

<연차학술대회 자유주제발표 목차>

자기장학으로서 교사 블로그의 효과 탐색	1
발표: 김정은(한국교원대 석사과정), 이재덕(한국교원대 교수)	
마을교육공동체 성장 과정에서 마을교육과정 경험에 대한 현상학적 연구 ..	20
발표: 이인희(제주대 교수), 강은주(제주교육청 장학사). 홍지환(제주대 석사과정)	
고교학점제와 교육평등: 미국 고교학점제의 사례를 중심으로	49
발표: 김지현(성신여대 교수)	

자기장학으로서 교사 블로그의 효과 탐색

김성은(한국교원대학교)¹⁾

이재덕(한국교원대학교)²⁾

요 약

최근 코로나19의 영향으로 인해 비대면 수업이 활성화되며 교사들의 블로그나 유튜브 등 SNS기반 활동이 매우 활발해지며 교사들은 온라인에 자신의 교육활동이나 행정업무, 교직에 대한 철학 등 다양한 콘텐츠를 생산하고 있다. 연구자는 이러한 활동이 교사의 전문성을 신장하는데 많은 도움이 된다는 점에 주목하여 교사들이 운영하고 있는 블로그가 장학의 관점에서 어떻게 교사의 전문성을 신장시키는지 사례를 통해 밝히고자 하였다.

이 연구에서는 교육활동을 소재로 블로그 운영을 하고 있는 5명의 교사와의 면담을 통해 교사 블로그가 교사의 발자취를 기록해 놓은 포트폴리오와 같은 기능을 지니면서, 스스로 전문성을 개발해나가는 자기장학의 효과를 얻고 있음을 확인하였다. 관련 문헌을 분석하고 면담결과를 종합해 교사 블로그가 갖는 기능을 기록보존, 자기성찰, 자료공유로 분류하고 이것을 자기장학의 관점에서 재해석하여 표현 능력 발달, 지식·정보 생성, 성찰을 통한 학습, 지속적 동기 부여, 일상적 수업 공유, 학습네트워크 형성의 6가지로 정리하였다.

결론으로, 교사 블로그는 교사의 전문성을 신장하는데 많은 부분 기여하고 있으므로 자기장학의 한 범주로 인정받을 수 있어야 하며 이러한 교사들의 장학문화를 더욱 발전시키기 위해 학교와 교육청은 교사들의 참여를 촉진시킬 수 있는 방안을 마련하기 위해 노력할 것을 제안하였다.

[주제어] 교사 블로그, 포트폴리오, 자기장학, 자기성찰, 기록보존, 자료공유

1. 서론

교사의 교육활동은 정해진 기간 동안 많은 학생들을 수시로 파악하며 그들을 바람직한 모습으로 성장시킨다는 점에서 오케스트라나 합창단의 지휘자의 역할과 비슷하다. 지휘자가 단원들의 연주를 들으며 순간순간 자신의 의도대로 연주가 흘러가는지 확인하고 지도하듯, 교사는 학생들로부터 자신의 교육활동의 피드백을 받아 계속해서 교육적 처방을 내리며 학생들을 단련시켜 간다. 단원들이 지휘자에게 적응하고 나중에는 지휘자의 표현방식을 내면화하듯이, 학생들은 교사를 통해 학습해가며 학년도가 끝난 뒤에는 교사가 의도했던 방향으로 어느 정도 성장한 모습을 갖추게 된다.

그러나 교사들이 한 해 동안 실천하며 갈고닦은 교육활동의 내용이나 방법, 노하우들은 잘 남겨지지 않으며, 외부에 드러나지도 않는다. 단지 교육행정정보시스템의 인사기록에 담임교사 또는 보직교사로만 한 해의 기록이 남게 된다. 지휘자들은 한 해 또는 여러 해 동안 단원들을 지휘하며 지도한 것이 중요한 자산이 되며, 그 때 어느 작곡가의 곡을 연주했는지가 커리어로서 남게 된다. 물론 교사들도 어느 해에 누구를 가르치며 얻었던 노하우나 시도해보았던 교육방법들을 기억할 것이다. 하지만 그것은 교사 본인만 일시적으로, 부분적으로 기억할 뿐, 바쁜 교사의 하루

1) 한국교원대학교 교육학과 석사과정

2) 한국교원대학교 교육학과 교수, 교신저자, jdlee@knue.ac.kr

또 한 해를 보내면서 알게 된 중요한 노하우나 기술들이 잘 잊혀지기도 한다. 또한 기록되지 않고 교사의 교육활동은 다른 이들에게 잘 보여지지 않기에 어떤 교사의 경험과 노하우가 잘 드러나지 않는다.

최근에는 코로나19의 영향으로 인해 비대면 수업이 활성화되며 교사들의 블로그, 유튜브 등의 활동이 활발해졌다. 이는 단지 학생들에게 제공되는 수업자료로서만 활용되는 것이 아니라, 교사의 전문성을 신장하며 다른 교사들에게 학습할 기회로서도 작용한다. 자기장학의 방법으로서 교사가 교육활동을 블로그에 업로드하면 교사는 자신이 연구했거나 실천해 본 경험을 기록으로 남겨 이후의 교육활동에 반영할 수 있을 뿐만 아니라, 비슷한 관심이나 요구가 있는 다른 교사들에게 도움을 줄 수도 있다. 또한 지난날의 경험들을 일기를 읽듯이 살펴보며 더욱 성장한 자신의 모습을 확인할 수 있으며 보람과 만족을 통해 동기를 지속시킬 수 있다. 이러한 교사 블로그가 활성화되면 연구하는 교사 문화가 더욱 확대될 것으로 기대한다.

현재 단위학교의 장학 방식으로는 수업장학, 동료장학, 약식장학, 자기장학, 자체연수 등의 자율장학이 일반적이다. 이 중 자기장학은 교사 자신의 전문성 향상을 위하여 스스로 계획을 세우고 이를 실천하는 활동으로, 교사의 독립성, 자발성, 책무성을 강조하기 때문에 교사의 장학에 대한 내재적 동기를 이끌어 낼 수 있는 방식이라고 할 수 있다. 교사의 교육활동을 소재로 한 기록 활동이 내재적 동기에 의하여 교사의 전문성을 향상시킨다는 관점에서, 이러한 포트폴리오 성격을 지닌 기록활동을 자기장학의 한 방법으로서 고려해볼 수 있다.

따라서 이 연구는 관련 문헌과 교사 블로그 사례 분석, 블로그 운영 교사 면담을 통해 교사 블로그가 갖는 포트폴리오의 기능과 자기장학으로서 얻는 효과를 탐색하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 자기장학

초등학교 현장에서 교내자율장학을 운영함에 있어 수업장학, 동료장학, 자기장학, 연수활동 등을 주로 실시하는데 관행적으로 교직경력에 따라 수업장학, 동료장학, 자기장학을 실시하도록 하며 교직경력이 많은 교사들이 자기장학을 실시하는 경우가 많다. 이때 자기장학은 스스로 수업 계획을 세우고 그것을 실행하며 스스로 평가, 반성하는 과정의 매우 좁은 범위로 인식된다.

그러나 자기장학은 교사 개인이 자기 스스로 자신의 전문성 향상을 위하여 계획을 세우고 이를 실천하는 활동(이윤식, 2019)으로 자기장학의 영역은 수업뿐만 아니라 교사의 전문성 발달을 위한 모든 영역에 걸쳐 수행될 수 있으며 수업지도 능력, 교육철학, 교육과정, 생활지도, 학급경영, 학습자료 및 기자재 활용 등이 포함될 수 있다고 알려져 있다.

교내장학이 주로 다루는 영역인 교사의 전문성 발달영역(professional development), 교사의 개인적 발달영역(personal development), 학교의 조직적 발달(organizational development) 중 교사의 전문성 발달영역이 강조되지만 교사의 개인적 발달 또한 교내장학의 중요한 영역임을 인식하여야 한다(이민희, 이국진, 신재철, 2010). 교사의 모든 경험과 지식, 능력은 모두 학생의 학습을 위한 자료가 되기 때문에 교사의 개인적 발달영역 또한 매우 중요한 장학의 영역이다.

또한 개별 교사의 필요와 요구에 따라 다양한 방법으로 전개되어야 하며 그 방법이 존중되어

야 한다. 학교 현장에서 활용될 수 있는 자기장학의 방법은 다음과 같다.

<표 3> 자기장학의 방법

학교현장에서 활용될 수 있는 자기장학의 방법	
①	스스로 자신의 수업을 녹음 또는 녹화하고 분석하여 자기반성·자기발전의 자료로 삼는 방법
②	스스로 교사평가 체크리스트를 이용해 자신의 교육활동을 평가·분석하여 자기반성·자기 발전의 자료로 삼는 방법
③	자신의 수업이나 창의적 체험활동지도, 생활지도, 학급경영 등에 관련해 학생들의 과의 면담이나 학생들을 대상으로 한 의견조사를 통해 자기반성·자기 발전의 자료를 수집하는 방법
④	1인 1과제연구 혹은 개인(현장)연구 등을 통해 자기발전을 도모하는 방법
⑤	교직활동에 관련된 전문 서적이나 전문자료를 탐독·활용하여 자기발전의 자료로 삼는 방법
⑥	전공교과 영역, 교육학 영역, 관련 영역에서 대학원 수업을 통해 자기발전을 도모하는 방법
⑦	교직전문단체, 연구기관, 학술단체, 대학, 관련 사회기관이나 단체 등 전문기관을 방문하거나 전문가와의 면담을 통해 자기발전의 자료를 수집하는 방법
⑧	교육활동에 관련되는 현장에 대한 방문이나 견학 등을 통해 자기발전의 자료를 수집하는 방법
⑨	각종 연수회, 교과연구회, 학술발표회, 강연회, 시범수업 공개회 등에 참석하거나 학교 상호방문 프로그램에 참여하여 자기발전을 도모하는 방법
⑩	교직생활, 사회생활, 가정생활에 도움이 되는 각종 사회교육기관이나 단체에서 제공하는 프로그램이나 강좌 등을 통해 자기발전을 도모하는 방법
⑪	인터넷이나 대중매체를 이용해 각종 교육 관련 기관·단체 등에서 자기발전의 정보·자료를 검색·수집하는 방법

출처 : 이윤식(2019). 교원능력개발을 위한 자율장학론.

교사는 전문가로서 자기 스스로 전문성 개발을 위해 끊임없이 노력하고 책임져야 한다. 장학은 교사의 전문성을 높이고 교수 기술을 향상하는 활동으로 전문 지향성이 높고 성장 의욕이 강한 교사에게는 자기장학이 가능하고, 오히려 다른 형태보다 효과가 더 높을 수 있다(주삼환, 1997).

교사의 교직경력이 높을수록 전문성이 있다고 볼 수도 있겠으나 궁극적으로는 경력이 적은 교사와 많은 교사 모두가 전문가로서 스스로 자신의 발전을 위해 다양한 영역에서 다양한 방법으로 성장을 도모할 계획을 세우고 실천할 의무와 권리를 갖고 있다. 자신의 모든 교육활동에 의문을 제기하고 체험으로 얻어진 교사의 실천적 지식을 끊임없이 반성하면서 외부로부터의 통제가 아닌 자율적인 연구자의 자세로 극복하는 반성적 자세가 곧 교사로서의 전문성이기 때문이다(손영민, 2007).

2. 교사 포트폴리오

포트폴리오는 일반적으로 서류가방, 자료수집철, 자료 묶음 등을 뜻한다. 개인의 이력이나 경력 등을 알아보기 위한 목적으로 과거의 작품이나 관련된 내용 등을 모아 놓은 자료집으로 주

로 실기와 관련된 분야에서 활용한다. 교사 포트폴리오는 일반적으로 쓰이는 경력증명서 성격의 포트폴리오와는 다른 특성을 지니며 그것을 디지털화, 온라인화 했을 때 또 다른 특성이 부가된다.

교사 포트폴리오를 지칭하는 용어가 학자에 따라 상이한데 기록하는 매체에 따라 구분하여, 인쇄매체 기반의 포트폴리오를 교사 포트폴리오, 티칭 포트폴리오, 교수 포트폴리오 등으로 쓰기도 하며 디지털매체 기반의 포트폴리오를 디지털 포트폴리오, e-포트폴리오, 웹 포트폴리오 등으로 쓰기도 한다. 용어의 혼동을 줄이기 위해서 이 연구에서는 인쇄매체 기반의 포트폴리오를 '교사 포트폴리오'로, 디지털매체 기반의 포트폴리오를 '디지털 교사 포트폴리오'로 기술하였다.

가. 교사 포트폴리오

교사 포트폴리오는 교육활동 실천, 전문성 신장, 반성적 사고를 촉진하는 그 자체로서 가치 있는 과정이다. 즉 교사 포트폴리오는 다른 분야에서 경력증명서 대신에 활용하는 단순한 자료집이 아니라 자신의 교육활동에 대한 분석과 자기성찰의 기회를 제공한다는 점에서 일반적인 포트폴리오와 구분된다. 교사 포트폴리오는 시간 경과에 따른 전문적 성장, 계속적인 학습, 발달 변화를 나타내는 결과, 증거, 반성을 수집·선별하여 체계적으로 조직한 것으로, 역량의 성취와 진보를 입증하는 자료이다(Beck & Eear, 2009; 부희영, 2015에서 재인용).

손유진(2004)은 예비유아교사들을 대상으로 내적동기와 자기주도력의 개발이 필요하다는 전제로 실시한 연구에서 교수학습 전략으로 포트폴리오를 활용한 집단과 활용하지 않은 집단간 유의한 차이를 보였으며 포트폴리오를 활용한 집단에서 자기주도력이 유의하게 향상되었다고 밝혔다.

교사 포트폴리오는 다음과 같은 특성 때문에 교사들에게 많은 지지를 받고 있다고 한다.

<표 4> 교사 포트폴리오의 특성

①	교사 중심적이다. 교사 스스로가 평가자가 되어, 자신의 수행과 성취를 돌아보고 비판하여, 발전하게 된다는 데 자기 평가의 핵심이 있다.
②	과정 중심적이다. 교사 포트폴리오는 수행의 실제적 특성을 포함하고, 교수의 복잡한 상황을 드러낸다. 이는 단지 결과물을 통한 평가가 아니라 피드백을 통해 다시 수정할 수 있는 지속적인 과정으로, 성장과 발전의 과정을 반영한다.
③	협동을 장려한다. 교사 포트폴리오는 그 내용자체가 다른 교사들에게 유용한 교수 활동의 정보 역할을 하며 상호 피드백을 통해 수업을 개선해 나가는 등 교사들 사이의 협력적 상호작용을 촉진한다.
④	자기반성을 촉진한다. 교사 포트폴리오는 교사로서의 발달을 시험하고 명확히 하는 기회를 제공하며, 평가 과정에서 진정한 전문가들의 특성인 반성과 자기 모니터링을 격려하기 때문에 교사의 전문성을 구현하게 된다.
⑤	적용과 결과 활용이 다양하다. 교사 포트폴리오는 절대적인 활용 절차, 결과물, 준거를 요구하지 않기 때문에 교사 개인의 필요와 능력, 목표에 따라서 교사 포트폴리오를 유연하게 적용할 수 있다.

출처 : 김영주(2003)

이처럼 교사의 포트폴리오는 교사의 성장과 발달을 도모한다. 특히 교사 포트폴리오는 교사가

교육활동을 기록하는 과정에서 자기반성을 촉진한다는 점에서 중요한 의미가 있다. 자기반성은 교사에게 스스로 자신의 교육활동을 평가하며 앞으로 실천할 교육활동의 방향이나 철학을 다지는 기회가 되기 때문에 끊임없이 학습하는 전문가로서의 교사 직무에 반드시 필요하다.

나. 디지털 교사 포트폴리오

교사 포트폴리오는 교사의 교육활동을 기록하고 교사의 교육적 발자취를 보여줄 수 있는 경력 증명서의 역할을 할 뿐만 아니라 반성적 사고를 불러일으켜 전문성을 향상시킨다는 점에서 교사의 발달에 매우 효과적인 도구이다. 과거 서류철 방식의 전통적 교사 포트폴리오는 보관, 검색, 관리 등의 문제점이 제기되면서 2000년대 전후 IT기술이 급격하게 발전함에 따라 디지털 교사 포트폴리오의 개념이 등장하였다.

김영주(2003)는 디지털 형태의 교사 포트폴리오는 기존의 교사 포트폴리오를 전자화한 형태로 포트폴리오의 저장, 보관, 검색, 이동, 분배, 경제성, 복사, 질적인 측면에서 장점을 지닌다고 하며 교사 포트폴리오가 가지는 기존의 장점에 덧붙여 디지털화함으로써 추가되는 장점으로 크게 3가지를 제시하였다.

<표 5> 디지털 교사 포트폴리오의 장점

장점	내용
자료 공유의 용이성	자료집, 서류철 형태인 기존의 교사 포트폴리오는 자료를 공유하는데 많은 제한이 있었다. 온라인의 특성을 통해 보다 많은 사람들과 자유로이 자료를 공유할 수 있는 디지털 교사 포트폴리오는 보다 더 편리하게 정보를 얻고, 문제를 해결하며, 전문성을 신장시킬 수 있다.
온라인 학습공동체 활성화	자유로운 참여와 상호작용을 통해 온라인 학습공동체가 형성되며 다른 사람의 실천경험을 통해 학습함으로써 자신의 전문성을 발달시킬 수 있다. 또한 교사 집단 뿐 아니라 교육 관련 대상인 학부모, 학생, 교육 행정가 등을 폭넓게 참여시킬 수 있으며 의사소통 과정에서 교사, 학부모, 학생 및 다양한 청중들은 학습의 동반자가 될 수 있다.
ICT 활용기술 향상	디지털 교사 포트폴리오의 활용은 교사의 ICT 활용기술을 향상시킨다. 교사의 ICT 활용 능력은 지식정보사회의 수업에서 교사에게 요구되는 핵심 기술이며 그 중요성이 강조되고 있다.

출처 : 김영주(2003)

심미자(2005)는 디지털 티칭 포트폴리오의 장점으로 접근성, 휴대성과 보존성(저장성), 창조성, 자신감 및 동기화, 피드백 및 업데이트, 학습자 경험, 전문적 성장 및 평생학습, 자아성찰 실행 등으로 제시하였다. 티칭 포트폴리오는 경험에 대한 성찰도구, 이론과 실재를 연결하는 도구, 전문성 성장을 위한 도구가 될 수 있으며 교사교육에서 예비교사 뿐만 아니라 모든 교사에게 유용하게 활용될 수 있다고 하였다.

비슷한 개념으로 e-티칭 포트폴리오(강동희, 2013; 곽원규, 2012; 박혜진, 차승봉, 2020; 조용개, 2019)라는 개념을 활용한 연구들에서 e-티칭 포트폴리오는 산출물과 자료들의 저장에 용이하며 자료의 저장과 보존이 영구적이고, 필요한 자료를 매체를 통해 언제든지, 어디서나 열람이 가능

하며, 자료의 재사용성이 높다고 설명하였다.

이처럼 디지털화 또는 온라인화 된 교사 포트폴리오는 사용자에게 공유의 편의성을 더함으로써 작성하는 교사와 열람하는 교사 모두에게 자기성찰을 통한 전문성 신장이라는 중요한 의미를 부여한다. 최근의 교직문화에서 공유의 가치는 협동을 증진하고 학습공동체를 형성한다는 점에서 매우 중요하며 특히 이완결합조직의 특성을 보이는 교육조직에서 공동체의 성장을 위해 반드시 필요하다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구절차

교사의 블로그가 개인의 포트폴리오로서의 기능을 수행함을 밝히기 위해 관련 문헌을 분석하여 교사 포트폴리오의 특성을 분석하고 교사 블로그가 갖는 교사 포트폴리오의 기능을 분류하였다. 이후 연구대상 교사들의 블로그에 접속하여 그 기능이 실제로 작동하고 있는지 확인하였다. 교사 블로그가 갖는 개인적 기능인 포트폴리오로서의 기능을 분석한 뒤 공적인 관점, 교사의 전문성 신장이라는 측면에서 자기장학의 기능을 수행함을 밝히기 위해 5명의 교사와 면담을 진행하였다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표 6〉 연구절차

단계	방법	내용
1	문헌연구	- 교사 포트폴리오의 특성 분석
		- 교사 블로그가 갖는 교사 포트폴리오의 기능 분류
		- 교사 블로그 운영 사례를 통한 검증
2	심층면담	- 교사 블로그가 주는 장학으로서 효과 분석
		- 교사 블로그 운영의 제한점 의견 수렴

2. 문헌연구

교사 포트폴리오에 관한 문헌분석을 통해 포트폴리오의 일반적 기능과 교사 포트폴리오, 디지털 교사 포트폴리오의 특성을 분석하였다. 분석한 내용을 바탕으로 교사 블로그가 갖는 교사 포트폴리오의 기능을 분류하였으며 연구대상 교사들의 블로그 게시물 내용을 검토하여 교사 블로그가 갖는 포트폴리오로서의 기능을 정리하였다.

3. 심층면담

가. 연구대상

연구대상은 초등학교 교사들에게 잘 알려진 교사 블로거들 중 성별과 연령, 교직경력 등을 고려하고 가능한 블로그의 효과에 관한 정보를 충실하게 제공해 줄 수 있는 대상을 선정하여 최종 5명을 대상으로 연구를 수행하였다. 5명 모두 초등학교 교사이며 자신의 분야에서 전문성을 인정받는 교사 인플루언서(이승호 외, 2020)라고 할 수 있다. 이들은 모두 3년 이상 블로그를 운영해

오고 있으며 전문성을 인정받아 학교 내·외에서 활발하게 활동하고 있다. 연구 대상자의 주요 분야나 경력은 다음과 같다.

<표 1> 연구대상

분석대상		주요 분야	블로그 경력
블로그 게시물, 면담 내용	성OO(A교사)	체육교육, 교실놀이 등	10년
	박OO(B교사)	영어교육, AI활용수업 등	5년
	이OO(C교사)	교육과정, 배움중심수업 등	3년
	방OO(D교사)	수업나눔, PBL 등	4년
	이OO(E교사)	학급경영, 영어교육 등	3년

나. 면담절차

교사 블로그의 기능을 자기장학의 관점으로 분석하기 위해 연구대상 5명과의 개별 면담을 실시하였다. 사전에 e-mail로 질문지를 발송하고 zoom회의로 비대면 면담을 진행하였다. 반구조화된 질문지는 동기·배경에 관한 질문, 자기장학으로서의 효과에 관한 질문, 블로그 운영에 있어 어려운 점에 관한 질문 영역으로 구성하였으며, 개별 면담 시간은 약 50분 내외로 진행하였다.

다. 분석방법

심층면담 내용은 zoom회의를 녹화하여 음성을 추출하고 음성을 텍스트로 전사하는 작업을 거쳤다. 이후 텍스트 자료를 분석하기 위해 질적연구에서 일반적으로 많이 활용하는 반복적 비교분석법을 실시하였다. 반복적 비교분석법을 통해 분석한 절차는 다음과 같다.

첫째, 개방 코딩(open coding) 작업에서 텍스트 자료를 읽으며 응답자의 요지나 의미가 잘 드러난 문장을 표시하여 분류하였다. 코딩의 이름은 응답자의 생각이나 핵심적인 주제를 잘 드러낼 수 있는 단어나 어구로 정하였다.

둘째, 범주화 작업에서 코딩한 자료들을 비교·분류하며 비슷한 점이 있는 자료끼리 하나로 묶어 상위 범주를 구성하였다. 비슷한 주제로 묶인 자료들의 내용에 핵심이 되는 표현으로 상위 범주의 제목을 정하였다.

셋째, 범주 확인 작업에서 각각의 범주가 비슷한 주제끼리 잘 구성되었는지 범주화되지 않은 텍스트 자료와 범주화된 자료를 여러 번 반복 비교하며 검토하였다. 검토하는 과정에서 구성된 범주를 수정하는 과정을 거치며 교사 블로그가 갖는 자기장학으로서의 효과를 명확하게 밝히고자 하였다.

IV. 분석결과

1. 교사 블로그의 기능: 디지털 교사 포트폴리오

연구 대상 교사들이 블로그를 운영하는 목적과 일맥상통하다고 할 수 있는 블로그의 기능으로 기록보존, 자기성찰, 자료공유를 발견하였다. 기록보존은 예술분야에서 주로 쓰이는 작품모음집, 자료집, 자료철 등으로 개인의 경력증명서 역할을 하는 일반적 포트폴리오의 기능을 지닌다고 할 수 있고, 자기성찰은 다른 직종에서와 다르게 교사 포트폴리오가 지니는 전문화된 기능이라고 할

수 있다. 자료공유는 교사 포트폴리오의 공간을 오프라인 환경에서 온라인 공간으로 확장시키면서 얻는 중요한 기능이라고 할 수 있다. 이 기능들은 블로그로 하여금 교사 개인의 포트폴리오로 활용할 수 있는 기회를 제공하며 교사들은 그것을 통해 개인적 만족과 성취감을 얻는다.

가. 기록보존

많은 콘텐츠들은 교사의 일상을 사진첩에 담듯이 나열한다. 이러한 콘텐츠들은 교사와 학생들의 수업활동, 일상을 기록한다. 기록하지 않으면 잊혀지기 쉬운 하루, 한 해 교육활동을 기록으로 보존함으로써 교사들은 자신의 포트폴리오를 갖게 된다고 할 수 있다. 기록들은 그 자체로도 교사와 학생에게 보람과 만족을 제공하며 그것은 다시 교사에게 교육활동에 정진하며 성장을 추구하는 강력한 동기요인으로 작용한다. 보존된 기록들은 언제든지 쉽게 검색해 볼 수 있기 때문에 과거의 교육활동을 확인할 수 있는 좋은 자료가 된다.

문서라는 형태로 보관, 관리되는 인쇄매체 기반 포트폴리오가 물리적인 손실이 없도록 보존을 하려는 노력을 요구하는 반면에 디지털 매체 기반의 포트폴리오는 자료의 저장과 보존이 영구적이다(박혜진, 차승봉, 2020).

<그림 1> 수업 기록 사례 (출처: E교사 블로그)



나. 자기성찰

콘텐츠들에서 관찰할 수 있는 또 하나의 중요한 기능은 자신의 교육활동을 되돌아보거나 교육철학을 정리하는 것이다. 연구참여자들은 자신의 교육활동, 교육철학을 반성적으로 성찰하며 성장의 발판으로 삼는 기록들을 하고 있다. 포트폴리오의 작성 및 관리는 실천을 통한 학습, 전문적 성장, 반성적 사고의 촉진을 입증하는 그 자체로서 가치 있는 과정이다. 즉 교사 포트폴리오는 단순한 자료 모음집이 아니라 제시된 자료들에 대한 분석과 자기성찰의 기회를 제공한다는 점에서 일반적 포트폴리오와 구분된다(부희영, 2015).

심미자(2005)는 예비교사의 디지털 티칭 포트폴리오를 활용한 성찰적 실습은 활동을 전개하면서 사고하는 자기 반성적 행위를 의미한다고 하였다. 이는 예비교사에게뿐만 아니라 교사에게도

적용되며 교사는 학생을 지도하면서 교육활동과 수업에서의 자신의 행동을 되돌아 보고 학습자의 반응을 성찰해 가면서 교육활동을 수정해 나간다고 하였다.

<그림 2> 수업 성찰 사례(출처: C교사 블로그)

#함성새싹 마지막 수업 성찰#마음을 움직이는 아이들

오늘 그 동안했던 수업을 돌아보며 마지막 성찰을 했다. 아이들의 정성이 가득 담긴 의견이 내가 앞으로 만들어갈 수업에 큰 자산이 될 것이다. 교사의 철학, 그 동안의 수업을 돌아보며 판서했다. 아이들의 기억에 남는 수업이 많다. 이 아이들과 많은 것을 함께했다.

“

가장 기억에 남는 수업은? 이유는 무엇인가요?
함성새싹 수업의 좋은 점, 아쉬운 점, 더 좋게할 수 있는 점은?
1년 동안 무엇을 배우고 성장했나요?

”

다. 자료공유

많은 기록물들은 독자로 하여금 새로운 정보를 얻거나 시각을 갖게 하는 기능을 하고 있다. 블로그를 운영하는 교사들은 실천했던 교육활동을 독자들에게 공유하며 정보를 전달한다. 이러한 기록물들은 많은 교사들에게 유용한 교수학습 자료로 활용되며 독자들에게 학습의 기회를 제공한다.

디지털매체 기반의 포트폴리오는 필요한 자료를 매체를 통해 언제든지, 어디서나 열람이 가능하며, 자료의 재사용성이 높다. 교육활동과 관련된 기존 저장된 자료들을 간편하게 재생산하여 활용할 수 있으며, 사용방법이 쉽고 접근성이 용이하다(박혜진, 차승봉, 2020).

