

기독교적 가르침을 위한

교육과정 재구성 모형의 검토와 그 활용

박영주(아세아연합신학대학교 교육대학원 조교수)

요약

기독교적 가르침이란, 성경에 기초한 지식을 가르친다는 의미를 넘어, 개인 교사들이 학생들과의 일상의 수업에서 교과 안에 내재된 세계관적인 전제들을 적극적으로 드러내고, 기독교적 관점에서 이를 통합하여 학생과 교사 자신의 삶의 변화를 이끌어내야 하는 인격적 활동이다. 최근 교육계에는, 교육과정 실행주체로서의 교사들이 주어진 교과서만을 의존해서 수업하는 수동적인 역할에서 벗어나 교육과정을 적극적으로 해석하고 교과서를 자신과 학생에 맞게 재구성하며, 학생의 학습 능력과 인성 발달을 수업을 통해 실현하기 위한 교육과정 재구성 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 이에 본 연구에서는 기독교 학교 및 공 교육 현장에서 교육과정 재구성의 최종 실행자인 기독교 교사들이, 자신의 교과 지식을 기독교 세계관적 재해석을 통해 변혁시키고, 새롭게 구성하는 활동에서 효과적으로 사용할 수 있는 교육과정 재구성 모형들을 기독교 교육 및 일반 교육가의 이론에서 찾아보고, 그 적용 사례들을 검토하여 기독교적 가르침의 방식들을 제안하려고 한다.

주제어: 기독교적 가르침, 교육과정 재구성 모형, 교육과정 실행의 주체, 기독교 세계관 통합

I. 서론: 기독교적 가르침을 위한 교육과정 재구성의 필요성에 대한 반성

최근 교사들이 자신의 교직 경험을 책으로 출판하는 사례가 늘어나고 있다. 그 동안 교육분야 교수들의 전문 서적이거나 주로 은퇴를 앞둔 교장들의 회고록, 수필집 발간은 꾸준히 있어왔다. 그러나 최근 교육 현장의 중진 교사들이, 자신의 교육 철학과 경험을 바탕으로 교실 수업을 개선하려고 노력한 사례와 아이디어들을 담은 교육 서적들은 그들의 저서와는 또 다른 차원에서 가치가 있다. 무엇보다 단순 교육 이론이나 기법의 소개에서 더 나아가, 개별 교사와 학생, 그리고 학교의 독특성, 다양성 속에서, 교육현장에서 실질적이고 생동감 있는 성찰과 적용의 과정을 보여주는 교사들의 실천적 지식은 교육학적으로도 높은 수준을 보일 뿐 아니라, 동료 교사나 학부모들이 교실 수업을 이해하고 참여할 수 있으며, 상호 컨설팅을 할 수 있는 자료로 활용되는 등 교육현장의 긍정적 변화에 기여하고 있다. 이러한 경향들은 과거 국가 주도적인 교육 체제 및 교육과정 운영 방식에서 벗어나 어느 정도까지는 교사의 교육 주도성과 자율성을 인정하고 있는 우리나라 교육계의 추세와도 맥을 같이 한다. 최근 연구들에 의하면 교육과정 실행의 최종 주체인 현장 교사들의 역할이 강조되고, 이들에 의해 실행되는 교육과정에 관심이 증가하고 있다 (2012, 박민정). 예를 들어 현재 활발하게 진행 중인 '2015 교육과정 개정'에 대한 논의에서도 현장교원 중심의 포럼을 별도로 마련할 정도로 교육과정 개발과 운영에 대한 교사 의존도가 많이 향상되고 있으며, 2009년 처음 경기도에서 실시된 이후 증가 추세에 있는 혁신학교 교사들의 학습 공동체를 중심으로 교육과정 재구성에 대한 연구와 실행들이 속속 발표되고 있다.

한편 이러한 현장 교사들의 책 출간은 기독교 교사들에 의해서도 활발하게 이루어지고 있다. 그 중에서도 일반 고등학교 과학 교사이자, 90년대 후반부터 시작된 기독교 학교 교육 운동의 초창기부터 주도적으로 참여하면서, 기독교 교육과정의 현장 전문가로서 성장해온 한 교사의 자전적 저서인 '좋은 교사를 꿈꾸다' (소중화, 2014)는 일반 학교 현장에서 교육과정의 최종 실행자로서의 기독교 교사들에게 시사하는 바가 크기에, 기독교적 가르침에 대한 그의 인식의 변화 과정

을 간단히 추적해본다. 일반 학교 교사와 교장으로 20여년의 시간을 지낸 본 연구자를 비롯한 다른 기독교사들과 마찬가지로, 교직을 처음 시작하던 당시 소종화 역시 기독교사로서의 정체성을 자신의 담당 교과에 대한 가르침이 아니라 마음 자세, 혹은 생활 양식에서 찾았다. 즉 교사로서 동료들과 좋은 관계를 맺고, 학생들을 사랑하며, 많은 학생과 매일매일 상담을 하고, 선교 중창단, 성경공부, 제자반 운영, 기도회 등으로 바쁘게 보내는 생활이 스스로에게 기쁨과 긍지를 주고, 하나님이 자신에게 주신 기독교인으로서 교육현장에서의 소명을 잘 감당하고 있다고 생각했다는 것이다(P32). 그러나 교직 경력이 쌓이고, 기독교육에 관심 있는 교사, 학자들과의 모임이 지속되면서, 자연스럽게 소종화는 ‘학교 교육과정에 예배와 기독교 학생 동아리, 종교 활동이 첨가된 것이 과연 진정한 의미의 기독교 학교일 것인가?’, ‘어떻게 신앙과 학문을 통합하는 교육과정을 만들고 실천 할 것인가?’ 등의 의문을 가지게 되었다. 이에 대한 해답을 얻기 위해 자신의 담당 교과인 ‘과학’을 기독교 세계관적 관점에서 성찰하며, 이 학문 영역에 대한 기독교적인 가르침에 대해 고민하게 되었다. 또한 개인적 탐구와 동료 교사들과의 연구 활동 등을 통해 그는 신앙과 학문의 통합을 이해하기 위해서는 지식과 성경(혹은 가치)을 단순히 연결하는 방식보다 지식 자체에 대하여 어떤 관점을 가지고 있느냐에 초점을 맞추어야 한다(p145)는 인식을 가지게 되면서, 국가 교육과정을 재해석하고 재구성해야 할 과제에 직면하게 된다. 당시 자신의 가르침이 일반 교사들의 가르침과는 구별되어야 한다는 소명감과 부담을 가진 기독교사들이 신앙과 학문을 통합하는 교육과정 재구성을 위해, 기독교 세계관과 학교 교육과정을 동위 수준의 별개의 것으로 생각하고, 이 두 가지를 통합하기 위한 연결점을 찾기 위해 노력하면서, 자신의 교과 지식에 성경적 가치를 부여할 수 있도록 교과 내용을 알레고리적으로 해석하는 것이 기독교적 가르침이라고 생각하고 실천하는 일이 많았다 (소종화, 2014, P49; 이해지, 2011). 기독교 교육에 대한 이해가 부족한 당시 상황에서 이러한 시도들을 평가절하할 수는 없다. 그러나 이러한 기독교적 수업들은 마치 비지성적인 것으로 오해할 여지가 많았다. 따라서 이를 극복하기 위해 소종화와 동료들은 공교육 교과서를 분석하고 지식을 변형시켜 새롭게 구성하기 위한 방안을 모색하기 위해 노력하게 된다. 이 과정에서 그는 공교육의 교육과정 지침들을 연구하고, 교육과정의 개정 배경이 무엇인지, 미래 세대를 어떻게 예측하며 어떤 사람을 필요로 하는지, 그래서 학교에서 어떤 사람을 길러내도록 요구하는지 등을 살피면서 교육과정에 대한 시각을 넓혀 갔다(p77).

위에서 추적해본 한 기독교 교사의 기독교적 가르침에 대한 의식 변화 과정은 백남진 (2013)의 교육과정 문해(curriculum literacy)와 닮아있다. 그는 교사가 교육과정 문서를 읽고 해석, 이해하는 학습의 과정을 통해 교육과정의 배경 및 기본 방향, 교과의 내용 등 교육과정에 대한 종합적인 지식과 안목을 갖추고, 이를 수업 설계를 위해 지속적으로 활용하는 능력인 교육과정 문해의 중요성을 강조한 바 있다. 교사는 자신의 개인적인 지식과 경험에 의해 교육과정 자료를 다양하게 해석하여 사용하게 되는데, 이러한 교사의 다양한 해석은 교육과정의 재구성 과정에 영향을 미치게 된다. 따라서 교사들에게는 교육과정 개발자의 의도와 목적을 파악, 분석하고, 이를 바탕으로 자신 만의 새롭고 다양한 의미를 창출하며 지도하기 위해서 먼저 교육과정 문서를 잘 이해하는 과정이 반드시 필요하다는 것이다. 이러한 교육과정 문해는 교사가 교육과정 재구성과 관련된 능력을 발휘하기 위한 기반이 된다. 그렇다면 이렇게 교육과정 문해력을 갖춘 교사들이 기독교적인 수업을 재구성해내기 위해서는 어떠한 과정과 도구들이 요구되는가?

김정효와 이해지(2012)는 모든 교육과정 담론은 그것이 기반으로 하는 인식론적 파라다임과 무관하지 않으므로 ‘교육과정은 그것에 배어 있는 세계관을 가르치는 것이다’ 라고 주장한다. 최근에 이루어진 관련 연구들에 의하면 기독교 학교 교육이념의 구현을 기독교 세계관이 통합된 교육과정 재구성에서 찾고자 하는 시도들이 많이 이루어지고 있다(김정효 이해지, 2012). 그러나 90년대 중· 후반 당시는, 일반 교육계에서조차 교육과정의 재구성에 대한 이해 부족은 물론, 정확한 안내서도 없는 상황이었다. 다행히 Van Brummelen의 『교실에서 하나님과 동행하십니까?』 (1996; 2014, IVP), 『기독교적 교육과정 디딤돌』 (2006, IVP)과 Edlin의 『기독교 교육의 기초』 (2004, 그리심), Van Dyke의 『가르침은 예술이다』 (2003, IVP), Overman과

