

해외 한국계 미션스쿨의 교육과정 실행에서 교사들의 참여 특성에 관한 사례 연구: 케냐 E초등학교를 중심으로¹⁾

임고운(이화여대 초등교육학과 박사수료)

요약

본 연구는 해외 한국계 미션스쿨의 교육과정 실행에서 교사들이 교육과정을 어떻게 이해하고 실행하고 있는지 그 참여특성과 이에 영향을 미치는 요인들을 살펴보는 데 목적이 있다. 이를 위해 케냐의 미션스쿨 중 하나인 E초등학교를 사례로 선정하였으며, 그 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 국가수준교육과정에 대하여 교사들은 '선발 위주의 교육과정'으로 이해하고 있었고, 예체능 및 신앙교육과정에 대하여는 '그리스도의 제자'와 '재능발견'을 목표로 하는 교육과정으로 이해하고 있었다. 둘째, 국가수준교육과정에 대하여 교사들은 시험 통과를 위한 최선의 수업 운영으로 '일상적 실행'과 '정교화된 실행'의 모습을 나타낸 반면, 예체능 및 신앙교육과정에 대하여는 호기심을 가지고 참여하는 '모험적 실행'으로 시작하여 협력적 보조자의 역할에 익숙해지는 '타율적 실행', 그리고 나름의 평가와 이해를 통해 실행 수준을 조절하는 '타협적 실행'의 모습을 나타내었다. 마지막으로, 교사들의 교육과정 이해와 실행에 영향을 미치는 요인은 개인적 요인, 학교환경 요인, 사회문화 요인이 있었다. 본 연구는 해외 한국계 미션스쿨에서 기독교적 교육과정 실행을 위해 현직인 교사를 지원하는 방안을 교사들의 참여경험을 통해 드러냈다는 데 의의가 있다.

주제어: 미션스쿨, 교육과정실행, 교육선교, 교사교육

I. 서론

최근에 UNESCO를 중심으로 개발도상국의 교육 발전을 돕는 세계 각국 및 기관들 사이에서는 물적 인 투자와 원조 지원의 한계를 지적하면서 지속가능한 발전의 열쇠로서 '사람', 곧 교육현장의 주체인 '교사'에 주목을 해야 한다는 목소리가 높아지고 있다(김진희, 2017; 박환보 외, 2016). 이는 국제사회가 2030년까지 달성하기로 합의한 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals, SDGs) 17개 중 4번째 목표인 '교육 의제'에서 '교사'를 주요 이행수단으로 넣은 것을 통해서도 알 수 있다²⁾. 이는 기존의 교육기회의 보장이라는 논의를 넘어서서 실질적인 학습 성과를 이끌어 낼 수 있는 양질의 교육을 강조하는 것이라고 할 수 있다. 또한 교사야말로 학생 한 명을 변화시킬 수 있는 실질적 주체이자 현장 전문가로서 영향력을 갖는다고 인정하는 것이다. 이러한 점에서 본 연구는 교육 실제의 변화는 교사 실행의 변화가 우선되어야 한다는 개념적 전제에 기초한다.

그런데 개발도상국의 교육 발전을 돕고 지원하는 기관 중에는 종교적 이념에 따라 사회봉사의 차원에서 개발의 일에 참여하는 신앙기반단체(Faith-Based Organization)와 종교기관들이 있다(한재광,

2014). 특히, 개신교의 경우에는 복음 전파와 더불어 여러 주변화 된 이들의 상황을 이해하고 그들이 겪는 어려움에 함께 참여함으로써 그들이 더 나은 삶을 살 수 있도록 돕는 사회적 참여/행동을 하나님의 구원의 일, 곧 창조세계의 회복이자 하나님이 하시는 '선교'의 일의 하나로 봄에 따라 개발도상국에 대한 지원 역시 통전적 선교의 차원에서 진행해오고 있다(한국일, 2000; Jooseop Keum, 2013). 그 중에서도 '학교 세우는 일'과 같은 교육 사역을 하면서 하나님을 알지 못하는 사람들에게 복음을 전하는 일을 '교육선교'라고 하며(변창욱, 2015), 문상철(2014)은 한국인 선교사에 의해 해외에 설립된 미션스쿨을 '해외 한국계 미션스쿨'이라고 명명하였다. 본 연구는 개발도상국의 교육문제를 지원하는 기관들 중 바로 이 '해외 한국계 미션스쿨'에 관한 연구이다.

문상철(2014)에 따르면 2014년 기준으로 우리나라 선교사들이 교육선교를 목적으로 설립한 교육기관 즉, 해외 한국계 미션스쿨은 총 810개로, 초등학교가 104개, 중학교가 55개, 대학교가 44개, 신학교가 389개, 직업훈련원이 35개, 방과 후 학교가 183개이다. 또한 대륙별로 보면, 아시아 264개, 아프리카 76개, 중남미 55개, 유럽, 14개, 구소련 8개, 대양주 6개, 기타(미확인) 387개가 있다. 그런데 이들 미션스쿨이 선교를 목적으로 하는 학교다보니 지금까지 그 논의는 사실상 선교학적 측면에서 진행되어 온 경향이 있었다. 주로 설립된 학교가 현지 종교·문화적 상황에 근거하여 어떤 교육목적을 가지고 어떤 교육을 하고 있는지 소개하고 그 활동에 대한 선교학적 의의를 찾는 연구들이다(구장기, 2005; 김옥실, 2016; 이용돌, 2008; 임진철, 2006; 최수남, 2010; 한경훈, 2015).

그러나 박상진(2010)에 따르면 이러한 미션스쿨은 아직 예수 그리스도를 주님으로 고백하지 않은 비 기독교인 학생들을 대상으로 하고 선교에 목적을 두는 학교로서 '기독교학교'의 한 부류라고 할 수 있다. 그렇다면 해외 한국계 미션스쿨은 기독교학교라는 특성상 기독교교육의 맥락에서 논의되어야 하는 것 역시 바람직하다. 특히, 기독교학교의 핵심은 기독교적 교육과정에 있다고 할 때 해외 한국계 미션스쿨의 교육과정이 기독교세계관 즉 성경적 관점에서 어떻게 개발 및 실행되고 있는가를 보는 것은 선교적으로도 중요하다. 기독교학교의 한 부류로서 미션스쿨은 가르치는 내용과 방법도 선교적일 때 그 본래의 목적을 더 강력히 추구할 수 있게 되기 때문이다(기독교학교교육연구소, 2010). 이러한 맥락에서 해외 한국계 미션스쿨에서도 기독교세계관 안에서 통합된 교육과정 실행을 위한 '현직교사 연수'가 요구되는데(채 란, 2014), 이는 문맹률이 높은 지역에 세워진 학교일수록 현직인 교사가 그들의 상황에 맞게 모든 교육내용과 교수법을 형성하고 개정할 수 있는 주체가 되며, 그 문화에 가장 적합하고 효과적인 방식으로 기독교적 가르침을 실시할 수 있는 선교적 동반자가 될 수 있기 때문이다(문상철, 2014; Sunquist, 2013). 그러나 지금까지의 교육선교 관련 선행연구에서는 선교사 입장에서 무엇을 어떻게 하고 있고, 할 것인가에 관련된 뿐 정작 이를 함께 돕고 실천하는 현지인 교사들은 그것을 어떻게 이해하고 받아들이며 실행하고 있는지에 대한 관심과 논의가 미흡하였다. 이에 본 연구는 현지인 교사들의 목소리와 경험이 배제되는 교육선교 논의에 대한 문제의식을 가지고 출발하였다.

따라서 본 연구는 해외 한국계 미션스쿨이 현지 교육제도과 사회문화 가운데 채택한 나름의 학교교육과정을 실행하는 과정에서 현지인 교사들은 이를 어떻게 받아들이며 참여하고 있는지 그 특성을 살펴보고, 그 특성에 영향을 미치는 다양한 요인을 살펴보고자 한다. 이를 통해 기독교학교로서 해외 한국계 미션스쿨의 교사들이 기독교적 교육과정을 실행하는 역할을 할 수 있도록 교사의 성장을 지원하는 방안을 모색해보는 데 연구의 목적이 있다. 이에 본 연구에서는 케냐에서 한국인 선교사에 의해 설립·운영되고 있는 E초등학교의 사례를 선정하여 교사들의 교육과정 참여 특성을 살펴보고자 하였다.

1) 이 논문은 아직 미간행된 임고운(2018)의 박사학위논문 요약·편집한 내용입니다.

2) SDGs에 포함된 교육 의제 중 3번째 이행수단 내용(4.c)을 보면 "2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국과 도서개발국의 교사훈련을 위해 국제협력 등을 통해 양성된 자격을 갖춘 교사 공급을 확대한다."고 되어 있다(UN, 2015).

이를 위하여 본 연구에서 탐색할 문제는 다음과 같다.

- 1) 케냐E초등학교 교사들은 교육과정을 어떻게 이해하고 있는가?
- 2) 케냐E초등학교 교사들은 교육과정을 어떻게 실행하고 있으며 그 특성은 무엇인가?
- 3) 케냐E초등학교 교사들의 교육과정 참여 특성에 영향을 미치는 개인적, 학교 환경적, 사회문화적 요인은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 기독교적 교육과정과 교사

기독교학교교육은 학교교육의 모든 활동과 영역을 기독교세계관으로 바라보는 것을 의미한다(박상진, 2006). 이러한 의미에서 기독교적 교육과정은 하나님의 진리에 대한 성찰적 해석으로서 무엇일, 어떻게, 왜 가르칠 것인가와 관련되어 학교 안에서 실천하는 신앙과 학문이 통합된 모든 교육과정을 의미한다고 하겠다(Brummelen, 2002). 기독교적 교육과정의 제반 요소인 목표, 내용, 방법, 평가에 대한 이론적 논의들을 정리하면 다음과 같다.

우선 기독교적 교육과정의 목표는 기독교세계관의 세 요소 중 '구속'에 대한 비전과 소망에서 찾을 수 있다. Brummelen(2002)은 이를 '살림'으로 표현하는데, 살림이란 하나님과 이웃과 자아, 그리고 다른 피조물과의 분절된 관계를 치유하고 회복하는 성경적 평화와 정의를 말한다. 구체적으로는 '응답하는 제자도(responsive discipleship)'로서(Brummelen, 2009; Greene, 1998; van Dyk, 1997), 하나님으로부터 받은 책임과 사명을 하나님과의 지속적인 인격적 관계 속에서 반응하며 감당하는 것을 의미한다.