편리하게 자료를 공유하면서 교사들의 학습은 촉진될 뿐만 아니라 서로 소통하며 성장하고 학교 밖에서 전문적 학습공동체를 형성하는 모습을 확인할 수 있다. 김상경(2012)은 디지털포트폴리오 제작활동은 사용자 사이에 대화·소통을 증가시키고 상호간 지식과 자원을 공유하는 학습공동체를 운영하는데 도움이 되었음을 확인하였다.

<그림 3> 체육수업 자료공유 사례
(출처: A교사 블로그)



코로나시대 체육 수업을 온라인에서 의미있게 하는 방법에는 무엇이 있을까요?
학생들이 집에서도 실제로 활동을 할 수 있어야 한다고 생각합니다. 그래서 기백반 체육교
실에서는 양말공을 만들어 온라인 체육 수업을 하자고 이야기 했습니다.
양말공으로 하는 수업의 흐름은 아래와 같습니다.

2. 교사 블로그의 효과: 자기장학

가. 표현 능력 발달

교사의 학생들과 꾸준한 의사소통을 하며 직무를 수행한다. 이러한 교사의 직무특성을 고려할 때 자신의 생각을 다른 사람에게 온전히 표현할 수 있는 능력은 교사에게 매우 중요하다. 교사들은 끊임없이 다른 사람과 대화로 소통하며 표현 능력을 길러가지만 글로 기록하는 경험은 교사들에게 또 다른 표현 능력 발달의 기회를 제공한다.

기록하는 과정 자체가 교사에게 성찰하는 기회를 제공하게 되고요, 어떤 사람의 생각을 좀 더 체계화시켜주는 과정이 되고, 그리고 그것들이 누적되기 때문에 쉽게 쉽게 바로 꺼내 쓸 수 있는 어떤 교육과정 자료들이 모이는 공간이 만들어져서 교사에게 많이 도움이 된다는 생각을 가지고 있습니다. (C교사)

블로그가 진짜 좋은 게 뭐냐면 정말 글 쓰는 실력이 많이 늘더라고요. 제가 이제 대학원에 가서 논문을 쓰면서 책을 읽기 시작했는데 그러면서 그 책을 읽고 블로그에다 서평정리를 하면서 글 쓰는 능력이 향상됐어요. 그러면서 우리 반 애들한테 글 쓰는 법을 가르칠 수 있게 되더라고요. 제가 가지고 있는 교육 철학 중에 하나는 뭐냐면 교사의 모든 경험은 가르칠 수 있는 리소스라고 생각을 해요. 유튜브 같은 경우는 시나리오가 있잖아요. 그러면 개요를 써야 되고 시나리오를 구조화 하는 과정에서 콘텐츠 하나를 만들어 내는 게 공부가 된다는 거죠. (A교사)

교사의 직무상 글을 써서 생각을 전하기보다 말로 표현하는 일이 대부분이기 때문에 이처럼 매체를 활용하여 자신의 생각이나 경험을 기록하는 활동은 교사로서 하여금 생각을 정리, 구조화하는 능력을 발달시킨다. 이는 곧 수업으로 이어지며 교사가 더욱 효과적으로 표현하고 전달할 수 있는 능력을 갖게 한다.

나. 지식·정보 생성

대부분의 SNS가 그렇듯 게시물의 공개범위를 설정할 수 있다. 특별한 경우가 아니면 대체로 전체공개로 게시물을 작성하는데, 학생, 학부모, 교사, 일반인 등 누구나 블로그에 들어와서 게시물을 읽을 수 있기 때문에 작성자는 게시하는 내용의 객관성과 신뢰성에 주의를 기울일 수밖에 없다.

SNS란게 퍼블릭한 매체잖아요. 그래서 이걸 함부로 말할 수 없으니까 팩트체크도 하고 좀더 알아보고 남들에게 잘못된 정보를 전달하지 말아야겠다...(중략) 그래서 저는 전문가라서 이걸 하는게 아니라 하다 보니까 전문가가 되더라고요. (A교사)

제가 공유한 내용들을 보시는 분들이 적용을 해볼 수도 있고, 어떤 분들은 이게 모두 정답인 것처럼 생각할 수도 있잖아요. 그러니까 어떤 내용을 올리더라도 한번 더 생각하게 되고, 혹시 잘못된 내용이나 실수한 부분은 없는지, 이걸 활용할 때 주의해야 할 점은 무엇이 있는지 더 면밀하게 고민하게 되더라고요. 그러는 과정에서 갖고 있던 생각이 더 정리가 된단든지 고려하지 못했던 다른 것들까지 공부를 하게 되면서 더 발전이 돼요. (C교사)

교사들은 공적인 임무를 수행하는 공인이기 때문에 자신이 게시하는 글의 파급효과에 대해서 신중하게 생각하며 자신의 게시물의 교육적 효과를 고려한다. 교육자로서 자신이 작성하는 게시물이 다른 이들에게 교육자료로 활용될 수 있음을 전제하기 때문이다. 따라서 작성자는 어떤 정보를 공유하기 위해서 전하고자 하는 대상에 대해 더 학습하게 되고, 그 과정에서 자신도 대상에 대한 이해가 심화된다. 이러한 과정을 통해 교사들은 좀더 객관적이며 신뢰할 수 있는 지식, 정보를 습득하며 생산해내고 있다.

다. 성찰을 통한 학습

초등학교 교사들은 일반적으로 주 20시간 이상 수업하면서 학생들이 하교할 때까지 학생지도를 한다. 하교 후에도 행정업무 처리를 하거나 수업준비를 하느라 바쁜 교사들의 일과로 인해 교사들은 자신의 교육활동을 깊이 있게 되돌아보기 어려운 실정이다. 자신의 교육활동을 기록하면 자연스럽게 그 상황을 반성적으로 성찰하게 되고 잘된 점은 무엇인지, 아쉬운 점은 무엇인지 깨닫게 된다. 성찰한 결과는 다음 교육활동에 반영하며 자기성찰을 반복하면서 교사는 지속적으로 성장하게 된다.

교사들은 항상 뭔가 아이들에게 실험을 하는데 이것이 교육적 실험이라는 것을 알고 있는 사람과 모르고 있는 사람의 차이는 어마어마합니다. 여기서 기록이 왜 중요하냐면 수업준비나 학급경영 등 모든 일을 할 때 당연히 어떤 목적을 가지고 계획하고 그것을 실행한 걸 기록으로 남기고 그것을 성찰하면서 또 기록을 남기는 거죠. 이게 내가 세운 계획이 목표에 도달하는데 적합했는지 아닌지를 반성하는데 아주 좋은 성찰기록이 되더라고요. (D교사)

수업 활동 등을 블로그에 기록하며 제 자신을 돌아보게 됩니다. 그런 과정을 통해 반성하고 또 새롭게 노력할 점 또는 더 좋은 방법을 자연스럽게 생각하게 됩니다. 이런 일련의 과정들이 저의 전문성 신장에 기여하고 있다고 생각합니다. (E교사)

처음에는 다른 선생님들과 나누겠다는 목적보다는 그냥 제 수업을 한 번 기록해 보겠다는 의미가 더 컸어요. 기록하는 과정에서 자연스럽게 제 수업을 한 번 돌아보게 되더라고요. 어떤 점이 잘 됐었고, 어떤 점이 부족했었고 이런 것들을 습관적으로 기록하다 보니까 저만의 교육과정이 만들어져 가는 그런 것들을 많이 얻은 것 같아요. (C교사)

반성적 사고방법을 습득하여 실천하는 사람들은 최선의 ‘학습하는 방법’을 습득한 것이고 이를 통해 경험이 계속적으로 이어지는 삶 속에서 성장과 발달을 계속할 수 있는 것이다(손영민, 2007). 자기성찰은 일반적인 포트폴리오와는 달리 교사 포트폴리오에서 두드러지는 특징으로 자신을 반성적으로 되돌아보는 것을 의미한다. 교사들은 자신의 교육활동을 상기하며 기록을 해 나가는 과정에서 단순한 행위만을 나열하는 것이 아니라 그 행위에 담겨 있는 교육적 의미를 해석하면서 얻은 통찰을 앞으로의 교육활동에 반영하고자 한다.

라. 지속적 동기 부여

교직사회에 흔히 알려진 ‘교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다.’는 말처럼 교육의 질은 교사의 역량에 달려 있기 때문에 교육계에서는 교사의 역량, 즉 교사의 전문성을 향상시키기 위한 노력을 끊임없이 하고 있다. 그러나 이런 모든 노력은 교사의 자율적 동기가 없이는 성공하기 어렵기 때문에(조운정, 2020) 교사를 어떻게 동기화시킬 것인가는 교육에서 아주 중요한 과제이다.

‘기록’을 통해서 제 역사를 써나간다는 점이 참 좋습니다. 제가 좋아하는 말이 “기록하지 않으면 기억할 수 없다. 기억은 기록을 이기지 못한다.”라는 말이 있는데요. 블로그에 다양한 주제에 대해서 제가 기록을 해두다 보면 그걸 제가 스스로 ‘검색’을 통해 다시 찾아보게 되고,, 그 찾아본 것을 다시 적용해보면서 다시 연구하고 이런 과정이 되풀이 되면서 계속 발전해갈 수 있다는 점입니다. (B교사)

개인적으로 기록물이 쌓이는 것에 대한 만족감과 성취감이 있습니다. 사실 학교에서 아이들과의 학급 생활이나 수업 활동은 정신없이 지나가 버리는 경우들이 많습니다. 그래서 개인적으로 의미 있었던 수업 등을 기록해 놓지 않으면 시간이 지나고 다시 세세하게 기억하기가 어려웠습니다. 그런데 블로그에 기록한 학급 활동 또는 수업 사진들을 보면 생생하게 그때의 경험이 되살아나기도 하고, 또 해가 바뀌어서 같은 자료를 찾을 때 굉장히 유용하여 좋습니다. (E교사)

이들은 자신의 기록물들을 보관하고 누적함으로써 자신의 역사를 만들어 간다. 이는 교사의 포트폴리오로서 활용되며 언제든 그 기록들을 꺼내 읽으며 성찰하고 발전해갈 수 있게 하는 자료

가 된다. 또한 자신의 역사를 만들어가는 자체만으로 교사에게 보람과 만족을 주어 지속적으로 성장하고자 하는 동력으로 작용한다.

손영민(2007)은 포트폴리오활동이 교사로서의 자부심과 긍지를 재확립시킨다고 하였다. 자신의 교육에 대한 신념을 진술하고 학습지도안이나 자료들을 공들여 준비하는 과정을 통해 전문직으로서의 교직의 의미를 다시금 깨닫게 되고 발전해 가는 포트폴리오를 보면서 자신의 전문적 능력을 재발견하고 교사로서의 보람과 자부심이 향상된다.

위에서 아래로 내려오는 전통적 장학 방식은 교사의 전문성 신장 동기를 자극하지 못하며 오히려 그 의지를 꺾기도 한다. 교사들이 전문성을 향상시키고자 하는 동기를 자극하는 것은 교육의 질을 제고하기 위한 매우 중요한 요인으로 작용하는데 이처럼 교사에게 지속적 동기를 부여하는 활동들은 개인의 자발성에서 출발하는 자기장학의 한 방법으로 매우 효과적일 수 있다.

마. 일상적 수업 공유

수업을 공개하거나 다른 수업을 참관하는 것은 자신을 객관화하며 성찰하고 다양한 수업 방법이나 전략을 학습할 수 있는 기회로 매우 효과적이거나 다른 교사의 수업을 참관하지 않는 것이 미덕이 되어버린 요즘에는 다른 교사들의 수업을 통해 자신의 수업을 발전시키기 어려운 상황이다. 최근의 수업공개 문화는 보여주기식 수업, 낯선 수업으로 대변되는 일상적이지 않은 수업을 하며, 형식적인 협의회를 하는 문화(김주현, 김희복, 2016)가 자리잡았다.

그러나 온라인 공간을 통해 수업을 공개하면 참관자가 작성자의 교실에서 수업을 보고 있는 것이 아니기 때문에 수업을 공개, 공유하는데 부담을 느끼지 않으며 보여주기식 수업이나 형식적인 수업이 아닌 일상의 수업을 할 수 있다. 이러한 환경에서 블로그와 같은 SNS는 교사들의 수업을 공유하고 소통하는 공간을 제공한다.

여러 사람들과 나눌 수 있다는 장점이 있는 것 같아요. 저의 교육활동이 이런 식으로 이루어지고 있다는 것들을 거의 매일 공개수업을 하듯이 하게 되는 거 같아요. 조금이라도 제 거를 나눌 수 있다는 기쁨을 주기도 하고, 다른 면에서는 학부모님들에게 저의 교육활동을 공개함으로써 담임교사에 대한 신뢰를 높여주는 그런 긍정적인 효과가 있었던 것 같아요. (C교사)

거꾸로 교실을 열심히 하고 있어요. 거꾸로 교실이라는 건 결국에 디딤영상이라는 게 존재해야 되잖아요. 작년에 우리가 온라인 수업 때 콘텐츠 제공 원격 수업처럼, 이제 디딤 영상이라는 게 결국에 기백반 체육교실이랑 연결이 되거든요. 그래서 처음에는 그냥 우리 반 애들만 보여줄 용도로 만들었다가 이걸 저희 애들만 보여줄기가 아까워서 유튜브에 올리고 블로그에 올렸는데 반응이 괜찮았고, 그때 자신감을 얻어서 영상을 본격적으로 만들기 시작했거든요. 제가 만드는 영상의 목적은 거꾸로 교실에서 디딤 영상으로 활용하라는 메시지도 있는 거예요. (A교사)

이승호(2020)는 교사 인플루언서들은 대부분이 팔로워들에게 영향을 미치되 영향의 내용으로 '교수·학습 자료 공유'를 가장 많이 뽑았다고 한다. 이를 보면 교사 인플루언서들은 교수·학습 자료 공유와 같은 긍정적이면서도 교육적인 영향을 다른 교사들에게 미치는 것으로 나타난 것이다.

많은 교사들은 수업을 준비하며 새로운 아이디어나 더 효과적인 방법, 자료들을 찾기 위해 다른 교사들의 블로그나 유튜브 등을 활용한다. 기존에 교사들이 자주 찾던 인디스쿨에서 직접적인 수업자료를 공유하는 창구 역할을 했다면 블로그나 유튜브는 교사들이 수업을 발전시키기 위해 학습할 수 있는 공유의 장이 되고 있다. 이처럼 교사들은 경직되고 형식적인 수업공개의 장학문화에서 벗어나 새로운 수업공유 문화를 확산하고 있다.

바. 학습공동체 형성

교육활동을 오프라인 공간에 기록하는 것에 비해 온라인 공간에 하는 활동의 가장 큰 장점은 피드백이라고 할 수 있다. 댓글이나 쪽지, e-mail 등을 통해서 칭찬과 격려를 주고받기도 하고 질문과 답변을 주고받기도 한다.

또한 단편적인 하나의 수업만을 공유하는 것이 아니라 장기적 프로젝트나 특정 주제에 대한 기록을 꾸준히 누적하며 관심 있는 사용자에게 방대한 자료를 제공한다. 유튜브에서 관심있는 사용자의 채널을 구독 하듯이 블로그에서는 ‘이웃’이 될 수 있으며 이웃이 된 블로거와 지속적으로 소통하며 상호 학습 관계를 이어갈 수 있다.

단순히 개인 노트나 개인적인 공간에 쓰는 것과 블로그 활동의 다른 점은, 내가 올린 성찰에 대하여 다른 누군가가 볼 수 있고 피드백을 줄 수 있다는 점 때문입니다. 그리고 비슷한 관심을 가진 선생님들간에 네트워크처럼 연결되어서 다른 분들의 연구를 자연스럽게 살펴볼 수 있게 되어 함께 성장할 수 있는 장점이 있습니다. (B교사)

단순히 개인의 기록을 성찰하고 이런 것을 넘어서 공유하는 삶을 살 수 있게 되었고, 공유하는 삶을 통해서 돌아온 피드백이랄지 질문들을 통해서 소통하는 과정에서 다시 성찰해서 새로운 기록을 남기다 보면 더 좋은 결과물로서 정립이 되더라고요. 내가 가진 생각을 남에게 들이붓는게 아니라 저 또한 그로 인해 채워지는 것이 훨씬 더 많다는 거죠. 사실 제가 줌으로써 다른 분들이 배운다는 생각보다는 오히려 제가 더 얻는 게 많아요. (D교사)

교사들의 블로그를 살펴보면 자신이 직접 작성하지 않았지만 다른 교사의 블로그 게시물을 소개하며 공유하는 문화도 발견할 수 있는데 이를 통해 자신의 블로그 방문자에게 다른 교사들을 소개하고 그 블로그에 방문할 수 있도록 안내한다. 나아가 관심분야가 비슷한 교사들끼리 네트워크를 형성하여 새로운 학습공동체가 만들어지기도 하고, 이들이 가진 전문성을 인정받아 연수 강사로 활동하게 되기도 한다.

온라인 교사학습공동체는 전통적인 면대면 교사학습공동체가 기술의 발달로 진화한 새로운 형태라고 할 수 있다. 이러한 온라인 교사공동체는 집단지성을 창출하고, 반성적 성찰을 촉진하며, 다양한 형태의 학습을 구현하는 특징을 가진 것으로 밝혀지고 있다(오영범, 2016). 따라서 이러한 온라인 교사학습공동체는 협력적인 교사문화의 형성에 기여한다. 교사들 간의 의견공유를 서로의 생각에 자극을 주어 더욱 다양한 문제해결 방안을 제시하며 반성적 사고를 증진시켜 나갈 수 있다(손영민, 2007). 온라인 학습공동체도 역시 비동시적, 비실시간으로 작동하기 때문에 교사들이

필요와 요구에 따라 참여할 수 있으며, 그렇기 때문에 교사의 자발성과 동기가 확보되어 그 학습이 매우 효과적이라고 할 수 있다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 교사 블로그 사례와 운영 교사 면담을 통해 교사 블로그가 갖는 기능과 효과를 확인하였다. 이는 교사의 블로그가 개인의 포트폴리오 기능을 수행하며 자기장학의 효과를 얻을 수 있음을 의미한다.

교사 블로그는 교사 개인의 포트폴리오로서 활용된다. 기록되지 않은 교사의 교육활동은 해가 지나면 잊혀지기 마련이며 교사로서 어떤 삶을 살아왔는지 알려주지 않는다. 일부 교사들은 바쁘게 흘러가는 하루 일과를 교단일기, 학급일지 등으로 정리하기도 하지만 최근에는 기록하고 싶은 내용을 온라인 소셜 미디어나 소셜 네트워크 서비스에 기록하려는 흐름이 나타나고 있다.

이러한 활동을 통해 교사는 자신의 교육활동이나 교육에 대한 생각을 기록으로 보존하고, 그러는 과정에서 끊임없이 성찰하게 되며 성찰을 통해 교사는 학습하고 성장한다. 이처럼 기록하고 성찰하는 과정을 통해 교사는 개인적 만족과 교사로서의 성취감을 얻는다. 온라인 공간에 기록하며 얻는 이점은 기록한 자료를 다른 사람과 공유할 수 있다는 점인데 이것은 앞의 두 가지, 기록 보존과 자기성찰이 주는 의미를 더욱 강화시킨다. 기록한 자료를 공유함으로써 다른 사람들에게 자신의 교육활동을 공유하고 피드백을 받으며 교사의 만족과 성장은 더욱 강화된다. 자신의 교육활동을 공개하고 그 동안 걸어온 교육적 발자취를 온라인 공간에 공유하면서 교사로서의 정체성을 드러내기도 하며 정체성을 확립해가기도 한다. 이처럼 교사의 블로그를 비롯한 SNS기반 교육 연구 활동들은 개인의 포트폴리오 기능을 하며 교사의 지속적인 성장동력이 된다.

교사 블로그를 통해 자기장학의 효과를 얻을 수 있다. 블로그를 비롯한 다양한 SNS기반 교육 연구 활동들은 모두 개인의 포트폴리오로 활용될 수 있는데 그 기능을 살펴보면 개인의 이력이나 경력만을 보여주는 일반적인 포트폴리오서만 쓰이는 것이 아니라 교사의 전문적 성장을 이끌어내는 기회를 제공하기 때문에 하나의 자기장학활동으로 인식되어야 한다. 자기장학은 외부의 통제나 지시에 의하지 않고, 교사 스스로 자기의 전문성 향상을 위하여 계획을 세우고, 실천하고, 그 결과에 대하여 평가하는 과정이다(김정환, 2003). 블로그 활동으로 대표할 수 있는 교사의 SNS기반 교육 연구 활동은 교사가 통제나 지시에 의하지 않고, 자발적인 학습, 성장 의지에 의해 수행된다. 교과 교육활동, 학생생활교육, 프로젝트학습 등을 실천하며 성찰하기 위한 목적과 계획을 갖고 기록을 계속해 나가며 교사는 성장해 나간다. 면담을 통해 블로그 운영으로 교사가 얻는 것으로 표현 능력 발달, 지식·정보 생성, 성찰을 통한 학습, 지속적 동기 부여, 일상적 수업 공유, 학습네트워크 형성을 확인하였다. 이러한 관점으로 봤을 때 이러한 SNS기반 교육 연구 활동은 개인적으로도 매우 유용하지만 공적으로, 교육조직의 전문성에도 상당한 기여를 한다고 할 수 있다.

이러한 활동을 하는 데 교사들이 더욱 동기화되고 이런 문화가 더욱 확산된다면 교사의 질, 교육의 질은 따라서 높아지겠지만 현재 교사들을 위축시키는 다음과 같은 몇 가지 요인들이 있으며 학교를 둘러싼 교육구성원들은 이에 대한 고민을 해보아야 할 것이다.

첫째, 교사의 수익창출에 대한 인식개선이 필요하다. 교사가 겸직 등으로 수익을 창출함에 있

어서 학교 내외의 교육구성원들의 부정적인 인식이 있다. 이는 교사 유튜버를 관리, 감독하려는 공문 등에서 드러난다. 2022년부터 블로그를 비롯한 다양한 SNS 플랫폼 등에서도 수익창출에 대한 검직허가를 받아야 한다는 내용의 '교원 인터넷 개인 미디어 활동 지침'을 전국 시·도교육청에 전달했다고 교육부는 밝혔다(에듀프레스, 2021. 10. 22.). 전문성을 신장하고자 실천하는 교사들이 칭찬받아야 마땅하나 그렇지 않은 상급기관의 부정적 태도로 인해 교사들은 도전해 보기도 전에 포기하고 있는 상황이다. 코로나19로 인해 원격수업을 운영할 때 거의 대부분의 원격수업 콘텐츠들을 교사들이 자발적으로 나서서 만들어 빠르게 대응한 것을 교육부는 그저 돈벌이 수단에 불과한 행위로 전락시키고 만 것이다. 같은 맥락에서 교사의 SNS기반 자기장학활동을 교사의 질을 높이기 위한 자발적 노력으로 보지 않고 그저 돈벌이 수단으로만 바라본다면 교사들의 SNS기반 자기장학활동의 의지는 꺾일 수밖에 없으며, 교사를 성장시키고 학교를 혁신하는데 가장 중요한 '교사의 자발성'을 기대하기는 어려울 것이다.

둘째, 경직된 장학문화를 개선할 필요가 있다. 대부분 학교들이 추진하고 있는 교내자율장학은 대부분이 수업공개를 통한 동료장학 또는 수업장학 등에 의존하고 있다. 교육청별로 상이하긴 하지만 교사 전체의 수업공개 횟수를 연간 교내자율장학 계획에 포함시키도록 하는 모습은 교사들에게 '장학은 곧 수업공개'라는 강한 인식을 준다. 그러나 관례적으로 해오던 수업공개문화는 보여주기식 수업, 귀찮은 업무로서의 수업, 일회성 비일상적 수업, 형식적인 협의회가 따라오는 수업, 낯선 수업이라는 키워드로 설명될 만큼 그 효용이 감퇴하였다(김주현, 김희복, 2016).

이런 상황에서 SNS기반 자기장학활동은 교사의 자발성으로부터 시작된 효과적인 대안으로 작용할 수 있으며 이를 비롯한 다양한 장학활동을 공식적으로 받아들일 필요가 있다. 가령 교사 블로그나 유튜브 등을 생산, 활용하는 것을 연수시스템과 연계하여 생산하는 교사와 그것을 보고 학습하는 교사가 연수시간을 인정받는다면 많은 교사들이 SNS기반 장학활동에 동참할 것이다. 또한 교실에 다른 교사들이 참관하는 수업공개 문화에서 벗어나 온라인 공간에 자신의 수업을 공유하는 것을 수업공개로 인정한다면 보여주기식, 일회성 비일상적 수업, 형식적인 협의회라는 수업공개로 경직성에서 탈피할 수 있을 것이다.

교사들은 온라인 공간에 일상의 수업을 있는 그대로 공유하며 거기에 더하여 수업 중에 어려웠던 점이나 개선할 점 등을 기술한다. 누군가는 그 기록에 댓글이나 쪽지 등으로 피드백을 줄 수 있고 수업자는 받은 피드백을 통해 다시 한 번 성찰하며 학습한다. 이런 일련의 과정을 통해 경직된 수업공개 장학문화에서 벗어나 좀더 효과적이며 교사들의 자발성을 불러일으킬 수 있는 수업공유 문화로 정착, 발전시키려면 교육청이나 학교에서 장학에 대한 관점을 재정립하고 그 범위를 폭넓게 인정해주는 교육행정이 뒷받침되어야 할 것이다.

블로그를 비롯한 교사의 자발적인 SNS기반 교육 연구 활동은 앞서 정리한 내용과 같이 개인적으로 그리고 공적으로 매우 중요한 역할을 수행하고 있다. 사실 교사는 공적인 임무를 수행하는 공인으로서, 교사의 개인적 성장과 공적 성장을 따로 구분하기는 어렵다. 교사 개인의 성장은 곧 공적인 성장이기 때문이다. 교원의 성장과 전문성 신장을 위해 이런 자발적인 활동들을 적극적으로 지원해 준다면 더욱 많은 교사들이 유입되어 더욱 활발하게 수업을 공유하며 건전한 장학문화를 형성해나갈 것이다. 그러기 위해서 이들의 역할과 가치를 인정하며 이것이 개인적 목적으로만 수행하는 활동이 아니며 공적인 성장을 할 수 있는 활동임을 인식하여야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강동희(2012). 대학 교수자의 교수 전문성 향상을 위한 e-티칭포트폴리오 시스템의 설계 및 개발, 계명대학교 박사학위논문.
- 곽원규(2012). 초등교사의 e-수업포트폴리오 개발에 관한 연구, 강원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김상경(2012). 디지털포트폴리오를 적용한 예비 영어교사 수업의 학습효과. **멀티미디어 언어교육**, 15(3), 35-56.
- 김영주(2003). 디지털 교사 포트폴리오 활용이 교사의 교수능력과 학생의 학업성취도 및 태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사 학위 논문.
- 김정환(2003). **장학론 이론·연구·실제**. 서울: 학지사
- 김주현, 김희복(2016). 초등학교 수업 문화에 대한 질적 연구. **인문학논총**, 42(6), 131-154
- 박혜진, 차승봉(2020). 대학에서 체계적 교수 활동을 위한 e-티칭 포트폴리오 활용 방안 연구. **문화와 융합**, 42(8), 115-138
- 부희영(2015). 초등교사 포트폴리오 구성안 개발. **초등교육연구**, 28(3), 123-143
- 손성호(2014). SNS기반 교사공동체를 통한 실천적 지식 형성과정 탐색: 스마트교육 J선도교원 페이스북 그룹 사례연구. **한국교원교육**, 31(2), 181-201
- 손영민(2007). 교사의 전문능력 개발을 위한 포트폴리오. **한국교원교육연구**, 24(2), 175-198
- 손유진(2004). 교사교육에서 디지털 포트폴리오의 활용이 예비유아 교사의 자기주도력에 미치는 영향. **유아교육논총**, 13(1), 85-99.
- 심미자(2005). 디지털 티칭 포트폴리오: 예비교사 교육 프로그램 활용 가능성 탐색. **교육과정평가연구**, 8(2), 51-79.
- 오영범(2016). 한 초등학교 교사들의 SNS 활용 특성에 관한 인터넷 질적 연구 “밴드”를 중심으로. **교육공학연구**, 32(2), 293-325
- 오은석(2020). 동료장학과 자기장학이 교사학습공동체를 매개로 교사 전문성에 미치는 영향. **사회과학연구**, 13(1).
- 이민희, 이국진, 신재철(2010). 교내장학의 문제점에 관한 교사의 인식 분석. **교육연구** 33(1), 1-22.
- 이승호 외(2020). 교사 인플루언서의 활동 및 영향 분석. 한국교육개발원.
- 이윤식(2019). **유치원·초등·중등 교원능력개발을 위한 자율장학론**. 서울: 학지사
- 조용개(2019). 체계적인 교수활동 관리를 위한e-티칭 포트폴리오 시스템의 개발 및 활용 방안. **예술인문사회 융합멀티미디어 논문지** 9(9), 331-342.
- 조윤정(2020). 교사동기 연구의 동향과 과제. **학습자중심교과교육연구**, 20(5), 1439-1462
- 주삼환(1997). **변화하는 시대의 장학**. 서울: 원미사
- 에듀프레스(2021. 10. 22.) ‘교원 SNS 활동 규제 강화 .. 블로그·브런치·아프리카 TV 등 겸직허가 대상 확대’, <http://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=8109>

마을교육공동체 성장 과정에서 마을교육과정 경험에 대한 현상학적 연구

이인희(제주대 교수)
강은주(제주도교육청 장학사)
홍지환(제주대 석사과정)

요 약

본 연구는 마을교육공동체가 성장하는 과정에서 마을교육과정에 대한 경험을 현상학적으로 분석하는데 목적이 있었다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 마을교육과정을 개발하거나 운영에 참여했던 교사와 마을교사 총 6명을 대상으로, 2021년 7월 3일~24일 사이에 6차례에 걸쳐 심층면담을 실시하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 마을교육과정은 ‘학교와 마을의 교집합’, ‘출발을 위한 최소한...’, ‘삶을 엮어내는 그릇’으로 경험되었다. 둘째, 마을교육과정은 방과후 생태교육프로그램 단계, 무학년 마을교육과정 단계, 학년군별 마을교육과정 단계 I, 그리고 학년군별 마을교육과정 단계 II의 4단계로 발전하였다. 셋째, 마을교육과정은 마을교육공동체의 성장 과정에서 기폭제, 연결고리, 버팀목의 역할을 하고 있었다. 마지막으로 마을교육과정의 성공요인은 생태라는 합의된 가치, 우연처럼 좋았던 구성원, 그리고 습지센터라는 거점으로 나타났다.

