

2006년 8월

박사학위논문

일반계 고등학교 선택중심 교육과정의
실행에 대한 영향요인과 실행수준 분석

조선대학교 대학원

교육학과

천 일 석

일반계 고등학교 선택중심 교육과정의
실행에 대한 영향요인과 실행수준 분석

**An Analysis of the relation between Factors Influencing on
it and the Degree of Implementation of Elective-Centered
Curriculum in General High School**

2006년 8월 25일

조선대학교 대학원

교육학과

천 일 석

일반계 고등학교 선택중심 교육과정의 실행에 대한 영향요인과 실행수준 분석

지도교수 박 선 형

이 논문을 교육학 박사학위신청 논문으로 제출함

2006년 4월

조선대학교 대학원

교육학과

천 일 석

천일석의 박사학위논문을 인준함

위원장 전 남 대 학 교 교수 _____

위 원 광주교육대학교 교수 _____

위 원 광주교육대학교 교수 _____

위 원 서 울 대 학 교 교수 _____

위 원 조 선 대 학 교 교수 _____

2006년 6월 22일

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT	viii
I. 서 론	1
A. 연구의 필요성과 목적	1
B. 연구문제와 방법	4
C. 연구의 제한점과 한계점	7
II. 제7차 교육과정의 선택중심 교육과정과 학교의 역할	9
A. 선택중심 교육과정의 도입 의의와 성공을 위한 전제조건	9
B. 선택중심 교육과정의 성격	13
C. 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할	22
III. 교육과정 실행에 대한 접근방식과 영향요인	34
A. 교육과정 실행의 의미와 접근방식	34
B. 교육과정 실행에 대한 영향요인	45
C. 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인	50
IV. 고등학교의 선택중심 교육과정 실행수준 분석	68
A. 실행수준 분석의 틀과 분석모형	68
B. 실행수준 분석방법	72
C. 실행수준 분석 결과	76

V. 결 론	151
A. 요약	151
B. 결론	158
C. 제언	160
참 고 문 헌	168
<부록 I> 일반계 고등학교 선택중심 교육과정 실행에 대한 설문지	175
<부록 II> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 요인분석 결과(예비조사)	184
<부록 III> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 요인분석 결과(본 조사)	185

표 차례

<표 II-1> 제5~7차 교육과정 내용 구성과 교과목의 선택 주체 비교	10
<표 II-2> 일반계 고등학교 교과목 편제와 단위 배당 기준	15
<표 II-3> ‘균형적인 과목 이수를 통한 학생의 균형 있는 성장’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용과 해당 지침	18
<표 II-4> ‘학생의 과목 선택권 보장’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용과 해당 지침	20
<표 II-5> ‘학생의 학습 부담 경감’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용과 해당 지침	22
<표 II-6> 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할	31
<표 III-1> 교육과정 실행에 대한 접근방식 비교	43
<표 III-2> 선택중심 교육과정 실행을 분석하는 관점	45
<표 III-3> McLaughlin과 Marsh(1978)가 제시한 교육과정의 실행 영향요인	46
<표 III-4> Fullan이 제시한 교육과정 실행의 영향요인	47
<표 III-5> Snyder, Bolin과 Zumwalt(1992)이 요약한 교육과정 실행의 영향요인	48
<표 III-6> ‘교육과정 실행에 대한 영향요인’ 비교와 분석기제	49
<표 III-7> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인	65
<표 IV-1> 선택중심 교육과정 실행현황 분석 틀	69
<표 IV-2> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 분석 틀	70
<표 IV-3> 전국 소재 일반계 고등학교 현황	73
<표 IV-4> 표집 대상 학교 현황	73
<표 IV-5> 선택중심 교육과정 실행수준 분석을 위한 설문지 문항 구성과 조사내용	74

<표 IV-6> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 문항별 요인부하량(예비조사 결과) · 75	75
<표 IV-7> 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 유무	78
<표 IV-8> 학생의 과정 선택을 돕기 위한 활동 방법	79
<표 IV-9> 과정의 개설 여부시기	80
<표 IV-10> 개설·운영하고 있는 과정 수	81
<표 IV-11> 집중적으로 육성하는 특성화 과정의 개설 유무	82
<표 IV-12> 예체능 과정의 개설·운영 여부	83
<표 IV-13> 예체능 과정의 개설·운영 시기	84
<표 IV-14> 예체능 과정으로 개설·운영하는 학급 수	85
<표 IV-15> 예체능 과정에서 개설하고 있는 과목 현황	86
<표 IV-16> 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유	89
<표 IV-17> 학교 지정 선택 과목 편성·운영 현황	90
<표 IV-18> 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권 부여 유무	91
<표 IV-19> 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 선택권을 부여하는 과목 수	91
<표 IV-20> 학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유	93
<표 IV-21> 학생 선택 과목 편성·운영 현황	93
<표 IV-22> 학생 선택 과목 편성 방법별 빈도 수	94
<표 IV-23> 학생 선택 과목 편성 방법별 과목 수의 비율	95
<표 IV-24> 학생들의 과목 선택과 개설 방식별 빈도 수	96
<표 IV-25> 학생들의 과목 선택과 개설 방식별 과목 수의 비율	97
<표 IV-26> 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영 유무	99
<표 IV-27> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영 유무 ..	100
<표 IV-28> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영하는 학교 수 ..	101
<표 IV-29> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영하는 과목 수 ..	102
<표 IV-30> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 공공성 있는 지역사회	

학습장에서 학습 허용 유무	103
<표 IV-31> 선택중심 교육과정 도입의 필요성에 대해 교사들이 느끼는 정도	109
<표 IV-32> 선택중심 교육과정의 실현가능성에 대해 교사들이 느끼는 정도	110
<표 IV-33> 선택중심 교육과정 지침의 명확성에 대해 교사들이 느끼는 정도	111
<표 IV-34> 대입 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는지에 대해 교사들이 느끼는 정도	113
<표 IV-35> 학부모 홍보 자료의 제작·보급에 대해 교사들이 느끼는 정도	114
<표 IV-36> 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급에 대해 교사들이 느끼는 정도	115
<표 IV-37> 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도 ..	117
<표 IV-38> 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도	118
<표 IV-39> 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도	119
<표 IV-40> 선택중심 교육과정 교사 연수의 만족도에 대해 교사들이 느끼는 정도	120
<표 IV-41> 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식에 대해 교사들이 느끼는 정도	122
<표 IV-42> 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비에 대해 교사들이 느끼는 정도	123
<표 IV-43> 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력에 대해 교사들이 느끼는 정도 ..	124
<표 IV-44> 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도	125
<표 IV-45> 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 교사들의 전문성 수준에 대해 교사들이 느끼는 정도	126
<표 IV-46> 선택중심 교육과정과 관련하여 교사들이 느끼는 성공에 대한 기대 수준 ..	127
<표 IV-47> 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는지에 대해 교사들이 느끼는 정도	128

<표 IV-48> 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동에 영향을 미치는 요인	134
<표 IV-49> 과정의 개설·운영에 영향을 미치는 요인	135
<표 IV-50> 예체능 과정의 개설·운영에 영향을 미치는 요인	136
<표 IV-51> 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 영향을 미치는 요인	139
<표 IV-52> 학생 선택 과목 편성·운영에 영향을 미치는 요인	140
<표 IV-53> 국가 수준 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영에 영향을 미치는 요인	142
<표 IV-54> 타 학교와 연계 운영에 영향을 미치는 요인	143
<표 IV-55> 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용에 영향을 미치는 요인	145

그림차례

[그림 II-1] 고등학교 3년간의 교육과정 구조(총 216단위)	14
[그림 IV-1] 분석모형	71
[그림 V-1] 선택중심 교육과정 실행수준 개선을 위한 시사점	166

ABSTRACT

An Analysis of the relation between Factors Influencing on it and the Degree of Implementation of Elective-Centered Curriculum in General High School

Chun Il-Suk

Advisor : Prof. Park Sun-Hyung, Ph.D.

Department of Education

Graduate School

Chosun University

In this thesis, an analytic framework to identify the degree of the elective-centered curriculum implementation has been developed through the analyses of documents. A nationwide degree of the elective-centered curriculum implementation has been also examined in terms of conducting an empirical survey based on the analytic framework of the degree of curriculum implementation. Through this study, some avenues for the further development of the elective-centered curriculum in general high schools has been suggested.

To give focus to this research, the following issues have been identified. First, what is the role of schools in implementing the elective-centered curriculum? Second, what are the main ideas concerning theoretical viewpoints of the implementation of the elective-centered curriculum, and what are the factors affecting upon it? Third, how appropriately the elective-centered curriculum is

implemented at general high schools , and what are the affecting factors of it?

The results of the first research problem are as follows. As the seventh elective-centered curriculum focuses on outlining the broad base of the national curriculum, it is possible for general high schools to operate their own educational programs effectively reflecting the conditions of the school as well as the situations of the community. The seventh curriculum can also maximize the self-determination of a school in organizing and operating educational programs by activating the curriculum suitable for the community. As it can reflect various situations of the school, it can extend teachers' autonomy and professional expertise, and lead to the realization of the student-oriented curriculum. As to the organization and management of the elective-centered curriculum, the roles of a local school can be divided into three areas, dealing with organizing and operating educational courses, such as optional subjects by schools and students, the subjects other than core subjects prescribed by nation, and the installation of subjects unlikely to be adopted at a local school.

The major results of the second research problem are as follows. The roles of a local school can be considered in the light of the fidelity perspective of how substantially the school performs what the nation means to educate the students and the mutual adaptation perspective of how adequately the school rearrange the required subjects by nation taking the school's conditions into consideration. In Korea's educational situations, it is difficult for teachers and students to transform and establish curriculum by themselves, because the time has not come to arrive yet for their autonomy and accountability in carrying out the curriculum on their own.

Some factors which influence on the implementation of the elective-centered curriculum have been also explored. Those factors are to include the curriculum itself, national policies of education, and the local education office and some

school-level factors.

The following things are the outcomes of the third research problem. Government has allowed schools to adopt and operate their own optional subjects having co-relations with each other in the elective-centered curriculum in order to help students choose subjects according to their own interests. But contrary to the government's expectations, it is not implemented faithfully at general high schools. Not reflecting the characteristics of a local school and its community in the curriculum, most schools are reducing their options in organizing school curriculums. Most of the schools are not operating their own educational programs, but are limiting their options preparing for the college entrance exams. So the elective-centered curriculum, which aims at offering a variety of optional subjects considering students' preference and interests to schools, is not carried out fully. In the elective-centered curriculum, a local school can plan and adopt educational courses with the help of the authorities of the community, because school facilities are not relatively equipped well and sometimes schools are difficult to secure teachers for some subjects. Schools also don't meet these kinds of government's needs. There can, it has been argued, be several reasons for that the unlikely implementation of the elective-centered curriculum at schools as intended by nation.

First, the possibility of arriving at the top-level achievement of the elective-centered curriculum is not so easy to achieve. The low expectation for achieving the goal limits the organization and operation of the curriculum and adds also restrictions to students' choices.

Second, the elective-centered curriculum can be influenced by the system of college entrance examinations. As the curriculum is under the control of the college entrance examination system, a local school cannot organize various subjects for students to choose.

Third, municipal and provincial education offices are not providing local schools with proper administrative supports. A small local school is difficult to adopt and operate various educational courses independently, so the education office in the community should take appropriate measures to provide a place to learn by linking a few neighboring schools together. Because of the lack of support, only a few schools can take part in the elective-centered curriculum effectively.

Fourth, the willingness of all the people involved in implementing the elective-centered curriculum is not strong enough. It needs to be noted that the will of schools and attitude of teachers are vital factors which enable the elective-centered curriculum to be implemented successfully in the contexts of local schools. However, their inactive participation in the curriculum makes them difficult to get over disadvantaged conditions of schools. In order to the elective-centered curriculum to be implemented successfully, we should improve the curriculum itself, upgrade the preconditions for successful operation, and concentrate on all the efforts of the educators. It can be summed up like this.

First, the elective-centered curriculum needs partial revision in order to be implemented successfully at the educational scenes of schools. Second, on a national level, government should improve the college entrance examination system so that it can have a positive influence upon the curriculum. Third, local education offices should provide necessary support and guidance so that they can help schools prepare for proper conditions to implement the elective-centered curriculum effectively. Fourth, on a school level, positive efforts and strong will to take part in actively are also needed.

I. 서 론

A. 연구의 필요성과 목적

교육개혁을 달성하기 위한 구체적인 수단으로서 교육과정은 학교 현장에서 직접 실행됨으로써 개발된 목적과 의도된 가치를 발휘할 수 있다. 아무리 좋은 교육과정 계획이라도 교육 현장에서 실행에 옮겨지지 않는다면 아무런 교육적 의미를 갖지 못한다. 그렇기 때문에 새로 개발된 교육과정이 의도한 바대로 실현되고 있는가를 파악하는 것은 중요하며, 실현되는 정도를 파악하기 위해서는 실제 교육 현장에서 어떻게 실행되고 있는가에 초점을 두어야 할 것이다(곽병선, 1983; 소경희, 2003a). 또한 교육과정 혁신의 수용을 통해 무엇이 구체적으로 변화되었는지를 알고, 많은 교육적 변화의 의도가 왜 실패했는지를 알기 위해서는 그러한 변화의 정도를 직접적으로 측정해야 할 필요가 있다(Fullan & Pomfret, 1977: 336-341).

우리나라의 경우 현재까지 일곱 차례에 걸쳐서 국가 수준의 교육과정 개정이 지속적으로 이루어져 왔음에도 불구하고 교육 현실이 성공적으로 개선되었다는 평가를 듣지 못하고 있다. 오히려 교육과정 개정의 무용론이 제기될 정도이다. 이는 변화를 계획하고 시도하는 것과 실제로 변화가 실현되는 것은 별개의 문제라는 것을 보여준다(박윤경, 2003: 11). 이처럼 변화의 계획과 변화의 실체가 다르다는 것은 지금까지의 변화를 위한 노력이 교육 현장의 실제 실행보다는 단지 교육과정 개발을 통한 방향 제시에만 머물렀음을 시사한다. 또한 교육과정이 교육 현장에 어떻게 정착되고 있는지에 대한 정책 분석적 관심이 매우 부족했으며, 교육과정의 실행과정에서 나타나는 문제를 지속적으로 진단·분석하여 이를 해결하려는 평가적 노력도 미흡한 편이었다고 볼 수 있다.

교육과정 실행에 대한 관심은 1980년대 말부터 학문적으로 부각되기 시작하였으며(Ornstein & Hunkins, 1993: 298), 최근 들어서는 정책적으로 그 중요성이 강조되고 있다. Ornstein과 Hunkins(1993)는 “교육과정이 효과를 발휘하기 위해서는 교육과정은 학교에서

실행되어야만 한다. 계획되고 개발된 많은 것이 종종 실행되지 못한다. 많은 새로운 프로그램들이 단지 선반 위에 먼지를 쌓는 것과 같다”(p. 297)라고 하면서 교육과정 실행의 중요성을 강조하고 있다. 또한 허경철(1987)은 교육과정 실행과 관련하여 “개혁을 지향하는 교육과정의 구체적 내용을 밝히는, 교육과정 실행의 결과 구체적으로 변화된 것이 무엇인지를 밝히는, 교육과정이 본래 의도대로 실행되었는지에 대한 정보를 얻는, 교육과정 요소 중에서 실행된 부분과 실행되지 않은 부분을 밝히는, 동일한 교육과정이 지역에 따라 다른 결과를 초래하는 원인을 밝히는, 교육과정이 지니는 독특성, 그리고 그 독특성이 실행될 수 있는 현실적 조건에 대한 정보를 얻는 것”(pp. 109-110) 등이 시급하다고 주장한다. 이는 무엇보다도 교육 현장 변화를 유도하는 교육과정 내용, 교육과정의 실행수준 차이, 교육과정 실행 영향요인, 교육과정 적용 조건의 상이성 등에 대한 구체적인 분석을 통하여 사실적인 정보를 확인하는 실증적 연구가 향후 교육과정 연구 분야에 필요함을 시사한다.

제7차 교육과정에서 선택중심 교육과정은 고등학교 교육에 있어서 그 의도하는 바가 매우 크다. 선택중심 교육과정은 국가 교육과정의 대강화(大綱化)를 지향함으로써 지역과 학교의 실정에 적합한 교육과정을 운영할 수 있고, 교육과정의 지역화를 활성화시킴으로써 교육과정 편성·운영에 대한 지역과 학교의 자율성을 확대할 수 있다. 또한 학교의 실정을 반영한 학교교육과정 편성·운영을 통해 교사의 자율성과 전문성을 신장시키고, 학생중심 교육과정의 실현을 가져올 수 있다(김재춘·박소영·이상신·이상승·김만철, 2001; 박순경, 2003; 조난심·김재춘·박순경·소경화·조덕주·홍후조, 1999; 조덕주, 2002).

선택중심 교육과정이 본격적으로 적용 단계에 들어서고 있는 현 시점에 있어서 이 교육과정이 본래의 의도대로 교육 현장에서 실행되고 있는지에 대한 분석이 필요하다. 선택중심 교육과정은 특히 ‘단위학교’에 많은 역할과 권한을 부여하고 있다¹⁾. 학교가 주어진 역

1) 제7차 선택중심 교육과정은 국가 수준에서는 편성·운영에 관한 전국 공통의 일반적인 사항만을 규정하고, 구체적인 사항은 시도교육청과 학교가 자율적으로 결정하도록 그 권한을 위임하고 있으며(교육인적자원부, 2002: 7), 과목 선택에 있어서도 고등학교 2~3학년에서 이수할 선택 과목 136단위 중에서 시도교육청, 학교, 학생(최대 50%인 68단위)이 각각 28단위 이상을 선택할 수 있도록 되어있다. 그러나 현재 대부분의 시도교육청에서는 28단위 이상의 과목 선택권이 있음에도 불구하고, 일부 과목만 지정하거나 아예 범위만을 지정하고 나머지 과목 선택권에 있어서는 학교에 위임하고 있다(강창동·이광우·소경화·강익수, 2002: 28~30). 뿐만 아니라, 학생의 선택권

할과 권한을 어떻게 행사하는가에 따라 선택중심 교육과정의 실행 정도는 달라질 수 있는 것이다. 즉 선택중심 교육과정의 성패는 ‘단위학교’에 달려 있다고 볼 수 있다. 따라서 선택중심 교육과정이 실제 의도한 교육적 변화를 이끌고 있는가를 파악하기 위해서는 ‘단위학교’의 실행수준을 체계적으로 분석해보는 일이 필요하다.

그 동안 선택중심 교육과정 실행과 관련하여 많은 선행연구들이 수행되었다. 이를 크게 대별하여 보면 ‘선택중심 교육과정 편성·운영을 돕기 위한 국가 연구기관과 연구학교 수준의 실행 방안에 관한 연구’(강창동·이광우·소경희·강익수, 2002; 교육인적자원부, 2002; 김재춘 외, 2001; 양운고등학교, 2002; 연수고등학교, 2002; 장유고등학교, 2003; 허경철·박순경·이화진·소경희·유승연, 2002; 홍후조·박순경, 1998; 홍후조·박순경·김성숙·소경희·김진숙, 1999)와 ‘선택중심 교육과정 적용 이후의 학교교육과정 편성·운영 실태, 문제점 그리고 현장의 요구를 파악하고, 그 개선방안을 제시한 연구’(류방란·박상철, 2003; 류방란·박상철, 2004; 박진아, 2005; 송인락, 2003; 윤왕렬, 2004; 최진찬, 2004; 허봉규, 2004) 등을 들 수 있다.

전자의 경우는 선택중심 교육과정이 고등학교에 실제로 적용되기 이전의 연구들로, 주로 교육과정 편성·운영 모형을 개발하여 대안이 될 수 있는 적절한 학교교육과정 편성·운영 방안을 제시하는 데 초점을 두고 있다. 이 연구들은 몇 개의 연구학교 운영 결과를 토대로 한 제한적인 수준의 것으로서, 선택중심 교육과정의 실제 실행수준을 구체적으로 분석하지 못하는 한계가 있다. 후자의 경우는 선택중심 교육과정이 적용된 이후의 연구이긴 하나, 특정 지역, 특정 학교 규모에 국한되었거나, 학생들의 과정 및 과목 선택 등 선택중심 교육과정의 일부 특징만을 연구의 범위로 한정하는 한계가 있다. 따라서 선택중심 교육과정이 도입·적용된 이후에 교육 현장에서 선택중심 교육과정이 어떻게 실행되고 있는지를 전국단위에서 전체적으로 분석하는 작업이 필요하다.

이러한 문제의식 하에 본 연구는 문헌분석을 통하여 선택중심 교육과정 실행수준 분석틀을 구안하고, 이를 토대로 일반계 고등학교에서 실제로 이루어지고 있는 선택중심 교육

에 있어서도 역시 학교의 교육과정 편성·운영 방식에 절대적인 영향을 받게 되어 있으니 현 실정에서는 학교의 역할이 그 어느 때보다 중요하다. 따라서 선택중심 교육과정은 ‘단위학교’에 많은 역할과 권한을 부여하고 있다고 볼 수 있다.

과정의 전체적인 ‘실행’ 수준을 전국단위에서 실증적으로 분석하여, 향후 선택중심 교육과정이 고등학교 현장에서 더욱 구체적으로 실현될 수 있는 발전 방안을 모색하였다.

본 연구는 제7차 선택중심 교육과정 실행 연구에 있어서 이론적인 측면과 실증적인 측면에서 다음과 같은 기여를 할 수 있을 것으로 기대된다. 먼저, 이 연구는 이론적인 측면에서 두 가지 의의를 내포하고 있다. 첫째, 학교 현장의 교사들은 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련한 학교와 교사의 역할을 분명하게 인식하고 있을 때, 학교교육과정 편성·운영에 좀 더 적극적인 자세로 참여할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 학교의 역할을 구체적으로 구명하기 위해 접근하고 있다는 점에서 향후 성공적인 실행을 위한 개선방안 연구에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다. 둘째, 새롭게 개발된 선택중심 교육과정 실행과 관련하여 우리나라 학교 현장에 적합한 영향요인을 탐색했다는 점이다. 본 연구에서 탐색된 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인은 이후 선택중심 교육과정 실행과 관련한 선행연구로 활용될 수 있을 것이며, 더 나아가 선택중심 교육과정 실행에 대한 긍정적·부정적 요인을 밝힘으로써 성공적인 실행을 위한 개선 방안을 제시해 줄 수 있을 것으로 기대된다. 다음으로, 실증적인 측면을 보면, 국가가 새롭게 개발하여 보급한 제7차 선택중심 교육과정 실행수준을 전국 일반계 고등학교를 대상으로 하고 있다는 점에서 분석 결과에 대한 신뢰도를 높일 수 있으며, 연구 결과는 향후 선택중심 교육과정 실행과 관련한 연구, 교육과정 개정, 교육과정 관련 정책 수립 등에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

B. 연구문제와 방법

1. 연구문제

연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 주요 연구문제는 다음과 같다.

1. 제7차 교육과정의 선택중심 교육과정과 학교의 역할은 무엇인가?
 - 1-1. 선택중심 교육과정 도입의 교육적 의의와 성공을 위한 전제조건은 무엇인가?
 - 1-2. 선택중심 교육과정은 어떤 성격을 가지고 있는가?
 - 1-3. 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할은 무엇인가?

2. 교육과정 실행을 보는 관점과 영향요인은 무엇인가?
 - 2-1. 교육과정 실행의 의미는 무엇이며, 실행에 대한 접근 방식에는 어떠한 것들이 있는가?
 - 2-2. 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?
 - 2-3. 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인은 무엇인가?

3. 고등학교의 선택중심 교육과정 실행수준은 어느 정도이고, 이에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?
 - 3-1. 선택중심 교육과정은 어느 정도 실행되고 있는가?
 - 3-2. 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인은 학교 현장에서 어떻게 인식되고 있는가?
 - 3-3. 선택중심 교육과정 실행 영향요인은 선택중심 교육과정 실행수준에 어느 정도 영향을 미치고 있는가?

2. 연구방법

연구문제를 해결하기 위한 구체적인 연구방법은 다음과 같다. 첫 번째 연구문제는 새롭게 개발되어 학교 현장에서 적용되고 있는 제7차 교육과정의 선택중심 교육과정과 학교의 역할을 파악하기 위해 설정되었다. 제7차 교육과정은 기존의 교육과정에서 볼 수 있었던 국가 주도의 중앙집권적 교육과정 편성·운영이 아니라 지역과 학교의 자율성을 확대하고,

선택 주체로서 학생의 중요성을 강조하고 있다. 특히 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 단위학교에 많은 역할과 권한을 부여하고 있기 때문에 단위학교가 주어진 역할과 권한을 어떻게 행사하느냐에 따라 선택중심 교육과정의 실행 정도가 크게 달라질 수 있다. 이에 선택중심 교육과정의 도입 의의와 성공을 위한 전제조건, 선택중심 교육과정의 성격을 탐색하고, 국가가 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 학교에 부여한 역할을 구체적으로 파악하기 위하여 문헌분석에 근거한 이론적 연구를 수행하였다. 구체적으로 국가 수준 교육과정 지침, 선택중심 교육과정 개발 단계에서 제시된 각종 선행연구, 교육과정 편성·운영과 관련한 국내·외 연구, 석·박사학위 논문 등의 내용을 기준별로 분류하여 분석하였다.

두 번째 연구문제는 교육과정 실행을 보는 관점과 영향요인이 무엇인지를 파악하기 위해 설정되었다. 선택중심 교육과정 실행은 접근방식에 따라 실행수준이 다르게 해석될 수 있을 것이다. 또한 학교 현장에서 선택중심 교육과정이 실제적으로 적용되는 동안 실행에 영향을 미치는 긍정적·부정적 요인들이 있을 것이다. 어떠한 요인이 선택중심 교육과정 실행에 긍정적인 영향을 미치는지, 아니면 부정적인 영향을 미치는지를 구체적으로 확인하기 위해서는 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인들을 구명해야 할 것이다. 이에 교육과정 실행의 의미와 접근방식, 교육과정 실행에 대한 영향요인을 탐색하고, 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인을 파악하기 위해서 문헌분석에 근거한 이론적 연구를 수행하였다. 구체적으로 국가 수준 교육과정 지침, 선택중심 교육과정 개발 단계에서 제시된 각종 선행연구, 교육과정 실행과 관련한 국내·외 연구, 대학입학시험(이하, 대학입시로 표기함)과 관련한 각종 지침과 연구, 석·박사학위 논문 등의 내용을 기준별로 분류하여 분석하였다. 문헌분석의 기준으로는 학자들의 교육과정 실행에 대한 다양한 정의, 교육과정 실행에 대한 접근 방식 비교, 교육과정 실행에 영향을 주는 중층적 구조의 주요 변인, 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인 등이 채택되었다.

세 번째 연구문제는 전국의 일반계 고등학교에서 적용되고 있는 선택중심 교육과정 실행수준과 실행에 대한 영향요인을 분석하기 위한 목적으로 설정되었다. 전국단위에서 선택

중심 교육과정의 실행수준을 분석해 봄으로써 선택중심 교육과정의 성공 여부를 확인할 수 있다. 뿐만 아니라 선택중심 교육과정의 실행에 대한 영향요인을 분석함으로써 선택중심 교육과정이 계획·설계된 대로 교육현장에서 작동되지 않는다면 그 원인이 교육과정 자체에 있는지, 국가 정책과 지원의 문제인지, 실행을 지원하는 시·도교육청의 문제인지, 실행의 주체인 학교의 문제인지를 파악할 수 있을 것이다. 이에 학교 수준에서 실제로 이루어지고 있는 선택중심 교육과정 실행수준과 실행에 대한 영향요인을 분석하기 위해서 설문조사에 근거한 실증적 연구를 수행하였다. 실행수준 분석을 위한 설문지는 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 단위학교의 권한 위임사항(과정의 설치·운영, 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영, 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영, 학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영)을 기초한 선택중심 교육과정 실행현황 분석 틀과 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미치는 중층적 구조변인(교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시·도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인)에 근거한 선택중심 교육과정 실행의 영향요인 분석 틀로 구분하여 작성하였다. 실증조사는 전국단위에서 2단계 비율적 유층 무선표집(proportional stratified random sampling)을 실시하였으며, 자료처리는 빈도분석, 교차분석(χ^2 검증), 요인분석 및 로지스틱 회귀분석 방법을 활용하였다.

C. 연구의 제한점과 한계점

본 연구에서는 연구목적의 특성으로 인해 다음과 같은 연구의 제한점(delimitation)과 한계점(limitation)을 가진다.

먼저, 본 연구에서는 선택중심 교육과정 실행수준 분석 틀을 이론적으로 구안하고, 실행수준을 전국단위에서 실증적으로 분석하였다는 점에서 향후 실행연구에 시사한 바가 클 것이다. 그러나 선택중심 교육과정 실행의 영향요인이 실행수준에 어느 정도 영향을 미치

고 있는지를 직접적으로 분석하지 못하고, 연구의 방법에 있어서 설문지를 통한 교사들의 인식에 의존하여 간접적으로 분석하였다는 제한점을 갖는다.

다음으로, 제7차 선택중심 교육과정이 자신의 진로, 소질, 적성, 흥미 등을 고려한 선택 과목들을 중심으로 심층적인 학습을 할 수 있도록 유도하고 있다. 이러한 국가의 의도가 어느 정도 실행되고 있는지를 파악하기 위해서는 교실 속에서 어떻게 실행되고 있는지의 분석이 필요하다. 그러나 본 연구에서는 선택중심 교육과정의 총론과 각론 중에서 총론적 시각으로 연구의 범위를 한정하고, 선택중심 교육과정 실행수준을 분석함으로써 교실 속에서의 실행수준을 분석하지 못하는 한계점을 갖는다.

II. 제7차 교육과정의 선택중심 교육과정과 학교의 역할

최근의 세계적인 추세로 볼 때 교육개혁 논의 동향은 국가 주도의 중앙 집권적 교육과정 관리 방식에서 지역의 특성과 학교의 자율성을 반영하여 선택적인 교육과정 편성·운영을 확대하는 쪽으로 나아가고 있다. 이러한 시대적 흐름에 맞추어 우리나라에서도 제7차 교육과정에서 지역의 상황과 학교의 특성을 고려하기 위한 방안으로 고등학교에 선택중심 교육과정을 도입하였다. 이 장에서는 제7차 교육과정에서 처음으로 도입된 선택중심 교육과정의 교육적 의의와 성공을 위한 전제조건, 성격, 그리고 이에 따른 학교의 역할을 중심으로 탐색하였다.

A. 선택중심 교육과정의 도입 의의와 성공을 위한 전제조건

지식기반사회에서는 학생의 선택권을 어느 때보다 강조하고 있다. 특히 학교 교육체제에서는 선택 과목 중심의 교육과정을 운영하여 학생들에게 선택권을 확대하는 방향으로 교육과정을 개혁하는 것이 세계적인 추세이다. 외국의 경우에도 고등학교 이수 과목은 국가가 규정해 주기보다는 단위학교에 다양한 재량권을 주고 있으며, 학생들은 진로 및 적성과 연계된 과목을 자발적으로 선택하고 있음을 알 수 있다(구자역·소경화·정태희, 2001: 131-144).

그러나 우리나라의 경우 제5차 교육과정까지는 국가 주도의 중앙 집권 방식으로 교육과정이 운영되었다. 그로 인해 지역이나 학교, 나아가 학생의 특성을 살린 교육보다는 전국적으로 지나치게 획일화된 구조 속에서 교육이 이루어졌다(강창동 외, 2002: 9-10). 제6차 교육과정에 이르러서는 국가 수준에서 공통 필수 과목만 명시하고, 교육과정 편성·운영

권 중 일부를 시도교육청과 학교에 위임하였다. 그리고 과정별 필수 과목은 시도교육청에서 결정하고 과정별 선택 과목은 학교에서 결정하도록 하였다. 그러나 학생들에게까지 과목 선택권을 부여하지는 못하였다(교육부, 1992).

제7차 교육과정에 와서는 국가 중심의 교육과정 편성·운영이 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정 중심으로 변화하여 교육 현장의 자율성이 확대되고, 학생이 중요한 교육 선택의 주체로 강조되었다. 특히 선택중심 교육과정은 학생이 자신의 적성, 흥미, 수준, 진로에 맞추어서 필요한 과목을 이수할 수 있게 하고, 선택 과목을 가능한 한 다양하게 개설하여 학생 스스로 과목을 선택할 기회를 최대한 보장해 주도록 하고 있다. 제5차 교육과정에서 제7차 교육과정까지의 교육과정 내용 구성과 선택 주체의 변화를 살펴보면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 제5~7차 교육과정 내용 구성과 교과목의 선택 주체 비교

()안은 이수단위 수

구분	제5차 교육과정		제6차 교육과정			제7차 교육과정			
	공통필수 (84)	과정별 선택 (104)	공통필수 과목 (70)	과정별 필수 과목 (106)	과정별 선택 과목 (12)	국민공통 기본교과 (56)	일반 선택 과목(24 이상) 심화 선택 과목(112 이하)		
보통교과 구분									
선택 주체	교육부	교육부 (72~78) 학교(26~32)	교육부	교육청	학교	교육부	교육청 (28이상)	학교 (28이상)	학생 (28이상)
	2원화		3원화			4원화			
핵심적인 선택 주체	교육부		교육청			학교, 학생			

출처: 김재춘·박소영·이상신·이상승·김만철(2001). **일반계 고등학교 선택중심 교육과정의 효율적인 적용 방안 연구: 2001년도 교육과정 후속지원 연구과제 답신보고**. 서울: 교육인적자원부. 37.

<표 II-1>을 통해 알 수 있듯이 교육과정에서 교과목 선택의 핵심적인 주체는 ‘국가 → 시도교육청 → 학교와 학생’으로 변화되고 있다. 특히 제7차 선택중심 교육과정에서는 국

가, 시·도교육청, 학교, 학생에게 과목 선택권이 주어지고 있는데, 특히 학교와 학생이 핵심적인 선택 주체가 되고 있다.

선택중심 교육과정이 국가, 시·도교육청, 학교, 학생 등의 선택 주체 측면에서 볼 때, 어떠한 교육적 의의가 있는지 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 국가 교육과정 체제 측면에서 볼 때, 선택중심 교육과정은 국가 교육과정의 대강화(大綱化)를 지향한다. 국가 중심의 중앙집중형 교육과정에서 현장 중심의 분산형 교육과정으로 전환함으로써 국가 수준 교육과정의 통일성과 지역과 학교 수준 교육과정의 다양성을 동시에 추구할 수 있다는 것이다. 지나치게 상세한 교육과정은 창의적으로 교육과정을 구성하는 데에는 제약 조건이 될 수 있다. 국가 교육과정을 대강화한다면 지역과 학교의 참여를 좀 더 적극적으로 유도할 수 있을 것이다(조난심 외, 1999: 114). 이처럼 선택중심 교육과정은 지역과 학교의 자율성 제고는 물론이고, 더 나아가 지역과 학교의 실정에 적합한 교육과정을 운영할 수 있게 하는 교육 수단이다.

둘째, 시·도교육청 측면에서 볼 때, 선택중심 교육과정은 교육과정의 지역화를 활성화시킨다. 제7차 교육과정의 기본 방향 중에서 교육과정 지역화와 관련하여 특히 주목의 대상이 되는 것은 ‘교육과정의 편성·운영에 대한 지역과 학교의 자율성 확대’이다. 교육과정 문서에 나타난²⁾ 선택중심 교육과정에서 교육과정 지역화는 지역과 학교의 실정에 알맞게 교육과정을 재구성함으로써 단위학교에 교육과정 의사결정의 기회를 제공하고, 학교와 교사에게 교육과정 편성·운영에 대한 자율성을 확보해 줌으로써 궁극적으로는 학생중심의 교육과정을 실현할 수 있게 하는 것이다(박순경, 2003: 113).

셋째, 학교 측면에서 볼 때, 선택중심 교육과정은 학교의 실정을 반영한 학교교육과정의 편성·운영을 통해 교사의 자율성과 전문성을 신장시킨다. 학교는 국가 수준의 교육과정과 시·도교육청 수준의 교육과정 편성·운영 지침을 바탕으로, 학교의 실정에 적합한 학교교육

2) 시·도는 이 교육과정에 의거하여 다음 사항이 포함된 각급 학교교육과정 편성·운영 지침을 작성하고, 이를 관내의 지역 교육청과 각급 학교에 제시한다. 시·도는 지역의 특수성, 교육의 실태, 학생·교원·주민의 요구와 필요 등을 반영하여 시·도의 교육중점을 설정하고, 교육과정 편성·운영 지침을 작성한다(교육부, 1997: 14-15).

과정을 편성·운영해야 하기 때문에 학교교육과정 편성·운영에 있어서 교사의 자율성과 전문성은 절대적으로 중요하다. 조덕주(2002: 40)는 교사의 자율성과 전문성은 교육과정 개발 권한을 학교로 이양하고 개발의 범위를 확대시킬 때 가능하다고 본다. 이런 점에서 볼 때 선택중심 교육과정은 학교의 실정을 반영하여 학교교육과정을 편성·운영함으로써 교사의 자율성과 전문성을 신장시킬 수 있는 중요한 교육적 수단이다.

넷째, 학생 측면에서 볼 때, 선택중심 교육과정은 학생중심 교육과정의 실현이다. 선택중심 교육과정은 선택 과목을 가능한 한 다양하게 개설하여 학생들에서 자신의 능력, 적성, 진로에 맞추어서 스스로 필요한 과목을 선택하여 이수할 수 있는 기회를 최대한 보장해 주려는 학생중심 교육과정이다. 제7차 교육과정에서 도입하고 있는 선택중심 교육과정은 우리나라 교육과정 사상 처음으로 학생들에게 실질적인 과목 선택권을 부여했다는 점에서 획기적인 것으로 평가되고 있다. 특히 선택중심 교육과정에서는 종래 교육과정에서 국가 혹은 시·도교육청이나 학교가 교육과정 의사결정의 주체였던 것과 달리 학생이 교육과정에 대한 일차적인 주체로 부각된다. 다만 현실상의 어려움을 예견하여 교육청과 학교, 그리고 학생의 선택 폭을 탄력적으로 조정할 수 있도록 허용하고 있다(김재춘 외, 2001: 32-36).

이상의 선택중심 교육과정의 교육적인 의의를 정리해보면, 국가 교육과정의 대강화(大綱化)를 지향함으로써 지역과 학교의 실정에 적합한 교육과정을 운영할 수 있고, 교육과정의 지역화를 활성화시켜 교육과정 편성·운영에 대한 지역과 학교의 자율성을 확대하고 있다는 점을 들 수 있다. 또한 선택중심 교육과정은 학교의 실정을 반영한 학교교육과정의 편성·운영을 통하여 교사의 자율성과 전문성을 적극적으로 신장시키고, 학생중심의 교육과정을 교육 현장에 구체적으로 실현하는 등의 긍정적인 효과를 거둘 수 있는 교육과정이라 할 수 있다.

그러나 우리나라 교육 현실을 볼 때, 선택 주체별 선택 범위 설정의 어려움, 학생 과목 선택권의 제한적 보장, 선택 과목에 따른 교사 수급 차이로 인한 교사 신분의 유동성과 불안정성 증대, 대학입시 위주의 학교교육 현실에 따른 고등학교의 서열화와 교육 불평등의 조장, 행정적 지원의 부족 등의 문제는 선택중심 교육과정의 성공적 실행을 저해하는 요인

으로 간주될 수 있다(황영남, 2001: 72-83). 하지만 선택중심 교육과정의 교육적 의의가 교육 현장에서 성공적으로 실현될 수 있도록 모든 교육 주체가 적극적인 자세로 참여한다면, 선택중심 교육과정 실행은 저해요인을 극복하고 단위학교에서 성공적으로 정착될 수 있을 것이다.

선택중심 교육과정이 단위학교에서 성공적으로 정착되기 위해서는 크게 세 가지가 전제되어야 할 것으로 보인다. 첫 번째는 학생들의 다양한 과목 선택권을 보장해 줄 수 있는 학교 현장의 교육여건이 갖추어져 있어야 하며, 학교 현장의 교육여건을 갖추기 위해서는 국가, 시도교육청 차원에서 종합적인 지원체제를 마련해야 할 것이다. 두 번째는 성공적인 실행을 위한 현장 교사들의 적극적인 의지와 노력이 요구된다. 이는 학교 현장에 주어진 자율성, 융통성, 창의성을 단위학교에서 충분히 발휘하기 위해서는 무엇보다도 교사들의 의지와 노력이 중요하다는 것을 의미한다(교육인적자원부, 2002: 20-21). 세 번째는 국가 교육정책적 차원에서 학교교육과정 편성·운영에 부정적인 영향보다는 긍정적인 영향을 줄 수 있는 합리적인 대학입시 제도를 마련하여야 한다(류방란 외, 2004: 127).

B. 선택중심 교육과정의 성격

교육과정 편제에서 가장 쟁점이 되는 것은 특정 교과목의 ‘필수’와 ‘선택’의 구분이다. 교육 과정에 있어서 교과목은 필수와 선택으로 편성된다. 필수 교과목(required subjectives)은 모든 학생이 빠짐없이 이수해야 하는 것을 의미하며, 선택 교과목(selective subjectives)은 학생의 요구와 필요에 따라 교과목을 선택하여 이수하는 것을 말한다. 또 어느 일정 지역이나 학교뿐만 아니라 전국의 모든 학교에서 일률적인 필수 과목을 설치하는 경우를 ‘공통 필수’라고 하고, 제한된 교과목 군에서 선택하게 되면 ‘선택 필수’라고 한다. 초등학교와 중학교의 교육과정은 기초·공통 교육이기 때문에 거의 공통 필수로 제시되고, 고등학교부터

는 선택 과목이 확대되는 것이 일반적인 경향이다(강현석·주동범·김창호, 2004: 13-14).

제7차 교육과정은 초등학교부터 고등학교 1학년까지 10년간을 국민공통 기본 교육과정이 적용되는 기간으로 설정하여 공통 필수 과목을 지정하고, 고등학교 2~3학년은 선택중심 교육과정 적용 기간으로 설정하여 다양한 선택 과목을 제시하고 있다. 고등학교 3년간의 교육과정 구조를 도식화하여 나타내면 [그림 II-1]과 같다.

고등학교 2~3학년	선택중심 교육과정	심화 선택 과목 112단위 이하		특별활동 8단위
		일반 선택 과목 24단위 이상		
고등학교 1학년	국민공통 기본 교육과정	국민공통 기본 교과 56단위	재량활동 12단위	특별활동 4단위

[그림 II-1] 고등학교 3년간의 교육과정 구조(총 216단위)

[그림 II-1]에서 보듯이 선택중심 교육과정은 학생의 능력뿐만 아니라 진로와 적성을 감안하여 학생이 원하는 과목을 선택하여 학습할 수 있도록 하기 위한 교육과정 운영체제이다.

또 제7차 교육과정에 나타난 일반계 고등학교 교과목 편제와 단위 배당 기준을 제시하면 <표 II-2>와 같다. 고등학교 3년간 총 이수단위는 216단위로 국민공통 기본 교과에 56단위, 선택중심 교과 136단위, 재량활동 12단위(교과 재량활동 10단위, 창의적 재량활동 2단위), 특별활동 12단위를 편성·운영한다. 학생들은 선택중심 교과 136단위 중에서는 교양 증진 및 실생활과 연관된 일반 선택 과목을 24단위 이상, 학생의 진로, 적성과 소질을 계발하는 데 도움이 되는 심화 선택 과목을 112단위 이하로 이수하여야 한다. 일반 선택 과목은 학생들의 균형적인 이수를 위하여 교과목 군별로 1~2개 과목 이상을 이수해야 한다. 다만 자신의 진로와 관련하여 집중 이수하고자 하는 심화 선택 과목군의 일반 선택 과목은 이수하지 않을 수도 있다. 심화 선택 과목 중 과목명에 II가 있는 과목을 선택하기 위해서는 I을 먼저 이수해야 하나 학교의 실정, 학생의 요구, 교과목의 성격에 따라 이수

를 면제하거나 대체할 수 있다. 과목 선택권과 관련해서는 시·도교육청, 학교, 학생이 각각 28단위 이상 선택할 수 있으며, 학생은 최대 68단위(50%)까지 선택할 수 있다.

<표 II-2> 일반계 고등학교 교과목 편제와 단위 배당 기준

구분	국민 공통 기본 교과	선택중심 교과(선택 과목)	
		일반 선택 과목	심화 선택 과목
교과	인문 사회 과목군 국어(8) 도덕(2) 사회(10) (국사4)	국어 생활(4) 시민 윤리(4) 인간 사회와 환경(4)	화법(4), 독서(8), 작문(8), 문법(4), 문학(8) 윤리와 사상(4), 전통 윤리(4) 한국 지리(8), 세계 지리(8), 경제 지리(6), 한국 근현대사(8), 세계사(8), 법과 사회(6), 정치(8), 경제(6), 사회문화(8)
	과학 기술 과목군 수학(8) 과학(6) 기술가정(6)	실용 수학(4) 생활과 과학(4) 정보 사회와 컴퓨터(4)	수학 I(8), 수학 II(8), 미분과 적분(4), 확률과 통계(4), 이산 수학(4) 물리 I(4), 화학 I(4), 생물 I(4), 지구 과학 I(4), 물리 II(6), 화학 II(6), 생물 II(6), 지구 과학 II(6) 농업 과학(6), 공업 기술(6), 기업 경영(6), 해양 과학(6), 가정 과학(6)
	예체능 과목군 체육(4) 음악(2) 미술(2)	체육과 건강(4) 음악과 생활(4) 미술과 생활(4)	체육 이론(4), 체육 실기(4이상)* 음악 이론(4), 음악 실기(4이상)* 미술 이론(4), 미술 실기(4이상)*
	외국어 과목군 영어(8)		영어 I(8), 영어 II(8), 영어 회화(8) 영어 독해(8), 영어 작문(8)
	교양 과목군 한문(6) 교련(6) 철학(4), 논리학(4), 심리학(4), 교육학(4), 생활 경제(4), 종교(4), 생태와 환경(4), 진로와 직업(4), 기타(4)	독일어 I(6), 프랑스어 I(6), 스페인어 I(6), 중국어 I(6), 일본어 I(6), 러시아어 I(6), 아랍어 I(6)	독일어 II(6), 프랑스어 II(6), 스페인어 II(6), 중국어 II(6), 일본어 II(6), 러시아어 II(6), 아랍어 II(6)
이수단위	56	24 이상	112 이하
재량 활동	교과 재량 활동 (10)		.
	창의적 재량 활동 (2)		.
특별 활동	4		8
총 이수 단위			216

- ① ()안의 숫자는 단위 수이며, 1단위는 매주 50분 수업을 기준으로 하여 1학기(17주) 동안 이수하는 수업량이다.
- ② 국민공통기본교과와 재량활동에 배당된 단위 수 및 특별활동 4단위는 10학년에서 이수하도록 한 것이다.
- ③ * 표시한 체육, 음악, 미술 교과의 심화 선택 과목은 전문 교과의 체육, 예술에 관한 전문 교과의 과목 중에서 선택한다.
- ④ 교양 교과에서 심화 선택 과목이 필요한 경우는 전문 교과의 과목 중에서 선택하거나 이 지침에 의거 새로운 과목을 신설할 수 있다.

또한 일반계 고등학교에서 전문 교과외의 편성·운영과 관련해서는 체육, 음악, 미술 교과외의 심화 선택 과목은 전문 교과 중에서 선택이 가능하고, 교양 교과에서 심화 선택 과목이 필요한 경우 역시 전문 교과 중에서 선택이 가능하다. 그리고 1학년의 교과 재량활동에서도 전문 교과외의 선택 학습이 가능하다. 요약하면, 제7차 교육과정에서 선택중심 교육과정은 균형적인 과목 이수를 통한 학생의 균형 있는 성장, 학생의 과목 선택권 보장, 학생의 학습 부담 경감이라는 주요 성격을 가진다. 이하에서는 이러한 선택중심 교육과정이 함의하고 있는 성격을 탐색하였다.

1. 균형적인 과목 이수를 통한 학생의 균형 있는 성장

범위의 폭을 강조하여 여러 교과목을 폭넓고 균형 있게 이수하도록 할 것인가 또는 내용의 깊이를 강조하여 제한된 교과 영역을 더욱 집중적으로 깊이 있게 이수하도록 할 것인가 하는 문제는 교육과정 개선에 관한 논의에서 주요 쟁점으로 등장한다. 이러한 폭과 깊이의 문제는 선택과 필수와 직접적인 관련을 갖게 된다. 즉 폭을 중시하는 입장은 학습자의 균형 있는 성장 또는 전인적인 성장을 위해서 다양한 분야의 학습 경험을 제공해주는 필수 개념을 더 강조하고, 깊이를 중시하는 입장은 학생 스스로 선택한 교과 영역에서 전문성을 키워갈 수 있도록 선택의 개념을 더 강조한다. 이처럼 선택과 필수의 문제를 폭과 깊이의 문제와 관련지어 검토해 볼 때, 필수(폭)와 선택(깊이)의 문제는 곧 바람직한 교육적 성장의 방향을 어떻게 규정해야 할 것인가 하는 문제로 요약할 수 있다. 필수를 강조하는 입장에서 보면 바람직한 교육적 성장은 학생의 ‘전인적 성장과 균형적 발달’로 이해되며, 반면에 선택을 강조하는 입장에서 보면 바람직한 교육적 성장은 학생의 ‘개성 존중과 전문능력 심화’로 이해된다. 이 두 관점 사이의 대립은 ‘폭 넓은 영역과 관련된 여러 가지 능력을 균형 있게 발전시켜 주는 것과 제한된 영역에 관한 능력을 집중적으로 길러주는 것 중 어느 것이 학습자의 발달에 도움을 줄 수 있는가’의 문제로 볼 수 있다(황

규호, 2003: 237-252).

학생의 균형 있는 성장을 강조하는 입장은 다양한 영역에서의 학습 경험이 개인의 조화로운 발달을 가능하게 한다고 본다. White(1973)는 원칙적으로 학습자의 학습내용 선택권을 중시하지만 그러한 선택권의 올바른 행사를 위해서는 적절한 판단 능력의 함양이 전제되어야 한다고 하였다. 이러한 생각은 교육과정 선택권 확대에 대하여 일반적으로 제기되는 우려, 즉 선택에 필요한 판단 능력이나 충분한 정보가 주어지지 않은 상태에서 학생들이 교육과정을 선택하게 된다면 ‘일관성의 결여’라는 문제가 야기될 수 있다는 우려와 맥을 같이 한다. 반면, 학습자의 전문능력의 심화를 강조하는 입장은 학습자의 제반 특성을 반영하는 개별화된 교육과정이 개성의 신장이나 개인 고유의 자아실현에 도움이 되고, 특히 학습자의 개인차를 강조한다는 점에서 교육의 다양성을 중시하고 있다.

위의 두 관점은 학교 교육에서 적절하게 조화를 이루어야 한다. 즉 하나의 분야에서 전문적인 능력을 발휘하기 위해서는 관련 분야의 학문에 대한 균형 있는 지식이 밑바탕이 되어야 하고, 균형 있는 인간으로서 성장하기 위해서는 전문적인 기능 이외에도 인간으로서 갖추어야 할 폭넓은 자질을 갖추어야 하기 때문이다. 따라서 교육과정은 학생들의 적성과 수준에 알맞게 전문능력의 심화를 고려하되 균형적인 발달이 가능하도록 편성되어야 한다.

