

# 교육개발

EDUCATIONAL DEVELOPMENT

제 8 권 제 4 호 (통권 43 호)

1986. 8.

특집 特殊教育의 振興方案



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

# 교육개발

제 8 권 제 4 호 (통권 43 호)

1986. 8.

한국교육개발원



# 한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

韓國教育開發院은 우리의 傳統과 現實에 알맞는 教育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, 韓國教育이 當面한 諸般問題를 해결하는 새로운 方案을 研究開發하여 長期的인 國民教育發展에 寄與할 것을 目的으로 設立되었으며, 韓國教育開發院 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	教育改革的 明暗	韓 鍾 河	3
論 壇	教師缺乏論：教師와 教育隔差	金 炳 聲	5
	새 教育社會學에 있어서 意識化 論議의 可能性과 限界性	全 慶 甲	11
	教育課程과 國家의 社會統制	韓 萬 桔	19

特 輯

## 特殊教育의 振興方案

韓國特殊教育的 發展方向과 課題	李 泰 榮	28
特殊兒童의 教育機會擴大	朴 慶 淑	34
特殊教育的 內容과 方法改善	金 正 權	40
特殊教育에 있어서의 教師教育的 改善課題	金 炳 廈	44
特殊兒童의 職業再活保障	閔 恩 植	48
特殊教育的 問題點과 改善策	金 東 極	52
特殊教育的 行·財政的 支援強化	金 承 國	56

前號特輯	教育課程 改正에서 考慮해야 할 基本的인 問題들(完)	郭 柄 善	60
研究動向	認知戰略과 教授-學習의 效率性	趙 夕 姬	64
研究報告	韓國教育政策의 理念	鄭 永 壽	69
	한글 書藝指導方法 改善을 위한 研究	尹 亮 熙	73
	CAI 模型 프로그램 開發研究	鄭 鐸 熙	78
教科教育	數學的 思考와 그 教育에 대한 考察	丁 恩 實	86
現場教育 研 究	國民學校 特別活動의 運營實態와 改善方向	李 孝 昌	93
教育情報	科學教育에서의 마이크로컴퓨터의 利用에 관한 워크숍	李 相 珞	101
教育放送	教育放送과 進路教育	崔 武 英	108
現場教育 相 談	읽기 指導에 대하여		10
	산수과에서 初步的인 技能에 대하여		100
	말하기와 듣기의 指導方法에 대하여		107
院內動靜			113



1 전국시·도교육위원회 교육방송 담당관 협의회 86. 7. 9(강당)



1 학교 인구 교육을 위한 교육행정가 워크숍 86. 7. 24~' 86. 7. 25(제 1 회의실)

# 教育改革의 明暗

韓 鍾 河\*

최근 들어 教育改革的 바람은 어느 나라에서나 거세게 불고 있다. 미국 정부는 수년 전부터 교육의 落後性 때문에 국가 기반이 휘청거린다는 엄살을 부리면서 “國家危機”라는 보고서를 국민에게 공개하고 갖가지 교육 개혁을 단행하고 있다. 일본도 이에 뒤질세라 首相 직속하에 臨時教育改革審議會를 설치하고 教育改革政策을 구상하고 있다. 프랑스의 고등 교육 개혁 정책도 개혁 바람의 대표적인 예로 손꼽아 볼 수가 있다.

어느 국가이건 교육에 관한 限 문제가 없는 나라가 없고, 문제 해결에 고민하지 않는 국가가 없는 것 같다. 그런 면에서 우리 나라도 예외는 아닌 성 싶다.

1985년 대통령 직속하에 教育改革審議會가 발족되면서 교육 문제는 다시 국가적 관심사로 부각되었고, 특히 우리 나라와 같은 교육열이 높은 국민들에게 교육 개혁은 중요 관심사로서 이에 민감하지 않을 수가 없었다.

우리 나라의 교육 개혁은 횡수면에서나 과감성에 있어서 타의 추종을 불허할 것 같다. 1960년대로 접어들면서 큼직큼직한 교육 개혁 정책은 한두 가지가 아니었다. 중학교 무시험, 고교 평준화, 대학 입시 제도, 대학 졸업 정원제…… 등은 교육의 근본 흐름을 바꾸는 개혁 정책이었다. 그러한 정책을 우리 나라는 과감하게 단행하였다.

그러나, 우리의 경험으로 보아 어떠한 개혁안도 만족스러웠거나 모든 문제를 해결하는 만병통치약이 되지 못했다는 것은 비단 필자만의 생각은 아닐 것이다. 1960년과 1970년대 개혁 정책이 지금 다시 도마 위에 올려져 평가되고 있는 것은 마치 이를 증명이라도 하는 것 같다.

고교 평준화 정책이 거론될 1970년대 초반 하더라도 교육 상황은 평준화 제도가 문제 해결책으로 보였고 밝은 정책으로 평가되었던 것은 사실이다. 당시 상황을 다시 회상하면, 고교 입시 경쟁은 한두 가지 문제를 파생시킨 것이 아니었다. 중학교 교육은 고교 입시 준비장으로 전락하고, 입시 준비 경쟁으로 어린 학생들이 받은 정신적, 육체적 고통과 피해는 적지 않았다. 또한 입시 경쟁은 過熱課外를 촉발시켰고, 부모의 경제 부담을 과중시켰으며, 돈 있는 자와 없는 자의 위화감을 고조시키는 사회 문제까지를 파생시켰다. 이 상황에서 우리 나라 국민의 교육열에 걸맞는 教育制度를 갈구하지 않을 수가 없었다. 따라서, 최소한 高等學校 교육까지는 누구나 평범하게 받을 수 있는 기회가 주어지고 손쉽게 입학할 수 있는 제도가 국민에게 호소력을 갖게 된 것은 당연한 추세라고 볼 수가 있다. 이런 상황에서 고교 평준화 정책이 채택되었고, 1974년에는 제도화하기에 이르렀다고 볼 수 있다. 물론 당시 즉속적인 단행으로 無理를 염려하는 측도 없지 않았으나, 학교 교육 여건(시설, 교사 등)을 均質化한다는 조건을 내세워 그런 여론을 완충시켰던 것은 사실이다.

그 정책은 서울, 부산을 시험대로 하여 年次の으로 전국에 확대되면서 오늘날에 이르렀다.

그런데, 그 정책이 작금에 이르러 비판의 도마 위에 올라 앉아 다시 칼질을 당하지 않으면 안 되는 신세가 되었다. 이런 상황을 지켜 보느라 면 이런 생각을 하지 않을 수가 없다. 즉 어떤 改革案이든 밝은 면(肯定的인 面)이 있는가 하면, 반면에 그늘진 면(否定的인 面)도 없지 않는 것 같다. 최근 고교 평준화 정책을 비판하는

\* 企劃調整室長·哲博

소리를 들으면 그 정책의 밝은 면은 접어 두고 (어떤 면에서는 사람들이 그 밝은 면은 잊어버림) 그늘진 면만을 클로즈업 시키고 있다는 감을 금할 수가 없다.

예컨대, 비판의 요지를 보면, 고교 평준화 정책이 학생의 학교 선택권, 학교의 학생 선택권을 무시하는 정책이고, 인간의 자율적인 선택권은 自由民主 國家의 기본 원칙인데, 이를 위배하였다는 것이다. 이것도 그럴듯한 비판이다. 학생의 기호, 학교 특성(?)이 다들한테 단순히 “땡땡이”를 돌려 학교를 배정한다는 것은 무리라고도 볼 수가 있다. 이런 원칙에서 보면, “모든 학생에게 손쉽게 고교 교육을 받을 수 있게 한다”는 당시 평준화 정책 원리는 빛이 바래지기 마련이다.

특히, 평준화 정책은 사립 학교 교육을 위축시킨다는 비판이 크다. 그도 그럴 듯하다. 그러나, 평준화 정책 때문에 많은 수(정말 majority임)의 사립 학교가 그 정책으로 인하여 득을 보고 있다는 점도 있는데, 그 소리는 너무나 연약해서 들리지 않는다.

그 개혁 정책의 어두운 면에 대한 비판을 들으면서 어느 학자가 지적하였 듯이 “교육 문제의 해결에는 王道가 없다”는 말을 되새기게 한다. 그런데도 국민들은 王道의 교육 개혁을 기대하고 있다. 그러나 교육 개혁에 참여하는 사람들의 책임이 무겁지 않을 수가 없다.

그런데, 우리는 교육 개혁을 운운할 때 정부든, 국민이든 공짜 심리에 바탕을 두고 있다는 데 개탄하지 않을 수 없다. 최근 미국에서 발행되는 신문(The Chronicle of Higher Education, 1986. 5. 28. p. 23)을 보면서 그 동안의 우리의 교육 개혁 과정을 다시 한번 생각해 된다.

그 신문에서는, 미국의 학교 교육 개혁을 단행하기 위하여 500억불 상당의 예산이 투입될 것으로 전망하고 있다. 이것을 우리 돈으로 환산하면 우리 나라 5년간의 정부 총예산에 해당하는 어마어마한 액수이다. 10여년간 투입될 것으로 일시에 쓰일 것은 아니지만 아뭏든 교육 개혁을 단행하는 데에 이 정도의 투자 계획이 뒤따른다는 것은 우리에게 많은 시사를 주고

있다.

지금으로부터 25~6년 전 미국 교육의 위기때(1957년 소련의 Sputnik 위성 충격) 미국은 수학, 과학 교육 과정 개혁(이때 reform 보다 innovation이 더 가까웠음)을 단행하기 위하여 1억불 정도(우리 돈으로 1000억원)를 투입하였다. 돈이 많은 나라니까 그렇겠지라고 보아 넘길지 모르지만 교육 개혁은 그만한 투자가 뒤따를 때 그 實效를 기대할 수 있을 것이다. 우리의 고교 평준화 정책도 교육 여건 개선을 위하여 어느 정도의 投資가 뒤따랐다면 오늘날과 같이 도마 위의 생선 신세는 모면하였을는지 모른다.

他國의 개혁 과정을 접하면서, 그간 우리나라가 단행한 수많은 교육 개혁 정책에 어느 정도의 투자가 뒤따랐는지 궁금하다.

정부가 투자할 능력이 없었다면, 교육열이 높은 국민들이 교육 개혁을 위하여 얼마나 도우려고 하였는지 또한 묻고 싶다. 내 자식 과외비는 흥청망청 쏟아 부으면서 교과서 값 5% 올리면 言論이고 국민들이고 원성을 높이는 풍토가 정말 교육 개혁을 원하는 것인지 알고 싶을 때가 많다.

또한, 실제로 정부의 재원은 부족한데, 교육 개혁을 단행해야 할 경우, 정부는 과감히 국민에게 호소하여 협조를 구해야 할 것이다. 물론, 필자의 기억으로는 敎育稅라는 것을 신설하여 교육의 부족 재원을 확보하려고 노력한 경우는 있지만 교육 개혁이란 특수 과제를 설정하고 그것을 수행키 위하여 目的財源 확보 방안을 강구한 적은 없는 것 같다.

요컨대, 우리 교육의 고질적인 문제 중의 하나는 과밀 학급, 과대 학교, 시설 낙후이다. 어쩌면 이것이 모든 문제의 근원일는지 모른다. 최소한 과학 기술 교육에 관한 한은 그렇다. 이러한 문제의 해결을 위해 재정적 투자는 필연적인 것이다. 어떤 좋은 개혁안도 투자가 뒤따르지 않으면 그것은 실현되기 어렵다. 이런 점에서 현재 거론되는 교육 개혁에 있어 投資計劃은 우선적으로 거론되어야 하며 그렇지 않을 경우, 어떤 개혁안도 도로 아미타불되기가 십상이다. -◆-

# 教師缺乏論：教師와 教育隔差

金 炳 聲\*

## I. 序

왜 어떤 학생은 학교 교육을 받는 동안 남보다 좋은 성적을 받거나 더 유리한 대우를 받는가 하면, 반대로 다른 부류의 학생들은 남보다 더 뒤지거나 불리한 위치에 처해 있는가? 물론, 이에 대한 대답은 간단하지는 않을 것이다. 수많은 요인이 얽혀 있기 때문이다. 지금까지의 연구 결과를 종합해 보면 이러한 차이가 나타나게 되는 것은 크게 세 가지 면에서 그 원인을 찾아볼 수 있다. 무엇보다 먼저 그 이유는 학생 자신의 능력에 연유된다는 것이다. 즉 「너 자신이 남보다 똑똑하지 못해서……」라는 能力缺乏論이 그 하나요, 다음으로는 「가정의 생활 환경이 좋지 않아서……」라는 이른바 家庭의 文化缺乏論이 그 두번째요, 마지막으로 「교사를 잘 못 만나서……」라는 教師缺乏論이 그 세번째 원인으로 대두되고 있다(Persell, 1977).<sup>1)</sup> 과거로부터 학업 성취의 격차 요인으로 흔히 能力(知能)缺乏이나 부모의 社會經濟的 배경 특성이 매우 중요한 요인으로 거론되어 왔다. 지능 優位論者들은 「지능=성적」이라는 입장에서 성적 격차를 논의하였고, 사회·경제 학자들은 가정의 문화 환경이나 경제적 지위가 자녀의 학업 성취를 좌우하는 중요한 요인으로 보아 왔다. 이에 대한 실증적 연구 결과도 미국에서의 Coleman (1966),<sup>2)</sup> 영국 사회에서는 Plowden(1967),<sup>3)</sup> 프랑스에서는 Boudon(1973)<sup>4)</sup> 연구가 잘 뒷받침해 주고 있다.

그러나, 최근에 이르러 「學校가 차이를 만든

다(School can make a difference)」 또는 「教師가 차이를 만든다(Teacher can make a difference)」라는 명제가 부각되기 시작된 것이다. 물론, 학생의 학업 성취는 개인 능력, 가정 배경, 학교 혹은 교사 특성 중 어느 單一 요인에 좌우되지는 않는다. 어떤 의미에서는 이 세 가지 요인이 연쇄적으로 相乘作用하거나 그 반대로 惡循環 현상을 초래하여 학생간의 성적 격차를 심화시킬지도 모른다.

이 세 가지 요인의 각각 독립적인 영향력이나 중요성은 충분히 인정하지만은 교육적 노력을 통한 變化可能性을 고려할 때 교육의 내적 조건의 개선이 외적 조건의 변용보다는 용이할 것이다. 다시 말해서 학생 자신이 타고난 능력이나 가정 환경 배경은 교육적 노력으로 그 改變이나 接近 가능성이 비교적 어려운 일일 것이다. 그러나, 教師缺乏으로 야기되는 성적 격차의 문제는 교사의 지도 방법, 교육 프로그램의 구성 방식, 수업의 密度強化 등을 통하여 개선 가능하기 때문이다. 따라서, 여기에서는 教育隔差의 상황적 여건으로서의 관련 결핍론을 살펴보고 교사 결핍 요인을 중심으로 성적 격차를 축소 내지 극소화시킬 수 있는 가능성을 논의·제시하고자 한다.

## II. 教育隔差의 因果論<sup>5)</sup>

지금까지 교육 격차에 관한 논의는 주로 학생의 타고난 능력(지능, 적성)이나 가정의 사회 문화적 배경에서의 결핍에 관한 것이 주류를 이루어 왔다.

\*: 放送通信高等學校教育局長·哲博



학생의 능력 차이에서 연유되는 교육 격차는 知能缺乏論(IQ-deficit theory)라고 지칭되어 있는데 이것은 지능의 유전적인 결핍이나 저소득 계층에 속한 아동들이 학교 생활이나 교사 관계에서 다른 아동에 비하여 빈약함으로써 결과적으로 학업 성취에서 실패하거나 저조하게 된다는 것이다. 물론, 지능 격차에 관하여는 아직도 遺傳優位論과 環境優位論이 계속적으로 논의되고 있는 가운데 그 결정 요인으로는 유전, 환경 그리고 原形과 환경의 상호 작용의 세 가지로 간주되고 있다. 교육적으로 조작 가능한 변인이 환경 및 상호 작용에 있다면 이 변인의 조작에 의해 지능 격차를 줄이는 실제적 노력이 뒤따라야 할 것이다.

교육 격차를 유발하는 다음 요인으로는 부모의 사회 경제적 배경이 강력하게 지지되고 있는 바, 이것은 다른 말로 표현하면 文化的 缺乏論(Cultural-deficit theory)으로 학생 가정의 문화 환경, 언어적 그리고 知覺態度的 배경에서의 차이나 상대적 결핍 때문에 학교에서 다른 학생에게 뒤지게 되고 결과적으로 학업 성취에서의 격차를 가져오게 된다는 것이다. 이에 대한 실증적 연구는 콜먼(Coleman, 1966)에 의하여 제시되었고, 이 연구를 재분석한 젠크스(Jencks, 1972)<sup>6)</sup>에 의해서도 강력히 뒷받침되었다. 이들의 분석에 의하면 학생의 가정 배경은 학생의 학업 성취에 가장 중요하게 영향을 주는 요인으로 밝혀졌으며, 이러한 영향력은 학생이 초·중·고등 학교를 다니는 동안 계속적으로 영향을 주며, 학생의 성적에 주는 영향력은 상급 학교에 갈수록 더 심하게 나타난다는 점이다. 반면에 학교의 외적, 물리적인 시설 환경, 즉 건물, 시설, 일인당 교육비, 교사의 봉급, 학생과 교사의 비율 등은 성적 격차에 매우 미소한 영향을 준다고 지적되고 있다. 그 현실적인 증거 중의 하나가 '60年代 후반 미국에서 실시한 補充教育計劃(Compensatory Program)이 당초의 목적과는 달리 성적 부진 아동이나 빈민층 아동을 위하여 별다른 효과를 거두지 못했다는 점이었다.

미국뿐만 아니라 선진 사업 국가에서 수행된 일련의 성적 격차에 관한 연구 결과도 비슷한

결과를 제시했는데 영국의 Plowden 보고서나 프랑스에서의 Boudon 연구 결과에서도 교육 격차 혹은 성적 격차는 학교 자체의 특성보다는 부모의 포부나 태도, 가정 환경 요인이 크게 영향을 주고 있는 바, 즉 사회 계층이 높을수록 자녀 교육에 대한 포부 수준, 관심도, 그리고 진학 수준 및 그 실현도 등에서 높은 기대를 나타냈으며 결과적으로 학업 성취의 격차를 나타내는데 가장 중요하게 작용했다는 점이다. 또 국가간의 학업 성취의 격차 요인 분석을 위하여 6개 교과목에 대하여 21개국의 10세, 14세, 대학 전 학생의 학업 성취와 관련하여 그들의 가정 배경, 학교 특성 및 교육 프로그램의 형태, 학교 학습 환경, 학습 태도 동기에 대한 IEA(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1967)의 국가간, 학교간 분석 결과에서도 학업 성취의 70% 정도를 독립 변인이 설명해 주는 바, 이 중에서 학생, 가정의 사회·문화 배경 특성이 40% 이상, 학교 환경과 교육 프로그램 내용이 20% 정도, 그리고 기타 태도나 동기 요인이 5%~10% 정도의 변량을 설명해 주었다. 콜먼은 이 IEA 분석 요인을 가정 환경 변인과 학교 특성 요인으로 이것들과 각 교과 성적과의 상관 관계를 산출한 결과 중 3 학생의 수리 능력과 가정 환경은 .44이고 학교 특성과는 .22의 상관을 보여 주고 있다고 하였다. 따라서, 산수 성적을 예언해 주는 전체 변량 중에서 가정 배경의 영향은 약 19% 정도인데 비하여 학교나 교사의 영향은 겨우 5% 정도에 지나지 않는다는 점이다.

지금까지 크게 부각되지 않았던 교육 격차의 因果論의 세번째 입장은 콜먼 연구의 비판자들에 의하여 제기되기 시작하였다. 이것이 바로 학교 자체의 사회적 특성이나 교사-학생의 對人知覺 형태가 가정 배경이나 개인의 지적 능력 못지 않게 성적 격차를 초래한다는 점이다. 콜먼 연구 결과를 재분석한 Mayeske 등(1969)<sup>7)</sup>은 학교를 최종 분석 단위로 하였을 때 학교 자체의 집단 특성이 성적에 독립적으로 주는 효과가 큰 것을 알아냈으며, 또 Mosteller와 Moynihan (1972)<sup>8)</sup>도 사회 경제적 수준이 낮고 가정의 문화 환경이 빈약한 경우에는 학교의 영향이 크게

부각된다고 보고하고 있다. 이러한 일련의 비판적 견해는 학교 특성 즉 강한 지도성, 교사의 높은 기대, 좋은 학교 풍토, 수업 계획, 진행에 관한 周到한 점검 등이 학교간의 교육 격차를 나타내게 된다는 것이다. 학업 성취의 격차에 관련된 학교 자체의 특성으로 학교의 學究的 規範을 들 수 있는데 McDill과 Risby(1973)<sup>9)</sup>는 이러한 학구적 규범은 學校構成員인 교사와 학생의 학구적 우수성, 지적인 풍토 지각, 응집력과 평등주의의 지향, 과학적 방법, 인간적 탁월성 그리고 학구적 지향성의 6 가지의 특성으로 요약하였다.

한편, Brookover(1977)<sup>10)</sup>와 그의 동료들은 학교의 사회 심리적 풍토 요인 즉 교사의 학생 학업 성취에 대한 기대, 평가, 신념 체제 등이 학교간의 성적차를 설명하는 중요한 요인임을 장기적인 연구를 통하여 밝혔다.

이상에서와 같이 학생의 개인적 능력이나 가정 배경의 차이에서 연유되는 교육 격차의 문제에 관한 논의가 당초에는 많은 관심을 끌어들였으나 최근에 이르러 학교의 사회 심리적 환경이라고 할 수 있는 교직원의 교육 효과에 대한 신념·가치 체제, 학급 내에서 교사-학생 상호 작용, 학교 구성원인 학생, 교사, 타 직원 모두에게 파급되어 있는 學究的 규범 등에서 파생되는 교육 격차의 문제가 점차 크게 부각되기 시작한 것이다.

### Ⅲ. 教師의 期待效果

학교의 社會心理的 특성은 학교 구성원의 학습에 대한 일반적인 기대, 신념, 평가 그리고 정서적 분위기 등으로 나타나게 된다.

흔히 학급 내에서의 수업 사례에 관한 연구의 대부분은 교사의 행동 즉, 수업 방법 혹은 수업의 질이 학습 효과에 어떤 영향을 미치는가, 더 나아가서는 어떤 특성을 가진 학생에게는 어떤 수업 방법이 더 효과적인가라는 것이었다. 그러나, 최근에 수행된 몇 편의 연구에서는 교사의 밖으로 드러나는 행동보다는 교사가 마음 속에 가지고 있는 학생 개개인에 대한 지각이 학급

내 학생간의 차이를 가져오는 보다 중요한 요인이며, 더 나아가 그러한 기대 차이에 따라 학생 개개인에 대한 교사의 행동이 달라지게 된다는 주장이 강조되고 있다.

교사의 학업 성취에 대한 기대의 高下가 결과적으로 학생의 성적에 강력한 예언력을 갖는다는 것은 Bloom(1976)의 「完全學習」<sup>11)</sup>이나 Rosenthal과 Jacobson(1968)<sup>12)</sup>의 自己充足豫言(Self-fulfilling Prophecy)에서 잘 예시해 주고 있다.

이러한 선행 연구 결과는 교사의 자연 상태에서의 기대 수준이나 또는 의도적인 실험 상황에서 유도된 교사의 기대를 막론하고 교사의 期待效果는 학생의 학업 성취에 매우 중요한 의미를 갖게 된다는 것이다. 구체적으로 교사의 기대는 교사의 수업 행동, 즉 수업 계획, 자료 준비나 자료 제시 방법, 수업에 임하는 시간(Time-on-task) 그리고, 학생과의 상호 작용 과정 등에서 다르게 表出되어지며, 또 그것이 특정 학생에게 전달되어진다는 것이다. 이에 대한 보다 구체적인 증거는 Brophy와 Good(1970)<sup>13)</sup>이 분석한 학급 내에서의 교사-학생 일대 일의 行動分析(Dyadic Interaction Analysis) 결과에서 더욱 확연하게 제시되었다. 즉, ① 교사는 학급의 수업 행동에서 학생들의 학습 행동의 차이를 기대하며 ② 교사는 자기의 기대 수준에 따라 학생을 다르게 취급하고 ③ 학생 역시 교사의 기대 수준에 맞추어 적절히 반응하게 되므로 해서 어떤 학생의 수업 행위는 더 強化되는가 하면 다른 학생의 행위는 수정되거나 약화되어 나타나게 되며 ④ 결과적으로 어떤 학생의 학습 행위는 더 촉진되고 반대로 다른 학생의 학업 성취는 더 저조하게 된다. 그리고, 이러한 교사의 기대 효과는 학기말 또는 연말 평가 결과에서 결국 애초의 교사의 自己充足豫言의 假定을 지지해 준다는 것이다.

Persell은 교사의 대인 지각과 기대가 성격 격차의 중요한 요인임을 주장하면서 교사 기대의 근원과 그 결과에 관한 분석적인 모형을 제시하고 있다. 이러한 기대차는 교사 자신의 경험, 교육의 구조 그리고 학생의 가정 배경, 용도, 성격, 우열반 소속 등에 따라 유발된다는

것이다. 이와 같이 하여 형성된 기대차는 의식적·무의식적으로 학생에게 전달되어지고 더 나아가 학급 내 상호 작용 및 수업 실천, 평가 방식 등에 반영되어 결과적으로 학생간의 학업 성취의 격차를 초래하게 된다는 것이다.

보다 구체적으로 교사의 기대가 학생에게 전달되어지는 사회 심리학적 機制는 다음의 다섯 가지 형태로 구분될 수 있다.

첫째, 학급의 일반적인 對人知覺이나 관계에서 교사의 기대차가 나타난다. 교사는 높은 기대를 하고 있는 학생에게는 낮은 기대를 하는 학생에 비하여 보다 많은 온정을 베푼다는 것이다. 또 非言語的인 형태인 학생과의 눈마주침의 빈도, 교사의 눈 표정, 고개의 동작, 학생의 어깨에 손을 얹거나 학생의 머리를 쓰다듬어 주는 형태로도 교사의 기대 수준이 전달된다.

둘째, 학생 행동에 대한 반응에서 더 적극적인 칭찬이나 격려 정도에 따라 교사의 期待水準이 표출된다.

셋째, 개인 학생에게 投入하는 시간양에서의 차이를 들 수 있다. 높은 능력이나 기대를 거는 학생에게는 개별 지도를 하는 시간이 다른 학생에 비하여 많아지고 질문에 대한 반응 시간도 길어지며, 질문에 대한 정확한 대답을 끌어내기 위하여 재질문을 하거나 또 힌트와 관련 정보나 자료를 많이 제공해 준다는 점이다.

네째로는 학생의 反應機會에서의 차이를 들 수 있다. 높은 기대를 하는 학생에게는 질문 빈도가 잦아지거나 반응 기회를 많이 주고, 보다 知的인 반응을 유도하여 반응의 정확성과 기회를 높여 준다는 것이다.

마지막으로 교사는 자기가 지각한 학생의 능력 수준에 따라 학습 자료나 그 내용 구성의 難易度 水準을 달리 정한다. 따라서, 교사의 기대 수준에 따라 과제 부과의 자료 준비 및 그 제공의 量에 차이가 나게 된다. 물론, 학교 수업 상황에서 이러한 교사-학생 간의 상호 작용 형태가 어느 학급에서나 일어나는 일반적인 사례로 단정할 수는 없을 것이다. 그러나, 문제는 이러한 교사의 자기 충족 예언과 같은 매카니즘이 존재하는 한, 학생간의 성적 격차는 불가피하다는 것은 앞에서 예시한 많은 연구 결과가 뒷받

침해 준다. 교실 현장에서 학생의 성적 격차는 언제나 존재하고 또한, 그러한 결과가 실령 교사의 학생에 대한 기대 차이로 야기되었다 해도 이에 대한 책임 추궁의 근거나 문제는 어디까지나 교사의 교직 윤리관에 맡길 수 밖에 없을 것이다. 여기에서 강조되는 것은 교사의 기대 효과에 대한 잘잘못보다는 교사의 기대 효과가 그만큼 강하게 학습 행위를 좌우하게 되고 그 결과가 성적 차이를 낳을 수 있다는 가능성에 있는 것이다.

#### IV. 教師缺乏要因의 補完

앞에서 제시한 교사의 자기 충족적 기대, 지각, 평가가 결국은 학생 성적의 격차에 미치는 영향력은 교사의 非道德性이나 非倫理性에 연결지어 비난하는 근거라기보다는 반대로 교사의 역할과 기능이 그만큼 중요하다는 반대 해석도 가능할 것이다. 학생이 우수하게 되거나 훌륭하게 되는 데 있어서 교사의 위치는 그만큼 중요하다는 뜻이다. 모든 학생이 기대하는 바의 학습 목표에 도달하게 하여 모두가 우수하고 훌륭한 인간이 되게 함은 교육의 최선의 명제이다. 따라서, 우리는 어떻게 하면 교사가 가질 수 있는 학생 성적에 대한 기대차나 자기 충족적 예언을 최소한으로 줄일 수 있을까 하는 방안의 모색이 더 바람직한 일일 것이다. 이러한 목적을 위하여 지금까지 교육 현장에 알려진 바와 같은 개인차 학습 지도를 위한 個人處方 지도에 관한 수많은 방법의 활용이 가능할 것이다. 필자는 오늘날까지 개발된 각종 교육 심리학적 교수-학습 지도 방법의 중요성도 충분히 이해하지만 지금까지 우리에게 별로 익숙치 않은 集團變化의 力動的 원리의 적용도 매우 중요하다고 본다. 물론, 이러한 원리는 기존의 지도·평가 방법을 도외시하지는 않으며, 접근 방법에 있어서 학교나 학급 전체의 변화를 주목적으로 하는 데 있다. 다시 말해, 학교나 학급의 집단 구성원 전체, 즉 학생, 교사, 교장의 學究的 規範을 바꿈으로써 해서 결과적으로 학업 성취에 대한 구성원의 기대, 태도, 신념 등에서 보다 적극적이고 긍정적인 개선점을 찾는 길이다. 수업 상황에서 교사나

학생은 개인으로서가 아니라 집단의 일원으로 행동하고 학습하게 된다는 것이다. 개인의 행동이나 학습은 그가 속한 집단의 규범과 관계 구조에 따라 크게 영향을 받고 그 결과에 따라 행동 변화를 일으킨다는 것은 社會心理學研究에서 이미 잘 밝혀져 있다. 이러한 집단 변화의 원리는 집단에 무관한 개인적 행동이나 태도보다는 집단 규범을 바꾸는 것을 우선으로 한다.

따라서, 교사 결핍의 요인을 보완하기 위한 집단 역동적 개선 방향은 무엇보다도 학교의 학구적 규범을 바꾸는 노력으로 시작되는 바, 여기서는 집단적 기대·신념의 보편화, 협동적 학습 자율 체제 구축, 그리고 평등주의에 대한 수업 실천 행위 등에 강조점을 두고자 한다.<sup>14)</sup>

먼저, 학교의 집단적 신념의 보편화는 학생 모두가 잘 배울 수 있고 교사가 잘 가르칠 수 있다는 기대나 태도에서 비롯되어진다. 敎職員들이 학생을 지진아나 부진아로 평가하거나 그들의 학업 성취에 낮은 기대를 갖는 학교의 경우에는 학생들이 學究的無力感(sense of futility)를 갖게 되기 때문이다. 이러한 무력감이 학생의 학업 성취에서의 실패감을 유발하는 요인이 된다. 이러한 긍정적인 학교 구성원의 신념, 학구적 규범, 기대는 학교 조직 내의 학습에 있어서 보람된 것이며 교수-학습 활동은 반드시 교사나 학생에게 보상되어진다는 신념이 수반될 때 가능하다. 이러한 기대나 신념이 구체화되려면 어떤 유형의 교수 프로그램이 수반되어 효과적인 학습 행동이 유발될 때 가능하다.

두번째 협동적 지원 체제는 학교의 업무 조직 체제와 운영 방법, 교수-학습 과정의 계획과 평가, 그리고 학급 내 사회 관계 구조와 관련된 다. 다시 말해서, 교직원들의 역할 분담 혹은 사무 분장의 효율성과 적절성을 점검함으로써 교직원들의 역할 수행상에서 파생되는 갈등이나 문제를 조정·해결하여 학교 조직의 생산성을 극대화하게 한다. 교수-학습 과정의 조직은 주로 교사간, 학년간 교과과목간 형식적·비형식적 협동 체제, 즉 수업 설계, 평가 협의, 연구 지도를 위한 적절한 조직을 통하여 학생의 학업 성취를 극대화하는 노력이다.

마지막의 평등주의적 수업 실천은 수업 상황

에서 학생과의 상호 작용으로 표출되는 의사 소통, 질문과 힌트, 반응 기회, 규제와 보상 등에서 균등화를 기하는 데 강조점이 있다. 모든 학생에게 공통된 학습 목표를 분명히 인식시키고, 수용하게 하여 모든 학생으로 하여금 수업 목표를 完全하게 조달할 수 있게 授業過程을 설계하는 일이다. 이러한 계획에 따른 균등한 지도 방법이 바로 학생의 학업 성취에 대한 공통된 기대 수준에 모든 학생들이 함께 조달하게 해 주는 기본적인 틀이 된다. 이러한 학급 내의 상호 작용 과정에서 교사는 학생에게 베푸는 은정 정도, 자료 제시, 개별 지도, 칭찬과 격려의 빈도 등에서 최대한의 공평성을 유지하고 학생간의 격차를 줄일 수 있는 지도 방법의 계획과 실천이 뒤따라야 할 것이다.

이상에서와 같이 교사 결핍의 요인을 효과적으로 보완하기 위하여는 교사 자신이 전문성에 대한 자신감과 학습 지도에서의 自己效能感을 갖는 것이 일차적인 과업이다.

학습 지도에서의 자신감과 효능감은 알게 모르게 학생에게 전달되고, 결과적으로 학생의 학업 성취를 좌우하기 때문이다. 따라서, 이러한 교사의 전문성 제고는 교사 집단의 전문성 개발을 위한 학교 내 주기적 협의회나 자체 研修過程을 통한 노력이 주어져야 할 것이다. —◆

#### 〈參考文獻〉

1. Persell, C. H. *Education and inequality: The roots and results of stratification in America's Schools*. New York: The Free Press, 1977.
2. Coleman, J. S., Cambell, E. O., Hobson, C. J. Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: Office of Education, U. S. Department of Health, Education and Welfare(1960).
3. Plowden R. *Children and their primary schools: A report of the central advisory council for education (England)*. London: Her Majesty's Stationary Office, 1967.
4. Boudon, R. (1973). *Education, opportunity and social inequality*. New York: John wiley & Sons.

5. 김 병성, 『학교 교육과 교육 격차』, 서울: 민족문  
화분고, 1985.
6. Jencks, C. *Inequality: A reassessment of the  
effect of family and schooling in America*, New  
York: Harper & Row, 1972.
7. Mayeske, G. W., Wisler, C. E., Beaton, A. E.,  
Jr., Weinfeld, F. O., Cohen, W. M., Okada, T.,  
Proshek, J. M., & Tabler, K. A. *A study of our  
nation's school*. Washington, D. C.: U. S. De-  
partment of Health, Education, and Welfare,  
Office of Education, 1969.
8. Mosteller, F., & Moynihan, D. R. A pathbrea-  
king report. In F. Mosteller and D. P. Moynihan  
(Eds.) *On equality of educational opportunity*.  
New York: Vintage Books 1972.
9. McDill, E. L., and Rigsby, L. C. *Structure and  
process in secondary schools: The academic impact  
of educational climates*. Baltimore: Johns Hopkins  
University Press, 1973.
10. Brookover, W. B., Bready, C., Flood, P., Sch-  
weitzer, J., and Wisenbaker, J. *Schools can make  
a difference*. East Lansing, Michigan: College of  
Urban Development, Michigan State University.  
(1977).
11. Bloom, B. S., *Human Characteristics and School  
Learning*, N. Y.: McGraw-Hill Book Company,  
1976.
12. Rosenthal, R. and Jacobson, L., *Pygmalion in  
the Classroom*, N. Y.: Holt, Rinehart and Winston,  
1968.
13. Brophy, J. F. & Good, T. L. Teacher's comm-  
unication of differential expectations for children's  
classroom performance: Some behavioral data.  
*Journal of Educational Psychology*, (1970). 60 :  
365-374.
14. 김 병성, 『학교 학습 풍토와 학업 성취』, 서울:  
교육과학사, 1984.

### 現 場 教 育 相 談

#### 읽기 指導에 대하여

〈問〉 같은 스승, 같은 교재를 가지고 같은 방법으로 읽기 지도를 하고, 그 시간 끝에 읽혀 보니 2학년이 1학년보다 못 읽는 것을 어떻게 설명(해석)해야 합니까?

(참고: 당시 1학년 8명, 2학년 4명이고 교재는 1학년 것을 사용했음)

〈밀양군 신곡 국민 학교장 강 문 중〉

〈答〉 교장 선생님의 질문 내용으로는 이 학급에서 선생님이 어떤 방법으로 읽기 지도를 하였으며, 또 어떤 방법으로 읽기 검사를 하였는지 정확히 알 수가 없습니다. 읽기 지도 방법으로는 단어를 중심으로 할 수도 있고, 문장이나 글을 읽고 따라 읽으라고 할 수도 있습니다. 검사도 마찬가지로 카드에 단어를 적어 읽으라고 할 수도 있고, 教科書를 읽으라고 할 수도 있습니다. 어떤 방법을 택하였느냐에 따라 결과의 해석이 달라질 수 있습니다. 여기서는 가장 일반적인 면에서 읽기(또는 문자 학습)를 말씀드리겠습니다.

첫째, 문자 해독은 반복적 학습을 통해 완전 학습 또는 숙달의 수준에 이르러야 합니다. 이 수준에 이르지 못하면 읽기 지도를 받는 그 순간에는 배운 글자를 읽을 수 있지만, 곧 잊어버리기 쉽습니다. 이 수준에서의 문자 학습은 문자의 발음을 일시적으로 외는 것과 같습니다.

둘째, 국민 학교 1학년에서의 읽기 지도는 대부분의 경우, 선생님이 문장을 먼저 읽고 학생이 따라 읽는 방법을 택합니다. 이런 문자 지도 방법에서 학생들은 글자 하나하나의 발음에 관심을 두기보다는 문장 전체를 의미를 앞세워 외어버립니다. 따라서, 수업 직후에는 암기한 것을 되살려 배운 문장을 읽을 수 있지만, 시간이 지남에 따라 점차 기억한 것을 망각하게 되어 그 글을 못 읽는 수가 있습니다.

셋째, 위의 두 가지 요인에 더하여, 2학년 학생들은 교재가 자기들이 작년에 이미 배운 것이라는 생각으로 수업 시간에 집중을 하지 않았을 가능성이 있습니다. 만일 그렇다면, 문자 학습이 숙달 수준에 이르지 못한 상태에서 수업에 관심조차 기울이지 않은 2학년 학생들이 수업 시간에 열심히 문장을 읽은 1학년 학생들보다 못 읽을 가능성이 충분히 있습니다. (한달 정도 후에 이 교재를 다시 읽혀 보십시오. 1학년과 2학년 학생 사이에 어떤 차이가 있을지 궁금합니다.)

〈本院 國語教育研究室長 노 명 원〉

# 새 教育社會學에 있어서 意識化論議의 가능성과 限界性\*

(루카치와 프레이리 사회사상에 대한 비판적 검토)

全 慶 甲\*\*

## I.

이 논의는 現代 社會哲學의 중요한 한 學派인 헤겔적 마르크시즘(Hegelian Marxism)의 창시자인 루카치(Lukács)의 社會思想과, 이에 근거하여 교육이 제3세계 社會變動의 엔진 역할을 수행해야 한다는 프레이리(Freire)의 教育思想을 그 意識化論議에 주안하여 분석함으로써, 이른바 「새 教育社會學」의 중핵적 관심인 教育과 社會變動의 關係에 관한 理論的 探究에 기여하려는 데 그 目的이 있다.

여기서 哲學의 이라 함은 存在論(ontology), 認識理論(epistemology), 및 價値論(axiology)의 次元의 分析을 뜻하며, 그래서 社會哲學者들은 다음과 같은 세 가지 根源의 물음에 그 學問의 삶의 軸점을 맞추어 왔다. 즉 첫째, 社會의 窮極的 實在은 무엇이며 둘째, 참다운 知識은 무엇이며, 그러한 社會認識에 이르는 방법은 어떠한가 하며 셋째, 어떠한 社會가 참으로 추구할 가치가 있는 사회인가 하는 社會存在論, 社會認識論 및 社會價値論의 爭點으로 要約될 수 있다.

現代 社會哲學者들의 論說에서 刮目할만한 특징은 社會體制의 現狀(status quo)을 保存하거나 혹은 變革시키는 理想的 힘의 모두가 教育에 있다는 것으로, 이는 宗教가 곧 社會構成原理였던 中世의 社會思想과 현저한 차이를 보이고 있다. 영국의 미카엘 영(Young) 등이 「知識과 統制」(Knowledge and Control)에서 새 教育社會學의 旗幟를 높인 70년대 초 이래, 教育이 社會變動의 原動力이어야 한다는 주장은 새 教育社會學의 主된 論理가 되어 왔고, 그 이론적 지향은 전형적으로 프레이리적이라는 데 영(Young) 자신은 물론 많은 학자들이 의견의 일치를 보이고 있으며,<sup>1)</sup> 프레이리의 教育思想의 核心인 意識化 概念이 바로 루카치의 社會思想에 근거하고 있으며,<sup>2)</sup> 뿐만 아니라 이들의 社會哲學에 깔려 있는 根本的 虛點에 대한 體系의 批判 없이 意識化라면 어떠한 意識化이건 마치 그것이 民衆을 위한 最高善인 것처럼 誤認되기도 하는 現實<sup>3)</sup> 등이 이 論議의 必然性을 정당화한다 할 수 있다.

비록 새 教育社會학자들의 教育 이론이 “무엇을 가르쳐야 하며, 왜 그것을 가르쳐야 하는가”라는 教育課程의 核心的 문제, 巨視的 觀點에서

\* 이 글의 내용은 1986년 4월 26일 한국 교육 사회학 연구회에서 발표된 바 있다.

\*\* 教育發展研究部 比較教育研究室長·哲博

1) Young, Michael F.D. "Taking Sides Against the Probable Problems of Relativism and Commitment in Teaching and the Sociology of Knowledge", *Educational Review*. 25 : 3 (1973); Henry A. Giroux's Introduction to the Freire's *The Politics of Education*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.

2) Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970,

3) Young, op. cit.; Giroux, Henry A. *Theory and Resistance in Education*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.

는 知識社會學의 문제를 展開하고 있으나, 여기서 필자는 論議의 범위를 좁혀, 우선 프레이리의 教育思想, 특히 그의 意識化(conscientization) 概念을 루카치의 그것과 관련하여 그 哲學的 想定을 分析함으로써, 그가 提示한 社會存在論, 認識論 및 教育理論 간의 관계가 과연 教育이 급진적 사회 변동의 原動力이어야 한다는 논리를 정당화할만큼 內의 一貫性을 갖추고 있는가를 밝히려는 데 主眼한다. 따라서, 이 論議가 現實 그 자체라기보다 현실에 관한 理論을, 價値 그 자체가 아니라 가치에 관한 理論을 검토하는 메타비판(metacritique)적 논의로 이해되길 기대한다.

## II.

네오·마르크시즘 발전에 획기적 중요성을 갖는 것으로 인정되어 온 「歷史와 階級意識」에서<sup>4)</sup> 루카치는 Engels(Engels)의 自然의 辨證法(Dialectic of Nature)에 근거한 客觀的 經濟決定論(objective determinism)과 마르부르크 학파의 헬만 코헨(Cohen)이 주도한 신칸트학과 등의 主觀主義의 偏向性(subjective voluntarism)을 헤겔적 시각에서 비판하고 있다. 여기서 루카치가 “헤겔적”이라 하는 것은 구체적으로 存在와 思惟, 客觀과 主觀, 必然과 自由 및 理論과 實踐 간의 辨證法的 止揚을 통해 칸트적 二律背反(Kantian antinomy)을 극복하려 했던 헤겔의 哲學的 立場을 지칭하며,<sup>5)</sup> 루카치는 이를 통해서 集合的 認識主體로서의 한 階級的 意識의 自己 發展 그 自體가 바로 歷史發展을 決定하는 힘이라는 것을 立證하려 했다. 教育思想家 중에서 루카치의 이러한 社會哲學을 받아들이고, 나아가서 “意識의 發展”이란 근본적으로 教育적 과정(educative process)이라고 본 이가 프

레이리임을 유의할 필요가 있다.

Engels의 自然의 辨證法이 강조하는 개념은 물질 세계를 지배하는 自然科學的 法則이 社會現象에도 정확히 적용된다는 것으로 요약될 수 있다. 고체 물질을 가열할 때 결정적 변화가 없다가 온도가 일단 융점에 이르면 相(phase) 自體의 변화가 생기고, 그 액체를 계속 가열할 때 한동안 역시 큰 변화가 없다가 온도 상승이 일단 비등점에 이르면 전혀 새로운 단계를 향한 질적 도약이 나타난다. 이는 곧 生産力 發展이 일정 시점에 이르면, 새로이 발전된 生産력과 낡은 生産 관계 간의 갈등과 모순이 심화되어 辨證法的 止揚을 통해, 주인과 노예 관계가 영주와 농노의 관계로, 다시 生産力 발전이 일정 시점에 이르게 되면 자본가와 노동자의 관계라고 하는 근본적으로 다른 階級적 대립을 향한 必然的 社會變動이 일어나는 메카니즘과 일치한다는 것이다.

결국, 生産力의 발전이 歷史發展 내지는 社會變動의 原動力이라는 주장은 “the handmill gives us feudal lords; the steam-mill, capitalists”로 요약되고, 이는 唯物史觀의 기본체제가 되어 왔다. Engels는 「反뉘링論」에서는 물론 후기 저작인 「空想對 科學的 社會主義」에서도 이점을 강조하여 “일체의 사회적 정치적 변혁에 걸린 궁극적 원인은 인간의 意識에 있지 않고 生産樣式의 변화에 있다”<sup>6)</sup>고 하고, 이러한 관점만이 마르크스 社會理論과 일치한다고 보았다.

이것은 共時的(synchronic)으로 보면, 물질적 生産 양식이라는 社會形成의 下部構造(infras-structure)가 정치적, 종교적, 교육적, 문화적 활동은 물론 매스·미디어 같은 것을 총괄하는 社會의 上部構造(superstructure)를 決定한다는 이른바, 上·下部構造論이 되고, 通時的(diachronic)으로 보면, 원시공산사회, 노예사회, 봉건

4) Lukács의 「歷史와 階級意識」(History and Class Consciousness)이 Marxism 發展史上 決定的 重要性을 갖는다는 점은 많은 문헌에 지적되어 있으나, 그 중에서도 이 점을 심층적으로 취급하고 있는 최초 연구중의 하나로 Martin Jay의 *Marxism and Totality: the Adventures of a Concept from Lukács to Habermas* (1984), pp. (81-127)를 들 수 있다.

5) Lichtheim, George. *From Marx to Hegel*. New York: The Seabury Press, 1974; Callinicos, Alex. *Marxism and Philosophy*. Oxford University Press, 1983.

6) Engels, Friedrich. “Socialism: Utopian and Scientific”, R. C. Tucker(ed.) *The Marx-Engels Reader*. New York: W. W. Norton & Company, 1978, p. 701.

사회, 자본주의 사회 및 아직 실현되지 않은 社會主義 사회를 향한 歷史發展의 궁극적 원인이 物質의 生産樣式에 있다는 唯物史觀으로 귀결되고, 社會變動의 메카니즘이 生産力과 生産關係의 內的 矛盾과 葛藤이 헤겔적 辨證法의 自己止揚에 따른다는 점을 강조할 때 唯物辨證法이라고 한다.

오늘날 교육 이론에서는 바울스(Bowles)와 진티스(Gintis)가 「資本主義 美國의 教育」에서 전개한 대응이론(correspondence theory)이 바로 이러한 經濟決定論의 代表的 예라는 것은 周知하는 바와 같다. 그들은 미국 역사를 볼 때, 교육의 중요한 개혁은 항상 경제 부분의 결정적 변화에 수반 내지는 상응해 왔다고 하며, 교육이 평등의 실현에 기여해 왔다는 주장을 비난하고 있다. 구체적으로, 19세기 중반 공장제 생산 체제가 본격화되던 때를 맞추어 호라스만(Mann) 등에 의해 주도된 公教育運動(Common School Movement)이 있어났고,<sup>7)</sup> 20세기 初盤 조직적 노동과 대규모 독점기업의 출현이 進歩主義 教育運動(Progressive Education Movement)을 정당화하였으며,<sup>8)</sup> 1960년대 이른바, 機會均等法(Equal Opportunity Act)으로 표현된 교육 개혁은 농민, 부녀자, 흑인들이 位階的 노동 구조 속에 대거 참여하게 된 經濟的 生産樣式의 변화의 產物이며,<sup>9)</sup> 1970년대 카네기 재단이 주도한 대학 교육 유증화 계획은 근본적으로 加一層 位階化되어 가는 生産關係의 構造의 特性에 따른 필연적 시도 내지는 변화이며,<sup>10)</sup>

결코 그 반대가 아니라는 것이다.

루카치는 우리가 마르크스가 일찌기 「포이에르바하 제 3 命題」에서 포이에르바하(Feuerbach)를 포함한 당시까지의 唯物論이 “物質的 生産力은 人間의 集合的 實踐에 의해서만 발전될 수 있고, 그것은 마치 교육자 자신도 교육자가 되기 위해서는 우선 교육 받아야 한다”는 사실을 망각한 誤謬를 범하고 있다고 한 것을 상기한다면, 엥겔스의 “自然의 辨證法”은 마르크스를 근본적으로 왜곡한 것이며, 따라서 마르크스즘을 俗流化한 것임을 알 수 있다고 했다. 뿐만 아니라 엥겔스는 물질계의 운동 법칙과도 같은 歷史發展의 客觀性과 科學性이 社會變動의 原理라는 자신의 관점이 인간 의식의 自由란 이러한 객관적 必然性의 認識에 있다고 한 헤겔의 사상과 일치한다고 하나, 루카치는 엥겔스가 헤겔을 스피노자(Spinoza)로 오해하고 있다고 힐난한다.<sup>11)</sup> 프레이리도 기계론적 경제결정론이 인간의 實踐的 側面을 도외시한 物化된 개념이며, “인간 意識의 自由란 必然性의 認識에 있다”는 自然辨證法은 인간의 적응(adaptation) 메카니즘 중 同化(assimilation)는 무시하고 調節(accommodation)만을 강조하는 심각한 오류를 범한 것이라고 비판한다.<sup>12)</sup>

엥겔스의 唯物史觀은 이러한 理論的 虛點에도 불구하고 제 2차 코민테른 이후, 플레카노프(Plekhanov), 카우츠키(Kautsky), 부카린(Bukharin) 등 소비에트 이론가들에 의하여 人間의 實踐과 意識의 自律性을 외면한 채, 이른바

7) Bowles, S. and H. Gintis. *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books, 1976, p. 178 & p. 199.

8) *ibid.*, pp. 199-200.

9) *ibid.*, pp. 220-223.

10) *ibid.*, pp. 208-209. (Bowles와 Gintis의 政治經濟學的 教育論議는 최근 많은 教育社會學者들의 論說에서도 強調되고 있는데 그 代表的 예는 다음과 같다. 즉 Carnoy, Martin, “Education, Economy, and the State,” in M. W. Apple(ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982; Baudelot, C. & R. Establet, France’s ‘Capitalist School,’ in C. C. Lemert(ed.), *French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968*. New York: Colombia Univ. Press, 1981.)

11) Lukács, Georg. *History and Class Consciousness*. trans. by R. Livingstone. Cambridge: The MIT Press, 1971; Lichtheim, George. *Georg Lukács*. New York: The Viking Press, 1970; Kolakowski, Leszek. *Main Current of Marxism: The Breakdown*. trans. by P. S. Falla. Oxford: Oxford Univ. Press, 1978.

12) Freire, Paulo. *The Politics of Education*. trans. by D. Macedo. Mass: Bergin & Garvey Publishers, 1985, pp. 39-40.



“정통 마르크스·레닌주의”란 이름으로 정식화(codification)되었고, 오늘날 네오·마르크스 이론가들은 이를 지칭하여 俗流 마르크스주의(vulgar Marxism)라 한다.

이제 우리는 認識主體의 能動的 活動과 意識의 自律性을 도외시한 객관적 결정론적 “정통 마르크스·레닌주의”의 모순을 파악하고 이를 극복하려는 두 學派의 主意主義的 偏向性을 논의할 것이다. 하나는 신칸트주의 마르크시즘(neo-Kantian Marxism)이며, 다른 하나는 오스트리아 마르크시즘(Austro-Marxism)이다.

당시 신칸트주의 마르부르그 학파의 대표적인 코헨(Cohen)은 定言命法(categorical imperative)에서 볼 수 있는 칸트의 사상은 인류 동포애라고 하는 社會主義 理想과 일치한다고 하고, 따라서 경제적 위기나 계급 투쟁의 결과로 설정 자본주의 체제가 붕괴된다고 하더라도 칸트가 제시한 倫理的 基礎 없이는 社會主義 社會는 기대할 수 없다고 하고, 그러므로 社會主義 運動의 주된 과제는 一次的으로 도덕교육(moral education) 내지 윤리적 계몽이라 하였다.<sup>13)</sup> 헬만 코헨의 思想은 당시 포틀렌더(Vorländer), 볼트만(Woltmann), 투간·바라노프스키(Tugan-Baranowsky) 등 많은 신칸트주의 학자들의 공감을 받아 이들에 의하여 계승 발전되었다. 마르크스 후기 저작을 특징짓는 客觀的 法則性을 외면한 신칸트학파의 이러한 社會思想은 마르크스·레닌주의의 근본적인 극복을 志向한 것이며, 그래서 통칭 修正主義(revisionism)라 한다.

한편, 오스트리아 마르크시즘(Austro-Marxism)의 막스 아德勒(Adler)나 오토 바우어(Bauer) 등은 신칸트주의 마르부르그 학파와는 달리 마르크스 사상 그 자체 안에서 칸트를 되찾자는 입장으로 특징지을 수 있다. 결국 신칸트학파의 理論的 志向이 「칸트와 마르크스」라면 오스트리아 학파의 그것은 「마르크스 안의 칸트」로 비교할 수 있다.

지금까지 논의한 客觀的 決定論(objective de-

terminism)과 主觀主義的 偏向性(subjectivist voluntarism)의 대립을 루카치는 다음과 같이 요약하고 있다. 경제적 결정론 혹은 숙명론(fatalism)과 칸트의 倫理的 基礎 위에 社會主義를 再形成하려는 두 가지 사상은 후자가 俗流化된 經濟的 決定論의 당연한 論理的 結果라는 점에서 相互不可分의 關係에 있다. 즉, 主觀的 측면을 도외시하면 저속한 經濟決定論에, 客觀的 측면을 배제하면 抽象的 倫理命令에 불과하다. 따라서, 루카치에 따르면, 진정한 社會學은 主觀과 客觀의 辨證法的 止揚을 통한 全體性(totality)의 범주를 중요시해야 한다.<sup>14)</sup>

「歷史와 階級意識」에서 루카치는 “정통적 마르크시즘이란 무엇인가”라는 스스로提起한 물음에 다음과 같은 해답을 전개하고 있다. 첫째로, 마르크스적 社會學이 부르조아 社會學과 근본적으로 구별되는 점은 전체성(totality)의 범주에 있다는 것이다.<sup>15)</sup> 社會의 窮極的 實在(ultimate reality)를 全體性의 觀點에서 파악한 것은 칸트가 세계를 現象界(phenomenal world)와 物自體界(noumenal world)로 나누고, 科學的 理論的 認識을 現象界에 限定하고 絕對者, 영혼, 自由 같은 物自體界의 理性的 認識을 포기 혹은 當爲의 規定에 그침으로써, 결국 存在와 意識, 必然과 自由, 客觀과 主觀 및 理論과 實踐 간의 二律背反에 빠지게 된 과오를 극복한 헤겔哲學과 이를 批判的으로 受容한 마르크스에서 볼 수 있다는 것이다. 헤겔은 有限者의 認識이 卽自的(in-itself), 對自的(for-itself), 卽自對自的(in-and-for-itself)이라는 3 단계 發展過程을 되풀이하는 가운데, 客觀을 강조한 경험적 自然意識(natural consciousness)에서, 主觀에 主眼한 自己意識(self-consciousness)의 단계를 거쳐, 각각을 廢棄, 保存 및 高次的 止揚을 통해, 결국 客觀과 主觀이 完全 統合된 理性(reason)에 이를 수 있다고 했다.<sup>16)</sup> 첫단계가 직접적 肯定的 단계라면, 둘째 단계는 否定的 단계이고, 제 3의 단계는 둘째 단계의 否定을 다시 否定하

13) Arato, Andrew. “Reexamining the Second International,” *Telos*. No. 18 (Winter, 1973-1974).

14) Lukács, op. cit., p. 38.

15) ibid., p. 27.

16) Hegel, G.W.F. *Phenomenology of Spirit*. trans. by A.V. Miller, Oxford: Oxford University Press, 1977.

는 否定の 否定으로, 양자를 동시에 廢棄, 保存하는 高次的 肯定的 단계가 된다. 루카치와 프레이리에 따르면, 客觀的 經濟決定論과 主觀主義의 독단론은, 모순된 두 規定 중에서 어느 한편에만 집착한 나머지 그 이상의 高次的 統合으로 發展하지 못한 前 헤겔적(pre-Hegelian) 思考의 所産이다.<sup>17)</sup>

둘째로, 헤겔적 마르크시즘에 따르면 社會의 궁극적 實在은 辨證法的으로 統合된 具體的 全體性(concrete totality)일 뿐만 아니라, 부단히 변화하고 있는 열린 過程 그 自體이다. 루카치는 궁극적 實在은 단순히 存在하는 고정된 것이 아니라 새로운 상태로 부단히 변하고 있는 “變化의 過程 그 自體”<sup>18)</sup>라고 한다. 그는 “인간은 같은 흐름에 두 번 실 수 없다”고 한 것을 보면 社會의 궁극적 本質에 대한 그의 관점이 “변화하는 가운데 변하지 않는 것은 만물이 유전한다는 理法뿐이다”고 한 헤라클리투스(Heraclitus)의 存在論과 같은 입장을 취하고 있다.

그래서, 實在과 實在에 관한 정확한 概念 사이에는 “예울 수 없는 심연”(unbridgeable abyss)이 가로 놓여 있으며, 바로 그러한 이유 때문에 대중이 경험하는 소박한 의식(empirical consciousness)과 實在에 관한 정확한 의식(correct consciousness) 사이에는 엄청난 차이가 있다는 것이 루카치 社會存在論(social ontology)의 中核의 概念이다.

최근 「教育의 政治學」(The Politics of Education)에서 프레이리는 이러한 루카치의 社會哲學의 決定的 重要性을 確認하면서 다음과 같이 力說한 바 있다.

모든 哲學이 특히 現代哲學이 몰두해 온 근본적 문제의 핵심은 主觀과 客觀, 事實과 價値, 思惟와 存在 및 理論과 實踐 간의 관계에 관한 것이다. 主觀과 客觀의 辨證法的 統一性을 분리한 二元論者들의 관점은 客觀性과 意識의 중요성 중 어느 하나를 도외시하려는 물지각하고 反辨證法的이며 前 헤겔적(pre-Hegelian) 단견이다 하겠다. 요컨대, 意識은 客觀的 事實의 단순한 모사(copy)도 아니고, 實在가 意識의 恣意的 構成인 것도 아니다. 결국, 궁

극적 實在은 主觀과 客觀이 辨證法的으로 統一을 이룩한 全體性으로 이해되어야 한다.<sup>19)</sup>

지금까지의 논의에서 루카치와 프레이리는 부단히 변화하는 全體性의 범주로 社會의 窮極的 實在을 概念化하였고, 主觀과 客觀 간의 二元論的 分離가 妥當하지 않음을 力說하였다.