다음으로 기독교적 교육과정의 내용은 하나님의 창조세계 안에서 우리가 경험하는 다양한 실제의 양상들과 하나님나라의 가치들이 되며(Brummelen, 2002), 동시에 학생들의 문화와 개인적 특성 및 배경, 그리고 그들이 직면해있는 동시대적인 그 사회의 여러 이슈들에 맞추어 재편성된(contextualized) 것이 내용이 되어야 한다(Jaime M. Kang, 2006; Lee, H., 2017).

그리고 기독교적 교육방법은 학생들이 가진 다양성을 축하며 그 능력을 발휘하도록 하되 그들의 실존적 상황 안에서 살림의 회복에 공동체적으로 참여하게 하는 실천적 학습방법을 추구하는 것이라고 할 수 있다. 실천적 학습방법이란 탐구, 참여, 공동체적 학습을 의미한다(Brummelen, 2002; Lee, H., 2017; Russell, 1974; van Dyk, 1997). 특히, Wolterstoff (2014)에 따르면 이러한 실천 지향적 참여 학습 방법은 곤궁한 개발도상국의 교육기관에서 반드시 실천해야 할 방법으로서, 해외 미션스쿨은 온정적인 마음으로 서구교육을 수출하기보다 그들의 필요에 민감하게 반응하는 것이 중요하다. 그리고 이를 위해 Greene(1998)은 무엇보다도 교사가 성령의 마음에 기초하여 사랑으로 행해야 함을 강조한다.

마지막으로 기독교적 교육평가에 관하여 Brummelen(2009)은 중요한 4가지 기준을 제시하는데, 이는 선물, 축복, 정의, 은혜로서의 평가이다. 평가는 학생의 성장을 지원하고 은사를 지지해주며 공정하고 충분한 평가 기회를 제공해주는 것이 되어야 한다는 것이다. 교육평가에 관한 기독교적 관점의 가장 큰 특징은 과연 그 평가가 학생들을 성장시키고 학생의 학습에 동기를 부여하며 격려하는 데 기여하고 있는 것인가를 기준으로 삼는다는 데 있다(van Dyk, 1997).

그러나 이 모든 기독교적 교육과정 논의에서 가장 중요한 것은 '가르치는 사람은 누구인가?'하는 'Who'의 문제이다(Palmer, 1998). 결국 가르침은 이를 행하는 주체인 교사의 자의식, 정체성, 신념 등의 반영이라고 할 수 있기 때문이다. 이러한 점에서 교사는 기독교적 교육과정 안에서 학생들이 가정과 교회와 사회에서 그리스도를 섬기는 데 구비될 수 있도록 능력을 부여하고, 세상을 변혁시키는 실천적 활동에 헌신하도록 이끄는 역할을 해야 한다는 중요성을 갖는다(Brummelen, 2002; Greene, 1998). 이는 기독교 교사의 전문성이 단순히 기독교적 교과지도를 넘어서서 하나님께 명하시는 특별한 일에 대한 하나님의 뜻을 분별하고 그것을 아이들에게 펼쳐 보이며 능력 있는 제자도의 길에 들어설 수 있게 하는 역량에 있다는 것을 의미한다(van Dyk, 1997). 한 마디로 기독교적 교육과정에서 교사는 '선교적 리더(missional leader)'의 역할(Lee, H., 2017)을 갖는다고 할 수 있다.

2. 교육과정 실행과 교사

교육과정 실행(curriculum implementation)이란 교육과정 분야에서 비교적 최근에 발전한 개념으로, 학교 또는 교실 환경 속에서 나름의 목표와 의도를 가진 계획된 교육과정과 결과로서 나타나는 학생의 경험 사이를 매개하는, 교사와 학생의 상호작용에서 나타나는 활동이라고 정의할 수 있다(손승희, 2008). 그런데 교육과정 실행에서 그 실행 여부와 실행 수준을 결정하는 주체는 바로 교사로서, 교사가 그 교육과정을 얼마나 잘 이해하고 관심을 가지며 학생들과 여러 학습 상황에 맞추어 구현해내는가가 중요하다. 교육과정 실행에서 교사는 이론과 실제의 매개자이자 교육과정 개발자로서 '교육적 매개자'가 되기 때문이다(박순경, 2003).

그런데 교사의 교육과정 실행에 대한 논의는 세 가지 접근으로 진행되어왔다. 그것은 바로 충실도(fidelity) 관점, 상호적응 관점(mutual-adaptation), 교육과정 생성적 관점(curriculum enactment)이다(Synder et. al., 1992; 손승희, 2008에서 재인용). 먼저, '충실도' 관점이란 교사가 특정 교육과정을 의도한 대로 얼마나 충실하게 잘 실행하고 있는가에 관한 것으로 바람직한 교육과정의 변화는 본래 계획한 대로 충실하게 운영될 때 이루어진다고 보는 것이다. 여기서 교사는 수동적 역할의 존재가 되며, 교육과정은 명백하게 구조화되고 자세하게 사전에 결정되어야 한다. 둘째, '상호적응' 관점이란 충실도 관점처럼 최초의 의도나 계획을 중시하지만, 실행 과정에서 교사가 변화시킬 수 있다고 보는 것이다. 이는 교육과정의 융통성과 교육 실제의 전문가로서 교사의 역할을 존중하는 것이며, 개발자와 사용자인 교사 사이의 협상 가능성을 포함하는 것이다. 셋째, '교육과정 생성 관점'이란 교육과정을 교실에서 교사와 학생이 상호작용하며 만들어가는 교육적 경험으로 인식하는 것으로서 교사와 학생이 교실에서의 경험을 바탕으로 교육과정을 만들어가는 것의 중요성을 말하는 관점이다. 이 세 가지 접근 중 충실도와 상호적응 관점은 외부에서 주어진 교육과정을 전제로 한다는 점에서 비슷하고, 교육과정 생성 관점은 전혀 다른 맥락을 전제로 한다는 점에서 구분된다.

그러나 대부분의 학교는 자체적으로 교육과정을 개발하더라도 나름의 계획된 교육과정을 가지고 운영하는 경우에 해당하므로 충실도와 상호적응 관점의 측면에서 볼 때, 교사의 교육과정 실행 수준은 좀 더 다양하게 세분화될 수 있다. Hall&Hord(2006)는 구체적으로 이를 비실행, 탐색, 준비, 기계적 실행, 일상화, 정교화, 통합화, 갱신 이렇게 8단계로 구분한다. '비실행'이란 교사가 새로운 교육과정에 대한 지식이 거의 또는 전혀 없고 참여하지 않으며 참여하려는 노력도 없는 모습을 의미하고, '탐색'은 교사

가 새로운 교육과정에 대한 정보를 획득했고 그것의 가치와 필요사항을 조사했거나 조사하고 있는 모습을 의미하며, '준비'는 교사가 처음으로 새로운 교육과정의 활용을 준비하는 모습을 의미한다. 그리고 '기계적 실행'은 교사가 하루하루의 단기적 교육과정 실행에 모든 노력을 기울이고 새로운 교육과정 실행에 요구되는 업무들을 익히는데 노력을 기울이나 피상적인 모습을 의미하고, '일상화'는 교육과정의 실행이 안정적이나 그 결과를 개선하려는 생각이나 준비는 없는 모습을, '정교화'는 학생에 대한 효과를 높이기 위해 실행을 변형하는 모습을 의미한다. 마지막으로 '통합화'는 가능한 영역에서 학생들에게 영향력을 미치기 위해 교육과정 내용과 동료 교사들의 활동을 자신의 교육과정 실행에 결합시키는 모습이고, '갱신'은 교사가 새로운 교육과정의 질을 재평가하고 더 발전시키기 위해 중요한 사항을 변경하거나 대안을 추구하는 모습을 의미한다. 여기서 실행의 각 단계는 교사 행동의 영역을 포괄해주고 있는데, Marsh와 Willis(1999)의 조사에 따르면 교사들의 80% 이상이 일상화 단계 이상으로 교육과정을 개선하고 정교화 시키는 실천까지 나아가지는 못하고 있으며, 기계적 실천을 하는 교사들이 8% 정도, 정교화 단계의 실천을 하는 교사들이 6% 정도 된다고 한다(추광재·최화숙, 2010에서 재인용). 이러한 교사들의 낮은 수준의 실행에 대하여 그들은 두 가지로 설명하는데, 첫째는 교사의 교육과정 관심과 인식의 정도가 낮기 때문이다. 교육과정의 잦은 개정 혹은 용어의 어려움 등이 교육과정에 대한 접근성을 낮추고 자연스레 낮은 수준의 실행으로 나타난다는 것이다. 둘째는 높은 관심과 인식에도 불구하고 실행 그 자체에 따르는 어려움이 있다는 것이다. 교사의 실천 의지, 신념, 철학 등 교사의 인성적 특성이 여기에 영향을 미칠 수 있다고 본다.

그러나 이러한 연구들이 교사의 교육과정 실행에 영향을 미치는 교사의 내적 요소에 초점을 두었다면, 교사 외적인 특성들에 관한 논의도 있다. 특히, Fullan(1982)이 교사를 둘러싼 사회·문화적 요인, 학습자 요인, 교육과정 자체 요인 등을 교사의 교육과정 실행에 중요한 영향을 미치는 외적 요인으로서 지적하였는데, 교육과정 자체 요인이란 교육과정 내용의 명확성과 복잡성, 필요와 타당성, 자료의 질 등이 해당되며, 학습자 요인에는 정서적 태도, 교사에 대한 호감, 수업 태도, 학업 성적, 학습 능력 등이, 사회·문화적 요인에는 교실환경, 학교환경, 지역과 학교 특성, 학교장 리더십, 입시제도, 교육과정 결정 체제 등이 해당된다. 이 중에서도 학습자 요인에 관해서는 교사들이 대개 학습자의 반응에 따라 수업 내용과 방법을 달리한다는 점에서 착안할 수 있다.

III. 연구방법

1. 연구 장소 및 연구 참여자

본 연구에서 연구 장소 및 연구 참여자 선정은 연구자가 발견하고 이해하고 통찰을 얻고자 하는 바 (assumption)에 따라 의도적이고 계획적인 방법으로 이루어지는 목적 표집(purposive sampling)의 방법으로 이루어졌으며(Merriam, 2011; Yin, 2009), 연구 주제와 관련이 있고 풍부한 자료(information-rich case)를 확보하고자 하였다. 이에 따라 선정된 연구 장소는 약 8년 전에 김은혜(가명) 선교사에 의해 설립·운영되고 있는 케냐 E초등학교로, 연구 참여자는 E초등학교에서 가르치고 있는 교사 9명과 보조 참여자로 교장, 교목, 그리고 운영자 선교사와 매니저 선교사가 되었다. 케냐 E초등학교는 케냐의 수도

나이로비에서 서북쪽 방향으로 약 300km 떨어진 지역에 위치하고 있으며, 해발 2,300m인 산악지대의 작은 마을에 자리하고 있다. E초등학교는 케냐의 8-4-4 교육시스템에 따라 8년제로 운영되며, 2010년 1학년부터 시작하여 한 해씩 한 학년이 늘어나 2017년에 비로소 1-8학년을 모두 갖춘 교육환경이 되었다. 한 학년에 한 학급씩 전체 8학급으로 약 170여명의 학생들이 재학하고 있고 이들을 교육하기 위하여 운영자, 교장, 교목, 매니저 및 교사들, 급식보조원 등 약 15명이 함께 협력하여 일하고 있었다.

