

교사의 세부 전공에 따른 중학교 미술과 교육과정 재구성 사례 분석

조성인* · 현은령**

〈요약〉

본 연구에서는 중학교 미술교사의 세부 전공별 차이가 교육현장의 교과 교육과정 재구성에서 어떠한 형태로 실행되며, 그에 대한 교육적 의미와 영향은 무엇인지 살펴보았다. 이를 위해 중학교 미술교사로 재직하고 있는 디자인전공 교사 1인과 회화전공 교사 1인을 연구 참여자로 선정하여, 반구조화된 질문지를 활용한 인터뷰 및 교육과정 재구성 사례 문서분석을 진행하였다. 그 결과는 ‘세부 전공에 대한 자기 경험’, ‘자기 경험과 실천적 지식의 연결고리’, ‘교육과정 재구성에 대한 실천적 지식’으로 범주화하여 정리하였다. 본 연구를 통해 자기 경험을 뛰어넘는 실천적 지식은 교육과정 재구성 시 반영되기 어려움을 알 수 있었다. 현재 우리나라 중등 미술교사는 회화, 디자인, 조소, 공예, 영상 등 다양한 세부 전공을 바탕으로 양성된다. 하지만 본 연구의 결과로 볼 때, 어떤 세부 전공을 가진 미술교사를 만나느냐에 따라 학생들의 미술경험과 그에 따른 인식은 크게 달라질 수 있다. 따라서 미술교사의 교육과정 재구성에 대한 풍부한 ‘실천적 지식’ 형성을 위해서는 ‘자기 경험’을 형성할 수 있을 만큼 충분하고 실질적인 전공 경험을 제공해야 함을 제언하였다.

주제어: 학교미술교육, 교육과정 재구성, 교사 경험, 미술 세부 전공 경험, 중학교 미술과 교육과정

I. 연구의 목적 및 배경

1992년 고시된 제6차 교육과정 이후 지금까지 우리나라 교육과정은 ‘교육과정의 다양화, 지역화, 자율화’를 추구하며 교육과정 결정의 분권화를 시행해왔다(교육부, 2015a). 즉, 국가가 주도하는 교육과정 체제에서는 국가가 교육과정에 관한 모든 것을

투고일: 2022년 11월 14일, 심사일: 2022년 11월 29일~12월 30일, 게재확정일: 2022년 12월 30일

* 제1저자, 한양대학교 대학원 러닝사이언스학과 인지정보디자인전공 박사과정

** 교신저자, 한양대학교 사범대학 응용미술교육과&대학원 러닝사이언스학과 인지정보디자인전공 교수, periosa@hanyang.ac.kr

구성하였다면, 교육과정 결정의 분권화가 이뤄지고 있는 현 체제에서는 국가, 지역, 학교가 각각의 범주 안에서 상호보완적으로 교육과정을 구성할 수 있다는 것이다. 이에 따라 교사의 역할도 과거에는 국가에서 고시한 교육과정을 효과적으로 시행하는 것에 그쳤으나(서경혜, 2009), 현 2015개정 교육과정 체제에서는 단위학교와 교실 상황에 맞추어 교육과정을 직접 재구성하고 결정하는 데까지 확대되었다(김미남, 2016). 현재 추진되고 있는 2022개정 교육과정의 총론에서도 지역 특성과 교사의 전문성에 기초한 자율적인 교육과정 운영을 주요한 과제로 제시하며 자율성 확대의 흐름을 이어가고 있다(교육부, 2021.11.24.). 해외 사례에서도 미술과 교육과정 운영에 대한 교사의 권한이 큰 것을 발견할 수 있다. 독일은 미술과 교육과정 문서에 교과와 교수·학습 방법, 평가 방법 등에 대한 지침을 제시하지 않고 교사의 자율성을 최대한 존중하고 있으며(양윤정 외, 2012: 157), 프랑스에서 미술 교과서는 참고 자료 수준으로 활용되며, 미술교사는 국가 교육과정 달성을 위한 자신만의 자료를 개발하여 수업에 활용한다(양윤정 외, 2012: 198).

학생이 실질적으로 체감하는 교육과정은 국가 수준의 문서화된 교육과정보다 현장의 교사가 결정하고 구성한 교육과정에 더욱 가깝다. 따라서 같은 교과서를 활용하더라도 교사가 어디에 초점을 맞추고 어떻게 활용하는가에 따라 각기 다른 형태로 실행될 수 있기에, 교사가 자기 경험의 맥락 속에서 미시적으로 교육과정을 들여다보는 과정을 탐색하는 것은 교육현장의 상황을 이해하고 보다 나은 방향으로 이끄는 기초자료가 될 수 있다(모경환 외, 2004; 김종훈, 2017). 이러한 상황에서 성취 결과가 대학 입시에 영향을 주는 대학수학능력시험 응시 교과들은 해당 시험에서 다루는 내용을 중심으로 교육과정을 구성하고, 교육과정 성취기준에 따른 공통의 내용 요소를 중요하게 다루는 경향이 강하게 나타난다(박영용 외, 2016; 양성현, 2021 등). 그러나 성취기준에 따른 내용 요소의 위계와 체계가 교과서별로 상이한 예술·체육교과 군의 경우, 다른 교과에 비해 교사 개인의 실천적 지식이 학습 내용의 선정과 교육과정 재구성에 많이 반영되는 경향이 있다(김선아, 2010). 예를 들어 미술의 세부 전공은 회화, 조소, 판화 등의 순수미술, 디자인·공예, 미술교육학, 미학 등 다양한 갈래를 가지고 있는데, 각 갈래는 미술이라는 하나의 대영역에 속함에도 불구하고 미술에 대한 접근방식에 있어 매우 상이한 성격을 띠고 있다. 교사의 미술교과에 대한 실천적 지식은 미술교육에 대한 다양한 실체적 경험 속에서 형성되는데, 이 실체적 경험에는 대학에서 전공 교육을 받은 경험, 학교에서의 실제 교수 경험, 개인적인 교과 관련 연수 경험 등이 포함될 수 있다. 즉 미술교사의 세부 전공은 미술교육에 대한 심도 있는 경험을 의미함과 동시에, 각각의 전공별로 추구하는 방향에 따라 서로 다른 목표를 가진 실천적 미술교육을 시행할 수 있는 기저가 된다. 따라서 미술교사의 세부 전공이 교육과정을 주도적으로 재구성하는 과정에서 어

면 영향을 주는가에 대한 연구가 필요하다.

그동안의 교육과정 재구성에 관한 질적 연구는 주로 초등교육을 대상으로 이뤄졌으며(김종훈, 2017; 김현진, 2017; 안영은 외, 2018; 최나영, 2016; 김선영, 2020; 배종희, 2020 등), 중등교육에서의 교육과정 재구성 사례에 관한 질적 연구는 상대적으로 적다(김필성, 2021; 김진필 외, 2012; 김지혜 외, 2017 등). 김지혜, 최성희(2017)의 연구는 내러티브 탐구방법을 통해 미술과 교육과정 재구성에 접근한 연구로, ‘교사의 수업전문성’에 초점을 맞춰 초, 중학교 미술교사들의 교육과정 재구성 과정과 그 경험의 의미는 무엇인지 탐색한다. 선행연구에서 다른 경험은 교사가 된 이후에 초점이 있어, 임용 이전의 미술 전공 경험에 대해서는 깊이 있게 다루지 않았다. 그러나 교과교육에 관한 역량은 다양한 경험 속에서 함양되므로 임용 이전의 개인적 배경도 살펴볼 필요가 있다. 송명길(2022)은 초등학교의 미술과 교육과정 재구성에 관해 근거이론적 탐구로 접근하였다. 8명의 초등교사를 통해 미술과 교육과정 재구성 과정과 결과의 의미를 탐색하고, 미술과 교육과정 고유의 특징을 밝혀내며 현장 교사들의 목소리에 귀기울여 교육의 질을 향상해야 함을 제언했다. 그러나 해당 선행연구에서 도출한 근거이론을 중학교에 그대로 적용하기는 어려우며, 미술에 관한 교사 개인의 경험까지 살펴보지 않아 이 부분에 관한 후속 연구가 필요하다.

따라서 본 연구에서는 교사의 세부 전공에 따른 중학교 미술과 교육과정 재구성 사례를 통해 미술교사의 개인적 배경인 세부 전공별 차이가 교육현장에서 어떠한 형태로 실행되며, 그에 대한 교육적 의미와 영향은 무엇인지를 교사의 ‘자기 경험’과 ‘실천적 지식’을 중심으로 분석하는 것을 목적으로 한다. 이는 미래교육과정에서 중요하게 다루고 있는 학교 내 교육과정 재구성에서 교사 역량 지원을 위한 기초적인 아이디어를 제공할 수 있을 것이다. 이에 따른 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 미술교사가 세부 전공에 대한 ‘자기 경험’은 어떠한 내용으로 구성되는가?

둘째, 미술교사의 세부 전공에 대한 ‘자기 경험’은 교사 수준에서 재구성된 교육과정에 어떤 형태의 ‘실천적 지식’으로 나타나고 있는가?

셋째, 미술교사의 세부 전공에 따른 중학교 미술과 교육과정 재구성 사례가 주는 의미는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 중등 미술교사 양성 과정과 세부 전공 구성

중·고등학교에서 근무하는 중등 미술교사는 ‘사범대학 미술교육과, 일반 미술대학에서의 교직 이수, 교육대학원 미술교육과 진학’ 등의 경로를 통해 중등 2급 정교사 교원자격증을 취득한다. 다음의 <표 1>은 교육부에서 고시하고 있는 중등 교사자격 취득을 위한 기본 이수과목 혹은 분야를 나타낸 것인데, 이를 통해 교육부에서 정하고 있는 미술 교과와 내용 범주를 짐작할 수 있다(<표 1> 참조).

<표 1> [교육부고시 제2021-31호] 유치원 및 초등·중등·특수학교 등의 교사자격 취득을 위한 세부기준

[별표 3] □ 교사자격종별 및 표시과목별 기본이수과목(또는 분야)

1. 중등학교 교사자격 중 보통교과 관련 표시과목

표시과목	관련학과 또는 학부	기본이수과목(또는 분야)
미술 Fine Arts	미술교육, 미술 및 관련되는 학부 (전공·학과)	미술교육론, 현대미술론, 소묘, 색채학, 한국화, 서양화, 조소, 공예, 디자인, 판화, 표현기법, 서예, 영상(또는 애니메이션), 미술사(한국, 동양, 서양미술사 포함)

(출처: 국가법령정보센터 <https://www.law.go.kr/>에서 2021.12.30. 인출.)

