

기독교 교육과정개발을 위한 교육과정개발이론의 검토와 그 활용

김정효(이화여자대학교 초등교육과 교수)
이해지(이화여자대학교 부속초등학교 교사)

논문초록

기독교교육과정과 관련한 연구들은 북미의 기독교교육과정개발이론들, 즉 반브루멜른의 이론과 오버만과 존슨의 이론에 집중되어 있다. 기독교교육과정개발에서 일반 교육과정이론은 그 이론이 기반으로 하고 있는 기독교적 인식론과는 다른 인식론적 전제 때문에 쉽게 활용되지 못하여 왔다. 그러나 각 이론이 기반으로 하는 인식론적인 전제를 받아들이지 않더라도 각 교육과정개발이론들은 기독교적 인식론에서도 받아들여 사용되어질 만한 다양한 전략들이 있다. 기독교 교육에서 이러한 각 교육과정개발이론의 다양한 전략들을 교육과정재구성에 기용하여 활용한다면 기존의 기독교교육과정개발이론이 가지는 제한점을 극복하게 해 줄 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 1) 대안으로 사용되어온 기독교적 교육과정개발이론인 오버만과 존슨의 이론과 반브루멜른의 이론을 중심으로 기독교교육과정개발이론의 제한점을 검토하고 2) 일반교육과정개발이론이 가지는 전략적 장점을 타일러모형, 숙고모형, 그리고 프레이레 모형을 중심으로 검토하고 이러한 교육과정개발이론의 전략적 활용의 예를 제시한다. 본 연구의 이러한 시도는 기독교교육과정개발이론의 단편적인 수용에서 벗어나 비판적인 발전적 수용을 가능하게 하며 기독교교육과정개발자들에게 다양한 개발전략을 제공하게 될 것이다.

주제어: 기독교교육과정, 교육과정개발, 기독교세계관

* 2011년 2월 11일 접수, 3월 11일 수정, 3월 21일 게재확정.

본 연구는 2007학년도 이화여자대학교 교내연구과제 지원에 의한 연구임

I. 서론: 일반 교육과정개발이론의 활용의 필요성

기독교세계관에 입각하여 교과교육과정을 재구성하려는 노력은 우리 사회에서는 약 20여 년 전부터 기독교사모임들과 기독교안학교운동 등을 중심으로 이루어져왔고, 최근 기독 교사들의 재교육에서는 기독교교육과정 재구성에 대한 이론과 실습이 주요한 부분을 차지하게 되었다. 이와 관련한 연구들을 살펴보면 이러한 경향들은 다음과 같은 이유들을 배경으로 한다(김정호, 2010: 161). 그간의 ‘미션스쿨’로 불렸던 기독교학교와 한국교회가 신앙과 삶(직장과 학업 등)을 분리하는 이원론에 묶여 기독지성을 길러내지 못하여 사회의 전문영역에서 빛과 소금으로 역할하지 못하였다는 비판아래에 이러한 이원론적인 사고에서 벗어나 삶의 모든 영역에서 기독인으로서 회복된 삶을 살며 세상에 영향력을 끼치기 위해서는 교과교육과정을 기독교적 세계관으로 가르칠 수 있어야 한다는 반성을 하게 된 것이다.

이와 다른 또 다른 측면의 배경은 토마스 쿤(1962) 이후 사회과학에서 벌어진 파라다임(paradigm)의 논쟁을 배경으로 한다. 현대사회는 포스트모더니즘의 대두로 일반 학문 세계에서는 파라다임의 논쟁이 일어나게 되었고, 이는 교육과정이론분야에서는 (Pinar, 1988; Giroux et al., 1981) 재개념화 논의를 촉발하게 되었다. 모든 교육과정의 담론은 그것이 기반으로 하는 파라다임과 무관하지 않으므로 교육과정은 그것에 배어있는 세계관을 가르치는 것이란 것을 교육학자들이 인식하게 된 것이다. 미국교육과정의 변천에 대해 교육사학자 클리바드(Kliebard, 1986)는 교육과정개혁 운동의 배후에는 항상 첨예하게 대립한 이해집단이 자신의 이데올로기에 따라 학교에서 무엇을 가르칠 것인지의 아젠다를 가지고 치열한 싸움을 벌여왔다고 지적하고 있다. 이는 기독교육자들에게 학문과 지식은 가치중립적이란 모더니즘적 사고에서 벗어나 기독교적 세계관에 입각해 기독교 교육을 새롭게 세워나가려는 노력을 하게 하였다.

최근에 이루어진 관련연구들은 기독교학교에서 기독교 교육이념의 구현을 기독교 교육과정 재구성에서 찾고자 하는 연구(김기웅, 2008; 김정호, 2009; 김정호, 2010; 김희자, 1998; 이성희, 2004; 이정미, 2008; 이해지, 2011; 정희영, 2008)가 많이 있다. 특히 신학대학교나 기독교대학교의 교육대학원을 중심으로 한 석사학위 논문 수준에서는 유, 초, 중등학교의 기독교교육과정을 위한 연구(김복환, 2010; 김중훈, 2009; 김지현, 2008; 송혜영, 2010; 엄재관, 2001; 옥봉수, 2008)들이 매우 활발하다. 이러한 기독교육

과정 연구들의 기저가 되는 시도들이 있는데, 기독교 세계관으로 특정주제를 해석하는 연구(강란혜, 2003; 박창우, 2009; 이경직, 2006; 전광식, 1997), 기독교 세계관에 의한 교육철학적 연구(정희영, 2000; 정희영, 2003, 정희영, 2008 등), 기독교 세계관에 의한 각 학문분야의 해석(김유신, 1992; 이경직, 2006; 이대식, 1992; 이상훈, 2007; 한만수, 1997; 황은영, 2007) 등이 있다.

이러한 연구 중 기독교교육과정과 관련한 연구들은 북미의 기독교교육과정개발이론들 반브루멜른 이론과 오버만과 존슨의 이론의 적용에만 거의 집중되어 있다. 그러나 그 간 일반 교육과정분야에서는 다양한 개발이론과 개발 전략들이 있어왔다. 그러나 기독교교육과정개발에서는 그 이론이 기반으로 하고 있는 세계관적 오류 때문에 쉽게 활용되지 못하고 있는 것이 사실이다. 그러나 각각의 교육과정개발이론 들은 부분적인 진리를 포함하고 있을 뿐 아니라 각 개발전략들은 사실 인식론적인 배경과 분리되어 충분히 사용되어질 수 있다(4장에서 예를 들).

아더 홈스(Homles, 1991)는 그의 책 ‘모든 진리는 하나님의 진리다(All truth is God’s truth)’에서 진리는 어디서나 누구에 의해 발견되든 모두 하나님의 진리인데 왜냐하면 하나님은 모든 것에 대한 모든 진리의 근원이요 규범이기 때문이라고 진리의 단일성에 대해 말한다. 또한 ‘우리가 비록 지금은 부분적으로 인식하고 희미하게 보지만 우리가 보고 인식하는 진리는 하나님 자신이 이는 인지가능한 전체와 이념적으로 부합하는 통일된 것’이라고 말했다.

따라서 우리가 발견하는 단일하고 통일된 진리에 대해 비기독교인들도 기여할 수 있다. 낸시 피어스(Pearcey, 2006)는 ‘비기독교인들도 하나님의 세계에서 활동하고 하나님의 형상을 지니고 있으며 하나님의 일반은총으로 삶이 지탱되고 있기 때문에 참 지식을 부분적으로 발견할 능력이 있다’고 말한다. 그러나 비기독교인들이 만들어낸 전반적인 사고체계는 성경적 원리에 근거하고 있지 않기 때문에 궁극적으로 그릇될 수밖에 없다. 그러나 그리스도인은 그들의 통찰력을 환영하는 자세를 지녀야 한다는 것이다.

