석기준	연구 영역(개발/설계, 이론, 교사 전문성, 교과서분석, 수업연구, 연구방법론), 연구 방법(문헌/이론, 양적, 질적)
이경화 (2025)	분석대상	영유아 교육과정
	분석기준	연구 패러다임(경험-분석적, 해석적, 비판적, 포스트-재개념적), 연구주제(교육과정 철학·이론, 설계·개발, 운영·실행, 평가, 전문성, 분석·비교, 인식·이해), 연구방법론(양적, 질적, 문헌/이론, 혼합/기타)
이지영 (2018)	분석대상	고등학교 선택 중심 교육과정
	분석기준	연도·교육과정기, 유형(학위논문, 학술지논문), 연구주제(현황, 개발, 내용), 연구방법(문헌/이론, 양적, 질적)

위 표에 나타난 바와 같이 대부분 선행연구들은 공통적으로 ‘연구주제/영역’과 ‘연구방법’을 분석기준으로 활용하였다. 본 연구는 이에 더하여 이경화(2025)와 유사하게 자율화 담론의 이론적 지향을 드러낼 수 있도록 ‘연구 패러다임’을 추가하였다. 이에 따라 ① 연구 패러다임, ② 연구주제, ③ 연구방법의 세 가지 분석기준을 설정하였다.

첫 번째 분석기준인 연구 패러다임의 경우, 다수의 교육과정 선행연구에서 분석 틀로 활용한 Habermas(1971)의 세 가지 해석 패러다임을 기반으로 하되, 김대영, 홍후조(2014)의 논의를 주로 참고하였으며, 이를 일부 재구성하였다(〈표 3〉 참조).

〈표 3〉 연구 패러다임 분석기준

분석기준	세부 내용
경험-분석적 패러다임	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정 모형 및 체제 개발</li> <li>교육과정 개발 및 설계</li> <li>탈맥락적 데이터 기반의 교육과정 편성·운영 및 인식 등 실태 분석</li> <li>실태 분석에 기반한 교육과정 개선 방안 도출</li> </ul>
해석학적 패러다임	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사 및 학생의 개인적 인식과 경험</li> <li>교육 주체의 개별 인식과 행위의 배경과 맥락 탐구</li> <li>개인과 교육과정의 관계 확립</li> </ul>
비판적-대안적 패러다임	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정의 지배적 개념과 가정 비판 및 해체</li> <li>새로운 개념 또는 대안적 관점을 제시</li> </ul>

한편, 각 연구 패러다임을 살펴보면, 첫째, 경험-분석적 연구 패러다임은 기술적(technical) 관점에서 경험-분석적 규칙에 따라 생성된 지식의 확실성을 전제한다(김대영, 홍후조, 2014). 이에 기초한 교육과정 연구는 교육과정의 복잡다단한 실천으로부터 일반화된 패턴을 도출하거나, 교육과정 개발 절차와 기준을 학교에 처방하는 데 초점을 둔다.

둘째, 해석학적 패러다임 연구는 독특성과 고유성을 지닌 개인과 사회문화적 맥락 안에서 간주관적으로 구성된 지식에 관심을 둔다(김대영, 홍후조, 2014). 이에 따른 교육과정 연구는 지식의 구성자로서 교사와 학생의 교육과정 해석 및 경험, 그것이 구성된 맥락의 다양성을 탐구하는 데 중점이 있다.

셋째, 비판적-대안적 패러다임은 사회경제적 계층이나 이데올로기적 억압으로부터의 해방을 지향하며, 기존 사회구조와 학교 체제를 비판적으로 조망한다(김대영, 홍후조, 2014). 선행연구는 이를 ‘비판적 패러다임’이라 명명했으나, 본 연구는 비판을 넘어 교육과정을 새롭게 이해하려는 대안적 시도(소경희, 2024)가 포함되도록 ‘비판적-대안적 패러다임’으로 재구성하였다. 이는 교육과정 자율화의 구조적 문제를 쟁점화하고 근본적인 인식 전환을 꾀하는 연구들을 포괄한다.

다음으로 연구주제의 분석기준은 선행연구의 분석 틀을 활용하기보다는 교육과정 자율화의 특성이 잘 드러나도록 수집한 논문을 질적으로 검토함으로써 귀납적으로 도출하였다(〈표 4〉 참조).

<표 4> 연구주제 분석기준

분석기준	세부 내용
교육과정 지역화/분권화	<ul style="list-style-type: none"> <li>지역화/분권화 이론·제도·방안</li> <li>지역화/분권화 실태 및 사례</li> <li>지역화 교육과정 개발 및 설계</li> </ul>
SBCD(School-Based Curriculum Development)	<ul style="list-style-type: none"> <li>SBCD 개념 및 모형·체제 개발</li> <li>SBCD 관련 교사 인식과 역할</li> <li>SBCD 실태 및 사례</li> </ul>
교사 교육과정 자율성	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사의 자율성 인식과 역할</li> <li>교육과정 재구성, 교사교육과정</li> <li>교사 행위주체성</li> </ul>
학교교육과정 자율화 정책	<ul style="list-style-type: none"> <li>자율화 정책 분석 및 운영 방안</li> <li>자율화 정책의 쟁점과 비판</li> <li>자율화 정책 적용 사례</li> <li>최신 자율화 정책: 학교자율시간</li> </ul>

각 연구주제를 간략히 살펴보면 다음과 같다. 첫째, ‘교육과정 지역화/분권화’(이하 ‘지역화/분권화’) 주제는 관련 이론과 제도에 대한 검토, 지역 교육과정의 편성·운영 실

태와 사례, 지역화 교육과정의 개발 등을 다룬다. 둘째, ‘SBCD’ 주제는 해당 개념과 모형·체제를 이론적으로 탐색하거나, SBCD 도입에 따른 교사의 인식과 역할 변화, 학교 현장의 SBCD 실천 사례를 포함한다. 셋째, ‘교사 교육과정 자율성’(이하 ‘교사 자율성’) 주제는 교사의 자율성에 대한 인식과 역할, 교육과정 자율성의 실천으로서 교육과정 재구성 및 교사교육과정, 교사 행위주체성에 초점을 둔다. 마지막으로 ‘학교교육과정 자율화 정책’(이하 ‘자율화 정책’) 주제는 관련 정책의 내용 분석과 운영 방안, 정책 적용 사례, 정책에 대한 비판적 논의, 최근 도입된 학교자율시간의 의미와 실행 방안 등을 포함한다. 마지막으로 연구방법의 분석기준은 다음의 <표 5>와 같이 네 가지로 구성하였다.

<표 5> 연구방법 분석기준

분석기준	세부 내용
문헌/이론연구	역사적 접근, 철학적 접근, 이론 및 모형 개발
양적연구	설문 조사, 실험 설계, 양적 내용분석
질적연구	면담, 참여관찰, 문화기술지, 근거이론, 현상학적 접근, 사례 연구방법, 내러티브 탐구, 자서전적 연구, 질적 내용분석
혼합연구	양적, 질적 연구방법을 함께 사용한 연구

이러한 연구방법 분석기준은 박민정·성열관(2011)의 틀을 근간으로 하되, 이들이 쿤의 주장을 근거로 제외하였던 ‘혼합연구’를 추가하였다. 이는 선행연구의 분석기준과 본 연구의 분석대상 모두에서 혼합연구가 포함되어 있다는 점을 반영한 것이다.

