교육개발

EDUCATIONAL DEVELOPMENT

제6권 제5호(통권32호) 1984. 10

特輯 : 高等學校 敎育의 課題

敎育의 秀越性

敎育施設 및 財政

私學의 支援과 育成

實業系 高等學校 敎育의 振興

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

교육개발

제 6 권 제 5 호(통권 32 호)

1984. 10

한국교육개발원

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

韓國敎育開發院은 우리의 傳統과 現實에 알맞는 敎育의 理念·目的·內容·方法 등에 관한 綜合的이며 科學的인 硏究를 遂行하고, 韓國敎育이 當面한 諸般問題를 해결하는 새로운 方案을 硏究 開發하여 長期的인 國民敎育發展에 寄與할 것을 目的으로 設立되었으며, 韓國敎育開發院 育成法(1973. 3 14 法律2616號)에 依하여 保護育成되는 硏究機關입니다.

본지는 발행 부수에 제한이 있으므로 교육 연구 개발 및 현장 교육에 관계하시는 많은 분들이 보실 수 있도록 협조하여 주시기 바랍니다.

目　次

卷頭言	지금은 교육을 살리기 위해 결단을 요청할 때	곽 병 선／ 1
論壇	자율화와 학생 지도	정 해 수／ 3
	고도 산업 사회를 향한 기술 교육의 방향	장 석 민／ 9
特輯	**高等學校 敎育의 課題**	
	교육의 수월성	김 영 철／13
	敎育施設 및 財政	尹 正 一／18
	私學의 支援과 育成	趙 鏞 煥／24
	實業系 高等學校 敎育의 振興	郭 相 萬／30
研究報告	幼兒를 위한 놀이감 評價基準 開發	朴 蕙 偵／37
	國民學校 敎育課程 國際比較研究	金 春 一／45
	IEA 학급 환경 연구	권 경 안／52
敎育學理論	도덕 교육의 前提와 內容	남궁달화／59
敎育學散策	放送通信 高等學校와 平生敎育	朴 泰 秀／65
現場敎育相談	中學校 社會科 敎育의 背景 및 課題	金 會 穆／70
敎育現場事例	國民學校 英語指導의 現場	李 桂 燁／74
敎育情報資料	MANOVA	정 택 희／78
院內動靜	消　息	87

⇧한국교육개발원 창립 제12주년 기념

⇧초·중등학교 진로 교육 특수 분야 일반연수

卷頭言

지금은 교육을 살리기 위해 결단을 요청할 때

곽 병 선
(교육과정연구부장·철박)

지난 9월 18일 우리 온 국민의 눈과 귀는 온통 한곳에 쏠렸었다. 판문점에서 북한이 주겠다고 하는 수재민 구호 물자의 전달 절차를 놓고 남북 적십자사 실무 대표자 회담이 있었기 때문이다. 회담은 6시간 반이나 열렸었고 북적 대표의 흘리는 땀방울과 떨리는 손을 봐서도 이 회담이 그들에게 얼마나 힘든 회담이었던가를 알 수 있게 했었다.

그 회담은 우리 교육자들과 국민에게 참으로 중요한 것을 시사해 주었다. 그것은 상부의 조종과 지시에 움직이는 북한측 대표와 자율적 지성으로 성숙된 우리측 대표와의 사이에서 발견되는 인간적 차이가 무엇인가를 극명하게 보여준 한판의 구체적인 사건이었다.

그것은 한마디로 자기다움을 상실한 틀에 박힌 폐쇄적 인간과 창의와 능동을 발휘할 수 있는 주체적 인간과의 대결이었고, 또한 자기만의 목적을 달성하겠다고 나선 좁은 안목의 비원칙적인 사람과 너와 나의 공통의 목적을 함께 진지하게 찾아보자는 긴 안목의 원칙적인 사람과의 대화였었다.

우리는 앞으로 여러 가지 형태로 갖게 될 남북간의 대결에 있어서나, 선진국과의 첨단 과학 경쟁에서 뿐만 아니라 보다 인간답게 살아가기 위한 우리 자신들과의 싸움에서 이기고 우리다움을 지키기 위해서 이처럼 성숙된 사람들을 우리 사회 공동체의 구성원으로 가질 수 있어야 한다. 한 사회 공동체의 우월성과 그 질은 그 사회를 구성하고 있는 한 사람 한 사람의 성숙된 인간됨과 그들이 누리는 인간적 가치의 정도에 좌우된다. 이처럼 성숙된 사람들은 사물을 보는 안목이 신선하고 개방적이며 문제를 풀어나가는 방식도 보다 합리적으로 고쳐나간다. 이러한 사람들로 구성된 민족이나 국가 단위 공동체의 운명과 미래에는 자신감이 넘치고, 그 삶은 활기로 가득 찰 것이다.

그러면, 이러한 성숙된 인간됨은 어떻게 길러지는 것일까? 그것은 두말할 필요도 없이 교육을 통해서다. 교육이 사람들의 세상을 보는 안목을 열어 주고 새로운 문제 해결 방식을 찾게 해 준다. 무엇보다 사람을 중요하게 보도록 하고 귀하게 다루도록 한다. 인간 가치 발전의 근본이다.

그래서 교육은 중요하다. 살기 좋은 사회와 교육과는 善循環의 관계를 가진다. 교육에 정성을 쏟아 자라나는 세대에게 미래를 거는 사회일수록 그 사회는 크게 발전한다. 그런 사회에서는 교육이 참으로 좋은 사람들을 길러낼 수 있도록 교육의 질을 높이는데 최선을 다한다.

그러면 실제로 우리 사회에서 교육은 얼마나 중요시되고 있는가? 몇 가지 교육 지표를 짚어보면 긍정적인 면도 없지 않지만 부정적인 면에 더 기울어진다. 초등 학교 학생 대 교사 비율 하나를 예로 들어 보자. 1974/75년 기준으로 세계 평균 비율은 34.8명이었으며 선진국, 중진국, 후진국의 평균은 각각 21.6명, 34.9명, 45.9명이었다. 그 당시 우리 나라는 51.7명이었다. 최근 유엔 통계에 의하면 우리 나라는 초등 교사 한 사람이 담당하는 학생수가 방글라데시와 탄자니아 다음으로 세계에서 가장 많음을 보여 주고 있다. 금년 서울 시내 어느 국민학교에서는 2부제를 실시하는 데도 학급당 학생수가 80명 이상

이 된 학교가 있었다. 이미 선진국은 '50년대에 한 교사가 담당할 수 있는 최대 적정 인원이라 일컫는 30명선을 유지하였고, 지금은 10명선 또는 그 이하로 내려가고 있는 추세에 있다. 만약 좋은 교육의 한 가지 조건은 학생 한 사람 한 사람의 타고난 능력을 최대로 발휘할 수 있도록 돕는 것을 중요하게 고려하는 것이어야 한다고 하면, 교사가 학생 하나 하나를 알뜰히 돌볼 수 있는 조건을 마련해 주어야 할 필요성은 논의할 필요조차 없다.

의무 교육 연한과 같은 다른 중요한 지표를 도외시하고 이 학생 대 교사 비율 하나만의 지표로도 우리 사회에서 교육이 어떻게 대접받고 있는가를 짐작하는 데 충분하리라고 생각된다. 지금 우리 기성 세대들은 우리의 자라나는 세대들에게 결코 우리들의 몫을 다 했노라고 내세울 만큼 그들에게 교육적 관심을 쏟지 못하고 있음이 확실하다. 우리 성인 세대는 아직도 교실에서 교과서의 글 공부로 교육은 충분한 것으로 생각하고 있지 않은지 의심스럽다. 교육을 대수롭게 보는 것은 우리의 다음 세대들을 대수롭게 보는 것이고, 그것은 결국 우리 기성인 자신들을 대수롭게 보는 것이나 다름없다. 대수롭게 생각하는 곳에서 대수롭지 않은 결과를 기대할 수 없다.

경이적 개발 도상국이라는 이름과는 어울리지 않게 뒤쳐지고 있는 교육을 생각하면서, 우리 사회의 전체적 삶의 모습과 그 質의 수준을 가늠해 본다. 그 동안 학교 교육에서 민주주의를 열심히 가르쳐 온 것 같은데 우리 사회에서 민주주의는 아직 잘 안 되고 있는 것 같다. 자동차 보유율은 많은 것도 아닌데 그 사고율은 세계에서 제일 높다고 한다. 준법 정신을 열심히 강조해오는데도 국가의 혜택을 누구보다 입은 사람이나 일반 사람이거나 간에 자발적인 준법의 이행은 아직도 기대에 미치지 못한다고 들린다. 이러한 현상들의 원인은 여러 가지겠지만, 아마도 한 가지 가능한 추측은 길러지는 한 사람 한 사람을 의미있고 충실하게 보살펴 주지 못했던 허술한 교육의 過程에 부분적인 책임이 있을 것이라는 점이다. 그것은 바로 교실에서 한 교사가 마음 놓고 가르치는 일에만 전념할 수 있도록 도와주지 못하고 학생마다 알뜰한 정성을 쏟을 수 있게 못한 우리 기성 세대의 책임이기도 하다.

이렇게 푸대접받고 있는 이 땅의 교육임에도 불구하고 그 동안 우리 국민의 배움에 대한 열망과 타고난 총명으로 인해서 우리의 교육이 결코 실망적인 것은 아니었다. 그러나, 문제는 이제부터라고 생각한다.

오늘날 선진 각국은 상호 경쟁 상대국과 그들을 추격하고 있는 중진국들의 도전에서 이기고 2000년대를 주도하기 위한 확실한 미래의 투자로 파격적인 교육 개혁을 시도하고 있는 것이다. 이들은 의무 교육 연한에서 이미 10~12년을 앞질러 이행하고 있고, 안락한 교육 환경을 충분히 갖추어 놓은 교육 선진 국가들이다. 그런데도 그들은 그들의 교육 상황을 위기로 인식하고 있다. 미국은 1995년까지 세계의 과학·기술 교육의 주도권을 잡겠다고 선언했으며, 소련은 중등학교 수준에서 수학·과학의 비중을 50%로 끌어 올렸다. 일본, 영국, 프랑스 등의 국가들이 교육 개혁을 국가 정책 과제의 최우선 순위로 추진하고 있다. 그들은 2000년대의 주역이 될 그들의 다음 세대가 결코 한 사람이라도 버려지거나 우연에 의해서 길러지기를 기대하지 않고 있는 것이다.

이러한 상황에서 지금 우리는 우리 교육의 과제를 심각하게 생각해 볼 때이다. 과밀 학급이라는 구태 의연한 환경에서 길러져나올 우리 학생들의 인간됨과 한 사람 한 사람이 필요하고도 충분한 관심을 받고 자란 선진국 학생들의 인간됨, 그리고 그들이 엮어갈 공동체와 개인의 삶의 질이 같을 수 있겠는가를. 더구나 그들이 서로 겨뤄서 승패를 결정짓도록 되어진다면 그 결과는 어떻게 될 것인지를.

그것은 마치 농부의 보호 밑에 밭에서 충분한 수분, 햇빛, 온도를 머금고 한 포기씩 튼튼히 자라는 콩과, 시루에서 무더기로 자라는 콩나물의 비유와 같을지 모른다. 우리가 만약 교육이 진정 중요한 것이라고 누구나 인정한다고 하면, 현재 우리의 교육 질서를 타개할 수 있는 방안은 여러 모로 찾아질 수 있을 것이다. 문제는 지금 우리의 교육 상황을 위기로 받아들일 수 있는 용기있고 슬기로운 우리 전체의 결단이다.

□ 論　　壇 □

자율화와 학생 지도

정　　해　　수*

Ⅰ. 자율화와 학생 지도

현대 산업 사회는 지난날의 농경 사회와는 다른 교육적 의미를 지니고 있다. 특히, 청소년의 성장 문제에 충격적인 변화를 가져온 것이다.

우리 나라는 1960년대 이래 급속한 경제 성장을 추구하여 신흥 공업 국가의 표본처럼 불리게 되었으며, 국민 소득은 상승되었고 교육은 양적으로 확대되었다. 이러한 엄청난 변화의 충격 속에서 우리 청소년들은 심하게 방황하고 있다.

이런 시점에서 필자는 학생 생활의 자율화와 그에 따른 지도 방안을 제시하고자 한다. 그러기 위해서 우리 나라의 사회 환경적 특성을 알아보고, 그 특성에서 유발된 학생들의 행동 특성을 살피고, 끝으로 학생들의 자율화 및 지도 현황과 그 개선 방안을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 사회 환경적 특성

우리 나라의 사회 환경적 특성은 대체로 다음과 같이 몇 가지로 열거할 수 있을 것이다.

1. 대형화, 표준화의 경향

산업 사회의 중심 기능은 공업 생산이기 때문에 발전하면 할수록 대량 생산의 방향으로 치닫게 되며, 따라서 규격화, 표준화의 원리가 추구된다. 부분의 규격화, 표준화를 통해 대량 생산이 이루어졌고, 이 원리는 다시 개성을 무시한 경영 관리, 조직 관리로 발달하게 되었다. 모든 것이 대형화로 치닫게 된 나머지 기업의 문어발식 확장, 행정권의 확대 및 강화 현상 등이 생기고 이에 따라 학교까지도 커야 된다는 관념이 형성되었다. 교육은 학습의 개별화를 통하여 추구되어야 한다는 생각이 시들어져 가고 있다.

2. 대중화, 몰개성화의 경향

대형화, 표준화의 산업 사회 원리가 합리적인 경영 관리, 조직 관리의 원리로 발달되면서 개성 없는 인간, 또 이들이 우연히 모여 형성되는 대중 사회라는 개념을 낳았다. 몰개성적인 개인과 이들이 모여 형성되는 몰개성적 집단은 그저 인간일 뿐이요, 집단일 뿐이다. 이들은 소속감을 갖지 못하는 물리적인 개인, 또는 집단인 것이다. 그러므로, 이들은 모여 살면서도 항상 고독감을 느낄 수밖에 없다.

3. 물질화의 경향

산업 사회는 물질 숭상의 사회로 과학 기술을 통한 물량 확대의 개념에 의해 지탱된다. 물질 만능의 사회는 오직 물질만을 위해서 산다. 부귀 영화도 물질의 변형이다. 오늘날 학교 교육이 부귀 영화를 잡기 위한 일정한 절차라고 여겨지는 것은 우연한 일이 아니다. 물질이 교육의 목적으로 등장하고 교육이 그 수단으로 전락한 셈이다.

4. 생산, 폭발, 격변

생산이 발전이며, 가치인 현대 산업 사회에서는 모든 것이 생산, 폭발, 격변의 소용돌이 속에 휘말린다. 물건, 정보, 행동은 쉴새없이 생산되고, 또 소비, 소멸되고 있다. 범람하는 정보와 물건과 행동, 그 속에서 일어나는 변화의 과속 때문에 생기는 모든 라이프 사이클의 단축은

* 서울사대부고 교장.

이 시대의 특징이다. 더욱 더 무서운 것은 생산에 생산을 추구하면서도 누구도 그 결과에 대한 의미있는 정리를 생각지 않는다. 물량의 더미, 정보의 더미에 깔려 거의 모든 의미는 파괴된다. 이렇게 해서 인간은 질식 직전에 처해 있다. 즉, 양의 확대를 추구하는 생산은 생산일 뿐 그것이 언제나 발전일 수 없고 고정된 가치일 수 없는 것이다. 오늘날 생산의 문제는 다른 것과의 균형을 잃고 양적 팽창으로만 치닫는 데 있다.

5. 매체 문화

TV를 비롯 각종 매체는 정보의 물량을 무섭게 확대하면서 인간의 위치를 불안케 하고, 인간의 의미를 왜소화 하고 인간의 움직임을 경직시켜 버린다. 어린이와 노인은 대부분의 시간을 TV 속에서 살고 있다. TV가 일러주는 대로 생각하고, 행동하고, 웃고, 노래한다. 인간의 TV화로 행동의 주체성을 떠나서 인간을 생각할 수 있는 것일까? TV 속에서 정보의 생산과 소멸을 지켜보는 인간은 벌써 자기의 인생을 고집하지 않고 오히려 인생 관람자의 위치에 만족해 가고 있으며, 교육도 TV에 가려서 그기능이 축소되었을 뿐 아니라 내용이 심하게 변질되어 결국 교육이 TV의 보충 수단이 되어 가고 있는 것이다.

6. 대중 음악

매체 문화가 감당할 수 없는 물량의 정보를 일방적으로 인간에게 강요하고 있는 것처럼 대중 음악도 매체 문화의 생산 전달 방식을 본떠 인간의 감각 세계를 완전히 흥분시키고 또 마비시킨다. 이것은 청소년의 감각뿐 아니라 의식 세계 전체를 극도로 혼돈시킨다. 모든 가치뿐 아니라 현실까지도 부정하는 의식의 혼란이 그것이다.

7. 가족 구조의 변질

가족 구조는 가부장적 가족 제도에서 부부 중심의 핵가족 제도로 변화해 가고 있다. 종래의 대가족적 인간 관계의 종적·횡적 친족 관계와 연대 의식 등 전통적인 미는 급속히 소멸되어 가고 있다. 특히, 노부모를 중심으로 한 가족 운영 기능, 아버지를 중심으로 한 가정 운영 기능이 소멸되어 가고 있다. 그리하여 어머니의 역할이 강화되는 핵가족 기능의 체제로 이행되어 가고 있다.

8. 현재적, 찰나적 경향

현대 산업 사회에 만족하고 매체 문화, 대중 음악에 도취되어 있는 현대인은 과거에 대한 망각과 미래에 대한 무관심 속에서 정신적인 미아가 되고 있다. 이것은 동시에 인간의 정신 문화에 대한 무관심과 물질 문명에 대한 관심의 불균형이기도 하다. 이와 같은 정신 문화에 대한 계속적인 무관심은 인간 스스로의 파멸을 재촉할 것이다. 균형이 수치적인 것은 아닐지라도 인간은 언제나 과거와 미래에 대한 관심을 현재와 균형있게 견지해야 한다. 현재에 대한 지나친 집착과 도취는 인간의 눈을 자꾸 어둡게 할 뿐이다.

9. 상업주의의 범람

현대 산업 사회의 대량 생산주의는 현대 산업 사회의 대량 소비주의에 의해 받쳐지고 있다. 이것이 곧 자본주의 사회의 특성이다.

상업 주의는 인간의 모든 지혜, 모든 문화, 예술까지 서슴없이 도구로 동원한다. 대량 소비를 추구하는 상업주의는 노벨상을 경쟁하는 열기 이상으로 인간의 최고 지혜로 짜낸다. 만드는 경쟁보다 파는 경쟁이 앞서야 하는 것은 산업 사회 성립의 조건이다. 이 때 무엇보다 문제가 되는 것은 상업주의 앞에 노출된 인간의 가련한 모습이다. 시키는 대로 물건을 사야 하는 로보트인 동시에 시키는 대로 입어야 하는 마네킹일 수밖에 없겠기 때문이다. 그러면 이상과 같은 사회 환경적 특성에서 유발된 학생들의 행동 특성은 어떤가.

Ⅲ. 학생들의 행동 특성

주로 고등학교 학생을 대상으로 그들의 행동 특성을 생각해 보되 그 주변에 있는 중학생과 일부 대학생도 함께 고려하기로 한다. 이들은 공통적으로 행동의 주체성이 약하다. 이는 제반 산업 사회의 환경 특성이 학생들의 행동 주체성을 키워주지 못하고 오히려 저지하거나 억압하고 있기 때문이다.

행동의 주체는 개체이다. 내가 행동하는 것인

데도 개체는 거세되어 가고 더할 수 없이 위축되어 가고 있다. 아직 성숙의 단계에 이르지 못한 학생들에게는 엄격한 행동의 주체성을 바랄 수 없다 하더라도 어느 정도는 자의식으로 행동할 것이 요구된다. 내가 생각하고 행동하는 것이 존재의 요건이다. 데카르트는 인간은 생각하기(행동하기) 때문에 존재한다고 하였다. 물론 이 때 '존재한다'고 하는 것은 동물로서가 아닌 인간으로서의 존재이며 행동의 주체로서의 존재이다. 그러나, 현대 산업 사회에서의 개인들은 비참하리만큼 왜소화되고 거세되어 가는 만큼 위축되어 거의 자신감 없는 현실 도피 상태에서 살고 있다. 이에서 나타난 학생들의 행동 특성은 다음과 같이 요약할 수 있다.

1. 전통 외면

전통은 우리의 문화인 동시에 생활의 현장이자 규범이다. 또 전통은 현재를 있게 하는 과거이자 뿌리이다. 과거를 떠나 현재를 이야기하거나 과거를 모르고 현재를 이야기하는 것은 논리의 비약이 아니면 공허한 관념이다. 그럼에도 젊은이들은 전통을 곰팡이 냄새가 난다고 거부한다. 전통은 보이지 않아 소홀히 하기 쉬운데 사실은 보이지 않는 것은 지금 당장 눈에 보이는 것들과 함께 모두 전통의 소산이거나 전통을 바탕으로 한 가공품이다. 인간은 전통을 떠나서는 존재할 수 없다는 점을 그들은 망각하고 있는 것이다.

2. 기성 세대에 대한 거부 반응

산업 사회의 경영 관리, 조직 관리는 모두 대형화를 추구한다. 그래서 회사도, 학교도, 교회도 모두 대형화 되고 도시도 하나같이 대형화되어 가고 있다. 그 대신 그 속에서 월급 받고 일하는 아버지, 어머니, 교사, 이웃 아저씨들은 작게 보인다. 권위있게 보이지 않는다. 그 뿐 아니라 기성 세대 자신들도 자신들의 왜소함을 느끼면서 살고 있다. 자녀, 제자, 그리고 다음의 젊은 세대에 대하여 기성 세대로서의 지도의 권위를 포기하고 있다.

3. 감각적, 찰나적, 이기적 성향

학생들은 마음대로 보고, 듣고, 느끼고, 만지고, 웃고, 소리지르는 자극에 항상 충만해 있다. 조회시에 학생을 모아놓고 그들 동작을 보면 구령이 '차려'든 '쉬어'이든 거의 구별이 없고 질서도 서지 않는다. 또 매우 찰라적이다. 깊이 생각하는 것이 아니고 순간적으로 해치운다. 그리고는 그것에 대하여 더 이상 생각하지 않는다. 또, 그들은 대단히 영리하고 이기적인 것을 본다. 참을성이 적고 눈앞의 이익에 대단히 민감하다. 깊이 사고한다거나 이상을 그려보는 것 같지 않다. 젊은이의 번뇌 같은 것은 더욱 엿볼 수 없다.

4. 성 도덕에 관한 무관심

학생들에게 성 개방 풍조가 밀어닥쳐 성 도덕관은 크게 흔들리고 있다. 준비 없는 성 교육 논쟁은 교육 현장을 중심으로 한창이다. '남들이 하고 있는데 우리라고 못할 게 없다.' '그럴수록 해야 한다.' '그럴수록 신중해야 된다.'는 논쟁이다. 소리없는 실험 단계를 거쳐 소리없이 시행했으면 한다.

아무튼 요즘 남녀 관계는 전과는 다르다. 남자가 여자를 쫓아가는 공식에서 이제는 여자가 남자를 쫓아가는 공식으로 기울고 있다. 교육 실습을 나간 교생 선생님이 고등학교 여학생들의 데이트 신청에 혼이 났다고 한다. 또 가정의 부모들도 남녀 관계를 걱정하는 분은 드물다. 학교에서 여학생의 남녀 관계를 이야기하면 어머니들은 대부분 웃어 넘기거나 짜증스럽게 여긴다. 남녀 관계 때문에 성적이 떨어진다고 해야 걱정을 한다. 학생 지도에 관하여서는 학교도 학부모의 눈치를 살피는 형편이다.

5. 대중화, 비인간화와 자기 상실

현대 사회의 기능 원리가 대형화, 표준화, 자동화이고 보니 인간은 사회 또는 기업 조직의 부분품으로 그것도 규격화된 부분품으로 전락되고 말았다. 따라서, 인간은 개성적일 수도 값진 것일 수도 없게 되었다. 정반대로 왜소하고 하찮은 것이 되었다. 인간은 아무리 많아도 이름이 다르고 얼굴이 다르듯 서로 달라야 한다. 개성이 있어야 하는 것이다. 그러나, 대형화의 단위가 우주의 단위로까지 확대되자 인간의 가치는 더욱 왜소화됨을 느끼지 않을 수 없게 되었다. 인간 스스로가 스스로의 위치를 포기하게 되고

인간의 자기 상실을 인정하지 않을 수 없게 된 것이다.

6. 의지 박약, 행동성 취약

젊은이들의 의지 박약은 일반적인 특징이다. 인내심의 연약도 그 속에 포함된다. 모험심도 약하다. 이처럼 전체적으로 강인한 의지와 꿋꿋한 행동성을 잃어버리게 된 것은, 길을 잃어버리고도 태연히 안주하고, 쉽게 현실을 도피하려 하기 때문이다. 그들은 기성 세대, 기성 문화에 의한 통제를 수용하지 아니하고 현실적인 자극 충족에 급급한다.

7. 정신적 불안과 학업 의욕 상실

강박 관념이 있는 곳에 정신적 불안은 형성된다. 특히 고등학교는 대학 입시 준비 교육을 위해서 가혀 전투적이다. 목표는 멀고 능력은 미치지 못하는 상황, 그렇다고 피할 수도 포기할 수도 없는 상황에서는 불안은 날로 가중된다. 학교에 따라서는 D-88이라 게시해 놓고 전투하듯 몰아치니 강박 관념, 불안, 초조는 더해진다.

이것은 학생들의 공부하는 모습을 보면 잘 알 수 있다. 손, 손가락, 발, 발가락, 다리, 무릎, 눈, 코, 입의 어딘가를 움직이지 않고 가만히 공부하는 학생은 매우 적다. 이것은 불안이 심한 상태에 있는 것을 일러 주는 것이다. 또 그들은 학업에 대한 의욕을 상실하고 있다. 이는 성적이 처지는 학생들 만이 아니라 전반적인 현상이다. 성적이 하위에 속하는 학생들은 목표가 너무 멀다 못해 보이지 않게 되면 방황하게 되고 이것이 오래 계속되면 학업을 포기하고 현실을 도피한다. 일부는 범죄로까지 타락한다.

한편 성적이 상위, 중위에 속하는 학생들도 목표 성취의 불안과 함께 학교 운영에서 오는 중압감과 경직성 때문에 정신적 불안 말고도 학업 의욕 상실증까지 일으킨다. 이와 같은 전체적인 심리적 특성은 학생들의 문제일 뿐 아니라 교육 전체의 문제로서 깊이 유의해야 할 일이다.

그러면 이러한 행동 특성을 지닌 학생들에 대한 지도 현황은 어떤가? 그 문제점은 무엇인가?

Ⅳ. 자율화와 학생 지도 현황

1. 자율화의 의의

사람의 행동을 이해하기 위해서는 개체와 환경의 관계를 생각할 수 있다. 행동은 개체의 자의적인 소산일 수도 없고, 그렇다고 개체를 떠나 환경에 전적으로 묶인 것도 아니다. 양자의 상호 관계일 것은 쉽게 생각할 수 있는 일이다.

듀이(J. Dewey)는 이 상호 관계에서 행동 경험이 얻어지고 다시 그 경험 속에서 '지성'이 생긴다고 하였다. 그리고 이 '지성'의 경험의 성장을 이끌어 간다고 하였다. 즉, '지성'이 경험을 통제하면서 행동 목적을 달성할 수 있도록 여러 가지 방편을 동원하고 방법을 활용한다. 그러므로 일차적으로는 충동을, 이차적으로는 욕망을 활용하여, 그리고 환경의 제요소와 관련 작용을 시켜서 경험의 성장을 도모하는 것이라고 하였다. 이것이 그가 말하는 경험의 성장으로서의 교육이며, 또 경험 속에서 사고하는 '지성'의 성장이다. 또, 이것이 듀이의 민주주의 기본 개념으로서의 경험의 자유이며, '자율화'이다.

그런데, 여기 듀이의 경험을 통제하는 '지성'에 대해서 한 마디 언급해 둘 것이 있다. 그는 '지성'을 미래적, 창조적인 것으로 본다는 점이다. 특히 현실의 경험에서 정세를 탐구하고 예견하는 기능이라고 중시한 것이다. 이런 점에서 그의 지성은 바로 '계속적인 사고'이기도 하다.

칸트(Kant)의 '이성(vernunft)'은 경험과 유리된 것, 오히려 경험 위에 군림하여 경험을 보편적 진리의 세계로 인도하는 것이었으나, 듀이의 이른바 '지성'은 이와는 달리 '창조적 지성(creative intelligence)'이다. 모든 경험을 일정한 궤도로부터 해방시키고 동시에 무정견으로부터 해방시키는 것이다. 또 '지성'은 전방을 주시하면서 연속적 가설(假說)을 통하여 완성을 추구하는 방향 감각이다. 이와 같이 듀이의 '지성'은 매우 능동적인 성질을 지닌다. 칸트를 전후한 많은 철학자들의 '주어진 의지'와는 전혀 그 본질이 다르다. 형이상학적인 존재나 가정도 아니다. 현실 속에서 움직이는 사고의 활발한 모습으로 매우 함축적인 것이다. '자율화'란 바

로 이러한 '지성'을 형성하는 것이다.

2. 학생 지도의 현황

이상과 같은 듀이의 견해를 생각하면서 우리의 자율화를 위한 학생 지도의 현황을 살펴보면 매우 중요한 대목에서 크게 아쉬움을 발견할 수 있다. 첫째는 경험 성장을 위한 지성의 개발에는 거의 관심이 없고, 오히려 충동이나 욕망을 자유 또는 민주주의라 하여 이에 영합하려는 교육 풍토가 생겨나고 있다는 사실이고, 둘째는 경험의 성장에는 지성의 개방이 필요한 줄 알면서도 유별난 것을 하면 다친다는 불안 때문에 제대로의 학생 지도를 하겠다는 현장 의욕이 줄어가고 있는 사실이다. 더욱 이 사정을 조장하는 것은 사회 또는 학부형의 무관심, 매체 문화의 무분별함 등 다양하다.

학부형으로서 자녀의 생활 지도를 학교와 의논하겠다는 사람은 매우 적다. 자녀의 생활 지도는 학부형과 학교가 의논할 가장 우선적인 과제인데도 그들은 거의 방관적이다. 매체 문화의 현실 또한 결코 작은 문제가 아니다. 매체 문화 담당자들이 교육자의 입에 맞도록 프로그램을 제작하고 운영할 수 없겠지만 그래도 문제를 여과하는 장치는 있어야 할 것이다. 특히 매체를 통한 광고 또는 비광고 형태의 상업주의는 축소되었으면 한다. 특장 자율화의 바람을 시발점으로 중, 고등학생 상대의 상업주의는 게임 오락, 대중 음악, 만화, 비디오, 미팅, 고고 등으로 확대되어 가고 있다. 그럼에도 교육 현장은 속수 무책이다. 특히 고등학교는 대학 입시 교육에 열중하여 학생 지도의 여지는 너무나 제한되어 있다.

의무적으로 할 수밖에 없는 학생 지도의 경우, 그 방법이 또한 문제이다. 듀이의 말을 빌리지 않더라도 행동이 경험을 통하여 성장하는 것이라면 인간 교육이 이론으로 해결될 수 없다는 것은 자명하다. 그럼에도 이론적 교육 방법이 유일한 것으로 되어 있다. 인간 교육이 중요하다고 하여 고등학교에 국민윤리 교과가 생기고 대학에 국민윤리 전공학과가 늘고 국민윤리의 이수 단위가 늘었다. 교육계 뿐 아니라 일반 사회에서도 국민 정신 교육, 이념 교육이다 하여 일률적인 강의식 교육을 시행하고 있다. 학교나 각종 연수에서 교육하는 것을 보면 「○○이라 함은 ○○이다.」 하는 식의 정의에서 시작하여 몇 개의 예를 들고 강의를 끝내는 식이다. 요즈음 반공 교육이 이론적 교육에 치우쳐 '답쓰기' 반공 교육이 되고 있다고 식자들은 우려하고 있다. 반공 교육을 잘 받아 성적이 좋으면 좋을수록 그 사람의 내면적 상태와 괴리를 야기시키기 쉽다는 것은 자주 지적되는 문제인 것이다.

자율화의 물결 속에서 학생 지도 현황은 이처럼 어려운 사태에 까지 이르렀다. 그렇다면, 우리는 어떻게 이에 대처해야 할 것인가? 그 개선 방안은 무엇인가?

V. 결론 : 개선 방안

듀이는 인간의 행동은 경험을 통하여 성장한다고 하였으며, 레빈(K. Lewin)은 경험은 개체와 환경이 상호 작용하는 장에서 형성된다고 하였다. 그러므로, 경험은 가족 전체의 심리적인 場인 가정과, 학생, 교사의 심리적인 場인 학교에서 주로 형성될 것이 틀림없다. 그 밖에 사회적 환경도 함께 생각할 수 있다.

결국, 사람은 가정, 학교, 사회에서 길러 진다. 이 사실에서 우리는 학생 지도에 있어야 할 교육 모형과 교육 방법을 생각해 볼 수 있을 것이다. 즉, 교육은 바람직한 가정, 학교, 사회를 정비하여 그 속에서 교육할 수밖에 다른 도리가 없다는 것이다. 또, 가정, 학교, 사회는 구성원의 경험이 축적된 단위의 문화라고도 생각할 수 있으므로 가정 문화가 잘 정비되어 자녀가 그 속에서 길러지고, 학교 문화가 잘 정비되어 학생이 그 속에서 교육되고, 또 사회 문화가 잘 정비되어 사람이 그 속에서 필요한 경험을 쌓게 되면 결국 좋은 사람이 되지 않을 수 없는 것이다.

그러면 과연 가정은, 학교는, 또 사회는 잘 정비되어 있는가? 특히 학교의 현실부터 생각할 때 특히 고등학교는 그 속에 무엇을 갖추고 있으며 어떤 교육을 하고 있는가? 대학 입시 교육 이외에 다른 무엇을 하고 있는가? 과연 학생의 능력을 충분히 개발할 수 있도록 교육 과정을 제대로 운영하고 있는가? 적성을 고려하여 다양한 과정을 제공하고 있는가? 과학 교육을 철저히 하여 과학 한국의 장래를 준비하고 있는가? 전통 문화에 뿌리를 두고 국어 교육,

역사 교육, 시민 교육을 제대로 하고 있는가? 선진 한국의 장래를 짊어질 젊은이의 인간 교육을 위하여 만전을 기하고 있는가? 오늘의 고등학교는 대학 입시 준비 때문에 아무 것도 하지 못하는 절름발이 교육 현장이 되어 버렸다. 학교의 모습을 되찾고, 교육을 되찾고, 그 중에도 하루 빨리 인간 교육을 되찾아야 할 것이다.

자율 정신을 기르고 넉넉한 시민 정신을 기르는 학생 지도는 지금의 옹색한 학교 교육 체제를 재정비하지 않고서는 해결할 수 없을 것이다. 다음에 몇 가지 그 개선 방안을 살펴 본다.

① 현행 고등학교 교육 체제는 전적으로 대학 입학 시험 준비 교육에 매달려 있는 학관식 교육이다. 그러므로, 정상적인 교육 기능을 다할 수 있도록 재정비해야 할 것이다. 특히, 입시 교육의 중압감과 내신 성적의 긴장감에서 학생들을 풀어 줘야 모든 것을 자발적으로 시작할 기초를 확보하게 된다. 인간 교육의 자율 정신은 이 자발적인 터전 위에서만 이룩되는 것이다.

② 교양 교육, 시민 교육은 교육법에 명시된 제도의 기본인 만큼 이를 강화해야 한다. 특히 그 교육 방법을 교과 교육 방법이 아닌 특별 활동 방법으로 전환해야 한다. 이 바탕의 교육 없이는 인간 교육, 그 중에도 자율화 교육이 될 수 없다. 또 교육 방법의 착오는 결코 반복되어서 아니된다.

③ 대학 입시 내신 성적 처리의 획일성 유지 때문에 당국의 교육 평가에 관한 지시는 교육 자체에 대한 심한 혼란을 주는 동시에 학생들의 점수 관념을 기형적으로 조장하여 그들의 이기심, 요행심까지 기르는 결과가 되고 있다. 교육 평가 전반은 학교 자율에 맡기는 것이 바람직할 것이다.

④ 학교는 가장 유력하고도 구체적인 인간 형성의 場의 하나이므로 학교 환경을 풍부하고 너그러운 문화적, 그리고 자연적 환경(녹화)으로 정비해야 한다. 이와 같은 자유로운 문화적 환경에서 전통의 이름에 값하는 교육이나 기성 세대의 규범은 젊은이에게 잘 소화될 것이다.

⑤ 모든 학생이 구체적인 교육의 기회 균등을 누릴 수 있을 때 학교는 그 바탕 위에서 제대로 교육을 할 수 있다. 특히, 제대로 인간 교육을 할 수 있기 때문에 무엇보다도 능력과 적성에 맞는 풍부한 교육 과정 운영이 강구되어야 할 것이다.

⑥ 교육자의 권위는 기성 세대의 권위인 동시에 문화이다. 사회와 역사에 배경을 두고 학생의 경험 형성 과정에 작용하는 변인으로서 혹은 이끌어 주는 지성으로서 작용한다. 그러므로, 교육자는 항상 꿋꿋하게 사심없이, 그리고 애정으로서 학생을 지도할 수 있는 권위를 견지해야 한다. 요즘 민주주의란 이름 밑에 기성 세대의 권위는 후퇴해야 된다는 주장은 일종의 현실 도피이다. 학생은 기성 세대를 통하여 자유를 학습하고 이를 내면화하게 되며 이는 그 다음 세대로 그대로 물려주게 되는 것이다.

즉, 인간 교육, 자율화 교육을 위해

첫째, 현재 학교에 충만된 무거운 구속감, 중압감을 줄이고,

둘째, 현재 적용하는 교과 교육 방법을 특별 활동 방법으로 전환하고,

세째, 학교를 교육의 장으로서 보다는 평가의 장으로 보는 시각을 바로잡고,

네째, 지금의 살벌한 학교 환경을 풍부하고도 너그러운 문화적, 자연적 환경으로 고치고,

다섯째, 합리적이고도 다양한 교육 과정 제공을 통하여 학생들이 전체적으로 성장에 대한 충족감을 갖게 하고,

여섯째, 교육자의 긍지와 사랑을 바탕으로 하는 교육자의 지속적인 노력이 경주되어야 할 것이다.

학교는 가정, 사회와 함께 문자 그대로 자유로운, 풍부한, 너그러운, 그리고 순수한 경험의 장, 문화의 장이라야 한다. 동시에 말이 적은, 결과 확인이 적은, 감시가 없는, 억압이 없는 경험의 장이라야 한다. 그렇지 않고 말이 많고, 결과 확인이 많고, 감시가 많고, 억압이 많으면 바라지 않는 요령만 생겨 아무 것도 바랄 수 없게 될 것이다. 자율화 교육, 민주화 교육은 허울만 남고 학생들은 끝없는 표류만 계속하게 될 것이다.

□ 論　壇 □

고도 산업 사회를 향한 기술 교육의 방향

장　석　민*

기술 교육이 우리 나라 교육 과정의 정식 교과로 도입된 지도 벌써 10년이 넘었다. 이렇게 짧은 역사에 비추어 보면 많은 발전이 있었다는 것도 사실이지만, 아직도 여러 측면에서 개선되어야 할 문제점이 적지 않다는 것을 인정해야 될 것이다. 특히 2000년대를 향한 고도 산업 사회를 염두에 두고 볼 때 우리 나라의 기술 교육은 그 기본 방향에서 근본적 전환이 필요하다고 느껴진다. 필자는 이러한 입장에서 고도 산업 사회를 향한 기술 교육의 기본 방향을 탐색해 보고자 한다.

기술 교육은 역사적 관점에서 볼 때 시대에 따라 많은 변화를 거듭하여 왔다. 이러한 변천 과정을 살펴봄으로써 기술 교육의 앞으로의 방향을 투시해 보고자 한다.

I. 교과관의 변천 과정

기술 교육의 시원은 기원 전으로 거슬러 올라간다. 그러나, 그 원형은 도제 제도의 장인 교육에 바탕을 두고 있는 것으로 인식된다. 이로 말미암아 기술 교육은 전통적으로 목공 기술, 도금 기술, 대장 기술 등을 교육 내용으로 삼아 왔다. 이러한 관점에서 기술 교육은 수공 기술 (*manual arts*), 또는 수공 훈련 (*manual training*)으로 규정되었다. 다시 말하여 손작업에 관련된 기능 훈련 (skill training)으로 인식되었다.

근대화와 더불어 이러한 수공업적 기술은 산업 기술로 확대 발전되었고, 기술 교육 역시 이러한 '산업 기술'을 중요한 교육 내용으로 받아들이게 되었다. 근대화 과정에서 산업은 현대 문명의 기본 요소로 인식 되었고, 또한 기술 교육을 위한 내용의 원천으로 생각되었다. 이러한 입장에서 산업은 인간의 욕망에 부응하여 물자의 형태를 변화시키는 인간 활동으로 인식되었고, 기술 교육은 이러한 변화 및 변화에 따른 생활 문제를 연구하는 교과로 규정되었다(Bonser & Mossman). 이 규정은 1920년 이래 '60년대 이전까지 널리 받아들여진 기술 교육의 교과관이었다. 이러한 개념의 규정은 원자재 (raw material)가 산업적 과정 (industrial process)을 통하여 보다 유용한 형태로 생산되는 기술적 과정을 염두에 두고, 그리고 그에 따른 문제점, 즉 생산, 분배, 소비 과정에서 발생하는 문제점을 고려하여 기술 교과의 본질을 파악하였다.

이러한 교과관이 일반적으로 받아들여질 당시는, 손작업에 관련된 유용한 조작적 기능의 훈련을 기술 교육의 본질로 생각하던 이전의 교과관과는 달리 산업을 사회 경제적 관점에서 종합적으로 이해하려는 입장을 취하였다. 이로 말미암아 기술 교과는 기술의 공학적 측면뿐만 아니라 산업의 경영적·경제적 측면까지도 포괄하는 교과로 발전되었다. 이러한 교과관은 산업이라는 근대 문명의 사회적 제도를 폭넓게 이해시킨다는 장점을 지닐 수도 있겠지만, 어떠한 지식의 형식 또는 체계에 근거한 교과인지가 애매 모호하다는 점에서 비판받게 되었다.

* 교육과정연구부 책임 연구원·철학 박사.

이와 같은 이유로 해서 1960년대 이후 기술 교육은 교과로서의 그 본질이 무엇이며, 어떠한 지식의 형태 또는 종류, 지식의 체계에 근거되어야 하는가가 기술 교육의 중요한 관심사가 되었었다. 이러한 입장에서 가장 대표적인 연구는 미국 연방 정부의 자금 지원을 받은 오하이오 주립대학 교수 연구팀에 의하여 이루어졌다. 이 연구팀은 미국 전역에서 기술 교과의 전문가를 동원, 장기간에 걸쳐 교과의 개념을 탐색하고 그 개념에 입각하여 교육 과정 및 교과서를 개발하였다. 이들은 인간의 지식이 그 본질적 형태 또는 특성에 따라 기술적(descriptive), 처방적(prescriptive), 기술학적(praxological), 그리고 형식적(formal) 지식으로 구분되어 존재한다는 사실을 확인하였다. 그리고 그들은 기술 교육이 근본적으로 기술학적 지식의 형태에 의존되어야 하며, 그 교과의 내용이 이러한 지식의 형태로 체계화되어야 한다는 점을 정당화하려고 노력하였다.

이리하여 오하이오 주립대학 연구팀은 기술 교육의 내용이 산업 기술(industrial technology)이 되어야 한다고 주장하고, 산업 기술을 기술학적 지식의 형태로 분석하고 체계화하는 노력을 경주하였다. 이러한 노력에 의하여 기술 교육은 실용적이고 유용한 내용의 교과이기는 하지만, 그러나 학문적, 지식주의적 견지에서 잡동사니에 불과하다는 인식을 다소간 불식할 수 있게 되었다. 다시 말하면 하나의 지식 체계로서 교과다운 면모를 다소나마 갖추게 되었다. 이와 같이 기술 교육은 '60년대 이후 기술학적 지식의 형태에 입각한 산업 기술의 지식 체계로서 그 교과 내용이 확립되게 되었다.

그러나 사회가 고도 기술(high technology) 사회로 점점 옮겨 감에 따라 인간 생활에 있어서 기술 이해의 중요성은 더욱 증대되게 되었다. 이에 따라 산업 기술은 물론 기술 일반에 대한 폭넓은 이해가 현대 기술 사회의 인간 생활에 토대가 되어야 한다는 주장이 강하게 일어나게 되었다. 자연의 세계를 이해함에 있어서 자연 과학이, 그리고 사회 현상을 이해함에 있어서 사회 과학이 필요 불가결 하듯이, 기술에 의하여 창조된 세계를 이해하기 위하여는 현대 사회의 기간이 되고 있는 산업과 그 산업 발달의 근간이 되고 있는 전체 기술 체계를 이해하는 것이 필수 불가결 하다는 것이다. 이러한 입장에서 '80년대 초 전 미국의 기술 교육 학자들이 모여 기술 교육의 방향을 재검토하게 되었다. 이들 역시 인간의 지식이 형식적 지식(formal knowledge), 과학적 지식(scientific knowledge), 인문 과학(humanities), 그리고 기술학적 지식(technologies)으로 구분되어 존재하며, 기술 교육은 기술학적 지식의 형태에 의존되어야 한다는 점을 재확인 하였다. 그러나 이들은 기술 교육의 내용이, 현대 기술 사회를 이해시키기 위해서는 산업 기술뿐만 아니라, 산업 사회의 기저가 되고 있는 기술의 근본 체제를 포괄하는 방향으로 확대되어야 한다는 점에 합의하였다. 이들은 사회, 문화, 역사적인 연구에 의하여, 인류 문명을 움직여 온 기술 체계가, 건설 기술 체계(construction), 제조 기술 체계(manufacturing), 통신 기술 체계(communication), 그리고 교통 기술 체계(transportation)라는 것을 확인하고, 이러한 네 가지 영역이 기술 교육의 내용이 되어야 한다는 것을 합의하였다.

현대 고도 산업 사회를 이해하기 위하여는 이러한 4가지 기술 체계에 대한 지식 체계를 연구하고 그것을 교과 내용으로서 가르쳐야 된다는 것이다.

고도 기술 사회를 염두에 두고, 미국의 기술 교육 학자들은 기술 교과를 기술과 산업에 관한 종합적인 교육으로 규정하였다. 그들은 기술을 인간의 잠재적 능력을 확대하기 위하여 도구, 기능, 자원, 그리고 인조, 또는 자연 환경을 관리하기 위한 체제를 만들어 내고 활용하는 인간 활동, 그리고 이러한 활동과 개인, 사회, 문명과의 관계를 연구하는 학문으로 정의하였다. 이와 관련하여 산업은 개인과 사회의 욕구를 충족하기 위하여 자원을 사용하여 물품, 서어비스, 그리고 필요한 정보를 생산하는 사회 경제적 기관으로서 기술학 연구의 중요한 부분이 된다고 규정하였다. 미국 기술 교육 학자들의 이러한 입장을 토대로, 고도 산업 사회로 향한 기술 교육의 목적, 내용 구조, 방법을 간략히 탐색해 본다.

Ⅱ. 기술 교육의 목적

역사적으로 보아 직업 생활과 개인 및 가정 생활에 유용하다는 점에서 기술 교육이 정당화되었던 것이 사실이었다. 전통적으로 보아 기술 교육은 장인들의 기술(crafts)을 전수하기 위한 수단이었다. 이 때문에 그것은 필요한 사람—전통적으로는 주로 장인 계급—에게만 적용되는 교육이었다. 그러나 현대 사회에 있어서 기술은 모든 사람의 삶과 필수 불가결하게 연결되어 있다. 현대인은 기술 자체 또는 기술적 산물(products)을 만들어 내는 사람으로서, 아니면 그러한 서어비스를 받는 사람으로서의 삶을 피할 수 없다.