이상과 같이 미술 교과와 내용 범주는 교육방법론인 ‘미술교육론’을 제외하고, ‘서양화, 한국화, 조소, 디자인, 판화, 공예, 서예, 영상, 소묘, 색채학, 미술사’로 정리할 수 있다. 미술교육과로 진학하지 않은 대학생들은 위 영역을 다루는 학과에서 교직 이수를 하고 미술교과 교원자격증을 취득하거나, 졸업 후 교육대학원 미술교육과로 진학해 교원자격증을 취득할 수 있다. 따라서 교직 이수 혹은 교육대학원을 통해 교원 자격을 취득한 미술교사는 위의 범주 중 하나를 자신의 전공으로 가진다.

본 연구에서는 미술 교과와 내용 범주를 교육부의 기준에 따라 서양화, 한국화, 조소, 판화, 디자인, 공예, 영상, 미술사로 보고 관련 학과를 졸업한 중학교 미술교사들이 자신의 전공에 대해 어떤 정체성을 형성하고 있는지 알아본 후, 이를 바탕으로 미술교사의 정체성이 교육과정 재구성에 어떠한 영향을 미치고 있는지 살펴보고자 한다.

2. 중학교 미술과 교육과정

우리나라 교육과정의 시작은 1945년 8월 15일 광복을 기점으로 하며, 시기별로 크게 교육에 대한 긴급조치기와 교수요목기, 제1차~7차 개정교육과정과 2007부터 2015 개정 교육과정까지의 수시 개정 시기로 구분할 수 있다. 현재의 미술교과는 1945년 교육에 대한 긴급조치에 의해 ‘습자’와 ‘도화’라는 교과로 처음 등장했으며, 이후 1946년

시작된 교수 요목기에 습자, 도화가 통합되며 ‘미술’이 정식 교과 명칭으로 쓰이기 시작했다(교육부, 2015a). 1955년 고시된 제1차 교육과정 중 중학교 미술 교육과정은 표현, 감상, 이해, 기능 숙련(기술)의 4가지 내용 영역을 선정하고 각 영역에서 배워야 할 학습 내용을 학년별로 나누어 사용할 재료와 주제까지 구체적으로 제시했다(문교부, 1955). 1963년 제정된 제2차 교육과정은 중학교 미술교과의 내용 영역을 묘화, 조소, 디자인, 공작, 도법, 서예, 감상으로 구분하여 이전 교육과정에 비해 표현활동을 강조하였으며, 여전히 각 학년별로 배워야 할 내용을 구체적으로 제시한다(문교부, 1963). 1973년 개정된 제3차 교육과정 중, 중학교 미술교과의 내용 영역은 회화, 조소, 구성, 디자인, 공예, 서예, 감상으로 이뤄지며, 각 학년별 수업 내용을 ‘동식물, 기물, 풍경 등 표현하기’, ‘석고형을 뜯 줄 알기’와 같이 구체적으로 제시하고 있다(문교부, 1973). 1981년 개정된 제4차 교육과정은 중학교 미술과 교육과정을 크게 표현과 감상으로 나누었으며, 다소 어려운 학습 내용과 과다한 분량으로 비판받은 이전 교육과정에 비해 학습 내용의 양과 수준을 적절하게 조정한 것이 특징이다(문교부, 1981; 교육부, 2015a). 제5차 교육과정은 1987년 고시되었으며, 학습 내용을 구체적으로 제시하던 이전 교육과정들과 달리 ‘전체와 부분의 화면 구성 등을 중심으로 나타내기’와 같이 활동의 큰 틀만을 대략적으로 제시하고 있다(문교부, 1987). 이는 수업 계획에 교사의 재량이 개입될 여지가 이전 교육과정에 비해 커졌다는 것을 의미한다. 1992년 개정된 제6차 교육과정은 처음으로 교육과정의 분권화를 주장하여, ‘국가 수준 교육과정’, ‘시·도 교육청의 교육과정 편성·운영 지침’, ‘학교 교육과정’과 같은 용어들이 이때 처음 등장하였다. 국가 수준 교육과정은 교육부 장관에 의해 법령으로 결정되고 고시한 것으로 초·중등학교의 교육 내용에 대해 전국 공통으로 적용되는 일반적인 기준을 말하며, 이를 기초로 지역사회와 학교 수준의 각 층위에 알맞은 교육과정 운영을 통해 다양성을 추구한다(교육부, 2015a). 제6차 교육과정은 다양한 교육과정, 지역별 특성을 반영한 교육과정, 자율적으로 운영할 수 있는 교육과정 등을 표방하며 이전 교육과정에 녹아있던 경직성을 극복하고자 하였다(교육부, 1992a). 미술 교과의 내용 영역은 이전에 비해 세분되었으나, ‘여러 가지 재료와 용구의 특성 생각하며 나타내기’와 같이 활동 내용은 대략적인 틀만 제시함으로써 교사들이 교육과정을 자율적으로 재구성할 수 있는 여지를 남겨두었다(교육부, 1992b). 1997년 개정된 제7차 교육과정은 학년군, 교과군 개념을 도입해, 중학교 1, 2, 3학년을 7, 8, 9학년으로 묶어 학년의 위계 없이 학습이 이루어질 수 있도록 했다. 학습 내용은 ‘평면과 입체의 특징을 살려 효과적으로 표현할 수 있다.’, ‘주제와 표현 방법에 알맞은 재료를 선택하여 활용한다.’ 등과 같이 활동의 큰 틀만을 제시하며 세부 수업 계획은 학교와 학습자의 특성에 맞게 교사가 자율적으로 재구성할 수 있

도록 하였다(교육부, 1997; 교육부, 2015a). 2007년부터 우리나라 교육과정은 수시 개정 형태로 전환하며 이전처럼 개정 차수로 순서를 매기지 않고 개정된 연도를 명칭으로 부른다. 2007개정 교육과정은 제7차 교육과정과 비슷한 구조인 ‘미적 체험’, ‘표현’, ‘감상’의 세 영역으로 구성되며, 세부 내용을 살펴보면 ‘주제 표현’, ‘조형 요소와 원리’ 등과 같이 대략적인 핵심 학습 요소만을 교육과정에 제시하며 교사들이 학교 상황에 맞게 교육과정을 구성할 수 있는 기초를 제공해주고 있음을 알 수 있다(교육인적자원부, 2007; 교육부, 2015a). 2009개정 교육과정에서 중학교 미술과 교육과정은 ‘체험’, ‘표현’, ‘감상’의 3개 대영역으로 이뤄지며, 대영역 하위 학습 요소에 시대의 흐름이나 이전 교육과정의 부족한 부분을 보완하며 2007개정 교육과정에 비해 학습 요소의 적정화를 도모했다(교육과학기술부, 2011; 교육부, 2015a). 현재 학교 현장에서 적용되고 있는 교육과정은 2015개정 교육과정으로 미술과의 교과 내용은 교육과정을 통해 성취해야 할 교과 역량 위주로 제시되며, 교과 역량의 성취를 위한 구체적인 교수·학습 내용은 교사가 자율적으로 설계할 수 있도록 했다(교육부, 2015a; 교육부, 2015b).

1945년 광복 이후부터 현재까지 우리나라 중학교 미술과 교육과정의 변천 과정을 살펴보면, 교육과정의 분권화, 자율화를 내세운 1992년 제6차 교육과정을 기점으로 교육과정의 구성과 흐름이 변화하였음을 발견할 수 있었다. 제6차 교육과정 이전까진 국가에서 학년별로 학교에서 가르쳐야 하는 구체적인 주제, 활동 방향, 재료까지 제시하였다면, 6차 교육과정부터 2015개정 교육과정에 이르기까지의 흐름은 수업을 통해 학생들이 꼭 배워야 하는 핵심 요소를 중심으로 교육과정의 큰 틀만을 제시하고 있음을 알 수 있다. 이는 곧 교육과정의 재구성과 실천에 대한 교사의 권한이 커지고 있음을 의미하며 나아가 교사 개인의 역량에 따라 교육과정 운영의 질이 달라질 수 있음을 시사한다. 따라서 본 연구에서는 대략적인 틀만을 제시하는 국가 수준 교육과정 문서를 각급 학교의 현장 교사들이 어떻게 받아들이고 활용하고 있는가를 살펴보고자 한다.

3. 교사 수준의 미술과 교육과정 재구성의 의미와 영향

김대영·우옥희(2018: 10-11)는 교육과정이란 “무엇을 가르치고 배울 것인가?”라는 물음에 답하는 학문이기에 그에 대한 답론은 학자들마다 다르고 학교 현장에서 이루어지는 형태도 다양하여 교육과정을 하나의 정의로 규정하는 것은 불가능하다고 주장했다. 교육부(2015a: 3)는 학교 교육과정을 ‘학교가 계획적이고 의도적으로 제공하는 경험의 총체 혹은 학생이 학교에서 경험하는 경험의 총체’로 정의 내렸다. 학교가 계획하여 실천하는 교육과정은 교육 목표 및 목적 달성을 위한 교육 내용 경험 그리고 교육

방법과 평가까지의 모든 과정을 포함한다. 교육과정 재구성은 굉장히 포괄적이고 뚜렷한 실체가 있는 영역이 아니기에 교육과정의 형태는 하나로 규정하기 어렵다. 장봉석(2019: 229)은 우리나라에서의 교육과정 재구성은 국가 수준 교육과정을 각급 학교에서 교실과 학습자 상황 및 요구, 교사 개인의 교육적 신념 등에 따라 적절히 수정하는 교사의 실천적 행위를 의미한다고 보았다. 이처럼 교육과정 재구성에 대한 학자들의 논의는 크게 두 가지 흐름으로 나뉘는데, 하나는 이론과 개념에 관한 논의이며 다른 하나는 실천적 맥락에서 교육과정 재구성을 바라보는 논의이다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 재구성에 관한 이론적 논의로, 교육과정 재구성의 명확한 개념을 정립하고자 하는 여러 학자들의 노력이 있었으나 앞서 김대영(2018)의 연구를 통해 확인할 수 있었던 교육과정 재구성을 하나의 개념으로 정립하는 것은 어려운 일이다. 다른 한편으로는 국가, 지역, 학교 수준으로 나뉘는 우리나라 교육과정의 존립 수준에 따른 논의도 활발하게 있어왔다. 국가 교육과정에서는 국가, 지역사회, 학교로 나누어지는 세 개의 층위가 서로 상호보완적으로 적용되며 교육과정을 만들어간다고 하지만, 서경혜(2016)는 실제 학교 수준의 교육과정은 온전한 자율성을 가지지 못하고 국가 수준의 교육과정에 종속되어 있다고 보았다. 따라서 국가 수준 교육과정을 바라보는 교사들의 인식에 대한 탐구가 요구된다.

둘째, 교육과정 재구성의 실천적 측면에 대한 것으로 교육 내용과 방법에 대한 논의이다. 김대영(2018)과 서경혜(2016)는 많은 교육과정 재구성이 교과서를 곧 교육과정으로 이해하는 관점에서 출발하며 교과서의 범주를 넘어서지 못함을 비판하였고, 장봉석(2019) 또한 교사들이 교육과정의 필요성을 인식하는 것은 교과서에 대한 만족도가 떨어지고 문제가 있다고 인식할 때 이루어진다는 점을 언급하며 교육현장에서 교육과정은 곧 교과서로서 받아들여짐을 지적하였다.