루카치는 이제 참된 知識은 무엇이며, 認識主體(Knowing subject) 혹은 意識의 存在로서 인간이 참된 社會認識에 이르는 方法은 무엇인가 하는 문제를 논의하게 된다. 루카치에 있어서 認識이란 集合的 意識의 歷史的 發展이고, 認識主體는 고립된 한 사람이 아니라, 그의 표현에 의하면, “歷史의 主體이고 동시에 客體”인 프롤레타리아 계급 전체를 지칭한다. 이는 데카르트(Descartes)나 키에르케고르(Kierkegaard)가 고립된 思索(solitary reflection)을 통해 참 삶의 뜻을 밝히려 한 그러한 認識과는 근본적으로 입장을 달리하며, 오히려 고립된 개별자가 實在全體에의 의식된 확실성인 理性에 이를 수 없다고 한 헤겔이나, 루소(Rousseau)가 일반 의지(general will)와 모든 사람의 의지(the will of all)로 분류한 것 중 전자에 가까운 개념이다.

루카치의 社會認識 理論이 마르크시즘 발전에 획기적 중요성을 갖는다는 이유는 그가 생산 및 교환이라고 하는 客觀的 經濟活動과 그러한 경제 활동 내지 물신숭배적 태도가 현대인의 의식과 思考에 遍在한다는 主觀的 側面을 辨證法的으로 止揚하여 高次的 統合에 이를 수 있었다는 데 있다. 구체적으로, 그는 마르크스의 상품의 물신숭배(commodity fetishism)란 개념, 막스 베버(Weber)가 현대 자본주의 사회에 遍在한다고 본 관료주의적 합리화(rationalization)의 개념 및 헤겔의 辨證法的 止揚이라는 세 가지 概念을 綜合하고 있다.

「資本論」에서 마르크스는 자본주의 경제가 확대 심화됨에 따라 인간 노동의 산물은 점차적으로 그 原初的 가치인 使用價値(use-value)는 외면되고 交換價値(exchange-value)만을 강조하게 된다고 했다. 이러한 경제적 合理性의 추구

17) Lukács, op. cit., Freire, *The Politics of Education*, pp.153-154.

18) Lukács, op. cit., p.203.

19) Freire, op. cit., pp.153-154.

가 극단화되면 인간의 노동력도 상품 가치로 매대되어 社會的 關係 즉 인간 관계가 마치 물건 상호간의 관계처럼 幻覺케 되는 物化현상(reification)에 빠지게 된다는 것이다.

루카치는 이러한 物化現象을 經濟活動을 훨씬 넘어 社會意識 전반에 걸친 보편적 현상에까지 외삽(extrapolation)하고 있다. 이러한 批判的 社會認識은, 現代人은 科學과 合理化를 통해 스스로를 신비와 미신으로부터 해방시켰으나, 바로 그 科學과 合理化가 새로운 문화적 비극(tragedy of culture)으로 변모하여 우리의 삶을 마치 철창(iron cage)과도 같은 관료주의적 合理化의 '노예'로 만들어 버렸다고 한, 그의 스승 베버와 짐멜에서 온 것이다.<sup>20)</sup>

헤겔의 認識理論이 여기서 루카치의 마르크스시즘 재구성을 위한 길잡이가 된다. 즉 物化된 社會的 現象(appearance)을 있는 그대로 직시하는 卽自的 단계에서, 이러한 직접적 현상과 거리를 두고, 현상을 客觀化하여, 그 底邊에 깔린 참모습(essence)까지 파악하는 對自的 단계를 거쳐, 社會實在의 力動的 全體에 일반화한 自覺的(self-conscious), 卽自對自的 단계의 精確한 意識(correct consciousness)에 이른다는 것이다.

결국, 루카치에 따르면, 참다운 知識이란 正立, 反正立, 綜合化의 단계를 따라, 각각을 廢棄, 保存함으로써 보다 높은 단계로 高揚된 社會全體의 自覺이며, 이는 곧 認識主體의 意識의 점진적 自己發展이라는 것으로, 극히 세련된 認識論을 전개하고 있다.

「歷史와 階級意識」에 나타난 루카치의 社會思想은 자본주의 社會에 대한 이데올로기 비판이라고 하는 否定的 次元(negative dimension)과 物化된 意識의 止揚 즉 자본주의의 극복을 담당할 프롤레타리아 계급의식의 再確認이라고 하는 肯定的 次元(positive dimension)을 內包하고 있다.<sup>21)</sup> 그러나, 앞서 밝힌 것처럼, 민중의 經驗的 意識(empirical consciousness)과 正確한 意識(correct consciousness) 사이에는 메울 수 없는 深淵이 가로 놓여 있기 때문에 민중은 교

육되어야 하고, 민중의 교육은 전위적 당원(vanguard party)에 의하여 민중에게 注入되어야 하며, 이들 엘리트 당원들만이 의식화의 불길을 점화할 수 있다는 것이다. 뿐만 아니라, 루카치는 대다수 민중의 의식 수준이 너무 낮으므로 당(vanguard party)의 조직은 민중의 경험적 의식과는 무관해야 할 뿐만 아니라, 퇴행하기 쉬운 그들의 意識 수준을 전략적으로 주시 감독해야 한다고 한다.<sup>22)</sup>

이상의 논의에서 밝힌 루카치의 社會哲學에 대한 필자의 분석이 옳다고 하면, 루카치는 다음과 같은 심각한 오류를 범하고 있다. 哲學的으로는 첫째, 참다운 知識은 意識의 自己發展이라는 그의 認識論과, 참다운 知識은 注入된 意識이라는 相反된 두 規定 간의 모순이고 둘째로, 헤겔에 있어서는 감각, 지각, 오성이라고 하는 자연의식(natural consciousness)의 단계로부터, 주인과 노예 관계, 스토아적 의식(stoic consciousness), 회의론, 불행한 의식 등의 자기의식(self-consciousness)의 단계를 거쳐 存在와 思惟가 분리될 수 없는 理性的 단계에까지 스스로 이르는 오킨대, 認識主體의 意識의 自己發展이었다면 헤겔 認識論에 근거하고 있다고 스스로 주장한 루카치에서는 참된 知識은 黨 엘리트가 민중에게 注入한 것이라는 극히 모순된 非헤겔적, 認識理論을 보게 된다. 루카치 社會哲學에서 想定된 이러한 他律的 意識化를 힐난하여 아도르노(Adorno)가 “마치 권층에서 단숨에 발사된 탄환과도 같은” 意識化 概念이라 한 것을 이제 우리는 이해할 수 있다. 결국 루카치는, 최소한 의식화 논의에서는, 헤겔을 왜곡했을 뿐만 아니라 反 헤겔적이라 할 수 있을 것이다.

政治的으로는, 루카치의 意識化 概念, 즉 “주입된 계급의식”(imputed class-consciousness) 이론이 “백명의 우매한 민중보다 열명의 賢人을 골라라”(catch ten wise men than a hundred fools)<sup>23)</sup>고 한 레닌(Lenin)의 黨 엘리트화 원칙에 대한 哲學的 正當化를 제공한 것이다. 결국

20) Jay, Martin. *Marxism and Totality*. Berkeley: University of California Press, 1984, p. 109.

21) Buck-Morss, Susan. *The Origin of Negative Dialectics*. New York: The Free Press, 1977.

22) Lukács, op. cit., pp. 326-330.

루카치와 레닌의 의식화 개념, 거시적 관점에서 그들의 마르크스즘은 민중을 통제 조종하는 인간공학(human engineering)의 非人道的 政治道具로 전락한 것이며, 바로 이러한 점에서 루카치의 思想體系를 콜라콥스키(Kolakowski)는 “理性에의 背信”(the betrayal of reason)이라 詰責한 바 있다.<sup>23)</sup>

周知하는 바와 같이 호르크하이머(Horkheimer), 아도르노(Adorno) 및 하버마스(Habermas) 같은 프랑크푸르트 학파(the Frankfurt School)가 루카치 社會哲學에서 肯定的 側面인 歷史의 主體와 客體로서의 프롤레타리아 계급과 黨의 前衛의 役割에 의한 社會主義 革命의 추진 같은 개념을 모두 廢棄하여야 한다고 하고, 루카치에서 계승 보존할 것은 그의 사상 체제 중 否定的 側面인 이데올로기 批判뿐이라고 한 것은, 루카치의 意識化 概念과 同一性 理論(identity theory)이 갖는 前述한 바 모순 때문인 것이다.

필자가 프레이리 敎育思想에 대한 批判的 理解가 필요하다 한 것은 그가 意識化(conscientization)에 있어서 黨(vanguard party)의 役割에 관한 루카치의 입장을 따르고 있고, 이는 앞서 논의한 것처럼 人間認識能力에 관한 矛盾된 二元論의 想定에 토대를 두고 있기 때문이다. 「억압된 자들의 敎育」(Pedagogy of the Oppressed)에서 프레이리는 자신의 敎育理論과 루카치 社會哲學과의 관계를 다음과 같이 밝히고 있다.

社會的 實在은 결코 스스로 변화하지 않는다. “민중의 행동 지침을 說明해 주는 일”이 革命을 위한 黨의 의무라고 한 루카치의 주장은, 集合的 實踐을 통해 민중이 現實에 적극 介入하여야 할 필요성을 강조하는 나(프레이리 자신)의 입장과 일치한다. 「억

압된 자들의 敎育」의 이론적 근거가 바로 여기에 있다.<sup>25)</sup>

프레이리가 “革命의 과정은 그 본질에 있어서 전형적으로 敎育적 과정이라”<sup>26)</sup>고 한 것도 이 때문이다. 물론 루카치의 意識化 理論이 注入(imposition) 혹은 說明(explanation)에 의존한다면, 자신의 意識化 敎育은 진정한 대화(authentic dialogue)를 강조한다는 차이점을 프레이리는 力說하고 있다. 그러나, 人間을 認識能力에 있어서 根本적으로 區別되는 두 부류로 나누고, 이들간 메울 수 없는 深淵이 가로 놓여 있다고 한 루카치적 敎育場面에서는 가르치고 배우는 이들 간의 관계가, 마틴 부버(Buber)가 지적인 “나와 그것의 관계”(I-It relation)일 뿐, 결국 상호 동등한 人格體로서의 “나와 너 사이의 영적 교류”(I-Thou communion)로 發展될 수 없다.<sup>27)</sup> 따라서, 人間의 認識能力에 관한 存在論의 水準의 位階的 想定을<sup>28)</sup> 근본적으로 修正하지 않는 한, 루카치가 제시한 전체적 의식화 모델이 부버의 인간 관계 이론과 調和될 수 없음은 너무나 명백한 것이다.

루카치나 프레이리를 理論的 水準에서 批判 分析할 때는 안토니오 그람시(Gramsci)가 知識의 축적량은 사람마다 다를 수 있으나 知的機能(intellectual function)은 모든 사람에게 공통된 것이며, 따라서 인간의 認識能力 그 自體에 관한 位階的 想定은 심각한 存在論的 認識論的 誤謬<sup>29)</sup>라 한 것을 想起할 필요가 있다.

### III.

이상의 논의를 통해 밝힌 바와 같이 루카치와 프레이리는, 社會의 궁극적 實在을 첫째, 客觀

23) Lenin, Vladimir I. *What is to be Done?* trans. by S. V. Utechin, Oxford: The Clarendon Press, 1963, pp. 143-148.

24) Kolakowski, Leszek. *Main Current of Marxism: The Breakdown.* trans. by P. S. Falla, Oxford University Press, 1978, p. 307.

25) Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum, 1970, p. 39.

26) *ibid.*, p. 133.

27) Buber, Martin. *I and Thou.* New York: Charles Scribner's Sons, 1970.

28) Freire가 제시한 의식의 네 수준은 그의 *Education for Critical Consciousness*(1973) (pp. 15-20)에 전 개되어 있다.

29) Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks.* trans. by Hoare, Q. and G. N. Smith, New York: International Publishers, 1971, pp. 8-9.

과 主觀, 存在와 當爲, 理論과 實踐 간의 칸트적 二律背反을 극복한 全體性(totality)의 범주로 개념화하고, 둘째, 全體로서의 實在은 파르메니데스(Parmenides)적 불변의 고정된 存在(Being)가 아니라, 인간의 社會的 實踐(Praxis)에 따라 부단히 변화하고 있는 헤라크리투스적 過程 그 自體(Becoming)라고 보았다.

루카치와 프레이리 認識理論의 특징은, 첫째, 참된 知識은 認識主體로서의 人間의 意識의 自己發展, 즉 자기 知識(self-knowledge)이나, “부단히 변화한다”는 存在論의 基本想定 때문에 그들은 經驗世界에 관한 素朴한 意識( naive consciousness)과 實在의 本질을 통찰한 참 意識(correct consciousness) 간에 “메울 수 없는 심연”이 가로 놓여 있다고 하고, 바로 이러한 이유 때문에 프레이리는 意識化가 本질적으로 教育적 과정이라 하였다. 둘째로, 이러한 참된 知識 혹은 참된 意識에 이르는 方法으로 辨證法的 社會理解를 들고 있다. 그러나, 認識能力이 뛰어난 엘리트는 辨證法的 認識의 自己發展을 거쳐 批判的 意識의 水準에 스스로 이를 수 있으나, 認識能力이 낮은 民衆은 社會 批判意識의 核(locus of critical consciousness)을 이루고 있는 엘리트의 도움에 의존하여야만 眞知에 이를 수 있다는 참으로 놀라운 人間存在 내지 認識能力의 二元論으로 要約된다.

루카치와 프레이리가 價値로운 教育이라고 권장하는 것은 그 方法論에 있어서는 실질적 차이

를 보이고 있으나, 그 原則論에 있어서는 일치를 보이고 있다. 전자가 조종과 주입을 주장하는 한편, 후자는 진정한 대화(authentic dialogue)를 강조하고 있다. 양자가 社會認識에 있어서 傳統的 哲學의 二元論을 高次的으로 止揚하는 辨證法的 理解를 力說하며, 社會的 삶에 깔린 主觀的 意味의 客觀的 分析과 理解를 통하여 全體가 共有하는 意識의 發展에 착안하였고, 教育을 통한 意識의 高揚이 곧 歷史發展이라고 주장한 데서 새 教育社會학의 可能性을 엿볼 수 있다. 그러나, 다음과 같은 理論的 限界性에 대한 批判的 理解가 있어야 할 것이다. 즉, 민중의 意識化에는 存在論的으로 上位의 認識能力을 가진 他者의 存在를 필수적으로 要하고 있고, 따라서 대다수 민중은 意識의 自己發展에 의한 存在와 當爲, 理論과 實踐 및 主觀과 客觀 간의 辨證法的 止揚을 통한 同一性을 이룩할 수 없다는 것으로, 그들의 社會哲學이 內的 一貫性(internal coherence)을 缺하고 있음은 물론, 독재로부터의 解放을 추구하는 論理 속에 새로운 독재의 씨앗을 잉태하고 있다.

間歇的으로 논의된 그람시(Gramsci)의 教育 이론과 최근 관심의 對象이 되고 있는 하버마스(Habermas)의 認識理論이, 以上에서 지적된 의식화 논의의 限界性을 극복할 수 있는 方向提示로 사료되어, 앞으로 이러한 시각의 深層的 研究가 教育社會學의 理論的 整地作業에 기여할 수 있을 것임을 提言하는 것으로 結言한다. —◆



☑ 知識에의 投資가 利潤이 가장 높다.

—B. 프랭클린 (Poor Richard)

☐ An investment in knowledge pays the best interest.

profile.

프랭클린(Franklin, Benjamin; 1706~1790) : 미국의 文筆家·科學者·政治家, 독립선언서 起草에 참가, 연을 띄워 번개와 전기가 같음을 증명.

著書<가난한 리처드의 달력> <自敘傳> <젊은 商人에의 忠告> 등.

# 教育課程과 國家의 社會統制

韓 萬 桔\*

## I. 問題提起

교육과정의 선정 과정은 정치적인 과정이다.<sup>1)</sup> 즉 교육과정의 내용면에서 어떤 지식이 다른 지식에 비해 더 중요하게 여겨지는가, 어떤 가치 체계를 내면화시킬 것인가 등의 문제는 그 자체로서도 정치적인 것 뿐 아니라, 내용을 결정, 통제하는 권위의 소재를 보더라도 정치적 결정임이 틀림없다. 여기에서 정치적 과정이란 사회 계급 단간 권력의 상호작용 즉 대립과 조정을 통하여 권력을 분배·소유하는 과정을 말한다.

그러면 교육 과정의 결정 과정에 어느 사회 집단이 가장 큰 영향력을 가지고 있는가. 또한 교육내용의 선정과 성격에는 어느 사회 집단의 특성이 크게 반영되고 있는가. 교육과정의 정치적 성격과 관련하여 위와 같은 질문들이 제기될 수 있다.

비록 교육과정의 결정 과정에 대한 분석은 아니지만, 교육과정의 성격을 분석하여 교육과정과 사회 구조의 관련성을 규명하고자 시도된 논의가 바로 經濟再生産理論과 文化再生産理論이다. 이 두 가지 이론은 교육이 사회적 불평등

구조를 재생산하고 있음을 밝히고 있다. 경제 재생산 이론은 학교에서 강조되고 있는 인성 특성이 경제 구조의 위계에 상응하는 것으로 사회적 불평등은 인성 특성을 매개로 경제 구조에 의해 재생산<sup>2)</sup> 된다는 것이다. 그런데 문화 재생산 이론<sup>3)</sup>은 사회의 불평등 구조가 각종 문화 활동에 의하여 재생산되는데, 학교는 각기 상이한 계층에게 상이한 문화 활동을 분배시킴으로써 결국 학교가 불평등 구조를 재생산하는 매개 역할을 한다는 점에서 양자가 구별된다. 따라서, 경제 재생산 이론에 의하면 교육과정에는 자본주의 사회의 경제적 특성이 크게 반영되고 있으며, 문화 재생산 이론에 의하면 교육과정에는 문화 활동의 위계가 그대로 반영되고 있다고 할 수 있다. 이렇게 볼 때 경제 재생산 이론은 경제를 우선으로 하는 미국의 실용주의 사회에서 교육과정이 경제적 요인에 의하여 크게 영향 받고 있음을 보여 준다. 또, 문화 재생산 이론도 문화적 전통을 증시하는 프랑스 사회에서 문화적 요인이 교육과정에 크게 반영되고 있음을 말해 준다.<sup>4)</sup>

그러면, 한국에서 교육과정 결정 과정에 가장 큰 영향을 미치는 사회적 요인은 무엇인가. 이

\*教育發展研究部·研究員

1) J. Eggleston, *The sociology of the school curriculaum* London, Routledge and Kegan Paul 1977. 11쪽  
2) 볼스와 진티스는 상급학교에서는 창의성, 자율성, 지도성 등의 인성특성이 강조되고 하급학교에서는 복종, 근면, 정직 등의 인성 특성이 강조되어 학교 교육은 노동 시장의 위계 구조에 상응하는 태도를 습득케 함으로써 자본주의 사회의 구조적 불평등을 재현시키고 있다고 주장한다. (Bowles and Gintis, *Schooling in Capitalist America* N. Y.; Basic Books, Inc. Publishers, 1977).

3) 보르디유는 각종 문화 활동, 즉 도서관 구입 성향, 연극·영화 관람, 박물관 출입, 신문, 잡지 구독 등을 분석하여 여기에는 계층 구조를 재생산하는 문화자산(cultural capital)이 잠재하고 있음을 밝힌다(P. Bourdieu *Cultural Reproduction and Social Reproduction, in Power and Ideology in Education* J. Karabel A. H., Halicy)

4) 拙稿『教育內容의 教育社會學的 分析』서울대 석사학위 논문, 1984, 31쪽.

에 대한 연구가 아직 체계적으로 다양하게 이루어지지 않는 것이다. 그러나, 몇 편의 연구 결과에 의하면 교육과정 결정에 있어서 국가의 정치적 요인이 가장 강력하게 영향을 미치고 있음을 보여 준다. 사회과학과 도덕과의 경우, 국가의 정치 체제는 교육 내용을 편성하는데 국가 정책에 관련되는 사항을 크게 반영시키고 있다.<sup>5)</sup> 또한 교육내용 선정에 가장 큰 영향을 미치고 있는 집단은 정치가 집단이며, 이들은 교과서 편찬의 최종 단계에 참여하여 마무리 단계에 있는 교과서 내용들이 다시 대폭 수정된다는 것이다.<sup>6)</sup> 교육내용이 지향하고 있는 가치를 보아도 국가의 주도 이념인 국가 생활을 중시하는 가치가 교육 내용에 크게 반영되고 있다.<sup>7)</sup>

이렇게 볼 때 국가의 정치적 요인은 교육과정의 결정 과정과 교육 내용의 성격에 크게 영향을 미치고 있다고 할 수 있다. 그렇다면, 왜 교육과정이 국가의 정치적 요인에 크게 영향 받고 있는가. 이 글에서는 국가가 교육 과정의 결정 과정과 교육 내용의 선정에 개입하게 되는 근원을 정치·경제적 배경과 관련지어 해명해 봄으로써 교육과정과 국가의 관계를 설명해 보고자 한다. 이를 위하여 먼저 정치·경제적 배경과 더불어 국가의 성격을 고찰해야 하고 국가에 의하여 교육과정에 반영되는 정치·경제 부분의 성격이 규명되어야 한다.

여기에서는 유신체제를 중심으로 국가 권력의 증대 과정을 정치·경제적 상황과 관련하여 살펴보고, 유신체제하의 교육과정을 중심으로 교육과정의 결정에 작용하는 국가의 영향력을 분석하기 위한 이론적 탐색을 시도해보겠다. 이를 위하여 신홍 공업 국가의 근대화 과정과 정치적 상황을 설명하는 관료적 권위주의(Bureaucratic Authoritarianism)와 알튀세(Althusser)의 이

데올로기적 국가 기구의 관점을 이론적 시각으로 채택하기로 한다. 이 논의는 교육과정과 국가의 역동적 관계를 설명하려는 실험적 시도임을 밝혀 둔다.

## II. 國家의 官僚的 權威主義性格

신홍 공업 국가에서 경제 성장을 추진하는 데에는 국가의 강력한 주도에 의존하게 되며, 이 과정에서 국가<sup>8)</sup>는 타 부문에 대하여 상대적 우위를 확보한다. 여기에서는 신홍 공업 국가의 경제 성장 과정에서 국가 부문이 증대되어감에 따라 권위주의적 국가 체제가 형성되는 과정을 중심으로 살펴보겠다.

오도넬(G. A. O'Donnell)에 의해 제시된 관료적 권위주의 이론은 후발 공업 국가에서 산업화의 수준이 높아짐에 따라 민주주의 정치 발전이 이루어지지 않고 오히려 권위주의 체제가 등장하는 원인을 설명하고 있다. 근대화 이론에 의하면 산업화가 추진되면 그것을 기반으로 하여 민주주의가 발전한다<sup>9)</sup>고 보았다. 그러나, 오도넬의 분석에 의하면 남미의 경우, 산업화의 결과가 민주주의 발전이 아니라 권위주의의 출현을 초래하였다.<sup>10)</sup>

신홍 공업 국가는 초기 산업화 단계에서 수입 대체산업의 육성 정책을 통하여 급속한 외연적 팽창을 도모하게 된다. 그러나, 수입 대체 산업이 치중하고 있는 소비재 생산에는 중간재와 자본을 필요로 하게 되는데, 이를 충당하기 위하여 중간 설비재와 자본의 도입이 증가하게 된다. 결과적으로 수입 대체산업 육성정책은 산업 구조의 해외 의존성을 심화시키게 되는데, 이러한 한계를 극복하기 위하여 중간재의 국내 생산을 시도하게 되며 중간재 생산을 위한 자본집약

5) 金基奭, 『教育課程 改革過程에 關한 社會學的 分析』 서울대 석사학위 논문, 1976, 80쪽.

6) 朴富權, 『教科書 編纂過程의 社會學的 分析』 서울대 대학원 석사학위 논문, 1981, 102쪽.

7) 拙稿 前掲書 84쪽.

8) 국가의 개념을 사회과학적으로 파악하면 '집행 당국에 의해 지휘되고 어느 정도 조정되는 행정적·정책 수립적·군사적 조직체'(Skocpol, 1979), 또는 '응집된 전체로서 공공 관료제와 행정 기구의 제도적 집합체'(Duvall & Freeman, 1981)로 볼 수 있다. 최장집 편, 『한국 자본주의와 국가』 서울; 한울, 1985, 171쪽 참조.

9) G.A. Almond and S.S. Coleman, eds., *The Politics of Developing Areas*, Princeton University Press, 1960.

10) 한상진 역, 『제 3 세계 정치 체제와 관료적 권위주의』 서울; 한울, 1984, 69-75쪽

적 중화학 산업 구조를 형성하고자 한다. 중화학 산업 구조의 형성에는 이전보다 더 막대한 외자를 필요로 하게 되고, 선진 공업 국가의 기술을 도입하지 않을 수 없다.

한편, 노동집약적 소비재 산업이 확산되면서 노동자의 수가 증가하고, 산업 구조가 고도화됨으로써 민간 부문의 정치·경제적 욕구가 상승하게 된다. 또한 이들은 각종 형태의 조직을 형성하고 이를 활성화시켜 정치적 발언권을 확장시켜 나간다. 이리하여, 민간 부문의 활성화는 국가 권력에 대한 도전으로 작용하게 된다.

외국의 자본과 기술을 유지하여 경제 성장을 지속적으로 추진하려면 무엇보다도 국내의 정치·사회적 안정이 필수적인데, 민간 부문의 활성화는 정치·사회적 안정을 저해할 요소를 안고 있다. 따라서, 국내의 정치·사회적 안정을 유지하여 외자 도입을 통한 산업화를 지속시키기 위하여 민간 부문의 욕구를 억제하게 되는데, 여기에서 바로 관료적 권위주의 정치 체제가 형성되어 간다.

70년대 유신체제의 성립 과정은 이러한 관료적 권위주의 정치 체제의 특징을 보이고 있다.<sup>11)</sup> 우선 경제적인 측면에서 볼 때 한국은 60년대 이후 괄목할 만한 경제 성장을 이룩하였으며, 70년대에도 국내외적인 장애 요인을 극복하고 지속적인 경제 성장을 추진하고자 하였으며, 국가 주도하의 강력한 성장 정책을 추진하기 위하여 10월 유신이 단행된다.

경제 성장을 추진하는 과정에서 국가가 취한 역할에 초점을 두어 살펴볼 때, 국가 주도하의 경제 개발 정책은 중요한 의의를 갖는다. 왜냐하면, 한국은 초기 산업화의 단계에서 자원, 자본, 기술이 빈약한 상태에 있었기 때문에 이를 외국에서 도입하지 않을 수 없었으며, 도입 과정에서 국가는 주도적인 역할을 담당하게 되었다. 더우기 5.16 이후 1차 경제 개발 계획 초

기의 수입대체산업화 정책은 1차 경제개발 추진 후반기에 수출 주도의 경제 정책으로 전환하게 되었으며,<sup>12)</sup> 수출 주도형 경제 정책은 외국에서 자원·자본의 도입을 점증시켰다. 따라서, 수출 주도형 경제 정책은 외자의 도입·분배 과정에서 국가로 하여금 국내 기업에게 대한 재정 금융지원의 중추적인 역할을 담당하도록 만들었다. 또한, 1970년대 초부터 추진된 중화학 공업 육성 정책은 외자와 기술의 막대한 도입을 필요로 하였으며 국가는 기업에 대하여 각종 금융 지원을 수행하는 독보적인 위치에 있게 되었다.<sup>13)</sup>

한편, 경제 성장의 정당성은 60년대 이후 국가적인 목표로 중시되어 왔으며, 사실 5.16 이후 1970년대 중반까지 경제 성장은 가속적으로 진행되었다. 60년대에 고도의 경제 성장을 이룩할 수 있었던 근간은 공업화의 추진과 수출 신장에 있다.<sup>14)</sup> 우선 공업화의 추진으로 산업 구조의 변동을 초래하였으며,<sup>15)</sup> 수출면에서도 괄목할 만한 증가를 보였다. 이리하여, 1인당 GNP면에서 볼 때 1961년 82달러였던 것이 1975년에는 523달러로 급격한 상승을 보였다.

이와 같이, 외연적인 경제 성장은 5.16 이후 유신체제가 성립할 때까지 지속되어 왔다. 그러나, 고도의 경제 성장에도 불구하고 국내 자본의 본원적 축적이 이루어지지 않은 상태에서 한국 경제는 대외 의존성이 심화될 수 밖에 없었다. 공업화의 추진과 수출 신장은 외자 및 원자재의 도입을 증가시켰으며 외채의 누적적 증가를 초래하였다. 60년대 후반까지는 선진 공업국의 노동집약적 상품 구매가 비교적 지속적으로 증가하여, 이로 인하여 급격한 수출 신장을 이룩할 수 있었지만, 70년대에 들어오면서 국제 경기의 변동에 따라 한국 경제는 심각한 영향을 받게 되었다. 1972년 8월 3일 정부는 외자의 의존의 경제적 위기를 극복하기 위하여 8.3조치를 통하여 모든 기업의 사채를 동결하도록 하였

11) 한 상진, 『제3세계 정치 체제와 관료적 권위주의』 서울; 한울, 1984, 36쪽.

12) 全哲煥, 「輸出·外資主導 개발의 發展論的 평가」, 김 윤환외, 『한국 경제의 전개과정』 서울; 돌베개, 1981, 189쪽.

13) 변 형운, 「한국의 경제발전과 특점자본」, 변 형운외, 『한국 사회의 재인식』 서울; 한울, 1985, 218쪽.

14) 朴昇, 『韓國經濟政策論』 서울; 博英社, 1983, 45쪽.

15) 大韓商工會議所, 『韓國經濟 20年の回顧와 反省』, 서울; 大韓商工會議所, 1982, 233쪽 참조.

16) 全哲煥, 前掲書, 218쪽.



다.<sup>17)</sup>

대외의존적 경제 현실에서 공업화와 수출 위주의 경제 성장 정책은 국내적으로 각 부문간의 불균형을 초래하게 되는 진원이 되었다.<sup>18)</sup> 외자에 의한 수출 주도의 경제 성장은 풍부한 노동력과 그에 대한 저임금 정책으로 유지될 수 있다는 사실이 경제적 분배의 불균형을 초래하는 근원이 되었다. 예컨대, 근로자들의 비중은 1960년 22.6%로부터 1974년 41.3%로 증가하는 상황에서, 노동생산성은 1960년 100을 기준으로 하여 1971년 341로 증가한 반면, 실질임금은 1960년 100을 기준으로 1971년 134.7에 머무르고 있다.<sup>19)</sup> 이는 기업측에서는 노동생산성의 증가로 인하여 이윤이 증가하는 반면, 노동자측에서는 그에 상응하는 실질임금이 증가하고 있지 않음을 보여 준다.

60년대 이후의 산업화의 결과로 민간 부문이 활성화됨으로서 경제·정치적 욕구가 상승하고 이러한 욕구가 다양한 형태로 표출되어 갔다. 예컨대 노동자들의 경제적 욕구는 노동 운동으로 표출되었으며<sup>20)</sup> 학생 운동<sup>21)</sup>은 1960년대를 경과하면서 급진화되어 갔고 지식인들의 정치적 발언권이 거세지면서 이들은 정부에 대한 비판 세력으로 성장해 갔다.

70년대 관료적 권위주의로서의 유신체제는 위와 같은 경제·정치적 과정 속에서 출현하게 되었다. 요컨대 대외의존적 경제구조가 심화되면서 지속적인 경제 성장을 추진하려면 외국의 자본과 기술을 더욱 필요하게 되는데, 한편 국내의 정치·사회적 안정을 추구해야 할 과제에 직면하여 이를 위하여 관료적 권위주의가 성립되는 것이다.

그러나, 관료적 권위주의로서 유신체제가 갖

는 특징을 보면, 우선 국내외적으로 경제적 요인뿐만 아니라 정치·안보적 요인에 의하여 유신체제가 출현하였다는 점이 지적될 수 있다. 즉 남북 분단의 특수 상황에서 국가 안보와 안정이 권위주의 체제 성립의 강력한 정당성을 제공하였다.<sup>22)</sup> 또한 남미의 경우와는 달리 국내적으로 경제적 위기가 심각하지 않고 오히려 경제 성장이 지속적으로 추진되고 있는 상황에서 성립하였다.<sup>23)</sup>

### III. 이데올로기적 國家機構로서의 教育

1972년 10월 17일 당시 박정희 대통령은 전국에 계엄령을 선포하고 국회를 해산하여 '능률을 극대화하고 국력을 조직화하여 민족의 번영과 안정을 추구하고 나아가 우리 스스로 조국의 평화적 통일을 성취하기 위하여 유신헌법을 제정할 것'임을 발표하였다. 이어 국민 투표에 의해 유신 헌법이 제정되고 통일주체국민회의에서 대통령이 선출되었다. 유신체제가 성립된 연후에 유신체제의 당위성이 교육을 통하여 제시되었으며, 유신 교육이라는 명분하에 각종 교육 활동에 강력하게 반영되기에 이르렀다. 여기에서는 유신 체제하에서 시행된 유신교육의 성격을 교육과정을 중심으로 알튀세(Althusser)의 이데올로기적 국가 기구의 관점에서 분석해 보겠다.

알튀세는 자본주의 사회에서 생산 조건의 재생산(Reproduction of the conditons of production) 과정이 경제·정치 그리고 이데올로기에 의하여 어떻게 설명되어질 수 있는가에 대한 문제를 제기한다. 그는 마르크스의 정통적 국가 관 즉 '국가는 자본가의 이익을 대변하는 도

17) 유.인호, 「유신경제, 그 신화와 허실」 韓勝憲編, 『유신체제와 민주화 운동』 서울; 三民社, 1985, 288쪽.  
18) 朴昇, 前掲書 46쪽.  
19) 김 태일, 「권위주의 체제 등장에 관한 사례연구」, 최 장집편, 『한국 자본주의와 국가』 서울; 한울, 1985, 69쪽.  
20) 김 낙중, 「분단시대 노동 운동의 역사적 성격」 朴玄探, 鄭昌烈編, 『韓國民族主義論 III』 서울; 創作과 批評社, 1985, 369쪽.  
21) 李在五, 『解放後 韓國學生運動史』 서울; 형성사, 1984.  
22) 고 성국, 「1970년대의 정치 변동에 관한 연구」 최 장집편 前掲書, 155쪽.  
23) 김 태일, 前掲書 56쪽.

구' 24)에 지나지 않는다는 주장을 반박하고 국가를 그의 구조주의 사회관에 입각하여 경제·정치·이데올로기의 구조화된 총체성 25) (Structured totality)으로 인식한다.

지로(Giroux)에 의하면 알튀세가 상정하고 있는 생산 조건의 재생산은 세 가지 중요한 계기(moments)에 의해 이루어진다. 그것은 첫째, 생산 관계를 지원하는 가치관(Values)의 생산, 둘째, 지배 계급의 이익을 옹호하는 폭력과 이데올로기의 사용, 셋째, 특수한 노동 양식에 적합한 지식과 기술의 생산이다. 26)

알튀세는 국가의 기능을 억압적 국가 기구(Repressive State Apparatus: RSA)와 이데올로기적 국가 기구(Ideological State Apparatus: ISA)로 분류하여 논의한다. 억압적 국가 기구는 군대, 경찰, 감옥 등을 말하며 이들은 모두 기본적으로 폭력에 의해 기능한다. 27) 이데올로기적 국가 기구는 교회, 학교, 가족, 정당, 노동조합, 대중 매체, 문화·예술 등을 포함하며 기본적으로 이데올로기에 의해 기능한다. 억압적 국가 기구는 전적으로 공적이며 단일화되어 있는 반면에 이데올로기적 국가 기구는 사적이며 다원화되어 있다. 또한 억압적 국가 기구가 하나의 명령 체제에 의하여 통합된 조직체인 반면에 이데올로기적 국가 기구는 복합적·이질적·상대적으로 자율적이다.

알튀세에 의하면 국가의 지배 체제를 확립하려면 억압적 국가 기구와 동시에 이데올로기적 국가 기구의 확보가 필수적이다. 더우기, 국가 권력을 장악하려면 국가 기구만의 장악으로는 불충분하여 이데올로기적 국가 기구를 통하여 지배 이데올로기를 장악해야 한다. 28) 특히 자본주의

의 사회에서 이데올로기적 국가 기구를 능가해서 그리고 그 안에서 헤게모니를 행사해야만 장기적으로 국가 권력을 장악할 수 있다. 29) 절대 왕권국가에서는 교회가 이데올로적 국가기구로서의 중추적인 역할을 담당하였으나 자본주의 국가에서는 학교가 이데올로기 국가기구로서 주도적 역할을 맡고 있다. 따라서, 학교는 지식(know-how)과 기술(skill)을 통하여 생산 조건의 재생산에 기여하는 이데올로기적 국가기구이다. 30)

알튀세의 관점에서 유신체제의 성립과 그에 뒤이은 유신교육을 설명할 수 있을 것이다.

10월 유신이 단행된 직후 文敎部는 1972년 12월에 학생용 및 교사용 도서를 임시로 발간하여 유신의 정신과 정치·사회적 구상을 밝혔다. '한국민주주의'라는 책자를 발간하여 '10월 유신의 추진으로 우리 땅에 뿌리 박도록 하여야 할 한국민주주의의 참뜻과 그 참모습'을 밝히고자 하였다. 31) 또한 1973학년도 문교부 장학 기본목표에서는 ".....유신 과업 수행에 앞장서는 참다운 한국인을 육성한다"라 명시하고 있으며, 일반 방침의 두번째 항목에서 "유신교육체제의 확립"을 내세우고 있다. 문교부는 같은 해 제 3차 교육과정을 공포하면서 교육과정의 기본 방침 가운데 '유신교육'을 포함시키고 있다. 즉 '우리는 조국 근대화를 조속히 성취하고 국토를 평화적으로 통일함으로써 민족 중흥의 사명을 완수하기 위하여 거족적으로 유신 사업을 추진하여야 할 역사적 시점에서 있음' 32)을 밝히고 있다. 이리하여 교육과정의 개정에서 民族主體性, 民族史觀, 安保教育, 國家觀의 확립, 韓國的 國主義 등이 주요 이념으로 내세워졌으며, 그에 따

24) L. Althusser, Ideology and Ideological State Apparatus, in Ed. by B. R. Cosin, *Education: Structure and Society*, Penguin Books in association with The Open university Press, 1972, p. 248

25) 조 형제, 「구조주의적 국가론에 대한 사회학적 연구」 김 진균편, 『현대 자본주의의 이론적 인식』(역사와 사회 2), 서울; 한울, 1984, 174쪽.

26) H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, Massachusetts; Bergin & Gavery Publishers Inc. 1983, 79쪽.

27) L. Althusser, 前掲書 253쪽.

28) L. Althusser, *Lenin and Philosophy Philosophy and Other Essays*, N. Y.; Monthly Review Press, 1971, p. 185, 마틴 카노이, 『국가와 정치이론』, 이 재덕, 김 태일, 한기범 옮김, 서울; 한울 1985, 113쪽 재인용.

29) L. Althusser, 前掲書, 254쪽.

30) L. Althusser, 前掲書 260쪽.

31) 문교부, 「한국민주주의」, 각급 학교 교육지침, 1972, 중앙대부설 교육문제연구소, 『文敎史』 1974, 525쪽 재인용.

라 국사 및 도덕 교과서의 비중이 강조되었다.

이와 같이, 유신교육이 대두되면서 교과서 개편 과정에서 유신체제에 관련된 내용이 삽입되었다. 교과별로 볼 때 사회 및 도덕 관련교과에서 유신교육이 크게 반영되었다. 우선 교과서에 반영된 유신 관련 내용 가운데 유신 체제의 정당성에 관한 부분을 살펴보겠다.

“우리 대통령께서는 언제나 우리 국민이 잘 살 수 있는 길이 되는 유신과업을 다하기 위하여……”(바른 생활 5-1, 2과 우리대통령, 1975 발행, 15쪽) (이하 방점은 필자)

“10월 유신의 기본 이념은 우리 민족의 안정과 번영을 이룩하고 평화통일을 성취하고자 하는 것입니다”(민주생활 3, 8과 10월 유신, 1975 발행 158쪽)

“10월 유신은 우리 스스로의 힘으로 조국 근대화를 통한 민족의 번영을 이룩하여…… (정치·경제, 정치·경제교과서 편찬위원회, 1976, 35쪽)

이상에서 제시한 유신체제의 정당성 부분과 엄밀하게 분리될 수는 없지만 유신체제의 정치적 정당성에 관련된 부분중 대표적인 구절을 제시해 보면 다음과 같다.

“이와 같은 처지에서 모든 비능률과 낭비를 없애고 우리에게 알맞은 제도를 창안하여 전국민이 굳게 뭉쳐 일할 수 있게 해 보려는 것이 10월 유신이며, 이 정신에 의하여 새로이 개편된 것이 유신 헌법이다”(사회6-2, 2과 우리 나라의 민주정치, 1976 발행, 39쪽)

“헌법을 개정하여 통치 조직에 큰 손질을 한 것은 ① 내외의 시련을 극복하고 민족 활로를 개척하며, ② 평화적 통일을 위한 국력의 조직화와 ③ 민주주의의 토착화를 통한 국민 정신의 개혁에 그 목적을 두고 있다”(사회 3, VII. 우리의 사명, 중학교 사회교육연구회, 1975, 262쪽)

여기에서 유신 정치 체제의 정당성이 교과서에 그대로 반영되고 있음을 알 수 있는데, 이는 유신체제의 경제체제에도 동일하게 적용되고 있다.

“10월유신의 기본 이념은 경제적으로 자유 경제 체제를 발전시켜 중화학공업을 발전시키고 수출 산업을 더욱 확충해서 수출의 지속적인 성장을 기해야……”(민주생활 3, 8과 10월유신, 위의책 158쪽)

“……그러므로 공업화 초기 단계에 있어서 부족한 자본과 기술을 해외에서 도입하는 한편……”(정치·경제, 정치·경제교과서편찬위원회, 1976, 162쪽)

유신체제하의 경제 정책은 이미 앞에서 언급한 바 있는데, 교과서에서는 이를 그대로 반영시키고 있으며 긍정적으로 기술하고 있다. 특히 외자 도입, 중화학 공업의 육성, 수출 증대 등을 통한 산업 구조의 개편과 1인당 국민소득의 증가에 관한 내용이 강조되고 이러한 경제 정책을 통한 고도의 경제 성장을 정당화하고 있다.<sup>32)</sup>

유신체제하에서의 교육과정을 볼 때 우선 교육과정에 대한 국가의 영향력이 처음부터 강력하게 작용하고 있음을 알 수 있다. 즉 維新體制가 성립하면서 그 직후부터 정부의 주도적인 활동으로 유신체제에 관련된 내용을 敎育課程에 반영하고 있다. 이것은 유신체제의 성립 이후 교육을 통하여 유신체제의 정당성을 확보하고자 한 것이며 국민적 동의를 창출해 내하고자 한 것이다. 이렇게 국가 주도로 시행된 유신교육은 10.26 이후 1979년 12월 12일 文敎部에 의하여 각급 학교 교과서 내용 중 유신 관련 내용을 모든 삭제하기로 함으로써 종식되기에 이르렀다.

교육 내용에 의하면 국가의 정당성은 정치·경제의 측면에서 동시에 표출되고 있는데, 예컨대 조국의 평화적 통일, 안정과 번영, 국가 안보 등은 정치·안보적 측면이며, 근대화, 경제 성장 등은 경제적 측면을 반영하는 것이다. 유신체제의 정당성이 경제·정치적 명분에 의하여 동시에 강조하고 있다는 사실은 교육과정에 작용하는 국가의 영향력이 경제·정치의 양자가 결합하여 나타나고 있음을 보여 준다. 즉 자본주의 사회에 있어서 경제와 정치는 긴밀한 관련

32) 문교부, 교육과정령, 洪雄善, 『敎育課程新講』 서울; 文音社, 1980, 116쪽 재인용.

33) 윤경철, 『70年代 政治體制 및 經濟政策에 관한 敎育內容分析』 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문, 1985, 67쪽.

을 맺고 있는 자본주의 사회 구성체의 한 부분<sup>34)</sup>인 것이다. 이렇게 볼 때 교육도 이 가운데 한 부분임에 틀림없다.

그러나, 유신교육을 통하여 나타난 유신체제의 정당성 가운데 경제적 요소로부터 정치적 요소를 분리하여 분석할 필요가 있다. 왜냐하면, 한국 사회의 특수 상황에 비추어 볼 때 남북 분단과 국가 안보, 통일 등의 측면이 경제적 측면과는 배타적으로 중시될 수밖에 없기 때문이다. 국가 안보와 반공이라는 특수 상황은 국가로 하여금 강력한 권한을 부여하는 계기를 만들었으며, 이로 인하여 유신체제의 정당성은 정치·안보적 요인만으로도 설득력 있는 근거를 가질 수 있었다. 따라서, 국가는 경제 성장의 정당성을 배제시킨 정치적 요인에 의해서도 경제 부문에 대하여 상대적 자율성을 부여받고 있었다. 이렇게 볼 때 알튀세의 견해, 즉, 경제적 토대로부터의 정치와 이데올로기의 상대적 자율성을 인정하면서도, 경제, 정치 혹은 이데올로기 중 어느 것이 지배적인 것이 될 것인가는 항상 경제 구조가 결정한다<sup>35)</sup>는 주장은 한계를 가지고 있다.

유신체제하에서 교과서에 제시된 '경제 성장과 정치적 안정의 논리'가 알튀세가 주장하는 학교는 '생산 관계를 재생산하는 국가 기구'임을 입증하기 위해서는 경제 성장 및 정치적 안정의 논리에 대한 보다 면밀한 분석이 요구된다. 즉 경제 성장의 논리가 자본가의 이익을 옹호하는 반면에 노동자의 권익은 간과하고 있다는 사실이 밝혀져야 할 것이다. 여기에서 이 사실에 대한 입증은 불가능하다. 그러나, 적어도 경제 성장을 통한 자본의 확대 및 축적은 자본가의 기업 활동과 직접 관련되고 있다는 점을 고려할 때 경제 성장의 논리는 일차적으로 자본가의 활동을 옹호한다고 할 수 있다.

한편 알튀세의 관점이 갖고 있는 문제점은 능동적 창조자로서의 인간을 간과하고 있다<sup>36)</sup>는

점이다. 이러한 비판은 나아가서 학교에서 교사와 학생의 창조적·저항적 측면을 강조하는 애플(Apple)로 연결된다. 그에 의하면 학교는 생산 관계를 재생산하는 데 기여하고 있지만, 다른 한편, 특수한 저항의 형식을 역사적으로 재생산하고 있다.<sup>37)</sup> 이렇게 볼 때 유신 교육에 관련된 교육 내용이 학교 교육을 통하여 그대로 전달되었다고는 볼 수 없다. 비록 제한적이긴 하지만 학습 현장에서 교사가 가지고 있는 재량에 따라 교육 내용은 변형될 가능성이 있으며, 교사와 학생에 의해 달리 해석될 수도 있다. 심지어 교사는 특정 교육 내용을 다루지 않을 가능성도 있을 것이다. 또한 유신교육이 유신체제의 소멸과 함께 삭제되었다는 사실은 유신 교육의 이념적 정당성이 상실되었다는 것과 그것이 국민적 동의를 창출해 내는 데 실패하였다는 것을 입증해 준다.

#### IV. 結 論

이 글에서는 교육과정과 그것에 관련되는 정치·경제적 요인들을 상호 관련시켜 봄으로써 교육과정 결정에 작용하는 국가 권력의 양상을 밝혀보고자 하였다. 이를 위하여 먼저 관료적 권위주의의 관점에서 70년대 유신체제의 성립 과정에 초점을 맞추어 당시의 정치·경제적 상황을 살펴보고 그것을 바탕으로 국가 권력이 증대되어 가는 과정을 알아보았다. 다음은 알튀세의 이데올로기적 국가 기구의 관점에서 70년대 유신교육이 갖는 유신체제의 정당화 기능을 분석하였다. 이상의 논의를 바탕으로 하여 교육과정의 결정에 국가의 정치적 영향력이 강력하게 작용하는 요인을 다음과 같이 설명할 수 있을 것이다.

우선 국가가 교육과정 결정 과정에서 주도적인 역할을 담당하고, 교육 내용에 국가의 주도 이념이 강력하게 반영되는 원인은 국가 권력의

34) Madan Sarup, *Education State and Crisis*, London; Routledges Kegan Paul, 1982, 70쪽.

35) 마틴 카노이 『국가와 정치이론』 서울; 한울, 1985, 110쪽.

36) M. Erben and D. Gleeson, *Education as Reproduction: A critical examination of some aspects of the work of Louis Althusser*, in Ed by M. Young & G. Whitty, *Society, State and Schooling*, Sussex: The Falmer Books 1977, 83쪽.

37) M. Apple, *Education and Power*. Boston; Routledge & Kegan Paul 1982, 166쪽.

상대적 증대에 기인한다. 국가 권력의 증대는 한국 사회의 경제·정치적 상황에서 비롯된다. 즉 경제적 측면에서 볼 때 국가는 경제 성장 추진 과정에서 자본과 자원을 획득 분배하는 주도적인 역할을 담당하였으며, 이는 결과적으로 국가가 경제 부문에 대하여 상대적 우위를 확보하는 계기가 되었다, 특히 60년대 이후 경제 성장의 논리는 국가의 정치적 정당성을 제공하는 데 기여하였다.

여기에 한반도의 정치·군사적 요인, 즉 안보와 반공의 중요성은 국가의 독점적 권력을 유지하는 데 일조하였다. 따라서, 경제 성장과 안보의 논리는 상호 상승 작용하면서 국가 권력을 증대시켜 왔으며<sup>38)</sup> 국가 권력은 교육 부문에 대해서도 강력한 영향력을 발휘하게 되었다.

강력한 국가 권력에 의한 통제는 상대적으로 산업화의 과정에서 성숙되어야 할 시민 사회(civic society)를 미성숙<sup>39)</sup>의 단계에 머무르게 만들어 놓았다. 경제 성장의 과정에서 시민 사회는 애초부터 그 독자성을 확보하지 못한 채 국가 권력의 통제에 의하여 수동적으로 움직여 왔다고 볼 수 있다. 실제로 시민 사회의 제 집단, 즉 사회의 이익 집단, 교과 전문 학자, 교육 연구 기관 및 일선 학교 교육자들은 교육과정 개혁 과정에 참여하기는 하지만 핵심적 의사 결정은 정부 상급 기관에 의해 이루어진다.<sup>40)</sup> 따라서 시민 사회의 미성숙은 그들의 대변자인 전문가의 목소리를 약화시켰을 뿐만 아니라 국가 권력의 영향권 안에서 전문 직무에 '기능적'으로만 기여하도록 만들었다.

이념적인 측면에서 볼 때 국가의 주도 이념이 교육 내용에 강력하게 반영되고 있기 때문에 교육 제도의 자율성<sup>41)</sup>은 그만큼 제한되어진다. 더우기 유신체제하의 교과서에는 유신체제의 정당

성에 관한 문귀가 그대로 제시되고 있음을 볼 때 국가에 대한 교육의 상대적 자율성이 얼마나 약화되어 있는가를 알 수 있다. 3차 교육과정 개정시, 교육과정의 이론적 기초가 되고 있는 학문 중심 교육과정은 비록 제한된 교과에서나마 교육 자체의 상대적 자율성을 이론적으로 제시해 주는 것이었다. 그러나, 학문 중심 교육과정은 유신교육이 가지고 있는 정치 구호적 성격과 논리적으로 결합하기 어렵다는 점, 그리고 수학 자연, 사회과 이외의 교과에는 적용되기 어렵다<sup>42)</sup>는 점에서 維新教育을 전적으로 수용한다거나 유신교육에 대한 대항 이데올로기로서는 한계를 가지고 있다.

이와 같이, 교육과정 결정 과정에서 시민 사회의 배제는 교육에 관한 전문적 이론의 배제를 의미하며, 이는 결국 교육 자체의 자율성을 제약하는 요인이 되었다.

교육과정 결정 과정에서 시민 사회의 배제는 경제·정치적 기반이 더욱 허약한 민중 부문(popular sector)의 배제를 의미하기도 한다. 교육과정 결정 과정에서 그들이 배제됨으로써 교육과정에 그들의 삶의 방식과 그들의 권익에 관련되는 내용이 제외되어진다. 실제로 교과서에는 노동운동, 농촌의 빈곤, 도시 빈민, 계층간·지역간·성별간의 갈등이 제시되고 있지 않으며, 사회 갈등에 대하여 부정적으로 제시함으로써 사회의 불평등한 계층 구조를 재생산한다는 것이다.<sup>43)</sup>

따라서 교육과정의 결정 과정이 정치적 과정임을 상기할 때, 사회 제 집단의 의사와 권익이 반영되지 않은 채, 소수에 의해 독점되는 교육 과정은 결코 민주적인 과정을 거친 민주적 교육 과정이라 말하기 어렵다. ◆

38) 金晋均, 曹喜暉 「분단과 사회 상황의 상관성에 관하여」, 변 형운외, 『분단시대와 한국사회』 서울; 까치, 1985, 427쪽.

39) 高 성국, 「1970년대 정치변동에 관한 연구」 최 장집편, 前掲書 173쪽.

40) 金基奭 前掲書 75쪽.

41) H. 샤피로, 「자본주의 사회에서의 교육과 국가」 이 규환, 강 순원편, 『자본주의 사회의 교육』, 서울; 創作과批評社, 1984, 64쪽.

42) 金豪權, 金教熙, 李烘雨, 『現代教育課程論』 서울; 教育出版社, 1982, 105쪽.

43) 洪厚祚, 『社會教科書의 社會葛藤 內容分析』 고려대 석사학위논문, 1985, 109쪽.

## 特殊教育의 振興方案

☆.....한국 特殊教育이 당면한 현안을 추출·진단하고 특수 교육 발전.....☆  
 ☆.....방향에 대한 관계자의 제안을 담아 이번 호의 특집으로 엮었다.....☆  
 ☆.....特殊教育振興方案은 특수 아동의 부모를 포함한 각계 각층 인사.....☆  
 ☆.....의 이해의 폭을 넓혀서 특수 아동의 교육 기회를 확대시키고, 조.....☆  
 ☆.....기 진단 및 정확한 판별을 통한 교육적 조치의 적절화를 기하며.....☆  
 ☆.....내용과 방법을 개선시켜 特殊兒童의 개별 교육 실현 및 직업 교.....☆  
 ☆.....육의 강화를 통한 사회적 자립을 돕기 위하여 제반 行·財政的.....☆  
 ☆.....支援를 강화하고, 전문 인력을 확보함으로써 장애 아동이 성인이.....☆  
 ☆.....된 후에도 그들의 인간다운 삶을 영위하도록 하는 생애 교육 차.....☆  
 ☆.....원에서의 特殊教育의 發展方案을 探索하였다.....☆

- 韓國特殊教育의 發展方向과 課題 .....大邱大學校總長·李泰榮
- 特殊兒童의 教育機會擴大 .....本院 責任研究員·朴慶淑
- 特殊教育의 內容과 方法改善 .....大邱大學校教育大學院長·金正權
- 特殊教育에 있어서의 教師教育의 改善課題.....大邱大學校教授·金炳廈
- 特殊兒童의 職業再活保障.....三育再活院院長·閔恩植
- 特殊教育의 問題點과 改善策 .....水原慈惠學校校長·金東樞
- 特殊教育의 行·財政的 支援強化 .....檀國大學校教授·金承國

# 韓國特殊教育의 發展方向과 課題

李 泰 榮\*

## I. 問題의 提起

다가올 21世紀가 유토피안적이냐 디스토피안적이냐는 것은 오늘날 各國이 다투어 推進하고 있는 教育計劃의 成果에 의해 規定될 可能性이 큼니다. 國家의 내지 道德的 企業으로 運營되는 오늘의 公教育은 國家發展과 世界平和를 위한 獨立變數로서 그 機能과 意味가 더욱 重視되고 있어, 가히 現代人類의 歷史는 “教育과 災難의 競走” 時代에 突入해 있다고 할 수 있습니다.

한 나라의 公教育和 福祉體制 속에서 心身障礙兒童을 위한 教育和 再活은 國家의 有能한 人의 資源 確保라는 政策의 視覺과 그 受惠 對象者의 수가 적다는 점에서 흔히 政策立案의 優先順位에서 뒤로 미루어지기 쉽습니다. 그러나, 오늘날 우리가 것처럼 強調하여 마지않는 福祉社會의 公理와 理想에 의하면 오히려 不利한 處地에 있기 때문에 비록 少數라 할지라도 人間尊嚴性에 立脚한 權利의 次元에서 그들의 生存權, 教育權 등을 優先해서 保障해 주는 것이 정의로운 福祉社會 建設의 基本課題가 될 것입니다. 따라서, 보다 成熟한 水準에서 韓國教育이 그 改革을 推進하기 위해서는 心身の 障礙로 말미암아 疎外되기 쉬운 少數의 特殊兒童들이 家庭, 學校, 社會에서 主體的인 “삶의 質”을 享有할 수 있도록 하기 위한 高度의 哲學과 政策, 制度와 技術 實踐이 發揮되도록 해야 합니다.

여기서 本人은 韓國特殊教育의 振興을 위한 基本課題로서

- 1) 對象兒童에 대한 教育權保障
- 2) 行·財政의 支援體制의 強化
- 3) 特殊教育의 秀越性 伸張을 위한 教育力의 向上
- 4) 障礙者의 社會的 參與의 機會擴大 등을 提示하고, 이에 대한 解決方案과 保障策에 焦點을 두고 論議해 보고자 합니다.

## II. 特殊兒童의 教育權 保障

롤즈(J. Rauls)는 社會正義의 公理는 「모든 사람이 自由에 대한 同等한 權利를 가지는 同時에 社會的·經濟的 不平等은 最少 受惠者에게 最大限의 利益을 保障할 수 있도록 許容되어야 한다」고 함으로써 그는 “基本的 自由優先의 原則”과 더불어 “相異性의 原則” 혹은 “最少 極大化의 原則”을 提議한 바 있습니다.