Johnson의 『진리와 하나된 교육』 (2007, 예영) 등 북미의 기독교 교육 학자들의 저서들은 기독교 교사들에게 귀중한 지침서가 아닐 수 없었다. 그 가운데서도, 기독교 교사가 교육과정 재구성 및 실제 수업 개발을 위해 주로 연구하고 사용한 이론들은 Van Brummelen 및 Overman과 Johnson의 통합 모형이었다. (김정효, 2009; 김정효 이해지, 2011). 그러나 교육적 상황이 많이 달랐던 서양인의 시각에서의 쓰여진 이 책들이 현장에 직접 적용되기에는 무리가 있었다. 진정한 기독교적 가르침은 단순한 사실의 전달이 아니다. 따라서 지식과 성경의 연결이나 지식과 가치의 연결 방식에만 초점을 맞추는 것이 아니라, 오히려 기독교적 전제(성경적 관점에 기초한 암묵적 신념들, 세계관)로부터 사실에 이르기까지 지식을 통합해 내는 과정이 필요하며(소중화, 2014, p147), 이를 현행 교육과정, 또는 교과서 내용으로 녹여낼 수 있어야 한다. 이러한 기독교 교육적 과제를 수행하는 데는 기존 북미 교육가들의 이론만으로는 어려움이 있어왔던 것이 사실이다. 소중화의 경험과 성찰에 의하면, 신앙과 학문을 통합한 가르침이란, 성경적 기반의 지식을 가르친다는 소극적인 방어가 아니라 지식의 전제를 드러내어 기독교적 진리가 인간의 삶을 궁극적으로 행복하게 한다는 이야기의 장(場)으로 들어가는 것이다(P161). 그렇다면 개인 교사들이 학생들과의 교과 수업 과정에서 세계관적인 이야기를 이끌어 내고 인격적인 반응을 유도할 수 있는 수업 모형은 없을까? 본 연구자는 궁극적으로는 기독교 교육과정 개발이라는 큰 틀의 필요성과 중요성을 존중하고 이를 지향하면서도, 동시에 교실 현장의 교사와 학생들이 일상의 수업 주제들에서 기독교 세계관적 가치를 이끌어 내고, 책임 있는 반응(Van Brummelen, 2014)을 통해 삶의 변화를 가져 올 수 있는 기독교적 가르침을 위한 교육과정 재구성 모형의 필요성을 절감해왔다. 이에 기독교 교육가 및 일반 교육가의 이론에서 적절한 재구성 모형들을 검토하고 그 적용 사례들을 통해 기독교 학교 및 공 교육 현장의 기독교 교사가 실천 할 수 있는 기독교적 가르침의 방식들을 제안하려고 한다.

II. 일반 교육과정 재구성의 최근 경향이 기독교 교육에 주는 시사점

우리나라는 전통적으로 국가 주도적인 교육과정을 실행해왔으나, 제 6차 교육과정 이후 점차 지방 분권 형 교육과정으로 전환하게 되었으며, 제 7차 교육과정에 이르러 지역 및 학교의 교육과정 편성 운영의 자율성 확대가 강조되면서 교육과정 재구성이라는 용어는 현재까지 교육현장에서 지속적으로 사용되고 있다. 특별히 2009년 이후 꾸준히 증가 추세에 있는 혁신학교들이 ‘전문적 학습 공동체’를 지향하면서 증가하고 있는 교사들의 교육법 연구 모임들을 통해 맞춤형 교육과정 개발이 활발하게 이루어지면서(경기도혁신학교정보센터, 2014) ‘교육과정 재구성’은 교육 현장 담론의 주요 주제가 되었다. 교육과정 재구성이란 교사들이 국가 교육과정을 학생들과 교육상황에 적절하게 다시 구성하는 것이다. 즉 국가 교육과정의 목표를 효과적으로 달성하기 위하여, 단위 학교의 교사가 스스로 전문성에 기초해 교육과정 및 교과서의 교육내용과 교육활동을 교실 상황에 적절하게 변형(재조직화, 수정, 보완, 통합 등)하는 계획과 행위라고 할 수 있다 (박일수, 2013; 추갑식, 2014). 최근에는 교육과정 실행주체로서 교사의 역할과 교사에 의해 실질적으로 실행되는 교육과정에 대한 관심이 증대하고 있으며 (박민정, 2012), 연구자들에 따라 재구성이라는 용어를 re-design, re-organization, re-construction (성열관 이민정, 2009; 김평국, 2004; 서경혜, 2009; 서명석, 2011에서재인용) 등으로 달리 사용하고 있다.

대부분의 교육학자들은 교육과정의 내용이 현실 적합성을 지니고 학생들에게 의미 있는 교육적 경험을 제공하기 위해서는 교육과정 재구성이 필요하다는 데 인식을 같이 한다. 그런데, 교육과정 재구성이 일어나기 위해서는 무엇보다 교사의 관심과 참여, 그리고 교사에 대한 지원이 중요하다. 이는 기존의 주어진 교육과정을 현장에 맞게 재구성하고 실행하는 중심에 교사가 있기 때문이다(이해지, 2011). 그러나 학교 현장의 교사들은 아직도 가르치는 일을 스스로 교육과정을 만들고 전개해 가는 일이라고 생각하기보다는 이미 마련되어 있는 교육과정을 전달하는 일이라고 생각하는 경우가 많다. 교사들은 교육과정을 그대로 수용하지 않으며 오히려 교육과정

보다는 교과서에 의존하여 교수활동을 전개해 나간다는 것이다 (전현정, 강현석, 2011; 추갑식, 2014에서 재인용). 혁신학교 교사이면서 교육과정 재구성 저서의 저자이기도 한 박현숙과 이경숙(2014, p30)도 여전히 학교 현장에서는 ‘교과서가 곧 교육과정’ 이라고 생각하는 교사들이 많다고 지적하면서, 교과서는 그 교과에 대한 전국의 학교 상황을 가상적으로 설정해서 가장 보편적으로 만들기 때문에 그대로 쓰기에 무리가 있으므로 교사가 교과서에서 단위 별로 늘어놓은 교육과정을 다시 자신과 학생들의 배움에 맞게 재구성할 필요가 있다고 주장한다. 이와 같이 그동안 학교 현장에서의 교육과정 재구성은 교과서 내용을 재구성 하는 수준에서 이루어져 왔으며, 같은 교과 과목 내에서 내용의 순서를 변경 혹은 조정하는 정도로 최소한의 재구성을 하거나, 혹은 거의 재구성을 하지 않는 것으로 나타난다. (서명석, 2011; 백남진, 2013; 추갑식 2014). 서경혜(2009)와 백남진(2013)의 연구에서도 교사들이 교육과정을 재구성할 때 교육목표나 내용, 평가보다 교육 방법의 재구성, 즉 내용 추가나 전개 순서의 변경 등 교과서에 의존한 활동에 비교적 더 치중하고 있는 것으로 나타났다.

한편, 박민정(2012)은 교사들이 교육과정을 실행하는 과정에서 의존하는 것은 교육과정에 제시된 목표나 비전이 아니라 자신의 경험을 통해 축적된 개인적 실천적 지식이라고 지적한다. 교사들의 개인적 실천적 지식은 교육 실재를 이끄는 암묵적이고 상호주관적인 지식으로 교육과정의 목표나 비전보다 선행되고 우선시되고 있다는 것이다. 박종덕(2011; 박민정, 2012에서 재인용)에 의하면 교사들에게 있어 교육과정의 실행은 국가 수준의 교육과정을 자신의 용어로 번역하여 자신의 내러티브를 만들어 가는 과정이다. 즉 교육과정 실행과정은 교사로서 나는 누구이고 교육에 대한 어떠한 신념체계를 갖고 있으며 교사로서 무엇을 어떻게 해야 하는가라는 존재론적 물음에 대하여 자신만의 방식으로, 즉 자신의 세계관을 근간으로, 이야기를 풀어가는 과정이라는 것이다. 추갑식(2014) 역시 교사들이 교육과정에 대한 이해를 근간으로 수업을 재구성하기 보다는 주관적 해석을 하는 경향이 강하다는 점을 지적한다. 교사는 자신의 개인적인 지식과 경험, 그리고 상황에 따라 교육과정 자료를 다양하게 해석해서 사용하게 되는데, 이러한 교사의 다양한 해석은 교육과정의 재구성 과정에 영향을 미치게 된다. 따라서 동일한 국가 수준에 바탕을 두고 교육과정을 재구성하여도, 수업에 대한 개별 교사의 다양한 인식의 차이로 인해 교사에게 따라 수업을 구성을 하는 방식과 접근의 양상은 판이하게 다를 수 있다(백남진, 2013). 박민정(2012)의 사례 연구에 의하면 교육과정 재구성의 필요성을 인식하고 관심을 보이는 교사라 할지라도 교육과정의 목표와 비전을 구현할 수 있는 구체적인 방법과 전략이 부재한 상황 속에서 혼자 고군분투하다 결국은 본인이 가르치던 방식으로 회귀하는 경향을 보인다. 또한 교실에서의 가르침보다 교육 활동 이외의 각종 업무 중심으로 이루어지는 일반 학교 현실 속에서 교사들은 자신의 교육 활동을 반성적으로 성찰할 수 있는 시간적 여유를 갖지 못한 채 피상적이고 관행적인 수준에서 교육과정을 실행하는 경우도 많았다 (박민정, 2012). 물론 국가 교육과정 개발자들은 교사들이 학교 교육과정 계획에 적극 참여하여 충분한 시간과 집단적 숙고를 통해 학교 실정에 맞는 교육과정 계획을 세우고, 교과 협의회나 동학년 협의회, 그 외 교사 모임들을 활성화하여 협력적으로 교육과정을 재구성할 것을 강조하고 있으나, 이 같은 협력은 현장에서 쉽지 않은 것으로 나타났다. 그 원인 중 하나는 전통적으로 교실은 교사의 허락 없이는 들어갈 수 없는 사유지로 인식되어, 수업은 비 공개로 이루어져왔으며, 서로 간섭하지 않는 것이 불문율처럼 지켜졌기 때문이라고 서경혜(2009)는 지적한다.

우리나라에서 교사의 교육과정 재구성은 국가 교육과정 내에서 이루어지므로 교사의 재구성 권한은 제한적일 수 밖에 없다(백남진, 2013). 그러나 위의 선행 연구에서 보여주듯, 교육과정은 국가나 전문가에 의해 전해진 문서 이상의 의미를 지닌다. 다양한 교실 수업 상황 속에서 교육과정은 개인 교사에게 의하여 인지되고 새롭게 창조되고 실행되어야 한다. 따라서, 효과적인 교육과정 운영이 이루어지기 위해서는 개개인의 교사들이 교육과정 개발자와 집필자에 의해 주어진 교과서만을 의존해서 수업하는 수동적인 교사 역할에서 벗어나 교육과정 설계 역량을 갖추어야 한다. 교육과정을 적극적으로 해석하고 교과서를 자신과 학생에 맞게 재구성하며, 학생의 학습 능

력과 인성 발달을 수업을 통해 실현하는 교육과정을 만들어가야 할 수 있어야 한다(박현숙, 이경숙, 2014, p 18). 이를 위해서는 교육과정 실행의 최종 주체인 교사들이 그 동안의 관례나 습성을 탈피하여 자신의 수업에 대한 통찰을 바탕으로 교육과정의 자율성을 위한 변화를 시도할 필요가 있으며, 한편 주어진 교육과정을 개발자의 의도대로 실행할 것을 요구하거나, 보편적인 교육이론이나 원리에 기초한 재구성의 지침을 내릴 것이 아니라 학교 등 교육 현장의 상황과 교사 자신들에게 적합한 방식으로 교육과정이 발현되도록 지원할 필요성이 제기된다.