그러나 이러한 두 가지 측면의 논의와 달리, 중등 미술교사들의 교과서에 대한 의존도나 활용도는 다른 교과에 비해 매우 낮기 때문에, 이러한 미술교사들의 교육과정 재구성에 대한 이해와 실천에 대해서는 연구를 통해 그 원인을 파악할 필요가 있다. 본 연구에서는 교육과정 재구성을 교사가 자신의 교육적 신념 위에 세운 교육 목표를 달성하기 위해 설계하고 실천하는 교수·학습 과정의 총체로 정의함과 동시에, 미술교사들이 어떤 개인적 학습 경험을 바탕으로 학습 주제를 선정하고 학기별 교과 수업을 재구성하는지에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다. 이는 교육과정을 재구성하고 적용하는 과정에서 일어나는 교사 내면의 ‘복합적이고 역동적인 변화’를 탐색하는 것은 교육적으로 중요한 의미를 지니기 때문이다(김종훈, 2017: 283).

4. 교사의 자기 경험과 실천적 지식

표준국어대사전은 ‘경험’을 “자신이 실제로 해 보거나 겪어 봄, 또는 거기서 얻은 지식이나 기능”으로 정의한다(국립국어원 <https://stdict.korean.go.kr/>에서 2022.10.18. 인출). 사전적 정의를 통해 알 수 있듯 경험은 ‘나 자신’이 주체가 되어 주변 환경과의 ‘실제로 해 보는’ 상호작용을 통해 형성되는 것으로, 주관적이며 맥락의 영향을 받는다. Dewey(박철홍 역, 2010)는 경험이 교육과 유기적인 관련성을 가짐과 동시에, ‘계속성’과 ‘상호작용’의 원리를 가진다고 보았다. 계속성의 원리에 따르면 경험은 단절되어 있지 않고 이전의 경험과 이어지며 또한 앞으로 다가오는 경험에 영향을 미치며 변화하고 발전한다. Dewey는 경험을 교육적인 경험과 비교육적인 경험으로 구분하고, 이 중 교육적인 경험만이 자신이 주장하는 진정한 계속성의 원리를 가진다고 보았다. 여기서의 교육적인 경험은 성장을 돕고 긍정적인 통찰을 가져오는 경험을, 비교육적인 경험은 경험의 성장을 방해하고 왜곡하는 경험을 말한다(박철홍 역, 2010: 108). ‘상호작용의 원리’는 외부와의 상호작용 없는 경험은 존재할 수 없으며, 객관적으로 존재하는 외적 요소와 주관적으로 작용하는 내적 요소가 경험 속에 동시에 작용한다고 본다. 내적 상태와 외적 조건의 상호작용 속에 경험이 형성되므로 경험에 대해 논할 때 두 측면을 모두 고려해야 한다(박철홍 역, 2010: 137).

교사에게 있어 실천적 지식은 교육과정 문서, 교과서 등에 담긴 멈춘 지식이 아닌, 교사가 업무 수행 과정에서 주변 환경과 상호작용하는 경험 속에서 형성한 지식이다(Beijaaed & Verloop, 1996; 김두정, 2009: 130에서 재인용). 김은주(2010: 30)는 실천적 지식을 학교 현장에서 교육활동을 하며 형성한 경험을 통해 교사 스스로 터득하고 생성한 지식이라고 정의했고, 김민정(2012)은 교사의 실천적 지식은 개인적이며, 맥락적이며 경험적인 동시에 암묵적인 특징을 가진다고 주장했다. 교사의 실천적 지식은 개인별로 다르게 형성되며, 교실 상황과 상호작용하며 맥락적으로 나타나며 교사의 경험 속에 생겨나고 발전한다. 이는 살펴본 ‘경험’의 특성과 실천적 지식의 특성이 유사함을 의미한다.

본 연구에서는 경험과 실천적 지식을 맥락 속에서 환경과 끊임없이 상호작용하며 발전하는 것으로 정의하고, 미술을 전공하며 형성한 자기 경험이 교사가 되어 교육과정 재구성을 수행 과정에서 어떠한 실천적 지식으로 변화하는가를 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 질적 접근에 의한 연구 방법론

본 연구에서는 질적연구방법의 내러티브 연구 기법과 개방 코딩을 활용해 연구 문제를 탐구하고자 한다. 내러티브 연구는 인간의 ‘경험’을 탐구하는 질적연구방법으로, 이러한 경험은 ‘이야기’를 통해 전달된다. 내러티브 연구에서의 ‘이야기’는 사건이 무질서하게 나열된 언어의 집합이 아니라, 인간이 자기 경험을 일관성 있게 처음과 끝 혹은 부분과 전체로 연결성을 갖는 ‘질서화’ 작업을 통해 도출되는 것이다(이혼정, 2004: 152-153). 인간은 특정한 사건에 대한 자기 경험에 의미를 부여하며 이를 이야기 형태로 구조화한다. 이 과정에서 자연스레 이야기에 개인의 주관과 경험과 관련된 복합적인 맥락이 가치함축적으로 포함된다(유기웅 외, 2021). 교육과정 재구성은 교사 내면의 복잡적이며 역동적인 경험의 산출로 일어나는 활동으로, 내러티브 연구의 이야기를 통해 탐색하기 적절한 주제다. 교육과정 재구성의 성격을 내러티브 연구로 분석하고 규정하고자 하는 시도는 강현석(2005; 2009), 김대현(2006), 전현정 외(2011)등 여러 연구자들에 의해 꾸준히 이루어졌는데, 이는 곧 교육과정 재구성 과정에서 양적으로는 측정하기 어려운 교사의 경험과 실천적 지식이 교육과정에 자연스레 녹아들어 감을 시인하는 것이며, 이런 현상을 이해하기에 내러티브 방법론의 접근이 적합하다는 것을 의미한다(이승은, 2017).

개방 코딩(Open Coding)은 연구자가 수집한 모든 자료를 해체하고 검토 및 비교하는 과정을 통해 데이터를 범주화(categories)함으로써 특정 현상에 대한 개념과 각 개념의 속성 및 수준을 명확히 밝히는 과정이다. 개방 코딩은 ① 줄 단위 분석, ② 메모, ③ 범주화 작업의 순서로 이루어지며 각 단계의 구체적 내용은 다음과 같다. 첫째, 줄 단위 분석의 단계에서 연구자는 자신이 수집한 원자료의 텍스트를 모두 해체하여 줄 단위로 살펴본다. 자료를 한 줄, 한 줄 분석하여 연구하고자 하는 현상과 관련된 의미들을 찾아내고 의미에 이름을 붙인다. 이 과정을 ‘개념화’라고 한다. 둘째, 앞선 단계에서 이름 붙인 개념들은 아직 조직화 되기 이전의 어지러운 상태로, 각 개념에 대한 연구자의 느낌과 생각을 ‘메모’하며 분석하는 과정을 거친다. 연구자의 성찰이 담기지만, 최종적인 연구결과물로 활용되지는 않는다. 줄 단위 분석과 메모는 반복적으로 진행하여 가장 유의미한 개념을 도출할 수 있도록 한다. 마지막 범주화 단계에서는 앞서 도출된 개념들을 분류해 같은 성질을 가진 범주로 묶고 이름 붙이는 작업이 진행된다. 여기서 도출

된 범주는 다시 범주화 작업을 거치며 상위범주를 도출할 수 있다(유기웅 외, 2021). 개방 코딩을 통한 범주화 작업의 장점은 연구 내용을 명확하게 정리해 제시함으로써 독자의 이해를 도울 수 있다는 데 있다(유기웅 외, 2021: 93). 본 연구에서 개방 코딩을 활용하는 것은, 수집된 이야기에 담긴 교사들의 경험을 범주화하여 독자들에게 더 명확하게 전달하기 위함이다.

따라서 본 연구에서는 연구 참여자들의 세부 전공 및 교육과정 재구성에 대한 ‘자기 경험’을 심층 인터뷰를 통해 수집하고 개방 코딩으로 범주화하였다. 다양한 연구 자료 수집을 위해 연구 참여자가 직접 작성한 교육과정 운영 계획서 및 메모를 문서 분석하여 범주화된 내용의 타당성을 확인하였다. 이와 같은 기법을 통해 실제 교육과정 재구성 사례를 탐구하고 그 교육적 의의를 밝히고자 한다.

2. 연구 범위와 연구 참여자 선정

본 연구에서는 중학교와 고등학교 중, 중학교 미술교사의 교육과정 재구성 사례를 중심으로 살펴본다. 중학교에서의 미술교육은 자유학기제, 성취평가제 등으로 비교적 평가와 입시로부터 부담이 적어 교사가 교육과정에 대한 자율성을 발휘할 여지가 고등학교에 비해 더 많다고 판단했기 때문이다. 미술 세부 전공의 갈래를 크게 서양화, 동양화, 판화를 포함하는 ‘순수 회화’와 디자인, 공예, 영상을 포함하는 ‘응용 미술’로 분류해 두 갈래에 각각 해당하는 현직 미술교사를 연구대상자로 선정하였다. 인터뷰, 학기별 교과 교육과정 교수학습계획표, 기타 교수·학습자료 등을 통해 그들의 교육과정 재구성 사례와 그 과정을 탐구하고자 한다.

연구자는 현재 경기도 B중학교에서 근무하고 있는 경력 9년차의 미술교사로, 예술고등학교에서 디자인을, 대학에서는 텍스타일 디자인을 전공하고 대학 교직이수 과정을 통해 디자인·공예 교원자격증을 취득한 뒤, 교육대학원 미술교육과에 진학해 미술 교원자격증을 취득하고 교사가 된 사례이다. 예술고등학교 재학 시절 ‘서양화, 동양화, 디자인, 조소’의 4영역을 골고루 경험했지만, 세부 전공은 ‘디자인’을 선택했었고 대학 전공 또한 디자인이었기 때문에 스스로 디자인 전공자라는 확고한 정체성을 지니고 있다. 교사가 된 이후 다양한 전공을 가진 미술교사들과 함께 교류하고 근무하며 미술교사들이 자신의 수업을 준비하고 풀어나감에 있어서 전공별로 다른 특성을 가지고 있음에 대한 질문이 생겨 이 문제를 연구해보고자 하였다.