따라서 교육과정에 대한 기독교적 접근은 그동안 교육과정개발 분야에서 이룩한 다양한 발견에 대해 비판적이면서도 건설적인 태도를 견지하여야 한다. 그동안 우리는 교육과정학 분야에서 학문과 신앙은 무관하다고 생각하거나 학교교육과정을 가치중립적인 것으로 받아들여 왔던 데에서 돌이키려는 다양한 노력을 해왔다. 각 교육과정을 어떻게 창조, 타락, 구속이라는 기독교세계관으로 물들일 수 있을지에 대해 고민하면서

성경과 일반학문에서 발견한 지식들을 연결하기 위한 기독교 교육과정개발전략에 몰두해 왔던 것이다. 그러나 우리의 기독교교육과정개발에 대한 노력에서 일반 교육과정 개발이론을 경계하고 비판하기만하고 그것이 가진 건설적 측면을 보고 활용하지 못한다면 신앙을 학문과 분리해왔던 협소한 시각에 또 다시 갇히는 오류를 범하게 되는 것일지도 모른다.

따라서 본 연구에서는 1) 대안으로 사용되어온 기독교교육과정개발이론인 오버만과 존슨(Overman and Johnson)의 이론과 반브루멜른(Van Brummelen)의 이론을 중심으로 기독교교육과정개발이론을 검토하며 어떠한 한계가 있는지 살펴본다. 그리고 2) 일반교육과정개발이론이 가지는 한계는 무엇이며 이것이 가지는 전략적 장점은 무엇인지 검토함으로써, 이러한 일반교육과정개발이론의 전략적 활용의 예를 제시하려고 한다. 본 연구의 이러한 시도는 기독교교육과정 개발에서 기독교교육과정 개발이론만의 단편적인 수용에서 벗어나 비판적인 발전적 수용을 가능하게 하며 기타 다양한 개발 전략을 제공하게 될 것으로 생각된다.

II. 기독교 교육과정 개발 이론의 검토

기독교학교운동과 함께 기독교사와 기독교교육과정학자들은 북미의 개발이론에 치중하여왔던 것이 사실이다. 그 대표적인 이론이 오버만과 존슨의 BWI(Biblical Worldview Integration) 모형과 반브루멜른의 교육과정 개발모형이라 할 수 있는데, 여기서는 이 두 가지 기독교교육과정 개발이론의 특징을 간단하게 살펴보고, 각 이론의 제한점을 검토하기로 한다. 이러한 시도는 기독교교육과정 개발에 있어 일반교육과정개발 이론을 전략적으로 활용할 수 있게 하는 방향을 제시하게 될 것이다.

오버만과 존슨, 그리고 반브루멜른이 제안하는 기독교교육과정 개발이론에서 각각 단계별로 강조하는 바를 개략적으로 요약하면 [그림1]과 같다.

오버만과 존슨(2003)의 기독교교육과정개발이론은 실제 교실에서 이루어지는 수업의 성경적 통합을 강조하고 있다. 이는 실제 교실에서 일어나는 삶의 모든 영역을 성경적 세계관이라는 보다 큰 그림과 연결할 수 있도록 하는 것이다. 교과와 지식과 성경적 요소를 연결시키는 것에 초점을 둔다. 이를 위해 다룰 단원과 차시의 학습목표와 내용

을 정한 후, 그와 관련한 성경적 세계관요소를 결정하고, 구체적인 성경진리(구절)을 연결하고, 성경적 세계관 통합 목표를 수립한다. 이렇게 정리된 기존의 내용과 통합시킬 내용이 정해지면 마지막으로 그것을 통합시킬 시점이나 방법 등을 계획한다.

오버만과 존슨의 모형	반브루멜른의 모형
<ul style="list-style-type: none"> • 교과목과 단원 및 차시를 결정 • 가르칠 수업의 목표/결과를 기술 • 수업 계획(교과 내용) • 성경적 세계관 요소 (하나님, 창조, 인류, 도덕체계, 목적) • 구체적 성경 진리 • 성경적 세계관 통합 목표 • 통합 계획 • 수업 후 소감 	<ul style="list-style-type: none"> • 중요하고 적절한 주제 정하기 • 아이디어 브레인스토밍하기 • 단원의 초점 명확히 하기 • 학습활동 고안하고 채택하기 • 정부표준 통합시키기 • 일정표 계획하기 • 학습자료 선택하기 • 학생 평가 계획하기 • 단원의 효과성 재고하기

출처: 이해지(2011)

[그림1] 오버만과 존슨 모형과 반브루멜른 모형의 절차

이렇게 크게 3단계로 이루어지는 BWI 통합 모델에서, 특히 오버만과 존슨이 강조하는 것은 학습의 목표를 기술하는데 있어, 성경내용을 통합시킬 목표를 기존의 수업 내용에서 설정한 목표보다 낮은 사고 수준의 형식으로 기술할 것을 권장하는 점이다. 즉, 기존의 수업 내용에서 ‘추론’하는 사고 수준의 수업 목표가 설정되어 있는 경우에, 성경내용을 통합시킬 목표에서는 적어도 ‘추론’하는 사고 수준보다는 낮은 사고 수준인 ‘관찰’ 등과 같은 사고 수준의 목표만을 수립할 것을 주장하는 것이다. 이것은 통합할 목표에 명시된 사고 수준이 기존의 학습 목표에 명시된 사고 수준을 넘어서지 못하게 하기 위함이라고 한다. 그 이유는 만약 통합 목표의 사고 수준이 기존의 학습 목표의 사고 수준을 넘어서 버리게 되면, 수업의 통합 요소가 학습 목표의 의미를 퇴색시키는 경향이 있다고 보기 때문이라는 것이다.

오버만과 존슨의 BWI모형의 이러한 특성은 기독교교육과정 개발에 있어 교육과정의 구체적인 특정 차시안을 성경적 세계관으로 통합하는 것을 용이하도록 한다. 오버만과 존슨의 모형에서는 기독교교육과정으로 개발하는 교육과정을 이미 개발되어 있는 기존의 교과 내용을 재구성하는 방식으로 접근함으로써, 역사적으로 시간과 공간을 초월

하여 발견, 정리된 인류의 지식 체계를 받아들이고 그것을 기독교 세계관과 연결하여 재구성한다. 이는 교육과정개발에서 포괄해야 하는 많은 요소들을 이미 가지고 있는 기존의 교육과정을 재구성하는 것으로, 기독교교육과정을 재구성하는 교사로 하여금 기존의 교육과정과 기독교세계관의 통합이라는 본질적인 작업에 집중할 수 있게 한다. 따라서 오버만과 존슨의 BWI모형은 재구성하는 교육과정을 국가에서 제시하는 표준과 통합시킬 방식에 대해 교사가 숙고하는 과정을 구체적으로 제시하는 방식으로서, 실제 수업을 할 수 있도록 하는 차시안 개발에 용이하다고 할 수 있다.

그러나 이러한 특성은 두 가지 측면에서 제한점을 갖는다. 먼저, 오버만과 존슨의 모형을 따를 때에는 믿음, 영의 세계, 죽음, 예수님 등과 같은 내용을 명시적으로 다룰 수 있는 여지가 거의 없다. 왜냐하면 오버만과 존슨 모형의 출발점이 되는 기존의 교육과정에서는 이미 그런 내용들을 배제시키고 있기 때문이다. BWI모형의 출발점이 되는 기존의 교육과정은 국가에서 제시하는 표준적인 내용이기 때문에 세속적 관점에서 학교에서 ‘중립적’이고 ‘과학적인’ 진리로 받아들여지지 못하고 있는 내용들, 그러나 기독교교육과정에서는 매우 중요한 주제인 믿음과 성령, 예수님 등과 같은 내용을 명시적으로 다룰 수 있는 소지가 원천적으로 없는 것이다. 이러한 점은 이 모형으로 ‘기독교교육과정을 개발했던 교사들이 경험하는 한계인데 이를 한 연구에서는 교사들이 느끼는 ‘답답함(이해지, 2011: 87)’이 된다고 표현되기도 하겠다.