[주제어] 마을교육공동체, 마을교육과정, 현상학적 연구, 경험, 성공요인

I. 서론

학교교육 혁신의 한 방향으로 학교와 마을과의 연대가 논의되고 있다. 학교와 마을의 새로운 관계맺음을 기초로 하는 마을교육공동체는 교육 혁신의 방안이자 사회 변화에 대응하는 미래적 교육 방향의 하나로 여겨진다. 이미 4차 산업혁명이 현재의 교육에 미치는 영향이 커지고 있고 AI(Artificial Intelligence)가 인간 교사의 보조 교사(IA: Intelligent Assistant)로서 각광을 받고 있는 가운데, ‘코로나19’는 대면적 접촉이 가능한 마을교육공동체를 더욱 부각시키고 있다.

마을교육공동체는 담론 형식으로 씨가 뿌려졌고 이재정 경기도교육감의 선거공약으로 공론화되기 시작하였다. 그러나 마을교육공동체가 본격적인 교육정책으로 자리매김된 것은 2009년 출범한 경기도의 혁신학교가 2011년 혁신교육지구로 확장된 이후인 2014년에 이르러서이다. ‘관’으로 대표되는 행정 기관의 협력과 지원이라는 차원을 넘어 지역 주민 차원의 역동성과 고유성을 기반으로 한 교육적 연대와 협력의 필요성이 마을교육공동체의 정책을 이끌어냈다고 할 수 있다. 따라서 혁신학교 정책은 혁신교육지구사업을 배태하였고, 혁신교육지구사업을 통해 마을교육공동체의 용어가 탄생되었다고 할 수 있다(서용선 2018; 이인희, 2021 출간 예정).

그동안 시행되어온 중학교의 자유학기제가 2021년부터 자유학년제로 전환되면서 학교는 마을과 가까워졌다. 2025년부터 고등학생이 적성과 진로에 따라 필요한 과목을 선택해서 학점을 이수하면 졸업하는 고교학점제가 도입되면 학교와 마을의 관계는 더욱 긴밀해 질 것으로 기대된다. 2021년 현재 13개 광역단위에서는 마을교육공동체 지원 조례를 제정하여 그 확산을 더욱 촉진하

고 있다. 그리고 교육부가 2018년 이래 혁신교육지구사업을 정책화하고 선도 지역을 미래형 교육 자치 협력지구로 선정하는 사업을 추진함에 따라 마을교육공동체는 더욱 확산될 가능성이 있다.

백운애 외(2020)에 따르면, 혁신학교에서 추진된 수업혁신과 평가혁신은 자연스럽게 교육과정 혁신을 이끌어냈고, 그 과정에서 마을이 보이기 시작했다고 한다. 학생들의 삶의 현장인 마을이 교육과정으로 들어오지 않고 삶을 살아가며 만나는 문제를 알 수 없으며, 마을에서 실존하는 민주시민으로 자랄 수는 없었기 때문이다. 이러한 맥락에서 혁신학교는 혁신교육지구를 기반으로 마을을 교육과정 안으로 들어오게 하였다는 것이다. 최근 들어, 학교 교육과정에 부합하는 마을의 교육프로그램을 학교와 연계·운영하기도 하고 마을의 전문가를 학교 교육과정의 강사로 초빙하는 등 지역사회 인적 자원을 활용하는 방안들이 점증하고 있다. 또한 마을의 문화적, 자연적 자원을 학습주제로 삼거나 마을의 문제점을 규명한 후 해결책을 찾아 실천하기도 하면서 마을과 연계되거나 마을을 기반으로 하는 교육과정이 확산되고 있기도 하다(조운정 외, 2017; 나현주 외, 2019).

그러면 마을교육과정이 왜 필요한가? 현재의 교육은 표준화된 교과서에 의존한 수업으로 인하여 학생의 삶과 유리된 지식 중심의 교육으로 편협화되어 대부분의 학생들은 자신이 살아가고 있는 마을과 지역에 대한 관심이 없고 참여하지도 못하고 있다. 그러나 지역의 특수성과 다양성, 역사성이 반영된 마을교육과정이 구축되고 일상적 수업이 마을과 연계하여 이루어진다면, 학생들은 삶의 공간에서 학교 밖 학습세계를 경험하게 되고 삶과 배움이 일치하는 교육을 받을 수 있게 된다(서울미래교육준비협의체, 2016).

최근 들어, 마을교육과정에 대한 관심이 고조되고 있으며 그 필요성에 대한 논의가 이루어지고 있지만 마을교육과정에 대한 개념이 아직 명확히 규정되지 않아 학교현장에서는 혼란이 가중되고 있다. 더불어 마을교육공동체와 마을교육과정의 관계에 대해서도 양자를 혼동하거나 동일한 것으로 이해하는 경우도 있다. 이러한 인식을 바탕으로 본 연구는 마을교육공동체가 성장하는 과정에서 학교와 마을을 잇는 마을교육과정에 대한 경험을 현상학적으로 분석하는데 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 제주 선홍 마을교육공동체의 사례를 마을교육과정을 중심으로 살펴보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 지역 교육과정과 장소기반교육

지역 교육과정이란 지역 및 학교, 학생들의 실정과 욕구에 맞게 재구성하여 교육과정을 운영하는 것을 의미한다. 이는 중앙 집권적 국가교육과정으로 인한 획일성, 경직성에서 벗어나 교육 목표와 교육 내용을 효율적으로 학습시키기 위한 것이다.

우리나라의 교육과정은 1995년 6차 개정을 시작으로 국가주도의 중앙집권적 교육과정에서 지방분권형 교육과정으로 전환되었다. 7차 교육과정에서는 지역 및 학교의 교육과정 편성·운영의 자율성 확대를 위하여 학교 현장에서 ‘만들어 가는 교육과정’을 강조하였다. 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정으로 이어지면서 국가수준 교육과정 문서에서도 단위 학교별 교육과정 편성·운영의 자율권 확대를 지속적으로 강조해오고 있다(김주애, 2018).

특히, 2015 개정 교육과정은 교육과정의 성격을 국가 수준의 공통성과 지역, 학교, 개인 수준의 다양성을 동시에 추구하는 교육과정으로 명시하고 있다. 그리고 학교교육과정을 운영할 때는 교원 조직, 학생 실태, 학부모의 요구, 지역사회 실정 및 교육시설 설비 등 교육 여건과 환경을 충분히 반영하도록 노력하게 하고 있다(교육부, 2015). 이는 학생의 수준과 흥미에 맞는 교육과정, 학교의 여건과 상황에 적절한 학습 프로그램을 제공할 수 있는 체제가 필요하다는 인식이 반영된 것이다.

그러나 학교 현장의 교육과정 운영에 있어 변화가 크지 않으며, 지역 및 학교에 맞는 교육과정 운영에 대한 고민이 깊지 못했다. 넓은 의미의 학교단위 교육과정뿐만 아니라 교과 교육과정 운영의 변화도 크지 않은 실정이다. 대부분의 학교는 국가교육과정 구현과 그것에 필요한 교과목, 성취기준, 평가 등에 초점을 두고 있다. 마을과 지역의 특성과 필요를 반영하는, 마을 및 지역 교육과정의 운영 사례는 극히 드물다(추창훈, 박세훈, 2020). 나아가 추창훈(2020)은 학교가 아무리 국가교육과정을 잘 운영하고 아이들을 아무리 잘 키워도, 마을과 지역이 쇠락한다면 아이들은 잘살 수 없다고 주장한다.

이러한 맥락에서 학교는 국가교육과정을 충실히 운영하면서 동시에 지역 교육과정을 운영해야 한다. 학교의 교육과정을 편성·운영하는 데에 지역의 다양한 사건과 환경과 자원을 학생의 학습의 소재나 자료나 공간으로 적극 반영하여 활용할 필요가 있다. 지역에서 벌어지는 많은 일들을 학습의 소재로 삼을 때 학생들은 적극적으로 관심을 가지고, 자기주도적으로 학습에 임할 수 있기 때문이다(서근원, 2016). 학교는 이 점을 분명히 인식해야 하며, 마을을 살리고 지역을 살리는 것이 궁극적으로는 아이들을 잘살 수 있게 한다는 점을 간과해서는 안 된다. 그러므로 지역 교육과정은 마을과 지역의 특성을 반영한 학교단위 교육과정 개발을 통해 실천될 수 있다.

한편, 장소기반교육(Place-Based Education: PBE)은 학습자의 일상적인 삶이 펼쳐지는 장소(place)의 교육적 가치를 교육과정에 포함하여 적극적으로 활용하는 접근법이다. 여기서 장소는 학습의 대상(object)이며, 동시에 학습의 장(field)이 되기 때문에 교실이나 학교의 울타리를 넘어 지역사회로 교육이 확장된다는 의미에서 마을교육공동체나 통합교육 혹은 융복합 교육과도 유사한 맥락을 가진다(조수진, 남상준, 2015; 손명철, 2021).

Sobel(2004)에 의하면, 장소기반교육은 학습을 위한 시작점으로 지역사회 및 총체적인 지역 환경을 활용하고 실제 세계에서의 직접적인 학습 경험을 강조하는 교육법이다. 따라서 장소기반교육은 학교에서 배운 지식과 실제 삶 간의 기묘한 연계를 조성할 수 있으며, 더 나아가 각 개인들과 삶의 세계가 분리되지 않도록 재연결함으로써 현대사회의 특징이 되는 개인의 고립과 소외를 극복하는 데 도움을 준다(Smith, 2002a). 이러한 교육적 접근은 학습자들을 보다 정의롭고 지속가능한 세계를 촉진시키고자 일상적인 삶의 장소에서부터 행동하고 느끼는 방식을 변화시키기도 한다(Israel, 2012). 왜냐하면 장소에서의 직접적인 학습 경험을 통해 자신의 장소에 대한 애착이 발달하게 되고 행동할 수 있는 기능을 습득하게 되면 개인은 자신의 지역사회에 더욱 적극적으로 참여하게 되기 때문이다(Powers, 2004). 특히 장소기반교육은 학생과 교사 모두에게 가치와 태도 등 정의적 측면의 역량 함양과 학습동기를 유발하는데 도움을 준다(Coleman, 2014).

장소기반교육은 장소기반학습(Place-Based Learning), 장소기반교육과정(Place-Based Curriculum), 지역사회기반교육(Community-Based Education) 등의 용어들과 유사한 의미로 사용되고 있다. 권영락(2005)에 따르면, 장소는 물리적 환경에 인간의 가치와 의미가 투영된 자연과 문화의 복합체이며, 일상생활이 이루어지는 현장으로 의미있는 경험의 중심이다. 이러한 맥락에

서 장소는 인간의 경험과 가치, 의미가 투영되지 않은 추상적 세계인 공간(space)의 개념과는 다르다. 최근 들어, 장소의 의미는 지역, 지역사회, 또는 마을이라는 용어와 동일하게 사용되고 있기 때문에 장소기반교육은 마을교육공동체와 마을교육과정에 시사하는 바가 적지 않다.

2. 마을교육과정과 마을교육공동체

마을교육과정이라는 개념에 대해서는 이를 실천하는 교사들 사이에서도 명확하게 합의된 정의가 없는 상태이며, 이론적인 차원에서도 마을교육과정에 대한 논의는 거의 진행되고 있지 않다. 현재 마을교육과정을 지칭하는 용어는 마을기반 역량중심 교육과정(이성 외, 2016), 마을연계 교육과정(김주애, 2018), 지역사회 연계 교육과정(백윤애 외, 2016), 마을학교 교육과정(서근원, 2016), 마을교육과정(시흥시청, 2016; 조운정 외, 2017; 백윤애 외, 2020) 등으로 다양하게 사용되고 있다.

마을교육과정에 대하여 백윤애 외(2016)는 학교가 지역을 연계하여 학생들의 삶과 삶을 일체화하는 교육과정으로 정의한다. 일부 학교에서는 학교교육과정을 기초교육과정, 생활교육과정, 마을교육과정의 3가지 축으로 구성하고, 마을교육과정의 학교 전체 교육과정으로 운영하고 있다. 반면에 시흥시청(2016; 2018)은 마을교육과정을 학교교육과정에 부합하는 마을의 교육 프로그램을 학교와 연계·운영하여 온 마을이 학교가 되고 마을에서 소통하고 가르치고 배우는 것이라고 정의하고 있다. 이는 마을이나 지자체가 학생들의 배움을 위해 주도적으로 만든 교육프로그램이 마을교육과정이라는 의미이다. 이러한 개념 차이에 대한 인식을 바탕으로 조운정 외(2017: 96)는 마을교육과정의 구체적인 실천사례를 분석하고 면담을 통하여 교사의 인식을 분석함으로써 마을교육과정에 대한 개념을 추출하여 귀납적으로 정의하였다. 즉, 마을교육과정은 마을과 지역의 특수성을 기반으로 학교교육과정을 편성하여 운영하는 것으로(서근원, 2016), “학습자들이 주도적으로 마을주민이나 마을과 의미있는 관계를 맺고 배우고 실천하면서 삶에 필요한 역량을 키우고 마을의 주체로 성장하면서 마을을 학습생태계로 만들어가는 교육과정”이다.

조운정 외(2017)는 이러한 마을교육과정의 개념을 바탕으로 마을교육과정의 구성요소를 다음의 <표 1>과 같이 5가지로 제시하고 있다.

<표 1> 마을교육과정의 구성요소 및 내용

주요 요소	내용
학교와 마을과의 관계	학교와 마을이 유기적인 관계를 맺으면서 학교가 마을의 일부가 되고 마을이 배움터가 됨
삶과 삶의 관계	삶과 삶이 통합됨. 학생들은 삶에 필요한 다방면의 역량이 성장하게 됨
학습생태계 구축 및 공동체 발전 기여	학습생태계를 구축하고 공동체 발전에 기여함. 학생들은 마을교육공동체의 구성원이면서 민주시민으로 성장하게 됨
학습자 주도성	마을을 자신의 삶의 공간으로 보고 마을교육과정에 주도적으로 참여하면서 학습의 주체가 됨
학습자 인식범위의 확장성	마을과 자신의 관계 설정을 통해 지역을 넘어 세계로까지 인식의 범위가 확장됨

※ 출처: 조운정 외(2017: 95).

한편, 마을교육과정과 마을교육공동체의 관계에 대해서도 분명하게 정립되지 않은 것이 사실이며, 일반적으로 양자를 동일한 것으로 이해하거나 혼동하는 경우도 있다. 서용선 외(2016)는 마을교육과정을 마을교육공동체를 구현하는 여러 갈래의 길 가운데 하나이되, 학교교육을 중심으로 하는 중요한 축으로 바라본다. 반면에, 문재현(2015)과 나현주 외(2019)는 마을교육과정이 기존의 교육과정을 마을이라는 자원을 활용하는 차원에 머무는 것에 대해 비판하면서 마을을 위한 그리고 공동체를 살리기 위한 교육과정이 되어야 한다고 주장한다.

<표 1>에 의하면, 마을교육과정과 마을교육공동체의 양자의 관계를 다음과 같이 정리할 수 있다. 즉, 마을교육과정은 마을을 하나의 학습생태계를 만들 수 있고 이를 통해 마을교육공동체 형성에 기여할 수 있으며, 반대로 학습생태계로서 마을교육공동체가 구축되면 공동체 내의 자원이 마을교육과정에 활용되면서 선순환구조가 형성될 수 있다. 따라서 마을교육과정은 학생만을 위한 것도, 교사만을 위한 것도, 마을만을 위한 것도 아닌, 마을에 살아가는 모두의 교육력이 함께 성장하는 과정이 되는 것이다(백윤애 외, 2016). 이러한 마을교육과정과 마을교육공동체의 관계 정립은 학교와 마을의 동반자적 관계성을 전제로 한다(이인희, 2020).

요약하면, 좋은 마을교육과정이 되기 위해서는 교육과정의 내용 또는 학습의 재구성이 학교와 마을의 분리가 아니라 마을, 학교, 마을주민, 학생들이 서로 의미있는 관계 맺음을 통해 마을과 상호작용이 이루어지고, 결국엔 학교 공간도 마을로 확장이 되는 것이다. 그리고 학습자는 마을교육공동체를 통해서 마을에 대해 배우고 마을을 통해 배우면서 마을을 삶의 터전과 자부심으로 받아들이고 마을의 문제를 해결하려는 의지와 생각을 가지게 된다. 이러한 과정을 통해 비판적 사고, 문제해결력, 협력, 효율적인 의사소통, 자기주도성을 포함한 삶에 대한 여러 가지 역량이, 마을교육공동체 안에서 성장하는 앎과 지식으로 통합될 수 있다.

III. 연구방법

1. 현상학적 연구방법

본 연구의 대상이 되는 선홍지역은 제주도 동쪽 조천읍에 위치해 있으며, 제주 원시림 동백동산을 중심으로 학교와 마을이 형성되어 마을교육공동체를 이루고 있다. 선홍 마을교육공동체는 마을교육공동체가 전국적으로 확산되기 이전에 시작되었으며, 폐교의 위기에 처했던 작은학교살리기의 성공사례로도 알려져 있다. 선홍분교는 2013년 당시 3학급 20여 명의 학생수가 2021년 3월 현재 6학급 111명으로 증가하였다(뉴시스, 2021.3.9.). 특히 학교와 마을은 2015년부터 선홍 마을교육과정을 개발하여 운영하고 있다.

현상학적 연구방법은 인간경험의 기술(description)에 대한 분석을 통해 경험의 의미를 밝히고자 하는 귀납적 및 기술적 연구방법이다(김분한 외, 1999). 이 연구접근방법은 살아있는 경험을 지향하고, 그 경험의 의미를 포함하여 구조, 즉 현상의 본질을 밝혀 기술하는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 현상학적 연구의 여러 가지 분석 방법 가운데서 Colaizzi(1978) 분석 방법을 활용하였다. 본 연구가 현상학적 연구로 수행된 이유는 다음과 같다. 첫째, 현상학적 연구는 실증적 연구와 달리 인간의 경험의 진술에 대한 분석으로 경험의 의미를 밝히는데 초점을 둔다. 선홍의

학교와 마을 간에 형성된 마을교육공동체와 마을교육과정에 대한 연구가 전혀 이루어지지 않을 상황에서 현상학적 연구는 이러한 현상의 본질을 밝히는데 적절하기 때문이다. 둘째, 현상학적 연구로서 Colaizzi의 분석 방법은 개인적 속성보다 전체 연구참여자의 공통적인 속성을 도출해 내는데 초점을 두고 있다. 이러한 분석 방법은 선홍 마을교육공동체의 형성과 그 과정에서 마을 교육과정에 대한 인간의 경험을 거시적이고 본질적으로 분석하기 적절하기 때문이다.

2. 연구참여자

본 연구에서는 선홍 마을교육공동체가 성장하는 과정에서 마을교육과정에 대한 경험을 현상 학적으로 연구하는데 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 마을교육과정을 개발하거나 운영에 참여했던 교사와 마을교사 총 6명을 대상으로 심층면담을 실시하였다.

연구에 참여한 3명의 교사들은 선홍분교에 3~5년간 근무하였으며, 마을교사들은 7년 동안 선 홍 마을교육과정을 운영한 경험을 가지고 있다. 마을교사는 선홍에서 태어나 선홍분교를 졸업하 여 학교의 과거와 현재를 안과 밖에서 들여다본 경험을 가지고 있어 마을교육과정을 심층적으로 관찰하는데 적합했다. 연구자 중 한명은 선홍분교에 근무한 경험을 가진 교사이지만 현재의 마을 교육과정 운영에 직접 참여하고 있지 않다. 그리고 나머지 2명의 연구자는 선홍 마을교육공동체 에 대한 직접적인 경험이 가지고 있지 않다. 연구참여자 6명은 모두 제주특별자치도교육청의 학 교혁신 정책 부서 장학사로부터 추천을 받아 선정되었다. 심층면담은 2021년 7월 3일~24일 사 이 에 6차례에 걸쳐 각각 120분 정도씩 개별면담으로 진행되었다. 연구참여자들의 구체적인 특성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구참여자의 특성

구분	성별	연령대	당시 역할	현재 직책	근무(참여)기간
A교사	여	40대	건강생태업무 담당 분교장 교무부장	장학사	5년
B교사	여	50대	교감, 분교장 총할	교감	3년
C교사	남	30대	분교장 교무부장	교사	4년
D마을교사	여	40대	선홍분교 어머니회장 습지센터 사무국장 마을교사	습지센터 사무국장	7년
E마을교사	여	50대	습지센터 센터장 환경운동가, 마을교 사	제주생태관광협회 대 표 생태관광지원센터장	7년
F마을교사	여	50대	마을사무장, 마을교 사	습지센터 총괄팀장	7년

3. 자료 수집 및 분석

자료수집은 개별 면담과 면담 노트, 그리고 선홍분교와 선홍마을에 관련한 문서와 인터넷 자료를 통해서 이루어졌다. 우선 심층면담에는 반구조화된 질문지가 구안되어 사용되었으며, 사전에 연구참여자에게 인터뷰 질문지를 제공하여 답변을 준비할 수 있도록 하였다. 연구참여자의 동의를 얻어 면담 내용 전체가 녹음되었다. 개별면담 직후 면담 내용을 전사하였고, 면담 내용을 확인하는 과정에서 잘 이해되지 않거나 보충설명이 필요한 경우, 전화나 이메일, 방문을 통해서 재차 확인하였다. 또한 면담과 면담 노트 이외에도 분석을 위해 선홍분교의 교육과정 계획서, 건강생태학교 운영계획서와 결과보고서, 뉴스레터, 다양한 발표 자료 및 선홍마을과 관련한 각종 문헌 자료, 그리고 인터넷 상의 자료들도 활용되었다.

자료 분석에는 Colaizzi의 7단계 분석 방법을 적용하였다. Colaizzi(1978)는 분석 과정에서 현상의 충실성과 이를 위한 현상학적 기술의 방법을 강조하였고, 적절한 자료 출처를 적절한 자료 수집 방법과 일치시키는 것에 중점을 두었기 때문이다(김분한 외, 1999). Colaizzi의 분석 방법을 활용한 본 연구의 구체적인 분석 과정은 <표 3>과 같다.

<표 3> Colaizzi 분석 방법에 따른 자료 분석 절차

단계		주요 내용
1	데이터 파악 단계 (acquiring a feeling)	연구참여자의 면담 내용과 느낌을 이해하기 위하여 전사한 내용을 반복적으로 읽기
2	의미 있는 진술 도출 단계 (extracting significant statements)	연구현상과 직접적으로 관련된 진술 또는 구를 추출
3	의미 구성 단계 (formulating meanings)	추출된 각 진술들의 숨겨진 의미를 발견하고 드러나도록 연구자가 창의적 통찰력을 가지고 (진술내용의 표면을 넘어) 일반적으로 재진술
4	주제군 범주화 단계 (clustering themes)	구성된 의미 단위들을 주제와 주제군으로 묶어서 상위 범주로 조직화 - 주제군에 대한 타당성 검증 필요/재시도 - 주제군 간의 불일치 메모/논리적으로 설명할 수 없는 것이 현상학적으로 실제함을 인식하면서 분석 진행
5	총체적 기술 단계 (exhaustive description)	범주화된 결과를 연구주제에 따라 (공통적인 속성을) 통합적으로 기술
6	본질적 구조 기술 단계 (identifying fundamental structure)	경험의 본질적 구조를 범주에 따라 모호하지 않게 기술
7	최종 타당화 단계 (validating)	연구참여자들에게 구조화된 경험의 본질적 구조가 그들의 경험을 설명하고 있는지 확인

※ 출처: Colaizzi(1978: 59-62).

<표 3>에 나타나듯이, Colaizzi의 분석 방법은 연구참여자의 면담 내용을 전사하여 진술된 내용에서 의미있는 문장이나 구를 추출하고, 이를 기반으로 일반적이며 추상적인 재진술을 만들어 의미를 구성한다. 그리고 주제들을 묶어 범주화한 후 경험의 본질적 구조를 기술한다. 본 연구에서는 74개의 의미 있는 진술을 추출하였으며, 이를 기반으로 소주제 31개, 대주제 13개, 범주 4개로 분석하였다. 도출된 4개의 범주는 마을교육과정의 의미, 마을교육과정의 발전 단계, 마을교육공동체 성장 과정에서 마을교육과정의 역할, 그리고 마을교육과정의 성공요인이다.

본 연구의 타당성을 확보하기 위해서 삼각측정법(Triangulation)이 사용되었고, 분석 결과의 신뢰성을 강화하기 위하여 연구참여자의 검토(Member checking)를 받았다. 특히 자료분석 과정

과 범주화 과정에서는 다수의 질적연구 경험을 지닌 동료교수로부터 평가와 조언을 받아 분석 내용을 수정·보완하였다.

IV. 분석 결과

1. 마을교육과정이란 무엇인가?

선홍 마을교육과정은 선홍마을과 선홍분교가 공동으로 협업하여 만들어낸 생태건강 중심 정규 교육과정이다. 선홍의 마을도 변화, 발전하고 선홍분교의 교사들도 바뀌었지만 마을교육과정은 그 자리에 있었다(박수경, 2020). 그러면 학교와 마을의 교사들은 마을교육과정에 대해 어떻게 경험하고 있을까?

가. 학교와 마을의 교집합

선홍 마을교육과정은 창의적 체험활동으로 학년별 34시간이 편성되어 전체 학년을 대상으로 매월 한 차례씩 학교교사와 마을교사에 의해 협력적으로 운영되고 있다(함덕초등학교선홍분교장, 2017). 좋은 마을교육과정이란 학교, 마을, 학생들이 서로 의미있는 관계를 통해 상호작용하는 것을 교육과정 내용으로 담아내는 것이다. 그래서 결국 배움의 공간도 학교에서 마을로 확장 되는 것이다(조운정 외, 2017).

기존 교과 안에서 지역에 있는 모든 자원들이 같이 융합으로 이루어져 만들어내야 되는 게 맞다고 보거든요. 거기에 인적 자원도 같이 들어가야 되는 것도 맞고, 그래서 마을교육과정하고도 저는 떼어 내야 뗄 수 없다고 봐요. (중략) 마을교육공동체는 일단은 마을에서 들어가서 학교를 크게 만들어주는 거고. 그리고 마을이 있으면 학교가 조금 이렇게 같이 들어와서 마을을 크게 만들어주는 거고. 그러니까 마을교육과정은 마을과 학교의 교집합 아닐까요. (D마을교사, 27/28-1)

위의 사례와 같이 교사들은 마을교육과정을 ‘마을과 학교의 교집합’으로 이해하고 있었다. 마을의 인적, 물적, 사회문화적 자원과 자연뿐만 아니라 시설, 공간 등 모든 자원들이 학교의 교육과정과 연결되어야 한다는 것이다. 여기서 교집합은 학교와 마을이 공동 관심사에 대하여 공동으로 기획하고 공동으로 실천하고 책임진다는 것을 시사한다. 다음의 사례를 통해서 이러한 의미를 좀 더 확인해 볼 수 있다.