본 연구를 위한 연구 참여자는 서로 다른 전공을 가진 현직 미술교사 2명으로 자세한 소개는 다음과 같다. 첫 번째 연구 참여자는 현재 경기도 A중학교에서 근무하고 있는

경력 5년 차의 교사 ‘윤디자인’으로, 대학에서 제품디자인을 전공했으며 교육대학원을 통해 교원자격증을 취득하고 교사가 된 경우다. 디자인과 공예에 관심이 많아 교사 생활을 하면서도 꾸준히 원데이클래스 등 공예 수업을 찾아 듣고 있다. 자신이 디자인·공예 전공자라는 확고한 정체성을 지니고 있다. 두 번째 연구 참여자는 현재 경기도 B중학교에 근무하고 있는 경력 11년 차의 교사 ‘김회화’이다. 대학에서 한국화를 전공했으며 미술대학에서 교직 이수를 통해 교원자격증을 취득하고 교사가 되었다. 김회화 교사는 대학에서의 전공은 회화의 한 갈래인 한국화지만, 긴 교직 경력에 비추어 자신을 회화 전공자임과 동시에 미술교육 전공자라고 생각하고 있다.

인터뷰는 반 구조화된 질문지를 활용해 2021년 10월부터 11월까지 연구 참여자별 각 4회 2시간씩 진행했다. 인터뷰 내용은 개방 코딩에 의해 범주화하였다. 문서는 학교 알리미에 탑재된 학교의 공식 문서, 연구 참여자가 개인적으로 작성해 보관하고 있던 교육과정 재구성 관련 메모, 기록 등을 분석하였다. 연구의 신뢰성과 타당성 확보를 위해 삼각검증법과 연구 참여자 확인법(member check)을 활용하였다. 동료집단에게 자료 분석에 관한 피드백을 받았으며, 연구 과정 전체에 걸쳐 연구 내용, 자료 분석 과정 및 결과를 연구 참여자와 긴밀하게 공유하며 연구자가 잘못 이해하거나 왜곡하는 부분이 없도록 점검해 연구의 신뢰성과 타당성을 높였다.

IV. 연구 결과

1. 교사의 미술 세부 전공 경험 및 교육과정 재구성에 대한 범주화 결과

연구 참여자와의 인터뷰 녹취록을 개방 코딩하여 다음과 같이 35개의 개념에서 17개의 하위 범주를 도출하였고, 하위 범주는 다시 3개의 상위범주, 즉 대학에서의 ‘미술 세부 전공에 대한 자기 경험’과 ‘교육과정 재구성에 대한 실천적 지식’, 그리고 이 두 범주를 연결하는 역할을 하는 ‘자기 경험과 실천적 지식의 연결고리’로 분류하였다(〈표 2〉 참조).

<표 2> ‘교사의 미술 세부 전공 경험 및 교육과정 재구성’에 대한 범주화 결과

개념	하위범주	상위범주
회화(한국화)	학위로서의 전공	세부 전공에 대한 자기 경험
디자인		
미술교육	스스로 인식하는 자기 전공	
디자인·공예		
학창시절 인정받던 나	실기력에 대한 자신감	
자유로운 표현의 장	대학에서의 학습경험(회화과)	
크리틱을 통한 자기 성장		
실생활과의 연계	대학에서의 학습경험(디자인과)	
디자인 프로세스		
스스로 찾아간 배움	비전공영역의 학습경험	
나와 다른 그 선생님의 취향	다른 전공 미술교사에 대한 인식	
서양화, 동양화, 디자인, 조소를 골고루 경험	경기도 입용 실기시험에서의 학습경험	
알은 경험의 한계를 인식	자기 경험과 교실 현장의 괴리	자기 경험과 실천적 지식의 연결고리
아는 것과 가르치는 것의 다름		
인터넷에서 재밌어 보이는 것	새로운 수업 아이디어를 얻는 법	
동료 교사의 수업 사례		
확신 없음에서 오는 두려움	경험하지 못한 수업	
작품 지도에 자신 없음		
피하고 싶은 마음		
수업 지도에 대한 자신감	‘자기 경험’ 이 반영된 수업	교육과정 재구성에 대한 실천적 지식
해본 적 있는 것을 선호함		
내 전공을 더 많이 가르침	교육과정 재구성에 대한 인식	
너무나 당연한 것		
아이들의 흥미	교육과정 재구성의 동기	
교사의 흥미		
실제 수업으로의 실현 가능성		
교사 편의	교육과정 재구성의 목표	
아이들의 힘으로 하기		
표현에 대한 두려움을 없애기		
표현의 즐거움 알기	교육과정 재구성 과정에서의 경험	
아이들의 만족감		
내가 잘 아는 것을 더 가르침	교육과정 재구성의 문제 인식	
학습자 흥미 위주의 수업		
교사 통제가 힘든 수업 배제		
교사가 잘 모르는 영역 배제		

1) 상위범주 1 : 세부 전공에 대한 자기 경험

이 상위 범주 안에는 미술교사들이 경험한 대학에서의 전공 교육과 대학교육 이외에 교사들이 직접 경험한 미술 관련 학습경험이 반영되어 있다. 연구 참여자들은 ‘세부 전공’ 이라하면 처음엔 자연스럽게 대학에서의 전공을 떠올렸지만, 그것이 곧 현재의 자기 전공이라고 말하기는 어렵다고 진술했다. 대학 졸업 후, 오랜 기간 형성한 다채로운 경험 속에 연구 참여자들이 인식하는 세부 전공은 복합적이며 학위와 일치하지 않았다.

김회화 : 나는 회화 전공자였고 작업하는 걸 굉장히 좋아해서 그림에 완전히 몰입해 있었어. 근데 이십 년이 지나고 나니까 회화 전공자라고 하기가 좀 그래. 물론 대학 전공이 회화인 건 맞는데, 지금 와서 보면 입시 기간 빼고 그림 작업을 정말 집중해서 했던 기간은 딱 대학교 4년이었어. 그런데 내가 교사가 되어 애들을 가르친 기간은 11년이야. 물론 사범대나 대학원 나온 건 아니지만 내가 지금 뭘 전공하냐고 생각하면 내 전공은 미술교육이 아닐까 싶어

윤디자인 : 디자인과를 나오긴 했지만, 요즘은 공예 전공자 같은 생각도 들어. 그리기보다는 만들기를 좋아하거든. 물론 만들기를 하기 위해서 디자인 프로세스를 거치지만 결과적으로 공예품을 만들게 되더라고.

연구 참여자들은 대학에서의 세부 전공을 자신의 전공이라고 생각함과 동시에 대학교육 외의 다양한 경험을 통해 새로운 전공을 찾아가고 있었다. 이를 통해 연구 참여자의 미술 분야에서의 정체성을 단일 전공으로 규정할 수 없으며, 경험 속에서 새로운 정체성을 꾸준히 형성함을 발견할 수 있었다. 대학에서의 학습경험은 회화과는 ‘자유로운 표현의 장’, ‘크리틱을 통한 자기 성장’으로, 디자인과는 ‘실생활과의 연계’, ‘디자인 프로세스’로 범주화하였다.

김회화 : 대학은 내 생각을 마음껏 자유롭게 표현할 수 있게 만들어 준 장소지. 대학교 작업실에서 그림 그리는 방법을 배웠던 것 같아 (중략) 동료들 작품 보면서 자극받고, 내가 내 작품을 평가하기도 하고, 다른 사람 의견도 들으며 성장하는 과정은 대학에서만 가능하다고 생각해

윤디자인 : 과제를 해내기 위해서는 디자인적 사고 과정이 필요했어. 아이디어가 떠오르면 그 아이디어를 확장해서 자료 조사 과정을 거치고, 어딘가 물어봐서 얘기도 나누고 나서야 뭔가 결론을 짓는... 난 디자인을 전공하며 이런 프로세스들을 가장 많이 배웠어. 4년간 다양한 디자인 수업을 들었지만 디자인 프로세스는 늘 빠지지 않았어.

이와 같이 미술교사들은 공통적으로 자신의 실기 능력에 대한 자신감을 보였고, 미술 실기에 대해 긍정적으로 인식하고 있었다. 그러나 순수미술인 회화와 응용미술인 디자인의 지향점이 서로 다르듯, 연구 참여자들의 세부 전공 경험에 대한 범주도 상이하게 나타남을 발견하였다. 전공별 범주가 실제 교사들의 교육과정 재구성 결과물에 어떻게 반영되는지를 이후 문서분석 등을 통해 더 심도 있게 살펴보고자 한다.

또한, 연구 참여자들은 공통적으로 중등교사 임용후보자 선정 경쟁시험(이하 임용시험) 과정 중 하나인 실기시험을 준비했던 경험을 유의미한 학습경험으로 꼽았다. 미술과 임용시험은 미술 내용 영역 전반을 다루는 1차 필기시험과 2차 실기시험으로 나뉜다. 그 외, 교육학, 면접, 수업 실연 등의 여러 평가 과정도 있지만 연구 참여자들이 ‘실기 시험’ 만을 유의미한 경험으로 꼽은 것은 직접 표현 도구를 가지고 작품을 완성해 본 경험이 중요함을 시사한다. 단순히 이론으로 배운 내용은 같은 미술 분야임에도 자기 경험이라 생각하지 않는 것이다. 이는 자신과 다른 세부 전공을 가진 미술교사를 바라보는 시선이 ‘나와 다른 그 선생님의 취향’ 으로 범주화되는 것에서 알 수 있다. 자기 전공이나 관심사가 아닌 영역에 대해서는 다소 낮설게 느낀다.

2) 상위범주 2 : 자기 경험과 실천적 지식의 연결고리

두 번째 상위범주인 ‘자기 경험과 실천적 지식의 연결고리’에서는 교사들이 세부 전공 교육을 받으며 형성한 자기 경험을 교육과정 재구성에 어떻게 적용하는지 알아보았다. Dewey는 과거에 획득한 지식과 현재 겪고 있는 문제가 개인의 경험 ‘내에서’ 어떤 관계를 맺고 있는지 밝히는 것은 주목할만한 문제라고 했다(박철홍 역, 2010: 105). 미술교사들은 세부 전공을 배우며 형성한 ‘과거의 지식’ 을 교육과정 재구성이라는 ‘현재의 문제’ 에 적용하는 과정에서 어떤 경험을 하고 있는가?

이 범주에서 연구자가 유의미하게 발견한 것은 ‘두려움’ 과 ‘자신 없음’ 이라는 개념인데, 이를 통해 교사들이 수업을 준비하고 진행하는 데 여러 요인을 고려하겠지만 그 기저에는 수업을 이끌어 가는 교사의 자신감을 중요한 요소로 받아들이고 있음을 알 수 있다. 연구 참여자들은 공통적으로 자신이 깊이 ‘경험하지 못한 수업’ 에 대해서 가르치기를 주저한다고 진술했다. ‘아는 것과 가르치는 것은 다르기’ 때문에 직접 경험하지 못하고 정확하게 모르는 부분에 대해서 교사는 교수활동에 필요한 실천적 지식을 충분히 형성하지 못하고, 학생 지도 시 ‘내가 학생들을 잘 가르칠 수 있을까?’ 와 같은 불확신과 두려움을 느낀다는 것을 뜻한다.