그러나 어느 단계까지 균형적 발달이 필요하고, 전문능력의 심화는 언제부터 시작하는 것이 올바른 것인지에 대한 논의는 다양할 수 있다. 지금까지 우리나라 교육과정은 외국의 사례와는 다르게 국가 수준의 ‘필수’ 위주의 과목을 모든 학생들이 학습하도록 하였으나³⁾, 제7차 교육과정에서는 ‘필수’를 축소하고, ‘선택’을 확대하여 필수 교과목을 학습하는 국민 공통 기본 교육과정과 선택 교과목 중심의 선택중심 교육과정으로 구분하여 편성하였다. 특히 선택중심 교육과정이 운영되는 동안에도 교양적 성격을 갖는 ‘일반 선택 과목’을 도

3) 「교육과정·교육평가 국제비교 연구(II): 주요국의 학교교육과정·교육평가 운영 실태 분석」(소경희·채선화·정미경, 2000), 「고등학교 교육과정 국제비교 연구: 학기당 이수과목 축소방안을 중심으로」(구자역 외, 2001) 등의 외국의 교육과정 비교 연구에 의하면 국가 주도의 ‘필수’를 축소하고, ‘선택’을 확대하는 경향이다.

입하여 학생들의 균형적인 과목 이수를 통한 학생의 전인적 성장을 유도하고 있다. ‘균형적인 과목 이수를 통한 학생의 균형 있는 성장’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용을 정리하면 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> ‘균형적인 과목 이수를 통한 학생의 균형 있는 성장’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용과 해당 지침

내 용	해 당 지 침
일반 선택 과목과 심화 선택 과목의 구분	(4-1-나-(2)-(나))일반 선택 과목은 교양 증진 및 실생활과 연관된 과목이며, 심화 선택 과목은 학생의 진로, 적성과 소질을 계발하는 데 도움이 되는 과목이다(교육부, 1997: 13).
학생들의 균형적인 과목 이수	(4-1-나-(2)-(다))일반 선택 과목은 학생들의 균형적인 이수를 위하여 ① 인문·사회 과목군(국어, 도덕, 사회), ② 과학·기술 과목군(수학, 과학, 기술·가정), ③ 예·체능 과목군(체육, 음악, 미술), ④ 외국어 과목군(외국어), ⑤ 교양 과목군(한문, 교련, 교양)으로 나눈다. 모든 학생은 교양 과목군에서는 2개 과목 이상, ①~④ 과목군에서는 각각 1과목 이상을 이수한다. 다만 자신의 진로와 관련하여 집중 이수하고자 하는 심화 선택 과목군의 일반 선택 과목은 이수하지 않을 수도 있다(교육부, 1997: 13).

<표 II-3>에서 보듯이 선택중심 교육과정에서는 학생의 진로, 적성과 소질을 계발하는 데 도움이 되는 ‘심화 선택 과목’만을 이수하는 것이 아니라, 교양 증진과 실생활 관련 과목인 ‘일반 선택 과목’도 이수하도록 하였다. 이는 지나친 전문화를 방지하고 균형적인 과목 이수를 통해 학생의 균형 있는 성장을 유도하고자 하는 것으로 볼 수 있다. 일반 선택 과목군은 다섯 개의 과목군으로 구분하고, 각 과목군에서 최소 1과목 이상(교양 과목군에서는 2과목 이상) 선택하여 총 24단위 이상 이수하도록 하되 선행 학습의 정도와 관계없이 선택할 수 있도록 하였다. 다만 자신의 진로와 관련하여 집중 이수하고자 하는 심화 선택 과목군의 일반 선택 과목은 이수하지 않을 수 있다.

2. 학생의 과목 선택권 보장

Measor는 학생들이 교육과정을 단지 그대로 ‘받아들이지’만은 않으며, 교육과정 결정에 적극적으로 관여하는 교육과정의 창안자이며 반응자일 수 있다고 주장한다(Marsh, 1992: 29에서 재인용). 이는 교육과정 의사결정 과정에서 학생들도 그 결정의 주체가 되어야 한다는 의미이다. Marsh(1992)에 따르면, 교육과정 의사결정 과정에서 학생들의 참여는 낮은 수준에서부터 높은 수준에 이르는 연속선상에서 다양하게 이루어질 수 있다. 낮은 수준의 참여란 교육과정 의사결정에 있어 학생들의 의견이 참조되는 정도를 말하는 것으로, 이는 교사들이 교육과정과 관련한 의사결정을 함에 있어 학생들의 요구나 관심을 조사함으로써 가능하다. 반면, 높은 수준의 참여란 학생들이 구체적으로 의사결정에 대부분 참여하는 것을 말한다.

최근의 사례를 살펴보면, 외국에서는 교육과정 의사결정시 학생들의 높은 수준의 참여를 허용하고, 강조하고 있음을 알 수 있다. 미국과 영국은 후기 중등교육의 교육과정 편성·운영에서 필수 교과목을 대폭 축소한 대신에 학생들의 진로와 적성에 부합하는 선택 교과목을 많이 개설하여 학생들 스스로의 의사결정에 의해 과목을 선택하여 이수할 수 있도록 하고 있다(소경희 외, 2000: 391).

그러나 지금까지 우리나라에서는 국가가 주도하여 지나치게 획일적으로 교육과정이 편성·운영되어 왔다. 제6차 교육과정에서는 인문계, 자연계라는 제한된 범위에서만 교과목 선택이 가능하도록 되어 있었으며, 동일 계열 내의 학생들은 같은 과목을 이수해야만 했다. 즉 계열 선택권은 가졌지만 과목 선택권은 가지지 못했다. 과정 내의 제한된 범위의 과목 선택권이 허용되었으나, 이것 또한 학생이 선택하기보다는 학교가 선택하는 경우가 대부분이었다. 교육과정의 획일성이 문제가 되는 근본적인 이유는 획일적인 교육과정으로 다양한 학습자의 특성을 고려하여 학생 개개인에게 적합한 교육적 경험을 제공해 줄 수 없다는 것이다.

이러한 교육과정 획일성의 문제를 해결하기 위해, 즉 학생의 적성과 진로를 반영하는 선택 과목을 가능한 여건에서 다양하게 개설하여 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주고,

학생에게 필요한 과목을 이수할 수 있는 기회를 제공할 목적으로 제7차 선택중심 교육과정의 도입·적용되고 있다(교육부, 1997). ‘학생의 과목 선택권 보장’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용을 정리하면 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> ‘학생의 과목 선택권 보장’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용과 해당 지침

내 용	해 당 지 침
시·도교육청, 학교, 학생의 과목 선택권의 범위	(4-1-나-(2)-(마))선택 과목에 배당된 136단위 중에서 시·도 교육청, 단위학교는 각각 28단위 이상 지정할 수 있다. 학생의 선택 비율은 최대 50%까지 하되, 지역이나 학교의 실정에 따라 가능한 학교부터 점진적으로 시행하도록 한다(교육부, 1997: 13-14).
학생의 진로에 따른 과목 선택	(4-2-다-(1)-<학교급별 지침>-(다)-④)일반계 고등학교의 교육과정에는 학생의 진로와 관련한 엄격한 과정을 따로 두지 아니하며, 개별 학생은 자신이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어 가는 것을 원칙으로 한다(교육부, 1997: 20).

선택중심 교육과정은 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주는 교육과정이다. 선택 과목 중 학생의 선택 비율은 28단위 이상 최대 50%까지이다. 구체적으로 어느 정도를 부여할 것인가는 교원, 시설여건 등 당해 학교의 실정과 지역의 특수성(예컨대, 인근 학교와 협력 가능성, 지역 사회의 인적·물적 지원 가능성 등)을 종합적으로 고려하여 결정하되, 가능한 학교부터 점진적으로 확대·시행할 수 있도록 운영에 융통성을 부여하였다(교육부, 2000: 127-128).

선택중심 교육과정은 학생이 자신이 원하는 진로에 따라 과목을 선택할 수 있는 교육과정이다. 제6차 교육과정에서는 국가가 인문·사회 과정, 자연 과정, 직업 과정, 기타 과정 등의 표준 과정을 제시하고 각 학교가 이에 따라 과정을 설치하여 운영하도록 하였다. 그러나 제7차 교육과정에서는 원칙적으로 국가 수준의 과정 구분을 폐지하고, 학생 스스로의 선택에 의해 이른바 ‘만들어 가는 교육과정’을 실현하며 나아가 다양성 추구를 통해 개성

을 발휘하고 창의성을 신장하는 데 주안점을 두었다. 즉 개별 학생은 자신이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어 가는 것을 원칙으로 함으로써 학생의 선택 폭을 확대하고 학생 개인별 선택이 가능하도록 하였다. 따라서 학교는 학생들의 과목 선택이 의미 있게 이루어지도록 노력해야 하며, 학생들의 진로 선택을 돕고, 계열성 있는 선택 과목 이수를 위해 필요하다면 시도교육청 지침이 정하는 바에 따라 과정을 설치·운영할 수도 있다.

3. 학생의 학습 부담 경감

지식기반사회를 맞이하여 각국의 교육개혁은 ‘소과목 심층 학습’에 초점을 두는 방향으로 나아가고 있다. 많은 나라들은 ‘적게 가르치는 것이 결국 많이 가르치는 것(Less is more)’이라는 구호 하에 학생들이 소수의 교육내용에 대해 심층 학습하는 것을 강조하고 있다(소경희·이화진, 2001: 174-175). 학기 당 배우는 교과목의 수가 많으면 많을수록 학습은 피상적 수준에 머물기 쉽다는 것이 일반적인 지적이다. 학생들의 입장에서 볼 때, ‘다 과목 피상 학습’은 학기 당 이수 과목 수가 많다는 점에서 학습 부담이 클 뿐만 아니라, 흥미유발 과목에 대한 심층 학습의 기회를 제한하여 충분한 학습경험을 확보할 수 없다는 문제점을 가진다(소경희, 2002: 91).

지금까지 우리나라의 고등학교 교육은 제5차 교육과정까지는 학교 실정, 대학입시 준비 등의 이유를 들어 다수의 과목들을 2~3년간의 기간 동안에 분산 이수시킴으로써 학생들은 한 학기에 18~22과목 정도를 이수하여 왔다. 제6차 교육과정에 와서는 이러한 관행을 개선하기 위해서 기본지침에 ‘교양 선택 과목과 특별활동을 제외하고는 학기 당 이수 과목 수는 12과목 내외’로 편성하도록 하였으나 15과목 이상을 편성하고 있는 학교가 대다수였다. 이처럼 여러 교과 군에 걸친 과목들을 매 학기마다 펼쳐서 배우는 것은 학생들의 학습 부담을 가중시키는 결과를 가져왔다(교육인적자원부, 2002).

이러한 문제를 해결하기 위해서 제7차 선택중심 교육과정은 학생들이 자신의 진로, 소

질, 적성, 흥미 등을 고려한 선택 과목들을 중심으로 심층적인 학습을 할 수 있도록 유도하고 있다. ‘학생의 학습 부담 경감’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용을 정리하면 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> ‘학생의 학습 부담 경감’과 관련하여 국가 수준의 교육과정 지침에 제시된 내용과 해당 지침

내 용	해 당 지 침
학기 당 이수 과목 수의 축소	(4-2-다-(1)-<학교급별 지침>-(다)-㉞)학기 당 이수 과목 수는 사도교육감이 정한 범위 이내로 편성하되, 가능한 10과목 이내로 하도록 한다(교육부, 1997: 20).

위의 지침은 제7차 교육과정 도입과 더불어 학생의 학습 부담을 경감시키기 위해 국가 수준의 교육과정 기준에서 처음으로 도입·제시한 것이다. 한 학기에 학생들이 이수하는 과목의 수가 지나치게 많은 경우, 과목 당 수업 시간 수가 너무 적어져 학습 효과가 떨어질 뿐만 아니라, 시험 과목 수의 증가로 학생들의 학습 부담이 커진다. 또한 수업 시간이 주당 1~2회뿐인 과목의 교사들은 수많은 학생들을 제대로 파악할 수 없기 때문에, 수행 평가의 도입이 어렵고 학교생활기록부의 작성에 있어 신뢰성 보장도 어렵다는 문제점이 발생하기도 한다. 이런 점을 고려하여 제7차 선택중심 교육과정에서는 학기 당 이수 과목을 가능한 10과목 이내로 편성하도록 함으로써 학생의 학습 부담을 경감하도록 하였다(교육부, 2000: 154-155).

C. 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할

교육과정 운영은 중앙집권 체제와 지방분권 체제로 나누어 볼 수 있다. 중앙집권 체제에서는 중앙 정부가 교육과정 운영의 결정권을 독점하며, 교육과정 구조에서부터 수업내용에 이르는 모든 것을 결정하게 된다. 따라서 교육이 국가의 목표와 요구에 부응하도록 교육과

정의 집중화와 획일화가 시도된다. 반면에 지방분권 체제는 교육과정 운영의 권한이나 역할을 지역이나 학교에 분산하는 체제로써 지역이나 학교의 변화와 요구를 탄력적으로 수용하는 체제로 볼 수 있다(김중식, 2000).

우리나라 제6차 교육과정(교육부, 1992)에서는 이전까지의 중앙집권적인 교육과정 운영이 초래했던 집중화와 획일화의 문제를 극복하고자 교육과정 운영에 있어서 결정 권한을 시·도교육청과 단위학교에 많이 위임하는 교육과정 결정의 분권화를 시도함으로써 교육과정 운영시 지역과 학교의 요구를 반영하도록 하였다. 특히 제6차 교육과정은 이전의 어느 교육과정보다도 시·도교육청과 단위학교에 자율권과 융통성을 부여해 주기 위한 노력을 체계적으로 기울였다는 점에서 교육과정 분권화에 기여한 바가 크다고 할 수 있다. 그러나 제6차 교육과정 역시 지방분권적 교육과정으로서는 미흡했다는 지적을 받고 있다. 소경화·박선형(2005: 10)은 제6차 교육과정이 교과 편제의 측면에서 볼 때, 각급 학교에서 개설할 수 있는 교과목의 종류 및 명칭과 각 교과목별 시간 배당 정도는 여전히 국가 수준에서 결정되는 방식이기 때문에 교육과정 분권화에 대한 시도는 충분히 이루어지지 못하였다고 본다.

제7차 교육과정은 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정의 운영을 기대하며 교육과정 편성·운영의 역할 분담을 강화하였다. 국가 수준에서는 편성·운영에 관한 전국 공통의 일반적인 지침만을 규정하고, 구체적인 지침은 시·도교육청과 학교가 자율적으로 결정하도록 권한을 위임하고 있다. 이에 시·도교육청은 국가로부터 위임받은 일반계 고등학교교육과정 편성·운영과 관련한 사항(교육인적자원부, 2002: 7)⁴⁾을 바탕으로 시·도교육

4) **일반계 고등학교 선택중심 교육과정의 편성·운영과 관련하여 국가가 시·도교육청에 위임한 사항**

- ① 고등학교 선택중심 교육과정의 편성과 운영에 관한 사항
- ② 교육과정에 표시되지 않은 교과목의 신설과 운영에 관한 사항
- ③ 고등학교의 계열, 학과의 신설과 운영에 관한 사항
- ④ 일반계 고등학교의 과정 설치와 운영에 관한 사항
- ⑤ 고등학교 총 이수단위 수의 증배 운영에 관한 사항
- ⑥ 일반계 고등학교 선택 과목 지정(136단위 중 28단위 이상)에 관한 사항
- ⑦ 각 고등학교가 개설하지 못하는 과목을 선택하는 학생들이 해당 과목을 이수할 수 있는 기회 마련 및 지역 사회의 공공성 있는 사회 시설을 통한 이수 과정 인정에 관한 사항

청 수준의 '교육과정 편성·운영 지침'을 작성하여 관내의 학교에 제공하고, 학교는 국가로부터 위임받은 일부 사항과 시·도교육청 수준의 교육과정 편성·운영 지침을 토대로 학교교육과정을 편성·운영하도록 되어 있다.

이 절에서는 국가 수준의 제7차 교육과정 문서에 제시된 지침 중에서 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 국가가 학교에 부여한 역할을 중심으로 검토해 보았다. 국가가 학교에 위임한 권한 중에서 일반계 고등학교의 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련한 내용으로는 '과정의 설치·운영', '학교와 학생의 선택 과목 편성·운영', '국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영', '학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영' 등을 들 수 있다(교육부, 1997; 교육인적자원부, 2002).

1. 과정의 설치·운영

고등학교 교육과정 편성·운영에 있어서 계열 구분에 관한 세계적인 동향을 살펴보면, 미국과 영국은 특별한 계열 구분 없이 학생의 진로와 적성에 따라 과목을 선택하는 방식을 도입하고 있으며, 프랑스는 몇 개의 학년을 묶는 과정을 채택하고 있다. 대부분의 나라에서는 고등학교 교육과정을 학년별로 편제하기보다는 단위제나 과정제를 도입함으로써 학년별 교과목 편성을 학교에 일임하고 있다(소경희 외, 2000). 이러한 세계적 추세를 반영하여 제7차 교육과정은 원칙적으로 과정 구분을 폐지하고, 학생 스스로의 선택을 통한 소위 '만들어 가는 교육과정'을 실현하도록 하는 데 주안점을 두고 있다. 국가 수준의 제7차 교육과정 문서에 제시된 '과정의 설치·운영'에 관한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

(4-2-다-(1)-<학교급별 지침>-(다)-④) 일반계 고등학교의 교육과정에는 학생의 진로와 관련한 엄격한 과정을 따로 두지 아니하며, 개별 학생은 자신이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어 가는 것을 원칙으로 한다. 학교는 학생의 진로를 돕고, 계열성 있는 선택 과목의 이수를 위하여 필요한 과정을 설치하여 운영할 수 있으며, 이와 관련한 구체적인 사항은 시·도교육청이 정한 지침에 따른다. (교육부, 1997: 20)

제6차 교육과정에서는 국가가 인문·사회 과정, 자연 과정, 직업 과정, 기타 과정 등 표준 과정을 제시하고(교육인적자원부, 2002: 13), 시·도교육청에서는 국가가 제시한 표준 과정에 따른 과정별 필수 과목의 이수모형, 과정별 선택 과목의 운영, 기타 필요한 과정의 설치·운영 등 일반계 고등학교 교육과정 편성·운영에 관한 지침을 마련하여 학교에 제시하였다. 그리고 각 학교는 이러한 지침에 근거하여 교육과정을 선택하여 설치·운영하여 왔다(교육부, 1992: 10-11). 즉 국가가 표준과정을 만들고, 시·도교육청에서는 과정별 이수모형을 제시하고, 학교는 제시된 과정별 이수모형 중에서 학교의 여건에 알맞은 과정을 선택하여 설치함으로써 학생은 학교에서 설치한 제한된 과정 중에서만 선택할 수 있었다.

그러나 제7차 교육과정에서는 학생의 진로와 관련하여 엄격한 과정을 따로 두지 아니하며, 개별 학생은 자신이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어가도록 하고 있다(교육부, 1997: 20). 이는 제6차 교육과정에서와는 달리 학교에서 설치한 제한된 과정 중에서만 선택하는 것이 아니라, 학생의 진로와 관련하여 필요한 과정을 학생 스스로가 만들어간다는 것을 의미한다. 따라서 학교에서는 학생들의 진로 선택이 의미 있게 이루어지도록 노력해야 하고, 학생 스스로 진로를 탐색할 수 있도록 충분한 안내가 이루어져야 하며, 학생들이 올바른 진로를 결정할 수 있도록 필요한 정보를 제공하는 것이 필요하다. 하지만 학교의 입장에서 이러한 지침을 따르기 어려운 경우에는 학생의 진로 선택을 돕고, 계열성 있는 선택 과목의 이수를 위해 필요한 과정을 설치·운영할 수도 있다.

선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997; 교육부, 2000)에 의하면, 학교는 학생들의 과정 선택이 의미 있게 이루어질 수 있도록 노력해야 한다. 즉 학생 스스로 진로를 탐색할 수 있도록 사전에 충분한 안내가 이루어져야 하며, 학생들이 올바른 진로를 결정할 수 있도록 필요한 정보를 제공해야 한다. 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동으로는 ‘진로와 직업’ 과목의 편성·운영, 창의적 재량활동 시간의 활용, 교육과정 이외의 시간 활용, 별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로자료 제시 등이 가능할 것이다. 또한 학교는 학생들의 과정 선택을 돕고, 계열성 있는 선택 과목 이수를 위해 필요한 과정을 설치·운영할 수 있다. 특히 학생의 진로를 고려한 다양한 과정을 개설하여 운영하기 위해서는 과정의 설치

가 필요한지, 필요하다면 어느 시기에 개설하는 것이 적절한지, 과정을 설치·운영한다면 몇 개의 과정을 개설할 것인지, 개설한 과정 중에서 특성화하여 집중적으로 육성할 과정이 필요한지, 예체능 과정을 개설하여 운영할 필요가 있는지 등을 고려해야 할 것으로 보인다.

2. 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영

우리나라 제5차 교육과정까지는 국가 주도의 중앙 집권적인 교육과정 운영으로 인해 지역, 학교, 학생의 특성을 살리지 못하고 전국적으로 지나치게 획일화되어 있었으며, 제6차 교육과정에서는 편성·운영의 일부만 시·도교육청과 학교에 위임되었을 뿐, 학생들에게까지는 선택권을 부여하지는 못했다(교육인적자원부, 2002: 3). 그러나 지식기반사회의 학교 교육체제는 선택 과목 중심의 교육과정을 운영하여 학생들에게 과목 선택권을 확대하는 방향으로 교육과정을 개혁하는 것이 세계적인 추세이다. 이러한 추세를 반영하여 제7차 교육과정은 시·도교육청, 학교, 학생 모두에게 과목 선택권을 적극적으로 부여하고 있다. 이전의 교육과정과 비교한다면 국가와 시·도교육청의 과목 선택권은 축소하고, 학교와 학생의 과목 선택권이 확대되었으며, 특히 학생의 과목 선택권을 강조하고 있다고 볼 수 있다. 국가 수준의 제7차 교육과정 문서에 제시된 ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’에 관한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

(4-1-나-(2)-(마)) 선택 과목에 배당된 136단위 중에서 시·도교육청, 단위학교는 각각 28단위 이상 지정할 수 있다. 학생의 선택 비율은 최대 50%까지 하되, 지역이나 학교의 실정에 따라 가능한 학교부터 점진적으로 시행하도록 한다(교육부, 1997: 13-14).

(4-2-다-(1)-<학교급별 지침>-(다)-⑥) 선택 과목은 학교의 실정과 학생들의 요구를 반영해야 한다. 특히 시·도교육청이 정한 일정 규모 이상의 학생이 이 교육과정의 편제에 있는 특정 선택 과목의 개설을 요청할 경우, 학교는 이를 개설하여야 한다. (교육부, 1997: 20)

제6차 교육과정에서 일반계 고등학교는 3년 동안 교과 188단위, 특별활동 16단위로 총 204단위를 이수해야 한다. 교과 188단위 중에서는 공통 필수 과목이 70단위, 과정별 필수

과목이 106단위, 과정별 선택 과목이 12단위로 구성되어 있다. 공통 필수 과목은 국가가, 과정별 필수 과목은 시·도교육청이, 과정별 선택 과목은 학교가 결정하도록 하였으나 학생들에게는 과목의 선택권을 주지 못하였다(교육부, 1992: 2-3).

그러나 제7차 교육과정에서는 고등학교 2~3학년 선택 과목에 배당된 136단위 중에서 시·도교육청, 단위학교는 각각 28단위 이상 지정할 수 있도록 하고 있다. 또한 학생의 선택 비율은 최대 50%까지 하되, 지역이나 학교의 실정에 따라 가능한 학교부터 점진적으로 시행하도록 유도하고 있다. 학교에 28단위 이상을 지정하도록 하는 것은 학교의 특수성, 교원 수급 관계 등 학교의 실정을 반영할 수 있도록 하는 것과, 학생의 적성과 진로 등을 고려하되 특정 분야에 편중됨이 없이 다양한 선택 과목을 계획성 있게 이수하도록 하기 위함이다. 또한 선택 과목은 학교의 실정과 학생들의 요구를 반영하도록 하고 있다. 시·도교육청 수준의 교육과정 편성·운영 지침에서 정한 일정 규모 이상의 학생이 특정 과목의 개설을 요청할 경우, 학교는 이를 개설하도록 하고 있다. 이는 소수의 학생이라도 특정 선택 과목의 개설을 요청할 경우, 학교의 실정을 내세워 과목 선택권을 제한해서는 안 된다는 것을 의미한다.

선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997; 교육부, 2000)에 의하면, 학교는 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 있어 대학입시와 연계, 학생의 균형적인 성장과 발달, 학교의 여건, 학교 교육목표 등을 고려하여 학생들이 특정 분야에 편중됨이 없이 다양한 선택 과목을 계획성 있게 이수하도록 28단위 이상의 선택 과목을 지정해야 한다. 학교는 더 나아가 이러한 학교 지정 선택 과목 중에서 두 개 이상의 과목을 편성하고, 학생들이 진로와 관련된 과목을 선택하여 이수할 수 있도록 함으로써 학생의 과목 선택권을 최대한 확보해 줄 수 있도록 노력해야 한다. 또한 학생 선택 과목 편성·운영에 있어서도 대학입시와 연계, 학생의 균형적인 성장과 발달, 학교의 여건, 학생의 선택권 보장 등을 고려하여 최소 28단위 이상은 보장하되, 다양한 선택 과목 편성 방법⁵⁾을 활용하여 학생의 과목 선택권을 가능한 보장해

5) 선택 과목 편성 방법으로는 ‘동일 교과군 편성’, ‘동일 과목군 편성’, ‘혼합 과목군 편성’ 등으로 구분할 수 있다. ‘동일 교과군 편성’은 같은 교과에 해당하는 과목만을 편성하는 방법이며, ‘동일 과목군 편성’은 같은 과목군에 해당하는 과목을 편성하는 방법이다. 또, ‘혼합 과목군 편성’은 교

야 한다. 학생 선택 과목으로 몇 단위를 편성하였는가 하는 것은 학생의 과목 선택권을 어느 정도 보장하고 있는지를 판단할 중요한 근거가 된다. 하지만 학생 선택 과목으로 편성한 단위 수가 많을지라도 편성된 선택군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식⁶⁾에서 선택권을 제한하고 있다면, 실질적으로 학생의 과목 선택권이 보장된다고 할 수 없다. 따라서 편성된 선택 과목군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식을 학생의 과목 선택권을 보장하는 방향으로 운영해야 한다.

3. 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영

제7차 교육과정에서는 필요하다면 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 설치·운영할 수 있도록 하고 있다.

과군 및 과목군에 무관하게 혼합하여 편성하는 방법을 말한다. ‘동일 교과군 편성’의 예로는 국어 교과에 해당하는 과목, 즉 화법, 독서, 문학만을 편성하여 이 중에서 선택하게 하는 것을 들 수 있다. ‘동일 과목군 편성’의 예로는 과학·기술 과목군에 해당하는 과목, 즉 수학 I, 확률과 통계, 화학 I, 생물 I 을 편성하여 이 중에서 선택하게 하는 것을 들 수 있다. 또, 교과군 및 과목군에 무관한 과목, 즉 문학, 수학 I, 영어 I 을 편성하여 이 중에서 선택하게 하는 것은 ‘혼합 과목군 편성’의 예라 할 수 있다.

- 6) 편성된 선택군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식으로는 ‘자유선택’, ‘집단선택’, ‘제한선택’, ‘군선택’ 등으로 구분할 수 있다. ‘자유선택’은 편성된 과목을 자유롭게 선택하게 하여 모두 개설하는 경우이고, ‘집단선택’은 편성된 과목을 자유롭게 선택하게 하여 가장 많은 학생이 선택한 과목만을 개설하는 경우를 말한다. 또, ‘제한선택’은 교육과정 이수단위 편성표에는 두 개 이상의 과목 중에서 선택하도록 하고 있으나, 학생들이 실제로 선택할 때는 제한된 과목만을 선택하도록 하여 개설하는 경우이며, ‘군선택’은 두 개 이상의 과목으로 구성된 두 개 이상의 과목군 중에서 하나의 군을 선택하도록 하여 개설하는 경우를 말한다. ‘자유선택’의 예는 문학, 문법, 독서 과목을 선택 과목군으로 편성하고, 학생들이 선택한 과목을 모두 개설한다. ‘집단선택’의 예는 문학, 문법, 독서 과목을 선택 과목군으로 편성하고, 많은 학생이 선택한 한 과목만 개설한다. ‘제한선택’의 예는 교육과정 이수단위 편성표에는 문학, 문법, 독서 중에서 한 과목을 선택하도록 하고 있으나, 학생들이 실제로 선택할 때에는 문학만을 선택하도록 하여 개설한다. ‘군선택’의 예는 선택 1군(문법, 확률과 통계, 음악실기)과 선택 2군(세계지리, 화학 I, 영어회화) 중에서 하나의 군을 선택하도록 하여 개설한다.

(4-2-다-(1)-<공통지침>)이 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 설치·운영하고자 할 때에는 시도교육청의 교육과정 편성·운영 지침에 의거하여 사전에 필요한 절차를 거쳐야 한다(교육부, 1997: 19). (4-2-다-(1)-<학교급별 지침>-(다)-⑭)이 교육과정에 명시되지 아니한 계열의 교육과정은 유사 계열의 교육과정에 준한다. 부득이 새로운 과목을 설정하여 운영하고자 할 경우에는, 시도교육청의 교육과정 편성·운영 지침에 의거하여 사전에 필요한 절차를 거쳐야 한다. (교육부, 1997: 21)

이 선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997)은 제6차 교육과정에서도 명시하고 있다. 이 지침에 따르면 일반계 고등학교에서는 학생들이 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 개설을 요구할 경우에는 이를 설치·운영할 수 있도록 하고 있다. 일반계 고등학교의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 개설을 돕기 위해 국가 수준의 교육과정에서는 학교교육과정 편성·운영의 자율성을 보장하고, 학생의 요구, 당해 학교의 교육이념, 교육철학에 따라 필요하다면 과목을 개설할 수 있도록 ‘기타(4)’를 설정하고 있다(교육부, 1997: 14). 교양 선택의 ‘기타(4)’는 관련 전문교과의 과목 중에서 선택하여 편성하거나, 그밖에 필요한 새로운 과목을 신설하여 운영할 수 있도록 하는 것이다. 그리고 교육과정에 예시되지 않은 교과목의 신설과 운영에 관한 내용은 시도교육청 수준의 교육과정 편성·운영 지침에 담도록 하여 학교로 하여금 필요한 절차를 사전에 밟도록 하고 있다.

선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997; 교육부, 2000)에 의하면, 학교는 학생들이 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 개설해 주기를 원할 경우에는 시도교육청이 제시한 절차에 따라 이를 개설하여 운영할 수 있다. 이는 학교가 개방적 입장을 취하여 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 적극적으로 노력해야 한다는 것을 의미한다.

4. 학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영

제7차 교육과정의 중요한 특징 중 하나는 학생 선택권 존중이다. 그러나 학교의 여건에

따라 학생의 선택권을 만족시킬 수 없는 경우도 있을 것이다. 따라서 특정 과목의 이수를 다수가 원함에도 교원 수급의 어려움, 학교 시설의 미비 등으로 학교에서 개설이 곤란한 경우에는 그 과목을 학교 외부에서 이수할 수 있도록 지원체계를 확립하고, 학교 외부에서의 과목 이수도 인정해 줄 수 있도록 하고 있다(교육부, 2000: 155-156). 이와 관련하여 국가 수준의 제7차 교육과정 문서에 제시된 ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’에 관한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

(4-2-다-(1)-<학교급별 지침>-(다)-⑩)학교장은 자신의 학교에서 개설하지 않은 선택 과목 이수를 희망하는 학생이 있을 경우, 그 과목을 개설한 다른 학교에서의 이수를 인정하도록 한다. 특정 과목의 경우, 공공성 있는 지역사회의 학습이 해당 학교에서보다 효과적이라고 판단할 경우, 학교장은 이를 허용하여야 하며, 이와 관련하여 구체적인 사항은 시도교육청이 정한 지침에 따른다. (교육부, 1997: 20)

이 지침은 제6차 교육과정에서는 규정하지 않은 것으로, 학교장은 국가 수준에서 교육과정 기준에 제시된 교과목이지만 단위학교의 여건과 교원 수급의 어려움 등으로 학교에서 개설하지 못하는 선택 과목 이수를 희망하는 학생이 있는 경우에는 그 과목을 개설한 다른 학교에서의 이수를 인정하도록 하고 있다. 즉 소수의 학생이 희망하는 선택 과목 이수를 위해서 타 학교와 연계 운영할 수 있다는 것을 의미한다. 또한 특정 과목의 경우 지역의 공공성 있는 학습장에서 학습이 해당 학교에서보다 효과적이라면 이를 허용하도록 하고 있다. 이와 관련하여 국가에서는 시도교육청을 통해 각 학교에서 개설하지 못하는 과목을 선택하고자 하는 학생들이 해당 과목을 이수할 수 있도록 다양한 기회를 마련해 주고, 학생들이 지역사회의 공공성 있는 사회교육시설을 통해 이수한 과목을 인정해 주는 방안을 마련하도록 하고 있다(교육부, 1997: 16-17).

지침에 의하면, 각 단위학교는 학생들이 배우기를 원하지만 학교 여건의 미비로 개설하기 어려운 선택 과목에 대해서 타 학교와 연계하여 운영하거나 지역의 공공성 있는 학습장에서 학습하는 것을 허용함으로써 학생들의 선택권을 보장해 줄 필요가 있다. 이는 학교가 교육과정 편성·운영에 있어서 학생의 과목 선택권을 보장하기 위해 개방적인 자세를 가

져야 한다는 것을 의미한다. 이상에서 살펴본 선택중심 교육과정 편성·운영시 학교가 해야 할 역할을 정리해 보면, <표 II-6>과 같다. 이러한 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할은 IV장에서 논의할 일반계 고등학교의 선택중심 교육과정 실행현황을 분석하기 위한 틀을 제공해 줄 것이다.

<표 II-6> 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할

학교의 역할	영역별 세부내용
과정의 설치·운영	· 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 · 과정의 개설·운영 · 예체능 과정의 개설·운영
학교와 학생의 선택 과목 편성·운영	· 학교 지정 선택 과목 편성·운영 · 학생 선택 과목 편성·운영
국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영	· 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영
학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영	· 타 학교와 연계 운영 · 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습 허용

본 장은 제7차 교육과정에서 처음으로 고등학교에 도입된 선택중심 교육과정의 의의와 성공을 위한 전제조건, 성격, 그리고 이에 따른 학교의 역할을 탐색하였다. 문헌분석에 의해서 도출된 본 장의 주요 연구 결과를 종합하면 다음과 같다. 국가 주도의 중앙 집중 방식으로 교육과정이 운영되는 것이 아니라 국가, 시도교육청, 학교, 학생 모두에게 과목 선택권을 주고 있다는 점, 특히 학교와 학생을 핵심적인 선택 주체로 인식하고 있다는 점에서 선택중심 교육과정은 교육적 의의를 지닌다. 선택중심 교육과정에서는 선택 주체의 분산을 통해 국가 교육과정의 대강화(大綱化)를 지향하고 교육과정의 지역화를 활성화시킴으로써 학교의 실정을 반영한 학교교육과정 편성·운영을 통해 교사의 자율성과 전문성을 적극적으로 신장시키고, 학생중심 교육과정을 교육 현장에 실현시키고자 한다. 그러나 우리나라 교육 현실을 볼 때, 선택중심 교육과정이 성공적으로 정착하는 데는 저해요인이 있을 수 있다. 이러한 저해요인을 극복하고 선택중심 교육과정이 단위학교에서 성공적으로 정착

될 수 있도록 하기 위해서는 모든 교육 주체의 적극적인 참여가 요구된다. 이를 위한 전제 조건으로는 학생들의 다양한 과목 선택권을 보장해 줄 수 있는 학교 현장의 교육여건 구비, 성공적인 실행을 위한 현장 교사들의 적극적인 의지와 노력, 학교교육과정 편성·운영에 부정적인 영향보다는 긍정적인 영향을 줄 수 있는 합리적인 대학입시 제도 마련 등을 들 수 있다.

다음으로, 선택중심 교육과정은 다음과 같은 성격을 가지고 있다. 첫째, 교양적 성격을 갖는 ‘일반 선택 과목’을 도입하여 학생들의 균형적인 과목 이수를 통한 학생의 전인적 성장을 유도하고 있다. 둘째, 학생의 적성과 진로를 반영하는 선택 과목을 다양하게 개설하여 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주고, 학생이 필요한 과목을 이수할 수 있는 기회를 제공하고자 한다. 셋째, 학생의 학습 부담을 경감함으로써 자신의 진로, 소질, 적성, 흥미 등을 고려한 선택 과목들을 중심으로 심층적인 학습을 할 수 있도록 유도하고 있다.

마지막으로, 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 국가가 학교에 부여한 역할은 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등으로 구분된다(교육부, 1997; 교육인적자원부, 2002). 첫째, ‘과정의 설치·운영’과 관련하여 학생의 과정 선택을 돕기 위해 다양한 활동을 전개할 수 있으며, 또 계열성 있는 선택 과목 이수를 위해 특성화 과정, 예체능 과정 등 필요한 과정을 설치·운영할 수 있다. 둘째, ‘학교와 학생 선택 과목 편성·운영’과 관련하여 학교는 학생들이 특정 분야에 편중됨이 없이 다양한 선택 과목을 계획성 있게 이수하도록 28단위 이상을 지정할 수 있으며, 학교 지정 선택 과목 중에서도 두 과목 이상을 편성하여 학생이 선택할 수 있게 함으로써 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주기 위해 노력해야 한다. 또한 학생 선택 과목 편성·운영을 위해 대학입시와 연계, 학생의 균형적인 성장과 발달, 학교의 여건, 학생의 선택권 보장 등을 고려하여 28단위 이상 최대 50%까지 편성하도록 하고 있으며, 다양한 선택 과목 편성 방법을 활용할 수 있고, 편성된 선택 과목군 내에서 학생의 과목 선택권을 보장하는 개설 방식을 활용하도록 하고 있다. 셋째, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’과 관

런하여 학교가 개방적 입장을 취하여 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 유도하고 있다. 넷째, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’과 관련하여 학교에서는 학생들이 배우기를 원하지만 학교 여건의 미비로 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 운영하거나, 지역의 공공성 있는 학습장에서 학습을 허용하는 등의 방법으로 학생들의 선택권을 보장해 주도록 하고 있다(교육부, 2000).

Ⅲ. 교육과정 실행에 대한 접근방식과 영향요인

교육과정은 사회에서 일어나고 있는 정치·경제·사회·과학 기술의 변화에 학습자들로 하여금 유용하게 대처하도록 항상 변화되고 발전되어야 하기 때문에 정체된 실체가 아니라 역동적인 것이라고 할 수 있다. 변화되고 발전된 실체로서의 교육과정은 학교 현장에서 이루어지는 교육활동을 통하여 실질적으로 실행될 때 드러난다. 다시 말하면, 사회의 변화에 맞추어 개발된 국가 수준의 교육과정은 학교 현장에서 실제로 실행되어 변화가 일어날 때 비로소 그 효과가 나타난다고 할 수 있다(윤남순, 1997: 22).

교육과정 실행수준을 본다는 것은 계획된 교육과정이 학교 현장에서 어떻게 실행되고 있는지를 파악해 보는 것이라고 할 수 있다(Marsh & Willis, 1995). 새롭게 개발된 교육과정의 실행 과정을 분석하는 데 있어서 상이한 이론적 관점과 환경적 변인에 따라서 다양한 연구 결과가 제시될 수 있다. 즉 ‘학교 현장에서 교육과정의 실행을 분석하기 위한 최적의 관점은 무엇인가?’ 와 ‘학교 현장에서 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?’ 라는 질문은 교육과정 실행수준을 연구하기 위한 참조적인 분석 기제를 제공한다. 이 장에서는 교육과정 실행의 의미와 접근방식, 교육과정 실행의 영향요인에 대해 탐색하고, 이를 토대로 선택중심 교육과정 실행의 영향요인을 파악하였다.

A. 교육과정 실행의 의미와 접근방식

1. 교육과정 실행의 의미

교육과정 실행의 의미에 대해서는 학자들마다 다양한 정의(定義)를 내리고 있다. 대체로

볼 때, 교육과정 실행에 대한 정의들은 크게 두 가지 범주로 구분해 볼 수 있다. 첫 번째 입장은 국가에서 새롭게 연구·개발한 교육과정이 학교 현장에서 실제로 사용되는 것을 교육과정 실행으로 보는 입장이다. 교육과정은 하나의 계획으로부터 시작된다. 학교 현장에서 학생들을 대상으로 교육과정을 실제로 사용할 때에야 비로소 그 교육과정은 현실성을 띠게 된다. 신중한 계획과 실천적 개발은 분명히 훌륭한 교육과정의 중요한 요소라고 할 수 있다. 그러나 계획이 요구하는 바나 교육과정을 실행할 수 있는 방법 등을 학교가 자각하지 못한다면 교육과정의 계획과 개발은 무용한 것이 될 것이다. 따라서 교육과정 실행이란 새롭게 계획된 교육과정을 학교에서 실제로 사용해 나가는 과정을 말한다(Marsh & Willis, 1995: 205). Saylor와 Alexander(1974)도 교육과정 실행을 교육과정 계획과 평가 사이에 존재하는 단계로서, 새롭게 연구·개발된 교육과정을 학교와 교사가 학생들과 함께 사용할 때 발생하는 일련의 과정과 산물을 의미한다고 하였다.

두 번째 입장은 국가에서 새롭게 연구·개발된 교육과정이 학교 현장에서 실제로 사용되는 것뿐만 아니라, 그 결과로 일어날 수 있는 학교 현장의 바람직한 변화까지를 교육과정 실행으로 보는 입장이다. Fullan(1989: 196)은 교육과정 실행은 교육과정이나 교과목의 실제적인 사용과 더불어 학교 현장의 변화와 학생들의 바람직한 교육목표 달성을 위해 현재의 상태를 변화시키는 과정으로 보고 있으며, 이후 연구(Fullan, 1991: 37)에서도 교육과정 실행은 ‘실제 속에서의 변화’를 포함해야 한다고 강조하고 있다. 김민환(1999) 역시 교육과정 실행을 개발된 교육과정을 학교 현장에 수용하고 교실 수업 활동을 통해 교육과정 목표를 달성하는 과정으로 규정하고 있다.

앞서 분석된 자료들에 의거하면, 교육과정 실행이란 교육개혁의 의지를 담아 새롭게 연구·개발된 교육과정이 학교 교육 현장에서 실제로 적용되는 것으로 볼 수 있으며, 더 나아가서는 바람직한 변화의 개념까지 포함할 수도 있다. 적극적인 측면에서 보면, 교육과정 실행이란 국가 수준에서 교육개혁의 의지를 담아 새롭게 연구·개발된 교육과정이 학교 교육 현장에 실제로 적용되어 의도한 바의 바람직한 변화를 이루는 과정이라고 할 수 있다. 이 점에서 교육과정이 실행되고 있는지의 여부를 확인하는 작업은 새롭게 개발된 교육

과정이 단순히 적용되고 있는가 라는 문제와 더불어 의도한 바의 변화가 실제로 일어났는가를 동시적으로 검토해 보는 일이 되어야 함을 시사한다.

2. 교육과정 실행에 대한 접근방식

교육과정 운영은 국가 수준에서 교육과정을 연구(research) 및 개발(development)한 후, 학교 교육 현장으로 전파, 보급(dissemination)하여 실행(implementation)되게 하는 전 과정을 가리킨다(조영태, 1997: 326). 여기서 국가 수준에서 연구하고 개발하는 모형은 R&D(Research and Development) 모형이라 하고, 연구·개발뿐만 아니라 실행을 위한 전파, 보급까지 국가 수준에서 하는 모형을 RD&D(Research, Development and Dissemination) 모형이라 한다⁷⁾. 우리나라의 경우 국가 수준 교육과정 연구·개발 그리고 실행의 과정은 바로 RD&D 모형을 따른다고 할 수 있다. 그런 만큼 RD&D 모형에 대한 장점과 단점이 그대로 우리나라의 교육과정 개발과 실행의 체제에 적용된다고 할 수 있다.

RD&D 모형의 장점은 크게 네 가지를 들 수 있다(Marsh, 1992: 162-163). 첫째, 전국 모든 학교에 표준화된 교육과정을 제공함으로써 전국적인 학교 교육의 수준과 질을 조절할 수 있다. 둘째, 국가에서 교육과정을 개발해주기 때문에 지역이나 학교 수준에서 교육과정 개발을 위한 노력이나 재정, 시간 등을 줄일 수 있다. 셋째, 국가의 장기적인 노력에 의해 개발된 것이므로 지속성이 보장되며, 학생이 학교를 옮긴다 할지라도 교육의 계속성이 보장된다. 넷째, 국가에서 선별된 전문가들에 의해 개발되기 때문에 전문성이 높은 교육과정이 개발된다.

7) R&D 모형은 미국과 영국에서 그 사례를 볼 수 있다. 미국의 경우 1950년대 및 1960년대의 ‘개별 처방 수업’(IPI)이나 유명한 ‘PSSC 물리’ 등이 R&D 모형을 적용하기 시작한 대표적인 사례로 거론되는데, 그 시기에 연방 정부에 의하여 지방 R&D 센터들이 설립되면서 그 모형은 제도화되기에 이르렀으며(Posner, 1992: 331-334), 영국에서는 1960년대에 ‘학교 평의회’(Schools Council)라는 R&D 센터가 창립됨으로써 그 기반이 마련되었다(Kelly, 1982: 124-129). 일반적으로 R&D 모형은 연구·개발과 실행이 분리되는 특징이 있다.

반면, RD&D 모형의 단점으로는 다음과 같이 두 가지가 거론된다. 첫째, 교육과정을 연구개발하는 사람과 그것을 실행하는 사람이 분리되어 있다는 것이다. 즉 교육과정 연구개발은 교수 또는 연구원 등과 같은 전문가들이, 실행은 장학사나 교사가 맡음으로써 교육과정 개발과 실행이 분리되는 문제가 있다. 이 모형에서는 대부분의 교사들이 교육과정 연구개발에서 배제되기 때문에 학교 현장에 적합하지 않는 교육과정이 개발되기 쉽다. 둘째, 교육과정의 개발과 실행의 분리는 그것을 담당하는 사람들을 분리시킬 뿐만 아니라, 개발과 실행의 시점 자체를 분리시키게 된다. 국가 → 지역교육청 → 학교에 이르는 교육과정의 개발과 실행에 대한 일련의 계선적 흐름은 일단 국가 수준에서 교육과정이 개발되면, 그 다음 단계에서는 개발된 교육과정이 적용되기만 하면 된다는 의미를 내포하고 있다. 이는 지역교육청이나 학교 수준에서 교육과정을 개발하거나 또는 개발된 교육과정을 재구성하는 등의 활동을 인정하고, 이것을 다시 국가 수준으로 환류(feedback)하여 국가 수준에서 교육과정을 수정하는 방식의 순환적 과정이 아닌 일방적인 전파 과정이다. 이러한 일방적인 과정은 교육과정에 대한 지역교육청이나 학교 수준의 자율성을 제한하고, 한 번 개정 고시된 교육과정이 수정·보완되기 어려운 경직된 모형이라 할 수 있다(조난심 외, 1999: 108-109).

이러한 RD&D 모형은 근본적으로 교육과정을 전파 혹은 전달하는 것이 용이한 것으로 보는 관점에서 출발된 것이다. 이러한 관점에서는 종래에 개정된 교육과정이 실제 학교 현장에서 제대로 실행되지 않는 것은, 그것이 잘 전달되지 못하고, 상세화되지 못했기 때문이라고 본다.

RD&D 모형처럼 국가 수준의 교육과정 연구개발과 학교 현장의 교육과정 실행이 분리된다면, 계획된 교육과정은 적용 현장인 단위학교에서 생명력을 잃게 될 것이다. 국가에서 주도한 어떤 좋은 의도를 가진 교육과정이든지 그것이 학교에서 실제 실행되는 교육과정으로 번역되지 못한다면, 그것은 교육 현장에 아무런 의미를 줄 수 없기 때문이다(소경희, 2003a). 이것은 교육과정이 신중히 계획되고 개발되는 것도 매우 중요하지만 동시에 이 교육과정을 사용하는 학교에서 이를 어떻게 실행하는가를 아는 것도 중요하다는 것을 의

미한다. 즉 학교의 교육과정 실행 정도를 살펴봄으로써 교육과정 혁신의 수용을 통해 무엇이 변화되었는지, 그러한 교육적 변화는 왜 성공 또는 실패했는지를 알 수 있을 것이다.

개발된 교육과정의 성공적인 실행 여부를 파악하기 위한 다양한 이론적 시각이 있을 수 있다. 1970년대 중반까지 수행된 교육과정 실행과 관련된 15개의 연구 중 12개가 충실도 관점에 입각하여 연구가 수행되었으며, 세 개는 상호적응 관점에 입각하여 연구가 수행되었다(Fullan & Pomfret, 1977). 1980년대 이후에는 교육과정이 교사와 학생의 경험에 의해서 재구성되어야 한다는 인식이 확대됨에 따라 교육과정 생성에 관한 학자들의 관심이 높아지기 시작하였다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). 충실도 관점은 국가가 개발한 교육과정이 의도한 바대로 충실히 실행되어야 한다고 보는 관점이며, 상호적응 관점은 국가가 개발한 교육과정의 의도가 적용되는 과정에서 실제 상황과 어떻게든 상호적응의 과정을 거쳐야 한다고 보는 관점이다. 반면 교육과정 생성 관점은 교사와 학생이 상호작용하여 교육경험을 재구성함으로써 교육과정을 새롭게 생성해 나간다는 관점이다. 이하에서는 이러한 세 가지 관점의 주요 내용을 구체적으로 살펴보았다.

a. 충실도 관점

충실도(fidelity)란 용어는 교육과정 실행 연구에 있어서 매우 중요한 개념으로 “원래 의도한 대로 프로그램이나 혁신적 내용이 사용되는 정도”(Fullan & Pomfret, 1977: 340)를 나타낸다. 교육과정 개발에 대한 충실도 관점이란 국가 수준에서 새롭게 연구·개발된 교육과정을 학교 교육 현장에 도입하고자 할 때, 교육과정이 국가에서 의도한 바대로 학교 현장에서 충실히 실행되어야 한다고 보는 관점이다. 이 관점은 학교에서 실제로 실행되고 있는 교육과정이 원래 의도한 바와 어느 정도 일치하는가, 즉 충실도(fidelity)를 확인하는 데 초점을 둔다는 점에서 흔히 ‘충실도 관점(fidelity perspective)’이라 불린다.