각 연구방법을 살펴보면, 먼저 ‘문헌/이론연구’는 실증적 데이터 없이 연구자의 관점으로 쟁점을 논하거나 교육과정 및 수업 개발을 이론적으로 다룬 연구를 말한다(박민정, 성열관, 2011). 예컨대 기존 자율화 연구나 정책 문서를 정리·비교·종합한 연구가 이에 해당한다. 또 ‘양적연구’는 실증적 접근을 취하며 교육과정 문서나 교과서를 빈도, 분량 등 양적 지표를 통계처리하는 등의 연구가 해당된다. 반면 ‘질적연구’는 해석적 접근을 취하며, 특정 개념이 사용된 맥락과 의미구조를 분석한 연구 등을 포함한다(박민정, 성열관, 2011). 한편, ‘혼합연구’는 하나의 연구에서 질적·양적연구의 기법, 방법, 접근, 개념, 언어를 결합한 것으로(Johnson & Onwuegbuzie, 2004), 교육과정 자율화 실태를 조사하기 위해 교사 대상 설문과 면담을 병행한 연구 등이 이에 해당된다.

### 3. 분석 절차

본 연구의 분석 절차는 다음과 같다. 먼저 RISS(Research and Information Sharing Service)에서 키워드별 검색 결과를 엑셀로 내려받아 하나의 파일로 통합한 뒤, 제목과

초록을 별도의 한글파일에 정리하였다. 연구주제 분석기준의 경우, 연구자들이 제목과 초록을 반복적으로 검토하며 유사 주제를 묶어 범주화하고, 필요한 경우 본문을 추가로 확인하여 도출하였다. 범주화 결과는 연구자 간 교차 검토를 통해 수정·보완하였으며 최종적으로 4개 분석기준과 13개 세부 내용(세부 주제)을 확정하였다(〈표 4〉 참조). 이후 엑셀표를 활용해 모든 연구물을 연구주제의 최종 분석기준에 따라 코딩하였고, 분류가 모호한 경우는 회의를 통해 조정하였다.

다음으로 연구 패러다임과 연구방법의 경우, 주요 선행연구를 참고하여 마련한 분석틀에 따라 코딩하였으며, 코딩의 일관성을 위해 연구자 간 기준의 의미와 사례를 사전 협의하였다. 연구주제와 마찬가지로 코딩은 엑셀표의 열에 각 기준을 입력하는 방식으로 진행했고, 의견 차이가 있을 때는 관련 자료를 함께 검토해 조정하였다. 이 과정에서 분석기준 일부가 수정 및 정교화되었다.

특히 연구 패러다임의 경우, 다수의 연구물에서 연구 패러다임이 명시적으로 제시되지 않았기 때문에, 분석의 객관성을 확보하고 분류의 일관성을 높이기 위한 절차가 중요하였다. 이에 본 연구에서는 앞서 제시한 세 가지 연구 패러다임(경험-분석적, 해석학적, 비판적-대안적)의 개념 정의(Ⅲ-2절, 〈표 2〉 참조)를 분류의 준거로 삼고, 20건의 연구물을 대상으로 예비 코딩을 실시하였다. 이를 통해 패러다임별 구체적인 코딩의 예시를 협의하였다.

예를 들어, 교육과정 자율화를 기능적으로 수용하며 지역화 학습 주제 개발 및 자율화 정책 실태를 다룬 연구들(김봉석, 2013; 김영용 외, 2011)을 ‘경험-분석적 패러다임’으로 분류하였다. 또 교사의 교육과정 해석과 경험을 심층적으로 탐구한 연구들(박승렬, 2013; 김선영·소경희, 2014)은 ‘해석학적 패러다임’으로, 정책 담론의 구조적 한계를 비판하거나 교사 주체성을 강조한 연구들(김재춘, 2011; 노경주, 2023)은 ‘비판적-대안적 패러다임’으로 각각 분류하였다.

이후 두 명의 연구자는 이러한 준거에 따라 각각 독립적으로 1차 코딩을 수행하였으며, 분류 결과가 일치하지 않는 경우에는 논의를 통해 최종 합의하였다. 이 과정에서 각 패러다임의 정의와 대표 연구물 예시를 함께 검토함으로써 분류의 타당성을 확보하였다. 이러한 절차를 통해 코딩 기준의 일관성과 해석의 신뢰성을 높이고자 하였다.

이상의 절차를 통해 최종 코딩이 완료되었고, 이를 바탕으로 연구 패러다임, 연구주제, 연구방법이 교육과정 개정기에 따라 어떻게 변화했는지를 중점적으로 분석하였다. 이러한 분석 과정은 2025년 7~9월, 약 3개월에 걸쳐 수행되었다.

## IV. 학교교육과정 자율화 연구 동향 분석 결과

### 1. 연구 패러다임의 동향

교육과정 자율화 연구의 패러다임을 분석한 결과, 전체적으로는 경험-분석적 패러다임(66편, 61.11%)이 가장 높은 비중을 차지하는 것으로 나타났다(〈표 6〉 참조). 이에 비해 비판적-대안적 패러다임(23편, 21.30%)과 해석학적 패러다임(19편, 17.59%)은 상대적으로 낮은 비율을 보였다.

〈표 6〉 연구 패러다임 동향

연구 패러다임	제5차	제6차	제7차	2007개정	2009개정	2015개정	2022개정	누계(%)
경험-분석적 패러다임	11	0	15	3	11	11	15	66(61.11)
비판적-대안적 패러다임	0	1	3	0	6	7	6	23(21.30)
해석학적 패러다임	0	1	0	0	5	9	4	19(17.59)

각 연구 패러다임의 동향을 살펴보면, 먼저 경험-분석적 패러다임 연구는 제5차 교육과정기에 11편, 제7차 교육과정기에 15편이 발표되었다. 2007 개정 교육과정기의 경우 시행 기간이 짧아 연구 편수가 제한적이었으나, 발표된 3편 모두 경험-분석적 패러다임에 기초하였다. 이어 2009 개정 교육과정기에는 11편으로 다시 증가하며 경험-분석적 연구의 비중이 높은 추세가 이어졌다.

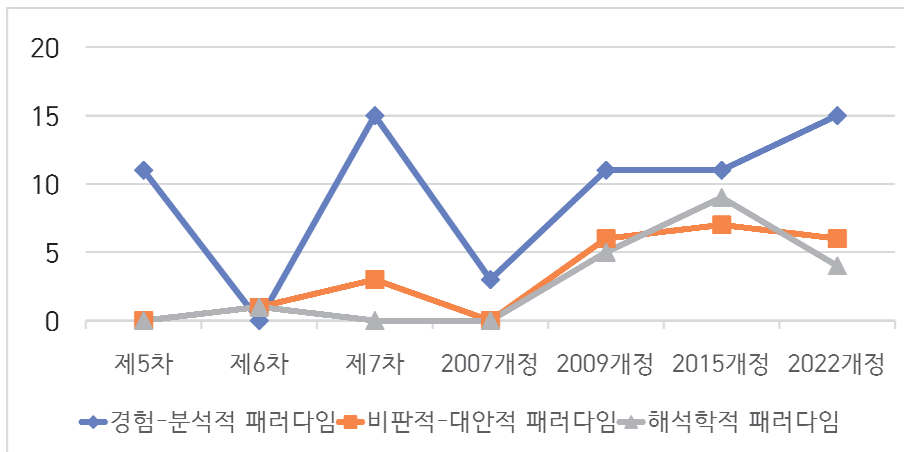
경험-분석적 패러다임의 연구는 다양한 갈래로 나타났는데, 대표적으로 특정 지역이나 교과를 중심으로 교육과정 개발을 시도한 연구들이 있었다. 예컨대 서울 지역화 교재(김봉석, 2013)나 제주 지역의 특수성을 반영한 실과 학습 주제(김영용 외, 2011)를 개발한 연구 등이 있다. 이외에도 자율화 정책의 실태를 진단한 연구들도 있었다. 그 예로 국가교육과정 총론 문서를 분석해 자율성 규정 방식의 변화를 추적하며 정책 차원의 담론 변화를 점검하는 등의 연구가 수행되었다(이승미, 2009). 이처럼 경험-분석적 연구들은 공통적으로 자율화 정책을 수용하면서 그 기능적 한계를 개선하고 발전적 방향을 모색하는 실천적 성격을 지닌 것으로 나타났다.

