

교육개발

EDUCATIONAL DEVELOPMENT

제 7 권 제 5 호 (통권 38 호)

1985. 10

특 집 中學校 教育課程 國際動向



한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

교육개발

제 7 권 제 5 호 (통권 38 호)

1985.10

孔
永
勳

한국교육개발원



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

韓國教育開發院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 研究를 遂行하고, 韓國敎育이 當面한 諸般問題를 해결하는 새로운 方案을 研究 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 研究機關입니다.

目次

題字 孫在馨

卷頭言	教育改革; 무엇을 어떻게 改革할 것인가	辛世浩	3
論壇	障礙兒의 査定	朴慶淑	6
	學習課題의 分析技法	朴成益	13
	敎員의 敎育權	崔仁和	21

特輯

中學校 敎育課程 國際動向

道德科 敎育課程.....	鄭在傑	28
國語科 敎育課程.....	孫英愛	33
數學科 敎育課程.....	姜玩	40
社會科 敎育課程.....	金會穆	45
科學科 敎育課程.....	權致純	51
音樂科 敎育課程.....	成敬姬	58
技術科 敎育課程.....	郭相萬	67

研究報告	韓國 高等敎育의 成果分析	姜武燮	76
	高等學校 平準化 政策評價 를 위한 基礎研究	金炳聲	82

敎科敎育	道德科 評價의 準據	趙蘭心	88
------	------------------	-----	----

敎育現場 事例	'84 겨울 放學中 라디오 敎育放送 Program 活用指導.....	高明寬	93
------------	---------------------------------------	-----	----

海外敎育 動向	一般敎育에 있어서 間學問的 接近	郭柄善	100
------------	-------------------------	-----	-----

敎育研究 情報	聯合·過程·構造	鄭鐸熙	105
------------	----------------	-----	-----

現場敎育
相談

“1”보다 작의 數의 곱이 작아지는 理由에 대하여	12
創意力의 增進問題에 대하여	104

院內動靜	110
------------	-----



본원 창립 제 13 주년 기념 행사 '85. 8. 30(강당)



교육방송 활성화를 위한 워어크숍 '85. 9. 6(강당)

教育改革; 무엇을 어떻게 改革할 것인가

辛 世 浩[※]

序: 우리가 追求하는 人間像

자기 자신이나 타인을 중요한 존재로 인식하며, 개인 생활, 조직 생활, 그리고 사회 생활에서 기본적인 倫理와 秩序를 지킬 줄 알며, 그러면서도 자기가 속한 집단이나 조직의 이익을 위해 사사로움을 희생시킬 줄 알며, 슬기롭고 능률한, 그리고 心身이 건강한 모습, 그리하여 개인으로서나 한국인으로서나 떳떳하고 진취적이며 창의적인 사람을 키우는 일은 그대로 學校教育이 추구해야 할 人間像이라고 해도 무방할 것이다.¹⁾

教育改革을 위한 構想은 이러한 人間을 육성하기 위한 보다 나은 教育環境條件을 설계하는 일이 되어야 할 것이다.

1. 教育現象에 작용하는 主要變數들

아동, 학생들에게 학교가 무엇을, 어떻게, 그리고 왜 가르치는가를 포함하여 학교를 둘러싼 制度, 行政, 風土 등의 여러 요소들이 얽혀서 작용하는 현상을 教育現象이라고 한다면 그러한 교육 현상에 중요하게 작용하는 變數들이 무엇인가를 정리해 보는 일은 교육의 환경 조건을 달리 구상해 보는 일의 출발로서 유익한 일이 될 것이다.

먼저, 학부모, 교원, 동료 학생들은 學校教育에서 중요한 變數가 된다. 그들은 긍정적으로나 부정적으로 학생의 學習에 지대한 영향을 끼친다. 教育課程, 學校環境, 行政, 獎學, 그리고 教授-學習活動은 학생들의 學業의 質을 결정짓는

데 작용하는 주요 變數들이다. 학교 운영 전체가 질 높은 교육을 할 수 있는가는 투입되는 財政, 評價 등의 굵직한 變數들이 작용한다. 사회 성인들이 가지고 있는 教育觀이 어떤 것이며 학생들의 학습을 위해서는 사회 전체에서 일어나고 있는 諸現象 속에서 合理性, 正當性, 公正性, 客觀性, 信賴性, 公平性, 基本倫理 등이 어떻게 지켜지며, 존중되는가를 볼 수 있는 社會現象 자체가 중요한 變數가 된다.

이와 같이, 학교 교육 현상에 작용하는 變數들이 많다. 학생, 교원, 교육 과정, 수업 체제, 시설, 자료 등은 教育環境의 內的 條件을 이루는 變數들이다. 教育改革을 위한 우리들의 제반 노력이 교육 환경의 내적 조건을 이루는 變數만을 다룬다면 우리가 바라는 變化가 나타나지 않을 것임은 明若觀火하다. 지금까지의 각종 개혁 사업이 부진했던 이유도 여기에 있지 않았는가 한다. 教育環境의 外的 條件을 동시에 다스리는 노력은 이번 教育改革事業의 생명이 된다. 교육 외적 요소를 교육을 위해 조정해야 한다는 일은 정말로 어려운 일임에 틀림없다. 그러므로, 教育改革審議會를 대통령 직속으로 둔 이유도 여기에 있을 것이다.

2. 教育改革은 왜 必要한가?

오늘의 학교가 당면하고 있는 문제가 무엇인가를 조감해 보는 일은 교육 개혁 사업의 必要性, 正當性의 근거를 인식하는 일이 될 것이다. 먼저, 학교에서 학생들이 구체적으로 어떤 경험

* 本院副院長·哲博

1) 바람직한 韓國人像이 무엇이나 하는 것은 지금까지 여러 사람들에 의해 여러 번 시도되었고, 그 결과 훌륭한 문헌들이 많이 있다. 國民教育憲章(文敎部), 2000年代를 향한 韓國人像(현대사회연구소) 초·중·고등학교 教育課程(文敎部), 2000年代를 위한 國家發展長期構想 중 教育部門計劃(KEDI) 등이 그것이다.

을 하며, 어떻게 성장하는가를 살펴보기로 하자.

集團主義, 言語主義, 教師中心의 講義, 競爭, 입시 준비를 위한 補充授業 또는 自習 등은 학생 생활의 몇 가지 특징이다. 個性伸張, 論理의 혼련, 思考力, 創意性의 啓發, 勞作經驗, 우리의 歷史, 自然, 文化, 藝術 속에 나타난 精神世界, 일의 세계 등에 접해 볼 수 있는 기회를 제공하고 있지 못할 뿐만 아니라, 학교의 학생에 대한 注文은 학교 밖 시간까지 연장되고 있어 그런 것들이 개인 생활 속에서도 불가능하도록 하고 있다. 교과서 중심의 入試準備教育의 압력은 학생들도 하여금 한가롭게 역사, 문화, 세계, 자연 등에 접해 볼 의욕을 잃게 한다. 그리하여, 自己成長을 위한 교육에서 主體的이고 自律的이며 選擇的인 經驗을 갖지 못하고 성장한다. 그 결과 그들은 편협하고 의존적이며(또는 아주 극단적인 비판을 일삼거나), 그리고 이기적이며 경쟁적인 인간으로서 성장을 강요받고 있다고 할 수 있을 것이다.

物質指向的이며 出世指向的인 많은 學父母, 즉 사회 성인들의 바람직스럽지 못한 教育觀이 학교 교육을 誤導하고 있으며 교원들은 이 大勢에 휘말리고 있거나 적어도 대항 능력을 상실하고 있다. 교육 과정의 비정상적인 운영, 인간 교육의 희생 등은 오도된 학교 교육의 모습이다.

教育行政의 中央化, 劃一性, 學校教育, 教育體制에 대한 合理的 管理制度의 미정착 등이 가져오는 문제도 많다. 학교에 대한 主人意識의 미흡, 投資에 대한 產出이 어떤 것인지, 그것이 왜 미흡하며, 그것은 어떻게 是正될 수 있는 것인지, 그리고 누가 그것에 대해 책임을 누구에게 지는지 등등이 불명확한 가운데, 매년 기계적으로 학생을 받고 예산을 받는다. 정부 예산에서 문교 예산의 비율이 더 커지면 파국이 올 것이라는 예산 당국의 하소연이 들리는가 하면 너무나 값싼 교육을 실시하고 있기 때문에 야기되는 學校環境의 非人間化의 문제에 대한 질규도 들린다. 콩나물교실, 학생 체격에 맞지 않는 책·걸상, 학생 수에 비해 화장실, 수도 등이 학생들의 성장을 저해한다고 보고되고 있는 지가 오래되었다. 낮은 單位教育費 등이 가져 온 과대 규모 학급과 학교의 탄생은 學習不振, 學習

缺損現象을 초래하고 있으며, 현행 수업 체계는 이에 대한 대응력을 상실한 지 오래이다. 그 결과 학교 교육에 대한 사회 일반의 불신감은 널리 팽배해 있다. 부실한 학교 교육을 보충하려는 일부 代案들이 법으로 통제되고 있으며 일부 국민들은 공부를 더 시킬 수 있는 자유를 보장할 것을 요구하기에 이르렀다.

3. 무엇이 改革되어야 하는가?

무엇보다 학부모를 포함한 사회 성인들의 잘못된 教育觀의 변화가 와야 한다. 지칠 줄 모르는 학부모들의 물질주의적, 출세주의적 경향에 기초한 학교 교육에 대한 압력, 기대가 학교에 반영되는 한 교육자와 학부모는 갈등적 관계를 청산할 수 없다. 準準化, 補充授業, 入試制度 등 대부분이 사회 성인들의 비판, 요구, 어른들이 있어 나타난 정책들이건만, 이들은 사회 성인들에 의해 다시 비판을 받는다. 마치 나무에 울려 놓고 혼드는 모습과 흡사하다. 經濟教育, 社會淨化, 意識改革 등과 같이 국민들의 교육관을 올바르게 유도하는 캠페인이 필요하다. 교권의 회복, 교육 과정의 정상적 운영, 학교 환경의 인간화 과제 등도 높은 우선 순위를 가져야 할 것이다. 학교 관리, 교육 체제 관리의 모델 개발과 일반화, 학교·학급 규모의 축소 운영 방안의 탐색, 교수-학습의 효율화, 대학 입학의 병목 현상, 학력에 따른 과대 임금 격차 현상, 불필요한 학력 제한, 人力需要를 어느 정도 감안한 고등 교육 기관 교육 과정의 타당화 등도 시급히 착수되어야 할 과제들이다.

4. 어떻게 改革할 것인가?

먼저 모든 학교들이 학교장을 중심으로 教育課程, 授業體制(교과서, 자료 포함)등 중요한 교육적 결정을 스스로 하도록 하며 학교 운영에 필요한 재정적 책임도 정부 예산에만 의존할 것이 아니라, 지역사회 주민(대부분 학부모)들로 부터의 자발적 협찬 등의 財源을 마련하여 스스로 학교의 재정 문제를 해결하는 새로운 모습의 학교로 전향시키는 일이 필요하다. 말하자면, 교원, 학생, 지역 사회 주민이 三位一體가 되어 主人意識을 발휘하는 학교이다.

教育課程의 地域化, 妥當化 작업도 교육 개혁 사업의 주요 내용이 되어야 할 것이다. 중앙에서는 반드시 반영시켜야 할 극히 중핵적인 것만을 추려서 교육 과정을 제정하되 지역, 학교, 학생의 사정과 필요, 요구에 따라 스스로 그것을 심화시켜 나갈 것을 요구하는 교육 과정으로의 전환이 요구된다. 이것은 학교의 주인 의식을 심는 가장 중요한 일이 될 것이다.

교과서 중심에서 탈피하여 보다 중요하고 최신의 자료가 교수-학습에 용이하게 투입될 것을 격려하는 풍토 조성, 교육 방법의 개선을 통하여 특정 가치에 대한 주입식 교육 대신에 유사한 價値를 비교·분석하는 과정에서 그 가치가 갖는 우월성을 이해하고, 그것에 대한 信念을 동시에 학습하도록 하는 探究式, 事例分析式 參與學習體制로의 전환도 있어야겠다.

이러한 것들을 가능케 하는 外的 條件을 확보하기 위하여 먼저, 教育財源의 다양화 전략이 모색되어야 할 것이다. 앞에서 거론한 지역 주민들의 학교에 대한 주인 의식의 유도과 경제책임의 부과는 한 가지 전략이다.

학교나 학생, 교원들이 교육을 목적으로 소비하는 물품 가격의 일정률을 教育環境改善基金(또는 教育發展基金)으로 나눠 주는 법령을 限時的인 것으로 개발하는 것은 다른 한 예가 될 것이다.

교원을 더 채용하고 당분간 二部制(과밀 학급이 특징인 도시, 대도시에 한해)를 실시하여 授業의 效率을 높여 교육 산출의 질을 높일 수 있을 것이다.

고졸과 대졸자 간의 부당한 임금 격차를 완화하는 한편, 직무 수행 능력상 가능한 일자리를 고졸자에게 되돌려 주는 고용 정책, 종졸, 고졸 근로자들에 대한 최저 임금제의 실시, 장기 근속 수당, 시간외 근무 수당 등을 신설하거나 철저히 이행토록 함으로써 대학에 진학해야만 살

수 있다는 생각이 사실상 잘못된 것임을 깨닫도록 해 줘야 입시와 얽힌 문제들이 완화될 것이다.

早期選別制度의 개발, 학부모, 학생에 대한 進路教育 프로그램의 개발의 병행은 위에서 예시한 사회 대책의 좋은 보완이 될 教育對策이 될 것이다.

私學의 自律性을 신장시키는 정책과 함께 사학의 公共性을 깊이 인식시키는 정책이 강구되어야 한다.

9년제 의무 교육을 실시하되 능력에 따라 수익자로 하여금 교육 발전을 위한 교육비를 부담하도록 유도해야 하며, 거기서 절약되거나 확보된 기금으로 교육 환경을 개선하는 일에 투자할 수 있을 것이다.

教育稅는 앞으로 10년간 더 징수하여 당초의 목적을 위해 쓰여지도록 해야 할 것이다.

고등 학교 이상의 교육은 시설 투자가 많이 필요한 실업, 과학, 기술계의 경우 정부가, 나머지는 민간이 분업할 것을 유도하고 여기서 절약되는 자금을 私學施設에 투자할 필요가 있다.

사학의 등록금은 허가제로 하되 그것이 정당하고 현실적이라는 근거가 분명하면 비교적 허용적인 것이어야 할 것이다. 그 대신에 사학이 公共性을 망각하는 처사에 대한 정부의 제재 권한을 엄격히 행사하는 전략이 개발될 필요가 있다.

실업 교육을 위해서는 產業體群이 보유하고 있는 시설과 장비, 그리고 教育要員을 협조받는 전략도 적극적으로 탐색되어야 한다.

앞에서 부분적으로 거론이 되었지만 教育發展을 위해 앞으로 예컨대, 10년을 教育發展의 年代로 지정, 學校教育의 正常化 運動을 전개해서 한국 교육 발전의 기초를 마련하는 일에 총력을 기울여야 할 것이다. —————◆

障 碍 兒 의 查 定

朴 慶 淑*

序

현대의 과학 기술로는 아무리 예방에 최선을 다해도 障 碍 兒 의 出 現 을 막을 수는 없다. 그러므로, 장애아의 판별과 교육적 조치가 필요하게 된다. 本 稿 에 서 는 장 碍 아 의 판 별 과 교 육 적 조 치 를 묶어 한마디로 查 定 이 라고 부른다.

查 定 의 目 的 은 지 각 적, 인 지 적, 언 어 적 및 사 회 적 행 동 장 애 의 교 정 에 있 다. 查 定 은 아 동 의 교 육 적 요 구 에 알 맞 는 개 별 학 습 프 로 그 램 을 수 립 하 는 데 관 건 이 되 는 개 인 특 성 을 발 견 하 고 적 절 한 교 육 적 조 치 를 하 는 것 이 다. 이 것 은 마 지 의 학 분 야 에 서 병 에 대 한 진 단 과 처 치 를 하 는 것 에 비 유 할 수 있 다.

查 定 에 대 한 定 義 는 학 자 마 다 달 리 내 리 고 있 다. Swanson 과 Watson(1982) 에 의 하 면 다음 과 같 이 查 定 에 대 하 여 정 의 를 내 리 고 있 다. “查 定 이 란 마 련 된 이 론 적 체 제 내 에 서 教 育 的 및 心 理 的 測 定 을 활 용 하 는 전 략 적 문 제 해 결 과 정 이 다” 이 定 義 는 몇 가 지 뜻 을 내 포 하 고 있 는 데 다 음 과 같 은 것 이 다.

첫 째, 특 수 아 동 에 대 한 教 育 的 및 心 理 的 查 定 은 아 동 이 학 습 하 는 교 실 상 황 과 사 회 에 서 수 많 은 사 회 적 또 는 발 달 적 요 인 으 로 인 하 여 제기 된 문 제 를 다 루 는 다 양 한 과 정 이 어 서 일 회 적 인 방 법 이 나 단 일 법 칩 에 의 해 다 루 어 질 수 없 다 는 것 이 다.

둘 째, 검 사 를 활 용 하 는 測 定 을 중 요 한 도 구 로 본 다 는 것 이 다. 전 통 적 查 定 과 정 에 서 는 검 사 만

으로 특수아 사정을 완결지으려는 경우도 흔히 있었던 것으로 생각되나, 최근에는 검사만 가지고 特殊兒 查 定 을 해결하는 경우에 생기는 모순 점이 드러나게 되었다. 그래서, 검사는 활용하지만 좀더 종합적이고 체계적인 접근을 시도하는 이론이 나오게 되었다.

本 稿 에 서 는 위 의 定 義 에 서 내 포 하 는 문 제 들 에 대 해 논 의 해 보 고 자 한 다.

1. 查 定 의 內 容

장애아 사정 과정에서 밝혀져야 할 문제들은 다음과 같다. 이것은 전통적으로 시행되어 왔던 것이지만 현재까지도 유의미하며, 가장 기본적인 문제들이다.

1) 우리는 兒童 에 대 하 여 무 엇 을 알 려 고 하 는 가?

① 이 아 동 은 특 수 아 인 가?

② 이 아 동 의 查 定 을 위 해 어 떻 는 표 준 화 검 사 가 필 요 한 가?

③ 이 아 동 은 어 떻 는 결 함 (예, 정 서 적, 지 적, 신 체 적 등) 을 가 지 고 있 는 가?

④ 아 동 의 학 습 에 대 한 意 欲 과 發 達 水 準 은 어 느 정 도 인 가?

⑤ 문 제 의 원 인 은 무 엇 인 가?

⑥ 어 떻 는 教 育 的 配 置 와 戰 略 이 필 요 한 가?

⑦ 어 떻 는 의 회 (referral) 혹 은 조 언 이 필 요 한 가?

2) 앞 의 質 問 에 답 을 하 기 위 해 選 擇 된 검 사 는 충 분 히 타 당 한 가?

3) 選 擇 된 檢 査 는 얼 마 나 實 用 的 인 가?

* 企劃調整室 研究調整擔當·責任研究員

① 훈련된 검사자의 필요 여부

② 실시 시간

③ 검사 비용

4) 選擇된 이 검사는 아동의 성과 연령에 비추어 적절한가?

5) 아동의 障碍條件이 고려된 검사가 선택되었는가? (예, 언어; 지능 등)

6) 필요한 評價의 형태는 어느 것인가?

① 배치 평가(투입 행동 확인)

② 형성 평가(학습 과정 확인)

③ 진단 평가(학습 문제 원인 확인)

④ 총괄 평가(기말 및 단원말 성적 확인)

7) 어떠한 형태의 決定이 필요한가?

① 특수 교육 프로그램에 배치할 필요가 있는 학생의 선정

② 개인의 배치—장애 유형별 분류 혹은 수업 상황의 결정

③ 보충 학습 실시

④ 피드백주기—학생, 부모 및 관련 인사에게 학습 진전도 등에 관하여 알리기

⑤ 프로그램의 진전도 알기—어떤 프로그램이 효과가 있는지 없는지를 결정하기.

올바른 査定을 하자면 심리학 및 교육학의 여러 영역에 대한 이해가 요구된다. 예를들면, 검사에 대한 이해, 검사 실시 과정에 대한 이해, 특수아의 特性에 대한 理解 및 特殊兒 指導 프로그램 등에 관한 이해가 그것이다.

이런 요소들에 대한 이해도 중요하지만, 이것들을 묶어서 체계적으로 활용하는 理論的·戰略的 體制의 개발 적용이 필요하게 된다. 사정 활동 과정이 날날이 멀어지지 않고 유기적으로 연결되어 있을때 효율적이기 때문이다. 이 체계는 검사 계획, 검사 결과의 해석 및 그에 따른 교육적 조치가 사전에 체제화되는 것이다.

2. 檢査의 問題點

査定過程에 검사는 상당히 중요한 역할을 한다. Cronbach(1970)는 검사를 다음과 같이 정의한다. “개인의 行動을 觀察하고 묘사하기 위하여 숫자 척도 혹은 유무 체제를 활용하는 체계적인 過程”, 여기서 숫자 척도란 지능 지수가

120 이다 라고 할 때 120을 가르치고, 유무 체제는 색맹, 색약 등을 논할 때 色盲·色弱이 해당된다.

교육 학자와 심리 학자는 査定 過程에서 검사의 역할을 결정하는 데 어떤 명확성을 부여하기 위해 부단히 노력하였다. 그러나, 검사는 査定 過程에 객관적인 자료를 얻는 가장 강력한 방법의 하나이기 때문에 흔히, 검사에 대한 과신을 하는 誤謬를 범하기가 쉽다. 이러한 과신을 막기 위하여 검사의 문제점을 살펴보면 다음과 같다(Cronbach, 1975).

1) 검사 실시는 은연 중 학급 집단을 등질화시키는 것이 전제되어 있어서 비민주적 태도를 조장시킨다.

2) 검사 실시는 檢査에서 낮은 點數를 받은 아동에게 낮은 수준의 學力을 확신시키는 자기 충족적 예언과 같은 期待를 길러 준다.

3) 검사는 私生活을 침해한다.

4) 기준 준거 검사는 授業이나 教授的 目的을 위해서는 유용하지 않다.

5) 검사에 의한 測定은 학교 교육과 수업에서 改革의 변화를 제한하도록 한다.

6) 검사는 측정 계획된 能力 이상은 측정할 수 없으므로 교육에서 의도하고 있는 아동의 능력의 무한한 변화를 가져오는 것을 저해한다.

7) 검사는 아동이 고정된 能力을 가졌다는 생각을 조장한다. (예, 지능)

8) 검사 혹은 査定過程이 부적절하게 수행될 수 있다. 즉 특수아의 특성을 모르는 사람이 아동의 진정한 能力發揮를 조장하지 못할 수 있다.

9) 검사는 개인의 독특한 知的, 言語的 情意的 학습 양식을 모두 反映할 수 없으므로 편파되어 있다.

3. 네 가지 査定 模型

특수 교육 査定過程에 적용되는 모형은 크게 4 가지이다 즉 첫째, 구조 혹은 속성 모형, 둘째 기능 모형, 셋째 생태학적 모형 넷째 의사 결정 모형이 그것이다. 이 모형에 대해 차례대로 그 특징과 비관점을 살펴보면 다음과 같다.

1) 構造模型

(1) 構造模型의 特徵

구조적 모형은 가장 전통적인 모형으로서 Galton(1883), Cattell(1890), Binet(1902), Goddard(1910) 및 Terman(1916)에 의해 소개되었다.

Galton과 Cattell은 당시 많은 학자들과 마찬가지로 운동 감각적 표현을 인간의 지적 능력으로 간주했다. 그들은 감각 운동 검사를 知的 능력을 재는 척도라고 생각했다. 이 주장은 백치와 저능자들이 병증에 대한 反應과 같은 知覺的 능력에서 상대적으로 느리고 운동이 서투르며 느린 것을 관찰하는 것으로부터 연유되었다. Cattell과 그의 동료들은 좀더 복잡한 心理檢査의 必要性을 도출시켰고, 정신 검사가 고안되기 이전에 적절한 연구가 필요하다는 사실을 밝혀내었다.

역사적 관점에서 볼 때, Alfred Binet는 특수 아동에 심리 측정을 활용하는 데 큰 영향을 미쳤다. 1905년, 1908년, 1917년에 걸쳐 개발한 지능검사는 다음과 같은 네 가지 점에서 새로운 것이었다. 첫째, 質問이 곤란도 순으로 배열되었다. 둘째 연령별 문항이 작성되었다. 셋째 量的 點數體制가 적용되었다. 넷째 검사 실시 요강이 작성되었다.

Binet 검사는 미국에 와서 Goddard(1908)와 Terman(1916)에 의해서 번역·소개되었다. 그 후 Stanford-Binet 검사를 약간 변용한 Cattell Infant Intelligence Scale(1940)이 나오게 되었고, 雙語와 英語를 모르는 어린이에게 사용할 수 있는 Koh's Block Design Test(1923)와 맹인을 위한 Hayes Binet Scale이 나오게 되었다.

Rorschach 잉크 반점 검사(1921)와 Murray의 주제 통각 검사(TAT, 1943)가 개발되어 성격 검사로서 臨床에 많이 쓰이게 되었다.

Guilford는 가장 의욕적 지능 구조 이론가로서 인간의 지능이 120개의 세포로 構成되어 있다고 주장한다.

(2) 構造模型에 대한 批判

구조 모형은 다음과 같은 전제를 가지고 있다.

- ① 개인은 어떤 연속적 선위에 위치한다
- ② 아동은 행동 속성에 있어서 개인 간 차이가 있다
- ③ 검사 자료에 의해 접근시킬 수 있는 眞點

數가 있다.

이러한 構造模型에서는 인간의 행동이 有機體內的 要因에 의해 결정된다는 것이 가정되어 있다. 구조 모형의 현대적 적용은 진단—처방적 교수(diagnostic-prescriptive teaching)으로 불리어진다. 진단—처방적 사정의 절차는 다음과 같다. ① 學習結合의 원인 분류 ② 아동의 學習樣式과 心理的 過程에 대한 診斷 ③ 授業目的을 위한 학습 내용의 결정, 이 접근에 대해 세 가지 觀點에서 비평을 가할 수 있다. 구조 문제와 해석 문제와 가정의 結合이 그것이다.

가. 構造問題

단일 검사 요인과 심리적 구조와의 연결에서 문제가 제기된다. ITPA(Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)는 학습 부진아 교육 영역에서 상당히 影響力 있는 검사였는데 비판을 받기 시작했다. 이 검사에서 실패를 보인 영역에 대한 집중적인 訓練을 실시했으나 실증적 효과가 입증되지 못한 것이다(Hammil & Larson, 1974). 검사의 요인과 학습 행동 요소 간에 1:1의 직접적 관련이 있지 않음을 나타내는 것이다. Messick(1980)은 이것에 대하여 안전한 결론을 내리었는데 검사는 행동 장애 영역과 교수 활동 2개의 목적을 동시에 충족시키는 검사는 없다는 것이다. 어떤 검사는 學習이나 教授活動에 크게 관련되지 않은 것도 있기 때문이다. 그러므로, 검사 정보만에 의지한 교육적 처방은 조심해야만 한다. 처음에 提示한 바와 같이 査定은 문제 해결을 위한 과정의 하나이고, 검사들은 자료 수집 방법의 하나일 뿐이다.

나. 解釋의 問題

검사이론에 의하면 검사 구조의 각각의 영역은 아동 내에서 각각 獨立的이라고 가정한다. 그러나, 각각이 독립적이 안 되는 경우가 있다. 예를들면, Huelsman(1970)은 20개의 WISC(Wechsler Intelligence Scale for Children)를 사용한 연구에서 읽기 능력이 저조한 학생은 항상 常識問題, 算數問題, 따라 외우기 및 가로 쓰기에서 낮은 점수를 얻었다고 보고하고 있다. 이런 경우는 構造理論에 의한 검사의 해석이 무의미함을 나타낸다. Hallahan(1975)은 WISC를 사용한 학습부진아의 진단의 경우 학습부진영

역이 WISC 하위 검사 영역인 12 가지보다 많음을 발견했다.

Sternberg(1979)도 검사에 나타나는 행동의 결과이므로 결과에 영향을 주는 요인보다는 내적 과정에 초점을 둔 검사 방법을 동원하지 않는 한 검사는 중재 전략 구성을 위한 적절한 지식을 제공해 주지 못한다고 했다.

다. 假定の 失敗

진단적 과정 뒤에 숨은 가정은 학교 교사가 이 사정 결과를 해석하고 효과적인 개별 프로그램을 추천할 수 있을 것이라는 점이다. 그러나, 이것은 教師의 任務에서 한 단계 벗어난 일이 된다. 구체적인 프로그램의 지시는 교사에게 자료가 가기 전에 사정 팀에서 이루어져야 하는 것이다.

Mischell(1968)은 구조이론가들의 예언에 반대하는 증거로서 행동이란 상황에 따라 다른 것이라고 주장했다. 따라서, 검사 상황에서 나오는 행동은 教室狀況에서 나오는 行動과 다를 수 있다는 것이다. 행동은 한 교실 안에서도 상황이 변함에 따라 변할 수 있다. 그러므로, 교사의 判斷과 檢査結果가 일치하지 않을 수도 있다. 여기서 문제되는 것은 학생이 교실에서 읽고, 쓰고, 셈하기를 하는 복합 행동이 구조 이론에서 언급되는 개별 구조로 測定되기 어렵다는 것이다.

構造理論에 대한 비평을 종합하면, 구조 이론은 배경 이론의 협소성 때문에 제약을 받으며, 제안된 구조의 재검토 필요성을 불러일으킨다. 그러나, 이 이론에 많은 장점이 있는데 그것은 검사의 妥當度와 信賴度를 강조하고, 반응에 있어서 개인간 변산을 중요시하고 兒童行動에 대한 이론을 제공해 주었다는 점이다. 이러한 肯定的 測定이 있음에도 불구하고 특수 교육 사정 과정이 아동 행동의 중재 변인의 영향을 고려한 체제여야 한다는 관점에서 또다른 사정 모형이 검토되어야 한다.

2) 機能 模型

(1) 機能 模型의 特徵

특수아 사정에서 기능 분석적 접근은 최근에 이루어졌으며, 중요한 특징은 인간 행동에 대해 觀察可能한 용어(예, 주의 집중, 자신의 과업에 눈을 떼지 않고 보는 시간 등)로 진술한다는 점

이다. 이것은 근본적으로 행동주의 입장에서 개발된 것으로 Bijou와 Peterson(1971)에 의해 제시된 行動主義的 觀點보다 좀더 체계적으로 개발된 것이다.

McReynolds(1971)는 기능 모형에 따른 사정을 개념화하여 다음과 같이 提示하고 있다.

① 문제 행동과 행동군(Behavior Setting)의 발견 및 묘사

② 행동 일반화에 대한 査定, 이것은 다음과 같은 질문에 답을 얻는 것을 말한다. 이 행동이 정규 학급 또는 특별 학급에서 일어나는가? 어떤 환경에서 이런 行動이 나오는가? 이 행동은 얼마나 자주 얼마나 많이 나타나는가?

③ 행동 결정 요인의 사정

④ 행동 유발(consequences of behavior)의 사정

機能模型의 特徵은 과제 분석에 강조점을 두는 것이다. 과제 분석은 특수 과제에 관련된 아동의 기능 수준에 초점을 두는 것이다. 학습 목표 성취를 향해 가는 여러 行動水準들을 잘게 조개어 점진적으로 學習目標를 향해 갈 수 있도록 하는 것이다. 사정 과정에서 교사는 아동이 이 연속선 상에 어느 곳에 위치하는 가를 밝히게 된다.

(2). 機能模型에 대한 批判

기능 모형은 표준화 검사를 중요시하지 않으며 目標의 習得이나 아동의 機能水準의 강조점을 둔다. Eaves와 McLaughlin(1977)은 기능 모형을 비판했다. 과제 분석은 검사가 교실 수업 상황에 구조적으로 맞지 않게 되어 있기 때문에 모든 표준화 검사는 교육 목적을 성취시키는 데 活用價値가 없다고 가정한 데서 출발한 것이다. 그런데, Eaves와 McLaughlin은 표준화 검사의 가치는 측정 목표를 얼마나 세분화시키느냐에 따라 학습 목표로 사용 가능함을 주장하고 있다. 과제 분석 모형은 교실 상황에 상황적 일반화를 가정하고 있다. 그러나, 기능 모형에서 과제 성취 행동이 일어나게 하려면 그 행동이 일어날 만한 環境이 정비되어 있을 필요가 있다. 이렇게 되면 책상의 정돈이나 地域社會의 期待 같은 것이 고려되는 생태학적 접근이 적절함을 증명하는 것이 된다. 기능 모형은 教室狀況에서 학습 목표

가 성취되었는가를 측정할 수 있는 반면, 그것은 어떤 독립 변인이 學習目標에 관련되어 있는가를 밝히는 전체적인 概念化를 提示하지 못하고 있다.

3) 生態學的 模型

(1) 生態學的 模型의 特徵

生態學的 模型은 지난 10년 안에 개발된 것으로 기능 모형과 구조 모형을 포함하는 모형이다. 이것은 아동이 사회적으로 능력 있고 적응력 있는 행동을 하도록 社會化시키는 데 초점을 둔다.

生態學的 模型에 의한 사정 과정은 다음과 같다(Thurman, 1977).

- ① 아동의 미시 환경(Microecology)의 확인
- ② 아동의 미시 환경 안에서 실제 狀況條件 아래 검사 실시
- ③ 아동의 각 과제 수행 능력 사정
- ④ 실제의 사회적 상황 안에서 일탈했다고 判定된 特性의 사정
- ⑤ 실제의 사회적 상황 안에서 개인의 상호 작용의 지속성 사정
- ⑥ 兒童의 能力 및 일탈 성향에 대한 자료 분석

(2). 生態學的 模型의 批評

생태학적 능력의 사정은 수많은 사회적 의무를 내포한다. 생태학적 모형의 특징을 다음과 같이 요약하고 있다. ㉠ 지능 검사 또는 心理學的 背景을 가진 검사로부터 이튿날어지는 아동의 환경 제제 개발의 배제 ㉡ 문화적 환경의 다양한 인식 ㉢ 사정한 능력의 광범위한 고려를 하는 적절한 조치의 등이다.

생태학적 모형은 선별이 아니라 적응에 더 큰 강조점을 둔다. 이것은 점증적인 타당성, 절대 기준에 의한 分析 및 意思決定體制의 集中的 分析 등을 내포한다.

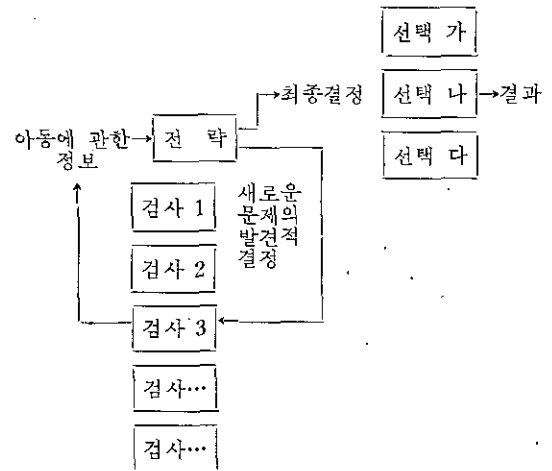
생태학적 모형에 의한 사정은 혁신적인 사정 방법으로서 장기적인 안목에서 장애 아동이 사회생활을 할 때 어떻게 해야 할 것인가에 초점을 둔 것이니 만큼 父母와 教師 등 지역 사회 인사의 참여가 크게 요구된다. 이런 모든 점을 감안해 볼 때, 앞의 構造 혹은 機能模型에 의한 사정보다 비용이 많이 들고 시간이 오래 걸리며 노력이 많이 든다는 점을 단점으로 지적할 수 있다.

4) 意思決定 模型

(1) 意思決定 模型의 特徵

의사 결정 모형은 검사를 실시하여 정보를 수집하고 결과를 요약하는 것 외에 결론에 도달하기 위한 자료의 體系的 活用까지 포함한다. 행동의 정적인 특징에 관심을 두는 구조모형과는 달리 이 의사 결정 모형은 문제 해결적 접근이다.

Cronbach와 Glaser(1965)는 의사 결정 모형은 문제를 특성 있게 解決하게 되거나 새로운 문제를 發見하게 되는 결정에 이르게 된다고 했다. 문제 해결로 결정되면 진단 과정을 완성하게 되나(그림 1) 새로운 문제를 발견하게되는 결정은 最終決定이 만들어질 때까지 정보 수집의 모든 과정이 계속되게 된다.



(그림 1) 진단 과정을 위한 의사 결정 모형

이 모형의 기능은 검사 정보를 활용하기 위한 규칙과 전략을 제공하는 것이다. Cronbach와 Glaser는 전략을 활용할 때 다음 네 가지 점에 留意해야 한다고 제시했다.

- ① 현재 얻은 이 정보 외에 부가적 정보가 있으면 더 좋은 결정을 내릴 수 있는가?
- ② 지금 활용하려는 戰略은 현재 얻은 정보로 보아 가장 좋은 교정을 가능하게 하는가?
- ③ 현재 이 자료는 달성 가능한 結果의 評價와 예언에 적합한가?

검사의 실시와 결과에 대한 전략은 분리되어서는 안 되고 이 모형에서도 검사의 정확한 실시가 중요시된다.

McReynolds(1971)는 意思決定模型은 놀이이

론(Game Theory)과 현대 결정 이론의 개념으로부터 개발되었다고 진술했다. 이사정 모형에는 4가지의 원칙이 있으며 다음과 같다.

㉠ 아동에게는 다양한 學習環境에서 학습할 기회가 주어져야 한다. 아동은 학교 환경으로부터 정보를 단순히 수동적으로 받는 사람이 아니라 환경의 모든 국면에 적응하는 적극적 문제해결자여야 한다.

㉡ 檢査情報은 단순한 수단이 아닌 자기 목적적 정보원을 의미한다. 즉 아동을 특수 교육 상황에 배치하는 경우 問題行動을 일으키는 원인이 없는 환경에 배치하는 것이 가장 좋은 方法이 된다는 것이다.

㉢ 아동은 一般的 理論에 의해 사정되어야 한다. 이것은 특수아를 특수한 눈으로 볼 것이 아니라 가능한 한 정상아를 보는 시각으로 보아야 한다는 것이다. 즉, 가능한 한 특수아를 정상아 프로그램에 넣는 것이 이 세번째 원칙에 충실한 길이다.

㉣ 사정은 學習活動의 안내까지를 책임져야 한다. 무엇이 학습되어야 하는가에 관한 構造를 제공해 주어야 하고 아동은 자신이 학습자라는 것을 알도록 해야 한다.

(2) 意思決定 模型에 대한 批判

의사 결정 모형은 구조 모형이 보완된 것이다. 검사에 의해서 자료 수집을 한다는 점은 같다. 그러므로, 이 模型도 구조 모형이 안고 있던 결점을 완전히 버리지 못하고 있어서 두 가지 결점을 갖게 된다. 하나는 특수아가 표준화 검사의 분포에 양 극단에 위치하기 때문에 미미한 검사 정보만 얻게 된다는 점이다. 즉 障礙兒에게는 대부분의 검사 문항이 너무 어려워서 의미가 없게 되고, 영재아에게는 너무 쉬워서 의미가 없게 된다. 특수아들을 고려한 검사가 아니면 이런 문제점이 있음을 알아야 한다.

다른 하나의 문제점은 표준화 검사들이 아동간의 능력차 변별에만 중점을 두고 한 아동의 검사 결과의 하위 영역간 능력차는 관심을 두지 않는 검사가 많다는 것이다. 아동의 學習計劃을 위해서는 하위 영역간 능력차에 대한 정보가 더 유용하기 때문이다.

최근의 학자들은 장애아 사정은 의사 결정 모

형에 의해 이루어져야 한다고 주장한다(Wedell, 1970. Swanson, 1982. Mcloughlin & Lewis, 1981) 그리고, 이 모형은 다른 모형들이 빠뜨리고 있는 意思決定測面을 포함시킨 장점을 가지고 있다. Swanson(1982)은 이 모형에 의한 사정은 집단적 노력에 의해 이루어져야 한다고 제시하고 있어 미국 등의 나라에서 가장 유용한 모형으로 활용되고 있는 실정이다.

結語

지금까지 檢討해 본 것은 모두 외국의 경우이다. 미국을 비롯한 선진국은 구조 모형에서 출발해서 意思決定模型에까지 이르고 있으나, 현재 우리 나라는 장애아에게 실시할 변변한 검사조차 없는 실정이다. 그리고, 장애아 사정이 專門家 集團에 의해 객관적 자료를 갖추고 이루어지는 것은 아직 요원한 일이다. 그러나, 우리도 장애아 사정을 본격적으로 하려 할 때가 올 것이며, 그때 우리는 외국이 밟았던 전철을 다시 밟지 않고 지름길로 가기 위해서 外國理論의 검토는 물론 우리대로의 대책 수립이 요청된다. □

參考文獻

- Bijou, S., & Peterson, R., Functional analysis in the assessment of children In. R. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment* (Vol.2). Palo Alto: Science and Behavior Books, 1971.
- Cronbach, L., Five decades of public controversy over mental testing. *American Psychology* 1975.
- Cronbach, L., *Essentials of psychological testing* (3rd. ed) N.Y.: Harper, 1970.
- Cronbach, L., & Glaser, B. *Psychological tests and personal decisions* (2nd. ed). Urbana: University of Illinois Press, 1965.
- Eaves, R., & McLaughlin, P. A Systems approach for the assessment of the child and his environment: Getting back to basics, *J. of Special Education*, 1977, 11, 99-111.
- Hallahan, D.P. *Comparative research studies on the psychological characteristics of learning disabled children* N.Y.: Syracuse University

Press, 1975.

Hammil, D.D., & Larsen, S.C. The effectiveness of psycholinguistic training. *Exceptional Children* 1974.

Huelsman, C.B. The WISC subtest syndrome for disabled readers. *Perceptual and Motor Skills*, 1970.

Mcloughlin, J.A. & Lewis, R.A. *Assessing Special Students Strategies and Procedures* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co., 1981.

McReynolds, P. *Advances in psychological assessment*. (Vol. II) Palo Alto: Science and Behavior Books, 1971.

Messick, S. Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 1980.

Mischell, W. *Personality and assessment*. N.Y.: Wiley, 1968.

Sternberg, R. The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 1979. 34. 214-230.

Swanson, H.L. & Watson, B.L., *Educational and Psychological assessment of exceptional children*. theories, strategies, and applications. ST. Louis: The C.V. Mosby Co., 1982.

Wedell, K. Diagnosing learning difficulties: A Sequential strategy. *J. of Learning Disabilities* 1970. 3. 311-317.

現 場 教 育 相 談

(問) "1"보다 작은 수의 곱셈이 더 작아지는 데 대하여

소수의 곱셈 지도에서 1보다 작은 수를 곱하면 그 곱이 더 작아지는 까닭을 學生들에게 理解시키기 어렵습니다. 좋은 方法이 없을까요?

(서울 송중 국민 학교 교사 서 봉일)

(答) 소수의 곱셈에 대한 지도는 국민 학교 5학년 2학기(교과서 제1단원)에서부터 실시하게 되어 있습니다. 이 단원의 지도 내용을 살펴보면, 다음과 같습니다.

- ① 소수와 분수와의 관계를 통하여 소수의 곱셈에 대한 계산 원리를 이해시키고
- ② 이를 形式化하여 소수의 곱셈을 능숙하게 할 수 있도록 한 후
- ③ 소수의 곱셈에서 틀리기 쉬운 소숫점의 위치를 좀더 詳細히 지도하는 것이며
- ④ 곱셈의 성질로서, 양의 유리수인 피승수 a 에 1보다 작은 양의 소수를 곱하면 그 곱은 a 보다 작고, 1을 곱하면 그 곱은 a 와 같고, 1보다 큰 소수를 곱하면 그 곱은 1보다 큼을 알도록 하는 것입니다.

여기서, 서 선생님께서 질문하신 내용은 위의 指導內容의 네번째 것으로 종종 수업 현장에서 학생들이 선생님께 質問을 하는 것입니다. 학생들이 이러한 질문을 하는 이유는 지금까지는 자연수의 범위에서 곱셈을 하여 왔기 때문입니다. 즉, 자연수의 범위에서 곱셈을 하면 항상 그 곱은 피승수보다 크기 때문입니다. 그리고, 分數의 곱셈에서는 分數로 표시된 수의 대소 관계를 직관으로 파악하기 힘들기 때문에 이와 같은 질문이 생기지 않을 뿐입니다. 4번째의 지도 내용의 지도 방법은 국민 학교 산수 5학년 2학기 19쪽에서와 같은 방법이 제일 타당하다고 생각합니다. 연산이라는 것은 하나의 記號로 표시된, 抽象化된 約束이라는 뜻에서 그러합니다. 교과서에서와 같이 피승수를 고정시켜 놓고 승수를 1보다 큰 수에서부터 1보다 작은 수까지 차례로 나열하여 계산한 후 피승수와 곱과의 대소 관계를 학생들 스스로가 발견할 수 있게 하는 것입니다. 예를 들면 다음과 같습니다.

$$10 \times 1.2 = 12 \rightarrow 10 < 12$$

$$10 \times 1.1 = 11 \rightarrow 10 < 11$$

$$10 \times 1 = 10 \rightarrow 10 = 10$$

$$10 \times 0.9 = 9 \rightarrow 10 > 9$$

$$10 \times 0.8 = 8 \rightarrow 10 > 8$$

이때, 선생님께서 직접 그 결과를 발언하시면 그 수업은 실패한 것이라 할 수 있습니다. 학생들의 입에서 지도 내용의 네번째 것이 나오도록 誘導하셔야 합니다.

本院 數學教育研究室 研究員 · 申成均

學習課題의 分析技法

朴 成 益*

I. 學習課題 分析의 必要性

하나의 學習單元이나 學習題材에는 교사가 가르쳐야 할, 즉 학습자가 학습해 내어야 할 인지적 기능, 태도 및 가치관, 운동기능 등과 관련된 다양한 수준의 授業目標들을 내포하고 있다. 이러한 授業目標들은 일반적으로 高次的이고 綜合的인 能力이나 行動을 나타내는 最終採業目標들로서 한두 시간의 수업으로는 성취되기 어렵다. 이와 같은 최종 수업 목표들을 학습자들이 쉽사리 학습해 낼 수 있는 길을 제시하기란 그리 쉬운 일이 아니다. 그러나, 가네(Gagné)의 견해에 따르면 하나의 學習課題를 구성하고 있는 많은 學習要素들을 분석하고, 이를 位階的인 관계로 조직해 놓게 되면, 학생들이 거쳐야 할 학습 활동의 윤리를 용이하게 발견할 수 있고 또한 授業活動을 효율적으로 처방할 수 있는 시사점을 얻을 수 있게 된다는 것이다.

學習課題란 下位水準의 技能으로부터 上位水準의 技能을 학습하는데 필요한 학습 요소나 학습 단위들의 위계적 관계를 타당성 있게 조직화함으로써 學習要素들 간에 최대한의 肯定的 學習轉移를 일으킬 수 있는 능력 요소들의 체계적인 집합체를 말한다(Gagné, 1970). 이런 의미에서 볼 때, 어떤 학습 단원의 최종적인 목표를 달성하기 위한 下位의 知的機能들은 서로 관련되어 위계적 관계가 성립되는데, 이를 추출하여 체계화하는 것을 곧 學習課題의 分析이라고 할 수 있다. 그러면, 왜 학습 과제의 분석을 할 필요성이 있으며, 학습 과제의 분석을 통해서 어떠한 利點을 얻을 수 있는지에 대하여 구체적인 내용을

살펴보자.

첫째로 주어진 學習單元을 중심으로 가르쳐야 할 學習要素들이 무엇이며, 이를 토대로 학생들에게 어떠한 能力이나 技能이나 行動을 길러주게 되는지가 명백히 밝혀진다. 즉, 주어진 單元에서 학습하게 될 목표는 학습 과제의 분석을 통해서 밝혀진 細目化된 학습 요소들을 중심으로, 가르치거나 학습해야 할 行動要素들로 분명하게 제시된다.

둘째로 최종 수업 목표 달성에 필요한 학습 활동을 具體化할 수 있다. 최종 수업 목표는 일반적으로 明細的이거나 行動的인 수업 목표로 진술되지 않기 때문에, 최종 수업 목표만을 보게 되면, 어떠한 學習經驗을 제공해야 수업 목표를 학습시킬 수 있을지에 대한 구체적인 학습 행동을 시사받을 수 없다. 그러나, 학습 과제의 분석을 통하여 파악된 細目化된 學習要素들은 곧 가르치거나 학습해야 할 行動要素의인 성격을 띠고 있으므로, 각각의 학습 요소에 대하여 어떠한 學習經驗을 제공해야 하는지를 분명하게 파악할 수 있다.

셋째로 학습 과제를 구성하고 있는 學習要素들 간에 相互位階的 關係를 표시한 學習位階構造圖를 그려봄으로써 學習要素 상호간의 관련성을 밝힌다. 즉, 어떠한 학습 요소들은 다른 학습 요소들과는 관련이 없으면서 上位水準의 學習要素에 종속되어 있는 경우도 있고, 다시 말해 수직적—종속적인 관계에 놓여 있으며, 반면에 어떤 學習要素는 수평적—횡적인 관계로 상호간에 깊은 맥락을 맺고 있지 않다. 이러한 學習位階構造圖는 수업 활동의 전개 형식과 전개 방법을 설계하는 데 필수적으로 파악해야 하며, 學習要

* 忠南大 教授

素들 간의 위계적 관계는 體系的 教授—學習活動 설계에 기초가 된다.

네째로 教授—學習活動을 가장 효율적으로 이끌어 갈 수 있는 學習活動의 순서를 파악할 수 있다. 고차적인 能力이나 行動을 나타내고 있는 최종 수업 목표는 하위의 학습 과제나 학습 요소들을 차례차례로 숙달해 올라가지 않으면, 성취할 수 없게 되는데, 이와 같이 미리 알고 있어야 할 學習要素들을 “先修學習要素 또는 必須學習要素”라고 볼 수 있다. 學習要素들 간에 어떤 것이 先修學習要素에 속하는지의 상호 관계를 밝혀 주게 되면 곧 학습 활동의 전개 계열을 명확하게 수립할 수 있다.

다섯째로 학습 과제 분석을 통하여 學習要素들간의 相互位階構造를 따지다 보면 필수적으로 학습시켜야 할 學習要素의 누락을 방지할 수 있고, 또한 學習課題의 성격에 따라서는 下位의 위계 구조 속에 있는 학습 요소일지라도 教授學習活動에는 포함 시키지 않고 생략해도 최종 수업 목표의 달성에 큰 영향을 미치지 않게 되는 학습 요소도 찾아낼 수 있다.

여섯째로 수업의 과정에서 언제 무엇을 평가해야 하는지를 판단할 수 있다. 즉, 학습 과제 분석표에 나타난 下位學習要素들의 위계 수준에 따라서 어떠한 學習要素는 형성 평가에서 學習與否를 확인하고, 어떠한 것은 종괄 평가에서 확인해 보아야 할 목표나 학습 요소임을 분간할 수 있는 윤곽을 그려 볼 수 있다. 특히, 형성 평가 과정에서 어떤 학습 요소가 숙달되지 못한 것으로 나타나면 어떠한 학습 과제를 학생들에게 제공해 주어야 학습 결손을 방지할 수 있는지를 쉽사리 찾아낼 수 있는데, 그 이유는 하위의 位階構造에 속하는 학습 요소가 先修學習 또는 必須學習 요소인지를 파악할 수 있기 때문이다.

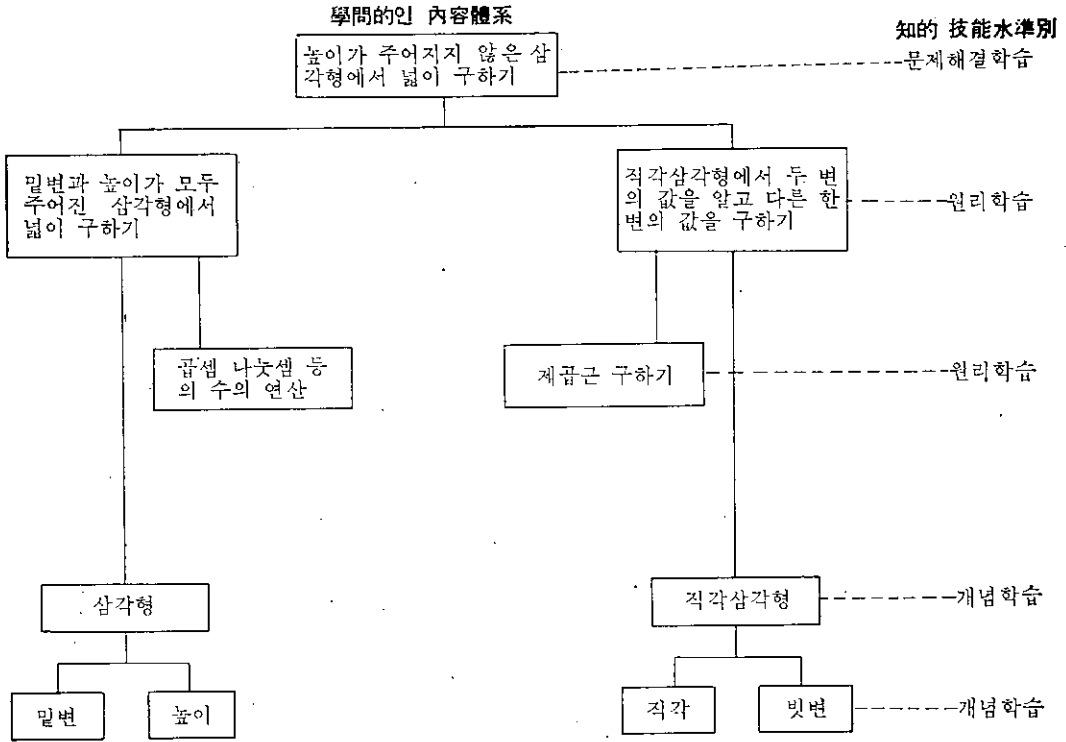
일곱째로 학습 요소들 간에 이루어지고 있는 상호의 위계적 관계를 살펴보면, 과연 어떤 학습 요소를 먼저 학습시켜야 하고 필수적으로 숙달시켜야 하는지를 판가름지을 수 있다. 학습 요소들 간의 位階構造가 수직적—종적인 관계를 유지하고 있을 때는 최하위의 수준에 늘어선 것은 학습 요소들이 곧 先修學習要素로서 이미 학생들은 알고 있어야 할 학습 요소들이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습 과제 분석의 利點은 수업 설계를 효율적으로 수립하는 데 없어서는 안될 필요 조건들이다. 즉, 最終授業目標의 확인, 명세적 수업 목표의 추출, 학습 활동의 체계적인 계열을 결정, 제공해야 할 학습 경험의 구체화, 評價의 시기와 준거 등을 제공해 줌으로써 수업의 효율적 처방이 가능해지게 된다.

II. 學習課題 分析의 接近方式

學習課題를 분석해 보려는 근본적인 가정 중의 하나는 학습 과제를 구성하고 있는 학습 요소들이 사실·개념·원리 등을 나타내고 있고 이러한 학습 요소들 간에는 수준에 따라서 종적인 또는 횡적인 위계 관계를 맺고 있다는 것이다. 학습 요소들 간의 위계 관계는 논리적인 성격을 띤 學問的인 內容體系라고도 볼 수 있다. 물론, 학문적인 내용 체계라 할지라도, 인간의 지적—정보 처리 과정과 반드시 일치되지 않는 경우도 찾아볼 수 있다. 즉, 수학이나 과학에서는 불변의 법칙과 원리들은 다수 찾아볼 수 있는데, 학습자들이 이러한 原理나 法則을 학습할 때는 각기의 학습 양식에 따라서 체득해 가는 것을 볼 수 있기 때문이다. 이러한 관점에서 보면 학문적인 내용 체계와 인간의 지적 활동 과정간에는 거리가 있는 듯 보이지만, 학문적인 내용 체계와 인간의 지적 탐구 능력 수준과 짝을 지어 생각해 보면 상당한 정도로 일치됨을 알 수 있다. 그러므로 학문적인 내용 체계의 분석이나 또는 인간의 지적 능력 수준에 토대를 둔 분석이나 단지 분석의 쫓점을 어디에 두고 있느냐의 차이이거나 인지적 정보의 제시 양식의 차이이며, 이 두가지의 분석 방법은 별개의 것으로 존재하는 것이 아니다. 이러한 입장은 학습 과제의 성격이 자연 계열인 수학·물리와 같은 교과에서는 비교적 이해하기가 용이하나, 다른 교과 영역에서는 논의의 대상이 될 수 있을 것 같다(White, 1978).

어쨌든, 학습 과제의 분석은 최종 수업 목표를 학습하기 위해서 어떤 학습 요소를 아니면 어떤 능력을 학습해야 하는지를 알아보려는 것으



[學習課題 : 삼각형이 넓이 구하기]

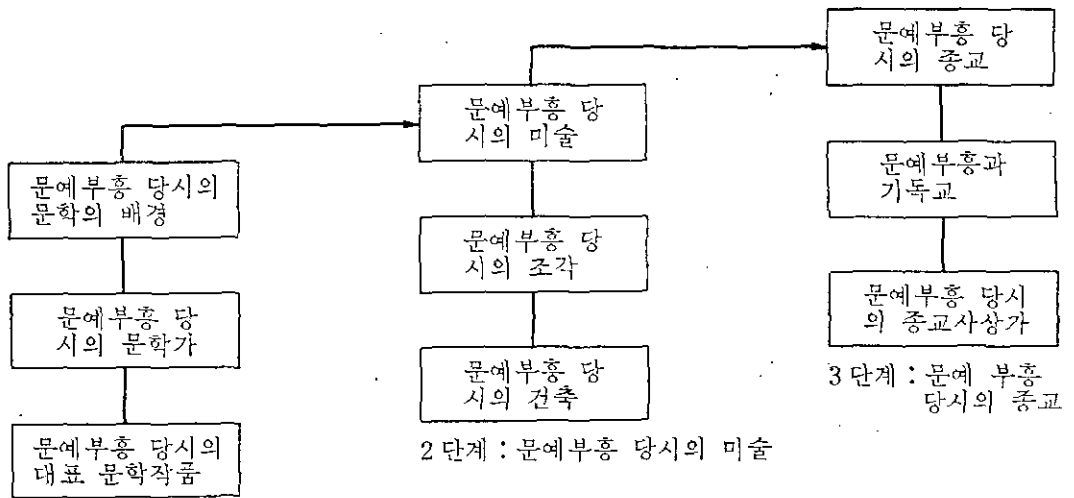
로 學習位階別 分析, 學習段階別 分析, 時間·機能別 分析을 들 수 있다(변 영계, 1979).