롤즈의 正義觀은 強力한 平等主義에 基礎하고 있으나 社會的·經濟的 不平等이 特定社會에서 가장 不利한 處地에 있는 사람들 즉, 最少 受惠者의 利益을 增進시키기 위한 것일 때는 정의로운 것이 될 수 있다고 했습니다. 이와 같은 롤즈의 正義觀은 오늘날 福祉國家論에 대한 理論의 바탕을 提供해 주고 있습니다. 즉, 現代社會의 福祉國家는 “最少 受惠者”인 心身障礙者의 教育權을 最優先해서 極大化(保障)해 주지 않으면 안

\* 大邱大學校總長·文博

됩니다. 왜냐 하면 볼츠의 “相異性 原則”에 따르면 먼저 最少 受惠者의 福祉를 優先해서 極大化하고 이어 다음 順位の 最少 受惠者 福祉를 極大化하는 過程을 거침으로써 결국에는 “均等한 福祉”를 이루게 되는 것입니다. 이런 觀點에서 볼 때, 우리 나라가 참으로 “정의로운 福祉國家”가 되려면 먼저 心身障礙者의 教育權과 福祉權을 優先해서 保障해 주는 일부터 시작하지 않으면 안 될 것입니다. 우리 나라의 憲法에는 모든 國民은 能力에 따라서 均等하게 教育을 받을 權利가 있음을 明示하고 있습니다. (憲法 第 29 條 1 項) 그리고, 教育法에서도 障礙兒童들의 權利와 教育權 保障을 위해 特殊學校 設置 條項을 마련하고 있고 1977 년에는 特殊教育振興法을 制定하여 特殊教育發展에도 역점을 두고 있습니다. 그러나, 이와 같은 法的 保障을 하고 있으면서도 特殊教育의 現實의 與件은 미흡한 狀態에 머물러 제대로 遂行되지 못하고 있는 實情입니다. 韓國特殊教育協會의 調査에 의하면, 1985 學年度 현재 特殊教育對象者 推定數(6~17 세)를 보면 特殊學校對象者(重度障礙)가 48,583 명; 特殊學級對象者(輕度障礙)가 161,700 명으로서 合計 210,283 명으로 나타나 있고, 그 중 現在 特殊教育을 받고 있는 學生이 特殊學校가 14,315 명, 特殊學級이 22,534 명, 合計 36,849 명으로 전체의 17.52 %가 就學하고 있습니다. 이는 義務教育 適齡兒童의 就學率 98.6 %에 비하면 너무나 큰 격차입니다.

本人은 障礙者의 教育和 福祉가 福祉國家의 尺度라고 믿고 있습니다. 福祉國家를 指向하는 우리 나라의 國政指標를 감안해 볼 때 障礙者의 教育權과 福祉權은 最優先의으로 保障되어야 한다고 確信합니다. 그러므로, 第 6 次 國家經濟社會發展計劃에서는 더 차원 높고 長期的이며 綜合的인 政策을 樹立하고, 또한 制度를 確立하여 實踐해 갈 수 있도록 政府 및 各계 指導者가 強力하게 推進해 나아가야 할 것입니다. 特殊兒童의 教育權保障을 國家政策的 차원에서 實現하기 위해 당면 課題중에서 몇 가지를 提案코자 합니다.

첫째로 法制度上的 矛盾이 是正되어야 합니다.

憲法이나 教育法에서 國民의 教育權을 保障하고 있으면서도 한편으로는 就學義務의 猶豫와 免除條項을 아직도 두고 있습니다. (第 98 條). 6 개월 후에 세상을 떠나야 할 生命이라도 家庭·施設·病院·療養院 어디서나 教育은 可能하고, 必要한 生命의 成熟이란 時點에서 教育權을 保障해야 합니다. 예를 들어, 水頭症小兒가 腦의 側室에 水分이 차서 몇달을 누워 治療를 받고 있더라도 教育權을 拋棄시킬 수 없습니다. 特殊寢臺에서 몇 달을 教師가 가르쳐서 겨우 아버지 어머니를 부를 수 있고, 視線이 마주쳐서 빙긋웃을 때 그들의 發達과 기쁨은 어떤 雄辯과 對話보다도 그들 자신에게는 값진 것이요, 기쁨이 아닐 수 없습니다. 따라서, 이 條項을 그대로 두어서는 障礙者의 教育權 保障은 매우 어려운 現實的 狀況을 持續시킬 뿐입니다. 國民間의 無差別, 平等의 원칙에서도 이 條項은 早速히 改正되어야 할 것입니다. 美國에서는 이미 1980 년부터 모든 障礙兒童에 대한 完全義務教育을 실시해서 (3~21 세까지) 障礙者에 대한 不利益의 條項을 전면 削除하고, 過去의 免除對象인 兒童에게 家庭訪問教師制度를 活用해 가면서까지 이들의 教育權을 保障하고 있습니다.

둘째로는 이들의 發達權과 教育權을 根本的으로 保障하기 위해서는 早期教育에 대한 對策이 마련되어야 합니다. 이를 위해서는 早期診斷을 위한 法的 措置와 長期에 걸친 醫療서비스를 병행해서 教育할 수 있는 統合된 教育權이 樹立되어야 합니다. 歐美各國에서는 오래 전부터 2 세 내지 3 세 이하에서부터 早期發見·早期教育을 받도록 하고, 就學前 教育도 義務教育에 준해서 實施하고 있으며, 最近에는 1 세까지 適用年限을 延長하려는 움직임이 강하게 擡頭되고 있습니다.

셋째로는 障礙領域의 擴大와 領域間의 均衡있는 對策이 講究되어야 합니다. 현재 우리 나라의 特殊學校는 盲·聾·精神薄弱·肢體不自由 등 4 개 領域에 주로 국한되어 있고, 特殊學級은 教育可能精神薄弱兒 特殊學級에만 偏重되어 있습니다. 그러나, 外國에서는 12 개 障礙領域



별로 特殊學校·特殊學級 등의 다양한 形態의 教育機關이 갖추어져 있습니다. 우리 나라의 特殊學級教育의 境遇를 보면 1972년 長期綜合計劃 樹立 이후 지금까지 수십년 간 2,361개의 特殊學級으로 擴充되어 오면서도, 教育可能精神薄弱兒 한 分野에만 置重되어서 弱視兒·難聽兒·言語障礙兒 등 많은 對象兒童을 외면하고 있음은 理解하기 어려운 實情입니다.

네째로는 教育의 質의 向上을 위해서 學級當 學生數, 教師 1명당 學生數를 合理的으로 調整해야 합니다. 現在 特殊學校는 모든 領域에 걸쳐 學級當 15명을 基準으로 하고 있고, 教師도 初等의 境遇, 學級當 1명으로 編成하고 있습니다. 그러나, 先進諸國의 境遇는 學級當 最高定員을 盲兒童 10명, 聾·精神薄弱·肢體不自由 兒童은 8명으로 하고 있으며, 弱視·難聽·言語障礙·行動障礙兒 등의 特殊學級에는 12명으로 制限하고 있습니다. 그리고, 教師當 學生數도 盲兒童 5명, 聾·肢體不自由兒童은 4명의 비율이며 特殊學級の 境遇는 6명 내지 7명으로 編成되고 있습니다. 이것은 國家의 豫算問題와 關係가 있겠으나, 障礙兒의 教育權 保障을 위해서는 매우 重要한 問題입니다.

다섯째로는 障礙兒의 教育權 保障을 위한 綜合的 對策이 樹立되어야 합니다. 즉, 教育權·醫療權·勞動權 등 人間으로서의 모든 權利를 統合적으로 保障하려는 行政의 統一의인 措置가 講究되어야 합니다. 美國의 白聖館會議나 日本의 內閣總理室 산하 中央心身障礙者對策協議會처럼 우리 나라에서도 障礙者에 대한 綜合的인 對策 樹立을 위해서 大統領 혹은 國務總理 직속하에 特別審議機構를 마련하여 實際의이고 效果的인 政策決定을 해 갈 수 있도록 해야 하겠습니다.

### Ⅲ. 特殊教育의 支援體制 強化

特殊教育은 人間에 대한 깊은 尊嚴性에 立脚하여 國家的인 次元에서 行·財政的인 支援을 強化해 감으로써 그 發展이 可能할 것입니다. 즉, 韓國特殊教育의 量的 普及과 擴大는 우선 政府次

元의 行政的 指導力과 財政的인 支援이 어느 程度 作爲的으로 強化·維持되느냐에 달려 있습니다. 특히 公教育의 一環으로 特殊教育을 推進함에 있어서 政府는 特殊教育에 대한 公的 責任의 範圍를 더욱 擴大해 가야 할 倫理的인 責務가 있는 것입니다. 최근에 先進한 여러 나라들이 障礙兒童의 教育과 再活을 위해서 行政的인 支援體制를 國家의 水準에서 더욱 強化 擴充해 가는 것은 單純한 功利主義的인 立場에서만이 아니라 (功利的 目的의 實現이 무척 重要하기는 하지만) 그렇게 하는 것이 正義로운 福祉社會를 建設하는 重要한 열쇠가 된다고 確信하고 있기 때문입니다. 障礙兒童의 特殊教育을 위해 國家가 할 수 있는 支援體制 가운데 가장 優先的으로 遂行해야 할 課題는 障礙兒童의 教育權 保障을 위해 적절한 法的 措置를 하는 일입니다. 여기서 “立法措置를 취한다.”함은 國家가 外形法制的으로 關聯된 立法條項을 明文上으로 늘어놓기만 하는 것이 아니라 特定의 立法條項에 의해 障礙兒童 한 사람 한 사람이 그들의 獨特한 教育的 慾求에 따라 가장 適切한 教育을 早期에 받을 수 있는 同時, 無償義務教育의 延長과 직업 教育을 통한 社會的 自活을 保障하는 것이어야 함을 意味합니다.

이런 水準에서 障礙兒童의 教育을 위한 立法措置가 遂行되기 위해서는 現行의 特殊教育振興法 및 그 施行令과 施行規則은 여러 側面에서 修正 補完될 必要가 있습니다. 또한 障礙者의 福祉增進을 위해 制定된 心身障礙者福祉法은 그 法精神을 具現化할 수 있는 하위의 細則에서 障礙者의 福祉權 保障을 위한 強制條項이 具體的으로 明示되어야 합니다. 즉, 여기서 障礙者를 위한 立法措置란 理念的인 規範으로서의 基本方向과 原則을 提示해 주는 基本法(憲法이나 教育法 등)에 實際的인 意味를 賦與해 주는 行政的 法令·規約·條例 등에 主眼點을 두고 있습니다. 이같은 水準에서의 立法措置는 특히 다음의 세 가지 측면이 強調되어야 할 것입니다.

첫째로는 障礙兒童의 早期教育을 具體的으로 保障·推進하는 데 必要한 法制的 對策과 그에 따

은 財政的 支援을 強化하는 일입니다. 發達心理學의 研究成果에서 밝혀진 課業의 適期性, 經驗의 累積性, 發達段階의 不可避性들은 早期教育의 重要性和 그 必要性을 理論的으로 뒷받침해 주고 있습니다. 심신에 障礙를 가진 特殊兒童에게 發達初期에 障礙條件을 除去 내지 補償해 주기 위해 就學前 早期教育對策을 法制的으로 強化하는 것은 特別히 重要한 意味를 지닙니다. 오늘날 幼兒教育의 發達에 큰 影響을 미친 美國의 헤드 스타트(Head Start) 프로그램은 원래 特殊教育對象兒童에 대한 教育的인 努力의 一環으로 試圖된 것입니다. 美國障礙兒童教育法(pL. 94~142, 1975)에서도 특히 출생시부터 또는 障礙가 發見되는 즉시 教育을 시작하도록 立法措置한 것은 우리들에게 많은 示唆를 주고 있습니다. 1986년부터 대부분의 特殊學校에 幼稚部를 設置한 것은 꼭 다행한 일이지만, 行·財政的 支援體制가 確立되어 있지 않아 現實的으로 많은 隘路를 겪고 있습니다. 障礙兒童을 가진 부모가 그들의 자녀가 身體的 혹은 精神的인 障礙로 苦痛을 받고 있음을 알고 있으면서도 適切한 早期教育 프로그램이 마련되어 있지 않기 때문에 就學年齡이 되기까지 教育받을 機會를 留保한다는 것은 꼭 不合理한 措置일 뿐만 아니라, 그것은 잘못된 制度의 罪惡이기도 합니다.

둘째로는 學令期(滿 6才에서 17才까지)의 모든 障礙兒童들에게 適切한 公教育의 機會를 實際的으로 保障해 주기 위해 特殊教育制度和 그 프로그램을 多樣하게 確立해야 합니다. 저술한 바와 같이 우리 나라에서 學令期 障礙兒童의 대부분(약 80~90% 이상)은 아직도 障礙에 副應한 教育機關에서 教育을 받지 못하고 있으며 프로그램도 마련되어 있지 않아 實質的으로 教育에서 제외되고 있습니다.

세째로는 障礙者의 職業再活을 위한 支援體制를 強化하는 일입니다. 美國은 1965년에 이미 職業再活法(pL. 89~333)을 制定하여 障礙者의 就業과 雇傭에 대한 法的基礎를 마련하여 障礙者도 生産的인 社會的 成員이 되게 하는 데 큰 寄與를 해왔으며 1973년에는 職業再活法(Section

504)을 擴充하여 成人障礙者를 위한 市民權으로서의 障礙者職業再活을 強化해 오고 있습니다. 韓國經濟開發協會의 實態調査에 의하면 우리나라의 전체 障礙者 가운데 經濟的 生活活動에 從事할 수 있는 障礙者人口(20~59세)가 전체 障礙者의 64%인 약 60萬명 이상이 되는 것으로 推算하고 있습니다. 이 숫자는 우리 나라에서 現實的으로 障礙者를 위한 職業再活對策이 얼마나 重要한 位置를 차지하고 있는가를 단적으로 잘 例證해 주고 있는 것입니다.

#### Ⅳ. 特殊教育의 教育力向上

特殊兒童에게 教育의 機會를 量的으로 普及 擴大해 주는 일이 우리 나라와 같은 開發途上國에 있어서는 더욱 切實한 課題가 될 수 있겠지만 이에 隨伴하여 特殊兒童을 위한 教育의 秀越性 保障을 위한 質的 改善에도 非常한 關心과 努力을 傾注하지 않으면 안 됩니다. 公教育의 一環으로 實施되는 特殊教育에 있어서도 財政投入에 대한 算出의 公的인 保證을 強調하는 責務性(accountability)의 概念이 嚴格히 適用될 必要가 있습니다. 特殊教育은 施惠的으로 베풀어지는 것으로 생각하여 우선 障礙兒童에게 教育機會를 擴大提供해 주는 그 自體에만 行·財政的인 支援을 생각하다 보면, 자칫 教育의 秀越性 保障을 위한 責務性이 소홀히 다루어지기가 쉽습니다. 오늘날의 特殊教育은 分明히 “公的인 行爲”이며 그 行爲의 對象이 心身에 障礙를 지닌 兒童이기 때문에 더욱 높은 水準의 專門性이 要求되고, 따라서 그 教育의 質的 管理를 위해 보다 嚴格한 責務性이 要求되고 있습니다. 最近 特殊教育에 있어 教育의 經營道具로서 個別化된 教授프로그램(IEP)의 開發을 義務化하고 있다든지, 遂行能力(Competencies)에 基礎한 教育의 成就를 強調한다든지, 教育의 結果를 國家的 水準에서 혹은 특정 프로그램 단위에 따라 綜合的으로 評價하려는 綜合評價制를 適用하는 것 등은 모두 教育에 있어 이 責務性의 強化를 위한 具體的인 노력의 表現으로 볼 수 있습니다. 우리 나라의 특

殊教育이 질적인 秀越性을 維持하기 위해서는 특히 殊教育의 傳達體制를 專門의 水準에서 잘 管理하고 確立할 需要가 있습니다. 殊教育에 있어서 傳達體制를 確立한다는 것은 ① 對象兒童의 發見 ② 診斷과 判別 ③ 教育的 配置의 決定 ④ 教授-學習의 戰略 및 그 適用 ⑤ 結果의 評價 등 一連의 過程이 體制接近 理論에 立脚하여 그 專門性이 일관되게 잘 반영되도록 하는 것을 意味합니다. 殊教育에 있어서 傳達體制確立을 위한 課題를 위에서 提示한 段階에 따라 간략히 檢討해 보고자 합니다.

첫째, 對象兒童의 發見에 있어서 가장 중요한 것은 早期發見을 위해서 妊産婦와 乳幼兒에 대한 定期的인 健康診斷 相談指導 등을 制度的으로 確立하고, 障礙가 發見되는 즉시 申告 및 登錄을 義務化하는 등 殊教育對象兒童의 發見을 위한 國家的인 管理體制를 確立하는 일입니다.

둘째, 殊教育對象兒童의 診斷과 判別은 個個 障礙兒童의 삶의 方向을 規制하는 중대한 問題이므로 診斷과 判別 節次에 있어 科學的 精密性과 더불어 그 過程의 合當性(due process)이 항상 尊重되도록 해야 합니다. 즉, 잘 精選된 妥當한 檢査道具의 適用, 判別委員會 構成에 있어서 專門領域間의 팀 接近의 機能을 活性化하는 것, 判別過程에 兒童과 父母의 意見이 최대한 反映되도록 配慮하는 것 등 一連의 措置가 制度的으로 잘 實踐되도록 해야 합니다.

셋째, 障礙兒의 教育的 配置는 個個兒童의 障礙의 特性에 最適한 教育的 場을 多樣하게 마련해 주는 것이어야 합니다. 우리 나라에서는 障礙兒童들이 殊教育을 받을 수 있는 教育的 配置의 選擇 機會가 寄宿制 혹은 通學制의 殊學校와 一般 初·中等學校內의 全日制 殊學校에 限定되고 있습니다. 따라서, 障礙의 種別과 程度에 따른 教育配置의 機會가 多元化될 수 있도록 殊教育制度를 擴充할 必要가 있습니다.

넷째, 障礙兒童을 위한 教授-學習戰略의 開發과 適用은 徹底히 個別化의 原理에 立脚하여 各개 아동의 獨特하고도 特異한 教育的 要求를 가장 효과적으로 充足시켜 줄 수 있는 것이어야

합니다. 이 段階에서 殊兒童에 대한 教育力이 가장 直接的으로 作用하게 되고 따라서, 殊教育 擔當教師에 의한 教育行爲의 專門性이 가장 절실히 要請됩니다.

다섯째, 教育行爲의 結果에 대한 評價는 教育에 있어서 公的 責務性을 따질 수 있는 準據를 마련해 주는 마지막 段階입니다. 이때 評價는 各개 아동에 대한 準據指向的 評價와 프로그램 전체에 대한 綜合的 評價가 동시에 適用되어야 합니다. 이상에서 論議한 바와 같이 殊教育에 있어서 秀越性을 提高하기 위해서는 殊兒童들을 위한 教育傳達體制를 專門의 水準에서 深化시켜 가는 것이 重要합니다.

## V. 社會的 參與의 保障

UN은 1981년을 世界障礙者의 해(IYDP)로 정하여 그 主題를 完全參與와 平等으로 設定하였던 것입니다. 여기서 完全參與(full Participation)는 障礙者가 인간다운 삶을 享有하고 그의 生存權을 保障받기 위한 基本假定으로 重大한 意味를 가집니다. 삶의 存在로서 人間은 다른 사람과의 關係 속에서 함께 어울려 살아가는 過程에 “사람됨”의 本質的 意味가 밝혀지는 것입니다. 로마클럽은 「No Limits to Learning」(J. W. Botkin 등, 1979)이라는 報告書에서 종래에 그들이 使用해온 “世界問題 複合體”라는 말 대신에 “學習問題 複合體”(Learning Problematique)라는 用語를 使用했습니다. 여기서 그들은 世界問題 複合體를 國際間 貧富의 격차에서만 理解하지 않고 더 本質的인 次元의 性質을 지닌 知的·道德的·心理的 問題로 把握하고 있는데 이들은 世界問題複合體의 本질은 學習하는 機會의 甚한 不平等 내지 不適合性에 起因하는 것으로 理解하고 있습니다. 이때 “學習行爲”의 本질은 그들에 의하면, 바로 「效果的인 參與」를 意味하고 있습니다. 즉, 우리는 效果的인 參與를 통해서 함께 어울려 사는 權利와 責任을 나누어 가질 수 있고 이렇게 함으로써 모든 人間이 公正하게 그의 生存權을 享有할 수 있게 되는 것이니

다. 障礙者의 社會的 參與의 保障을 위해 여기서 특히 다음 네 가지 側面을 提案하고자 합니다. 첫째는 障礙者의 社會參與의 機會를 保障(平等化)하는 立法이 要請됩니다. 現代國家는 障礙者들도 一般市民들과 함께 政治·經濟·社會·文化 등 모든 部門에 걸쳐서 參與할 機會가 均等하게 賦與되도록 保障해야 할 責任이 있습니다. 따라서, 모든 立法에 있어 障礙者의 人權과 生存權을 保障하는 차원에서 細心한 配慮와 措施가 취해져야 합니다.

둘째, 障礙者를 위한 物理的인 生活環境을 繼續해서 補完·改善해 나가야 합니다. 이를 테면, 公共建物과 그 施設(특히 學校建物 및 그 施設), 情報 시스템, 文化 및 娛樂施設, 交通環境 등이 障礙者들에게도 不便 없이 活用될 수 있도록 改造·改善해 나아가야 할 것입니다.

셋째, 經濟的 生産活動이 가능한 한 障礙者에게 生計維持를 위한 最低所得 및 就業을 保障해주는 일입니다. 障礙者의 社會參與는 障礙者의 就業現況을 보면 가장 잘 알 수가 있는데, 우리나라의 境遇 1982년 현재 15세 이상의 障礙者 가운데 약 과반수가 未就業狀態에 있습니다. 障礙者의 職業再活을 實質的으로 뒷받침해 주기 위해서는 「心身障礙者雇傭促進法」 등의 制定의 통해 障礙者의 雇傭 및 割當制와 企業體에 대한 稅金惠澤 및 財政支援 등이 具體的으로 保障되어야 합니다. 마지막으로 國家는 障礙者 自身들이 그들의 權益保護를 위해서 結成한 各團體들과 緊密한 接觸을 통해서 그들이 政府의 政策決定에 影響을 미칠 수 있는 채널을 提供해 주어야 합니다. 이런 채널을 통해 障礙者들은 自然스럽게 社會的 參與 活動을 保障받을 수 있게 되는 것입니다.

## V. 맺음말

이상에서 살펴본 바와 같이 韓國特殊教育의 發展方向과 課題를 論議함에 있어 다음의 原則들이 一貫되게 尊重되는 가운데 各界의 多樣한 意見이 폭넓게 반영되도록 해야 할 것입니다.

첫째, 障礙兒童을 위한 特殊教育對策은 人間 尊嚴性에 입각하여 最少 受惠者의 權益을 優先해서 保障해 주기 위한 倫理的·福祉的 指標에 의해 具體的으로 實踐이 되어야 합니다.

둘째, 特殊教育은 公教育이어야 하며 國家는 特殊教育의 振興을 위해 作爲的으로 行·財政的 支援體制를 強化해 나아가야 합니다.

셋째, 特殊教育은 深化된 專門性이 뒷받침되지 않으면 그 教育力이 發揮되기가 어렵습니다. 따라서, 特殊教育에 있어서 秀越性的 伸張을 위한 努力이 特殊教育專門家들에 의하여 不斷히 講究되어져야 하는 것입니다.

넷째, 特殊教育을 받은 心身障礙者는 學校教育 이후의 段階에서 폭넓은 社會的 參與를 통해서 人間다운 삶을 享有할 수 있는 機會가 最大限 保障되어져야 합니다.

끝으로, 人格의 成長과 發達에 있어서 家庭教育은 좋은 흙이요, 學校教育은 좋은 물이요, 職場·社會教育은 太陽을 비추어 주는 것이라고 하지 않습니까? 障礙兒童에 있어서도 예외가 될 수 없습니다. 그리고, 特殊教育者 養成에 있어서도 一般教師 資格證 위에 特殊教師 資格證을 取得하는 二枚主義도 研究·檢討하여 實施해 나아가야 할 것입니다.

우리 指導者나 學父母나 障礙者 本人도 障礙者에 무엇이 없나를 따지지 말고 무엇이 남아 있으며 무엇이 可能하냐에 力點을 두는 轉換이 切實하다고 믿습니다. 今年에 시끄러웠던 障礙者 大學入學에 있어서도 0.1을 못본다. 못 듣는다. 못 걷는다고 合格線에 든 學生을 차별하는 基準이 아니라, 차라리 補助員이나 再活工學, 特殊教育工學 등 尖端科學을 活用하여 障礙者가 그 學園 내에서 거울이요, 빛이 되어 오히려 그들이 一般學生들에게 反省과 希望을 줄 수 있도록 해야 할 것입니다.

障礙學生들에게도 高等教育을 받을 수 있는 均等한 機會를 保障하는 制度的 裝置를 마련함으로써 88년의 障礙者 올림픽을 앞두고 人類 앞에 부끄러운 差別意識을 우리 스스로가 清算해야 할 것입니다. ◼

# 特殊教育의 教育機會 擴大

朴 慶 淑\*

## I. 序

特殊教育의 教育 기회 확대 문제를 논하기 위해서는 두 가지 개념에 대한 정의가 필요하다. 하나는 누가 특수 아동인가에 대한 정의이고 다른 하나는 教育 기회 확대가 무엇을 의미하는가이다.

特殊教育이란, 特殊教育 關辨 結果 正心지체아, 視각장애아, 聽覺장애아, 肢體장애아, 正心장애 및 自閉아, 언어장애아, 학습장애아 및 기타 特수교육 및 關辨 조치가 要求되는 아동이라고 밝혀진 아동을 말한다.

教育 機會의 확대란 양적 質적 차원에서 논의될 수 있다. 양적 확대란 教育 機會 均등을 의미하며 各급 學校 취학률을 제고시키는 것으로 볼 수 있고, 質적 問題는 教育 結果의 均등을 의미한다. 이 특집에서 結局 이 두 가지, 양적 확대와 質적 機會 均등 問題 모두를 다루게 되겠

으나 이 글에서는 양적 확대 問題를 부각하여 다루고 質적 問題는 다른 원고에서 집중적으로 다루어질 것으로 본다.

## II. 特殊教育의 就學率

우리는 장애아의 수, 출현율 및 취학률에 대한 全數調査에 의한 精確한 資料를 가지고 있지 못하다. 이 글에서 문교 통계 연보(1985)에 의한 추정 취학률을 계산한 바로는 <표 1>과 같다. <표 1>에서 장애아 수는 인구 보건 연구원 보고서에 의한 장애아 출현율(2.22%)를 적용하여 산출했으며, 特殊教育 受혜자 수는 특수학급당 學生 수를 15명으로 계산한 것이다. 국민 學校 취학률이 35%, 中學校가 15%이고 高等 學校는 약 2%의 취학률을 보인다. 일반 아동의 취학률을 국·중·고 99%, 98%, 79%로 본다 면 엄청난 차이이다. 전체적으로 보면 장애아 취학률은 약 22%인 것으로 추정되는데, 이는

<표 1> 문교 통계 연보에 의한 추정 취학률

학교 급별	인구수	장애아수 (출현율 2.22%)	특수교육수혜자수			취학률(%)
			특수학교 학생수	특수학급* 수	특수 학교 및 학급 학생수**	
국	5,085,939	111,890	10,347	1,928	39,267	35.09
중	2,731,676	60,096	2,809	433	9,304	15.48
고	2,606,421	57,341	1,118	3	1,163	2.03
계	10,424,036	229,327	14,274	2,364	49,734	21.66

\* 특수학급수는 1986년도 수입

\*\* 특수학급의 학급당 학생수를 15명으로 계산한 경우

\* 企劃調整室·研究調整擔當·責任研究員

장애 아동 5명 중 4명이 학교 교육의 혜택을 받지 못하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

우리 나라 국민 학교 아동 500만명 중 약 1%가 취학하지 않는다고 보면 약 5만명이 된다. 이 숫자는 앞의 <표 1>에서 추정 한 아동 수와 거의 비슷한 수가 된다. 이들이 전부는 아니겠지만 장애아라고 추정된다. 그러면 왜 이들이 취학하지 못하는가를 검토해 볼 필요가 있다.

첫번째 이유는 特殊兒童의 요구에 맞는 교육의 場이 다양하지 않은 데 있다. 重症障礙兒는 가까이 있는 특수학급에는 제도적으로 입급이 어렵고, 특수학교에 들어가도록 되어 있다. 우리나라 특수학교는 대개 도시에 편중되어 있고, 도시 안에서도 일반 아동이 국민 학교에 다니듯 가까운 거리에 학교가 있을 만큼 충분한 수가 아니다. 차를 타고 한두 시간 가는 거리에 있는 경우가 많으므로 통학비의 문제가 생긴다. 혼자 다니지 못하는 아동(중증 장애아)은 기숙사에 들어가거나 누군가가 데리고 다녀야 하는데 그 비용 또한 적지 않다. 결국, 특수학급에 못들어가는 重症障礙兒는 경제적 부담 능력이 없는 가정에서 태어나는 경우에 취학하지 못하게 된다.

두번째 이유는 중등 특수 교육 기관의 수가 절대적으로 부족한 때문이다. 초등 과정 수준에 비해 중등 과정은 수가 아주 적어서 장애아 청소년이 취학할 교육의 場이 없다. 중등 교육 기관이 적은 이유가 있겠으나 그 중 중요한 것은 사립인 경우, 중등 교육에서 무상 교육 혜택이 보장되어 있지 않는 점과 장애아를 위한 中等學校란 본질적으로 직업 교육이 주내용으로 운영되어야 하는데 비용도 많이 들고 전문가도 구하기 어려운 점 등, 중등 학교다운 中等學校의 설립이나 운영에 곤란한 점이 많다는 것이다. 지난 4월에 현장 학교에 출장 갔을 때 중등 과정에 청강생이 있는 것을 보고 놀랐다. 그 학교는 시설이나 교육 내용이 우리 나라에서는 손꼽히는 수준이라 그런지 정원이 찼으므로 받을 수 없는 아동이 청강을 해서라도 교육을 받으려는 눈물겨운 현장을 본 적이 있다. 그들은 배우고 싶은데 교육의 장을 마련해 주지 못한 것이다.

세번째 이유는 부모와 보호자, 나아가서 사회가 특수교육에 대한 인식이 부족하여 취학시키지 않고 방치하는 경우라 하겠다.

일부 부모 중에는 장애아 자녀를 인정하지 않고 창피하다거나 또는 귀찮은 존재로 인식하여 학교에 취학시키지 않는 경우가 아직도 있는 것 같다. 부모가 장애아 자녀를 창피하게 생각하는 데는 이 사회 전체의 풍토에도 문제가 있음을 의미한다. 장애아 교육을 진흥시키기 위해서는 장애아와 관련있는 좁은 범위의 부모나 특수교육 관계자만이 힘써서 될 문제가 아니다. 이 사회 풍토가 개선되지 않는 한, 특수교육은 발전할 수 없고, 사회 풍토가 개선되어 사회 전체가 모두 장애아의 부모 입장 또는 특수교육 관계자와 똑같이 장애자를 생각한다면 지금까지 언급한 첫번째 두번째 이유는 모두 극복될 수 있으며, 모든 특수교육 발전 저해 요인이 사라질 것으로 본다.

### Ⅲ. 特殊兒童의 教育機會 擴大方案

#### 1. 特殊兒童의 父母教育 強化

장애아와 가장 오랜 시간을 보내는 사람은 부모이다. 어느 누구의 경우도 그렇겠지만 교육이란 학교에서만 일어나는 것이 아니다. 더군다나, 학습력이 떨어지는 장애아의 경우는 학교와 가정이 연결된 교육이 아니면 실효를 거두기 어렵다. 부모가 자신의 장애아 자녀의 특성을 살린 교육 방법에 숙달되어 있다면 그 장애아의 교육은 아주 잘될 것이 틀림없다.

父母教育의 내용은 특정 교수 방법이나 훈련 방법의 습득도 중요하지만 장애자관의 확립이라든지 장애아 자녀의 직업 선택, 미래 계획 등에 주도적 역할을 하는 것에 대한 내용도 포함되어야 한다. 장애아 부모는 장애아 자녀의 성장 시기에 맞추어 다음 <표 2>와 같은 교육 내용과 활동이 필요하므로 장애아 부모 교육 내용에 포함시킬 필요가 있다.

父母教育 방법은 강연회, 토론회, 실습, 역할극 이용, 가정 방문, 개인 상담 등이 활용될 수

〈표 2〉 장애아 자녀의 성장 시기에 따른 장애아 부모 교육에서 요구되는 내용

시 기	부모 교육에서 요구되는 내용
○ 장애아의 출생이나 장애가 의심되는 시기	○ 감정적인 이해와 감정적 지지
○ 진단시나 장애 조건 판명시	○ 장애 조건에 대한 정보와 지식 획득
○ 아동의 취학 준비시기 및 학령기	○ 교육 계획에 적극 참여하고 구체적 교육 방법 익히기
○ 장애아동의 사춘기	○ 장애 아동의 성교육에 대한 이해
○ 장애아동의 직업 선택시	○ 장애아동의 능력의 역동적인 이해
○ 부모가 연로했을 때	○ 장애아동의 부모 사망 후의 미래계획 및 조치

있으며 父母教育 기관으로는 학교, 사회 기관 및 부모회 등이 있을 수 있다.

父母教育에서 중요한 것은 장애아의 출생이나 진단시부터 부모 사망 후 장애아동의 거취 문제를 결정하는 것까지 각 시기에 알맞는 교육이나 상담을 수행할 수 있는 전담 기구의 설치 운영이라 하겠다. 예를 들면, 서울에 있는 장애자 종합 복지관 같은 기관이 좋을 것 같다. 이런 기관이 인구 100 만명이나 200 만명당 1 개씩 또는 각 지역별로 하나씩 설립되어 父母教育 및 상담을 체계적으로 수행하는 것이 바람직한 것으로 보인다.

그리고, 이런 복지관에서 부모회 운영을 도와서, 장소 제공이나 전문적 자문을 맡아 주어 부모회를 활성화시키는 것도 父母教育을 강화시키는 활동이 된다고 본다.

장애아동이 학교에 다니는 동안에는 학교에서 부모교육을 활성화시켜 가정과 학교가 같은 교육 활동을 벌이도록 하는 것이 좋고, 학생이 학교에 취학하기 전과 학교를 졸업한 후와 같이 특정 기관에 적어 없는 경우에 교육, 치료, 취업, 또는 일과 활동을 위한 계획과 조치를 위하여 복지관이 부모교육을 일관성 있게 수행해 나가는 것이 바람직할 것이다.

## 2. 一般學校 教師들의 特殊教育 理解增大

세계는 障礙兒童을 一般兒童과 함께 교육하는 방향으로 가고 있다. 앞으로 우리도 장애아동을 분리해서 따로 교육하는 쪽보다는 일반아동과 함

께 교육하는 쪽으로 가야 할 것이다. 우리의 경우 特殊教育이 워낙 낙후되어서 장애아동에게 진단을 내리거나 분리교육을 수행할 수 없어서 일반학급에 장애아동이 섞여 있는 경우도 많다. 대부분의 선진국들은 분리교육으로 갔다가 통합교육으로 가고 있는데, 걸만 보면 우리는 분리교육으로 갈 필요 없이 통합교육이 이루어지고 있다고 볼 수도 있다. 그러나, 문제는 일반아동과 장애아동이 섞여만 있어서 통합교육이 된다고 볼 수 없다는 데 있다. 아 물론, 현재 우리 나라에는 장애아동이 일반아동 속에 많이 섞여 있는 셈이다. 이럴 때 일반교사가 특수교육에 대한 소양이 있는 것과 없는 것은 특수아동에게는 물론 일반아동에게도 다른 영향을 끼칠 것은 당연하다. 우리가 지금 분리교육으로 갔다가 통합교육으로 갈 것인가? 아니면 통합교육부터 접근할 것인가? 하는 문제는 다른 데서 논의되어야 하겠지만 일반교사들의 특수교육에 대한 소양을 갖추는 것은 절실하다 하겠다. 그것은 특수아동을 선별해 내거나 장차 접근할 통합교육에서 일반교사가 특수교육에 대한 전문성을 가져야 한다는 것은 명백하기 때문이다.

현재, 교육대학에서 특수교육 강좌를 들을 수 있는 기회는 아주 적다. 교육대학 교육과정을 보면 심화과정이 9개 교과와 초등교육 및 유아교육으로 11개 과정이 개설되어 있는데 초등교육을 심화과정으로 택한 학생만 4년 동안 1강좌(3학점)를 듣게 되어 있다. 그러므로, 교육대학 학생 중 약 1/11에 해당되는 학생만 그것도

1 강좌만 듣고 말게 되는 것이다. 그러나, 이 교육대학생들이 교사가 되었을 때 누구나 특수아동을 만나게 되고 또 가르쳐야 된다. 이런 점을 감안한다면 특수교육 강화는 교육대학에서 필수 과목으로 개설되어서 누구나 이에 대한 이해와 전문성을 신장시켜야 한다고 본다.

그리고, 특수학급이 계속 증가되는 추세에 있으며 언젠가 모든 학교에 특수학급이 개설될 것도 예측된다. 그러므로, 교육대학 심화과정에 유아교육이 있듯이 특수교육을 심화과정의 하나로 개설하여 이 과정을 이수한 졸업생에게 국민학교 특수학급을 맡기고, 사범대학의 특수교육과 졸업생은 특수학교와 중등학교 특수학급을 담당하도록 하면 좋을 것이다.

이 방안은 현재 사범대학 특수교육과 졸업생이 국민학교 특수학급 담당교사로 채용되지 않고 있으므로 교대 졸업생들은 국민학교에서 현재보다 더 적절히 활용한다는 차원에도 문제 해결의 하나의 방안이 된다. 예를 들면 서울의 경우, 1986년 현재 358명의 국민학교 특수학급 교사가 있으나 그 중 18명(약 5%)만 특수교육 자격증이 있고 나머지 95%가 무자격 교사라는 문제가 발생하였는데, 이는 특수학급은 늘리면서 교육대학에서 특수교육 담당 교사에 대한 준비가 전혀 없었던 것이 드러난 셈이 된다. 교육대학에서 특수교육 심화 과정 개설은 필수적이라 하겠다. 그리고, 이 문제가 서울에만 국한된 것은 아닐 것이다. 재직 중인 무자격 교사는 재교육을 시켜서라도 빨리 유자격 교사로 만들어야 할 것이다.

### 3. 一般人 및 政策決定者의 理解增進

‘인간은 존엄한 존재다’ 또는 ‘모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다’ 등의 표현은 진부하기 짝이 없다. 그러나, 현재 이 진리가 장애아에게는 명백히 적용되지 않는 실정이다. 그들은 인간으로서 가치 있는 존재로 취급되지 않는 것은 물론, 관용적으로 봐서 기껏해야 동정을 받는 불운한 집단 정도로 밖에 인정을 받지 못하고 있다.

장애라는 것은 통계적 개념이다. 국제 장애인권리 선언문에 의하면 장애인 “선천적이든 아니든, 육체적 또는 정신적인 결함으로 말미암아 정상적인 개인생활 내지는 사회생활의 일부 또는 전체를 독자적으로 수행할 수 없는 사람……”으로 정의를 내린다. 여기서 생각해 볼 것은 인간의 불완전성이란 누구나 다 가지고 있는 것이며 단지 정도 문제라고 볼 수 있다. 예를 들면, 정신지체를 규정할 때 IQ가  $-2\sigma$  이하 떨어진 아동이라는 조항이 들어가는데 여기서  $-2\sigma$ 란 무엇인가? 통계에서 나온 개념인 것이다. 누가 좀 더 불완전하고 누가 좀 덜 불완전하느냐 하는 차이밖에 없는 것이다. 그들은 일반사람과 다른 부류의 사람이 결코 아닌 것이다.

우리는 특수한 장치를 대동하여 교육시켜야 하는, 우리보다 조금 더 심한 불완전성을 가진 이들을 그것 때문에 소외시킬 권리는 가지고 있지 않다. 우리 나라의 경우, 일반아동의 교육에서도 개선시켜야 할 점을 많이 가지고 있다. 특수아동을 위하여 일반 아동이 받지 않는 특혜를 요구하는 것은 아니다. 단지 일반아동과 보조를 맞추어 특수아동을 위한 교육도 개선시켜 주기를 바랄 뿐이다. 일반아동의 취학률이 99% 수준인데, 특수아동 취학률은 왜 20%에서 머물러야 하는가? 특수아동도 99%로 높여 주기를 주장한다.

앞에서도 언급했지만 특수교육이 진흥되기 위해서는 사회 풍토 또는 특수교육과 직접적인 관련이 없는 모든 사람들이 도와 주어야만 한다. 특수아동의 일인당 교육비가 일반아동보다 높음은 사실이다. 그러나, 이것을 겁내어 인간의 가장 기본적인 권리인 교육의 기회조차 열어 주지 않는다면 이기심의 발로라고 밖에 볼 수 없다. 98%의 다수가 2% 장애아의 고통과 부담을 나누어 가진다면 함께 발맞추어 교육을 받을 권리를 찾게 될 것이다.

일반인 및 정책결정자의 이해를 증진시키기 위해서는 세미나, 공청회를 비롯하여 매스컴에서 자주 장애아의 문제를 보도하여 주의를 환기시키는 것이 좋은 방법이라고 생각한다.



#### 4. 特殊兒童의 判別과 教育措置의 適切化

##### 1) 判別制度의 改善

판별이라 함은 아동이 지닌 異常性 혹은 교육 지도상의 현저한 문제성을 파악하기 위한 선별 및 평가 활동을 통하여 개인의 능력 및 심리적 특성이 같은 사람들을 구분하는 진단 활동을 말한다.

장애아동에게 어떤 장애를 가지고 있다고 판별하는 것은 여러 각도에서 찬반의 의견과 논의가 잇갈려 왔다. 그러나, 장애아 판별의 필요성은 장애아 진단이 장애 조건의 豫後나 特性에 대한 이해가 교육프로그램 등의 작성에 큰 영향을 주는 데서 찾을 수 있으며, 판별 활동은 계속 수행될 것이다.

판별을 위한 제도적 장치는 특수아의 교육권을 보호하고 행정적인 효율성을 기할 수 있도록 구상되어야 한다. 잘못된 분류나 진단은 자아성취 예언에서 낮은 자아기대를 갖게 하는 등 아동에게 많은 부정적인 영향을 미치며, 나아가 부적절한 교육을 제공하는 결과를 가져온다. 따라서, 타당한 검사 과정과 정확한 평가가 이루어질 수 있어야 하며, 관련 인사들의 독단적이고 부적절한 교육적 조치를 예방하여야 한다. 이것을 예방하고 부모와 학생의 교육적 권리를 보호하기 위해서는 평가와 조치에 대해 부모가 이해할 수 있고 수긍할 수 있도록 해야 하며 주기적으로 재검토되어야 한다.

현재 실시되고 있는 시·도 단위의 판별위원회제는 담당위원의 전문성 향상에는 기여할 수 있으나 광범위한 대상 지역 때문에 실제 업무수행에 애로점이 많다. 따라서, 시·도 판별위원회를 그대로 유지하면서 하위 관청인 교육(구)청 판별위원회를 구성하여 현행 제도를 보강함이 좋겠다. 그러나, 교육(구)청 단위의 판별위원회는 위원회의 자질과 전문성 확보에 문제가 있을 수 있다. 이러한 점은 교육(구)청간의 협조나 시·도 판별위원회의 협력으로 보충시킬 수 있다.

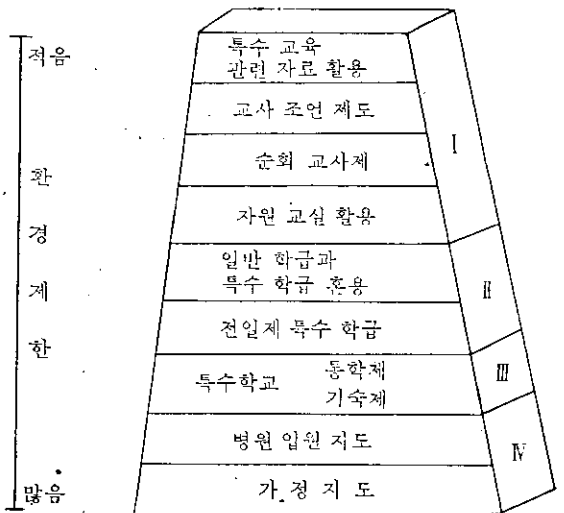
판별제도의 구성은 중추기관인 교육(구)청 관

별위원회를 중심으로 상부관청으로 시·도 교육위원회와 국가(문교부) 차원에 각각 판별위원회를 설치한다. 하위기관으로 학교 단위에는 선별위원회를 구성한다. 또한, 취학 전 아동을 대상으로 하는 판별 업무도 처리할 수 있도록 판별제도 구성에서 고려되어야 한다.

##### 2) 教育의 措置의 改善

특수아의 교육적 조치의 최근의 경향은 최소로 제한된 환경의 제공, 적절한 공교육의 보장, 그리고 教育機會의 均等화를 강조하고 있다. 그러나, 특수아 개인별로 적절한 공교육을 보장하고 교육기회를 均等화하려면, 우선 특수아를 위한 교육기관 내지 교육 프로그램을 다양화하고 전문화해야 하며, 이러한 터전에서 아동 및 환경적 제요인들을 고려하여 조직함이 바람직하다.

일반적으로 특수아 교육을 위한 교육기관과 관련된 교육프로그램은 정상아 교육에서 이탈되는 정도에 따라서 일반 학교내의 일반학급, 일반학교내의 특수학급, 특수아를 위한 특수학교, 기타 관련된 훈련 및 수용기관 등으로 구분된다. 이러한 것들을 모체로 이루어지는 구체적인 조치에서는 장애영역별로 달라질 수도 있으나 일반적으로 <그림 1>과 같다. 그림의 하층에서 상층으로 갈수록 제한이 적어지고 통합교육이 강화되며 일반학급교사의 부담이 많아진다.



[그림 1] 특수아 교육 프로그램 유형

이러한 교육기관의 선택은 개인의 특성과 기관이 갖는 교육적 특성 그리고 가정이나 지역사회와의 관련 요인을 고려하여 결정한다.

### 5. 特殊兒童의 早期教育實現

모든 아동의 교육적 요구와 필요성을 충족시키기 위하여 이루어져야 할 가장 중요한 과제는 결국 문제의 사전 예방과 조기 발견이다. 특수아는 그가 갖는 장애로 인해 충분한 경험을 갖지 못하게 되므로 정상아보다도 더욱 더 조기 교육이 필요하다. 따라서, 장애아를 조기에 발견할 수 있는 제도의 확립이 요청된다.

장애아를 조기에 발견하기 위해 다음과 같이 세 가지 제도를 도입할 필요가 있다.

첫째, 임신부에 대한 정기적인 건강 진단이 제도적으로 확립되어야 할 것이다. 이는 胎兒障礙를 사전에 최대한으로 예방하려는 적극적인 노력과 관심의 표명이라 할 수 있다.

둘째, 분만 후부터 乳·幼兒期의 아동에 대한 계속적인 정기 건강 진단이 필요하다.

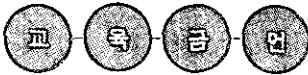
셋째, 障礙申告의 의무화가 이루어져야 하며, 이의 일환으로 장애자 등록관리제의 채택이 필요하다. 장애의 발견과 동시에 신고·등록케 함으로써 보다 나은 사회적 배려를 할 수 있는 것

이다.

장애아를 조기에 발견하는 것도 중요하지만 체계적인 치료나 교육이 실시되어야 소기의 목적을 달성할 수 있다. 장애아의 취학전 교육은 장애가 발견되는 즉시 그후부터 계속 실시되어야 하므로 2~3세 아동을 교육하는 조기교육센터가 설립, 운영되어야 한다.

현재, 사실 조기교육센터가 운영되고 있지만 정부의 감독이나 지원이 전혀 없는 상태여서 조기 교육의 혜택을 받지 못하는 아동이 많다. 이러한 조기교육센터를 양성화하고 법적·재정적 지원을 해줄 수 있도록 정부가 노력하기를 바란다.

그리고, 유아원이나 유치원에 갈 나이가 된 장애아동은 유아원이나 유치원에서 교육을 받도록 조치되어야 하겠다. 그러기 위해서는 일반아동의 학부모의 이해와 유치원 교사의 특수교육에 대한 소양을 기를 것이 요청된다. 장애아동의 유치원 입원을 거절하는 사례가 없도록 사회 인식을 제고시키고 현직 유치원 교사의 재교육 내용에 특수교육 내용을 포함시킬 것과 신규 유치원 교사를 배출하는 대학에서도 특수교육 과목을 필수과목으로 포함시킬 것이 요청된다. —◆



現在는 過去밖에 담고 있지 않으며, 結果에서 발견되는 것은 原因 속에 이미 있었던 것이다.

-H. 베르그송 <創造的 進化>

The present contains nothing more than the past, and what is found in the effect was already in the cause. -Henri Bergson, L'Evolution créatrice(1907).

#### profile

베르그송(Bergson, Henri; 1859~1941) : 프랑스의 哲學者, 文學博士, 코레쥬 드 프랑스 교수 역임. 1927년 노벨賞受賞.  
저서<意識의 직접 소요에 따르는 試論> <道德과 宗教의 두 가지源泉> <物質과 기억>등에서 現代機械文明의 비판과 科學主義機械觀에 반대.

# 特殊教育의 內容과 方法改善

金正權\*

## I. 序 言

교육력을 제고하기 위해서는 교육 환경의 개선, 교사의 자질 향상, 그리고 교육 내용과 방법의 개선 등 여러 가지 요소가 충족되어야 한다.

우리 나라에서 1894년에 특수 교육이 시작된 이래, 특수 학교 교육 과정이 제정·공포된 것은 1967년이 처음이며, 정식 절차에 의하여 교육 과정을 개정·제정한 것은 1983년이다.

그러나, 교육 과정은 교육의 산출 계획으로 이것은 教授計劃, 즉 實行計劃으로 전환되어야 하며 教授計劃은 교재·교구가 뒷받침되어 주어야 한다. 그리고, 학생 개개인의 능력에 부응한 個別教育計劃이 구안·실시되어야 개인의 능력이 극대화될 수 있을 것이다. 또한, 특수 교육은 직업 교육에서 그 결과가 평가되기 때문에 이와 관련하여 다음의 각 항목별 개선 방안을 논의하고자 한다.

## II. 教育課程의 效果的 開發·運營

우리 나라에서 특수 학교 교육 과정이 처음으로 문교부에 의하여 공포된 것은 1967년 맹학교 교육 과정과 농학교 교육 과정이었다. 1974년에 정신 박약 학교 초등부 교육 과정이 공포되었고, 1977년에 盲學校教育課程을 부분 개정한 데 이어 1979년에 이 세 가지 장애 학교의 교육 과

정을 문교부령으로 제정비하여 고시한 바 있다.

그러나, 정당한 절차를 거쳐서 교육 과정을 처음으로 制定·公布한 것은 1983년 12월이다. 이 교육 과정에서 맹·농·정신 박약 초등부의 교육 과정은 개정되었고, 정신 박약 학교 중·고등부와 지체 부자유 학교 초·중·고등부의 교육 과정은 새로이 제정된 것이다.

교육 과정이 발전하는 사회에 부응하고 장애 학생의 소질을 완전히 개발한다는 것을 전제로 한다면 앞으로의 교육 과정 개발에서는 다음의 몇 가지 점들을 고려하여야 할 것이다.

첫째, 교육 과정의 구성은 그 사회의 政治哲學이나 理想의 人間像을 밝히는 동시에 교육을 받아야 할 학생의 身體的·心理的·社會的 特性이 충분히 고려되어야 한다. 동시에, 다른 나라의 장애 영역별 교육 내용이나 교육 방법에 대해서도 충분한 검토가 있어야 하리라고 본다. 그러면서 이러한 외국의 특색이 우리 사회의 特質에 비추어 어떻게 우리에게 수용될 수 있는가를 구명하여야 할 것이다.

이러한 여러 가지 '교육 과정 구성의 기본 자료에 대한 연구와 분석이 철저히 수행된 바탕 위에 현행 교육 과정의 문제점이 무엇인가를 분석하는 기초 연구가 선행되어서 교육 과정의 방향이 설정되어야 하고, 나아가서 만들어야 할 특수 학교의 교육 과정의 구조와 포함될 내용이 어떤 성질의 것인지에 대해 상세히 밝혀야 하리라고 본다.

\* 大邱大學校 教育大學院長·文博

둘째, 특수 학교의 교육 문제는 障礙보다는 그들의 교육의 가능성을 阻害하고 있는 요인이 무엇인가에 더 깊은 관심을 갖게 된다. 따라서, 장애 이외에도 여러 가지 요인이 학습의 성취를 저해하고 있음을 감안해야 하는 동시에 心身의 障礙로 인하여 야기되는 학습 장애를 구명하여야 한다.

장애 때문에 생긴 학습의 阻害要因을 제지하기 위하여 장애를 극복할 수 있는 능력을 신장시키는 방안이 고안되어야 한다. 청각 장애 학생은 人間의 思考過程 중에서 청각을 통한 感覺受容이 어렵기 때문에 학력의 손실이 생기며, 이를 극복할 수 있도록 한다면 그들의 학력 손실 정도는 상당히 감소될 것이다. 선진 제국에 비하여 우리 나라의 장애 학생의 학력 손실의 정도가 심한 것은 사실이며, 이를 극복할 수 있는 교육 내용의 구안과 방법의 강구가 이루어져야 한다. 현행 학교 교육 과정에서도 이 문제를 해결하기 위하여 療育(정신 박약 및 농학교), 再活訓練(지체 부자유 학교), 生活適應訓練(맹학교) 등 장애 극복을 위한 영역을 설정하고 있다.

세째, 특수 학교 교육 과정은 지적 수준에 있어서 일반 학교 교육 과정의 수준을 유지하면서 개인 학생의 능력에 부응한 개별 교육 계획을 수립하여 시행하면 되겠으나, 교육력을 제고하여 교육의 정상화를 기하기 위해서는 교육 내용을 재조정하고 계열을 구체적으로 정해야 하며 적절한 教授方法이 고안되어야 한다.

네째, 특수 학교 교육의 최종 목표는 장애 학생을 社會에 定着시키고 職業人으로서 自活할 수 있도록 하는 데 있다. 따라서, 직업 교육의 내용을 다양화하고 나아가 구체적 기능을 갖게 하는 훈련 프로그램이 연구·개발되어야 한다. 특수 교육의 교육이 학생의 신변 자립이나 간단한 기능의 훈련도 목적으로 하지만, 더 중요한 것은 사회에서 정상인들과 더불어 正常的으로 살아가도록 훈련하는 데 중점을 두고 교육을 시켜야 한다.

### Ⅲ. 教材·教具의 開發

특수 학교 교육 과정이 현장에 투입되기 위해서는 교수-학습 프로그램을 구체화하여야 한다. 그 과정은 시간 계획이나 인력 투입, 그리고 수업의 절차 등이 구체화되어야 하는 동시에 목표가 行動的 目標로 진술되어야 한다.

그러나, 이런 구체적이고 실제적인 계획을 원활히 달성시키기 위해서는 교재·교구가 충분하여야 한다. 아무리 훌륭한 교수 계획이 수립되어도 프로그램 자료나 具體化된 教材·教具가 없으면 계획을 실행해 나갈 수 없을 것이다.

특수 교육의 교재·교구의 특성에는 두 가지 속성이 있을 수 있다. 하나는 일반 학생 등 누구에게나 통용할 수 있고 사용될 수 있으면서 장애 학생에게도 사용될 수 있는 성질의 교재·교구가 있다. 이것은 특수 교육 자료의 普遍的 特性이 될 것이다. 그러나, 그 위에 視覺障礙, 聽覺障礙, 精神薄弱, 肢體不自由 등의 장애를 감안해서 교재·교구가 제작되어야 하는 측면이 있다. 즉, 맹학생의 옵타콘(optacon)이나 전자보행 기구(Sonicguide), 난청이나 농학생의 보청기, 지체 부자유 학생의 보장구 등 특수한 교육 보조 자료 이외에 교실에서 필요한 特殊考案 교재·교구 등이다. 이런 特殊性이 감안된 教育資料는 一般學生의 교육에도 매우 유용하게 사용될 것이다.

이러한 教材·教具 개발에 있어서 다음과 같은 몇 가지를 고려해야 하리라고 본다.

첫째, 教材·教具 開發體制의 문제이다. 현재 우리 나라의 경우 특수 교육의 교재·교구 개발을 위한 기본 계획이 없다. 문교부에서 교육 과정에 의한 교사용 지도서와 약간의 교과서를 개발하여 다소나마 문제를 감소시키고 있으나 프로그램 자료나 교재·교구가 크게 부족한 현상이다. 더우기, 교재·교구 개발을 위한 기초 연구가 부족하여 연계성 있는 자료의 개발이 어려운 실정이므로 자료에 대한 연구를 전담하는 기구가 필요하다.

둘째, 특수 교육 기관은 아직 그 수가 적고 教材·教具의 종류는 다양하게 개발되어야 하는데 반해 종류별로 사용되는 수는 극히 적어서 商業性이 없다고 보여진다. 그래서, 출판사나 자료 제작사는 특수 학교 교재·교구의 제작을 기피하고 있는 실정이다. 이런 교재·교구의 개발의 어려움을 해결하기 위한 政策的 支援體制를 마련해야 할 것이다.

#### Ⅳ. 個別化 學習推進方案

특수 학교(급)의 학급당 인원을 15명 이하로 한다는 것은 教授의 個別化를 전제로 한 것이다. 물론, 일본이나 대만에서는 학급당 최고 인원을 10명으로 하고 있는데 이것은 한 교사가 학생의 教授를 個別化하는 데 그만큼 많은 노력과 시간이 요청되기 때문이다.

특수 학교(급)은 당연히 개별화 학습을 해야 한다는 것을 전제로 한다면 다음의 몇 가지 점이 고려되어야 한다.

첫째, 個別化 學習은 集團學習에 비하면 經濟的으로 부담이 크며, 시간과 노력이 많이 소요된다. 따라서, 학급당 또는 교사당 학생수가 적정해야 한다. 나이가 어릴수록, 장애가 심할수록, 교사의 경험이 적을수록 학생수를 감소시켜야 한다. 많아도 학급당 인원수가 10명을 초과하면 곤란하다는 것이 선진국의 오랜 경험에서 얻어진 결론이므로 우리 나라에서도 이점을 충분히 감안하여 학급의 상한 인원을 정해야 한다.

둘째, 教育空間이 再構成되어야 한다. 학생수가 적더라도 장애의 중별에 따라서 그 활용 범위나 차지하는 공간의 크기 등이 고려되어 충분한 공간을 가져야 한다. 교실 설계에 있어서도 교탁을 향한 학생의 책상이 집단 수업을 의미한다면 個別化 學習을 위한 구조는 獨立學習과 集團授業에 적절하도록 교실의 온도, 음향, 학생의 사회성 등을 감안하여 조정되어야 한다.

셋째, 學校體制的 變化를 가져오지 않으면 개별화 학습은 성취되기 어렵다. 즉, 학년 개념을 버려야 하며, 현재와 같은 고정적 학급 체제

(self contained classroom)는 개방적 학교 체제로 바꾸어 나가야 한다. 특히, 특수 학교가 학년 체제나 학급 체제에 묶여 있음은 아직도 傳統的 學級觀念 때문이다.

네째, 우리 나라의 대부분의 교사가 個別化學習에 대한 知識과 經驗이 不足한 형편이다. 교육의 성패가 교사에 달려 있다면 개별화 학습을 이해하지 못하는 교사에게서는 기대할 수 없는 일이다. 그래서, 모든 교사 양성 과정과 재교육 과정에서는 特殊教育學과 個別化 學習에 관한 교과를 필수로 이수하도록 조치해야 한다.

다섯째, 교사는 물론이고 學校全體가 個別化學習을 위해 傳統的 學校體制에서 벗어나 각 학교에 적합한 새로운 체제를 갖추어야 한다. 또 필요하다면 여러 가지 체제를 동시에 채택하는 융통성을 발휘할 수도 있다. 그러나, 많은 教育行政家는 이에 대한 전문 지식을 가지고 있지 않아서 실시상에 어려움이 있으므로 행정 연수원 교과 과정에 이에 대한 교과를 필수로 설정해야겠다.

여섯째, 個別化 學習은 무엇보다도 個別化學習 프로그램이 구비되어야 한다. 프로그램이 없이는 개별화 학습은 성립될 수 없다. 아울러 앞에서 언급한 교재·교구 개발 방안도 강구되어야 한다.

