

제7차 사회과교육과정의 내적 타당성 평가

— 국민공통기본 교육과정을 중심으로 —

박선미*

The Evaluation of the Internal Validity of the 7th National Curriculum in Social Studies

Sun-Mee Park*

요약 : 본 연구는 교육과정의 개발 절차, 교육과정의 목표와 내용, 교육과정 운영 측면에서 제7차 사회과 교육과정의 내적 타당성을 평가하고, 평가 결과에 기초하여 새로운 교육과정의 개발 방향을 제시하는데 그 목적이 있다. 첫째, 제7차 사회과교육과정은 설계 중심의 교육과정 개발 관점에 따라 개발되었고, 개발 과정에 교사들의 참여가 배제되어 교사들의 실천적 지식과 간극이 크며, 초등과 중등간의 분절적 의사소통으로 학교 급간 내용 연계도 미흡하다. 둘째, 사회과에서 추구하는 민주시민의 자질 육성이라는 목표가 사회과 교육 내용과 활동을 안내하지 못할 정도로 추상적이어서 목표와 내용 간 정합성이 떨어지고, 지리·역사·일반사회 영역의 병렬적 통합 개념이 사회과 교육 내용 조직의 전체적 체계성보다 상위 개념으로 작동함으로써 학년 간·단위 간 조직의 상호 연계성이 약화되었다. 마지막으로 교육과정 실행을 위한 의사결정의 위계적 구조로 인하여 단위 학교는 교육과정 편성과 운영에 대한 자율성을 거의 지니지 못하였고, 교사는 교육과정을 외적 강요에 불과한 것으로 인식하였다.

주요어 : 교육과정의 내적 타당성 평가, 통합 사회과교육과정, 설계 중심의 교육과정, 교사의 실천적 지식

Abstract : This paper aims to evaluate the internal validity of the 7th National Curriculum in Social Studies based on the empirical analysis of the curriculum development process, correspondence between the goals and contents specified in the curriculum, and the actual utilization of curriculum, and to suggest some policy implications for further curriculum development. Findings of this paper suggest three key weaknesses of the curriculum: (1) In terms of the curriculum development process, the 7th National Curriculum was developed out of a hierarchical decision-making structure with less participation from teachers, due to its design-focused system. Moreover, effective communication and information sharing between elementary and middle school parts was not made in the curriculum development process. As a consequence, there is a gap between teachers' capabilities and the curriculum, and effective connection between each of the school levels is not made. (2) In terms of the correspondence between the goals and actual curriculum, enhancing citizen competence with norms of democracy as a goal is not tangible so that it cannot play a guiding role in social studies education. Also, linkages between chapters in each academic year and between academic years are not effective because of the incoherent and less systematic pattern of

* 인하대학교 사범대학 사회교육과 조교수(Assistant Professor, Dept. of Social Studies Education, College of Education, Inha University), sminha@inha.ac.kr

integration between geography, history, and politics. (3) In terms of actual utilization of curriculum, teachers lack autonomy in class organization due to the hierarchical decision-making structure, and, as a consequence, they think the curriculum as, for the most part, mandatory requirement, not as a innovative guidance.

Key words : evaluation of the internal validity of the 7th National Curriculum, integrated Social Studies curriculum, design-focused curriculum, teachers' utilizable knowledge

I. 서론

교육과정 개정 방향은 합리적이고 체계적인 교육과정 평가 결과를 토대로 설정되어야 한다. 해방 이후 우리나라 교육과정은 일곱 차례에 걸쳐 개정되어 왔지만 실행된 교육과정을 평가하고 이러한 평가 결과에 근거하여 개정된 적이 없었고 수차례에 걸친 교육과정 개정에도 불구하고 학교 교육이 크게 변화되지 않은 것은 교육과정에 대한 평가가 체계적으로 이루어진 적이 없기 때문이라고 볼 수 있다(권영민, 2004, 20). 교육과정 평가라는 개념은 1940년대에 Tyler에 의해 제안되었는데 그는 교육과정 평가란 교육 목표가 교수-학습 과정을 통하여 어느 정도 성취되고 있는지를 체계적으로 확인하는 일이라고 하였다. 교육과정 평가 개념은 Scriven(1974)에 의하여 현대적 의미로 체계화되었는데, 그는 Tyler와는 달리 교육 프로그램을 평가의 주요 대상으로 삼았다. 교육 프로그램을 평가의 주요 대상으로 삼는다는 것은 방법이 주도하는 평가(method-driven evaluation)를 지양하고 논리가 주도하는 평가(theory-driven evaluation)를 추구한다는 것을 의미한다. 논리 주도의 교육과정 평가는 교육과정이 어떤 목표를 어떻게 달성하도록 구성되어 있는가를 다양한 인과관계를 바탕으로 분석하고 그 안에 존재하는 패턴을 확인함으로써 교육과정 설계 활동 자체를 합리화할 수 있는 동시에 그 타당성을 제고시킨다(Weiss, 1998; 배호순, 2003).

교육과정 평가를 인과론적 연결고리라는 개념에 기초하여 접근할 경우 교육과정이 어떤 맥락에서 어떻게 개발되었는가, 실제로 어떻게 작동되고 있으며 의도하는 목표가 제대로 달성되고 있는가 등을 파악하는 일 자체가 교육과정 평가의 주요 내용이 된다(배호순, 2003, 3). 따라서 교육과정 평가는 교육과정의 목표와 내용이 타당하게 개발되었는지와 교육 목표를 얼마나 성취했는지를 포함한다. 전자를 내적 타당성 검증이라

고 하고 후자를 외적 타당성 검증이라고 하는데 내적 타당성은 교육과정의 개발 절차, 교육과정의 목표와 내용, 교육과정 운영 측면을 중심으로, 외적 타당성은 학습자의 성취 정도를 중심으로 평가한다(박도순·홍후조, 2003, 514-516).

학습자의 성취 정도는 처음 설정한 교육 목표에 비추어 교수-학습이 이루어진 학습자의 행동 변화를 의미하는데, 그런 의미에서 학습성취도 평가 결과는 외적 타당성을 검증하기 위한 중요한 도구가 된다. 교육과정이 어떤 목표를 어떻게 개발하고 그 목표를 성취하도록 어떻게 구조화되어 있는가를 확인하는 내적 타당성 검증은 현재 실행되고 있는 교육과정의 체제, 목적과 내용의 합목적성 등 기초하여 이루어져야 하고, 해당 교육과정의 효과성을 판단하는데 필요한 정보를 체계적으로 수집하여 교육과정의 결과와 과정 속에서 일어나는 제반 사건들의 가치를 판단하는 단계가 포함되어야 한다. 본 연구는 제7차 교육과정이 개정되고 있는 시점에서 제7차 사회과 교육과정의 내적 타당성을 평가할 수 있는 평가 준거와 방법을 제시하고, 제7차 사회과교육과정에 관한 선행 연구를 분석하여 제7차 사회과교육과정을 평가하며, 평가 결과에 기초하여 새로운 교육과정 개발의 방향을 제시하는데 그 목적이 있다.

II. 내적 타당성 평가의 준거와 방법

1. 내적 타당성 평가의 준거

교육과정의 내적 타당성을 검증하기 위해서는 기본적으로 교육과정 논리의 개발 및 구축을 위한 근거를 파악하고 그에 따라 교육과정을 개발하며 그를 타당화하는 과정이 반드시 요청된다. Rogers(2000)는 교육프로그램의 평가 모형을 제시하였는데, 그에 따르면 교육과정 평가는 교육프로그램 활동, 의도한 성과, 프로그램 활동이 유도한 성과를 유발하는 메카니즘, 그리고

그 메카니즘이 작동하는 맥락으로 구성된다라는 것이다. 이때 프로그램 활동은 교육과정 개발 활동을, 의도한 성과는 교육목표를, 프로그램 활동이 의도한 성과를 유발하는 기제는 교육과정에 내재하는 작동 논리를, 그리고 메카니즘이 작동하는 맥락은 교육과정 운영 환경을 의미한다고 해석할 수 있다. 그러므로 교육과정의 내적 타당성을 검증하기 위한 첫 번째 활동은 교육과정 개발에 대한 정당성의 근거를 파악하는 것이고, 두 번째는 교육 목표의 타당성과 그것을 성취하기 위한 내용 구성의 정합성 분석하는 일이며, 마지막으로 교육과정이 학교에서 운영되는 기제를 파악하는 것이다. 즉 교육과정의 내적 타당성은 교육과정의 개발 과정, 교육과정에 명시된 목표의 타당성과 내용간의 정합성, 교육과정 운영이나 전개 과정을 통해 검증될 수 있다.

교육과정의 내적 타당성의 첫 번째 준거인 개발 체제와 절차는 교육과정에 대한 명분과 정당성의 근거를 파악하는 단계로서 교육과정 관련자의 요구와 주장을 수렴하는 방법과 절차 및 교육과정 개정 방식 등을 중심으로 검증된다. 교육과정의 합리적 절차 모형을 제시한 타일러는 교육과정이 합리적으로 개발되기 위해서는 반드시 목적 설정·내용 선정·내용 조직·평가라는 절차에 따라 이루어져야 한다고 주장하였고, 타일러의 논리는 아직까지도 교육과정 개발의 전형적인 절차로 수용되고 있다. 그러나 교육과정 개발 과정은 목적 설정에서 평가까지의 직선적 과정이라기보다는 목적 설정·내용 선정·내용 조직 및 평가에 관한 수많은 의사결정이 이루어지는 역동적·상황적·순환적 과정이라고 할 수 있다(Walker, 1971, 52). 합리적 의사결정은 충분한 숙의의 과정을 거쳐야만 하고, 이러한 이유에서 교육과정 개발에서 숙의의 중요성이 강조된다(Schwab, 1978; Walker, 1971). 본 연구에서는 제7차 사회과 교육과정 개발 과정이 설계 중심의 교육과정 개발 관점으로 이루어진 것인지, 숙의 중심의 교육과정 개발 관점으로 이루어진 것인지를 중심으로 평가하고자 한다.