충실도 관점의 지지자들은 계획된 교육과정의 중요성을 강조하고, 계획된 교육과정이 모범이 되고 명백히 효과적일 때, 계획된 교육과정이 교사들에 의해 완전히 받아들여질 것이

라고 가정한다(Marsh & Willis, 1995: 214). Ariav(1988)도 충실도 관점은 교사들이 낮은 수준의 교육과정 활용 능력을 가지고 있기 때문에 계획된 교육과정은 구조가 아주 잘 이루어져 있어야 하며, 교사들에게 그 교육과정을 가르치는 방법에 관한 분명한 지시사항이 주어져야 한다고 가정하고 있다. Marsh와 Willis는 학교에서 실행된 교육과정 혁신이 계획된 것에 부응해야만 한다면 충실도 관점 지지자들의 주장을 다음과 같이 언급하고 있다.

교사들이 교육과정을 사용하지 않는다면, 학교에서 이용할 수 있는 가장 좋은 교육과정을 만들어 내는데 왜 막대한 자원, 시간, 그리고 에너지를 바쳐야 하는가? 그리고 교사들이 그 교육과정을 오로지 부분적으로만 혹은 수정된 형태로만 사용을 한다면, 그 교육과정의 효율성이라는 것이 '회식'되지 않겠는가? (Marsh & Willis, 1995: 214)

충실도 관점은 교사들을 교육과정 개발자의 지혜를 수동적으로 받는 사람으로서 취급한다. 교사들은 새로운 교육과정을 이용하기 위해 철저히 훈련을 받아야만 하나, 한 번 훈련을 받으면 그들은 아주 기술적으로 능숙하게 교육과정을 가르칠 수 있을 것이라고 본다.

이 관점에서는 교육과정의 실행을 방해하는 요인으로, 첫째 교사들의 혁신된 교육과정에 대한 명확성의 결핍, 둘째 교사들이 새로운 역할을 수행하는데 필요한 기술과 지식의 결핍, 셋째 필요한 교수 자료의 비실용성, 넷째 개혁과 조직 배열의 상반성, 다섯째 구성원들의 동기 결여 등을 들고 있다(Gross, Giacquinta & Bernstein, 1971: 406). 교육과정의 효율적인 실행을 위해서는 교사들은 새로운 교육과정을 완전히 활용할 수 있도록 교육과정 내용을 명확하게 파악하고 있어야 하며, 교육과정의 실행과 관련하여 교사훈련이 필요하고, 교사 역할에 대해 목록화해야 한다. 또 새로운 교육과정의 실행을 위한 교수 자료의 개발과 보급 및 교사들의 동기 부여를 위한 방안이 모색되어야 한다(윤남순, 1997: 55-56).

교육과정의 실행수준을 충실도 관점에서 보는 견해는 새로운 교육과정이 실제로 사용되기로 한 시점에서부터 그것이 의도한 대로 실제로 사용되고 있는지의 유무를 추적하거나, 쟁점 사항별 실행수준의 문제와 그에 따른 처방을 구체적으로 제시해 줄 수 있다는 장점

을 갖는다(소경희, 2003a: 133). 충실도 관점은 RD&D 모형이 취하는 관점이라고 할 수 있다. 이 관점은 어느 학교에서 적용되고 있는 교육과정을 바라봄에 있어서 연구개발되어 보급된 교육과정을 기준으로 관찰하며, 그 학교의 교육과정이 당초에 보급되었던 교육과정을 얼마나 충실하게 반영하고 있는가 하는 질문을 가지고 관찰한다.

b. 상호적응 관점

상호적응(mutual adaptation)이란 용어는 혁신적 교육과정이 제도권 환경에서 실행될 때, 조정(adjustment)이 필요하다는 점을 기술하기 위해 Dalin과 McLaughlin(1975)에 의해 처음 사용되었다. 이 관점은 국가로부터 주어진 공식적 교육과정이 그것의 실행과정에서 실행 상황과 이를 실행하는 교사와 상호적응의 과정을 거친다는 점에서 상호적응 관점(mutual adaptation perspective)으로 불린다. 이 관점의 지지자들은 학교나 교사들이 직면하고 있는 서로 다른 상황들로 인해 교육 현장에서 교육과정의 조정이 필요하다고 가정한다(Berman & McLaughlin, 1975). 실제로 모든 계획된 교육과정은 실행되는 과정에서 교사들이 직면하게 되는 변화하는 상황에 맞추기 위해 조정은 필수적으로 행해지며(Marsh & Willis, 1995: 215-216), 국가로부터 개발된 새로운 교육과정은 연구자와 개발자로부터 교사에 이르는 직선적인 계열로 진행되는 것이 아니라, 학교와 교실 상황에 영향을 주는 동시에 그것들로부터 영향을 받게 된다(Atkin & House, 1981).

상호적응 관점은 교육과정이 계획된 대로 실행되는가를 평가하기보다는 학교 현장에서 실행 과정 중에 어떻게 변화되어 적응되는가에 관심을 가진다. 즉 교육과정 계획이 개발자와 사용자 상호간에 어느 정도 조정되고 어떻게 수정되어 학교 현장에서 실행되는가를 중요하게 다룬다. 그래서 상호적응 관점은 교육과정 개발자와 학교나 학급에서 새로운 교육과정을 실제로 적용하는 교사들의 조정 과정으로 정의되며, 교육과정 설계자와 실행자 사이에 어느 정도의 협상과 적응성을 포함한다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992: 410). House(1979)는 교육과정 실행은 정치적 결정이며, '개인들의 직접적인 상호작용'에 의해

이루어진다고 강조하고 있으며, MacDonald와 Walker(1976)는 교육과정 실행은 ‘타협(negotiation)’을 포함하고, 교육과정 개발자와 교사들 서로간에 이익이 되는 타협이 있어야 한다고 주장하였다. Farrar, Desanctis, 그리고 Cohen(1980)은 학교 문화라는 관점에서 교육과정 실행을 다음과 같이 설명한다.

상호적응은 처음에는 정확한 청사진처럼 보였던 것이 점차 교사들에 의해 순응성이 있는 것으로 인식되어지는 ‘진화’로 특징 지워질 수 있다. 즉 ‘그 조직에 속한 사람들의 욕구와 가치가 덧붙여지거나, 빼지거나, 수정되거나, 만들어진다. 어떤 변화는 다른 것들과 더 조화를 이루나, 실제로 그 어떤 것도 모든 이에게는 똑같이 연주가 되는 단일한 악곡이 될 수는 없다.’ (Farrar, Desanctis & Cohen, 1980: 96)

이와 같이 교육과정 실행에 대한 상호적응 관점은 국가 수준에서 개발된 모든 공식적 교육과정이 학교 현장에서 실행되는 동안 필연적으로 수정되기 마련이라고 본다. 더 나아가 이 관점에서는 국가가 의도한 교육과정 변화가 바람직한 변화를 얻고자 한다면, 실행 과정에서 조정(adjustment)은 필수적이라고까지 주장한다(Marsh, 1992).

이러한 상호적응 관점은 교육과정 실행에서 RD&D 모형을 취하는 충실도 관점의 대안적인 입장을 취한다. 학교는 연구·개발된 교육과정을 실행함에 있어서 그것을 학교에 합당하도록 적응하게 마련이다. 물론 학교가 적응하는 것은 어디까지나 연구·개발 팀에 의하여 개발되어 내려온 교육과정이므로 학교에서도 그 교육과정에 적응하여야 한다. 그러나 여기에서는 적응이 일방적으로 일어나는 것이 아니라 의도된 교육과정과 단위학교의 구성 여건과의 상호적응이 일어난다고 말할 수 있다. 상호적응 관점은 학교 현장에서 교육과정 실행수준을 관찰하는 데 있어서 보급된 교육과정을 얼마나 충실하게 반영하고 있는가 하는 것이 아니라, 보급된 교육과정을 학교 현장에 얼마나 적합하게 상호적응을 하고 있는가 하는 것을 관찰한다.

c. 교육과정 생성 관점

교육과정 생성 관점(curriculum enactment perspective)은 만들어진 교육과정의 단순한

실행이 아닌 교사와 학생들이 점진적으로 만들어 가는 과정으로서 교육과정에 주목하며(이미숙, 1998: 34), ‘교사와 학생이 발전적인 구성을 통하여 어떻게 교육과정을 생성(enactment)해 가는가’에 초점을 두고 있다. Snyder, Bolin 및 Zumwalt(1992: 418)에 의하면 충실도 관점과 상호적응 관점에서 중요한 위치를 차지하고 있는 계획된 교수 전략이나 외부에서 제공된 교육과정의 내용이 교육과정 생성 관점에서는 교사와 학생들이 학교에서 경험을 생성할 때 사용하는 도구로 간주된다.

교육과정 생성 관점은 이러한 점에서 교사의 역할과 교육과정 지식, 변화 과정에 대해 충실도 관점이나 상호적응 관점과는 다른 가정을 하고 있다.

교육과정 지식은 자신과 외부 기준에 합치해야 하는 개인적인 구성물로서 개별화된 것이지 외부 전문가가 개발한 것이 아니다. 교육과정의 변화도 단순히 관찰 가능한 행동의 변화가 아니라 오히려 학생과 교사 모두를 위한 개인적인 발전의 과정이다. 그러므로 성공적인 실행을 위해서는 변화 과정에 있는 사람들이 주관적인 실재를 이해하고 수용할 수 있어야 한다. 교사의 역할은 학생들과 함께 교육과정의 개발자로서 긍정적 교육 경험을 구축하는데 좀 더 많은 능력을 발휘하는 것이다. (윤남순, 1997: 60)

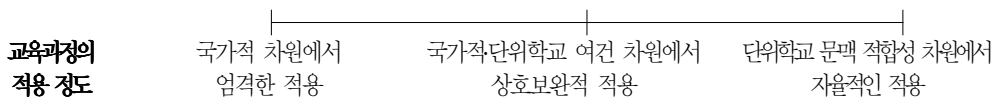
교육과정 생성 관점에서 다루는 문제는 첫째, 생성된 경험은 무엇이며 학생과 교사는 그러한 경험을 어떻게 창출하는가, 둘째, 교재, 계획된 수업전략, 학교와 정부의 정책, 학생과 교사의 특성 등 외적 요인들은 생성된 교육과정에 어떠한 영향을 미치는가, 셋째, 실제로 생성된 교육과정은 학생들에게 어떠한 효과가 있는가 등이다.

교육과정 생성 관점에서는 교육과정 실행수준을 바라봄에 있어서 연구·개발되어 보급되는 교육과정을 중요하게 생각하지 않는다. 즉 학교에서 실행되고 있는 교육과정이 연구·개발되어 보급된 교육과정을 얼마나 충실하게 반영하고 있는가, 혹은 그것을 어떻게 상호적응하고 있는가 하는 식의 질문을 가지고 관찰하는 것이 아니라, 실행되고 있는 교육과정을 그 자체로 관찰한다는 것이다. 즉 이 관점에서는 외부에서 설계·개발되어 단위학교에 보급된 교육과정이 ‘핵심’으로 파악되는 것이 아니라 교사와 학생의 교육적 경험을 재구성하기 위한 ‘도구’나 ‘자원’으로 파악된다는 점이다.

이상의 교육과정 실행에 대한 접근 방식을 종합해보면 다음과 같다. 첫째, 충실도 관점은 국가 수준에서 연구개발된 교육과정을 학교 현장에 보급하면, 학교 현장에서는 연구개발된 교육과정을 훼손시키지 않고 엄격하게 실행하여야 한다고 보는 입장이다. 둘째, 상호적응 관점은 국가 수준에서 연구개발된 교육과정이 원래의 의도대로 실행되기보다는 학교 현장에서 적절하게 변화·조정되는 것을 자연스러운 것으로 본다. 셋째, 교육과정 생성 관점은 국가 수준에서 연구개발된 교육과정과는 무관하게 학교 현장에서 교사와 학생의 경험에 의하여 재구성되어 자율적으로 실행된다는 것이다. 이를 좀 더 구체적으로 정리하면 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 교육과정 실행에 대한 접근방식 비교

구 분	충실도 관점	상호적응 관점	교육과정 생성 관점
기본 가정	국가 수준에서 연구개발된 교육과정이 국가에서 의도한 바대로 학교 현장에서 충실히 실행되어진다고 보는 관점	국가 수준에서 연구개발된 교육과정이 학교 현장에서 상호적응의 과정을 거치면서 실행되어진다고 보는 관점, 즉 교육과정은 학교 현장에서 조정이 불가피하다는 관점	국가 수준에서 연구개발된 교육과정과는 무관하게 학교 현장에서 교사와 학생의 경험에 의하여 교육과정이 새롭게 생성되어 실행된다고 보는 관점
교육과정 개발자	외부 전문가(중앙 교육기관, 연구기관, 전문가 등)	외부 전문가, 학교와 교사	교사, 학생
교사의 역할	새로운 교육과정의 충실한 실행	새로운 교육과정의 상호적응을 통한 실행	새로운 교육과정의 생성된 실행
교육과정 실행을 보는 견해	‘보급된 교육과정을 학교 현장에서 얼마나 충실히 실행하고 있는가?’와 같이 교육과정의 체계적인 관리에 관심이 있다.	‘보급된 교육과정이 학교 현장에서 얼마나 적합하게 상호적응을 하고 있는가?’와 같이 교육과정의 실행과정에서 무엇이 발생하였는지를 이해하는데 관심이 있다.	‘학교 현장에서 교육과정이 어떻게 생성되어 실행되고 있는가?’와 같이 실행에 대한 관심보다는 교사와 학생에 의한 교육과정의 재구성에 관심이 있다.



국가 수준에서 연구·개발된 교육과정이 있고, 이것이 학교에서 실행되어야 하는 경우, 이 교육과정이 학교 현장에서 실제 실행되는 모습은 국가에서 의도한 바대로 그대로 실행되거나(충실도 관점), 학교의 상황에 알맞게 재조정되어 실행되거나(상호적응 관점), 연구·개발된 교육과정과 무관하게 새롭게 생성되어 실행될 수 있을 것이다(교육과정 생성 관점). 하지만 우리나라의 교육 현실을 볼 때 아직까지는 교사와 학생들이 교육과정의 개발과 실행에 있어 주체적인 위치를 확보하지 못하고 있으므로, 교사와 학생이 주체적으로 교육과정을 변형하고 생성해 간다는 관점을 교육 현장에 적용하기에는 다소 무리가 따른다(정혜승, 2002). 즉 교육과정 생성 관점에서 선택중심 교육과정 실행을 분석하는 것은 한계가 있을 수 있다. 따라서 본 연구에서는 교육과정 실행의 충실도 관점과 상호적응 관점을 통해 제7차 선택중심 교육과정의 실행수준을 심층적으로 분석하고자 하였다.

먼저, 충실도 관점에 기초한 이유로는 국가 수준에서 전문가들에 의해 연구·개발된 제7차 선택중심 교육과정 본래의 의도가 학교 현장에서 얼마나 충실하게 실행되고 있는가에 대한 연구가 우선적으로 요청되기 때문이다. 이러한 충실도 관점에서 제7차 선택중심 교육과정 실행을 분석함으로써 무엇이 얼마만큼 실행되었는지를 살필 수 있으며, 실행에 영향을 주는 요인이 무엇인지 구체적으로 파악해 볼 수 있을 것이다.

다음으로, 상호적응 관점에 기초한 이유로는 충실도 관점과 상호적응 관점이 모두 실제적 관심에 의해서 연구들이 수행되기 때문에 상호 분리되기 어려운 측면이 있기 때문이며(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992: 416), 특히 제7차 선택중심 교육과정은 지역과 학교의 여건에 맞게 학교교육과정이 편성·운영되도록 학교에게 국가가 일정한 권한을 위임하고 있다는 데 있다. 학교가 국가로부터 위임된 권한을 행사하는 것을 충실하게 실행하고 있는가 하는 측면에서는 충실도 관점이라 볼 수 있으나, 지역과 학교의 여건에 맞게 ‘무엇을 어떻게 실행하고 있는가’ 하는 측면에서는 상호적응 관점에서 바라볼 수 있을 것이다. 따라서 학교의 권한 활용 정도에 따라 학생의 선택권이 크게 달라질수 있는 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’ 등은 충실도 관점과 더불어 상호적응 관점을 통해 학교 수준의 선택중심 교육과정 실행을 관찰할 필요가 있다. 이상의 내용을 정리하면 <표 III

-2>와 같다.

<표 III-2> 선택중심 교육과정 실행을 분석하는 관점

학교의 역할	세부내용	충실도 관점	상호적응 관점	교육과정 생성관점
과정의 설치운영	· 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 · 과정의 개설운영 · 예체능 과정의 개설운영	○	○	×
학교와 학생의 선택 과목 편성운영	· 학교 지정 선택 과목 편성운영 · 학생 선택 과목 편성운영	○	○	×
국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치운영	· 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치운영	○	×	×
학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치운영	· 다 학교와 연계 운영 · 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습 허용	○	×	×

B. 교육과정 실행에 대한 영향요인

교육 현장의 변화에 대한 필요성이 절실하다는 점은 많은 사람들이 공감하고 있음에도 불구하고 실제 학교에서 시도되는 혁신적인 움직임들이 성공하는 사례는 극히 드문 것이 일반적인 현실이다. 이러한 현상의 근본적인 이유는 교육의 혁신은 다른 어떤 분야의 혁신보다 훨씬 복잡하고 어려운 과정을 수반하기 때문이다. 따라서 교육혁신의 복잡한 과정에 영향을 미치고 있는 제 요인들에 대한 체계적인 연구와 전문적인 탐구가 요청된다(이미숙, 1998).

본 절에서는 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인들이 무엇인지를 구명하였다. 교육과정 실행의 영향요인은 학교와 교사뿐만 아니라 교육과 관련된 모든 집단이나 환경에서 찾을 수 있으며, 이에 대한 선행연구는 여러 학자들에 의하여 연구되어 왔다. 그러나 현재 교육

현장에서 운영 중에 있는 고등학교 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미치는 구체적인 요인들이 무엇인가에 대한 체계적인 선행연구는 상대적으로 희소한 실정이다. 따라서 이 절에서는 포괄적인 범주에서 교육과정 실행에 영향을 미치는 변인들을 총체적으로 검토하고, 이를 토대로 다음 절에서는 고등학교 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미치는 변인들이 무엇인지를 구체적으로 탐색하였다.

McLaughlin과 Marsh(1978: 71)는 교육과정 실행의 영향요인을 제시한 바 있다. 이를 정리하면 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> McLaughlin과 Marsh(1978)가 제시한 교육과정의 실행 영향요인

-
- 가. 제도적인 동기부여
 - 1. 교사의 헌신을 가능하게 하는 학교체제
 - 2. 교육청 행정가의 지도력

 - 나. 학교장의 지도력
 - 3. 학교장의 효율성

 - 다. 교사 특성
 - 4. 교사의 태도
 - 5. 교사의 능력
-

McLaughlin과 Marsh(1978)는 교육과정 실행의 영향요인으로 ‘제도적인 동기부여’, ‘학교장의 지도력’, ‘교사 특성’ 등 세 가지로 분류하고 있다. 첫째, ‘제도적인 동기부여’란 교육과정 실행을 담당하는 교사들의 헌신을 가능하게 하는 학교의 체제를 의미한다. McLaughlin과 Marsh는 이러한 학교체제의 형성은 그 학교를 지원하고 있는 교육청 행정가의 지도력과 밀접한 관련을 갖는다고 설명한다. 둘째, ‘학교장의 지도력’은 교육과정을 주도하는 학교장의 효율성이 높으면 높을수록 혁신의 목표가 성공적으로 성취된다는 점에서 중요성을 갖는다. 셋째, ‘교사 특성’은 교사의 태도와 능력을 포함한다. McLaughlin과 Marsh는 교육과정 실행에 가장 강력한 영향을 미치는 교사의 태도는 효능감이라고 설명한

다. 교사의 효능감이란 가장 실행하기 어렵고 동기가 결여된 경우일지라도 교사가 성공적으로 실행시킬 수 있다고 믿는 신념으로, 이러한 교사 특성은 새로운 교육과정 실행 성과에 대해 가장 강력한 영향을 미친다고 설명한다. McLaughlin과 Marsh의 주장은 새로운 교육과정 실행에 무엇보다도 교사의 역할이 중요하다는 것을 지적하는 것이라고 할 수 있다.

Fullan은 ‘교육과정 실행의 영향요인’에 대해 목록을 만든 바 있고, 이후 이 목록은 관련 문헌에서 널리 인용되고 있다. Fullan이 제시한 요인들은 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> Fullan이 제시한 교육과정 실행의 영향요인

가. 교육과정 자체의 특성	8. 실행시기와 감독(실행 일정)
1. 변화에 대한 요구	9. 업무부담
2. 변화의 명료성, 복잡성	
3. 자료의 질과 실용가능성	다. 학교 수준의 특성
나. 지역 교육청 수준의 특성	10. 교장의 활동
4. 교육과정 혁신 시도의 역사	11. 교사간의 관계와 교사활동
5. 기대와 교장 훈련	라. 학교 외부요인
6. 교사연수(현직연수 등)와 참여	12. 교육부서의 역할(정부와 교육기관)
7. 각종 위원회와 지역사회 지원	

출처: Fullan, M. G.(1989). Research into educational innovation. In I. R. Glatter(Eds.), *Understanding school management*. Philadelphia: Open University Press. 200.

Fullan(1989)은 교육과정 실행의 영향요인으로 ‘교육과정 자체의 특성’, ‘지역 교육청 수준의 특성’, ‘학교 수준의 특성’, ‘학교 외부요인’ 등 네 가지로 분류하고 있다. ‘교육과정 자체의 특성’으로는 변화에 대한 요구, 변화의 명료성과 복잡성, 자료의 질과 실용가능성 등을 들고 있으며, ‘지역 교육청 수준의 특성’으로는 교육과정 혁신 시도의 역사, 기대와 교장의 훈련, 교사연수와 참여, 각종 위원회와 지역사회 지원, 실행시기와 감독, 업무부담 등을 들고 있다. 또 ‘학교 수준의 특성’으로 교장의 활동, 교사간의 관계와 교사활동을, ‘학교 외부 요인’으로는 교육부서의 역할을 들고 있다. 이러한 요인들은 새로운 교육과정을 실행

하는 과정에서 서로 독립적으로 작용하지 않고, 역동적으로 상호작용하여 교육과정 실행에 영향을 미친다. 즉 몇 개의 요인들이 부정적으로 작용하거나 충족되지 못하면 실행에 부정적인 영향을 미치게 되고, 역으로 모든 요인들이 긍정적으로 작용하게 되면 매우 효과적으로 실행될 수 있다는 것이다. 이상의 Fullan의 주장은 McLaughlin과 Marsh가 지적한 지역과 학교 수준의 역할 이외에도 교육과정 자체의 요인과 학교 외부 요인도 중요하다는 점을 제시한 것으로 볼 수 있다.

한편 Snyder, Bolin과 Zumwalt(1992: 416-417)는 Fullan의 이론을 바탕으로 교육과정 실행의 영향요인을 정리하였다. 이를 제시하면 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> Snyder, Bolin과 Zumwalt(1992)이 요약한 교육과정 실행의 영향요인

가. 교육과정 변화의 특성과 관련된 요인	9. 일정과 정보체계
1. 교육과정 변화의 적절성과 필요성	10. 위원회와 지역사회의 특징
2. 명료성	
3. 복잡성	다. 학교 수준의 요인
4. 자료의 실용성과 질	11. 학교장의 역할
	12. 교사간의 관계
나. 지역 수준의 특성과 관련된 요인	13. 교사의 특성과 적응성
5. 혁신적인 시도에 관한 지역의 역사	
6. 채택과정	라. 학교 외부 요인
7. 지역 수준의 행정 지원	14. 정부 대행기관
8. 교수요원 전문성 개발과 참여	15. 외부지원

<표 III-5>에 따르면 교육과정 실행의 영향요인은 ‘교육과정 변화의 특성과 관련된 요인’, ‘지역 수준의 특성과 관련된 요인’, ‘학교 수준의 요인’, ‘학교 외부 요인’ 등 네 가지의 요인으로 구분된다. ‘교육과정 변화의 특성과 관련된 요인’에는 교육과정 변화의 적절성과 필요성, 명료성, 복잡성, 자료의 실용성과 질 등을 포함하고 있다. ‘지역 수준의 특성과 관련된 요인’에는 혁신적인 시도에 관한 지역의 역사, 채택과정, 지역 수준의 행정 지원, 교수요원 전문성 개발과 참여, 일정과 정보체계, 위원회와 지역사회의 특징 등을 포함하고 있다. 또, ‘학교 수준의 요인’에는 학교장의 역할, 교사간의 관계, 교사의 특성과 적응성 등

을 포함하고, ‘학교 외부 요인’에는 정부 대행기관, 외부지원 등을 포함하고 있다.

지금까지 살펴 본 교육과정 실행의 영향요인들을 종합해 볼 때, 교육과정 실행은 그 자체의 내적인 원리뿐만 아니라 그것에 관련된 사람들의 신념과 동기, 태도, 그리고 그들을 둘러싸고 있는 환경적 특징이 복합적으로 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. McLaughlin과 Marsh(1978), Fullan(1989), Snyder, Bolin과 Zumwalt(1992) 등이 정리한 교육과정 실행의 영향요인들에 대한 전체적 범주를 상호 비교하여 보면 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> ‘교육과정 실행에 대한 영향요인’ 비교와 분석기제

McLaughlin과 Marsh(1978)	Fullan(1989)	Snyder, Bolin과 Zumwalt(1992)	교육과정 실행에 대한 영향요인
	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정 자체의 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 변화에 대한 요구 - 변화의 명료성 복잡성 - 자료의 질과 실용가능성 · 지역 교육청 수준의 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 혁신 시도의 역사 	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정 변화의 특성과 관련한 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 변화의 적절성과 필요성 - 명료성 - 복잡성 - 자료의 실용성과 질 	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정 자체 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 변화의 필요성 - 교육과정 실행가능성 - 교육과정 지침의 명확성과 복잡성
<ul style="list-style-type: none"> · 제도적인 동기부여 <ul style="list-style-type: none"> - 교육청 행정상의 지도력 	<ul style="list-style-type: none"> · 지역 교육청 수준의 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 기대와 교장 훈련 - 교사연수(현직연수 등)와 참여 - 각종 위원회와 지역사회 지원 - 실행시기와 감독실행 일정 - 업무부담 	<ul style="list-style-type: none"> · 지역 수준의 특성과 관련한 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 혁신적인 시도에 관한 지역의 역사 - 채택과정 - 지역 수준의 행정 지원 - 교수요원 전문성 개발과 참여 - 일정과 정보체계 - 위원회와 지역사회의 특성 	<ul style="list-style-type: none"> · 시도교육청 수준의 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 시도교육청의 지원 정도 - 교사의 연수 정도
<ul style="list-style-type: none"> · 제도적인 동기부여 <ul style="list-style-type: none"> - 교사의 헌신을 가능하게 하는 학교체제 · 학교장의 지도력 <ul style="list-style-type: none"> - 학교장의 효율성 · 교사 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 교사의 태도 - 교사의 능력 	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 수준의 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 교장의 활동 - 교사간의 관계와 교사활동 	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 수준의 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 학교장의 역할 - 교사간의 관계 - 교사의 특성과 적응성 	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 수준의 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 학교장의 교육과정 지도성 - 교사의 전문성과 기대수준
	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 외부 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 교육부서의 역할 (정부와 교육기관) 	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 외부 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 정부 대행기관 - 외부지원 	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 외부 요인 <ul style="list-style-type: none"> - 정부기관의 지원 정도

위의 학자들이 주장하는 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인들을 우리나라의 실정에 적용해 볼 때, Fullan(1989)의 견해가 교육과정 실행에 대한 영향요인을 확인하기 위한 체계적 시각과 현실적 타당성을 제공한다. Fullan의 견해는 교육과정 실행의 중층적 구조, 국가적 수준에서 의도된 교육과정 편성·운영 지침과 방향성, 지역교육청 지원 여건, 단위학교 수준, 외부 지원 요인 등을 포괄적으로 진단하고 있다고 볼 수 있다. Snyder, Bolin과 Zumwalt의 주장도 Fullan의 견해와 내용 면에서 유사하다고 볼 수 있으나, 교육과정 실행에 있어서 아직까지 중앙집권적 접근을 취하고 있는 우리나라의 실정에 맞지 않는 ‘지역사회’의 역할과 특성을 특별히 강조하고 있다. 따라서 본 논문은 Fullan의 견해에 입각하여 교육과정 실행의 영향요인을 분석하였다. 즉 교육과정 실행의 영향요인을 ‘교육과정 자체 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’, ‘학교 외부 요인’로 범주화 될 수 있다. 이를 세부적으로 제시하면 다음과 같다. 첫째, 새로 개발되어 학교 현장에 보급된 ‘교육과정 자체 요인’으로는 교육과정 변화의 필요성, 교육과정 실행가능성, 교육과정 지침의 명확성과 복잡성 등을 포함시킬 수 있다. 둘째, 학교 교육현장을 직접적으로 관리하고 지원하는 ‘시·도교육청 수준의 요인’으로는 시·도교육청의 지원 정도, 교사의 연수 정도 등을 포함시킬 수 있다. 셋째, 새로운 교육과정을 실제로 실행에 옮기는 ‘학교 수준의 요인’으로는 학교장의 교육과정 지도성, 교사의 전문성과 기대수준 등을 포함시킬 수 있으며, 넷째, 교육과정 실행에 직·간접적으로 영향을 미치는 ‘학교 외부 요인’으로는 정부기관의 지원 정도를 포함시킬 수 있다.

C. 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인

Fullan(1989)의 주장을 중심으로 범주화된 일반적인 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인 중에서 ‘교육과정 자체 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등은 우리

나라 선택중심 교육과정 실행과 관련해서도 큰 영향을 미치는 것이라고 볼 수 있다. 특히 ‘학교 수준의 요인’의 하위변인으로 학교의 여건을 포함하지 않는다. 그러나 교육과정 실행과 관련한 선행연구들(김정란, 1996: 37; 심미옥, 1989; 이미숙, 1998: 48; Huberman, 1988)이나 제7차 선택중심 교육과정 실행에 대한 연구학교 운영 사례와 선행연구들(강창동 외, 2002; 김재춘 외, 2001; 양운고등학교, 2002; 연수고등학교, 2002; 장유고등학교, 2003; 허경철 외, 2002)을 살펴보면, 학교의 여건이 우리나라 교육과정 실행에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인임을 지적하고 있다. 따라서 우리나라 제7차 선택중심 교육과정 실행에 있어서는 ‘학교 수준의 요인’에 학교의 여건 정도를 하위변인으로 포함할 필요가 있다.

한편 ‘학교 외부 요인’은 우리나라의 교육적 환경에 비추어 볼 때, 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인으로서 그 현실적 적용력은 다소 무리가 있다고 볼 수 있다. 우리나라의 고등학교 교육과정은 중앙 정부의 대학입시 정책에 의하여 거의 전적으로 영향을 받고 있다. 또한 외국의 경우처럼 지방자치가 실질적으로 활성화되어 있지 못하기 때문에 교육과정 운영에 있어서도 중앙 정부의 행·재정적 지원을 상당히 많이 받고 있다. 따라서 우리나라의 선택중심 교육과정 실행에 대한 영향요인을 분석하기 위해서는 대학입시 정책이나 중앙 정부의 지원을 ‘학교 외부 요인’으로 분류하기보다는 ‘시·도교육청 수준의 요인’과 구분하여 ‘국가 정책과 지원 요인’으로 분류하는 것이 더욱 타당하다고 볼 수 있다.

앞의 논의에 비추어 보면, 제7차 선택중심 교육과정 실행에는 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등 네 가지 요인에 영향을 받을 것이다. 이 네 가지 요인을 좀 더 구체적으로 논의하면 다음과 같다.

1. 교육과정 자체 요인

선택중심 교육과정은 우선 제7차 교육과정 자체가 가지고 있는 특성에 영향을 받는다고 볼 수 있다. 특히 선택중심 교육과정 실행은 제7차 교육과정 자체가 가지고 있는 요인, 즉

새로운 교육과정 변화의 필요성, 교육과정의 실현가능성, 교육과정 문서의 명확성과 복잡성 등에 영향을 받는 것으로 보인다. 국가가 의도하여 개발한 선택중심 교육과정에 있어서 학교 현장의 교사들이 제7차 교육과정이 의도한 교육과정 변화의 필요성을 어느 정도 느끼는지, 제7차 교육과정이 현재 학교의 교육 여건과 실정에 비추어 어느 정도 실현가능성이 있다고 느끼는지, 그리고 제7차 교육과정 문서가 학교 현장에서 교사들이 이를 이해하고 실행하는 데 어려움이 없을 만큼 명료한지 등에 의해 크게 영향을 받을 것이다. 따라서 본 절은 제7차 선택중심 교육과정 자체가 가지고 있는 요인을 ‘교육과정 변화의 필요성’, ‘교육과정의 실현가능성’, ‘교육과정 지침의 명확성과 복잡성’ 등으로 분류하여 영향요인을 분석하였다.

a. 교육과정 변화의 필요성

변화하는 사회는 변화하는 교육과정을 시대적으로 요청하게 된다. 신세호(1980)는 교육과정이 주기적으로 개발·개정되어야 하는 이유로 급격한 사회변화, 지식과 기술의 변화, 개인이 가지는 욕구와 가치의 변화로 보고 있다. 이는 교육과정이 그 시대의 시대상황과 시대정신을 반영하며, 동시에 변화하는 시대에 부흥하여 개발되어야 함을 의미하는 것이다. 그러나 교육과정 정책입안자와 개발자들만이 교육과정 변화의 필요성을 느끼고, 교사들은 절실히 느끼지 못한다면 새롭게 연구·개발된 교육과정이 학교 현장에서 제대로 실행되는 것을 기대하기 어려울 것이다.

Fullan(1989: 200)은 교사들이 교육과정의 변화를 바라지도 않고 필요를 느끼지도 못한다면 학교 현장에서 달라져야 할 것들이 무엇인지 모를 것이며, 개발된 교재 역시 별로 활용되지 않을 것이라고 주장하고 있다. 이와는 반대로 교사들이 교육과정 변화의 필요성을 많이 느낄수록 교육과정의 실행 정도는 더욱 높아질 것이다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992: 416). 이는 교육과정 변화의 필요성에 대해 학교 현장 교사들의 의견을 충분히 수렴하지 못한 채 연구·개발된 교육과정은 교사들의 참여를 이끌어내지 못하기 때문에 학교

현장에서 제대로 실행되지 못한다는 것을 시사한다.

제7차 선택중심 교육과정 역시 정책입안자와 개발자들은 교육과정 2000 연구 개발의 일환인 ‘초·중등학교 교육과정 체제 구조안’에서 선택중심 교육과정 도입의 필요성을 제시하고 있다.

고등학교 2~3학년은 일부 학생들에게는 종결 교육의 의미를 지니며, 또 다른 일부분의 학생들에게는 대학의 진학을 위한 예비 진로 탐색을 위한 계속 교육의 성격을 지니고 있다. 따라서 종결 교육의 의미를 지니는 학생들에게는 일반 교양과 관련된 과목의 이수 기회를 제공해 줄 필요가 있으며, 학생의 장래 진로나 적성에 따른 전문화된 교육의 준비 과정으로서의 의미를 지닌 학생들에게는 자신의 진로와 관련해서 보다 심화된 과목을 이수할 수 있는 기회를 제공해야 한다. (곽병선, 1996: 54)

그러나 선택중심 교육과정이 교육과정 정책입안자와 개발자의 필요에 의해서만 도입되 기보다는 교육과정 실행자인 학교 현장 교사들의 요구와 변화의 필요성이 반영되었을 때, 그 실행 정도는 높아 진다고 볼 수 있다.

b. 교육과정의 실현가능성

교육과정은 기본적으로 실천의 영역에 있으며, 실천을 전체로 존재한다고 할 수 있다. 학교에서 실현되기 어려운 교육과정은 그것이 아무리 좋은 의도와 내용을 담은 것이라도 실행되기 힘들 것이다. 따라서 새로운 교육과정의 개발은 실현가능성(feasibility)에 바탕을 두어야 한다(정혜승, 2002: 43). 교육과정 개발을 위한 충분한 시간 여유를 가지고 실현가능성을 검증하지 못한 채 정치적 혹은 다른 여러 가지 사회적인 필요성 때문에 새로운 교육과정을 학교에서 적용하게 된다면, 그 교육과정은 제대로 실행되지 못할 것이다(Fullan, 1982: 59-60). 특히 새로 개발된 교육과정은 교육과정 정책입안자와 개발자들의 판단이 아니라, 현장 교사들의 판단과 의견을 적극적으로 수렴하여 실천되어야 한다. 윤남순(1997: 31-33)은 새로운 교육과정 지침이 학교 현장에서 제대로 실행되지 못하고, 교육

과정 혁신을 아무리 강조해도 교사들이 새로운 교육과정을 받아들이지 못하는 원인을 교육과정 실행의 중심에서 교사가 배제되기 때문으로 보고 있다. Snyder, Bolin과 Zumwalt(1992: 416)는 교사들이 새로운 교육과정에 대해 실제적이고 실행가능하다고 인식할 때, 그 실행 정도가 높아진다고 주장하였다.

제7차 선택중심 교육과정에 있어서도 학교 현장 교사들이 느끼는 교육과정 문서의 실현 가능성이 교육과정 실행에 지대한 영향을 미친다고 볼 수 있다. 즉 교육과정 정책입안자와 개발자들이 느끼는 선택중심 교육과정의 실행가능성보다는 현장에서 교사들이 자각하는 선택중심 교육과정 실현가능성이 교육과정 실행에 더 많은 영향을 줄 것이다.

c. 교육과정 지침의 명확성과 복잡성

교육과정 문서의 명확성은 새로운 교육과정에 대하여 교사들이 정확하고 이해하기 쉽게 얼마나 세부적이고 구체적으로 진술되어 있는가에 따라 달라진다. 교사들이 새로운 교육과정의 목적, 수단, 방법이 무엇이며, 새로운 교육과정을 채택하여 실행함으로써 얻을 수 있는 이익이 무엇인가 등을 많이 알면 알수록 새로운 교육과정의 실행은 더욱 잘 이루어진다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992: 416).

선택중심 교육과정에 있어서도 문서의 명확성은 실행수준을 높이게 하는 요인이다. 다음은 선택중심 교육과정 문서의 명확성을 보여주는 지침으로 선택 주체별 선택 과목의 범위에 대한 내용이다.

선택 과목에 배당된 136단위 중에서 시도교육청, 단위학교는 각각 28단위 이상 지정할 수 있다. 학생의 선택 비율은 최대 50%까지 하되, 지역이나 학교의 실정에 따라 가능한 학교부터 점진적으로 시행하도록 한다. (교육부, 1997: 13-14)

이 지침에 따르면, 선택 과목에 배당된 136단위 중에서 시도교육청, 학교, 학생이 선택할 수 있는 선택 과목의 범위를 구체적으로 진술하고 있다. 이와 같이 교육과정 문서가 교

사들이 이해하기 쉽게 명확하게 진술되어 있다면, 교육과정 실행은 잘 이루어질 것이다. 즉 학교는 어느 정도의 과목 선택권이 있고, 학생들에게는 어느 수준까지 과목 선택권을 부여해야 하는지를 구체적으로 제시하고 있기 때문에 학교가 선택중심 교육과정을 실행하는데 어려움이 없을 것이다.

반면, 교육과정 문서의 복잡성은 교육과정을 이해하고 실행하는 데 상대적으로 어렵다고 생각되는 정도로서 추상성을 의미한다고 볼 수 있다. 새로운 교육과정의 변화 범위가 매우 크거나, 교육과정 내용이 구체적으로 진술되어 있지 못하면 복잡성은 증가된다. 교육과정의 복잡성과 추상성으로 인하여 교사들은 교육과정의 내용에 대해 명확하게 파악하지 못하고 혼란을 겪게 되어 결국은 실행에 좋지 못한 영향을 미치게 된다. 교육과정 문서의 낮은 명확성이 교사들을 혼란스럽게 만들고, 교사들의 교육과정 실행 의지를 약화시켜 결국 낮은 실행수준을 야기하는 것이다(Fullan & Pomfret, 1977: 369).

다음은 선택중심 교육과정 문서의 복잡성을 보여주는 지침이다. 이는 학생의 과목 선택권을 보장하기 위해 학생이 교육과정 편제에 있는 특정 과목의 개설을 요청할 경우, 학교가 이를 개설하도록 하는 내용이다.

선택 과목은 학교의 실정과 학생들의 요구를 반영해야 한다. 특히 시·도교육청이 정한 일정 규모 이상의 학생이 이 교육과정의 편제에 있는 특정 선택 과목의 개설을 요청할 경우, 학교는 이를 개설하여야 한다. (교육부, 1997: 20)

이 지침에 따르면, 시·도교육청이 정한 일정 규모 이상의 학생이 교육과정의 편제에 있는 특정 과목의 개설을 요청할 경우, 학교가 이를 개설하도록 하고 있다. 하지만 특정 과목의 개설은 학생들의 요구를 반영하되, 학교의 실정을 고려할 수 있도록 하고 있다. 여기서 ‘학교의 실정을 고려한다’는 말은 너무나 추상적인 표현이다. 특정 과목을 개설할 수 있는 학교의 실정을 어느 수준까지를 말하는 것인지 교사마다 다르게 해석할 수 있기 때문이다. 교사들의 해석이 서로 다르다면, 그 실행수준도 서로 다를 수 있다. 문서의 추상적인 진술은 교사들로 하여금 지침에 대한 명확한 이해를 방해하여 혼란을 겪게 하며, 결국은 교육과정 실행에 부정적인 영향을 미치게 된다.

2. 국가 정책과 지원 요인

국가 수준에서 연구개발된 새로운 교육과정은 소수의 연구학교에서 일정한 실험기간을 거쳐 학교 현장에 보급된다. 일선 현장 교사들은 새로운 교육과정의 실제성이나 적합성, 선택의 여지 등을 고려해 보기도 전에 새로운 교육과정의 성공적인 실행만을 강요당한다. 그러나 새로운 교육과정을 성공적으로 실행시키기 위해서는 교육 현장의 의견을 수렴하고 교사의 고충을 반영하는 국가의 교육정책이나 행·재정적 지원 등이 지속적으로 요구된다.

선택중심 교육과정이 교육 현장에 보급되기만 하면 단위학교에서는 성공적으로 실행될 것이라 기대하지만 대학입시 정책의 개선이나 정부기관의 지원이 뒤따르지 않는다면 성공적인 실행은 기대하기 어려울 것이다. 국가 정책과 지원 요인을 ‘대학입시 정책’, ‘정부기관의 지원 정도’ 등으로 분류하여 논의하면 다음과 같다.

a. 대학입시 정책

현실적으로 대학입시 정책은 학교교육과정 실행에 큰 영향을 미치고 있다. Skilbeck(1984)은 학교교육과정에 영향을 미치는 요인으로서 시험제도를 들고 있으며, 구체적으로 시험이 학생, 교사, 행정가의 인식, 학교교육과정, 교사의 수업활동 등에 영향을 미치는 것으로 보고 있다. 우리나라에서도 대학입시 정책이 학교교육과정에 미치는 영향은 지대하다. 김두정·이병욱(1998)은 대학입시가 고등학교 교육과정 운영과 수업에 영향을 미치는 연구에서 학교교육과정 운영에 대학입시가 순기능으로 작용하기보다 역기능으로 작용한다고 보고 있다. 그렇기 때문에 대학입시 정책의 개선 없이는 학교 교육의 질적 개선을 기대하기는 어려우며, 대학입시 정책은 우리나라 교육개혁의 중심과제로 거론되어 오고 있는 것이다(변영계·성병창, 1996). 실제로 선택중심 교육과정에 대한 연구학교의 경우에도 2005학년도 대학입시 정책의 개편안이 나온 이후에는 연구학교 운영 시와는 다르게 과정 선택과 과목 선택에 있어서 상당히 축소 운영하고 있는 것으로 나타났다(교육인적자원부, 2002).

제7차 선택중심 교육과정도 대학입시 정책과 밀접한 관련을 가질 수밖에 없다. 최근 대

학입시와 관련한 자료들(교육인적자원부, 2003, 2004; 한국교육과정평가원, 2004, 2005a; 한국대학교육협의회, 2004, 2005)을 살펴보면, 대학입시 정책은 선택중심 교육과정 기본 정신에 따라 모든 대학에서 동일한 전형자료를 요구하지 않으며, 대학수학능력시험 기본 체제 역시 평가 영역과 평가 과목을 자유롭게 선택할 수 있도록 한다. 즉 대학수학능력시험의 평가 영역이나 영역별 선택 과목 및 그 수에 있어서 모든 학생에게 일률적으로 적용하지 않고, 학생이 진학하기를 희망하는 대학의 입학전형 요강에 따라 학생 스스로 선택하여 응시하도록 하는 것이다. 그러나 학생들이 어떤 과목을 선택할 것인가 하는 것은 진학하고자 하는 대학에 따라 다르기 때문에 모든 학생들의 요구를 반영한 선택중심 교육과정을 편성·운영하는 데는 한계가 있을 수 있다. 이처럼, 대학입시 정책은 선택중심 교육과정과 직접적으로 맞물려 있고, 선택중심 교육과정의 성공적인 실행을 위한 중요한 변수가 되는 것이다.

b. 정부기관의 지원 정도

새로운 교육과정 개혁안이 발표되면 국가에서는 행정적, 재정적 지원뿐만 아니라 기술적 지원도 하게 된다. 이러한 지원들은 새로운 교육과정의 성공적인 실행을 위하여 학교나 교사들에게 절실히 필요하다. Fullan(1989: 294)은 미국의 새로운 교육과정이 실패하게 된 여러 원인 중 정부기관의 지원 부족을 가장 큰 원인이라고 생각한다. Henry는 사례 연구에서 새로운 교육과정은 지원 기간 동안에는 성공적으로 실행되었지만, 지원이 중단되면 결국 실행도 중단되었음을 보고하고 있다(윤남순, 1997: 53에서 재인용). 우리나라의 경우 유사한 예로 연구학교를 들 수 있다. 국가에서 연구학교를 지정하여 운영하는 동안에는 여러 가지 지원이 원활하게 이루어져 의도한 교육과정이 성공적으로 실행된다. 그러나 일정한 운영기간이 끝나면 교육과정에 대한 연구를 수행하였던 학교에서조차 실행이 중단되는 예가 많음을 볼 수 있다. 이러한 예는 새로운 교육과정이 완전하게 정착되어 실행될 때까지 지속적인 제도적 지원이 필요하다는 것을 시사한다.

계획적이고 포괄적인 지원 대책 없이 새로운 교육과정을 개발하여 그 내용만을 교사들

에게 소개하는 몇 시간의 교육과 일부 교사들에게 실시하는 현직교육만으로는 실제 학교 현장에서 새로운 교육과정이 성공적으로 실행되기를 기대할 수는 없다. 다시 말해, 선택중심 교육과정은 학교 현장에 보급하는 단계에서부터 정착이 될 때까지 정부기관의 지속적인 관심과 지원이 이루어진다면 성공적으로 실행될 수 있지만, 그렇지 않고서는 학교 현장은 아무런 변화도 일어나지 않을 것이다.

교육과정은 고정 불변의 것이 아니라 끊임없이 변하는 것이며, 국가와 시도교육청 그리고 학교가 함께 만들어 가는 것이다. 따라서 제7차 선택중심 교육과정에 있어서도 국가는 교육과정을 시행하면서 교육과정에 대한 국가·사회적인 요구 사항들을 수렴하고, 필요하다면 문제점 해결을 위해 제도적인 노력과 지속적인 지원을 아끼지 말아야 한다(교육인적자원부, 2002: 22). 이처럼, 국가가 선택중심 교육과정 실행 이전뿐만 아니라, 실행 과정에서도 실행에 필요한 제도적·정책적 지원을 전폭적으로 기울인다면 성공적인 교육과정 실행을 기대할 수 있을 것이다.

또 다른 국가 수준의 지원으로는, 선택중심 교육과정 운영과 실행에 대한 지속적인 학부모 홍보를 들 수 있다. 즉 선택중심 교육과정의 의미를 올바르게 이해시키고, 교육과정 실행 과정에서 제기되는 어려움과 그 해결방안은 무엇이며, 변화된 국가의 지침이 무엇인지에 대한 홍보활동이 지속적으로 이루어져야 한다는 것이다. 또한 실행의 전 과정에서 선택중심 교육과정 편성·운영 모형을 개발하여 보급하는 것도 필요하다. 선택중심 교육과정 실행 이전에 연구학교 운영을 통해 개발된 편성·운영 모형을 보급하는 데 그치지 않고, 실행과정의 문제점들을 해결하기 위한 실현 가능한 모형들을 지속적으로 개발하여 보급해야 할 것이다.

3. 시도교육청 수준의 요인

국가 수준에서 연구·개발된 새로운 교육과정에 대해 학교와 교사들은 새로운 교육과정이 무엇이며, 어떤 방법으로 실행해야 할 것인가, 새로운 교육과정을 실행할 때 나타나는 문

제점은 어떻게 해결해야 하는가 등과 같은 의문이 생길 수 있다. 이러한 학교와 교사들의 의문과 실행 중에 나타날 수 있는 문제점을 해결해 줄 수 있도록 시·도교육청 수준에서는 여러 가지 후속 조치와 함께 충분한 지원이 뒤따라야만 새로운 교육과정은 성공적으로 실행될 수 있을 것이다. 따라서 시·도교육청 수준에서는 지원을 아끼지 않아야 하며, 현장 교사들을 대상으로 지속적인 연수를 실시하여야 한다. 이러한 시·도교육청의 지원 수준이나 교사 대상의 연수 정도가 단위학교 수준에서 선택중심 교육과정 실행에 많은 영향을 끼칠 것이다.

a. 시·도교육청의 지원 수준

새로운 교육과정이 아무리 훌륭하게 계획되었다하더라도, 교육과정을 대규모로 실행할 때 지원을 전혀 받지 못한다면, 그 교육과정 실행은 성공하기가 어렵다(Marsh, 1992: 220). 그런데 우리나라의 시·도교육청 교육행정은 외형적인 인사 및 재정·시설 등에 관계되는 관리 행정 위주로 그 업무가 수행되어 왔으며, 교육과정에 관한 문제는 거의 취급하지 못하고 있는 실정이다(김재복·허경철·허숙·황규호, 1996: 202). 김재복 등은 새롭게 개발된 교육과정 실행을 촉진하기 위해서는 시·도교육청이 교육과정 중심의 지원체제로 전환될 필요가 있으며, 그러기 위해서는 시·도교육청 행정가들이 교육과정 계획에 전문적인 식견을 가지고 단위학교의 교육과정 실행을 지원해야 한다고 말한다. 특히 단위학교에서 새로운 교육과정을 성공적으로 실행해 가기 위해서는 시·도교육청 수준에서 이 교육과정의 실행에 수반되는 행·재정적 지원을 적극적으로 제공할 필요가 있다.