교육과정 재구성에 대한 일반 교육계의 논의들이 기독교 교사들에게는 어떠한 시사점을 줄 것인가? 반 브루멜른(2006)은 교사들이 모든 교육과정 개선의 중심부에 있다는 점을 명확히 한 바 있다. 그들에게는 학생의 학습 필요에 맞도록 끊임없이 교육과정을 개정하고, 새로운 것을 채택하기도 하면서 자신의 수행적 교육과정 (Implemented curriculum)이 학생들에게 의미 있게 경험되는 교육과정 (experienced curriculum)이 되도록 계획해야 할 책임이 있다(p15). 한편, 소중화(2014)는 기독교적 수업은 두 개의 기초로 이루어진다고 주장한다. 하나는 성경적 관점이며, 다른 하나는 교사의 삶이다. 이 두 가지가 자연스럽게 상호작용할 때 비로서 온전한 기독교적 가르침을 실천 할 수 있다는 것이다 (P221). 지식이란 사람과 별개로 존재하는 게 아니라 사람의 가치와 신념이 반영된 것으로, 참된 지식은 진리인 하나님의 말씀에 기초한다. 따라서 기독교적 가르침이라는 것은 교사 개인의 신념인 성경적 관점에서 시작해서 삶의 실천으로 완성되어야 한다. 교사들이 가르치는 각 교과들을 기독교적 관점에서 재조명한다면, 이 세계와 인간의 삶 속에서 하나님의 창조를 드러내며, 삶의 문제를 드러낼 수도 있으며, 우리가 지금 어떤 모습으로 살고 있으며 무엇을 놓치고 있는지에 대한 메시지를 전할 수 있을 것이다(소중화, 2014, p181). 따라서 교육과정 재구성의 최종 실행자인 기독교교사들이 국가 교육과정에 대한 기독교 세계관적 재해석을 통해 지식을 변혁시키고, 새롭게 구성할 수 있다면, 굳이 하나님, 창조 등의 기독교 용어를 사용하지 않고도 교과와 그 가치를 기독교적으로 풀어갈 수 있을 것이다.

III. 현장 중심 교육과정 재구성 모형 제안 및 활용 사례 검토

그 동안 기독교교사들은 성경적 관점을 바탕으로 한 기독교적 가르침을 실천하기 위해 많은 노력을 기울여왔다. 이들의 기독교 교육과정 재구성 관련 연구와 실행은 주로 복미의 기독교교육가인, 반 브루멜른 및 오버만과 존슨의 통합 모형을 중심으로 이루어져 왔다(김정효 이해지, 2012; 소중화, 2014). 이 모형들은 당시 불모지와 같았던 우리나라의 기독교 학교 교육 현장의 교사들이, 기독교 세계관에 기초하여 자신의 교과 지식들을 성찰하고 이를 기초로 수업 혹은 단원 수준에서 교육과정을 계획하거나 개정하기 위한 구체적인 단계를 소개하여 교사들이 쉽게 접근 할 수 있도록 안내해왔을 뿐 아니라, 학문과 신앙은 무관하다는 이원론적인 사고방식으로 학교 교육과정을 가치 중립적인 것으로 받아들여 왔던 교육 현장의 전제들로부터 돌이키려는 기독교교사들의 노력을 지원해왔다는 점에서 그 공이 크다.

그러나 위의 모형들은 성경적 세계관과 기존의 수업을 통합하는데 있어서, 교과 지식과 성경적 요소 들을 마치 공식 대입하듯이 연결하기 위한 기계적이고 복잡한 단계적 모형 및 수업안 틀을 제공하였을 뿐, 그 이상의 재해석을 통해 새로운 교육내용을 개발하기에는 미흡하다는 지적을 받기도 했다(김정효 이해지, 2012). 무엇보다 8-10단계의 구체적이고, 복잡한 재구성 단계 모형은 바쁜 교사들이 일상의 수업에서 쉽게 적용하는데 어려움이 있어 온 것이 사실이다. 기독교교사들에게는 학기초 문서 수준의 교육과정이나 교원 평가 등을 위한 포괄적이며 세부적인 단원 수준의 수업 계획서 개발이 필요하기는 하지만, 진리의 인격적인 본질을 고려할 때 인격적인 반응을 이끌기 위해서는(김정효 이해지, 2011), 교사들이 일상의 수업 현장에서 실천이 가능한 방향으로의 교육과정의 재구성이 이루어져야 한다. 국가 혹은 교육 주체가 추구하는 인간상에 도달하도록 이끄는 일련의 교육과정에서, 가장 작지만 일상적인 단위가 수업이기 때문이다 (박현숙 이경숙, p27).

따라서 본 연구자는 기존의 교육과정 개발 차원의 모형이라는 큰 틀이 아닌, 실제 수업 현장

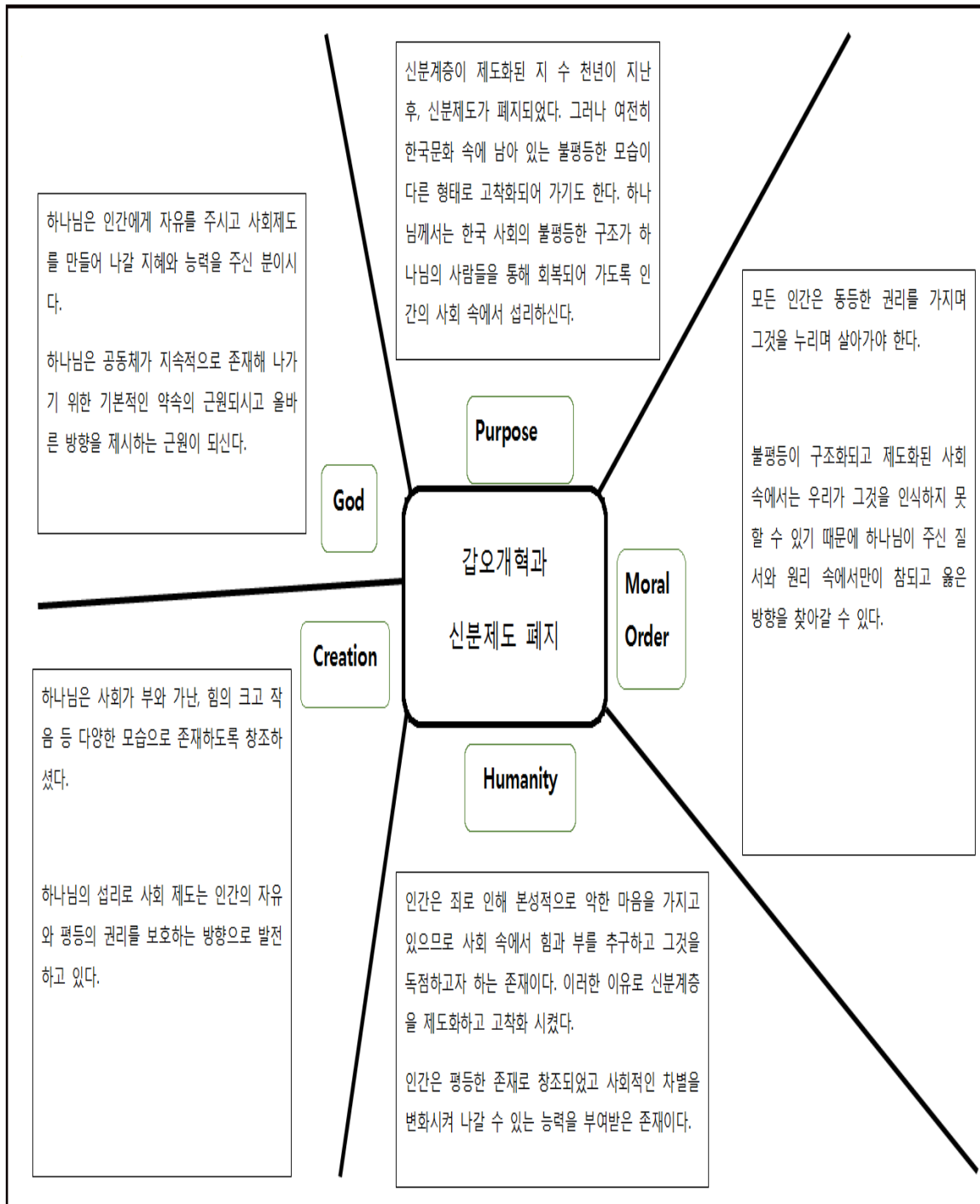
에서 비교적 간단하지만 다양한 교과 분야에 적용하는 것이 가능한 세 가지 모형을 소개하고 이에 대한 사례를 제시함을 통해 일반 교사들이 기독교적 세계관을 자신의 교과에 담고, 이를 실천으로 옮겨갈 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

1. Christian Overman의 '대화로 이어가는 기독교 세계관' (Integration as Conversation)

2014년 1월 아세아연합신학대학교 교육대학원의 강의를 위해 방한한 Overman은 기존 자신과 Johnson의 공저인 '진리와 하나된 교육'에서 제공되는 성경적 세계관 통합 수업 계획서 혹은 모형(Biblical Worldview Integration Planner 혹은 Model, 이하 BWI 계획서)과는 별개의 통합적인 수업 개발 도구(tools)들을 소개한 바 있다. 전자는 Overman(2007)이 포스트모더니즘의 강력한 영향력 속에 살아가야 하는 기독교사와 학생들이 불편하고 지속적인 성경적 세계관에 근거한 통합적 지성을 발전시켜나가는 과정을 도울 목적으로 개발되었다(p27). 이 모형은 기독교사들이 실제 교실에서 삶의 모든 영역을 성경적 세계관이라는 보다 큰 그림과 연결 할 수 있도록 자신의 교과 내용을 세계관의 기본 구조인 5개 영역(하나님, 창조, 인류, 도덕체계, 목적)에 대한 성경적 관점에서 재구성할 수 있도록 돕는 수업 계획서로서, 기본 8단계(오버맨&존슨, 2007, p62)로 구성되었다. 이들의 BWI 수업 계획서는 일종의 사고의 틀(template)로서 성경적 세계관을 수업 내용에 통합시키려고 하는 교사가 따를 수 있는 원리로서의 사고 과정을 정리한 것이다(김정효, 2009). BWI 계획서 모형은 기독교교육과정 개발에 있어 교육과정 상에 있는 구체적인 특정 수업에서 다루어지는 지식 체계를 성경적 세계관으로 쉽게 통합하도록 구성되어있다(김정효 이해지, 2011). 이 모형은 성경적 세계관과 기존 수업의 연결 방법을 구체적으로 제시하고, 교사들이 교과서 혹은 교재에 의존하지 않고 자신 나름의 주도적이고 통합적인 단원이나 수업의 특정 차시 계획안을 만드는데 도움을 주어왔음(김정효, 20209)에도 불구하고 본 연구자의 관찰과 경험에 의하면, 실제 교과의 지식과 성경 요소를 기계적으로 '연결'하거나, 국정교육과정의 틀에 맞추기 정도의 제한적인 재구성 만을 시도해왔던 것이 현실이었다. 따라서 궁극적으로 이 모형이 지향하는 목표인 실제 모든 삶의 영역을 성경적 세계관으로 볼 수 있는 큰 그림을 제시하기에는 한계가 있으며, 더구나 8단계의 구체적이고 조작적인 단계의 수업 계획서는 바쁜 교사들이 일상적으로 사용하기에는 무리가 있었기에 일상의 수업 보다는 연구 수업 공개 등의 특별한 계기에 제한 적으로 사용하는 것이 더 적절한 것으로 판단되었다.