두 번째 준거인 명시된 교육 목표와 내용의 평가는 교육 목표와 내용의 정합성·내용 조직의 체계성을 평가하는 일이다. Rossi, Freeman & Lipsey(1999)에 의하면 교육과정 구성과 작동에서 실제로 구현되는 잠재적 논리를 규명하고 명료화하기 위해서는 교육 목표·교육 내용·활동 등 구성 요소 간의 연결 논리를 설명할 필요가 있다고 하였다. 이를 위하여 '목표가 분명하게

정의되고 실천 가능한가?', '교육과정의 내용과 활동이 교육 목표와 정합성을 가지고 충분히 규정되었는가?', '그들을 조직하고 계열화하는 논리가 명료한가?', '교육과정에 할당된 자원이나 구성 요소 및 활동들이 적합한가?' 등의 질문을 제기하고 그에 대한 답변을 요구함으로써 명시된 목표와 내용을 평가할 수 있다.

세 번째 준거인 교육과정의 운영 기제의 평가는 교육과정이 실제로 어떤 맥락에서 어떻게 작동되고 있으며, 의도한 목표가 제대로 달성되고 있는가를 파악하는 행위이다. 교육과정의 운영과 전개 과정을 평가하는데 어디에 초점을 두고 평가할 것인가에 대하여 Owen & Rogers(1999)는 교육과정 투입 상황·교육과정의 설계·교육과정의 실시 과정·교육과정의 산출 결과 등으로 구분하여 파악해야 한다고 하였다. 그러나 학교 교육과정은 다른 프로그램과는 달리 그 목표와 실천 방법 및 내용이 복잡하고 작동 과정이 매우 역동적이어서 운영과 전개 과정에 대한 평가가 용이하지 않다. 또한 교육 효과가 즉각적으로 발현되지 않고 장기적으로 나타나기 때문에 그 효과를 가시적으로 측정하기 어렵다는 한계도 있다. 그리고 학교 교육과정의 운영과 관련된 변인들의 복합적이고 역동적인 관계를 개념화하고 측정하는 문제에 대해서 아직까지 뚜렷한 해결 방안을 가지지 못한 상태이다.

2. 내적 타당성 평가의 방법

교육과정의 내적 타당성 평가 방법은 대체로 전문가 판단에 따라 이루어지는데 사회과교육의 경우 사회과교육을 전공한 교수·교사가 학습자와 시대 상황 및 학문의 변화에 비추어 현재 교육과정 개발 과정·목표와 교육 내용의 정합성·교육과정 운영의 효과성을 판단한다. 사회과교육과정을 개정할 때 사회과교육에서 무엇을 왜 배워야 하는가에 대하여 초·중·고등학교 교사, 교육전문가 및 대학교수들을 대상으로 설문 조사나 협의회·워크숍과 같은 장을 마련하여 앞으로 나아가야 할 사회과교육의 방향·교육과정의 목표·내용의 선정과 조직 방법 등에 대하여 의견을 묻는다.

교육과정 운영이나 전개 과정은 학교 수준에서 교육과정이 적절하게 실행되고 있는지, 실행을 위한 실질적 지원이 이루어지고 있는지, 운영이 잘 되고 있는 부분은 무엇이고, 제대로 되고 있지 못하다면 무엇이, 왜 제대로 되지 못하는지를 중심으로 평가된다. 이러한 내용

을 평가하기 위하여 지역교육청과 학교 수준의 교육과정 운영 문서를 검토하고 초·중등학교 교사를 대상으로 교과 교육과정 운영과 관련하여 교육과정 문서 구성 체제·내용 제시 방법·내용의 적정성 및 난이도·평가 방법과 문제점 등을 조사하고, 운영 절차와 학교 교육과정 편성 절차와 방법 등과 관련된 항목 등을 조사한다. 그리고 사례 연구를 통하여 실제 운영되고 있는 실태를 파악하기도 한다. 본 연구에서는 제7차 사회과 교육과정에 대한 전문가 의견조사 결과와 관련된 선행 연구를 수집하여 교육과정 내적 타당성 평가 준거에 비추어 분석하고자 한다.

III. 제7차 사회과교육과정의 개발 체제와 절차

제7차 사회과교육과정 개발 체제와 절차에 대한 연구는 많지 않은 편이다. 제7차 사회과교육과정의 개발 체제와 절차의 정당성에 대한 연구는 교육과정이 개발된 직후 개발 과정의 의사결정 절차와 개발 체제의 문제점을 지적한 연구(류재명·서태열, 1997), 그에 대한 반론(노희방, 1997) 및 교육과정 개발 과정의 폐쇄성을 정리한 연구(남상준, 1999·2002), 제7차 사회과교육과정 개발의 참여 구조·제기된 쟁점과 문제 및 해결 방법·개발 과정의 문화적 특성 등을 질적으로 탐구한 연구(이혁규, 2001), 교육과정과 교과서 개발에 내재된 정치학을 분석한 저서(조영달 편, 2001), 교사의 실제적 지식 수준과 유리된 교육과정 개발의 문제점을 지적한 연구(김왕근, 2003) 등이 대표적이다. 본 장에서는 이들 연구 결과를 토대로 제7차 사회과교육과정 개발 체제와 절차적 특징을 살펴보고자 한다.

1. 설계중심의 개발

제7차 사회과교육과정은 ‘숙의’ 보다는 ‘설계’ 중심의 교육과정 개발 체제에 따라 개발되었다. 교육과정에서 이루어지는 의사결정은 다른 의사결정 상황과 구분되는 고유한 특성을 지니고 있다. 예를 들어 ‘학생들이 무엇을 학습해야 하는가?’, ‘바람직한 학습프로그램에 대한 결정은 어떻게 이루어지고 실행되어야 하는가?’ 등 불확실한 실제적 문제를 다룬다는 점인데, 이는 교육과정의 문제가 불확실함에도 불구하고 그 결정이 유

보될 수 없는 실천적 맥락과 관련되어 있다는 것을 의미한다(Reid, 1979; 이혁규, 2001, 25에서 재인용). ‘불확실한’은 ‘절차적’인 것에 대립되는 것으로, Schwab·Reid 등 교육과정 속의론자들은 이러한 피할 수 없는 의사결정 문제를 바람직한 방향으로 이끌 수 있는 대안으로 ‘숙의’의 방법을 제안하였다.

제7차 사회과교육과정 개발 과정에 대한 연구를 살펴보면 제7차 사회과교육과정의 개정을 요구하였던 교육개혁위원회가 개정의 주된 특징과 편제표의 기본 골격을 정해진 상태에서 교육과정 시안 개발진은 전문가로서 충분한 숙의 과정에 따라 합리적 의사결정을 하기 보다는 주어진 정책을 절차적 모형에 따라 설계하는데 많은 시간을 할애하였다. 제7차 사회과 교육과정 개발진은 통합이나 분과나, 학년별 내용 조직 방안 등 주요한 의사결정 쟁점들에 대하여 개발기간 신념이나 가치의 차이를 숙의를 통하여 극복하기보다는 몇 차례의 형식적인 협의회를 거친 후 외부의 지시에 일방적으로 따라 결정하였다.

2. ‘위로부터의’ 과잉 통제된 개발

제7차 사회과교육과정은 중앙집권적 모형에 따른 과잉 통제된 교육과정 개발 체제에서 개발되었다. 우리나라의 경우 교육부가 개정 여부의 결정·개정 주체 선정 및 개발 기간·예산 등 개정 계획 및 심의 등을 결정한다. 제7차 교육과정은 인적 요인·재정적 요인·시간적 요인이 통제된 상태에서 수행되었다(김재춘, 2002, 81). ‘위로부터의’ 교육과정 개발 체제에서 개발진은 자율성을 제한받는데, 류재명·서태열(1997, 4)은 “연구개발자의 아이디어는 거의 삭제되고, 외부의 몇몇 영향력있는 사람의 압력에 따라 아무런 정당한 절차없이 수차례 변경되어..., 교육부 편수관의 적절한 절차도 없이 이를 마음대로 변경함에 따라..., 자율성도 없는 연구진을 구성하여..., 구색을 맞추어..., 정부 정책의 정당성만을 확보하려는 것에 지나지 않는다”고 토로하였다. 또한 중학교의 경우 학년별로 한 영역을 배치한다는 공청회 안은 공청회 후 각 학년별로 2개 영역을 배치하면서 한 영역에서 다음 영역으로 넘어갈 때 교량 역할을 하는 통합 단원을 두는 안으로 조정되었는데 조정 과정에서 교육부의 직접적인 개입은 더욱 강화되었다(이혁규, 2001, 272).