제7차 선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997: 16)에 따르면, 시·도교육청은 고등학교의 선택중심 교육과정이 정상적으로 운영될 수 있도록 장기적인 교원 수급 계획을 수립하여 시행하고, 교육시설, 설비, 자료 등의 정비 확충에 필요한 행·재정적인 지원을 해야 한다. 또한 각 고등학교가 개설하지 못하는 과목을 선택하고자 하는 학생들이 해당 과목을 이수할 수 있도록 다양한 기회를 마련해 주도록 하고 있다. 이는 선택중심 교육과정이 성공적으로 실행되기 위해서는 학교의 시설 확충, 교원 확충, 학교간 교육과정 연계 운영 등 시·

도교육청 수준의 지속적인 지원이 필요하다는 것을 의미한다. 학교의 시설 확충, 교원 확충, 학교간 교육과정 연계 운영 등은 모두 제7차 선택중심 교육과정에서 추구하는 학생들의 선택권을 보장해주기 위한 것들이다. 학교에 다양한 크기의 교실이 확보되어 있다면 선택 과목에 따라 수강 학생 수의 차이가 많이 나더라도 소수의 학생이 선택한 과목이나 다수의 학생이 선택한 과목 모두를 개설해 줄 수 있다. 또한 학교가 선택 과목별로 교사를 확보하고 있다면 다양한 선택 과목을 개설해 줄 수 있을 것이다. 특히 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해서 인근 학교와 연계하여 운영할 수 있다면 학생들의 과목 선택권은 더욱 확실하게 보장될 수 있을 것이다. 그러나 학교의 시설 확충, 교원 확충, 학교간 교육과정 연계 운영 등은 단위학교의 자체 능력으로만으로는 해결하기 어려운 문제들이기 때문에 시·도교육청 수준에서 지속적인 지원을 실시하여야 할 것이다. 즉 시·도교육청 수준의 지속적인 지원 정도에 따라 선택중심 교육과정 실행은 영향을 받을 것이다.

b. 교사의 연수 정도

교육과정의 개정은 사회적·시대적 필요에 따라 불가피하게 이루어지는데 새로운 교육과정을 학교 현장에서 실제적으로 실행하는 교사가 그 내용을 이해하지 못하고 있다면, 교육과정 개정은 아무런 효과가 없을 것이다. 따라서 개정된 교육과정을 학교 현장에 적용하기에 앞서 반드시 교사들을 대상으로 하는 연수가 필요하다(김여칠·유병열·김진호, 1989: 12-13). Fullan과 Hargreaves(1992: 1-4)는 교육과정의 성공적인 실행은 교사의 연수와 깊은 관계가 있음을 밝히고 있다. 즉 교사의 연수는 새로운 교육과정이 실행되는 과정 중에도 계속적으로 이루어져야 하며, 공식적이든 비공식적이든 다양한 경로를 통하여 실시되어야 한다는 것이다.

선택중심 교육과정 실행에 있어서 교사의 연수는 매우 중요한 요인이다. 왜냐하면, 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련한 학교의 역할을 성공적으로 수행하기 위해서는 학교교육과정 실행의 주체인 교사들의 적극적인 참여가 절실히 요구되기 때문에 선택중심 교육과정에 대한 연수는 필수적이다. 그렇지만 교사의 연수가 시·도교육청 주도로만 이루어지거

나, 참여하는 교사들이 전문성 신장에 소극적이라면 별로 효과적이지 못할 수 있다. 따라서 교사들이 새로운 교육과정에 대한 연수에 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하는 것이 무엇보다도 필요하다. 선택중심 교육과정에 대한 교사의 연수가 어느 정도 이루어졌느냐, 그리고 이러한 교사의 연수에 대해 교사들이 어느 정도 만족하고 있느냐에 따라 실행 정도는 달라질 것이다.

4. 학교 수준의 요인

제7차 선택중심 교육과정은 국가나 시도교육청의 역할을 축소하고, 단위학교에 많은 권한을 부여함으로써 학교의 역할을 강조하고 있다. 이는 학교 수준의 요인이 선택중심 교육과정 실행에 아주 많은 영향을 미친다는 의미이다. 학교 수준에서의 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인을 ‘학교장의 교육과정 지도성’, ‘교사의 특성’, ‘학교의 여건’ 등으로 분류하여 논의하면 다음과 같다.

a. 학교장의 교육과정 지도성

학교장의 교육과정 지도성은 학교 현장에서 교육과정의 실행에 직접적인 영향을 미치는 중요한 요인 중의 하나이다. Hord와 Huling-Austin(1986: 96-115)은 교육과정 실행을 위하여 학교장이 발휘해야 할 지도성 요인으로 학교조직의 정비, 교직원 훈련, 교육과정 실행상 나타나는 교사들의 문제점과 관심에 대한 지속적인 관찰과 처방, 교사들의 교육과정 실행을 돕기 위한 기초자료 수집 등을 들고 있다.

한편, Huddle(1987: 80-86)은 교육과정을 실행하는 데 있어서 새로운 교육과정 채택 기간과 실행 기간 그리고 제도화되는 과정 등 세 과정으로 나누고, 각 과정에서 학교장의 역할을 제시하고 있다. 첫째, 교육과정 채택 기간에 학교장은 교육과정 개선의 필요성에 대한 교직원들의 관심을 고양시키고, 교육과정의 변화는 학교 현장에서 새로운 교육과정이

성공적으로 실천될 때 이루어지기 때문에 학교의 실천의지가 중요하다는 사실을 교직원들에게 확실하게 주시시켜야 한다. 또한 유사한 많은 교육과정의 도입을 방지해야 하고, 교사 상호간의 협조와 정보 교환 체제를 유지할 수 있도록 해야 하며, 지역사회의 협조를 얻도록 노력해야 한다. 둘째, 새로운 교육과정을 실행하는 기간에 학교장은 교직원들이 교육과정의 전문성을 신장하고, 새로운 교육과정의 실행에 융통성을 발휘할 수 있도록 해야 하며, 지속적인 기술 지원과 함께 동료 간에 협조체제를 유지할 수 있도록 하고, 새로운 교육과정의 실행에 따른 보상을 교사들이 인식하도록 하며, 교사들로 하여금 교육과정의 실행 평가도구를 작성하여 사용하고 그 결과를 보고하도록 해야 한다. 셋째, 새로운 교육과정이 정착되는 단계에서 학교장은 보상체제와 장학 구조를 변화시키고 제도화될 수 있도록 기술적인 지원을 해야 한다.

또한 Fullan(1991: 203)은 학교에서 교육과정 실행을 위해 학교장이 꼭 교육과정 전문가가 될 필요는 없다고 하였다. 그러나 새로운 교육과정의 본질을 파악하고 있어야 하며, 교육과정 계획 수립과 실행 단계에서 교직원의 조직과 배치, 교사간의 협조체제 구축, 교사들의 교수 기술의 개발, 실행 의지 고취, 행·재정 지원 등에 강한 지도성을 발휘해야 한다고 주장한다.

이와 같이 학교장의 교육과정 지도성은 선택중심 교육과정 실행에 있어서도 영향을 미치는 요인이다. 만약 학교장의 교육과정 지도성이 소극적으로 발휘된다면 선택중심 교육과정의 실행 정도는 낮을 것이다. 반면 선택중심 교육과정 실행에 대한 학교장의 관심과 인식 수준을 높이고, 실행을 위해 학교 조직을 정비하고, 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 전문성 신장을 위해 노력하고, 실행의 과정에서 행·재정적인 지원을 아끼지 않는다면 선택중심 교육과정은 성공적으로 실행될 수 있다. 즉 선택중심 교육과정과 관련하여 학교장의 관심과 인식 정도가 높을수록 교사들도 실행에 적극적으로 참여할 것이며, 학교 조직을 선택중심 교육과정 운영에 적합하도록 정비하였다면 효과적인 실행이 이루어 질 수 있을 것이다. 학교장이 교사들의 전문성 신장을 위한 노력 정도가 크다면 높은 수준의 실행이 이루어 질 것이다. 또한 선택중심 교육과정 운영을 위한 학교 내 행·재정적 지원이 적

극적으로 이루어진다면 체계적인 실행이 가능할 것이다. 따라서 선택중심 교육과정 실행에 있어서 학교장의 교육과정 지도성과 관련하여 새로운 교육과정에 대한 학교장의 관심과 인식은 어느 정도 수준인가, 새로운 교육과정 실행을 위해 학교 조직을 어느 정도 수준에서 정비하였는가, 학교장이 새로운 교육과정에 대한 교사들의 전문성 신장을 위해 어느 정도 수준에서 노력하고 있는가, 실행의 과정에서 학교 내 행·재정적 지원은 어느 정도 수준에서 이루어지고 있는가 등에 대해 분석해 볼 필요가 있다.

b. 교사의 전문성과 기대 수준

교사들은 교육과정 실행요인의 영향을 받기도 하지만 교육과정의 직접적인 실행자이기 때문에 교육과정 실행에 직접적인 영향을 미친다. Pratt(1994: 325-326)는 교육과정 실행이 교사들에 의해 주도되지 못한다면 그것은 교사들의 내부적인 문제로 이해되어야 하며, 교사들의 의지와 다르게 변화시키려는 실행전략은 거의 실패하게 된다고 주장한다. 이러한 주장은 교육과정 실행 요인에 대해 논의할 때 교사들을 반드시 포함하여야 한다는 것을 의미한다. 교육과정 실행에 영향을 미치는 교사의 특성으로는 ‘교육과정에 관한 전문성’, ‘교사의 기대 수준’ 등을 들 수 있다. 먼저 ‘교육과정에 관한 전문성’과 관련하여 교육과정 실행은 교사 개개인들이 가지고 있는 교육과정에 대한 전문적인 지식의 정도에 따라 각기 다르게 실행될 수 있다. ‘교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다’는 말이 암시하는 바와 같이 교사의 교육과정에 대한 전문적인 능력은 교육의 질을 결정하는 중요한 요인인 것이다. 소경희(2003b)는 학교교육과정 편성·운영에 있어서 교사들의 전문성이란 전공 교과 분야의 전문가와 외부에서 계획한 교육과정을 실행에 옮기는 실행가 이외에도 ‘학교 교육의 실재를 적극적으로 구성하고 개발하며 설계하는 일, 그리고 교과간의 연계 및 학교 밖의 지역사회와 적절한 연계를 형성하는 일’까지를 포함하고 있다고 본다. 기존의 교육과정 정책은 학생의 능력이나 지역사회와 학부모의 요구, 교사의 필요 등을 고려하여 교육과정 내용을 재구성하는 수준에 그쳤다. 그러나 최근의 교육과정 정책은 기존의 차원을 벗어나 학생들에게 현대사회를 살아가는 데 필요한 능력뿐만 아니라 학습능력의 신장, 교육 실체에 대

한 교사들의 입장, 과학기술과 대중매체의 발달을 고려하여 교사들이 교육과정 내용을 선택·수정할 수 있도록 요구하고 있다. 따라서 교사들은 학교교육과정 편성·운영에 대한 고도의 전문성을 가지고 있어야 만이 이러한 사회적 요구를 수용할 수 있으며, 학교교육과정을 교육 현장에서 제대로 실행할 수 있다(윤남순, 1997: 37-38).

‘교사의 기대 수준’ 역시 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인이다. Gottesman(1993: 47)은 교육과정 실행을 통해 나타날 수 있는 진보의 척도는 교사의 기대 수준과 관련되어 있다고 보고, 20,000명의 공립학교 교사들을 대상으로 한 조사연구를 수행한 바 있다. 그는 교육과정 실행에 중요한 영향을 미치고 있는 교사의 기대 수준은 교사의 사기와 일에 대한 즐거움, 자신이 전문인으로서 대우받고 있다는 인식, 직업에 대한 만족도의 하위변인들로서 측정될 수 있다고 보았다. House와 Lapan(1978)은 많은 교사들이 자신의 일에 대한 가치를 확신하지 못하고 있으며, 이러한 현상은 교사들의 효능감을 저하시킴으로써 교육과정 실행에 영향을 미친다고 말한다. 즉 새로운 교육과정의 실행에 대한 교사들의 기대 수준이 교육 현장에서 교육과정 실행수준에 많은 영향을 줄 수 있다는 것이다.

이처럼 교육과정에 대한 교사들의 전문성 수준과 성공에 대한 기대수준은 선택중심 교육과정 실행에도 많은 영향을 미칠 것이다. 즉 제7차 선택중심 교육과정에 있어서도 교사들이 직접적인 실행자이기 때문에 교육과정에 관한 교사들의 전문성 수준과 성공에 대한 기대수준이 어느 정도인지에 따라 실행 정도는 달라진다는 것이다.

c. 학교의 여건 정도

교육과정 실행과 관련한 많은 선행연구들(김정란, 1996: 37; 심미옥, 1989; 이미숙, 1998: 48; Huberman, 1988)에서는 새로운 교육과정을 실행하는 데 있어서 학교의 여건이 영향을 미치고 있음을 지적하고 있다. 국가 수준의 교육과정을 토대로 한 학교교육과정은 일률적인 실행이 아니라 개별학교 나름의 특성에 맞는 실행 과정을 통하여 ‘다양한 전개’가 가능하도록 해야 한다(한국교육과정학회, 2002: 444). 특히 선택중심 교육과정은 국가 수준의 교육과정 문서에서도 ‘국가 수준의 교육과정과 시·도교육청의 교육과정 편성·운

영 지침을 바탕으로 학교의 실정에 알맞은 학교교육과정을 실행하도록 하고 있다'(교육부, 1997). 이는 실제로 선택중심 교육과정 실행에 '학교의 여건'이 중요한 요인임을 보여주는 사례이다.

제7차 선택중심 교육과정 실행에 대한 연구학교 운영 사례와 선행연구물(강창동 외, 2002; 김재춘 외, 2001; 양운고등학교, 2002; 연수고등학교, 2002; 장유고등학교, 2003; 허경철 외, 2002)들을 살펴보면, 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미칠 수 있는 요인으로 '학교의 여건'이 중요한 요인임을 지적하고 있으며, 특히 학교의 규모, 교사 수급, 시설 등이 실행에 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. '학교의 규모'에 따라 선택 과목별 전공교사의 확보율이 달라 학생의 선택권을 보장해 주는 정도가 서로 다르며, 학교의 규모가 소규모인 학교에서는 학급 수가 적어 다양한 과정을 설치·운영하지 못하고 있었다. '교사 수급'에 있어서도 전공교사가 없는 과목을 학생들이 선택하거나, 전공교사가 있더라도 선택 과목별 학생 수가 불균형을 이루어 학생들의 선택권이 제한 받는 경우도 있으며, '시설'에 있어서 다양한 크기 및 여분 교실을 충분히 확보하고 있지 않아 다양한 학습 집단을 편성·운영하지 못하는 실정이었다. 이상에서 살펴본 선택중심 교육과정 실행의 영향요인을 정리해보면, <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인

실행의 영향요인	하위변인
교육과정 자체 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 선택중심 교육과정 변화의 필요성 · 선택중심 교육과정의 실현가능성 · 선택중심 교육과정 지침의 명확성과 복잡성
국가 정책과 지원 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 대학입시 정책 · 정부기관의 지원 정도
시·도교육청 수준의 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 시·도교육청의 지원 수준 · 교사의 연수 정도
학교 수준의 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 학교장의 교육과정 지도성 · 교사의 전문성과 기대 수준 · 학교의 여건 정도

본 논문은 상술된 교육과정 실행에 대한 네 가지 영향요인들과 하위변인들을 일반계 고등학교 선택중심 교육과정 실행수준을 검토하기 위한 분석적 기제로서 채택하여 활용하였다(IV장 참조).

본 장은 국가 수준에서 개발된 교육과정의 실행수준을 분석하기 위한 이론적 관점을 살펴보고, 교육과정 실행에 영향을 미칠 수 있는 제반 환경적 요인을 검토하여 선택중심 교육과정 실행의 영향요인을 탐색하였다. 문헌분석에 의해서 도출된 본 장의 주요 연구 결과를 종합적으로 제시하면 다음과 같다. 먼저, 교육과정 실행이란 국가 수준에서 교육개혁의 의지를 담아 새롭게 연구·개발된 교육과정이 학교 교육 현장에 실제로 적용되어 의도한 바의 바람직한 변화를 이루는 과정이라고 할 수 있다. 따라서 교육과정이 실행되고 있는가를 파악한다는 것은 새로 개발된 교육과정이 단순히 적용되고 있는가 하는 것뿐만 아니라 의도한 바의 변화가 일어났는가를 확인해 보는 일이 되어야 한다.

다음으로, 교육과정 실행의 접근방식으로는, 첫째 국가 수준에서 연구·개발된 교육과정을 학교 현장에 보급하면, 학교 현장에서는 연구·개발된 교육과정을 훼손시키지 않고 원형대로 실행하여야 한다고 보는 충실도 관점과, 둘째 국가 수준에서 연구·개발된 교육과정이 원래의 의도대로 실행되기보다는 학교 현장에서 적절하게 변화하게 된다는 것을 자연스러운 것으로 보는 상호적응 관점과, 셋째 국가 수준에서 연구·개발된 교육과정과는 무관하게 학교 현장에서 교사와 학생의 경험에 의하여 새로운 교육과정이 생성된다고 보는 교육과정 생성 관점으로 구분된다. 본 연구에서는 우리나라의 교육 현실을 볼 때 아직까지는 교사와 학생들이 교육과정의 개발과 실행에 있어 주체적인 위치를 확보하지 못하고 있으므로, 교육과정 생성 관점에서 선택중심 교육과정 실행을 분석하는 것은 한계가 있을 수 있다. 따라서 교육과정 실행의 충실도 관점과 상호적응 관점을 통해 제7차 선택중심 교육과정의 실행수준을 심층적으로 분석하였다.

마지막으로, 선택중심 교육과정 실행의 영향요인은 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등으로 구분된다. 첫째, ‘교육과정 자체 요인’으로는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 선택중심 교육과정의 실현가능성,

선택중심 교육과정 지침의 명확성 등의 하위변인을 포함하고 있다. 둘째, ‘국가 정책과 지원 요인’으로는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도, 학부모 홍보 자료의 제작·보급, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급 등의 하위변인을 포함하고 있다. 셋째, ‘시·도교육청 수준의 요인’으로는 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도 등의 하위변인을, 넷째, ‘학교 수준의 요인’으로는 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원, 선택중심 교육과정 편성·운영에 관한 교사들의 전문성 수준, 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등을 하위변인으로 포함하고 있다.

IV. 고등학교의 선택중심 교육과정 실행수준 분석

개발된 교육과정은 학교교육 현장에서 실제적으로 실행되어야 한다. 아무리 좋은 의도와 목적을 반영하는 계획일지라도 학교 현장에서 구체적으로 실행되지 못하고, 학생들의 교육적 성취에 기여하지 못한다면 성공한 교육과정이 되지 못한다. 이는 다시 한 번 교육과정 실행의 중요성을 부각시키는 것이다. 실제로 교육 현장에서 어떤 변화가 일어났는지를 확인하기 위하여, 그리고 왜 의도한 변화가 발생했는지 또는 그것이 왜 발생하지 않았는지를 분석하기 위해서는 교육과정 실행에 관한 체계적인 이론적·실증적 연구가 필요하다. 개발되고 채택된 교육과정의 장·단점을 평가하기 위해서는 교육과정의 실행된 수준이 정확히 분석되어야 한다.

교육과정의 실행된 수준을 분석하는 것을 Fullan과 Pomfret(1977: 337)은 ‘검은 상자(black box)’를 여는 작업이라고 하였다. 검은 상자를 열어봄으로써 교육과정 개혁의 성공과 실패에 대한 사실적 정보와 원인을 체계적으로 분석할 수 있다는 것이다. 교육과정 개혁이 실패했다면 그 원인이 교육과정 자체에 있는지, 아니면 국가 정책과 지원의 문제에 있는지, 실행을 지원하는 시도교육청의 문제인지, 또는 실제 실행의 주체인 학교의 문제인지를 파악할 수 있기 때문이다.

본 장은 국가 수준에서 개발된 선택중심 교육과정이 학교 현장에서 어느 정도 실행되고 있는지 그 수준을 분석하기 위해 교육과정 실행이라는 ‘검은 상자’의 내용을 해독하고자 하였다. 이에 고등학교 선택중심 교육과정 실행수준을 전국 대상의 설문지 조사를 통해 실증적으로 분석하였다.

A. 실행수준 분석의 틀과 분석모형

1. 분석의 틀

이 연구에서는 고등학교의 선택중심 교육과정 실행수준을 ‘실행현황’과 ‘실행의 영향요인’

측면에서 분석하였다. ‘선택중심 교육과정 실행현황’ 분석 틀은 II장에서 검토한 이론적 논의와 관련 선행연구에 근거하여 도출되었다. 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할로는 과정의 설치·운영, 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영, 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영, 학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영 등이 제시되었다. 국가 수준에서 부여한 학교의 역할이 학교 현장에서 어느 정도 수행되고 있는가를 파악해 봄으로써 선택중심 교육과정 실행현황을 분석할 수 있을 것이다. 학교의 역할 수행 정도를 확인하기 위한 선택중심 교육과정 실행현황 분석 틀을 <표 II-6>의 내용을 중심으로 좀 더 구체화 하여 제시하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 선택중심 교육과정 실행현황 분석 틀

학교의 역할	세부내용
<p style="text-align: center;">과정의 설치·운영</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 · 과정의 개설·운영 <ul style="list-style-type: none"> - 과정의 개설 여부·시기 - 개설 과정 수 - 특성화 과정 육성 여부 · 예체능 과정의 개설·운영
<p style="text-align: center;">학교와 학생의 선택 과목 편성·운영</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 지정 선택 과목 편성·운영 <ul style="list-style-type: none"> - 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유 - 학교 지정 선택 과목 편성·운영 현황 - 학교 지정 선택 과목에 대한 학생 선택권 부여 현황 · 학생 선택 과목 편성·운영 <ul style="list-style-type: none"> - 학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유 - 학생 선택 과목 편성·운영 현황 - 학생 선택 과목군의 편성 방법 - 편성된 선택 과목군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식
<p style="text-align: center;">국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영
<p style="text-align: center;">학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 타 학교와 연계 운영 · 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습 허용

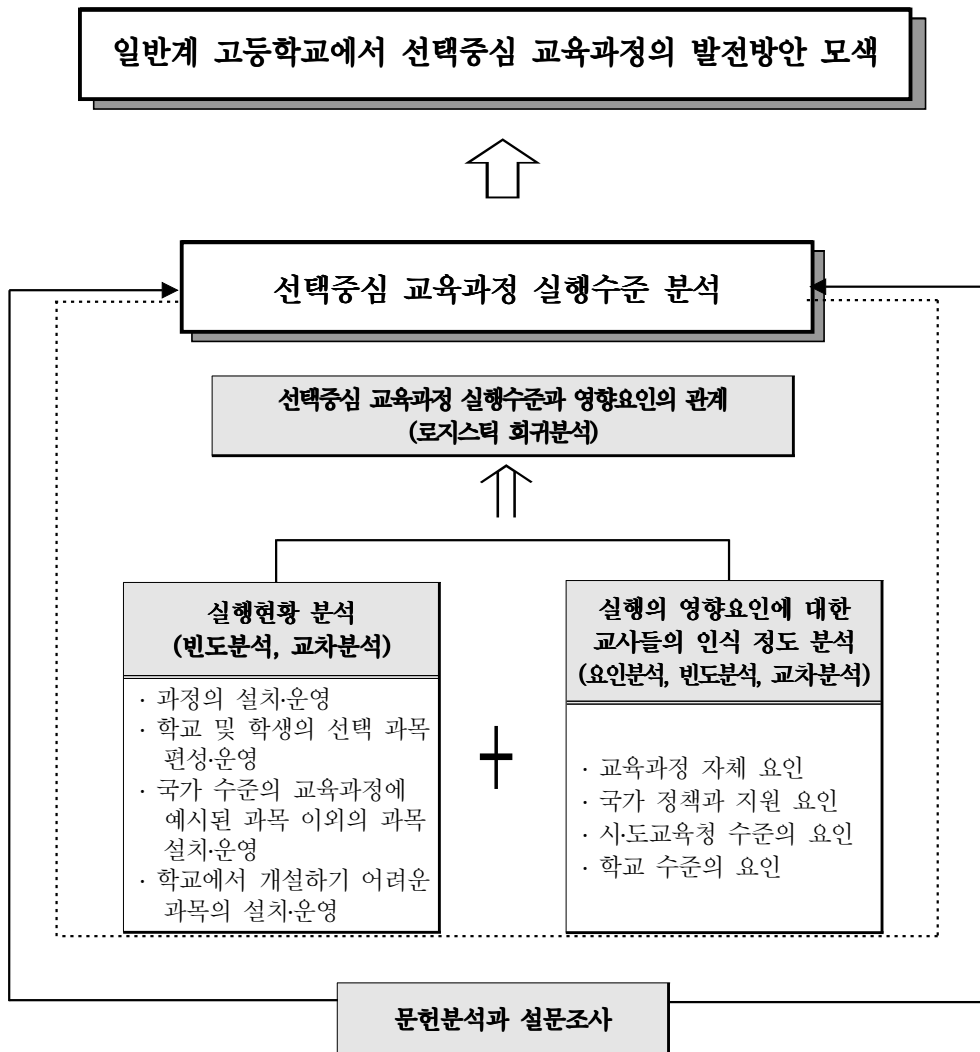
‘선택중심 교육과정 실행의 영향요인’에 대한 분석 틀은 III장에서 검토한 이론적 논의의 결과(<표 III-7> 참조)를 더욱 구체화한 것이다. III장에서 검토한 선택중심 교육과정 실행의 영향요인으로는 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 등이다. 학교 현장에서 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대해 교사들이 어느 정도 인식하고 있는가를 파악해 봄으로써 선택중심 교육과정 실행현황에 영향을 미치는 요인을 분석할 수 있을 것이다. 선택중심 교육과정 실행의 영향요인 분석 틀을 제시하면 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 분석 틀

실행의 영향요인	세부내용
교육과정 자체 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 선택중심 교육과정 변화의 필요성 · 선택중심 교육과정의 실현가능성 · 선택중심 교육과정 지침의 명확성
국가 정책과 지원 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 대학입시 정책 · 정부기관의 지원 정도 <ul style="list-style-type: none"> - 학부모 홍보 자료의 제작·보급 - 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급
시도교육청 수준의 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 시도교육청의 지원 수준 <ul style="list-style-type: none"> - 학교의 시설 확충을 위한 시도교육청의 지원 - 교원 확충을 위한 시도교육청의 지원 - 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시도교육청의 지원 · 교사의 연수에 대한 만족도
학교 수준의 요인	<ul style="list-style-type: none"> · 학교장의 교육과정 지도성 <ul style="list-style-type: none"> - 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식 - 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직 정비 - 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력 - 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원 · 교사의 전문성과 기대 수준 <ul style="list-style-type: none"> - 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준 - 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준 · 학교의 여건

2. 분석모형

앞에서 제시된 분석의 틀을 바탕으로 설문 문항을 개발하여, 전국단위 수준에서 설문조사를 실시하였다. 이러한 설문조사 결과에 근거하여 선택중심 교육과정 실행수준을 분석하여 궁극적으로 일반계 고등학교에 적합한 선택중심 교육과정의 발전방안을 모색해 보고자 하였다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 개발된 분석모형을 제시하면, [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 분석모형

B. 실행수준 분석방법

본 연구에서는 선택중심 교육과정 실행수준을 분석하기 위해 설문조사를 실시하였다. 분석대상, 분석도구, 분석절차, 자료처리 방법은 다음과 같다.

1. 분석대상

본 연구에서는 학교 수준에서의 선택중심 교육과정 실행수준을 분석하기 위해 전국의 일반계 고등학교 1,273개교(2004년 4월 1일 기준⁸⁾)를 모집단으로 하여, 2단계 비율적 유층무선표집(proportional stratified random sampling)을 실시하였다. 설문지는 학교당 1부이며, 표집된 고등학교의 교육과정 담당부장 또는 교육과정 담당교사가 응답하도록 하였다. 1단계 표집에서는 16개 시·도를 각각의 층(stratum)으로 구분하고, 2005년 7월 10일부터 2005년 8월 31일까지 638부의 설문지를 배부하여 418부(65.5%)를 회수하였다. 설문지 배부와 회수에 있어서 여덟 개 시·도교육청은 교육과정 담당장학사의 도움을 받았으며, 나머지 여덟 개 시·도교육청은 교육인적자원부 홈페이지에 제시된 학교 일람표를 활용하여 층별 무선 추출한 후 우편조사를 실시하였다. 2단계 표집은 1단계에서 회수된 418부의 설문지를 대상으로 학교 소재지, 학교 설립 형태, 학교 규모⁹⁾ 등 18개 층(stratum)으로 구분하였다. 표본의 크기는 각 층별로 동일 비율이 되도록 하고, 연구 결과의 일반화가능성을 고려하여 각 층별로 모집단의 25%를 추출하였다. 전국 일반계 고등학교 현황과 표집대상 학교 현황을 각각 제시하면 <표 IV-3>, <표 IV-4>와 같다.

8) 본 연구는 일반계 고등학교로 제한하였기 때문에 특수목적고, 각종학교, 방송통신고등학교, 고등기술학교 등은 제외하였다.

9) 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련한 선행연구의 검토를 통해 실행수준을 분석하는 데 필요한 배경 변인을 학교 소재지, 학교 설립 형태, 학교의 규모 등으로 구분한다. 학교 소재지는 특별시·광역시를 대도시로, 기타 시 지역을 중소도시로, 군 지역을 읍면 지역으로 분류하며, 설립 형태는 국·공립과 사립으로 구분한다. 또, 학교의 규모는 40학급 이상을 대규모, 21~39학급을 중규모, 20학급 이하를 소규모로 분류하였다.

<표 IV-3> 전국 소재 일반계 고등학교 현황

2004년 4월 1일 기준

학교규모 설립형태 소재지	대 규모			중 규모			소 규모			총 계
	국공립	사립	소계	국공립	사립	소계	국공립	사립	소계	
대도시	75	99	174	106	177	283	39	17	56	513 (40.3%)
중소도시	79	25	104	148	151	299	78	65	143	546 (42.9%)
읍면	.	.	.	18	13	31	128	55	183	214 (16.8%)
총 계	154	124	278 (21.8%)	272	341	613 (48.2%)	245	137	382 (30.0%)	1273 (100%)

출처: 교육인적자원부 홈페이지(주소 : <http://www.moe.go.kr/>).

<표 IV-4> 표집 대상 학교 현황

학교규모 설립형태 소재지	대 규모			중 규모			소 규모			총 계
	국공립	사립	소계	국공립	사립	소계	국공립	사립	소계	
대도시	19	25	44	27	44	71	10	4	14	129 (40.3%)
중소도시	20	6	26	37	38	75	20	16	36	137 (42.8%)
읍면	.	.	.	5	3	8	32	14	46	54 (16.9%)
총 계	39	31	70 (21.9%)	69	85	154 (48.1%)	62	34	96 (30.0%)	320 (100%)

<표 IV-4>에 따르면, 학교 소재지별로는 대도시 학교가 129개교(40.3%), 중소도시 학교가 137개교(42.8%), 읍면 지역 학교가 54개교(16.9%)이다. 설립 형태별로는 국공립학교가 170개교(53.2%), 사립학교가 150개교(46.8%)이며, 학교 규모별로는 대규모 학교가 70개교(21.9%), 중규모 학교가 154개교(48.1%), 소규모 학교가 96개교(30.0%)이다.

2. 분석도구

본 연구에서는 앞에서 제시한 선택중심 교육과정 실행현황 분석 틀과 실행의 영향요인에 대한 분석 틀을 근거로 설문지 문항을 개발하였다. 설문 문항은 실행현황과 실행의 영

항요인 등 크게 두 가지 영역으로 구분하였다. 실행현황과 실행의 영향요인은 각각 네 개의 범주로 구분하고 있으며, 이들 여덟 개의 범주에는 각각의 하위 내용을 포함하고 있다. 이에 대한 구체적인 내용은 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 선택중심 교육과정 실행수준 분석을 위한 설문지 문항 구성과 조사내용

문항 구성		조사 내용	문항번호	
실행 현황	과정의 설치운영	· 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 현황	II-1	
		· 과정의 개설 여부시기	II-2	
		· 개설 과정 수	II-3	
		· 특성화 과정 육성 여부	II-4	
		· 예체능 과정의 개설운영 현황	II-5	
학교와 학생의 선택 과목 편성운영	학교 지정 선택 과목 편성운영의 주된 이유	· 학교 지정 선택 과목 편성운영 현황	II-6	
		· 학교 지정 선택 과목에 대한 학생 선택권 부여 현황	II-7	
		· 학생 선택 과목 편성운영의 주된 이유	II-8	
		· 학생 선택 과목 편성운영 현황	II-9	
		· 학생 선택 과목 편성 방법	II-10	
		· 편성된 선택 과목군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식	II-11	
		· 편성된 선택 과목군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식	II-12	
국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치운영	· 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치운영 현황	II-13		
학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치운영	· 타 학교와 연계 운영 현황	· 타 학교와 연계 운영 현황	II-14	
		· 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 현황	II-15	
실행의 영향 요인	교육과정 자체 요인	· 선택중심 교육과정 도입의 필요성	III-1	
		· 선택중심 교육과정의 실현가능성	III-2	
		· 선택중심 교육과정 지침의 명확성	III-3	
	국가 정책과 지원 요인	· 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	· 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	III-4
			· 학부모 홍보 자료의 제작보급	III-5
			· 선택중심 교육과정 편성운영 모형의 개발보급	III-6
	사도교육청 수준의 요인	· 학교의 시설 확충을 위한 사도교육청의 지원	· 학교의 시설 확충을 위한 사도교육청의 지원	III-7
			· 교원 확충을 위한 사도교육청의 지원	III-8
			· 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 사도교육청의 지원	III-9
			· 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	III-10
	학교 수준의 요인	· 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 관심과 인식	· 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 관심과 인식	III-11
			· 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 학교 조직 정비	III-12
			· 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	III-13
			· 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교의 행재정적 지원	III-14
			· 선택중심 교육과정 편성운영에 대한 교사들의 전문성 수준	III-15
			· 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	III-16
			· 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	III-17

설문지 제작에 있어서 실행현황 분석을 위한 설문의 답지는 유목형 척도로 구성하고, 실행의 영향요인에 대한 설문의 답지는 Likert의 5단계 척도를 사용하였다(부록 I 참조).

3. 분석절차

선택중심 교육과정 실행수준 분석 틀에 근거하여 설문지 문항 구성과 조사내용을 검토하였다. 이후, 2005년 4월 20일에 교육학 전문가 다섯 명에게 선택중심 교육과정 실행수준 분석 틀과 실행수준 분석을 위한 설문지 문항 구성 내용의 적절성과 문항의 타당성을 검토 받았다.

선택중심 교육과정 실행수준 분석을 위한 설문지 문항 구성 및 조사내용을 토대로 설문지 초안을 작성하고, 2005년 6월 7일부터 2005년 6월 10일까지 연구방법론 전문가 두 명과 협의를 거쳐 설문지를 완성하였으며, 이후, 2005년 6월 15일 교육과정 전문가 한 명과 교육학 전문가 세 명의 도움으로 설문지의 내용타당도(content validity)를 높였다. 특히 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 설문지 문항의 구인타당도(construct validity)를 제고하기 위하여 2005년 6월 17일부터 2005년 6월 25일까지 광주광역시 소재 40개교를 대상으로 예비조사를 실시하였다.

예비조사에서 수집된 자료의 처리는 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)을 실시하고, III장에서 논의한 바와 같이 각 요인에 대한 하위변인들을 포함하고 있는지와 문항별 요인부하량을 검토하였다. 그 결과 III장에서 논의한 바와 같이 일치함을 확인할 수 있었으며(부록 II 참조), 문항별 요인부하량 역시 <표 IV-6>과 같이 0.5 이하가 없어 설문지의 문항 수정없이 2005년 7월 10일부터 2005년 8월 31일까지 본 조사를 실시하였다. 본 조사에서 수집된 설문지는 2005년 9월 5일부터 2005년 9월 27일까지 자료처리를 실시하고, 이후 실행수준을 분석하였다.

<표 IV-6> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 문항별 요인부하량(예비조사 결과)

문항번호	III-1	III-2	III-3	III-4	III-5	III-6	III-7	III-8	III-9
요인부하량	0.784	0.829	0.699	0.592	0.738	0.782	0.724	0.740	0.756
문항번호	III-10	III-11	III-12	III-13	III-14	III-15	III-16	III-17	
요인부하량	0.691	0.732	0.857	0.809	0.639	0.611	0.536	0.879	

4. 자료처리 방법

연구목적 달성을 위한 조사 자료의 통계적 처리방법은 다음과 같다. 첫째, 선택중심 교육과정 실행현황에 대해서는 전체적인 경향을 파악하기 위해 배경변인에 따른 빈도분석(frequency analysis)을 실시하고, 교차분석(crosstabulation analysis)을 통해 집단 간의 차이를 검증하였다. 둘째, 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대해서는 III장에서 논의한 바대로 네 가지의 요인으로 구분되어, 네 가지의 요인이 각각의 하위변인들을 포함하고 있는지를 검증하기 위해 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)을 실시하였다. 또 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 전체적인 인식 경향을 파악하기 위해 배경변인에 따른 빈도분석을 실시하였고, 교차분석을 통해 집단 간의 차이를 검증하였다. 그리고 종합적인 분석을 위해 평균을 산출하여 결과를 활용하였다. 셋째, 선택중심 교육과정 실행 영향요인이 선택중심 교육과정 실행수준에 어느 정도 영향을 미치고 있는지를 파악하기 위해 로지스틱 회귀분석(logistic regression analysis)을 실시하였다. 이러한 통계적 처리와 분석을 위해 SPSS/WIN 11.0 program을 활용하였다.

C. 실행수준 분석 결과

설문조사를 통해 파악된 선택중심 교육과정 실행수준을 선택중심 교육과정 실행현황, 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도, 그리고 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식을 통해 본 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인 등으로 구분하여 분석 결과를 제시하였다.

1. 선택중심 교육과정 실행현황

고등학교에서 선택중심 교육과정 실행현황을 조사·분석하기 위하여 실시한 설문조사 결과를 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등으로 구분하여 제시하였다.

a. 과정의 설치·운영

제7차 선택중심 교육과정에서는 엄격한 과정을 따로 두지 아니 하고, 개별 학생이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어가도록 하고 있다. 다만 학교는 학생의 진로를 돕고, 계열성 있는 선택 과목 이수를 위하여 필요한 과정을 설치하여 운영할 수 있도록 하고 있다. 이하에서는 과정의 설치·운영과 관련하여 ‘학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동’, ‘과정의 개설·운영’, ‘예체능 과정의 개설·운영’ 등에 대한 설문조사 결과를 분석하였다.

학교가 학생의 과정 선택을 돕기 위한 활동을 전개하고 있는지, 활동을 전개하고 있다면 어떤 방법을 활용하고 있는지를 조사하였다. 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 유무에 대한 설문조사 결과는 <표 IV-7>과 같이 95.9%의 학교에서 학생의 진로 선택을 돕기 위해 활동을 전개하고 있다고 응답하였으며, 4.1%는 전개하고 있지 않다고 응답하였다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별에 있어서 모두 유의미한 차이가 없이 대부분의 학교에서 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 활동을 전개하는 것으로 나타났다. 이는 단위학교의 학교교육과정 편성·운영에 있어서 학생들의 과정 선택이 매우 중요한 일이기 때문에 대부분의 학교에서 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 활동을 전개하는 것으로 해석된다.

<표 IV-7> 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동 유무

()안은 %

활동유무		있다	없다	계	χ^2	df
배경변인						
학교 소재지	대도시	127(98.45)	2(1.55)	129(40.31)	5.866	2
	중·소도시	131(95.62)	6(4.38)	137(42.81)		
	읍·면 지역	49(90.74)	5(9.26)	54(16.88)		
설립형태	국·공립	165(95.29)	8(4.71)	170(53.13)	0.385	1
	사립	145(96.67)	5(3.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	69(98.57)	1(1.43)	70(21.88)	2.436	2
	중규모	148(96.10)	6(3.90)	154(48.13)		
	소규모	90(93.75)	6(6.25)	96(30.00)		
계		307(95.94)	13(4.06)	320(100.00)		

학생의 과정 선택을 돕기 위해 학교에서 다양한 활동을 전개하고 ‘있다’고 응답한 경우에 한하여 어떤 방법을 활용하여 과정 선택을 돕고 있는지를 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-8>과 같이 ‘[진로와 직업] 과목의 편성·운영’이 37.1%로 가장 많았으며, 그 다음으로 ‘창의적 재량활동 시간의 활용’이 29.6%, ‘교육과정 이외의 시간 활용’이 17.9%, ‘별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로자료만 제시’하는 경우가 15.3% 순으로 나타났다. 이러한 결과는 단위학교에서 학생의 과정 선택을 돕기 위해 학교의 여건에 따라 다양한 방법을 활용하고 있음을 말해준다. 특히 학생의 과정 선택을 돕기 위한 활동 중에서 ‘[진로와 직업] 과목의 편성·운영’, ‘창의적 재량활동 시간의 활용’ 등과 같은 정규 교육과정 내에서 편성하여 운영하는 경우(66.8%)가 ‘교육과정 이외의 시간 활용’, ‘별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로자료만 제시’ 등과 같이 정규 교육과정이 아닌 경우(33.2%)보다 더 많은 것으로 나타났다. 이처럼 정규 교육과정 내에서 활동이 더 많다는 것은 학생의 과정 선택을 돕기 위해 체계적인 노력을 하는 학교가 더 많다는 것으로 해석될 수 있을 것이다.

이러한 반응은 설립 형태 면에서 국·공립학교는 정규 교육과정 내에서 편성한 ‘[진로와 직업] 과목의 편성·운영’, ‘창의적 재량활동 시간의 활용’ 등의 방법을, 사립학교는 정규 교육과정이 아닌 ‘교육과정 이외의 시간 활용’, ‘별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로 자

료만 제시' 등의 방법을 상대적으로 더 많이 활용하고 있었다. 또, 학교 규모 면에서는 대규모와 소규모 학교는 정규 교육과정 내에서 편성하는 방법을, 중규모 학교는 정규 교육과정이 아닌 방법을 상대적으로 더 많이 활용하는 것으로 나타났다. 그러나 학교 소재지에 따라서는 의미 있는 차이가 없었다. 이러한 결과를 통해 볼 때, 교사 확보에 상대적으로 용이한 학교가 정규 교육과정 내에서 편성한 방법을 더 많이 활용한다고 해석될 수 있을 것이다. 즉 교사 이동이 어려운 사립학교보다는 교사의 이동이 용이한 국·공립학교가, 중·소규모 학교보다는 많은 교사를 확보하고 있는 대규모 학교가 정규 교육과정 내에서 편성한 방법을 상대적으로 더 많이 활용하는 것을 볼 수 있다. 그러나 소규모 학교의 경우는 교사 수는 적지만 사립학교 분포보다는 국·공립학교 분포가 두 배 정도되기 때문에 정규 교육과정 내에서 편성한 방법을 상대적으로 더 많이 활용하는 것으로 보여진다.

<표 IV-8> 학생의 과정 선택을 돕기 위한 활동 방법

()안은 %

활동방법 배경변인		[진로와 직업] 과목의 편성운영	창의적 재량활동 시간의 활용	교육과정 이외의 시간 활용	별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로 자료만 제시	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	45(35.43)	32(25.20)	28(22.05)	22(17.32)	127(41.37)	8.648	6
	중소도시	50(38.17)	46(35.11)	21(16.03)	14(10.69)	131(42.67)		
	읍면 지역	19(38.78)	13(26.53)	6(12.24)	11(22.45)	49(15.96)		
설립 형태	국공립	68(41.98)	49(30.25)	20(12.35)	25(15.43)	162(52.77)	8.150*	3
	사립	46(31.72)	42(28.97)	35(24.14)	22(15.17)	145(47.23)		
학교 규모	대규모	27(39.13)	25(36.23)	14(20.29)	3(4.35)	69(22.48)	13.864*	6
	중규모	55(37.16)	34(22.97)	28(18.92)	31(20.95)	148(48.21)		
	소규모	32(35.56)	32(35.56)	13(14.44)	13(14.44)	90(29.32)		
전체		114(37.13)	91(29.64)	55(17.92)	47(15.31)	307(100.00)		

* p < .05

제7차 선택중심 교육과정에서는 국가와 시·도교육청에서 설치한 과정을 학교와 학생이 선택하는 것이 아니라, 단위학교 수준에서 학생의 진로와 관련하여 필요한 과정을 개설하여 운영하도록 하고 있다. 이에 단위학교에서 학생이 필요로 하는 과정을 개설하고 있는

지, 과정을 개설하고 있다면 몇 학년에서 몇 개의 과정을 개설하고 있으며, 혹은 특성화 과정을 개설하여 집중 육성하고 있는지를 조사하였다.

<표 IV-9> 과정의 개설 여부시기

()안은 %

개설여부/시기 배경변인		2학년만	3학년만	23학년 모두	개설한 '과정'이 없다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	2(0.60)	5(1.60)	109(34.10)	13(4.10)	129(40.31)	5.915	6
	중·소도시	8(5.84)	5(3.65)	107(78.10)	17(12.41)	137(42.81)		
	읍·면 지역	4(7.41)	1(1.85)	41(75.93)	8(14.81)	54(16.88)		
설립 형태	국·공립	12(7.06)	7(4.12)	133(78.24)	18(10.59)	170(53.13)	7.159	3
	사립	2(1.33)	4(2.67)	124(82.67)	20(13.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	3(4.29)	4(5.71)	57(81.43)	6(8.57)	70(21.88)	2.922	6
	중규모	6(3.90)	5(3.25)	122(79.22)	21(13.64)	154(48.13)		
	소규모	5(5.21)	2(2.08)	78(81.25)	11(11.46)	96(30.00)		
전체		14(4.38)	11(3.44)	257(80.31)	38(11.88)	320(100.0)		

과정을 개설하고 있는지, 과정을 개설하고 있다면 몇 학년에서 개설하고 있는지에 대한 설문조사 결과는 <표 IV-9>와 같이 과정을 개설하고 있는 경우가 88.1%이고, 개설하고 있지 않은 경우가 11.9%로 대부분의 학교에서는 과정을 개설하여 운영하고 있는 것으로 조사되었다. 과정을 개설하고 있다고 응답한 88.1% 중에서는 과정을 2·3학년 모두 개설하고 있는 경우가 80.3%로 가장 많이 나타났으며, 2학년만 개설하는 경우가 4.4%, 3학년만 개설하는 경우가 3.4%로 나타났다. 이는 2·3학년에서 과정을 개설하여 운영하는 제6차 교육과정 때와 별 차이가 없음을 보여주는 것이다. 이러한 결과는 제7차 선택중심 교육과정의 의도한 바대로 엄격한 과정을 따로 두지 아니 하고, 개별 학생이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어 가기에는 학교의 여건상 어려움이 따르는 것으로 해석된다. 반면 제한된 과정을 개설하여 운영함으로써 학생들의 과목 선택권을 제한하는 소극적인 학교 교육과정 편성·운영이라고도 볼 수 있을 것이다. 그러나 과정을 개설하여 운영하지 않는다고 응답한 11.9%와 과정을 2·3학년 모두 개설하지 않고 특정 학년에서만 개설하여 운영한

다는 7.8%는 단위학교의 실정에 따라 다양하게 운영되는 것으로 보인다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별에 있어서 모두 의미 있는 차이가 나타나지 않았다.

학교에서 학생의 진로와 관련하여 필요한 과정을 개설하여 운영하고 있다고 응답한 경우에 한하여 몇 개의 과정을 개설하고 있는지를 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-10>과 같이 두 개 과정을 개설하는 경우가 74.8%로 가장 많은 것으로 나타났으며, 세 개 과정을 개설하는 경우가 9.6%, 한 개(단일 또는 통합과정) 과정을 개설하는 경우가 9.2%, 네 개 이상의 과정을 개설하는 경우가 6.4%로 조사되었다. 이러한 반응은 학교 소재지 면에서 읍·면 지역 학교는 모두 두 개 이하의 과정만을 개설하고 있었으며, 대도시와 중소도시 학교는 세 개 이상의 과정을 개설한 경우가 20% 정도 수준이었다. 설립 형태 면에서 사립학교는 두세 개 과정을 개설한 경우가 국·공립학교보다 훨씬 많은 것으로 나타났다. 학교 규모 면에서 대규모 학교일수록 개설하고 있는 과정 수가 다양하고, 소규모 학교일수록 두 개 이하의 과정을 개설하는 비율이 높았다. 이는 읍·면 지역 학교나 소규모 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영하기가 어렵다는 것을 보여준다.

<표 IV-10> 개설·운영하고 있는 과정 수

()안은 %

배경변인 \ 과정 수		1개	2개	3개	4개 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	3(2.59)	90(77.59)	19(16.38)	4(3.45)	116(41.13)	34.965***	6
	중·소도시	13(10.83)	85(70.83)	8(6.67)	14(11.67)	120(42.55)		
	읍·면 지역	10(21.74)	36(78.26)	0(0.00)	0(0.00)	46(16.31)		
설립 형태	국·공립	20(13.16)	105(69.08)	13(8.55)	14(9.21)	152(53.90)	11.489**	3
	사립	6(4.62)	106(81.54)	14(10.77)	4(3.08)	130(46.10)		
학교 규모	대규모	5(7.81)	38(59.38)	15(23.44)	6(9.38)	64(22.70)	37.094***	6
	중규모	5(3.76)	108(81.20)	11(8.27)	9(6.77)	133(47.16)		
	소규모	16(18.82)	65(76.47)	1(1.18)	3(3.53)	85(30.14)		
전체		26(9.22)	211(74.82)	27(9.57)	18(6.38)	282(100.00)		

** p < .01, *** p < .001

* 학교 소재지의 3셀(20.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 3.04).

* 학교 규모의 1셀(6.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 3.94).

학교에서 학생의 진로와 관련하여 필요한 과정을 개설하고 있다고 응답한 경우에 한하여 학교에서 집중적으로 육성하는 특성화 과정이 있는지를 조사해 보았다. 그 결과는 <표 IV-11>과 같이 '없다'고 응답한 경우가 95.0%로 대부분을 차지하고 있으며, '있다'고 응답한 경우는 5.0%에 불과하였다. 집중적으로 육성하고 있는 특성화 과정으로는 외국어 과정, 예체능 과정, 과학 과정, 서울대학교 이수 과정 등으로 조사되었다. 이러한 결과는 대학입시 준비에 매달려야 하는 우리나라 일반계 고등학교의 현실을 보여주는 것으로 해석된다. 즉 대부분의 학교에서 특성화 과정을 집중적으로 육성하지 못하고 있으며, 집중적으로 육성하고 있는 특성화 과정이 있다고 하더라도 대학입시와 관련한 과정만을 개설하고 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 반응은 설립 형태 면에서 국·공립학교가 사립학교보다 집중 육성하는 특성화 과정이 더 많은 것으로 나타났다. 그러나 학교 소재지와 학교 규모에 따라서는 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-11> 집중적으로 육성하는 특성화 과정의 개설 유무

()안은 %

배경변인 \ 개설 유무		있다	없다	계	χ^2	<i>df</i>
학교 소재지	대도시	5(4.31)	111(95.69)	116(41.13)	1.601	2
	중·소도시	8(6.67)	112(93.33)	120(42.55)		
	읍·면 지역	1(2.17)	45(97.83)	46(16.31)		
설립형태	국·공립	13(8.55)	139(91.4)	152(53.90)	8.997*	1
	사립	1(0.77)	129(99.2)	130(46.10)		
학교 규모	대규모	3(4.69)	61(95.31)	64(22.70)	0.048	2
	중규모	7(5.26)	126(94.74)	133(47.16)		
	소규모	4(4.71)	81(95.29)	85(30.14)		
계		14(4.96)	268(95.04)	282(100.0)		

* $p < .05$

학교에서 학생의 진로와 관련하여 필요한 과정을 개설하여 운영하고 있다고 응답한 경

우에 한하여 예체능 과정을 개설하여 운영하고 있는지, 예체능 과정을 개설하여 운영하고 있다면 몇 학년에서 몇 개의 학급을 대상으로 어떤 과목을 개설하여 운영하고 있는지 등에 대해 조사하였다. 조사 결과는 <표 IV-12>와 같이 ‘없다’고 응답한 경우가 85.1%, ‘있다’고 응답한 경우는 14.9%로 대부분의 학교에서는 여건의 어려움으로 예체능 과정을 별도로 개설하여 운영하고 있지 못했다. 이러한 반응은 학교 규모 면에서 대규모 학교가 중규모와 소규모 학교보다 예체능 과정을 개설하여 운영하는 경우가 많았는데, 이는 중규모와 소규모 학교가 대규모 학교보다 예체능 과정을 개설하여 운영하기에는 학교의 여건이 상대적으로 어렵다는 것을 보여준다. 한편 학교 소재지와 설립 형태별로는 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났는데, 이는 예체능 과정을 개설하여 운영하기 위해서는 학교 소재지와 설립 형태의 차이보다는 교사 수와 관련있는 학교의 규모가 중요하다는 것을 재확인시켜 주는 것으로 볼 수 있다.

