

고등학교 교사의 학교교육과정 개발 영역과 교육과정 관심수준 관계

이 용 운
(인제대학교 강사)

《 요약 》

본 연구는 제7차 교육과정을 도입 운영하는 고등학교 교사의 학교교육과정 개발영역에 따른 교육과정 관심 수준 차이를 살펴보는 데 그 목적을 두었다. 이를 위해 학교교육과정 개발에 참여하는 집단을 세 집단(집단Ⅰ: 창의적 재량활동 교재개발, 집단Ⅱ: 학교 선택교과 선정위원, 집단Ⅲ: 학교 운영계획서 개발)으로 묶고, 각 집단의 교육과정 관심수준을 설문지를 통해 조사하였다. 또한 각 집단이 주재한 회의관찰과 개인면담도 실시하였다.

연구결과 창의적 재량활동 교재 개발에 참여한 집단Ⅰ이, 학교 선택교과 선정위원인 집단Ⅱ나 학교운영계획서 개발에 참여한 집단Ⅲ에 비해 교육과정 관심수준이 유의미하게 높았다. 사후검증에서 일곱 수준 가운데 지각적 관심, 정보적 관심, 결과적 관심, 강화적 관심 수준이 타 관심에 비해 특히 높게 나타났다. 그러나 관심수준에 대한 집단별 프로파일을 보면 우리나라 고등학교 교사들의 교육과정 관심수준이 제1단계의 관심수준에 머물러 있음이 드러났다. 따라서 이를 극복할 수 있는 획기적인 대책이 필요하다고 본다.

주제어 : 학교교육과정 개발, 관심에 기초한 교육과정 실행모형

I. 서론

교육과정은 학문분야의 하나일 뿐만 아니라 학교 안에서의 전반적인 교육운동을 위한 프로그램이다. 이처럼 교육과정이 지니는 기능의 중요성 때문에 교육에 관련된 사람들은 이 분야에 매우 큰 관심을 갖고 있다. 누구보다도 교사는 교육과정의 직접적인 관련자이며, 운영을 해야 하는 실천적인 입장에 놓여진 사람이다. 만약 교사가 개정된 교육과정을 운영하

는 차원에서 학생들에게 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지 방향이 분명하다면 교육과정의 개정 취지를 올바르게 이해하고 있다는 의미이며, 교사의 이런 준비성은 교육의 질적 수준을 높이는데 결정적이다. 잘 가르치기 위해서 교사는 교육과정에 대한 의도나 취지 등을 충분히 이해하고 수용하려는 적극적인 태도를 지녀야 한다. 그래서 교육과정 이해와 개발을 동전의 양면(홍후조, 2002: 1)으로 본다.

우리나라는 해방이후 대체로 10년 이내의 주기로 교육과정이 크게 개편되었으며, 지금까지 공식적으로 전면적인 큰 개정의 줄기만 해도 일곱 차례에 걸쳐 이루어졌다. 그러나 지금까지 교육과정을 기반으로 운영되어 온 학교교육이 제자리를 잡지 못하고 흔들리고 있다. 교육이념, 교육방법, 교실환경, 교육을 이끌어나가는 방식 등 모든 것이 50년 전이나 지금이나 크게 변하지 않았으며, 입시문제와 같은 사항은 제2차 교육과정개정을 위해 모인 개발위원들이 제1차 교육과정에 대한 평가에서 지적한 문제지만(유봉호, 1992: 326) 최근까지도 이 문제가 교육과정 평가자들의 입에 오르내리고 있는 형편이다. 뿐만 아니라 교사가 교육과정에 대해 별다른 의식을 가지지 않고 있다는 점에 대해서도(곽병선, 1989: 165-166; 함수곤, 1995: 3-9; 윤남순, 1997: 9; 전성연, 1995: 258; 박도순·홍후조, 1999: 191-193; 김경자, 2002: 444) 마찬가지로 끊임없이 지적되어 오고 있는 실정이다. 만약 교육과정이 실제로 학교에서 운영하는 교사의 마음 깊숙이 파고들지 못해 교사들의 교육과정에 대한 관심수준이 낮다면 이는 학교교육의 발전을 가로막는 장애물이 아닐 수 없다.

학교는 고시된 국가교육과정을 운영하기 위해 학교단위의 교육과정을 개발한다. 이것이 이른바 학교중심교육과정(school based curriculum)이다(김인식·최호성·최병옥, 1998: 18-30; 김경자, 2002: 189). 교육의 변화는 수레와 같은 특성을 지니고 있어서 학습자적 특성, 교과적 특성, 사회적 특성을 반영하여 구성된 국가교육과정의 앞바퀴와 학교가 개발한 학교교육과정의 뒷바퀴가 같은 방향으로 돌아갈 때 가능하다. 때문에 학교에서 국가교육과정을 운영하기 위해 학교교육과정을 개발하였다 함은 국가교육과정에 대한 높은 관심과 충실한 이해가 바탕이 되었음을 전제한다. 국가에서 개발한 교육과정이 어떤 좋은 교육목표나 좋은 내용을 담고 있어도 교사의 마음에 제대로 파급되지 못한다면 학교변화를 위한 교육과정 개정은 별 의미가 없다.

우리나라 교육과정이 성공적으로 정착하지 못하는 이유를 든다면, 하나는 새롭게 개정된 국가교육과정이나 학교에서 개발한 교육과정(교육계획서, 선택교과서 선정의 취지, 창의적 재량활동 도입에 따른 교재구성 등)에 대해 교사가 충분히 이해하지 않고도 수업을 운영하는데 전혀 문제가 없는 학교교육체제가 유지되고 있다는 점이며, 다른 하나는 국가 교육정책입안자들이 교사들의 교육과정 개발에 대한 참여의식이나 관심수준에 대해 그다지 고민하지 않는다는 점이다.

여기서 본 연구는 학교교육과정의 개발과정에서 교육과정의 이해와 관심수준의 문제를 보

다 객관적으로 밝히고 그 대안을 찾는데 연구의 필요성을 갖는다. 이에 따라 개정된 국가교육과정을 운영하기 위한 학교교육과정 개발에 참여영역이 다른 집단간 관심수준의 차이를 분석한다.

II. 학교교육과정 개발과 교사의 관심수준

1. 학교교육과정 개발

국가에서 고시한 개정된 교육과정을 학교에서는 그 의도가 잘 반영되도록 운영해야 한다. 여기서 학교교육과정 개발(school curriculum development)은 바로 고시된 교육과정을 운영하는데 필요한 학교단위의 교육과정 개발을 의미한다. 우리나라의 경우 지금까지는 국가에서 어떤 교육과정을 개발할 것인가에 모든 관심을 집중하였으며, 그것이 학교단위에서 어떻게 도입되고 운영되는지에 대해서는 그다지 관심을 갖지 않았다. 이는 국가수준에서 심혈을 기울여 교육과정을 개발하기만 하면 학교단위에서는 자동적으로 잘 적용이 될 것이라고 믿었기 때문이다. 물론 교육과정 개념을 어떻게 정의하는가에 따라 학교교육과정 개발도 그 의미가 달라진다. 그것은 교육이라는 개념이 시대에 따라 끊임없이 변화하듯이 교육과정이라는 개념도 계속 변화하면서 다양하게 이해되고 있기 때문으로 해석된다. 국가에서 교육과정 개정을 하려면, 우선 참여인사가 선정되고, 여러 가지 수준에서 다양한 의견을 수렴해가면서 그 안에 담겨질 주요사항들을 결정하게 된다. 마찬가지로 학교단위에서도 학교교육과정을 개발하려면 국가에서 제공해준 개정된 교육과정의 취지를 충분히 이해해야 하고, 그에 부합하는 인사를 선정하여 학교교육과정을 개발해야 한다. 여기서 전반적인 의미로 교육과정 개발은 개발수준과 개발내용에 따라 그 구체적인 활동 내용이 달라진다. 일반적으로 개발수준은 누가 교육과정을 개발할 것인지, 누구를 교육과정 개발에 참여시킬 것인지에 따라 국가수준, 지역수준, 학교수준, 교실수준 등으로 분류할 수 있다. 또 개발내용은 어떤 분야를 개발할 것인지에 따라 국가 교육과정 문서, 국가 교육과정 운영지침서, 교과목, 교과서, 학교 교육과정 운영계획서, 수업지도안 혹은 수업계획서 등으로 나눌 수 있다.