비판적-대안적 패러다임은 제6차 교육과정기에는 1편에 불과했으나, 교육과정 자율화가 국가적 정책으로 부각된 2009 개정 교육과정기 이후 매 개정기에 6~7편이 발표되며 꾸준히 축적되었다. 이들 연구는 크게 두 갈래로 나뉜다. 첫째는 정책운영과 현장의

목소리를 분석해 한계를 드러내고 쟁점화한 연구이다. 예컨대 국가 주도의 자율화 정책이 교사 전문성을 약화시킨다고 비판하거나(김재춘, 2011), 교사교육과정 개념의 부재와 제한된 자율성의 현실을 지적하며 교사 주체성과 실행연구의 필요성을 강조한 연구가 있다(노경주, 2023). 둘째는 기존 담론을 넘어 새로운 이론적 틀을 적용해 교육과정을 재개념화하려는 시도이다. 대표적으로 교사 자율성을 비판적으로 성찰하고, 이를 자기 성찰과 변형의 과정을 거친 주체적 실천으로 재구성한 연구(최유리 외, 2017) 등이 있다. 이처럼 비판적-대안적 연구는 정책 분석에 머무르지 않고 구조적 한계를 드러내며 이론적 지평을 확장한다는 특징을 보인다.

해석학적 패러다임은 비판적-대안적 패러다임과 유사하게 제6차 교육과정기에는 단 1편에 그쳤으나 2009 개정 교육과정기 이후 점차 증가해 2015 개정 교육과정기에는 9편으로 정점을 이루었다. 2022 개정 교육과정기에는 초반부터 해석학적 연구가 등장하였는데 이는 일반적으로 교육과정 개정 초기에 주로 정책 중심의 경험-분석적 연구가 많음을 고려할 때 다소 예외적이다. 그만큼 자율화와 관련한 현장의 목소리를 반영하려는 시도가 활성화되었다고도 볼 수 있다. 한편 해석학적 연구들은 정책보다 교사 등 행위자의 대응과 내면을 심층적으로 탐구하였다. 예컨대 교사가 체감하는 자율권을 분석해 국가가 부여한 형식적 자율권과의 간극을 드러낸 연구(김선영, 소경희, 2014), 학교 교육과정 개발 과정에서 교사가 경험하는 복합적 정서를 다룬 연구(박승렬, 2013)가 대표적이다. 이처럼 교사의 목소리와 경험을 조명한 연구는 교육과정 자율화의 현실적 의미를 드러내며, 교사를 단순한 정책 집행자가 아닌 주체적 행위자로 부각시켰다는 점에서 의의가 있다.

이상 연구 패러다임의 교육과정기별 변화를 도식화하면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 교육과정 개정기에 따른 연구 패러다임 동향

## 2. 연구주제의 동향

연구주제를 분석한 결과, <표 7>에 제시된 바와 같이 전체 연구물 수를 기준으로 ‘지역화/분권화’에 대한 연구가 36편(33.33%)으로 가장 많았고, 다음으로는 ‘교사 자율성’에 관한 연구가 33편(30.56%)으로 비교적 높은 비중을 차지하였다. 반면 상대적으로 SBCD 관련 연구는 12편(11.11%)에 그쳤다.

<표 7> 연구주제 동향

연구주제	제5차	제6차	제7차	2007개정	2009개정	2015개정	2022개정	누계(%)
지역화/분권화	11	0	8	3	5	6	3	36(33.33)
교사 자율성	0	0	1	0	5	15	12	33(30.56)
자율화 정책	0	0	1	0	11	5	10	27(25.00)
SBCD	0	2	8	0	1	1	0	12(11.11)

연구주제별 동향을 살펴보면, 가장 비중이 높은 ‘지역화/분권화’는 제5차 교육과정기(11건)에 집중적으로 발표되었다. 이는 국가 수준에서 처음 도입된 교육과정 분권화에 대비하기 위한 이론적 노력으로 해석된다. 이후 약간의 감소세가 나타났으나, 최근까지도 꾸준히 발표되고 있다. 구체적인 예시로는 지역화 및 분권화 제도와 실현 방안에 대한 연구가 있다. 자율화 정책 초기에는 사회 교과에 한정된 경향이 강하였으나(김용만, 1986), 점차 모든 교육과정 영역에 대한 일반적인 논의로 확대되었다. 이뿐 아니라 지역화 교육과정의 학습내용이나 교재 개발(황선영, 고병오, 2008), 지역 교육과정 문서나 지역화 교과서의 실태 등 실제적 성격의 주제가 다수 발표되었다(박순경, 2005; 이의연, 홍후조, 2024).

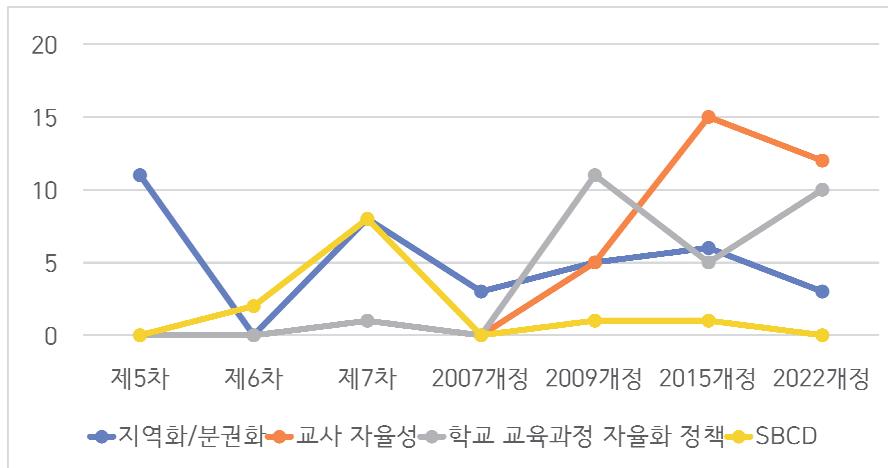
다음으로 ‘교사 자율성’ 관련 연구주제는 제5차에서 2007 개정 교육과정기까지는 거의 없었으나 2009 개정 교육과정기부터 증가하는 경향이 나타났다. 특히 2015 개정 및 2022 개정 교육과정기에 각 15편, 12편으로 높은 비중을 보였다. 이러한 변화는 교사가 학교교육과정 자율화 실현의 핵심이라는 인식이 확산되었기 때문으로 볼 수 있다. ‘교사 자율성’ 관련 연구주제 중 주목할 만한 것은 최근 주요 학술 담론으로 급부상한, 교사 행위주체성이다. 이는 기존의 교사 자율성 논의가 교사의 실천을 개인적 능력이나 국가 교육 정책의 차원에서만 다루는 한계를 극복하고, 교사를 적극적인 ‘변화의 주체’로 확립(소경희, 최유리, 2018)하려는 시도로 볼 수 있다. 이외에도 세부주제로 도출된 교육과정 재구성 및 교사교육과정의 경우, 교사가 교육과정 자율성을 발휘하는 구체적 행위를 특정 개념으로 포착하려는 움직임으로 해석된다.