<표 IV-12> 예체능 과정의 개설-운영 여부

()안은 %

개설-운영 유무 배경변인		있다	없다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	21(18.10)	95(81.90)	116(41.13)	5.063	2
	중소도시	19(15.83)	101(84.17)	120(42.55)		
	읍면 지역	2(4.35)	44(95.65)	46(16.31)		
설립형태	국공립	21(13.82)	131(86.18)	152(53.90)	0.302	1
	사립	21(16.15)	109(83.85)	130(46.10)		
학교규모	대규모	15(23.44)	49(76.56)	64(22.70)	6.661*	2
	중규모	20(15.04)	113(84.96)	133(47.16)		
	소규모	7(8.24)	78(91.76)	85(30.14)		
계		42(14.89)	240(85.11)	282(100.00)		

* p < .05

예체능 과정을 개설하여 운영하고 있다고 응답한 경우에 한하여 몇 학년에서 개설하여

운영하는지를 조사해 보았다. 그 결과는 <표 IV-13>과 같이 ‘2·3학년 모두’ 개설하여 운영하는 경우가 50.0%로 가장 많았으며, 그 다음으로는 ‘3학년만’ 개설하여 운영하는 경우가 38.1%, ‘2학년만’ 개설하여 운영하는 경우가 11.9% 순으로 조사되었다. 즉 한 개 학년만 개설하여 운영하는 경우보다 2·3학년 모두 개설하여 운영하는 것이 학교교육과정 편성·운영상 덜 복잡하기 때문으로 해석된다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로 모두 의미 있는 차이가 없었는데, 이는 예체능 과정의 개설·운영 시기가 배경변인의 차이보다는 예체능 과목 담당교사의 수급 등 학교의 여건에 따라 결정되기 때문으로 해석된다.

<표 IV-13> 예체능 과정의 개설·운영 시기

()안은 %

개설·운영시기 배경변인		2학년만	3학년만	2·3학년 모두	계	χ^2	<i>df</i>
학교 소재지	대도시	0(0.00)	9(42.86)	12(57.14)	21(50.00)	6.915	4
	중소도시	5(26.32)	6(31.58)	8(42.11)	19(45.24)		
	읍면 지역	0(0.00)	1(50.00)	1(50.00)	2(4.76)		
설립형태	국공립	4(19.05)	10(47.62)	7(33.33)	21(50.00)	1.601	2
	사립	1(4.76)	6(28.57)	14(66.67)	21(50.00)		
학교규모	대규모	2(13.33)	2(13.33)	11(73.33)	15(35.71)	9.092	4
	중규모	1(5.00)	11(55.00)	8(40.00)	20(47.62)		
	소규모	2(28.57)	3(42.86)	2(28.57)	7(16.67)		
계		5(11.90)	16(38.10)	21(50.00)	42(100.00)		

* 학교 소재지의 5셀(41.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.84).

* 설립 형태의 2셀(25.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 2.34).

* 학교 규모의 6셀(50.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.09).

예체능 과정을 개설하여 운영하고 있다고 응답한 경우에 한하여 몇 개의 학급을 개설하여 운영하는지를 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-14>와 같이 ‘두 개 학급’을 개설하여 운영하는 경우가 35.7%로 가장 많았으며, 그 다음으로는 한 개 학급을 개설하여 운영하는

경우가 33.3%, 네 개 학급 이상이 19.1%, 세 개 학급이 11.9% 순으로 조사되었다. 이러한 반응은 학교 소재지 면에서 대도시의 경우는 한 개 학급, 두 개 학급이 대부분이었으나, 중소도시의 경우는 한 개 학급에서 네 개 학급 이상까지 고루 분포되어 있었다. 그러나 설립 형태와 학교 규모별로는 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과를 통해 볼 때, 예체능 과정으로 개설하여 운영하는 학급 수는 학교의 여건에 따라 다양하다고 볼 수 있다. 특히 대도시의 경우는 예체능 과목과 관련한 사설 교육기간이 중소도시와 읍면지역에 비해 훨씬 많이 있기 때문에 대도시 학교에서는 예체능 과정을 개설하여 운영하는 학급 수가 상대적으로 적은 것으로 해석된다.

<표 IV-14> 예체능 과정으로 개설·운영하는 학급 수

()안은 %

배경변인 \ 학급 수		1개 학급	2개 학급	3개 학급	4개 학급 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	10(47.62)	9(42.86)	2(9.52)	0(0.00)	21(50.00)	14.650*	6
	중소도시	4(21.05)	6(31.58)	2(10.53)	7(36.84)	19(45.24)		
	읍·면 지역	0(0.00)	0(0.00)	1(50.00)	1(50.00)	2(4.76)		
설립 형태	국·공립	9(42.86)	6(28.57)	1(4.76)	5(23.81)	21(50.00)	4.043	3
	사립	5(23.81)	9(42.86)	4(19.05)	3(14.29)	21(50.00)		
학교 규모	대규모	1(6.67)	10(66.67)	2(13.33)	2(13.33)	15(35.71)	9.653	6
	중규모	11(55.00)	4(20.00)	3(15.00)	2(10.00)	20(47.62)		
	소규모	2(28.57)	1(14.29)	0(0.00)	4(57.14)	7(16.67)		
전체		14(33.33)	15(35.71)	5(11.90)	8(19.05)	42(100.0)		

* $p < .05$

* 학교 소재지의 8셀(53.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.84)

* 설립 형태의 4셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 2.34)

* 학교 규모의 10셀(66.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.09).

예체능 과정을 개설하여 운영하고 있다고 응답한 경우에 한하여 어떤 과목을 개설하여 운영하고 있는지에 대해 조사해 보았다. 그 결과는 <표 IV-15>와 같이 ‘미술, 음악, 체육’을 모두 개설하여 운영하는 경우가 76.2%로 가장 높게 나타났으며, ‘음악, 체육’ 과목이

9.5%, ‘미술, 음악’ 과목이 7.1%, ‘미술, 체육’ 과목이 4.8%, ‘미술’ 과목이 2.4%로 나타났다. 즉 학교에서는 예체능 과정 학생들이 요구하는 과목을 학교의 실정을 고려하여 다양하게 개설하여 운영하고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로 모두 의미 있는 차이가 없었다.

<표 IV-15> 예체능 과정에서 개설하고 있는 과목 현황

()안은 %

배경변인		미술, 음악, 체육	미술, 음악	미술, 체육	음악, 체육	미술만	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	17(80.95)	1(4.76)	1(4.76)	1(4.76)	1(4.76)	21(50.00)	3.555	8
	중소도시	13(68.42)	2(10.53)	1(5.26)	3(15.79)	0(0.00)	19(45.24)		
	읍면 지역	2(100.0)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	2(4.76)		
설립 형태	국공립	13(61.90)	2(9.52)	2(9.52)	3(14.29)	1(4.76)	21(50.00)	5.458	4
	사립	19(90.48)	1(4.76)	0(0.00)	1(4.76)	0(0.00)	21(50.00)		
학교 규모	대규모	11(73.33)	0(0.00)	1(6.67)	3(20.00)	0(0.00)	15(35.71)	9.653	8
	중규모	17(85.00)	2(10.00)	0(0.00)	0(0.00)	1(5.00)	20(47.62)		
	소규모	4(57.14)	1(14.29)	1(14.29)	1(14.29)	0(0.00)	7(16.67)		
전체		32(76.19)	3(7.14)	2(4.76)	4(9.52)	1(2.38)	42(100.0)		

* 학교 소재지의 12셀(66.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17).

* 설립 형태의 8셀(66.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.47).

* 학교 규모의 12셀(66.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.22).

이상의 ‘과정의 설치·운영’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 거의 대부분의 학교에서 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 활동을 전개하고 있었으며, 이는 학교교육과정 편성·운영에 있어서 학생들의 과정 선택이 매우 중요한 일이기 때문으로 해석된다. 학생의 과정 선택을 돕기 위한 활동 중에서 정규 교육과정 내에서 편성하여 운영하는 경우(66.8%)가 정규 교육과정이 아닌 경우(33.2%)보다 더 많은 것으로 나타났는데, 이는 학생의 과정 선택을 돕기 위해 체계적인 노력을 하는 학교가 더 많다는 것으로 해석될 수 있다. 이러한 반응은 교사 이동이 어려운 사립학교보다는 교사의 이동이 용이한 국·공립학교가, 중·소규모

학교보다는 많은 교사를 확보하고 있는 대규모 학교가 정규 교육과정 내에서 편성한 방법을 상대적으로 더 많이 활용하는 것을 볼 수 있었다. 그러나 소규모 학교의 경우는 교사 수는 적지만 사립학교 분포보다는 국·공립학교 분포가 두 배 정도되기 때문에 정규 교육과정 내에서 편성한 방법을 상대적으로 더 많이 활용하고 있었다.

둘째, 대부분의 학교에서는 제6차 교육과정 때와 별 차이가 없이 2학년과 3학년 모두 개설하여 운영하고 있었다. 이는 제7차 선택중심 교육과정이 의도한 바대로 엄격한 과정을 따로 두지 아니 하고, 개별 학생이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어 가기에는 학교의 여건상 어려움이 따르는 것으로 해석되며, 반면 제한된 과정을 개설하여 운영함으로써 학생들의 과목 선택권을 제한하는 소극적인 학교교육과정 편성·운영이라고도 볼 수 있다. 개설하여 운영하는 과정 수는 두 개의 과정을 개설한 경우가 74.8%로 가장 많은 것으로 나타나는데, 특히 읍·면 지역 학교나 소규모 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영하기가 어려운 것으로 조사되었다. 대학입시 준비에 매달려야 하는 우리나라 일반계 고등학교의 현실상 전체 학교의 5% 정도만이 대학입시와 관련하여 집중적으로 육성하는 특성화 과정을 개설하고 있었으며, 국·공립학교가 사립학교보다 더 많은 것으로 나타났다.

셋째, 15% 정도의 학교에서 예체능 과정을 개설하여 운영하고 있었으며, 대규모 학교가 중·소규모 학교보다 상대적으로 더 많은 예체능 과정을 개설하고 있었다. 학년, 학급 수, 과목 등은 학생들의 필요와 학교의 여건에 따라 다양하게 개설하여 운영하고 있는 것으로 조사되었는데, 특히 대도시 학교가 중·소도시와 읍·면지역 학교보다 상대적으로 개설하여 운영하는 학급 수가 적었다. 이는 대도시의 경우는 예체능 과목과 관련한 사설 교육기간이 중·소도시와 읍·면지역에 비해 훨씬 많이 있기 때문에 대도시 학교에서는 예체능 과정을 개설하여 운영하는 학급 수가 상대적으로 적은 것으로 해석된다.

b. 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영

제7차 선택중심 교육과정에서는 국가와 시·도교육청의 과목 선택권을 축소하고, 학교와 학생의 과목 선택권을 확대하였으며, 특히 학생의 과목 선택권이 강조되고 있다. 따라서 이하에서는 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영과 관련하여 ‘학교 지정 선택 과목 편성·운영’, ‘학생 선택 과목 편성·운영’ 등에 대한 설문조사 결과를 분석하였다.

학교에서는 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 있어서 학생들이 특정분야에 편중됨이 없이 다양한 선택 과목을 계획성 있게 이수할 수 있도록 해야 한다. 이에 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유가 무엇인지, 학교 지정 선택 과목을 어느 정도 편성·운영하고 있는지, 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권을 부여하는 경우가 있는지, 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권을 부여하고 있다면 몇 과목 정도를 부여하고 있는지 등에 대해 조사하였다.

학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유를 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-16>과 같이 ‘대학입시와 연계’라고 응답한 경우(45.6%)와 ‘학교의 여건’이라고 응답한 경우(43.4%)가 전체의 89.1%로 대부분을 차지하는 것으로 나타났으며, 그 다음으로는 ‘학생의 균형적인 성장과 발달’이라고 응답한 경우가 9.1%, ‘학교 교육목표 달성’이라고 응답한 경우가 1.9%로 나타났다. 즉 대부분의 학교에서 교육적인 필요가 아닌 현실적인 필요인 대학입시와 학교의 여건을 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유로 들고 있다. 설립 형태 면에서 보면 사립학교가 국·공립학교보다 현실적인 필요성에 더 많은 응답을 보이고 있었다. 학교 규모 면에서는 중규모 학교가 다른 규모에 비해 상대적으로 ‘대학입시와 연계’를 주된 이유로 보고 있으며, 소규모 학교는 다른 학교 규모에 비해 상대적으로 ‘학교의 여건’을 주된 이유로 보고 있었다. 그러나 학교 소재지에 따라서는 의미 있는 차이가 없었다. 이러한 결과는 국가 수준의 교육과정에서 추구하는 교육목표보다는 대학입시라는 학생들의 현실적인 필요와 학교의 여건이라는 학교의 어려움이 반영된 것으로 보이며, 국·공립학교보다는 사립학교가 더 강한 것으로 나타났다.

<표 IV-16> 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유

()안은 %

이유 배경변인		대학입시와 연계	학생의 균형적인 성장과 발달	학교의 여건	학교 교육목표 달성	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	58(44.96)	11(8.53)	56(43.41)	4(3.10)	129(40.31)	9.205	6
	중소도시	67(48.91)	16(11.68)	52(37.96)	2(1.46)	137(42.81)		
	읍면 지역	21(38.89)	2(3.70)	31(57.41)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	73(42.94)	22(12.94)	69(40.59)	6(3.53)	170(53.13)	12.565**	3
	사립	73(48.67)	7(4.67)	70(46.67)	0(0.00)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	27(38.57)	13(18.57)	30(42.86)	0(0.00)	70(21.88)	21.913**	6
	중규모	84(54.55)	11(7.14)	55(35.71)	4(2.60)	154(48.13)		
	소규모	35(36.46)	5(5.21)	54(56.25)	2(2.08)	96(30.00)		
전체		146(45.63)	29(9.06)	139(43.44)	6(1.88)	320(100.00)		

** p < .01

- * 학교 소재지의 4셀(33.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.01).
- * 설립 형태의 2셀(25.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 2.81).
- * 학교 규모의 3셀(25.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.31).

학교 지정 선택 과목 편성·운영 현황에 대해 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-17>과 같이 학교 지정 선택 과목을 ‘58단위 이상’ 편성·운영하고 있다고 응답한 경우가 50.6%로 가장 많은 것으로 조사되었으며, 그 다음으로는 ‘28 ~ 37단위’와 ‘48 ~ 57단위’를 편성·운영하는 경우가 17.8%, ‘38 ~ 47단위’를 편성·운영하는 경우가 13.8% 순으로 나타났다. 이러한 반응은 학교 소재지 면에서 대도시 학교가 중소도시와 읍·면 지역 학교에 비해 ‘58단위 이상’을 더 많이 편성·운영하고 있었으며, 설립 형태 면에서는 사립학교가 국·공립학교보다 ‘58단위 이상’을 더 많이 편성·운영하는 것으로 나타났다. 그러나 학교 규모에 따라서는 의미 있는 차이가 없었다. 이러한 결과는 학교교육과정 편성·운영에 있어서 시도교육청 지정 선택 과목 28단위 정도를 제외한 108단위 중에서 학교 지정 선택 과목이 50% 이상인 학교가 절반 이상임을 알 수 있으며, 특히 대도시와 사립학교가 학교 지정 선택 과목 편성·운영 비율이 더 높은 것을 볼 수 있었다.

<표 IV-17> 학교 지정 선택 과목 편성·운영 현황

()안은 %

배경변인 \ 단위 수		28-37단위	38-47단위	48-57단위	58단위 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	16(12.40)	11(8.53)	19(14.73)	83(64.34)	129(40.31)	23.074**	6
	중·소도시	33(24.09)	19(13.87)	28(20.44)	57(41.61)	137(42.81)		
	읍면 지역	8(14.81)	14(25.93)	10(18.52)	22(40.74)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	35(20.59)	30(17.65)	34(20.00)	71(41.76)	170(53.13)	12.173**	3
	사립	22(14.67)	14(9.33)	23(15.33)	91(60.67)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	15(21.43)	10(14.29)	8(11.43)	37(52.86)	70(21.88)	6.135	6
	중규모	25(16.23)	17(11.04)	29(18.83)	83(53.90)	154(48.13)		
	소규모	17(17.71)	17(17.71)	20(20.83)	42(43.75)	96(30.00)		
전체		57(17.81)	44(13.75)	57(17.81)	162(50.63)	320(100.00)		

** p < .01

학교 지정 선택 과목 중에서 두 개 이상 과목을 편성하여 학생들에게 과목 선택권을 부여하고 있는지에 대해 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-18>과 같이 ‘없다’라고 응답한 경우가 55.0%이며, ‘있다’라고 응답한 경우는 45.0%로 나타났다. ‘있다’라고 응답한 경우가 절반 이하이기는 하지만 학생의 과목 선택권을 조금이라도 보장하기 위한 학교의 노력이라는 점에서 바람직한 모습이라고 할 수 있을 것이다. 학교 규모별로 보면 대규모와 중규모 학교에서 소규모 학교보다 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권을 더 많이 주고 있는 것으로 나타났다. 이는 소규모 학교일수록 대규모와 중규모 학교에 비해 물적·인적 자원이 상대적으로 미흡하기 때문으로 해석된다. 그러나 학교 소재지와 설립 형태에 따라서 의미 있는 차이는 나타나지 않았다. 이는 학교 소재지와 설립 형태별로는 학교의 물적·인적 여건에 차이가 없다는 것을 보여주는 것이다. 결국 학생들의 과목 선택권은 학교의 인적·물적 여건과 많은 관련이 있다는 것을 확인할 수 있다.

<표 IV-18> 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권 부여 유무

()안은 %

선택권 부여 유무 배경변인		있다	없다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	59(45.74)	70(54.26)	129(40.31)	5.205	2
	중·소도시	68(49.64)	69(50.36)	137(42.81)		
	읍·면 지역	17(31.48)	37(68.52)	54(16.88)		
설립형태	국·공립	85(50.00)	85(50.00)	170(53.13)	3.663	1
	사립	59(39.33)	91(60.67)	150(46.88)		
학교규모	대규모	36(51.43)	34(48.57)	70(21.88)	8.989*	2
	중규모	77(50.00)	77(50.00)	154(48.13)		
	소규모	31(32.29)	65(67.71)	96(30.00)		
계		144(45.00)	176(55.00)	320(100.00)		

* p < .05

<표 IV-19> 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 선택권을 부여하는 과목 수

()안은 %

과목 수 배경변인		1과목	2과목	3과목	4과목 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	8(13.56)	18(30.51)	17(28.81)	16(27.12)	59(40.97)	9.506	6
	중·소도시	5(7.35)	31(45.59)	12(17.65)	20(29.41)	68(47.22)		
	읍·면 지역	4(23.53)	8(47.06)	1(5.88)	4(23.53)	17(11.81)		
설립 형태	국·공립	9(10.59)	36(42.35)	16(18.82)	24(28.24)	85(59.03)	1.080	3
	사립	8(13.56)	21(35.59)	14(23.73)	16(27.12)	59(40.97)		
학교 규모	대규모	2(5.56)	16(44.44)	10(27.78)	8(22.22)	36(25.0)	7.765	6
	중규모	10(12.99)	26(33.77)	14(18.18)	27(35.06)	77(53.47)		
	소규모	5(16.13)	15(48.39)	6(19.35)	5(16.13)	31(21.53)		
전체		17(11.80)	57(39.60)	30(20.80)	40(27.80)	144(100.00)		

학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권을 부여하고 있다고 응답한 경우에 한하여 몇 과목 정도의 선택권을 부여하고 있는지 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-19>와 같이 '2과목' 부여한다는 응답이 39.6%로 가장 많았으며, 그 다음으로는 '4과목

이상'이 27.8%, '3과목'이 20.8%, '1과목'이 11.8% 순으로 나타났다. 이는 학생들에게 과목 선택권을 많이 부여한다고 보기는 어려우나 학교가 학생들의 과목 선택권을 조금이라도 보장하려 한다는 점에서 긍정적인 모습으로 볼 수 있을 것이다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

제7차 선택중심 교육과정에서는 학생의 과목 선택권을 특히 강조하고 있기 때문에 학교에서는 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주어야 할 것이다. 이에 학교교육과정 편성·운영에 있어서 학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유가 무엇인지, 학생 선택 과목을 어느 정도 편성·운영하고 있는지, 어떠한 방법을 활용하여 학생 선택 과목을 편성·운영하고 있는지, 편성된 선택 과목군 내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식이 어떠한지 등에 대해 조사하였다.

학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유를 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-20>과 같이 '대학입시와 연계'라고 응답한 경우가 43.4%로 가장 많이 나타났으며, 그 다음은 '학교의 여건'이 33.4%, '학생의 선택권 보장'이 18.8%, '학생의 균형적인 성장과 발달'이 4.4%로 나타났다. 즉 학생 선택 과목 편성·운영에 있어서도 학교 지정 선택 과목 편성·운영과 마찬가지로 대부분의 학교에서 교육적인 필요가 아닌 현실적인 필요에 의해 선택 과목을 편성·운영하는 것을 알 수 있다. 특히 '학생의 균형적인 성장과 발달'이 4.9%에 불과한 것을 볼 때, 전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 인간을 기르고자 하는 제7차 교육과정의 의도와는 다르게 운영되고 있음을 볼 수 있다. 이러한 반응은 학교 소재지 면에서 대도시와 중소도시 학교는 '대학입시와 연계'가, 읍·면 지역의 학교는 '학교의 여건'이 주된 이유로 나타났다. 이는 대도시와 중소도시가 읍·면 지역에 비하여 학부모 등으로부터 대학입시 준비 압력을 더 많이 받는다고 할 수 있으며, 읍·면 지역이 대도시와 중소도시에 비하여 학교 시설 설비 등 제반 교육 환경적 여건과 교사 확보의 어려움이 크다는 것을 볼 수 있다. 학교 규모 면에서도 대규모와 중규모 학교는 '대학입시와 연계'를 소규모 학교는 '학교의 여건'을 주된 이유로 보고 있었다. 그러나 설립 형태에 따라서는 의미 있는 차이가 없었다. 이러한 결과는 학생 선택 과목 편성·운영에 있어서 대도시의 대규모 학교일수록 대학입시

를 가장 중요한 요인으로 여기고 있으며, 읍면 지역의 소규모 학교일수록 학교의 여건을 가장 중요한 요인으로 여기고 있는 것으로 해석된다.

<표 IV-20> 학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유

()안은 %

배경변인 \ 이유		대학입시와 연계	학생의 균형적인 성장과 발달	학교의 여건	학생의 선택권 보장	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	52(40.31)	5(3.88)	40(31.01)	32(24.81)	129(40.31)	14.227*	6
	중소도시	69(50.36)	8(5.84)	40(29.20)	20(14.60)	137(42.81)		
	읍면 지역	18(33.33)	1(1.85)	27(50.00)	8(14.81)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	65(38.24)	10(5.88)	56(32.94)	39(22.94)	170(53.13)	7.567	3
	사립	74(49.33)	4(2.67)	51(34.00)	21(14.00)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	26(37.14)	6(8.57)	24(34.29)	14(20.00)	70(21.88)	14.164*	6
	중규모	78(50.65)	5(3.25)	40(25.97)	31(20.13)	154(48.13)		
	소규모	35(36.46)	3(3.13)	43(44.79)	15(15.63)	96(30.00)		
전체		139(43.44)	14(4.38)	107(33.44)	60(18.75)	320(100.00)		

* p < .05

<표 IV-21> 학생 선택 과목 편성·운영 현황

()안은 %

배경변인 \ 단위 수		28-37단위	38-47단위	48-57단위	58단위 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	74(57.36)	35(27.13)	13(10.08)	7(5.43)	129(40.31)	11.564	6
	중·소도시	69(50.36)	31(22.63)	17(12.41)	20(14.60)	137(42.81)		
	읍면 지역	23(42.59)	12(22.22)	11(20.37)	8(14.81)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	78(45.88)	45(26.47)	23(13.53)	24(14.12)	170(53.13)	6.663	3
	사립	88(58.67)	33(22.00)	18(12.00)	11(7.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	42(60.00)	17(24.29)	5(7.14)	6(8.57)	70(21.88)	7.487	6
	중규모	82(53.25)	38(24.68)	19(12.34)	15(9.74)	154(48.13)		
	소규모	42(43.75)	23(23.96)	17(17.71)	14(14.58)	96(30.00)		
전체		166(51.88)	78(24.38)	41(12.81)	35(10.94)	320(100.00)		

학생 선택 과목을 어느 정도 편성하여 운영하고 있는지에 대해 조사해 보았으며, 그 결과는 <표 IV-21>과 같이 '28~37단위' 편성·운영하고 있다고 응답한 경우가 51.9%로 가장 많이 나타났으며, 그 다음은 '38~47단위' 편성·운영이 24.4%, '48~57단위' 편성·운영이 12.8%, '58단위 이상' 편성·운영이 10.9% 순으로 나타났다. 즉 절반 정도의 학교에서 학생의 과목 선택권을 최소 기준 범위 내에서 보장하고 있는 것을 알 수 있다. 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로 유의미한 차이는 없었다.

선택 과목 편성 방법으로는 '동일 교과군 편성', '동일 과목군 편성', '혼합 과목군 편성' 등으로 구분할 수 있다. 단위학교에서 어떠한 방법으로 학생 선택 과목을 편성하고 있는지를 조사하기 위해 '동일 교과군 편성', '동일 과목군 편성', '혼합 과목군 편성' 중에서 복수로 응답하게 하였다.

<표 IV-22> 학생 선택 과목 편성 방법별 빈도 수

()안은 %

편성 방법 배경변인		동일교과군 편성	동일과목군 편성	혼합과목군 편성	응답수
학교 소재지	대도시	120(93.02)	49(37.98)	22(17.05)	129(40.31)
	중소도시	114(83.21)	56(40.88)	20(14.60)	137(42.81)
	읍면 지역	47(87.04)	19(35.19)	8(14.81)	54(16.88)
설립형태	국·공립	148(87.06)	77(45.29)	28(16.47)	170(53.13)
	사립	133(88.67)	47(31.33)	22(14.67)	150(46.88)
학교 규모	대규모	65(92.86)	21(30.00)	10(14.29)	70(21.88)
	중규모	135(87.66)	72(46.75)	28(18.18)	154(48.13)
	소규모	81(84.38)	31(32.29)	12(12.50)	96(30.00)
계		281(87.81)	124(38.75)	50(15.63)	320(100.00)

학생 선택 과목 편성 방법별 빈도 수를 조사한 결과는 <표 IV-22>와 같이 전체 응답 학교의 87.8%는 '동일 교과군 편성' 방법을 활용하는 것으로 나타났으며, '동일 과목군 편성'은 전체 응답의 38.8%, '혼합 과목군 편성'은 전체 응답의 15.6%로 나타났다. 즉 대부

분의 학교에서는 ‘동일 교과군 편성’ 방법으로 학생 선택 과목을 편성하고 있으며, ‘동일 교과군 편성’과 함께 ‘동일 과목군 편성’ 및 ‘혼합 과목군 편성’ 방법을 병행하고 있음을 알 수 있다.

학생 선택 과목 편성 방법별 과목 수의 비율을 조사한 결과는 <표 IV-23>과 같이 ‘동일 교과군 편성’을 한 과목 수의 비율은 전체 학생 선택 과목의 74.0%를 차지하고 있으며, ‘동일 과목군 편성’을 한 과목 수의 비율은 20.0%, ‘혼합 과목군 편성’을 한 과목 수의 비율은 5.9%를 차지하였다. 즉 학생 선택 과목 수의 비율에 있어서도 ‘동일 교과군 편성’을 주로 하고, ‘동일 과목군 편성’ 및 ‘혼합 과목군 편성’을 병행하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-23> 학생 선택 과목 편성 방법별 과목 수의 비율

배경변인 \ 편성 방법		동일교과군 편성	동일과목군 편성	혼합과목군 편성	계
학교 소재지	대도시	79.10	15.77	5.13	100.00
	중소도시	69.36	25.09	5.55	100.00
	읍·면 지역	73.83	17.34	8.83	100.00
설립형태	국·공립	70.42	22.78	6.81	100.00
	사립	78.15	16.91	4.95	100.00
학교 규모	대규모	82.50	12.99	4.51	100.00
	중규모	70.90	23.50	5.59	100.00
	소규모	72.91	19.58	7.52	100.00
계		74.04	20.03	5.93	100.00

편성된 선택 과목 중에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식이 어떠한가에 따라 학생의 과목 선택권을 실질적으로 부여하고 있는지를 판단하는 중요한 근거가 될 것이다. 편성된 선택 과목 중에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식으로는 ‘자유선택’, ‘집단선택’, ‘제한선택’, ‘군선택’ 등으로 구분할 수 있다. 편성된 선택 과목 중에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식을 조사하기 위해 ‘자유선택’, ‘집단선택’, ‘제한선택’, ‘군선택’ 중 복수로 응답하게 하였다.

학생들의 과목 선택과 개설 방식별 빈도 수를 조사한 결과는 <표 IV-24>와 같이 전체 응답 학교의 60.9%는 ‘집단선택’ 방식을 취하고 있었으며, ‘제한선택’은 전체 응답의 49.4%, ‘자유선택’은 전체 응답의 35.0%, ‘군선택’은 전체 응답의 10.6%로 나타났다. 즉 대부분의 학교에서는 학생들의 과목 선택권을 제한하는 ‘집단선택’과 ‘제한선택’ 방식을 통해 과목을 선택하도록 하고 있으며, 일부 학교에서는 ‘집단선택’ 및 ‘제한선택’ 방식과 함께 ‘자유선택’ 및 ‘군선택’ 방식을 병행하는 것을 볼 수 있다. 특히 학교 소재지 면에서는 중소도시 및 읍면 지역의 학교가 학교 규모 면에서는 중규모 및 소규모 학교가 학생들의 과목 선택권을 제한하는 집단선택 방식을 많이 취하고 있는 것으로 나타났다. 이는 대도시의 대규모 학교보다 상대적으로 열악한 교육환경 때문으로 해석된다.

<표 IV-24> 학생들의 과목 선택과 개설 방식별 빈도 수

()안은 %

선택/개설 방식 배경변인		자유선택	집단선택	제한선택	군선택	응답수
학교 소재지	대도시	68(52.71)	64(49.61)	61(47.29)	24(18.60)	129(40.31)
	중·소도시	35(25.55)	94(68.61)	71(51.82)	9(6.57)	137(42.81)
	읍·면 지역	9(16.67)	37(68.52)	26(48.15)	1(1.85)	54(16.88)
설립형태	국·공립	64(37.65)	109(64.12)	81(47.65)	16(9.41)	170(53.13)
	사립	48(32.00)	86(57.33)	77(51.33)	18(12.00)	150(46.88)
학교 규모	대규모	28(40.00)	34(48.57)	35(50.00)	13(18.57)	70(21.88)
	중규모	66(42.86)	99(64.29)	71(46.10)	19(12.34)	154(48.13)
	소규모	18(18.75)	62(64.58)	52(54.17)	2(2.08)	96(30.00)
계		112(35.00)	195(60.94)	158(49.38)	34(10.63)	320(100.00)

학생들의 과목 선택과 개설 방식별 과목 수의 비율을 조사한 결과는 <표 IV-25>와 같이 ‘집단선택’을 하게 하는 과목 수의 비율은 전체 학생 선택 과목의 43.6%를 차지하고 있으며, ‘제한선택’을 하게 하는 과목 수의 비율은 33.1%, ‘자유선택’을 하게 하는 과목 수의 비율은 18.8%, ‘군선택’을 하게 하는 과목 수의 비율은 4.4%를 차지하였다. 즉 학생들의

과목 선택과 개설 방식에 있어서도 대부분의 학교가 ‘집단선택’과 ‘제한선택’ 방식을 주로 하고, 일부 학교에서 ‘집단선택’ 및 ‘제한선택’ 방식과 함께 ‘자유선택’ 및 ‘군선택’ 방식을 병행하는 것을 볼 수 있다.

<표 IV-25> 학생들의 과목 선택과 개설 방식별 과목 수의 비율

선택/개설 방식 배경변인		자유선택	집단선택	제한선택	군선택	계
학교 소재지	대도시	29.39	32.01	31.09	7.51	100.00
	중·소도시	12.57	50.98	33.42	3.03	100.00
	읍·면 지역	9.64	52.58	37.24	0.53	100.00
설립형태	국·공립	20.30	45.93	29.84	3.94	100.00
	사립	17.17	41.07	36.83	4.93	100.00
학교 규모	대규모	24.12	33.31	35.51	7.06	100.00
	중규모	21.12	45.39	28.30	5.19	100.00
	소규모	11.29	48.39	39.10	1.22	100.00
계		18.82	43.64	33.13	4.40	100.00

이상의 ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’ 측면을 종합하여 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 주된 이유로는 90% 정도의 학교에서 교육적인 필요보다는 현실적인 필요인 대학입시와 연계, 학교의 여건이라고 응답하였다. 이는 대학입시라는 학생들의 현실적인 필요와 학교의 여건이라는 학교의 어려움이 반영된 것으로 보이며, 사립학교가 국·공립학교보다 현실적인 필요성을 더 많이 느끼고 있었다. 또, 학교 지정 선택 과목을 절반 정도의 학교는 ‘58단위 이상’을 나머지 절반 정도의 학교는 28단위에서 57단위까지 다양하게 편성·운영하고 있었으며, 대도시와 사립학교의 학교 지정 선택 과목 편성·운영 비율이 더 높은 것으로 조사되었다. 특히 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권을 부여하는 학교가 45%로 나타났으며, 학생들에게 선택권을 부여하는 과목 수는 한 과목에서 네 과목 이상까지 다양하게 나타났다.

둘째, 학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유 역시 학교 지정 선택 과목 편성·운영과 마

찬가지로 대학입시와 연계, 학교의 여건이라고 응답한 경우가 77%로 가장 많았다. 특히 대도시의 대규모 학교일수록 대학입시와 관계를, 읍·면지역의 소규모 학교일수록 학교의 여건을 학생 선택 과목 편성·운영의 가장 중요한 이유로 보고 있었다. 절반 정도의 학교에서는 학생 선택 과목을 '28~37단위' 편성·운영하고 있었으며, 나머지 절반 정도의 학교는 38단위에서 58단위 이상까지 다양하게 편성·운영하고 있었다. 또 학생 선택 과목 편성 방법에 있어서는 '동일 교과군 편성'을 주로 하고 있으며, 더불어 '동일 과목군 편성'과 '혼합 과목군 편성' 방법을 병행하고 있는 것으로 나타났다. 편성된 과목군내에서 학생들의 과목 선택과 개설 방식에 있어서는 거의 대부분의 학교가 학생들의 과목 선택권을 제한하는 '집단선택'과 '제한선택' 방식을 통해 과목을 선택하도록 하고 있으며, 일부 학교에서는 '집단선택'과 '제한선택' 방식과 함께 '자유선택' 및 '군선택' 방식을 병행하고 있었다.

c. 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영

학교는 학생들이 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 개설해 주기를 원할 경우에는 시도교육청이 제시한 절차에 따라 이를 개설하여 운영할 수 있다. 이는 소수라도 배우기를 희망하는 학생이 있다면 학교는 개방적인 입장을 취하여 학생의 과목 선택권을 최대한 보장하도록 하는 것이다. 이에 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영 유무에 대해 조사하였으며, 그 결과는 <표 IV-26>과 같다.

<표 IV-26>에 따르면, '없다'라고 응답한 경우가 99.1%로 거의 대부분이었으며, '있다'고 응답한 경우는 0.9%로 나타났다. '있다'고 응답한 경우는 '원어민 회화' 과목을 개설하여 운영하고 있었다. 즉 거의 모든 학교에서 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목만을 학교교육과정에 편성하여 운영하고 있었다. 이는 소수 학생이 희망하는 선택 과목을 학교교육과정에 편성·운영하기에는 쉽지 않다는 것을 보여주는 것이다. 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로는 의미 있는 차이가 없었다.

〈표 IV-26〉 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영 유무

()안은 %

배경변인 \ 설치·운영 유무		있다	없다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	1(0.78)	128(99.22)	129(40.31)	0.586	2
	중·소도시	1(0.73)	136(99.27)	137(42.81)		
	읍·면 지역	1(1.85)	53(98.15)	54(16.88)		
설립형태	국·공립	0(0.00)	170(100.00)	170(53.13)	3.432	1
	사립	3(2.00)	147(98.00)	150(46.88)		
학교규모	대규모	0(0.00)	70(100.00)	70(21.88)	3.264	2
	중규모	3(1.95)	151(98.05)	154(48.13)		
	소규모	0(0.00)	96(100.00)	96(30.00)		
계		3(0.94)	317(99.06)	320(100.00)		

* 설립 형태의 2셀(50.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.41).

* 학교 규모의 3셀(50.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.66).

d. 학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영

국가 수준의 교육과정에서는 특정 과목의 이수를 다수의 학생이 원함에도 학교의 여건 미비로 학교에서 개설이 곤란한 경우에는 그 과목을 학교 외부에서 이수가 가능하도록 지원체계를 확립하고, 학교 외부에서의 과목 이수도 이수단위를 인정해 줄 수 있도록 하고 있다. 따라서 이하에서는 학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영과 관련하여 ‘타 학교와 연계 운영’, ‘공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용’ 등에 대한 설문조사 결과를 분석하였다.

학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 운영하고 있는지, 타 학교와 연계하여 운영하고 있다면 몇 개의 학교와 몇 개의 과목 정도를 연계하여 운영하고 있는지에 대해 조사하였다. 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계·운영 유무를 묻는 설문조사 결과는 〈표 IV-27〉과 같이 '없다'라고 응답한 경우가 96.3%로 거의 대부분이었으며, '있다'라고 응답한 경우는 3.8%로 나타났다. 학교 소재지별로 보면

중·소도시 학교가 대도시와 읍·면 지역에 비해 ‘있다’라고 응답한 경우가 상대적으로 높게 나타났다. 이는 대도시는 소규모 학교가 적어 연계·운영의 필요성을 덜 느끼고 있으며, 읍·면 지역은 소규모 학교가 많아 연계·운영의 필요성은 많이 느끼지만 학교간 거리가 멀어 현실성이 떨어지기 때문에 중·소도시보다 상대적으로 타 학교와 연계·운영이 적은 것으로 해석된다. 학교 규모 면에서는 중규모와 소규모 학교만이 ‘있다’라고 반응하였으며, 학교의 여건이 상대적으로 열악한 소규모 학교가 중규모 학교에 비해 높은 반응을 보여 나름대로 연계 노력을 하고 있음을 알 수 있었다. 설립 형태별로는 의미 있는 차이가 없었다.

<표 IV-27> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영 유무
()안은 %

연계 운영 유무 배경변인		있다	없다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	1(0.78)	128(99.22)	129(40.31)	8.483*	2
	중·소도시	10(7.30)	127(92.70)	137(42.81)		
	읍·면 지역	1(1.85)	53(98.15)	54(16.88)		
설립형태	국공립	6(3.53)	164(96.47)	170(53.13)	0.049	1
	사립	6(4.00)	144(96.00)	150(46.88)		
학교규모	대규모	0(0.00)	70(100.00)	70(21.88)	17.11***	2
	중규모	2(1.30)	152(98.70)	154(48.13)		
	소규모	10(10.42)	86(89.58)	96(30.00)		
계		12(3.75)	308(96.25)	320(100.00)		

* $p < .05$, *** $p < .001$

* 학교 소재지의 2셀(33.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 2.03).

* 학교 규모의 2셀(33.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 2.63).

학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 운영하고 ‘있다’라고 응답한 경우에 한하여 몇 개의 학교와 연계하여 운영하고 있는지에 대해 조사하였다. 그 결과 <표 IV-28>과 같이 ‘1개교’가 75.0%로 가장 많았고, 그 다음은 ‘2개교’가 16.7%, ‘4개교 이상’이 8.3% 순으로 나타났다. 이는 시·도교육청을 중심으로 한 체계적인 절차를 따르기

보다는 학교간 인맥에 의존하여 인접한 학교간의 상호 연계적 운영체제를 활용하고 있는 것으로 해석된다. 이러한 반응은 학교 소재지에 따라서는 유의미한 차이가 있었으나, 설립 형태와 학교 규모별로는 의미 있는 차이가 없었다. 학교 소재지에 따라서 차이가 있는 것으로 나타났지만, 응답의 빈도가 적기 때문에 의미 있는 차라고 보기는 어려울 것이다.

<표 IV-28> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영하는 학교 수

()안은 %

배경변인 \ 학교 수		1개교	2개교	4개교 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	0(0.00)	0(0.00)	1(100.00)	1(8.33)	12.267*	4
	중·소도시	8(80.00)	2(20.00)	0(0.00)	10(83.33)		
	읍·면 지역	1(100.00)	0(0.00)	0(0.00)	1(8.33)		
설립 형태	국·공립	3(50.00)	2(33.33)	1(16.67)	6(50.00)	4.000	2
	사립	6(100.00)	0(0.00)	0(0.00)	6(50.00)		
학교 규모	대규모	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	2.000	4
	중규모	1(50.00)	1(50.00)	0(0.00)	2(16.67)		
	소규모	8(80.00)	1(10.00)	1(10.00)	10(83.33)		
전체		9(75.00)	2(16.67)	1(8.33)	12(100.00)		

* 학교 소재지의 12셀(80.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17). * $p < .05$

* 설립 형태의 8셀(80.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.47).

* 학교 규모의 12셀(80.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.22).

학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 운영하고 '있다'라고 응답한 경우에 한하여 몇 과목 정도를 운영하는지에 대해 조사하였다. 그 결과 <표 IV-29>와 같이 '1과목'이라고 응답한 경우가 58.3%로 가장 많았고, 그 다음은 '2과목'이 25.0%, '3과목'과 '4과목 이상'이 각각 8.3% 순으로 나타났다. 이는 단위학교에서 개설하기 어려운 과목만을 연계·운영의 대상으로 하기 때문에 한 두 과목으로 한정되는 것으로 해석된다. 단위학교에서 개설하기 어려운 과목은 '제2외국어', '음악', '미술', '정보사회와 컴퓨터', '생활과 과학', '사회' 등으로 조사되었다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태,

학교 규모에 따라서 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났는데, 응답의 빈도가 적기 때문에 의미 있는 해석을 하기에는 한계가 있을 것이다.

<표 IV-29> 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영하는 과목 수
()안은 %

배경변인 \ 과목 수		1과목	2과목	3과목	4과목 이상	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	0(0.00)	1(100.00)	0(0.00)	0(0.00)	1(8.33)	7.200	6
	중·소도시	7(70.00)	1(10.00)	1(10.00)	1(10.00)	10(83.33)		
	읍·면 지역	0(0.00)	1(100.00)	0(0.00)	0(0.00)	1(8.33)		
설립 형태	국·공립	3(50.00)	3(50.00)	0(0.00)	0(0.00)	6(50.00)	5.143	3
	사립	4(66.67)	0(0.00)	1(16.67)	1(16.67)	6(50.00)		
학교 규모	대규모	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	0(0.00)	1.029	6
	중규모	1(50.00)	1(50.00)	0(0.00)	0(0.00)	2(16.67)		
	소규모	6(60.00)	2(20.00)	1(10.00)	1(10.00)	10(83.33)		
전체		7(58.33)	3(25.00)	1(8.33)	1(8.33)	12(100.00)		

* 학교 소재지의 9셀(75.5%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17).

* 설립 형태의 6셀(75.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.47).

* 학교 규모의 9셀(75.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.22).

학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습을 어느 정도 허용하고 있는지, 허용하고 있다면 어떤 학습장에서 어떤 과목을 허용하고 있는지에 대해 조사하였다. 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 유무에 대한 설문조사 결과는 <표 IV-30>과 같이 ‘없다’라고 응답한 경우가 95.0%로 나타났으며, ‘있다’라고 응답한 경우는 5.0% 정도였다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립형태, 학교 규모에 따라서 의미 있는 차이가 없었다. 활용하고 있는 지역사회 학습장으로는 ‘인근 대학교’, ‘시·도교육청’, ‘시·도교육청 지정 장소’, ‘지역 국악원’, ‘박물관’ 등으로 조사되었으며, 학습을 허용하는 과목으로는 ‘제2외국어’, ‘사회’, ‘음악·미술’ 등이었다.

〈표 IV-30〉 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 유무

()안은 %

배경변인		허용 유무	있다	없다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시		7(5.43)	122(94.57)	129(40.31)	3.601	2
	중·소도시		9(6.57)	128(93.43)	137(42.81)		
	읍·면 지역		0(0.00)	54(100.00)	54(16.88)		
설립형태	국·공립		10(5.88)	160(94.12)	170(53.13)	0.574	1
	사립		6(4.00)	144(96.00)	150(46.88)		
학교규모	대규모		2(2.86)	68(97.14)	70(21.88)	1.006	2
	중규모		8(5.19)	146(94.81)	154(48.13)		
	소규모		6(6.25)	90(93.75)	96(30.00)		
계			16(5.00)	304(95.00)	320(100.00)		

* 학교 소재지의 4셀(44.4%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17).

이상의 ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 3.8% 정도의 학교만이 타 학교와 연계하여 운영하고 있었다. 특히 대도시와 읍·면 지역보다는 중·소도시의 소규모 학교가 대부분이었다. 또 체계적인 절차를 따르기보다는 학교 간 인맥에 의존하기 때문에 인접한 한 두개의 학교와 연계하여 운영하는 것으로 보이며, 단위학교에서 개설하기 어려운 과목만을 연계·운영의 대상으로 하기 때문에 한 두 과목으로 한정되는 것을 볼 수 있었다. 단위학교에서 개설하기 어려운 과목은 ‘제2외국어’, ‘음악’, ‘미술’, ‘정보사회와 컴퓨터’, ‘생활과 과학’, ‘사회’ 등으로 조사되었다. 둘째, 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용에 있어서는 5% 정도의 학교가 ‘인근 대학교’, ‘시·도교육청’, ‘시·도교육청 지정 장소’, ‘지역 국악원’, ‘박물관’ 등의 지역사회 학습장에서 학습을 허용하고 있었으며, 학습을 허용하는 과목은 제2외국어, 사회, 음악, 미술 등이었다.

e. 논의

교육과정 실행이란 국가 수준에서 교육개혁의 의지를 담아 새롭게 연구·개발된 교육과정

이 학교 현장에서 실제로 적용되어 의도한 바의 바람직한 변화를 이루는 과정이라 할 수 있다. 제7차 선택중심 교육과정은 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정 운영을 기대하며 교육과정 편성·운영의 역할 분담을 강조하였다. 선택중심 교육과정은 특히 단위학교에 많은 역할과 권한을 부여하고 있기 때문에 학교가 주어진 역할과 권한을 어떻게 행사하는가에 따라 선택중심 교육과정의 실행 정도는 달라질 것이다(강창동 외, 2002; 교육인적자원부, 2002). 이에 이하에서는 선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 학교의 역할을 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등으로 구분하고, 선택중심 교육과정 본래의 의도가 얼마나 충실하게 실행되고 있는가 라는 ‘충실도 관점’에서 논의하였다. 특히 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’과 관련해서는 충실도 관점과 더불어 지역과 학교의 여건에 맞게 무엇을 어떻게 실행하고 있는가 라는 ‘상호적응 관점’에서 논의하였다.

‘과정의 설치·운영’과 관련한 설문조사 결과, 학생의 과정 선택을 돕기 위해 학교에서 다양한 활동을 전개하고 있으나, 과정의 개설 시기와 개설 과정 수에 있어서는 대부분의 학교에서 제6차 교육과정 때와 별 차이가 없이 두 개의 과정을 2학년과 3학년 모두 개설하여 운영하고 있었다. 특히 소규모 학교의 경우는 28% 정도가(96개교 중 27개교가) 과정을 개설하지 못하거나 한 개의 과정만을 개설하고 있어, 오히려 제6차 교육과정 때보다 학생들의 과정 선택권이 제한되고 있음을 볼 수 있다. 즉 제6차 교육과정에서는 국가가 인문·사회 과정, 자연 과정, 직업 과정, 기타 과정 등 표준과정을 제시해 주면, 학교는 이를 설치·운영하면 된다(교육부, 1992; 교육인적자원부, 2002). 그렇기 때문에 학교의 여건이 다소 어렵더라도 최소의 과정을 개설·운영함으로써 지금보다는 더 많은 과정을 개설해 주는 셈이다. 예체능 계열의 대학에 진학하기를 희망하는 학생들의 진로를 고려해 예체능 과정을 개설하여 운영하는 학교가 15% 정도로 제6차 교육과정에서 전무한 것과 비교한다면 발전된 변화라고 할 수 있지만, 아직은 대부분의 학교에서 예체능 과정을 개설하여 운영하지 못하는 것을 볼 수 있다. 결국 학생들의 진로 선택을 돕고, 계열성 있는 선택 과목이

수를 위해 필요한 과정을 설치하여 운영할 수 있도록 학교는 국가로부터 권한을 부여받았으나(교육부, 1997), 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행하고 있다고 보기는 어려울 것이다. 뿐만 아니라 상호적응 관점에서 살펴보면, 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교 교육과정 편성·운영을 위해 학교에 부여된 권한을 활용한다기보다는 학교의 여건에 따라 학생의 과정 선택권이 축소되는 쪽으로 상호적응하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 논의에 비추어 본다면, 국가가 일반계 고등학교에 필요한 과정을 제6차 교육과정 때보다 확대하여 제시해주고, 학교가 이를 개설하여 운영한다면 학생의 과정 선택권이 지금보다 확대될 수 있을 것이다.

‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’과 관련한 설문조사 결과, 학교와 학생의 선택 과목 이수단위 수는 제6차 교육과정 때에 비해 충분히 확대되었다고 할 수 있다. 그러나 학생의 선택 과목 편성 방법이나 선택 과목 개설 방식에 있어서는 학생의 과목 선택권이 실질적으로 보장되지 못하고 있음을 볼 수 있었다. 결국 학교와 학생의 과목 선택권을 확대하고, 특히 학생의 과목 선택권을 보장할 수 있도록 학교가 국가로부터 권한을 부여받았으나(교육부, 1997), 선택 과목 이수단위 수만 확대되었을 뿐이지 학생의 선택권은 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행되고 있다고 보기는 어려울 것이다. 뿐만 아니라 상호적응 관점에서 살펴보면, 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정 편성·운영을 위해 학교에 부여된 권한을 활용한다기보다는 대학입시와 학교의 여건에 따라 학생의 과목 선택권이 축소되는 쪽으로 상호적응하고 있다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 2005학년도 대학입시 정책의 개편안이 나온 이후에 과정과 과목 선택권이 상당히 축소되었으며(교육인적자원부, 2002), 선택중심 교육과정 실행에 대한 연구학교 운영 사례와 실행연구들(강창동 외, 2002; 김재춘 외, 2001; 양운고등학교, 2002; 연수고등학교, 2002; 장유고등학교, 2003; 허경철 외, 2002)이 학교의 여건이 실행에 많은 영향을 미친다고 지적하였는 데도 국가가 이를 해결해주지 못했기 때문이라 할 수 있다. 따라서 국가에서는 대학입시가 선택중심 교육과정 편성·운영에 긍정적인 영향을 줄 수 있도록 정책의 개선이 필요하다. 또 학교의 여건 개선을 위해 국가, 시도교육청의 지원체계를 갖추어야 하며, 학교도 적극적으로 노력해

야 할 것이다.

‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’과 관련한 설문조사 결과, 소수 몇 개의 학교에서만 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 설치하여 운영하고 있었다. 이는 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목으로 충분하다고 할 수도 있으나, 학교가 개방적 입장을 취하지 못하기 때문으로 볼 수도 있다. 결국 학교가 개방적 입장을 취하여 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 하고 있으나(교육부, 1997), 학교는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행하고 있다고 보기는 어려울 것이다. 이에 학교에서는 학생들이 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 학교교육과정 편성·운영에 적극적이고 개방적인 입장을 취해야 할 것이다.

‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’과 관련한 설문조사 결과, 타 학교와 연계 운영, 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 등이 이루어지고 있는 학교는 5% 정도의 수준이었다. 결국 특정 과목의 이수를 다수의 학생들이 원함에도 교원 수급의 어려움, 학교 시설의 미비 등으로 학교에서 개설이 곤란한 경우에는 그 과목을 학교 외부에서 이수가 가능하도록 지원체계를 확립하고, 학교 외부에서의 과목 이수도 이수단위를 인정해 줄 수 있도록 하고 있고 있으나(교육부, 1997), 학교는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행하고 있다고 보기는 어려울 것이다. 이러한 결과는 학교교육과정이 학교 내에서만 운영해야 한다는 교사들의 제한적인 인식, 단위학교 수준에서 타 학교와 연계 운영하는 데 한계가 있으며, 학생들이 활용할 수 있는 지역사회 학습장이 부족한 것 등이 이유로 제시될 수 있다. 즉 충실하게 실행되지 못한 이유를 학교에서만 찾을 수는 없음을 시사한다. 학교에서 개설하기 어렵기 때문에 타 학교와 연계 운영, 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 등이 필요한데 학교 밖의 여건 역시 충분치 않다는 것을 볼 때, 이는 국가나 시도교육청 모두가 선택중심 교육과정 실행 여건 개선을 위해 노력해야 할 것으로 보인다.

이상의 논의를 통해 볼 때, 제7차 선택중심 교육과정이 단위학교에 많은 역할과 권한을 부여하고, 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정 편성·운영을 기대하였으나,

학교는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행하지 못하였다. 특히 학교의 여건이나 대학입시 정책에 종속되어 학생의 과정과 과목 선택권이 축소되는 방향으로 단위학교가 상호적응하고 있었다. 따라서 학교의 여건 개선이 요구되며, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 제도의 개선이 필요하다.

2. 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도

Ⅲ장에서는 문헌연구를 통해 선택중심 교육과정 실행의 영향요인을 구명해 보았다. 그 결과 선택중심 교육과정 실행의 영향요인으로는 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등 네 가지의 상위변인과 각각의 요인을 구성하는 하위변인들이 추출되었다. 이러한 문헌적 논의를 실증적으로 검증하기 위해 전국단위 수준의 설문조사를 실시하였다. 설문조사를 통해 수집된 자료의 처리는 선택중심 교육과정 실행의 영향요인들이 네 가지 요인으로 구분되고, 문헌분석에서와 동일하게 각 요인에 대한 하위변인들을 포함하고 있는가를 검증하기 위해 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)을 실시하였다.

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 요인분석 결과(부록 Ⅲ 참조) ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등 크게 네 가지의 상위요인으로 구분되었으며, 각 요인에 포함된 하위변인들 역시 Ⅲ장에서 분석 정리된 바와 일치함이 확인되었다.

‘교육과정 자체 요인’의 하위변인으로는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 선택중심 교육과정의 실현가능성, 선택중심 교육과정 지침의 명확성 등을 ‘국가 정책과 지원 요인’의 하위변인으로는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도, 학부모 홍보 자료의 제작·보급, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급 등을 포함하고 있다. 또한 ‘시·도교육청 수준의 요인’과 관련한 하위변인으로는 학교의 시설 확충을 위

한 시도교육청의 지원, 교원 확충을 위한 시도교육청의 지원, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시도교육청의 지원, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도 등을 ‘학교 수준의 요인’과 관련한 하위변인으로는 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식, 학교장의 학교 조직의 정비, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력, 학교의 행정·재정적 지원, 교사들의 전문성 수준, 교사들의 성공에 대한 기대 수준, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등을 포함하고 있다.

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식 정도의 차이를 파악하기 위해 설문조사하였고, 분석 결과를 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등으로 구분하여 제시하였다. 설문의 답지는 아주 그렇다(5점), 그렇다(4점), 보통이다(3점), 그렇지 않다(2점), 아주 그렇지 않다(1점) 등으로 구분하였다.

a. 교육과정 자체 요인

국가의 의도로 개발된 선택중심 교육과정과 관련하여 학교 현장의 교사들이 제7차 교육과정이 의도한 교육과정 변화의 필요성을 어느 정도 느끼는지, 학교의 교육 여건과 실정에 비추어 어느 정도 실현가능성이 있다고 느끼는지, 그리고 지침이 학교 현장에서 교사들이 이를 이해하고 실행하는 데 어려움이 없을 만큼 명료하다고 느끼는지 등은 실행에 많은 영향을 줄 것이다. 따라서 교육과정 자체 요인과 관련하여 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 선택중심 교육과정의 실현가능성, 선택중심 교육과정 지침의 명확성 등에 대해 현장 교사들이 어느 정도 느끼고 있는지 설문조사 결과를 통해 분석하였다.

선택중심 교육과정 도입의 필요성에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위해 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-31>과 같이 평균 3.33으로 어느 정도 도입이 필요한 것으로 인식하고 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 도입이 어느 정도 필요하다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 46.3%로 조사되었으며, ‘보통이다’라는 의견은

35.9%, 도입이 필요하지 않다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’ 와 ‘아주 그렇지 않다’가 17.8%로 나타났다. 설립 형태 면에서 보면 국·공립학교가 사립학교보다 도입이 아주 필요하다는 반응이 많았다. 또한 학교 규모 면에서는 대규모 학교가 중·소규모 학교보다 도입의 필요성을 더 느끼고 있는 것으로 나타났다. 이러한 차이는 중·소규모 학교의 여건이 대규모 학교보다 상대적으로 열악하기 때문에 선택중심 교육과정 도입의 필요성을 덜 느끼는 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지별로는 의미 있는 차이가 없었다.

<표 IV-31> 선택중심 교육과정 도입의 필요성에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	X ²	df
학교 소재지	대도시	2(1.55)	27(20.93)	41(31.78)	53(41.09)	6(4.65)	129(40.31)	12.048	8
	중소도시	4(2.92)	15(10.95)	48(35.04)	57(41.61)	13(9.49)	137(42.81)		
	읍면 지역	1(1.85)	8(14.81)	26(48.15)	15(27.78)	4(7.41)	54(16.88)		
설립 형태	국·공립	5(2.94)	28(16.47)	58(34.12)	60(35.29)	19(11.18)	170(53.13)	10.789*	4
	사립	2(1.33)	22(14.67)	57(38.00)	65(43.33)	4(2.67)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	1(1.43)	5(7.14)	20(28.57)	39(55.71)	5(7.14)	70(21.88)	16.772*	8
	중규모	4(2.60)	33(21.43)	55(35.71)	53(34.42)	9(5.84)	154(48.13)		
	소규모	2(2.08)	12(12.5)	40(41.67)	33(34.38)	9(9.38)	96(30.00)		
전체		7(2.19)	50(15.63)	115(35.94)	125(39.06)	23(7.19)	320(100.00)	평균 : 3.33 표준편차 : 0.90	

* p < .05

선택중심 교육과정의 실현가능성에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-32>와 같이 평균 2.77로 실현가능성이 낮은 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정의 실현가능성에 대해 ‘보통이다’라는 의견이 42.5%로 가장 많았으며, 실현가능성이 없다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’ 와 ‘아주 그렇지 않다’가 39.1%, 실현가능성이 있다는 긍정적인 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 18.4%로 나타났다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타

났다. 이는 우리나라 학교 교육환경이 선택중심 교육과정을 성공적으로 실현할 수 있을 만큼 충분한 물적·인적 자원을 구비하고 있지 못하기 때문에 현장의 교사들은 선택중심 교육과정의 실현가능성이 다소 떨어진다고 느끼는 것으로 해석된다.

<표 IV-32> 선택중심 교육과정의 실현가능성에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	6(4.65)	39(30.23)	54(41.86)	27(20.93)	3(2.33)	129(40.31)	8.551	8
	중소도시	6(4.38)	51(37.23)	55(40.15)	21(15.33)	4(2.92)	137(42.81)		
	읍면 지역	4(7.41)	19(35.19)	27(50.00)	3(5.56)	1(1.85)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	10(5.88)	62(36.47)	66(38.82)	26(15.29)	6(3.53)	170(53.13)	3.967	4
	사립	6(4.00)	47(31.33)	70(46.67)	25(16.67)	2(1.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	5(7.14)	21(30.00)	28(40.00)	16(22.86)	0(0.00)	70(21.88)	9.466	8
	중규모	4(2.60)	53(34.42)	69(44.81)	23(14.94)	5(3.25)	154(48.13)		
	소규모	7(7.29)	35(36.46)	39(40.63)	12(12.50)	3(3.13)	96(30.00)		
전체		16(5.00)	109(34.06)	136(42.50)	51(15.94)	8(2.50)	320(100.00)	평균 : 2.77 표준편차 : 0.87	

선택중심 교육과정 지침의 명확성에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-33>과 같이 평균 3.05로 지침의 명확성을 보통 수준으로 인식하고 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 지침의 명확성에 대해 ‘보통이다’는 의견이 44.1%로 가장 많았으며, 지침의 명확성이 있다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’, ‘그렇다’와 지침의 명확성이 없다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’, ‘아주 그렇지 않다’가 29.7%, 26.3%로 비슷하게 나타났다. 즉 선택중심 교육과정의 실현가능성이 아닌 지침 자체만 본다면 크게 복잡하지 않고 이해 가능하기 때문에 현장 교사들은 선택중심 교육과정 지침의 명확성을 보통 수준에서 느끼는 것으로 해석된다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-33> 선택중심 교육과정 지침의 명확성에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	X ²	df
학교 소재지	대도시	0(0.00)	36(27.91)	58(44.96)	34(26.36)	1(0.78)	129(40.31)	4.205	8
	중소도시	1(0.73)	33(24.09)	58(42.34)	42(30.66)	3(2.19)	137(42.81)		
	읍면 지역	0(0.00)	14(25.93)	25(46.3)	15(27.78)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	0(0.00)	48(28.24)	66(38.82)	52(30.59)	4(2.35)	170(53.13)	8.250	4
	사립	1(0.67)	35(23.33)	75(50.00)	39(26.00)	0(0.00)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	0(0.00)	20(28.57)	28(40.00)	22(31.43)	0(0.00)	70(21.88)	4.317	8
	중규모	1(0.65)	36(23.38)	73(47.40)	42(27.27)	2(1.30)	154(48.13)		
	소규모	0(0.00)	27(28.13)	40(41.67)	27(28.13)	2(2.08)	96(30.00)		
전체		1(0.31)	83(25.94)	141(44.06)	91(28.44)	4(1.25)	320(100.00)	평균 : 3.05 표준편차 : 0.78	

* 학교 소재지의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17).

* 설립 형태의 4셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.47).

* 학교 규모의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.22).

이상의 ‘교육과정 자체 요인’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 선택중심 교육과정 도입의 필요성에 대해 교사들은 평균 3.33의 응답을 보임으로써 어느 정도 도입이 필요하다고 인식하고 있었다. 특히 국·공립학교와 대규모 학교에서 도입의 필요성을 더 느끼고 있는 것으로 나타났는데, 이는 중소규모 학교의 여건이 대규모 학교보다 상대적으로 열악하기 때문에 선택중심 교육과정 도입의 필요성을 덜 느끼는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 선택중심 교육과정의 실현가능성에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.77로 42.5% 정도는 ‘보통이다’라고 보고 있으며, 나머지 중에서는 실현가능성이 있다는 의견보다는 실현가능성이 없다는 의견이 더 많았다. 즉 학교 교육환경이 선택중심 교육과정을 성공적으로 실현할 수 있을 만큼 충분한 물적·인적 자원을 구비하고 있지 못하기 때문에 실현가능성이 다소 떨어진다고 느끼는 것으로 볼 수 있다.

셋째, 선택중심 교육과정 지침의 명확성에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.05로

44.1% 정도는 ‘보통이다’라고 보았으며, 나머지 중에서는 지침의 명확성이 있다는 의견과 없다는 의견이 비슷하게 나타났다. 즉 지침 자체만 본다면 크게 복잡하지 않고 이해 가능하기 때문에 지침의 명확성을 보통 수준에서 느끼는 것으로 볼 수 있다.

b. 국가 정책과 지원 요인

선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 학교 현장의 교사들이 대학입시가 어느 정도 영향을 준다고 느끼는지, 국가가 학부모 홍보 자료를 어느 정도 제작·보급한다고 느끼는지, 국가가 선택중심 교육과정 편성·운영 모형을 어느 정도 개발·보급한다고 느끼는지 등은 실행에 많은 영향을 줄 것이다. 따라서 이하에서는 국가 정책과 지원 요인과 관련하여 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도, 선택중심 교육과정과 관련한 학부모 홍보 자료의 제작·보급, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급 등에 대해 현장 교사들이 어느 정도 느끼고 있는지 설문조사 결과를 분석하였다.

대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는지에 대한 교사들의 인식 정도를 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-34>와 같이 평균 4.20으로 대학입시 정책이 아주 많은 영향을 미친다고 인식하고 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면, ‘아주 그렇다’는 의견이 37.8%, ‘그렇다’는 의견이 49.1%로 대부분의 교사들은 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치고 있다고 인식하는 것으로 나타났으며, 또 ‘보통이다’라는 의견이 8.4% 정도였으며, 영향을 미치지 않는다는 견해인 ‘그렇지 않다’는 의견이 4.9%, ‘아주 그렇지 않다’는 의견이 0.3%로 조사되었다. 이러한 반응은 학교 소재지 면에서 대도시와 중소도시 학교가 읍·면 지역 학교보다 ‘아주 그렇다’는 의견이 높은 것으로 나타났다. 이러한 차이는 대도시와 중소도시 지역이 읍·면 지역보다 대학입시에 더 민감하게 반응하는 결과로 해석된다. 그러나 설립 형태와 학교 규모에 따라서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 IV-34〉 대입 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는지에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	0(0.00)	0(0.00)	10(7.75)	67(51.94)	52(40.31)	129(40.31)	20.575**	8
	중소도시	0(0.00)	10(7.30)	13(9.49)	58(42.34)	56(40.88)	137(42.81)		
	읍면 지역	1(1.85)	4(7.41)	4(7.41)	32(59.26)	13(24.07)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	0(0.00)	9(5.29)	12(7.06)	78(45.88)	71(41.76)	170(53.13)	4.896	4
	사립	1(0.67)	5(3.33)	15(10.00)	79(52.67)	50(33.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	0(0.00)	2(2.86)	3(4.29)	36(51.43)	29(41.43)	70(21.88)	6.865	8
	중규모	0(0.00)	6(3.90)	15(9.74)	72(46.75)	61(39.61)	154(48.13)		
	소규모	1(1.04)	6(6.25)	9(9.38)	49(51.04)	31(32.29)	96(30.00)		
전체		1(0.31)	14(4.38)	27(8.44)	157(49.06)	121(37.81)	320(100.00)	평균 : 4.20 표준편차 : 0.79	

** p < .01

- * 학교 소재지의 5셀(33.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17).
- * 설립 형태의 2셀(20.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.47).
- * 학교 규모의 5셀(33.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.22).

선택중심 교육과정과 관련한 학부모 홍보 자료의 제작·보급에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위해 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-35>와 같이 평균 2.86으로 학부모 홍보 자료의 제작·보급 정도가 낮은 것으로 인식하고 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정과 관련한 학부모 홍보 자료의 제작·보급에 대해 ‘보통이다’라는 의견이 44.9%로 나타났으며, 홍보 자료를 제작하여 보급하지 않는다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 32.8%, 홍보 자료를 제작하여 보급한다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 22.8%로 나타났다. 학교 소재지 면에서 읍·면 지역 학교가 대도시와 중소도시 학교보다 학부모 홍보 자료의 제작·보급 정도가 높다는 의견을 보였다. 그러나 설립 형태 및 학교 규모에 따라서는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-35> 학부모 홍보 자료의 제작·보급에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	6(4.65)	31(24.03)	67(51.94)	25(19.38)	0(0.00)	129(40.31)	16.433*	8
	중소도시	4(2.92)	43(31.39)	60(43.80)	28(20.44)	2(1.46)	137(42.81)		
	읍면 지역	6(11.11)	15(27.78)	15(27.78)	17(31.48)	1(1.85)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	8(4.71)	53(31.18)	65(38.24)	41(24.12)	3(1.76)	170(53.13)	8.100	4
	사립	8(5.33)	36(24.00)	77(51.33)	29(19.33)	0(0.00)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	0(0.00)	25(35.71)	31(44.29)	14(20.00)	0(0.00)	70(21.88)	10.525	8
	중규모	10(6.49)	42(27.27)	71(46.10)	29(18.83)	2(1.30)	154(48.13)		
	소규모	6(6.25)	22(22.92)	40(41.67)	27(28.13)	1(1.04)	96(30.00)		
전체		16(5.00)	89(27.81)	142(44.38)	70(21.88)	3(0.94)	320(100.00)	평균 : 2.86 표준편차 : 0.85	

* p < .05

- * 학교 소재지의 4셀(26.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.51).
- * 설립 형태의 2셀(20.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.41).
- * 학교 규모의 5셀(33.3%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.66).

선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위해 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-36>과 같이 평균 2.91로 편성·운영 모형의 개발·보급 정도가 보통 이하 수준으로 인식하였다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급에 대해 ‘보통이다’라는 의견이 51.6%로 나타났으며, 모형을 개발하여 보급하지 않는다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 27.5%, 모형을 개발하여 보급한다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 20.9%로 나타났다. 이는 선택중심 교육과정 도입 이전과 초기에 비해 상대적으로 편성·운영 모형을 개발하여 보급하는 정도가 줄어들었기 때문에 현장의 교사들은 선택중심 교육과정 편성·운영의 개발·보급이 보통 이하의 수준이라고 느끼는 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 IV-36〉 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	3(2.33)	23(17.83)	70(54.26)	31(24.03)	2(1.55)	129(40.31)	9.373	8
	중소도시	5(3.65)	39(28.47)	67(48.91)	26(18.98)	0(0.00)	137(42.81)		
	읍면 지역	2(3.70)	16(29.63)	28(51.85)	7(12.96)	1(1.85)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	6(3.53)	47(27.65)	80(47.06)	34(20.00)	3(1.76)	170(53.13)	5.856	4
	사립	4(2.67)	31(20.67)	85(56.67)	30(20.00)	0(0.00)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	1(1.43)	17(24.29)	34(48.57)	18(25.71)	0(0.00)	70(21.88)	4.565	8
	중규모	6(3.90)	38(24.68)	83(53.90)	25(16.23)	2(1.30)	154(48.13)		
	소규모	3(3.13)	23(23.96)	48(50.00)	21(21.88)	1(1.04)	96(30.00)		
전체		10(3.13)	78(24.38)	165(51.56)	64(20.00)	3(0.94)	320(100.00)	평균 : 2.91 표준편차 : 0.78	

* 학교 소재지의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.51).

* 설립 형태의 3셀(30.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.41).

* 학교 규모의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.66).

이상의 ‘국가 정책과 지원 요인’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 어느 정도 영향을 미치는지에 대한 교사들이 느끼는 정도는 평균 4.20으로 아주 높게 나타났다. 대부분의 학교에서는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치고 있다는 의견을 보였으며, 영향을 미치고 있지 않다는 의견은 4.7%에 불과하였다. 특히 대도시와 중소도시 지역의 학교가 읍면 지역 학교보다 대학입시에 영향을 받는다는 의견이 더 많았는데, 이는 대도시와 중소도시 지역이 읍면 지역보다 대학입시에 더 민감하게 반응한 결과로 볼 수 있다.

둘째, 학부모 홍보 자료의 제작·보급에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.86 정도였다. 홍보 자료의 제작·보급과 관련하여 44.4% 정도는 ‘보통이다’는 의견을 보였으며, 나머지 중에서는 홍보 자료를 제작하여 보급하지 않는다는 의견이 제작하여 보급한다는 의견보다 더 많은 것으로 조사되었다.

셋째, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.91 정도였다. 모형의 개발·보급과 관련하여 51.6% 정도는 ‘보통이다’는 의견을 보였으며, 나머지 중에서는 개발하여 보급하고 있지 않다는 의견이 개발하여 보급하고 있다는 의견보다 더 많았다. 이는 선택중심 교육과정 도입 이전과 초기에 비해 상대적으로 편성·운영 모형을 개발하여 보급하는 정도가 줄어들었기 때문으로 해석된다.

c. 시·도교육청 수준의 요인

학교의 현장 교사들이 선택중심 교육과정 실행을 돕기 위한 시·도교육청 수준의 지원이 어느 정도라고 느끼고 있는지, 선택중심 교육과정에 대한 교사 연수를 어느 정도 만족하고 있는지 등은 실행에 영향을 줄 것이다. 따라서 이하에서는 시·도교육청 수준의 요인과 관련하여 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도 등에 대해 현장 교사들이 어느 정도 느끼고 있는지 설문조사 결과를 분석하였다.

학교 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위해 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-37>과 같이 평균 2.41로 시·도교육청의 지원 수준이 낮은 것으로 인식하였다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원이 부족하다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 57.8%로 나타났으며, ‘보통이다’라는 의견은 32.2%, 학교 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원이 충분하다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 10.0%로 조사되었다. 시·도교육청 차원에서는 관 내에 있는 모든 학교의 시설 확충을 위해 충분한 지원을 하는 데는 한계가 있을 것이다. 실제로도 시·도교육청에서 학교의 시설 확충을 위한 충분한 지원이 이루어지지 못했기 때문에 현장 교사들은 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원이 부족하다고 느끼는 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로는 유의미한 차이가 없는

것으로 나타났다.

<표 IV-37> 학교의 시설 확충을 위한 시도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도
()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	17(13.18)	54(41.86)	43(33.33)	14(10.85)	1(0.78)	129(40.31)	4.198	8
	중소도시	15(10.95)	66(48.18)	43(31.39)	10(7.30)	3(2.19)	137(42.81)		
	읍면 지역	8(14.81)	25(46.30)	17(31.48)	4(7.41)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	17(10.00)	84(49.41)	49(28.82)	18(10.59)	2(1.18)	170(53.13)	5.850	4
	사립	23(15.33)	61(40.67)	54(36.00)	10(6.67)	2(1.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	7(10.00)	33(47.14)	23(32.86)	6(8.57)	1(1.43)	70(21.88)	1.203	8
	중규모	21(13.64)	67(43.51)	49(31.82)	15(9.74)	2(1.30)	154(48.13)		
	소규모	12(12.50)	45(46.88)	31(32.29)	7(7.29)	1(1.04)	96(30.00)		
전체		40(12.50)	145(45.31)	103(32.19)	28(8.75)	4(1.25)	320(100.00)	평균 : 2.41 표준편차 : 0.86	

교원 확충을 위한 시도교육청의 지원에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문 조사 결과는 <표 IV-38>과 같이 평균 2.29로 시도교육청의 지원 수준이 낮은 것으로 인식하고 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 교원 확충을 위한 시도교육청의 지원이 부족하다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 62.5%로 가장 많이 나타났으며, ‘보통이다’라는 의견이 30.9%, 교원 확충을 위한 시도교육청의 지원이 충분하다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 6.6%로 조사되었다. 이는 고등학교 학급 당 학생 수는 제6차 교육과정 때보다 줄어 들었지만, 학급 당 교사 수는 제6차 교육과정 때와 차이가 없기 때문에 현장의 교사들은 교원 확충을 위한 시도교육청의 지원이 부족하다고 느끼는 것으로 해석된다. 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로는 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-38> 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	X ²	df
학교 소재지	대도시	15(11.63)	63(48.84)	42(32.56)	9(6.98)	0(0.00)	129(40.31)	10.342	8
	중소도시	21(15.33)	62(45.26)	47(34.31)	6(4.38)	1(0.73)	137(42.81)		
	읍면 지역	13(24.07)	26(48.15)	10(18.52)	5(9.26)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	21(12.35)	83(48.82)	53(31.18)	12(7.06)	1(0.59)	170(53.13)	3.549	4
	사립	28(18.67)	68(45.33)	46(30.67)	8(5.33)	0(0.00)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	5(7.14)	32(45.71)	31(44.29)	2(2.86)	0(0.00)	70(21.88)	13.428	8
	중규모	24(15.58)	76(49.35)	41(26.62)	12(7.79)	1(0.65)	154(48.13)		
	소규모	20(20.83)	43(44.79)	27(28.13)	6(6.25)	0(0.00)	96(30.00)		
전체		49(15.31)	151(47.19)	99(30.94)	20(6.25)	1(0.31)	320(100.00)	평균 : 2.29 표준편차 : 0.81	

* 학교 소재지의 4셀(26.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.17).

* 설립 형태의 2셀(20.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.47).

* 학교 규모의 4셀(26.7%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.22).

학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-39>와 같이 평균 2.24로 시·도교육청의 지원 수준이 낮은 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 부족하다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 67.8%로 가장 많이 나타났으며, ‘보통이다’라는 의견은 22.8%, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 충분하다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 9.4%로 조사되었다. 이는 선택중심 교육과정 실행현황 분석에서도 살펴보았듯이 타 학교와 연계 운영을 위한 시·도교육청의 체계적인 지원이 이루어지지 못하고 있음을 보여주는 것이다. 이에 현장 교사들 역시 타 학교와 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 부족하다고 느끼는 것으로 해석된다. 설립 형태 면에서 보면 사립학교가 국·공립학교보다 타 학교와 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 부족하다는 의견이 더 많았는데, 이는 사

립학교가 국·공립학교보다 상대적으로 교사의 이동이 없기 때문에 해석된다. 그러나 학교 소재지, 학교 규모에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-39> 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	22(17.05)	71(55.04)	26(20.16)	8(6.2)	2(1.55)	129(40.31)	5.923	8
	중소도시	28(20.44)	61(44.53)	32(23.36)	15(10.95)	1(0.73)	137(42.81)		
	읍면 지역	10(18.52)	25(46.3)	15(7.78)	3(5.56)	1(1.85)	54(16.88)		
설립 형태	국·공립	21(12.35)	84(49.41)	47(27.65)	16(9.41)	2(1.18)	170(53.13)	12.395*	4
	사립	39(26.00)	73(48.67)	26(17.33)	10(6.67)	2(1.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	12(17.14)	36(51.43)	19(27.14)	3(4.29)	0(0.00)	70(21.88)	5.671	8
	중규모	31(20.13)	78(50.65)	30(19.48)	13(8.44)	2(1.30)	154(48.13)		
	소규모	17(17.71)	43(44.79)	24(25.00)	10(10.42)	2(2.08)	96(30.00)		
전체		60(18.75)	157(49.06)	73(22.81)	26(8.13)	4(1.25)	320(100.00)	평균 : 2.24 표준편차 : 0.89	

* p < .05

선택중심 교육과정 교사 연수의 만족도에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-40>과 같이 평균 2.68로 교사 연수에 대한 만족도가 낮은 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도가 ‘보통이다’라는 의견이 48.8%로 나타났으며, 교사 연수를 만족하지 못한다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 39.1%, 교사 연수를 만족한다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 12.2%로 조사되었다. 이러한 결과는 선택중심 교육과정에 대한 연수가 시도교육청 주도로만 이루어졌거나, 참여하는 교사들이 전문성 신장에 소극적인 입장을 취한 결과로 보여진다. 따라서 현장 교사들은 선택중심 교육과정 연수에 대해 만족하지 못하는 부정적인 견해가 더 많은 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교

규모에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-40> 선택중심 교육과정 교사 연수의 만족도에 대해 교사들이 느끼는 정도
()안은 %

반응 정도 배경변인	아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df	
학교 소재지	대도시	9(6.98)	39(30.23)	68(52.71)	13(10.08)	0(0.00)	129(40.31)	7.818	8
	중소도시	5(3.65)	52(37.96)	61(44.53)	18(13.14)	1(0.73)	137(42.81)		
	읍면 지역	5(9.26)	15(27.78)	27(50.00)	6(11.11)	1(1.85)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	7(4.12)	54(31.76)	89(52.35)	20(11.76)	0(0.00)	170(53.13)	5.471	4
	사립	12(8.00)	52(34.67)	67(44.67)	17(11.33)	2(1.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	4(5.71)	25(35.71)	36(51.43)	5(7.14)	0(0.00)	70(21.88)	3.899	8
	중규모	9(5.84)	52(33.77)	75(48.7)	17(11.04)	1(0.65)	154(48.13)		
	소규모	6(6.25)	29(30.21)	45(46.88)	15(15.63)	1(1.04)	96(30.00)		
전체	19(5.94)	106(33.13)	156(48.75)	37(11.56)	2(0.63)	320(100.00)	평균 : 2.68 표준편차 : 0.78		

이상의 ‘시·도교육청 수준의 요인’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.41로 낮게 나타났다. 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청 수준의 지원이 없다는 의견이 57.8%로 가장 많이 나타났으며, 지원이 있다는 의견은 10.0% 정도에 불과하였다. 이는 시·도교육청 차원에서 관 내에 있는 모든 학교의 시설 확충을 위해 충분한 지원을 하는 데는 한계가 있기 때문에 현장의 교사들은 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원이 부족하다고 느끼는 것으로 해석된다.

둘째, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.29로 낮게 나타났다. 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원이 없다는 의견이 62.5%로 가장 많이 나타났으며, 지원이 있다는 의견은 6.6%에 불과하였다. 이는 고등학교 학급 당 교사 수는 제6차 교육과정 때와 차이가 없기 때문에 현장의 교사들은 교원 확충을 위한 시·도교

육청의 지원이 부족하다고 느끼는 것으로 해석된다.

셋째, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.24로 낮게 나타났다. 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 없다는 의견이 67.8%로 가장 많이 나타났으며, 지원이 있다는 의견은 9.4%로 나타났다. 이는 타 학교와 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 체계적인 지원이 이루어지지 못하고 있다는 것을 의미하며, 특히 사립학교가 국·공립학교보다 시·도교육청의 지원이 낮다고 인식하고 있었다.

넷째, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.68 정도였다. 교사 연수에 대한 만족도가 ‘보통이다’는 의견이 48.8% 정도였으며, 나머지 중에서는 만족하지 않는다는 의견이 만족한다는 의견보다 더 많았다. 이는 선택중심 교육과정에 대한 연수가 시·도교육청 주도로만 이루어졌거나, 참여하는 교사들이 전문성 신장에 소극적인 입장을 취한 결과로 보여진다.

d. 학교 수준의 요인

학교 현장의 교사들이 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 학교장의 관심과 인식이 어느 정도라고 느끼고 있는지, 학교장이 학교 조직의 정비를 어느 정도 하고 있다고 느끼는지, 교사들의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력이 어느 정도라고 느끼고 있는지, 학교가 행·재정적인 지원을 어느 정도 한다고 느끼는지, 교사들의 전문성은 어느 정도 수준이라고 생각하는지, 교사들의 성공에 대한 기대가 어느 정도 수준이라고 느끼는지, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 어느 정도 영향을 미친다고 생각하고 있는지 등은 실행에 영향을 미칠 것이다. 따라서 이하에서는 학교 수준의 요인과 관련하여 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식, 학교장의 학교 조직의 정비, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력, 학교의 행·재정적 지원, 교사들의 전문성 수준, 교사들의 성공에 대한 기대 수준, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정

도 등에 대해 학교 현장 교사들이 어느 정도 느끼고 있는지 설문조사 결과를 분석하였다.

선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-41>과 같이 평균 3.41로 학교장의 관심과 인식에 대한 반응은 높은 수준으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교장이 선택중심 교육과정 편성·운영에 높은 관심과 인식을 보인다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 46.3%로 조사되었으며, ‘보통이다’라는 의견이 44.7%, 낮은 관심과 인식을 보인다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’는 9.1%로 나타났다. 이는 선택중심 교육과정의 성공적인 정착을 위한 학교장의 관심과 인식이 높다는 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로는 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-41> 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	<i>df</i>
학교 소재지	대도시	1(0.78)	7(5.43)	55(42.64)	61(47.29)	5(3.88)	129(40.31)	8.760	8
	중소도시	1(0.73)	15(10.95)	62(45.26)	55(40.15)	4(2.92)	137(42.81)		
	읍면 지역	0(0.00)	5(9.26)	26(48.15)	18(33.33)	5(9.26)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	2(1.18)	16(9.41)	66(38.82)	77(45.29)	9(5.29)	170(53.13)	6.676	4
	사립	0(0.00)	11(7.33)	77(51.33)	57(38.00)	5(3.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	1(1.43)	12(17.14)	25(35.71)	31(44.29)	1(1.43)	70(21.88)	14.735	8
	중규모	0(0.00)	11(7.14)	71(46.1)	65(42.21)	7(4.55)	154(48.13)		
	소규모	1(1.04)	4(4.17)	47(48.96)	38(39.58)	6(6.25)	96(30.00)		
전체		2(0.63)	27(8.44)	143(44.69)	134(41.88)	14(4.38)	320(100.00)	평균 : 3.41 표준편차 : 0.73	

선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직 정비에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-42>와 같이 평균 3.19로 학교장의 학교 조직 정비 수준을 보통 이상으로 인식하고 있었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교장이 학

교 조직 정비에 대해 ‘보통이다’라는 의견이 47.8%로 나타났으며, 학교 조직을 정비하고 있다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 35.3%, 학교 조직을 정비하고 있지 않다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’는 16.9%로 나타났다. 이러한 결과는 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교 조직의 정비 정도가 이전과 비교하여 큰 차이가 없다는 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-42> 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인	아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	2(1.55)	16(12.40)	57(44.19)	50(38.76)	4(3.1)	8.501	8
	중소도시	6(4.38)	23(16.79)	67(48.91)	38(27.74)	3(2.19)		
	읍면 지역	1(1.85)	6(11.11)	29(53.70)	15(27.78)	3(5.56)		
설립 형태	국공립	4(2.35)	22(12.94)	79(46.47)	58(34.12)	7(4.12)	2.296	4
	사립	5(3.33)	23(15.33)	74(49.33)	45(30.00)	3(2.00)		
학교 규모	대규모	4(5.71)	15(21.43)	29(41.43)	21(30.00)	1(1.43)	13.828	8
	중규모	1(0.65)	23(14.94)	72(46.75)	52(33.77)	6(3.90)		
	소규모	4(4.17)	7(7.29)	52(54.17)	30(31.25)	3(3.13)		
전체	9(2.81)	45(14.06)	153(47.81)	103(32.19)	10(3.13)	320(100.00)	평균 : 3.19 표준편차 : 0.82	

교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-43>과 같이 평균 3.12로 보통 이상으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력이 ‘보통이다’라는 의견이 52.8%로 나타났으며, 학교장이 교사의 전문성 신장을 위해 노력하고 있다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’가 30.4%, 노력하고 있지 않다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’는 16.9%로 나타났다. 이러한 결과는 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 학

교장의 관심과 인식 정도에 비해 교사들의 전문성 신장을 위한 노력은 다소 부족한 것으로 보여지며, 교사들의 전문성 신장을 위한 학교장의 적극적인 노력이 요구된다. 한편 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-43> 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	6(4.65)	17(13.18)	64(49.61)	42(32.56)	0(0.00)	129(40.31)	10.920	8
	중소도시	1(0.73)	23(16.79)	75(54.74)	35(25.55)	3(2.19)	137(42.81)		
	읍면 지역	1(1.85)	6(11.11)	30(55.56)	17(31.48)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	3(1.76)	20(11.76)	88(51.76)	57(33.53)	2(1.18)	170(53.13)	4.930	4
	사립	5(3.33)	26(17.33)	81(54.00)	37(24.67)	1(0.67)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	2(2.86)	11(15.71)	40(57.14)	17(24.29)	0(0.00)	70(21.88)	13.960	8
	중규모	4(2.6)	29(18.83)	70(45.45)	48(31.17)	3(1.95)	154(48.13)		
	소규모	2(2.08)	6(6.25)	59(61.46)	29(30.21)	0(0.00)	96(30.00)		
전체		8(2.50)	46(14.38)	169(52.81)	94(29.38)	3(0.94)	320(100.00)	평균 : 3.12 표준편차 : 0.75	

* 학교 소재지의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.51).

* 학교 규모의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.66).

선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-44>와 같이 평균적 2.76으로 보통 이하 수준으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교의 행·재정적 지원에 대해 ‘보통이다’라는 의견이 46.7%로 나타났으며, 잘 지원하지 않는다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’가 37.2%, 잘 지원하고 있다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 16.3%로 나타났다. 이는 학교장이 학교 경영에 있어서 학교교육과정 편성·운영이 가장 우선시 되지 못하기 때문에 선택중심 교육과정 편성·운영을 위해 학교장의 행·재정적 지원이

높지 않은 것으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

〈표 IV-44〉 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	5(3.88)	36(27.91)	60(46.51)	25(19.38)	3(2.33)	129(40.31)	10.887	8
	중소도시	9(6.57)	48(35.04)	66(48.18)	13(9.49)	1(0.73)	137(42.81)		
	읍면 지역	1(1.85)	20(37.04)	23(42.59)	10(18.52)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	7(4.12)	50(29.41)	78(45.88)	32(18.82)	3(1.76)	170(53.13)	5.655	4
	사립	8(5.33)	54(36.00)	71(47.33)	16(10.67)	1(0.67)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	5(7.14)	24(34.29)	28(40.00)	12(17.14)	1(1.43)	70(21.88)	5.634	8
	중규모	8(5.19)	48(31.17)	74(48.05)	21(13.64)	3(1.95)	154(48.13)		
	소규모	2(2.08)	32(33.33)	47(48.96)	15(15.63)	0(0.00)	96(30.00)		
전체		15(4.69)	104(32.50)	149(46.56)	48(15.00)	4(1.25)	320(100.00)	평균 : 2.76 표준편차 : 0.81	

선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 교사들의 전문성 수준에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-45>와 같이 평균 3.00으로 보통으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준에 대해 ‘보통이다’라는 의견이 52.2%로 나타났으며, 전문성이 있다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 의견은 24.1%, 전문성이 없다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’는 의견이 23.8%로 나타났다. 이는 현장 교사들이 선택중심 교육과정에 부정적인 입장을 취하고 있기 때문에 학교교육과정 편성·운영에 소극적으로 참여하고, 전문성 신장을 위한 노력도 부족한 것으로 해석된다. 또한 교사 자신의 평가에 대해 긍정적인 입장과 부정적인 입장을 취하지 못하고 중간적인 입장을 취한 결과로도 볼 수 있을 것

이다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모별로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-45> 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 교사들의 전문성 수준에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	2(1.55)	31(24.03)	64(49.61)	29(22.48)	3(2.33)	129(40.31)	4.226	8
	중소도시	3(2.19)	30(21.90)	70(51.09)	32(23.36)	2(1.46)	137(42.81)		
	읍면 지역	0(0.00)	10(18.52)	33(61.11)	11(20.37)	0(0.00)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	1(0.59)	37(21.76)	81(47.65)	48(28.24)	3(1.76)	170(53.13)	9.062	4
	사립	4(2.67)	34(22.67)	86(57.33)	24(16.00)	2(1.33)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	1(1.43)	19(27.14)	33(47.14)	15(21.43)	2(2.86)	70(21.88)	5.116	8
	중규모	4(2.6)	31(20.13)	82(53.25)	35(22.73)	2(1.30)	154(48.13)		
	소규모	0(0.00)	21(21.88)	52(54.17)	22(22.92)	1(1.04)	96(30.00)		
전체		5(1.56)	71(22.19)	167(52.19)	72(22.5)	5(1.56)	320(100.00)	평균 : 3.00 표준편차 : 0.76	

- * 학교 소재지의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.84).
- * 설립 형태의 4셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 2.34).
- * 학교 규모의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.09).

선택중심 교육과정과 관련하여 교사들이 느끼는 성공에 대한 기대 수준이 어느 정도인지를 파악하기 위한 설문조사 결과는 <표 IV-46>과 같이 평균 2.80으로 보통 이하로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 교사들의 성공에 대한 기대 수준이 ‘보통이다’라는 의견이 50.0%로 나타났으며, 성공할 수 없다는 부정적 견해인 ‘그렇지 않다’와 ‘아주 그렇지 않다’는 의견이 34.1%, 성공할 수 있다는 긍정적 견해인 ‘아주 그렇다’와 ‘그렇다’는 의견은 15.9%로 나타났다. 이는 학교의 여건 등을 고려할 때 선택중심 교육과정의 실현가능성이 낮다고 인식하기 때문으로 해석된다. 그러나 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유

의미한 차이는 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-46> 선택중심 교육과정과 관련하여 교사들이 느끼는 성공에 대한 기대 수준
()안은 %

반응 정도 배경변인	아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	4(3.10)	40(31.01)	63(48.84)	20(15.50)	2(1.55)	7.073	8
	중소도시	4(2.92)	39(28.47)	72(52.55)	22(16.06)	0(0.00)		
	읍면 지역	0(0.00)	22(40.74)	25(46.3)	7(12.96)	0(0.00)		
설립 형태	국공립	3(1.76)	54(31.76)	87(51.18)	25(14.71)	1(0.59)	0.984	4
	사립	5(3.33)	47(31.33)	73(48.67)	24(16.00)	1(0.67)		
학교 규모	대규모	3(4.29)	23(32.86)	33(47.14)	10(14.29)	1(1.43)	7.027	8
	중규모	5(3.25)	44(28.57)	82(53.25)	22(14.29)	1(0.65)		
	소규모	0(0.00)	34(35.42)	45(46.88)	17(17.71)	0(0.00)		
전체	8(2.50)	101(31.56)	160(50.00)	49(15.31)	2(0.63)	320(100.00)	평균 : 2.80 표준편차 : 0.75	

* 학교 소재지의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.34).

* 학교 규모의 6셀(40.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.44).

학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 어느 정도 영향을 미치는지에 대한 교사들의 인식 정도를 묻는 설문조사 결과는 <표 IV-47>과 같이 평균 4.16으로 매우 높게 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미친다는 견해인 ‘아주 그렇다’는 의견이 30.3%, ‘그렇다’는 의견이 56.6%로 조사되었다. 또 ‘보통이다’라는 의견이 11.9%, 영향을 미치지 않는다는 견해인 ‘그렇지 않다’는 1.3%로 조사되었다. 즉 대부분의 교사들은 선택중심 교육과정을 효과적으로 실현하기에는 학교의 여건이 매우 열악하기 때문에 학교교육과정 편성·운영에 많은 영향을 미친다고 느끼고 있다. 이러한 반응은 학교 소재지, 설립 형태, 학교 규모에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 IV-47〉 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는지에 대해 교사들이 느끼는 정도

()안은 %

반응 정도 배경변인		아주 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	아주 그렇다	계	χ^2	df
학교 소재지	대도시	0(0.00)	2(1.55)	12(9.30)	64(49.61)	51(39.53)	129(40.31)	10.312	8
	중소도시	0(0.00)	1(0.73)	20(14.60)	82(59.85)	34(24.82)	137(42.81)		
	읍면 지역	0(0.00)	1(1.85)	6(11.11)	35(64.81)	12(22.22)	54(16.88)		
설립 형태	국공립	0(0.00)	1(0.59)	20(11.76)	92(54.12)	57(33.53)	170(53.13)	2.896	4
	사립	0(0.00)	3(2.00)	18(12.00)	89(59.33)	40(26.67)	150(46.88)		
학교 규모	대규모	0(0.00)	2(2.86)	11(15.71)	38(54.29)	19(27.14)	70(21.88)	8.146	8
	중규모	0(0.00)	1(0.65)	19(12.34)	80(51.95)	54(35.06)	154(48.13)		
	소규모	0(0.00)	1(1.04)	8(8.33)	63(65.63)	24(25.00)	96(30.00)		
전체		0(0.00)	4(1.25)	38(11.88)	181(56.56)	97(30.31)	320(100.00)	평균 : 4.16 표준편차 : 0.67	

* 학교 소재지의 3셀(25.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.68).

* 설립 형태의 2셀(25.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 1.88).

* 학교 규모의 3셀(25.0%)은(는) 5보다 작은 기대빈도를 가지는 셀임(최소 기대빈도는 0.88).

이상의 ‘학교 수준의 요인’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.41 정도로 높은 것으로 나타났다. 둘째, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.19 정도로 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교 조직의 정비 정도가 이전과 비교하여 큰 차이가 없다는 것으로 해석된다. 셋째, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.12 정도였다. 즉 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 학교장의 관심과 인식 정도에 비해 교사들의 전문성 신장을 위한 노력은 다소 부족한 것으로 보여지며, 교사들의 전문성 신장을 위한 학교장의 적극적인 노력이 요구된다. 넷째, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.76 정도였다. 이는 학교장이 학교 경영에 있어서 학교교육과정 편성·운영이 가장 우선시 되지 못하기 때문에 선택중심 교육

과정 편성·운영을 위해 학교장의 행·재정적 지원이 높지 않은 것으로 보인다. 다섯째, 선택 중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 교사들의 전문성 수준에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.00 정도였다. 이는 현장 교사들이 선택중심 교육과정에 부정적인 입장을 취하고 있기 때문에 학교교육과정 편성·운영에 소극적으로 참여하고, 전문성 신장을 위한 노력도 부족한 것으로 해석된다. 여섯째, 선택중심 교육과정에 있어서 교사들의 성공에 대한 기대 수준과 관련하여 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.80 정도였다. ‘보통이다’는 의견은 50.0%로 나타났으며, 나머지 중에서는 성공할 수 없다는 의견이 성공할 수 있다는 의견보다 더 많은 것으로 나타났다. 일곱째, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 어느 정도 영향을 미치는지에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 4.16으로 아주 높게 나타났다. 대부분의 학교에서는 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치고 있다고 보고 있으며, 영향을 미치지 않는다는 의견은 1.3%에 불과하였다.

e. 논의

국가 수준에서 연구·개발한 교육과정과 교사가 이해하고 개념화하는 교육과정 간에는 차이가 있을 수밖에 없다. 즉 국가 수준에서 연구·개발한 교육과정이 학교 현장에 전파될 때, 교사는 그것을 수동적으로만 받아들이지 않고 교사 개인의 인식, 신념, 관점 등에 따라 나름대로의 방식으로 다양하게 해석한다는 것이다. 따라서 교육과정 개정과 실행에 교사들이 어떻게 인식하고 있는가에 대한 충분한 현장의 정보를 토대로 교육과정의 개정이 이루어져야 한다(나장함, 2004: 102에서 재인용).

교육과정 정책입안자와 개발자들이 실천가능하다고 여겨지는 교육과정 개정이라도 현장 교사들이 수용하지 못한다면 새롭게 연구·개발된 교육과정은 근본취지를 달성하기보다는 부정적인 결과만을 확산시킨 실패한 교육과정이 될 것이다. 이러한 맥락에서 제7차 선택중심 교육과정에 대해서도 현장 교사들의 인식 정도를 파악해 보는 일은 중요하다. 특히 선택중심 교육과정 자체가 아닌 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식 정도를 파악해 봄으로써 다음 절에서 논의하게 될 선택중심 교육과정 실행의 영향요

인에 대한 현장 교사들의 인식 정도가 선택중심 교육과정 실행에 어느 정도 영향을 미치는지를 분석할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 선택중심 교육과정 실행의 영향요인을 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등으로 구분하고, 현장 교사들이 어느 정도 느끼고 있는지를 분석하였다. 분석 결과에 근거하여 주요 논의점을 제시하면 다음과 같다.

‘교육과정 자체 요인’과 관련하여 교육과정 정책입안자와 개발자들이 느끼는 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 실현가능성보다는 교육과정 실행자인 학교 현장 교사들이 변화의 필요성을 자각하고, 선택중심 교육과정의 실현가능성을 구체화하는 것이 실행에 더 많은 영향을 줄 것이다. 또한 교육과정 문서가 현장 교사들이 이해할 수 만큼 명확하게 진술되어 있다면 선택중심 교육과정을 실행하는데 큰 어려움이 없을 것이다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992: 416). 그러나 설문조사 결과, 선택중심 교육과정의 도입은 어느 정도 필요하고 문서 또한 복잡하지 않지만, 학교의 여건이 선택중심 교육과정을 성공적으로 실행할 수 있을 만큼 충분히 갖추어져 있지 못하다고 느끼고 있다. 즉 교육과정 편성·운영에 있어서 단위학교의 역할을 강조하고, 학교와 학생의 선택권을 확대시키려는 제7차 선택중심 교육과정은 국가의 의도와를 다르게 현장 교사들은 실현가능성이 낮다고 인식하였다.

선택중심 교육과정 도입 이전부터 전국교직원노동조합에서는 대학 서열화가 무너지지 않는 한 선택은 획일화되어 실질적인 선택권을 보장할 수 없을 것이고, 교육환경 개선 없이는 실현가능성이 없다는 등의 이유를 들어 선택중심 교육과정의 도입을 중단해야 한다고 주장하였다. 또 한국교원단체총연합회에서도 농어촌 지역 소규모 학교의 선택 과목 운영 방안 마련, 교육시설 확보, 교원 수요 예측의 적정화와 선택 과목 담당 교사의 원활한 배치 등의 이유를 들어 시행 시기를 조정하고 적절한 수정·보완을 주장하였다. 이 같은 교원단체의 주장에도 불구하고, 교육부에서는 관련 이해집단과 교육현장으로부터 철저한 여론 수렴 과정을 생략한 채 계획대로 선택중심 교육과정을 추진하였다(황영남, 2001: 70-72에서 재인용). 그 결과 선택중심 교육과정은 실행의 성공을 위한 제도적 여건 구축의 미비와 행정적 지원의 부족으로 인하여 교육현장에서 의도하였던 실행 목적을 달성하지 못하였다. 교육과정의 성공적인 실행을 위한 제반 여건에 대한 철저한 준비와 이해 당사자들의 적극적인 이해적 참여를 전제하지 않고서 선택중심 교육과정이 국가가 의도한

바대로 교육현장에서 충실하게 실행되었을 것을 기대하는 것은 무리가 있다.