한편 새로운 수업 개발 도구 중 '대화의 창' (Conversation Starter)와 '놀라운 활동' (Awesome Activator)은 위의 모형과는 별개로, 단원 계획 단계에서부터 수업의 진행 전 과정에서 교사가 특별한 절차나 준비 없이도 쉽게 그리고 자주 사용할 목적으로 개발되기 때문에 수업 계획서나 모형이라기 보다 도구(tool)라는 명칭이 더 적절하다. '대화로 이어가는 통합(Integration as Conversation)'이라는 부제가 의미하듯, 수업의 전 단계에서 교사가 교사 자신 및 학생들과의 대화를 통해 의도적으로 교과의 핵심 주제에 대한 기독교 세계관적 의미 통합을 시도할 수 있도록 지원한다. Overman은 이 수업 개발 도구 사용에 앞서 교과 내용이나 주제를 성경적 세계관의 각 영역의 전제들과 관련된 대화를 이끌어 내기 위해 사용하기 위해 미리 개발된 질문들(Questions for Contextualizing Subjects)을 참고 또는 사용하도록 제안한다(Worldview Matters, 2006). 교사들이 이 질문들을 사용하여, 자신이 가르쳐야 할 교과 주제들을 성찰하고 성경적 세계관 진술문을 짧게 작성할 수 있는 도구가 '대화의 창'이다. 이 '대화의 창'은 교사가 단원 계획을 수립하는 단계에서 사용이 가능하다. 자신의 주제를 성경적 세계관의 각 요소에 해당하는 질문들에 답하는 과정을 가지면서, 학습 주제를 성경적인 관점에서 성찰하고, 이 내용을 수업 도입 단계를 비롯한 전 과정에서 학생들과 일관성 있는 대화를 나눌 수 있는 준비를 위해 사용하는 도구이다. 아래의 그림3-1은 재외 한인 선교사 자녀 학교에서 고등 과정을 담당하는 이 교사가, 사회 교과 중 '갑오개혁과 신분 폐지'라는 주제를 성경적 세계관의 관점에서 성찰한 예시 자료이다. 이 사례는 이 교사가 직접 교실에서 실행하기 위한 수업 계획서로 작성된 것이 아니다. 오히려 수업 준비에 앞서, 그 전체 내용을 통합적으로 정리한 기초

자료라고 보아야 할 것이다. ‘대화의 창’ 을 사용하여 이 교사는 한국 역사에서 중요한 의미를 지니는 본 사건에 대해, 기독교 세계관의 관점에서 스스로에게 질문을 던지고 답을 하는 시간을 통해 자신의 신앙과 철학을 수업 내용에 통합할 수 있게 되었다. 다른 기독교 교사들도, 이와 같이, 단원 계획 단계, 혹은 수업에 앞서 교육 내용이나 주제들을 위의 도구를 사용하여 성찰하는 준비 과정을 거친다면, 굳이 복잡한 단계의 수업 안을 조작적으로 작성하지 않고도, 수업 내용을 통합적으로 조명하고 학생들의 수업 방향을 성경적인 관점에서 일관성 있게 이끌어갈 수 있을 것으로 판단된다.



[그림3-1] '대화의 창'을 사용한 고등학교 사회, 갑오개혁과 신분제도 폐지에 대한
기독교 세계관적 조명 사례

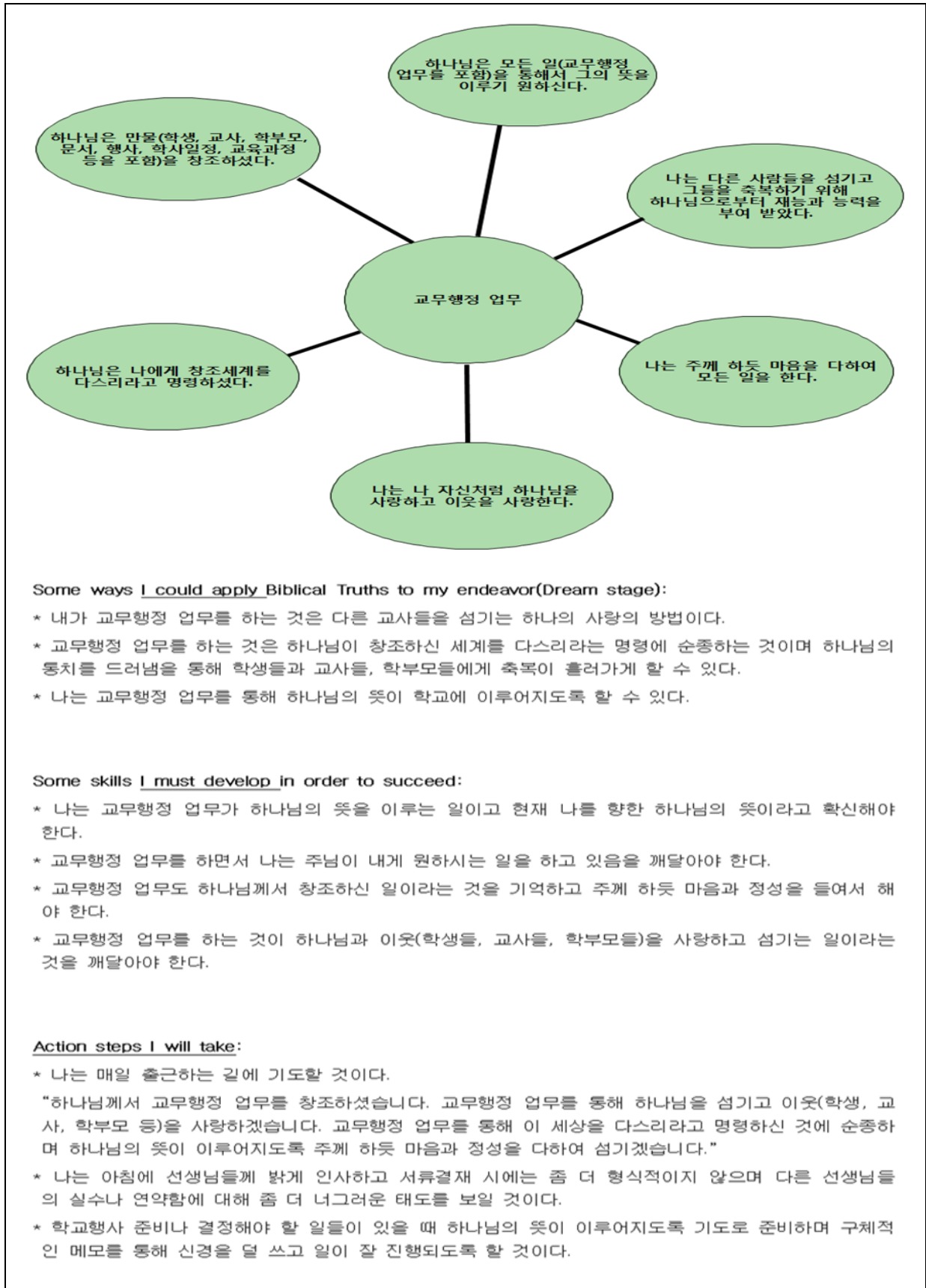
다음 그림 3-2는, Overman이 '놀라운 활동' 이라고 명명한 도구로서, 삶의 일상적 영역들에 대한 성경적 세계관적 성찰이 실제적인 적용으로 이어질 수 있도록 고안되었다. 김정효와 이해지(2011)는 Overman과 Johnson을 비롯한 구미 기독교교육가들의 기존 기독교 교육과정 개발 이론들이 성경적 지식의 인격적인 본질을 어떻게 반영할 수 있을 지에 대해서 구체적으로 다루고 있지 못하다고 지적한 바 있다. 성경적 지식의 본질은 인지적 차원을 넘어 인격적 차원의 것이기 때문에, 기독교세계관에서 무엇을 안다는 것은 인지적 기능을 사용하여 회상하거나 표상할 수 있는 것을 의미하는데 그치지 않고 보다 높은 차원의 전인적 반응과 실천을 이끌어 낼 수 있어야 한다는 것이다. 그런 의미에서 '놀라운 활동' 은 교육 주제들을 성경적 관점에서 성찰할 뿐 아니라 실제적인 반응을 이끌어 내는데 유용하게 사용될 수 있는 도구라고 판단된다. 그림3-2의 사례를 작성한 임 교사는 학교에서의 업무가 교육보다는 교육 이외의 각종 업무 중심으로 재구성되는 현실 속에서 기피하고 싶지만, 어쩔 수 없이 담당해야 하는 교무 행정 업무를 성경적 세계관의 관점에서 성찰하고 기독교 교사로서 올바르게 책임감 있게 수행 하기 위한 구체적인 계획을 세우고 있다. 이 도구에서도 역시, 교사는 세계관 성찰 질문들을 사용하여 충분히 숙고하는 과정에서 기독교 교사로서의 깨달음을 마인드 맵 형식으로 도식화하였고, 이를 바탕으로 3 단계의 과정을 거쳐, 일상의 실천으로 이어질 계획을 수립하였다. 이 도구는 개별 교과목의 다양한 주제들을 학생들의 실제 생활에서 적용할 수 있도록 돕고 이를 통해 하나님의 창조 세계에 올바르게 반응하는 제자를 교육하기 위한 기독교 교육의 근본 목표 달성을 위해 사용될 가치가 충분히 있다.

Overman은 이상에서 설명한 두 개의 도구들 외에도, 기독교 세계관으로 각 교과 주제들을 통합적으로 바라보고, 구체적인 적용까지 이르도록 안내하는 몇 가지 수업 도구들을 자신의 웹사이트(www.biblicalworldview.com) 상에서 제공하고 있다. 이러한 도구들을 완벽한 기독교 세계관 통합 모형으로 제시하거나, 이를 통해 기독교적인 수업을 위한 재구성이 일어난다고 보장하기에는 제한 점이 분명히 존재한다. 앞서 선행연구들은 교육과정을 개발자의 의도대로 실행할 것을 교사들에게 일방적으로 요구하기보다, 그들의 자발적인 내면화 과정을 지원할 필요성을 보여 준다. 현장에서 교사들이 암묵적이고 주관적으로 체험하고 내면화시킨 실천적 지식은 문서화된 교육과정의 목표나 비전보다 선행되고 우선시되고 있기 때문이다 (박민정, 2012). 따라서 교육과정의 최종 수행자인 교사들이, 자신의 개인적인 세계관에 따라 다양한 교실 수업 상황 속에서 자신의 교과를 성찰하는 과정을 수월하게 촉진할 수 있는 간단하지만, 통합적인 수업 개발 도구들이 제시된다면 현장에서의 기독교적 수업 실천에 도움이 될 것으로 판단된다.