(1) 學習位階別 分析: 하나의 학습 과제는 다수의 학습 요소들로 구성되어 있으며, 학습 요소들은 종적—횡적인 위계적 관계를 맺고 있다는 전제하에서 이 방법을 적용한다. 특히, 종적인 위계적 관계를 맺고 있는 학습 과제나 학습 요소들 간에는 하위 학습 요소를 충분히 숙달하였을 때 상위 학습 요소를 학습할 수 있고, 下位學習要素를 숙달하지 않은 상태에서는 상위 학습 요소의 숙달은 매우 어려운 것으로 보아야 할 것이다. 이를테면 위의 과제 분석표에서 보면 “직각”과 “빗변”을 모르게 되면 “직각삼각형”을 학습할 수 없고, 직각삼각형의 개념을 모르면 결국 문제 해결 학습 능력을 기를 수 없음을 알 수 있다.

(2) 學習段階別 分析: 학습 단계별 과제분석 방법은 학습 과제의 성격에서 볼 때, 내용 체계나 학습자의 지적 기능이나 능력 수준별에 따른 위

계적인 관계가 명백하지 않고, '학습 활동의 계열성을 크게 강조하지 않아도 되는 教科 영역이나 단원에서 활용할 수 있다. 이 방법은 학습 과제의 내용을 몇 가지의 영역으로 세분한 후, 각 영역을 임의의 순서에 따라서 조직하는 방법이다. 임의의 순서라 함은 곧, 교사나 교과 전문가가 생각하건 데 가장 실효를 거둘 수 있는 순서적인 계열을 말하는 것으로 여기서는 각 영역 간에 어떤 인과적 또는 위계적 관계를 찾아보기 힘들다. 이를테면, 변영계(1979)가 제시하고 있는 다음의 도표를 보면, 세 개의 단계 간에는 위계적인 관계가 있는 것이 아니라, 단지 영역의 구분일 따름이다. 그러므로, 순서가 바뀌어도 학습 행위의 결과에는 차이를 나타내지 않는다.

(3) 時間·機能別 分析: 이 방법은 일련의 과정이나 기능에 따라 학습 과제의 수행이 이루어질 때 적용하는 것이다. 시간·기능별 분석 방법이란 일련의 작업 과정을 면밀히 관찰하여 하나하나의 작업 동작을 처음부터 끝까지 순서화해 놓



1 단계 : 문예부흥 당시의 문학

2 단계 : 문예부흥 당시의 미술

3 단계 : 문예부흥 당시의 종교

〔學習課題 : 문예 부흥 시대의 문학·미술·종교〕

는 것을 말한다.

이상에서 살펴본 세 가지의 과제 분석 접근 방식은 과제를 구성하고 있는 학습 요소들간의 관계에 따라서 특징지어질 수 있는 것들이며, 교실의 수업 사태에서는 대체로 지식 교육 활동이 주요 업무이므로 학습 위계별 또는 학습 단계별 분석법이 많이 이용되고 있다.

Ⅲ. 學習話題의 分析節次

학습 과제를 분석하고자 할 때 먼저 해야 할 일은 학습 과제의 성격을 파악해서 어떠한 학습과제 분석의 접근 양식을 택할 것인지를 결정해야 한다. 즉, 수학·과학과 같은 교과 영역에서는 學習位階分析法이 주로 많이 사용되고, 실과·기능 등의 교과에서는 시간·기능별 분석법이 많이 적용될 수 있을 것이고, 그리고 문학·예술·사회 과학 등과 관련된 내용은 아마도 학습 단계별 분석법이 용이하게 적용될 것이다. 이와 같은 분류는 절대적인 것은 아니며, 학습 과제의 성격에 따라서 학습 과제 분석법을 선택해야 한다.

일단 最終修業目標가 제공되면, 이 목표를 달성하기 위한 학습 과제를 어떠한 절차에 따라 분석할 것인가를 살펴보자.

첫째, 최종 수업 목표를 확인하여야 한다. 특히, 최종 수업 목표는 주어진 단원의 수업이 끝났을 때 기대하는 學習行爲를 학생들이 분명하게 나타낼 수 있는지에 대한 검토가 필요하다.

둘째는, 최종 수업 목표를 획득하는 데 필요한 下位의 學習技能들 또는 學習要素를 抽出하여야 한다. 학습 요소의 추출은 위에서부터 차례차례로 하위의 보다 단순한 능력이 무엇인가를 추구해 들어가는 下向式 接近 方法(Top-down approach)과, 제일 초보적으로 해야 할 일이 무엇인가를 찾고, 그 다음에 높은 수준의 능력은 무엇인가를 추구하여 감으로써 最終修業目標에 도달하는 上向式 접근 방법(bottom-up approach)을 생각해 볼 수 있다. 물론, 학습 과제의 성격에 따라서 달라지겠지만 일반적으로 下向式 접근 방법이 용이한 편이다. 학습 요소를 추출하는 또 하나의 기술적인 방법으로는 “直接觀察方法”과 “專門家와의 協議方法”도 생각해 볼 수 있다. 직접 관찰 방법은 논리적 분석적 사고 과정을 통하여 학습 요소를 분석하는 것이 아니라 학습자가 최종 수업 목표를 획득하고자 어떠한 행동을 나타내고 있는지를 분석해 보는 것이며, 아니면 경험이 많은 敎科專門家와의 협의를 통하여 학습 요소를 추출해 내면 비교적 정확하다. 학습 요소의 분석을 할 때 고려해 볼 가치가 있

는 것은 인간의 知的機能을 수준이나 영역별로 분류하고 그 각각에 어떠한 내용이나 능력이 요구되는지를 추적하여 下位學習要素를 분류할 수도 있다. 즉 Bloom (1971)의 教育目標分類學이나 Gagné(1978)의 目標領域別 수업 원리에 따라서 최종 수업 목표를 달성하는데 기초가 되는 하위의 학습 과제를 추출해야 한다. 이 때 근심해야 할 일은 추출된 학습 요소는 단순한 내용의 요소가 아니라, 행동의 결과로 표시되어야 한다. 이를테면, 「학습 과제의 분석」이 아니라 「학습 과제 분석의 필요성 설명」 등과 같이 학습자의 행동이나 능력을 제시해야 한다. 끝으로 고려해야 할 사항으로는 하위의 학습 요소들을 어느 정도까지 상세화해야 되느냐의 문제이다. 학습 요소 상세화의 수준에는 일정한 황금률은 없지만, 상세히 하지 않으면 과제 분석의 利點을 상실하게 되고 너무 상세히 하게 되면 수업 활동의 斷片化를 초래할 수 있다.

세째로는 분석된 하위의 學習要素들간에 相互位階構造圖를 작성해야 한다. 학습 위계 구조도는 학습 과제 분석의 접근 방식에 따라 달리 나타나게 된다. 그 중에서 위계적 분석 방법을 예로 생각해 보면, 최상위에 최종 수업 목표를 놓고, 아래로 내려 올수록 보다 단순하고 간단한 능력을 요구하는 하위 학습 요소들을 배열하게 된다. 위계적 분석 방식에서 나타난 학습 요소들 간에 수직적—종적인 관계는 Gagne가 예기하고 있는 學習轉移의 효과가 가장 높은 경우가 되는 것이다. 그러나, 수평적—횡적인 관계를 유지하고 있는 학습 요소들 간에는 상호 독립적이고 학습의 전이는 거의 이루어지지 않는다.

Ⅳ. 學習課題分析表의 例示

학습 과제의 분석표를 제작할 때는 교과에 내용에 전문적인 識見을 가지고 있어야 타당한 학습 과제의 분석이 이루어질 수 있으며, 더욱 좋은 방법은 논리적—분석적 사고를 통한 과제분석표를 제작한 후 학습자가 최종 수업 목표에도 달하기 위해서 어떠한 단계를 거치고 있는지를 직접 관찰하며 확인하여 보는 일이다. 물론 어떠한 과제 분석법을 적용하여야 되겠느냐는 과

제 분석가나 교사가 교과에의 특성이나 학습 과제의 특성에 비추어 결정할 일이며, 과제 분석의 과정에서 고려해야 할 사항들은 이미 과제 분석의 절차에 소개한 것을 염두에 두고 다음의 예시 자료들을 검토해 보면 과제 분석의 이해에도움이 될 것이다.

1. 物理教科의 例: 「힘과 운동」

이것은 중학교 1학년 과학 교과에 나오는 「힘과 운동」이라는 단원의 과제 분석표이다(한국 교육 개발원 TR 84-3, 1985, p. 53). 이 과제 분석표를 자세히 살펴보면, 비록 독립된 하나의 단원이기는 하지만 비교적 학문적인 내용을 체계화시켜 놓은 위계 구조도임을 쉽사리 짐작할 수 있다. 이 과제 분석표를 보면 다음과 같은 몇 가지의 특징이 있음을 알 수 있다.

첫째로 한 가지의 최종 수업 목표를 정점으로 하여 그 하위의 학습 요소들이 세분되어 가고 있다는 점이다.

둘째로 학습 위계별 분석 방식을 주로 택하고 있으면서도 학습 요소의 성격상 학습 단계별 분석 방식도 혼용되고 있다. 즉 「힘」에 대한 학습을 위해서는 「합력, 힘의 표시」를 학습해야 하며 동시에 「중력, 전기력, 자기력, 마찰력, 탄성력」을 학습해야 한다.

세째로 이 과제는 비교적 고차적인 지적 기능을 요구하고 있는 것으로서 하위의 학습 요소에서는 국민 학교에서 학습한 다양한 지적 기능을 전수 학습 요소로 삼고 있다. 즉, 점선을 친 밑 부분은 국민 학교의 학년별 필수 학습 요소라고 볼 수 있다.

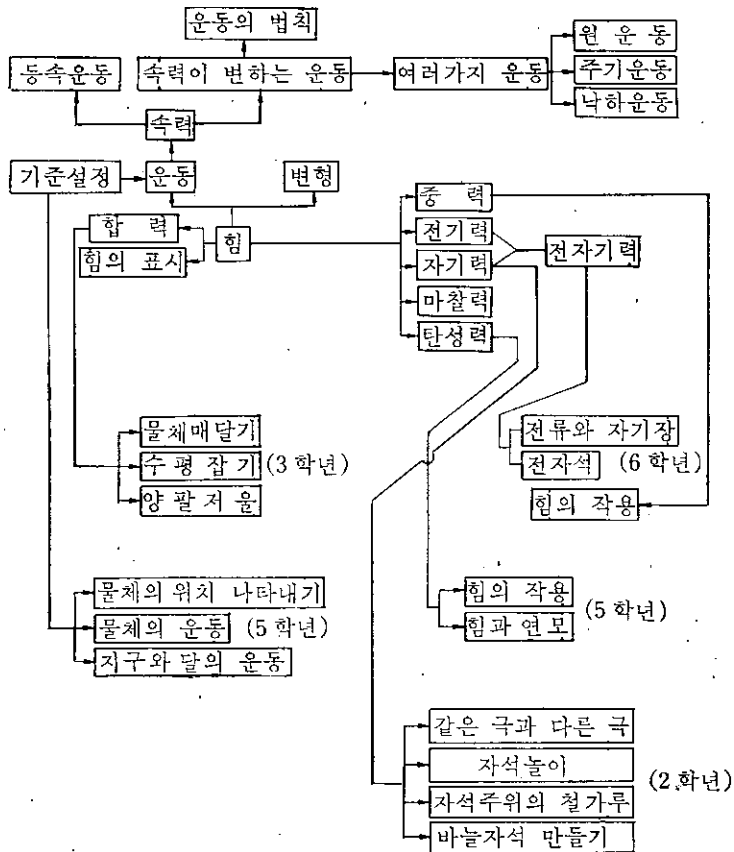
네째로 하위의 학습 요소들의 상호 위계적 관계를 살펴보면 아래 부분에서 위로 올라갈수록 점차 복잡한 원리 또는 고차적인 지적 기능을 학습토록 되어 있다.

2. 數學教科의 例: 곱셈과 나눗셈

(국민 학교 3학년)

이것은 국민 학교 3학년 산수 교과에 「곱셈과 나눗셈」의 단원을 과제 분석한 것이다(김종서, 1983). 「곱셈 나눗셈에 관한 응용 문제를 해결할 수 있다」라는 최종 수업 목표를 가지고 하

「힘과 운동」(중학교 1학년)



위의 관련 학습 요소들을 학습 위계별 접근 방식에 따라 분석한 것이다. 이 학습 과제는 각각의 하위 학습 요소들에 번호를 붙여 놓아서 학습 활동의 순위를 제시하고 있으며, 번호가 붙여진 하나 하나의 학습 요소를 한 시간에 걸쳐 학습하게 계획이 되어 있으므로 이 학습 과제는 모두 10시간에 수업을 하도록 되어 있다. 국민 학교의 경우는 한 단원에 10~20개의 학습 요소를 포함시키는 것이 일반적인 경향이다. 그리고, 점선으로 된 아랫 부분에 본단원의 학습을 수행하기에 앞서서 이미 알고 있어야 할 선수 학습 요소를 나타내는 것으로 국민 학교 2학년에서 학습한 내용들인 것이다.

3. 國語教科의 例: 주어진 전기문을 중심으로(국민 학교 6학년)

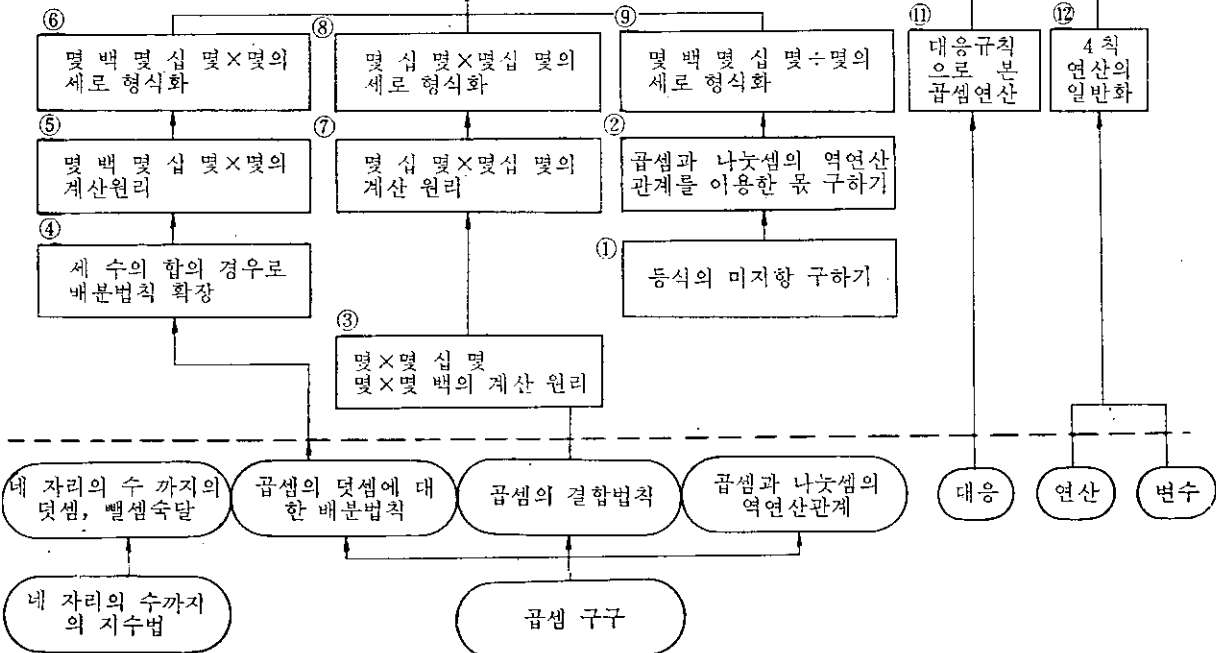
이 학습 과제 분석표는 국민 학교 6학년 국어과의 단원 중 「전기문」에 관한 내용을 가르치 고자 할 때 거쳐야 할 하위의 학습 요소들을 분

석한 것이다. 어떠한 전기문이란 간에 거쳐야 할 學習要素나 학습 활동 순서는 유사하리라고 본다. 그 이유는 학습 요소들간에 맺어져 있는 종속적 위계 구조 관계가 논리적인 측면에서 볼 때 긴밀하지 않기 때문이다. 즉, 최종 수업 목표에 도달하는 데 반드시 체계적이고 위계적인 접근이 요청되지 않는다. 그러나, 수업 활동은 내용의 맥락을 보아서 과제 분석표와 같이 일련의 번호를 부여한 학습 활동 순서를 결정해야 한다. 이 학습 활동의 순서는 어느 정도 융통성이 있는데 그 이유는 국어 교과와 학습 과제들은 일반적으로 그 위계성이 분명하지 않아서 결정적인 선수 학습 능력을 찾아내기가 매우 어렵다. 학년 수준에 따라 달라지겠지만, 점선으로 된 아랫쪽의 學習要素는 선수 학습 요소라고 보아도 무방할 것이다.

「곱셈과 나눗셈」(국민 학교 3학년)

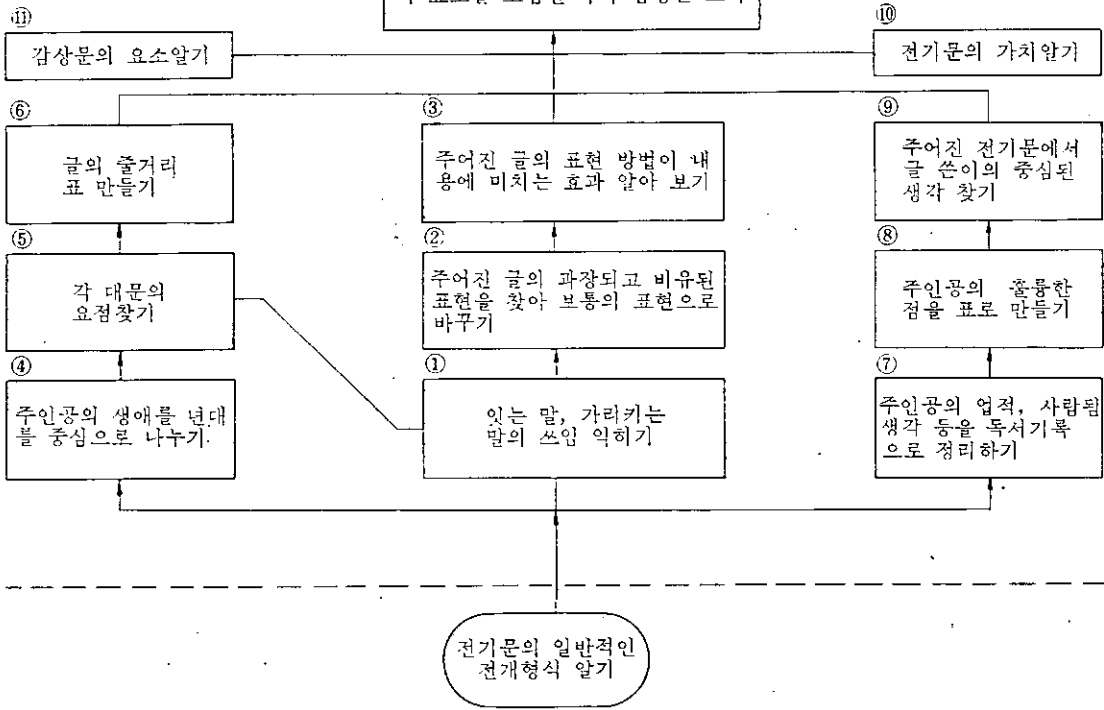
곱셈, 나눗셈에 관한 응용 문제를 해결할 수 있다

⑩ 곱셈, 나눗셈의 계산 기능발달



“전기문”의 학습 지도를 위한 과제 분석표(국민 학교 고학년)

주어진 전기문의 내용에 따라 3가지 요소를 포함한 독서 감상문 쓰기



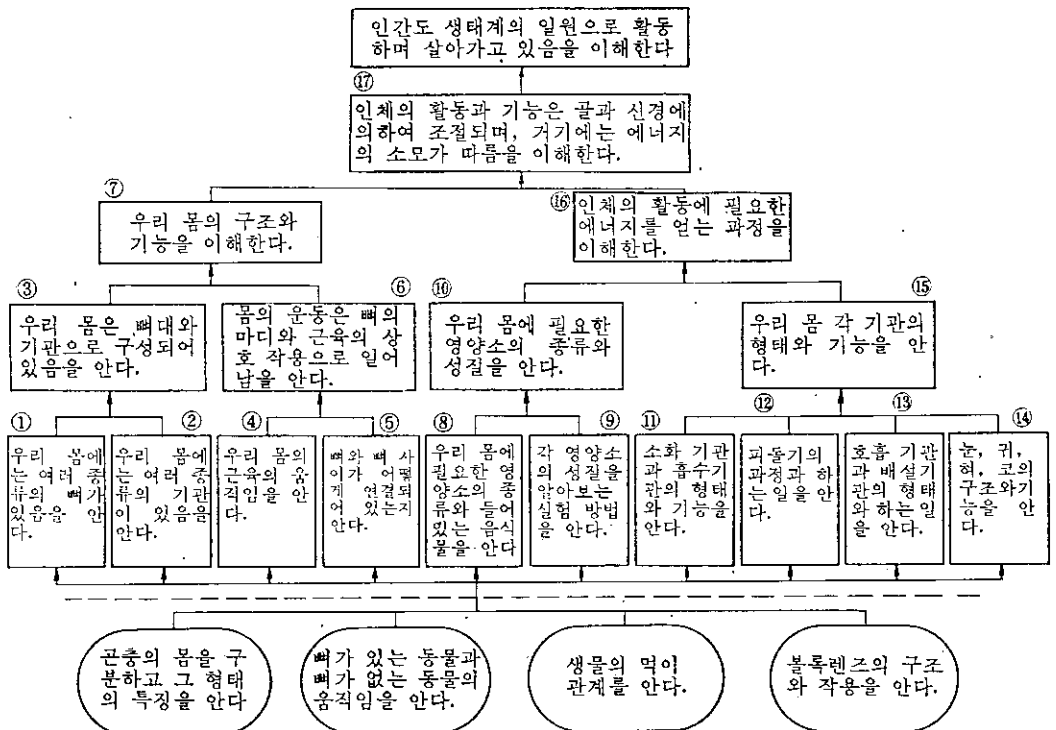
4. 生物教科의 例 : 인체(국민 학교 6학년)

이 과제 분석표는 국민 학교 6학년의 자연 교과에 「인체」란 단원을 중심으로 학습 과제를 분석한 것이다(변영계, 1979). 이 단원의 최종 수업 목표는 생태계에 대한 개념을 바탕으로 인간도 생태계의 일원으로서 먹이와 산소를 자연으로부터 얻어 생활에 필요한 에너지를 얻고 있음을 이해시키려는 것이다. 이 학습 과제는 학습 요소들간에 위계적 관계가 비교적 밀접되어 있으며 특히, 최종 수업 목표를 중심으로 분석되었고, 이 단원의 학습을 위해서는 미리 알고 있어야 할 선수 학습 능력으로써 4개의 과제가 밀접한 아랫 부분에 제시되어 있다. 이 과제 분석표의 특징 중의 하나는 각 학습 요소들은 그 진술에 있어서 수업 목표의 진술 형태로 진술되고 있다는 점이다. 각 하위 학습 요소는 결국 세부 수업 목표가 되며 세부 수업 목표의 진술 방법에 따라서 진술되었으므로 더 이상의 명료한 진술은 필요하지 않은 것이다.

V. 맺음말

학교 수업 활동의 핵심은 학생들에게 최종 수업목표를 효율적으로 학습시키려는 데 있는 것이다. 어떠한 교과 내용이든 간에, 학습 과제를 구성하고 있는 학습 요소들간의 위계구조를 분석해 놓으면 최선의 학습 활동 전개 순서를 파악할 수 있고 또는 학습 결손을 방지할 수 있는 수업 처방의 방안도 시사받을 수 있다. 물론, 여기에서 소개한 학습 과제의 분석 기법에 대한 내용은 매우 기본적인 것들로서 이러한 아이디어를 토대로 가르치고자 하는 학습 단원이나 학습 과제를 분석해 보면 수업 계획을 수립하는 데 매우 유익한 안목을 가지게 될 것이다. 과제 분석에서 잊어서는 안 될 것은 과제 분석의 기법을 필수적으로 이해해야 되며, 아울러 분석해야 할 학습 과제의 내용을 얼마나 깊이있게 이해하고 있느냐 하는 것이 과제 분석의 관건이 된다. ◻

「인체」(국민 학교 6학년)



敎員의 敎育權

崔 仁 和

이 論文은 新灘津高等學校 崔仁和 敎師가 本誌에 投稿한 글입니다.

本院 朴德圭 博士와 研究陣의 審査結果, 優秀한 論文으로 採擇되었습니다. 이에 本誌에 紹介합니다.

I. 序 言

현대 복지 국가의 궁극적 이념이 인간의 존엄성과 가치의 실현 그리고 실질적 평등의 달성으로 人間다운 生活을 영위토록 하는데 있음은 두 말할 필요가 없다.

그렇기 때문에 전통적으로 基本的人權의 체계 중에서 自由權과 平等權을 이루는 내용들이 自然權으로서 중시되었고 이들의 구체적인 실현은 오늘날 국가가 公共福利(Public welfare) 추구를 위해 국민 생활 전반에 걸쳐 간섭하기에 이르렀으며, 국민은 이에 상응하여 국가에 대해 人間다운 生活을 위한 法·制度的 保障을 촉구하기에 이르니 이것이 곧, 生存權的 基本權의 내용을 이룬다.

인간의 존엄성에 상응하는 건강하고 문화적인 최저 한도의 생활을 보장케 하고 社會正義(Social Justice)를 지향하는 生存權의 내용 중에서 특히, 「敎育받을 權利」¹⁾는 중대한 위치를 점하고 있다.

敎育이 소수 특권층의 점유물이었던 근대 이전의 시대와는 달리 현대 公敎育體制下에서 기

회 균등의 원리 및 국가·사회의 助長的 機能에 힘입어 敎育을 받을 권리는 이제 모든 국민이 향유할 수 있는 기본적 권리로써 확립되었고 개인적 차원에서 보았을 때 敎育을 통해 개인의 人格完成·自己實現의 수단적 역할을 다함을 볼 때 敎育은 그것 자체가 하나의 복지로서 國家發展의 한 지표가 되기에 이른 것이다.

우리 憲法은 제 29 조에서 「敎育條項」을 두어 敎育의 제반 규정을 명시하고 있으며 간접적인 보장 규정으로 제 23 조에는 學問의 自由를 설정하고 있다.

그런데, 문제는 敎育받을 권리의 진정한 의미를 이제까지의 憲法學의 통례처럼 敎育을 받는 국민 또는 敎育受惠者의 立場을 중심으로 하여 해석하는 태도 일변도가 바람직한 것인가이다.²⁾ 이는 주지하다시피 敎育의 실천 과정에는 學生·敎師·敎育內容 등의 3요소가 있어 敎育 활동이 이루어지고 있으나, 유감스럽게도 敎育의 主體로서 敎育 활동의 핵심적 위치를 차지하고 있는 敎員의 敎育權에 대한 깊은 성찰과 법적 인식이 불충분한 면이 있다는 점에서 오는 것이다.

물론, 이 때 敎員의 敎育권을 논함은 학부형이나 國家의 敎育권 또는 피敎育자의 「敎育받을 權利」에 대립되거나 대등시되는 위치에서 파악한다는 뜻이 아니며, 단지 현대 사회 복지 국가에서 公敎育制度라는 것이 보다 평등하고 기회 균등한 敎育 환경을 조성하고 敎育의 自由를 社

1) 1848年 France 憲法 이래 敎育의 自由와 平等·無償敎育을 규정하게 되었는데 20세기에 들어서는 소련 憲法(1936年)에 최초로 “人間的 敎育받을 權利”가 명시되었다.

2) 왜냐하면, “敎育받을 權利”는 기본적 권리의 하나로서 個人의 能力 發達과 人格의 完成을 추구하기를 목표로 하며 能力에 따라 敎育받을 권리는 學問의 自由를 전제로 한 “敎育의 自由” “學習의 自由” 없이는 成立할 수 없는 권리가 때문이다.

會의 規模로 실현시켜야 한다는 전제하에서 논의되는 것이다.

教育權에 관한 헌법 규정은 제 29조 1항에서 6항까지 되어 있는데 4항에서 교원의 교육권 성립에 대한 간접적 배려로 「教育의 自主性·專門性과 政治的 中立性은 法律이 정하는 바에 의하여 보장된다」고 하고 있고 6항에서 「... 敎員의 지위에 관한 기본적인 사항은 法律로 정한다」하여 敎員의 權利·法的地位 등에 관한 法定主義를 명시하고 있는 정도이다.

따라서, 教育現場에서 眞理를 탐구하고 學問研究의 성과를 피교육자와의 人間的 交流를 통해 전달하는 敎員은 교육 활동의 자유권과 교원의 신분과 사회 경제적 제 측면에서의 法的 保障을 憲法的 次元에서 「敎員의 教育權」 確立이라는 法的 접근을 새롭게 모색하여 감이 필요하다고 본다.

이 글은 이러한 기본적 전제하에서 敎員의 教育權의 성립 근거, 법적 성질 및 구체적 내용의 모색 그리고 教育의 自由와 學問의 自由와의 爭點 등을 개괄적으로 살펴봄으로써 敎職의 專門性論議와 관련하여 教育權의 教育法學的 認識에 기여코자 함에 목적이 있다.

II. 教育權의 基礎

1. 教育權의 複合的 性格

論者에 따라서는 教育權의 내용 결정에 두 가지 측면이 있다고도 본다.

즉, 教育主權論者들은 교육권을 「學校教育을 중심으로 하는 公教育의 組織·編成·運營 혹은 教育立法, 教育行政, 教育財政, 教育裁判에 관한 權利」로 파악하고 있으며 教育人權論의 입장에서는 教育權이란 어떠한 교육이 어떻게 이루어져야 할 것인가를 결정하는 데 있어서의 諸主體(國家, 國民, 父母, 敎師, 어린이, 教育機關)의 교육 내용 결정에 대한 발언권·참여권을 비

롯한 권리·의무·책임·권한의 관계를 총체적으로 본 것이라 한다.³⁾

일반적으로 教育權은 광의로는 교육의 權威 및 教育을 받거나 할 수 있는 제반 권리를 총칭한다고 볼 수 있다.

이는 教育權의 주체별로 보았을 때 적령 아동과 학생의 교육 받을 권리, 교사의 교육할 권리, 부모의 교육 시킬 의무 및 教育要求權, 국가의 교육 환경 조성 의무와 교육 시설 운영권, 학교·교육 기관의 교육 자치권 등을 모두 포함한다.

반면에, 협의로 이해할 때 교육권은 특히, 「敎員의 教育權」을 의미한다. 이 때 敎師의 教育權은 실정법상 또는 사회 통념 및 教育條理上 인정되는 것으로 일정한 자격을 가진 교사가 학생·아동의 성장과 발달에 관한 교육적 특성의 배려하에 學父母와 國家로부터 教育에 관한 信託을 받아 被教育者에게는 자유로운 교육 활동을 할 권한과 사회 집단 및 국가의 부당한 정치적·행정적 개입·간섭을 배제하는 권리를 지칭한다.⁴⁾

이 때, 부모로부터 信託을 받았다 하여 교육 활동이 교육 본래의 특성과 역할을 의면한 채로 學父母의 요구대로 이루어지는 것은 물론 아니다. 그리고 교사의 교육권의 성질은 일반적 권리의 성질을 지닌 것으로 이해하여 이로부터

① 教育을 행하는 자가 학습자에 대하여 教育的 必要에 의한 활동에 참여하는 것을 요구하는 權能의 性質.

② 個人과 團體에 대하여 특정의 학습자에 대한 교육적 활동을 승인토록 하는 請求權의 성질을 가지며 教育目的的 活動에 대한 妨害排除의 權能도 가진다고 보아야 할 것이다.⁵⁾

그런데, 교원의 교육권의 내용도 대사회적인 개념으로서의 敎權(즉, 敎師의 權威라는 側面)과 法的 權利·權限·權益의 內容으로서의 教育權, 그 밖에 教育의 本質과 特殊性으로부터 강조되는 專門職遂行의 側面, 나아가 基本的人權

3) 金永植 外 4人編, 『教育制度의 理念과 現狀』 教育科學社, 1982年. p. 17.

4) 때문에 敎員의 教育權의 주요 내용을 이루는 教育의 自由는 敎職의 專門性·科學性을 요청하며, 親權者의 教育의 自由와 兒童의 學習權에 根據를 지운다(有倉遼吉教授還曆紀念, 體系憲法判例研究 Ⅲ. 基本的人權 2. 日本評論社. 昭和 50年. pp55-56.)

5) 田中耕太郎, 『教育基本法の理論』, 有斐閣, 東京, 1961. p147.

을 향유하는 한 사람의 「市民」으로서의 憲法的 權利를 행사한다는 차원까지도 종합적으로 認識 되어야 할 複合性을 지닌다.

환언하면, 「敎員의 敎育權」은 그 구체적인 內容과 法的 性質을 논할 때 「敎育의 次元」 「法學의 次元」 그리고 「專門職으로서의 敎職遂行의 特性」 등이 混在하고 調和있게 이해해야만 되는 當위성이 요청되는 것이다.⁶⁾

2. 敎員의 敎育權의 根據

「敎員의 敎育權」理論에 대한 根據의 모색은 規範性과 實效性을 수반한다는 점에서 法學的 側面과 敎育學的 構成과 本質을 基盤으로 하여 이해되어야 하므로 敎育條理의 側面을 동시에 고려해야 할 것이다.

1) 法學的 根據

敎育權에 대한 憲法的 根據에 대해서는 현행 헌법 제 9 조 「幸福追求權」, 제 21 조 「學問의 自由」, 제 29 조 ①항~⑥항의 敎育條項⁷⁾ 그리고 제 35 조 1 항의 「憲法에 열거되지 않은 權利와 自由에 대한 輕視禁止」 규정을 들 수 있다.⁸⁾

특히, 헌법 제 29 조 4 항 「敎育의 自主性·專門性 및 政治的 中立性」의 보장 규정과 同條 6 항의 「敎員의 地位」에 관한 法律留保條項 등은 敎育權의 직접 근거 규정으로 기능을 발휘한다.

敎育法 제 5 조에서는 「敎育은 敎育 본래의 목적에 기하여 운영·실시되어야 하며 어떠한 정치적·파당적 기타 개인적·편견의 선전을 위한 방편으로 이용되어서는 아니 된다」라고 하여 敎育 본질에 입각한 敎育權의 獨立的 行사가 이루어질 것을 明示하고 있다.

그리고, 同法 제 73 조에서는 「敎員이라 함은 각 학교에서 園兒·學生을 직접 지도 敎育하는 者를 말한다」고 하고 있으며 同法 제 74 조 「敎員은……국민 敎育에 전심 전력 하여야 한다」, 제 75 조 「校長……, 校監……, 敎師는 學生을 敎

6) 이러한 전제하에 UNESCO/ILO의 「敎員의 地位에 관한 勸告」(1966)에서는 총 146조에 걸쳐 敎員의 敎育 권을 敎育자유권, 생활보장권, 신분보장권 등으로 細分하여 法的인 권리와 권익의 확보뿐 아니라, 사회·경제적 지위의 보장이라는 차원까지도 포함하는 개념으로 보고 있다.

7) 金哲洙, 『新憲法學概論』 博英社, 1981. p437.

8) 日本의 경우 敎員의 敎育權論議에 선구적 역할을 보인 宗像誠也敎수는 實定法的 基礎를 日本憲法 제 23 조 敎育基本法 제 10 조에서 구하고 있다. 判例의 경우 학문적 논의에 힘입어 공식적으로는 東京都敎員勞組의 勸評鬭爭裁判의 證言(1960年)에서 처음으로 敎員의 敎育權을 언급하기 시작하였다.

(所) (感)

잊지 못할 記念碑로

崔 仁 和



오늘따라 파란 하늘이 내 곁에
성큼 다가와 있음을 느낀다.

敎職生活 이제 5年.

두렵지만, 용기 내어 이 작은

글을 잊지 못할 記念碑로 삼고 싶다.

이제 사랑스런 東玫에게 아씨의 얼굴 좀 보라고 해야겠다.

부족한 글을 심사하여 주시고 귀중한 助言 주신 朴德圭 博士님을 비롯하여 韓國敎育開發院 관계자분들께 감사드립니다.

◦ 1954. 5. 20 忠北 淸原에서 낳음.

◦ 慶北師大 卒.

◦ 忠南大 大學院 法學科 卒. 成均館大 大學院 法學科 博士課程.

◦ 현재 新津津高 敎師.

◦ 84年 6月 환경청 주최 학술 논문 은상 수상.

◦ 84年 12月 평화 문제 연구소 주최 학술 논문 최우수상 수상.

育한다」 그리고, 제 76 조에 규정된 學生에 대한 징계·처벌권 등에서 직접적으로 敎育權의 근거를 찾을 수 있다고 본다.

특히, 國公立敎育機關에 근무하는 敎育公務員은 憲法上 직업·공무원 제도의 취지하에 國民全體에 대한 責務者로서의 敎職遂行에 臨해야 된다(憲法 제 6 조 1 항, 敎育公務員法 제 1 조).

이로써 敎員은 특정한 政黨이나 特定階層의 집단 이익 또는 임용권자에게 예속되어 그를 위하여 봉사하는 자가 아니며 敎職의 專門職의 특성을 발휘하여 法과 敎育條理의 限界內에서 자유로운 敎育 활동과 책임을 지는 위치에 있는 것이다.

이는 결국 敎育의 自主性에 기여하는 敎育 활동의 自律性과 專門性 確立과 밀접한 관련을 지니며 被敎育者나 학생·아동의 敎育받을 權利나 이익에 補充的으로 작용하는 관계에 서는 것이 된다.

2) 敎育條理的 根據

敎育의 본질에서 당연히 理性的으로 요구되는 敎育權의 根據를 말한다. 敎育은 피敎育자와 敎育자 間에 人格的 交流 속에서 피敎育자의 학습과 成長이 이루어지는 과정이라 할 때 인격적 교류의 과정은 당연히 非人間的이고 他律的·強制的 介入이나 權力의 侵害를 배제하는 것이 요청된다 할 것이다.

敎育의 本質과 特性에서 도출되는 敎育權의 成立基盤을 5 가지 측면에서 論하고자 한다.⁹⁾

(1) 敎育의 人間學的 特性

敎育을 통해 바람직한 人間像을 구현시켜나가는 데 있어서는 敎師·學生 모두 人間으로서의 特性을 존중할 것이 요구된다. “人間學的 特性”이란 眞理를 探究하거나 인격 수양 과정 또는 敎育·학습의 場에서 外的인 간섭이나 命令支配에 제한당하거나 침해받지 않음을 의미한다.

사실상, 主體性을 확립하지 못한 敎師에 의하여 主體的·自律的 人間이 육성될 수는 없는 것이며 개성 있고 자유로운 인격의 형성은 항상 자유로운 敎育環境이 유지될 때 가능한 것이며 敎育의 主體·客體가 타율적 간섭을 받지 않고 자유로운 상태에 있어야만 이루어질 수 있다 할 것이다.

敎育條理上으로 볼 때 피敎育자나 학생에게 自然이나 社會에 대한 깊은 이해를 통하여 “自己正體性”을 확립시켜 주고 이를 조성시켜 완전한 人格形成을 추구하는 것이 敎育의·使命이며 이를 돕기 위한 敎育의 전문적 활동의 自由·權利가 적극 보장되어지지 않으면 안 된다.

이 같은 敎育에의 기대 때문에 世界人權宣言도 제 26 조에서 「敎育은 人格의 完全한 發展을……目的으로 한다」고 하고 있으며 이로부터 敎育에의 人間的 主體性要求는 필연적으로 敎育을 담당

하는 敎師에게 절대적인 신뢰를 보내고 專門職 (profession) 수행에 필요한 敎育權을 享有할 수 있도록 바라는 것이다.

(2) 敎育의 自由性

敎育의 제 1의 요건은 眞理(truth)만이 敎育된다는 것이며 公權力에 의거 설치되는 敎育機關이라도 일체의 물리적 힘이나 부당한 행정적 통제·간섭 등이 개입되어서는 안 된다.

이는 敎師의 敎育權의 근거·기초가 진리를 알려 주고 탐구하는 敎師에게는 인위적이고 물리적인 압력이나 간섭에 의해 진리가 왜곡될 수 없다는 것에 있다. 사실상 敎育의 場에서 敎授되는 敎育의 내용으로서의 진리·지혜는 부단한 자기 수양과 自由스런 研究에 의해 얻어지는 것이며 결코 정치적 압력이나 사회 집단간의 game 또는 不文律 또는 多數決(decision by majority)에 의해 결정할 수는 없는 것이다.¹⁰⁾

이 같은 입장은 日本의 제 2 차 家永敎科書裁判의 제 1 심 판결(杉本判決)에서도 「……本來的으로 多數決에 진하지 않는 敎育의 內的事項에 대해서는 敎師 스스로의 敎育 활동에 맡길 뿐이며 국가가 敎育 내용에 개입하는 것은 기본적으로 용납되지 않는 소위 敎育의 자유……」라는 식으로 나타내고 있다.¹¹⁾

(3) 敎育의 專門的 自律性

아동·학생의 발달에 적응하고자 하는 敎育의 전문직성 실현에는 自律的인 敎育權의 행사와 학문의 자유, 敎育의 자유가 보장되어야 한다.

즉, 敎育의 객체인 아동·학생의 成長·發達法則을 합리적으로 파악하고 있어야 하며 敎育 방법은 인간적 접촉 과정을 중시하며 학생들의 심리적·육체적 발달 과정에 대한 科學的 眞實(眞實性)과 藝術的 價値(人間性)를 추구하는 敎育전문가로서 敎師는 專門的 知識을 갖추고 學生의 知性과 感性의 발달·순차성에 입각하여 敎材配列과 상담과 지도 충언을 주는 위치에 있는 것이다.

敎育의 전문성은 일상적으로 학생들의 학습에 접하는 敎師의 자주적 연구와 판단에 의해 직접

9) 兼子仁, 『敎育法(新版)』法律學全集 16-1, 有斐閣, 昭和 57年. 東京, pp273-278 참조.

10) 小林直樹, 『現代基本權の展開』現代法叢書, 岩波書店 1976年. 東京, p326.

11) 阿部照哉編, 『憲法, 判例と學說』日本評論社, 1976. p234. 判例는 東京地判, 昭和 45. 7. 17. 判時 604號 35頁.

진실로 확보, 향상되는 것이다. 그러므로, 교육 전문적 자율성은 學生들의 학습권·인간적 발달 권을 보장한다는 측면에서 교원에게 자유로운 교육권의 보장이 요구되는 근거가 되는 것이다.

이러한 의미에서 教師의 教育的 自由는 「本質」으로서는 個人的 自由가 아니고 學校의 目的 즉 學生들의 利益에 관한 「自由」라는 면도 있다, 그리하여 教師의 教育的 自由는 個人的 權益인 동시에 學生의 權益保障에도 기여하는 관계에 있는 것이며, 교사의 교육 자율권 수행에 있어서는 이 때문에 정부의 정책이나 利益集團의 특수 이익에서 獨立되고 오로지 교육 본질에 부응하는 자유와 權利가 부여되어야 하는 것이다.

이 같은 견지에서 그 당위성을 인정받는 것은 사실상 教育權이란 것이 西獨의 教育法學者 H. U. Evers 教授가 주장한 바 처럼 學生들의 利益에 관한 自由의 性質을 지닌 것이며 아동의 학습권·인간적 발달권을 보장하여 주는 권리의 성질을 배제할 수 없다.¹²⁾

(4) 教育的 自主의 責任性

교육의 주체로서 국민·국가로부터 教育業務에 대한 信託을 받아 교육 실천에 종사하는 敎員은 국민 일반에 대해 직접 책임을 부담할 것이 요청된다.

敎師가 학생과 부모로부터의 教育要求에 스스로 專門性을 갖고 응해 간다고 할 때(즉, 學父母의 敎員에 대한 教育要求權에 대한 직접적인 교육적 책임, 教育政策의 편성과 책임 있는 집행권 행사) 教育責任을 다하기 위해서는 그 교육 활동에 대한 自主性을 보장하여 줌이 필요한 것이며 이로부터 教育權의 根據가 마련되는 것이다.

(5) 敎員의 學問의 自由

敎員에게도 교육 내용 및 교육 방법 등에 대한 끊임없는 研究와 研修가 전문직적 특성에서 요구되는 것이다. 이 때 수반되어야 할 것은 학

문의 자유와 教育(또는 敎授)의 자유가 憲法이나 道德律에 위반되지 않는 한 法的인 보장을 받아야 할 것이다.

敎員도 市民의 部分을 구성한다면 基本의 人權의 享有主體로서 國民의 自由權의 하나인 學問의 自由를 絶對적 자유로서 누릴 수 있어야 한다 다만, 教育的 場에서는 教育的 本質과 條理로부터 타당한 범위 내에서 自律的인 教育權의 한계가 설정될 수 있는 것이다.

日本의 學力 테스트 判決¹³⁾에서도 「憲法이 보장하는 학문의 자유는……보통 교육의 場에서도 예컨대, 교사가 公權力에 의해서 特定的 意見만을 敎授할 것을 강제 당하지 아니한다는 의미에 있어서, 또한 어린이의 교육이 교사와 어린이의 직접적인 人格의 접촉을 통해서 그의 個性에 맞게 행하여 지지 않으면 안 된다는 本質的 要請에 비추어 敎授의 具體的 內容 및 方法에 관해서 어느 정도의 自由로운 裁量이 인정되지 않으면 안 된다는 의미에 있어서 일정한 범위 내에서 敎授의 自由가 보장되어야 한다는 것을 증명할 수 없다는 것은 아니다」고 한 바 있다.

이와 같은 敎員의 學問 및 敎授의 自由保障이 教育自由權의 핵심 내용으로 요청되는 것은 自明하다고 하겠다.

Ⅲ. 教育的 自由와 學問의 自由

教育的 自由(즉 敎師의 研究·敎授의 自由)를 學問의 自由(Akademische Freiheit)에 포함시켜 이로부터 법적 근거와 해석의 틀을 구하는 것은 이제까지의 憲法 學說의 통례인 바, 이는 교육의 문제를 학문의 문제에 포함시켜 教育的 本質이나 특성을 간과하는 思考範疇選擇에 錯誤를 가져왔다.¹⁴⁾

즉, 진리 탐구를 제 1차적인 목표로 삼는 학문의 기능을 포함하여 教育은 미숙한 학습자나

12) H. U. Evers, Verwaltung und Schule, VVDSTRL, Heft. 23, 1966, s. 181.

13) 昭和 51年 5月 21日 北海道學廳裁判判決文中에서.

14) 「公共福利」증진과 「人間다운 生活」의 실현을 제 1의 목표로 삼는 현대 복지 국가가 成立되면서, 教育이 이제는 소수 특권층의 독점물이 아니라 광범위한 公教育體制를 갖추게 되면서 教育은 학문 연구의 성과나 결과물 교수·발표한다는 자유의 소극적 차원보다는 國民의 教育 要求權과 教育의 기회 균등 원리에 입각하여 教育 환경 조성, 教育의 조직된 등 公教育體制의 「外部事項」과 관련된 적극적 教育의 自由가 중요시 되어가고 있다. 이런 관점에서 教育의 문제는 더 이상 학문의 自由·權利라는 것과는 성격을 달리한다.

학생을 대상으로 그들의 人間的 發達과 人格形成을 추구한다는 본질적 요구가 충족되기를 기대하는 것이다. 따라서, 掘尾輝久教授의 견해처럼 教育의 自由의 근거를 日憲法 제 23조 「學問의 自由」의 코로라리로 해석하려는 것은(즉 教育은 學問의 自由의 구체적 발현의 내용 중에서 學問研究成果의 發表·教授作用이라는 式의 認識) 잘못된 방법이며, 教育의 본질과 특성으로부터 教育獨自의 영역과 기능·가치가 있다고 봄이 옳바르다고 할 수 있다.

결국, 教育權의 핵심을 구성하는 「教育의 自由」라는 것은 학문의 자유와 상호 보완적 관계에 있으나 구별될 것은 물론이고 교육 본질의 구현, 아동 학생의 학습권, 발달권 충족과 敎職 專門性遂行에 필연적으로 수반되는 權利와 權限 등이 강조되어야 할 것이다.

이러한 관점에서 이제까지의 敎師의 教育權에 대한 헌법학의 경향은 새롭게 검토되어야 하며 學問과 教育의 自由에 대한 不當한 歪曲은 시정되어야 할 것이다.

주요 논쟁점은 教育의 自由의 主體와 限界 그리고 學問의 自由와의 關係를 어떻게 이해하느냐에 있다. 이제까지의 우리 나라 憲法學說의 통설적 입장은 學問의 자유가 국민 모두가 향유하는 憲法的 權利라고 보면서도 敎授·教育의 自由만큼은 一般國民 중에서 大學이나 高等教育機關에 종사하는 학자 및 교육자의 教育의 자유만을 의미하는 것으로 국한하여 해석하여 왔다. 그 주요한 論據는 敎授의 自由는 絕對的 自由가 아니며 憲法 제 29조 教育制度의 法定主義規定에서 근거를 찾고 있다.¹⁵⁾

그리하여, 大學과 같이 研究機關의 성격을 지닌 곳과 國民學校·中·高等學校와 같이 教育活動에만 치중하는 機關에서 누리는 教育의 자유는 制約의 정도가 다르며¹⁶⁾ 그렇기 때문에 高校以下の 下級教育機關에는 교과목·교수 내용·교수 방법 등에 관하여 文敎行政監督機關이 統制를 과하는 것이 허용될 수 있다고 한다.¹⁷⁾

물론, 이 같은 견해들에 동조하면서도 憲法上의 학문의 자유와 教育을 받을 권리가 보장되고 있는 이상 “教育의 自由”를 근본적으로 부정하는 정도의 제한은 허용되지 않는다……下級教育機關에 있어서는 교과서의 機認定制度의 기준이 불명확하고 추상적이어서 실질적으로 정부의 恣意에 의존하게 될 때에는 違憲이다.¹⁸⁾ 라는 진보적 견해도 보이고 있으나 대체로 우리 나라 憲法學者들의 教育의 自由에 대한 헌법적 보장에 대한 해석 자세는 소극적 태도를 보이고 있는 실정인 것이다.

이 같은 論據는 다음과 같이 비판을 가할 수 있으리라 생각된다.

① 대부분의 헌법 학자들 스스로가 國民의 基本的 權利의 하나로 학문의 자유를 들고 있고 이 권리의 핵심 내용은 연구의 자유와 함께 敎授의 自由를 들고 있으면서도 下級教育機關에 종사한다는 이유, 그리고 명확히 설명하지 않고 있는 “教育本質·必要上”이라는 전제 때문에 初中高 敎員의 敎授·教育의 자유에 대한 차별적 제한과 소극적 태도는 憲法에 명시한 基本的 權利를 下位法規(예컨대, 教育法·教育法施行令·教育公務員法 등)에 근거하여 법 적용을 선별적으로 분류하고 있다는 自己矛盾을 드러내는 것이라 아니할 수 없다. 또, 이는 敎授의 自由가 학문의 자유의 핵심 내용을 이룬다고 할 때 헌법 제 35조 2항 후단 규정 「權利의 本質의 內容의 侵害禁止」條項에도 反하는 것으로 論理的 妥當성을 잃고 있다.

② 教育(또는 敎授)의 自由를 論함에 있어 教育의 본질이나 條理上의 特性을 看過하고 있으며 학문과 教育의 상호 관계를 잘못 이해하고 있다.

이는 학문의 자유가 단지 전문적인 學問研究의 自由와 그 研究結果의 발표 자유에 불과하다는 식의 “研究本位”로 한정 해석하는 독일의 傳統的 理論인 「研究와 敎授의 一體性(Einheit von Forschung und Lehre)」原理를 답습하는 독

15) 金哲洙, 『新憲法學概論』, 博英社, 1981, pp384-386.

16) 文鴻柱, 『제5공화국 헌법』, 海岩社, 1983, pp272-273.

17) 金箕範, 『한국 헌법』, 敎文社, 1973, p208.

18) 權寧星, 『新稿憲法學原論』, 法文社, 1981, pp. 414-415. 同旨, 韓相範編, 『세미나憲法』 考試院 1981, p. 370.

일헌법학의 전통에 영향을 받았기 때문이라 본다.¹⁹⁾

③ 현대 사회가 대중 사회로의 전환이 이루어지면서 高等教育體制의 보편화가 일어나고 있는 시점에서 大學이나 高等教育機關에 종사하는 자만이 연구 결과의 教授自由를 누린다고 봄은 時代錯誤의이다. 學問의 目的이 眞理探究에 있고 교육의 목적이 완전한 人格形成을 실현하기 위한 科學的 眞實의 추구에 있다할 때 學問과 教育의 自由를 향유하는 주체가 차별적으로 論議된다는 것은 어떠한 이유로도 合理化시킬 수는 없는 것이다.

④ 研究·教育의 自由, 教育받을 權利라는 관점에서 본다면 大學에서 初·中等學校에 이르기까지 教育者·被教育者의 자유와 권리에 본질적인 相違가 없다고 할 수 있다.

즉, 大學의 教授와 高等學校 以下の 教師間에 教育·研究의 自由에 차이가 없고 大學生과 初中等學生間의 教育받을 權利에 差異가 없으며 相違가 있다면 각급 학교의 설치 목적에서 오는 研究教育의 내용에 대한 기대와 정도가 다르다는 것이다.

이상에서 고찰한 바처럼 敎員의 教育權의 핵심을 이루는 학문 연구·교육의 자유는 憲法的 權利로서 大學뿐 아니라, 下級教育機關의 敎員에 대해서도 敎職의 專門性 실현과 學生의 학습권·발달권에 부응하는 基本的人權으로서 法的 性質을 지닌다고 봄이 타당하다.

그리하여, 教育自由權은 구체적으로 교원이 전문직으로서의 教育實踐의 場에서 學問研究와 教育의 自由 내지 權利가 정치적·행정적 간섭과 부당한 侵害를 받지 아니함을 뜻하며 教育條理·特性에 부응하는 적극적 교육 환경을 조성하는데 필요한 諸權限까지를 포함한다 할 것이다.

IV. 結 語

이상에서 敎員의 教育權에 대한 基礎로서 法學 내지 教育條理의 根據를 살펴보고 教育權의 法的 性質·具體的 內容 그리고 教育의 自由에 대한 論爭點 등을 살펴보았다.

現代 社會福祉國家의 전개에 따라 公共福利와 社會正義實現 그리고 人間다운 生活의 충족을 위한 「教育權」에의 관심은 폭발적인 教育의 수요 증대와 함께 고조되어 왔다고 할 수 있다. 이러한 時點에서 이제껏 논의가 활발치 못한 「敎員의 教育權」에 대한 教育法學的 認識을 보다 깊고 명확하게 하여 보는 것은 의의 있는 일이 아닐 수 없다.

이 글을 통하여 필자는, 「教育權」은 교육의 본질과 特性에서 도출되는 教育條理의 根據와 관련 법규의 明文規定으로 인하여 憲法的 次元에서 보장되는 敎員의 基本的人權으로 확인되어야 할 것임을 살펴보았다. 다만, 教育權은 다른 自然權的人權과는 法的 性質과 對人的 效力에 있어 차이가 있다고 보아야 하는데 그것은 敎員의 教育權이 教育體制內에서 被教育者의 人格形成과 成長·發達 및 學習權充足을 기한다는 교육 본질적 요청과 敎職의 自律性·自主性·專門性確保가 最大의 目的이라는 限界가 부여되어 있기 때문이다.

따라서, 敎員의 教育權의 法的·教育的 根據와 具體的 內容·法的 性質 등의 규명과 정립은 앞으로도 보다 精緻한 努力을 必要로 하는 것이라고 본다. —◆—

추천의 말

教育의 本質을 생각하며

敎權이란 법률적 차원에서 떠나 배울 權利, 가르칠 義務 그리고 어린이·청소년들의 보호받을 권리와 부모 및 사회의 보호할 義務 등 人間의 인간 관계에서 생기는 자연적인 현상으로 우선 보아야 한다.

그런데, “敎權確立”이란 용어는 언제부터인지 모르게 “가르칠 권리”와 “가르치는 자의 職業的 權威를 바로 세우는 사회적 의미만을 지닌 채 사용되고 있는 것 같다.

이에 이 論文을 추천하는 목적도 좀더 사회적 문제 의식에서 벗어나 人間을 중심으로 하는 教育의 本質을 모두 함께 생각해 보자는 데 있다. 筆者의 앞으로의 健筆을 빌며, 다른 一線先生, 님들의 보다 많은 寄稿 있기를 바란다.

本院 敎員教育研究室長·教育學博士 朴德圭

19) 兼子仁, 『教育法(新版)』, 法律學全集 16-1, 有斐閣, 東京, 昭和 57, p. 280.