2. 자료 수집

현장에서 본격적인 자료 수집은 2017년 5월에서 2017년 10월 사이에 이루어졌다. 본 연구의 수행을 위해 선택한 자료수집의 주된 방법은 개인 심층 면담, 참여관찰, 문서 수집이다. 먼저, 영어로 수행된 질적 심층 면담은 해당 기간 동안 총 3회에 걸쳐 이루어졌는데, 2학기인 5-7월 기간에 2회(교사9명×2=18회), 3학기인 9-10월 기간에 1회(교사8명×1=8회)의 순서로 이루어졌다. 그 외 한국인 운영자, 매니저, 교장, 교목의 경우 같은 기간 동안 매니저는 2회, 나머지는 1회씩(4명×1=4회) 면담이 이루어졌다.

다음으로 참여관찰은 2017년 5월부터 10월까지, 2학기과 3학기에 걸쳐 이루어졌다. 참여관찰의 대상이 된 것은 기본적으로 교사들의 일과, 수업, 기타 모든 학교의 교육활동 및 행사들이 되었다. 교사일과는 하루 9시간, P.P.T는 1시간, EBRP는 2학기과 3학기 각각 6시간(총 12시간), 기타 교사모임 및 방학식/개학식 등은 총 10시간에 걸쳐 이루어졌으며, 모든 관찰은 노트 기록뿐만 아니라 사진 동의를 구하고 사진 촬영도 같이 하여 사진 자료도 같이 수집하였다.

이 외에도 본 연구에서는 삼각측정(triangulating)의 중요한 도구로서 문서자료가 심층 면담 자료를 보완할 요소로서 중요시 여겨졌으며, 구체적으로 케냐 국가수준교육과정 문서, 교사들의 수업 계획안, EBRP 교육프로그램 계획서, 학교교육과정 운영 문서 등이 수집되었다.

3. 자료 분석

질적 연구에서 자료 분석은 수집한 자료들의 의미를 만들어 가는 과정으로서, 이는 사람들이 말한 것과 연구자가 보고 들은 것을 통합(consolidating), 환원(reducing), 해석(interpreting)하는 과정을 의미한다(Merriam, 2011). 본 연구에서 자료 분석은 수집한 자료들 곧 면담 전사자료, 시간대와 날짜별로 정리한 관찰기록자료, 유형별로 정리한 문서자료들을 조직함으로써 시작되었다. Glaser&Strauss(1967)가 제안한 것과 같이 자료들을 반복적으로 읽고 비교해가면서 귀납적으로 부호화(coding)하는 작업이 이루어졌고, 다시 부호화된 내용들을 유목화하면서 상위 범주를 확립하였으며, 다시 범주들 간의 상관관계를 살펴 주제와 자료가 드러내는 의미를 도출하고자 하였다(Merriam, 2011). 유목화 작업은 QSR에서 개발한 Nvivo 12 프로그램을 사용하였으며, 이를 통해 전체적인 자료 분석의 틀을 도출하였다.

IV. 연구결과

1. 교사들의 교육과정 이해 특성

개발도상국에서 기초교육으로서의 초등교육은 경제발전, 인권강화, 사회정의 실현의 기능을 갖는다는 면에서 강조되곤 한다(유성상, 2010). 이러한 맥락에서 개발도상국인 케냐의 초등학교들 역시 기초학습 기능과 사회화 기능, 자립을 통한 경제발전 등에 주로 초점을 두어 교육과정을 운영하고 있었다. 그러나 본 연구의 사례가 된 E초등학교는 기독교사립학교로서 이러한 대외적 기능뿐만 아니라 '진인적 발달을 통한 자아실현'과 '기독교 신앙을 가진 지도자(christian leader) 양성'의 목적을 함께 추구하고 성취하기 위하여 국가수준교육과정과 더불어 신앙교육과정과 예체능교육과정을 함께 편성·운영하고 있었다. 이러한 가운데 E초등학교의 두 가지 교육과정에 대한 교사들의 상이한 이해는 교사들의 교육과정 실행의 근거이자 결과가 되었으므로, 이를 먼저 정리하여 상세하게 나타내보고자 한다.

(1) 국가수준교육과정에 대한 이해

E초등학교의 교사들은 E초등학교가 교육부 인가를 받음에 따라 채택하여 실행하고 있는 케냐의 국가수준교육과정에 대해 한 마디로 '선발 위주(exam-oriented)의 교육과정'이라고 이해하고 있었다. 케냐에서 초등학교 8학년 모든 학생은 공식적인 초등학교교육과정을 마치면서 졸업시험인 'K.C.P.E(Kenya Certificate of Primary Education)'를 치르게 되는데, 입시과목에 해당되는 6개 과목(스와힐리어, 영어, 수학, 과학, 사회, 종교)이 실제 교사들이 학교에서 가르치는 교과목들을 규정하고, 방법과 평가 기준까지 안다한다는 점에서 교사들은 국가수준교육과정을 '선발 위주의 교육과정'이라고 이해한 것이다.

구체적으로 살펴보면 우선, 교사들은 '교육 목표'에 관해서 국가수준교육과정의 목표는 'K.C.P.E에서 좋은 결과를 만들어 내는 것(to produce good result)'에 있다고 보았다. 교사들의 '좋은 성적 거두기'라는 목표 이해는 '교육이 성공을 만든다.'는 가치관과 관련되어 나타났다. T교사는 '학교교육을 통해 K.C.P.E에서 좋은 성적을 거두면 좋은 대학에 가고 그것이 곧 안정적인 직장을 통한 경제적인 면에서의 성공, 즉 '가난으로부터의 해방'으로 이어진다.'는 신념을 가지고 있었다. 이에 대해 H교사 또한 좋은 성적을 거두지 못하면 그것은 '수준이 낮은 학교(poor school)'에 진학하게 됨으로써 '실패'가 되는 것이라고 보았다. 그러다보니 모든 교육과정은 입시로 연결되었고, 지식은 암기와 반복 위주의 숙달로 진리 탐구라는 본질적 의미보다는 입시에서 높은 성적을 거두기 위한 수단으로서만 활용되었다.

H교사: 아이들이 학문적으로 성공하는 것이 그들에게 좋으니까요. 우리가 학문적으로 성공할 때, 그것은 8학년 아이들에게 그 다음 길이 이어지게 할 수 있어요. K.C.P.E 시험에 통과할 때요. 그러면 그 아이들은 좋은 학교에 가게 될 것이고, 좋은 학교에 가면 물론 또 고등학교 4학년 졸업 시험을 통과해야 하겠죠. 그렇게 고등학교 4학년을 마치고 나면 대학에 가게 될 것이고, 그것은 또 그 아이에게 좋은 직업을 갖게 해줄 거예요. 그러면 그 아이들의 삶이 좋아지는 거죠. 하지만 시험에 실패하면? 그 아이의 삶은 별로 좋지 않을 거예요. 공부를 못해서 안 좋은 학교(poor school)에 가면 별로 좋지 않겠죠. 그래서 이 학교는 아이들이 학문적으로나 영적으로 성공한 모습으로 세상에 나갈 수 있게 해줘요. (이하 생략) (면담, 2017, 5/18, p.7)

다음은 '교육 내용'과 관련된 것으로, '교과 지식'에 관하여 두 가지로 나타났다. 첫 번째는, D교사를 포함한 몇몇 교사들의 경우 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 지식은 곧 'K.C.P.E 시험에 나오는 지식'이며 시험에 나오지 않는다면 굳이 '배워야 할 필요가 없는 것'이라고 설명하고 있었다. 두 번째는 교과지식을 그 자체로는 하나님이 지으신 세상(피조물)에 대한 것으로 보면서도 그것은 시험 문제 풀이와 기초적인 삶을 영위하기 위해 필요한 '인식대상'(Palmer, 1993)에 지나지 않는 것으로 보고 있었다. Greene(1998)의 표현에 따르면 시험을 위해서 내가 습득하고 파악해야 할 하나의 대상 혹은 하나님이 만들어 놓으신 '사실'로서만 지식을 이해하고 있었다는 것이다.

그런데 여기서 독특한 것은 E초등학교 교사들은 학생들에게 교과지식을 학습할 수 있는 '뇌와 마음' 혹은 '지혜', '지적 능력'을 주신 분이 하나님이라고 봄으로써 나름대로 신앙과의 관련성 안에서 교과 지식에 대한 이해를 나타내고 있었다는 것이었다. 예를 들어, T교사는 '시험을 중심으로 한 교육과정'을 실행하면서 학생들을 위해 지혜를 구하는 기도를 드리는데, 그렇게 기도할 때 '공급자'이자 '구원자(Savior)'요, '인도자(Guided)'되시는 하나님이 시험에 통과하도록 '문을 열어 보여주시면서', 심지어 '시험에 무엇이 나올지 보여주기도'하신다고 믿는 모습을 보였다.

(2) 예체능 및 신앙교육과정에 대한 이해

예체능 및 신앙교육과정에 대한 이해는 국가수준교육과정과 달리 대부분 교사들이 학교의 교육과정 실행에 '참여'하고 '적응'해가는 과정 속에서 형성한 이해였다.

우선, 예체능교육과정의 '목표'에 관하여 교사들은 '아동의 전인적 성장'으로 이해하고 있었다. 교사들에게 '전인적 성장'이란 '학생들을 영적, 지적, 감정적, 신체적인 부분을 가지고 있는 전인적 존재로 보고 모든 면에서 균형을 이루어 성장하도록 돕는 것'이었다. 대부분의 개발도상국 교육과정이 그러하듯(김동규·김상범·김현수, 2017) 케냐도 체육 외에는 음악, 미술 교과목이 교육과정 안에서 편성·운영되고 있지 않았는데, E초등학교는 정규교과시간에 저학년용 대상으로 음악, 미술, 체육, 비디오 수업을 운영하고 전 학년 대상으로는 방과 후 활동의 방송반 및 ICT 수업 등을 운영하고 있었다. 그리고 이중 체육을 제외한 다른 모든 예능교과들은 매니저로 있는 이요한(가명) 선교사에 의해 이루어지고 교사들은 보조로 참여하고 있었다. 교사들에게는 이러한 예체능교육과정의 내용들이 E초등학교에서 처음 경험하는 것이었으며, '교실 밖 학습기회'가 된다는 점에서 전인적 성장과 관련된 것으로 이해하였다.