학교교육과정은 학교단위에서 수업당사자와 직접 관련된 사람이 중심이 되어 개발하는 교육과정을 의미한다. 물론 학교교육과정 개발이라 하더라도 참여하는 사람들 간에는 협동적인 의사결정의 절차를 따라야 하며, 교육에 필요한 모든 자원을 총괄적으로 활용하여 계획하고 실시하는 체계적인 과정이 되어야 한다. 따라서 학교교육과정 개발수준도 국가교육과정 개발처럼 누구를 교육과정 개발에 참여시킬지의 여부에 따라 달라질 수 있고, 학교교육

과정 개발에 참여하는 개인이나 집단의 관심이나 특성이 학교교육과정 결정에 영향을 미치는 중요한 변수가 된다.

학교교육과정에서 교과를 운영하기 위해 개발해야 할 대상은 아주 많고 다양하다. 그러나 일반적으로 초중등학교 행정가와 교육청, 학부모들은 교육과정 개발을 곧 교과목으로 이해하고 있으며, 심지어 교사들도 이런 인식에 있어서는 크게 다르지 않다. 그렇지만 이렇게 학교 교육과정이 곧 교과목이라는 인식에 대한 문제를 홍후조(2002, 35)는 다음과 같이 지적한다.

교육과정 개발에 대한 협의적 입장의 문제점은 교과목에 대하여 지나치게 관심을 쏟음으로써 학교에서 학생들이 경험하는 다른 중요한 부분들, 즉 계획되거나 혹은 계획되지 않은 활동들에 대해 적절하게 설명하지 못한다... (중략) ...교육과정 개념 속에는 가르쳐야 할 교과 이상으로 훨씬 많은 부분이 포함되어 있다.

일반적으로 학교교육과정 개발내용을 교과목으로만 보게 되면 교육과정을 개발하는 사람이 교사가 아닌 학자나 교육과정 개발전문가로 구성되어야 한다는 것과 역시 국가에서 모든 교육과정 개발의 주도권을 쥐어야 한다는 의미를 동시에 지닌 것으로 비춰질 수 있다. 그런 경우에 가르치는 교사는 단지 전문가들이 교육과정 개발 작업을 통해 산출한 결과물을 전달하는 우편배달부(curriculum deliverer)의 입장만 취하면 되는 것으로 여길 수 있다. 그러나 학교교육과정 개발은 교과목뿐만이 아니라 학교교육계획서(school plan)와 교수요목(course of study), 학교단위 선택교과 개발 및 편성, 수업계획서 등을 들 수 있으며, 학교변화와 혁신을 위해서 국가교육과정 못지않게 학교교육과정 개발에서도 교사와 관련당사자의 참여와 관심을 중요하게 다루어야 한다.

교사는 교과를 도구로 해서 학생들을 가르치므로 교과 못지않은 중요한 부분, 즉 학생의 흥미와 적성 등을 고려하는 학생중심의 교육과정 운영과 이에 필요한 다양한 교육과정 개발 분야에 관심과 참여가 이루어져야 한다. 또한 학교는 학교교육과정 개발이 오로지 교과목을 만들어내기 위한 활동이 아니므로 교과와 관련된 학교교육과정 개발에 많은 사람들이 참여할 수 있는 분위기를 마련해야 한다.

Hall과 Hord는 교육과정 개정이나 개발에 관련된 주체를 물리적인 공간 즉 연방, 주, 지역구, 학교, 교실의 다섯 공간으로 나누고 있다. 이 다섯 공간은 보이지 않는 끈으로 이어져 있으며, 개발의 참여정도는 어떤 교육과정을 개발하는가와 누가 주도하는가에 따라서 다를 수 있다고 본다. 교육목적이나 이념과 같은 총론적인 교육과정 개발은 국가단위에 있는 사람들이 더 큰 비중을 차지하며, 교과서나 교과편성, 수업계획을 세우는 데는 학교단위의 교사들의 입김이 더 크게 작용한다. 즉 교육과정 개발에는 이들의 전반적인 참여와 의사반영이 대단히 중요하다. 그렇기 때문에 교육과정 개발의 결정방식이 상향식이나 하향식보다는 수평적인 관계가 유익하다고 볼 수 있다(Hall & Hord, 2001: 10-12).

어쨌든 교육과정을 개발하는 데는 교육전문가와 행정부에서부터 학교현장에 있는 교사를 포함한 모든 사람까지 상호협력적인 노력이 필요하며, 이들이 모두 관여된 상태에서 진행되는 것이 바람직하다. 이른바 국가중심 하향식 모형(top-down)은 국가가 교육과정 개발을 주도하는 것을 말하는 반면, 교사중심적인 상향식 모형(bottom-up)은 학교에서 가르치는 교사가 중심이 되어 교육과정을 개발하는 것을 말한다. 한편 이영덕(1981)은 교육과정 개발방식을 분권형 방법과 중앙집중형 방법으로 나누어 그 차이를 설명한 바 있는데, 여기서 분권형은 교육과정에 대한 결정권이 지방의 교육위원회나 학교교사에게 더 많이 주어져 있는 상향식 경우를 말하고, 중앙집중형은 교육과정에 대한 결정권이 중앙정부에 집중되어 있는 하향식을 의미하는 것으로 그 개념을 이해할 수 있다. 그러나 이런 교육과정 분류법은 어떤 교육과정이나에 관계없이 누구에게 개발권한을 줄 것인가 하는 점으로 개발방식을 분류하려는 성격이 강하다. 그렇기 때문에 하향식인 경우 교사의 관심이 낮아지며, 상향식인 경우 국가의 정책이념이나 취지를 학교교육에 반영하기 곤란한 입장에 처하는 문제를 낳는다. 따라서 어느 특정한 사람들의 결정에 따르기보다는 다양한 이해관계를 가진 집단들 간의 역동적인 의사결정을 거치는 것이 필요하다(진영은, 2002: 178). 교육과정을 개발하기 위해서는 무엇을 개발할 것인가 하는 점이 먼저 명확하게 밝혀져야 한다. 그 다음에 그것을 누가 어떻게 개발할 것인가 하는 점이 논의되는 것이 순서이다. 지금까지의 교육과정 개발 프로세스에서는 이 부분에 대해 다소 불분명하거나 무관심했다는 점을 각 교육과정 개정 과정을 통해 확인할 수 있다.

Armstrong(2003: 146)은 학교교육과정 개발에 따라 참여 수준이 다음을 <표 1>에서처럼 밝힌 바 있다.