교육부의 개입이 가능한 구조적 요인으로는 다양한

의견을 모아 어떤 결정을 내릴 때 교육부의 자의적인 판단에 위임되어 있다는 점이다. 교육과정의 개발 절차의 형식적인 측면을 보면 수많은 단계에서 여론을 수렴하여 반영하게 되어 있으나 다양한 여론이 수렴되어 하나의 의견으로 집약되는 과정은 매우 미약하고 최종 결정은 교육부의 판단에 따르도록 되어 있다. 즉 다양한 의견 수렴의 과정이 교육과정 최종 산출물에 대한 정당성을 부여하기 위한 형식적 절차에 불과하다는 것이다. 예를 들면 제7차 사회과교육과정의 개정을 하기 위한 연구 결과, 제6차 통합 방식에 대한 반대가 88.0%였음에도 불구하고 공청회 이후 교육부에서 조정안은 제6차 교육과정의 내용을 바탕으로 부분적으로 수정한 수준이었다. 그리고 수준별 교육과정을 사회과에 도입하는 것에 대한 찬반 설문조사를 실시하기 이전에 벌써 총론단계에서 제7차 교육과정의 개정 방향으로 결정되어 있었고 수준별 교육과정 도입에 대한 나름대로의 합리화와 정당화 작업을 마쳐놓은 상태였다(남상준, 2002, 4-5)는 사실은 위로부터의 교육과정 개정의 한 단면을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

3. 제한된 참여 구조

제7차 사회과교육과정의 연구·개발진의 수가 매우 적고, 교육과정 개발 과정에 교사의 참여는 배제되었다. 정책 결정의 민주성과 관련하여 Sarason(1991)은 특정 정책 결정의 결과로 영향을 받게 되는 사람들의 의견을 가능하면 많이 반영하는 정책일수록 민주적이라고 하였다. 즉 민주적인 정책 결정은 정책 결정의 결과 일차적으로 그 정책의 영향을 받는 사람들의 목소리를 반영해야 하며, 이를 위해서는 정책 결정의 영향에 놓인 다양한 사람들을 정책 결정 과정에 참여시켜야 한다. 교육과정은 의사결정, 즉 정책결정의 산물이기 때문에 위의 논리가 동일하게 적용되어야 하고, 누가 참여하는가가 매우 중요하다. 이혁규(2001)의 연구에 따르면 제7차 사회과교육과정 시안 개발에서 중등의 경우 교육부 편수관 1인과 지리 영역 3인·역사 영역 2인·일반사회 영역 3인이 연구·개발진으로 참여하였다. 이들 소속을 살펴보면 교육부 편수관 1인·교육과정 연구기관에 소속된 1인·대학 교수 7인으로 교사는 단 한명도 연구진으로 참여하지 못하였다.

국가 수준의 교육과정에 대한 의사결정 과정에 참여할 수 있는 사람의 수는 속의를 통한 의사결정 구조 속

에서 매우 제한적일 수밖에 없다. 그러나 사회과 교육과정을 개정하는 이유와 방향 및 범위와 수준 등을 결정하는 것은 사회과 교육과정 연구와 실행 경험에 기초해서 이루어져야 한다. Connelly & Elbaz(1980)는 교육과정 실행에 작동하는 내적 요인을 찾기 위하여 교사의 업무를 연구하였는데, 그들은 교육과정의 이론이 교육과정의 전체적인 구조를 계속 제공할 수 있는 역할을 한다고 할지라도 실행의 경험이야말로 교육과정을 개선하는데 풍부한 정보와 자료를 제공한다고 하였다. 그들은 교사의 업무가 이론을 적용하는 단순한 실행가가 아니라고 주장하고, 교사는 특수한 수업 상황에서 그들 행위를 이끌어 줄 수 있는 그리고 어떤 상황이 달라졌을 때 무슨 일이 일어날지에 대하여 예측할 수 있는 그들만의 지식 실체를 개발하여 왔다고 하였다. 이론의 깊이와 복잡성을 월요일 아침 수업에서 무엇을 해야 하는지와 연결시키는 것은 중요하고, 그러한 연결은 교사들에 의해 개발된 지식의 실체를 알지 못한다면 거의 불가능하다. 따라서 교사의 실제적 지식에 근거하여 교육과정이 개정되어야 하고 교육과정의 최종 실행자이자 동시에 의사결정자로서 교사상을 전제하여 많은 교사가 참여한 가운데 교육과정을 개발해야 한다.

4. 폐쇄적 의사소통 구조

남상준(2002)의 연구에서는 초등과 중등간의 의사소통 구조의 부재에 대하여 상세하게 서술하고 있다.

제7차 사회과교육과정 시안 연구 개발은 초등위원회와 중등위원회로 나뉘어져 연구진이 조직·운영되었다. 물론 초등위원회와 중등위원회사이의 괴리를 극복하기 위하여 초등 연구진의 대부분과 중등 연구진의 대부분이 참석한 전체 회의가 열렸지만 초등위원회와 중등위원회간의 협의라기보다는 각각의 연구 중간 결과를 보고하는데 그치고, 대부분의 시간은 주로 중등 영역간 이견과 갈등이 노출되고 이를 중심으로 토의하는데 보였으며, 교육부 담당자의 입장 표명과 연구위원회 위원장의 조정 노력도 있었지만 처음부터 이들 문제는 회의에서 조정되거나 교육부 담당자의 입장 때문에 완화되거나, 위원장의 부탁 때문에 해결될 성질의 것이 아니었다. ...이후 초등 위원회 간사와 중등위원회 간사를 중심으로 한 초등과 중등 교육과정간의 연계성 확보를 위한 노력이 계속되었지만 초등은 초등대로 6학년까지에서 우리가 가르칠 수 있는 것이 결정되고 나면 그것을 출발점으로 삼아 7학년 부터의 중등학교 교육과정을 결정하는 것이 당연하다는 입장이었고, 중등은 중등 사회과 교육과정은 중등이 알아서 개발하는 것이지, 초등의 연구 결과를 존중할 필요가 있겠느냐는 식이었다(남상준, 2002, 5).

초등과 중등의 의사소통 부재는 사회과에 대한 인식의 차이가 큰 요인으로 작용한 결과이었다. 초등교육과정 연구자들은 전통적인 삼분법을 탈피하여 통합적인 교육과정을 만드는 것을 바람직한 지향점이라고 생각한 반면 중등교육과정 연구자들은 각 영역의 독립성을 유지하려는 경향이 강해서(이혁규, 2001, 264) 초등과 중등 연구·개발진간의 의사소통은 거의 이루어지지 않았다. 따라서 1학년에서 10학년까지 교육의 연계성을 보장하기 위한 국민공통기본 교육과정의 도입 취지에도 불구하고 사회과 교육과정 연구진은 사회과를 보는 관점이 다른 초등연구진과 중등연구진간의 의견 차이를 속의를 통하여 극복하기보다는 서로 다른 논의 구조를 만들어 스스로 의사소통 구조를 차단시켰다.

이러한 의사소통의 단절 구조는 중등 사회과교육과정 개발 과정에서 더욱 적나라하게 나타났다. 중등의 경우 영역별로 영역별 책임자를 중심으로 독자적으로 활동함으로써 중등 사회과 교육의 공통 목표에 대한 논의와 내용의 범위와 계열에 대한 합의 기회를 거의 갖지 못하였다. 영역별 연구자가 함께 모여 논의한 내용은 주로 '통합이나 분과냐', '3영역 간에 학년을 어떻게 배분할 것인가'를 중심으로 진행되었다. 학년간·학년내 사회과교육 내용의 비연계성은 그러한 논의의 결과라고 할 수 있다.

그리고 제7차 사회과교육과정 개발 과정에서 의사소통의 문제는 기록이 거의 남아있지 않다는 점에서 더욱 심각하다. 이혁규(2001)는 교육과정 개발 과정에서 실제 진행 과정을 분석하기 위하여 자료를 수집하려고 하였으나 회의에서 무슨 이야기가 오갔으며 어떤 대립이 있었는지를 알려주는 1차적 회의 자료를 구하기 어렵고 그 진행 과정을 당시 교육과정 개발에 참여한 연구·개발진과의 면담을 바탕으로 재구성해야만 했다고 토로하였다. 기록이 없다는 것은 교육과정의 의사결정 구조를 정확하게 파악하기 어렵게 할 뿐만 아니라 책임감이 발언하도록 한다는 점에서 매우 위험하다.

IV. 사회과 교육 목표와 내용

1. 목표와 내용의 정합성

교육 목표는 “교육을 왜 하느냐?”의 질문에 대한 대답이라고 할 수 있는데 그것은 교육의 규범적 조건으로

세계관·인간관·사회관에 따라 다양하게 결정된다. 그러므로 교육 목표는 객관적이고 보편적으로 적용되는 절대적 가치를 지닌 것이라기보다는 특정 시대와 사회에서 교육을 주관하는 집단의 가치관에 의해 결정된다. 즉 특정한 시대적·사회적 이념이 교육 방향을 제시하고 교육 목적을 안내하며 교육과정에 포함될 교육 목표와 내용을 통제한다. 따라서 사회·개인·교육 간의 관계는 그 사회의 교육을 주관하는 집단이 무엇을 중시하느냐에 따라 달라진다.

제7차 사회과 교육과정에서는 사회과 교육을 “사회 현상을 올바르게 인식하고, 사회 지식 습득과 사회 생활에 필요한 기능을 익히며, 민주 사회 구성원에게 요청되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 육성하는 교과”로 규정하였다. 2000년에 수행한 ‘사회과 목표 및 내용 체계 연구(II)’에서 전문가 집단을 대상으로 실시한 설문 조사 결과에서도 ‘사회과를 어떤 교과라고 생각하는가’에 대한 질문에 대해서는 전체 조사 대상자 77명 중 61.3%에 해당하는 46명이 ‘민주시민의 자질을 함양하는 데 중점을 두는 교과’라고 답하였다.