또한 현대 사회는 역사상 어느 시대에 있어서 보다도 기술 문명이 고도화되어 가고 있다. 근대 사회란 한 마디로 산업이 근간이 된 사회를 의미하며, 이 산업은 또한 기술이 바탕이 되어 이룩된 것이다. 이런 점에서 산업과 기술은 현대 사회, 즉 우리의 현재 삶의 세계를 이해하는 기초가 된다. 이 때문에 기술 교육은 그것이 생활에 유용한 도구로서 또는 직업의 수단으로서 가치가 있다는 지엽적인 관점에서 정당화될 수 있다기 보다는 현대 기술 문명 사회(환경)를 이해하는 필수 불가결한 교과로서 정당화된다고 보아야 한다. 이러한 입장에서 보면, 수학 교육이 직접적으로 생활에 유용하기 때문에 가르치는 것이 아니듯이, 기술 교육 역시 직접적으로 생활에 유용한 것이기 때문에 가르치는 것이 아니다. 마치, 수학이나 과학이 수와 자연 세계의 이해를 돕기 위해 가르쳐지나, 그 이해의 결과가 때로는 생활에 도움이 되도록 응용될 수 있듯이, 기술 교육 또한 그런 의미에서 유용성을 생각해 볼 수 있을 것이다.

첫째는 일반적 의미에서 직업적 오리엔테이션에 공헌할 수 있을 것이다. 옛날과는 달리 현대 산업 사회에서 대부분의 직업은 산업과 기술에 관련된다. 이러한 점에서 현대 산업을 이해하는 것은 오늘날 기술에 관련된 직업 세계를 이해하는 데 관련된다고 보아야 한다.

둘째는 소비자 교육에 공헌할 수 있다. 오늘날 대부분의 소비품은 기술적 산출이다. 우리는 이러한 소비품을 선택, 사용, 관리해야 되고, 또는 직접적으로 기술 서어비스를 선택해서 받아야 한다. 이러한 입장에서 보면 기술의 이해가 소비자의 지식과 이해에 도움이 될 수 있으리라고 생각된다.

세째는 취미 오락적 활동에 공헌할 수 있다. 기술은 본질상 도구, 재료, 기능, 조작적 활동에 관련된다. 인간의 기능이 지적·정의적·심체적 영역으로 나눠진다고 볼 때, 기술은 심체적 기능과 깊이 관련된다. 지적 욕구 이외에도 인간은 본질적으로 조작적 기능(manipulative function)에 관한 욕구를 갖는다. 기술 교육은 이러한 욕구를 충족시켜 주는 기능을 하는데 본질적으로 관련된다.

네째는 사회 문제의 해결에 공헌할 수 있다. 현대 사회의 많은 문제는 산업과 기술에 관련된다. 근본적으로 기술을 모르고 이러한 문제를 해결할 수는 없을 것이다. 기술을 인간의 복지에 맞도록 발전시키고, 활용하고, 통제해 나가기 위해서는 기술의 이해가 선행되어야 할 것이다. 기술의 이해가 그렇게 유용하게 응용되는 것이 필연적으로 전제될 필요가 있는 것은 아니나, 때로는 그것이 도움이 되리라는 것을 생각해 볼 수 있다.

이와 같이 기술 교육이 사회적 또는 개인적 관점에서 유용하다고 하더라도 그것에 의하여 충분히 정당화 될 수는 없다. 이러한 부차적 결과—사회적·개인적 관점에서의 유용성—는 사회와 개인에 따라—예컨대 선진국 또는 후진국, 부자와 빈자, 식자와 교육을 많이 받지 못한 사람—달라질 수 있고, 달라져야 되기 때문이다.

이러한 유용성이 기술 교육의 정당화에 도움이 된다고 하더라도 그 근본 목적은 기술적 환경으로서의 우리의 세계를 이해하도록 하는 교육이라는 데에서 찾아야 할 것이다. 기술 현상을 폭넓게 이해하는 지식 체계로서, 직접적인 유용성에 관계없이 정당화되는 교과로서, 기술 교육은 그 토대가 확립되어야 할 것이다.

Ⅲ. 기술 교육의 내용 구조

이상에서 논의한 목적에 부합하기 위해서는 기술 교육은 마땅히 기술 현상을 이해하기 위한

지식의 체계로 구성되어야 한다. 생활에 유용한 잡다한 기술(techniques)로서 구성되어서는 안 될 것이다. 그것은 무엇인가를 만들고 하게 하는 데에는 도움이 되나, 바로 그 현상과 활동을 보고 이해하는 데에는 어떤 관점도 도움을 주지 못하기 때문이다. 현대 기술 사회를 구성하는 요소로서 기술 체계는 앞서 지적한 대로 통신, 건설, 제조, 교통 기술이다. 낱낱의 흐트러진 기술로서가 아니고, 통합된 기술의 체계로서, 또는 그 지식 체계로서 구성되고 가르쳐 질 때 기술 교육은 하나의 교과로서 의미있는 교육이 될 것이다.

전통적으로 볼 때 교과란 학문, 또는 지식의 체계를 의미하였다. 우리의 문화적 경험이 오랜 역사를 통하여 지식으로 체계화된 것이 교과이며, 그러한 지식의 체계로 이루어 질 때만이 교육될 수 있고, 교육 내용으로서의 가치를 갖는다고 볼 때, 기술 교육은 이러한 지식 체계의 구성에 많은 문제점이 있어 왔다고 생각되며, 따라서 앞으로 보다 많은 노력이 그런 점에 투입되어야 한다고 생각된다.

이러한 네 가지 기술 체계의 영역은 기술의 발달적 수준—수공 기술(handcraft), 기계화(mechanization), 그리고 두뇌 공학적 자동화(cybernation)—에 따라 내용이 구성되어야 할 것이다. 이러한 발달적 수준을 왜곡없이 교육 내용 속에 반영하면서, 교육의 초, 중, 고등 수준에 합치되도록 기술 수준을 반영하는 교육 내용을 구성해야 할 것이다. 또한 네 가지 기술 체계에 따른 그 하위 구성 요소를 확인하고 체계화함으로써 기술 수준을 반영하는 위계적 관계로 그 요소를 구성해야 할 것이다.

이상은 미국 기술 교육 학자들이 시사하는 방향에 따라 앞으로의 기술 교육 내용 구성 방법을 간략히 예상해 본 것이다.

Ⅳ. 기술 교육의 방법

앞서 지적한 것처럼 기술 교육은 기술 현상을 이해하는 데 목적이 있다. 따라서 기술 교육의 방법은 근본적으로 지적 이해에 바탕을 두어야 한다. 기능의 습득은 더 이상 기술 교육의 방법으로서 —직업 교육이 아닌 이상— 정당화 되지 않는다. 그러나 기술 교육에 있어서 실습(practice or experiment or lab activity/shop activity)은 매우 중요하다. 그러나 그것은 기능 습득을 위해서가 아니고, 지적 이해의 기초로서 그러하다. 기술적 지식은 본질상 실제(practice)에 관련된다. 기술적 지식은 최종적으로 이러한 실제의 상황에서 확인되고 획득되어 질 수 있다.

따라서 실습은 이러한 경우를 위하여 반드시 중요시 되어야 한다. 마치 과학에서 실험을 통하지 않고 얻어진 지식과 이해가 불완전할 수 있듯이, 기술학적 지식도 실습없이 획득될 때 불완전할 수 있으며, 이를 통해 그 지식이 확실한 토대를 가져야만 한다. 이러한 점에서 실습은 지적 이해를 전제로 할 때 가치가 있는 것으로 생각되며, 그것이 그러한 지식의 획득에 효과적인 경우에 한해서만 강조되어야 할 것이다. 이런 점에서 기술 교육은 오히려 맹목적이고 지적 이행을 동반하지 않는 실습을 배제하려는 입장을 취해야 된다고 볼 수 있다.

이상에서 2000년대를 향한 고도 산업 사회를 향한 기술 교육의 방향을 개괄해 보았다. 이 글이 앞으로 이러한 개선 방향의 논의를 위한 실마리가 되어 주었으면 하는 바램이다. ——▨

교육의 수월성

김 영 철*

Ⅰ. 서

1969년에 중학교 무시험 진학 제도와 1974년에 고교 입학 연합 고사에 의한 추첨 배정 방식의 중등 교육 평준화 정책이 실시되면서 이에 대한 찬·반 의견이 계속 제기되어 왔다. 의무 교육 실시가 확실하고 그 취학율도 거의 완전 취학 단계에 이른 중학교 진학에 대해서 입학 시험을 폐지한 중학교 평준화 조치에 대해서는 이론의 여지가 없이 그 필요성을 인정하고 있는 듯하다.

그러나 고등학교 평준화 정책에 대해서는 많은 사람들이 교육의 수월성을 저하시켰다는 측면에서 평준화 정책의 보완을 주장하고 있다.

고등학교 평준화 정책은 교육 기회의 균형적 확대를 전제로 한 중등 교육의 보편화를 추구하여 왔다. 그러므로 소수의 엘리트 교육을 경험한 사람들에게서 나오는 수월성에 대한 우려는 당연한 귀결일런지도 모른다.

Ⅱ. 보편성과 수월성

20세기에 학교 교육이 공교육 제도로 확립되면서 세계 각국은 각급 학교의 교육 기회를 계속적으로 확대해 왔다. 교육 기회의 확대는 시민들의 자질을 향상시켜 정치·경제·사회 발전을 가능케 하고, 이로 인한 지식 축적을 한 나라의 문화를 계승·발전시키는 원동력으로 인식하여 왔다. 그래서 개발주의자들은 국가 발전을 위해 교육 발전의 필요성을 주장하기에 이르렀다.

실제로 1900년대에 들어오면서 많은 나라들은 공교육 제도의 확립과 더불어 의무 교육 제도를 실시하면서 교육 기회를 확대하기 위해 부단히 노력해 왔다. 이러한 노력은 세계 제2차 대전 이후 괄목할 만하게 나타나게 되었다. 종전과 더불어 독립을 맞은 신생 국가들은 국가 역점 사업의 하나로 초등 교육의 의무화를 추진하였고, 초등 교육이 보편화되자 그 후에는 중등 교육을 의무화시키는 노력을 경주해 왔다. 물론 선진국들은 이보다 훨씬 앞서 중등 교육까지를 의무 교육으로 실시해 왔다.

이러한 추세에 따라 1970년경에는 세계 각국의 중등 교육이 보편화되는 단계에 이르게 되었다(secondary education for all). 1969년의 중학교 입학 시험 제도의 폐지나 1974년의 고교 평준화 정책은 이러한 세계적 추세와 맥락을 같이 하는 것이었다고 볼 수 있다. 당시까지 엄격한 입학 시험에 의거 중등 학교 진학자를 선발하던 제도를 폐지하거나 완화시킨 것은 중등 교육의 교육 이념에 따라 보편화를 추구한 결과였다고 볼 수 있다.

교육의 보편화를 추구하는데 합의되어 있는 중요한 이념 중의 하나는 '교육의 기회 균등'이다. 교육의 기회 균등은 일차적으로, 취학 기회가 확대되고, 그 기회가 지역간, 사회 계층간, 그리고 남·여 간에 균등히 제공되는 상태를 뜻하는 것으로 받아들여지고 있다. 이러한 일차적 의미에서 보면, 교육의 보편화(즉, 교육의 기회 균등)는 불가피하게 교육의 수월성을 저해하게 된다는 의구심을 가질 수 있다. 즉, 교육의 기

* 교육발전연구부장·철학 박사.

회를 확대하여 보편화하게 되면 교육 가능성(educability)이 희박한 사람들까지도 교육의 영역 안으로 들어 오게 되며, 따라서 그들은 주요 대상으로 삼게 되는 교육은 우수한 피교육자들의 수월성을 제대로 배려할 수 없게 되는 지경에 이르게 된다고 우려할 수 있는 것이다. '만인을 위한 교육은 누구를 위한 교육도 못된다'[1](Education for all is education for none)는 주장이 그러한 것이다. 이러한 주장에도 일리는 있다. 교육의 보편화 추세 속에서는 소수 정예의 엘리트 교육보다 대중 교육에 강조점을 두게 마련이고, 교육의 질 보다는 교육의 양(기회)에 더 많은 관심이 주어지게 마련인 점에서 그렇다.

그러나 교육의 기회 균등이 교육 기회의 확대·배분을 강조한 나머지 교육의 질을 도외시하는 이념은 아니다. 최근 교육의 기회 균등을 논하는 많은 학자들은 기회 균등을 비단 취학 기회의 균등, 즉 교육 접근 기회의 균등이라는 측면 외에 교육의 과정과 산출에서의 기회까지도 균등화되어야 할 것을 주장하고 있다. 이처럼 교육의 기회 균등을 적극적인 입장에서 추구하게 될 때, 교육의 기회 균등은 일차적으로 취학 기회의 균등과 교육 여건과 같은 교육 조건의 균등을 뜻하게 되지만, 보다 넓은 의미에서는 교육 산출에서의 균등까지를 뜻하게 된다. 그런데 교육 산출이 균등해지기 위해서는 취학 기회에서의 균등과 교육 조건에서의 균등이라는 차원을 넘어서 교육 접근 기회의 균등과 교육 성취의 균등을 저해하고 있는 가정 환경과 사회·경제적 배경에서의 불이익까지를 학교 교육에서 보상해 주어야 한다.

즉, 교육 산출이 균등해지기 위해서는 투입과 과정에서의 불균등이 불가피하게 된다. 그래서 이러한 기회 균등을 적극적 차별(positive discrimination)이라고 하며, '평등을 위한 불평등'이라고 표현하기도 한다. 적극적인 의미로서의 기회 균등은 수월성을 보장하려는 노력과 공존할 수 있는 이념이다.

교육의 수월성이란 개인이 갖고 있는 잠재적 능력과 적성을 최대로 발휘할 수 있도록 하여 개인의 능력 신장과 교육 체제의 효율성을 극대화시키는 것이다. 이런 입장에서 가드너(Gardner)는 수월성의 개념을 다음과 같이 설명하고 있다.

> 수월성이 유능하다는 것만을 의미하지는 않는다(Excecllence implies more than competence). 그것은 우리 생활의 모든 측면에서 최고의 수준을 추구하는 것이다. 우리는 창조적인 일에서든 정치, 교육, 산업 분야에서든, 간단히 모든 분야에서 개인의 수월성을 필요로 하고 있다.[2]

이와 같은 의미의 수월성은 보편화된 교육 상황에서도 충분히 보장될 수 있다. 즉, 기회 균등이 단순히 취학의 문호를 개방하는데 그치지 않고 우월한 피교육자들의 역량을 보다 심화시키고 부진한 피교육자들의 결손을 효과적으로 보상함으로써 교육 산출에서의 궁극적인 균등을 지향한다면 교육의 수월성이 손상되지 않을 수 있는 것이다.

그러나 현실적으로 기회 균등과 수월성의 공존 가능성이 희박하다는 데 논란의 여지가 남는다. 수월성을 보장할 수 있는 적극적인 의미의 교육 기회 균등을 현실로 구현하는데 여러 가지 난점이 따를 뿐만 아니라, 기회 균등과 수월성이라는 두 개의 개념에 내재되어 있는 정책적 철학이 양립되기 어려운 것이다. 부연하면, 행·재정적인 현실 여건 등이 이상적인 기회 균등의 구현을 제약하고, 또한 보편주의 이념 위에서 혜택의 보편적 균등화를 강조한다는 (기회 균등) 입장과 능력의 불평등을 전제로 한 선택론의 기반 위에서 교육 효과를 극대화 시키려는 (수월성) 입장이 융화되기를 기대하는 것이 무리이다. '보편성과 수익성'의 문제는 이러한 난점을 해결하려는 의지에서 비롯되는 것이라 하겠다.

---

1) Douglas Bush, "Education for All Is Education for None," *New York Times Magazine* (January 9, 1955, p. 13)을 인용한 John W. Gardner, *Excellence: Can We Be Equal and Excellent Too?* (New York: Harper & Row, 1961), p. 76.

2) John W. Gardner, *Excellence*, p. 160.

Ⅲ. 고교 평준화 정책과 수월성의 과제

우리 나라 고등학교 교육에 관련된 수월성의 문제는 보편화의 기치 아래 시행되고 있는 평준화 정책에 대한 비판적인 시각에서 제기되고 있다. 따라서 고등학교 교육에 관한 한, 수월성의 문제를 논의하려면 먼저 평준화 시책을 검토하여야 한다.

해방이 되면서 국민들의 높은 교육열은 각급 학교 취학률을 크게 높여 놓았다. 더우기 국민학교에서의 의무 교육 실시는 국민학교 취학생 수를 크게 증가시켰다. 이처럼 국민학교 학생수가 늘어나게 되자 이들이 국민학교를 졸업하는 시점에서는 중학교 입시 경쟁이 치열하게 되었다. 이처럼 중학교 입시 경쟁이 날로 치열해지면서 입시에 따른 많은 부작용이 나타나게 되자, 정부는 1969년부터 중학교 입학 시험을 폐지하고 무시험 진학 정책을 채택하기에 이르렀다.

중학교 입학 시험이 폐지되고 중학교 진학 기회가 개방적으로 제공되면서 당시까지 중학교 입시에서 나타났던 국민학교 교육의 비정상화 등의 문제는 해소되었지만, 무시험으로 진학한 중학생들의 인구 파고는 고등학교 입시에서 다시 나타나게 되었다. 이에 따라 세칭 일류 중학교의 병폐가 일류 고등학교로 옮겨가게 되었고, 고등학교 입시 경쟁은 날로 치열해져만 갔다.

고등학교 입시 경쟁이 치열해지면서 나타난 병폐는 학교 교육 내에서는 물론 사회·경제적 측면으로 까지 비화되어 나타나기 시작했다.

교육적 측면의 병폐로는 ① 입시 준비를 위한 과중한 학습 부담으로 인하여 학생들의 신체 발달이 저하되었고, ② 합격에 대한 강박 관념으로 정서적 불안감이 조성되었고, ③ 학교 교육이 입시 위주의 교과목으로 편성·운영되고, 그것도 주입식 교육으로 일관하는 등 교육 과정 운영이 비정상화되었으며, ④ 학교 격차가 계속 심화되어 입시 경쟁을 더욱 치열하게 만들었다.

그리고 고등학교 입시로 인한 사회·경제적 측면의 병폐로는 ① 학교 밖에서의 과외 수업이 성행하여 학교 교육에 대한 불신 풍조가 조성되었고, ② 과중한 과외 수업비 부담은 가정 경제에 커다란 타격을 주었고, ③ 출신 학교 위주의 인간 평가 풍조가 만연되어 일류 학교 지향 풍조가 더욱 심하게 나타났다.

고교 입시로 인한 문제가 이처럼 심각한 양상으로 나타나게 되자 문교부는 고등학교 평준화를 전제로 한 연합 고사에 의한 추첨 배정 방식의 새로운 고교 입시 제도를 구안하여 1974년부터 서울과 부산 지역에 실시하였다. 실업 고등학교와 인문 고등학교를 전·후기로 구분하여 전형하는 이 입시 제도는 전기에서 실업 고등학교를 임의 지원케 하여 학교별로 연합 고사 성적에 의거 학생을 선발하고, 후기인 인문 고등학교는 일정한 학군 내에서 연합 고사 성적에 의거 자격자를 선발한 후 학군별 추첨으로 학생을 각 학교에 배정토록 하였다.

이처럼 고등학교 입시 제도를 개혁한 취지는 ① 중 3병을 치료해서 학교 교육을 정상화하고, ② 고등학교 간에 학생, 교원, 시설 등의 평준화를 기하고, ③ 실업 및 과학·기술 교육을 진흥하고, ④ 지방 학교의 육성으로 교육의 지역간 균형 발전을 도모하고, ⑤ 입시 준비에 투입된 국민들의 교육비 부담을 경감시키며, ⑥ 지방 학생의 대도시 집중을 억제하려는데 있었다.

이러한 취지 아래 고등학교 평준화 정책은 1975년에 서울, 부산 외에 인천, 광주, 대구의 5대 도시로 확대 실시되었고, 1979년에 12개 도시로, 그리고 1980년에는 전국 20개 도시로 확대 실시되기에 이르렀다.

그러나 1980년대에 들어서자 고교 평준화 정책에 대한 찬반론이 엇갈리면서 전국적인 확대 실시는 유보된 채 오늘에 이르고 있다. 그러나 고교 평준화 정책은 지난 10년간 실시되어 오면서 우리 나라 학교 교육에 커다란 변화를 가져왔다. 특히 1970년대에 걸쳐 우리 나라 중등 교육이 지녀왔던 고질적인 병폐들이 평준화 정책의 실시로 사라지게 되었다.

고교 평준화 정책의 실시로 얻게 된 가장 큰 소득은 중학교 교육의 정상화였다. 고교 평준화 정책의 실시 전까지만해도 치열한 경쟁의 입시 관문을 거치기 위해 많은 학생들이 학교 교육보다는 과외 수업에 크게 의존하였고, 학교 교육도 입시 위주 교육으로 전환되어 교육 과정의 정상적 운영을 기대하기 어려운 상황이었다. 그

러나 고교 입시 제도가 개선되면서 중학교 교육이 입시 위주 교육에서 탈피하여 정상적인 교육 과정을 운영할 수 있게 되었다.

입시 지옥이 사라지면서 학생들은 교과 수업 외에도 다양한 취미 생활을 즐길 수 있게 됨에 따라 입시에 대한 강박 관념과 불안감 등이 사라지게 되었고, 학생들의 체위도 크게 향상되었다.

그리고 평준화 정책에 따라 세칭 일류 고등학교가 없어지게 됨에 따라 특정 학교 진학을 목표로 했던 재수 행위의 필요성도 사라지게 되었다. 이것은 학부모의 사교육비 부담을 경감시켜 주었다는 측면 외에도 과외 수업에 바치던 정열을 학교 수업에 쏟게 됨에 따라 중학교 교육을 정상화시키는데 기여했다는 측면에서도 그 의미가 매우 크다.

그리고, 고교 평준화 정책은 고등학교 간 교육 격차를 축소시키는 데에도 크게 기여해 왔다. 이것은 평준화 정책 실시 이후 고등학교 학생들의 질과 학력이 평준화되어 왔다는 사실을 의미하는 것으로, 이러한 결과는 평준화 정책의 실시 이전과 이후의 학생들의 지능 지수와 대학 입시 성적의 고등학교 간 분포가 이를 반증해 주고 있다. 이처럼 고등학교 학생들의 학교 간 학력 격차가 줄어들게 됨에 따라 종래의 일류 고등학교나 삼류 고등학교의 구분은 사라지게 되었고, 이로 인해 종래까지 명문 고등학교에 진학하지 못해서 위축되었던 많은 학생들이 평준화 이후에는 대등한 고교 학생으로서 학창 생활을 즐길 수 있게 되었다.

이 밖에도 고교 평준화 정책의 실시는 지방 학생의 대도시 집중을 억제시켜 대도시 인구 소산책에도 기여해 왔다. 세칭 일류 고등학교들이 대도시 지역에 분포되어 있었기 때문에, 학생 인구 이동이 학교 분포에 의해 크게 영향을 받던 평준화 정책 입안 당시의 상황에서는 교육이 대도시 인구 유입의 주요한 요인의 하나로 지적되었었다. 그러나 고교 평준화 정책으로 지역간 학교 격차가 줄어들고, 진학시 출신 지역이 규제되면서 대도시로의 학생 유입 현상이 크게 줄어들었다.

이와 같이 고등학교 평준화 정책은 중등 교육의 많은 병폐들을 해소하는 데 크게 기여해 온 것이 사실이다. 그러나 평준화 정책의 실시로 나타난 부작용도 적은 것만은 아니었다.

고교 평준화 정책은 고등학교 입학을 위한 경쟁을 크게 완화시키고 학교별 선발 기능을 소멸시킴으로써 학습 집단의 이질화 현상을 가져왔다. 종전의 입시 제도에서는 학생들의 학업 성취 수준에 따라 비교적 비슷한 수준의 학생들끼리 학습 진단을 형성할 수 있었다. 그러나 평준화 정책은 학교간 평준화를 위하여 학업 성취 수준에 관계없이 무작위로 학교를 배정하기 때문에 학교 내에서의 학생 간 학력 격차는 평준화 정책 실시 이전에 비해 훨씬 더 심화되었다.

이처럼 학생들이 학력 차이가 심해짐에도 불구하고 대부분의 학급에서는 평균 지향의 일원적인 수업에만 의존하게 됨에 따라 교수-학습 능률이 크게 저하되고 있다. 평균 지향의 수업은 학습 부진 학생들의 학습 결손을 계속 누적시키고, 우수 학생들로부터는 성취감이나 도전감 등을 박탈할 가능성이 크게 되었다. 이처럼, 학습 집단의 이질화는 학생들의 전반적인 흥미나 의욕을 저하시킬 우려가 있으며, 아울러 교원의 지무 부담을 가중시키는 요인으로 지적되기도 한다.

고등학교 평준화 정책으로 야기된 또 하나의 문제는 사립 고등학교의 운영과 관련된 것이다. 평준화 정책에서는 학생 배정에서 교육 과정의 운영에 이르기까지 공·사립 학교 간에 균일한 정책을 적용하게 되어있다. 그러나, 사학은 공교육 기관이 추구해야 할 공공성과 더불어 사학 나름의 건학 이념을 구현하기 위한 특수성과 자율성을 지니게 마련이다. 이런 결과로 평준화 정책과 사립 고등학교의 특수성은 기본적으로 상충될 가능성이 높다. 이로 인해 사학은 자율성을 상실한 채 공립 학교와 동일한 형태로 운영되고 있다.

사학 운영의 자율성 상실은 사학 재정에도 타격을 주고 있다. 종전까지는 사학의 부족 재정을 공립 학교보다 비싼 공납금으로 보전하여 왔으나, 평준화 정책으로 공납금 수준도 공·사립 간에 균일 책정됨에 따라 고호봉 교사가 많은 일부 사립 고교의 경우는 부족 재원을 충당할 길을 잃게 되었다.

이상에서 보면, 고등학교 평준화 정책의 문제는 크게 학습 집단의 이질화에 따른 교수-학습의 능률 저하와 사립 고등학교의 운영난의 두 가지로 요약될 수 있다. 이 두 가지 문제 중에서 수월성의 문제와 직접적으로 연결되는 것은 전자이다. 앞에서 언급한 바와 같이, 평준화 시책으로 학급 내의 개인차가 심화된 데 따르는 대응책이 마련되지 못하고 평균 지향의 일원적인 수업 방식이 고질적으로 잔존하는 고등학교 교육의 현실은 탁월한 학생들의 심화 학습 기회를 박탈할 뿐만 아니라 학습 효과를 크게 좌우하는 성취감이나 도전감 마저도 소멸시킬 가능성이 크다.

이렇게 우수한 학생들에게 불리하게 작용할 수 있는 평준화 시책의 한 단면이 수월성의 문제를 부각시키고 있다. 그러나 이러한 문제는 비단 수월성과 관련해서만 제기될 수 있는 것이 아니라 참된 의미의 교육 기회 균등 혹은 보편화를 구현해야 할 고등학교 교육 전반에 관련된 것이다. 이런 점에 비추어 고등학교 교육에서의 수월성 문제는 곧 고교 교육 자체의 질적 향상의 문제로 일반화될 수 있는 성격을 내포하고 있다. 그만큼 고등학교 교육과 관련된 수월성 측면의 과제는 포괄적이며 난제이기도 한 것이다.

Ⅳ. 수월성 추구를 위한 고교 교육의 과제

우리 나라 고등학교 교육에서 수월성을 추구하기 위한 방책은 두 가지 관점에서 논의될 수 있다. 하나는 현재의 평준화 시책이 수월성을 추구하는 방향에 역행한다고 판단하는 관점에서의 논의이며, 다른 하나는 평준화 시책이 수월성의 개념을 포용할 수 있다고 판단하는 관점에서의 논의이다. 전자의 논의에서는 교육 기회에서의 '개방주의'를 지양하고 선발의 기능을 회복시키는 방안을 구상하게 될 것이며, 후자의 논의에서는 궁극적인 평준화(기회 균등)를 구현시키기 위한 방안을 모색하게 될 것이다. 그러나 고등학교 교육의 경우, 그 교육 수준의 보편화 필요성에 비추어 보면 단순히 선발의 기능을 강화함으로써 소수의 수월성 신장을 도모하고자 함은 시대 착오적인 점이 있다. 즉, 고등학교의 교육 목적이나 중등 교육의 세계적 추세 등을 감안할 때 고교 교육 기회를 지나치게 제한시켜 선별하는 것은 곤란한 것이다.

고등학교의 교육 목적은 고등의 보통 교육을 실시하는 것으로 되어있다. 그리고 세계 각국은 '만인을 위한 중등 교육'이라는 슬로우건 아래 중등 교육의 보편화를 위해 노력하여 왔고, 선진국들은 후기 중등 교육까지를 이미 오래 전에 의무화하여 실시하고 있다. 그렇다고 수월성의 추구를 무조건 유보하고 단순히 교육 기회의 확대와 균등화에만 주력해야 한다는 뜻은 아니다. 1980년대에 들어서면서 미국, 영국, 프랑스, 일본 등의 선진국들이 단행하고 있는 교육 개혁의 방향이 시사하는 바와 같이, 교육의 수월성을 추구하면서 동시에 교육 기회를 균형있게 확대시켜 나아가야 할 것이다. 이러한 방향은 곧 수월성의 개념을 포용할 수 있는 교육의 기회 균등을 구현하는 길이다.

선진 여러 나라에서 교육의 수월성을 추구하기 위한 노력은 매우 다양하게 이루어지고 있다. 비단 입시 제도와 교육 제도의 개편뿐이 아니고, 교육 과정과 교육 내용을 개편하고, 교육 방법과 평가 제도를 개선하고, 교원의 질을 높이기 위해 교원 교육을 강화시키고 있다. 이와 함께 교육 여건을 개선하고 교원 처우를 개선하기 위해 교육 투자를 확대해 가고 있다.

이러한 선진국들의 교육 개혁 동향은 평준화 정책에 대한 찬·반론을 전개하고 있는 우리에게 많은 시사를 준다. 그 중의 하나가 우리는 교육 문제가 제기될 때마다 입시 제도 등의 제도적 장치만을 개선해 온 반면, 교육의 내실을 기하기 위한 교육 내용·방법의 개선 및 교육 여건과 교원 처우를 개선하기 위한 재정 투자 노력을 너무나 등한시해 왔다는 사실이다.

우리는 교육의 보편성만을 지나치게 강조하여 현행 고교 평준화 정책을 고집해서도 안 되지만 그렇다고 교육의 수월성을 강조하여 평준화 정책의 기본 취지에 역행되는 정책을 채택해서도 곤란할 것이다. 교육의 보편성을 강조하면서도 아울러 교육의 수월성을 추구할 수 있는 정책의 개발과 이를 지원할 수 있는 교육 투자 노력이 아쉽다.

敎育施設 및 財政

尹 正 一*

Ⅰ. 高等學校 敎育의 發展 展望

第5次 經濟社會發展 5個年計劃 修正計劃에 의거하여 1985년부터 島嶼·僻地 地域의 중학교 신입생에서 시작하여 중학교 의무 교육을 段階的으로 실시하고, 低所得層 자녀에 대하여 수업료와 입학금을 확대·지원함에 따라서 중학교의 就學率은 현재의 95.5%에서 '90년대 초에는 100%에 달하게 될 것이다.

이와 같은 중학교 의무 교육 실시와 이에 따른 파급 효과는 고학력 사회가 요구하는 노동 인력의 最低敎育 水準의 향상과 더불어 相乘的으로 고등학교 교육에 직접적인 영향을 미치게 될 것이다. 따라서 고등학교 就學率은 현재의 78% 수준에서 2000년대에는 87% 수준이 되어 고등학교 의무 교육 실시를 위한 기반을 조성하게 될 것이다.

고등학교의 형태는 점차 변모하여 인문, 실업을 포함하는 몇 개의 고등학교가 한 通學區域 내에서 연합하여 일종의 통합 고등학교 형태를 취하게 될 것이다. 이러한 학교에서 1학년의 과정은 共通課程으로서 인문 교육, 교양 교육에 중점을 두지마는 2학년의 과정부터는 엄격한 選拔을 거쳐서 인문과 실업 과정으로 구분될 것이다. 人文課程은 대학 준비를 위한 進學課程으로서 그 수준이 높고 엄격하며 學問指向의 精銳化 敎育을 실시하는 반면에 실업 과정은 취업을 목적으로 하는 직업 과정으로서 기업체, 공장 등 현장과 긴밀한 유대를 유지하면서 실습을 현장에 위탁하거나 이미 취업 중인 학생은 현장 경험으로 일부 과목의 이수를 면제하게 될 것이다. 대학 진학 과정을 중도에 포기해야 하는 학생은 언제나 실업 과정으로 자유롭게 이동할 수 있으며, 이들은 실업 과정 졸업에 필요한 이수 과목을 수료한 후에 졸업을 하게 된다. 그러나 취업자들을 위한 고등 교육 기회는 放送通信大學, 開放大學, 産業體 附設大學 등 대폭 확대될 것이므로 실업 과정 졸업자들도 희망에 따라 언제나 대학에 진학할 수 있도록 보장될 것이다.

고등학교 교육의 기회 확대를 위하여 産業體 附設 特別學校와 學級, 방송 통신 고등학교가 대폭 확충되는 한편, 각종 기술계 고등학교의 설치가 권장될 것이다. 그리고 과학, 외국어, 체육, 음악, 미술 등 特殊才能을 가진 優秀學生을 위한 英才學校와 프로그램이 확대 설치 및 제공될 것이며, 特殊兒를 위한 특수 학급과 학교도 보다 많이 설치·운영되어 고등학교 교육의 機會均等을 보장하게 될 것이다.

교육 과정은 현행처럼 세분화되고 백화점식으로 나열된 교과목을 모든 학생에게 가르치기보다는 6~7개의 共通 必須科目만을 설정하고 나머지 교과목은 선택과목으로 하여 학생들에게 선택의 폭을 넓혀 주어 자신의 적성과 능력에 따른 進路計劃에 의하여 교과목을 선택하고, 필요한 학문적·직업적 자질을 갖추는데 도움을 주게 될 것이다. 그리고 學業優秀學生에 대하여는 深化學習 프로그램, 越班制度 등으로 개인별 재

* 연구 위원·철학 박사.

능을 최대로 개발할 수 있도록 하여, 學習不振學生에 대하여는 補充學習 프로그램을 제공하여 그들의 학습 결손을 교정하게 될 것이다.

學級編成은 각 교과목 혹은 교과 내용별로 개인의 능력에 따라 실시하고 학생이 자유롭게 이동하며 수업을 받도록 될 것이다. 이를 위하여는 현재의 學級規模가 대폭 축소되어 先進國 수준으로 되어야 할 것이며, 교실의 규모도 학습집단 편성의 柔軟化를 고려하여 分團學習과 集團討議 및 協議를 할 수 있는 소규모 교실에서부터 몇 학급을 동시에 수용하여 대규모 수업을 할 수 있는 교실에 이르기까지 다양한 형태의 교실을 갖추게 될 것이다.

각 학교마다 基礎科學分野를 위한 실험·실습시설, 외국어 교육을 위한 語學實習施設, 체육교육을 위한 체육관리 수영장, 敎育工學을 도입할 수 있는 視聽覺媒體와 교실 등이 현대화되고 完備되게 될 것이다. 또 각 교실에는 슬라이드, VTR, 컴퓨터 시설이 갖추어져 敎授-學習效果를 극대화하게 될 것이다. 특히 컴퓨터는 '1교실 3컴퓨터 터미널 설치'를 원칙으로 하되 실업과정의 경우에는 학생 5명당 1대의 컴퓨터가 보급되어 명실상부한 '컴퓨터를 活用한 敎授(computer based education)'가 실시될 것이다.

학생들에 대한 奬學金 혜택도 대폭 확대되어 人文課程의 경우에는 재적 학생의 15%가 實業課程의 경우에는 재적 학생의 20% 정도가, 현재보다 많은 액수의 장학금을 지급받게 될 것이다.

이상과 같은 2000년대의 고등학교 교육의 발전된 모습은 하나의 꿈이 아니라 先進祖國 創造를 위하여 전국민이 총력을 기울여 기필코 실현해야 될 목표인 것이다. '學習하는 社會'로 특징지워질 2000년대에는 교육 체제 내에서 고등학교 교육이 관심의 촛점이 되고, 교육의 中樞神經과 같은 역할을 수행하게 될 것이다.

Ⅱ. 高等學校 學生人口

학생 인구는 교원, 시설, 재정 등 敎育規模를 결정하는 제 1 차적인 요인이다. 뿐만 아니라 학생 인구는 한국 교육의 주요 당면 과제라고 할 수 있는 過大規模 學校 및 過密學級의 解消, 義務敎育 年限延長, 敎授-學習方法의 改善, 敎員의 處遇改善, 敎育財源의 확충 등과 밀접한 관계를 가지고 있다. 우리가 흔히 말하는 한국 교육의 문제 중 대부분은 바로 학생 인구의 過多에 基因하고 있는 것이다.

한국의 총 인구는 이미 4,000만 명선을 돌파하였으며, 향후 계속적인 인구 억제 정책을 펴나아가 2001년에 인구 증가율을 1% 수준으로 유지한다고 하여도 이 기간에 총 인구는 매년 약 60만 명씩 증가하게 되어 2000년대에는 5,000만 명을 약간 넘어서게 될 전망이다. 이와 같은 인구의 증가는 인간을 대상으로 하는 교육에 양적·질적으로 직접적인 영향을 미치게 된다. 즉, 인구의 증가는 학생 인구의 증가를 초래하며, 이는 교육 시설과 교원에 대한 수요를 증대시키고, 결과적으로 새로운 교육 재정 수요를 창출하게 된다. 이와 같은 새로운 교육 재정 수요가 충족되지 않을 때는 자연적으로 교육의 질적 저하 현상이 나타나게 된다.

그러나, 다행스러운 일은 年少人口(0~14세)의 비중이 현저하게 저하된다고 하는 사실이다. 즉, 이들의 비중은 1986년에 30.3%에서 2000년대에는 25%정도로 감소될 것이다. 하지만 국민학교와 중학교의 學齡人口인 6~11세 및 12~14세에 속하는 인구의 絶對數는 감소함이 없이 각각 500만 명과 260만 명 수준을 유지하게 될 것이며, 고등학교의 학령 인구인 15~17세의 인구도 이 기간에 약 260만 명 수준을 유지하게 될 것이다. 그러므로 이 기간에 초·중등 학교의 교육부문에 대하여 종전처럼 학령 인구 증가의 압박이 가중되지는 않을 것으로 예상되어 이 기간이 의무 교육의 확대와 고등학교 교육의 질적 향상에 치중할 수 있는 여력을 제공해 줄 것이다. 그러나 대도시의 경우에는 都市化率이 1981년의 57%에서 2000년대에는 73%로 높아짐에 따라 교육

〈表-1〉 高等學校 學生數 推定

區分	1983 (現況)	1986	1991	1996	2001
高校進學率(%)	88.5	89.6	91.6	93.6	95.5
學生數(1,000명)	2,013	2,258	2,165	2,104	2,267
就學率(%)	77.6	80.9	88.3	85.0	86.8

註 : 進學率=(高等學校 1學年 學生數/中學校 卒業者數)×100
就學率=(就學者數/適齡人口)×100

의 문제가 여전히 지속될 것으로 예상된다.

〈表-1〉은 2001년까지 고등학교 학생 인구를 推定한 것이다. 중학교 졸업자 중 고등학교에 진학하는 학생의 비율은 현재의 88.5%에서 점차 증가하여 1986년에는 90%수준에 달하고 2000년대에는 약 96%에 이르게 될 것이다. 따라서 고등학교 학생수는 현재의 2,013,000명에서 1986년에는 급격히 증가되어 약 226만 명선에 달하게 되고 그 후에는 점차로 감소되다가 2000년대에는 다시 증가되어 227만 명선에 달하게 될 것이다. 이와 같은 고등학교 就學者數는 고등학교 適齡人口(15~17歲)로 나눈 就業率을 보면 현재의 77.6%에서 2000년대에는 약 10%포인트가 증가한 86.8% 수준에 이르게 된다. 表에서 1991년의 就業率이 88.3%로 잠시 높아진 이유는 1983년 현재의 국민학교 就業率 103.8%가 이때에 영향을 미치게 되기 때문이다.

Ⅲ. 高等學校 敎員需要

앞에서 살펴본 바와 같이 인구 자연 증가의 둔화로 2000년대까지 고등학교 학생 인구에는 큰 변화가 없을 것으로 예상된다. 이처럼 고등학교 인구가 停止人口가 된다고 하여도 고등학교 교육의 질적 개선이라고 하는 측면을 고려한다면 교원의 수는 계속적으로 증가되어야 할 것이다. 일반적으로 교원 1인당 학생수는 교육의 質的 水準을 말해주는 指標라고 말하고 있다.

主要國의 敎育水準과 우리의 敎育水準을 比較하기 위하여 중등 학교 敎員當 학생수를 보면 〈表-2〉와 같다. 우리 나라의 경우 1983년에 공립 중등학교는 36.3명이고, 사립 중등학교는 38명 수준인데 비하여 외국의 경우에는 16~17명선을 유지하고 있다. 따라서 우리 나라 중등 학교 교사의 경우에는 主要國의 중등 학교 교사보다 2배 이상의 學生負擔을 가지고 있는 것이다. 특히 프랑스와 비교해 볼 때 우리 나라 중등 학교 교사는 3배나 많은 학생을 가르치고 있는 것이다.

교사의 質을 결정하는 요소에는 학생, 교사, 교육 자료, 시설, 학생의 배경 등 여러 가지가 있으나 그 중에서도 가장 결정적인 요소는 교사라고 할 수 있다. 그리고, 교사의 사기는 그들이 교직에 대하여 어느 정도 만족하느냐에 따라

〈表-2〉 主要國의 中等學校 敎員當 學生數

(單位 : 名)

國名	基準年度	公立	私立
韓國	1983	36.3	38.0
日本	1981	19.2	23.5
美國	1978	17.2	16.1
英國	1979	16.7	—
프랑스	1978	15.5	12.4
自由中國	1981	22.2	16.2

資料 : 1) UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1983
2) 日本文部省, 『文敎統計要覽』, 1983
3) 中華民國 敎育部, 『敎育統計』, 1982
4) 文敎部, 『文敎統計年報』, 1983

좌우되는데, 교사의 만족과 불만을 결정하는 요인 중의 하나가 바로 敎授負擔인 것이다. 16~17명인 외국과 비교했을 때 우리 나라의 경우는 20명 정도가 많아서 숫자상으로 볼 때는 별로 큰 문제가 아니라고 看過하기 쉬우나 Graicunas의 經濟範圍 計算公式에 의하면 엄청난 차이가 나타남을 알 수 있다. 학생의 능력에 따른 個別學習이 바람직한 敎授-學習方法이라고 하는 사실을 알면서도 이를 실천할 수 없는 이유가 바로 여기에 있다. 교육의 先進化와 國際競爭力 강화를 위한 작업도 바로 敎員當 學生數의 감축에서부터 출발해야 할 것이다. 敎員當 學生數를 감축시키기 위하여는 교원의 증원이 필요하며, 이는 敎育豫算의 擴充을 요구하게 되지마는 교육을 통한 先進祖國을 創造하기 위하여는 필수적인 요구라고 본다.

〈表-3〉은 교원 1인당 학생수를 근거로 향후의 고등학교 교원수를 推定·提示하고 있다. 교원 1인당 학생수는 國內與件의 변화와 主要國 敎育發展의 추세를 감안할 때 현재의 32명 선에서 2000년대에는 19명선으로 대폭 감축되어야 할 것이다. 이처럼 敎員對 學生比를 개선하기 위하

〈表-3〉 高等學校 敎員數 推定 (單位 : 名)

區分	1983 (現況)	1986	1991	1696	2001
敎員 1人當 學生數	31.9	30.1	23.5	19.8	18.8
敎員數	63,109	75,056	91,965	106,260	120,485
年平均 追加敎員需要		4,108	4,150	4,177	4,422

여는 敎員數가 대폭 증원되어야 한다. 즉, 1983년 현재 63,000여 명의 교원수는 거의 배가 증가되어 2000년대에는 120,000명 정도가 되어야 한다. 이를 年平均 追加敎員數로 환산하여 보면 1996년까지는 年平均 약 4,200명의 新規敎員이 필요하게 되며, 그 후 2000년까지는 年平均 約 4,400명의 新規敎員이 필요하게 된다.

Ⅳ. 高等學校 施設需要

교육의 목적 달성 및 이를 위한 기능을 정상적으로 수행하는데 필요한 物理的 環境인 敎育施設은 교원과 함께 교육의 內的 效率性과 外的 生産性을 향상시키는데 있어서 중요한 요인이다.

우리의 교육 시설은 해방 이후 계속적으로 擴充되어 왔으나 학생 인구가 급증하는 정도로 확보되지 못하여 언제나 不足現狀을 나타내었다. 敎育施設의 부족으로 인한 過大規模學校 및 過密學級의 문제는 한국 교육의 고질적인 문제로 되었으며, 學級當 학생수의 法定基準마저 국민학교 60명, 중학교 70명이나 되어 있고, 고등학교의 경우 大都市 地域에 있어서 學級當 學生數가 61명을 초과하는 학급이 전체 학급수의 44.4%나 되고 있다. 이와 같은 非正常的인 상태가 長期間 지속되어 와서 이제 학급당 학생수가 어느 정도가 되어야 理想的인가에 대해서 모든 사람이 매우 둔감해 있음은 물론 한 학급에 60~70명의 학생이 있는 것이 당연한 것처럼 생각하는 사람들이 많이 있다.

敎育施設에 있어서 둘째의 문제는 기존의 시설들이 너무 오래되어 老朽化 현상이 극히 심하다고 하는 것이다. 국민 생활 수준이 향상됨에 따라서 주택과 공공 시설의 질은 급속도로 현대화되어 가고 있는데 학교 시설은 구태의연한채 현대화를 외면하고 있다. 비록 일부 시설을 현대화한다고 하여도 학교 전체 시설과 균형이 맞지 않아서 쓸모없이 되는 경우가 많이 있다. 예를 들면, 水洗式 化粧室의 경우는 학교 전체 시설에 暖房施設이 되어있어야 겨울철에도 제대로 사용할 수 있는데 현재에는 그렇지 못하여 이를 管理·使用하는데 별도의 暖房施設을 갖추고 있는 실정이다. 국민학교 시설의 경우 政策 및 重修되어야 할 보통 교실은 전체 교실의 14%에 달하고 특별 교실은 17%정도나 되고 있다. 이와 같은 시설의 老朽化 현상은 고등학교의 경우에도 비슷한 실정이라고 할 수 있다.

이상과 같은 학교 시설의 문제점들을 해결하기 위하여는 學校施設基準을 現實化하고, 基本施設을 우선적으로 確保하며, 老朽施設·設備를 現代化함은 물론 기존 시설의 活用率을 극대화하기 위한 노력이 있어야 할 것이다.

다음의 표는 主要國의 중등 학교 學級當 학생수를 제시하고 있다. 우리 나라의 경우에는1983년에 61.1명인데 반하여 영국, 서독, 프랑스의 경우에는 22~30명 정도에 불과하다. 따라서 우리의 경우는 主要國의 學級當 學生數보다 2배 이상이나 많다. 敎育의 人間化를 구현하기 위하여는 무엇보다도 學級當 學生數를 先進國 수준으로 대폭 감축시킬 필요가 있다.