그리고 더욱이 오버만과 존슨은 BWI 모형에서 학습의 목표를 기술하는데 있어, 성경 내용을 통합시킬 목표를 기존의 수업 내용에서 설정한 목표보다 낮은 사고 수준의 형식으로 기술할 것을 권장하고 있기 때문에, 성경적 주제를 사고 수준까지 고려하여 목표로 통합하는 것이 쉽지 않다. 더 나아가 이러한 방식은 오히려 실제로 성경적 세계관과 기존의 수업을 ‘연결’하기만 할 뿐, 그 이상 재해석하여 새로운 교육내용의 개발을 힘들게 한다. 실제로 오버만과 존슨도 이 모형에 대한 설명을 할 때, 교과의 지식과 성경적 요소를 ‘연결’시키는 것에 초점을 둔다고 밝히고 있다. 그러나 이것은 이 모형에서 지향하는 목표인 실제 교실 안팎에서 일어나는 삶의 모든 영역을 성경적 세계관으로 볼 수 있도록 보다 더 큰 그림을 제시하는 데에는 제한적일 수 있다.

한편 반브루멜른(2002)의 기독교교육과정개발이론은 기독교 세계관의 주요요소 즉 창조, 타락, 구속, (회복)을 통해 교육과정 개발을 할 수 있도록 원리를 제시해주는 방식의 모델이다. 즉, 반브루멜른은 기독교적인 가르침의 의미를 기독교적인 세계관을 반

영하는 교육과정 속에서 찾는다. 기독교적인 세계관에 기초한 단원을 계획하거나 개정하는 과정을 제안한다. 이를 위해 먼저 기독교 세계관에서 볼 때 다룰만한 중요하고도 적절한 주제를 선택하여, 그 주제를 다룰 수 있는 아이디어를 브레인스토밍하면서 단원에서 다룰 기독교 세계관을 명료화한다. 그렇게 정해진 주제에 기존의 교육과정과 관련한 정부표준을 통합시키고, 학습활동과 일정 및 학습자료, 학생 평가와 개발된 단원의 평가를 계획하는 절차를 밟도록 하고 있다.

이러한 절차로 이루어지는 반브루멜른의 교육과정개발모형에서, 특히 그가 강조하는 것은 단원의 성격이다. 그가 언급하는 ‘단원’은 가르치려는 교육과정내용을 의미하는데 ‘총체적’인 특성을 지녀야 한다고 강조한다. 특별히 ‘통합적’이라는 용어와 대비하여 단원이 ‘총체적’으로 개발되어야 한다고 주장하는데, 그것은 하나의 단원이 뚜렷한 초점을 갖는 한 가지 주제를 중심으로 통일체를 형성하는 것의 중요성을 나타내는 말이다. 왜냐하면 단원이 총체적으로 개발되었을 때 내적 통일성, 외적 일관성, 타당하고 의미 있는 실제의 양상을 갖기 때문이라는 것이다. 여기서 ‘내적으로 통일되어 있다’는 것은 수업에서 이루어지는 모든 활동이 통일된 주제 하에 이루어짐을 의미한다. 그리고 ‘외적 일관성을 이룬다’는 것은 총체적으로 개발된 단원이 학교의 전반적인 목표와 교과목의 목표를 달성하도록 해준다는 것을 의미한다. 마지막으로 ‘타당하고 의미 있는 실제의 양상을 갖는다’는 것은 단원에서 다루는 주제에 대한 실제적인 양상과 단원의 중심 개념들 간에 의미있고 자연스러운 상호연관성을 이루게 된다는 말이다.

반브루멜른의 기독교교육과정 개발모형의 이러한 특성은 기독교적 세계관에서 다루어야 하는 중요하고도 적절한 주제를 다루기에 보다 용이하다. 즉, 기독교 세계관에서 볼 때 의미있는 주제들 예컨대 성령과 예수님 등과 같은 주제를 교육과정 내용으로 포함시킬 수 있다. 그가 들고 있는 주제의 예들 중에는 ‘우체부’를 소재로 하는 단원을 보면, ‘이웃을 돕는 사람들’, ‘이웃 사랑’, 나아가서 ‘예수님의 사랑’ 등의 주제를 다루게 된다. 이같이 기독교 세계관과 관련하여 보다 포괄적인 주제를 다룰 수 있도록 하는 반브루멜른의 개발 모형에서는 성경과 관련된 주제들을 보다 자유롭게 다룰 수 있다. 이는 기독교교육과정 개발에서 볼 때 중요한 측면으로서 기독교사들이 기독교교육과정을 개발할 때 기독교 세계관을 명시적으로 다룰 수 있는 폭을 넓게 해준다. 그리고 이 모형에서는 교사들이 기독교교육과정을 개발할 때 단원 수준에서 개발하도록 함으로써, 단원에서 다루는 주요 지식과 그 지식을 다루는 방식을 기독교세계관으로 점검

하게 한다. 이는 단원에서 다루는 전체적인 내용을 기독교세계관으로 검토하여 정리한 주제를 가지고 수업할 수 있도록 교사들이 계획하는데 용이하도록 돕는다.

그러나 이상의 반브루멜른 이론과 오버만과 존슨의 기독교교육과정개발 모형은 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 학년이나 학교수준의 전체교육과정을 검토하거나 보다 거시적 안목에서 교육과정을 결정하려할 때 어떻게 다양한 요구들을 반영해야하는지에 대해서 구체적인 방법을 제시하고 있지 못하다. 즉, 기독교교육과정개발 모형은 교사차원에서 기독교 세계관에서 볼 때 의미있는 주제들을 탐색하는 것에서 단위개발을 시작하게 함으로써 교회(사회), 학생, 교과(학문) 등 다양한 주제들의 필요와 요구들을 어떻게 필터링해서 거시적인 안목에서 기존의 교육과정들의 재검토와 재구성에 반영해야 하는지에 대한 다루고 있지 못하다.

둘째, 기독교 교육과정개발모형에서는 개발과정의 많은 숙고와 의사결정과정에 대해서는 구체적인 전략을 제공하지 못하고 있다. 교육과정개발과 재구성은 사실 기존의 교육과정에 대한 반성적 숙고와 의사결정의 과정이기 때문에 이에 대한 보다 전략적인 방법들이 필요하다고 하겠다.

예를 들어 반브루멜른의 기독교교육과정개발 모형은 국가수준에서 제시하는 교육과정 표준들을 교사가 결정한 주제와 통합시키는 방식에 대한 단계가 있지만 그 숙고과정과 의사결정과정을 마치 공식에 대입하듯이 창조, 타락, 구속이라는 기독교세계관 요소에 교육내용을 적용시키기만 하면 되는 것처럼 매우 기계적으로 다루고 있다. 사실, 기독교교육과정을 개발하는 일선의 교사들에게 있어서는 이 부분이 가장 중요할 뿐 아니라 가장 어려워하는 부분으로서(이해지, 2011: 87), 이에 대한 시행착오를 줄여줄 수 있는 숙고 과정에 대한 안내가 필요하다. 그러나 반브루멜른의 기독교교육과정개발 모형에서는 단원의 내용을 정부에서 제시하는 표준과 통합시키는 과정에 대한 구체적인 언급이 없어, 원칙만이 주어지고 실제적인 안내를 제공하지는 못하고 있다고 볼 수 있다.