윤디자인 : (동료교사와 함께 진행한 지우개 도장파기 수업에 관해 이야기하며) 미술 전공자니까 대충 감은 오지만 그래도 그것을 학생들이랑 수업해봤던 적도 없었고, 내가 어디 가서 도장 파고 해 본 적이 없다보니까 두려움이 있었던 것 같아. 내가 지금 수업을 이끌어 가고 있는 게 맞는지에 대한 확신이 안 생기고, 애들이 질문했을 때 내가 바로 답을 과연 해줄 수 있을까? 하는 생각이 들었어. 그리고 내가 지도한 부분에 오류가 있을 것 같은 걱정이 있었지.

김회화 : 디자인 같은 경우는 정말 국가 수준 (교육과정)의 수준에서 조언하지. (중략) 디자인은 내가 임용시험을 위해서, 수업을 위해서 공부한 거라 딱 그 수준의 수업을 하는 정도인 것 같아. (중략) 회화 수업을 하면 확장해서 할 수 있는데 디자인 수업을 하면 교과서에 나오는 수준으로만 하는 거지. ‘뭘 만들어보자.’ 이 정도만 하는 거지.

하지만 연구 참여자들은 잘 알지 못하는 걸 피하는데 그치지 않고 ‘동료 교사의 수업 사례’와 ‘인터넷에서 재밌어 보이는 것’ 들을 적극적으로 탐색하며 새로운 수업 주제를 찾는데 적극적인 모습도 함께 보여주었다. 특히 두 연구 참여자 모두 동료 교사와의 교류를 중요한 요소로 꼽았는데, 함께 근무하는 다른 교사가 제안하는 수업 주제나 방식을 실천하는 것에 대해 어려움을 느낀다고도 했으나, 직접 경험하지 못한 분야나 소재를 수업할 때는 동료 교사들의 실제 수업 사례로부터 많은 아이디어를 얻는 것을 확인할 수 있었다. 서로 다른 경험의 만남이 교사의 성장을 이끌고 있었다.

3) 상위범주 3 : 교육과정 재구성에 대한 실천적 지식

연구 참여자들의 미술과 교육과정 재구성은 ‘아이들의 힘으로 하기’, ‘표현에 대한 두려움을 없애기’, ‘표현의 즐거움 알기’ 를 목표로 한다. 연구에 참여한 교사들은 학생들이 스스로 생각하는 힘과 과제를 끝까지 해내려는 끈기가 없음을 지적하며 자신의 수업을 통해 스스로의 힘으로 해내는 경험을 제공하려는 노력을 한다고 공통적으로 대답했다.

김회화 : 나는 제일 중요하게 생각하는 건, 애들이 좋아할 것인가? 애들이 안 좋아하면 똥이야 (중략) 아이들의 흥미가 제일 중요하고.

Eisner는 학습자들이 미술에 관한 내용을 학습하고자 하는 동기를 이끌어내는 것이 중요하며, 교사는 동기유발을 위한 상황의 설계자가 되어야 한다고 주장했다(강현석 외,

2007: 61). 연구 참여자 또한 교육과정 재구성을 통해 교수·학습계획을 수립할 때 학습자의 동기유발을 위해 ‘아이들의 흥미’를 가장 중요하게 고려한다고 했다. 이와 함께 ‘교사의 흥미’, ‘실제 수업으로의 실현 가능성’, ‘교사 편익’ 등을 고려해 수업 제재를 선정함을 확인할 수 있었는데, 이를 통해 교사들은 미술교과를 교육함에 있어 학생뿐만 아니라 교사 자신도 수업 자체에 흥미를 가지고 참여하는 것을 무엇보다 중요하게 여기고 있음을 알 수 있었다.

교사들이 어떤 범주 안에 있는 수업 제재를 선택하는가를 살펴본 결과는 다음과 같다. 앞서 살펴보았듯 미술 교과와 내용 범주는 ‘서양화, 동양화, 판화, 조소, 디자인, 공예, 영상, 미술사’ 등으로 폭넓으며 영역별로 서로 다른 특성과 재료, 기법 등을 요구한다. 예를 들어, 2015 개정 중학교 미술과 교육과정에서 제시하고 있는 학습요소 중 하나인 ‘표현 매체의 탐색과 활용’에 대해 교사의 전공 및 이해 상황에 따라 표현 매체를 수채물감, 점토 또는 그래픽 프로그램 등으로 다양하게 해석할 수 있다(교육부, 2015b: 15). 이때 교사들은 다양한 선택지 중에 자신이 잘 지도할 수 있다는 자신감을 가진 것을 선택하는 경향이 나타나는데, 여기서 그 범주는 ‘해본 적 있는 것’ 또는 ‘내 전공’이 될 수 있다고 하였다.

또한 연구 참여자들은 ‘수업 지도에 대한 자신감’을 교육과정을 재구성하고 이끌어가는 중요한 토대로 보았다. 최소 4년간 전공 교육을 받은 분야 혹은 개인적인 시간을 내어 충분히 경험해본 적 있는 분야에 대해서는 자신감 있는 태도를 형성하고 있으며, 연구 참여자 모두 자신이 잘 알고 있는 분야를 자연스럽게 처음 계획보다 더 많이 가르친 경험이 있음을 인터뷰를 통해 진술하였다. ‘내가 잘 아는 것을 더 가르침’, ‘내 전공을 더 많이 가르침’과 같은 범주를 통해 그 내용을 다시 확인할 수 있었다.

김희화 : 내가 전공한 분야는 내가 좀 더 잘 가르칠 수 있다고 생각해 (중략) 내가 잘하니깐, 수업할 때 아이들한테도 회화적 요소를 조금이라도 더 가르쳐주고 싶은 거야 (중략) 회화 수업은 좀 더 다양하게 할 수 있어. 회화는 내가 더 경험이 많으니까 확장해서 수업을 할 수 있는 거야.

윤디자인 : 아무래도 근데 전공이 디자인이다 보니까 뭘 하든 디자인적 요소가 반영되는 거 같아.

한편, 학습자의 흥미를 고려하고 교사가 자신감을 가진 영역을 우선하여 교육과정을 재구성하는 상황에서는, 자연스럽게 학생들이 낮은 흥미를 보이거나 교사가 잘 알지 못하여 지도에 자신 없는 영역은 배제된다. ‘학습자 흥미 위주의 수업 구성’, ‘교사 통제가 힘든 수업 배제’, ‘교사가 잘 모르는 영역 배제’는 연구 참여자들이 인식하고 있

는 현 교육과정 재구성의 문제에 대한 범주로, 교사들이 진행하기 어렵고 잘 알지 못하는 영역에 대해서는 가르치기를 꺼린다는 것을 의미한다. 깊이 경험하지 못하고 잘 알지 못하는 영역을 가르치지 않으려는 것은 자연스러운 반응이나, 교육적 관점에서 바라보았을 때 학교 현장에서 교사 개인의 성향과 배경을 넘어서는 보편적 미술 경험을 학생에게 제공하기 어렵다는 한계를 발견할 수 있다. 이런 한계를 극복하기 위해서는 미술교사가 경험하지 못한 새로운 영역을 배우려는 교사 개인의 노력이 필수적으로 수반되어야 한다.

하지만 이러한 노력을 지원해줄 수 있는 제도적 기반은 충분하지 못하다는 지적이 있다. 각 시도의 교육연수원과 같은 기관이 중심이 되는 대부분의 직무연수는 교원의 전문성을 신장하는데 충분하지 않다는 평가를 받고 있으며(백병부 외, 2015: 4), 교원의 미술 실기력 향상을 목적으로 하는 직무연수는 더더욱 찾기 어렵다. 그마저도 COVID-19 팬데믹 상황으로 인해 대면 교육이 최소화되며 줄어든 상태다. 이런 상황에서 우리는 미술교사 개인의 성장뿐만 아니라 우리나라 중등 미술교육의 질 향상을 도모하기 위해 서라도 그 방안을 시급히 모색해볼 필요가 있다.

2. 교육과정 재구성 사례 분석

본 연구를 위한 분석 자료는 인터뷰에 응해주었던 연구 참여자 2명의 실제 교육과정 재구성 사례이다. 연구 참여자들이 직접 작성한 두 문서 중 첫 번째 문서인 <표 3>의 윤디자인 교사 사례는 공식 문서이고, 두 번째 문서인 <표 4>의 김회화 교사 사례는 <표 3>과 같은 공식 문서를 만들기 전에 교육과정 재구성에 대한 자신의 아이디어를 간략하게 메모한 것이다. 두 문서 모두 2015개정 중학교 미술과 교육과정에 기반하여 2020학년도 수업을 준비하기 위해 작성되었으나, <표 3>은 COVID-19의 확산으로 인한 4월 개학과 원격 수업이 결정된 이후에 작성되어 교육과정이 4월부터 시작되고, <표 4>는 COVID-19의 본격적 확산 이전인 2020년 2월에 정상적인 교육과정 운영을 염두에 두고 작성되어 3월부터 교육과정 재구성 계획이 시작되었음을 알 수 있다.

첫 번째 사례자인 윤디자인 교사는 대학에서 제품디자인을 전공한 5년 차 교사로 연구자와의 인터뷰에서 스스로를 디자인·공예 전공자라고 소개할 만큼 디자인과 공예 분야에 관심과 애정이 많다. 다음은 윤디자인 교사가 작성하고 A중학교의 학교 알리미에서 정보공시 자료로 제공하고 있는 2020학년도 3학년 미술과 교과 운영 계획표다(<표 3> 참조).