그러나 민주시민 자질 육성이라는 목표는 읽고 씬하고 쓰는 것처럼 쉽게 성취 가능한 목표가 아니라 매우 복잡하고 추상적이어서 도달하기가 불가능해 보인다. 영국의 교육철학자 Peters(1959)는 너무 추상적이어서 교육 내용과 활동을 안내하지 못하는 목적은 필요하지 않고, 분명한 절차를 요구하는 교육 목표(objectives)가 필요하다고 주장하였다. 교육은 명백한 목표를 가진 활동이고 교육 목표는 학교 교육의 전체 과정에 참여함으로써 얻어지는 변화된 생각과 행동을 표현한 진술문이다. 교육 활동의 적절한 범위는 교육과정에 의해 한정된다. 대부분의 교육과정은 각 학교에 분명하고 명료한 목표를 제공하고, 학생과 학부모에게 배워야 할 지식과 이해 및 기능의 목표 수준과 실제 성취 수준에 대한 정확한 정보를 제시하며, 또한 교사에게는 자신이 가르치는 학생들로부터 최선의 학습 결과를 도출하기 위한 지침으로 작용한다. 그래서 추상적인 목표는 구체적인 교육 내용과 활동을 안내하기 어렵기 때문에 목표로서의 기능을 하지 못한다. 따라서 교육 목표는 교과 내용과 경험 영역에서 학생들이 무엇을 느끼고 행동하고 생각해야 하는지를 명확히 알 수 있게 진술되어야 한다.

보통 민주시민은 민주주의적인 이념과 원리를 신봉하고 그에 따라서 행동하는 사람이라고 정의된다. 민주

시민의 자질은 사회과교육에서 길러야 할 목표라기보다는 모든 교육의 목표라고 할 수 있다. 따라서 '민주시민의 자질을 함양한다'라는 목표는 사회과교육의 목표라기보다는 교육프로그램의 전반적 목표라고 할 수 있고(김호권, 1998, 50), 민주시민 자질 함양이라는 사회과 교육 목표의 모호함은 다의적인 해석이 가능하기 때문에 공허한 구호에 불과할 수 있다.

사회과 교육과정의 교육 목표는 사회과의 정체성이 분명하게 나타나고, 사회과 교육을 받은 후 학생들의 생각과 행동의 변화 방향이 명백하게 드러날 수 있도록 진술될 필요가 있다. 물론 사회과의 일반 목표는 수업 목표와는 달리 포괄성을 지녀야 하지만, 이러한 포괄성은 명확하게 제한하기 어려운 정도로 수많은 목표 의식을 어떤 통일된 개념으로 압축하여 함축하고 있으면서도 수없이 많은 세세하고 구체적인 교육 목표를 조직하고 조정하는 조직의 핵으로서 역할 할 수 있는 수준의 포괄성이다. 즉 일반 교육 목표의 포괄성은 구체적인 교육 경험 속에 스며들지 못하는 슬로우건이나 어떤 의의를 담은 구호 수준이 아닌 상세하고도 구체적인 교수 목표를 도출할 수 있는 수준이어야 한다는 것이다.

제7차 사회과교육과정은 일반 목표에 이어 지식, 기능, 가치·태도 영역의 세부 목표를 진술하고 있다. 지식의 경우 통합 사회과·지리·역사·일반사회의 목표로 구분되어 진술되었고, 기능 목표로서 사회과에서 길러야 할 탐구와 의사결정 및 참여 기능이 제시되었으며, 가치·태도 목표로서 사회 문제에 적극적으로 관심을 갖고 민주 국가의 발전에 적극적으로 이바지하려는 태도가 제시되었다. 그러나 지식 목표의 경우 사회과 일반 목표인 민주 시민 자질 함양과 각 영역 목표간의 관계가 무엇인지 그 관련성을 추론하기 어렵다.

또한 교육활동이 학년별로 이루어지고 있음에도 불구하고 제7차 사회과교육과정의 목표 진술 체계가 사회과 일반 목표-세부 목표-대단원별 목표로 조직되고 학년별 교육 목표가 없어서, 목표 진술이 한편으로는 너무 추상적이고 다른 한편으로는 너무 구체적이며 한 학년 동안 이루어지는 실제 교육 활동의 방향을 제시하지 못한다는 문제가 있다.

2. 내용 조직의 체계성

제7차 사회과교육과정은 형식적으로는 통합 사회과를 표방하면서 실제 내용은 지리·역사·일반사회 세

영역을 '인간과 공간'·'인간과 시간'·'인간과 사회'라는 범주로 나누어 고르게 배분하였다. 제7차 중학교 사회과는 1학년에 지리와 역사, 2학년에 역사와 일반사회, 3학년에 일반사회와 지리가 병렬적으로 제시되고, 학년별로 하나의 영역 통합 단원을 두는 방식으로 조직되었다. 고등학교 1학년의 경우도 지리와 일반사회가 병렬적으로 제시되고, 지리와 일반사회 영역에서 역사와 통합 단원을 각각 두는 방식으로 조직되었다.

제7차 사회과교육과정의 내용 조직은 지리·역사·일반사회 영역의 병렬적 통합 개념이 사회과 교육 내용 조직의 전체적 체계성보다 상위 개념으로 작동함으로써 학년간·단원간 조직의 상호 연계성이 약화되었다. 예를 들면 중학교의 경우 '왜 지역학습을 1학년에서, 세계사를 2학년에서, 정치·경제의 기본 개념을 3학년에서 배워야 하는지' 혹은 '왜 1학년때 우리나라와 세계에 대한 지역학습과 고대 문명의 형성을 함께 배워야 하는지'에 대한 논리가 부족하다. 이러한 내용 체계는 사회과 통합 모형에 대한 의사결정과정에서 세 영역이 이루어낸 최소한의 합의 결과라고 설명할 수밖에 없다. 제7차 사회과교육과정의 내용 조직 논리인 병렬적 통합에 대한 전문가 의견 조사 결과 '매우 찬성한다' 1.4%, '찬성한다' 25.8%, '반대한다' 51.5%, '매우 반대한다' 21.2%로 반대하는 쪽의 의견이 높게 나타났다(박선미, 2004, 276).

통합이 불가피한 우리나라 현실에서 학문의 체계를 고려한 통합 사회과 내용 구성에 대한 논의는 통합의 수준에 대한 합의로부터 출발해야 할 것이다. 김재복(1983)에 의하면 통합은 관련 교과들을 융합하여 하나의 일반적인 교과로 묶는 일 또는 통합된 코스를 의미한다. 그러나 지식의 구조가 다른 학문들을 융합시킨다는 것은 매우 성취하기 힘든 목표이며, 사실상 불가능한 일일 수도 있다.

통합에 대한 당위성을 주장하고 있는 사람들은 통합이 제대로 이루어지지 않은 원인을 각 학문 영역의 이기주의·교육과정 편제·교사 양성 제도·입시제도 등 외부에서 찾아 이를 개선하려고 한다. 그러나 과연 통합 교육과정 운영의 어려움이 제도의 개선 등에 의해 해결될 수 있는 문제일까? 완전 융합형 통합이라는 밑그림 아래서 통합 사회과 교육의 내용을 설계한다면 아마도 통합 사회과 교육의 내용 구성에 대한 안내나 해답은 찾기 어려울 것으로 보인다. 우리는 통합 사회과

내용 구성을 논의하기 이전에 “학문을 완전히 융합하는 것을 통합으로 보느냐?”, “다른 사회적 현상을 바라보는 학문적 관점을 비교하거나 대조하는 것을 통합이라고 볼 수 있느냐?” 혹은 “학문 분야의 각 지식을 피상적으로 접목시키는 것까지를 통합으로 간주할 것이냐?”를 선택해야 한다.

통합을 수준에 따라 연속체의 개념으로 보는 방식 중 우리에게 가장 친숙한 것이 다학문적 통합, 간학문적 통합, 초학문적 통합으로 구분한 Drake(1991, 1998)의 방식이다. 그러나 연속체로 통합을 구분하는 것은 통합의 복잡성을 설명하지 못한다. 차경수(1998)는 학문적 정체성이 유지되는 방향에서 사회과 통합이 이루어지는 것이 현실적이라고 하였다. 그에 따르면 사회과 통합은 시민 교육적 성격으로 보아 바람직하지만 현행의 통합처럼 일반사회·역사·지리의 단원이 하나의 교과서에 혼합되어 있는 것은 학문 체계와 효과적인 교수에서 심각한 문제가 발생하기 때문에, 일반사회·역사·지리의 뼈대를 살리면서 지리 중심의 통합 과정·역사 중심의 통합 과정·일반사회 중심의 통합 과정 등으로 구성해야 한다고 하였다. 이러한 맥락에서 우리나라 사회과 통합의 논의도 “통합이 많이 이루어질수록 좋다”라는 신념을 포기하고 학문적 정체성을 확보하는 방향으로 나간다면 현재보다는 발전적이고 현실적인 통합 모형 개발과 운영이 가능할 것으로 보인다. 즉 통합 사회과 교육의 구조는 지리·역사·일반사회 영역의 학문적 정체성을 존중하되 사회과 교육의 목적이라는 큰 우산 아래 공동의 학년별 스킵과 시퀀스를 설정한 후 그 안에서 해당 분야의 전문가들이 각 학문 영역의 내용을 교육적으로 재해석하는 식으로 조직될 수 있을 것이다. 이 관점은 학문 영역의 고유성은 인정하지만 그러한 학문적 지식을 교육이라는 프리즘을 통하여 종합적이고 유기적으로 해석할 필요가 있다는 것이다. 이러한 접근은 제7차 사회과교육과정의 학문적 체계에 따른 병렬적 내용 구성과 다르다.