셋째, 기독교교육과정 개발이론들은 성경적 지식의 인격적인 본질을 어떻게 반영할 수 있을 것인지에 대해서 구체적으로 다루고 있지 못하다. 성경적 지식의 본질은 인지적 차원을 넘어 인격적 차원의 것이다(Homles, 1991; Greene, 1995; Fennema, 1997). 즉 기독교 세계관에서 무엇을 안다는 것은 인지적 기능을 사용하여 회상하거나 표상할 수 있는 것을 의미하는데 그치지 않고 보다 높은 차원의 전인적인 반응을 의미한

다. 얇이란 인지적 지식과 감정 그리고 실천적 반응 즉 위임까지를 포괄한다. 성경에서도 인격으로 오신 예수님은 자신을 진리라고 하셨다(요한복음 14: 6). 그런데 이상의 모형에서는 기존의 교육과정을 인지적 수준에서 재구성하는 데에 집중되어 있다. 단지 ‘구속’이나 ‘회복’의 요소를 넣어 재구성할 때 그동안 우리가 가지고 있던 인지적 구조에 대해 반성하고 어떠한 대안을 가질 수 있는지에 대해 고려하게 되지만, 지식의 인격적 측면을 본격적으로 어떻게 교육과정에서 소화해 낼 수 있는지에 대해 구체적으로 주목하고 있지 못하다. 이와 같이 이 모형들은 단지 인지적 재구조화의 수준에 머물게 하기 쉬워서 가르치고 배우는 내용이 ‘운동력있게’ 삶의 실재를 어떻게 변화받을 수 있게 하는지에 대해 주목하도록 하는 기제는 미흡하다고 할 수 있다.

정리하자면 일반교육과정개발 이론이 갖는 세계관적 문제로 인하여 기독교사들이 활용하는 기독교교육과정 개발이론 중 우리나라에서 많이 활용되고 있는 오버만과 존슨의 모형과 반브루멜른의 모형은, 각각 차시와 단원 수준에서의 개발을 용이하게 하면서 차시와 단원의 내용과 관련된 기독교세계관에 대한 진지한 숙고의 필요성을 인식하도록 한다. 그러나 각각의 모형이 갖는 특성에서 기인하는 제한점을 동시에 갖고 있었다. 즉, 기존의 기독교교육과정개발모형은 개별 교사 수준에서 시도하는 교육과정개발 모형으로서, 교육과정의 내용을 결정할 때 고려해야 하는 폭넓은 요구와 필요들, 즉 교회(사회), 학습, 학문(교과) 등의 다양한 요구를 반영하는 데는 미흡하다. 그리고 교육과정내용과 관련한 기독교세계관에 대한 숙고의 필요성에 따라 기독교교육과정개발 모형의 단계에 정부표준 통합시키기 등과 같은 단계를 거치도록 명시하고 있기는 하지만, 실제적으로 교육과정을 개발하는 교사들이 경험해야 하는 구체적인 숙고 과정에 대해서는 소홀하게 다루고 있어서 본질적으로 기독교교육과정 개발과정이 기독교사들에게는 여전히 공략하기 매우 힘든 작업으로 머물도록 하고 있다. 또한 기독교교육과정개발이론들은 교육과정개발을 단지 인지적 재구조화의 수준에 머물게 함으로써 지식의 인격적 본질에 대해 소홀하도록 한다.

이상과 같이 기존의 기독교교육과정개발모형은 교육과정개발에 있어서 관련자들의 요구를 어떻게 반영하는지, 어떻게 기존 교육과정의 문제들에서 교육과정개발을 시도하는지, 어떻게 사실적인 지식을 실제적인 활용과 의미로 이끌어내는지와 같은 기존의 일반교육과정의 전략들에 대해서는 중요하게 다루어지고 있지 못하다. 이상의 문제들은 그간의 교육과정개발에 있어서 중요한 문제이었고 교육과정개발이론들은 이들을

위한 전략적 대안들이었기 때문에 기독교교육과정을 개발할 때도 이러한 문제들에 대한 전략을 필요로 한다. 따라서 이러한 일반 교육과정개발이론들이 제안하고 개발한 전략들이 기독교세계관으로 통합되어 전략적으로 사용되어진다면 기독교교육과정개발 이론을 보완하여 보다 기독교 교육과정개발을 보다 용이하게 하며, 보다 역동적인 작업이 될 수 있도록 할 것이다.

III. 기독교 교육과정 개발을 위한 일반 교육과정 개발이론의 검토와 활용

1. 일반교육과정의 철학적 기초 검토

교육과정이란 가르쳐야 할 지식이 무엇인지 그리고 그것을 어떻게 가르쳐야하는지의 문제와 관련이 있다. 이 때문에 철학의 인식론적 논의와 밀접하게 관련되어있다. 이런 점에서 교육과정이론은 철학사조와 사회사상의 변화와 맥을 같이 하여왔다고 볼 수 있다. 모더니즘이후의 다양한 세계관들은 궁극적으로 포스트모더니즘의 출현으로 수렴되었다고 볼 수 있으나, 현대교육과정이론이 기반으로 하고 있는 주요 철학적 기반은 <표1>에서와 같이 크게 실증주의, 해석주의, 비판과학 등으로 대별될 수 있다(McCutcheon and Jung, 1990).

<표1> 일반교육과정이론의 철학적 기초

	실증주의	해석주의	비판과학
인식론적 가정	- 양화 - '바른'방법으로 획득	간주관적 동의에 의해 획득	다양함
존재론적 가정	하나의 실재가 존재함	다양한 실재가 있음	다양하나 불평등한 왜곡된 하나의 지배적인 실재가 있음
가치론적 가정	가치중립적임	가치내재적임	가치내재적이나 허위의식에 가려짐
교육과정의 개념	지식이 집대성된 문서	과정/체험된 경험	힘(혹은 헤게모니)

이상에서 보는 바와 같이 각 철학적 사조는 실재론과 인식론적 가정에 따라 교육과정을 달리 설명하고 있다. 실증주의에서는 교육과정이란 단일한 하나의 실재가 존재하기 때문에 이것에 진위를 가리고 이것에 부합하는 절대적 진리를 담은 문서가 곧 교육과정이 된다. 그리고 해석주의에서는 교육과정이란 다양한 실재가 존재하기 때문에 절대적인 지식을 담은 하나의 문서라기보다는 교육현장에서 교육활동과정을 통해 겪게 되는 일군의 공통된 경험이라고 본다. 그래서 이들은 문서수준의 형식적 교육과정보다는 잭슨(1968) 이후에 잠재적 교육과정이 무엇인지에 주력한다. 그리고 마르크스의 이론에 기반을 둔 비판과학에서는 (학교)교육과정이란 기득권자들이 기득권의 유지를 위해 제도로 만들어놓은 하나의 힘이라고 본다.

이에 반해 기독교적 관점에서는 문서 수준의 교육과정이 필요하기는 하지만 진리의 인격적인 본질을 고려할 때 교육과정은 인격적인 반응을 이끌 수 있어야 한다. 이렇게 볼 때 너무도 다른 세계관의 차이 때문에 기독교교육과정 개발자들은 선불리 일반교육과정이론을 기독교교육과정개발에 사용할 수 있을까하는 깊은 의문을 가지고 대안적 기독교교육과정의 개발모델에만 의존하는 경향을 가지게 되는 것이다. 그러나 앞서 지적한 것처럼 각 교육과정개발이론들은 그것이 기반으로 하는 세계관적인 가정과 상관없이 기독교적 교육과정개발에 사용되어질 수 있다.

2. 기독교교육과정개발을 위한 일반교육과정개발이론의 활용

반브루멜른은 그의 책에서 위긴스와 맥타이(Wiggins & McTighe, 2004)의 이해중심 설계(Understanding by Design: UBD)에서 사용하는 교수학습지도안 서술방식을 기용한다. 이 방식은 1단계로 원하는 결과를 확인(Identify desired results)을 하고, 2단계로 만족할 만한 증거를 결정(Determine acceptable evidence)하며, 3단계로 학습경험과 교수-학습 계획(Plan learning experiences and instruction)을 계획한다. 이는 학습 목표에 따라 교수-학습 활동을 계획하고 이에 따른 평가를 마지막으로 설계하는 전통적인 교육과정은 학습자들의 진정한 이해의 수준을 넘지 못하고 단지 지식들을 훑고 지나는 정도 밖에 이루어지지 못하기 때문에, 기존의 교육과정 설계 방향과는 거꾸로, 우선적으로 평가를 숙고해 보는 것이 학습자들의 진정한 이해에 대한 더욱 명료한 목표나 기준을 설정할 수 있다는 입장에서 비롯되었다. UBD교육과정 설계에 있어서는

학습자의 이해가 무엇보다 중요한데 이해는 단순히 학습한 지식을 기억해내어 사용할 수 있는 능력이 아니라, 어떤 맥락에서도 배운 것을 적용하여 다른 영역이나 상황에 융통성 있게 적용할 수 있는 전이능력을 의미한다. 따라서 이해의 증진을 위해서는 교과 내용을 개념, 원리, 일반화보다도 더 상위의 개념으로서 일반화된 지식들의 덩어리인 '큰 개념들(big ideas)'을 중심으로 설계해야 하며, 무엇보다도 전이능력을 알아볼 수 있는 평가가 설계되어야 한다. 이렇게 그는 학습주제가 객관적인 사실을 넘어 창조세계에 나타나고 계신 하나님과의 인격적인 관계 가운데 재해석되어 더욱 의미있는 진리로 학습자에게 다가갈 수 있도록 있도록 하는데 UBD를 접목하고 있는 듯하다.