<표 1> 교육과정 개발에 따른 참여수준

교육과정 개발 과제	높은 참여수준	중간 참여수준	낮은 참여수준
지역 교육과정 문서개발	학교행정가 교육과정전문가 시민(lay citizen)	교사 외부전문가 (outside specialist)	학생
학교 K-12 교육과정프로그램을 위한 범위와 계열성 고안	교육과정전문가 학교행정가	교사 외부전문가	학생 시민
영재학생을 위한 새로운 과학 교육과정 프로그램 개발	교육과정전문가 외부전문가 교사	학교행정가 학생	
새로운 읽기 교육과정 프로그램의 4학년 수업단원의 개발	교육과정전문가 교사 외부전문가	학생	학교행정가

위 <표 1>이 나타난 바와 같이 미국에서의 교육과정 개발방식은 개발수준이 무엇이나에 따라 개발참여 대상을 달리했다고 하는 점과 교육행정가, 교사, 학부모, 학생, 전문조직의 대표, 시민, 외부전문가, 교육과정 전문가 등 다양한 인사를 교육과정 개발당사자로 포함시켰다고 하는 점에서 주목할 만하다. 물론 이런 개발방식은 학교교육과정 개발의 진행을 어렵게 만들 수 있으나 학교교육과정 개발 관련당사자들의 입장에서 볼 때, 자신이 배제되지 않았다는 점 때문에 교육과정에 대한 관심을 갖지 않을 수 없다고 본다.

2. 학교교육과정과 교사의 교육과정 관심

교사들은 무엇을 가르칠지에 대해 결정할 때 늘 교육과정에 의지하며 학생들의 행동에 바람직하고 유의미한 변화를 만들어 내야 하는 책임을 지게 된다. 그러나 개정되거나 변화된 교육과정을 제대로 이해하고 있는지를 확인할 수 있는 분명한 방법은 사실 존재하지 않으며, 단지 학생들의 학업성취도 평가에 의존할 수밖에 없다. 그리고 학업성취도는 교사의 수업변인만 아니라 너무나 많은 변인, 즉 가정 변인과 학교환경 변인, 사회문화 변인 등에 의해 나타난 총체적인 결과이므로 이를 가지고 교사가 교육과정을 성실하게 수행했는지를 판단하기는 어렵다. 때문에 끊임없이 문제의 원인을 진단하고 분석하여 그 해결을 위한 학교교육과정을 협의하여 개발하는 노력이 필요하다(Anderson, 1995; Crawford, 1993).

학교변화(school change)는 교사의 교육과정에 대한 이해와 관심여하에 달려있으며 이에 따라 교육의 질도 달라진다. 그만큼 교사의 관심수준은 교육과정을 운영하는 데 중요한 변수이다. CBAM(Concern-Based Adaption Model)은 교사들의 관심에 기초한 교육과정 운영 관련 모형으로 교육과정을 운영하기 위해서는 교사들의 교육과정에 대한 관심수준과 실행수준을 고려하여 학교교육과정 개발지원을 해야 한다고 언급하였다. Fullan(1993)은 교사의 교육과정 개발에 대한 관심수준을 교육변화의 입장에 비추어 네 가지로 나누어 소개하였는데, 그것은 1) 교육변화가 외부에서 일어나는 것은 바람직하지 않으며, 어떠한 외적간섭도 거부하는 입장, 2) 교육과정 개발에 참여하여 일정한 역할을 담당하고 싶어하는 입장, 3) 자신이 직접 참가할 생각은 없으나 개발과정을 통해 쓸모 있는 자료들이 다량 생산되기를 바라는 입장, 4) 동료들과 정보를 공유하고 논의할 기회를 바라는 입장이다. 이것은 교사의 교육변화에 대한 관심(concern)이 다양함을 보여주고 있는데, 어떤 변화과정에 속해있을 때 교육과정 혁신에 대해 나름대로의 감정, 생각과 같은 반응들을 의미한다.

Hord와 Hall(1987: 2001)은 교사의 관심수준을 지원처방과 함께 일곱 단계(stages of concern: SoC)로 소개하였다. 관심의 초기 세 단계는 자신에 관련된 것으로 개발된 교육과정 이해에 대한 관심이고, 중간 단계는 업무에 관련된 관심으로 새롭게 도입된 교육과정의 수행에 대한 관심이다. 마지막 세 단계는 학교변화를 시키기 위한 새로운 교육과정 개발

에 대한 관심수준이다. 교사는 교육과정 개발영역에 어떻게 관여하는가에 따라서 교육과정에 대한 관심이 달라질 수 있고, 관심단계에 대한 개인적 수준도 발달적인 성격인 듯하나 반드시 상하수준의 개념은 아닌 것으로 보아야 한다. 이를 요약하면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 교육과정에 대한 관심과 단계별 관심수준*

관심별 단계		관심수준의 표현정도
자신에 대한 관심	1단계 0. 지각적 관심	새로운 교육과정에 대해 관심이 없거나 관여하지 않는다
	2단계 1. 정보적 관심	새로운 교육과정에 대해 대체적인 것을 알고 있고, 좀 더 알고 싶어 한다. 새 교육과정의 특징, 효과, 실천을 위해 반드시 해야 할 사항 등을 알고 싶어 한다.
	3단계 2. 개인적 관심	새로운 교육과정을 실행하는 것이 자신의 자기 주변에 어떤 영향을 끼치는지 알고 싶어 한다. 새로운 교육과정 실행에 있어 자신의 역할, 필요한 의사결정, 기존 조직에 야기할 갈등, 재정적 소요 등을 알고 싶어 한다.
업무에 대한 관심	4단계 3. 운영적 관심	새로운 교육과정의 운영과 관리에 관심이 있으며, 정보와 자원의 활용에 관심이 높다. 효율성, 조직화, 관리방안, 시간계획, 이를 구현하기 위한 교재를 준비하는데 관심이 있다.
결과에 대한 관심	5단계 4. 결과적 관심	새로운 교육과정을 실행하는 것이 학생들에게 어떠한 영향을 끼치는지에 관심이 있다. 새로운 교육과정의 학생에 대한 적절성, 학생들의 성취에 대한 평가, 학생의 성취를 향상시키기 위한 방안 등에 관심이 있다.
	6단계 5. 협동적 관심	새로운 교육과정을 실행하는 데 있어 다른 교사들과 협동하고, 조정하는 데 관심이 있다.
	7단계 6. 강화적 관심	새로운 교육과정을 수정하고 보완하여 더욱 좋은 결과를 가져올 방법에 대해 관심이 있다.

* 홍후조, 2002: 405에서 재인용

사실 국가 안에는 전문적인 교육과정 개발 및 지원센터가 있어야 하고 개정된 교육과정을 운영할 수 있도록 교사들의 관심수준을 파악하여 차별화된 지원을 해주어야 한다. 여기서 Hall과 Hord는 교육과정을 개발하는 교사들의 관심수준에 따라 지원이나 처방(intervention)이 달라야 함을 다음 <표 3>을 통해 밝히고 있다.