#### Ⅴ. 職業教育 強化

특수 학교 교육의 最終目標은 職業的, 社會的 自活이다. 사회적 자활은 직업적 자활에 의해 성취된다. 그래서, 직업 교육은 더욱 확장되고 강화되어야 한다.

만일, 장애자에게 적절한 교육을 시켜 취업의 기회를 부여한다면 대부분의 障礙者는 自立이 가능하다. 그러나, 적절한 직업 교육을 받지 못하면 고용의 기회가 주어진다 해도 그 직무를 수행할 수 없게 된다.

직업 교육의 효율적 운영을 위하여 다음과 같은 점이 보장되어야 한다.

첫째, 특수 학교 교육은 12학년에서 끝나게

되고 이 중 직업 교육을 받는 기간은 3년에 불과한데, 특수 학교 고등부는 人文系와 實業系를 동시에 교육해야 하고 실업계 역시 그 성격이 불분명하다. 즉, 일반 공업 고등 학교에서는 기계과라 하여 그 전공이 뚜렷하지만 특수 학교는 너무 그 성격이 잡다하여 무엇을 전공하는지 확실치 못하다. 그래서 전국의 특수 학교 고등부가 특성 있는 職業種目を 분담하여 실시하는 동시에 지역간의 이동을 고려하여 기숙제로 운영되는 방안이 모색되어야 한다고 본다.

둘째, 미국의 障礙者教育法(PL. 94-142)에서는 3세에서 21세까지를 義務教育으로 정하였는데 職業的 自活을 위해서는 21세까지 교육시켜야 한다는 의지가 담겨 있다. 우리 나라에서도 장애자의 직업적 자활을 위해서는 특수 학교에 전문부를 2년 내지 3년제로 설치하여 고등부를 마친 학생에게 職業的 能力을 심화할 수 있게 하여야 한다.

셋째, 障礙者 自活에는 두 가지 중요 요소가 동시에 충족되어야 한다. 하나는 질적으로 우수한 職業人를 길러서 직업 시장에서 요청되는 기능과 기술을 가진 사람을 만드는 것이고, 다른 하나는 僱傭機會의 保障이다. 현재 정부가 추진하고 있는 심신 장애인 고용 촉진법이 충분히 검토되어 모든 정신 박약, 지체 부자유, 시각 및 청각 장애인에게 고용의 기회를 보장하도록 만들어져야 한다.

넷째, 현재 우리 나라 특수 학교에는 약간의 職業專門教師가 배치되어 있으나, 職業教育을 원활히 수행할 수 없는 형편이다. 즉, 현재 전국 특수 학교 고등부에 설치 운영되고 있는 직업 과정은 22종이나 되지만, 이 가운데에는 전문 교사가 1명도 없는 경우가 많으며, 自願奉仕者에 의해 운영되는 과정도 상당수가 있다. 따라서, 특정 학교에 특정 전문 직업 교사를 집중적으로 배치하도록 제도화하여야 한다.

#### Ⅳ. 結 語

지금까지 특수 학교 교육의 내용과 방법을 개

선하는 몇 가지 관점을 살펴보았는데, 이를 요약해 보면 다음과 같다.

첫째, 앞으로 特殊學校 教育課程開發은 基本哲學이나 人間像, 學習者, 社會의 特性 그리고 제 외국의 현상 등을 철저히 연구하여 그를 토대로 교육 과정이 개발되어야겠다. 그리고, 障礙克服能力의 伸張과 職業教育의 強化가 요청되며 일반 교과 운영에서 정상화를 기할 수 있는 방안이 강구되어야 하겠다.

둘째, 教材·教具의 開發에서는 그 體制의 確立이 요청된다. 연구 개발과 자료의 생산 보급이 분화되어야 하며 현장의 폭넓은 경험이 수렴되어야 하며, 자료 개발 센터의 설립이나 교재·교구 개발 회사나 연구 기관에 補助金을 주어 교재·교구 개발을 촉진하는 방안이 강구되어야겠다.

셋째, 모든 교육이 個別化 學習體制로 운영되어야겠지만 特殊學校(級) 學習指導는 반드시 個別化되어야 한다. 그러나, 개별화 학습을 가능하게 하기 위해서는 학급당 學生數를 선진국 수준으로 줄여야 하고, 공간 배치를 재조정해야 하며, 학교 전체 체제가 개별화 학습을 운영하기에 적절하게 바뀌어야 한다. 그리고, 教師와 教育行政家가 個別化 學習을 운영할 수 있도록 再教育을 받아야 하며 敎員養成課程에서 特殊教育과 個別化 敎授理論을 필수 과목으로 선택해야 한다. 이 위에 프로그램 자료가 개발되어야 한다.

넷째, 職業教育은 특수 교육의 꽃이라고 할 수 있다. 직업 교육의 실패는 모든 특수 교육의 실패라고 할 수도 있다. 직업 교육 과정을 보다 專門化, 具體化 하여야 하고 職業知識과 技術을 定着시키기 위해 교육 연한을 2~3년 더 연장하여야 하므로 특수 학교 전문부 설치가 요청된다. 양성한 인재를 사회에 적절히 수용시키기 위하여 心身障礙者 僱傭促進法을 조속히 제정해야 하며, 전문 교사 확보도 매우 중요한 과제이다. ◆

# 特殊教育에 있어서의 教師教育의 改善課題

金 炳 廈\*

## I. 問題의 提起

최근 각국이 추진하는 교육 개혁에서 “우수 교사의 확보” 문제가 중요한 개혁 과제가 되고 있다. 왜냐 하면, 교육의 秀越性은 결국 그 교육을 직접 담당하고 있는 教師의 質에 의해 기본적으로 규정될 수 밖에 없기 때문이다. 따라서, 우리들은 교육 개혁을 논의하면 의례히 “어떻게 하면 훌륭한 교사를 양성·확보할 수 있는가?”라는 질문을 거듭 제기하게 된다.

이에 이 주제에서는 다음의 세 측면을 중심으로 논의하고자 한다.

첫째: 특수 교육에 있어 교사 교육을 개선하는 데에 주요 논쟁점이 되는 것들은 무엇인가?

둘째: 우리 나라에서는 이 논쟁들에 관련된 문제들의 해답을 어떤 방향으로 추구해야 하는가?

셋째: 우리 나라 특수 교육에 있어 교사 교육의 구체적 개선 대안은 어떤 것이어야 하는가?

## II. 改善을 위한 論爭點들

첫째: 훌륭한 교사란 어떤 교사인가.

훌륭한 教師像을 논의함에 있어 혹자는 좋은 교사란 곧 훌륭한 인격자라야 한다고 주장하는가 하면 혹자는 훌륭한 교사란 우선 ‘유능한’ 교사가 되는 것을 의미하기 때문에 가르치는 내용에 대한 지식과 그 지식의 전수 기술에 능숙한 사람이야 한다고 주장한다. 그러나, 참으로 훌륭한 교사에게는 이 양면성이 결코 분리되어 있지 않고 내적으로 잘 조정·통합되어 있다. 역

사적으로 존경을 받는 교사들(소크라테스, 孔子 페스탈로치, 安昌浩... 등)로부터 우리가 발견할 수 있는 중요한 특성의 하나는 그들에게는 ‘가르침’과 ‘인간됨’이 결코 분리되어 있지 않다는 점이다. 즉 그 자신의 인품과 그가 가르치는 내용이 하나로 어울려져 피교육자에게 전달됨으로써, 그의 가르침을 받는 사람들에게 강렬한 감화와 깨달음을 주게 되는 것이다.

둘째: 교사 양성 제도에 있어 基礎型 위주나 現職型 위주나.

훌륭한 교사는 탄생되는 것이 아니라 길러지는 것이라고 한다. 즉 훌륭한 교사는 잘 조정된 교사 양성 제도 하에 의도적 노력의 성과로 길러질 수 있을 뿐이다. 선진국의 특수 교육 교사 양성 제도의 유형을 대별해 보면 ① 대학 교육의 일환으로 교사를 양성하는 基礎型和 ② 일반 아동을 위한 교사 양성 과정을 마친 자(즉 일반 학교 교사 자격증 취득자)를 대상으로 현직 교육 형태의 하나로 교사를 양성하는 現職型으로 나누어 볼 수 있다.

基礎型的 양성 제도를 적용하는 나라는 미국을 비롯해서 일본, 소련, 우리 나라 등이 해당되는데 특히, 미국의 교육 제도에 영향을 받은 나라들은 거의 이 유형에 속하고 있다. 現職型은 독일·프랑스·영국 등 유럽 지역에서 전통적으로 적용해 온 특수 교육 교사 양성 제도이다. 그러나, 실제로 대부분의 나라들은 두 유형 가운데 어느 하나를 위주로 하고 다른 하나를 부분적으로 보완해서 적용하고 있다. 가령 미국이나 일본의 경우, 基礎型을 위주로 하고 있지만 필요에 따라(주로 基礎型 양성에 의한 한계를 보

\* 大邱大學校教授·文庫

완하기 위해) 소위 轉向 프로그램(conversion program) 혹은 特別專攻過程(日本) 등의 운영을 통해 일반 교사 자격증 소지자를 대상으로 한 現職型을 보완해서 적용해 오고 있다.

세째 : 교사 교육 과정의 개발에 있어 코스 중심이나 수행 능력(competency) 중심이나.

교육에 있어 責務性이 강조되면서 교사 교육에서도 교사가 전문적으로 수행해야 할 능력에 기초한(competency-based) 교사 교육이 한 때 활발히 개발되기도 했다. 교사에게 실제로 요구되는 수행 능력에 기초한 교사 교육 과정을 개발하는 입장에 의하면 전통적 코스 중심의 교사 교육에서 소정의 단위 학점을 성공적으로 이수했다는 것이 실제로 교사가 되어 잘 가르칠 수 있다는 것을 어떻게 보증을 줄 수 있느냐는 데에 썩 회의를 가진다.

이런 입장에서 필자는 특수 교육에 있어 교사에게 요구되는 수행 능력에 기초한 교사 교육 과정의 개발 전략을 「기본 방향 설정→교사의 역할 분석→수행 능력의 설정→목표와 평가 준거→내용 선정과 코스 구성→양성 과정의 운영→평가」 등 일련의 과정을 體制接近理論에 입각하여 제안한 바 있다(1981, 1983). 흔히 이 같은 교사 교육(Competency Based Teacher Education: CBTE) 프로그램은 가르치는 행위를 일종의 기능적 기술로 보는 行動主義의 입장에 반기를 제기하는 人間學的 교사 교육 지지자들로 부터 비판을 받는가 하면, 교사에게 요구되는 인격적 품위·태도·신념 등을 어떻게 반영할 수 있느냐 하는 것이 문제점으로 지적되기도 한다.

네째 : 특수 교육에 있어 교원 자격증의 종류는 어느 정도로 分化되어야 하는가.

유네스코에서는 각국의 특수 교육 발달 수준에 대한 국제적 비교를 위해 “장애 영역별로 어느 정도 分化된 특수 교육 프로그램을 가지고 있는가”를 주요 指標로 설정한 적이 있었다. 先進한 나라들에 있어 장애 종류에 따른 특수 교육 프로그램은 대개 시각 장애(맹·약시), 청각 장애(농·난청), 정신 지체(EMR·TMR), 지체부자유, 病虛弱, 언어 장애, 정서 장애, 학습 장

에 등으로 分化되어 있으며, 교사 자격증도 이상의 장애 종류에 따라 分化해서 발급하고 있다.

이 외에도 특수 교육 전문 인력 공급원으로 특수 교육 행정가(administration specialist), 각종의 요육사(therapist), 이상의 전문 교원들을 돕는 보조 요원(pera-professionalist, care worker) 등에 따른 특수 교육 교원 양성이 다양하게 실천되고 있다. 이런 각종의 특수 교육 전문 요원이 적정 수준에서 다양하게 양성·확보되어야 특수 교육의 전문성이 심화될 수 있다.

다섯째 : 資格證 發給에 있어 1枚主義나 2枚主義나. 일본은 4년제 대학에서 일반 학교 교사 자격증 취득에 필요한 기초 과정과 특수 교육 전공과정을 이수한 자에게 일반 학교 교원 자격증과 특수 학교 교원 자격증을 동시에 발급하는 “2매 자격증 제도”를 취하고 있으며, 필요에 따라 일반 학교 교사 자격증 소지자를 대상으로 1년간의 특수 교육 특별 전공과를 수료한 자에게 특수 학교 교사 자격증을 따로 인정해 주기도 한다. 최근 일본에서는 4년제 대학 과정에서 주는 2매주의의 양성 과정을 5~6년제로 연장하기 위한 改革案이 활발히 논의되고 있다.

유럽권에서는 아예 一般學校教師資格證을 취득한 자만이 특수 교육 교사 양성 과정(1~2년제)에 입학할 수 있도록 지원 자격을 한정하고 있기 때문에 모든 特殊教育教師는 기본적으로 2매의 자격증을 소지할 수밖에 없게 되어 있다.

미국은 4년제 대학 과정과 대학원 과정에 모두 600여개의 특수 교육 교사 양성 과정이 개설되어 있는데, 대학원 수준의 양성 과정이 많이 증가하는 추세에 있다.

### Ⅲ. 改善課題

앞에서 제기된 논쟁점들이 우리 나라의 특수 교육 교사 양성 개선을 위해 재해석되는 가운데 우리의 실정에 적합한 發展的 代案이 이하에서 제안될 것이다.

제안 1 : 양성 제도 유형에 있어 현행의 4년제 대학 과정에 의한 基礎型을 위주로 하고, 교



육 대학원의 특수 교육 전공 과정을 통해 現職 型 양성제를 보완·활용토록 한다.

현재, 우리 나라는 6개 대학의 특수 교육 학과에서 미국이나 일본과 같이 기초형 위주로 특수 교육 교사를 양성하고 있는데, 이 외에도 특수 교육 학과가 설치된 대학의 교육 대학원에서

일반 학교 교사 자격증 소지자가 소정의 特殊教育 전공 과정을 이수한 경우, 특수 교육 교사 자격증을 인정토록 한다. 따라서, 현행 교육법에서 규정하고 있는 특수 학교 교사·교감·교장의 자격 기준은 아래 <표 1>의 개선안과 같이 개정되는 것이 바람직하다.

<표 1> 현행 특수 학교 교장·교감·교사 자격 기준과 그 개정안

구 분	교 사	교 감	교 장
현 행	1. 대학 또는 전문 대학 졸업자로서 특수 학교 교직 과정을 이수한 자 2. 특수 학교 교사의 자격 검정에 합격한 자	1. 중등 학교 또는 국민 학교의 교감 자격증을 가진 자. 2. 특수 학교 교사 자격증을 가지고 6년 이상의 교육 경력과 소정의 재교육을 받은 자.	1. 중등 학교 또는 국민 학교의 교감 자격증을 가진 자. 2. 특수 학교 교사 자격증을 가지고 9년 이상의 교육 경력과 소정의 재교육을 받은 자.
개 정 안	<2급 정교사> 1. 특수 교육 교사 양성 과정이 설치된 4년제 대학 과정에서 소정의 과정을 이수한 자. 2. 유치원·초등·중등 2급 정교사 자격을 취득하고 소정의 특수 교육 전공 과정을 이수한 자. <1급 정교사> 1. 특수 학교 2급 정교사 자격증을 취득하고 3년 이상의 특수 교육 현직경력을 가진자로서 소정의 재교육을 받은 자. 2. 유치원·초등·중등 2급 정교사 자격증 소지자로서 3년 이상의 현직 경력을 가지고 대학원 수준에서 소정의 특수 교육 전공 과정을 이수한 자.	1. 6년 이상의 특수 교육 경력을 가지고 소정의 재교육을 받은 자. 2. 중등 학교 또는 국민 학교 교감 자격증을 소지한 자로서 대학원 수준에서 소정의 특수 교육 전공 과정을 이수한 자.	1. 9년 이상의 특수 교육 경력을 가진 특수 학교 교감 자격증 소지자로서 소정의 재교육을 받은 자. 2. 중등 학교 또는 국민 학교 교장 자격증 소지자로서 대학원 수준에서 소정의 특수 교육 과정을 이수한 자.

**제안 2 :** 特殊學校教師資格證은 명·농·정신 박약·지체 부자유·정서 장애 등 장애 영역 별로 분화하고, 特殊學級教師資格證은 장애 영역에 관계 없이 ‘特殊教育教師’로 표시하며, 중등 특수 학교(급) 교사 자격증에는 가르쳐야 할 표시 과목을 명시토록 한다.

현재, 우리 나라는 特殊學校教師資格證에 명·농·정신 박약·신체 부자유 등으로 표시하고, 중·고등부 교사는 ( ) 안에 표시 과목을 명시하고 있는데 기존의 4개 장애 영역 외에 ‘정서 장애’ 영역이 새로 추가되어야 한다. 정신 박약 특수 학교 교사의 경우 자격증에 초·중등을 구분치 말고 표시 과목도 精神薄弱特殊學校教育課程 특성에 비취 재조정되어야 한다. 그

런데 일부측에서는 장애 영역별 자격증을 표시하지 않는 소위 ‘다목적’ 교사 양성을 주장하고 있는데, 이것은 양성된 교사의 활용면에서는 현실적으로 대단히 편리할는지 몰라도 특수 교육 교사의 전문성 보증을 위한 기본 원칙을 전혀 도외시한 발상에 지나지 않는다.

현재, 우리 나라에 설치된 특수 학급은 원칙적으로 교육 가능 정신 박약 아동을 대상으로 하는 것이기 때문에 정신 박약 교사 자격증 소지자가 맡는 것이 당연하다. 그러나, 실제로 일반 학교 내의 특수 학급 입급 대상 가운데는 학습 장애·가벼운 정서 장애를 가진 아동들이 많으므로 굳이 장애 영역을 한정하여 표시하지 말고 교육 가능 정신 박약·학습 장애·가벼운 정서

장애 등의 영역을 묶은 “학습 및 행동 장애” 혹은 “발달 장애”를 중심으로 소정의 전공 과정을 이수한 자에게 ‘특수 학급’ 담당 교사 자격을 인정토록 한다. 그러나, 일종의 과도 조치로 대학의 特殊教育教師養成課程에서 부전공 형식으로 EMR, 학습 장애, 정서 장애 등에 대해 소정의 학점을 취득한 자에게 특수 학급을 담당할 수 있는 자격을 인정토록 한다.

**제안 3 :** 特殊教育教師資格證의 융통성 있는 운영을 위해 대학의 양성 과정에서 전공으로 택한 하나의 장애 영역 외에 또 하나의 장애 영역(중등 경우, 주전공 외에 또 하나의 교과 교육을) 부전공으로 이수한 경우, 이를 자격증에 표시하여 인정토록 한다.

장애 영역에 따라서는 特殊教育教師가 임용될 수 있는 수요가 극히 한정되어 있고, 특히 특수 학교 중·고등 과정에서 기초 교과목 외에는 한 교사가 한 과목만으로는 법정 강의 시수 조차 맞추기 어려우므로 부전공 제도를 적극 활용하여 가도록 한다. 이 제안이 현실적으로 충분히 반영되도록 하기 위해 특수 교육(학)과의 경우, 졸업에 필요한 학점을 상향 조정하거나, 양성 기간을 5년제 과정으로 연장하는 것을 신중히 검토해 볼 필요가 있다.

**제안 4 :** 특수 교육 교사 양성 과정은 교사의 수행 능력에 기초한 교사 교육(CBTE) 프로그램의 장점을 살려 개발·운영토록 하고, 양성 과정 구성에 있어 특수 교육 공통과 장애별 전공에 대한 國家的 標準을 설정하여 모든 양성 기관에서 이 기준을 반드시 준용토록 한다.

특수 교육 공통 과정은 최저 12학점 이상으로 하여 반드시 특수 교육 개론, 특수 아동 심리 및 측정을 포함하도록 하고, 장애별 전공은 최저 18학점 이상으로 하여 장애별 특성에 따라 융통성 있게 운영토록 한다. 가령, 미국 농교육 교사 자격 전국 표준(CED)에 의하면, 120학점 이상 졸업 기준에서 청각 장애 영역의 전공 과정을 30학점 이상 이수토록 규정하고 있다.

**제안 5 :** 특수 교육 전문 인력으로 교실에서 직접 특수 아동을 가르치는 교사 외에 특수 교

육 행정가, 요육 교원(therapist), 직업 보도사, 보조 요원 등이 적정 수준에서 양성되어야 하고, 이들의 직능에 해당되는 자격 규정이 별도로 있어야 한다.

特殊教育行政家 가운데 특수 교육을 전담하는 장학사가 별도로 있어야 할 것인 바, 기존의 장학사 가운데서 소정의 특수 교육 연수를 거쳐 말도록 하든가 혹은 특수 학교 교감 자격증 취득자 중에서 선발할 수 있을 것이다.

특수 아동의 장애 보상을 위해 관련 서비스를 담당해야 할 언어 치료사·물리 치료사·작업 치료사·청능 훈련사·심리 치료사 등 요육 교원은 4년제 대학 과정 혹은 그 이상 수준의 관련 학과에서 소정의 전공 과정을 이수한 자에게 그 자격을 인정해 주도록 한다. 이 외에도 중증 장애아의 경우, 보조 요원의 역할이 대단히 중요하므로 2년제 초급 대학의 관련 학과에서 소정의 특수 교육 교직 과정을 이수한 자에게 그 자격을 인정해 주도록 한다.

**제안 6 :** 일반 학교 교사들에게 경도 장애 아동의 統合教育에 대한 이해를 진작시키기 위해 一般教育教職課程에 特殊教育講座를 개설토록 한다.

경도 장애 아동에 대한 메인스트림 교육을 효과적으로 할 수 있도록 하기 위해 모든 일반 학교 교사 양성 과정 내지 현직 研修教育課程에 특수 교육 강좌를 반드시 개설해 주어야 한다.

**제안 7 :** 特殊教育教師의 직급별 승진 요건으로 소정의 특수 교육 연수 과정을 반드시 이수하도록 하고, 현직 연수 교육은 생애에 걸친 계속 교육 프로그램으로 체계화되어야 한다.

현행 규정에 의하면, 특수 학교 교사의 1급·2급 자격 기준이 명시되어 있지 않아 승진 과정에 혼선이 야기되고 있으며, 또 승진에 따른 재교육 규정도 마련되어 있지 않다. 특수 교육 교원의 전문성 향상을 위해 지속적인 현직 연수 교육 프로그램이 조직적으로 개발·운영되어야 한다. 특수 교육에 있어 우수 교원의 확보를 위해 職前教育에 못지 않게 現職教育의 개선·확충이 대단히 중요하다. —◆—

# 特殊兒童의 職業再活保障

閔 恩 植\*

## I. 特殊兒 職業再活 프로그램의 實態

韓國保健研究院의 1985년도 전국 심신 장애자 실태 조사 보고서에 의해 직업 교육 또는 직업 훈련 대상 연령층(15-19세)에 있는 아동(약 4백만) 중 장애아를 약 6만명으로 추정할 수 있는데 이들에 대한 직업 교육 또는 직업 훈련의 실태를 살펴보면 다음과 같다.

### 1. 特殊學校에서의 職業教育

韓國特殊教育協會 '85년도 전국 특수 학교 요람에 의하면 특수 학교 고등부에 취학하고 있는 학생 수는 약 1,100명이다. 이들을 위한 직업 교육 직종 수는 맹학교 1.7종을 제외하고 대개 5.5종으로 이중 1개 직종을 학생들이 선택할 수 있게 하고 있다. (김 승국 '85)

김 승국 교수는 특수 학교 직업 교육의 문제로서 훈련 설비 미비와 교사의 자질 부족을 들고 직업의 직전 과정으로서의 인문, 사회와 자연 과정의 미분리를 들고 있다.

職業教育 직종 중 가장 많이 이용하고 있는 것을 보면 농학교의 경우 목공이 60.86%, 목공예 47.83%, 손 자수가 39.13%이고 정신 박약 학교의 경우, 목공이 28.21%, 도자기가 28.21%, 목공예가 20.51%이고, 지체 부자유 학교의 경우 자수가 30.77%, 전자가 30.77%, 편물, 목

공이 각각 23.08%로 대부분의 특수 학교가 장애아들을 위해 단순 기능 職業教育에 머물러 있다고 볼 수 있다.

특히 맹학교의 경우, 안마가 58.85%, 침구가 46.15%로 새로운 직종 개발이 이루어지지 않고 있다. 침구의 경우, 의료법에 의하여 시각 장애자의 시술 자체가 보장받지 못하여 많은 사회적 불의를 일으키고 있기도 하다.

특수 학교 고등부에 教師數는 1985년도에 133명인데, 이 중 직업 지도 전문 교사는 국공립 맹 농학교의 소수 직업 보도 교사를 제외하면 일반 私立學校 고등부에는 전문적 직업 교사가 별로 없다고 생각된다.

### 2. 心身障礙兒 福祉施設에서의 職業訓練

보건사회부 '85년도 장애 복지 시설 및 법인 일람표에 의하면 아동을 위한 심신 장애자 복지 시설이 70개소가 있고, 이에 약 7,000명의 장애 아동들이 수용 보호되어 있다. 이 중 3,400명이 職業訓練을 받고 있는 것으로 '85년 장애자 시설 실태 조사에 나타났다. 이 조사에 의하면 직업 훈련 교사가 아동 성인 시설에 130명인데 이 중 초급 대학 이상 학력을 가진 교사는 32명으로 전체 교사의 2.5% 정도이고, 이들이 받고 있는 봉급을 보면 25만원 이상을 받고 있는 教師數가 19명밖에 안 되고 있다.

'84년도에 심신 장애자 복지 시설에서 직업 재활비로 지출된 총 예산액은 4억 3천 2백만

\* 三育再活院 院長

원으로 훈련 대상자 1인당 연 12만원의 예산이 지출됐을 뿐이다. 이는 勞働部 職業訓練 1인당 월 지원 경비 24,858원의 40%에 지나지 않는다. ('83년도 노동부 지원 기준)

訓練職種도 특수 학교에서 실시하는 훈련 직종과 大同小異하다. 시각 장애 시설에서는 안마가 주종을 이루고 있고 기타 시설에서는 북공예, 전자, 수예, 제화, 시계 수리, 편물 등의 직종이 주종을 이루고 있다.

간단히 특수 학교와 심신 장애인 복지 시설에서 이루어지고 있는 職業教育 및 職業訓練의 실태를 살펴보았다. 이러한 상황 속에서는 전문적 직업 재활 프로그램을 기대할 수 없겠다. 직업 재활이란 장애자가 그의 직업적 능력을 발견하고 그 능력을 키워 소득이 있는 직업에 종사할 수 있을 때 이루어지는 것인데 장애자의 직업적 능력을 과학적으로 평가할 수 있는 시설과 요원이 없고 장애자의 직업 적성에 맞는 직업 훈련이나 교육이 있어야 하는데 제한된 직종과 현재 있는 훈련 또는 교육 과목의 장애도 낙후된 것이고, 訓練教師도 자격 미비자가 많고, 취업 알선을 위한 전문 요원이 없이 훈련 교사의 노력에만 의존하고 있는 실정으로 전반적인 장애아의 직업 재활 프로그램이 전문적으로 체계있게 이루어지지 않고 있다.

## II. 特殊兒 職業再活過程의 問題點

위의 실태에서 간단히 언급하였으나 단계별 과정에서 어떤 구체적 문제가 있나 검토함으로써 대책에 대한 방향 제시가 되지 않을까 한다.

### 1. 職業評價過程에서의 問題點

직업 평가는 장애자의 직업적 장애와 직업적 잠재 능력을 확인하는 과정이다. 이를 위해 신체적, 사회적, 심리적, 교육적, 직업적 평가가 있어야 하는데 이에 대한 프로그램이 전무하다. 특수 학교에 심리 검사를 할 심리 학자나 사회적 제문제를 평가할 社會事業家가 배치되어 있지 않고, 직업적 능력을 평가할 직업 평가 전문

교사도 없는 형편이다.

심신 장애아 복지 시설도 같은 형편으로 심리학자, 사회 사업가, 직업 재활 상담가가 배치되어 있지 못하다. 신체적 기능 평가도 직업적 능력과 관련시켜 평가 진단할 수 있는 의료인이 없다고 보아진다.

### 2. 職業訓練課程에서의 問題點

직업 훈련이 예비 직업 훈련을 통해 직업 훈련을 본격적으로 받을 수 있는 장애자에게 주어 져야 하는데 그러한 준비 프로그램이 없고, 직업 훈련이 실기와 이론의 조화가 이루어져야 하는데 특수 학교의 직업 교육이나 심신 장애인 복지 시설의 직업 훈련이 이러한 실기와 이론을 충실히 가르칠 수 있는 여건이 되지 못하고 있다. 勞働部의 직업 훈련 기준은 실기 교사와 이론 교사가 구별되어 1직종 2인의 교사가 있어야 되는 것으로 되어 있으나 特殊學校나 심신 장애아 福祉施設에는 이를 이행할 수 없는 실정이다.

현재 실시하고 있는 직업 교육이나 직업 훈련은 장애아의 직업 적성을 고려하여 실시하는 것이 아니고, 기존 시설에 장애아를 적응시키고 있는 것이다.

직업 훈련이 반드시 장애아 직업 학교나 직업 훈련에서만 이루어지는 것이 아닌데, 현재 우리나라는 일반 훈련 기관이나 일반 사업체의 현장을 활용하고 있지 못하다. 따라서, 特殊學校나 장애아 복지 시설에서 갖고 있는 제한된 직종만이 장애아에게 강요되고 있다.

직업 훈련에 직업 기술의 훈련이 중요하나 직업인으로서의 소양을 갖는 인격 훈련도 매우 중요한데 이에 대한 프로그램이 대단히 소홀하게 취급되어지고 있다고 보아진다. 이는 教師나 訓練教師 중심으로 직업 훈련이 이루어지고 심리학자, 직업 상담자 등의 지원 인력 활용이 없다는 것으로도 알 수 있다.

### 3. 就業過程에서의 問題點

현재 시설이나 학교에서 전문적으로 장애아의

일정 교육이나 훈련이 끝났을 때, 이들을 취업시키는 전문적 활동이 없고 시설이나 학교에서의 퇴하여 해결할 만한 기관도 거의 없다.

教育이나 施設機關에서 취업 지도를 위해 특별한 과정을 갖고 있지도 않고 지역 내 가능한 취업처의 정보도 파악하고 있지 못하다. 더더구나 職業分析을 통해 장애인 적성 직종을 개발하고 있지 못하다.

설령, 교사나 훈련 교사가 인맥을 통해 취업을 시켜 놓았어도 이들 취업자들을 일정 기간 찾아가 지도해 주는 노력을 하고 있는 곳은 몇 곳 되지 않을 것으로 생각된다.

취업 알선 과정에서 사업주들의 장애인 회피나 작업 환경 조건의 부적절한 것에 대해서도 대책이 없다. 다시 말해서, 다른 나라들과 같이 장애인 고용 촉진법이 있어 할당제 고용이나 보호 고용 등이 법적으로 보장되어 있지 못하여 취업 알선 활동이 많은 제한을 받고 있다.

#### 4. 職業再活 서비스의 傳達體系에서의 問題點

직업 재활 대상자에게 적절한 서비스를 제공하기 위하여서는 직업 재활을 원하는 장애자를 등록시켜 이들을 종합적으로 평가해서 교육 훈련 시설에 의뢰하고 훈련 후, 이들을 취업시키는 일련의 서비스 전달 체제가 있어야 되는데 우리는 이러한 체제가 확립되어 있지 못하다.

현재, 각 勞働部 地域事務所는 직업 안정과 장애인 취업 상담 창구가 마련되어 있으나 전문요원의 배치가 없어 그 기능을 다하지 못하고 있고, 한국 장애인 재활 협회에서 대도시 몇 곳에 장애인 고용 촉진 사업부를 두고 있으나 인력 부족으로 큰 기대를 할 수 없는 실정이다.

### Ⅲ. 對 策

#### 1. 職業再活 프로그램의 專門化 및 多樣化

직업 재활 프로그램에 예산을 투입하는 것은 생산적 투자라는 인식을 바탕으로 직업 평가, 직업 훈련, 취업 지도에 필요한 예산을 정부가

투자하여 장비와 요원 그리고, 프로그램의 전문화가 있어야겠다. 이를 위해 장애인 직업 재활 센터나 직업 학교를 육성할 필요가 있다고 본다.

이 직업 재활 센터나 학교는 職業再活에 전 과정을 갖추고, 아울러 심신의 기능을 향상시켜 주는 의료적, 사회적, 심리적 재활 시설과 요원을 갖추도록 해야 한다.

특히, 직업 평가 방법을 선진국으로부터 배워 도입하고 훈련 직종을 개발하여 나가야 하겠다. 그리고, 訓練教師의 처우를 개선하여 줌으로써, 유능한 교사를 확보할 수 있도록 해야겠다.

이러한 직업 재활 센터나 직업 교육 센터는 그 기능을 다양화하여 취업 장애자의 계속 훈련이나 전직자에 대한 전직 훈련 등의 프로그램을 개발하고 지역 내 기업체와의 유대를 맺어 훈련 또는 교육 프로그램에 현장 실습 훈련 프로그램을 개발해야 한다. 이러한 職業再活專門機關의 기능 개발과 더불어 현직 직업 훈련(On The Job Training) 프로그램도 아울러 지역 사회 중심 재활 프로그램(Community Based Rehabilitation Program)도 개발해야 되겠다.

이를 위해선 정부 차원에서 O.J.T를 실시하는 사업체에 대하여 훈련 수당 지급이나 시설비의 지원 등으로 장려책을 써야 한다.

特殊學校 직업 교육에 있어서도 Work-Study 프로그램을 개발하여 학교 교육과 직업 현장을 연계시켜 효과적인 직업 교육을 모색할 수 있을 것으로 생각된다.

#### 2. 雇傭의 法律的 保障

장애자의 고용은 대부분의 선진국들이 법률적으로 보장하고 있다. 보장하는 입법으로 일반법에 특별 조항을 두어서 하는 경우와 특별법을 별도로 두어서 하는 두 가지 유형이 있는데 미국의 경우는 再活法(1973) 제 503조에 연방 정부와 거래가 있는 사업주는 고용 가능한 장애자의 고용 대책을 세우도록 하고 있고, 동법 504조는 연방 정부의 지원을 받고 있는 모든 사업은 장애자를 차별할 수 없도록 하고 있다.

동법 501조는 연방 정부 내 장애인 고용에 대

한 부처 간 위원회를 두어 정부 내에서 장애자의 채용, 배치, 승진에 적합성을 주기적으로 검토하여 입법의 개정이나 행정 제도의 개선을 건의하게 되어 있다.

英國은 장애인 고용법(1944)에 있어 장애인 등록, 할당제 고용, 특정 직종 유보, 보호 고용, 중앙 및 지방 자문 위원회의 설치, 職業訓練과 산업 재활 과정에 대한 규정을 두고 있다.

일본도 신체 장애인 고용 촉진법(1960)을 두고 직업 훈련, 할당제 고용, 신체 장애인 고용 촉진 협회, 신체 장애인 고용 위원회 설치 등의 규정을 두고 있다.

우리 나라의 경우, 職業安定法 제 17 조 2에 신체 장애자의 고용 촉진 규정에 의해 52개의 직종이 신체 장애인 우선 취업 직종으로 선정됐으나 별다른 효과를 보지 못하고 있다. 우리의 실정으로 보아 장애인 고용 촉진법이 별도로 제정되어 할당제 고용이 법률적으로 기업체에 요구되어야 하겠고, 이를 이행치 않는 기업체에 대하여서는 일본이나 서독처럼 장애인 고용 촉진 기금을 납부하도록 하였으면 한다.

### 3. 保護作業場의 擴大

특수 교육 대상으로 고등부 졸업생의 무직율을 보면 맹학생이 4.82%, 농학생이 10.37%, 정신박약생이 59.58%, 지체 부자유생이 29.95%로 김 승국 교수의 조사에 나타나 있고, 한국 장애인 재활 협회(1986)의 심신 장애인 취업 알선 사업 실적 보고에 의하면 1983년 7월부터 1985년 12월까지 구직을 위해 등록한 장애인 4,627명 중 43%만이 취업되고 있다. 현실적 여건에서 일반 사업체 취업이 불가능한 이들 장애인에 대한 보호 대책은 시급한 일이라 하겠다. 보호 고용을 위해 활용되고 있는 프로그램이 보호 작업장 또는 재활 작업장이 되겠다. 우리 나라는 심신 장애인 복지법상에 이를 근로 시설로 규정하고 있다. 保護作業場의 초기 발전 단계에서는 일할 기회를 제공하여 주는 데만 목적이 있었으나, 근래에 와서는 장애자의 재활 기관으로서의 기능을 중요시하게 됐다.

현재 保健社會部가 심신 장애인 복지 시설에 재활 작업장을 확대시키려고 하므로 文敎部는 특수 학교와 심신 장애인 복지 시설과 유대 관계를 맺어 특수 학교 졸업생 중 취업 불능자에 대하여 福祉施設 내의 재활 작업장에 의뢰할 수 있는 길을 모색할 만하다고 생각된다.

또한, 학교 내에 보호 작업장을 설치, 교육적 기능을 첨가시켜 장애아의 직업 적응력, 대인 관계 능력 등을 평가, 훈련시키는 노작 교육장으로 發展시킬 수 있을 것으로 본다.

### 4. 中間의 집 示範運營

일정한 교육 훈련 과정을 마친 장애인들을 직접 사회에 복귀시키지 않고 직장과 시설 중간에 생활관을 마련, 이들이 일정 기간 스스로 생활하면서 社會生活와 職場生活, 그리고 스스로 일상 생활 능력을 향상시켜 나갈 수 있는 중간집(Half Way House)이 시범적으로 운영되었으면 한다. 여기에는 직장 생활과 상담·지도하여 줄 수 있는 상담자가 배치되어야 한다. 이 중간집 운영은 특히 정신 지체아들을 위해 유익한 것으로 안다.

### 5. 障礙者의 對策委員會 設置

장애아나 성인 장애자의 재활은 의료, 교육, 직업, 사회적 제반 대책이 종합적으로 세워지지 않으면 그 실현이 불가능한 것이므로 이에 관련된 정부 부처나 민간 기관이 참여하는 장애인 대책 위원회의 설치가 필요하다는 것은 우리 재활계에서는 10년 전부터 주장되어 온 것이다.

다시 한번 제안하는 것은 대통령, 또는 국무총리 산하에 중앙 장애인 대책 위원회를 두고 이에 의료, 교육, 직업 사회 분과 위원회를 두고 각 地方自治團體에는 지방 장애인 대책 위원회를 설치하도록 해야 된다는 것이다.

이 위원회의 기능은 장애인에 대한 각 부처의 정책을 심리 조정하고 사업의 성과를 분석, 사업의 효율성과 능률성을 제고할 수 있는 방안을 모색하고, 장애자의 청원에 의해 不利益處分에 대한 심의권과 시정 지시권을 갖도록 하는데 있다.

# 特殊教育의 問題點과 改善策

金 東 極\*

우리 나라의 特殊教育은 1979년 특수교육 진흥법의 시행으로 발전을 거듭해 오고 있는 것은 반가운 사실이나 이의 획기적인 진흥을 위해서는 많은 問題들이 改善의 손길을 기다리고 있는 바, 적어도 다음과 같은 當面問題들에 대한 改善策이 정책적으로 계획, 추진되어야 할 것이다.

## 1. 特殊教育에 관한 哲學의 確立

現代社會에 있어서 心身障礙者의 教育和 福祉의 수준은, 그 국가 사회의 민주주의의 尺度가 되고 있음은 주지의 사실이다. 우리 나라에 있어서도 「福祉社會 建設」과 「正義社會 具現」을 政策指標로 내걸고 心身障礙者의 教育和 복지에도 보다 많은 관심을 표명하기 시작한 것은 반가운 사실이나 아직도 실제적인 추진에 있어서는 政策立案의 優先順位에서 뒤로 미루어지고 있음은 안타까운 사실이다. 이것은 부득이한 국가적인 사정의 탓이라고도 생각은 되나, 정책 입안 관계 자들의 哲學과도 관계가 깊은 문제라고 생각 된다.

李泰榮 大邱大學校 總長은 特殊教育 振興方案 수립을 위한 세미나(1986. 6. 5)에서 主題講演을 통하여 실득력있는 理論과 선진 각국의 實例를 들어가면서 “우리 나라가 참으로 정의로운 복지 국가가 되려면 먼저 심신 장애자의 教育權과 福祉權을 우선 보장해 주는 일부터 시작하지 않으면 안될 것”이라고 말한 것은 正鵠을 찌른 엄숙한 주장이라 아니할 수 없다.

學齡兒童들의 就學率은 98.6%라고 하는데 심신 장애아의 특수학교나 특수학급에의 취학률은 20%도 못되는 바, 심신 장애아의 대다수(80%)는 특수교육적인 배려가 없는 일반학교에 형식

적으로 따라다니거나 아예 취학조차도 못하고 있는 상황이다. 小數라고 해서, 障礙를 가졌다고 해서 無視, 疏外하는 사회, 衡平의 原則이 무너진 사회는 정의로운 복지 사회가 못되는 것이다. 우리는 이에 관한 哲學부터 再照明할 필요가 절실한 것으로 생각된다.

## 2. 支援育成體制的 確立

우리 나라의 特殊教育이 이렇게 뒤떨어지고 있는 것은 국가적인 支援體制가 미약하다는 데 큰 원인이 있을 것인 바, 다음과 같은 지원 체제의 確立이 시급하다.

첫째, 문교부 안에 特殊教育 專擔部署를 직제화해야 한다.

현재는 普通教育局 義務教育課의 관장업무로서 教育研究士 1명이 실무를 담당하고 있으나 이것은 마땅히 特殊教育課로 발전되어야 한다. 그것을 당장 실현하기 어려운 사정이라면 잠정적으로 特殊教育係를 두든지 教育研究官을 배치하는 등의 발전적 대책이 마련되어야 할 것이다.

각 市·道教育委員會나 教育(區)廳에도 이에 준한 職制가 확립되어 專門家에 의해 專門化되고 一貫性 있는 育成策이 강구되어야 할 것이다.

둘째, 大統領 또는 國務總理 직속의 「心身障礙者對策特別審議會(가칭)」가 설치 운영되어야 할 것이다.

선진 각국들은 모두 이런 체제를 갖추어 실효를 거두고 있는데 비추어 우리도 빠른 시일 안에 이 統合機構를 만들어 심신장애자의 教育權, 醫療權, 福祉權 보장을 위해 統合的으로 계획·추진하는 一元化된 정책을 펴나가야 할 것이다.

\* 水原慈惠學校·校長

### 3. 正確한 實態의 把握

우리는 아직 心身障礙者의 出現率 등 그 실태를 파악할 수 있는 資料를 갖지 못하고 있다. 몇 가지 調査資料가 있기는 하나 믿을만한 것이 못되어 국가적 차원에서 公認하기에는 未洽한 자료들이다. 따라서, 다음과 같은 몇 가지 실태 조사를 실시하여 정책 자료로 활용해야 할 것이다.

첫째, 心身障礙者의 出現率을 조사해야 한다.

UN에서는 心身障礙者의 出現率을 평균 10%로 발표한 일이 있는데 우리 나라는 이렇게 많지는 않을 것 같으나 7%, 5%, 3% 등 推定이 구구함에 국가적인 출현을 조사가 시급하다.

둘째, 심신 장애아의 就學率도 조사해야 한다. 현재의 심신 장애아의 취학률은 5%, 10%, 15%, 20%, 30% 등등 그 추정이 구구함에 객관성있는 就學率을 파악해야 할 것이다.

세째, 未就學心身障礙兒도 조사해야 한다. 特殊學校는 고사하고 一般學校에의 형식적인 취학조차 못하고 있는 心身障礙兒가 상당수 있을 것으로 추정된다.

전체 未就學學會兒童 약 1.4%의 대부분이 重度·重複障礙兒일 것으로 짐작되는 바, 이 실태를 파악하여 이들의 기본권인 教育權을 보장하기 위한 정책 자료로 써야 한다.

### 4. 心身障礙兒의 教育權 保障

教育權은 均等한 教育으로서 보장된다. 均等한 教育이란 同一한 教育과는 사뭇 다른 것으로서 「能力에 알맞는 教育」을 말한다. 心身障礙兒의 教育權은 그 장애 종류와 정도에 알맞는 내용과 방법으로 이루어지는 이른바 特殊教育으로서 보장된다.

그러나, 우리의 경우 特殊學校나 特殊學級에서 特殊教育을 받고 있는 장애아는 20%도 채 못되는 것 같다. 이들의 教育權을 보장하기 위해서는

첫째, 特殊學校나 特殊學級을 年次的으로 증설해 나아가야 할 것이며, 둘째, 一般學校에 있어서의 장애아 대책도 강구해 나가야 할 것이다.

현재 一般學校에는 전체 장애아의 약 80%가 취학하고 있으나 이들은 그들의 장애 종류나 정도에 알맞는 特殊教育은 받지 못하고 있다. 이들은 엄밀히 말해서 教育權을 보장받지 못하고 있는 셈이다. 따라서, 우리도 장차는 統合教育(integration)이 이루어져야 하겠지만 당장 統合教育은 못하더라도 그를 지향한 준비적 대책은 강구되어야 할 것이다.

세째, 未就學障礙兒의 대책도 마련되어야 한다. 현재 미취학 학령 아동은 약 1.4%로 추정되는 바, 이 가운데는 중도·중복 장애아가 大部分일 것으로 짐작된다. 이들은 特殊學校나 特殊學級은 고사하고 一般學校에의 형식적인 취학조차 못하고 있는 바, 인간의 基本權인 教育權을 포기하고 있는 비참한 존재들이다. 이들의 教育權을 보장하기 위한 시책도 마땅히 강구되어야 할 것이다.

### 5. 關係法令의 整備補完

우리에게는 特殊教育에 관계되는 未備된 法令의 정비는 물론 기본법의 수정·보완도 절실히 요청되고 있는 바 첫째, 教育法에 있어서 취학의무의 「유예」와 「면제」조항(제 98 조)이 삭제되어야 한다. 教育權은 국민의 基本權의 하나인 바, 국가나 보호자는 이것을 보장할 의무가 있을 뿐, 이것을 「유예」하거나 「면제」할 권리는 없는 것이다. 엄밀히 말해서 이의 「유예」나 「면제」는 教育權 박탈이다. 따라서, 이 조항은 시급히 삭제해야 한다.

둘째, 特殊教育振興法도 개정되어야 한다. 현재 시행 중에 있는 特殊教育振興法은 1977년 12월에 제정·공포된 것으로서 이미 9년이 경과했다. 이의 수정·보완은 시대적 변천에 따른 당연한 과제이다. 이 법은 特殊教育을 보다 效率的으로 진흥·축진할 수 있도록 대폭 보완·수정되어야 할 것이다.

### 6. 均衡의 發展을 위한 調整

우리 나라의 特殊教育은 여러 가지 분야에 걸쳐 不均衡을 이루고 있다.



균형적인 발전을 위한 정책적인 調整이 있어야 할 것인 바, 첫째, 障礙領域間的 불균형이 조정되어야 한다. 현재 盲, 聾, 精神薄弱, 肢體不自由에 편중되어 있는 것을 全領域에 걸쳐 완전 취학을 보장할 수 있게 균형적인 증설이 실현되어야 할 것이다.

둘째, 地域間 불균형이 조정되어야 한다. 현재 도시에만 집중되어 있는 特殊學校와 特殊學級을 지역적으로 균형되게 조정·확대하여 전국 각지역에 산재해 있는 장애아들에게 취학의 기회가 고루 주어져야 할 것이다.

세째, 國·公·私立間의 불균형이 조정되어야 한다. 현재(86.7) 89개 特殊學校 중 국립 2개교, 공립 23개교, 나머지 64개교가 모두 사립으로서 私立依存度가 70%를 상회하고 있다. 이것도 정책적인 조정이 배려되어야 할 것이다.

네째, 學校間的 不均衡이 조정되어야 한다. 우리 나라의 特殊學校는 시설, 설비 등 여러 면에서 학교간의 優劣의 격차가 심한 인상을 씻을 수 없다.

특히, 사립의 경우 국공립에 비해 시설의 노후 영세성이 현저하다. 70%의 依存度를 가진 사립 특수 학교의 시설비 支援 등 시책이 요청되고 있다.

### 7. 優秀教師의 養成과 確保

特殊教育은 더욱 우수한 교사를 필요로 하는 바, 우리의 경우 우수한 교사를 양성·확보하는 것은 시급한 과제 중의 하나일 것인 바 첫째, 養成課程의 보완이 필요할 것 같다. 특수 교사는 전문적 지식과 지도 기술 등 전문성에 못지 않게 人性的 資質도 중요한 바, 양성 과정은 이 분야도 심분 고려되어야 할 것이며, 基本能力(Competency-Based)의 함양이나 敎職實習 경험도 보다 증시되어야 할 것이다.

둘째, 特殊教師資格證制度도 개선되어야 한다. 현재 특수 교사 자격증은 그 效力範圍에 있어서 너무 무질서한 인상을 금할 수 없음을 실정에 맞게 조정되어야 할 것이며, 校長, 校監 資格證 발급도 연구 경력, 현장 경력 등 전문성을 감안

한 제한 조건이 고려되어야 할 것이다.

세째, 現職研修가 강화되어야 한다.

이를 위해서는 각종 연수회, 강습회의 기회를 많이 부여하고 特殊教育씨클 육성과 선진지(해외) 시찰 연수 등 기회도 보다 많이 확보되어야 할 것이다.

그 밖에 特殊教育手當의 인상, 승진·전보 등 인사상의 우대, 國·公·私立 간의 교류, 전문직으로의 진출, 特殊教師의 남녀 비율의 조정 등 제도적 개선책이 연구·추진되어야 할 것이다.

### 8. 學校長中心의 經營體制의 確立

學校는 學校長을 중심으로 모든 직원의 衆智에 의해 民主的으로 운영되어야 하는 바, 우리의 경우 경영 책임자로서의 학교장의 主體性이 잘 보장되지 않고 있는 경우가 있어 문제시되고 있다. 비록 일부의 문제이기는 하나, 필요 이상의 官僚的 간섭, 設立者(財團)의 실권 장악과 군림하는 태도 등 문제가 허다한 것 같다.

물론, 學校長 자신의 力量에도 문제는 있겠지만 學校長이 직원들과 더불어 안심하고 소신껏 전문성을 발휘하여 교육력을 극대화할 수 있도록 그 주체성이 보장되어야 할 것이다.

### 9. 敎育의 個別化(I. E. P) 지향

特殊兒童들을 特殊學校나 特殊學級으로 分離해서 교육하는 것은 교육의 個別化로 교육력을 極大化함으로써 그 殘存能力을 보다 효과적으로 개발하려는 시책이다. 特殊學校나 特殊學級에서도 교유의 개별화가 보장되지 않는다면 特殊學校나 特殊學級은 無意味하게 된다.

선진 각국에서는 장애아들을 一般學校에 統合(Integration)한 가운데서도 個別化(I. E. P)가 보장되고 있는데 우리의 경우 特殊學校나 特殊學級으로 분리해 놓고도 아직 個別化가 잘 이루어지지 않고 있다고 하는 것은 참으로 안타까운 상황이다. 이를 위해서는 첫째, 학급당 정원을 減縮해야 할 것인 바, 학급당 15명의 정원은 장애 정도에 따라 실제적으로 下向 조정되어야 할 것이며 둘째, 다양한 學習資料가 활용되어야 할

것인 바, 個別化된 프로그램(I. E. P), 교사용 지도 지침서, 학습 안내서(Work Book), 教材, 教具 등을 연구, 개발, 제작, 공급하는 教育資料 센터가 설립·운영되어야 할 것이다.

10. 早期對策의 擴大

心身障礙兒는 조기 발견, 조기 치료, 조기 교육, 훈련으로 그 장애를 경감하고 殘存能力(surviving abilities)을 보다 효과적으로 伸張·促進할 수 있기 때문에 그 조기 대책이 더욱 절실히 요청되고 있는 바 첫째, 각 特殊學校에 幼稚部를 설치·운영토록 해야 할 것이며 둘째, 일반 유치원이나 유아원에 장애아의 統合教育이 권장되어야 할 것인 바, 학급당 1, 2명의 統合教育은 가능할 것으로 보여진다.

11. 職業教育의 強化

心身障礙者 教育에 있어서는 職業的 再活(Vocational Rehabilitation)이 主要目標가 되기 때문에 직업 교육이 中心이 되는 高等部教育이 중요시되고 있는 바, 이의 확대 강화를 위하여서는 첫째, 모든 特殊學校에 高等部를 설치토록 하는 한편, 교등부 특수 학급도 확대해 나가야 할 것이며 둘째, 다양한 직업 교육 프로그램을 개발·활용해야 할 것인 바, 전문적 지식과 기술

을 가진 실기 교사를 필요한 수만큼 배치해야 할 것이며 셋째, 產學協同 체계의 강화로 현장 실습이 많이 이루어지도록 하여야 할 것이다.

12. 社會參與의 機會擴大

心身障礙者는 직업적 재활을 중심으로 한 폭넓은 사회 참여로써 그 삶이 보람되게 향상되는 바, 이를 위하여서는 첫째, 心身障礙者雇傭促進法(Quota System)을 제정 시행해야 할 것이며 둘째, 職業再活 시설을 증설·확대해 나가야 할 것 인 바, 保護作業場(Sheltered Workshop)이나 家內作業場(Home Bound Workshop) 등도 권장·지원되어야 할 것이다.

13. 福祉教育의 擴大

장애자의 건전한 社會復歸는 사회인들의 인식과 受容態度도 크게 작용하게 되므로 이를 위한 복지 교육이 정책적 차원에서 확대되어 나가야 할 것인 바, 첫째, 一般學校 교직원들의 이해를 촉구하기 위한 시책이 필요하며 둘째, 일반 아동(학생)들의 福祉教育이 學校教育의 일환으로 추진되어야 할 것이며 셋째, 일반 사회인들의 계몽을 위한 시책이 社會教育의 일환으로 推進되어야 할 것이다. —◆



□ 慣習은 人間生活의 위대한 案內者이다.

—D. 흄 <人間悟性論>

□ Custom, then, is the great guide of human life

—David Hume, Inquiry Concerning Human Understanding, sec. s, pt. i.

profile

흄(Hume, David; 1711~1776) : 영국의 哲學者, 歷史家, 베이컨의 經驗哲學을 집대성한 主著 <人間悟性論>과 <道德과 政治論> <英國史>가 유명함.

그의 認識論哲學은 후에 kant의 批判哲學을 낳게 했음.

# 特殊教育의 行·財政的 支援強化

金 承 國\*

우리 나라 特殊教育은 해방 이후, 특히 特殊教育 振興法이 시행된 이후 급속하게 발전되었다.

特殊學校와 特殊學級の 증설로 많은 특수교육의 대상이 특수 교육을 받게 되었으며, 사립 특수 학교에 대한 國庫의 보조로 사립 특수 학교가 영세성을 면할 수 있게 되었을 뿐만 아니라 사립 특수 학교의 敎師가 국공립학교 교사와 같은 대우를 받게 되었고, 大學에서 양성되는 교사가 현장에 진출하고, 特殊學校 教育課程이 제정되고, 이에 따른 敎科書와 指導書가 개발·보급됨에 따라 教育의 質을 높일 수 있게 되었다.

그러나, 특수 교육은 아직도 많은 問題를 안고 있다. 당면 문제를 해결하기 위해서는 특수 교육의 행·재정적 지원을 강화해야 한다.

## I. 行政的 支援

특수 교육 대상자의 就學機會를 확대하고, 教育與件을 개선하며, 障礙者의 社會統合이 가능하게 하기 위해서는 特殊教育法令과 障礙者 관련 法令을 정비 및 개정해야 한다.

### 1. 特殊教育法令의 整備 및 改正

특수교육진흥법 제 3조는 특수 교육 대상자를 視覺障礙者·聽覺障礙者·精神薄弱者·肢體不自由者·精緒障礙者·言語障礙者·기타 心身障礙者 등으로 분류하고 있으나, 教育法 제 145 조는 그 대상을 신체 허약자·성격 이상자·정신 박약자·농자 및 난청자·맹자 및 난시자·언어 부자유자·기타 불구자 등으로 분류하고 있다. 이 두 法의 條文이 의미하는 것은 같은 것이지만 해석

을 잘못하지 않게 하기 위해서는 이 두 法의 用語를 통일해야 하며, 특수교육진흥법의 용어가 보편적으로 사용되는 용어이므로 이 法의 용어로 통일해야 한다.

특수 교육에서는 學習障礙者도 그 대상에 포함시키고 있다. 그러나, 法의 分類名에는 그러한 用語가 들어 있지 않다. 분류명에 기타의 심신 장애자가 있어서 그 속에 포함되어 있다고 할 수도 있지만 學習障礙라는 용어 때문에 그렇게 보지 못할 수 있으므로 이러한 用語도 분류명으로 條文에 넣어야 한다.

특수교육진흥법 시행 규칙 제 2조 별표 1을 보면 특수 교육 대상자 중 시각 장애자·청각 장애자·정신 박약자·지체 부자유자 등은 特殊學校와 特殊學級 教育對象으로 정하고, 정서 장애자·언어 장애자·기타 심신 장애자는 特殊學級 教育對象으로 정하여 각각의 判別基準을 정하고 있다.

그러나, 시각 장애자 중 弱視者는 일반 학급이나 특수 학급에서 교육을 받게 할 수 있고, 盲者는 일반 학급·특수 학급 또는 특수 학교에서 교육을 받게 할 수 있다. 청각 장애자 중 輕難聽者는 일반 학급에서, 重難聽者는 일반 학급이나 특수 학급에서, 輕聾 및 重聾者는 특수 학급이나 특수 학교에서 교육을 받게 할 수 있으며, 정신 박약자는 시행 규칙으로 정하고 있는 바와 같이 그가 教育可能일 경우에는 특수 학급에서, 기타 重度의 정신 박약일 경우에는 특수 학교에서 교육을 받게 할 수 있다. 지체 장애자는 장애의 정도가 심할 경우에는 특수 학교에서, 그 정도가 가벼워 通學할 수 있을 경우에는 일반 학

\* 檀國大學校 敎授·文博

〈표 1〉

장애자에 대한 자격 제한 법령

법 명	자 격 제 한	제 한 대 상
의료법 제 8 조	의 료 인	정신병자·정신박약자·농자·아자·맹자·불구 폐질자
약사법 제 4 조	약 사	심신상실자·심신박약자·농자·아자·맹자·불구 폐질자
의료기사법 제 5 조	의 료 기 사	정신병자·심신장애자·농자·아자·맹자·불구 폐질자
영사기사 면허령 제 4 조	영 사 기 사	심신박약자·간질자·맹자·아자·농자·색맹·기타 신체 정신 이상자
농촌근대화 촉진법 시행규칙 제 60 조	농 기 구 운 전	정신병자·정신박약자·간질병자·맹자·농아자·색맹자·사지활동 비정상자
전과관리법 제 33 조	무 선 종 사 자	신체 또는 정신상의 결함으로 직무 수행에 적합하지 않은 자
독물 및 극물에 관한 법률 제 4 조	독극물 관리자	독극물 관리자로서 부적당하다고 인정되는 불구 폐질자
수의사법 제 5 조	수 의 사	정신병자·심신박약자·농자·아자·맹자·불구 폐질자
식품위생법 제 31 조	조리사·영양사	정신병자·심신모약자
위생사 등에 관한 법률 제 5 조	위 생 사	정신병자·심신박약자·맹자·아자·농자·부적당한 폐질자
이용사 및 미용사법 제 4 조	이·미 용 사	정신장애자·간질병자·부적당한 불구 폐질자
직업 훈련 기본법 제 54 조	직업 훈련 교사	심신장애로 인하여 업무를 수행할 수 없는 자
도로교통법 제 70 조	운 전	듣지 못하는 사람

급에서 교육을 받게 할 수 있으며, 정서 장애자는 장애의 정도가 심하여 다른 학생에게 피해를 주거나, 교사가 특별히 그에게만 많은 시간을 투입해야 할 경우에는 특수 학교나 특수 학급에서, 그 정도가 가벼울 경우에는 일반 학급에서 교육을 받게 할 수 있다. 그리고, 언어 장애자·학습 장애자·기타 심신 장애자 중 병원에 입원하거나 가정에서 요양을 하지 않아도 될 자는 일반 학급에서 교육을 받게 할 수 있다.