마을교육과정을 어떻게 정의하느냐에 따라 다르겠지만 저는 선홍 마을이 추구하는 방향과 선홍분교가 추구하는 방향이 같다는 점, 그리고 교육과정을 만들고 구성하고 적용하고 다시 또 고쳐나가는 데 있어서 마을과 함께 한다는 점이 마을교육과정이라는 개념에 핵심적인 요인이라고 생각합니다. (C교사, 29-2)

위 사례의 교사는 ‘학교와 마을이 함께 한다’는 점을 마을교육과정의 핵심적인 것으로 바라보고 있었다. 이처럼 학교교사와 마을교사는, 마을교육과정을 학교가 마을로 들어가고 마을이 학교로 들어와서 공통의 방향을 향해 함께 만들어가는 마을과 학교의 교집합으로 경험하고 있었다.

나. 출발을 위한 최소한...

현재 운영되고 있는 마을교육과정이 무엇인가를 파악하기 위해서는 학교와 마을이 공동으로 교육과정을 만들었을 때의 그 경험을 이해할 필요가 있다. 아래의 사례는 마을교육과정에 대한 ‘그때 당시’ 교사의 경험을 전달하고 있다.

사실 이 마을교육과정은 저희가 얘기했을 때 최소한이었어요. 왜냐하면 이게 저희가 처음에 시작할 때는 잘 모르니까, 그 상태에서 교육과정을 만들고 운영하려고 하면 제대로 안 되기 때문이었죠. 지금의 마을교육과정은 최소한이고 저희가 한 2년 정도 운영하면서 이것이 명확해 지고, 그렇게 되면 담임 선생님들의 협의를 통해서 그것을 교과 교육과정에 녹여내려고 했던 거죠. (C교사, 9-1)

위의 사례는 우선 마을교육과정은 ‘최소한’이었다는 것을 표출하고 있다. 학교교사와 마을교사들에게 ‘최소한’은, 잘 모르는 것을 처음으로 했을 때 그 출발을 위한 의도적 시작점이었다는 것을 시사한다. 즉, 선향을 잘 모르거나 관심이 없는 교사에게도 마을교육을 할 수 있게 하는 지침서이자 이정표였던 것이다. 선향 마을교육과정을 내용 측면에서 보면, 그 최소한은 마을의 생태환경을 기반으로 한 <물, 숲, 우리>라는 고유한 대주제로 수렴되었다.

다음으로, 위의 사례는 마을교육과정은 ‘최소한’이었으나 이를 운영하는 경험을 통해 프로젝트 수업으로 확대되고, 장차는 독립교과로 발전되기를 바랐던 기대감을 표출하기도 한다. 특히 교육과정의 운영 측면에서 볼 때, 아래의 사례는 이를 확인해 준다.

지금은 창체지만요. 마을교육과정을 바탕으로 교사들이 교과 재구성을 할 수 있는 거죠. 교사가 자율적으로 교과 교육과정에 연결시킬 수 있는 거죠. 1학년 때 흑룡에 가서 습지 이름과 식물 이름을 배우고... 이름만 아니라 이것을 관찰을 했을 거잖아요. 그러니 관찰한 것을 가지고 국어 시간에 글을 쓰게 하고... 이것을 다 교육과정에 연결을 시키는 거죠. (중략) 장차는 독립적인 교과로 들어와도 좋겠다고 봐요. 왜냐하면 똑같은 교육과정은 서울도 하고 부산도 하고 다 할 수 있지만, 선향분교의 마을교육과정은 마을을 기반으로 하고 있잖아요. 아예 개별적인 독립된 교과가 됐으면 좋겠다고 생각합니다. (B교사, 16-2)

다. 삶을 뛰어내는 그릇

교육과정은 개인의 계속된 성장을 도와줄 수 있는 상황들을 중심으로 조직화된다(Dewey, 2001) 이러한 맥락에서 학교와 마을이 마을교육과정을 만드는 것은, 마을을 교육과정 안으로 들여와 상황을 만들고 학생들의 흥미, 욕구, 과거의 경험들과 상호작용할 수 있도록 내용을 구성하

는 것이다. 삶의 현장인 마을이 교육과정으로 들어오지 않고는 학생들은 삶을 살아가며 만나는 문제를 느낄 수도 알 수도 없는 것이다. 다음의 사례는 이를 확인하고 있다.

종적인 것은 교육과정상의 학생들의 발달 수준 인거구요. 횡적인 것은 저희가 ‘물, 숲, 우리’를 얘기했듯이 그 교육내용에 있어서, 이게 교과에 담아낼 수 없는 더 큰 가치라고 했잖아요, 생태라는 가치가. 하다 보니까 저희가 깜짝 놀란 것은 거기에 선홍의 역사가 들어가고, 4·3의 그 아픔이 들어가고, 정말 깊이가 있다는 걸 저희도 마을교육과정을 짜면서 알았어요. 생태를 기반으로 한 교육과정이니 식물을 관찰하고 동물을 관찰하는 것이라고 생각할 수 있지만, 이 마을교육과정은 결국 삶을 담아내는 거더라고요, 삶을. 우리는 어떻게 살아야지, 우리 아이들이 어떻게 성장해야지... 정말 종적으로 횡적으로 얹히고설키게 엮어낸 것이 이 마을교육과정이라는 것입니다. 그래서 삶을 지속 가능하게 만들어줍니다. (A교사, 14-1)

그리고 위의 사례는 교사들이 마을을 담은 그릇으로 마을교육과정을 체험하고 있다는 것을 표출하고 있다. 즉, 마을을 담는다는 것은 마을에서 이루어진 어제의 삶과 마을에서 이루어지고 있는 오늘의 삶을 얹히고설키게 엮는 것을 시사한다. 이러한 경험들이 마을교육과정의 표지에도 여실히 표현되어 있다.

마을교육과정의 표지에 ‘동백동산에서 뛰놀며 성장하는 건강한 아이들’이라는 제목을 달았어요. 너희들은 급하게도 말고 서두르지도 말고 어른처럼 하려고도 하지 말고 그냥 지금 있는 그대로 편안하게 차츰차츰 성장하길 바란다는 아이들에 대한 공동의 목표와 같은 거죠. (D마을교사, 15/16-2)

이러한 사례들은, 선홍 마을교육과정이 동백동산의 ‘물과 숲’을 담아 아이들이 뛰놀며 건강하게 성장하도록 하는 그릇이었고, 학교와 마을은 ‘우리’로 결합하여 넘나들며 아이들을 기르는 마을교육과정 운영의 공동 주체라는 것을 시사한다. 선홍분교의 정면 벽에는 학부모가 재능기부로 제작한 ‘차츰차츰’이라는 문구가 크게 새겨져 있다(함덕초등학교선홍분교장, 2015a).

2. 마을교육과정의 발전 단계

현재의 선홍 마을교육과정은 어떻게 만들어졌는가? 선홍의 마을과 학교가 마을교육공동체의 관계 맺기를 시작한 2010년부터 마을교육과정의 실질적인 운영을 2차례 마무리한 2020년 2월까지의 기간은, 교육과정의 운영 방식에 따라 단계가 구분된다. 이러한 기준에 따라 마을교육과정의 발전 과정은 방과후 생태교육프로그램 단계(2010-2014), 무학년 마을교육과정 단계(2015-2016), 학년군별 마을교육과정 단계Ⅰ(2017-2018), 그리고 학년군별 마을교육과정 단계Ⅱ(2019-2020)의 4 단계로 나누어졌다.

가. 방과후 생태교육프로그램 단계

연구참여자들의 면담 내용을 종합하면, 선홍분교의 가치와 필요성을 먼저 각성한 것은 마을이었다. 하지만 마을도 “처음부터 학교를 생각해낸 것은 아니었다.”(E마을교사) 마을은 동백동산이라는 자원을 활용하면서 오랫동안 정체되었던 마을공동체를 활성화하기 시작했고 생태관광의 비전을 세워갔다. 다음의 사례에 의하면, 그 과정에서 마을에 있는 학교의 존재가 발견되었던 것이다.

2011년 선홍 동백동산이 랍사르 습지로 지정되고 이렇게 마을이 조금씩 뭔가 하려는 게기가 시작이 된 거예요. 그러면서 생태 관광지가 되고 하면서 마을이 홍보되기 시작했고...알려지면서 생태관광하고 마을 학교하고 접목하게 된 거죠. 처음에 할 때는 자연이 마을에 있으니까 이것을 어떻게 활용하면 마을이 행복하게 살까를 생각했지만 그 과정에서 여러 가지가 겹쳐져 학교와도 같이 접목이 되었어요. (F마을교사, 3-1)

처음에 마을은 학교와 어떻게 만나야 할지 몰랐다. “개인적인 인연으로 시작된 생태 방과후학교 활동이 만남의 전부였죠. 마을은 운동회와 마을장터를 통해서 운동장에서 학교를 만나기 시작했고, 점차 학교와 관계를 형성해 나갔어요.”(F마을교사) 마을로 이주해 온 학부모들이 하나, 둘 뭉치기 시작했고 이들이 선홍분교의 폐교를 반대하며(강은주, 2018), 마을과 연대한 다양한 마을교육공동체의 맹아들을 출현시켰던 것이다. 학부모들이 나서서 방학에 아이들을 모으고 프로그램을 운영하기 시작했다. 마을교사가 되어 요리수업도 하고 동백동산도 탐방하고 책도 읽는 활동이 시작되었던 것이다(함덕초등학교선홍분교장, 2015c).

이러한 생태교육프로그램과 마을교육공동체의 맹아들은 이 시기에 학교의 정규교육과정과는 연계되지 못한 채 방과후 활동의 하나 또는 학교 밖 활동으로 느슨하게 운영되었다.

나. 무학년 마을교육과정 단계: 다양한 실험

2014년 후반 제주특별자치도교육청 신임교육감이 선홍마을을 방문하여 마을주민과의 간담회를 하고, 이에 따라 선홍분교가 ‘건강생태학교’로 지정되면서 마을교육과정의 발전에 새로운 계기가 만들어졌다. 다음의 사례는 이러한 과정을 확인해 준다.

2015년에 건강생태학교로 지정되고 나서도 교육과정이 그냥 되질 않더라고요. 그래서 방과후 활동을 통해 지질 프로그램, 생태, 자연, 환경 이런 것들을 넣기도 하고… 창체시간에 생태놀이를 넣기도 하면서 다양한 분야에 걸쳐 팀을 만들어 수업을 했어요. 그런데 2016년부터 본격적으로 수업을 위한 지도안을 만들게 되었지요. 그때 수업은 교과목은 아니었지만 교과에 맞춰서 진행을 해야 되니까 커리큘럼을 짜야 되는 거잖아요. 그래서 1년, 2년짜리 초보적 교육과정을 짰어요. (F마을교사, 4-1)

위의 사례는 선홍분교가 건강생태학교로 지정되면서 학교와 마을은 마을교육과정을 ‘본격적으로’ 고민하기 시작하였다는 것을 표출하고 있다. 학교는 마을교사들과 더불어 다양한 생태 교육 활동들을 만들어 나갔다. 매주 화요일 1교시는 생태놀이 시간, 매주 수요일 5교시는 환경교육 시간, 격주 목요일 1~2교시 동백동산 탐방 시간, 매주 목요일 방과후는 범씨학교 학생들과 하는 생태예술시간 등 할 수 있는 모든 것들을 시도하였다(함덕초등학교선홍분교장, 2015b). 이 단계에서 마을교육과정에 대한 시도는 “체계적이기보다는 대부분 주먹구구식”(A교사)으로 이루어졌고, 실험적인 시도가 많았다고 할 수 있다. 다음의 사례를 들여다보자.

그러니까 체계가 없었어요. 체계가 없어서 교육활동 시간에도 우리가 국어시간에는 동백동산에 있는 그 식물들과 이 자연 환경들을 소재로 시를 써보게 하고, 동백동산에 있는 것들을 소재로 해서 과학 실험을 하고, 과학 주제 탐구를 하고, 그것들을 이용해서 그림을 그리고… (중략) 그러니까 모든 소재가 동백동산과 생태와 관련된 것이었고요. 수업시간에 오시는 동백동산습지센터의 전문가들은 마을분들이었죠. 마을분들이 와서 우리 동백동산은 이런 거야라고 하며 몇 가지 주제를 정해서 동백동산의 식물, 동물, 지질, 선홍의 역사… 이렇게 해서 마을선생님들이 정해져 와서 수업을 하고는 했어요. (A교사, 4-3)

위의 사례는 당시의 마을교육과정이 “프로그램들이 서로 연결되기보다는 한 차시 한 차시 교육활동들로 이어진 단편적 성격이 강했고, 독립적이며 파편적이었다”(B교사)는 것을 시사한다. 그러나 선홍분교의 상황에서 학생수가 20명 정도였기 때문에 “되게 좋았던 것은 모두 함께였어요. 모두 함께한다는 게 좋았어요. 그래서 1학년에서부터 6학년까지 아이들이 다 아는 거예요. 집에서 혼자인데 학교에 오면 언니, 오빠가 되는 거죠.”(C교사) 이때의 마을교육과정은 전교생이 함께 하는 무학년 마을교육과정으로서 그 특성이 드러났다.

건강생태학교에 걸맞은 환경조성도 이 기간에 이루어졌다. 학부모들이 밭 벗고 나서 생태 연못도 만들고 학교 뒤 과수원을 생태 텃밭으로 조성했다. 한편, 마을에서는 마을교사 양성을 통해 역량강화가 꾸준히 이루어지고 있었다(함덕초등학교선홍분교장, 2015a).

다. 학년군별 마을교육과정 단계: 체계화

학교와 마을 간에 마을교육공동체가 심화되면서 다양한 교육프로그램들이 운영되었고, 학교-마을의 다각적인 협업의 경험이 쌓였다. 그러면 이러한 과정에서 마을교육과정은 어떻게 6년간 교

육과정으로 체계화되었는가? 다음의 사례를 살펴보자.

2년 동안 [2015~2016] 했던 문제들을 좀 해결하고 전체적으로 한번 정리를 해보자, 선홍분교만의 특색 있는 교육과정을 좀 체계적으로 만들어보려고 해서 시작했어요. 그동안은 마을선생님들이 주제를 가져오면 그것을 교과랑 연결해서 막 이런 식으로 했었는데... 그게 아니고 제대로 한 번 틀을 만들어보려고 했어요. 그래서 다시 고민하기 시작한 거예요. (C교사, 3/4-1)

위의 사례는 이전 단계에서 마을교육과정을 실험적으로 '주먹구구식'으로 운영했던 것에 대한 반성과 성찰이 마을교육과정에 대한 체계화를 촉진했다는 것을 시사한다. 그리고 아래의 사례들은 그 과정들을 분명하게 표출하고 있다. 우선 2016년 말, 학교의 교사와 마을의 교사는 자발성을 바탕으로 '순식간'에 협의체를 구성했다. 다음으로 학교교사와 마을교사는 각자의 전문성을 바탕으로, 공동으로 기획하고 협력적으로 역할을 분담하면서 작업을 해나갔다. 그리고 학교교사는 마을교육과정의 틀을 짜고 마을교사는 교수-학습과정안을 만들었던 것이다.

여기서 한 가지 좀 정말 감사했던 것은, 사실은 제가 업무담당이었고 선생님들은 따라오는 조금 소극적인 분위기가 있었거든요. 그런데 하다 보니 상당히 달라졌어요. 이 체계적인 교육과정을 만들자고 제안을 한 사람은 제가 아니었어요. 선생님들이었어요. 작은 학교니까 공동체성을 흐트러뜨리지 않기 위해서 선생님들의 합의를 중시했었는데 그때 선생님들이 자발적으로 교육과정을 만들자고 했던 겁니다. (A교사, 10-1)

그럼 우리가 어떤 방법으로 만들까? 일단 저희들이 생각한 건 우리는 마을과 생태를 잘 모른다. 마을교사들은 교육과정을 모른다. 반대로 우리는 교육과정을 잘 알고, 마을교사들은 마을을 잘 안다. 함께 만들자! 그래서 마을선생님들을 모으고 협의체를 만들어서 추진했어요. (A교사, 8-2)

함덕초등학교선홍분교장(2017)에 의하면, 마을교육과정의 대주제는 <물, 숲, 우리>로 정해졌고, 봄, 여름, 가을, 겨울의 계절과 연계되었다. 그리고 학교의 규모와 학생 수를 고려하여 2년을 주기로 한 학년군별 교육과정이 만들졌던 것이다. 마을교육과정을 체계화하면서 학교교사와 마을교사들이 고민했던 것도 있었을까? “이게 지속가능하려면 체계적인 교육과정, 교과를 지향한 창의적체험활동의 한 영역이 필요하겠더라고요. 그때 화두는 지속가능성이었지요.”(A교사) 그리고 이러한 마을교육과정의 탄생은 “...생태니까 가능했어요.”(A교사) 지속가능성과 생태는 선홍 마을교육과정의 핵심이자 고유한 특성이 되었던 것이다.

라. 학년군별 마을교육과정 단계: 보완 및 변화

이 시기의 마을교육과정은 전 단계의 교육과정과 비교할 때 많이 달라진 것은 없고 큰 틀은 그대로 유지되었다. 그러나 수업하면서 사용했던 교수-학습 자료들이 추가되면서 교사들이 교육과정을 운영하는 수준의 편차를 줄여 나갈 수 있었다(함덕초등학교선홍분교장, 2019a). 또한 다음

의 사례는 2016년 말 마을교육과정의 틀을 짧은 기간에 만들면서 고려하지 못했던 요소들이 보완된 것을 확인해 준다.

처음에 틀을 만들 때 사실은 더 많은 것을 담으려고 했었는데 그 기간이 너무 짧아서 다 못 했던 것들이 많았거든요. 관련한 책이나 도서, 이런 것도 넣어보려고 했었는데 다 할 수 없었어요, 그리고 주제 내용도 계절이나 기상 상황 등을 충분히 고려하지 못했어요. 이런 환경 요소들이 생태 마을교육과정을 운영하는데 영향을 주거든요. 동백동산에 들어갈 수 있는 최적의 시기도 있구요… (D마을교사, 5-2)

한편 이 시기에 실험적인 무학년 마을교육과정으로 수업했던 1학년들이 졸업하기도 하였다. 그만큼 세월이 흘렀고, 더불어 학생수의 급증과 선홍분교가 6학급으로 정상화되면서 교감이 부담하였다. 이러한 다각적인 변화는 풀어야 할 새로운 과제를 가져오기도 했다(함덕초등학교선홍분교장, 2019b). 연구참여자들에 의하면, 당시에 요구되었던 변화는 2가지 측면으로 요약된다. 첫째, 학년군별 마을교육과정을 학년별로 운영해야 할 필요성이 있다. 둘째, 마을교육과정의 체계를 보다 전문적이고 철학적 차원에서 검토할 필요가 있다는 것이다.

기존의 것을 그대로 계속할 수가 없는 상황이 됐어요. 이제 변화가 있어야 되는 시기가 왔거든요. 어떻게 변화할 거냐는 지금 계신 선생님들의 몫이겠지만 저희가 이것을 짤 때는 사실 지금의 학교규모를 생각하면서 만든 게 아니었어요. 저희는 이렇게 급격하게 학교가 성장할 (본교로 승격이 이루어질) 것이라 생각을 못했고… 저희가 생각했던 것은 최대 70명 정도의 학생수였어요. 그 정도를 생각해서 교육과정을 만들었고, 이것을 1년차와 2년차로 해서 학년군을 묶었던 것인데요. 그런데 지금은 학년군으로 묶으면 안 되는 상황이 발생한 거죠. 이제 변화가 있어야 되는 거죠. (C교사, 26-5)

자세히 보면 허술한 게 있어요. 내용이 좀 체계도 없고, 교육과정이라면 알맹이가 나오기 전에 철학이 어찌니 이런 거 있잖아요. 우리 마을교육과정은 그런 것들보다는 그저 알맹이만 막 있는 거예요. 누구에게나 자랑스럽게 내놓기는 하는데 조금 미진해서… 이 교육과정을 전문가들이 참여해서 보다 다른 차원으로 만들어가는 작업도 필요한 시기입니다. (B교사, 27-2)

위의 사례들은 학교와 마을이 현재의 마을교육과정을 새롭게 구성해야 하는 이러한 맥락을 전달하고 있다.

3. 마을교육공동체 성장 과정에서 마을교육과정의 역할

선홍 마을교육과정은 마을교육공동체의 성장 과정에서 어떠한 역할을 하였는가? 10여년에 걸친 마을교육공동체의 성장 과정에서 마을교육과정의 역할은, 시기별로 마을교육공동체 형성의 기폭제(2015~2017년초), 학교와 마을의 연결고리(2017~2018), 마을교육공동체 유지의 버팀목(2019~2020)으로 분석되었다.

가. 마을교육공동체 형성의 기폭제

면담에 참여한 마을교사들에 의하면, 선홍 마을교육공동체가 자연스럽게 형성되기 시작한 것은 “학교가 무너지면 공동체도 없어진다. 마을의 공동체성을 활성화하기 위해서는 학교가 그 안에서 꼭 활발하게 있어야 된다”(E마을교사)는 마을의 의식 때문인 것으로 드러난다. 마을에서 보면 마을 안에 자연이 있고 학교도 있었다. 마을주민들은 그 학교를 졸업하거나 지금의 학부모였던 것이다. 그런데 느슨했던 마을교육공동체는 2015년 선홍분교가 건강생태학교 운영을 시작하면서부터 심화되고 구체화되었다. 아래의 사례는 이러한 사실을 확인해 준다.

확실한 무언가가 나타났어요. 그러니까 구체화 된 거죠. 그동안은 아이들이 마을에 있으니 이런 것을 가르치고 함께하고 그냥 했지 구체적이지 않고 추상적이었죠. 마을에 문화나 자연이나 이런 것들이 있으니 학교에서 같이 참여한다는 식이었죠. 그런데 건강생태학교로 지정되면서 마을교육과정을 고민하기 시작했어요... 학교도 그렇고 마을도 그렇고, 같이 교육과정을 만들었던 것이 시너지를 폭발시키는 기폭제가 된 것이 맞아요. 실제 그 이후로 학교도 마을도 양적, 질적인 성장을 했던 게 사실이고요. 저는 그렇게 생각합니다. (C교사, 24-1/2)

또한 위의 사례는 학교교사와 마을교사가 “[마을]교육과정으로 푹푹 뭉쳐서”(D마을교사) 구체적으로 협업하였고 실질적으로 운영할 수 있는 학년군별 마을교육과정을 만들어냈다는 것을 표출하고 있다. 학교와 마을이 “같이 [마을]교육과정을 만들었던 것이...[마을교육공동체 심화의] 기폭제”가 되었던 것이다. 학교와 마을이 푹푹 뭉친 결과는 마을교육과정 대주체의 3가지 영역인 <물, 숲, 우리>로 나타났다. 물과 숲의 자연뿐만 아니라 학교와 마을이 ‘우리’라는 마을교육공동체로 교육과정 안에 들어오게 된 것이다. 그러면서 마을 전체가 교실이 되고 배움터가 되었고, 마을사람 누구든지 마을교사가 될 수 있었다. 아래의 사례를 통해 이를 확인할 수 있다.

[학교와 마을이] 다 모여서 브레인스토밍을 하고, 다 꺼내 놓고 시작한 거죠. 그동안 해보면서 내용이 중복되거나 아이들한테 적합하지 않은 것은 빼고... 그리고 그때는 전교생이 27명 정도이었기에 학년별로 하기도 어려웠어요. 그래서 학년군으로 구성했던 것입니다. (C교사, 3/5-1)

마을교사는 그냥 딱 정해지지는 않았었어요. 이번 이 과정에서는 누가 가면 제일 잘할

것 같아 하면 저 누구 삼촌 가면 딱 맞지 않아 그러면, 그 삼촌이 그날 교사가 되는 거였거든요. 누구나가 교사가 되고... 그 다음에 장소도 어디서 할까 고민하면서 야 저 삼촌 잘하는 새끼 줄 꼬기 그거를 아이들한테 하고 싶은데... 야 그러면 삼촌네 마당에 가는 게 더 낫겠다 이러면서 그 공간 전체가 교실이 되었어요. (E마을교사, 21-1)

이상의 사례들은 선홍분교가 건강생태학교로 지정되고 다양한 프로그램을 운영하는 과정에서 학교와 마을의 관계는 이전과는 전혀 다른 관계로 심화되었다는 것을 시사한다. 이러한 관계는 학교교사와 마을교사에게, 학교와 마을이 방과후 생태교육프로그램을 운영했던 단순한 연대의 관계를 뛰어넘는 차원으로 경험되었다. 마을교육과정은 선홍 마을교육공동체의 성장 과정에서 이전의 느슨한 관계를 밀접한 상생의 단계로 전환시킨 기폭제로 경험되고 있었다.

나. 학교와 마을의 연결고리

선홍 마을교육과정의 주제는 <물, 숲, 우리>이다. ‘우리’는 학교로 들어온 마을과 마을로 나간 학교, 즉 마을교육공동체를 의미한다. 2018년 3월 선홍분교의 첫 교감으로 부임한 B교사는 “‘우리’라는 공동체까지 교육과정 안에 넣으려고 했던 것이 되게 훌륭했던 것”이라고 평가한다. 마을교육과정을 만들어 운영하는 과정에서 학교와 마을은 공동으로 성장해 나갔고, “떼려야 뗄 수 없는 연결 관계”(C교사)를 형성할 수 있었던 것이다.

우선, 젊은 사람이 없던 마을의 인구는 302세대 660명(2012년)에서 443세대 921명(2020년)으로 늘어났다(문윤숙, 2021). “학부모들이 들어와 살게 되고 예술가들이 살면서 공방을 만들고, 그 공방에 이렇게 관광객들이 몰려오잖아요. 그 옆에 도구리 같은 재래식 된장을 만드는 분들도 생겼구요. 그것을 이용해서 마을의 경제적인 효과도 컸죠.”(E마을교사) 마을이 학교와 마을교육공동체로 성장하면서 학교가 유명해졌고 사람들이 이주하면서 경제적인 혜택도 발생했던 것이다.

무엇보다 젊은 층이 이사와 살면서 아이들 숫자가 증가하였다고 한다. 아이들이 늘면서 학교의 학생수가 급증했고 마을에는 아이들의 웃음소리가 커지고 활기가 넘쳤다는 것이다. 아래의 사례들은, 이러한 과정에서 마을교육과정이 학교와 마을이라는 2개의 공간을 이어주고, 아이들의 삶(학교)과 삶(마을)을 이어주는 연결고리의 역할을 했다는 것을 확인해 준다.

마을에는 아이들의 웃음소리가 생겼죠. 이장님 같은 경우에도 아이들이 리사무소 앞에서 막 뛰어노는 것을 자주 보는 거예요. 그러니까 이전에 없던 뛰어노는 아이들은 보니까 자기가 너무 뿌듯하다는 거예요. 마을의 변화는 일단은 아이들의 목소리가 좀 커지는 거, 웃음소리가 많아진다는 거죠. (D마을교사, 21-1)

저는 마을하고 학교가 교육을 엮어 가면 그게 마을교육이라고 생각했어요. 마을교육공동체에서도 마을 전체가 그 아이들 교육을 같이 이끌어가는 게 맞다고 보았구요. 생태적 공간을 공유하면서 학교와 마을주민들이 교류협력하면서 서로 커가는 과정이 마을교육과정이라고 생각을 하는 거죠. (E마을교사, 21-2)

학교의 경우, 2010년 이래 상존해 있던 선홍분교 폐교의 위기감은 마을교육공동체의 성장과 더불어 서서히 사라졌다. 2개 학년이 한 학급을 이루어 3개의 복식학급으로 이루어졌던 선홍분교는 마을교육과정이 체계화된 2017년 마침내 6학급 체제의 학교로 정상화되었다(강은주, 2018). 이에 따라 각종 시설이 확충되고 추가로 교원이 배속되었다. 이러한 교육여건의 성장 이외 선홍분교의 교사들이 꿈꾸듯이 6학급을 고대했던 이유는 무엇이었을까? 아래 사례를 살펴보자.

