

교육개발

EDUCATIONAL DEVELOPMENT

제10권 제5호 (통권56호)

1988. 10.

특집

공산권 교육의 과거·현재·미래

— 북한·중국을 중심으로 —



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

교육개발

제10권 제5호(통권56호)

1988. 10.

한국교육개발원



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

韓國教育開發院은 우리의 傳統과 現實에 알맞은 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 方法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

권두언	텃 밭에서 가꾸는 소출이 더 귀하다 / 오진석..... 1
논단	교과서의 개선 어떻게 할 것인가? / 김두정..... 4
	教員 報酬制度 改革動向 / 朴永菽..... 10
특집	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin: 5px 0;">공산권 교육의 과거 · 현재 · 미래</div>
	공산권 교육 연구의 관점과 의의 / 李圭煥..... 18
	북한 교육의 배경과 변천 / 朴文甲..... 27
	북한 교육의 개혁 동향과 전망 / 徐成雨..... 38
	중국 교육의 배경과 변천 / 金東圭..... 44
	중국 교육의 개혁 동향과 전망 / 崔榮杓..... 56
연구보고	과학계 고등학교 교육 과정 시안 연구 개발 / 이범홍..... 67
	장학체제 개선을 위한 장학담당자의 직무 분석 / 任年基..... 74
	교육 연구 개발 활성화 방안 / 유현숙..... 81
	교육방송 프로그램 활용 효율화 방안 / 김승화..... 88
	학교에서의 컴퓨터 도입과 활용 방안 연구 / 金容權..... 95
교육학연구동향	폴버그의 생애와 사상 / 文龍麟..... 102
지상토론	한국의 교육 재정 무엇이 문제인가? / 공은배..... 109
현장교육	컴퓨터 보조 학습(CAI)을 통한 물리과 학습 능력 제고 방안 / 홍인식..... 118
	정상 및 비행 청소년의 도덕성 발달과 내외통제성에 대한 비교 연구 / 安榮珍 131
교육방송	環境論 과 環境教育 / 孫龍澤..... 137
해외교육동향	미국의 學級開放制 학교 / 류재택..... 145
	미국의 교사 교육 개혁 동향 / 이윤식..... 151
교육개발소식 159



본원 창립 16주년 기념식
(’88. 8. 30 본원 강당)



공산권 교육의 과거·현재·미래
세미나(’88. 8. 19 본원 제 1 회의실)



교육용 컴퓨터 시스템 전시회
(’88. 8. 31 본원 강당)

텃 밭에서 가꾸는 소출이 더 귀하다

-교원 현직교육 개선을 위한 소고-



오진석

(본원 컴퓨터 교육연구센터 소장)

1. 텃 밭에서 가꾼 한알의 일년감이 이렇게 맛날 줄이야.

올해 들어 필자는 서울 근교에 자리 잡고 있는 아우의 집 텃 밭에 자주 나들이를 한다. 아우는 풋고추, 깻잎, 일년감..., 때로는 호박잎까지 따서 자그만 비닐봉지에 가득 담아 들려준다. 그 때마다 무슨 큰 횡재라도 한 듯 흐뭇하고 즐거운 마음으로 가슴이 뿌듯하다. 아마도 그것은 지난 봄 아우와 함께 작은 텃 밭을 일구어 씨앗을 뿌리고 들릴 때마다 잡초를 뽑으며 열매의 익어감을 기다려 왔기 때문일까? 산처럼 쌓인 시장판의 것들보다 한결 모양이며 광택이 유난히 빛나고 대견해 보이는 까닭은 무엇이며, 어찌 그리 맛까지 맛날까? 텃 밭의 소박한 채소를 접할 때마다 내 몸 한구석에서 “엔돌핀”이 샘솟듯 솟음을 나는 직감할 수 있다.

2. 교원의 교직 전문성도 텃 밭에서 익어야 제 맛이 난다.

“책으로 배운 지식이 수업 현장에서 이토록 무력할 줄은 미처 생각지 못했어요” 4년간 교사 양성 기관에서 최신의 교육학 이론을 배우고 교생 실습을 나온 예비 교사들의 한결같은 푸념이다. “아! 나는 교사의 소질이 없는가 보다”라고 절규하는 표정속에서 결코 모두가 그렇다고는 말할 수 없으나 정형화된 직전교육의 공허함을 체험한 사람들은 틀림없이 많을 것이다.

이러한 일은 제도화된 현직 교원 연수에 참여했던 교사들의 반응속에서도 읽을 수 있었다. 필자는 최근 컴퓨터 교육에 관심이 있어 A국민학교를 방문한 적이 있었다. 교직원 60명 중 20여명이 이미 컴퓨터 현직 교사 연수를 이수했는데, 그 후 연수에서 배운 지식과 기술을 어느 정도 간직하고 있는가에 대한 설문지의 대답으로 25%미만의 수준이 12명, 50% 수준이 6명, 75%수준이 불과 1명밖에 이르지 못하고 있다는 사실에 놀라움을 금할 수가 없었다. 또 연수의 효과가 기대에 미치지 못한 이유에 관한 반응을 보면 이론 중심(2명), 실습 시간 부족(2명)을 들고 있으며, 그 밖의 18명은 연수를 받은 후 실제로 활용할 기회가 없었기 때문을 이유로 들고 있다. 교사들은 가급적 학교내에서 당면한 현장의 문제를 중심으로(특히 수업 방법 및 기술) 지도자, 자기 자신 그리고 동료와 의견을 함께 나누는 형태의 연수 방법을 선호하고 있었다.

3. 현직 교원 연수 프로그램은 개선·보완되어야 한다.

지금까지 대부분의 교원 현직교육(In-service education)은 그 강조점이 실제적인 것에서 형식적인 계획으로 모아져 왔다. 이러한 형식적 계획은 교원들의 개인적·직업적·현실적 요구에 근거하지 않고 외부 연수 기관이 사전에 일방적으로 결정한 내용을 양적으로만 보급시키려고 해 온 감이 없지 않다. 즉, 이러한 연수는 중앙집권적·관료적·집단지향적·일회적·이론중심적(비실질적)·수직적·공식적 행사로 특징지을 수 있다. 물론 이러한 성격의 프로그램이 유자격 교사가 부족했던 당시 무자격 교사를 일정한 수준으로 단기간에 끌어올리는 데 공헌한 바는 인정하지만 교육의 본질인 교실 수업을 개선하는 데 실질적으로 큰 효과를 거두지 못하고 있음을 반성하지 않을 수 없을 것이다.

근래 이러한 문제를 개선하기 위한 대안적 접근으로 나타난 Staff Development(교직원의 자발적인 능력 개발을 의미함: 이하 S.D로 함)전략을 우리는 주시할 필요가 있다. S.D는 현장을 중심으로 교직원의 입장에서 자기 계발과 직업적 전문성을 향상 도모하려는 일련의 체계적인 시도라는 점에서, 최근 기업체내에서 “평소의 업무를 통하여 소속된 직원들의 능력을 육성, 개발하고 자기 계발의 실마리를 얻고자 노력”하는 O·J·T(on the job training) 프로그램과 일맥 상통하는 개념으로 이해된다.

4. Staff Development(S.D)의 개념은 현직교육의 문제를 개선하기 위한 최선의 대안적 접근으로 나타난 새로운 전략이다.

Sergiovanni와 Starratt(1983)는 현직 교육은 역사적으로 개인 교사들의 지각된 결점을 치유하기 위한 수단이었기 때문에 그 프로그램은 집단지향적이고 확립성을 증진하는 데 이용되었다고 보았으며 Oliver(1976)도 현직 교육은 개별화, 인격화를 위한 성장 계획에 힘쓰기보다는 학교의 무더기 집단을 위하여 계획되어 왔다고 보았다.

Grriffin(1982)은 S.D를 교직원의 입장에서 교직원의 변화를 도모하는 체계적인 시도로 보았으며 Pillon과 Peterson(1981)은 S.D를 조직 풍토내에서 개인들의 인간적·직업적 성장을 조장시키려는 과정으로 보고, 그 궁극적인 목표로 학생들에게 보다 나은 학습을, 교사들에게는 인격적·직업적 발달을, 학교에는 조직과 고객의 요구에 민첩하게 대응할 수 있는 조직 풍토를 조성하는 데 있다고 했다. Sergiovanni와 Elliot(1975)는 S.D의 성공을 위해 개인의 자발적 요구와 조직의 필요를 견고히 연결시킬 것을 강조하면서 개인과 조직의 공존과 성장을 제안했다.

이렇게 볼 때 S.D는 교직원의 인간적 성숙과 함께 직업적 전문성을 고양하며 이에 처한 학교 조직의 발전을 동시에 추구하는 노력으로 정의할 수 있다.

이러한 노력은 교직원들에 의한, 교직원들을 위한, 교직원들과 더불어 전개되는 자발적·계속적·협력적 활동을 의미한다.

5. S.D는 특정 상황(contexts)내에서 상호 관계(interaction)를 맺고 있는 사람들(people)이 전개하는 구체적인 과정이다.

S.D의 기본적인 구성 요소는 사람·상호 작용·상황이 된다(Griffin, 1983). 여기서 우리는 S.D가 조직보다 그 조직을 구성하고 있는 사람에 중점을 두고 있음을 알 수 있다. 그러므로 S.D 프로그램의 연구는 교사의 변화=학생의 변화=학교 개선으로 이어지는 등식을 찾아 가는 지도를 만드는 일이 될 것이다.

교사 변화에 대한 새로운 모형(Somes & Haves, 1980)에 의하면 교사들은 새로운 교수 방법을 적용한 후 학생의 변화를 확인할 수 있어야 그들의 신념과 태도가 변한다고 한다. 이 모형의 시사점은 교사에게 있어서 변화는 느리고도 어려운 점진적인 과정이며, 교사들은 학생의 학습 결과에 정기적인 피드백을 받아야 하며, 최초의 훈련이 있는 후에 지속적인 지원과 추수 지도가 필요하다는 것을 알 수 있다.

학교 조직은 끊임없이 성장·갱생하는 살아있는 건강한 조직이어야 한다. 그러나 학교 조직에 관한 일반적 의견은 학교 조직은 피곤에 지쳐 있다는 것이다.

학교 상황에서 S.D를 계획할 때 고려해야 할 요인은 학교 조직의 특성과 환경, 풍토, 학교의 규범적 구조, 권위 구조, 보상 구조, 지원 체제, 지도성 전략 등을 충분히 고려해야 한다. 여기서 특별히 교장의 지도성은 S.D의 성패를 좌우하는 중요한 요인이 된다. 교장은 단순히 관리자로서 학교의 현상 유지에 힘쓰기보다는 교사들이 학교 교직을 위하여 열심히 일할 수 있는 분위기를 조성하는 동기 유발자가 되어야 하며 그들의 현실적 요구를 함께 나누는 동반자가 되어야 한다.

학교 조직은 다양한 역할과 기능을 가진 사람들이 서로 영향을 미치고 영향을 받으면서 더불어 엮여가고 상호 작용하는 현상이다. 따라서 효과적인 S.D로 조직에 관련되어 있는 사람들의 상호 작용 특성을 최대한 활성화시키고 활용할 수 있도록 여건을 조성해야 한다. 비형식적·개별적(또는 소집단)수령적·계속적·자발적·자원적 관계의 유지, 현장 문제 중심, 협의 중심, 교사 중심, 성인교육학(Andragogy)적 접근이 S.D의 특징이요 기본 전략이다.

6. 학교는 우리의 작은 텃밭이다.

그 곳에 씨 뿌릴 땅이 있고, 싹트고 열매 맺을 날알이 있다.

누가 구름타고 텃밭에서 자라는 소출을 기대할 수 있으랴, 텃밭에 땅을 일구고 씨를 뿌리자. 그리고 수고 끝에 오는 기쁨과 보람을 찾자.

필자는 첫 번째 방문이 있는 후 석달만에 A학교를 다시 찾았다. 그리고 다시 한번 놀랐다. 서툰한 대의 컴퓨터를 갖춘 컴퓨터 교실에 40여명의 선생님들(자발적인 참여자)이 짝을 지어 퇴근 시간이 넘도록 키-보드를 두드리고 있었다. 또 다른 한쪽에는 젊은 동료 처녀 선생님이 돋보기를 쓰고 컴퓨터를 두드리는 교장 선생님을 거들고 있었다.

교과서의 개선 어떻게 할 것인가?

김 두 정

I. 글의 의도

교과서에 대한 사람들의 기대와 관심은 실로 대단하다. 교과서속의 글자 하나, 文句 하나를 성경 속의 그것들 못지 않게 엄격하게 그 의미를 해석한다. 교과서에 대한 실망은 곧 교육 전반에 대한 실망으로 연결된다. 흔히 볼 수 있는 현상도 교과서에 제시됨으로써 문제시되는 수가 있다.

교과서에 대한 기대와 관심은 우연한 것이 아니다. 교과서는 학생들이 학교에서 교육을 받는 중에 합법적으로 사용할 수 있는 유일한 자료가기 때문이다. 대통령령으로 된 “교과용 도서에 관한 규정”에 교과서를 학생용의 주된 교재로 규정하고 있다. 규정상으로는 학생이 사용 가능한 교재로 “인정 도서”라는 것이 교과서 이외에도 있으나 이의 사용에 관해서는 문교부 장관의 승인을 얻어야 하므로 실제 거의 사용되지 않고 있다. 그러므로 교과서는 사실상 학교 교육을 위한 유일한 자료이다.

교과서에 대한 기대나 관심만큼이나 그 문제점이 많은 사람에 의해 지적되고 있다. 그 문제점들 중에는 지역적인 것도 있고 상당히 근본적인 것들도 또한 많다고 생각된다. 본 글에서는 비교적 근본적으로 생각되는 문제점들을 살펴보고자 한다. 아울러 문제의 해결 혹은 개선을 위해 할 수 있는 대책을 생각해 보기로 한다. 문제의 파악과 개선책의 모색을 위해서 지금까지의

교과서에 관한 연구들이 검토되어 이용될 것이다.

교과서에 대한 문제점은 교과에 따라, 또 초·중·고의 학교급에 따라 다르다. 여기서는 모든 교과, 학교급을 다룰 수 없어 여러 교과와 초·중·고 학교급에 비교적 공통적인 문제만을 취급하기로 한다. 물론 필요에 따라 특정의 교과나 학교급을 더 심층적으로 다룰 때도 있을 것이다.

II. 교과서의 문제

교과서와 관련된 문제는 여러 가지이다. 삽화의 내용이 문제가 되기도 하고 특정의 문장 진술이 사회에 물의를 일으키기도 한다. 이 여러 가지 문제들은 대체로 세 가지 종류로 나뉘어질 것으로 생각된다.

첫째, 일반인들(일부 교육자 포함)이 주로 제기하는 단편적인 문제들이다. 특정의 관점(예, 절서 의식, 기독교 가치관 등)에 입각하여 교과서 일부분을 분석하여 그 문제점을 도출하고 이를 한 교과서 혹은 모든 종류의 교과서가 안고 있는 문제인양 확대시킨다. 때로는 왼손으로 과일 먹는 모습의 삽화 내용이 문제점으로 지적되며, 때로는 가상적인 상황을 담은 삽화 내용에 대해서 사실성 여부가 문제점으로 부각되기도 한다.

둘째, 교과서를 특정 정권 혹은 계층의 지배 논리 혹은 이익을 주입하거나 유리하게 하기 위한 수단으로 보고 이런 관점에서 구체적인 문제

들이 지적된다. 물론 이 문제들도 첫 번째 부류의 문제들처럼 단편적인 경향도 있으나 상당히 체계적으로 많은 교과서에 대한 분석을 시도(예 정영훈 등, 1988)한 후 제기되는 경우도 많다.

마지막으로, 전문 연구자들에 의해 제기되는 문제점이다. 교과서와 관련된 광범위한 자료를 수집하고 이를 토대로 제기되는 문제점들이다. 때로는 실제 교과서를 부분적으로 개발하고 이를 현장 실험한 후 문제점을 제기하기도 한다(신재호 1977; 한중하 등, 1981).

본 글에서는 원칙적으로 첫 번째 부류에 속하는 교과서의 문제들은 취급하지 않기로 한다(하지만 이 부류에 속하는 문제라 하더라도 교육적으로 아주 중요하다고 생각되는 문제는 취급될 것이다). 두 번째와 세 번째 부류에 속하는 문제들이 주로 다루어질 것이다. 그러나 두 번째와 세 번째 부류에 속하는 문제들은 첫 번째 부류에 속하는 문제들을 포함하는 경우가 많을 것이다. 두 번째와 세 번째 부류의 문제들이 첫 번째 부류의 문제들을 더 심층적으로 분석한 결과이거나 포괄하는 것이기 때문이다.

두 번째 부류의 문제들은 세 번째 부류의 문제에 비해 최근에 제기되는 문제들이라 아직 충분히 구체화되지 못했으므로 본 글에서는 주로 세 번째 부류의 문제들이 요약될 것이다.

교과서에 관한 문제점들은 크게 교과서 내용, 체제, 개발 절차 및 원리, 교과서 발행 제도에 관한 문제들로 분류된다.

1. 내용

가장 심각한 문제는 교과서에 제시된 것은 모두 그대로 가르쳐야 한다는 생각이다. 대부분의 학부모, 학생, 교사들이 교과서에는 학생들이 배워야 할 모든 내용이 가장 적절하고 짜임새있는 형태로 제시되어야 하며, 또 제시되어 있는 내용은 절대적으로 가르쳐져야 한다고 인식한다(김재복, 1987). 국민학교 교사들의 대부분(90% 이상)이 교과서는 다양한 교수-학습 자료 중의 하나이며 수업 상황에서 교사의 판단에 따라 삭제, 첨가, 재조직될 수 있다고 생각하고 있으나 실제 교수에 있어서는 30% 정도나 되는 교사들이 교

과서 내용을 있는 그대로 가르치고 있다(이영덕 등, 1985).

둘째, 실용성과 적합성이 크게 결여된 교과 내용이 문제이다(중앙일보 1984년 11월 23일자). 이에 해당되는 교과로 국민윤리, 정치·경제, 국어, 영어, 수학 등이 있다. 국민윤리 과목의 반공 교육 내용을 보면 구성 자체가 공산주의 비판에만 편중되어 있어 효과적인 반공 의식을 심기 어렵다. 정치·경제 과목에서 민주주의에 대한 설명 중 근대 민주주의의 뿌리인 서구 시민 혁명에 대한 부분이 빠져있어 뿌리없는 교육이 되고 있다. 국어 과목은 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 능력을 골고루 키워주는 데 있으나 현행 교과서 내용은 독해력 중심으로 구성되어 있다(새 교과서는 이를 개선하고자 하고 있다). 영어는 구문 자체가 비조직적이어서 학생들이 문장을 짓거나 간단한 회화도 할 수 없다. 수학은 소화하기 어려울만큼 광범위하게 내용을 나열해 놓았다.

셋째, 교수-학습 원리에 입각해 볼 때 삽화 및 교과 내용이 타당하지 못한 경우가 많다. 삽화 내용의 타당성, 삽화의 정확성, 삽화의 위치, 삽화의 질 등이 지적된다. 특히 국민학교 저학년의 경우 삽화에 관한 문제 지적은 내용보다 더 큰 비중을 차지하고 있다(한중하 등, 1981). 특히 삽화 내용의 타당성은 학습 내용 조직의 계열성, 학습량의 적절성, 발달 수준에 비추어 본 내용의 적절성, 타교과와의 연계성, 지역별 특성, 흥미 유발 등의 광범위한 관점에서 분석되어 문제점이 지적된다.

마지막으로, 특정의 관점에서 교과서 내용이 조직되어 있다는 비판이 있다. 국민윤리와 도덕 교과서에 지배 집단의 이데올로기가 일방적으로 반영되어 있다는 것이다(조용진, 1988). 공산주의를 비판적으로 검토하기 위해서는 기본적으로 자본주의를 분석해야 하는 일이 기초임에도 불구하고 교과서에 이를 충분히 언급함이 없이 오직 자본주의 체제 논리가 가장 인간적이고 민주적이라는 입장을 관철시키기 위해 무조건적으로 공산주의는 가장 비인간적이고 비민주적이라는 논리를 주입시키고 있다.

“국적있는 교육”을 한다는 입장에서 강조되기

시작한 국정의 국사 교과서는 “국정”의 관점에서 기술되고 있음이 지적된다(박준성, 1988). 첫째, 고등학교 국사 교과서는 역사를 내재적 요인에 의한 변화·발전 과정으로 보지 않음으로써 사회 내부의 모순·대립을 은폐한다. 둘째, 지배 계층을 중심으로 역사를 인식·서술하고, 왕조를 중심으로 시대를 구분함으로써 시대의 과제와 과제 해결의 주체를 잃어버린다. 또, 국사 교과서는 특정의 관점에 입각하여 사실을 왜곡·조작한 점도 있다.

2. 체제

체제상의 문제란 편집, 삽화 및 사진, 활자, 책의 크기, 책의 구분에 관한 문제들을 말한다(이영덕 등, 1985). 현행 교과서는 편집상의 여러 가지 문제들이 지적된다. 삽화, 사진 등이 너무 단조롭게 배열되어 있다. 편집 전문가의 도움을 받지 못하게 예산이 편성되어 있다. 편집상의 차이가 학습 효과에 주는 영향에 대한 연구는 아직 없다.

삽화와 사진은 질적인 면에서 많은 개선을 요한다. 교과서 전문 삽화가가 없고, 더욱 문제를 악화시키는 요인은 값싼 삽화로 및 사진료이다. 우수한 삽화가를 동원하기 위해서는 현행의 삽화료는 5배 이상이나 인상되어야 한다. 또 현행의 저렴한 사진료로는 사진 작가를 동원할 수가 없다.

교과서의 활자는 크기, 字型, 색 등에 있어 거의 일률적이다. 학생의 발달, 학습 내용의 특성 및 중요도 등에 따라 활자의 크기, 색깔, 자형 등을 변화시키므로써 학습 효과에 영향을 미치려는 시도를 하지 못하고 있다.

국민학교 1~2학년에서의 교과서 및 전 학년에서의 음악, 미술 교과서(4×6배판)를 제외하고는 모두 국판으로 고정되어 있다. 학습 내용의 성질, 학생의 발달 등에 따라 교과서의 크기가 차이가 없다.

현재, 교과 단위가 곧 교과서의 구분 단위가 되어 있다. 한 교과서의 내용을 교과 그대로의 이름을 가진 한 권의 책(예. 미술, 음악)이나 두 권의 책(1, 2학기)속에 획일적으로 담고 있다.

3. 개발 절차 및 원리

현재 1종 도서의 경우, 대체적인 개발 절차는, 우선 문교부가 개발의 필요성을 인식하고 이를 정책적으로 확정하면서 “1종 도서 편찬 지침”을 작성한다. 편찬 지침의 일부로서 문교부는 교과서 개발 위탁 기관(현재 한국교육개발원 및 각 대학)을 결정한다. 교과서 개발을 위탁받은 기관은 편찬 지침에 의해 실험본 교과서를 개발하고 문교부 주관하의 심의를 받는다. 실험본은 현장 실험 학교(5차 교육 과정에 입각한 국민학교 실험 학교수는 전국에 42개교임)에 한 학기동안의 “실험”(실제 사용한 후 학교별 보고서 제출)을 거친 후 수정되어 최종 정본이 완성된다.

이러한 개발 절차상의 주요한 문제점을 들어 보면 다음과 같다.

첫째, 교과서 개발을 위탁받은 기관의 전문성과 자율성이 보장되기 어렵다. 개발에 직접 참여하지 않는 문교부가 1종 도서 편찬의 책임을 지고 있어 교과서 개발 중에 위탁 기관에 직접·간접으로 강력한 영향력을 행사한다. 이로 인해 개발 업무 추진의 일관성이 부족해진다.

둘째, 연구·개발 기간이 극히 짧다. 4차 교육 과정 개정에 의한 교과서 개발 기간은 기초 연구에서 개발까지 일반 교과가 1년, 국민 정신 관련 교과가 6개월이었으며, 현장 실험을 거쳐 수정 작업이 끝날 때까지 일반 교과가 1년, 국민 정신 관련 교과가 3개월로 되어 있다(김재복, 1987). 5차 교육 과정에 의한 국민학교 1, 2, 3학년 교과서 개발 기간을 보면 실험본 개발, 현장 실험, 심의, 수정·보완 모두 1년 6개월도 채 못되는 기간안에 이루어지도록 되어 있다. 개발 기간이 짧아 초고 집필을 위한 연구 시간조차 집필자에게 거의 할애되지 못하는 실정이다.

셋째, 원고료와 삽화료가 지나치게 적다. 그간 원고료와 삽화료의 다소간 인상이 있었으나 아직도 교과서에 거는 기대만큼의 글과 삽화를 실기에 충분한 자격을 갖춘 집필진과 삽화가를 동원하는 것은 요원한 일이다. 더구나 교과서 원고와 삽화는 수차례에 걸쳐 수정되는데 부분적으로 개고와 개화가 이루어지는 것으로 가정한 예

산이 편성된다. 우수한 집필진과 삽화가를 동원할 방도가 없다.

넷째, 실험본의 현장 실험이 형식적으로 이루어지고 있다. 각 실험 학교별로 실험보고서를 문교부에 제출하나 교과서 개발을 위탁받은 기관이 필요로 하는 정보(예, 교과서가 학습에 미치는 영향, 전국적인 교과서에 관련된 문제 등)가 충분히 포함되어 있지 않다.

다섯째, 교과서 집필의 기준이 되고 있는 “1종 도서 편찬 지침”이 집필에 실질적인 도움을 주기에 미흡하다. 이 편찬 지침은 광범위하게 교육 전문가, 교과서 개발을 위탁받은 기관, 기타 연구진과의 협의없이 행정 절차 위주로 문교부에서 일방적으로 작성된 감이 있다. 교육 과정을 너무 추상적이고 일반적으로, 혹은 과목에 따라 너무 상세하거나 제한적으로 해석하고 있다. 그리고 무엇보다 교과서 집필의 기준이 될만한 내용상의 지침이 없다는 것이 큰 문제이다.

마지막으로 한 번 만들어진 교과서를 체계적으로 계속 발전시켜 나갈 수 있는 절차가 마련되어 있지 않다. 한 번 개발된 교과서는 다음 개발이 있기까지 거의 7년 정도를 활자나 내용상의 중대한 오류가 생겼을 경우를 제외하고는 그대로 사용된다.

2종 도서 개발 절차상의 문제 또한 1종 도서의 그것과 상당히 유사하다. 그러나 2종 도서만이 가진 문제점을 몇 가지 들면 다음과 같다. 첫째, 심의 기준과 절차가 비밀로 되어 있다. 이것은 엄정한 심사를 위해서나 교과서 질의 향상을 위해서나 장애 요소이다. 둘째 심사위원의 수가 너무 적다. 1차 심의에는 과목별 5인, 2차 심의에는 과목별 3인이 위촉되어 충분한 심의에 어려움이 있다. 마지막으로, 합격 종수를 교과목당 5종류로 제한함은 불합리하다. 절대 기준에 의한 교과서의 질 평가가 이루어지지 않고 있다.

4. 교과서 발행 제도

교과서 발행 제도상 가장 심각한 문제는 학생들을 위한 良質의 다양한 학습 자료가 개발되지 못하고 있다는 점이다. 현행 교과용 도서에 관한 규정을 보면 학교에서 교육을 위해 사용될 수 있

는 자료는 교과서와 교사용 지도서로 한정된다. 물론 인정 도서도 사용할 수 있으나, 언급한 바와 같이 그것을 사용하기 위해서는 각 시·도 교육위원회의 교육감이 문교부 장관의 승인을 얻어야 한다. 그 심사 절차는 2종 도서의 검정 절차를 준용하고 있기 때문에 극히 소수의 경우를 제외하고는 인정 도서는 학교에서 사용되지 못하고 있다. 그리하여 인정 도서는 사실상 금지된 채 교과서가 학교의 유일한 교수-학습 자료로 활용되고 있다.

학생들은 유일한 학습 교재인 교과서를 보충하기 위해 많은 종류의 참고서를 구입·활용하고 있다. 초·중·고를 통틀어 학생들 중 80%가 참고서를 구입·활용하고 있다(곽병선·이혜영, 1986). 학생들은 참고서에 “거의 전적으로(응답자의 19.8%)”, 혹은 “많이(응답자의 67.5%)” 의존하고 있다. 참고서는 단편적 지식, 정보를 습득하는 데에는 상당히 많은 도움을 주고 있으며, 또 교과서 이외의 내용을 배우고 자율적 학습 능력을 기르는 데도 어느 정도 도움을 주고 있다. 그러나 탐구력, 창조력을 신장시키는 데는 거의 도움을 주지 못한다(곽병선·이혜영, 1986).

III. 교과서의 개선

지금까지, 교과서의 문제를 교과서의 내용, 체제, 개발 절차 및 원리, 발행 제도의 측면에서 살펴보았다. 제기된 문제들을 해결하기 위해서는 교과서 제도의 개선, 연구진과 집필진의 노력, 그리고 학부형 및 일반 대중의 교과서관의 변화가 필요하리라고 생각된다.

1. 교과서 제도의 개선

첫째, 良質의 다양한 교과서가 발행되도록 하는 제도적 장치가 필요하다. 이를 위해 우선 “교과용 도서에 관한 규정”을 바꾸어야 한다. 국정 교과서제는 폐지 혹은 극소화하고 가급적이면 검인정 내지 자유 발행 제도로 변환하여야 한다. 교과서의 종수 제한은 철폐되어야 한다. 현재의 문교부 장관 책임하의 심의 제도를 바꾸어야 한

다. 교육계 전문가들(예. 교육학회, 교련 등)이 중심이 되어 교사, 관련 전문가, 일반인으로 구성된 심의 기구가 개발된 교과서를 수시로 심의해야 한다. 심의 결과는 합격, 불합격의 당락보다 公認의 성격을 띠게 한다. 최종적인 선택 여부의 결정은 지방 교육 자치 단체가 하도록 한다. 부교재로서 참고서를 또한 심의 대상으로 삼도록 한다. 이는 참고서도 교과용 도서의 위치로 격상 시킴을 말한다. 참고서 출판업자들도 정식으로 교육 사업에 참여하도록 유도되어야 한다. 심의 기구의 公認를 받은 참고서가 발행됨으로써 교사 및 학생들은 良質의 교재를 선택할 수 있다.

둘째, 교과서의 '최종적인 편찬 책임'을 문교부에 두지 말고 개발 기관 혹은 출판사에 두어야 한다. 이렇게 함으로써 개발자는 책임감을 느끼며 고도의 전문성을 발휘할 수 있으리라 본다.

셋째, 획일적인 교과서 개발 기간을 설정해서는 안된다. 교육계에서 새로운 교과서 개발의 필요성이 인식되면 개발 기관 혹은 출판사와의 협조 아래 항상 개발 작업이 시작되고 그 기간도 적절하게 설정하여야 한다. 이 때 개발 기간은 교과에 따라 크게 다를 수도 있다.

넷째, 현장 실험의 결과도 반드시 심의 기준에 포함시켜야 한다. 현장 실험 과정부터 심의 과정에 포함되어야 한다.

다섯째, 국가 수준에서 교과서 편찬의 기본 지침을 교과별, 학습 목표별로 작성하여 널리 교과서 편찬에 참고 내지 표준이 되었으면 한다. 국가 수준의 교육 과정은 문교부가 개발해야 하므로 이에 입각한 교과서 편찬의 기본 지침은 국가 전체의 교육의 質 관리에 크게 기여하리라 보여진다.

마지막으로, 높은 질의 교과서를 제작하기 위해 교육 출판 사업에 투자하는 단체, 기관, 그리고 출판사에 대해서 국고의 지원이 필요하다. 원고를 여러 번 수정해야 하는 어려움, 우수한 삽화가의 확보 등이 어려운 점을 국가가 이해하여 원고료, 삽화료, 기타 개발 준비에 따른 비용을 지원함으로써 교육 출판 사업의 활성화를 가져올 수 있다.

2. 연구진 및 집필진의 노력

교과서 제도의 개선이 이루어진다 해도 연구진과 집필진(때로는 동일인일 수도 있다)의 역할은 여전히 중요하다. 제도 개선과 함께 이들의 역할을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 교과서의 분량, 책의 크기, 활자, 색도, Lay-out 등이 학생들의 학습 및 신체에 미치는 영향을 조직적으로 연구해야 한다. 지금까지는 단순한 판단에 의해 이런 문제들을 해결해 왔다. 이는 결코 학생들의 입장에서 정확하리라는 보장이 없다. 예를 들면, 교과서의 어떤 요인에 의해 아동들의 시력이 계속 나빠지고 있을지도 모른다.

둘째, 각 교과와 학습 목표를 전반적으로 고려하여 필요한 교과서의 종류를 알아내야 한다. 반드시 1교과에 1교과서가 필수적일 필요는 없을 것이다. 또 학기별 구분도 반드시 필요한 것인지 재고해 볼 문제이다. 모든 과목의 교재를 반드시 교과서 형태로만 개발하지 말고 과목, 학습 목표, 혹은 단원의 특성에 따라 Module, 실험·실기 프로그램, 혹은 CAI 등으로 다양화할 수 있을 것이다.

셋째, 우수한 삽화가, 집필자, 그리고 편집 전문가를 발굴하고 그들과의 상호 협조 체제를 긴밀하게 유지하도록 해야 한다. 연구진(개발 주관자)의 노력에 의해 우수한 삽화가, 집필자, 그리고 편집 전문가가 발굴될 수 있다. 소문이나 다른 사람의 추천에 의한 경우가 정확하지 않는 때가 많다. 특히 적절한 집필자를 전국에서 발굴해 보려는 노력이 중요하다. 우리 상황에서, 엄격한 평가 후 이들이 선정되는 것은 어렵다 하더라도 적어도 예비 시험 시기를 설정하여 어떤 종류의 평가 후에 선정되는 것이 바람직하다 하겠다. 지금까지 교과서 집필에 여러 번 참여해 온 인사가 반드시 최적의 집필자는 아니라는 것이 필자의 경험을 통한 견해이다. 이에 관한 연구 또한 필요하리라 본다.

마지막으로, 교과서의 합리적인 개발 절차가 무엇인가에 관한 연구가 필요하다. 부분적으로 앞에서 언급한 바이지만, 집필진의 구성, 구체적

개발 절차, 인원 배치, 업무 분담 등에 관한 연구가 필요하다. 10여 년 전 신세호 등(1977)이 사회과를 중심으로 교과서의 모형 개발에 관한 연구에서 교과서의 개발 절차를 7단계로 나눌 것을 제안한 적이 있다: 1) 교육 과정 분석, 2) 과제 분석 및 목표 설정, 3) 학습 경험 선정·조직, 4) 교과서의 체계 결정 및 가편집, 5) 자료 수집 및 집필, 6) 교과서 편집 확정 및 인쇄, 7) 수업 지침서 제작. 사회과 과목 뿐만 아니라 여타의 과목에도 적절한 개발 절차가 연구되어야 할 것이다. 또 교육 과정 분석에서 수업 지침서 제작까지 직접적으로 교과서 집필에 관련된 사항 뿐만 아니라 개발 업무에 관한 일반적 사항도 포함하는 전반적인 개발 절차에 관한 연구도 필요하다.

3. 학부형, 일반 대중의 교과서관 변화

교과서에 대한 높은 기대와 관심은 분명히 교과서 개선에 큰 압력으로서의 역할을 할 수 있다. 사회 각 분야에서 일하는 국민들이 교과서 내용의 실용성과 적합성을 따지게 되면 교과서 개선에 “신선한” 촉진제가 될 것이다. 그러나 반면 방향이 잘못된 교과서에 대한 비판이나 압력은 개선보다 改惡시킬 가능성이 더 높다.

학부형이나 일반 대중의 교과서에 대한 관점들 중 고쳐야 할 점들을 들면 다음과 같다.

첫째, 교과서에 있는 내용은 모두 그대로 가르쳐야 한다는 생각이다. 이 생각은 가정에서의 학생의 학습 지도뿐 아니라 학교 수업에도 큰 영향을 미친다. 교과서 내용만을 중시하여 가정 학습 지도를 할 것이며, 교사가 하는 수업의 질을 평가할 때도 교과서 내용이 우선적인 기준이 될

것이다. 교과서 내용은 교육 과정의 내용과 목표를 실현하는 하나의 수단적인 것이다. 교과 목표를 이보다 훨씬 넓고 깊어야 한다.

둘째, 정치적으로 혹은 사회적으로 매우 민감한 쟁점의 관점에서 교과서의 글자 하나 하나 혹은 삽화 내용의 세세한 부분까지 따지는 경향이 있다. 이 관점은 타당한 경우도 있지만 교과서 내용(혹은 교육 목표)과는 아주 거리가 먼 경우가 많다. 이는 교과서에 거는 기대가 너무 큰 나머지 집필자가 의도하지도 않는 상징적인 의미까지 해석하여 일어나는 것으로 교과서의 개선에 오히려 장애 요인이 되기가 일쑤다.

끝으로 교육 전문가의 전문성을 인정하지 않는 비판과 조언이다. 논리적인 생각 하나로만 교과서에 대한 비판을 하는 수가 있다. 아동들과의 경험은 교과서 집필자로 하여금 논리성에만 의존할 수 없게 한다. “심리적”인 측면도 고려하여 교과서를 집필·제작하여야 한다. 논리적으로 아무 결함이 없는 교과서일지라도 아동들이 아무도 좋아하지 않거나, 학습 효과가 저하되는 경우가 있을 수 있다. 일반 대중은 이러한 심리적인 요인에 대한 교육자의 전문적인 지식과 경험을 높이 평가해야 한다. 뻔한 교육 내용 때문에 교육자의 전문성을 별로 인정하지 않는 경우가 많다. 이것은 누구나 학교 교육을 받아왔기 때문에 벌어지는 현상이다. 그러나 교육 내용 자체에 정통하다 하더라도 그것을 학생에게 효과적으로 학습시키는 방법까지 정통하다고 생각해서는 안 된다. ♡

(본원 교육과정연구부 교과서국제비교연구실장 철학박사)

敎員 報酬制度 改革動向

朴 永 菽

I. 서 론

최근 각국 교육의 질 향상을 위한 노력의 일환으로 강조되고 있는 분야는 교원의 자질 향상 분야이다. 이 분야에서는 우수한 교원의 양성, 현직 교육의 강화, 적절한 보상 프로그램의 확대 실시 등의 정책이 관련 논의되고 있다.

미국에서는 이와 관련하여 '업무성과급 급여 제도(performance-pay system)'의 실시에 대한 논의가 활발히 추진되고 있다. 업무성과급 급여 제도란 교수·학습 활동 혹은 근무 수행상의 우수한 성과나 공적을 이룬 교원에게는 그에 따른 직접적 보상을 돈으로 지급하는 것을 의미한다.

업무성과급 급여 제도 실시에 대한 비판적인 논의가 제기되어 왔음에도 불구하고 현재 이 정책이 상당한 호응을 얻고 있는 이유는 그것이 우수한 교원의 유인 및 보유는 물론 교직의 전문성을 신장시키고, 교육 조직의 효과성을 높이는 데 명백히 기여할 수 있을 것이라는 기대감에 기인한다. 문제로 제기되고 있는 업무성과에 대한 평가의 기준 및 절차만 객관적이고 합리적으로 수립될 수 있다면 더욱 효과적일 것이라는 큰 기대감속에서 업무성과급 급여 정책은 최근 활발하게 추진되고 있다.

이와 같은 미국의 교원 보수 개혁 동향을 접하게 될 때, 한국의 교원 보수 제도는 교직의 전문

성을 신장시키고 우수한 교원의 유인 및 보유를 위한 집중적인 노력을 경주해 왔던가에 대한 논의가 제시된다.

한국의 교원 보수 제도는 타직종보다 상대적으로 낮은 보수 수준의 인상을 위한 것으로 그리고 모든 직원을 학력 및 경력에 기초하여 공평하게 대우할 수 있는 것으로 개선되어 왔다. 결국, 교직의 전문성 향상이나 우수한 교원의 유인을 위한 것으로 개선의 논의를 전개하였던 것은 아니다.

금년 6월에 대한교육연합회에서 제출한 '교련, 교원 봉급 체계 개선 건의'에서도 현재 직면하고 있는 교원직의 타직종과의 대비에서 상대적으로 낮은 보수 수준의 인상과 교원의 처우 개선 내용을 주로 건의하고 있다.

교원 보수 제도는 교원 인사 행정의 한 하위 영역으로서 우수한 교원의 유인 및 보유와 교원 개인의 전문적 성장 발달을 도모시킬 수 있는 것으로 수립되어야 하며 궁극적으로는 교육의 질을 향상시킬 수 있는 것이어야 한다. 따라서 보수 제도가 기본 원칙에 맞게 잘 계획되고 합리적으로 운영된다면 교원 개인에 대한 만족스런 보상은 물론 조직의 효과성 또한 증진될 수 있을 것이다.

본고에서는 한국의 교원 보수 제도가 교직의 전문성과 조직의 효과성 증진을 도모하는 것으로 개선에의 논의가 이루어져야 한다는 기본 관점하에 개선을 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

1) 대한교육연합회, "교련, 교원봉급체계 개선건의," 「새교육」, 1988년 8월, pp. 170~177.

이를 위하여 교원 보수 제도에서 기본적으로 고려해야 할 사항을 살펴보고, 미국 교원 보수 제도의 개혁 동향을 간략히 제시하고자 한다.