〈表-4〉 主要國의 中等學校 學級當 學生數(公立)

(單位 : 名)

區 分	韓國	日本	英國	西獨	프랑스
學級當學生數	61.1	37.5	21.6	29.4	24.6
基準年度	1983	1981	1979	1979	1979

資料 : 1) 日本文部省, 『文敎統計要覽』, 1983
2) 文敎部, 『文敎統計年報』, 1983

고등학교의 경우 學級當 학생수를 현재의 58명 수준에서 점차 감축시켜 2000년대에는 35명 수준을 유지시킨다고 할 때 필요한 學校數, 學級數 및 敎室數는 〈表-5〉와 같다. 總學級數는 현재의 34,670개 학급에서 약 30,000개의 학급이 증가되어 2000년대에는 64,760개 학급에 달하게 된다. 그리고 보통 교실, 특별 교실, 관리실을 포함한 敎室數는 47,000여 개의 교실에서

〈表-5〉 高等學校 施設所要 推定

區 分	1983	1986	1991	1996	2001
學級當學生數(名)	58.1	56.2	45.2	37.8	35.0
學 級 數	34,670	40,170	47,920	55,720	64,760
敎 室 數	47,350	54,750	65,330	76,040	88,470
(年平均 新築敎室數)		(2,470)	(2,120)	(2,140)	(2,490)
學 校 數	1,490	1,690	1,970	2,260	2,600
(年平均 新設學校數)		(64)	(57)	(58)	(68)

註 : 교실에는 보통 교실, 특별 교실, 관리실 포함

88,000여 개의 교실이 되어 同期間에 약 41,000개의 교실이 증가되게 된다. 年平均 新築敎室數로 계산하여 보면 年間 약 2,100~2,500개의 교실이 된다. 다음으로 學級當 學生數를 축소시킬 경우 학교수의 증가 현황을 보면 현재의 1,490개교에서 2000년대에는 2,600개교가 되어야 하므로 同期間에 총 1,100여 개의 고등학교를 신설해야 할 것으로 나타난다. 따라서 향후 18년간 매년 약 64개교의 고등학교를 신설해야 할 것이다. 고등학교를 신설함에 있어서는 장차 고등학교 교육을 의무화 할 것에 대비하여 전국적으로 均衡있게 배치해야 할 것이다.

V. 財政需要

이상에서 고등학교 교육의 발전에 대한 전망을 제시하고 이에 필요한 교원과 施設需要를 推定·提示하였다. 즉, 교육의 先進化에 목표를 두고, 2000년대에 고등학교의 進學率과 就學率이 각각 95.5%와 86.8%가 될 것이라고 하는 基本前提하에 敎員當 학생수를 18.8명, 學級當 학생수를 35명선으로 유지할 때 필요한 교원수와 교실수 및 학교수를 推定하였다. 여기서는 이와 같은 목표를 달성하는데 필요한 追加財政需要를 推定·提示한다.

우선 향후 2000년대까지 우리 나라 敎育財政需要의 總量規模를 보면 〈表-6〉과 같다. 이 規模는 主要國의 GNP에 대한 公敎育費의 비율과 학생 1인당 교육비, 우리 나라 敎育財政 現況, 그리고 앞으로 달성해야 할 교육의 양적·질적 發展指標를 고려하여 앞으로 최소한 확보해야 할 規模이다. GNP에 대한 公敎育費의 비율은 1982년의 6.4%에서 2000년대에는 0.7% 포인트가 많은 7.1%가 되며, GNP에 대한 文敎豫算의 비율은 同期間에 3.6%에서 4.6%가 될 것이다. 그러나 公敎育費 중 學父母負擔率은 43.8%에서 점차 감소되어 2000년대에는 25.3% 정도가 되고 반대로 公費負擔率이 증대될 것이다. 이를 기초로 하여 국민학교 학생 1인당 公敎育費(WPU당 公敎育費)를 산출하여 보면 '82년 현재의 200$보다 4배 이상이 많은 840$ 정도가 될 것이다. 그리고 1인당 GNP에 대한 국민학교 학생 1인당 公敎育費의 비율을 보면 2000년대에 약 20%가 되어 '79년도의 主要國 수준과 거의 비슷하게 될 것이다.

〈表-6〉 總敎育投資 規模 推定

區 分	1982	1986	1991	1996	2001
GNP對 公敎育費(%)	6.4	7.4	7.3	7.0	7.1
GNP對 文敎豫算(%)	3.6	3.9	4.2	4.4	4.6
公敎育費 중 學父母負擔率(%)	43.8	43.9	37.5	30.5	25.3
WPU當 公敎育費($)	200.0	319.8	483.9	655.1	836.6
1人當 GNP對 WPU當公敎育(%)	13.2	15.9	19.0	19.3	20.0

다음으로 고등학교 敎育與件 개선을 위한 追加財政 需要를 보면 〈表-7〉과 같다. 이 표에 제시된 追加財政은 앞에서 推定·提示한 追加敎員과 施設 및 이에 필요한 運營費이므로 전체적인 고등학교 敎育財政이 아니라 그 일부를 나타내고 있는 것이다. 고등학교 敎育與件을 개선하기 위한 追加財政을 計劃期間別로 보면 第5次經濟社會發展 5個年計劃의 잔여 기간인 1984~'86년간에는 약 2,700억 원 정도가 되어 연평균 900억 원이 되는데 第8次期間(1997~2001)에는 약 13,800억 원이 되어 연평균 약 2,800억 원의 追加財政이 필요하게 된다. 이를 支出項目別로 보면 人件費가 차지하는 비중이 제일 높고, 그 다음이 施設投資인데 施設費는 第5次期間 중에 집중 투자가 될 것이며, 人件費는 2000년대까지 70% 정도의 수준을 유지하게 될 것이다.

〈表-7〉 高等學校 敎育與件 改善을 위한 追加財政 需要 推定

(單位 : 10億원, '80년 不變價)

區 分	1983 (現況)	'84~'86 (第5次)	'87~'91 (第6次)	'92~'96 (第7次)	'97~2001 (第8次)
追加財政計	597.4	269.8	711.1	998.4	1,376.3
人件費	396.0 (66.3)	138.9 (51.5)	508.5 (71.5)	741.9 (74.3)	975.5 (70.9)
運營費	116.6 (19.5)	15.8 (5.9)	69.4 (9.8)	113.6 (11.4)	184.3 (13.4)
施設費	84.8 (14.2)	115.1 (42.6)	133.2 (18.7)	142.9 (14.3)	216.5 (15.7)

註 : ( )안은 構成比(%)임.

이상과 같은 敎育與件 개선을 위한 追加財政과 더불어 고등학교 교육의 질적 개선을 위한

기타의 政策課題를 수행하는데 필요한 재정이 확보된다면 2000년대에 고등학교 학생 1인당 敎育費는 약 1,170$이 되어 主要國의 현재 수준과 비슷하게 될 것이다. 〈表-8〉은 主要國의 中等學生 1人當 公敎育費를 比較·提示하고 있다.

고등학교 교육의 질적 개선을 포함한 幼稚園敎育의 확충, 국민학교 교육 여건 개선, 중학교 의무 교육의 실시, 교원의 處遇改善, 私學支援 등 한국 교육의 발전을 위하여 수 많은 政策課題들이 山積해 있으며, 이들을 수행하기 위하여는 막대한 規模의 敎育財政이 요구되고 있다.

따라서, 교육 발전을 위하여 그 어느 것보다도 중요한 일은 敎育財源을 확보하는 일이라고 할 수 있다. 필요한 敎育財源을 安定的으로 확보하기 위하여는 敎育稅의 年限延長, 地方敎育財政交付金法 중 特別交付率의 환원, 國土開發利益還收金制度의 도입, 企業體의 敎育投資 誘致, 私學育成基金의 造成 등 다양한 確保策을 수립해야 할 것이다.

〈表-8〉 主要國의 中等學校 學生 1人當 公敎育費

(單位 : U.S.$)

區 分	韓國	日本	美國	英國	프랑스
學生 1人當 公敎育費	385	1,674	2,275	1,234	1,953
基 準 年 度	1983	1979	1979	1979	1979

資料 : 1) UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1983.
2) 文敎部, 『文敎統計年報』, 1983.

私學의 支援과 育成

趙 鏞 煥*

한 국가의 公敎育은 그것을 주도하는 힘의 구조에 따라서 政府와 民間을 양극단으로 하는 일종의 연속선 위에서 이루어진다고 볼 수 있다. 개인의 삶을 향상시키고 자기 실현을 보장한다는 측면에서 볼 때 교육은 民間의 요구에 의해 民間의 손으로 이루어지는 것이 바람직할 것이다. 그러나, 국가의 통합성을 유지하고 국가 간의 경쟁력을 배양한다는 측면에서 볼 때, 교육은 政府의 계획과 지원 및 통제를 바탕으로 이루어져야 할 것이다.

한편, 民間에 의해 경영되는 私學은 국가가 미처 다 수용하지 못하는 몫의 교육을 국가 대신에 담당하는 代行的인 역할과 국가 교육 기관을 통하여 실현하기 힘든 民間의 독특한 교육적 요구를 수용하는 補充的인 역할을 수행하고 있다. 해방 이후 우리 나라 私學의 발자취와 私學政策의 추이를 살펴보면, 民間의 손으로 설립된 사학의 교육이 공립 학교와 마찬가지로 政府의 계획과 통제에 의해 주도되는 경향이 있으며 그러한 경향은 점점 더 커져 가는 양상을 보이고 있다. 그리고, 사학의 교육 역할에 대한 인식도 補充的인 면보다는 代行的인 면이 강조되어 왔다고 볼 수 있다. 특히, 1974년 이래 시행되고 있는 고등학교 平準化 政策은 사학의 고유한 교육적 역할 내지는 존재 의의를 퇴색시키고 있다.

그러한 상황 속에서 사립 고등학교의 대부분이 財政難까지 안고 있어 앞으로의 私學敎育에 赤信號를 울리고 있다. 이 글에서는 오늘날 우리 나라 사립 고등학교가 당면하고 있는 문제의 성격을 구명하고, 그 해결책으로서 사립 고등학교에 대하여 어떠한 期待를 걸고 어떠한 방향으로 支援·育成해 나가야 할 것인가를 모색해 보고자 한다.

Ⅰ. 私學問題의 性格

일반적으로 교육에 대한 公財政 投資가 미흡한 단계에 있어서는 국민 교육의 상당한 부분이 私立學校에 의존되고 있다가 교육에 대한 公財政의 투입이 증가함에 따라 교육의 私學依存率이 낮아진다. 아울러, 國·公立學校의 재정 형편이 사학의 그것보다 나아지게 되면서 國·公立學校와의 교육적 균형을 위해 사학에 대한 公財政 補助가 시작된다. 이 때 사학에 대한 統制構造도 지원이 없었던 때의 무간섭주의에서 지원하는 재정의 크기만큼 간섭이 가해지는 구조로 차츰 전환되는 것이 외국의 私學政策에서 볼 수 있는 보편적인 추세이다.

교육에 대한 公財政 投資가 아직도 미흡한 우리 나라의 경우에는 국민 교육의 상당한 부분을 사학이 담당하고 있다. 1983년 현재 사학은 중등교육과 고등 교육에 있어서 전체 학교수의 43%, 전체 학생수의 51%, 전체 교원수의 50%에 해당되는 비중을 점유하고 있다. 그리고, 우리 나라의 학교 교육에서 사학이 차지하고 있는 비중은 중학교의 경우 '70년 이후 점차 감소되고 있으나 고등학교, 전문대학, 대학(교)에서의 비중은 점점 더 증가하고 있는 추세이다.

* 미국 일리노이 주립대학 박사 과정.

〈표 -1〉 1983년 현재 학교 교육에서 차지하고 있는 사학의 비중 (단위 : %)

구 분	학 교	학 생	교 원
중 학 교	32.7	34.5	33.0
고등학교	50.3	59.5	55.3
전문대학	81.5	87.2	79.6
대학(교)	78.6	73.3	68.6
계	43.0	50.6	49.8

資料 : 文敎部, 『文敎統計年報』(1983)

〈표-2〉 과거 20년간 전체 학생 중 사학 학생의 비율 변화 추세 (단위 : %)

구 분	1960	1970	1980	1983
중 학 교	38.0	48.6	38.8	34.5
고등학교	40.2	54.7	59.3	59.5
전문대학	75.9	100.0	85.2	87.2
대학(교)	61.6	75.4	71.5	73.3

資料 : 文敎部, 『文敎統計年報』(1960, 1970, 1980, 1983)

그러나, 이러한 사학의 비중에 비하여 사학에 대한 지원은 그에 상응하지 못하고 있는 실정이다. 1980년 이후 이른바 敎育改革事業의 추진을 위해 敎育稅를 신설하는 등 財源確保方案의 수립과 함께 국·공립 학교에 대한 公敎育費投資는 대폭 증가하였으나, 오히려 사학에 대해서는 규제와 감독이 강화되었다고 볼 수 있다. 물론, 1983년 현재 政府豫算의 20.9%를 점유하고 있는 文敎豫算을 계속 늘려나가는 데에도 한계가 있으며, 文敎豫算의 약 62%가 義務敎育費에 충당되고 있음을 감안할 때 사학에 대한 재정적 지원의 미흡은 수긍이 간다. 그리고, 앞으로도 公敎育費의 대부분이 初·中等敎育 與件改善, 義務敎育의 단계적 확대 실시, 敎員處遇改善 등 우리 교육의 당면 과제 해결을 위해 투입될 것이다. 그러나, 증가하는 敎育財政需要에 대한 국가의 財政 充當能力은 제한되어 있는데 사학을 통한 民間의 교육 투자마저 위축시키는 방향으로 정부의 私學政策이 일관한다면, 우리 나라 교육의 혁신적 발전은 기대하기 어려울 것이다.

왜냐하면, 사학의 설립이 부진하게 되면 결과적으로 국·공립 학교가 증설되어야 할 것이며, 따라서 敎育改革을 위한 당면 과제 해결에의 투자가 부진하게 될 것이기 때문이다. 또한 기존의 사학에 대한 재단의 敎育投資가 감소되면 私學敎育의 질이 떨어지게 되고, 그것은 곧 전반적인 한국 교육의 질 저하를 의미하기 때문이다.

실제로, 오늘날 우리 나라 사학의 敎育與件은 국·공립 학교의 그것에 비해 현저히 뒤떨어져 있는 실정이다. 교육의 질을 결정하는 많은 요인 중에서 敎育內容, 敎授-學習方法 등은 국·공립 학교와 큰 차이가 없으나, 敎員과 施設의 측면에서는 상당한 차이가 있다.

敎員의 資質을 비교·평가한다는 것은 쉬운 일은 아니지만, 대체로 養成敎育의 質, 資格 및 經歷, 再敎育의 質에 의해서 평가될 수 있을 것이다. 물론, 교사들이 받은 敎員養成敎育의 질에 대한 비교도 실질적으로는 거의 불가능하다. 그러나, 中等私學의 경우 국·공립 사범대학 출신 교사들이 공립 학교에 비해 적은 것은 사실이다. 그리고, 사학의 敎員은 資格이나 經歷의 측면에서 볼 때에도 공립 학교의 교원에 비해 다소 뒤지고 있다. 게다가 사학의 敎員充員率은 국·공립에 비해 상대적으로 낮아서 교원 1인이 담당해야 할 학생 수가 공립의 경우보다 5명 이상이나 많은 것으로 나타나고 있다.

施設의 측면에 있어서도 공·사립 학교 간의 격차는 현저하다. 이러한 격차는 사학의 전체 예산 규모가 국·공립 학교에 비해 적기 때문에 人件費와 運營費의 충당에 급급하여 施設投資를 제대로 하지 못했기 때문에 야기되고 있다.

고등학교의 경우 국·공립 학교가 19.4%를 施設費로 투자하는 데 비해 사학은 불과 8.9%를 투자하고 있다. 따라서 학생 1인이 활용할 수 있는 校地의 面積에 있어서도 공·사립 간 격차는 두드러지게 나타나고 있다. 사립 고등학교 학생들은 국·공립 학교 학생들에 비해 1인당 10.3평방 미터나 좁은 공간에서 교육을 받고 있다.

이와 같은 공·사립 학교 간의 敎育與件 격차 현상은 결과적으로 학교의 선택 여지가 없는 지금 상황에서 볼 때, 사립 고등학교 학생들에게 불균등한 敎育受惠를 감수하도록 강요하게 됨으로써 심각한 문제를 제기하고 있다.

공·사립 고등학교 간의 敎育與件 隔差는 재

〈表-3〉 公·私立 高等學校 教員現況 比較(1983)

	設立別	校長	校監	1級正	2級正 以下
教員資格別 構成現況(%)	國·公立	3.0	3.5	62.6	30.9
	私立	2.0	2.4	35.8	59.8
	設立別	5년미만	5-10년	11-20년	21-30년	31년이상
教員經歷年數別 構成現況(%)	國·公立	21.5	20.0	38.9	15.6	4.0
	私立	42.2	22.3	25.3	8.3	1.9
	設立別	教員 1人當 學生數		公·私立 隔差		
教員 1人當 學生數(名)	國·公立	28.9		5.4		
	私立	34.3				

資料：文教部, 『文教統計年報』(1983).

〈表-4〉 公·私立 高等學校 施設現況 比較(1983)

	設立別	人件費	運營費	施設費
總教育費 中 部門別 投資比率(%)	國·公立	65.8	14.8	19.4
	私立	68.6	22.5	8.9
	設立別	1人當 校地活用面積		公·私立隔差
學生 1人當 校地活用面積(m^2)	國·公立	25.0		10.3
	私立	14.7		

資料：文教部, 『文教統計年報』(1983).

단의 교육 투자 의욕이 저하되어 있고, 영세한 사학에 대한 정부의 재정 지원이 미흡했다는 데서 그 근본적 원인을 찾을 수 있다고 본다. 또한, 재단의 교육 투자 의욕이 저하되게 된 까닭은 사학에 대한 法制的 規制의 강화와 사학의 특수성이 배제된 官學爲主의 教育政策에 있다고 보는 사람들이 많다. 그리고, 일부 사립 고등학교를 제외하고는 재단 자체의 재정이 영세하다는 근본적인 문제점을 안고 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 오늘날의 우리 나라 私學教育은 국·공립 학교에 비해 매우 열악한 여건 속에서 이루어지고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 정부가 적극적인 財政支援 方案을 마련해야 한다. 그러나, 현재 우리 나라의 財政構造와 教育費 부담 능력 등을 감안해 볼 때, 사학에 대한 財政支援을 정부가 담당하는 데에는 한계가 있다. 따라서, 民間의 교육 투자 의욕을 고취시키고 사학의 교육 역할을 드높임으로써 사학의 自立能力을 길러주는 방향의 정책 방안을 모색하는 것이 바람직하다고 생각한다.

Ⅱ. 私學의 教育役割에 대한 期待

국민 교육의 발전이라는 차원에서 民間의 教育役割에 거는 期待는 사실상 새삼스레 논의될 일이라고 볼 수는 없다. 왜냐하면, 잘 알다시피 우리 나라의 私立學校는 오랜 歷史를 통하여 국민 교육의 발전을 위해 묵묵히 공헌을 해 왔고 지금도 하고 있기 때문이다. 私立學校와 그것을 이끌어 가고 있는 私學財團의 教育役割에 대한 期待가 이 시점에서 다시금 거론되는 보다 중요한 의미는 우리 나라 학교 교육의 절반 이상을 담당하고 있는 私學教育의 成敗가 韓國教育 전체의 成敗와 직결된다는 인식을 보다 철저히 하는 데서 찾을 수 있다고 본다.

물론, 한국 교육의 발전 과정에서 私立學校가 이룩한 업적과 아울러, 私立學校가 야기한 教育的인 혹은 社會的인 問題에 대해서는 반성의 여지가 있다. 해방 이후 사학의 比重이 늘어나면서 學生定員의 管理와 學事行政面에서 비정상적

〈表-5〉 設立別 追加 敎育財政 需要 推計

(단위 : 억원, '80년 기준 불변가)

구 분		1984-'86	1987-'91
유치원	공 립	242.5	423.8
	사 립	293.4	731.7
국민학교	국·공립	579.6	1,136.1
중학교	국·공립	301.8	644.7
	사 립	10.8	▽20.3
일반고	국·공립	139.7	282.5
	사 립	112.9	190.1
실업고	국·공립	118.4	168
	사 립	92.1	106.6
특수학교	국·공립	40.9	93.7
	사 립	30.2	62.6
합 계	국·공립	1,422.9	2,748.8
	사 립	539.4	1,070.7
	계	1,962.3	3,819.5

註 : 이 추계 자료는 교원 인건비, 학교 건설 및 학급증설 및 이에 따른 운영비만을 집계한 것임.

資料 : 韓國敎育開發院, 『政府와 民間의 敎育役割 分擔에 관한 硏究』 (1983).

인 경영을 하는 학교들도 나타나게 되었고, 學校財政의 不正流用 등의 문제가 야기되어 私學紛糾의 주요 원인이 됨은 물론 사회의 지탄 대상이 되기도 하였다. 그러나, 이 싯점에서는 지금까지 지나치게 부각되어 온 사학의 否定的 側面에서 벗어나, 사학의 貢獻과 役割에 대한 평가를 보다 肯定的인 관점에서 새로이 해야 한다고 보는 것이다.

그러한 사학에 대한 再評價는 한국 교육의 발전 내지는 국가의 발전이라는 보다 巨視的인 眼目에서 이루어져야 할 것이고, 私學의 活性化를 위한 노력으로 具體化되어야 한다.

사학과 私學財團의 活性化를 통하여 걸 수 있는 가장 큰 기대는 우선 敎育需要의 양적 팽창에 따르는 국가 재정의 압박을 상당한 정도까지 경감할 수 있다는 점이다. 각급 학교의 新設, 학급의 增設 및 교원의 增員 등에 필요한 막대한 교육비 부담을 사학에 의존함으로써 그만큼 부담을 경감시킬 수 있다는 점이다.

韓國敎育開發院이 長期 敎育計劃의 일환으로 마련한 잠정적 자료에 의하면, 사학의 敎育役割 提高를 통하여 민간에 맡길 수 있는 교육비 부담은 실로 막대한 것으로 추정되고 있다.

앞으로 1991년까지의 교육 재정 수요의 주를 이루는 초·중등 교육에서의 學校新設과 學校增設 등에 필요한 施設費와 敎員增員 및 處遇改善 등에 따른 人件費와 그리고 運營費에 해당하는 財政需要를 추계해 보면 1984~'86년 간에 1조 9,623억 원의 추가 재정이 필요하게 되고, 1987~'91년간에는 3조 8,195억 원의 추가 재정이 필요하게 된다. 이 가운데 사학이 분담해 줄 수 있는 몫은 義務敎育의 대상이 될 국민학교와 중학교의 新設을 고려하지 않더라도 1984~'86년 간에 5,394억 원, 1987~'91년 간에는 무려 1조 707억 원에 이르고 있다. 이것은 總 追加 敎育財政需要의 4분의 1 이상을 차지하는 것으로 사학의 活性化에 따라 정부는 재정 부담의 압박을 크게 덜게 될 것이다.

이렇게 하여 절감된 몫의 교육 재정은 각급 학교 교육의 質的 向上을 위한 예산으로 충당될 수 있을 뿐만 아니라, 그 외에 당면하고 있는 여러 가지의 敎育課題들의 해결을 앞당기는 데에 활용될 수 있을 것이다. 여기서 한 가지 밝혀 두어야 할 점은 私學財團의 活性化를 통하여 얻어지는 敎育財政의 경감 부분은 政府投資의 절감 수단으로 삼을 것이 아니라 반드시 敎育의 質 向上 및 內實化와 산적한 國民敎育 課題의 해결에 활용되어져야 한다는 것이다.

그리고, 私學財團의 活性化가 추진되면 자연히 私學設立者 및 經營者의 사기가 앙양될 것이며, 그것은 私學敎育에 대한 民間의 敎育投資 增大로 이어질 것이다. 그렇게 됨으로써 우리는 私學敎育의 內實化에 대한 기대를 걸 수 있으리라 믿는다. 앞서 언급한 바 있듯이, 私學敎育의 성공은 우리 나라 교육 전반의 발전을 가능하게 할 것이다.

또한, 우리는 私學財團의 活性化를 통하여 교육 발전을 저해하고 있는 劃一的인 敎育風土를 지양하고 다양하면서도 독창성 있는 敎育運營을 가능케 하는 계기가 마련될 것으로 기대한다.

사학의 自律性과 自主性이 신장되면 사학의 교육 운영이 보다 개성있고 독창성 있게 이루어질 수 있으며, 그것은 곧 國民敎育의 多邊化로까지 파급될 것이다.

이러한 새로운 교육 풍토야말로 바로 새 시대가 추구하는 開放社會, 自律社會의 실현을 기약하는 바탕이 된다고 본다. 그리고, 사학의 活性化는 국·공립 학교와 사립 학교 간의 善意의 경쟁을 유도함으로써 서로의 발전 노력을 자극하는 계기를 마련할 것이며, 궁극적으로는 國家全體의 敎育力을 극대화하는 효과를 가져올 수 있을 것이다.

사학의 敎育役割에 대한 再評價를 통하여 사학을 活性化시킬 수 있는 방안이 수립, 추진된다면, 위에서 살핀 바와 같은 여러 측면의 敎育的 效果가 기대된다. 그러한 기대를 실현 가능하게 하기 위해서 이제, 사학 내지는 사학을 이끌어 가고 있는 私學財團을 支援·育成하는 방안에 대하여 살펴보기로 하자.

Ⅲ. 私學의 支援 및 育成方案

일반적으로 私學과 관련된 敎育政策은 支援(혹은 助成)과 統制의 均衡을 중심으로 이루어진다. 사학에 대한 支援과 統制의 適正均衡이 깨어지면 사학은 발전하기 힘들다. 지금까지의 우리 나라 私學政策은 미약한 지원체제에 비해 과도한 통제 구조의 양상을 보여 왔다고 많은 私學關係者들은 주장하고 있다.

한편, 다른 차원에서 보면 사학은 公益의 實現을 지향하는 公共性의 原理와 고유한 建學理念의 實現을 추구하는 自主性의 原理라고 하는 두 원리를 바탕으로 운영된다. 국가의 私學政策 역시 이 두 원리의 조화와 균형을 근간으로 이루어진다고 볼 수 있다. 따라서, 公共性을 강조한 나머지 사학에 대해 지나친 통제를 가할 때 사학의 발전이 위축되며, 自主性을 존중하되 사학에 대해 지나치게 방임적인 태도를 취하면 公益이 침해될 우려가 있다. 많은 私學關係者들은 오늘의 우리 私學政策이 公共性의 강조에 치우쳐 있으며 사학의 自主性이 침해당하고 있다고 주장한다.

現制 중심의 私學政策으로 인한 私學運營의 위축은 특히 1970년대의 중등 교육 평준화 시책과 1980년 7·30 조치 이후 더욱 심화된 것이 사실이다. 그리고, 사학의 經營刷新을 위한 일련의 정부 시책은 사학 경영의 不條理 要因을 감소시키고 사학의 施設補完, 學事行政의 合理化, 敎權의 伸張 등 교육 내실화의 기반을 점진적으로 구축하여 사학의 公共性과 信賴性을 회복시키는 계기를 마련해 주었다는 긍정적인 측면이 많았던 것도 사실이다.

물론, 지금의 상황에서도 設立者나 法人의 학교 경영에 대한 영향력이 배제된 것이 아니라, 다른 형태로 변형되어 작용하고 있으리라고 본다. 다른 측면에서는, 사학의 問題點이나 非理가 근원적으로 제거되지 않은 상태에서 정부의 강력한 규제 조치에 의해 잠재해 있다고 보는 사람들도 있다. 그와 아울러 일부 사학의 經營行態에 대한 政府와 國民의 의혹이 아직까지 잔존하고 있는 것도 사실이다.

요컨대, 우리의 私學政策은 지금까지 이루어진 問題發生→統制→또 다른 問題發生→統制强化의 惡循環을 탈피하는 방안을 모색할 필요가 있다는 것이다. 그러한 방안의 모색에는 사학을 보는 觀點의 轉換이 전제되어야 한다. 우선, 사학의 非理가 대다수 사학에 의해 이루어진 것이 아니라고 하면, 전체 사학에 대해 획일적으로 가해지는 유형의 統制는 폐지되거나 완화되어야 한다는 것이다. 그리고, 보다 성숙한 사회를 지향하기 위해서는 과거의 잘못이나 오늘의 허물에 집착하기보다는 긍정적인 관점에서 과거의 업적을 평가하고 미래의 가능성을 전망하는 방향으로 政策이 수립되고 지향되어야 한다는 것이다.

이러한 관점의 전환을 바탕으로 이루어질 수 있는 몇 가지 핵심적인 사학의 支援 및 育成方案을 탐색해 보면 다음과 같은 것을 들 수 있을 것이다.

첫째로, 多目的, 多機能을 부여받은 통합된 私學自治機構의 설치가 그것이다. 私學財團, 私學校長, 私學敎員을 주축으로 하고 文敎部, 敎育界 人士, 社會各界 人士를 포함시키는 기구를 통하여 사학의 전반적인 문제를 심의·의결하고 사학의 非理發生을 자체적으로 규제하는 制度를 마련하자는 것이다. 그러한 기구는 사학의 각종 애로 사항을 수렴하여 보다 巨視的이고 長期的인 안목에서 해결하도록 할 수 있을 것이며, 사학에 대한 政府의 補助金 관리, 私學財政難 해

결을 위한 私學金庫의 설치·관리 등의 일을 할 수도 있을 것이다. 물론 이러한 방안은 잠정적인 構想에 불과하므로 세부적인 내용에 대한 검토가 따로 있어야 한다.

둘째로, 私學財團의 自立能力 培養을 위한 여러 가지 제도적인 노력이 있어야겠다. 앞서 살펴본 바와 같이 私學敎育의 침체를 해소하기 위한 政府의 財政補助는 한계가 있으며, 길게 보면 私學의 自立能力을 약화시킬 우려도 없지 않다. 따라서 私學財團의 自立能力을 높여 줌으로써 사립 학교의 교육 여건을 개선하고 정부의 財政支援 부담을 경감시키는 방안이 강구되어야 할 것이다.

이를 위한 구체적인 방안으로서는, 학교 법인의 收益用 基本財産에 대한 조세 부담을 경감하여 보다 수익성이 높은 재산으로 대체하도록 하는 방안이나, 學校法人의 受益事業을 활성화하고 그 수익을 학교에 투자하도록 유도하는 制度的 裝置를 마련하는 방안 등이 고려될 수 있다고 본다. 그리고, 受益者 負擔原則의 擴大와 寄附金制度의 改善 등을 통하여 사립 학교의 安定財源 確保方案도 함께 강구될 수 있을 것이다. 또한, 위에서 잠시 언급한 바 있는 私學金庫의 설치·운영도 私學財團의 自立能力培養에 큰 도움을 주리라고 믿는다.

세째로, 현재 사학의 發展을 가로막고 있는 여러 가지 劃一的 規制措置들을 폐지하거나 部分的 規制로 완화하는 노력이 필요하다고 본다. 특히, 현행 私立學校法이나 學校法人 定款準則과 같은 法令을 전반적으로 검토하여 보다 自律的이고 보다 助成的인 방향으로 개정하는 일이 포함되어야 할 것이다. 만약에 一部 私學財團의 不條理 發生要因이 잔존해 있다고 하더라도 法規的 次元의 통제를 최대한 억제하고 自律的 規制裝置에 맡기는 것이 보다 성숙한 교육의 운영 방식인지도 모른다.

Ⅳ. 結

이상에서 우리는 사학이 公敎育體制 속에서 갖는 의미를 살펴보고 오늘날 우리 나라 사립 고등학교가 당면하고 있는 問題의 성격을 구명하고자 하였다. 그러한 검토의 과정을 통하여 보다 긍정적인 관점에서, 보다 자율적인 방향으로 사학을 지원·육성해야 할 필요성을 재확인하였다.

사학의 발전은 결코 政府나 民間의 일방적인 요구와 독주에 의해서는 이루어질 수 없다. 사학에 관련된 모든 당사자들이 韓國敎育의 발전과 나아가서 國家發展을 염두에 두고 거시적인 안목에서 사학을 경영할 때 비로소 사학이 활성화되고 발전될 것이다. 그리고, 사학에 대한 財政的 支援에 못지 않게 중요한 育成策의 하나는 사학을 단지 官學의 代行機關으로 보는 관점에서 탈피하여, 사학의 고유한 교육 기능과 역할을 부여함으로써 韓國敎育의 多樣性과 秀越性을 추구하도록 하는 일일 것이다. ◆

實業系 高等學校 敎育의 振興

郭 相 萬*

Ⅰ. 緖 言

광복 후 지금까지 우리 나라에서는 장학 방침이나 그밖의 교육 지침 등을 통하여 수없이 많은 '實業敎育의 振興'을 구두선처럼 되풀이하여 왔다. 그 동안 실제로, 우리 나라의 경제 발전에 실업 교육이 공헌해 온 역할은 부인할 수가 없는 것이지만, 그럼에도 불구하고 이러한 구호가 되풀이 될 때마다, 무엇인가 부족하고 결여된 듯한 느낌을 주게 되는 것은, 보다 발전해야겠다는 의욕의 발로라고도 볼 수 있고, 한편으로는 그만치 교육이 발전된 결과라고도 볼 수 있어 전망이 마냥 어두운 것만은 아니다.

우리 나라에는 현재 639개의 실업계, 또는 실업계에 포함시킬 수도 있는 고교가 있고, 약 88만 명의 학생이 재학하고 있다(〈표-1〉 참조).

이 숫자는 인문계 고교 855, 학생수 113만 명과 비교할 때, 고교 총수 1,494의 46%, 고교생 총 수 200만 명의 44%로서 실업계 고교가 양적으로는 상당히 팽대해 있음을 나타내고 있지만, 普通科를 併設하고 있는 종합 고교가 포함되어 있다는 것을 고려한다면 훨씬 줄어드는 숫자가 되는 것이다.

系別로 명백히 특징지어 실업계 고교를 운영하고 있는 것은 우리 나라 뿐만 아니라 외국에도 몇몇 그 사례가 있는 것이지만 전통적으로 고수되어 온 이 제도에 대한 공과를 논의하는 것은 차치하고, 여기서는 현재의 상황 하에서 우리 産業社會의 여건이나 국가적 요망에 비추어 본 우리 나라 실업 교육의 當面課題에 대하여 생각해 보고자 하는 것이다.

〈표-1〉 실업계 고교 현황

	합 계	농 고	공 고	상 고	수 고	실 고	종합고
학 교 수	639	60	101	235	9	36	198
학 생 수 (중 여 자)	880,797 (406,527)	55,952 (3,642)	173,598 (948)	380,596 (271,391)	10,308 (214)	42,640 (30,022)	189,326 (100,310)

자료 : 『문교 통계 연보』, 1983.

중등 학교에서의 實業敎育은 전공 학과에서의 교육을 제외하고는 普通敎育의 성격이 강한 것이지만, 포괄적으로 볼 때 實業敎育은 물질적 번영 뿐만 아니라 사람이 살아가기 위한 정신 자세를 가다듬기 위해서도 필요한 것이며, 사람이면 누구나가 일하고 생산하는 業을 가져야 한다는 점에서도 폭넓게 실시되지 않으면 안 되는 것이다.

실업 교육의 문제는, 이를 크게 敎育內的인

* 교육자료부장 · 수석 연구원.

문제와 敎育外的인 문제로 나누어 생각할 수가 있다. 內的인 교육이 비교적 잘 이루어지는 경우라 하더라도, 外的인 여건이 좋지 않으면 교육의 결과는 실효를 거두지 못하게 되고 이것은 다시 內的인 문제로 대두되어 악순환이 거듭되는 수가 많다. 우리는 그러한 경우를 너무나 많이 겪어 오고 있는데, 그렇다고 하여 內的인 敎育活動을 포기하거나 위축시킬 수는 없는 것이다. 관련되는 몇 가지 문제와 대책에 대하여 살펴보기로 한다.

Ⅱ. 振興을 위한 몇 가지 問題와 對策

첫째로, 교육 과정 운영의 효율화 문제가 있다.

실고 교육의 문제만 나오면 언제나 서두에 튀어 나오는 것은 '교육 과정의 개선이다', '교육 과정 운영의 정상화다'하며, 보다 중요한 事前措置나 移行措置 등은 등한시 한채 교육 과정만 바꾸어 놓으면 다 되는 양, 이 일만 서두루는 일이 누적되어 왔다. 교원의 양성이라던가, 실과 시설의 보완, 교과서 개편 등이 미래를 지향하는 교육에 알맞게, 우수한 것으로, 충실하게, 사전에 준비되면서, 개편되는 교육 과정이 시행되는 것이 바람직한 일인 것은 자명한 일이지만, 여하간 여기에서 교육 과정의 운영 문제를 論議에서 제외시킬 수는 없다.

현행 교육 과정은 1979~1981년 한국교육개발원에서 그 개선을 위한 기초 연구를 추진하여, 그 결과를 1981년 12월 31일 문교부 告示 제442호로 고시한 것이다.

개정된 큰 특색 중의 하나는 종래와는 달리 人文敎科對 實業敎科의 이수 비율을 40~60%의 범위 내에서 상호 증감할 수 있게 한 점이다.

일부에서는 이것으로 인하여 집중적인 專門敎科의 운영이 안 되고, 실과 교원의 TO가 감축되어 실고 교육이 약화되었다고 주장하기도 한다. 그러나 당초 이와 같이 이수 비율을 조정한 것은 實業敎育을 약화시키거나 실고를 인문 교육장화하려고 취한 조치는 아닌 것이며, 오히려 실업 발전의 기초가 될 理數, 어학 등 관련 교과의 기초력 강화책으로 마련된 것이었으며, 선진국의 실례와도 비교 검토되어 취해진 조치였던 것이다.

따라서, 교육 과정 운영에 있어서는 쓸데없이 人文敎科의 이수 과목수나 시수만을 늘리려 하지 말고, 어디까지나 專門敎科에 중심을 두고, 전공별 專門科目의 기초 학력 충실이나 심화, 보충 등과 관련되는 人文敎科를 늘리는 방향으로 교육 과정이 편성되고 운영되도록 노력해야 할 것이다. 예컨대, 같은 실업계 안에서도 물리나 수학에 역점을 두어야 할 학과, 화학이나 생물에 역점을 두어야 할 학과가 따로 있을 수 있고, 외국어 특히 무역 영어 등을 집중적으로 이수시키지 않으면 안 될 학과도 있을 것이다.

특색 중의 다른 하나는 교과목의 種類를 대폭 줄이고 내용을 정선했다는 점이다. 종래의 290개 교과목 중 類似敎科目이 통·폐합되어 290개로 개편되었으며, 系列別 학과도 어느 정도 産業社會의 요구에 맞게 조정되었다.

실제 운영면에 있어서는 학교나 지역의 실정을 고려하고 산업계의 요구에 맞게, 필요한 경우에는 다시 大敎科로 된 專門敎科를 U.T.T. 방식으로 세분하여 이수시킨다거나, 반대로 통·폐합이 더욱 요구되는 부분은 이를 다시 조정하는 한편, 교육 과정에 표시된 '기타 과목'의 이수 허용 부분을 적극 활용하여 타계 학교 또는 학과의 專門科目 중 필요한 것을 적극 도입 편제하는 방향으로 교육 과정 운영에 탄력성을 부여하는 것이 바람직하다.

즉, 농업이나 수산의 생산 학과 속에 부기, 계산 등 상업 경영적인 교과목을 도입 편제한다던가, 공업의 정보 기술이나 상업의 정보 처리 등의 사이에서의 상호 도입 편제 등을 고려할 수 있으며, 같은 계열의 학과 상호 간에서도 특색있는 실업 교육을 전개하려 하는 경우에는 필요한 '기타 과목'을 도입 활용할 수가 있는 것이다.

학습 지도에 있어서는 종래의 단순 기능 습득을 위한 교육에서 탈피하여 고도 산업 사회에 능동적으로 대처해 나갈 수 있는 轉移能力을 기르는데 주력하여야 할 것이다.

이것은 공업 기능 뿐만 아니라, 농수산업의 경우에도 마찬가지이며, 논리 중심의 전통적 교육보다는 경영 중심의 현실 감각있는 교육이

되도록 교육 과정이 운영되고, 학습 지도가 이루어져야 할 것이다.

이러한 점에서 문교부가 추진하고 있는 계열별 경영 실습 과정은 時宜에 맞는 것이라 할 수 있다. 그러나 한편으로는 아직도 일부 교과서 내용의 낙후성이 문제점으로 지적되고 있다.

1982년에 경북 교위 초청으로 우리 나라의 공업 교육을 시찰한 바 있는 일본의 愛知名南 工高 校長 稻本 稔은, 그가 寄稿한 産業敎育誌('82년 4월호 p.11)에서 자기가 본 한국의 공고 교육 중 專門敎科書는 力學, 材料, 製圖, 끝마무리 등을 종합하여 大敎科로 한 것이었는데(실습 교본을 말하는듯 함), 이것은 기능 중심으로 된 일본의 戰前 職工學校 수준의 내용이었다고 말하고 있다.

한글도 못 읽는 처지에 삽화나 제도 등을 보고 추측한 말이겠지만, 稻本의 말을 빌지 않더라도 우리가 능히 추측할 수 있는 일은, 실업의 어느 系列이거나 간에 産業社會에서의 기술의 발전 속도는 교과서보다 빠른 것이어서, 편찬된 교과서가 현장에 투입될 무렵에는 이미 그 안에 담겨진 기술적 내용은 낙후된 것이 될 수도 있다는 사실이며, 교과서가 과연 완벽한 내용을 망라할 수 있겠느냐 하는 점이다.

더구나 국제적 과학 기술의 발전 속도로 미루어 볼 때, 교과서가 최신의 기술을 담아 완벽한 것이 되기는 불가능한 일인 것이며, 지도 교사는 이러한 사실에 유념하여, 교과서는 하나의 학습 자료에 지나지 않는다는 것을 명심하고, 敎科書 絕對主義의 교육이 되지 않도록 하는 한편, 부단한 연수와 노력을 쌓아 새로운 기술 세계에 대처하도록 힘써야 할 것이다.

둘째로, 교원 연수의 문제가 있다.

앞에서도 언급하였지만 실기를 다루어야 할 실업 교사의 연수는 다른 어느 교과에 못지 않게 중요하다.

연수에는 행정적으로 관장되는 것이 있을 수 있고, 학교의 자체 연수나 개인적으로 이루어지는 自己硏修도 있을 수 있다. 그런데, 이 연수가 제대로 되고 있지 않다는 것은 문교 통계만 보아도 알 수가 있다(〈표-2〉 참조).

이 표는 공업계의 일부 과목만을 대상으로 한 것이지만, 표에 나타난 4,563명 중 한 번도 연수를 받지 아니한 교원이 2,246명으로 전체의 49%를 차지하고 있으며, 3회 이상 연수를 받은 사람은 360명으로 7.8%에 지나지 않는다.

技術革新에 부응하는 실업 교육을 운영하기 위하여서는, 종래와 같은 단순 기능의 반복 훈련이나 숙련도만으로서는 기술 경쟁의 틈바구니 속에서 낙후되기가 쉽다.

공업 영역에서 보면, 최근 눈부시게 발전하고 있는 일렉트로닉스(electronics) 중심의 기술 혁신이 산업 각 분야에서 활용됨에 따라, 실고 교육에서도 각 학과의 특성에 맞게 이것을 도입·교육하는 일이 큰 과제가 되고 있다.

또, 상업 영역에서는, 최근 서어비스 경제화

〈표-2〉 담당 과목별 연수 이수 교원수

구분 \ 연수횟수	계	0	1회	2회	3회	4회	5회	6회	7회
기 계	1,646	805	457	205	93	55	20	10	—
건 축	386	212	122	35	9	8	—	—	—
토 목	409	202	130	51	16	8	1	—	—
전 기	795	311	278	133	58	10	4	1	—
전 자	465	273	149	29	10	3	1	—	—
통 신	106	73	25	7	1	—	—	—	—
화 공	369	138	131	61	26	8	4	1	—
방 직	110	69	26	13	2	—	—	—	—
금 속	220	126	66	19	6	1	—	2	—
공 예	26	17	5	3	1	—	—	—	—
자 동 차	31	20	8	2	1	—	—	—	—
계	4,563	2,246	1,397	558	223	93	30	14	—

자료 : 『문교 통계 연보』, 1983.

의 진전에 따라 이에 대응할 수 있는 교육 내용의 개선이라는 큰 과제가 대두되고 있다. 예컨대, 마이크로 프로세서(mico-processor)를 가미시킨 상품이나, 컴퓨터에 의한 사무 처리 등, 최급 상품이나 정보 미디어의 하드웨어에 관한 지식이나 기술이 사무·판매·서어비스 등의 수행에도 필요하게 되고 있으며, 일렉트로닉스 관련 器機나 자동차 등의 주요 공산품에 관한 지식이나 기술, OA나 통신 시스템의 이용에 의한 네트웍을 중심으로 한 통합적인 오피스 시스템(office system)의 이용 기술 등에 관한 내용을 정보 처리 학과나, '상업 실천', '마아케팅', '상품', '문서 사무' 등의 교과목의 지도에서 보완해 나가지 않고서는 제대로 교육을 했다고 하기가 어렵게 되어가고 있다.

이러한 새로운 내용들은 교사들의 끊임없는 연수에 의해서만 受容해 나갈 수가 있는 것이다. 지나간 旣成知識의 傳授를 되풀이 하는 것만으로는 발전하는 산업 사회의 미래는 고사하고, 현실에도 부응할 수가 없다.

이것은 비단 공업계나 상업계에 국한된 문제가 아니며, 농수산 계열에도 많은 문제가 있다. 농업계에서 가장 큰 과제가 되는 것은 自立農家經營의 능력 배양이라 하겠는데, 여기에는 농업적 기반이 있는 학생들을 선발하여 졸업 후 농촌으로 돌아가게 해야 한다던가, 영농을 위한 자금을 마련하게 해야 한다던가 하는 정책적인 문제도 많겠지만, 교육 내적인 문제로서, 교사들의 지도 자체가 아직도 과거와 같이 원리 일변도의 교육으로 나가는 경우가 많으며, 실제 경영과는 거리가 먼 내용을 가르치는 것으로 수업 시수를 다 채워 버리는 사례가 많다고 지적되고 있다.

담당 교사는 끊임없이 독농가나 농수산업의 先進地, 관계 기관 등을 찾아 관찰하고 연구하는 자세를 갖추어야 할 것이며, 그러한 결과가 학습 지도와 결부되어야 할 것이다. 이러한 관찰은 한두 번에 그치는 것이 아니라 계속적으로 반복되고, 또 면밀한 것이어야만 실효를 거둘 수가 있는 것이다.

이상은 생산학과 중심의 이야기가 되겠지만, 농수산계 고교에도 공업계에 준하는 생산 보조 학과들이 있으므로, 이러한 학과에서는 공업계에 준하는 연수 제도가 있어야 할 것이다.

세째로, 취업 지도의 문제가 있다.

실업 고교 출신자는 무엇보다도 취업을 시키는 일이 중요하다. 물론 진학을 막는 것은 아니지만, 실고의 교육 목표를 대학 진학의 준비 교육에 둘 수는 없다. 동일계 진학 특전 부여 여부에 대한 논의는 뒤로 미루기로 하고, 여기서는 실고 출신자의 취업 문제 중심으로 생각해 보기로 한다.

취업 지도는 실고의 특정 교사들만의 책임으로 돌릴 수가 없다. 모든 교사들은 진로 지도의 중요성을 인식하고, 각자가 담당하고 있는 교과 영역 속에서 직업 선택과 관련있는 일의 세계나 취업에 대한 지도를 행하는 것을 임무로 생각해야 한다. 또, 행정 기관이나 사회적으로도 이들에 대한 취업의 강화책이 마련되어야만 한다.

교사들의 학생에 대한 취업 지도상의 문제점을 제기한다면, 학생 개개인에 대한 취업 문제에 관심이 적고 취업 지도의 체계가 정비되어 있지 않다는 사실이다. 취업 지도는 졸업을 앞둔 학생들에게 일시적으로 행하는 취업이나 진학의 알선 또는 상담이나 조언에 그칠 것이 아니라, 실고 입학 당시부터 졸업할 때까지 정기적으로 또는 수시로 이러한 지도의 場을 마련하도록 하여 학생들로 하여금 직업적 自己槪念을 수립할 수 있게 하고, 장래에 대하여 생각하게 하며, 진로에 대한 관심을 높이고 학생 자신이 진로 계획을 세워 진로에 대한 결정을 내릴 수 있게 하는 능력을 형성시켜야 하는 것이다. 이것은 일조일석에 되는 일이 아니다. 이를 위한 계획이 교육 과정의 편성과 병행하여 고등학교 3년간의 진로 상담 계획으로서 계획되고 운영되어야 한다.

