

제10강. 교육과정의 개발과 실행

1. 교육과정의 개발

가. 의사결정과정으로서의 교육과정개발

‘교육과정이 어떠해야하는가’라는 질문에 대한 의사결정의 과정에서 개발자들이 상충하는 대안들 중 가장 적절한 것을 선택하는 것과 관련

∴ 합리적인 선택을 위해 그 과정에 참여한 사람들의 의사결정능력의 정도에 의해 교육과정의 질이 좌우된다.

⇒ McDonald(1971) : 교육과정에 영향을 받은 모든 집단들이 참여해야한다.

Hass(1993) : 미래에 관심이 있는 모든 사람이 교육과정 계획에 참여해야 한다.

⇒ 19c까지는 교육과정의 결정 = 주로 정부부처 or 지역의 관리

20c중반까지는 아동발달 심리학자와 교육과정 개발 전문가

1960년대 학문중심교육과정 : 교육과정 개발전문가(내용전문가인 교과전공학자)

1970년대 : 학교기반교육과정 개발이 주목받기 시작

1990년대 국가차원의 교육과정 개발에 대한 관심증대 - 교육과정개발자의 역할 강조

나. 타일러의 교육과정 개발모형

1) 타일러의 기본질문

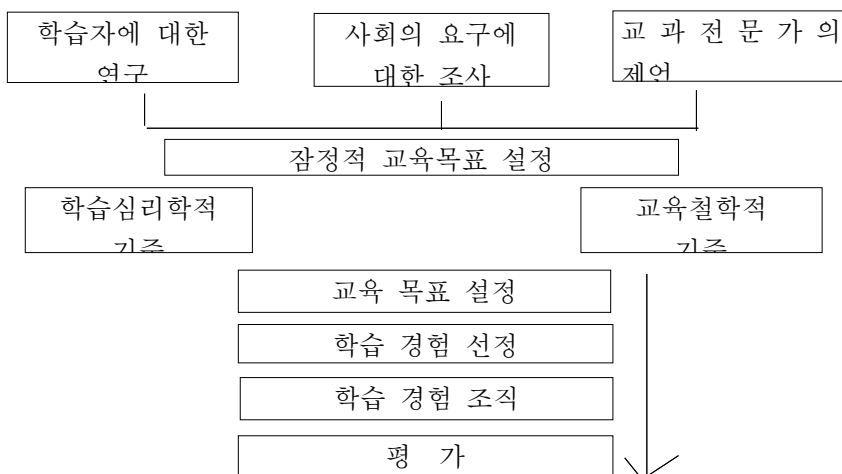
① 학교에서 달성하고자 하는 교육 목표는 무엇인가? → **교육 목표의 설정**

② 수립된 교육 목표를 달성하는데 유용한 학습 경험이 어떻게 선정 될 수 있는가?

→ **학습 경험의 선정**

③ 학습 경험은 효과적인 수업을 위해 어떻게 조직될 수 있는가? → **학습 경험의 조직**

④ 학습 경험의 효과는 어떻게 평가될 수 있는가? → **평가**



2) 타일러 모형에 대한 비판

- ① 타일러 모형의 네 가지 요소는 타일러가 제시한 것처럼 교육과정 개발 과정에서 순차적인 혹은 단계적인 절차를 따르다기보다는 각 요소들이 서로 영향을 주고받는 복잡한 관계를 맺고 있다고 본다.
- ② 타일러 모형은 교육과정 개발의 절차 혹은 방법에만 관심을 둬으로써 교육 목표나 교육 내용에 대해서는 직접적인 답을 제공하지 못하고 있으며, 결과적으로 절차나 방법이 교육과정 개발에서 옳고 그름을 판단하는 기준으로 작용하고 있다.
- ③ 타일러 모형은 교육 목표의 효율적인 달성에만 초점을 둬으로써 개발 과정에 개입될 수 있는 정치적 측면이나 그 결과로 나타나게 될 잠재적 측면에는 관심을 두지 않는다.