다음으로, 예체능교육과정의 '내용'에 대한 교사들의 이해는 그것이 '학생들의 재능을 발견'하고 '계발'하게 하며 '진로'와 연결된다는 것이었다. P교사의 설명을 보면 다음과 같다.

P교사: 저는 우리가 수많은 활동들을 행하면서 학생들이 다양한 재능을 가지고 있다는 것을 알게 되었어요. 학생들은 모두 다 똑같이 하나만 잘하지 않아요. 누구는 미술을 잘하고 서로 다르죠. 특히, 이진(EBRP) 모든 재능들을 다 아우르는 프로그래미에요. 그래서 그 과정을 통해 학생들은 자신의 재능을 얻어요. 미술을 잘하는 아이들은 그것을 잘 할 수 있게 되는 거죠. (면담, 2017, 06/26, p.4)

그러나 교사들이 E초등학교의 예체능교육과정에 참여하면서 갖게 된 또 다른 이해는 '우리는 할 수 없는 것', '선교사가 있기 때문에 할 수 있는 것', '자신 없는 것'이라는 이해였다. 음악과 미술 수업은

저학년만 대상으로 이루어지는데, 교육전문대학에서 Creative Arts 교과를 선택했던 교사들이라 해도 교사자격시험을 보기 위해 공부해본 적은 있지만 실제 가르쳐본 경험이 없었기 때문이다.

그런데 교사들의 예체능교육에 대한 이해에서 주목할 만 한 점은 운영자 선교사와 달리 학생들의 재능을 ‘하나님이 주신 은사’라는 측면에서 바라보거나 재능을 개발시켜야 하는 목적에 관한 인식은 교사들에게서 드러나지 않았다는 데 있다. E초등학교의 설립자이자 운영자인 김은혜 선교사는 ‘하나님이 주신 선물로서 다양한 재능을 개발’하게 하는 것이 중요하다는 신념에 따라 예체능교육과정을 편성·운영하고 이에 협력할 수 있는 전문적 재능을 가진 단기·장기 봉사자들을 찾아왔다. 그러나 E초등학교 교사들은 학교의 예체능교육과정이 학생의 재능이 드러나도록 돕는 기회가 되긴 하지만 우선적으로 그것을 하나님께서 주신 은사로서 인정하는 데에서는 선교사의 의도와 구별되고 있었으며, 오히려 그 발견된 재능 혹은 은사의 쓰임은 ‘좋은 직업 얻기’로 풀이되고 있었다는 데 이해의 특징이 있었다.

다음으로 ‘신앙교육과정’의 목표에 관하여 E초등학교 교사들은 학생들로 하여금 ‘성경을 읽게’ 함으로써 하나님을 알게 하고, 하나님의 말씀으로 ‘능력을 받아’ ‘진리의 길 위에 서게’하는 것으로 이해하였다. 특히, N교사는 P.P.I(Program of Pastoral Instruction) 시간에 참여해보면서 이러한 신앙교육과정의 목표를 발견하게 되었는데, N교사가 보기에 이는 ‘독특한 것’이었다. P.P.I는 국가수준교육과정에 공식적으로 편제된 일종의 학교 체플 시간이자 유일한 신앙교육 시간인데, 대개 학교와 연계된 지역의 종교 기관 지도자(목사, 이맘 등)가 오거나 혹은 담당 교사가 1주일에 1시간씩 종교적 훈육과 권면을 하는 시간으로 운영된다. 그런데 N교사가 보기에 E초등학교는 이 시간을 다른 학교와 같이 형식적으로 따르며 운영하는 것이 아니라 신앙교육의 중요한 기회로 삼고 정성껏 준비하며 ‘진지하게’ 취급하고 있었는데, 이게 독특한 것이었다. 이로써 N교사는 E초등학교가 실행하는 진지한 신앙교육의 경험을 통해 학교에서도 성경을 단순히 종교지식으로 가르치는 ‘종교교육’이 아닌 교백적 신앙을 형성하는 ‘신앙교육’을 위해 다룰 수 있다는 점을 발견함으로써 성경에 대한 이해가 깊어졌다.

다음으로 ‘교육내용’에 관하여 교사들은 E초등학교의 신앙교육과정은 하나님 말씀인 ‘성경’을 가르치되 종교교과(CRE, Christian Religious Education)에서와 같이 단편적 사실 중심으로 가르치는 것이 아니라 창세기, 출애굽기 등과 같이 권별로 혹은 좀 더 전체적으로 가르치는 것이라고 이해하였다. 이러한 점에서 D교사는 신앙교육과정이 성경을 가르치기 위하여 ‘별도로 마련한 학습시간’이자 일종의 ‘부가적 활동(additional activity)’에 해당한다고 보았다. 그리고 이는 성경을 종교지식교육으로서 기존의 교육과정에 하나 더 첨가하듯(Knight, 1989; 이정미, 2007에서 재인용), 신앙교육을 국가수준교육과정에 첨가한 하나의 ‘특별 활동’으로서 보는 이해의 관점과 관련되었다.

요컨대, 교사들의 교육과정 이해에서 나타난 특징은 두 가지 이원화로 정리될 수 있었다. 하나는 ‘신앙과 학문의 이원화’로 국가수준교육과정과 예체능 및 신앙교육과정에 대한 이해가 신앙 안에서 서로 통합되지 못하고 이원화되어 있었으며, 이는 선교사들의 지원을 통해 같이 공유되는 것이었다. 다른 하나는 ‘선교사와 교사의 이원화’로, 특히 예체능 및 신앙교육과정에 관하여 교사들은 선교사들의 이해와 다른 수준의 이해를 형성하고 있었다는 것이다.

2. 교사들의 교육과정 실행 특성

E초등학교의 교육과정이 국가수준교육과정과 예체능 및 신앙교육과정으로 구분된다고 할 때, 이들에

대한 교사들의 이해가 서로 다르게 나타나서 그에 따라 교사들의 교육과정 실행 양상도 다르게 나타났다. 수집한 자료들을 분석하여 내용을 범주화한 결과, 교사들의 교육과정 실행 특성은 크게 ‘모험적 실행’, ‘일상적 실행’, ‘타율적 실행’, ‘타협적 실행’, 그리고 ‘정교화 실행’이 있는 것으로 나타났다. 각 실행 수준의 특성을 먼저 정리하면 다음과 같다. 먼저, ‘모험적 실행’이란 교사들이 E초등학교 교육과정에 대한 호기심을 기초로 교육과정에 대한 정보와 그 안에서 교사의 역할이 무엇인지 탐색하기 위해 ‘그냥 일단 참여’해보는 실행의 특성을 의미한다. 다음으로 ‘일상적 실행’이란 새로운 교육과정에 대한 정보를 어느 정도 파악하고 익숙해진 교사들이 한 가지 실행의 형태를 반복하면서 동일한 모습으로 유지·실행하는 모습을 의미한다. 그리고 ‘타율적 실행’이란 자발적 동기나 이해가 배제된 채로 운영자와의 관계에서 오는 의무감과 교사의 책임감, 교사의 이익에 대한 관심을 가지고 의례적으로 참여하는 수동적 실행의 모습을 의미하며, ‘타협적 실행’이란 교사들이 일상적 실행의 과정을 거치면서 E초등학교 교육과정에 대한 나름의 평가로 자신이 실행할 바를 ‘선택’하여 실행 수준을 조절하는 모습을 의미한다. 마지막으로 ‘정교화 실행’이란 교사들이 보다 더 나은 결과를 위해 나름의 아이디어를 제안하거나 수정·보완하면서 발전시켜가고자 움직이는 모습을 의미하였다.

(1) 국가수준교육과정에 대한 실행

① 일상적 실행

국가수준교육과정의 경우, 교사들은 그 목표와 내용, 방법, 평가 전 과정에 대해 ‘선발 위주의 교육과정’이라는 점에서 다른 학교와 동일하다는 이해에 따라 모두 한 가지 실행의 형태를 공유하며 반복적으로 이를 유지·실행하는 ‘일상적 실행’의 모습을 나타내었다. 그것은 교사들이 매일 ‘문제풀이를 통한 반복학습’으로 수업을 하는 모습이었다. 동시에 교사들은 ‘경쟁’을 강화하고 매일같이 ‘학생들의 학습을 체크’하여 학업성취도 향상을 모색하는 형태로 일상화되어 실행하고 있었는데, 이는 국가수준교육과정이 ‘선발 위주의 교육과정’이라는 기준에 학습하고 형성해 온 이해에 따른 것이었다. 그리고 이러한 실행이 K.C.P.E에서 ‘좋은 성적을 거두는 데’ 가장 적합한 실행의 모습이 된다고 판단하기에 그 이상의 다른 효과적인 교수학습방법을 모색하거나 개선하려는 움직임은 보이지 않는 것으로 나타났다.

그런데 기본적으로 케냐의 E초등학교 교사들은 ‘경쟁’이 학생들에게 건강하고 유익한 방법이라는 긍정적 인식을 가지고 있었다. 이는 경쟁이 개인주의를 강화하고 서로 다투게 한다는 점에서 적절한 기독교적 교수방법에 해당되지 않는다고 표현되어온 것(박상진, 2006; Greene, 1998; van Dyk, 1997)과 다른 이해의 모습이다. N교사와 D교사는 경쟁이 케냐의 학생들로 하여금 ‘자신의 최선을 발휘하도록 동기부여’하고, ‘교만하지 않도록 늘 긴장감을 유지’하게 하며, 무엇보다 ‘시험을 대비’할 수 있게 한다고 보았다. 경쟁도 시험을 위해 훈련되어야 하는 일종의 학습방식이었던 것이다.

N교사: 학생들은 함께 공부하죠. 하지만 저는 또 경쟁을 유발하기도 해요. 일부러 학생들을 그룹화 시켜서 작업하게 하면서 ‘나는 다음 시험에서 절대 지지 않을 거야.’라고 말하는 법을 알게 하는 거예요. ‘나는 그 과목에서 1등이 되어야해.’ 이런 느낌. 그래서 (동기 부여를 위해) 경쟁을 수업에 포함하기도 해요.

연구자: 왜 경쟁이 필요하다고 생각하세요?