II. 교원 보수 제도의 이론적 기초

1. 보수 체제의 구조 및 유형

일반적인 보수 체제는 내적으로 보상하는 측면과 외적으로 보상하는 측면으로 구조화되는데 외적인 보상은 다시 직접 보상과 간접 보상으로 구분된다. 직접 보상과 간접 보상에는 기본 봉급 및 임금과 제반 수당 등이 포함되며, 간접 보상에는 각종 휴가 혜택과 보험 등의 부가적 혜택이 이에 관련된다. 간접 보상은 창의적으로 잘만 고안하면 직원의 업무성과 향상을 보다 크게 동기화 할 수 있다.

내적인 보상은 직무 자체로부터 얻어지는 것으로 직무의 만족은 주로 의사 결정에의 참여, 보다 큰 직무, 책무의 증가, 개인 성장의 기회, 다양한 활동 등의 요인들에 의하여 증가될 수 있다.²⁾

2. 보수 제도 수립의 원칙

보수 제도 수립의 원칙은 보수 수준을 결정하는 기초가 되는 것이며 보수 수준에 대한 기본적인 사고 방식을 의미한다. 보수 제도 수립은 근본적으로 인사 행정의 본질과 연관해서 이루어져야 한다. 즉, 효율적 조직 목표 달성을 위한 직원 개인 직무상의 능력 향상과 직원 개인의 만족도모를 추구하는 인사 행정 영역의 하위 영역으로서의 보수는 인사 행정의 목표와 연계적인 것이 되어야 할 것이다.

효과적인 보수 제도 수립의 중요한 원칙에 관한 논쟁은 경제학적인 논쟁(내적 및 외적 재정 조건에 관한 논쟁)과 행위에 관한 논쟁(심리학

적 그리고 행위에 관한 지식)으로 크게 구분된다. 이러한 논쟁은 다음의 네 영역으로 구분되고 있다. 즉, 생산성(productivity), 시장 민감도(market sensitivity), 공정성(fairness), 그리고 예언성(predictability)이다. 생산성이란 보수 제도의 계획과 운영이 생산적 행위를 고취시켜 주며 효과적인 업무 성과를 촉진시켜 준다는 점에서 강조되며, 시장 민감도는 유능한 직원을 유인·보유할 수 있도록 보수 제도를 수립한다는 관점에서 강조된다. 공정성은 모든 직원이 이해하는 보수 제도를 수립함은 물론 보수 결정 과정의 신뢰성을 높여야 한다는 관점에서 강조되는 것이며, 예언성은 고용주 및 보수 제도 수립 담당자가 점진적인 소득 수준간의 향상 및 생활 수준의 향상을 추정할 수 있게 하기 위하여 강조되고 있다.³⁾

이러한 네 가지의 기본 원칙을 비영리 단체이며 생산성이 쉽게 측정되지 않는 특수성을 갖고 있는 학교 조직에 반영할 때에는 다음의 여러 사항을 고려할 것이 제시되고 있다. 즉, 객관성(objectivity), 단순성(simplicity), 명확성(clarity), 유의미성(meaningfulness), 개발 및 행정의 용이성(ease of development and administration), 비용(cost) 그리고 융통성(flexibility)이다. 여기서 유의미성이란 직원이 자신의 능력을 발휘하기 전에 과정(평가 과정과 보수 행정)과 결과(실제 보수 수준)간의 관계를 먼저 이해하여야 함을 의미하는 것으로 보수 제도에 대한 직원 모두의 수용성을 강조하는 것이다.⁴⁾

3. 보수 수준의 결정 요인

보수 제도를 수립하는 데 영향을 미치는 요인은 다양하다. 보수 체계 및 구조에 따라 영향적인 요인은 다를 수 있으나, 일반적으로는 생계비, 정부의 지불 능력, 직무, 근무 성적, 능력, 경험 등의 다양한 요인이 고려되고 있다.

Rebore는 보수 수준의 결정에 영향을 주는 요

2) Ronald W. Rebore, *Personnel Administration in Education: A Management Approach*, 2nd Ed. (New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1987), pp. 243~245.
3) Glenn H. Tecker, *Merit, Measurement, And Money: Establishing Teacher Performance Evaluation and Incentive Programs* (Virginia: National School Boards Association, 1985), P.55.
4) *Ibid.*, pp.55~56

인으로 근무 성적, 노력, 경력, 능력, 직무 요건 등의 요인을 제시하였으며⁵⁾ 박연호는 생계비, 최저 생활 수준 등의 사회·윤리적 요인과 정부의 지불 능력, 민간 부문의 임금 수준 등과 같은 경제적 요인, 그리고 연금 제도, 신분 보장, 휴가 제도 등과 같은 부가적 요인을 제시하였다.⁶⁾ 그리고 清水秀雄은 보수 수준을 결정하는 요인을 크게 수준 요인과 격차 요인으로 구분하여 설명하고 있는데 수준 요인은 보수의 일반적 동향 즉, 대외적 비교성을 말하는 것으로 생계비, 타직의 봉급 수준, 지불 능력, 노동 수급, 단체 교섭력 등이 관련되고 격차 요인은 직무, 작업 조건, 학력, 자격, 경험, 능력, 근무 성적, 연령, 가족 등의 요인이 포함된다.⁷⁾

교직의 특수성과 전문성이 강조되는 교원직의 보수 수준은 궁극적으로 교직의 전문성 향상을 위한 것으로 결정되어야 하는데, 기본적으로는 직업인으로서 대외적 비교성에 입각한 기본 수준에 교직 나름대로의 전문성과 공공성을 감안한 격차 수준에 입각한 부가 수준이 더하여져야 될 것으로 본다. 격차 수준에 영향을 주는 다양한 요인에 대한 전반적인 검토와 이를 고려할 보수 제도의 수립은 교직의 전문성을 향상시킬 수 있을 것으로 기대된다.

Ⅲ. 미국 교원 보수 제도의 개혁 동향

미국 교원 보수 제도의 개혁 동향은 교원의 질적 향상과 우수한 교원의 유인을 위한 방향에 초점을 두고 있다. 이러한 방향은 미국 교육이 최근에 직면하고 있는 교직계로의 교사 지원율 저하, 이직률 상승, 학생의 학업 성취에 관한 국제 비교 연구 결과에서 나타난 저조한 수준 등의 제

반 문제 요인으로 인하여, 교직계의 유인가가 계속 떨어지고 있음에 기초한 것이다.⁸⁾

미국이 시도하고 있는 교원의 질적 향상과 우수한 교원의 유인을 위한 제반 정책 가운데 가장 두드러지게 논의·실시되고 있는 것은 업무성과에 따른 각종 인센티브의 제공을 통한 교원 보수 제도의 개혁이다. 업무 성과에 따른 인센티브의 형태는 다양하여 대여금의 급여, 실적 급여(merit pay), 경력 계단(career-ladder), 수석 교사제(master/mentor teachers) 등으로 나타나고 있다.⁹⁾

업무성과에 따른 인센티브 제공 정책은 다음과 같은 목적을 갖고 추진되고 있다. 즉, 교수직으로의 더욱 능력있는 사람들의 유인, 교수·학습 활동 및 기술의 향상, 유능한 교사의 보유를 위하여 추진되고 있다. 이러한 목표의 추진에 깔려있는 기본 가정을 요약하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 우수한 교사의 유인에서는 능력있는 사람이 그들의 노력에 대하여 더욱 많은 돈과 지위를 보장받을 수 있도록 한다면 더욱 많은 자들이 교직을 선택할 것이라는 관점이 가정되어 있다.

둘째, 학생의 학습 개선에서는 일부 교사가 학생들이 잘 학습하고 있는지에 대하여 노력한 결과에 기초하여 보상받는다면, 모든 교사가 학생의 학업 성취 증진을 위한 것으로 동기화될 것이라라는 가정이 있다.

셋째, 교수(教授)의 개선에서는 훌륭한 교사가 돈과 지위로 보상을 받는다면, 모든 교사가 보다 훌륭한 교사로 되기 위한 노력을 하게 될 것이라는 가정이 있다.

그리고 우수한 교사의 보유에서는 교직을 떠나게 되는 주요한 요인으로 낮은 보수가 지적되고 있으므로 보수 수준을 향상시킬 수 있는 기회

5) Ronald W. Rebores, *op. cit.*, pp. 238~243.

6) 박연호, 「인사행정신론」(서울: 법문사, 1982), pp.538~542.

7) 清水秀雄, 「給與制度」, 人事管理講座 4卷(東京:帝國地方學會 1968), pp. 15~19. 를 인용한 김경배, 「교육 공무원 보수제도의 개선 방향 탐색연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문, 1985, p. 8 재인용.

8) Susan Moore Johnson, "Incentives for Teachers: What Motivates, what Matters," *Educational Administration Quarterly*, Vol. 22, No. 3(Summer 1986), P.54.

9) Ellen Flannelly & Robert Palaich, Policy Guide to Teacher Reward Systems. No. TQ 84~1, (ED. 272485), (Colorado: Education Commission of the States, 1985), pp. 29~30.

및 여건을 제공해야 한다는 가정이 있다.¹⁰⁾

이러한 업무성과급 급여 정책에 대한 비판적인 논의 또한 활발히 진행되고 있는데 비판적인 논의의 시각은 주로 교사에게 있어 더욱 많은 돈만이 주된 동기 요인이 될 수 없다는 동기 이론에 기초하고 있다. 비판적인 주요 내용을 요약하여 제시하면 다음과 같다. 즉, 교직을 선택하는 사람들은 돈이나 지위보다는 인간적인 서어비스 활동에 의하여 더욱 동기화되며 현재 실시되고 있는 업무성과에 따른 보상을 학생의 학습 결과로 연결시키려는 그 방법적인 차원이 문제로 제기되고 있으며 개선을 위하여는 학습에 영향을 미치는 다양한 요인(학습 준비도, 가정의 배경, 동기화, 학교 환경적 요인 등)의 상호 작용을 고려해야만 한다. 훌륭한 교수에 대한 정의나 그것에 대한 측정의 합의가 없으며, 교사들이 서로의 교수 활동을 관찰할 기회가 없다. 전형적인 학교 조직에서는 전문적인 교수 활동에 대하여 교사들 서로가 상호 작용할 수 없으며 업무성과급 보상은 경쟁을 유발할 수 있다.¹¹⁾

미국에서는 이와 같은 업무성과급 급여 정책으로 과연 유능한 교사들을 교직에 더욱 많이 유인할 수 있으며, 교직의 이직률을 감소시킬 수 있을 것인가, 나아가서는 교수·학습 활동의 개선을 초래할 수 있을 것인지에 대한 활발한 논의를 통하여 현재 교육의 전반적인 질적 향상이란 목표 달성에의 노력을 경주하고 있음을 우리는 주목해야만 한다.

미국에서의 업무성과급 급여 정책은 부분적인 해도 시행의 역사는 비교적 길다. 대표적 형태의 하나인 실적 급여(merit pay)만 보더라도 1900년 초부터 현재까지 지속되고 있다. 비록 그

사용률이 1918년의 48%에서¹²⁾ 1923년에는 33%, 1940~50년대에는 20%, 1960년대에는 약 10%, 1972년의 5.5% 수준으로 점차 감소하여 오긴 했지만¹³⁾ 분명히 1980년대에는 문제의 개선을 위한 전반적인 검토와 함께 실적 급여의 확대 실시를 위한 국가적인 지원이 있었다.¹⁴⁾ 1983년 The American School Board Journal에서 7,300명의 교원을 대상으로 실적 급여에 대한 의견 조사를 한 결과에서는 약 62.7%의 교원들이 찬성의 입장을 표명하였으며 더욱 효과적인 교원이 덜 효과적인 교원들보다는 더욱 많은 급여를 받아야만 하는 데 지지하였다.¹⁵⁾ 현재는 많은 주에서 각 주 실정에 맞는 실적 급여 제도의 개발을 검토·논의 중에 있다.

업무성과급 급여 제도의 효과적인 실시를 위한 주된 논의는 업무성과의 평가 방법 및 절차에 집중된다. 업무성과급 급여 제도의 실시를 우려하는 여러 교원 단체¹⁶⁾에서는 업무성과급 급여 제도의 확대 실시에 앞서 객관적이고 신뢰도가 높은 평가 제도의 개발 및 확립이 전제되어야 함을 건의하고 있어¹⁷⁾ 업무성과급 급여 제도의 개선 방향이 이러한 사항에 집중되고 있음을 알 수 있다.

미국에서 업무성과급 급여 제도의 실시를 통한 보수 제도의 개혁을 지향하는 과정에서 논의할 수 있는 유의할만한 사항을 요약하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교직의 전문성(professionality)을 신장시키려는 노력을 경주하고 있다.

교사들로 하여금 가르치는 업무 자체의 전문성을 신장시킬 수 있도록 교사 개인을 동기화시키고 우수한 교수 기술 및 절차의 상호 보급을

10) *Ibid.*, pp.10~12.

11) *Ibid.*, pp.10~12.

12) Susan Moore Johnson, *op. cit.*, P.64. 이 때의 사용은 성공적이면서도 만족스런 것으로 연구 결과 보고되고 있다.

13) Richard J. Murnane & David K. Cohen, "Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive," *Harvard Educational Review*, 1986. Febuary Vol.56, No.1 p. 2.

14) Robert R. Dunwell, *Merit, Motivation, and Mythology*, ED 268112(Chicago: the American Association of Colleges for Teacher Education, 1986), P.3

15) Glenn H. Tecker, *op. cit.*, P.85.

16) NASSP(National Association of Secondary School Principals)와 NEA(National Education Association), AFT(American Federation of Teachers)가 이에 해당함.

17) Glenn H. Tecker, *op. cit.*, pp.83~84.

통하여 교직의 전문성을 신장시키고자 한다. 교원이 돈과 같은 외적 보상으로만 동기화될 수 없다 하더라도 높은 수준의 동기 요인이 충족되지 않는 현재의 나쁜 교육 조직의 상황에서는 외적 보상의 불충분이 더욱 큰 불만을 야기시킬 수 있다고 판단되기 때문에 '돈'의 요인이 결코 무시되지 않고 있다. 미국의 교원 보수 정책 입안자들은 교직의 전문성 신장을 위하여 교원을 동기화시키는 데 제공되는 외적 보상의 최대한 제공과 함께 교원 연수의 기회 확대, 교원의 양성 수준의 향상(사범제 입학 점수의 증가), 장학사의 전문적 자질 향상, 교사에 의한 연수 담당, 그리고 교수·학습 활동 향상의 측정을 위한 평가 기술의 개발에 관련된 논의로 집중시키고 있다.

둘째, 교직 전체의 효과성 증진을 위한 노력이 경주되고 있다.

교직의 효과성 증진은 교직 자체를 하나의 조직으로 보고 조직의 목표 달성을 효과적으로 달성하고자 하는 데 교원 개인의 불만을 줄이고 만족을 최대화함으로써, 그리고 조직의 기대와 개인의 기대 사이의 갈등을 최소화시킴으로써 조직의 효과성을 증진시키려 하고 있다.

업무성과급 급여 정책에서 의도하는 조직의 효과성은 혜택받는 자의 범위가 적다 하더라도 우수한 교수 기술이나 기타 현저한 공적에 의하여 실적 급여를 받았을 경우, 그들의 기술을 상호 교류하기 위한 공동의 작업 기회가 많아지게 될 것이며 이러한 공동 작업 기회를 통하여 교원 동료간의 상호 작용이 활발해지고 나아가서는 교사의 리더쉽이 발휘될 수 있을 뿐만 아니라 조직의 풍토를 개방화시킬 수 있다는 관점에서 강조된다. 그러나 실제로는 이러한 기대 조건이 충분히 수행될 수 없는 여러 교육 과정상(process of education)의 제약적 요인이 제시되고 있다. 즉, 교육 행정 업무의 과다, 학문적 활동이나 작업 경험을 공유할 수 없게 만드는 교육 조직 환경 차원의 제약 요인이 제시되고 있다. 이와 관련하여 최근 제시되고 있는 개선 방향은 행정 업

무의 간소, 작업 조건의 개선, 안식년이나 연구, 여행을 할 수 있는 공식적 자격 인정, 교사 개인의 보다 높은 업무성과 수준을 기대할 수 있는 학교 조직의 환경 조성 등이 논의되고 있다.¹⁸⁾

IV. 한국 교원 보수 제도의 개혁 동향

한국의 교원 보수 제도는 1949년 임시 공무원 보수 규정을 효시로 여러 차례의 변천을 거쳐 왔는데, 특히 1954년 12월, 교육 공무원 보수 규정이 공무원 보수 규정으로부터 분리되어 별도로 제정된 것과 1976년 1월, 초임급 획정에 있어 학령제를 도입하였던 사항이 교원 보수 제도상의 가장 큰 변혁으로 제시되고 있다.¹⁹⁾

그 동안 교원 보수 제도의 변천 과정을 요약하면 ① 임시 공무원 보수 규정(1949.6~1949.11) → ② 직위별 한계 호봉의 3원제(1949.12~1950.9) → ③ 직위별 한계 호봉의 5원제(1950.10~1954.11) → ④ 동일 최고 호봉의 1원제(1954.12~1962.2) → ⑤ 학교급별 동일 최고 호봉의 5원제(1962.3~1965.12) → ⑥ 동일 호봉, 동일 봉급의 3원제(1966.1~1973.6) → ⑦ 학교급별 동일 최고 호봉의 3원제(1973.7~1975.12) → ⑧ 학령제(1976.1~1982.12) → ⑨ 공무원 보수 규정으로의 통합(1982.12~)으로 나타나고 있다.²⁰⁾

이러한 시대별 변천 과정에서 나타난 보수 제도 개선 정책의 동향은 다음의 사항으로 집약할 수 있다. 즉, 타직종과의 균형을 위한 급여 액수의 인상, 학교급간의 호봉 격차 해소를 위한 단일 호봉제의 완전 실시, 학력 및 경력 우대, 총승급 기간의 단축 및 승급액의 인상 등으로 집약할 수 있다.

최근에는 교원 보수 수준의 타직종에 대한 상대적 저하(호봉간 승급액 저조, 봉급 인상액 저조), 봉급 체계의 비합리성(총 승급 기간의 장기화, 승급 회수의 제한, 장기 근속에 대한 유인가 미약), 단일 호봉제의 대학 교원예의 미정착 등

18) Ellen Flannelly & Robert Richard, *op. cit.*, pp.24~27.

19) 서정화·배종근·손세완, 「공무원 보수 제도 개선 연구」(서울: 홍익대학교 교육연구소, 1986), P.25.

20) 「앞글」, pp.15~20.

의 문제가 지적되어 학령제 골격의 계속 유지, 사법계 출신자에 대한 우대, 단일 호봉제의 정착 등의 기본 전제와 함께 일반직 봉급 체계와의 균형 유지, 기존 교육 공무원 봉급 체계 변화폭 급소화, 학교 급별간의 봉급 격차 완화 지향, 교원의 우대 정신 구현 등의 기본 방향이 전의되고 있다.²¹⁾

한국의 전반적인 보수 제도의 개혁 동향은 주로 교원 보수 체계의 합리성과 보수 행정의 공정성을 강조하는 것으로 이루어져 오고는 있으나 보다 근본적인 교육의 질 향상에 기여할 수 있는 교원직의 전문성 신장을 위하여 교원을 동기화시키고 교원을 보상하는 측면이 결여되고 있다. 교직의 전문성과 특수성이 전혀 강조되지 않는다는 아니나 여기서의 강조는 타직종과의 절대 보수 수준을 맞추거나 높이기 위한 것으로 강조되었기 때문에 교직의 전문성 신장을 위한 구체적인 실천적인 전략으로 그리고 교직의 전체 효과성을 향상시키는 실제적인 전략으로 보수 정책을 연결, 논의되지는 못하였다.

V. 결론: 교직의 전문성 증진을 도모하는 교원 보수 제도 수립에 관한 제언

한국 교원 보수 제도의 개선 동향은 타직종과의 균형적인 수준 확보 및 교원 우대라는 관점에서 절대액 인상, 보수 제도내의 비합리성을 개선하고자 하는 것으로 집중되어 왔다. 당분간은 학력과 경력에 따라 보수가 결정되는 학령제가 기본 골격으로 유지될 전망이며 단일 호봉제가 지속될 것으로 전망된다.

그러나 한국의 교원 보수 제도는 보다 근본적인 개혁의 시각으로 개선되어야 한다. 이는 교원 보수가 교원 개인에 대한 보상은 물론 교직의 전문성 신장이나 학교 조직의 효과성 증진을 위한 것으로 계획되어야 함을 의미하는 것이다. 여러 선행 연구에서 교원 보수 제도가 교직의 전문성 증진을 위한 것으로 계획되어야 하고 이

를 위한 것으로 개선되어야 함을 지적하고 있지만 이에 대한 구체적인 논의는 없었다고 볼 수 있다. 명백히 한국의 교원 보수 제도는 획일적인 성격이 강하며 교직의 특수성이나 전문성이 전혀 고려되지 않고 있다.

이러한 상황에서 미국의 최근 개혁 동향은 우리에게 많은 시사점을 제공하고 있다. 즉, 업무성과급 급여 정책의 실천을 위하여 전개되는 논의 과정에서, 교직의 전문성 향상과 조직의 효과성 증진을 위한 방향에 보수 제도를 연결시키려 노력하고 있으며, 이와 더불어 문제로 직면하고 있는 업무성과에 대한 객관적·신뢰적인 평가 제도의 개발에 많은 노력을 경주하고 있는 것이다. 또한 교원의 내적 동기화를 유발하기 위한 중요한 요인으로 물질적인 보상을 최대한 충족시켜 주고자 하는 것이다.

교원의 보수가 교원이 일한 노동의 댓가로서 단순히 지급되는 물질적인 보수 측면으로만 계획되어져서는 안될 것이며, 교직제로의 유능한 인재 유인과 교직계내에서의 만족스런 직무 수행을 위한 것으로 교원 개인을 동기화시킬 수 있도록 계획되어야만 한다. 문제는 어떻게 동기화시키며 어떻게 만족스럽게 보상해 주어야 하느냐이므로 이에 대한 기초 연구가 지속적으로 수행될 필요가 제기된다. 따라서 여기서는 교직의 전문성 신장을 도모하는 보수 제도의 수립을 위한 몇 가지 기본 방향을 제언하고자 한다.

첫째, 교원 보수 제도 수립의 기본 원칙을 명시하도록 한다.

이는 교원의 보수 제도가 어떠한 목적에 의하여 수립되어야 하는지에 관한 것과 어떻게 기능해야 할 것인지에 대한 기본 원칙들이 제도내에 명시되어야 함을 의미한다. 특히 교직의 전문성 및 특수성의 반영을 강조하는 원칙이 명시되어야 한다. 기본 원칙으로서 보수 제도의 공정성, 대외적 비교성, 융통성, 생산성 등을 고려할 수 있는 것이어야 한다.

둘째, 다양한 보수 수준의 결정 요인을 고려해야만 한다.

21) 「앞글」, pp.59~61.

현재의 결정 요인은 清水秀雄의 구분에 의한 수준 요인 중에서 생계비, 타직의 봉급 수준의 요인이 강조되고 있으며 개인의 더욱 큰 노력을 동기화시키는 작업 조건, 자격, 능력, 근무 성적 등의 다양한 요인의 반영이 결여되고 있다. 보상의 수준은 개인에 따라 다를 수밖에 없다. 노력하지 않는 자에게 동일한 보수를 정하여 주는 것은 오히려 노력하는 자의 사기를 저하시킬 수 있을 것이다.

셋째, 교원의 전체적 보상으로 연결되는 보수 제도를 수립하여야 한다.

효과적인 교직에서의 직무 수행을 위해서는 물질적인 직접 보상으로만 구성되는 보수 제도가 확립되어서는 안되며 더욱 폭 넓은 간접보상 및 부가적 혜택을 함께 보장해 주는 방향으로 확립되어야 한다. 간접적인 보상의 확대는 직접 보상이 정부 및 기관이 재정적 여유가 없을 때, 폭 넓은 임금 상승이 어려운 상황일 때, 매우

효과적이다.

마지막으로, 보수를 결정하는 객관적이고 지속적인 평가 절차 계획이 수립되어져야 한다.

교직에서의 보수 결정은 단일 호봉제에 기초하여 단순 자동적으로 이루어진다. 물론 교직에 들어온 후 처음 받는 급여 산정은 개인의 경험, 학력, 경력을 평가하는 단계가 있으나, 일단 교직에 들어온 후에는 보수 결정으로 이어지는 평가 단계가 없다. 보수 제도내에서 지속적인 평가 과정이 강조되어야 하는 이유는 보수 행정의 효과성을 측정해야 하기 때문이며, 또한 교원 개인의 보수 제도에 대한 만족도를 평가하여 보수 제도 개선에 반영해야 하기 때문이다. 교직의 향상을 위하여 더욱 열심히 노력한 자에 대한 직접·간접 보상을 위하여도 지속적인 평가 절차 계획이 수립되어야 한다. ♣

(본원 교육발전연구부 연구원)

특 집

SPECIAL SECTION

“공산권 교육의 과거 · 현재 · 미래”

—북한, 중국을 중심으로—

개 방 · 국제화 되어 가는 오늘의 추세속에서 우리는 공산권국가와 교류를 다각적으로 추진하여 나가고 있다. 이러한 상황에서 이들과 원만한 교류가 이루어지기 위해서는 정치 · 경제 뿐만 아니라 그들이 어떠한 교육 제도를 통해 인간을 길러내고 있는가에 대해서도 객관적인 이해가 있어야 할 것으로 생각된다.

북한은 우리 민족으로 화합의 대상이며, 중국은 우리와 역사적 · 문화적으로 밀접한 관계를 지닌 국가로서 최근 새로운 모습으로 우리 앞에 다가서고 있다. 따라서 그 어느 지역에 앞서 심층적인 연구가 이루어져야 할 것으로 본다.

이에 본원에서는 금년 북한과 중국의 교육제도를 비교 · 연구하고 있으며, 이 연구의 일환으로 공산권 교육의 과거 · 현재 · 미래라는 주제를 설정하여 특집으로 게재하고자 한다. ♣

공산권 교육 연구의 관점과 의의

李 圭 煥

1. 공산권 교육 연구의 관점

연구자가 지향하는 가치·신념 체계에 따라 연구의 관점이 상이해질 수 있다. 이러한 주장은 공산권 교육 연구의 관점을 논할 때도 타당한 것으로 생각된다. 대체적으로 공산권 교육 연구의 관점을 사회학적 차원에서 세 가지의 유형으로 크게 나누어 논의할 수 있을 것이다. 이를테면 ① 재생산론적 ② 저항론적 ③ 혁명론적 제관점으로 분류하여 고찰할 수 있을 것이다. 이에 대해서 자본주의 사회에서 현재 지배적인 교육 연구의 관점으로서 ① 구조기능주의적 ② 해석학적 또는 지식사회학적 ③ 갈등론적인 것이 있다.¹⁾

공산권 교육 연구의 제관점에 대해서 살펴보기로 한다.

1) 재생산론적 관점

재생산론적 관점은 사회주의적 생산 관계를 존속시키기 위해서 교육 제도가 어떻게 조직되고 운영되고 있으며, 교육 과정 및 교육 방법은 어떻게 선정되고 적용되는가에 교육 연구의 초점을 두는 것을 의미한다. 다른 말로 표현하면 현존하는 사회주의적 정치 경제 구조를 재생산하는 데 교육은 어떠한 기능을 수행하고 있는가에 주요 관심을 갖고 연구하는 것을 의미한다. 이러한 관점에서는 교육의 사회적 기능을 본질

적으로 아동 및 청소년들을 사회화하여 현존하는 사회 질서에 순응하도록 지도하는 것으로 생각하고 있다.

후렐만(K. Hurrelmann)에 의하면, 사회화란 “강제적 성격을 갖고 있는 사회에 개개인을 통합·포섭하는 과정이다.”²⁾ 교육에 의한 젊은 세대의 사회화는 현존하는 사회주의적 정치 경제 구조를 재생산하는 데 중심적 역할을 하고 있는 것으로 생각되고 있다. 보울즈(S. Bowles)와 진티스(H. Gintis)는 미국의 학교 교육이 자본주의적 생산 관계에 대응하고 있기 때문에 미국의 학교 교육은 위계적 노동 분업적 질서 또는 불평등한 사회 경제적 구조를 재생산하고 있는 데 지나지 않는다고 주장한 일이 있는데,³⁾ 이러한 대응적 이론은 소련과 같은 공산주의 사회의 교육 제도를 연구하는 데 적합한 것으로 생각하려는 학자들도 나타나고 있다. 자본주의 사회의 학교 교육이 자본주의 생산 관계에 대응해서 실시됨으로써, 자본주의의 사회 경제 구조를 존속시키는 데 크게 공헌하고 있다는, 소위 재생산론적 연구의 관점을 역으로 적용하여 공산주의 사회의 교육의 사회학적 기능을 적절하게 연구할 수 있다는 주장으로 볼 수 있을 것이다.

2) 저항론적 관점

저항론적 관점은 반공주의에 기초해서 공산권 국가의 교육을 비판적으로 연구하는 지향성을

1) 이규환, 비판적 교육사회학, 한울, 1987, pp 12~25 참조

2) K. Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Rowhlt Verlag., 1975, P.15.

3) S. Bowles and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul, P.130.

의미한다. 소련과 같은 공산 국가가 출현하기 훨씬 전에(1848) 마르크스와 엥겔스가 “공산주의 자 동맹”의 위임을 받아서 작성한 “공산당 선언”이 공포된 당시부터 자본주의 제국가의 부르조아 계급들은 공산주의 사상을 “요괴(Gespensst)”로 비유하고, 그것을 불온 악질적인 것으로 지탄하고 있었다. 그리고 오늘날에 와서는 수많은 공산 국가가 출현하였는데, 이에 대해서 자본주의 진영은 매스 미디어를 통해서 뿐만 아니라, 직접적인 군사적 행동을 통해서 공산 국가를 공격하고 있다.

저항론적 교육 연구 관점에서는 공산주의적 사회 질서를 전적으로 부정하며, 따라서 사회주의적 사회 질서에 아동 및 청소년들을 적응시키고, 무계급의 공산 사회의 건설을 지향한 문화혁명적 성격을 지닌 교육을 신랄하게 비판한다. 저항론적 관점을 가진 사람들에 있어 저항은 외부적인 것과 내부적인 것으로 인식된다. 전자는 외부 자본주의 세력의 공산 국가적 질서에 대한 저항을 의미하고, 후자는 공산 국가내에서의 공산주의를 극복하기 위한, 소위 국민들의 자유를 위한 반공적 저항 또는 투쟁을 의미한다. 따라서 저항론적 관점에 기초한 교육 연구는 필연적으로 외부적 저항을 유기적으로 관계시켜 연구하게 된다.

자본주의 사회에 있어서의 반공 교육 또는 국민윤리 교육은 일종의 공산 사회에 대한 외부적 저항으로 볼 수 있고, 공산 국가내에서의 자우화를 지향한 학생 운동 및 노동 운동의 촉진을 위한 교육 활동은 내부적 저항으로 볼 수 있을 것이다. 동구라파와 소연방 지역에서는 이러한 저항이 종종 발생하고 있는데, 이러한 저항이 교육 영역에서 어떻게 나타나고 있고, 그 과정과 결과는 어떠한가에 대해서 연구하고 싶어하는 학자들이 반공 국가에 있다. 반공주의 사상이 강한 국가일수록 공산권 교육 연구는 저항론적 관점에서 행하여지는 경향이 강하다.

3) 혁명론적 관점

교육 연구의 혁명론적 관점은 공산 국가의 정

치 권력, 즉 공산당(국가에 따라 지배적인 공산주의 정당의 명칭은 다름)이 추구하는 사회주의 혁명 노선에 기초해서 공산 국가의 교육 및 교육 체도를 연구하는 지향성으로 볼 수 있다. 혁명은 넓은 의미에 있어서 넓은 경제적 사회 구성체를 전복하고, 전 인민을 위한 새로운 경제적 사회 구성체를 수립하는 것을 의미하고, 좁은 의미에 있어서는 국가 권력이 하나의 계급 또는 제계급으로부터 다른 하나의 계급 또는 제계급으로 이동하는 것을 의미한다.

따라서 사회주의 혁명은 노동자 계급의 주도 하에 자본주의적 경제적 구성체를 전복하고, 공동체적 생산 관계에 기초한 새로운 경제적 구성체를 창출하는 것을 의미한다. 그러나 이러한 새로운 구성체는 혁명이 성공했다고 해서 갑자기 출현하는 것은 아니다. 하부 구조인 생산 관계가 사회주의적으로 변질했다고 해서 상부 구조로서의 이데올로기, 문화, 사람들의 정신 상태 또는 인간성 등이 즉시로 새로운 형으로 변질되는 것은 아니다. 그리고 전에 언급했듯이 사회주의 혁명에 대한 외부적 내부적 저항이 있어 계속적으로 혁명 과업을 추진하지 않는 한, 당이 지표로 하는 무계급의 인간적 소외가 없는 공산 사회의 건설은 좌절될 것이다. 공산 사회에 있어 교육은 정치, 경제와 함께 혁명의 완성에로 인도하는 하나의 중요한 사업으로 생각되고 있다.

교육 연구의 혁명론적 관점에서는 공산권 국가의 교육을 체제 부정적 차원에서 비판적으로 인식하지 않고, 도리어 사회주의 혁명 노선에 따른 교육을 정당한 것으로 받아들이려는 경향이 있다. 물론 그러한 교육을 비판하는 경우가 있지만, 그것은 어디까지나 혁명 과업의 성취에 도움이 되는 유익한 조언으로서의 비판이라고 볼 수 있을 것이다.

교육 연구에 있어 혁명론적 관점을 가진 사람들은 공산권 국가에 있어 공산주의적 인간을 형성하고, 계속적으로 혁명 과업을 수행하는 데 희생적으로 헌신하는 인간을 형성하는 교육의 과정에 주요한 관심을 갖고 있다. 다른 말로 표현

4) K. Marx und F. Engels, *Manifest der Kommunistischen Partei*, Dietz Verlag 1982, P.7.

하면, 그들은 어린 세대를 유치원이나 학교에서 사회주의 혁명 정신에 기초해서 교육하고, 공산주의적 혁명 과업에 자기 희생적으로 투쟁하는 인간으로 육성하여, 대를 이어 공산 사회를 건설하려는 의욕적 노력에 지대한 관심을 갖고 있다. 카스트로는 한 때 “혁명과 교육은 동일한 것이다”⁵⁾라고 공언한 일이 있는데, 이것은 제 3세계의 공산 국가에 있어 교육의 혁명적 성격을 크게 강조하고 있음을 단적으로 증명하고 있는 것으로 생각된다. 혁명론적 관점에 따르면, 학교 또는 교육 기관은 사상 혁명을 추진, 강화하는 기지이다. 혁명에 의해서 사회주의적 생산 관계를 확립하고, 방대한 재화의 생산이 가능해도 교육을 통한 사상 혁명이 수행되지 않는 한 진정한 혁명을 견고히 하고, 사회주의적 제도를 존속, 발전시킬 수 없다는 이론을 혁명론자들은 강조하고 있다.

제 3세계 공산권 국가의 학교 교육에서는 강력한 자본주의 국가를 혁명을 파괴하여 신식민지화하려는 제국주의 세력으로 단정하고, 이에 대비하는 교육을 철저히 실시하고 있다. 혁명론적 관점에 기초한 교육 연구는 이러한 제국주의 공세에 교육적으로 어떻게 방어하고 있는가에 대해서도 큰 관심을 갖고 있다.

2. 공산권 교육 연구의 기본적 전제

공산권 교육 연구는 연구자의 관점에 따라 연구의 지향성이 동일하지 않고 연구의 결과에 대한 가치 판단도 상이하게 나타난다. 그러나 연구의 객관성 내지 과학성을 최대로 확보하도록 노력해야 할 것이다. 공산권 교육의 연구는 공산권 국가의 정치적·경제적·역사적·문화적 제요인을 과학적으로 인식하지 않고, 처음부터 주관 또는 편견에 사로잡힌 채 진행되는 경향이 있다. 연구자가 목전의 이해 관계로 인해서 사실을 무시하고, 감정적으로 엉뚱한 방향으로 해석하고, 또는 자기에 유리한 사실만을 이용하는 것은 과학적 진리를 흐리게 하는 결과를 초래하기 쉽다. 당파적 입장을 전제로 해서 색안경을 쓰고 사상

(事象)을 보는 것은 사이비 학자의 태도이다. 참된 과학적 연구자가 되려면 주관적 태도를 버리고 합리적이고도 명석한 객관성을 확보할 것이 절대적으로 필요하다.

사회과학적 연구에 있어서의 객관성의 확보는 자연과학적 연구 방법을 모델로 하여 연구 대상을 통제함으로써 가능한 것으로 생각되고 있다. 그러나 자연 과학자는 실험실에서 연구 대상을 순수한 형으로 추출하고, 그것을 눈앞에 놓고 연구할 수 있지만, 사회과학자는 실험실을 갖고 있지 않다. 만약 실험실이 있다면, 사회 그 자체가 실험실이다. 그러나 이것은 진정한 의미에서 실험실이 될 수 없는 것이고, 다만 사회 생활 그 자체 또는 현실 그 자체일 뿐이다. 사회과학에는 현미경도 시약(試藥)도 소용이 없다. 다만 상상력이 유일한 연구의 수단이다.⁶⁾ 사회과학자는 그들 자신의 가치 지향성 또는 관점에 기초해서 연구의 과제를 설정하고, 대상을 추출한다. 이러한 경우, 어떠한 환경이나 주관성으로부터 벗어난다는 것은 거의 불가능한 것이다. 이러한 불구하고 사회과학적 연구는 가치 판단을 내리기에 앞서 연구의 설계, 참고문헌의 내용 분석, 관찰 및 조사 등에 있어 최대한의 과학성 내지 객관성이 확보되도록 노력할 것이 요구된다. 다른 말로 표현하면, 사회과학은 과학적 방법을 적용해서 최대한으로 객관성을 확보하고, 이에 기초해서 가치 판단을 하는 방향으로 발전되어야 할 것이다.

공산권 교육의 연구는 사회과학적 성격을 지닌 것으로서 연구자의 관점에 기초해서 가치 판단을 할 수 있는 성격의 것이지만, 그가 가치 판단을 하기 전에 그러한 판단의 준거가 되는 기초적 연구에 있어서는 개인의 주관울 극복하고, 최대한의 객관성을 확보하도록 노력할 필요가 있다.

공산권 교육 연구의 과학성 내지 객관성을 확보하기 위해서 우선적으로 해야 할 본질적인 과제는 ① 마르크스·레닌주의 ② 종합기술교육

5) 이규환, 「제3세계의 교육」, 이규환, 강순원 편, 「資本主義 社會의 教育」, 창작과 비평사, 1984, P.288에서 재인용
6) 이규환, 教育社會學, 배영사, 1978, pp. 25~27.

③ 각 공산 국가의 역사적·사회적 현실에 적응한 교육 정책적 지표 등을 제 1차적 자료와 학문성이 높은 참고문헌에 기초해서 분석·연구하는 것이다. 이러한 본질적 과제를 만족스럽게 성취하기 위해서 비교교육과학적 연구는 가장 효과적인 방법이 될 수 있다. 비교교육과학적 연구라 함은 “비교적인 연구 방법에 의해서 2개 이상의 국가 또는 지역에서 현저히 나타나는 교육적 유사성과 상이성을 규명하고, 이에 대해 사회과학적으로 해석하여 귀납적으로 교육의 진상과 본질적 성격을 인식하기 위한 접근 방식”⁷⁾을 의미한다. 각 공산국의 교육 이념, 교육 제도의 조직 및 그 운영 방식, 그리고 교육의 과정 및 방법에 있어 유사성과 상이성이 아울러 존재하기 때문에, 그러한 성격을 형성하게 된 재요인을 사회과학적으로 비교, 분석하여 공산권 본질을 종합적으로 규명하는 것은 연구의 과학성을 촉진하는 데 필수적인 작업이다.

3. 공산권 교육 연구에 있어서의 과학적 인식

공산권 교육 연구에 있어서 과학적 인식을 촉진하려면, 첫번째로 마르크스·레닌주의(Marxismus-Leninismus)의 참된 뜻을 이해하고 있어야 한다. 마르크스·레닌주의는 모든 공산 국가 교육의 이념 및 목적의 근원이 되어 있기 때문에 그것에 대한 탐구 없이는 연구의 과학성은 처음부터 확보하기 어려울 것이다. 공산주의 사회의 교육을 마르크스·레닌주의에 비추어 보지 않고, 자본주의 사회에서 지배적인 실용주의적·경험주의적·구조기능주의적 교육학적 이론에 비추어 처음서부터 연구한다는 것은 불합리하다. 마르크스·레닌주의는 ① 변증법적·역사적 유물론 ② 정치경제학 이론 ③ 과학적 공산주의 이론으로 구성되어 있다.⁸⁾ 마르크스·레닌주의 철학은 공산 국가의 국민들에게 인간·사회·세계·

자연에 대한 기본적인 철학적 이해의 기초가 될 뿐만 아니라 그들의 사고와 행동을 위한 보편적 지침으로 되고 있다.