특수 교육 대상자가 적당한 곳에서 교육을 받을 수 있게 하기 위해서는 특수교육진흥법 시행규칙 별표 1을 개정하고, 교육법 제 143 조, 제 145 조와 특수교육진흥법 제 2 조를 개정하되 특수 학교나 특수 학급만이 아니라 일반 학급 또는 특별 교실(자료실)에서도 특수 교육이 이루어질 수 있게 개정해야 한다.

특수교육진흥법 제 10 조를 보면 ① 각급 학교의 장은 특수 교육 대상자가 당해 학교에 입학하고자 할 때에는 그가 특수 교육 대상자임을 이유로 입학 지원 거부 및 입학 시험 합격자의 입학 거부 등 불이익한 처분을 하여서는 안 되며 ② 다만, 입학 지원에 있어 감독청의 승인을 얻을 경우에는 예외로 할 수 있다고 규정하고 있다. 감

독청이 승인 과정에서 장애자에게 불이익한 처분을 하지 않도록 하기 위해서는 특수교육진흥법 시행령 중 삭제된 특수 교육 심의회에 관한 규정(제 2~9 조)을 부활하고, 동 심의회에서 승인 요청 사항을 심의하도록 해야 한다.

특수교육진흥법 제 5 조를 보면 국립 또는 공립의 특수 교육 기관에 취학하는 자 및 사립의 특수 교육 기관 중 의무 교육 과정에 취학하는 자의 교육은 무상으로 한다고 규정하고 있다. 특수 학교 중 대다수는 사립이며, 사립에 기속하게 되는 경우에는 많은 기속사비를 부담해야 하고, 장애자를 가진 가구 중에는 교육비 부담 능력이 없어 취학을 하지 못하고 있는 자가 많기 때문에 장애자의 취학 기회를 확대하기 위해서는 공·사립 불문하고 무상 교육을 할 수 있도록 법을 개정해야 한다.

교육법 별표 1 教師資格基準을 보면 특수 학교에는 정교사·교도 교사·사서 교사·실기 교사·양호 교사 등을 둘 수 있게 되어 있고, 정교사는 ① 대학 또는 전문 대학 졸업자로서 재학 중 소정의 特殊學校 敎職課程을 이수한 자 ② 특수 학교 교사의 자격 검정에 합격한 자로 되어 있다. 教師의 資質을 높이고 昇級에 따른

사기 진작을 위해서는 특수 학교 교사도 일반 학교 교사와 같이 정교사 1급·2급, 준교사 등으로 구분하여야 하며, 정교사의 자격은 대학 또는 대학원 졸업자로서 재학 중 소정의 특수 교육 교직 과정을 이수한 자로 수정하고, 특수 학교 교사의 자격 검정에 합격한 자는 특수 교육 교사 자격 연수를 이수한 자로 개정해야 한다. 그리고, 교도 교사의 자격은 ① 특수 학교의 교사 자격증 소지자로서 5년 이상의 교육 경력을 가지고 소정의 교도 양성 강습을 받은 자 ② 대학 졸업자로서 재학 중 교육학과, 교육 심리학과 또는 심리학과를 전공하고, 5년 이상의 교육 경력을 가지고 소정의 교도 양성 강습을 받은 자로 되어 있는데, 현재 교도 교사에게 주어진 역할이 무엇이든 교도 교사는 다른 교사가 취급하기 어려운 학생의 치료 교육을 담당해야 할 전문가이고, 취급하기 어려운 문제는 심신 장애자의 치료 교육의 문제이므로 현 자격 기준에 따라 자격을 취득한 자로서는 그 역할 수행을 할 수가 없다. 일반 학교와 특수 학교의 요구에 따른 교도 교사를 임용할 수 있게 하기 위해서도 그 자격을 대학 또는 대학원의 특수 교육과·심리학과·물리 요법과·사회 사업과 등에서 심리치료·언어 치료·물리 치료·작업 치료 등의 소정의 학점을 취득한 자로 개정해야 한다.

교원 자격 검정령 시행 규칙 별표 1 특수 학교 교사 자격증 표시 과목을 보면 특수 학교 中等教師는 중등 학교 표시 과목 다음에 명·농·정신 박약 또는 신체 장애를 괄호 안에 표시하게 되어 있고, 특수 학교 初等教師는 장애 영역만 표시하게 되어 있다. 특수 교육은 특수 학교에서만 하고 있는 것이 아니라 일반 학교에서도 하고 있으므로 特殊學校教師는 特殊教育教師로 개칭하여야 하며, 장애 중별 특수 학교에는 단순 장애자만이 아니라 重複障礙者도 있고, 앞으로는 점차 중복 장애자의 수가 증가될 것으로 전망되기 때문에 장애 영역별 교직 과목을 모두 이수하게 함으로써 多目的教師를 양성할 수 있도록 하고, 자격증에 장애 영역을 표시하지 않게 개정해야 하며, 정신 박약자에게는 그가 中等學

校에 재학하고 있다 하더라도 初等學校에 준하는 교육을 해야 하므로 정신 박약 중등 교사로는 초등 교사 자격증을 소지한 자가 임용될 수 있게 개정해야 한다. 그리고, 일반 학급에 통합되어 있는 특수 교육 대상자의 교육을 위해서는 師範大學과 教育大學의 教職課程에 特殊教育原理를 포함시켜야 한다.

특수교육진흥법 제 13조를 보면 특수 교육 기관에는 特殊敎員 외에 療育을 보조하는 特殊教育委員을 두도록 규정하고 있고, 동법 시행령 제 17조에 그 자격을 규정하고 있다. 이 조항 중 제 2항은 특수 학교에 필요한 物理治療士 양성에 적합한 조항이라 할 수 있고, 기타 조항은 보조원 양성을 목적으로 정한 것으로 볼 수 있다. 특수 학교에는 학교의 종류에 따라 다르기는 하지만 特殊教育敎師 외에 心理治療敎師, 言語治療敎師, 物理治療敎師 또는 作業治療敎師가 필요하며, 點譯士를 비롯한 학교의 종류에 따른 여러 보조원이 필요하다. 따라서, 이 조항은 이와 같은 전문 교사(교도 교사 포함)와 보조원을 양성 또는 임용하는 데 적합하게 개정해야 한다.

각종 학교 등의 체육장 기준에 관한 규칙 제 3조를 보면 맹학교와 지체 부자유 학교의 경우에는 체육장을 두지 않을 수 있게 되어 있다. 체육장은 맹학교와 지체 부자유 학교에도 필요하므로 이 규칙도 수정되어야 한다.

학교 시설·설비 기준령 제 13조를 보면 특수 학교에는 보통 교실·관리용 각실·화장실 등을 두고, 보통 교실의 1학급당 실면적의 기준은 66m<sup>2</sup> 이상으로 하게 되어 있다. 그리고, 교육상 지장이 없는 범위 안에서 하나의 시설을 다른 시설로 겸용할 수 있으며, 보통 교실의 면적은 당해 학교의 교육상 지장이 없는 면적이어야 한다고 되어 있다. 특수 학교에는 이와 같은 실만이 필요한 것이 아니라 각종 치료실·실내 체육관·강당·양호실·직업 보도실 등도 필요하므로 학교 종류에 따른 필수 시설을 연구하여 이를 그 속에 포함시켜야 한다.

특수 교육 진흥법 시행 규칙 제 5조를 보면 별표 3으로 요육 시설 및 설비 기준을 정하고 있

고, 동 6조를 보면 별표 4에 직업 보도 훈련에 필요한 설비의 기준을 정하고 있다. 그런데, 療育設備基準을 보면 비품이 그 속에 들어 있는가 하면 필수적인 요육 시설은 들어 있지 않다. 그러므로 設備基準도 연구·검토하여 수정해야 한다.

## 2. 障礙者 關聯法令의 整備 및 改正

특수 교육의 주된 목적은 장애자의 잠재력을 극대화함으로써 장애자의 사회 복지 의존도를 낮추고, 사회 통합을 가능하게 하는 데 있다. 장애자의 社會統合을 가능하게 하려면 統合에 장애가 되는 요소를 제거해야 한다. 障礙要素에는 여러 가지가 있다. 그 중 하나는 장애자에게 資格을 제한하는 법령이다.

장애자에게 자격을 제한하는 법령은 이 표에서 볼 수 있는 바와 같이 제한 대상 중 장애자를 여러 가지 용어로 적고 있는데, 이러한 용어 중 일부도 잘못된 것이지만 制限對象으로 넣을 필요가 없거나 넣어서는 안 될 것까지도 그 대상에 포함시키고 있어서 장애자의 進學이나 進路에 어려움을 주고 있다.

제한 대상은 精神疾患者·精神薄弱者·농자·맹자·肢體障礙者·색맹자 등으로 정리해 볼 수 있는데, 이 중 정신 질환자는 制限對象으로 정해 두는 것이 좋지만 기타 장애자는 제한 대상에서 삭제해야 한다. 왜냐 하면, 장애자 중 질무를 수행할 수 없는 자는 자격을 취득할 수 있는 능력이나 기능을 가질 수 없는 사람이기 때문이다.

심신장애자복지법 제 9조, 제 10조, 제 11조, 제 12조는 “해야 한다”고 규정해야 하는데 “할 수 있다”고 규정하고 있다. 이와 같이 규정하면 해야 할 것도 하지 않게 되고, 혜택을 받아야 할 사람이 혜택을 받을 수 없게 되기 때문에 이러한 조항들은 모두 “해야 한다”로 개정해야 한다.

## II. 財政的 支援

장애자의 취학 기회를 확대하기 위해서는 특수 학교와 特殊學級을 증설하고, 特殊學校 특히,

사립 특수 학교에 진학하는 학생에게 완전 무상 교육을 해야 한다. 그리고, 교육의 내실을 기하기 위해 시설과 설비를 확충해야 한다. 이를 위해서는 國庫에 의한 財政的 支援을 해야 한다.

### 1. 特殊學校와 特殊學級の 増設

우리 나라에는 특수 교육 대상자가 6.98% 있고, 만 3세부터 17세까지의 청소년 중에 88만 3,367명이 있을 것으로 추산된다. 그 중에는 장애의 정도가 가벼워 일반 학급에 통합하여 교육할 수 있는 장애자도 있고, 그 정도가 重하여 特殊學校나 特殊學級에서 교육해야 할 장애자도 있다. 전자는 5.50%로 만 3세부터 17세 사이에 69만 6,063명이 있고, 후자는 1.48%로 같은 연령군에 18만 7,304명이 있을 것으로 추산된다.

그런데, 1986년 현재 특수 학교와 특수 학급의 재학생 수는 4만 6,682명뿐이다. 특수 학교와 특수 학급 교육 대상 중 이 수를 제외한 14만 6,682명 모두가 특수 교육을 받을 수 있게 하기 위해서는 학급당 학생 수를 현재와 거의 같게 10명으로 한다 하더라도 1만 4,062개 학급을 더 증설해야 한다.

취학 기회를 확대하기 위해서는 특수 교육 대상에게 완전 무상 교육을 해야 한다.

이와 같이 특수 학교나 특수 학급을 증설하고, 취학하는 장애자에게 무상 교육을 하기 위해서는 국고에 의한 재정 지원을 강화해야 한다.

### 2. 施設과 設備의 擴充

特殊學校의 체육장 면적은 협소하고, 교실·강당·도서관을 합친 면적도 활동하기에 충분한 공간이 아니다. 학생이 필요에 따르는 활동을 할 수 있도록 하기 위해서는 학교의 시설을 확충해야 하며, 이를 위해서도 財政支援을 강화해야 한다.

특수 학교는 특수한 기제가 없으면 이루어지기 어려운데, 그 확보를 위한 재정 지원도 하지 않으면 안 된다. ◆

## 教育課程 改正에서 考慮해야 할 基本的인 問題들(完)

紙面關係로 지난 호에 다 실지 못했던 잔여분을 여기에 계속하여 게재한다.

郭 柄 善\*

### Ⅳ. 教育課程資料의 開發

현재 우리의 학교 교육 상황에서 교실 수업을 지배하는 것이 교과서와 교사용 지도서이다. 학교 현장에서 볼 때, 문교부「교육 과정」은 멀고 교과서는 가깝다. 현재 문교 정책에서는 교육 과정과 교과용 도서가 분리되어 있지마는 엄밀한 의미에서 교과용 도서는 교육 과정 자료인 것이다. 교과서나 교사용 지도서가 학생 및 교사에 주는 영향은 절대적이기 때문에 교육 과정 개혁은 그와 같은 교육 과정 자료의 새로운 개발을 불가피하게 한다.

그런데, 우리에게는 특히 교과서 발행과 관련하여 몇 가지 검토해 볼 문제가 있다. 첫째는 교과서 발행이 엄격한 통제하에 있다는 것이며 둘째는 교과서 중심 학습 자료 편찬으로 인해서 다양한 형태의 교육 과정 자료 개발이 소홀히 되고 있다는 것이고 셋째는 이로 인해서 빚어지는 획일적이고 경직된 학교 수업 운영의 문제점이다. 먼저 교과서 발행이 통제되어 있는 것에 대해서 살펴보겠다. 현재 교과서 발행은 1·2종으로 구분되어 있지마는 그 발행이 통제되어 있는 것에는 그리 큰 차이가 없으며, 또한 교과서의 체제나 질에 있어서도 차이가 있는 것으로 보이지는 않는다. 우리가 앞에서 살펴본 바와

같이 교육 과정을 광의로 이해한다면 교과서는 바로 교사와 학생을 위해 준비된 교육 과정이라고 볼 수 있다. 중앙 집중식 교육 과정 존립 체계를 기조로 하고 있는 나라에서 교과서가 주무 당국의 엄격한 관리·하에 있다는 것은 매우 당연한 것으로 보일 수 있다.

그런데, 학교 수업은 바로 교과서에 의해서 주도된다고 볼 때, 교과서가 어떻게 발행, 보급, 관리되고 있는가는 학교 교육의 형태를 결정하는 주요한 요소가 된다. 국정 또는 허가한 교과서만 국가가 사용하도록 하면, 그 교과서에는 권위가 따라붙게 되고, 그로 인해서 학교 수업은 교과서적 서적 중심으로 흐르게 된다. 왜냐하면, 교과서에 담긴 내용은 배울 가치가 있는 문화 내용으로 공인된 지위를 갖게 되고, 따라서 그것이 교육 평가의 기준으로 작용하는 원천이 되기 때문이다. 한 사회에서 무엇이 가치 있는 교육 내용인가를 학교가 선정하여 가르치는 데 있어 사회적 권위로서의 공기관이 개입하느냐 아니면 관계 당사자들의 자율적, 전문적 판단에 맡기느냐는 기준의 사회적 맥락이 어떻게 형성되어 있으며, 추구하고자 하는 사회적 이상이 무엇이나에 따라 좌우될 문제이다. 그러나, 한 가지 분명한 것은 교과서는 교육 과정 자료의 하나에 불과한 것이지만, 공권위(公權威)의 개입으로 교과서가 발행·관리되는 한, 교과서 위주

\* 教育課程研究部長·哲博

의 획일적인 교육은 치유되기 어려우며, 따라서 창의성과 개성을 살리는 교육은 어렵게 된다고 생각한다. 그 중요한 이유는 획일화된 교과서 내용을 숙지하는 것이 우수한 학업 능력으로 인정되기 때문이다.

이와 관련하여 교과서의 부교재 문제이다. 교과서를 풀이하고 보충하는 내용을 담은 참고서가 음성적으로 범람하는 현상에 대해서 우리는 이것을 학교 밖의 문제로 도외시만 하고 있을 수 없다고 생각한다. 현재와 같이 교과서 중심 교육에 몰두할 수 밖에 없도록 되어있는 한, 학생들의 참고서에 대한 요구와 이에 편승하려는 출판업체의 부추김은 계속되어질 것이다. 그러한 결과로 충실하게 사고하는 경험을 갖지 않은 채 참고서에 의존하여 학업 성과를 손쉽게 얻어 내려는 풍조가 학생들에게 만연되고, 따라서 교과서에 능통하는 학생들은 잘 길러질지 모르지만 기발한 착상으로 문제를 해결해 가는 자주적인 학생, 개성 있는 학생들은 잘 길러지지 않으리라고 생각한다.

다음으로 교과서와 관련된 중요한 문제는 학생용 교육 과정 자료가 교과서 하나로 제한되어 있다는 것이다. 같은 인쇄 매체를 활용하는 경우에도 연습장, 개별 학습서, 보충·심화 교재, 읽기 자료 등을 교과서의 특성과 학생들의 능력 수준에 따라 다양한 형태로 개발해 낼 수 있다. 그 외에도 공동 학습 또는 수업용 자료로 비디오 프로그램, 슬라이드, 녹음 테이프 자료 등이 교육 과정을 개정할 때 교과학년, 학기마다 통합된 하나의 세트로 동시에 개발될 필요가 있다. 교과목당 교과서 편찬 하나로 학생용 교육 과정 자료 개발을 묶어 두기에는 현재 우리의 교육적 잠재력이 발휘되지 못하는 희생이 너무나 크다고 생각한다. 뿐만 아니라, 사회 전반에 폭넓게 수용되어 있는 다매체 문화의 발전 속도에 비해 교육적 대응은 제자리 걸음에 머무르게 하도록 하는 처사이다. 학생들이 그들의 주교재인 교과서에 만족하지 못하고 참고서에 의존하고 있는 현실도 불충분한 교과서 편찬에 한 가지 이유가 있다고 보여진다.

여기에서 교육 산업의 일익을 담당하고 있는 출판업체들이 교과서 풀이 참고서 발행에 안주하는 대신 교육계와 연계하여 경쟁적으로 좋은 교육 과정 자료들을 개발하도록 하고, 그것을 학교가 수용할 수 있도록 하는 교육 과정 자료 개발의 개방 정책이 고려되어야 하리라고 본다. 아마도 이러한 기본적인 변화가 오늘 우리 학교 교육에 깊이 도사리고 있는 획일성과 경직성을 타파하는 한 가지 근본적인 대책이 될 수 있으리라고 생각한다.

## V. 教師의 專門性을 發展시키는 教育課程 改正의 必要

이미 앞에서 중앙 집중식 교육 과정 존립에서 우려되는 하나의 폐단으로 교사의 피동화와 전문성 약화의 가능성을 지적한 바 있다. 우리가 기대하는 수준만큼 학생들은 길러진다고 하는 교육학의 이론과 마찬가지로, 교사들도 우리가 기대하는 수준만큼 교단에서 그 역할을 담당해 내리라고 생각한다. 전문가를 믿고 그렇게 할 수 있도록 역할을 부여하면 충분히 그렇게 해 낼 수 있는 양식과 능력을 갖춘 이 사회의 선도적 집단이다.

학교 교육에서 교육이 잘되고 못되고 하는 과제, 즉 교육 과정이 성과를 내느냐 못내느냐의 문제는 전적으로 교사들의 이해와 실천에 달려 있다. 지난 1960년대 이후 세계적으로 광범위하게 전개된 교육 과정 혁신 사례에서 교육 과정 전문가들은 교사의 참여 없이 교육 과정 개혁은 성공되지 못한다고 하는 중요한 사실을 발견하였다. 분산식 교육 과정 존립 양식을 가지고 있는 나라들에서는 한 과목에 수백만불씩 개발비를 투입한 새로운 혁신적 교육 과정 프로그램들이 기대했던 것만큼 널리 보급되지 못하고 따라서, 성과도 거두지 못한 경우도 있다. 여기서 새롭게 확인된 사실은 교사의 새 교육 과정에 대한 의욕과 교육 혁신에 대한 자발성이 중요하다는 것이다.

이러한 점에서 교육 과정 개정은 교사들에게



개정 의지를 확신시키고, 그들이 학교 현장에서 경험하고 있는 문제들을 최대한 수렴하여 개정에 반영하는 것이 중요하다. 시·도 지역별 교사들로 하여금 개정안을 만들어 보게 하고, 이것을 종합하여 국가 수준의 교육 과정에 반영하는 것도 긴 안목으로 고려할 수 있을 것이다.

과거 교육 과정 개정이 있을 때마다 옛 과정에서 새 과정으로 이행하는 초치의 하나로 교원 연수를 실시해 왔지만, 앞으로는 이 교원 연수 프로그램은 개정될 새 교육 과정의 실질적인 성과가 달린 중요한 문제로 보고 각별히 관심을 기울여야 할 것으로 판단된다. 이를 위해서는 교육 과정 개정의 과정에서 논란이 되고 있는 문제들을 교사들의 관심사로 같이 생각할 수 있도록 솔직하게 알리고 그들의 참여를 확대하는 방안을 강구하는 것이 중요하다고 생각한다. 물론, 새 교육 과정이 확정 고시되면 이에 대한 광범위하고 집중적인 연수 프로그램이 계획되고 운영되어야 할 것이다.

앞으로 가면 갈수록 교육 과정의 문제는 바로 가르치는 당사자인 교사들의 일차적인 문제가 되도록 개방되어져야 하리라고 본다. 교사 자신들이 교육 과정의 문제를 책임있게 결정할 수 있도록 그들의 교육 과정에 대한 이해와 이를 감당할 수 있는 능력이 갖춰져야 한다. 이렇게 하는 것이 교실 속에서 교육 과정 개선이 항상 일어나도록 하는, 보다 성숙된 길이 될 것이다. 이를 위해서 교육 과정 개발 권한을 쥐고 있는 당국, 전문 연구 개발 기관, 교원 양성 기관과의 유기적인 협력 체제를 구축해 가는 일도 하나의 중요한 정책 과제가 된다고 생각한다.

## VI. 教育內容을 刷新해야 될 必要性

오늘, 우리는 세계 어느 나라 사람들보다 매우 특수한 상황에서 교육을 하지 않으면 안 되게 되어 있다. 그 특수한 상황이란 같은 민족으로서 대립되어 있는 남북 분단의 현실, 언제나 낙관적일 수만 없는 국제 환경 속에서 경제 발전

을 지속시켜야 할 현실, 아직 노벨상 수상자 한 명을 배출시키지 못했을 정도로 근대 세계 문명사에 크게 인정받지 못하고 있는 입장에서 문화적 선진을 이룩해야 할 현실 등과 같은 것이다. 이러한 현실들은 모두 우리와 우리 다음 세대의 자존과 번영에 관련된 것으로서 교육에 중요한 과제를 시사하고 있다.

이러한 현실을 감안할 때, 우리는 다른 선진국과의 교육 수준을 따라가는 것만으로는 매우 불충분하다고 생각한다. 선진국에서 가르치는 시간보다 더 많은 시간을 가르쳐야 하고, 그들의 성취 목표 수준보다 우리의 것은 더 높게 올려 놓아야 된다고 생각한다. 그들의 교육을 한번 뜯어 고칠 때 우리는 그 몇 배의 개혁을 계속해야 된다고 생각한다. 최근 동양과 서양, 서방과 동방, 남과 북에 관계 없이 세계 모든 나라들이 교육 개혁에 열을 올리는 것에 우리는 깊이 주목할 필요가 있다. 특별히 선진국들이 더 극성을 떨고 있다는 데 우리는 주목해야 된다. 특히 그들 나라들이 교육의 수월성을 강력히 추구하고 있다. 우리라고 그들이 해 내는 교육을 못하리라고 생각하지는 않는다.

세계 선진 각국의 교육 과정과 우리 나라의 교육 과정을 비교할 때, 크게 세 가지가 주목된다. 첫째는 기초 교육의 강화이다. 특히 초등 학교에서는 기초 학습 기능인 국어와 산수를 크게 강조하고 있다. 1학년에서 4학년까지 전체 교육 시간에서 국어에 50%, 산수에 25%를 할애하는 나라도 있다. 둘째는 과학·기술 교육의 강화이다. 상급 학년으로 올라갈수록 과학과 기술에 배당되는 시간수가 상대적으로 많아지는 것이 일반적인 추세이다. 우리의 다음 세대가 고도 정보 산업 사회가 될 미래에서 주역을 담당하게 하려면 무엇보다도 과학·기술을 잘 가르쳐야 할 필요성은 재론의 여지가 없다. 셋째는 사고의 양식(思考의 樣式)으로서 생각하는 법에 관한 내용이 교육 과정에 중요하게 반영되어 있다는 것이다. 문제 해결 기능, 창의성, 탐구 기능, 비판적 사고 학습 기능과 같은 사고하는 법에 관한 절차와 내용 요소가 교육 과정에

중요하게 반영되어 있다. 즉 지식을 가르치는 것보다 중요한 문제에 대하여 학생들이 스스로 생각해 보고 문제를 해결해 보도록 하는 경험을 중요하게 여기고 있다.

이러한 점에서 우리 나라의 교육 과정을 보면 우리의 것은 교과 중심으로 짜여져 있어 매우 경직되어 있는 것을 볼 수 있다. 각 교과별로 보면 어느 것 하나 합부로 떨어낼 수 없는 중요성을 가지고 있다. 어느 것을 더 강조한다는 것은 결국 다른 분야의 축소 조정을 의미하는 것이기 때문에 이에 쉽사리 손을 대기 어렵게 되어 있다. 그러나, 전체적으로 볼 때, 탁월한 교육력을 높이기 위해서 기존의 틀이 그대로 유지되어도 좋은가에는 강력한 회의가 앞선다. 모든 영역은 다 중요하다. 그러나, 학생들의 발달 과정과 이 시대에 당면하고 있는 우리의 특수 상황을 감안하여 강조되어야 할 때에 강조될 수 있도록 하는 교과 편제상의 유연성이 발휘되어야 하겠다.

오늘날 우리의 학교 교육에 대하여 한 가지 귀담아 들어야 할 중요한 비판은 과연 오늘의 학교 교육을 통해서 우리가 진정으로 기대하는 인간이 길러지고 있는가에 대한 회의이다. 인격적으로 성숙한 사람, 상상력과 사고력이 풍부한 사람들이 길러지고 있는가에 대한 의문이다. 이러한 의문은 교육 과정에 대해 정말로 의미 있는 개선을 우리에게 요구하는 것이라 볼 수 있다. 우리는 강조할 것을 강조할 수 있는 현명함을 발휘해야 되겠다.

교육 과정은 학생들에 대한 교육적 성취를 겨냥하여 선택된 기성 세대의 안목, 행동 양식, 가치관을 대표하는 것으로 볼 수 있다. 그것은 기성 세대의 갈등하는 가치 기준들 속에서 결단한 것으로 이해될 수도 있으며, 다음 세대에 대한 기대와 꿈을 표현한 것으로도 볼 수 있다. 어쨌든, 교육 과정은 우리들이 그것에 대한 이해의 폭만큼의 수준에서 결정되는 교육의 기본 계획인 것이다. 교육 과정에 무엇을 담아 가르치느냐에 따라 우리 다음 세대의 정신 능력, 세계관이 결정된다. 과거를 가르치면 과거 지향적인

사람들이 길러지고 미래를 가르치면 미래 지향적인 사람들이 길러질 것이다. 교육 과정은 만들어지기에 따라 그것을 통해 교육을 받은 사람들의 질에 의해서 사회 발전이 가속화될 수 있으며, 반대로 정체될 수도 있다.

## Ⅶ. 結 語

결국, 교육 과정은 그것을 만들어 내는 사람들의 각성, 자세, 태도에 달렸다. 이 점에서 교육 과정 개발 담당자들은 누구이어야 하는가에 대해서 생각하지 않을 수 없다. 아마도 그들은 교육을 최우선으로 생각하는 사람들이어야 한다고 생각된다. 교육을 생각하는 사람들의 사고 방식은 전체를 통해서 부분을 볼 줄 알아야 하며, 무엇보다 학생들 편에서 문제를 생각하는 것이라고 믿어진다. 즉 학생들이 얻게 될 교육적 혜택이나 성취를 우선으로 고려하여 기성 세대의 기득권을 확보하기 위한 방편으로 교육 과정을 생각해서는 안 될 것이다. 교육 과정 개발 담당자는 사회 각계 각층의 요구를 수집하고 조정하여 학생의 교육적 혜택이 최대로 돌아가도록 하되, 그 자신이 특정 이해 집단의 당사자로서 역할을 할 수는 없다고 생각된다. 교육 과정 개발 담당자는 교육 과정 개발 절차에 관한 방법 기술상에 있어서 뿐만 아니라 사회 각계로부터 제기되는 요구들 간의 갈등을 조정하는 데 있어서도 전문성을 발휘할 필요가 있다고 생각한다.

지금까지 교육 과정의 의미, 교육 과정 결정 구조의 문제, 교육 과정 자료 개발의 문제, 교사의 전문성 발휘의 필요성, 교육 내용 책신의 필요 등에 대해서 언급하였다. 결국 교육 과정은 단순히 기계적인 절차로 추진될 수 없는 막중한 것으로 우리 모두의 지혜와 협력을 필요로 한다.

5차 교육 과정 시안 개발 과제를 담당할 본원 연구진에게 많은 관심과 조언이 있으시기 바란다. ◆

# 認知戰略과 敎授-學習의 效率性

趙 夕 姬\*

## I. 緒 論

최근 학교 수업의 효율성을 향상시키려는 노력이 학생의 고등 정신 능력을 발달시키려는 측면에서 두 가지로 나타나고 있다. 그 하나는 인지 기능(Cognitive Skills)의 계발에 효과적인 방법을 모색하려는 敎育的인 關心에서 나온 것이다. 또 다른 하나는 지능, 인지 발달, 문제 해결, 기초 지식의 구조, 학습 전략 등과 같은 분야에서의 科學的인 研究이다.

이러한 새로운 敎育적 관심과 현대의 과학적 연구가 합쳐져서 “受動的인 知識”—즉, 학생들이 배우기는 했으나 효과적으로 사용할 수 없는 지식—에 대해 도전을 해 오고 있다. 학교는 지금까지 이 문제를 해결하지 못해 왔다. 특히, 우리 나라의 敎育은 注入式 敎育이 주류를 이루어 온 바, 학습자의 적극적인 학습 자세나 사고 전략의 사용에 대해서는 관심을 두어오지 못한 실정이다. 이전의 학습 이론은 매우 단순한 형태의 학습에만 초점을 두어 온 탓으로 고등 정신 기능의 이해에는 많은 시사점을 주지 못했다고 보아도 과언이 아니다. 그러나, 오늘날 敎師, 敎育學者, 發達心理學者, 認知心理學者들은 문제 해결에 포함된 정신 과정, 문장의 이해와 추론, 학습 방법, 학습 능력, 지식 획득에 있어서 기억 체계화의 역할 등과 관련된 수업 프로그램을 고안하는 한편, 이에 관한 연구를 수행하고 있다. 인간의 인지 및 학습 과정에 관하여, 특히

인지 및 학습 과정의 발달을 촉진시키는데 필요한 조건들을 어떻게 하면 학습 자료, 교수 방법 및 학습 환경 속에 統合시킬 수 있는지에 관하여 연구하고 있다.

여기에서는 지능의 새로운 개념, 인지 전략에 대한 연구 방법, 인지 전략의 종류, 그리고, 사고 학습 전략을 둘러싼 논쟁점들을 살펴본 후, 이들이 韓國敎育에 주는 시사점에 관하여 살펴보고자 한다.

## II. 知能의 새로운 概念

과거에는 지능을 선천적인 인지 능력이나 적성으로 본 데 비하여 최근에는 학교 환경에서 성공하는 데 불가결한 기능을 습득하는 機會의 문제로 본다.<sup>1)</sup> 많은 학자들이 고전적인 개념의 지능이 경험과 환경상의 기회를 반영한다는 사실을 인정한다. 그러나, 본래 지능의 측정이 인간을 분류하고, 학업 성취를 예언하기 위하여 고안되었기 때문에 學業成就의 주요 요인이나, 중요한 경험상의 차이의 본체가 무엇인지를 이해하는 데는 방해가 해 왔다. 사실 대부분의 지능 검사는 일반적인 경험으로부터 얼마나 배울 수 있는지를 측정하고 있다. 지능에서의 개인차가 氣質的인 면에서 유래하기도 하나, Pellegrino 와 Glaser(1982)는 지능 지수의 주요 결정 인자가 검사에 관한 구체적인 지식 및 학습이 가능한 기억 관리 전략(memory management strategies)이라는 것을 발견하였다.<sup>2)</sup>

\* 敎育課程研究部·責任研究員·哲博

1) Kail, R., & Pellegrino, J. W. *Human Intelligence*. N. Y.: W. H. Freeman & Co. 1985. pp.139-155.  
2) Pellegrino, J. W. & Glaser, R. Analyzing aptitudes for learning: *Inductive reasoning*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*(Vol.2). N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. 1982.

체계적 훈련을 통하여 인지 전략의 사용을 향상시켜야 한다는 주장도 오래 전부터 있어왔다. 지능의 이론적 탐구를 비롯하여 지능 측정법의 발달을 촉진시켰던 A. Binet도 “정신적 정형술(mental orthopedics)”로부터 많은 혜택을 얻을 수 있다고 믿었다. 記述적인 수준에서 보면, 익히 알려져 있는 사실을 역설하고 있는 듯이 들릴 것이다. 그러나, 주요한 차이점이 있다면, 최근의 연구 기법들이 이전의 그것에 비하여 훨씬 더 정확하고 세밀하기 때문에, 인지 전략에 관하여 익히 알고 있는 자에게나 그렇지 않은 자에게나 거의 같은 정도로 정확하게 의사 소통을 할 수 있게 한다는 점이다. “學習에 관한 學習(Learning about Learning)”<sup>3)</sup>이라는 논문을 읽으면, 이전의 지적 기능에 관한 일반적 기술이 최근의 것과 별로 다르지 않은 한편, 인지 전략에 관한 지식이 실제 교수-학습 상황에 효율적으로 응용될 수 있을 만큼 진보하였다는 점에 놀라움을 금치 못하게 된다.

### Ⅲ. 認知戰略에 관한 研究方法

이론적인 연구 및 실제에 있어서 가장 중심적인 문제는 복잡한 학습 및 문제 해결 전략을 알아내어 定義하고 記述하는 것이다. 개인이 사용하는 사고 및 학습 전략을 알아 내고 분석하는 방법은 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 즉 개인의 학습 또는 문제 해결을 수행하는 동안이나 후에 자기의 정신적 과정에 대하여 보고한 것을 분석하는 방법, 실험적 방법 및 컴퓨터 비유법(Computer simulation) 등이다. 첫번째 방법은 개인이 학습 또는 문제 해결을 수행하는 동안에 소리내어 사고하는(thinking aloud) 것을 녹음하거나, 문제 해결 후의 면접 또는 자기 보고(Self-report) 결과를 分析하는 것이다. 사고하는 과정에서 말로 표현하는 경우에는 질문에 대답하거나, 사후에 보고하는 경우 보다는 학습자의 의식

을 좀 더 직접적으로 反映한다. 이 방법은 問題解決, 企劃, 讀解 등의 복잡한 과제를 수행하는데 포함된 情報處理 모형을 발전시키고 검증하는 방편으로 훌륭히 쓰여져 왔다.<sup>4)</sup> 이 방법의 가장 큰 장점은 피험자 경험의 독특한 측면을 민감하게 측정해 낼 수 있다는 것이다.

두번째 방법은 학습하여야 할 자료나 해결해야 할 문제들을 操作的으로 제시하고, 문제 해결 또는 학습의 결과를 관찰한 후, 제시된 정보와 처리후의 결과 간의 관계를 통하여 피험자가 사용한 전략을 유추하는 것이다. 이 방법은 인지 과정에 영향을 줄 수 있는 변인의 통제는 용이하나, 이로 인하여 학습 자료나 학습 과정이 자연적인 학습 상황과는 거리가 멀게 되기 쉽다.

세번째 방법은 컴퓨터 비유법으로서 Newell, Shaw 와 Simon(1957)이 의하여 시작되었다.<sup>5)</sup> 문제의 탐색, 목표와 주어진 상황 간의 관계 분석, 해결수단의 평가, 계획을 세우는 과정 등을 컴퓨터프로그램으로 작성해서 실제로 시험해 보는 것이다. 인간의 問題解決過程의 여러 단계를 컴퓨터로 비유하려는 노력을 산출 체계(Production system)라고 부른다. 산출은 적용 조건(Conditions of Application)을 모두 갖추었을 때 일어나는 작동(operation)들로 구성된다. 성공적인 경험을 하면, 산출은 그보다 더 복잡한 산출을 불러 일으키고, 이것이 더 발전되면, 자동적으로 문제를 해결해 내는 것처럼 보이는 단계에까지 이른다. 이러한 이론적 접근 방법이 실제로 교육적인 면에 영향을 주고 있다. 특히, 이전에는 학생들에게 數學 및 科學의 교수시에 적용의 조건들을 가르치거나 해결법을 적용해야 할 때가 언제인지를 스스로 알아내게 하는 데는 소홀했던 것을 깨닫는 것이다. 산출 체계 모형(Production system model)은 일반적인 문제 해결 기능 보다는 특정 문제에 관한 구체적인 지식과 반복 연습의 중요성을 강조하는 경향이 있다. 그런가하면, ‘일반적인’ 문제 해결 행

3) Bruner, J. (Ed.), Learning about learning: A conference report. Washington: U.S. Government printing office.

4) Simon, D.P., & Simon, H.A., Individual difference in solving physics problems. In R. Siegler (Ed.), Children's thinking: What develops? N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

5) Newell, A., Shaw, J.C., & Simon, H.A. Empirical exploration of the logical theory machine: A case study in heuristics. *Proceedings of the Joint Computer Conference*, 1957, pp.218-30.

등을 산출해 내기 위하여는 필요한 학습 경험들을 어떻게 조직하여야 하는지에 대해 시사를 주고 있다. 컴퓨터 비유법은 문제 해결에 관한 어휘와 개념을 매우 구체적으로 잘 정의하여 교육학자나 심리 학자들 간의 의사 소통을 용이하게 해 주는 장점이 있다.

#### IV. 認知戰略의 種類

인지 전략을 훈련시키려고 할 때는 학생들이 이 전략들을 알고 있는지를 측정하고, 수업 목표를 세우고, 합리적인 훈련법을 고안하고, 그 훈련의 효과를 측정한다. 이를 효율적으로 수행하기 위하여는 정신 과정과 사고 및 학습 전략을 정확히 이해할 필요가 있다. 인간의 복잡한 지적 기능을 하나의 개념 체계로 설명할 수 있는 이론가운데 널리 받아들여지고 있는 것은 아직 없다. 사고 및 학습 기능에 관한 연구는 편의상 (1) 지식 획득 (2) 문제 해결 (3) Meta 인지 기능의 세 영역으로 나누어 볼 수 있겠다. 이 기능들은 서로 유기적으로 관련되어 있으며 공통점을 갖고 있다. A. Brown(1980)은 지식 획득에 있어서 핵심적인 인지 기능은 다음과 같다고 주장한다.<sup>6)</sup> 즉, 언제 아는지를 알고, 무엇을 알고 있는지를 알고, 무엇을 알아야 하는지를 알고, 지식 상태에 변화를 가져오기 위한 적극적인 행위의 유용성을 아는 것이다. 문제 해결에서는 문제의 분석, 관련 지식의 탐색, 해결에 접근하는 시도들의 계획, 해결에 접근하는 정도의 평가, 장기·단기적 목표에 비추어 결과를 검토하는 전략들을 들 수가 있다. 새로운 지식을 획득하는 것과, 획득된 지식을 주어진 문제 해결에 융통성 있게 사용하는 것을 구분해야 할 필요는 있지만, 그 구분이 분명한 것은 아니다. 특히, 자신의 지식 상태를 변화시키려고 노력할 때, 그 知識獲得에는 문제 해결의 측면이 포함되어 있다. 그런가하면, 문제 해결에 이용되는 특정 방법들 자체는 지식의 일종이다.

Meta 인지라고 하는 것은 개인의 인지 과정에 관한 지식 및 통제이다.<sup>7)</sup> 개인의 인지 자원과 전략을 의식적이고 합리적으로 활용하도록 하는 것이 대부분 인지 기능 훈련의 주요 목표이다. 지식 획득과 문제 해결에 있어서 인지 활동의 통제, 자기 인식(Self-awareness), 인지 활동의 자기 관리(Self-management) 등이 중요하다는 것은 자명한 사실이다. 문장을 읽다가 이해하지 못하는 부분에 대하여 민감하게 반응하거나 문제 해결시 목표에 어느 정도 접근했는지를 평가하는 과정들이 그것이다. Brown(1980)은 Meta 인지, 즉 인지 과정에 대한 의식적인 통제는 특정 영역에서의 지식과 기능이 잘 발달되었을 때 서서히 나타나는 것이라고 주장한다. 즉 Meta 인지 전략이 매우 일반적인 듯이 보이지만, 이들을 직접 사용할 수 있으려면, 관련된 구체적인 지식을 충분히 알고 있어야 할 것이다. 또한 얼마만큼의 능력이 요구되는지를 판단하기 위하여는 그 과제를 충분히 이해하여야 할 것이다. 다양한 문제 해결 기법을 이용하여 얻어진 답을 검토할 수 있으려면, 그 기법들을 구체적으로 알아야 할 것이다. 안타깝게도 지금까지의 Meta 인지의 발달에 관한 연구는 어린이의 암기 학습 과정에 그 초점을 두어 왔다.

다시 말하면, 어른의 문제 해결 과정 및 문제 해결 전략에 관한 지식을 대상으로 한 연구는 매우 드물다. 점차, 발달에 관한 연구는 지시 사항의 理解, 主意集中, 단순한 문제 해결 등과 같은 좀 더 넓은 범위에서의 Meta 인지 측면을 점검하려는 경향을 보이고 있다.

#### V. 主要 論爭點

이상에서 살펴본 사고 및 학습 전략에 관한 많은 연구들은 아직도 여러 측면에서 합의를 보지 못하고 있다. 논의의 대상이 되는 주요 쟁점들은 (1) 一般的 인지 전략이라고 하는 것이 있는가? (2) 인지 전략은 훈련 가능한 것인가?

6) Brown, A. Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretic issues in reading comprehension*. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

7) Lawson, M. Being executive about metacognition. In J. Kirby (Ed.), *Cognitive strategy and educational performance.*, N. Y.: Academic press. 1984.

(3) 인지 전략의 發達特性은 어떠한가? 등으로 간추려 볼 수 있다.<sup>8)</sup>

첫째로, 학습 자료나 문제의 종류에 관계 없이 일반적으로 적용될 수 있는 효과적인 학습 또는 문제 해결 전략이 있을 것인가? 만약, 있다면 이는 교육적인 노력의 효율성과 가치를 극대화시킬 수 있다는 가능성을 시사한다. 그러나, 실제로 이 一般的인 인지 전략이라고 하는 것은 존재하지 않을 수도 있다. 오히려 일반적인 기능은 하나 이상의 특정 영역에서 충분히 발달한 기초 기능에 터하여 발달하리라는 것이다. 이 문제의 중요성은 인간의 지적 기능에 관한 이론적 측면에서만 아니라, 실제적으로도 매우 중요하다. 어떤 이들은 일반적인 인지 기능과 전략을 별도 교과목으로 가르쳐야 한다고 주장한다.<sup>9)</sup> 한편, 기존 교과목을 교수하는 과정에서 인지 전략을 가르쳐야 한다고 주장하는 학자도 있다.<sup>10)</sup>

둘째로, 학습 전략이 구체적이거나 일반적이거나 간에 존재한다면 그것들을 직접 가르치는 것은 가능한가? 만약 그 전략들이 충분한 경험의 결과로서 자동적으로 나타나는 것이라면 가르치는 것이 불가능할지도 모른다. 그렇다 하더라도 적어도 이러한 전략이 좀 더 빨리 그리고 완전하게 습득될 수 있도록 학습 경험을 선정하거나 조직할 필요가 있다고 어떤 학자들은 주장한다. 또한, 좀 더 분명하게 전략의 사용을 지시해 주는 것도 도움이 될 수 있을 것이다. 예를 들면, 認知活動을 命名하거나 인지 활동을 의식적이고 고의적으로 統制하는 행동의 가치를 이해하는 것이 필요할 것이다. 한편, 명명을 어떻게 하여야 다양한 학생들에게 의미있게 전달될 수 있고 따라서, 바람직한 교수-학습 결과를 초래할 수 있는가에 대한 이해도 필요할 것이다. 연구해야 할 또 다른 측면은 의식적이고 고의적인 노력이 드는 認知類型을 어떻게 효율적이고 자동적인

認知類型으로 변형시킬 수 있는가의 문제이다.

셋째로, 아동과 성인이 근본적으로 다른 종류의 인지 과정을 보이는가의 문제는 아직도 해결되지 않은 상태이다. 물론 복잡한 학습 및 문제 해결 전략은 주로 성인에게서 찾아볼 수 있다. 그런가하면, 매우 어린 아이라도 그 개인이 잘 알고있는 영역에서, 또는 알아야 할 내용이 매우 제한되어 있는 영역에서는 상당히 복잡한 인지 기능을 사용할 수 있는 것은 사실이다.<sup>11)</sup> 이러한 特定領域에서의 인지 기능이 후에 一般的인 認知機能의 발달을 위한 기초가 될 것이다.

고연령의 학습자들은 인지 기능의 教授를 이해하는 데 필요한 함축적인 개념들을 이미 충분히 학습했을지도 모른다. 그런가 하면 특별히 도움을 필요로 하는 고연령 학습자나 어린 아이들에게는 구체적이고 집중적으로 전략을 훈련시킬 필요가 있을 것이다. 그들에게는 이미 학습된 인지 과정을 단순히 사용하도록 훈련시키기 보다 인지 전략을 구성하는 기초적인 정신 과정을 발달시키기 위한 훈련을 제공하여야 할 것이다. 그들은 그들의 정신적 과정을 인식하고 구별하는 학습뿐 아니라, 그러한 과정을 지칭하는 언어적 기술도 학습해야 할 필요가 있을 것이다. 다시말하면 認知戰略訓練을 위한 특정한 프로그램을 모든 학생에게 확일적으로 적용할 수 없고 각 학습자의 개별적 특성에 맞추어야 한다.

## VI. 韓國教育研究에의 示唆點

끝으로 이러한 학습 및 사고 전략에 관한 연구 및 교육적 관심이 한국 교육 연구에 제공할 수 있는 시사점은 무엇인가 하는 문제를 탐색해 보고자 한다. 오랫동안 한국의 교육자들은 고급 정신 능력을 가르침으로써 학생들이 자율적이며 창의적으로 학습하고 문제 해결을 할 수 있도록

8) Chipman, S. F. & Segal, J. W. Higher Cognitive goals for education: An introduction. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (Vol. 1), N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. pp. 1-19.

9) de Bonó, E., The CoRT thinking program, In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (Vol. 1), N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. pp. 363-388.

10) Herber, H. Developing Reading and thinking skills in content areas. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skill*. (Vol. 1) N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 297-316.

11) Chi, M. T. H. Age differences in memory span, *Journal of Exceptional Child Psychology*, 1977, 23, pp. 266-281.

노력해 왔다. 그러나, 이러한 고급 인지 전략을 구체적으로 교수한 경우는 드물고 학생들이 이 기능을 완전히 학습했다는 증거도 찾아보기가 힘들다. 더구나, 오늘날은 막대한 양의 情報가 쏟아져 나와, 개인의 기억 속에 이 모든 정보를 저장할 수도, 저장할 필요도 없는 시대이다. 미래의 세대들은 기성 세대가 겪어보지 못했던 새로운 문제들을 당면하여 자율적이고 창의적인 방법으로 해결해 나가야 한다. 교육자들은 학생들로 하여금 기초적인 학습 기능뿐 아니라 고급의 인지 기능을 발달시켜, 자율적이고 창의적인 문제 해결에 필요한 기능을 갖추어 줄 책임이 있다.

교육자들이 당면한 이 문제를 해결하기 위하여는 두가지 방향으로 노력하여야 할 것이다. 즉, 學習 및 思考戰略을 가르치기 위한 프로그

램의 개발과 그 기반 조성을 위한 인지 심리 학계의 연구이다. 인지 전략을 가르치는 실제적인 교육적 노력과 인지 기능에 관한 연구는 서로 유기적인 관계에 있다. 교육 프로그램의 개발은 뛰어난 교사의 현실적인 지혜와, 전세대에 이루어진 지적 기능에 대한 理論的 理解를 모두 구체화하는 것이다. 인지 기능에 관한 새로운 이론에 터하여 학습 목표나 교수-학습 모형이 개정되어야 하는 한편, 새로이 수립된 목표를 실현하기 위하여는 재능있는 교사와 교육 과정 개발에 힘쓰는 이들의 노력이 또한 필요한 것이다. 認知戰略의 訓練에 관한 연구와 교육 실제 간의 관계를 긴밀히 함으로써 각 영역이 서로에게 줄 수 있는 시사점을 보다 효과적으로 배워나가야 할 것이다.

— 教育放送 프로그램 複寫提供案内 —

1. 복사할 프로그램의 선정은, 학기 초에 배부해 드린 교육 방송 프로그램 안내서를 참고하시어 과목, 부제명, 방송 일자를 정확히 기록, 신청하시기 바랍니다. 단, 접수일 현재 방송되지 않은 프로그램은 복사할 수 없습니다.
2. 복사료는 TV 프로그램 1편당(테이프 1개당이 아님) 1,400 원, 라디오는 10분 프로그램당 200 원으로서 복사한 프로그램을 찾을 때 내시면 됩니다.
3. 복사에 소요되는 녹화용 테이프는 보내 주시거나, 요청하시는 경우 본원과 계약된 재한 미디어 제품을 다음 가격으로 구입(대행)하여 복사해 드립니다.

형 태 \ 시 간	30 분 용	60 분 용	90 분 용	120 분 용
V H S	3,850 원	4,290 원	4,620 원	5,060 원
B-max	3,520 원	3,850 원	4,180 원	4,510 원

4. 우편 또는 전언 통신으로 신청하시는 경우의 복사료 및 테이프 대금은 우체국 통상환(지정 수취인)으로 할 것)이나 다음에 온라인 계좌로 신청과 동시 송금하시면 됩니다.  
서울 영등우체국 온라인 계좌 번호 : 013086-0005848-11(한국교육개발원 원장 김 영 식)
5. 특정일에 사용 계획이 있으신 경우 사유를 알려 주시면 가능한 한 별도 작업 계획에 따라 복사해 드리겠습니다.
6. 직접 방문, 신청하기 어려운 지역에서는 우편 또는 전언 통신문으로 신청하셔도 됩니다.

보 낼 곳 : 135-00

서울특별시 강남구 우면동 산 20-1  
한국교육개발원 교육방송본부 방송자료실 앞  
전 화 : 572-5121, 572-5020 (교) 388, 382

## 韓國教育政策의 理念\*

— 1 次年度 : 民族教育의 시도와 民主教育의 수립 (1945~1960) —

鄭 永 壽\*\*

### I. 緒 論

교육 정책이나 교육 계획의 수립은 현존하는 여러 가지 복잡한 교육적 문제의 근원적인 해결책을 구한다는 점에서 매우 現實的이고 또한 未來志向的인 것이다. 그러나, 인간은 그가 자라고 변천하여 온 삶의 역사를 갖고 있으며, 또한 우리가 현재 살고 있는 사회 역시 역사의 소산물이란 것을 생각할 때에 人間의 教育 역시 역사의 소산물임을 부인할 수 없다. 따라서, 현대 한국 사회에 전개되고 있는 교육 정책의 특징을 이해하고 그것의 나아갈 바를 밝히기 위하여는 한국의 教育政策이 어떻게 형성되고 변천하여 왔으며, 그것의 이념적 배경은 무엇이었는가를 규명하는 일이 우선되어야 할 것이다.

이러한 문제 의식에 입각하여 이 연구는 해방 이후 오늘날까지 수립된 교육 정책과 이념의 형성 및 그 변천 과정을 시기에 따라 3개년에 걸쳐 분석하고자 한다. 즉 제 1차 연도(1985)의 연구는 해방 이후 1950년대까지, 제 2차 연도(1986)에는 1960년대와 1970년대, 그리고 마지막 해인 1987년에는 1980년대의 교육 정책과 교육 이념을 그 연구 대상으로 한다. 이렇게 함으로써 한국 교육의 전개 과정을 이해하고, 향후 한국 교육 이념의 방향 및 교육 이념이 교육 정책과 학교 교육 현장에 일관성 있게 반영될 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

이를 위하여 이 연구는 1차적으로 문헌을 중

심으로 분석하였으며, 문헌 연구의 미비한 점을 보완하기 위하여 당시 교육 정책의 수립과 전개에 참여하였던 원로 교육자들과의 면담을 실시하였으며, 또한 당시 일선 학교에 근무하였던 원로 교육자들을 대상으로 질문지 조사를 실시하여 광범위한 의견을 수집하였다.

### II. 韓國教育의 歷史的 背景

한국 교육의 역사적 배경을 고찰하여 볼 때 民主意識과 民族意識이 병존하여 왔음을 알 수 있다. 민주 의식은 實學의 民本主義에 기원을 두고 있으며, 舊韓末 開化思想의 영향으로 發芽되었다. 이때의 민주 의식은 계급 타파와 남녀 평등이 중심이 되었으며, 교육에서는 교육 기회의 평등 사상이 대두되기 시작하였다. 민족 의식은 중국 문화의 예속으로부터 탈피하려는 시도로부터 비롯되어 舊韓末 열강으로부터 民族自主性을 확보하고 日帝로부터의 독립을 쟁취하려는 민족적 노력으로 전개되었다.

### III. 韓國教育의 社會的 背景

해방후 한국의 사회적 배경을 살펴볼 때, 한국은 일제의 전체주의적 잔재를 불식하고 말살된 민족 문화를 회복해야 한다는 二重的 課題를 안고 있었다. 일제의 전체주의적 잔재를 불식하기 위해서는 국민의 자유와 평등을 강조하는 民主主義가 요청되었으며 말살된 민족 문화의 회복

\* 이 글은 정 영수, 한 만길, 나 정이 연구한 연구 보고 RR 85-20 을 요약한 것임.

\*\* 教育發展研究部 教育史·哲學教育研究室長·哲博



을 위해서는 민족 정신과 민족 문화를 고양할 수 있는 民族主義가 요청되었다.

민주주의 제도는 美軍政의 실시와 더불어 수립되었으며, 이는 교육의 마당에서 개성 존중, 자율성 신장, 교육 기회 확대 등의 이념으로 발전하였다. 한편, 민족주의는 민족 문화의 회복과 민족 정신의 통합 및 민족 통일의 완성을 지향하였다.

#### Ⅳ. 教育理念의 樹立

교육 이념의 수립에 관한 논의는 해방 직후부터 정부 수립에 이르는 기간 동안에 가장 활발히 전개되었다. 이는 일제 식민지 교육에서 벗어나 새 국가 건설을 위한 교육의 기본 방향 정립이 시급히 요청되었기 때문이다.

美軍政의 교육 정책은 기본적으로 한국 교육의 민주화를 지향하는 것이다. 이는 앞서 언급한 바 있는 미군정의 민주화 정책에 기인하고 있다.

해방후 전개된 한국 교육의 정책은 첫째, 의무 교육의 실시, 단선형 학제의 채택, 중등 및 고등 교육의 개방 정책 등을 통하여 국민의 교육 기회를 확대시키고자 하였으며, 둘째, 아동의 인격을 존중하고 민주 시민을 양성하고자 하는 방향으로 교육의 내용 및 방법의 개선이 이루어졌으며, 셋째, 지방 자치제를 실시함으로써 교육의 자주성을 확보하고자 하였다. 즉, 해방후 한국 교육의 정책은 인간의 존엄성을 존중하고, 교육의 자주성을 보장하며 교육 기회의 평등을 실현하고자 하는 민주주의 교육 이념에 터한 것이었다.

이러한 민주주의 교육은 해방후 한국 교육의 기본 방향을 제시하여 주었다는 데 큰 意義가 있으며, 민주주의의 기본 가치인 自由와 平等을 교육의 각 장면에서 구체적으로 구현하는 데 공헌하였다. 그러나, 당시의 민주주의 교육은 그 도입 과정에 있어서 미군정의 실시에 따른 정치적 상황과 무비판적인 교육자들의 태도로 인한 미국식 교육의 모방이라는 한계를 지니고 있다. 또한, 당시 한국의 교육 여건을 고려하지 못한 개방적인 교육 정책으로 인하여 敎育의 質이 저

하되는 결과를 초래하였다. 그러나, 한편으로는 일선 교육자들이 중심이 되어 민주주의 교육에 대한 자발적인 연구와 강습이 이루어짐으로써 민주주의 교육을 자주적으로 전개하려는 노력도 시도되었다. 이는 소위 外生的 民主主義敎育을 主體的으로 수용하려고 하였던 노력으로서 높이 평가되어야 할 것이다.

한편, 민주주의 이념과 더불어 민족주의 이념도 해방후 교육 정책의 근간이 되는 이념이었다고 볼 수 있다. 민족주의 교육 이념은 해방 직후 “敎育 곧 建國”을 표방하면서 한글 교육, 문맹 퇴치 운동, 국사 교육, 학도 호국단 설치 등의 교육 정책으로 표현되었다. 또한, 정부 수립과 동시에 교육법 제 1조에 표명된 弘益人間的의 교육 이념도 민주주의 이념 혹은 민주주의를 넘어서는 世界主義的 理念의 民族的 表現이었다고 할 수 있다. 사실상 해방 이후 한국 교육이 무엇보다도 먼저 추구하여야 할 일은 일제의 잔재를 불식하고, 억압되었던 민족 문화의 발전을 재개함으로써 민족의 正體感을 새로이 찾는 일이었다. 이러한 관점에서 볼 때에 해방 이후 한글 교육, 국사 교육 등을 중심으로 전개되었던 民族敎育은 민족 문화와 민족 정신의 회복을 도모하고 민족의 정신적 통합을 지향하였다는 점에서 큰 意義가 있다. 그러나, 이러한 민족주의적 교육 정책은 강대국의 정치적 영향, 민족 지도자들의 사상적 갈등 및 일제의 관료주의적 잔재의 지속으로 인하여 계속되지 못하였으며, 특히, 정부 수립 이후에는 그것이 정치적 목적에 이용됨으로써 민족 교육 본래의 의미가 왜곡되는 결과를 초래하였다.

민족 교육 그 자체가 지니고 있는 교육적 의의는 異民族의 정치·문화·경제적 침략 혹은 예측으로부터 탈피하고 민족의 주체성을 양양하여 민족의 정체감을 일깨워 주며, 또한 민족의 특수성을 고려한 교육을 한다는 것으로서 이는 언제 어디서나 강조되어야 할 교육의 원리이기도 하다. 다만, 이를 위하여는 민족 교육이 지니기 쉬운 편협성과 그것이 정치적으로 채택되어 잘못된 정치의 도구로 사용되어질 위험성 등이 제거되어야 할 것이다.

## V. 教育政策의 樹立과 展開

### 1. 教育機會의 擴大

개화기 이전의 전통적인 제도 교육은 양반 계급을 대상으로 관료 양성에 목적을 둔 것으로서 일반 서민에게는 폐쇄적인 것이었다. 교육의 기회는 甲午更張과 더불어 근대적 학교가 설립되면서부터 개방되기 시작하였다. 그러나, 일반 서민 계층까지는 보편화되지 못했다. 더욱이 일제 식민지 시대에는 복선형 학제가 시행됨으로써 한국인에게서는 입학의 기회마저 제한적이었다.