N교사: 경쟁은 필요해요. 우리가 배운 내용들이니까요. (중략) 경쟁은 건강해요. 우리를 기본 좋게 해주죠. 적어도 저는 굉장히 좋았어요. 저는 우리가 아이들의 이름을 부르면서 축하할 때(등수 발표를 의미) 아이들이 그것을 엄청 좋아한다는 것을 알아요. 누군가가 자신에게 잘했다고, 정말 잘했다고 말해주면 그 기분이 정말 사랑스러운 거죠. 적어도 아이들은 감사함을 느끼고 인정받았다는 것을 느끼게 되는 거예요. (면담, 2017, 09/11, p.6)

② 정교화 실행

E초등학교 교사들 중에는 기본적으로 국가수준교육과정에 대해 ‘선발 위주의 교육과정’이라는 인식은 동일하게 가진 상태에서 ‘어떻게 하면 더 효과적으로 그리고 많은 지식을 전달하며 가르칠 수 있을까?’와 같은 ‘학습자에 대한 관심’에 따라 나름대로 교육내용을 ‘보충’하거나 ‘개발’하는 등 ‘정교화 실행’의 모습으로 변화해가는 이들이 있었다. 이는 케냐 사회에서 높은 학업성취 결과가 학생들의 삶에 어떤 영향을 미치는지 그 유익을 이미 잘 알고 있기 때문이었다. 국가수준교육과정에 따른 교사들의 수업에서 나타난 정교화 실행 양상은 크게 세 가지로 ‘보충’, ‘구체화’, ‘변형’이 있었는데, 이는 다음과 같다. 기존의 교육과정에 없는 것을 더 ‘보충’하여 삽입함으로써 더 많은 지식 정보를 전달하려 하거나 학생들이 더 쉽게 이해하고 기억할 수 있도록 각종 사례와 실물을 활용한 보조교구를 통하여 ‘구체화’시키는 실행의 모습이다. 또한 T교사와 B교사의 경우 경쟁 대신 능력별 모듈 편성을 통해 서로 협력하여 배울 수 있게 하는 교수학습방법의 ‘변형’이라는 실행 모습을 나타내었다.

정리하면, 교사들은 국가수준교육과정에 대해 ‘선발 위주의 교육과정’이라는 기존 이해를 그대로 유지·반복·지속하면서 E초등학교의 교육과정 실행에 참여하고 있었다는 데 특징이 있었다. 선교사들의 존재와 기독교학교라는 특성이 교사들의 국가수준교육과정에 대한 기존 이해와 실행에 영향을 미치는 것은 없었으며, 오히려 이러한 실행은 학교의 적극적 지원을 통해 강화되고 정교화 되어갔다.

(2) 예체능 및 신앙교육과정에 대한 실행

① 모형적 실행

E초등학교의 신앙교육 프로그램과 음악, 미술, 비디오 수업 등 예체능교육과정은 모든 교사들에게 ‘낯설고’, ‘새로운 것’이어서, E초등학교에 부임하여 오는 교사들의 첫 반응은 ‘호기심’과 ‘궁금함’이었다. B교사가 신앙교육과정의 하나인 EBRP(E Bible Reading Program)에 보인 호기심은 다음과 같다.

B교사: 제가 이 학교에 처음 왔을 때, 저는 이 프로그램(EBRP)이 성경읽기인지 몰랐어요. 그래서 저는 그냥 가만히 성경을 읽고 하루 온 종일 하나님에 대해 배우는 날을 가졌죠. 그래서 저는 그냥 ‘여기서 무슨 일이 일어나고 있는 건지 보자.’고 생각하며, 스스로 말했어요. “그날을 기다려보고 무슨 일이 일어 나는지 한 번 보자.” 제 첫 번째 EBRP는 작년이었는데, 저는 거기에 참여하고 너무 기뻐요. 우리는 하나님에 대해 배우는 것으로 상호작용하고, 제가 대개 학생들을 살펴봐도 우리가 EBRP할 때 학생들이 너무 좋아하더라고요. 하나님과 연결되는 시간이고 하나님에 대해 많은 것들을 배울 수 있는 시간인니까요. 그래서 저는 첫날 너무 행복했었고, 어떤 프로그램인지 알게 되었어요. 그래서 요즘에는 제가 EBRP를 기다려요. (면담, 2017, 6/29, p.2)

B교사는 새롭고 낯선 예체능 및 신앙교육과정에 대하여 우선 호기심을 가지고 ‘관찰’하였다. 보통 프

로그램이 있기 한 주전에 열리는 교사모임에도 참여하면서 프로그램이 진행되는 전반적인 내용과 시간표를 들고 선교사가 안내하는 모습을 지켜보았다. 하지만 그래도 실제 진행되는 모습이 머릿속에 잘 그려지지 않아서 ‘그날 무슨 일이 일어나는 건지 보자.’고 생각하며 일단 프로그램이 시작되는 대로 참여하였다. B교사는 소그룹 성경공부도 맡았고, 오후에도 선교사와 함께 다른 미술 활동을 하게 되어 있었다. 일단은 역할이 정해진 대로 참여한 것이다. 이러한 측면에서 B교사가 보여준 ‘모형적 실행’의 또 다른 모습은 ‘순응’이었다. B교사는 자신에게 주어지는 수업 외 또 다른 역할에 대해 기꺼이 합의하고 따르는 모습을 나타내고 있었던 것이다. 물론 이는 M교사에 따르면 ‘E초등학교에 부임한 이상 ‘아니오’라고 말할 수는 없는 일’이었다는 점에서 일종의 의무감에 따른 실행의 모습이기도 했다.

그런데 비록 ‘의무감’이 반영된 교사의 참여였을지라도 ‘일단 그냥 참여해보자’는 교사들의 모형적 실행의 모습은 단순히 ‘관찰’과 ‘순응’에만 머무는 것이 아니라 ‘적극적으로 즐기는 것’으로 표현되었다. 위 B교사가 설명한 것과 같이 막상 그 프로그램에 참여해보니 전에 없던 다양한 활동 중심 프로그램에 교사도 즐겁고 학생들도 즐거워하는 모습을 보게 되어 ‘행복’한 기분을 느낀 것이다. 이러한 점에서 ‘모형적 실행’이란 교육과정 실행을 위해 교사가 자신의 역할이 무엇인지 파악하고자 하는 데 초점을 두고 동료 교사들의 모습을 관찰하고 주어진 역할대로 일단 따라가 보면서 적극적으로 그 실행에 나를 맡겨 보는 참여의 모습이었다고 할 수 있다.

② 타율적 실행

E초등학교에서 3년 차인 M교사에 따르면 매년 반복되는 역할을 수행하면서 교육활동에 익숙해지고, 또 처음의 마냥 즐겁고 재미있지만 하던 교육활동들이 점차 ‘피곤’하고 ‘의무감으로 참여해야 하는 것’이 되어가면서 그의 모습은 ‘타율적 실행’의 모습으로 변화되어갔다.

그 중 가장 대표적인 첫 번째 모습은 ‘기다림과 들음’이었다. 앞서 B교사의 예로 본 바와 같이 신앙교육과정 중 EBRP의 경우에는 프로그램 실시 한 주 전에 일종의 전달 연습 시간을 통해 시작되었는데, 이 과정에서 교사들에게 나타난 모습은 그저 선교사가 말해줄 때까지 ‘기다리고’, 설명해주는 내용을 ‘듣는’ 것이었다. M교사는 모형적 실행을 통해 예체능 및 신앙교육과정은 ‘선교사가 주도하는 선교사의 일’이며 ‘하라는 대로 하면 되는’ 것이라는 이해를 갖게 되어 예체능 및 신앙교육과정에 관한 한 국가수준교육과정을 실행하는 것만큼 그것을 계획하고 실행하는 일에 적극적으로 참여할 ‘의지’를 보이지 않았다. 자연스레 그냥 기다리고 듣는 일에서부터 시작하는 것이다.

그러다보니 교사들에게서 나타난 타율적 실행의 두 번째 모습은 선교사의 ‘협력적 보조자’ 역할이었다. ‘기다리고’, ‘듣는’가운데 교사들에게 주어지는 역할은 대개 선교사와 팀이 되어 함께 학생들을 지도 하되 교사는 보조자로서 학생들이 선교사의 설명을 경청하도록 ‘주의를 집중’시키고 선교사의 설명을 ‘아이들이 이해하기 쉬운 지역어나 스와힐리어로 바꾸어 다시 설명’하는 것이었다.

A교사: 예를 들면, 그(이요한 선교사)가 음악이나 미술을 가르칠 때, 저한테 뭔가 도와줄 것을 요청해요. 학생들을 관리하고 조용히 시키는 것을 도와달라고 하거나 그렇게요. 또 그가 수업할 때 저는 학생들에게 스와힐리어로 번역해서 그의 말을 전달하는 것을 돕기도 해요. 또 설교도 돕기도 하고요. 그가 설교를 준비할 때, 뭔가 어려운 단어가 있으면 스와힐리어나 영어로 번역하는 것을 도와줘요. 우리는 교사로서 서로 같이 상호작용하고 상의하고 그래요.

연구자: 그러니까 이요한 선교사님과 서로 논의하시기도 한다는 거네요?

A교사: 네. 다른 것은 이거예요. 그가 음악이나 미술을 가르칠 때, 학생들도 그 자리에 있잖아요. 학생들은 그가 말하는 언어를 잘 이해하지 못하기도 하지만요. 음악 시간이라면 교사로서 어떤 피아노 건반을 눌러 달라 할 때 있는데, 그러면 저는 그 음을 눌러줘요. 도, 레, 미! 이렇게요!

(면담, 2017, 7/3, p.5)

③ 타협적 실행

타협적 실행이란 교사들이 일상적 실행의 과정을 거치면서 E초등학교 교육과정에 대한 나름의 평가로 자신이 실행할 바를 '선택'하여 실행 수준을 조절하는 모습을 의미한다. 실행을 하되 그것이 예체능 및 신앙교육과정을 계획하고 전반적 실행을 주도하는 '선교사의 이해와 목적과 다르거나' 아니면 더 이상 실행하기를 '중지'하는 것을 포함하였다. 그리고 이는 교사들이 예체능 및 신앙교육과정이 교사 자신과 학생들에게 어떤 영향을 미치는지 그 결과에 대한 관심과 관련되어 나타났다.