마르크스·레닌주의는 발전을 자연과 사회가 통합적 성격을 지니고 촉진되는 것으로서 파악하고 있다. 다른 말로 표현하면, 발전을 단순한 것으로부터 복잡한 것으로, 밑으로부터 위로 이동하는 것으로, 낡은 것이 소멸되고 새로운 것이 탄생한다는 양적 및 질적 변화의 합법칙적인 과정으로 보고 있다. 이러한 발전의 원천은 인간 사회의 내부적 모순이고, 서로 적대시하고 있는 세력과 그 세력들의 사상적 투쟁이다.⁹⁾

마르크스·레닌주의에 의하면, 물질적 생산 관계는 인간의 생활 방식과 사회적 인간 관계의 방식을 결정하는 데 결정적인 영향을 미친다. 노동과 생산 그리고 이에 기초해서 형성된 사회적 관계는 인간 발전의 강력한 요인이고, 그의 신체적·정신적 성장의 기초이고, 현대 문명이 발생하는 기지이다.¹⁰⁾

마르크스·레닌주의는 사회주의 교육학 이론 형성의 기초가 되고 있다는 점에서 큰 의의를 갖고 있다. 왜냐하면 이 주의는 인간의 개인적 발달과 인간성의 형성을 논하는 기본적인 교육철학이고, 다방면의 인격성의 발전 및 형성은 사회적 조건과 사회적인 제관계에 의존하고 있다는 이론을 전개하고 있기 때문이다. 마르크스·레닌주의는 세계의 낡은 질서가 역사 발전의 법칙에 따라 사회주의적 질서로 변혁되어 간다는 전제하에 인간의 성격, 인간의 정신 세계, 이데올로기, 인간의 도덕성 등이 변용되어야 한다고 강조하고 있다. 이러한 인간의 변용 내지 재형성은 근본적으로 교육학적 문제이다.

마르크스·레닌주의가 거의 모든 공산 국가의 교육 원리가 되고 있음은 분명하다. 소련의 교육이 이러한 주의에 기초하고 있음은 말할 필요도 없거니와 레닌의 모국이 아닌 동독·중국·북한·

7) 이규환, 先進國의 教育制度, 배영사, 1980, P.10.

8) E. Hahn et al., *Einführung in die marxistisch-leninistische philosophie*, Diets Verlag., 1985, P.33.

9) N.I.Boldyrew, et al., *Pädagogik-Lehrbuch für die Ansbildung von Oberstufen-lehrern.*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1973, P.44.

10) 동계서, P.42.

쿠바에 있어서도 그러하다. 예로서 동독의 “통일적 사회주의적 교육 제도에 관한 법률”(Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, 1965)에는 교육은 문화 혁명의 마르크스·레닌주의에 충실하고, 이러한 주의에 따라 자연 및 사회의 발전 법칙에 대한 통찰력을 배양할 것이 하나의 기본적인 국가의 교육 목적으로 명시되고 있다.¹¹⁾ 중국에 있어서도 모택동 치하의 “대약진”과 “대포롤레타리아 문화 혁명”의 시기에는 물론이거니와, 유소기 집권시와 금일의 등소평 계열의 현대화 추진기에 있어서도 기본적인 교육 사상은 마르크스·레닌주의에 기초하고 있다는 사실은 부정할 수 없는 것으로 알려져 있다. 중국 교육의 목적은 언제나 “홍색의 인간과 전문가(red and expert)”를 형성하는 것이었는데, 모택동이 주도한 시기에는 전자에, 走資派가 주도하고 있는 시기에는 후자에 역점을 두었다고 볼 수 있다. 문제는 어느 쪽을 교육에서 보다 강조하고 있는가에 있는 것이지, 마르크스·레닌주의를 신봉하는가 또는 그렇지 않은가에 있는 것은 아니다. 오늘날 신시대의 지도자들은 ① 농업 ② 공업 ③ 국방 ④ 과학 기술 등의 영역에 있어 현대화 노선을 제시하고 이러한 노선을 쟁취하는 수단으로 교육 개혁을 시도하고 있지만, 초창기의 “홍색의 인간과 전문가”를 육성한다는 교육의 목표는 근본적으로 변하지 않고 있다.¹²⁾ “홍색의 인간과 전문가”의 육성을 동시에 성취한다는 것은 혁명 정신에 투철한 인간과 경제 발전에 공헌할 수 있는 전문적 기능인을 아울러 육성한다는 것을 의미하는 것이며, 이러한 형의 인간 형성을 지향하는 교육은 마르크스·레닌주의적 철학에 기초하지 않을 수 없는 것이다. 특히 레닌은 소비에트 정권 플라스(+)전국의 電化가 바로 공산주의라고 언명한 일이 있는데, 전화는 공업 발전을 위한 기술의 획득을 의미한 것으로서,

그는 전문인의 육성에도 큰 관심을 갖고 있었음을 알 수 있다.

북한에 있어서도 교육의 기본 이념은 마르크스·레닌주의에 기초하고 있다고 볼 수 있다. 김일성의 주체 사상은 조선 민족의 특유한 역사적·사회적 현실에 있어서의 마르크스·레닌주의의 적용으로 생각되고 있다. 북한의 1972년 “헌법” 제 4조에는 “조선민주주의 인민공화국은 마르크스·레닌주의를 우리나라의 현실에 창조적으로 적용한 조선노동당의 주체 사상을 자기 활동의 지도적 지침으로 삼는다.”¹³⁾라고 제시되고 있다. 어느 나라에 있어서나 국가의 정치 이념은 국가의 교육 이념의 기본이 되고 있지만, 이러한 경향은 공산권 국가에서 한층 더 뚜렷하게 나타나고 있으며, 실천화되고 있다. 김일성은 1971년 12월에 있었던 전국교원대회에서 “우리들은 마르크스·레닌주의의 원칙과 우리나라에 있어서의 혁명 및 건설의 경험에 기초해서 사회주의 교육학을 독창적으로 완성해야 하겠습니까.”¹⁴⁾라고 말한 일이 있었는데, 이것도 역시 북한에 있어서의 기본적인 교육 이념이 마르크스·레닌주의에 기초하고 있음을 단적으로 보여 주고 있는 것으로 생각된다.

두번째로 공산권 교육 연구에 있어 과학성을 확보하려면 종합기술교육(Politechnische Bildung)의 원리에 대해서 이해하고 있어야 할 것이다. 어느 의미에서 종합기술교육은 사회주의 교육학의 핵심으로 볼 수 있다. 마르크스와 엥겔스(Engels)는 전면적으로 발달된 인간을 형성하기 위해서 교수 및 체육을 생산 노동과 결합하는 원칙, 이를테면 종합기술교육의 원칙을 확립했다. 그러나 종합기술교육은 교수 및 체육을 생산 노동에 결합시킬 뿐만 아니라, 역으로 생산 노동을 교수 및 체육에 결합시키는 것을 의미한다. 단순히 교수와 체육을 생산 노동에 결합시키는 일은 학교

11) K.H. Günther und G. Uhlig, *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag., 1969, P.165.

12) R.M. Thomas and T.N. Postlethraite, *Schooling in East Asia*, Pergamon Press, 1985, pp.142~144 참조.

13) 김창순 편, 北韓教育論, 북한연구소, 1979, P.41 에서 재인용

14) 1971년 12월 27일 김일성은 전국교원대회에서 “교육에 있어서 사회주의의 교육학의 원리를 철저하게 구현하기 위해서”라는 주제를 가지고 연설한 일이 있다. 日本主體思想國際研究所編, 社會主義教育-제외 二編, 白峰文庫3, 1979, P.24.

내에서 시설 및 기타 교육적 조건을 개선함으로써 가능할지 모르지만, 역으로 생산 노동을 교수 및 체육에 결합시키는 일은 학교내에서의 교육만으로는 해결할 수 없는 역사적·사회적 문제이다. 공장내에서의 소년 및 성인 노동자의 생산 노동을 교수 및 체육에 결합시킴으로써 그들을 전면적으로 발달하도록 지도한다는 것은 역사적·사회적 과제이다.

종합기술교육의 궁극적 목표인 인간의 전면적 발달은 신체적 노동과 정신적 노동의 분리를 극복하는 것을 전제로 하고 있다. 마르크스와 엥겔스에 의하면, 정신적 노동의 분리는 사회적 노동의 분업에 의해서 조성된 것으로서 인간을 일면적으로 또는 偏奇하게 발달시키는 근본적인 원인이 되고 있다. 따라서 교수 및 체육과 생산 노동의 결합은 그러한 부정적인 면을 극복하기 위해서 절대적으로 필요한 것으로 생각되고 있다. 신체적 노동은 정신적 요소 없이는 인간성을 분열시키고 생산 노동에서 유리된 정신적 활동은 용이하게 기능적 관념주의와 허위적 추상성에 빠지는 과오를 범하게 한다. 신체적 노동과 정신적 노동을 분리시키는 것과 같은 사고를 촉진하는 노동 분업은 인간으로서의 사고를 손상시키는 것이다. 또 그들에 의하면, 인간을 전면적으로 발달시키는 교육은 자본이 지배하는 사회에서는 불가능하기 때문에 생산의 자본주의적 형태를 파기하는 것은 필연적으로 요구된다. 그러나 사회주의 체제하에서 모든 인간은 근대 공업 및 기계의 노동 형식을 이해하고, 인간의 다면성에 의해서 그들의 직업을 사회적 필요에 따라 변경할 수 있도록 교육할 수 있다. 인간은 분업에 의해서 압박되지 않고 노동을 의식적으로 또는 주체적으로 배분한다.

거의 모든 공산 국가에 있어 종합기술교육의 원칙을 교육 제도를 통해서 실현한다는 것은 공통된 하나의 중요한 교육적 지표로 되고 있다.

으로서 소련에서 인문계 고등학교를 “종합기술적 일반중등학교(Politechnical and General Secondary School)”라고 칭하고 있고, 동독에서는 10년제 보통의무교육학교를 “10년제 일반교육 종합기술고등학교(Die Zehnjährige Allgemeinbildender Oberschule)”¹⁵⁾로 칭하고 있는데, 이것은 학교 교육 과정에 있어 생산 노동 및 체육과 교수의 결합을 중핵으로 하여 학교 제도를 조직한 전형으로 생각할 수 있을 것이다. 중국에 있어서도 종합기술교육은 일관해서 강조되어 왔다. 신체적 노동은 모택동의 혁명 사상에 의해서 높은 교육적 가치를 지니고 있는 것으로 평가되고 있었다.¹⁶⁾ 왜냐하면 노동에 의해서 인간과 세계가 창조되고 변용될 수 있고, 지식인은 노동을 함으로써 노동자 계급에 친근감을 갖게 되며, 그 계급의 세계관을 그들 자신이 발전시킬 수 있기 때문이다. 교육에 있어 신체적 노동에 높은 가치를 부여하는 것은 혁명적 이념을 강조하는 것과 같은 것으로서 기술·전문적 지식보다도 혁명적 이념을 강조한 모택동 시대에 있어서는 당연한 것으로 볼 수 있을 것이다. 그러나 주자파가 집권하고 있는 금일에 있어서는 신체 노동보다는 정신노동에 교육적 가치를 부여하는 경향이 나타나고 있다. 전문인의 육성을 강조하는 현정권의 교육 지향성은 노동을 중시하되 신체적 노동보다는 정신 노동을 보다 강조하고 있다는 인상을 주고 있다. 그러나 사회주의 세계관에 기초해서 생산 활동으로서의 정신 노동이 교육에서 강조되고 있는 것은 산업 기술의 발전에 적용한 종합기술교육의 한 형태로 볼 수 있을 것이다. 중국에 있어 이러한 경향의 종합기술교육은 “제 7차 5개년 사회경제발전계획”(1986~1990)에 따라 사회 및 경제 발전을 위해 사회주의 사상에 투철하고 유능한 인재를 육성하는 것을 지향하고 있다.¹⁷⁾ 이것은 결국 “홍색의 전문인”을 육성하는 것으로서 모택동 시대의 종합기술교육의

15) Akademik der Pädagogischen Wissenschaften et al., *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1983, P.45.

16) Chi-San Tsang, *Society, Schools and Progress in China*, Pergamon Press, 1963, P.133.

17) The State Education Commission of People's Republic of China, *The Development of Education of China*(1984~86), Beijing, 1986, pp. 4~5 참조

원칙을 수정해서 자본주의 국가와의 경쟁을 전제로 하는 경제 발전을 도모하려는 새로운 교육적 전략으로 볼 수 있을 것이다. 그리고 현재에 있어서도 교육의 궁극적 목표는 이전과 같이 사회주의 이념에 투철한 전면적으로 발달된 인간을 형성하는 데는 변함이 없는 것 같이 보인다.

북한에 있어서도 종합기술교육은 강조되고 있다. 1977년 9월 5일 조선노동당 중앙위원회 제 5기, 제 14회 총회에서 김일성이 발표한 “사회주의 교육에 관한 테제”에는 사회주의 교육의 하나의 중요한 방법으로서 “이론 교육과 실천 교육, 교육과 생산 노동의 결합”이라는 제목하에 종합기술교육에 관해서 독립적으로 취급되고 있다. “사회주의 교육에 관한 테제”에 의하면, 사회적 실천의 가장 중요한 형태인 생산 노동은 자연을 변혁하고, 사회를 발전시키고, 인간을 교육, 개조하는 유력한 수단이다. 인간은 생산 노동을 통해서 자연과 사회를 인식, 변혁하고 자기의 사상의식과 품성을 개조한다. 생산 노동으로부터 유리되어 학업에 전념하는 학생들을 생산 노동에 참가시키는 것은 그들을 혁명화, 노동자 계급화하고, 교육의 질적 수준을 높인다는 점에서 중요한 의의를 갖는다. 학생들은 생산 노동을 통해서 노동자 계급의 혁명성과 조직성을 학습하고, 학교에서 배운 지식을 견고히 하고, 그 응용 능력을 배양하고, 현실에 대한 체험과 노동에 대한 숙련을 쌓아 올린다. 교육 일면에만 편중하여 생산 노동을 경시하는 경향과 학생들을 생산 노동에 과도로 참가시키는 경향은 다같이 경계되어야 한다.¹⁸⁾ 북한에 있어 교육과 생산 노동을 결합하는 종합기술교육을 혁명화·노동자 계급화하여 전면적으로 발달된 공산주의적 인간을 형성하는 데 본질적인 것으로 생각하고 있는 것은 마르크스·엔겔스의 종합기술교육의 원칙에 충실한 증거가 된다고 볼 수 있을 것이다. 쿠바(Cuba)에서의 종합기술교육은 신체 노동과 정신 노동을 결합하고, 사회주의 의식을 개발하고, 이론과

실천, 그리고 도시와 농촌의 분리를 극복할 것을 지향하고 있을 뿐만 아니라 국가의 경제 발전도 지향하고 있다.¹⁹⁾

세번째로 공산권 교육 연구에 있어서 객관성 내지 과학성을 확보하기 위한 전제로서, 각 공산 국가의 역사적·사회적 현실에 적용한 교육 정책적 지표에 관해서 연구할 것을 권고하고 싶다. 마르크스·레닌주의에 기초해서 교육 이념을 설정하고, 이러한 이념을 구현하는 방법인 종합기술교육의 원칙을 적용·발전시키는 데 있어서는 상이성이 있음을 인정하지 않을 수 없다. 한 민족의 역사적·사회적 현실은 공산 제국가에 있어서의 교육 정책적 상이성을 야기시키는 주요인으로 생각된다.

일반적으로 동구의 공산 국가에 있어서는 유고슬라비아(Yugoslavia)를 제외하고는 자국의 역사적·사회적 현실에 비추어 마르크스·레닌주의를 적절히 해석하여 적용하고 있는 것 같이 보이지 않는다.²⁰⁾ 따라서 동구의 거의 모든 나라들은 소련의 교육 정책을 모델로 해서 교육 제도를 조직·운영하고 교육 개혁을 시도하는 경향이 있다. 동독에서는 교육 정책을 마르크스·레닌주의의 실현을 목적으로 수립하고 있지만, 지난 날의 나치즘의 악몽을 되새겨 히틀러(A. Hitler)의 나치즘 또는 파시즘이 독일 민족 사회에 재현되지 않도록, 그것을 극복하고, 대비하는 교육 정책을 추진하고 있다. 나치즘 극복을 지향하는 교육은 확실히 독일 민족의 특유한 역사적·사회적 현실에 적용한 것이다.

그러나 주목할만한 것은 제 3세계의 공산 국가에 있어서는 마르크스·레닌주의를 계승·발전시킨 형태로서 자기 민족의 역사적·사회적 현실에 적용한 하나의 새로운 사상 체계를 만들어, 그것을 교육 정책적 이념의 기본으로 하고 있다는 것이다. 예를 들어 중국의 모택동주의, 북한의 김일성주의, 쿠바의 카스트로주의는 바로 그러한 부류에 속한다고 볼 수 있을 것이다. 경직된 봉

18) 日本主體思想研究所 編, 전게서, pp.102~103.

19) S. Bowles, "Cuban Education and the Revolutionary Ideology," Harvard Educational Review, No.4, November 1971, P.474에 제시한 Cuba의 교육 목적을 참조.

20) N. Grant, *Society, Schools and Progress in Eastern Europe*, Pergamon Press 1909, P.60.

건적 요소를 단시일내에 일소하고, 새로운 공산주의 사회를 실현하려는 모택동의 급진적 요소를 단시일내에 일소하고, 새로운 공산주의 사회를 실현하려는 모택동의 급진적 사상은 중국의 장구한 봉건주의와 근대의 반식민지적·민족적 경험을 배경으로 해서 체계화된 것으로 알려져 있다. 대프롤레타리아 문화혁명기에 홍위병사들이 내세운 “사구(四舊) - 낡은 사고, 낡은 문화, 낡은 관습, 낡은 습관”를 일소하고, 사신(四新) - 새로운 사고, 새로운 문화, 새로운 관습, 새로운 습관(의 육성)과 같은 구호는 모택동주의의 본질이 무엇인가를 잘 보여주고 있다. 이러한 모택동주의가 한 때 중국 교육 정책의 지표 설정에 기본이 된 것은 사실이다. 오늘날 새로운 차원에서 현대화를 지향하는, 이를테면 경제 발전을 지향한 교육 정책을 추진하고 있지만, 이것은 어디까지나 사회주의 사상에 기초한 것으로서 중국의 역사적·사회적 현실에 적용한 중국 공산당 내부 혁신파의 하나의 전략으로 볼 수 있을 것이다. 현재 중국의 지도자들은 문화 혁명 노선에 대한 반동으로서 전에 소홀히 했던 교육적 측면을 강조하는 정책을 쓰고 있다. 단적으로 표현하면, 그들은 ① 책 ② 교실 수업 ③ 교사의 전문성에 중점을 두는 소위 중심적인 3대 교육 정책적 과제와 수행을 시도하고 있다. 그러나 이러한 중심과제의 강조도 마르크스·레닌주의에서 이탈한 것이 아니며, 문화 혁명의 세력과는 다른 차원에서의 중국의 역사적·사회적 현실에 적용한 교육 정책으로 보아야 할 것이다. 최근에 중등학교 교육 과정에 “인구교육”을 포함하기로 했는데, 인구교육의 기본적 이론은 마르크스주의에 기초해서 구성하고 있음²¹⁾은 현 중국의 교육 정책적 성격을 잘 보여주고 있는 것으로 생각된다. 북한에 있어서의 사회주의 교육의 지도적 사상은 마르크스·레닌주의와 주체 사상인데, 이 주체 사상은 지난 날 일제하의 식민지적 경험과 8·15해방 후 민족 분단과 같은 특유한 역사적·사회적 현실에 자극되어 만들어진 것이라고 해석할 수 있을 것이다. 쿠바에 있어서의 미국의 지난 날의

신식민주의를 비판하고, 다시는 미국에 정치적·경제적·문화적으로 종속되는 일이 없도록 자력갱생의 정신으로 사회주의 건설에 공헌할 수 있는 의지와 능력을 배양하는 것이 교육의 기본 목표이다. 그러나 이것도 역시 역사적·사회적 현실에 적용한 교육 정책의 일면으로 볼 수 있을 것이다.

4. 결언 - 공산권 교육 연구의 의의

어떠한 관점에 기초해서 교육 연구가 시도되는지간에 그 의의는 큰 것으로 생각된다. 그러나 전에 언급한 바와 같이 연구에 있어 객관성 내지 과학성을 최대한으로 확보하고, 이에 기초해서 가치 판단 지향적인 관점에 준거하여 귀납적으로 결론을 추출할 때 연구의 의의는 증대될 것이다. 물론 연구의 의의가 어떠한 것이 되어야 하는가에 대해서는 논쟁의 여지가 있고, 연구자, 학파 또는 정치 집단의 지향성에 따라 연구의 의의를 평가하는 준거가 다를 수 있다. 그러나 공산권 교육 연구의 의의를 평가하는 준거는 파당적 정치 선전성을 극복한 심오한 학문성과 한국 민족의 역사적·사회적 현실성에서 찾는 것이 바람직할 것이다. 이러한 준거에서 공산권 교육 연구의 의의는 첫번째로 교육과학의 발전에 공헌할 수 있다는 것을 말하고 싶다. 한국에 있어서의 교육 연구는 주로 미국의 기능주의적 또는 행동과학적 교육학에 지배되어 왔으며, 부분적으로는 서구의 관념론적 교육학의 영향을 받아왔다. 그리고 비교 연구의 범위는 서방의 자본주의적 선진국의 교육 및 교육 제도에 국한되는 경향이 있었다. 이러한 경향은 필연적으로 한국의 교육 연구가 진정한 의미에 있어서 국제적 또는 세계적 시각을 상실하게 된 주요인일 것이다. 오늘날 교육과학의 발달은 세계적 차원에서의 비교교육학적 연구를 전제로 하고 있다. 교육 연구의 범위를 공산권으로, 제 3세계로 확대하는 것은 한국의 교육과학의 학문적 발전을 위해서 절실히 요망된다.

두번째의 의의는 한국의 교육 정책을 수립하

21) The State Education Commission of People's Republic of China, 전게서, P.39.

는 데 있어 공산권 교육 연구는 유용한 이론과 자료를 제공하는 데 있다. 이를테면 교육 개혁 지향적 정책 수립에 시사를 얻을 수 있는 것이다. 물론 자유 민주주의 지향적 국가에서는 마르크스·레닌주의에 기초한 사회주의 교육의 원리는 비판되어야 하고, 참고할 수 없는 것이지만 교육 정책의 수립과 집행 방법에 있어서는 참고할 수 있는 점이 있을 수 있다. 예를 들어 ① 교육 기회의 보장에 있어 무상교육의 확대, 특수아의 교육의 촉진, 계층·성·지역에 따른 교육 격차의 해소 ② 교육 계획에 있어 수요와 공급의 불균형과 과잉 교육의 극복 ③ 생산 노동과 지적 교수의 결합 ④ 교육 과정 조직에 있어서의 수학 및 자연과학의 중시 등으로부터 한국의 교육 발전을 구상하는 데 참고가 되는 시사를 얻을 수 있을 것이다.

세번째의 의의는 국제 이해를 촉진하고, 공산 국가와 평화적으로 공존하는 데 공산권 교육 연구는 기여할 수 있는 것으로 생각된다. 국제적 갈등은 거의 모두 상대방을 과학적으로 연구하여 이해하려 하지 않고, 적대시하여 고의적으로 왜곡된 해석과 선전을 하는 것에 기인하고 있다. 이러한 고의적 왜곡은 서방 진영에 속하는 국가 간에도 있었거니와 자본주의 국가와 공산주의 국가간에는 격심했다. 현재 한국은 공산 국가와 평화적으로 공존하는 정책을 취하고 있으며, 이를 위해 정치적·경제적·문화적 상호 교류를 추진하고 있다. 이러한 상황에서 공산권 교육에 대한 체계적·심층적·과학적인 연구는 공산 국가에 대한 국제 이해를 촉진하고, 그들과 평화적으로 공존하는 데 크게 기여할 것이다. ♣

(이화여자대학교 교수)

북한 교육의 배경과 변천

朴 文 甲

I. 北韓教育의 概念과 性格

北韓 辭典에 의하면 「교육이란 사람들을 知德體를 겸비한 사회적 인간으로 키우는 사업」이라고 규정짓고 「사회주의 사회에서 교육의 목적은 하나는 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여라는 공산주의적 원칙을 실현하기 위하여 투쟁하는 혁명가들, 다시 말하면 착취와 압박을 반대하고 사회와 인민을 위하여, 勞動階級을 위하여 투쟁하는 공산주의자들을 키워내는 데 있다」라고 설명하고 있다. 다른 문헌에 의하면 「교육이란 두 가지 의미로 사용된다. 넓은 의미로 우리가 사람들을 교육할 필요성이 있다고 할 때 이것은 後代들을 사회 생활과 활동으로 준비시키는 모든 과정을 포괄한다」고 설명하면서 「좁은 의미의 교육은 후대들을 사회 생활과 활동으로 준비시킴에 있어서의 인식적 측면을 말한다. 즉 과학적 지식, 기능 및 숙련의 체계를 소유시키는 것」¹⁾이라고 말하고 있다. 이러한 일반적인 교육의 정의가 차츰 主體思想과 결합하면서 우리가 생각할 수 없는 경지에 이르게 된다.

「사회주의, 공산주의 건설의 요구에 맞는 유일하게 정확한 사회주의 교육 이론의 사상적 및 방법론적 기초는 주체 사상이다. 위대한 수령님의

교육 이론을 주체 사상에 기초한 교육 이론이라고 부르는 근거가 바로 여기에 있다」²⁾라고 주체 사상에 근거한 교육 이론을 전개하고 있다.

더욱 최근에 출판된 책에 의하면 「주체 사상은 조선민주주의 인민공화국 사회주의 교육의 지도 사상이다」라고 언급하면서 「주체 사상은 사회주의 교육의 思想理論的 및 方法論的 기초로 된다. 이어서 「조선민주주의 인민공화국의 사회주의 교육은 위대한 주체 사상을 확고한 지도적 지침으로 삼고 있으며 교육 사업의 모든 분야에서 그것을 철저히 구현하고 있다」³⁾

주체적인 교육 사상은 1977년 9월 5일 黨 中央 委員會 제 5기 제 14차 전원회의에서 『사회주의 교육에 관한 테제』에 집대성되어 있다고 지적하고 「주체적 교육 사상에서 무엇보다도 중요한 자리를 차지하는 것은 사회 발전과 혁명과 건설에서 교육이 차지하는 위치와 역할을 새롭게 밝힌 것이다」라고 설명하면서, 교육은 사회 발전과 혁명과 건설에서 중요한 자리를 차지한다는 것이다. 「교육 사업은 자라나는 새 세대들을 혁명과 건설의 참다운 주인으로 키우고 民族幹部를 길러내는 책임적인 사업이며 혁명의 승패와 나라의 운명을 좌우하는 근본 문제의 하나로 된다」⁴⁾는 데 있다고 지적하면서 북한 교육의 본질과 목적을 다음과 같이 언급하고 있다. 「사회주

1) 조선문화어 사전(평양: 사회과학출판사, 1973), p.78.

2) 교육학(학우서방, 1969), p.8.

3) 주체사상에 기초한 사회주의 교육이론(평양: 사회과학출판사, 1975), p.13.

4) 이영복, 조선민주주의 인민공화국에서의 교육(평양: 사회과학출판사, 1984), p.6.

5) 위의 책, p.7.

의 교육은 사람들을 자주적이며 創造的인 사회적 존재로 키우는 사업이다」⁶⁾라고 김일성은 지적하면서 「사회주의 교육의 본질로부터 사회주의 교육의 목적은 사람들을 자주성과 창조성, 의식성을 가진 공산주의적 혁명 인재로 키우는 데 있다」⁷⁾는 것을 밝히고 있다.

이어서 「사회주의 교육학의 기본 원리는 사람들을 革命化, 勞動階級化, 共產主義化하는 것이다. 다시 말하여 사람들을 공산주의 혁명 사상으로 무장시키며 그에 기초하여 깊은 과학 지식과 건장한 체력을 가지도록 하는 것이다」⁸⁾ 이는 「공산주의적, 자주적이며 창조적인 인간을 키우기 위한 사회주의 교육에서는 사상 교육을 위주로 하면서 지식 교육과 체육 교육을 통일적 과정으로 다같이 힘있게 밀고 나가야 한다」⁹⁾고 언급하면서 「교육에서 黨性, 勞動階級性을 구현하는 것은 사회주의 교육 사업에서 견지하여야 할 중요한 원칙의 하나이다. 사회주의 교육은 그 계급적 본질에 있어서 당적이며 노동계급적인 교육이며 따라서 사회주의 교육이 참말로 혁명적인 교육으로 되자면 사람들을 당과 수령에게 끝없이 충실하며 자기 나라 혁명에 철저히 복무하는 혁명 인재를 키워주는 사업으로 되어야 한다. 오직 이렇게 될 때만이 사회주의 교육학의 기본 원리에 맞게 사람들을 참다운 공산주의적 혁명 인재로 키울 수 있으며 교육이 노동 계급의 혁명 위업, 공산주의 위업에 적극 이바지할 수 있다」¹⁰⁾

이상의 여러 자료가 말해주듯이 북한의 사회주의 교육이란 그곳의 교육학자 또는 교원들의 창 의라든지 연구적 기여는 거의 찾아볼 수 없고, 오직 「金日成의 敎宗」에 따르는 것으로 되어 있다. 북한의 교육은 현대의 소비에트 교육학을 직접 도입하는 것만도 못한 한결 더 후진적이고 가

혹한 인간 구조의 敎條임을 알 수 있다. 그러나 「주체 사상」을 표방하고 있으니 얼핏보아 민족적, 자주적인 인상을 자아내게 하는 것 같지만, 그 내용을 살살이 검토하면 개인 숭배 대상인 특정 개인의 독재와 독단에는 이로울지 몰라도 결코 민족의 이익에 이바지하는 것으로는 되지 못한다.¹¹⁾

「主體의 學習論」에 의하면 「학습은 사람들이 가지고 있는 온갖 사상적 및 문화적 낙후성을 없애고 그들을 혁명적 세계관이 튼튼히 서고 전면적으로 발전된 새형의 공산주의적 인간으로 교양 개조하는 혁명, 즉 낡은 인간을 없애고 새로운 인간을 창조하는 가장 영광스럽고 보람찬 혁명으로 된다. 학습은 또한 혁명하는 사람들이 정치적 혁명을 튼튼히 유지하고 끝없이 빛내게 하는 유력한 수단으로 된다」¹²⁾고 설명하면서 「우리는 全黨, 全民, 全軍이 學習하자!는 구호 밑에 온 나라에 혁명적 學習氣風을 세우고 어린이로부터 늙은이에 이르기까지 사회의 모든 성원들이 열심히 배우고 또 배우도록 하여야 한다」¹³⁾고 김일성이 교시하고 있다.

이상에 살펴본 여러 문헌은 절대 불변의 진리로 믿고 있는 唯物論的 세계관을 비판 없이 받아들여 그들이 지향하는 공산주의 사회 건설을 위해 요구되는 혁명적 과업을 수행할 수 있는 수단적이며 도구적인 인간을 造形하려는 것을 궁극적인 교육의 목적으로 삼고 있음을 알 수 있다.

한마디로 북한이 교육을 정의한다고 하면 그것은 북한노동당의 교육 정책의 반영이자, 김일성 개인의 교육 정책의 반영이라고 할 수 있다.

II. 北韓教育의 基本政策과 變遷

8·15 민족 해방은 우리 민족의 자주적 역량보

6) 김일성 저작선집 7권(평양: 조선노동당출판사, 1977), pp.356~357.

7) 이영복, 앞의 책, p.9.

8) 김일성 저작선집 7권, p.411.

9) 이영복, 위의 책, p.11.

10) 위의 책, 같은면.

11) 북한교육론(서울: 북한연구소, 1977), p.59.

12) 주체의 학습론(평양: 금성청년출판사, 1982), p.15.

13) 위의 책, p.19.

다도 세계 열강의 세력 각축속에서 타율적인 요소가 더 많이 작용하여 이루어짐으로써 국토 분단과 민족 분열의 기점을 만들었다는 사실에 비추어 본다면 그것은 해방과 더불어 속박을 가져왔으며, 새로운 비극의 씨앗을 뿌렸다고 하겠다.

북한 교육의 역사적 변천 과정을 보면 교육은 국가의 목적을 달성하기 위해 여러 가지 정책들이 변화함에 따라 변하지 않을 수 없었다. 그러나 북한 공산화 초기부터 현재에 이르기까지 변함없는 교육 정책을 열거해 보면 다음과 같다.

첫째, 이데올로기의 偏向性이다.

북한 공산 체제하에서의 교육은 공산주의 이데올로기를 信奉하고 이를 구현하는 것을 기본 원칙으로 삼고 있다. 북한 교육에 있어서 정치 사상 교육이 제일주의적으로 강조되고 있는 사실이 이를 단적으로 증명한다.

김일성은 전국교육일군열성자대회 연설(1961. 4.25)에서 「後代들을 미래의 훌륭한 공산주의자로 육성하는 데 대하여」에 「...당이 교육일군들 앞에 내세운 중요한 임무는 우리의 젊은 후대들을 사회주의와 공산주의의 믿음직한 건설자로, 전면적으로 발전된 훌륭한 공산주의자로 敎養育成하는 것」이라고 규정하였다. 그는 또한 교육 기관은 사회 혁명의 수행을 위한 기본적 수단인 하나이며, 사회주의 사회에 있어서 교육의 목적은 공산주의자를 육성하는 데 있음을 거듭 밝히고 있다.¹⁴⁾ 김일성 唯一思想이 최고의 율법이며 김일성의 지사가 곧 정책이라고 할 수 있는 김일성 1인 절대 독재 체제하의 북한 사회에 있어서 이것은 곧 북한 교육 정책의 기초를 반영하는 것이다.

5차 黨大會에서 김수득은 「우리의 학교들에서는 사회주의, 공산주의 교육의 사명과 목적에 맞게 우리의 후대들을 우리 당의 유일 사상으로 철저히 무장하고 높은 계급 의식을 가진 우리 혁명

의 믿음직한 계승자로 주체가 튼튼히 선 쓸모 있는 사회주의, 공산주의 건설자로 키우고 있다」¹⁵⁾라고 김일성에게 보고하고 있다.

이와 같은 공산주의 이데올로기 편향성은 공산주의 교육 이념에서 유래되는 것이며, 교육과 정치의 밀착성을 표시하는 것이고 교육 실천면에서는 공산주의 사상의 절대 우선성을 정책적으로 표시한 것이다.¹⁶⁾ 70년대에 오면서부터는 김일성의 주체 사상이 마르크스·레닌주의보다도 더 우위에 있음은 널리 알려진 사실이다.¹⁷⁾

둘째, 全面的 科學技術教育 置重이다.

전면적 기술 교육의 원리를 받아들여 북한 공산 교육 체제 역시 처음부터 기술 교육에 역점을 두어 왔으며, 교육과 노동의 結付를 강조해왔다. 「사회주의 교육에 관한 테제」에서 보면 「과학 기술 교육은 학생들에게 인류가 달성한 선진 과학과 기술의 성과를 체득시키고 그 활용 능력을 키워주기 위한 교육이다」¹⁸⁾라고 언급하고 있다. 김일성은 「학생들에게 어려서부터 노동을 잘하는 습관을 길러주며 모든 지식을 노동과 결부하여 가르쳐 주며 그들로 하여금 지식을 노동 과정에서 더욱 튼튼히 하도록 지도하여야 한다」고 하였다. 이것은 전 인민을 혁명화하고 勞動階級化하는 것이 공산주의 교육의 기본 이념이라는 입장에서 합리화되고 있으며, 위에서 지적한 이데올로기 편향과 불가분의 관계에 있다고 할 것이다.¹⁹⁾

셋째, 黨의 監視와 統制의 政策이다.

모든 교육 정책은 당의 감시와 통제를 받는다는 사실이다. 1977년 9월 5일~7일까지 勞動黨 제5기 4차 전원회의에서 발표한 「사회주의 교육에 관한 테제」에서 정치 사상 교육을 강조하고 당은 교육 교양 사업 부문으로서 강조해왔으며 교육 정책이 실질적으로 당에 의하여 결정될 뿐만 아니라 감시와 통제를 받고 있음은 주지하

14) 김일성 선집 제4권(평양: 노동당출판사, 1968), pp.331~332.

15) 국토통일원, 조선노동당대회자료집(제6집), (국토통일원, 1980), p.843.

16) 김종철, 「북한의 교육 정책」, 「북한교육론」(서울: 북한연구소, 1977), p.83.

17) 김은철, 북한공산주의 이념과 실제(서울: 문우사, 1985), pp.196~209.

18) 사회주의 교육에 관한 테제, 그 사회주의 교육의 내용 2) 과학기술교육 항목 참조

19) 김종철, 위의 논문, 앞의 주, pp.83~84.

는 바와 같다.²⁰⁾

넷째, 宣傳·煽動 및 大衆操作과의 밀착성이다.

김일성은 일찌기 사회와 인민을 위하여 적극 복무하도록 하며 革命化, 노동계급화, 공산주의화하는 것이 곧 사회주의 사회에서 교육학의 원리이며 기본이라고 하였다. 이 원리는 학교 교육에서 뿐만 아니라 人民大衆을 대상으로 하는 교양 사업 일반에도 적용되는 교육 및 교양 사업의 기본 원리이었다. 정치와 교육이 밀착되고 모든 언론·방송기관이나 문화·예술 단체가 교육 기관과 함께 공산당의 완전한 통제하에 놓여 있으며, 교육과 교양 사업의 목표와 원리가 완전히 동일하게 규정되어 있는 북한 공산 통제하에서 교육이 인민 대중을 대상으로 하는 宣傳·煽動 및 각종 대중 조작과 밀착되어 있는 것은 지극히 자연스러운 일이 되어 버렸다.

다섯째, 命主主義와 急進性이다.

북한 교육 정책은 김일성의 교시로 제시되어 있다. 북한 교육 정책이 나름대로 일관성과 지속성을 가지면서도 그 기본 특색으로서 고도의 급진성을 가지고 있다. 사회주의 혁명, 공산주의 혁명을 至上課業으로 삼고 계속적으로 남조선 혁명을 부르짖으며 4대 군사 노선을 비롯하여 전시 분위기를 유지하는 등 북한의 정책 지향이 전반적으로 혁명적, 急進的이었다는 사실과도 관련되었지만 교육 정책 역시 급진적이었으며, 내실을 기하기보다는 형식을 갖추고 대외적 선전면에 과시하려는 정책이 적지 않다. 그 예가 11년제 의무 교육 정책 같은 것이라 할 수 있다.

여섯째, 高度의 閉鎖性이다.

북한 교육 정책의 주요 특징의 하나는 그 폐쇄성에 있다. 정책 수립의 과정이 폐쇄적이라는 점도 있지만 교육의 全過程이 폐쇄적이며 장막에 가려져 있다는 사실이 더욱 그것을 입증해주고 있다.

비교교육학자들이나 외부 여행자들에게 개방

되지 않을 뿐만 아니라 국제 기구에 대해서도 그 實情을 보고하지 않고 있으며, 외부 세계에 거의 문닫고 있는 상태가 북한의 교육이다.²¹⁾

일곱째, 軍事教育 치중과 好戰性이다.

북한 교육 정책의 일반적 특징으로서는 군사 교육에 치중하며 호전성을 반영하여 왔다는 것이다. 공산 혁명과 적화 통일을 지상 목표로 삼고 교육과 교양 사업을 그 기본적 수단으로 간주해왔기 때문에 6·25 전후는 물론 1960년대 이후 지금까지 美帝國主義 추출과 남조선 혁명 사업의 추진이라는 구호아래 군사 교육에 절대적인 비중을 두어 모든 教科에서도 혁명성과 호전성을 여실히 드러냈다.²²⁾

여덟째, 기존에 존재해오던 傳統文化와 家庭教育 기능의 抹殺政策을 지적할 수 있다.²³⁾ 이것은 전통 문화를 말살하기 위해 가정의 교육적 기능을 없애고 비공식적이고 무의도적인 교육 기능을 약화시켜 학교와 사회 조직 활동의 공식적이고 의도적인 정치 세뇌 교육을 강화하고 있는 것이다.

위와 같은 기본 정책을 끊임없이 추구해오고 있으며, 초창기에는 북한의 소비에트화 과정으로 소련의 것을 모방하다가 중·소 양다리 외교의 결과로 정치적, 사회적 변동에 따라 차츰 변동해오고 있다.

북한 교육의 변동 과정은 북한 교육 정책이 어떻게 변천되어 왔는지를 고찰하면 확연히 드러날 수 있다. 그러나 문제로 제기되는 것은 북한 교육 발전과 북한 사회의 변천을 배경으로 시대적 구분을 명확히 하는 일이 우선시되어야 한다. 그러나 이 점에 관한 어떠한 定說도 아직껏 확립되어 있는 것은 아니다. 학자에 따라, 보는 관점에 따라 다양하게 시기를 구분하고 있다. 대체로 많은 학자들이 구분하고 있는 시기를 중심으로 준거로 제시될 수 있는 것은 정치적 변동이나, 사회 경제적 변동이라 할 수 있다. 그 중심 문제를 나열하면 ① 6·25 전쟁과 ② 50년대의 김일

20) 박용현, 「북한의 정치교과교육」, 『북한교육론』(서울: 북한연구소, 1977), p.287.

21) 위의 논문, 위의 책, pp.85~86.