그러나 보다 심층적으로 기존의 교육과정개발모형이 어떻게 기독교교육과정개발과 접목되거나 활용될 수 있는 살펴보는 것은 이상에서 살펴본 기독교교육과정개발이론의 한계를 극복하는데 중요한 일이다. 다음 <표2>에서 보는 바와 같이 다양한 교육과정개발방법이 있어왔는데 이귀윤(1996)에 의하면 그것이 체계적으로 사전에 이루어지느냐 아니면 현장에서 일어나는 것을 있는 그대로 수렴하느냐에 따라 체계적 방법과 비체계적 방법으로 나뉜다. 이중에 여기서는 <표 1>의 실증주의, 해석주의, 비판과학 등을 대표하는 주요 모형 3가지 1) 실증주의를 대표하는 타일러(Tyler)모형(목표 중심 모형이라고도 함)과 2) 해석주의를 대표하는 워커(Walker)과 슈왑(Schwab)이론에 근거한 숙의모형(deliberation model), 그리고 3) 비판과학에서 비롯된 비체계적방법인 프레이레 모형을 중심으로 어떻게 기독교교육과정개발에 활용할 수 있는지에 대해 논의한다.

<표2> 일반 교육과정 개발 방법

접 근	학자	개발수준, 방식	개발단계 및 절차	개발요소	개발참여자
체계적 접근	타일러	상의하달식	목표설정, 학습경험선정, 학습경험조직, 평가		
	워커			정강, 숙의, 설계	교사, 학생, 개발담당자, 정책수립자
	슈왑			교과, 학습자, 교사, 환경	교육관계자, 교사, 학생

접 근	학자	개발수준, 방식	개발단계 및 절차	개발요소	개발참여자
비체계적 접근	레위	비획일성	학교중심	학교특성에 따른 자료 개발	일선행정가 교사 지역사회인
	프레이레	반성적 사고, 평등, 비판의식	해방적 접근 자유 실행	기준 문화 외부 조건	교사, 학생, 지역사회인 (동등한 위치에서)
	코울	학교개혁, 인간의 자유의지 존중	개방교실 학생개인에 의한 계획	학생의 흥미, 요구	학생

출처: 이귀윤(1996)

(1) 타일러모형

타일러모형은 실증주의적 세계관에 기초한 교육과정개발이론을 대표한다. 대개의 교육과정개발이론은 타일러(1949)가 제안한 교육과정개발 4요소에서 벗어나지 못한다. 이는 목표선정-경험선택-조직-평가 등의 요소로서 이를 기반으로 하는 일련의 과정은 하나의 원형으로 이후의 다른 교육과정개발방법들은 순서와 논리를 달리하지만 이를 넘어서지는 못한다. 초창기 교육과정이론은 사회적 효율성(social efficiency) 측면에서 이루어져서 교육을 소위 공장비유로 접근하여 투입과 산출의 효율성이라는 측면에서 교육과정이 다루어졌다.

그러나 이 모형에서는 사회의 다양한 교육 관련자들의 다양한 필요와 요구를 어떻게 함께 조정하고 수렴할 수 있는지에 대한 좋은 시사를 준다. 이 요구사정의 과정은 대체로 아동의 흥미와 발달적 특징에서 비롯되는 요구와 필요, 교과전문가의 요구, 그리고 사회의 요구를 사정하여 이것을 교육철학으로 필터링하는 과정을 통해 목표를 설정한다. 요구사정을 하는 방법은 일반적으로 설문지가 많이 사용된다. 그러나 이외에도 전문가들의 의견을 개방식으로 질문하고 몇 차례 수렴하여 좁혀가는 델파이조사방법이 있을 수 있고, 이외에도 Focus Group Interview가 있을 수 있다(이성호, 2004). 대개의 기독교교육과정재구성은 개발자개인의 문제의식에서 출발하는 경우가 대부분이다. 그러나 개인교사의 지식과 안목의 한계를 생각할 때 설문지, 델파이, FGI 등 다

양한 방법으로 학습자의 요구, 각 학문의 기독교학자들의 자문, 그리고 교회의 요구 등을 교육과정개발에 기초자료로 삼을 수 있다면 좀 더 객관적이고 폭 넓은 교육과정 결과물을 가질 수 있을 것이다.

(2) 숙의모형

숙의모형은 워커(Walker)와 슈왓(Schwab) 이론에 근거하여 맥커천(McCutcheon, 2002)에 의해 보다 구체화되었다. 그녀에 의하면 숙의(Deliberation)란 우리가 일상생활의 실제적인 문제를 다루는 추론과정으로 교육과정 숙의(Curriculum Deliberation)란 이를 교육과정 개발에 적용한 것이다. 즉 개인 혹은 집단으로 교육과정을 결정하는 역동적이고 조직적인 접근 방법으로 다음의 특징을 가진다(김정호, 2010: 123).

- 대안고려 (Considering alternatives)
- 가능한 전략과 그 결과 예측하기(envisoning potential actions and outcomes of each)
- 적시에 결정하기 (deciding in a timely manner)
- 갈등 즐기기 (entertaining conflict)
- 나선형 결정 (making decisions in spiral-not linear-manner)
- 도덕적 사회적 차원 고려하기 (considering moral social dimensions)
- 수단과 목적 그리고 사실과 가치를 동등하게 여기기

숙의는 문제 현상과 원인의 인식 / 기본신조의 구축 / 설계(대안의 선택)으로 구성된다. 숙의에는 고려해야할 4가지 요소들(four commonplaces) : 교과목(subject matter) / 학습자 / 교사 / 물리적 환경 등을 고려한다. 이는 광범위한 교육정책 입안에서부터, 각 학급의 교재 재편성까지 전면적인 재개발에서부터 단원과 교구개발에까지 다양하게 활용할 수 있다. 그리고 숙의는 혼자 하는 솔로숙의(solo deliberation)와 개발을 집단으로 하는 그룹숙의(group deliberation) 등이 있다. 그리고 교육과정 숙의를 위해서는 다음과 같은 저해요소들을 경계해야 한다.

- 시간적 제한과 실패에 대한 두려움
- 문제의 원인을 외부에서 찾으려 하고 기본적으로 고려해야 할 요소를 제한함

- 선형적인 과정을 기대하고 불확실성을 참지 못함
- 마지막 단계에서는 흑백 논리나 '만병통치적' 사고가 작용하며 조금하게 끝냄

그러나 이들을 극복한다면 숙의는 1) 교육과정이 개발됨과 동시에 참여자에게 교육적인 효과를 기대할 수 있고, 2) 각 현장에서의 실제적인 경험에서 나온 지식이 수렴될 수 있으며 3) 명시적인 교육과정뿐만 아니라 잠재적인 교육과정도 고려할 수 있다는 장점을 가진다. 이상의 숙의방법은 무엇보다 개발이전에 문제의식을 가지고 개발신조와 같은 정강(platform)을 먼저 설정하고 거기에 근거하여 교과, 교사, 학생, 그리고 교육환경을 고려하여 숙의과정을 거쳐 디자인하는 것으로 이 때 그 과정이 선형적인 순서를 따르지 않아도 된다는 것이 특징적이다. 이 과정에서 <표2>에서 보는 바와 같이 학생이 교육과정개발에 참여한다는 의미는 여기서의 교육과정은 일종의 경험이기 때문에 경험에 따른 의미구성이 학생에 의해 이루어진다는 의미로써 학생을 교육과정개발의 참여자로 볼 수 있다는 것이다.