6학급이 되면 업무분장도 어쨌든 더 줄어들게 되고 선생님도 그런 부담이 많이 줄어들어요. 그러니까 복식학급 운영에 대한 부담이 줄어들기 때문에 [마을]교육과정을 더 해볼 수 있는 여지가 많이 생기는 거죠. 이때의 얘기를 들어보면 선생님들이 ‘2개 학년을 가르쳐야 하는 복식학급 지도에 허덕이느라고 뭘 하고 싶어도 못하겠다’는 말을 많이 했거든요. (B교사, 17-2)

2016년에는 복식학급이 2개 반이나 있었는데 2017년을 기점으로 6학급에 전혀 문제가 없었거든요. 재학생보다 전학생이 더 들어오는 거예요. 6학급이 된 다음부터는 6학급의 유지에 전혀 걱정이 없었지요. 다른 초등학교에서는 6학급을 유지하지 못하는 경우가 있어서 걱정을 많이 하는데 그런 걱정은 별로 해본 적이 없어요. (C교사, 16-1)

이들 사례를 통해 학생수가 늘어나면서 6학급 학교가 이루어졌고 이에 따라 학교의 교육과정, 특히 마을교육과정을 보다 효과적으로 운영할 수 있는 여지가 만들어졌던 것을 알 수 있다. 이 시기에 공동으로 기획하고 공동으로 실천하는 마을교육과정의 실체화는 학교와 마을을 동반으로 성장시켰던 것이다. 이러한 맥락에서 마을교육과정은 연구참여자들에게 학교와 마을 간 마을교육공동체의 성장 과정에서의 핵심적인 연결고리로 경험되고 있었다.

다. 마을교육공동체 유지의 버팀목

연구참여자들에 의하면, 학교와 마을의 변화는 마을교육공동체의 연결고리였던 마을교육과정의 운영에도 영향을 미쳤다. 우선, 학교가 6학급으로 성장하면서 교실 수가 더 필요했고 급식실을 확장해야 했으며 음악실 등 다양한 공간을 설치해야 했다. 그리고 교사들은 다양한 업무로 점차 바빠졌다(박수경, 2020). 교사 수의 증가와 교감의 배치는 수평적이고 자율적이었던 교사 문화에도 변화를 가져왔다. 행정절차도 더 늘어나게 되었다. 결국 학교와 마을의 교류는 감소했고 마을교육과정의 운영도 위축되었던 것이다. 다음의 사례는 이러한 변화를 확인해 준다.

어쨌든 학생수가 많아지면서 안전 문제를 더 민감하게 받아들일 수밖에 없었어요. 관리자들은 더 민감할 수밖에 없어요. 예를 들어 저희가 간단히 학교 밖, 울타리 밖으로 나가는 것에 대해서 사실은 2017년도까지는 거리낌이 없었어요. (중략) 사실 관리자가 있으면 출장 상신부터... 이걸 왜 하지 이런 물음이 늘어나게 되는 거죠. 그럼 선생님들 입장에서는 굳이 할 필요가 있는가... 어쨌든 그런 부분이 많이 생길 수밖에 없었죠. (C

교사, 19-1)

그러니까 마을이 학교로 들어온다거나 마을로 나가 함께 한다거나 이런 것들이 사실은 많이 바뀌었죠. 예를 들어 학교 밖에 범씨학교가 있는데 그동안의 교류들이 2017년까지는 굉장히 활발했는데 그것을 학교에서도 많이 활용도 하고... 2018년을 기점으로 그게 많이 급격하게 줄어들 수밖에 없었죠. (B교사, 19-1)

한편, 면담에 참여한 마을교사에 의하면 학생수가 늘면서 마을 학부모들의 구성도 복잡해졌고 생태를 중심에 둔 마을교육과정에 대한 공감대를 형성하기에 어려움이 발생했다. 교육과정에 대한 학부모들의 다양한 요구와 민원이 발생했던 것이다. 더구나 다음의 사례는 마을의 규모가 커지면서 새로운 분야의 일들을 개척하고 실행해야 하는 부담감이 생겼고, 마을교육과정을 운영하기 위한 에너지와 관심도 여러 영역으로 분산될 수밖에 없었다는 것을 표출한다.

사실 마을도 성장하면서 동백동산습지센터도 굉장히 일이 많아졌어요. 사실은 2017년까지는 많이 활발하게 상호 협력이 있었다면 2018년을 기점으로는 학교의 양적 성장과 더불어 습지센터도 하나의 롤 모델이 되면서 다른 학교들을 지원해야 했어요. (중략) 이런 경우가 많아지니 마을선생님들이 굉장히 바빴어요. 그래서 이전처럼 [학교교사와 마을교사] 전체가 계속 자주 모이기도 어려웠고요. (F마을교사, 23-1)

위의 사례들은 학교와 마을의 양적 성장이 마을교육공동체의 관계에 변화를 가져왔다는 것을 확인해 준다. 이러한 변화 속에서 마을교육과정은 어떠한 역할을 하였는가? “7년 동안...교사들이 바뀌고 마을활동가가 바뀌어도 선홍분교의 [마을]교육과정은 [버팀목 같이] 늘 그 자리를 채우고 있다”(박수경, 2020: 38). 마을교육과정은 학교와 마을의 변화 속에서 버팀목과 같았던 것이다. 그리고 다음의 사례에서 보듯이 교사들은 마을교육과정이 버팀목의 역할을 계속적으로 담당할 수 있기를 강력히 희망하는 것으로 나타났다.

마을[교육과정]은 버팀목이 돼야 될 것 같아요, 버팀목. 버팀목이라는 건 뭐냐 하면 그 가치를 지속적으로 유지해 주게 하는 것입니다. 제가 선홍에 있을 때 이 지속 가능성에 대해서 정말 고민했을 때 우리의 가치를 결국 끝까지 담보해 줄 수 있는 사람은 누굴까요. 마을이더라고요. 선생님들은 2년마다 바뀔 수 있고 4년마다 바뀔 수 있고... 그런데 마을은 끝까지 함께 가거든요. 우리 마을이 생태 마을이고 우리 학교가 생태학교라면 학교에서 하고 있는 것이 혹시 어떨 때는 아이들을 위한다는 명목으로 잠시 가치를 잊을 수 있어요 구성원들이. 그런데 그 가치를 저는 마을교육과정이 잡아 줘야 된다고 봐요. 그래서 비전을 마을에서 이야기해야 되는 거고. (A교사, 33-2)

4. 마을교육과정의 성공요인

선홀이라는 마을에서 학교와 마을이 마을교육과정을 만들고 현재와 같은 체제로 정착시키기까지 10여년 동안 어떠한 성공요인이 작용하였을까? 성공요인으로 언급된 요인은 많았으나, 연구참여자들이 지적하는 주요 요인은 ‘합의된 가치, 생태’, ‘우연처럼 좋았던 구성원’, ‘습지센터라는 거점’의 3가지로 나타났다.

가. 합의된 가치, 생태

우선 마을에는 동백동산이라는 자연 자원이 있었다. 그러한 자원을 가지고 마을을 되살리려 했던 마을주민들이 있었고, 폐교 위기의 학교를 살리려 했던 교사들의 열정과 다각적인 노력이 있었다. 그러나 연구참여자 모두가 동의했던 첫 번째 성공요인은 물적 자원도 인적 자원도 아니었다. 학교와 마을이, 마을과 학교가 공통으로 합의한 가치였다.

합의된 가치, 생태! 그런데 그 합의된 가치가 너무나 미래지향적이고 가장 핵심적인 가치, 생태였다는 것입니다. 그리고 인적, 물적 자원은 이것을 만든 거죠. (A교사, 27-2)

합의한 가치, ‘생태’는 학교와 마을의 지향점이 되었고 비전이 되었던 것이다. 그리고 ‘생태’라는 비전이 학교와 마을을 잇는 교육활동의 핵심이 되면서 마을교육과정으로 체계화되었던 것이다. 아래의 사례들은 이러한 비전의 가치가 마을교육과정과 마을교육공동체의 성장에 얼마나 중요한 역할을 하였는가를 확인해 준다.

저는 그 가치를 너무 잘 창출했다고 보는데요. 특히나 코로나 이후에 생태라는 가치가 너무너무 중요한 가치로 부각이 되고 있잖아요. 그것을 미리 앞서서 생태를 마을과 학교의 비전으로, 비전과 가치로 명확하게 규정하고 그것을 향해서 가는 것이 가장 중요한 핵심이라고 생각해요. (A교사, 4-2)

마을에서 운영하는 중점 사업하고 학교 교육과정의 중점 요소가 일치한 부분은 마을과 학교의 발전에 굉장한 시너지를 발휘했다고 생각합니다. 이런 부분들이 성공 요인이라고 생각해요. 그 다음에 학교나 마을의 인적, 물적 자원이 있었던 거죠. (F마을교사, 4-2)

나. 우연처럼 좋았던 구성원

마을교육과정의 성공요인으로서 인적 자원을 지적하는 것은 낯설지 않다. 주체라는 핵이 없이 추진 동력이 형성되지 않기 때문이다. 그러나 다양한 주체들이 함께 모이기는 쉽지 않고, 그것도 ‘바로 그때’ 함께 모여 마을교육과정을 만들어갔다는 것은 간단치 않은 일이었다. 아래의 사례는 이러한 경험을 극적으로 표현하고 있다.

저는 그 부분에 대해서 되게 운이 좋았다고 말하고 싶어요. 정말 우연일 수도 있는데요. 그 시기에 2015년부터 2018년 사이에 교원의 구성이 우연히 굉장히 좋았어요. 사실은 이게 선생님 입장에서 전혀 즐길 수 없는 거고 인사에 대한 이익도 없고… 이렇게 건강

생태학교를 운영하게 되면 선생님 입장에서는 더 힘들어요. 그렇잖아요? 왜냐면 그냥 단순한 교육과정을 운영하는 거랑 마을하고 협동하며 별도의 마을교육과정 운영하는 게 사실은 되게 어려운데 그 부분에 대해서 불만을 갖지 않고, 어쨌든 전문성을 최대한 발휘해서 이걸 만드는 데 참여하는데 저는 되게 놀랐거든요. (C교사, 20-1)

위의 사례를 통해 선홍분교에 좋은 선생님들이 ‘굉장히 우연히’ 함께 모였고, 불만 없이 마을 교육과정을 운영하기 위해 최대한의 전문성을 발휘했다는 것을 알 수 있다. 그런데 학교의 교사들만으로 마을교육과정을 만들고 오랜 기간 동안 성공적으로 운영할 수 있었을까? 또 다른 우연한 결합은 무엇이었을까?

실천운동성을 가진 마을주민과 [마을로 들어온] 활동가가 있었던 거죠. 그러니까 정말 학교를 변화시켜보겠다는 우리 선생님들, 운동성을 가진 마을주민, 그리고 거기에 결합된 000선생님 같은 그런 활동가분들이 있었기 때문에 아마 가능하지 않았을까... (A교사, 16-3)

여기서 마을주민은 “대부분 이 학교 졸업생 출신으로 이루어져 있어서 학교에 대한 애착과 관심이 되게 많았지요. 이분들이 대부분 학부모를 겸하고 있었어요.”(D마을교사) 그리고 이분들이 마을(생태)교사가 되었고, 마을교사로서 자연 이외에도 마을의 인적, 물적, 사회문화적 자원을 활용하여 선홍 마을교육과정을 운영하는 주체가 되었던 것이다.

마을주민 가운데는 고향을 떠나 타향살이에서 일부러 선홍로 내려온 분도 있었다. 선홍분교를 떠났다가 다시 학교로 들어온 선생님도 있었다. 또 다른 인적 구성원은 누구였을까? 다음의 사례는 ‘아이들을 데리고 외지에서 마을로 이주해 온 학부모들’이 마을교육과정의 성공요인으로 빼놓을 수 없다는 것을 확인해 준다.

그러니까 학부모님들의 생각이 남달랐어요. 그냥 공부만 강조하는 그런 학부모님들하고 달랐어요. 삶의 철학이 다르고, 저는 느림의 철학이라고 말하는데 기본적으로 이런 생각을 하시는 분들이 많았어요. (중략) 초반에 학부모님들은 아이들 사이에 트러블이 생기면 학교에 해결해 달라기보다 당신들끼리 해결했어요. 학교하고 학부모들의 케미가 잘 맞았어요. 학부모들 사이에, 우리는 학교를 이렇게 도와야 된다는 태도가 있었던 거죠. (B교사, 10-1)

다. 습지센터라는 거점

선홍 마을교육과정이 운영되면서 마을은 배움터가 되었고, 학교의 교실은 마을 전체로 확장되었다. 그러나 마을교육과정이 만들어지기 이전에 마을에는 의사소통과 상호작용의 중심적 공간이 있었다. 아래의 사례는 마을의 중심에 동백동산습지센터가 있었고, 이 습지센터의 존재가 마을교육과정의 성공요인이기도 하다는 것을 설명한다.

마을이 중심이 되어 있는 습지센터라는 곳이 결국 생태에 대한 해박한 지식을 갖고 있

는 강사가 풍부했어요. 그리고 이분들이 마을 주민들이었기 때문에 그런 강사진의 지원이 되게 협조적이었고 풍부했다. 이 부분이 굉장한 성공요인이라고 할 수 있고요. (C교사, 22-1)

연구참여자에 의하면, 습지센터가 개원되기 이전에는 마을의 중심이 리사무소 2층의 작은 도서관이었다고 한다. 여기서 마을과 학교, 아이들이 만나고 소통하고 삶을 배울 수 있었다는 것이다. 습지센터가 개관되면서 학교와 마을을 잇는 거점 공간의 역할은 작은 도서관에서 습지센터로 바뀌었다. 다음의 사례는 습지센터라는 공간이 마을교육과정 운영에 어떤 역할을 담당했는가를 포착하고 있다.

동백동산이라는 자연을 크게 보면, 그 안에 학교와 마을이 있잖아요. 그 사이에 동백동산습지센터라는 공간이 또 있잖아요. 이 습지센터에서 마을과 학교의 만남이 이루어지고 교육도 이루어지고 체험도 이루어지고, 또 마을교사로 나가는 사람들이 습지센터에 근무하고 있고 마을분들이 센터에서 프로그램을 운영하기도 하고... 이러기 때문에 습지센터라는 공간이 학교와 마을을 잇는 중간 거점 역할을 한다고 생각해요. (E마을교사, 21-2)

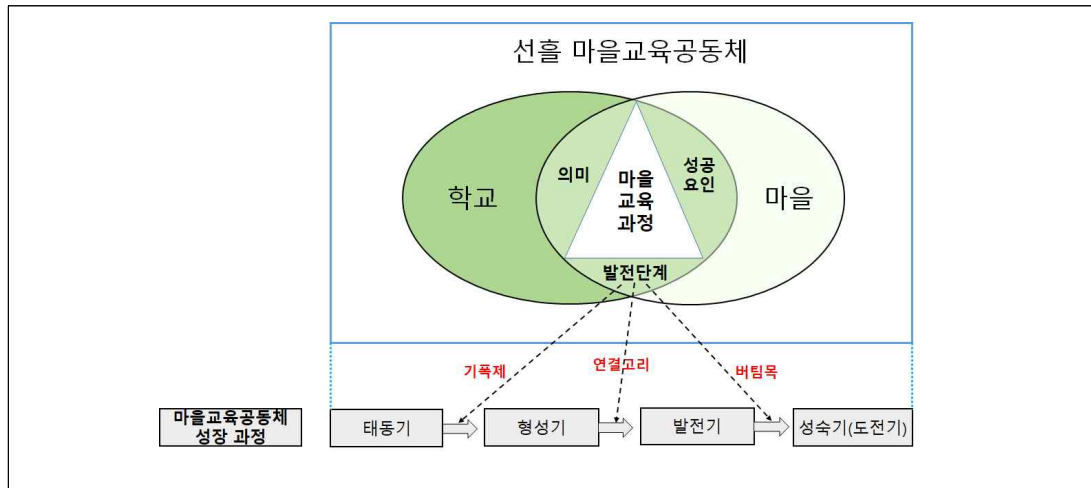
위 사례들에 의하면, 습지센터는 마을교육공동체를 형성하고 학교와 마을을 이어주는 이음터의 역할을 수행했다. 나아가 습지센터는 마을교육과정을 만들고 운영하는 데 있어서 소통과 상호작용의 실질적인 거점이었다는 것을 확인할 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 선흥지역에서 학교와 마을이 마을교육공동체로 성장해 나가는 과정에서의 마을교육 과정에 대한 경험을 현상학적으로 연구하는데 목적이 있었다. 분석 결과, 4가지로 범주화된 경험들을 총체적으로 정리하면 [그림 1]과 같다. [그림 1]은 선흥 마을교육공동체 안에 위치한 마을교육과정의 의미, 발전 단계, 성공요인, 그리고 마을교육공동체의 성장 과정에서 마을교육과정의 역할에 대한 경험들을 도식화한 것이다.

김영철 외(2017: 71-72)는 우리나라에서 진행되어온 마을교육공동체의 발달과정을 학교와 마을의 연계의 질적 수준을 기준으로 3단계로 구분하고 있다. 1단계는 학교가 마을주민을 위해 공간의 일부를 개방하는 단계이고, 2단계는 학교교육과정의 특정 영역을 마을의 교육역량과 연계하여 재구성하는 단계이며, 그리고 3단계는 학교와 마을이 공동으로 마을교육과정을 개발하거나 교육에 대한 책무성을 공동으로 담보하는 단계이다.

분석 결과에 의하면, 선흥 마을교육공동체는 김영철 외(2017)가 제시한 3단계보다 세분화되어 4단계로 정리할 수 있다. [그림 1]에서 보듯이 그 성장 과정은 학교와 마을이 방과후 교육활동과 공간의 개방으로 연결되었던 태동기, 학교와 마을이 함께 건강생태 중심 마을교육과정을 운영했던 형성기, 학교교사와 마을교사가 공동으로 체계적인 마을교육과정을 짜고 연계했던 발전기, 그리고 학교와 마을의 확대로 새로운 마을교육과정을 고민하는 성숙기(도전기)이다.



[그림 1] 선흥 마을교육공동체와 마을교육과정

이러한 단계를 바탕으로 선흥 마을교육공동체의 성장 과정에서 교사들이 체험한 마을교육과정에 대한 경험의 의미와 본질을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 연구참여자들은 마을교육과정을 선흥 마을교육공동체를 구체적으로 형성시켰던 기록제로 경험하였다. 그 경험의 본질은 무엇인가? 사회학적 관점에서 선흥마을을 연구해온 최현(2017)과 정영신(2017)에 의하면, 2010년부터 마을에서는 공동체 의식이 살아났고, 마을주민이 주도적으로 동백동산의 자연 환경을 생태관광으로 활용하면서 마을공동체가 활성화되기 시작했다. 마을은 자연스럽게 마을 안에 있는 학교를 생각했고 학교와 관계 맺기를 시도하였다. 그 시작은 쉽지 않았다. 학교는 마을과 다른 ‘학교 문법’이 있었기 때문이다(최혜자 외, 2015).

당시 선흥분교는 전교생 20명 정도의 작은 학교로 나름대로 학교공동체를 형성하여 폐교의 위기를 탈출하기 위해 노력하고 있었다. 그 방안의 하나로 선흥분교 대표적 브랜드라고 할 수 있는 브라스밴드가 2013년 창단되기도 하였다(강은주, 2018). 학교는 학교대로 공동체를 형성하면서 마을과 다른 문법을 따르고 있었다. 학교와 마을이 공통분모를 찾기는 쉽지 않았고, 각자의 현안을 가지고 느슨한 관계를 형성하였을 뿐이었다. 김영철 외(2017)는 마을교육공동체의 발달과정을 관찰하면서 학교와 마을 간에 공통분모가 없는 질적 수준의 관계를 마을교육공동체의 1단계로 규정하고 있다.

마을이 학교로 들어오고 학교가 호응하면서 마을공동체와 학교공동체는 학교와 마을 간의 마을교육공동체로 발달하기 시작하였다. 특히 학교와 마을이 마을교육공동체로 연대하기 시작한 것은 방과후 활동 중심으로 운영된 교육프로그램을 통해서였다. 방과후 교육프로그램은 학교와 마을이 서로의 문법을 깨트리지 않으면서 연대하고 협력할 수는 길을 열었던 것이다.

학교와 마을이 느슨한 마을교육공동체를 형성하며 방과후 프로그램을 운영하던 관계의 수준은 교육청이 선흥분교를 ‘건강생태학교’로 지정하면서 새로운 계기를 맞는다. 김영철 외(2017)에 따르면, 학교교육과정의 특정 영역을 마을의 교육역량과 연계하여 재구성하는 마을교육공동체 발달의 2단계로 성장한 것이다. 교육청의 ‘건강생태학교’ 지정은 마을과 학교가 동일한 생태라는 공통분모를 갖게 하고 마을교육과정을 만들게 하는 밑거름이 되었다. 선흥의 경우 마을교육공동체가 마을교육과정보다 먼저 형성되었다고 할 수 있는 지점이다.

서용선 외(2016)는 마을교육공동체를 구현하는 여러 갈래의 길이 있으며 그 가운데 하나가 마을교육과정이라고 강조하고 있다. 분석 결과에 의하면, 마을교육과정은 그동안 느슨했던 1단계 태동기의 마을교육공동체를 2단계 형성기의 실제적인 관계로 심화하고 발전시키는 “기폭제”의 역할을 했다. 마을교육과정이 마을교육공동체 성장의 기폭제 역할에 대한 경험은 2가지로 해석된다. 우선, 학교와 마을은 각각의 문법을 깨트렸고 서로를 존중하고 이해할 수 있는 상호 학습의 기반을 만들었다. 다음으로, 기존의 문법을 깨고 소통하고 네트워킹하면서 공동의 관심사인 공통분모를 만들어냈고, 그 공통분모는 마침내 생태를 중심에 둔 학교와 마을의 공동 비전으로 발전하였다.

이러한 맥락에서 볼 때, 마을교육과정은 ‘학교와 마을의 교집합’이 된다. 여기서 교집합이란 학교와 마을의 양쪽에 공동으로 속하는 요소들의 집합으로 이해할 수 있다. 백윤애 외(2016)는 마을교육과정이란 학생만을 위한 것도, 교사만을 위한 것도, 마을만을 위한 것도 아닌, 마을에 살아가는 모두의 교육력이 함께 성장하는 과정이라고 밝히고 있다. 선홍의 경우, 마을교육공동체의 1단계가 2단계로 성장하는 과정에 마을교육과정의 기폭제로서의 역할은, 그동안의 마을주도성을 학교주도성과 결합시키면서 학교와 마을의 공동주도성을 성숙시켰고 할 수 있다.

요약하면, 선홍의 경우 마을이 먼저 학교로 들어와 마을교육공동체를 형성해 나갔다. 교육청의 건강생태학교 지정이 학교와 마을 간에 태동한 마을교육공동체를 심화시킨 외부의 교육정책적 촉진제로 작용했다. 반면에 마을교육과정은 마을교육공동체의 성장과 발달을 폭발시킨 공동체 내부의 기폭제 역할을 했다고 할 수 있다. 이러한 경험은 마을교육과정이 마을교육공동체의 성장 과정에서 학교와 마을의 문법 깨기와 공통분모 찾기의 기폭제 역할을 수행할 수 있다는 것을 시사한다.

둘째, 연구참여자들은 선홍 마을교육공동체의 성장 과정에서 마을교육과정이 학교와 마을을 이어주는 핵심적인 연결고리로 경험하였다. 교사들이 마을교육과정을 학교와 마을을 이어주는 연결고리로 경험했던 주요시기는 2017~2018년 사이였다. 이 기간에 마을교육과정의 틀이 체계적으로 편성되면서, 교과를 지향한 창의적 체험활동의 한 영역에서 처음으로 학년군별 2년 과정으로 운영된 것이다. 김영철 외(2017)에 의하면, 이 시기는 학교와 마을이 공동으로 마을교육과정을 개발하고 교육에 대한 책무성을 담보하는 단계였다고 할 수 있다.

연결고리로서의 마을교육과정에 대한 경험의 본질은 무엇인가? 우선, 연결고리는 학교와 마을과의 관계에 대한 것이다. 마을교육과정이 체계화되고 학교교육과정 안에서 운영되면서, 학교는 마을의 일부로 자리잡게 되었고 마을도 학교와 유기적인 관계를 형성하게 되었다. 연구참여자 B 교사는 “마을교육과정의 체계가 만들어진 것이 마을교육공동체 발전의 가장 중요한 원동력이었다”고 강조하였다. 학교와 마을은 마을교육과정을 만들기 위해 구체적인 협의체를 구성했고, ‘똥똥 뭉쳤다.’ 이 협의체는 학교와 마을이 서로를 이해하고 필요로 하는 장을 제공했고, 상호 협의하는 과정은 마을교육과정을 ‘공동으로 기획하고 공동으로 실천하는’ 협업의 경험을 유인했다. 최은정(2017)에 의하면, 학교교사와 마을교사가 수업의 형태에 따라 사전에 협의하고 수업을 계획하여 역할을 분담할 때 마을교육과정의 운영과 성과는 효과적이다. 선홍의 경우, 학교교사와 마을교사가 팀티칭하며 마을교육과정을 운영하고 있다(강은주, 2019). 구체적인 협의체와 사전 협의 문화는 학교와 마을이 마을교육과정을 공동으로 기획하고 공동으로 실천하게 하는 ‘공동주도성’의 실질적인 연결고리로 작용했던 것이다.

다음으로, 연결고리는 학생과 관련하여 학생의 삶과 삶의 관계에 대한 것이다. “마을교육과정

에서 학습자와 마을 간에 유기적인 통합이 이루어진다. 마을에 [관해] 배우고 마을을 통해 배우면서 그 마을은 대상으로 존재하는 것이 아니라 결국 학생은 마을의 일부가 되고 마을을 위한 [교육]활동을 하면서 마을과 내가 둘이 아닌 하나로 존재하게 된다.”(조윤정 외, 2017: 93) 이렇게 학교와 마을을 넘나들며 배우는 과정에서 학생들은 결국 삶과 삶, 지식과 실천이 하나로 연결되는 수준에 도달하게 된다. 따라서 선홍 마을교육과정이 학생들에게 “출발을 위한 최소한...”이라고 할 경우 이는 더 이상 줄일 수 없는 고유한 특성을 말하지만, 학생들이 주도적으로 ‘최소한’을 기반으로 다양한 역량을 연결하여 극대화하기를 바라는 기대가 담겨 있다고 볼 수 있지 않을까.

마지막으로, 연결고리는 학교와 마을의 동반성장에 대한 것이다. 학교로 들어온 마을은 폐교 위기의 선홍분교를 2017년 6학급으로까지 성장시켰고, 마을과 함께 한 학교는 젊은 층이 떠난 마을을 되살려 아이들의 웃음소리가 커진 마을로 변화시켰다(문운숙, 2020). 이러한 맥락에서 마을교육과정은 학교와 마을의 연결고리를 넘어 ‘성장의 고리’로까지 작용했다고 볼 수 있다. 이는 마을에 애정과 관심을 가지면서 마을의 문제를 해결하고 마을의 발전에 기여하는 것을 마을교육과정의 구성요소의 하나로 정리한 조윤정 외(2017: 95)의 연구와 동일한 맥락이다. 선홍의 경우, 특히 마을 습지센터의 성장은 학교와 마을을 이어주는 거점 공간의 역할을 하면서 마을교육과정을 운영하는 데 성공요인으로 기여하였다.

요약하면, 마을교육과정이 마을교육공동체 성장 과정에서 핵심적인 고리와 같았다는 진술은 마을교육과정이 학교와 마을, 학생의 삶과 삶의 관계를 잇는 연결고리였고, 나아가 학교와 마을의 동반성장을 잇는 성장의 고리로서 경험되었다는 것이다. 즉, 마을교육과정이 구체적으로 운영되면서 선홍 마을교육공동체는 3단계의 발전기로 성장하였고, 마을교육공동체가 성장하면서 마을교육과정은 출발을 위한 최소한을 선순환적으로 최대화해 나갈 수 있었다.

셋째, 연구참여자들은 마을교육과정을 선홍 마을교육공동체를 지속적으로 유지시켰던 버팀목으로 경험하였다. 일반적으로 학교와 마을의 규모가 커지면서 새로운 요구가 발생하고 자연스럽게 이에 따른 변화가 요청된다(강영택, 2017). 선홍의 경우, “2018년부터 이러한 요구와 변화가 학교와 마을 각각의 영역에서 발생했지만, 학교와 마을 간의 관계에서도 일어났다”(C교사). 김영철 외(2017)가 분류한 마을교육공동체 발달의 3단계가 전환점을 맞이했다는 의미이다. 이러한 전환점에서 교사들이 경험한 버팀목으로서의 마을교육과정의 본질은 무엇인가?