22) 위의 논문, p.86.

23) 박용현, 위의 논문, p.286.

성 독재 체제 확립 전후, 그리고 ③ 金日成王朝 世襲確立을 전후로 분류되는데 예를 들면 다음과 같은 분류 방법들이 있다.

• 金永植 교수의 분류²⁴⁾

- ① 제 1기: 공산주의 도입기(1945.8~1950.6)
- ② 제 2기: 전후복구 및 건설기(1950.6~1959)
- ③ 제 3기: 생산 기술 교육 및 혁명 전통 교양 확립기(1960~1966)
- ④ 제 4기: 유일 사상 확립기(1967~현재)로 나누고 있으며,

• 朴容憲 교수의 분류²⁵⁾

- ① 공산주의 도입기(1945.8.15~1950.6.25)
- ② 공산주의 모방기(6·25 동란후~1958)
- ③ 혁명 전통 교양 확립기(1959~1967)
- ④ 유일 사상 체계 확립기(1968~현재)로 나누고 있다.

• 車京守 교수의 분류²⁶⁾

- ① 공산주의 도입기(1945~1950)
- ② 공산주의 이념 형성기(1950~1959)
- ③ 혁명 전통 교육 형성기(1960~1966)
- ④ 유일 이념 형성기(1967~현재)로 나누고 있다.

• 양성철 교수의 분류²⁷⁾

- ① 국가 형성기(1945년~1950년대 초)
- ② 공산주의 교육기(1950년대 초~1950년대 말)
- ③ 혁명 전통 교육기(1960년대 초~1960년대 말)
- ④ 유일 사상 교육기(1960년대 초~1970년대 말)
- ⑤ 후계 문제 구축기(1980년대~현재)로 나누고 있다.

• 金東圭 교수의 분류²⁸⁾

- ① 제1기: 공산주의 사상 도입기(1945~1950)

② 제 2기: 전후 복구 및 공산주의 정립기(1950~1960)

③ 제 3기: 생산 기술 교육 및 혁명 전통 교양 확립기(1960~1966)

④ 제 4기: 유일 사상 확립기(1966~1980)

⑤ 제 5기: 인간 개조 교육 운동기(1980~현재)로 나누고 있다.

• 북한 총람의 분류

- ① 6·25 이전 시기(1945~1950)
- ② 6·25 남침 시기(1950~1953)
- ③ 전후 재건기(1953~1959)
- ④ 7년제 의무 교육 시기(1960~1966)
- ⑤ 9년제 의무 교육 시기(1967~1974)
- ⑥ 11년제 의무 교육 시기(1975~현재)로 나누어 보고 있다.

이상의 몇몇 학자들의 분류를 보면 다소의 이견은 있으나 大同少異하여 크게 문제가 되는 것은 없다. 본 고에서는 공산주의 정치 사상 교양을 중심으로 5단계로 분류하여 고찰하고자 한다.

Ⅲ. 北韓教育의 變遷過程

1. 共產主義導入期(1945.8.15~1950.6.25 前)

1930년대 소위 「抗日 빨찌산 투쟁 시대」부터 교육의 정통성을 부각시키고 있는 북한의 교육은 「조국광복회」가 1930년 5월에 발표한 「16강령」에서 그 정신을 찾고 있다.²⁹⁾ 「조선에서의 첫 마르크스·레닌주의적 강령이며 민주주의 혁명 단계에 있어서 마르크스·레닌주의당 전략과 전술에 대한 제원칙들을 조선 혁명의 구체적 실천에 창조적으로 적용하고 발전시킨 역사적 의의가 있는 문헌」³⁰⁾이라고 주장하고 있다. 이러한 사

24) 김영식, "북한의 교육제도와 그 운영", 「북한교육론」(북한연구소, 1977), pp.133~139.

25) 박용현, "북한의 정치교과교육", 「북한교육론」(북한연구소, 1977), pp.297~298.

26) 차경수, "북한의 교육이념과 기본정책", 「북한」1980, 2월호

27) 양성철, "남북한 교육이념 비교분석", 「평화연구」6권 2호(경희대 평화연구소, 1987), pp.64~70.

28) 김동규, 사회주의 교육학(서울: 주류, 1988), pp.387~392.

29) 인민교육(평양: 교원신문사, 1967년 4월호), p.5.

30) 고등교육(평양: 고등교육 도서출판사, 1967년 5월호), p.14.

실로 머루어 보아 항일 빨찌산 시절의 교육을 계승하고 있는 것처럼 북한 교육은 전개되고 있다.

1945년부터 6·25전쟁 전까지의 이 기간은 남북 분단의 역사가 시작되는 시기로서 38선 이북의 지역에 소련군의 영향하에 공산정권이 수립되어 북한의 소비에트화 및 공산화가 촉진되었다. 이 시기의 교육 정책은 공산주의 교육 체제를 확립하려는 의도를 강하게 내포하고 있는데 1945년 11월 17일 북조선노동당의 전신이었던 조선노동당 北朝鮮分局組織委員會 제 3차 확대 집행위원회에서 공산 체제하에서의 새 교육 정책의 방향을 제시한 보고에 의하면 「새로운 인민적·민주주의적 교육 제도」 수립의 방향으로 철저히 개혁하고 청소년들의 머리속에서 일본 제국주의의 이상 잔재를 뿌리뽑아 버려야 한다고 주장하였다. 동년 11월에 北朝鮮學校教育臨時要綱을 제정하고 한글의 보급과 유물사관에 입각한 역사 교육을 강조하였다. 그후 1946년 2월 8일에 발족한 北朝鮮臨時人民委員會의 이른바 20個政綱³¹⁾을 발표했는데 그 중에 교육에 관한 정강을 보면 「전반적 의무교육제를 실시하며… 인민 교육 제도를 개혁할 것(동16조)과 국가 기관과 인민 경제의 각 분야에 요구되는 인재들을 양성하는 특별 학교들을 광범위하게 설치할 것(동18조)」을 제시하였다. 1946년 3월에는 학제를 5-3-3-4제 학제를 도입하고 1948년 3월 27일에는 공산당 2차 대회에서 당과 학교의 교육 사업과 사상 교육에 대해서 처음으로 언급하였다. 그 내용을 보면, 「常設的 黨 教育機關인 중앙당 학교와 道黨 학교의 사업 내용을 높이고 강사들의 이론 수준을 높임과 동시에 마르크스·레닌의 이론 학습을 게을리하는 경향에 대하여는 엄격한 당의 비판을 가하도록 하며 노동 계급을 비롯한 노동 인민에게 우리의 과거와 현재의 형편과 사회적 계급 관계를 올바르게 인식시켜 그들의 階級意識을 높여라」고 교육시키더니, 1948년 9월에는

헌법을 제정하여 교육에 관한 기본 방향을 세웠다. 1949년 4월 전문대생의 「생산 실습에 관한 규정」을 중앙 결정으로 제정·실시하고 각급 기술학교를 개편, 청소년에 대한 과학 기술 교육을 사상 교육과 병행하도록 하였다.³²⁾

이 시기의 특징을 간략히 요약하면 공산주의를 도입하는 과정에서 마르크스·레닌주의로 주장하기 위해 「소련 공산당사」와 「唯物史觀」을 모든 인민들에게 읽혀왔다. 이 기간에는 민족주의적, 애국적 슬로건이나 주제가 중심으로 나타났는데 이는 국가 건설(Nation-building) 시기라고 볼 수 있다. 그러므로 과학 기술 교육의 신장에 주안점을 두고 노동과 건설을 통한 여러 가지 사회 제도의 난관을 극복하기 위해서 노력한 시기이다. 더우기 민족주의적인 색채를 가미해 反美·反日思想을 고취하면서 사상적으로 공산주의에 심취하도록 인민들의 정신 무장을 강화해 나가는 정책을 폈다고 할 수 있다.³³⁾

2. 共產主義 模倣期(1950.6.25後~1958)

「後代教育을 가장 고귀한 혁명 과업의 하나」³⁴⁾로 삼는 북한 공산주의는 집권 초기부터 정치 수단으로서의 교육에 주력하였다. 6·25 동란 중에는 「모든 것은 전쟁 승리를 위하여!」라는 구호가 말해주듯이 교육 정책이나 학교의 실질적인 교육 기능은 중단 상태가 되었다. 1951년말에 보면 軍事訓練과 勞力動員 일변도의 임무를 수행할 뿐이었다. 이는 6·25 전후 복구 건설에 총력을 기울였던 시기로 구호는 「모든 것은 전후 인민 경제 복구 건설에로!」로 되어 있으며 정치·경제·사회·교육도 서서히 복구·건설의 대열에서 거세 되었다. 이 당시의 학교의 구호는 「일하면서 배우고, 배우면서 일하자」였다.³⁵⁾ 1953년 8월 全國 教育者大會가 열림으로써 교원들에 대한 교양 사업이 강화되었는데 전후의 노력 동원에 대비하는 조치였다. 전후 복구 건설 3개년 계획

31) 김일성 저작선집 제1권(평양: 조선노동당 출판사, 1967), pp.19~20.

32) 북한교육론, pp.133~135.

33) 박문갑, 「북한의 정치·사회와 연구」 논문집 제20권(서울교육대학, 1987), pp.6~7.

34) 조선신보(동경: 제일 조총련 기관지, 1969.10.6), p.1. 북한교육론 p.135에서 재인용.

35) 김일성선집, 제4권(평양: 조선노동당 출판사, 1960), pp.5.~29.

을 추진하면서 인민학교 3학년 이상이 오전 수업만을 하고 오후에는 동원되었다. 공산주의자들은 그와 같은 노력 동원을 이론과 실천의 결합, 교육과 생산적 노동과의 결합으로서 합리화하였으며, 사회주의 사회 건설을 위한 사상 교양에 의하여 뒷받침하였다.

1955년 4월 北韓勞動黨 中央會全員會議에서 「계급 교양을 강화하는 데 대하여」³⁶⁾를 정하여 전인민에게 노동 계급의 사상과 의지로서 정신무장을 촉구함과 동시에 1956년 4월의 당 3차 대회에서는 교육 부문에 제시된 주요 과업이 학교 교육에서 「教條主義와 形式主義를 퇴치하고 주체성을 확립」하는 것임을 명시하였다. 1956년 2월부터 약 1년간에 걸쳐 교원들에 대한 사상 검토가 이루어졌으며, 그것은 광범한 숙청을 수반하였다.³⁷⁾ 1958년 11월에는 「勞動黨 煽動員熱誠者大會」에서 김일성이 「공산주의 교양에 대하여」³⁸⁾란 연설을 계기로 사상 교육은 본격적인 체계를 세우고 앞으로의 북한의 사상 교육의 내용과 방법과 방향 좌표로서의 역할을 하게 하였다.

1956년 후반부터 4년제 초등교육을 의무교육으로, 1958년에는 중학교까지 3년을 더 연장하여 7년제 의무교육으로 발전시켰는데, 이로부터 오는 재정적 부담은 1959년 3월에 발표한 학생들의 社會義務勞動制로서 보충하는 방안을 마련하였다.³⁹⁾

이 시기에는 도입한 공산주의를 북한의 실정에 알맞게 모방했던 시기로 특히 인민의 불평이 私有財産에 있으므로 사유 재산을 우선적으로沒收하고 공산주의 이념에 입각한다는 명목 아래 토지를 개혁하여 국유화한 반면에 사회주의에 대한 이념과 계급 교양을 철저히 하여 공산주

의 교양에 최선을 다한 시기이다. 따라서 소련것을 철저히 모방하고 집단주의를 강조하면서 노동의 신성함을 고취시켜 나가며 공공 재산에 대한 공산주의적 태도를 강조해 나갔던 것이다. 그러므로 철저히 공산주의를 북한에 접목시켜 공산주의의 우월성을 강조하여 인민들의 사상 교양에 심혈을 기울였던 시기이다.

3. 革命傳統教養 確立期(1959年~1967年)

1959년 10월 최고 인민회의⁴⁰⁾에서 교육의 국가적 성격을 재확인하고 기술 교양을 강화할 것과 사상 교양을 전면으로 개혁할 것을 채택한 것이다. 제 2기에서 시도한 공산주의 모방과 그 移植에서 야기된 전통 문화와 민족의 의식 구조와의 마찰을 피하기 위하여 주체성과 혁명 전통을 본격적으로 내세우게 된 것이다. 지금까지 소련에 의존해 온 북한은 그 당시 소련이 제기한 평화 공존과 스탈린 格下運動으로 북한 스스로의 노선을 모색하게 된 것이다. 이러한 노력은 1960년대에 접어들면서 심화되기 시작한 중·소 분쟁에 자극되어 박차를 가하게 된 것이라 해석된다.⁴¹⁾

이렇게 그들의 정치 내외 정세의 변동에 적응하고 새로운 방향의 교화를 시도하기 위하여 주체성과 自主路線을 찾게 되었고 이를 표면화하여 당적 사상 체계를 다시 확립할 것과 혁명 전통 교양을 정립할 것을 서두르게 된 것이다. 이것은 그들의 政治路線과 教育政策의 큰 전환을 의미하는 것이며 여기서부터 소련에의 의존 상태에서 탈피하기 시작하였으며, 이른바 오늘날의 김일성 유일 사상을 확립하기 위한 摸索的 정략을 펴기 시작한 것이다.⁴²⁾

36) 앞의 책, pp.214~230.

37) 북한교육론, pp.105~106.

38) 김일성선집 4권, pp.110~146.

39) 내각 공보, 18호(평양: 내각사무록, 1959) 북한교육론, p.136에서 재인용.

당시의 각급학교의 의무노동시간은 다음과 같다.

○ 인민학교: 연10시간 ○ 중학교: 연2~4주 ○ 기술학교: 연2개월

○ 고등기술학교: 연5개월반 ○ 대학: 연3개월반

40) 최고인민회의 제 2기 6차회의에서 1인1기 기술교육을 위주로 하는 전반적 인민교육체계를 개편하는 데 대한 법령을 채택했다.

41) 양호민, 「주체사상과 정치교화」, 「북한정치론」(서울: 북한연구소, 1976), pp.295~367.

42) 박용현, 「북한의 정치교화 교육」, 「북한교육론」, p.293.

주체성과 혁명 전통이라는 용어는 일찍부터 공간이 쓰여졌으나 주체성 확립의 문제를 공식적으로 제기한 것은 黨宣傳·煽動員大會에서 행한 김일성의 연설문⁴³⁾에서 찾아 볼 수 있다.⁴⁴⁾

새로운 교육 체제 특징으로는 ① 청소년들에게 비생산적인 사고 방식을 지양하고 ② 기술자와 기능공의 부족을 타개하며 ③ 인문과목에서 쓸데 없는 이론만을 배우게 되는 폐단을 시정하겠다는 생각에서 기술 교육 일변도의 정책으로 전환시켰다는 점을 들 수가 있다.⁴⁵⁾

1961년 9월의 당 제 4차 대회에서의 7개년 계획 기간 중의 교육 정책의 기본 방향을 간추려 보면 다음과 같다.

첫째, 북한의 교육 목적은 자라나는 세 세대들을 「다방면으로 발전된 새로운 형의 인간」으로 육성하는 데 있다.

둘째, 이론과 실천의 結付, 교육과 생산의 결합을 강화한다.

셋째, 기술 교육을 가일층 강화한다.

넷째, 혁명 전통 교양을 강화한다.

다섯째, 문화 혁명 수단으로 성인 교육을 강화한다.

여섯째, 교육 부문에서 「千里馬運動」을 강력히 추진시키며 학생 의무 근무제를 엄격히 준수한다.

일곱째, 學園에 대한 당의 지도를 더욱 강화함으로써 교원 및 학생들의 당성을 높인다.⁴⁶⁾

학원에 대한 당의 지도를 강화한다는 정책은 혁명 전통 교양을 강화한다는 정책을 감독·지도한다는 뜻이다. 이 때에 크게 부각된 용어를 나열해보면 「새로운 형의 인간」, 「혁명 전통 교양」, 「계급 교양」, 「공산주의 교양」, 「공산주의 도덕 교양」, 「노동 정신 교양」 등등이 있다. 1966년 11월에 공포된 「전반적 9년제 기술 의무 교육제」

를 이 시기에 실시했다.

4. 唯一思想體系 確立期(1968年~1976年)

1960년대 후반기 이후에 김일성 유일 사상 교육이 강화되었는데 전 사회의 혁명화·노동계급화·공산주의화를 부르짖으며 김일성의 혁명 사상이 곧 당의 유일 사상이요, 실천에 창조적으로 적용된 마르크스·레닌주의라고 주장하면서⁴⁷⁾ 黨의 唯一-思想體系를 새우고자 학교 내외에서 사상 교양 교육을 더욱 강화하였다.⁴⁸⁾ 북한의 교육 교양 활동의 일반적 원칙은 ① 당의 유일 사상 체계 확립의 원칙 ② 당파성·계급성의 원칙 ③ 주체 확립의 원칙 ④ 이념과 실천의 통일 원칙 ⑤ 혁명화·노동계급화의 원칙 등으로 요약되며 모든 교육 기관은 사상 혁명을 수행하기 위한 수단의 하나에 불과하다.⁴⁹⁾

당의 唯一思想이란 마르크스·레닌주의 원리와 혁명 이론을 북한의 조건에 맞게 주체적으로 창조·발전시킨 唯一無二의 혁명 실천 지침을 의미하는 것이다. 그러나 이 唯一思想과 김일성의 유일 사상을 동일시하고 있음이 분명하다.

1976년 4월 29일 「어린이 보육 교양법」을 제정 동년 6월 1일부터 시행하고 있었는데 그 내용을 간추려 보면 ① 부모 없는 어린이들을 육아원, 애육원에서 양육하고 ② 탁아소, 유치원에서의 어린이 교양과 유치원에서의 1년제 의무 교육을 실시한다는 6장 58조의 법을 제정했는데 이는 부녀자들을 노력 동원하는 데 이용하기 위한 선전과 김일성 유일 사상의 효과적인 주입에 목적이 있다.

이 시기의 주된 정책의 내용은 마르크스·레닌주의의 혁명 이론이 주체적으로 창조, 발전되어 초기에 따르던 黨史는 김일성 개인의 투쟁사로 변화되어지고 있다. 김일성 우상화에서 神格

43) 김일성연설문, 「사상사업에서 교조주의와 형식주의를 퇴치하고 주체를 확립한 데 대하여」, 김일성선집, 제4권 (평양: 노동당출판사, 1960), pp.336~337.

44) 박용현, 앞의 논문, p.294.

45) 북한교육론, p.136.

46) 위의 책, p.110.

47) 「사회주의교육학에 관한 김일성의 우상」, 민주조선, 1970년 8월 30일자.

48) 1968년 3월 김일성은 「사회주의 교육학의 원리」를 제시하고 교육을 통한 사상혁명의 기본지침으로 삼았다.

49) 북한교육론, p.113.

化로 정책을 펴가나고 있는 시기이다.

5. 金王朝世襲 確立期(1977년~現在)

1977년 9월5일 「사회주의 교육에 관한 테제」를 발표한 북한은 처음으로 포괄적이고 체계적인 교육 테제와 원리가 정립되었다고 말하고 있다. 이 테제에서는 사회주의 교육의 네 가지 원칙으로서 ① 교육에서 黨性, 勞動階級性을 구현하고, ② 교육에서 주체를 세워야 하며 ③ 교육과 혁명 실천을 結合하여야 하며 ④ 사회주의 국가가 교육 사업을 책임지고 조직, 진행하여야 한다고 제시하면서 사회주의 교육의 내용으로서 ① 정치 사상 교양 ② 과학 기술 교육 ③ 체육 교육을 열거하고 있다.⁵⁰⁾

사회주의 교육의 방법으로는 다섯 가지를 지적하고 있는데 ① 깨우쳐주는 교수 교양 ② 이론 교육과 실천 교육, 교육과 생산 노동의 결합 ③ 조직 생활, 사회 정치 활동의 강화 ④ 학교 교육과 사회 교육의 결합 ⑤ 학교전 교육, 학교 교육, 성인 교육의 병진을 말하고 있다.⁵¹⁾ 이상에서 살펴본 바 정치적인 국면에서 보면 북한의 교육이란 다음이던 김일성과 그 가족에 대한 우상 숭배의 교육이 되어버렸고, 김일성 자신은 신성화되는데 그는 혁혁한 혁명 전통의 국가에서 가장 빛나는 그리고 가장 큰 별로 군림한다. 그러나 75세인 金日成도 생명의 유한성을 극복할 수는 없다. 자연의 섭리에 무리한 도전이 결국 승리할 수 없으며, 극심한 숭배 사상의 강조 속에 북한의 교육은 큰 침체와 퇴보의 수렁 속에 빠진 것이다.

1980년 당 6차 대회에서 金正日이 김일성 후계자로 정식으로 공식화됨으로써 父子後繼 문제가 더욱 큰 국내·국외적 이슈가 되고 있다. 우선

이러한 부자 권력 계승이라는 黨路線에 부응하여 북한의 교육도 김일성-김정일 權力繼承의 불가피성, 정당성 그리고 김일성 우상화에 버금가는 김정일 우상화의 심화에 초점이 모아지게 된다. 더구나 김부자 권력 계승을 정당화 그리고 의식화하기 위해서 託兒所로부터 대학에 이르기까지 철저한 김일성-김정일 영웅화, 수령론을 전개하고 있는 실정이다.⁵²⁾

오늘날에는 김왕조 세습 확립기로서 유일 사상 체제를 확립한 다음 세계 어느 나라에서도 볼 수 없는 왕조 체제를 구축해 모든 주민들을 김왕조의 도구로 맹신하게끔 교육 정책을 펴고 있다.⁵³⁾ 따라서 혁명을 위한 모든 정책을 구축해 나가고 있으며 주민들의 내부 갈등을 제거하기 위한 수단으로서 철저히 사상 교육에 온 힘을 쏟고 있는 실정이다.

IV. 結論：北韓教育의 오늘의 現實

교육이란 앞에서 지적한 바와 같이 지적 영역과 가치관을 다루는 情意的 영역의 교육으로 나눌 수 있는데 북한 교육은 마르크스·레닌주의의 가치관 교육을 김일성의 주체 사상에 接木시켜 엄청난 양의 이념과 사상 교육으로 점철되어 있는 것이 오늘의 북한 교육의 현주소이다. 이러한 예를 실제로 살펴보면, 지난 1965년 북한이 김일성 우상화를 목적으로 건립한 혁명전적지, 사적지에 대한 답사가 시작되었는데 1985년말까지 정기 답사에 동원된 주민수가 1백 53만 2천여 명에 달하고 있다고 당 기관지 노동신문⁵⁴⁾은 밝히고 있다. 이 신문에 의하면, 혁명 사적을 통한 주민 사상 교양 강화를 촉구하는 가운데 그같이 밝히고, 이같은 정기 답사 중에는 白頭山을 비롯

50) 1977년 9월5일 당5기 14차 전원회의에서 채택된 동테제는 「주체사상을 구현한 주체의 교육강령이며 공산주의적 혁명인재 교육에 참다운 길을 명시한 교육강령」이라 선전하고 있다. 이날은 「교육절」로 제정되었다.

51) 사회주의 교육에 관한 테제(조선노동당 중앙위원회 제5기 제14차 전원회의에서 채택)

52) 양성철, 앞의 논문, p.69.

53) 1981년 10월20일 사로청 7차대회에서 당면 과업으로 ① 주체의 혁명위업을 대를 이어 계승하고 완성하여야 할 의무가 우리 시대 청년들에게 맡겨져 있으며 ② 청년들은 당의 영도를 높이 받들어 당을 정치사상으로, 목숨으로 견결히 옹호보위해야 하며 ③ 청년들은 한 손에 총을 들고 다른 손에 낫과 망치를 들고 사회주의 조국을 보위하면서 사회주의를 훌륭히 건설해서 한다고 역설하고 있다.

54) 노동신문, 1986년 1월27일자.

해 兩江道내 혁명전적지, 사적지 답사자 수가 65만 2천여 명으로 가장 많고, 배움의 천리길, 광복의 천리길에 동원된 청소년들도 29만명에 이르고 있다고 보도하고 있다. 이 신문은 혁명 사적을 통한 주민 사상 교양의 중요한 의의는 당원들과 근로자들을 「革命的 世界觀으로 튼튼히 무장시켜 당과 수령에 충직한 혁명 전사로 키워나가는 것」이라고 주장하면서 특히 새 세대들을 대상으로 집중적으로 실시할 것을 역설하고 있다.

1986년 3월 23일자 조선일보에 의하면, 북한은 최근 주민들에게 김일성을 신격화하기 위한 우상화 선전을 한층 더 격상시키고 있어 관심을 끌고 있는데 평양 선전 기관들은 1986년 3월 17일 북한 주민을 대상으로 김일성에 대한 위대한 교양 학습을 한층 강화할 것을 촉구하는 가운데 「아버지 수령님을 천국으로 높이 받들어 모시고, 해와 달이 다하도록 끝까지 충성을 다 할 것」을 강력하게 독려하고 있다. 이같은 우상화 학습을 보다 실효있게 하기 위해 북한은 社勞育 청년 해설원들을 앞세워 김일성의 偉大性·德性宣傳을 대대적으로 벌이고 있으며, 모든 선전 수단을 동원, 청년 해설원들의 역할 제고를 선동하고 있는 것으로 전해지고 있다. 그런데 북한의 선전 기관들이 김일성 우상화 선전에 김일성을 「천국으로 받들어 모시자」는 아침 용어까지 동원하고 있는 것은 최초로, 매우 이례적인 것으로 보여지고 있다.⁵⁵⁾

최근 북한은 1988년 6월6일 「소년단」 창립 42주년(1946.6.6)을 맞아 북한 아동들에 대한 정치 사상 교육을 더욱 강화, 이들을 김일성 부자에 충직한 「공산주의적 혁명 인재」로 양성하도록 촉구했다. 북한 선전 기관들은 이날에 즈음하여 북한 아동에게 金父子 「충실성」 교육 강화를 비롯, 「혁명 전통 교양」등 사상 교육의 대폭 강화를 촉구하는 논조들을 대대적으로 펼쳤다.

북한의 당기관지 「노동신문」은 이날 「소년단원들을 튼튼히 키우자」란 기념사설을 통해 북한의 소년단은 김일성이 지난 일제하에 조직한 소

위 「새날 소년동맹」과 「항일아동단」을 계승한 「주체 혁명 위업 완수의 후비대」라고 주장하고 북한 아동들을 당과 수령께 끝없이 충직한 「공산주의적 혁명 인재」로 육성하라고 촉구했다.

이 신문은 북한 아동들을 「혁명후비대」로 양성하는 데 따른 「소년단」의 당면 과업으로 ① 당에 대한 충실성 교양 ② 혁명 전통 교양 ③ 혁명 교양·계급 교양 ④ 사회주의 애국주의 교양 ⑤ 당 정책 교양 등을 더욱 강화할 것을 제시했다.⁵⁶⁾

북한의 소년단 창립 42주년과 관련한 이같은 논조들은 북한의 아동들에게 김부자에 대한 맹목적인 충성 세뇌 교양으로 이들을 이른바 「혁명 후비대」로 무장시킴으로써 김일성·김정일 세습 체제를 더욱 공고화하기 위한 것으로 풀이된다.

북한 아동들을 김부자에 맹종토록 하는 북한의 소위 「공산주의적 人間化」 교육은 사상 세뇌와 집단 생활로 대별되고 있는데 우선 이들에 대한 사상 세뇌는 각급 교육 기관들이 당조직의 장악하에 실시하고 있으며 주된 교육 내용은 ① 김일성·김정일 우상 숭배와 권력 세습 합리화의 혁명 전통 교양 그리고 ② 호전성·對韓美 적개심 고취에 두고 있다.

실례로 최근의 북한 아동들에 대한 학교 교육 내용만 보더라도 인민학교의 경우 「경애하는 김일성 원수님 어린시절」, 「특강」, 「공산주의 도덕」을 포함한 교과목들은 체제 찬양·김부자 우상 숭배·호전성고취 등 정치 사상 교양 내용이 60% 이상을 차지하고 있다. 고등학교에서도 「위대한 수령 김일성 원수님 혁명 역사」, 「특강」, 「위대한 수령 김일성 원수님 혁명 활동」, 「현행 당 정책」, 「공산주의 도덕」을 비롯한 일반 교과목이 정치 사상 교육 측면의 내용들로 구성되어 있다.

이같은 교육 내용은 북한이 한마디로 북한 아동들을 金日成·金正日 父子와 당의 명령대로 숨쉬며 행동하는 획일적인 공산주의 인간으로 사상 개조시키는 데 주력, 이들을 이른바 「혁명 후비대」로 육성하기 위한 것임을 반증해 주고 있

55) 조선일보, 1986년 3월 23일자.

56) 노동신문, 1988년 6월6일자 사설.

다. 북한은 아동들에 대한 이같은 사상 세뇌 뿐만 아니라 조직 생활을 통한 집단주의 정신 고취로 김부자에 대한 충성을 주입하고 있다.

일례로 북한에서는 해마다 김일성 부자 생일을 계기삼아 「배움의 천리길」, 「왕복의 천리길」 등 「혁명전적지」 답사 행군이라는 것을 대규모적으로 실시하고 있다. 여기에 「인민학교」, 「고등중학교」 학생들을 동원하고 있는데 1988년 3월에도 평북 향산에서 북한 전역의 고등중학교에서 선발한 6천 5백여명의 학생들을 동원 「배움의 천리길 전국 고등중학교 최우등생 답사 행군대」를 조직하고 답사 행군 기간 중 김일성·김정일 부자에 대한 우상 학습 활동과 함께 충성심 계고를 독려한 바 있다.

이같은 김일성 부자 우상 학습 활동은 소년단 조직을 통해서도 실시되고 있는데 소년단 야영소를 중심으로 이른바 「김일성 어린시절 따라 배우기」, 「김일성의 청소년시절 따라 배우기」 등 날조된 혁명 전통 교육 학습과 현장 체험의 장거리 답사 행군은 주로 김일성·김정일 우상화 성역인 「혁명전적지」, 「혁명사적지」를 대상으로 하고 있으며 주로 백두산 일대의 「삼지연 혁명 전적지」· 「보천보 혁명전적지」· 「무산 지구 혁명 전적지」· 「백두산 밀영 혁명전적지」· 「두만강 연안 혁명

전적지」· 「동북 지구 혁명전적지」· 「왕재산 혁명전적지」· 「장자산 혁명사적지」· 「백두산 밀영사적지」 등이다.

이같은 김부자 우상 숭배 교육의 답사 행군 뿐만 아니라 북한은 생산 현장 실습을 통한 김부자에 대한 충성심을 발휘토록 강요하고 있는데 인민학교생은 2~4회, 고등중학교생은 30일~60일 동안 생산 노동 일수를 의무적으로 부과하고 있다.

또한 북한은 각종 경제 건설을 지원한다는 미명하에 인민학교·고등중학교 학생을 대상으로 수시로 노력 동원을 실시하고 있고 이른바 「좋은 일 하기 운동」을 강요, 토끼기르기, 파고철수집, 이삭줍기, 나무심기 등 갖가지 외화벌이 사업을 전개토록 하고 있다.

이처럼 북한의 인민학교·고등중학생들은 김부자에 절대 맹종하는 획일적인 공산주의 인간으로 세뇌당하고 있으며 이른바 「전체는 하나를 위하여, 하나는 전체를 위하여」란 집단주의 정신으로 무장케 함으로써 「혁명후비대」로 양성되고 있다.⁵⁷⁾ 이것이 오늘날 북한 교육의 현주소라고 말할 수 있다. ♡

(서울교육대학 교수)

57) 내외통신, 제 593호(1988년 6월 17일).

북한 교육의 개혁 동향과 전망

徐 成 雨

그리스의哲人 플라톤(B.C 427~347)은 “어떤 國家를 원하면 그에 알맞는 教育을 하여야 한다”고 말하였다. 이것은 國家와 教育과의 밀접한 상관 관계를 說破한 명언이다.

우리나라에서도 예부터 教育을 「百年大計」라고 일컬어 오고 있다. 이렇게 볼 때 오늘날 北韓에 의해서 統制·支配되고 있는 북한 주민의 意識構造, 價値觀, 思考方式과 行動樣式도 과거 40여년간 실시해온 教育의 所産이라 할 수 있다. 따라서 우리가 북한의 각 분야의 실태를 파악함에 있어 북한의 教育을 가장 重視해야 하는 이유를 여기에서 찾게 되는 것이다.

本考에서는 北韓의 教育이 어떠한 政策下에서 추진되어 왔으며 현재 北韓教育의 現實이 어떠한가를 살펴보고 아울러 앞으로 北韓教育이 어떠한 方向으로 가게 될 것인가 하는 점도 유추해 보고자 한다.

I. 北韓의 教育政策

共產主義者들의 一般的인 教育觀은 어떠한 것이며, 그들은 教育의 目標을 어디에 두고 있는 것인가? 共產主義者들은 한결같이 教育을 階級鬭爭의 수단 또는 도구로 보고 教育者들을 職業的 革命家 또는 정치적 선전 선동원으로 간주하며, 학교는 共產主義理論과 그 전파의 先導機關으로 定義하고 있다. 그리고 이러한 教育觀에 입각해서 教育의 목표는 마르크스·레닌주의에 기초하여 共產주의 사회 건설과 나아가 世界革命

에 필요한 人材를 양성하는 데 두고 있다. 北韓의 教育觀 또한 예외일 수는 없다. 다만 共產主義者들의 일반적 教育觀에 「革命性」을 더욱 더 강조하고 있는 것이 특징이다.

北韓이 표방하고 있는 教育理念과 目標는 北韓住民을 ① 革命化 ② 勞動階級化 ③ 共產主義化하여, 이른바 「공산주의적 새인간」을 육성하는데 집약된다. 北韓의 「사회주의 헌법」 제39조도 「국가는 사회주의 教育학의 원리를 구현하여 후대들로 하여금 사회와 인민을 위하여 투쟁하는 견결한 혁명가로, 知·德·體를 갖춘 공산주의적 새인간으로 키운다」라고 규정하고 있다. 「공산주의적 새인간」이라는 北韓의 教育原理는 教育 정책 수립 과정에서부터 모든 教育 활동에 이르기까지 전 영역에 걸쳐 구현되고 실천되어야 하는 기준이 되고 있으며, 모든 생활의 신조로서 준수될 것을 강요하고 있다. 北韓은 이상과 같은 教育 이념의 구현을 위해 그들 나름대로의 教育 정책을 수립, 실시해 왔다.

오늘날 北韓에서의 長期 教育政策을 제시하고 教育의 종합지침서로 되어 있는 것은 1977年 9月 5일에 제정·공포된 「사회주의 教育에 관한 테제」이다. 현재 북한 教育의 모든 것은 이 「테제」에 의해서 통제·규제되고 있다. 이 「사회주의 教育에 관한 테제」는 5個章으로 구성되어 있으나 이것은 한마디로 그간 金日成이 教育問題와 관련하여 한 연설, 교시와 명령을 일정한 틀에 맞추어 재구성한 것으로 第1章 「사회주의 教育의 원리」, 第2章 「사회주의 教育의 내용」, 第3章

「사회주의 교육의 방법」, 第4章 「사회주의 교육의 교육 제도」, 第5章은 「교육 기관의 임무와 역할, 교육 사업에 대한 지도와 방조」로 되어 있다.

이 「테제」에 나타나 있는 教育政策의 基本方向을 간추려 보면 다음과 같다. 즉 教育理念과 目標은 앞에서 언급한 대로 北韓住民을 革命化, 勞動階級化, 共產主義化하여 「공산주의적 새 인간」을 양성하는 데 두고 있으며 이를 실천에 옮기기 위해 견지하여야 할 원칙으로 ① 「黨性, 勞動階級性의 구현」, ② 「主體의 樹立」, ③ 「교육과 혁명 실천의 결합」, ④ 「사회주의 국가의 교육 사업에 대한 組織, 進行, 責任」을 제시하고 있다.

이전의 北韓의 教育政策과 비교할 때 同「테제」에 나타나 있는 教育政策의 특징은 다음과 같다.

첫째, 政治思想教育을 여타의 교육보다 최우선시하면서 과거 어느 때보다도 그 당위성을 강조하고 있는 점이다.

둘째, 教育理念과 目標, 教育의 內容과 方法, 教育制度 등 교육의 모든 것을 구체적으로 규정하여 획일화함으로써 개인과 학교별로 발생할 수 있는 차이 발생의 가능성을 완전히 배제하고 있는 점이다.

北韓의 教育은 상기 내용의 同테제와 함께 현재 北韓 教育이 지향해야 할 중점 과업을 제시한 金正日의 교육 관련 서한을 기초로 행해지고 있다. 金正日은 1984年 7月 22日 전국교육일군열성자회의 참가자들에게 「교육 사업을 더욱 발전시키는 데 대하여」란 題下의 서한을 발송하였다. 이 서한에는 “교육 사업을 더욱 발전시키는 것은 우리 革命의 중요한 요구”라고 전제하면서 당면 과업으로서 “전반적 11년제 의무교육의 質 提昇”, “기술자·전문가 양성 사업의 개선”, “교원들의 역할 제고 및 교육 조건 개선”, “교육 사업에 대한 黨의 지도 강화” 등을 제시하고 있다.

金正日은 또한 현재 “北韓의 教育이 많이 발전하였지만 아직 현실의 요구에 따라 서지 못하고 있으며 교육의 질적 수준도 그리 높지 못하다”고 시인하면서 특히 “기술 교육 수준은 세계 선진 수준에 비해 뒤떨어졌다”고 강조하면서 “혁명 발전의 새로운 요구에 맞게 교육 혁명을 일으켜 학교 교육 사업을 전반적으로 개선하고 교육의

質을 결정적으로 높일 것”을 촉구하였다. 이러한 北韓 教育政策을 결정하는 金正日의 上記 문서는 앞으로 북한 교육의 方向을 정하는 데 중요한 지침서가 될 것이다.

II. ‘最近 北韓教育 動向

1. 개황

北韓은 80年代들어 80年 10月, 6次 黨大會를 계기로 金正日 후계 체제의 공식 등장, 84年 9月 西邦諸國의 기술·자본 도입을 위한 合營法 채택, 87년부터 시작된 3次 7個年計劃 등 政治·經濟的 面에서 많은 變化가 있었다. 이러한 제반 變化는 곧 北韓의 政策目標 수행에 영향을 미칠 수밖에 없으며 특히 北韓이 추구해야 할 정책 목표 수행에 있어 교육 분야는 중요한 역할을 수행할 수밖에 없다.

北韓의 教育분야에도 政治的·經濟的 狀況에 맞추어 많은 개혁이 추진되었다. 과학 기술 교육을 위한 각종 교육 기관의 신설 및 증설, 金正日 치적 부각을 위한 정치 사상 교육 개편 등이 추진되었다.

2. 각종 교육 기관의 신설 및 증설

1) 과학·기술자 양성을 위한 전문 교육 기관 증설

북한은 이제까지 각급 교육 과정에서 사상 교육을 중시한 결과 과학 기술 교육을 등한시함으로써 經濟的인 側面에 많은 문제점이 노정되었다. 지난 84년에 끝난 제 2차 7개년 경제 계획도 자력갱생적이고 노동집약적인 생산 방식을 도입함으로써 실패했다는 사실은 北韓 지도층에게 과학 기술의 발전 없이 이른바 「사회주의 경제 건설」은 불가능하다는 인식을 심어 주는 계기가 되었다. 따라서 北韓은 자력갱생적인 폐쇄 경제 체제로 말미암아 과학 기술이 낙후되고 이로 인해 더욱 심화되고 있는 경제 침체 현상을 타파하기 위해 87년부터 시작되는 3차 7개년 계획의 중점 방향으로 과학 기술의 개발을 제시한 것도 이러한 연유이다. 특히 84년 제정 공포된 「合營法」

으로 인해 선진 과학 기술 도입 및 이를 수용할 수 있는 자체 과학 기술 인력 확보가 시급한 과제로 등장하였다.

80년 이후 北韓의 전문 교육 기관 증설 실태를 살펴보면 대학의 경우 1970년 당시 129개교에서 1980년에는 170개교로 증설되어 연 평균 4개교의 증가 추세를 보인 반면 1987年末 현재를 기준으로 총 대학수가 254개교에 달해 이 기간동안 연평균 약 12개교의 증가폭을 보이고 있으며, 고등전문학교 역시 1980년에 516개교에서 579개교로 연평균 9개교씩 증가한 것으로 나타나고 있다. 그러나 이와 같은 北韓의 교육 기관 증설 현상은 몇 가지 점에서 문제점을 내포하고 있다.

첫째는 이들 신설 학교의 대부분이 기술계 또는 공업계 학교들이란 점이다. 이는 북한에서의 학교 설립이 본연의 교육 목적을 수행하기 위해 서라기보다는 낙후된 과학 기술을 개발하기 위한 기술자·기능인 양성에 있음을 나타내는 것으로 볼 수 있다. 이같은 사실은 87년도에 신설된 13개의 학교들 중 원산고등경제전문학교를 제외하고는 탐사단과대학, 도자기단과대학, 건직경공업전문학교 등 극도로 세분된 공업·기술 분야의 학교들이라는 데서도 뒷받침되고 있다. 그리고 北韓이 量産하고 있는 이른바 「대학」들은 이름만이 대학일 뿐 초급 기능공이나 기술자 양성소 수준을 벗어나지 못하고 있다.