道德科 教育課程*

鄭 在 傑**

I.

본 연구는 日本, 自由中國, 美國, 프랑스, 英國, 西獨의 6개 국가를 대상으로 도덕과 교과 과정이 어떻게 운용되고 있으며 우리의 도덕 교육에 주는 시사점은 어떤 것이 있는가를 살펴보기 위한 것이다. 이 6개 국가는 그들이 처한 政治·經濟·社會·文化·歷史의 背景에 따라 그들 나름의 독자적인 논리에 터해 도덕과 교육과정을 운영하고 있다.

그러나, 주지하다시피 대상 국가 중에서 우리나라와 같이 도덕과가 교육 과정상의 일반 교과로 위치하고 있는 나라는 엄격하게 말해서 自由中國 하나뿐이다. 日本의 경우는 도덕과가 실제적으로 일반 교과와 같이 별도의 시간으로 배정되어 있고 수업 운영도 독립적으로 이루어지고 있으나 형식적으로는 “一般教科” “特別活動”과 같은 독립적인 활동 범주의 하나로 설정되어 있다. 따라서, 엄밀하게 표현한다면 “道德科 教育課程 國際動向研究”가 아니라 “道德教育 國際動向 研究”라고 하는 것이 적절한 제목이 될 것이다. 왜냐하면, 기타 국가들에 있어서 도덕과가 교육 과정상의 한 교과로서 명시되어 있지 않고 해서 그들이 도덕 교육 자체를 실시하지 않고 있는 것은 결코 아니며 도덕 교육에 대한 관심의 정도는 우리 나라나 自由中國에 뒤지지 않기 때문이다. 우리와 그들의 차이점은 다만 ‘무엇이 도덕 교육인가?’ 라는 질문에 대한 답변에 있다.

각국의 도덕 교육에 대한 觀點의 차이는 교육

과정상의 도덕 교육의 위치에서 명확히 드러난다. 日本을 自由中國과 마찬가지로 도덕과라는 독립된 교과를 통해 도덕 교육을 실시하는 유형으로 규정한다면 美國과 프랑스는 사회과(Social studies)를 통한 도덕 교육에 치중하고 있고, 英國과 西獨은 종교 교육을 통한 도덕 교육을 위주로 하고 있다고 규정할 수 있다. 물론 여기서 사회과를 통한 도덕 교육이나 종교 교육을 통한 도덕 교육을 위주로 한다고 해서 각각의 유형이 도덕 교육이라는 기준에서 서로 배타적이라는 것은 아니다. 다만, 美國이나 프랑스의 경우는 ‘學校教育의 世俗主義’라는 원칙이 西獨이나 英國보다 더욱 엄격하게 시행이 되기 때문에 학교 교육에서 종교 교육이 배제된 반면에 영국이나 서독은 사회과를 통한 도덕 교육이 시행되고 있기는 하나 종교 교육이 교육 과정상 정규 교과의 하나로 편성되어 있어, 보다 중요한 도덕 교육 수행 교과가 되고 있다는 차이를 나타낸 것에 불과하다.

그러나, 종교 교육이나 사회과를 통한 도덕 교육이 日本이나 自由中國의 ‘道德科教育’과 구별되는 점은 이들이 결코 도덕 교육의 고유한 내용 영역을 인정하지 않고 있다는 점이다. 따라서, 公民教育을 통한 도덕 교육의 경우는 사회과의 제분야가 도덕 교육의 내용이 되며 종교 교육의 경우는 그 나라 국민이 공통적으로 가지고 있는 종교가 도덕 교육의 內容領域이 되고 있다.

II.

自由中國의 道德科教育은 일반 교과일 뿐만 아

* 본고는 84년도 연구 보고서인 ‘도덕과 교육 과정 국제 동향 연구, (RM 84-6)를 요약 정리한 것이다.

** 教育課程硏究部, 硏究員

나라 전체 교과 중 가장 우선시되는 교과로 위치하고 있다. 비록 주당 수업 시간은 2 시간으로 타교과에 비해 많은 편은 아니나 1929년에 제정된 교육 이념이나 1947년에 공포된 헌법 158조의 교육 목적 및 이러한 理念과 目的에 의해 제정된 학교 교육의 목적에서 나타난 바와 같이 도덕과 즉 ‘公民과 道德’은 전 교육 활동의 핵심적인 부분을 차지하고 있다.

日本의 경우는 패전 이후 연합군에 의해 종래의 ‘修身’이 폐지되었다가 1957년 제 1차 岸內閣에 의한 이른바 ‘特設道德教育’에 의해 초·중 학교에서 매주 1 시간씩 실시하는 과목으로 特設되었다. 또한 1958년 8월의 학교 교육법 시행 규칙 일부 개정에 의해 특설 도덕 교육은 ‘教科’ ‘特別活動’ ‘其他學校行事’와 동등한 교육 과정의 일부로서 법적 근거를 가지게 되었다. 우리 나라와는 달리 별도의 도덕과 담당 교사가 없이 담임 교사에 의해 실시되는 日本의 道德教育은 타교과와는 달리 교과서가 없고 단지 文部省에서 발행하는 교사용 지도서를 준거로 하여 운영되고 있다.

공민과를 통한 도덕 교육은 사회과에 포함될 여러 교과를 위주로 이루어지고 있다. 美國의 경우 합중국 헌법 제 10 조의 수정 조항에서 “합중국 헌법에 의해 합중국에 위탁되지 않은 權限 즉 憲法에 의해 각 주에 금지되지 않은 權限은 각 州와 그 주민의 손에 달려 있다”라고 하여 각 州는 법령에 의해 공립 초·중등 학교의 교육 과정을 독자적으로 결정할 수 있게 되어 있으나 傳統的으로 호레이스 만(Horace Mann)의 비종파주의, 즉 “聖經(Bible)을 가르치지 코멘트 없이 가르친다”고 하는 원칙에 의거 ‘教會와 州와의 分離’의 원칙이 확정되었다. 사회과에서는 특히, 그 목적이 미국 및 미국인의 위대함을 인식시키고 국가에의 충성심을 고취시키기 위한 ‘美國史’ 및 ‘政治·經濟’가 公民教育과 관련하여 특히 강조되고 있다.

프랑스의 도덕 교육 또한 공민과가 그 주된 교과목이 된다고 할 수 있다. 공립 중등 학교인 콜레주에서의 공민 교육은 1977년 9월 신학기

부터 시행된 새로운 교육 과정에 의하면 제 1차 과목 속에 포함되어 歷史·地理·經濟와 함께 6·5·4·3학년(우리의 중 1·2·3 및 고등 학교 1학년) 공히 주당 3 시간씩 시행하는 것으로 되어 있다. 그러나 經濟科目은 실제로는 歷史·地理·公民에 분산시켜 가르쳐지고 있기 때문에 실질적으로 공민에 배당된 시간은 주당 1 시간이라고 할 수 있다. 美國과 마찬가지로 프랑스의 공민 교육은 사회과의 교육 내용 속에서 나타나는 사회 문제를 중심으로 이루어지고 있으나 특별히 ‘道路安全規則’이 포함되어 있는 것이 눈에 띈다.

프랑스는 전통적으로 가톨릭의 영향이 절대적인 나라이며 국민의 90% 이상이 천주교 신자이다. 따라서, 일상 생활이 교회의 행사를 중심으로 행하여지고 있으며 현재의 行政區域도 교구와 일치되어 있을 정도이다. 이와같이 종교적인 색채가 강한 나라에서 教育의 世俗化가 이루어진 것은 프랑스 대혁명의 소산에 의한 것이라고 할 수 있는데, 公教育의 3 원칙 즉 義務性, 無償性, 世俗性 중의 하나인 世俗主義는 1882년 및 1886년법 그리고 1905년의 政教分離法에 의거 확립되었으며 공립학교의 종교 수업은 주요 일을 휴일로 하여 학교가 아닌 家庭과 教會에서 하도록 배려되었다.

英國은 1944년 교육법에 의해 집단 예배와 종교 교수가 郡立學校(County School)와 有志團體에서 설립한 학교(Voluntary School)에서 반드시 시행되도록 규정되었다(제 25 조 2 항) 따라서, 각 학교는 매일 아침 수업 시간 전에 15분에서 25분 정도 아침 예배를 하고 있으며 종교 교육은 지방 당국의 책임하에서 국교회 및 타교과의 대표자, 교원 단체의 대표자로 구성된 위원회에서 ‘협정 교수 요목’(Agreed Syllabus)을 편집하여 매주 2~4 시간의 시간을 할당하여 운영하고 있다. 물론 公立學校와는 달리 각 교과에서 세운 私立學校에서는 그 교과 독자의 교안을 만들어 가르치는 것이 허용되어 있다.

西獨은 종교 교육을 기준으로 할 때 세 종류의 학교로 구별된다. 즉, 동일 종파의 교사와

학생으로 구성된 종파 학교, 종파를 달리하는 교사, 학생으로 구성되어 종교 교육이 각 종파 별로 행해지는 공동 학교, 그리고 기독교적인 종교 교육은 행하지 않고 人生觀과 世界觀을 가르치는 무종교 학교 혹은 세계관 학교가 그것이다. 종파 학교와 공동 학교의 종교 교수는 교육 과정상의 통상의 교과와 같이 중등 학교에서는 주 2 시간 직업 학교에서는 1 시간이 배정되어 운영되고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 비교 대상국인 6개국의 道德教育을 교육 과정상의 위치나 운영에 따라 단순화시켜 보면 美國과 프랑스의 도덕 교육은 '公民科型', 英國과 西獨은 '宗教教育型' 그리고 自由中國과 日本은 '道德科型' 혹은 '傳統型'이라고 부를 수 있을 것이다. 여기서 자유 중국과 일본의 도덕 교육을 전통형이라고 부르는 것은 19C 이후의 民族主義的 教育의 傳統 즉 "教育은 共同의 傳統과 理想을 통하여 국민들로 하여금 臨戰態勢, 攻擊性, 國家的 富, 經濟的 自主性 및 國家的 統合을 위해 이용되어야 한다"는 의미에서 자유 중국과 일본의 도덕 교육의 특징을 把握할 수 있기 때문이다.

자유 중국의 경우에는 특히, 전통적인 문화 즉, 유교의 권위주의적 윤리에의 복귀가 도덕 교육에서 노골적으로 강조되고 있는데 일상 생활에 있어서도 4천년 동안 단절 없이 이어온 文化傳統이 중국인의 사상이나 감정 속에 뿌리 깊게 자리하고 있다. 게다가, 1949년의 대만 천도 이후 자유 중국은 '建軍復國'이라는 이념하에 국민당의 정치적 압박과 통제가 사회의 모든 분야를 주도하고 있다. 따라서, 도덕 교육은 이러한 두 가지 복합적인 요인의 결합으로 '국민 정신 교화'라는 政戰體制 속에 편입되어 內容, 體系 및 教育施行의 제과정이 당 중앙의 문화 소조에 의해 체계적으로 통제받는 위치에 있다. 이러한 교화 체계와 내용은 군의 장병·대학·중·고등학교 및 초등학교 그리고 모든 사회 단체에 이르기까지 대상별로 지침화되어 통제되고 있어서 여기에 대한 어떠한 批判이나 抵抗도 불온시되고 있다.

일본의 경우도 자유 중국보다는 덜하지만 점차 이러한 경향으로 旋回하고 있다. 즉, 1945년 패전 이후의 일본의 교육은 수신 과목을 비롯한 여러 부분에 걸쳐 연합군에 의해 전면적인 개혁이 이루어졌으나 1950년 이후 미국의 극동 정책의 전환으로 점차 傳統的·保守主義的 方向으로 회귀하고 있으며 '특설 도덕'은 이러한 경향을 단적으로 드러내 주는 현상이라고 할 수 있다. 일본이 民主化 政策에서 군사적 방위 정책으로 전환한 것은 1953년 保守 勢力들의 자민당 결성과 전쟁에 직접적인 책임을 져야 할 戰前의 판료들이 점차 정계로 부상하면서부터인데 1957년 공포한 '道德基本要綱'이나 1965년 발표된 '期待되는 人間像'은 이들에 의한 군국주의적 집단화의 시도가 가장 집약적으로 나타난 결과라고 평가할 수 있다.

各國別 도덕 교육의 목표 및 주요 지도 내용은 공식적으로 표명되는 문서상으로는 國家間의 차이가 분명히 드러나지 않는다. 이것은 교육 과정 문서와 같은 공식 자료들이 실제의 교육 현장과 괴리되어 하나의 '理想'으로 제시되기 때문이다. 심지어 어느 나라의 경우에는 교육과정 자료가 대외적인 '홍보'에 그치는 경우도 있다. 그러나, 이러한 공식 자료의 한계성에도 불구하고 드러나는 한 가지 분명한 차이점은 도덕 교육의 내용·영역에 대한 各國의 입장이라고 할 수 있다. 즉 公民科型이나 宗教教育型을 채택한 나라에서는 고유한 학문 영역으로서의 도덕 교육의 內容構成을 반대하며 따라서 도덕과를 독립된 교과로 설정한 국가에 대해서는 의혹의 눈초리를 보내고 있다. 반면 전통형의 도덕 교육을 운영하는 나라의 경우에는 도덕 교육의 독자적인 영역을 고집하고 있거나 아니면 生活領域으로서의 도덕 교육의 독자적 영역이 確保되어야 한다는 主張을 견지하고 있다.

전통형 도덕 교육의 목표는 대개 國家發展 혹은 安保라는 目標에 종속된 것으로 표현되며 교육 내용 또한 체계적이며 구체적인 덕목으로 제시되고 있다. 自由中國 國民中學校의 공민과 도덕이 個人·家庭·學校·社會·國家·世界로 제

계화되어 12 가지 덕목으로 구성된 생활 규범 실천 활동으로 구체화되어 있고 일본의 중학교 도덕 교육 과정이 16 개의 덕목으로 제시되고 있는 것은 이러한 점을 잘 나타내 주고 있다. 반면에 公民科型의 도덕 교육에서는 주로 개인이 사회 속에서 원만한 삶을 살아가는데 필요한 情報 또는 知識이 강조되고 있다. 따라서, 도덕 교육의 목표는 대개의 경우 社會·政治·經濟의 構造와 機能에 대한 이해와 이런 이해를 통한 사회 문제해결에의 적극적인 참여를 위한 것이라고 주장된다. 프랑스의 教育改革解説書에서 도덕 교육의 목표와 관련하여 ‘우리의 사회에 맞도록 학생들을 지도하고’ 또 ‘필요한 경우에 그것을 變更, 修正할 수 있는 能力을 갖도록 하는 것’이 지적되고 있는 것은 도덕 교육에 있어서의 학생들의 能動的인 側面에 대한 강조를 잘 나타내 주는 예라고 할 수 있다.

宗教教育型에서의 도덕 교육의 목표는 한 마디로 신앙을 통한 인간 개인의 도덕성 확보라고 할 수 있다. 따라서, 도덕 교육의 내용 영역의 구성은 성경 중에서 학생 개개인의 실존적 經驗과 密接히 相關될 수 있는 부분으로 이루어져 있다. 英國과 西獨 공히 종교 교육은 기독교 신앙의 사명, 구체적 삶의 현실 그리고 학생들의 개별적 경험이라는 3者의 相關을 통해 학생들이 자신의 삶과 세계를 이해하고 특히, 價値問題에 포함되어 있는 의미를 통찰할 수 있고 또, 이를 통해 하나의 世界觀을 구축하여 자신과 타인에 대한 責任感을 갖도록 하는 것을 목표로 하고 있다.

도덕 교육의 방법상에 있어서 各國의 동향을 살펴보면 公民科型이나 宗教教育型의 경우 비덕목주의적 방법이 강조되는 데 반하여 전통형에서는 여전히 덕목주의적 방법이 강조되고 있는 점이 特徵的이라고 할 수 있다. 여기서 덕목주의라 함은 전통적인 도덕 교육의 방법인 感動이나 感化 혹은 점진적인 반복 교수(Incultation)를 통해 이미 주어져 있는 구체적 행위를 이끌어 내려는 교육 방법을 말한다. 自由中國의 公民과 道德 教育에서의 동일한 덕목에 대한 도

풀이 교수 방식이나 일본 도덕 교육에서의 ‘餘韻이 있는 終末’로서의 감화 교육 방법이 이 점을 잘 나타내 주고 있다. 반면에 公民教育型에서의 도덕 교육 방법은 단순히 至高의 도덕적 원리를 강조한다든지 혹은 구체적인 실천 행위를 정해 놓고 이 방향으로 학생들을 유도하는 것이라기 보다는 현실 문제를 社會構造的인 시각에서 分析·評價할 수 있는 능력을 길러 주는데 일차적인 관심을 두고 있다. 그리고 종교 교육형에서는 종래의 교리 문답적 방법에서 탈피하여 학생들이 개별적으로 가지는 日常生活의 근본적 경험—주위 세계와의 대면에서 갖게 되는 信賴와 不安, 幸福과 不幸, 냉정함과 사랑의 감정이 어떻게 생겨나는가, 그러한 감정은 어떤 의미를 갖는가 등의 의문들—을 실마리로 삼는 교육 방법이 점차 확대되어 사용되고 있다.

Ⅲ.

各國의 도덕 교육의 국제 동향에 대한 검토를 통해 얻을 수 있는 몇 가지 示唆點은 다음과 같이 要約할 수 있다.

첫째, 도덕 교육의 학교 교육 과정상의 위치는 암묵적으로 무엇이 도덕 교육인가 하는 관점이 전제되어 있고 이것이 바로 教育內容 및 方法의 차이로 나타난다는 것이다. 비교 대상국인 6개국을 傳統型, 公民科型, 宗教教育型으로 분류할 때 이 3 가지 유형의 도덕 교육은 표면상의 유사점 못지않게 실질적인 차이점을 노정하며 또 그 나름대로의 正當化方式을 가지고 있다. 도덕 교육의 교육 과정상의 위치를 정당화하는 방식은 흔히 도덕 교육이 행해지는 특정 교과가 독립적인 내용 영역을 가지고 있는지 여부에 따른 교과 내적 정당성과 도덕 교육의 목표 달성을 위한 효율성이라는 기준에서의 교과 외적 정당성으로 나누어 살펴볼 수 있다. 그러나 일반적으로 말해서 교과 내적 정당성이 결여된 경우 교과 외적 정당성의 확립은 매우 어렵다고 말할 수 있다. 傳統型의 도덕 교육의 경우 이러한 측면이 뚜렷이 부각이 되는데 특설 도덕

에 대한 日本教育學會의 비판과 같이 도덕과 교육은 '教育的 政治的 中立性 侵害'와 '民主的生活에 대한 威脅'으로 귀결되며 나아가 전체주의적 통제를 위한 수단이 될 위험성을 내포하고 있다고 할 수 있다. 게다가 도덕과를 위해 무리하게 內容領域을 확보하려고 하다 보면 기타 교과 예컨대, 사회과의 영역이 침해받게 되어 타교과까지 그 본질을 상실하게 될 수도 있다.

둘째, 즉각적인 實踐的 效果라는 측면에서 전통형의 도덕 교육은 公民科型이나 宗教教育型보다도 우월하다. 이것은 전통형의 도덕 교육이 다른 형에 비해 더욱 구체적이고 덕목주의적 경향이 강하다는 데에 기인한다고도 볼 수 있다. 그러나, 공자의 '仁'이라는 하나의 덕목이 朱子家禮에 와서 喪事에서의 옷의 형태나 머리 모양까지 구체화되는 과정을 통해 본래의 도덕적 의미가 강화되기는커녕 오히려 공허한 形式主義로 전락했다고 보는 것이 타당한 관점이라면 도덕 교육에서의 구체적·덕목주의적 경향은 장기적으로 볼 때 도덕 교육 본래의 成果達成에 부정적인 효과를 미치게 되며 도덕의 한 전제로서의 '人間自由'를 부정하는 '파국'에까지 이르게 될 수 있는 것이다.

셋째, 전통형의 도덕 교육에 대한 대안으로서의 公民科型이나 宗教教育型 또한 그 나름의 결점을 가지고 있다. 單純化시켜 말한다면 公民科型的 도덕 교육은 학생들의 합리적인 論議와 判斷만을 강조하는 나머지 '인간에 대한 사랑'이나 '사회적 정의감'과 같은 원초적인 도덕적 감정을 배제한 '말만 잘하는 이기주의적 인간'을 길러 낼 위험성이 내포되어 있으며 종교 교육형의 도덕 교육은 社會構造나 政治的 決定에 대한 이해가 결여되고 모든 문제를 개인의 도덕성 문제로 환원시켜 '無能한 道德的 癡癡主義者'를 만들 위험성을 안고 있는 것이다.

따라서, 바람직한 道德教育的 代案은 이 양자

의 장점을 고루 갖춘 도덕 교육의 유형을 창출하는 것임은 분명하다. 이러한 도덕 교육은 '인간에 대한 信賴와 사랑', '사회적 不義에 대한 忿怒' 등과 같은 도덕적 추진력으로서의 원초적 도덕적 감정과 함께 社會·政治·經濟의 構造와 機能에 대한 합리적 分析으로 정확한 도덕적 판단에 이르도록 하는 것이 될 수 있을 것이다.

마지막으로 언급하고 싶은 것은 도덕 교육이 궁극적으로 다른 학문 영역과 독립하여 독자적인 교과로서 설정될 수 없는 것이라고 한다면 최근 새롭게 대두되고 있는 '文化人類學'이 도덕 교육을 위한 하나의 그릇으로 사용될 수 있지 않을까 하는 점이다. 사실 우리 나라의 도덕 교육에 있어서 주된 문제점 중의 한가지는 전통적 윤리와 산업 사회의 윤리간의 갈등 혹은 既成世代와 靑少年世代간의 가치관의 대립에서 비롯된 것이라고 할 수 있다. 더구나, 우리의 산업화 과정이 서구와 같은 자연적 성숙에 의한 것이라기보다는 국가 개입에 의한 의도적이고 급격한 것이었기 때문에 의견상 서구와 유사한 산업화 사회의 모습을 나타내고 있지만 내부적으로는 파행적이고 뒤튼린 문화 형태와 윤리적 공백을 끌어안고 있는 것이다. 따라서, 학생들로 하여금 현재의 우리 文化·倫理·價値觀 등에 대한 참여자로서의 分析과 評價를 통하여 보다 나은 도덕적·삶을 설계할 수 있도록 하는 것이 도덕 교육에서 무엇보다도 우선시되는 과제이며 이 과제를 가장 효과적으로 수행할 수 있는 것이 文化人類學的 안목과 방법일 것이다. 또한, 문화 인류학의 방법론적 가정 중의 한 가지가 研究遂行者로 하여금 연구 대상이 되는 집단의 편에 서서 그들의 시각으로 현실을 보도록 한다는 것임을 생각할 때, 이러한 방법론적 가정은 원초적 도덕적 감정으로서의 타인에 대한 理解와 關心을 진작시키는 데 유효할 것이다. —◆

國語科 教育課程

孫 英 愛*

I. 序 論

教育課程은 학교 교육이라는 특정 제도와 상황에서 핵심적인 역할을 한다. 국어과 교육 과정은 국어과에서 다루어야 할 내용의 범위와 깊이를 조직적으로 제시하여 국어과 교육을 올바른 방향으로 이끌어야 할 책임이 있다.

해방 이후, 국어과 교육 과정은 네 차례의改編이 있었다. 1981년부터 단계적으로 시행된 第4次 國語科 教育課程은 그 체제에서부터 큰 변모를 보였다. 종래의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 기능 중심의 四分法에서 표현·이해(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), 문학, 언어의 三分法으로 바뀌었다. 이러한 변모는 국어과의 도구적 성격을 강조하면서 국어과의 고유 영역인 문학, 언어 등에 대한 보다 체계적인 접근을 시도했음을 뜻한다.

그러나, 아직 국어과 교육 과정이 教科的 側面에서나 教育學的 側面에서 학문적 배경과 이론적 근거를 충분히 갖추었다고 할 수는 없다.

국어과 교육의 質的 向上과 국어과 교육의 정립을 위해서는 우수한 국어 교과 전문가들이 양성되고, 국어 교과 전문가와 교육 과정 전문가들의 공동 연구와 문교부 당국의 정책 지원에 의해 학문적 배경과 이론적 근거를 갖춘 국어과 교육의 내용이 선정되고 조직되어야 한다.

다른 나라의 국어과 교육 과정의 동향을 이해

하고 비교 검토하는 일은, 국어과 교육의 質的 向上과 국어과 교육의 定立을 위한 기초 작업의 일환으로 의의 있는 일이다.

본 연구는 주요 외국의 전기 중등 학교(중학교) 수준의 국어과 교육 과정의 性格, 動向, 構成 및 內容 編成의 특징을 파악하고, 여기서 나타나는 주요한 특징들에서 우리 나라 중학교 국어과 교육 과정에 필요한 의미 있는 시사점을 발견하는 데 그 목적이 있다.

이러한 목적을 위해 日本, 美國, 캐나다, 프랑스, 西獨, 스웨덴의 교육 과정 文書를 수집해서 번역한 다음, 다음 사항을 주로 分析했다.

- ① 국어과에 대한 시간 배당 및 교과 운영에 관한 사항
- ② 국어과 교육 과정 체제
- ③ 국어과 교육 과정에 나타난 교과 목표, 중학교 수준에서의 내용 편성 및 지도 방법, 평가
- ④ 국어과 교육 과정에 나타난 교과관
- ⑤ 우리 나라 교육 과정의 체제 및 내용 편성에 주는 시사점
- ⑥ 우리 나라 국어과 수업 지도 방법 및 평가 개선에 주는 시사점

II. 各國의 中學校 國語科 教育課程 分析

1. 國語科 教育의 性格

국어과는 언어를 목적으로 한다. 말하고 듣고

* 教育課程研究部 · 研究員

《 특 집 》

읽고 쓰는 언어 사용 기능은 다른 교과를 통해서도 길러질 수 있지만, 국어과 이외의 교과에 서는 언어가 수단이지 목적은 아니다. 따라서, 국어과는 언어 사용 기능의 신장에 대해 근본적 인 책임이 있다.

각국의 교육 과정은 다소 표현상의 차이는 있

지만, 국어과의 1차적 목표를 언어 사용 기능, 의사 표현 및 교환 능력의 증대라는 데 두고 있 다.

국어 교과는 어느 나라나 필수 공통 과목으로 서 상당한 비중을 차지하고 있는데, 주당 시간 배당 비율은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 국어과 주당 시간 배당 비율

비율	나라	한 국	일 본	미 국 (N. Y)	캐 나 다	프 랑 스	서 독	스웨 덴
비 율		14.3%	14.7%	15.4%	18~24%	18.5%	12.1%	10% ¹⁾

국어 교과는 문학, 언어학, 수사학 등의 학문 영역을 포함하면서 학교에서의 학업 활동과 사회 생활을 원만히 효율적으로 영위하는 데 필요한 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등의 기초 언어 사용 기능을 포함하고 있다. 국어과의 이러한 내용 영역들은 독립된 요소로 體系的으로 진술될 수 있고, 또 대개는 교육 과정에 독립적인 요소로 진술되어 있다(프랑스의 교육 과정은 예외).

그러나, 실제의 국어 교과와 授業에서는 이 모든 영역이 통합되어 나타난다. 예를 들어 어떤 논설문을 학습한다고 하면, 논설문을 이해하고 분석하고 평가하는 능력뿐 아니라, 낱말 및 句節과 文章에 대한 지식, 그리고 그러한 지식을 적용하여 낱말을 선택하고, 句節이나 文章을 구성하는 능력, 말하고 듣는 기능, 읽는 기능, 논설문을 짓는 능력들이 모두 포함되어 이루어진다.

이러한 교과와 授業의 특성은 교과 교육론의 정립을 어렵게 하고 있다.

우리 나라의 경우, 국어 교과서는 제재 중심으로 되어 있고, 한 제재의 학습 목표에는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학, 언어의 모든 영역이 포함되고, 바람직한 가치관 형성이라는 교육의 대전제가 상정된다.

일본의 경우도 우리와 비슷하게 교과서가 제

재 중심으로 되어 있다.

第4次 教育課程에 따라 개편된 ‘중학 국어’는 文法과 作文을 따로 설정해서, 제재 학습에서 산발적으로 다루어지던 文法과 거의 도외시되었던 作文을 강화하였다. 일본의 경우도 교과서의 체제에서 이런 면을 보이고 있다. ‘언어의 연구’, ‘언어의 창’, ‘문법의 학습’ 등의 지면을 구성해서, 수사법, 작문 이론, 문법 등을 체계적으로 제시했다.

이같이 文法, 作文의 지도를 체계화하려는 노력은 있지만, 음성 언어 지도는 거의 이루어지지 못하고 있다.²⁾

美國의 경우는 우리 나라나 日本과는 사정이 다르다. 우선 教材가 다양하며, 교재가 제재 중심이 아니라, 영역 중심으로 되어 있다. 예를 들면, 문법을 학습하는 단원, 편지 쓰기를 학습하는 단원, 말하기를 학습하는 단원이 각각 설정되어 있어 교육 과정의 각 영역의 목표와 내용 요소가 教材와 직결되어 있다.

프랑스의 국어과 교육 과정은 지적 개념 중심이다. 교육 과정에 학습 내용이 자세히 언급되어 있다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 사용 기능은 교육 과정의 내용 요소를 현장에서 지도할 때에 필요한 방법론적 기술로서, 그 때 그 때 제시되어 있다.

1) 스웨덴은 국민 학교 1, 2, 3 학년에선 국어 시간의 비율이 39%, 국민 학교 4, 5, 6 학년에선 25%나 된다.

2) 駐韓 日本人學校에서는 음성 언어 교육을 위해, 조회를 할 때 단 위에 올라가 말하기, 학교내에서 전달사항을 학생이 돌아가며 전달하기 등 여러 활동을 제공한다고 했다. 이는 국어과 영역을 벗어난 학교 생활전반에 걸친 활동이며, 이 경우 체계적인 지도가 이루어질 수는 없다.

우리 나라의 국어과 교육 과정도 분석 대상국과 마찬가지로 언어 사용 기능의 신장을 강조하고 있으나, 교육 과정이 반영된 교재(교과서)가 이러한 요구를 해결하지 못하고 있는 실정이다. 美國의 교육 과정 자료는 이런 우리에게 시사하는 바가 크다.

2. 國語科 教育課程의 體制 및 內容

1) 體 制

우리 나라와 일본의 교육 과정은 간결, 명료한 체계를 보여 주나, 여타의 나라의 경우는 그렇지 않다.

우리 나라의 교육 과정은 '교과 목표, 학년 목표 및 내용, 지도 및 평가상의 유의점'으로 되어 있다. 일본은 '목표, 각 학년의 목표 및 내용'으로 되어 있다.³⁾

미국 New York 주의 교육 과정은 '영어과 교육의 목적, 수업 목표 및 내용 조직에 있어서의 유의점, 교재 선택 및 교수·학습상의 유의점'

으로 되어 있다. 국어과의 영역별로 교육 과정이 상세화된 자료는 '학습 목표(objectives)와 구체적인 학습활동(activities), 으로 구성되어 있다.

캐나다의 교육 과정은 교과 중심이 아니라 목표 중심이다.⁴⁾ 각각의 목표에는 '학습 결과와 관련되는 교과'가 제시되어 있다.

프랑스의 교육 과정은 전반(6학년, 5학년), 후반(4학년, 3학년)으로 나뉘어 제시되어 있다.⁵⁾ 각각의 교육 과정은 '목표, 내용, 지침'으로 구성되어 있다.

西獨의 교육 과정은 '머리말, 학습 목표와 수업 조직'으로 구성되어 있고, 스웨덴의 교육 과정은 '목표, 주요 교수 요목'으로 구성되어 있다.

2) 目 標

각국의 국어과 교육 과정 문서에 제시된 교과 목표는 <표 2>와 같다.

국어 교과목의 목표에 대해 근본적인 차이는 보

<표 2> 각국의 국어과 목표 비교

한 국	일 본	미 국		캐 나 다	프 랑 스	서 독	스 웨 덴
		New York 주	North Carolina 주				
1. 말과 글을 통하여 생각과 느낌을 효과적으로 표현 이해하며, 합리적 판단력을 기른다.	1. 국어를 정확하게 이해, 표현하는 능력을 높이고,	1. 수용(읽기, 듣기)과 표현(쓰기, 말하기) 과정에 필요한 능력을 개발하고	1. 언어적, 비언어적 의사 소통 능력(기능)을 기르고	1. 효과적으로 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 능력(기능)을 발달시킨다.	1. 음성 언어나 문자 언어로 자유롭게 의사 소통을 교환, 표현하는 능력을 강화 증진시키고, 세련되게 한다.	1. 언어를 통한 커뮤니케이션 능력을 함양한다. (생산자, 수용자로서의 역할을 인식, 언어의 기능을 이해한다.)	1. 말하기와 쓰기를 통해 자신을 분명히 표현하는 능력, 듣고, 관찰하고, 읽는 능력을 발달시킨다.
2. 국어에 관한 체계적인 지식을 갖게 한다.	2. 국어에 대한 지식을 심화하고,	2. 문학을 이해하고 즐길 수 있는 능력을 발	2. 의사 소통을 위한 실질적 내용을 제공하	2. 연구, 학습, 탐구, 분석, 문제 해결 기능	2. 실천적 조직 기술을 습득하게 하고 관찰, 주의 집		2. 언어의 용법 및 언어의 기능을 이해하고, 문법

3) 교과 목표 아래에 각학년 목표가 따로 설정된 나라는 우리 나라와 일본뿐이다. 대개는 중학교 3년 동안의 내용을 묶어서 기술하고 있다.

4) 13 개의 목표가 제시되어 있다.

5) 우리 나라 중학교 1, 2, 3 학년—프랑스의 5, 4, 3 학년

<p>3. 문학에 관한 기초적인 지식을 습득시키고, 문학 작품 감상력과 상상력을 기르며, 삶의 다양한 모습을 이해하게 한다.</p>	<p>3. 언어 감각을 풍부히 하며</p> <p>4. 국어를 존중하는 태도를 육성한다.</p>	<p>달시킨다.</p>	<p>는 개념 태도를 발달시킨다.</p>	<p>을 발달시킨다.</p>	<p>중, 암송, 암기 기능을 계발, 올바른 판단 수행에 도움이 되는 방법 절차를 알게 하고, 의사 결정 능력을 증가시키고 창의력을 높인다.</p> <p>3. 현사회를 지배하고 있는 문화를 접하여 이해하게 한다.</p>		<p>교육을 통해 언어 사용에 자신감을 갖게 한다.</p> <p>3. 문학을 경험하고, 작품을 읽으며 책과 독서에 흥미를 갖게 한다.</p>
---	--	--------------	------------------------	-----------------	--	--	--

이지 않는다. 언어 사용 기능, 표현하고 이해하는 기능, 의사 교환 및 표현 기능, 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 언어 사용 기능을 신장시킨다는 데 일치된 견해를 보인다. 한국, 일본, 스웨덴이 '국어에 대한 지식'을 독립된 목표로 설정했고, 한국, 미국 New York 주, 스웨덴이 문학을 독립된 목표로 설정했다.

3) 主要指導內容

각국의 국어과 교육 과정 문서에 제시된 국어과의 내용 영역은 <표 3>과 같다. 우리 나라를 기준으로 살펴보았을 때, 사용된 용어 및 구체적인 의미에 있어서 조금씩 차이를 보이지만, 대개 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 기능을 중심으로 한 영역 구분을 취하고 있다.

프랑스의 경우는 '內容'이 '目標'에 따라 구분되어 제시되어 있다. '내용과 지침'에 제시된 사항들이 다른 나라의 내용 영역에 속하는 것들이다.

캐나다의 중학 교육 과정에 제시된, 국어과와

가장 밀접하게 관련된 목표는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 관한 것이다. 따라서, 교과 중심이 아니지만, 국어과를 기준으로 보았을 때, 내용 영역을 4분했다고 하겠다.

○일본은 표현, 이해, [언어 사항]의 세 부분으로 각학년의 지도 내용을 제시하고 있다. 표현은 다시 '表現力'에 관한 것과 '書寫'에 관한 항목으로 나뉜다. [언어 사항]은 1, 2, 3학년에 동일한 내용이 주어지는데, 주로 문법적인 사항과 한자 학습의 범위가 제시되어 있다. 문학에 관한 사항은 이해의 한 항목으로 제시되어 있다.

○미국 New York 주의 교육 과정에는 각 영역의 학습 목표(내용)와 함께 구체적인 활동이 제시되어 있다.

—듣기는 ① 이해(Aural comprehension) ② 참가(Participation in Listening) ③ 식별(Auditory Discrimination)의 세 부분으로 나뉘어 있다. '① 이해'는 스피치 기능의 신장에 관한 것이고, '② 참가'는 듣기의 인지

〈표 3〉 각국의 국어과 내용 영역 구분 비교

한 국	일 본	미 국 New York 주	미 국 North Carolina 주	캐 나 다	프 랑 스	서 독	스 웨 덴		
표현·이해	말하기	표현	말하기	말하기	의사 교환 및 표현	생산	말하기		
	듣기		듣기	듣기			듣기		
	읽기		이해	읽기			읽기	수용과 분석	읽기
	쓰기		작문	쓰기			쓰기	문법	쓰기
언어	언어사항	언어				언어 능력과 언어 통찰			
문학		문학			현사회를 지배하는 문화에의 적응				
*쓰기—글씨 쓰기 와 짓기 포함			*쓰기—글씨 쓰기, 짓기, 문법 포함	*쓰기—문법, 짓기 포함		•바르게 쓰기, 기호 사용 •작업 기술	•대중매체 학습 •북유럽 여러 나라의 언어		

적 측면을 포함해서 청자와 화자, 청자와 환경 사이의 상호 관계에 관한 것이며, ‘③ 식별, 은 음성 및 언어의 구조적 단위를 바르게 받아들이는 능력에 관한 내용이다.

—말하기는 ① 참가(Participation in Speaking) ② 수행(Delivery in Speaking), ③ 내용(Content in Speaking)의 세 부분으로 나뉘어 있다.

‘① 참가’는 말하기에 대한 인지적 측면에 관한 것이고, ‘② 수행’은 말하는 과정의 외적 측면(몸짓, 표정, 동작, 시선, 조음 등)에 관한 것이고, ‘③ 내용’은 말하기 위한 원고 준비 과정에 관한 항목이다.

—읽기는 ① 어휘 ② 이해 ③ 비판적 기능 ④ 학습 기능 ⑤ 자료 이용 기능 ⑥ 독서 속도 ⑦ 음독의 7가지로 나뉘어 있다.

—쓰기는 ① 문장 구성에 관한 항목과 ② 글의 조직 및 전개에 관한 내용으로 나뉘어 있다.

—문학은 작품의 이해와 감상에 필요한 주요 요소인 ① 인물 ② 구성 ③ 배경 ④ 시점 ⑤ 주제 ⑥ 어휘 선택 ⑦ 운율 ⑧ 분위기로 나뉘

어 있다.

—언어는 ① 문법 ② 언어 용법으로 구분되어 있다.

•캐나다의 교육 과정은 문법, 철자법 등에 관한 사항은 쓰기에 포함하고 있다. 문학에 관한 사항은 극히 간략히 다루어져 있고, 미국의 경우나 우리 나라와 일본의 경우엔 읽기의 한 항목으로 다루어져 있는 연구, 학습하는 기능을 분리해서 한 영역으로 다루고 있다. 이는 교육 과정이 목표 중심으로 되어 있기 때문이다.

•프랑스의 교육 과정에 제시된 국어과 주요 학습 내용은 거의가 의사 교환 및 표현에 관한 것으로 ① 문법적 능력 강화 ② 어휘력 증강 ③ 상용 철자법 숙달로 나뉘어 제시되어 있다. 프랑스의 교육 과정만이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 사용 기능에 대한 학습 내용 요소를 체계적으로 제시하지 않았다. 이러한 기능은 수업의 방법으로서만 ‘지침’ 부분에 언급되어 있다. 프랑스의 국어과 교육 과정은 개념 중심, 지식 중심으로 되어 있다. 文法에 관한 사항이 다른 나라보다 상세히 기술되어 있다. 문학의 이해, 감상에 관한 체계적 접근도 하지 않고 있다.

다만, 국어 시간을 통해 다루도록, 작품명이 열거되어 있을 뿐이다. 그리고, 국어과 수업을 통해 길러지기를 기대하는 태도도 학습 요소의 하나로 독립해서 제시하고 있다. (예: 관찰, 주의 집중, 기억력 계발...등)

○西獨의 교육 과정에도 문학에 관한 사항은 ‘수용과 분석’에서 간략히 다루었다. 정서법에 관한 사항을 독립해서 다루고 있으며, 학습 기능과 관련되는, 자료를 조사하고 자료를 만드는 능력도 독립된 내용 영역으로 분리해 다루고 있다.

○스웨덴의 교육 과정은 읽기 영역에서 문학을 다루고 있는데 문학을 상당히 중시하고 있다. 읽기에서 다루어질 주요 제재를 문학 작품으로 선택할 것을 명시하고 있다.

스웨덴의 교육 과정에는 ‘대중 매체의 학습’이란 내용 영역이 따로 설정되어 있다. 프랑스와 미국의 교육 과정에도 대중 매체의 기능을 알게 하고 그것이 미치는 파급 효과에 대한 비판적인 안목을 기를 것을 명시하고 있다.

4) 學習指導 및 評價

학습 지도 및 평가에 관한 일반적인 지침이 교육 과정에서 독립된 부분을 차지하고 있는 경우는 우리 나라와 西獨이다.

여타의 경우는 구체적인 학습 활동의 예시에 포함되어 있거나, 필요한 곳에서 그 때 그 때 언급되어 있다.

학습 지도의 대전제는 個別指導, 能力別指導이다. 미국, 프랑스, 서독의 교육 과정엔 이런 사항이 명시되어 있다.

學習指導方法 및 評價에 관한 실질적이고 구체적인 정보를 주고 있는 것은 미국과 프랑스이다. 특히 프랑스의 敎育課程의 지침 부분은 읽기 자료인 제재를 다루는 방식, 제재를 이용해서 문법과 어휘, 작문을 지도하는 방법 등이 상술되어 있어, 제재 중심의 교과서를 쓰고 있는 우리에게 시사하는 바가 크다.

우리 나라의 경우, 교육 과정상엔 음성 언어와 문자 언어가 같은 비중으로 다루어지고 있지

만, 현실은 전혀 그렇지 못한 실정이다. 학교 교육에서 음성 언어 교육은 거의 전무한 형편이라 해도 과언이 아니다.

말하고 듣는 기능은 학교 교육이 시작되기 전에 이미 자연 발생적으로 습득되는 것이어서 특별히 가르치지 않아도 된다는 생각이 깔려 있고 말하기 및 듣기 과정에 관계하는 복잡한 요인들에 대한 체계적 학문적 연구 결과가 미흡하고, 이에 대한 학습 자료가 부족하며, 개별적으로 충분한 지도를 하기에는 학급당 학생수가 너무 많으며, 평가 도구가 개발되지 않았고, 入試에서 제외되고 있는 등 여러 要因이 작용하고 있다. 미국의 New York 주나 North Carolina 주의 교육 과정에 제시된 말하기, 듣기의 內容要素 및 구체적인 활동의 예는 이 부분의 지도에 시사하는 바가 크다.

우리 나라 중학교의 경우, 국어과 수업이 거의 讀解中心이다. 미국의 New York 주, North Carolina 주의 읽기 영역의 하위 구분은 읽기에 대한 체계적 접근에 도움을 주리라 생각된다. 프랑스 교육 과정의 ‘지침’ 부분에도 읽기의 여러 방법론이 제시되어 있다.

쓰기는 국어과 교육의 최상위 영역이다. 미국 캐나다, 프랑스 등의 교육 과정에 명시된 ‘쓰기’는 읽기, 듣기 등의 활동과 관련을 맺으면서 이루어지며, 완성된 한 편의 글을 쓰는 데 초점이 있지 않고, 글의 부분을 쓰는 일에 더 비중이 주어져 있다.

대개의 교육 과정은 글쓰기 이전에, 素材를 찾고, 생각을 정리하고 구성하는 단계도 쓰기 교육의 한 요소로 다루고 있다.

교육 과정에 제시된 ‘言語에 대한 知識’은 독립적으로, 추상적인 개념으로, 다루어져서는 안된다. 스웨덴의 교육 과정에 명시되어 있듯이 言語知識은 언어 사용 기능의 신장과 밀접한 관련을 맺는다. 日常의 言語生活에서 구체적인 사례를 접하고 여러 가지 사례에서 일반적인 규칙을 찾아 내고 이를 또다시 언어 생활에 적용하는 단계를 거쳐 학습되어야 한다.

New York 주의 ‘언어’ 영역이 문법과 언어

용법(usage)으로 나뉘어져 있는 것도 이러한 측면의 인식으로 보여진다. 西獨 教育課程의 ‘言語能力과 言語洞察’ 부분은 언어 부분을 어떻게 다루어야 할지에 대한 좋은 시사점을 제공해 준다.

국어 교과서라 하면 문학 작품의 모음집으로 생각하는 사람이 있을 정도로 국어 교과와 문학은 깊은 관련을 맺고 있다. 그러나, 국어 교과가 문학을 다루는 교과가 아님은 여러 나라의 국어과의 성격 및 목표 설정에도 드러나 있다.

New York 주의 교육 과정은 문학 작품이 읽기 기능을 학습하기 위한 도구로 쓰이는 게 아니라, 작품의 이해 감상은 학생들이 익힌 읽기 기능을 모두 동원해서 드러내 보이는 기회가 된다고 명시하고 있다. 문학 영역의 일차 목적은 읽기 능력의 향상에 있는 게 아니라, 종합적인 읽기 경험을 통해 발전된 읽기 능력을 내 보이는 기회를 제공하는 것이라 했다.

Ⅲ. 結 論

국어과 교육은 언어 교육이다. 국어 교과는 文學을 가르치는 교과도 아니며 文法을 가르치는

교과도 아니다. 도덕적 가치나 사회가 요구하는 윤리관을 가르치기 위한 교과도 아니다.

국어과 교육은 내용적 측면과 도구적 측면을 다 지니고 있다. 국어과 교육이 자국어의 사용 기능을 보다 합리적이고 체계적인 방법으로 향상시킬 것을 목적으로 하지만, 道具的 側面이 지나치게 강조되면 교과의 한계 및 교과의 위치 설정에 어려움이 따른다. 生物學이나 歷史가 그 자체의 고유한 내용을 담고 있듯이 언어는 인간의 가장 특징적인 행위의 양식을 알게 하는 것으로, 그 자체로서 적절히 가르쳐야 할 내용을 담고 있다. 그리고, 文學은 言語와 불가분의 관련을 맺고 있는 것으로서 언어의 가능성과 잠재력을 증진시킨다. 따라서, 言語와 文學은 국어과의 내용 요소로 설정되며, 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 기능에 내용을 제공한다. 그리고, 수사학 역시 국어과의 주요 지도 내용 요소로서 체계적인 지도를 필요로 한다.

각국의 국어과 교육 과정을 분석하면서 국어과 교육이 언어 교육이어야 하며, 국어과 교육이 내용적 측면과 도구적 측면에서 調和를 이루어야 함을 확인할 수 있었다. ◆

韓(國)教(育)開(發)院(研)究(叢)書 Ⅰ

☆廣範한 研究領域 ☆豐富한 事例研究
教育行政體系의 새 構案書

教育行政制度의 發展

弘益大教授 徐廷華 編著
豪華洋裝 크라운版 235 페이지
民族文化文庫刊行會 發行

數學科 教育課程

姜 玩*

I. 研究의 概要

본 研究의 目的은 先進各國의 中學校數學科教育課程의 構成 및 內容상의 특징을 分析하여 우리 나라의 中學校 數學科 教育課程의 改善을 위한 示唆點을 發見하고 提示하는 데에 있다.

분석의 대상이 된 국가는 日本, 美國, 캐나다, 뉴질랜드, 프랑스, 西獨 등 6개국이다. 이 중, 美國의 경우는 노오드캐롤라이나(North Carolina) 州의 教育課程을, 캐나다의 경우는 앨버어타(Alberta) 道의 教育課程을, 西獨의 경우는 노르트라인베스트팔렌(Nordrhein Westfalen) 州의 基幹學校(Hauptschule)의 教育課程을 分析對象으로 하였다. 日本, 뉴질랜드, 프랑스의 경우는 國家水準에서 통일된 教育課程을 제시하는 中央集中型이므로, 各國의 文教部에서 발행한 教育課程 文書를 分析對象으로 하였다.

II. 各國 數學科 教育課程의 特徵

1. 日 本

日本の 中學校教育의 目的은 “小學校(국민학교)에 있어서의 教育의 기초 위에 心身の 발달에 따라 中等普通教育을 실시하는 것”으로서 우리 나라의 그것과 비슷하다. 따라서, 中學校數學의 性格은 국민 학교 算數의 性格을 이어받아, 다시 心身の 發達에 따라서 算數의 目標를 더욱 충분히 달성시킴과 동시에, 국민 학교 때보다도 한층 더 論理的, 抽象的으로 思考할 수 있고, 數

學的인 理解를 깊게 하고, 數學的인 考察이나 處理에 대한 能力을 伸張시키는 것으로 되어 있다.

中學校 必須教科로서의 數學科의 위치는, 모두 11개 教科가 中學校 3년간 차지하는 총 時數 3150시간 중, 3년간 385시간(12.2%)로서, 國語科 다음으로 社會科와 함께 많은 量의 時數를 차지하고 있다. 특히 2,3학년이 각각 年間 140時間으로서 1학년의 年間 105시간 보다 많은 것은 學生들의 心身の 發達段階를 고려한 듯하다.

지도 內容의 영역 구분은 비교적 간단한 형태이다. 中학교 1,2,3학년의 지도 內容이 모두 數와 式, 函數, 圖形, 確率, 統計의 4개 영역으로 각각 구분되며, 제 1학년에서는 이중 確率·統計 영역에 해당되는 內容이 없다. 또한, 1977년 개정 이전의 教育 과정 內容과 비교하여 볼 때 集合·論理 영역이 독립된 영역으로서의 위치를 상실했음을 알 수 있다.

또한, 이들 각 영역의 內容은 그 자체로서 독립된 것은 아니다. 예를 들면, 양수, 음수의 學習은 數概念의 內容을 풍부히 함과 동시에 式의 機能을 활성화시켜 준다. 또, 式에 관한 內容을 深化指導하는 것은 동시에 函數의 學習에 도움을 주도록 되어 있다. 한편, 論理的 思考는 圖形의 學習에 있어서만 필요한 것이 아니라, 數와 式 등의 指導에 있어서도 크게 활용되어야 할 것임을 강조하고 있다.

2. 美 國

美國의 복잡한 教育制度 및 運營方式은 美國의 中等學校 數學科 教育課程의 外形의 形態를 파악하는 데 있어 큰 난관이 되고 있다. 즉, 현

* 教育課程研究部·研究員

〈표〉 노오드캐롤라이나주의 중등 학교 수학과 과정 계열표

	7학년	8학년	9학년	10학년	11학년	12학년
정 규 계 열	수학7	수학8	일반수학 초급대수 I 代數 I	응용직업수학 代數 I 초급대수 II 기하	상업수학* 기하 代數 II	소비자수학 代數 II 고급수학**
축 진 계 열	수학7, 수학8, 대수 I		기하	대수 II	고급수학**	해석학
검 류 터 관 련 계 열	수학7	수학8	대수 I	기하	컴퓨터 프로그 래밍과 관련된 대수 II	기술공학 개념 교육 과정과계
응용 수학을 위한 계열	수학7	수학8	대수 : 응용적접근 기하 : 응용적접근		기술공학	수학

* 상업수학은 상업교육과정에 수록됨.

** 고급수학은 概觀課程으로서 지도될 수도 있고, 삼각함수, 해석기하, 고급대수, 확률, 통계 등을 포함한 일련의 主題別課程으로서 지도될 수도 있다.

재 미국의 거의 모든 州에서 실시하고 있는 數學教育의 水準은 國民學校, 中學校, 高等學校의 3 단계로 구분하기보다는, 크게 初等數學(elementary mathematics; K-8)과 中等數學(secondary mathematics; 9-12)으로 구분하는 것이 훨씬 타당해 보인다는 점이다.

그러나, 中學校 數學(junior high school mathematics)의 개념이 전혀 존재하지 않는 것은 아니다. 6-3-3制의 學校制度를 실시하는 州의 수가 늘어남과 동시에, 몇 가지 教育的 理論이 中學校 數學의 중요성을 강조하는 데 뒷받침되고 있다. 따라서, K-8의 數學은 外形의으로는 初等數學의 형태로 일관성 있게 구성되어 있으면서도 실제의 지도에 있어서 7,8학년의 數學은 K-6의 數學과 구별되고 있는 것이다.

이에 따라, 各州에서는 나름대로의 學習指導 系列을 구성하여 운영하고 있다(〈표〉 참조).

노오드캐롤라이나 州의 數學科 教育課程에서는 7~12학년의 내용을 하나의 文書에 담고 있기 때문에, 7~12학년의 數學에 걸친 전반적인 強調點에 대하여 다음과 같이 언급하고 있다. 즉, 내일의 世界에 적용할 수 있는 數學, 변화하는 世界 속에서 生存可能에 필요한 數學이 되어야 하면서도, 동시에 數學科 자체의 獨立성을 살려 數學은 살아 있으며, 항상 變化하는 것임을 강조

하고 국민 학교 數學과의 관련성을 무시한 고립은 있을 수 없다는 점 및 數學科 자체의 系列성을 살려 組織化되어야 한다는 점과 計算技能은 中等學校에서도 계속 강조되어야 한다는 점이다.

3. 캐나다

캐나다의 앨버타 道의 경우는 우리 나라의 경우와 같이 7~9학년이 中學校에 해당된다. 中學校에서 가르치는 教科는 中核教科(córe), 選擇 A, 選擇B로 구분되는데 7,8학년의 數學은 모두 中核教科에 해당된다. 그러나, 9학년에서 지도되는 數學은 中核教科에 해당하는 내용과 選擇B에 해당하는 내용으로 구분된다. 9학년 數學의 中核課程의 내용은 그대로 7,8학년의 내용의 연장이며, 選擇課程의 내용은 보다 특수한 數學的 觀點을 개발하도록 하는 경험을 제공하는 것으로 이루어져 있다.

앨버타 道의 中學校 數學의 目標은 “批判的이고 客觀的인 態度에 의해 情報의 順序化, 組織化, 分析 및 適用의 技能을 기르는 것”으로서 특히 數學 프로그램은 다음과 같은 學習經驗이 가능하도록 考案되어야 함을 강조하고 있다.

- 1) 社會的으로 일상 생활에 필요하다고 간주되는 기본적인 數學的 技能과 態度의 獲得
- 2) 探究的 學習을 통한 學科로서의 數學 및 實

用的인 道具로서의 數學에 대한 깨달음.

3) 平生學習, 한층 더 形式화된 學習, 또는 雇傭 등에 대한 준비로서의 數學의 深化學習에 대한 追求. 전체적으로, 얼버어타道の 中學校數學科 教育課程의 構成樣式은 매우 具體的이고, 實質的이라는 특징을 가지고 있다. 특히, 應用과 問題解決 등에 대한 數學教育에 있어서의 주요 觀點을 해설하여 제시한 점, 우수한 教科書를 추천하고 취급되는 내용의 구체적인 위치를 상세히 지적한 점, 소홀하게 언급되고 말기 쉬운 選擇課程의 지도 내용에 대해서도 상세하고 풍부하게 취급한 점 등은 매우 친절하고 실제적이다.

4. 뉴질랜드

英國의 영향을 많이 받은 것으로 보이는 뉴질랜드의 學校制度는 매우 복잡하게 이루어져 있다. 또한, 복잡한 學校制度에 따른 學年區分과는 별도로, 教育課程에서 구분하는 學級(class)의 호칭은 크게 나누어 세 가지인데 각각 幼兒學級(infant), 스탠다아드(standard), 폼(form) 등으로 불리운다. 폼 1~폼 7은 초등 학교 6, 7 학년과 중등 학교 1~5학년에 해당된다. 우리나라의 學校制度和 비교해 보면, 中學校에 해당하는 7~9학년의 연령은 뉴질랜드의 초등 학교 8학년, 중등 학교 1, 2학년으로서 폼 2~4에 해당한다. 본연구에서는 같은 점을 고려하여 폼 1~4의 數學科 教育課程을 分析對象으로 하였다.

뉴질랜드의 數學科 教育課程은 다음과 같은 특징을 가지고 있다고 볼 수 있다.

첫째는 數學의 特性, 本質, 目的 및 方法 등에 대해 확실하고도 상세하게 記述하고 있다는 점이다. 이것은 數學學習의 指導理論의 소개에 있어서도 마찬가지이다. 특히, 幾何 영역의 지도에 있어서의 變換에 의한 접근 방식과 傳統的인 접근 방식을 동시에 제시하여 그 중의 하나를 일관성 있게 선택하도록 하고 있다.

둘째는 評價의 基準을 매우 상세하게 제시하고 있다는 점을 들 수 있다. 이것에 대해서는 數學教育의 目的을 記述할 때부터 언급되고 있으며, 특히 부록에서 學校卒業資格試驗의 세부 지침을 상세하게 해설하고 있는 점은 뉴질랜드 數

學科 教育課程의 장점이라고 할 수 있다.

세째는 학습 내용을 다양한 방법으로 제시하고 있다는 점이다. 열거된 學習內容 要素마다 그 아래에는 실제 보기를 들어 지도의 수준을 구체적으로 밝히려고 한 점이나, 캐나다 얼버어타道の 教育課程에서와 같이 範圍 및 系列表를 제시한 점, 記號, 用語 등의 분명한 用例를 제시한 점, 부록으로 직전 학년인 스탠다아드 4의 教育課程內容을 제시한 점 등은, 단순히 內容要素만을 열거할 때 생기는, 지도 수준, 학년 사이의 연계성 등에 대한 모호한 해석을 방지할 수 있는 방법으로 보여진다.