2. MacCullough 의 통합 핵심 모형과 3C

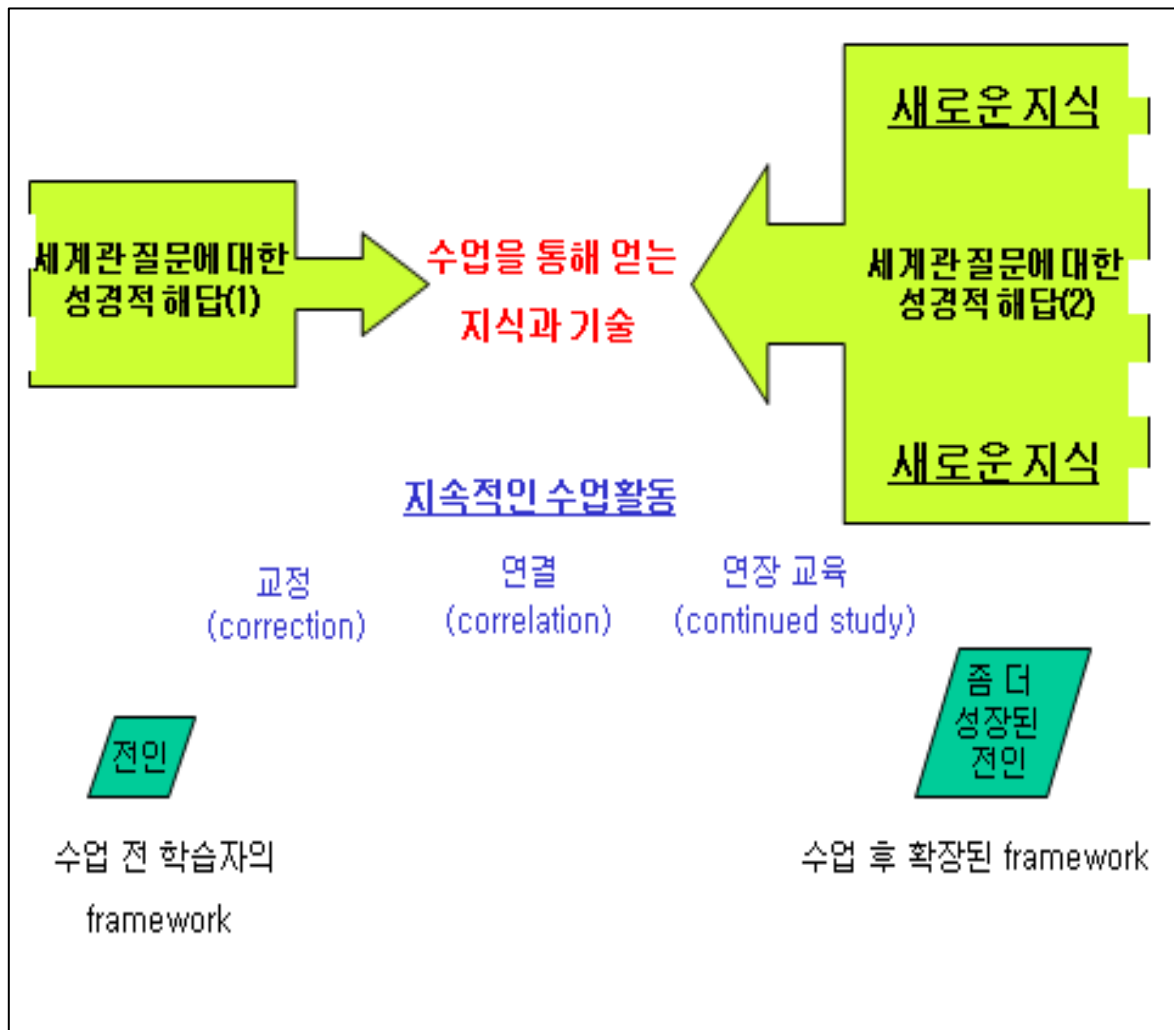
일찍이 MacCullough(1999; 2013)는 기독교 교사들이 이 세상의 다양한 세계관들로부터 기독교 세계관의 기본 진리들을 분별해서, 이를 가르쳐야 할 지식, 기술 및 태도에 통합해야 한다고 역설하고 '통합 핵심 모델' (Integrating Core Model)을 기독교 세계관 통합 수업 활동의 모형으로 제공한 바 있다(그림 3-3). 이 모형이 제안하는 기독교세계관 통합은 전인으로서의 학생이 단원 혹은 학습 주제에 대한 세계관적인 질문을 고민하고 이에 대한 해답을 찾아가는 것에서 시작된다. 이를 위해서 MacCullough는 Sire가 그의 저서 '기독교 세계관과 현대사상' (Universe Next Door, IVP 역)에서 제안한 7가지 세계관적 질문을 사용하였다(p194): ㉠신은 존재하는가? 존재한다면 어떤 모습인가? ㉡이 세상의 본질은 무엇인가? ㉢ 인간은 누구인가? ㉣ 인간이 죽으면 어떻게 되는가? ㉤ 지식은 어떻게 생기는가? ㉥ 도덕과 윤리의 근거는 무엇인가? ㉦ 인간 역사의 의미는 무엇인가? 이러한 세계관 질문에 대한 성경적 해답을 찾아가는 수업 활동

을 통해 학생들은 이 세상에 대한 이해의 깊이를 더 하게 되면서 통합적 지식을 쌓아가게 되며, 그 결과 학생들의 전인적인 자아는 확장되게 된다는 것이 이 모형의 요지이다.



[그림3-2] 놀라운 활동 도구를 사용한 교사의 행정 업무 성찰 사례

MacCullough는 이러한 기독교 세계관의 통합이 성경적 진리와 학습 내용의 연결 활동(Correlation), 성경적 진리에 비추어 잘못된 내용을 바로잡은 교정 활동(Correction), 그리고 일회성 수업이 아니라 장기간 학습 주제를 성경적 관점에서 탐구하는 연장 교육활동(Continued Study)의 3C 수업 활동을 통해 촉진될 것이라 제안하고 있다. 먼저 연결 활동(Correlation)을 계획하기 위해서 교사는 ‘수업 주제와 내용이 기독교 세계관 질문과 관련하여 연관, 혹은 서로 부합하는 것은 무엇인가?’ 를 질문하고 찾아야 한다. 다음으로, 교정 활동(Correction)을 위해서는 ‘오늘 수업 내용 중 성경적 관점에 비추어 교정되어야 할 것은 무엇인가?’ , 그리고 연장 교육활동(Continued Study)을 위해서는 ‘오늘 내용 중 학생들에게 성경이나 교재를 통해 즉각적인 해답을 주는 것이 아니라 지속적인 질문을 불러일으키는 것은 무엇이며, 어떻게 해답을 찾아가야 하는가?’ 를 질문해야 한다. 이상의 3C 활동이 반드시 순서에 따라, 모든 수업에서 다 실행되어야 할 필요는 없다. 교사가 자신의 수업 주제에 맞게 결정을 내리고, 선택할 수 있을 것이다. 그림 3-4는 교회 전도사로 사역하는 김 신학생에 의해 작성된 3C 통합 계획서로서, 가롯 유다에 대한 평소의 의문과 성찰을 3C 활동으로 연결시켜 청소년 설교 자료로 만든 것이다. 일반 학교 현장에서도 3C를 활용하여, 다양한 주제들을 기독교 세계관인 통합 활동을 이끌어 낼 수 있을 것이다.



[그림3-3] 통합핵심모형(MacCullough, p202의 모형의 한국어 번역본)

주제	가롯 유다는 어떻게 될까?	대상	청소년	소요시간	30-40 분
목표	1. 가롯 유다의 행적을 알아봄으로 우리의 현 삶을 되돌아본다. 2. 능력을 행하는 것만으로는 구원이 이루어 질 수 없다는 것을 안다.				
주제에 대한 세계관적 질문과 답	<p>-하나님은 가롯 유다에 대해 어떻게 느끼시는가? (가슴이 아프시지 않았을까.. 회개하지 못하고 극단적인 길을 선택) -보이지 않는 실체[천사/귀신 등]은 가롯 유다에게 무슨 영향을 미치는가? (가롯 유다가 예수님을 팔려고 하는 마음을 계속 생기기 함) -인간의 본성은 가롯 유다와 어떻게 관련되는가? (자신이 원하는 대로 움직이기 원하는 마음, 비교의식, 죄책감등) -가롯 유다에 관해 무엇이 최선인가?(회개하고 하나님께로 돌아옴) -가롯 유다에게서 기독교인은 어떤 목적을 발견해야 하는가? (사탄에게 마음이 흔들리지 않게 계속 기도해야 한다.)</p>				
수업내용					
도입 2-3분	안녕하세요, 여러분! 성경 말씀에 어떻게 보면 하나님의 계획안에서 죄를 지었다고도 볼 수 있는 사람 또는 하나님하신 일임에도 '하나님은 왜 그러셨을까?' 라고 생각할 수 있는 인물들이 있는데요, 그 성경인물들 중 오늘은 저랑 가롯 유다에 대해서 알아보려고 해요.				
전개 연결활동 (correlation) 5분	자, 가롯 유다 누굴까요? 기독교인이 아니라도 알만한 인물이지요, 예수님의 제자 중 한명이고, 또 예수님을 배신한 인물로 알려져 있죠, 성경말씀을 보면 예수님께서는 가롯 유다는 차라리 태어나지 않았으면 좋았다고 마26장24절에서 말씀하고 계십니다. 또 다른 성경 말씀을 보자면, 요6장70-71절에 나와 있듯이 예수님은 제자를 택할 때 가롯 유다는 이미 예수님을 따는 자의 역할로 택함 받은 것처럼 나와 있습니다. 이렇게 성경에 하나님의 계획?설리? 안에서 죄를 지은? 성경인물이 있습니다. 예를 들면 10가지의 재앙을 겪으면서 하나님이 완악하게 하신 마음으로 고집을 피운 바로 왕이나 요셉을 관 형들, 예수님을 화중에게 넘긴 빌라도, 동생을 죽인 가인 등이 있다고 생각하는데, 더 있다면 말씀해 주시겠어요?				
	가롯 유다는 예수님을 온30세월에 바리새인들에게 팔았습니다. 온				

교정활동 (Correction) 20분	30세월은 당시 헤브리노예의 1명의 몸값이라고 하는데요, 약 40만원 정도의 가치가 있다고 합니다. 우리의 주인되시고 하나님의 아들이신 분이 참 싼 값에 팔렸죠? 그렇담 우리의 값어치는 얼마나 될까요? 우리가 생각해야 할 문제는 우리의 몸값이 아니라 하나님은 가롯 유다를 어떻게 하셨을까? 입니다. 예수님은 가롯 유다가 뉘우치기를 바라시는 마음으로 마지막 만찬에서 계속해서 경고와 같은 말씀을 하십니다. 우리는 가롯 유다의 삶을 통해 우리의 삶을 돌아보고 잘못된 것을 수정해나가야 합니다. 가롯 유다도 예수님의 제자로서 다른 11명과 같이 견도를 다녔고 귀신을 쫓고, 능력을 행하였습니다. 하지만 결국에는 사단의 음성에 귀를 기울이게 되고 비극의 길로 가게 된 것입니다. 예수님의 제자였던 사람도 사단이 침범하는데 우리는 더 쉬운 상대일 것입니다. 그렇기에 더 기도하고, 늘 하나님과 동행하는 삶을 살아야 된다고 생각합니다.
결론 연장 교육 (continued study) 5분	유다의 비극은 처음부터 온전히 구세주 예수님을 믿는 믿음을 갖지 못했기 때문에 시작되었습니다. 말씀에서처럼 당시 유다의 배반이 없어도 결국은 예수님은 돌아가셨습니다. 하나님의 뜻이었던 것이니까요. 그러나 유다는 3년간 예수님에게 직접 양육과 훈련을 받은 자였습니다. 우리역시 아무리 이러한 훈련과 양육을 받아도 복음과 하나님 나라에 대한 바른 인식을 갖지 못하면 소용없음을 알 수 있습니다. 여러분은 하루하루 살아가면서 가롯 유다의 온30세월처럼 할값에 예수님을 세상 유혹과 바꾸고 계시지는 않으신가요? 어떻게 극복할 수 있을까요?
평가 및 유의점	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 말을 할 때에 너무 딱딱하지는 않은지 학습자들이 지루해하지는 않았는지? 2. 학습자들이 강의 내용을 잘 이해했는지 확인하기 위해 그룹 토의나 다른 질문에 대해 생각해보게 한다.(ex/ 옷사의 죽음 등) 3. 시간이 될 경우 질의응답 시간을 갖는다. 4. 학습자들이 흥미를 가지고 수업에 임했는가를 본다. 	