北韓에서 유명하다고 일컬어지고 있는 용성공업대학의 경우 1985년 학교의 업적을 찬양하는 가운데 “지난 10년간 1,000여명의 기술 일꾼들을 키워냈다.”는 발언에서 볼 수 있듯이 北韓의 大學이 얼마나 왜소한지 알 수 있다. 이와 같이 소규모의 이공계·공업기술계 학교의 편중된 증설이라는 현상과 더불어 北韓에서의 학교 증설이 갖는 또 하나의 문제점은 전반적으로 초·중등 교육기관(인민학교~고등중학교)보다는 고등교육기관(고등전문학교~대학) 증설에 편중되어 있다는 점이다. 이는 북한이 사회의 모든 구성원을 대학 졸업 정도의 지식과 기술을 가진 발전된 공산주의적 인간을 만든다는 이른바 「全人民의 인테리化」라는 정책 목표를 수행하기 위해 고등교육기관의 증설에 편중하고 있다는 사실을 뒷

받침하는 것이다. 특히 北韓은 현재 130萬의 인테리群을 제3차 7개년 계획이 끝나는 1993년까지 200萬 인테리大群으로 양성한다는 목표를 설정하고 이를 달성하기에 박차를 가하고 있는 실정이다. 그리고 또 다른 문제점으로는 앞선 2가지 문제점을 무시한 채 목표를 추진함에 따라 학교 교육의 부실함을 들 수 있다.

1980년 제 6차 당대회에서 「사회주의 교육 체제」를 관철하기 위한 수단으로 학교의 증설과 더불어 교원의 자질 향상 문제가 거론되었었는데 학교수가 급증함에 따라 이러한 교원의 자질 문제는 더욱 가중되고 있다. 이러한 사실은 1984년 1,800여명의 대학 및 고등전문학교 교원들을 재교육시켰다는 북한의 발표에서도 뒷받침되고 있다. 더우기 고등교육기관의 수요를 늘리기 위해 정상적인 교육 시설도 갖추지 않고 있다.

북한의 대학 시설의 미비로 인하여 1983년부터 각 공장·기업소 內에 「현지학습반」을 조직하여 운영하고 있다. 그러나 이와 같은 제반 문제점에도 불구하고 北韓은 현실적으로 경제난을 해결하는 것이 최우선적인 정책 목표로 되어 있으며, 이를 위해서는 과학 기술의 개발이 필연적으로 선결되어야 할 과제로 제기되고 있음으로써 앞으로 교육의 質과는 상관없이 이공계·공업기술계의 고등교육기관의 증설에 더욱 주력할 것이다.

2) 각 市·道에 제 1고등중학교 신설

北韓은 1984년 9월 1일 平壤을 비롯한 청진·개성·혜산 등 각 도청소재지에 과학영재학교인 제 1고등중학교를 신설하였으며 현재 각 市·道에 12個교가 신설되었다.

北韓이 각 市·도에 신설한 제 1고등중학교는 전문적인 과학 기술자들의 조기 양성을 위한 특수 과학영재학교로서 金日成 父子의 지시에 의해 세워진 학교이다. 이 학교의 입학 자격은 인민학교 졸업생과 고등중학교 재학생 중 과학 기술 분야의 성적이 우수한 학생들에게 주어지며 학교 시설은 현대적인 과학 실험 기구실과 어학실습실 등으로 구비된 北韓내에서의 최고급 시설 학교이다.

특히 평양 제 1고등중학교는 金正日이 83년 4월 직접 건립 위치를 선정하고 “知·德·體를 겸비한 공산주의 건설의 후계자를 양성”할 수 있도록 교실과 실험 실습실, 체육 및 문화 후생 시설 등을 최상급으로 갖추도록 지시한 학교이다. 北韓이 80년대 중반에 와서 과학 영재를 육성하기 위한 학교를 설립한 것은 對內的으로 부분적인 대외 개방을 모색함으로써 선진 과학 기술 도입이 절실함에 따라 이를 수용할 과학 기술 인력의 확보가 절박하다는 데 기인하며, 對外的으로는 韓國이 83년도에 경기과학고등학교 등 4개의 과학고등학교를 설치하여 고급 과학 기술 인재 양성에 총력을 경주하는 등 강력한 과학 기술 드라이브 정책을 추진한 데 자극을 받고 이를 모방한 조치의 일환으로 보인다.

이렇게 볼 때 앞으로 北韓은 동학교를 통틀어 유전자공학, 반도체 및 컴퓨터 기술 등 첨단 과학 기술 개발에 필요한 고급 과학 두뇌 양성을 적극 추진할 것으로 보인다.

3) 텔레비전 방송대학 개교

北韓은 1982年 9月 1日 全國의 工場, 企業所, 協同農場 등의 근로자들을 대상으로 텔레비전 방송대학을 개교하였다. 同大學은 수학, 물리학, 외국어 등 고등 기초 과목들을 개설하고 1주일 3번 17시 30분부터 19시까지 가르치고 있는 것으로 알려지고 있다. 각 생산 기관에서는 5명에서 20명으로 구성되는 학습반들이 조직되어 배우고 있다고 전해지고 있으며 텔레비전 방송대학 강의의 실효성을 높이기 위해 37個 大學에 700餘個의 강의 시청장을 꾸며 놓고 5,200명의 통신생들이 강의를 받고 있다고 北韓은 밝히고 있다.

北韓의 同大學 개교는 근로자들의 노동력관으로 의존해 온 생산성을 향상시키고 과학 분야의 기초 실력을 배양함으로써 앞으로 北韓이 직면하게 될 生産의 오토메이션화에 대응하기 위한 조치로 보인다.

3. 教育内容 改編

1) 外國語 教育 強化

北韓은 최근 과학 기술 교육과 함께 외국어 교

육을 강화하고 있는 것으로 나타나고 있다. 이는 金日成과 金正日의 발언에서도 증명되고 있는데 金日成은 科學院 科學者들에게 한 연설('83. 3. 23)에서 “과학자들은 전공 분야에 대한 학습을 잘하고 외국어 학습도 강화할 것”을 강조한 후 “黨 7次大會가 열릴 때까지 한 가지 이상의 외국어를 완전히 소유할 것”을 과업으로 제시하였다.

또한 金正日은 84년 7월 전국교육일군열성자 회의에 보내는 서한을 통해 “세계 선진 과학 기술을 널리 받아들이고 과학 문화 분야에서 국제적 교류와 협조를 발전시켜 나가자면 중등 일반 교육 단계에서 외국어 교육을 강화”해야 한다고 외국어를 배워야 하는 이유를 명시하고 있다. 이러한 金日成·金正日의 지시에 따라 현재 北韓에서는 외국어 실력 향상 캠페인이 두드러지게 전개되고 있는 것으로 알려지고 있다.

社勞育의 기관지 「노동청년」은 지난 86년 7월 3일호에서 외국어를 전공하는 학생들에게 전공 외국어로 일기 쓸 것을 강력히 촉구하고 이를 매주 제출케 하는 사업이 활발하게 전개되고 있다고 보도하며, 대학에서도 대학 1~2학년은 대략 1P, 고학년은 3~4P의 전공 외국어 일기를 써야 하며, 철자법, 문법 등이 주로 점검되어 성적이 나쁜 학생은 학점 평정에 반영하고 있다.

北韓은 또 외국어를 전공하는 학생들에게 일률적으로 하루 평균 30개 이상의 단어와 5개 이상의 숙어 및 문장을 외울 것을 강요하고 있는데 획일적이고 무리한 교육 방법과 강제 조치로 큰 성과는 거두지 못하고 있는 것으로 전해졌다. 이 밖에도 北韓은 매년 평양에서 전 지역 외국어학과 경연 대회를 일반 대학과 사범·교육대학 부문으로 나누어 개최하고 있는데 경연 과목은 노어와 영어 2과목인 것으로 알려지고 있다.

이처럼 北韓이 대규모 경연 대회를 개최하고 있는 것은 북한 대학생들의 외국어 실력이 대학 졸업 후에도 외국 서적을 자유자재로 볼 수 있는 수준에 훨씬 못미쳐 外國의 선진 과학 기술 서적을 통한 기술 습득이 난관에 봉착했기 때문이다.

2) 政治思想教育 強化

北韓의 모든 교과과정은 政治思想教育을 최우

선시하는 방향으로 짜여져 있다. 人文系統의 학과에서는 물론 自然科學 계통의 학과, 예를 들면 수학이나 물리학에서도 정치 사상 교육이 이루어지고 있는 것은 이 때문이다.

「사회주의 교육에 관한 테제」는 “정치 사상 교육을 잘하는 기초위에서만 科學技術教育和 體育教育도 성과적으로 진행할 수 있다”고 주장하고 있다. 現在 北韓의 정치 사상 교육에서 가장 핵심을 이루고 있는 내용은 ① 金日成父子와 그의 家系の 偶像化, ② 對南敵對意識과 反美思想의 고취, ③ 北韓體制的 우월성 선전 등이다.

최근 입수된 北韓 人民學校 國語教科書(1~4학년用)의 총 196개 단위의 主題領域 分布를 보면 國語 본래의 영역인 文法, 發音 등 言語生活에 관한 主題는 15%인 32課에 불과한 반면, 金日成父子 讚揚 및 偶像化 관련 內容이 64%인 124課에 달하고 있으며 노동 애호 등 共產主義 敎養과 對南·對美 비난 등 적개심 고취가 21%인 40課를 차지하고 있다. 특히 이제까지 教科書에 金正日에 관한 內容은 전혀 언급이 되지 않았으나 1985年度 판부터 金日成과 거의 같은 수준의 內容이 수록되고 있다.

교과서에 실린 내용도 金日成은 혁명 1세대로서 주로 항일 혁명 투쟁, 創業을 통해 社會主義 朝鮮을 건국한 “國父”로서 우상화되고 있는 반면 金正日是 金日成의 代를 이을만한 훌륭한 資質과 條件을 갖추고 있고 주로 주민 복지와 경제 생활 향상에 커다란 기여와 업적을 쌓고 있다고 선전하는 데 치중하고 있다. 이것은 80年 6次 黨大會 이후 공식 등장한 金正日 후계 체제와도 무관하지 않을 것이다.

金正日에 대한 우상화 교육은 인민학교에만 국한되지 않고 大學에까지 파급되고 있다.

北韓의 보도에 의하면 1983년 金日成大學 경제학부에서 金正日의 “사상이론적 업적과 영도의 현명성, 크나큰 은정을 해설한” 교양 자료를 1,350여건을 제작하여 金正日에 대한 교양 사업을 강화하였다고 전하고 있다. 1개 大學의 1개 학부에서 金正日에 관한 교양 자료를 1,350여건이나 제작하였다면 北韓 전체 大學을 따져볼 때 엄청난 분량의 우상화 교재가 나왔을 것으로 짐

작된다. 金正日 우상화 교재뿐만 아니라 1986년에는 「위대한 수령 김일성 동지의 혁명 역사」를 비롯 20여개의 정치 사상 과목의 內容을 전반적으로 개작하였다고 北韓의 보도는 밝히고 있다.

北韓이 이처럼 학생들을 대상으로 정치 사상 교육을 강화하고 있는 것은 「합영법」 제정 등으로 부분적이거나 서구 문물의 유입으로 인해 이제까지 폐쇄적 대외 정책에 의해 지탱해 온 사회주의적 체제를 그대로 고수하기에는 힘든 상황에 봉착했기 때문에 外來思想의 침습을 막고 오직 金日成父子를 중심으로 한 획일화된 사상적 단결 강화를 위해서는 정치 사상 교육을 강화하는 길 밖에는 다른 방도가 없었을 것이다.

Ⅲ. 結論 및 展望

이제까지 살펴본 바와 같이 北韓의 教育은 그들의 政策目標과 밀접한 연관을 가지며 추진해 왔음을 알 수 있다. 즉, 金正日 체제 등장에 따른 金日成에 버금가는 金正日 우상화 교육 강화, 당면한 경제난 극복을 위한 과학 기술 교육, 외국어 교육 강화 등이 실시되었다.

앞으로 北韓의 教育이 어떠한 方向으로 갈 것인가 하는 문제도 그들의 政策目標과 밀접한 관계를 가질 것이다.

금년 3월 16일자 勞動黨 기관지 노동신문은 앞으로 北韓教育이 어떠한 方向으로 나갈 것인지를 예시해 주고 있어 주목을 끌고 있다. 즉, “교육 사업에서 새로운 혁명적 전환을 일으키자”라는 題下의 노동신문은 몇 가지 분야의 방향을 제시하고 있다.

첫째, 현대 과학 기술에 정통한 능력있는 과학 기술 인재들의 조속한 양성, 둘째, 教育의 質 提高, 셋째 정치 사상 교육 강화, 넷째, 고등교육기관의 증설 및 교육 수준 제고, 다섯째, 외국어 교육 강화 등을 앞으로의 교육 사업 혁신의 과업으로 제시하고 있다.

이상에서도 알 수 있듯이 현재 北韓이 教育에서 가장 중점을 두고 있는 것이 과학 기술 교육 및 정치 사상 교육의 강화로 요약될 수 있다.

이 두 가지 교육 시책은 실용주의 측면에서 볼 때 상반된 시책임은 분명하나 40여년 이상 北韓 體制가 유지될 수 있었던 것도 폐쇄 체제하에서 全住民에 대한 政治思想教育으로 일관했기 때문에 가능할 수 있었으며 이러한 점은 北韓 자신이

가장 중점을 둘 수밖에 없는 要因이 될 것이다. 앞으로 北韓의 教育도 이 두 가지 측면을 어떻게 조화시켜 나갈 것인가 하는 데 관건이 달려 있다고 할 것이다. ♣

(국토통일원)

중국 교육의 배경과 변천

金 東 圭

1. 중국 정권의 성립과 발전

中華人民共和國(People's Republic of China)의 성립 기원은, 1917년 러시아 볼셰비키 혁명이라는 대외적인 자극과 1919년의 5·4운동과 같은 대내적인 요인에서 찾을 수 있다. 그러나 모택동을 중심으로 한 중국공산당(중공)은 1921년 7월에 구체화되었고 그동안의 수많은 혁명과 투쟁 역사를 거쳐 하나의 독립된 정부로 성립된 시기는 1949년 10월 1일에 이르러서이다.

중국 대륙에서 실권을 장악한 그는 1950년부터 2년간의 토지 개혁을 완료하고 계속하여 이른바 “三反五反”운동으로 반대 세력을 제거하면서 1954년 9월에는 제 1기 全人大(전국인민대표자대회)에서 마르크스·레닌주의의 기본 노선에 입각한 전국 헌법을 채택함으로써 확고한 그의 체제와 국가 기반을 구축하였던 것이다.

이미, 毛澤東은 1940년대 마르크스·레닌주의 기본 원칙을 도입하자 “신민주주의”라는 용어로 중국화시키면서 그의 독자적인 毛澤東主義를 구상하였던 것이다.

毛主席의 독자 노선은 1960년대의 중·소간의 끊임없는 국경 분쟁에서 구체화되기 시작하였고 그가 사망한 1976년까지 계속되었던 중국의 중심 이념이었던 것이다.

모택동주의(Maoism)의 기본 개념은, 마르크

스·레닌주의의 중국화, 계속혁명론과 정치(이데올로기)우선주의, 노동자·농민(프롤레타리아) 중심의 혁명적 군중 노선으로 요약할 수 있다.

1953년 1월에는 “제 1차 5개년 계획”이 발표되면서 사회주의적 경제 기반을 구축하려는 목표 아래 1958년 「大躍進 運動」을 전개하면서 인민공사를 설립하게 된다.

그러나 계속되는 자연 재해(1959~1961간의 대 한발)와 그에 따르는 민심의 동요, 혁명 사상과 성취 의욕의 해이와 결여로 정권의 영향이 약화되자, 드디어 1966년에는 “社會主義 文化大革命”의 기치 아래 이른바 4인방²⁾을 중심으로 한 홍위병들의 난동이 전국을 휩쓸면서 모택동 사상 재무장 운동이 전개되었다.

1976년 중국 공산주의 이론가며 정책 최고 브레인이었던 周恩來의 사망과 뒤이어 나타난 毛澤東의 사망으로 毛思想의 이데올로기 지상주의에 기반하였던 문화 혁명의 역사는 끝나고, 이른바 실용주의적 개방 체제가 1978년 12월 제11기 중앙위에서 鄧小平에 의하여 대두되면서 오늘에 이르고 있다.

개방주의와 개혁 노선을 채택한 1980년대의 중공이지만, 거대한 국토와 엄청난 인구, 장구한 역사, 변화에 민감하지 못한 국민성 등으로 사회주의 이데올로기를 하루아침에 벗어날 수도 없을 뿐만 아니라 급격한 충격을 완전히 흡수하고 있지도 못한 현시점인 것이다.

1) 1952년, 사회정화의 차원에서, 관료와 공무원들의 부정부패와 탐관오리 현상을 반혁명분자로 규정하면서 숙청한 사건.

2) 江青, 張春橋, 王洪文, 姚文元.

이러한 이념과 현실과의 모순, 갈등 심리는 지난 1980년초에 미국의 경제학자 프리이드먼(Freedman)³⁾이 중국을 방문했을 때 실권자가 그에게 요구한 질문⁴⁾에서 여실히 나타나고 있기도 하다.

이와 같은 역사를 가진 중국에 있어서 과연 그동안 학교 교육은 어떠한 과정과 변화를 거치면서 오늘에 이르고 있는가를 단계별로 살펴보고자 한다.

2. 중국 교육의 기원과 전개 과정

「중국 현대 교육사」⁵⁾에 의하면, 1949년 중국 공산당이 실권을 장악하기까지의 역사를 다음과 같이 5단계로 나누어 설명하고 있다.

1) 제 1기: 5·4운동기(1919~1921)의 교육

1919년, 1월부터 중국의 내부에서는 袁世凱 정권의 보수주의에 대립하던 진보개혁파였던 손문이 중심이 되어 반제국주의(일본)와 반봉건주의를 표방하고 새로운 혁명 운동이 일어났던 것으로 이러한 운동은 얼마 후 문화 교육계에도 파급됐던 바, 이것을 5·4운동이라 하였다.

이것은 1915년에 창간된 「新青年」, 「新潮」라는 출판물을 중심으로 전개되면서 진보적 민주주의자들이 주축으로 이루어졌다.

신문화 운동의 교육 투쟁은 크게 보아, 봉건 교육의 사상 지주이자 주요 내용인 유가사상에 대한 신학문의 도전이었고 다음은 자본주의적 봉건 경제 체도를 타파하고 현대 공업 발전에 상응하는 신학문을 도입하자는 두 가지의 방향에서 전개되었다.

“孔家店를 타도하라”는 구호 아래, 공자와 맹자의 철학 사상을 구시대의 유물로 평가하고 봉건적 통치 철학의 근본이라고 규정하면서, 학교 교육은 과학 교육을 강화하고 실험 실습을 중시해야 한다고 보았던 것이다.

이러한 결과로, 유교적인 학교 교육관에서는

불가능하였던 남녀 평등 교육권이 시도되었고, 학교 교육에 있어서도 국어로 白話文의 사용을 결정하였으며 당시 저명한 교육이론가였던 蔡元培가 북경대학의 학장으로 취임하면서 대학 교육과 행정 체제를 개혁하기도 하였던 것이다.

5·4운동기에 있어서 교육의 내용과 특징은 대체로 다음과 같은 세 영역으로 구분 설명될 수 있다.⁶⁾

(1) 공산주의 사상의 전파와 실천

마르크스·엥겔스의 사회주의 이론이 중국에 처음으로 도입 소개된 시기는 1917년 10월 러시아 혁명이 일어나기 이전부터이지만 극히 초보적인 단계였다.

본격적인 소개는 1918년 당시 진보적 사상가였던 李大釗가 「新青年」지에, “서민의 승리”, “불세비즘 승리”라는 논문을 발표하면서부터인데 중국에서도 공산주의 이론은 역시 지식 계급에서부터 흡수되었다.

이미 1862년경부터 중국의 학교 교육에서는 서구의 교육 사상이 보급되어 소개되고 있었는데 새로운 사회주의 교육론이 침투하자 서구 이론은 비판받기 시작하였다.

다시 말해, 당시 胡適을 중심으로 미국의 듀이(Dewey, J.)의 실용주의 교육 사상이 널리 보급되고 있었지만, 중국의 현실 문제 개혁에는 실용주의적 방식인 점진적 개량주의로는 불가능하다는 비판이 거세었으며 陳獨秀가 비판의 중심 인물이었다.

초기의 마르크스주의자들은 교육 개혁의 핵심 문제로 노동자 계급의 교육권 확보에 주력하였다. 그리하여 1921년 1월에는 朱務善을 비롯한 일단의 교사진이 짜여지고 북경 근교에 노동자 학교가 설립되었다. 주간반에서는 노동자들의 자녀 교육, 야간반에서는 노동자들에게 법률, 사회상식, 과학상식 등을 교과 내용으로 삼아 가르치게 되었다.

3) 미국 시카고학파의 경제학자로, Stanford 대학의 후버연구소 연구원이며, 1976년도 노벨 경제학 수상자.

4) 1980년, 그가 중공을 방문했을 때, 중공의 최고 실권자가 “국가 이념은 사회주의 이데올로기를 견지하면서 경제체제만은 자본주의 방식으로 운용할 모델이 가능한가?”라는 질문을 받았던 것이다.

5) 陳元暉, 中國現代教育史, 北京, 人民教育出版社, 1979.

6) 高 奇(이승민 역), 中國現代教育史, 사계절출판사, 1988.

그리고 특히 강조한 내용은 “사회상식” 과목에서, “노동은 신성하다”, “무엇이 계급 투쟁이고 무엇이 착취인가”, “제국주의 침략은 어떠한가” 등등의 주제로 사회주의 이데올로기의 주입을 도모하였다.

(2) 5·4 운동기의 학교 교육 사조

반봉건주의와 반제국주의 운동의 기치 아래 정치와 경제 부문에서의 사회 개혁이 시도되었고 동시에 문화와 교육계의 개혁도 진행된 시기이다.

이 때의 교육계에 나타난 주요 변화로는, “工讀互助團”이라는 조직이 1919년 말에 王光祈에 의하여 발족되었고 이에 앞서 1919년 초에는 北京高師 학생들 중심의 “工學會”도 생겨났는데, 이것들은 노동과 학습의 결합을 강조한 Kurupskaya (소련의 교육학자)의 이론에 근거한 일종의, 오늘날 중공에서 널리 보급, 정착되어 있는 半工半讀學校의 효시였던 것이다.

이러니만큼 하지도 이러한 소련의 사회주의 교육론이 점차 소개되어 보급되고 있는 가운데, 1919년 5월 듀이의 중국 방문과 강연으로 그의 서구 자본주의적 실용주의 교육 사상도 널리 파급되었다는 사실이다. 이것은 당시 중국의 보수계급(부르조아 계층)에게 듀이의 점진적 사회개혁주의가 호감을 받았으며 한편으로는 “학교는 곧 생활이다”, “아동 중심의 교육 사상” 등등이 사회주의 교육학자들에게는 그런대로 혁신 사상에 부합되었기 때문이라 하겠다.

(3) 각종 교육 단체의 결성기

1915년 10월, 미국 유학생들을 중심으로 「中國科學社」가 설립되었는데 여기서는 주로 서구의 발달된 과학 이론을 소개하고 지식인과 기술자를 양성하려는 데 목적을 두었다.

한편 1915년 5월에 발족된 「전국교육연합회」, 1917년 5월의 「중화직업교육사」, 1921년의 「中華教育改進社」 등의 각종 단체들이 혁명 초기의 교육 연구 및 이론 보급을 담당하였다.

2) 제 2기: 제 1차 국내 혁명 전쟁 결속

시기(1921~1927)의 교육

1921년 2월에 중국공산당이 결성되고 1923년

에는 소위 제 1차 국공합작이 있었으며 1925년 2월 손문의 사망과 1927년 10월, 모택동이 강서성에 혁명 근거지를 구축한 일련의 정치 변화가 생겼던 시기이다.

이러한 시기에 있어서의 중국 교육은 다음과 같은 몇 가지 변화 과정과 특징으로 요약될 수 있다.

첫째로, 1922년 6월, 중국공산당 중앙집행위원회에서는 “중국공산당의 시국 주장”이라는 성명과 함께, 남녀 평등적 교육 기회와 노동자들의 교육권과 복지권, 의무교육의 강화 등등에 관한 법규를 제정 공포하였다.

그리고 그해 9월에는 전국 교육행정가 총회를 소집하여 신민주주의 교육 발전에 알맞는 학제의 개편 작업이 진행되었다.

신학제의 골격은, 서구식의 6·3·3·4(6)제를 도입하였다. 당시의 교육 제도와 교과목 및 교과시수는 다음의 [그림 1]과 같다.

전통 교육 제도에서는 초급 과정(국민교)이 7년, 중등 과정이 4년이었으나, 각각 6년으로 바뀌었고 「補習科」라는 이름의 과정에 있어서 주로 농공업에 관한 기초 이론과 실습 교육이 이루어졌다. 「감중실업학교」는 4년제 기술 기능공 양성 학교로 산업 현장에서의 기술자를 양성하였다.

사실, 이 시기의 중국의 정치와 경제, 사회 상황은 아직도 완전한 사회주의 사회의 혁명이 제도적으로 완성된 형편이 아니었기에, 학제가 미국식이었으며, 교과목도 실용주의 교육 사상의 영향을 그대로 반영하고 있었다. 즉, 반식민지와 반봉건적인 사회 체제에 머물러 있었으며 학교 교육도 그에 상응하여 이루어졌다.

제 2기에 있어서의 다음으로 나타난 교육 변천은, “新民主主義 教育綱領”이 1922년 5월 제 2차 전국 노동자 대회에서 채택된 것이라 하겠다.

강령의 골자는 계급 의식을 촉진하고 훈련을 통한 투쟁 능력을 배양하며 공업 기술 교육을 강화한다는 원칙에서 학교 교육을 진행하도록 돼 있으며, 한편 남녀 평등의 원칙하에 여성 교육과 노동을 강조하고 여공과 소년공을 보호해야만 된다는 내용이다.

입학 년령	고 등 교 육	기간 제한 없음	대학원
		4 / 6 년	대학교 전문학교
18	중 등 교 육	6 년	사 법 과 (고급중학교) 中學校 (초급중학교)
15			직 업 과
12	초 등 교 육	6 년	(고급소학교) 小學校 (초급소학교)
10			
6			유치원

[出典] 陳元暉, 中國現代教育史, p.73~74.

[그림 1] 1922년 학교계통도

이 밖에도, 청년 노동자와 농민들에게 자본주의적 착취에서 벗어나도록 일깨우는 의식화 교육과 국어 통일 운동, 보편적인 의무교육과 학비 면제 운동 등이 제창되었고 기독교 학교에서의 비기독교 학생에 대한 평등 대우 운동도 전개되었다.

노동자와 농민에 대한 사상 교육책으로 1922년 1월에는 「철도·광산 노동자 補習學校」가 결성되고 毛澤東과 劉少奇가 직접 방문하여 의식 교육을 촉진시켰다. 당시에 편찬된 「노동자 독본」에는, “자본가는 일하지 않는데도 호의호식한다. 그가 입고 먹는 것은 어디에서 나온 것일까? 노동자의 피와 땀이다.”…… “현재 우리 중국 민중은 제국주의를 타도해야 하는 한편 군벌을 타도해야만이 해방을 이룰 수 있다.”” 등등의 계급 의식 고취와 계급 투쟁 사상의 교과 내용이 「노동자 독본」에 쓰여 있다.

1920년대에는 중국 공산당 지도하에서 혁명 간부 학교와 각종의 대학들이 설립된 시기이다.

1921년에는 모택동의 지도아래 湖南自修大學이 설립돼 문과와 법과를 두고 중문학·서양문학·영어·논리학·윤리학·심리학·교육학·사회학(문과계)과 법률·정치·경제학(법과계) 등이 개설돼 있었다.

1922년에는 上海大學 문을 열고, 사회학과와 중국문학과, 외국문학과와 3개과를 나누어 주로 공산주의 역사와 철학, 정치경제학 등의 이데올로기 교과목이 필수로 개설돼 있었다.

1924년에는 광주에 「黃補軍官學校」가 설립돼 작전 지휘와 정치 공작을 담당할 혁명 군관의 양성을 기본 임무로 하였다.

세번째의 교육 발전 단계에서는, 北洋軍閥정부 통치하의 자본주의적 교육에 대한 개혁 운동과 제국주의 문화 침략 교육 및 봉건적 복고주의 교육에 대한 반대 투쟁을 전개한 것이다.

중국사에서는 1918년부터 1928년간에 걸친 북군과 남군의 군벌전쟁이 있었다. 북군은 봉건적인 지주들과 군부와의 결속으로 남군의 혁명 지

7) 高 奇(이승민 역), 전제서, p. 60.

주 노선에 대립하여 왔으므로 이에 대한 배척 운동이 교육을 통해서도 이루어졌다. 또한 서구의 종교적인 침투에 대한 반발로써 제국주의 문화 침략이란 기치를 내걸고 1922년 3월에는 상해에서 「비기독교 학생 동맹」이 결성되기도 하였다. 학생 동맹의 선언문에는, “기독교와 교회는 부조와지가 프롤레타리아를 수탈하도록 도와주는 악마이며 중국을 침략하는 영·미·프 등 국가의 선봉대”라고 규정하였었다.

이리하여 1925년 12월에 제정공포된 「외국인의 학교 기부 설립 인가 청구 법령」 중에는, ① 학교는 종교의 포교를 이념으로 할 수 없다. ② ……종교과목을 필수로 넣으면 안된다. ③ 외국인 학교일지라도 과반수의 중국인 이사로 구성해야 한다. …… 등등의 제한을 두었던 것이다.

교육에 있어서의 봉건적 복고주의에 대한 반격은, 당시 章士釗를 중심으로 군벌 세력들이 신문화 운동과 교육 개혁 운동에 대해 비판하는 것에 대한 대응으로 거세어졌다.

또한, 胡適도 「독서잡지」라는 간행물을 통하여 청년 학생들에게, “연구실로 돌아가 나라의 옛일을 연구하고 공학과 불경을 연구하면서 고전 연구에 열성을 기울이라고 충고하는 복고주의를 세창하자 魯迅은 그를 맹비난하고 나서서 격렬한 토론이 벌어지기도 하였다.

3) 제 3기: 제 2차 국내 혁명 투쟁기(1927~1937)의 교육

1927년부터 모택동의 공산당 혁명 세력과 국민당은 분립하기 시작하였다. 여기서 모택동은 중국 대륙에서 세력을 확보하고 이른바 사회주의 개혁 정책을 독자적으로 전개한 시기이다.

이 기간 동안의 교육 정책으로는, ① 농촌 혁명 근거지의 교육, ② 중국 공산당의 교육 방침으로 신민주주의 교육의 강화, ③ 봉건주의적인 국민당의 교육 노선에 대한 반대 투쟁, ④ 일본 제국주의의 노예 교육과 서구적 교육 이론의 비판 등등이 위주가 되었다. 농촌 혁명 근거지 교육은, 1931년 11월, 중국-소비에트 제 1차 전국 노동농민대표자대회를 개최함으로써 본격적인 소

련의 영향을 받기 시작하였고 농어촌의 노동자와 농민들에게 혁명 임무를 부여하였다.

한편, 당시 90%에 가까웠던 농어촌의 문맹률을 해소하기 위하여 전 민중의 識字運動을 전개하였다. 식자 운동의 전개는, 공장 단위나 주거 지역을 중심으로 식자 운동 위원회를 결성하고, 야학, 識字小組, 단기훈련반, 半日學校 등의 조직체로 운영하였다.

교육 방법은 紅軍 중에서 교사를 선발하였으나 절대 부족이었으므로, 지식 수준의 우열에 따라 갑·을·병의 3개반으로 구분하여 갑의 학생은 을반의 선생으로서, 을반의 학생은 병반의 선생의 역할을 담당하는 방식을 채택하였다.

교과 내용은 기초 문자의 교육과 함께 거의가 정치 사상 교육에 치중되어 있었다. 「勞農三字經」이란 식자반의 교과 문장 중에는, “……노동자들은 쉬지않고 일하며 새벽부터 저녁까지 노동한다. ……순이익을 남겨도 공장주가 삼킨다. 농민의 고달픔은 이루 말할 수 없는 지경이며 세금이 무거워 살 수가 없다. 이런 불평등한 일을 참을 수 없다. 마음을 뭉쳐 공산당에 들어가 홍군을 조직하여, 土豪劣紳을 타도하고 군벌을 쳐죽이고, 계급의 적을 모두 없애버리자. …혁명에 종사하여 공을 이루면 극락을 이루고 태평을 노래하리라.”⁸⁾ 이와 같은 혁명 투쟁 정신 고취의 교육 목적과 문맹 퇴치의 이중 효과를 꾀하였던 것이다.

한편, 학교 교육에서도, 소비에트 혁명 투쟁에 참가할 새로운 세대의 훈련 및 소비에트 혁명 투쟁에서 장래의 공산주의 건설자의 훈련이 초등 교육의 목적과 임무로 제시되었고, 교육 내용에서도 노동 실습과 사회 상식 시간을 이용하여 이데올로기 교육의 이론과 실천을 강화해 나갔던 것이다.

아동들의 과외 활동은 주로 교외의 노력 동원이나 兒動團을 통한 혁명 사상 학습으로 진행되는데, 심지어 보초서기나 통행증 조사, 아편·도박감시, 홍군들의 휴식 시간에 혁명 가곡 연주나 합창, 노동자·농민들에게 홍군가입 선전 활동에

8) 高 奇(이승민 역), 전개서, p. 115.

이르는 다양한 임무로 구성돼 있었다.

다음으로는, 新民主主義 교육의 방침 아래 종래의 서구적 교수 방법에 비판을 가하기 시작하였다.

최초로 중국에 도입된 서구의 교수 이론은 청말에 일본을 거쳐 소개된, 헤르바르트(Herbert)의 4단계 교수 이론이었고 1917년경에는 킬패트릭(Kilpatrick)에 의한 프로그램 학습법, 듀이(Dewey)의 실용주의 교육 사상, 1922년경에는 파커스트(Parkhurst)에 의하여 개발된 달톤(Dalton) 프랜 등등에 이르는 이론과 실천이었다.⁹⁾

이러한 종래의 교육 방법론은 서구의 자본주의적 문화 유산으로 비판하면서, 주로 揚賢江과 魯迅이 주축이 되어 마르크스 이론에 근거한 소련의 교육학을 도입하면서 신민주주의적 교육론이라고 규정하였다. 그러나 그들의 아동관이나 학교관은 듀이의 사상과 그 맥이 상통하였으므로 이론적 극복은 어려웠다고 하겠다.

끝으로, 서구 문화와 일본 제국주의 침략 문화에 대한 반동으로, 통일 전선의 항일 교육 방침을 교육 정책으로 설정하였다. 1937년 7월, 모택동은 “일본 침략에 대항하는 방침과 전도”에서 국방 교육의 강화를 주장하였고 모든 사회·문화 활동은 국방과 혁명에다 그 초점을 맞추라고 지시했다. 이러한 교육 목적을 달성하기 위하여 민중을 위해서 봉사하며 실제에서 출발하는 학습 원리와 이론과 실제를 연결하는 학습 원리를 제시하였고 이것이 신민주주의 교육관이라고 규정하였다.

4) 제 4기 : 항일 전쟁 시기(1937~1945)의 교육
역사적으로 보아 이 시기의 중국은 모택동과 장개석 사이에 투쟁이 심각하게 전개되면서 각종의 정치적 사건이 연속하여 일어났다.

1931년 만주 사변을 정점으로 일본의 중국 진출은 구체화되기 시작하였으며 1937년 중일 전쟁이 있기까지 조선과 중국에서는 항일 운동이

격심하였던 것이다.

이에 모택동은 안으로는 장개석 국민당 정부군과 싸워야 하고 밖으로는 일본의 침략에 대항해야 하는 가장 어려운 시기였으며 또한 서구의 자본주의적 문화 침략에 대한 비판도 동시에 전개해야만 하였다.

모택동은 항일 전쟁을 위하여 “통일 전선”이라는 전국적 조직을 결성하고 대륙의 변방에다 항일 근거지를 삼았으며 이러한 항일 투쟁 근거지를 중심으로 소위 신민주주의 교육 방침을 시행토록 지시하였다.

1940년 1월, 모택동이 제시한 「新民主主義論」에 의하면, “……신민주주의 교육에 있어서 국민 문화의 방침에 대하여 말한다면, 지도적 지위에 있는 것은 공산주의 사상이다. 우리는 노동자 계급에 사회주의와 공산주의를 선전하고…… 현 단계의 기본 임무는 사회주의 혁명에 앞서서 부르조아의 反帝·反封建 民主革命이므로 신민주주의적인 것이어야 한다. 신민주주의 문화는 과학적이고 대중적이고 민주적이므로 문화를 민중에 접근시키기 위하여는 대중적 교육과 토대에 의존해야 한다.” 등등의 기본 관점으로 기술되어 있다.

또한, 그의 統一戰線에는, 團結(노동자, 농민)과 批判(서구 사상과 보수 세력), 교육(사상 교육), 改造(사회, 문화)의 기본 원칙 아래서 당시의 지식 계급과 노동자 계급간의 모든 역량을 총동원시키려고 하였다.

변방 지역에 대한 항일전쟁과 혁명 근거지 교육정책으로 모택동은 임표를 중심으로 하여 군간부 교육을 강화했고 紅軍大學을 기초로 1936년에는 西安에다 「중국 인민 항일 군정 대학」을 설립했다.

그 외에도, 1938년에 魯迅藝術學院, 1940년의 延安大學 등을 설립하여 문화와 예술 활동을 양성하여 그의 혁명 근거지 교육의 지도자 양성을 도모하였다.

9) 1927년경에는, C. H. Judd(Introduction to the Scientific Study of Education), Dewey(Democracy and Education), B. H. Bode(Fundamentals of Education), Kilpatrick(Foundations of Education), Bobbitt(The Curriculum), Thorndike & Gates(Elementary Principles of Education) 등의 저서가 본격적으로 번역 소개되었고 활발한 논의와 실험 학교도 생겨났다.

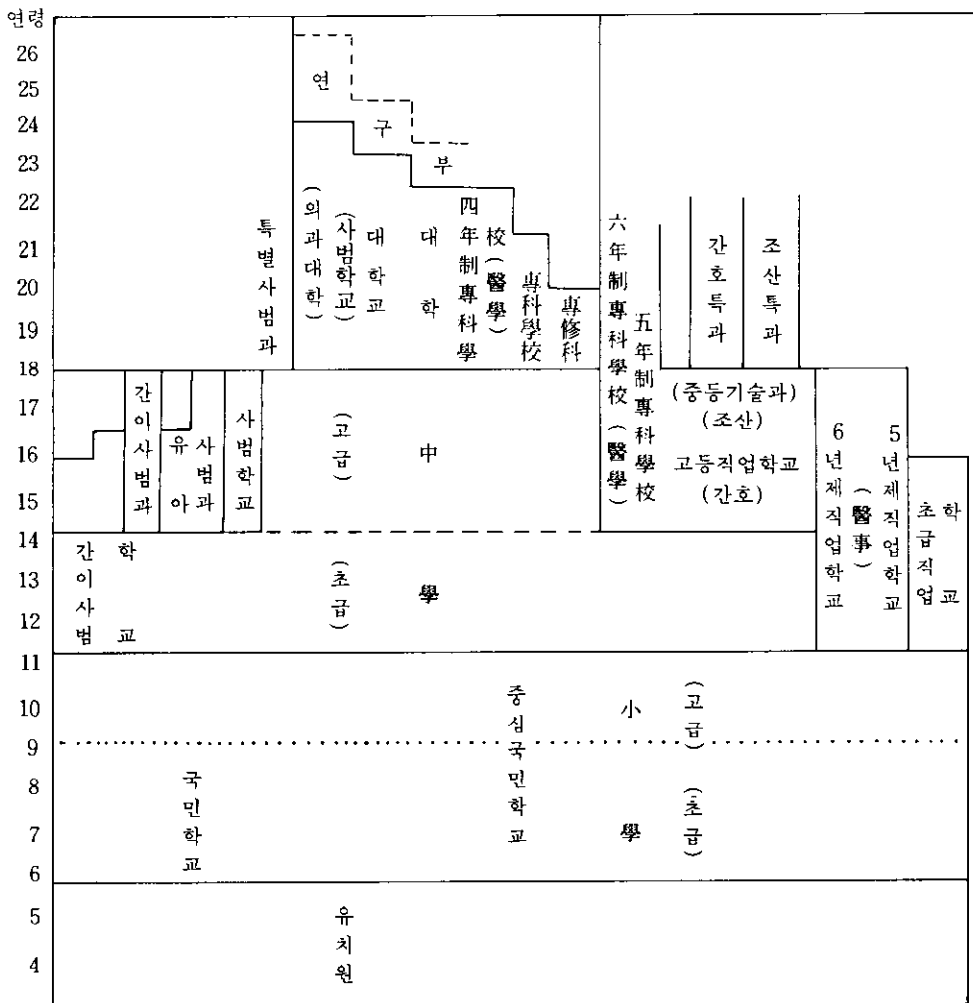
혁명 근거지의 교육 형태는, 대략 冬季學校, 半日制學校, 夜學校, 日曜學校, 巡迴學校, 短期學校, 識字班으로 이루어져 있었다.¹⁰⁾

山西省, 山東省, 陝西省 같은 변방 지구의 이른바 해방구에 설치된 혁명과 항일투쟁 근거지 교육에서, 초등교육의 내용을 개괄해 본다면, 수업 년한은 5년(초급 3년, 고급 2년)이었고, 1939년부터 실시한 교과내용으로는 國·算·상식·미술·노동·음악·체육(초급)과 國·산·정치·자연·역사·지리·미술·노동·음악·체육(고급)이었다.