5. 프랑스

프랑스의 中學校教育은 4년간이다. 프랑스의 中等教育에서 學年을 호칭하는 숫자의 순서는 우리나라의 그것과 반대이다. 觀察課程에 속하는 중학교 1, 2학년(6°, 5°)의 數學과, 進路課程에 속하는 중학교 3, 4학년(4°, 3°)의 數學은 두 단계의 성격이 명백하게 구분된다.

중학교 1, 2학년 단계의 수학에서는, 초등 학교에서의 수학 교육과 관련하여, 학생들로 하여금 計算技能을 보다 숙달되게 하고, 그것을 보충하는 것이 기본적인 내용이 된다. 또한, 일상적으로 대하게 되는 物理學的 事實들에 대한 관찰을 하게 되는데, 計算은 이러한 관찰들의 결과를 처리하는 데 사용된다. 중학교 1학년(6°)에서는 平面幾何學을 체계적으로 학습하게 되며, 학생들의 연령에 따른 發達段階를 고려하여 의도적으로 정수의 곱셈은 다루지 않고, 중학교 2학년(5°)에 가서 정수의 덧셈과 뺄셈에 관한 검토가 충분히 이루어진 후에 다루게 된다.

중학교 3, 4학년 단계의 수학에서는, 계산의 정도가 분수, 유리수 등의 직접적인 계산 연습을 통해 높아진다. 간단한 函數의 개념이 도형을 통해 도입되며, 구체적인 實例를 통하여, 증가율을 定義하는 일과 指數의 類型을 다루게 된다. 幾何學의 내용은 幾何學의 圖形을 통해 습득된 경험으로부터 시작해서 취급된다. 또한, 잘 선정된 物理學的 觀察들을 통하여 기본적인 命題들을 찾아 내고 그에 관한 活動을 하게 되는데,

이러한 기본적인 명제들로부터 論理的인 方法에 의해 세밀한 형태로 설명되어지는 결과들이 推論된다. 이는 학생들의 想像力과 推理力을 고무 발전시키기 위한 노력이라고 보여진다.

6. 西 獨

노르트라인 베스트팔렌주가 제시한 基幹學校에서의 數學教育의 目標은 아동으로 하여금 그의 주변 세계를 크기, 數, 量 및 形이라는 觀點에서 考察하고 理解하는 能力을 갖추어 주도록 하는 것이다. 이를 위하여, 현대 기술 문명 시대에 살고 있는 보다 폭넓은 계층의 사람들에게 그들이 세계를 이해하는데 필요한 의미 있는 수학적 教育內容을 포함시켜 지도하여야 하며, 아울러 능력 있는 아동들의 進學과 계속적인 學業에의 접근을 용이하게 해 주어야 할 것임을 밝히고 있다.

특히, 基幹學校에서의 問題 解決力의 伸張을 위한 數學教育의 필요성을 강조하고 있는 데, 그 내용은 다음과 같다.

국민 학교 상급 학년에서의 計算教育의 특징은 정수와 분수의 계산 능력만을 일방적으로 강조하고, 단지 적용이라는 관점에서만 市民生活에 필요한 계산에 대한 동기 유발 정도를 강조하고 있다는 점이다. 따라서, 계산 교육은 언제나 수학 교육의 本性에 입각해야 한다는 점이 看過되었다. 이러한 數學的 內容의 결여는 數學的 教養과 數學的 判斷能力의 결여를 초래하게 된다. 이는 특히, 應用問題에서 두드러지게 나타나고 있다. 그 바탕에 놓여 있는 數學的 構造가 분명하게 드러나지 않은 상태로, 演算과 計算方法을 단지 技能으로 배워 알고 있는 학생들에게 문제 상황 가운데 숨겨져 있는 數學的 構造를 알아 내어 해결하는 참된 “適用問題”를 해결하기를 企圖할 수는 없는 것이다.

따라서, 이 교육 과정에서는 傳統的인 교육 내용에 덧붙여서 初等代數, 計算尺 및 그 이상의 幾何學的인 학습 내용을 포함시키고 있으며, 교육적 효과를 위해 이러한 내용을 지금까지의 교육에 단지 덧붙이기만 하는 延長으로서가 아니라, 數學的인 觀點에서 傳統的인 내용과 연결되

어야 할 것을 강조하고 있다. 이는 西獨의 基幹學校에서 다루는 數學的 內容의 성격이 단순한 計算教育이 아닌, 진정한 數學教育으로 方向을 변화시켰다는 것을 뜻한다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 數學科 教育課程의 主要動向

1. 問題解決力

美國의 全國數學教師評議會(NCTM)가 1980년 4월 제안한 “1980년대의 學校數學을 위한 提案”은 數學教育現代化에 대한 1970년대의 좌절 이후 흩어졌던 관심을 한군데로 다시 모으는 중요 이슈로서의 구실을 성공적으로 해 내었는데, 이 때의 8가지 결의 사항 중 첫번째가 문제 해결력에 관한 것이었다.

특히, 인접 국가인 캐나다의 앨버타도의 수학과 교육 과정은 NCTM의 이 결의 사항 全文을 수학과 교육 과정·문서의 부록에 수록하는 적극적인 반응을 보이고 있다. 나아가, 문제 해결 활동의 지도에 대하여 상세하게 언급하고 있으며, 제9학년의 選擇課程의 하나로서 問題解決活動 프로그램이 독립적으로 제시되고 있다. 美國 뉴욕(New York) 주의 文敎部도 數學的 問題解決에 대하여 특별한 배려를 하고 있다. 비록 교육 과정의 문서로는 나타나지 않지만, 그와 다름없이 活用될 수 있도록 문제 해결에 관한 별도의 문서를 제작하여 발행하고 있다. 日本의 경우, 중학교 3학년 數學教科書 중에는 數學的 思考活動과 發見의 過程에 관한 내용을 하나의 독립된 單元으로 설정하여 제시하는 것이 있다.

뉴질랜드, 서독, 프랑스 등의 경우도 문제 해결에 대한 학습 활동 내용을 구체적으로 제시하지 못하고 있을 뿐, 문제 해결 활동에 대한 強調은 교육 과정 곳곳에서 거듭되고 있다. 이렇게 볼 때, 數學科 教育課程의 開發에 있어서 앞으로 보다 연구되어야 할 시급한 課題는 문제 해결 활동에 대한 지도 방안과 그 구체적 內容에 관한 것이라고 할 수 있을 것이다.

2. 幾何教育

數學教育 內容의 여러 영역 중에서 幾何는 매

우 중요한 영역이며, 실제 수업에서 다루는 양으로 보아도 가장 큰 비중을 차지하는 부분이다. 그러나, 數學科 教育課程의 開發에 있어서 기하 영역 만큼 체계적이고 일관성 있는 構成을 이루기 어려운 부분도 없다.

대부분의 나라에서 국민 학교 단계에서 다루는 幾何의 내용은 非形式的(nonformal)이고, 記述的, 實驗的이어야 한다는 점에 대해서는 의견의 일치를 보이고 있으나, 中等學校에 있어서의 幾何教育의 내용은 그렇게 분명한 것이 아니다. 특히, 中學校 단계는 非形式的 幾何의 내용이 形式的(formal) 幾何의 내용으로 발전해가는 과도기에 속하므로 더욱 어려운 문제를 안고 있다.

미국의 경우는 7,8 학년에서 다루는 기하 내용과 고등 학교에서 다루는 기하 내용의 구분이 분명하다. 7,8 학년에서 다루는 내용은 非形式的 幾何이다. 形式的 幾何는 일반적으로 10 학년에서 다루게 된다. 그러나, 日本의 中學校에서 다루는 내용은 非形式的인 것과 形式的인 것의 일부가 함께 있다.

이 점은 우리 나라의 경우와 같다.

캐나다 앨버타 道의 중학교 수학과 교육 과정에서는 移動幾何(motion geometry)를 강조한다. 마찬가지로 圖形의 變換을 중심으로 기하 교육을 실시하는 것은 서독의 노르트라인 베스트팔렌州의 기간 학교의 교육 과정이다.

프랑스의 경우에는 幾何와 代數 또는 函數 영역의 내용이 概念的으로 밀접하게 관련되어 統合되어진 學習活動이 제시된다. 따라서, 幾何의 體系的이고 論證的인 내용의 학습은 高等學校에서 이루어진다. 뉴질랜드의 경우에는 폼 1,2에서 非形式的 幾何를 다룬다. 그러나, 폼 3,4에서 배우게 될 形式的 幾何의 학습을 위하여, 간단한 演역적 논증 체계가 폼 1,2에서 학습된다.

대체적으로 각국의 中學校에서 다루는 幾何 영역에 있어서는 論證幾何가 아직 체계적으로 자리잡지 못하고 있다는 점 이외에는 커다란 공통적 '요소를 발견하기 어렵다.

IV. 結 論

이와 같은 분석 내용과 이들이 우리 나라의 중학교 수학과 교육 과정의 개발에 주는 示唆點 등에 대해서 다음과 같은 몇 가지 結論을 얻을 수 있다.

첫째, 數學學習에 대한 理論的 研究結果를 토대로 한 具體的이고 實質的인 數學科 教育課程의 開發을 위한 노력이 절실히 필요하다. 이를 위하여서는 數學教育研究의 結果를 持續的으로 蓄積시켜 나가과 동시에, 이러한 내용에 대한 數學 教師, 教育行政家, 數學教育學者 등의 理解와 意見의 일치를 이루어 나가야 할 것이다.

둘째, 中學校學生들에게 알맞는 풍부한 學習活動과 그 資料를 제공하는 상세한 教育課程의 개발이 요구된다. 數學教育의 目標, 學年 目標, 學習內容要素 등에 대한 단순한 陳述로만 열거된 教育課程은 理想을 막연히 추구하는 愚를 범하기 쉽다. 각 目標에 대한 구체적인 해설과 각 學習內容에 대한 풍부한 素材가 동시에 제시될 때에만 진정한 효과를 거둘 수 있을 것이다.

셋째, 中學校學生들의 發達段階와 個人差를 고려하여, 選擇의 폭이 보다 융통성 있게 제시되는 數學科 教育課程의 開發이 필요하다. 이러한 選擇의 가능성에는 우수한 학생들로 하여금 좀더 深化된 내용을 보다 형식화된 次元에서 다루는 활동 내용은 물론, 학습 능력이 다소 뒤지는 학생들에게 보다 기본적인 기능의 숙달에 도움이 되고, 기본 개념에 대한 이해를 돕는 활동 내용이 같이 포함되어야 한다.

마지막으로, 數學의 각 영역은 물론 다른 教科와의 내용과도 긴밀하게 관련지어 보여 주는 統合的 學習活動의 제시가 필요하다. 代數 영역에 속하는 학습 내용은 函數의 개념이나 幾何의 내용을 통한 표현으로 더욱 깊이 이해될 수 있으며, 특히 具體的인 物理學的 모델은 直觀的 理解에 큰 도움이 된다. 이를 위하여서는, 學習活動의 제시 순서가 教育課程에 열거된 영역의 순서에 얽매어서는 안 된다. 또한 각 영역에서 학습된 내용들이 問題解決活動을 통하여 종합적으로 活用될 수 있는 教授學的方法論에 대한 해설이 教育課程에 함께 제시되어야 할 것이다.

社會科 教育課程

金 會 穆*

I. 머리말

社會科教育은 政治學, 經濟學, 地理學, 歷史學 등 다양한 社會科學知識을 바탕으로 이루어지며, 國家社會의 사정에 따라 社會科教育의 目標도 다르게 나타난다. 따라서, 여러 나라의 社會科教育 실정을 파악하는 일은 우리의 社會科教育 개선에 꼭 필요한 일이다. 여기에서는 이웃 나라 일본과 자유 중국, 그리고 미국, 프랑스, 서독의 다섯 나라 教育課程을 살펴보고자 한다. 이들 다섯 나라의 學制에 관계없이 우리나라의 中學校에 해당하는 學年의 教育課程 文書を 중심으로 社會科 배당시간, 社會科教育의 目標 및 內容을 비교하여 그 특징을 알아보기로 한다.

II. 日 本

일본의 學制는 우리 나라와 같이 6年制의 初等學校 위에 3年制의 中學校가 있다. 文部省에서 學校級別 敎科別 敎授要目과 指導內容을 정하는데, 현재 시행 중인 교육 과정은 1980년 4월부터 적용되고 있다. 우리 나라의 教育課程에 해당하는 문서인 각급 학교 「學習指導要領」이 발간되며, 敎科書는 檢定制를 바탕으로 한 自由發行制度를 채택하고 있다. 즉, 일본의 교육 과정 존립 방식은 중앙 집중식과 지방 분산식의 혼합형이라고 할 수 있다.

* 教育課程研究部·社會科教育研究室長.

1) 이는 중학교 3년 간의 총 수업 시간 3150시간의 12%를 넘는 시간량이다.

2) 內容의 취급에서 이 순서대로 지도할 것을 명시하고 있다.

3) 地球, 自然 등은 學生의 발달 단계를 고려하여 너무 깊은 내용을 다루지 않도록 배려하고 있다.

中學校 社會科 學習指導에 배당된 시간은 모두 385 시간이며,¹⁾ 1,2학년은 각각 140 시간, 3학년은 105 시간이다. 1,2학년에서는 地理와 歷史를 병행해서 가르치고 3학년에서는 公民을 가르치는 것을 원칙으로 하고 있기 때문에, 영역별로는 地理와 歷史가 각각 140 시간, 公民이 105 시간이 된다.

中學校 社會科教育의 一般目標는 일본의 국토와 역사에 대한 이해를 깊게 하고, 公民으로서의 기초적 교양을 배양하며, 국가 사회의 형성자로서 필요한 公民적 자질의 기초를 양성하는 일이다. 이러한 일반 목표를 달성하기 위하여 地理, 歷史, 公民의 세 분야로 나누어, 各分野別 目標 및 內容을 항목으로 제시하고 있다.

地理分野의 目標는 5개항으로 되어 있는데, 처음 세 항목은 일본과 세계의 地域學習을 통하여 地理的 思考의 기초 능력을 배양하고, 국토에 대한 인식과 국제 사회에 있어서의 일본의 역할에 대한 것이다. 네째 항목은 人間과 環境 관계에 대한 것인데 資源의 중요성을 강조하고 있으며, 다섯째 항목은 地理學習에 있어서의 機能과 態度에 관한 목표이다.

地理分野의 內容은 ① 세계와 그 여러 지역, ② 일본과 그 여러 지역, ③ 세계 속의 일본으로 구분하여 제시하고 있다.²⁾ ①항은 생활 무대로서의 地球, 세계의 自然, 세계의 여러 지역을 포함하며, ②항은 국토의 成立, 국토의 自然, 郷土, 일본의 여러 지역을 포함하고 있다.³⁾ ③항은 세계와의 결부, 국토의 利用과 保全을 다

룬다. 이 중에서 향토, 일본의 여러 지역, 세계 속의 일본을 취급할 때에는 여러 지역의 상호 관련을 중요시한다. 세계의 여러 지역을 다룰 때에는 일본과 관계가 깊은 지역, 또는 국가를 중심으로 하며 그 밖의 지역은 간략하게 취급하고 있다. 郷土의 학습에서는 歷史分野와 관련시키고 있으며, 일본의 여러 지역을 학습할 때에는 機能地域과 等質地域의 양쪽에서 접근할 필요가 있음을 명시하고 있다.

歷史分野의 目標 역시 5개항으로 되어 있다. 世界史를 배경으로 日本의 歷史를 이해시키고, 國民으로서의 自覺을 강조한다.⁴⁾ 아울러, 先人들의 업적과 文化遺産을 존중하고 애호하며 歷史의 事實을 공정하게 판단하는 태도와 능력을 목표로 제시하고 있다.

歷史分野의 內容을 알거하면, 文明의 發生과 일본, 나라(奈良)와 헤이안(平安)의 首都와 귀족 정치, 武家政治의 展開와 서민 생활의 향상, 天下統一의 발걸음, 에도(江戶)幕府와 鎖國, 開國前의 일본과 세계, 明治維新, 近代日本의 발걸음, 세계 대전과 일본, 새로운 세계와 일본 등이다. 에도(江戶)幕府까지의 內容을 취급할 때에는 추상적이고 복잡한 社會構造를 다루지 않도록 하고, 開國부터는 國際情勢와 함께 취급하도록 배려하고 있다. 郷土의 生活文化와 접촉하도록 하며, 해당 單元에서는 地理 또는 公民分野의 學習指導와 관련시킬 것을 강조하고 있다.

公民分野의 目標은 4개항인데, 人權尊重에 터한 民主主義에 대하여 이해를 깊게 하고, 國民主權의 公民으로서 필요한 기초적 교양의 배양을 우선으로 한다. 政治, 經濟, 社會의 여러 문제에 대한 사실을 정확히 파악하며 공정하게 판단할 수 있는 태도와 능력을 기르고, 國際協力の 정신과 自國에 대한 사랑을 주요 目標로

한다.

公民分野의 主要內容은 민주주의와 현대의 사회 생활, 국민 생활의 향상과 經濟, 일본의 政治와 國際社會이다. 內容의 취급에 있어서는 地理 및 歷史分野의 學習成果를 活用할 것, 內容의 기본적인 意味를 이해시킬 것, 공정한 판단력을 육성할 것 등을 명시하고 있다.

앞에서 살펴본 分野別 目標와 主要 內容을 통하여 地理分野 및 歷史分野의 기초 위에 公民分野의 學習을 전개하고 있음을 알 수 있다. 다시 말하면, 初等學校 社會科 內容과의 관련 및 各分野 사이의 有機的인 관련으로 教科의 目標를 달성토록 하고 있다.

Ⅲ. 自由中國

자유 중국의 學制는⁵⁾ 우리 나라와 비슷하며, 교육 과정 개발은 우리 나라의 文敎部에 해당하는 教育部에서 주관한다. 中學校 敎育課程의 주관 部署는 中等敎育司이다. 教育部傘下의 國立編譯館에 각 科目別 편집 위원회가 있는데, 이곳에서 교과서를 편찬한다.⁶⁾

中學校 社會科⁷⁾에 관련된 教科의 시간 배당을 살펴보면, 1,2학년에서는 학년별로 歷史, 地理, 公民道德에 2시간씩 할당되어 있다. 3학년에서는 歷史와 地理에 각각 1시간, 公民道德에 2시간이 배당되어 있다. 즉 社會科 관련 교과 전체의 適當 授業時數는 1,2학년의 경우 6시간이고 3학년의 경우 4시간이다.⁸⁾

中學校의 敎育目標는 初等敎育에 계속하여 德·知·體의 균형 있는 발전을 꾀함으로써 건전한 국민을 양성하는 기초를 확립하는 데 있다. 社會科의 歷史敎育 目標는 4개항으로 구성되어 있다. 1,2항은 중국의 민족, 영토, 정치 제도, 사회, 생활 등의 변천을 이해시킨다는 것이고, 3

4) 각 시대의 특색을 이해시키는 데에는 地理的 條件에도 관심을 갖도록 한다.

5) 6年制의 初等學校 위에 3年制의 國民中學校가 있다.

6) 자유 중국의 教科書 발행 제도는 중앙 집중식의 국정 교과서 제도를 채택하고 있다.

7) 社會科에 해당하는 과목은 歷史와 地理인데, 이와는 별도로 公民道德 과목이 설치되어 있다.

8) 適當 전체 授業時數는 30~35시간이다. 中國語는 매주 6시간이고, 영어는 1,2학년에서만 2~3시간이며 수학과 과학은 3~4시간이다.

항은 유구한 역사와 찬란한 문화를 통하여 학생들에게 민족의 전통 정신을 인식시킴으로써 국가 부흥의 책임을 깨닫도록 하는 것이다. 4항은 세계 주요 민족의 시대적인 변천 및 중국의 국제적인 위치와 책임을 이해시킨다는 것이다.

歷史教育 內容은 中國史와 外國史로 구분하여 항목별로 제시하고 있다. 中國史의 주요 내용을 열거하면, 上古時代, 商周의 흥망, 春秋戰國의 격변, 古代의 思想, 秦의 통일과 멸망, 兩漢의 흥망, 三國의 정립과 晉의 통일, 東晉과 五胡, 南北朝의 대치, 隋唐의 통일과 발전, 五代의 혼란과 宋의 통일, 南宋, 元의 흥망, 明의 흥망, 淸의 盛世, 아편전쟁, 태평천국, 邊疆과 藩屬의 상실, 中日戰爭, 戊戌變法, 國父 孫中山, 중화민국의 성립, 民國初年の 내우 외환, 中國 國民黨과 중국 혁명, 항일 전쟁, 行憲과 反共抗戰 등이다. 外國史의 주요 내용은 早期文明, 기독교와 중세 유럽, 회교와 아랍 제국, 유럽의 봉건 제도, 문예 부흥과 종교 개혁, 근세 유럽의 팽창, 전제 정치와 민주 혁명, 산업 혁명, 근대 민족주의 운동, 제국주의와 세계 대전, 오늘의 세계 등이다. 앞에서 열거한 교육 내용의 순서와 경중은 조정할 수 있으나, 역사적 사실의 맥락이 분명할 것을 요구하고 있다. 또한, 外國史는 유럽을 근간으로 한 近世에 중점을 두고 있다.

歷史教育의 實施方法으로는 教學의 原則, 教學過程, 教學要點, 設備, 특수 학생의 처리, 성적고사, 교과서 편집, 다른 과목과의 관계 등에 대하여 간략하게 서술하고 있다. 이 가운데는, 自國의 역사는 유구하고 外國史는 빈잡하다, 충신과 간신의 식별, 역사를 배우려면 반드시 地理를 알아야 한다, 교사 수첩을 만들어 참고 자료를 제공한다 등의 특징 있는 문구가 포함되어 있다.

地理教育의 目標은 3 개항으로 되어 있다. 제 1항은 地大物博의 中國을 이해시킴으로써 애국심을 고취한다는 것이고, 제 2항은 世界地理와 中國의 國際關係를 이해시킴으로써 自強精神을 고취시킨다는 것이다. 제 3항은 地誌에 해당하는데, 중국과 세계 여러 지역의 地理의 特色을

이해시킴으로써 환경에의 적응력을 배양한다는 것이다.

地理教育의 內容은 本國地理와 外國地理로 구분하여 항목별로 제시하고 있다. 本國地理는 自然環境, 行政區域地理, 人文概況으로 크게 구분하고, 行政區域地理는 南部地方, 中部地方, 北部地方, 東北地方, 塞北地方, 西部地方으로 다시 細分하였다. 外國地理는 아시아, 유럽, 아프리카, 아메리카, 오세아니아 순서의 대륙별로 전개하고, 3大洋과 양극 지방을 추가하였다.

地理教育의 實施方法에서는 歷史教育 實施方法과 같은 항목 순서로 기술하고 있는데, 學習指導에 地圖, 圖表, 標本, 實物, 모형 등의 教具를 사용하여 흥미를 갖도록 권장하고 있다. 또한 地理教育에서는 歷史, 物理, 生物 등 교과와의 관련성을 증시하고 있다.

Ⅳ. 美 國

미국의 學制는 初等 6年 과정 위에 7,8학년을 中學校로 하고 9~12학년을 高等學校로 분리하는 제도와, 7,8,9학년을 中學校로 독립시키는 제도로 구분된다. 따라서, 여기에서는 學制에 관계없이 7~9학년 과정이 우리 나라의 중학교 수준에 해당한다고 본다. 교육 과정 존립 방식은 지방 분산식이라고 할 수 있다. 즉, 州政府나 地域教育廳 또는 學校의 참여가 고취되고 있으며, 교사서 역시 자유 발행제를 채택하고 있다. 州政府의 文教部는 교육 과정과 이를 보다 상세히 기술한 자료들을 개발하고 개정할 권한을 가지고 있는데, 그 산출물은 州에 따라 차이가 있다. 教授要目(syllabuses)은 教科의 기본 개념, 科目의 目標, 수업 방법 상의 제안들을 기술한 것이며, 구체화된 교육 과정 자료로는 教師用指導書, 과목의 개요, 수업 활동 안내서 등이 있다. 州政府傘下의 教育區(Districts)에서는 州文教部の 승인을 얻어 이러한 교육 과정 자료를 개발할 수 있다. 州政府는 대체로 이러한 교육 과정 자료의 개발을 장려하고 있으며 교육구나 학교들이 교수 요목에 얽매어 획일적으로 교

정된 교육 과정을 운영하지 않기를 바라고 있다.

社會科 배당 시간은 州에 따라 차이가 있는데 뉴욕州의 경우 매주 5시간이다.⁹⁾ 이는 7,8학년 에 각각 해당되며¹⁰⁾ 9학년은 고등 학교 과정에 포함되기 때문에 일정하지 않다.

社會科 教育은 책임 있는 시민 정신을 증진시키고, 人間과 社會에 관한 기초적인 이해를 目標로 한다. 민주 사회에 알맞는 태도와 이해를 증진시키기 위하여 社會科教育에 해당되는 과목들은 間學問的으로 접근하고 있다. 각 분야별 과목의 내용은 기본 개념을 이해하고 일반화를 도출할 수 있도록 의도하고 있으며, 타당성을 탐색하기 위한 증거의 수집, 분석, 평가 등 사회 과학적 탐구 기능을 강조한다. 노오드캐롤라이나州의 社會科教育 일반 목표에는 「인간의 정치적 경제적, 사회적 행동을 통찰할 수 있는 개념과 일반화를 개발한다」는 항목과 「문제 해결, 가치화, 의사 결정을 위한 기능과 태도를 기른다」는 항목이 있다. 그리고, 社會科教育에서는 학생들이 독자적인 學習者가 될 수 있는 능력을 기르는 데 노력하고 있다.

社會科教育의 內容은 역사학, 경제학, 정부, 지리학, 사회학, 인류학 등의 주요 개념들로 구성된다. 이러한 개념을 바탕으로 多學問的 接近의 社會科 프로그램이 개발된다. 기본 개념을 이해시키고, 이러한 개념을 활용할 수 있는 기능을 습득시키는 것이 중요하다. 노오드캐롤라이나州의 중학교 사회과 교육의 分野別 프로그램 내용을 살펴보기도 한다. 歷史分野에서는 노오드캐롤라이나州와 미국의 역사에 있었던 주요 사건들을 다루고 있다. 經濟分野에서는 自由企業, 哲學, 미국의 경제 체도를 다루며, 政府分野에서는 헌법, 政府의 기구와 기능, 政府의 문제 등을 다루고 있다. 地理分野에서는 미국의 地理的인 확장, 自然地理의 영향, 自然資源의 보존과 이용 등을 취급하고 있으며, 社會人類學分野

에서는 민족 집단 사이의 문제, 개인과 집단의 변화, 이민 등을 다루고 있다.

미국의 社會科 교육 과정에서는 과목별 學問의 基本概念 이외에 學習機能이 강조되고 있다. 미국 뉴욕州의 社會科 學習機能要素表를 보면, 一般機能, 문제의 발견 및 해결 기능, 자기 관리 기능의 세 가지로 크게 구분하고 있다. 一般機能은 정보의 습득, 정보의 사용, 정보의 제시, 對人 관계 및 집단에의 참여 등을 말한다. 問題의 發見 및 解決 機能에서는 學生들이 문제를 발견하고, 문제를 해결할 수 있고, 나아가 학생은 문제의 발견 및 해결에 관한 일을 다른 사람과 더불어 함께 할 수 있고, 노력의 결과를 구두나 작문으로 의사 전달할 수 있을 것을 목표로 한다. 자기 관리 기능에서는 利己主義나 인종적 편견을 감소시키고 다양성이나 변화 등에 대한 건설적 태도를 증진시킬 것을 요구하고 있다. 또한, 미국 사회과 교육에서는 地域社會를 하나의 學習場으로 적극 권장하고 있다. 즉, 지역의 자원 인사를 활용하고 지역 사회의 활동에 참여함으로써 지역 사회와 밀접한 관계를 갖도록 한다.

V. 프랑스

프랑스의 初等學校는 5年制이며, 中等學校는 6年制이다.¹¹⁾ 교육 과정은 중앙 집중식으로 관리하고 있으나 교과서는 자유 발행제이다.¹²⁾ 교육 과정 개발 담당 기관은 문교부 학무국이며, 학무국장은 비교적 정치적인 영향을 직접적으로 받지 않고 교육 과정을 개발한다. 프랑스의 교육 과정은 학생들에게 가르쳐야 할 내용을 비교적 상세하게 기술하고 있어서 교사가 수업을 계획하는 데에 실질적인 도움이 된다.

中學校 社會科에 해당하는 과목은 歷史, 地理 經濟, 公民分野인데, 이 네개 영역의 배당 시간

9) 年間 40週를 기준으로 하며, 1시간 수업은 50분이다.

10) 뉴욕주의 7,8학년 사회과 수업시간은 영어, 수학, 과학 과목과 같은 량이다.

11) 中等學校의 6학년은 우리 나라의 국민 학교 6학년에 해당하고 5, 4, 3는 중학교 1, 2, 3학년에 해당한다.

12) 교과서는 완전 자유 발행제로서 누구나 집필할 수 있으며 문교부가 검열하지 않는다.

은 모두 합하여 適當 3시간씩이다. 이는 우리나라의 국민 학교 6학년부터 중학교 3학년까지에 해당하는 프랑스의 플레쥬 1~4학년(6~3°)에 공통이다.¹³⁾

프랑스 敎育課程에 나타난 歷史와 地理敎育의 目標은 다음과 같다. 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 현실에 대하여 배우는 역사와 지리 교육은 세계에 대한 호기심과 역사적인 연대 의식을 갖게 하여 타인들을 이해시킨다. 또한, 변화하는 세계에 대처할 수 있는 개인의 의무와 권리를 깨닫도록 하며, 개인적인 가능성을 발견하도록 한다. 이러한 목표를 달성하기 위하여 구체적인 목표를 ① 특수한 용어를 단계적으로 익힌다, ② 능력을 제발한다, ③ 기초 지식을 갖춘다는 세 가지 항목으로 구분하여 제시하고 있다.

學年別로 구성된 中學校 社會科敎育 內容을 살펴보면 다음과 같다. 우리나라의 국민 학교 6학년에 해당하는 6°학년에서는 우선, 초등 학교에서 배운 것과 중등 학교에서 앞으로 배울 내용을 연결시키는 내용으로서 地方의 環境을 먼저 다루고, 그 다음으로, 서로 다른 地理的 環境 속에 있는 人間을 다룬다. 歷史 內容으로는 古代 地中海 지방의 先史時代와 古代文明을 배운다. 우리나라의 중학교 1학년에 해당하는 5°학년의 地理分野 內容은 경제와 人文地理의 문제, 아시아, 아메리카, 아프리카 등과 연관된 地域的 主題들이다. 歷史分野의 內容은 5~11세기의 오리엔트, 11~13세기의 서부 유럽 부상 과정, 14~15세기의 역사적 사실 등이다. 4°학년에서는 유럽의 자연 경관과 인구에 관한 지리적 내용과 16~19세기의 역사 내용을 학습한 후, 현대 유럽의 활동과 문제점을 배운다. 3°학년에서는 20세기를 다루는 데 두 편으로 구성되어 있다. 제 1편은 1914년 이후 세계의 주요 사건들의 전개 과정을 분석하며, 제 4편에서는 그 변화를 일으키게 된 상황을 설명한다.

社會科 授業은 地理와 歷史의 관계를 긴밀하

게 하고, 다른 과목들과도 관계를 갖도록 권장하고 있다. 교사들은 교육 과정에 따라 순서적으로 일완성 있게 프로그램을 다루어야 한다. 백과 사전식의 지식을 피하고 기본 개념을 강조하며 목표에 대한 결과의 평가는 다양한 형식을 권장하고 있다. 조급한 일반화와 지나치게 단순화된 역사적, 지리적 결정론에 빠지지 않도록 주의하고 있다.

Ⅵ. 西 獨

서독의 中等學校는 4年 과정의 初等學校 위에 5年 과정의 기간 학교(Haupt Schule), 실과 학교(Real Schule), 인문 학교(Gymnasium)의 3개 과정이 있다. 따라서, 學制에 관계없이 7~9학년 과정이 우리나라의 중학교에 해당한다고 볼 수 있다. 교육 과정 개발은 지방 분산식으로 州政府의 권한에 속한다. 州政府의 文教部가 교육 과정을 관장하며 교과서는 자유 발행 제도로 개발된다. 중등 학교는 학제에 따라 세 가지 교육 과정이 있는데 여기에서는 학생수가 가장 많은 기간 학교를 중심으로 살펴본다.¹⁴⁾

社會科 배당 시간은 일정하지 않고 州에 따라 다르나 대체로 適當 3~4시간이다. 노르트라인 베스트팔렌 州의 경우, 地理, 歷史, 政治가 社會科目에 해당하는데, 7,8학년은 適當 3시간이고 9학년은 4시간이다. 地理時間과 歷史, 政治時間의 비율을 보면, 7학년은 1:2이고, 8학년은 2:1이며, 9학년은 2:2이다.

노르트라인 베스트팔렌 州의 社會科敎育 目標을 歷史 및 政治 分野와 地理 分野로 구분하여 살펴보기로 한다. 歷史·政治 分野의 일반 학습 목표는 역사적 측면의 이해, 비판적인 기능, 정치적인 태도, 시대에 대한 인식, 세계사의 관련성 개관 등이다. 地理 分野에서 강조되고 있는 機能으로는 方位의 결정 능력, 공간 개념, 地表의 地理的 상황 분석, 地圖다루기, 도표·통계

13) 適當 총 수업시간수를 27시간 정도로 보면, 사회과 배당시간 비율은 11.1%이다. 이는 과학, 외국어 과목과 비슷하다.

14) 1976년 현재, 기간 학교 학생 비율은 46.6%, 실과 학교는 22.3%, 인문 학교는 28.4%이다.

· 색인의 이용, 간단한 기후 파악, 지도 작성 능력, 위치, 정보의 출처 이용 등이다.

歷史·政治分野의 5,6학년 內容은, 주로 古代의 역사, 영토, 도시에 관한 것이며, 과목 종합 주제로 「도시」를 다룬다. 7학년 內容은 종교 개혁, 절대주의 등이며, 특별 주제 연구로는 「우리 州」를 다룬다. 8학년에서는 산업 혁명, 민족 국가, 계국주의 등을 다루며 특별 주제 연구는 「우리의 독일 연방 공화국」이다. 9학년에서는 파시즘, 세계 통합의 시도 등을 다룬다.

地理分野의 학년별 內容主題를 보면, 7학년은 공간에 관한 가치 부여와 가치 전이, 8학년은 지구의 사회적·경제적 불평 등이며, 9학년은 산업 지역의 여러 문제이다. 汎科目에 걸친 主題로는 8학년에서 「西獨과 東獨」을 다루고 9학년에서 「상이한 정치적 사회적 구조를 지닌 대공간 지역」을 다룬다.

독일의 사회과 교육 내용 중에서 특색 있는 것은 8,9학년 地理內容 중에서 汎科目主題와 7,8학년 역사·정치 내용의 특별 주제 연구이다. 학습 지도에서는 정보, 시청각 자료, 지구의, 그림, 통계, 도표, 화보, 모형 등을 충분히 활동하고 그림, 통계표, 도표, 모형 등을 작성토록 권장하고 있다.

VII. 맺는말

일본과 자유 중국의 中學校 社會科 教育課程은 우리 나라의 것과 비슷한 점이 많다. 일본의 경우는 地理, 歷史, 公民의 세 分野로 구분되어

있으며, 자유 중국의 경우는 地理, 歷史 分野 이외에 公民道德 과목이 별도로 설명되어 있다. 그러나, 두 나라 모두 社會科의 各分野는 서로 유기적인 관련성을 갖고 自國의 理解를 돕도록 강조하고 있다. 우리 나라의 中學校 社會科 教科書는 1종 도서로서 개발되는 데 비하여 일본은 검정제, 자유 중국은 국정 교과서 제도를 채택하고 있다. 미국은 州에 따라서 學制, 教育課程, 교과서를 비롯한 학습 자료의 개발 방식이 다양하다. 미국의 中學校 社會科는 대체로 間學問的 接近方式으로 문제 해결 능력, 탐구 능력 등 학습 기능면을 강조한다. 프랑스는 교육 과정을 중앙 집중식으로 자세하게 개발하여 교사가 수업에서 실질적인 도움을 얻을 수 있으며, 교과서는 완전 자유 발행제이다. 서독의 教育課程은 州에 따라서 일정하지 않으며, 歷史, 政治 分野와 地理分野의 教育에서 特別主題研究 또는 汎科目主題를 설정하여 「우리 州」, 「독일 연방 공화국」, 「서독과 동독」 등의 문제를 다루고 있는 것이 특징이다. ◆

〈參考 文獻〉

- 郭柄善, 『中學校 社會科 教育課程 國際動向 研究』, 한국교육개발원, 교육과정연구자료 RM84-9, 1984.
 郭相萬의, 『先進國에서의 學校教育』, 한국교육개발원, 교육과정연구자료 84-1, 1984.
 金英駿의, 『프랑스와 서독의 中學校教育 改善方案』, 한국교육개발원, 교육과정연구자료 84-2, 1984.
 문교부, 『중학교 교육 과정』, 1981.
 문교부, 『중학교 교육 과정 개요』, 1982.

科學科 教育課程

權 致 純*

I. 緒 言

1. 研究目的

人間이 自然과 접하며 探究하고 理解하는 過程에서 일어나는 意味 있는 變化를 科學學習이라 하고, 그러한 學習活動을 意圖的으로 계획하고 수행하며 評價하는 것을 科學教育(박승재, 1975)이라 한다면, 科學學習은 人間の 存在와 더불어 이루어져 왔으며, 科學教育은 人類의 歷史와 그 起源을 같이 한다고 볼 수 있다.

그러면, 오늘날 學校에서 科學을 왜(why) 가르쳐야 하는가? 또 무엇(what)을 어떻게(how) 가르쳐야 하는가? 科學教育에서 이러한 問題들을 體系的으로 提示한 것이 科學科 教育課程이다. 다시 말해서, 科學科 教育課程은 科學教育의 背寫眞이라 할 수 있다. 따라서, 世界 여러 나라에서는 이러한 科學 教育課程의 重要性을 인식하고 보다 좋은 科學科 教育課程의 研究開發에 많은 노력을 기울여 科學教育의 質的 向上을 꾀하고 있다.

本研究에서는 外國의 最近 中等學校 科學科 教育課程에 提示된 教育課程의 體制, 科學教育의 目的과 目標, 指導內容, 教育課程運營上의 特徵을 살펴보고, 보다 바람직한 우리 科學科 教育課程을 設計하는 데 주는 몇 가지 示唆點에 대하여 論議하고자 한다.

2. 研究方法 및 研究의 制限點

本研究를 위하여 外國의 中等學校 科學科 教育課程에 관련된 文獻들을 韓國教育開發院 教育資料部, 外國의 駐韓文化院 및 外國人學校 등을 통하여 수집해서 分析하였다.

研究對象으로 한 科學科 教育課程은 美國의 New York 州(Bureau of general education, 1983), New York 市(Bureau of Curriculum development, 1975), North Carolina 州(Department of public instruction, 1979), California 州(California state department of education, 1978), Ohio 州(Ohio department of education, 1981) 것을, 캐나다의 Alberta 州¹⁾(Board of education, 1978), British Columbia 州(Ministry of education, 1979), Nova Scotia 州(Ministry of education, 1979), Ontario 州(Ministry of education, 1978) 것을, 西獨의 Nordrhein Westfahlen 州(Der Kultusminister des Landes Nordrhein Westfahlen, 1980) 것을, 그리고 프랑스(Ministère de l'éducation, 1979), 日本(文部省, 昭和 52 年), 自由中國(教育部中等教育司編, 中華民國 61 年)의 課程과 英國의 너필드(Nuffield)科學 課程, 濠洲의 ASEP(J. Lang and A. Greenall, 1974) 科學 課程을 各各 그 對象으로 하였다.

한편, 教育課程의 運營實態를 파악하기 위하여 서울에 있는 서울 外國人學校(Seoul foreign

* 教育課程研究部·研究員

1) 캐나다에서는 미국의 state(州)와 유사한 행정 단위를 province(道)라고 하는데, 이하에서는 州라고 사용하기로 함

School), 서울 日本人學校, 韓國漢城華僑中高等學校를 각각 방문하여 學校運營方針과 授業場面을 살펴보았다.

本研究에서 分析한 資料는 불과 몇 나라의 資料에 限定된 것이며, 또 한 나라에서도 州마다 서로 다른 教育課程 運營制度를 가진 美國, 캐나다, 西獨, 英國, 濠洲와 같은 경우, 불과 몇 개의 州에서 편찬된 資料에 의존했기 때문에 이 研究結果가 全世界的인 또는 어느 한 나라의 科學科 教育課程을 올바르게 대변하지 못할 염려가 있다. 더우기, 本研究는 주로 文獻研究에 의존했기 때문에 研究對象의 教育課程資料가 各學校 現場에서 어떻게 運營되고 있는지를 反映했다고 볼 수 없다.

따라서, 本研究의 結果를 이용하고자 할 때에는 위와 같은 制限點을 각별히 留意할 必要가 있음을 밝혀 둔다.

II. 外國의 中學校 科學科 教育課程²⁾

1. 美 國

教育課程의 體制는 各州마다 약간씩 차이가 있으나 대개 학습 목표와 성취 준거, 탐구 과정, 개념이 提示되어 있으며, 특히 New York 市課程은 科學教育의 目的과 目標, 學習主題, 主要概念, 動機誘發, 學習活動, 要約, 宿題, 學習資料 등의 順序로 되어 있어 비교적 자세하게 學習活動方法이 提示되어 있다. 따라서, 교과서가 따로 없어도 教育課程만 있으면 教師가 指導할 수 있도록 構成되어 있다.

여러 州의 科學科 教育課程에 提示된 科學科 教育의 目的은 民主社會의 市民으로서 自主의이고 有能한 역할을 할 수 있는 科學의 素養(scientific literacy)의 培養에 두고 있으며, 그 目標로는 科學的 問題解決力과 科學 및 科學의 態度가 強調되고 있는 점이 共通의으로 지적될 수 있다.

學習內容은 대개 生命科學(life science), 地球科學(earth science), 物象科學(physical science)의 세 영역으로 區分된 경우가 많으며, New York 州課程은 10個의 學習素材(topic)로 區分되어 있다. 主要概念은 電磁氣, 에너지, 힘과 빛과 소리, 원소, 용액, 금속, 인체, 생식, 생태계, 地質, 大氣科學, 宇宙의 探究 등으로 되어 있다.

中學校 3學年(第9學年)까지 대개 科學 科目이 必須科目으로 되어 있으나, New York 州와 Ohio 州같은 경우는 中學校 2學年까지만 必須科目으로 되어 있으며, 中學校 3學年 과정부터 選擇科目으로 되어 있다.

2. 캐나다

教育課程의 體制는 美國과 마찬가지로 州마다 차이가 있으나, 대개 科學教育의 目的과 目標, 學習戰略, 學習資料, 評價, 學習活動 등으로 構成되어 있다. 특히 British Columbia 州課程은 中核教育課程(core curriculum)으로 構成되어 있으며, 科學의 內容은 日常生活과 관련된 科學의 知識(goal G)과 探究技能, 分析力, 問題解決力(goal L)이 으로 되어 있다.

科學教育의 目的은 대개 科學의 素養의 培養에 두고 있으며, 科學의 知識 理解面보다 科學 및 科學의 態度와 探究過程(技能포함)이 強調되고 있다.

學習內容은 대개 必須內容과 選擇內容으로 區分되어 있으며, 主要概念(內容)은 物質, 熱과 溫度, 에너지, 分子運動, 生命의 過程, 生態系, 地質, 大氣, 宇宙, 資源 등으로 되어 있다. 특히 環境, 에너지, 資源에 관한 內容이 많이 다루어지고 있는 점이 특징이다.

대개 여러 州에서 中學校 3學年까지 科學이 必須科目으로 되어 있으나 Ontario 州는 中學校 3學年부터 選擇科目으로 되어 있다. 그러나, 中等學校 卒業에 必要한 최소 이수 단위(8단위)가 정해져 있다.

2) 여기서 조사된 中學校 科學科 教育課程에 관한 자세한 內容은 『中學校 科學科 教育課程 國際動向研究』 韓國教育開發院, 1984를 참조하기 바람.

3. 英國

英國에는 다른 나라와 같이 文書로 된 科學科 教育課程이 없으며, 各學校區 또는 學校別로 教師가 이미 開發된 科學教育 프로그램을 채용하거나 스스로 設計하여 가르치고 있다.

우리에게 비교적 잘 알려진 科學 프로그램은 너필드(Nuffield) 科學財團에서 開發된 것들로서 國民學校 과정부터 쓸 수 있는 것은 「Science 5~13」 프로그램으로 5才 아동부터 13才 아동에게 적용할 수 있는 프로그램이다.

中等學校에서 가장 많이 채용되고 있는 프로그램은 綜合科學(combined science)이 있으나 그 비율은 그다지 높지 않다.³⁾ (Norman Boost, 1975)

여러 가지 科學 프로그램 중에서 School Council Integrated Science Project(SCIP) 프로그램은 저학년용인 「Science 5~13」 프로그램과 高等學校 高級課程(A-level)의 중간 과정에 사용하기 알맞도록 開發된 統合科學 프로그램으로서 그 內容은 構成要素, 相互作用과 構成要素, 에너지, 相互作用과 變化로 되어 있다.

여러 너필드 科學 프로그램에 提示된 科學教育의 目的은 學生들의 探究心の 伸張과 아울러 問題解決力の 培養에 두고 있으며, 그 內容은 學習者の 知的 發達水準이 고려되어 開發된 점이 그 특징으로 지적될 수 있다.

最近 英國에서는 教育課程의 內容을 주로 教師가 設計하기 때문에 나타나는 問題點을 改善하기 위하여 教育科學省⁴⁾에서 科目의 目標와 內容의 범위를 提示하는 學校 教育課程(HMSO, 1981)을 마련하였다.

國民學校 과정의 內容에서 主要概念은 生物, 自然環境, 에너지, 構造와 物質의 性質로 되어 있다.

한편, 中等學校 科學教育의 現行 問題點으로

教材內容이 너무 어렵고 理論에 치우쳐 있어 實生活에 큰 도움이 되지 않기 때문에 學生들이 科學을 選擇科目으로 選擇하기를 꺼려한다고 지적하였으며, 그 改善策으로 教育內容의 改善과 우수한 科學教師의 확보를 들고 있다(HMSO, 1982).

4. 프랑스

中學校 科學은 크게 物象科學⁵⁾(Sciences physiques)과 自然科學⁶⁾(sciences naturelles)으로 區分되어 있으며, 「實驗科學」(sciences experimentales)이라는 科目으로 부른다.

특히 物象科學 內容은 技術과 工業의 內容이 包含된 綜合科學技術教育의 性格을 띠고 있다.

教育課程은 目標, 內容(program), 指導上の 留意點으로 되어 있으며, 指導上の 留意點에 다루어지는 概念의 水準과 범위(scope)가 상세하게 제시되어 있다.

中學校 科學教育의 目的은 自然에 對한 關心과 호기심을 가지고 實驗과 論理的 推理를 바탕으로 올바른 판단력의 培養과 아울러 自律性的의 伸張에 있다고 되어 있다.

學習內容은 物質의 特性, 電磁氣, 빛, 금속, 力學, 에너지, 인체, 조직과 기능, 생태계, 암석과 광물, 지구의 역사 등이 다루어진다.

프랑스에서 中學校(四年 과정) 科學科目은 必須科目으로 되어 있으며, 1~2學年에서 物理, 化學, 生物 內容을, 3~4學年에서 地質 內容을 첨가하여 學習하도록 되어 있다.

5. 西獨

美國, 캐나다와 같이 各州마다 獨自의 教育課程을 開發하여 運營하고 있다.

西獨의 中等學校는 크게 гимна지움(Gymnasium, 9年), 基幹學校(Haupt Schule, 5年), 實科學校(Real Schule, 6年), 綜合制學校(Ge-

3) 1973년 조사 자료에 의하면 全的으로 프로그램을 채용하는 비율은 약 30%이고, 다른 프로그램들의 채용률은 10% 이하임.

4) 우리 나라의 문교부에 해당됨

5) 物理와 化學 內容이 포함됨.

6) 生物과 地質學 內容이 포함됨.

samt Schule)가 있다.

Nordrhein Westfalen 州의 基幹學校 科學科 教育課程은 科學教育의 目的, 內容과 目標, 授業指導 計劃, 指導上的 留意點, 參考書籍 등이 提示되어 있다.

科學教育의 目的은 自然世界의 事物과 現象을 바르게 把握하고 說明할 수 있도록 하는 데 있다고 되어 있다.

學習內容은 電氣, 熱, 化學, 빛, 空氣, 生命 現象, 生物의 相互作用, 自然의 利用과 保存, 健康과 安全으로 되어 있으며, 各學年에 따라 그 概念(內容)이 詳細化되어 있다.

內容構成의 特徵은 다른 나라(또는 州)와 달리 그 內容이 物理, 化學, 生物의 영역으로 區分되어 있으며 地球科學內容, 즉 鑛物과 結晶內容은 化學에서, 地質 內容은 地理(Erdkunde)에서, 天文 內容은 地理와 數學에서, 氣象 內容은 地理와 物理에서 각각 다루어지는 점이 지적될 수 있다.

6. 濠洲

中學校 一般科學(general science) 과정으로 ASEP(Australian Science Education Project) 프로그램이 많이 사용되고 있다.

이 프로그램의 體制는 單元의 취지, 다른 單元과의 關係, 動機誘發, 目標, 評價, 實驗器具, 參考文獻, 學習資料 등이 提示되어 있으며, 프로그램의 目的은 學生의 認知發達에 寄與할 수 있는 科學的 經驗을 提供하는 데 있다고 되어 있다.

ASEP 프로그램의 主要概念은 人間과 環境關係面, 즉 人間은 살아 있는 有機體로서 다른 有機體처럼 계속적으로 그 環境과 相互作用을 하지만 다른 有機體보다 더 큰 效果를 미친다는 것을 理解하도록 되어 있다.

한편, 最近 濠洲聯邦政府의 教育課程開發센터(Council of the Curriculum Development Center, 1980)에서는 國民學校에서 高等學校水準까지 적용되는 中核教育課程(core curriculum)을 開發하여 全國에 보급하여 시행하는 이른바, 教育課程의 一元化를 꾀하고 있다. 이 課程의 學習領域은 科學과 技術, 意思疏通, 環境의 研究, 數學, 일과 여가 및 日常生活, 健康教育, 音樂과 美術, 도덕적 판단과 가치, 社會文化의 9 個領域으로 區分되어 있으며, 그에 대한 具體的인 教授要目は 現在 研究開發中에 있다.

7. 自由中國

中學校 科學科 教育課程은 中央의 教育部⁷⁾에서 제정 공포된 國民中學課程標準에 提示되어 있으며, 科學을 「自然科學」이라는 과목이라고 부른다.

科學科 教育課程은 目標, 時間支配, 教材大綱,⁸⁾ 實施方法⁹⁾으로 構成되어 있다.

科學教育의 目的은 自然과 人間關係의 理解및 科學的 方法과 態度的 涵養에 두고 있으며, 學習內容은 物質의 特性, 化學變化, 電氣와 磁氣, 에너지, 生物과 環境이 重要視되어 다루어지고 있다.

8. 日本

教育課程은 中央의 文部省¹⁰⁾에서 제정 공포되며 이를 바탕으로 各縣과 市教育委員會에서 具體的인 學習活動 內容을 組織한다.

科學科 教育課程은 目標, 各分野(또는 學年)의 目標와 內容, 指導計劃의 作成과 各分野(또는 學年)內容의 취급으로 構成되어 있다.

中學校 科學은 理科라는 科目으로 부르며 그 內容은 크게 第一分野¹¹⁾와 第二分野¹²⁾로 區分되어 있다.

7) 우리 나라의 문교부에 해당됨.

8) 우리 나라 교육과정의 내용에 해당됨.

9) 우리 나라 교육과정의 지도 및 평가상의 유의점에 해당됨.

10) 우리 나라의 문교부에 해당됨.

11) 物理와 化學 內容으로 되어 있음.

12) 生物과 地球科學 內容으로 되어 있음.

中學校 科學教育의 目的은 觀察, 實驗 등을 통하여 自然을 調査하는 能力과 態度的 培養과 自然의 事物現象에 對한 理解로 自然과 人間과의 關係를 認識시키는 데 있다고 提示되어 있다.

學習內容은 物質과 反應, 힘, 物質과 原子, 電流, 物質과 이온, 運動과 에너지, 生物의 種類와 生活, 地球와 宇宙, 生物體의 構造, 날씨의 變化, 生態系, 지각변동, 人間과 自然등으로 構成되어 科學의 全領域에 걸쳐 골고루 다루어지고 있으나 光學, 海洋의 內容은 취급되지 않고 있다.

中學校(3年 과정)에서 4권의 教科書¹³⁾를 學習하도록 되어 있으며, 指導 및 評價上의 留意點이 아주 抽象적이고 간결하게 되어 있으므로 各市·縣 또는 學校別로 이를 詳細化하여 活用하고 있다.

Ⅲ. 論 議

最近 外國의 中學校 科學科 教育課程과 그 運營實態를 바탕으로 다음과 같은 몇가지 問題點에 대하여 論議하고자 한다.

1. 科學科 教育課程의 體制

科學科 教育課程은 그 나라 科學教育을 具現하는 設計圖(이영덕외, 1979)라고 볼 때 그 體制는 매우 重要하다.

앞에서 살펴본 美國, 캐나다, 英國, 濠洲의 科學科 教育課程에는 科學의 本性和 特性, 科學教育의 必要性, 科學教育(또는 프로그램)의 哲學과 目的, 學習內容(具體적인 實驗活動 포함), 實驗의 役割과 안내, 學習者의 特性, 教授-學習戰略, 學習資料(教材園活用 등), 指導 및 評價上의 留意點이 자세하게 提示되어 있다.

한편, 프랑스, 西獨, 自由中國, 日本의 課程은 教科目的 및 目標, 學習內容, 指導 및 評價上의 留意點으로 간결한 형태로 되어 있으나, 프랑스와 西獨의 課程은 指導上의 留意點에 學習內容(概念)의 水準(level)과 範圍(scope)가 자

세하게 提示되어 있는 점이 自由中國, 日本의 課程과 다르다.

英國의 Nuffield 科學 프로그램 (Science 5~13), 濠洲의 ASEP 프로그램 등은 各單元(또는 素材)別로 單元(素材)의 背景, 目標, 學習資料, 學習內容, 整理 및 評價, 發展課題 등으로 된 12~20次時分量의 모듈(module)形態로 構成되어 있다.

科學科 教育課程이 實際로 教師가 學生을 指導하는 데 보다 具體적인 情報를 주고 教師에게 有用하게 活用되어야 하는 것이라면 보다 效率적인 科學教育을 위해서 우리 科學科 教育課程의 體制는 再檢討되어야 할 것이다.

2. 科學教育의 目的과 目標

外國의 科學科 教育課程에 提示된 中學校 科學教育의 目的은 科學的 素養의 培養에 두고 이를 위한 目標로 探究能力의 伸張, 科學的 態度的 涵養, 科學知識의 理解 등이 提示된 것이 共通적으로 지적될 수 있으며, 우리 나라 課程 또한 外國과 매우 유사하다. 科學教育의 目標를 科學의 學習活動에 따라 科學知識의 理解, 科學的 探究能力의 伸張, 科學的 態度的 涵養, 科學技術의 熟達로 分類(박승재외, 1974)한 바에 의하면 美國의 New York 市, New York 州, 캐나다의 Alberta 州, Ontario 州, 英國의 Nuffield 프로그램, 濠洲의 ASEP 프로그램 등에서는 科學的 探究能力의 伸張과 科學的 態度 涵養이 보다 強調되고 있다. 특히 캐나다의 Nova Scotia 州 課程과 濠洲의 ASEP 프로그램에는 科學知識의 理解面이 어느 정도 희생되더라도 科學的 探究能力의 伸張이 重要視되어야 한다고 提示되어 있다.

한편, 自由中國, 日本의 課程과 같이 科學知識의 理解面이 보다 強調되고 있는 우리 나라 課程은 西洋의 여러 나라 課程과 比較해 볼 때 한 번쯤 음미해 볼 問題라고 생각된다.

한편, 最近 外國의 課程에 科學과 人間, 科學과 社會, 科學과 技術關係 등 科學的 態度面이

13) 各分野는 上, 下卷의 2권의 教科書로 되어 있음.

점차 強調되고 있음을 注視할 必要가 있다.

3. 科學科 教育課程의 學習內容

外國의 科學科 教育課程에 提示된 學習內容은 中學校 科學科 教育課程 國際動向 研究(權致純, 1984 b)를 보면 각 나라의 社會的, 經濟的, 文化的, 歷史的 背景에 따라 각기 差異가 있음을 알 수 있다.

그러나, 각 나라의 科學科 教育課程의 學習內容은 科學의 基本概念이 重要視되어 選定 組織된 점이 共通的으로 지적될 수 있다. 그것은 브르너(J. S. Bruner)의 知識(概念)의 構造가 重要視된 것이라 볼 수 있으며, 概念의 構造(體系) 중에서 특히 美國科學教師協會¹⁴⁾(NSTA)의 概念體系가 여러 나라(또는 州) 課程에 많은 영향을 주었다.

특히, California 州 課程은 NSTA의 概念體系를 바탕으로 하여 幼稚園 과정에서 高等學校 과정까지 概念이 連繫를 이루면서 構造化된 課程이다.

한편, 低學年에서 高學年으로 감에 따라 科學의 學習內容은 具體的인 自然의 事物과 現象에 직접 관련된 生物, 地球科學 內容이 많이 다루어지다가 抽象的 概念의 物理, 化學 內容이 強化되는 傾向을 보인다.