〈표 3〉 교사나 집단의 교육과정 관심수준별 지원 및 처방

관심별 단계		관심수준별 지원 및 처방
1단계	0. 지각적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 개발과 그 실행에 관해 논의하고 결정을 내릴 때 관련된 모든 교사를 포함시킨다. - 교육과정개발에 흥미를 불러일으킬 만큼 충분한 정보를 준다. - 교육과정 개발에 관해 잘 알지 못할 수도 있으며, 어떤 질문도 어리석은 것이 아님을 알려주고 교육과정 개발이나 개정에 대해 잘 아는 교사와 대화할 수 있도록 기회를 제공해 준다. - 새로 도입된 개정된 교육과정에 대한 잘못 알려진 왜곡된 정보가 최소화되도록 노력한다.
2단계	1. 정보적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 개발에 관해 보다 분명하고 정확한 정보를 제공한다. - 교육과정을 개발을 실시했던 적이 있던 교사들을 초빙해서 그에 관련된 얘기를 듣고, 토론할 수 있는 기회를 갖게 한다. - 교사들로 하여금 현재 실행하고 있는 개정된 교육과정이 다른 교육과정과의 차이를 알게 한다.
3단계	2. 개인적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 개발에 대한 개인적 관심과 표현이 당연한 것이며 의무임을 강조한다. - 새로 개정된 교육과정이 개인의 교육행위를 향상시키는데 적합할 수 있는 부분을 지적한다. - 교육과정 개발이 일정표대로 일사천리로 진행하는 것보다 개발할 내용에 따라 점진적이며, 상이할 수 있음을 보여주고, 각 개발영역 별로 성취할 수 있는 기대와 가치를 세우도록 해준다. - 교육과정 개발에 개인적 참여를 무조건 강요하지 말고 교육과정 혁신에 자신의 역할이 중요함을 제시함으로써 능동적으로 참여하도록 격려하고 지원해준다.
4단계	3. 운영적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 개발의 요소와 절차를 명료히 한다. - 개정된 교육과정 운영을 위한 교육과정 개발에서 개발에 대한 방법적 문제에 대해 해결책을 제시해준다. - 교사들의 구체적인 활동순서를 정하고 그 활동들을 성취할 시간을 배당하는 일을 도와준다. - 미래의 요구나 미래의 있을 수 있는 요구가 아니라 교육과정 혁신의 현재적인 요구에 초점을 맞추어 개발되도록 지원을 한다.
5단계	4. 결과적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 혁신을 위해 선도적으로 개발운영하고 곳을 방문하게 하고, 이런 주제에 관한 회합에 참여할 기회를 폭넓게 제공한다. - 이런 요구가 있는 사람들을 가볍게 대하지 말고 긍정적으로 그들의 의사가 반영할 수 있도록 지원해준다. - 교육과정을 개발해 보았던 여러 사람들과 같이 대화할 수 있는 기회를 제공해준다.

6단계	5. 협동적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 학교교육과정을 개발하는데 있어서 다른 사람과 학교단위, 지역단위로 협동해서 일하는데 필요한 기술을 지원하고 개발할 수 있는 폭넓은 기회를 제공한다. - 학교 내에서 혹은 학교 밖에서 협동에 관심이 있는 사람들을 함께 모이게 한다. - 협동할 수 있는 사람들이 협동적 노력에 맞는 기대와 지침을 가질 수 있도록 지원해준다. - 협동하고자 하는 사람들을 도와야 하지만 관심 없는 사람에게 까지 협동을 강요하지 않는다.
7단계	6. 강화적 관심	<ul style="list-style-type: none"> - 더 나은 새로운 방법을 찾으려는 사람들의 관심을 존중하고 격려해준다. - 혁신적인 개발에 임하려는 사람들의 생각과 노력이 역효과가 나지 않도록 효과적인 방법으로 이끈다. - 혁신적인 사람들이 자신들의 생각을 발전시키고 그것을 실행에 옮기는데 도움이 되는 자원을 이용할 수 있도록 도와준다. - 강화적 관심을 가진 사람들이 기존의 교육과정을 새롭게 바꾸거나 의미 있게 수정할 수 있는 사실을 기꺼이 수용한다.

학교교육과정 개발은 단순히 교과목의 개발만을 의미하는 것이 아닌 교과에 관련된 다양한 개발활동이라고 보아야 한다. 그리고 개발을 위해서는 교사들의 관심과 참여가 무엇보다 필요하다. 그러나 위 <표 3>에서 보듯이 교사들의 교육과정 관심수준이 다를 수 있으므로 이에 따른 차별적인 지원처방이 필요하다. 국가 교육과정이 학교에서 성공적으로 정착되기 위해서는 학생들의 흥미와 적성 등을 고려하는 학교교육과정이 개발되어야 하며, 이를 위해 교사들의 교육과정 관심수준을 확인하는 절차가 무엇보다 중요하다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

연구대상은 지난 2003년에 학교교육과정 개발분야(집단 I: 창의적 재량활동 교재개발) 집단 II: 선택교과 편성, 집단 III: 학교교육계획서 제작)에 참여한 교사로서 서울을 포함한 수도권 1권의 인문계 고등학교에서 전체 86명의 교사이다. 제7차 교육과정이 도입 시행되면서 대부

1) 연구에 참여한 창의적 재량활동을 맡은 집단 I의 구성은 서울지역에 근무하는 고등학교 교사와 경기도에 근무하는 고등학교 교사들이다. 이들은 창의적 재량활동을 맡기 전부터 교과교육연구회 등의 활동을 통해 각 학교에서 사용할 범교과, 환경이해, 대인관계, 공동체이해 등의 교재를 개발하였다.

분의 인문계고등학교에서는 교사들이 세 가지 교육과정 개발 분야에 참여하였는데, 분야별 집단의 구성을 보면 다음과 같다. 집단 I 은 창의적 재량활동을 맡은 교사로 자발적으로 공동으로 가르칠 교재를 개발하기 위해 참여한 집단이다. 집단 II 는 선택교과 선정 및 편성위원으로 제7차 교육과정을 운영하는 데 필요한 교과를 편성하는 데 참여한 집단이다. 집단 III 은 1년 동안 학교를 운영하는 데 필요한 지침서인 연간 학교운영계획서 개발에 참여한 집단이다.

〈표 4〉 연구대상 집단별 사례분석

교육과정 개발 참여별	남녀별		지역별		실험집단별	
	남교사	여교사	서울	경기도	사례수	백분율
집단 I : 창의적 재량활동 교재개발	17명	15명	21명	9명	32명	37.2%
집단 II : 선택교과 편성위원회	23명	12명	19명	16명	35명	40.7%
집단 III : 학교운영계획서 제작	10명	9명	12명	7명	19명	22.1%

2. 연구도구 및 분석방법

교사의 교육과정 관심수준을 분석하기 위해서 사용한 도구는 Hord(1987)가 개발한 교사의 관심수준 질문지이다. 이 검사지를 도구로 사용하기 전에 약 40명의 교사를 대상으로 예비검사를 실시하였다. 검사결과 신뢰도는 Cronbach α 계수 .81이며, 타당도는 구인타당도로서 35개 문항에 대한 요인분석을 실시한 결과 9개 요인으로 묶였다. 또한 요인부하량은 76.27%로 사회과학 통계분석에 큰 무리가 없을 것으로 판단된다. 다만 본래 Hord가 교사의 관심수준으로 7개 요인을 제시하였으나 9개 요인으로 나타난 것은 문화적 요인에 의한 영향과 운영적 관심에서 단일요인에 대한 응답의 분포가 넓어져서 요인이 늘어난 것으로 판단된다.

자료 분석을 위해 세 집단에 대한 일원변량분석(ANOVA) 방법을 사용하였으며, 이들 집단별 교육과정 관심수준을 비교하기 위해 도표화하였다. 그리고 다중비교를 위한 사후검증은 Scheffe의 방법을 사용하였다. 본 연구의 자료처리는 SPSS 10.0 프로그램을 사용하였다.