‘자율화 정책’ 관련 주제는 제7차 교육과정기까지 거의 보이지 않다가 2009 개정 교

육과정기에 급증하였다. 이는 이명박 정부에서 초·중등교육 정책의 추진 방안 중 하나로 ‘교육과정의 자율화’를 제시하면서(박상완, 2009) 이에 대한 학계의 관심도 함께 증가한 것으로 보인다. 세부주제들을 살펴보면, 자율화 정책 관련 주제 중 ‘학교자율시간’이 최근 많은 주목을 받고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로는 시론적 수준에서 학교자율시간의 개념, 국가교육과정 지침, 실행 방안을 탐색한 연구가 다수 수행되었다(민병선, 2024; 이광우, 임유나, 2023). 이밖에도 자율화 정책을 적용한 단위학교의 교과별 수업 시수 증감 현황에 관한 연구(김숙정, 2012)와 자율화 정책에 대한 쟁점을 다룬 연구가 이루어졌다(김선영, 소경희, 2014; 홍원표, 2011). 이들 연구는 교육과정 자율화 정책의 적용 양상을 보여주었을 뿐만 아니라, 일방적 정책 추진에 대한 학교 현장의 어려움과 불만을 공론화하고 개선의 필요성을 역설하였다.

이어서 ‘SBCD’ 주제는 제6차 교육과정기에 등장하여 제7차 교육과정기에는 8편에 이를 만큼 교육과정 자율화 정책 초기에 활발하게 논의되었다. 이는 세계적으로 1970~80년대 연구·개발·보급형 교육과정의 대안으로 등장한 SBCD가 우리나라 제6차 교육과정기에 국가교육과정 틀 안에 도입되어 제7차 교육과정기에 심화된 흐름(정영근, 2002)과 관련지어 이해해 볼 수 있다. 다만, 이후 급감한 것은 학교교육과정 자율화 담론이 점차 특정 모형을 넘어 다양한 적용 실태와 교사 주체에 대한 것으로 다변화되었기 때문이라 할 수 있다. ‘SBCD’의 세부 주제로는 SBCD의 개념과 모형 또는 운영 체제 개발(정미라, 1998; 정영근, 2000), 학교 현장의 SBCD 개발 및 운영 실태(정영근, 2002; 정은영, 2006), SBCD에 대한 교사의 인식과 새로운 역할 수행(최병옥, 1998; 홍성윤, 김유미, 1997) 등이 있다.

학교교육과정 자율화 연구주제의 동향을 도식화하여 나타내면 다음의 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 교육과정 개정기에 따른 연구주제 동향

### 3. 연구방법의 동향

연구방법의 동향을 분석한 결과, 가장 많이 활용된 연구방법은 ‘문헌/이론연구’였으며, 이는 총 51편으로 47.22%를 차지하였다(〈표 8〉 참조). 이어서 높은 비율을 보인 것은 ‘질적연구’로 총 37편(34.26%)으로 조사되었다. 상대적으로 ‘혼합연구’(11편, 10.19%)와 ‘양적연구’(9편, 8.33%)는 적게 활용되는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 연구방법 동향

연구방법	제5차	제6차	제7차	2007개정	2009개정	2015개정	2022개정	누계(%)
문헌/이론연구	11	1	11	2	6	10	10	51(47.22)
질적연구	0	0	2	0	11	12	12	37(34.26)
혼합연구	0	0	3	1	3	3	1	11(10.19)
양적연구	0	1	2	0	2	2	2	9(8.33)

연구방법별 동향을 살펴보면, 가장 비중이 높은 ‘문헌/이론연구’는 연구물 수 자체가 적은 제6차와 2007 개정 교육과정기를 제외하면 개정기마다 10편 내외의 연구가 꾸준히 발표되었다. 이러한 경향은 국내 교육과정 연구에서 문헌/이론연구의 비중이 가장 높다는 선행연구의 결과와도 일치하였다(박민정, 성열관, 2011; 윤옥한, 2021). 문헌/이론연구의 예로는 학교교육과정 자율화와 관련된 정책 내용 또는 교육과정 지침을 문서 상에서 분석한 다수의 논문을 들 수 있다(김대현, 이은화, 1999; 김재춘, 2011). 또 SBCD 운영 모형을 개발하거나(손충기, 2000), 교사 자율성, 행위주체성, 지역화 등 주요 개념에 대하여 이론적으로 고찰한 연구가 이에 해당한다(이성희, 2021; 최유리 외, 2017).

다음으로 높은 비율을 보인 ‘질적연구’의 경우, 총 37편 중 제7차 교육과정기에는 2편이 발표되었고, 이후 급증하여 개정기마다 11~12편이 발표되었다. 이러한 질적연구방법의 예로는 교육과정 자율화 관련 문서나 선행연구를 질적 내용분석(김미진, 지혜영, 2025; 김숙정, 2012) 또는 체계적인 문헌 분석(김정운, 2019)을 통해 검토한 연구들이 대표적이다. 아울러 질적 사례연구 및 면담을 활용하여 학교교육과정 개발에 대한 교사의 인식과 어려움, 교육과정 자율화의 실천 양상을 살펴본 연구 등이 있다(김은주, 2016; 박승렬, 2013). 이렇게 질적연구의 비중이 증가한 배경에는 하향식 자율화 정책 추진에 대한 비판과 함께, 현장의 목소리를 의미 있게 해석하기 위해 실험적인 질적연구방법을 꾸준히 시도해 온 북미 학술 논문의 동향도 영향을 미친 것으로 보인다(박민정, 성열관, 2011; 소경희 외, 2019).

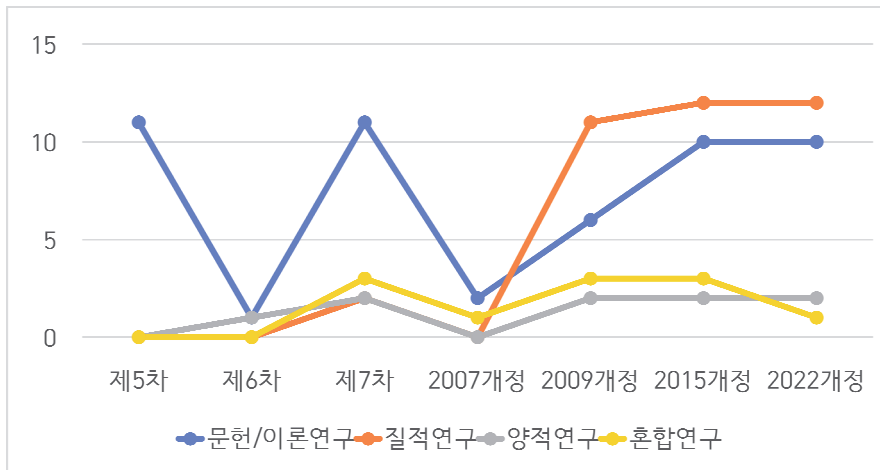
이어서 상대적으로 낮은 비중을 나타낸 ‘혼합연구’는 교육과정 개정기별로는 0~3편 정도 발표되었다. 혼합연구방법은 문헌연구와 설문조사 또는 면담과 설문조사 등의 형

태로 나타났다. 예를 들면 초등학교 교사들의 재량활동 계획 과정을 이해하기 위하여 학교 교육계획서의 내용을 질적으로 분석하는 한편 교사 대상 설문조사를 실시한 연구(정영근, 2002) 등이 있다. 한편, 이와 같이 혼합연구의 비율이 매우 낮은 경향은 국내외 교육과정 연구 동향에서도 비슷하게 발견되었다(소경희 외, 2019; 이도영, 최류미, 2022). 이는 혼합연구가 단일 연구방법보다 더 많은 시간과 노력을 요구하고 논리적으로 양적연구와 질적연구의 결합이 불가능하다는 인식 등이 작동한 결과로 보인다(신현석 외, 2015).

마지막으로 ‘양적연구’는 전반적으로 가장 낮은 비중을 보였는데, 교육과정 개정기별로 0~2편으로 매우 적은 편에 속하였다. 이 역시 국내외 교육과정 연구에서 양적연구의 비중이 미미한 수준이라는 선행연구와 일치하였다(박민정, 성열관, 2011; 소경희 외, 2019). 양적연구의 예로는 특성화고 교사를 대상으로 교사 자율성, 교사 헌신, NCS 교육과정 개발 간의 상관관계를 규명한 연구(방미란, 김인곤, 2017), 교사 자율성이 교사 소진에 영향을 미치는 과정에서 교사 협력의 조절된 매개효과를 검증한 연구(차재은 외, 2025) 등이 있었다. 이처럼 양적연구의 비중이 낮은 것은 교육과정 연구의 특성상 양적 접근보다는 해석적, 이론적 접근이 적합하다는 시각이 존재하기 때문으로 볼 수 있다(윤옥한, 2021).