最近에 대두된 統合科學이 自然現象의 單편적 理解를 止揚하고 하나의 統一體로서 간주되고 또 理解되어야 한다(권재술의, 1978)고 보면, 外國의 科學課程의 統合科學의 構成方法은 우리에게 意味 있는 시사를 주고 있다. 特히 科學科 教育課程을 組織하는 데 있어서 學習者의 知的能力과 探究過程의 水準, 概念(學習位階)의 水準을 고려한 學習活動(素材)을 選定 組織해야 된다는 것을 外國의 課程으로부터 시사받을 수 있었다. (權致純, 1984 a)

4. 教育課程의 運營

外國의 科學科 教育課程이 實際로 어떻게 運

營되고 있는지 파악하기는 매우 어려운 일일 것이나, 여기서 教育課程 문서에 提示된 運營指針을 토대로 살펴보면 우리 科學教育의 큰 問題의 하나로 實驗運營을 들 수 있다. 外國의 科學科 課程에는 대부분 科學時間이 講義와 實驗時間으로 區分되어 있고, 또 評價의 比率이 提示되어 있다. 우리도 實驗中心의 學習을 권장하고는 있지만 실제로 科學授業은 講義中心으로 이루어지고 있는 실정이다. (權致純, 1982)

科學實驗을 하기 어려운 까닭으로 實驗施設 및 器具, 質과 量, 學生數 過多, 教師 業務過多 등 여러 가지를 들고 있으나 근본적인 問題로 評價制度의 改善을 提案하고자 한다. 現行 聯合考査 學力考査와 같은 入學試驗에 實驗에 관한 問項이 전혀 없는 狀態에서는 아무리 實驗을 권장해도 쉽게 改善되지 않을 것이기 때문이다.

最近 英語科에서 入學試驗에 듣기 評價와 예체능 教科에서의 實技評價가 그 重要性이 認識되어 이미 행해지고 있음을 고려해 볼 때 科學科에서의 實驗評價方案이 모색되어야 할 것이다.

科學教育에서 實驗學習이 進정으로 미래 國家의 科學技術發展의 原動力이 된다고 한다면 우리 科學授業에서 講義에 주로 의존하는 學習風土를 改善하기 위하여 科學實驗의 諸般與件, 教師再教育, 評價制度, 講義와 實驗時間의 區分 등의 問題들이 신중히 검토되어야 할 것이다.

한편, 보다 授業의 質을 높이고 科學授業의 活性化를 위해서는 科學教科書 외에 거기에 따른 實驗器具 셋, 實驗指針書, 필름, 슬라이드, V. T. R 資料 등 多樣한 教授-學習資料가 開發되어 教授學習 過程에 투입하여야 할 것이다. 이를 위해서는 科學의 學習方法, 評價方法, 教育 프로그램 開發 등의 研究가 뒷받침되어야 한다.

IV. 結 言

最近 美國 教育省은 '國家의 危機: 教育改革의 必然性'(한국교육개발원역, 1983)이라는 美

14) National Science Teachers Association에서 1964년에 科學知識의 主要概念으로 7개의 概念體系를 제시하였음.

國國民에게 보내는 公開書翰에서 그 危機의 指標로

「……1969년, 1973년, 1977년의 全國科學學力 評價 實施結果 17才 學生들의 科學成績이 끊임 없이 低下되고 있다.」

「……大多數의 標準화된 檢査에서 나타난 高等 學校 學生들의 平均成績은 26年前 소련의 스푸트니크 人工衛星이 發射될 때보다 더 낮아졌다.」 등이 지적되었는데 그것들은 대부분 科學(數學 포함)教育의 취약점들인 것이다. 이상과 같은 指標들을 檢討한 教育學者 파울 허드(P. Hurd)는 ‘우리가 現在 養育하고 있는 새 世代는 國學的으로 또 技術的으로 文盲이다.’라고 하였다.

이러한 問題에 대처하기 위하여 美國 獨立科學財團(1984)에서 ‘21世紀를 대비하는 美國教育: 1995년까지 美國의 初中·等學校 學生들의 世界最高의 學力을 성취시키기 위해 數學, 科學 및 技術教育을 改善하기 위한 實踐計劃書’(권낙원역, 1984)를 마련하여 이 分野에 約 15억 불을 투입하여 授業 方法, 教師의 處遇, 教師再教育, 教育內容의 改善에 일대 改革을 시도하는 教育改革案을 내놓았다.

이 밖에 프랑스, 西獨, 濠洲, 日本, 自由中國 등에서도 科學教育을 포함한 現行 學校教育의 問題點을 綜合的으로 진단하고, 또 이를 개선하기 위한 教育改革을 모색하고 있다.

때마침, 우리 나라에서도 ‘教育改革委員會’(1985)가 設置되어 21世紀의 韓國教育의 참모습을 그려보며 이를 위한 教育改革案을 마련하고 있다.

科學教育의 質이 미래의 그 나라 國力과 직결된다고 볼 때, 우리 教育改革에 있어서 美國과 같이 ‘科學教育의 革新案’이 그 主體가 되어 미래의 先進「科學韓國」으로 발돋움할 수 있는 轉 전을 마련했으면 한다. ◆

參考 文獻

1. 權樂遠 역, 『21世紀를 대비하는 美國의 教育改革案』 教學社, 1984
2. 權致純, 『現行 中學校 科學科 教育課程 運營實態

에 관한 調查研究』 한국지구과학교육회지, vol. 3, No.1, 1982.

——, 『外國의 科學科 教育課程의 最近 動向調查 한국과학교육회지 제4권 제1호, 1984a

——, 『中學校 科學科 教育課程 國際動向 研究』 한국교육개발원, 1984b

3. 박승재외, 『중학교 과학과 교육 과정 상세화 연구』 한국교육개발원, 1974
4. 文部省, 『中學校 學習指導 要領』 大藏省印刷局, 昭和52年
5. 教育部 中等教育司編, 『國民中學課程標準』 正中書局印行, 中華民國61年
6. ASEP, A guide to ASEP, Tooronga Press. Pty. Ltd, 1974
7. Board of education, Curriculum guide: Junior high school science, Alberta education, 1978
8. Bureau of Curriculum development, Board of education, grade 7, grade 8, grade 9, City of New York, 1976
9. Bureau of general education Curriculum development, organisms, Microsystems, Humansystem, Weather & Climate, Chemistry of matter, Earth's changing Surface, Albany, New York, 1983
10. California State development of edcation, Science frame work, Office of State Printing, 1978
11. Curriculum development Center, [Core Curriculum for Australian Schools, Canberra, Australia, 1980
12. Der Kultusminister des Landes Nordrhein Westfahlen, Naturwissenschaften, Köln, 1980
13. Department of education & Science, The School Curriculum, Her Majesty's Stationary office, 1981
14. Ministry of education, guide to the Core Curriculum, Victoria, British Columbia, 1977
15. Ministry of education, Public School programs, Department of education Nova Scotia, 1979
16. Ministry of education, Curriculum guideline for the intermediate division Science, ontario, 1978
17. Ministère de l'éducation, Classes de quatrieme et troisieme, 1979
18. Ohio department of edcation, Secondary Science -Greene County Schools, 1981

音樂科 教育課程

成 敬 姬*

I. 序 論

학교 교육에 있어서의 音樂教育의 重要性은 20세기 후반기에 접어들면서부터 더욱 부각되었다고 하겠다. 이것은 고도로 기계화되는 사회 속에서 개개인으로서 하여금 미적으로 중요한 삶을 이끌어 갈 수 있도록 그 기초 바탕을 학교 교육에서 닦아 주려는 교육적인 의도에서 비롯된 것이라고 볼 수 있겠다.

따라서, 세계 선진국 여러 나라(미국, 프랑스 서독, 일본 등)는 1980년대를 전후하여 학교 음악 교육 전반에 걸친 폭넓은 연구를 시작하였고 音樂科 教育課程에 대한 과감한 改革도 斷行하였다. 이들 나라들은 지금도 꾸준히 학교 음악 교육의 질적 개선을 위해 온갖 努力과 研究를 하고 있으며 이러한 나라들의 음악과 교육 과정을 연구하여 앞으로 우리 나라의 음악 교육을 개선해 나가는 데 도움이 되는 示唆點을 찾는 일은 매우 뜻 있는 일이라 아니 할 수 없다.

이 글에서는 그 동안 활발히 音樂教育 및 音樂科 教育課程에 대한 연구를 수행해 오고 있는 자유 우방 6개국(美國, 日本, 英國, 프랑스, 西獨, 스웨덴)을 대상으로 그들의 중학교 음악과 교육 과정을 分析, 比較해 보고 이들 教育課程의 흐름 및 특성들이 우리 나라 중학교 음악 교육 과정의 개선에 주는 시사점을 찾아보고자 한다.

II. 各國 音樂科 教育課程의 性格 과 特徵

1. 美國

1) 音樂教育制度

미국은 학교 교육이 州政府 水準에서 이루어지고 있는 철저한 분권형 교육 체제를 수행하고 있기 때문에 교육 과정이 州教育委員會에서 결정된다. 즉, 州教育委員會는 교과목의 수와 종류, 필수 과목 및 배당 학점 등을 정하며 또한 교과목의 실라비스(syllabus)를 정한다. 그러면, 지역별 학교 구청은 그것을 상세화하고 학습 활동으로 구체화한다. 그러므로, 음악과 교육 과정도 먼저 각 州教育委員會에서 음악 교수 요목(Music, Course of Study)이나 안내서 또는 음악 교육 과정안(Music Guidelines), 등의 형태로 기초안이 짜여져 제시된다. 그러면, 각 지역별 학교 구청이나 教育委員會에서는 그 지역의 유능한 음악 교사들의 공동 연구와 협조 아래 州教育委員會에서 제시한 안을 기초로 하여 음악 교육을 위한 상세한 音樂 學習目標, 內容, 資料 方法 등에 대한 프로그램을 체계화한다. 이렇게 研究·開發된 자료들을 가지고 일선 음악 교사들은 나름대로 좋은 방법과 자료들을 동원하여 질 높은 음악 수업 이행에 몰두한다.

중학교의 음악은 필수 교과목으로, 보통 2년(중1, 중2) 동안 提供되며 음악 시간 수업 배

*企劃調整室, 國際協力擔當·哲博

당은 보통 일주일에 한 번으로 50분 수업이다. 중학교 3학년부터는 음악 교과가 선택으로 되면서 대부분의 학생들은 더 이상 일반 음악 교육을 받지 않으며, 주로 '합창단'이나 '오케스트라', '밴드부' 등에 참가하는 학생들만 전문적인 음악 교육을 받게 된다.

音樂教師는 4년제 음악 대학에서 음악 교육을 전공한 음악 교육 전문가로서 중학교 必須科目인 일반 음악 시간을 담당하는 교사는 주로 대학 과정에서 일반 音樂教育(General Music Education)과 聲樂教育(Vocal-Choral Education)을 전공한 교사들이다. 반면, 오케스트라나 밴드를 담당하는 교사는 대학에서 기악 교육(Instrumental Education)을 전공한 교사로서 중학교에서는 일반 음악 교사 외에 기악을 전공한 음악 교사가 동시에 채용되어 있는 것이 보통이다.

2) 音樂科教育課程案

(1) 體制

州政府 水準에서 개발한 음악과 교수 요목은 주로 목적 및 목표, 영역 범위, 학습 내용, 모델 수업안 등을 포함한다. 특히, 음악 수업 목표가 행동적 용어(Behavioral terms)로 진술되어 있는 것이 특징이다. 학습 내용이 行動目標(Behavioral Objectives)로 진술되어 있는 것은 學習結果를 정확히 관찰하고 측정할 수 있도록 돕기 위함은 물론, 授業計劃 및 教授·學習 方法의 방향 제시를 분명히 하기 위함이다.

(2) 目標 및 內容의 編成

음악 교육의 주목표를 개개인의 포괄적 음악성(Comprehensive Musicianship) 제발에 두고 있다. 즉 감각적으로 知覺하고, 反應하며, 지적으로 理解·分析할 수 있는 能力, 음을 가지고 무한한 가능성을 探索하며 창조할 수 있는 능력 그리고 느낀 바를 표현하고 연주할 수 있는 능력 등의 제발을 말하며 더 나아가 음악에 대한 적극적인 態度 및 價値觀을 길러 주어 음악을 통한 자아 실현을 이룰 수 있는 기초를 마련해 주는 데에 음악 교육의 목표를 두고 있다고 하겠다.

이러한 포괄적인 음악성을 제발해 주기 위해

다루어야 할 내용으로는 音樂科 領域을 3영역으로 나누고 있다. 즉, 기본 개념을 가르치는 지식영역(Cognitive Domain), 표현할 수 있는 능력을 가르치는 심동적 영역(Psychomotor Domain), 그리고 음악에 대한 애호심 및 적극적인 태도를 가르치는 정의적 영역(Affective Domain)으로 나눈다. 위 영역을 세분화하면 지식 영역에서는 음악의 기본 개념들, 즉 음, 리듬, 화음, 형식, 빠르기, 음색, 셈 여림, 스타일 등에 대한 개념 획득 및 그들의 상호 관계 등을 理解·分析하여 음악을 포괄적으로 이해할 수 있는 통찰력을 기르는 데 역점을 두고 있다. 심동적 영역에서는 歌唱能力, 器樂演奏能力, 創作能力, 鑑賞能力 등이 포함된다. 정의적 영역에 대한 교육은 결국 질 높은 음악 수업을 통해서만이 이루어질 수 있기 때문에 포괄적이고 수준 높은 음악 수업 운영에 역점을 둔다.

2. 日本

1) 音樂教育制度

일본은 학교 교육이 우리 나라와 같이 정부 수준에서 이루어지고 있는 중앙 집권형 교육 체제를 수행하고 있다. 따라서, 중앙의 문부성이 교육 과정 내용에 대하여 강한 통제를 한다. 教育課程의 開發 및 改編은 文部大臣의 자문 기관인 '教育課程審議會'와 문부성의 初·中等教育局에서 관할하며, 교과서는 문부성이 제시하는 開發·執筆·指針에 따라서 개인 저자나 출판사가 다양하게 開發·執筆한다. 이들 개발된 교과서 중에서 문부성이 '檢認定'으로 선택하여 쓰게 된다.

중학교의 음악은 2학년까지 필수 과목이며 3학년에서는 選擇科目이 된다. 주당 음악 시간 배당은 보통 일주일에 2시간(45분 수업) 정도이다. 강한 중앙 집권형 교육 체제이므로 음악 교사는 문부성에서 개발·공표된 음악과 교육과정의 教授要目(Course of Study)과 그것을 잘 반영시킨 교과서 및 교사용 지도서에 충실히 입각하여 음악 교육을 이끈다.

2) 音樂科教育課程案

(1) 體制

1977년에 개편된 현행 중학교 음악과 교육과

정의 체제는 교과 목표, 학년별 목표 및 내용, 그리고 지도計劃의 構成과 지도상의 유의점 등으로 구성되어 있다. 음악과 교과 목표는 중핵적인 목표 하나가 간결하게 진술되어 있으며, 학년별 目標 및 內容은 각 학년 수준에 맞는 학년 목표와 내용으로 상세히 제시되어 있다. 指導計劃 構成과 指導上의 留意點은 비교적 명백히 제시되어 있으며 이들은 주로 가창·기악 학습에 유의할 점 등을 열거한 것이다.

(2) 目標 및 內容의 編成

학교 음악 교육은 포괄적인 음악성 계발 및 음악에 대한 적극적인 態度 및 價値觀을 기르는데에 주목표를 두고 있다. 이는 미국의 음악 교육의 목표와도 일치하는 것이라 할 수 있다. 그러나, 일본은 歌唱能力과 器樂演奏能力의 함양을 매우 강조하고 있어서 음악의 개념 이해를 무엇보다도 강조하는 미국의 음악 교육 목표와는 약간의 차이가 있다고 할 수 있다. 그러나, 또한 궁극적으로는 개개인의 포괄적인 음악성 계발을 주목적으로 하고 있기 때문에 두 나라의 학교 음악 교육의 목표는 일치한다고 볼 수 있겠다. 음악 교육의 영역은 크게 表現, 鑑賞으로 나누고 있으며 표현 영역 속에 歌唱能力, 器樂演奏能力을 포함하고 있다.

현행 음악과 교육 과정 학습 내용에 있어서 각 학년마다 공통 교재로서 꼭 배워야 할 歌唱曲과 鑑賞曲이 제시되어 있는 점이 주목할 만한 사실이다. 지정된 가창곡들은 모두 일본 민요나 가곡들이고, 감상곡들은 西洋音樂과 日本音樂을 모두 포함하여 제시하고 있다.

3. 英國

1) 音樂教育制度

영국은 미국과 같이 학교 교육이 지방 교육청 수준에서 이루어지고 있는 분권형 교육 체제를 채택하고 있다. 따라서, 教育課程의 制定 및 施行 등의 권한이 지방 교육청에 있으며, 각 지방 교육청은 그 권한을 교사에게까지 일임하고 있는 문자 그대로의 地方自治制를 실시하고 있다. 이에, 각 지방 학교, 또는 교사에 따라 서로 다른 교육 과정이 존재한다.

음악 교육도 각 학교 수준에서 이루어지고 있기 때문에 교사의 질, 또는 각 학교장 및 학부모의 음악 교육에 대한 理解度 및 熱意에 따라 음악 교육은 그 質과 量에 있어서 다양하게 이루어진다. 이것은 곧, 또한 각 지역, 학교 간의 음악 교육의 질의 격차가 있음을 의미한다. 그래서, 각 학교 간의 격차를 줄이고 전국적인 음악 교육의 일정 수준을 유지하기 위하여 地方教育廳에는 음악 지도 교사(Music Advisor)를, 中央政府에는 음악 시학관(Music Inspector)을 두고 있다.

음악 지도 교사는 각 학교의 음악 교사들을 도우면서 그들로 하여금 질 높은 음악 교육을 수행할 수 있도록 教授·學習 資料에서부터 方法에 이르기까지 필요한 모든 도움을 보조자의 입장에서 提供하는 役割을 한다. 한편, 음악 시학관은 중앙 정부의 교육 정책 결정 기관과 학교와의 사이에서 조정 역할을 담당한다. 그래서, 음악 시학관은 음악 지도 교사와의 긴밀한 관계를 유지하면서 音樂教育의 平準化를 꾀한다.

앞에서도 언급하였 듯이 이 나라의 음악 교육이 각 학교의 수준에서 이루어지고 있기 때문에 時間編成制度 및 音樂授業形態를 일률적으로 말하기는 어렵다고 하겠다.

음악 교육은 16세까지의 모든 어린이들에게 필수로 가르쳐지며 중학교 수준에서의 음악은 음악 교사에 의해 이루어지고 있다.

2) 音樂科教育課程案

(1) 體制

음악과 교육 과정은 學校와 教師의 음악 프로그램에 의하여 짜여지기 때문에 그 체제는 다양하다. 단위 중심의 음악 학습 과정이 있는가 하면, 시험 준비를 위한 이론 중심의 음악 프로그램이 있고 또한, 미국에서 보편화되어 있는 개념 중심의 음악 교육 과정도 볼 수 있다. 그런데, 대체적으로 단위 중심의 음악 프로그램이 압도적이라고 할 수 있다. 예를 들어, 「創造活動」이라는 단원 제재를 중심으로 짜여진 음악 커리큘럼의 한 예를 본다면, 첫째 음악의 각 요소(음, 음색, 강약, 템포, 음의 조직(texture), 리듬 등)들을

가지고 여러 형태의 음악을 만들어 보는 활동을
 展開하면서 각 단계마다 적합하고 필요한 좋은
 음악 본보기, 여러 악기, 녹음기, 썬서사이저
 (Synthesizer), 피아노 등 학습에 필요한 자료가
 제시되어 있다. 이러한 단위 제제의 음악 커리큘
 럼은 대개 조그만 소그룹의 음악 활동을 장려한다.

(2) 目標 및 內容의 編成

1981년 敎育科學省에서 발간된 敎育 과정 일
 반 지침서인 '學校敎育課程' 속에 제시된 음악 敎
 육의 주 목표는 美的 感受性 및 自己 表現力 啓
 發이다. 이는 즉 학생 개개인의 음악에 대한 理
 解力, 判斷力, 表現力을 발달시켜 그들로 하여
 금 音樂藝術을 통한 자아 실현을 할 수 있도록
 기초로 쌓아 주자는 것이며 이것은, 곧 포괄적
 인 음악성 계발과 일치한다고 할 수 있다.

음악과 敎育 과정 내용은 학교 단위별로 서로
 다른 음악 프로그램을 운영하고 있어서 하나의
 통일된 안을 제시하기가 어렵지만 대표적인 음악
 과 敎育 과정을 몇 개 살펴 정리해 보면 다음과
 같이 주요 3영역으로 要約될 수 있다. 즉 음악
 의 基本概念을 가르치는 知識領域과 表現能力을
 가르치는 심동적 영역, 그리고 음악에 대한 愛
 護心 및 價値觀을 길러 주는 정의적 영역이다.
 이는 미국의 敎育 과정에서 다루고 있는 영역들
 과 일치함을 알 수 있다.

여기에서 한 가지 지적해 두고 싶은 것은 영국
 은 중등 학교 敎育을 마친 어린이들(16세)에게
 一般學力檢査(GCE)를 실시한다. 이 시험은 학
 교의 질 관리를 위해서 국가 수준에서 실시하는
 학력 평가 시험인데 음악 교과도 물론, 이 학력
 고사의 교과목 중의 하나이다. 따라서, 학교 음
 악 敎育이 이 시험을 대비한 극히 좁은 청음 위
 주의 음악 敎育에 그치고 있다는 비난을 많이 받
 아 왔다. 그래서, 1970년대부터는 학생의 創
 意性 및 成就度를 잘 잴 수 있는 좋은 음악 평가 방
 법에 대한 연구가 활발히 진행되어 오고 있다.

4. 프랑스

1) 音樂敎育制度

프랑스의 학교 敎育 제도는 우리 나라와 일본
 과 같이 중앙 집권형 敎育 체제이다. 따라서, 敎

육 과정은 文敎部에서 開發된다. 그러나, 우리
 나라나 일본과는 달리 그 개발된 敎育 과정의 採
 擇과 活用의 權限이 전적으로 교사에게 주어져
 있다. 교사는 '敎育課程'이 제시하는 지침에 입
 각하여 수업안을 작성하고 또한 교과서나 교재
 를 선택한다. 이것은 중앙 집권형 敎育 과정 개
 발과 분권형 敎育 과정의 운영 및 평가의 두 제
 도의 병행을 의미한다고 하겠다.

중학교의 음악은 4년 동안 必須科目이며 주당
 시간 배당은 보통 1시간이다. 여기에서 중학교
 4년은 우리 나라의 경우에 비해서 볼 때 6학
 년에서부터 중학교 3학년에 이르는 4년을 의
 미한다.

문교부에서 개발된 음악과 敎育 과정안을 가
 지고 음악 교사는 그 敎育 과정안이 바라는 敎育
 目標에 최대한으로 到達할 수 있는 수업 운영을 계
 획하고 실행한다.

2) 音樂科敎育課程案

(1) 體制

1977년에 개편된 현행 중학교 1,2학년(통합)
 敎育 과정안은 藝能敎育 속에 음악을 포함하고
 있는데, 음악 교과 내용은 크게 歌唱領域·鑑
 賞領域 그리고 音樂의 補助 프로그램 領域으로
 구분되어 있다. 1979년에 개편된 중학교 3,4학
 년(통합) 敎育 과정은 음악 교과가 따로 독립되
 어 있고 역시 음악 교과 내용은 위에 나열한 3
 영역으로 구분되어 있다.

(2) 目標 및 內容의 編成

음악 敎育의 주목표를 포괄적인 음악성 계발에
 두어 각 개개인이 음악을 즐기고 음악을 통한 自
 我實現을 이룩할 수 있도록 돕는 데에서 음악 敎
 육의 의의를 찾고 있다. 따라서, 음악에 대한 感
 受性 및 創造性發達에 큰 강조를 두고 歌唱能力,
 聽覺能力, 그리고 음악에 대한 이해력 함양을 위
 한 음악 수업을 장려하고 있다.

음악 영역은 앞에서 언급하였 듯이 크게 歌唱,
 鑑賞, 그리고 보조프로그램 영역으로 편성되어
 있는데 가장 영역은 발성법, 호흡법, 억양, 계
 명창의 연습과 더불어 독창, 이중창 및 합창 경
 험과 고전 성악곡에서 외국 민요, 팝송, 그리고

현대 음악까지를 포함한 광범위한 레퍼토리 공부들이 포함되어 있다. 감상 영역은 음악사에서 다른 모든 시대, 형태의 음악 분별은 물론, 청각 훈련을 위하여 음정, 듣고 받아쓰기(간단한 프레이즈, 리듬꼴 등), 音樂 형식 分別 등을 통해 높은 수준의 청각 능력을 기르도록 구성되어 있다. 음악의 보조 프로그램은 주로 율동, 신체 표현, 댄스 등의 영역이 포함되어 있으며, 이들 영역이 음악과 밀접한 相互關係를 맺으며 예술 영역으로서 창조성 육성에 기여하므로, 음악 교육에서 함께 다루어져야 된다고 하고 있다.

5. 西獨

1) 音樂教育制度

西獨은 美國이나 英國과 같이 지방 분권형 교육 체제를 수행하고 있다. 따라서, 教育課程의 制定 및 施行 등의 權限이 州文敎部에 있다. 그러나, 이것은 각州마다 규정된 단일의 교육 과정을 의미하지는 않는다. 어떤 州는 단일의 교육 과정을 개발하여 각 교과목의 目標나 學習內容의 統一性을 기하는가 하면 어떤 州는 학교 중심의 교육 과정 개발을 장려하기도 하기 때문이다.

음악은 필수 과목으로 주당 시간수는 보통 1~2 시간으로 음악 교사에 의해 이루어진다. 인문 학교의 경우에는 일 주일에 한 번 정규 음악 시간 외에 選擇으로 오케스트라, 합창단, 팝음악 그룹 등의 음악 활동 시간이 있으며 州에 따라서는 일 주일에 2~3 번씩 기악 음악 특히, 앙상블을 지도하는 학교도 있다. 그러나, 많은 학교에서는 아직도 일반 음악 시간은 '歌唱'으로 제한되어 있고 기악 음악이나 다른 음악 활동은 선택 과목으로 되어 있다. 지방 분권식 학교 제도를 취하고 있기 때문에 音樂教育도 그 수준이나 학습 내용 등이 州마다 학교마다 각기 다르다. 그래서, 특히 학교의 재정 형편이나 敎師의 能力과 數에 따라 음악 교육의 질 자체에 큰 차이가 있는 것을 볼 수 있는데 이 현상은 영국의 음악 교육에서도 문제점으로 지적된 바 있다.

2) 音樂科 教育課程案

(1) 體制

1980년에 개발된 바이에른 州의 중학교 音樂

教育課程案을 살펴보면 敎科目標, 음악의 行動樣式領域, 敎科內容 그리고 모델 수업안 등이 포함되어 있다. 교과 목표는 상위 목표 아래 몇 가지 하위 목표가 진술되어 있으며, 음악의 행동 양식 영역에는 4가지의 주요 음악적 행동에 대한 정의가 포함되어 있다. 교과 내용은 음악 중심으로 創造된 순수한 음악 작품과 음악의 사회에서의 役割 등을 다루고 4가지의 음악 행동 분야(生産(창작), 實現(연주), 知覺, 反應)에 있어서 각기 해당되는 주요한 음악 활동을 열거하고 있으며; 모델 수업안은 授業目標과 學習目標 및 수업 진행의 방법 등을 간단히 진술하고 있다. 또한, 음악의 개념 획득의 중요성을 강조하여 학생들로 하여금 음악적 현상을 감지하고 또한 분석할 때 概念的으로 접근할 수 있도록 음악 수업을 이끌어 갈 것을 강조하고 있다.

(2) 目標 및 內容의 編成

음악 교육의 주목표는 음악에 대한 知覺, 感受性發達 및 專門的 知識獲得을 강조하며 음악 활동에 적극적으로 참여할 수 있으며 더 나아가 음악에 대한 애호심과 가치관을 기르는 것에 두고 있다.

음악의 영역은 크게 순수 음악 예술에 대한 研究領域과 음악의 활동면에 대한 영역으로 나누고 있다. 순수 예술로서의 음악을 다루는 데는 4개의 음악 活動領域, 즉 생산 영역에서의 作曲機能, 실천 영역에서의 演奏, 表現機能, 知覺領域에서의 인식·지각 능력 그리고 반응 영역에서의 비관적 사고 능력 영역이 포함되어 있다. 음악과 사회와의 관계를 다룬 영역은 인간 사회에서의 음악의 役割과 貢獻 등에 대한 수업의 중요성을 강조하고 있다.

6. 스웨덴

1) 音樂教育制度

스웨덴의 학교 교육 제도는 일본이나 프랑스, 또는 우리 나라와 같이 중앙 집권형 교육 체제이다. 그래서, 중앙의 문교부가 교육 과정, 교육 내용에 대하여 강한 통제를 한다. 문교부에서 개발된 교육 과정은 교육 목표, 지침, 시간표와 운영, 교수 요목, 그리고 추가된 개발 자료 등이 세밀하게 제시되어 있다.

중학교의 음악은 必須科目으로, 중 1학년과 2학년은 주당 2시간(40분씩), 중 3학년은 1시간의 音樂授業을 받는다. 음악 수업은 음악 교사에 의해 이루어지며 문교부에서 개발된 음악 교육 과정에 따라 음악 교사는 창의적으로 수업을 운영하는 데에 주력을 한다.

2) 音樂科教育課程案

(1) 體制

1980년에 공포된 새 음악과 교육 과정안은 학년별 수준은 구별하지 않고 하나로 묶어 일반적인 教授要目만 제시하였으며, 目標와 內容으로 크게 분류되어 있다. 내용 영역에서는 基礎音樂活動, 創作活動, 그리고 음악과 사회의 3영역으로 분류되어 있으며 각 음악 수업 목표가 행동적 용어로 진술되어 있다.

음악 교육의 목표는 앞에서 살펴본 5개의 나라들이 指向하는 目標과 동일한 것으로 포괄적인 음악성 계발에 중점을 두고 있다.

특히, 現代音樂 및 세계 여러 나라의 민속 음악에 대한 이해를 증진시키는 데에 역점을 두고 있다.

Ⅲ. 音樂科 教育課程의 比較 및 綜合

각국의 음악 교육 과정 문서의 체제는 조금씩 다르지만 대체로 敎科目標과 內容으로 분류되어 있다. 교과 목표는 포괄적인 음악성 계발에 두고 있으며 이 목표를 達成하기 위하여 음악의 제반 영역을 창의적이며 통합적으로 가르치도록 제의하고 있다. 음악의 영역은 음악의 基本概念 習得을 위한 認知的 領域, 歌唱과 器樂, 創作 등의 표현 능력 및 예민한 청각 능력을 기르는 심동적 영역과 음악에 대한 애호심 및 가치관 형성을 이끄는 정의적 영역 등 크게 세 영역으로 분류되어 있다. 이들 제반 영역이 통합적으로 잘 가르쳐지도록 하기 위하여 음악 수업을 경험 위주, 학생 위주로 이끌도록 제시하고 있으며, 또한 다양한 學習資料 및 教授方法을 활용하도록 강조하고 있다. 여기에 미국을 비롯한 몇 나라에서는 음악과 교육 과정 속에, 기본 능력 영역 속에서 다루는 음악의 基本概念들에 대한 정의를 포함하고 있으며 또한 각 영역에 알맞는 종

은 자료 및 학습 방법 등을 구체적으로 제시해 주고 있다. 음악의 개념들은 음악의 본질 요소들이며 음악이라는 학문을 이루는 基礎 知識 領域이다. 음악의 제반 개념들에 대한 정의를 교육 과정에 포함시킴으로써 좀더 체계화되고 정확한 음악에 대한 지식을 배우고 가르칠 수가 있게 되는 것이다. 이것은 또한 교사들로 하여금 概念獲得을 指向하는 좋은 수업안을 짤 수 있도록 이끄는 역할을 한다. 음악의 기능적인 분야를 다루는 심동적 영역은 각 나라들에서 주로 歌唱 能力 培養에 중점을 두고 있다. 프랑스와 일본, 그리고 우리 나라는 독보력 신장을 위한 歌唱教育과 演奏機能發達에 중점을 두고 있는데 비해 美國, 독일, 스웨덴, 英國 등은 음악에 대한 포괄적인 이해에 중점을 둠으로써 드릴을 통한 테크닉 발달에는 역점을 두고 있지는 않다. 한편, 모든 나라에서는 異口同聲으로 음악에 대한 애호심과 가치관을 길러 주기 위하여서는 질 높은 음악 교육을 부여해야 된다고 주장하고 있다. 音樂教育에 있어서의 評價는 모든 나라가 음악의 지식면뿐만 아니라, 機能 態度 등多方面에 걸친 평가를 요하고 있으며, 이러한 평가를 위하여 다양한 評價道具 및 方法을 활용할 것을 권장하고 있다. 또한, 학습 결과에 대한 평가는 국가 수준에서보다는 교사의 수준에서 이루어지도록 장려하고 있음을 알 수 있다.

Ⅳ. 結 論

여섯 개 선진국의 학교 음악과 교육 과정을 살펴본 결과 다음과 같은 몇 가지 중요한 음악 교육의 국제적 동향을 把握할 수가 있다. 첫째는 학교 음악 교육의 主目標가 포괄적인 음악성 계발에 있다는 점이다. 둘째는 음악 교육에 있어서 음악의 基本概念 獲得에 중점을 두고 있다는 점이다. 셋째는 음악 교육의 방법론에서 經驗爲主, 學生爲主를 강조하고 있다는 점이다. 넷째는 음악 교육의 학습 자료는 현대 사회의 요구를 잘 반영시킨 폭넓고 다양한 자료가어야 함을 강조하고 있으며, 마지막으로 질 높은 學校音樂教育의 實現을 위해서 각 나라에서는 국가 수준

《특 집》

에서의 研究, 開發努力이 이루어지고 있다는 점이다.

위에서 종합된 다섯 개의 음악과 교육 과정의 동향은 각기 우리의 학교 음악 교육의 질 改善 方向에 주요한 示唆點을 주고 있다.

2000 년대를 향한 우리의 음악 교육은 이제는 수준 높은 학교 교육으로 도약해야만 한다. 그

러기 위해서는 이 글에서 계속 제기된 주요 이슈(issue)들을 신중히 檢討·研究하여 우리의 음악과 教育改善 方向에 좋은 자료가 될 수 있도록 노력해야 하겠다.

참고로 音樂概念 및 音樂能力啓發을 主目標로 하는 미국의 아리조나州의 음악과 교육 과정안(일부)과 음악 수업 모델안을 제시한다.

· 음악과 교수 요목 모델(美 아리조나州)

개념/능력 행동 बैं크						
학생들은 음악적 아이디어를 표현하고 해석한다.						
	감 상	가 장	기 악 연 주	신 체 표 현	창 작	독 보
이 해 하 고 의 조 직 한 다	<ul style="list-style-type: none"> · 오케스트라의 각 악기의 음역 감지<높고낮음> · 인성의 각 영역 별의 특성 감지 <소프라노, 엘토, 테너, 베이스> · 온음과 반음의 패턴으로 구성된 음악 분별 <장조, 단조, 5음음계, 7음계, 12음계, 모드, 그외 다른 스케일> · 음정 분별 <8도, 장 3도, 완전 5도> · 3도나 6도의 화음 감지 · 각 시대의 음악과 세계 민속음악의 음의 고저 및 멜로디의 요소 감지 	<ul style="list-style-type: none"> · 계속 발전하고 있는 목소리의 영역을 더욱 확장한다. · 어려운 음정을 노래할 수 있다. · 긴 멜로디 프레이즈 등을 반복함으로써 기억력을 발달시킨다. · 장조, 5음음계, 기타 다른 조로 작곡된 멜로디들을 정확하게 노래할 수 있다. · 3도나 6도로 화음을 만들어 노래할 수 있다. · 여러 시대를 대표하는 여러 형태의 노래들을 많이 알게 된다. · 화음 파트를 노래할 수 있다. · 변성기의 목소리의 음의 영역, 고저와 음의 발성과의 상호 관계를 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 교실 악기 (리코오더, 오토하프(autoharp) 기타(Guitar)나 오케스트라 악기를 연주할 수 있는 기능을 계속 발달시킨다 · 여기에서 특히 여러 시대 및 여러 나라를 대표하는 악곡들을 연주할 수 있는 기능도 발달시키도록 한다. · 학생들이 부르고 듣는 멜로디들을 연주할 수 있다. · 학생들이 각자 작곡한 멜로디들을 연주할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 음의 고저에 대한 인식을 신체 표현을 통해 나타낸다. · 합창 시간이나 기악 연주 시간에 음의 고저에 대한 반응이 점차적으로 고도화된다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 음의 여러 가지 기호를 사용할 수 있다. · 청음을 통해 어려운 수준의 기보할 수 있다. · 재래식의 음악기보법 외에도 음의 고저를 나타내기 위한 다른 기보방법을 만들어낼 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 3도, 4도, 5도와 옥타브를 포함한 간단한 악보를 읽을 수 있다. · 2성이나 3성의 악보속에서 간단한 단선을 멜로디를 따를 수 있다. · 간단한 현대 음악의 기보법을 알게 된다.

· 음악과 수업안 모델

개념/능력 음악의 한 요소인 음색은, 음악을 어떤 형태로 조직화하는 데 쓰일 수가 있다.		
기초기능 유사한 음색과 상이한 음색을 분별할 수 있는 능력	학습 자료들 : · 여러 가지 소리가 나는 물건들 · “음색의 근원”이라는 레코드판	
교사 활동	학생 음악 활동	음악 능력 발달
(1) 학생들로 하여금 여러 가지 소리가 나는 물건들을 수집하여 학교로 가져오게 한다.	· 연주한다→비교한다↔음색에 따라, 또는 질에 따라 · 토의한다→범주에 넣는다↔비교하고 범주에 넣는다	
(2) 학생들로 하여금 서로 다른 음색을 가진 악기들을 5개나 6개씩으로 묶어 그룹으로 만들게 한다.	· 연주한다→구성한다↔서로 다른 음색의 악기들을 그룹으로 구성한다. · 토의한다→	
(3) 즉흥 연주를 위하여 다음의 전략을 칠판에 소개한다. · 5~6명의 소집단 학생이 서로 다른 음색의 악기들을 가지고 탐색한다. · 작품에 어떤 통일성을 주기 위하여 한가지 소리만을 계속 사용한다. · 대조를 주기 위하여 다른 음색을 사용한다. · 음의 강도에 변화를 준다. · 1~2분 길이의 작품을 만든다.	· 게시판을 읽는다→구분한다↔제한된 범위내에서 탐색한다 · 토의한다 →계획한다 · 토의한다 →분석한다↔작품 만들기 위한 계획을 세 · 연주한다 →비교한다 온다. →평가한다 →선택한다	
(4) 각각의 연주를 녹음하여 들어 본다.	· 연주한다→ ↔다른 학생들을 위하여 작품을 연주한다.	
(5) 작곡된 작품의 평가를 위해 다음의 질문을 던져 본다. · 각 작품이 재미있었나? · 음악적으로 어떤 면이 한 작품을 재미있는 작품으로 만드는 데 기여를 하였는가? <통일성, 다양성 등> · 다른 방법은 없을까?	· 감상한다→결정한다↔작품의 효율성에 대한 토론 · 토의한다 ↔작품이 재미있게 창조된 이유나 조건에 대한 토의 →받아들인다↔ 거부한다 →새로 다시 아이디어를 만들어 낸다 →제안한다	다음의 즉흥 연주를 위하여 고려해야 될 사항 및 대안에 대한 제안
(6) “음색의 근원” 레코드판을 들고 감상한다	· 감상한다 →비교한다↔ · 토의한다	통일성과 다양성을 주기 위하여 레코드판에서 사용된 수단과 학생들이 이용한 방법에 대한 비교 및 토의

다양한 음색을 가지고 탐색할 수 있는 기회를 부여한다면, 학생들은 음색이 음악을 구조화하는 데 중요한 수단으로 쓰일 수 있다는 것을 발견할 수 있다.

參考文獻

성경희, “중학교 음악과 교육 과정 국제 동향 연구”
한국 교육 개발원 1984
Arizona Department of Education. *Identifying and Developing Musical Behaviors: A Design for Learning, Junior High School*, N, Y: Pergamon Press, 1976.
Bereday, G. Z. F. “Reflections on Comparative Methodology,” *Education in Comparative and*

International Perspectives. K, I. Gezi(ed), Holt, Rinehart and Winston, 1971.
Chancellor, R. “Music Education in the United States, England and Wales, and the Soviet Union”, *Instrumentalist*, Vol. XIX, No. 4, Nov, 1964.
Department of Education and Science. *Music in Schools*, England: Her Majesty's Stationery Office, 1969.

- _____ *The School Curriculum* London: Her Majesty's Stationery Office, 1981.
- Fukui, N. "Music Education in Japan," *Music Educators Journal*, AprMay, 1963.
- Gamble, T. "Outline of Creative work for First Three years, 1981-2," *Music in the Secondary Curriculum* (Paynter), Cambridge University Press, 1982.
- Inter Naciones *The School System in the Federal Republic of Germany* Bonn: Inter Naciones, 1979.
- _____. *Musical Education in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Inter Naciones, 1984.
- International Conference of Education. *Report on the Development of Education in the United Kingdom*, 1973.
- Kobayash, T. *Society, Schools and Progress in Japan*. N, Y.: Pergamon Press, 1976.
- Music Educators National Conference. "Goals and Objectives for Music Education," *Music Educators Journal*, 57, No. 4, Dec. 1970.
- Der Kultusminister des Landes NRW. *Berichtüber die Entwicklung der Hauptschule*, Köln: Greven Verlag, 1978.
- _____. *Music*, Kön: Greven Verlllog, 1980.
- Ministere de l'education. *Class de Sixième et Cinquième*, 1977. *Class be Quartrième et Troisième*, 1979. Paris: CNDP, 1977, 1979.
- National Swedish Board of Education. *Skolouerstyrelsen*. National Swedish Board of Education. Stockholm. Sweden. 1980.
- Paynter, J. *Music in the Secondary School Curriculum*. University Press, Cambridge, 1982.
- Reeve, R. "Approaches to 'O' and 'A' Level music," *Music Teacher*, Sept, 1977. Vol. 56. No. 9.
- Tapper, K. H. "Music-Man-Society: Music Education for the Future Summary of a Swedish Report," *International Society for Music Education Yearbook*, 1975-1976. Vol III. Mainz: Schott. 1976.
- Taylor, D. "Trends and Developments in Music Education-A British Perspective," "Stock-Taking of Musical Life (D. Mark, ed.) *International Society for music Education*, No. 1, Wien: Doblinger, 1984.
- Westcott, F., "Music Education in England," *International Music Education*. No. 5, Spring-1962.
- Willikins, L. B. *Music Educatoin in France and the United States A Comparative Study of Contemporary Reforms*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Michigan, 1971.
- 近藤幹雄. "音楽科教育の成立と變遷", 『教育課程事典 岡建守彦(編)』, 東京, 小學館, 1983.
- 文部省. 『中學校 學習指導 要領』, 東京: 1968.
- 文部省. 『中學校 學習指導 要領』, 東京: 1977.

韓國教育開發院研究叢書 2

教育發展을 위해 財政需要의 增大를!
그 所要와 效果를 파헤친 會心의 力著

韓國의 教育財政

서울大 教授 尹正一 編著
豪華洋裝 크라운 版 421 페이지
民族文化文庫 刊行會 發行

技術科 教育課程

郭 相 萬*

I. 研究의 目的, 研究方法

중학교 단계에서의 技術科教育은 매우 중요하다. 우리 나라에서는 광복 후 수차에 걸쳐서 교육 과정을 개편해 왔다. 그때마다 가장 큰 폭으로 개편되는 것은 實業家政科 분야였으며, 實業科의 내용은 技術家政 및 農·工·商·水産·家事 등 여러 가지 영역으로 구성되어 왔다.

이러한 교과 구성이나 교과목의 내용이 앞으로의 産業社會의 樣相에 비추어 과연 올바른 것인지, 또 履修學年을 볼 때 종전에는 1, 2, 3 학년에 걸쳐 必須로 과하던 것을 1, 2 학년에 걸쳐 이수시키고, 3 학년에서는 여러 가지 선택 과정으로 설치, 이수케 하고 있는데 이것이 타당한 것인지, 이러한 여러 가지 문제를 외국의 技術科教育動向과 對比하며 分析해 보자는 것이 이 研究의 目的이다. 그리고, 技術科의 목표가 産業 외에도 일상 생활과 관련된 기초적인 지식과 기술 습득에 있으므로, '家庭生活'와 관련된 내용에 關係없이 그와 관련된 내용을 각국의 교육과정 문서 속에서 추출하여 分析해 보고자 하였다.

이 연구를 수행하는 데 있어서 일부 국가에 대해서는 연구자가 직접 현지에서 자료를 수집하거나 教育의 現場을 답사, 조사한 것도 있으나 여타의 국가에 대해서는 해당 국가의 공판에 의뢰하여 자료를 구하거나, 면담을 통하여 내용을

파악하는 한편, 추천받은 문헌을 통하여 관련되는 부분을 拔萃·調査하였다.

다만, 日本, 自由中國 등과 같이 전국적으로 하나의 교육 과정에 의하여 技術科教育이 통일되어 있는 국가의 경우에는 文部省 또는 教育部 발행의 자료만으로도 그 나라의 '技術科' 교육 내용을 파악할 수가 있었지만, 聯邦政府 또는 州政府에 따라 교육 내용에 차이가 있는 여타의 국가들은 일부 지방의 것만을 選擇·調査하였으며, 이 외에도 필요한 자료의 부족으로 인하여 연구에 제한성이 있었다는 것을 첨언한다.

II. 各國의 技術科 教育

1. 美 國

1) 職業·技術教育의 性格

미국에서는 初·中等教育課程 등 교육에 관한 권한이 상당 부분 지방에 이양되고 있다. 따라서, 교육 과정은 學區에 설치된 教育委員會에서 결정되며 때에 따라, 같은 州에서도 學區에 따라 다른 경우가 많다.

중등 단계에서의 職業·技術教育은 一般教育으로 실시되는데, 미국의 인더스트리얼 아트(Industrial Arts)는 바로 그 세계적인 典型이라고 보아도 좋을 것이다.

이 교과목의 목표나 성격은 聯邦教育局이나 美國職業協會, 州 및 地方教育委員會, 各研究者 등에 의하여 여러 가지 형태로 표현되어 왔다. 그

* 教育資料部長·首席研究員

러나, 그 기본적인 특징은 학생의 自己表現의 場으로서 제작 활동을 정립시키고, 한편 학습 내용에 具體性과 能動性을 부여하면서 노작에 대한 관심을 높이고 협동적 활동에 대한 훈련을 기대하며, 다른 면에서는 제작 활동을 통하여 현대 문명의 기반으로서의 산업의 이해 및 그 전형적 발전 과정에 대한 이해를 도모할 것을 강조하고 있는 점이라 할 수 있다. 技術이나 知識의 習得은 目標群에 포함되기는 하나 오히려 下位的 認定을 받는 수가 많다.

학생의 自己表現의 場이라는 점에서 학생 자신이 계획을 세워 유용한 물건을 제작하고 평가하는 프로젝트法이 주요한 위치를 차지했다. 또 교육 과정은 프로젝트와 關聯知識을 기초로 하여 편성되지만 양자의 시간 배분은 특정한 분야(주로 전기)를 제외하고는 프로젝트의 제작 활동이 75~80%, 關聯知識이 20~25% 정도의 비율로 정해져 내려오고 있다.

1950년대 후반부터의 스푸트닉 쇼크(Sputnik Shock)를 계기로 한 教育課程 개정 운동의 영향과 1970년대에 들어서면서부터 생애교육(Career Education)의 영향으로 복잡하게 연결되면서 인더스트리얼 아트에 대한 여러 가지 교육 과정이 개발되어 실시되고 있다.

이것을 네 가지로 분류하는 사람들이 있는데, 첫째는 산업을 이해시키기 위한 프로그램類로 전체 산업 구조나 각 산업에 관한 지식에 대한 지도에 역점을 두는 것, 둘째는 직업 분류에 기초를 둔 특정한 職業群에 관한 지식과 기능에 대한 교수에 역점을 두는 프로그램類, 셋째는 Technology의 教授를 기초로 한 프로그램類, 넷째는 내용적으로는 앞의 세 가지 중 어느 것에서든 추출되지만 특히 他學科領域과의 相互關聯을 중시한 통합 프로그램(Integrative-Based Program)類이다. 그리고, 프로젝트는 산업에 관한 지식을 교수하기 위한 수단으로서 그 성격이 명백해졌다.

종전의 木工·金工·製圖 등의 항목이 '건축의 세계', '제조의 세계', '산업의 역할', '미국 산업의 학습' 등으로 변경되었다.

중등 교육에서는 이 교육이 세 단계로 실시되는데, 제 1 단계는 探索課程(Exploratory Course)으로 4~6領域의 産業技術을 학습하며, 제 2 단계는 기초 과정으로 반년 또는 1년에 1~2領域을 학습하게 된다. 제 3 단계는 中上級課程으로 어느 1영역에 대한 학습만을 행하고 능력이 있는 학생에게는 實驗的 研究가 더 과해진다. 그리하여, 探索課程은 주니어, 기초 과정은 주니어와 시니어, 中上級課程은 시니어 하이스쿨의 어느 부분에 설치되어 있다.

인더스트리얼 아트는 미국의 일반 교육에서의 技術教科로서 12학년까지 일정한 목적에 따라 一貫性을 유지하면서 남녀의 구별없이 실시되고 있다. 그리고, 그 목적은 '生活技術'보다도, 분명히 Industrial Arts=産業技術의 학습이지만, 産業技術보다는 '産業技術에 대한 教育'이라는 성격이 강한 것 같다.

2) 技術科의 內容과 指導方法

(1) 技術科의 內容

○ 캘리포니아(California)주의 예

유치원 단계에서 고등 학교 단계까지의 12학년을 Level 1~Level 4까지로 나누어 지도 내용을 표시하고 있는데, 중학교 단계(Low Secondary Level, 7~9학년)는 Level 3이며 다음과 같은 領域으로 구성되어 있다.

① 製圖, 設計, 計算領域 ② 工作, 機械作業領域 ③ 産業職에 대한 理解領域 ④ 産業社會의 經濟構造에 대한 理解 ⑤ 産業過程의 性格과 機能理解

(2) 指導方法

下級 하이스쿨(7~9학년, 중학교 단계)에서는 대부분의 學區에서 주당 3~5시간의 技術을 必須로 이수시키고 있지만 최종 학년에서는 선택으로 하는 경우도 많다. 대개 스쿨 숍(School Shop)을 설치하고, 工作이나 作業을 여기에서 실습하게 한다.

숍(Shop)에는 보통 다음과 같은 4~8까지의 주된 형태의 작업 설비가 있어야 하는 것으로 되어 있다.

① 一般機械作業, ② 一般木工, ③ 冶金作業,

④ 鐵板作業, ⑤ 一般電氣作業, ⑥ 初級自動機械, ⑦ 콘크리트作業, ⑧ 印刷, ⑨ 家庭機械, ⑩ 一般手藝, ⑪ 寫眞, ⑫ 興味 있는 기타 作業
중학교 저학년에서의 학습은 '일반 종합 작업장'에서 폭넓은 영역에 대한 技術敎材를 실습하고, 고학년에 올라감에 따라 깊이 있는 전문적 코오스를 선택하게 된다.

예를 들면, 7학년 때 모든 학생이 必須로 이수하는 가정 기계 코오스는 가정 목공, 납판 공사, 전기 기구의 유지와 수리 등으로 성립되어 있으며, 7학년을 마치면 학생들은 技術 커리큘럼을 선택할 수 있게 되는 것이다. 8학년 때 기술 커리큘럼은 각각 1작업 교재가 10주간을 요하는 4개의 작업 교재로 되어 있다. 9학년이 되면 이들 제 코오스가 갖는 啓發的 目的은 한층 강해진다.

이 스쿨 숍의 설비는 간단한 것이 많으며, 여기서 행해지는 숍 워크(Shop Work)도 직업적 가치를 따지기 보다는 오히려 일반 교육 계획의 숍 코오스로서 非職業的 價値를 갖는 것이라고 할 수 있다.

2. 日 本

1) 技術·家庭科의 性格

일본의 技術·家庭科는 1958년의 中學校 學習指導要領 개정에 의하여 처음으로 설치되었다. 그 이전에는 '職業·家庭科'가 설치되어 직업에 대한 지식과 기능, 家事, 家庭生活에 대한 부분이 지도되고 있었다.

일본의 技術·家庭科는 주로 초등 학교에서의 圖畫工作科나 家庭科의 기초 위에서 이것을 발전시켜 나갈 것을 목표로 하고 있다. 또, 家庭科는 일상 생활에 필요한 衣食住 등에 관한 실천적 활동을 통하여 기초적인 지식과 기능을 습득시키고, 家庭生活에 대한 이해를 깊게 하여 가족의 일원으로서의 생활을 보다 잘하게 하려는 태도를 기를 것을 목표로 하고 있다.

중학교의 技術·家庭科에서는 이들 목표를 달성할 수 있게 노력하는 한편, 창조적, 실천적 활동을 영위할 수 있도록 생활에 필요한 技術을 습

득시킬 것을 목표로 하고 있다. 따라서, 학생들이 실천 활동을 통하여 일의 즐거움이나 성취감을 느끼게 하면서 計劃, 製作, 整備 등에 관한 기술의 기초를 습득할 것을 중시하고 있다.

따라서, 기술·가정과에서는 이러한 학습을 통하여 가정이나 사회에 있어서의 생활과 기술과의 밀접한 관련을 이해시키고 가정 생활이나 사회 생활의 향상을 도모하는 데 필요한 자질을 양성하려고 노력하고 있는 것이다. 또한 기술·가정과에서는 지역이나 학교의 실태와 학생의 필요, 남녀간의 이해와 협력을 도모할 것을 고려하여 종전의 남자용과 여자용의 내용상의 중복을 정리하여 領域을 재구성하고 남녀의 구별을 止揚하고 내용을 조직화했으며, 그 중에서 각 학교가 남녀 학생의 興味, 關心, 能力, 適性 등을 배려하면서 적절한 것을 선택하여 이수하게 하고 있다.

2) 技術·家庭科의 內容과 指導方法

(1) 領域의 構成

敎育課程 개정시 정선을 위한 방침으로 학교 단계간의 내용의 관련성과 適時性을 배려하여 내용을 재분배했으며, 각 학년에 걸친 내용은 필요에 따라 그 集約化를 도모했다. 또 내용의 領域과 분야의 구분에 대해서도 간소화를 도모하고 있다.

이에 따라 표준 수업 시수의 삭감(1,2학년은 주당 2시간, 3학년은 주당 3시간)에 맞도록 내용을 정선하고 종전의 남자용, 여자용에 접근하도록 다음과 같이 영역을 구성하고 있다.

A. 木材加工(1,2), B. 金屬加工(1,2), C. 機械(1,2), D. 電氣(1,2), E. 栽培, F. 被服(1,2,3), G. 食物(1,2,3), H. 住居, I. 保育

※ A에서 E까지는 편의상 技術系列, F에서 I까지는 家庭系列이라 약칭하고 있다.

(2) 內容의 構成

내용의 A, B, C는 領域을 나타내고 그 속의 (1), (2), (3) 등은 項目(지도 내용의 대부분)을 나타내며 그 밑의 가, 나, 다는 지도 사항(구체적인 지도 내용)을 나타낸다.

領域에 대해서는, 교과외 성격상 實習을 중심

으로 학습을 전개할 수 있도록 구성되어 있지만 현행 교육 과정에서는 특히 지도 계획의 작성을 용이하게 하기 위하여 한 領域에 충당할 수업 시수를 20~35 단위 시간으로 하고 있다. 이를 위하여 木材加工, 金屬加工, 機械, 電氣, 被服, 食物 등에 대해서는 더욱 분할하여 복수 영역으로 나누고 있다.

項目에 대하여는 실제 지도 순서와 관계없이 각 영역의 내용 구조가 명료하게 되도록 배열하고 있지만, 특히 각 학교에서 지도할 中核的 事項만을 표시했으므로 각 영역의 내용은 3~5개 항목 정도만을 표시하고 있다.

지도 사항에 대해서는 ‘안다(知識)’, ‘생각한다(思考)’, ‘할 수 있다(技能)’의 셋으로 분류하여 그 취급할 바를 분명히 하고 있다. 또 내용에 탄력성을 주기 위하여 각 영역의 반수 전후의 항목에 대하여는 그 아래의 지도 사항을 표시하는 것을 지양하고 있다. 또 지도 사항의 結語는 학습의 도달점에 있어서의 활동으로 표시하고 있으므로, 예를 들어 ‘안다’ 사항의 지도는 교사가 강의에 의하여 결과만을 가르치는 것이라고 이해해서는 안 된다. 또 ‘안다’, ‘생각한다’, ‘할 수 있다’라는 學習活動 그 자체에도 폭이 있으므로 각 학교에서는 더욱 구체적으로 지도할 사항의 범위와 정도를 결정할 필요가 있다.

領域의 目標, 內容 다음에 표시된 ‘내용의 취급’에서는 당해 영역을 다룰 표준 학년을 표시하고, 동시에 학교나 학생의 실정에 따라 내용의 일부를 뺄 수도 있는 탄력적 운용을 할 수 있게 하고 있다.

(3) 指導方法

가. 지도 계획의 작성에 있어서는 다음 사항에 유의하도록 교육 과정에 제시되어 있다.

(가) 지도 내용 A에서 I까지의 영역에 충당할 授業時數는 각각 20~35 單位時間을 표준으로 한다(1 單位 時間은 50分).