IV. 결과분석 및 해석

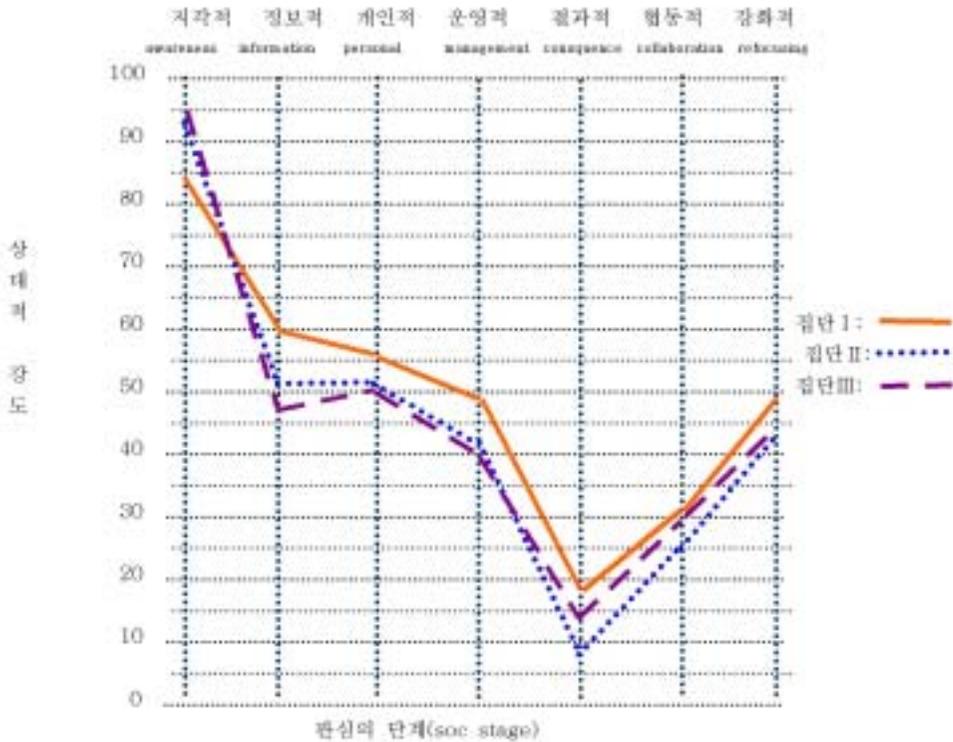
교사들의 새로운 교육과정에 대한 관심수준은 이들이 가르칠 내용을 결정할 때 늘 교육과정에 의존하기 때문에 중요하다. 또한 학교현장에서 교육과정은 더없이 중요한 판단준거가 되어야 하며, 그에 대한 수행의무와 책임이 뒤따르기 때문에 당연히 관심을 가져야 한다. 그러나 <표 5>를 보면 관심수준이 교사에 따라 다르고 교육과정 개발 참여집단에 따라서도 차이를 알 수 있다.

<표 5> 교육과정 집단별 평균과 표준편차

집단별	통계	지각적 awareness	정보적 information	개인적 personal	운영적 management	결과적 consequence	협동적 collaboration	강화적 refocusing
집단 I N: 32	M	12.81	15.87	14.43	13.46	14.62	15.40	15.87
	SD	1.87	2.54	2.97	3.95	2.23	1.81	1.80
집단 II N: 35	M	14.85	13.65	13.28	12.28	12.60	14.40	14.20
	SD	1.86	2.30	1.72	2.08	1.51	1.11	1.81
집단 III N: 19	M	14.84	12.89	13.15	12.42	13.86	15.00	14.21
	SD	1.95	1.96	1.70	2.31	1.73	2.16	1.90

집단 I: 창제교재개발 참여, II: 선택교과 편성활동 참여, III: 학교교육계획서 개발 참여

이를 집단별 프로파일로 도식화 해보면 다음 [그림 1]과 같다.



(그림 1) 집단별 교사의 관심수준에 대한 도식

<표 5>와 [그림 1]에서 보는바와 같이 연구대상으로 포함된 집단은 대부분 지각적 관심수준이 높으며, 결과적 관심수준은 매우 낮다. 집단별로 관심의 수준을 보면 집단 I 이 집단 II, 집단 III에 비해 지각적 수준에서 낮았으며, 대부분 관심수준에서 높은 것으로 나타났다. 이것은 창의적 재량활동 교재 개발에 능동적으로 참여한 집단이 학교교육계획서 작성이나 선택 교과 편성 작업에 수동적으로 참여한 집단과 무관심 수준에서 다름을 의미한다. 특히 일곱 가지 수준 가운데 정보적, 결과적, 강화적인 측면의 관심수준이 높게 나타났다. 또한 교육과정 수행이 학생들에게 어떤 결과를 가져올 것인지에 해당하는 결과적 관심수준이 모든 집단에서 낮게 나왔음을 주목해야 한다.

연구에 참여한 고등학교 교사들 중 집단 I은 지각적인 관심이 다른 집단에 비해 낮은데 이것은 그만큼 교육과정에 무관심하지 않다는 것을 의미한다. 특히 정보적, 결과적, 강화적 관심분야가 집단 II나 집단 III에 비해 그 차가 크다. 세 집단간의 구체적인 차이를 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 교사의 관심수준에 대한 변량분석(ANOVA)

수준별 변량원		자승합 (Sum of Squares)	자유도 (df)	평균자승합 (Mean Square)	F값	유의미 (sig.)
지각적 awareness	집단간	83.569	2	41.784	11.729	.000**
	집단내	295.687	83	3.562		
	전체	379.256	85			
정보적 information	집단간	131.348	2	65.674	12.082	.000**
	집단내	451.175	83	5.436		
	전체	582.523	85			
개인적 personal	집단간	28.979	2	14.490	2.813	.066
	집단내	427.544	83	5.151		
	전체	465.523	85			
운영적 management	집단간	26.129	2	13.064	1.490	.231
	집단내	727.743	83	8.768		
	전체	753.872	85			
결과적 consequence	집단간	70.136	2	35.068	10.117	.000**
	집단내	287.689	83	3.466		
	전체	357.826	85			
협동적 collaboration	집단간	17.137	2	8.569	3.118	.049*
	집단내	228.119	83	2.748		
	전체	245.256	85			
강화적 refocusing	집단간	56.126	2	28.063	8.371	.000**
	집단내	278.258	83	3.353		
	전체	334.384	85			

교사들의 관심수준에 대한 변량분석 결과 지각적, 정보적, 결과적, 강화적 관심수준에서는 .01 이하의 수준에서 집단간의 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 협동적인 관심은 .05 이하의 수준에서 집단간의 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에 개인적인 면과 운영적인 면은 집단간의 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

집단간의 차이를 보인 관심분야에서 구체적으로 어떤 집단간의 차이를 보이는지 알아보기 위해 Scheffe 사후검증을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 교사의 관심수준에 대한 Scheffe의 사후검증

관심수준별	실험대상 (I)	실험대상 (J)	평균차 (I-J) Mean Difference	표준오차 (Std. Error)	유의미 (Sig.)	95%신뢰구간	
						Lower Bound	Upper Bound
지각적 awareness	집단 I	집단 II	-2.0446**	.4616	.000	-2.9628	-1.1265
		집단 III	-2.0296**	.5467	.000	-3.1169	-.9423
	집단 II	집단 III	-1.5038	.5379	.978	-1.0848	1.0547
정보적 information	집단 I	집단 II	2.2179**	.5702	.000	1.0837	3.3521
		집단 III	2.9803**	.6753	.000	1.6372	4.3233
	집단 II	집단 III	.7624	.6644	.254	-.5590	2.0838
개인적 personal	집단 I	집단 II	1.1518*	.5551	.041	.4769	2.2559
		집단 III	1.2796	.6573	.055	-.278	2.5870
	집단 II	집단 III	.1278	.6468	.884	-1.1585	1.4142
운영적 management	집단 I	집단 II	1.1830	.7242	.106	-.2574	2.6235
		집단 III	1.0477	.8576	.973	-.6580	2.7534
	집단 II	집단 III	-.1353	.8438	.873	-1.8136	1.5429
결과적 consequence	집단 I	집단 II	2.0250**	.4554	.000	1.1193	2.9307
		집단 III	.7303	.5392	.179	-.3422	1.8027
	집단 II	집단 III	-1.2947*	.5303	.017	-2.3499	-.2395
협동적 collaboration	집단 I	집단 II	1.0062*	.4055	.015	.1998	1.8127
		집단 III	.4063	.4801	.400	-.5487	1.3612
	집단 II	집단 III	-.6000	.4624	.208	-1.5396	.3396
강화적 refocusing	집단 I	집단 II	1.6750**	.4478	.000	.7843	2.5657
		집단 III	1.6645**	.5303	.002	.6097	2.7192
	집단 II	집단 III	-1.05E-02	.5218	.984	-1.0483	1.0272