<표 3> A중학교 윤디자인 교사의 미술과 교육과정 재구성 사례(일부)

◎ 2020학년도 (미술) 3학년 1학기				
주	월	단원명	교수-학습 내용(소단원)	교육과정 성취기준
1	4		오리엔테이션	
2			조선 말기 미술사의 감상과 이해	9미03-03
3			근·현대 미술사의 감상과 이해1	9미03-03
4	5	II. 미술이 들려주는 이야기 1. 미술과의 대화 02. 보고 느끼고 생각하고 II. 미술이 들려주는 이야기 2. 미술이 걸어온 길	근·현대 미술사의 감상과 이해2	9미03-03
5			근·현대 미술사의 감상과 이해3	9미03-03
6			근·현대 미술사의 감상과 이해4	9미03-03
7			근·현대 미술사의 감상과 이해5	9미03-03
8			한국 미술사 종합1	9미03-02
9	6	01. 아름다운 우리 미술, 시대 속에 꽃피다	한국 미술사 종합2	9미03-02
10			김환기 작품 감상 및 비평하기 1	9미03-02
11			김환기 작품 감상 및 비평하기 2	9미03-02
12			미술사, 감상과 비평	9미03-02,03
13	7	II. 마음을 빚고 생각을 색칠하고 1. 다양한 매체와 표현 04. 전통 회화에 마음을 비추다	회폐 디자인 아이디어 탐색 및 전개	9미02-04
14			회폐 디자인 정교화	9미02-04
15			회폐 디자인 표현 및 감상과 비평	9미02-04
16			영역 총정리	단원 총정리
17	8	II. 마음을 빚고 생각을 색칠하고 2. 디자인과 생활 03. 실용성과 아름다움의 만남, 공예	공예 1	9미02-01
18			공예 2	9미02-01
19			영역 총정리	단원 총정리
◎ 2020학년도 (미술) 3학년 2학기				
주	월	단원명	교수-학습 내용(소단원)	교육과정 성취기준
1	9	1. 미술, 세상과 소통하다 2. 이미지와 시각 문화 02. 이미지로 소통하다	오리엔테이션	
2			시각 문화의 이해	9미01-02
3			이모티콘 연습1	9미01-02
4	10	1. 미술 창작의 여정을 따라서 2. 조형과 표현 과정의 탐색 03. 생각이 작품이 되기까지	이모티콘 연습2	9미01-02
5			이모티콘 아이디어 스케치	9미01-02
6			이모티콘 정교화	9미01-02
7			작품 감상 모음집 제작 1	9미03-03
8			작품 감상 모음집 제작 2	9미03-03
9	11	II. 마음을 빚고 생각을 색칠하고 1. 다양한 매체와 표현 06. 입체의 아름다움을 찾아서	작품 감상과 비평	9미03-03
10			입체 표현의 이해	9미02-06
11			기념품 아이디어 스케치	9미02-06
12			기념품 제작 1	9미02-06
13	12	II. 미술이 들려주는 이야기 2. 미술이 걸어온 길 03. 도전과 모험으로 변화해 온 서양 미술	기념품 제작 2	9미02-06
14			작품 감상과 비평	9미03-03
15			작가의 방 1	9미03-04
16	1	II. 마음을 빚고 생각을 색칠하고 2. 디자인과 생활 03. 실용성과 아름다움의 만남, 공예	작가의 방 2	9미03-04
17			공예 1	9미02-01
18	1	영역 총정리	공예 2	9미02-01
19			단원 총정리	
20				

(출처: 학교알리미 홈페이지 <https://www.schoolinfo.go.kr/Main.do>에서 2022.3.9. 인출.)

위와 같은 교과 운영 계획표에는 각각 한 학기 분량의 교육과정 재구성 계획이 담겨 있으며, 매 학기 초에 작성하고 공시하는 것이 원칙이다. 그러나 COVID-19 확산으로 2020학년도 1학기는 학교 운영이 정상적으로 이루어지지 못해 이미 실시된 1학기 교육과정을 학기 말인 7월경에 공시하였기에 기존과 달리 교육과정 재구성 시행 이후에 작성된 교과 운영 계획표이며, 개학은 4월에 했으나 5월까지의 전면 원격 수업으로 학교가 운영된 상황을 염두에 두고 살펴보아야 한다.

윤디자인 교사의 교과 운영 계획표(〈표 3〉)에 나타난 교육과정 성취기준을 보면 표현과 감상영역 활동이 주를 이룬다. 특히 감상영역의 비중이 1학기 19주 중 11주, 2학기 20주 중 6주로 상당한데, 이는 교사 개인의 성향보다는 처음 겪는 원격 수업 상황에 대한 대처로 온라인상에서의 내용 전달과 학생 참여가 용이한 활동을 찾다 보니 실기보다 이론 중심의 미술 수업을 선택한 것이 배경이다. 윤디자인 교사는 감상 활동에서는 ‘조선 말기 미술사’, ‘근·현대 미술사’, ‘한국 미술사 종합’, ‘김환기 작품 감상과 비평’ 등을 수업 소재로 선정하였고, 표현 활동으로는 ‘화폐 디자인’과 ‘이모티콘 디자인’, ‘기념품 만들기’, ‘공예’를 다뤘다.

윤디자인 교사가 계획한 표현 활동의 대부분은 디자인과 공예 분류에 속한다. 1학기 13~15주차의 화폐 디자인, 2학기 2~9주차의 이모티콘 디자인에서 특히 윤디자인 교사의 교육과정에 대한 디자인적 접근이 도드라지고 있음을 확인할 수 있다. 윤디자인 교사는 자신의 대학에서의 디자인 전공 경험을 ‘삶과의 연결성’ 그리고 ‘디자인 프로세스’로 설명했는데, 이중 ‘디자인 프로세스’에 따라 교육과정도 설계된 점이 주목할만하다. 디자인 프로세스는 문제 해결 또는 제품 생산을 목적으로 하는 창의적인 탐구 방법을 말하며, 크게 문제 및 아이디어 탐색, 아이디어 구체화, 창작, 평가의 단계로 이뤄진다(현은영, 2016). 윤디자인 교사가 화폐 디자인 및 이모티콘 디자인 수업의 과정을 아이디어 탐색 및 전개, 정교화, 표현, 감상의 단계로 나누어 교육과정을 구성한 부분은 디자인의 프로세스와 굉장히 많이 닮아있다. 또한 2학기 10~14주차에 진행된 ‘기념품 제작’은 점토로 관광지 등에서 기념품으로 판매하는 마그넷을 직접 만들어보는 활동으로, ‘삶과의 연결성’, ‘디자인 프로세스’의 범주가 잘 드러난다. 윤디자인 교사는 이 수업이 COVID-19로 외부 활동이 제한된 아이들의 마음을 위로해주고 싶어 준비한 활동이며, 학생들이 작품 제작과정에서 디자인 프로세스를 충실히 따를 수 있도록 교육과정을 설계했다고 진술했다.

윤디자인 : 내가 대학교에서 가장 많이 배웠다고 생각하는 게 디자인해가는 과정, 프로세스라서 아이들이 공예 하날 하더라도 디자인 과정을 거치게 수업 구성을 하는 것 같아. 교육과정 재구성할 때도, 수업을 준비할 때도 디자인 프로세스를 거치는 것 같고, 그래서 수업 준비뿐만 아니라 수업의 콘텐츠

에도 디자인적 요소가 다 반영이 되는 것 같고, 아무래도 디자인을 가장 중요하게 여기는 거 같아.

윤디자인 교사가 스스로 인터뷰에서 밝혔듯이 대학에서 디자인 전공 교육을 받았던 경험은 교육과정을 재구성할 때뿐만 아니라 자신이 설계한 수업 속에서 학생들이 미술을 경험하는 과정에서도 디자인 프로세스에 따를 수 있도록 의도하는 형태로 드러나고 있다. 디자인 영역의 표현 활동이 교육과정 계획에서 큰 비중을 차지하고 있는 점, 각 수업의 흐름을 디자인적 사고를 기반으로 접근한 점, 학생들의 삶과 연관이 깊은 주제를 탐색한 점 등에서 윤디자인 교사의 교육과정 재구성 사례는 지도 교사의 세부 전공에 대한 경험이 드러나 있다고 볼 수 있다.

다음은 대학에서 한국화를 전공한 김희화 교사 사례이다. <표 4>는 김희화 교사가 2020년 2월에 1년간의 대략적인 교육과정 흐름을 고안해 작성한 뒤, 함께 1학년을 지도하게 된 연구자에게 보낸 파일이다. 당시 총 11학급 중 8학급은 김희화 교사가, 3학급은 연구자가 맡아 지도했다. 이에 따라 김희화 교사가 교육과정을 재구성을 주도했으나 5월의 예술사진 미술대회와 6, 7월에 계획된 이모티콘 디자인 수업은 디자인을 전공한 연구자가 제안하였으므로 이 부분은 제외하고 분석했다(<표 4> 참조).

<표 4> B중학교 김희화 교사의 미술과 교육과정 재구성 사례(메모노트 일부)

2020년 1학년 1학기		2020년 1학년 2학기	
3월	소묘, 명도단계 : 학습지, 드로잉 연습	8,9월	캘리그래피
		9월	미술 경매 (모던아트) 보드게임
4월	1차시: 검정도화지로 포트폴리오 제작	10월	1차시: 명화 조사, 선택 (정보실 예약)
	2차시: 육면체 만들어서 보는 방향에 따른 시점 변화(높이에 따른 사물의 변화)		2차시: 명화 이어 그리기
	3차시: 친구 모습 스케치, 크로키		3-6차시: 명화 이어 그리기
	4차시: 릴레이 크로키		
5차시: 권투어 드로잉 설명, 예시 영상	7,8차시: 권투어 드로잉 연습	논술 평가 안내	
6차시: 권투어 드로잉 연습			
5월	7,8차시: 권투어 드로잉 연습	11월	명화 논술 수행평가
	연예인 사진, 친구 얼굴, 손 그리기 등		롤링북 애니메이션(또는 가면 만들기)
6월	권투어 드로잉을 공예철사로 입체화	12월	포트폴리오 표지 꾸미기 완성 -> 2학기 수행 끝!
6월	예술사진 미술대회		
7월	이모티콘 디자인(동료평가 포함)	12월	포트폴리오 표지 꾸미기 완성 -> 2학기 수행 끝!
	이모티콘 디자인 논술평가 (이모티콘의 뜻, 제작과정, 유의점, 느낀 점 등등) -> 1학기 수행 끝!		
	캘리그래피 연습 시작 (학습지)	12, 1월	크리스마스 눈꽃 만들기 애니메이션, 가면 만들기

위의 <표 4>를 살펴보면 김희화 교사는 1년간 학생들이 배울 교과 내용으로 ‘기초 소묘, 드로잉, 캘리그래피, 명화 감상과 표현, 애니메이션, 포트폴리오 제작’ 등을 선정하여 교육과정을 재구성하고 있다. 주로 표현과 감상영역을 다루고 있으며 표현에서는 ‘기초 소묘, 회화, 영상(애니메이션)’ 등을 다루고 있다. 김희화 교사는 인터뷰를 통해 자신이 실제 대학에서 전공한 것은 회화이나, 교직 경력 11년인 현 시점에서 되돌아봤을 때 자기 자신을 회화 전공자임과 동시에 미술교육 전공자라고 말하는 게 더 적합할 것 같다고 하였다. 이를 반영하듯 김희화 교사는 교육과정을 설계할 때도 회화에 치우치기보다는 다양한 영역의 미술을 다루는 시도를 하였다.

김희화 교사가 회화를 전공하며 얻은 자기 경험은 ‘자유로운 표현의 장’ 과 ‘크리틱을 통한 자기 성장’ 으로 범주화할 수 있었다. 김희화 교사의 교육과정 재구성 사례 중 4월에 계획된 ‘릴레이 크로키, 컨투어 드로잉’ 등의 활동은 외부의 시선이나 조건에 구애받지 않고 자유롭게 표현할 기회를 제공하는 것을 목표로 하고 있다. 이는 ‘자유로운 표현의 장’ 이라는 김희화 교사의 세부 전공 교육 경험 범주와 그 맥락을 함께 한다. 다음 인터뷰 내용에서와 같이 김희화 교사는 학생들이 미술에 대한 두려움 없이 자유로운 표현을 경험할 수 있는 수업을 선호한다.