[그림 3-4] MacCullough의 3C 수업 활동의 예시

3. Wiggins, G.& McTighe, J. 의 이해중심교육과정(Understanding by Design, 이하 UBD)

UBD는 1990년대 말 미국에서 Wiggins 와 McTighe가 ‘교실 현장에서 우수한 수업이 구현되기 위해서 교과 교육내용을 학문 기반의 핵심 개념과 원리들로 구성해야 한다’는 전제로 개발한 개별 교사 수준에서의 교육과정 재구성 설계모형이다. 통상 교사들은 주어진 학습 목표에 따라, 어떤 재미있는 활동을 수업에 포함시킬 것인가를 구상해서 실행한다. 그리고, 수업이 모두 이루어진 후에 평가를 실시하였다. 그러나 이들이 제시하는 UBD에서 교사들은 수업을 하기 전에 ① 단원을 통해 무엇을 배우고, 할 수 있는지 등 그 단원의 기반이 되는 주요한 내용을 학문의 핵심 개념과 원리(Big Idea)들에 기초하여 선정하고(Identify desired results) ② 학습자들이 그 내용을 제대로 이해하였다는 것을 증거로서 드러낼 수 있는 평가 과제를 개발한다(Determine acceptable evidence). 그렇게 한 후 ③ 학생들이 평가 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 뒷받침 해줄 수 있는 다양한 학습 경험과 교수 학습 활동을 계획하고 조직한다(Plan learning experiences and instruction). (김경자와 온정덕, 2011; 박일수, 2012; 박영주, 2013). 이 과정은 기존 Tyler 식 교육과정 설계 방향을 역행하여, 우선적으로 평가의 방법을 숙고해 보도록 제안되었기에 UBD는 일명 거꾸로 생각하는 교육과정(Backward Design)이라는 별명을 가진다

UBD는 진정한 이해(Understanding)가 단순히 학습한 지식을 기억할 수 있는 능력이 아니라, 다양한 상황에서 배운 것을 적용하여 융통성 있게 적용할 수 있는 전이능력이라는 점을 강조한다. Wiggins와 McTighe (2005, p84)에 의하면 진정한 이해는 여섯 가지 측면의 심층적인 지식의 구조에 대한 앎과 적용을 통해 구체화될 수 있다. 즉 교과 내용의 핵심 개념을 제대로 이해한 학습자는 이를 1) 설명할 수 있고, 2) 해석할 수 있고, 3) 적용할 수 있고, 4) 자신의 관점을 가지고 바라볼 수 있고, 5) 통찰로서의 감정이입을 할 수 있고, 6) 스스로의 사고 과정을 반성할 수 있다는 것이다. 학생들에게 진정한 이해가 일어나기 위해서 교사들은 사용하는 교과서나 참고도서들을 교재 및 수업 자료들의 기저에 있는 주요 내용을 핵심 개념의 형태로 끌어내어 가르치고자 하는 사실들과 연결 지을 수 있어야 한다. 이를 위해서 교사들은 교과 내용을 개념, 원리, 일반화보다도 더 상위의 개념으로서 일반화된 지식들의 덩어리인 큰 핵심 개념들(big ideas)을 중심으로 설계해야 하며, 무엇보다 그 학생들이 그 핵심 개념들을 제대로 이해했는지에 대한 전이능력을 알아볼 수 있도록 수행 평가를 설계해야 한다(Wiggins와 McTighe, 2005, p84).

본 연구자는 UBD가 강조하는 이해의 다각적인 측면 및 핵심 개념을 창출해내는 과정이 기독교적 인식론을 통합할 수 있는 가능성을 열어놓는다고 판단한다. 물론 일반 교육과정 이론으로서의 UBD가 기독교적 인식론과 완벽하게 일치하지는 않더라도 이 모델이 제안하는 다양한 개발 전략들은 기독교교육자들이 비판적이고 발전적으로 수용할 만한 가치와 유용성이 있다(김정효 이지, 2011). UBD의 각 단계별로 제시된 도구 혹은 전략들은 교사가 일반 교과에서 다루어야 하는 핵심개념들을 자신의 기독교 세계관 관점에서 수정하고, 이를 가르치고자 하는 교과 단원의 수업 과정 속에 통합적이며, 일관성 있게 적용하는데 도움을 줄 수 있을 뿐 아니라(박영주, 2013), 현재 일반 공교육 현장에서 활발히 논의되는 핵심성취 기준에 의한 수업 재구성의 요구들을 교사 개인의 신앙과 세계관에 입각하여 적극적으로 수용할 수 있을 것으로 판단된다. 즉 UBD의 구체화된 설계 단계 및 재구성 아이디어들은 교사들이 단원 속에서 발견한 기독교 세계관적 핵심 진리를 자신과 교실 상황의 다양성 속에 융통성 있게 반영을 할 수 있는 유용한 도구들로 사용하는 것이 가능하다. 일단 이렇게 단원수준에서의 교과 내용의 핵심적 아이디어를 기독교 세계관적 관점에서 재조명한 이후에 2, 3 단계의 방법론들을 현장에 맞게 적용하여 구체적인 수업 활동 계획을 수립하면서, 실제적인 수업을 개발할 수 있을 것이다.

그림 3-5는 공교육 체제하에서 근무하는 김 교사가 초등학교 4학년 사회과의 ‘2. 경제 생활과 바람직한 선택’ 단원에 대한 국정 교과서 수준의 단원 목표를 진술하고, 이를 자신의 기독교

교 세계관 관점에 재해석한 단원 개요의 사례이다. 이 단계에서 김 교사는 경제 활동을 성경적 관점에서 성찰하고 하나님의 청지기적 사명을 확인하여 올바르게 반응해야 할 필요를 발견하고 이를 진술하고 있다. 다음, 그림 3-6는 UBD의 1단계로서 단원의 핵심 개념과 이에 따른 목표 추출 사례이다. 이 단계에서 수정 설정된 단원 목표들이 어떤 과정을 통해 그 달성 여부를 확인할 것인지 평가 계획을 수립하는 2 단계의 사례가 다음 그림 3-7에 제시되어 있다. 이 단계에서 강조되는 것은 수행평가로서, Wiggins와 Mctighe는 GRASP 라는 도구를 통해 보다 수월하게 수행 평가를 개발하도록 지원하고 있으며, 그림3-8은 김 교사의 “말라위 프로젝트” 라는 수행 평가 개발 사례이다. 이상의 두 단계를 통해 김 교사는 단원의 핵심 개념을 이해한 학생들이 어떤 활동을 통해 그 이해를 증명할 것인가에 대한 구체적인 계획을 수립하고, 이 계획에 의해 개별 수업 활동을 제 3단계에서 개발하게 된다. 이때의 수업은 2단계에서 수립된 평가 계획을 실행하는 방향으로 구성되며, 그림3-9의 사례에서 보여주는 것처럼 김교사는 수행 과제 이행을 위해 사회 수업 활동 외에 미술, 국어, 창의적 체험 활동 등 다른 교육과정 분야와의 통합을 시도하고 있다.

UBD는 기독교교육학자가 아닌 일반 교육학자들에 의해 개발되고 북미지역에서 널리 사용되는 단원 수준의 교육과정 개발 모형이다. 그러나 이상에서 제시한 김교사의 사례를 비추어 볼 때 기독교사들이 자신의 확고한 기독교 세계관으로 통합적인 수업 개발을 하는 과정을 효율적으로 지원할 수 있을 것으로 기대된다. 그러나 단지 UBD 만 가지고는 교사가 추구하는 기독교적 핵심 가치와 국정교육과정의 요구 사항을 적절하게 조절하기에는 한계가 있다. 즉 교육과정 상의 교과 단원에서 어떤 부분을 왜 통합할 것인지를 결정하고 이를 구체적으로 수업에서 실천할 수 있도록 계획하는 것은 여전히 교사 개인의 역량에 달려 있기 때문에 UBD를 문자 그대로 적용하기에는 한계성이 있다(박영주, 2013).

IV. 결론 및 제언: 기독교 교사의 성장

최근 교육과정의 자율화 및 교육과정 실행 주체로서의 교사에 대한 중요성 인식의 경향은 기독교사들이 교육 현장에서 보다 능동적으로 하나님의 나라를 확장해갈 수 있는 기회를 제공하고 있다. 이상의 논의에서 살펴보았듯, 기독교적 가르침을 실천하기 위해서 일반 교사들이 현장에서 시도할 수 있는 교육과정 재구성 모형들은 Overman이나 MacCullough 같은 기독교교육학자의 이론에만 국한될 필요는 없다. 하나님께서 그분의 주권과 신실함으로 모든 만물을 다스리고 통치하신다는 성경적 전제를 자신의 교과 내용 속에서 통합적으로 학생들에게 제시하려는 의지와 훈련을 마다하지 않는 교사들이라면 UBD와 같은 일반 교육이론이라도 기독교 세계관적 관점에서 적극 수정 보완해나가는 역량을 개발해나가야 할 것이다. 이해지(2011)은 교육과정 재구성이라는 작업이 교사가 학생들로 하여금 교육과정과 교과, 그리고 교과의 원천이 되는 자연 세상과 인간 세상을 기독교 세계관으로 해석하여 자신의 삶과 연결 지을 수 있도록 돕는 과정을 통해 하나님을 섬기는 사역이라는 점을 피력한바 있다.