3. 내용 분량과 수준의 적절성

1) 초등학교

강대현 등이 2004년에 수행한 “사회과 교육 내용 적정성 분석 및 평가 연구” 결과 학생들은 대체로 학습량이 적당하고 응답했으며(66%), 교사들은 학습량이 많다고 응답했다(68.5%). 사회 수업시간에 배우는 양에

대한 초등학교 학생들의 반응은 학년별로 차이가 두드러지지 않지만, 4학년과 6학년 학습량이 많다고 하였다. 4학년의 경우 지역사회 단원에서 제시된 활동이 많고, 6학년의 1학기에 우리나라 역사에 대하여 통사적으로 접근하여 내용이 많아졌기 때문이었다. 박선미 외(2002)의 연구에서도 교사를 대상으로 단원별 학습 분량에 대하여 설문조사와 면담을 실시하였는데 그 결과 강대현(2004)의 연구와 유사하게 3·4학년의 경우 교육과정의 내용이 지나치게 활동 중심으로 구성되어서, 6학년 1학기의 경우 전체적으로 사실과 지식 중심의 학습 내용이 집중적으로 배치되어 주어진 시수에 감당하기 힘들다는 의견이 많았다.

초등학교 내용 수준에 대한 강대현 외(2004)의 설문조사 결과 학생들은 사회가 쉽다는 응답이 17.3%, 적당하다는 응답이 57.9%로 나타났고, 교사들은 가르치기 어렵다는 응답이 52.0%, 보통이라는 응답이 43.3%로 나타났다. 학습량과 마찬가지로 학생들은 사회 내용 수준을 적당하다고 인식하는 반면, 교사들은 어렵다고 인식하고 있었다. 어렵다고 생각한 학생을 대상으로 어려운 이유를 조사한 결과 학생들은 ‘암기할 내용이 많고’(36.8%), ‘어려운 용어가 많아서(24.1%)’라는 응답이 많았고, 교사들은 ‘지나치게 많은 내용’과 ‘까다로운 탐구 활동’ 때문이라고 응답하였다.

박선미 외(2002) 연구에서는 각 학년별로 학생 수준에 비추어 어려운 단원과 그 이유를 수업 관찰과 교사 면담을 실시하여 조사하였는데 그 결과는 다음과 같다. 3학년의 고장 학습에서 학교 주변의 그림지도 그리기 활동은 학생 수준을 고려할 때 매우 어렵고, 4학년 2학기의 문화재 단원은 문화재는 그 역사적 배경 등에 관한 학습을 필요로 하는데 4학년 학생들은 본격적인 역사학습을 받은 경험이 없어 어려움을 느낀다. 그리고 5학년의 국토학습과 관련된 부분은 주제가 뚜렷하게 드러나지 않아 학생들에게 탐구 활동을 하도록 하는데 어렵고, 6학년의 역사적 내용 중 근대 이후에는 세계의 역사와 관련시켜 이해하도록 하는 것이 필요한데 세계의 역사에 대한 부분이 미약하여 어렵다.

2) 중등학교

사회과교육 내용 적정성을 분석한 강대현 외(2004) 연구에 의하면 중·고등학생들은 대체로 사회과 학습량이 적당하다는 응답이 가장 많았으나 많거나 매우 많다고 응답한 학생도 상당수 있었다(중학생: 30.1%, 고

등학생: 25.1%). 반면에 교사와 교수들은 한결같이 학생들에 비해 사회 수업 시간에 배우는 양이 많은 편이라고 응답하였다. 중학생의 경우 수업 시간에 배우는 양에 대한 학년별 차이는 전체 반응 또는 다른 학년과 크게 다르지 않았다. 고등학생의 경우에도 희망 진로별 차이는 전체 반응 또는 다른 희망 진로와 크게 다르지 않았으나, 예체능계 대학이나 취업을 원하는 학생들은 인문계나 이공계 대학으로 진학을 원하는 학생들보다 상대적으로 학습량이 많다고 느꼈다. 결론적으로 교사와 교수들은 중등학교 사회과의 교수·학습 분량이 전반적으로 많다고 하였고, 학생들은 적당하다는 답변이 전반적으로 우세하였다.

강대현 외(2004) 연구에 의하면 사회 내용의 수준에 대해서 중학생은 어렵다는 응답이 35.5%, 적당하다는 응답이 48.7%, 쉽다는 응답이 25.8%이었다. 사회 내용이 어려운 이유로는 '암기할 내용이 너무 많아서'라고 응답한 비율이 58.7%로 가장 많았고, '어려운 용어' 때문이라는 응답은 18.5%로 나타났다. 고등학생의 경우 사회 내용 수준에 대하여 쉽다는 응답이 16%, 적당하다는 응답이 52.5% 어렵다는 응답이 31.5%이었다. 어려운 이유에 대해서는 중학생과 유사하게 '암기할 내용이 많아서(39.5%)', '어려운 용어가 많아서(26.8%)'라고 하였다.

교사를 대상으로 한 설문 결과는 중학교 교사의 경우, 사회 내용의 수준에 대해서는 보통이라는 응답이 52.6%, 어렵다는 응답이 45.8%로 쉽다는 응답(1.6%)은 거의 없었다. 제6차 교육과정에 비하여 제7차 교육과정의 수준이 거의 비슷하다고 응답한 교사는 63.9%로, 제7차의 내용 수준이 제6차와 비교할 때 크게 차이가 없게 인식하고 있음을 확인할 수 있었다.

V. 사회과 교육과정 운영과 전개 과정

제7차 사회과교육과정 운영과 전개 과정에 대한 연구는 크게 국가 교육과정이 학교 수준의 교육과정으로 실행되는 과정과 단위 학교나 교사 수준에서 운영되고 있는 현상에 대한 연구로 이원화될 수 있다.

1. 교육과정 실행의 의사결정 구조

제7차 교육과정은 단위 학교에게 교육과정 운영에 관한 의사결정의 자율성을 폭넓게 인정하고 있다. 이를

확인하기 위하여 박윤경 외(2000)는 서울에 위치한 한 중학교를 대상으로 제7차 사회과교육과정의 운영 과정을 학교 내부 행위자간의 의사결정 맥락에 주목하여 연구하였고, 한국교육과정평가원은 2004년에 중등학교 사회과를 중심으로 제7차 교육과정의 현장 운영 실태의 내용으로 시·도 교육청-지역교육청-학교 단위의 교육과정 편성·운영 과정을 조사하였다. 본 절에서는 이 두 연구에 기초하여 제7차 사회과교육과정이 운영되는 과정을 분석하여 그들 간의 의사결정 구조를 파악함으로써 차기 교육과정에서 국가 수준의 교육과정 편성·운영 지침의 방향을 제시하고자 한다.

2004년에 시행된 한국교육과정평가원의 제7차 교육과정의 현장 운영 실태 연구에 따르면 대부분의 시·도교육청은 교과 전문성을 고려하여 사회과교육과정 운영위원회를 구성하여 2개월 정도에 걸쳐 지침을 개발하고 2~3회 수정하였다. 지역 교육청 수준에서는 시·도교육청과 마찬가지로 사회과교육과정 위원회를 구성하여 상위 기관에서 제시한 자료와 일관성을 유지하는 차원에서 실천 중심 장학 자료를 개발하였다. 학교 단위에서는 교무부장·사회과 교사·연구부장의 협의 과정을 거쳐 사회과 교육과정 혹은 학교교육계획서를 주로 1~2개월에 걸쳐 준비하는데 시·도교육청 교육과정 편성·운영지침 및 해설서와 전년도 학교 교육과정을 참고하여 개발하는 것으로 나타났다.

이러한 국가-시·도교육청-지역교육청-학교 수준의 교육과정 연구·개발 체제는 지나치게 세분화된 위계와 기능의 중복으로 인하여 비효율적이라는 평가를 받고 있다. 실제로 국가 수준의 교육과정, 시·도교육청의 교육과정 관련 지침, 지역교육청의 장학 지침 등을 분석하면 이들 지침이 대동소이함을 알 수 있다(김재춘 외, 2001) 각 수준별로 별다른 차이나 특징을 지니지 않는 교육과정 지침을 국가-시·도교육청-지역교육청이라는 세 수준에서 삼중적으로 제시함으로써 학교는 '옥상옥옥상옥'의 구조에서 교육과정 편성과 운영에 대한 자율성을 거의 지니지 못하게 되었다.