(나) 지역과 학교의 설정, 학생의 필요, 그리고 남녀 상호 이해와 협력을 도모할 것을 배려하여 A에서 I까지의 17개 영역 중, 남녀 어느 쪽에

나 7 이상의 영역을 선택 이수시키도록 한다. 이 때 원칙적으로 남자에게는 A에서 E까지의 영역 중 5개 영역, F에서 I까지의 영역 중 1개 영역, 여자에게는 F에서 I까지의 영역 중 5개 영역, A에서 E까지의 영역 중 1개 영역을 포함시켜 이수시키도록 계획한다.

(대) 학습 활동은 實習을 중심으로 하여 내용에 제시한 사항을 유기적인 관련 하에 종합적으로 전개하도록 계획한다.

나. 實習의 指導에 있어서는 다음 사항을 배려하도록 하고 있다.

(가) 용구의 손질, 보관, 재료의 구입과 배분, 관리에 관한 능력을 기른다.

(나) 복장과 학습 환경의 정비, 安全規則의 勵行 등 안전 유지에 유의한다.

다. 내용에 제시된 각 영역의 지도에 있어서는 단순한 지식, 기능의 習得에 그치지 않도록 하고 습득한 지식이나 기능을 적극적으로 활용하는 능력을 기르는 한편, 일의 즐거움과 성취감을 체득시키도록 하여 勤勞觀의 육성과 가정 생활에 관한 이해를 깊게 하도록 배려한다.

라. 3학년에서 選擇教科로서 ‘技術·家庭’을 택할 때에는 학생의 특성 등에 맞게, 일의 즐거움, 성취감 등을 한층 깊게 느낄 수 있게 하기 위하여, 지역과 학교의 실정을 고려하여 각 영역 중 적절한 것을 선택하여, 이를 한층 깊게 다루는 외에, 예를 들면 飼育, 植林, 裁縫(일본 옷) 등에서 적절한 것을 다루도록 한다.

이상의 교육 과정 내용을 통틀어 볼 때 日本의 技術·家庭科는 종전의 農業, 工業, 商業, 水産業, 家庭 등의 직업과식 分科選擇에서 벗어나 技術·家庭 單一教科로 必須教科로서 學習指導 要領에 표시되어 설치되고 있다. 다만, 3학년 때에 그 내용 영역 중에서 일부를 지역이나 학교의 실정에 따라 심화 선택할 수 있는 여지를 선택 교과에 충당하는 시수 속에 포함시키고 있는 점이 특색이다.

우리 나라의 중학교 ‘생활 기술’(남자)나 중학교 ‘가정’(여자)처럼 교육 과정상 별개의 교과로 각각 독립 설치되어 있지 않고, ‘技術·家

庭'으로 통일되어 단일 교과로 설치되어 있는 점은, 학생의 발달 단계로 보거나 국민 학교의 가정(실과) 교육과의 연계면에서 보아 합리적이라 할 수 있다.

내용 영역에서는 木工, 金屬, 機械, 電氣 등 남자의 기술 영역이라고 볼 수 있는 A에서 E까지의 영역과 被服, 食物, 保育 등 여자의 가정 영역이라고 볼 수 있는 F에서 I까지의 영역을 구분하여 남녀별로 履修해야 할 영역을 차이를 두어 '내용의 취급'에서 제시, 규제하고 있다.

교육 과정에서 評價問題에 대한 언급은 하지 않고 있으며, 실습에 대한 지도 사항은 비교적 세밀하게 제시하고 있다.

3. 프랑스

1) 工作·技術科의 性格

프랑스의 중학 과정은 국민 학교 5학년을 마친 다음의 4년간으로 되어 있다: 工作 技術은 처음 2개년간 주당 2시간씩을 과하고, 3, 4학년 때 1.5시간씩을 과하는 외에 선택으로 기술 선택 A(실습), 기술 선택 B(건축), 기술 선택 C 등을 3시간까지 이수할 수 있게 하고 있다.

프랑스의 중학교는 학급당 정원 24명으로 최소 16에서 최고 30명을 두게 되어 있어 手工技術教育의 實驗이나 作業 등을 운영하기에 적합하다.

1~2학년의 하급반인 직업 준비 과정에서는 常識 및 表現 8시간, 기술 과학 및 수학 12시간, 작업 실습 3시간, 체육 5시간으로 직업 준비 교육을 실시하기도 한다.

職業教育을 받기를 원하는 학생은 職前課程(CPPN)과 修練準備課程(CPA)에 들어 갈 수 있다. 職前課程은 학생들에게 직업에 대한 여러 가지 情報를 주어 직업 선택에 도움이 되게 하며, 또 직업에 대한 適性을 갖고 있는지를 시험해 볼 수 있게 하는 과정이다. 修練課程은 직업 진로를 선택한 14~15세 학생들의 과정이다. 수업은 학생들이 학교 교육과 연수를 번갈아 받음으

로써 이루어진다.

프랑스의 기술 교육에서는 지적인 활동과 육체적인 활동의 전통적인 구분을 없애고, 합리적인 행동 방식에 의한 교육을 要求하고 있다.

방법론적인 차원에서 그 특징을 살펴보면 다음과 같다.

① 實際에서 理論으로 넘어가는 과정을 용이하게 한다.

② 다양한 요소들이 지니는 機能을 통합적으로 이해시키기 위하여 기술 대상이 지니는 構造와 機能에 대해 이해시킨다.

③ 제시된 조립 작업을 통해서, 또 그 방법을 적용하여, 다른 技術分野에서도 발견될 수 있는 기본적인 概念을 파악하게 한다. 이러한 방법을 사용하여 技術의 轉移에 대한 능력을 개발시키고 학생들에게 새로운 해결책을 찾아낼 수 있도록 유도한다.

프랑스의 工作技術教育은 기초적이면서도 실질적인 면이 있고, 轉移價 높은 工業教育 또는 職前教育의 일환으로 실시되는 감이 있다.

2) 工作·技術科의 內容과 指導方法

(1) 工作·技術科의 內容

〈中學校 2學年(5°學年) 段階의 例〉

가. 6°학년에서 提示된 內容들은 5°학년에서 연장 지도할 수 있다. 그 밖에 아래의 것들을 첨가한다.

一. 結合과 循環

〈보기〉 전류, 미로 흐름의 분류, 체계적 분류, 부호 해석

— 技術圖面 —

나. 分解, 再組立

— 책상의 재료, 가사 용구, 재봉틀, 구멍뚫기, 분해용 연모, 바이스, 모터 싸이클

다. 簡單한 製作

1학년(6°학년)에서 제시한 내용을 좀더 어려운 수준에서 접근시킨다.

— 목재, 얇은 금속판, 얇은 금속 막대, 튜브, 납땀, 실내 장치에 있어서: 석고, 벽화에 대한 공부, 미장일 뿔나무리, 수도 파이프, 새로운 공구의 사용, 구멍 뚫기 용구, 접지 용구, 바느질

《 특 집 》

용구, 핀셋, 목공가위, 대패 등의 사용, 모든 학습을 통한 안전 교육, 복잡한 제작일에 대한 체계적인 제작 단계, 조직에 대한 학습 준비

3학년(4학년)의 교육 과정에 대한 준비로서 제작에 관한 作業場을 방문하고 견학한다.

② 指導方法

1,2학년 단계인 6°, 5°학년에서의 학습은 개인이 기본 선택 과목의 습득을 위하여 개별적으로나 2명 정도씩을 대상으로 지도하도록 권장하고 있다, 遲進學生이나 機能의 發展을 기대하고 싶을 때에는 이동 회전식 작업 지도 방식이 효과를 보는 것으로 알고 있다. 예를 들면, 카브레이터의 分解 및 組立實習을 각 시간마다 한 두 학생이 번갈아 가며 실습할 수 있게 하는 것이다. 이러한 지도에서는 각 작업장에서 작업을 지도하기 위한 개별화된 카아드를 사용하게 하고 있다. 학생들의 학습 성과가 올라감에 따라 지도의 절차는 體系의이고 集團의인 것으로, 또는 주어진 主題에 대한 개별적이거나 그룹으로서의 연구로 변화된다. 점진적으로 知識이나 機能이 습득되도록 지도하고 학생들이 작업 결과를 自己評價할 수 있도록 유의하고 있다.

교육 과정에서는 학생들이 責任을 지고 할 일들을 제시하고 있는데 그것은 다음과 같다.

—일을 완성하는 책임, 작업 조직에 대한 책임, 측정을 완벽하게 하는 책임, 결과의 시험에 대한 책임

그룹에 의한 제작은 設計圖를 따라야 하며, 그룹의 구성원은 학습 활동에 대한 각자의 책임을 갖도록 요구하고 있다. 교사들은 그들 학생들의 可能性에 따라 '활동 계획'을 세워 지도하도록 되어 있다. 즉, 이미 습득된 지식과 기능에 따라 지도 방법을 選定할 수 있는데 그러한 활동 계획을 완성시키기 위하여 教師들이 작성 활용할 수 있는 모델을 제시하고 있다.

4. 西 獨

1) 技術·家政科의 性格

西獨의 학교 제도는 地方分權에 따라 다양하게 분류되며 비교적 복잡한 제도를 유지하고 있

다. 일반적으로 6세에 입학하는 4년제 基礎學校(Grundschule)를 시발로 세 가지 類型의 중등 학교로 연결되고 있다. 의무 교육은 9년간(6~15세)이다. 세 가지 類型의 중등 학교란 基幹學校(Hauptschule), 實科學校(Realsschule), 김나지움(Gymnasium)을 말하는데, 1970년 이후 公教育改革論이 대두되어 점차 이 세 類型의 것을 綜合學校(Gesamtschule)로 재조직할 것이 요청되고 있다. 세 類型의 중등 학교 중 수업 연한은 基幹學校가 5~6년, 實科學校가 4~6년, 김나지움이 7~9년이다.

基幹學校나 實科學校에서는 技術 및 家政의 교과가 설치되어 있으며 김나지움에도 經濟, 作業, 家政 등의 과목이 설치되어 있다. 기술과는 남자를 대상으로 하며, 여자에게는 家政科 또는 裁縫科가 과해진다.

초·중등 학교에서의 技術科 또는 家政科의 도입은 그 역사가 매우 길며 1913년 G. Kersche nsteiner 까지로 소급된다. 西獨에서는 역사적으로 勞動學校(Arbeitschule)의 개념이 勞作的인 의미로 통용되어 초등 학교에서부터 必須의으로 勞作을 시키는 것을 강조해 오고 있다.

邦에 따라 차이가 있으나 대체로 초등에서부터 技術科에 대한 교육이 시작되고, 중간 학교나 고등 학교 단계까지 일부에서는 必須로, 일부에서는 選擇으로 주당 2시간 또는 4~5시간 씩이 과해진다.

技術科에서 다루게 되는 製品의 기술적인 생산 과정은 상당히 복잡하고 세분화되어 있어 생산 과정에 참여한다고 해서 製品生産의 方法이나 過程이 확연해지는 것은 아니다. 오늘날에는 생산의 전문화가 진척되어 개인적으로 생산할 수 있는 機會가 감소되었고 技術機器나 産業化過程에 대한 판단이 서지 않는 일이 많아졌으며 技術, 自然科學, 經濟 간의 상호 관련성에 대한 통찰도 제대로 이루어지지 못하고 있다.

그러므로, 학교는 기술이 발달된 세계에서 민간의 삶이 어떻게 조화를 이루며 技術的인 行動, 産業化過程, 職業 등이 인간적인 生物學的인 利害와 어떻게 조화를 이룰 수 있는지, 그리고 판

단력과 기능, 독창성 등이 이 분야에서 어떻게 촉진될 수 있는지를 이 敎科를 통해서 지도해 나가려 하고 있다.

2) 技術科의 內容과 指導方法

(1) 技術科의 內容

5~9학년의 敎育 과정은 다른 분야와의 부분적인 內容이 합쳐진 것으로 구성되며 이것은 상호 관련을 맺게 된다.

기술과가 일반적으로 5학년부터 시작되지 않을 때에는 다른 학년에서 內容과 目標이 겹치거나 축소될 수 밖에 없다. 수업이 7,8학년에서 시작되면, 지나간 학년에 제시된 그때 그때 분야의 主題가 적용되어야 하고 가능하다면 연결되는 目標로 發展되어야 한다. 교사는 학년의 실정에 대한 지식을 근거로 單純化·動機부여·個別化를 고려하여 內容을 설정하도록 하고 있다.

作業에 대한 探究는 광범위한 주제나 실습의 도입에서 포괄적인 作用·制約關係 등을 경험하도록 하고 있다.

전문 영역에 대한 포괄적인 敎育 목표는 서로 결합되어 있다. 목표나 內容이 서로 교체될 수도 있고 특별한 상황이나 作業集團에 맞게 변경시킬 수 있게 하고 있다.

지도 內容의 사례는 다음과 같다.

◦ 技術의 發達/産業化

專門分野: 공학과 자연 과학을 통해 의도되고 있는 內容

① 생산 기술·산업 생산 ② 기계 공학 ③ 정보 공학 ④ 건축술

◦ 技術의 發達: 직업의 탐구에 있어서 기술적인 테마와 실습

① 공장, 가계, 산업, 행정, 교통에 기술적인 설비나 기계의 도입, 작업 방법과 행동 방법의 변화

② 산업화 과정에서의 작업, 요구 사항 결정권, 작업과 자유 시간의 관계

③ 에너지의 기술적인 사용과 그 결과

④ 자동화 과정과 정보 처리 형태, 기술적인 과정과 공업적인 생산의 결과, 생물 적응 능력의 한계, 산업화 결과로 나타나는 자연 환경의

변화

⑤ 작업 조직과 생산 조직

분업과 전문화, 도구의 발달 상호 관계(기계화, 자동화)

⑥ 거주, 작업, 자유 시간, 개인과 사회에 대한 건축의 역할

(2) 指導方法

技術科의 수업에서는 이론과 실체가 직접 관련되도록 하고 있다. 학습의 결과가 구체적인 계획과 과정을 통해서 생산, 평가로 발전되도록 구상하는 것이다. 즉, 기술적인 問題를 認識, 記述하여 문제를 해결하려는 態度, 중요한 자료를 찾고 連結, 整理하는 能力, 모델에 따라 생각하고 가설을 세우며 代案과 實驗, 探究 등의 실습을 겪도록 하고 있다. 이와 같이 학습 과정을 형태적으로 조화시키고 관찰하는 방법을 훈련시키고 있다.

기술적으로 문제를 해결하는 태도는 數學的, 自然科學的, 産業的 事實들을 分析함으로써 실현되고, 상호 의존하고 있는 요소들을 變化, 適用시켜 보다 나은 가능성을 보여 주고, 보다 적합한 방법으로 창의력을 개발할 수 있게 훈련을 시키고 있다.

수업의 특징은 세분화에 있다. 目標을 提示하고 문제를 공동으로 발전시켜 해결을 위한 가설을 제시함으로써 수업을 효과적으로 진행시킨 교사는 해결 과정의 진행에 있어 觀察者나 助言者로서의 役割을 한다. 교사는 작업이 막혔을 때, 자극을 주며, 遲進 집단에게는 임무를 제한하고 변경시키면서 성취감을 느끼게 돕는다.

과정이 복잡한 技術科의 수업에서는 개인의 행동 반경을 인식시키고, 협동 또는 협업의 장점도 살리도록 한다. 집단 작업은 광범위한 解決策과 經驗을 가져다 주므로 의의가 크다.

사물에 대한 폭발적인 지식의 증대와 그에 상응하는 訓練, 技能의 習得, 創意性의 開發, 作業과 關聯되는 處理方法과 協同을 통한 成就가 이루어지도록 노력이 가해지고 있다.

5. 英國

1) 技術·家庭科의 性格

영국은 중등 학교 제도가 각 지방 교육 當局別로 대개 다음과 같이 분류된다.

(1) 3部制……다음과 같은 세 가지 類型의 학교가 각각 별개의 것으로 조직되고 있다.

◦ 文法學校(Grammer School, 7~8년)

◦ 現代學校(Modern School, 4~5년)

◦ 綜合學校(Comprehensive School, 5~7년)

초등 학교에는 주당 1시간의 手工時間이 있으며, 중등 학교의 木材加工, 金屬加工 등 사이에는 큰 단층이 있다.

문법 학교에서는 技術科의 비중이 높지 않다. 木材加工을 설치하는 학교는 많지만 金屬加工을 설치한 학교는 적으며 工作室의 설비도 현대 학교보다 뒤떨어져 있다. 현대 학교에서는 技術科의 비중이 상당히 높다. 이는, 졸업 후 취업하는 학생이 많은 데 연유된다. 중래의 공예 학교 3학년에서는 製圖, 木材加工, 金屬加工 등의 기초 교육이 행해졌고, 3학년부터 專門科目이 도입되었었다.

영국에서는 技術·家政科에 유사한 교과가 美術 또는 技術教育의 일환으로서의 木材加工, 金屬加工을 제외하고는 남자만의 중학교 교육 과정에는 설치되지 않아 왔다.

2) 技術·家庭科의 內容과 指導方法

중등 학교에 여러 가지 유형이 있지만, 技術科를 다루는 관점에서 분류해 보면 다음과 같다.

(1) 一般型

학생들의 흥미를 발전시키기 위하여 전면적인 중등 교육을 실시하려는 형으로 학문적인 교과 외에 남자에 木材加工, 金屬加工, 園藝 등을, 여자에 調理, 피복 시간 등을 설치하고 있다. 현대 학교 중에서는 요업, 인쇄, 제본, 리노름 細工, 염색, 스탠드 그래스 加工, 피혁 가공, 프라스틱 가공, 완구 제조 등을 행하는 학교도 있다.

(2) 경사 코오스형(Biased Course)

특별 코오스를 설치한 경우이며, 하급 2년에

서는 보통 교육을 공통으로 실시하고 다음에 특정 방향으로 分化시키는 것이다. 현대 학교의 경우, 그 내용은 다음과 같다.

◦ 男子……기계, 건축, 인쇄, 농업, 원예, 향해, 조리, 상업, 사무 관리, 공예 등

◦ 女子……원예, 낙공, 가정 공작, 조리, 상업, 사무 관리, 간호, 공예 등

3) 學習內容 및 指導方法

金屬加工의 內容(4개년 코오스의 예)을 들어 보면 다음과 같다. 木材加工, 金屬加工, 製圖는 많은 학교에서 실시되며 일반적인 기초 교과로 되어 있다.

◦ 1학년(전기)……단조 또는 펜치 작업, (후기)……펜치 작업

◦ 2학년(전기)……일반 금속 가공, (후기)……일반 금속 가공, 선반

◦ 3학년……일반 금속 가공, 단조, 선반

◦ 4학년……일반 금속 가공, 모형 제작, 銀細工

家政科의 내용을 보면, 중규모의 남녀 공학 현대 학교의 경우, 각 학년마다 학생의 능력에 따라 3~4학급으로 나누어지고 각각 교육 과정이 다른데, 여기서는 중 정도 학생의 교육 과정을 기준으로 알아보기로 한다.

각 학년마다 주간 총 수업 시수 40시간 중, 1학년에서는 家政, 金屬加工, 木材加工 중 1과목 選擇(2시간), 2학년에서는 家政, 金屬加工 중 1과목 選擇(4시간), 3학년에서는 가정, 재봉, 금속 가공, 목재 가공 중 1과목 선택(4시간), 4학년에서는 농업, 가정, 제도 중 1과목 선택(2시간) 및 가정, 제도 중 1과목 선택(2시간), 더욱 농업, 재봉 중 1과목 선택(2시간), 금속 가공, 목재 가공 중 1과목 선택(4시간)이며, 5학년에서는 家政科에 상당하는 교과는 設置되어 있지 않다.

Ⅲ. 結 論

教育課程上에 나타나는 技術·家政科 教育의

國際的 動向을 살펴보는 것이 이 연구의 목적이었다. 대체로 東南亞圈에서는 중학교 또는 고등학교에서의 敎科分類나 學校種 分類에서 實業的色彩를 띤 名稱이 傳統的으로 사용되어 오는데 반해, 歐美에서는 一部國家의 職業技術科나 作業科를 제외하고는 中等課程에서의 傳統的·實業的 名稱이 과해지는 學校種을 찾아보기가 힘들다.

東洋圈에서도 한국과 자유 중국이 특히 이러한 경향이 농후하며, 예컨대, 중학교에서의 農業, 工業, 商業, 水產業, 家政 등의 교과명과, 고등학교에서의 농고, 공고, 상고, 수산고 등의 명칭이 나타나는 것이 그것이다. 日本은 근래에 와서 중학교에서의 농, 공, 상, 수산 등의 교과를 없애고 '技術·家庭' 단일 교과명으로, 敎育課程의 敎科名稱상으로는 적어도 實業別 또는 男女別의 구별 없이 統一시키고 있다.

歐美圈에서는 대체로 직업 기술, 작업 공작 등으로 중학교에서의 技術敎育이 실시되고 있는데 舊來의 實業科처럼 농업, 상업, 공업·중심의 세분된 것이 아니라 넓게 직업과 정보, 산업 사회의 경제 구조, 산업 과정 등으로 다루거나, 技術科에 국한시켜 動力, 수송, 통신, 건설, 제조 또는 전기, 금속, 제도, 木工, 인쇄, 수예 등으로 분류되고 있다.

中學段階에서의 技術科敎育은 한국을 비롯하여 일본, 미국, 프랑스 등에서 강조되는 반면,

영국 등에서는 그다지 강조되지 않고 있는 경향이다. 이것은 敎育을 주관하는 국가나 지방 정부 등의 전통이나 敎育적, 사회적 敎育觀에 의해 차이를 보이는 경우가 많다.

1984년부터 적용되는 우리 나라의 중학교 敎育 과정에서는 1,2학년에서 技術·家政을, 3학년에서 農業, 工業, 商業, 水產業, 家事 중에서 선택된 과목을 선택 필수 형식으로 이수하게 하고 있다. 1984년 이전의 중학교 技術·家政敎育課程은 그 내용에 있어 남자용 기술은 일본의 것에 매우 유사했다. '家政 및 家事'는 동남아 일대의 다른 나라와는 달리 獨自性을 띠고 있으나 일부에서는 쓸데없이 '家事'를 '家政'에서 분리시켜 놓았다고 평하기도 한다.

대체로 先進國 水準에서는 중학교의 技術은 必須科目으로 독립시켜 이수시키는 경우가 많고, 여타의 실업 과목은 설치하지 않거나 일부만을 選擇으로 하고 있다. 이것은 중학교에서의 기술 敎育이 一般敎育的 性格을 띠어감을 보여 주는 것이다. 우리 나라에서는 실업 과목을 3학년에서 선택으로 설치해 놓고 있는데 필히 선택해야 하는 必須選擇 科目으로 한 것이 외국과 다른 점이라 하겠다.

고교 進學率이 높아지고, 産業化의 樣相이 고도로 변천되어 가는 趨勢를 감안할 때, 중학교에서의 선택 실업 과목은 그 存置 여부에 더 研究檢討를 가할 必要가 있다. —————◆

韓(國)敎(育)開(發)院(研)究(叢)書 4

☆敎育隔差의 解消 ☆敎育의 機會均等
敎育의 質과 量의 均衡的 發展方向을 밝힌 名著

學校敎育과 敎育隔差

韓國敎育開發院 敎育社會研究室長 金炳聲 編著
豪華洋裝 크라운版 270 페이지
民族文化文庫刊行會 發行

韓國高等敎育의 成果分析*

—概念定立과 指標設定—

姜 武 燮**

I. 序 論

이 연구는 고등 교육의 성과 분석을 위한 이론적인 模型을 提示하기 위한 연구로서 성과 개념 정립과 이러한 개념에 터한 성과 영역별 지표를 설정하기 위한 목적으로 수행되었다. 구체적인 研究目的 또는 內容은 다음과 같다.

첫째, 고등 교육 성과의 개념을 定立하기 위하여 고등 교육의 機能과 役割, 고등 교육 성과의 概念과 準據, 그리고 성과 분석을 위한 개념적 체제 모형을 開發·提示한다.

둘째, 고등 교육의 成長·發展을 分析하기 위하여 고등 교육 발전의 概念과 準據를 정의하고, 각 영역의 성장·발전 지표를 設定·提示한다. 고등 교육의 성장·발전 지표로는 고등 교육 接近機會, 고등 교육의 수용 능력, 교육 내용과 방법의 적합성, 그리고 高等敎育의 組織과 支援行政 등을 설정한다.

셋째, 고등 교육의 產出에서는 우선 산출의 개념과 준거를 정의하고, 각 영역의 산출을 측정하기 위한 지표를 제시한다. 고등 교육의 산출로는 고등 교육의 기능 수행 결과라고 할 수 있는 敎授(teaching), 研究(research), 그리고 社會奉仕(social service)를 設定한다.

넷째, 고등 교육의 국가 발전에 대한 寄與度를 분석하기 위하여 국가 발전과 고등 교육의 관계를 정립한다. 그리고 政治, 社會, 經濟, 科

學·技術, 敎育 및 文化 등 국가 발전의 하위 영역에 고등 교육이 기여한 정도를 측정할 수 있는 지표를 제시한다.

II. 高等敎育의 體制模型

일반적으로 체제(system)란 그를 둘러싸고 있는 環境과 相互作用하는 방법에 따라 개방 체제(open system)와 폐쇄 체제(closed system)로 분류된다. 생물학적 개체나 사회 내의 수많은 조직들이 개방 체제에 속하며, 이러한 체제들은 외부 환경과의 동태적인 상호 작용을 계속하게 된다. 그리고, 상호 작용 과정에 外部環境으로부터 다양한 형태의 투입을 받아들이게 되며, 이러한 투입은 다시 체제의 轉換過程을 통하여 외부 환경에 산출의 형태로 되돌아가게 된다.

결국, 이러한 체제들은 외부 환경과의 관계에서 뿐만 아니라 체제에 影響을 미치는 제 구성 요소와의 상호 관계에서 항상 개방되어 있다. 또한, 개방 체제는 체제 내부의 구성 요소의 構造와 過程을 調整·變化시킴으로써 외부 환경에 적응하게 된다. 일반적으로 개방 체제는 체제 내에서 投入→轉換→產出의 순환적인 과정을 통하여 외부 환경 즉, 외부의 다른 체제와 상호 작용의 관계를 유지하면서 체제 간의 동태적인 형평을 이루게 된다.

고등 교육 체제는 국가 전체 敎育體制의 하나의 하위 체제로서 다른 하위 교육 체제와는 불

* 이 글은 강무섭, 정일환, 민무숙이 연구한 연구노트 RN 84-1을 요약한 것임. 동 연구는 한국 고등 교육 정책 연구(1984~1985년)를 위하여 수행된 이론 연구의 일부임.

** 敎育發展研究部·責任研究員·哲博.

론, 교육 체제 밖의 社會體制들과 상호 작용하는 개방 체제로 볼 수 있다. 고등 교육의 本質的 機能이나 社會的 役割도 바로 고등 교육 체제가 외부의 사회 체제와 상호 작용하면서 變化·擴大되어 왔다. 또한, 이러한 본질적 기능과 사회적 역할의 변화는 고등 교육 체제 내의 構造와 諸構成要素의 變化를 가져오게 되었다. 즉, 고등 교육의 기능 변화와 역할의 확대는 고등 교육 체제의 투입의 量的 增加와 質的 向上은 물론 투입을 산출로 전환시키는 과정도 복잡하고 다양하게 만들었다. 또한, 다른 사회 체제의 要求와 支援(투입 요소)의 증대에 따라 고등 교육 체제의 산출의 양적인 증대는 물론 질적인 향상이 수반되게 되었다.

이러한 관점에서 고등 교육 체제를 하나의 개방 체제로 보고, 投入-産出의 체제 모형으로 제시하면 다음 그림과 같다.

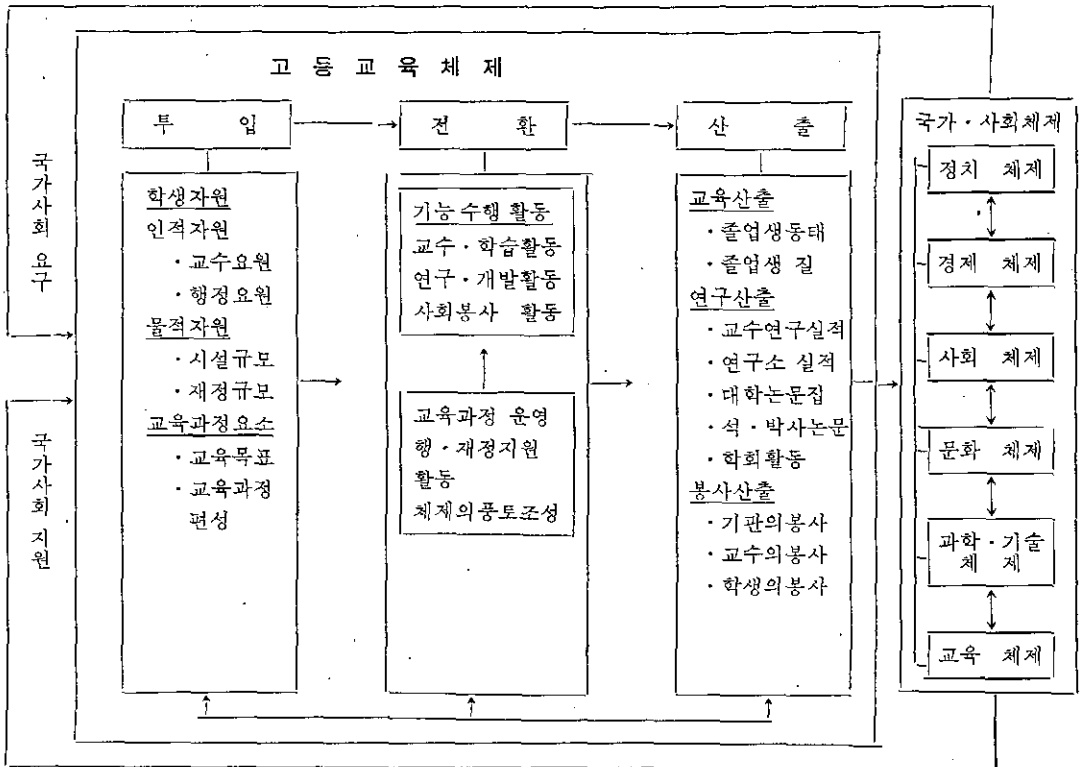
1. 高等教育體制의 投入

고등 교육 체제에 대한 투입 요소는 크게 外生的 投入(exogenous inputs)과 內生的 投入

(endogenous inputs)으로 분류된다. 외생적 투입으로는 國家·社會體制로부터의 支援과 要求 그리고 고등 교육 체제 밖의 환경적인 요소가 포함된다. 그리고, 내생적 투입으로는 學生, 人的 資源, 物的資源, 그리고 교육 과정 요소가 포함된다.

첫째, 고등 교육 체제 밖의 외생적 투입인 국가·사회적 要求와 支援은 고등 교육의 기능과 역할의 규정은 물론, 이러한 機能과 役割의 遂行을 통한 고등 교육 산출의 양과 질을 결정하는 중요한 요소이다. 특히, 사회 경제적인 발전에 따른 고등 교육을 받은 인력에 대한 수요와 사회 수요는 고등 교육 체제에 絕對的인 影響力을 갖는 투입 요소인 동시에 국가 사회의 지원을 결정하는 요소이다. 또한, 고등 교육 체제 밖에서 일어나고 있는 국가 사회의 각 하위 체제의 變化와 發展은 고등 교육 체제의 投入, 過程 및 産出 全般에 영향을 미치는 요소이다.

둘째, 고등 교육 체제의 내생적 투입 요소로 學生資源을 들 수 있다. 학생 자원은 고등 교육



[그림] 고등 교육의 체제 모형

체제의 전환 과정을 거쳐서 결국 산출로 나오게 되는 투입 요소인 동시에 산출 요소이다. 학생의 知的能力水準 즉, 고등 학교의 學業成就 및 入學試驗에서의 성취 수준과 그들의 정의적 발달, 적성, 그리고 건강 조건 등은 고등 교육의 산출의 결과는 물론, 국가 발전을 위한 인적 자원으로서는도 重要視되고 있다.

세째는 인적 투입 요소로서 教授와 行政要員을 들 수 있다. 교수는 고등 교육의 산출의 결과를 결정하는 중요한 투입 요소이다. 교수의 자질은 물론, 그들의 學力, 經歷, 研究業績의 量과 質, 그리고 그들의 학문에 대한 態度 및 價値觀, 欲求, 人格 등은 고등 교육의 성과를 결정하는 중요한 준거들이다. 또한 고등 교육 체제의 기능 수행을 지원하는 행정 요원의 資質과 能力, 價値觀, 그들의 교수와 학생에 대한 태도 등도 중요한 투입 요소이다. 특히 우리 나라와 같이 中央集權的이고 관료적인 풍토 속에서 행정 요원은 고등 교육 체제의 성과를 결정하는 중요한 요소이다.

네째, 물적 투입 요소로서 施設과 財政을 들 수 있다. 고등 교육 기관의 의과 시설은 물론 內部設備 및 器資材 등은 고등 교육의 교육 및 연구 기능 수행을 위하여 필요 불가결한 투입 요소들이다. 또한, 시설과 함께 고등 교육이 보유하고 있는 각종 圖書 및 情報資料 등도 중요한 투입 요소이다. 특히, 고등 교육 체제의 투입 요소로서 시설은 양적인 確保率과 아울러 단위 시설의 活用可能性, 接近可能性, 그리고 開放性 등이 고등 교육의 산출에 영향을 미치게 된다.

또한, 고등 교육은 고가의 재정 투자를 요하는 교육으로서 재정 투자 없이는 교육적 효과는 물론, 다른 산출의 결과도 期待할 수 없다. 교육에 直接·間接으로 투자되는 費用, 研究支援費 학생에 대한 獎學金 등은 고등 교육의 교육 및 연구 산출의 量과 質을 결정하는 중요한 투입 요소가 된다.

마지막으로 무형의 투입 요소로서 교육 과정의 요소를 들 수 있다. 교육 과정의 요소로서는 教育目標와 教育內容의 編成이 구체적인 투입 요소이다. 특히, 교육 목표와 교육 내용은 고등 교육 체제의 교육 기능이 산출의 질에 영향을

미치는 중요한 要素이다.

2. 高等教育 體制의 過程

고등 교육 체제의 과정 변인은 체제의 투입을 산출로 전환시키는 일련의 동태적인 변인이다. 즉, 學生, 教授 및 行政要員 등의 인적 자원과 시설 및 재정 등의 물적 자원을 투입하여 고등 교육 체제의 산출을 낳게 하는 轉換作用이다. 고등 교육 체제의 과정 변인은 고등 교육 체제의 教授, 研究 및 社會奉仕活動이 이루어지도록 하는 교육 과정의 운영, 행·재정 지원 활동, 그리고 고등 교육 체제의 풍토 조성 등을 들 수 있다.

첫째, 과정 변인으로서 교육 과정의 운영을 들 수 있다. 教授와 學生의 교육적 상호 작용은 교육 목표와 교육 내용을 투입 요소로 하여 일어나게 된다. 이러한 상호 작용의 과정이 교육 과정의 運營側面이다. 교육 과정의 전체 구조와 조직, 교양 과정, 전공 과정, 선택 교과와 배분 등 교육 과정의 편성에 관련된 변인은 투입 요소라고 볼 수 있으며, 이것이 체제 내에서 教授學習의 과정으로 이루어지는 것이 교육 과정의 운영이다.

둘째, 체제의 기능 수행을 위한 행·재정적인 支援活動은 중요한 과정 변인이다. 고등 교육 체제가 機能遂行을 통하여 일정한 산출의 결과를 가져오기 위해서는 행정 과정이 절대적으로 중요하다. 고등 교육 체제의 計劃, 意思決定, 政策의 執行 등 일련의 행정 과정이나 행정가나 정책 결정자가 발휘하는 지도성 등은 고등 교육 산출의 양과 질에 결정적인 影響力을 미친다.

마지막으로 고등 교육 체제의 과정 변인으로 조직의 풍토 조성을 들 수 있다. 조직의 풍토는 무형의 변인으로 教授, 學生, 그리고 행정 요인의 상호 작용에 의하여 조성된다. 이같은 풍토는 의식적이건 무의식적이건 고등 교육의 전환 과정에 영향을 미치며 나아가 組織의 效果에 영향을 미치게 된다.

3. 高等教育 體制의 產出

고등 교육의 체제 접근적 모형에서 고등 교육 체제의 산출은 고등 교육 체제의 本質的인 機能

을 遂行하여 나타난 결과물로 볼 수 있다. 즉 교육, 연구, 그리고 사회 봉사 기능 수행을 통하여 얻어진 教育產出, 研究產出, 그리고 사회 봉사 산출을 고등 교육 체제의 산출로 보았다. 이러한 고등 교육 체제의 산출의 결과는 결국, 고등 교육 체제 밖의 다른 國家·社會 체제로 연결되어 그들의 발전에 기여하게 된다.

첫째, 교육 기능의 수행을 통한 교육 산출은 고등 교육 체제의 투입 요인인 學生資源이 전환 과정을 거쳐서 변화된 양과 질을 의미한다. 양적인 측면에서의 교육 산출은 고등 교육 체제를 거쳐서 배출된 卒業生數이다. 그리고, 그들이 고등 교육 체제를 통하여 획득한 認知的 能力, 情意的 特性, 그리고 실제적인 능력 등이 교육 산출의 질적인 측면이다.

둘째, 고등 教育의 研究機能遂行 결과로 나타나는 연구 산출은 교수의 연구 및 학술 활동, 대학 내의 연구소의 실적, 그리고 특히, 大學院 水準에서 이루어지고 있는 학생들의 연구 활동 등이다. 그러나, 연구 산출에서 특히 강조되어야 하는 측면은 연구 결과의 수월성과 학문 발전의 기여 그리고 새로운 知識 및 技術의 創出 등 질적인 측면이다.

셋째, 사회 봉사 기능의 수행 결과 나타나는 사회 봉사의 산출은 高等教育의 教育 및 研究 機能遂行의 부산물이라고 할 수 있다. 사회 봉사 활동은 고등 교육 기관 자체는 물론, 教授 및 學生이 사회에 대하여 제공하는 봉사로서, 이러한 활동은 국민 생활의 질적 개선은 물론 사회 문제 해결에 이바지하게 된다. 특히, 교수들이 公共機關, 私企業體, 그리고 各種團體 등을 위하여 수행하는 자문 활동과 강연 등은 물론 학생들이 지역 사회를 돕는 봉사 활동 등 다양한 봉사 활동의 산출이 있을 수 있다.

Ⅲ. 高等教育體制的 成果

고등 교육 체제를 하나의 개방 체제로 규정하고, 投入—轉換—產出의 과정으로 설명되는 체제 모형을 제시하였다. 고등 교육 체제는 체제의 維持·存續과 成長·發展을 위하여 외부 환경과의 순환적인 상호 작용을 계속하면서 외부

환경으로부터 요구되는 역할을 수행하는 동시에 이러한 역할 수행에 필요한 지원을 받게 된다.

이미 앞에서 지적한 바와 같이, 社會變化와 함께 고등 교육의 본질적 기능이 變遷해 왔으며, 이러한 본질적 기능 수행을 통한 사회적 역할이 확대되어 왔다. 이러한 기능의 變遷과 役割의 擴大는 고등 교육 체제 내부의 변화는 물론 국가 사회의 고등 교육에 대한 지원의 양적인 증대와 질적인 변화를 가져 왔다. 결국, 고등 교육 체제 내부의 변화와 체제의 투입 변인의 양적 증대와 질적 변화는 고등 교육 체제의 機能 遂行 力量의 增大를 의미하며, 이는 곧, 고등 교육 체제의 成長·發展을 의미한다.

고등 교육 체제의 기능 수행 역량의 증대, 즉 고등 교육 체제 자체의 성장 발전은 體制的 機能 또는 役割遂行的 결과로 나타난 고등 교육 체제의 산출의 양적 증대와 질적 향상을 가져오게 된다. 또한 고등 교육 체제의 산출은 다시 체제 밖의 다른 國家·社會體制로 돌아가서 국가·사회 발전에 기여하게 된다. 결국, 고등 교육 체제의 量的 增大와 質的 向上은 고등 교육이 국가 사회 발전에 기여하는 폭과 넓이의 확대를 가져오게 된다.

이러한 맥락에서 보면 고등 교육 체제의 성과란 고등 교육 체제 자체의 成長·發展, 고등 교육 산출의 質的 向上과 量的 增大, 그리고 고등 교육의 국가·사회 발전에의 기여 등을 포괄하는 의미로 받아들여진다. 원래 成果(performance)의 概念은 목표 혹은, 의도하는 결과와 실제 얻어진 결과를 대비하는 效果性(effectiveness)과 투입에 대한 결과를 대비한 效率性(efficiency)의 두 개념을 내포하고 있다. 성과의 개념은 성취(accomplishment), 획득(attainment), 그리고 과제 수행(the execution of a task)의 개념으로 원용된다. 따라서, 고등 교육 기관에 대한 성과의 평가는 고등 교육의 기능을 얼마나 잘 수행하였는가에 관계된다.

그러나, 여기에서는 단위 高等教育機關의 성과가 아니라 국가 전체의 고등 교육 체제의 성과이므로 상기에서 제시한 세 가지 領域, 즉 고등 교육 체제의 성장·발전, 고등 교육 체제 산출의 질적 향상과 양적 증대, 그리고 고등 교육

의 국가 발전에 대한 寄與度 등에서 그 구체적인 성과의 概念과 準據 및 指標 등을 제시한다.

1. 高等教育體制的 發展

고등 교육 체제 자체의 발전은 고등 교육 성과의 한 領域으로서 國家·社會로부터 고등 교육 체제에 투입되는 투입 변인의 양적인 증대 및 질적 변화와 이러한 투입으로 고등 교육 체제의 본질적인 기능 수행의 역량 즉, 투입을 산출로 轉換시키는 能力이 증대됨을 의미한다. 이러한 고등 교육 체제의 발전을 나타내는 準據로는 고등 敎育의 接近機會—機會擴大와 均等化, 고등 교육의 여건 개선 및 재원 확충, 교육 과정 운영과 교수 방법의 적절성, 그리고 고등 교육 행정의 效率化 및 自律化 등이 포함된다.

첫째, 고등 교육의 기회 확대와 均등화에서 기회 확대의 지표로는 就學率, 進學率, 인구 만 명당 學生數, 고등 교육 기관 및 학생수의 증가율 등을, 그리고 均등화의 지표로는 지역별 고등 교육 기관 분포, 지역별·남녀별 고등 교육 기관 재적생 비율, 계층별 고등 교육 기관 재적생 비율, 장학금 수혜자 및 학비 감면자 비율 등이다.

둘째, 고등 敎育의 與件改善과 財源擴充은 교수 요원의 확보, 교육 시설의 개선, 교육 재정의 확충으로 살펴볼 수 있다. 교수 요원의 확보를 測定·產出하는 지표로서 교수 1인당 학생 수, 교수 1인당 담당 교과목 수 및 시간, 전임 교수 대 시간(외래)강사의 비율, 학위별·경력별 교수 구성비, 교수의 해외 연수 정도 등이 포함된다. 교육 시설의 개선의 지표로서는 교지 외곽 시설, 실험·실습 기자재, 도서 시설 確保率과 活用率 및 학생 1인당 교지, 외곽 시설면적, 실험·실습 기자재 수, 열람석 수, 도서수, 학과당 定期刊行物數 등이다. 그리고, 교육 재정 확충의 지표로는 총량 재정 규모의 변화, 문교 예산 중 고등 교육비의 비율, 학생 1인당 總敎育費, 교비중 研究費, 社會奉仕費比率 등이 포함된다.

셋째, 교육 과정 운영 및 교수 방법의 적절성은 교육 과정 운영의 효율성, 교수 방법의 다양성, 교육 평가의 합리성으로 분류된다. 교육 과

정 운영의 효율성의 지표로는 교육 목표의 적합성, 전공 대 교양 과목의 비율, 전공에서의 必須와 選擇科目의 比率 등을, 교수 방법의 다양성 지표로는 교수 방법의 다양도, 교수 자료의 활용도, 실험·실습 기자재의 활용도 등을 설정할 수 있다. 그리고, 敎育評價의 合理性 지표로는 평가 방법의 다양도, 평가 실시 횟수, 학기당 과제 부과 정도 등이 포함된다.

네째, 고등 교육 行政의 效率化와 自律化는 대학 행정 조직 운영의 효율화와 자율화, 대학 행정 요원의 전문화로 나누어진다.

大學行政組織運營의 效率化 및 自律化의 指標로는 대학 행정 조직의 분화 정도, 행정 체제의 전산화 정도, 의사결정 권한의 분산 정도 등을, 대학 행정 요원의 전문화 지표로는 행정 직원의 학력 구성비, 행정 직원의 재교육 시간수, 행정 직원 1인당 학생수, 행정 직원 1인당 敎授數 등이 포함된다.

2. 高等教育 產出의 增大 및 向上

고등 교육 산출의 증대 및 향상은 고등 교육 체제가 국가 사회로부터 받은 人的, 物的 資源을 가지고 그 고유한 기능을 수행함으로써 나타난 결과의 양적인 증대와 질적인 향상을 의미한다. 이것은 고등 교육 성과의 중요한 영역으로 그 준거로서 敎授產出, 研究產出, 社會奉仕產出을 들 수 있다.

첫째, 敎授產出은 고등 교육을 통해 배출된 학생수와 그들의 질적인 변화로 구분된다. 학생수는 卒業生數의 증대를 그 지표로 삼을 수 있는데 여기에 증도 脫落率을 포함하여 교수 산출의 효과를 볼 수 있다. 학생들이 고등 교육을 통하여 경험하는 질적인 변화는 認知的 側面, 情意的 側面, 그리고 실제적 능력의 측면으로 구분된다. 인지적 측면에는 語彙力, 合理性, 創意性, 知識獲得 정도, 미적 감수성 등을 지표로 삼을 수 있고, 정의적 측면의 지표로는 價値觀, 抱負水準, 自我發見, 心理的 安定, 정치나 사회 문제에 대한 태도 변화를 들 수 있다. 실제적 능력의 지표로는 職業選擇能力, 職務遂行能力, 變化適應能力, 指導力 등이 포함되며 이외에 敎業率이나 각종 國家考試 合格率이 있다.

둘째, 고등 교육 성과로 들 수 있는 것은 연구 산출이다. 연구 산출의 증대 및 향상을 나타내는 준거로서 연구 여건의 조성, 연구 실적의 증대, 그리고 연구 결과의 활용을 들 수 있다. 연구 여건의 조성을 나타내는 지표로서는 研究組織, 研究費, 研究施設 및 研究人力이 있다. 연구 실적의 지표로는 대학 연구소의 연구 실적이나 대학 논문집, 학회지, 교수의 개인적인 연구 실적, 그리고 碩·博士學位 論文輩出 등이 있다. 연구 실적의 양적인 증대는 물론 질적인 향상이 중요하다. 또한 축적된 연구 결과가 충분히 활용되고 있는가 하는 것은 중요한 지표이다.

셋째, 고등 교육의 성과는 고등 교육 기관이나 대학인이 사회 봉사의 기능을 수행하여 나타나게 되는 社會奉仕產出이다. 이것은 크게 대학 기관의 활동과 대학인의 활동으로 구분될 수 있다. 전자의 지표로는 대학의 사회 교육이나 성인 교육 프로그램의 增大 및 多樣化가 있고, 후자의 지표로는 교수의 대학 행정 참여, 외부 기관에 대한 자문이나 봉사 활동, 그리고 학생들의 지역 사회 봉사 활동 등이 있다.

고등 교육 체제가 그 機能을 遂行함으로써 나타나게 되는 이러한 산출물들은 그 자체로서 고등 교육의 성과를 나타내 주는 것이며 나아가서는 국가 사회 발전의 影響을 주는 要因으로 작용함으로써 고등 교육의 전체적인 성과를 증진시켜 준다.

3. 高等教育의 國家發展에 대한 寄與

국가 발전은 국가 체제가 가지고 있는 잠재력의 실현을 통하여 그것이 肯定的이고 價値로운 方向으로 변화하는 것을 의미하며, 이는 결국 국가 구성원인 국민의 삶의 질과 機會를 保障하는 것이다. 고등 교육 체제는 그 고유한 기능인 教育, 研究 및 奉仕의 기능을 통하여 국가 체제의 발전에 기여하게 되며, 국가 체제는 고등 교육 체제가 이러한 기능을 최대한 발휘할

수 있도록 지원·조성해 줌으로써, 고등 교육과 국가 발전은 상보적인 관계를 유지한다.

국가 발전에 대한 고등 교육의 기여를 살펴보기 위하여 국가 체제의 하위 체제인 政治, 社會, 經濟, 科學·技術, 教育(고등 교육 이외의 하급 교육 및 사회 교육), 文化 發展에 고등 교육이 기여한 정도를 탐색한다.

첫째, 고등 교육이 政治·社會發展에 어느 정도 기여하였는가 하는 점이다. 이를 위하여, 정치 사회화와 정치적 참여, 정치적 통합, 정치 및 행정 엘리트의 양성을 정치 발전의 지표로, 平等社會의 具現, 社會意識構造의 變化, 사회적 통합을 사회 발전의 지표로 삼는다.

둘째, 고등 교육이 經濟 및 科學·技術 發展에 어느 정도 기여하였는가 하는 점이다. 경제 발전에 대한 지표로는 고급 인력의 양성·공급, 분배 구조의 변화, 경제적 가치관의 변화, 연관 산업의 발전 등이 있으며, 科學·技術發展에 기여한 지표로는 과학·기술 지식의 축적, 과학·기술 분야의 인력 양성·공급, 기술 혁신 등이 있다.

셋째, 高等教育이 教育·文化發展에 어느 정도 기여하였는가 하는 점이다. 고등 교육은 초·중등 교육이나 사회 교육 등 고등 교육 이외의 교육의 발전에 기여하는데 여기서는 교육 인력의 養成·供給, 研究過程을 통한 교원의 자질 향상, 교육 내용과 교수 방법의 개선, 사회 교육의 활성화 등을 지표로 삼는다. 또한 문화 발전의 지표로 문화 창조 역량의 증대, 문화적 정체성의 확립, 문화 의식 수준의 향상, 문화의 다원화를 통한 문화 발전 등을 설정한다.

결국, 고등 교육 체제의 教授·研究 및 社會奉仕의 產出은 국가 체제의 하위 체제인 政治, 經濟, 科學·技術, 教育 및 文化發展에 기여하게 되며, 그 기여의 결과로 각 하위 체제는 고등 교육 체제에 人的·物的 資源을 투입하고 고등 교육 체제의 기능 수행 과정에 影響을 미치게 된다. ◆

高等學校 平準化政策 評價를 위한 基礎研究*

金 炳 聲**

I. 研究의 目的

1974 학년도부터 文敎部가 시행한 高校入試制度 개선 및 고교 평준화 정책은 당시의 중등 교육 이념에 획기적인 變化를 가져왔다. 해방 이후 근 30년 동안 우리 나라의 고교 입시 제도는 이른바 경쟁을 통한 선발의 이념에 주로 기초하고 있었던 것으로, 이러한 선발 이념은 특히 중등 교육을 받고자 하는 사람에 비해, 수용 시설이 적고 또 소수 엘리트만이 교육을 받아야 한다는 傳統的 敎育觀이 깊이 뿌리박혀 있던 사회에서 필연적이었다고 해야 할 것이다. 즉 이러한 사회 속에서의 선발 이념에 입각한 입시제도는 상급 학교에 진학하여 수학할 수 있는 학생을 선발하는 가장 효율적인 장치로서의 역할을 담당했던 것이다.

그러나, 다른 한편으로 볼 때, 선발 장치로서의 고교 입시 제도는 입시 위주의 중학교 교육, 주입식 교수 방법의 촉진, 과열 과외 및 그에 따른 과다 교육비 지출, 과열 경쟁에 의한 사회적 위화감의 초래 등 교육적, 사회적, 경제적 측면에서 많은 문제를 야기시켜 왔음이 사실이다. 그리하여 구미 선진 사회에서는 이미 開放主義 理念이 중등 교육에 크게 영향을 미치게 되었으며, 우리 나라에서도 1960년대 말에 이르러 “만인을 위한 중등 교육” “선발보다는 개방”이라는 發展的 敎育觀이 강조되면서 중학교 무시험 진학 제도가 확립된 바 있으며, 이에 이어 平等開

放의 이념에 입각한 고교 입시 제도 및 고교 평준화 정책이 실시되었다고 하겠다.

이 정책은 지난 10년간 시행 과정을 거쳐오는 동안 여러 측면에서 긍정적 혹은 부정적 평가를 받아 왔고, 그에 상응한 수정 보완을 거듭하였으며, 특히 지난 1981년 이후 문교부에 의해 추진되고 있는 고교 평준화 보완 작업은 고교 평준화의 정착화를 위한 대규모 보완 작업으로서 고교 평준화 정책 실시 이후 초래된 새로운 문제점에 대한 종합적인 대책을 강구하고 있다. 한편, 이 정책에 대하여 연구된 자료에 따르면 긍정적 성과로서는 중학교 교육의 정상화, 과열 경쟁 입시 해소, 사교육비 부담 경감, 도시 인구 집중 억제 등이 제시되고 있으며 부정적 효과로서는 學習集團의 異質化와 生活指導問題, 私學 運營難, 高校間 隔差解消 미흡 등이 대표적으로 지적되고 있다.

이에 본 연구는 고교 평준화 정책의 실시로 高校敎育環境(物理的, 人的), 敎育過程, 敎育結果에 어떠한 變化가 초래되었는가를 밝혀 보고자 하는 데 그 주안점이 있다. 이제까지의 관련 先行研究는 주로 평준화 정책의 기대 목표 달성도 분석과 사회적으로 크게 거론되고 있는 평준화 정책의 주요 쟁점 위주로 연구의 초점을 맞추었다고 볼 수 있다. 따라서, 보다 넓은 의미에서의 高校敎育體系에 대한 평준화의 영향을 분석하고 이를 토대로 평준화 정책을 포함한 고교 교육의 전반적인 發展方向을 모색하는 작업이 필요하다고 본다. 따라서, 본 연구는 고교 평준화 정책의

* 金炳聲, 崔尙根, 崔敬善이 研究한 研究報告 RR84-21을 要約한 것임.

** 敎育發展研究部·首席研究員·哲博

推進過程과 現況을 파악하는 한편, 평준화 정책의 입안 및 추진 배경을 理想的, 社會的, 教育的 側面에서 조명하고, 高校 平準化 政策의 成果와 問題點, 向後 改善方向 등에 대해 高校 教育이라는 포괄적인 맥락 속에서 分析하는 것을 주요 목적으로 하였다.

II. 研究의 接近模型과 關聯變因

1. 研究의 基本方向

能力主義 理念을 따르고 있는 高校 平準化 政策 以前의 入試制度는 한국 사회에서 각 高等學校를 水準別로 階層化하였고, 이러한 계층화는 여러 가지 교육적 사회적 문제를 발생시켰으며 이러한 문제에 따른 地域間, 學校間, 學生間 教育隔差를 없애고자 시행되었던 평준화 정책은 교육의 基本的 理念으로서 平等主義를 바탕으로 하고 있다. 즉 개인의 能力에 의한 선별 기능을 지양하고 모든 사람에게 혜택의 기회를 부여하거나 개방하는 것을 理想으로 삼는 平等主義 理念은, 다시 말해서 身分, 社會階層, 能力, 性別 등과 관계없이 교육 기회가 均等하게 주어지도록 하자는 것이다. 이러한 이념이 高校 平準化 政策에서는 高校 教育 기회 확대와 개방, 그리고 입시 제도로서 추첨 배정 방식으로 나타나고 있다.

이러한 교육 이념 및 제도의 변화는 학교의 환경과 過程的 側面에도 변화를 가져 왔다. 즉, 평준화 정책 가운데 입시 제도로서 추첨 배정 방식은 학교 간의 차이를 拂拭함을 전제 조건으로 하고 있다. 그러므로, 평준화 정책에서는 학교 간에 施設, 財政, 敎員, 學生, 敎育課程構成 등이 같도록 추진하였던 것이다.

또한, 입시 제도의 변화가 교육의 過程的 側面 즉, 學習團集의 編成과 授業實踐過程, 그리고 學校의 社會心理體制에 가져온 효과를 파악하고자 한다. 高校 平準化 이전에 입시 경쟁 선발 제도하에서는 학생의 能力에 따라 어느 정도 同質的으로 학습 집단이 편성될 수 있었다. 그러나, 오늘날의 추첨 배정 제도는 학습 집단 편성을 이질화하고 있고, 이 이질적 집단 편성은 실제로 敎授學習狀況, 敎사와 학생간, 학생 동료 간 관

계의 場을 바꾸어 놓았던 것이다.

高校 平準化 政策 시행 이후 이상에서 언급한 교육 여건, 교육 과정 및 학교의 사회적 관계의 변화는 궁극적으로 교육 효과에 변화를 가져올 것으로 보인다. 학교 교육의 효과는 학업 성취의 정도로서 관정하는 것이 일반적이다. 또한 학생 개인의 학업 성취의 연장으로서 高等 學校(교육 효과)에 대한 평가는 人文高에서는 대학 진학, 實業高에서는 취업으로 귀착되고 있다.

2. 研究模型

앞에서 기술한 高校 平準化 政策과 그 영향관계에 대한 기본 관점에 터하여 본연구에서는 다음과 같이 크게 3가지 영역으로 접근하였다.

첫째, 高等 學校 平準化 施策의 制度·理念的 背景에 관한 고찰이다. 이는 평등 이념과 평준화의 관련성, 평준화 정책의 社會的, 教育的 意味 즉, 평준화의 기본 이념이 우리의 社會體制, 敎育體制와 敎育構造 그리고 교육 실천 측면에 어떠한 영향을 가져 왔는가를 밝혀 본다.

둘째, 평준화 정책에 따른 制度·理念的 變化가 우리의 高等 學校 敎育體制 즉, 敎育與件 敎育課程組織과 運營, 學校構成員의 敎育에 대한 信念과 期待 그리고 學業成就面에 초래한 改善 효과를 分析하였다.