선홍 마을교육과정은 “삶을 엮어내는 그릇”이었다. 학교와 마을이 공동으로 기획하고 실천하는 협업 문화를 통해 마을교육과정이 정착되었기에 학교와 마을은 변화된 환경 속에서도 지속적으로 만날 수 있었고, 학교와 마을은 교육과정으로 엮어져 동반으로 성장했던 것이다. 이러한 과정에서 마을교육과정은 마을교육공동체 안에서 든든하게 자리를 채우고 지키고 있던 ‘버팀목’ 같았다. 마을교육과정이 체계적으로 만들어질 때부터, 그 틀을 구성하는 씨실과 날실로 생태와 함께 지속가능성을 고려했던 이유이다. 당시의 학교교사와 마을교사는 마을교육과정을 통해서 “지금의 아이들이 부모가 되고 그들의 자식들이 선홍분교에 다닐 때, 지금의 아이들과 미래의 아이들이 부모와 자녀로서 같이 이야기할 수 있는 평생을 가는 교육과정”(A교사)을 그렸던 것은 아니었을까. 마을교육공동체의 성장 과정에서 교사들이 경험했던 버팀목으로서의 마을교육과정은 지속가능성을 그 뿌리로 하고 있다고 할 수 있다.

그러나 급격하는 외부 환경의 변화 속에서 학교와 마을 간에 관계의 지속성을 유지하기란 쉽지 않다. 학교와 마을이 상호 학습하고 협력하여 마을교육공동체를 발전시켜야 한다는 점에는 높

게 동의하지만, 학교와 마을 간에 네트워크 형성의 주체와 우선시해야 할 프로그램에 대해서는 인식의 차이도 상존하기 때문이다(이인희, 강운진, 문보경, 2020). 이러한 인식 차이는 마을교육공동체의 발달과 성장의 전환기에 두드러지게 나타나기 마련이다.

학교의 측면에서 바라볼 때, 전교생이 20여 명이었던 시기에 마을교육과정을 만들어가면서 학생수 100명 이상의 학교 규모를 예상하기는 어려웠을 것이다. 2016년부터 학생수가 급증하자 학교는 마을교육과정의 큰 틀을 그대로 유지하면서 내용의 일부를 수정하고 보완해 왔다. 또한 학교는 2020년부터 학년군별 2년의 마을교육과정을 학년별 교육과정으로 운영해야 하는 전환적 변화를 맞이하기도 했다. 물론 마을도 규모가 커지면서 많은 변화가 있었다. 주목할 것은 선홍 마을교육공동체의 성장 과정에서 마을교육과정은 외부 환경의 변화에 교육적으로 적극 대응해왔다는 것이다. 여기서 적극 대응이라는 의미는 마을교육과정의 질적 변화를 위해서 과거와 현재에 대해 반성하고 성찰하는 것이며 미래에 대한 새로운 방향을 모색하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 지속가능성의 이면(裏面)은 변화에 대한 대응력이며, 곧 버팀목의 또 다른 뿌리가 된다.

마을교육과정의 주요 성공요인들은 변화에 대한 대응력을 시사한다. 비록 “우연처럼 좋았던 구성원”에는 많은 변화가 있었으나 나머지 2가지 성공요인은 강점으로 남아있다. 김성천 외(2021: 152)에 따르면, 대부분 마을교육과정을 지속하기에 어려운 점은 학교의 교육과정과 마을의 자원이 깊이 있게 연계되기 쉽지 않기 때문이다. 그런데 선홍의 경우, 무엇보다 “함의된 가치, 생태”를 중심에 두고 있어 학교와 마을이 긴밀하게 변화에 대응해왔고 향후에도 그렇게 할 수 있을 것이다. 그리고 “습지센터라는 거점”은 마을에 의한, 마을을 위한 공간이면서 학교와 학교교사가 마을로 나올 수 있는 마을에 관한, 마을을 통한 공간이다. 습지센터라는 공간은 학교와 마을의 소통과 상호작용, 그리고 “학습과 연구”(김성천 외, 2021: 181)를 위한 동력으로 작용하며 변화에 대응하기 위한 버팀목의 역할을 지속하도록 하는 장소이기도 하다.

요약하면, 선홍 마을교육공동체의 성장 과정에서 교사들이 마을교육과정을 버팀목으로 경험했던 것은 지속가능성과 변화 대응력이라는 동전의 양면으로 이해된다. 마을교육공동체가 형성되고 성장하는 데는 여러 갈래의 길이 있지만 마을교육과정은 그 한 가운데 있었다. 그리고 마을교육과정이 있기에 학교와 마을은 앞으로도 관계를 진화시켜 나갈 것이며, 그 과정에서 마을교육과정에 대한 새로운 변화도 모색될 것이다.

이상의 해석과 논의를 바탕으로 선홍 마을교육공동체의 시기별 성장 과정에서 체험된 마을교육과정에 대한 경험의 본질을 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 마을교육공동체의 성장 과정에서 마을교육과정에 대한 경험

기간	2010~2014	2015~2016	2017~2018	2019~2020
마을교육공동체 성장 과정	태동기	형성기	발전기	성숙기 (도전기)
마을교육과정의 발전 단계	방과후 생태교육프로그램 단계	무학년 마을교육과정 단계	학년군별 마을교육과정 단계 (체계화)	학년군별 마을교육과정 단계 (보완 변화)
마을교육과정	-	기폭제	연결고리	버팀목

의 역할				
경험의 본질	-	문법 깨기 공통분모 찾기	공동주도성 넘나들며 배우기 동반성장	지속가능성 변화 대응력

이상의 논의와 <표 4>를 바탕으로 결론을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 마을교육과정이 1회성 프로그램이 아니라 학교교육과정으로 지속가능하기 위해서는 학교와 마을이 교육에 대한 비전과 철학, 방향, 성취기준을 공유하고 교육의 내용과 방법, 평가에 대해 공동으로 기획하고 공동으로 실천할 필요가 있다. 이를 위해서는 상호 학습하고 서로 배우는 협의체제가 필요하며 긍정적인 협의 문화를 구축해야 한다.

둘째, 마을교육과정이 학교와 마을에서 지역의 고유성을 반영한 지역 교육과정이 되기 위해서는 방과후 활동과 창의적 체험활동, 교과를 포함한 학교교육과정으로 운영될 필요가 있다. 마을 교육과정은 학교와 마을의 부담을 최소화하여 운영 가능한 범위에서 시작하여, 학교 안의 프로젝트 수업과 교과 재구성 그리고 학교 밖과 연계한 자율동아리와 교육프로그램들과 연결할 필요가 있으며, 궁극적으로는 고등학교의 독립 교과와 같은 단계로 발전시켜야 한다.

셋째, 마을교육과정의 성공에 영향을 미치는 많은 요인들이 있으나, 학교의 규모와 학생수가 교육과정에 미치는 영향을 면밀히 고려하여 마을교육과정을 편성하고 운영할 필요가 있다. 이를 위해서 학교 규모와 지역적 특성을 반영한 마을교육과정의 다양한 모델을 개발해야 하며, 무엇보다 학교급을 고려한 이형화 모델을 만들어내고 학생의 주도성을 강화할 수 있어야 한다.

넷째, 마을교육과정이 학교와 마을을 제대로 담아내고 사회변화에 효과적으로 대응하기 위해서는 마을에 관한 교육과 마을을 통한 교육을 넘어 마을을 위한 교육으로 기본 방향을 설정해야 하지만 점차 ‘마을에 의한 교육’으로 추진될 필요가 있다. 이를 위해서는 마을은 학교교육과정에 대한 이해를 향상시켜야 하고 학교는 마을교육과정에 대한 마을의 주도성을 수용해 나가야 한다.

참 고 문 헌

- 강영택(2017). 마을을 품은 학교공동체. 서울: 민들레.
- 강은주(2018). 소규모학교 살리기 성공 사례: 선홍분교장을 중심으로. 내부자료.
- 강은주(2019). 제주 마을교육공동체 운영 현황 및 과제. 제주 교육자치 분권 추진을 위한 토론회 자료집, 131-166.
- 교육부(2015). 2015 개정 교육과정. 세종: 교육부.
- 권영락(2005). 장소기반 환경교육에서 장소감의 발달과 환경의식의 변화: ‘시화호 생명지킴이’ 생태안내자 양성과정을 사례로. 서울대학교 대학원. 박사학위논문.
- 김성천, 이승은, 장경훈, 조미정(2021). 지역사회학습장을 활용한 군포·의왕의 지역교육과정 운영모델 개발. 충북: 한국교원대학교 산학협력단.
- 김영철, 임진철, 장슬기(2017). 미래사회의 마을교육공동체 발전방향. 경기: 경기도교육연구원.
- 김주애(2018). 마을 연계 교육과정 운영에 따른 마을교육공동체 형성 가능성 검토: 반월중학교 교육과정 운영 사례를 중심으로. 성공회대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나현주, 강지나, 김용련, 김은정, 이성, 홍섭근(2019). 경기혁신교육생태계 강화 방안 연구. 경기: 경기도교육연구원.
- 뉴시스(2021.3.9). ‘학령인구 감소에도...’ 제주서 ‘작은 학교’ 벗어난 학교는 8곳. https://newsis.com/view/?id=NISX20210309_0001364294&cID=10813&pID=10800#. (2021.4.30. 인출).
- 문윤숙(2020). 생태관광을 통한 마을교육공동체 활동. 교육제주, 178, 65-71.
- 문윤숙(2021). 선홍생태관광, 함께 가는 길: 작은 학교 살리기에서 마을교육공동체까지. 워크숍 발표자료.
- 문재현(2015). 마을에 배움의 길이 있다. 서울: 살림터.
- 박수경(2020). 교육과정에 마을을 담다. 2020 국가교육과정포럼-지역교육과정포럼(2차) 자료집, 25-38.
- 백윤애, 박현숙, 이경숙, 이윤정(2020). 혁신교육에서 미래교육까지 마을로 걸어간 교사들, 마을 교육과정을 그리다. 서울: 살림터.
- 백윤애, 엄혁주, 전호상, 진홍섭, 김현정, 이윤정(2016). 지역사회와 연계한 교육과정 운영실태 분석: 시흥시 사례를 중심으로. 경기: 경기도교육연구원.
- 손명철(2021). 장소기반교육과 제주 미래 교육: 환경생태교육과 지역지식을 중심으로. 2021년 하계 공동학술대회 자료집, 43-58.
- 서근원(2016). 풀뿌리 교육론: 교육과정과 수업, 그리고. 경기: 교육과학사.
- 서용선(2018). 혁신학교-혁신교육지구-마을교육공동체의 교육거버넌스: 시공간과 주체의 변화. 2018 한국교육학회 연차학술대회 자료집, 37-51.
- 서울미래교육준비협의체(2016). 서울미래교육의 상상과 모색. 서울: 서울특별시교육청.
- 시흥시청(2016). 마을과 학교가 함께하는 마을교육과정 추진계획. 내부자료.
- 시흥시청(2018). 마을과 학교가 함께하는 마을교육과정 추진계획. 내부자료.
- 이성 외 16인 (2016). 초·중·고 연계 마을기반 교육과정 개발. 경기: 경기도교육청.

- 이인회(2020). 마을로 돌아온 학교. 경기: 교육과학사.
- 이인회, 강윤진, 문보경(2020). 마을교육공동체 구축에 대한 교사와 마을활동가의 인식 비교 분석. 학습자중심교과교육연구, 20(24), 239-265.
- 정영신(2017). 커먼즈와 커뮤니티 관계의 역사적 변동: 선홍리 마을과 동백동산 관계를 사례로. 로컬리티 인문학, 17, 119-163.
- 조수진, 남상준(2015). 장소기반교육(PBE)의 사회과교육적 의의 및 효과 탐색. 한국지리환경교육 학회지, 23(1), 1-17.
- 조윤정, 김현주, 이권수(2017). 학습생태계 확장을 위한 마을교육과정의 개념과 실천방안. 경기: 경기도교육연구원.
- 최은정(2017). 마을교육공동체 주제학습 운영 사례. 초등교육학연구, 24(1), 99-136.
- 최 현(2017). 선홍리 마을만들기와 공동자원의 지속가능성. ECO, 21(1). 41-69.
- 최혜자, 김영현, 김영삼, 이창환, 이희숙(2015). 여섯 갈래의 마을학교로 가는 길: 2015 마을과 학교 상생 프로젝트 모니터링 및 사례 연구 보고서. 서울: 서울시마을공동체종합지원센터.
- 추창훈(2020). 로컬이 미래다: 지역의 시민을 키우는 풀뿌리 지역교육. 서울: 에듀넷.
- 추창훈, 박세훈(2020). 풀뿌리 지역교육 활성화 방안: 전라북도 완주군 혁신교육지구를 중심으로. 교육종합연구, 18(3), 147-170.
- 함덕초등학교선홍분교장(2015a). 차츰차츰: 선홍 아이들의 생태학교 이야기. 뉴스레터 창간호 (2015.5.19.).
- 함덕초등학교선홍분교장(2015b). 차츰차츰: 선홍 아이들의 생태학교 이야기. 뉴스레터 2호 (2015.7.24.).
- 함덕초등학교선홍분교장(2015c). 차츰차츰: 선홍 아이들의 생태학교 이야기. 뉴스레터 3호 (2015.11.25.).
- 함덕초등학교선홍분교장(2017). 선홍 건강생태교육과정. 내부자료.
- 함덕초등학교선홍분교장(2019a). 선홍 건강생태교육과정. 내부자료.
- 함덕초등학교선홍분교장(2019b). 2018 선홍건강생태학교 운영 보고서. 내부자료.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (2008). Existential-phenomenological alternative for psychology (pp, 48-71). N Y: Oxford University Press.
- Coleman, T. C. (2014) Place-based education: An impetus for teacher efficacy. Doctorial Dissertations. Western Michigan University.
- Dewey, J. (2001). Experience and education. 엄태동 역, 존 듀이의 경험과 교육. 서울: 원미사. (원저 1938년 출간).
- Israel, A. L. (2012). Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education and vice versa. Journal of Geography, 111, 76-81.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we Are. Phi Delta Kappan, 83, 584-594.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms & communities. Great Barrington, MA: The Orion Society.

고교학점제와 교육평등: 미국 고교학점제의 사례를 중심으로

김지현(성신여자대학교 조교수)¹⁾

요 약

2025년 전면 실시를 앞둔 고교학점제는 우리나라의 교육과정 개편 역사상 가장 근본적인 패러다임의 전환으로 평가받고 있다. 그러나 고교학점제가 교육평등에 미칠 영향에 대한 담론은 아직 제한적이다. 이에 본 논문에서는 한 세기가 넘는 역사를 가진 미국의 고교학점제의 실행과 교육평등에 대한 실증적 연구를 중심으로 고교학점제가 가진 교육평등에 대한 잠재적 영향력을 알아보고, 우리나라의 고교학점제의 정책 실행과 정책 평가 연구에 시사점을 제시하였다. 첫째, 고교학점제는 자연스럽게 학생들이 경험하는 교육과정의 차이를 불러오므로 이러한 차이가 차별이 되지 않도록 하는 세밀한 정책적 고려가 필요하다. 특히 어떤 배경을 가진 학생들이 어떠한 수업을 어떠한 의사결정과정을 거쳐 듣게 되는지에 대한 지속적인 모니터링과 수업 선택에 대한 지원이 반드시 필요하다. 둘째, 미이수학생에 대한 지원이 충분한 지원과 함께 체계적으로 이루어져야 교육격차의 해소라는 고교학점제의 정책적 목표가 달성될 것이다. 셋째, 앞으로 고교학점제의 성공적인 안착을 위해서는 이에 대한 과학적이고 실증적인 연구가 다각도로 진행되어야 한다. 특히, 학생들의 과목 이수 현황과 교육적 결과를 장기간 추적하는 전국규모의 대규모 양적 연구와 다양한 학생들의 고교학점제에 대한 경험을 깊이 있게 분석하는 질적 연구가 균형있게 이루어져야 한다.

[주제어] 고교학점제, 교육평등, 미국의 고교학점제

1. 연구의 필요성

2025년 전면 도입을 앞둔 고교학점제는 우리나라의 국가교육과정 개편 역사상 가장 근본적인 패러다임의 전환으로 평가된다(김대영, 우옥희, 2019). 교육부는 고교학점제를 “학생이 기초 소양과 기본 학력을 바탕으로 진로·적성에 따라 과목을 선택하고, 이수에 도달한 과목에 대해 학점을 취득·누적하여 졸업하는 제도”로 정의하고 “고등학교 교육 체계의 종합적인 혁신”을 도모하는 정책으로 추진 중이다(교육부, 2021, p. 9). 교육부에서 밝힌 고교학점제의 추진 배경에는 4차 산업혁명 시대의 도래, 저출산 고령화에 따른 인구구조의 변화, 그리고 사회적 불평등 심화에 따른 교육격차 등이 있으나(교육부, 2021) 이중에서도 교육격차에 대한 부분은 상대적으로 충분한 정책적 논의가 이루어지지 않은 것으로 보인다. 이는 “학생들의 선택형 교육과정”이 고교학점제의 키워드가 되면서(김란주, 서경혜, 2018; 김소영, 홍후조, 2021) 고교학점제를 통한 교육평등의 실현이 그 중요성에도 불구하고 충분히 부각되지 못한 현 상황을 나타내는 것이다. 교육부는 “모든 학생에 대한 최소 학업성취를 담보하는 책임교육”을 통해 고교학점제가 교육격차를 줄일 수 있는 것으로 보고, 특히 2023년부터 공통과목(국어, 수학, 영어)에서 최소 학업수준 보장 지도를 추진할 예정이지만(교육부, 2021), 이러한 정책적 요소가 교육격차를 줄이는데 어떠한 영향을 끼칠지는 미지수이다. 더불어 고교학점제에 대한 학문적인 담론에서도 아직 교육평등에 대한 사항은 충분히 논의되지 못하고 있다.

1) 교신저자(jihyunkim@sungshin.ac.kr)

이에 본 논문에서는 앞으로 이루어질 고교학점제의 정책 실행과 정책 평가 연구를 위한 시사점을 얻고자 한 세기 넘게 고교학점제가 시행되고 있는 미국의 사례를 중심으로 고교학점제가 교육평등에 어떠한 영향을 끼쳤는지, 또 정책의 평가는 어떠한 방식으로 실행되었는지 실증적인 연구들을 중심으로 분석하고자 한다. 지금까지 미국을 비롯한 다른 나라의 고교학점제에 대한 연구는 꾸준히 있어 왔으나 (권은선, 2020; 김대영, 우옥희, 2019; 김영은, 노은희, 2020; 김혜영, 홍후조, 2018) 주로 정책 그 자체나 교육과정 편성 사례에 초점을 맞춘 연구들이 대부분이다. 실제로 이러한 정책이 학생들에게 어떤 영향을 끼쳤는지에 대한 실증적인 연구들을 분석한 연구는 드물다.

한편, 미국의 고교학점제를 우리나라의 고교학점제 자체와 직접 비교하는 것은 다음의 두 가지 측면에서 제한점을 갖는다. 첫째, 미국의 고교학점제는 그 시행 배경이 우리나라의 고교학점제와 차이가 있다. 미국에서는 1900년대 초부터 다양한 수요를 가진 학생들에게 고교교육을 제공하기 위해 다양한 트랙을 갖춘 종합고등학교(comprehensive schools)가 일반화되는 과정에서 지금과 같은 고교학점제가 뿌리내리게 되었다(Oakes, 1987; Powell, Farrar, & Cohen, 1985). 따라서 4차 혁명에 대한 대응과 입시 위주의 교육을 바꾸기 위해 학생들의 흥미와 진로를 기반으로 한 선택 과목의 확대를 목표로 한 우리나라의 고교학점제와는 그 차이가 분명하다. 둘째, 현재 미국의 고교학점제는 같은 트랙 내에서의 수준별 반 편성(ability grouping)이 활발하게 이루어지고 있고 학생의 수요와 더불어 교사와 진로 담당 상담교사가 반을 배정하는 방식(student placement)이 주된 정책적 요소(Rickles, 2011; Spade, Columba & Vanfossen, 1997)이나 우리나라의 고교학점제에서는 학생의 수요에 초점을 두고 학생들의 선택에 따른 수강에 초점을 두고 있다. 즉, 비록 미국과 한국이 고교학점제라는 비슷한 구조를 가지고 있는 정책을 실행하지만 정책 실행의 양상은 충분히 다를 수 있다는 것이다.

그럼에도 불구하고, 미국의 고교학점제에 대한 연구를 분석하는 것은 두 가지 측면에서 큰 의미가 있다. 첫째, 미국의 고교학점제에 대한 담론은 오랜 역사를 가지고 있으며 그 기간 동안 고교학점제가 다양한 방식으로 변형되었기 때문에 고교학점제가 가지고 있는 다양한 가능성과 일어날 수 있는 부작용에 대한 시사점을 제공해줄 수 있다. 특히 교육평등은 미국에서도 가장 중요한 교육정책의 목적이므로, 고교학점제가 교육평등에 미칠 영향을 분석하는데 특히 도움이 된다. 둘째, 미국에서는 고교학점제에 대한 연구가 오랫동안 다양하게 이루어졌으므로 앞으로 우리나라에서 고교학점제에 대한 평가를 다각도로 진행하는데 있어 유용한 시사점을 줄 수 있다.

이러한 연구의 필요성을 바탕으로 본 논문은 다음과 같이 구성되었다. 먼저, 우리나라의 고교학점제에 대한 선행연구를 분석한 뒤, 미국의 고교학점제 정책의 개관과 미국 고교학점제가 교육평등에 끼친 영향에 대한 선행연구를 살펴볼 것이다. 이와 더불어 미국에서 이루어진 선행연구를 연구방법론의 측면에서 살펴보고, 미국의 고교학점제 하에서 교육평등을 높이하고자 한 정책들이 어떻게 시행되었는지 분석한다. 이러한 논의를 바탕으로 우리나라 고교학점제의 실행과 이에 대한 연구에 시사점을 제시한다.

II. 우리나라의 고교학점제에 대한 논의

1. 고교학점제의 추진 배경과 주요 내용

고교학점제의 추진 배경에는 획일적이고 대학 입시에 종속된 기존의 고등학교 교육으로는 4차 산업혁명, 코로나19, 저출산에 따른 노동가능인구의 지속적이고 급격한 감소 등으로 인해 급격하게 변화하는 시대상에 적합한 인재를 길러낼 수 없다는 문제의식이 자리하고 있다(교육부, 2021). 고교학점제는 2017년 문재인 당시 대통령 후보가 제시한 주요 교육 공약 중 하나로 2018년부터 연구·선도학교를 지정하여 시범적으로 시행되었으며 2025년 전면 도입을 앞두고 2021년 현재 총 1,457교의 연구·선도학교가 운영되고 있다(교육부, 2021). 그러나 고교학점제의 정책적 아이디어는 최근에 등장한 급격한 변화는 아니다. 처음 고교학점제에 대한 담론은 2009년 이명박 정부에서 고교 교육력 제고 방안의 하나로 시작되었으나 별다른 정치적 추진력을 받지 못하며 큰 성과를 내지 못했다(김소영, 홍후조, 2021; 우옥희, 김대영, 2019; 홍후조, 2018). 하지만 이러한 과정을 통하여 학생이 자신의 진로에 따라 과목을 “선택”하고 일정한 기준에 따라 그 과목을 “이수”하며 이렇게 이수한 학점이 쌓여 졸업 요건을 갖추게 된다는 고교학점제의 기본적인 요소들은 하나의 추진가능한 정책적 선택지로 자리매김하게 된다. 특히 학생들로 하여금 자신이 배우고 싶은 과목을 “선택”하게 한다는 요소는 제 7차 교육과정 이후 점차 확대·적용되기 시작하였다(김연, 2020). 이후 2015 개정 교육과정부터는 전국의 모든 고등학교에서 계열 구분이 없이 선택형 교육과정이 운영되기 시작하였는데 이러한 교육과정의 변화는 사실상 2025년 고교학점제의 전면 실시를 위한 사전 준비 단계로 볼 수 있다(김동욱, 2019; 김태현, 김석우, 2019).

‘학생 선택 교육과정’과 더불어 고교학점제의 핵심 요건으로 꼽히는 것이 과목이수요건, 학년 진급요건, 졸업을 위한 요건이다(김혜영, 홍후조, 2018; 홍후조, 2018). 특히 과목이수요건에서 성취 수준에 관련된 이수 기준 없이 출석만 하면 이수가 되는 현행 단위제에서 벗어나, 과목 출석률과 더불어 학업성취율에 대한 기준(40% 이상)이 포함되는 것도 고교학점제의 핵심 정책 요소이다(강현석, 이지은, 유인영, 2019; 교육부, 2021). 고등학교 수업은 기존의 단위에서 학점으로 전환되며 총 이수학점이 192학점으로 현재의 교육과정보다는 다소 줄어들고 학교에서 개설하지 않은 과목을 듣기 위해 다른 학교나 학교 밖에서 학점을 이수할 수 있도록 하였다(교육부, 2021).

하지만 그동안의 학생 선택 교육과정은 교원수급, 공간확보, 대학 입시와의 연계 등 실행 상의 한계를 보였으며(김연, 2020) 더욱 근본적으로는, 학생들이 제대로 수업을 선택을 할 수 있을지, 학교가 얼마나 다양한 선택지를 줄 수 있을지, 결과적으로 학생들의 선택이 수업을 얼마나 바꿀 수 있을지에 대한 우려도 제기되었다(김란주, 서경혜, 2018; 이현, 2018). 더 나아가 학생들의 수업 선택이 단순히 개인의 선택이라기보다는 사회 계층과 관련된 다양한 요소들의 산물이기 때문에 차별화된 교육과정이 오히려 교육 격차를 늘릴 수 있다는 비판(김남은, 허영선, 2021)과 고교학점제를 통해서 만들어진 서열화된 학교 내 교육과정이 사회적 불평등을 고착화시킬 수 있다는 비판은 지속적으로 제기되고 있다(이현, 2018). 본 연구에서는 이러한 비판에 주목하여, 미국에서 실행된 고교학점제에 대한 실증적인 연구를 바탕으로 고교학점제가 교육격차에 미칠 잠재적 영향력을 분석해보고자 한다.

2. 선행연구에서 나타난 고교학점제의 핵심 쟁점

우리나라의 고교학점제에 대한 선행 연구는 아직 그 양과 질이 현격히 부족한 실정이며 그 내용도 문헌 연구나 연구·선도학교의 개별 사례 연구에 집중되어 있다(김소영, 홍후조, 2021). 고교학점제가 가져올 효과에 대해 근본적으로 부정적인 관점을 가진 연구(김정완, 2019; 이현, 2018)도 있으나 최근 들어서는 고교학점제의 도입기반과 관련된 쟁점을 이론적, 실증적으로 다룬 연구들이 등장하였다. 이는 최근 들어 고교학점제에 대한 대중의 인식이 고교학점제의 도입 여부보다는 실행 기반으로 옮겨가고 있는 추세와 궤를 같이 한다(김소영, 홍후조, 2021). 고교학점제의 도입은 단순히 단위제에서 학점제로서의 변화가 아니라 교육과정, 학생평가, 졸업제도, 대입전형, 학교 시설과 교원양성 등 고등학교 교육 전반에 대한 혁신을 필요로 한다(한혜정, 2019). 따라서 본 절에서는 고교학점제에 대한 선행연구를 이러한 주요 쟁점에 따라 분류하여 주요 연구 결과와 시사점을 개관하고자 한다.

고교학점제의 실행 기반의 측면에서 가장 빈번하게 다루어지는 쟁점은 교육과정의 측면이다(박균열, 주영효, 이인수, 2019). 우리나라 교육과정의 총론을 기반으로 통시적 분석을 수행한 임유나(2020)는 앞으로 고교학점제가 나아가야 할 방향으로 과목선택형이 아닌 과목이수의 계열적 경로인 과정 선택을 주축으로 삼아야 한다고 밝혔다. 특히 이수 순서 등에 대한 실질적인 지침을 주기에 과정선택형이 더 용이하다는 점을 근거로 든다(김혜영, 홍후조, 2018; 한혜정, 2019). 실제로 이렇게 과정을 기반으로 한 학생들의 수업 선택과 이에 대한 지원은 학생들이 자신의 흥미와 적성에 맞추어 수업을 선택하는데 효과적인 것으로 나타났다(김연, 2020). 과정 선택에 대한 주장과 관련하여 넓고 얕은, 단순히 다양하기만 한 과목 선택에서 벗어나 학생들의 진로와 보다 직접적인 관계가 있는 비교적 소수의 과목을 심화하여 배울 수 있는 교육과정도 제안되었다(임유나, 이광우, 2020; 임유나, 2019). 이러한 정책적 제안은 다음 장에 소개될 미국의 고교학점제 실행의 양상과 매우 비슷하다.