그리고 1930년대에는 전국의 당간부를 양성하고 지도자를 배출하기 위한 각종의 학교 형태가 성행하였는데 교육의 기본 강령으로는, ① 국제공산주의 강령, ② 중국 혁명의 기본 문제, ③ 중국사와 마르크스·레닌주의라는 3 가지로 정하고 다음과 같은 교과내용이 제시되었다.

- 정치상식(국제 공산주의 강령) 40시간
- 당의 역사 40시간
- 소비에트 건설* 40시간
- 실습 및 사회공작 24시간

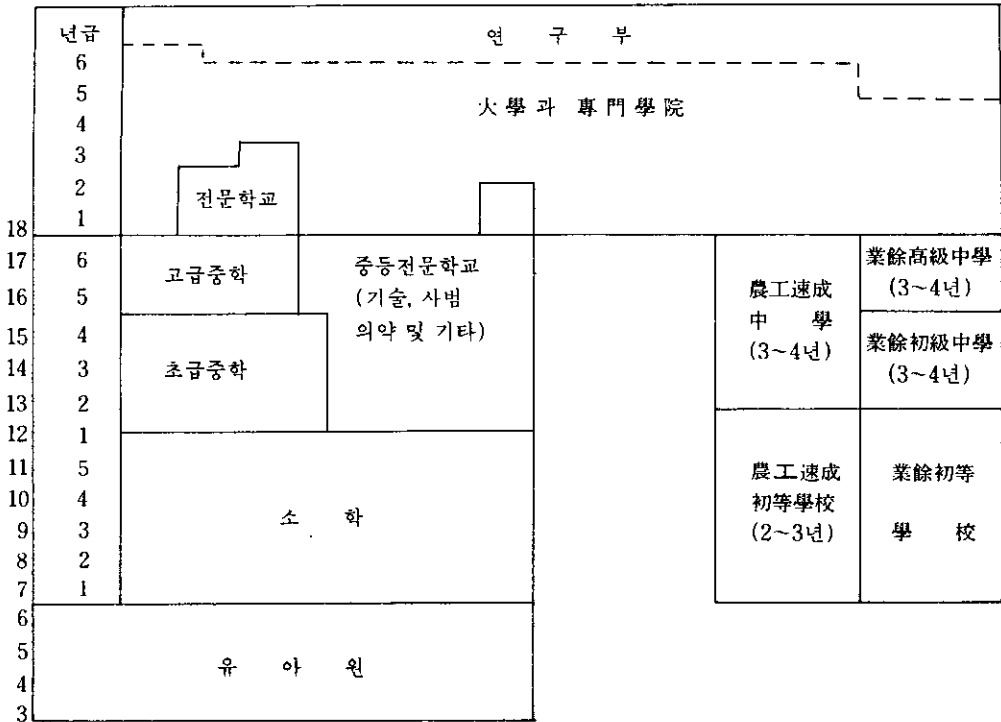
* 소련의 혁명 선진국에 대학 학습과 실천으



[그림 2]

국민당 통치기의 교육 제도

10) 劉壽祺(김동규 역), 中共教育學, 主流, 1983, p. 74



교과목명	구분	초 급 중 학			고 급 중 학			총시수		전학년의 체력노동 및 참관일수
		1학년	2학년	3학년	1학년	2학년	3학년	매주	매년	
국 어		7	6	6	5	5	5	34	1,146	
수 학		6	6	5	6	6	6	35	1,178	
역 사		3	2	2	2	2	2	13	438	
사회주의교육		2	2	2	2	2	2	12	404	
지 리		2	2	2	-	3	-	9	306	
생 물		3	3	2	3	-	4	11	374	
물 리		-	3	2	2	3	3	14	468	
화 학		-	-	3	2	2	2	10	334	
생 산 노 동		2	2	2	2	2	4	12	404	
외 국 어		-	-	-	5	4	4	13	484	
체 육		2	2	2	2	2	-	12	404	
음악		1	1	1	-	-	-	3	102	
그림		1	1	1	-	-	-	3	102	
유 체 노 동		-	-	-	-	-	-	-	-	14~28
참 관		-	-	-	-	-	-	-	-	6
총 계		29	30	30	31	31	30	181	6,094	

자료 「教師報」 1958년 7월 16일

- (주) (1) 각 학년의 수업수는 초중의 각 학년 및 고중의 1, 2년은 각 34주, 고중 3년은 32주이다.
(2) 초·고급중의 각 학년은 매년 14~28일의 체력노동 시간이 있다. 초중의 각 학년 및 고중의 1, 2학년에는 매년 6일의 참관 시간이 있다.
(3) 사회주의교육과의 시간은 초·고중 각 학년에서 매주 일반적으로 2~6시간이 부과된다(강화, 보고, 토론, 변론 등이 포함).

<표 3>

전일제 6년제 중점중학의 교과과정

과목	시수	학년	초급중학			고급중학			합계	총시수	과목	시수	학년	초급중학			고급중학			합계	총시수		
			1	2	3	1	2	3						1	2	3	1	2	3			총시수	
정	치		2	2	2	2	2	2	384	생	물			2	2				2	192			
국	어		6	6	6	5	4	4	1000	생	리	위	생			2				64			
수	학		5	6	6	5	5	5	1026	체	육			2	2	2	2	2	2	384			
외	국	어	5	5	5	5	5	4	932	음	악			1	1	1				100			
물	리			2	3	4	3	4	500	미	술			1	1	1				100			
화	학				3	3	3	3	372	주	당	필	수	수	업	수	30	31	31	29	26	26	5554
역	사		3	2		3			266	선	택	과	목						4	4		240	
지	리		3	2			2		234	노	동	기	술			2	주		4	주		576	

<표 4>

각급 학교별 재학생 비율

연 도	초 등 학 교	중 등 학 교	고 등 교 육 기 관
해 방 전	92.09	7.31	0.60
1949	94.63	4.92	0.45
1953	93.08	6.54	0.38
1957	89.52	9.86	0.61
1960	85.55	13.57	0.88
1963	88.69	10.38	0.93
1966	88.45	11.09	0.46
1970	79.87	20.09	0.04
1975	76.70	23.05	0.25
1977	67.90	31.81	0.29
1978	68.51	31.09	0.40
1979	70.53	28.98	0.49
1980	71.63	27.81	0.56
1983	74.06	25.28	0.66

력에 관한 결정」을 공포하고 [그림 3]과 같이 전면적인 학제 개편과 교육 내용의 변화가 있었다.

[그림 3]에서 살펴보면, 취학전 교육으로는 생후 3년부터 유아원에 수용하여 집단주의 정신의 함양과 기초 교육을 실시하고, 초등교육은 5년제이나 변방지역은 6년제도 있다.

中等專業課程은 숙련공이나 기능공 양성이 목적이고, 또한 초등과정부터의 각종 속성학교는 의무교육(정규과정)을 병행하면서 습득하는 기술 교육이 아니라 성인 상대의 현장교육적 성격

을 띠고 있었다.

業餘學校는 근무하는 틈틈히 수업을 받는 일종의 산업체 부설학교와 같다. 1964년 당중앙위원회는 이른바 “두발로 걸어가는” 학교 제도를 결정하고 이러한 업여학교나 통신제학교(합수학교)를 많이 이용하도록 하였다.

위의 <표 4>는 각급 학교별 재학생 비율의 변화를 제시한 것으로, 오늘날 중국 고등 교육의 빈곤성을 나타낸다고 하겠다.

2) 문화 혁명과 학교 교육

1965년 11월 姚文元에 의한 '吳晗에 대한 비판'을 효시로 1966년 5월까지 계속된 프로레타리아 문화혁명의 초기 단계에서는 각급 학교들의 학사가 정상적이었으나, 그해 8월에 있었던 제 11차 중국공산당 중앙위원회를 계기로 청소년들과 대학생들로 구성된 홍위병들이 북경을 중심으로 모여들어 대대적인 사상 비판과 지식인, 문화인, 교사들의 박해가 시작되었던 것이다.

10년간에 걸친 전국적인 사상 문화 대숙청 운동으로 교육과 학문 연구, 문화와 예술 활동은 완전히 폐쇄되고 오로지 모택동 사상과 노동자 농민만이 남고 전국은 초토화되는 형편에 이르게 된다. 지식 계급이나 교사 집단을 부르조아적 가치관의 계급으로 매도하고 직장에서 쫓아내어 농어촌의 노동력으로 휘몰았다. 이런 것을 下放 또는 下鄉이라 하는데 지금의 登小平도 下放生活를 당할 정도였고, 교사들은 "교사가 되어보았자 명성도 이익도 얻지 못하고 단지 비판만 받게 된다"고 실토하였던 것이다.

이러한 후유증으로 오늘날 중국에서는 교사의 질이 낮아졌으며, 교사직을 기피하게 됨으로써 교사의 부족 현상을 가져오는 원인이 되었다.

3) 鄧體制와 교육 발전

1976년 모택동이 죽고 문화 혁명의 주역들이었던 4인방이 숙청되자, 실권을 회복한 덩소평은 지금까지의 모택동 이데올로기 일변도의 정책을

버리고 서방과의 경제 교류로 실용주의적 수정주의 노선을 걷기 시작하였다.

우선, 1975년 周恩來에 의하여 수립되었던 "4대 현대화"(농업·공업·국방·과학기술) 정책을 근본 목표로 정하고 자본주의 선진국과의 개방 정책을 지향하게 된 것이다.

교육 정책도 이른바 "두발로 걸어가는(two-track)" 학교 제도¹¹⁾, 그리고 "又紅又專"¹²⁾의 교육 아래 教育救國과 經濟救民의 정치 목표를 설정하였다.

그리고 지금까지는 도외시하여 왔던 천재 교육도 선진 과학 문명에 부응하여 국가적으로 필요성을 절감하자 「重點學校」제도¹³⁾를 강화시키고 있다.

제 6차 5개년 계획(1981~1985)에서는 고등교육의 시설과 교육의 확충을 강조하고 우수 교사의 확보에 역점을 두고 있으며 중점학교 제도를 통한 고급 두뇌와 과학 기술의 선진화에 국력을 쏟고 있다.

무엇보다도, 1985년 5월에 공포한 「교육 체제 개혁에 관한 중국공산당 중앙 위원회의 결정」에서는, 9년제 의무교육의 완수, 중등과정에서의 직업 기술 교육의 강화, 고등교육의 질적 향상, 교육 행·재정상의 민주화와 자율권 확보 등등의 내용이 포함되어 있다. ♡

(고려대학교 교수)

11) 1977년부터 강조된 학교 경영 제도로, 도시지역은 주로 국가에서 운영하고 농어촌 지역에서는 지방의 주민들이 운영하도록 제도화시킨다는 원칙과, 한편, 정규 학교 교육과 함께 각종의 산업 기술 학교 및 통신제 교육 제도를 병행한다는 뜻이다.

12) 思想(紅)에도 뛰어나고 技術(專)이나 지식에도 뛰어나게 교육시킨다는 지칭.

13) 1960년대에 제기된 것이나, 그뒤 문화혁명기에는 수정주의와 자본주의적 귀족 교육이라고 비판받다가, 1977년부터 개방 체제하에서 다시 강화되기 시작한 일종의 천재 특수학교 또는 실험학교를 중점학교(Key School)라고 하며, 현재 전국적으로 372개교(1,164학급)에서 25가지에 이르는 연구 과제가 부여돼 있으며, 대학 수준에서는 전국 26개교(800개교)이다.

▣ 참고문헌

- 金東圭(역), 「中共의 家庭·學校·社會」, 성진문화사, 1980.
- _____, 「中共教育學」, 主流, 1983.
- _____, 「中共留學記」, 녹두, 1985.
- _____, 「社會主義 教育學」, 主流, 1988.
- _____, 「中共의 社會主義 近代化革命」, 양서원, 1987.
- 이승민(역), 「중국현대 교육사」, 사계절, 1988.
- 이종대(역), 「현대 중국의 교육」, 평민사, 1987.
- 이진복(역), 「중국혁명의 현단계」, 일월서가, 1987.
- 연변인민출판사(간), 「중국의 우리민족」, 한울, 1988.
- 공기두(역), 「中共 1949-1976」, 까치, 1984.
- 조정남, 「中國의 民族問題」, 교양사, 1988.
- 佐藤三郎(편), 「世界の 教育方法改革」, 東信堂(東京), 1986.
- 梅根悟(감수), 「中國教育史」(世界教育史大系④), 講談社, (東京), 1978.
- 七田基弘(편), 「世界の學校教育」, 第一法規, (東京), 1982.
- Hayhoe, R.(ed.), *Contemporary Chinese Education*, Croom HELM, London, 1984.
- 극동문제연구소(편), 「共產主義事典」, 극동문화, 1984.
- _____, 「原典 共產主義 大系」(上·下), 1984.
- Husen, T.(ed.), 「*The International Encyclopedia of Education*」Vol. 2, Pergamon Press, New-York, 1985.

중국 교육의 개혁 동향과 전망

崔榮杓

1. 중국 교육 개혁의 배경

우리에게 새로운 모습으로 다가서고 있는 중국, 인구 10억 8천만 명으로 세계 1위, 중국 민족의 56개 소수 민족으로 구성되어 있어 다양한 문화가 공존하는 나라, 면적으로는 세계 3위, 한마디로 거대하면서도 다양한 특성을 지니고 있는 나라이다. 공식 국호는 중화인민공화국으로 1949년 10월 1일에 수립되었고 사회주의를 신봉하고 있다. 정부가 수립되기 이전에는 신민주주의 혁명을 표방하고 국민당 정권과의 주도권 쟁탈에 전력하였으나 세력 다툼에서 승리하여 전 대륙을 통치하게 되면서는 사회주의 단계로 접어들어 오늘에 이르고 있다.

건국 40년째 되는 오늘날까지 중국은 어떤 방식으로 사회주의를 건설해야 하느냐 하는 데 대해 많은 갈등을 겪어 왔다. 조금 못살아도 이념에 충실한 사회가 우선하여야 한다는 파와 현실 생활 개선에 우선을 두어야 한다는 파로 나누어져 끊임없는 논쟁을 하여 왔다. 이와 같은 맥락에서 교육도 이념에 충실한 인간 양성을 우선할 것인가(紅) 아니면 전문 지식과 기술을 지닌 인간 양성을 우선할 것인가(專) 하는 데 대해 주기적으로 주장을 달리하여 왔다. 사회주의 이념 실현에 목표를 두었던 大躍進時期와 文化革命 때는 교육의 전문성을 부정하고 오직 紅만을 우선 하였으나, 경제 건설에 중점을 둘 때는 교육의

전문성을 추구하고 專을 우선하여 왔었다. 특히 문화 혁명의 기운이 쇠퇴한 1970년대 후반부터는 다시 등소평이 전면에 등장하여 실용주의 방향으로 선회하게 됨으로써 '사회주의 4대 현대화 건설'이라는 기치를 내걸고 모든 노력을 이에 집중시키고 있다. 이에 따라 교육도 文革新時期 때와 매우 다른 모습으로 변혁되고 있는 것이다.¹⁾

왜 중국 당국이 교육 체제를 개혁하지 않으면 안 되게 되었는가? 한 마디로 말하자면 4대 현대화를 달성하기 위한 인재 양성이 시급히 요청되었기 때문이라고 말할 수 있다. 즉 과거 문혁기 때 교육이 거의 황폐화되어 국민의 수준이 대폭 저하되었기 때문에 시급히 교육 체제를 개혁·발전시키지 않고서는 당면 과제인 현대화를 이룩할 수 없다고 보고 있는 것이다.

이외 중국의 교육 개혁에 영향을 준 배경으로 거론할 수 있는 요인들이 있는데 이를 크게 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 먼저 체제적 관점에서 교육 제도를 사회 제도의 일종으로 보고 교육 개혁에 영향을 주는 이념·정치·경제·사회·문화적 요인을 고찰하는 측면, 그리고 교육 내적인 측면에서 교육 체제 자체의 불합리한 점을 해소하고자 하는 노력으로 구분하여 살펴볼 수 있을 것이다.

먼저 이념적 차원에서 보면, 사회주의 체제를 기반으로 하면서도 이 체제가 갖는 폐쇄성, 경제 발전의 한계성 때문에 최근 들어 실용주의적 풍조를 강하게 풍기고 있다. 몇 년 전까지만 해도

1) 拙稿, '中共의 高等教育 改革動向', 한국교육, 제14권, 제1호(1987. 9), pp. 99~100과 '中共高等教育的 變遷', 대 학교육, 제34호(1988. 7), pp. 53~61.

자본주의자와 합작은 또다른 제국주의의 침략 전쟁으로 매도시하였지만 오늘에 와서는 鄧小平의 '고양이는 쥐를 잘 잡는 것이 더 중요하다'는 말에서처럼 사회를 개방하고 경제 발전을 우선하고 있는 것이다. 1987년 10월 全國人民代表會議에서 공식적으로 거론한 社會主義 初級段階論이 제시하고 있는 내용도 이러한 상황을 변호해주는 것이라고 볼 수 있다. 즉 능력에 따라 일하고 필요에 따라 배분하는 공산주의 사회로 발전하기 위해서는 우선 물질적으로 풍요해져야 하는데 오늘날이 바로 사회 생산력을 발전시켜 이를 성취해야 하는 사회주의 초급 단계라는 것이다.²⁾

그렇다고 자본주의가 추구하는 이념까지 전면 수용하겠다는 것은 아니다. 과거부터 중국은 中體西用的 원칙에 따라 발달된 선진 문명을 수용하는 전통이 있었다. 오늘날 경제 특구를 설치하고 외국 자본의 투자를 유도하는 정책도 바로 이 원칙에 따라 선진 제국의 자본과 기술은 받아들이지만 주의는 결코 배척한다는 차원에서 이루어지고 있는 것이다. 그러나 개방 체제로 전환됨에 따라 실제로 서구의 산업 문명이 많은 분야에 전파되어 우려할 만한 문제도 발생하고 있는 것으로 알려지고 있다.

정치·사회적으로는 과거의 政·社合一, 黨政一致 그리고 중앙 집권의 체제로부터 黨政分離, 政經分離, 地方自治의 방향으로 변혁되고 있어 교육 체제에 많은 영향을 주고 있다. 과거에는 개별적 이익과 각 분야별 특성을 경시하고 사회 전체의 통합만을 생각하여 이데올로기의 통일을 요구하고 당의 일원화 영도를 지나치게 강조하였었다. 이런 맥락에서 사회를 人民公社와 같은 집단 체제로 구조화하고자 하였으며 정책도 지역의 다양성을 충분히 고려하지 못한 획일적인 것들이 위주가 되었었다. 그러나 오늘에 와서는 현대화 건설에 초점을 두게 됨에 따라 당이 모든 사회를 획일적으로 주도했던 체제를 지양하고

정치, 경제, 교육 등의 영역별로 전문성을 신장하여 각각 소기한 기능을 자율적으로 발휘할 수 있도록 하고 있으며, 각 지역도 그들의 실정을 감안하여 발전을 추구하도록 하고 있다.³⁾ 이러한 변화로 교육도 그간 政教一致로부터 벗어나 교육 전문가들이 교육을 주도하도록 하고 있으며 당은 교육 사업을 지원·보조하는 역할에 중점을 두도록 하는 방향으로 나아가고 있는 것이다.

경제적 측면에서는 사회주의 계획 경제의 한계를 인식하고 과감히 경쟁적이고 물질적인 유인 체제를 대폭 도입하고 있는 실정이다. 그간 중국은 경제 발전이 매우 느려 1인당 GNP가 3백 달러를 넘지 못할 만큼 낙후되어 있었다. 즉 능력이 있으나 없으나, 열심히 노력한 자나 태만한 자를 불문하고 균등의 차원에서 똑같이 한술밥을 먹도록 함으로써 경제 발전이 느릴 수밖에 없었다는 지적이 많았다. 이런 점을 감안하여 오늘에 와서는 부분적으로 능력에 따라 배분하는 제도를 도입하여 노력한 만큼 개인에게 이익이 돌아갈 수 있도록 하는 체제로 전환하고 있다. 個體經濟를 인정하여⁴⁾ 自留地 경작을 통한 소득을 증대하도록 하며, 기업에서는 보너스를 제공하는 체제를 수립하고 있는 것은 바로 물질적 유인 체제를 강화하여 생산력을 제고하고자 하는 정책에서 도입된 것이라 하겠다.

문화적 측면에서는 사상의 편향성을 불식하고 보다 실질을 숭상하는 방향으로 나아가고 있으며 국민의 교육 수준도 최대한 빨리 제고시키고자 하고 있다. 즉 文革期 때의 주도 이념이었던 사회주의 좌파적 편향을 탈피하여 實事求是 원칙을 우선하며 각계의 전문가들이 우대받는 풍토를 조성하고 있다. 이러한 풍토로 교육 또한 전문 지식과 기술을 중시하여 4대 현대화 건설을 실현할 수 있는 능력있는 인재 양성에 중점을 두고 있는 것이다.

한편 교육 내적인 차원에서도 많은 문제를 자녀 이의 개혁이 시급한 것으로 지적되고 있다.

2) 中央日報, 1987년 10월 27일, 4면.

3) 徐鎮英, '中共의 地方自治', 민족지성, 제11호(1987. 1), pp. 166~170.

4) 1982년 12월 4일에 공포한 中華人民共和國 憲法, 제11조 규정.

5) 國家教育委員會 政策研究室編, 教育體制改革文獻 選編, 北京: 教育科學出版社, 1985. 10, pp. 3~5.

1985년 중국 중앙이 발표한 '教育體制改革에 관한 決定'⁵⁾의 문서를 중심으로 하여 교육의 문제를 크게 네 가지로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육 사업의 領導·管理體制가 적절하지 못하다. 국가가 교육 사업을 효과적으로 영도하고 관리하기 위해서는 그 조직과 권한이 적절히 배분되어야 하나 중앙의 教育部, 省·市·自治區의 教育廳이 獨任制로 되어 있어 유관 부서와 긴밀히 연계되어 운영되지 못함으로써 교육 계획이 사회의 요구를 적극 수렴하지 못하여 왔다. 또한 중앙 교육 행정 기관의 기능이 너무 비대하고 지방의 권한은 너무 약해 지역의 실정에 따른 교육이 이루어지기 어려웠다. 그리고 교육행정 기관의 통제와 간섭도 많아 학교 교육의 자율성이 미흡한 것으로 지적되고 있는데 특히 고등 교육의 자율성이 시급히 신장되어야 할 것으로 지적되어 왔다.

둘째, 교육의 구조가 불합리하다는 점이다. 국민 기초 교육이 충실히 이행되어야 하는 데도 의무교육의 기반이 확고히 수립되지 못하고 있으며, 중등 단계에서는 보통 교육 계열의 비중이 너무 크고 직업 기술 교육이 약화되어 있어 사회 발전을 이끌지 못한 것으로 알려지고 있다.

셋째, 이념 교육의 효과가 미흡하고 교육의 내용과 방법도 낙후되어 있다. 학생들이 독립적으로 사고하여 생활할 수 있는 능력을 갖추어야 하는 데도 이에 이르지 못하고 있으며, 뜻을 세워 국가 발전에 헌신·봉사하겠다는 정신을 길러주는 면도 미흡하다. 또한 교육 과정도 적시에 개편되지 못해 진부하고, 교육 방법도 너무 경직되어 있으며 실천 활동을 경시하여 소기의 효과를 거양하지 못하고 있다는 지적이 많다.

넷째, 教育投資도 빈약할 뿐만 아니라 이도 중국 경제가 낙후되어 있어 교육 투자자가 빈약할 수밖에 없지만 이 경비 자체도 효과적으로 사용되지 못해 왔다. 따라서 농업, 공업, 국방, 과학 기술의 4대 현대화 건설에 필요한 인재를 길러내기 위해서 교육 투자를 늘리고 이의 효과적인 사용 방안도 마련해야 할 것으로 지적되고 있다.

2. 1980년대 교육 개혁의 동향

1980년대 들어 중국은 교육 개혁을 가장 중요한 국가 사업으로 여기고 어떻게든 보다 빨리 교육의 낙후성을 탈피하고자 안간힘을 쏟고 있다. 이는 앞서 밝힌 바와 같이 과거 文化革命期 때 황폐화된 교육을 다시 일으켜 세워 4대 현대화 건설에 요청되는 인재를 양성해 내지 않으면 안 된다는 것을 절감하여서이다. 이러한 요청으로 중국의 지도자들은 교육 개혁의 방향을 제시하고 그 중요성을 재삼 강조하고 있으며 공식 문서를 통해서도 이를 추진하려는 의지를 보여 왔다.

중국의 최고 지도자인 鄧小平은 1983년 전국 과학대회 개막식에서 사회주의 4대 현대화 건설의 관건은 과학·기술의 현대화에 달려 있으며, 과학·기술 인재를 교육을 통해 양성된다고 하여 교육이 4대 현대화의 관건임을 강조한 바 있으며, 동년 北京景山學校에서도 '교육은 현대화를 향해 그리고 세계와 미래를 향해 개혁되어야 함을 재삼 주장한 바 있다.'⁶⁾ 또한 전 문교부 장관(教育部 部長) 何東昌은 보다 구체적으로 '초등 교육을 보편화하고, 중등 교육을 개혁하며, 고등 교육을 개편, 조정하여 사회주의 4대 현대화 건설의 기초를 튼튼히 하자'고 하여 방향까지 제시하였다.⁷⁾ 이러한 일련의 노력으로 중국 중앙은 1985년에 이르러 인민의 의지를 모아 '교육 체제 개혁에 관한 결정'을 제정 공포하였는데 이 문서에서는 교육 개혁은 민족의 자질을 제고하여 능력있는 인재를 양성해 내는 데 근본 목적을 두어야 함을 밝히고 있어 교육 발전을 통해 국가 사회의 현대화를 달성하려는 의지를 담고 있다.

이러한 일련의 노력에 힘입어 그간 개혁의 대상으로 삼고 있는 내용들을 간추려 보면 다음의 다섯 가지로 요약될 수 있다.

1) 教育事業 領導·管理體制的 調整

교육 사업을 효과적으로 수행하기 위해서는 어떤 조직이 어느 방식으로 영도·통제하고 관리해야 하는가에 대해 그간 많은 논란이 있었다. 예컨대 공산당이 어느 정도로 교육에 관여할 것

6) 汪學文, 中共教育平價析, 臺北, 教育部教育研究委員會, 1987. pp. 311~313.

7) 葉中敏, 呂德潤, 何東昌談, 中國教育前景, 香港大公報, 1983. 4.4.

인가, 교육 행정 기관은 어떻게 조직하고 그 권한은 어떻게 배분해야 하는가, 학교 조직은 누가 이끌어야 하는가, 유관 부처가 교육 기관 설립·운영시 교육부와는 어떤 관계를 가져야 하는가 등에 대해 그간 시대의 중점이 바뀔에 따라 많은 변화가 있었다. 이 중에서 최근 이루어진 주요 개혁 내용을 살펴보면 아래와 같다.

(1) 教育計劃 機能의 強化를 위한 教育行政組織의 改編

국무원 산하의 중앙교육행정기관은 그간 중국 사회의 불안정으로 인해 많은 변동을 겪었다. 1949년 정권 수립 이래 40년이 채 못된 오늘까지 기관 자체를 없애거나 그 명칭을 변경한 차수가 총 11차례에 달했을 정도이니 얼마나 변화가 심했는지 미루어 짐작할 수 있다.

최근 들어서는 1985년 6월에 국무원 총리 조자양의 재의에 의해 개혁되었는데, 과거의 독립제 집행 기관으로부터 합의제 집행 기관으로 바뀐 것이 그 특색이다. 즉 1975년에 환원된 교육부를 폐지하고 대신 부서보다 상급이며 권한도 강화된 國家教育委員會(State Education Commission)를 설치하게 된 것이다. 당시의 조직을 보면 위원장격인 주임은 부총리 李鵬이 겸임하였으며, 부주임으로는 전 교육부 부장 何東昌, 北京航空大學 黨委員會 서기 朱開軒 등 8명을 두었으며, 위원으로는 교육 유관 부처인 국가계획위원회, 국가경제위원회, 국가과학기술위원회, 재정부, 노동인사부 등의 차관급 또는 국장급을 보하였다.⁸⁾

지방교육행정기관도 이와 마찬가지로 개편하여 왔다. 省·市·自治區에 설치되어 있던 교육청을 폐지하는 대신 교육위원회를 설치하여 교육 사업을 영도하도록 한 것이다. 그 조직 또한 중앙의 국가교육위원회를 모델로 하여 주임급은 당해 지방 정부의 首長이나 副首長이 맡고 유관 부서의 유력 인사를 위원으로 보하여 운영하도록 하였다.

이처럼 독립제 집행 기관을 합의제 집행 기관

으로 개편하게 된 것은 4대 현대화 건설을 조기에 달성하기 위해 국가 차원에서 보다 효과적으로 인력을 양성해 낼 수 있도록 하자는 데서 출발하였다. 즉 과거와 같이 교육부가 단독으로 교육 계획을 수립하는 방식은 당과 교육 관련 유관 부처의 의견을 충분히 수렴하지 못하여 국가 전반적인 차원에서 계획이 수립되기 어렵다는 문제점이 제기된 것이다. 또한 공업 부문 학교는 공업부가, 농업 부문은 농업부가 많은 부분에 관여하고 있어 교육 정책의 일관성을 유지하기가 어려울 뿐만 아니라 교육 재정도 빈약한 처지에 낭비가 많은 것도 부각되었기 때문이다.

(2) 教育行政의 自律化 및 地方分權

교육 사업을 영도하고 관리하는 데 있어 당이 주도하여야 하는가 아니면 교육 전문가들이 주도해야 하는가, 중앙이 획일적으로 주관하여야 하는가 아니면 중앙은 원칙적인 방침만 결정하고 지방이 그 지역의 실정에 따라 정책을 수립, 결정하여야 하는가에 대해서도 끊임없는 논쟁이 있었다.

최근 들어서는 黨政分離의 방침에 따라 당이 과거처럼 교육 사업에 대해 크게 관여하지 않는 추세로 나아가고 있다. 문화 혁명기 때만 해도 학교에 혁명위원회 또는 소조를 결성하여 실질적으로 학교 당지부의 서기가 막강한 권한을 쥐고 행사함으로써 당정 일치의 특성이 강했다. 그러나 오늘에 와서는 당지부는 교장의 물음에 자문하고 학교 경영상 필요한 지원을 해주는 것을 주임무로 하고 있어 교육 전문가들이 학교 교육을 주관하도록 하고 있는 것이다.⁹⁾

또한 최근 들어 과거 중앙 집권적인 체제로부터 점차 地方分權의 특성을 강화시켜 나가는 추세를 보여주고 있다. 원래 중국은 지역이 광활하고 다수의 민족으로 구성되어 있어 획일적으로 지시·통제하는 것이 비생산적이라는 지적이 있어 왔으나 개별적 이익보다는 전체의 이익을 우선하는 이데올로기로 통일적 관할을 꾀해 왔었다. 그러나 통일적 지배로 인한 폐해가 많이

8) 同註 5, pp. 141~143과 State Education Commission, *The Development of Education in China* (1984~1986), International Conference on Education 40th session, Geneva, 1986, pp. 17~19.

9) 중국교육연감(1948~1981), pp. 137~138, p. 236, p. 1640 참조.

나타나고 각지의 경제 발전 상황 및 여건이 균등하지 못한 점을 감안하여 교육에 있어서도 지방에 권한을 대폭 이양하고 있다. 즉 중앙은 기본이 되는 방향만 결정하고 이 범위내에서 지방이 지역의 실정에 따라 교육 사업을 수행하도록 하고 있다. 대표적인 예로서는 기초 교육이라고 부르는 의무 교육 단계의 교육에 대해서는 지방인 민대표대회가 자율적으로 법도 제정하고, 교육제도 징수할 수 있도록 하는 등 이에 관한 모든 권한과 책임을 이양하여 지역의 실정에 따라 수행할 수 있도록 하였다.¹⁰⁾

2) 義務教育의 強化

중국 당국은 사회주의 이념을 신봉하고 있기 때문에 모든 인민이 균등하게 생활할 수 있도록 하자는 데 그 주안점을 두어 왔었다. 그러나 교육에 있어서는 실제로 國家財政의 빈약, 教育投資의 빈곤, 지역 실정의 다양성 등으로 인해 의무 교육에 대한 규정도 별도로 하지 않아 이의 교육 기회도 균등하게 제공되지 못하여 왔다. 즉 新疆省 부근에는 취학률도 매우 낮고 정규 소학교 교육도 제대로 받지 못한 자들이 많았으나, 상해 등 연해 대도시에서는 초급 중학교 단계까지 보편화되어 있는 등 그 격차가 엄청나게 컸었다.

이에 1985년에 이르러 의무 교육의 보편화 차원에서 처음으로 9년제 의무 교육 실시를 결정하고 지역의 실정을 고려하여 단계적으로 이를 실현하고자 하고 있다. 구체적인 내용을 보면, 세 지역으로 구분하여 실시하도록 하고 있는데, 먼저 경제적으로 발전된 沿海지구 및 內地 소수 지역에서는 초급 중학 단계까지 많이 보편화되었으므로 1990년 경까지는 9년제 의무 교육을 실시할 수 있도록 하며, 인구 1/2을 차지하는 중간 발전 수준의 중·소도시와 농촌은 우선 소학교 단계의 교육을 보편화한 후 1995년 경에 초급 중학교 단계까지 보편화할 수 있도록 계획하여 이를 추진하고 있다. 그리고 인구 1/4을 차지하고 있는 경제 낙후 지역은 半日制, 隔日制 등 다양

한 방식으로 추진하되 각 지역 실정이 매우 다르므로 서로 다른 수준으로 소학교 교육을 보편화한 후 초급 중학 단계의 의무 교육을 추진한다는 방침을 정해 실시하고 있다. 그러나 이 지역들의 경제·문화 수준이 낙후되어 있어 자치 능력이 미흡한 점을 감안하여 국가가 최대한 지원하도록 하고 있다.¹¹⁾

또한 의무 교육의 내실을 기하기 위해 여건 개선 작업도 병행하고 있다. 과거 문화 혁명기 때 우수한 교사들이 숙청되고 대신 자격이 없는 노·농·병 계층들이 교육을 담당하게 되어 교육의 질을 제고하기 어렵다는 점을 인식하여 5년 동안에 교육연수대학(教育進修學院이라 함)에서의 연수, 통신 강좌, TV강좌 등의 각종 현직 연수를 통해 자격을 취득하도록 하고 있다.

그리고 지방이 교육 사업에 전력을 기울이도록 교육에의 투자는 세입 증가율 이상으로 하도록 규정하고 있으며 필요시에는 국가가 대부도 해주도록 하고 있다. 특히 面단위(鄉이라 함)의 재정 수입은 주로 교육 사업에 투자하도록 하고 있을 뿐만 아니라, 기관, 단체, 개인들도 학교에 기부금, 장학금을 제공하도록 권장하고 있다.

3) 中等教育 段階의 職業技術教育의 強化

중국 당국이 의욕적으로 추진하고 있는 사회주의 4대 현대화 건설을 실현하기 위해서는 조기에 보다 많은 기술 인재를 길러내지 않으면 안 되게 되었다. 그러나 중국은 전통적으로 士農工商의 직업상 귀천 의식이 뿌리 박혀 있어 직업·기술 교육을 경시하여 온 데다가 이제까지 중등 교육도 비정상적으로 보통 교육에만 치중하여 필요한 인재를 길러 내지 못하고 있다고 비판받아 왔다. 이처럼 중등 교육 구조가 인문 교육으로 치우치게 된 계기는 문화 혁명기 때 직업 계열 학교를 폐쇄하거나 보통 중학으로 개편시켰기 때문이었다. 또한 과거의 취업 제도 자체가 사회주의 계획 경제 체제에 따라 국가가 임의로 배정해 주도록 하였기 때문에 능력과 적성의 신장을 꾀하기 어려워 직업·기술 교육이 활성화

10) 同註 5, pp. 5~8.

11) 중국교육연감(1948~1981), pp. 6~8.

되기 어려웠다는 점도 간과할 수 없다.

이러한 상황을 직시하여 중국 당국은 최근 들어 중등 교육 구조를 조정하는 한편 취업 체제도 개방하여 경쟁·선발을 거쳐 채용하도록 함으로써 직업·기술 교육을 획기적으로 진흥시키고자 하고 있다. 중등 교육 단계에서의 직업·기술 교육의 진흥 방안은 세 가지 방향으로 이루어지고 있다. 먼저 이제까지는 高級中學校(고등학교) 단계에서부터 직업·기술 교육이 이루어졌는데 초·중·고급 단계에서도 직업 교육을 받고 취업할 수 있도록 하며 비진학자에게는 별도로 단기 직업 훈련 과정을 제공하는 조치를 취하고 있다. 두번째로는, 보통 교육 기관인 고급 중학교에 직접 직업반을 증설·운영하거나 또는 직업 계열 고급 중학교로 개편하도록 하는 방법을 쓰고 있다. 세번째는, 직업 계열인 中等專業學校와 技工學校의 모집 정원을 직접 확대하여 기능 인력을 길러내는 방안을 쓰고 있다.

이와 같은 세 가지 방안에 따라 개편·조정을 추진한 결과, 실제적으로는 1977년부터 1981년 사이에 고급 중학 학교수는 62.3%, 학생수는 60.3%가 감소한데 대해 中等專業學校(중등사범학교 포함) 학생은 55.3%, 기공 학교 학생은 약 150%가 증가하게 되었다고 보고하고 있다. 그러나 이처럼 직업 계열이 급속히 확충되고 있어도 1981년 현재 직업 교육 계열 학생수가 전체의 17.8% 밖에 되지 않아¹²⁾ 이를 계속 추진하여 1990년 경까지는 50%선까지 확충하겠다는 의지를 표명하고 있다.¹³⁾

한편 취업 제도에 있어서는 보다 개방적인 추세로 개혁하고 있다. 이제까지와는 달리 先養成, 後就業의 원칙에 따라 직업 기술 학교 졸업자 중 우수한 자가 경쟁을 통해 선발되도록 하고 있는 것이다.¹⁴⁾ 또한 고도의 전문성을 요청하는 직종에 대해서는 자격증 제도를 두어 자격 취득자만이 취업할 수 있도록 제한하는 조치도 아울러 쓰고 있다. 이와 같은 제도로의 전환은 실로 획기적인 내용으로 능력있는 자가 무대받아야 한다

는 자본주의 정신과 일맥 상통한다고 하겠다.

4) 高等教育의 自律性 伸張과 質의 提高

오늘의 중국의 고등 교육은 기본적으로 질 높은 고급 전문 인재를 보다 많이 길러내고 사회주의 4대 현대화 건설을 달성하기 위한 과학·기술 문화를 발전시켜야 할 임무를 띠고 있다. 따라서 과거와 같은 폐쇄적인 체제로서는 소기의 목적을 달성할 수 없게 되었다. 즉 정부의 엄격한 통제 아래 인력 계획에 따라 성분과 추천에 의해 학생을 선발하고 임의로 졸업생을 배정하는 제도로서는 질 높은 인재를 길러 내는 데 한계가 있다는 것이다. 특히 중국의 재정도 빈곤할 뿐만 아니라 대학이 학비를 받지 않는 관계로 일시에 정원도 늘리기 어려운 상황이다. 더우기 문화 혁명기 때 지식인 계급에 속하는 교수들이 대부분 숙청된 후 질이 저하되었기 때문에 연구의 질도 대폭 낮아져 과학·기술의 발전도 꺾이기 어려운 상황이다. 또한 중국의 대학 교수는 대체로 그 대학 출신으로 임용하고 능력을 불문하고 종신토록 한 대학에서만 근무하는 폐쇄적인 제도(單位所有制라 함)를 취하여 와서 교수들의 자질을 제고시키기가 어렵다는 지적도 제기되었다.

이런 상황으로 중국은 최근 고등 교육을 활성화하기 위한 개혁 조치를 다각적으로 추진하여 왔다. 가장 주요한 개혁으로는 정부의 고등 교육 기관에 대한 과도한 통제를 줄여 대학이 국가가 정한 기본적인 방침 아래에서 자율적으로 발전할 수 있도록 하는 조치를 들 수 있다. 구체적으로 거론하면 학생 모집에 있어서는 국가 인력 계획에 의거하여 모집하는 학생 외에도 기관의 위탁에 의해 일정액의 양성비를 받고 학생을 모집하는 방법(有償養成이라 함), 학생의 자비 부담을 원칙으로 하는 모집 방법 등을 병행하도록 허용하고 있다는 것이다. 단, 고등 교육의 질을 제고하기 위해 어떤 학생도 국가고시에 합격하여야만 입학 자격을 주고 있다.

12) 同註 8, pp. 172~174.

13) 同註 5, p. 10.

14) 中國 吉林省 延吉市 新興小學校 曹詰宇 교장과의 담화 내용.