우선적으로 나타난 타협적 실행의 모습은 신앙교육과정의 하나로 진행되는 학급 경진회와 관련된 것이었다. 교사들은 매일 아침 수업 전에 자신의 학급 학생들과 더불어 월간 목상지로 제공되는 Bible Time을 함께 읽으며 말씀을 묵상하도록 되어 있었다. 그런데 이 과정에서 교사들은 성경말씀을 여전히 종교교과(CRE)수업의 방식으로, 즉 '시험을 대비한 문제풀이 방식'으로 가르치고 있었다. 다시 말하면 '정답 찾기 식'의 성경공부를 인도하고 있었다는 것이다. 교사들은 신앙교육과정이 학생들이 '변화될 수 있는' 시간이자 '하나님을 만날 수 있는' 시간이 된다고 이해는 하였지만, 이왕이면 종교교과의 일부분으로서 '좋은 성적 거두기'에 기여할 수 있는 방법으로 실행되는 것이 낫겠다는 판단 하에 종교교과를 가르치는 것과 동일하게 기존의 방법대로 실행하였다. 그리고 이는 개별적으로 말씀을 깊이 묵상하면서 각자 말씀에 응답하는 것을 훈련하는 시간이 되기를 바라던 선교사들의 의도와는 다른 것이었다.

다음으로 교사들의 타협적 실행이 드러난 또 다른 모습은 자체적으로 '실행을 중지'하는 것이었다. 이 역시 학급 경진회와 관련되었는데, EBRP는 선교사와 같이 팀티칭으로 실행하는 것이므로 교사가 임의로 실행여부를 결정할 수 없었지만 학급 경진회는 학급별로 교사가 진행하는 것이므로 스스로 선택하고 결정할 여지가 있었기 때문이다. 특히, C교사가 이에 대표적인 모습을 나타내었다.

연구자: 선생님 반 학생들과도 매일 Bible Time을 읽으시나요?

C교사: 아니요. 저는 교무실에서만 (교사 경진회 시간에) 읽어요.

연구자: 아, 학생들이랑은 안 읽으시는지. 그 이유가 있나요?

C교사: 다음 시간이 수업 시간이거든요. 그래서 저는 가야해요. 그래서 학생들끼리 알아서 하도록 두는데, 나중에 학생들이 Bible Time에 대한 질문을 할 때도 있어요. 문제를 가지고 와서 저한테 물어보는 거예요. (면담, 2017, 6/27, p.6)

C교사는 신앙교육과정의 하나인 경진회를 교사모임에서만 하고 학급 학생들과는 실행하지 않고 있었다. 이는 M교사도 마찬가지였는데, 굳이 교사와 같이 하지 않고 학생들끼리 알아서 하도록 두어도 좋겠다는 나름의 평가와 판단에 따른 행동이었다. 또한 교사가 바로 1교시부터 수업이 있고, 아침 보충 수업이 있는 고학년(4-8학년) 학생들의 경우 경진회보다 수업 진도를 나가는 것이 더 우선순위가 되며, 결국 종교교과(CRE)수업에서 반복될 내용이라는 판단에 따른 것이었다. 따라서 교사들은 수업 진도를

나가고 이후 종교교과 수업이나 학생들이 모르는 문제를 가지고 찾아올 때 같이 봐 주는 정도도 나름의 실행수준을 타협하고, 교사 스스로는 학생들과 함께 아침에 말씀을 묵상하는 학급 경진회를 실행하지 않는 것으로 '중지'하는 타협적 실행의 모습을 나타내었다.

이상의 내용을 정리하면, 교사들은 E초등학교가 실행하는 국가수준교육과정과 예체능 및 신앙교육과정에 대하여 기존에 가지고 있던 교육과정 이해를 그대로 '유지'하기도 하고 처음 경험하는 교육과정을 통해 새로운 이해를 '수용(흡수)'하기도 하면서 교육과정에 참여하는 특징을 나타내었다. 그러나 새로 수용한 이해는 기존의 교육과정에 대한 이해와 실행 방법을 '대체'하거나 '조화'를 이루지는 못하였으며, 오히려 '타율적 실행'과 '일상적 실행'의 과정을 통하여 나름의 평가에 따라 기존의 이해와 실행 방법으로 '환원'되거나 '강화'되기도 하는 모습을 나타내었다. 다시 말해, 신앙과 학문 사이, 선교사와 교사의 교육과정에 대한 이원화된 이해와 실행이 병행적으로 이루어지고 있었다는 것이다. 특히, 케냐 교사들의 경우 기독교 신앙을 가진 이들이 신앙 안에서 E초등학교의 예체능 및 신앙교육과정에 대한 공감과 이해를 보이기는 하였으나 그것이 교육에 대한 가치관과 실행의 변화로까지 이어지지는 못하고 있었다. 그 이유는 무엇일까? 드러난 현상에서 발견된 몇 가지 관련 요인들을 제시하면 다음 내용과 같다.

3. 교사들의 교육과정 참여에 영향을 미치는 요인

교사들이 교육과정을 이해하고 실행하는 것은 여러 맥락 속에서 이루어지는 복잡한 과정으로서 이에 영향을 미치는 요인들이 존재한다(권낙원 외, 2006). 케냐 E초등학교 교사들이 학교에서 실행하는 국가수준교육과정과 예체능 및 신앙교육과정에 참여하는 모습 속에서도 동일하게 여러 관련 요인들이 발견되었으며, 사실상 각 요인들은 상호관련 되어 분리할 수 없는 것으로 나타나 본 연구에서는 학자들이 분류한 교육과정 실행 요인들과 E초등학교 교사들에게서 나타난 여러 요인들을 종합하여 '개인적 요인', '학교 환경 요인', '사회·문화 요인'으로 구분하여 연구 결과를 제시하고자 한다.

(1) 개인적 요인

먼저 교사들이 교육과정에 참여하는 데에는 교사들이 가진 개인적 특성이 관련되어 영향을 미치고 있었다. 대표적인 것으로는 교사들이 가진 '고백적 신앙'과 '가난'의 문제였다.

첫 번째로, 교사들이 E초등학교의 국가수준교육과정과 신앙 및 예체능교육과정 실행에 있어서 나름대로 신앙과 관련시켜 이해를 하고 또한 신앙교육에 대해 공감과 긍정적 인식을 통해 협력적 보조자의 역할을 할 수 있었던 것은 무엇보다도 교사들이 기본적으로 기독교 신앙을 가진 신실한 기독교인이면서 나름의 '고백적 신앙'을 갖고 있다는 것이 중요한 요인이 되었다. 케냐는 전반적으로 기독교가 '문화화'되어 있는 국가로서 E초등학교 교사들은 모두 어린 시절부터 기독교 신앙을 가지고 자라는 사람들이었다. 기독교 배경의 가정에서 어린 시절부터 주일학교를 다니고 교사로 봉사하며 자라는 교사들은 예수 그리스도에 대한 개인적인 신앙고백을 가지고 있을 뿐만 아니라 기독교적인 문화와 의식에 익숙하고 신앙교육의 중요성 및 필요성을 이미 인식하고 있었다. 교사들은 대개 어린 시절 가난했던 환경 속에서도 필요한 것을 공급해주고 선한 길로 인도해주는 하나님을 경험하였으며, 이러한 경험을 통하여 예수 그리스도를 자신의 '구원자(Savior)'이자 '인도자(Guided)'로 고백하는 신앙을 가지고 있었다.

이러한 교사들의 신앙은 학생들에게도 '신앙적으로 학습에 대한 동기를 부여'하고, E초등학교의 다양한 신앙교육프로그램에 대해 '열린 마음과 긍정적인 생각'을 갖게 하며, 이에 따라 호기심과 기대를 가지고 학교교육과정을 바라보게 하는 것으로 나타났다.

그러나 두 번째로 교사들이 어린 시절부터 지금까지 겪고 있는 '가난'의 문제는 여러 가지 '교육적 경험의 부족'으로 이어져 국가수준교육과정에 대해서도 제한된 이해를 형성하고, 예체능 및 신앙교육과정에 대해서도 미숙한 이해와 실행을 낳는 요인이 되었다. B교사는 어린 시절 8km 이상을 매일 걸어 다니며 학교를 다닐 수밖에 없는 환경에, 그렇게 학교에 가도 수업이 제대로 이루어지는 경우는 없고, 방과 후에도 물을 떠오거나 장작을 쪼개거나 빨래하는 일 등으로 늘 바쁜 집안일에 참여해야 해서 학업에 집중하기란 도무지 가능하지 않은 환경 속에서 자라왔다고 말하였다. 이러한 가난한 환경은 교사들이 다양하고 창의적인 교육경험을 가질 수 없게 했다. 또한 대개 고등학교에서 높은 성적이 속하지 않은 이들이 초등교육대학에 진학하게 됨으로 인해 학문적 이해와 학습의 정도가 부족하여 교사들은 가르치는 일에 대한 자신감과 전문적 지식을 갖지 못하고 있었다. 그리고 이는 교사들이 예체능 및 신앙교육과정 실행에서 '자율적'으로 자신감을 가지고 참여하기 어렵게 만드는 것으로서 드러나고 있었다.

(2) 학교 환경 요인

다음으로 교사들이 '선발 위주의 교육'에서는 다양한 '정교화 실행'의 모습을 나타내면서도 동시에 예체능 및 신앙교육과정 실행에서는 다소 소극적이고 주인의식이 부족한 모습으로 '타율적 실행'에 머무르게 된 데에는 학교의 여러 환경적 요인이 있었다.

첫 번째는 학교의 '운영자 중심의 교육과정 의사결정체제'가 있었다. E초등학교는 운영자(Director), 교장, 교목, 매니저, 학장(Dean of Studies, D.O.S), 교사로 구성되는 조직체계를 갖추고 있었는데, P교사는 이를 'a chain of command(명령 체계)'로서 설명한다. 특별히 이러한 구조는 예체능 및 신앙교육과정을 개발하고 실행하는 의사결정체제와 관련이 되었다. 모든 예체능 및 신앙교육과정은 운영자와 매니저 선교사 수준에서 먼저 계획하고 개발하여 교사들은 '실행자'로서만 참여하도록 결정되었다는 점에서 그러하다. Wiles & Bondi(1979)에 따르면 교사들은 학교교육과정 개발에 참여함으로써 교육과정에 대한 주인의식(ownership)과 책임감을 갖게 되고 수동적 의무감을 벗어나 자신이 교육과정에 영향을 미칠 수 있는 존재라는 자부심을 갖게 된다. 이러한 점에서 E초등학교가 가진 '운영자 중심의 의사결정체제'는 교사로 하여금 교육과정 주인의식이 결여되게 함으로써 예체능 및 신앙교육과정에서 '타율적 실행'의 모습에 머무르게 하였다.