이를 위해 본 연구자는 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 기독교적 수업의 최종 목표는 기독교적 삶에 있다. 따라서 기독교적을 가르친다는 것은 교사의 개인적이며 암묵적 신념인 성경적 관점이 일상적 삶의 실천으로 드러나야 한다(소종화, 2014). 학생들의 참된 배움 역시 실천으로 이어져야 한다. 따라서 기독교사들은 자신들이 교과 수업을 통해 전달한 지식들에 대하여 학생들이 적극적인 반응을 보이도록 개발 단계부터 염두에 두고 수업을 이끌어 가되, 분절되지 않은 통합적 방식으로 이끌어 갈 수 있어야 한다. 이를 위해서 앞에서 제시한 세가지 모형들을 다양한 학습 주제별로 연습하고, 그 결과물들을 공유할 수 있기를 제안해본다. 둘째, 교사들이 먼저 지속적인 성장을 멈추지 않아야 한다. 교사의 삶을 통해 학생들이 배운다. 따라서 교사들은 자신들이 교실 현장에서 실천한 자료들을 동료 교사들에게 공유하고, 새로운 적용 점을 찾아낼 수 있는 기회를 스스로 만들어야 한다. 학교 교육과정은 교사들의 협력적 의사 결정이라고 할 수 있다(김경자 온정덕, 2011). 교사들의 배움의 공동체가 발전되어, 기독교 교육과정의 개발이

라는 궁극적 목표 달성을 향한 성장을 지속하여서, 앞에서 언급한 현장 교사들의 책 출간의 바람이 기독교교육계에도 훈풍으로 작용하여 많은 연구 결과들이 발표되기를 기대해본다.

설계자(교사): 김도희		4학년	학기: 2학기
과목: 사회	단원: 2.경제생활과 바람직한선택	수업 시기 및 시수: 14 차시	
핵심 단어(Key Words): 부, 균형, 정의, 회복			

<p>교육과정상의 단원 목표 / Established Goals</p> <p>이 단원은 경제 활동을 할 때, 자원의 희소성으로 말미암아 선택의 문제가 발생함을 이해하고, 경제적 선택의 결과에 따라 우리의 삶의 모습이 달라질 수 있다는 점에서 선택의 중요성을 인식하고자 설정되었다. 이를 통해 생산과 소비를 중심으로 경제생활의 의미를 이해하고 생산자 및 소비자로서 바람직한 의사결정을 할 수 있는 능력을 기르도록 한다.</p> <p>경제 생활에서 선택의 문제가 발생하는 이유를 알고 바람직한 선택의 중요성을 인식하도록 한다. 경제적 의사결정을 위해 경제 정보를 활용하는 능력을 기르도록 한다. 생산자 및 소비자로서 바람직한 선택을 하려고 노력하는 자세를 기르고, 생산 및 소비 활동과 관련된 경제적 의사결정능력을 함양하도록 한다. 또한, 소비자로서 소비생활에서의 권리를 인식하고 이를 적극적으로 행사하려는 태도를 형성하도록 한다.</p>

<p>단원 개요 (overview & summary of unit): 교사의 관점에서 진술</p> <p>-성경적 근거</p> <p>하나님이 자기 형상 곧 하나님의 형상대로 사람을 창조하시되 남자와 여자를 창조하시고 "하나님이 그들에게 복을 주시며 그들에게 이르시되 생육하고 번성하여 땅에 충만하라, 땅을 정복하라, 바다의 고기와 공중의 새와 땅에 움직이는 모든 생물을 다스리라 하시니라" (창세기 1:27~28)</p> <p>우리 강한 자가 마땅히 연약한 자의 약점을 담당하고 자기를 기쁘게 하지 아니할 것이라 우리 각 사람이 이웃을 기쁘게 하되 선을 이루고 덕을 세우도록 할찌니라 (로마서15:1~2)</p> <p>매 삼년 끝에 그 해 소산의 십분 일을 다 내어 네 성읍에 저축하여 너의 중에 분깃이나 기업이 없는 레위인과 네 성중에 우거하는 객과 및 고아와 과부들로 와서 먹여 배부르게 하라 그리하면 네 하나님 여호와께서 너의 손으로 하는 범사에 내게 복을 주시리라 (신명기14:28~29)</p> <p>-단원 개요</p> <p>하나님께서 우리에게 이 땅에서 청지기적 사명을 허락해주셨다. 우리가 생육하고 번성하고 충만해야하는 이유는 이 땅의 모든 것들을 올바르게 관리하고 다스리기 위함이다. 그러나 인간은 죄와 탐욕으로 인해 이 땅을 이용하여 자신의 욕심만을 채워가는 잘못된 구조를 만들어가게 되었다. 이러한 탐욕은 부의 불균형을 낳았고 위에서 아래로, 많은 곳에서 적은 곳으로 흘러가는 균형과 흐름을 깨뜨려 놓았다. 우리는 이 균형을 회복해야하는 사명을 가진 자이다.</p> <p>이 단원을 통해 부의 불균형 현상이 우리 주변에서 나타나는 경우에 대해 알아 볼 것이다. 또한 국가간, 지역간, 개인간 부의 불균형이 생긴 이유에 대해 스스로 조사하여 파악하여 보고 왜 이러한 부의 불균형의 현상이 발생하게 되었는지 원인을 찾아 볼 것이다. 또한 이러한 불균형의 흐름을 회복시키기 위해서 우리가 할 수 있는 일에 대해 찾아봄으로써 그 대안을 마련해 볼 것이다. 끝으로 학생들 스스로가 사회적 기업을 계획해 봄으로써 사회의 정의를 실현하고 가난한 사람들을 돕는 청지기의 태도를 형성하도록 할 것이다.</p>
--

[그림 3-5] 초등학교 4학년 사회 과의 '2. 경제 생활과 바람직한 선택' 단원의

국정 교과서 수준의 단원 목표 및 교사의 기독교 세계관적 재해석에 의한 단원 개요 사례.

Stage 1. 바라는 학습결과 / Desired Results	
<p>수정 설정된 단원 목표</p> <ul style="list-style-type: none"> -학생들은 부의 불균형에 대한 본질적인 개념을 이해하고 불균형의 발생 원인을 분석할 것이다. -학생들은 빈곤국 아이들 또는 가난한 사람의 마음과 어려움을 직접 경험하여 공감할 것이다. -학생들은 사업계획서와 프로토타입을 만들기 위해 사회적 기업의 조건과 그 역할을 이해하고 적용할 것이다. -학생들은 부와 부자에 대한 자신만의 생각을 이야기할 수 있을 것이다. 	
<p>기대되는 핵심(영속적) 이해 혹은 일반화 학생들은 다음을 이해할 수 있을 것이다.</p> <ul style="list-style-type: none"> -부는 나쁜 게 아닌 선물이고 노력을 통해 얻어야 하는 것이다. -욕심과 자신만을 사랑함이 부의 불균형을 낳았다. -분배는 모두에게 공평하게 이루어져한다. -가난하고 약한 자를 돕는 것은 정의를 실현하고 사회를 바른 방향으로 인도하는 길이다. 	<p>기독교 세계관적 연계성 고찰</p> <ul style="list-style-type: none"> -“손을 게으르게 놀리는 자는 가난하게 되고 손이 부지런한 자는 부하게 되느니라.(잠10:4~5)” 부는 하나님 섭리 아래 인간의 노력도 필요한 것이다. -“욕심이 죄를 낳고 죄가 장성한즉 사망을 낳느니라.(약1:15)” “돈을 사랑함이 일만 악의 뿌리가 되나니(딤후6:10)” -“가나안 땅 분배(민26)” 권리에 따른 균등한 분배. “희년(레25)” 가난의 대물림을 끊게 하심.
<p>본질적/핵심 질문 (Essential Questions) 포괄적 핵심 질문</p> <ul style="list-style-type: none"> -부란 무엇인가? -얼마나 많아야 돈이 많은 걸까? -부의 불균형이란 무엇인가? -왜 우리는 지금 이러한 상황에 이르렀나? -빈부격차는 나쁜 것인가? -가난이 왜 문제이고 어떻게 벗어날 것인가? -이러한 불균형은 다시 회복되어질 수 있는가? -기부와 자선은 왜 필요한가? -진정한 부자는 누구인가? 	<p>소재적 핵심질문</p> <ul style="list-style-type: none"> -효과적인 토론을 위해 필요한 태도는 무엇인가? -눈에 보기 좋은 프리젠테이션을 만드는 방법은 무엇인가? -사회적 기업의 조건과 역할은 무엇인가? -사업 계획서에는 어떤 내용들을 넣는 것이 바람직한가? -프로토타입을 완성하기 위해서는 어떠한 단계를 거쳐야 하는가?
<p>이 단원의 학습 결과, 학생들은 다음을 알 수 있을 것이다. (사실과 개념적 지식/Knowledge) 학생들은 다음을 알 수 있을 것이다.</p> <ul style="list-style-type: none"> -핵심용어 : 부, 불균형, 빈부격차, 정의, 사회적 기업 -부에 대한 올바른 개념 -빈부격차가 생긴 원인 -빈곤국가 및 가난한 사람들의 아픔과 어려움 -부의 불균형의 해결 방안 -사회적 기업의 역할과 조건 -진정한 부자란 무엇이냐에 대한 스스로의 이해 	<p>이 단원의 학습 결과, 학생들은 다음을 할 수 있을 것이다. (절차적·과정적 지식/Skills) 학생들은 다음.....을 할 수 있을 것이다.</p> <ul style="list-style-type: none"> -핵심용어에 관해 토론하기 -빈곤국가 및 가난한 사람들의 삶 조사하고 체험하기 -부의 불균형의 회복 방안 설명하기 -사회적 기업 사업 계획서 작성하고 프로토타입으로 프리젠테이션 하기 -진정한 부자에 대한 자신의 견해 글로 쓰기

[그림 3-6] UBD 1단계에 따라 재구성된 초등학교 4학년 사회

‘2. 경제 생활과 바람직한 선택’ 단원의 핵심 개념과 목표 추출 사례

Stage 2. 이해의 증거, 평가 방법 / Assessment Evidence
<p>수행과제 / Performance Tasks : 이해의 6가지 측면 중 어떤 이해를 평가하기 원하는가? 어떤 결과를 원하는가?</p> <p>설명 - 학생들은 주어진 자료와 정보를 가지고 프리젠테이션을 통해 말라위와 우리의 삶을 독창적으로 설명할 수 있다.</p> <p>해석 - 학생들은 부의 불균형이 왜 발생하게 되었는지 그 이유와 의미를 통찰력 있게 파악할 수 있다.</p> <p>공감 - 학생들은 말라위 1일 체험의 날 소감문을 통해 말라위 사람들의 마음을 이해하고 공감할 수 있다.</p> <p>적용 - 학생들은 사업계획서와 프로토타입을 만들며 지식과 기능을 유창하게 적용하여 실현 가능한 결과물을 만들어 낼 수 있다.</p> <p>자기 지식 - 학생들은 본 단원을 통해 진정한 부와 부자에 대한 자신의 편견을 바꾸고 새로운 시각을 갖게 될 것이다.</p>
<p>다른 증거(퀴즈, 검사, 단서, 관찰, 대화, 사례 등) 평가 방법 / Other Evidenc</p> <ul style="list-style-type: none"> — "부"라는 말의 정의를 내려보고, 부의 불균형의 원인을 설명하라. — "말라위 1일 체험" 후 느낀 점을 모둠의 친구들과 이야기하라. — 말라위 1일 체험의 날을 토론을 통해 기획하라. — 말라위와 우리의 삶 조사하여 대조한 보고서를 프리젠테이션하라. — 사회적기업의 사업 계획서를 사업 계획서 형식에 맞추어 작성하라. — "말라위 살림 프로젝트"의 미래를 프로토타입으로 표현하라.
<p>학생들의 자기 평가 및 반성</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 말라위 1일 체험의 소감문을 자기평가하라 2. 사회적 기업 "사업계획서"를 자기평가하라 3. 단원의 끝에(시작과 비교해서) 당신이 "부" or "부자"에 대한 생각이 어떻게 바뀌었는지 서술하라.