한편 졸업생 배정에 있어서도 과거와 같은 국가의 획일적 배정 원칙을 탈피하고 인력 계획에 따라 교육한 학생들에게까지도 자신의 지원과 학교의 추천을 통해 기관이 선발하는 제도로 전환함으로써 어느 정도 자율성을 부여하고 있다. 또한 때로는 졸업생을 고용하는 기업체로부터 일정액의 대금을 받는 것까지도 허용하고 있을 정도이다(有償分配라 함). 물론 자비로 공부한 학생은 일정액의 수업료를 납부하였기 때문에 취업도 자신의 뜻에 따르도록 하고 있어 어떤 의무도 부과하고 있지 않다.¹⁵⁾

이외에도 고등 교육의 자율성을 최대한 신장하면서도 교육의 질도 제고하는 차원에서 責任經營方式을 도입하였으며 교수 초빙제도 도입하고 자유로운 업무 수행 분위기를 조성하고 있는데 이 개혁들은 安徽의 中國科技大學에서 1982년에 수행되어 매우 긍정적 반응을 불러 일으킨 것으로 알려지고 있다.¹⁶⁾

먼저 책임 경영 체제의 수립에 있어서는 教學研究室의 주임에게 인사, 재정에 관한 권한을 부여하여 자율적으로 처리하도록 함으로써 성과를 거양하고자 한데서 출발하였다. 즉 실적에 따라 장려금과 보너스를 지급하여 이를 인사 이동에 반영시키는 등 주임이 상벌권을 행사할 수 있도록 하였으며 연구기금도 자체적으로 모집하여 활용하도록 하였다. 또한 연구 인력 채용에 있어서는 공개 경쟁을 통해 우수한 자질을 지닌 자들을 초빙할 수 있도록 하였다. 基金 확보에 있어서도 연구실이 자체적으로 단기 교육·훈련 과정을 개설하여 수입을 늘리고, 기업에 대한 자문 활동과 기술 개발 용역 활동을 통해 필요한 경비를 충당하는 방법을 권장하여 왔다.

또한 지식인은 자유로운 풍토 위에서 전문성을 최대한 발휘하는 한편 사회 발전에 공헌하고 경제적 富도 누릴 수 있도록 하였다. 즉 자신의 임무를 수행하면서도 겸직도 허용하고 타 기관에 출강도 하며 학술 및 기술 자문에도 응하도록 허용하였는데 많은 호응을 얻은 것으로 알려져

고 있다. 이처럼 연구실 체제를 과거의 馴致組織(domesticated organization)에서 野生組織(wild organization)으로 전환하는 한편 개방적이고 자율적인 풍토 위에서 지식인은 보다 자유롭게, 경영자는 보다 책임있게 행동할 수 있는 여건을 조성하여 나가고 있는 것이다.

한편, 업무의 신속한 처리와 교수의 질을 제고하기 위해 업무 수행 규범을 새로 제정하고 업적 평가도 실시하여 성과를 거양하였는데 이 개혁은 1980년대에 上海의 交通大學 등에서 이루어진 것으로 알려지고 있다.¹⁷⁾ 먼저 각급 교직원들의 해야 할 일의 내용을 구체적으로 제시함으로써 관료주의, 형식주의에 빠져 있는 대학의 기풍을 진작시키고자 하였다. 이에 1982년 후반기에 「教師工作規範」을 제정하여 실시하게 되었는데 그 내용을 보면 1년간의 업무량은 1,680시간 이상으로 하며, 교수진은 교학, 연구 및 사상 지도 업무를 담당하도록 하였다. 그리고 문화혁명기 때 대학을 주도했던 조건부 청년 교사에 대해서는 4년의 助教로 재직하는 기간 중에 반드시 석사 과정을 이수하여야 하며 전임 강사는 2년에 한번 이상의 논문을 발표하도록 하였다. 또한 조교는 4년 내에, 전임강사는 5~6년 내에 상위직으로 승진하지 못하면 원칙적으로 조정의 대상으로 삼기로 한 것이다.

한편 업적 평가를 통해 전 교직원의 자질을 제고하는 작업도 병행하였다. 교수진은 자기 업무 추진 상황을 평가하여 학과에 설치되어 있는 교학 연구실의 주임이 심사·확정하도록 하였으며, 강의에 임하는 교수에 대해서는 수강 학생의 반응과 동료 교수들이 의견을 제시하여 참고 자료로 활용하며, 주요 간부에 대해서는 분기별로 평가를 실시하여 발전의 계기로 삼고자 한 것이다.

5) 成人高等教育의 大幅 強化

경제 빈곤으로 대학을 많이 설립하지 못해 고등 교육 기회가 너무 협소한 점을 감안하여 성인 고등 교육을 활성화시키고자 교육부가 주도하여

15) 同註 1, 중공의 고등교육개혁 동향, pp. 103~105.

16) 同上, p. 109.

17) 同上, pp. 107~109.

1980년대 들어 획기적인 조치를 마련하여 왔다. 1960년대 만들어졌다가 문화혁명기 때 철폐되었던 방송 통신 교육을 활성화하기 위해 전국 28개 省·市·自治區에 방송통신대학(廣播電視大學이라 함)을 설치 운영하고 있으며, 1981년부터 시작되는 제 6차 5개년 계획에 노동자 교육을 보편화하기 위해 다양한 短期職工大學을 설치·운영하도록 권장하여 1983년 3월에는 약 70%의 기업이 이 대학을 개설하는 성과를 거양하였다.

또한 근본적으로 학습 사회 풍토 조성을 위해 대학 학력 검정고시의 성격을 지닌 自學考試制度를 1981년부터 시행하여 왔다. 이 제도는 누구나 스스로 공부하여 대학 수준에 도달하면 시험을 보아 그 인정을 받도록 완전 개방형으로 운영하는 것을 원칙으로 하고 있다. 또한 정부는 이를 북돋아주고자 1983년까지 전국 21개 省·市·自治區에 이를 지도하는 自學考試指導委員會를 설치하여 운영하고 있는데 1984년 말의 통계에 의하면 응시자가 70여 만명에 이르러 그 호응도가 무척 큰 것으로 알려지고 있다.¹⁸⁾

3. 논의 및 전망

이제까지 서술한 중국의 교육 개혁은 어떻게 해석될 수 있으며 그 특성은 무엇인가, 그리고 앞으로의 교육은 어떤 방향으로 나아갈 것인가?

한 사회에서의 교육의 변화에 대한 해석은 여러 가지 관점에서 분석될 수 있다. 중국이 교육에 대해 그간 체제적(Holistic) 관점 또는 심리역동적(Psycho-dynamic) 관점을 취하여 분석하는 경우가 많았다. 체제적 관점에서 均衡論의 인 패러다임으로 볼 것인가 葛藤論의 인 패러다임으로 볼 것인가 등 논자에 따라 매우 다른 시각으로 볼 수도 있다. 그러나 하나의 관점으로만 보는 것은 너무만 보고 숲을 보지 못하는 우를 범할 가능성이 있기 때문에 본 논고에서는 이런 여러 관점을 동시에 고려하고자 한다.

첫째, 중국의 교육 개혁은 갈등론적인 관점보다는 균형론적인 관점에 터해 수행되고 있음을

알 수 있다.

과거 문화 혁명 때는 極左編向의 사회주의 이념으로 무장된 사회를 지향하였기에 갈등론적인 관점에서 교육 개혁이 이루어졌었다고 지적되고 있다. 많은 학교가 폐쇄·합병되고, 지식인은 숙청되었으며, 교육 과정은 대폭 축소되고, 교육 내용도 붉은 색 인간 양성을 위해 조직되는 등 계층간에 계속되는 갈등을 통해 발전한다는 관점에 따라던 것이다.

그러나 4대 현대화 건설 시기에 접어들어서는 이러한 갈등을 통해서는 중국 사회의 발전에 한계가 있음을 실감하고 사회 체제의 각 요소와 기능이 상호 조화되어 균형적으로 발전해야 한다는 관점을 취하고 있어 교육 부문에서도 점진적인 변화·발전을 추구하고 있는 것으로 보인다. 즉 과거와 같이 사회주의 이념만을 추구하고 계급간에 갈등을 통한 개혁 방식을 버리고 鄧小平이 말한 바와 같은 黑貓白貓論의 주장에서처럼 4대 현대화 건설에 필요한 인재를 시급히 양성하고자 하고 있어 교육의 각 부분들이 균형적으로 발전하는 방식을 취하고 있는 것이다.¹⁹⁾ 黨·政을 분리하고, 부분적으로 능력과 실적에 따른 물질적 유인 체제를 강화하며, 전문 지식인을 우대하고, 문화 혁명 때 소외되었던 重點學校 교육을 다시 강화하는 조치를 취하며, 지방과 대학의 자율성을 강화하는 개혁 내용들을 볼 때 오늘의 중국 교육은 균형론의 관점에서 이루어지고 있다고 말할 수 있을 것이다.

둘째, 중국의 교육 개혁은 능력과 실질을 우선하는 방향에서 추진되고 있다.

중국의 지도층들은 중국식 사회주의 건설을 위해 교육이 사회주의적 인간을 양성해야 한다는 데는 형식적으로 서로 동의하면서도 사회주의 인간을 양성하기 위해 교육 체제를 어떻게 수립·운영해야 할 것인가에 대해서는 의견을 달리해 왔다. 이로 인해 실질적으로 시대에 따라 교육의 중점이 紅우선, 專우선으로 바뀌어왔던 것이다.

18) 미발간 원고, 중국의 성인 고등교육 개혁동향 참조.

19) John N. Hawkins, *Education and Social Change in the People's Republic of China*(New York: Praeger Pub., 1983), pp. 6~11.

문화혁명의 와중을 벗어난 오늘의 시대에 있어서 중국은 사회주의 4대 현대화 건설로 매진하고 있다. 이러한 배경 때문에 교육 또한 이념보다는 실질을 추구하며 현대화 건설에 필요한 능력있는 인재를 길러내려 하고 있다. 중등 교육 단계에서 직업·기술 교육을 대폭 강화하고 고등 교육 단계에서 주입의 권한과 물질적 유인 체제를 강화하고 업적 평가제를 수립하여 실시하며, 학생 선발과 교수 인력 채용시 공개 경쟁을 통하여 전문가를 우대하려 하는 개혁 조치들을 실시하고 있는 것을 볼 때 중국의 교육은 능력과 실질을 우선하는 방향에서 추진되고 있다고 말할 수 있을 것이다.

셋째 교육 발전이 중국 사회 발전의 관건임을 인식하고 개방적인 풍토 위에서 보다 다양한 체제로 발전할 수 있도록 하고 있다.

4대 현대화 건설에 필요한 인재 양성이 시급하나 문화혁명 시기 때 교육이 황폐화되어 고급 인력이 절대 부족한 실정이다. 더욱이 중국도 미래 사회는 더욱 개방되고 국제간 경쟁이 치열해질 것이며 우수한 지식·기술을 지닌 사회가 선도할 것으로 예견하고 있어 교육은 시급히 인재를 양성해내지 않으면 안되게 되었다. 그러나 중국 사회의 구조는 매우 복잡하여 어느 획일적인 체제로 몰아 가기가 어렵게 되어 있다. 이런 여러 점으로 중국 당국은 최근 들어 보다 개방적인 풍토 위에서 다양한 교육 체제를 조직·운영하여 교육의 기회도 확대하면서 그 질도 제고하고자 하고 있는 것이다. 교육 사업 領導·管理體制의 조정을 통한 자율성 신장, 교육 행정의 분권화, 지역의 발전 수준에 적절한 의무 교육 실시, 고등 교육의 자율성 확대 및 질의 제고 등의 조치들은 이런 여러 상황을 감안하여 마련된 것이라 하겠다.

그러면 앞으로의 중국의 교육은 어느 방향으로 나아갈 것이며 어떻게 변화되어 나갈 것인가?

먼저 교육의 변화에 지대한 영향을 미치는 중국 사회 변화를 전망하면, 앞으로의 중국 사회는 당분간 4대 현대화 건설을 성공적으로 달성하기

위하여 전력을 집중하게 될 것으로 예상되어 큰 변혁은 없을 것으로 예견된다. 즉, 중국식 사회주의 건설에 있어서 급선무가 경제적 빈곤을 타파하는 일이기 때문에 금세기 안에 경제적 저개발 상태를 탈피하기 위해 모든 노력을 여기에 쏟으려 할 것이다. 중국의 정부, 연구 기관 등 1백여 기관의 400여 명 전문가들이 공동으로 작성하여 1985년에 발표한 「2000년을 향한 總體戰略」이라는 보고서에 의하면, 2000년에는 1인당 국민 소득을 1000달러로 높여 50년대 말기의 일본과 소련 수준 정도로 높이며, 주요 공업 기술은 선진국의 70년대 후반 수준으로 높이고, 智力啓發은 적어도 60년대 일본과 소련 수준에 접근시키겠다는 의욕적인 목표를 제시하고 있다.²⁰⁾

이러한 목표 그리고 중국과 같은 사회주의 초기 단계에서는 경제적 부를 우선하여야 한다는 사회주의 초급 단계론의 관점으로 미루어 볼 때, 앞으로의 중국은 현대화 실현을 위해 부분적으로 자본주의 방식을 도입하여 경제를 발전시키려 할 것이나, 그렇다고 하여 사회주의 이념과 체제를 크게 해치지 않는 것으로 여겨진다. 다시 말해서 지도층이 공인한 바와 같이 一國二體制도 허용하고 經濟特區도 계속 확대하여 외국의 자본과 기술의 도입을 유도하겠지만 결코 사회주의를 포기하지는 않을 것으로 여겨진다.

또한 이러한 의욕적인 미래상을 설정하고 추진하기 위한 여건도 정비하여 가고 있어 당분간 큰 정치적 변혁은 없을 것으로 예견된다. 즉 4대 현대화 건설을 지속적으로 추진하기 위해 實勢派들이 점차 확고하게 자리를 잡아 가고 있으며 인민들도 오늘의 변혁을 인정하고 있고 개방적이고 자율적인 사회로의 변화에 점차 익숙해지고 있는 것이다. 사회 계층간 격차가 커지고 문화도 오염되고 있어 부정적 반응을 보이는 일부 보수 세력의 반발이 없는 것은 아니지만 역사의 키를 돌려 놓을 수는 없을 것으로 보인다. 이러한 여러 상황으로 볼 때 사회는 더욱 개방화될 것이며 자율적인 분위기 속에서 현대화를 위해 더욱 매진할 것으로 여겨진다.

20) 人民日報, 1985년 11월 25일, 제5면.

마지막으로 중국 사회의 변혁 추세와 현재 추진되고 있는 교육 개혁 동향을 바탕으로 하고, 미래상을 제시한 「2000년을 향한 總體戰略」과 「教育體制改革에 관한 決定」의 두 보고서를 참고하여 보다 구체적으로 미래 중국의 교육이 어느 방향으로 나아가게 될 것인가에 대해 전망을 하면 다음과 같다.

첫째, 오늘의 교육 개혁 추세와 같은 방향에서 교육 개혁을 지속적으로 추진하고 이를 내실화하여 갈 것으로 보인다.

미래 중국 사회 또한 4대 현대화 건설을 달성하기 위해 사회 모든 요소가 고루 발전하는 방향을 견지하게 될 것이기 때문에 교육도 앞서 논의한 바 같이 갈등론적인 관점을 버리고 균형론적인 관점에 터해 개혁을 지속적으로 추진하려 할 것이다. 그리고 능력과 실질을 우선하여 능력있는 전문 인재를 양성하려 할 것이며, 보다 거방적이고 다양한 체제로 발전시켜 나갈 것이다.

둘째, 모든 인민의 교육 수준을 제고하기 위해 중국의 지도층은 교육 기회를 최대한 보편화하려 할 것이다.

앞으로의 중국 사회는 현대화되고 세계와 미래를 지향하여 왔다. 또한 미래 사회는 知識, 技術社會化되고 국가간의 경쟁도 더욱 치열해질 것으로 전망하고 이에 적극적으로 대응하여야 한다고 강조하여 왔다. 따라서 국민의 교육 수준이 제고되지 않고서는 중국의 미래를 설계할 수 없다고 보고 있다.

이러한 맥락에서 2000년 보고서에서는 平生教育體制를 시급히 수립하여 전 인민에게 교육 기회를 제공할 수 있어야 한다고 건의하고 있다. 앞으로 중국 당국은 교육 기회를 보편화하기 위해 평생 교육 체제를 수립하는 일에 많은 노력을 기울이게 될 것으로 보인다.

셋째, 의무 교육을 더욱 강화하는 한편 교육 여건이 쉽게 개선되기 어려울 것이므로 각 단계의 교육 체제를 다양하게 수립하여 발전시켜 나갈 것이다.

사회주의 체제는 평등을 매우 중요시 한다. 따

라서 의무 교육에 많은 관심을 두는 것은 너무 당연하다. 그러나 중국은 그간 지역간 경제 수준의 격차가 너무 크고 국가 재정도 빈약하여 의무 교육의 내실화를 기하여 오지 못했다. 이러한 점으로 최근 들어 기초 교육의 중요성을 누누히 강조하고 있어 앞으로 의무 교육의 실현에 많은 노력을 기울이게 될 것으로 보인다.

그러나 각종 여건이 미흡하기 때문에 9년제 의무 교육을 원칙으로 한다고 하지만 일률적으로 실시할 수가 없어 우선 경제 발전 지역부터 단계적으로 그리고 다양한 방식 즉 全日制·半日制·일하면서 공부하는 半工半讀制 등의 방식으로 이를 추진할 것으로 예견된다.

한편 중·고등 단계에서는 全日制 교육을 위주로 하면서 半工半讀制, 여가를 활용하여 공부하는 業餘制 등 非全日制 교육을 활성화하여 다양한 체제로 발전시켜 나갈 것이다. 중국 사회는 양질의 인력을 요구하고 있다. 그러나 현실적으로 재정이 빈약하여 모든 이에게 全日制 교육을 제공할 수 없는 상황이다. 이 때문에 사회주의 체제를 기반으로 하면서도 적은 비용으로 최대한의 효과를 거양하기 위해 전일제 학교 중에서 각 단계별로 重點學校를 지정하여 엘리트 교육을 공식화하여 왔던 것이다. 또한 사회주의 체제가 강조하고 있는 지식과 생산 노동의 결합 차원에서 일하면서 공부하는 半工讀制·業餘制 등의 교육 기관도 발전시켜 왔다.

앞으로 중국의 경제가 높은 성장을 한다고 하지만 교육에 충분히 투자할 만큼 여유가 있지는 못할 것이다. 또한 지식과 생산 노동의 결합의 원칙도 계속 지켜질 것이다. 따라서 양질의 교육을 제공하기 위해 전일제 교육을 점차 확대하고 발전시켜 나가는 것을 위주로 하면서도 반공 반독제, 업여방식 그리고 야간제 통신제, 검정제도 등의 다양한 방식과 체제로 모든 인민들에게 교육의 기회를 최대한 제공하게 될 것으로 여겨진다. ♣

(본원 교육발전연구부 교육제도연구실장)

參 考 文 獻

- 中央教育科學研究所編, 中華人民共和國教育大事記(1949~1982年), 北京: 教育科學出版社, 1984.
- 中國教育年鑑, 北京: 中國大百科全書出版社, 1984.
- 王章陵, 中共教育制度, 台北: 正中書局, 1980.
- 注學文, 中共教育之理論與實際, 台北: 正中書局, 1979.
- _____, 中共教育評析, 中華民國教育部教育研究委員會, 1987年7月.
- _____, 當前中共教育改革之研究, 台北: 台灣商務印書館, 1982年.
- _____, 當前中共教育體制改革之剖析, 中國大陸研究, 第28卷, 第1期, 1985年, 7月.
- _____, 論析中共教育改革與四化建設之關係, 臺化: 正中書局, 1986.
- 周祝瑛, 中共高等教育改革之研究(1977~1985), 國立政治大學, 教育研究所碩士論文, 1985.
- _____, 「現階段中共高等教育改革評析」, 中國大陸研究, 第28卷, 第8期(1986. 2), pp. 18~25.
- 周白雲, 「略論中共的高等教育體制改革」, 中國大陸研究, 第18卷, 第220期(1985. 12), pp. 14~25.
- 國家教育委員會, 教育體制改革文獻選編, 北京: 教育科學出版社, 1984.
- 姚若冰, 中國教育 1949~1982, Hong Kong: 華風書局, 1984.
- 陳樹坤, 「最近中共教育體制改革評析」, 理論與政策, 第1卷, 第2期(1987), pp. 102~119.
- 黃季寬, 「中共進行教育體制改革」, 中國大陸研究, 第18卷, 第215期(1985. 7), pp. 18~22.
- 金東圭, 社會主義教育學, 서울: 主流, 1988.
- 나창주, 「中共의 現代化와 改革政治」, 現代社會 第6卷, 第1號, 통권 21호(봄, 1986. 3).
- 이승민 역(高奇著), 중국 현대 교육사, 서울: 사계절, 1988.
- 李鍾泰譯(R.F 프라이스 著), 현대 중국의 교육, 평민사, 1987.
- 정중욱, 「중공의 민주화와 사회주의 변모」, 現代社會(1987, 가을호).
- 崔榮杓, 「中共의 高等教育 改革動向」, 韓國教育, 第14卷, 第1號(1987. 9), pp. 99~114.
- _____, 「中共 高等教育의 變遷」, 大學教育, 第34號(1988. 7), pp. 53~61.
- Chen, Theodore Hsi-en, *Chinese Education Since 1949, Academic and Revolutionary Models*, New York: Pergamon Press, 1981.
- Hawkins, John N., *Education & Social Change in the People's Republic of China*, New York: Praeger Pub., 1983.
- _____, 'Higher Education Alternatives in China: The Transition from Revolutionary to Post Revolutionary Forms' *Comparative Education Review*, Vol. 29, No. 4, Nov. 1985.
- Hu, C.T. et. al., *Education in China*, *Comparative Education*, Vol. 20, No. 1, 1984.
- Liu Bai, *Cultural Policy in the People's Republic of China*, Paris: UNESCO, 1983.
- The State Education Commission, *The Development of Education in China (1984~1986)*. International Conference on Education 40th Session Geneva, 1986.
- World Bank, *China: Long-term Development Issues and Options*, Baltimore: The John Hopkins Univ. Press, 1985.
- _____, *China*, Washington, D.C: The International Bank for Reconstruction and Development, 1985.

과학계 고등학교 교육 과정 시안 연구 개발

이 범 흥

I. 연구 개발의 개요

국가 발전과 개인 능력의 수월성 추구라는 점에서 과학 영재 교육이 요구되어 왔으며, 과학 영재 교육에 대한 관심이 고조되어가면서 과학 교육 과정의 운영면에서의 문제가 생기게 되었다. 다시 말하면 과학 영재의 심리적 특성을 충족시키는데 있어서 일반계 및 실업계 고등학교의 교육 과정의 한계를 인식하게 된 것이다. 이리하여 기초 과학 분야의 인재를 조기에 발굴한다는 특수 교육의 목적을 가진, 일반계 및 실업계 고등학교와는 다른 특성을 가진 집단을 위해서는 그들의 동기, 능력, 진로 등에 부합되는 교육 내용용 그들의 학습 양식, 지적 수준 및 정의적 특성에 맞게 제시할 수 있는 새로운 교육 과정이 필요하게 된 것이다.

이러한 점을 바탕으로 과학 고등학교 교육 과정 개발의 기본 방향은 다음과 같이 설정되었다.

(1) 개인의 전인적인 성장 발달을 도모할 수 있는 교육 과정이 되어야 한다.

(2) 학습자의 선택의 폭이 넓어지도록 다양하게 설계한다.

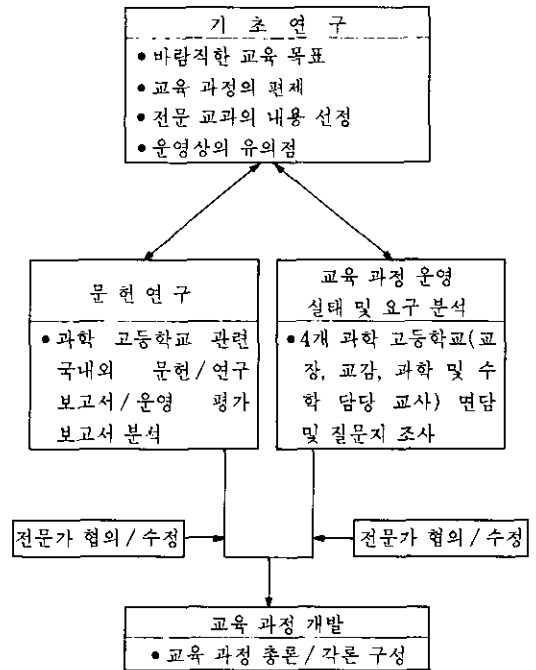
(3) 교육 과정은 문제 중심으로 탐구 활동이 가능하도록 설계한다.

(4) 과학 고등학교의 교육 과정은 학생의 능력과 적성에 따라 그들 스스로 프로그램 설계가 가능하도록 기회를 제공한다.

(5) 교육 과정 운영의 융통성이 보장되도록 한다.

(6) 과학 고등학교 교사들에게 도움이 되는 교육 과정이 되도록 한다.

이러한 방향에 기초한 개발의 절차는 다음의 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 과학 교육 과정 개발의 절차

II. 과학계 고등학교 교육 과정 운영 실태

1. 현행 교육 과정의 내용과 운영

현행 과학계 고등학교 교육 과정은 문교부 고

시 제442호(1981. 12. 31)에 따라 실업계 고등학교에 준하여 학교별로 편성하여 문교부 장관의 승인을 얻어 사용하고 있다.

과학 고등학교의 교육 과정을 일반계 고등학교 자연 과정의 교육 과정과 비교해 보면, 총 이수 단위는 216~234로서 일반계 고등학교보다 과학계 고등학교(대전, 전남, 경남)가 10~18단위를 더 이수시키고 있다. 또한 일반계 고등학교에서 지도하지 않는 과학사와 전자 계산을 지도하고 있으며 과학 분야의 교과에 대한 단위 배당이 높고, 인문 사회 과목은 대체로 단위를 적게 배당하고 있다. 과학 분야 교과(수학, 과학, 산업 기술, 공업, 전자 계산)의 이수 단위는 98~108단위로 전체의 45.3~46.7%를 차지하고 있다.

교육 과정 운영은 일반계 고등학교와 유사하나 다음과 같은 차이가 있다.

- 과학 교육의 강화: 과학과의 이수 단위를 높게 배당, 과학 분야의 특별 활동 중시
- 실험 실습의 강조: 과학은 실험과 토의의 위주로 운영하며, 어학실과 전자 계산실을 24시간 개방
- 탐구 활동의 강조: 자유 탐구 코스의 설치 운영, 소집단 학습 등이다.

이의 운영에 따른 교육 방법상의 특징은 다음과 같다.

- 과학 수업에서는 강의보다는 실험 강조(4:6) 및 탐구 활동 강조(자유 탐구 코스의 설치, 탐구반 편성)
- 학생 과학관의 시설 및 설비 활용
- 최신 과학 정보의 습득, 진로 지도를 위한 것으로서는 대학 교수 등 외부 인사의 초청 강의나 대학이나 과학 관계 연구소의 방문
- 주관식, 논술 평가 방식과 실기 및 과정 중심의 평가 방법 중시 등이다.

2. 현행 교육 과정상의 문제점

과학계 고등학교 교육 과정을 현행 교육 과정과 비교해 볼 때 내용이나 운영면에서 긍정적인 면이 많이 부각되고는 있으나 과학 고등학교라는 관점에서 교육 과정을 보면 많은 문제점이 있음을 알 수 있다.

- (1) 과학 고등학교의 교육 방향이 불분명하다.
- (2) 다양하고 세분화된 교육 프로그램이 없다.
- (3) 획일적인 교재와 정해진 수업 시간표에 따라 수업이 진행되고 있다.
- (4) '전인 교육'의 목표로서 애국인, 창조인, 협동인 등을 설정하고 있으나 이의 실천을 위한 봉사 활동, 근로 활동, 협동 활동 프로그램이 준비되어 있지 않다.
- (5) 과학 영재의 다양한 흥미와 요구에 부응하는 과학 분야에 관련된 각종 특별 활동 즉, 클럽 활동이 설게 운영되고 있지 않다.
- (6) 최신 과학 정보의 습득 및 진로 지도를 위한 외부 자원 인사의 특별 지도나 과학계 연구소 방문 등의 기회가 적으며, 그 지도 내용도 깊이가 없고, 체계적이지 못하다.

〈표 1〉 과학 고등학교에 대한 주요 문제 및 요구 사항(교사)

조사 대상	주요 문제 및 요구 사항
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 학습 속도가 빠른 과학고 학생에게 일반고 학생과 같은 단위수를 배당하는 것은 적절하지 못하다. 따라서, 공동 필수 과목의 단위수 하향 조정이 필요하다. ○ 지도 교사의 자질 및 경험 부족으로 전문 교과와 지도 내용의 수준과 범위를 정하기가 어렵다. 따라서 교육 과정은 가능한 한 상세하게 개발하고 교과서도 개발할 필요가 있다.
교사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전자 계산, 과학사, 과학 철학은 자격을 갖춘 교사가 부족하므로 교육 과정 구성시 이를 고려할 필요가 있다. ○ 많은 학생들(50% 이상)이 조기 진학하므로 모든 교과를 2년 정도에 숙진 학습할 수 있는 내용으로 교육 과정을 설계할 필요가 있다. ○ 과학기술대학 조기 진학시 과학 고등학교의 수료 아닌 졸업 인정에 관한 문제를 해결하는 방안을 교육 과정에 반영하도록 노력할 필요가 있다. ○ 교육 과정 운영에서 학교의 자율권을 확대해야 한다. ○ 학생들의 개인 연구 활동의 이수 단위를 인정하는 방안이 마련되어야 한다.

(7) 총 이수 단위의 과다는 과학 영재의 심리적 특성과 부합하지 않는다.

앞의 <표 1>은 과학 고등학교 교사와의 면담을 통해 나타난 주요 문제 및 요구 사항을 나타낸 것이다.

Ⅲ. 과학계 고등학교 교육 과정(안) 개발의 배경

1. 과학계 고등학교의 성격과 역할

과학계 고등학교의 효과적인 운영은 과학 고등학교의 분명한 성격 규명이 있을 때에, 교육 과정의 이념과 목표 설정 및 구체적인 교육 과정(안)을 구상하는 데 혼란이 없을 것이다. 다음은 이러한 과학 고등학교의 성격을 확실하게 규명하는 데 생겨날 수 있는 문제들을 분석한 것이다.

첫째, 학생 집단의 성격 문제이다.

- 대상 학생이 특수 능력 집단이냐, 일반 능력 집단이냐이다. 즉 뛰어난 능력을 가진 영재아 집단이라면, 이론상으로 보아, 교육 과정의 내용과 범위는 물론 수준도 일반 고등학교 교육 과정과는 달라야 한다.

둘째, 교육법 상에 명문화된 보통 교과와 전문 교과의 균형 문제이다.

- 과학 고등학교는 과학 분야의 잠재력을 최대한 계발하여 그 분야의 지적 지도자로 성공할 수 있는 기초 능력을 길러 주는 데 그 목적과 이념이 있다. 이것은 과학 분야의 지적 발달에 기초가 되는 수학, 어학(국어, 외국어 등) 등, 과학계의 수월성과 다소 무관하다 할지라도 심미적·예술적 가치관 형성에 필요한 교과가 무시되어서는 안된다. 그러나 과학계 고등학교에서의 보통 교과의 내용과 범위는 그 이념 구현에 필요한 것으로 조정되어야 한다.

셋째, 과학 고등학교가 지향해야 될 교육 목적 또는 목표 정립의 문제이다.

현재 운영되고 있는 과학 고등학교의 교육 과정은 그 편성과 운영의 융통성을 최대한 살려 과학 분야의 영재 교육을 지향하고 있다. 따라서 과학계 고등학교는 과학 및 수학 분야에 뛰어난

학생들에게 그들의 적성과 능력을 최대한 계발할 수 있는 새로운 과학 및 영재 교육의 내용과 방법이 보급되어야 한다.

2. 과학계 고등학교 교육 과정의 구성 원칙

과학계 고등학교의 교육 목표나 단위 배당, 운영 지침 등은 일반계 고등학교의 교육 과정을 준수하되 가능하면 과학계 고등학교 특유의 교육 과정을 설계하기 위해 다음과 같은 점이 고려되었다.

첫째, 고등학교 교육 과정은 교과 활동과 특별 활동으로 나누어 편성하며, 교과는 보통 교과와 전문 교과로 구분하여 편성한다.

둘째, 보통 교과와 전문 교과는 각각 필수 과목과 선택 과목을 두도록 하고 있는데, 가급적이면 선택 과목을 세분화한다.

셋째, 과학계 고등학교의 교육 과정은 학생들의 수월성 추구하고 함께 다양성 탐색을 도울 수 있도록 내용의 범위와 수준을 신축성 있게 구성한다.

넷째, 학생의 진로 및 진학의 요구와 필요성을 충족시킬 수 있는 교육 과정을 마련한다.

다섯째, 학생들의 적성과 능력을 최대한 계발하여 미래의 우수한 과학자가 될 수 있는 것을 도와주는 교육 과정을 마련한다.

여섯째, 교육 과정은 과제 중심, 문제 중심의 탐구 활동이 가능하도록 설계한다.

Ⅳ. 과학계 고등학교 교육 과정(안)

과학계 고등학교 교육 과정(안)은 총론과 각론으로 나뉘어져 있으며 총론을 수록하면 다음과 같다.

총론

1) 교육 목표

과학 및 수학에 뛰어난 학생들에게 적절한 교육을 실시함으로써 그들의 적성과 능력을 최대한 계발하여 장래 우수한 과학자가 될 수

있는 소양을 기른다.

- (1) 탐구 과정을 통하여 과학과 수학을 구조적으로 이해하게 한다.
- (2) 문제 해결 활동을 통하여 과학 연구에 필요한 기초 능력을 신장시킨다.
- (3) 창의적인 연구 활동에 접할 수 있는 기회를 제공하여 과학 발전에 공헌할 수 있다는 자신감을 가지게 한다.
- (4) 다양한 봉사 및 협동 활동을 통하여 사회 발전에 공헌하려는 태도를 가지게 한다.

2) 전문 교과 편제 및 단위 배당

필수 과목	선택 과목
* 수학Ⅰ (6-8)	수학Ⅲ
* 수학Ⅱ (16-26)	고급 물리
* 물리 (6-10)	고급 화학
* 화학 (6-10)	고급 생물
* 생물 (6-10)	고급 지구 과학
* 지구과학 (6-10)	컴퓨터 과학Ⅱ
물리 실험 (4-8)	과학 철학
화학 실험 (4-8)	원서 강독
생물 실험 (4-6)	진자 과학
지구과학 실험 (4-6)	워크숍
컴퓨터 과학Ⅰ (2-4)	개인 연구Ⅰ

3) 교육 과정 운영상의 유의점

과학 고등학교 교육 과정 운영은 다음과 같은 사항에 특별히 유의한다.

- (1) 보통 교과는 기타계 고등학교에 따라 운영하되, 학교 실정에 따라 그 내용과 단위를 적절히 조절할 수 있다.
- (2) 학생의 전인적인 성장 발달을 도모하기 위하여 교과 활동과 특별 활동을 균형있게 운영하도록 한다.
- (3) 교육 과정 운영은 학습자 개인의 뛰어난 능력과 빠른 학습 속도에 따라 학습할 수 있도록 개별화 또는 소집단별 학습을 강구하며, 학습 진도는 무학년제 체제로 조정할 수 있다.
- (4) 학생들의 개성, 취미에 따라 여가 활동을

을 건설적인 방향으로 유도하기 위하여 다양한 프로그램을 운영하도록 한다.

- (5) 전문 교과의 필수 과목 중 * 표시한 것은 일반계 고등학교의 자연 과정의 수학 및 과학 과목으로 대체하여 운영할 수 있다.
- (6) 전문 교과의 선택 과목은 관련되는 필수 과목을 성공적으로 이수한 학생들이 선택하도록 하되, 그 적부는 학생의 적성과 능력을 고려하여 학교장 또는 교사가 판단하도록 한다.
- (7) 전문 교과의 선택 과목을 이수하기 어렵다고 판단되는 학생에게는 전문 교과의 필수 과목을 심화 학습하는 데 시간을 할애할 수 있다.
- (8) 학생들의 탐구 능력을 신장시키기 위하여 자연과 접하고 자연 현상을 직접 관찰하는 기회를 주는 자연 관찰 프로그램을 운영할 수 있다.
- (9) 학생 개개인의 관심사와 문제 해결을 돕기 위하여 상담 및 진로 지도를 철저히 하도록 한다.
- (10) 과학 고등학교 교육 과정의 원활한 운영과 학생들의 학습에 대한 흥미 유발 및 과학적 재능의 신장을 돕기 위하여, 교사는 각종 교재를 분석, 다음과 같은 사항을 고려하여 독자적으로 교과를 지도할 수 있다.

- ① 일반계 고등학교 교과서를 활용할 때에는 과학 고등학교 학생의 학습 특성과 교과의 단위 배당을 고려하여 내용을 재구성하여 활용할 수 있다.
- ② 전문 교과의 필수 과목에 제시된 물리 실험, 화학 실험, 생물 실험, 지구과학 실험, 컴퓨터 과학Ⅰ, 과학사의 교재는 전문 연구 기관 및 대학과 공동 개발하거나 국내외의 기존 교재 중 적절한 것을 선정하여 활용할 수 있다.
- ③ 전문 교과의 선택 과목의 교재는 학생의 능력을 고려하여 국내외의 기존 교

재 중 적절한 것을 선정하여 활용할 수 있다.

(11) 평가는 다음과 같은 사항에 유의하여 실시하도록 한다.

① 개념의 이해 뿐만 아니라 자연 현상의 관찰력, 실험 설계 및 자료 해석 능력, 문제 해결력, 창의성 등을 균형있게 평가하도록 한다.

② 전문 교과 선택 과목의 평가는 성패 또는 만족도 등으로 평정할 수 있다.

총론에 터해 만들어진 각론에는 전문 필수 과목과 전문 선택 과목으로 나뉘어져 있으며 각각에 대한 과목은 다음과 같다.

※ 전문 필수 과목

- (1) 물리 실험
- (2) 화학 실험
- (3) 생물 실험
- (4) 지구과학 실험
- (5) 컴퓨터 과학 I
- (6) 과학사

※ 전문 선택 과목

- (1) 수학Ⅲ
- (2) 고급 물리
- (3) 고급 화학
- (4) 고급 생물
- (5) 고급 지구과학
- (6) 컴퓨터 과학Ⅱ
- (7) 과학 철학
- (8) 원서 강독
- (9) 전자 과학
- (10) 워킹
- (11) 개인 연구 I
- (12) 개인 연구 II

V. 요약 및 제언

1. 요약

이 연구의 목적은 특수 목적으로 설립된 과학 고등학교의 교육 과정을 개발하는 데 있다.

과학 고등학교의 설립 취지와 목적은 일반 인문계 고등학교나 실업 및 예체능 계열 고등학교의 그것과는 다른 성격과 이념을 지니고 있으며, 특히 기초 과학 분야에서 뛰어난 적성과 능력을 보이는 영재들을 선발하여 교육하는 것이 기본 이념임을 설립 취지에서 밝히고 있다.

따라서 이 연구에서는 이러한 문제점을 해소하고 과학 고교의 성격과 이념을 정립하는 데 중요한 준거가 될 수 있도록 교육 과정을 구성하였으며, 본 교육 과정 개발에서 주안점을 둔 기본 방향은 다음과 같다.

첫째, 과학 고교는 과학 교육만을 하는 곳이 아니라 먼저 전인적 인간 성장에 그 기본적인 교육 이념을 두어야 할 것이다. 따라서 교육 과정은 두 영역으로 나누어 구성하였다. 즉, 일반계 고교, 실업계 고교, 기타계 고교 등 모든 고등학교가 필수로 이수하여야 할 공통 필수 영역과 과학 고교의 성격을 특정지워주는 전문 교과 영역이다.

이 중 공통 필수 영역은 국민윤리, 국어, 국사, 사회(사회 I, 지리 I, 세계사 등), 외국어(영어, 독일어 등), 예체능, 산업기술, 교양 선택(2단위), 및 특활(12단위) 등의 교과목으로 구성되어 있다.

한편, 전문 교과 영역은 다시 필수 과목과 선택 과목으로 구성되어 있는데 먼저 필수 과목은 수학 I, II, 물리, 화학, 생물, 지구과학, 컴퓨터 과학 I, 과학사, 4개 기초 과학 과목의 실험(물리, 화학, 생물, 지구과학)으로 조직되었다. 선택 과목으로서는 12개 과목 즉, 수학Ⅲ, 고급 물리, 고급 화학, 고급 생물, 고급 지구과학, 컴퓨터 과학Ⅱ, 과학 철학, 원서 강독, 전자 과학, 워킹, 개인 연구 I, II 등으로 구성하였다.

공통 필수 과목에 대한 전문 교과 비율은 대략 40~60%내에서 결정할 수 있도록 교육법에 규정되어 있다. 따라서 과학 고교의 교육 과정에서도 전문 교과 이수 단위를 총 204~216단위 중에서 최소 43%에서 최대 56%까지 즉, 전문 교과를 82~122단위 범위내에서 이수할 수 있도록 내용을 구성하였다.