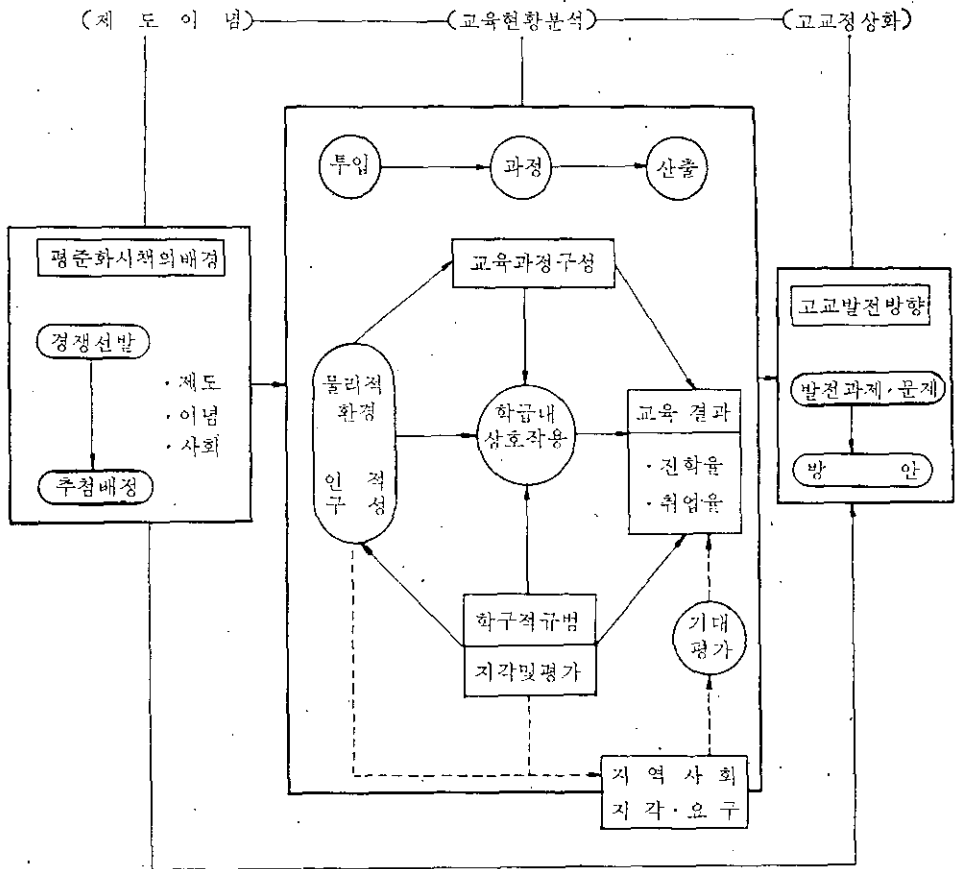
셋째, 평준화 이후의 敎育의 環境적 여건(施設, 財政, 人的 構成 등)이 學生의 職業的, 敎育的 進로에 준 영향력의 상대적 비중을 점검하였다.

넷째, 平準化 施策에 대한 社會的 評價및 要求를 중심으로 향후 平準化 政策의 發展方向을 재정립하기 위한 基礎資料를 제시하였다.

이상과 같은 본연구의 접근 영역과 下位變因間의 關係를 그림으로 나타내면 [도-1]과 같다.

3. 關聯變因

학교 투입 요인에는 학교 배경, 물리적 환경, 학교 인적 구성 등을 포함하고 있다. 학교 배경 요인에는 高校 平準化 政策과 관련 있는 것으로서 설립 기관(국, 공립 사립 여부), 人文·實業의 系列區分, 그리고 學校 所在地域의 크기 등을 포함하고 있으며, 물리적 환경에는 주로 학교간



[도 1] 연구 모형

평준화 작업 과정에서 고려했던 學校基本施設(普通教室, 特別教室, 校地와 體育場, 教材·教具, 圖書, 實驗實習場)의 확보율, 학교·학급 규모와, 公教育費 및 學校 財政構造 등이 사용되었다. 그리고, 學校 人的 構成 要因은 평준화 정책의 전제 조건에 해당되는 교사의 평준화 즉 교사의 자질 향상과 관련되는 것으로서 교사의 전문성(경력, 자격, 자질 등) 관련 변인이 사용되었고 그리고 학생의 가정 배경 수준과 고교 입학 선발 고사 점수 등이 포함되었다.

教育過程 方面에서는 教育課程 운영과, 학습 집단의 편성, 학습내 상호 작용, 학구적 규범 그리고 준거 집단의 영향 등이 포함되었다. 교육 과정 운영에는 평준화 정책의 보완 내용인 보충 수업 지도, 능력별 반편성 지도, 자율 학습 등이 포함되었으며, 국내·외 연구에서 지적된 학업 성취 결정 요인인 교사-학생 간, 학생-학생 간 학습내 상호 작용 친밀도, 대인적 지각, 기대, 평가의 사회 심리 체제로 구성되는 학구

적 규범이 교육 효과에 미치는 영향을 감안할 때, 이것이 고교 평준화 정책의 시행으로 인하여 야기된 변화와 영향을 함께 분석하기 위하여 본 연구의 관련 변인에 포함시켰다. 또한 한국의 교육 현실에서 학부모, 사회 일반의 교육에 대한 영향의 심각도를 고려하여 학교의 학구적 규범에 영향을 끼치는 준거 집단의 압력지각을 하나의 관련 변인으로 포함하였다.

끝으로, 본 연구에서는 우리 나라에서 고등 학교 교육에 대한 평가가 주로 상급 학교 진학과 취업으로 이루어지고 있는 점을 감안하여 교육 결과의 측정 변인으로서 人文高는 진학률 實業高는 취업률로 접근하였다.

4. 研究問題

이상과 같은 연구의 관점, 모형, 관련 변인에 터하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1) 평준화의 推進背景 및 現行政策 내용은 무엇인가?

2) 평준화 여부에 따라 教育環境(물리적 환경 학교 인적 구성), 教育課程(교육 과정 운영, 학급내 상호 작용, 학구적 규범 지각), 教育結果의 차이는 어떠한가?

3) 平準化·非平準化地域內 학교 배경별(설립 계열, 학교 소재지 규모) 교육 환경, 교육 과정 교육 결과의 차이는 어떠한가?

4) 평준화·비평준화 지역별, 系列別 教育結果(進學 및 就業率)에 대한 주요 관련 요인은 무엇이며 이들 요인간 因果關係는 어떠한가?

5) 社會指導者의 個人特性(직종, 거주지)別 평준화 정책에 대한 평가 및 개선 방안에 대한 의견은 어떠한가?

Ⅲ. 研究의 方法 및 節次

이상의 연구 문제에 대한 접근 방법으로서 본 연구는 ① 문헌 연구 ② 질문지 조사 ③ 현장면담 조사 ④ 협의회 개최 등을 수행하였다. 문헌 연구와 現場出張·面談調査, 그리고 協議會 등은 고교 평준화의 배경, 추진 과정 및 현황, 성과와 문제점, 향후 개선 방안 등 전반적인 연구 내용에 걸쳐 이루어졌다. 질문지 조사는 조사 가능한 연구 내용으로서 주로 평준화의 현황 성과와 문제점 개선 방안 등에 관해 이루어졌는데 조사 대상은 우선 고등 학교 95 개교의 교장, 교사 10명, 학생 1 학급(총 6,745명)과 다음 사회 지도층 인사 560명이 선정되었다. 이 중 최종 분석 대상은 80개 학교의 교장, 교사, 학생 5,680명과 사회 지도층 인사 330명이었다. 조사 도구는 문헌 연구, 현장 출장, 면담 조사 각종 협의회를 거쳐 예비 작성 및 수정·보완되어 최종 질문지 4종으로 확정되었다. 조사 실시 및 회수는 우송 조사 방법에 의해 1984년 7월 12일부터 8월 31일에 걸쳐 이루어졌으며 조사 자료 분석 방법으로는 SPSS의 頻度分析, 類關分析, 單純相關, 變量分析, 重多回歸分析, 行路分析 등이 사용되었다.

Ⅳ. 研究結果 및 結論

고등 학교 평준화 정책 실시 이후 고등 학교의

교육 현황 즉 교육 여건, 교육 과정 운영, 그리고 교육 결과(진학률, 취업률)의 자료 분석 결과와 그에 터하여 추출될 수 있는 결론은 다음과 같다.

1. 전체적으로 볼 때 教育與件(시설, 교육비, 교사 및 학생 배경)에서 平準化地域의 학교가 非平準化地域의 학교에 비하여 어느 정도 양호한 조건을 갖추고 있다.

평준화 지역의 경우 公立學校가 私立學校에 비하여 시설 확보율, 학생 1인당 교육비, 시설비, 교사의 교직 전문성, 그리고 학생의 고교 입학 성적 등이 더 높았으며, 비평준화 지역의 경우는 사립 학교가 공립 학교에 비하여 학생 1인당 교육비와 시설비에서 양호한 조건을 나타냈다. 그러나, 평준화·비평준화 지역 모두에서 公·私立間, 인문·실업간 교육 여건에서 아직도 많은 차이가 있다고 할 수 있다. 이러한 현상은 평준화 시행 이후 평준화 지역에 학교간 물리적, 인적 구성(교사의 전문성, 학생의 성적)에서는 어느 정도 균형적인 여건 형성이 추진되어 가지만 비평준화 지역과의 비교에서 격차가 심해질 가능성도 배제할 수 없다. 특히, 평준화·비평준화 지역 학교 간 교육비의 차이는 매우 큰 것으로 나타난 점에 비추어 이에 대한 보완책이 시급히 요구된다. 한편 평준화 지역내 학교의 大型化, 학급의 過密化에 따른 교육적 문제도 都·農學校의 均衡發展이라는 관점에서 재고되어야 한다.

2. 教育課程運營의 효율성 정도에 있어서는 평준화, 비평준화 지역 학교 모두에서 미소한 차이를 보이며 전반적으로 自律學習과 補充學習에 대하여는 소극적인 반응을 보이고 있다.

평준화 정책의 보완 사항인 보충 수업, 능력별 이동 수업, 자율 학습에 대한 교사의 의욕이 낮으며, 그 실시를 위한 준비도 낮고, 또한 그 실시 대상, 교과목, 시간수에 있어서 학생, 학부모, 교사의 이해와 요구가 엇갈리고 있다. 일반적으로 보충 수업과 자율 학습 실시는 인문계 학교, 과거 명문교 혹은 일류교로 평가된 학교가 지속 의욕을 보이고 있으며, 실업계 학교에서는 그 실시·적용의 필요성과 인식이 결여되어 있다. 자율 학습 참여율에 있어서는 평준화 지역이 더 높게 나타났으나 이것은 주로 3

학년 학생의 대학 입시 체계를 위한 교육 과정의 비정상적 운영의 한 방편으로 작용할 가능성이 있다.

3. 학생의 進路나 학업 성적에 크게 영향을 주는 學校의 學究的 規範 즉, 학생의 현재 및 장래 성취에 대한 知覺·評價, 교사의 지도 의욕 및 학생 진로관, 학부모 교육 관심도 등에 있어서는 평준화 지역, 비평준화 지역 학교간 차이는 별로 없었으며, 다만 公立學校가 私立學校보다 다소 높은 경향을 보일 뿐이다.

이러한 요인에서 평준화 지역 학교간에는 많은 차이를 보이거나 비평준화 지역 학교간에는 큰 차이가 없었다. 특히, 대학 진학 기대와 관련하여 인문계 학교간 편차가 심하였다. 학생의 교육적, 직업적, 진로관에 있어서는 전체적으로 학생 자신의 적성, 흥미, 희망보다는 進學系列에 대한 社會的 評價에 더 중요성을 두고 있으며, 학생의 학습 의욕이나 교사와의 친밀도에 있어서는 비평준화 지역 학교가 더 좋은 편이다

4. 교육 결과에 가장 큰 영향을 미치고 있는 요인은 평준화·비평준화 지역 모두 학생의 고등 학교 入學 選拔考査 成績으로서 이는 주로 직접적인 영향을 주고 있다.

평준화 지역에서는 종래의 경쟁 선발 체제에서와 같이 학생의 가정 배경이나 학교의 교육 여건(시설, 재정, 교원) 등이 입학하는 학생의 선발 고사 성적 및 進學率, 就業率에 상당한 영향을 주었던 현상이 사라진 것으로 볼 수 있다. 대신 학생의 선발고사 성적과 학교의 學究的 規範이 각각 獨立的으로 진학 및 취업률에 주요 영향을 주고 있는 것이다. 그러나 비평준화 지역에서는 선발 고사 성적 이외에 學生의 家庭背景 水準, 학생 1인당 公教育費가 진학 및 취업률에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 특히, 비평준화 지역 학교의 재정 규모에 있어서 학교간에 상당한 격차가 있는 것으로 나타났고 이는 학교간 진학 및 취업률의 차이에 중요한 영향을 주고 있다. 이로 볼 때, 고교 교육의 발전을 위해서 평준화 지역에서는 중학교 학생의 학력 신장을 도모하고 고교 학습 분위기의 쇄신을 통해서 학생들의 효과적인 學究的 規範을 정착시켜 나야 가야 할 것이며, 비평준화 지역에서는 학생 1인당 教育費의 증가뿐만 아니라, 그 교육비의 학교간 격차 해소를 위하여 충분한 재정 지

원이 요청되는 것으로 보인다. 한편, 人文 實業別로 교육 결과에 대한 하위 변인들 간의 인과 관계를 분석한 결과에서 직접·간접 영향 정도를 합한 전체 영향에 있어서는 인문고의 경우 진학률에 대한 가장 영향이 큰 변인은 高校入學選拔考査成績이었으며, 그 다음은 교사의 敎職專門性이었고, 실업계 학교에서는 취업률에 가장 큰 영향을 주는 변인은 학생 1인당 公教育費와 교사의 指導意慾으로 나타났다. 이로 볼 때, 인문계 학교에 대한 향후 정책 방향은 중학교 학생의 학력 신장을 통한 인문계 고교 진학자의 학력 신장 방안의 강구, 그리고 인문계 고교 교사의 전문성 제고 방안이 수립되어야 하며, 실업계 학교는 학생 1인당 교육비의 증가 및 학교간 교육비 격차 해소와 실업계 학교 교사의 지도 의욕을 진작시킬 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다.

5. 사회 지도층은 平準化 政策의 효과를 비교적 높게 평가하고 있어 평준화 정책을 현행대로 혹은 일부 修正·補完하여 전국에 확대 실시하는 것이 좋다는 데 의견을 보이고 있다.

즉, 평준화 이후 공립 및 실업계 학교의 교사의 지도 열의는 낮아졌으나, 사립 및 인문계 학교 교사의 지도 열의는 높아졌으며, 또 평준화 보완 시책으로서 보충 수업, 자율 학습 지도의 대상 학생 범위를 확대시키자는 것으로 보아 補充授業과 自律學習의 효과를 긍정적으로 보고 있다는 사실을 감안할 때 사회 지도층의 평준화 정책에 대한 긍정적 반응을 엿볼 수 있다. 그러나, 평준화 지역에서의 중학생의 學習意慾이 낮다는 점, 평준화 정책 실시 이후 學生移動의 빈도가 크게 억제되는 못하여 농촌 학생이 중·소도시로, 또 중·소도시 학생이 서울, 부산 등지로 이동하는 현상은 아직도 심각하다는 지적은 향후 크게 고려되어야 할 점으로 보인다.

V. 向後 研究課題

고교 평준화 정책과 관련하여 집단간에 의견의 합치를 보지 못하고 있는 주요 문제로서 향후 이에 대한 좀더 심층적인 연구가 요망되는 과제로는 다음과 같은 것들이 있다.

첫째, 公·私立 學校의 추천 배정의 순위를 두느냐 혹은 학교장의 재량에 따라 전·후기를 결정하도록 하느냐 하는 문제

둘째, 人文·實業學校를 동시에 先 지원 後 추천 배정하느냐 하는 문제

셋째, 高校 內申成績의 반영률 및 등급간 점수 간격을 각각 현행대로 할 것이냐 아니면 좀더 축소 혹은 확대할 것이냐 하는 문제

넷째, 현행 고등 학교 평준화 정책을 修正·補完한다는 견지에서 현행 고교 입시 제도에 中

學校 內申制 혹은 경쟁 선발 기능(현행 高入脫落率의 제고, 學群別 競爭選拔 考查制度의 실시 등)을 도입, 적용할 것인가 하는 문제

다섯째, 고등 학교 교사의 處遇改善方案과 자질 향상 방안의 수립

여섯째, 고등 학교 평준화 정책의 보완 사항인 보충 수업 지도 자율 학습 지도비에 대한 負擔主體로서 학생 부담, 육성회비, 국고 보조 가운데 어디에 의존할 것이냐 하는 문제 등을 들 수 있다. ◆

現場教育相談問題 公募

지난號에 이어 이번 號에도 일선 교사 선생님들로부터 現場教育相談問題가 들어왔습니다. 지난號에 게재한 質疑·應答이 많은 도움이 되었으면 합니다. 이번 號에도 相談問題와 本院研究陣의 應答을 게재합니다.

教育現場에서 겪는 문제나 그 밖의 教育에 관한 質疑事項은 언제든지 보내주십시오.

보다 알찬 應答을 해 드리겠습니다.

보내실 때는 所屬, 職位, 姓名을 明記해 주십시오.

보내실 곳 : 서울특별시 江南區 牛眠洞 山 20-1

韓國教育開發院 出版室

우편 번호 : 135

道德科 評價의 準據

— 合理性和 道德的 感情 —

趙 蘭 心*

I

도덕과 평가에서 높은 점수를 얻는 학생들은 어떤 학생들인가? 대개의 경우 다른 과목의 成績이 좋은 학생은 또한 도덕 점수도 잘 받는 학생이다. 경우에 따라서는 道德科 成績 서열은 담당 교사나 같은 반 급우들이 생활을 통해서 가치매김을 한 “좋은 아이”의 서열과는 무관하거나 다른 것일 수도 있다. 다시 말해서, 도덕과의 성적은 대인간의 관계를 통해 이루어지는 상식적인 道德評價와 다른 경우가 많다는 것이다. 왜 그런가?

이러한 도덕과 평가상의 문제는 현재의 道德科 評價가 따르고 있는 준거에 대해 의문을 갖게 한다. 즉, 도덕과 평가의 준거는 일반 교과에 적용되는 평가의 준거와 크게 차이가 없는 合理性 爲主의 것이었고, 따라서, 評價의 結果도 순수한 도덕성 측정이라기보다는 합리성을 측정한 것이어서 당연히 다른 교과에서 우수한 학생들이 도덕과에서도 우수한 성적을 보이게 되는 것이 아니냐 하는 의문이 그것이다. 다시 말하자면, 도덕성의 핵심적인 요소인 “道德的 熱情” 혹은 “正義感” 같은 도덕적 감정이 이제까지 도덕과 평가 준거로서 적절히 채택되지 못한 결과가 아닌가 하는 의문이 드는 것이다.

이 글에서는 이제까지 합리적인 도덕과 평가의 준거로서 원용될 수 있는 것으로 널리 알려져 온 콜버그의 道德性 發達段階 理論의 基本假

定들을 비판적으로 검토해 봄으로써 도덕과 평가 준거로서의 합리성이 갖는 한계와 그에 대한 보완적 요소로서의 도덕적 감정의 문제를 考察하고자 한다.

II

3수준 6단계라고 하는 콜버그의 도덕성 발달 단계는 보편적인 인간의 도덕적 발달 양상을 나타내고 있는 것으로 주장되고 있는데, 이는 또한 “道德的 人間”을 무엇으로 보느냐 하는 콜버그 자신의 규범 윤리학의 체계이기도 하다. 그런데, 도덕적으로 가장 發達된 단계인 6단계 즉, 보편적 도덕 원리에 대한 確信으로서의 도덕성(최근에 콜버그는 자신의 도덕 발달 단계에 대한 주장을 수정하여 6 단계를 포기하고 5 단계—하위 단계 b를 최종 단계로 설정하려 한다는 것을 말한 바 있다.¹⁾ 그러나, 5 단계—하위 단계 b를 최종 단계로 본다 해도 이하의 주장은 가능하다.)은 그의 主張처럼 특정한 도덕적 원리의 내용(content)이 아니라, 그 判斷이 취하고 있는 형식(form)에 의해 특징지어진다. 즉, 도덕성 발달의 최종 단계는 하위 단계들에 비해 보다 “普遍的”이고, “可逆的”인 思考를 그 특징으로 한다는 것이다. 그런데, 이러한 普遍性과 可逆性을 바탕으로 한 콜버그의 6 단계적인 준거는 “愛他心”이라고 하는 근본적인 도덕적 감정을 적절하게 포함시키고 있지 못하므로 도덕과 평가 준거로서 재검토를 요한다.

* 教育課程研究部 · 研究員

1) L. Kohlberg, “Revisions in the Theory and Practice of Moral Development”, William Damon ed., *Moral Development*, San Francisco; Jossey-Base Inc. Pub., 1978, pp. 83-88 참조.

콜버그의 道德性 發達研究은 그 탁월성에도 불구하고 많은 비판을 받아 오고 있다. 그 비판 중에서도 콜버그가 도덕적 감정의 문제를 적절하게 다루고 있지 못하다는 주장은(Ernest Wallwork, 1985) 도덕과 평가의 준거로서 보편성과 합리성만으로 만족할 수 없는 우리에게는 매우 의미가 있는 것으로 보인다.

콜버그가 도덕적 感情의 問題를 적절히 다루는 데 실패하고 있다는 것을 한 가지 예를 통해서 살펴보자. 길리건(Caral Gilligan, 1982)은 여성의 도덕성에 관한 연구를 통해서 여성들은, “공정한 正義”의 맥락에서보다는 “親近함과 關心”의 맥락에서 도덕성을 파악한다는 것을 발견했다. 이러한 여성들의 도덕적 경향은 正義構造(justice structure)를 나타내는 콜버그의 척도에서는 남성들에 비해 상대적으로 낮은 단계에 속할 것이다. 그렇다면, 대체로 여성들은 남성들에 비해 도덕적으로 열등한가? 결코 그렇지 않을 것이다. 길리건은 이러한 현상을 콜버그의 연구가 男性偏向(masculine bias)이기 때문이라고 설명하고 있는데 반해 월워크는 이를 근본적으로 콜버그가 도덕적 발달 개념을 지나치게 狹小하게 設定함으로써 도덕성의 중요한 측면을 무시한 탓으로 보고 있다. 따라서, 그는 도덕성의 性差問題는 콜버그의 도덕성 개념이 단순한 愛他心, 同情, 溫情, 關心 등에 의해 촉발된 판단과 행위들을 포함할 수 있도록 확장된다면 상당히 완화될 것이라고 주장한다.

도덕적 감정이 무시되는 콜버그의 도덕성 개념은 멀리 칸트(I. Kant)에게까지 거슬러 올라간다. 콜버그는 그의 3수준 6단계 즉, 인습 이전 수준(벌과 복종에 의한 도덕성, 욕구 충족 수단으로서의 도덕성), 인습 수준(대인 관계의 조화를 위한 도덕성, 법과 질서 준수로서의 도덕성), 인습 이후 수준(사회 계약 정신으로서의 도덕성, 보편적 도덕 원리에 대한 확신으로서의 도덕성)을 꿰뚫는 단계 판정의 준거로서 公平性(impartiality), 普遍化可能性(universalizability), 可逆性(reversibility) 등과 같은 특징들을 든다. 즉, 단계가 높아질수록 보다 공평하고, 보편적이며, 가역적인 도덕적 思考를 하게 된다는 것이다. 도덕적 판단에서 公平性, 普遍性, 可

逆性 등을 강조하는 知的인 흐름은 피아제(J. Piaget)의 아동의 도덕적 판단에 관한 연구를 거쳐 칸트의 형식 윤리학에까지 이르게 된다.

칸트는 애타심을 포함한 感情과 性向에 반대해서 도덕을 定義함으로써, 그에게 있어서는 의무가 아닌 다른 성향에 의해서 動機化된 行動은 도덕적인 것이 아니다. 그에 따르면, 힘이 자라는 範圍 안에서 남에게 친절을 베푸는 것이 우리의 의무이긴 하지만, 天性이 동정심으로 가득 차고 남을 돕는 것에 기쁨을 느껴 친절을 베풀 경우에는 그러한 행위가 아무리 의무에 합당하고, 아무리 가상할지라도 결코 참된 도덕적 가치를 갖는 것은 아니라는 것이다. 다만, 逆境과 絶望 속에서 인생에 대한 아무런 흥미도 느끼지 않으나 오직 의무의 일념에서 죽음의 유혹을 물리칠 때, 또는 남에게 同情心을 느끼기에는 스스로의 고뇌가 압도적인 사람이 오직 그것이 의무라는 생각에서 아무런 감격도 느낌이 없이 남을 도울 때 칸트는 참된 道德的 價値를 인정하는 것이다. (김 태길, 1976, p. 130)

이와 같은 입장을 취하고 있는 칸트의 倫理說에서 가장 강조 되는 것은 “普遍化可能性”이다. 즉, 참된 도덕적 원리는 곧 보편적인 원리라는 것이다. 각 개인의 欲求, 感情, 意見 등 경험적 사정의 차이는 행위의 是非를 가림에 있어서 전혀 무관계하므로, 일정한 상황에서 옳은 행위는 누구에게나 옳은 행위라는 것이다.

칸트의 윤리설에 대한 비판으로부터 출발하여 자신의 독특한 道德論을 형성시킨 뒤르켁(E. Durkheim)은 칸트의 도덕적 원리의 기준이 되는 “普遍化可能性”이라는 것은 철저히 이기주의적인 준칙도 정당화시킬 수 있으므로(E. Durkheim, *The Division of Labour in Society*, 1893. Wallwork, 1985에서 재인용) 도덕성의 충분 조건이 될 수 없으며, 필요조건도 아니라는 것을 주장한다. 이러한 주장은 다음과 같은 칸트의 논증에 대한 뒤르켁의 반론에서 잘 나타난다.

칸트의 論證: 우리의 행위 준칙이 보편화될 수 있을 때에만 우리는 도덕적으로 행위하는 것이다. 결론적으로, 도움이 필요한 사람의 要求를 거절하는 것이 도덕적이라면, 그러한 利己主

義的 準則을 예외 없이 모든 경우에 적용할 수 있는 법칙으로 만들 수 있어야 한다. 그런데, 우리는 자기 모순 없이 이러한 주장을 일반화시킬 수 없다. 왜냐하면, 실지로 우리가 困境에 처해 있을 때에는 우리는 도움 받기를 바라기 때문이다. 따라서, 자비심(charity)은 인류의 보편적인 의무이고 이기주의는 비합리적인 것이다.

위와 같은 칸트의 論證이 갖고 있는 난점은 뒤르겐이나 현대 철학자들이 지적하듯이 一貫性 있고 體系的인 이기주의자는 자기 모순 없이 순수하게 이기주의적인 준칙을 보편화시킬 수 있다는 점이다.

뒤르겐의 反證:(철저한 이기주의자는) 타인으로부터 아무 것도 요구하지 않는다는 법칙을 수립함으로써 타인에게 적용했던 그 規則을 자신에게 適用할 수 있다. 이러한 이기주의적 준칙은 다른 것에 비해 일반화시키기 어렵지 않다. ~이러한 논리적 입장은 특히, 자기 자신을 자기-충족적이라고 느끼는 사람들에게는 매우 容易한 것이며, 그들은 그들의 도움 없이 항상 타인들이 살아간다면 그들도 타인의 도움 없이 살아갈 準備가 되어 있다.

따라서, 뒤르겐이 보기에 慈悲心이 도덕적 원리가 되는 것은 그것이 갖는 보편성 때문이 아니라 그 안에 포함되어 있는 타인에 대한 고려(사랑) 때문이다. 그에 의하면, 한 행위가 타인이나 사회를 위해 어느 정도의 자기 犧牲을 감내할 때에는, 그러한 행위 준칙을 보편적 원리로서 법칙화시키려 하지 않더라도, 도덕적인 것이다.

결국, 칸트는 基督教의 傳統을 통하여 자기의 인격 안에 형성돼 있던 인간의 존엄성과 자유라는 도덕적 원리의 절대 타당성을 그의 선험적 방법으로 입증하려 하였으나, 그다지 성공적이지 못하였다. 즉, 그의 엄밀한 論理體系 자체가 그가 상정한 근본적인 도덕 원리들을 충분히 정당화할 수 없었다. 켈젠(Hans Kelsen)의 표현대로, 무엇이 모든 인간에 대하여 拘束力을 가져야 한다고 의욕될 원리인가를 말하지 않는 칸트

의 定言命法(Categorical Imperative)은 “모든 인간에 대하여 구속력을 가져야 한다고 의욕되는 원리에 의해서만 각자의 행위는 결정되어야 한다는 同語反覆”일 뿐이다. (황 경식, 1985, p. 338에서 재인용)

뒤르겐은 칸트 윤리설의 이러한 약점은 근본적으로 인간 본성에 관한 쾨니히스베르크 철학자들의 독단에서 출발한다고 보았다. 즉, 칸트는 자아를 叡智系와 感性系로 나누고 감성적 자아의 자연적 성향들을 도덕성 영역의 바깥에 존재한다고 보았다. 뒤르겐에 의하면, 인간 본성에 관한 칸트의 묘사는 “우리가 알고 있고 지금 존재하는 실제 사람들”과 양립할 수 없는 것이다.

III

월위크의 뒤르겐 해석에 따르면, 칸트와는 다르게 뒤르겐에게 있어서 도덕적 기준의 궁극적인 정당화를 제공해 주는 것은 “사랑” 혹은 “에타심”이다. 즉, 인간의 타인들에 대한 本質적으로 애정 어린 反應이 그것이다. 그는 인간은 본능적으로 애타적 정서라는 의미에서 타인을 고려하는 存在라고 주장한다. 그는 “루소가 말하는 孤獨한 人間은 존재한 적이 없었던 것처럼 利己心이 유일한 동기를 이루는 인간은 存在하지 않는다.”고 보았다. 그는 우리가 한 社會集團 내의 타인들과 知的으로뿐만 아니라 정서적으로 연결되어 있지 않는다면, 道德의 原理들의 존재 이유조차 이해할 수 없을 것이라고 믿는다. 이러한 애정 어린 同一視에서 도덕적 원리들의 토대를 찾는 그의 입장은 機能主義에 의해 강화되었는데 그는 도덕의 궁극적인 존재 이유는 사람들을 “함께 살 수 있도록” 하는 데 있다고 한다.

사회적 결속을 목적으로 한 도덕에 대한 뒤르겐의 기능주의적 입장은 일반적으로 保守的·現狀維持의인 것으로 비판을 받아 왔음에도 불구하고 다음의 두 가지 점에서 매우 큰 공헌을 하였다. 첫째, 도덕을 社會的 事實(social facts)로서 다룸으로써 사람들로 하여금 칸트의 形而上學的인 형식 윤리에서 증발해 버린 도덕의 실제 모습에 관심을 갖게 하였고 다음으로는, 도

덕성의 본질적인 요소로서의 애타심에 대한 깊은 洞察은 궁극적인 正義의 實現을 위한 실천적인 추진력을 제공해 준다는 점에서 매우 중요하다.

그는 “타인에 대한 존중”이 현대 도덕성의 중심적인 교훈이라고 보고, 이는 역사를 통해 그 중요성이 점차 증가되어 왔다고 말한다. 그가 말하는 “他人에 대한 尊重”은 모든 고통, 인간적인 비참함에 대한 연민과 正義를 위해서 그것들에 대항해서 싸우려는 欲求이다. 그는 또한 가장 낮은 계층에 최대의 特權이 주어지야 한다는 평등주의적 분배 정책들에 대한 롤즈적인(Rawlsian-like) 관심을 나타내는데, 이러한 가장 비참하고 소외된 계층에 대한 고려는 형식적인 正義 원리에서 보다는 인간적인 고통에 대한 同情心으로부터 우러나오는 것으로 보았다. (E. Wallwork, 1985, p. 95) “만약 正義만이(예컨대, 플라톤적인 正義) 문제가 된다면 ~能力(merit)의 불평등은 남게 될 것이다. 그러나, 인간적인 동정심의 견지에서 보면 이러한 불평등조차 정당화될 수 없다. 왜냐하면, 우리가 사랑하고 존중해야 할 인간은 學者, 天才, 유능한 사업가가 아니라 인간이기 때문이다. ~본질적으로 이러한 능력의 불평등 역시 우연한 것이 아닌가? ~인간은 그의 능력, 지능, 그의 도덕적 가치관이 무엇이든간에 그의 동료 인간들을 형제로서 사랑할 수 있다.” 이 인용구에도 잘 나타나 있듯이 뒤르켕 社會倫理의 가장 뚜렷한 특징은 가장 비천한 계급과 지위 집단을 포함하는 모든 사람에 대한 同情心の 擴張이다. 뒤르켕 도덕 이론에서의 핵심은 롤버그식의 발달적 正義構造가 아니라 도덕적 감정, 동정심이다.

뒤르켕의 이러한 도덕적 감정에 대한 인식은 독자적인 것이라기보다는 오히려 常識적인 것이라 할 수 있다. 그는 일반인들과 구분되는 학문적 논의의 대상으로서의 道德性を 探究하고자 했던 것이 아니라, 구체적인 社會, 文化的 脈絡속에서 일반인들에게 공유되고 있는 현상으로서의 도덕성을 연구하고자 했다. 따라서, 뒤르켕의 도덕적 감정에 대한 강조는 우리가 일반적으로 “좋은 人間”이 가지고 있는 특성으로 알고 있는 도덕적 감정들을 도덕성의 한 가지 본질적인

측면으로 부각시킨 것이라 할 수 있다.

이처럼 도덕적 감정이 도덕성의 한 가지 본질적인 요소라는 것이 상식적으로 지지되어 왔으면서도 道德理論家들에 의해서 소홀히 대어져 왔던 주된 이유는 아마 “德은 知識이다.”라는 소크라테스의 警句에서부터 면면히 이어져 내려오는 서양의 합리주의적 전통 때문이라 할 수 있을 것이다. 도덕성에서 일체의 감성적 요소들을 배제하려고 했던 칸트에게서 우리는 理性에 대한 極端의인 信念을 보게 된다. 이러한 합리주의적 입장에서는 同情心, 慈悲心 등의 가치가 높지 않게 평가될 수 없었다. 오히려, 칸트에게서와 같이 단순한 자선심은 자선가의 자만심을 만족시키기 위한 이기적인 동기에서 우러나오는 것으로 판단되어 輕蔑의 對象이 되어 왔을 뿐이다.

그러나, 한 가지 주목해야 할 점은 여기서의 도덕적 감정이란 도덕적 문제에 대한 사회적 안목을 결여한 단순한 자선심, 즉 모든 인간적 고통을 그 개인의 특성 탓으로 돌리고 그 개인의 구제를 통해서 궁극적으로는 사회 전체를 구제할 수 있으리라는 지극히 낭만적인 도덕가들에 의해서 강조되고 있는 그러한 道德的 感情보다는 폭과 깊이를 더 갖는 것이라 할 수 있다. 그것은 단순화하여 표현한다면, “人本主義에 바탕을 둔 인간에 대한 사랑 혹은 正義感”이라 할 수 있을 것이다. 예컨대, 그것은 나이버(Reinhold Niebuhr, 1977)식으로 표현하자면 善을 追求하는 개인 도덕과 正義를 추구하는 사회 도덕 사이의 중간 어느 지점에 놓여 있거나 혹은 그 둘을 관통하는 축으로서 존재한다고 할 수 있다.

이러한 본질적인 도덕적 감정은 진정한 의미의 正義를 실천하는 추진력이 되어 역사적으로 正義의 개념을 수정 발전시키는 역할을 하였다. 예컨대, 기독교적인 “사랑”은 노예제 신분 사회를 바탕으로 했던 그리이스적 正義를 否定하게 만들었고 결국에는 보다 나은 正義의 概念을 要求하게 되었듯이 인간에 대한 사랑은 참된 義를 현실에 구현시키는 데 있어 중대한 실천적 含意를 지니는 것이다.

IV

이제까지의 논의를 통해서 도덕성에는 합리성 외에도 또 하나의 중요한 측면 즉, 도덕적 감정이 있다는 것을 확인하였고, 道徳科評價의 준거로서 이러한 도덕적 감정이 적절하게 다루어지지 못하였다는 것을 알게 되었다. 따라서, 이러한 論議대로 하자면 道徳科評價의 준거가 보다 타당한 준거가 되기 위해서는 합리성과 도덕적 감정이 적절한 조화 내지는 변증법적 통합을 이루는 것이 필요하다. 예컨대, 윌워크는(합리성을 중심으로 한) 콜버그의 도덕성 개념이 충분히 포괄적이지 못하기 때문에 콜버그의 도덕성 발달 각 단계는 “관심차원(caring dimension)”에 의해 보충되어야 한다고 제안한다. 그러나, 이러한 제안은 그의 도덕적 감정에 대한 강조에 비추어 상당히 소극적인 것으로 보인다. 오히려 우리가 愛他心이나 正義感을 도덕성의 핵심적이고 본질적인 요소로 본다면 이들 즉, 도덕적 감정을 중심요소로 하여 “節次로서의 合理性”을 보완하는 것이 더 적절할지도 모른다. 합리성과 도덕적 감정이 어떤 방식으로 조화를 이루든간에 道徳科評價의 準據로서 도덕적 감정을 고려하는 것은 허다한 평가 실체상의 문제를 낳는다. 도덕과 평가에서 도덕적 감정이 무시되었던 실제적 이유 중의 하나는 그것이 객관적으로 평가되기 가 거의 불가능하며, 또 그런만큼 성공적으로 개발된 評價戰略도 거의 없다는 것이었다.

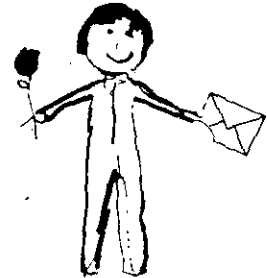
실제로 평가하기가 지극히 어려운 측면을 도덕과 평가의 준거로서 중요하다고 주장하는 것은 공연한 헛소리에 불과할 뿐인가? 결코 그렇지 않다. 도덕적 감정을 평가의 준거로서 고려하지 않는 교사와 그 중요성을 認識하고 어떻게든 評價의 準據로서 활용하려고 하는 교사는 전혀 다른 평가의 관점을 가지고 있다고 할 수 있다. 도덕과 평가의 준거로서 도덕적 감정을 중요하게 고려하고자 하는 교사는 영리한 학생이 곧 도덕적인 학생이라는 安易한(?) 評價에 만족하지 않고, 善을 추구하고자 하는 인격적인 깊이와 도덕적 실천에의 熱情을 어떻게든 평가하려고 노력하며, 보다 폭과 깊이를 더하는 道徳科教育에 關心을 가질 것이다. ■

〈參考文獻〉

1. 김 테길, 『윤리학』, 서울: 박영사, 1976.
2. 라인홀드 니이버(이 병섭 역), 『도덕적 인간과 비도덕적 사회』, 서울: 현대 사상사, 1977.
3. 정 인석, 『Durkheim의 도덕교육론』, 서울: 재동문화사, 1982.
4. 황 경식, 『社會正義의 철학적 기초』, 서울: 문학과 지성사, 1985.
5. Damon, William (ed.), *Moral Development*, San-Francisco: Jossey-Bass Inc., Pub, 1978.
6. Wallwork, Ernest, "Sentiment and Structure: A Durkheimian Critique of Kohlberg's Moral Theory", *J. of Moral Education* Vol. 14 No. 2 May 1985.

☆ 뜻 있는 유니세프 선물 용품으로

의미있는 선물을 찾고 계십니까?
유니세프의 선물용품들로
어려운 처지에 있는
귀여운 꼬마 이웃들을 도와주세요.



유니세프가 만든 크리스마스 카드는 이제 모르는 분이 없게됩니다. 그러나 유니세프가 졸업·생일·새해인사·여행용으로 쓸수 있는 아름다운 카드와 편지지 앙상블도 만 들고 있다는 것을 아시는 분은 드물지요. 세계 유수의 작가들이 기증한 귀중한 작품들로 제작된 유니세프의 선물용품들로 친구와의 우정도 다지고, 병들고 앓고파 우는 꼬마 이웃들도 도와주세요..... 유니세프는 언제든지 여러분의 따뜻한 손길을 기다리고 있습니다.

문의처는 서울 종로구 창성동 17-1
☎ 725-2315/725-2310/722-7862
입니다.

unicef

국제연합아동기금(유니세프)

☆ 우정 다지고 불우 이웃 도와 주자

'84 겨울放學中 라디오 教育放送 프로그램 活用指導

高明寬*

I. 序 論

1. 必要性

教育放送은 방송 매체를 통해 教育의 機會를 확대하여 학교 教育 現場을 내실화함으로써 教育革新을 꾀하고, 가정과 사회를 교실화함으로써 平生教育은 물론 전국민의 資質向上에 기여함을 목적으로 하고 있다.

우리 나라 教育방송은 1981년 2월 KBS 3TV. (UHF)가 개설되면서 체계적인 教育방송의 새 장을 열게 되었으며 韓國教育開發院은 1984년 각급 학교의 겨울방학을 이용하여 학생들이 새로운 教育방송의 이용 전기를 마련토록 겨울방학 보충학습용 프로그램을 방송하게 되었다.

본교는 經濟的, 文化的, 地理的으로 낙후된 산간 벽지 학교로서 T.V. 教育 방송 수신 상태가 불량하여 시청이 불가능한 난시청 지역이다. 따라서, UHF 안테나를 設置하지 않고서는 KBS-3TV (UHF) 教育방송을 시청할 수 없는 실정에 있다.

이러한 여건에서 학생들에게 教育放送의 聽取 機會와 자율학습 태도 육성을 위해서 수신이 가능한 라디오 教育방송 프로그램을 청취토록 하여 교과 학습과의 연계 지도와 탐구 생활 과제 해결에 도움을 주고자 라디오 教育방송 프로그램 활용 지도가 절실하게 요구된 것이다.

2. 目的

겨울방학 중 학교에서의 라디오 教育방송 교실을 운영하여 教育방송 프로그램의 聽取 및 活用方法을 지도함으로써 탐구력과 자율 학습 태도를 기른다.

II. 本校 라디오 教育放送 프로그램 活用을 위한 基礎調査

1. 學校 및 地域의 實態

1) 家庭의 TV. 受像機 및 라디오 普及及現況

(1984. 12 조사), <재적수: 남 99, 여 128, 계 227명>

기기 \ 학년	1	2	3	4	5	6	계	보유율 (%)
라 디 오	17	20	21	18	20	25	121	53.3
TV 수 상 기	15	17	21	19	20	18	110	48.46

가정 통신 등을 통하여 FM 방송 수신이 가능한 라디오를 구입토록 권장 유도하여야 하겠음.

2) 學校教育放送施設

기 기 명	라 디 오	TV 수상 기	VTR	VTR 시청시설	앰프시설	VTR 테 이 프	녹음테이프	비 고
수 량	2대	2대	1대	7실	1	6	20	VTR 시설(제일동포 기증 '84.5)

라디오는 학년별 1대씩 구입, 전용할 수 있도록 해야 되겠으며 공 테이프를 구입. 라디오

* 濟州 · 城邑國民學校教師

교육방송 프로그램을 녹음하여 프로그램을 자료화하는 일이 시급하다.

TV (KBS-3TV) 교육방송 프로그램 시청을 위한 UHF 전용 안테나를 설치, TV 교육방송 시청으로 전환하는 환경 개선이 이루어져야겠음.

2. TV 視聽 및 라디오 聽取與件

1) 地域의 與件

- 지리적으로 한라산 중턱에 위치한 산간 벽지로 난시청 지역이다.
- TV는 수신 상태가 매우 不良하고 KBS-3TV (UHF)는 전혀 수신이 불가능하여 視聽할 수가 없다.

Ⅲ. 라디오 敎育放送 프로그램 活用指導

(라디오 敎室運營計劃)

요일	시간	대상 학년	장 소	참가 대상	지도 교사	비 고
월	10:00	5,6	각 교실	· 라디오가 없는 학생 · 청취 못한 학생 · 이해의 보충 심화하려는 학생	담임 교사 및 당직 교사	전일 프로의 녹음 · 당직 교사 및 방송 담당자
화	10:00	3,4	〃	〃	〃	· 학년별 프로의 구분 녹음
수	10:00	5,6	〃	〃	〃	· 교사 소유 라디오 4대 대어 활용
목	10:00	3,4	〃	〃	〃	
금	09:30 ~	공통 프로 청취 3~6 (지난 주)	2년 교실 유치원 교실	〃	당직 교사, 교감	· 프로그램 녹음 자료화
월~토	10:00	공통 프로그램 청취 (애향단별)	애향단장집	〃	애향단장 (6학년)	애향단 운영을 통한 교육방송 청취

2. 運營計劃에 따른 實踐內容

1) 라디오 敎育放送 聽取 및 活用을 위한 事前指導

단계	지 도 계 획	실 천 내 용	비 고
청취를 위한	(1) 방학 중 '라디오 교실' 운영 계획 수립 및 지도	· '라디오 교실' 운영 계획 유인물 제작 배부 및 지도 · 요일별, 학년별 청취 시간, 장소 안내 · 애향단별 교육방송 청취 지도	각 담임 애향단장 학부형에게 협조

사 전 지 도	(2) '라디오 교실' 운영 및 교육방송 프로그램에 대한 인식 홍보(활용)	<ul style="list-style-type: none"> 가정통신 발송 가정에서의 지도 협조(청취 분위기 조성) 교육방송 프로그램 활용에 대한 인식 고취 	
	(3) 학년별 탐구생활 내용 및 교육방송 프로그램 안내	<ul style="list-style-type: none"> 탐구생활 내용 분석 및 교육방송 프로그램 안내 지도(유인물 작성 배부) 방송일자 및 시간 주파수(107.3MHz) 	KEDI 제작 프로그램 참고
	(4) 교육방송 프로그램 관련 탐구생활 과제 해결 방법 지도	<ul style="list-style-type: none"> 학년별 탐구생활 내용 분석 수준별 과제 제시 	· 각담임
	(5) 방송 학습장 기록 요령 지도	<ul style="list-style-type: none"> 청취 내용에 따른 주요 요점 기록 방법 및 요령 지도 양식 고안 	
	(6) 자료 준비 지도	<ul style="list-style-type: none"> 차시 예고에 의한 실험, 실습 준비물 및 자료의 사전 준비 지도 	
청 취 전 지 도	(1) 탐구생활 및 방송 프로그램 알기	<ul style="list-style-type: none"> 방송 프로그램 안내서 및 탐구생활 읽기 차시 예고에 의한 준비물(자료)의 사전 점검 	
	(2) 청취 준비 지도	<ul style="list-style-type: none"> 5 분 전에 주파수를 맞추고 주의를 집중 조용히 대기 청취 내용 기록 준비 자료, 방송학습장, 필기 도구 	
청 취 중 지 도	(1) 지도 사항에 따라 활동하기	<ul style="list-style-type: none"> 교육방송 프로그램 진행 중 지시 사항에 따른 충실한 활동 지도(실험, 제작 등) 	
	(2) 프로그램의 주요 내용 기록	<ul style="list-style-type: none"> 주요 내용을 요점 간추리기 지도 간단히 메모(읽기 쉬운 것) 	
지 도	(1) 청취중 기록한 내용 정리	<ul style="list-style-type: none"> 주요 학습 내용, 느낀 점, 의문점 등 학습 요점을 중심으로 청취중에 메모한 것들을 상기하면서 기록 	
	(2) 과제 해결 지도	<ul style="list-style-type: none"> 탐구생활 연습 문제, 과제의 의문점, 더 알고 싶은 점을 기록장을 참고하여 해결 가족, 친구와 토의 해결 느낀 점 쓰기 	
	(3) 교육방송 프로그램과 관련된 현장 학습 지도	<ul style="list-style-type: none"> 현장 학습 계획 수립 절차 및 사전 답사 현장 학습 내용 기록 답사 현장에서의 그룹 토의(3인~5인) 	
기 타	(1) 학습 보조 프로그램 청취 지도	<ul style="list-style-type: none"> 일요일 공통 프로그램의 청취 및 활용지도 	
	(2) 가족과 함께 교육방송 청취 지도	<ul style="list-style-type: none"> 은가족 청취 과제 해결에 참여 	

2) 開學後 指導

지 도 계 획	실 천 내 용	비 고
(1) 평가 및 보충 지도	◦ 라디오 교육방송 프로그램을 통해 학습한 결과의 평가 및 보충 지도	
(2) 문제점, 의문점 해결을 위한 토의 발표회	◦ 청취 후 제기된 의문점 해결을 위한 토의 발표회를 갖고 의문점을 해결	
(3) 전시회 개최 ◦ 탐구생활 ◦ 방송 학습장	◦ 프로그램 적용 및 활용을 통한 탐구 생활 과제 해결 결과를 평가 ◦ 우수아 표창 ‘탐구 생활’ 전시 ◦ 청취 내용, 연습 문제 해결 등 기록 사항이 알차고 충실하게 기록한 우수 기록장 시상 전시	

3. 라디오 教育放送 프로그램 活用을 위한 效果와 探求學習 문제 해결을 위하여 다음과 같은 과정별 학습 훈련을 실시하였다.

1) 學習訓練

과 정	학 습 훈 련 내 용	비 고
기 본 훈 련	◦ 교육방송 청취를 위한 바른 자세 갖기 ◦ 라디오 조작 능력(주파수, 음질 음량 조절) 지도 및 학습 목표 확인 지도 ◦ 남의 이야기 바르게 듣기 및 자기 의견 명료히 발표하기 ◦ 토의 및 학력 학습 태도 익히기 ◦ 방송 학습장 쓰기 요령 지도(요점을 간추려 기록) ◦ 청취를 위한 준비 및 주의 집중 훈련	
청 취 전	◦ 프로그램의 학습 목표 확인 및 내용 알기 ◦ 주요 내용 기록 준비 ◦ 음질, 음량, 주파수 조절하기	
청 취 중	◦ 바른 자세로 주의 깊게 청취하기 ◦ 프로그램 내용의 요점, 의문점 기록(메모하기) ◦ 프로그램에서 강조하는 사항 기록	
청 취 후	◦ 의문점, 더 생각해 볼 문제 해결 방법 ◦ 주요 내용 정리 보완 기록 ◦ 기록 내용을 중심으로 과제 해결 ◦ 적극적인 토의 자세 ◦ 느낀 점 쓰기	

(2) 教育放送 學習帳 記錄方法 指導

(1) 3, 4, 5, 6 학년을 대상으로 라디오 교육방송 프로그램을 청취하고 그 내용을 간단히 기록토록 지도하였다.

(2) 방송 학습장은 한국 교육 개발원에서 예

시한 양식을 참고하여 본교 실정에 맞도록 재구안하여 유인물로 제작 배부하였고, 일반 학습장도 병행 사용토록 하였다.

(3) 청취중 주요 프로그램의 내용을 간단히 메모하고 청취후 보완 정리 과정에서 청취 내용을 상기하며 기록하도록 지도하였다.

방 송 학 습 장 (예)

방송 청취 일시 및 장소	1984년 월 일()시()분~()시()분	장 소	가정, 학교, 애향단 청취 (라디오 교실)
프 로 그 램 명	KBS-3TV () 교육 라디오 ()		
1. 공부 한 내용			
2. 더 알고 싶은 점			
3. 과 제 와 풀 이	과제풀이 지 도	친 구	가 족 기 타
4. 차 시 준 비 불			
5. 토 의 자 료			
6. 견 학 계 획(장소)			

4. 라디오 教育放送 프로그램의 탐구생활 및 教科關聯連繫指導

1) 教科關聯指導

1년간 학습한 내용과 관련된 주요 학습 요소를 선정하고 기본 개념 및 핵심 내용을 중심으로 종합 지도를 하였다.

2) 探求生活指導

(1) 라디오 교육방송 프로그램을 청취 후 放送學習帳, 參考書 등을 통하여 과제를 해결토록 지도하였다.

(2) 방송 학습장 기록 내용을 중심으로 제시된 課題(문제)를 자신이 解決하도록 지도하였다.

(3) 당해 학년에서 결손된 학습 보완을 위해 교과서와 관련된 프로그램 내용을 적용 활용하여 自律的으로 문제 해결 방법에 접근토록 유도하였다.

5. 評價 및 補充指導

1) 評 價

(1) '탐구 생활' 평가 및 처리

a. 교사는 탐구 생활의 평가를 위한 평가 척도를 작성 활용하였다(개학전 척도 마련).

b. 과제 해결 과정에서 미흡하고 곤란한 문제를 선정 재지도 하는 과정(보충 학습)에서 자신이 해결한 문제의 오류를 발견토록 하여 자율적 평가 형식을 취하였다.

c. '탐구 생활' 전시회를 열어 프로그램 청취를 통하여 과제를 해결한 학생을 뽑아 시상.

d. 평가는 지적 평가와 심체 기능적 평가 및

전시 작품. (그리기, 짓기, 만들기, 수집 등)에 대한 評價로 구분하여 개학전 프로그램 活用과 관련한 평가 기본 관점 및 척도를 作成 運營하였다.

(2) '방송 학습장'의 評價 및 處理

방송 학습장의 평가는 아래와 같은 평가 관점을 마련하여 평가하고 시상 전시하였다.

a. 評價의 觀點

- 프로그램 내용의 요점 파악 및 탐구 생활 문제 해결에 적용 상태
- 지속적인 기록(프로그램을 빠짐없이 청취하고 기록)
- 의문점, 더 알고 싶은 사항, 자료 준비 등 기록의 핵심 내용
- 가족, 친구의 협력(토의) 학습 흔적
- 토의 자료, 느낀 점 기록 상태
- 프로그램의 학습 목표 확인
- 기타(서술 형식과 내용, 글씨, 맞춤법, 도해 설명 등)

b. 展示會開催

방송 학습장 전시회는 학교 전체적으로 학년별 코너를 설치 전시하여 상호 비교할 수 있도록 하였고, 우수 기록장은 시상하고 전시하였다.

※ 우수작 1편은 '85.2.15 교육 방송 프로그램 활용 확인차 본교를 방문한 KEDI 담당자에게 제출하였음.

2) 補充指導

(1) '라디오 교실' 및 가정에서 교육방송 청취 내용 중 의문점, 미해결 과제를 중심으로 지

도하고 개학후 특설 시간을 이용 토의 실험 등의 보충 학습을 실시하였다.

(2) 심화되어야 할 내용을 증점적으로 지도하고 자료(시각)를 활용 학습의 효과를 높였다.

(3) 방송 학습장 기록을 검토하여 기록 방법에 대한 지도를 병행하였다.

Ⅳ. 라디오 教育放送 프로그램 活用 指導結果

1. 活用に 대한 反應調査

1) 라디오 교육방송 청취 및 활용에 대한 반응조사 '84 겨울 방학중 '라디오 교실' 운영과 가정에서의 교육방송 프로그램 청취 후 학생들의 활용에 대한 意見調査를 하였으며 이를 토대로 '85 방학 중 프로그램 활용 지도 계획 수립의 자료로 삼았다.

(1) 라디오 교육 방송 프로그램 활용에 대한 학생들의 의견은 대부분 긍정적인 반응으로 조사되었다.

분항번호	조 사 내 용	응답 내용 및 비율(%)			비 고
1	교육 방송 프로그램이 탐구 생활 과제 해결에 끼친 도움	도움이 많이 됨	조금 도움이 됨	별로 도움이 안 됨	
		82	15	3	
2	프로그램의 흥미·이해도	재미있고 쉽다	재미는 있으나 어렵다	재미도 없고 어렵다	
		64	24	12	
3	교육 방송 청취 후 과제 해결 방법	혼자 힘으로	가족, 친구의 도움	남의 것 참고	
		84	14	2	
4	방송 학습장 기록의 어려운 점	말의 속도가 빠르다	기록 능력 부족	위의 것 들 모두	
		19	27	54	
5	청취 후 자율적 해결 능력과 태도	자신이 생겼다	모르겠다	그렇지 않다	
		78	2	20	
6	프로그램과 학교 교과 학습 내용 관련도	깊다	조금 관련이 있다	관련이 없다	
		96	4	—	
7	방학 중 탐구생활 관련 프로그램 청취 횟수(3,4학년)	0~2회	3~5회	전 프로그램 청취	7편
		—	25	75	
	// (5,6학년)	0~5회	6~10회	전 프로그램 청취	14편
		3	15	82	
	공통 프로그램(3-6) 특집 청취 횟수	0~9회	10~18회	18회 이상 모두 청취	28편
		12	16	72	
8	교육 방송을 청취 못한 이유	심부름(가사)	TV 시청 및 놀이	방송 시간을 못 맞춰	
		71	19	10	
9	학부모의 '라디오 교실' 학생 참여 이해도	찬성한다	무관심하다	반대한다	
		81	11	8	
10	가정에서의 청취 분위기 및 부모·가족들의 협조	협조한다	무관심하다	시끄럽다고 꺼리고 함	
		82	12	6	

특히, 교육방송 프로그램이 탐구 생활 課題 解決에 많은 도움을 주었다는 반응이 82% 자율적으로 문제를 해결하려는 자신이 생겼다는 대답이 84%로서 계속적인 프로그램 청취와 활용 지도가 된다면 자율적 학습 태도와 능력이 定着될 것으로 기대된다.

(2) 라디오 프로그램이 TV 프로그램이 갖고 있는 시각적 효과의 특성 때문에 내용의 興味, 理解度에 대한 반응은 期待에 未洽한 편이다.

본지역의 여건을 극복하고, 결손 학습의 효율적 보완 및 학습 의욕과 동기 유발의 측면에서 TV 프로그램 시청 학습으로 전환이 시급하며, 이를 위한 教育放送 環境造成이 요청된다.

(3) 방송 학습장 기록에 있어서 고학년(5,6

년)은 비교적 잘 기록하고 있으나 저·중학년은 아직 미숙하다. 또한 프로그램 진행자의 말의 속도가 좀 빠른 편이어서 聽取者가 적응하지 못하고, 要點把握이 어려운 점으로 나타났다.