구체적 교육 자료로는 「진로 지도를 위한 교사용 지도서」의 발간 배포, 진로 지도를 위한 라디오 또는 TV 방송, 정보 자료의 수집·활용 등을 들 수가 있다. 適性에 맞는 學生選拔 못지 않게 중요한 일은 입학 후의 철저한 適應指導이며, 이로써 중도 탈락 내지 포기자를 줄여가는 일이라 하겠다.

〈표-3〉 실업계 고교 졸업자의 진로 및 취업 상황

계별 / 취업자별	농림계		공업계		상업계		수산·해양계		총괄	
	계	여자	계	여자	계	여자	계	여자	계	여자
졸업자	23,680	1,217	72,334	5,321	136,395	96,169	3,265	69	262,821	116,578
진학자	3,651	90	14,135	462	15,059	7,725	694	3	44,463	13,937
취업자	7,687	341	35,681	4,312	65,997	53,761	1,324	32	113,645	60,552
무직자	4,904	301	8,376	105	26,316	18,309	526	5	45,740	21,740
입대자	422	—	913	—	682	—	52	—	2,232	—
미상	7,016	485	13,229	442	28,341	16,374	669	29	56,741	349
산업별 취업자										
합계	7,687	341	35,681	4,312	65,997	53,761	1,324	32	113,645	60,552
농림,수렵업,임업및어업	5,843	130	490	—	1,096	791	741	0	8,381	947
광업	59	—	481	—	217	186	—	—	759	186
제조업	435	34	20,731	4,072	18,419	15,909	177	2	40,754	20,869
전기·가스 및 수도	61	4	4,878	14	1,373	1,116	—	—	6,354	1,141
건설업	142	4	4,259	57	2,746	2,198	4	—	7,221	2,302
도소매 및 음식 숙박업	172	26	262	—	4,818	3,843	3	2	5,375	3,943
운수·창고 및 통신업	157	1	1,977	32	3,223	2,561	343	—	5,811	2,654
금융·보험·부동산및용역	72	15	284	57	18,447	13,863	15	15	19,215	14,284
사회 및 개인서어비스업	554	113	1,146	77	13,123	11,299	34	3	15,738	12,129
분류불능산업	192	14	1,173	3	2,535	1,995	7	—	4,037	2,097
직업별 취업자										
합계	7,687	341	35,681	4,312	65,997	53,761	1,324	32	113,645	60,552
전문적, 기술적 및 관련 종사자	391	38	16,556	470	2,277	1,877	154	—	19,458	2,432
행정 및 관리적 종사자	51	5	259	5	3,525	2,855	14	—	3,996	2,968
사무적 및 사무관련직 종사자	198	43	511	25	38,375	31,536	5	5	39,843	32,198
판매종사자	226	42	649	13	7,061	5,571	7	2	8,287	5,898
서어비스적종사자	440	84	1,208	60	7,607	6,230	29	13	9,709	6,636
농업, 임업,어업,수렵업 종사자	5,654	97	415	—	969	609	700	10	7,968	761
생산종사자, 운수장비 운전사, 노무자	519	15	14,877	3,739	4,173	3,562	408	2	20,844	8,051
분류불능직업	201	17	530	—	1,926	1,521	6	—	2,766	1,607
군인	7	—	676	—	84	—	1	—	774	1
취업경로별 취업자										
합계	7,687	341	35,681	4,312	65,997	53,761	1,324	32	113,645	60,552
학교추천	690	45	13,752	621	29,393	24,552	430	4	44,762	25,640
채용시험	151	8	2,378	3	9,266	7,113	9	—	12,001	7,273
친구 및 친지소개	1,066	169	2,687	22	16,720	13,987	323	14	21,894	14,890
실습	583	27	12,791	2,457	2,541	2,158	368	5	16,592	4,941
부모경영사업	740	30	747	—	1,828	1,156	57	1	3,515	1,238
자영	3,974	38	750	453	1,403	820	65	4	6,602	1,602
기타	483	24	2,576	756	4,846	3,975	72	4	8,279	4,968
분야별 취업자										
합계	7,687	341	35,681	4,312	65,997	53,761	1,324	32	113,645	60,552
전공분야	5,945	111	33,036	4,288	57,618	47,042	1,208	14	98,966	52,407
다른분야	1,742	230	2,645	24	8,379	6,719	116	18	14,679	8,145

자료 : 『문교 통계 연보』, 1983.

〈표-3〉은 실업계 고교 졸업생의 진로 및 취업 상황을 나타낸 것이다.

위의 표는 産業構造나 就業構造의 변화에 따라 실고 출신자의 취업이 多樣化하고 있다는 것을 보여 주고 있으나, 취업 비율은 높지 않다는 것을 나타내고 있다.

통계상으로는 전체 실고 졸업자 26.2만 명 중 43.2%에 해당하는 11.3만 명이 취업한 것으로 나타나고 있으나, 이 중 취업 경로에서의 실습·부모 경영 사업·자영·기타 등 3.5만 명은 그 취업의 기준이 좀 애매한 것들이라 할 수 있다. 그러나 '학교 추천'으로 된 것이 4.4만 명으로 39.3%나 차지하고 있는 것은 실고 교사들의 취업 알선을 위한 노력의 결과로 받아들여져 의욕적으로 느껴진다.

한편, 위에서 말한 실고 졸업자 26만 명의 43.2% 취업은, 최근 5개년 동안 계속 저하되어 온 비율로서, '79년에 61.0%이던 것이 80년에 51.1%, 82년에 44.5%, 83년에 43.2%를 나타내고 있다(〈표-4〉 참조).

〈표-4〉 연도별 실고 졸업자 취업 상황

연 도	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
취업률 (%)	50.2	49.5	42.5	43.2	48.8	50.3	52.8	56.6	59.3	61.0	51.1	46.6	44.5	43.2

자료 : 『청소년 백서』, 1984.

이와 같은 취업률 저하 현상은 실고 졸업자수가 늘어난 데다가 각 기업의 대학 졸업자 선호 경향, 사회 전체의 고학력 추세, 실업계 고교 교육의 낙후성 등을 원인으로 들 수 있다.

외국의 경우, 취업 지도와 관련해서 입학 후에 탄력적으로 학과를 선택할 수 있게 하기 위하여 학과별 모집을 하지 아니하고 일괄 모집을 한 다음 재학 중에 전공을 정하게 하는 학교도 있는데, 이것은 專門敎育으로의 移行을 원활하게 하기 위한 한 가지 방편이라 할 수 있다. 또, 이러한 학교들은 대개 학생들이 자기의 적성, 희망 등에 적합한 학과를 선택하게 하는 일과 함께 입학 후의 학업을 의욕적인 것으로 하게 하기 위하여 推薦入學制를 많이 실시하고 있다.

실고 출신자의 취업과 관련시켜 企業의 실태를 살펴 볼 때, 우리 나라의 企業들은 실고나 실업 전문대 출신들의 취업 확대 역할은 그다지 하지 못하고 있는 것이 사실이다. 증가 일로에 있는 인구 문제나 사회 안정 등의 문제를 놓고 볼 때, 실고와 같은 교육 기관의 존재 의의가 강조되고, 그 교육을 진흥시키기 위한 시책의 강화가 절실한 것인데도 이러한 기대에 별로 부응하지 못하고 있는 것이다. 사실 약간의 고급 두뇌만 있으면, 대부분의 단순 기능은 여중 출신 정도의 기능공으로써도 충족되는 경우가 많을지도 모른다. 그러나 선진 제국과의 품질 경쟁에 이겨나가기 위해서는 역시 실고 출신이어야 할 것이며, 국가의 혜택을 입고 자라난 기업들은, 국가적인 견지에서도 실고 출신을 소화시켜야 할 의무가 있는 것이다.

상고 출신은 비교적 취업이 잘 되는 계열에 속하지만, 1981년에 한국교육개발원에서 각 기업체의 인사 담당자 상대로 실시한 설문 조사에 의하면, 기능 중심의 실습 교육은 그다지 요구하지 아니하고 폭넓은 생활 자세 쪽을 원하고 있어, 인간 교육만 되어 있다면 굳이 상고 출신이 아니더라도 좋다는 입장이었으며, 이것은 상고 출신 채용 사원들을 경리 이외의 일반 서어비스 업무 분야에 많이 배치(25%)하고 있는 사실만 보아도 알 수가 있었다.

최근 몇 년 사이에 농고 출신자의 自營農傾向이 늘어나고 있는 것은 매우 바람직한 일이다. 〈표-3〉에 의하면 졸업생 7.6만 명의 76%인 5.8만 명이 전공 유관 분야에 취업했고, 이중 4,700여 명(전체의 61%)이 自營을 하거나 부모와 營農을 같이 하는 것으로 되어 있다. 營農을 위해서는 기반이 있어야 하므로, 입학자 선발 과정에서부터 적성과 아울러 영농을 위한 기반이 있는 자를 선발하는 방향으로 힘쓰는 것이 중요한 과제라 하겠다.

이상 취업을 위한 여러 문제를 열거했지만 무엇보다도 중요한 것은 실고의 교육 내용을 산업 기술의 현대화와 전문화에 부응할 수 있도록 개선하고, 기업체의 실업계 고교 설립을 적극적

으로 확대 추진하며 산학 연계 교육이 잘 이루어지도록 하는 일이라 하겠다.

네째로, 실고 취학자에 대한 특전 부여 문제가 있다.

최근, 동일계 대학 진학에 대한 특전이 없어졌다 하여 일선 실고에서는 물의가 일고 있다. 고교 평균화 문제 등과 아울러 폭넓게 고려되어 취해진 조처였지만, 실고 입장으로는 교원이나 학생들의 사기가 떨어지고 학생들이 모이지 않게 되었다는 것이다. 대학의 입장에서 보면, 동일계 특전으로 진학해 온 실업계 출신들은 거개가 1, 2학년 과정에서 科落 등으로 탈락하게 되고, 여러 가지 면에서 문제가 되고 있다는 것인데, 외국에도 職業學科에서 推薦入學을 실시하거나 入試科目 등에서 동일계 출신자에게 특전을 주는 제도가 없는 것이 아니다. 일률적으로 모든 대학에서 특전을 주는 제도를 강요하지 않더라도 대학에 따라 대학이 실고에서의 학업 성과를 적극적으로 평가하여 실고 출신자의 동일계 진학이 普通科 출신자에 비하여 불리하게 되지 않도록 배려하는 일은, 실고를 택한 학생들에게 희망을 주고, 실고를 매력있는 학교로 여기게 하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

다음으로, 실고 학생에 대한 장학금 지급 또는 무상 교육의 확대 문제가 있다. 대도시 실고 학생의 납부금은 인문계 고교와 거의 비슷하다. 문교부에서는 '84학년도에 공고 학생 3,000명에게 장학금을 지급하여 사기를 높이고 있지만, 전반적으로 실고 학생에 대한 장학금 형식의 재원은 확보된 것이 없는 실정이므로, 현재 진행 중인 自立農高 育成策처럼 젖소 등의 대단위 경영을 통하여 그 수익금을 장학금으로 돌리는, 경기도 여주 농고 등의 사례와 같이 재원을 확보하는 데 힘쓰고, 많은 실고 학생에게 혜택이 돌아가게 하는 것이 바람직하다. 가능하다면, 농·공·수산 등 직접 생산 실고의 교육은 무상으로 하고, 장차 이들이 다른 각도에서 국가에 보상하게 하는 방안도 강구해 봄직하다.

실고 출신자에 대한 고용 기회의 확대와 임금 격차의 해소를 동시에 요구하는 것은 무리인 것 같기도 하지만, 임금 격차는 가능한 한 줄여 實業人口의 저변 확대와 실업계 고교로의 유인책에 정책적인 배려를 가할 필요가 있다.

농업이나 공업 등의 실업 교육은 정직성이나 성실성의 배양 등 인간 교육면에서 볼 때에도 중요한 구실을 하게 된다.

오늘날, 변화된 가치관과 혼탁한 세태 속에서 성실하게 일하며 자기 몫을 해나갈 中堅實業人들을 양성하는 일은 사회 안정이라는 측면에서도 다른 어떤 일 못지 않게 중요하다. 막연히 양성하는 데 그치지 말고 계별, 전공별로 자격을 규정하여 자격을 부여하고, 그것으로써 취업이나 생계 활동에 도움이 되게 하는 대책을 강구해야 한다. 직업 자격 등의 취득은 학생들에게 구체적인 학습의 목표를 부여하고, 학습 의욕을 촉진하는 데에도 도움을 주게 된다.

이상으로 교육 과정 운영 문제, 취업 지도 문제, 특전 부여 문제 등 실고의 현안 문제 몇 가지를 살펴 보았다. 학제 개편이나 그밖의 큰 제도 변화 등을 통하여 실고 교육의 진흥책을 모색하려 하기보다는, 들어난 문제점 하나하나를 면밀하게 검토하고, 이에 대한 대책을 착실하게 강구하여 정착시켜 나가는 방향으로 진흥책을 강구하는 일이 보다 중요한 일인 것으로 안다.

研究報告

幼兒를 위한 놀이감 評價基準 開發*

朴 蕙 偵**

Ⅰ. 緖 論

프뢰벨(Fröbel)이 '은물'을 사용한 이후 세계의 모든 가정, 유아 교육 기관, 그리고 국민학교에서 놀이감의 敎育的 利用이 크게 확장되기에 이르렀고, 오늘날 놀이감은 유아의 성장 발달에 있어 중요한 위치를 차지하게 되었다. 그러나 우리의 실정은 놀이감이 특별한 目的없이 또는 발달적 효과를 고려하지 못한 채 유아에게 제공되는 경향이 많고 놀이감의 종류도 매우 적고 단순하며 質도 너무 빈약하고 조잡한 상태이다. 더구나 놀이감의 제작·구입, 또는 선정·활용에 있어서 기준을 삼을 근거가 개발되지 못하였고, 특히 놀이감의 교육적 기능에 관련된 연구가 극히 부족한 실정이다. 이에 따라 이 연구는 유아 발달의 전영역에 걸쳐 중요한 영향을 주는 놀이의 성격을 좌우하는 한 요소, 환경 또는 도구인 놀이감을 선정·구입하고 활용하는 데 필요한 평가 기준을 개발함에 그 목적이 있다. 이 목적을 달성하기 위해 규명된 硏究內容은 ① 놀이와 놀이감의 機能과 關係, ② 놀이감 제작, 구입, 활용에 관련된 이론적 배경, ③ 우리 나라 놀이감의 실태, ④ 놀이감의 제작과 구입, 활용을 위한 발달 영역, 학습 내용 영역별 및 발달 단계별 주요 놀이감의 평가 기준 등 크게 4가지 였다. 이 연구는 문헌 조사와 분석, 연구협의, 실태 조사 등의 방법을 통하여 이루어졌으며, 實態調査는 유아 교육 기관, 교사, 학부모, 생산 및 판매 업체를 대상으로 이루어졌다. 생산 및 판매 업체를 제외한 대상은 대도시 중소도시, 농어촌의 3개 지역에서 사립 유치원, 국민학교 병설 유치원(공립), 새마을 유아원 등 3개 교육 기관별로 조사하였으며, 교육 기관의 경우 1학급 또는 2학급 이상의 두 개 규모로 구분하여 자료가 수집되었다.

Ⅱ. 놀이감 評價의 理論的 背景

전통적으로 과잉 에너지설에 지배되던 놀이가 금세기에 들어서는 생활 기능 숙달 또는 유아 발달 전영역에 중요한 영향을 준다는 機能說에 기초하게 되었다. 놀이감을 매개로 이용하는 이 놀이는 사회적 및 인지적 두 입장으로 크게 분류되는 경향이며 社會的 分類는 주로 파튼(Parten, 1932)의 영향에 의해 이루어지고 대개 3~5세의 유아기를 중심으로 하고 있는데 반해, 認知的 分類는 피아제(Piaget, 1962)가 큰 영향을 주고 있고 그 대상 기간은 18개월에서 11·12세까지에 걸쳐 있다. 이들 두 분류는 서로 對立的인 것이 아니며 3~5세 기간을 위주로 하는 사회성 발달적 분류가 인지적 분류 속에 포함될 수 있다.

놀이감의 기능은 놀이의 기능과 일치하는 경향이며, 따라서 신체 운동적 영역에 뿐 아니라 인지적·언어적 및 정의적·사회적 영역의 발달에도 영향을 주며 특히 유아의 발달과 필요, 정서 상태를 진단하고 때로는 情緖的 治療 도구로까지 이용될 수 있다.

한편 유아의 놀이감은 그 종류가 다양할 수밖

* 이 논문은 변 홍규·박 혜정·윤 점용이 연구한 「연구 보고 RR 83-22」를 요약한 것임.

** 교육발전연구부 연구원.

에 없다. 특히 놀이와 생활이 분리될 수 없는 유아의 놀이 자료에는 그들의 全生活用品까지 포함될 수 있거니와 오직 놀이를 목적으로 제작된 놀이감의 수와 종류도 많다. 미국의 경우 시판되는 놀이감은 대체로 15,000종류(Gallahue, 1976)로 추산되고 연간 5,000종류의 새로운 놀이감이 제작되어 시판된다고 한다. 우리 나라에서의 조사로서 李慶淑(1982)이 서울 시내 유치원을 상대로 모든 교재 교구를 놀이감으로 보고 집계한 바에 따르면 537종에 이르고 있다. 놀이감의 분류도 다양하게 이루어지는데 흥미 영역별(놀이 위주), 발달 영역별, 놀이감별, 또는 놀이 장소(실내·외 놀이)에 따른 분류 등이 주류를 이루고 있다.

놀이감 제작에 관련하여 국가마다 그 기준을 정하여 놀이감이 주는 위험으로부터 유아를 보호하려는 法的인 統制가 이루어지고 있으나 그럼에도 불구하고 시중에는 부적절한 놀이감이 많다. 허록(Hurlock, 1978)은 이 不適切한 놀이감의 특성을 ① 위험성이 있는 것, ② 어른의 취향에서 선택된 것, ③ 종류의 다양성이 없는 것, ④ 실제 발달보다 生活年齡에 따라 선택된 것, ⑤ 유아에게 너무 복잡한 것, ⑥ 너무 단순한 놀이감, ⑦ 깨어지기 쉬운 놀이감 등으로 지적하고 있다. 한편 우리 나라는 놀이감에 관한 관리를 工業振興廳이 주관하고 있다. 이 공업진흥청은 놀이감을 玩具와 作動玩具로 구분하여 그 심사 기준을 별도로 제정하여 관리하고 있다. 玩具는 구조, 재료, 강도, 성능의 諸項目에 걸쳐서, 그리고 作動玩具는 外觀, 安全性, 구조, 성능, 부품에 걸쳐 상세히 제작 기준을 설정하고 있다. 그러나 제품의 海外 수출을 전제로 하여 외국 상품의 안전도와의 경쟁을 목표로 작성되었기 때문에 한국적 수준에 不適合한 점이 있다는 문제성이 있다.

한편, 놀이감의 발달 영역 및 학습 내용 영역별 평가 기준의 작성에서는 유아 교육 과정과 유아 교육 프로그램의 내용 및 유아의 發達課業과 發達特性이 기초 배경이 되며, 발달 단계별 주요 놀이감 평가 기준의 이론적 기초는 위의 배경과 각 놀이감 부류별 敎育的 機能에서 찾을 수 있다.

Ⅲ. 우리 나라의 놀이감 실태

이 실태 조사에서는 먼저 ① 쌓기와 구성하기 ② 맞추기, ③ 꿰거나 연결하기, ④ 그리기 및 제작하기, ⑤ 음악 감상 및 악기 다루기, ⑥ 책보기와 언어 놀이, ⑦ 사회·유희놀이, ⑧ 관찰과 실험하기, ⑨ 신체 및 동작놀이 등 9가지 신체 활동 영역을 중심으로 우리 나라 유아 교육기관의 놀이감 보유 실태를 파악해 보았다. 여기에서 우리 나라의 순수 유아용 놀이감은 총 510종인 것으로 나타났으며, 놀이감의 보유와 활용 실태 조사에 이용된 475종의 놀이감 가운데 사회·유희놀이(소꿉놀이, 역할놀이, 극「유희」놀이, 모래놀이 및 물놀이 등) 관련 놀이감이 가장 많았다. 이것들은 유아들의 발달 경향이 社會性的이란 데 비추어 바람직한 현상이라 할 수 있다. 다음이 신체동작놀이, 그리기 및 제작하기 순이었다. 한편 종류가 적은 영역은 꿰거나 연결하기, 책보기와 언어놀이이나, 반면 종류별 보유율은 이들 영역이 대단히 높은 실정인데 이는 그것들이 學校敎科와 관련되기 때문이다.

놀이감의 분류, 선정, 구입 및 자작 활용 방안에 대해 유아의 학부모나 교사가 취하거나 겪고 있는 문제들을 조사한 결과, 첫째 학부모와 교사는 놀이감 분류에 있어 장차는 發達領域別 分類를 희망하면서도 현재는 놀이감 유형별 또는 발달 영역별의 두 가지로 분류하고 있다. 한편, 놀이감의 구입 또는 자작시 기준으로는 교사나 부모 공히 유아의 전체 발달 영역을 고려한다는 것이 1순위이고, 다음이 아동의 요구와 흥미에 따른다는 것이며, 자작보다는 기성 상품의 구입에 크게 의존하고 있다. 놀이감 선정시, 교사는 안내 책자와 유아 교육 과정을 크게 참고하는데 반해, 자모는 아이들의 요구를 따르는 경향이다. 놀이감 購入上의 問題로는 양자가 공히 값이 비싸고 제품이 불량, 또는 조잡하다는 점을 들고 있다.

놀이감 생산 업체가 놀이감을 설계함에 있어서는 외국 상품을 부분적으로 모방하는 경우와 회사의 독창적인 아이디어에 의한 것이 우위이고, 제품 生産時 가장 중요시하는 점을 우선 순

위로 보면 ① 안전성, ② 견고성, ③ 정교성, ④ 美的 상태, ⑤ 제작비의 순이며, 제작상의 문제로는 기술 개발의 후진성과 완구에 대한 연구 부족 등이 심각한 것으로 나타나고 있다. 이들이 장차 제작 보급할 상품 종류로는 교육적 기능을 향상시킬 수 있는 놀이감이며 목재류와 전자 제품의 놀이감 개발을 희하고 있음이 발견되었다. 한편, 놀이감 판매 업체에 대한 조사에서 특정 상품이 소비자에게 인기가 있는 이유는 유아 발달 단계에 필요한 것이란 것과 특별한 교육적 도움을 주기 때문이란 점이 높은 반응을 보이고 있다. 또한 장차 소비자에게 인기가 있을 제품으로는 기능 개발용, 전자류 및 과학 놀이용의 놀이감들이라 전망하고 있다.

Ⅳ. 놀이감의 製作·購入 및 活用의 評價基準

▨ 놀이감 제작·구입시의 일반적 기준

10개 문헌 분석 및 실태 조사에서 얻은 주장들을 頻度數에 따라 확인한 8가지 놀이감 제작·구입시의 일반적인 중요 기준은 ① 유아의 발달 수준, ② 안전도, ③ 견고성, ④ 유아의 독자적 조작과 이동 가능, ⑤ 상상력 자극, ⑥ 흥미, 개성에 합치, ⑦ 다양한 놀이와 발달 조장, ⑧ 가격 저렴 등이다. 그 밖에 학습 기초 강조와 적절한 크기와 무게도 고려될 것이 요구되고 있다.

▨ 발달 영역 및 학습 내용 영역별 기준

이 기준 안의 全般的 體制는 주로 우리 나라 유치원 교육 과정에 명시된 5개 발달 영역과 각 영역별 교육 내용에 준하면서 외국 유아 교육 과정의 교육 내용을 종합하여 구성하였다. 評價基準案의 內容은 놀이감 선정 활용에 관해 제시된 여러 이론적 배경과 실태 조사 결과를 근거하면서 아울러 우리 나라의 유치원 교육 과정과 유아의 단계별 발달 과업 및 발달 특성에 맞추어 작성하였다. 영아기, 유아전기, 유아기의 발달 단계별로 해당되는 기준안의 내용을 요약 제시하면 다음과 같다.

발달 영역	학습내용	하위내용	기준안 내용		
			영아기 (0~1세)	유아전기 (1~3세)	유아기 (3~5세)
신체발달	1. 감각기능	① 시지각	친밀감, 단순 형태, 색선명, 삼원색 중심, 시각적 추적 가능, 손-눈 협응 가능, 착시 불능 재료·색채	색선명, 무지개색 중심색-형태 종류 비교 가능, 형태 종류 단순, 다양한 크기	크기·색농담·형태 비교 가능, 색도 정확
		② 청지각	실제 소리, 명확한 소리	음의 높낮이 이용, 음색 다양	소리의 강약·높낮이·음색 비교 가능, 음정 정확
		③ 촉지각	안전성, 무독성, 구강 감각 자극, 부드러운 질감	피부 감각 자극, 부드러운 질감, 같은 것 찾기 가능	다양한 질감 비교 가능, 부피·두께·무게·온도 비교 및 짝짓기 가능, 촉감으로 유사성·차이점 변별 가능
		④ 미지각	(해당 없음)	(해당 없음)	다양한 맛 비교 가능, 같은 맛 짝짓기 가능
		⑤ 후지각	(해당 없음)	무해한 자극성, 무중독성, 실물 냄새, 쾌한 냄새 중심	무해한 자극성, 무중독성, 실물 냄새, 쾌-불쾌 냄새 중심
	2. 운동기능	① 대근육 운동	이해 능력 증진, 큰 근육 운동 가능, 자력·보조 이동 가능, 가볍고 단단	이해 능력 촉진, 자력·보조 이동 가능, 큰 근육 운동 가능	큰 근육 사용 가능, 신체 각 부분 간의 협응 가능, 자력 이동 가능
		② 소근육 운동	손·팔·목·눈 협응 가능, 손-손이동 가능, 손가락 사용 가능	손·팔·목·눈 협응 가능, 정확·신속한 손놀림 가능, 팔·손 원활 촉진, 유아가 잡기 용이	손·팔·목·눈 협응 가능, 정확·신속한 손놀림 가능, 팔·손 원활 촉진

		③ 명 형	(해당 없음)	단순한 공간 구성, 지상 밀착 또는 유아 무릎 이하 높이	다양한 공간 구성, 지상 밀착 또는 유아 허리 높이
인	1. 논리·수리적개념	① 분 류 개 념	(해당 없음)	색·모양·크기별 분류 가능, 일반적 개념 이해 가능, 2이내 속성, 3이내 속성 내 수준, 속성 수준간 차이 변별 용이	색·모양·크기·무게·부피·길이의 일반적 개념 이해 가능, 2이내 속성, 5이내 속성 내 수준, 속성의 공통점 추출 가능, 속성내 수준간 유사성 차이점 비교 가능
		② 서열화	(해당 없음)	크기 순서 배열 가능, 3이내 크기 수준, 크기 차이 분명	크기, 무게, 부피, 길이, 순서 배열 가능, 5이내 속성수준, 2 속성 수준 배열 가능
		③ 수개념	(해당 없음)	1~5이하 숫자, 구체적 사물 활용, 숫자명과 갯수 짝짓기 가능, 1대 1 대응, 숫자명 지각 용이	0~10이하 숫자, 숫자명과 갯수 짝짓기 가능, 1대 1 대응
		④ 전체와 부분의 관계	(해당 없음)	5이내 조각, 조각의 전체 조합 가능	10개 이내 조각, 조각의 전체 조합 가능
지		⑤ 공 간 개 념	이동 가능, 적절한 물체 크기	이동 가능, 물체간 위치 비교 가능	이동가능, 위치·방향 표시, 물체간 위치 비교 가능
		⑥ 시 간 개 념	(해당 없음)	(해당 없음)	사건 순서 배열 가능, 순서 배열 이야기화 가능, 시간의 속도·시종·기간 이해 가능
발	2. 자연적 현상에 관한 개 념	① 날씨와 계절의 변화	(해당 없음)	(해당 없음)	공기와 바람·빛과 그림자·낮과 밤 구별 가능, 계절과 날씨 변화 이해 가능
		② 동식물의 세계	(해당 없음)	동식물 이름과 특징 이해 가능, 친밀감있는 동식물 중심, 짝 맞추기 가능	계절별·지역별 동식물의 특징 이해 가능, 동식물 특징 분류 가능
		③ 물체와 힘	(해당 없음)	(해당 없음)	물체의 형태·색깔·질감·무게의 비교·분류·서열짓기 가능, 에너지·물체·운동 관계 이해 가능
달		④ 지구와 우 주	(해당 없음)	(해당 없음)	해·달·별·지구·산·강·들·바다의 모습과 특징 이해 가능, 유아 스스로 꾸미기 가능
	3. 사회적 현상에 관한 개 념	① 경 제 생 활	(해당 없음)	(해당 없음)	직업의 종류와 기능·물건의 생산-유통 과정 이해 가능, 분류·짝맞추기 가능, 경제생활 역할 놀이 가능
		② 역 사	(해당 없음)	(해당 없음)	자기와 가족의 역사 이해 가능, 위인·전통 문화·우리나라 현실 이해 가능, 위인 관련 역할 놀이 가능
		③ 국 제 이 해	(해당 없음)	(해당 없음)	다른 나라 아동과 생활 방식 이해 가능

인지발달		④ 가정생활	(해당 없음)	가족 구성원 호칭·가족 구성원의 역할·가정 생활 모습 이해 가능	가족 구성원 호칭·가족 구성원의 역할·가정 생활 모습이해 가능
		⑤ 지리	(해당 없음)	(해당 없음)	우리 나라 지도 학습 가능, 마을 생활 모습과 풍속·자기 고장 이해 가능
		⑥ 환경문제	(해당 없음)	(해당 없음)	환경 오염과 자연 보호 활동 이해 가능, 바람직한 환경 보호 비교 가능
언어발달	1. 말하기	① 발음	(해당 없음)	다양한 소리 흉내 가능	다양한 소리 흉내 및 변별 가능, 비슷한 소리 단어 비교 가능
		② 어휘	(해당 없음)	700이내 어휘, 한 단계 위 사용 어휘, 사물명·특성 이해 가능, 재미있는 소리의 어휘, 친밀한 물체 중심	2500이내 어휘, 추상적 단어 삽가, 달짓기 가능, 유사 및 상이한 속성 분류 가능, 어휘 확대 가능, 단어 의미 비교 가능
		③ 문장	(해당 없음)	4~5단어 문장, 단순 문장, 속성 변별 가능, 부정문·의문문 적게 사용	7~8단어 문장, 개방 종결식 질문과 완전 문장 답변 사용, 어순·조사·시제·수식어 적절 사용, 속성 변별 가능, 다양한 문장 형식과 어휘 사용
		④ 의사소통	(해당 없음)	경청 및 표현 기회 제공	경청 및 표현 기회 제공, 대상·상황에 적절한 언어 사용
	2. 듣기	① 주의깊게 듣기	재미있는 소리 반복, 다양한 사물의 소리	동화·동시·라임·동요, 소리 속도·강약·고저 비교	동화·동시·라임·동요, 의미 이해 가능 내용
	3. 쓰기 준비	① 쓰기의 기초 기능	(해당 없음)	변별 기능 기본 도형, 글자 기본 도형과 사물 형상 짝짓기 가능, 글자 기본 도형 응용 가능, 커다란 도형, 쓰기 용구 조작 가능	글자 기본 도형과 사물 형상 짝짓기 가능, 글자 기본 도형 응용 가능
사회성발달	1. 개인적 행동양식	① 생활습관	(해당 없음)	자신 관찰·몸 단장·배설 훈련 가능, 물건 정리 가능	자신 관찰·몸 단장·일상 생활 습관 연습 가능, 소유물·주변 정리 가능
		② 성유형	(해당 없음)	(해당 없음)	성차 비교 가능, 성 역할 차이 비교·분류 가능, 성 역할 모방 가능
	2. 사회적 규범	① 협동성	(해당 없음)	서로 돕는 놀이 가능	역할 분담 놀이 가능, 협동심 이해 가능
		② 질서의식	(해당 없음)	(해당 없음)	질서 의식·의견 존중·약속 지키기 내용, 질서 의식 실천 가능, 질서 의식 비교 가능
		③ 예절	(해당 없음)	(해당 없음)	기본 예절 역할 놀이 가능, 예

		④ 국 가 의 식	(해당 없음)	(해당 없음)	절 인식 가능, 바른 예절 모습 비교 가능 국가 상징·국경일 의의 이해 가능, 공공 기관 하는 일 이해 가능
정서발달	1. 긍정적 태 도	① 감 정 표 출	감정 표출·해소 가능, 타인에게 피해없이 활용 가능	감정 표출·해소 가능, 타인에게 피해없이 활용 가능	감정 표출·해소 가능, 타인에게 피해없이 활용 가능
		② 신뢰감	(해당 없음)	타인 존중·신뢰 태도 형성 가능, 자신 및 타인 이해·사랑 내용	타인 존중·신뢰 태도 형성 가능, 자신 및 타인 이해·사랑 내용
		③ 성취감	(해당 없음)	활동후 만족감 획득 가능	활동 후 만족감 획득 가능
	2. 심미감 및 창의적 표 현	① 감 상	(해당 없음)	심미감 발달 가능	심미감 발달 가능
		② 창의적 표 현	(해당 없음)	생각·느낌의 표현 기회 제공, 생각·느낌의 조작 가능	생각·느낌의 표현 기회 제공, 생각·느낌의 조작 가능

▨ 발달 단계에 따른 주요 놀이감별 기준

주요 놀이감별 선정 기준은 위의 발달 영역 및 학습 내용별 기준을 逆으로 종합한 것으로 학부모나 교사들이 참고할 수 있는 실질적인 기준이다. 문헌 분석을 통해 발달 단계별로 주요 놀이감을 찾아 그것들이 발달 영역별로 주는 주요 교육적 기능과 특성 등을 밝히고 이들에 관한 선정 기준을 작성하였는 바, 선정 기준에 활용된 발달 단계별 주요 놀이감은 다음과 같다.

◆ 영아기—① 모빌, ② 딸랑이, ③ 매달아 당기는 놀이감, ④ 공과 회전오뚜기, ⑤ 밀고 당기는 놀이감, ⑥ 소리내는 놀이감

◆ 유아전기—① 초보적인 맞춰넣기 놀이감, ② 등급별 맞춰넣기와 쌓기 놀이감, ③ 모양 맞추기 놀이감, ④ 색깔 맞추기 놀이감, ⑤ 구성 및 짓기 놀이감, ⑥ 초보적인 틀에 맞추기·꿰기 및 연결 놀이감, ⑦ 놀람 놀이감, ⑧ 음악 놀이감, ⑨ 환상 놀이감, ⑩ 밀고 당기는 놀이감, ⑪ 활동적 놀이감, ⑫ 상상 및 모방 놀이감, ⑬ 그림 맞추기 놀이감, ⑭ 책, ⑮ 퍼즐

◆ 유아기—① 색상·모양 및 맞추기 놀이감, ② 구성 놀이감, ③ 언어 놀이감, ④ 그리기와 창의적 놀이감, ⑤ 상상 놀이감, ⑥ 사고 및 과학 놀이감, ⑦ 수 놀이감, ⑧ 활동 놀이감, ⑨ 음악 놀이감

대체로 볼 때, 嬰兒期의 놀이감은 시청각 운동, 눈과 손의 협응, 청각적 변별, 모방과 예견하기, 조절 및 큰 동작 기술 등 身體的·感覺的 機能이 주된 교육 기능으로 강조된다. 따라서 놀이감 선정은 이러한 교육 기능의 발휘를 적극 조장할 수 있는데 주안하여 이루어졌다. 그러기 위해 놀이감의 움직이는 속도, 형상, 색깔, 재료, 무게, 크기, 소리 등에 있어 영아에게 적절하고 능률적으로 다룰 수 있어야 하며, 아울러 매력적인 형태와 디자인, 무해성 재질 또는 안정성 등이 강조되고 있다.

한편 幼兒前期의 놀이감은 유아의 손과 눈의 협응, 대·소근육 운동 기능, 조작 기술, 모양과 색, 크기 변별 등의 신체적 감각적 기능 이외에 시각 기억, 탐색적 전략과 계열화, 인과관계, 주의 집중, 어휘력 발달과 개념 형성같은 인지적 언어적 기능이 증가되고, 특히 대인 관계, 의사 소통, 원만한 감정 표출, 심미적 정서 등의 사회·정서적 기능의 발달이 크게 강조되고 있다. 따라서 놀이감의 선정 기준으로는 일차적으로 이러한 기능의 발휘에 도움을 줄 수 있는 것이라야 하며 역시 모양, 색, 크기, 무게에 있어 그 개념 숙달에 적절해야 할 것과 아름답고 디자인도 잘 되어 유아의 흥미를 유발할 것, 악곡일 경우 음정이 정확하며, 어휘 증가와 감정 해소에 도움을 줄 수 있는 것들이기를 요구하고 있다.

다음으로 幼兒期 놀이감들의 주요 교육적 기

능도 형태와 색의 변별, 눈과 손의 협응을 비롯하여 대소 근육 조절 등의 감각적 신체적 발달에 기여하는 것임은 물론, 어휘력과 문장, 글자, 과학적 개념과 사고, 숫자와 시간 및 분류 개념, 응용력 등 認知的·言語的 측면을 제시하고 있으며, 나아가 예절이나 사회적 습관과 협동심, 신뢰감, 성취감 등 사회적 기능이 증가되어 있다. 그러나 유아전기보다는 훨씬 정교하고 발전된 수준을 요구하고 있다. 그러므로 이 시기의 놀이감 선정 기준도 일차적으로는 이러한 기능 향상에 적절한가를 살펴야 하는 것으로 되어 있으며, 또는 이를 위해 형태와 색이 조화롭고 아름다운 디자인이며 유아에게 매력적일 것, 전체와 부분의 개념 형성이 가능할 것, 다섯 개 이하의 속성과 부분을 가질 것, 숫자는 10이하일 것, 아름답고 정확한 언어 사용과 표현에 도움이 될 것, 그림일 경우 다양한 실물과 현상의 것일 것, 인체 치수에 적합하며 신체 발달에 기여할 것 등이 제시되어 있다.

V. 提　言

이 연구를 통해 장차 우리 나라에서 놀이감이 더 능률적으로 선정·구입·활용되고, 더 기능적으로 유아의 발달을 돕게 하기 위해, 또한 이 연구에서 제안된 놀이감의 평가 기준이 더욱 효과있게 적용되기 위해 다음과 같은 조처들이 후속되어야 할 것이다.

첫째, 놀이에 대한 機能的 槪念을 받아들여 유아의 전체 발달 영역에 영향을 준다는 인식과 더불어 그 도구이고 수단인 놀이감의 기능적 중요성에 대한 이해가 크게 조장되어야 할 것이다.

둘째, 우리 나라 놀이감의 開發·普及이 지역적으로 뿐 아니라 종류별 또는 발달 단계에 따라 존재하는 심한 격차가 해소되어야 할 것이다. 즉, 대도시 우위이고, 사립 유치원의 우월적 놀이감 보유, 사회 유희 놀이감 우위의 보급, 또는 학교 교과 관련 놀이감의 우위 보유, 그리고 유아기 위주의 놀이감 보급들이 그 밖의 다른 영역, 지역 또는 발달 단계에도 균형을 이루어 보유·보급되어야 할 것이다.

세째, 놀이감 선정·구입·활용에 있어 놀이감의 특성이나 그 교육적 기능 또는 효과를 고려하여 體系的이며 計劃的으로 이루어져야 한다. 어른의 취향이나 유아의 요구, 一貫性없는 배열, 또는 활용은 시정되어야 할 것이다.

네째, 놀이감 생산 업체는 교육적 사명감에서 놀이감을 생산하여야 하며, 따라서 놀이감 생산에 있어 지나치게 상업성이 강조되지 않아야 한다. 특히 제품의 안전성, 색깔의 우아함, 정교한 끝손질 등에 각별히 노력해야 할 것이다.

다섯째, 국가와 사회 단체 또는 산업체가 놀이감의 제작, 활용 또는 평가 등에 관련된 연구와 研究費 支援이 적극 권장되어야 하며, 이상적으로는 놀이감 개발과 활용을 철저히 연구할 연구소의 설치가 요망된다.

여섯째, 국가는 놀이감 개발 보급을 위한 장기적 계획을 수립하여 계속적이며 적극적으로 그 실천을 지원해야 할 것이다.

일곱째, 놀이감 개발의 질을 높이기 위해 모든 놀이감을 사전 심의하는 審議機構가 설치되어 그 기능을 발휘해야 할 것이다.

여덟째, 생산 업체는 그 업체가 생산하는 상품의 교육적 기능 및 놀이 방법에 대한 구체적 안내문 또는 안내 책자를 필히 동봉하여 보급하도록 의무화해야 할 것이다.

아홉째, 무엇보다 놀이감 名稱에 관한 통일된 용어의 사용이 요망된다. 특히 외국 상품의 복제 또는 모방인 경우, 전혀 생소한 외국 상품을 그대로 이용함으로써 오는 혼란을 막기 위해 국가적으로 合意된 놀이감 명칭의 보급이 시급하다.

열째, 우리 나라 전통 문화를 이어받은 고유한 놀이감의 개발, 제작 및 그것들의 교육적 기능 등에 관한 연구와 보급이 권장되어야 할 것이다.

열한째, 놀이감에 대한 示範展示, 또는 상설 전시가 적극 권장되고, 이런 일을 위한 전시장 마련 등 교육 현장뿐 아니라 생산 업체에서 우수한 놀이감이 보급·일반화될 수 있는 통로가 기능적으로 이루어질 것이 요망된다.

열두째, 놀이감을 유아에게 능률적으로 제공하고 활용하도록 하기 위해 실질적인 기술 개발을 강조하는 父母敎育 또는 교사 연수회가 적극 이루어져야 할 것이다.

열세째, 부모 교육과 관련하여 유아 교육 기관은 그 실정에 알맞는 놀이감 대여 프로그램을 실시토록 권장되어야 할 것이다.

열네째, 전국적 차원에서 놀이감에 관련되는 부모 교육 또는 교사 교육용 정보 자료가 月刊 또는 季刊의 형식으로 책자화되거나, 또는 방송 매체를 통한 社會敎育 과정으로 편성되어 적극 보급되어야 할 것이다.

열다섯째, 놀이감 평가의 기준안으로서 장차에는 구체적 기능이나 개념 영역별 놀이감 평가 기준안이 개발·보급되어야 할 것이다. 가령, 유아의 수개념이나 창의성, 흥미 개발, 또는 다른 個人差를 고려한 구체적이고 詳細化된 기준들이 계속 연구 개발되고 보급되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

이 경숙, 「놀이 영역별 놀이감 실태에 관한 연구 : 서울시내 유치원을 중심으로」, 석사 학위 논문, 중앙대학교 교육대학원, 1982.

Gallahue, D.L. *Motor development and movement experiences for young children.* New York: John Wiley & Sons, 1976.

Hurlock, E. *Child development* (6th ed.). New York: McGrow-Hill, Inc., 1978.

Parten, M.B. "Social participation among preschool children." *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 1932, 27, 243-269.

Piaget, J. *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York: Norton, 1962.

▨ 研究報告 ▨

國民學校 敎育課程 國際比較硏究*

金 春 一**

Ⅰ. 序

敎育課程은 敎育만의 內的 論理에 의해서 결정되는 것이 아니라, 그 社會의 복잡한 맥락 속에서 形成되고 進化하는 하나의 살아있는 現象이다. 교육 과정을 연구하는 일은 그 사회의 성격과 관련지어 考察하는 노력을 필요로 한다. 또한 한 나라가 의도하는 敎育課程을 다른 나라의 그것과 비교하고, 유사성과 차이를 발견하여 우리의 것과 관련지어 봄으로써, 다른 나라와 우리 교육 과정의 특성을 이해하는 한편, 앞으로 개선해 나가는 데 도움이 되는 示唆點을 찾는 노력은 중요하다.

이러한 점에서, 선진국을 중심으로 한 여러 나라의 교육 과정을 비교하고 새로운 動向을 파악하며, 有意한 示唆點을 얻기 위한 敎育課程 國際比較硏究는 우리 敎育課程의 개선을 위하여 理論的·實際的인 면에서 도움이 크다.

이 연구의 목표는 主要 先進國의 國民學校 수준(5,6세~12,13세)의 敎育課程을 分析하고, 性格 및 內容上의 주요 特徵과 動向을 파악하며 그것이 우리 나라 교육 과정의 개선에 주는 示唆點을 찾는 데 있다. 즉,

첫째, 敎育課程을 둘러싸고 있는 社會 및 敎育的 배경을 고찰함으로써 그 국가·사회에서 교육 과정이 지니고 있는 성격과 意義를 分析하고,

둘째, 수집된 국민학교 교육 과정 문서를 事例로 하여, 그 형식과 내용의 특성을 分析하며,

세째, 그러한 특성들이 우리 나라 국민학교 교육 과정의 改善에 주는 有意한 示唆點을 발견한다.

이를 위하여, 미국·일본·캐나다·서독·영국·스웨덴 등 7개국을 대상으로 선정하고, 최근 5,6년 안에 발행된 초등 학교 교육 과정 문서·해설서·직접적 관련 이론서 등을 수집·분석하였다. 이 연구는 주로 자료 문서 수집, 해외 교육 관계 기관 방문 및 면담, 자료 번역, 협의회, 서한 교류 등의 방법을 활용하였다.

분석 및 비교는 교육 과정 문서를 중심으로 하여 이루어졌으며, 주로 국가별 교육 과정의 배경을 이루는 일반적 성격과 교육 과정 그 자체의 특징을 분석하였다(〈표-1〉 참조).

〈표-1〉 나라별 교육 과정 분석 내용

교육 과정의 배경	교육 과정의 특징
·사회적 배경 ·교육적 배경 ·교육 과정의 양식	·교육 과정 개발의 과정 ·교육 과정 문서의 형식 ·교육 과정의 목표 ·교육 과정의 내용 편성 ·교육 과정의 운영 및 평가

지역 연구는 5명의 연구 담당자가 국가별로 나누어 위의 '분석 내용'에 따라 분석하였고, 그 결과를 수합하여 검토하고 종합함으로써, 시사점이 되는 특징들을 추출하였다. 이 연구에서 발견된 사항 중 몇 가지를 간추려 소개하면 다음과 같다.

Ⅱ. 敎育課程의 樣式

우리 나라의 경우 敎育課程은 국가 수준에서

* 이 논문은 김 춘일, 김 영준, 이 근님이 연구한 「연구 보고 RR 83-21」을 요약한 것임.
** 교육과정연구부 책임 연구원.

방침과 내용이 결정되고 구체화된다. 이처럼 국가 수준에서 교육 과정의 정책과 내용이 결정되고 구체화되는 경우, 그 교육 과정의 양식(style)을 中央集中式(centralized)이라고 한다. 반대로 국가 수준에서는 하등의 개입이나 통제가 없고, 지방이나 학교 수준에서 결정되고 구체화되는 경우 分散式(decentralized)이라고 한다. 또, 일면 국가 수준에서 간명한 지침을 정하고, 구체화는 지방 및 학교 수준에 일임하여 양자의 성격을 혼합하고 있을 때 混合式이 있을 수 있다. 이런 分類는 根本的으로 교육 행정 양식의 分類에 의존되고 있다. 호퍼(Hopper. E.H., 1979)는 고등교육 제도에 있어서 중앙화된 표준과 전체적 선발 과정의 정도에 따라 프랑스와 스웨덴은 강한 중앙식, 미국과 캐나다는 분산식, 서독과 영국은 중간형으로 분류했다. 한편, 그는 학생의 전공 선택을 평등·박애 정신에 입각하여 '보통교육'을 위해 비교적 늦게 專門化하는 미국·캐나다·스웨덴 같은 나라는 통제가 약한 쪽(분산형)에, 프랑스·서독·영국은 강한 쪽(중앙형)에 분류하고 있다. 그리고 사회 집단의 성격을 강조하는 정도와 개인의 특성을 강조하는 정도에 따라 스웨덴·프랑스·서독은 중앙형에 속하고 미국·캐나다 등은 분산형에 속하는 것으로 분류했다.