해방 이후, 民主主義를 바탕으로 한 教育법이 수립되고 就學과 進學의 기회 균등을 원칙으로 한 교육 제도를 채택함으로써 비로소 교육의 기회는 확대되었다.

해방 이후 수립된 정책 중에서 교육 기회의 확대에 초점을 둔 것으로는 의무 교육의 실시, 학제 개편 및 중·고등 교육의 확대 등이 있다.

### 2. 教育課程의 改善

35년간에 걸친 일본의 식민지 지배하에서는 日本語에 의한 교육이 행해졌으며, 「日本語常用」이 강제되었던 만큼 해방 직후의 우리 말은 극히 혼란한 상태에 있었다. 따라서, 식민지 시대의 잔재인 일본어를 불식하고 본래의 우리말을 회복함과 동시에 한글 문명을 일소하는 것이 新生韓國의 教育에 부여된 가장 긴급한 과제였으며, 민족 주체성 확립의 제일보를 위한 역사 교육의 再開 역시 시급한 당면 과제였다. 이러한 상황 속에서 미군정의 영향으로 민주주의 교육이 도입되고 민주 시민의 양성을 위한 교육이 시도되었다. 즉 교육의 내용이 달라진 것이다.

### 3. 教授-學習方法的 改善

해방이 되자 교육자들 사이에서는 과거 日本式的 교육에서 벗어나 새로운 교육을 해야 한다는 의견이 고조되었다. 이러한 생각은 民主主義 教育理念에 터한 教育법이 제정됨으로써 더욱 고조되었으며, 학교 현장에서는 教授-學習方法에 초점이 모아졌다. 즉, 일제하에서 행해졌던 교사 중심의 획일적인 수업 방법에서 벗어나 아

동의 개성을 증시하는 수업으로 전환하자는 것이 그 중심 과제이었다. 이 活動은 소위 「새교육」이라고 불리우는 것으로서 당국에서 뿐만 아니라 일선 교사 및 민간 수준에서도 적극적인 활동이 전개되었다.

### 4. 教育의 自主性 確保

교육의 자주성을 확립하려는 노력은 교육의 다른 측면에서의 노력에 비추어 볼 때 훨씬 미약한 수준에서 이루어졌다. 이는 일제의 관료주의적이고 전체주의적인 요소가 특히 교육의 행정 부문에 깊이 스며들어 있었기 때문이라고 볼 수 있다. 해방후 교육의 자주성 확보를 위한 정책적 노력들 중의 대표적인 것으로는 교육 자치제의 실시를 들 수 있다. 그러나, 미군정하에서 대두되어 1952년부터 시행되기 시작한 교육 자치제는 시행 직후부터 난관에 부딪치기 시작하였다. 교육 자치제의 폐지론이 대두된 것이다.

원로 교육자들을 대상으로 한 교육 자치제 실시의 意義에 대한 질문지 조사 결과에 의하면 교육 행정의 자율성 보장 33%, 교직의 전문성 및 자율성 확보 43% 등으로 나타났고, 당시 실시된 교육 자치제의 문제점으로는 교육 재정의 빈곤 46%, 일반 행정가의 인식 부족 24%, 국민들의 인식 부족 20% 순으로 나타났다. 이는 당시 일선 교육계에서는 교육 자치제를 적극 원하였으나, 교육 외적인 여건이 미흡하여 결국 실패한 것임을 잘 드러내 주고 있다.

## VI. 教育政策의 理念에 관한 論議

### 1. 論議의 基本前提

교육 정책의 이념을 분석하는 데 있어서 民主主義와 民族主義의 意味 및 關係에 대하여 다음과 같은 기본 전제를 설정하고자 한다.

첫째, 民主主義 교육은 개성 존중, 교육 기회의 확대, 자율성 신장 등을 지향하는 개념으로, 民族主義 교육은 민족 문화의 계승 발전, 그리고 민족의 통합·발전을 지향하는 개념으로 한정하였다.

둘째, 실제로 제기되고 수립된 교육 이념 및 교육 정책은 민주주의와 민족주의의 양대 이념

으로 명백하게 구분될 수 없으며, 오히려 양대 이념은 相補的인 관계에 있다. 따라서, 교육 이념과 교육 정책을 분석하는 데 있어서 민주주의와 민족주의의 양대 이념은 동일한 중요성을 가지고 있다고 본다.

## 2. 民主主義 教育의 意義와 限界

민주주의 교육은 해방후 한국 교육 이념의 공백 상태에서 교육의 새로운 방향을 제시해 주는 지침이 되었다는 데 그 의의가 있다. 주로 미국 교육 이론의 영향을 받아 형성된 민주주의 교육 이념은 개성 존중을 바탕으로 할 민주 시민의 양성과 교육 기회의 확대에 초점을 맞추고 있다. 개성 존중의 원리는 인간 존중의 정신을 기초로 하여 개성 신장과 아동 중심 교육의 형태로 발전하였으며, 교육 기회 확대 정책은 교육적 평등의 실현을 위한 초등 교육의 의무화, 중등 교육의 확대 등으로 나타났다. 따라서, 민주주의 교육 이념은 민주 사회의 기본 방향인 자유와 평등의 원칙을 교육의 각 장면을 통하여 구체적으로 실현하는 데 공헌하였다.

그러나, 민주주의 교육은 초기 도입 과정과 적용 및 실천 과정에서 다음과 같은 몇 가지 제한과 문제점을 내포하고 있었다.

첫째, 민주주의 교육 이념의 수립 과정에서 美軍政의 실시와 남북 분단이라는 상황적 조건이 自生的 民主主義의 수립·발전에 장애를 가져온 요인으로 作用하였다. 이미 살펴본 바와 같이 미군정의 기본 정책은 남한의 民主化에 있었으며, 이는 공산주의의 팽창 정책을 저지하기 위한 수단이기도 하였다. 또한, 남한의 민주화 정책은 미군정 시기에 기초가 확립되었다는 점에서 美軍式 民主主義 制度의 도입이라는 한계를 갖게 되었다. 따라서, 韓國의 民主化의 기본 성격이 外生的이라는 것이다.

둘째, 민주주의 교육 원리를 수용하는 데 있

어서 한국의 교육자들이 이를 충분히 비판·검토하지 않았기 때문에 교육 원리를 적용하는 데 모방 또는 구호에만 그쳤다는 문제가 제기된다.

셋째, 교육 기회의 확대 정책은 教育의 質의 低下라는 教育的 問題를 야기시켰으며, 社會的으로는 교육을 사회적 지위 상승의 수단으로 간주함으로써 치열한 입시 경쟁을 유발하였다.

## 2. 民族主義 教育의 意義와 限界

民族主義 教育理念은 「教育 곧 建國」, 「弘益人間」, 「民主主義 民族教育」 등으로 표현되었다. 이러한 교육 이념은 해방을 맞이한 감격이 새로운 조국의 건설이라는 포부로 표출된 것이며, 말살되었던 민족 문화를 회복하고 민족의 고유 사상을 발굴하려는 노력의 결과인 것이다. 또한, 당시의 思想的인 혼란과 社會的 갈등을 해소하고 민족 구성원 전체의 精神의 統合을 시도하고 있었다는 점에서 그 意義를 찾아볼 수도 있다. 한편, 학도 호국단과 같은 학생 조직을 통하여 공산주의에 대항할 수 있는 反共精神을 고취하는 데에도 기여하였다.

그러나, 해방후 민족주의 교육 이념은 당시의 상황과 그 이념의 성격으로 보아 몇 가지 한계를 지니고 있었다.

첫째, 강대국 세력의 영향과 민족 지도자들의 사상적 갈등이다. 특히 민족 지도자들의 사상적 갈등은 국민적 통합을 추구하는 민족 교육의 방향 정립을 저해하였다.

둘째, 일제의 전체주의적, 관료주의적 교육은 해방후에도 교육 행정 및 교육 실천면에서 계속되었다.

셋째, 해방후 비교적 강력하게 대두되었던 민족 교육은 정부 수립 후, 자유당 정부의 政治的 目的에 이용되었으며, 민족 교육 이념은 구호에만 그치고 학교 현장에까지 파급되지 못하는 결과가 되었다. ◆

# 한글 書藝指導方法 改善을 위한 研究

尹 亮 熙\*

## I. 緒 論

글씨가 예술적인 성격을 띠게 될 때 서예가 성립된다. 上條信山(1980)은 학교에서 文字를의사 전달 수단으로 실용적인 입장에서 가르침은 물론 文字의 造形性을 살림으로써 효과적인 정서 교육과 예술 교육이 가능하다고 했다.

그러나, 사회 발전과 더불어 간편한 文具가 개발되었고, 文字 쓰기를 단순히 실용적인 면으로만 생각하는 경향이 높아졌다.

더우기, 일선 학교에서는 지도 시간과 관심이 부족하고 교사의 표현 능력이 평준화되지 못한 데서 오는 문제점으로 서예 교육이 내실울 거두지 못하고 있는 실정이다.

한글이 쓰기 쉽고 아름답다고 자랑하면서도 빠르고 아름답게 쓰지 못하는 전통 미술을 강조하는 시점에서 서예 교육이 갖는 난점이다.

학생들의 書藝表現力이 뒤떨어지는 것은 학교에서 文字를 정확한 筆法에 따라 배우지 않고 익혔기 때문이다.

현장 교사들이 이러한 점에 착안하여 지도하려고 해도 체계적인 연구물이 없어서 많은 어려움을 겪고 있는 실정이다.

따라서, 이 연구는 이와 같은 문제점을 해결하기 위하여 한글의 製字原理에 따른 서예 입문 방법을 구안하고, 궁체의 正字와 흘림 구조 분석을 통한 지도 방안을 제시하는 데 그 목적이 있다.

### 1. 研究內容

앞에 제시한 연구 목적을 달성하기 위한 주요

내용은 다음과 같다.

- 1) 문헌 연구를 통하여 우리 나라와 中國, 日本의 書藝教育 실태를 파악한다.
- 2) 서예의 조형성과 표현 요소, 한글 서체의 종류를 안다.
- 3) 板本體쓰기를 통한 서예의 입문 방법을 모색한다.
- 4) 표현 특징 분석을 위한 臨書 자료를 궁체의 필사본을 근거로 제작한다.
- 5) 조사 연구를 통하여 초·중학생의 정자와 흘림쓰기에 나타난 표현 오류를 분석한다.
- 6) 효율적인 서예 표현의 입문 방법과 정자와 흘림 글씨 지도 방안을 제시한다.

## 2. 研究方法 및 節次

이 연구는 문헌 연구와 조사 연구 및 전문가 협의를 거쳐 이루어졌다.

### 1) 文獻研究

서예 지도에 관한 선행 연구물의 분석, 서예 교육의 현황, 표현에 관한 문헌 연구를 통하여 조사 연구 내용 및 지도 방안 제시를 위한 기초 자료를 수집했다.

### 2) 調查研究

현재 초·중학교 학생들의 모필 글씨에 나타난 특징과 오류에 대한 자료를 얻기 위하여 다음과 같은 조사 연구를 실시하였다.

#### (1) 調查對象

이 조사 대상은 국민 학교 4학년 및 중학교 1학년 학생으로서 일반적인 서예 표현 경향을 알아보기 위해 유층군집표집 방법에 의하여 선정하였다. 대도시, 중소도시, 농어촌 3개 지역

\* 教育課程研究部 · 研究員

으로 나누어 대도시 4개교, 중소도시 2개교, 농어촌 2개교, 총 8개교를 선정하였고, 연구자가 직접 출장하여 조사하였다.

지역별 조사 실시 인원과 자료의 회수 인원수 및 회수율은 다음과 같다.

지 역 별	실시인원	회수인원	회수율(%)
대 도시	240	222	92.5(%)
중소도시	120	116	96.6(%)
농 어 촌	120	107	89.1(%)
계	480	445	92.7(%)

### (2) 調査道具

이 연구에서 사용된 조사 도구는 초·중학교 학생들의 서예 표현 실태를 조사하기 위한 臨書資料 1종이다.

조사 도구는 연구자가 제작하였으며 정자와 흘림의 표현 특징이 잘 나타날 수 있는 글자를 선정하고 분석 기준에 맞추어 붓으로 쓴 후, 서예가 및 전문가들의 검토와 협의를 거쳐 수정·보완하였다.

### (3) 資料處理

조사를 통하여 수집된 자료에서 분석의 의미가 있는 것을 국민 학교 200점, 중학교 200점을 각각 선정하였다.

이 자료는 학생들의 표현 실태를 조사하는 데 목적이 있으므로 글자별 분석 기준에 의거 字形의 오류에 따른 빈도와 백분비를 산출하였다.

### 3) 書藝指導方案的提示

서예 교육의 효율화를 위한 지도 방안은 두 가지로 제시하고 있다.

첫째, 문헌 연구를 통한 입문 방법과

둘째, 궁체의 정자와 흘림쓰기 指導方法이다. 여기에 사용되는 자료의 제작 과정을 간략하게 소개하면 다음과 같다.

(1) 조선시대의 筆寫本 典籍 가운데 8종의 글씨를 集字하여 臨書資料를 만들었다.

(2) 문헌 자료를 통하여 궁체의 정자와 흘림을 분석할 수 있는 文字構成 요소를 추출하였고 전문가 협의의 거쳐 수정·보완하였다.

(3) 학생들의 작품 분석을 통한 지도 방법을 연구자가 제시한 후 이것을 다시 전문가 협의의 거쳐 확정하였다.

## 3. 研究的 制限點

이 연구의 제한점으로 다음과 같은 점을 들 수 있다.

첫째, 서예 지도의 방안은 板本體 학습을 통한 입문 방법과, 字形分析에 따른 정자와 흘림 쓰기만을 대상으로 했다.

둘째, 이 연구는 문자의 구조 분석을 통한 서예 표현 지도에 국한되었으므로 앞으로 창작 지도에 대한 후속 연구가 기대된다.

## II. 理論的 背景

### 1. 先行研究의 分析

미술과 서예 영역에 대한 선행 연구는 대부분 국민 학교 학생을 대상으로 한 지도 방법에 관한 연구에 국한되어 있다.

김연권(1974)은 미술과 서예 교육의 문제점 연구를 통하여 서당식 서예 교육의 구태의연한 방법을 지적하였고, 학교 교육에서 서예 교육이 등한시 되어 왔다는 점과, 일본식 교육의 잔재에 의한 획일적인 지도 방법에 대한 문제점을 제기하고 있다.

서울특별시교육연구원(1974)은 입문기 書寫力 향상을 위한 정확 지도 방법에 대한 실천 연구에서 T.P 자료, 結體, 점획 카드를 제작하여 圖解를 통한 지도 방법을 고안하였다.

서울혜화국민학교(197)에서는 서예학습 沮害要因 해결을 통한 서예 기능 신장 연구에서 학생들에게 용구 선택 방법과 필법을 익히게 함으로써 표현 기능을 높이고, 용구의 관리, 자세 익히기 등의 학습을 통하여 바람직한 학습 태도를 형성할 수 있었음을 검증하였다. 또 字形 패도와 T.P 자료를 개발하여 書題의 分析力을 길러 주는 방법을 고안하였다.

박병천(1983)은 한글 궁체 연구를 통하여 필사본의 正字와 흘림 구조를 분석하였다.

먼저, 문자의 構造美를 字形, 運筆, 연결 문자의 특징 등을 고찰하였다.

또 문자의 수직적 분석을 시도하여 基本子音과 母音, 문자의 構造를 유형별, 원전별로 분석하여 구조 요소별 분석 치수를 비교하였다.

## 2. 書藝의 造形性和 書體

### 1) 書藝의 造形性

書寫表現이 예술적 성격을 띠 때 서예라고 할 수 있으며 文字를 媒體로 하기 때문에 文字性을 떠나서는 성립되지 않는다.

그러나, 의미 전달의 符號로서의 文字가 반드시 일정한 視覺的인 형상을 갖추어야 한다고 할 수는 없다. 같은 약속에 따라 文字를 쓴다고 하더라도 視覺性, 즉 어떠한 크기와 정확, 계획으로써 어떻게 구성하느냐 하는 것은 쓰는 사람의 자유이다.

여기에 바로 하나의 表象的 태도가 성립되는 근거가 있는 것이다. 더우기, 쓴다는 행위는 可視的인 形象을 造形하는 작업이므로 書家는 문자를 쓰는 과정에서 독자적인 內面世界와 풍부한 시각적 표상의 태도를 가질 수 있는 것이다. 시각성의 원리로서 文字를 쓰는 행위 즉 문자를 쓰는 데 자기의 생명적 자각을 내용으로 하는 表象性의 實現, 形成作用이 書藝術이다.

서예적 線이란 적당한 筆壓과 속도, 방향 등에 의하여 이루어지는 것이다. 이는 단순한 기하학적인 선이 아니라 濃淡, 太細, 潤渴 強弱 등 여러 가지 성격을 가진 울동 있는 情意的인 線이 창출되는 것이다.

선의 성격도 빠른 선, 느림 선, 안정된 수평 선, 긴장된 수직선, 날카로운 折線, 부드러운 곡선 등 실로 千變萬化한 것으로 이 점선이 먹색과 濃淡으로 구성되어 風韻의 세계를 형성하게 된다. 물론, 서에도 조형 예술이므로 그 근본 원리인 비례, 균형의 제약과 선의 심리적 조정, 통제, 布置, 知性的 變形(deformation) 등이 작용하는 것은 물론이다(배길기, 1984).

### 2) 書寫表現의 要素

서예의 美的 表現要素를 구명하기 위해서는 정확한 분석 기준이 세분화되어야 한다.

日本書寫書道教育教材研究會(1981)는 한 글자의 구성법을 다음과 같이 제시하고 있다.

(1) 점획의 조립(점획의 形, 長短, 方向, 位置, 교차와 접합, 획간의 간격)

(2) 문자 전체의 조립(개형, 중심, 호응, 균형, 비례, 통일, 변화)

(3) 기맥의 관통(기맥의 통일, 적정한 필순)  
小倉不折(1982)은 字形學習의 要素表에서 字形을 點劃의 조립과 문자의 조립으로 크게 나누어 이를 다시 세분화하였다.

#### ① 點劃의 조립

- 一劃의 長短
- 一劃間의 간격
- 一劃의 방향
- 一劃의 교차 집합

#### ② 文字의 조립

- 一槪形(외형)
- 一中心

#### 一부분의 조립

박 병천(1983)은 문자와 문장의 구조, 구성 요소를 다음과 같이 분류하였다.

#### ① 문자의 구조 요소

字形美—文字의 外形—방형(角形)

點劃의 구조—劃線의 장단, 방향, 曲直, 太細 위치, 間架, 中心, 接筆

運筆美—點劃의 조화—비례, 균형, 통일, 변화

一用筆의 분석—방법 및 방향

一運筆의 분석—筆壓, 筆力

#### ② 문장의 구성 요소

配置美—配列美—배열 형식, 배열 간격(橫書, 縱書)

一配字美—배자 형식, 배자 간격

形態美—書線美, 울동미, 역학미, 균형미

一調和美, 性情美, 墨色美, 餘白美

一落款美

## 3. 書藝入門方法

訓民正音의 기원설 가운데 象形而字倣古篆說은 訓民正音이 중국의 古篆文字를 모방하여 만들었음을 의미하는 것(이 상백, 1957)으로서 그 書體는 篆書의 筆法 및 圓筆이 아니고서는 이루어지지 않는다. 그리고, 점과 획이 단순하기 때문에 표현에 기교가 따르지 않으며 획의 굵기가 일정하여 筆劃의 正則이 된다고 할 수 있다.

訓民正音의 書體는 篆劃으로만 쓰게 되는 만큼 漢字의 篆書를 쓰는 것보다 簡易하면서 效果는 더욱 크기 때문에 어느 書體이거나 正法으로 運筆할 수 있는 初步의 段階를 完全히 習得할

수 있다고 본다. 또 이 方法은 正音字뿐 아니라 漢字書法의 기초도 여기에 있기 때문에 書法入門으로서 正音字를 활용하는 것이 바람직하다고 하겠다.

正音字는 반포 당시에는 圓筆이었던 것이 점차 方筆化되었다. 그러므로, 圓筆과 方筆의 筆法은 正音字쓰기를 통하여 가능하다고 보겠다. 원필에서 방필로 변하는 것은 書法 변화의 순리이며, 자연적으로 방필과 원필을 겸하게 되었다.

漢文의 篆書에서 隸書로, 草書, 楷書, 行書로의 變演도 그와 같은 현상에서 비롯된 것이다. 한글 역시 板本體의 원필과 방필이 宮體로 변하면서 方圓이 함께 나타나게 되었다.

이와 같은 현상은 모든 書法에 공통되는 원리로 한글 서예가 한자 서예와 다름이 없다고 할 수 있겠다. 다만, 판본체에서는 한자와 같이 글자의 중심을 맞추던 것이 궁체에서는 오른쪽을 기준한다는 것이다.

궁체 이전에는 한글이나 한자가 모두 글자의 중심을 맞추어 썼기 때문에 混書해도 통일된 흐름을 유지할 수 있었다.

특히, 正音字의 定形이 正方形으로, 원필이라는 원칙에 따른다면 字形은 楷書지만 筆法은 篆書와 같다고 볼 수 있다. 더우기, 전서의 필법에 따라 長方形 또는 扁方形이 가능하여 自在로운 書體 즉 繆篆의 성격을 띠고 있음을 보게 된다. 正音字의 가로획은 水平이며 세로획은 垂直을 유지하고 있어 서법은 平正으로 입문한다는 원리와 일치되는 것이라 하겠다.

### Ⅲ. 宮體쓰기 指導方案의 探索

#### 1. 指導方案의 開發節次와 方法

##### 1) 表現調査 道具의 製作

궁체 정자와 흘림쓰기 지도 방안을 제시하기 위하여 68字를 연구자가 다음과 같이 설정하였다.

##### 분석 문자

정 자	가, 고, 그, 카, 코, 쿠, 나, 너, 누, 다, 디, 두, 티, 터, 토, 라, 러, 로, 마, 비, 파, 피, 포, 사, 서, 소, 자, 저, 주, 차, 처, 초, 야, 하
-----	--

흘 림	각, 구, 코, 너, 노, 다, 더, 도, 타, 터, 트, (라, 반흘림), 라, 러, 로, 모, 무, 부, 파, 피, 포, 서, 슈, 자, 저, 조, 차, 처, 추, 이, 양, 유, 하, 효
-----	---

폰에 나타난 글자는 자음의 위치에 따라 字形이 변화를 볼 수 있는 것으로 기본 子音 ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㄴ, ㄷ, ㄹ 순으로 배열하였다.

또, 받침이 없는 글자를 원칙으로 하였으나 母音의 변화를 보기 위하여 “각”, “양”을 포함시켰다. 이 글자는 필사본의 字形과 현대에 널리 쓰고 있는 궁체의 특징을 절충하여 표현 조사를 위한 臨書 자료와 분석도를 제작하였다.

##### 2) 調査 및 分析方法

국민 학교 1학년 학생이 쓴 정자 글씨와 중학교 1학년 학생이 쓴 흘림 27,200字를 분석하여 표현의 오류와 특징을 찾아내고 각각의 백분율을 산출하였다.

분석 과정에서 나타난 오류를 교정할 수 있는 지도 요점을 분석도에 의거 구체적으로 제시하였다(가字 쓰기 참조).

(가)자 쓰기 (ㄱ이 모음의 앞에 올 경우)

(1)分析度 및 根據	가	다
	85 (42.5%)	68 (34.0%)
	나	라
	81 (40.5%)	41 (20.5%)

##### (1) 分析圖 및 根據

##### (2) 表現誤謬

‘가’자의 쓰기에서 (가)는 표집 인원 200명 중 빈도 수 85로 42.5%의 오류가 나타났다.

(가) ㄱ의 점을 |의 중간에 찍었다.

(나) ㄱ이 너무 크고 ①획이 수평으로 행필되었다.

(그와 ㄴ의 간격이 붙어 있다.)

(다) ㄱ의 ①획을 수평으로 행필하였고 ②획이 수직에 가깝다.

(라) ㄱ의 ①획에서 ②획의 전절 부분이 정확하지 않다.

##### (3) 指導要點

- ㄱ에서 점의 접필 위치는 ㄱ의 아랫 부분에 맞춘다(보조선 C).
- ㄱ은 보조선 A를 중심으로 생기는 각을 비교할 때 서로 같거나 아래쪽이 조금 크다. 또, 보조선 B에 준해 ①획이 ②획과 비슷하거나 약간 크다.
- ㄱ과 ㄴ의 간격이 너무 가깝거나 벌어지지 않는다.

#### Ⅳ. 結 言

이 연구는 누구나 쉽게 활용할 수 있는 효과적인 서예 학습의 입문 및 지도 방법을 구안할 목적으로 수행되었다. 문헌 연구 및 조사 연구를 통하여 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다.

첫째, 서예의 입문 방법은 板本體의 필법을

지도하는 것이 효과적이다.

둘째, 학생들의 일반적인 표현 오류를 교사가 미리 이해함으로써 지도를 효율화할 수 있다.

이러한 연구 결과와 선행 연구물을 기초하여 板本體쓰기를 통한 입문 지도 자료를 제작하고, 학생들의 글씨 분석을 통하여 궁체쓰기 지도 방안을 제시하였다. 그 후 전문가 협의를 거쳐 수정·보완하고 이를 확정하였다.

이상의 연구를 통하여 입문 단계의 서예 지도는 圓筆과 方筆의 지도가 철저히 이행되어야 한다는 확신을 얻었다.

또 교사의 실기 표현 능력이 신장되어야 하며, 국민 학교에서는 毛筆 이전에 硬筆에 대한 지도가 철저히 이루어져야만 서예 교육의 내실화를 거둘 수 있을 것이다. —————◆

#### 現場教育相談問題 公募

教育現場에서 겪는 問題나 그 밖의 教育에 관한 質疑事項을 간략하게 적어(形式:自由) 보내주시면 專門家의 명확한 應答과 함께 本誌에 掲載해 드리겠습니다.

단, 內容에 따라 公開應答해 줄 필요가 없는 質疑에 대하여는 質疑者에게 個別적으로 應答해 드리오니 양해해 주시기 바랍니다.

質疑事項을 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

韓國教育開院 教育資料部 出版室

우편번호: 135



# CAI 模型 프로그램 開發研究

鄭 鐸 熙\*

## I. 研究의 目的

우리 나라에서 授業의 구조적인 문제점은 많은 수업이 개인 학생별로 교정, 심화, 보충의 장치를 가지고 있지 못하다는 점이다. 수업의 理想은 일정한 수업 목표를 다양한 능력과 경험 및 학습 태세를 가지고 있는 각 학습자들에게 가장 적합한 授業系列을 제공하여 줌으로써 결국에 가서는 모든 학습자가 정해진 수업 목표를 성취할 수 있게 해주자는 데 있다. 수업의 개별화를 어렵게 하는 요인은 교사 1인당 학생의 수가 너무 많다는 점이다. CAI 시스템은 학습 집단 조직의 갱신 방안으로서 그 잠재적인 효용성이 있다. 개별화 수업을 위해서 가장 절실한 문제는 학습자의 학습 과정 또는 인지 과정을 잘 도와 줄 수 있어야 한다는 점이다. 인지론자들에게 의하면 학습이란 주어진 정보로부터 새로운 의미를 끌어내고 이 의미를 기존의 인지 구조에 통합시키는 활동이다. 따라서, 정보의 意味化(encoding)와 그 의미의 저장이 중요한 요소로 등장한다. 수업이란 바로 이와 같은 內的過程이 잘 일어나도록 돕는 조건이 된다. CAI도 수업의 한 代案이기 때문에 그런 학습 과정을 잘 촉진시키고 도와 주는 조건으로서의 요건을 갖출 필요가 있다. 그러나, 기존의 CAI 프로그램은 단순히 교과서나 참고서의 내용을 그대로 옮겨 놓은 것과 같은 상태일 뿐, 학습자의 내적인 학습 과정을 촉진하고 돕거나 잘못된 인지 과정을 교정해 줄 수 있는 조치가 결여되어

있다. 이 연구의 목적은 학습자의 학습 과정을 도울 수 있고 잘못된 인지 과정을 교정해 줄 수 있는 CAI 모형 프로그램을 개발하는 데 있다.

## II. 研究의 內容

이 연구 목적을 달성하기 위해서 다음과 같은 내용을 집중적으로 추진하였다.

### 1. 교수-학습이론의 분석 :

이로부터 CAI 프로그램 개발에 유용한 시사점을 얻었다.

### 2. CAI 모형 프로그램 개발

이 연구는 기존의 CAI 프로그램이 교수-학습 과정을 충실히 반영하지 못하고 있다는 점에서부터 출발하였다. 따라서, 이 연구는 교수-학습에 대한 認知論的 接近을 근간으로 하고 행동주의적 접근과 체제적 접근을 보조 분야로 삼았다. 즉 체제 구성과 강화의 원리를 고려하되 고급적 학습자의 정확한 인지를 촉진시키고자 노력하였다.

## III. 컴퓨터의 教育的 機能과 코스웨어

### 1. 컴퓨터의 教育的 機能

컴퓨터가 개별화 수업 전략의 설계에서 중요한 공학적 매체로 고려되는 이유로는 ① 컴퓨터의 무한한 기억 능력 ② 수학적·논리적 계산 ③ 사용자와의 상호 작용 가능성 ④ 흥미로운

\* 教育資料部 教育情報研究室長

〈표 1〉

CAI 에 이용되는 컴퓨터의 機能

수업사태	선택할 수 있는 CAI의 기능
1. 주의 집중	그래픽 애니메이션 관련 자료 제시 공상 자료 제시 게임 소리
2. 목표의 제시	질문 문장 그래픽 시범
3. 선수 학습 회상	찰막한 시물레이션 질문(검사하기) 교과서의 리뷰 학습자의 선택에 따른 분지 메뉴
4. 자극(학습 내용) 제시	교과서의 전체 또는 부분, 정적-동적 표현 그래픽의 전체 또는 부분 색깔, 애니메이션 오디오-테이프, 신다사이저 비디오-디스크, 슬라이드
5. 학습 안내	학습자가 통제 가능한 속도, 그리고 복습을 위한 선택적 주의 집중 속도, 문자셋트, 데모를 두름, 음의 강약, 번쩍거림 그래픽, 애니메이션, 소리 등을 변화시킴 Help Key 이용 단서 제공 단서의 점진적 제거
6. 학습 활동 촉진	인접 질문 질문 형태-예/아니오, 단답형, 입력형, 완성형, 선다형 동작점사 응답 형태-타이프치기, 단독키치기, 커서 이용하기, 만질 수 있는 판, 말, 추, 조이스틱, 패들 등
7. 피이드백 제공	카운터-다중기회 시간-응답시간 단서 제공 Help 계열 복습 그래픽 교정
8. 성취도 평가	응답의 결과 제시 문항의 무선 또는 유충화 문항수의 변화
9. 파지와 전이의 촉진	부정확한 응답에 대한 반복 순환 재구성된 질문 제공 다양한 예제 제공

시각적 경험 제공 등을 제시할 수 있다. 또한 Gagné는 8가지 학습 사태 축진에 이용할 수 있는 주요 컴퓨터 기능으로서 다음과 같은 사항을 제시하고 있다. 특히 이 중 ① 메뉴 ② 단서 제공 ③ 그래픽 기능 ④ 기억 기능은 주요 요소가 된다. (표 1 참조)

CAI 프로그램, 특히 코스웨어는 이상의 각 컴퓨터 기능을 각 학습 사태를 축진할 수 있는 방향으로 이용하는 정도에 따라 그 성공 여부가 달려 있다고 볼 수 있다.

## 2. 코스웨어의 機能

CAI 시스템은 하드웨어, 소프트웨어, 의사 소통 장치, 그리고 코스웨어로 구성된다. 이 중 CAI의 성공 여부를 결정하는 것이 코스웨어이다. 코스웨어란 컴퓨터에 저장된 수업의 집합체이다. 그러므로, CAI가 성공하기 위해서는 코스웨어가 교수-학습 과정을 잘 반영하고 축진할 수 있어야만 한다. CAI 코스웨어는 대개 몇 개의 수업적 기능으로 구성되어 있다. 이런 기능을 일반적으로 유형(type)이란 말로 명명하고 있다. 이런 유형의 분류는 CAI 코스웨어를 이해하는 데 약간의 오해를 불러일으키고 있다. 즉, 많은 경우 한 코스 내의 코스웨어는 한 가지 기능(유형)으로 프로그램화되어야 한다고 생각한다. 그러나, 코스웨어는 이런 모든 형태의 기능을 통합적으로 활용하여 개발되어야만 한다. 이 연구에서는 코스웨어 개발 방향으로서 다음과 같은 사항을 제안하였다.

① CAI가 성공하기 위해서는 코스웨어의 질적 수준을 높여야만 한다.

② CAI 코스웨어 개발을 위해서는 교사, 교과 전문가, 수업 설계 전문가, 컴퓨터 공학자, 시스템 분석자, 프로그래머 등이 팀을 구성하여야만 한다.

③ CAI 코스웨어를 개발하기 위해서는 막대한 시간과 예산이 투입되어야만 한다. 한 시간분의 CAI 코스웨어 개발에 요구되는 시간은 약 100~300 시간 정도이며, 개발비는 개발팀의 연간 봉급액의  $\frac{1}{10}$ 이 요구된다.

이 연구는 양질의 코스웨어를 개발하기 위해서 교수-학습에 대한 체계적 접근, 행동주의적

접근, 인지론적 접근으로부터 개발에 유용한 시사점을 끌어내고 이를 개발의 지침으로 활용하였다.

## IV. 研究結果

이 부분에서는 앞에서 언급된 각종의 敎授學 習의 理論과 原理를 반영하여 CAI 프로그램을 開發한 過程과 그를 통해 얻어진 開發指針 등을 소개하고자 한다. 우선 언급되어야 할 것은 교수-학습 이론과 원리가 그대로 우리 나라의 교육에 알맞는 CAI 프로그램에 반영될 수는 없다는 점이다. 따라서, 우선 우리 나라의 교육 여건과 교육 체제를 전제로 하여 CAI 프로그램의 목표를 설정하고 이에 따라 프로그램을 개발하였다.

우리 나라의 교육 여건과 교육 체제 속에서 가장 큰 문제 중의 하나는 대규모 집단 학습이라는 점이다. 이는 각 학생에게 자신에게 알맞는 교육 내용과 진도를 제공할 수 없게 하는 가장 큰 요인이 되고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 個別化 學習이 이루어져야 가장 바람직할 것이나, 우리 나라의 교육 여건으로는 실현 가능성이 희박하다. 이의 해결을 위한 차선책으로 學級內에서 어느 정도 個別化된 수업을 할 수 있도록 함과 동시에 방과 후 또는 가정에서 個別學習을 할 수 있도록 하는 것을 제시할 수 있다.

이 연구·개발에서도 CAI의 모형 프로그램을 위에서와 같이 두 가지 목표에 따라 국민 학교 5학년 2학기 “물체의 위치와 운동” 단원은 학급에서의 개별화 수업이 가능하도록 하는 것을 목표로 하여 CAI 프로그램으로 개발되었고, 중학교 3학년 “이차 함수”는 정규 수업 외에서 개별 학습이 가능하도록 하는 것을 목표로 하여 CAI 프로그램으로 개발되었다.

### 1. 開發節次

#### 1) 開發팀 構成

질 높은 프로그램의 산출을 위하여는 한 사람의 재능에 의존하기보다는 많은 사람들이 참여하여 각자 자기의 전문적 지식이나 기지에 찬착상(idea)을 제공할 수 있는 조직이 바람직하

다. Smith(1984)는 CAI 개발 팀의 구성원으로 서 교과 전문가, 교수 설계자 그리고 프로그램 개발자(또는 제작자)를 꼽고 있다. 그러나, 여기에는 교사나 학생의 역할이 빠져 있다. 이들은 프로그램의 평가 단계에서 중요한 역할을 담당하기 때문에 개발 조직에 포함될 것이 요구된다. 또한 개발 과정이 원활하게 추진되고 구성원 간의 의견이 조정될 수 있도록 하기 위하여 調整者의 역할이 필요하다.

(1) 교과 전문가(Subject Matter Expert) : 학습 내용과 학습자의 특성에 관한 지식을 제공한다. 이를 위해 본원의 수학 교육 연구실과 과학 교육 연구실 연구원의 도움을 얻었다.

(2) 교수 설계자(Instructional Designer) : 체계적인 교수 계획을 제공하여 주며, 학습 원리를 적용할 수 있도록 해 준다. 이를 위해 교수 이론 전문가 협의회 결과에 터하여 수업 설계안 작성 지침을 교과 전문가에게 제공하였다. 이 기능은 본 연구실이 담당하였다.

(3) 프로그램 개발자 : CAI 개발의 경우, 시스템 분석자 및 프로그래머를 말하며, 컴퓨터의 기능

을 잘 알고 있어서 교과 전문가나 교사 설계자의 교안을 컴퓨터에 적합한 교안 또는 Flow로 수정·보완하고 프로그램으로 전환하는 기능을 한다. 이 기능은 본 연구실에서 직접 담당하였다.

(4) 조정자(Coordinator) : 프로그램 개발 전 과정을 주도하고, 구성원 간의 원활한 의견 교환이 이루어질 수 있도록 중재 역할을 한다.

조정자는 교수 설계자, 교과 전문가, 프로그램 개발자, 교사 중 어느 한 사람이 그 역할을 겸할 수도 있다. 단, 모든 영역에 전반적인 지식을 가지고 있는 사람이 이 역할을 담당하는 것이 바람직하다. 이 연구 과제의 경우 본 연구실에서 이 역할을 수행했다.

### 2) CAI 대상 교과 및 주제 선정

이 연구의 목적은 시범적인 CAI 프로그램 개발이기 때문에 어떤 한 교과서의 모든 내용에 CAI 시스템을 적용시키지는 않았다. 비교적 CAI에 의해서 효과가 있을 것으로 교과 전문가에 의해 판단된 교과와 주제를 선정하였다. 선정된 교과와 주제는 다음과 같다.

<표 2>

CAI 프로그램 대상 교과 및 주제

교 과	학 년	주 제	소 주 제
자 연	국민 학교 5학년 2학기	물체의 위치와 운동	물체의 위치 표현 물체의 운동 물체의 속력 움직인 시간과 거리와의 관계
	국민 학교 2학년 2학기	곤충	곤충의 개념
수 학	중 3학년	2차 함수와 그래프	이차 함수의 뜻 포물선 $y=x^2$ 의 그래프 $y=ax^2$ 의 그래프 평행이동

\* 이들 수업 설계안은 별책 부록에 모두 수록되어 있다. (곤충 개념은 제외)

### 3) 授業設計

수업 설계는 Gagné의 9단계 학습 상태와 수업 상태 모형에 근거하여 본 연구실에서 작성한

수업 설계 지침에 따라 교과 전문가들이 개발하였다.

4) 시스템 分析(System Analysis) 및 順序圖 (Flow-chart) 구성

작성된 수업안을 프로그램화하기 위해서 시스템 분석을 통하여 프로그램의 흐름을 구성하였다. 이에 따라 순서도(flow-chart)가 만들어졌

으며, 이 순서도는 가능한 한 학습 목표를 달성하기 위해 요구되는 認知過程을 잘 반영할 수 있도록 하였다.

9개 주제에 대한 순서도는 별책 부록에 전체를 수록하였다.

<표 3>

CAI 프로그램 開發을 위한 授業設計指針

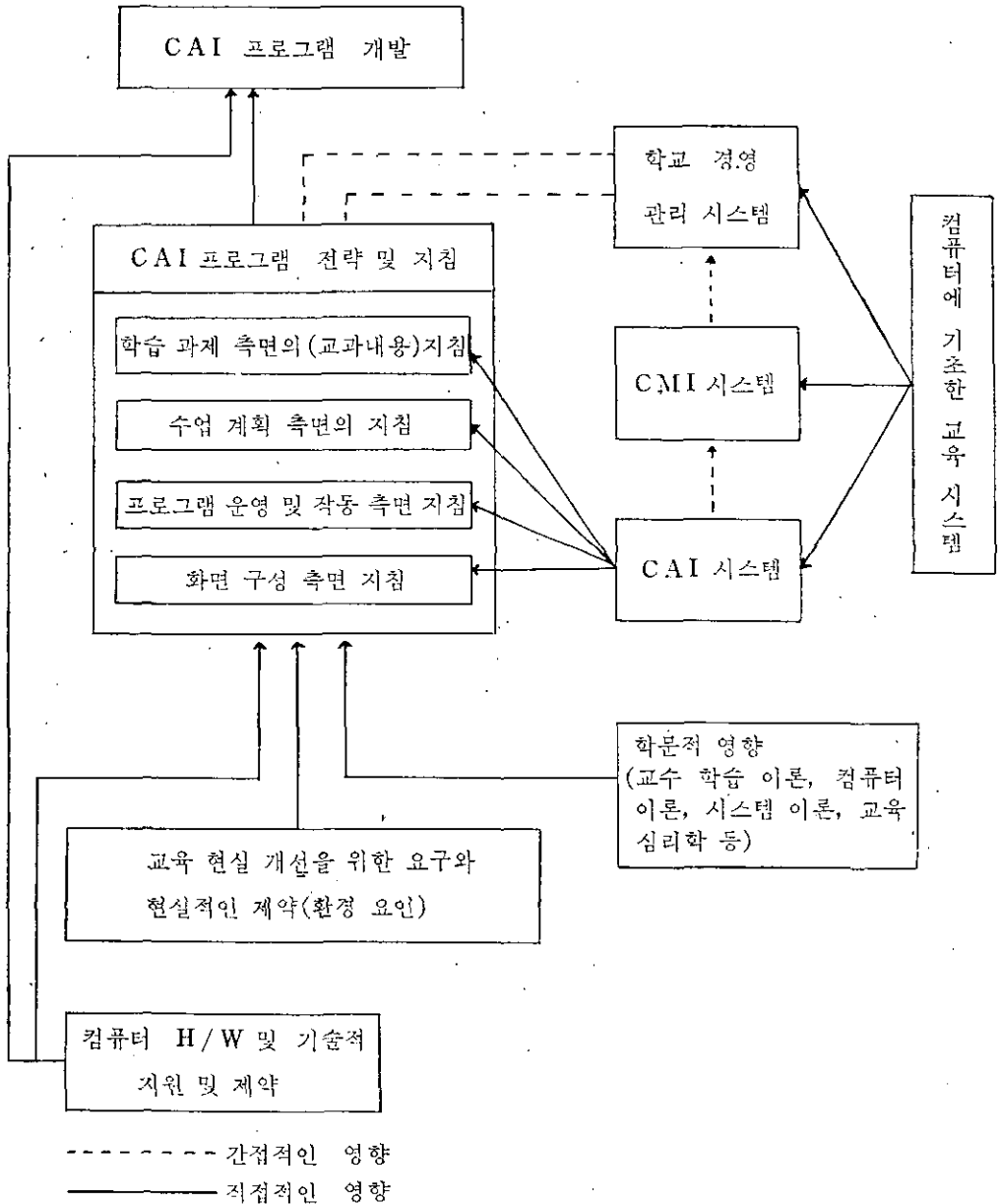
수업사태	선택할 수 있는 CAI의 기능
1. 학습 주제 결정	인지적 기능(구체적 개념, 정의적 개념, 원리, 문제 해결)을 모두 반영할 수 있는 주제
2. 학습 집단의 상세화	학생의 특성 명시 (예: 학교급, 학년, 언어적, 지적, 동기적, SES 등 다양한 정보 자료)
3. 학습 주제에 대한 과제 분석	이 학습 주제를 학생들이 학습하여 가는 데 일어날 것으로 예상되는 학습 과정을 구체적으로 분석, 명시
4. 학습 위계 구성	과제 분석의 결과로 나타난 여러 가지 학습 과정을 인지적 기능의 위계에 맞도록 체계화(어느 활동이 어떤 인지적 기능에 해당되는지를 명시할 것.)
5. 학습 목표 진술	각 인지적 기능을 위계에 따라 학습하는 것으로 보고, 각 인지적 기능을 구체적인 학습 목표로 진술(진술 방식은 임의로 선정)
6. 출발점 행동 분석	(1) 학습자가 각 인지적 기능을 학습하여 가는 데 있어서 필수적으로 숙달하고 있어야 할 선수 학습 수준을 명시 (2) 선수 학습 수준의 평가 방법, 평가 문항 등 제시 (3) 결손 여부의 판정 기준 명시 (4) 결손 학습 부분의 보충 계획 제시
7. 수업 사태 계획	학습자의 학습 사태를 촉진시켜 주기에 가장 바람직한 수업 사태 설계
학 습 사 태	수 업 사 태
1. 주의 유도 (2) 기대 (3) 장기 기억으로부터 필요한 정보를 회상하여 단기 기억에 저장 (4) 선택적 지각 (5) 정보를 유의미한 형태로 재조직 (6) 반응 (7) 강화 (8) 회상을 위한 단서 준비 (9) 일반화	(1) 주의를 집중시킨다. (2) 학습자에게 학습 목표를 알린다. (3) 선수 학습의 회상을 자극한다.  (4) 분명한 형태로 자극을 제시한다. (5) encoding 전략 제시 (6) 학습 목표 숙취를 보이는 행동을 유발시킨다. (7) 결과에 대한 feedback 을 제공한다. (8) 성취 행동을 평가한다. (9) 기억력을 증진시키고 학습 응용성을 높인다. (연습 문제: )
8. Feedback 의 설계	(1) 학습자가 범하기 쉬운 오류(mistake)의 근원(sources)과 유형(type) 분석 (2) 각 오류를 교정할 수 있는 학습 내용 제시 (3) 강화의 제시 방법, 제시 내용 등을 구체화 (4) 반복 연습이 필요한 부분을 명시하고 실험(연습)내용 제시
9. 학습 결과 평가를 위한 방법, 문항, 평가 결과의 feedback을 명시	

\* 수업 사태 설계시: 학습 관련 내용, 설명 자료의 유형, 제시 계열, 제시 방법 (예: 문장, 그림, animation 등)을 구체화

5) 프로그램 作成

앞에서 구성된 순서도에 의거 수업 내용을 프로그래밍화 하였다. 이 프로그램은 총 24개로 구성되었으며, 별책 부록의 순서도에 화면의 내용

이 나타나도록 하여, 프로그램의 진행을 알 수 있도록 하였다. 표 CAI 프로그램 개발에 사용된 컴퓨터의 기종은 상호 교환에 편리한 MSX 방식의 8비트(8 bit) 퍼스널컴퓨터이다.



<그림 1> CAI 프로그램의 개발 체제 예시

2. CAI 프로그램 開發模型

이 연구·개발에 있어서 綜合的 開發指針은 앞

에서 언급한 프로그램의 목적에 따라 정도의 차이는 있으나 전체 교육 체제 속에서의 CAI 시스템이 되어야만 한다는 점이다. 이는 학교 내에

서의 정규 수업에 활용하기 위한 경우뿐만 아니라 개인의 개별 학습도 정규 수업과의 연관을 무시하고 개발할 수는 없다는 것이다.

가장 바람직한 CAI 시스템은 전체 컴퓨터를 이용한 또는 기초한 교육 시스템(Computer Based Education or Computer Based Instruction) 속에서의 하위 시스템으로서 개발되는 것이다. 다만, 이 연구·개발에서는 이를 염두에 두었으나 완벽한 하위 시스템으로서의 CAI 시스템을 개발하지는 못했다. 바람직한 CAI 시스템의 개발 체계를 보면 다음 <그림 1>과 같이 나타낼 수 있다.

### 3. CAI 프로그램 開發指針

이 연구·개발에서 실제로 CAI 프로그램 개발에 적용된 개발 지침을 보면 다음과 같다. 구체적이고 자세한 개발 지침은 CAI 프로그램의 목적과 여건(인력, 시간, 자금, 기계 설비 등)에 따라 달라질 수 있어 큰 효용이 없을 것으로 보여 CAI 프로그램 개발에 있어 고려되어야 할 몇 개의 부문에 대해 개략적인 개발 지침만을 제시하고자 한다. 이 지침은 개인 학습 및 학교 수업에 활용하기 위한 CAI 프로그램 양자에 모두 적용된 것이다.

이 지침들은 이 연구·개발에 적용된 것으로 각종 교수-학습 이론과 원리, CAI와 관련된 연구들, 프로그램 및 시스템 이론들, 심리학, 화면 디자인 이론 등에서 필요에 따라 추출한 것으로 모든 CAI 프로그램 개발에 있어서 적용되어야만 하는 것은 아니다. 앞에서 언급한 것과 마찬가지로 CAI 프로그램의 목적·특성 등에 따라 달라질 수 있으며, 사용하는 컴퓨터의 특성과 제약에 따라 차이가 날 수 있다.

각 부문별로 CAI 프로그램 개발에 적용한 지침들을 보면 다음과 같다.

#### 1) 學習課題側面의 指針

- 인지적 기능(구체적 개념, 정의적 개념, 원리, 문제 해결 등)을 반영할 수 있는 주제(중학교 3학년 수학 2차 함수, 국민 학교 5학년 2학기 물체의 위치와 운동)를 선정한다.
- CAI를 활용하는 데 적합한 과제이어야 한다. (예를 들어, 운동장에서 학생들이 직접 거리를

실측할 것이 요구되는 등의 교과 내용 부분은 CAI로 개발하는 데에는 부적합하다.)

- 학습 주제를 학생들이 학습하는 데 일어날 것으로 예상되는 구체적인 학습 과정을 분석·명시한다. (예를 들어, 프로그램 작성에 앞서 교안 구성에서 학습 과정을 구체화하여 구성)
- 과제 분석의 결과로 나타난 구체적인 학습 과정을 인지적 기능의 복잡성에 따라 위계화한다.
- 각 인지적 기능을 구체적인 수업 목표로 진술한다. (각 CAI 프로그램의 서두에 학생들이 학습할 목표를 제시하였다.)
- 출발점 행동 분석

- 학습자가 각 인지적 기능을 학습하여 가는 데 있어서 사전에 성취하고 있어야 할 선수 학습 수준을 명시한다.
- 선수 학습 수준의 평가 문항을 제시한다.
- 학습 결손 여부의 판정 기준을 명시한다.
- 학습 결손 부분에 대한 보충 내용을 제시한다.

#### 2) 授業計劃

- 학습 내용에 주의를 집중시킬 수 있는 내용을 제시한다. (학습할 준비를 하도록 지시하거나 간단한 그림 등을 제시)
- 학습자에게 학습 목표를 알려 준다.
- 선수 학습의 회상을 유도한다. (앞에서 학습한 내용을 간략하게 다시 제시하였다.)
- 주요 부분에 대한 학생들의 주의를 강화하기 위하여 여러 가지 방법을 사용한다. (색상의 변화, 소리, 동작 화면 등을 사용하였다.)
- 학습 내용을 잘 이해시키기 위해 다양한 표상 양식을 사용한다. (시물레이션을 이용하여 곡선을 설명하였고, 물체의 운동 학습 부분에서 쇄구슬을 이용한 실험을 프로그램화하였으며, 동작 화면을 이용하여 빠르기와 빠르기의 비교 부분의 학습을 도우는 등 여러 가지 그래픽, 소리 등을 사용하였음)
- 질문 내용은 어느 정도 인지적 복잡성을 갖도록 한다.
- 학습 목표 성취 여부를 알아보기 위한 형성적 평가 문항을 적절히 삽입한다.
- 피드백을 수시로 제공한다.

- 학습자가 범하기 쉬운 오류의 유형을 고려한다.
- 각 오류를 교정할 수 있는 학습 내용을 2~3 단계로 세분화하여 제시한다.
- 강화의 제시 방법 및 제시 내용을 다양화하도록 한다.
- 반복 연습이 필요한 부분을 명료화하고 그에 대한 연습 문제를 제시한다.

### 3) 畫面構成上의 指針

- 한 화면으로 전달되는 정보의 양은 학생들이 받아들일 수 있는 정도의 양이어야 한다.
- 가능한 한 하나의 아이디어와 이에 관련된 요소들은 한 화면으로 제시되어야 한다. 한 화면으로 전달이 어려운 아이디어와 그에 관련된 요소들은 여러 화면으로 구성되도록 하면 한 가지 개념, 요소들은 한 화면에 모두 들어가도록 구성하는 것이 효과적이다.
- 하나의 아이디어를 설명하는 내용이 길어져 한 화면에 제시할 수 없는 경우에는 그 아이디어의 설명과 관련된 화면들 간의 이동이 쉽게 이루어져야 한다. 즉 뒷 부분의 설명을 읽다가 중간 부분으로 가거나 맨 앞부분으로 되돌아가 다시 볼 수 있는 것이 바람직하다.
- 도표, 그림 등을 제시하고 이를 이용해 설명을 진행시키는 경우 학생들의 인지적 측면을 고려하여야 한다. 즉, 도표나 그림을 통해 아이디어를 설명하고자 하는 경우, 전체 진행을 같은 도표나 그림으로 설명을 진행시키는 것이 학생들의 이해에 도움이 된다. 따라서, 아이디어의 설명은 바뀌더라도 도표나 그림은 그대로 화면에 제시되는 것이 좋다.
- 화면에 제시되는 색상 등은 색상이 가지는 의미와 학습 내용에서 제시하고자 하는 의미와 일치하도록 해야 한다.  
즉, 화면에서 제시되는 물체의 색상이 본래의 물체 색상과 일치하도록 하거나 그 물체가 뜻하는 내용과 색상이 가지는 의미가 부합되어야 한다.
- 혼란한 색상이나 심한 scroll 현상으로 시력을 자극하는 것을 피해야 한다.

- 다양한 학습을 할 수 있도록 프로그램이 작성되어야 한다. (컴퓨터의 색채, 소리, 도표, 수치, 그리고 언어적 능력을 활용하여 학생이 학습을 고양시키도록 프로그램을 조화있게 작성해야 한다.)

### 4) 프로그램 運營 및 構成側面의 指針

- CAI에 사용되는 컴퓨터의 특성을 충분히 고려하여 프로그램을 개발하여야 한다.
- 프로그램의 오류나 작동이 중간에 끊기는 일이 없도록 사전에 충분히 검토되고 수정되어야 한다.
- 프로그램은 사용자의 작동 잘못을 처리할 수 있도록 방비해야 한다.
- 사용자가 프로그램 작동을 통제할 수 있도록 해야 한다.
- 각 화면마다 사용자가 알 수 있도록 작동방법을 지시해 주어야 한다.
- 도표나 음향 그리고 색채 등은 내용과 유관해야 하며, 학습자의 수준에 맞도록 한다.
- 화면에 나타나는 문장 구성은 읽기 쉽도록 짜여져야 한다.
- 반응 시간(response time)과 로딩 시간(loading time)이 빠르고 프로그램을 작성한다.

## IV. 結 論

이 연구는 기존의 CAI 프로그램이 학습자의 내적인 학습 과정을 촉진·교정하는 데 큰 기여를 하지 못하였다고 보고, 인지론적 입장에서 CAI 모형 프로그램을 개발하고자 시도하였다. 그러나, 인지 과정에 대한 충분한 이해가 부족하였고, 또 밝혀진 인지 과정을 CAI 프로그램으로 전환하는 과정에서 오류와 서투름이 있었다. 그러나, CAI 프로그램이 성공적이기 위해서는 인간의 인지적, 또는 학습의 과정을 잘 분석하고 이를 촉진시킬 수 있는 프로그램을 개발하는데 많은 노력과 예산을 투입하여야 할 것이다. —◆—

※ 이 프로그램에 대해 보다 구체적으로 알기를 원하시는 분은 연구자에게 연락하시기 바랍니다.)



# 數學的 思考와 그 教育에 대한 考察

丁 恩 實\*

## I. 序言

數學의 本質을 무엇으로 보느냐 하는 것은 사람의 哲學的 觀點에 따라 다르다. 論理主義者들은 數學을 論理의 한 分野로 보는가 하면, 形式主義者들은 數學을 하나의 形式體系로 보며, 플라톤學派 사람들은 理想的인 構造로 보기도 한다. 그런가 하면 數學을 構成的인 過程(constructive process)으로 보고 人間의 數學的 活動에 着점을 맞추는 사람도 있다.<sup>1)</sup>

이와 같이 數學의 本質을 무엇으로 보느냐에 따라 數學教育에서 意味와 直觀을 강조하기도 하고, 過程을 강조하기도 한다.

그러나, 數學을 어떻게 보느냐에 관계 없이 공통적인 것은 數學은 數學的 思考에 의해 形成되고 發展되어 나간다는 것이다. 數學的 實體가 主體와 무관하게 存在하더라도 그 實體를 發見해 내는 것은 數學的 思考에 의한 것이요, Dedekind의 주장처럼 “數學은 人間精神의 自由로운 創造物<sup>2)</sup>”이라 하더라도 그것은 數學的 思考에 의한 것이다.

그러면, 數學的 思考란 과연 무엇인가?

數學教育의 目標에서도 “數學的 思考를 통한 人間形成<sup>3)</sup>”이란 側面이 강조되고 있는데 數學的

思考는 가르칠 수 있는 技能인가? 학생들에게 지도할 수 있다면 어떻게 지도하는 것이 좋은가?

이 글에서는 위와 같은 문제에 대하여 논의해 보고자 한다.

이 문제는 너무 어렵고, 數學教育 전반에 대한 것이기에 정확한 결론을 얻을 수는 없을 것이다. 그러나, 數學的 思考가 어떻게 정의되고, 설명되는 그 觀點에 대하여 有用한 것을 얻을 수 있을 것이다.

## II. 數學的 思考란 무엇인가?

朴漢植(1982)은 數學的 思考를 數學의 內容 그 自體에서의 思考와 數學의 內容을 媒體로 하여 個別的인 內容에 구애되지 않는 思考의 두 가지로 나누고 있다.<sup>4)</sup>

한편, 姜時中(1981)은 “對象을 數學的으로 보고 생각하며 數學을 만들고 다듬어가는 데 근원이 되는 생각<sup>5)</sup>”이 數學的 思考라고 정의하고 있다. 위에서 알 수 있듯이 數學的 思考가 數學的 內容에만 관계되는 思考가 아님은 분명하다. 즉, 數學的 思考와 數學으로 묘사되는 知識體系는 분명히 구별된다. 使用되는 內容이 무엇이든간에 數學的이라고 불리는 思考의 樣式을 택할 수

\* 教育課程硏究部·硏究員

1) P. Earnest, “The Philosophy of Mathematics and Mathematical Education,” *Int. J. MATH. EDUC. SCI. TECHNOL.* Vol. 16, No. 5, 1985, pp. 603-612.

2) M. Kline, *Mathematics-The Lost of Certainty*. (New York:Oxford University Press, 1980), p. 324.

3) 金應泰, 朴漢植, 禹正晔, 『數學教育學概論』(서울:서울대학교 출판부, 1984), p. 68.

4) 朴漢植, 具光祖, 『數學科教授法』, (서울:교학사, 1982), p. 44.

5) 姜時中, 『數學教育論』, (서울:교육출판사, 1981), p. 40.

있다. “數學에 관한 思考이기 때문에 數學的 思考가 아니라 그 기능과 작용이 數學的이기 때문에 數學的 思考이다.”<sup>6)</sup> Kawaguchi(1984)도 數學的 思考는 결코 數學者만의 專有物이 아니라 모든 인간들이 다 갖고 있는 普遍的인 思考라고 하면서 문학 작품과 미술 작품을 構想하는 作家도 때로는 數學的 思考를 하고 있음을 예를 들어 설명하고 있다.<sup>7)</sup> 그들은 數學的 方式으로 思考하면서도 그들 자신이 數學的 아이디어에 의해 사고하고 있다는 것을 느끼지 못할 뿐인 것이다. “數學的 思考過程이 원래 人間の 근본적인 認知 樣式”<sup>8)</sup> 이라면 數學的 思考의 本質을 알기 위해서는 먼저 思考가 무엇인가를 알 必要가 있다.