김희화 : 내가 릴레이 크로키 수업 되게 좋아하거든. 누가 어떠한 선을 그렸는지도 모르지만, 아이들이 굉장히 재밌어해. 정말 한 시간 동안 깔깔거리면서 수업을 하거든 (중략) 표현에 대한 두려움을 깨줄 수 있는 아이디어들을 계속 시도하지. 색칠도 다양한 색으로 짹짹 했으면 좋겠고. 미술 활동이 두렵지 않다는 걸 아이들이 알았으면 좋겠어.

‘크리틱을 통한 자기 성장’ 이란 범주 속에는 김희화 교사가 대학 시절 작품 크리틱을 통해 성장한 자기 경험이 반영되어 있다. 김희화 교사는 자신의 작업 결과물을 꾸준히 누가기록하고 작품에 대한 자기 생각을 작품 옆에 짧게라도 늘 기록하는 방식으로 포트폴리오를 제작하는데, 그 방식이 교육과정 재구성 과정에도 반영되도록 항상 시도한다.

김희화 : 내가 자꾸 포트폴리오를 만들려고 하는 것도 비슷한 맥락이야. 대학 다닐 때 난 항상 노트를 갖고 다니면서 작품에 대한 나의 생각을 썼어. 내 작품이 버려지거나 따로 돌아다니는 게 싫었고, 뭔가 나의 작품에 가치를 더할 수 있게끔 정리하는 걸 좋아했어. 그래서 요즘 수업에서도 늘 포트폴리오를 만들지.

포트폴리오에 작품을 붙이고 그에 대한 자기 생각, 평가 등을 기록하는 방식은 현행 2015 개정 미술과 교육과정에서 권장하고 있는 평가의 방식이나, 김희화 교사가 자신이 가르치는 학생들에게 늘 포트폴리오를 만들도록 한 동기는 교육과정 문서가 아닌 미술에 대한 자신의 긍정적인 경험이다. 포트폴리오에 대한 김희화 교사의 긍정적인 경험은 대학 시절 전공 교육 속에서 형성되었으며, 이를 바탕으로 교사 자신이 긍정적으로 형성한 미술 경험을 학생들도 똑같이 경험하길 바라며 교육과정을 재구성했다.

이상과 같이 연구 참여자들은 자신이 대학에서 경험했던 전공 교육의 바탕 위에서 미술과 교육과정을 재구성하고 풀어나가는 것을 인터뷰와 교육과정 재구성 문서분석을 통해 확인할 수 있었다. 특히 교사가 대학 시절, 직접 작품 활동을 하며 경험한 긍정적인 부분을 학생들에게도 경험하게 해주고 싶은 마음은 교육과정 재구성의 큰 원동력임을 확인할 수 있었다. 학생들이 미술 표현 활동에 두려움 없이 재미있게 접근하고 즐겼으면 하는 마음은 세부 전공을 떠나 대부분의 미술교사가 바라는 수업의 방향이다. 그러나 그것을 성취하기 위해 교육과정 재구성에 접근하고 풀어간, 곧 교육과정 재구성에 대한 ‘실천적 지식’의 결과는 세부 전공별로 조금씩 다를 수 있다. 실제로 두 교사의 미술과 교육과정 재구성 사례 모두 2015 개정 중학교 미술과 교육과정을 기반으로 하나, 내용 구성상 공통점을 찾기 어려울 정도로 전혀 다른 특징을 가지고 있다. 이는 결국 교사의 ‘자기 경험’을 뛰어넘는 수업은 실현되기 어렵다는 것을 의미한다.

미술교육에 대한 교사의 자기 경험은 ‘대학에서의 세부 전공 교육’을 비롯하여 ‘개인의 관심사’, ‘동료 교사의 수업 실천 사례’ 등 여러 기저 위에 구성됨을 연구를 통해 알 수 있었다. 또한 교육과정에 대한 실천적 지식이 교사의 경험을 뛰어넘어서는 도출되기도 어려움을 확인했다. 따라서 우리나라 중등학교 미술교육의 기본적인 수준 및 질 보장을 위해서는 교사가 ‘자기 경험’의 지경을 확장할 기회를 충분히 제공할 필요가 있다. 이를 위해 미술교과 내용 영역에 대해 다채롭고 풍부한 경험을 제공할 수 있는 교사 재교육 프로그램 개발에 관심을 가질 필요가 있다.

V. 결론 및 논의

본 연구에서는 중학교 미술교사의 교육과정 재구성 사례를 통해 교사의 세부 전공별 차이가 교육 현장에서 어떠한 형태로 실행되며, 그에 대한 교육적 의미와 영향은 무엇인지 살펴보았다. 그 결과 교사들은 미술교과 전반에 대해 수용하기보다는 자신의 세부 전공을 ‘자기 경험’으로서 강하게 인식했으며, 세부 전공에 대한 ‘자기 경험’을 교

육과정 재구성 시 교수활동을 위한 ‘실천적 지식’으로 자신감 있게 적용하는 반면, 비전공 미술 영역에서는 어려움과 자신 없음을 느끼는 것으로 나타났다. 즉, 자신의 세부 전공과 관련된 영역에서는 처음 계획한 것보다 더 많은 내용과 시간을 할애하고, 그렇지 못한 부분은 자연스럽게 교육과정에서 배제하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 이는 교육계에서 주로 인용되는 “교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다.”는 격언을 확인하는 결과이며, 미술교육의 내용과 질이 교사의 경험을 넘지 못함을 다시 한 번 확인할 수 있는 결과다.

6차 교육과정을 계기로 본격적인 교육과정 자율화가 이루어지며 교사들의 교육과정 재구성에 대한 연구가 활발하게 이루어져 왔으나 이는 대부분 초등교육의 영역이었다(김종훈, 2017; 김현진, 2017; 안영은 외, 2018; 최나영, 2016; 김선영, 2020; 배종희, 2020 등). 중등교육에서의 교육과정 재구성 사례에 관한 질적 연구는 상대적으로 부족하며(김필성, 2021; 김진필 외, 2012; 김지혜 외, 2017 등) 그 중 중등 미술교과 교육과정 재구성에 대한 연구는 더욱 드물다. 내용의 위계와 명확한 경계가 없는 미술교과의 특성상 교육과정 재구성의 사례는 같은 시기의 교육과정을 기반으로 하고 있음에도 공통점을 찾기 어려울 정도로 다양하게 전개됨을 연구를 통해 확인할 수 있었다. 이를 바탕으로 본 연구에서 설정한 연구 문제의 결과는 다음과 같다.

첫째, 미술교사가 세부 전공에 대한 ‘자기 경험’은 어떠한 내용으로 구성되는가? 미술교사는 대학에서의 세부 전공을 자신의 전공으로 인식함과 동시에, 개인적 관심사, 직장 등 대학 밖에서의 다양한 경험에 기초한 또 다른 전공 정체성을 자신의 세부 전공으로 인식하고 있다. 미술교사가 인식하는 자신의 세부 전공은 복합적이며 하나로 정의하기 어려우나, 세부 전공에 대한 자기 경험의 중심에는 ‘미술 표현에 몰입해 작품을 완성한 즐거운 경험’과 ‘미술적 표현능력에 대한 자신감’이 유기적으로 연결되어 있는 공통점을 발견하였다. 그러나 이것은 모든 미술의 영역에 적용되지 않았다. 예를 들어 시험 준비, 체험 등을 통해 ‘경험’ 하였지만 ‘즐거운 몰입’을 느끼지 못한 영역에 대해서는 의미 있는 자기 경험을 형성하지 못했다.

둘째, 미술교사의 세부 전공에 대한 ‘자기 경험’은 교사 수준에서 재구성된 교육과정에 어떤 형태의 ‘실천적 지식’으로 나타나고 있는가? 교사의 자기 경험은 교과 운영 계획 수립을 위한 수업 주제 선정 시, 교과 운영 계획에 포함된 개별 수업의 교수·학습 지도 계획 설계 시, 학생과 직접 대면하여 진행하는 개별 수업 진행 시, 학생 작품 지도 시 등 교육활동 전반에 영향을 미치고 있다. 연구참여자들은 공통적으로 교육과정 재구성 시 자신이 경험한 ‘즐거운 몰입’을 학생들에게 제공하고자 하였다. 미술 교과에 대한 ‘즐거운 몰입’ 경험은 연구참여자가 가진 ‘자기 경험’의 범주를 벗어나지

못하기 때문에, 미술 교과서의 내용 영역은 회화, 서예, 조소, 디자인, 공예, 영상, 미술사 등으로 굉장히 폭넓음에도 불구하고 이런 다양한 영역이 교육과정 재구성에 모두 반영되지 못했다. 충분한 ‘자기 경험’을 형성하지 못한 영역은 학생 지도 시 자신감 없음, 불안 등을 느끼는 것을 확인하였으며, 이는 교사 개인이 가진 경험의 장을 벗어난 미술의 영역은 학생들이 학교 수업에서 경험하기 어렵다는 점을 의미한다.

셋째, 미술교사의 세부 전공에 따른 중학교 미술과 교육과정 재구성 사례가 주는 의미는 무엇인가? 내용의 경계가 명확하지 않은 예술의 특성을 고려할 때, 미술 교과서의 학습 내용이 곧 교육과정이며, 교과서의 학습 내용을 모두 배우는 것만이 미술을 배우는 타당한 방법이라고 주장할 수는 없다. 그러나 교육과정을 통해 제공되는 학습경험의 장이 교사의 ‘자기 경험’ 범주 안에서만 운영되는 것은 괜찮은가에 대해서는 교육적 고민이 필요하다. 본 연구의 결과로 볼 때, 어떤 세부 전공을 배경으로 한 미술 교사를 만나느냐에 따라 미술에 대한 학생의 경험과 인식은 크게 달라질 수 있다. 따라서 미술교사의 교육과정 재구성에 대한 풍부한 실천적 지식 형성을 위해서 교사의 자기 경험을 확장할 수 있는 실질적 방안이 필요하다.