우리는 여기서 敎育行政이나 學校制度 자체만으로 보더라도, 그 樣式의 分類가 고정적이 아님을 엿볼 수 있다. 敎育課程에 있어서도 예외가 아니다. 교육 과정 정책 결정의 면, 교육 과정 개발의 면, 교육 과정 구체화의 정도, 교육 과정 운영의 통제 정도 등에 있어서 한결같이 中央型, 分散型으로 區分되는 것은 아니다. 혼합형을 논의로 배제한다면, 우리 나라·일본·스웨덴·프랑스 등은 중앙 집중형으로, 미국·캐나다·영국·서독 등은 분산형으로 분류할 수 있다. 여기서 교육 과정의 양식과 일반 행정 양식이 동일하지 않다는 점이 중요하다. 일본의 경우, 내각 책임제와 지방 자치제를 실시하고 있어서 行政樣式으로는 분산형 내지 혼합형에 속해야 하지만, 특별히 '敎育課程'만은 중앙에서 개발·통제하도록 하고 있는 것이다. 한편, 전통적인 분산형을 유지하고 있는 영국의 경우 1944년의 새 교육 개혁 이래로 中央의 敎育·科學省이 계속적으로 꾸준히 교육 과정의 정책과 개발에 있어서 先導的 내지 收斂的 기능을 강화해 오고 있는 점에 주목할 필요가 있다. 특히 최근에 교사 개개인의 철학에 의해 교육 과정이 해석되고, 구성되고, 가르쳐지는 데서 오는 여러 가지 혼란과 비효율성—예컨대, 기초 기능의 저하, 과학 교육의 소홀 등—을 개선하기 위하여 전국 표집 연구 형식으로 보고된 HM 장학관팀의 국민학교 교육 실태 보고서(1979)는 학교에서 가르치는 교육 과정 내용과 그 質의 수준까지를 세밀하게 포함하고 있어서 敎育課程評價의 性格을 띠고 있다. 이것은 간접적으로 전국적인 수준에서의 교육 과정의 효율성에 대한 評價와 統制의 기능에 보탬을 주는 효과를 줄 수 있다는 점에서 역시 주목할 만하다.

또한, 영국의 경우(1981), 中核 교육 과정 채택에 상당한 주의를 기울이면서, 많은 사람들이 초등 교육에 관한 한 공통적이고 본질적인 하나의 교육 과정을 가지는 일이 타당하지 않겠느냐는 論議를 강화하고 있다. 영국에서의 이러한 社會的 要求는 특히 1970년대부터 강하게 부각되고 있다. 우리는 교육 과정 양식에 있어서, 여러 나라들이 각기 그 社會가 產出한 고유한 양식의 長點을 살리면서, 그 短點을 補完하기 위하여 각기 최대한의 노력을 경주하고 있는 이와 같은 최근의 경향에 주목해야 할 것이다.

국민학교 敎育課程 政策의 결정, 구체화, 보급, 그리고 교과서에 이르기까지 우리 나라의 경우는 중앙 집권적 체제에 지나치리만큼 치중되어 있다. 이것은 단시일 내에 교육 수준을 어느 수준까지 끌어 올리는 데는 효과가 있으나, 그 이상의 심화·발전에는 오히려 장애가 된다는 점을 생각할 때 매우 중요하다. 東獨의 교육의 질이 서독의 그것에 비해 아직 많이 뒤져 있다는 사실은 이것을 말해 준다. 우리 나라는 1981년도의 새 교육 과정 개발 과정에서 일선 교사들이 과거에 비해 개발·검토·실험 과정에 대폭적으로 많이 參與했다. 그러나 전국적인 개발 및 결정 체제 속에서의 이런 노력은 커다란 의미를 가지지 못한다. 우리는 좀 더 根本的이고 積極的인 接近을 시도해야 할 것이다.

Ⅲ. 敎育課程 開發의 過程

'敎育課程 開發'은 어떤 과정을 거쳐서 누가 개발 또는 개정하느냐에 관한 문제로서, 이것은 국가 및 州 수준의 개발과 지역 및 학교 수준의 개발 두 경우를 생각할 수 있다. 前者의 경우, 대개 국가 및 州 정부의 문교부 장관이 개발 또는 개정의 책임자가 된다. 문교부 장관은 의회나 정부의 정책 결정에 따라 개발의 방침을 발표하고, 이 작업을 예컨대 編修局과 같은 관할 부서에 명령하거나 硏究機關에 依賴한다. 프랑스·일본·스웨덴, 그리고 우리 나라 등이 이런 방식을 취하고 있다. 한국의 경우 대개 문교부는 행정적 통할을 관장하면서, 개발의 주요 실제 업무는 한국교육개발원이나 대학 연구소 같은 연구 기관에 의뢰하여 진행시킨다. 여기서 개발된 교육 과정은 하나의 試案으로 장관에게 答信되고, 이 案은 다시 부분적인 검토와 수정을 거쳐 議會의 승인을 받거나 바로 公布되는 절차를 취한다. 이렇게 공포된 교육 과정은 하나의 法的 權威를 가지고 학교에 보급된다. 이때 프랑스나 서독같이 '가르치는 權限'이 전통적으로 교사에게 '거의 절대적'으로 주어져 있는 경우는 그것은 어디까지나 하나의 '參考的' 指針이 된다. 그러나 일본이나 우리 나라와 같은 경우는, 실제로 지방 및 학교 수준의 교육 계획과 수업 및 생활 지도 계획의 기본 지침이 되어, 사실상 학교 수준의 교육 과정의 典型이 된다. 이것은 같은 방식을 취하면서도 文化·社會的 배경에 따라 교육 과정의 機能이 크게 달라지는 본보기라고 할 수 있다. 이런 것을 감안한다면, 自律性이 강한 전통의 사회에서는 統制性을 강화하고, 반대로 통제성이 강한 전통의 나라에서는 지역이나 학교, 또는 교사 나름대로의 재량권을 대폭 증대하는 것이 개선의 효과를 높이는 방안이 될 수 있다.

일본이나 한국의 경우와 같이 행정적 처리를 문교부에서 하고, 개발의 실무를 연구 기관 및 전문가 집단에서 행할 때, 양자 간의 觀點이나 態度의 차이와 갈등이 있을 수 있는데, 이의 合理的인 調整이 매우 중요하다. 아이스너(Eisner, 1972)에 의하면, 교육 과정에 있어서 사회적 관련을 강조하는 맥락주의적 접근(contextualist)과 敎育의 內的 論理를 강조하는 본질주의적 접근(essentialist)의 두 성격이 있을 수 있다. 當爲와 脈絡을 강조하는 견해, 合理와 本質을 강조하는 견해를 가장 원만히 조절하는 최선의 방법은, 장시간을 두고 폭넓은 討論을 갖는 일이다. 사회 전체의 장기간의 討論과 그 結論의 단호한 수행을 보여 주고 있는 스웨덴의 경우는 좋은 본보기의 하나라고 볼 수 있다.

지방 및 학교 수준의 교육 과정 개발의 모델은 캐나다, 미국(혹은 오스트레일리아) 같은 나라에서 그 특성이 확연히 드러난다. 이러한 나라들은 광대한 토지에 먼 거리를 두고 分散的으로 발달한 촌락과 소도시가 작은 학교들을 형성시켜 왔다. 문화·교통·산업, 때로는 인종 등에 있어서 상당한 차이를 보이는 지방적 배경을 가지는 이러한 分散型 교육 체제에서는 전국 규모의 통일된 교육 과정은 의미가 적고, 또 실제에 처하여 제 기능을 발휘할 수 없다. 여기서 지역이나 향토 사회의 성격에 알맞은 내용이 요청되고, 주나 시·군에 따라 소위 지역 사회나 개별 학교에 알맞은 分散型 교육 과정이 生成된다.

교육 과정 개발을 돕기 위한 개발 지침서들을 관찰해 보면 크게 ① 평가, ② 목표 설정, ③ 내용 및 지도 방법의 선정, ④ 실험, ⑤ 활용 등의 5단계를 기본으로 하고 있다. 이런 과정 중에서 評價와 實驗의 과정이 매우 중요하게 의식되어야 한다. 현행 교육 과정의 평가는 社會와 敎育界의 合議를 최대한 擴大하고, 개발의 과업을 원만히 수행할 수 있게 하는 중요한 원동력이 된다. 그리고 새로이 만들어진 試案에 대한 엄정한 檢討와 정밀한 實驗의 과정은 현장에 새 교육 과정이 실제로 활용될 때 발생할지도 모르는 예기치 않은 損失을 최대한 예방해 주는 장치이기 때문이다. 프랑스에 있어서 1977년부터 1981년에 이르기까지 장기간의 단계적인 개발 과정을 거치고 있는 점, 일본에 있어서 최소한 새 교육 과정의 시행에 앞서 2~3년의 검토 및 교과서 개발 기간을 설정하고 있는 것 등은 위와 같은 점들을 고려한 방식이라고 볼 수 있다.

Ⅳ. 教育課程 文書의 體裁

새 교육 과정이 보급될 때 어떤 형태의 文書들이 제시되는가? 우리 나라, 일본, 스웨덴의 경우 간명한 총론적 성격의 내용(방향, 목표, 교과 편제, 시간 배당 등)과 자세한 교과 내용을 실은 '教育課程'이 제시된다. 우리 나라와 일본의 경우에는 이와 더불어 새 '교육 과정'의 성격을 좀 더 자세히 설명해 주는 '教育課程 槪要'(또는 解說)가 추가적으로 제시된다. 영국의 경우에는 '학교 교육 과정'이라는 題下의 새 교육 과정 개발의 주요 방향을 제시하는 '일반 지침'과 '실제 교육 과정'이라는 좀 더 설명적인 '개발 및 평가 지침'이 제시되고 있다. 프랑스의 경우는 새로운 교육 과정 개혁 전반을 소개·해설하는 문서와 더불어, 국민학교 교육 과정이 3권으로 제시되고 있는데, 저·중·고학년별로 각기 지도할 내용과 그것이 수업에서 어떻게 다루어져야 하는가의 '안내'와 '지침'을 제시하고 있다. 미국·캐나다·스웨덴의 경우는 해설서의 성격을 살린 자세한 총론적 내용과 교과 내용 및 지도 전략을 실은 지침적이면서도 자세한 수업 중심의 교육 과정을 제시하고 있다. 수업 전략 중심인 점은 서독도 같다. 요컨대, 새로 개발되거나 지정된 '교육 과정' 그 자체를 제시하는 문서와 그것을 해설해 주는 문서가 제시된다.

한편, 학교 중심의 교육 과정을 구체적이고 공통적인 성격의 특정한 교육 과정 모델로 제시하는 일이 전통적으로 이루어지지 않던 나라(예컨대, 영국·캐나다 등)에서는 학교 교육 과정 '개발 요령'을 별도로 제시하고 있는 것을 볼 수 있다. 여기서 우리와 관련되는 示唆點은 '教育課程'의 '具體化'의 문제이다. 즉, 국가나 주정부 수준의 교육 과정 '지침'이 어느 정도 구체화 되어야 하느냐 하는 문제이다. '구체화'란 특정의 대상과 상황이 결정되어야 가능한 것이다. 따라서, 理想的으로는 학교 수준에서 구체화가 이루어지는 것이 가장 바람직하다. 그런데, 학교 수준의 인적·경제적·시간적 조건은 사실상 그것을 만족스럽게 허락지 않는다. 그래서 학교 수준의 교육 과정을 표준으로 하고 있는 영국이나 캐나다, 미국 등의 경우에도 실제 시·군이나 학교 수준에서 독자적으로 개발된 교육 과정 문서를 수집·분석해 보면, 빈약하고 불균형적임을 발견하게 된다. 결국, 최종적인 '具體化'는 학급 교사에 의해서 授業案으로 이루어지는 것인데, 이 具體化를 돕는 일의 하나로 국가, 주, 시·군 등에서 가급적 자세한 지침이나 모델을 제시하게 되는 것이다. 그런데, 이 具體化의 노력이 학교나 학급 수준의 교육 과정 개발에 도움을 크게 주지만, 또 한편으로는 중요한 단점을 가진다는 점에 유의해야 한다. 스웨덴의 경우, 총론 부분의 詳細化가 교사에게 위압감을 주고 자율성을 저해하기 때문에 새 교육 과정에서는 '간명하게' 했다는 사실이나, 또는 서독의 노르트라인베스트팔렌 주의 경우 종전의 주정부의 교육 과정이 너무 상세하여 결과적으로 교사의 재량권을 위축시켰다는 비판 때문에 매우 간략한 형태의 교육 과정을 개발하고 있다는 사실 등은 이 점을 잘 말해 준다. 간명하고 추상적인 교육 과정이 사실상 교육의 실제에 별 도움을 주지 못하는 반면, 상세한 교육 과정은 학교와 교사나름의 자율성과 창의성을 위축시키는 것이다.

Ⅴ. 教育課程 內容의 編成

경우에 따라서는 교과 영역(subject areas), 지식의 형태(forms of knowledge), 내용 영역(content area) 등 여러 가지로 불리어지기도 하지만, '教育課程의 內容'을 직접적·통념적으로 전달해 주는 가장 널리 쓰이는 말은 '教科'(subject matter, subject)이다. 대체로 "教科란 教授-學習 과정에서 활용되는 어떤 내용, 즉 일단의 知識을 의미한다. 그리고 이 지식의 단위는 클 수도 있고 작을 수도 있으며, 체계가 잡혀있을 수도 있고 그렇지 않을 수도 있고, 전통적으로 확고한 위치를 가질 수도 있고 없을 수도 있으며, 생명이 길 수도 있고 짧을 수도 있다"(Soltis, 1978). 그러나 여러 나라 교육 과정 문서에는 국민학교의 경우 '教科'라는 전통적인 用語를 가급적 배제하고, 좀 더 융통성 있고 통합적인 의미의 용어를 쓰려는 경향이 엿보이고 있다. 예컨대, 美國 캘리포니어 주에서는 '교과

영역'이라는 용어를 쓰고 있고, 英國에서는 '교과보다도 여러 지식의 형태'라는 표현을 제시하면서 전통적인 分科主義的 폐단을 우려하고 있다.

영국의 경우, 傳統的으로 학교 임의로 敎科選定을 한다. 한 문헌에 의하면(DES, 1978), 학교에서 가르쳐지고 있는 敎科名을 조사한 결과, 서로 다른 교과들을 가르치고 있기 때문에, 대체로 공통적으로 가르치는 교과명이 23개나 되었다고 한다. 스킬백(Skilback, 1982)이나 OECD 보고서(1983)에 의하면, 영국에서도 기본적이고 공통적인 中核 교육 과정을 초·중등 학교에서 채택하는 문제가 활발히 論議되고 있는데, 이런 토론이 영국에 있어서 상당한 이유가 있음을 알 수 있다. 영국은 국민학교 교육 과정 지침에 구체적인 교과를 제시하지 않고 있다. 그러나 대체로, 국어·수학·과학·사회·외국어·종교·음악·미술·공예·디자인·가정·생애 교육 등 15,6개의 교과들이 많이 가르쳐지고 있다(Schools, Council, 1981). 영국의 경우, 기초 기능을 배양하기 위한 기본적인 교과 외에, 세계 이해의 교육, 환경 교육, 예술 교육 등을 강화해서 균형있고 새 사회에 대해 반응할 수 있는 교육 과정 내용이 되어야 함을 강조하고 있다. 이것은 조화적인 인격의 함양과 새 사회 변화에 대한 반응을 강조하는 것으로, 주목할 만한 지침이다. 그리고 과학과 미술 등을 통하여 관찰력과 탐구력을 육성하는 일의 중요성과 프랑스어 등 외국어 교육의 효과적인 방안 강구의 필요성을 지적하고 있다.

미국의 경우, 주나 시·군에 따라 敎科編成은 큰 차를 보이고 있다. 캘리포니어 주의 경우는 미술, 외국어, 과학, 수학, 국어 등 16개 교과 영역을 두며, 여기에 다시 4개의 '융합 교과영역'을 설정하여 20개 교과 영역을 제시하고, 이 중에서 시·군 및 학교의 재량으로 선정하여 가르치도록 편성하고 있다. 융합 교과 영역은 생애 교육, 소비 교육, 환경 교육, 복합 문화(multiculture)교육으로서, 주로 우리의 현대 생활에서 새로이 제기되고 있는 문제들을 커버하고 있는 영역이다. 이 編成體制가 가지는 창의적인 점은 일정한 고정적인 교과 영역을 두고, 그것에다 새로이 제기되는 사회적 요구를 반영할 수 있도록 융통성 있는 編成方法을 취하고 있다는 점이다. 우리 나라나 일본과 같이 전통적인 교과의 고유한 특성이 강하고 따라서, 사회 변화에 부응하는 새로운 지식과 기능이 사실상 지도 내용에 만족스럽게 반영될 수 없는 '변화 수용력'이 약한 '傳統的 敎科' 중심의 편성과는 뚜렷이 비교된다. 복지 사회, 정의 사회 건설과 국민 정신의 반영 등 새 사회의 새로운 敎育指標와 국제 이해, 교통 안전, 성 교육 등 학교 교육에 수시로 요청되는 사회의 不定形的인 요구 등이 실제로 가르치는 내용 속에 잘 흡수되고 반영되기 위해서는, 이러한 彈力的 編成體制를 갖추는 것이 바람직하다고 볼 수 있다.

캐나다(Ontario나 British Colombia)의 경우라든가, 서독(바이에른)이나 프랑스의 경우, 統合的 교육 과정 편제를 취하고 있다. 캐나다의 경우, 기존의 교과들을 몇 개의 큰 영역으로 묶는 방식을 취하고 있다. 예컨대, Ontario 도의 경우 의사 전달 영역, 예술 영역, 환경 영역의 셋으로 통합되고 있다. 그리고 British Colombia의 경우 언어, 산수, 과학, 사회, 문제 해결, 건강 생활 등 6개 영역으로 통합하고 있다.

서독, 스웨덴, 프랑스의 경우는 이와는 다른 방식을 취하고 있다. 미국 캘리포니어 주의 경우 16개 기초 교과를 제시하고 있는데, 사실상 이것은 번거로울 정도로 많은 敎科들이다. 이런 많은 교과들을 좀 더 기초적인 것과 통합적인 것의 둘로 나누어서, 소수의 기초 교과 몇 개와 크게 통합한 한두 개의 통합 교과를 혼용하는 編成體制를 취하고 있는 것이 서독·프랑스·스웨덴이다. 스웨덴 고학년의 경우 국어·외국어(영어)·수학 등 7개의 교과와 1개의 통합 교과를 두고 있는데, 이 통합 교과에서는 사회과학과 자연과학적 내용들을 다루고 있다.

서독 바이에른 주는 종교·국어·수학·지역사회와 물상·음악 및 율동·미술·수공예·체육 등 8개 교과를 제시하고 있다. 이 중 '지역사회와 물상'은 우리 나라의 사회과와 자연과적 내용들을 종합한 통합 교과이다. 그런데, 교육과정상으로는 8개의 교과로 되어 있지만, 저학년은 기본적으로 統合的 指導方式을 전통적으로

택하고 있어서, 지도 실제에서는 통합의 성격은 훨씬 강하다. 독일의 경우 이러한 통합의 원리는 어린이 초기의 '유희적 특성'을 살려서 점차로 知識體系에 접근시킨다는 취지를 담고 있는데, 이러한 통합의 역사는 100년을 넘고 있다.

프랑스는 저·중·고학년 단계에 따라 교과 편제가 크게 달라지는 다양한 편성 방법을 취하고 있다. 저학년(1학년)의 경우 국어·수학만이 獨立된 교과로 되어 있고, 나머지는 '신체 운동 및 계발 활동'이라는 이름으로 통합되어 있다. 중학교(2·3학년)에서는, 통합 과목이 다시 '신체 운동'과 '계발 활동'으로 구분되나 역시 통합 교과이다. 고학년(4·5학년)에서는 통합이 해체되고 12개의 敎科로 세분된다.

서독과 프랑스의 저학년에서와 같은 기초 기능 교과와 통합 교과의 혼합 방식은 우리에게 중요한 시사를 준다. 그것은 읽기·쓰기·셈하기, 그리고 탐구 기능 등의 기초 기능을 충실히 지도하면서, 융통성 있게 실생활에 필요한 기능과 사회가 바라는 다양하고 변화로운 기대들에 대해 비교적 유연하게 또 力動的으로 반응할 수 있기 때문이다.

Ⅵ. 敎科別 時間配當

敎育課程을 운영하는 일을 대표한다고 볼 수 있는 중요한 사항은 敎科別 時間配當이다. 즉, 어느 內容을 얼마만큼 비중을 두어 지도하느냐 하는 문제이다. 敎科內容에 따라 知識의 크기가 다르고 다루는 本質과 方法이 다르기 때문에 時間의 과다만으로 그 운영의 質을 판단할 수는 없다. 그러나, 실제로 社會나 個人의 욕구에 따라 敎科의 비중이 달라지고 時間의 配當이 달라지는 것도 또한 중요한 現實의 하나이다. 결국 時間運營은, 그 사회에서의 敎育課程 內容의 重要性을 말해 주는 指標의 하나이다.

7개국의 여러 事例를 비교하는 가운데 드러나는 사실은, 먼저 그 사회의 전통에 따라 敎科의 名稱과 性格과 內容이 다르고, 따라서 客觀性있게 敎科別 시간 배당을 비교하는 일이 사실상 별의미를 가지지 못한다는 점이다. 그만큼 敎科의 設定 및 運營方式은 그 社會의 特殊性에 맞게 적용되고 있는 것이다.

다음으로는, 시간 배당에 있어서 地方 및 學校 나름대로의 상당한 融通性이 허용되고 있는 점이다. 영국처럼 학교나 지방 실정에 따라 시간 운영을 전적으로 자율성에 맡기는 경우는 물론이거니와, 일정한 週當 기준 시간을 정해 놓고 있는 경우에도, 예컨대 週當 10~20%의 융통성이 허용되고 있는 것이 보통이다. 이것은 우리 나라가 학교장의 재량에 5%만을 허용하고 있는 것과는 대조적인 특징의 하나이다. 저학년의 경우 통합 교육 과정을 운영하게 되어 있기 때문에 이 문제는 상당히 중요하다. 결국 융통성이 적을 때는 '학교 특성' 또는 '학년이나 학급의 특성'을 살려서 교과를 운영한다는 것은 사실상 어렵기 때문이다.

세번째는, 여러 나라의 경우 거의 공통적으로 예술·체육·생활 기능 등의 여러 분야에 걸쳐 조화적이고 균형적인 운영을 취하려고 노력하고 있다는 점이다. 대체로 예·체능을 종합한 시간 배당 비율도 30~40%의 비중을 차지하고 있다.

네째는, 그러는 가운데서도 세계 각국은 공통적으로 읽기·쓰기·셈하기 등의 소위 基礎技能에 전체 시간의 약 40~50% 정도의 시간을 配當하고 있어서, 결국 국민학교의 가장 기본적인 敎育的 責務가 읽고·쓰고 셈하는 '일상 생활 및 학습의 기초 기능'을 육성하는 일임을 발견할 수 있다. 근래 읽기·쓰기·셈하기 등 학교에서의 기초 기능의 교육이 不實하다는 비판이 높다. 미국의 경우 '미국의 위기'(1983)에서 이 점이 중심 문제로 지적되었다. 영국의 경우, 1960년대의 비관적인 실태와는 달리 1976~1977년의 조사에서는 낙관적인 방향으로 호전되고 있다고 나타나고 있으나, 아직 만족스러운 단계는 아니라고 보고되고 있다(H.M. Stationary Office, 1978). 서독의 경우 대학 수준에서 수학 및 어학 실력이 크게 저하되고 있는데, 이것은 초·중등 교육의 기초가 부실한 데서 온다고 지적되고 있다. OECD(1983)의 한 보고서에 의하면, 상당한 회원국(미국·스칸디나비아 국가들·호주·독일·영국·네델란드 등)에서 학교가 산업 사회에 필요한 기초 기능을 가르치는 데 있어 실패하고 있는데, 이것이 공통의 문제로 지적되고 있다고 한다. 이것은 결국 최근의

'기초 기능 교육에로의 복귀(back to basics)'라는 슬로우건을 내걸 만큼 중요한 문제의 하나로 부각되고 있어서, 현재 '敎育의 質의 改善'과 더불어 초·중등 교육의 兩大課題를 이루고 있다. 요는, 학교 교육에서의 기초 기능의 재 강화의 움직임은 高度產業社會의 강력한 요구에 대해, 敎育課程이 뚜렷한 力動性을 보여 주는 반응이다.

Ⅶ. 結　論

첫째는, 學校 敎育課程에서 平等權(equality)에 대한 현대 사회의 요구에 대해 反應하려는 의도가 뚜렷하게, 또 강력하게 反影되고 있다는 점이다. 예컨대, 스웨덴의 경우, 1960~'70년대의 平等權에 대한 사회의 광범한 요구를 바탕으로 하여 초등 학교 제도를 9년의 의무·종합 학교로 統一한데 이어서, 거기서 가르칠 내용을 共通的인 것으로 整備하여 제시하고 있다. 통일된 공통의 교육 내용을 초등 학교(G1~9)에서 가르치도록 한 이러한 조치는, 전통적으로 복선적이고 불평등한 학교 교육을 인정해 온 서구 사회에서는 하나의 단호하고 선명한 敎育改善의 노력으로서 매우 주목된다. 그리고, 프랑스의 경우에도 근본적으로 平等權의 개념에 입각하여, 유치원부터 대학까지의 전반적인 敎育改革과 더불어 初·中等學校 敎育課程도 1977년부터 1981년까지 전면 개편하였다. 즉, 기초 도구 기능(3R's)의 육성에 만족해 하던 전통을 배격하고 모든 학교가 좀 더 共通·基本的인 내용을 균형있게 가르치며, 또 지도 내용을 多樣化하여 '계발 활동'과 예·체능 활동을 강화함으로써, 읽기·쓰기·셈하기 능력의 육성이라는 과거의 소극적 관념에서 벗어나서 누구나 다 대학에 진학하고 모든 사람이 좀 더 폭넓게 발전할 수 있는 全人的 기초를 초등 학교에서부터 튼튼히 다질 것을 강조하고 있다.

둘째는, 基礎技能(basic skills)의 교육을 강조하고 있다는 점이다. 학교에서의 기초 기능의 교육이 不實하다는 비판은 영국의 경우 1960년대에, 미국의 경우 1970년대에 크게 대두되어 社會問題化 되었다. 기초 기능의 지도는 東西를 막론하고 初·中等學校 敎育의 일차적인 機能이다. 이러한 기능을 소홀히 한데 대해, 社會가 학교에 대해 그 責務性을 따지게 된 것이다. 이러한 사회의 요구에 대하여 최근의 國民學校 敎育課程들은 어느 나라를 막론하고 그 점을 중요한 力點으로 삼고 있다. 스웨덴은 저학년의 경우 거의 70~80%에 가까운 시간을 기초 기능 교육에 투입하고 있다. 프랑스의 경우에는 읽기·쓰기·셈하기 등의 기초 기능의 교육을 '平等'의 개념에서 다루고 있다. 즉, 초등 학교에서 기초 기능에 결손이 생기면 결과적으로 훗날의 사회적 地位에서 不平等을 가져다 주는 요인이 되므로 기초 기능 지도를 강조하고, 또 자세한 보충 지도 방안까지 제시하고 있다.

세째는, 敎科編制에 있어서 統合的인 관심 또는 傾向이 뚜렷하다는 점이다. 프랑스·서독·스웨덴 등은 전통적으로 기초 기능 교과 외에 '계발 활동', '지역 사회와 물상', '一般敎科' 등의 이름으로 과학·사회·미술 등을 통합한 하나의 종합 교과 내용으로 편성하여 지도해 왔다. 국어·산수 등의 기초 과목 외의 과목들을 통합하는 二重的 編成 방식은, 기초 기능을 별도로 착실히 가르치면서 통합적으로 探究能力을 기를 수 있다는 점에서 의의가 있다. 10여 개의 복잡한 전통적 교과 편제 체제에서 볼 수 있는 바, 변화하는 사회 요구에 적절히 반응하지 못하는 敎育課程의 硬直性과, 잡다하고 무거운 學習負擔의 폐단을 극복할 수 있다는 점에서 중요한 意味를 갖는다. 美國은 뉴욕 주의 경우, 새 改定案에서 統合科目(interdisciplinary), 즉 한두 교과가 서로 병합해서 이루어지는 학습 활동을 공부하도록 하는 조치를 3학년 이상에서 고등학교에 이르기까지 부과할 것을 요구하고 있다. 이러한 공통적인 관심과 경향은 통합 교육 과정이 아동 자신의 人格的 統合, 우리의 실제 生活의 통합적 本然, 그리고 未來社會에서의 더욱 가속화될 知識 및 產業의 統合化 현상에 비추어 볼 때, 꼭 있어야 할 하나의 敎育的 接近 방식임을 말해 준다.

研究報告

IEA 학급 환경 연구*

권 경 안**

Ⅰ. 서 론

IEA 학급 환경 연구는, '국제 학력 평가 연구 기구'(IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement)에서 수행 중인 5개 연구 과제 중의 하나로서 한국을 비롯한 캐나다, 독일 등 10개국의 12개 연구 단체가 참여하고 있는 國際共同 比較研究다.

IEA는 지난 20년 동안 주로 세계 여러 나라의 敎育的 産出을 상호 비교하는 연구를 수행해 왔다. 이런 조사 연구들은, 교육 체제를 달리하는 각국 학생의 學業成就를 비교할 수 있는 자료는 제공해 주었지만, 敎授-學習行動을 개선하는 데 필요한 자료를 제공하는 데는 제한적일 수밖에 없었다.

이에 IEA의 기획 위원인 블룸(B. S. Bloom), 레빈(T. Levin) 등은 國際共同 比較實驗研究인 學習環境 研究를 계획하기에 이른 것이다.

교육의 효과를 향상시키려는 노력은 크게 두 가지 형태로 이루어져 왔다. 교육 제도, 교육 재정, 교육 과정 등의 전반적 혁신을 꾀하려는 巨視的 接近과 교사의 교수 행동을 중심으로 한 학급에서의 過程環境(process environment)을 개선하려는 微視的 接近의 두 갈래로 이루어졌다.

거시적 접근의 방안으로 財政的 支援을 강화하고 敎育課程과 學校 組織을 전반적으로 개편하려는 노력이 시도되기도 하였다. 그러나, 이와 같은 시도는 궁극적으로 敎授-學習이 일어나는 현장 문제에 봉착하거나, 전면적 개혁에 소요되는 비용의 압박으로 인하여 하나의 노력으로 그치고 말았다. 수많은 혁신의 시도가 있어 왔음에도 불구하고, 세계 여러 나라의 지배적인 교수 형태는 아직도 한 명의 교사와 15~60명의 학생이 서로 가르치고 배우는 敎室授業인 것은 여기서 연유된다고 할 수 있겠다.

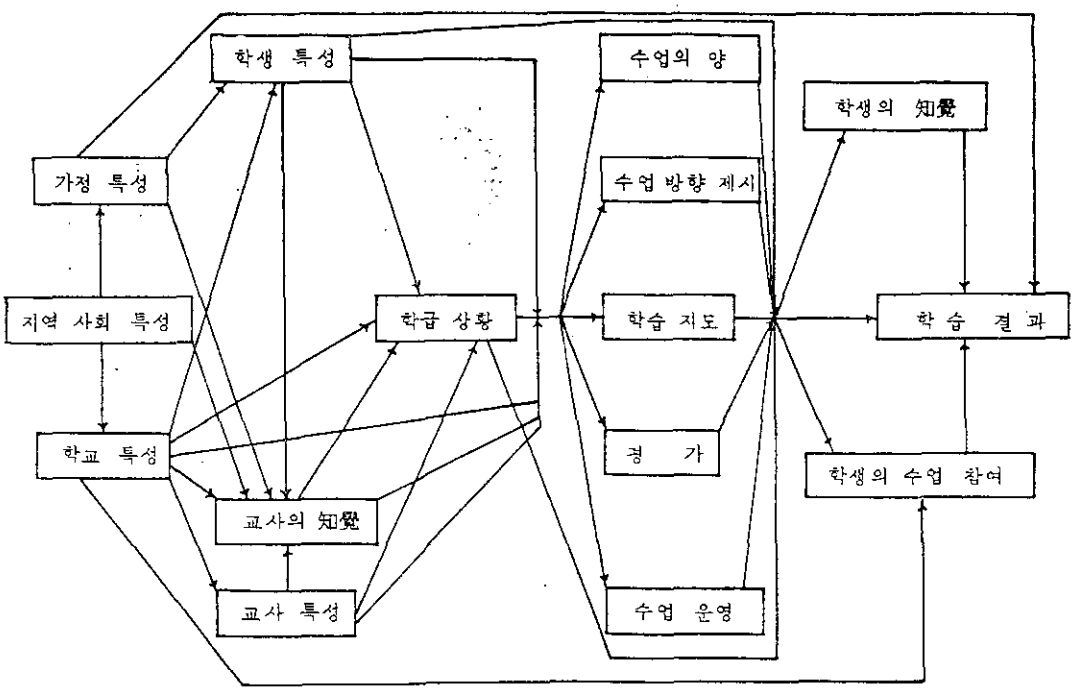
이 연구는 거시적 접근이 가지는 문제점을 극복하기 위하여, 학급 환경의 한 측면인 敎授行動의 變化에 촛점을 두었다. 만일 교사의 교수 행동을 개선함으로써 교육의 효과를 높일 수 있다면, 이는 거시적 접근보다 비용이나 노력이 적게 들므로 유용한 방법이라고 할 수 있을 것이다.

과연 교수 행동을 개선함으로써 교육의 효과를 높일 수 있을까? 이 문제에 대해서는 부정적인 입장을 취한 연구도 있었다. '70년대 초에 이루어진 몇몇 연구(Jenks, 1972; Averch, 1972; Mosteller and Moynihan, 1972)는 전통적인 '投入-産出'의 방법을 통하여, 교수 행동과 교육의 효과 사이에 유의한 정적 상관이 없음을 밝혔다.

그러나, 이들 연구의 결과는 부적절한 연구 방법 사용에서 비롯된 것이다. 교수 행동이 아니라 교사 특성을 독립 변인으로 삼았고, 학급 수준이 아니라 학교 수준을 분석 단위로 삼았으며,

* 이 논문은 허 운나·권 경안·김 혜숙이 연구한 「연구 보고 RR 82-2와 RR 83-12」를 요약한 것임.

** 교육발전연구부 연구원.



[그림-1] 연구의 기본 모델

실험 연구보다는 상관 연구나 조사 연구 방법을 사용했던 것이다. Anderson et al.(1979), Crawford et al.(1978), Good and Grouws(1979), Stallings et al.(1979) 등은 선행 연구의 단점을 보완하여 상관 연구에서 도출된 교수 행동에 관한 소규모 실험 연구를 수행한 결과, 학습 결과는 교수 행동의 변화로 말미암아 실질적으로 향상될 수 있음을 보여 주었다.

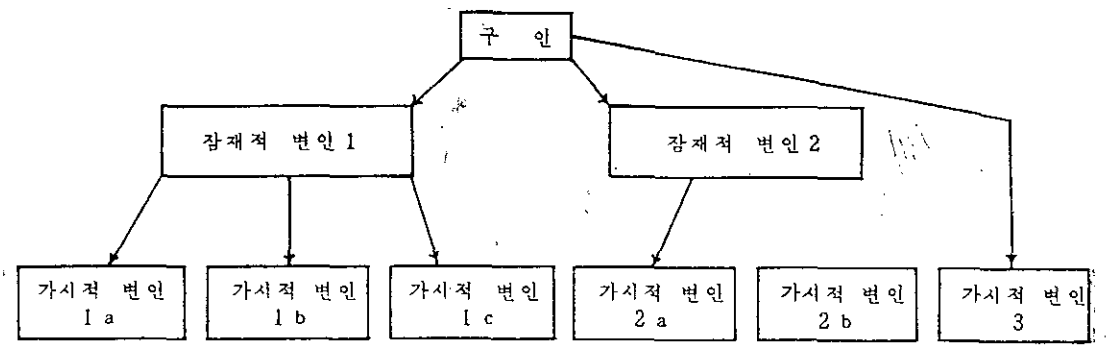
이 연구는 실험 연구의 필요성을 강하게 말해 주고 있는 선행 연구에 기초하여, 교수 행동의 개선 및 그로 말미암은 학습 결과의 향상 가능성을 검증하고자 한다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 첫째, 교수 행동을 포함한 학급 환경과 학습 결과 사이의 상관 관계를 조사하고, 둘째 상관 연구 결과로부터 바람직한 학업 성취와 정적 관계를 가지고 있는 교수 행동을 규명하고, 세째 규명된 교수 행동을 토대로 교수 행동 개선 프로그램을 개발하고, 네째 교수 행동 개선 프로그램의 효과를 검증하고자 한다.

本考에서는 우리 나라에서 수집된 자료만을 이용하여, 상관 연구에 해당되는 첫째와 둘째의 연구 결과를 중점적으로 요약·보고하고자 한다.

Ⅱ. 연구의 기본 모델

상관 연구 결과의 해석 및 실험 연구의 설계를 위하여 이 연구는 [그림-1]과 같은 기본 모델을 설정하였다.

기본 모델은 構因(construct) 사이의 관계가 직선적(linear)·相加的(additive)이며 일방적 因果 관계(asymmetric causal relationship)를 가정하고 있다. 그리고 최종 종속 변인인 '학습 결과'에는 시간적 계열(time order)과 논리적·경험적 근거에 기초한 인과적 계열(causal order)에 따라 독립 변인인 14개 구인이 차례로 영향을 미치는 것으로 가정하고 있다. 構因의 위치는 시간적 순서를 나타내고, 화살표 방향은 構因間의 因果方向을 나타낸다. 따라서, 최종 종속 변인인 '학습 결과'에는 10개의 構因—가정 특성, 학생 특성, 수업의 양, 수업 방향 제시, 학습 지도, 평가, 수업 운영, 학생의 지각, 학생의 수업 참여—이 직접적 영향과 간접적 영향을 미치고, 그 밖의 4개 構因—지역 사회 특성, 학교 특성, 교사 특성, 교사 지각—은 간접적



[그림-2] 構因의 구조

영향만을 미친다고 가정할 수 있다. 그리고, '학습 결과'에 직접적 영향을 미치는 10개의 構因은 가정된 시간적 계열에 따라 '가정 특성→학생 특성→학급 상황→수업의 양, 수업 방향 제시, 학습 지도, 평가, 수업 운영→학생 지각, 학생의 수업 참여'와 같은 순서로 투입된다고 할 수 있다.

기본 모델을 구성하고 있는 각 構因은 3수준의 位階的 關係를 가진 변인들로 구성되었다. 가장 상위의 수준은 構因 그 자체이고, 바로 그 아래 수준에 구인을 이론상 좀 더 구체적으로 설명해 주나 관찰 불가능한 변인인 잠재적 변인(latent variables)이 있고, 최하위 수준에는 잠재적 변인을 측정 가능한 구체적인 속성(attribute)으로 나타내 주는 가시적 변인(manifest variables)이 있다. 이와 같은 성층 구조를 지닌 構因의 구조를 도식화하면 [그림-2]와 같다.

각 構因을 이루고 있는 가시적 변인의 수는 다음과 같다. 지역 사회 특성 1개, 가정 특성 4개, 학교 특성 5개, 학생 특성 9개, 교사 특성 9개, 교사의 지각 15개, 학급 상황 21개, 수업의 양 6개, 수업 방향 제시 11개, 학습 지도 25개, 평가 9개, 수업 운영 4개, 학생의 지각 3개, 학생의 수업 참여 1개, 학습 결과 3개 등 기본 모델을 구성하고 있는 가시적 변인은 총 125개다.

Ⅲ. 연구 방법 및 절차

1. 대상

상관 연구의 핵심은 현장 학급에서 교사들의 교수 행동을 관찰하는 것이다.

관찰 대상은 국민학교 5학년 자연과 담당 교사로서, 교직 경력 3년 이상의 교사로 하였다. 국제 연구 지침에서는 연구 대상 과목으로 '산수, 자연, 외국어'를 제시하였다. 대상 과목 중 외국어는 국민학교 과정에 없기 때문에 제외시켰다. 나머지 두 과목 중 자연과를 우리 나라 연구의 대상 과목으로 선택한 것은, 자연 과목이 산수보다 좀 더 넓은 범위의 교수 행동을 보여 줄 것으로 생각했기 때문이다. 그리고, 대상 학년을 5학년으로 한 것은, 국제 연구 지침에서 제시한 대상 학생의 연령(10~13세)에 맞추기 위해서였다.

교사 표집은 2단계 유층 표집(two-stage stratified sampling) 방법을 사용하여, 먼저 학교를 표집하고 다음으로 표집된 학교 내에서 교사를 선정했다. 표집 학교와 교사 수는 15개 학교의 45교사로 정했는 바, 이는 공동 연구 지침에 제시된 최소한의 교사수인 30~50명을 만족시키는 한도 내에서 학급 관찰을 위해 사용될 연구비를 고려하여 결정된 수이다. 15개의 관찰 대상 학교는 행정 구역별로 표집하되, 대도시와 도시에서 4개교씩, 그리고 농어촌에서 7개교를 표집하였다. 그리고 교사 표집은, 국민학교 5학년 담당이며 교직 경력이 3년 이상인 조건 내에서 각 학교가 결정하도록 하였다. 대상 학생은 표집된 교사가 담임하고 있는 학생으로 하였으며 총 2,469명이었다.

2. 도구

이 연구에는 질문지 5종(학생용 2종, 교사용 3종), 학생용 학력 검사지 1종, 관찰 도구 5종이 사용되었는 바, 검사지를 제외한 여타 도구는 IEA가 개발한 것을 연구진이 번역 보완하여 사용하였다. 학생용 학력 검사지는, 교육개발원이 1975년 개발하여 수차에 걸쳐 보완한 5학년 2학기 제1단원인 「분자」에 대한 총괄 평가지다. 본 검사는, 2,367명을 대상으로 실시한 결과를 KR 20 공식에 의하여 內的 合致度를 산출한 결과 信賴度 係數가 .67로서 비교적 신뢰롭다고 할 수 있었다.

3. 자료 수집

자료 수집은 '사전 조사→수업 관찰→사후 조사'와 같이 단계적으로 이루어졌다.

사전 조사에는 '교사용·학생용 사전 질문지'와 '학생용 사전 학력 검사지'가 사용되었으며, 각 조사지는 15개교에 우편으로 발송되어 학교장 책임하에 실시되었다. 특히 사전 학력 검사는 2학기(1982년도) 개학 직후 5일 이내에 학교의 자체 계획에 따라 실시되었으며, 한 학교 내에서는 학급간 정보 교환의 기회를 주지 않기 위하여 동일한 시간에 실시되었다.

수업 관찰은, '82.9.1~9.14 사이에 15개 국민학교의 45개 학급에 대한 5학년 자연과 수업을 대상으로 15명의 특별히 훈련된 관찰자에 의해 교사 1인당 8회 연속 실시되었다.

사후 조사는 10월 마지막 주 연구진에 의하여 일시에 실시되었다.

4. 자료 처리

상관 연구에서의 자료 처리는 두 단계로 나뉘어 진행되었는데, 첫째 단계는 모든 가시적 변인에 대하여 단일 변인 별로 통계치를 구하는 과정이고, 둘째 단계는 첫째 과정에서 산출된 통계치에 준하여 중다 변인 통계 처리를 하는 과정이다.

단일 변인 통계 처리는 3과정을 거쳐 이루어졌다. 첫째, 각 문항별 단순 통계치를 산출하는 과정, 둘째 동질적 변인끼리 단순 통합하여 각 변인에 대한 대상별 원점수를 산출하는 과정, 세째 각 변인에 대한 단순 통계치에 근거하여 변인을 축소 조정하는 과정이다. 특히 세째 과정에서는 극단적 편포를 이루는 변인을 제외시켰다. 예컨대, '가정에서 사용하는 언어, 연간·주당 수업 시간, 담당 과목수, 학급 담임제 여부, 수업 할당 시간' 등의 변인은 변산이 전혀 없으므로 분석에서 제외시켰다.

이런 절차를 거쳐 선정된 가시적 변인은 모두 73개 변인이었다.

중다 변인 통계 처리는 전단계에서 축소 조정된 73개 변인을 분석 대상으로 하여 중다 회귀 분석(multiple regression analysis) 방법을 多層的으로 적용함으로써 변인 간의 因果關係를 밝힐 수 있도록 하였다. 즉, 잠재적 변인 수준의 측정을 위하여 이를 구성하고 있는 가시적 변인의 중다 회귀 예언 점수가 사용되었고, 마찬가지로 최상위 수준의 구인 측정을 위하여 이를 구성하고 있는 잠재적 변인들의 중다 회귀 예언 점수가 사용되었다. 그런 다음 기본 모델에서 가정한 인과 관계를 검증하기 위하여 SPSS의 중다 회귀 분석 방법을 이용한 因果方向分析(path analysis)을 하였다.

Ⅳ. 결과 및 해석

1. 학습 결과와 각 변인의 관계

'학습 결과' 構因의 한 가시적 변인인 '認知的 成就'(자연과 사후 검사 결과)를 기준 변인으로 하고, 각 構因을 이루고 있는 가시적 변인을 예언 변인으로 하여 重多回歸分析 하였다. 그 결과를 보면 다음과 같다.

먼저 기본 모델을 이루고 있는 15개 構因(14개의 예언 변인과 1개의 기준 변인) 중 환경 변인(context variables)과 인지적 성취의 관계를 보고자 한다. '가정 특성' 構因 중 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미치는 가시적 변인은 '부의 교육 정도'로서, 가정 특성 構因의 총 예언 변량 $R^2=.136$ 중 父의 교육 정도가 차지하는 예언 변량이 $R^2=.111$이었다. '학생 특성' 構因을 이루고 있는 7가지 가시적 변인 중에서는 '사전 검사 결과'가 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미치며('학생 특성' 構因의 총 예언 변

량은 R^2=.375, '사전 검사 결과'의 예언 변량은 R^2=.297), 학생의 정의적 특성 중에서는 '포부'가 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미친다. '교사 특성' 構因은 前述 2개 構因만큼 학생의 인지적 성취에 영향을 미치지 못한다. '교사 특성'의 총 예언 변량은 R^2=.026로서 기준 변인인 인지적 성취를 3%도 설명하지 못한다. '교사 知覺' 構因 역시 기준 변인에 크게 영향을 미치지 못한다. '교사 지각' 構因의 총 예언 변량은 R^2=.074며, 그 중 '교정 학습이 필요한 비율'에 대한 교사의 지각이 R^2=.046로서 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미친다. '학급 상황' 構因 중에서는 '시청각 자료'의 사용 여부가 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미친다('학급 상황' 構因의 총 예언 변량은 R^2=.037, '시청각 자료'의 예언 변량은 R^2=.015).

다음으로 과정 변인(process variables)에 해당되는 7개 構因을 이루고 있는 각 가시적 변인과 인지적 성취의 관계를 살펴보고자 한다. '수업의 양' 構因 중에서는 '학습 지도 시간'이 가장 크게 영향을 미치고 있다('수업의 양'의 총 예언 변량은 R^2=.015, '학습 지도 시간'의 예언 변량은 R^2=.010). 그러나, '수업 방향 제시'는 인지적 성취에 거의 영향을 미치지 못한다(R^2=0.0000). '학습 지도' 構因을 이루고 있는 25개의 가시적 변인 중 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미치는 변인은 '소집단/개별 학습을 통한 교정'이다('학습 지도'의 총 예언 변량은 R^2=.256, '소집단/개별 학습을 통한 교정'의 예언 변량은 R^2=.040). 그리고, '학습 지도' 構因을 이루고 있는 변인 중 추가로 설명하는 예언 변량이 $\triangle R^2$=.010 이상인 변인은 '부정적 인정을 통한 피이드 백, 학생 상호 교정, 수업 감독, 학습 자료를 사용한 내용 제시, 긍정적 인정을 통한 교정, 재질문, 담화·토론에 참여하기, 전체 학습' 등으로, 이와 같은 변인들은 인지적 성취에 비교적 큰 영향을 미친다고 할 수 있다. '평가' 構因을 이루고 있는 10개 가시적 변인 중에서는 '주관식 시험'과 '객관식 시험'이 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미치고($\triangle R^2$=.017), 다음으로 '진단 평가'가 크게 영향을 미친다($\triangle R^2$=.015). '수업 운영' 構因 중에서는 '수업의 절차적 활동이 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미치나($\triangle R^2$=.014) 역상관을 이룬다(r=—.117). 그러니까, '수업의 절차적 활동'에 사용되는 시간이 적을수록 학생들의 인지적 성취 정도가 높아진다고 할 수 있다. '학생 지각' 構因 중에서는 교사의 '수업 운영'에 대한 지각이 인지적 성취에 가장 크게 영향을 미친다($\triangle R^2$=.024). 그러니까, 학생들은 교사가 자연과의 내용을 효과적으로 가르치고 있다고 지각했을 때, 학생들의 인지적 성취 정도가 높아진다고 할 수 있다.