요컨대, 교육과정기에 따라 연구방법은 제5차~제7차 교육과정기에는 문헌/이론연구가 주를 이루었으나 제7차 교육과정기부터 질적연구, 혼합연구, 양적연구로 다변화되었다. 특히 2009 개정 교육과정기를 기점으로 질적연구방법을 활용한 연구물의 비중이 급격히 증가하였으며 이러한 경향은 최근까지도 이어지고 있다.

이상 교육과정 자율화 연구방법의 동향을 도식화하면 다음의 [그림4]와 같다.



[그림 4] 교육과정 개정기에 따른 연구방법 동향

## V. 논의: 학교교육과정 자율화의 이론적 흐름과 특징

이상 분석 결과를 토대로 국내 학교교육과정 자율화 연구의 흐름을 종합적으로 살펴보고, 그 특징과 쟁점을 논의하면 다음과 같다.

### 1. 학교교육과정 자율화 논의의 전반적 흐름

국내 학교교육과정 자율화 연구의 패러다임은 초기 정책 중심의 경험-분석적 패러다임에서 점차 행위 주체 중심의 해석학적 패러다임과 비판적-대안적 패러다임으로 확장되었다. 자율화 연구 초기에는 국가 주도 정책의 수용과 정착을 도모하는 실천적인 연구가 주를 이루었는데, 이는 우리나라의 경우 ‘자율화’의 출발점이 학교가 아니라 국가 정책에 있었기 때문으로 해석된다. 그러나 정책 분석만으로는 학교 현장의 실제와 자율화의 의미를 충분히 드러내기 어려웠다. 이에 정책의 한계를 비판하거나 현장의 경험을 탐구함으로써 교육과정 자율화의 실제적 의미와 새로운 이론적 해석을 추구하는 패러다임으로의 전환이 이루어졌다.

다음으로 연구주제는 초기에 국가 수준의 거시적인 교육과정 자율화 정책과 이를 실현하기 위한 이론적 모형 중심이었으나, 점차 단위 학교와 개별 교사에 대한 미시적 차원까지 포함하는 것으로 확대되었다. 즉, 자율화/분권화와 SBCD의 개념·모형 중심에서 출발하여, 2009 개정 교육과정 이후 자율화 정책과 학교 현장 반응 및 실행에 대한 탐구로 발전하였으며, 최근에는 교사 자율성과 행위주체성으로까지 확장되었다. 이처럼 시대·정책 변화에 따라 논의의 중점과 범위가 계속 변화하며 다양화되었다.

마지막으로 연구방법은 전반적으로 문헌/이론연구의 강세가 지속되었으나, 최근 질적 연구의 비중이 크게 증가하였다. 초기에 문헌/이론연구가 거의 유일했지만 제7차 교육과정기부터 점차 다양화되었고, 2009 개정 교육과정기 이후 질적연구의 활성화가 두드러졌다. 이는 문헌/이론연구만으로 학교교육과정 자율화를 충분히 이해하거나 실현하기 어렵다는 반성에서 비롯된 것으로 해석된다. 반면, 혼합연구와 양적연구의 비중은 일관되게 미미하였다. 이러한 결과는 단순한 연구방법의 불균형을 넘어, 학교교육과정 자율화가 지역과 단위학교에서 학생의 학습, 교사의 인식, 교육과정 운영 등에 미치는 영향을 실증적으로 탐색한 연구가 상대적으로 부족하였음을 의미한다. 따라서 향후 연구에서는 자율화 정책이 어떻게 학교의 실제 운영과 교육성으로 이어지는지를 검증할 수 있는 양적연구와 혼합연구의 활성화가 필요하다.

## 2. 학교교육과정 자율화 논의의 특징과 쟁점

### 가. 국가 정책과의 긴밀한 연관성

국내 학교교육과정 자율화 논의는 정책 변화에 민감하게 반응하며 전개된 것이 특징적이다. 다수의 논문이 자율화 정책을 연구의 출발점으로 삼았고, 교육과정 개정에 따라 연구 초점도 달라지는 경향이 있었다. 예컨대, 제5차와 제6차 교육과정기에 처음 대두된 분권화와 지역화가 당시 연구주제의 대세를 이루었으며, 제7차 교육과정기에는 학교 수준의 ‘만들어가는 교육과정’이 정책화되면서 SBCD 관련 주제가 급증하였다. 또 2009 개정 교육과정기에는 강력한 자율화 정책 추진에 따른 현장의 반응과 정책적 지침 분석이 주된 주제로 다루어졌다.

이와 함께 ‘경험-분석적 패러다임’과 ‘문헌/이론연구’의 비중이 높았던 것도 정책 실행을 지원하기 위한 실천적 관심 때문인 것으로 볼 수 있다. 이러한 연구들은 정책 변화와 보조를 맞추며 학교 실천을 위한 모형을 개발하고, 자율화 실천의 문제에 대한 해결 방안을 직접 제시함으로써 교육과정 자율화 구현에 기여하였다. 이는 중앙집권적으로 교육과정을 개발·운영해 온 우리나라의 역사적, 현실적 맥락을 고려할 때(So, 2020), 일면 자연스러운 현상이라 할 수 있다.

그러나 이러한 경향은 교육과정 자율화 연구가 과도하게 정책 의존적인 것은 아닌지 성찰할 필요성을 제기한다. 선행연구에서 지적하였듯 국내 교육과정 연구는 국가교육과정 개발 및 설계 등 정책 중심적인 주제에 편향된 측면이 있다(박민정, 성열관, 2011). 이에 앞으로는 국가 정책을 넘어 교육과정 자율화의 독자적 학술 주제와 이를 위한 새로운 탐구 방법을 모색할 필요가 있을 것이다.

### 나. 순환적인 구조의 반복

국내 학교교육과정 자율화 관련 이론적 흐름의 또 다른 특징은 정책 변화에 따라 일정한 순환적 패턴이 발견된다는 것이다. 모든 연구가 동일한 흐름을 따른 것은 아니지만, 대체로 ‘정책 이해-현장 실태 파악-비판적 논의-대안-재개념화 탐색-(새로운) 정책 이해’의 과정을 거치는 경향을 보였다.

예를 들어, SBCD의 경우, 제6차 교육과정기에는 해당 모형 자체의 개념과 운영 체계를 탐색하는 연구(정미라, 1998; 정영근, 2000; 손충기, 2000)가 활발히 이루어졌다. 이후 제7차 교육과정기에는 학교 현장에서의 SBCD 실천 사례를 분석하는 연구(정영근, 2002; 노선숙, 조성민, 2007)가 뒤따랐다. 그러나 이러한 논의는 시간이 지나며 점차 감소하였고, 그 과정에서 SBCD의 한계를 비판적으로 검토한 연구(이재철, 최화숙, 2014)

가 등장하기도 하였다. 이처럼 제6·7차 교육과정기에 활발했던 SBCD 논의는 이후 자율화 정책이 특정 모형에 의존하기보다 다양한 형태로 확산되면서 점차 약화되었고, 이는 정책 변화에 따른 연구의 순환적 패턴을 보여주는 대표적 사례라 할 수 있다.