국내 대학에 개설된 미술교육과는 단 7개뿐이기 때문에 현재 학교 현장에서 근무하고 있는 대다수의 미술교사들은 사범대 미술교육과 출신이 아닌 교직이수, 교육대학원 등 다양한 배경과 자신만의 고유한 세부 전공을 지니고 있다. 세부 전공 경험이 교육과정 재구성 과정에 큰 영향을 주고 있음은 본 연구를 통해 확인할 수 있었으나, 미술교사의 세부 전공과 이들의 미술과 교육과정 재구성 방식에 대한 연구나 통계는 실시된 바 없다. 교육과정 재구성에 대한 교사의 권한이 점차 강화되며 교육부(2015a: 7)에서는 교사를 ‘교육과정의 최종 결정자이자 개발자’라고까지 명명하였으나, 실제 현장 교사들의 교육과정 재구성 역량과 실태에 관한 연구가 부족하다. 교육과정 재구성을 위한 미술교사의 풍부한 실천적 지식 형성을 위해서는 교사의 자기 경험을 확장할 수 있는 실질적 방안이 필요하나, 실제 중등 미술교육의 질 향상을 위한 미술교사 재교육은 효율적이지 못하며, 실제 교육 현장은 미술교사의 실기 경험과 실기력에 대해 별다른 관심을 두지 않는다. 따라서 임용 선발시험을 통과하고 난 후 실기 능력에 대한 제고는 교사 개인이 스스로 고민해야 한다. 본 연구의 연구참여자들 또한 국가 차원의 연수보다는 교사 개인의 노력으로 ‘원데이클래스, 유튜브 영상, 실기학원’ 등을 찾아다니며 자신이 전공하지 않은 미술 영역을 경험하고 있다고 진술하였다. 교사들은 더 좋은 미술 수업을 위해 자신의 시간과 비용을 들이고 있으나, 교사 개인의 노력에는 한계가 있다.

본 연구 결과와 같이 어떤 교사를 통해 미술을 접하는가에 따라 미술에 대한 학생들의 인식과 경험의 수준 차이가 크게 벌어질 수 있으며, 공교육과정에서 학생들에게 가

장 풍요롭고 보편타당한 미술교육을 제공하기 위해서는 미술교사 개개인의 성장에 대한 정책적인 관심과 책임, 그리고 실질적 지원이 필요하다. 특히 미술과 같이 세부 전공이 다양한 예술교과의 교사 재교육 과정은 교육정책, 교수학습이론과 방법 등 이론에 치우치기보다 다양한 교육과정 영역의 실기를 체험할 수 있는 실기 및 실습환경을 강화하는 방향으로 이루어져야 할 것이다. 태블릿PC를 전교생에게 보급하고, 넓은 학교 공간을 리모델링 하는 등 국민에게 양질의 교육 서비스를 제공하기 위한 국가 차원의 다양한 물적 지원은 있으나, 이와 함께 간과해서 안 될 것은 교수활동의 주체인 교사의 질이다. 전공 교과에 대한 풍부한 경험을 가진 교사를 통해 학생들이 더욱 폭넓은 미술교육을 경험할 수 있도록 교사 재교육에도 전폭적인 관심과 지원이 요구된다.

참 고 문 헌

- 강현석 (2005). 합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색. **교육과정연구** 23(3), 83-115.
- 강현석 (2009). Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석-지식의 구조와 내러티브의 관계. **교육철학** 38, 1-34.
- 교육과학기술부 (2011). **교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책 3] 미술과 교육과정**. 교육과학기술부.
- 교육부 (1992a). **교육부 고시 제1992-11호 중학교 교육과정**. 교육부.
- 교육부 (1992b). **중학교 미술과 교육 과정 해설**. 교육부.
- 교육부 (1997). **교육부 고시 제 1997-15호 미술과 교육 과정**. 교육부.
- 교육부 (2015a). **2015 개정 교육과정 총론 해설 -중학교-**. 교육부.
- 교육부 (2015b). **교육부 고시 제2015호-74호 [별책 13] 미술과 교육과정**. 교육부.
- 교육인적자원부 (2007). **교육인적자원부 고시 제 2007-79호 [별책 3] 중학교 교육과정**. 교육인적자원부.
- 김대영 (2018). 4차 산업혁명 시대를 대비한 교육과정재구성 담론의 재구성. **한국융합학회논문지** 9(6), 9-16.
- 김대현 (2006). 내러티브 탐구의 이론적 기반 탐색. **교육과정연구** 24(2), 111-134.
- 김두정 (2009). 교육과정 실행에 관한 교사의 이론: 혼합적 연구 방법을 통한 교사의 실천적지식의 탐구. **교육과정연구** 27(3), 12-157.
- 김민정 (2012). 교사의 실천적 지식 이해: 구조와 내러티브의 상호작용을 중심으로. **한국교원교육연구** 29(1), 191-206.
- 김선아 (2010). 반성적 교사: 미술교사 전문성 개발을 위한 방안 모색. **미술교육논총** 24(1), 27-50.
- 김선아 (2014). 미술과 초임교사의 내용교수지식(PCK) 개발에 관한 내러티브 탐구. **조형교육** 0(50), 1-25.
- 김선영(2020). 공동체 역량 증진을 위한 교과통합형 성취기준 재구성 사례 연구: 초등학교 성취기준을 중심으로. **학습자중심교과교육연구** 20(10), 229-253.
- 김은주 (2010). 실천적 지식의 탐색: 교사교육에의 함의와 문제. **한국교원교육연구** 27(4), 27-46.
- 김중훈 (2017). 교사들이 형성한 ‘교육과정 재구성’의 의미 탐색. **교육과정연구** 35(4), 281-301.

- 김지혜·최성희 (2017). 미술과 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. **미술교육논총** 31(2). 105-141.
- 김진필 (2017). 중등체육교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. **한국체육교육학회지** 17(1). 31-50.
- 김필성 (2021). 중등교사의 역량 중심 교육과정 재구성 및 실행 경험의 내러티브. **내러티브와 교육연구** 9(1). 145-174.
- 김현진 (2017). 초등학교 역량기반 교육과정 재구성 사례 연구. **교원교육** 33(4). 95-111.
- 모경환·박영석 (2004). 사회과 교사의 전문성 제고를 위한 교과 장학 개선에 관한 연구. **사회과 교육** 43(1). 61-85.
- 문교부 (1955). **문교부령 제 45호 별책 중학교 교과과정**. 문교부.
- 문교부 (1963). **제 2차 교육과정**. 문교부.
- 문교부 (1973). **문교부령 제 325호 중학교 교육과정**. 교학도서주식회사.
- 문교부 (1981). **중학교 교육과정**. 문교부.
- 문교부 (1987). **문교부 고시 제 87-7호(1987.3.31.) 중학교 교육과정**. 문교부.
- 박영용·박운정·이현수 (2016). 대학수학능력시험이 고등학교 수학 학습 내용에 미치는 영향 -문과계열 수학 성적 상위권 학생들을 중심으로-. **한국학교수학회논문집** 19(2). 177-196.
- 배중희 (2020). 교사수준 체육과 교육과정의 개발과정 탐색. **학습자중심교과교육연구** 20(19). 1235-1253.
- 백병부·박철희·송승훈·원덕제·배정현 (2015). **경기도교육청 교원연수기관 혁신 방안**. 경기도교육연구원 수시연구 2015-11.
- 서경혜 (2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례연구. **교육과정연구** 27(3). 159-189.
- 서경혜 (2016). 교육과정 재구성 논쟁. **교육과정연구** 34(3). 209-235.
- 송명길 (2022). 초등 미술과 교육과정 재구성의 근거이론적 탐구. **미술교육연구논총** 68(0). 67-93.
- 안영은·권내옥·권수완 (2018). 국내 교육과정 재구성 사례연구의 질적 메타분석: 초등학교 학교급을 중심으로. **한국교원교육연구** 35(1). 135-163.
- 양성현 (2021). 고등학교 수학과 교육과정 편성 실태 분석: 수능 수학 영역 출제범위를 중심으로. **학교수학** 23(1). 51-75.
- 양윤정·김기철·장근주 (2012). (연구보고 RRC 2012-5) **체육, 음악, 미술 교과 교육과정과 교과서 연계에 관한 국제 비교**. 서울: 한국교육과정평가원.

- 유기웅 · 정종원 · 김영석 · 김한별 (2021). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 박영스토리.
- 이승은 (2017). 교육과정 재구성 경험과 내러티브의 형성에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구 17(8)**. 391-416.
- 이훈정 (2004). 내러티브의 교육과정적 의미 탐색. **한국교육학연구 10(1)**. 151-170.
- 장봉석 (2019). 교사의 교육과정 관련 인식과 교육과정 재구성의 구조적 관계 비교. **교육문화연구 25(2)**. 227-245.
- 전현정 · 강현석 (2011). 내러티브 중심의 교육과정 재구성 방향 탐색. **교육철학 44(0)**. 287-325.
- 현은령 (2016). 디자인프로세스를 적용한 STEAM프로그램이 과학기술에 대한 흥미와 가치태도에 미치는 영향 -초등학교 3·4학년 대상을 중심으로-. **한국디자인문화학회 22(1)**. 462-472.
- Elliot W. Eisner(2007). **예술교육론: 미술 교과의 재발견** [*The art and the creation of mind*] . (강현석 · 김혜숙 · 박승배 · 손민호 · 이은적 · 이자현 · 황연주 역) 서울: 아카데미프레스 (원전은 2004년에 출판).
- John Dewey(2010). **아동과 교육과정 / 경험과 교육** [*The child and the curriculum / Experience and education*] . (박철홍 역) 서울: 문음사 (원전은 각각 1902년, 1938년에 출판).
- 교육부(교육부 홈페이지. 2021.11.24.). [교육부 11-24(수) 브리핑시보도자료] 2022 개정 교육과정 총론 주요사항 시안 발표. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRene.w.do?boardID=294&boardSeq=89671&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=33&s=moe&m=020402&opType=N>에서 2022.8.21. 인출.
- 국가법령정보센터 홈페이지 <https://www.law.go.kr/>에서 2021.12.30. 인출
- 표준국어대사전 홈페이지 <https://stdict.korean.go.kr/>에서 2022.10.18. 인출
- 학교알리미 홈페이지 <https://www.schoolinfo.go.kr/Main.do>에서 2022.3.9. 인출

【Abstract】

**A Case of the Middle School Art Curriculum Reorganization
in Accordance with Teachers' Major Subjects**

Sung-In Cho · Eun-Ryung Hyun
(Hanyang University)

This study was examined in which form a difference by major subject of teachers is implemented and what about its educational significance and influence are through a case of the curriculum reconstruction in middle school art teachers. To this end, it selected one teacher with a major in design and one teacher with a major in painting as research participants and conducted the document analysis on interviews and their curriculum restructuring. Categorizing and arranging the results, they are as follows. 'own experience on a detailed major.', 'a link between own experience and practical knowledge.', 'practical knowledge on curriculum reconstruction.'. Through this, the practical knowledge beyond own experience could be known to be difficult to be reflected in case of the curriculum reconstruction. The current secondary art teachers in our country have a system that is trained based on various detailed majors such as painting, design, sculpture, craft, video media. However, in light of the outcomes in this study, the students' art experience and perception according to it may be varied greatly depending on meeting an art teacher with a background in which detailed major. Hence, to form rich 'practical knowledge' on curriculum reconstruction in art teachers, there was a suggestion of the necessity for a substantial measure available for expanding a teacher's 'own experience.'

Key words: Art education in school, Curriculum reconstruction, Teacher's experience,
Major subject experience in art, Art curriculum in middle school