첫째, 지각적 관심에서는 집단 I 이 집단 II, 집단 III과 모두 유의미한 차이를 보였다. 반면에 집단 II와 집단 III은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이것은 집단 I 이 다른 집단에 비해 지각적인 면에서 새롭게 개정된 교육과정에 대해 무관심하지 않음을 보여주고 있다. 이는 자신들이 당장 교과서를 만들어 가르쳐야 하므로 다른 집단에 비해 새로운 교육과정에 대해 관심이 높음을 알 수 있다.

둘째, 정보적 관심에서도 집단 I 이 집단 II, 집단 III과 모두 유의미한 차이가 있음을 보여주었다. 반면에 집단 II와 집단 III은 그 차이가 없음을 알 수 있다. 이것은 집단 I 이 다른 집단에 비해 새롭게 개정된 교육과정에서 요구한 부분이 무엇이고, 자신들이 어떻게 실행해야 그런 요구를 충족시키는지에 대해 나름대로 관심을 갖고 있음을 보여준다.

셋째, 개인적 관심에서는 집단 I 과 집단 II 간에 유의미한 차이가 있었던 반면, 집단 I 과 집

단Ⅲ, 집단Ⅱ와 집단Ⅲ은 그 차이가 없음이 나타났다. 이는 집단Ⅰ의 경우 새롭게 도입된 교육과정이 자신들의 능력과 부합되는지 역할수행이 가능한지에 비교적 큰 관심을 가지는 집단 반면, 선택교과를 결정하기 위해 만들어진 선택교과선정위원회로서 집단Ⅱ는 그런 새롭게 개정된 교육과정을 자신의 개인적 능력에 관련지어 그다지 고민하지 않음을 알 수 있다.

넷째, 운영적 관심에서는 집단간의 유의미한 차이가 없음을 알 수 있다. 이것은 조직관리와 일정표 및 시간운영에 관련한 반응으로 비교적 국가중심 교육과정의 개발이 일반화된 우리나라 상황에서는 어떤 입장에서 학교교육과정 개발에 참여하더라도 이 분야에 큰 관심이 없음을 의미한다.

다섯째, 결과적 관심으로 여기서는 집단Ⅰ과 집단Ⅱ 사이에서만 집단간 차이를 보이고 있다. 이는 새로운 교육과정 도입이 학생들에게 어떤 영향을 미칠 것인지에 대해 집단Ⅰ이 집단Ⅱ에 비해 그만큼 예민하다는 의미이다. 가르칠 교재를 개발하는 교사들은 교재를 사용했을 때, 어떤 결과가 나올지에 대해 나름대로 고민하는 반면에 선택교과를 선정하는 집단Ⅱ는 결과나 미칠 파장에 대해 그다지 고민하지 않고 결정할 수 있음을 암시하는 대목이다.

여섯째, 협동적 관심은 집단간의 유의미한 차이가 .05 수준에서 집단Ⅰ과 집단Ⅱ사이에 차이가 있는 것으로 나타났다. 이것은 교재를 개발하는 사람들은 서로 협력하여 학생들에게 유익한 교재를 만들기 위해 협동하는 태도를 가지나 선택교과선정위원들은 협력적인 면보다 자신들의 교과가 선택의 대상에서 배제되지 않기 않기를 바라는 교사들 간의 알력 속에서 작업을 수행하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 실제로 교사들과 면담을 통해 이 부분은 보다 분명해짐을 알 수 있다. 다음은 집단Ⅱ에 해당하는 교사와 면담한 내용(2003년 11월 서울 G고 사회교사)이다.

저는 제7차 교육과정에서 추구하는 바가 뭔지를 모르겠어요. 그리고 학교에서 과주임이라고 저를 제7차 교육과정 교과선정위원으로 올려놓았는데, 저희 과(동교과) 사람들이 저에게 요구하는 건 교과시간이 줄어들어 전출 가는 일만은 막아달라는 겁니다. 쉽게 말하면 밥그릇싸움을 하라는 얘깁니다. 교직을 그만두게 할 수 없는데, 교과 선택이라는 걸 만들어서 식구끼리 싸우게 하는 이유는 뭔지 원...

모든 교사가 이렇게 생각한다고 볼 수 없지만 교과 선택을 위해 참여하는 위원으로서 이런 인식은 바람직하지 않으며 교과 선택 과정이 파행으로 가는 원인이 되리라 본다.

일곱째, 강화적 관심에서는 집단Ⅰ과 집단Ⅱ, 집단Ⅰ과 집단Ⅲ이 유의미한 차이를 보이고 있다. 이는 더 나은 교육과정을 개발하기 위해 혁신적인 입장을 취하는지의 여부를 보기 위한 것으로 집단Ⅰ이 다른 집단에 비해 높은 것으로 나타났다. 이는 실제로 자신들이 가르쳐야 하는 교재를 개발하는 집단Ⅰ이 보다 나은 교재를 개발하려는 의욕이 있음을 나타내는 결과라 볼 수 있다.

V. 결론 및 제언

지금까지 결과를 보면, 교사들의 교육과정에 대한 관심이 결여되어 있는 한 교육과정의 내실 있는 운영이 어렵다는 점과 교육과정 개발 취지를 이해하지 못한 채 개발된 교과서만 가지고 수업에 임하는 것이 좋은 결과를 낳지 못함을 알 수 있다. 그러나 교사가 학교교육 과정에 참여하였다고 반드시 좋은 결과를 얻지 못한다는 것도 집단 I, 집단 II, 집단 III의 관심수준을 통해 확인할 수 있다.

미국의 91개주 학교구에 교육과정 변화를 위한 효율적인 전략을 물었을 때, 교사들 스스로 만드는 방법에 높게 반응하였던 것도(Martin, Saif & Thiel, 1986) 결국 교육과정 개발자와 교육과정 운영자가 일치할 때 실질적인 변화를 가져올 수 있음을 보여준 예이다.

국가교육과정은 어떤 내용을 문서에 담을 것인가 하는 면으로 각고의 노력을 통해 얻는다. 그것이 이른바 국가교육과정 개정이다. 즉 교육과정이 개정된다는 것은 시대적인 변화에 부응하는 이면에 교육실패에 대한 문제를 해결하려는 의도라고 할 수 있다. 그래서 지금까지 주기적으로 교육과정을 개정해왔다. 그러나 새로운 교육과정이 성공적으로 정착되지 못한 이유를 분석된 자료에 비추어 해석하자면, 교사들의 교육과정 개정 취지에 대한 인식수준이 낮다고 하는 점과 교사들의 적극적인 참여의식이 결여된 상태에서 국가교육과정을 운영하기 위한 학교교육과정이 개발되었다고 하는 점에 있다고 할 수 있다.

연구를 통해 문제를 극복할 수 있는 방안을 제언으로 밝히면 다음과 같다.