이와 유사하게, 2022 개정 교육과정의 시행과 함께 학교자율시간을 다룬 연구에서도 비슷한 흐름이 관찰된다. 현재는 정책 도입 초기로서 정책의 내용과 방향을 분석하는 연구가 주를 이루며, 점차 학교자율시간의 편성·운영 실태를 분석하는 연구가 증가하는 추세이다. 반면, 학교자율시간을 비판적으로 성찰하거나 대안을 모색하는 연구는 아직 적은 편이다.

이러한 경향은 새로운 정책이 도입될 때마다 정책의 의미와 실행 방안을 탐색하는 문헌·이론 연구가 먼저 이루어지고, 정책 적용 이후에는 교사의 인식과 실천을 다루는 경험적 연구가 뒤따르며, 일정 시점이 지나면 정책의 한계를 비판하거나 재개념화를 시도하는 연구가 등장하는 일련의 순환 구조를 보여준다. 이는 국내 교육과정 자율화 연구가 정책 주기와 밀접하게 맞물려 전개되어 왔음을 시사한다.

이러한 순환적 구조는 “일반적으로 교육정책이 수립된 후 교육현장에 적용되면서 그 과정과 결과에 대한 자료를 기반으로 연구가 이루어진다”(송해덕, 김규식, 2015: 343)는 국내 연구 문화가 반영된 것으로 볼 수 있다. 물론 이러한 연구의 패턴은 정책 실행을 이론적으로 지원하고 현장을 모니터링하여 개선 방안을 모색한다는 점에서 의의가 있다. 그러나 정책 도입 초기와 적용 단계에서 정책에 대한 수용적 관점을 전제한 연구가 주를 이루어, 논의가 정책의 틀 안에 머무를 가능성이 크다.

이와 달리 정책을 넘어서는 비판적 연구도 발표되어 왔으나, 이들 연구는 주로 정책 말미에 집중되는 경향이 강하였다. 이에 따라 비판적 연구가 정책의 지속적 개선이나 건설적 비판으로 발전하기보다는 오히려 새로운 정책 전환의 명분으로 오용될 위험이 존재한다.

따라서 교육과정 자율화 관련 연구는 정책의 도입-적용-폐지라는 단계적 흐름에 따라 순환적으로 반복되기보다, 정책의 초기와 중반기부터 지배적 담론과 가치에 문제를 제기하고, 다른 학문과의 연계 및 새로운 이론·방법을 통해 대안적 의제와 혁신의 방향을 모색하는 비판적 관점을 지속적으로 견지할 필요가 있다(Molla, 2021). 즉, 정책 도입 초기에 단순히 정책의 이해와 정당화에 머무르지 않고, 보다 균형 잡힌 시각에서 정책의 가능성과 한계를 동시에 조망하며, 우려되는 지점을 예견하고 대비하는 비판적 연구 문화의 정착이 요구된다.

## 다. 교사에 대한 관점의 전환

학교교육과정 자율화 연구의 흐름에는 교사에 대한 관점 변화가 뚜렷하게 나타났다. 초기 자율화 관련 연구에서 교사는 국가가 제시한 자율화 정책을 그대로 집행하는 ‘기술자’(김정운, 2019) 혹은 정책에 일방적으로 순응하는 수용자로 간주되었다. 이에 따라 지역화·자율화 제도에 대한 교사의 반응이나 학교교육과정 개발 시 요구되는 교사의 역할을 규범적으로 정립하려는 연구가 주를 이루었고, 연구 패러다임도 자율화 실행 방안을 처방하는 경험-분석적 관점이 중심이 되었다. 이러한 접근 속에서 교사는 국가가 부여한 자율화 정책을 허용된 범위 안에서 수행하는 실행자로 이해되는 경향이 강하였다(최유리 외, 2017).

그러나 자율화 정책의 일방적인 추진 방식에 대한 비판적 논의가 증가하면서 교사는 정책의 단순한 실행가가 아니라, 학교의 맥락과 학생 요구를 종합적으로 고려하여 교육과정을 운영하는 ‘조정자’(노진아, 2020)로 인식되기 시작하였다. 이에 교사교육과정과 교육과정 재구성 등 교사의 전문적인 교육과정 실행 양상을 이해하기 위한 연구주제들이 주목을 받았고, 이를 탐구하기 위해 해석학적 패러다임과 질적 사례연구 및 면담연구 등이 확대되었다.

최근 이러한 흐름은 주체성과 자율성을 지닌 개별적인 존재로서 교사를 이해하는 관점으로 발전하였다. 2020년대 전후로 생태학적 교사 행위주체성 이론을 근거로 하여 교사의 인식과 행위를 사회문화적 구조와 개인적 경험 등이 결합된 결과로 보고, 교사 자율성을 총체적으로 조망하는 연구가 급증하였다(김정운, 2019). 이에 따라 교사 개인의 삶의 맥락 속에서 교육과정 자율화에 대한 의미 구성과 경험을 중시하는 해석학적 관점 및 재개념화 연구가 활성화되었다.

이처럼 교사에 대한 관점의 전환은 국가 주도적 자율화가 지닌 한계를 비판적으로 성찰하게 하고, 교육과정 자율화를 교사 주체의 실천과 해석의 문제로 재구성할 가능성을 열어준다는 점에서 의미가 크다. 이러한 흐름은 교육과정 혁신의 중심을 교사에게 두려는 세계적 경향(유성열, 2022)과도 궤를 같이하며 향후 더욱 확산될 것으로 전망된다. 다만 교육과정 자율화의 이론적 논의가 교사 개인에만 과도하게 집중되거나, 특정 관점만이 바람직한 것으로 고착될 위험에 대해서는 경계할 필요가 있을 것이다.

## VI. 결론

지금까지의 논의를 종합하면, 지난 30여 년간 우리나라 학교교육과정 자율화 연구는 국가 주도의 정책을 이론적으로 규명하고, 자율화의 주체로서 교사에 대한 이해의 지평을 확장하였으며, 학교교육과정 자율화의 복잡성과 역동성을 드러냈다는 점에서 의의가 있다. 이러한 연구들은 학교교육과정 자율화 정책과 현장의 복잡한 관계, 그리고 교사의 역할을 다층적으로 조명함으로써 향후 자율화 정책의 방향과 실천적 개선을 모색하는데 기여하였다. 특히 최근 연구는 자율화 논의의 중심을 국가와 정책에서 학교와 교사로 전환하면서, 장기적으로 현장 기반의 교육과정 자율화를 구현할 토대를 마련하였다는 점에서 의미가 크다.

반면, 다수의 학교교육과정 자율화 연구들이 자율화 정책과의 밀접한 연계 속에서 전개되어 온 경향이 강하여 정책 의존성이 큰 것으로 나타났다. 이러한 배경에는 그동안 학교교육과정 자율화가 국가적 정책의 하나로 현장에 부여되고 실행되어 온 제도적 구조와 깊은 관련이 있을 것으로 추론된다. 이에 학교 현장에서의 자율화 실천이나 자율화의 주체로서 교사를 탐구하는 연구조차 국가 주도의 정책 담론으로부터 완전히 자유로울 수 없는 한계가 있었을 것이다.

이러한 맥락에서 향후 학교교육과정 자율화 연구는 정책을 넘어선 독자적인 이론적 공간을 확대해 나아갈 수 있는 방안을 모색하는 것이 요청된다. 즉, 향후 연구는 이러한 정책 종속적 구조를 넘어서기 위해 자율화 담론이 작동하는 정책적·제도적 조건을 비판적으로 분석하고, 교사 주체성이 제도적 틀을 넘어 자율적으로 발현될 수 있는 실천적·문화적 기반을 마련하는 방안을 탐색해야 한다. 더 근본적으로는, 국가 정책이 ‘자율’을 규율과 통제의 언어로 이용해 온 과정을 비판적으로 조망하고, 이를 대체할 수 있는 새로운 담론적 틀과 실천 양식, 즉 정책을 넘어선 현장 중심의 자율화 문화를 구축하기 위한 이론적 노력이 필요하다.