학교 수준의 의사결정 절차를 보다 구체적으로 살펴보면 학교는 반드시 학교교육과정위원회를 조직하고 교육과정 운영상의 주요 의사결정이 이 위원회의 심의를 거쳐야 한다는 절차적 요구 때문에 학교교육과정운영위원회를 형식적인 수준에서 조직한다. 그러나 실질적으로는 연구부장·교무부장·교장·교감이 중심이

되어 교육과정에 대한 전체적인 틀을 결정한다. 박윤경 외(2000, 120-122)를 보면 학교 수준의 교육과정을 결정하기 전에 교사·학생·학부모를 대상으로 설문조사를 실시하지만 결과를 분석하지 않고 그 결과와 무관하게 교육과정을 편성·운영한다. 왜냐하면 의사결정 과정에서는 의견 수렴의 과정이 요구되지만 민주적인 의사결정 과정에 따라 제시될 제안들이 현실적으로 수용될 수 없는 현실에서 의견 제시의 기회를 제공하였다가 그 의견을 수용할 수 없을 때 생길 수 있는 문제를 사전에 차단하기 위해서 의견 수렴을 형식적으로 거치지만 실제로 분석하지 않은 것이다. 일반 교사들도 제7차 교육과정의 편성 업무를 일차적으로 교무부장이나 연구부장의 업무이지 자신들의 것이 아니라고 인식하고 있었고 관심도 없는 태도를 보였다.

교육과정 관련 업무를 부담으로 여기고 개정된 교육과정에 대한 이해도 부족한 이유를 박윤경 외(2000)는 교육과정이 단위 학교나 교사에게 있어서는 외적 강요에 불과한 문화 때문이라고 진단하였다. 정책적 필요와 요구 때문에 이루어진 수차례의 교육과정 개정 과정에는 학교의 문화를 이해하고 학교 현장의 목소리를 반영하려는 노력이 없었으며, 단지 학교를 개조시켜야 하는 대상으로 여겼기 때문에 교사는 기본적으로 교육과정을 불신한다. 교육과정은 이론을 정립하기 위한 것이라기보다는 실행을 위한 것이다(Tyler, 1981, 18). 그것은 교육적인 것을 성취하기 위하여 시스템을 디자인하는 것이지, 존재론적 현상을 설명하기 위한 것은 아니다. 시스템은 다양한 목적과 선호를 가진 인간에 의해 수많은 한계를 지닌 사회적 조건 속에서 효과적으로 작동될 수 있도록 설계되어야 한다. 그래서 교육과정을 이론화(theorizing)하려는 학자와 실행하는 교사들 간에 이분법적 역할 구분은 다른 어떤 분야에서보다 위험하다.

2. 사회과교육과정 운영 실태

1) 목표와 내용 재구성

제7차 사회과교육과정은 구성주의 인식론을 기초로 개발되었다. 제6차 교육과정에서는 객관주의 인식론에 기초하였는데 객관주의적 관점에서 볼 때 학교에서 가르쳐야 할 교육 내용은 엄정한 이성과 감각 경험 등에 의해 획득된 진리로서의 지식이 되고 학교 교육의 목적은 그러한 지식을 그 의미가 변형되지 않게 전달해 주는데 있다. 그러나 그러한 종류의 교육은 학문적 범주

내에 갇혀 있기 쉽고, 학생의 실제 삶과 유리되기 쉬우며 학생의 학습 동기와 학습의 필요성을 유발시키기 어렵기 때문에 생장력이 약하다고 할 수 있다.

‘무엇을 가르칠 것인가’, ‘학생들이 경험해야 할 것은 무엇인가’는 선택의 문제이다. 사회과 교육 내용은 학생들이 생활하는 삶의 공간에서 일어나는 문제이다. 교육 내용은 지식 체계가 아닌 현실 공간으로부터 선정되어야 하고, 그럴 때 비로소 학생들은 학습에 몰두할 수 있을 것이다. 이때 각 영역의 지식은 학생들 삶과 밀접하게 연계되고 고등사고 할 수 있도록 교육적 맥락에서 재구성되어야 한다. 교육 내용은 모든 학생들이 배운다는 의미를 고려하여 현실과 밀접하게 관련되고 학생들의 호기심과 인지적 갈등을 일으킬 수 있도록 재구성되어야 한다. 이러한 맥락에서 제7차 사회과교육과정은 교육 목표와 내용의 재구성을 강조한다.

2004년에 한국교육과정평가원에서 수행한 제7차 사회과교육과정의 현장 운영 실태 자료를 보면 사회과 수업을 하면서 목표를 재구성하여 운영하고 있다는 응답은 53.1%이고, 내용을 재구성하여 운영하고 있다는 응답은 70.6%로 상당히 많았다. 목표를 재구성하는 이유로는 단위 내용의 특성 반영·학생의 흥미와 관심 고려 등을 제시하였고, 내용 재구성 이유로는 학생들의 관심과 흥미·단원 내용의 특성·실생활과의 관련성 등을 고려하였기 때문이라는 응답이 많았다. 그러나 재구성할 때 어려움으로 내용 재구성 기준이 명확하지 않고, 재구성과 관련된 전문성이 부족하다는 응답이 많은 것으로 보아 사회과 교사들은 목표와 내용 재구성에 상당한 부담감을 느끼는 것으로 나타났다. 그러나 그들은 교육 목표와 내용을 재구성하는 과정에서 주어진 교육과정을 수동적으로 전달하는 행위자가 아니라 자신의 실제적 지식에 의존하여 가르칠 것을 판단하고 선택하는 교육과정 설계자의 역할을 수행한 것이다.

2) 수준별 교수·학습

학습자는 자신의 경험과 인지구조 내에서 주제나 과제를 해석하고 그것을 학습할 때, 학습에 진정으로 몰두할 수 있다. 다양한 경험에 따라 이해의 정도가 다르다는 점을 인정할 때, 학습 상황에서 학습 내용과 학습 방법은 개인적인 수준에서 고려되어야 한다. 그러나 현실적으로 학습자의 개인적 수준을 고려한 교수·학습 과정이 이루어지는 것은 상당히 어려운 일이다. 대안으로서 제7차 사회과교육과정에서는 수준별 학습이 제안

되었다. 사회과 수준별 교육과정은 내용 요소 간 위계가 분명하지 않아 학생의 능력 또는 흥미에 따라 학습의 깊이와 폭을 달리하고 기본 내용·심화 내용으로 구분하여 편성되었다.

2004년에 한국교육과정평가에서 수행한 제7차 사회과교육과정의 현장 운영 실태 자료를 보면 수준별 수업을 운영하고 있다는 응답은 17.8%로 매우 낮게 나타났다. 사회과 수준별 교육과정 운영과 관련된 연구는 상당히 많은 편인데, 초기에는 수준별 교육과정을 소개하는 연구(최홍규, 1998)나 수준별 교육과정을 적용한 수업 사례 소개(남호엽, 1998; 송호열, 2001) 등이 주류를 이루었다. 점차 사회과 수준별 교육과정의 운영 실태와 문제점 등을 분석한 연구가 이루어지기 시작하였다. 사회과 수준별 교육과정이 중학교 사회과 교실에서 어떻게 구현되고 있는지를 질적으로 기술한 박윤경(2003) 연구, 한국과 미국의 학교 교육에서 시도되고 있는 교육과정 차별화의 모습을 살펴보면서 우리나라 중등학교 수준별 교육과정 실행에 대한 함의를 제공한 조대훈(2002) 연구, 2003년~2004년에 한국교육과정평가원에서 수행한 제7차 사회과교육과정의 현장 운영 실태 연구 등이 대표적이다. 이들 연구에 기초하여 사회과 수준별 교육과정의 수업 운영상의 문제점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사회과 교육과정 및 교과서의 내용이 과다하여 학생들의 연간 수업 계획이나 학생들의 수준을 충분히 반영하고 있지 못하며 교사가 적극적으로 학생들의 흥미와 적성을 고려하여 수업을 구성하지 못한다. 2003년에 초등학교를 대상으로 조사한 제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석 결과, 사회과 수준별 수업을 어렵게 하는 요인으로 교과 내용 과다 때문이라는 응답이 41.9%였고, 2004년에 중·고등학교 학생들을 대상으로 조사한 제7차 사회과 교육과정 현장 운영 실태 분석 결과, 수준별 수업을 실시하지 않는 이유로 '기본과정을 마치기에도 시간이 모자라서'라는 응답이 31.0%로 가장 많았다.

둘째, 수준별 수업에 적합한 학습 방법과 자료가 부족하다는 점이다. 초등학교를 대상으로 조사한 제7차 교육과정의 현장 운영 실태의 분석 결과, 사회과 수준별 수업을 어렵게 하는 요인으로 시설 및 자료 부족 때문이라는 응답이 13.4%이었고, 중등학교의 경우도 사정은 비슷하였다. 이화진 외(2001) 연구에서 중학교 1

학년을 대상으로 실시한 설문 조사 결과, 수준별 교육의 애로 사항 중 '수준별 교수-학습 방법 구안 및 자료 개발의 어려움' 항목에 가장 많이 응답하여(35.1%) 수준별 수업에 적합한 보조 학습 자료의 개발 및 보급이 부족함을 확인할 수 있었다. 또한 수준별 자료를 개발하기 위한 전제로서 수준을 구분해야 하는데 그 기준이 모호하다는 것도 수준별 교육과정 운영상의 문제점으로 지적되었다.

셋째, 수준별로 차별화된 과제를 부여하되 평가는 객관성을 유지하면서 공정하게 해야 한다는 논리가 교사에게 압력으로 작용하는 현실에서 수준별 수업을 할 경우 평가의 객관성과 공정성이 문제가 된다는 점이다. 특히 중등학교 현장에서는 내신성적과 관련하여 동일한 주제와 내용을 가르치고 동일한 대상의 학생에게 동일한 평가 도구를 적용해야 '공정'하다는 논리가 강하게 작용한다(우중완, 2002). 중·고등학교 학생들을 대상으로 조사한 제7차 사회과 교육과정 현장 운영 실태 분석 결과, 수준별 수업 실시 여부에 대한 응답 결과로 중학교(20.2%)나 실업계 고등학교(15.8%)에 비해 일반계 고등학교(6.5%)에서의 수준별 수업 비율이 매우 낮게 나타나는 것도 수준별 수업의 어려움이 평가의 공정성과 관계가 깊다는 것을 알려주는 지표이다.