그러나 동시에 두 번째로는 충분한 교수학습 자료와 교사 복지가 지원되고 있었다는 점을 들 수 있다. 교사들이 E초등학교에 와서 제일 놀란 부분은 바로 안전하고 다양한 '교육시설'이었다. N교사가 보기에 E초등학교는 안전하고 튼튼한 방식의 새로운(improved) 건축물을 가지고 있었으며, 과학실, 예배실, 도서실, 멀티미디어실, 컴퓨터실 등이 별도의 건물로 세워져 있었다. D교사와 C교사는 이러한 시설들이 교사로 하여금 '장기적으로 근무할 동기'를 갖게 하고, '수업 운영의 어려움으로부터 보호'받게 하며, 학생들이 여러 시설물들을 이용하면서 다양한 교육경험을 갖고 경쟁력을 갖추게 되는 것을 '즐겁게 바라볼 수 있게'하는 요인이 된다고 보았다. 그리고 무엇보다 교사에게 '가르치는 일에 대한 동기'를 갖게 함으로써 국가수준교육과정에 관하여 목표 성취를 위한 강화된 관심을 가지고 실행에 참여하게 하는 데 기여하고 있었다.

D교사: (중략) 사립은 많은 시설을 가지고 있어요. 그러다보니 가르치는 일에 대한 동기를 많이 갖게 되죠. 실습을 하고 싶으면 실습을 위한 재료들이 마련이 되고, 시험을 보고 싶으면 시험을 위한 자료도 제공되고, 가르치고 싶으면 여러 종류의 책도 얻을 수 있고. 그러다보니 사립학교 교사들은 스스로 동기부여가 될 수 있어요. 하지만 공립학교에 가면 모든 자료들은 다 정부가 제공해준 것들이며, 때로는 정부가 줄 때까지 몇 년을 기다려야 될 수도 있어요. 그러니 그들은 학교에 대해서 별 대단한 일도 없고, 열심히 할 이유가 없다고 느끼는 거죠. 이게 큰 문제예요. 공립학교 교사들도 이런 재료들을 얻는다면 엄청 열심히 가르칠 걸요? (면담, 2017, 5/12, p.7)

이와 함께 E초등학교는 교사들이 교육에 집중할 수 있는 환경을 제공하기 위하여 '충분한 복지'를 제공하고 있었다. 가장 대표적인 것은 '충분한 먹거리'와 '교사 임금'이다. 교사들은 E초등학교가 교사들에게 풍성하게 제공하는 차(tea), 짜파티(Chapati), 급식, 과일 등에 매우 만족스러움을 나타냈는데, 그것이 하루 종일 수업을 하고 지친 교사들에게 매우 큰 '동기부여'가 되고 있다는 것이다. 또한 H교사에 따르면 E초등학교는 다른 사립학교에 비해 약 2-3배의 임금을 교사들에게 지급하고 있을뿐더러 이요한(가명) 선교사에 따르면 공립학교 교사 임금과도 거의 비슷한 수준으로 점차 맞추어지고 있고, 정확한 날짜에 지급되어서 교사들에게 일에 대한 동기를 제공하고 있었다.

마지막으로 학교 환경 요인의 세 번째 요소는 'Self-discipline이 잘 된 아이들'에 있었다. 교사들은 그들이 '좋은 성적 거두기'라는 목표 성취를 위해 열심을 내어 수업에 집중할 수 있는 이유 중 하나로 E초등학교 학생들만이 갖는 독특한 특성을 이야기하였다. 그것은 바로 '훈육 혹은 징계(discipline) 할 일이 없다'는 것이었다. 그리고 이는 학생들이 스스로 먼저 각 개인이 가진 '신앙적 양심과 태도 기준'에 따라 자신을 잘 다스릴 줄 알기 때문으로 인식하였다. 또한 학업에 긍정적 의지를 가지고 있는 아이들이어서 '좋은 성적 거두기'를 위한 목표 성취를 위해 국가수준교육과정 실행에 적극적으로 참여하는 태도 유익한 요인이 된다고 보았다. 요컨대, E초등학교의 신앙교육과정은 학생들의 도덕적 태도와 의식 함양에는 긍정적 영향을 미치고 있었다고 할 수 있다.

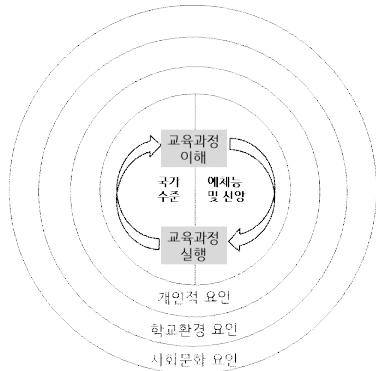
(3) 사회문화 요인

마지막으로 교사들이 국가수준교육과정을 지나치게 임시 위주로 이해하고 예체능교육과정에 대한 중요성을 덜 인식하며 서둘러 실행하게 된 데에는 케냐 사회의 교육 제도 및 문화 요인이 있었다. 대표적인 것으로는 '임시위주의 교육문화'와 '사립교원의 제도적 불안정성'으로 나타났다.

먼저, 앞서 언급한 바와 같이 케냐는 매우 '임시 위주의 교육제도 혹은 문화'를 가지고 있었다. 이러한 임시 위주의 교육문화는 E초등학교 교육과정 안에서도 여러 모습으로 나타났는데, 대표적인 것이 당해에 K.C.P.E를 치르는 8학년 학생들을 '후보자(candidate)'라고 부르면서 1학기부터 시험을 위한 분위기를 형성하는 것이었다. 특히, K.C.P.E가 시행되는 10월에는 E초등학교뿐만 아니라 모든 학교들이 '수험생을 위한 기도회(candidate prayer service)'를 열어 기도하는 모임이 있기도 하였다. 요컨대, 케냐 사회의 교육 분위기가 K.C.P.E라는 시험을 중심으로 형성되어 있고 그것이 교육과정 운영과 교사들의 교육과정에 대한 인식, 나아가 학생들의 교육과정에 대한 인식에까지도 영향을 미치는 요인이 되고 있었다는 것이다.

다음으로는 케냐 사회가 가진 '사립교원의 제도적 불안정성'이 있다. 사립학교인 E초등학교 교사들은 소위 '계약직 임용대기자'의 신분으로서, 정부로부터 임용이 되어 공립학교로 발령이 나면 언제든

‘미련 없이 떠날 준비’를 하고 있고 또한 ‘떠나고’ 있었다. 대부분 교사들은 공립학교로 가면 교육환경이 더 열악해지고 수업 자체가 이루어지기도 어려운 불안정한 상황에 놓일 것임을 알면서도 미련 없이 떠나고 있었는데, B교사는 그럴 수밖에 없는 이유에 대하여 세 가지로 설명하였다. 그것은 바로 ‘직업의 안정성’, ‘퇴직 후 연금’, 그리고 ‘월급(교사임금)’이었다. 그 중에서도 가장 주된 이유는 ‘직업의 안정성’으로 교사들이 느끼기에 사립교원은 계약직으로 ‘언제 잘릴지 모른다’는 불안감 속에 늘 놓이게 했다. 이러한 제도적 불안정성은 사립교원이 양질의 교육환경 속에서 교사로서 성장할 수 있는 기회조차도 ‘일시적’인 것으로만 만들어 버리게 하는 데 영향을 미치고 있었다. 이는 곧 기독교학교로서 해외 한국계 미션스쿨이 학교교육과정을 운영하는 데 있어 ‘장기적으로 헌신된 교사’를 얻지 못하게 된다는 것과 연결이 된다. 또한 떠나는 교사들로 인한 잦은 교사 교체는 교사공동체를 어수선하게 만들고, 교사들이 교육활동의 보조자를 넘어서서 교육과정의 주인의식을 가지고 움직이도록 훈련해나가는 과정을 어렵게 만드는 요인이 되고 있었다. 이상의 연구결과에서 나타난 교사들의 교육과정 이해, 실행, 요인의 관계를 정리하여 나타내면 다음 [그림1]과 같다.



[그림 1] 케냐 E초등학교 교사들의 교육과정 참여 특성(이해, 실행, 요인 간 관계)

V. 결론 및 제언

이러한 연구 결과로 다음과 같은 결론과 제언을 얻을 수 있다.

첫째, 교사들의 국가수준교육과정에 대한 이해와 실행에서 교사들의 교과지식에 대한 비성경적 이해가 ‘선발 위주의 교육과정’의 충실한 실행에 결정적 영향을 미쳤다. Greene(1998)은 모든 지식은 하나님이 창조하신 창조세계에 관한 ‘사실’들뿐만 아니라 각각에 하나님이 부여하신 ‘가치’와 ‘의미를 지니고 있으므로 학교에서의 공부는 바로 하나님이 각 사실들에 부여하신 의미와 가치를 발견하도록 돕는 것’이라고 하였다. 또한 Palmer(1993)는 성경적인 삶의 개념은 ‘인격성’에 근거한 것으로 지식은 소위 말하는 은행 저축식 교육(banking system education)처럼 주입식으로 전달하고 암기하면서 축적해야 하는 대상이 아니라 관계적으로 하나님을 사랑함을 통해 탐구되어야 한다고 보았다. 그러나 본 연구결과에

서 드러난 바와 같이, 교사들은 그의 기독교인으로서의 양심에 따라 교과지식이 하나님이 창조하신 세계와 관련된 것으로 보기는 하였으나 그것은 단순한 사실들의 집합일 뿐 우리가 사랑으로 반응해야 할 ‘인격적 지식’ 혹은 ‘하나님의 계시’로 보지는 못하고 있었다. 그리고 이러한 교사들의 ‘교과에 대한 지식’ 및 ‘교수에 관한 지식’(Darling-Hammond & Bransford, 2005; 이경진, 2006에서 재인용)은 ‘좋은 성적 거두기’를 위한 교육과정 실행의 유지로 드러났다. 따라서 해외 한국계 미션스쿨 교사들이 성적 이상으로 ‘응답하는 제자도’의 목표를 가지고 기독교적 교육과정을 실행할 수 있기 위해서는 현직인 교사들을 위한 ‘기독교사 연구’가 필요하며, 이는 선교사를 파송한 교단 및 선교기관의 협력을 통해 기독교 교육을 위한 공동체적 지지기반을 제공하는 것으로서 실천될 수 있다고 하겠다.