숙의는 현실적인 기독교교육과정 개발에서 숙고의 과정과 의사결정에 대해 매우 전략적인 시사를 줄 수 있어서 상당히 유용하게 활용되어질 수 있다. 대개의 기독교교육과정 개발자들은 기존의 공교육에서 사용되고 있는 국가수준의 교육과정을 재구성한다. 이 때 가장 먼저 하는 것이 무엇이 문제인지 찾고 기독교세계관에 근거해 그것을 어떻게 재구성할지 개발신조를 서술하는 일인데 이것은 마치 숙의모형에서 정강을 설정하는 일과 매우 흡사하다. 숙의이론을 적용하면 충분히 현재 교육과정의 문제를 볼 수 있도록 하며, 이러한 과정을 어떻게 혼자 할 수 있는지 그리고 어떻게 그룹이 함께 할 수 있는지에 대한 전략을 제공한다. 또한 숙의과정은 교육과정에 대한 기존의 교육과정을 충분히 탐색하고 다양한 시도를 충분히 할 수 있는 장점을 제공해 준다.

따라서 이 모형은 타일러모형과 비교할 때, 결과물로서의 교육과정보다 이 개발과정에 참여한 교사들의 문제의식을 제고할 수 있고, 숙의와 의사결정에 대한 전략을 향상시킬 수 있다는 점이 무엇보다 큰 장점이 될 수 있다. 다음은 1993년 한 기독교사모임에서 이루어진 교육과정숙의과정의 사례인데 총 약 20페이지정도의 과정을 간단히 정리하면 문제의식-정강개발(기본신조)-교육과정요소고려-구체적 설계로 되어있다.

〈표3〉 T교사단체 겨울 실험학교 프로그램 개정에 대한 교육과정 속의 사례

과정	T교사단체 겨울 실험학교 프로그램 개정에 대한 교육과정 속의 사례											
<p>일정계획 및 역할 분담</p>	<p>일정계획 4회 1차 모임(1993.10.8) - 문제의식 2차 모임(1993.10.22) - 기본신조 3, 4차 모임 - 구체적 설계(design)</p>											
<p>문제인식- 현상과 원인</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 수업시수가 너무 많았다. - 과목에 따른 수업시간 수 조정이 잘 이루어지지 못했다. - 다양한 교재가 사용되지 못했다. - 상담 시간이 부족했다. - 교과내용이 분산되어 있었다. / 연계성 부족 - 학생(중1-고1 학급이 중1,2와 중2,고1로 이루어짐)에 따른 수업수준의 차등이 주어지지 못했다 / 학습자 수준을 충분히 고려하지 못했다. - 초점을 잡기가 힘들었다. - 평가방법이 작성한 소감문에 나타난 학생들의 반응, 교사들의 첫인상에 의존하였다. - 학생들의 평가는 긍정적이었다. 											
<p>기본신조/ 정강구축</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 문제의 의식: 개발프로그램의 목표가 무엇이어야 하나 - 기본 신조(목표): 기본신조는 ‘하나님 나라의 확장으로서의 전체적인 학교 교육의 회복’이라는 취지하에 크게 두 가지로 정리되었고 이 두 가지 목표의 서술 방식에 대하여 활발한 토론이 있었다. 여기에서 나타난 의견의 차이는 근본적으로는 ‘교육’을 어떻게 정의하는가라는 문제와도 관련되며 이 프로그램에 대한 기대와 관련된다. 기본신조는 잠정적으로 다음과 같이 정했다. <p>a. 교과활동을 통한 기독교세계관의 정립 (기독교세계관에 입각한 교과활동의 경험)</p> <p>b. 학교공동체 삶을 통한 기독교세계관의 정립 (기독교세계관에 입각한 학교공동체 삶의 경험)</p>											
<p>설계에 들어가기 전 생각해야 할 것: 자원과 제한점</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>학습자</th> <th>교사</th> <th>환경</th> <th>내용</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- 60명 예상(20명씩 3반) 중3~고1(2) 중2, 3~고1 - 학년에 따라 학급편성 - T교사단체 교사와 유대가 있는 학생이 다수 - 참여비 45,000 학생부담</td> <td>- 가르치는 교사 약 10명+스텝 - 2/3 정도가 유경험자 - (남:여)=약2:3</td> <td>- 의정부 YMCA 캠프장 - 3박4일(1월 4-7일)학생들이 각자 온다. - 숙소 3개방 (여2남1) 교사들 방 별도로/숙소가 곧 교실</td> <td>- 교과: 4과목 (통합교과시도) \ 사회과학 \ 자연과학 \ 인간(도덕,종교) \ 언어</td> </tr> </tbody> </table>	학습자	교사	환경	내용	- 60명 예상(20명씩 3반) 중3~고1(2) 중2, 3~고1 - 학년에 따라 학급편성 - T교사단체 교사와 유대가 있는 학생이 다수 - 참여비 45,000 학생부담	- 가르치는 교사 약 10명+스텝 - 2/3 정도가 유경험자 - (남:여)=약2:3	- 의정부 YMCA 캠프장 - 3박4일(1월 4-7일)학생들이 각자 온다. - 숙소 3개방 (여2남1) 교사들 방 별도로/숙소가 곧 교실	- 교과: 4과목 (통합교과시도) \ 사회과학 \ 자연과학 \ 인간(도덕,종교) \ 언어			
학습자	교사	환경	내용									
- 60명 예상(20명씩 3반) 중3~고1(2) 중2, 3~고1 - 학년에 따라 학급편성 - T교사단체 교사와 유대가 있는 학생이 다수 - 참여비 45,000 학생부담	- 가르치는 교사 약 10명+스텝 - 2/3 정도가 유경험자 - (남:여)=약2:3	- 의정부 YMCA 캠프장 - 3박4일(1월 4-7일)학생들이 각자 온다. - 숙소 3개방 (여2남1) 교사들 방 별도로/숙소가 곧 교실	- 교과: 4과목 (통합교과시도) \ 사회과학 \ 자연과학 \ 인간(도덕,종교) \ 언어									

과정	T교사단체 겨울 실험학교 프로그램 개정에 대한 교육과정 속의 사례				
<p style="text-align: center;">설계에 들어가기 전 생각해야 할 것: 자원과 제한점</p>	<p style="text-align: center;">학습자</p> <p><제약점> - 학생동원의 문제: 동원의 현실적 가능성에 따라 학습자가 정해짐 - 다양한 학년을 다루는 문제 - 학생들의 신앙 정도를 통제 할 수 없다. - 어떤 학생들이 올 것인지 정확히 알 수 없다. - 문제아들의 프로그램 적용</p>	<p style="text-align: center;">교사</p> <p><제약점> - 통합된 지식을 다룰 수 있는 준비가 충분하지 않다.</p>	<p style="text-align: center;">환경</p> <p><가져가야 할 것> - VTR - white board</p>	<p style="text-align: center;">내용</p> <p>- 교과외 활동 \ 공동체훈련 \ 경건의 시간</p>	
	<p>1) design의 요소: 목적(objective), 활동(activities), 내용(content) 2) 假 design</p>				
<p style="text-align: center;">설계시도</p>	1월4일(화)	1월5일(수)	1월6일(목)	1월7일(금)	
	Q.T.		Q.T.		
	교과		교과		교과 평가 수료예배
	소개 (교과활동 1시간)	공동과제 해결 (조별활동)	체육대회 조별발표준비		
	공동체 훈련 (예: 감수성 훈련)	video 감상 및 토론	조별발표회 (공동작품: 미술, 연극.)		