넷째, 학교 현장에서는 여전히 학급당 학생수가 과다하여 학생의 수준을 적합하게 판별하여 차별화된 수업을 진행하는데 어려움이 따른다(우중완, 2002). 중학교 1학년을 대상으로 조사한 수준별 교육과정 운영 실태 분석 결과(이화진 외, 2001), 사회과 수준별 교육 실행 시 애로 사항에 대한 질문에 대해 '과다한 학급 학생수로 인한 수업 진행의 어려움'이 34.6%에 달하여 학급당 학생수 과다 문제로 인해 수업 진행에 실제로 큰 어려움을 겪고 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 또한 중·고등학교 학생들을 대상으로 조사한 제7차 사회과 교육과정 현장 운영 실태의 분석 결과를 보더라도, 25명 이하의 학급에서 수준별 수업이 비교적 많이 실시되었고, 가장 많은 비중을 차지하는 30명 이상 40명 이하의 학급에서는 상대적으로 적게 실시되는 것으로 나타났다.

수준별 교육과정에 대한 개념의 모호성과 교수·학습 자료의 부족, 평가의 공정성에 대한 논란 등으로 인하여 수준별 교수·학습은 사회과 수업에 안착하지 못한 상태이다. 이는 학교 현장에 대한 이해가 부족한 상태에서 개발된 교육과정 정책은 외적 강요에 불과하고

내적인 문화로 전환되기 어렵다는 것을 보여준다.

3) 수행평가

사회과 수행평가와 관련된 연구는 수행평가 방안 연구(백순근 외, 1999, 박선미, 1999)와 수행평가의 적절성 연구(마경목, 2002 연구 등)에 집중되어 있고, 사회과에서의 운영 실태를 양적으로 분석한 연구는 수행평가 실태를 조사한 허경철 외(1999) 연구와 2004년에 한국교육과정평가원에서 수행한 제7차 교육과정 현장 운영 실태 분석 연구 정도이다. 이상의 연구 결과를 기초로 수행평가 운영 실태를 정리하면 다음과 같다.

허경철 외(1999) 연구에 의하면 중등학교 사회과에서 수행평가는 학기당 1~2회 실시한다는 응답이 43.54%로 가장 많았고, 거의 실시하지 않는다는 응답도 33.48%로 나타났다. 수행평가 결과를 성적 산출에 실제 반영하는 비율이 30~50% 정도라는 응답이 42%였고 그 이하라는 응답도 31%로 많은 편이었다. 수행평가에 필요한 채점 기준과 모범 답안을 모두 사전에 준비해 놓고, 채점기준은 채점하는 과정에서 학생의 답안을 보면서 보완한다는 응답은 54%에 이르렀다. 채점할 때, 사회과 교사들이 교차 채점을 거의 하지 않거나(38%) 전혀 하지 않는(23%) 경우가 많았다. 수행평가 문항 개발은 주로 같은 학교 교사들이 공동으로 개발하거나(42%) 개별적으로 개발한다는 응답이 38%였다. 기존 문항을 그대로 쓴다는 응답은 많지 않았다. 그리고 사회과 교사들은 수행평가 결과를 대체로 성적에 반영하고 있으며(78%), 그 외에 학습 동기 강화나 교수·학습 방법 개선에도 부분적으로 활용하고 있었다. 수행평가의 기여도를 조사한 결과 수행평가가 교육방법에 도움이 된다는 의견(36%)과 보통이라는 의견(33%)이 많았다. 그리고 수행평가를 실시한 이후, 학생들의 수업 태도가 분명히 개선되고 있다는 응답이 26%로 나빠졌다는 응답인 4%에 비해 많았다. 수행평가를 시행하는데 사회과 교사가 겪는 어려움은 주로 '담당 학생수의 과중(61%)'과 '행정 처리에 따른 시간 부족', '실시 방법을 잘 모르겠다'는 순으로 나타났다. 수행평가를 정착시키기 위해서는 교사가 가르쳐야 할 학생 수를 줄이고 교사의 자율성을 강화시켜야 한다는 의견이 많았다.

2004년에 수행된 한국교육과정평가원의 중등학교 제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석 연구를 보면 사회과에서 주로 활용하는 평가 방법이 선택형과 단답형이라는 응답이 83.5%로 압도적으로 많았다. 그리고 포

트폴리오를 포함한 과제수행(5.8%), 보고서 평가(5.2%), 서술형과 논술형(3.9%) 평가 순으로 나타났다. 학생들을 대상으로 수행평가 방식에 대해 자유 응답한 결과를 보면, 공책 검사·과제·논술·준비물·프린트물 확인 등을 구체적인 평가 사례로 제시하여 수행평가가 지적 영역을 평가하기보다는 성실성과 태도를 평가하는 도구로 많이 활용됨을 알 수 있었다. 사회과 평가 결과는 주로 내신 성적의 산출·학생의 학습에 대한 피드백 제공·학생의 성취동기 부여 등을 목적으로 활용되었다. 수행평가 활동을 계획하고 실행하는 과정에서 어려움으로 여전히 학생수 과다·평가에 과다한 시간 소요·평가의 객관성 및 평가도구 개발의 어려움을 꼽았다.

VI. 맺는 말: 새로운 사회과교육과정 개발을 위한 제언

지금까지 제7차 사회과 교육과정의 내적 타당성을 교육과정의 개발 체제와 절차·교육과정의 목표와 내용·교육과정 운영 측면에서 선행 연구 분석을 토대로 평가하였다. 본 장에서는 그 결과에 기초하여 새로운 교육과정 연구·개발의 방향을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 교육과정의 개발 체제와 절차 측면에서 사회과 교육과정을 개정하는 이유와 방향 및 범위와 수준은 교사의 실제적 지식에 근거하여 결정되어야 하고 그런 맥락에서 차기 사회과교육과정 개발 체제는 최종 실행자이자 동시에 의사결정자로서 교사가 많이 참여할 수 있도록 구조화되어야 한다. 그리고 교육과정은 여러 안 중 특정 대안을 선택하는 과정으로 다양한 장단점과 이들이 채택될 때 나타날 효과와 문제점에 대한 분석을 토대로 교육적인 속의를 통하여 의사결정이 이루어져야 한다. 이를 위해서 한편으로는 의사결정을 효과적으로 수행할 수 있는 사람들이 연구·개발과정에 참여할 수 있어야 하고, 다른 한편으로는 의사결정 과정을 체계적으로 뒷받침할만한 시스템을 갖추는 필요가 있다. 이는 의사결정 과정에서 이해 관계가 첨예하게 얽힌 쟁점이 무엇인지 파악하고 각 쟁점에 대한 연구 결과와 실증적 자료를 체계적으로 확보해야 한다는 것을 의미한다. 또한 위로부터 통제가 심할 경우 연구진의 자율성은 상대적으로 약화되고 그러한 상황에서는 속의를 충분히 수행하는 것 자체가 가능하지 않기 때문에 교육과정 연구·개

발 과정에서 위로부터의 인적·재정적·시간적 통제가 완화되어야 한다. 그리고 사회과를 보는 관점이 다른 초·중·고등연구진과 중등연구진간의 의견 차이를 숙의를 통하여 극복하기 위해서는 초·중·고등, 중등내 영역간의 폐쇄적 의사소통 구조를 의사소통이 원활하게 이루어질 수 있는 개방적 구조로 전환시켜야 할 것이다.

둘째, 사회과교육 목표와 내용 측면에서 '민주시민 양성'이라는 추상적이고 거대한 사회과 교육 목표는 사회과 교육 내용을 이끌기 어렵기 때문에 차기 사회과교육 목표는 사회과교육에서 추구해야 하고, 추구할 수 있는 것에 국한시켜 사회과의 정체성과 학생들의 생각과 행동의 변화 방향이 명백하게 나타나도록 진술될 필요가 있다. 또한 학년별 교육 목표를 전체 사회과 교육 목표와 관련지어 진술하여 한 학년 동안의 교육 활동의 방향을 제시해 줄 필요가 있다. 또한 내용 조직의 연계성과 체계성을 확보하기 위해서 사회과 통합은 지리·역사·일반사회 영역의 학문적 정체성을 존중하되 사회과 교육의 목적이라는 큰 우산 아래 공동의 학년별 범위와 계열을 설정한 후 그 안에서 해당 분야의 전문가들이 각 학문 영역의 내용을 교육적으로 재해석하고, 다른 영역의 지식과 경험이 해당 영역 학습에 유용할 경우 도입하는 수준에서 이루어져야 할 것이다.