(4) 교육방송 청취를 위한 가정에서의 협조는 잘 이루어지고 있으며(82%) 이는 학부모들의 교육방송 프로그램을 통한 放送媒體가 학습 효과에 대한 기대와 極大化라는 측면에서 關心을 갖게 된 것으로 나타났다.

2. 教育放送 프로그램 활용을 위한 學習訓練 結果

과정별 교육방송 프로그램 청취를 위한 학습 훈련 결과로서의 자기 평가와 설문 조사의 경향은 다음과 같다.

과 정	학 습 훈 련 결 과
기본 학습 훈련	<ul style="list-style-type: none"> 주의 집중 훈련이 잘 되어 가고 있음 학습 문제 파악 확인 및 라디오 조작 기능이 정착되고 있음.
청 취 전	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 내용의 주요 요점 기록 준비를 잘하고 있음. 청취 의욕이 높아지고 있음.
청 취 중	<ul style="list-style-type: none"> 주의 깊게 청취하며 강조 사항을 요점을 주려 기록하려고 함. 청취 중 의문점을 찾을 수 있으며 이를 해결하려고 노력함.
청 취 후	<ul style="list-style-type: none"> 과제 해결을 위한 노력과 협력 학습 태도가 향상됨. 프로그램 내용을 기록하며 이를 참고하여 과제를 해결함. 요약 능력과 느낀 점을 쓸 수 있다.

V. 結 論

'84 겨울 방학중 학교에서 교육방송 청취 '라디오 교실' 지도 운영을 통하여,

1. 라디오 교육방송 프로그램을 '탐구 생활' 과 관련 과제 해결을 위한 자율 학습 태도와 娛樂性, 消費性 미디어로부터 아동들을 학습으로 이끌게 하였고,

2. 지역적 교육 여건에도 불구하고 결손 학습의 효율적 보완을 위한 교육방송 프로그램이 보충 학습의 機能과 役割을 수행하고 있다는 점에서 학부모 및 교사들의 관심을 제고시켰으며

3. '탐구 생활', '방송 학습장' 전시회를 통하여 학습에 대한 의욕을 고취시켰으며 문제 해결력 및 발표 토의, 기록 능력이 점차 향상되어 가고 있다.

4. 교사들의 입장에서 教授學習方法에 대한 시범을 보여 주는 機會를 갖게 되었으며,

5. 청취 훈련을 통하여 교육 방송에 대한 關心과 經驗을 갖도록 했으며, 극화 프로그램을 통한 간접 경험의 기회를 제공해 주었다. 따라서, 앞으로 教育放送聽取(시청)를 효율적으로 할 수 있는 能力을 쌓게 해 주었다. ◆

〈參考文獻〉

1. 서귀포시 교육청, 「초·중등학교장 회의 자료」, (1984. 12. 1)
2. 시청각 교육사, 『과학교육』, '84. 12월호, 1984.
3. 국민학교 라디오 교육방송('84 학년도 1, 2 학기) 한국 교육 개발원, 1984.
4. 국민 학교 『라디오 TV 교육 방송 활용 안내서』('85. 1~2 학기) 한국 교육 개발원, 1985.
5. 한국 교육 개발원, 「겨울방학 탐구생활」(1~6년) 1984.

一般教育에 있어서 間學問的 接近*

郭 柄 善**

필자는 지난 7월 1일부터 5일간 유네스코 파리 본부 교육 내용 및 방법 분과에서 주관한 “보통 교육에서의 간학문성(Interdisciplinarity)에 관한 국제 심포지움”에 초청을 받아 참석하고 돌아왔다. 본 심포지움에는 프랑스, 이태리, 벨기에, 동독, 헝가리, 오스트렐리아, 인도, 루마니아, 칠레, 나이지리아 등 동서, 남북 각 지역 18개국의 학자들과 유네스코 본부 및 지역 대표를 포함한 직원 및 옵저버들로 40여 명이 참가했다. 회의의 주제는 보통 교육의 대상인 초·중등 학교 수준에서 학생들에게 보통 교육의 목표를 보다 의미 있고 적합하게 달성시킬 수 있는 방안으로 간학문적 접근의 중요성을 확인하고 그 실현 가능성을 탐색하고자 한 데 있다. 대부분의 참석자들은 학교 교육에서 간학문적 접근 내지는 교육 과정 통합의 필요성을 기존 교과 중심 교육의 보완책으로 인정하였으며, 이 방면에 보다 적극적인 연구·개발·보급이 이뤄져야 할 것에 동의하였으며, 상호 국제적인 연대 속에서 이 운동을 상호 격려할 것을 건의문 형식으로 제안하였다. 본 심포지움에서 필자는 공동 보고서 및 건의문 작성 기조 5인 소위원의 한 사람으로 참여하였다. 다음 글은 이 심포지움에서 토의되어 심포지움의 공동 보고서 초안으로 채택한 것을 우리말로 옮겨 놓은 것이다. 교육 내용 및 방법에 관심 있는 독자들에게 학교 교육 내용 조직에 있어서 간학문적 접근에 대한 최근의 국제 동향을 소개하는 자료가 될 수 있으리라고 판단된다.

I. 보통 교육에 있어서 간학문성에 관한 지침

1. 간학문성이란 무엇인가

보통 교육 교육 과정에 있어서 가장 일반적인 체제는 수학, 과학, 언어와 같은 전통적인 학문 형태이다. 간학문성을 고려함에 있어서 그 형태는 학문에서 크게 벗어나는 것은 아니며 다른 방법으로 그를 사용하는 것이다. 간학문성에 대한 유네스코의 정의는 ‘공통의 목적에 기여하는 다양한 학문간 협력 형태’이다. 일반 교육에 있어서의 간학문성에 관한 1985년 유네스코 심포지움은 유치원부터 점점 전문화되어 가는 고등 교육에 이르기까지의 보통 교육 향상을 공통의 목적으로 보았다.

간학문성은 보통 교육을 증진시키고 강조하기 위해 학문에 기초한 다양한 형태의 협동적 노력을 포함한다. 협동의 한 형태는 통합인데 수많은 학문이 인구 교육 또는 건강 교육과 같이 특별한 주제에 초점을 맞추어 단일 영역화하는 것이다. 물체, 역사, 지리를 하나의 영역, 즉 사회로 묶는 것처럼 서로 다른 과목을 하나로 묶는 것이다.

세제, 형태는 보통 교육 교육 과정에 대한 개념을 다시 설정함과 동시에 학자를 포함한 다양한 사람들의 협동을 추구하는 것보다 나은 유용한 형태는 ‘실험적 방법’과 같은 통합 개념을 간학문적 접근을 조직하는 수단으로 사용하는 것이다.

* 이 글은 유네스코 파리 본부 국제 심포지움 참가 보고문임.

** 教育課程研究部長·哲博

2. 간학문성을 왜 강조하는가

1) 우리가 살고 있는 세계는 단일체이지만 다양한 방법을 사용하여 바라볼 수 있다. 학문이란 특별한 목적을 위한 특별한 관점에서 서서 세계를 보는 것이다. 과학, 물리, 화학, 지질학 등은 특별한 연구 형태와 연구 방법을 갖는다. 또한 미술은 문학처럼 세계를 묘사하고 해석하는 데 고유의 방법을 갖는다. 만일 단일의 접근만을 학생들에게 가르친다면 세계를 전체적으로 보도록 학습시킬 수 없고, 보통 교육에 필요한 넓은 이해를 발달시킬 수 없다. 학생들은 인간으로서, 시민으로서, 생산적 노동자로서 성공적으로 일을 할 수 있도록 세계를 이해해야만 한다. 이는 학문을 단독 혹은 협동적으로 적절히 사용할 수 있는 능력에 달려 있다.

2) 심리학에서 얻은 지식은 이러한 형태의 접근을 강조한다. 아동의 호기심은 특정한 과목에 제한된 것이 아니며, 우리는 이러한 호기심을 키우고 장려해야 한다. 성장하면서, 학생들의 흥미는 특별한 과목으로 나뉘어질 수 없는 개인적, 사회적 이슈로 퍼져나간다. 우리는 이러한 흥미를 교수에 이용해야 한다.

3) 교육 과정을 간학문적으로 조직하도록 시도한 데에는 더욱 중요한 이유가 있다. 현재의 학문은 19세기에 생성된 것이다. 그러나, 현재의 핵 기술, 우주에 대한 연구, 컴퓨터, 분자 생물학 등은 그 오래된 영역을 초월하고 있다. 우리는 서로 관련이 있는 것에 선을 그어 버림으로써 그 가능성을 제한할 수 없다.

4) 현재의 교육 과정 조직은 엘리트 교육을 강조하는 유럽의 전통에서 발생한 것이다. 이는 생산적 작업 측면과 지적 발달을 포함, 보다 확대되는 요구를 가진 대중을 위해서는 부적절하다.

5) 학교는 이미 존재하던 과목 외에 전혀 다른 주제를 다룰 것이 요구되고 있다. 환경교육, 교육과 노동, 교육과 세계 평화, 이는 근본적으로 간학문적 연구라고 볼 수 있으며, 학교에서 다루어질 경우 이러한 접근 형태를 사용해야 할 것이다.

6) 학생들은 점점 더 매일의 삶의 문제에 관련되는 코스를 요구하고 또 필요로 하고 있다.

이러한 문제들은 약물 교육, 인간 관계 등이며, 그 해결은 도덕, 윤리적 접근뿐만 아니라 간학문적 접근을 요구한다.

3. 통합이 가능한 영역

1) 현존하는 과목 내용을 분석해 보면 많은 과목들이 공통 영역을 가지고 있음을 알 수 있다. 때로는 내용들이 겹쳐짐으로써 강조되어 질 수 있다는 장점이 있는 반면, 시간과 노력의 낭비일 수도 있다.

2) 과목 내용을 분석해 보면 특별히 다루어야 할 중요한 사회, 경제적 이유, 문제들을 간과하고 있는 경우가 있다. 그 이슈 문제들은 현존하는 과목내에서 다루어질 수 있을지도 모르나, 새로운 내용 영역들은 효과적인 접근을 고려해야 할 필요가 있다.

3) 초등 교육의 과학은 간학문적 접근에 있어 매우 유용한 영역이다. 적절한 과학의 기초 습득을 필요로 하는 나이이므로 커다란 노력이 요구된다. 과학 프로젝트의 사용은 많은 나라에서 효과적이라고 증명되었고, 묘사적, 자연적, 역사적 접근에 대한 대안으로서 고려되어야 한다.

4) 중등 수준에서의 과학의 통합은 심한 수정 없이는 매우 어렵지만 물리 화학, 생물 과학과 같은 분류는 고려해 볼 가치가 있다. 그러나, 이것이 가능하다 할지라도 과학 교사는 전통적 교과 영역을 전반적으로 이해하고, 또 도움을 받는 방법이 준비되어야 한다.

4. 간학문성에 어떻게 접근할 것인가

1) 간학문적 접근의 열쇠는, 그것을 하나의 과정으로서 또 교수·학습 방법으로 인정하며, 산물로 인정하지 않는 것이다. 특별히 활동의 한 영역으로부터 또 다른 영역까지 학습 전이의 가능성을 증가시키는 것이다. 이는 전통적 접근으로는 달성되기 힘든 면이며, 간학문적 접근으로 커다란 성과를 올릴 수 있는 부분이다. 간학문성의 소개 목적은, 교육의 목적을 보다 효과적 그리고 효율적으로 달성하는 것이다. 간학문적 접근은 현재 과목의 틀내에 적절하게 적용할 수도 있다. 그러나, 커다란 차이는 학문간 내적 관련성이 있는 부분과 실제적 흥미와의 연결을 강조하는 부분에 나타난다.

2) 커다란 잇점이 있는 반면, 어려움도 있다는 것을 인정해야 한다. 현재의 체제를 변화시키는 것은 어려우며, 따라서 실행에 옮겨지기 전에 그 잇점을 서둘러 인정할 필요는 없다. 또한 교사와 지역 사회 그룹, 또 다른 사회 그룹 간의 중요한 토론을 필요로 한다.

3) 간학문적 형태를 가진 교육 과정에로의 변화 과정 중, 평가 과정은 매우 중요하다. 즉 새로운 개발 형태가 적절히 검토되고 있다는 것을 강조하기 위한 교육 과정 평가가 있어야 한다. 또한 이는 보통 교육의 광범위한 목표 달성에 대한 학생 사정 형태를 포함한다. 대학교 시험에 관해서도 주의 깊은 토론이 필요하다. 즉 시험을 치름으로써 학업을 계속하려는 자를 확인하려는 기능이 수행되어야 한다는 것을 아는 것이 중요하다.

4) 이 접근의 적용으로 인하여 전통 교과를 없앨 필요는 없다. 새로운 문제 해결을 돕기 위한 또 새로운 이슈를 발견하기 위한 협동적 방법을 모색해야 한다.

5) 보통 교육 교육 과정을 재구조화하는 수단으로서 간학문적 접근을 사용하는 것은 중요한 기회이다. 사회·기술적 변화는 현재의 교육 과정에서 깊이 고려되어야 할 정도로 변화하고 있다. 이를 위하여, 현재의 틀을 유지하며, 다음과 같은 사항이 기술될 수 있다. 이는 교사와 다른 중요 그룹의 조화적 노력을 필요로 한다.

공동요소	교 과		
	S 1	S 2	S 3
A 1			
A 2			

종합가치	교 과		
	S 1	S 2	S 3
B 1			
B 2			

(1) 보통 교육 교육 과정에 포함된 문화의 공동 요소에 관한 광범위한 내용을 제공하기 위해 현대 문화의 분석

(2) 이 분석의 한 부분으로서 각 과목에 가해지는 도전을 명확히 하면서, 문화의 본질적 가

치, 기술을 강조.

(3) 현재의 과목을 고려하면서 문화의 공동 요소, 기본 가치, 기술 등으로 교육 과정 모형 개발.

(4) 이는 학생들이 그들의 흥미를 확장시키기 위한 선택을 할 수 있고, 제한된 영역내의 선택을 뛰어 넘은 코어 교육 과정 발달 수단이 될 수 있다.

(5) 교사 특히 중등 학교 교사는 어려움을 많이 경험할 것이다. 그들은 특별한 학문을 전공하였고, 그 영역을 뛰어 넘는 경험을 해 본 적이 없다. 그러나, 변화시키기 위한 계획에 따른 난점뿐만 아니라, 그 장점에 관해서도 논의할 기회를 갖는 것이 중요하다. 일단 변화시키기에 동의하면, 교사 교육에 본질적 변화가 일어나야 한다. 이 변화에 포함되는 것들은 본질적 논의에 포함되어야 한다. 그 논의의 형태는 목표 형성과 개발의 가이드라인을 형성하기 위한 지역적·국가적 수준의 위어크숍을 포함할 수도 있다. 교육 과정 변화에 상관없이 직적코스과 현직 경험을 통한 교사의 전문성 개발은 매우 중요한 부분이다. 현직 코스는 교육 과정 계획 과정의 한 부분이며, 따라서 전문적인 개발 과정의 한 부분이 될 것이다.

II. 보통 교육에 있어서의 간학문성에 관한 제안

다음은 이 국제 심포지움 회기 동안 참가자들에 의해 동의된 제안의 요약이다.

1. 국가 수준

1) 국가 교육 정책은 보통 교육에 있어서의 간학문적 접근의 수용과 지원을 명확히 표현해야 한다.

2) 국가 수준에 있어 보통 교육의 목적과 목표는 간학문성 측면을 반영하고 구체화해야 한다.

3) 회원국은 개인 연구자들과 기관들의 간학문성에 관한 일반적, 그리고 활동 중심적 연구에 대해 지원을 계속해야 한다.

4) 보통 교육을 위한 교육 과정 개발의 틀은 다음과 같은 것을 고려하여 개발되어야 한다.

(1) 간학문적 입장에서 교육 과정 개발에 일반 교육의 목적과 목표 적용

(2) 다양한 학문의 일반적, 핵심 개념, 기술 가치에 대한 요구를 고려하면서 통합, 조화와 일관성의 원리를 참고, 적절한 내용의 선택과 조직

(3) 간학문적 접근을 위한 적절한 교수 방법

5) 교과서, 교사용 지침서, 자료와 같은 교수 학습 자료는, 간학문적 입장에서 서서, 교육 과정 목표와 방법 원리를 기초로 개발되어야 한다.

6) 학교내 프로그램과 학교외 활동은 간학문적 교육 과정의 목적과 목표를 달성하기 위해서 서로 지원하고 강화하도록 적절하게 배열되어야 한다.

7) 보통 교육 체제는, 인지적 영역뿐만 아니라, 심체적, 정의적 영역을 강조하면서 간학문성의 목적과 목표에 알맞도록 평가에 있어 적절하고도 혁신적인 전략, 방법, 기술을 개발하여야 한다.

8) 직전과 현직 교사 연수 프로그램은 간학문적 입장에서 서서, 교육 과정 적용이 필요한 지식을 갖도록 설계되어야 한다.

9) 교육 과정 개발, 평가 전문가의 훈련을 포함 행정가, 감독관, 교육 과정 적용에 책임 있는 또 다른 인사를 재훈련, 재수정하기 위한 방법과, 보통 교육에 있어서의 간학문성의 소개를 목표로 하는 개혁 목적을 부모와 일반 대중에게 자각시키기 위한 방법을 고려한다.

10) 대학과 대학교의 보통 교육 준비의 한 부분으로서 통합적 또는 간학문적 방법으로 인접 학문에서 선택된 주제·문제들의 취급뿐만 아니라 학문에 기초를 둔 서비스코스와는 달리 통합적 또는 간학문적 개발을 고려하도록 장려되어야 한다.

11) 학교 커리큘럼과 시험에 대한 고등 교육 기관 특히, 대학교의 커다란 영향을 고려하여 교육 과정 개정은 고등 교육 전문가가 참여하여야 하며, 학교와 고등 교육 프로그램간의 종적인 조화를 강조해야 한다.

12) 보통 교육 개혁의 정교화에 책임 있는 팀들은 교육에 문외한인 자로부터 전문가에 이르기까지 본질적으로 간학문적이어야 한다.

13) 개혁 프로그램은 지속적인 모니터와 평가 프로그램을 포함, 적절한 연구에 의해 지도되어야 한다.

2. 국제적 협동

14) 유네스코와 지역 연결망은 다음과 같은 것을 지원해야 한다.

(1) 회원국들의 연구 노력과 발견물들의 보급, 선전.

(2) 지역의 조직, 국제적 세미나, 워킹그룹과 협동 연구의 장려.

(3) 회원국간의 정보, 인사, 자료 교환 프로그램.

15) 특별히 다음의 구체적 제안이 제기되었다.

(1) 간학문적 접근에 의한 국제적 이해, 협동, 평화적 정신 하에 젊은이 교육에 관한 협력 학교 과제(Associated Schools Project)에서 얻어질 경험은 국가적, 지역적 수준으로 일반화되고 교환되어야 한다.

(2) 유네스코는 교육 과정 개발자, 교사 훈련자, 교사, 평가자 등을 지원하기 위해 간학문적 접근에 기초한 프로그램 개발과 적용에 관한 사례 연구를 장려해야 한다.

(3) 유네스코는 접근, 방법론, 조정 과정에 특히 강조를 둔, 국가적 수준에 유용한 자료 개발을 지원해야 한다.

(4) 국가적, 프로젝트 개발에서, 전문가의 고립을 극복하고 중복된 노력을 피하기 위해 유네스코는 국가적 지역적 수준의 정부간 조직들 간의 협동하에 초국가적 프로젝트와 팀의 설치를 장려해야 한다.

16) 평가에 관하여.

(1) 유네스코는 간학문성의 사정과 평가 전략 관련 기구의 개발 등을 위해 소수 전문가들의 토론회를 개최하여야 한다.

(2) 간학문성의 사정에 관한 광범위한 안내서가 각국의 구성원에게 보급되기 위해, 제작·출판되어야 한다.

(3) 소수의 평가팀이 간학문성의 특징적 과정을 수집, 시사하기 위해 적어도 2년 동안 유지되어야 한다.

17) 특별한 연구 주제에 관하여, 적절한 방법

으로 교육 과정 개혁의 보급 과정에 특별한 주의가 주어져야 한다.

(1) 국가적, 국제적 수준에서 취해지는 교육 과정 개혁의 완성 속도와 정도는 지난 20년 이상 교사나 감독자의 실행으로 달성되어 왔다.

(2) 교육 과정 혁신을 위한 현존 의사 교환 창구의 국가적, 국제적 수준에 있어서의 어려움

(3) 이 어려움을 극복하기 위해 고려되어진 실제적 방법

18) 유네스코와 국제 원자력 기구(International Atomic Energy Agency)는 위험 사정(risk assessment)에 관한 교육의 협동적 과제를 지원해야 하며 국제 사회에 적용 가능한 다른 국가의 경험을 개발하여야 한다. —◆

現場教育相談

創意力の 增進問題에 대하여

(問) 創意力の 增進問題는 미래에 대처하는 主要教育課題라 생각됩니다. 學급 집단의 허용적 분위기가 이를 좌우한다고 볼 때, 그 雰囲気 조성 방안을 알려 주십시오. 특히, 過密學級에서 적용할 수 있는 方案과 資料를 紹介바랍니다.

서울 대현 국민 학교 교사 윤명호

(答) 創意的 思考授業의 節次中에서도 가장 중요한 것이 創意的 思考를 조장하는 분위기 수립입니다. 이는 一般授業에서도 動機가 중요한 것과 같은 이치입니다.

創意的 思考를 조장하는 분위기 수립 방안 몇 가지를 소개하면 다음과 같습니다.

첫째, 수업 시간 중에 생각할 여유를 주어야 합니다. 創意的 思考는 교사의 질문 유무에 좌우되는 것이 아니라 질문을 던지고 학생들의 사고를 위해 기다릴 줄 아는 교사의 여유에 좌우됩니다.

둘째, 특이하고 색다른 아이디어의 가치를 授業中에 함께 토의해 보는 것이 좋습니다. 학생들의 答辯이나 反應은 가끔 교사의 눈에는 잘못된 것으로 비칠 수도 있습니다. 진정 학생의 창의성을 길러 주고자 하는 교사라면 학생의 반응을 학생들의 사고 체계 내에서 理解해 보려고 노력해야 할 것입니다.

셋째, 우리 모두가 그러려니 하고 받아들이는 생각 중에도 결함과 모순이 있을 수 있음을 알게 해 주는 것이 필요합니다. 학생들은 교사들이 무언가를 제시하면서 너무 확실한 것으로 받아들일도록 要求하면 이를 아무 생각 없이 받아들여지게 되어 더 이상의 思考를 하지 않게 됩니다.

네째, 학생들로 하여금 자신이 처한 환경에 좀더 개방적이고 민감하게 되도록 해 주어야 합니다. 주위 세계에 대한 세심한 그리고 주의 깊은 觀察姿勢는 무엇을 보든지 그냥 지나쳐 버리게 하지는 않을 것입니다.

創意的 思考를 조장하는 분위기 수립의 방법은 이외에도 많습니다. 여기에 본원에서 개발한 관련 자료를 보내 드립니다. 많은 參考되시길 바랍니다.

本院教育課程硏究部·硏究員

일 선 하

聯合・過程・構造

鄭 鐸 熙*

I.

모든 教育活動에서 본질적인 부분은 학습자의 學習活動과 교사의 教授活動이다. 그 외의 모든 활동은 그 나름대로 중요한 機能과 役割을 담당하기는 하나 학습과 교수 활동의 지원, 유지 체제에 불과하다. 교육 학자들 중 일부는 학습과 教授活動을 미시적인 것이어서 흥미가 없다고 말한다. 오히려, 體制나 制度와 같은 거시적인 것이야말로 한번 挑戰해 볼 만한 것이라고 말한다. 그러나, 거시적인 활동이든 미시적인 활동이든간에 그것이 교육의 활동과 관련되는 한은, 모든 決定과 評價의 準據는 최종적으로는 학습과 교수의 효율성과 생산성의 제고에 있어야만 한다. 교직의 전문성도 결국은 학습 활동이 잘 일어나도록 이끌어 주는 교수 활동의 성격에 좌우될 수 밖에 없다.

教授方法是 70년대 이후 우리 나라에서 상당한 注意와 關心을 끌어왔다. 그러나, 아쉬운 점은 「우리 방법」의 논의는 매우 드물었다는 점이다. 외국의 이론을 여과되지 않은 채로 직수입하여 이식시켜 보려는 노력이 대부분이었다. 간혹 「나의 방법」과 「우리의 것」을 만들어 보려고 노력한 흔적이 있기는 하나, 대개는 사변과 논리의 유희에 그친 인상이 짙고, 구체적으로 「내 것」을 만들어 본 경우는 稀貴했던 것으로 보인다. 이런 점에서 韓國教育開發院이 10년간 추진했던 새 수업 체제는 우리의 아이디어로 우리의 문제를 풀어 보려고 했던 유일한 노력이 아니었던가 생각된다. 다만, 아쉬웠던 점은 이 새 수

업 체제가 巨視的인 體制에 집중한 나머지 교실 속에서 진행되는 실제의 학습과 교수의 과정(이 과정은 미시적인 활동으로 보일 수 있다.)이 깊게 탐구되지 못했다는 점이다.

教授理論의 成立에 중요한 영향을 준 여러 학자들이 학습 이론과는 별도로 교수 이론이 요구된다고 보았다. 그 이유는 학습 이론이 곧 교수 이론의 充分條件이 되지 못한다고 보았기 때문이다. 학습이 잘 일어나도록 하기 위해서는 학습 이론 이외에도 여러 가지 요인이 고려되어야만 한다. 그러나, 학습 이론이 비록 학습의 充分條件은 되지 못한다고 해도 필요한 조건임에는 틀림이 없다. 학습이 어떻게 일어나느냐 하는 기술적인 과정을 이해하지 못하는 상태에서 어떻게 그러한 학습 과정을 촉진시킬 수 있는 教授方法이 講究될 수 있을 것인가?

우리 나라에서 교수 방법의 효과를 분석하는데 적성-치치 상호 작용 검증 모형이 자주 이용되어 왔다. 이는 개인 간의 공통성보다는 개인 간의 차이를 강조하는 접근이다. 이러한 研究模型은 Cronbach에 의해서 제안된 것으로서 원래는 心理學研究에서 큰 주류를 이루어 왔던 個人差的 接近과 實驗心理學의 통합을 강조하고자 한 것이다. 개인차적 접근에서는 동일한 과제에 대한 반응이 개인차에 따라 어떻게 달라지는가에 관심을 가지고 있으며, 실험 심리학에서는 과제 특성의 차이가 동일한 개인에게서 어떤 反應의 差異를 가져오는가에 관심을 가지고 있다. 따라서, 인간의 행동을 보다 정확하게 이해하기 위해서는 이 두 접근의 통합, 즉 個人差와 課題差의 相互作用分析이 요구된다고 보았던

* 教育資料部・教育情報研究室長.

것이다. 그리고, 이 아이디어가 교수 방법을設計하는 데 있어서 적성—처치의 상호 작용 모형으로 개념화된 것으로 보인다. 이 때 적성은 개인차의 원인이 되고, 처치는 주로 교수 방법에 해당된다. 그러나, Cronbach의 아이디어가 보다 충실하게 반영되기 위해서는 「처치」는 학습자가 학습해야 할 學習課題이어야 한다. 따라서, 적성—처치—방법의 상호 작용 모형이라고 해야 완벽한 표현이 될 수 있다. 우리 나라에서는 적성—방법의 상호 작용 분석은 연구되었으나 처치, 즉 과제의 특성을 고려한 연구는 별로 많지가 못한 것으로 보인다.

II.

學習理論은 일반적으로 실험실 속에서 연구되어 왔다. 또한, 人間보다는 動物을 주로 사용하였으며, 엄격한 통제가 가해졌다. 반면, 수업은 인간을 대상으로 하는 것이며 통제되기 어려운 여러 가지 요인이 복합적으로 영향을 미치는 條件 속에서 進行된다. 바로 이 점이 학습 이론을 교실 속으로 가져오는 데 어려움을 야기하는 점이다. 그럼에도 불구하고 학습 이론은 教授方法을 구상하는 데 중요한 示唆點을 제공하여 주고 있다. 이 글에서는 학습 이론의 變遷過程, 또는 학습 이론에서의 강조점의 變化를 분석하고 교수 방법의 設計過程에서 그것들이 어떻게 수용될 수 있는가에 관심을 두고자 한다.

행동주의 학습 이론은 우리 나라에 상당한 影響을 미친 이론이다. 그러면서도, 행동주의 학습 이론은 실험적 복잡성으로 인해 잘 이해되지 못하고 있는 것도 사실이다. 특히, 스키너의 조작적 조건화에서 강조된 강화의 원리는 教育現場에 깊이 과고들어가 있으며, 강화를 사용하지 않는 것은 수업이 아닌 것처럼 생각될 지경이다. S—R 이론의 맹점은 그들 스스로 有氣體의 內的 過程을 포기했다는 점이다. 행동주의자들은 心理學의 科學化라는 것발을 내세우고는 종래 구조주의자들에 의해 연구되어 오던 「意識」 즉, 인간의 내부를 닫아 두고 外的으로 觀察이 가능한 刺戟과 行動의 聯合에만 關心을 기울였다. 행동주의자들에게 있어서 학습이란 서로 무

관했던 刺戟과 反應 간에 연합이 이루어지는 것이며, 이런 연합을 가능케 하는 것이 조건화라는 기제이다. 그러면 조건화, 그 실체는 무엇인가? 파블로프의 고전적 조건화에서 조건화의 기본 과정은 초기에는 무조건 자극과 조건 자극을 거의 동시에 배고픈 개에게 제공하고 점차 무조건 자극을 撤回하고 條件刺戟만을 제공하는 것이다. 이런 과정을 통해서 개는 조건 자극(처음에는 침 흘리는 자극과 전혀 관계가 없었던 벨소리)에도 침을 흘리는 반응을 보이게 된다. 즉 벨소리와 침 흘리는 반응이 연합된 것이다. 여기서 중요한 것은 벨소리에 침을 흘린다는 기술적 현상이 아니라 왜 벨소리에 침을 흘리게 되는가 하는 설명적인 측면이다. 그러나, 이런 說明的 側面에 대해서 파블로프는 언급이 없다. 아마도 개가 벨소리에 침을 흘리는 것은 벨소리 다음에는 음식이 提供된다는 과거의 經驗에 터한 期待가 있기 때문이 아닐까?

기대라는 것은 외부에서는 관찰될 수 없는 意識的作用 또는 心理的 過程이기 때문에 만약 행동주의자들이 파블로프의 실험에서 개가 침을 흘리는 것은 「期待」때문이라고 말한다면 이미 그들은 행동주의의 영역을 이탈하게 되는 것이다. 여기에 고전적 조건화 反應의 理由를 설명하는 한계가 있는 것이다. 또한, 파블로프의 실험에 의해서 밝혀진 현상을 가지고 행동을 설명하는 데 어려운 점은 고전적 조건화에서는 반사적 행동만을 다루고 있기 때문에 有機體가 보이는 많은 자발적 행동을 기술하는 데 부적합하다는 점이다.

스키너가 유기체의 自發的行動(operants)에 관심을 가진 것은 상당히 진보된 접근이라고 볼 수 있다. 스키너의 실험 상자는 파블로프의 실험 상황과는 판이하게 다르다. 후자에서 개는 공포 묶여 있기 때문에 자발적 행동을 보일 수 없었던 반면, 전자에서는 有機體의 自發的行動(operant)이 가능한 상황이다. 스키너의 실험에서 피험자인 흰쥐가 지렛대를 누르는 operant를 구사하면 상자의 문이 열리고 맛있는 음식을 먹을 수 있게 된다. 쥐가 지렛대를 누르는 반응(operant)을 보이는 것은 음식(강화 자극)을 얻기 위해서이다. 따라서, 지렛대를 누르는 반응은

강화 자극을 얻기 위한 도구가 된다. 즉 反應이 강화 자극과 연합된다. 스키너의 실험에서 중요한 것은 지렛대를 누르는 반응에 대하여 강화 자극을 주니까 지렛대 누르는 반응이 증가된다는 것보다도 지렛대를 누르면 문이 열리고 음식(강화 자극)을 얻을 수 있을 것이라는 기대와 음식을 얻어야 되겠다는 動機 내지는 目的意識이다. 만약 쥐가 목적 의식과 기대 및 手段 등을 생각하지 못한다면 스키너식의 R-S 연합이 성립될 수 있을 것인가?

行動主義者들이 刺戟과 反應의 연합을 조건화라는 기제로 설명하고 있지만, 사실상 조건화라는 것은 有機體가 期待나 目的意識 등을 가지고 있지 않다면 성립되기 어렵다는 점을 되짚어 볼 필요가 있다. 행동주의자들이 유기체의 「내적 과정」을 직접 分析해 보려는 시도를 보이지 않았지만 어쩔 수 없이 그들의 理論的 構成概念들은 그러한 내적 과정을 전제로 해서만 성립될 수 있을 것이라는 것은 피할 수 없는 사실이다.

행동주의 입장에서 유기체의 媒介的 機能을 인정한 사람은 Hull이다. 어쩌면 행동주의자들이 形態心理學이나 Tolman 등의 연구를 어떤 식으로든지 수용하지 않을 수 없는 상황이 Hull의 S-O-R 연합의 모형을 결과지었는지도 모른다. Hull에 의하면 동일한 자극일지라도 유기체의 상태가 어떠한가에 따라서 반응에 차이를 보일 수 있다는 것이다. 즉, 衝動(drive)을 감소시킬 수 있는 행동이 선택된다. 그러므로, 충동을 줄일 필요가 없든지 충동을 감소시키는 데 효과가 없는 행동은 選擇될 수 없다. 따라서, 유기체가 어떤 자극에 대해 반응을 보이는 것은 그 반응이 충동을 감소시킬 수 있기 때문이다. 그러면, 어떤 행동이 衝動을 줄일 수 있을 것인가를 어떻게 알아낼 것인가? 그것은 분명히 過去의 經驗, 現在의 條件을 基礎로 한 내적인 판단 과정을 요구하게 된다. 물론 행동주의자들은 자극과 반응의 연합 관계를 통하여 내적인 처리 과정이 있었음을 추론하고자 한다. 그러나, 실제로 教室授業에서 중요한 것은 내적 처리 과정이 있었을 것이라는 추론보다는 어떤 내적인 처리 과정이 발생했느냐 하는 것에 대한 구체적인 정보를 필요로 한다. Hull은 유기체의

媒介的 機能을 단지 충동에만 한정하고 있을 뿐 유기체의 인지적 차원의 매개 기능을 고려하지 않는다. 따라서, 그의 模型으로부터 내적 과정에 대한 구체적인 정보를 기대할 수가 없다.

III.

행동주의 학습 이론에 대한 挑戰으로 나타난 학습 이론이 認知的 接近이다. 이러한 도전은 행동주의가 왓슨에 의해 미국에 소개된 1913년으로부터 약 20년 후에 나타난 Tolman의 「動物과 人間の 有目的의 行動」이란 글에서부터인 것으로 보인다.

Tolman은 쥐의 미로학습에서 학습되는 것이 傳統的인 행동주의자들이 주장하는 것처럼 반응의 習得일 것이냐 하는 데 의혹을 갖는다. 오히려, 그는 이런 쥐가 학습하는 것은 인지적 구도(Cognitive map), 즉 미로에 대한 쥐의 知覺的 表象이라고 본다. 인지적 구도는 기호-형태에 해당된다. 그래서, 그의 이론을 기호-형태 학습설로 명명한다. 記號(Signs)란 자극을 가리키는 말이며 形態(Gestalt)란 기호가 모여서 이루는 구조적 형태를 가리킨다. 이제 기호가 형태를 이루는 과정은 유기체의 目的意識에 크게 영향을 받는다. 즉 Tolman은 행동이 자극에 대한 반응으로 존재하는 것이 아니라 자극의 형태에 대한 認知的 複寫(Cognitive Copying)로 본다. 그에게 있어서 형태(전체적 구도)는 자극(기호)의 산술적 합 이상이다. 따라서, 개인의 환경적 장(자극과 자극의 상호 관계로 이루어져 있음)은 부분의 합 이상인 구조적 형태를 만들어 낸다. 따라서, 刺戟이 갖는 屬性과 形態가 갖는 屬性은 전혀 별개의 것이다.

Tolman은 그의 이론에서 유기체의 場, 目的, 動機, 期待 등을 강조한다. 그리고, 인지적 구도 또는 형태 속에는 이런 것들이 깊게 포함된다. 따라서, 유기체가 가지고 있는 의도, 목적 동기, 기대 등에 따라 동일한 物理的 障礙에서도 여러 유형의 인지적 구도화가 가능하게 되며 결과적으로 서로 다른 행동을 일으키게 된다. 미국 전역에서 聯合主義 또는 刺戟-反應理論을 지지하는 실험이 거듭해서 보고되고 있을 때

Tolman이 학습을 인지적 작용으로 概念化한 것은 매우 놀라운 일이 아닐 수 없다. 그는 인지 심리학의 출현을 자극한 것이다.

IV.

미국은 분명히 학습 이론이 무성하게 성장하는 옥토임에는 분명하다. 그러나 그 씨앗은 많은 경우 유럽으로부터 날아오고 있음을 注目할 必要가 있다.

心理學의 歷史를 더듬어 보면 학문으로서의 심리학은 초기에 人間의 意識構造를 규명하고자 노력하였다. 초기 심리학자들이 의식에 관심을 가지게 된 것은 매우 소박하면서도 자연스러운 현상일 것이다. 그러나 의식의 觀察可能性이 문제되면서 심리학을 과학화한다는 명분하에 관찰 가능한 자극과 외적인 행동만을 다루고자 한 것이 行動主義心理學이다. 이것이 미국에서 꽃 피게 된 것은 어쩌면 미국이 行動科學이라는 학문적 씨앗이 발육하기에 알맞는 풍토였기 때문으로 보인다. 그러나, 유럽에서는 미국에서 행동주의가 꽃피는 것과는 상관없이 초기의 구조주의가 형태 심리학으로 바튼을 넘기면서 점차 현대적인 구조주의 심리학으로 발돋움하게 되었고 그것은 피아제의 인지구조론으로 결실이된 것으로 보인다. 피아제는 심리적인 구조를 가정하고 이런 구조의 變化過程으로 발달을 규명하고자 하였다. 이러한 유럽의 형태심리학은 미국에도 그 불꽃을 튀기어 Tolman이 행동주의의 客觀性和 形態心理學의 전체적 의미와 통찰의 개념을 받아들여 소위 記號-形態學習理論을 성립하게 되었으며, 피아제의 이론은 60년대와 70년대 초반에 걸쳐서 상당히 견고한 학문적 터전을 차지하게 되었다. 이런 현상은 객관적 방법에 대한 반동의 증후이면서 외적인 것에 대한 내적인 것의 優位性을 意味하는 것은 아닐까? 이와 같이 미국의 심리학이 유럽의 영향을 크게 받으면서도 다른 한편으로 비교적 미국 자체로서 행동주의 심리학에 정면으로 도전한 학파가 나타나게 되었는데 그것이 소위 인지심리학의 주류인 情報處理論이다. 60년대 이후 정보 처리론을 중심으로 한 인지론적 접근은 무슨 유행처럼 되

었고 인지에 대해 「한마디」를 하지 못하면은 우스운 사람으로까지 비치게 되었다는 인상을 말하는 사람도 있다. 현재 인간의 認知에 대한 研究는 크게 3가지로 대별될 수 있다. 하나는 認知過程을 규명하고자 하는 노력으로서 情報處理的 接近이 이에 해당된다. 다음은 지식의 심리적 성격을 규명하고자 하는 노력으로서 구성주의가 이에 해당된다. 마지막으로 인지 전략에 관한 연구가 활발하다. 이 3가지 접근은 教授方法을 구안하는 데 있어서 行動主義와는 또 다른 중요한 示唆點을 提供하고 있다.

정보 처리론에서 규명된 것으로 중요한 것은 선택적 주의 및 지각, 단기 기억 용량의 한계성, 유의미 기억 등이다. 인간은 감각 등록기라는 구조가 있어서 여러 感覺機關을 통해서 환경으로부터 들어온 무수히 많은 정보가 이에 등록된다. 이러한 감각적 정보 중에서 주의를 받은 것만이 지각되고 지각된 것만이 단기 기억이라는 구조에 저장된다. 단기 기억은 認知的作業場이다. 즉, 새로 들어온 정보와 장기 기억으로부터 검색된 관련 정보가 단기 기억 속에서 서로 어울려서 새롭게 인코딩되고 이 結果가 장기 기억이라는 구조에 貯藏된다. 인코딩 전략에 따라서 장기 저장의 길이 좌우된다. 따라서, 授業過程에서 우선할 일은 불필요한 정보로부터 주의를 차단하고 의도되는 정보에만 주의를 주도록 하며 필요한 것만 知覺되도록 하는 일이다. 단기 기억 용량의 限界性과 그를 克服할 수 있는 Chunking 전략은 학습자에게 제공되는 정보의 양을 적절하게 조절할 것을 요구하는 동시에 제시된 정보를 학습자가 개인적인 의미 관계를 이용하여 組織할 수 있도록 제시될 것을 요구한다. 인코딩과 기억의 有意味性은 깊은 관계가 있다. 가예 같은 이는 인코딩을 학습의 핵으로 보면서 각 학습 결과의 성취를 위한 인코딩 전략의 重要性을 강조한다. 그에게 있어서 目標別學習의 條件이란 결국 인코딩의 전략인 것이다. 지식의 심리적 구성 과정(그것이 발달적인 것이든 일반적 과정이든)은 인코딩 전략과 깊은 관계가 있다. 知識의 心理的 構成 과정은 원래 피아제가 發生論的 認識論이라는 말로 자신의 인지 구조론을 정의할 때 강조된 말이다. 즉 그에

의하면 지식은 일시에 완전한 것으로 獲得되는 것이 아니고 개인의 인지 구조가 발달함에 따라 점차 논리적이고 抽象的인 水準으로 구성되어 간다는 것이다. 브루너의 표상 양식도 이와 유사한 맥락으로 해석될 수 있다. 브루너에 의하면 개인이 세상, 또는 환경을 표상하는 양식(理解方法을 뜻함)은 활동적 표상 방법, 도상적 표상 방법, 상징적 표상 방법 등이 있으며 이런 표상 방법은 계열적인 위계를 이루고 있다고 본다. 피아제나 브루너의 이론에 의하면 개인은 자신이 가지고 있는 認知構造나 表象樣式대로 세상을 개념화하기 때문에 인지 구조와 표상 양식의 차이에 따라 개인이 가지게 되는 지식도 달라지게 된다. 이것은 기존의 인지 구조나 표상 양식으로 학습 과제를 동화할 수 있도록 제시함은 물론 조절을 촉진할 수 있도록 도와주어야 한다는 것을 시사한다. 특히, 브루너의 개념 획득 과정에 관한 연구에서 주의 깊게 보아야 할 점은 개념의 발견이라는 측면 이외에도 인코딩의 과정과 이 과정에서 使用되는 전략의 重要性이다. 인코딩의 유의미성을 중점적으로 강조하고 그에 대한 인지 과정을 밝혀 보고자 노력한 사람은 오우즈벨이다. 그는 학습이 유의미해지기 위해서는(이때 학습은 주로 인코딩과 기억의 유의미성을 가리키는 것으로 보인다.) 정보가 개인이 가지고 있는 기존의 認知構造로 잘 포섭될 수 있도록 제시되어야만 한다고 본다. 즉 인코딩의 戰略이 중요하게 된다. 그는 그런 전략으로서 소위 관련 정착 의미를 미리 提供해 줄 것을 강조한다. 이것은 만약 새로운 아이디어를 包攝할 수 있는 관련 정확 아이디어가 인지 구조내에 없다면 새로운 아이디어가 인지 구조에 포섭될 수 없다는 가정에 기초를 두고 있다. 이러한 관련 정착 의미를 先行組織者라고 부르는데, 이것은 새로운 아이디어가 기존의 인지 구조에 정착할 수 있는 고리 또는, 터전의 役割을 가지고 있다. 오우즈벨의 이러한 인지 이론은 언어를 이용한

설명식 授業方法을 구성하는 데 하나의 전략으로 採擇될 수 있다.

어느 의미에서 보면 교수 방법은 우선은 전략적 활동이다. 學習側面에서 볼 때 학습자가 사용하는 인지 전략은 어떤 처리 단계서이든 중요한 기능을 가지게 되기 때문에 학습 과제에 최적한 認知戰略을 가질 수 있도록 돕는 것은 바로 가르치는 교사의 입장에서 보면 또 다른 전략인 것이다. 행동주의 이론에서의 강화 스케줄은 분명히 중요한 전략적 영역이다. 그 결과 행동주의의 影響을 받은 많은 교사들이 授業設計에서 칭찬과 같은 보상계획을 포함시키고 있다. 그러나 강화 계획이라는 전략 못지않게 중요한 것은 주의, 지각, 인코딩, 기억을 효율화·의미화 할 수 있는 전략을 학습자가 잘 構成할 수 있도록 돕는 것이다.

V.

教師가 하나의 학습 과제를 가르치고자 할 때 과연 얼마나 많은 고민을 할 것이며, 무엇을 고민할 것인가? 교육 연구자는 수업 방법을 연구할 때 과연 얼마나 많은 고민을 할 것이며, 무엇을 고민할 것인가? 고민의 양과 고민의 내용은 授業效果를 결정짓는 要因이 된다.

자극과 강화의 통제도 중요하지만 학습자의 머리 속에서 무엇이 만들어지고 있으며, 그것을 설명하는 기제는 무엇이고, 이것들이 수업에 어떻게 反映될 수 있을 것인가를 고민하는 것은 교육의 능력을 증대시키는 중요한 요인이 될 것이다. 따라서, 그런 문제를 부등켜 안고 苦惱를 한 사람들의 苦痛을 공감하고 그들의 고통이 무엇이었는가를 이해하는 것은 좋은 수업을 학습자에게 제공하기 위한 최소한의 良心的 堡壘가 될 것이다. 聯合은 물론 過程과 構造의 理解가 必要한 것이다. —————

▷ 院 內 動 靜 ◁

○ 主要 協議會 및 세미나 ○

○유니셉의 受託課題로 職業教育研究室에서 遂行 중인 '國民學校 進路教育 研究事業'의 一環으로, 兒童用 읽기 資料開發業務에 參與할 執筆者 및 行政擔當者 研修가 7월 25일부터 27일까지 3일간 本院 講堂에서 開催되었다.

이번 workshop에서는 各市·道 教育委員會 執筆者 및 行政擔當者 67名을 對象으로 本院의 장 석민 博士 外 10名의 講師가 演士로 參加하였는데, 그 內容을 3主題로 大別하면 첫째 進路教育의 基本的인 理論 및 概念과 둘째 尖端科學 技術社會와 2000年代 職業世代之 變化展望, 셋째 進路教育을 위한 兒童用 읽기 資料開發을 위한 構成, 主題選定 등이었다.

○本院 第2會議室에서는 中學校 3年 社會科 教師用 指導書 原稿本 內容檢討 및 修正을 위한 研究陣, 執筆陣과의 協議會를 院外 윤 종영(文教部), 홍 성표(忠北大), 이 민호(서울대) 教授, 院內 김 재형, 최 병모, 이 찬희 研究員이 參席한 가운데 開催하였다.

○7월 29일 學院聯合會 釜山支會에서는 院外 박 원(經濟企劃院)外 5名과 院內 김 병성 教育社會研究室長, 권 경안, 신 의현, 장 동현 研究員이 參席한 가운데 社會教育機關 事例研究를 위한 協議會를 開催하였다.

○本院 김 영식 院長과 신 세호 副院長은 8월 9일부터 10일까지 兩日間に 걸쳐 속리산 觀光 HOTEL에서 열린 教育改革審議會 專門委員 세미나에 參席하였으며, 신 세호 副院長은 9일의 세미나에서 司會를 맡아 進行하였다.

○ 來訪人士 ○

○캐나다 터몬토 大學의 教育心理學科 教授인 Shiu L. Kong 博士가 7월 10일 本院을 訪問하여 김 영식 院長을 禮訪하고 터몬토의 教育研究機關인 OISE에 대한 紹介와 教育研究機關의 發展方向에 관한 懇談會를 가졌다.

○美國 조지워싱턴 大學의 教育學科長인 Reynold Ferrante 教授가 7월 18일 本院을 訪問하고 院長, 副院長과 함께 韓國의 教育事情에 관한 意見을 나누었다.

○아르헨티나 살바도르 大學의 東洋學大學長인 Ismael Quiles S. J. 博士가 7월 22일 本院을 訪問하여 김 영식 院長과 韓國을 비롯한 아시아의 教育事情에 대해 意見을 나누었다.

○인도네시아 文教부의 教育課程開發 Center 局長 An War Jasin 博士가 8월 9일 本院을 訪問하여 한 종하 企劃調整室長, 광 병선 教育課程研究部長과 教育課程 評價에 대한 意見을 나누었다.

○플로리다 州立大學의 Sliger 總長과 Morgan 教授 一行이 8월 19일 本院을 訪問하여 김 영식 院長 신 세호, 副院長 및 企劃調整室長, 教育發展研究部長 등과 懇談會를 가지고 本院 案內 슬라이드를 觀覽하였다.

○ 對外活動 ○

○本院 김 영식 院長은 8월 7일 世界教職團體總聯合(WCOTP)이 主催하고 大韓教育聯合會 主管으로 테라톤 위커힐 호텔에서 열린 第10次 世界教職團體總聯合 亞·太地域 會議 開會式에 參席하였다.

○本院 신 세호 副院長은 8월 9일 테라톤 위커힐 호텔에서 열린 第10次 WCOTP 亞·太地域 會議의 第2 主題 '教授—學習과 工學'에서 '發展된 通信技術과 學校教育'이란 主題로 發議를 했다.

○本院 홍 기형 教育放送本部長은 8월 26일 서울 press center에서, KBS를 主軸局으로 하여 世界 80여개 局의 放送專門人 105名이 參席하는 國際放送協會(IBS)의 創立總會에 參席하였다.

○ 海外出張 및 研修 ○

○本院 김 영식 院長은 8월 18일부터 22일 까지 5일

간에 걸쳐 뉴질랜드의 오클랜드에서 열리는 第26次 國際學力評價 研究機構(IEA) 總會에 參席하기 위하여 出國하였다. 總會參席後 22일부터 사흘간 호주의 시드니 멜버른에 들려 Macquarie University와 La Trobe University를 訪問한 뒤 25일부터 31일까지 태국의 방콕에서 열린 Asia 教育革新 program 評價會議와 ACEID 諮問을 마치고 歸國하였다.

○ 8월 19일부터 8월 26일까지 8일간 放通高教育局의 임 두순 研究員과 文教部 放通高教育擔當者를 비롯한 放通高敎員 6名 등 放通高關聯者 8名은 本院 放通高教育局이 主管하는 海外研修計劃에 의해 日本 東京都 地域을 다녀왔다.

○ 院內消息 ○

○ 여름 방학 중 教育放送 TV視聽率이 꾸준히 上昇하고 있는 것으로 나타났다. 昨年 本院에서 全國을 對象으로 實施한 Sample 調査에 따르면, 難視聽 地域을 包含한 겨울 방학 중 教育放送 TV 視聽率은 55%였으며, 可視聽 地域만을 對象으로 한 TV 視聽率은 80% 이상인 것으로 밝혀졌다.

○ 本院 教育放送本부의 放送原稿料 및 出演謝禮金 支給業務가 7월 1일부터 電算化되어 施行되고 있다.

○ 8월 30일로 本院은 創立 13周年을 맞았다. 9월 2일 紀念行事를 가졌는 바, 月例朝會와 함께 가진 이번 紀念行事에는 教育發展研究部の 박 혜정 責任研究員의 職員 20名에 대한 10年 勤績表彰과 褒賞이 있었다.

○ 85年度 職員 夏季研修가 7월 15일부터 8월 21일까지 38일간 實施되었다. 강원도 인제군 의설악 소재 장수대에서 4차에 걸쳐 실시된 동연수는 職員의 體

力鍛鍊도 飛行되었으며 대다수의 職員이 참석하여 盛況을 이루었다.

○ 人事消息 ○

○ 新規任用

教育課程研究部 國語教育研究室長	노 명완
	8월 5일자
教育課程研究部 教科書國際比較研究室長	이 용숙
	8월 9일자
教育課程研究部 數學教育研究室	정 은실
教育放送本部 放送教育研究1室	오 종실
	이상 8월 16일자

○ 退職

教育放送本部 技術員	배 무상
教育放送本部 技術員	노 경률
	이상 7월 16일자
教育放送本部 放送員	이 태섭
	8월 5일자
教育放送本部 放送員	박 부남
	8월 10일자
教育放送本部 放送員	김 명준
教育發展研究部 研究員	신 익현
教育課程研究部 研究員	조 시화
	이상 8월 16일자
教育課程研究部 研究員	류 희찬
	8월 17일자

○ 諮問委員委囑

서 정화(홍익대 敎授), 教育發展研究部 研究課題 '學校教育 正常化推進 綜合對策研究'

(期間: 1985. 8. 16~12. 31)

韓國教育開發院 1983 年 研究論著案內

<p>國民學校 教育課程 國際比較研究 〈크라운관 256면〉</p> <p>科學科 授業過程 模型 및 評價方法 改善研究 〈크라운관 228면〉</p> <p>靑少年 意識構造 및 形成背景 〈크라운관 306면〉</p> <p>教育의 經濟發展에 대한 寄與 〈크라운관 172면〉</p> <p>教育投資의 經濟的 效果 〈크라운관 140면〉</p> <p>優秀 運動選手의 選拔·分類·適正化 方案 〈크라운관 102면〉</p> <p>國民學校 美術 繪畫 評價方法 改善研究 〈크라운관 160면〉</p> <p>生産性 向上과 技術革新을 위한 職業技術教育 의 役割 —概念的 考察— 〈크라운관 124면〉</p> <p>幼兒를 위한 놀이감 評價基準 開發 〈크라운관 218면〉</p> <p>新規 教師資格制度의 改善方向 〈크라운관 172면〉</p> <p>授業獎學 模型開發 및 現場適用 可能性 探索 研究 〈크라운관 176면〉</p> <p>國民學校 體育教育 效率化 方案에 관한 研究 〈크라운관 150면〉</p> <p>初·中等學校 컴퓨터 教育을 위한 基礎研究 〈크라운관 140면〉</p> <p>放送通信教育 媒體活用 改善에 관한 研究 〈크라운관 180면〉</p> <p>職業教育의 費用—效果/收益分析 〈크라운관 192면〉</p> <p>IEA 學級環境研究(Ⅱ) 〈크라운관 172면〉</p> <p>高等教育 入試政策 〈국관 150면〉</p> <p>教育學 研究傾向 〈크라운관 190면〉</p> <p>中等學校 教育의 質 改善研究 〈크라운관 170면〉</p> <p>韓國 教育 〈4·6배관 284면〉</p> <p>抄 錄 集 〈4·6배관 284면〉</p>	<p>原稿作成法 〈크라운관 216면〉</p> <p>初·中學生의 職業成熟度 發達 特性 調查研究 〈크라운관 124면〉</p> <p>大都市 國民學校 長期 收容 對策研究 〈크라운관 206면〉</p> <p>A Follow-up Study on the Long-Term Effects of the KEDI Educational System on Middle School Level 〈크라운관 78면〉</p> <p>A Study on the Development of Cognitive and Affective Characteristics of Korean Secondary School Students 〈크라운관 204면〉</p> <p>The Priorities of Investment for the Development of Korean Education 〈크라운관 146면〉</p> <p>The School Curriculum of the Republic of Korea(Ⅲ) 〈크라운관 352면〉</p> <p>Manpower Projection and Strategies('79~ '91) 〈크라운관 270면〉</p> <p>Schooling and Social Achievement 〈크라운관 128면〉</p> <p>Study on Impact of E-M Project on Korean Educationf 〈크라운관 134면〉</p> <p>Self-Concepts and Values of Korean Adolescent 〈크라운관 160면〉</p> <p>Educational Investment and Optimum Unit Cost 〈크라운관 156면〉</p> <p>Career Awareness in Korean primary Education Today 〈크라운관 162면〉</p> <p>Task for Development of in service Teacher Education 〈크라운관 112면〉</p> <p>Social Constructions of schooling 〈크라운관 180면〉</p> <p>Cognitive process factor of low Achievers 〈크라운관 100면〉</p>
--	---

發行處：韓國教育開發院

서울시 강남구 우면동 산 20-1

전화：567-5021, 567-5121

普及處：民族文化文庫刊行會

서울 영등포구 당산동 121-245

전 화：675-1981~3

국민학교 특활용

영어 배움책

○ 배움책 1권, 카세트 테이프 5개

값 : 7,500원

○ 수업 지도서

값 : 2,450원

연구·개발 : 한국교육개발원

발행·보급 : 민족문화문고간행회

서울 영등포구 당산동 121-245

전화 675-1981~3

※ 판매처 : 전국 유명 서점

※ 방송시간 $\left\{ \begin{array}{l} \text{TV : 토 (16:40~17:00)} \\ \text{Radio : 월, 화, 수 (12:20~12:40)} \end{array} \right.$

◇ 원고 공모 ◇

『교육개발』에 게재할 원고를 다음과 같이 공모합니다.

1. 내용 : 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. 교 료 : 2,000원 (채택된 원고에 한함)
5. 제출처 : 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	姜 武	燮
	金 承	華
	南 美	英
	朴 慶	淑
	朴 德	圭
	朴 文	泰
幹 事	咸 熙	哲

(비대품)

격월간 **교육개발** 제 7권 제 5호 (통권38호)

1985년 10월 5일 인쇄 · 1985년 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 : 大韓教科書(株)

※ 本誌의 內容은 本院의 公式의인 見解가 아님.

이 책은 발행 부수에 제한이 있으므로
교육 연구 개발 및 현장 교육에 관계
하시는 많은 분들이 보실 수 있도록
협조하여 주시기 바랍니다.