다. 위커의 교육과정 개발모형 ⇒ ‘자연주의적 모형’

1) 위커의 교육과정 개발 모형

☞ 교육과정 개발이 실제로 진행되는 과정을 관찰, 묘사하는 데 관심 (↔ 타일러)

∴ 실제로 교육과정 개발 과정에서 무엇을 하는지를 구체적으로 드러내준다는 특징

- ① **강령**(platform) : 다양한 견해를 표방
- ② **숙의**(deliberation) : 다양한 대안들에 대한 논쟁을 거쳐 합의의 과정에 이름 → 강조
- ③ **설계**(design) : 숙의 단계에서 선택한 대안을 실천 가능한 것으로 구체화
⇒ 과정 지향적인 성격 (:: 의사결정과정, 절차에 초점)
⇒ 교육 과정 참여자들이 서로 다른 입장에 반응하고 숙의하기 위한 의견조정에 상당한 시간이 걸림을 보여줌 (참여 인사들이 처음부터 서로 다른 토대와 입장에서 출발하고 있음)

2) 위커의 자연주의적 교육과정 개발 모형의 한계점

- ① 교육과정 계획에만 초점 (설계가 이루어지기 전까지의 과정만 상세하게 제시)
- ② 교육과정 설계가 완성된 뒤에 무슨 일이 어떻게 일어나야 하는지에 대한 언급이 없음 (∴ 교육과정의 구체적인 내용에 대한 직접적인 답 제공x)
- ③ 숙의 과정과 설계 과정에서 왜 이 내용을 가르쳐야 하는지에 대해서는 의문 제기 못함

| | 타일러의 교육과정 개발 모형 | 위커의 자연주의적 교육과정 개발 모형 |
|-------|----------------------|----------------------|
| 성격 | 처방적(prescriptive) 모형 | 기술적(descriptive) 모형 |
| 모형 그림 | | |

다. 행동목표의 설정

1) Tyler의 교육목표 진술의 구체화

- 행동목표 : 목표의 수행 결과 즉 종착점 행동을 관찰 가능한 용어로 진술하는 것
- '내용'과 '행동'을 이원화하여 동시에 명시할 것을 제시 → '어떤 내용에 관한 어떤 행동'
- 교육목표 진술에 포함되는 행동 유형
 - ① 중요한 사실 및 원리의 이해 ② 확실한 정보원에 익숙함 ③ 자료의 해석 ④ 원리의 적용 능력 ⑤ 학습 연구 및 그 결과 보고의 기능 ⑥ 넓고 원숙한 흥미 ⑦ 사회적 태도
- ⇒ 학생들의 어떤 교육 프로그램을 마쳤을 때 가져야 할 행동 특성을 교육목표에 상세하게 규정해 놓을 경우 수업과 평가는 더 수월, 정확

2) Bloom의 '교육목표분류학'

- '지적 영역'에 관한 교육목표 분류
 - ① 지식 ② 이해 ③ 적용 ④ 분석 ⑤ 종합 ⑥ 평가
- 정의적 영역의 교육목표 (by Krathwohl 등)
 - ① 감수 ② 반응 ③ 가치화 ④ 조직화 ⑤ 인격화

3) Mager의 '행동적 수업목표' 진술

- 목표로 삼았던 능력이 길러졌는지에 대한 증거 수집이 쉽지 않음 → 수업 목표를 **행동적으로 진술**하는 방법을 탐색
- 수업목표에 학생의 '행동' 명시 주장 → 대안적인 해석들을 배제하고 잘못 해석될 여지가 없는 용어 사용 주장

| 잘못 해석될 여지가 '있는' 용어 | 잘못 해석될 여지가 '없는' 용어 |
|--------------------|--------------------|
| 안다 | 쓴다 |
| 이해한다 | 압송한다 |
| 진실로 이해한다 | 확인한다 |
| 감상한다 | 구별한다 |
| 충분히 감상한다 | 푼다 |
| 중요성을 파악한다 | 작성한다 |
| 즐긴다 | 열거한다 |
| 믿는다 | 비교한다 |
| 믿음을 가진다 | 대조한다 |

- 행동적 용어 : 학생이 그 행동을 보이는지의 여부를 직접 확인할 수 있는 용어
- 좋은 목표의 진술의 세 가지 조건 ⇒ 세 가지 조건을 만족시켜야 학생의 수업 목표의 도달 여부 쉽게 판단
 - ① 도착점 행동 : 목표에 도달한 증거로 받아들일 수 있는 종착점 행동의 종류 명시
ex) '정확하게 풀 수 있다'
 - ② 상황 조건 : 바라는 행동이 일어나리라고 기대하는 중요한 조건의 상술
ex) '계산기의 도움 없이'
 - ③ 수락 준거 : 목표가 달성되었다고 판정할 수 있는 기준 제시
ex) '10개의 2차 방정식 문제 중 8개'
- 학습목표 진술 과정 : Tyler의 이론적 기반 제공 → Bloom과 그의 동료들이 계속 발전
→ Mager가 1960년대 초에 완성
- 한계점
 - 수업을 통해 기대되는 결과를 제한된 수의 수업 목표로 구체화 하는 것이 가능x
 - 의도하지 않은 결과는 사전에 구체화된 목표로 진술x
 - 단지 몇 개의 목표를 구체화하는 것은 교수에 있어 동등하게 중요한 다른 영역을 배제할 가능 有
 - 행동적 수업 목표가 어떤 교과 영역(ex 수학, 과학)에서는 도움이 되지만, 다른 교과 영역(ex 미술, 문학)에서는 도움이 되지 않음