셋째, 국가-시·도교육청-지역교육청-학교 수준의 위계적 교육과정 운영 체제는 교사가 교실에서 가르치는 일만을 그들의 업무로 간주하고 교실 밖에서 수행하는 교육과정의 구성이나 설계를 그들의 업무로 간주하지 않도록 하는 문화를 만들어왔다. 비효율적이고 교사를 소외시키는 위계적 교육과정 체제의 문제점을 극복하기 위해서는 국가 수준에서 교육과정 목표와 내용에 대한 최소한의 기준을 제시하고 학교 수준에서 실행될 교육과정을 구체화할 것을 검토해야 한다. 그리고 사회과교육과정 운영 실태에 대한 분석 결과 제7차 교육과정에서 강조한 목표와 내용 재구성에 대하여 과반수 이상의 교사들이 사회과 수업을 하면서 목표와 내용을 재구성하여 운영하고 있다고 응답하였다. 아직까지 내용 재구성 기준이 명확하지 않고, 재구성과 관련된 전문성이 부족하다는 등의 문제가 있지만 제7차 교육과정 운영에서 강조했던 다른 항목보다 빠르게 교사 문화로 확산된 것으로 평가된다. 그러나 제7차 사회과교육과정에서 제안된 수준별 수업을 운영하고 있다는 응답은 매우 낮게 나타났고, 수행평가도 학교의 반발이 많았고

적용 비율도 높지 않은 것으로 나타났다. 이들은 교수·학습 내용과 학급당 학생 수 과다, 평가에 어려움 등 학교 문화를 충분히 고려하지 않은 이상적 정책이었기 때문에 아무리 좋은 정책이라고 할지라도 기존의 학교 환경과 문화에서 받아들이기 힘든 구조라면 정착되기 어렵다는 것을 보여주는 사례이다.

교육과정은 학교 교육을 위한 것이고 학교 교육의 주체는 교사와 학습자이다. 학습자가 실제로 경험하는 교육은 교사의 실제적 지식이고 이런 실제적 지식이야말로 교육과정을 개선하는데 풍부한 정보와 자료를 제공한다. 그래서 교육과정이 교사의 실제적 지식을 떠난다면 그 교육과정은 더 이상 생명력을 갖기 어렵다. 교사 수준에서 실행되는 사회과 교육과정의 실체를 관찰하고 평가하며, 교사들의 요구와 목소리를 담아낼 수 있는 참여 구조에서 교육과정이 개발된다면, 의도된 교육과정에서 실행된 교육과정으로의 변화가 훨씬 매끄럽게 이루어질 것이고 그들 간 합치성도 높아질 것이다.

참고문헌

- 강대현·최소옥·이강준, 2004, 사회과 교육내용 적정성 분석 및 평가, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2004-1-4.
- 교육부, 1997, 사회과 교육과정, 대한교과서주식회사.
- 권영민, 2004, "국가수준 교육과정 평가 체제의 구축 방안", 교육과정연구, 22(1), 19-43.
- 김왕근, 2003, "국가 수준의 교육과정 개정 방식 개선에 관한 연구: 교실 수업 이해의 관점에서", 시민교육연구, 35(2), 1-24.
- 김재춘, 2002, "국가 교육과정 연구·개발 체제의 문제점과 개선방향 -제7차 교육과정 연구·개발 체제를 중심으로-", 교육과정연구, 20(3), 77-97.
- 김재춘·박소영·이상신·이상승·길만철, 2001, 일반계 고등학교 선택 중심 교육과정의 효율적인 적용방안 연구, 교육인적자원부 정책연구보고서.
- 김정호·박선미·이명희·강운선, 1999, "사회과 수행평가의 논리와 정착화 방안", 사회과교육, 32, 303-327.
- 백순근·박선미·김정호, 1999, 고등학교 사회과 수행평가의 이론과 실제, 교육진흥연구회.

- 김호권, 1998, 현대교수이론, 교육출판사.
- 김호권 · 이돈희 · 이홍우, 1997, 현대교육과정론, 교육출판사.
- 남상준, 1999, 지리교육의 탐구, 교육과학사.
- 남상준, 2002, “초·중등 지리교육과정 개발 과정의 평가”, 한국지리환경교육학회지, 10(1), 1-12.
- 노희방, 1997, “제7차 사회과 교육과정 지리영역 개발 보고: 제7차 지리교육과정 개발 과정에서 나타난 문제점과 앞으로의 과제”에 대한 의견”, 지리·환경교육, 5(2), 143-150.
- 류재명 · 서태열, 1997, “제7차 지리교육과정 개발과정에서 나타난 문제점과 앞으로의 과제”, 지리·환경교육, 5(2), 1-28.
- 마경목, 2002, “지리과 수행평가의 적용과 수행평가의 적절성”, 한국지리환경교육학회지, 11(2), 83-92.
- 박도순 · 홍후조, 2003, 교육과정과 교육평가, 문음사.
- 박선미, 2004, “통합 교육과정과 학문 중심 교육과정의 화해 가능성 탐색”, 한국지리환경교육학회지, 12(2), 273-285.
- 박선미, 1999, “사회과 수행평가의 이론과 실제”, 백순근(편), 중학교 각 교과별 수행평가의 이론과 실제, 월미사.
- 박선미 · 이명희 · 박인옥, 2002, 초등학교 사회과 교수·학습 방법과 자료 개발 연구, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2002-17.
- 박윤경, 2003, “사회과 수준별 교육과정 실행에 대한 연구”, 시민교육연구, 35(1), 143-172.
- 박윤경 · 박영석 · 이승연, 2000, “단위학교의 7차 교육과정 준비과정에 대한 사례 연구”, 시민교육연구(31), 109-142.
- 배호순, 2003, “학교교육과정 평가설계의 합리화를 위한 프로그램논리의 적용”, 교육평가연구, 16(1), 1-18.
- 설규주 · 성경희 · 김평국, 2004, 제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석(II): 중등학교 사회과, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2004-2-4.
- 성경희 · 정구향 · 강대현 · 최승현 · 곽영순 · 최진황, 2003, 제7차 교육과정의 현장 운영 실태 분석(I): 초등학교 국어·사회·수학·과학·영어 교과를 중심으로, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2003-3-3.
- 송호열, 2001, “고등학교 사회과 수준별 교육과정의 적용에 관한 연구-10학년 사회 지리 영역의 ‘태풍과 인간 생활’ 주제를 중심으로”, 지리·환경교육, 9(1), 31-54.
- 우종완, 2002, “7차 중등 사회과 교육과정의 현장 적용: 문제와 논의”, 한국교육대학교 부설 교과교육공동연구소 편, 제7차 교육과정 적용의 문제점과 개선 방안.
- 이혁규, 2001, “제7차 사회과 교육과정 개정 과정에 대한 문화기술적 연구: 7-9학년을 중심으로”, 시민교육연구, 32, 249-292.
- 이화진 외, 2001, 제7차 교육과정 적용에 따른 수준별 수업 자료 개발 연구, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2001-14-1.
- 조대훈, 2002, “수준별 교육과정 담론의 분석”, 시민교육연구, 34(2), 199-223.
- 조영달, 2001, 한국 교실 수업의 이해, 교육과학사.
- 차경수, 1998, “사회과 통합교육과정의 문제점과 해결대안”, 사회과학교육, 2, 71-96.
- 최석진 · 김정호 · 이명희 · 박선미 · 박인옥, 2001, 사회과목표 및 내용 체계 연구(II), 한국교육과정평가원 연구보고, RRC 2001-5.
- 최홍규, 1998, “고등학교 지리교육과정 운영의 특징과 개선 방향-강원도 지역의 제7차 교육과정 시행을 중심으로-”, 한국지리환경교육학회지, 11(2), 83-92.
- Connelly, F. M. and Elbaz, F., 1980, Conceptual bases for curriculum thought: a teacher's perspective, in W. Foshy(ed.), *Considered action for curriculum improvement(1980 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development)*, ASCD, Washington, DC, 95-119.
- Drake, S. M., 1991, How our team dissolved the boundaries, *Educational Leadership*, 49, 20-22.
- Drake, S. M., 1998, *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Johnson, M. J., 1981, Definitions and Models in Curriculum Theory, in H. A. Giroux et al(eds.), *Curriculum & Instruction*, McCutchan Publishing Co, Berkeley, California, 69- 85.
- Owen, J. M. and Rogers, P. J., 1999, *Program Evaluation: Forms & Approaches*, Sage, London.
- Peters, R. S., 1975, Must an education have an aim?,

- in W.K. Frankena(eds.), *Philosophy of Education*, Macmillan, New York.
- Rogers, P. J., 2000, Program theory; Not whether program works, but how they work, in D.L. Stufflebeam, et al.(eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*(2nd ed.), Kluwer Academic, Boston.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., and Lipsey, M. W., 1999, *Education: A Systematic Approach*(6th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA.
- Sarason, S., 1991, *The predictable failure of Educational Reform*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Schwab, J., 1978, *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, The University of Chicago press, Chicago.
- Scriven, M., 1974, Standards for the evaluation of educational programs and products, in G.D. Borich(ed.), *Evaluating educational programs and products*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- Tyler, R. W., 1981, Specific Approaches to Curriculum Development, in H. A. Giroux et al(eds), *Curriculum & Instruction*, McCutchan Publishing Co, Berkeley, California, 17-30.
- Walker, D., 1971, A Naturalistic model for curriculum development, *School Review*, 80(1), 51-65.
- Weiss, C. H., 1998, *Evaluation: Methods of Assessing Program Effectiveness*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- 최초투고일 : 2005. 10. 28.
최종접수일 : 2005. 11. 30.
- 교신 : 박선미, 402-751 인천광역시 남구 용현동
인하대학교 사범대학 사회교육과
(sminha@inha.ac.kr, 032-860-7864)
Correspondence : Sun-Mee Park, sminha@inha.ac.kr