아울러 최근 활발히 이루어지고 있는 교사 행위주체성 연구 역시 특정 이론과 분석 틀에 고착되지 않도록 다양한 해석과 새로운 접근 방식에 열려 있어야 할 것이다. 교사 행위주체성에 대한 학술적 관심이 증가한 것은 정책적, 제도적 범주를 넘어선 자율화 논의의 확산 가능성을 보여준다는 점에서 긍정적인 변화이다. 다만, 이것이 단순한 연구 트렌드로 정형화되지 않도록 현장 맥락에 따라 주체성을 새롭게 해석하고 재개념화하는 시도가 지속되어야 한다.

또한 앞서 언급한 바와 같이 연구방법 또한 문헌/이론연구에 치우쳐 있음을 고려하여 새로운 연구방법에 대한 도전과 탐구가 요청된다. 지금까지 주변화되었던 양적, 혼합연

구의 확장을 통해 자율화의 실증적인 성과나 영향을 분석하고, 더 나아가 실험적이고 도전적인 탐구 방법들도 활용함으로써 학교교육과정 자율화의 이론적, 실제적 기반을 심화할 수 있을 것이다.

한편, 본 연구는 학교교육과정 자율화 연구 동향을 교육과정 개정기별로 분석하여 국내 연구의 지형과 특징을 통시적으로 조망했다는 점에서 의의가 있다. 이를 통해 현재 교육과정 자율화 담론의 위치를 파악하고 향후 이론적 탐구와 정책적 방향을 모색하는데 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 다만 분석대상이 국내 연구로 한정되었고 학생 관련 자율성 논의는 포함하지 못했으며, 정책과 학술 논의 간의 관계를 직접적으로 분석하지 못하였다는 한계가 있다. 향후 연구에서는 학생 자율성 및 해외 연구 동향에 대해서 살펴보고, 정책 변화와 연구 동향 간의 연관성을 실증적으로 분석할 필요가 있을 것이다.

## 참고문헌

- 교육과학기술부(2008). 학교 자율화 추진계획. 2008. 04. 15.
- 교육과학기술부(2009). 학교 교육과정 자율화 방안. 2009. 9.
- 교육부(1992). 초등학교 교육과정 해설(I)-총론, 국어, 수학-. 교육부 고시 제1992-16호.
- 교육부(1997). 고등학교 교육과정(1). 교육부 고시 제 1997 - 15호 [별책 4] .
- 교육부(2013). 중학교 자유학기제 시범 운영계획(안). 2013. 5. 28.
- 교육부(2015). 2015 개정 교육과정. 교육부 고시 제2020-248호.
- 교육부(2017). 고교학점제 추진 방향 및 연구학교 운영 계획. 2017. 11. 27.
- 교육부(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안). 2021. 11. 24.
- 교육부(2022). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 국가기록원(2006). 5·31 교육개혁(2006.12.01.). [https://www.archives.go.kr/next/news\\_earch/listSubjectDescription.do?id=003284&pageFlag=&sitePage=](https://www.archives.go.kr/next/news_earch/listSubjectDescription.do?id=003284&pageFlag=&sitePage=) (검색일: 2025. 07. 03)
- 김대영, 홍후조(2014). 교육과정 연구 패러다임 비교, 분석: Jurgen Habermas 의 사회지식 분류체계를 중심으로. *교육과정연구*, 32(1), 1-23.
- 김대현, 이은화(1999). 교육과정 지역화의 과제와 전망. *교사교육연구*, 37(-), 65-78.
- 김미진, 지혜영(2025). 지역별 학교자율시간 안내 자료 분석 및 개선 방안 탐색. *학교와 수업 연구*, 10(1), 63-89.
- 김봉석(2013). 만들어 가는 지역화 교재 개발 사례. *사회과교육*, 52(3), 109-121.
- 김선영, 소경희(2014). 교사들이 기대하는 ‘교육과정 자율권’ 탐색. *아시아교육연구*, 15(4), 55-79.
- 김소영(2021). 대안학교 교육과정을 통해 본 교육과정 자율화의 방향. *교육혁신연구*, 31(1), 137-155.
- 김숙정(2012). 학교 교육과정 자율화에 따른 국어과 교육과정 편성 양상 고찰. *국어교과 교육연구*, 21(-), 193-216.
- 김영용, 김효심, 김희필, 송경욱, 김수정, 문경환(2011). 실과 제주 지역화 학습 주제의 개발 및 타당도 검증. *실과교육연구*, 17(4), 177-200.
- 김용만(1986). 사회과교육과정 지역화의 이론적 배경과 접근법. *사회과교육*, 19, 9-19.
- 김은주(2016). 우리나라 시·도 교육청 교육과정 편성·운영 지침분석을 통한 개선 방안 모색 연구. *교육연구논총*, 37(4), 43-70.

- 김재춘(2011). 이명박 정부의 교육과정 자율화 정책에 대한 비판적 논의. *교육과정연구*, 29(4), 47-68.
- 김정윤(2019). 교사 행위주체성에 관한 체계적 문헌 조사와 지원 방안 탐색. *교육문화연구*, 25(5), 105-128.
- 노경주(2023). 교사교육과정의 개념적 이해와 개발을 위한 비판적 성찰: 교육과정 분권화와 자율화 강화 모색. *시민교육연구*, 55(4), 283-316.
- 노선숙, 조성민(2007). 학교중심 교육과정 개발의 사례연구 - 중학교 1학년 '함수' 내용을 중심으로 -. *교육과정평가연구*, 10(2), 77-102.
- 노진아(2020). 교사와 교육과정: 교육과정학의 지평 확대를 위한 담론 모색. *교육과정연구*, 38(4), 157-179.
- 민병선(2024). 학교자율시간 운영에서 초등예술하나 지원사업 연계 방안. *한국초등교육*, 35(3), 73-95.
- 박민정, 성열관(2011). 교육과정 연구의 최근 동향 분석 : 2000년 이후를 중심으로. *교육과정연구*, 29(4), 25-46.
- 박상완(2009). 학교 교육과정 자율화의 쟁점과 과제. *초등교육연구*, 24(-), 113-130.
- 박순경(2005). 우리들은 1학년 교과서의 성격과 지역화의 실태 분석. *교육과정연구*, 23(3), 187-205.
- 박순경(2010). 교육과정 지역화의 흐름과 자리매김. *교육과정연구*, 28(3), 85-105.
- 박승렬(2013). 학교교육과정 개발 과정에 드러난 초등 교사의 정서. *학습자중심교과교육연구*, 13(5), 143-164.
- 박창언(2003). 교육과정 편성권에 대한 문제점과 대안 탐색. *교육과정연구*, 21(1), 89-110.
- 방미란, 김인곤(2017). 특성화고등학교 교사가 지각한 교사자율성과 교사헌신 및 NCS 교육과정 개발의 인과적 관계. *교육과정연구*, 35(4), 1-24.
- 소경희(2019). 한국의 국가교육과정의 변천과 최근의 개혁 동향. *The SNU Journal of Education Research*, 28(1), 87-103.
- 소경희(2024). *교육과정의 이해(2판)*. 서울: 교육과학사.
- 소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: '교사 행위주체성' 개념을 중심으로. *교육과정연구*, 36(1), 91-112.
- 소경희, 허예지, 박지애, 장연우(2019). 교육과정 연구의 국제 동향에 대한 메타분석: 2010년 이후 AERA 학술대회 발표 논문을 중심으로. *교육과정연구*, 37(4),