‘국가 정책과 지원 요인’과 관련하여 대학입시 정책은 선택중심 교육과정과 직접적으로 연관되어 있고, 선택중심 교육과정의 성공적인 실행을 위한 중요한 변수가 된다. 설문조사 결과에서도 대학입시 정책이 단위학교의 선택중심 교육과정 편성·운영에 아주 많은 영향을 미치고 있다고 인식하였다. 이처럼 대학입시 정책이 학교교육과정 편성·운영에 많은 영향을 미친다면, 선택중심 교육과정은 국가가 의도한 바대로 실행되지 못하고 상당히 축소되어 실행될 것이다. 한편 설문조사 결과에서는 정부기관의 지원은 선택중심 교육과정 도입 이전과 초기에 비해 줄어 들었다고 인식하고 있는데, 선택중심 교육과정이 실행되는 동안 정부기관의 지원이 지속적으로 이루어질 수 있도록 노력해야 할 것이다.

‘시·도교육청 수준의 요인’과 관련하여 학교 시설 확충, 교원 확충, 학교간 교육과정 연계 운영 등 시·도교육청 차원의 적극적이고 지속적인 지원이 뒷받침된다면, 부족한 학교의 여건을 극복하고 선택중심 교육과정이 학교 현장에 정착되는데 공헌할 수 있을 것이다(교육부, 1997). 그러나 설문조사 결과, 현장 교사들은 학교 시설 확충, 교원 확충, 학교간 교육과정 연계 운영 등에 대한 시·도교육청 차원의 지원이 부족하다고 인식하고 있었다. 이는 결국 학교가 시·도교육청을 불신하는 원인을 제공한다고 볼 수 있으며, 학교 스스로도 선택중심 교육과정의 낮은 실현가능성을 극복하지 못하고 학교의 열악한 여건을 내세워 학생의 선택권을 축소하는 결과를 가져올 수 있을 것이다. 따라서 시·도교육청 차원에서는 선택중심 교육과정이 성공적으로 실행될 수 있도록 적극적이고 지속적인 지원체제를 갖추어야 할 것이다. 한편 선택중심 교육과정 실행의 주체인 현장 교사의 전문성 신장을 위해 지속적인 연수의 기회를 시·도교육청 차원에서 제공해 주어야 한다. 그러나 설문조사 결과, 연수가 시·도교육청 주도로만 이루어지고 있거나 참여하는 교사들이 전문성 신장에 소극적인 입장을 취하여 시·도교육청에서 마련한 선택중심 교육과정과 관련한 연수에 대해 현장 교사들은 만족하지 못하는 실정이었다. 교육과정의 성공적인 실행은 교사의 연수와 깊은 관계가 있으며, 교사의 연수는 새로운 교육과정이 실행되는 과정 중에도 계속적으로 이루어져야 한다(Fullan & Hargreaves, 1992). 따라서 시·도교육청에서도 현장 교사들을 연수에 참여시키기 위해 많은 노력이 필요하며, 현장 교사들 역시 전문성 신장을 위한 적극적인 자세의 연수 참여가 요구된다.

‘학교 수준의 요인’과 관련하여 교육과정 실행을 위해 학교장은 새로운 교육과정의 본질을 파악하고 있어야 하며, 강한 지도성을 발휘해야 한다(Fullan, 1991). 그러나 설문조사 결과, 학교 현장의 교사들은 학교장의 선택중심 교육과정에 대한 관심과 인식 정도는 높지만, 선택중심 교육과정 실행에 적합한 학교 조직의 정비, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력 등은 제6차 교육과정 때와 별 차이가 없으며, 학교의 행·재정적 지원은 낮은 것으로 인식하였다. 이는 결국 학교장의 교육과정 지도성이 체계적으로 발휘되지 못하였음을 의미한다. 학교장은 선택중심 교육과정에 대한 관심과 인식 수준을 넘어 구체적이고 적극적인 교육과정 지도성을 발휘하여 선택중심 교육과정이 성공적으로 실행될 수 있도록 노력해야 할 것이다. 한편 교육과정 실행이 교사들에 의해 주도되지 못한다면, 교사들의 의지와 다르게 변화시키려는 실행전략은 거의 실패하게 되며(Pratt, 1994), 교사 개개인들이 가지고 있는 교육과정에 대한 전문적인 지식과 성공에 대한 기대수준 정도에 따라 각기 다르게 실행될 수 있다. 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 전문성과 성공에 대한 기대수준을 묻는 설문조사 결과, 전문성 신장을 위한 노력은 보통이며 성공에 대한 기대수준은 낮은 것으로 인식하였다. 선택중심 교육과정의 효과적인 실행을 위해 국가나 시도교육청에 요구할 것들은 요구해야겠지만, 그 이전에 교사들이 먼저 실행을 위해 전문성이나 적극적인 자세를 가져야 할 것으로 보인다. 제7차 선택중심 교육과정과 관련한 많은 선행연구들은 학교의 여건이 선택중심 교육과정의 성공적인 실행에 많은 영향을 미친다고 하였다. 현장 교사들 역시 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 아주 많은 영향을 준다고 느끼고 있었다. 이는 학교의 여건 개선이 선행되어야 한다는 것을 시사한다.

3. 선택중심 교육과정 실행수준과 영향요인의 관계

Ⅲ장에서는 문헌연구를 통해 선택중심 교육과정 실행의 영향요인을 분석하였으며, 앞 절에서는 선택중심 교육과정 실행수준과 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식 정도를 분석하였다. 그러나 어떠한 요인들이 실행수준에 얼마 만큼의 영향을 미치는지, 실행수

준에 영향을 미친다면 긍정적인 영향을 미쳤는지 아니면 부정적인 영향을 미쳤는지 등을 분석하는 데는 한계가 있다. 따라서 이 절에서는 선택중심 교육과정 실행수준에 어떠한 요인들이 영향을 미쳤는지를 현장 교사들의 인식을 토대로 간접적·실증적으로 분석하였다. 즉 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와 실행수준과의 관계를 분석하였다. 선택중심 교육과정 실행과 관련한 다양한 요인들의 영향력을 검증하기 위해 적합한 통계처리 방법인 로지스틱 회귀분석(logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석은 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등의 실행수준과 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식 정도의 관계 분석을 통해 어떠한 요인들이 실행수준에 영향을 미치고 있는지를 파악하고, 세부적으로는 각 요인의 하위변인 중에서 어떠한 변인들이 영향을 미치고 있는지를 조사하였다.

a. 과정의 설치·운영

학교에서는 과정의 설치·운영과 관련하여 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 다양한 활동을 전개해야 하며, 학생의 진로를 고려한 다양한 과정을 개설하여 운영할 수 있으며, 특히 예체능 계열의 대학에 진학하기를 희망하는 학생들을 위해 예체능 과정을 개설하여 운영할 수 있다. 이하에서는 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동’, ‘과정의 개설·운영’, ‘예체능 과정의 개설·운영’ 등에 어떻게 영향을 미치고 있는지를 분석하였다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동’과 관련하여 ‘있다’라는 응답에 어떻게 영향을 미치고 있는지 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-48>과 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 모든 요인에 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 그러나 하위변인 중에서는 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 IV-48> 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=1.568)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.088	0.035
	선택중심 교육과정의 실현가능성	1.479	6.879**
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	-0.662	1.444
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.208)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	-0.515	1.717
	학부모 홍보 자료의 제작보급	-0.551	0.975
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발보급	0.692	1.249
사·도교육청 수준의 요인 (Wald=0.009)	학교의 시설 확충을 위한 사·도교육청의 지원	-0.127	0.066
	교원 확충을 위한 사·도교육청의 지원	-0.896	2.100
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 사·도교육청의 지원	0.456	0.648
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	0.928	2.655
학교 수준의 요인 (Wald=0.009)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	0.022	0.001
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	0.045	0.004
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	-0.610	1.141
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원	0.886	2.746
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	0.206	0.135
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	-1.231	4.024*
학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	-0.031	0.001	

* B는 회귀계수를 의미하며, Wald는 유의성을 판정하기 위한 통계량으로 F값과 같다. * p< .05, ** p< .01

영향을 미치는 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정의 실현가능성의 B 추정값이 양수(1.479)이므로, 교사들이 선택중심 교육과정의 실현가능성이 높다고 반응한 학교일수록 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동이 있을 가능성이 높아진다. 이는 선택중심 교육과정의 실행가능성이 높아질수록 학교 현장 교사들은 학교교육과정 편성·운영에 좀 더 적극적으로 참여한다는 것으로 볼 수 있다. 반면 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준의 B추정값이 음수(-1.231)이므로, 교사들이 성공할 수 있다는 기대 수준을 높게 가진 학교일수록 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동이 있을 가능성이 낮아진다. 이는 교사들의 성공에 대한 기대수준이 높아짐에 따라 오히려 적극적인 활동을 하지 않아도 될 것이라는 인식이 작용한 것으로 해석된다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘과정의 개설·운영’에 어떻게 영향을 미치고 있는

지 순서 로지스틱 회귀분석(ordinal logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-49>와 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시·도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 시·도교육청 수준의 요인에 영향을 받고 있었다. 그리고 하위변인 중에서는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 IV-49> 과정의 개설·운영에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=0.165)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.539	6.612*
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.168	0.487
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.120	0.237
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.506)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	-0.828	16.011***
	학부모 홍보 자료의 제작보급	0.397	3.077
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발보급	-0.210	0.717
시·도교육청 수준의 요인 (Wald=13.377***)	학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원	0.223	1.219
	교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원	0.166	0.516
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원	0.008	0.001
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	-0.089	0.095
학교 수준의 요인 (Wald=0.016)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	0.157	0.260
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	0.370	1.308
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	0.235	0.525
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원	0.209	0.747
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	-0.198	0.600
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	-0.020	0.006
	학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.683	2.016

* p < .05, *** p < .001

영향을 미치는 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 도입의 필요성에 대한 B추정값이 양수(0.539)이므로, 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 높아진다는 것을 설명한다. 이는 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높아질수록 학교 현장에서는 다양한 과정을 개설하여 운영함으로써 학생의 선택권이 확대된다고 할 수 있다. 반면 대학입시 정책이 선택

중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도의 B추정값이 각각 음수(-0.828)이므로, 교사들이 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 낮아진다는 것이다. 즉 대학입시의 어려움이 증가하면 학교에서 다양한 과정을 개설하기가 어렵다는 것을 의미한다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘예체능 과정의 개설·운영’과 관련하여 ‘있다’라는 응답에 어떻게 영향을 미치고 있는지 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-50>과 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 모든 요인에 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 그러나 하위변인 중에서는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 영향을 주는 것으로 나타났다.

<표 IV-50> 예체능 과정의 개설·운영에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=1.032)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.451	2.783
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.154	0.266
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.304	1.027
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.792)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	-0.844	10.836**
	학부모 홍보 자료의 제작보급	0.17	0.355
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발보급	0.37	1.318
시도교육청 수준의 요인 (Wald=2.559)	학교의 시설 확충을 위한 시도교육청의 지원	0.296	1.336
	교원 확충을 위한 시도교육청의 지원	0.187	0.414
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시도교육청의 지원	-0.115	0.155
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	-0.268	0.595
학교 수준의 요인 (Wald=1.717)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	0.495	1.566
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	-0.027	0.004
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	-0.35	0.800
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행재정적 지원	-0.162	0.288
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	-0.28	0.763
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	-0.283	0.743
	학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.919	2.580

** p < .01

영향을 미치는 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도의 B추정값이 음수(-0.844)이므로, 교사들이 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다고 반응한 학교일수록 예체능 과정을 개설하여 운영할 가능성이 낮아진다. 이는 지금보다도 대학입시 정책이 단위학교의 선택중심 교육과정 편성·운영에 더 복잡하게 영향을 미친다면, 오히려 예체능 과정을 개설하여 운영하는 것이 축소될 수 있음을 의미한다.

이상의 ‘과정의 설치·운영’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동에는 선택중심 교육과정의 실현가능성, 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사들이 선택중심 교육과정의 실현가능성이 높다고 반응한 학교일수록 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동이 많아지는 것으로 나왔는데, 이는 선택중심 교육과정의 실현가능성이 높아짐에 따라 현장 교사들은 학교교육과정 편성·운영에 좀 더 적극적으로 참여한다고 볼 수 있다. 교사들이 성공할 수 있다는 기대수준을 높게 가진 학교일수록 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동이 적어지는 것으로 나타났다. 이는 교사들의 성공에 대한 기대수준이 높아짐에 따라 오히려 적극적인 활동을 하지 않아도 될 것이라는 인식이 작용한 것으로 해석된다.

둘째, 과정의 개설·운영에는 시·도교육청 수준의 요인이 영향을 주고 있으며, 하위변인 중에서는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 이는 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높아질수록 학교 현장에서는 다양한 과정을 개설하여 운영함으로써 학생의 선택권이 확대된다고 볼 수 있다. 교사들이 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영하지 못하는 것으로 조사되었다. 이는 대학입시의 어려움이 증가하면 학교에서 다양한 과정을 개설하기가 어렵다는 것을 의미한다.

셋째, 예체능 과정의 개설·운영에는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사들이 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다고 반응한 학교일수록 예체능 과정을 개설하여 운영할 가능성이 낮아지는 결과가 나타났다. 이는 지금보다도 대학입시 정책이 단위학교의 선택중심 교육과정 편성·운영에 더 복잡하게 영향을 미친다면, 오히려 예체능 과정을 개설하여 운영하는 것이 축소될 수 있음을 의미한다.

b. 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영

학교에서는 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 있어서 학생들이 특정 분야에 편중됨이 없이 다양한 선택 과목을 계획성 있게 이수할 수 있도록 해야 한다. 뿐만 아니라 학생 선택 과목 편성·운영에 있어서 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주어야 한다. 이하에서는 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘학교 지정 선택 과목 편성·운영’, ‘학생 선택 과목 편성·운영’ 등에 어떻게 영향을 미치고 있는지를 분석하였다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘학교 지정 선택 과목 편성·운영’에 어떻게 영향을 미치고 있는지 순서 로지스틱 회귀분석(ordinal logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-51>과 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시·도 교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 모든 요인에 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 그러나 하위변인 중에서는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 선택중심 교육과정의 실현가능성, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식, 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준 등이 영향을 미치고 있었다. 영향을 미치는 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준 등의 B추정값이 각각 양수(0.299, 0.442)이므로, 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준이 높다고 반응한 학교일수록 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 이수단위 수가 많아진다는 것을 의미한다. 이는 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 선택중심 교육

과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준이 높아짐에도 불구하고, 단위학교에서 학생의 과목 선택권을 보장하기에 한계가 있다는 것을 말해준다. 반면 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식에 대한 B추정값이 각각 음수(-0.379, -0.677)이므로, 교사들이 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식이 높다고 반응한 학교일수록 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 이수단위 수가 적어진다는 것을 의미한다. 즉 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식이 높아짐에 따라 학교 지정 선택 과목보다는 학생 선택 과목의 비중이 높아진다는 것을 의미한다.

<표 IV-51> 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=1.015)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.299	4.200*
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.379	4.959*
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.002	0.000
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.157)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.163	1.283
	학부모 홍보 자료의 제작보급	-0.096	0.333
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발보급	0.193	1.051
사·도교육청 수준의 요인 (Wald=0.472)	학교의 시설 확충을 위한 사·도교육청의 지원	-0.276	3.249
	교원 확충을 위한 사·도교육청의 지원	0.185	1.067
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 사·도교육청의 지원	-0.018	0.010
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	-0.297	2.083
학교 수준의 요인 (Wald=5.044)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	-0.677	9.703**
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	-0.009	0.001
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	-0.380	2.727
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원	0.028	0.025
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	-0.016	0.008
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	0.442	5.122*
	학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.498	2.309

* p < .05, ** p < .01

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘학생 선택 과목 편성·운영’에 어떻게 영향을 미치고 있는지 순서 로지스틱 회귀분석(ordinal logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-52>와 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 모든 요인에 영향을 받지 않는 것으로 나타났으며, 뿐만 아니라 하위변인 중에서도 영향을 미치는 요인이 없는 것으로 조사되었다.

<표 IV-52> 학생 선택 과목 편성·운영에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=0.046)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.110	0.561
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.106	0.388
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	-0.032	0.031
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.043)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.207	2.065
	학부모 홍보 자료의 제작보급	-0.023	0.018
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발보급	-0.088	0.210
시도교육청 수준의 요인 (Wald=2.992)	학교의 시설 확충을 위한 시도교육청의 지원	-0.097	0.399
	교원 확충을 위한 시도교육청의 지원	0.059	0.104
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시도교육청의 지원	-0.227	1.566
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	0.046	0.050
학교 수준의 요인 (Wald=1.791)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	-0.279	1.647
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	0.133	0.300
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	-0.227	0.954
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원	-0.015	0.007
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	0.069	0.135
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	0.007	0.001
	학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.193	0.341

이상의 ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 학교 지정 선택 과목 편성·운영에는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 선택중심 교육과정의 실

현가능성, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식, 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준 등이 영향을 미치고 있었다. 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준이 높다고 반응한 학교일수록 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 이수단위 수가 많아지는 것으로 나타났다. 이는 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준이 높아짐에도 불구하고, 단위학교에서 학생의 과목 선택권을 보장하기에 한계가 있다는 것을 말해준다. 교사들이 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식이 높다고 반응한 학교일수록 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 이수단위 수가 적어지는 것으로 조사되었다. 이는 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식이 높아짐에 따라 학교 지정 선택 과목보다는 학생 선택 과목의 비중이 높아진다는 것을 의미한다. 둘째, 학생 선택 과목 편성·운영에는 네 가지 요인과 하위변인 모두 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

c. 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영

학교가 개방적 입장을 취하여 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영할 수 있다. 이하에서는 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 설치·운영’에 어떻게 영향을 미치고 있는지를 분석하였다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’과 관련하여 ‘있다’라는 응답에 어떻게 영향을 미치고 있는지 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-53>과 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시·도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요

인 중에서 모든 요인에 영향을 받지 않는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 하위변인 중에서도 영향을 미치는 요인이 없는 것으로 조사되었다.

<표 IV-53> 국가 수준 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치운영에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=1.068)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	2.04	1.335
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.779	0.329
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.253	0.047
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.000)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	1.045	0.94
	학부모 홍보 자료의 제작·보급	-0.629	0.151
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급	0.84	0.298
사·도교육청 수준의 요인 (Wald=3.812)	학교의 시설 확충을 위한 사·도교육청의 지원	-1.609	1.355
	교원 확충을 위한 사·도교육청의 지원	-0.659	0.15
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 사·도교육청의 지원	-0.675	0.299
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	-0.103	0.002
학교 수준의 요인 (Wald=2.762)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	-0.654	0.079
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	-1.844	0.37
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	-3.791	1.039
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원	2.657	1.49
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	-1.039	0.389
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	-1.49	0.552
	학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	2.681	0.984

d. 학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영

학교에서는 학생의 선택권을 보장해 주기 위해 학생들이 배우기를 원하지만 학교의 여건 미비로 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 운영하거나 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습을 허용할 수 있다. 이하에서는 실행의 영향요인에 대한 현장

교사들의 인식이 '타 학교와 연계 운영', '공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용' 등에 어떻게 영향을 미치고 있는지를 분석하였다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 '타 학교와 연계 운영'과 관련하여 '있다'라는 응답에 어떻게 영향을 미치고 있는지 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-54>와 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시·도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 시·도교육청 수준의 요인에 영향을 받고 있었다. 그리고 하위변인 중에서는 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등에 영향을 받는 것으로 나타났다.

<표 IV-54> 타 학교와 연계 운영에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=1.815)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.661	1.593
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.522	0.721
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.927	1.453
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.001)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	1.124	3.56
	학부모 홍보 자료의 제작·보급	0.977	2.902
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급	-1.265	2.917
시·도교육청 수준의 요인 (Wald=6.554*)	학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원	-0.75	1.736
	교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원	-2.250	6.12*
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원	2.417	8.532**
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	1.101	1.502
학교 수준의 요인 (Wald=0.004)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	-0.046	0.003
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	0.414	0.287
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	0.453	0.33
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행재정적 지원	0.366	0.279
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	1.23	3.299
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	0.329	0.221
학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	-4.164	8.604**	

* p< .05, ** p< .01

영향을 미치는 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원에 대한 B추정값이 양수(2.417)이므로, 교사들이 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 높다고 반응한 학교일수록 타 학교와 교육과정 연계 운영이 있을 가능성이 높아진다. 즉 시·도교육청 수준에서 타 학교와 연계 운영을 위한 지원이 확대될수록 교육과정 연계 운영이 활성화될 수 있다는 것을 의미한다. 반면 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원과 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등의 B추정값이 각각 음수(-2.250, -4.164)이므로, 교사들이 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원과 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다고 반응한 학교일수록 타 학교와 연계 운영이 있을 가능성이 낮아진다는 것을 의미한다. 이는 교원 확충과 같은 인적 환경이 개선될수록 타 학교와 연계 운영의 필요성은 상대적으로 감소한다는 것을 의미하며, 학교의 여건이 열악해 질수록 현장의 교사들은 더 소극적으로 학교교육과정을 편성·운영할 수도 있음을 보여주는 것이다.

영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용’과 관련하여 ‘있다’라는 응답에 어떻게 영향을 미치고 있는지 이항 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 결과 <표 IV-55>와 같이 교육과정 자체 요인, 국가 정책과 지원 요인, 시·도교육청 수준의 요인, 학교 수준의 요인 중에서 교육과정 자체 요인에 영향을 받고 있었다. 그리고 하위변인 중에서는 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 영향을 미치는 요인에 대해 구체적으로 살펴보면, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급에 대한 B추정값이 양수(1.112)이므로, 교사들이 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 많다고 반응한 학교일수록 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용이 있을 가능성이 높아진다는 것을 의미한다. 이는 국가가 선택중심 교육과정과 관련하여 학교 내·외부에서 활용 가능한 다양한 편성·운영 모형을 지속적으로 개발·보급함으로써 학교 현장의 학교교육과정뿐만 아니라, 지역사회 공공학습장의 학습 허용 등의 활용을 통해서 학생의 선택권을 최대한 보장할 수 있음을 시사한다.

<표 IV-55> 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용에 영향을 미치는 요인

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식도		B추정값	Wald
교육과정 자체 요인 (Wald=5.875*)	선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.091	0.048
	선택중심 교육과정의 실현가능성	-0.656	2.384
	선택중심 교육과정 지침의 명확성	-0.276	0.360
국가 정책과 지원 요인 (Wald=0.347)	대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	-0.196	0.237
	학부모 홍보 자료의 제작·보급	-0.72	2.539
	선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급	1.112	5.205*
시·도교육청 수준의 요인 (Wald=0.735)	학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원	-0.101	0.064
	교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원	0.259	0.268
	학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원	-0.431	0.885
	선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	0.39	0.514
학교 수준의 요인 (Wald=1.718)	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식	-0.276	0.261
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	-0.234	0.165
	교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	-0.015	0.001
	선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원	-0.47	0.941
	선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준	-0.211	0.187
	선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	-0.391	0.616
	학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도	0.859	1.086

* p < .05

이상의 ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 측면을 종합하면 다음과 같다. 첫째, 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영에는 시·도교육청 수준의 요인이 영향을 주고 있으며, 하위변인 중에서는 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등이 영향을 주고 있었다. 교사들이 학교간 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 높다고 반응한 학교일수록 타 학교와 교육과정 연계 운영이 있을 가능성이 높아지는 것으로 나타났는데, 이는 시·도교육청 수준에서 타 학교와 교

육과정 연계 운영을 위한 지원이 확대될수록 교육과정 연계 운영이 활성화 될 수 있다는 것을 의미한다. 교사들이 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원과 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다고 반응한 학교일수록 타 학교와 연계 운영이 있을 가능성이 낮아지는 것으로 조사되었다. 이는 교원 확충과 같은 인적 환경이 개선될수록 타 학교와 연계 운영의 필요성은 상대적으로 감소한다는 것을 의미하며, 학교의 여건이 열악해 질수록 현장의 교사들은 더 소극적으로 학교교육과정을 편성·운영할 수도 있음을 보여주는 것이다.

둘째, 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용에는 교육과정 자체 요인이 영향을 미치고 있으며, 하위변인 중에서는 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 교사들이 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 많다고 반응한 학교일수록 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용이 있을 가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 이는 국가가 선택중심 교육과정과 관련하여 학교 내·외부에서 활용 가능한 다양한 편성·운영 모형을 지속적으로 개발·보급한다면 학교 현장의 학교교육과정뿐만 아니라, 공공성 있는 지역사회 학습장에서의 학습 허용 등을 통해 학생의 선택권을 최대한 보장할 수 있음을 의미한다.

e. 논의

본 연구에서는 실행의 영향요인에 대한 현장 교사들의 인식이 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등에 어떻게 영향을 미치고 있는지를 간접적·실증적으로 분석하였다. 분석 결과에 근거하여 주요 논의점을 제시하면 다음과 같다.

‘과정의 설치·운영’과 관련하여 세 가지를 논의하였다. 첫째, 대부분의 학교(95.9%)에서 다양한 방법을 활용하여 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동을 전개하고 있어

높은 실행수준을 보이고 있다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와 관계를 분석한 결과는 교사들이 선택중심 교육과정의 실현가능성이 높다고 반응한 학교일수록, 성공할 수 있다는 기대수준을 낮게 가진 학교일수록 학생의 과정 선택을 돕는 학교의 활동이 있을 가능성이 높아진다는 결과를 얻을 수 있었다. 선택중심 교육과정의 실현가능성이 낮고(2.77), 선택중심 교육과정이 성공할 수 있다는 기대수준이 낮다(2.80)는 교사들의 인식을 통해 볼 때, 낮은 실현가능성을 높여 줌으로써 학생의 과정 선택을 돕기 위한 학교의 활동은 더욱 높아질 수 있음을 알 수 있다. 교육과정 실행에 관한 선행연구들을 현장의 교사들이 새로운 교육과정에 대해 실제적이고 실행가능하다고 인식할 때, 그 실행 정도가 높아진다고 주장한다(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992: 416). 따라서 선택중심 교육과정의 실현가능성을 높이기 위해서 학교의 교육환경을 개선해야 하며, 교육환경 개선과 병행하여 선택중심 교육과정 자체의 수정·보완이 필요하다.

둘째, 대부분의 학교에서 제6차 교육과정 때와 별 차이 없이 두 개의 과정을 2학년과 3학년 모두 개설하여 운영하며, 특히 28%의 소규모 학교에서 제6차 교육과정 때보다 오히려 학생의 과정 선택권을 제한하고 있어 낮은 실행수준을 보이고 있다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와의 관계를 분석한 결과는 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높다고 반응한 학교일수록, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 낮다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높고(3.33), 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 아주 높다(4.20)는 교사들의 인식을 통해 볼 때, 향후 제도적 차원에서 대학입시 정책을 개선함으로써 학교에서는 학생들의 진로를 고려한 다양한 과정을 개설하여 운영할 수 있음을 알 수 있다. 따라서 국가 차원에서는 학교교육과정이 대학입시에 종속되지 않고, 학교의 자율성과 전문성을 발휘하여 학생중심 교육과정을 실현할 수 있도록 대학입시 정책을 개선할 필요가 있다. 한편 선택중심 교육과정을 시행하면서 발생하는 문제점 해결을 위해 제도적인 노력과 지원이 지속적으로 뒤따른다면 성공적인 실행을 기대할 수 있을 것이다.

셋째, 15% 정도의 학교에서 예체능 계열의 대학에 진학하기를 희망하는 학생들의 진로를 고려해 예체능 과정을 개설하여 운영하는 것은 예체능 과정의 개설·운영이 전무하였던, 제6차 교육과정 때와 비교한다면 발전된 변화라고 할 수 있다. 그러나 85%의 학교에서 예체능 과정을 개설하여 운영하지 못하고 있어 낮은 실행수준을 보이고 있다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와의 관계를 분석한 결과는 교사들이 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 낮다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 아주 높다(4.20)는 교사들의 인식을 통해 볼 때, 대학입시 정책을 개선함으로써 학교에서는 학생들의 진로를 고려한 다양한 과정을 개설하여 운영할 수 있음을 알 수 있다.

‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’과 관련해서는 다음과 같은 논의점이 부각되었다. 학교 지정 선택 과목 이수단위 수에서는 제6차 교육과정에 비해 충분히 확대되었다고 할 수 있다. 그러나 학교 지정 선택 과목이 확대된 만큼 학생 선택 과목 이수단위 수는 축소되기 때문에 높은 실행수준이라고 보기는 어려울 것이다. 특히 학생의 선택 과목 편성 방법이나 선택 과목 개설 방식에 있어서 학생의 과목 선택권을 실질적으로 보장하고 있지 못하기 때문에 낮은 실행수준으로 보아야 할 것이다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와의 관계를 분석한 결과는 학생 선택 과목 편성·운영에는 특별한 관계가 없었다. 그러나 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 있어서는 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 성공에 대한 기대수준을 높게 반응한 학교일수록, 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식이 낮다고 반응한 학교일수록 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 이수단위 수가 높아지는 것으로 나타났다. 즉 학교 지정 선택 과목 이수단위 수가 높아진다는 것은 학생 선택 과목 이수단위 수가 낮아진다는 것을 의미한다. 선택중심 교육과정 도입의 필요성(3.33), 성공에 대한 기대수준(2.80), 선택중심 교육과정의 실현가능성(2.77), 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식(3.41) 등의 교사들의 인식을 통해 볼 때, 교사들의 인식이 낮게 반응한

선택중심 교육과정의 실현가능성을 학교 현장에서 보다 높일 수 있는 제도적 보완을 실시함으로써 학생의 과목 선택권을 확대시킬 수 있음을 알 수 있다.

‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’과 관련하여 소수 몇 개의 학교에서만 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 설치하여 운영하고 있었다. 이러한 결과는 학교가 개방적 입장을 취하여 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 하는 국가의 의도가 학교 현장에서 충실하게 실행되지 못하고 있음을 보여주는 것이다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와의 관계를 분석한 결과 특별한 관계가 없었으나, 학교에서는 학생들의 과목 선택권을 보장하기 위한 다양한 노력 중의 하나의 방안으로 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영에 대해서도 개방적이고 적극적인 자세를 취하여 실행수준을 높여야 할 것이다.

‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’과 관련하여 두 가지를 논의하였다. 첫째, 3.8% 정도의 학교만이 타 학교와 연계하여 운영하고 있어 낮은 실행수준을 보이고 있다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와의 관계를 분석한 결과는 교사들이 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 높다고 반응한 학교일수록, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원과 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 낮다고 반응한 학교일수록 타 학교와 연계 운영이 있을 가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원(2.24)과, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원(2.29)이 낮고, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 높다(4.16)는 교사들의 인식을 통해 볼 때, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원을 늘리고, 학교의 여건을 개선한다면 타 학교와 연계 운영하는 학교가 늘어날 것으로 보인다. 따라서 국가와 시·도교육청 차원의 지원체계를 갖추어야 하며, 학교도 적극적으로 노력해야 할 것이다.

둘째, 5% 정도의 학교만이 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습을 허용하고 있어 낮은 실행수준을 보이고 있다. 실행수준과 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와의 관계를

분석한 결과는 교사들이 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 많다고 반응한 학교일수록 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용이 있을 가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 낮다(2.91)는 교사들의 인식을 통해 볼 때, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형을 개발하여 현장에 보급함으로써 실행수준을 높일 수 있을 것이다.

II장에서는 선택 주체별 선택 범위 설정의 어려움, 학생 과목 선택권의 제한적 보장, 선택 과목에 따른 교사 수급 차이로 교사 신분의 유동성과 불안정성 증대, 대학입시 위주의 학교교육 현실에 따른 고등학교의 서열화와 교육 불평등의 조장, 행정적 지원의 부족 등의 문제는 선택중심 교육과정의 성공적인 실행을 저해하는 요인으로 간주될 수 있음을 지적하였다. 그리고 이러한 저해요인을 극복하고 학교 현장에서 선택중심 교육과정이 성공적으로 정착되기 위한 전제조건으로 세 가지를 제시하였다. 즉 첫째 학교의 여건 개선을 위한 국가와 시도교육청 차원의 종합적인 지원체제 마련, 둘째 실행을 위한 현장 교사들의 적극적인 의지와 노력, 셋째 학교교육과정 편성·운영에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 합리적인 대학입시 제도의 마련 등이다. 그러나 전술된 논의를 통해 볼 때, 선택중심 교육과정이 성공적으로 정착되기 위한 전제조건이 교육현장에서 모두 불충분한 상태로 실행되고 있음을 확인할 수 있었다. 결국 선택중심 교육과정 실행수준을 높이고, 학교 현장의 성공적인 실행을 위해서는 무엇보다도 위의 과제들을 우선적으로 해결하는 데 교육공동체 구성원 모두의 역량을 집중하는 것이 필요할 것이다.

V. 결 론

A. 요약

본 연구는 이론적 검증을 통해 선택중심 교육과정 실행수준 분석 틀을 도출하고, 이를 토대로 전국의 일반계 고등학교 수준에서 실제로 이루어지고 있는 선택중심 교육과정의 전체적인 실행수준을 분석하여, 선택중심 교육과정이 고등학교 현장에서 성공적으로 실현될 수 있는 발전방안을 모색해 보고자 하였다. 연구의 목적과 관련하여, 첫째, 제7차 교육과정에서 선택중심 교육과정과 학교의 역할은 무엇인가? 둘째, 교육과정 실행을 보는 관점과 영향요인은 무엇인가? 셋째, 고등학교의 선택중심 교육과정 실행수준은 어느 정도이고, 이에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? 등의 연구문제를 설정하였다.

각각의 연구문제를 해결하기 위하여 다음과 같이 두 가지 방법을 활용하였다. 첫째, 선택중심 교육과정 실행수준 분석의 틀을 정당화하기 위해 국가 수준 교육과정 지침, 선택중심 교육과정 개발 단계에서 제시된 각종 선행연구, 교육과정 실행과 관련한 국내외 연구, 대학입시와 관련한 각종 지침과 연구, 석·박사학위 논문 등의 문헌을 검토하는 이론적 연구를 수행하였다. 둘째, 고등학교에서 선택중심 교육과정 실행수준을 분석하기 위해 이론적으로 정당화된 분석 틀을 토대로 전국단위 설문조사 결과를 분석하는 실증적 연구를 수행하였다.

첫 번째 연구문제의 주요 연구 결과는 다음과 같다. 선택중심 교육과정의 교육적 의의는 선택 주체의 분산을 통해 국가 교육과정의 대강화(大綱化)를 지향함으로써 지역과 학교의 실정에 적합한 교육과정을 운영할 수 있고, 교육과정의 지역화를 활성화시켜 교육과정 편성·운영에 대한 지역과 학교의 자율성을 확대시키고자 한다. 또한 학교의 실정을 반영한 학교교육과정 편성·운영을 통해 교사의 자율성과 전문성을 적극적으로 신장시키고, 학생중심 교육과정을 교육 현장에 구체적으로 실현하는 것이다. 그러나 우리나라의 교육현실에서

선택중심 교육과정을 성공적으로 학교현장에 정착하는 데는 저해요인이 있으며, 이러한 저해요인을 극복하고 단위학교에서 성공적으로 정착되기 위해서는 다음의 세 가지가 전제되어야 한다. 첫째, 학교의 여건 개선을 위한 국가와 시·도교육청 차원의 종합적인 지원체제 마련, 둘째, 실행을 위한 현장 교사들의 적극적인 의지와 노력, 셋째, 학교교육과정 편성·운영에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 합리적인 대학입시 제도의 마련 등이다.

선택중심 교육과정의 성격은 다음 세 가지로 규정할 수 있다. 첫째, 교양적 성격을 갖는 ‘일반 선택 과목’을 도입하여 학생들의 균형적인 과목 이수를 통한 학생의 전인적 성장을 유도하고 있다. 둘째, 학생의 적성과 진로를 반영하는 선택 과목을 다양하게 개설하여 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주고, 학생들에게 필요한 과목을 이수할 수 있는 기회를 제공하고자 한다. 셋째, 학생의 학습 부담을 경감함으로써 자신의 진로, 소질, 적성, 흥미 등을 고려한 선택 과목들을 중심으로 심층적인 학습을 할 수 있도록 유도하고 있다.

선택중심 교육과정 편성·운영에 있어서 국가가 학교에 부여한 역할은 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등으로 구분된다. 첫째, ‘과정의 설치·운영’과 관련하여 학생의 과정 선택을 돕기 위해 다양한 활동을 전개할 수 있으며, 또 계열성 있는 선택 과목 이수를 위해 특성화 과정, 예체능 과정 등 필요한 과정을 설치·운영할 수 있다. 둘째, ‘학교와 학생 선택 과목 편성·운영’과 관련하여 학교는 학생들이 특정 분야에 편중됨이 없이 다양한 선택 과목을 계획성 있게 이수하도록 28단위 이상을 지정할 수 있으며, 학교 지정 선택 과목 중에서도 두 과목 이상을 편성하여 학생이 선택할 수 있게 함으로써 학생의 과목 선택권을 최대한 보장해 주기 위해 노력해야 한다. 또한 학생 선택 과목 편성·운영은 28단위 이상 최대 50%까지 편성하도록 하고 있으며, 다양한 선택 과목 편성 방법을 활용할 수 있고, 편성된 선택 과목군 내에서 학생의 과목 선택권을 보장하는 개설 방식을 활용하도록 하고 있다. 셋째, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’과 관련하여 학교가 개방적 입장을 취하여 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 이수할 수 있도록 유도하

고 있다. 넷째, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’과 관련하여 학교에서는 학생들이 배우기를 원하지만 학교 여건의 미비로 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 운영하거나 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 등을 통해 학생들의 선택권을 보장해 주도록 하고 있다.

두 번째 연구문제의 주요 연구 결과는 다음과 같다. 교육과정 실행이란 국가 수준에서 교육개혁의 의지를 담아 새롭게 연구·개발된 교육과정이 학교 교육 현장에 실제로 적용되어 의도한 바의 바람직한 변화를 이루는 과정이라고 할 수 있다.

교육과정 실행의 접근방식으로는, 첫째 국가 수준에서 연구·개발된 교육과정을 학교 현장에 보급하면, 학교 현장에서는 연구·개발된 교육과정을 훼손시키지 않고 원형대로 실행하여야 한다고 보는 충실도 관점과, 둘째 국가 수준에서 연구·개발된 교육과정이 원래의 의도대로 실행되기보다는 학교 현장에서 적절하게 변화하게 된다는 것을 자연스러운 것으로 보는 상호적응 관점과, 셋째 국가 수준에서 연구·개발된 교육과정과는 무관하게 학교 현장에서 교사와 학생의 경험에 의하여 새로운 교육과정이 생성된다고 보는 교육과정 생성 관점으로 구분된다. 본 연구에서는 교육과정 실행의 충실도 관점과 상호적응 관점을 통해 제7차 선택중심 교육과정의 실행수준을 심층적으로 분석하였다.

선택중심 교육과정 실행의 영향요인은 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등으로 구분된다. 첫째, ‘교육과정 자체 요인’으로는 선택중심 교육과정 도입의 필요성, 선택중심 교육과정의 실현가능성, 선택중심 교육과정 지침의 명확성 등의 하위변인을 포함하고 있다. 둘째, ‘국가 정책과 지원 요인’으로는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도, 학부모 홍보 자료의 제작·보급, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급 등의 하위변인을 포함하고 있다. 셋째, ‘시·도교육청 수준의 요인’으로는 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원, 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도 등의 하위변인을 포함하고 있다. 넷째, ‘학교 수준의 요인’으로는 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식,

선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원, 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 교사들의 전문성 수준, 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도 등을 하위변인으로 포함하고 있다.

세 번째 연구문제의 주요 연구 결과는 다음과 같다. 선택중심 교육과정 실행현황과 관련하여 ‘과정의 설치·운영’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 학생들의 과정 선택이 매우 중요한 일이기 때문에 거의 대부분의 학교에서 학생들의 과정 선택을 돕기 위한 활동을 전개하고 있었다. 둘째, 과정을 개설하여 운영하고 있는 학교가 88.1%로 이 중 대부분의 학교에서는 제6차 교육과정 때와 별 차이 없이 2개의 과정을 2학년과 3학년 모두 개설하여 운영하고 있었다. 셋째, 15% 정도의 학교에서 예체능 과정을 개설하여 운영하고 있었으며, 학년, 학급 수, 과목 등은 학생들의 필요와 학교의 여건에 따라 다양하게 개설하여 운영하고 있는 것으로 조사되었다.

‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 90% 정도의 학교에서 교육적인 필요보다는 대학입시와 연계, 학교의 여건과 같은 현실적인 필요에 의해 학교 지정 선택 과목을 편성·운영하는 것으로 나타났다. 학교 지정 선택 과목을 ‘58단위 이상’ 편성·운영하는 학교가 절반 정도였으며, 나머지 절반 정도의 학교는 28단위에서 57단위까지 다양하게 편성·운영하고 있었다. 특히 학교 지정 선택 과목 중에서 학생들에게 과목 선택권을 부여하는 학교가 45%로 나타났다. 둘째, 학생 선택 과목 편성·운영의 주된 이유 역시 대학입시와 연계, 학교의 여건과 같은 현실적인 필요라고 응답한 학교가 77% 정도였다. 학생 선택 과목을 ‘28~37단위’ 편성·운영하는 학교가 절반 정도였으며, 나머지 절반 정도의 학교는 38단위에서 58단위 이상까지 다양하게 편성·운영하고 있었다. 학생 선택 과목 편성 방법은 ‘동일 교과군 편성’을 주로 하고 있으며, ‘동일 과목군 편성’과 ‘혼합 과목군 편성’ 방법을 병행하고 있는 것으로 나타났다. 학생들의 과목 선택과 개설 방식에 있어서는 대부분의 학교에서 학생들의 과목 선택권을 제한하는 ‘집단선택’과 ‘제한선택’ 방

식을 통해 과목을 선택하도록 하고 있으며, 일부 학교에서는 ‘집단선택’과 ‘제한선택’ 방식과 함께 ‘자유선택’ 및 ‘군선택’ 방식을 병행하고 있었다.

‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’ 측면을 보면, 1% 정도의 극소수의 학교에서 ‘원어민 회화’ 과목을 개설하여 운영하고 있었다. ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 측면을 보면, 첫째, 3.8% 정도의 학교만이 타 학교와 연계하여 운영하고 있었다. 체계적인 절차를 따르기 보다는 학교간 인맥에 의존하기 때문에 인접한 두 학교와 연계하여 운영하고 있었으며, 단위학교에서 개설하기 어려운 과목만을 연계·운영의 대상으로 하기 때문에 한 두 과목으로 한정되는 것을 볼 수 있었다. 타 학교와 연계 운영하는 과목은 ‘제2외국어’, ‘음악’, ‘미술’, ‘정보사회와 컴퓨터’, ‘생활과 과학’, ‘사회’ 등으로 조사되었다. 둘째, 5% 정도의 학교가 인근 대학교, 시도교육청, 시도교육청 지정 장소, 지역 국악원, 박물관 등의 지역사회 학습장에서 학습을 허용하고 있었으며, 학습을 허용하는 과목은 제2외국어, 사회 교과, 음악, 미술 등이었다.

선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도와 관련하여 ‘교육과정 자체 요인’ 측면을 보면 다음과 같다. 선택중심 교육과정 도입의 필요성은 평균 3.33으로 어느 정도 도입이 필요하다고 인식하고 있었다. 둘째, 선택중심 교육과정의 실현가능성은 평균 2.77로 학교 교육환경이 선택중심 교육과정을 성공적으로 실현할 수 있을 만큼 충분한 물적·인적 자원을 구비하고 있지 못하는 것으로 보고 있다. 셋째, 선택중심 교육과정 지침의 명확성은 평균 3.05로 지침 자체만 본다면 크게 복잡하지 않고 이해 가능하기 때문에 지침의 명확성을 보통 수준에서 느끼는 것으로 나타났다.

‘국가 정책과 지원 요인’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도는 평균 4.20으로 대부분의 학교에서는 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치고 있다는 의견을 보였다. 둘째, 학부모 홍보 자료의 제작·보급은 평균 2.86, 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급은 평균 2.91로 나타났다. 이는 선택중심 교육과정 도입 이전과 초기에 비해 상대적으로 편성·운영 모형을 개발하여 보급하는 정도가 줄어들었기 때문으로 해석된다.

‘시·도교육청 수준의 요인’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 교사들은 학교의 시설 확충을 위한 시·도교육청의 지원(2.41), 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원(2.29), 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원(2.24) 등이 모두 부족하다고 반응하였다. 둘째, 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도는 평균 2.68로 나타났다. 이는 선택중심 교육과정에 대한 연수가 시·도교육청 주도로만 이루어졌거나, 참여하는 교사들이 전문성 신장에 소극적인 입장을 취한 결과로 보여진다.

‘학교 수준의 요인’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.41 정도로 선택중심 교육과정의 성공적인 정착을 위한 학교장의 관심과 인식이 높은 것으로 나타났다. 둘째, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.19 정도로 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교 조직의 정비 정도가 이전과 비교하여 큰 차이가 없었다. 셋째, 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.12 정도였다. 선택중심 교육과정 편성·운영에 대한 학교장의 관심과 인식 정도에 비해 교사들의 전문성 신장을 위한 노력은 다소 부족한 것으로 보여지며, 교사들의 전문성 신장을 위한 학교장의 적극적인 노력이 요구된다. 넷째, 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교의 행·재정적 지원에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.76 정도였다. 이는 학교장이 학교 경영에 있어서 학교교육과정 편성·운영이 가장 우선시되지 못하기 때문에 선택중심 교육과정 편성·운영을 위해 학교장의 행·재정적 지원이 높지 않은 것으로 보인다. 다섯째, 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 교사들의 전문성 수준에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 3.00 정도였다. 이는 현장 교사들이 선택중심 교육과정에 부정적인 입장을 취하고 있기 때문에 학교교육과정 편성·운영에 소극적으로 참여하고, 전문성 신장을 위한 노력도 부족한 것으로 해석된다. 여섯째, 선택중심 교육과정에 있어서 교사들의 성공에 대한 기대 수준과 관련하여 교사들이 느끼는 정도는 평균 2.80 정도였다. 일곱째, 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 어느 정도 영향을 미치는지에 대해 교사들이 느끼는 정도는 평균 4.16으로 아주 높게 나타났다. 대부분의 학교에서

는 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치고 있다고 보고 있었다.

선택중심 교육과정 실행수준과 영향요인과의 관계와 관련하여 ‘과정의 설치·운영’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 교사들이 선택중심 교육과정의 실현가능성이 높다고 반응한 학교일수록, 성공할 수 있다는 기대수준을 낮게 가진 학교일수록 학생의 과정 선택을 돕는 학교의 활동이 있을 가능성이 높아진다는 결과를 얻을 수 있었다. 둘째, 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성이 높다고 반응한 학교일수록, 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 낮다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 셋째, 교사들이 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 낮다고 반응한 학교일수록 다양한 과정을 개설하여 운영할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’ 측면을 보면, 학생 선택 과목 편성·운영에는 특별한 관계가 없었으나, 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 있어서는 교사들이 선택중심 교육과정 도입의 필요성과 성공에 대한 기대수준을 높게 반응한 학교일수록, 선택중심 교육과정의 실현가능성과 선택중심 교육과정 편성·운영을 위한 학교장의 관심과 인식이 낮다고 반응한 학교일수록 학교 지정 선택 과목 편성·운영의 이수단위 수가 높아지는 것으로 나타났다. 즉 학교 지정 선택 과목 이수단위 수가 높아진다는 것은 학생 선택 과목 이수단위 수가 낮아진다는 것을 의미한다.

‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’ 측면을 보면, 특별한 관계가 없었다. ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 측면을 보면 다음과 같다. 첫째, 교사들이 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 시·도교육청의 지원이 높다고 반응한 학교일수록, 교원 확충을 위한 시·도교육청의 지원과 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치는 정도가 낮다고 반응한 학교일수록 타 학교와 연계 운영이 있을 가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 둘째, 교사들이 선택중심 교육과정 편성·운영 모형의 개발·보급이 많다고 반응한 학교일수록 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용이 있을 가능성이 높아지는 것으로 나타났다.

B. 결론

제7차 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 ‘과정의 설치·운영’, ‘학교와 학생의 선택 과목 편성·운영’, ‘국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영’, ‘학교에서 개설하기 어려운 과목의 설치·운영’ 등이 단위학교의 역할로 구명되었다. 이러한 단위학교의 역할이 학교 현장에서 실행되는 모습은 국가에서 의도한 바대로 충실하게 실행된다는 충실도 관점과 학교 상황에 알맞게 재조정되어 실행된다는 상호적응 관점에서 볼 수 있다. 하지만 우리나라 교육 현실에서는 교사와 학생들이 교육과정의 개발과 실행에 있어 주체적인 위치를 확보하지 못하고 있으므로, 교사와 학생이 주체적으로 교육과정을 변형하고 생성해 간다는 교육과정 생성 관점을 적용하기에는 다소 무리가 따른다. 또 ‘교육과정 자체 요인’, ‘국가 정책과 지원 요인’, ‘시·도교육청 수준의 요인’, ‘학교 수준의 요인’ 등과 각각의 요인들에 대한 하위변인들이 선택중심 교육과정 실행에 영향을 미칠 수 있음을 구명하였다.

문헌분석을 통하여 선택중심 교육과정 실행수준 분석 틀을 설정하고, 고등학교의 선택중심 교육과정 실행수준을 충실도 관점과 상호적응 관점에서 분석하였다. 선택중심 교육과정 실행수준을 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 학생의 과정 선택을 돕기 위해 학교에서 다양한 활동을 전개하고 있으나, 예체능 과정을 포함한 과정의 개설·운영에 있어서는 제6차 교육과정 때와 큰 차이가 없었다. 특히 소규모 학교의 경우는 제6차 교육과정 때보다 과정 선택권이 제한되는 결과가 나타났다. 결국 학생의 진로 선택을 돕고, 계열성 있는 선택 과목 이수를 위해 필요한 과정을 설치·운영할 수 있도록 학교에 역할을 부여하였으나, 학교에서는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행되지 못하였다. 뿐만 아니라, 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정 편성·운영을 기대하였으나, 학교에서는 학교의 여건에 따라 학생의 과정 선택권이 축소되는 쪽으로 상호적응하고 있었다.