2. 교육과정의 실행

가. 교육과정 실행의 세 가지 관점(Synder, Bolin, Zumwalt)

1) 충실도 관점(Fidelity perspective)

- ① 교육과정이 개발자가 원래 의도한 대로 실행되었는지를 파악하는 데에 주된 관심
- ② 사전에 계획된 교육과정이 중요한 위치를 차지하고, 계획된 교육과정을 대부분의 교사들은 이를 수용하여 실행할 것이라 봄 → 새로운 교육과정 개발 시 교사들은 이에 대한 연수를 받아야 한다
- ③ 교육과정에 대한 교사의 소양이 부족할수록 교육과정을 재구성 할 수 없다고 생각해 교육 과정을 체계적으로 계획하여 구체적인 지침을 만들어주어야 한다고 봄 → *교사 배제 교육 과정* (Teacher-proof curriculum)
- ④ 한계점 : 현장 교사들은 개발자의 의도대로 받아들이기만 하는 수동적인 실행자가 아니기

때문에 자신의 관점에서 해석하여 받아들임

2) **상호적응적** 관점(Mutual adaptation)

- ① 교육과정 실행에 대한 상호적응적 관점은 미리 계획된 교육과정을 일방적으로 보급하는 것보다는 개발자와 실행자간의 상호작용에 기초한 조정과 변화의 과정 중시
- ② 교육과정이 실행되는 실제 상황에 많은 관심을 가지고 실행에 미치는 상황적 요인을 밝히는 것을 중시함 → 상황에 적응하여 변형되기 때문
- ③ 세 가지 주된 관심
 - 교육과정의 실행 과정 그 자체의 관심
 - 특정 교육과정 프로그램이 실행하는 사람들에게 미치는 효과에 관심
 - 교육과정 실행자들의 지각과 행동과 관련된 의미를 시대적, 정치적 상황에 비추어 분석하는 것에 관심
- ④ 상호적응적 관점은 교육과정 개발자와 실행자 모두가 융통성과 협상의 여지를 가질 필요가 있음을 강조하고 교육과정이 실행되는 과정에 대한 가치 있는 정보를 제공

3) **생성적** 관점

- ① 개발된 교육과정의 실행보다는 교사와 학습자가 교육과정을 만들어가는 과정에 관심
- ② 외부 전문가가 개발한 교육과정을 학생들의 교육경험을 계획하는 기반으로 간주
- ③ 학교에 실재하는 교육과정은 교사와 학생이 상호작용하면서 갖게 되는 교육 경험
- ④ 학생들의 주관적인 지각이나 느낌, 교사와 학생간의 상호작용 과정 등이 교육과정 실행에 영향을 미치기 때문에 이들을 구체적으로 분석하고 이해하고자 노력
- ⑤ 교사는 개발자 → 교육과정의 성공적인 실행을 위해서는 교사의 주관적인 생각과 느낌, 교육적 가치 등을 이해하고 수용할 필요 있음
- ⑥ 교육과정은 교사와 학생이 교수·학습 장면에서 생성해가는 것 → 교육과정은 교육 경험의 기반이고 경험이라는 형태

| 관점 | 의미 | 교육과정 개발 주체 | 교사의 역할 |
|----------|-------------------------------|------------------|-----------------------------|
| 충실도 관점 | 계획된 교육과정에 충실한 실행 정도 | 외부 전문가 | 수동적 수용 |
| 상호적응적 관점 | 학교와 교실 상황에 맞게 교육과정의 융통성 있는 실행 | 외부 전문가와 교육과정 실행자 | 자신의 관점 반영하여 교육과정을 조정 |
| 생성적 관점 | 교실수업에서 교사와 학생의 교육적 경험의 창출 | 교사와 학생 | 교육과정 개발자로서 교육적 경험을 능동적으로 창출 |