이와 더불어 졸업을 위한 최소 이수 학점에 대한 논의도 활발하게 이루어졌는데 대부분 현 단위보다 축소하는 방향으로 구체적인 학점은 150학점부터 192학점까지로 다양하게 논의되었다(김인엽, 홍섭근, 최문경, 권하니, 2019; 김진숙 외, 2019; 이부하, 최성근, 2019; 임유나, 2020). 보다 근본적으로는 학생들의 진로에 따라 서로 다른 수의 학점을 이수하고 졸업하게 하는 방향도 논의되었다(이광우, 2018; 임유나, 2020). 현재 교육부는 수업량을 감축하는 것에 공감하여 2023년부터 192학점, 2,560시간으로의 변화를 예고하였으며 17회 중 1회 수업은 학교에서 자율적으로 운영하도록 하였다(교육부, 2021). 그러나 졸업 이수 학점의 다양화에 대한 정책적 논의는 아직 구체화되지 않은 것으로 보인다.

학생들의 수요에 맞는 다양한 과목을 제공하기 위한 교사 수급은 고교학점제의 실행과 관련해서 끊임없이 제기되는 쟁점 중에 하나이다. 실제 고교학점제 이전의 선택형 교육과정에서 교원 수급의 어려움으로 인해 학생들에게 학교 수준에서 제한된 수업 선택이 강요된 점은 고교학점제를 시행하는 데 있어 교사 수급이 얼마나 중요한지를 반증한다(이상은, 장덕호, 2019). 학생들의 교과목 수요를 기반으로 하여 필요 교원 수를 추산한 허주, 김갑성, 최수진, 이승호(2020)는 이러한 교사 수급의 문제를 보다 구체적으로 분석하였는데, 그 결과 주당 수업 시수를 15.1시간으로, 학급당 학생 수를 24.5명으로 잡았을 때 주요 교과목에서는 교사의 수가 부족하지 않았지만 그

외 과목에서는 교사의 수가 부족한 것으로 나타났고 주당 수업 시수를 줄이거나 학급당 학생 수를 줄이는 경우에는 모든 과목에서 학생들의 수요를 충족하기에 교사의 숫자가 부족한 것으로 나타났다. 또한 고교학점제 연구·선도학교에서 일하는 대부분의 교사들이 1개의 전공을 가지고 있었고 대부분 이에 해당되는 수업을 담당하고 있었으며 현재 담당하는 교과 이외에 다른 교과를 담당하고자 하는 교사가 많지 않았다는 점도 교사 수급의 어려움을 단적으로 보여준다(이상은, 백선희, 2019a). 이를 해결하기 위하여 교사들이 다양한 수업을 가르칠 수 있도록 한 과목 이상의 자격증을 갖도록 하는 방안이나(이부하, 최성근, 2019; 서봉언, 2019), 온라인 교육과정, 공동 교육과정의 운영, 외부 강사 활용 등의 방안이 제기되기도 하였다(이상은, 백선희, 2019b; 정광희, 김주아, 손찬희, 이재덕, 2017). 그러나 현재 순환교사활용이나 외부 강사의 비율은 미미한 수준으로 앞으로 이를 더욱 적극적으로 활용할 제도적 지원이 필요하다(박수정, 방효비, 박정우, 고정희, 2020). 이외에도 교사 간의 업무 형평성 확보, 순환근무제도 개선, 전문성 강화 등도 교원 관련 주요 과제로 꼽혔다(이상은, 장덕호, 2019).

고등학교 교육이 대학입시와 직결되는 상황에서 고교학점제 실행 이후의 학생평가에 대한 논의 또한 가장 중요한 쟁점 중에 하나이다. 교육부(2021)는 고교학점제의 도입과 더불어 교사가 미리 정한 성취 기준에 맞춘 절대평가를 기반으로 하는 성취평가제 도입을 계획하고 있다. 특히 선택과목의 절대평가는 많은 연구자들이 고교학점제 실행의 기본적인 요건으로 보고 있고 교장, 교감, 교사들 또한 이러한 취지에 공감하는 것으로 나타났다(김정빈, 2017; 안상진, 2017; 이광우, 2018). 더불어 교사들은 현재의 수능은 절대평가로 최소한의 학력을 평가하는 일종의 자격고사로 기능해야 한다는 의견을 가지고 있는 것으로 나타났으며 대학입시에서 수능보다는 학생부 중심의 학생 선발을 통하여 학생들의 전공적합성에 보다 중점을 두는 입시제도로의 변화가 필요하다고 보았다(이명애, 2021; 허정은, 정영희, 박창언, 2020). 그러나 교사들의 성적 부풀리기 등 공정성과 신뢰성의 문제가 나타날 수 있다는 점은 우려를 불러일으켰고(이현, 2018; 임유나, 이광우, 2020) 대학입학전형에 사용될 자료의 변별력과 공정성에 대한 우려 또한 절대평가의 도입에 걸림돌로 작용하였다(김정완, 2019). 이에 이명애, 성경희, 양길석(2020)은 선택과목과 필수과목에 대한 평가를 다르게 하는 “two track 접근”을 제안하기도 하였는데, 이러한 방안을 포함한 다양한 학생 평가 방안이 활발하게 논의되고 있다.

앞서 언급한 대로 고교학점제의 핵심은 단순히 학생이 일정 수준 이상으로 출석을 하면 과목을 이수하는 단위제에서 벗어나 일정한 성취를 얻어야 교과를 이수할 수 있도록 한다. 이와 관련하여 미이수자, 즉 수업을 선택하여 수강하였지만 성취수준에 도달하지 못하여 학점을 인정받지 못하는 경우에 대한 지원은 고교학점제의 필수적인 요소이다(김영은, 노은희, 2020). 교육부는 2025년부터 전 과목에 미이수제를 도입하고 학교별로 미이수 보충지도를 다양하게 운영하도록 권고하고 있고(교육부, 2021) 교사들도 미이수, 보충학습지원, 재이수제의 필요성에 대해 긍정적으로 생각하는 것으로 나타났다(이광우 외, 2017). 그러나 이수/미이수의 기준 설정을 어떻게 할 것인지, 미이수자에 대한 지원이 교사의 또 다른 업무로 과중되지 않는지, 미이수학생들에 대한 부정적인 낙인효과 등이 논란이 되며 특히 이와 관련된 민원이 발생하고 학생과의 관계가 더욱 어려워지는 것 등에 대한 우려가 보고되고 있다(김홍겸, 오현정, 2019; 김영은, 노은희, 2020; 이명애, 성경희, 양길석, 2020). 한혜정(2019)은 이러한 쟁점과 관련하여 학생들의 기초학력 보장을 고교학점제와 관련한 주요 요소 중 하나로 보고 향후 기초학력 보장을 위한 학교 급간의 교육과정 연계를 제안하였다. 이는 단순히 미이수자를 고등학교 단계에서 규정하고 지원하는 것이

고등학교 이전부터 축적되어 온 학습결손에 적절하게 대처할 수 없다는 인식에서 기인한다. 그러나 미이수자의 분류와 지원, 그리고 기초학력 보장은 교육격차와 직결된 문제임에도 불구하고 이에 대한 논의는 여전히 추상적이고 이론적인 논의에 머무르고 있는 것으로 보인다.

고교학점제의 가장 근본적인 요소가 학생들의 수업 선택에 있는 만큼, 학생들이 어떠한 방식으로 수업을 선택하였는지도 고교학점제의 실행에 관련된 중요한 쟁점이다. 고교학점제 연구학교 학생들을 중심으로 한 이상은, 백선희(2019b)의 연구 결과를 보면, 학생들은 자신이 선택한 과목과 적성과 진로 사이의 관련성을 보통보다 높다고 인식하였는데, 이는 7차 교육과정하에서의 학생들의 인식(백선희, 심우정, 2014)보다는 개선된 것으로 보인다. 즉, 고교학점제로 정책이 변화하면서 학생들이 점차 자신의 진로와 적성에 맞는 과목들을 더욱 용이하게 선택한 것으로 보이는 반면, 내신 성적에 유리한 과목에 몰리는 쏠림현상은 크게 나타나지 않은 것으로 보인다(김동욱, 2019; 이상은, 백선희, 2019b). 물론 이러한 결과는 연구·선도 학교에서의 정책 실행 결과로 실제 고교학점제가 실행되었을 때의 정책적 효과를 모두 보여주는 것은 아니다. 실제로, 교사 입장에서는 학생들의 진로 의식이 미비하여 선택 과목의 개설이 어렵고 학생들이 성적 산출에 불리하다고 생각하는 과목을 선택하지 않아 폐강되는 등 실행상의 어려움이(이상은, 장덕호, 2019), 학생의 입장에서는 진로와 적성에 따른 과목 선택의 어려움이 보고되기도 하였다(정윤경, 류지은, 안유진, 곽초롱, 2021). 이에 따라, 진로상담과 학업설계 코칭 등 학생들의 과목 선택에 도움을 주기 위한 다양한 방안이 고려되어야 한다(임유나, 2019; 정윤경, 류지은, 안유진, 곽초롱, 2021).

마지막으로, 고교학점제가 교육 평등에 미칠 잠재적 영향력에 대한 유추를 가능하게 하는 선행 연구들이 제한적으로 이루어져 왔다. 주주자(2018)는 교육에서의 평등을 학습할 기회의 평등, 학습하는 과정의 평등, 그리고 학습 결과에 있어서의 평등 차원에서 접근할 수 있다고 보고 이 세 가지 측면에서 고교학점제가 소수의 높은 학업성취를 가진 학생들 위주의 교육과정에서 벗어나 학생 개개인의 교과 선택의 기회를 보장할 수 있고, 또 학생들이 선택한 과목에서 최소한의 성취 기준에 도달할 수 있도록 지원함으로써 교육평등에 기여할 수 있다고 주장하였다. 하지만 이는 고교학점제의 취지에 근거한 이론적인 주장으로 이에 대한 실증적인 연구가 반드시 필요하다. 이와는 반대로 학생들의 개인적 특성과 과목 선택 사이의 연관성을 분석한 연구들에서는 성적이 높다고 인식하는 학생들, 가정 형편이 좋고 부모의 교육 수준이 높은 학생들일수록 적극적으로 자신의 적성과 흥미에 부합하는 수업을 택하는 것으로 나타났다(장봉석, 2017; 이상은, 백선희, 2019b). 즉, 학생들 개개인에게 선택권이 부여되더라도 모든 학생들이 동일하게 그 선택을 통하여 자신의 진로 역량을 최대한 키울 수 있는 선택을 하지는 못하며 따라서 고교학점제가 학교 내에서의 교육격차를 늘리는데 영향을 줄 수 있다. 더불어 고교학점제는 학교 간의 격차에도 큰 영향을 끼칠 수 있다는 예측도 제기되었다(김정완, 2019).

종합적으로 볼 때, 현재 고교학점제에 대한 다양한 쟁점이 제기되고 또 논의되고 있으나 대부분의 논의가 고교학점제의 효과성, 특히 학생 선택 교육과정의 실행과 학생 평가 등에 그 초점을 두고 있다. 즉, 학생들이 자신의 적성과 흥미에 맞는, 진로와 관련된 교과를 선택하고 이를 잘 이수하도록 하는데 논의가 집중되어 있는 것이다. 반면 교육평등에 대한 논의는 상대적으로 부족한 실정이며 대부분 추상적이고 이론적인 논의에 그치고 있다. 고교학점제의 도입 배경 중 하나가 교육 격차의 해소인 만큼 고교학점제가 이러한 추진 의도를 잘 살릴 수 있을지에 대한 깊이있는 논의가 반드시 필요하며 이를 위해 실증적인 연구를 기반으로 한 분석이 요구된다.

III. 미국의 고교학점제와 교육평등에 대한 선행연구분석

1. 미국의 고교학점제 개관

미국의 고교학점제는 1900년대 초반부터 지역별로 다른 교육과정을 거친 고등학생들의 학업성취를 비교하기 위하여 마련된 표준화된 제도이며 이는 각 학교나 학군에서 교과목의 자율성을 가지면서도 이수시간을 동일하게 유지할 수 있는 제도적인 장치로 적용되어 왔다(권은선, 2020). 미국의 고교학점제는 대부분 과정선택형을 취하고 있으며 교육과정 구분(curriculum differentiation), 더 일반적으로는 트랙킹(tracking)으로 명명된 교육과정에 각 학생들이 배치되는 방식으로 이루어졌다. 미국의 국가 종단연구(National Educational Longitudinal Study, NELS)에 따르면, 연구대상으로 선정된 1,000개 학교를 졸업한 25,000 여명의 중·고교학생들 중에 86%에 해당되는 학생들이 트랙별로 배치된 수업을 듣고 있다(Hattie, 2012) 학생의 배치는 해당 학생의 희망, 진로담당교사와 담임교사의 결정 등이 종합적으로 고려된다. 트랙킹은 고교학점제 내에서 학생의 과목선택을 체계적으로 안내하는 하나의 조직적 장치이며 전통적인 방식으로는 일반 트랙(general track), 직업교육 트랙(vocational track), 진학 트랙(academic track)으로 나뉜다(Conant, 1959; Lee & Bryk, 1988; Vanfossen, Jones, & Spade, 1987). 이러한 트랙킹은 우리나라에 존재하는 고등학교의 계열과 비슷한 역할을 하지만 보통 학교 내에서 나누어진다는 점과 다른 트랙에 속한 학생들이 같은 수업을 들을 수 있다는 점 등의 차이가 존재한다. 최근에는 앞서 언급한 전통적 트랙킹은 점차 줄어드는 추세이며 같은 내용의 수업을 다른 수준별로 가르치는 방식(advanced, honors, regular, or basic courses)으로 변경되었는데 이러한 방식은 보통 수직적 교육과정(vertical curriculum), 혹은 수준별 교육과정(ability grouping)으로 명명하기도 한다(Archbald & Farley-Ripple, 2012; Hallinan, 1994). 이러한 방식의 조직구조는 교사가 단일한 능력 수준을 가진 학생들을 한 반에서 가르치는 것이 보다 효과적이라는 전제에 기반을 두고 있다. 이때 공통적으로 배워야 하는 과목을 수준에 따라 최대 6-7개의 강좌로 나누는데 강좌 이름이 비슷한 경우에도 각각의 수업에서 학생들이 경험하는 바는 큰 차이가 있다(Lee & Bryk, 1988). 그리고 이러한 차이가 미국의 고교학점제가 교육평등에 미치는 영향의 기반이 된다.

2. 미국의 고교학점제와 교육평등

본 절에서는 미국에서 고교학점제와 교육 평등에 대한 실증적 연구들을 검토하고, 특히 그 연구 결과와 연구 방법에 초점을 맞추어 논의한다. 미국 고교학점제를 분석한 연구들은 대체로 두 가지 관점을 따르는데, 기능주의 이론과 갈등주의 이론이다. 기능주의 관점에서 보면 고교학점제는 다양한 흥미와 능력을 가진 학생들에게 학교가 그들이 필요로 하는 훈련을 제공해줌으로써 사회에 나갔을 때 적재적소에 그들이 배치될 수 있도록 하는 도구가 되므로 고교학점제 자체가 교육 평등에 주는 영향은 크지 않다(Alexander & Cook 1982; Davis & Haller 1981). 반면, 갈등

주의 측면에서 보면 고교학점제는 본래 존재하던 학업격차를 더욱 공고히 하며 사회적 불평등을 정당화시키는 도구가 된다(Alexander, Cook, & McDill 1978; Jones, Vanfossen, & Spade 1985; Oakes, 1982; Rosenbaum 1975, 1976). 본 절에서는 미국 고교학점제와 교육평등에 대한 주요 연구 결과를 교육 평등에 대한 세 가지 관점, 즉 학습할 기회의 평등, 학습하는 과정의 평등, 그리고 학습 결과에 있어서의 평등(주주자, 2018)으로 나누어 분석한 뒤, 주요 연구 방법과 미국의 고교학점제 내에서 교육평등을 높이고자 한 노력을 차례로 논의하였다.

가. 미국의 고교학점제가 교육 평등에 끼친 영향

고교학점제의 핵심은 학생들이 자신의 흥미와 진로에 따라 서로 다른 수업을 듣게 된다는 점에 있다. 즉, 이전까지는 어느 정도 균일했던 교육적 투입이 학교별로 또 학생 개개인별로 다양하게 변화하게 되는 것이다. 이때 학습할 기회의 평등이 중요한 이유는 학생들이 듣는 수업이 학생들의 고교 성적은 물론 고등학교 졸업과 대학 진학, 또 그 이후의 삶에 큰 영향을 끼치기 때문이다(Alexander, Cook, & McDill, 1978; Gamoran, 1987; Lee, Croninger, & Smith, 1997; Vanfossen, Jones, & Spade, 1987). 학생들의 과목 선택권은 학교가 어떠한 과목을 제공하는지에 따라 그 한계가 정해지게 되고 그 안에서도 학생이 자신의 진로와 흥미에 맞게 과목을 선택할 수 있는 능력에 따라 그 효과성이 정해지게 된다. 즉, 고등학교에서의 계층화는 교과목의 개설과 학생의 배치, 두 가지 과정의 산물이다(DeLany, 1991; Sorenson, 1984). 따라서 학습할 기회의 평등 측면에서 진행된 미국 고교학점제에 관한 연구들은 크게 각 학교별, 혹은 트랙별로 선택이 가능한 수업들에 대한 연구와 학생들이 어떠한 과정을 거쳐서 수업을 선택하게 되는지에 대한 연구로 나눌 수 있다.

첫째로, 각 학교에서 제공하는 교육과정은 그 형태와 조직, 질이 상이하며, 학업중심적인(academic-oriented) 교육과정을 운영하는 학교들에서 학생들이 더욱 높은 학업성취를 보였고 학생들 사이의 학력 격차도 줄어드는 모습을 보였다(Lee, Croninger, & Smith, 1997; Spade, Columba, & Vanfossen, 1997). 이러한 학교들은 대부분 깊이가 없는 다양한 수업을 제공하기 보다는 심도깊은 학문 중심적 수업을 가능한 한 많은 학생들에게 제공하고자 하였고, 이러한 교육과정에서 학습한 학생들의 경우 부모의 사회적 지위에 근거한 학업 격차가 줄어드는 경향을 보였다. 이는 학생들의 과목 선택권보다는 일관된 학문 중심의 교육과정을 선택한 카톨릭 학교들에서 학생들의 성취가 높고 또한 학업격차가 줄어드는 현상을 설명할 때도 마찬가지로 적용된다(Bryk, Lee, & Holland, 1993; Lee & Bryk, 1988). 더 나아가, Lee와 Bryk(1988)는 과목 선택에 대한 다양한 선택지를 제공하는 학교에서는 학생들이 쉽고 재미있지만 결국 자신들의 진로에는 큰 도움이 되지 않는 과목을 선택하게 된다고 주장하기도 하였다.

물론 이러한 결과는 지나친 입시 위주의 교육을 탈피하고자하는 우리나라의 고교학점제의 상황과는 완전히 다른 양상일 수 있다. 그러나 우리나라의 경우에도 학교별로 상이한 교육과정이 운영될 수 있고 특히 학생 수가 많지 않은 지역이나 자원이 충분하지 않은 학교들에서 학생들에게 지적 자극을 주지 못하는 파편화된 흥미 위주의 수업이 나열될 수 있다는 점을 암시한다. 이러한 교육과정은 모든 학생들의 학습에 악영향을 줄 수 있고 더 나아가 학생들의 학업 격차에 악영향을 줄 수 있다. 실제로 미국에서는 사회경제적 배경이 낮은 학생들이 많은 학교의 경우 학문적으로 깊이 있는 심화 수업이 충분히 제공되지 않았고 심화 수업에서 제공되는 교육의 질도

다른 학교에 비해 떨어지는 것으로 나타났다(Hattie, 2012; Oakes, 1992). 반면, 각 학교가 제공하는 수업의 차이보다는 학교 내에서 트랙 간의 차이가 학생들의 성적에 더 큰 영향을 끼친다는 연구 결과도 있다(Gamoran, 1987). 교육 평등의 관점에서, 이는 같은 학교 내에서도 위계화된 교육과정에 기인한 교육 기회의 차이가 있을 수 있다는 점을 암시한다.

둘째로, 많은 연구에서 부모의 사회경제적 배경과 학생들이 듣는 수업 사이의 관계를 밝혔는데 일반적으로 가정환경이 어려운 학생일수록 학문적으로 도전적이지 않은 수업을 택하는 것으로 나타났다(Lee & Bryk, 1988; Ndura, Robinson, & Ochs, 2003). 가정환경이 어려운 학생일수록 선택하는 과목이 앞으로의 진로나 진학에 미칠 영향을 잘 이해할 수 없는 경우가 많고 가정이나 학교에서 과목 선택에 대해 얻을 수 있는 정보가 제한적이기 때문이다(Lee & Bryk, 1988; Lee & Ekstrom, 1987; Rosenbaum, 1980). 반대로 학생의 성적이 평균적이더라도 사회경제적 지위가 높은 가정의 학생들은 더 높은 트랙의 수업을 듣게 되는 경우가 많은데 이 경우에는 그 부모가 “효과적인 학습 매니저”로서의 역할을 할 수 있기 때문이다(Alexander, Cook, & McDill, 1978; Hattie, 2012; Ndura, Robinson, & Ochs, 2003; Useem, 1991). 동시에 학생들의 수업 선택에는 학교가 학생들을 어떻게 평가하는지도 중요한 요소가 된다. Oakes, Ormseth, Bell, & Camp (1990)의 연구에 따르면 저소득층일 확률이 상대적으로 높은 유색인종의 학생들의 경우 백인 학생들에 비해 낮은 학업 능력을 가지고 있는 것으로 판별될 확률이 7배 가량 높은 것으로 나타났다. 이와는 반대로 학생들의 과목 선택은 그 학생의 가정환경이나 인종 때문이 아니라 단순히 고등학교 입학 전의 성적에 따른 결과라는 결과도 있다(Alexander, Cook, & McDill, 1978; Archbald & Farley-Ripple, 2012).

그러나 학생들이 원하는 과목을 선택하고 배치되는 과정이 단순히 학생 개개인의 특징에서 비롯되는 것이 아니라 각 학교의 조직적 특성에서 비롯된다는 연구도 다수 존재한다(Garet & DeLany, 1988; Gamoran, 1992; Jones, Vanfossen, & Ensminger, 1995; Useem, 1992). Sorenson(1970)은 학교가 학생들을 어떻게 배치하는지와 관련하여 네 가지 조직적 특징을 제시하였다. 첫째, 학생들이 교육과정의 트랙을 선택할 수 있는 정도(포괄성, inclusiveness), 둘째, 학교가 학생들의 교육과정 경험에 얼마만큼의 차이를 둘 것인지의 정도(학교의 선택성, selectivity), 셋째, 학생들의 선택이 그들의 교육과정에 얼마나 큰 영향력을 미치는지의 정도(학생의 선택성, electivity), 넷째, 학생들이 고등학교 기간 동안 얼마나 같은 트랙이나 반에 머무르는지의 정도(범위, scope) 등 네 가지 속성이다. Jones, Vanfossen, & Ensminger (1995)는 이 중에서 학교들이 어느 정도의 학생의 선택을 보장해주는지(electivity), 높은 수준의 수업을 듣고 싶어 하는 학생들에게 수업을 얼마나 많이 제공해주는지(inclusiveness), 또 그 학교의 학생 구성에 따라 비슷한 학업성취와 배경을 가지고 있는 학생들도 다른 수업을 듣게 되는 상황이 발생했고 높은 사회경제적 배경을 지닌 학생들이 많은 학교 일수록 더 많은 학생들이 심화 과목에 배치되는 것을 실증적으로 밝혔다.

하지만 이러한 학생 배치 과정에 대한 연구가 학교의 역할을 과도하게 상정하는데 따른 문제점을 지적한 연구도들 있다. 예를 들어 DeLany(1991)는 고교학점제 내에서 고등학교가 수행해야 할 여섯 가지 과업을 나열하였는데, 첫째, 들을 수 있는 수업의 “메뉴” 만들기, 둘째, 교육과정에 대한 자세한 정보 배포, 셋째, 학생들의 수강신청 요청을 파악하고 교사들의 수업 개선 가능성을 분석, 넷째, 수업 개설을 위한 자원의 분배, 다섯째, 누가 무슨 수업을 언제 듣는지 등의 모든 정보를 담은 종합 일정 계획 수립, 여섯째, 수립된 계획을 수정이다. 이러한 일련의 과정을 매 학기

마다 거치면서 학생들이 배치되고 수업이 진행되는데 학교로서는 그때 그때 상황에 맞게 임기응변식으로 대처하게 되며 이 과정이 사회의 불평등에 기여하는지와 같은 근본적인 질문을 하기 힘들다는 것이다(DeLany, 1991). 이와 관련하여 Useem(1992)도 학생 배치는 학생들의 교육적 필요보다는 학교의 크기와 수업에 배당되는 인원 수에 따라 좌우되기도 한다는 점을 밝혔다. 이러한 결과는 고교학점제가 교육평등에 가지는 영향력에 대한 책임을 고교학점제의 실행자인 일선 학교가 지는 것은 어려우며 보다 거시적인 관점에서 고교학점제가 교육 평등에 기여할 수 있도록 하는 방안을 고려해보아야 함을 반증한다. 특히 우리나라의 경우, 특정 수업에 학생들이 많이 몰리는 경우에 학생의 선택 이외에 어떠한 방식으로 학생을 배치할 것인지, 특히 이 과정에서 어떻게 공정하게 수업을 듣도록 할 것인지에 대한 논의가 충분히 이루어지지 않은 상황이다.

학습하는 과정에서의 평등에서 중요한 문제는 학생들이 듣는 수업이 질적인 측면에서 차이가 있는지의 여부이다. 수업에서 다루는 내용이 다르더라도 일정하게 높은 질의 수업이 제공되어야 학생들이 서로 다른 수업을 듣더라도 교육 격차가 줄어들 수 있다. 하지만 미국에서는 일반적으로 비학문적이며 수직적 교육과정에서 낮은 단계에 있는 수업들은 학생들에게 도전감을 주지 않고 큰 노력을 요하지 않으며, 지식이 파편화되어 전달되고, 교사들도 학생들에게 낮은 수준의 기대를 가지고 있는 것으로 나타났다(Gamoran, 2021; Oakes, 1985; Page, 1991). 더 나아가 기본 수준의 수업에서는 학생들의 참여도가 낮고 토론 등 학생 중심 교육활동의 빈도수도 낮은 것으로 나타났다(Gamoran, Nystrand, Berends, & LePore, 1995). 수업을 맡는 교사들의 질에도 차이가 있는데, 보통 좋은 평판을 가지고 있는 교사들이 가장 높은 수준의 수업을 맡는 경향이 있었다(Finley, 1984). 또한 수업이 교사의 일방적인 지식 전달이 아닌, 학생과 학생 사이의 상호작용을 포함하는 만큼(Cohen, Raudenbush, Ball, 2003), 낮은 성취의 학생들만 한 곳에 모여 상호작용하게 되는 경우, 또래 집단의 형성의 관점에서 학생들 서로에게 도움이 되는 환경이 조성되지 못한다는 점도 문제점으로 지적되었다(Dar & Resh, 1986; Oakes, Gamoran, & Page, 1992). 종합해보면, 고교학점제 하에서 수업 간의 질적인 차이는 분명히 존재할 수 있으며 이러한 수업의 질의 차이는 학생들의 학업격차를 더 악화시키는 방향으로 작용할 수 있다.

마지막으로, 학습의 결과 차원에서 보면, 많은 연구에서 미국에서 수직적 교육과정이나 트랙킹 등으로 나타난 고교학점제가 학생들의 학업 격차를 더욱 악화시킨다는 점을 발견하였다(Gamoran & Berends, 1987; Murphy & Hallinger, 1989; Rosenbaum, 1980). 300개 이상의 실증적 연구를 메타분석한 Hattie(2012)에 따르면, 트랙킹이 학생들의 학습과 학습에 대한 태도에 미치는 긍정적인 영향은 매우 제한적이지만 교육평등에 미치는 영향은 매우 부정적이다. 전통적인 트랙킹 외에도 학생들의 이전 성적에 따라 다른 수준의 수업을 듣게 하는 수준별 교육과정의 경우에도 그 효과는 거의 없는 것으로 나타났다(Slavin, 1990). 이는 수준별 교육과정이 학생들의 능력에 맞는 수업을 가능하게 하여 낮은 학업성취를 보이는 학생들도 그들에게 맞춘 수업을 받게 되어 학업성적이 올라가기리라는 기대와 정반대의 결과이며 고교학점제가 학생들의 학습 결과의 측면에서 평등을 저해하거나, 최소한 그 긍정적인 영향력이 미미할 수 있다는 점을 분명히 한다.