日常生活에서 思考라는 말은 거의 모든 두뇌 활동을 망라하는 包括的인 用語로 쓰이고 있다. 실상 머리로 하는 일치고 思考에 관계되지 않는 것이 없을 것이다.

그러나, 心理學者들 간에도 思考의 정의에 대해서 의견의 일치를 보지 못하고 있다. 行動主義者들은 思考를 外的, 行動的 過程이라고 하고, 認知主義者들은 思考를 內的, 認知的 過程이라고 한다. 行動主義者들은 心理學은 당연히 經驗的이고, 관찰 가능한 行動을 그 기초 정보로 다루며, 內的 狀態 또는 過程은 직접 관찰할 수 없기 때문에 心理學의 일부분이 될 수 없다고 한다. 그러나, 認知主義者들은 行動이란 단지 思考의 表像 또는 結果에 불과한 것이므로 心理學的 定義는 行動의 基底를 이루는 機制와 連繫되어야 한다고 주장한다.<sup>9)</sup> 이와 같이 思考의 定義마저 명확하지 않은 상태에서 思考의 일부분이라 할 수 있는 數學的 思考를 정의한다는 것은 無謀한 일이지만, 이 글에서는 Bartlett의 思考의 定義와 그 過程의 性格을 考察하여 보고 여기서 數學的 思考를 類推해 보기로 한다.

Bartlett<sup>10)</sup> (1958)는 思考를 「間隙充填過程」(gap-filling process)이라고 定義하고 있다. 예를 들어서, 오래 전에 헤어진 후 보지 못한 친구를 우연히 거리에서 만났다고 하자. 이 때 우리는 그 친구를 보지 못한 기간동안 그의 身上에 어떤 일이 일어났는지 모른다. 그러나, 우리는 現在 그가 나타내고 있는 特性, 즉 옷차림이나 모습, 태도 등과 그를 마지막 보았을 때 그가 나타내고 있었던 여러 가지 特性과 비교하여 그 동안에 그의 신상에 어떤 일이 있었던가를 推測할 수 있다.

위의 예에서 알 수 있듯이 思考가 이루어지기 위해서는 어떤 基礎的인 情報, 또는 Bartlett의 말처럼 「證據」가 必要하다. 위의 예에서 그 친구가 그 전에 나타내고 있었던 特性과 현재 그가 나타내고 있는 特性이 그 친구에게 그 동안 일어난 일을 思考하는 데 필요한 證據가 된다. 또, 그 證據에는 思考를 하여 메우지 않으면 안 되는 “間隙”(gap)이 있다. 그 전에 그 친구를 보았을 때 그가 나타내었던 特性과 현재 그가 나타내고 있는 特性 사이에 있는 間隙이 그것이다. 이와 같은 間隙이 있을 때 思考過程이 시작된다. 즉 우리가 그 친구에게 그 동안 일어났던 일을 推測한다고 할 때 우리가 하는 일은 그 사체에 포함되어 있는 證據를 기초로 間隙을 메우는 일 (gap-filling)이다. 이 間隙을 메우기 위해서는 그 증거의 성격에 합치되도록 그 증거를 延長하거나 補完하지 않으면 안 된다. 결국, 思考는 證據의 性格에 合致되도록 證據를 延長하여 證據에 들어 있는 間隙을 充填하는 過程, 간단히 「間隙充填過程」이라고 할 수 있다.

이와 같이 思考를 間隙充填過程이라고 한다면, 그리고 數學的 思考가 모든 사람들이 하는 普遍的인 思考라고 한다면, 數學的 思考도 一種의

6) L. Burton, "Mathematical Thinking: The Struggle for Meaning," *JRME* No.1. Jan. (1984), p. 36.  
 7) T. Kawaguchi "Fundamental Philosophy on Curriculum Making of Mathematical Education," *Proceedings of ICMI-JSME Regional Conference on Mathematical Education* (Tokyo: Japan Society of Math Education, 1984) p. 5.  
 8) *Ibid.*, p. 4.  
 9) R. E. Mayer, *Thinking, Problem Solving, Cognition*, (New York, W. H. Freeman and Company; 1983), pp. 6-7.  
 10) F. Bartlett, *Thinking: An Experimental and Social Study*, (N. Y.: Basic Book, 1958), p. 20, p. 70, 李洪雨, 『認知學習의 理論』(서울: 教育出版社, 1982), pp. 105-121에서 再引用.

間隙充塡過程이라고 볼 수 있을 것이다. 즉, 數學의 世界에 構造的으로 不完全한 어떤 것이 있을 때, 이 상태에 포함되어 있는 證據를 基礎로 間隙을 메우고 보다 完全한 상태에 이르는 과정이 數學的 思考이다. 그뿐 아니라, 數學世界와 現實世界사이에서도 이와 같은 間隙充塡過程이 이루어진다. 現實世界의 문제를 數學的 言語로 번역하고 그것을 數學的 命題를 利用하여 해결한 후, 다시 現實世界에 適用하는 과정도 數學的 思考이다. “數學的 思考란 公理, 定義, 엄밀한 證明 같은 形式的 思考만을 의미하지 않는다. 一般化, 類推, 抽象化, 歸納 등도 매우 중요한 數學的 思考이다”<sup>11)</sup>

觀點을 좀 바꾸어, 어떤 「문제」가 있다고 하자 이 문제는 “그 해결에 이르는 알고리즘이 주어지지 않은 課題를 수행하도록 요구되는 상황”<sup>12)</sup>을 말하기로 하자. 이 문제를 해결한다는 것은 제시된 基礎的인 情報 즉 證據에 들어 있는 間隙을 메워 나가는 과정, 다시 말하면 數學的 思考와 같다. 즉 數學的 思考는 결국 數學的 眼目으로 문제를 해결하는 것이다. 數學의 世界에서는 물론 現實世界에서 間隙을 意識하고 數學的 方法으로 그 間隙을 메우는 과정을 말하는 것이다.

이와 같이, 數學的 思考와 數學問題解決 이 같은 活動이라는 주장은 “數學的 思考를 너무 좁게 해석하는 것”<sup>13)</sup>이라는 反論이 있을 수도 있으나 Kawaguchi 처럼 問題解決活動을 주어진 상황에서 問題를 形成하고, 제기된 문제의 답을 얻기 위해 문제 상황에 適用하는 活動은 물론 操作的 活動, 函數的 活動, 分析的 活動, 記號化하는 活動, 그래프에 의한 活動, 抽象化, 概念組織, 歸納的 推論, 演繹的 推論, 公理的 推論, 類推에 의한 推論, 一般化, 特殊化 등을 統合한 活

動으로 본다<sup>14)</sup>면 그 反論은 타당치 않을 것이다.

### Ⅲ. 技能으로서의 數學的 思考

數學的 思考는 學習할 수 있는 技能인가, 아니면 타고난 天賦의 能力인가? 만일 數學的 思考가 遺傳的으로 決定되어버리는 內的 知能이라면 數學的 思考의 伸張을 위해 아무런 노력도 할 필요가 없다.

de Bono(1980)는 思考와 內的인 知能과의 관계를 다음과 같이 설명하고 있다.<sup>15)</sup>

自動車の 엔진의 힘, 브레이크의 效率性, 走行安定性, 핸들의 민감성 등은 自動車の 內的 特性의 一部이다. 그러나, 自動車を 달리게 하는 技能은 좀 다르다. 아무리 엔진이 강력한 車라 할지라도 운전 기술이 미숙하면 잘 달리지 못한다. 좀 낡은 車라 하더라도 운전 기술이 좋으면 잘 달릴 수 있다. 물론 有能한 운전사가 낡은 車보다는 엔진이 강력한 車를 더 잘 몰 수 있으므로 엔진의 힘과 운전 기술 사이에는 관련이 있다.

타고난 知能은 자동차 固有의 힘이고 思考는 이 힘을 사용하는 운전 기술에 비유될 수 있다. 思考는 “操作的 技能”<sup>16)</sup>이다. 그리고 思考는 가르쳐질 수 있는 技能이다.<sup>17)</sup> 이에 따라 여러 연구자들이 思考를 伸張시키기 위한 프로그램을 개발하고 실험을 하고 있다.

思考가 하나의 技能으로서 가르칠 수 있는 것이라면 數學的 思考도 一種의 思考이므로 당연히 가르칠 수 있는 技能이다. L. Burton(1984)도 數學的 思考는 가르쳐질 수 있는 것으로 보고 數學的 思考를 伸張시킬 수 있는 여러 가지 方法을 제시하고 있다.<sup>18)</sup> 그뿐 아니라, Polya(1961)도 학생들에게 模倣과 練習을 통해서 間

11) 禹正皓外, op.cit., p. 68.

12) F. K. Lester, “Mathematical Problem Solving In The Elementary School; Some Educational And Psychological Considerations,” in L. L. Hatfield & O. A. Bradbard (Eds), *Mathematical Problem Solving*, (Columbus, Ohio; ERIC/SMEAL, 1978), p. 54.

13) R. I. Charles, “The Role of Problem Solving,” NCTM, *Arithmetic Teacher* Feb. 1985, pp. 48-50.

14) T. Kawaguchi, op.cit. p. 8.

15) E. de Bono, *Teaching Thinking*, (London; Temple Smith, Penguin Book, 1984), p. 46.

16) Ibid., p. 46.

17) R. S. Nickerson, “Thoughts on Teaching Thinking,” *Educational Leadership*, Oct., 1981, pp. 21-24.

18) L. Burton, op.cit., pp. 44-49.

題解決 즉 數學的 思考를 伸張시킬 수 있다고 주장한다.<sup>19)</sup> 분명히 數學的 思考는 “가르칠 수 있고 또 마땅히 가르쳐야 할 技能이다.”<sup>20)</sup>

數學的 思考가 실제로 학습할 수 있는 技能이라면 왜 수학을 배우는 過程에서 이 技能을 충분히 습득할 수 없는 것일까?

어린애들은 이곳 저곳을 걸어봄으로써 걸을 수 있게 되고, 주위 사람과 이야기해 봄으로써 말할 수 있게 된다. 학교에서는 數年동안 강제적으로 數學을 가르치다 보면 數學的 思考가 개발될 것이라고 가정하고 있다. 그런데, 왜 數學을 많이 하고 있는데도 數學的 思考는 신장되지 않는 것일까?

이것은 대부분의 학생들이 「두 손가락의 技能(two-finger skill)」<sup>21)</sup> (de Bono)만을 갖추고 「열 손가락의 技能(full-skill)」을 갖추지 못했기 때문이다.

두 손가락의 기능을 갖춘 사람은 制限된 狀況을 다루는 過程에서 技能을 배웠고, 그 技能은 단지 그 狀況에서만 쓸모있는 技能에 불과하다. 모든 情報가 주어진 닫혀진 狀況에서는 효과가 있는 것처럼 보이나 일부의 정보만이 주어진 열려진 狀況에서는 그것만으로는 불충분하다. 그러나, 일상 생활에서 부딪치는 대부분의 문제는 構造가 分明하지 않는 문제이며 이런 문제를 해결할 수 있는 능력을 배양하는 것이 數學教育의 궁극적인 목표라는 점에서 구조가 분명하지 않은 문제의 해결에 대한 관심이 증대되어야 한다.

#### IV. 數學的 思考를 伸張시키는 教育

Freudenthal(1973)은 數學에는 既成產物(ready-made)인 知識體系로서의 數學과 思考活動으로서의 數學이 있는 것으로 보고, 전통적인 數學教育의 결합이 既成數學의 專擔에서 비롯되는 것으로 보고 있다. 그는 數學教育 改善의 실마리를 思考活動으로서의 數學教育을 實現하는 방안에서 찾고 있다.<sup>22)</sup>

그러면, 思考活動으로서의 數學, 즉 數學的 思考를 活性化하는 방안은 무엇인가?

數學的 思考를 伸張시킨다는 것은 중요한 教育目標이면서도 달성하기는 어려운 목표이다.

“문제 해결을 잘할 수 있는 숙련가가 된다는 것은 우연히 되는 것은 아니다. 그것은 일련의 신중히 계획된 교육과 다양한 문제를 해결하는 경험의 결과이다.”<sup>23)</sup> 그리고, 그것은 단숨에 이루어질 수 있는 것이 아니라 오랜 기간동안 천천히 신장되는 것이다.

여기서는 두 가지 문제 What 과 How 로 나누어 고찰하기로 한다.

앞에서 고찰한 대로 數學的 思考를 問題解決이라고 한다면 “數學적으로 思考하도록 가르친다는 것은 수학적 안목으로 문제를 해결하는 능력을 개발하는 것과 同一視될 수 있다.”<sup>24)</sup>

곽병선(1985)은 問題解決力을 伸張시키기 위해서 “수업의 과정에서 문제 해결의 기회를 되도록 많이 제공하여 문제 해결의 학습 경험을 갖게해야 된다.”<sup>25)</sup>고 했다. 그러기 위해서는 먼저

19) G. Polya, *Mathematical Discovery*, (New York; John Wiley & Sons, Inc., 1962), p. v.

20) S. Krulik, *Problem Solving in School Mathematics* (Virginia; NCTM, 1980), p. xiv.

21) 타이핑을 완전히 배우려 해서가 아니고 단지 업무에 필요해서 타이프를 혼자 배우는 사람은 두 손가락으로만 타이프 치는 것을 배우게 된다. 어느 정도까지는 두 손가락만으로 타이프 치는 것이 열 손가락을 갖고 타이프 치는 것 보다 훨씬 더 빠르다. 그래서, 그들은 두 손가락의 기능을 배운다.

22) H. Freudenthal, *Mathematics as an Educational Task* (Dordrecht Holland: D. Reidel Publishing Co., 1973), pp. 114-119.

23) M. G. Kantowski “Some Thoughts on Teaching for Problem Solving,” *Problem Solving in School Mathematics*, 1980 Yearbook of NCTM (Virginia, NCTM, 1980), p. 196.

24) 禹正皓, 「Piaget 이론에 근거한 조각적 수학 교수학과 문제 해결 지도」, 한국교육개발원, 『산수와 문제 해결력 신장을 위한 수업방안 개선연구』 세미나집, 미출판, 1985, p. 23.

25) 곽병선, 『문제해결력과 사고력』, KEDI, 『산수와 문제해결력 신장을 위한 수업방안 개선연구』 세미나집, 미출판, 1985, p. 79.

어떤 “문제”가 학생들에게 “좋은” 문제인가를 알고, 적절한 문제를 개발하여 학생들에게 제공해야 한다.

학생들에게 진정한 의미를 갖지 못하는 소위 “교과서적인 문제”의 해결, 그것도 관련된 解決樣式을 기억해 내는 데 불과한 문제 아닌 소위 연습 문제를 다루는 시간으로 끝난다면, 數學教育은 그 진정한 가치를 주장하기 어려울 것이다.

Freudenthal(1973)은 思考活動으로서의 本質的 活動은 “數學的 手段으로 現實을 組織化하는 數學化”<sup>26)</sup>라고 보고 있다. 즉 數學 內的, 外的인 상황이나 문제와 관련지어 數學을 創造해 내는 過程을 말하는 것이다. 학생들로 하여금 이와 같은 數學化를 학습하기 위해서는 학생에게 實生活에서 얻어지는 자연스런 문제를 제공해 줘야 한다.<sup>27)</sup> 實生活 問題는 학생들로 하여금 數學的 知識과 問題解決戰略을 주변에서 부딪치는 상황에 적용하게 함으로써 數學化의 경험을 쌓게 하고, 그뿐 아니라 數學學習의 意義를 깨닫게 하며 흥미를 유발시켜 주는 좋은 문제이다. 實生活問題는 교과서 문제처럼 定型化되어 있지 않으며, 문제 해결에 필요한 정보가 전부 주어지지 않거나 때로는 문제 해결과 관계 없는 정보가 과다하게 주어질 수 있다. 따라서, 학생들에게 어떤 문제를 제시해 주고 그 문제를 해결하는 데 필요한 정보가 모두 주어졌는지 아니면 불필요한 여분의 정보가 있는지를 결정하게 해 봄으로써 학생의 문제 해결 능력을 개발할 수 있다.<sup>28)</sup> Charles(1982)는 문제 상황만을 제시해 주고 학생 스스로 문제를 만들어 보게 하거나, 문제와 답을 주고서 그 답이 타당한지를 결정하게 하는 활동, 문제를 제시하고 답을 구하는 데 필요한 조건이 무엇인가를 알아보게 하는 활동 등을 함으로써 問題解決力을 키울 수 있다고 하고

있다.<sup>29)</sup>

問題解決指導의 焦點은 그 結果(product) 보다는 그 다이나믹한 過程(process)에 모아져야 한다. 앞에서 언급한대로 問題解決을 間隙充填 過程으로 생각했을 때 結果가 중요한 것이 아니라 그 해답을 얻는 過程이 중요하다는 것은 당연하다. Freudenthal의 思考活動으로서의 數學이나, 構造中心教育課程에서의 構造가 의미하는 것도 학문의 產物이기보다는 過程을 지칭하는 것이다. 數學의 全體的 構造는 發達해 가는 數學과 함께 번성하고 소멸해 가는 것이다. 이런 관점에서 볼 때, 학생들에게 過程問題를 제공해주는 것이 좋다. 過程問題는 “해답 그 자체보다는 그 해답을 얻는 過程”을 강조한다.<sup>30)</sup> 특히 過程問題는 ① 問題理解 ② 解決戰略을 개발하고 수행하는 것 ③ 解決過程評價 등을 중시하고 있다. 그리고, 過程問題는 알고리즘만을 사용하여 해결될 수 있는 문제가 아니라 여러 가지 해결 전략을 필요로 한다.

문제를 해결할 때 어떤 過程을 거치며, 어떤 戰略 또는 發見法을 사용하는 것이 좋은가 하는 문제는 문제 해결의 本質이며 數學教育의 초점이다.<sup>31)</sup> “선생님이 무슨 것을 보면 알겠는데 저 혼자서는 그것을 생각할 수가 없어요”라고 말하는 학생들에게는 무엇을 어떻게 해야 할 것인가를 思考하는 能力은 어떤 事實을 아는 것 만큼이나 중요하다.

Polya(1973)는 「How to solve it」에서 주어진 문제 상황에서 무엇을 해야 할 것인가, 어떤 過程으로 해결해야 할 것인가를 가르쳐 주고 있다. 그는 문제 해결 과정을 ① 問題理解 ② 計劃樹立 ③ 計劃實行 ④ 反省의 네 단계로 나누고, 各段階에서 필요한 有效하고 一般化된 發問과 勸告에 따라 思考해 가는 方法을 提示하고 있다.<sup>32)</sup>

26) Freudenthal, op.cit., p. 44.

27) M. N. Suydan, “Untangling Clues from Research on Problem Solving,” NCTM, *Problem Solving in School Mathematics*, 1980 yearbook. (virginia; NCTM, 1980), p. 41.

28) R. I. Charles, R. P. Mason, C. A. White, “Problem Solving for All Students,” NCTM, *Mathematics For The Middle Grade (5~9)*, (Virginia, NCTM, 1982), p. 75.

29) Ibid., p. 78.

30) J. F. LeBlanc, L. Proudfit, I. J. Putt, “Teaching Problem Solving in the Elementary School,” NCTM, *Problem Solving in School Mathematics* (Virginia; NCTM, 1980), p. 105.

31) N. A. Branca, “Problem Solving as a Goal, Process and Basic Skill,” NCTM, *Problem Solving in School Mathematics*, (Virginia; NCTM, 1980), p. 40.

즉, 문제의 본질과는 독립적으로 문제 해결에 응용할 수 있는 發見法이 있음을 보여 주고 있다. Kantowski(1977)는 Polya가 제시한 이 發見法을 사용함으로써 문제 해결에 긍정적인 영향을 끼쳤음을 보여 주고 있다.<sup>32)</sup>

교사는 학생들에게 한 문제를 제시한 후, 문제 해결 단계를 하나하나 구분해 줄 필요는 없으나 적당한 發問을 통해 各段階를 거치도록 해야 한다. 우선 교사는 학생들이 문제를 해결하고자 하는 의욕을 갖도록 고취시켜야 하며, 문제가 쉽게 풀리지 않는다고 포기하지 말고 끝까지 버티는 인내심을 키워 줘야 한다. 학생들이 문제를 이해하게 되면 문제를 해결하는 아이디어를 찾아봐야 한다. 이때, 여러 가지 해결 전략, 즉 규칙성찾기, 단순화하기, 식세우기, 추측과 확인 등의 戰略 중에서 어느 것을 선택하는 것이 좋은가를 판단해 보게 하고 그 전략에 의해서 문제를 해결하도록 한다. 문제를 해결한 후에는 여러 가지로 檢證을 해 보며 反省段階를 갖도록 한다.

여기서 문제가 되는 것은 特殊한 해결 전략을 지도하면 문제 해결 능력이 向上되는가 하는 점이다. Grenes(1974), Seymour(1974) 등은 문제 해결 전략은 지도될 수 있으며 또 지도되어야 한다는 점에서 모두가 동의하고 있다.<sup>34)</sup> 그 뿐 아니라 학생들에게 다양한 전략을 사용하도록 지도함으로써 문제 해결 능력이 향상되었다. (Blake, 1977, Graham, 1978, Webb, 1979). 게다가 특별히 지도된 發見法을 학생들이 더 많이 사용했으며, 정답을 더 자주 찾아낼 수 있었다.<sup>35)</sup>

## V. 結語

지금까지 數學的 思考는 무엇인가, 그것은 지도될 수 있는 技能인가, 數學的 思考를 伸張하는 방법은 무엇인가에 대하여 고찰해 보았다.

위의 논의에서 알 수 있듯이 數學的 思考의 定義를 명확히 形式化하는 데는 의견의 일치를 보지 못하고 있지만, 학생의 수학적 사고의 개발이 모든 수학 프로그램의 중심 목표여야 한다는 데는 모두가 동의하고 있다.

이 글에서는 수학적 사고를 문제 해결로 보고 그것은 학생들에게 지도할 수 있는 기능이며, 그것을 신장하기 위한 몇 가지 방안을 생각해 보았다.

수학적 사고의 개발, 즉 問題解決力의 신장에 대해서는 최근 세계 各國家에서 관심을 갖고 教育課程에 반영하고 있다. 물론 수학적 사고의 개발이 지금까지 오랫동안 數學科 教育目標였지만 실제로 학생들의 사고력의 신장이 이루어지지 않는 것으로 보고 사고력 신장을 위한 프로그램을 구체적으로 만드는 것으로 볼 수 있다. 특히, 캐나다의 앨버타道의 경우 教育課程에 문제 해결 활동의 지도에 대하여 상세하게 언급하고 있으며, 제9학년의 선택 과정의 하나로서 문제 해결 활동 프로그램이 독립적으로 제시되고 있다. 일본의 경우에도 중3 교과서에 수학적 사고 활동과 發見의 過程에 관한 내용을 하나의 독립된 단원으로 선정하여 제시하고 있다. 뉴질랜드, 서독, 프랑스 등의 경우도 문제 해결에 대한 학습 활동 내용을 구체적으로 제시하지 못하고 있을 뿐 문제 해결 활동에 대한 강조는 교육 과정 곳곳에서 거듭되고 있다.<sup>36)</sup>

우리 나라 국민 학교 산수와 교육 과정에서는 구체적으로 문제 해결력을 기르기 위한 독립된 내용이 거의 제시되어 있지 않으나, 2학년부부터 6학년까지의 교과서에 「여러 가지 문제」라는 단원을 설정하여 문제 해결력 신장을 위한 문제를 지도하게 되어 있다. 그러나, 구체적인 해결 전략 등은 제시하지 않고 있다.

韓國教育開發院에서는 “수학과 문제 해결력 신장을 위한 수업 방법 개선 연구”(1985)에서 문제 해결을 위한 자료를 개발하고 문제 해결 전

32) G. Polya, *How to solve it*, (New York; Doubleday, 1957), pp. xvi-xvii.

33) M.G. Kantowski, "Processes Involving in Mathematical Problem Solving," NCTM, *JRME* 1977, 8(3), pp. 163-180.

34) F.K. Lester, *op. cit.* p. 61.

35) M.N. Suydan, *op. cit.* p. 43.

36) 姜玩, 『中學校數學科 教育課程 國際動向 研究』, (서울: 한국교육개발원, 1984), p. 126

략을 제시하고 있으나 아직 현장 검증이 없어 그 효과는 알 수 없는 형편이다. 더구나, 중·고등학교 학생을 위한 문제는 전혀 개발된 바 없다. 앞으로 각 학교 학생들에게 적절한 문제가 개발되고 수학과 문제 해결에 관한 체계적이고 종합적인 연구가 요청된다. —————◆

〈參考文獻〉

- 姜時中, 『教學教育論』, 서울: 교육 출판사, 1981.
- 강옥기外, 『수학과 문제 해결력 신장을 위한 수업 방법 개선 연구』, 서울: 한국교육개발원, 1985.
- 姜玩, 『中學校 數學科 教育課程 國際動向 研究』, 서울: 한국교육개발원, 1984.
- 金應泰, 朴漢植, 禹正皓, 『數學教育學概論』, 서울: 서울대학교 출판부, 1984.
- 朴漢植, 具光祖, 『教學科教授法』, 서울: 교학사, 1982.
- 李洪雨, 『認知學習의 理論』, 서울: 교육출판사, 1982.
- 한국교육개발원, 「산수와 문제 해결력 신장을 위한 수업 방안 개선 연구」, 세미나집, 미출판, 1985.
- Bell, M.S. "Teaching Mathematics as a tool for Problem Solving," Unesco, *Prospects* Vol. K, No. 3, 1979. pp. 311-320.
- Burton, L., "Mathematical Thinking; The Struggle for Meaning," *JRME*, No.1, Jan., 1984, pp. 35-49.
- Charles, R.L., Mason, R.P., White, C.A., "Problem Solving for all Students," *Mathematics for the Middle Grade (5-9)*, NCTM, Virginia, 1982.
- Charles, R.L., "The Role of Problem Solving," *Arithmetic Teacher*, Feb. 1985, pp. 48-50.
- de Bono, E., *The Mechanism of Mind*, London; Temple Smith, Penguin Book, 1979.
- \_\_\_\_\_, *Teaching Thinking*, London; Temple Smith, Penguin Book, 1984.
- Dewey, J., *How we think.*, Boston; D.C. Heath & Co., 1933.
- Earnest, P., "The Philosophy of Mathematics and Mathematical Education," *Int. J. Math. Educ. Sic. Technol.* Vol. 16, No. 5, 1985, pp. 603-612.
- Freudenthal, H., *Mathematics as an Educational Task*, Dordrecht Holland: D. Reidel Publishing Co., 1973.
- Kantowski, M.G., "Process Involving in Mathematical Problem Solving," *JRME* 1977. 8(3), pp. 163-180.
- Kawaguchi, T., "Fundamental Philosophy on Curriculum Making of Mathematical Education," *Proceedings of ICMI-JSME Regional Conference on Mathematical Education*, Tokyo; Japan Society of Mathematical Education, 1984, pp. 3-9.
- Kline, *Mathematics- The Loss of Certainty*, New York: Oxford University Press, 1980.
- Krutetskii, V. A., *The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren* Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- Lester, F.K., "Mathematical Problem Solving in the Elementary School: Some Educational and Psychological Consideration" in L.L. Hatfield & O.A. Bradboard (Eds), *Mathematical Problem Solving*, Columbus Ohio; ERIC/SMEAL, 1978.
- Mayer, R.E., *Thinking, Problem Solving, Cognition*, New York; W.H. Freeman and Company, 1983.
- NCTM, *Application in School Mathematics*, 1979 year book, Reston VA., 1979.
- \_\_\_\_\_, *Problem Solving in School Mathematics*, 1980 Yearbook, Reston VA., 1980.
- Nickerson, R.S., "Thought on Teaching Thinking," *Educational Leadership*, Oct., 1981. pp. 21-24.
- \_\_\_\_\_, "Kinds of Thinking Taught in Current Program," *Educational Leadership*, Sep. 1984, pp. 26-36.
- Polya, G., *How to solve it.*, New York; Doubleday, 1957.
- \_\_\_\_\_, *Mathematical Discovery*, New York; Jhon Wiley & Sons, Inc., 1962.
- Thomson, *The Psychology of Thinking*, Penguin Book Ltd., 1959.
- Vermandel, A. and Cohors-Fresenborg, E., "The Nature of Mathematical Thinking," *Osnabrücker Schriften zur Mathematik*, Universität Osnabrück, 1978, pp. 356-368.

# 國民學校 特別活動의 運營實態와 改善方向

— 現行 教育課程과 實際運營現況의 兩側面에서 —

李 孝 昌\*

## I. 머리말

學校教育, 특히 國民學校에서의 特別活動은 全人教育的 次元에서 대단히 중요하다. 그러나, 학교 연령에서는 活動方案의 研究施設 및 指導資

料의 不足으로 目標에서 要永하는 成果를 올리지 못하고, 形式的인 運營에서 벗어나지 못하고 있음은 分명한 事實이다. 教育現場에서의 제시된 일반적인 문제점을 열거하면 다음과 같다.

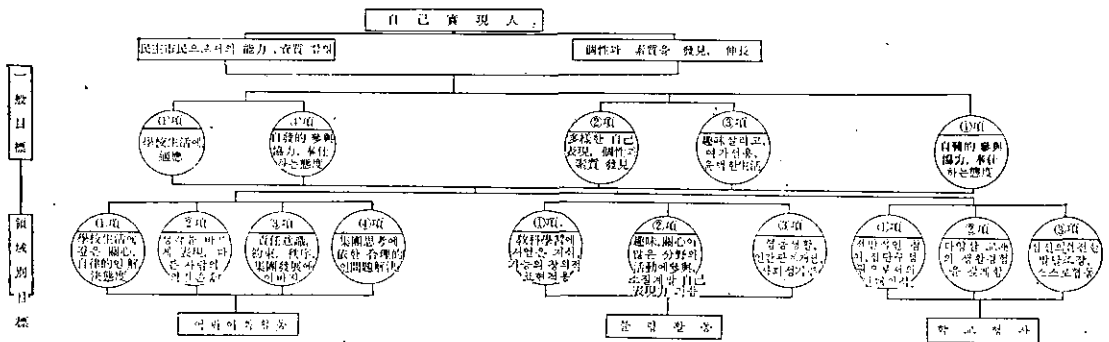
領 域	現 況 및 問 題 點
○特別活動 運營實態	○特別活動 指導를 위한 體制가 定立되어 있지 못하다. ○教師들의 特別活動 運營에 對한 理解가 不足하다. ○大部分 形式的이거나 目標到達을 위한 方法에  거리감이 있다. ○兒童 個個人的 興味, 能力, 關心에  부응할 수 있는 多樣한 方法에 未洽하다.
○學生의 活動實態	○特別活動의 經驗 領域이  정선되어 있지 못하며, 實踐活動의 機會가  적고, 學生들의 興味, 關心을  바탕으로 이루어지지 않았다. ○學校生活에 對한 參與意識이  희박하여 自立的 集團問題 解決에 對한 關心이 不足한 便이다.
○地域社會 實態	○特別活動 教育에 對한 關心이  희박한 狀態이다.

이상과 같이 特別活動은 운영면, 학생들의 활동면, 地域社會의 側面에서 문제점을 갖고는 있으나 이 글에서는 國民 學校의 特別活動 운영 실태를 교육 과정을 中心으로 한 目標·內容, 編制·時間配當, 運營指針 및 評價와 支援의 側面에서 教師用 指導書 및 其他 指導資料, 特別活動 指導教師의 資質問題를 정리해 보고 改善의 方向을 摸索하고자 한다.

## II. 運營實態 및 改善點

### 1. 目標와 內容

現行 國民學校 教育課程에서 特別活動의 目標은 一般目標와 어린이會活動, 클럽活動, 學校行事的 3領域으로 區分한 領域別 目標로 區分되어 있다. 그 目標體系를 쉽게 알아보기 위해 이



\* 仁川 瑞林國校 教師



를 圖解하여 보았다.

즉, 어린이會活動 4個項, 클럽活動 3個項, 學校行事 3個項으로 하위 목표가 構成되어 있으며, 이를 到達하였을 때 4個項의 一般目標가 到達되어 最終的으로 '民主市民으로서의 能力, 資質涵養과 個性·素質을 發見, 伸張'을 目標로 하게 된다.

指導內容은 指導領域을 中心으로 하여 어린이會活動은 協議活動과 役割分擔活動으로 나뉘어 各各 學級, 全校로 區分되었으며 클럽活動은 體育, 趣味, 學藝, 生産勤勞, 學校特定活動으로, 學校行事는 意識, 학예, 보건, 체육, 현장 학습, 안전 지도, 지역 사회 발전을 위한 행사, 학교 특정 행사로 나뉘어 活動內容, 활동 부서와 行事名을 例示的으로 紹介하였다.

여기서 一般敎科에서의 目標와 內容 進술을 살펴보고 比較해 보았을 때 特別活動은 가르칠 水準과 內容이 學年單位로 提示되어 있지 않으므로 해서 內容과 水準의 位階性을 갖고 指導하는 데 막연함을 지적할 수 있다. 그 하나의 例로 어린이회 活動에서 領域目標 ①項의 內容이 '學校生活에서 일어나는 일에 대해 깊은 關心을

갖고 自律的으로 解決하려는 태도를 가지게 한다' 라면 自律的인 態度를 갖는 行動에 對한 目標 水準을 學年別로 提示했을 때 各各 뚜렷한 水準이 표시되어 目標의 位階가 分明해 질 것이다. 內容에 있어서도 學級協議 活動中 '學級計劃 樹立과 意見交換', '學級行事, 學年行事, 學校行事 등에 對備하여 學級에서 할 일', 學級生活 改善을 위한 일' 등으로 進술되어 있는데 이는 具體性이 缺如되어 있으며, 學年間의 水準이 考慮되어 있지 않으므로 敎師가 指導時에 많은 負擔을 갖게 되므로 적당히 時間만 때우거나 지나쳐 버리는 事例가 생기기 쉽다.

各領域에 對한 學年別 目標, 內容이 提示되어 一線 敎師라면 누구나 할지라도 指導內容과 目標水準을 明確히 알 수 있도록 提示해야 한다.

또한, 클럽 活動의 內容을 체육 活動, 취미·학예 活動, 生産 근로 活動, 학교 특정 活動으로 區分, 각각 30종 정도의 부서를 示意하고는 있으나, 現代社會가 多樣해지므로 해서 어린이들의 趣味關心의 幅이 넓어졌으므로 外國의 경우를 參考하여 다양하게 소개하는 것도 좋을 것으로 생각된다.

○각국의 클럽 活動의 영역, 부서

국 명	영역 과 클럽 부서 명
일 본	○가정적인 것……요리, 편물, 재봉, 수예 ○예능적인 것……연극, 악기합창, 교적, 미술, 공작, 서예 ○체육적인 것……야구, 배구, 정구, 소프트볼, 탁구, 체조, 육상, 유도, 검도, 수영 ○과학적인 것……실험, 식물, 동물, 이과공작, 발명, 전기, 기계, 관찰 ○문화적인 것……독서, 향토, 사회, 글짓기, 물재배
미 국	○체육적인 것……양궁, 농구, 배구, 정구, 축구, 육상, 수영, 빙상, 스키, 승마, 권총, 체조, 무용, 댄스 ○문학적인 것……도서, 시, 산문, 문학, 신문, 작가 ○미술적인 것……회화, 판화, 사진, 공작 ○음악적인 것……합창, 합주, 리듬밴드, 브라스밴드, 바이올린 ○변 줌 ……웅변, 드라마, 연주, 토론 ○봉사적인 것……식당, 운송, 모니터, 우표 판매, 위문 ○기 타 ……국제 이해, 4H, 외국어, 적십자, 응원, 향토, 미래농부, 교사지망
소 련	○교과별 클럽……문학, 수학, 지리, 물리 ○노동기술 클럽……라디오 제작, 비행기 모형 제작, 전기 기술, 트랙터 운전, 기계조립 ○예술 클럽……합창, 회화, 조각 ○체조 클럽……체조, 스키, 스케이트, 배구, 수영 ○기 타 ……탐험, 여행, 향토 연구

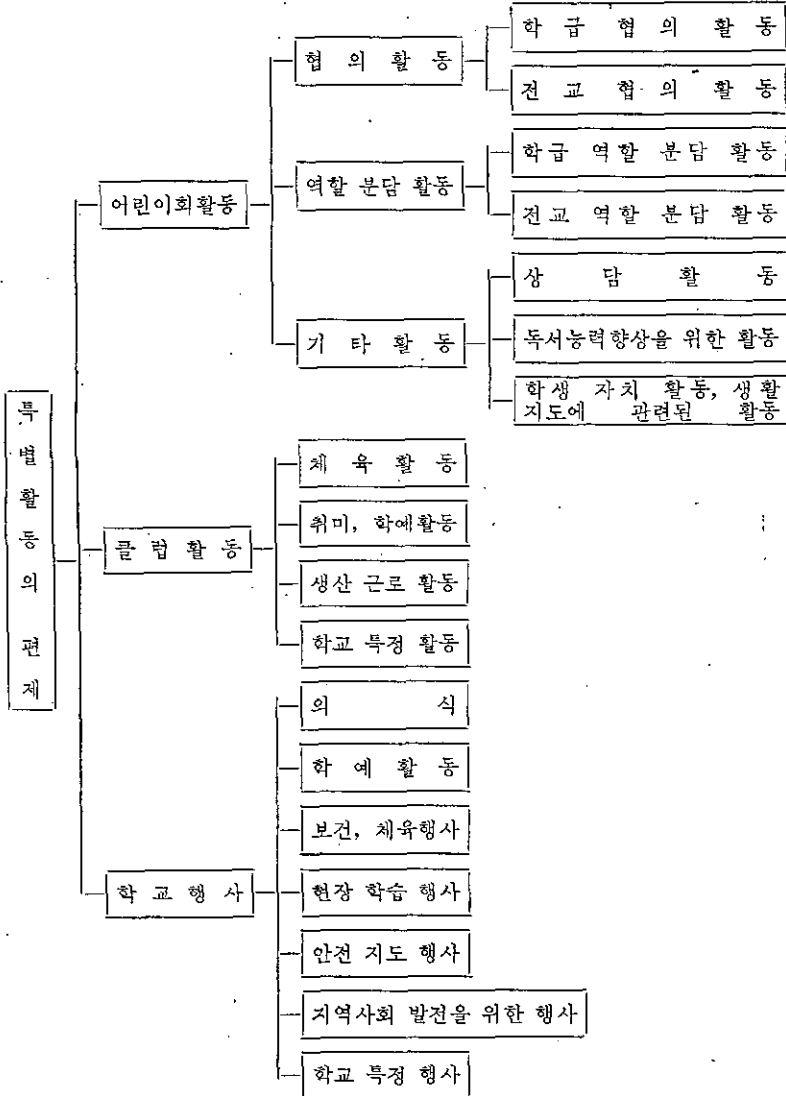
위의 소개된 내용은 국민 학교에서 그대로 적용하기에 어려움이 많을 것이나, 부서가 多樣해질 필요는 절실히 요구된다.

클럽活動, 學校行事의 3領域으로 編成되고 各領域은 다시 細部內容으로 區分되어 있다.

이를 도표로 提示하면 다음과 같다.

## 2. 編制 및 時間配當

國民學校 特別活動의 內容은 '어린이회活動,



위의 도표에서 보는 바와 같이 어린이회는 議決的 機能을 갖는 協議活動과 執行的 機能을 갖는 役割分擔活動 그리고 生活指導와 關聯된 其他活動으로 區分하였고, 個性, 素質의 發見, 伸張을 위한 클럽活動, 集團 속에서의 協力, 奉仕活動을 위한 學校行事로 編成되어 있음을 알 수 있다.

위와 같이 活動形態나 內容의 差異로 區分지어 編制함도 바람직하나 活動의 주축이 學生 個人이나, 學級單位나, 學校單位나를 따져서 區分지어 놓는 것도 教育一線에서 쉽게 받아들여진다는 立場을 생각할 때 이를 考慮해 봄직도 하다.

또한, '어린이회 활동'에서 '기타활동'은 相談

活動 등 生活指導와 關聯된 事項이라 보았을 때 現在 國民學校에서도 시설수용아, 학습지진아, 가정·성격 문제아 등이 상당 수 있어 상담 활동의 幅이 확대되어야 할 필요성을 느끼게 되므로 이 項目에 비중을 높이는 면도 考慮되어야 할 것으로 생각된다.

즉 다음과 같이 學生이 中心이 되는 活動을 學級活動, 클럽活動, 전교 어린이회活動으로 區分하고 教師의 中心活動인 相談活動, 學校가 이끌어가는 學校行事로 編制함도 좋을 것으로 생각된다.

○學生活動
·學級活動
·클럽活動
·전교 어린이회活動
○相談指導活動
○學校行事

特別活動의 時間配當面을 살펴보았을 때 다음과 같다.

學年	1	2	3	4	5	5
時間數	.	.	34~ (1~)	68~ (2~)	68~ (2~)	68~ (2~)

1時間을 40分으로 하여 3學年은 適當 1時間以上, 4,5,6학년은 2時間以上으로 最小限度의 時間表示만으로 하였다.

1,2學年の 경우는 매주 고정적으로 特別活動 時間이 時間表에 特設될 必要가 없다는 뜻이며, 하지 않아도 좋다는 意味가 아님을 뜻하나. 可能한 한 限度內에서 融通성 있게 마련하라는 뜻이다. 이에 반해 일반 교과는 주별로 지도해야 할 時間이 配當되고 더구나, 領域別로 指導할 時間이 正確히 주어진다라는 點과 比較할 때 特別活動은 教師들에게 時間運營의 自律性和 融通성을 부여하기도 하지만 지도 시간이 漠然하여 흐지부지해도 좋다는 식의 생각을 하기 쉽다.

最小限度의 時間을 明確히 提示해 줌으로써 漠然한 時間運營이 分明해질 것으로 생각된다. 또한 다음과 같이 運營指針上에 領域別活動時間과 예상 소요 시간을 具體的으로 提示해 줌도 一線 教師들이 特別活動時間을 運營하는 데 도움이 되리라 생각한다.

區 分			活 動 時 期		時 間
어 린 이 회 활 동	役割分擔活動	學級	1~6學年	○시업전 활동(계획활동) ○휴게시간 활동(협의, 실천활동) ○점심시간 활동(실천활동) ○방과후 활동(토론, 실천활동) ○가정 활동(계획, 실천활동) ○전교 역할 분담 정기협의(16:00~ )	적정시간
		全校	3~6學年		
	協議活動	學級	1~2學年	朝會, 終會(또는 방과후, 其他時間)	적정시간
		3~6學年	○朝會, 終會(또는 방과후, 其他時間) ○週1回 學級어린이會	적정시간 40' 정도	
全校	3~6學年	○전교어린이會	40' 정도		
其他活動	1~6學年	○방과후, 일정시간(상담지도활동)	적정시간		
클 럽 활 동	1~3學年	○방과후, 일정시간	적정시간		
	4~6學年	○주 회	40' 이상		
학 교 행 사	1~6學年	○조회, 방과후, 기타시간	적정시간		

3. 運營指針 및 評價

特別活動의 計劃, 組織, 運營, 評價上의 基本方向을 提示해 줌으로써 活動이 용이하도록 하였는데, 그 內容을 計劃, 運營, 評價로 나누어 提

示하면 다음과 같다.

區分	計 劃(組織)	運 營(指導)	評 價
全 領 域 共 通	<ul style="list-style-type: none"> <li>○가능한 한 학생이 주체적으로 계획, 운영</li> <li>○學生의 발달 단계와 학년 정도에 맞게 계획</li> <li>○일부 학생들에게만 편중된 활동이 되지 않고 全學生이 즐겨 참여할 수 있도록 계획, 조직</li> <li>○전 교직원의 협조와 참가에 의하여 운영될 수 있도록 계획, 조직</li> <li>○1, 2학년에서는 학년의 발달 특성과 교과와의 통합, 운영 등을 고려하여 시간을 별도로 두지 않았으나 담임교사가 걱정한 시간(학급조회, 종회, 방과후 시간, 기타시간 등)에 학급 중심으로 가능한 활동을 하도록 함</li> <li>○지도 시간은 3학년의 경우 배당된 1시간을 어린이회 활동과 클럽활동 중에서 학교 학급 실정에 맞게 창의적으로 활용</li> <li>○4학년 이상의 경우는 배당된 2시간을 어린이회 활동에 1시간, 클럽활동에 1시간씩 각각 배정하여 운영</li> <li>○연간 시간 수는 최소 활동 시간을 제시한 것이므로 필요에 따라 더 확보, 운영할 수 있으며, 운영 성과를 높이기 위해서 집중적으로 계속 운영할 수 있다.</li> <li>○학교 주제 활동에 있어서도 학생의 자발성 자원성을 살려 조직, 운영</li> <li>○각 개인의 능력, 흥미, 관심에 부합할 수 있도록 다양하게 운영</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>○관점 설정               <ul style="list-style-type: none"> <li>· (어린이회 활동 중의 학급 활동) 어린이회 활동의 목표를 준기로 하여 목표 달성도와 참여도를 평가</li> <li>· (클럽활동) 클럽활동의 목표와 클럽활동 목표를 준기로 하여 목표 달성도와 참여도를 평가</li> </ul> </li> <li>○실시               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 활동 결과로서의 지식 습득이나 기능면의 향상보다는 학생들의 활동 과정 자체와 참여도, 태도의 변화 등에 중점을 두어 실시하도록 함</li> <li>· 수량적인 평가보다 문장 기술도 기록</li> <li>· 어린이회 활동 중 전교 활동, 교내외 각종 강연, 경기 활동, 학교 행사 등에서 모범적이고 뛰어난 활동을 한 학생의 업적을 평가에 반영</li> </ul> </li> </ul>
어 린 이 회 활 동	<ul style="list-style-type: none"> <li>○타 학급, 전교와 유기적인 관련을 갖고 활동</li> <li>○학생의 요구, 흥미에 따라 자발성, 자율성을 최대한 살림</li> <li>○전교어린이회는 전교생이 대상이 되며 임원은 상급생 중에서 선출</li> <li>○학생, 학급, 학교의 실정에 따라 역할 분담 부서를 세분, 첨가 운영</li> <li>○협의 활동에서 결의된 사항은 학교장의 승인을 받아 실천</li> <li>○가능한 한 많은 학생이 참여토록 함</li> <li>○학급 활동 시간에는 학급에서 주제를 정하여 자유로운 토론, 협의활동을 할 수도 있음.</li> <li>○어린이회 활동 중 역할 분담 활동에 참여하는 학생은 학교의 실정에 따라 정함</li> <li>○전교 단위 활동은 교과 활동의 시간 운영과 중복되지 않도록 함</li> </ul>		
클 럽 활 동	<ul style="list-style-type: none"> <li>○학생의 흥미, 요구에 의해 자발적으로 참여</li> <li>○지도교사는 활동의 결과보다 과정을 중요시하고 학생간에 협력적인 인간 관계가 이루어질 수 있게 함</li> <li>○클럽활동의 내용은 학생요구, 학교실정, 지역사회 특성에 따라 활동부서를 더욱 세분, 첨가하여 운영</li> <li>○클럽의 선택은 학생의 희망, 교사, 부모의 의견도 반영</li> <li>○다인수 학교에서는 학교 실정에 맞추어 학년 단위 조직, 학급 단위 조직으로도 운영</li> </ul>		
학 교 행 사	<ul style="list-style-type: none"> <li>○학생에게 과중한 부담을 주지 않도록 함</li> <li>○학교행사의 시간은 별도로 확보하고 지역사회, 학교실정을 고려, 학교장의 재량에 따라 적절히 운영</li> <li>○각종의식은 행사의 의미, 가치를 충분히 이해시켜 국민의례 절차를 이행, 사전, 사후지도를 충실히 함.</li> <li>○학교 행사 계획은 학생의 의견, 자발성, 주체성을 고려</li> <li>○학교의 실정과 지역 사회의 특수성에 따라 학생에 알맞는 독창적인 행사를 학교에서 운영</li> </ul>		

이상의 진술된 내용으로 보아 共通적으로 問題가 되는 點을 지적하면 다음과 같다.

첫째, 運營指針 및 評價內容은 特別活動 計劃 運營, 評價上에 있어 一線教師들에게 많은 융통성, 다양성, 獨창성을 要求하고 있으나 實際 國民學校教育 實踐現場에서는 教師의 資質, 施設 未備, 多人數 學級·學校, 과중한 업무 負擔 등의 제약을 받는 경우가 많아 特別 活動이 要求하는 目標에 접근하지 못함을 지적할 수 있다. 이를 解決하기 위해서는 倂적인 教育環境의 造成이 무엇보다 최우선으로 시급한 實情이다.

둘째, 大部分의 教師가 느끼는 問題로서 特別 活動評價의 어려움과 評價結果의 不確實한 處理를 들 수 있다. 이는 特別活動預域이 情意的인 面을 다루고 있으므로 情意的인 評價의 어려움을 그대로 反映한 것이라고 할 수 있다.

그러나, 現代教育이 全人教育을 지향하며 學校 教育活動中 教科活動과 相互補完的인 기능을 한다고 볼 때 特別活動의 評價結果는 學生들의 能力을 판정하는 데 教科活動만큼의 比重으로 作用되어야 한다는 點이다. 國民學校 생활기록부에 特別활동 기록단을 보면 다음과 같이 되어 있다.

부 서 명	활 동 상 황	출 석 율	특 기 사 항

위의 양식으로 보아 난이 비좁아 領域別 活動 結果를 기록하기가 어려운 狀況에 놓이게 된다. 倂정 장부인 생활기록부는 양식이 개정되어 教科活動과 함께 學生의 能力이 評定될 수 있도록 제도적 장치가 필요하다고 본다.

흔히, 학기말의 대 학부모용 생활 통지표의 樣式을 다음과 같이 作成, 活用하는 예가 있다. 즉, 特別활동의 3영역을 구분지어 부서면과 활동상황을 기록하며 특기사항란은 전교 활동, 학교 행사 등에서 뛰어난 업적을 남겼을 때 기록하도록 하고 있다.

또한, '評價上의 유의점'에서 提示했듯이 數量的 評價보다는 文章記述로 活動狀況, 진보의 程度를 밝히도록 한 것도 事實上 問題點을 안고 있다.

'教師用 指導書'에 特別活動의 評價觀點(指導

計劃, 指導方法, 集團發達, 個人的 發達에 對한 評價) 및 方法(觀察法, 評定法, 質問紙法, 어린이의 自己評價, 相互評價, 集團 相互評價, 外部 人士의 評價 등)을 提示하고는 있으나 實際現場에서 活動領域(어린이회活動, 클럽活動, 學校行事)別로 多樣하고 적합한 評價方法이 모색, 적용되어야 하는데 그러하지 못하므로 評價處理에 있어 客觀性과 信賴性을 잃는 경우가 종종 있게 된다.

이의 原因으로는 特別活動의 目標, 內容이 具體化되어 있지 못함을 다시 한번 느끼게 된다.

이를 해결하기 위해서는 현장에 適用된 活動 領域別 評價方法이 구체적으로 例示되므로 現場 教師들의 판단으로 이를 선택, 사용하도록 하여야 한다.

學期 區分 領域	1			2		
	부서명	활 동 상 황	출석률	부서명	활 동 상 황	출석률
어린이회 활동			/			/
클럽 활동						
학교 행사						
특 기 사 항						

#### 4. 教師用指導書 및 其他 指導資料

特別活動의 重要性에 비추어 特別活動을 指導하는 데 있어 教師用指導書나 其他 參考資料가 貧弱함을 들 수 있다. 1章에서 內容面을 言及할 때 指適한 바 있듯이 指導內容이 學年의 位階性을 考慮하지 않아 教師用指導書 또한 低·高學年用으로만 區分, 一線에 普及되어 있다. 그 指導書의 內容은 1부, 2부, 3부로 나뉘었고 제 1부는 特別活動의 性格과 內容으로, ‘意義, 性格, 目標·內容, 低·高學年의 特別活動의 特性 指導書構成과 活用方法, 年間 運營計劃’이 담겨져 있고 제 2부는 特別活動 指導의 實際로서 ‘어린이의 活動, 클럽學校, 行事活動’의 指導內容이 제 3부는 特別活動의 評價로서 ‘意義, 特徵, 評價觀點과 方法, 活動領域別 評價, 評價의 實際’의 內容이 담겨져 있다.

低·高學年用指導書 2권의 內容을 比較했을 때, 第1部 3章의 ‘低·高學年 特別活動의 特性’ 第2部 ‘特別活動의 指導’에서 低·高學年의 學年發達段階를 考慮, 진술 內容의 差異를 두었을 뿐이다.

教師用 指導書의 內容은 學生의 學年發達의 內容이 考慮되어 活動領域別로 具體化된 內容으로 例示해 줌으로써 이를 바탕으로 一線教師들의 용통성, 다양성, 독창성이 發揮되리라 생각된다.

또한, 一般敎科와 달리 特別活動은 計劃, 運營, 評價時 學生들의 自發的인 參與를 要求하므로 學生 스스로 배우고 익힐 수 있는 안내서(또는 참고서)가 필요하다.

안내서엔 民主市民으로서의 資質을 函養하는 內容으로서 ‘集團協議 方法, 役割을 遂行하는 方法’ 등을 個性과 素質을 伸張하는 內容으로서 활동부서 선택방법, 클럽활동에 참여하는 자세, 소질을 기르는 訓練·集團生活를 通해 協同, 奉仕하는 訓練으로서 ‘의식의 중요성과 참여 방법’ 各種行事的 參與方法 등을 紹介할 수 있다고 본다.

教師用參考資料로서 ‘學校行事 指導資料’의 必要性을 느끼게 되는데 學校가 主管하는 學校行事は ‘의식 행사, 학예 행사, 보건·체육 행사, 현장 학습 행사, 안전 지도 행사, 지역 사회 발

전을 위한 행사, 학교 특정 행사’로 나누어 具體的으로 行事類型을 30여 가지 例示한 바 있는데 대부분 정기적으로 치러지는 것으로 월별, 행사별로 진행 요령, 방법 및 그 행사를 치르기 위한 참고적인 자료를 제시함으로써 많은 효과를 지양할 것으로 생각된다.

또한, 國民精神敎育이 強調되고 있어 國家施策으로 ‘9대 덕목의 생활화, 경로 효친 사상의 고양, 기본 생활 예절의 습관화, 자연 보호 활동, 새마을 정신 고취, 소비 절약 敎育’ 등을 강력히 요구하고 있으나 敎育現場에서는 敎育課程 運營以外의 잡다한 업무로 인해 負擔만 갖게 되고 지도가 形式的으로 흐르고 있는 實情이다.

그러므로, 國家施策으로 추진하는 제반사항을 特別活動의 일 영역으로 편제하여 특설 시간, 또는 조회, 종회시 다룰 수 있도록 적정 시간을 할애하고 체계적, 지속적으로 指導할 수 있는 教師用指導資料의 發刊, 普及이 좋을 것으로 생각된다.

또한 社會가 다양해지면서 學生들의 趣味, 關心의 幅이 넓어지고 있어 敎育課程에서 클럽활동부서로 例示된 30종 정도만으로는 充足할 수 없으며 더구나 一線教師들의 指導能力을 감안할 때 폭넓은 부서의 소개와 부서별로 활동 프로그램을 담은 參考資料의 개발이 시급하다고 본다.

#### 5. 特別活動 指導教師의 資質問題

敎育活動에 있어 敎育의 質은 教師의 質을 능가할 수 없으므로 특별활동 지도에서도 그 效果는 教師의 誠實性과 能力이 크게 左右한다고 할 수 있다.

特別活動은 一般敎科의 지도와는 달리 學生, 학급, 학교의 실태에 맞는 다양성과 독창성을 요구하므로 지도 내용 선정, 방법 적용, 장소 선택, 시간 활용의 기술이 뒤따라야 한다. 이 점에 초점을 둔 資質向上을 위한 努力이 필요하다. 指導現場에서의 資質에 관한 問題點으로는 첫째, 대부분 교사 자신이 民主市民으로서의 갖춰야 할 소양이 부족하다.

즉, 집단 구성원으로서의 책임감, 협동 의식이 부족하며 협의 방법, 협의 진행 요령, 합리적으로 문제 해결하는 능력이 미흡하다.

둘째, 다양한 취미, 특기 활동을 통하여 학생의 개성, 소질을 신장시키기 [위한 충분한 지도 기술이 부족하다.

이상의 부족되는 소양, 자질면은 우선, 敎育課程에서 特別活動의 중요성을 터득하고 충분한 내용 이해를 바탕으로 학생, 학급, 학교의 실태를 분석, 실정에 맞는 다양하고 독창적인 방법을 적용, 실천하는 강력한 의지만이 개선을 추구하는 최선의 방법이다.

### Ⅲ. 맺음말

이상의 내용과 같이 國民學校 特別活動 運營의 實態面과 그에 따른 改善方向을 紹介하였다.

이를 要約하면 첫째, 目標 및 內容은 學年의

位階를 두어 提示해야만 현장에서 活用이 용이하며, 둘째, 편제에 있어 相談活動의 比重을 考慮할 것과 活動이 主體에 따라 편성하는 것도 바람직하며, 時間配當은 最小時間을 提示하는 것이 좋겠고, 셋째, 評價의 方法과 結果處理의 不合理한 點을 시정·추구해야 하며, 넷째, 敎師用指導書, 學生用案內書의 發刊, 活用과 다섯째, 指導敎師의 資質面은 強力한 適用, 實踐의 意志에 있음을 強調하였다.

새 敎育과정의 개편을 눈앞에 두고 불합리한 점을 합리적으로 改善한다는 次元에서 이 글이 얼마만큼의 도움이 될지 모르겠으나, 다만 이 글로 인해 國民學校 特別活動의 實踐을 反省하는 계기가 이루어졌으면 하고 바라는 마음 간절하다.

## 現場敎育相談

### 算數科에서 初步的인 技能에 대하여

(問) 국민 학교 산수과에서 기본적인 기능, 초보적인 기능이란 말을 자주 사용하고 있습니다만 그 개념을 명확히 모르고 있습니다. 또한, 國民學校 算數科의 敎科 목표에서도 초보적인 기능이라는 구절이 있습니다. 초보적인 기능에 대하여 상세히 말씀해 주시기 바랍니다.

〈서울 상암 국민 학교 교사 임 명선〉

(答) 敎育 과정에서 말하는 초보적인 技能이란 것은 基本的인 技能(basic skills)을 뜻합니다. 오래 전부터 「基本技能」이란 용어를 사용하여 왔습니다만 1970년대에 수학 敎育의 現代化에 대한 비판으로 「기본으로 돌아가자(back to basics)」라는 운동이 시작됨에 따라 「最小限의 技能(minimal competencies)」만을 요구하는 의견이 대두되어 기본 기능을 요사이 더욱 강조하게 된 것입니다.

이러한 기본 기능은 사회적 배경이 변함에 따라 약간의 차이가 있으며 학년간, 학교급간(초·중·고)에도 차이가 있습니다. NCTM에서 발행한 80년대의 學校數學에 대한 권고 제 2에서 “수학에서의 기본 기능의 개념은 계산 기능을 포함하여 더 이상의 것으로 확장되어야 한다.”고 주장하고 있듯이 基本技能의 개념은 시대, 학년, 학교에 따라 그 뜻이 달라집니다.