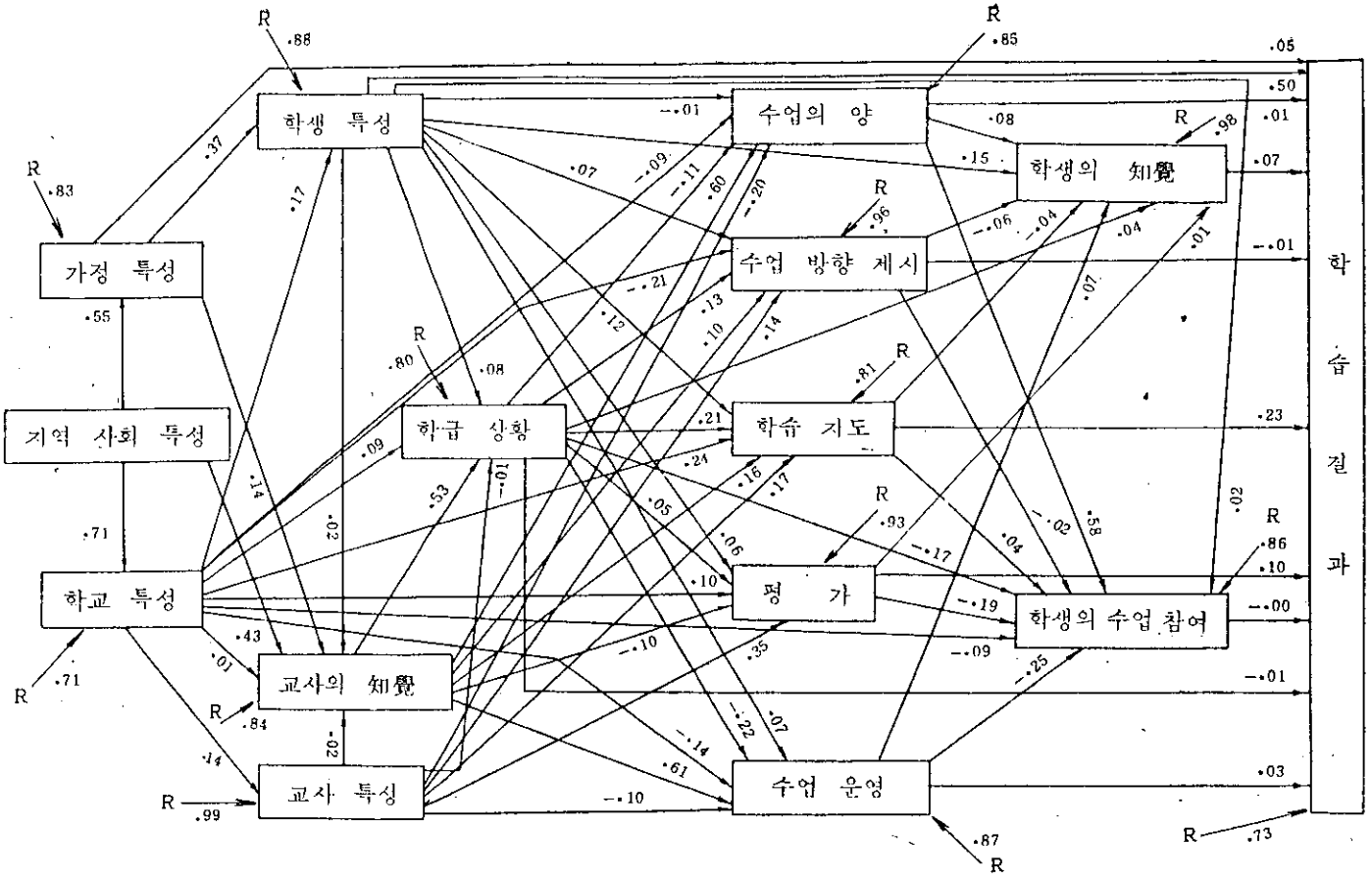
2. 모델검증

본 상관 연구의 목적은 국제적으로 제안된 기본 모델의 직접적 검증뿐만 아니라 이 모델의 경험적 결과를 토대로 한국 교육 상황에 적합한 새로운 모형을 구안·제시하는 데 있으므로, 인과 방향 분석 방법을 두 단계로 나누어 적용하였다. 먼저 기본 모델에서 가정했던 구인간 인과 관계에 근거하여 인과 방향 분석을 시도하였다. 그리고, 1차 분석에서 산출된 인과 방향 계수를 F검증하여 α=.01 수준에서 의의없는 구인간 인과 관계는 삭제하고 2차 인과 방향 분석을 시도하였다.

本考에서는 1차 분석 결과만을 제시하려고 한다.

[그림-3]에서 먼저 최종 종속 변인인 학습 결과에 직접적 영향을 미칠 것으로 가정했던 構因과 '학습 결과' 사이의 인과 관계를 보면, '학생 특성'이 가장 크게 영향을 미치고(β=.50), '학습 지도'가 다음으로 크게 영향을 미치며(β=.23), 그 밖의 구인들은 앞의 구인들보다 상대적으로 작게 영향을 미치고 있다. 이와 같은 인과 관계가 통계적으로 의의있는지 알아보기 위하여 F검증 한 결과 '수업의 양, 수업 방향 제시, 학생의 수업 참여, 학급 상황, 수업 운영' 등은 α=.01 수준에서 의의없는 것으로 나타났다. 따라서, 앞서 제시한 5개 構因은 학습 결과에 직접적으로 작용하지 않는다고 할 수 있다.

'학생 지각'에 직접적으로 작용할 것으로 가정했던 6개 構因 중에서는 '학생 특성'이 가장



[그림-3] 학습 결과 관련 구인의 국제적 인과 방향 분석모형

크게 영향을 미치고(β=.15), '수업의 양'이 다음으로 크게 영향을 미치나(β=.08), '평가'와 '학생 지각'과의 인과 관계는 통계적으로 의의없는 것으로 나타났다.

'학생의 수업 참여'에 직접적으로 작용할 것으로 가정했던 7개 構因 중에서는 '수업의 양'이 가장 크게 영향을 미치나, '수업 방향 제시, 학생 특성' 등과의 인과 관계는 통계적으로 의의없는 것으로 나타났다.

과정 변인인 '수업의 양, 수업 방향 제시, 학습 지도, 평가, 수업 운영'에는 공히 '학생 특성, 학교 특성, 학급 상황, 교사 지각, 교사 특성'이 직접적 영향을 미칠 것으로 가정했다. 이와 같은 25개의 인과 관계 중, '학생 특성'과 '수업의 양' 사이의 인과 관계만이 통계적으로 의의없을 뿐 기타의 관계는 유의했다. 그리고, 과정 변인인 5개 構因을 종속 변인으로 했을 때, '수업의 양'에는 '교사 지각'이(β=.60), '수업 방향 제시'에는 '학교 특성'이(β=-.21), '학습 지도'에는 '학교 특성'이(β=.24), '평가'에는 '교사 특성'(β=.35)이, '수업 운영'에는 '교사 지각'이(β=.61) 가장 크게 영향을 미치고 있다.

'학급 상황'에는 4개 構因이 직접적 영향을 미칠 것으로 가정했는데, '교사 특성'과의 인과 관계는 통계적으로 의의없는 것으로 나타났다. 그리고, '학급 상황'에는 '교사 지각'이 가장 크게 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=.53).

'교사 지각'에는 환경 변인인 5개 構因이 직접적으로 작용할 것으로 가정했는데, '교사 특성, 학교 특성, 학생 특성'과의 인과 관계는 통계적으로 의의없는 것으로 나타났다. 그리고, '교사 지각'에는 '지역 사회 특성'이 가장 크게 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 서술에서 부정된 인과 관계와 構因間 인과 방향 계수의 크기를 종합해 보면, '지역 사회 특성→가정 특성→학생 특성→학습 결과'와 같은 인과 행로와 '지역 사회 특성→교사 지각→학급 상황→학습 지도→학습 결과'와 같은 인과 행로를 설정할 수 있다.

V. 결 론

이 연구 결과에서 추출할 수 있는 결론은 다음과 같다.

첫째, 우리 나라 국민학교 5학년 학생들의 자연 과목 학업 성취에 가장 크게 영향을 미치는 요인은 학생 특성이다.

둘째, 학생 성취에 직접적 영향을 미치는 교사의 교수 과정 변인 중에는 '학습 지도'의 영향력이 가장 크다.

세째, 학업 성취에 직접적 영향을 미칠 것으로 가정했던 과정 변인 중 '수업의 양, 수업 방향 제시, 수업 운영' 등의 변인은 큰 영향력이 없는 것으로 드러났다.

네째, '학생 지각'은 학업 성취에 어느 정도 영향을 미치나 교사의 과정 변인은 '학생 지각'에는 크게 영향을 미치지 않는다.

다섯째, '학급 상황'은 학업 성취에 크게 영향을 미치지 않고, '학습 지도'를 통하여 간접적으로 영향을 미친다. 따라서, '지역 사회 특성→교사 지각→학급 상황→학습 지도→학급 결과'와 같은 인과 행로를 설정할 수 있다.

여섯째, '가정 특성'은 학업 성취에 직접적인 영향을 미치기 보다는 '학생 특성'을 통해 간접적 영향을 미친다. 따라서, '지역 사회 특성→가정 특성→학생 특성→학습 결과'와 같은 인과 행로를 설정할 수 있다.

도덕 교육의 前提와 內容

남 궁 달 화*

Ⅰ. 도덕의 개념

인간은 누구나 잘 살기를 원한다. 인간이 '잘 산다'는 말은 아마도 '좋은 삶'을 일컫는 말이라 해서 크게 무리가 없을 것 같다. 즉, 인간은 누구나 좋은 삶을 원하고 있다. 문제는 좋은 삶이 무엇을 의미하며 어떻게 사는 것인가의 의미상의 어려움이 있다. 우리는 연필이 '연필로서' 좋을 때 그것을 좋은 연필이라 말할 수 있고, 지우개가 '지우개로서' 좋을 때 그것을 좋은 지우개라고 말할 수 있다. 그렇다면 같은 맥락에서 인간이 '인간으로서'의 삶을 영위할 때 그 인간의 삶이 좋은 삶이라고 말할 수 있을 것이다. 그리고 그러한 삶을 가지는 사람을 '잘 사는 사람'이라고 말할 수 있지 않을까? 그렇다면 인간의 '인간으로서의 삶'이란 어떠한 것인가? 인간이 다른 사물과 같은 삶을 가지지 않을 때, 즉 식물이나 일반 동물과는 다른, '인간으로서'의 삶을 가질 때 인간의 '인간으로서의 삶'이라 말할 수 있을 것이다. 그러면 일반 식물이나 동물과는 다른, 인간의 삶은 무엇일까? 생물적 존재로서의 생존을 위한 영양 섭취에서 식물이나 일반 동물과 다를 바가 없고, 생물적 욕구를 가지는 심리적인 점에서 다른 동물과 다를 바가 없고, 정도의 차이는 있으나 다른 동물들의 일부가 지능을 가지고 활동한다는 점에서 인간과 다른 동물이 같은 점을 함께 가지고 있다고 한다. 그러나, 인간은 좋은 삶을 실현하기 위해서 '가치있는 생활'을 한다는 점에서 다른 동물들과 질적으로 구별된다고 할 수 있다. 가치는 인간에게 있어서 삶의 방향을 제시해 주고, 가치의 실현을 통해 삶의 의미의 발견을 가능케 함으로써 인간으로 하여금 '좋은 삶'을 영위할 수 있도록 이끌어 준다.

가치는 여러 가지 종류가 있을 수 있겠으나 인간의 좋은 삶과 보다 직접적 관련을 가지는 가치가 바로 '도덕적 가치(moral values)'라고 말할 수 있다. 이 말은 도덕이란 가치의 한 종류, 즉 일부임을 의미하는 것이다. 촤잔과 솔티스(B.Chazan & J. Soltis, 1975)는 "도덕의 개념은 가치의 개념에 선험적(priori)으로 연결되므로 도덕 교육의 프로그램은 어떤 가치 이론에 입각하여 그것을 반영하는 것이어야 한다고 말했다(p. 12)". 하르트만(Hartman)은 "도덕적 가치는 다른 모든 가치보다 우위에 있는 최상의 가치라고 했다(R. Abelson과 K. Nielsen, 1978, p. 104)". 우리는 나쁜 사람이 아닌 좋은 사람을, 그른 행위가 아닌 옳은 행위를 하는 사람을 가리켜 도덕적 삶을 가진다고 말한다. 그러므로, 도덕은 선과 악, 옳음과 그름, 참과 거짓, 바른 것과 바르지 못한 것 등에 관계되는 인간의 가치 생활의 한 영역이다.

도덕적 삶을 포함한 인간의 모든 삶의 양식은 인간 관계 속에서 가능한 것이다. 싸르트르(Sartre)는 '인간은 연루(involvement)' 관계에서만 정의되어질 수 있다고 했다(R. Abelson과

* 교육과정연구부 책임 연구원 · 철학 박사.

K. Nielsen, 1978, p. 92에서). 그러므로 도덕성은 인간과 인간 사이에서의 인간의 행위와 인간의 가치와 관련된 '관계성(relationships)'에 관한 문제이다. 다시 말하면 도덕이란 인간 관계[1]에서 발생하는 인간 관계의 문제이다. 그런데, 인간은 그들의 인간 관계에서 서로가 나름대로의 필요와 욕구, 그리고 목적을 가지는 데, 이러한 상황 또는 관계에서 그것들은 서로가 충돌하는 갈등을 일으킨다. 인간 관계 속에서의 이러한 갈등의 원만한 해결이 없이는 인간은 좋은 삶을 영위하기 어렵게 된다. 갈등의 해결을 위한 과정은 곧 인간의 삶을 의미 있고 가치 있게 해 주게 됨으로 인간은 서로 간에 협력과 도움이 필요한 도덕적 삶이 요구된다. 다시 말하면 도덕이란 인간 관계에서 발생하는 서로 얽힌 "이해 관계의 갈등을 해결하는 기본 방식이다 (D. Cochrane, 1980, p. 27)".

도덕적 삶을 가지는 것이 인간 관계에서 발생하는 여러 가지 이해 관계에 얽힌 갈등을 해결하여 의미있는 협력적 삶이라고 말할 때, 도덕성의 개념 또는 그 문제는 단순하지만은 않음을 알 수 있다. 즉, 도덕성의 요소에는 합리적·이성적 요소뿐 아니라 감정적·정서적 요소를 포함하게 된다. 또한 인간의 삶의 행위에 관계되는 태도, 성향, 욕구, 믿음, 의도, 의지, 행동 등의 모든 요소도 도덕성 속에 포함되는 것으로 생각된다. 이와 같은 점에서 볼 때 도덕적 삶의 형태는 그것이 단순히 행동만의 문제라든가 혹은 합리적·이성적 사고만의 문제라고 말하기는 어렵다. 사실에 있어서 도덕적 행위의 일련의 과정을 분석해 보면 어떤 도덕적 맥락 또는 상황에서 먼저 그것에 대한 도덕적 판단이 한 인간에 의해 '이성적'으로 이루어져야 하고, 이어서 좋은 혹은 옳은 판단대로 행동할 것인가 아닌가의 '의지'가 작용되어야 하고, 그 다음에야 비로소 '행동'으로 옮기어지든가 아니든가가 있게 된다. 즉, 도덕적 행위는 이성과 의지, 그리고 행동이라는 일련의 과정에서 작용함을 알 수 있다.

도덕 교육은 악한 것이 아닌 선한 것, 그른 것이 아닌 옳은 것을 추구함으로써 인간 상호간의 행복과 성장을, 그리고 삶의 의미를 발견하도록 도와주는, 인간 관계에서 서로 얽힌 이해 관계의 갈등을 해결하여 인간의 고통을 덜어주는 일에 관심을 가져야 한다.

Ⅱ. 도덕 교육의 전제

1. 인간 존재의 전제

앞 장에서 도덕이란 인간 관계에서 빚어지는 여러 가지 곤란한 갈등의 문제를 원만히 해결하는 노력에 의해 인간이 가지는 고통을 덜어줌으로써 의미있고 가치있는 삶을 영위할 수 있도록 하는 데 있다고 했다. 이와 같은 도덕의 개념이 이미 함축하고 있는 바와 같이 도덕의 문제는 인간의 문제, 즉 인간 상호 간의 인간 문제이다. 다시 말하면 도덕성의 기원은 인간에 근거하는 것이다.

인간 관계에서 발생하는 모든 사건(events)은 참된 것과 거짓된 것, 옳은 것과 그릇된 것, 좋은 것과 나쁜 것, 바른 것과 바르지 못한 것 등으로 그 가치가 매겨질 수 있다. 그러나, 이러한 가치의 평가는 인간에 의해서만이, 오직 의식을 가진 인간에 의해서만이, 가능할 뿐이다. 다시 말하면 "인간 존재가 없다면 가치도 존재할 수 없음이다(J.P. Thiroux, 1980, p. 12)". 그러므로, 인간만이 '도덕적이다,' 혹은 '비도덕적이다'라고 말할 수 있을 뿐이고, 그러므로 해서 인간만이 그의 행위에 대한 도덕적 책임을 진다. 도덕성의 근원을 종교와 관련된 神性에서 찾으려 함은 믿음에 근거한 신념에 불과한 것으로 "인간에 의한 일종의 사색"의 결과가 아닐까? (J.P. Thiroux, 1980, p. 10) "도덕성은 인간의 이성적·합리적 사고와 인간 가치에 근거하고 있는 것이다(B. Chazan과 J. Soltis, 1975, p. 9)". 셔락스(J.P. Thiroux, 1980)는 도덕성의 기초는 이 세상과 그리고 이 세상에 살고 있는 인간과 그들의 '행위'에 있는 것이지 도덕성과 종교 사이에 관련이 반드시 있는 것은 아니라고 했다(p. 20). 촤잔과 솔티스(1975)도 도덕 활동의 궁극적 의미는 인간의 생명에 관한 문제라고 했다(p. 8).

1) 인간 관계라 함은 단지 공간적으로 인접하여 일어나는 물리적 관계만을 일컫는 것이 아니다(이 돈희, 1982, p. 2).

토마스 홉스(Thomas Hobbes)는 인간 생명의 유지가 인간 행위의 최상의 목적이라고 했다(R. Abelsen과 K. Nielsen, 1978, p. 90에서). 인간 생명의 유지와 그 보호가 없이는 선과 악, 옳음과 그름, 참과 거짓, 자유 등의 가치가 가능할 수 없다. 다시 말하면 인간의 생명이 전제되지 않고는 인간의 도덕적, 비도덕적 문제가 논의될 수 없는 것이다. 콜버그(L. Kohlberg)는 모든 가치는 궁극적으로 정의(justice)의 개념으로 합치어져 하나가 된다고 한다. 그러나, 케니스톤(K. Keniston, 1973)은 이러한 정의의 실현도 인간이 이 세상에 존재하고서야 이루어질 수 있는 일이므로 인간 생명의 유지와 더 나아가서는 그 발전과 양육이 정의보다 더 근본적인 도덕의 원리라고 했다(pp. 130~131). 인간의 생명, 즉 인간 존재가 전제되어야 한다는 말은 곧 개인으로서의 인간 각자의 존엄성을 의미하는 것이다.

모든 인간은 인간이기에 인간으로서의 공통의 특성을 함께 가지고 있다. 그러나, 인간 각자는 발달 단계에 있어서나, 능력에 있어서나, 감정, 필요, 욕구에 있어서나, 가치관에 있어서나 서로가 다르다. 어느 누구도 다른 사람의 삶을 같이 살아 줄 수 있거나 혹은 대신 살아 줄 수는 없다. 인간 각자는 唯一無二한 존재이다. 그러므로 '있는 그대로'의 인간을 받아드려야만 한다. 다른 사람의 삶이 자기가 살고 있는 삶과 다르다는 이유로 해서 그의 삶이 나쁘다거나 그릇되었다고 말할 수는 없는 것이다. 인간 각자가 그 자신의 삶을 가질 때 한 인간으로서의 唯一無二性(uniquesness)을 가지게 된다. 이 점에서 칸트는 인간은 다른 사람을 위한 수단으로 생각되어서도, 또는 사용되어서도 안 된다고 했다. 즉, 인간을 수단으로 대하지 말고 목적으로 대하여야 한다. 이는 곧 인간 존중 사상으로서 인간의 존엄성은 인간 생명의 존엄성에서 비롯되는 것이다.

도덕성의 근원은 인간 자체로부터 발생하는 것이므로 도덕 교육은 인간의 존재를 전제하여야 한다.

2. 인간의 자유의 전제

도덕 교육에 있어서는 '인간은 자유이다'는 사실을 또 하나의 전제로 받아드려져야 한다. 인간은 던져진 존재로서 우연히 이 세상에 태어난다. 인간은 그 자신이 스스로 의도해서 이 세상에 태어난 것은 아니다. 즉, 인간은 그의 부모를 선택한 것은 아니다. 또한 그의 조국이나 그가 태어난 시대를, 가정의 경제 정도 등을 선택해서 태어난 것은 결코 아니다. 다만 인간은 우연히 이 세상에 던져진 존재이다. 그러므로, 인간은 이 세상에 태어나는 순간에 어떤 존재의 의미나 이유를 가지고 태어나는 것은 아니다.

그런데 여기서 인간이 출생시에 존재 이유나 의미가 본래적으로, 즉 이미 주어진 상태로 태어난 것이 아니라는 사실은 '인간의 자유의 바탕'이 되는 것이다. 인간은 자유로운 존재이기에 선택의 행위에 의해 가치를 스스로 만듦으로써 그 자신의 존재 이유, 예컨대 인생의 목적과 같은 가치관 설정을 스스로 하고 그것의 달성을 위한 가치를 실현하는 삶을 영위한다. 만약에 인간이 출생시에 이미 그의 존재 이유가 주어진 상태라면 인간은 주어진 그 존재 이유를 실현하며 살아야 하는 피동적 존재로서 그가 스스로의 자유에 의한 선택으로 존재의 의미나 삶의 목적과 같은 가치를 스스로 부여할 수 있는 '자유로운 인간'은 결코 될 수 없다. 가치의 발생은 선택의 행위에 의해 가능하고 선택의 행위는 인간이 자유일 때 비로소 가능한 것이다. 도덕적 행위 역시 선택의 행위 없이는 불가능하다. 그러므로, 도덕은 인간의 자유가 전제되어야 한다.

그러나, 다른 한편의 입장에서는 인간의 이 세상에의 태어남이 자기 스스로의 힘이 미치지 못할 뿐 아니라 조국이나 문화 또는 유전적 요인 등이 그 개인으로서는 영향 미칠 수 없는 사실과 관련해서 볼 때 인간의 존재도, 그리고 그의 존재 이유를 비롯한 삶의 목적 등이 이미 정해진 채로 태어난다는 것이다.

인간의 삶의 목적이 이미 주어진 상태로 인간이 출생한다면 인간은 그의 삶의 목적을 스스로 설정할 수 없게 되고, 선택의 행위에 기초한 도덕적 행위도 어렵게 되고, 그러므로 해서 도덕적 책임도 가지지 않는다는 논리가 성립한다. 그렇다고 해서 인간의 자유가 무한함을 의미하는 것은 물론 아니다. 거듭 언급된 바와 같이 던져진

존재로서의 이 세상에의 출생을 비롯한 부모, 조국, 문화, 가정의 경제 정도 등은 결코 인간의 자유에 기초한 선택의 행위에서 온 결과는 아니다. 이 점에서 인간은 분명히 무한한 자유를 가지는 것은 아니다. 그러나, 그 제한성, 즉 한계성 속에서 인간은 무엇인가를 욕구할 수도 안할 수도 있고, 선택할 수도 안할 수도 있고, 행동할 수도 안할 수도 있는 자유를 가진다. 다시 말하면 비록 인간은 자신의 선택의 행위로 이 세상에 태어나는 것은 아니나 일단 태어나면서부터는 그가 하는 모든 것에 대한 책임을 져야 한다. 싸르트르(Sartre, 1947)는 인간의 주체성도 자유에 근거한 선택의 행위로 자기 스스로를 만드는 것이라고 했다.

인간이 자유로운 존재인가 아닌가와 관련해서 제임스(William James)는 다음과 같이 말했다. 즉, 善을 향한 인간의 추구라든가 惡한 행위에 대한 인간의 후회의 情은 인간에게 자유가 있음을 말해 주는 것이다. 왜냐하면 만약에 어떤 악한 행위가 미리 정해져 있었다면 인간에게 후회의 情같은 것은 없을 것이라는 것이다(J. Thiroux, 1980, p. 104에서). 서락스(J. Thiroux, 1980)는 도덕성에 있어서 자유보다 더 중요하고 의미있는 것은 없다고 한다. 왜냐하면 인간이 도덕적 선택과 결정을 할 자유가 없다면 인간에게 도덕은 존재할 수 없고, 그러므로 인간에게 어떤 도덕적 책임도 지울 수가 없다는 것이다(p. 137). 도덕 교육은 인간이 자유로운 존재임을 전제할 때 비로소 가능하다.

Ⅲ. 도덕 교육의 내용

이 홍우(1982)는 도덕 교육의 내용은 윤리학이 되어야 한다고 했다(p. 104). "도덕성의 연구로서의 윤리학(J. Thiroux, 1980, p. 2)"은 도덕 원리들을 그 속에 담고 있고, 이들 도덕 원리는 인간의 도덕적 삶을 이끌어 주는 기능을 한다. "도덕 원리는 행위의 규칙이 될 뿐 아니라 행위에 대한 이유도 되기 때문이다(L. Kohlberg, 1970, p. 70)". 촤잔과 솔티스(1975)도 도덕 교육은 도덕 원리를 내용으로 하는 교육이며, 도덕 교육의 목적은 도덕 원리를 이해하여 인간 존재의 관련된 상황에 적용할 수 있는 인간을 발달시키는 데 있다고 했다. 그러므로 도덕 교육의 내용, 방법, 목적 등은 도덕 원리의 근원을 어디에 두느냐에 달려 있다고 하겠다(p. 10). 도덕적 삶이 인간 관계에서 발생하는 여러 가지 갈등의 문제를 해결하여 고통을 덜어주는 삶이라고 할 때, '좋은' 인간, '옳은' 행위, '공정'한 대우, '거짓 없는 삶은' 바로 인간 관계에서 갈등과 고통을 덜어줄 수 있는 일반적 도덕 원리이고 이들 도덕 원리가 바로 도덕 교육의 내용이 되어야 한다.

1. '옳은' 행위로 '좋은' 사람이 되는 내용의 도덕 교육

도덕 원리의 근원이 무엇에 기초하고 있든, 예컨대 神, 사회·문화·관습, 또는 인간 자체에 기초하고 있든 "모든 윤리학의 이론은 '좋은 인간'과 '옳은 행위'의 이념에 기초한다"(J. Thiroux, 1980, p. 124). 우리는 흔히 어떤 사람이 '도덕적 인간', 또는 '도덕적 삶'을 가진다고 말할 때 그는 '좋은 인간' 또는 '좋은 삶'을 가진다고 생각한다. 또한 어떤 사람의 행위가 '도덕적'이라고 할 때에는 그가 '옳은' 행위를 하는 사람이라고 생각한다 이처럼 '도덕적'이란 개념은 '좋은' 또는 '옳은'이라는 개념과 떼어서 생각하기 어렵다. 한편 '좋은 사람'이라는 말과 '옳은 행위'를 하는 사람이라는 말로 도덕적 개념으로서는 엄격하게 구별되기 어렵다.[2] '좋은 사람'은 일반적으로 '옳은 행위'를 하고 '옳은 행위를 하는 사람'은 일반적으로 '좋은 사람'이기 때문이다.

인류의 역사가 시작된 이래 인간은 문화와 사회 또는 시대는 달리할지라도 '좋은 인간'의 삶을 추구하고 '옳은 행위'의 삶을 살으려는 사람을 도덕적 인간으로 생각하고 '좋은 인간'과 '옳은 행위'를 도덕 원리로 여겨왔다. 그러므로 '좋은 인간' 또는 '옳은 행위'의 도덕적 가치는 도덕 교육의 내용이 되어야 한다. 윤리학의 역사는 '좋은' 또는 '옳은'이라는 개념에 속하는

2) 여기서는 '좋은 사람'과 '옳은 행위를 하는 사람'을 개념상 구별하지 않고 사용한다.

특성들이 무엇인가를 밝히고 찾아내는 일에 관심을 가져왔다고 말할 수 있을 것이다. 그러나 문제는 '좋은' 또는 '善'이라는 말이 무엇을 의미하느냐의 어려움이 있다. 무어(G. Moore, 1975)는 '좋은'의 개념은 정의 되어질 수 없다고 한다. 왜냐하면 '노란'이라는 색의 개념을 이미 알고 있지 못한 사람에게는 어떠한 방식으로라도 설명해 줄 수 없듯이 '좋은'이라는 개념도 마찬가지로 설명할 수 없다는 것이다. '좋은' 것이 무엇이냐고 묻는다면 '좋은 것은 좋은 것이다'라고만 대답할 수 있을 뿐이다(p. 68). 싸르트르는 '좋은'과 '나쁜', 즉 '善'과 '惡'에 대한 객관적 지식은 있을 수 없다고 했다(R. Abelson과 K. Nielsen, 1978, p. 108에서). 그러므로 '좋은'의 개념을 정의할 수는 없거나 또는 어렵다고는 하더라도 사실에 있어서 인간은 문화와 사회, 그리고 시대가 달라도 '좋은'것과 '나쁜' 것의 개념을 나름대로 이해하고 실제로 사용하고 있다. 즉, 거짓을 말하는 것은 나쁜 일이고 진실을 말하는 것은 좋은 일이며, 혹은 남에게 상해를 입히는 일은 나쁜 일이고 남을 도와주는 일은 좋은 일이다 등을 인간의 경험과 인간 상호 간의 관계성의 맥락에서 '좋은' 것과 '나쁜' 것에 대한 도덕적 가치를 알고 있는 것이다.

그러나 도덕 교육에서 중요한 것은 단순히 '좋은' 또는 '善'이 무엇인지를 알고 있다는 사실에 있는 것이 아니라 '좋은' 또는 '善'한 인간이 '되어야' 하는 데 있는 것이다. '옳은 행위로 좋은 인간이 되는' 내용의 도덕 교육은 해로움 또는 나쁜 일을 일으키지 않도록 하고, 해로움 또는 나쁜 일이 일어나기에 앞서 이를 방지하여야 하고, 나아가서는 좋은 또는 옳은 일을 증가시킬 수 있는 인간이 되는 교육이어야 한다.

2. 정직한 삶을 내용으로 하는 도덕 교육

도덕의 개념을 인간 관계에서 일어나는 상호 간의 갈등을 완화시켜 주는 데 있는 것으로 생각할 때 인간 상호 간의 정직한 삶, 즉 거짓이 없는 인간 관계는 도덕적이라 하겠다. 언어를 사용하는 인간의 삶에서 대부분의 인간 관계는 언어에 의한 의사 소통을 기초로 하는 삶이다. 그러므로 갈등이 없는 관계성을 상호 간에 유지하는 도덕적 삶을 위해서는 상호 신뢰성의 관계가 요구된다. 개방적이고 정직한 상호 신뢰의 관계성은 바로 도덕적 관계이다. 그러므로 거짓이나 부정직함에 의해 상호 신뢰할 수 있는 의사 소통의 관계가 유지되지 못할 때에는 인간의 도덕적 관계는 형성될 수 없다. 의사 소통을 기초로 하는 인간 관계로서의 도덕적 관계는 어떠한 의미로는 '상호 간의 합의(agreement)'의 관계라고도 할 수 있다(J. Thiroux, 1980, p. 128). 인간 서로가 정직하고 진실된 관계에 있음을 서로가 믿지 못한다면 상호 간의 '합의'의 관계는 이루어질 수 없다. 거짓 속에서 좋은 삶, 옳은 행위의 인간을 찾아 볼 수는 없을 것이다. 상호 진실을 말하고 있다는 신뢰가 없이는 도덕적 인간 관계가 형성될 수는 없다.

오늘날 우리는 '불신 풍조'라는 말을 자주 듣는다. 나는 너를, 그리고 너는 나를 믿을 수 없다는 사회이다. 사실에 있어서 다른 사람으로부터 속임을 당해 본 일이 있는 사람은 남을 의심하여 그들이 하는 말이 진실된 것인지에 대한 불안이 생길 수 있고 이로 인해 상호 신뢰의 인간 관계 형성은 어려울 것이다.

그런데 여기에서 우리가 도덕 교육과 관련해서 '정직성'을 생각할 때 중요한 것은 그러한 불신이 무엇에서 부터, 아니 누구로 부터 먼저 발생하게 되었는 가를 생각해 보는 일이다.

다른 사람으로 부터 속임을 당하고 부터 남을 불신하게 되는 경우보다는 오히려 내가 남에게 거짓을 말하고 속이는 경험을 내 스스로 하게 됨으로써 내가 남을 속이고 거짓을 말하듯이, 남도 나를 속이고 거짓을 말하고 있다고 생각하는 것은 아닌가? 인간 관계에서의 불신 풍조는 나 스스로가 조장하고 있는 것은 아닌지 우리 모두 반성이 요구된다.

내가 남을 속이거나 거짓을 말하지 않고는, 원칙적으로 생각할 때, 남을 의심할 수는 없을 것이다. 설사 남은 나를 속이고 거짓을 말하더라도 나는 진실을 말할 때 결국 거짓은 사라지고 상호 신뢰의 도덕적 인간 관계는 형성되리라 생각한다.

3. '공정한 인간 대우'를 내용으로 하는 도덕 교육

도덕을 인간 관계에서 인간의 갈등 사태를 덜어주는 데 있는 것으로 볼 때 인간의 상호 관계에서 공정한 대우는 필연적인 요구이다. 즉, 다른 사람을 공평하게 대우함으로써 바르고 옳은 인간 관계의 유지는 무엇보다도 서로 간의 갈등을 미연에 방지할 수 있는 삶의 방식으로 이러한 삶의 형태는 분명히 도덕적인 것이다. 스크리븐(M. Scriven)은 도덕성의 개념을 '공정한 대우(equal considerration)'로 정의하면서 모든 도덕 원리는 이 '공정한 대우'에서 비롯된다고 주장한다(J. Jhiroux, 1980, p. 140에서). 칸트의 도덕율에서도 공정성의 도덕 원리가 강조된다. 즉, 내가 남에게 행한 불리한 행위가 바뀌어져 내가 그 불리함을 당한다는 사실을 알게 될 때 그래도 나는 그 행위를 그에게 할 것인가? 공정성의 원리는 "도덕적 선택이나 대우에 관계되는 일은 내가 나 자신을 생각하듯이 다른 사람을 대우하여야 하는 것을 의미한다 (J. Thiroux, 1980, p. 129)". 그러나 여기서 주의해야 할 것은 공정성의 원리가 획일성을 의미하는 것은 물론 아니다. 어떤 이익이나 혜택은 개인의 필요나 능력에 따라, 그리고 공적을 기초로 하여 공정한 대우가 이루어져야 한다. 그러므로 공정성의 원리에서 우리는 인간의 평등 사상을 생각해 볼 수 있다. 같은 맥락에서 인간의 평등 사상도 개인의 필요와 능력, 그리고 공적에 따라 공정한 대우를 하여야 함을 의미한다. 이것이 진정한 의미의 '인간 평등 사상(equlitarianism)'이며 동시에 인간 존중 사상이기도 하다.

"공정성 또는 인간 존중 사상을 비롯한 옳고 바른, 정직성, 善 등의 도덕 원리는 결국 정의(justice)의 도덕 개념으로 연결된다(N. Sizer & T. Sizer, 1970, p. 5)". 옳고 바른 일을 행하는 것은 정의로운 것이기 때문이다. 거짓을 말하지 않고 진실을 말하는 정직한 삶은 정의로운 것이다. 공정한 인간 대우로 인간 서로를 존중하는 일은 정의로운 것이다. 콜버그(1970)는 한 사회에서 가장 기본이 되는 가치는 도덕인데 이 도덕적 가치 가운데 으뜸이 되는 가치는 '정의(justice)'라고 했다(p. 67).

도덕 교육은 인간 각자는 唯一無二한 존재로 각자의 존엄성이 인정되어야 하며, 그러므로 서로를 존중하는 뜻에서 공정한 대우를 하여 인간 관계에서 빚어질 수 있는 갈등의 문제를 완화할 수 있는 인간을 기르는 데 관심가져야 한다.

Ⅳ. 요약 및 맺음말

도덕은 인간 관계에서의 갈등의 문제를 완화하는 일에 관심 갖는다. 그러므로 도덕 교육은 먼저 도덕의 문제는 인간의 문제임을 인식하고 인간(생명)의 존재를 전제하는 것에서 부터 시작되어야 한다. 도덕은 또한 가치이다. 가치의 실현은 자유로운 선택에 기초하므로 도덕 교육은 또한 인간의 자유를 전제하여야 한다. 한편, 도덕 교육의 내용은 도덕 원리로 구성되어야 한다. 모든 도덕적 행위를 이끌어 주고 그 행위에 대한 이유가 될 수 있는 도덕 원리, 동시에 도덕 교육의 기초(fundamental)가 되는 내용은 '옳은' 행위의 '좋은' 인간, '정직'한 삶, 그리고 '공정'한 인간 대우가 중심이 되어야 한다. 이와 같은 도덕 원리의 실현은 평화롭고, 의미있는 행복한 삶을 이끌어 줄 수 있는 도덕적으로 성숙한 인간 형성에 영향 줄 수 있다. 도덕적 성숙을 위한 교육은 도덕적 사고와 도덕적 의지, 그리고 도덕적 행동으로 이어지는 일련의 도덕적 과정에서의 발달이 이루어져야 한다.

도덕 교육은 한 사람에게는 좋은 일이 되나 그 일이 동시에 다른 사람에게 나쁜 일이 될 때에는 나쁜 일을 하지 않는 것에 우선 관심을 가져야 한다(W. Ross, J. Thiroux의 1980, p. 65). 도덕적 완성은 하나의 이상으로 인간은 다만 그 이상에 가까와 질 수 있을 뿐이다(R. Abelson, 1978, p. 83). 도덕 교육은 미래의 보다 큰 만족과 의미를 위해 지금의 욕구를 연기하는 오랜 동안에 걸치는 점진적인 하나의 과정인 것이다.

(69페이지에 계속)

放送通信 高等學校와 平生敎育

朴 泰 秀*

I

우리는 교육의 문제에 대한 해결책을 연고자 접근할 때 왕왕 당면한 枝葉의 문제에 가리어 根本의 문제를 제대로 파악하지 못하거나 밀쳐 두는 경우가 있음을 볼 수 있다. 放送通信 高等學校 교육도 예외는 아니다. 방송 통신 고등학교가 설립된 지 금년으로 10년이 된다. 1974년 高等學校 平準化 計劃과 더불어 설립되어 방송 통신 교육을 통해 직업 근로 청소년 및 성인을 위한 학교 교육을 실시하고자 하는 발상은 매우 획기적인 것이었다. 金宗西 교수는 '방송 통신 교육 제도를 평생 교육의 관점에서 볼 때 제3의 새로운 학제의 탄생이며, 20세기 후반에 인류가 쌓아 놓은 교육의 업적 중 가장 훌륭한 것'이라고 예찬하였다.

그런데 우리 나라 방송 통신 고등학교의 지난 10년을 돌아볼 때, 이 교육 제도가 20세기 후반의 가장 훌륭한 제도로 예찬할 만큼 그 업적을 이루었는지 의심이 간다. 이 제도를 발전시키기 위한 많은 노력이 있었음은 사실이다. 방송 통신 교육에 적합한 교과서의 개선, 통신 학습 자료의 개발, 학생 장학 기금의 확보, 각종 학예 지원 활동 등 많은 업적을 들 수 있다.

그러나 근본적인 문제가 해결되지 않은 채 지금까지 지속된 것이 있다. 방송 통신 고등학교 학생의 특성에 맞는 '敎育課程'을 가지지 못했다는 점이다. 현행 방송 통신 고등학교 교육 과정은 人文系 高等學校 교육 과정을 준용하고 있다. 이 교육 과정이 방송 통신 고등학교 학생들의 제반 특성, 특히 학습 능력이나 직업적, 환경적 여건에 적합하지 않다는 것은 자명한 사실이다. 이러한 교육 과정의 부적합성은 논문이나 실태 조사 등에서 계속 지적되었고 각종 회의나 세미나에서도 그 부적합성이 논의 되었다. 그러나 이러한 개선 방향의 요구에도 불구하고 방통고 교육 과정은 개설 이래의 상태에서 별다른 개선없이 10년 동안 그 운영이 이루어져 왔다.

현행 방송 통신 교육 제도가 인문계 교육 과정을 준용하고 있는 보다 근본적이고 심각한 문제는 敎育은 곧 '學校'이며, '學校'를 거치지 못하면 '인생의 낙오자'가 될 수밖에 없도록 짜여진 우리의 社會構造와 意識構造에 있다. 우리 사회의 전반적인 풍토가 대학 진학을 지나치게 선호하고 있기 때문에 實業系 高校보다 人文系 高校로 학생들이 몰리고 있는 실정이며, 傍系學制인 방송 통신 고등학교는 그나마 관심 밖에 있다.

그러나 우리의 현실은 '학교' 선호적 人文系 列 지향적 추세에 바람직하게 부합되는 사회 구조가 되지 못하고 있으며, 오히려 낭비적 요소까지 발견된다.

그러면 우리의 교육 실태를 살펴보자. 인문계 고등학교의 경우 졸업생 중 38%가 대학에 진학한다고 볼 때 나머지 학생은 당장에 아무런 쓸모없이 사회에 방출되는 실정이다. 실업계 고등학교도 이와 비슷한 현상을 나타내고 있다.

어느 일간지에는 지방에 있는 高校敎師가 서울에 있는 기업체를 찾아 다니며 금년 졸업생들에게 취업 기회를 줄 것을 호소하였으나 호의적인 반응을 얻지 못한 채 돌아갔다는 기사를 실었다.

* 방송통신고등학교교육국 연구원.

이러한 사례는 현재 우리 나라의 취업 실태를 단적으로 드러낸 것이라고 볼 수 있다.

Ⅱ

우리 사회는 정규 과정을 밟지 않더라도 취업을 하여 일하면서 학업을 계속할 수 있는 기회가 주어져 있다. 방송 통신 고등학교는 바로 이러한 사람들의 敎育的 요구를 최대로 해결해 줄 수 있는 좋은 교육 제도라 할 수 있다. 방송 통신 교육 제도는 무엇보다도 많은 사람들에게 地理的인 장애를 극복하여 가정 학습을 가능케 해 주는 탄력적인 교육 방식이며, 동시에 많은 사람들에게 교육의 영향을 급속하게 미치게 하는 수단이기도 하다. 비록 교육과 학습의 주요 수단으로서의 계속적인 敎室授業을 할 수는 없지만 그 필요성은 점점 높아가고 있다.

우리 나라의 경우 중등 및 고등 교육에 있어서 개인의 여러 가지 사정으로 학교 교육의 기회를 놓친 청소년 및 성인들은 아직 많다. 경제기획원의 조사 통계에 의하면 1980년 현재 15세에서 44세 사이에 국민학교 학력을 가진 자가 약 460만 명, 중학교 학력을 가진 자가 약 400만 명이나 된다. 물론 45세 이상 까지 포함하면 훨씬 더 많다. 따라서 이들이 원한다면 어떤 수준의 교육도 자유롭게 받을 수 있는 機會가 주어져야 할 것이다. 이들의 대부분은 직장인이거나 가정 주부이며 가족의 생계 유지에 직접적으로 관련되어 있다. 이들에게는 그들이 살고 있는 지역에서 생계를 유지할 수 있고, 경제적인 부담이 적으며 언제든지 입학하여 공부할 수 있는 교육 제도가 필요할 것이다.

현행 우리 나라 방송 통신 고등학교의 입학 자격은 '중학교 졸업자 및 이와 동등 이상의 학력을 소지한 자'로 정규 고등학교 입학 자격과 똑같이 규정되어 있다. 이는 방송 통신을 이용할 수 있는 계속 교육 또는 평생 교육의 관점에서 볼 때 바람직하지 못하다. 平生敎育을 위한 放送通信 敎育制度가 되려면 修學能力이 있고 學習動機가 강한 자에게는 누구에게나 평등하게 문호가 개방되어 있어야 할 것이기 때문이다.

만일 우리가 모든 사람을 교육시키려 하고, 모든 사람이 가정 교사나 개인 지도 교사가 없다면 어떻게 대중 교육을 할 수 있을까? 우리는 敎育工學이 이 문제를 해결해 줄 것으로 기대한다. 敎育工學의 목표는 보다 싼 값으로 교육의 효율성을 높이거나 보다 새로운 지식을 전달하는 데 있다고 하겠다. 학생수가 엄청나게 증가한다고 가정할 때, 교육 공학은, 공학이 인간을 기계로 대치시킴으로써 勞動力의 문제를 해결한 것처럼 敎師의 부족을 해결할 수 있다고 본다.

先進國에서는 이미 1960년대에 films, 閉鎖·開放回路 TV(closed and open circuit television), 프로그램 학습이 시도되었다. 敎育工學에서의 프로그램 학습은 劃一的 過程을 벗어나 각 개인이 자신의 학습 속도로 진행할 수 있도록 하고 있다. TV 강의는 교실에서 빈약한 교사의 강의 대신에 훌륭한 교사의 강의를 제시할 수 있게 하였다. 理想的인 條件 하에서 행해진 TV 實驗實習은 단지 한 번에 여러 번의 不完全한 條件 하에서 행해진 實驗實習을 대신하여 관찰할 수 있게 하였다. 보다 놀라운 사실은 이미 1960년대에 미국의 초·중등 학교 학생 대부분이 TV를 통한 敎育課程에 연간 3천만 명 이상이 志願하였고, 어떤 학생은 한 번도 교사를 보지 않고 그의 교육을 끝마칠 수 있다고 보고 되었다.

또한 영국에서는 1965년에 교사없는 실험 학교가 시도되었고, 프랑스의 공군은 無敎師方法에 의하여 기술자들을 훈련시키기 시작하였다고 보고하고 있다.

1966년 California주 Palo Alto에서의 한 실험은 敎育工學에 의한 교육을 잘 나타내주고 있다. 1학년 150명 학생이 수마일 떨어진 Stanford 大學의 컴퓨터로부터 독서와 수학에 대한 수업을 받았으며, 교사는 성적이 뒤떨어진 학생만 직접 도왔다. 수업은 텔레타이프 방식으로 컴퓨터에 의해 이루어졌다. 컴퓨터가 질문을 하고 답변에 필요한 제한 시간을 주었으며 대답이 맞았는지를 알려주었다. 이러한 수업 장면에서 컴퓨터는 워싱턴이나 북경에 있을 수 있으며, 학생은 자기의 안방에 있을 수 있다. 이처럼 공학이 교육 체제에서 時間과 空間 및 敎師 결핍 문제를 극복할 수 있다는 점은 敎育의 效率性 提高 면에서 주목할 만한 일이다.

Ⅲ

'高度產業社會'는 '21세기'의 대명사처럼 불리어지고 있다. '고도 산업 사회'가 이루어지면 국민의 경제 수준이 향상되고 이에 따른 공해 방지, 사회 보장 등의 社會福祉的 요구가 증대될 것이다. 또한 文化의 혜택을 최대로 활용하여 현명하게 잘 사는 방법을 모색하게 될 것이다. 지금까지 먹고 살기에 온갖 힘을 기울여 왔다면, 지금부터는 서서히 '사람답게 사는 일'에 관심을 가지게 될 것이다.