(3) 프레이레 모형

비체계적 교육과정개발방식인 프레이레의 방식은 학습자를 만나기 전에 교육과정을 완전히 결정하기 보다는 교육현장에서 학습자의 참여와 선택과 함께 교육과정이 만들어지도록 한다는 점에서 앞의 두 모형과 다르게 비체계적인 방법이라고 할 수 있다. 이 모형은 막시즘에 근거한 비판과학자들의 교육과정개발 방식을 대표한다(Shor, 1987). 이 방식에서는 먼저 허위의식을 심어준 지배자 혹은 적의 정체를 간파하고 이에서 벗어날 수 있는 집단적 정치적 행동을 계획하고 실천하도록 하는 것으로 교육과

정을 구성한다. 여기서 허위의식이란 단지 정치경제적인 면에서만 국한되어지는 것이 아니라 아동 대 어른, 여성 대 남성, 부자 대 가난한 자, 등 다양한 갈등관계의 모든 것에서 지배자들에 의해 조장되는 허위의식을 말하며 교육과정개발의 출발점이 될 수 있다. 이러한 접근에서 중요한 것은 질문의 원형이고 출발의 단초를 제공할 수 있는 글이나 사건 등이 개발의 주안점이 된다.

이 모형은 기독교 교육과정개발에서는 교육과정에서 다루어지는 다양한 주제들에 대해서 학습자가 가지고 있는 비성경적 의식을 허위의식으로 보고 이를 극복하기 위한 교육과정을 설계할 때 유용하게 사용되어 질 수도 있겠다. 또한 이들의 인식론의 논리(Geuss, 1981)에 의하면 어떤 문서는 교육과정이지 아니며 교육과정은 실행이후에 실행을 포함해 보고되어지는 어떤 것을 의미한다. 이러한 비판과학적 접근은 기독교교육과정개발에서 우리로 하여금 사회의 큰 구조 속에서 보다 넓은 시각으로 교육과정을 볼 수 있도록 할 뿐 아니라, 지식을 단지 인지적 재구조화의 수준을 넘어 전인적 반응으로 이끌 수 있도록 하는 데에 시사하는 바가 크다. 여기서는 한 대학원 교육과정개발 실습에서 개발된 ‘자존감’에 대한 프로그램에서 사용된 일련의 학습지를 활용사례로 제시한다.

〈표4〉 프레이레 교육과정 개발방법의 활용 사례 : 자존감 증진

1단계- 허위의식 인식 단계

(읽기자료생략)

1. 이 글의 주제는 무엇이라고 생각합니까?
2. 소녀가 가지고 있는 문제는 무엇이라고 생각합니까?
3. 당신은 이 소녀와 같은 문제가 있다고 생각합니까? 있다면 구체적으로 써주세요.
4. 당신의 가족이나 친구 중에도 이 소녀와 같은 문제가 있다고 생각합니까? 있다면 당신이 그 사람을 볼 때, 무엇이 잘못이라고 생각합니까?
5. 이 문제로 인해 경험했거나, 다른 사람이 겪었던 손해가 있습니까?

2단계- 배후세력 인식 단계

1. 이 소녀는 자신의 달라진 모습을 왜 인정하지 못했다고 생각합니까?
2. 당신 내면에도 이 소녀처럼 생각하게 하는 무언가가 있습니까? 만약 있다면 무엇인지 구체적으로 써주세요.
3. “악에게 지지 말고 선으로 악을 이기라”(로마서12:21) 라는 말씀과 연관지어 어떻게 말할 수 있다고 생각합니까?
4. 악에게 지도록 하는 원일은 무엇이고 생각합니까?

3단계- 향후대책방안 고려 단계

1. 소녀가 자신의 아름다워진 모습을 인정할 수 있었던 것은 무엇때문이라고 생각합니까?
2. 이것을 다시 “악에게 지지 말고 선으로 악을 이기라”(로마서 12: 21) 라는 말씀과 연관지어 어떻게 말할 수 있다고 생각합니까?
3. 자신의 변화된 모습을 인정한 소녀는 앞으로 자신을 어떻게 볼 것이라고 생각합니까?
4. 당신도 이러한 경험을 한 적이 있습니까? 또는 이렇게 변화된 사람들의 이야기를 들어 본 적이 있습니까?
5. 당신은 자기 자신을 어떻게 보고 있습니까? 그리고 앞으로 자기 자신을 어떻게 보아야 한다고 생각합니까?
6. 다음 말씀을 읽어보세요.

(창세기 1:28-30, 시편 139, 로마서 12:3-6, 베드로전서 2:9-10, 시편 38)

IV. 요약 및 결론

그간 기독교교육과정개발에 활용되어온 이론들은 기독교 세계관적 요소를 교육과정에 어떻게 통합할 것인가 하는 문제에 초점이 맞추어져 일반교육학에서 발견되어진 교육과정개발의 전략들을 활용하지 못하여왔다. 대개의 기독교교육과정개발들은 북미의 기독교교육과정개발이론들 즉 반브루멜른과 오버만과 존슨의 개발모형을 사용하여왔는데

이 모형들은 한계를 가지고 있다. 이에 본 연구에서는 일반 교육과정이론의 세계관적 기초를 검토하고 대안으로 사용되어온 기독교적 교육과정개발이론인 오버만과 존슨 모형과 반브루멜른을 비교검토하며 일반교육과정개발이론이 가지는 전략적 강점을 검토하고, 기독교교육과정개발이론이 가지는 한계에 대해 다음과 같이 지적하였다.

첫째, 학년이나 학교수준의 전체교육과정을 검토하거나 보다 거시적 안목에서 교육과정을 결정하려할 때 어떻게 다양한 요구들을 반영해야하는지에 대해서 구체적인 방법을 제시하고 있지 못하다. 둘째, 기독교 교육과정개발모형에서는 개발과정의 많은 숙고와 의사결정과정에 대해서는 구체적인 전략을 제공하지 못하고 있다. 셋째, 기독교 교육과정 개발이론들은 기존의 교육과정의 인지적 요소의 재구성에 급급하도록 함으로써 성경적 지식의 인격적인 본질을 어떻게 반영할 수 있을 것인지에 대해서는 소홀히 다루고 있다.

그러나 일반교육과정개발이론은 기독교세계관과는 다른 세계관적 가정에서 비롯되기는 하였지만 부분적으로는 기독교교육과정개발과정에서 사용되어질 수 있는 중요한 전략들을 제공할 수 있다. 이에 대해 각 모형이 기독교교육과정개발에 사용되는 예를 제시하고 구체적인 적용의 주안점을 지적하였다. 첫째로 실증주의적 세계관을 가정으로 하고 있는 타일러모형은 기독교교육과정개발에 수렴하여야 할 다양한 교회(사회), 학생, 학문과 교과전문가들의 요구들을 어떻게 수렴할 수 있는지 말해준다. 이로써 기독교 교육과정개발을 교사개인의 개발차원을 넘어 보다 학년수준 혹은 학교수준 혹은 국가수준의 보다 거시적인 안목에서 가능할 수 있도록 해준다. 둘째, 해석주의적 세계관을 배경으로 하는 숙의모형은 기존의 교육과정에 대한 반성적 숙고와 의사결정을 구체적으로 어떻게 진행할 수 있는지에 대한 전략을 제공하고 있다. 셋째, 막시즘을 기반으로 하고 있는 비판과학의 입장에 서있는 프레이레모형은 기독교교육과정개발에서 교육과정전체가 총체적으로 가지는 정치사회적 의미와 영적 의미를 보다 심각하게 볼 수 있도록 하며 교육과정의 지식이 가지는 인격적인 본질 즉 지식이 궁극적으로 전인적인 반응을 이끌어내야 한다는 점에 주목할 수 있도록 해준다.