- 117-142.
- 손충기(2000). 학교중심 교육과정 개발(SBCD) 모형에 관한 연구. **교육연구**, -(19), 195-217.
- 송해덕, 김규식(2015). 국내 교육정보화 정책 변천에 따른 교육공학연구 동향 분석. **교육공학연구**, 31(2), 341-363
- 신현석, 주영효, 정수현(2015). 한국 교육행정학 분야 혼합방법연구 동향 분석. **교육행정학연구**, 33(1), 339-367.
- 유성열(2022). 교사와 교육과정에 대한 담론 고찰. **교육과정평가연구**, 25(4), 1-20.
- 윤옥한(2021). 교육과정 학회지 연구 동향 분석: 2011년부터 2020년을 중심으로. **교육과정연구**, 39(1), 123-140.
- 이경화(2025). 영유아교육과정의 연구동향 분석: 2000년-2023년 학술지 논문을 중심으로. **영유아교육과정연구**, 15(1), 30-58.
- 이광우, 임유나(2023). 2022 개정 교육과정 ‘학교자율시간’의 성격 및 편성·운영에 관한 시론적 논의. **교육과정연구**, 41(1), 161-184.
- 이미숙, 정구향(2012). 초등 교원의 인식 분석에 기초한 교육과정 자율화 지원 방향 탐색. **교육문화연구**, 18(2), 45-68.
- 이상수(2024). 한국의 교육과정 자율화 정책 결정 모형 탐색: 통합적 순환 모형 개발. **국제교류와 융합교육**, 4(2), 43-61.
- 이성희(2021). 생태학적 “교사 행위주체성”의 한계와 대안 : 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사행위자성’ 개념모델 탐색. **교육사회학연구**, 31(1), 129-154.
- 이승미(2009). 국가교육과정 총론에 나타난 자율성 규정의 변화에 관한 연구. **교육과정연구**, 27(2), 83-112.
- 이승미(2023). 교육과정 지역화 및 자율화의 개념 및 전제 조건 탐색. **한국교육학연구**, 29(1), 107-138.
- 이승미, 이병천, 이수정, 조기희, 허예지, 오수정, 방은희(2021). 교육 자치에 따른 지역과 학교 수준의 초·중학교 교육과정 설계 실태 분석 및 지원 방안 탐색. 한국교육과정평가원.
- 이의연, 홍후조(2024). 시·도 교육과정 문서의 국가교육과정기준 총론 위임 규정 반영 실태 분석. **교육과정연구**, 42(3), 179-204.
- 이재철, 최화숙(2014). SBCD(School Based Curriculum Development)의 개념변화에 따른 개발요인 설정에 관한 연구. **한국산학기술학회논문지**, 15(4), 1983-1991.

- 이주연(2024). 2022 개정 교육과정의 학교자율시간에 대한 사례 연구. *교육과정연구*, 42(3), 25-50.
- 이지영(2018). 고등학교 선택중심 교육과정 연구 동향 분석. *학습자중심교과교육연구*, 18(14), 399-419.
- 정미라(1998). 학교교육과정의 편성 운영과 그 관련기관 상호의 역할분담. *교육과정연구*, 16(1), 443-468.
- 정영근(2000). SBCD(School Based Curriculum Development)에 따른 교육과정 개발 방법의 고찰. *교육과정연구*, 18(2), 297-322.
- 정영근(2002). 한국의 학교 수준 교육과정 개발(SBCD) 유형 특징의 연구-재량활동에 있어서의 교사의 교육과정 활동을 중심으로-. *교육과정연구*, 20(3), 45-75.
- 정영근, 이근호(2011). 교육과정 자율화 정책 수용에 대한 교사의 인식 고찰. *교육과정연구*, 29(3), 93-119.
- 정영근, 이근호, 조규판, 박지만(2010). 학교교육과정 자율화 운영 실태 및 지원 방안 연구. 한국교육과정평가원.
- 정윤리, 임재일(2021). 교육과정 자율화 정책 논의를 통한 차기 국가교육과정 개발에 대한 일고: 교사교육과정 정책을 중심으로. *교육과정연구*, 39(4), 5-33.
- 정은영(2006). 학교수준의 과학과 교육과정의 개발 과정과 내용에 대한 실태 분석- 7~10 학년을 중심으로. *교육과정평가연구*, 9(1), 381-404.
- 조난심(2010). 학교 교육과정 자율화 정책의 성과 및 과제. **이명박 정부 2년 교육경쟁력 강화: 성과와 과제 발표집**, 61-92. 한국교육과정평가원.
- 차재은, 류루루, 김정섭(2025). 교사자율성이 교사소진에 미치는 영향에서 교사임파워먼트의 매개효과와 교사협력의 조절된 매개효과: 부산 지역 교사를 중심으로. *교사교육연구*, 64(1), 93-112.
- 이도영, 최류미(2022). 지역 교육과정에 관한 국내 연구 동향 분석. *교육문화연구*, 28(5), 201-222.
- 최병옥(1998). 학교 교육과정 편성·운영체제에서의 교사의 참여와 역할. *한국교원교육연구*, 15(1), 285-303.
- 최유리, 히예지, 소경희(2017). 교육과정 자율화 논의에 가정된 교사 자율성 재개념화: Foucault의 '자기 배려' 논의에 기초하여. *교육과정연구*, 35(2), 119-141.
- 홍성윤, 김유미(1997). 학교중심 교육과정 개발에 대한 초등학교 교사들의 인식과 태도 연구. *한국교육문제연구소논문집*, -(12), 1-21.

홍원표(2011). 이상과 실상: 교육과정 자율화 정책의 모순된 결과와 해결방안 탐색. *교육과정연구*, 29(2), 23-43.

황선영, 고병오(2008). 초등학교 3학년을 위한 지역화 학습 시스템 개발 및 적용 - 경기도 평택 지역을 중심으로 -. *정보교육학회논문지*, 12(1), 49-56.

황현정(2019). 교육 자치 관점의 지역 교육과정 개념화. *교육문화연구*, 25(6), 199-225.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1968)

So, K. (2020). Whom is the national curriculum for? Politics in the national curriculum system of South Korea. In *Handbook of Education Policy Studies: School/University, Curriculum, and Assessment, Volume 2* (pp. 165-184). Singapore: Springer Nature Singapore.

Molla, T. (2021). Critical policy scholarship in education: An overview. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 2-2.

Nilsen, P. (2020). Making sense of implementation theories, models, and frameworks. In *Implementation Science 3.0* (pp. 53-79). Cham: Springer International Publishing.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-2.

논문접수 : 2025.10.1. / 수정본 접수 : 2025. 10. 29. / 게재승인 : 2025. 11. 6.

ABSTRACT

## Theoretical Trajectories of School Curriculum Autonomy: An Analysis of Domestic Research Trends across Curriculum Revision Periods

**Yaeji Hu**

Assistant Professor, Chungbuk National University

**Minji Kim**

Master's Student, Chungbuk National University

This study examined trends in Korean research on school curriculum autonomy that emerged with the introduction and expansion of related policies in the 1990s, aiming to identify their theoretical trajectories and key issues. A total of 108 academic articles collected from RISS were classified by research paradigm, theme, and method, and their changes across curriculum revision periods were analyzed. Early studies were largely framed by an empirical–analytic paradigm supporting policy adoption and stabilization, but later shifted toward hermeneutic and critical–alternative paradigms that explored teachers’ perspectives and school contexts. Research themes moved from macro–level national policies and models for regional or school–based curriculum development to micro–level concerns of schools and teachers. While literature–based studies remained dominant, qualitative research increased notably in recent years. Domestic studies were generally sensitive to policy shifts, following a cycle of “policy interpretation – field practices – critique – search for alternatives,” and the perception of teachers evolved from policy implementers to curriculum professionals and active agents. These findings suggest that Korean research on curriculum autonomy has provided theoretical support for policy and broadened the role of teachers, yet further independent research agendas and methodological diversification beyond policy–driven approaches are needed.

*Key Words: Curriculum Autonomy, Trends in Curriculum Research, Curriculum Localization, Curriculum Decentralization, Teacher's Autonomy*