[그림 3-7] UBD 2단계에 따라 수립된 평가 계획 사례

별지 - 수행 과제 청사진

이 과제물을 통해 어떤 이해/ 목표가 평가될 것인가?

- 학생들은 부의 불균형의 개념과 원인을 프리젠테이션으로 설명할 수 있을 것이다.
- 학생들은 가난한 자의 아픔과 어려움을 공감하고 그 느낌을 이야기 할 수 있을 것이다.
- 학생들은 가난한 자들을 돕기 위한 회사 설립 계획서를 작성하고 프로토타입으로 만들 수 있을 것이다.
- 학생들은 진정한 부와 부자에 대한 자신의 새로운 생각을 이야기할 수 있을 것이다.

이 평가 과제의 목적은 무엇인가? 형성 평가 총괄평가

수행 과제(GRASPS 형식으로 기술)

G: 도전 과제는 사회적기업의 사업 계획서와 프로토타입을 만드는 것이다.
 R: 당신은 사회적 기업의 대표로서 UN의 협력자로 말라위 빈곤 문제 해결을 요구받았다.
 A: 당신은 UN으로부터 사업계획 승인을 받아야만 한다.
 S: 지금 많은 사회적 기업이 이 사업에 뛰어들었다.
 P: 당신은 UN의 승인을 받기 위해 실현 가능하고 가장 효과적인 사업 계획서를 만들어야 한다.
 그러기 위해 먼저 말라위와 우리의 삶을 조사, 대조하여 왜 그러한 차이가 생겼는지 프리젠테이션 해야 한다.
 그리고 그 말라위 사람들의 실질적인 필요를 알기 위해 "말라위 1일 체험의 날"을 체험하고 체험에 대한 소감을 나누어야 한다.
 또한 사업계획서를 구체화하고 현실감 있게 보여주기 위해 "말라위 살림 프로젝트" 과거/현재/미래 그림과 그 그림을 모형화 한 프로토타입을 제작하여야 한다. 그리고 끝으로 부와 부자에 대한 자신의 견해를
 S: 말라위와 우리의 삶을 대조한 프리젠테이션에는 그러한 차이가 발생한 이유에 대해 나타나 있어야 한다.
 "말라위 1일 체험의 날" 소감문은 다양한 형식으로 만들되, 말라위 사람들의 마음과 얼마나 민감하게 공감되어 있는지가 평가될 것이다.
 사업계획서와 프로토타입은 얼마나 효과적이고 실제적으로 적용할 수 있는지를 평가할 것이다.
 부와 부자에 대한 주장하는 글은 자신의 생각이 잘 표현되어 있는지를 평가할 것이다.

이해의 증거로 기대되는 학생들의 수행 결과물

-말라위와 우리의 삶을 대조하여 분석한 프리젠테이션	-1일 말라위 체험 계획서 -체험 소감문	-사회적 기업 사업 계획서 및 프로토타입 -부와 부자에 대한 주장하는 글
------------------------------	---------------------------	---

학생들의 수행 결과물을 평가할 기준/척도

- 프리젠테이션에는 부의 차이가 발생한 이유에 대한 통찰이 나타나 있는가?
- "말라위 1일 체험의 날" 소감문에서 말라위 사람들의 마음과 얼마나 공감하고 있는가?
- 사업계획서와 프로토타입은 효과적이고 실제적 적용이 가능한가?
- 부와 부자에 대해 주장하는 글에는 자신의 생각이 잘 드러나 있는가?

평가 도구

이해를 평가하기 위한 루브릭

- 프리젠테이션 평가 : 설명 - 세련되고 포괄적인(4), 체계적인(3), 면밀한(2), 발전된(2), 초보적이고 서투른(1)
해석 - 통찰력 있는(5), 뜻이 깊은(4), 지각하는(3), 해석된(2), 글자 그대로의(1)
- 체험 소감문 평가 : 공감 - 심사숙고한(5), 민감한(4), 인식하는(3), 탈중심적인(2), 자기 중심적인(1)
- 사업계획서 및 프로토타입 평가 : 적용 - 노련한(5), 숙련된(4), 능력있는(3), 도제적인(2), 신참자(1)
- 부와 부자에 대한 자신의 견해 : 자기지식 - 현명한(5), 신중한(4), 사려 깊은(3), 지각 없는(2), 단순한(1)

[그림 3-8] GRASP원리에 따른 수행평가 개발 사례

Stage 3. 학습활동 및 수업 계획 / Learning Plan

차시	학습활동	주요개념 및 단어	타 교과와 통합	비고
1	1. 부자가 되면 행복할까?에 대한 토론하라. 2. 부와 행복에 대한 각자의 정의를 내려보라.	부, 행복		
2	1.책,인터넷,사진,뉴스 자료들을 조사하여 아프리카 말라위와 우리의 삶을 비교하라. 2.부의 불균형이 왜 생기게 되었는지 추론하라.	부의 불균형		
3	1. 2차시의 내용을 프리젠테이션으로 작성하여 모든 학년과 선생님들께 찾아가 발표하라. 2. 발표에 대한 피드백을 받아오기.		창체(정보화교육)	
4	1일 말라위 체험의 날 계획하기		수업 외 학교생활 or 전일체험	
5	(1일 말라위 체험의 날 진행) 체험 소감문 다양한 형식으로 작성하기	공감과 이해	국어	
6	1.아프리카 기아 체험 관련 동영상보기 2.열매나눔재단, 월드비전 포털사이트 자료 보기			
7	빈부격차는 나쁜 것인가? 불균형의 회복이 가능한가?에 대해 토론하기	빈부격차		
8	1. "이상한 포도밭 주인"에 대한 이야기 자료 읽고 토론하기 (마태복음20:1~16) 2. 사회적 기업의 조건과 역할 알아보기	사회적기업		
9	다양한 사회적 기업 조사 발표하기			
10	사회적 기업가가 되어 "우간다 살림 프로젝트" 계획서 만들어보기	문제 해결		
11	우간다의 과거 - 현재 우리의 계획 - 미래의 우간다의 모습 그림으로 표현하기	실현 가능성	미술	
12~13	각자의 프로젝트 수정 보완하여 "미래의 우간다" 프로토타입으로 제작하기		미술	
14	부와 부자에 대한 주장하는 글 쓰기	부, 부자	국어	

[그림 3-9] UBD 3단계에 따른 수업 활동 개발 사례

마지막으로, 반 브루멜른 교수(2014)는 교사가 필요한 모든 학습 계획을 세운다 해도 오직 성령이 교사와 학생들을 붙잡고 생명을 불어넣을 때에만 학생들이 응답하는 제자가 되도록 도울 수 있다고 했다. 소중화(2014, p147) 역시 기독교적 관점이란 교사들이 단번에 갖출 수 있는 것이 아니며, 기독교적 관점이란 성령님의 도우심 가운데 순종하는 행위를 통해 서서히 전달되는 것이라는 점을 분명히 한다. 따라서, 기독교사들의 모든 노력들이 과연 기독교적 수업인가에 대한 끊임없는 의문을 낳지만, 이에서 포기하거나, 비판에 그쳐서는 안 된다. 교사가 지속적으로 세계관에 입각한 통합적 사고를 발전시켜나가도록 노력할 뿐 아니라, 성령의 도우심으로 현장에서의 실행을 두려워하지 않는 기독교적 수업을 실천해나가는 과정을 통해 온전한 기독교적 수업을 향해 진일보하게 될 것을 기대한다.

참고문헌

- 경기도혁신학교정보센터(2012), *hyeoksinschool.goe.go.kr*
- 김경자, 온정덕(2011), 『이해중심교육과정』, 서울:교육아카데미
- 김정효 (2009). 『세계관으로 본 교육』. 서울: 교육과학사.
- 김정효 이해지(2011), “기독교 교육과정개발을 위한 교육과정개발이론의 검토와 그 활용”, 『신앙과 학문』, 16(1), 37-60.
- 박민정(2012), “교육과정 실행 경험에 대한 초등 교사들의 내러티브 분석”, 『교육과정 연구』, 30(3), 247-270.
- 박영주(2013), “기독교세계관 통합 교육과정 재구성 모델 개발연구”, 『기독교교육정보』, 37, 31-58.
- 박일수(2012), “백워드 설계모형의 수학과 적용 가능성 탐색: 초등학교 6학년 비율 그래프 단원을 중심으로”, 『교육과정 연구』, 30(4), 109-137.
- 박일수(2013), “교육과정 재구성의 학습 효과에 관한 메타분석”, 『교육과정 연구』, 31(4), 141-164
- 박현숙·이경숙(2014), 『어! 교육과정? 아하! 교육과정 재구성!』, 서울: 맘에드림
- 백남진(2013), “교사의 교육과정 해석과 교육과정 잠재력”, 『교육과정 연구』, 31(3), 201-225
- 서경혜(2009), “교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례 연구”, 『교육과정 연구』, 27(3), 159-189
- 서명석(2011), “교육과정 재구성의 개념적 애매성과 모호성 비판” 『교육과정 연구』, 29(3), 75-91
- 소중화(2014), 『좋은 교사를 꿈꾸다』, 서울: IVP
- 이해지 (2011). “기독교 교육과정 재구성에서 교사의 경험에 대한 사례연구”. 박사 학위논문. 이화여자대학교

추갑식 (2014), “신규 초등교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구”, 『통합교육과정 연구』, 8(2), 43-70.

<http://www.biblicallworldview.com/> (검색일 2014. 10.13). “Questions for Contextualizing Subjects”

MacCullough, M (1999), *Developing a worldview approach to biblical integration*, PA: Cairn University

MacCullough, M (2013), *By design*, PA: Cairn University

Overman, C. and Johnson, D. (2003). *Making the connections*. 김성훈 역 (2007). 『진리와 하나된 교육』 서울: 예영 커뮤니케이션.

Van Brummelen, H. (2002). *Steppingstones to curriculum*. 이부형 역(2006), 『기독교적 교육과정 디딤돌』 서울:IVP

Van Brummelen, H. (2009). *Walking with God in the classroom*. 안중희 역(2014), 『기독교적 교육과정 디딤돌』 서울:IVP

Wiggins, G. and McTight, J. (2004). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.