첫째, 교육과정에 대한 관심과 참여의식을 높이기 위해 단선형 교육과정 개발방식이 단선형은 탈피해야 한다. 단선형 개발의 방식에는 국가중심의 하향식과 학교중심의 상향식이 있다. 이런 방식들은 보편적인 교육을 지향하는 공교육의 정신을 생각할 때, 한쪽의 입장만을 반영하는 것으로, 다른 쪽의 관심과 참여를 제한할 수 있다. 그러므로 단선형보다는 순환형이나 교육과정 개발센터가 중심이 되는 수렴형 또는 발산형이 적합하다. 이것은 학교교육과정 개발에 교사를 포함한 많은 사람들이 참여할 수 있는 길을 열어주는 것이며, 특정한 집단의 입김이 아니라 여러 사람들 특히 교육을 직접 담당하는 교사들의 목소리가 반영될 가능성이 높으므로 새로운 교육과정이나 프로그램의 효과는 커질 것이다. 미국 덴버시의 뉴턴(Newton)이나 앨라배마주의 캐스웰(Caswell)은 교육과정 개발자와 교육과정 운영자가 일치하였을 때, 학교는 실질적인 변화를 가져올 수 있다고 밝힌 바 있으며, 덴버시는 특히 중등학교 교사의 45%를 참여시켰는데, 여기에 보답이라도 하듯 교사들은 보다 적극적으로 수업에

참여하고, 보다 열심히 가르치며, 보다 활기차고 의미 있는 수업을 학생들에게 제공하였다고 밝혔다(홍후조: 1999, 406). 따라서 <표 8>에서 보는 바와 같이 단선형보다는 순환형이나 수렴형과 발산형을 통해 교육과정 개발 참여의 폭을 넓혀야 한다.

<표 8> 교육과정 개발방식의 유형

교육과정의 개발 진행방식	하향식	상향식	순환형1	순환형2	수렴형	발산형
교육과정 개발논의가 시작되는 위치	국가기관 (연구위탁)	학교단위 (지역학교)	국가기관 →학교	학교→ 국가기관	국가와 학교에서 동시발생	교육과정 개발센터
교육과정 개발논의가 끝나는 위치	국가기관 (연구위탁)	학교단위 (지역학교)	학교→ 국가기관	국가기관 →학교	교육과정 개발센터	국가와 학교에서 종료
참여의 폭	제한적	제한적	준개방적	준개방적	개방적	개방적

둘째, 교육과정 개발기간의 급박성을 탈피해야 한다. 지금까지 개정의 중심이 되었던 국가 교육과정만 보더라도 10년 이내의 주기로 일곱 차례에 걸쳐 교육과정이 개정되어 왔으나 교육과정개정이 발의되고 고시에 이르기까지 개발기간은 약 1~2년 정도였다. 마찬가지로 학교교육과정 개발도 국가교육과정 개발과 닮음이 있다. 학교운영계획서는 학기가 시작되자마자 3-4월 안에 끝내야 하고, 선택교과 편성도 겨울방학에 해당 교사들이 서너 차례 모여 결정하게 된다. 창의적 재량활동은 담당 여부가 2월말 새 학년도 업무발표와 동시에 확인할 수 있는 것이어서 3월 중에 급박하게 교재를 만들거나 그때그때 임기응변식으로 교과수업을 운영해 간다. 따라서 학교교육과정 개발은 개발영역에 관계없이 그 기간이 길어야 두 달 걸릴 정도로 아주 짧다. 협의와 협력의 과정을 거쳐 학교교육과정을 개발하는 학교는 아주 드물다.

미국에서는 1930년대에 교육과정 개발과 그 효과를 확인하는데 8년이라는 연구기간(the Eight Year Study)을 소요하였다. 미국교육협회는 ‘중등교육 7대 교육목표’를 개발하기 위해 5년이란 연구기간을 두었다(Tanner & Tanner, 1990: 121-125). 반면에 우리나라 교육과정개발 소요기간은 평균 2년이며, 개발방식도 그때마다 이전 교육과정은 모두 잘못되었고, 새로운 교육과정은 그 모든 잘못을 해결해 준다는 신화 속에서 시작된다고 하였다(김경자, 2002: 471). 국가교육과정을 운영하기 위한 학교교육과정 개발방식도 이와 크게 다르지 않다. 사실 개발을 위한 청사진이 제시되면 모든 일정을 거기에 맞추어 일사분란하게 이루어진다. 이것이 바로 졸속을 낳는 원인이다. 따라서 좀더 긴 기간 동안 풍부하고 다양한 안목을 가지고 개발하는 풍토가 정착되어야 할 것이다. 적어도 교육과정 개발이 이전의 교육과정의 성취된

부분을 살리고, 부분적인 취약점을 보완해 가면서 만들어져야 한다. 그런 의미에서 국가교육 과정이 전면개정보다는 점진개선(홍후조, 1999)이 바람직하다고 보는 것처럼 학교교육과정도 개발로서 점진적 협의개발과 수정보완이 필요하다. 또한 어떤 내용을 개발 할 것인가에 따라 각 교육과정의 개발기간도 달라져야 한다. 특히 본 연구자가 학교교육과정 개발로서 창의적 재량활동 교재 개발이 진행되는 과정을 밀착하여 관찰한 바 있는데, 여기에서도 기간의 촉박함으로 의도와 다르게 대충 마무리하는 분위기로 진행되는 것을 볼 수 있었다. 이것은 결국 개발에 참여한 교사들의 책무성을 낮추고 수업의 질을 떨어뜨리는 원인이 될 수 있음을 엿볼 수 있는 대목이다.

셋째, 학교교육과정을 개발하는 교사의 교육과정 관심수준에 따라 차별적인 지원처방이 있어야 한다. 연구에서 세 분야에 참여한 집단 모두 관심차이가 엄연히 있었음에도 그에 알맞은 적절한 지원을 받지 못했다는 것을 면담을 통해 확인 할 수 있었다. 집단 I에 속한 경기도 안산 B고등학교 과학교사(면담시기: 2003년 10월)는 다음과 같이 얘기한다.

처음에 말을 때는 창의적 재량활동이라고 해서 뭔가 교과수업에서 다루지 않았던 걸 가르쳐보려고 하는데, 도대체 어떤 방식으로 교재를 만들어야 하는지 알 수 없고, 누가 가르쳐주지도 않고 ... (중략) ... 시간을 배당한 교무부장에 고충을 얘기하니 교육청에서 온 법교과 자료가 있으니 걱정하지 말고 그대로만 가르치면 된다고 합니다. 취지는 그렇지 않은 것 같은데 말입니다.

학교에서 창의적 재량활동을 맡은 대부분의 교사들은 개정된 제7차 교육과정에서 의도하는 창의적 재량활동 교재를 만들고 싶으나 가르칠 교과내용의 기본적인 사항인 계열과 범위에 해당하는 틀을 세우지 못하고, 교육청에서 내려준 지침대로 내용만을 쪽 나열하는 식의 교재를 만들어내는 데 그치고 말았다. 또한 선택교과 편성위원으로 활동한 사람들도 이웃학교에서 만든 교과편성 자료를 근거로 학생들의 요구조사에 의존해 부분적으로 수정하는 정도이며, 교과편성위원이라는 그 역할에 대해 큰 의미를 두지 않았다. 마찬가지로 집단 III은 학교교육계획서를 만드는 데 전년에 실시했던 것에 날짜를 수정하고 일부 보완하여 보고용으로 만드는 데 급급하였다. 교사들 가운데 그런 자료를 면밀하게 살펴보는 사람은 거의 없다. 1년 동안 새로운 교육과정에 대한 도입취지를 교사들의 관심수준에 맞춰 실시한 연수는 전혀 없으며, 다만 서너 차례에 걸쳐 형식적으로 실시한 집단연수가 전부라 할 수 있다. 그러나 교사들의 교육과정에 대한 관심수준은 개인이나 집단에 따라서 다르고 또한 다양하다. 따라서 국가에서는 학교교육과정 개발을 지원해줄 지역별 교육과정 개발센터를 두고, 교사들의 관심수준에 알맞은 적절한 정보기술 지원이 있도록 해야 한다.