사실 우리는 국가수준의 교육과정이 있기 때문에 대개의 사범대학의 교육과정은 교수이론과 교수기술의 숙달에 맞추어져 있어서 교육자들은 교육과정개발에 대한 안목을 키우는 일은 쉽지 않다. 이러한 상황에서 다양한 교육과정개발이론을 연구하고 접목하려는 노력은 기독교교육자의 교육과정개발역량을 키우는 데에 중요한 일이 될 수 있

다. 이점에서 본 연구의 이러한 시도는 기독교교육과정개발을 단순한 외국이론의 수용에서 벗어나게 하며 보다 비판적, 발전적으로 기독교교육과정개발을 가능하게 할 뿐 아니라 실제적으로도 기독교교육과정에 다양한 개발전략을 제공하는데 기여할 수 있겠다. 그러나 본 연구에서 검토되어진 교육과정개발모형은 매우 제한적이어서 이외의 다양한 모형들이 보다 다양한 측면에서 기독교교육과정개발에 어떻게 활용될 수 있는지 후속연구가 필요하겠다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”

참고문헌

- 강란혜 (2003). “기독교 세계관에서 본 아동관”. 『한국일본교육학연구』 7(1). 159-174.
- 김기웅 (2008). “기독교세계관을 바탕으로 하는 초등과학 교재개발 연구: 초등 4학년 식물단원을 중심으로”. 석사학위논문. 한동대학교.
- 김복환 (2010). “기독교세계관에 입각한 민주시민교육”. 석사학위논문. 아세아연합신학대학교.
- 김유신 (1992). “자연과학에 대한 기독교 학문적 조망”. 『기독교 사상연구』 1. 143-172.
- 김정호 (2009). 『세계관으로 본 교육』. 서울: 교육과학사.
- _____ (2010). “기독교학교 교육과정 개발과 적용 사례: E초등학교를 중심으로”. 『기독교교육논총』 24. 325-362.
- 김중훈 (2009). “기독교세계관적 교육과정 재구성 모델 개발 : 초등학교 사회과를 중심으로”. 석사학위논문. 한동대학교.
- 김지현 (2008). “새터민 청소년의 문화적 통합을 위한 기독교교육과정 개발”. 석사학위논문. 총신대학교.
- 김희자 (1998). “기독교학교의 본질과 목적”. 『기독교교육연구』 9(1). 7-31.
- 박창우 (2009). “기독교세계관에 근거한 기독교 복지의 방향”. 『신앙과 학문』 14(1). 147-174.
- 송혜영 (2010). “성경적 관점에 따른 초등학교의 통지표 양식 개발”. 석사학위논문. 아세아연합신학대학교.
- 알버트그린 (2005). 『기독교세계관으로 가르치기』. 서울: 예영.
- 엄재관 (2001). “기독교 계통 학교의 교육과정 개발 방향 연구”. 석사학위논문. 연세대학교.
- 옥봉수 (2008). “유대인 교육원리를 활용한 기독교학교 교육의 인성교육”. 석사학위논문. 아세아연합신학대학교.
- 이경직 (2006). “기독교세계관과 창조과학”. 『신앙과 학문』 11(2). 107-134.
- 이귀윤 (1996). 『교육과정연구: 전망과 과제』. 서울: 교육과학사.
- 이대식 (1992). “기독교적 세계관과 경제원리”. 『기독교사상연구』 1(1). 67-93.
- 이상훈 (2007). “기독교 역사관과 세계관에 관한 시론”. 『기독교언어문화논집』 1. 385-420.
- 이성호 (2004). 『교육과정 개발의 원리』. 서울: 학지사.
- 이성희 (2004). “기독교 영어교육과 교재연구”. 『총신대논총』 24(1). 187-202.
- 이정미 (2008). “기독교세계관을 지향하는 기독교초등학교 교사의 교육과정 재구성 사례연구”. 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 이혜지 (2011). “기독교 교육과정 재구성에서 교사의 경험에 대한 사례연구”. 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 전광식 (1997). “기독교 세계관과 현실문제”. 『기독교사상연구』 1(4). 7-31.
- 정희영 (2000). “John Dewey 교육 사상의 기독교적 접근”. 『신앙과 학문』 5(2). 125-155.
- _____ (2003). “비고츠키의 사회문화적 발달 이론의 기독교적 조명”. 『신앙과 학문』 8(2). 131-153.
- _____ (2008). 학문의 세속화와 이에 대한 기독교 세계관의 모색 2. 『기독교철학』 6(1).

75-103.

- 페네마 (1997). 『기독교적 아동교육』. 서울: 예영.
- 한만수 (1997). “세계관과 문화, 그리고 언어”. 『기독교언어문화논집』 1(1). 109-131.
- 황은영 (2007). 학문의 세속화와 이에 대한 기독교 세계관의 모색 1. 『기독교철학』 5(1). 93-143.
- Greene, A. E. (1998). *Reclaiming The Future Of Christian Education: A Transforming Vision*. 현은자, 정희영, 황보영란 역 (2000). 『기독교 세계관으로 가르치기』. 서울: CUP.
- Geuss, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory : Habermas and the Frankfurt School*. New York: Cambridge University Press.
- Giroux, H., Penna, A. and Pinar, W. (Eds). (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Herbert, B. (1979). *A Christian Approach to Education*. Michigan: Matt Media.
- Homles, A. (1977). *All Truth Is God's Truth. Grand Rapids*. MI.: Eerdmans Publishing Co. 서원모 역 (1991). 『모든 진리는 하나님의 진리다』. 서울: 크리스찬 다이제스트.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolution*. University of Chicago Press.
- Kliebard. H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1890-1958*. London and Boston: Routledge & Kegan paul.
- Knight, R. G. (1980). *Philosophy and Education : An Introduction in Christian Perspective*. Berrien Springs, Mich.: Andrews University Press. 박현철 역 (1987). 『철학과 기독교 교육』. 대전: 침례신학대학교.
- McCutcheon, G. and Jung, B. (1990). “Alternative Perspective on Action Research.” *Theory into practice* 29(3). 144-151.
- McCutcheon, G. (2002). *Developing the Curriculum: Solo and Group Deliberation*. New York: Educator's International Press, Inc.
- Pearcey, R. N. (2004). *Total Truth* 홍병룡 역 (2006). 『완전한 진리』. 서울: 복있는사람.
- Overman, C. and Johnson, D. (2003). *Making the Connections*. 김성훈 역 (2007). 『진리와 하나된 교육』. 서울: 예영커뮤니케이션.
- Pinar, W. (Ed.) (1988). *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
- Shor, I. (Ed.) (1987). *Freire for the Classroom : A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Heinemann Educational Books Inc.: Boynton/Cook Publishers.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Brummelen, H. (2002). *Steppingstones to Curriculum*. Colorado Springs, CO: Purposeful Design Publications.
- Wiggins, G. and McTight, J. (2004). *Understanding by Design(2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ABSTRACT

A Review on Curriculum Development Theories for Christian Curriculum Development

Jung-hyo Kim(Ewha Womans University)

Hai-ji Lee(Ewha Womans University)

The purpose of this study is to review secular and christian curriculum development theories in order to expand curriculum development strategies for the reconstruction of national curriculum based on biblical worldview.

For this purpose, this study focuses on the following questions; 1) what are the major characteristics of christian curriculum development models such as van Brummelen model and Overman and Johnson model, 2) what are the limitations of those models, and 3) what are the implications of secular curriculum development theories for christian curriculum reconstruction. As a result, the review addresses that 1) Tyler model as a positivist model can give us an idea on how to consider and input the needs of various sectors such as church or society, students, specialists of subject matters in developing christian curriculum, 2) Deliberation model as an interpretivist model informs us that various strategies can be used in the curriculum development process of speculating the problems of current curriculum and making a decision as a group, and 3) Freire model as a critical scientist can enhance curriculum developers' awareness of the policial, social and spiritual meanings of the given curriculum and the learner's response to curriculum.

Key Words: Christian education, curriculum development, Christian school curriculum