나. **교육과정의 실행과 교사** ⇨ 교사는 새로운 교육과정이 계획되면 무관심하거나 배척하는 경향 → 관심을 갖고 실행하도록 만드는 것이 관건

1) 교사의 관심 정도

① 교사의 관심 : 교육과정의 실행과 관련하여 교사들이 가지는 느낌

| 관심의 정도 | | 새 교육과정에 대해 주요 관심 내용 |
|----------|-------------|--|
| 교사 자신 | 0. 지각 단계 | 관심이 전혀 없음 |
| | 1. 정보 단계 | 약간 알고 있으며 좀 더 깊이 알고 싶어 함 특징, 효과, 실천 관련 사항 등을 알고 싶어 함 |
| | 2. 개인 관심 단계 | 자신과 주변에 미치는 영향을 알고 싶어 함 실행과 관련하여 자신의 역할, 필요한 의사 결정, 기존 조직에 야기할 갈등 등을 알고 싶어 함 |
| 업무 | 3. 실행 단계 | 실행과 관리, 정보와 자원의 활용에 관심 효율성, 조직화, 관리 방안, 시간 계획, 이를 구현하기 위한 교재를 준비하는 데 관심 |
| 결과 | 4. 결과 단계 | 학생들에게 미칠 영향에 대해 관심 학생에 대한 적절성, 학생들의 성취에 대한 평가, 학생의 성취를 향상시키기 위한 방안 등에 관심 |
| | 5. 협동 단계 | 실행을 위해 다른 교사들과 협동하는 데 관심이 있음 |
| | 6. 강화 단계 | 보완하거나 수정하여 좋은 결과를 얻는 데에 관심이 있음 |

② 교육과정 개발자나 실행자는 새로운 교육과정에 대한 교사들의 관심 정도를 파악할 필요 있음

2) 교사의 실행 수준(Hall, Hord)

| 실행 수준 | (새 교육과정에 대해) 주요 특징 | |
|-----------|--|--|
| 비실행 수준 | 0. 비운영 | 거의 혹은 전혀 알지 못하고 실행도 하지 않음 |
| | 1. 오리엔테이션 | 알고 있거나 정보를 얻고 있음 지향하는 바와 실행에 필요한 조건들을 탐색 |
| | 2. 준비 | 실행을 위한 준비 |
| 실행 수준 | 3. 기계적 운영 | 단기적으로 운영 실행이 대체로 체계적이지 못하고 피상적 |
| | 4a. 일상화 | 처방된 대로 실행 |
| | 4b. 정교화 | 학생에게 미치는 장단기적 효과를 높이기 위해 학생에게 적합한 형태로 교육과정을 변형시켜 실행 |
| | 5. 통합화 | 학생에게 미치는 효과를 극대화하기 위해 교육과정 실행 과정에서 동료 교사들과 협동 |
| 6. 갱신 | 교육과정을 재평가하고, 학생에게 미치는 효과를 강화하기 위해 미비점을 보완하고, 근본적인 개정 방향을 탐색 | |

- 교사의 각 실행 수준은 다음 수준으로의 이행을 표시해 주는 '변환점(Decision point)' 행동에 의해 해당 수준의 한계가 결정

| 이행 단계 | 변환점 행동 |
|---------|--|
| 0-1수준 | 변환점 A : 새 교육과정에 대해 보다 자세한 정보를 얻고자 함 |
| 1-2수준 | 변환점 B : 새 교육과정을 운영할 시점을 계획함으로써 교육과정 실행을 결정 |
| 2-3수준 | 변환점 C : 새 교육과정을 실행하기 시작 |
| 3-4a수준 | 변환점 D-1 : 한 가지 실행의 형태가 일상화 |
| 4a-4b수준 | 변환점 D-2 : 학생의 학습 결과를 향상시키기 위해 공식적 혹은 비공식적인 평가에 근거하여 교육과정의 실행을 수정 |
| 4b-5수준 | 변환점 E : 동료들과 협력하여 학생들에게 맞도록 새 교육과정의 실행을 변화시켜 나감 |
| 5-6수준 | 변환점 F : 현재 실행하고 있는 새 교육과정의 대안을 찾거나 대폭적인 수정을 시도하고자 함 |

- 교육과정 실행에 대한 시사점

- ① 교사들의 실행 수준이 다양하기 때문에 각 실행 수준에 대한 맞춤형 연수 필요
 - ② 새로운 교육과정의 성공적인 실행을 위해서는 교사에게 시간을 충분히 주고 기다릴 필요가 있음
- ⇒ 새로운 교육과정의 실행이 교육과정 개발의 의도와 얼마나 일치하는가를 알아보기 위하여 실행 형태를 조사하는 것 또한 필요함을 주장 → 실행 형태를 조사하는 것은 새로운 교육과정의 구성 요소나 특징 등을 확인하고, 교육과정의 실행에서 이러한 구성 요소나 특징 등이 얼마나 수용되고 있는지를 확인하는 것을 의미