둘째, 예체능 및 신앙교육과정에 대한 교사들의 ‘명확하지 않은 이해와 훈련’이 선교사와 다른 해석을 가지고 교육과정 실행에 참여하게 만드는 데 영향을 미쳤다. 추광개·최화숙(2010)이 정리한 교사의 교육과정 실행에 영향을 미치는 요인을 살펴보면 ‘교육과정 자체 요인’으로서 ‘교육과정 내용의 명확성’은 교사의 실행에 중요한 한 요인이 된다. 본 연구결과에서 드러난 바와 같이, E초등학교 교사들은 E초등학교를 통해 처음 경험하는 예체능 및 신앙교육과정의 목표와 내용, 방법 등에 관하여 공유된 명확한 이해를 가지고 있지 않았다. 저마다 ‘모험적 실행’을 통해 일단 참여하면서 나름대로 관찰하고 해석하는 것을 통해 이해를 형성하였을 뿐이다. 그래서 이는 선교사들이 의도한 것과 다른 모습이기도 했고, 교사 입장에서는 매우 고군분투하는 과정이어야 했다. 최진영·이경진(2008)은 연구를 통해 5년 미만의 교사들일 경우 새로운 교육과정 소개 시 표면적 교육과정 실행을 위해서는 ‘교사신념’을 바꾸는 것에 주목하고 깊이 있는 실행을 위해서는 ‘교사지식’을 강화하는 것이 필요함을 나타냈는데, 이러한 점에서 E초등학교 교사들의 경우 부인한 시기 에 학교의 예체능 및 신앙교육과정에 대한 소개와 신념을 공유하는 교사연수의 과정이 제공될 필요가 있다고 하겠다. 그리고 이를 위해서는 무엇보다 선교사 및 교장, 교목들 사이에서 먼저 공유된 학교교육과정에 대한 명확한 이해와 비전이 세워져야 할 것이다.

셋째, 교사들이 교육과정 실행에 참여하면서 ‘정교회 실행’의 모습까지 나아간 데에는 교사들이 가지고 있는 ‘교육과정 주인의식(ownership)’이 중요하게 작용했다. 교육과정 주인의식이란 일종의 소속감을 의미하는 것으로서, 최근 ‘주인의식’의 개념은 교육개발협력 분야에서도 중요한 요소로 간주되고 있다 (Smith, H., 2005). 그러나 본 연구에서 드러난 바와 같이 E초등학교 교사들은 국가수준교육과정에 관해서는 ‘교사의 일’로 나름의 주인의식을 가지고 있어서 ‘학습자에 대한 관심’으로의 변화에 따라 ‘정교회 실행’의 모습까지 나아갔지만, 예체능 및 신앙교육과정에서는 그러지 못했다. ‘선교사의 일’이라고 보는 주인의식이 배제된 이해에 따라 소극적으로 타협하며 참여하는 데 의의를 둔 것이다. 따라서 선교의 파트너이자 궁극적 교육과정 실행의 주체라고 할 수 있는 현직인 교사들의 주인의식 함양을 위해서는 선교사와 교사들 사이의 ‘교육적 대화’가 회복되고, 교사들을 개발과정에 참여시키려는 과정이 요구된다. 그러나 미션스쿨이라는 본연의 목적에 따라 무엇보다 중요한 것은 ‘선교를 위한 교육’이 아닌 ‘선교 할 수 있는 교육’이 되기 위하여 ‘살림의 의식’을 공유하는 일이다. 그러므로 해외 선교지에서 실행하는 기독교적 교육과정이 현직인들에게 의미 있는 것으로 실천되기 위해서는 첫째, 선교사가 현장에 대한 이해를 바탕으로 교육이 그 땅에서의 ‘살림’을 지향하는 것이 될 수 있도록 교사들을 격려하며 둘째, 교사들이 가진 최소한의 전문성을 인정하고 교육과정에 관해 대화하는 가운데 선교의 동역자로 함께 개발·실행해 나가는 과정이 필요하다. 그리고 이는 하나님나라의 비전 안에서 하드웨어적 지원과 더불어 놓치지 말아야 할 시급한 과제임을 인식하는 것이 무엇보다 필요하다고 하겠다.

참고문헌

- 구장이(2005). “교육 선교에 관한 연구: 페루의 호산나 학교 사역을 중심으로.” 석사학위논문. 장로회신학대학교.
- 권낙원 외(2006). “교육과정 실행 수준 결정 요인 탐색.” 『교육과정연구』, 24(3), 87-106.
- 김동규 · 김상범 · 김현수(2017). “개발도상국의 예체능교육 실태 및 협력방안.” 『음직임의 철학: 한국체육철학회지』, 25(4), 1-26.
- 김옥실(2016). “교육선교를 통한 지역사회 활성화 연구: 케냐 AIC Ebenezer Academy를 중심으로.” 석사학위논문. 장로회신학대학교.
- 김진희(2017). “감보디아 초등교육 및 초등교사 쟁점 분석과 교육개발협력에의 시사점 탐색.” 『비교교육연구』, 27(1), 77-96.
- 문상철(2014). “한국교회의 교육선교 현황과 발전방안.” 한국선교연구원.
- 박상진(2006a). 『기독교학교교육론』. 예영커뮤니케이션.
- 박상진(2006b). “입시에 대한 기독교교육적 이해.” 『기독교교육논총』, 18, 99-129.
- 박상진(2010). “기독교교육학과 학교교육.” 기독교학교교육연구소 기획(2010). 『학교교육에 대한 기독교적 이해』. 교육과학사.
- 박순경(2003). “교육과정 탐구 주체로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점.” 『교육학연구』, 41(2), 75-92.
- 박환보 외(2016). “교육개발협력 사업에 참여한 교사의 경험에 관한 탐색적 연구.” 『한국교회 교육연구』, 33(2), 287-311.
- 변창욱(2015). “내한(來韓)선교사의 교육선교(1884-1940): 한국교회의 교육선교에 주는 선교적 함의.” 『선교와 신학』, 36, 139-172.
- 손승희(2008). “교육과정 실행과 실행형태의 탐색: 연구동향과 발전방향.” 『교육연구논총』, 29(2), 1-20.
- 유성상(2010). “한국의 기초교육분야 개발협력 현황과 정책개선을 위한 과제 탐색.” 『한국교육논단』, 9(1), 227-249.
- 임진철(2006). “교육선교를 통한 인도 선교 방안: 인도의 마하라슈트라주 지역의 에피파니, MFD, 만쿠르드 기독교학교를 중심으로.” 석사학위논문. 총신대학교.
- 이정미(2008). “기독교세계관을 지향하는 기독교초등학교 교사의 교육과정 재구성 사례연구.” 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 이용돌(2008). “필리핀 선교의 교육 사역에 관한 연구: 바탕가스 장로교회 사역을 중심으로.” 석사학위논문. 장로회신학대학교.
- 채 란(2012). “감보디아 기독교초등학교의 교육실행과정에 관한 사례연구.” 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 추광재 · 최화숙(2010). 『교육과정의 이해』. 강현출판사.
- 최수남(2010). “탄자니아 선교전략: 유아교육중심으로.” 석사학위논문. 총신대학교.
- 최진영 · 이경진(2008). “실행의 깊이에 따른 교사신념 및 지식과 교육과정 실행 간의 관계: 초등 사회과 수행평가를 중심으로.” 『교육과정연구』, 26(1), 103-126.
- 한경훈(2015). “교육선교를 통한 풍교민주공화국 선교활성화 방안: 자유대학교를 중심으로.” 박사학위논문. 장로회신학대학교.
- 한국일(2000). “선교와 오이쿠메네: 에큐메니칼 관점에서 본 선교신학의 다섯 가지 주제에 관한 연구.” 『선교신학』, 4, 185-218.
- 한재광(2014). “한국 개신교개발FBO의 특성과 유형화에 관한 연구.” 『국제지역연구』, 17(4), 313-348.
- Brummelen, H. W. (2002). *Steppingstones to curriculum: A Biblical path*. 이부형 역(2006). 『기독교적 교육과정 디딤돌』. 서울: IVP.
- Brummeln, H. W. (2009). *Walking with God in the Classroom*. (3rd ed.) 안종희 역(2014). 『교실에서 하나님과 동행하십니까?』. 서울: IVP.
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Greene, A. E. (1998). *Reclaiming the future of Christian education: A transforming vision*. 현은자 · 정희영 · 황보영란 역(2000). 『알버트 그린 박사의 기독교세계관으로 가르치기』. 서울: CUP.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. (2nd ed.) 양성관 외 공역(2011). 『학교 변화와 혁신: 패턴, 원리, 당면과제』. 학지사.
- Hagreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. 진동섭 역(2014). 『교직과 교사의 전문적 자본: 학교를 바꾸는 힘』. 교육과학사.
- Jaime M. Kang(2006). “Contextualization: Another challenge of Christian education in the time of globalization.” *Journal of Christian Education & Information Technology* 10, 71-89.
- Jooseop Keum (Ed.) (2013). *Together towards Lié: Mission and Evagelism in Changing Landscapes - with a Practical Guide*. 정병준 역(2016). 『함께 생명을 향하여: 변화하는 세계 지형 속에서 선교와 전도』. 대한기독교서회.
- Lee, H.(2017). “The Pedagogy of Shalom: What, How, Why, and Who of Faith-Based Education.” in Heekap Lee & Paul Kaak (Ed.) (2017). *The Pedagogy of Shalom*. Singapore: Springer.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. (2nd Ed.) Jossey-Bass.
- Mueller, K. & Sundermeier, T. (1987). *Lexikon missionstheologischer Grundbegriffe(German Edition)*. 한국기독교학회 선교신학회 편역(2003). 『선교학사전』. 서울: 다산글방.
- Palmer, P. (1993). To know as we are knows: Education as a spiritual journey. 이종태 역(2000). 『가르침과 배움의 영성』. 서울: IVP.
- Palmer, P. (1998). The courage to teach. 이종인 · 이은정 역(2005). 『가르칠 수 있는 용기』. ㈜한문화멀티미디어.
- Rusell, L. M. (1970). *Christian Education in Mission*. 정웅섭 역(1972). 『기독교교육의 새 전망』. 서울: 대한기독교서회.
- Smith, H. (2005). “Ownership and capacity: Do current donor approaches help or hinder the achievement of international and national targets for education?”, *International Journal of Educational Development*, 25, 445-455.
- Sunquist, S. (2013). *Understanding Christian mission: participation in suffering and glory*. 이용원 · 정승현 역(2015). 『기독교 선교의 이해: 고난과 영광에의 참여』. 인천: 주안대학원대학교출판부.
- UN(2015). *Transforming our World: The 2030 agenda for sustainable development*.
- van Dyk, J. (1997). *Letters to Lisa*. 박상호 역(2012). 『기독교적 가르침, 그게 뭐가요?: 리자에게 쓴 편지』. 서울: 교육과학사.
- Wolterstoff, N. (2004). *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. 신영순 · 이민경 · 이현민 역(2014). 『살롬을 위한 교육』. 서울: SFC 출판부.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4th ed.) 신경석 · 서아영 역(2011). 『사례연구방법』. 서울: 한경사.