科學技術의 발달에 따른 변화의 양태는 우리의 生活樣式과 社會制度뿐 아니라 인간의 신념과 가치에도 지대한 영향을 주게 된다. 이러한 변화의 양상이 일시적인 것이 아니고 가속화되어 가고 있다고 할 때 문제는 더욱 심각하게 되며 이에 대처할 방법이 강구되어야 할 것이다.

마가렛트 메드(Margaret Mead)는 교육의 변화에 대한 1960년대의 상황을 다음과 같이 요약하였다.

> 우리는 변화의 새로운 성격을 인식하는데 실패해 왔다. 대학 신입생에게 가르쳐졌던 과목은 그 학생이 4학년이 되면 기본적으로 바뀌어진다는 사실에도 불구하고 아직도 대학이 학생들에게 좋은 교육을 줄 수 있다고 말한다. 우리의 교육 제도는 어린이들을 짧거나 긴 기간 동안 붙잡아 두는 장소이다. 우리는 일단 학생들이 학교를 떠나면 어떤 의미에서 끝마쳐진 것으로 더 이상의 교육이 가능하지도 더 필요하지도 않다는 것으로 학생들을 간주했다. 이리하여 우리는 새로운 시대의 가장 생생한 진실을 은폐하게 된다. 아무도 그가 태어난 세상에서 그의 모든 인생을 살지는 않을 것이다. 아무도 그가 성숙할 때까지 일했던 세계에서 죽지는 않을 것이다.
>
> 과학, 기술 혹은 예술의 발전하는 첨단 분야에서 일하는 사람들에게는 현대 생활이 더 짧은 주기로서 변화한다. 당연한 것으로 쉽게 받아들여졌던 것이 몇 달만에 알지 못하거나 실제의 새로운 상태에 알맞는 형태로 변할 경우가 있다. 이러한 세계에서 아무도 교육을 완벽하게(complete an education) 끝마칠 수는 없다.

사회가 변화함에 따라 인간에게 요구되는 것은 무엇보다 사회에 대한 適應 능력을 길러주는 일이다. 변화하는 사회에 적응하기 위해서는 끊임없이 새로운 지식과 기술을 익혀야 한다. 오늘날 각 개인이 일생 동안에 겪는 변화는 과거 어느 때보다 폭이 넓고 빠른 속도로 진행하고 있다. 과학 지식의 폭발과 기술의 발전은 일상 생활과 직업 생활의 모든 면에 걸친 再敎育의 필요성을 더욱 절실하게 하고 있다. 자신의 職業에 발전적으로 존속할 수 있는 길은 오직 계속 교육을 통해 자신의 직업적 수준을 높이는 길 밖에 없다. 그렇게 하자면 자신의 직업과 관련된 분야의 최신의 지식을 공부해야 하고, 또한 자신의 직업적 관심 밖의 분야에 대해서도 흥미와 관심을 가질 필요가 있다.

平生敎育制度는 변화하는 사회 안에서 각 개인의 자발적인 참여를 통해 그들의 全人的인 발전을 계속 추구할 수 있고 現代社會의 많은 요구들을 충족시킬 수 있는 해결 방법으로 구상되었다.

프랑스의 렝그랜드(P. Lengrand)는 평생 교육에 대한 제안을 다음과 같이 요약한다.

> 새로운 시대에는 교육의 체제를 본질적으로 변경시킬 새로운 개념이 필요하다. 그것은 靑少年敎育과 成人敎育의 統合的 構造를 위한 것이어야 한다. 그리고 평생 교육의 이념은 생활과 교육과를 밀착시키기 위한 것이며, 그러기 위해서는 학교를 광범위하게 개방하고 현재와 같은 出席授業을 의무화하는 學校中心의 교육이라는 사고 방식에서 탈피해야 한다.

한 민족의 운명은 그 민족이 투자해 온 교육과 뗄 수 없는 '함수 관계'에 놓여 있다고 한다. 그 예로 이스라엘은 3천 4백년이라는 긴 세월 동안 민족의 분열과 강대국들의 침략을 받으며 전세계에 흩어져 살아왔다. 그러나 오늘날 이들이 세계 각국에서 건재하고 있는 것은 오직 '쉐마'라는 家庭敎育을 통해 가정 예배, 성경 암송, 종교 의식 참배; 유태인의 신앙과 삶을 전승해 왔기 때문이라는 것이다.

평생 교육이 잘 이루어지고 있는 덴마크의 예를 하나 더 들어 보자. 덴마크에서는 고등학교를 이용하여 농업 혁명을 수행할 수 있는 일경

한 知的 수준을 갖춘 사람들에게 자발적인 고등 교육을 받도록 하고 있다. 한 덴마크 농부는 6개 월 혹은 12개 월의 課程을 이수하기 위해 여러 해 동안 돈을 저축하고 있다는 것이다. 그는 그의 學科에 대한 욕구가 경제적 지위 향상을 위해서가 아니라 그의 文化水準(삶의 질)을 높이기 위해서이며 그러한 과정을 선택할 수 있게 된데 대해 큰 자부심을 갖는다고 했다. 덴마크 뿐만 아니라 선진 공업 국가에서는 많은 성인 인구가 그들의 요구에 적합한 敎育課程에 참가하여 강의를 듣고 일주일에서부터 1년 혹은 수년에 이르는 평생 교육 체제의 해당 과정들을 이수하고 있다.

平生敎育을 받는 형태는 多樣하다. 앞에서도 얘기했듯이 放送通信을 이용한 각종 매체에 의해서 교육을 받을 수 있다. 우선 자기 편리한 시간에 학습(own-time learning) 할 수 있고, 야간 강좌나 공개 강좌, TV 강좌에 접할 수 있으며 녹화 필름 수업이나 컴퓨터 보조 수업(computer aided instruction)을 받을 수도 있다. 또한 새로운 學習資料와 학습 체제 등이 개발될 때마다 즉시 그것들을 敎育現場에 활용할 수 있게 해주는 교육에의 力動的인 접근 방법에 의해 운영되는 양상을 보일 것이다.

Ⅳ

이제 平生敎育에 대해서 온 국민이 관심을 가지고 임해야 할 때라고 본다. 우리 나라의 방송 통신 교육은 평생 교육이라는 본래의 理念에 충실했다기보다는 學校敎育과 유사한 교육을 실시해 온 경향이 강했다. 아직도 우리 사회는 '배운다는 쪽'보다는 '일한다는 편'에 서 있는 것 같다. 우선 '먹고 살아야' 한다는 명제로서 삶을 바라보는 자세가 국가나 가정의 경제를 설계하는 사람들 모두의 실제적 시각인 것처럼 보인다.

지금까지 일이 人生의 目標가 되어왔기 때문에 교육, 혹은 학습이 일에 대한 준비로서 간주되어 왔고, 교육이 직업이나 결혼 혹은 지위에의 수단으로 간주되어 왔다면 우리는 이제 이러한 태도에서 벗어나야 할 때라고 본다. 이처럼 교육의 한계가 '생계를 위한 노동의 필요성' 또는 '수단' 때문에 제한을 받는다면 그러한 '필요성' 또는 '수단'이 제거될 때 교육의 가능성은 무한할 수 있다. 그것은 또한 모든 사람들에게 人間다운 삶을 향한 최초의 기회를 줄 것이다.

필자는 그 동안 방송 통신 고등학교 관계의 일을 해오면서 방송 통신 고등학교가 평생 교육의 차원에서 보다 발전·확충할 수 있는 방법이 무엇인가를 생각해 보았다. 첨예화되고 있는 과학·기술과 새로운 지식의 흡수를 위해서는 현재의 방송 통신 고등학교 제도를 改革하는 일이 가장 효과적일 것이라고 믿고 있다. 현재의 방송 통신 교육 제도로는 평생 교육이 지향하는 바 목적을 충분히 수행하기 어렵다는 것은 不問可知이다. 그 동안 방송 통신 교육의 효율성에 대한 생각을 적어 보겠다.

첫째, 방송 통신 고등학교의 교육 과정은 複數 敎育課程이어야 한다. 현재의 人文系 敎育課程 외에 實業系 敎育課程을 並設하는 일이다. 실업계 교육 과정 운영은 실업계 고등학교에 부설하여 시설, 교사, 재정의 지원을 받아 현재 인문계 교육 과정 운영과 동일하게 하면 가능할 것이다. 이 두 系列의 교육 과정 못지 않게 중요한 것은 바로 職業·敎養課程을 설치하는 일이다. 만일 방송 통신 고등학교가 중학교 학력 이상자만 받아들인다면, 배울려고 마음만 먹으면 언제든지 배울 수 있는 460만(15세~44세)이나 되는 국민학교 졸업자를 방치하게 될 것이다. 평생 교육의 측면에서 볼 때 배우고자 하는 어떠한 사람도 그가 원한다면 어떠한 敎育課程에도 입학할 수 있어야 한다.

둘째, 평생 교육의 측면에서 방송 통신 고등학교는 學年制를 폐지하는 것이 바람직하다. 卒業年限은 정하지 말고 在學年限만 정하되, 일정한 기간 동안 학습에 대한 진도 확인, 첨삭 지도, 교과 이수를 확인하는 평가 실시 등을 통해 학습 상황을 확인한다. 系列別 또는 職業·敎養課程의 이수 학점은 각각 다르게 책정하며 일정한 기간마다 이를 이수한 학생에게는 學力 및 자격을 인정하여 卒業證이나 資格證 또는 履修證을 부여한다.

세째, 학생이 필요로 하는 교육을 끝마치면, 그가 받은 교육과 관련된 職業이 개방되어 있어야 한다. 사람들은 보다 나은 직업이나 일의 성취, 또는 지혜로운 생활을 위해서 교육을 받고 싶어한다. 평생 교육을 위한 교육 과정은 현재 직업이 있거나 앞으로 생겨날 전망이 있는 직업과 관련된 것이어야 한다. 만일 이와 같은 점이 고려되지 않는다면 평생 교육은 한 개인의 내적 외적 요구를 도외시하는 결과가 되어 그 매력을 잃게될 것이다.

네째, 일정한 기간 학습을 해야 하고 학력이나 자격이 주어져야 하는 평생 교육이 이루어지려면, 이를 운영하는 기관은 사회 전체 구조 속에서 역동적 기능을 발휘할 수 있도록 국가가 專擔하는 機關이어야 한다. 현 실태를 보면, 행·재정은 문교부와 시·도 교육위원회가 담당하고 있다. 이들 기관의 고유 업무 중 教育課程 制定이나 종합적 奬學指導는 名目에 불과하고 그 간 실질적인 사업 수행은 제도의 기본 운영 체제 유지 및 정착에 급급해온 실정이었다. 또한 公立學校에 부설되어 있는 放通高의 出席授業도 교사들의 겸일 근무 조건 등으로 인해 본 제도의 質的 발전 둔화의 한 요인이 되고 있다. 한국교육개발원도 教科專擔研究員을 확보하지 못한 소수의 인원으로 教材開發과 研究, 방송 프로그램 제작 등 본 제도의 최소 운영 체제를 유지하는데 전력을 쏟고 있는 실정이다. 이러한 실정을 고려해 볼 때, 平生教育을 위한 국가 차원의 방송 통신 교육기관은 행·재정 및 각종 프로그램 개발을 전담하고, 문교부, 시·도 교육위원회, 지역 센터(공립 학교 또는 공공 기관)는 현장 교육에 전념할 수 있도록 전담 업무가 주어져야 한다.

平生教育이 학교 교육과 학교의 교육을 포괄하며, 인간의 전단계에 걸친 교육이라는 광의의 개념임을 고려할 때, 방송 통신 교육 제도의 발전이 마치 기간 학제(형식 교육)가 상대적으로 퇴보하는 것처럼 생각하는 경향은 사라져야 할 것이다.

(64페이지에서)

참 고 문 헌

Abelson, R. & Nielsen, K. "History of Ethics," *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1978.

Chazan, B. & Soltis, J. *Moral Education*. New York & London: Teachers College Press, 1975.

Cochrane, D. & Manley-Casimir, M. *Development of Moral Reasoning*. New York: Praeger Publishers, 1980.

Keniston, K. "Youth and Violence: The Contexts of Moral Crisis," *Moral Education*. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1970.

Kohlberg, L. "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View," *Moral Education*. New York: Teachers College Press, 1975.

Moore, G. "The Indefinability of Good," *Moral Education*. New York: Teachers College Press, 1975.

Sartre, J. *Existenlism*. New York: The Philosophical Library, 1947.

Sizer, N. & Sizer, T. "Introduction," *Moral Education*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1970.

Thiroux, J., *Ethics: Theory & Practice*. Encino, California: Glencoe Publishing Co., Inc., 1980.

이 홍우, "도덕 교육의 내용으로서의 윤리학," 『도덕 교육 연구』, 제 1 집. 서울 : 정민사, 1982.

박 용헌·이 돈희·이 홍우. 『도덕과 교육』. 서울 : 서울대학교 출판부, 1982.

◇ 現場敎育相談 ◇

中學校 社會科 敎育의 背景 및 課題

金 會 穆*

중학교 사회과는 지리·역사·공민의 세 분야가 학년별로 통합되어 있다. 1981년 12월에 개정된 중학교 사회과의 새 교육 과정을 보면, 1학년은 지리와 공민, 2학년은 지리와 세계사, 3학년은 세계사와 공민 분야로 단원이 구성되어 있다. 1984학년도에 입학한 중학교 1학년 학생들은 새 교육 과정에 터하여 개편된 새로운 사회 교과서를 사용하고 있다. 현재 개발되고 있는 2학년용, 3학년용의 새 교과서는 이 학생들이 진급함에 따라 각각 '85학년도, '86학년도에 보급될 예정이다. 중학교에서 사회과 학습 지도를 직접 담당하고 있는 교사들은 비전공 분야를 지도하게 되어 상당한 어려움이 뒤따르게 되었다.

이 글에서는 사회과 교육의 성립 배경과 발달을 통하여 사회과 교육의 특수성을 알아보고, 아울러 새 교육 과정에 나타난 통합교과로서의 중학교 사회과 교육의 성격을 살펴보고자 한다.

Ⅰ. 사회과의 성립 배경

통합형 교과로서의 사회과는 미국에서 처음 등장하기 시작하였는데, 그 이전에는 지리·역사·공민 분야가 각각 독립된 교과이었다. 1912년 전미국교육협회(National Education Association)는 중등 교육 재편성위원회를 창설하였는데 이에 소속된 사회과분과위원회에서는 1916년 「중등 학교에서의 사회과 교육(The Social Studies in Secondary Education)」을 최종 보고서로 내놓았다. 이 보고서에서 사회과를 새로운 교과로 채택할 것을 결정하였고, 이 때부터 통합적인 사회과 학습이 나타나게 되었다. 1921년 전미국교육협회 산하단체인 사회과교육전국협의회(National Council for the Social Studies)가 발족됨으로써 "Social Studies"는 학술 용어로 되었고, 1930년경에는 일반화되었다.

미국에서 사회과가 성립된 배경으로 실용주의 교육 사조와 국내 사정을 들 수 있다. 1900년을 전후하여 인간의 행동, 사고, 경험 등에 관한 심리학이 발달하여 듀이(J. Dewey)로 대표되는 실용주의 교육 사조가 대두하였다. 즉, 학문적으로 분류되고 계통적으로 배열된 교재를 이해하고 암기하는 것은 무의미하다고 주장하고, 학습은 생활하는 데서 당면하는 문제를 해결할 수 있도록 지도되어야 한다는 것이다. 그리하여 사회과의 학습 내용도 학문 체계로부터 벗어나서 학습자가 생활에서 직면하는 문제들을 교육 과정으로 삼게 되었다. 생활력있는 인간을 육성해야 한다는 당시의 사회적 요구는 결국 문제 해결력을 길러주려는 경험 단원 학습 형태를 탄생시켰고, 이로써 교과의 통합이 이루어져 사회과가 발생하게 되었다.

사회과가 성립된 또 하나의 배경으로는 당시의 미국 사회를 들 수 있다. 1930년대를 전후하여 미국은 경제적인 불황이 심하여 정치적·사회적으로 혼란기이었다. 실업자가 늘어나고 각종 사회 범죄, 폭력, 파업 등으로 사회는 불안정하였다. 이러한 상황 속에서 민주주의를 수호하고 위기를 극복하기 위한 노력으로 교육 문제를 검토하게 되었다. 즉, 사회의 주체인 인간을 육성하는 교육에 의해서 이러한 시련을 극복할 수 있다는 것이다. 민주 신념을 확고히 하고 사회의

* 교육과정연구부 연구원.

현상과 사회 문제를 이해하고 해결하기 위해서는 새로운 교과의 탄생이 필요하였다. 지리, 역사, 정치, 경제 등의 독립된 교과로는 사회 현상을 종합적으로 이해할 수 없고, 다양한 사회 문제를 해결하기 위해서는 통합 교과로서의 사회과(Social Studies)가 필요하였던 것이다.

이상과 같은 교육 철학과 시대적 요청을 배경으로 탄생한 사회과는 급속히 발전하여 세계 각지로 확대되었고, 해방 후 우리 나라에도 도입되었다.

Ⅱ. 해방 후 사회과 교육의 발달

통합형 교과로서의 사회과 교육이 처음 미국에서 실시된 지 이미 70년이 지났으며, 우리 나라의 초·중등 학교에서 하나의 교과로서 가르쳐진 지도 40년이 경과하고 있다. 그 동안 양적으로는 팽창하여 외형적 발전은 두드러지게 나타나고 있으나 하나의 학문 영역으로서 뚜렷한 위치와 성격을 정립하지 못하고 있는 실정이다. 아직도 사회과 교육은 명칭상의 혼란을 비롯하여 학과 편제, 교사 양성 제도 등에 있어서 많은 문제들을 지니고 있다.

사회과 교육은 사회 교육, 일반 사회 교육과 혼동되고 있다. 사회 교육은 학교 외 교육을 뜻하는 것으로서 성인 교육(adult education), 또는 평생 교육(life-long education)의 의미를 포함하고 있으므로 사회과 교육과는 분명하게 구분되어야 할 것이다. 그러나 대학의 학과 명칭은 사회과 교육과 가아닌 사회교육과, 혹은 사회생활과로 사용되고 있다. 또, 사회교육과에 속해 있는 지리 교육 전공, 역사 교육 전공, 일반 사회 교육 전공의 세 분야도 마치 독립된 학과인 것처럼 지리과, 역사과, 사회과로 통용되고 있다. 그리고 지리 교육과 역사 교육의 영역을 제외한 일반 사회 교육을 사회과 교육이라고 부르기도 한다.

중요한 교사 양성 기관인 사범대학에 사회과 교육을 가르치는 학과가 설치된 과정을 살펴보면, 1946년에 서울대학교 사범대학 사회생활과가 생긴 것이 처음이다. 다음으로 1951년 경북대학교 사범대학과 이화 여자대학교 사범대학에 사회생활과가 생겼고, 1962년에는 공주 사범대학에 사회생활과가 설치되었다. 이들 사회과 교육 학과에는 지리, 역사, 일반사회 전공의 세 가지 분야가 모두 포함되어 있었다. 그러나 위 4개교 중에서 이화 여자대학교 사범대학만이 사회생활과로 현재까지 존속하고 있다. 그 후 많은 대학에 사회교육과와 관련 교과가 설치되었다.

해방 후 우리 나라의 교육 과정이 개정된 시기별로 각급 학교의 사회과 교육 변천 실태를 중학교 통합 교육에 초점을 맞추어 살펴보기로 한다.

1. 교수 요목 시대(1946년~1955년)

1946년 12월 교수 요목을 공포하였는데, 이 때부터 지리, 역사, 공민을 합하여 사회생활과로 하였다. 국민학교에서는 사회과가 단일 교과로

韓國의 師範大學 社會敎育科 關聯學科(1984學年度)

	사회	일사	역사	지리	국사	국윤	계	비 고 (대학)
서울	118	70	130	110	80	70	578	서울사대, 이대, 고대, 동국대, 성신여대, 홍대, 동덕여대,
경기 인천		40					40	인하대
강원		30	70	80		40	220	강원대, 관동대
충북		70	100	110		80	360	충북대, 청주사대
충남		40	70	30		30	170	공주사대, 한남대
전북	50	40	30		40	30	190	전북대, 원광대, 전주대, 전주우석대
전남		30		30	40	70	170	전남대, 순천대, 목포대
경북 대구		70	108	100		60	338	경북대, 안동대, 대구대, 효성대
경남 부산		80	78	58	38	60	314	부산대, 경상대, 부산산업대
제주	30					30	60	제주대
계	198	400	556	518	198	340	2,110	

되었으며, 지역 확대법에 따라 학년 계열로 주제를 택하였다. 중학교의 경우는 예전대로 분과주의를 택하여 모든 학년에 지리, 역사, 공민 분야가 있었다. 1949년 교육법이 제정 공포되어 사회생활과는 공식 명칭이 되었으나 「사생과」가 무슨 과목인지를 많은 사람들이 잘 모르고 있었다. 중등 학교에서는 여전히 지리과, 역사과, 공민과라는 이름에 익숙하였고 수신과가 공민에 흡수되어 공민과의 비중이 커졌으나 당시에는 공민 분야의 교사가 부족하였다.

2. 교과 과정 시대(1955년~1963년)

1955년 8월 "중학교 교과 과정"이 공포되었다. 우리 나라에서는 처음으로 교과 과정의 진술이 이루어진 셈이다. 사회과의 공식 명칭은 사회생활과이고, 사회 생활과의 교육 과정은 지리, 역사, 공민의 3분야로 나뉘어 작성되었다. 국민학교는 통합형으로서 경험 단원을 주로하여 편성되었다. 중학교는 지리 분야의 국토지리와 외국지리, 역사 분야의 국사와 세계사, 공민 분야의 공동 생활, 국가 생활, 국제 생활로 편성되었다. 사회과의 주류를 공민과에 두고자하였으나 실제로는 중학교에서 공민과의 내용보다 지리의 부담이 크다 하여 일선 학교에서는 국토지리 시간을 늘리고 공민 시간을 감소시키는 경향이었다. 고등학교는 공민과를 일반사회라고 부르게 되었다. 일반사회라는 교과목은 사회생활과의 공통 필수이며, 종합적인 교과라는 뜻이었으나 공민과의 별칭으로 인식되었다.

3. 제 1 차 교육 과정 시대(1963년~1973년)

이 시기는 민족 주체성, 경제 성장, 교육의 유용성 등에 중점을 두었으므로 사회과도 여기에 호응하려고 애쓰던 시기이었다. 지금까지 사회생활과로 불리우던 교과의 명칭이 1963년부터 "사회과"로 바뀌었으나 교과명이 바뀐데 상응할 만큼 변경의 의의가 크지 못하였다. 그리고 이전에는 사회생활과 속에서 시간이 할애되어 교수되었던 도의 교육이 반공 도덕이라는 새로운 영역으로 분리되었다. 즉, 국민학교 사회과는 종전대로 통합형이고 중학교는 광역형으로 묶어서 과목의 수효를 감소하여 단일화시켰다. 사회과 안에서의 과목 구분, 즉 지리, 역사, 공민의 구분을 철폐하여 종합적 지도의 실효를 거두도록 하였다. 구 과정에서는 지리, 역사, 공민의 내용이 종적으로 체계화 되어 있었으나 본 과정에서는 학년별로 되어 1학년은 지리 중심, 2학년은 역사 중심, 3학년은 공민 중심으로 편성하여 사회과의 본질을 살리는 방향으로 작성 되었다. 표면상으로는 사회 Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ의 셋으로 통합하였는데, 학문적 배경은 분야 별로 뿌리깊게 박혀 있으면서 표면상으로만 광역형 통합 과정을 내세웠기 때문에 여러 가지 어려운 문제점을 안고 있었다.

4. 제 2 차 교육 과정 시기(1973년~1981년)

민족 주체성의 확립, 과학 기술 능력의 향상 등 시대적인 요구와 국민교육헌장, 학문의 새로운 내용 등을 각 교과에 반영하기 위하여 1973년에 교육 과정 개편이 이루어졌다. 이 때는 학문 중심 교육 과정, 탐구 학습 등이 강조되었으며 과학과와 실과 등에 대한 관심이 컸다. 이러한 추세에서 사회과 내의 국사 분야가 국사과로 독립하였다. 교과 편제에 있어서 국민학교와 중학교는 예전과 비교하여 크게 다를 바 없었으나 고등학교에서는 지리 Ⅰ, Ⅱ가 국토지리와 인문지리로, 일반사회가 정치·경제와 사회·문화로 나뉘어졌다.

Ⅲ. 새 교육 과정 사회과의 특성

새 교육 과정 구성의 기본 방향은 국민 정신 교육의 체계화, 전인 교육의 충실, 과학 기술 교육의 강화로 요약할 수 있는데, 사회과 교육 과정 개정의 가장 큰 특성은 국민 정신 교육 내용의 체계적 반영과 교과 내용의 통합화이다. 각 영역의 내용을 통합적인 방향으로 구성하여 전인 교육에 기여할 수 있도록 선정 조직하였다. 지리, 역사, 공민 분야의 요소가 발전적으로 심화 확대될 수 있도록 배열함으로써 분야별 및 학년 간의 계열성이 유지되도록 하였다. 교과 내용의 통합화는 사회과의 오랜 숙원이었으면서도 지리, 역사, 공민의 삼분법은 지속되어 왔다. 새 교육 과정은 그런 점에서 진일보하였다고 할 수 있다.

사회과의 모체가 되고 있는 모든 사회 과학 지식을 효율적으로 통합하여 사회과 내용을 체계화하려는 노력은 오래 전부터 시도되었다. 그러나, 아직도 순수한 분야 통합은 아니다. 순수한 통

합이 이루어지기 위해서는 주제 중심으로 단원 구성이 이루어지고, 그에 알맞은 제사회 과학 지식이 단원 내용에 포함되어야 할 것이다. 그러나 새 교육 과정은 중학교 1학년에 공민과 지리, 2학년에 세계지리와 세계사, 3학년에 세계사와 공민 내용이 단원별로 구성되어 있다. 따라서 각 단원의 내용은 여전히 각 분야의 특성을 그대로 지니고 있다. 앞으로, 주제나 기능 중심으로 완전하게 융합된 사회과 내용을 조직하기 위해서는 전문가들이 자기들의 전공 분야뿐만 아니라 여러 분야를 통합하여 조직할 수 있는 사회 과학적 안목과 기능을 갖추어야 할 것이다.

Ⅳ. 사회과 교육의 과제

중학교 사회과 교육은 해방 후 여러 차례의 교육 과정 개정을 거치면서도 일관성있게 통합 교육을 추구하여 왔다. 통합 교육이 분과주의보다 반드시 옳으냐 하는 문제는 논의의 여지가 있다고 하더라도, 중학교 의무 교육 실시 등 여러 가지 여건으로 보아 앞으로도 통합 교육을 지향하는 추세는 지속될 것이다. 그러나 현재의 통합 교육은 시급히 해결해야 할 많은 문제점을 안고 있다. 학생들의 학습 활동을 지도하는 데에는 무엇보다도 먼저 우수한 자질을 갖춘 교사가 있어야 하고 학생과 교사를 서로 만나게 해주는 좋은 교재가 필요하다. 그런데도 중학교 사회과의 경우에는 이 두 가지 조건 중 어느 것도 완전치 못한 실정이다.

첫째의 문제점은 교사 양성 제도이다. 교육 과정과 교과서는 통합되어 있는데 이를 맡아서 지도해야 할 교사들은 분과주의로 양성되고 있다. 중등 학교 교사 양성 기관으로서의 중요한 기능을 담당하고 있는 사범대학의 학과는 통합 교과로서의 사회과가 아니라 지리교육과, 역사교육과, 일반사회교육과가 대부분을 차지하고 있다. 여기에서 양성된 교사들은 비전공 분야를 지도해야만 될 입장이다. 일부 보완책이 없는 것은 아니지만 타교과를 가르친다는 의식은 배제되지 않을 것이다. 근본적인 제도 개혁이 필요하다고 본다. 여기에서 가장 어려운 점은 대학 자체에 있는 것 같다. 즉, 대학에 사회 과학 제분야를 전공한 학자는 많지만 사회과 교육 전문가가 부족하다. 사회 과학 지식과 교육학 이론을 겸비하고 교과 교육에 관심을 쏟는 전공 학자가 많아야 교과 교육이 발달될 수 있을 것이다.

둘째는 교사 재교육 문제이다. 급변하는 사회 과학 지식을 교사들에게 효율적으로 전수할 수 있는 재교육이 광범위하게 이루어져야 하겠다.

세째는 교육 과정, 교과서, 교사용 지도서 등을 개발하는데 개선해야 할 점이 있다. 즉, 국가 시책에 따라 주기적으로 개편 작업이 있을 때에만 전문가들이 모여서 작성하는 것은 각 개인의 능력 수준을 모아 놓는데 불과하다고 본다. 일관성있게 현재의 것을 계속적으로 보완, 수정, 개편함으로써만이 최선의 것을 얻을 수 있다고 본다. 일시적이고 단속적인 것은 아무리 노력을 해도, 또 아무리 좋은 것을 내놓았다 하더라도 그 생명이 짧을 것이다. 계속적인 작업이 이루어질 수 있는 제도가 필요하다.

네째는 사회과 교육 목표의 명료화, 교과 내용의 구조화, 학습 지도 방법의 개선, 평가 연구, 학습 자료의 개발 등이 필요하다. 사회과 교육의 목표는 일반 교과의 목표와 유사한 것이 많고 분류가 명확하지 못하다. 따라서 누구나 가르칠 수 있다고 생각하기 쉬운데, 이는 누구도 잘 가르치지 못한다는 말과 통한다. 교과 내용이 다양하여 필요한 것과 불필요한 것, 시급한 것과 시대에 맞지 않는 것 등이 뚜렷하게 구분되지 못한 상태에서 교재 내용으로 등장하는 경우가 많다. 교과 내용의 구조화는 시급한 문제이고 동시에 매우 어려운 문제이다. 탐구 학습 방법이 보급된 지도 10여 년이 경과되었지만 일선에 까지 정확하게 침투되지 못하고 있다. 목표의 불명료는 평가의 어려움을 낳고 있다. 특히 가치·태도면의 평가는 개선의 여지가 많다. 학습 자료 역시 전문가 도움 없이 현장 교사들의 노력으로 이루어지고 있는 것이 대부분이다.

사회과 교육의 개선을 위하여 몇 가지 문제점을 지적해 보았는데 이들을 해결하기 위해서는 제도적인 뒷받침이 있어야 하고, 무엇보다도 교과 교육 전문가들의 많은 노력이 필요하다.—◆

◇ 敎育現場事例 ◇

國民學校 英語指導의 現場

李 柱 燁*

本校는 光武 元年인 1907년 5월 6일에 개교하여 77년이란 오랜 역사를 지니고 있으며, 50명의 교직원과 41개 학급 2,300명의 학생을 수용하고 있다.

본교는 1984년 3월 1일 충청북도 교육위원회로부터 외국어 특별 활동 연구 학교로 지정을 받아 국민학교 조기 영어 지도의 연구를 추진하고 있으며 연구 주제는 「시뮬레이션 게임(simulation game) 學習을 통한 기초 英語 말하기·듣기 能力의 伸張」으로 정하였다.

시뮬레이션이란 「흉내내기, 假裝, 模擬」를 뜻하며, 게임이란 「유희, 놀이, 오락, 경기, 시합」 등을 뜻한다. 따라서 시뮬레이션 게임 학습이란 위의 두 단어가 복합된 말로서 모의 상황 속에서 놀이 등을 통하여 좀 더 실생활과 밀접한 생활 영어를 익히기 위한 학습을 말한다.

이미 영어는 세계어(world-language)로서 인정을 받고 있으며 듣기와 말하기 중심으로 일상적인 생활 영어를 익혀간다는 것은 퍽 의의있는 일이라 생각되어 더욱 영어 지도에 대한 흥미와 관심을 갖게 되었다.

이 연구에서는 국민학교 아동들로 하여금 일상 생활에 관련된 생활 영어를 중심으로 듣고 말하는 기회를 갖게 함으로써 영어에 대한 자신감과 친근감을 가짐과 아울러 초보적인 말하기와 듣기의 기능을 신장시키는데 목적을 두고,

① 국민학교의 영어 지도 과정을 어떻게 구안 적용할 것인가?

② 구체적인 학습 지도 방법은 어떻게 개발 활용할 것인가?

③ 학습 지도에 필요한 시설 여건은 어떻게 조성하여 활용할 것인가?

를 연구 문제로 설정하여 해결하려고 하였다.

본교에서 실시한 기초 조사에 의하면 어린이들의 영어 학습에 대한 호기심은 대단하였으나(90.85%), 간단한 낱말 몇 개씩을 알고 있는 정도이고, 부정확하였으며 체계적인 지도는 받지 못한 형편이었다.

이론적 배경으로는 외국어 습득의 이론과 외국어 교수법, 듣기와 말하기 지도의 이론을 탐색하여 제 이론의 시사점을 중심으로 연구의 방향을 설정하고 추진하였다.

지도 시간은 학교의 형편을 고려하여 단위 시간을 20분으로 정하였으며 매주 월, 화, 수, 목요일에 주당 4회의 특별 시간을 설정하여 4·5·6학년 1,270명 전원을 지도하고 있다.

실천 과제로는,

① 시뮬레이션 게임 학습 지도 과정안을 설정한다.

② 시뮬레이션 게임 학습의 적용 지도를 실시한다.

③ 시뮬레이션 게임 학습의 여건을 조성한다로 설정하였다.

연구 추진을 위한 교직원의 조직은 기획 분과, 교재 작성 분과, 지도 분과, 일반 자료 분과, 시청각 자료 분과, 평가 분과로 분담하도록 하여 분과별 토의를 통한 집단 사고가 연구 추진의 원동력이 되도록 하였다.

* 청주 주성국민학교 교장.

학습 지도의 교재는 교사들의 역량과 업무량을 고려하여 전문 기관인 한국교육개발원에서 국민학교 특활용으로 발행한 '영어 수업 지도서'를 사용하기로 하였고 필요에 따라 교사가 보충을 하도록 하였다. 따라서 한국교육개발원에서 제공한 녹음 자료를 재편성하여 사용에 편리하도록 하였다.

시뮬레이션 게임 학습 지도 과정으로는 사전 지도 단계→언어 습득 단계→연습 단계→시뮬레이션 게임 준비 단계→종합 단계로 하였다.

첫째로, **사전 지도 단계**는 준비(preparation) 단계와 제시(presentation)의 단계로 나누어 준비 단계에서는 동기 유발과 주의 집중을 야기하는 심리적 준비 단계, 또 언어의 지식을 상기하는 언어적 준비 단계, 언어 습득 자료와 훈련 자료, 시뮬레이션 게임 학습 자료를 준비하는 학습 자료 준비 단계로 하였으며, 제시의 단계에서는 실물 제시, 행동 제시, 그림 자료의 제시 등을 하도록 하여 학습의 준비와 학습 방향을 제시하도록 하였다.

둘째로, **언어 습득 단계**는 모방 학습(imitation) 단계, 대치 학습(substitution) 단계, 변형 학습(transformation) 단계, 질의 응답(question and answer)단계로 하였으며, 모방 학습 단계에서는 듣기, 듣고 따라 말하기, 말하기의 단계로 하여 언어를 습득하고 기본적인 활용 방법을 알도록 하였다.

세째로, **연습 단계**에서는 각종 게임을 중심으로 카아드 놀이, 대화 놀이, 무언극 놀이, 노래와 율동, 발음 놀이 등으로 하여 습득한 언어를 충분히 반복 연습하여 익히도록 하였다.

네째로, **시뮬레이션 게임 준비 단계**에서는 상황 파악 단계, 상황 토론 단계, 준비 단계, 영어 말하기 장면 선택 단계, 배역 정하기 단계로하여, 상황 파악 단계에서는 상황을 들려 주며 구조도를 제시하고, 상황 토론 단계에서는 시뮬레이션 게임 활동을 유도하며, 준비 단계에서는 장면을 설정하는 한편, 영어 말하기 장면 선택 단계에서는 본 단원에서 학습한 내용을 인용하고 이미 학습한 영어를 선택하여 활용할 수 있도록 하였고, 배역 정하기 단계에서 참가자를 선정하도록 하여 시뮬레이션 게임 학습의 준비가 이루어지도록 하였다.

다섯째로, **종합 단계**에서는 시뮬레이션 게임 활동 단계와 교대 단계로 하여 시뮬레이션 게임 활동 단계에서 실제 상황을 묘사하고 바른 영어를 구사하며 흥미를 유발하도록 하였고, 활동 교대 단계에서는 시뮬레이션 게임 활동의 기회를 다른 사람들에게 제공하도록 하여 학습의 폭을 넓히고 학습 내용을 정리토록 하였다.

시뮬레이션 게임 학습의 적용 지도를 위하여 설정 단원에 따라, 먼저 어휘 지도 내용 및 기본 구문을 추출하며 관련 활동을 정하고, 어휘 지도 내용을 충분히 고려하여 지도 목표에 따라 시뮬레이션 게임 학습 내용을 선정하고 알맞은 지도 자료를 제작하여 활용토록 하였다.

단원을 실제 지도의 예로 들어보면,

'민호, 영수, 수미, 미영이는 이웃 자리에 앉는 정다운 친구들이다. 마침 오늘은 이 친구들이 학급의 당번이 되어 다른 친구들보다 먼저 등교하여 학급 일을 마치고 잠시 재미있는 놀이를 한다. 이 단원에서는 학급 생활을 재미있게 꾸며 보면서 알맞은 인사말을 익히도록 한다.'

는 단원의 개관에 따라

- Good morning
- Good afternoon
- Good bye

의 인사말을 익히기 위하여 시뮬레이션 게임 자료를 다음과 같이 정하였다.

〔시뮬레이션 게임 자료〕

단원명 : 우리 교실

> 상쾌한 아침입니다.
>
> 민호는 어머니께서 지어주신 아침밥을 맛있게 먹고 학교에 갔읍니다. 교실 문을 열고 들어서니 미영이가 벌써 와서 교실을 쓸고 있었읍니다. 민호는 미영이와 옆자리에 앉는 짝궁입니다. 민호와 미영이는 정답게 인사를 하였읍니다.
>
> 이 때 영수가 교실 문을 열고 들어 왔읍니다.
>
> 세 사람은 칠판을 지우며 꽃병에 물도 갈아주고 또 마루 바닥을 닦으며 노래를 합니다.
>
> 조금 후에 수미가 교실로 들어 왔읍니다. 당번 활동을 끝내고 네 사람은 교단 위에서 각자가 가진

그림 인형을 붙여가며 그림 연극 놀이를 하였읍니다.

이어서 다른 친구들이 교실에 들어오자 민호, 미영이, 수미, 영수는 제 자리에 가서 앉았읍니다.

아직 공부 시작 시간은 조금 남아 있읍니다.

개구장이 수영이는 무언극을 하자고 교실 밖으로 나갔읍니다

수영이가 교실문을 열고 손을 흔들면서 들어 오자 친구들이 소리 높여 인사를 합니다. 교단 위를 몇 번 왔다갔다 하던 수영이는 다시 친구들에게 잘 있으라고 인사를 하고 교실 밖으로 나갔읍니다.

마침 이 때 교실 문을 열고 들어오시던 선생님께서 수영이와 마주쳤읍니다.

교실은 웃음 바다가 되었읍니다.

선생님은 단위에 오르시더니 빙그레 웃으시면서 노래와 함께 무용을 하자고 제의하셨읍니다.

즐거운 노래가 교실에 울려 퍼집니다.

활 동	관 련 영 어 말 하 기	
등 교	아침인사	◦ Good morning, Min-ho ◦ Good morning, friends
당번활동	노 래	◦ "Good Morning to You"
그림연극 놀 이	아침인사	◦ Good morning, Su-mi
	오후인사	◦ Good afternoon, Mi-young
	작별인사	◦ Good bye, friends
무언극 놀 이	아침인사	◦ Good morning Su-young
	작별인사	◦ Good bye, friends
선생님과 함 께	노 래	◦ "Good Morning to You"
	무 용	◦ 무용 자료 (노래 "Good Morning to You에 맞는 무용)

이상의 시뮬레이션 게임 자료에 따라 등교와 함께 인사를 나누고 당번 활동 시간에 노래를 부르며, 그림 연극 놀이 시간과 무언극 놀이 시간에 인사하는 법을 다시 익히게 되고 선생님과 함께 노래와 무용을 하게 된다.

시뮬레이션 게임의 구조도는 다음과 같이 하여 아동들로 하여금 시뮬레이션 게임의 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 하는 한편, 영어로 말하는 장면을 쉽게 알아 볼 수 있도록 하였다.

〔시뮬레이션 게임 구조도〕

단원명 : 우리 교실

등장 인물; 선생님, 민호, 영수, 수미, 미영, 수영

다음과 같이 시뮬레이션 게임 자료와 구조도에 따라 학습 내용 및 학습 방법이 결정되면 차시별 도달 목표와 지도 내용을 계획하여 설계하고 지도 자료를 준비하였다.

차시별 수업 계획의 수업 활동은 지도의 편의를 위하여 시나리오 형태로 작성하였다.

또 적은 학습 자료를 최대한으로 활용하기 위하여 시차제로 진도를 고려하여 실천하도록 하고 있다.

시뮬레이션 게임 학습의 여건을 조성하기 위하여는,

① Native-speaker와의 접촉 기회 제공, ② 시뮬레이션 게임 교내 경연 대회의 개최, ③ 헤드폰과 비디오를 통한 발음 지도를 계획하였다.

Native-speaker와의 접촉 기회 제공은 지역사회의 Native speaker를 초빙하여 그들과 접촉하게 함으로써 배운 영어를 구사하여 보면서 자신을 얻게 되고 발음을 교정하는 한편, 영어에 대한 흥미와 관심을 높이는 기회가 될 것으로 생각된다.

아직은 학교 교실 및 시설의 부족으로 정규 어학 실험실을 마련하지 못한 안타까운 상태이지만 그래도 헤드폰을 1학급 분으로 60개를 마련하여 정확한 발음의 습득과 교정을 도모하고 있어 다행한 일이라고 할 수 있겠다. 이미 4·5·6학년의 각 교실에는 비디오 테이프를 활용할 수 있는 C.C.T.V의 시설을 완료하여 활용하고 있으며, 녹음기도 각 교실에 모두 비치하여 유용하게 활용하고 있다.

그러나 국민학교의 교사들이 영어를 전공하지 못한 관계로 영어 지도에 자신감이 없는 것이 크게 우려되는 등의 어려운 점이 많지만, 금년 여름 방학에 8명이 영어 연수회에 참여하는 높

은 의욕을 보여 주고 있으며, 매주 금요일을 연수일로 정해 놓고 정확한 발음을 익히려고 노력하는 등 평소에 영어 연수 활동에 적극 참여하고 있어 마음 든든하다고 하겠다.

국민학교의 조기 영어 교육의 효율적인 지도 방안을 모색하기 위한 이 연구는 지도 과정안을 구안 적용하고 다양한 지도 방법을 모색 지도하여 다음과 같은 효과를 거둘 것으로 예상된다.

(1) 국민학교 조기 영어 지도를 위한 지도 과정안이 제시될 수 있을 것이다.
(2) 다양한 지도 방안이 구안될 수 있을 것이다.
(3) 국민학교 영어 지도에 체계적이고 효율적인 학습 지도 자료의 모형이 제시될 수 있을 것이다.
(4) 지도 교사들의 영어 지도에 대한 자신감을 심어 주고 지도 능력을 향상시켜 줄 것이다.
(5) 어린이들이 영어에 대하여 친숙해지고 관심과 흥미를 가지게 할 수 있을 것이다.

이상과 같이 연구를 추진하면서 아직 음마결의 단계를 벗어나지 못한 실정이지만 좀 더 연구하여 수정해 가면서 최선을 다하면 좋은 결과가 있으리라 굳게 믿는다.

그러나 영어를 배우면서 더 크고 소중한 '우리들의 것'이 버려질지도 모른다는 노파심에서 뿌리 찾기 교육에 더 많은 관심을 기울여 항상 '우리'를 자랑스럽게 여기며 더 깊이 공부하도록 노력하고 있다.

각 가정으로부터 더 넓게 학교, 고장, 나라에 대한 고마움을 아는 한편, 내력, 자랑거리를 알며 태극기, 애국가, 무궁화에 대한 교육에 심혈을 기울이는 등 긍지 높은 한국인 양성에 힘쓰고 있다.

MANOVA

정 택 희*

통계적 추론은 일각에서의 비판에도 불구하고 연구 설계에 있어서 중요한 기초가 되고 있다. 그러나 최근까지 대부분의 교육 연구가 한 개의 종속 변인에 촛점을 두어 왔음을 부인할 수 없다. 예를 들면 CR 및 t 검증, ANOVA, CONOUA, Simple Regression Analysis, Multiple Regression Aualysis 등이 모두 단일의 종속 변인에 촛점을 두는 분석 방법이라 하겠다. 즉, 독립 변인의 수에는 제한을 두지 않으나 종속 변인의 수는 한 개의 변인에 한정한다.

그러나 이와 같은 단일 변수 분석(unirariate analysis) 만으로는 해결하기 곤란한 상황이 종종 있다. 예를 들면, 어떤 교육 연구자가 '발견식 수업 방법'과 '설명식 수업 방법'의 효과를 비교 분석하기 위하여 학생의 학업 성취도, 수업에 대한 태도 및 흥미, 소요되는 학습 시간, 자아 개념에 미치는 영향, 시설 활용도, 현재의 학교 조건에의 적합도, 비용—효과치, 학생 통제의 용이성 등을 준거 변인으로 선정하였으며, 학업 성취도를 다시 국어, 영어, 수학, 과학, 실업, 체육, 예능, 사회 교과에서의 학업 성취도로 구분하였다고 하자. 이런 경우 종래는 대개 단일 변수 분석 방법에 의한 연구 설계를 구상하였으며, 그 결과 각각의 준거 변인을 별도로 분석하여 왔다. 그러나 이렇게 할 때 「발견식 수업 방법」과 「설명식 수업 방법」의 종합적 효과를 알아 보기가 어렵게 된다.

생각해 보면 교육의 활동은 단일의 종속 변인에 의해서 그 효과가 분석되기보다는 많은 종속 변인을 동시적·총합적으로 고려하여 분석될 필요가 있는 활동이다. 그럼에도 불구하고 교육 연구에서 그와 같은 접근이 취하여지지 못한 것은 그러한 접근을 가능하게 하는 통계적 분석 방법이 마땅하지 못하였기 때문이다. 그러나 최근에 그와 같은 필요를 충족시켜 줄 수 있는 통계적 방법이 강구되었다. 이와 같은 필요에 적절한 통계적 분석 방법의 하나가 복수인 변량 분석(multivariate analysis of variance: MANOVA)이다. MANOVA는 한 개 이상의 독립 변인과 두 개 이상의 종속 변인을 동시에 다루는 변량 분석 방법이다. 최근에 교육 연구에서 MANOVA의 필요성이 증가되고 있으며, 그 사용 빈도가 점차 증가되고 있음에도 우리 나라에서는 아직 이용되고 있지 못하고 있다. KEDI에서는 현재, 자체의 연구를 위한 자료 분석과 데이터 베이스 구성을 위하여 컴퓨터 시스템 설치를 추진하고 있는 중이며, 이 시설이 완료되면 그에 내장된 SPSS를 이용하여 MANOVA 처리가 가능할 것으로 기대된다.

이 글은 MANOVA의 수리적 과정을 설명하기 위한 것이 아니라 교육 연구에서 MANOVA 필요성의 증가와 KEDI 컴퓨터 시스템 설치를 계기로 MANOVA 활용을 자극하기 위하여 그 방법을 Hotelling의 T^2과 Wilk's 준거를 중심

* 교육자료부 연구원.

으로 하여 간략하게 소개하기 위한 것이다.

1. Hotelling's trace: T^2

Hotelling의 T^2은 단일 집단 문제와 두 집단 문제에 적용될 수 있다.