둘째, 학교와 학생의 선택 과목 이수단위 수는 제6차 교육과정 때에 비해 충분히 확대되었다고 할 수 있다. 그러나 학생의 선택 과목 편성 방법이나 선택 과목 개설 방식에 있어

서는 학생의 과목 선택권이 실질적으로 보장되지 못하고 있었다. 결국 학생의 과목 선택권을 확대하고 실질적으로 보장해 주도록 학교에 역할을 부여하였으나, 학교에서는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행되지 못하였다. 뿐만 아니라, 지역의 여건과 학교의 특성을 반영한 창의적인 학교교육과정 편성·운영을 기대하였으나, 학교에서는 대학입시와 학교의 여건에 따라 학생의 과목 선택권이 축소되는 쪽으로 상호적응하고 있었다.

셋째, 소수 몇 개의 학교에서만 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목을 설치·운영하고 있었다. 이는 소수의 학생이라도 배우기를 희망하거나 학생들의 진로에 도움이 된다고 판단되는 선택 과목을 학생들이 이수할 수 있도록 학교에 일정한 역할을 부여하였으나, 학교에서는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행되지 못하였다.

넷째, 5% 정도의 학교에서만 타 학교와 교육과정을 연계하여 운영하거나 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습을 허용하고 있었다. 결국 특정 과목의 이수를 다수의 학생들이 원함에도 교원 수급의 어려움, 학교 시설의 미비 등으로 학교에서 개설이 곤란한 경우에는 그 과목을 학교 외부에서 가능하도록 학교에 역할을 부여하였으나, 학교에서는 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행되지 못하였다.

이처럼 선택중심 교육과정이 단위학교에서 국가가 의도한 바대로 충실하게 실행되지 못하고, 지역과 학교의 특성을 살린 창의적인 학교교육과정 편성·운영이 되지 못한 원인을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 선택중심 교육과정의 낮은 실현가능성을 들 수 있다. 낮은 실현가능성으로 인해 학교교육과정 편성·운영에 많은 제약이 따르며, 결국 학생들의 과정과 과목 선택권을 축소시키는 결과가 초래되었다.

둘째, 선택중심 교육과정이 대학입시 정책에 종속되어 있다는 사실이다. 대학입시 정책이 학교교육과정 편성·운영에 많은 영향을 미치고 있기 때문에 고등학교 현장에서 다양한 과정을 개설하여 운영하는 데 한계가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 학교교육과정 편성·운영을 돕는 시·도교육청 차원의 지원이 부족하다는 것이다. 단위학교 자체의 여건 만으로 개설하여 운영하기에 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계 운영, 공공성 있는 지역사회 학습장에서 학습 허용 등의 방법을 통해 이수할 기회를 제

공할 수 있으나, 시도교육청의 지원이 부족하여 제한된 소수 학교에서만 실행되고 있었다.

넷째, 성공적인 실행을 위한 단위학교 차원의 의지와 적극적인 노력이 부족하다는 것이다. 성공적인 실행에 있어서 무엇보다도 중요한 것은 학교와 교사의 의지와 노력이라 할 수 있는데, 교사들이 학교교육과정 편성·운영에 소극적인 자세로 참여하여 낮은 실현가능성, 어려운 학교의 여건 등을 극복하지 못하는 결과를 가져왔다.

최근들어 선택중심 교육과정 개정에 관한 논의들(한국교육과정평가원, 2005b; 허경철·박순경, 2005)이 국가 차원에서 활발하게 진행되고 있다. 이러한 연구들은 학교의 여건 개선을 위한 국가와 시도교육청 차원의 종합적인 지원체제 마련, 실행을 위한 현장 교사들의 적극적인 의지와 노력, 학교교육과정 편성·운영에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 합리적인 대학입시 제도의 마련 등 성공을 위한 전제조건을 해결하려는 노력보다는 선택중심 교육과정 자체의 개선에 중심을 두는 것을 볼 수 있다. 물론 선택중심 교육과정 자체를 개선함으로써 어느 정도는 실현가능성을 높일 수 있을 것이다. 그러나 선택중심 교육과정 개선만으로는 성공적인 실행을 기대하기에는 부족하다는 것을 본 연구의 결과를 통해 확인할 수 있었다. 따라서 선택중심 교육과정이 성공적으로 실행되기 위해서는 선택중심 교육과정 자체의 개선과 함께 성공을 위한 전제조건을 해결하려는 노력이 병행되어야 하며, 교육공동체 구성원 모두의 역량을 집중하는 것이 필요하다. 이를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학교 현장에서 실현가능하도록 선택중심 교육과정의 부분적인 개정이 필요하다. 둘째, 학교교육과정 편성·운영에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 국가 차원에서 대학입시 정책의 개선이 요청된다. 셋째, 학교의 여건 개선과 실행을 적극적으로 도울 수 있도록 시도교육청 차원에서 지도 및 지원체제를 마련해야 한다. 넷째, 학교 차원에서 실행을 위한 의지와 적극적인 노력이 요구된다.

C. 제언

본 연구의 결론을 통해 향후 고려되어야 할 실천적 제언을 제시하면 다음과 같다.

1. 선택중심 교육과정의 부분적 개정

새롭게 개발된 교육과정이 아무런 모순이 없이 완벽할 수는 없을 것이다. 최근 국가 차원에서는 주 5일 수업제 실시에 대비, 국가사회적 요구, 현행 교육과정 자체의 결함 등의 이유를 들어 제7차 교육과정 개정에 대한 논의를 활발하게 진행하고 있다(한국교육과정평가원, 2005b: 21-25). 교육과정 개정의 필요성에 대해서는 교육과정 정책입안자와 개발자 뿐만 아니라, 현장 교사들까지도 어느 정도 인식을 공유하고 있는 실정이다. 제7차 선택중심 교육과정 역시 실현가능성 면에서 보완의 여지가 있음을 실행수준 분석을 통해 확인할 수 있었다.

연구 결과를 통해 선택중심 교육과정의 부분적 개정이 요구되는 내용을 구체적으로 제시하면 다음과 같다. 첫째, 우리나라 고등학교 학생들에게 필요하다고 생각되는 과정을 국가가 구체적으로 명시하고, 학교에서는 국가가 제시한 과정을 개설하여 운영하는 방향으로 개정되어야 한다. 제7차 선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997: 20)에서 과정의 설치·운영과 관련하여 엄격한 과정을 따로 두지 않고 개별 학생이 선택하여 이수한 과목들을 모아 자신의 과정을 만들어 가는 것을 원칙으로 하고 있다. 다만, 학교는 학생의 진로 선택을 돕고, 계열성 있는 선택 과목 이수를 위해 필요한 과정을 개설할 수 있도록 하고 있다. 실행수준 분석을 통해 볼 때, 대부분의 학교에서 제6차 교육과정 때와 같이 과정을 개설하고 있다. 제6차 교육과정 때와 비교하여 일부 대·중규모 학교에서는 학생의 과정 선택권이 확대되었으나, 대부분은 비슷한 수준에서 학생의 과정 선택권이 주어지고 있었다. 그러나 소규모 학교의 경우는 오히려 과정 선택권이 축소되는 결과를 가져왔다. 학생의 과정 선택권을 부여한다는 것은 과정의 자유스러운 선택을 통해서도 가능하지만, 최소한의 과정을 개설한 상태에서 학생의 과정 선택권도 보장될 수 있을 것이다. 단위학교가 학교의 여건을 내세워 다양한 과정을 개설하지 않는다면, 학생들은 제한된 과정내에서만 과정을 선택할 수밖에 없는 것이다.

물론 어떠한 과정이 필요한지, 몇 개의 과정이 필요한지에 대해서는 추가적인 논의가 있어야 할 것이다. 국가가 제시한 과정을 단위학교 수준에서 모두 개설하기가 곤란한 경우에

는 시도교육청 차원에서 특정 과정을 학교간 연계하여 편성·운영하도록 유도할 수도 있을 것이다. 예를 들면, 전국의 모든 고등학교에서 예체능 과정을 개설하여 운영한다는 것은 다양한 예체능 과목의 교사 수급 문제 등 학교의 여건 상 많은 어려움이 따른다. 이에 시도교육청에서는 몇 개의 학교를 권역화하여 예체능 과정을 개설·운영토록 하고, 운영에 필요한 물적·인적 자원을 지원함으로써 단위학교 단독의 과정 개설에 어려움을 해결할 수 있을 것이다.

둘째, 단위학교가 개설한 과정별로 학교의 과목 선택권은 확대하고, 학생의 과목 선택권을 축소하되 학생의 과목 선택권을 실질적으로 보장될 수 있도록 개정이 요구된다. 제7차 선택중심 교육과정 지침(교육부, 1997: 13-14)에서 학교와 학생의 선택 과목 편성·운영과 관련하여 단위학교는 28단위 이상 지정할 수 있고, 학생의 선택 비율은 최대 50%까지 할 수 있도록 하고 있다. 실행수준 분석을 통해 볼 때, 학생의 선택 과목 이수단위 수는 제6차 교육과정 때에 비해 상당히 확대되었으나, 학생의 선택 과목 편성 방법이나 선택 과목 개설 방식에 있어서는 학생의 과목 선택권이 실질적으로 보장되지 못하고 있었다. 이는 대학입시 정책과도 깊은 관련이 있다는 연구 결과를 확인할 수 있었지만, 아직은 우리나라 학교의 여건이 학생의 과목 선택권을 충분히 보장할 만큼 갖추어져 못한 결과이기도 하다. 따라서 학생의 과목 선택권은 축소하되, 학생의 과목 선택권을 실질적으로 보장될 수 있도록 해야 할 것이다. 만약 축소된 과목 선택권마저도 보장하기 어려운 학교가 있다면, 학교의 노력도 요구되겠지만 시도교육청에 명확한 역할을 부여하여 소수 학생의 과목 선택권도 보장해 줄 수 있어야 할 것이다.

2. 국가 차원의 대학입시 정책 개선

실행수준 분석 결과를 통해 볼 때, 특히 과정의 개설·운영에 대학입시 정책이 많은 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 허경철·박순경(2005: 82-95)은 고등학교 선택중심 교육과정 편성·운영이 대학입시 정책에 영향을 받는 구체적인 사례를 다음과 같이 예시하고 있

다. 첫째, 고등학교 3학년 2학기는 대학수학능력시험 준비로 인해 선택중심 교육과정 이수 기간은 실제 3학기 정도에 불과하다. 둘째, 난이도가 높거나 내신 성적 산출에서 불리한 과목의 이수를 기피하는 경향이 증대되어 이과 학생 수가 감소하고 있다. 셋째, 대학수학능력시험의 영역별 반영 여부에 따라 학교교육과정에서 학생의 과목 선택권이 달라지고 있다. 이처럼 우리나라에서 대학입시 정책은 학교교육과정 편성·운영에 절대적인 요인으로 작용하고 있으며, 긍정적인 영향보다는 부정적인 영향을 미치고 있다는 점에서 문제의 심각성이 크다고 할 수 있다. 요약하면, 현재의 대학입시 정책은 학교교육과정의 정상적인 편성·운영의 결과로서 교육의 목표달성을 확인하는 교육적 수단의 역할을 하기보다는 왜곡된 목적적 수단으로서 학교교육과정 편성·운영의 합리적 실현가능성을 저해하고 있다. 따라서 국가 정책 차원에서는 학교교육과정의 정상적인 운영을 유도하고, 선택중심 교육과정 도입의 근본취지를 살리기 위해서 대학입시 정책 개선을 위한 기본원칙을 재정립하여야 할 것이다. 국가는 대학으로 하여금 지금처럼 학생 선발을 우선하기보다는 고등학교 교육 과정을 정상적으로 이수함으로써 대학에 입학하여 학문을 도야할 수 있는 기본적인 소양을 갖출 수 있도록 해야 한다.

3. 시도교육청 차원의 지도와 지원체계 확립

제7차 교육과정에서는 국가가 시도교육청에도 일정 역할을 부여하고 있다. 국가가 시도교육청에 부여한 역할로는 시도교육청 수준의 교육과정 편성·운영 지침 작성과 제시, 교육과정 운영의 개선과 질 관리에 필요한 지원, 장기적인 교원 수급 계획의 수립 및 시행, 학생의 교육받을 기회의 확충에 필요한 행·재정적인 지원, 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 과목 설치·운영 지침 제시, 학교가 개설하지 못하는 과목을 선택하고자 하는 학생들이 해당 과목을 이수할 수 있는 다양한 기회 제공과 지역사회의 공공성 있는 사회 교육시설을 통한 이수를 과정으로 인정해 주는 방안 마련 등이다(교육부, 1997: 11-17). 이러한 시도교육청의 역할은 선택중심 교육과정이 성공적으로 실행될 수 있도록 학교가

필요로 하는 사항을 적극적으로 지원하라는 의미인 것이다. 그러나 실행수준 분석 결과를 통해 볼 때 시·도교육청 수준의 지원이 부족하여 선택중심 교육과정 실행에 많은 영향을 미치고 있음을 볼 수 있었다. 이는 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 국가가 시·도교육청에 부여한 역할을 시·도교육청 수준에서 충실하게 수행하지 못하고 있기 때문으로 해석된다.

선택중심 교육과정이 새롭게 개정되기를 요구받는 지금, 학교 현장에서 선택중심 교육과정이 효율적으로 실행되기 위해 시·도교육청 수준의 역할을 재정립할 필요가 있다. 즉 시·도교육청 차원에서는 선택중심 교육과정과 관련하여 편성·운영에 대한 직접적인 역할보다는 단위학교의 편성·운영을 돕기 위한 행정적 지도와 제도적 지원체계를 확립하는 쪽으로 역할을 전환할 필요가 있다.

단위학교 선택중심 교육과정 편성·운영을 돕기 위한 시·도교육청의 지도 및 지원체계의 구체적인 내용을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교원 확보, 시설 확충 등 단위학교의 여건 개선을 위해 구체적인 방안을 마련하여 추진해야 할 것이다. 앞으로는 단위학교의 열악한 여건이 선택중심 교육과정의 성공적인 실행에 장애가 되어서는 안 되기 때문이다.

둘째, 학교에서 개설하기 어려운 과정 선택과 선택 과목 이수를 위해 학교간 교육과정 연계 운영 방안, 지역사회의 교육시설 활용 방안 등을 마련하여 학교와 학생들이 활용할 수 있도록 해야 할 것이다. 아무리 학교의 여건을 개선한다고 할지라도, 전국의 모든 학교가 학생들에게 동일한 선택권을 보장해 주기는 어려울 것이다. 특히 소규모 학교의 경우는 학생의 선택권을 보장해주는 것이 더욱 힘이 들 것이다. 따라서 시·도교육청에서는 단위학교 단독의 교육과정 운영을 위한 과목 개설이 어려울 경우에는 인근 학교들을 권역화하고, 교육과정을 연계하여 운영할 수 있도록 지도해야 한다. 또한 지역사회의 공공성 있는 사회 교육시설 및 대학 등과 네트워크를 구축하여 학교와 학생들이 진로에 적합한 과목을 이수할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련한 다양한 자료를 개발하여 보급하고 이를 학교가 적극적으로 활용할 수 있도록 해야 하며, 현장 교사들의 전문성 신장을 위해 연수를 지속적으로 실시해야 할 것이다.

4. 단위학교 차원의 실행을 위한 적극적인 노력

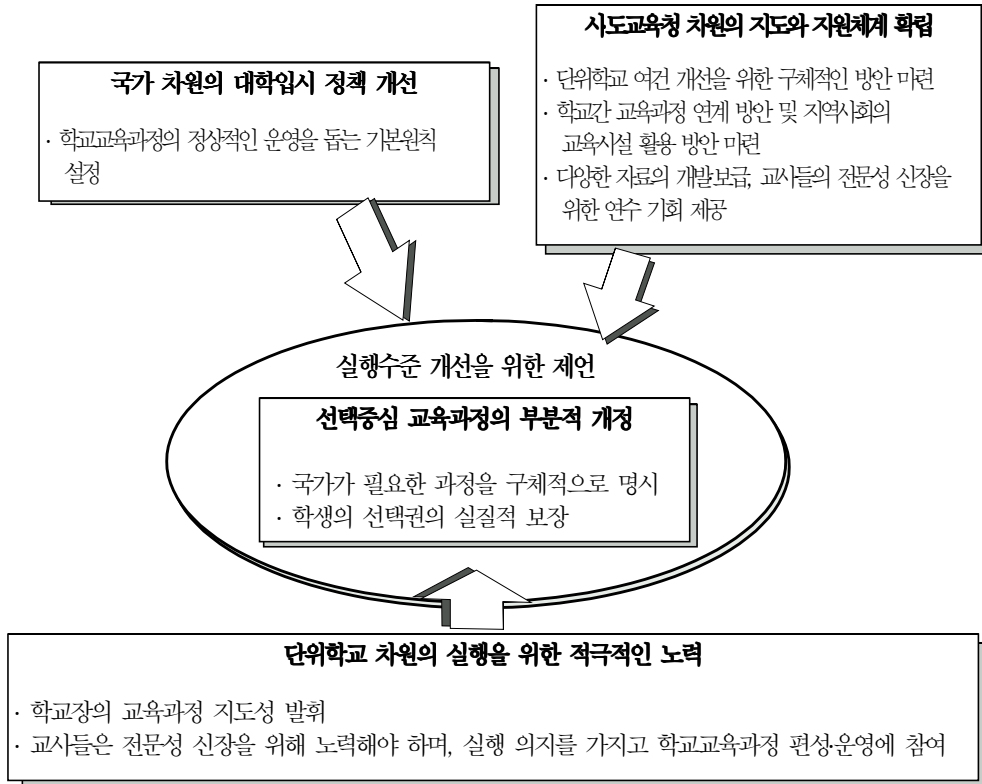
선택중심 교육과정의 성공적인 실행은 학교의 실행 의지에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 즉 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 학교에 주어진 자율성을 어느 정도의 전문성을 가지고, 어느 정도의 실행 의지로 추진하느냐에 따라 실행수준은 크게 달라지기 때문이다.

선택중심 교육과정의 성공적인 실행을 위해 학교 차원에서 적극적으로 노력해야 할 구체적인 내용을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 학교장은 교육과정 지도성을 적극적으로 발휘하여야 한다. 학교장은 선택중심 교육과정의 성공적인 실행은 학교의 의지가 절대적임을 인식하고, 학교 조직에 있어서 지금까지의 행정 중심 교무업무 분장을 지양하고, 교육과정 중심의 교무업무 분장으로 재정비해야 한다. 초·중등교육법시행령 제33조 ⑤항에 따르면, 초등학교 교무업무별 보직교사의 명칭은 관할청이, 학교별 보직교사의 종류 및 그 업무분장은 학교장이 정하도록 하고 있으며, 동법 제35조에서는 고등학교도 이를 준용하도록 하고 있다(교육법전문찬회, 2005: 37-38). 즉 학교장은 얼마든지 교육과정 중심의 교무업무 분장을 조직할 수 있으며, 이를 통해 선택중심 교육과정의 성공적인 편성·운영이 가능할 것이다. 또한 학교장은 교사들의 전문성 신장을 위한 다양한 기회를 마련해주고, 학교 내 행·재정적인 지원을 아끼지 않는다면 선택중심 교육과정은 성공적으로 실행될 수 있을 것이다.

둘째, 현장 교사들은 선택중심 교육과정과 관련된 전문성을 함양하기 위해 노력해야 하며, 선택중심 교육과정이 아직은 시기상조이므로 실패할 수밖에 없다는 부정적인 인식을 버리고 적극적인 실행 의지를 가지고 학교교육과정 편성·운영에 참여해야 할 것이다. 현장 교사들은 전문성 신장을 위해 시·도교육청에서 마련한 연수나 학교장이 마련한 연수의 기회 등이 주어질 때, 참여의식을 가지고 자기발전의 기회로 삼아야 할 것이다. 뿐만 아니라, 교사 스스로도 다양한 방법을 활용하여 전문성을 키우는 데 시간을 아끼지 않아야 할 것이다. 또한 선택중심 교육과정에 대한 필요성을 공감하고 있는 만큼, 실행 의지를 가지고 학생의 선택권이 최대한 보장될 수 있도록 학교교육과정 편성·운영의 주체로 참여해야 할

것이다.

이상의 선택중심 교육과정 실행수준 개선을 위한 제언을 종합하면, 선택중심 교육과정의 부분적인 개정이 요구되며, 국가 차원에서의 대학입시 정책에 대한 개선이 필요하다. 또, 시·도교육청 차원의 지도와 지원체계를 확립하여야 하며, 학교 차원에서 실행을 위한 적극적인 노력이 요구된다. 이를 도식화하면, [그림 V-1]과 같다.



[그림 V-1] 선택중심 교육과정 실행수준 개선을 위한 시사점

선택중심 교육과정 실행과 관련하여 향후 지속적으로 추진되어야 할 후속 연구를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교육과정 총론적 차원에서 선택중심 교육과정 실행수준을 더욱 심층적으로 분석하기 위하여 교육과정 실행의 중층적 구조인 국가적 수준, 시·도교육청 수준, 단위학교 수준 전체의 역할을 포괄하는 정교한 실증적 접근이 필요하다. 즉 선택중심

교육과정 실행과 관련하여 단위학교 뿐만 아니라 국가나 시도교육청의 역할을 분명하게 확인하고, 그 실행수준을 분석하는 작업이 요구된다.

둘째, 교육과정 각론적 차원에서 선택 과목의 실행수준 분석이 필요하다. 국가가 교육개혁의 의지로 새롭게 연구·개발한 교육과정은 교실 내에서 교사와 학생에 의해 실행되어진다. 제7차 선택중심 교육과정은 자신의 진로, 소질, 적성, 흥미 등을 고려한 선택 과목들을 중심으로 심층적인 학습을 할 수 있도록 유도하고 있다. 이러한 국가의 의도가 교실 속에서 교사와 학생에 의해 어떻게 실행되고 있는지를 분석해 볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강창동·이광우·소경희·강익수(2002). **일반계 고등학교 선택중심 교육과정의 편성·운영 방안 연구: 연구보고 RRC 2002-3**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 강현석·주동범·김창호(2004). **선택중심 교육과정의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 곽병선(1983). **교육과정**. 서울: 배영사.
- 곽병선(1996). **교육과정 2000 연구 개발: 초·중등학교 교육과정 체제 구조안**. 서울: 한국교육개발원.
- 교육법전편찬회(2005). **교육법전**. 서울: 교학사.
- 교육부(1992). **고등학교 교육과정(I)**. 서울: 대한교과서.
- 교육부(1997). **초·중등학교 교육과정**. 서울: 대한교과서.
- 교육부(2000). **고등학교 교육과정 해설(총론)**. 서울: 대한교과서.
- 교육인적자원부(2002). **선택중심 교육과정 편성·운영의 실제: 교육인적자원부 교육과정 자료 142**.
- 교육인적자원부(2003). **2005학년도 대학입학전형 기본계획**. 미출판 유인물.
- 교육인적자원부(2004). **2006학년도 대학입학전형 기본계획**. 미출판 유인물.
- 구자역·소경희·정태희(2001). **고등학교 교육과정 국제비교 연구: 학기 당 이수과목 축소방안을 중심으로**. 서울: 한국교육포럼.
- 김두정·이병욱(1998). 대학 입시가 고등학교 교육과정 운영과 수업에 미치는 영향. **교육과정평가연구**, 1(1), 1-15.
- 김민환(1999). 교사의 교육과정 인식과 실천에 관한 연구. **교육과정연구**, 17(1), 219-247.
- 김여칠·유병열·김진호(1989). **교원자격연수 교육의 효과 및 그 개선방안에 관한 연구**. 서울: 서울대학교부설초등교육연구원.

- 김재복·허경철·허숙·황규호(1996). **학교교육과정 편성·운영 실태 및 개선방안에 관한 연구**. 인천: 인천교육대학교.
- 김재춘·박소영·이상신·이상승·김만철(2001). **일반계 고등학교 선택중심 교육과정의 효율적인 적용 방안 연구: 2001년도 교육과정 후속지원 연구과제 답신보고**. 서울: 교육인적자원부.
- 김정란(1996). **초등학교 교육과정 운영에 영향을 미치는 제변인에 대한 요인분석**. 부산대학교 박사학위논문.
- 김종식(2000). **교육과정 개발 주체별 역할 분석**. 동아대학교 박사학위논문.
- 나장함(2004). 통합교육과정에 대한 교사들의 인식 탐구. **교육과정연구**, 22(1), 101-124.
- 류방란·박상철(2003). **제7차 교육과정 운영의 실제분석과 과제: 일반계 고등학교를 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.
- 류방란·박상철(2004). **일반계 고등학교의 학교교육과정 운영 실태 분석**. 서울: 한국교육개발원.
- 박순경(2003). 국가 교육과정 적용에서의 교육과정 지역화의 실효성 논의(I): 시·도교육청 수준 교육과정 편성·운영 지침의 연구·개발 과업을 중심으로. **교육과정연구**, 21(1), 111-127.
- 박윤경(2003). **교육과정 변화기 사회과 교사의 교육과정 실행에 대한 사례 연구: 변화 지향적인 교사의 교실 수업에 대한 이해**. 서울대학교 박사학위논문.
- 박진아(2005). **고등학생들의 과목 선택 실태**. 한남대학교 석사학위논문.
- 변영계·성병창(1996). 대학수학능력 고사가 고등학교 수업에 미친 영향. **부산대학교 사대 논문집**, 32, 62-64.
- 소경희(2002). 고등학교 선택중심 교육과정에 제시된 ‘학생 선택권’의 의미와 구현 방안 탐색. **교육과정연구**, 20(4), 87-106.
- 소경희(2003a). 국가 수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해: 초등학교 국어과 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 21(1), 129-153.

- 소경희(2003b). '교사 전문성'의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구. **교육과정연구**, 21(4), 77-96.
- 소경희·박선형(2005). **교육과정의 지역화 실태 분석 및 활성화 방안: 광주광역시교육청 정책연구 보고서**.
- 소경희·이화진(2001). **지식기반사회에서의 학교교육과정 구성을 위한 기초 연구(II): 연구보고 RRC 2001-12**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 소경희·채선희·정미경(2000). **교육과정·교육평가 국제비교 연구(II): 주요국의 학교교육과정·교육평가 운영 실태 분석(연구보고 RRC 2000-6-1)**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 송인락(2003). **고등학교 선택중심 교육과정 편성 실태 분석**. 한남대학교 석사학위논문.
- 신세호(1980). 교육과정 개정의 배경과 기본방향. **교육개발**, 4, 54-58.
- 심미옥(1989). 통합교육과정 실시의 저해요인에 관한 연구. **통합교과 및 특별활동연구**, 5(1), 41-71.
- 양운고등학교(2002). **일반계 고등학교의 선택중심 교육과정 편성·운영에 관한 연구**. 미출판 유인물.
- 연수고등학교(2002). **선택중심 교육과정의 효율적인 편성·운영 방안**. 미출판 유인물.
- 윤남순(1997). **학교중심 교육과정 실행에 관한 연구**. 전남대학교 박사학위논문.
- 윤왕렬(2004). **일반계 고등학교의 선택중심 교육과정 편성사례 분석**. 순천대학교 석사학위논문.
- 이미숙(1998). **통합교육과정의 실행 정도와 관련변인 연구**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 장유고등학교(2003). **일반계 고등학교의 선택중심 교육과정 편성·운영에 관한 연구**. 미출판 유인물.
- 정혜승(2002). **국어과 교육과정 실행 요인의 작용 양상에 관한 연구: 제 6, 7차 중학교 교육과정을 중심으로**. 고려대학교 박사학위논문.
- 조난심·김재춘·박순경·소경희·조덕주·홍후조(1999). **국가 수준 교육과정 개발 및 적용 체제**

- 개선을 위한 기초 연구: 연구보고 RRC 99-8.** 서울: 한국교육과정평가원.
- 조덕주(2002). 학교교육과정 개발의 의의 및 개발방안에 대한 제고: 교원의 전문성과 자율성을 중심으로. **교육과정연구**, 20(3), 23-44.
- 조영태(1997). 교육과정 운영 모형으로서의 R&D 모형에 대한 검토: 합리주의적 해석 비판. **교육과정연구**, 15(1), 325-366.
- 최진찬(2004). **일반계 고등학교의 제7차 선택중심 교육과정 운영 실태 연구.** 연세대학교 석사학위논문.
- 한국교육과정평가원(2004). **2005학년도 대학수학능력시험 시행계획.** 미출판 유인물.
- 한국교육과정평가원(2005a). **2006학년도 대학수학능력시험 시행계획.** 미출판 유인물.
- 한국교육과정평가원(2005b). **국가 수준 교육과정, 무엇을 어떻게 개정할 것인가: 한국교육과정평가원 개원 7주년 기념 세미나 자료집.**
- 한국교육과정학회(2002). **교육과정: 이론과 실제.** 서울: 교육과학사.
- 한국대학교육협의회(2004). **2005학년도 대학입학 전형계획.** 미출판 유인물.
- 한국대학교육협의회(2005). **2006학년도 대학입학 전형계획.** 미출판 유인물.
- 허경철(1987). 교육과정 실천평가 연구. **교육개발**, 9(4), 109-114.
- 허경철·박순경(2005). **초·중등학교 교육과정 총론 개정 시안 개발을 위한 방향 탐색: 연구자료 ORM 2005-45.** 서울: 한국교육과정평가원.
- 허경철·박순경·이화진·소경희·유승연(2002). **일반계 고등학교 선택중심 교육과정 편성·운영 모형 개발 연구: 연구보고 CRC 2002-1.** 서울: 한국교육과정평가원.
- 허봉규(2004). 학교 현장에서 본 선택중심 교육과정. **교육과정연구**, 22(3), 93-122.
- 홍후조·박순경(1998). **제7차 교육과정에 따른 일반계 고등학교 선택 교육과정 편성·운영 방안 연구: 연구보고 RRC 98-5.** 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍후조·박순경·김성숙·소경희·김진숙(1999). **제7차 교육과정에 따른 고등학교 교육과정 실행 방안 연구: 연구보고 RRC 99-7-3.** 서울: 한국교육과정평가원.
- 황규호(2003). 교육과정 과목 편성에서의 균형과 선택, **교육과학연구**, 34(2), 237-252.

황영남(2001). 선택중심 교육과정의 문제점과 해결방안, **한국교육연구**, 7(3), 66-84.

Ariav, T.(1988). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Atkin, J. M. & House, E. R.(1981). The federal role in curriculum development, 1950-80. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 5-36.

Berman, R. & McLaughlin, M. W.(1975). *Federal programs supporting educational change: The findings in review*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Dalin, P. & McLaughlin, M. W.(1975). *Strategies for innovation in higher education*. Educational Research Symposium on Strategies for Research and Development in Higher Education. Stockholm, Sweden.

Farrar, E., Desanctis, J. E., & Cohen, D. K.(1980). *Views from below: Implementation research in education*. Cambridge, MA: Huron Institute.

Fullan, M. G.(1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G.(1989). Research into educational innovation. In I. R. Glatter(Eds.), *Understanding school management*. Philadelphia: Open University Press.

Fullan, M. G.(1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. G. & Hargreaves, A.(1992). Teacher development and educational change. In A. M. Fullan., & Hargreaves(Eds.), *Teacher development and educational change*, (pp.1-9). London: Falmer Press.

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

- Gottesman, B.(1993). *Changing South Carolina's school*. ERIC(ED375078)
- Gross, N., Giacuinta, J., & Bernstein, M.(1971). *Implementing organizational innovation: A sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.
- Hord, S. M. & Huling-Austin, S.(1986). Effective curriculum implementation: Some promising new insights. *The Elementary School Journal*, 87(1), 96-115.
- House, E. R.(1979). Technology versus craft: A ten-year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-16.
- House, E. & Lapan, S.(1978). *Survival in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Huberman, M.(1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 119-132.
- Huddle, E.(1987). All that glitters isn't gold-four steps to school improvement. *NASSP Bulletin*, 71(499), 80-86.
- Kelly, A. V.(1982). *The curriculum: Theory and practice (2nd Ed.)*. New York: Harper & Row.
- MacDonald, B. & Walker, R.(1976). *Changing the curriculum*. London: Open Books.
- Marsh, C.(1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Falmer Press. 박현주(역). 교육과정 이해를 위한 주요 개념. 서울: 교육과학사, 1998.
- Marsh, C. & Willis, G.(1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McLaughlin, M. W. & D. D. Marsh(1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1). 69-94.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P.(1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Posner, G. J.(1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill. 김인식 외

- (역). *교육과정 비평*. 서울: 교육과학사. 1994.
- Pratt, D.(1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Harcourt Brace College Publishers.
- Saylor, J. G. & Alexander, W. M.(1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt, Rinehart.
- Skilbeck, M.(1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Low.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K.(1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson(Ed.), *Handbook of research on curriculum*, 402-435. New York: Macmillan.
- White, J.(1973). *Towards a compulsory curriculum*. London: R.K.P.

<부록 I> 일반계 고등학교 선택중심 교육과정 실행에 대한 설문지
(일반계 고등학교 교육과정 담당자용)

안녕하십니까?

어려운 여건 속에서도 2세 교육을 위해 애쓰시는 선생님의 노고에 경의를 표하며, 교육 현장의 바람직한 변화에 보탬이 되고자 다음과 같은 설문지를 작성 하였습니다.

본 설문지는 제7차 선택중심 교육과정의 실행수준을 분석하기 위해 전국의 일반계 고등학교를 대상으로 선택중심 교육과정 실행현황과 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식을 파악해 보고자 합니다.

본 설문조사를 통해서 수집된 자료는 연구의 목적으로만 사용할 것입니다. 응답하시는 데 다소 어려움이 있더라도 빠짐없이 답변해 주시면 대단히 감사하겠습니다.

2005. 07.

조 선 대 학 교 대 학 원 박 사 과 정 천 일 석
조 선 대 학 교 여 자 고 등 학 교 교 사

※ 본 설문의 응답은 **2004학년도 입학생(2005학년도 기준, 고등학교 2학년)을 기준**으로 하며,

궁금하신 사항이나 의문이 있으시면 아래로 문의해 주시기 바랍니다.

주소 : 광주광역시 동구 서석동 415번지 조선대학교여자고등학교(우 501-140) 교사 천일석

전화 :

팩스 :

I. 다음은 귀교의 일반적인 내용을 파악하기 위한 질문입니다. 잘 읽어보신 후 각 항목에서 해당되는 사항에 √표를 해 주십시오.

1. 귀교의 소재지는?
 1) 대도시(특별시 및 광역시) 2) 중소도시(기타 시 지역)
 3) 읍면 지역(군 지역)
2. 귀교의 설립 형태는?
 1) 국공립 2) 사립
3. 귀교의 규모는?
 1) 대규모(40학급 이상) 2) 중규모(21~39학급) 3) 소규모(20학급 이하)

II. 다음은 귀교의 선택중심 교육과정 실행현황을 파악하기 위한 질문입니다. 잘 읽어보신 후 각 항목에서 해당되는 사항을 골라 √ 표 하시거나 의견을 써 주십시오.

※ 학교에서는 아래의 보기와 같은 활동을 통해 학생들의 **과정 선택**을 도울 수 있을 것입니다. 보기를 참고하여 1번 문항에서 해당되는 사항에 √표를 해 주십시오.

<보 기>

- 1) [진로와 직업] 과목의 편성·운영
- 2) 창의적 재량활동시간의 활용
- 3) 교육과정 이외의 시간 활용
- 4) 별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로자료만 제시

1. 위의 보기 중, 학생들의 과정 선택을 돕기 위해 귀교에서 활용하고 있는 방법이 있습니까?
 1) 있다 2) 없다

☞ ‘있다’에 응답하신 분만 1-1번 문항에 답하여 주십시오.

1-1. 위의 보기 중, 학생들의 과정 선택을 돕기 위해 귀교에서 가장 많이 활용하고 있는 방법은 무엇입니까?

- 1) [진로와 직업] 과목의 편성·운영
- 2) 창의적 재량활동시간의 활용
- 3) 교육과정 이외의 시간 활용
- 4) 별도의 진로교육 시간을 두지 않고 진로자료만 제시

※ 일반계 고등학교에서는 학생의 진로를 돕고, 계열성 있는 선택 과목 이수를 위하여 필요한 '과정'을 개설하여 운영할 수 있습니다. 다음은 과정의 개설운영에 관한 질문입니다.

2~5번 문항에서 해당되는 사항에 √표를 하시거나 의견을 써 주십시오.

2. '과정'은 어느 시기에 개설·운영하고 있습니까?

- 1) 2학년만 2) 3학년만
 3) 2·3학년 모두 4) 설치한 '과정'이 없다.

☞ 1), 2), 3)에 응답하신 분만 3, 4, 5번 문항에 대하여 주십시오.

4)에 응답하신 분은 6번 문항부터 대하여 주십시오.

3. 개설·운영하고 있는 '과정'의 수는 몇 개입니까?

- 1) 1개(단일 또는 통합 과정) 2) 2개
 3) 3개 4) 4개 이상

4. 개설·운영하고 있는 '과정' 중에서 학교가 집중적으로 육성하는 특성화 과정이 있습니까?

- 1) 있다(특성화 과정 명 :)
 2) 없다

5. 예체능 과정을 개설·운영하고 있습니까?

- 1) 있다 2) 없다

☞ '있다'에 응답하신 분만 5-1, 5-2, 5-3번 문항에 대하여 주십시오.

5-1. 예체능 과정은 어느 시기에 개설·운영하고 있습니까?

- 1) 2학년만 2) 3학년만 3) 2·3학년 모두

5-2. 개설·운영하고 있는 예체능 과정의 학급 수는 어느 정도입니까?

- 1) 1개 학급 2) 2개 학급
 3) 3개 학급 4) 4개 학급 이상

5-3. 예체능 과정에서 개설하고 있는 과목은 무엇입니까?

- 1) 미술, 음악, 체육 2) 미술, 음악 3) 미술, 체육
 4) 음악, 체육 5) 미술만 6) 음악만
 7) 체육만 8) 기타

6. 학교 지정 선택 과목 편성·운영에 있어서 가장 중요하게 여기는 것은 무엇입니까?
___ 1) 대학입시와 연계 ___ 2) 학생의 균형적인 성장과 발달
___ 3) 학교의 여건(교사 수급, 시설 등) ___ 4) 학교 교육목표 달성

7. 학교 지정 선택 과목은 어느 정도 편성·운영하고 있습니까?
___ 1) 28~37단위 ___ 2) 38~47단위
___ 3) 48~57단위 ___ 4) 58단위 이상

8. 학교 지정 선택 과목 중에서 두 개 이상의 과목을 편성하여 학생의 선택에 따라 개설해 주는 과목이 있습니까?
___ 1) 있다 ___ 2) 없다

☞ **‘있다’에 응답하신 분만 8-1번 문항에 대하여 주십시오.**

8-1. 학교 지정 선택 과목 중에서 두 개 이상의 과목을 편성하여 학생의 선택에 따라 개설해 주는 과목은 어느 정도입니까?
___ 1) 1과목 ___ 2) 2과목
___ 3) 3과목 ___ 4) 4과목 이상

9. 학생 선택 과목 편성·운영에 있어서 가장 중요하게 여기는 것은 무엇입니까?
___ 1) 대학입시와 연계
___ 2) 학생의 균형적인 성장과 발달
___ 3) 학교의 여건(교사 수급, 시설 등)
___ 4) 학생의 선택권 보장

10. 학생 선택 과목은 어느 정도 편성·운영하고 있습니까?
___ 1) 28~37단위 ___ 2) 38~47단위
___ 3) 48~57단위 ___ 4) 58단위 이상

※ 학교에서는 아래의 보기와 같은 방법으로 학생 선택 과목을 편성·운영할 수 있을 것입니다.
보기를 참고하여 11번 문항에서 해당되는 사항에 √표를 하시거나 의견을 써 주십시오.

————— <보 기> —————

- 1) **동일 교과군** 편성 : 같은 교과에 해당하는 과목만을 편성하는 방법
(예) 국어 교과에 해당하는 과목만을 편성하여 학생들이 선택하게 한다.
화법, 독서, 문학 중 택1
- 2) **동일 과목군** 편성 : 같은 과목군에 해당하는 과목을 편성하는 방법
(예) 과학·기술 과목군에 해당하는 과목을 편성하여 학생들이 선택하게 한다.
수학 I, 확률과 통계, 화학 I, 생물 I 중 택1
- 3) **혼합 과목군** 편성 : 교과군 및 과목군에 무관하게 혼합하여 편성하는 방법
(예) 교과군 및 과목군에 무관하게 과목을 편성하여 학생들이 선택하게 한다.
문학, 수학 I, 영어 I 중 택1
- 4) **기타** 편성 : 위의 1), 2), 3) 이외의 방법으로 편성하는 방법

11. 학생 선택 과목 중에서 위의 보기와 같은 방법으로 편성한 과목 수는 어느 정도입니까?

학생 선택 과목 편성 방법	동일 교과군 편성	동일 과목군 편성	혼합 과목군 편성	기타 편성
과목 수	()개 과목	()개 과목	()개 과목	()개 과목

☞ ‘기타 편성’에 응답을 하신 경우에는 11-1번 문항에 답하여 주십시오.

11-1. ‘기타 편성’을 하고 있는 사례를 써 주십시오

(‘기타 편성’의 사례 : _____)

※ 학교에서는 아래의 보기와 같은 방법으로 학교가 편성한 학생 선택 과목을 학생들에게 선택하도록 유도하고, 선택한 과목을 개설할 것입니다. 보기를 참고하여 12번 문항에서 해당되는 사항에 √표를 하시거나 의견을 써 주십시오.

<보 기>

- 1) **자유선택** : 편성된 과목을 자유롭게 선택하게 하여 모두 개설하는 경우
(예) 문학, 문법, 독서 중에서 택1 하게 하고, 과목을 모두 개설한다.
- 2) **집단선택** : 편성된 과목을 자유롭게 선택하게 하여 가장 많은 학생이 선택한 과목만을 개설하는 경우
(예) 문학, 문법, 독서 중에서 택1 하게 하고, 많은 학생이 선택한 한 과목만 개설한다.
- 3) **제한선택** : 교육과정 이수단위 편성표에는 두 개 이상의 과목 중에서 선택할 수 있으나, 학생들이 실제로 선택할 때는 제한된 과목만을 선택하도록 하여 개설하는 경우
(예) 교육과정 이수단위 편성표에는 문학, 문법, 독서 중에서 택1 하도록 하고 있으나, 학생들이 실제로 선택할 때에는 문학만을 선택하도록 하여 개설한다.
- 4) **군선택** : 두 개 이상의 과목으로 구성된 두 개 이상의 과목군 중에서 하나의 군을 선택하도록 하여 개설하는 경우
(예) 선택 1군(문법, 확률과 통계, 음악실기)과 선택 2군(세계지리, 화학 I, 영어회화) 중에서 하나의 군을 선택하도록 하는 방법
- 5) **기타선택** : 위의 1), 2), 3), 4) 이외의 방법으로 선택하게 하여 개설하는 경우

12. 학생 선택 과목 중에서 위의 보기와 같은 방법으로 선택하도록 하는 과목 수는 어느 정도입니까?

학생 과목 선택 방법	자유선택	집단선택	제한선택	군선택	기타선택
교과(과목)군 수	()개 과목	()개 과목	()개 과목	()개 과목	()개 과목

☞ ‘기타선택’에 응답을 하신 경우에는 12-1번 문항에 답하여 주십시오.

12-1. ‘기타선택’을 하고 있는 사례를 써 주십시오

(‘기타선택’의 사례 : _____)

13. 국가 수준의 교육과정에 예시된 과목 이외의 새로운 과목을 설치하여 운영하고 있습니까?
___ 1) 있다(과목명을 모두 쓰시오 : _____)
___ 2) 없다

14. 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 타 학교와 연계하여 편성·운영하는 과목이 있습니까?
___ 1) 있다 _____ 2) 없다

☞ ‘있다’에 응답하신 분만 14-1, 14-2, 14-3번 문항에 대하여 주십시오.

14-1. 타 학교와 연계하여 편성·운영하는 과목은 몇 과목입니까?
___ 1) 1과목 ___ 2) 2과목 ___ 3) 3과목 ___ 4) 4과목 이상

14-2. 몇 개의 학교와 연계하여 편성·운영하고 있습니까?
___ 1) 1개교 ___ 2) 2개교 ___ 3) 3개교 ___ 4) 5개교 이상

14-3. 타 학교와 연계하여 편성·운영하는 과목을 모두 쓰시오.
(과목명 : _____)

※ 제7차 선택중심 교육과정은 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습을 허용하도록 하고 있습니다. 이와 관련하여 일부 사도의 경우 학교에서 개설하기 어려운 특정 과목을 대학에 위탁하여 개설하는 사례가 있습니다.

15. 학교에서 개설하기 어려운 선택 과목에 대해 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습을 허용하고 있습니까?
___ 1) 있다 ___ 2) 없다

☞ ‘있다’에 응답하신 분만 15-1, 15-2번 문항에 대하여 주십시오.

15-1. 어떤 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습을 허용하고 있습니까?
(지역사회 학습장 명 : _____)

15-2. 어떤 과목을 공공성 있는 지역사회의 학습장에서 학습을 허용하고 있습니까?
(과목명을 모두 쓰시오 : _____)

Ⅲ. 다음은 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 교사들의 인식 정도를 파악하기 위한 질문입니다. 잘 읽어보신 후 각 항목에서 해당되는 사항을 골라 √ 표를 해 주십시오.

	아주 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	아주 그렇지 않다
1. 선택중심 교육과정의 도입이 필요했다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
2. 선택중심 교육과정이 실현가능하다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
3. 선택중심 교육과정 지침이 명확하게 제시되어 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
4. 대입 정책이 귀교의 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
5. 정부기관이 선택중심 교육과정과 관련한 학부모 홍보자료를 적극적으로 제작하여 보급하고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
6. 정부기관이 선택중심 교육과정 편성·운영 모형을 적극적으로 개발하여 보급하고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
7. 시도교육청의 지원을 통해 선택중심 교육과정 운영을 위한 학교 시설 확충이 잘 이루어지고 있습니까?	___5	___4	___3	___2	___1
8. 시도교육청의 지원을 통해 선택중심 교육과정 운영을 위한 교사 확보가 잘 이루어지고 있습니까?	___5	___4	___3	___2	___1
9. 시도교육청의 지원을 통해 선택중심 교육과정 운영을 위한 학교간 교육과정 연계 운영이 잘 이루어지고 있습니까?	___5	___4	___3	___2	___1
10. 시도교육청에서 실시한 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련한 교사 연수에 대해 만족하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1

	아주 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	아주 그렇지 않다
11. 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 귀교 학교장의 관심과 인식이 높다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
12. 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 귀교 학교장은 학교 조직 정비를 잘 하고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
13. 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 귀교 학교장은 교사들의 전문성 신장을 위하여 충분한 노력을 하고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
14. 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 귀교의 행정적 지원은 잘 이루어지고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
15. 선택중심 교육과정 편성·운영과 관련하여 귀교의 교사들은 전문성을 가지고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1
16. 선택중심 교육과정에 대해 귀교의 교사들은 성공할 수 있다고 생각하고 있습니까?	___5	___4	___3	___2	___1
17. 학교의 여건(교사수급, 시설 등)이 귀교의 선택중심 교육과정 편성·운영에 영향을 미치고 있다고 생각하십니까?	___5	___4	___3	___2	___1

**<부록 II> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 요인분석
결과(예비조사)**

문항(하위변인)	요인 1 (학교 수준의 요인)	요인 2 (사도교 육청 수준의 요인)	요인 3 (교육과 정 자체 요인)	요인 4 (국가정책 과 지원 요인)	공통성
III-11. 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 관심과 인식	0.732	0.021	0.202	0.166	.604
III-12. 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	0.857	0.038	0.102	0.094	.755
III-13. 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	0.809	0.139	-0.102	0.194	.721
III-14. 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교의 행정정책 지원	0.639	0.294	0.038	0.109	.508
III-15. 선택중심 교육과정 편성운영에 대한 교사들의 전문성 수준	0.611	0.221	0.175	-0.060	.457
III-16. 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	0.536	0.348	0.280	-0.041	.488
III-17. 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	0.879	0.222	0.017	0.103	.832
III-7. 학교의 시설 확충을 위한 사도교육청의 지원	0.090	0.724	0.125	0.050	.551
III-8. 교원 확충을 위한 사도교육청의 지원	0.109	0.740	0.232	0.159	.638
III-9. 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 사도교육청의 지원	0.320	0.756	0.047	0.025	.677
III-10. 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	0.308	0.691	-0.048	0.238	.629
III-1. 선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.013	0.158	0.784	0.052	.639
III-2. 선택중심 교육과정의 실현가능성	0.160	0.081	0.829	0.053	.722
III-3. 선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.167	0.120	0.699	0.308	.625
III-4. 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	0.065	-0.177	0.301	0.592	.476
III-5. 학부모 홍보 자료의 제작보급	0.134	0.354	-0.098	0.738	.697
III-6. 선택중심 교육과정 편성운영 모형의 개발보급	0.158	0.276	0.147	0.782	.733
고유치	4.082	2.727	2.155	1.789	
설명력	24.011	16.042	12.678	10.526	
누적	24.011	40.053	52.731	63.257	

**<부록 III> 선택중심 교육과정 실행의 영향요인에 대한 요인분석
결과(본 조사)**

문항(하위변인)	요인 1 (학교 수준의 요인)	요인 2 (사도교육 청 수준의 요인)	요인 3 (교육과정 자체 요인)	요인 4 (국가정책 과 지원 요인)	공통성
III-11. 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 관심과 인식	0.737	0.034	0.193	0.152	.604
III-12. 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교장의 학교 조직의 정비	0.864	0.053	0.080	0.104	.766
III-13. 교사의 전문성 신장을 위한 학교장의 노력	0.815	0.147	-0.110	0.191	.734
III-14. 선택중심 교육과정 편성운영을 위한 학교의 행재정적 지원	0.649	0.278	0.043	0.116	.514
III-15. 선택중심 교육과정 편성운영에 대한 교사들의 전문성 수준	0.569	0.272	0.231	-0.100	.461
III-16. 선택중심 교육과정에 대한 교사들의 성공에 대한 기대 수준	0.472	0.381	0.346	-0.104	.499
III-17. 학교의 여건이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	0.876	0.228	0.015	0.111	.832
III-7. 학교의 시설 확충을 위한 사도교육청의 지원	0.105	0.708	0.103	0.079	.529
III-8. 교원 확충을 위한 사도교육청의 지원	0.086	0.736	0.234	0.173	.634
III-9. 학교간 교육과정 연계 운영을 위한 사도교육청의 지원	0.297	0.775	0.062	-0.007	.693
III-10. 선택중심 교육과정 교사 연수에 대한 만족도	0.284	0.712	0.030	0.215	.635
III-1. 선택중심 교육과정 도입의 필요성	0.001	0.174	0.768	0.004	.620
III-2. 선택중심 교육과정의 실현가능성	0.131	0.086	0.836	0.055	.727
III-3. 선택중심 교육과정 지침의 명확성	0.139	0.111	0.710	0.316	.635
III-4. 대학입시 정책이 선택중심 교육과정 편성운영에 영향을 미치는 정도	0.056	-0.165	0.315	0.546	.427
III-5. 학부모 홍보 자료의 제작보급	0.154	0.353	-0.088	0.731	.690
III-6 선택중심 교육과정 편성운영 모형의 개발보급	0.165	0.243	0.132	0.796	.738
고유치	3.966	2.786	2.219	1.768	
설명력	23.329	16.386	13.053	10.401	
누적	23.329	39.715	52.768	63.169	