〈부록 1〉 연구도구에 대한 요인분석 결과

요인	0단계	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계	6단계
1요인 (12.72%)	■		■ ■ ■			■	
2요인 (11.81%)							■ ■ ■ ■
3요인 (10.62%)		■	■ ■			■	
4요인 (10.12%)		■		■	■ ■		
5요인 (8.42%)	■ ■			■	■	■	
6요인 (7.65%)	■ ■			■			■
7요인 (6.43%)		■	■	■ ■			
8요인 (5.45%)		■	■ ■				
9요인 (3.25%)	■				■		
총부하량: 76.27%	6문항	4문항	8문항	5문항	4문항	3문항	5문항

〈부록 2〉 점수환산표(Hard & Hall의 관심수준 채점도구)

5항목 원점수	백분위 점수						
	단계0	단계1	단계2	단계3	단계4	단계5	단계6
0	10	5	5	2	1	1	1
1	23	12	12	5	1	1	2
2	29	16	14	7	1	3	3
3	37	19	17	9	2	3	5
4	46	23	21	11	2	4	6
5	53	27	25	15	3	5	9
6	60	30	28	18	3	7	11
7	66	34	31	23	4	9	14
8	72	37	35	27	5	10	17
9	77	40	39	30	5	12	20
10	81	43	41	34	7	14	22
11	84	45	45	39	8	16	26
12	86	48	48	43	9	19	30
13	89	51	52	47	11	22	34
14	91	54	55	52	13	25	38
15	93	57	57	56	17	28	42
16	94	60	59	60	19	31	47
17	95	63	63	62	21	36	52
18	96	66	67	69	24	40	57
19	97	69	70	73	27	44	60
20	98	72	72	77	30	48	65
21	98	75	76	80	33	52	69
22	99	80	78	83	38	55	73
23	99	84	80	85	43	59	77
24	99	88	83	88	48	64	81
25	99	90	85	88	54	68	84
26	99	91	87	92	59	72	87
27	99	93	89	94	63	76	90
28	99	95	91	95	66	80	92
29	99	96	92	97	71	84	94
30	99	97	94	98	76	88	96
31	99	98	95	98	82	91	97
32	99	99	96	99	86	93	98
33	99	99	96	99	90	95	99
34	99	99	97	99	92	97	99
35	99	99	99	99	96	98	99

참 고 문 헌

- 김수천(1983). 교육과정 정책결정방식에 관한 예비적 고찰. *춘천교대 논문집*, No. 23('83.1), 201-218.
- 김경자(2002). *학교교육과정론*. 서울: 교육과학사.
- 김인식·박영무·최호성(1996). *교육과정 이론과 분석*. 서울: 교육과학사.
- 김재복(1998). 우리나라 교육과정연구 개발의 방향. *인천대학교 교육논총*, 15, 23-46.
- 박도순·홍후조(1999). *교육과정과 교육평가*. 서울: 문음사.
- 안미숙(1995). *교육과정 개발에서의 의사결정 과정 분석*. 박사학위 논문, 이화여자대학교
- 유봉호(1992). *한국교육과정사 연구*. 서울: 교학연구사.
- 이원희(2001). 미래사회에서의 교육과정 결정체제. *교육과정연구*, 19(1), 37-53
- 전성연(1995). *대학의 교육과정과 수업*. 서울: 학지사.
- 조승제(1993). *우리나라의 교육과정 결정과정에 관한 연구*. 박사학위 논문. 강원대학교.
- 함수곤(1997). 제6차 교육과정과 제7차 교육과정의 관계. *교육진흥*, 여름호, 18-38.
- 허경철(1988). *한국의 교육과정 개발에 대한 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 홍후조(1999). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임의 전환(1): 전면 개정형에서 점진개선형으로. *교육과정연구*, 17(2), 209-234.
- 홍후조(2002). *교육과정 이해와 개발*. 서울: 문음사.
- 황병기(1992). *교육과정 개정에 영향을 주는 조직과 집단에 관한 연구*. 박사학위 논문, 동국대학교.
- Adams Jacob E. (2000). *Taking Charge of Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Armstrong David G. (2003). *Curriculum Today*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Brubaker, Dale L. (1982). *Curriculum Planning, The Dynamics of Theory and Practice*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Carson, A. S. (1984). Control of the curriculum: A case study for teacher. *The Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 18-34.
- Fullan M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
- Hall G. E. & Hord S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany: State University of New York Press.
- Hall G. E. & Hord S. M. (2001). *Implementing Change: Patterns Principles, and Potheles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hord S. M., Huling-Austin L., Rutherford W. L., Hall G. E. (1987). *Taking Charge of Change*.

Virginia: ASCD.

Huberman, A. M. (1973). *Understanding Change in Education: an Introduction*. Paris: Unesco, 61-65. 김수천(1983) p.209에서 재인용.

March, Colin J. (2001). *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum 1*. Philadelphia: Falmer Press.

McNeil, J. D. (2003). *Curriculum: The Teacher's Initiative*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Schwab, J. J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum*. Washington, D. C.: National Educational Association.

Tanner, D. & Tanner, N. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: Macmillan.

Walker, D. F. & Soltis, J. F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York: Columbia University, Teachers College.

Young, J. H. (1979). Teacher Participation in Curriculum decision making. *Curriculum Inquiry*, 9(2), p.116.

• 논문접수 : 2004년 4월 13일 / 수정본 접수 : 2004년 5월 19일 / 게재 승인 : 2004년 6월 7일

ABSTRACT

High School Teachers' Participation in School Curriculum Development and Their Level of Concern with the Implementation of the Seventh National Curriculum

Yong-Wun Lee
(Lecturer, Inje University)

This article was to investigate the relationship between the types of tasks in school curriculum development in which high school teachers' were involved and their level of concerns with the implementation of the Seventh National Curriculum.

For this purpose, 86 secondary teachers (group I, group II, group III) in the capital region were surveyed. And the instrument for the study was Hord's questionnaires for Stages of Concern. For the analysis of variance, SPSS for Windows 10.0 version was used.

The major results obtained from this study are summarized as follows.

First, the three high school teacher groups were significantly different from one another in such stages of concern about the curriculum as awareness, information, consequence, and refocusing.

Second, according to the Scheffe test, group I (that was involved in developing instructional materials for creative optional activities) was higher than group II (that was involved in selecting subjects) and group III (that was involved in designing a general plan for school operation) in the intensity of concern.

Third, it is problematic that high school teachers stayed in the first stage of concern (awareness) about curriculum implementation as seen in figure 1.

The results gave following suggestions for effective development and management of school based curriculum based on the revised national curriculum.

First, curriculum developers should break with such simple methods as top-down or bottom-up. Circular methods such as cycle 1, cycle 2, convergency, divergency are much better in raising the level of teachers' participation and concern.

Second, curriculum development period should not be short and it should not be treated hastily. Instead, depending on the types of tasks in school curriculum development, longer time period and diverse approaches are needed.

Third, the national curriculum development center needs to provide teachers, individually or as a group, with differentiated supports according to their stages of concern.

Fourth, teachers, as professional educators, should be encouraged to take part in the process of developing school based curriculum.

Key Words : SBCD(School Based Curriculum Development), CBAM(Concerns-Based Adoption Model)