1) 단일 집단의 경우

단일 변수(univariate)의 경우 적절한 통계치는 t의 값이다.

$$t^2=\frac{\bar{X}-\mu_0}{S^2/\sqrt{N}}=N(\bar{X}-\mu_0)(S^2)^{-1}(\bar{X}-\mu_0)$$

복수인 분석(multivarate analysis)의 경우 t^2에 해당되는 것이 Hotelling's trace, 즉 T^2이다. 이 T^2은 t의 공식에서 $\bar{X}-\mu_0$와 S^2을 $\bar{X}-\mu_0$와 $S/(N-1)$로 대치함으로서 얻어진다.[1]

즉, $T^2=N(N-1)(\bar{X}-\mu_0)'S^{-1}(\bar{X}-\mu_0)$

집단이 하나일 때 Hotelling의 T^2값은 다음과 같은 F분포를 이루게 된다.

$$\frac{N-p}{(N-1)p}\ T^2=F^{p}_{N-p}$$

*여기서 p는 종속 변인의 수

이제 T^2값과 F^{p}_{N-p}의 분포를 이용하여 의의도를 구하여 보자.

(예) 22명의 학생을 표집하여 두 개의 검사를 실시한 후 얻은 Centroid(평균)와 SSCP가 다음과 같다고 하자. 즉, $\bar{X}=[32.6,\ 33.5]$ $S=\begin{bmatrix}47.25 & 42.02\\ 42.02 & 111.09\end{bmatrix}$, 이 때 $\mu_0=[31,\ 32]'$[2] 라는 가설을 1% 수준에서 검증하면 다음과 같게 된다. matrix 역을 구하는 절차에 의하여[3]

$$S\text{의 역}S^{-1}=\frac{1}{3483}\begin{bmatrix}111.09 & -42.02\\ -42.02 & 47.25\end{bmatrix}$$

$$=\begin{bmatrix}3.1891 & -1.2063\\ -1.206 & 13504\end{bmatrix}\times10^{-2}$$

$$\therefore\ F^{p}_{p-1}=\frac{N-p}{(N-1)p}$$

$$T^2=\frac{N(N-p)}{p}(\bar{X}-\mu_0)S^{-1}(\bar{X}-\mu_0)$$

$$=\frac{22\times20}{2}[1.6,\ 1.5]\begin{bmatrix}3.1891 & -1.2063\\ -1.206 & 1.3504\end{bmatrix}$$

$$\begin{bmatrix}1.6\\ 1.5\end{bmatrix}\times10^{-2}=11.9$$

자유도 2와 8을 갖는 F 분포에서 99%에 해당되는 값은 5.85이다. 얻어진 값 11.9는 5.85 보다 크므로 Puoz[31, 32] 라는 영가설은 1% 수준에서 기각될 수 있다. 따라서 이 집단은 두 검사 점수에서 서로 다르다고 볼 수 있다.

2) 두 집단의 경우

두 개의 종속 변인 간의 차이에 대한 의의도 검증도 t^2의 등식에서의 수치를 matrix로 대치함으로써 얻어질 수 있다.

$$\text{즉, } t^2=\frac{(\bar{X}_1-\bar{X}_2)^2}{S^2(1/n_1+1/n_2)}=(\bar{X}_1-\bar{X}_2)\left[S^2\frac{n_1+n_2}{n_1\ n_2}\right]^{-1}(\bar{X}_1-\bar{X}_2)$$

$$\text{여기서 } S^2=\frac{\Sigma x_1^2+\Sigma x_2^2}{n_1+n_2-1}.$$

복수인 분석에서의 S^2에 해당되는 값을 구하기 위해서는 집단내 SSCP(W)를 자유도 n_1+

---

1) X는 관찰된 평균값의 matrix를 μ_0는 모수치의 matrix를, S는 표집의 SSCP(자승화 및 상적화)를 의미한다.

2) 프라임(')은 어떤 matrix의 transpose를 의미한다. matrix는 숫자를 row와 column을 이용하여 장방형으로 배열하는 것을 의미하며 [ ]의 기호를 이용한다. 예를 들면, 2명의 학생에게 국어와 영어 시험을 실시하여 국어에서는 80, 90을 영어에서는 85와 95를 얻었다고 할 때, 이를 matrix로 표시하면 $A=\begin{bmatrix}80, & 85\\ 90, & 95\end{bmatrix}$가 되며, $\begin{bmatrix}80, & 90\\ 85, & 95\end{bmatrix}$의 배열은 A의 transpose라고 부르고 A'로 표시한다.

3) 어떤 matrix의 역은 matrix의 Determinant(D)를 구하여 그 matrix의 Cofactor로 이루어지는 adjective matrix를 나누어 주면 된다. 예를 들면, $A=\begin{bmatrix}a_{11} & a_{12}\\ a_{21} & a_{22}\end{bmatrix}$의 D는 $a_{11}\ a_{22}-a_{21}\ a_{12}$이고, A의 Cofactor는 a_{11}의 경우 a_{22}, a_{12}의 경우 $-a_{21}$, a_{21} · 경우 $-a_{12}$, a_{22}의 경우 a_{11}이며 adjective(A)는 $\begin{bmatrix}a_{22} & -a_{21}\\ -a_{12} & a_{11}\end{bmatrix}$이다. 그러므로 A의 역은 $1/(a_{11}a_{22}-a_{21}a_{12})\begin{bmatrix}a_{22} & -a_{21}\\ -a_{12} & a_{11}\end{bmatrix}$이다.

n_2-2로 나누어 주어야 한다.

즉, $\frac{W}{n_1+n_2-2}$

또한 $\bar{X}_1-\bar{X}_2$는 두 centroid vectors 즉, $\bar{X}_1-\bar{X}_2$로 대치되어야 한다.

$$\therefore\ T_2^2=(\bar{X}_1-\bar{X}_2)\left[\frac{W}{n_1+n_2-2}\times\frac{n_1+n_2}{n_1\ n_2}\right]^{-1}$$

$$(\bar{X}_1-\bar{X}_2)=\frac{n_1n_2(n_1+n_2-2)}{N_1+N_2}(\bar{X}_1-\bar{X}_2)'W^{-1}$$

$$(\bar{X}_1-\bar{X}_2)$$

이 때의 F분포는 다음과 같다.

$$F^{p}_{n_1+n_1-p-1}=\frac{n_1+n_2-p-1}{(n_1+n_2-2)p}T_2^2$$

(예) 집단 1과 집단 2에 대하여 두 개의 종속변인 X_1과 X_2를 측정하여 본 바 그 점수 표는 다음과 같다.

	Group 1		Group 2	
	X_1	X_2	X_1	X_2
	3	6	2	11
	9	6	7	14
	16	8	13	18
	19	13	19	18
	24	12	23	20
Group Totals	71	45	64	81
Group Means	14.2	9.0	12.8	16.2

T_2^2 검증을 실시하기 위해서는 먼저 두 집단에 대한 SSCP를 계산하여야 한다.[4]

$$S_1=\begin{bmatrix}274.8 & 96.0\\ 96.0 & 44.0\end{bmatrix},\quad S_2=\begin{bmatrix}292.8 & 119.2\\ 119.2 & 52.8\end{bmatrix}$$

그러므로,

$$W=S_1+S_2=\begin{bmatrix}567.6 & 215.2\\ 215.2 & 96.8\end{bmatrix}$$[5]

따라서,

$$W^{-1}=\begin{bmatrix}1.12 & -2.493\\ -2.493 & 6.55\end{bmatrix}\times10^{-2}$$

두 집단 centroid간의 차의 vector matrix는

$$\bar{X}_1'-\bar{X}_2'=[14.2-12.8\ \ 9.0-16.2]$$
$$=[1.4\ \ -7.2]$$

이상의 값을 T_2^2 값을 구하는 등식에 직접 대입하면

$$T_2^2=[(5)(5)(8)/(10)][1.4,\ -7.2]$$
$$\begin{bmatrix}1.121 & -2.493\\ -2.493 & 6.575\end{bmatrix}\times\begin{bmatrix}1.4\\ -7.2\end{bmatrix}\times10^{-2}$$
$$=78.66,$$

이 값을 $F^{p}_{n_1+n_2-p-1}$의 공식에 대입하면,

$$F_7^2=[7/(8)(2)](78.66)=34.41$$

이 값은 자유도 2와 7을 가진 F 분포에서 99%에 해당되는 값 9.55와 99.9%에 해당되는

4) SSCP는 편차 matrix와 그 transpose matrix를 곱하면 얻을 수 있다. 예를 들면, 5명의 학생에게 국어와 영어 검사를 실시하여 얻은 점수와 그 평균의 matrix가

$$X=\begin{bmatrix}30 & 15\\ 25 & 10\\ 28 & 12\\ 32 & 14\\ 22 & 13\end{bmatrix},\quad \bar{X}=\begin{bmatrix}27.4\\ 12.8\end{bmatrix}$$ 이라면

$$x=X-\bar{X}=\begin{bmatrix}2.6 & 2.2\\ -2.4 & -2.8\\ 0.6 & -0.8\\ 4.6 & 1.2\\ -5.4 & 0.2\end{bmatrix},\quad x'=\begin{bmatrix}2.6 & -2.4 & 0.6 & 4.6 & -5.4\\ 2.2 & -2.8 & -0.8 & 1.2 & 0.2\end{bmatrix}$$이다.

$$\therefore\ x'x=\begin{bmatrix}63.2 & 16.4\\ 16.4 & 14.8\end{bmatrix}=\text{SSCP}.$$

$63.2=(2.6)^2+(-2.4)^2+(0.6)^2+(4.6)^2+(-5.4)^2$

$14.8=(2.2)^2+(-2.8)^2+(-0.8)^2+(1.2)^2+(0.2)^2$

이들은 편차의 자승화에 해당된다. 즉, 변량이 된다.

$16.4=(2.6\times2.2)+(-2.4\times-2.8)+(0.6\times-0.8)+(4.6\times1.2)\times(-5.4\times0.2)$

$16.4=(2.2\times2.6)+(-2.8\times-2.4)+(-0.8\times0.6)+(1.2\times4.6)\times(0.2\times-5.4)$

이들은 편차상적화에 해당된다. 즉, 공변량이 된다.

5) matrix의 덧셈은 두 matrix의 row와 column의 수가 같아야 하며, 각 대응 요소(element)의 항에 의해 얻어진다. 즉, $567.6=274.8+292.8$.

값 21.69를 훨씬 초과하므로 두 집단의 centroids는 0.001 수준에서 의의있게 다르다고 결론을 내릴 수 있다. 이 때 두 집단의 각 종속 변인 평균의 차이를 따로 따로 구하여 보면 t의 값은 의의 있는 크기가 되지 못한다. 그러므로, 두 집단은 두 종속 변인에서 의의있는 차이가 없다는 결론이 내려진다. 그러나, 두 종속 집단을 동시에 고려할 때 T_2^2 값은 0.001 수준에서 의의있는 차이를 보이는 값에 이르고 있다. 이 점이 MANOVA의 강점이다.

2. Wilk's Λ

1) 집단이 3개 이상인 경우

두 집단까지는 Hotelling's T^2이 이용될 수 있으나 집단이 3개 이상일 때에는 일반적으로 Wilk's Λ 준거가 이용된다. Λ(Lamda) 준거는 복수인 의의도 검증을 위한 다른 통계치(예 : Pillai's criterion, Hotelling's trace, Roy's largest root criterion)과 마찬 가지로 matrix $S_hS_e^{-1}$의 nonzero eigenvalue λ_i[6]의 함수로서 그 함수는 독립 변인과 종속 변인 중 그 갯수가 적은 변인의 수와 같게 된다. 또한 Λ의 분포는 영가설 하에서 종속 변인의 수와 독립 변인의 자유도에 좌우된다. Wilk's의 Λ 준거치와 Λ 값을 이용한 F값을 구하는 공식은 다음과 같다.

$$\Lambda=\frac{|W|}{|T|}$$

Any p,	$K=2$	$\frac{1-\Lambda}{\Lambda}\frac{N-p-1}{p}=F^{p}_{N-p}$
	$K=3$	$\frac{1-\Lambda^{1/2}}{\Lambda^{1/2}}\frac{N-p-2}{p}=F^{2p}_{2(N-p-2)}$
Any K,	$p=1$	$\frac{1-\Lambda}{\Lambda}\frac{N-K}{K-1}=F^{K-1}_{N-K}$
	$p=2$	$\frac{1-\Lambda^{1/2}}{\Lambda^{1/2}}\frac{N-K-1}{K-1}=F^{2(K-1)}_{2(N-K-1)}$

여기서 W는 집단내 SSCP를 가리키고 T는 전체의 SSCP를, $|W|$와 $|T|$는 W와 T의 determinant를 의미한다. 또한 W와 T는 다음과 같이 정의 될 수 있으며,

$$W=\begin{pmatrix}SS_{w_1} & SCP_w\\ SCP_w & SS_{w_2}\end{pmatrix} \qquad T=\begin{pmatrix}SS_{t_1} & SCP_t\\ SCP_t & SS_{t_2}\end{pmatrix}$$

$|W|$와 $|T|$는 각각

$\begin{vmatrix}SS_{w_1} & SCP_w\\ SCP_w & SS_{w_2}\end{vmatrix}$와 $\begin{vmatrix}SS_{t_1} & SCP_t\\ SCP_t & SS_{t_2}\end{vmatrix}$으로 정의 될 수 있다.

예로서 A_1 A_2 A_3의 집단에 1, 2라는 검사를 실시하여 다음과 같은 점수 분포를 얻었다고 하고 Λ값과 F값을 구하여 보자.

	A_1		A_2		A_3		
	1	2	1	2	1	2	
	3	7	4	5	5	5	
	4	7	4	6	6	5	
	5	8	5	7	6	6	
	5	9	6	7	7	7	
	6	10	6	8	7	8	
Σ:	23	41	25	33	31	31	$\Sigma_{t_1}=79$
M:	4.6	8.2	5.0	6.6	6.2	6.2	$\Sigma^2_{t_1}=435$
CP:	194		169		196		
							$\Sigma_{t_2}=105$
							$\Sigma^2_{t_2}=765$

이 자료에 의해서 SS_{t_1}과 SS_{t_2}를 구하여 보면 다음과 같다.

$$SS_{t_1}=435-\frac{(79)^2}{15}=18.9333,$$

$$SS_{t_2}=765-\frac{(105)^2}{15}=300,000$$

SS_{w_1}과 SS_{w_2}는 각각 $SS_{t_1}-SS_{b_1}$와 $SS_{t_2}-SS_{b_2}$에 의해서 계산될 수 있다. 이때 SS_{b_1}을 계산하면 6.9333이 얻어지며, SS_{b_2}는 11.20이 된다.[7] 따라서 SS_{w_1}과 SS_{w_2}는 각각 18.93333−6.9333 및 30.0000−11.20에 의해서 12.000과 18.800이 된다.

SCP_w도 유사하게 SCP_t-SCP_b에 의해서 계

6) eigenvalue는 matrix SSCP의 determinant를 0으로 할 수 있는 값을 말하는 것으로서, eigenvalue의 합은 총 변량에 해당된다.

7) $SS_{b_1}=\left[\frac{(23)^2}{5}+\frac{(25)^2}{5}+\frac{(31)^2}{5}\right]-\frac{(79)^2}{15}=6.933$

$SS_{b_2}=\left[\frac{(41)^2}{5}+\frac{(33)^2}{5}+\frac{(31)^2}{5}\right]-\frac{(105)^2}{15}=11.20$

산되며 SCP_b는 −7.20이므로 SCP_w는 6.00(SCP_t)−(−7.20)에 의해 13.20이 된다.[8]

이상에서 구한 값을 가지고 W와 T matrix를 구성하면,

$$W=\begin{pmatrix}12.00 & 13.20\\ 13.20 & 18.80\end{pmatrix},\quad T=\begin{pmatrix}18.9333 & 6.0000\\ 6.0000 & 30.0000\end{pmatrix}$$

$|W|$와 $|T|$는 determinant 계산 방법에 의해서

$|W|=(12.00)(18.80)-(13.20)(13.20)$
$=51.36$

$|T|=(18.9333)(30.000)-(6.0000)(6.0000)$
$=531.9990$

따라서 $\Lambda=\dfrac{|W|}{|T|}=\dfrac{51.36000}{531.9990}=0.965$

F값은 위의 표에서 any p와 $K=3$일 때의 공식을 적용하여 $\dfrac{1-0.965^{1/21}}{0.965^{1/2}}\cdot\dfrac{15-2-2}{2}$

$=\dfrac{1-\sqrt{0.965}}{\sqrt{0.965}}\times 5.50=12.208$

이 값은 자유로 4(2×2)와 22[2(15−2−2)]를 갖는 F 분포에서 99.9%에 해당되는 값 9.61을 훨씬 초과하게 되어 세 집단 간의 centroids는 0.001% 수준에서 의의 있게 다르다고 볼 수 있다.

2) 차원이 두 개 이상인 경우

지금까지는 차원이 하나인 경우의 집단의 수에 따른 복수인 의의도 검증법을 살펴 보았다. 그러나 차원이 두 개 이상인 경우는 그 방법이 약간 달라진다. univariate analysis에서 독립변인이 두 개 이상이면 t^2값을 이용하지 않고 변량 분석을 하는 것과 마찬가지로 복수인 분석에서도 T^2값을 이용하지 않고 MANOVA를 실시하며, 이 때 얻어진 SSCP를 이용하여 Λ 준거치를 구하고 그 F분포를 고려하여 의의도를 판단한다.

2원 ANOVA에서 SS_t가 SS_b와 SS_w의 합으로 표현될 수 있듯이 2원 MANOVA에서도 S_t는 S_b와 S_e의 합으로 표현될 수 있다. 또한 SS_b는 SS_r, SS_c, SS_{rc}의 합과 같듯이 S_b는 S_r, S_c, S_{rc}의 합과 같다.[9] 따라서 어떤 독립변인을 고려할 때의 Λ_h[10]$=\dfrac{|S_e|}{|S_h+S_e|}$[11]로 표현될 수 있다(각각의 계산 공식은 다른 참고 문헌을 참고할 것). 각각의 계산 공식에 의해서 각 변인에 대한 SSCP matrix가 계산될 수 있으며 MANOVA 결과를 요약하면 다음과 같다.

SSCP	Source Matrix	n.d.f.
Row effect	S_r	$\nu_r=R-1$
Column effect	S_c	$\nu_c=C-1$
Interaction	S_{rc}	$\nu_{rc}=(R-1)(C-1)$
Within-cells	S_w	$\nu_w=RC(n-1)$
Total	S_t	$\nu_t=nRC-1$

그러나, 이상의 MANOVA에 의해서 의의도를 검증하고자 할 때 error-term의 선택은 연구 변인의 성격에 따라 제약을 받게 된다.[12] 연구 변인의 성격에 따라 Λ_h값을 구할 때 선정되는 errorterm(S_e)는 다음과 같다.

Effect	S_h	S_e		
		I	II	III
Rows	S_r	S_w	S_{rc}	S_{rc}
Columns	S_c	S_w	S_{rc}	S_w
Interaction	S_{rc}	S_w	S_w	S_w

이 표에서 I는 Model I을 의미하는 것으로서 연구 변인이 모두 그 수준 또는 범주의 선정이 인위적·체계적으로 이루어진 경우를 가리키고, II는 Model II로서 연구 변인의 수준이나

8) $SCP_t=(3)(7)+(4)(7)+\cdots(7)(8)-(79)(105)/15=559-553=6.00$
$SCP_b=\left[\dfrac{(23)(41)}{5}+\dfrac{(25)(33)}{5}+\dfrac{(31)(31)}{5}\right]-\dfrac{(79)(105)}{15}=-7.20.$

9) r는 row effect를, c는 column effect를 의미.

10) Λ_h는 검증될 특정 영가설을 의미한다. 즉, Λ_r, Λ_c, Λ_{rc}에 대한 통칭 기호.

11) $\Lambda=\dfrac{|W|}{|T|}$에서 $W=S_{e1}+S_{e2}+\cdots S_{en}$, $T=W+B$

12) 이 점은 ANOVA에서도 마찬가지이다. 그러나, 실제 연구에서 이런 점이 간과되고 있는 경향이 있다.

법주의 선정이 무선적으로 이루어지는 경우를 의미한다. Model I의 경우는 연구 결과가 연구에서 다루어진 변인의 수준 밖에 까지 일반화 될 수 없으나 Model II의 경우에는 연구 결과가 모든 수준에까지 일반화 될 수 있다. Ⅲ은 Model III을 의미하는 것으로서 Model I과 Model II의 혼합(mix)을 의미한다.

이제 MANOVA에 의한 의의도 검증의 예를 들어보자.

어느 학교에서 수업 방법(발견식 수업 방법 및 설명식 수업 방법)과 학생의 지능(상. 중. 하)의 효과를 과학 성적과 사회 성적을 동시에 고려하여 비교하기 위하여 1년간 실험 학교를 운영한 후 표와 같은 검사 결과를 얻었다고 하자. 이 자료에 처해서 MANOVA를 이용하여 의의도를 검증하여 보면 다음과 같다.

수업 방법 \ IQ	상		중		하	
	X_1	X_2	X_1	X_2	X_1	X_2
설명식	36	26	46	17	26	14
	34	22	34	21	31	14
	28	21	31	17	30	16
	34	23	31	18	34	16
	34	21	36	23	30	13
	29	19	26	19	27	13
	48	25	35	16	21	12
	28	20	33	19	31	15
	34	21	23	15	37	14
	38	20	30	14	29	14
ΣX_α	343	218	325	179	296	141
ΣX_α^2	12,077	4,798	10,909	3,271	8,934	2.003
$\Sigma X_1 X_2$	7,553		5,855		4,204	
발견식	42	25	32	18	28	11
	47	24	39	19	28	10
	51	29	37	17	25	10
	35	25	31	17	22	12
	37	26	36	19	27	11
	44	28	32	19	25	12
	44	25	31	17	33	14
	49	24	41	21	31	13
	43	24	36	18	28	12
	36	26	40	20	23	11
ΣX_α	428	256	355	185	270	116
ΣX_α^2	18,586	6,580	12,733	3,439	7,394	1,360
$\Sigma X_1 X_2$	10,970		6,601		3,153	

계산의 편의상 집단 내 SSCP(S_w)를 먼저 계산하는 것이 편리하다. 각 cell의 SSCP를 S_{11}, $S_{12}\cdots S_{23}$ 등으로 표현하고 그들을 각기 계산하여 합하면 S_w를 얻게 된다. 즉,

$(S_{11})_{11}=12,077-(343)^2/10=312.1$
$(S_{11})_{12}=(S_{11})_{21}=7,553-(343)(218)/10=75.6$
$(S_{11})_{22}=4,798-(218)^2/10=45.6$

이와 동일한 방법으로 6개의 Cell에 대한 SSCP matrix를 계산하면 다음과 같다.

$$S_{11}=\begin{bmatrix}312.1 & 75.6\\ 75.6 & 45.6\end{bmatrix} \quad S_{12}=\begin{bmatrix}346.5 & 37.5\\ 37.5 & 66.9\end{bmatrix}$$
$$S_{13}=\begin{bmatrix}172.4 & 30.4\\ 30.4 & 14.9\end{bmatrix} \quad S_{21}=\begin{bmatrix}267.6 & 13.2\\ 13.2 & 26.4\end{bmatrix}$$
$$S_{22}=\begin{bmatrix}130.5 & 33.5\\ 33.5 & 16.5\end{bmatrix} \quad S_{23}=\begin{bmatrix}104.0 & 21.0\\ 21.0 & 14.4\end{bmatrix}$$

이 6개의 matrices를 더하면,

$$S_w=\Sigma_r\,\Sigma_c\,S_{rc}=\begin{bmatrix}1333.10 & 211.20\\ 211.20 & 184.70\end{bmatrix}$$

$(S_r)_{\alpha\beta}$와 $(S_c)_{\alpha\beta}$를 구하기 위해서는 cell별 합과 총계 벡터를 이용하는 것이 편리하다.

[343 218]	[325 179]	[296 141]	[964 538]
[428 256]	[355 185]	[270 116]	[1053 557]
[771 474]	[680 364]	[566 257]	[2017 1095]

이를 이용하여 $(S_r)_{\alpha\beta}$를 계산하면,

$(S_r)_{11}=[(964)^2+(1053)^2]/(10)(3)-(2017)^2/(10)(2)(3)=132.02$
$(S_r)_{12}=[(964)(538)+(1053)(557)]/30-(2017)(1095)/60=28.18$
$(S_r)_{22}=[[538)^2+(557)^2]/30-(1095)^2/60=6.02$

이와 동일한 방법으로 $(S_c)_{\alpha\beta}$를 계산하면,

$(S_c)_{11}=[(771)^2+(680)^2+(566)^2]/(10)(2)-(2017)^2/(10)(2)(3)=1055.03$
$(S_c)_{12}=[(771)(474)+(680)(364)+(566)(257)]/20-(2017)(1095)/60=1111.55$
$(S_c)_{22}=[(474)^2+(364)^2+(257)^2]/(10)(2)-(1095)^2/(10)(2)(3)=1177.30$

MANOVA Summary Table

Source	SSCP Matrix	n.d.f.	$\lvert S_h+S_e\rvert$ or $\lvert S_e\rvert$	Λ_h
Row effect (Methods A and B)	$\begin{bmatrix}132.02 & 28.18\\ 28.18 & 6.02\end{bmatrix}$	1	$\begin{vmatrix}1465.11 & 239.38\\ 239.38 & 190.72\end{vmatrix}$ =222,123	.9077
Column effect (distribution of practice)	$\begin{bmatrix}1055.03 & 1111.55\\ 1111.55 & 1177.30\end{bmatrix}$	2	$\begin{vmatrix}2388.13 & 1322.75\\ 1322.75 & 1362.00\end{vmatrix}$ =1502,966	.1341
Interaction	$\begin{bmatrix}308.04 & 174.82\\ 174.82 & 99.23\end{bmatrix}$	2	$\begin{vmatrix}1641.14 & 386.02\\ 386.02 & 283.93\end{vmatrix}$ = 316,957	.6361
Within-cells (error) (S_e)	$\begin{bmatrix}1333.10 & 211.20\\ 211.20 & 184.70\end{bmatrix}$	54 (V_e)	$\begin{vmatrix}1333.10 & 211.20\\ 211.20 & 184.70\end{vmatrix}$ = 201,618	—
Total SSCP	$\begin{bmatrix}2828.18 & 1525.75\\ 1525.75 & 1467.25\end{bmatrix}$	59	—	—

따라서,

$$S_r=\begin{bmatrix}132.02 & 28.18\\ 28.18 & 6.02\end{bmatrix}$$

$$S_c=\begin{bmatrix}1055.03 & 1111.55\\ 1111.55 & 1177.30\end{bmatrix}$$

마찬가지 방법으로 $(S_{rc})_{\alpha\beta}$를 구하면,

$$S_{rc}=\begin{bmatrix}308.04 & 174.82\\ 174.82 & 99.23\end{bmatrix}$$

이상을 MANOVA Summary table로 작성하면 위의 표와 같다.

이제 이 표를 이용하여 의의도를 검증하여 보자. 이 경우 종속 변인이 두 개임으로 $p=2$, 따라서 F의 계산 공식에 의거,

$$\frac{1-\Lambda^{1/2}}{\Lambda^{1/2}}\cdot\frac{N-K-1}{K-1}=F^{2(K-1)}_{2(N-K-1)}$$

여기서, $N-K-1$과 $K-1$은 F분포에서 분모와 분자의 자유도를 뜻하는데 MANOVA 분석에서는 MANOVA Sumary table의 자유도로 이를 대치해야 한다. 이 때 고려될 사항이 S_e 즉, error term을 무엇으로 지정하여여야 할 것인가의 문제이며, 이는 앞의 error term 지정 방법에 의해서 결정될 수 있다.

(1) Model I의 경우

Model I의 경우에는 error term으로서 S_w가 이용된다. 따라서 $N-K-1$는 V_e-1로, $K-1$은 V_h로 대치 될 필요가 있다.

즉,

$$\frac{1-\Lambda_h^{1/2}}{\Lambda_h^{1/2}}\cdot\frac{V_e-1}{V_h}=F^{2V_h}_{2(V_e-1)}$$

즉, 자유도 $2V_h$와 $2(V_e-1)$를 갖는 F 분포가 된다. 따라서 수업 방법의 효과,

$$F_r=\frac{1-\sqrt{0.9077}}{\sqrt{0.9077}}\times\frac{54-1}{1}=2.63$$

이 값은 자유도 2와 106를 가진 F 분포에서 95% 범위에 해방되는 값 3.10을 초과 못하므로 H_0가 0.05% 수준에서 수용된다. 즉, 두 가지 수업 방법(발견식 수업 방법과 설명식 수업 방법)은 과학과 사회 교과 성적을 동시에 고려 할 때 그 효과에서 차이가 있다고 볼 수 없다.

한편 지능(상, 중, 하)의 의 효과, F_c는

$$\frac{1-\sqrt{0.1341}}{\sqrt{0.1341}}\cdot\frac{53}{2}=45.85$$

이 값은 자유도 4와 106을 가진 F 분포에서 99.99%에 해당되는 값(4.95~5.31 사이)을 훨씬 초과하므로 지능 수준은 과학 성적과 사회 성적을 동시에 고려해 볼 때 확실히 $p=0.001$ 수준에서 차별적인 영향을 미친다고 말할 수 있다.

상호 작용의 경우도

$$F_{rc}=\frac{1-\sqrt{0.6361}}{\sqrt{0.6361}}\times\frac{53}{2}=6.72$$

이 값은 자유도 4와 106을 가진 F 분포에서 99.99%에 해당되는 값(4.95~5.31 사이)을 초과하므로 과학 성적과 사회 성적을 동시에 고려할 때 지능 수준과 수업 방법 간에는 상호 작용 효과가 존재한다는 것을 $p=0.001$ 수준에서 말할 수 있다.

즉, 발견식 수업 방법은 설명식 수업 방법에

비해서 지능이 상, 중의 집단에서 상대적인 효과가 높으며, 설명식 수업 방법은 지능이 하인 집단에서 그 상대적인 효과가 높다.

(2) Model Ⅱ의 경우

Model Ⅱ의 경우에는 S_r과 S_c의 경우 S_e가 S_w 대신에 S_{rc}로 바뀌게 된다.

따라서,

$$\Lambda_h=\frac{4.7768}{5103.105}=0.030$$

따라서,

$$F^{2\times1}_{2\times(2-1)}=\frac{1-0.030}{0.030}\times\frac{2}{1}=64.67$$

그러므로, 자유도 2와 2를 갖는 F 분포에서 이 값은 95% 범위에 해당되는 값 19.0 보다는 크고 99%에 해당되는 값 99.01 보다는 작으므로 H_0가 $p=0.05$ 수준에서 기각된다. 즉, 두 수업 방법은 과학과 사회 성적을 동시에 고려할 때 그 효과에 있어서 의의 있는 차이가 있다.

한편 S_c의 경우,

$$\Lambda_c=\frac{4.7768}{85303.0314}=0.000055998$$

따라서,

$$F^{2\times1}_{2\times(2-1)}=\frac{1-\sqrt{0.000055998}}{\sqrt{0.000055998}}=\frac{1-0.00748}{0.00748}$$

$=132.689$

자유도 2와 2를 갖는 F 분포에서 이 값은 99%에 해당되는 값 99.01보다는 크고 99.9%에 해당되는 값 999.0보다는 적다. 따라서, IQ의 上中下는 과학과 사회 성적을 동시에 고려할 때 $p=0.01$ 수준에서 의의 있는 차이를 보인다고 말할 수 있다.

상호 작용의 효과는 Model Ⅰ에서와 같다.

(3) Model Ⅲ의 경우

Model Ⅲ의 경우에는 Colum 효과 상호 작용 효과는 Model Ⅰ과 같고, 다만 row 효과만 S_e가 S_{rc}로 된다. 이 경우 검증 결과는 Model Ⅱ의 row 효과와 같게 된다.

3. 후속 분석

MANOVA에 의해서 여러 준거 변인에 터해서 볼 때 집단 간에 의의있는 차가 있다는 것이 검증되고 나면 집단간 차이를 설명하기 위한 후속 분석을 실시하는 것이 바람직하다. MANOVA 결과 검증이 의의가 있다고 판단 될 때 후속 분석 방법으로는 여러 가지가 있으며, 연구자의 관심에 따라 선정되어야 할 것이나 대체로 다음과 같은 분석이 이용되고 있다.

첫째, t검증이나 단일 변수 변량 분석(AMOVA에 해당)을 실시한다. 이를 통하여 각 처치의 효과가 준거 변인의 각각에 미치는 효과를 조사해 볼 수 있다.

둘째, Cannonical correlation이나 discrimimant analysis를 실시한다. Can-Co 분석을 통하여 독립 변인 집단(set)과 종속 변인 집단 내 변인들 간의 Canco-variates가 발견되고 이들 간의 상관 관계가 얻어질 수 있다. 이는 변인의 reduction을 가져온다. discrimination analysis를 통하여서는 사람을 변별할 수 있는 변별 함수를 구할 수가 있다. 이는 원래의 잡다한 변인을 가지고 사람을 변별하는 것에 비해서 몇 개의 reducted 차원에서 사람을 변별할 수 있다.

세째, 이 외에도 연구자의 관심에 따라 여러 가지 후속 분석을 실시할 수 있다.

끝으로, MANOVA가 의의 있을 때 실시할 수 있는 여러 가지 분석 방법과 그 순서를 제시하여 보면 다음의 표와 같다.

후속 분석 방법과 순서

STEP 1: MANOVA SIGNFICANCE TEST

(If Significant)

STEP 2:

I. *ANALYZE CRITERION VARIABLES*

A. Univariate F Tests

1. Protected F approach
2. Bonferroni approach

B. Discriminant Analysis

1. Discriminant Coefficients
2. Rotate Coefficients
3. Canonical Structure Matrix
4. Number of Significant Functions
5. Plot Group Centroids
6. Insert Measurement Vectors

C. Step-Down Analysis

1. Contribution to MANOVA Criterion

AND/OR

II. *ANALYZE CLASSIFICATION VARIABLES*

A. Multivariate Contrasts

1. Orthogonal Contrasts
2. Nonorthogonal Contrasts
3. Tests for Pairwise Contrasts
4. Controlling Type I Error Rates

B. Univariate Contrasts

AND/OR

III. *ANALYZE CRITERION AND CLASSIFICATION VARIABLES*

A. Simultaneous Confidence Intervals

1. Bonferroni Approach

▷ 원 내 동 정 ◁

◎ 주요 세미나 및 협의회 ◎

○ 7월 12일과 13일 양일간에 걸쳐 본원 제1회의실에서 「초·중학교 도덕 교육 내실화 연구를 위한 교사 협의회」를 원외 안 영호 서울시 교육연구원 연구사 외 15명, 원내 남궁 달화 도덕교육연구실장 외 담당 연구원 2명이 참석한 가운데 개최하였다.

○ 7월 27일과 28일 양일간에 걸쳐 본원 제2회의실에서 「국민학교 통합 교육 과정 시안 검토 협의회」를 원외 이 영덕 서울대 교수 외 5명, 원내 곽 병선 교육과정연구부장 외 담당 연구원 11명이 참석한 가운데 개최하였다.

○ 8월 16일부터 25일까지 10일간 본원 강당과 제3회의실에서 전국 12개 시·도 교육위원회 장학사 및 초·중학교 교사 66명에 대한 「국민학교 특수 분야 일반 연수」를 실시하였다.

○ 8월 24일 본원 제2회의실에서 「교육 혁신 사례 수집 연구를 위한 협의회」를 원외 이 영덕 서울대 교수 외 4명, 원내 곽 병선 교육과정연구부장, 김 영철 교육발전연구부장 외담당 연구원 6명이 참석한 가운데 개최하였다.

○ 8월 31일 본원 제2회의실에서 「초·중등 학교 컴퓨터 교육 과정(안)에 대한 관계 전문가 검토 협의회」를 원외 구 연설 충북대 교수 외 10명, 원내 곽 병선 교육과정연구부장 외 담당 연구원 5명이 참석한 가운데 개최하였다.

○ 내방 인사 ◎

○ 7월 18일 Engenia Isabel 파테말라 문교부 장관 일행이 내방, 본원 현황을 청취하고 본원을 시찰하였다.

○ 7월 23일 아시아·태평양 지역 사회 교육 기구(ASPBAE)의 사회 교육 Travel Fund를 받아 내한 중인 스리랑카 콜롬보 대학교의 교육학부 교수인 Dr. Jaya씨가 본원을 내방, 교육 방송 관계 시설을 둘러 본 뒤 사회 교육에 관해 관계 연구원과 대담하였다.

○ 7월 23일 한·미 교육위원단(Fulbright) 주관 하에 한국의 문화·사회·교육 제도 등에 대해 방한 연수 중인 미국의 사회과 교사 20명(Mrs. Rae Burton 외 19명)이 본원을 방문, 한국 교육에 대한 슬라이드를 관람하고, 신 세호 부원장의 "Education in Korea"란 제목으로 강연을 들었다.

○ 7월 26일 Mr. Kato Michitade 단장 외 16명의 초·중·고등학교장으로 구성된 일본 교육 연수단이 본원을 방문, 본원 현황 및 교육 방송 프로그램 제작 과정을 견학하였다.

○ 7월 26일 육군 종합 행정 학교 교관 17명이 본원을 방문, 곽 병선 교육과정연구부장의 "교수 기법 및 학습 방법"이란 제목의 강연을 들었다.

○ 7월 30일 Peabody College 교수인 Dr. Jack Miller 부처가 본원을 방문, "Problems and Issues in Teacher Education"이란 제목으로 강연을 하고, 본원 교육 관계 시설을 둘러보았다.

○ 8월 14일 한국의 교육 실태 파악을 목적으로 내한한 미국 워싱턴시 교육감 Floretta Dukes Mckenzie 여사와 미국 워싱톤시 부교육감이며 본원 현지 연구원인 진 교륜 박사가 본원을 내방, 교육 관계 시설을 시찰한 후 Floretta Dukes Mckenzie 여사는 "미국의 교육과 대도시 교육 현황"이란 연제로 강연을 하였다.

○ 9월 3일 UNICEP의 Rogional Director인 Nosmostefaovi씨 일행이 본원을 방문, Career Orientation Project에 관해 본원 관련 연구원과 토론을 가진 후 교육 방송 시설을 둘러보았다.

○ 태국 문교부 교육 과정 조정 담당인 Wirot Mongkalamane씨가 아시아 교육 혁신 사업(APEID) 협력 센터 간의 직원 훈련 계획에 따라 9월 17일부터 28일까지 본원에서 국민학교 교육 과정 개발, 교육 관리의 현직 훈련 및 교육 과정 개발과 지역 사회 발전과의 관계에 관해 연수를 받았다.

▷ 원 내 동 정 ◁

◎ 대외 활동 ○

○ 김 영식 원장은 7월 12일 한국교육학회가 개최한 전임 「한국교육학회장 협의회」에 참석하였다.

○ 김 영식 원장은 한국 방송 통신 대학 자문 위원회 위원으로 위촉되었으며, 7월 13일 동 자문 위원회 회의에 참석하였다.

○ 신 세호 부원장은 7월 19일 대전 과학 고등학교에서 개최한 「과학 고등학교 교장 회의」에 참석하여 '85학년도 과학 고등학교 입학생 전형과 과학 적성 검사지 개발에 관해 자문하였다.

○ 신 세호 부원장은 7월 20일 육군 종합 행정학교에서 "교육 원리, 학습 원리, 지도 원리"에 관하여 강의하였다.

○ 김 영식 원장은 7월 23일 전북대학교 교육대학원이 개최한 교육대학원생 및 중·고등학교 교사를 대상으로 한 하계 특별 강좌에 강사로 초빙되어 "인재 양성 교육의 재조명"이란 주제로 특강을 하였다.

○ 신 세호 부원장은 7월 25일 한국교육학회가 개최한 한국교육학회 이사회에 참석하였다.

○ 교육과정연구부 최 병모 연구원은 8월 7일 강원도 교육연구원이 주관한 '84년 교수-학습 지도 방법 연수에 초청 강사로 초빙되어 "사회과 교육 과정"에 대한 강연을 하였다.

○ 윤 정일 연구 위원은 8월 23일 과기술처가 개최한 「기술 협력 조사단 파키스탄 파견 관련 회의」에 참석하였다.

○ 곽 병선 교육과정연구부장은 8월 23일 영락 중학교에서 교사를 대상으로 한 강연에 강사로 초빙되어 "크리스챤 학교 내에서의 수업 모형"이란 제목으로 강연을 하였다.

○ 교육방송부 민 상근 제작국장은 8월 23일부터 25일까지 3일간 뉴설악 호텔에서 방송위원회 주최로 열린 「한국 공영 방송의 현실과 과제에 관한 세미나」에 참석하였다.

○ 김 영식 원장은 8월 28일 재외국민교육원이 실시한 '84년도 재미 한국어 이중 언어 담당 교원 초청 연수자를 대상으로 한 강연에 강사로 초빙되어 "한국의 교육"이란 연제로 강연을 하였다.

○ 김영식 원장은 9월 1일 한국개발연구원에서 개최된 '84년도 제 2차 연구 기관장과의 부총리 간담회에 참석하였다.

○ 교육발전연구부 최 윤도 연구원은 9월 4일 대한가족협회가 개최한 「청소년 성 교육 VTR 홍보 자료 제작 방향 회의」에 참석하였다.

○ 해외 출장 및 연수 ○

○ 한 종하 연구 위원은 10월 31일까지 과학 교육에 관한 연구 및 참고 자료 수집차 미국의 대학 및 유관 연구 기관을 방문키 위해 7월 31일 미국으로 출국하였다.

○ 김 영식 원장은 8월 14일부터 26일까지 싱가포르에서 개최한 IEA 총회에 참석하였다.

○ 교육방송부 김 영선 연구원은 8월부터 12월까지 4개월간 화란의 RNTC(Radio Netherlands Training Center)가 실시하는 TV 일반 과정에 관한 연수차 8월13일 출국하였다.

○ 교육방송부 김 현덕 연구원은 8월부터 12월까지 4개월간 덴마크의 The International People's College에서 실시되는 성인 교육과 경제 개발 과정에 대한 연수차 8월 25일 출국하였다.

○ 교육과정연구부 장 석민 책임 연구원은 9월 1일부터 17일까지 싱가포르의 Colombo Plan Staff College for Technician Education이 주최한 제 2차 교수 학습 자료 개발 사업 준비 워크샵에 참석하였다.

○ 윤 정일 연구 위원은 대 파키스탄 기술 협력 조사단 일행으로 9월 10일부터 30일까지 파키스탄에 다녀왔다.

◎ 원내 소식 ○

○ 8월 29일 본원 강당에서 전 직원이 참석한 가운데 창립 12주년 기념식이 거행되었다. 이날 기념식에서 10년 장기 근속 직원에 대한

▷ 원 내 동 정 ◁

표창식이 있었으며, 표창 직원은 다음과 같다.
◉ 교육과정연구부 : 정 구향 연구원 ◉ 교육발전연구부 : 노 종희 수석 연구원, 이 정식 관리원 ◉ 교육방송부 : 최 영숙·신영숙 연구원, 김 현일·차 준락·이 규옥·김 석호·서 만현·홍 종화 방 송원, 김 덕용·연 병성·이 영우 기술원, 정 하원 사 서원, 지 준방 관리원, 김 경수 기능원 ◉ 교육자료부 : 공 영만 관리원, 김 지순 연구원보 ◉ 사무처 : 고 문산·김 용근·김 승필 관리원, 조 남분 상용원 ◉ 방통고교육국 : 남 석우 관리원

◎ 인사 소식 ◎

○ 강 태중 연구원이 8월 8일자로 교육발전연구부에 신규 임명 발령되었다.

○ 배 천웅 박사가 8월 13일자로 교육발전연구부 책임 연구원(한국 교육 문제 종합 진단 연구 과제 책임자)으로 신규 임명 발령되었다.

○ 8월 1일 교육과정연구부 진 권장 책임 연구원이 수학차 캐나다 알버타 대학으로, 한 철우 연구원은 미국 뉴져지 대학으로, 조 화태 연구원은 미국 일리노이 주립대학으로, 교육발전연구부 박 부권 연구원은 미국 위스콘신 대학으로 각각 출국하였다.

○ 양 배희 관리원이 8월 25일자로 교육과정연구부 서무실에 신규 임용 발령되었다.

○ 교육방송부 최 영숙 연구원, 교육발전 연구부 이 창국 연구원이 8월 31일자로 각각 의원면직하였다.

○ 이 남호 연구원이 9월 1일자로 교육자료부 교육정보연구실에 신규 임용 발령되었다.

○ 박 도순 교육방송부장이 9월 11일자로 의원면직하고 고려대학교로 자리를 옮겼다.

○ 홍 기형 수석 연구원(기획조정실장)이 9월 11일자로 교육방송부장으로 전보 발령되었다(기획조정실장 겸직).

◇ 원고 공모 ◇

『교육개발』에 게재할 원고를 다음과 같이 공모합니다.

1. 내　　용 : 논단, 연구 보고, 교육학 산책, 교육학 이론, 현장 교육 연구 및 사례, 교육 정보
2. 매　　수 : 45매 내외(200자 원고)
3. 원고마감 : 수시 접수
4. 고　　료 : 2,000원(채택된 원고에 한함)
5. 제 출 처 : 우편번호 135, 서울시 강남구 우면동 산 20-1 한국교육개발원 출판실 (전화 567-5021)
6. 제출된 원고는 본지 편집위원회의 심사를 거쳐 게재합니다.

〈編 輯 委 員〉

委員長	郭	相 萬
委　員	孔	永 萬
〃	金	炳 聲
〃	金	承 華
〃	南	美 英
〃	盧	宗 熙
〃	朴	成 益

격월간 교육개발 제6권 제5호(통권32호)

1984년 10월 5일 인쇄 · 1984년 10월 10일 발행
발행인 김 영 식
발행처 재단법인 한국교육개발원
서울특별시 강남구 우면동 산 20-1
전화 567—5021·5121
등록번호 등록 바—574
등록연월일 1975년 8월 20일
인쇄처 : 新 星 印 刷 社

※ 本誌의 內容은 本院의 公式的인 見解가 아님.

韓國敎育開發院 硏究論著

國民學校 敎育課程 國際比較硏究
〈크라운판 256면〉

科學科 授業過程 模型 및 評價方法 改善硏究
〈크라운판 228면〉

靑少年 意識構造 및 形成背景
〈크라운판 306면〉

敎育의 經濟發展에 대한 寄與
〈크라운판 172면〉

敎育投資의 經濟的 效果
〈크라운판 140면〉

優秀 運動選手의 選拔·分類·適正化 方案
〈크라운판 102면〉

國民學校 美術 繪畫 評價方法 改善硏究
〈크라운판 160면〉

生産性 向上과 技術革新을 위한 職業技術敎育의 役割 —槪念的 考察—
〈크라운판 124면〉

幼兒를 위한 놀이감 評價基準 開發
〈크라운판 218면〉

新規 敎師資格制度의 改善方向
〈크라운판 172면〉

授業奬學 模型開發 및 現場適用 可能性 探索硏究
〈크라운판 176면〉

國民學校 體育敎育 效率化 方案에 관한 硏究
〈크라운판 150면〉

A Follow-up Study on the Long-Term Effects of the KEDI Educational System on Middle School Level
〈크라운판 78면〉

A Study on the Development of Cognitive and Affective Characteristics of Korean Secondary School Students
〈크라운판 204면〉

The Priorities of Investment for the Development of Korean Education
〈크라운판 146면〉

初·中等學校 컴퓨터 敎育을 위한 基礎硏究
〈크라운판 140면〉

放送通信敎育 媒體活用 改善에 관한 硏究
〈크라운판 180면〉

職業敎育의 費用—效果／收益分析
〈크라운판 192면〉

IEA 學級環境硏究(Ⅱ)
〈크라운판 172면〉

高等敎育 入試政策
〈국판 150면〉

敎育學 硏究傾向
〈크라운판 190면〉

中等學校 敎育 質 改善硏究
〈크라운판 170면〉

韓 國 敎 育
〈4·6배판 124면〉

抄 錄 集
〈4·6배판 284면〉

原稿作成法
〈크라운판 216면〉

發行處：韓國敎育開發院
서울시 강남구 우면동 산 20-1
전화：567-5021, 567-5121

販賣處：敎保文庫
서울시 종로구 종로 1가 교보빌딩
전화：720-7891·725-6151

孔永善