산수과의 기본 기능에 대한 세계적인 변화를 보면 1950년대에는 ① 정수, 분수, 소수, 비율에서 계산 기능 ② 어렵짐작하기 ③ 측정 및 제량 단위 계산 ④ 그래프, 표를 통한 자료의 분석과 종합 ⑤ 기하의 기본 도형 및 작도, 합동, 닮음 ⑥ 비와 비례 ⑦ 간단 논리로 정의하였으며 새 수학 운동 기간에는 수학의 구조와 패턴의 발견, 관계의 발견이 기본 기능으로 정의되었으며, 1977년 NCTM에서 정의한 기본 기능은 ① 문제 해결(problem solving) ② 수학 내용을 실생활 상황에 응용하기 (Applying mathematics to everyday situations) ③ 결과에 대한 합리적인 이유 말하기 (Alertness to the reasonableness of results) ④ 근사값과 어렵짐작하기 (estimation and approximation) ⑤ 계산 기능 (appropriate computational skills) ⑥ 기하 (Geometry) ⑦ 측정 (measurement) ⑧ 그래프나 표에 제시된 수량을 읽고, 해석하고 그래프나 표 만들기 (Reading, interpreting and constructing tables, charts and graphs) ⑨ 예측하기 위한 수학 사용하기 (Using mathematics to predict) ⑩ 컴퓨터 조작 (computer literacy) 이었습니다.

우리의 기본 기능의 개념도 위와 같은 것으로 정의되어야 한다고 봅니다.

本院數學敎育研究室 研究員 신성균

# 科學教育에서의 마이크로컴퓨터의 利用에 관한 워크숍

李 相 珞\*

of Light Intensity)  
by Chaiyan Sirichote, Thailand.

## I. 워크숍의 소개

1. 題 目 : 科學教育에서의 마이크로컴퓨터의 이용(The Use of microcomputers in Science Teaching)
2. 期 間 : 1986. 6. 24~1986. 6. 27
3. 場 所 : 홍콩(홍콩大學, Faculty of Education)
4. 主 催 및 後 援 :
  - 홍콩 과학 수학 교육회(Hong Kong Association for Science and Mathematics Education)
  - 홍콩 컴퓨터 교육회(Hong Kong Association for Computer Education)
  - 국제 과학 수학 협의회(International Council of Association for Science and Mathematics)
5. 參 加 人 員 및 參 加 國 :  
58명(필리핀, 타이, 홍콩, 싱가포르, 중국, 호주, 한국, 영국, 네팔, 일본, 말레이시아)
6. 會 議 目 的
  - 1) 과학 교육에서의 마이크로컴퓨터의 이용 사례 발표 및 시범.
  - 2) 과학 교육을 위한 소프트웨어의 소개 및 평가.
  - 3) 소프트웨어의 목록 작성.

## II. 發表된 論文紹介

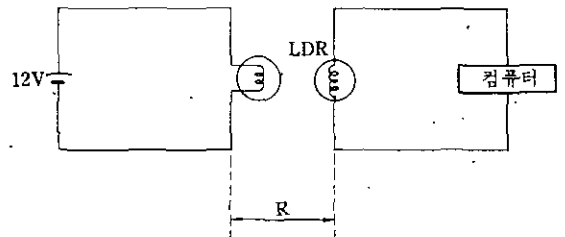
### 1. 조도와 거리의 관계(Inverse Square Law

### 1) 序 論

학생들은 고등 학교 물리 교과에서 照度는 거리의 제곱에 반비례한다는 것을 배운다. 학생들은 실험을 통하여 이 법칙을 스스로 誘導해 내려 하지만 실제로 측정 장치의 感度の 不良에 의한 過多한 실험 誤差로 인하여 원하는 결과에 도달하기란 쉽지 않다. 이 論文은 이와 같은 실험상의 애로점을 제거하기 위하여 光源, 센서(sensor), 컴퓨터 및 인터페이스(interface)를 사용함으로써 정확한 측정과 迅速한 데이터 처리를 가능케 하여 만족스러운 實驗結果를 얻을 수 있음을 보여 준다.

### 2) 實驗裝置와 裝置의 配置

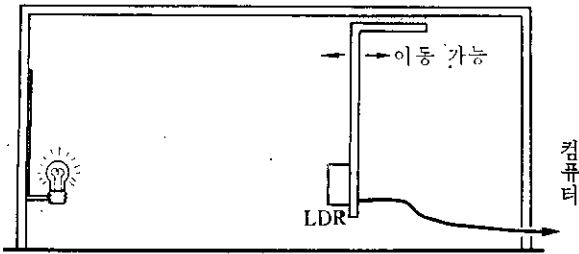
- 光源 : 12 V 용 電球
- 센서 : LDR(light dependent resistor), (LDR 은 값이 싸고 故障이 적으며 사용하기 편리한 장점이 있다.)
- 電池
- 검은 긴 상자(30 cm × 30 cm × 100 cm)
- 컴퓨터와 인터페이스



〈그림 1〉 장치의 배치도

\* 教育資料部 · 研究員

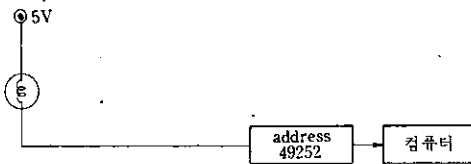




〈그림 2〉 장치의 실체도

### 3) 컴퓨터를 이용한 데이터의 해석

일반적으로 데이터는 키보드를 통하여 컴퓨터에 입력되지만 이 실험에서는 데이터가 직접 입·출력 포트(joy stick port)를 통하여 센서로부터 컴퓨터에 입력된다. Apple II + 마이크로 컴퓨터에서는 데이터는 49252 번지(16 진수로  $c\phi 64$ )에 기록된다. 컴퓨터는 데이터 분석시 이 곳으로부터 저장된 데이터를 호출하게 된다.

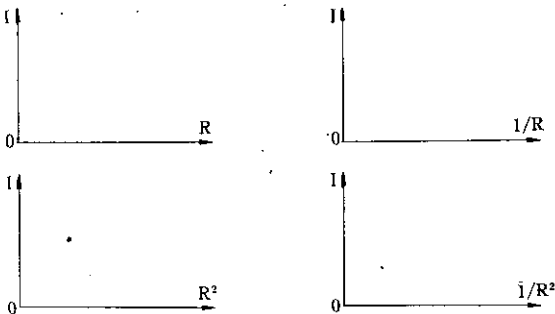


### 4) 소프트웨어의開發

(1) 실험자가 光源과 LDR 간의 거리를 측정하여 이 값을 키보드를 통하여 컴퓨터에 入力하면 컴퓨터는 이 거리를 화면에 나타낸다. 또 컴퓨터는 이와 동시에 49252 번지에 저장되어 있는 측정값에 적당한 補正因數(correction factor)를 곱하여 실제의 照度값을 화면에 나타내게 된다.

거리를 달리하면서 이와 같은 과정을 4~5 번 實施한다.

(2) 데이터 측정이 끝나면 分析을 하게 되는



데 측정된 데이터 값을 가지고 조도와 거리의 관계를 알아보기 위하여 여러 가지 函數(예를 들어 I를 조도 R을 거리라 할 때 I와 R, I와 1/R, I와 R<sup>2</sup>, I와 1/R<sup>2</sup>)의 그래프가 화면상에 그려지도록 한다.

(3) 각각의 그래프에서 回歸線(least square line)을 찾아 그리고 相關係數를 구한다. (2)번의 4 가지 가능한 그래프 중에서 상관 계수가 가장 큰 그래프가 거리와 조도의 관계를 가장 正確하게 나타내는 것이라고 할 수 있다.

## 2. 科學教育에서의 마이크로컴퓨터의 利用: by Dr. K. Venkatasubramanian from India.

우리는 지금 情報革命이라는 未曾有의 渦中에 놓여 있다. 실리콘 칩(chip)의 出現과 더불어 한 때는 값비쌌던 장치들도 이제는 누구나 살 수 있도록 값이 싸졌다. 특히, 마이크로 컴퓨터는 교육 전반에 걸쳐 큰 가능성을 제시해 준다. 컴퓨터 보조 학습(Computer Aided Learning)은 몇 년 전에 비하여 훨씬 더 많은 사람들의 관심을 끄는 분야가 되었다.

과학 교육에서의 마이크로 컴퓨터의 精確한 役割은 무엇인가? 이것은 크게 두 가지로 구분하여 생각될 수 있다.

하나는 학생들에게 실제로 컴퓨터를 使用해 보는 經驗을 提供하면서 컴퓨터 자체에 대하여 가르치는 과정에서 컴퓨터를 活用하는 것이고, 또 하나는 학생들이 필요로 하는 情報를 提供해주는 도구로서 컴퓨터를 活用하는 것이다.

첫번째 부류에서의 컴퓨터의 이용은 다소 직선적이다. 그것의 目標은 학생들이 컴퓨터의 能力을 이해토록 하는 것에 한정되고 또, 학생들의 科學的 호기심과 창의력이 그들 자신의 견지(light)에 따라 발달되게끔 한다. 컴퓨터를 이러한 側面에서 사용할 때에 교사들의 주된 役割은 학생들이 “기계 내부 세계로의 유도된 여행”을 하게 하는 “소프트웨어”를 개발하는 일이다. 교사들의 이와 같은 역할은 學生들의 창의력이 난폭해지지 못하도록 지켜보는 감시인에 불과할 것이다.

한편 두번째 부류에서의 컴퓨터의 사용은 敎

들에게는 보다 많은 노력을 요구한다. 우리들에게 부딪쳐 오는 도전은 바로 이와 같은 측면에서의 컴퓨터의 사용이다. 마이크로 컴퓨터의 사용은 학생들이 科學學習에 보다 흥미를 가지도록 할 수 있다. 결국 이것은 학생들로 하여금 흥미를 느끼는 것에 대하여 보다 열성적으로 추구하게 하는 좋은 점으로 작용하게 될 것이다. 그러나, 이러한 目標을 達成하기 위하여는 많은 소프트웨어가 必要하다.

소프트웨어의 개발 분야는 CAL의 성공 여부를 좌우하는 시련이면서도 또한 機會이기도 하다. 대부분의 소프트웨어의 形態는 學習을 즐거운 經驗이 되도록 하는 데 초점을 두고 있다. 과학 학습에서 지루함을 제거하면 과학 학습이 效果的이고 의미 있는 학습이 되게 할 수 있을 것이다. 그러므로, 학생들에게 교실에서나 컴퓨터 터미널 앞에서 이미 배운 바 있는 것들에 대하여 質問을 하는 相互作用인 소프트웨어(interactive software)를 만드는 데 주력해야 할 것이다. 現在의 단순한 等級을 정하는 것과 같은 形態의 소프트웨어와는 달리, 問題提示는 놀이적 측면을 부추기는 즐거움을 제공해야 한다. 실제 컴퓨터가 어린이들과 놀 수 있는 科學的 게임 프로그램을 개발할 수도 있다.

고등학교에서와 같은 보다 높은 수준에서 科學을 가르칠 때, 우리는 컴퓨터를 여러 가지 상황을 視覺化하는 데 使用할 수 있다. 예를 들어, 自然에서 發生하는 현상을 가르칠 때 여러 가지 그림을 提示하기 위하여 컴퓨터의 그래픽 技能을 利用할 수 있다. 또 다른 예로서 화학 시간에 어떤 化學物質의 分子構造를 3차원으로 나타낼 수 있다. 物理 시간에는 拋物體나 行星의 궤도를 나타내기 위하여 컴퓨터의 計算能力과 그래픽 技能을 活用할 수도 있다. 생물에서는 컴퓨터를 利用하여 터미널 스크린 상에서 생물학적 구조(biological structure)를 연속적으로 약간씩 변화시킴으로써 여러 가지 종(種:species)으로 進化해 가는 변화들을 提示하거나 進化의 개념을 직관적으로 明白하게 설명할 수 있다.

더욱 높은 수준에서는 실제 상황을 모의 실험(simulation)하는 데 컴퓨터를 사용할 수 있다. 예를 들어, 모의 실험은 두 강철 구슬의 탄성

충돌과 같은 간단한 問題부터 시작할 수 있다. 計算을 하고 結果를 그래프로 제시하여 實際的 實驗室에서의 상황과 비교해 보고, 그 결과, 컴퓨터 시뮬레이션에 대하여 긍정적 效果를 얻으면 우리는 좀더 다양한 컴퓨터를 이용한 모의 실험을 시도해 볼 수 있다.

하드웨어는 우리에게 부딪쳐 오는 또 하나의 과제이다. 즉 우리는 科學的 노력(scientific work)이 좀더 쉽게 해결되도록 하는 데 도움되는 補助 장치를 개발하여야 한다. 現在 學生들의 수준으로는 어렵다고 생각되는 실험도 컴퓨터와 실험 장치를 연결하는 인터페이스(interface)를 개발하여 使用하면 아주 간단하고도 충실하게 진행될 수 있다.

### 3. 貯藏機能을 가진 Oscilloscope로서의 마이크로 컴퓨터의 利用(The BBC Micro computer as a Storage Oscilloscope) by C. T. Leung from Hong Kong

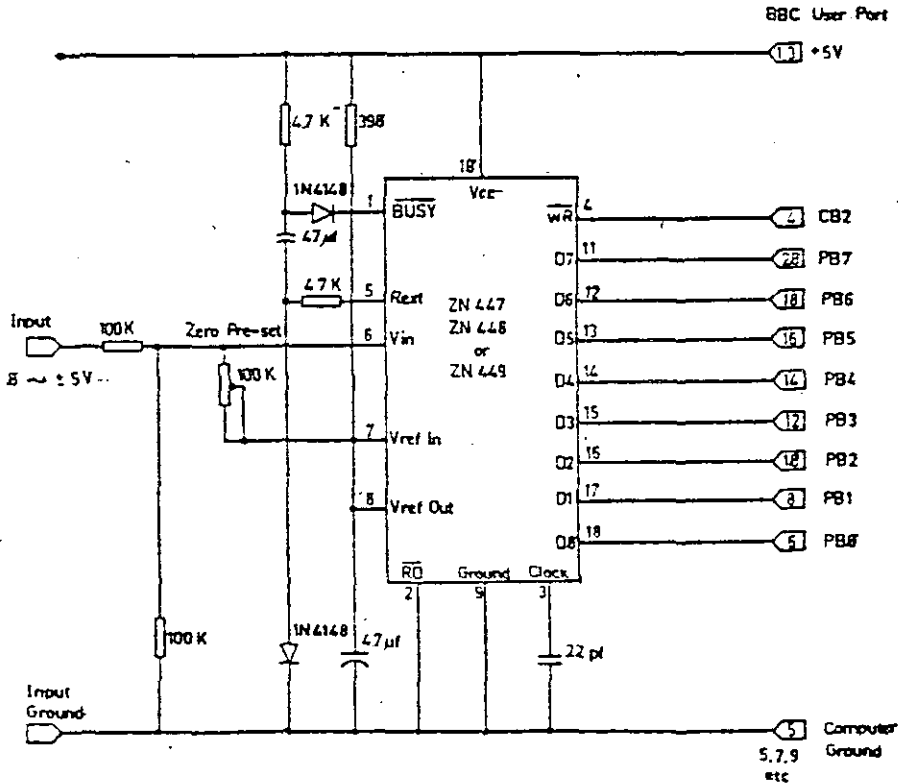
#### 1) 序 論

오실로스코프는 물리 교사들에게는 여러 가지 波型에 대한 示範을 보여 주는 데 대단히 중요하다. 그러나, 40명이나 되는 학급에서 보통의 오실로스코프를 使用하여 과도상태(transient state) 또는 불안정한 신호를 나타나게 하려면 저장 기능이 있는 오실로스코프를 사용하여야 한다. 그러나, 이러한 技能을 가진 오실로스코프는 대단히 高價이기 때문에 중학교 수준에서 이들을 구입하기란 어려운 일이다. 때문에, 여기서는 간단한 아날로그 변환기 모듈(analogue converter module)과 소프트웨어를 利用하면 BBC 마이크로 컴퓨터가 저장 기능을 가진 오실로스코프로 사용될 수 있음을 보여 준다. 이 論文에서는 경제적인 A/D 변환기 및 相關 소프트웨어를 소개한다.

#### 2) A/D 변환기의 選擇과 回路圖

여기서는 RS 제품의 ZN 448이 사용되었다. 이것은 8 bit의 아날로그 신호를 디지털 신호로 바꾸는 변환기이다.

ZN 448 이외에도 ZN 447이나 ZN 449도 변환기로 사용될 수 있다.



### 3) 소프트웨어 設計

#### (1) 사용자 포트의 초기화

```

10 REM *****
20 REM INIT USER PORT
30 REM *****
40 BPRT = 65120
50 DDRB = 65122
60 ACR = 65131
70 PCR = 65132
80 FLAG = 65133
90 IER = 65134
100 ?DDRb = 0
110 ?ACR = 2
120 ?PCR = 176
130 ?FLAG = 16
140 ?IER = 127
150 PROCassembly : REM *** COMPILE ASSEMBLY
    COOE ***
160 MODE 4
170 VDU 19,0,4,0,0,0,0
    (2) 사용 방법을 알려 주기 위한 메뉴(menu)
180 PROCmenu
190 REM *****
200 DEF PROCmenu
210 REM *****
220 CLS
230 PRINT TAB(5,1); "STORAGE OSCILLOSCOPE"
240 PRINT TAB(0,5); "This program collects 256
    readings"
250 PRINT TAB(0,7); "from the fast ADC
    connected"
260 PRINT TAB(0,9); "to the User Port."
270 PRINT TAB(0,11); "Choose the time interval
    between"
280 PRINT TAB(0,13); "successive readings in
    microseconds."
290 PRINT TAB(0,15); "minimum 15, maximum
    1280)"
300 PRINT : INPUT interval
310 IF interval<15 OR interval> 1280 THEN 300
320 ?delay=1+INT((interval-15)/5)
330 PRINT TAB(0,20); "Enter the threshold
    voltage level"
340 PRINT TAB(0,22); "(range 0 to 2.0 volts)"
350 PRINT : INPUT startvolts
360 ?threshold=startvolts*100
370 PROCdisplay
380 ENDPROC

```

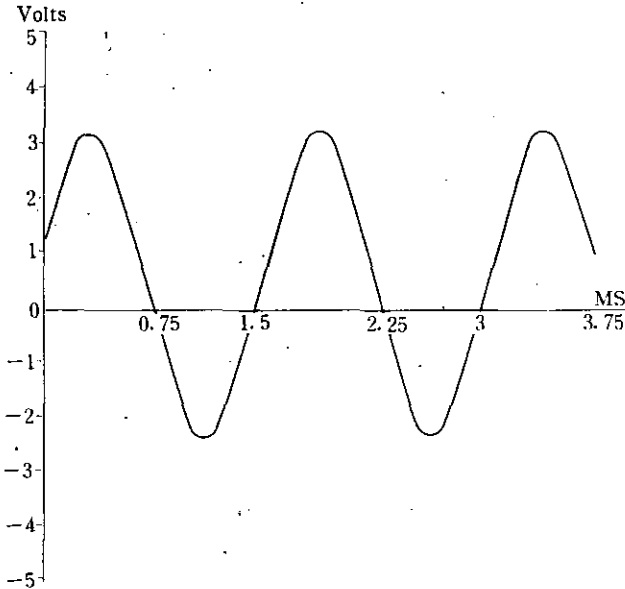
(3) 데이터의 입력

```
720 REM *****
730 DEF PROCassembly
740 REM *****
750 threshold=& 70
760 delay=& 80
770 store=& 4100
780 FOR pass=0 TO 2 STEP 2
790 P%=&4000
800 OPT pass
810 begin SEI
820     LDY #0
830 wait LDA BPRT
840     STA BPRT
850     NOP : NOP : NOP : NOP : NOP : NOP
860     LDA BPRT
870     STA BPRT
880     CMP threshold
890     BCC wait
900 new LDA BPRT
910     STA BPRT
920     STA store, Y
930     LDX delay
940 pause NOP
950     LDA delay
960     DEX
970     BNE pause
980     INY
990     BNE new
1000    CLI
1010    RTS
1020    )
1030 NEXT pass
1040 ENDPROC
```

(4) 파형의 디스플레이

```
390 REM *****
400 DEF PROCdisplay
410 REM *****
420 CLS
430 PRINT TAB(9, 30); "Ready to take readings"
440 PRINT TAB(5, 31) " ";
450 CALL begin
460 MOVE 100, 0 : DRAW 100, 1000
470 MOVE 0, 500 : DRAW 1200, 500
480 VDU5
490 MOVE 0, 1000 : PRINT "2.0"
500 MOVE 0, 750 : PRINT "1.0"
510 MOVE 0, 490 : PRINT "0"
520 MOVE 0, 250 : PRINT "-1"
530 MOVE 0, 32 : PRINT "-2"
540 MOVE 110, 490 : PRINT "0"
550 FOR I=1 TO 5
560 MOVE 102+200*I, 490 : PRINT STR$(interval*
      (5*I))
570 NEXT I
580 MOVE 1200, 530 : PRINT "ms"
590 VDU4
600 GOTO 610
610 N=4
620 FOR i=0 TO 255
630 PLOT N, 100+i*4, ?(i+& 4100)*3.6+100
640 N=5
650 NEXT i
660 PRINT "S for same interval, N for new";
670 LET A$=INKEY$(255)
680 IF A$="N" THEN PROCmenu
690 IF A$="S" THEN PROCdisplay
700 GOTO 670
710 ENDPROC
```

4) 실제 화면상에 나타나는 파형의 예



Ⅲ. 워크숍의 産出

Workshop의 최종일에는 참석자 중 나라별로 한 명씩 나와서 이 기간 동안에 발표된 여러 논문과 소개된 소프트웨어에 대한 평가를 하였고, 이를 토대로 하여 다음과 같은 의견이 모아졌다.

1) 소개된 소프트웨어 중에는 아직까지 보완할 점이 있는 프로그램도 있으므로 지속적인 수정 작업이 필요함.

2) 동남 아시아에 있는 과학용 소프트웨어의 목록을 작성하고 서로 교환하여 이용할 수 있게 하는 노력이 필요함.

3) 이를 위하여 ICASE 산하에 소프트웨어 및 컴퓨터와 과학 교육의 발전을 위한 CAU-NET (Computer Assisted Teaching-Network)를 설치하기로 함.

Ⅳ. workshop 發表論文 및 其他 蒐集資料

1. 發表된 論文

Bring CBI into the Classroom.  
Microcomputers in Chemistry

Microcomputers Software Development  
The BBC Micromputer as a Storage Oscilloscope

Control Technology Using Microcomputer  
An Analogue/Digital Interface Card for the physics Laboratory and Sports Field.

The Use of Microcomputer in Science Teaching in China.

Demonstrating Physics Process Using a Microcomputer

Using the Appple IIE for Measurement & Control

Using Electronic Spreadsheet

Graphics Capabilities in the Teaching of Physics and other Science.

Designing Computer programs for Education

A Microprocessor Based Boxcar Signal Averager

Interfacing of PH Meter with the Use of Microcomputer.

A Low Cost Interface Card for Microcomputer Assited Experiments.

The Use of Microcomputers in Science Teaching.

Some Ideas About CAL in Middle School Science Teaching in China.

Digital Data Encryption System.

Microcomputers in Science and Mathematics Teaching.

Projectile Motion.

Inverse Square Law of Light Intensity.

Using PROLOG for Science and Mathematics teaching.

Microcomputer Automation of the Determination of Activation Energy.

Microcomputer Trends in Science Education in India: The COSTEP Experience

A Helping Hand for Innovative Teacher.

## 2. 其他資料

Newsletter: Hong Kong Association for

Computer Education No 78, 9

Regulations and Syllabuses 1988: Hong Kong Advance Level Examination.

The Work of the Hong Kong Examinations Authority(1977~1982).

Syllabuses for Secondary Schools(Chemistry form IV-V).

Regulations and Syllabuses 1983 (Hong Kong Certificate of Education Examination).

香港中央會考年報:

(Hong Kong Certificate of Education Examination Annual Report)

香港數理教育學會會刊:

(Hong Kong Science Teachers Journal)

### 現場教育相談

#### 말하기와 듣기의 指導方法에 대하여

(問) 국어과 교육 과정에는 말하기와 듣기가 지도 내용으로 분명히 제시되어 있습니다. 그런데, 읽기나 쓰기와는 달리 말하기 듣기 교육은 거의 안 되고 있습니다. 좋은 指導方法을 가르쳐 주시면 감사하겠습니다.

〈서울 경기 국민 학교 교사 김 윤 식〉

(答) 學校國語教育에서 말하기, 듣기 교육(음성 언어 교육)은 읽기·쓰기 교육(문자 언어 교육) 보다는 소홀히 다루어져 왔습니다. 그리고, 教育方法이나 教材도 읽기나 쓰기 위주로 개발되어 왔습니다.

말하기나 듣기 교육에서 발음을 분명히 해야 한다든지, 몸가짐을 바르게 해야 한다든지 하는 외형적인 요소를 지나치게 강조하면, 정작 말하는 기능, 듣는 기능의 伸張은 소홀해지기 쉽습니다. 말하기는 자기의 생각을, 듣기는 다른 사람의 이야기(말) 속에 담긴 생각을 구성하는 정신적인 과정입니다. 이와 같은 의미(생각)의 구성 능력을 키워 주는 것이 말하기와 듣기 교육의 일차적 목적이 되어야 합니다.

구체적인 방법으로는, 말하기 교육에서는 이야기할 내용을 생각해 내는 訓練, 이 내용들을 조직하는 훈련 등을 시킬 수 있으며, 듣기 교육에서는 들은 내용을 요약하는 訓練, 들으면서 중요한 내용을 메모하는 훈련 등이 있을 것입니다.

그러나, 무엇보다도 國語授業에서 아동들이 적극적으로 참여해서 「말하는 기회(발표 기회)를 많이 가질 수 있도록 하는 것이 중요할 것입니다. 그리고, 본문 공부의 「말하기」나 「더 생각해 보기」는 말하기·듣기 교육의 소재로 사용될 수 있습니다.

〈本院國語教育研究室 研究員 손 영 애〉

## 教育放送과 進路教育

崔 武 英\*

### 1. 進路教育은 왜 強化되어야 하는가

현대를 정보화 시대, 혹은 스피이드 시대라고 한다. 하루가 다르게 새로운 知識이 발표되는가 하면, 어제의 첨단 기술이 오늘에 와서 빛 바랜 기술이 되어버리곤 한다. 그 뿐인가? 그 동안 각광을 받던 직업이 언제인지도 모르게 슬그머니 꼬리를 감추어 버리고 이름도 생소한 새로운 職業들이 생기기도 한다. 그래서, 오늘을 두고 새로운 向에 끊임없이 정진하는 “挑戰의 時代”라고 하고 있는지도 모른다. 이러한 급격한 변화는 우리들로 하여금 또 다른 형태의 교육 활동을 요구하면서 그 중요성이 강조되고 있다. 다름 아닌 진로 교육의 필요성이 강조되고 있는 것이다. 1960년대 후반부터 1970년대 초반에 이르기까지 美國을 중심으로 강력하게 대두된 진로 교육은<sup>1)</sup> 새롭게 구안된 教育概念으로 커다란 관심과 호응을 불러 일으켰다.

끊임없이 변화하는 현대 사회에서 자신의 진로를 현명하게 선택하여 발전해 나아감으로써 자아 실현을 도모하고 사회에 공헌할 수 있는 기회를 마련하는 것은 무엇보다 중요한 일이다.

특히, 사회가 복잡해지고 새로운 지식과 기술이 팽창하고, 직업의 분화와 전문화가 촉진됨에

따라, 각자가 타고난 성장 잠재력과 가능성을 최대한으로 伸張시켜 바람직하고 가치로운 삶의 방향을 발견하고 설정할 수 있도록 도와주기 위한 진로 교육의 중요성이 크게 강조되고 있다. 그러나, 이와 같은 진로 교육의 중요성을 대부분 인정하면서도 아직까지 그 개념, 목표, 내용, 방법 등에 대한 이해의 부족<sup>2)</sup>으로 말미암아 실행의 폭을 좁히고 있는 것이 현실이라 하겠다. 또한, 교육 내적인 문제, 즉 다인수 학급에서 오는 교사의 부담, 진로 교육 자료의 부족, 그리고 과열 진학 풍조에서 오는 교육 과정에서의 소외 등도 進路教育을 방해하는 요인<sup>3)</sup>으로 지적되고 있다.

이와 같은 저해 요인들을 하루 아침에 개선하기란 쉬운 일이 아니다. 때문에, 진로 교육의 꾸준한 강화를 통해 점차적으로 문제들을 解決해 갈 수 있는 방안이 강구되어야 할 것이다. 이는 교육의 생산성을 높이고 산업에서의 인력 수급의 양적·질적 균형을 도모하려는 教育 및 社會的要求에 부응하기 위해서도 반드시 실현해야 할 우리 모두의 과제라 하겠다. 따라서, 진로 교육을 강화함으로써 1) 진로 교육에 대한 올바른 인식을 심어주고 2) 그 필요성을 확인하며 3) 효율적인 진로 교육을 위한 방법을 알게 하고 4) 진로 교육에 필요한 다양한 자료들이 개발될 수 있을 것이다.

\* 教育放送本部·研究員

1) 강무섭 외, 『학생의 진로 결정 과정 분석』, 한국교육개발원, 1984.

2) 박병선 외, 『국민 학교 아동, 교사, 학부모의 진로 의식에 관한 기초 조사 연구』, 한국교육개발원, 1982.

3) 한국교육개발원, 『교육개발』, 제 4권 2호, 1982.

## II. 教育放送(TV)을 利用한 進路 教育은 과연 效果的인가

약 45년 전, Gilbert Seldes는 TV의 미래상에 대해 “TV는 기존 매체가 갖는 약점 및 우연적 요소를 불식할 수 있는 종합 매체”라고 언급한 적이 있다.<sup>4)</sup> 그리고, 보다 최근에는 M. McLuhan도 “매체란 단순한 내용 전달자 이상의 역할을 하며, 매체의 특성으로 인해 참여자와 의사 소통자에게 중요한 의미를 갖는다”고 하였다.<sup>5)</sup> 결국, TV는 70년 전에 John Dewey가 주장했던 “學校를 世界로 世界를 學校로”라는 말을 가능하게 해 주는 매체의 역할을 수행할 수 있는 가능성을 지니고 있다 하겠다.

교육에서의 매체 이용은 크게 2가지 이유가 있을 수 있다. 즉 보다 효과적인 학습 내용 및 방법 제시가 가능해서 구체적인 目標達成에 중요한 역할을 한다는 점과, 그것을 위해서는 구체적인 보조물이 반드시 요구된다는 점이 바로 그것이다. 따라서, TV는 위의 두 가지 이유를 충족시킬 수 있을 뿐 아니라 그밖에 다른 것도 可能케 해 주는 효과적인 보조물이라 하겠다. TV는 교사를 정보 전달자로서의 고정된 이미지에서 해방시켜 보다 많은 시간을 학생 개개인의 전문 요구를 충족시켜 주는 데 할애할 수 있게 해주기 때문이다. 따라서, TV는 교육이 끊임없이 추구해오던 이상을 실현 가능케 해주고 대중 교육과 개별화 교육을 동시에 만족시켜 주는 중요한 매체라 할 수 있다. 이와 같은 TV에 찬론에 편승해서 교육에서 얻을 수 있는 利點들을 정리해 보기로 하자. 즉 확산적, 지속적, 조직적인 특성을 지니고 있는 방송 매체(TV)를 활용한 교육은 짧은 시간 내에 많은 시청자들에게 그 내용을 고루 傳達할 수 있게 해 준다. 그리고, 급변하는 사회 변화를 수용할 수 있는 정보를 빠른 시간에 전달할 수 있고 또 감동·감화를 줄 수 있는 利點을 지니고 있다. 그것은 放送媒體가 학습자들에게 개별적으로 보다 효과적으로 내용을 전달할 수 있으며, 주변에서 갖

기 어려운 갖가지 經驗들을 직접·간접적으로 제공해 줄 수 있기 때문이다. 따라서, 방송 매체를 효율적으로 활용한다면 전통적인 교수 방법만으로는 達成하기 어려운 교육 효과를 얻을 수 있게 될 것이다.

이와 같은 기대에 터해서 전세계적으로 관심을 갖게 된 것이 바로 教育放送이었다. 1950년 초부터 英國을 비롯한 독일, 미국, 일본 등지에서 활발하게 실시되기 시작한 교육 방송은 學校 教育과 社會教育을 망라한 평생 교육의 측면에서 그 가치를 인정받으면서 꾸준히 전개되고 있다. 우리 나라에서도 1980년부터 본격화된 TV 교육 방송은 초·중·고등 학교 및 교사·학부모 대상의 교과 위주의 내용으로 그 뿌리를 굳히고 있다. 그 중 진로 교육은 “진로 지도”라는 프로그램 명칭으로 주당 1편씩 제공되고 있다. 진로 교육이 추구하는 이상을 충족시키기에는 극히 짧은 시간이지만, 나름대로의 체제를 갖추고 進路教育 전반에 걸친 내용들을 시기에 맞추어 제공하고 있다.

앞에서 우리는 TV 교육 방송의 教育的 效果에 대해 잠시 살펴보았다. 이제 그것을 진로 교육의 측면에서 일치점을 찾아보기로 하자. 진로 교육의 내용 영역 중에는 교과 내용과 관련되는 것도 있으나 교과 학습만으로는 체계적인 지도가 어렵다는 점을 진로 교육의 내용에 비추어 쉽게 발견할 수 있다. 또한, 진로 교육 관계의 전문 지도 교사가 요소에 제대로 배치되고 있지 못한 현 실정에서 다른 돌파구를 찾지 않으면 진로 교육이 갖는 참 의미마저도 흐려져 버리는 결과가 될 것이다. 이러한 때에 이미 실시되고 있는 교육 방송을 적극적으로 활용하게 된다면 보다 체계적인 교육으로의 전환을 도모할 수 있게 될 것이다. 教育放送을 활용한 진로 교육은 참다운 人間育成이라는 目標達成의 한 수단으로서 능률적인 방법이라는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다. 즉 진로 교육의 목표인 진로관 확립을 통한 자신의 진로에 대한 인식 형성이라는 측면에서 방송 매체의 태도 변화를 자극할 수 있는 속성과 결합하여 효과를 높일 수 있기 때

4) Robert L. Hilliard Hyman H. Field, *The TV & The Teacher*, NY: Wastings House; Publishers, 1976.

5) *Ibid.*,



문이다.

또 다른 한가지는 우리가 쉽게 접할 수 없는 정보를 제공받을 수 있다는 측면에서 그 의의를 찾을 수 있다. 즉 보다 효과적인 進路教育을 위해서는 스스로 느끼고 공감을 줄 수 있는 생생한 정보를 필요로 한다. 예를 들어 일의 세계를 알려주려고 할때 많은 얘기를 듣는 것보다 현장에 직접 찾아가서 보고 듣고 하는 것이 더욱 효과적일 것이다. 따라서, 時空間을 초월하여 시청자의 눈 역할을 충실히 해 낼 수 있는 방송매체의 특성과 연결해서 그 교육적 효과를 생각할 수 있을 것이다.

그리고, 專擔教師의 부족에서 오는 공간을 방송매체를 통해 메울 수 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 교육 현장에서 진로 교육이 제대로 실시되지 못하고 있는 주된 이유 중의 하나가 전담 교사의 부족이라고 지적되고 있다. 그러나, 방송매체를 적절히 활용한다면 교사들에게 큰 부담을 지우지 않고도 보다 많은 학생들에게 進路教育의 기회를 제공할 수 있게 된다. 放送媒體를 통해 전달되는 정보의 권위는 교사들이 직접하는 것 이상으로 호소력이 있고 설득력이 있을 수 있으며 실사회와의 직결된 經驗들을 그대로 제공할 수 있기 때문이다.

이외에도 진로 교육의 측면에서 갖는 교육 방송의 활용 효과는 여러 가지가 있을 것이다.

그러나, 진로 교육 자체의 특성으로도 알 수 있는 것과 같이, 주입식 교육 방법 보다는 함께 느끼고 생각하는 공감대의 형성을 통해 보다 나은 효과를 거둘 수 있다는 점을 감안할 때, 지금까지 살펴본 3가지 의의를 통해 방송매체를 활용한 進路教育의 효과에 대한 시사를 받을 수 있을 것으로 期待된다.

### Ⅲ. 어떤 프로그램이 提供되어야 하나

현재 실시되고 있는 교육 방송의 진로 지도 프로그램은 그 주된 목적을 “진학 및 취업을 위한 정보 제공”으로 설정하고 있다.

따라서, 그 내용도 진학 및 就業情報의 범주를 벗어나지 않고 있다. 이제 1982년부터 현

재까지의 진로 지도 프로그램 내용을 살펴봄으로써 보다 발전적인 프로그램 개발 방안을 찾아보기로 하자.

#### 教育放送 進路指導 프로그램 現況

\* 1982년 7월~1987년 2월

연도	월	부	제
1982년	7월	· 컴퓨터 요원, 간호원, 그래픽 디자이너	
	8월	· 진학준비 ① · 진학준비 ②	
	9월	· 대학 안내 · 인문과학 계열 · 사회과학 계열 · 예체능학 계열	
	10월	· 사범 계열 · 이학 계열 · 어문학 계열 · 공학 계열 ①, ②	
	11월	· 수·해양 계열 · 의약 계열 · 농림학 계열 · 전국 대학 안내	
	12월	· 내일은 학력교사 · 대학 학과선택을 앞두고 · 직업의 의미와 기능 · 학과 선택 어떻게 하나 ① · 산업발전과 인력 구조 · 학과 선택 어떻게 하나 ② · 직업 선택의 방법	
1983년	1월	· 학과 선택 어떻게 하나 ③ · 학과 선택 어떻게 하나 ④ · 방송 통신 대학 전문 대학 · 대학 생활의 설계 · 취업의 절차 · 은행원 · 인쇄 기술자 · 중장비 기술자	
	2월	· 현명한 판단 · 직업훈련 ① · 직업훈련 ② · 사진 기술자 · 보석 세공 · 열관리 기술자 · 관광 종사원	

		· 고 3 ! 어떻게 하나
3월		· 정보처리 분야 · 의료 분야
4월		· 전자 분야 · 조선 분야
5월		· 자동차 분야 · 석유화학 분야
6월		· 식품가공 분야 · 의류 분야
7월		· 금융 분야 · 철도 분야 · 탄광 분야
8월		· 축산 분야 · 수산 분야
9월 10월		<교과 총정리 시리즈> ① 국어 ② 수학 I·II ③ 외국어 ④ 국사, 윤리, 정경 ⑤ 기술·가정 ⑥ 과학 ⑦ 세계사, 사회, 지리 ⑧ 실업
11월 12월		<학력고사 시리즈> · 남은 시간! 어떻게 보내나 · 건강관리 어떻게 하나 · 학력고사 응시 요령 ①, ② <학과선택 시리즈> ① 어문학, 인문과학 ② 사회과학 ③ 예·체능 ④ 교육학 ⑤ 공학 ⑥ 이학, 의·약학 ⑦ 농림·수·해양
1984년	1월 2월	· 나의 발견 · 나의 설계 · 대학인의 의미, 직업인의 의미 · 오직 한길 · 올 1년 수험 준비 ①, ②
	3월 8월	· 직업구조의 변화 · 직업선택의 조건 · <직성시리즈> ①, ②, ② · <직업시리즈> ①, ②, ③, ④, ⑤ · 공무원이 되려면 · 사무검정 자격을 취득하려면 · 기술자격을 취득하려면
	9월 12월	· 취업 후의 교육기회 · 나의 인생 계획 · 취업생활 · <학력고사시리즈> ①, ②, ③ · <학과선택시리즈> ①, ②, ③, ④

1985년	1월 2월	· <학과선택시리즈> ⑤, ⑥ · 대학 안내 · 산업과 직업 · 나의 이력서 ①, ② · 나의 발견, 나는 고 3!
	3월 8월	· 나의 발견의 진로 계획 · 진학과 취업 · 변하는 사회, 변하는 직업 · <직업시리즈> ①~⑩
	9월 11월	· <학력고사시리즈> ①, ②, ③, ④
	12월	· <학과선택시리즈> ①, ②, ③, ④
1986년	1월 2월	· <학과선택시리즈> ⑤, ⑥ · 후기대학 안내 ①, ② · 방통대, 개방대 · 나의 직업 · 오늘이 있기까지 O, ...
	3월 8월	· 청소년의 존재와 위치 · 청소년과 진로 탐색 · 사회적 역할 분담으로서의 직업 · 직업관의 과거와 현재 · 직업 생활 ①, ② · 창의력과 일의 세계 · 재능의 발견과 적용 · 직업 생활 ③, ④ · 천직관과 장인의식 · 외길 인생들의 천직관 · 직업 생활 ⑤, ⑥ · 4차 산업의 출현과 직업변화 · 직업 생활 ⑦, ⑧, ⑨, ⑩ · 미래 설계를 위한 준비 · 우리들의 이야기 ①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥
	9월	· 조화로운 삶 · 나는 이렇게 직업을 선택했다 · 직업 생활 ⑪, ⑫
	10월	· 나는 이렇게 노력했다 · 역경을 이기고 · 직업 생활 ⑬, ⑭
	11월	· 진학과 취업의 갈림길에서 · 학력고사를 앞두고 ①, ② · 방송통신 고등학교 · 방송통신 대학과 개방대학

	12월	·고입 연합교사를 앞두고 ·현대는 자격증 시대 ①, ②, ③
1987년	1월	·현대는 자격증 시대 ④, ⑤, ⑥ ·입사 시험 대비 ①, ② ·나의 입사 초년 시절 ·대인관계와 직장 윤리 ·내 인생, 내 직장 ·외길 인생
	2월	

—\* 1986년 12월~1987년 2월에는 주당 1편을 증설하여 진학 지도 중심으로—

이와 같은 진로 지도 프로그램을 분석해 보면 일부분에 지나지 않지만 職業·技術教育 프로그램과 진학 지도 프로그램이 함께 다루어진 것을 쉽게 發見할 수 있을 것이다. 그러나, 5년여에 걸쳐 진로 지도 프로그램 제작에 관여해 오면서 항상 마음을 억누르고 있는 문제가 있다면 “현실적으로 과연 얼마나 설득력이 있는가”하는 것이었다. 그것은 진로관에 대한 의식이 제대로 정립되지 않은 상태에서 이런 직업은 어떻고, 저런 학과는 어떻다 했을 때 학생들이 과연 그 쪽으로 귀를 기울일 마음의 여유라든가 주위 여건이 허락할 것인가 하는 의구심 때문이었다. 따라서, 진로 교육 강화의 일환으로 다음과 같은 프로그램들이 개발되어 제공되어야 할 것이다.

1) 사회의 意識構造를 점차적으로 변화시킬 수 있는 진로 가치관 교육 프로그램이 개발되어야 한다. 현재와 같은 과열된 진학열이 식지 않은 한 아무리 훌륭한 진로 교육 프로그램이 제공된다고 해도 충분한 공감대를 형성하기란 쉽지 않을 것이다. 반드시 대학에 가야만 하고, 그것도 소위 일류 대학 인기 학과에 입학해야만 한다는 그릇된 사고 방식을 보다 실제적인 안목으로 전

환시킬 수 있는 프로그램을 개발하여 장기 계획을 통해 실시함으로써 올바른 진로관을 형성할 수 있는 기틀로 삼아야 할 것이다.

2) 繼續教育이 強調된 職業·技術教育 프로그램이 개발되어야 한다. 비 진학 인문계 졸업생들이 막상 취업을 시도하려다 보면 특기할만한 기술이 없어서 난관에 봉착하곤 한다. 때문에, 아직도 많은 수의 청소년들이 일정한 직업을 갖지 못하고 방황하거나 걸맞지 않은 직업을 마지 못해 선택해버리게 된다. 따라서, 그들로 하여금 기술을 배우려는 의욕을 갖게 하여 한가지 기술을 익힐 수 있는 계기를 마련해 주는 프로그램을 정기적으로 제공해야 할 것이다.

3) 다양한 직업 생활상 紹介를 통한 직업관 교육 프로그램이 개발되어야 한다. 사람은 누구나 직업을 갖게 되지만 선택된 직업에 대한 만족도에 따라 삶의 가치가 달라질 수 있다. 따라서, 올바른 직업 생활을 영위 할 수 있는 방법과 그 속에서 보람을 찾는 직업인으로서 자세를 일깨워줄 수 있는 프로그램이 提供되어야 할 것이다.

지금까지 進路教育 강화의 필요성과 방송 매체(TV 교육 방송)를 이용한 교육적인 효과 그리고, 개발되어야 할 프로그램에 대해 우리가 안고있는 진로 교육의 문제점과 연관지워서 살펴보았다. 이러한 노력들이 보다 체계적으로 실시되었을 때, 보다 알차고 바람직한 진로 교육이 가능해질 것이고, 늘어만 가는 청소년 문제를 해결하는 데도 커다란 기여를 하게 될 것이다. 그러나, 그러한 결과들이 하루 아침에 이루어지지 않는다는 점을 認識하고 거시적인 안목으로 차근차근 벽들을 쌓아가는 여유를 갖도록 해야 할 것이다. ◆

## ▷ 院 內 動 靜 ◁

### ○ 主要 協議會 및 세미나 ○

○ 6월 25일 本院 제 2회의실에서 就學前英才兒 父母 指導資料內容構成 및 父母用要求調査의 妥當性 檢討를 위한 協議會가 열렸다. 이 會議에는 [정 연태 서울대 教授의 5인과 本院 신 세호 副院長과 한 중하 企劃調整室長의 2인이 參席하였다. 이날 參席者들은 父母用 指導資料는 되도록 쉬운 用語들을 使用하며, 英才兒童의 質問이나 行動에 대처하기 쉽고 일반적인 指針을 提示해 줄 수 있도록 開發되어야 한다는 데 共通된 意見을 모았다.

○ 6월 27일 서울대에서는 本院 道德教育研究室 주관으로 初·中·高 理念教育指導方案 및 指導案작성을 위한 協議會가 열렸다. 이날 協議會에서는 初·中·高 理念教育을 위한 指導案작성은 현재의 注入式 教育을 脫皮할 수 있도록 구체적으로 作成되어야 한다는데 意見이 모아졌다. 이날 協議會에는 이 은혜 연세대 教授, 이 영식 성균관대 教授의 6인, 本院에서는 허 경철 教育課程研究室長, 박 혜정 責任研究員의 4인이 參席하였다.

○ 6월 30일 本院 平生教育研究室에서는 教育改革審議會의 委託課題인 平生教育振興方案研究의 일환으로 平生教育實態把握 및 要求分析을 위한 調查領域과 하위변인 검토 協議會를 개최하였다. 김 신일 서울대 教授의 3인과 本院 김 영철 教育發展研究部長의 9인이 參席한 이 協議會의 案件은 平生教育의 主要 部門으로서의 社會教育實態와 教育의 特性分析, 本人學習者들의 教育目的, 內容, 方法, 運營에 관한 研究를 分析하기 위한 調查領域과 변인 설정의 妥當性, 適合性 등이었다.

○ 7월 7일 本院 教育計劃研究室에서는 教育改革審議會의 委託課題인 “高等教育定員政策研究”의 일환으로서 大學定員政策의 方向과 對案探索을 위한 協議會를 開催하였다. 이 協議會에는 이 돈희 서울대 師大學長의 11인의 人士와 院內에서는 신 세호 副院長의 5인의 關聯 研究員이 參席하였으며 協議會의 主要案件은 大學教育의 性格과 定員政策의 意

味, 大學定員政策의 方向과 對案 그리고 卒業定員制의 現況과 改善方案이었다.

○ 7월 28일부터 8월 5일까지 9일간 本院 講堂에서 全國教育放送擔當教師 一般研修가 열렸다. 이 研修는 國民精神教育 및 教育放送理論 및 實技로 構成되었으며, 총 60時間이었다. 本院 김 영식 院長의 인사말과 함께 열린 이 研修는 全國에서 50여 명의 教育放送關係者가 參席하였다.

### ○ 來訪人士 ○

○ '84~'86 韓·印度文化交流計劃에 따라 印度國立教育研修協議會(NCERT) 강사 인두세스(Indu Seth) 博士가 本院을 訪問, 教育放送의 企劃·制作過程, 放送示範學校運營現況, 放送通信高等學校 및 放送通信大學의 運營 등에 관한 2주간의 研究를 마치고 7월 12일 出國하였다.

○ 韓國大學教育協議會 주최로 서울에서 開催된 “大學財政에 관한 國際 세미나”에 參席키 위해 來韓한 인도의 國立企劃行政研究所 財政擔當 파드마나브한(C. B. Padmanabhan)씨 외 3인이 6월 20일 教育研究交流에 관한 協議次 訪問하였다.

○ 日本 동해대학 요이시 니시모토(Yoishi Nishimoto) 教授가 7월 1일부터 3일간 Asian Media Workshop에 대한 本院과의 공동개최에 따른 業務協議次 來院하였다.

○ 韓國社會教育協會의 초청으로 來韓한인 쾰른(Köln) 大學의 로릭(Röhrig)教授가 7월 14일 本院을 訪問하여 “독일의 勤勞者教育에 대한 歷史的·體系的 觀點”이라는 演題로 講演하였다.

○ 태국 람캄형 大學(Rhamkhamhaeng University)의 브라라싱 教育學教授의 일행 7인이 本院을 來訪하여 本院業務를 돌아보았다.

○ 本院의 招請으로 來院한 캐나다 앨버타 대학의 名譽 教授 Aoki博士는 8월 9일, 제 1회의실에서 “교육

과정의 학문화"라는 주제 발표가 있었다. 이 날 本院에서는 김 영식 院長, 신 세호 副院長 외 관련 연구원과 院外人士로는 홍 기형, 이 연섭 중앙대 교수, 김 운태 서강대 교수 등 많은 學者들이 參席하였다.

● 海外出張 ●

○ 6월 23일부터 6월 28일까지 홍콩에서 열린 "科學教育에 있어서 마이크로 컴퓨터活用に 관한 워크숍"에 本院 教育資料部 이 상락 研究員이 參席하여 "韓國의 컴퓨터活現況"이란 題目으로 發表를 하였다

○ 6월 17일부터 7월 10일까지 本院 教育發展研究部 정 찬영 博士는 日本 國立教育研究所(NIER)와 유네스코 아시아 방북 본부 공동 주최로 東京에서 열린 "第1次中等教育研究에 관한 워크숍"에 參席하였다.

○ 7월 6일부터 7월 12일까지 오스트리아 인스브르크에서 7일간 開催된 "國際音樂教育協議會 總會 및 세미나에 本院 성 경희 博士와 황 병훈 研究員이 參席하였으며, 특히 성 경희 博士는 總會에서 "韓國音樂教師의 專門의 訓練"이라는 演題로 特別講演을 하였다.

● 對外活動 및 研修 ●

○ 7월 2일 本院 김 영식 院長은 靑瓦臺에서 열린 教育改革審議會 定期會議에 參席하였고, 教育改革審議會의 第15次, 16次, 17次 全體會議에 參席하였으며, 7월 8일과 7월 14일에는 教育改革審議會 第1分科委員長으로서 第1分科會議를 主宰하였다.

○ 7월 5일 김 영철 教育發展研究部長은 韓國教育學會 教育評價研究會가 主催하여 연세대에서 열린 "教育評價研究의 課題와 方向"에 관한 學術發表 대회에 개인 討論者로 參席하였다.

○ 7월 21일 本院 신세호 副院長은 情報産業技術開發事業班에서 주관하여 韓國데이터 通信綜合會議室에서 열린 2000年代 情報産業技術長期實現計劃試案을 토대로 우리 나라의 情報産業發展을 위한 意見을 밝혔다.

○ 7월 21일과 7월 29일 양일 간 곽 병선 教育課程研

究部長은 中央教育研修院의 教育專門職 보수 과정에서 獎學指導라는 主題의 講演을 하였다.

○ 7월 21일부터 7월 30일 사이에 開催된 文敎部 教育課程審議會 審議委員으로 곽 병선 教育課程研究部長, 곽 상만 教育資料部長, 허 경철 教育課程研究室長, 박 혜정 責任研究員 등이 參席하였으며, 곽 병선 教育課程研究部長은 運營委員會委員으로, 곽 상만 教育資料部長과 허 경철 教育課程研究室長은 中學校 小委員會 委員으로 박 혜정 責任研究員은 幼稚園小委員會 委員으로 參席하였다.

○ 7월 7일부터 8월 5일까지 캐나다 앨버타大學에서 실시되는 研究員의 資質向上을 위한 研修 프로그램에 教育課程研究部の 박 약우, 임 선하 教育發展研究部の 나 경 研究員이 參席次 7월 6일 出國하였다. 이 研修 프로그램의 主要內容은 教育課程理論 및 教育行政, 教育心理 등이다.

● 院內消息 ●

○ 本院 企劃調整室 김 성훈 研究員이 '86年度 國費留學生으로 選拔되었다. 6월 20일 中央教育評價院이 發表한 教育學 分野 國費留學生 3명 중(교육 평가 1, 과학 교육 2) 김 성훈 研究員이 教育評價部門에서 選拔된 것이다.

○ 7월 7일 박 승해 總務課長은 職場새마을運動 강남구 협의회 主管으로 실시한 전방 견학에 參加하여 송악 O.P, 제3땅굴, 판문점 본회의장 등을 다녀왔다.

○ '86년도 職員 하계 휴가가 7월 26일부터 8월 22일까지 3회에 걸쳐 실시하는데, 이를 위해 필레약수터(강원도 인제군 인제읍 귀둔리 所在)에 휴양지를 設置·運營하고 있다.

○ 本院에서 企劃·制作하여 放送되는 여름 방학 探究生活 프로그램(방송시간 '86.7.21~8.24)에 대한 내용 및 시청 의견, 지도 요령에 대한 現場學校 및 學父母들을 위해 教育放送相談室이 개설, 운영되고 있다. —————

# 韓國教育開發院 最新刊行 研究論著

- 國民學校 美術科 實技評價의 實際  
〈크라운판 120면〉
- 國民學校 音樂科 實技評價의 實際  
〈크라운판 64면〉
- 國民學校 體育科 實技評價의 實際  
〈크라운판 132면〉
- 國民學校 國語科 評價方案研究  
〈크라운판 170면〉
- 國民學校 自然科 評價方案研究  
〈크라운판 420면〉
- 國民學校 實科 評價方案研究  
〈크라운판 270면〉
- 國民學校 算數科 評價方案研究  
〈크라운판 288면〉
- 國民學校 社會科 評價方案研究  
〈크라운판 354면〉
- 父母教育 프로그램 模型 開發研究  
〈크라운판 260면〉
- 初·中學校 컴퓨터 教育課程의 研究開發  
〈크라운판 136면〉
- 中學校 教育課程 國際比較研究  
〈크라운판 356면〉
- 中學校 社會科 教育課程 國際動向研究  
〈크라운판 184면〉
- 中學校 國語科 教育課程 國際動向研究  
〈크라운판 134면〉
- 中學校 數學科 教育課程 國際動向研究  
〈크라운판 180면〉
- 科學的 探究能力 伸張을 위한 學習指導方法  
改善研究  
〈크라운판 216면〉
- 高等學校 教育課程 國際比較研究  
〈크라운판 296면〉
- 教育의 所得決定力과 所得分配  
〈크라운판 218면〉
- 教育投資規模와 收益率分析  
〈크라운판 194면〉
- 道德科의 새로운 學習評價方案 探索研究  
〈크라운판 142면〉
- 大學生副職開發을 위한 基礎調查研究  
〈크라운판 298면〉
- 數學科 問題解決力 伸張을 위한 授業方法  
改善 究  
〈크라운판 184면〉
- 社會科 授業方法 改善研究  
〈크라운판 282면〉
- 產業技術發展을 위한 教育戰略研究  
〈크라운판 292면〉
- 한글 書藝指導方法 改善을 위한 研究  
〈크라운판 184면〉
- 韓國의 教育指標  
〈크라운판 220면〉
- 韓國青少年의 TV 受容에 관한 研究  
〈크라운판 230면〉
- 韓國教育政策의 理念分析研究  
〈크라운판 204면〉
- 特殊兒童의 判別과 教育의 措置에 관한 研究  
〈크. 운판 232면〉
- CAI 模型 프로그램 開發研究  
〈크라운판 266면〉
- 컴퓨터 배움책(국민 학교용)  
〈국배판 164면〉
- 컴퓨터 배움책(중·고등 학교용)  
〈국배판 202면〉
- 教育行政制度의 發展  
〈신국판 248면〉
- 韓國의 教育財政  
〈신국판 442면〉
- 高等教育의 秀越性  
〈신국판 448면〉
- 學校教育和 教育隔差  
〈신국판 272면〉
- 學校制度  
〈신국판 430면〉
- 韓國의 教育課程  
〈신국판 448면〉
- 初·中等教育의 質改善  
〈신국판 330면〉
- 韓國人의 男女 役割觀  
〈신국판 240면〉
- 學習不振兒 教育  
〈신국판 600면〉
- 2000年을 向한 國家長期發展構想  
〈신국판 488면〉

본원 간행물 전국 보급 서점 안내

서울: 교보문고(730-7891)	부산: 문교서적(44-0151)	인천: 중앙서점(93-7274)
대구: 학원사(253-0204)	춘천: 학문사(2-6769)	청주: 유신상사(2-2542)
대전: 교학사(253-9757)	안동: 스쿨서점(2-2044)	광주: 동아교재사(55-0419)
울산: 동아서적(2-2485)	마산: 동아서점(2-1355)	진주: 한남서점(52-3492)
전주: 민족문화문고지사(2-7568)	보급처: 민족문화문고 간행회(675~1981~3)	

국민학교 특활용

**영어 배움책**

- 배움책 1권, 카세트 테이프 5개  
값 : 7,500 원
- 수업 지도서  
값 2,450 원

연구·개발 : 한국교육개발원  
 발행·보급 : 민족문화문고간행회  
 서울 영등포구 당산동 121-245  
 전화 675-1981~3  
 ※ 판매처 : 전국 유명 서점  
 ※ 방송시간 TV : 금(17:50~18:10)  
 Radio : 월·토(12:25~12:35)

**중학영어 듣기자료**

- 지도서 1권, 카세트 테이프 10개  
(1.2.3학년별)  
값 : 1학년용 ; 13,800 원  
2학년용 ; 14,000 원  
3학년용 ; 15,000 원

연구·개발 : 한국교육개발원  
 발행·보급 : 한서출판사  
 서울 서대문구 충정로 3가 190-5  
 전화 363-3603, 362-1284  
 ※ 판매처 : 전국 유명 서점

◇ 원고 공모 ◇

『교육개발』에 게재된 원고를 다음과 같이 공모합니다.

1. 내 용 : 논단, 연구 보고, 교육학 수상, 교육학 이론, 현장 교육 연구 및 사례, 교육 정보
2. 매 수 : 45매 내외(200자 원고)
3. 원고마감 : 수시 접수
4. 교 료 : 매당 2,000 원  
(채택된 원고에 한함)
5. 제 출 처 : 우편번호 135  
서울시 강남구 우면동 산 20-1  
한국교육개발원 교육 자료부  
출판실(전화 572-5021)
6. 제출된 원고는 본지 편집 위원회의 심사를 거쳐 게재합니다.

※ 본誌의 內容은 本院의 公式의인 見解가 아님.

〈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

(비매품)

격월간 **교육개발** 제 8권 제 4호(통권 43호)

1986년 8월 5일 인쇄 · 1986년 8월 10일 발행  
 발행인 김 영 식  
 발행처 재단법인 **한국교육개발원**  
 서울특별시 강남구 우면동 산 20-1  
 전화(대) 572-5021·5121  
 등록 번호 등록 바-574  
 등록 연월일 1975년 8월 20일  
 인쇄처 : 大韓敎科書(株)

※ 本誌는 雜誌 圖書倫理規程을 遵守한다.

교육개발원

이 책은 발행 부수에 제한이 있으므로  
교육 연구 개발 및 현장 교육에 관계  
하시는 많은 분들이 보실 수 있도록  
협조하여 주시기 바랍니다.