나. 고교학점제와 교육평등 연구의 방법론적인 측면

미국에서 이루어진 고교학점제 연구의 연구 방법적인 측면에서 가장 두드러진 특징은 국가 수준에서 종단적으로 수집한 대규모 설문조사 및 학생 성적에 대한 양적 데이터가 주로 쓰였다는 점이다. 예를 들어, 미국에서 가장 큰 규모의 전국규모 데이터인 National Assessment of Educational Progress(NAEP)와 High School and Beyond(HSB)는 학생들의 학업성취와 학교에서 제공한 수업의 종류, 학생들이 들은 수업의 종류, 각 트랙에 속한 학생의 수, 학생들의 배경변인 등 다양한 변인이 포함되어 고교학점제의 효과를 분석하기 위한 연구에서 다양하게 쓰였다(Lee, Croninger, & Smith, 1997; Gamoran, 1987; Jones, Vanfossen, & Ensminger, 1995; Kotok, 2017; Lee & Bryk, 1988; Vanfossen, Jones, & Spade, 1987). 그러나 대부분의 대규모 설문조사에서 학생들에게 단순히 그들이 일반 트랙(general track), 직업교육 트랙(vocational track), 진학 트랙(academic track) 중 어디에 속하는지를 기록하게 하는 방식을 택했는데 이는 두 가지 근본적인 문제점을 피하기 어렵다. 첫째로, 학생들은 대부분의 경우 자신이 속한 트랙을 정확히 보고하는데 어려움을 겪는다. Rosenbaum(1980)에 따르면, 학생 설문지 결과와 실제 트랙의 상관계수는 0.6에 머물렀다. 둘째로, 교육과정이 다양한 방식으로 분화되면서 더 이상 일반트랙, 직업교육 트랙, 진학 트랙의 세 가지로만 학생들을 분류하기는 어려워졌다(Vanfossen, Jones, & Spade, 1987). 따라서 트랙이 고정되어 있다는 전제를 버리고 각 학생이 어떠한 수업을 듣는지에 대한 경로를 종단적으로 추적하는 것이 중요하다(Archbald & Keleher, 2008; Garet & DeLany, 1988).

한편, Sorenson(1987)은 이러한 전국적인 대규모 설문조사를 바탕으로 한 연구가 각 지역별, 학교별 특수성을 무시할 수 있다는 점을 비판했다. 실제로 학생의 배치는 지역별, 학교별로 그 차이가 크다는 것이 중론이다(Garet et al. 1987; Garet & DeLany 1988; Lee & Bryk 1988; Oakes, 1985; 1990). 더불어 대규모 설문조사를 이용한 양적 연구의 경우 학교 내에서 학생들이 직접 경험하는 교육과정에 대한 측정이 정교하지 못하고, 연구 결과를 설명할 수 있는 메커니즘에 대한 논의가 부족하다는 점이 그 한계로 지적되었다(Gamoran & Berends, 1987). 이러한 양적 연구의 한계점을 극복하기 위해 개개인의 학생들이 경험하는 교육과정과 각 학교의 지역성에 대한 질적 연구도 이루어졌다(DeLany, 1991; Spade, Columba, & Vanfossen, 1997; Lee & Ekstorm, 1987; Oakes & Guiton, 1995; Turner & Spain, 2020). 이러한 연구에서는 대부분 오랜 시간 동안 적은 수의 교사, 교장, 학생들을 면담하고 관찰하여 대규모 양적 연구에서 밝혀내지 못한 고교학점제의 메커니즘, 특히 학교의 문화와 학생들의 정체성 등이 고교학점제의 실행에 미치는 영향 등을 분석하였다. 종합하면, 고교학점제가 교육평등에 미치는 영향을 분석하기 위해서는 대규모 양적 연구, 특히 어떤 배경을 가진 학생들이 어떤 과목을 어떤 방식으로 언제 선택하여 듣는지에 대한 데이터와 각종 교육의 결과 관련 데이터(학생들의 학업성적, 진로·진학 관련 지표 등)가 필수적이며 이와 더불어 이런 현상을 깊이 있게 설명해줄 질적인 연구도 반드시 수반되어야 한다.

다. 고교학점제와 교육평등을 위한 노력

앞서 논의한 대로 미국의 고교학점제가 교육평등에 끼치는 부정적인 영향은 연구자들 사이에 큰 이견이 없다. 하지만 고교학점제는 사실상 미국의 고등학교 설립 초기부터 한 세기 이상 지속해 온 고등학교 교육의 문법이기 때문에 고교학점제 자체를 바꾸기 보다는 고교학

절제 내에서 교육평등을 추구하고자 하는 정책적 노력이 이루어져왔다. 본 절에서는 이러한 정책적 노력을 일선 학교 차원과 주정부 차원의 노력으로 나누어 살펴본다.

첫째로, 디트랙킹은 학생들의 능력이나 배정된 트랙에 관계없이 수업을 듣도록 하는 방식으로 수업마다 균일하지 않은 학생 조직(heterogenous grouping)의 추구를 기본으로 한다. Wells & Serna (1996)의 정의에 따르면 디트랙킹은 기존의 트랙킹 구조에 도전하고, 모든 학생들이 도전 감있는 수업에 참여하도록 길을 열어주는 것이다. 디트랙킹은 1990년대를 기점으로 다양한 지역에서 시도되었고 소기의 성과를 얻은 경우도 있었지만(Burris, & Welner, 2005), 대부분은 실패로 끝났다(Gamoran, 2021). 대부분의 교사들이 다양한 능력을 가진 학생들을 동시에 가르치는 것에 난색을 표했고 교사들이 디트랙킹의 취지에 공감한다고 하더라도 이러한 개혁이 학교별로 이루어지다보니 전체 체제상의 변화를 가져오기는 부족했다(Rubin & Noguera, 2004). 소위 좋은 학교에 위치한 학교들, 학업 성취가 좋은 학교들은 보통 트랙킹을 유지하는 경우가 많고 그렇지 않은 학교에서 디트랙킹을 추진하는 경우가 많았는데 Loveless(1999)는 이를 사회지도층이 사회적 불평등을 견고히 하기 위하여 역효과를 낳는 교육 정책을 계속해서 비합리적으로 유지하고 있는 것으로 보았다.

디트랙킹 이외에도 일선 학교 수준에서 더 많은 학생들이 보다 높은 수준의 교육과정을 경험하도록 하려는 교육개혁이 추진되었다. 특히 학업 수준이 다소 낮은 학생들에게 일종의 관문 역할(gatekeeper)을 하는 심화 수학 과목을 더 많이 수강하도록 하려는 노력이 진행되었는데, Gutiérrez(1996)는 이러한 개혁이 성공적으로 이루어진 사례를 기반으로 수준 높은 공통교육과정, 학생에 대한 헌신, 학교 집단에의 헌신, 혁신적인 교수학습 방법을 주요 요인으로 들었다. 반면, Buckley(2010)는 학업성취가 낮은 학생들에 대한 교사들의 낮은 기대로 인해 이러한 학교의 노력이 실패하게 되는 과정을 보고 하였다. 한편, Yonezawa, Wells, & Serna(2002)의 연구에 따르면, 학교에서 이러한 현실을 개선하기 위하여 더 많은 학생들이 심화수업을 듣도록 하였는데 유색인종 학생들의 경우 높은 수준의 수업을 들을 수 있는 기회가 생겨도 거부하는 경우가 많았다. 이는 그들이 낮은 수준의 수업이 스스로에게 적합하다고 느끼고 안전한 선택을 하는 경우가 많았기 때문이다. 즉, 단순히 심화단계의 수업을 선택할 수 있도록 한다고 해도 학교의 문화가 이를 뒷받침해주지 않는다면 디트랙킹은 실현되지 않을 수 있다. 종합해보면 디트랙킹과 관련 학교 차원의 개혁은 많은 부분을 학교 차원의 인적·문화적 자원에 의존하게 되므로 보다 광범위한 체제 차원의 개혁이 수반되어야 함을 시사한다.

광범위한 체제 차원의 개혁으로 2000년대 초반부터 20여 개의 주에서 실시된 “모두를 위한 진학 교육과정”을 들 수 있다(Nomi, Raudenbush, & Smith, 2021). 이는 졸업을 위해 모든 학생들이 높은 수준의 수업, 예를 들어 대수(algebra)와 같은 과목을 반드시 듣도록 하는 방식이다. 이러한 정책의 실행은 각 주마다 차이가 있는데, 예를 들어 미시간 주에서 2007년부터 실행된 Michigan Merit Curriculum(MMC)의 경우 모든 학생들이 4년 동안 영어와 수학, 3년 동안 과학, 2년 동안 외국어를 매 학기 수강하고 특히 대수 II(algebra II), 물리, 화학을 이수해야만 졸업이 가능하도록 규정하고 있다. 이러한 기준은 2005년에는 오직 12%의 고등학교만이 가지고 있던 졸업요건이었으며 전국적으로 보면 고등학교 졸업자 중 68%만이 대수 II를, 31%만이 물리를 이수했던 상황을 생각해볼 때 학교 현장에 매우 큰 변화를 불러온 정책임에 틀림없다(Jacob et al., 2017). 우리나라의 고교학점제 관점에서 보면 이는 학생들의 과목 선택의 폭을 줄이고 공통 과목을 더 늘리는 방식의 정책으로, 고교학점제의 본래 취지에서 벗어난 정책으로 볼 수 있다. 그러

나 이 정책의 결과는 불분명하다. 일리노이 주의 졸업요건 강화 정책의 경우, 서로 다른 사회적 배경이나 학업성취를 가진 학생들이 같은 수업에 몰리는 경향이 강해졌지만 동시에 미이수 학생의 숫자도 증가했다 (Allensworth, Lee, Montgomery, & Nomi, 2009; Allensworth, Nomi, Montgomery, Lee, & Mazzeo, 2010). Buddin & Croft (2014)의 연구 결과, 일리노이 주의 정책은 학생들이 듣는 과학 수업의 숫자나 학생들의 학업 성취에 거의 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 앞서 언급한 MMC도 학생들의 학업 성취에 미치는 영향은 거의 없었던 반면 중도탈락 학생의 숫자는 정책 시행 이후 늘어난 것으로 나타났다(Jacob et al., 2017). 이러한 정책적 실패는 학생들이 높은 수준의 수업을 이수할 수 있는 학업적 준비가 되어 있지 않은 상태에서 단순히 모든 학생들이 높은 수준의 수업을 이수하도록 강제하는 것이 고교학점제가 가진 한계점을 극복할 수 있는 방안은 아니라는 점을 시사한다(Nomi, Raudenbush, & Smith, 2021). 이 절에서 논의한 연구의 결과에 따르면, 미국은 고교학점제가 가진 한계점을 보완하기 위해 다양한 정책적 노력을 기울여왔지만 큰 성과를 거두지는 못한 것으로 보인다. 이는 고교학점제의 시행에 있어 교육평등이 더욱 적극적으로 논의되어야 할, 성취하기 어려운 정책적 목표라는 점을 다시 한번 상기시킨다.

IV. 논의 및 결론

미국에서 고교학점제가 교육평등, 더 나아가 사회적 평등에 미치는 영향에 대한 분석은 특히 교육행정과 교육사회학 분야에서 오래 전부터 다양하게 이루어진 연구 주제 중에 하나이다. 지난 반 세기 동안 대부분의 연구자들이 동의하는 바는 미국의 고교학점제가 교육평등에 부정적인 영향을 끼치거나 최소한, 교육격차를 줄이는데는 큰 역할을 하지 못했다는 점이다(Nomi, Raudenbush, & Smith, 2021). 다만 앞서 언급한 대로, 우리나라와 미국의 고교학점제는 정책의 시행 배경과 요소의 측면에서 상이하기 때문에 우리나라 고교학점제가 교육평등에 미칠 영향에 대하여 예단하기에는 아직 이르다. 그러나 미국의 사례가 고등학교 교육과정에 대한 전면적인 전환을 앞둔 우리나라에 주는 시사점은 명확하다.

첫째, 학생에게 선택권을 주고, 그에 따라 수업을 이수하게 하여 졸업요건을 채우도록 한다는 고교학점제의 기본적인 정책 방향은 자연스럽게 학생들이 경험하는 교육과정의 차이를 불러온다. 이 차이가 차별이 되지 않도록 하기 위해서는 정책적인 차원에서는 물론 고교학점제를 실행하는 일선 학교에서도 세밀한 노력이 필요하다. 저소득층, 다문화 가정배경을 가진 학생, 특수교육 대상 학생, 학업 결손이 누적된 학생 등 다양한 배경과 특성을 가진 학생들이 자신의 잠재력을 실현할 수 있도록 고교학점제 정책 자체가 더욱 더 정교해져야 하며 학교 간의 교육과정 차이, 학교 내에서 교육과정의 차이 또한 지속적으로 모니터링 해야 한다. 일선 학교에서도 어떤 학생들이 어떠한 과목을 어떠한 의사결정과정을 거쳐 선택하게 되는지, 선택한 수업의 질은 어떠한지, 매 학기 학생들이 자신의 능력에 맞는 수업을 듣고 있는지, 수업마다 학생들의 구성은 어떠한지를 지속적으로 모니터링해야 고교학점제 하에서의 교육격차가 줄어들 수 있을 것이다(Archbald & Keleher, 2008).

둘째, 최소학력수준을 정하고 이를 통과해야만 과목을 이수할 수 있다고 해서 고교학점제가 자동적으로 교육격차를 줄일 수 있다는 주장은 설득력이 충분하지 않다. Gamoran(2021)은 고교학

점제에서 학업 성취도가 낮은 학생을 돕는 방법으로 추가적인 보충 수업을 제공하는 방안을 제안했다. 단, 이 보충 수업이 수준 높은 사고력을 키워주는 방향으로 이루어져야 하고 가장 경험이 많고 우수한 교사가 이러한 수업에 배치되어야 한다는 조건을 달았다. 즉, 고교학점제 자체가 학업 격차를 줄이는데 한계가 있다는 점을 분명히 하고 추가적인 지원이 필요함을 역설한 것이다. 특히 현재 일선 학교의 자율성에 맡겨져 있는 미이수자에 대한 지원은 정부 차원에서 더욱 체계적으로 수립될 필요가 있다. 미이수자에 대한 추가적인 지원이 학교의 또 다른 행정적 부담으로 작용할 경우, 학교는 자연히 미이수자가 생기지 않도록 이수/미이수의 기준을 낮추거나 미이수자에 대한 보충학습을 소홀히 하게 될 것이다.

셋째, 앞으로 고교학점제 정책의 성공적인 안착을 위해서는 고교학점제와 교육평등에 관한 과학적이고 실증적인 연구가 다양한 관점에서 이루어져야 한다. 학생들의 교육적 결과를 확인할 수 있고 실제로 학생들이 어떤 수업을 들었는지에 대한 정확한 정보가 주어지는 전국적인 대규모의 종단연구와 더불어 다양한 특성을 가진 학교에서 각기 다른 배경을 가진 학생들이 고교학점제를 어떻게 경험하는지에 대한 깊이 있는 질적 연구가 균형 있게 이루어져야 한다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 고교학점제가 우리나라의 교육 현실에 맞게 실행될 때 고교학점제가 가진 정책적 목표가 효과적으로 달성될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강현석, 이지은, 유인영(2019). 고교 학점제와 IB 교육과정상의 연계성 탐구. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9(7), 1-10.
- 교육부(2021). 포용과 성장의 고교교육 구현을 위한 고교학점제 종합 추진계획. 교육부.
- 권은선(2020). 미국 고교의 학점제 기반 자국어 교육과정 고찰 - 국어과 선택과목 교육과정에 대한 시사점을 중심으로 -. 국어교육연구, 46, 49-87.
- 김남은, 허영선(2021). 고교학점제 도입을 위한 가정과교육과정의 개정 방향 및 선택과목 체제 탐색. 학습자중심교과교육연구, 21(7), 621-637.
- 김대영, 우옥희(2019). 고교학점제에 대한 국제비교 연구. 한국교육학연구, 25(3), 1-27.
- 김동욱(2019). 고교학점제 연구학교의 선택 교육과정 편성의 실제 및 학생 선택 경향성 분석. 교육과정연구, 37(2), 131-157.
- 김란주, 서경혜(2018). ‘고교학점제’를 통한 교육과정 혁신의 가능성과 한계. 교육과정연구, 36(1), 113-138.
- 김소영, 홍후조(2021). 빅 데이터를 통한 고교학점제의 대중인식 분석. 교육방법연구, 33(1), 179-203.
- 김연(2020). 학생선택 교육과정 운영학교의 실천 사례 분석과 고교학점제에의 시사점 : 충남삼성고 사례를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 20(11), 63-91.
- 김영은, 노은희(2020). 고교학점제 교과 이수 기준에 관한 국외 사례 고찰. 교육과정연구, 38(3), 103-129.
- 김인엽, 홍섭근, 최문경, 권하늬(2019). 고교학점제 교육과정 운영에 관한 교사의 인식 차이 분석 연구. 학습자중심교과교육연구, 19(16), 1003-1024.
- 김정빈(2017). 고교학점제 도입을 위한 기초 논의. 교육비평, 40, 10-43.
- 김정완(2019). 균형있는 국가 인적자원개발 위한 교육제도 개편 방안: 「2022 대입개편 방안」과 「고교학점제」를 중심으로. 한국인사행정학회보, 18(3), 207-234.
- 김진숙, 임유나, 이민형, 조보경, 이광우(2019). 학점제의 고등학교 교육과정 도입에 대한 요구 조사. 한국교원교육연구, 36(2), 75-103.
- 김태현, 김석우(2019). 고교학점제 도입에 대한 사회적 인식의 빅 데이터 활용 특징적 요소 분석. 교육혁신연구, 29(2), 225-242.
- 김혜영, 홍후조(2018). 미국 고교학점제의 특징과 한국 고교학점제 시행을 위한 정책적 시사점: 노스캐롤라이나 주의 운용 사례를 중심으로. 교육학연구, 56(1), 246-277.
- 김홍겸, 오현정(2019). 국내외 사례분석을 통한 고교학점제 운영의 개선점 연구. 학습자중심교과교육연구, 19(22), 111-139.
- 박균열, 주영효, 이인수(2019). 고교학점제의 안정적 정착을 위한 학교 구성원의 역할 분석. 교육문제탐구, 32(4), 87-113.
- 박수정, 방효비, 박정우, 고경희(2020). 고교학점제 도입을 위한 일반고 교·강사 제도의 운영 실태 분석. 학습자중심교과교육연구, 20(8), 1297-1317.
- 백선희, 심우정(2014). 일반계 고등학교 학생의 선택 과목의 진로 및 적성 관련 정도에 대한 인식과 영향 요인. 한국교육, 41(2), 57-79.
- 안상진(2017). 고교학점제 도입과 고교평가 혁신. 교육비평, 40, 76-98.
- 우옥희, 김대영(2019). 고교학점제를 위한 고등학교 교육과정 기준 개발. 교육방법연구, 31(2), 305-332.
- 이광우(2018). 고교학점제 실행에 관한 고등학교 교사의 인식과 요구. 학습자중심교과교육연구, 18(12),

543-567.

- 이광우, 김진숙, 이근호, 한혜정, 이주연, 김정자, 형인이 (2017). 지능정보사회 대응을 위한 중장기 고교 교육과정 방향 탐색 연구: 학습자 중심 고교학점제 실행 방향 및 과제 (연구보고 CRC 2017-9). 진천: 한국교육과정평가원.
- 이명애(2021). 고교학점제에서의 학생평가 및 대입제도 관련 교사 인식 조사. 교육평가연구, 34(1), 207-230.
- 이명애, 성경희, 양길석 (2020). 평가 쟁점에 따른 고교학점제에서의 평가 방안 탐색. 교육문화연구 26(4), 5-30.
- 이부하, 최성근 (2019). 고교학점제 도입을 위한 초·중등교육법의 법적 문제와 개정방향. 동아법학(84), 77-104.
- 이상은, 백선희(2019a). 고교학점제 선택과목 확대 가능성 탐색 : 교사 전공별 담당교과 현황 및 인식 분석을 중심으로. 한국교원교육연구, 36(2), 49-73.
- 이상은, 백선희 (2019b). 고교학점제 연구학교의 교육과정 편성 시 과목 선택에 관한 학생들의 인식과 요구. 교육과정연구, 37(3), 79-105.
- 이상은, 장덕호(2019). 고교학점제 학생 선택형 교육과정 편성 과정에 나타난 쟁점과 과제. 학습자중심교과교육연구, 19(14), 109-136.
- 이현(2018). 고교학점제 도입 추진 정책에 대한 비판적 검토. 교육비평(41), 77-144
- 임유나(2019). 캐나다 온타리오 주 고교학점제의 특징과 학점제 기반 교육과정 재구조화에 주는 시사점. 학습자중심교과교육연구, 19(12), 377-406.
- 임유나(2020). 학점제 기반 고교 교육과정의 편성 체제에 관한 논의:교과목 편제와 단위 배당 기준의 통시적 분석을 바탕으로. 교육방법연구, 32(3), 309-338.
- 임유나, 이광우(2020). 영국 고교 교육과정 편성·운영의 특징과 고교학점제에 주는 시사점: Key Stage 4와 Sixth Form을 중심으로. 교육과정연구, 38(1), 87-116.
- 장봉석(2017). 일반고 학생의 선택중심 교육과정 참여에 대한 영향 요인 분석. 교육과정연구, 35(4), 303-324.
- 정광희, 김주아, 손찬희, 이재덕(2017). 고교학점제의 단계적 도입을 위한 진로수요 맞춤형 교육과정 운영방안 탐색. 교육과정연구, 35(4), 201-229.
- 정윤경, 류지은, 안유진, 박초롱(2021). 고교학점제 도입에 따른 고등학교 진로교육의 현황과 과제. 농업교육과 인적자원개발, 53(1), 105-127.
- 주주자(2018). 학생인권과 평등교육 관점에서 고교학점제 검토 및 그 적용 방향 탐색, 법과인권교육연구, 11(2), 109-137.
- 한혜정. (2019). 고교학점제 도입을 위한 고등학교 교육과정 구조 관련 쟁점 및 향후 연구의 방향 탐색. 교육과정연구, 37(2), 53-81.
- 허정은, 정영희, 박창언(2020). 교사의 고교학점제 및 대입제도에 대한 인식 연구. 학습자중심교과교육연구, 20(24), 1433-1452.
- 허주, 김갑성, 최수진, 이승호(2020). 고교학점제 도입에 따른 교원수급 관련 쟁점 : 학생의 교과목 수요를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 20(8), 651-672.
- 홍후조(2018). 고교 학점제 도입의 문제와 과제. 학습자중심교과교육연구, 18(1), 699-724.

Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar

- story. *American Sociological Review*, 47(5), 626-640.
- Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, E. L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence. *American Sociological Review*, 43(1), 47-66.
- Allensworth, E., Lee, V. E., Montgomery, N., & Nomi, T. (2009). College preparatory curriculum for all: Academic consequences of requiring algebra and English I for ninth graders in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 367-391.
- Allensworth, E., Nomi, T., Montgomery, N., Lee, V. E., & Mazzeo, C. (2010, August). College prep for all? What we've learned from Chicago's efforts (Policy Brief). Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research
- Archbald, D., & Farley-Ripple, E. N. (2012). Predictors of placement in lower level versus higher level high school mathematics. *The High School Journal*, 96(1), 33-51.
- Archbald, D., & Keleher, J. (2008). Measuring conditions and consequences of tracking in the high school curriculum. *American Secondary Education*, 38(20), 26-42.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buckley, L. A. (2010). Unfulfilled hopes in education for equity: Redesigning the mathematics curriculum in a US high school. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 51-78.
- Buddin, R., & Croft, M. (2014). Do stricter high school graduation requirements improve college readiness? ACT Working Paper Series. WP-2014-1. ACT, Inc.
- Burris, C. C., & Welner, K. G. (2005). Closing the achievement gap by detracking. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 594-598.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Conant, J. B. (1959). *The American High School Today*. New York: McGraw Hill.
- Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23(3), 357-374.
- Davis, S. A., & Haller, E. J. (1981). Tracking, Ability, and SES: Further Evidence on the "Revisionist-Meritocratic Debate". *American Journal of Education*, 89(3), 283-304.
- DeLany, B. (1991). Allocation, choice, and stratification within high schools: How the sorting machine copes. *American Journal of Education*, 99(2), 181-207.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57(4), 233-243.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60(3), 135-155.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable?. *Educational Leadership*, 50, 11-19.
- Gamoran, A. (2021). In high school math, more instructional time helps, but the tracking dilemma remains. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(29).
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57(4), 415-435.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the

- effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.
- Garet, M. S., & DeLany, B. (1988). Students, courses, and stratification. *Sociology of Education*, 61(2), 61-77.
- Gutierrez, R. (1996). Practices, beliefs and cultures of high school mathematics departments: Understanding their influence on student advancement. *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 495-529.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.
- Jacob, B., Dynarski, S., Frank, K., & Schneider, B. (2017). Are expectations alone enough? Estimating the effect of a mandatory college-prep curriculum in Michigan. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 333-360.
- Jones, J. D., Vanfossen, B. E., & Ensminger, M. E. (1995). Individual and organizational predictors of high school track placement. *Sociology of Education*, 68(4), 287-300.
- Jones, J. D., Vanfossen, B., & Spade, J. (1985). *Curriculum placement: Individual and school effects using the High School and Beyond data*. In annual meetings of the American Educational Research Association, Chicago.
- Kotok, S. (2017). Unfulfilled potential: High-achieving minority students and the high school achievement gap in math. *High School Journal*, 100(3), 183-202.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 61(2), 78-94.
- Lee, V. E., Croninger, R. G., & Smith, J. B. (1997). Course-taking, equity, and mathematics learning: Testing the constrained curriculum hypothesis in US secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 99-121.
- Lee, V. E., & Ekstrom, R. B. (1987). Student access to guidance counseling in high school. *American Educational Research Journal*, 24(2), 287-310.
- Loveless, T. (1999). Will tracking reform promote social equity? *Educational Leadership*, 56, 28-32.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1989). Equity as access to learning: Curricular and instructional treatment differences. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2), 129-149.
- Ndura, E., Robinson, M., & Ochs, G. (2003). Minority students in high school advanced placement courses: Opportunity and equity denied. *American Secondary Education*, 32(1), 21-38.
- Nomi, T., Raudenbush, S. W., & Smith, J. J. (2021). Effects of double-dose algebra on college persistence and degree attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(27).
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: Exploring the Bowles and Gintis hypotheses. *Sociology of Education*, 55(4), 197-212.
- Oakes, J. (1987). Tracking in secondary schools: A contextual perspective. *Educational Psychologist*, 22(2), 129-153.
- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher*, 21(4), 12-21.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: opportunities, outcomes, and meanings. In *Handbook on Research in Curriculum*, ed. P. Jackson, pp. 570-608. New York: Macmillan.

- Oakes, J., & Guiton, G. (1995). Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions. *American Educational Research Journal*, 32(1), 3-33.
- Oakes, J., Ormseth, T., Bell, R., and Camp, P. (1990). *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Washington, DC: Rand
- Page, R. N. (1991). *Lower-Track Classrooms: A Curricular and Cultural Perspective*. Teachers College Press, New York, NY.
- Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rickles, J. H. (2011). Using interviews to understand the assignment mechanism in a nonexperimental study: The case of eighth grade Algebra. *Evaluation Review*, 35(5), 490-522.
- Rosenbaum, J. E. (1975). The stratification of socialization processes. *American Sociological Review*, 40(1), 48-54.
- Rosenbaum, J. E. (1980). Track misperceptions and frustrated college plans: An analysis of the effects of tracks and track perceptions in the National Longitudinal Survey. *Sociology of Education*, 53(2), 74-88.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*. New York: Wiley.
- Rubin, B. C., & Noguera, P. A. (2004). Tracking detracking: Sorting through the dilemmas and possibilities of detracking in practice. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 92-101.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Sørensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43(3), 355-376.
- Sorenson, A.B. (1984). The organizational differentiation of students in schools. In *Education from the Multi-Level Perspective: Models, Methodology, and Empirical Findings*, edited by H. Oosthock and P. van den Eeden. New York: Gordon & Breach.
- Spade, J. Z., Columba, L., & Vanfossen, B. E. (1997). Tracking in mathematics and science: Courses and course-selection procedures. *Sociology of Education*, 70(2), 108-127.
- Turner, E. O., & Spain, A. K. (2020). The multiple meanings of (in) equity: Remaking school district tracking policy in an era of budget cuts and accountability. *Urban Education*, 55(5), 783-812.
- Useem, E. L. (1991). Student selection into course sequences in mathematics: The impact of parental involvement and school policies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), 231-250.
- Vanfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60(2), 104-122.
- Wells, A. S., & Serna, I. (1996). The politics of culture: Understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools. *Harvard Educational Review*, 66(1), 93-119.
- Yonezawa, S., Wells, A. S., & Serna, I. (2002). Choosing tracks: "Freedom of choice" in detracking schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 37-67.