그러므로 공통 필수 교과 이수 단위는 94~122

단위 범위에서 이수하도록 구상하였다.

둘째, 과학 고교의 교육 과정 개발에서 무엇보다 중요하게 고려한 것은 전문 교과에서 선택의 다양성과 폭을 크게 두려고 한 점이다. 물론 수학, 물리, 화학, 생물, 지구과학을 포함한 기본 실험 과목을 필수로 설정하면서, 학생들의 능력과 적성을 고려하여 보다 발전된 내용을 학습할 수 있도록 선택 과목으로 고급 물리, 고급 화학 등의 수준 높은 내용도 제시하였다. 또한 과학 영재들의 개인의 흥미와 지적 관심을 고취시키고 발전시키기 위하여 워십, 개인 연구 I, II 등의 자유 선택 과정을 설정하였다.

요컨대, 과학 고교의 교육 과정에서는 개인의 능력 신장, 개인의 자율성과 독창성을 최대한 살릴 수 있도록 내용 범위와 운영 방식을 제시하였다. 뿐만 아니라 학교의 교육 과정 운영의 재량권도 최대한으로 부여하는 방향으로 교육 과정을 구성하였다.

2. 제언

과학 고등학교의 교육 과정을 효율적이고 성공적으로 운영하기 위해서는 다음과 같은 몇 가지 사항이 지원 또는 선결되어야 할 것이다.

첫째, 특수 목적 고등학교로서 과학 고교의 교육 과정이 내실있게 운영되려면 과학 고교에 대한 법적 지위를 보장하는 제도적 장치가 마련되어야 한다.

과학 고교의 학생은 정신 연령과 지적 능력으로 보면 이미 대학의 과제도 수행할 수 있는 수준에 이르고 있다. 과학 영재 집단을 법적으로 고등학교로 규정하여, 여러 가지 제약을 갖게 하는 것은 개인의 입장은 물론 국가적 견지에서 보더라도 바람직하지 못하다. 바꾸어 말하면, 고등학교라는 제약 때문에 개인의 성장을 제한함으로써, 결국 국가가 일찍 고급 인력을 육성할 수 있는 기회를 잃는 결과를 가져오게 된다.

그 구체적인 예로서, 과학 고교가 고등학교로 규정되어 있기 때문에 대학 입시라는 병목 현상에 걸려 과학 고교의 교육 과정 운영에 제약을 받을 가능성이 많다. 다시 말하면, 입시 준비 교육으로 교육 과정이 운영될 가능성이 크다. 특히

과학 영재 개개인의 창의성과 지적 발달을 추구하기보다는 입시 준비를 위하여 전문 교과와 고급 기초 과학 교과나 개인 연구는 사장될 우려가 있다.

그 뿐만 아니라 법적으로 고등학교로 규정되어 있어 과학 고교의 교사 지위가 고등학교 교사의 범주를 벗어나지 못하여 고급 교과를 지도할 수 있는 교사를 채용하기가 불가능하다. 이 때문에 고급 교과나 과학 철학, 과학사 등의 교과는 유명무실한 교과로 덮어둘 가능성을 배제하기 어렵다. 이러한 교과들은 모름지기 대학 교수 수준의 대우를 받는 교사를 채용할 수 있어야만 과학 고교의 교육 과정을 내실있게 운영할 수가 있다.

그러므로 과학 고교의 교육 과정이 정상적으로 운영되게 하려면 이를 뒷받침할 수 있는 법적 지원 체제가 강구되어야 한다. 그 대책의 일환으로서 우선, 과학기술대학에서 과학 고교 학생에게 특별 전형 제도를 적용하는 방안을 일반 대학에서도 적용할 수 있도록 입시 제도의 융통성을 부여하는 일을 생각할 수 있다.

다음은 '과학 고교에서 대학 교수에 상당하는 지위의 교사를 채용할 수 있고, 이들에게 대학 교수에 상응하는 대우를 할 수 있도록 예산을 지원하는 방안을 강구하는 일이다. 예컨대 학위를 가진 교사에게는 연구 지원비를 특별히 지원하는 방법을 생각하여 볼 수 있다.

둘째, 과학계 고등학교 교육 과정의 원활한 운영과 목적 달성을 위해 교과서, 교수 학습 자료와 매체의 해결 방안을 강구해야 할 것이다.

교과서, 교수 학습 자료, 학습 매체도 과학 영재 교육의 효율화를 위한 조건 중의 하나이다. 학생들의 요구와 특성에 맞는 다양한 자료와 매체를 활용한 교육 프로그램은 학습에 대한 흥미를 높여주고 과학적 재능을 신장시켜 준다. 따라서, 교육법 제157조에 명시된 교과용 도서 사용에 관한 제약에서 벗어날 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다. 즉, 문교부가 저작권을 가지거나 검정 또는 인정한 교과용 도서만을 사용할 수 있다는 규제에서 벗어나 대학, 교육대학, 사범대학, 전문대학과 마찬가지로 교재 사용의 융통성을 부여해야 할 것이다.

셋째, 과학계 고등학교의 교육 과정 개발, 교수·학습 자료 및 매체의 개발 보급 등을 지속적으로 담당할 전문 연구 기관을 육성, 지원해야 하겠다.

현재 가장 심각한 문제는 과학 영재 교육 기관 전문 인력과 체계적인 연구 기관이 절대적으로 부족하다는 점이다. 따라서 관계 당국은 특별 연구 지원책을 통하여 대학 및 연구 기관으로 하여

금 과학 영재 교육에 관한 연구 과제를 선정하여 수행하도록 유도할 필요가 있다. 또한 정부는 재정적·행정적 지원과 아울러 전문 인력을 지속적으로 확보하고, 양성하는 대책을 강구하여야 할 것이다. ♣

(본원 교육과정연구부 과학교육연구실장)

모든 사람은 잘 살고 못 살고, 어른이고 어린이고간에 본질로 본다면 아무런 차이가 있을 수 없다. 사람들이여 그대의 힘이란 마음의 모양이든 곧 그대 자신의 것이다. 마음의 모양이야말로 인생 교육의 대상이 되는 것이다. 그리고 향상의 계기가 되는 것이다. 인간의 순진한 행복을 바라는 힘은 밖에서 우연한 기회에 얻을 수 있는 것이 아니다. 오직 그 심정에 파묻힌 힘에서 파낼 수 있다.

〈J. H. 페스탈로찌〉

장학체제 개선을 위한 장학담당자의 직무 분석

任 年 基

I. 연구의 필요성 및 목적

장학의 개념은 장학 기능의 강조점 또는 장학에 대한 관점의 차이에 따라 다양하게 정의되고 있다. 그러나 장학에 대한 관점의 변천 과정에서 일관성 있게 추구되어 오고 있고, 장학에 따라 다양하게 제시된 개념 정의 가운데 포함된 공통점을 분석하여 보면, 장학은 궁극적으로 수업의 개선을 위하여 직접, 간접적으로 교사를 돕고 지도하는 행위라고 볼 수 있다. 따라서 장학 활동은 한정된 인적·물적 자원하에서 학교 현장의 교육 활동을 개선하는 데 중요하고 필수적인 활동으로 기대되고 있다.

장학은 우리나라의 교육 행정의 실제에서 중요한 위치를 차지하고 있다. 교육 직원의 분류에서 교육 전문직을 설정하고 교육 전문직으로서 장학직을 두고 있으며 교육 조직면에서 볼 때, 중앙 교육 행정 기관인 문교부에 장학편수실이 조직·운영되고 있고, 지방 교육 행정 기관인 교육위원회의 학무국과 교육(구)청의 학무과에서 장학의 기능을 수행하고 있다. 단위 학교에서도 학교행정가의 중요한 역할로서 장학의 기능을 수행할 것을 요구하는 추세를 보이고 있다. 장학의 기능을 수행하기 위하여 많은 자원과 노력이 투입되고 있다고 볼 수 있다.

여러 교육 조직 수준에서 장학의 기능을 수행하고 있으나 특히, 지방 교육 행정 기관은 우리나라 장학의 실제에서 중심적 위치에 놓여 있다고 판단된다. 이것은 교육 행정의 중층 구조속에

서 중간에 위치하면서 학교와 직접 접촉하는 조직 수준일 뿐만 아니라 이 기관에는 장학의 책임을 일차적 과업으로 담당하고 있는 장학사(관)가 보직되어 있기 때문이다.

지방 교육 행정 기관 수준에서의 장학이 중심적 위치에 있음에도 불구하고, 최근 다수의 연구 결과에서 장학 본연의 기능이 충분히 수행되지 못하고 있다고 평가되고 있다. 장학담당자가 비본질적 업무를 과중하게 수행하고 있다는 사실은 핵심적인 문제로서 평가되고 있다. 또한 교사들이 장학 지도에 대비하는 업무를 중요한 근무 부담 요인으로 인식하고 있다는 사실도 장학이 중요한 문제를 안고 있음을 간접적으로 시사하고 있다고 볼 수 있다.

장학의 기능이 제대로 수행되지 않을 경우, 그것은 장학 체제 자체의 문제일 뿐만 아니라 학교 현장에 상당한 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문에 새로운 형태의 장학 모형과 실체가 시급히 모색되어야 한다. 이를 위해서 장학의 실체를 보다 올바르게 이해하는 작업이 선행되어야 할 것이다. 장학 체제의 개선을 위해서는 현황 파악을 바탕으로 장학의 문제를 정확하게 인식할 필요가 있기 때문이다. 단위 학교의 자율적 운영을 보장해야 한다는 주장이 새차게 제기되고 있는 현 시점에서 학교의 자율성과 긴밀한 관계가 있는 장학의 현황 분석이 더욱 절실히 요청되고 있다고 볼 수 있다.

이 연구는 지방 교육 행정 수준에서 이루어지고 있는 장학 실태를 장학담당자의 직무 분석의 관점에서 종합적으로 분석하고, 이를 토대로 장

학 체제의 개선을 위한 시사점을 추출·논의하는데 그 목적이 있다.

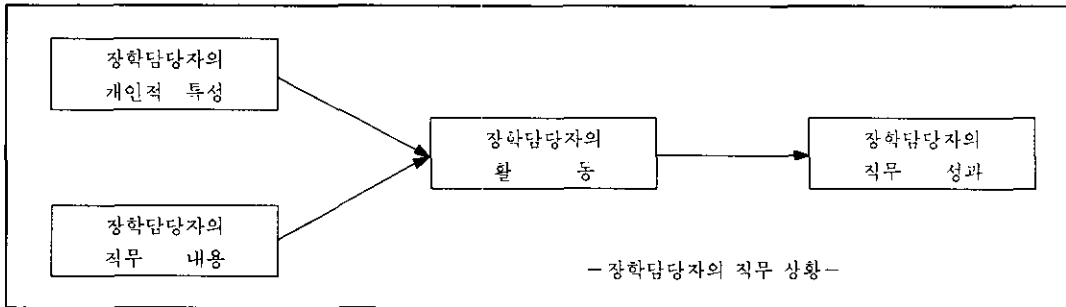
II. 연구 모형 및 문제

시·도 교육위원회와 시·군 교육(구)청에 근무하고 있는 장학사(관)의 직무 현황을 분석하기 위하여 장학담당자의 직무 분석 모형을 설정

하고 이를 바탕으로 연구 문제를 제시하였다.

1. 연구 모형

장학사, 장학관의 직무란 조사·분석하기 위하여 장학담당자의 개인적 특성과 직무 내용, 장학담당자의 활동, 직무 상황 그리고 장학담당자의 직무 성과 등 다섯 측면으로 구성된 연구 모형을 설정하였다.



[그림 1] 장학담당자의 직무 분석 모형

위의 그림은 장학담당자의 직무 성과가 주어진 상황속에서 장학담당자의 실제적인 작업 활동에 의해 결정되고, 그 활동은 장학담당자의 개인적 특성과 수행해야 할 직무 내용에 의해 영향을 받는 관계가 있음을 나타내고 있다. 여기서 개인적 특성이란 개개인의 연령, 성별, 학력 등과 같은 기본적 특성 이외에 직무와 관련하여 현재 가지고 있는 지식, 기술, 신념 등을 총체적으로 포괄하는 개념이다. 직무 내용은 모든 장학담당자에게 제도적으로 또는 현실적으로 주어진 역할, 기능, 업무 내용 등을 의미하고, 활동은 직무 수행 과정, 절차, 행위, 요소 동작, 직무 수행에 투입된 시간과 노력 등을 의미한다. 직무 상황은 장학 조직, 내적인 근무 조건 뿐만 아니라 지역 사회와 교육 행정의 중층 구조속에서 장학이 처하고 있는 상황을 포함한다. 직무 성과는 장학담당자가 작업 활동을 통하여 성취한 결과를 말한다.

2. 연구 문제

앞에 제시한 연구 모형을 토대로 이 연구에서 더욱 구체적으로 분석할 연구 문제를 다음과 같이 설정하였다.

- 1) 장학담당자의 개인적 특성 측면
 - 장학담당자의 배경적 특성은 어떠한가?
 - 장학담당자의 獎學觀은 무엇인가?
- 2) 장학담당자의 직무 내용 측면
 - 장학담당자의 역할과 과업은 무엇인가?
 - 장학담당자의 업무 내용은 무엇인가?
 - 장학담당자는 그들의 직무 특성을 어떻게 지각하고 있는가?
- 3) 장학담당자의 활동 측면
 - 장학담당자는 직무를 일반적으로 어떻게 수행하고 있는가?
 - 장학담당자의 업무량은 어느 정도인가?
 - 학교 방문을 통한 장학 지도 활동은 어떻게 수행하고 있는가?
- 4) 장학담당자의 직무 상황 측면
 - 장학담당자의 물리적, 사회·심리적 환경은 어떠한가?
 - 장학담당자의 조직내적 근무 상황은 어떠한가?
 - 장학담당자와 학교, 상급 행정 기관, 지역 사회의 인사와의 관계는 어떠한가?

5) 장학담당자의 직무 성과 측면

- 장학담당자는 장학의 효과성을 어떻게 지각하고 있나?
- 장학담당자의 직무 만족도는 어느 정도인가?

III. 연구 방법

이 연구는 문헌 연구와 조사 연구를 병행하여 수행하였다. 조사 연구는 질문지 조사를 중심으로 이루어졌다. 질문지 조사의 표집 대상은 유층 무선 표집 방식에 의해 선정된 전국의 장학사(관) 480명과 초·중·고등학교 교원 680명이었다. 교원을 조사 대상에 포함시킨 것은 장학사(관)의 반응을 교원의 반응과 비교·분석하기 위하여 계획된 것이다. 조사 도구는 연구자가 예비 조사를 거쳐 개발한 질문지 3종이 활용되었다. 회수된 자료의 분석을 위하여 사용한 주요 통계적 방법은 반응 빈도, 빈도 백분율, X^2 , 척도치의 평균, F검증 등이다.

IV. 장학담당자의 직무 현황 분석 결과

장학사(관)의 직무 분석 결과를 간략히 요약하면 다음과 같다.

1. 장학담당자의 개인적 특성 측면

1) 장학담당자의 배경적 특성

장학담당자의 95.9%가 45~59세의 연령층에 속하고 있다. 50세 이상의 장학담당자는 74.6%에 이르고 있다. 연령 분포가 高年齡層에 偏布되어 있다고 볼 수 있다. 그리고 대부분 교장 또는 교감 자격증 소지자이다. 과반수 이상이 4년제 대학 수준의 학력에 미달되고 있으며, 대학원 재학 이상의 구성비는 19.2%이다. 25년 이상의 교직 경력을 가진 장학담당자가 88.1%에 이르고 있다. 장학담당자들은 실로 오랜 교직 경력을 가진 사람들이다. 그러나 5년 미만의 장학 경력을 가진 장학담당자가 68.3%에 달하고, 10년 이상의 장학적 경력자는 5.9%에 불과하다. 교직 경력

에 비해 장학 경력은 매우 짧은 편이다. 장학담당자는 전체의 94.8%가 남자이고 여자는 5.2%에 불과하다. 여 교원의 비율과 비교하여 볼 때, 여성의 비율이 지나치게 낮다.

2) 장학담당자의 獎學觀

장학담당자들은 장학의 개념을 주로 수업 측면에서 파악하고 있다. 이는 장학의 주요 과업이 교수-학습 사태의 직접적인 개선에 역점을 주어야 한다는 입장을 취하고 있음을 시사하는 결과이다. 교사들은 수업, 교육 과정, 행정 등 비교적 폭 넓은 영역에 장학의 강조점을 잡고 있음이 확인되었다.

장학담당자들은 통합형(참여), 관계형(위임)을 바람직한 지도성 유형으로 인식하고 있다. 이것은 장학담당자들이 교사의 능력이나 자발적인 성장 가능성을 어느 정도 인정하고, 수업을 하나의 복잡한 과정으로 파악하고 있음을 뜻한다.

장학담당자들은 장학 행정에서의 가장 중대한 문제로서 '장학담당자의 전문성 부족'을 지적하고 있다. 교원들도 장학 체제의 개선을 위하여 가장 시급히 해결되어야 할 과제로서 '장학담당자의 전문성 향상'을 들고 있다.

2. 장학담당자의 직무 내용 측면

1) 역할과 과업

장학사는 교육 행정의 위계상에서 주변인의 역할 즉, 학교에 중요한 영향력을 행사하지 못하고 사무적인 행정 업무에 주력하고 있다는 반응이 가장 많았고(48.7%), 장학관은 인간 자원의 연계인 즉, 교육 행정 체제속에서 결정적인 지도성을 발휘하고, 행정적인 노력과 교육적인 노력을 통합하는 역할을 수행하고 있다는 반응이 가장 많았다(39.5%).

장학사(관)는 현재 가장 중요하고 빈번하게 수행하고 있는 과업으로서 '교실을 방문하여 수업을 관찰하고, 교사의 교수-학습 지도 방법의 개선을 위하여 지도·조언하는 일'을 들고 있다.

2) 업무 내용

장학담당자들은 학교 방문을 통한 장학 지도 이외에 업무 분담 내용에 따라 각기 상이한 업무

를 수행하고 있다. 기관 단위에서 볼 때 장학담당자의 업무 내용 구조는 교육 과정 운영 관리, 학사 관리, 학생의 생활 지도, 장학 지도, 교원 인사 관리, 장학 방침 및 계획 수립 등으로 요약할 수 있다.

3) 직무 특성 지각

역할의 명료성에 대한 지각 수준은 장학사보다 장학관이 높고($P<.001$), 근무 부서별로는 과학 기술과, 초등, 사회 체육, 중등 순으로 낮아지고 있다($P<.0001$). 과업의 도전감에 대한 지각 수준은 장학사보다 장학관이 더 높다($P<.05$).

과업의 정체성에 대한 지각 수준은 담당 업무에 따라 인사 업무를 수행하는 장학담당자가 가장 높고, 장학 업무는 중간 수준 그리고 유아 교육, 생활 지도 업무를 수행하는 장학담당자가 가장 낮다($P<.01$).

과업의 피드백에 대한 지각 수준은 근무 부서별로 사회 교육과(계)가 가장 높고, 중등 교육과(계)가 가장 낮다($P<.05$).

과업의 다양성에 대한 지각 수준은 장학관보다 장학사가, 연령이 적을수록 높다($P<.05$). 근무 지역별로는 서울, 군지역, 시지역, 대도시 순으로 낮아지고 ($P<.05$), 담당 업무별로는 유아, 생활 지도, 장학, 인사 순으로 낮아지고 있다($P<.001$).

3. 장학담당자의 활동

1) 일반적 작업 활동

장학담당자가 가장 많이 수행하는 활동은 사무 처리이고, 잡무 수행, 수업 관찰, 협의 등도 대체로 자주 수행하는 활동에 속한다.

장학담당자가 주로 접촉하는 인사는 상급자, 학교 행정가, 교사, 행정 직원, 전문가, 지역사회 인사 순이다.

2) 장학담당자의 업무량

수행해야 할 일의 양이 많고, 신속히 일을 처리해야 하기 때문에 직무 수행에 필요한 시간이 부족하다는 반응이 지배적이다. 이에 따라 특근 또는 공무를 가정에서 수행하는 빈도가 높다는 반응을 나타내고 있다.

3) 학교 방문을 통한 장학 지도

현재의 장학 지도 횟수에 대하여 장학담당자는 부족하다는 반응이 78.6%이고, 교원은 적당하다는 반응이 69.8%이다.

장학 지도 절차는(사전 활동)→(학교 방문 및 현황 청취)→(수업 참관)→(교육 계획 및 시책 구현 확인)→(교과분과 협의회)→(자료 정리)→(전체 협의)→(결과 전달 및 보고)→(확인) 순이다.

장학담당자가 장학 지도에 중점을 두는 내용은 교사의 교수 활동이며, 활용하는 주요 활동은 협의이다.

4. 장학담당자의 직무 상황

1) 물리적, 사회·심리적 근무 환경

40여%의 장학담당자들이 사무실의 소음이 심하고, 공간이 비좁다는 반응을 나타내고 있다.

22~27%의 장학담당자는 사회·심리적으로 갈등·긴장의 상황을 빈번하게 접하고 있다는 반응을 나타내고 있다.

2) 조직내적 근무 상황

직무 수행의 자율성에 대한 지각 수준은 장학관이 장학사보다 높고($P<.001$), 교육(구)청에 근무하는 장학담당자가 교원 근무자보다 높으며($P<.01$), 근무 부서별로는 과학 기술과가 타부서에 비해 높다($P<.01$).

상급자 피드백의 빈도의 적절성과 명확성에 대한 지각 수준은 장학관이 장학사보다 더 높고($P<.001$), 담당 업무별로는 인사, 장학, 유아 교육, 생활 지도 순으로 낮아지는 결과를 나타내고 있다($P<.001$).

3) 학교 인사와의 관계

학교에서는 대체로 장학 지도를 요청하지 않고 있다. 교원들은 그 이유를 권위주의적이고, 형식적이며, 평가 위주의 지도를 하기 때문이라는 반응을 나타내고 있다.

교원들이 장학담당자의 지시나 요청을 대체로 수용한다는 반응은 57.4%이다.

5. 장학담당자의 직무 성과

장학 지도의 효과성에 대한 장학담당자의 반응은 비교적 긍정적이다(매우 효과적:11.1%, 대체로 효과적: 64.1%). 그러나 교원의 반응은 회의적인 편이다(매우 효과적: 2.1%, 대체로 효과적: 21.0%). 장학담당자들은 일 자체와 대인적 관계에서는 만족하고 있다. 주요 불만족 요인은 보수와 부가 혜택, 스트레스, 가정 생활에 미치는 영향, 일의 양, 물리적 근무 환경 등이다.

V. 장학 체제 개선을 위한 논의 및 제언

장학 체제의 개선을 위한 논의 및 제언을 장학의 과업, 방법, 조직, 장학담당자, 장학의 관리·지원 측면에서 전개하였다. 장학담당자의 직무 분석 결과에서 다루어진 직무 내용은 장학의 과업, 작업 활동은 장학의 방법, 장학담당자의 개인적 특성은 장학담당자 그리고 직무 상황, 성과는 장학의 조직과 관리·지원 부분에서 논의된다.

1. 장학 과업의 명료화

장학담당자들이 장학 본연의 과업을 수행하지 못하고 있다는 사실은 장학이 안고 있는 가장 중요한 문제의 하나로서 제기되어 왔다. 장학사(관)들이 사무적인 일처리 등과 같은 일상적인 과업에 많은 시간과 노력을 투입하고 있음에 비추어 볼 때, 그것은 심각하고도 본질적인 지적이 아닐 수 없다. 그러나 우리는 장학 본연의 과업이 무엇인가에 대한 질문에는 소홀히 해 온 것 같다. 만일 장학의 과업을 잘못 인식하고 있거나, 본연의 과업이라고 믿고 있는 일을 투입한 노력에 비해 효과적으로 달성하지 못하고 있다면 더욱 큰 문제라고 볼 수 있을 것이다.

장학의 과업은 장학의 목표를 달성하기 위하여 추구해야 할 일이기 때문에 장학의 과업을 검토하기 위해서는 장학의 목표까지를 논의의 대상에 포함시켜야 한다. 지방 교육 행정 수준에서 장학의 목표를 흔히 교사의 수업 개선으로 잡고, 보다 수업 개선에 직접적인 영향을 미치는 일을

장학의 본질적 과업이나 기능으로 보는 경향이 있다. 이는 임상 장학이나 수업 장학의 개념이 소개되면서 더욱 심화되고 있다고 판단된다. 많은 장학담당자들이 수업에 초점을 두고 교사의 수업 개선을 돕는 일만이 장학의 본연의 과업이라고 인식하고 있는 것도 이와 무관하지 않다고 본다. 그러나 교육 행정의 위계속에서 지방 교육 행정 기관의 위치 그리고 지방 교육 행정을 이끌어야 할 장학사(관)의 역할에 비추어 본다면 '교사의 수업 개선'은 장학의 과업을 설정하는 데 너무 제한적인 목표라고 볼 수 있다. 교사의 수업 개선과 직접 관련되지 않은 과업은 비본질적 과업으로 간주하는 경향이 있기 때문이다.

장학 체제의 개선을 위하여 우선적으로 그 목표를 잡고, 그 목표와 연결되는 과업을 정선하여 구체화해야 할 필요가 있다고 본다. 장학의 목표는 '교사의 수업 개선'보다 포괄적인 '학교 교육의 개선'이어야 한다고 판단된다. 그리고 목표 달성을 위하여 관리 행정에 대한 자문·조정 기능과 학교 교육에 대한 지도성 기능을 수행할 수 있는 과업이 본연의 과업이라고 볼 수 있을 것이다. 이렇게 볼 때, 학교 교육에 대한 지도성 차원에서의 과업으로서 교사의 수업 효과성 개선, 교육의 방향·기준의 제시, 교육 프로그램의 개발, 교직원의 생산적인 직무 관계 조성, 교육 프로그램의 평가 등을 들 수 있다.

2. 장학 조직·구조의 개편

지방 교육 행정의 조직·구조상에서 제기되고 있는 문제와 쟁점들은 조직 규모, 일의 분담, 분임 체계 및 직제 등의 측면에서 정리할 수 있다.

첫째, 조직 규모 측면에서는 장학담당자의 절대수가 부족하여 그들의 업무량이 지나치게 많고, 모든 교과를 망라하는 교과 전문가의 확보가 곤란하다는 것이다. 또한 유아, 특수, 사회 교육 등의 새로운 교육 수요에 합당한 인원이 배치되지 못하고 있다는 지적이다.

둘째, 일의 분담 측면에서는 우선 교위, 교육(구)청의 조직이 '대상'을 중심으로 구성되어 기능의 분산을 초래하고 전문적인 분업화를 저해하고 있다는 것이다. 이에 따라 실질적인 장학

전담 조직이 없으며, 개인적 업무 분담도 기능에 따른 배분이라기보다는 업무량에 따른 배분이 가까운 실정이다. 그리고 교위와 교육(구)청간의 관계에 있어 교육(구)청은 연락 기구로 전락하고 있고, 연구원, 연수원, 과학관 등의 사업소와 장학 조직과의 관계에서 기능상의 중복이 심하다는 문제들이 제기되고 있다.

셋째, 분임 체제와 직제상의 측면에서는, 기획 업무 부서에 주로 일반직이 보임되어 있기 때문에 기획 수립에 있어서 교육 전문성을 살리기 곤란하다고 지적되고 있다. 또한 장학직이 일반 행정직에 비해 직제상에서 불합리한 대우를 받고 있다는 주장도 오래 전부터 제기되고 있다.

이상과 같은 문제를 해결하기 위해서 조직·구조의 개편을 위한 몇 가지 기본 원칙을 검토할 수 있을 것이다.

- 기능별 조직 편제에 의한 장학 전담 조직을 구성한다.
- 장학 전담 조직을 받쳐 주고, 일상적인 사무 업무를 처리할 사무실을 설치한다.
- 장학직이 관리 행정에 대한 자문·조정 기능을 충분히 발휘할 수 있는 제도적 장치를 마련한다.
- 교위, 교육(구)청의 역할은 교위가 기획, 교육(구)청이 운영에 초점을 두어 재조정한다.

3. 장학담당자의 전문성 제고

누가 장학담당자가 되어야 하는가? 성실히 근무한 결과에 대한 보상으로 주어져야 하는가? 우수한 교사가 장학담당자가 되어야 하는가? 그렇다면 우수한 교사, 성실한 교사는 무엇을 의미하는가? 교육대학원을 졸업하거나 교감, 교장 자격을 가지고 있는 교원은 그렇지 않은 교원보다 우수한 장학담당자가 될 수 있는가? 등등은 장학담당자의 선발이나 그들의 전문성과 관련하여 오랫동안 제기되어 온 질문이다.

장학담당자의 전문성 미흡은 한국의 장학 행정에서 가장 중요한 문제의 하나로서 제기되어 왔다. 장학담당자의 전문성과 관련된 문제들은 자격, 임용 기준에서부터 전문성을 반영하는 기준이 명시되지 않고 있고, 선발·양성 프로그램을

이 개발되지 않고 있으며, 장학직의 인사 관리에 있어서 교원직과의 전직 교류가 제도적으로 가능하기 때문에 양직렬을 왔다 갔다 하는 가운데 장학직의 전문적 경험이 축적되지 않고 있다는 지적들이다.

이상의 문제를 해결하기 위해서 다음과 같은 방안을 검토할 수 있을 것이다.

장학직을 전문 장학담당자직과 일반 장학담당자직으로 분화한다. 전문 장학담당자는 교육 과정 개발, 교사의 수업 효과성 개선, 학생의 생활 지도, 교육 정책 및 기획의 수립 등 전문적 과업을 담당하도록 하고, 비교적 빠른 시기에 장학직에 임용될 수 있도록 한다. 이들은 장학직에서 계속적으로 성장할 수 있도록 직급을 현행보다 세분화한다. 전문 장학담당자의 선발, 양성, 현직 교육 프로그램이 사전에 개발되어야 함은 물론이다. 한편 일반 장학담당자는 현행의 선발, 교육, 인사 체제에 따라 주로 학사, 인사, 교직 관리 등의 책임을 맡고, 학교와 장학 조직의 기능을 통합하는 과업을 담당하도록 한다.

4. 장학 방법의 개선

장학 방법을 학교 방문을 통한 장학 지도의 방법에 한정하고, 논의의 초점을 수업 지도성에 둔다.

최근 교위나 교육(구)청에서는 '수업'에 초점을 두고 '협의'를 중요시하는 장학 지도를 강조하고 있다. 의견상으로는 그러한 장학 지도 목표를 추구하는 장학 지도 양상이 나타나고 있고, 긍정적인 성과도 없지 않다. 그러나 실질적으로 종래의 전통적인 장학 지도와 크게 다를 바가 없다. 교사와 사전 계획이 없이 관찰 도구를 지참하여 1시간 내내 수업을 관찰하고, 상호 레포가 형성되지 않은 상태에서 협의의 갖는다. 협의의 강조하고 있지만 주로 장학담당자는 묻고 교사는 대답하는 지시적 협의 양상을 나타내고 있다. 그것도 교사 개인 수준에서는 1년에 한두 차례의 기회도 갖기 어렵다. 교사들의 장학 지도에 대한 알레르기적 반응은 장학 지도에 대한 인식의 부족보다는 장학 방법의 개선에 대한 강력한 요구를 받아 들여야 할 것이다.

장학 방법상의 문제는 다음의 네 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 장학담당자와 교사간의 협동적인 관계성을 유지하지 못하고 있다. 감시자와 피감시자의 관계가 되어 상호 공동의 책임을 갖고 신뢰하는 여건을 조성하지 못하고 있다는 것이다.

둘째, 건설적인 평가 기능을 발휘하지 못하고 있다. 교사들이 자신의 세계에서 미처 깨닫지 못하고 있는 현상들과 그것의 본질적인 의미를 친절하게 밝혀주는 평가가 선행되지 않고 있다는 것이다.

셋째, 지속성을 유지하지 못하고 있다. 장학 지도 이후의 사후 관리나 책임 지도가 전혀 이루어지지 못하고 있다는 것이다.

넷째, 장학 방법이 획일적이고 단순하다. 장학 지도를 천편일률적으로 진행함으로써 교사의 주목을 거의 끌지 못하고 있다는 지적이다. 교사들은 시범, 상담과 같은 다양한 활동을 기대하고 있다.

이상을 통하여 볼 때, 가장 시급한 과제는 우리의 상황에 적합한 장학 지도 모형을 개발하는 일이다. 궁극적으로는 교내 장학을 활성화하여 장학담당자는 교내 장학을 지원하는 역할을 수행하는 데 중점을 두어야 할 것이다. 장학담당자는 교사 스스로 자기 개선을 위한 의지를 갖게 하고 이를 실천하는 데 필요한 여건의 조성에도 힘쓰면서 수업 지도성은 다분히 시범적이고 선도적인 측면에서 발휘되어야 할 것이다. 이를 위해서 지역별 교원 센터의 설립을 검토할 수 있다. 여기서 교원 센터라는 용어는 하나의 대안적 교원 연수 개념이자 장소를 의미한다. 즉, 교사의

전문성 발전을 위하여 교사 자신의 책무성이 강조되는 현직 연수의 한 접근 방법을 지침함과 동시에 각종 정보 자료를 보관하고 각종 연수회가 열리며, 전문가, 교사들간의 비공식적 상호 작용이 이루어지는 터를 말한다.

5. 장학의 관리·지원의 강화

장학 체제의 개선을 위해서 다음과 같은 과제가 검토되어야 할 것이다.

첫째, 장학의 평가 프로그램을 개발 활용한다. 장학 체제의 문제를 적시에 확실하게 인식하고, 장학의 개선을 위한 발판으로 삼기 위해서 정기적인 장학의 평가가 이루어져야 한다고 판단된다.

둘째, 장학담당자의 정보원(information resources)을 대폭 확충한다. 장학담당자들이 새로운 정보를 신속히 입수하여 장학 지도에 활용할 수 있어야 한다.

셋째, 전문주의적 풍토를 조성한다. 관료적인 분위기가 지배적인 풍토속에서는 전문적인 장학 지도성이 발휘될 수 없기 때문이다.

넷째, 근무 조건을 개선한다. 사무실 환경은 창의적 사고와 연구 활동이 가능하도록 개조하고, 장학 지도시 차량 지원이 원활히 이루어질 수 있는 대책이 마련되어야 한다. 아울러 모든 장학담당자에게 장학 지도 수당을 신설·지급함으로써 장학직의 사기를 진작시킬 필요가 있다. 그리고 교육 행정 업무처리의 전산화를 서둘러 추진해야 한다. ♣

(본원 교육발전연구부 연구원)

교육 연구·개발 활성화 방안

유 현 숙

I. 서론

“개발”의 연대로 불려지던 1960년대에 들어오면서 세계 모든 국가들은 자국의 발전과 관련하여 기능론적 입장에서 각 부분의 연구·개발 활동에 역점을 두게 되었다. 다른 부분에 비하여 상대적으로 역사는 짧지만, 교육 분야의 연구·개발 활동도 대체로 이 시기에 활발해져서 오늘날 많은 나라에서 그 중요성이 점차 강조되고 있다. 더우기 교육 연구·개발은 그것이 오늘날과 같이 교육에 대한 수요가 급증하고, “지식 폭발”이라 일컬어지는 추세속에서 교육 체제 및 내용에 변화와 혁신을 가져오게 하는 데 있어 매우 중요한 기능을 한다는 점에서 더욱 중요하며 부각되어지고 있는 것이다. 따라서 교육 연구·개발은 이제 개인적인 수준에서 이루어지던 형태에서 탈피하여, 보다 큰 재정을 필요로 하는 거대한 국가적 사업으로 변모하게 되었다.

1953년 중앙교육연구소가 출범하면서 시작되었던 우리나라의 국가적 차원의 교육 연구·개발 활동은 이제 40여년의 역사를 갖게 되었고, 현재 여러 다양한 기관 및 조직에서 비교적 활발히 진행되고 있다고 볼 수 있으며 이에 투자되는 재정도 교육 수요와 연구·개발에 대한 요구 증대에 따라 점점 증가되고 있다. 그러나 우리나라는 그간 부존 자원이 전무한 상황에서 교육을 통하여 국가 발전을 주도하고 국제 경쟁에 대처해 왔다는 면에서 오히려 연구·개발 활동에 대한 역점이 부족한 감이 있는데, 향후 미래 사회에서

는 교육에 대한 기대와 요구가 더욱 증대될 것으로 보여 교육 연구·개발 활동의 중요성은 더욱 강조되어질 것이다.

특히 앞으로 지방 자치제 실시에 따른 교육 자치제의 실시와 사회의 민주화 및 자율화의 추세에 따른 교육의 민주화와 자율화는 교육 체제에 많은 변화를 요구하고 있는 바, 이러한 변화에의 적응력을 높이기 위한 교육 연구·개발의 기능 제고는 물론 이러한 변화 자체가 교육 연구·개발에 있어서의 조직과 영역 그리고 그 수행 과정 등에 있어서의 변화를 초래하게 될 것이다.

현재 다양한 기관에서 수행되어지고 있는 우리의 연구·개발 활동은 이러한 새로운 수요에 부응하기에는 많은 문제점이 있다. 즉, 교육 분야의 연구·개발에 대한 중요성과 국가 사회 및 교육 체제내의 연구·개발에 대한 기대와 요구 등의 관점에서 보면 그 기능, 조직과 인력, 그리고 연구·개발 환경과 여건, 행·재정적인 지원 측면 등에 많은 문제점이 제기되고 있다. 따라서 본 연구에서는 우리나라의 교육 연구·개발 활동의 실적과 공과를 종합적으로 진단하고, 예상되는 사회·경제적인 변화와 교육 체제내의 변화에 적응력을 제고시키는 동시에 교육 발전을 가속시키기 위한 교육 연구·개발의 활성화 방안을 탐색하고자 한다. 구체적인 연구 문제들을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 해방 이후 우리나라의 교육 연구·개발 활동은 어떻게 변화되어 왔는가? 둘째, 교육 연구·개발 기능을 수행하는 주체별 연구·개발의 현황 및 문제점은 무엇인가? 셋째, 기능별 교육

연구·개발 활동의 실적·공과 및 과제는 무엇인가? 넷째, 우리나라의 교육 분야 연구·개발 활성화는 어떻게 이루어져야 하는가?

II. 교육 연구·개발의 변천 과정

해방 이후 현재에 이르기까지의 우리나라의 교육 연구·개발의 변천 과정을 연구·개발의 양적 팽창 및 질적 성숙도에 따라 다음과 같이 4단계로 구분하여 그 흐름을 개관하여 보면 다음과 같다.

1. 태동기: 해방후—1950년대까지

일제로부터의 해방은 한국에 민주 교육을 실시할 절호의 기회를 제공하였다는 점에서 매우 큰 의의를 지닌다고 할 수 있다. 해방 후 우리의 교육계는 일제 잔재의 청산, 민주 교육의 실시, 질서와 평화 유지라는 교육 방침하에서 당면 문제를 해결하고자 하였다. 특히 미군정 초기부터 새로운 교육 이념의 설정, 6-3-3-4제의 기간 학제 채택, 교사 양성 및 훈련 그리고 교과서를 편찬하는 등 민주 교육의 터전을 조성하였다. 즉, 민주 교육의 기초를 마련하기 위해 교육 목표, 제도, 방법, 내용 등에 있어서의 민주적 혁신을 추구하였던 것이다. 그러나 자체의 이론이나 방법이 정립되지 못한 상황에서 미국으로부터 수입된 이론이나 방법들은 우리의 교육에 긍정적인 기여도 하였지만, 이들을 유일한 교수 방법으로 과신하여 이를 한국적 상황에 적용하는 과정에서 적지 않은 오류와 무리도 범한 것이 사실이다. 결론적으로 이 시기의 교육 연구·개발은 이념적으로는 미국의 진보주의 사조에 기초하였으며, 연구·개발의 실적 및 성과 또한 미흡했다 할지라도, 봉건 교육을 타파하고 일제의 식민 교육을 불식시켜 한국 교육계에 새로운 체제를 형성시키기 위한 교육 연구·개발이 발아되었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

2. 정초기: 1950년대—1960년대까지

교육학 연구의 '과학화'라고 불리어질 수 있을 정도로 각종의 측정 제도, 검사 등이 고안·발전

되었고 경험과학적인 연구 방법들이 풍미한 시기라고 할 수 있다. 이러한 방법들이 우리나라의 교육학을 발전시키는 데 공헌한 것은 주지의 사실이며, 이로 인해 새로운 문제 영역들이 비로소 조직적으로 규명되고 다른 과학들에 있어서는 오래 전부터 사용하던 통계, 실험들이 교육학의 발전에 많은 기여를 하였다. 그러나 한편으로는 교육 연구·개발의 경향이 이러한 경험·실험주의적 영향으로 다소 획일적인 성격을 띠었으며 포괄적이고 보편적 성격이 부족했던 것이 사실이다. 이에 70년대로 이어지는 60년대 후반부터는 한국 교육의 자주성 내지 주체성을 강조하는 교육 연구·개발이 미약하나마 싹트기 시작하였다.

3. 확충기: 1960년대 후반—1970년대 까지

1970년대는 정치·경제·사회 등 세 분야에 있어 새로운 혁신과 번영을 지향하는 체제 정비의 연대로 특징지워질 수 있다. 교육 분야의 경우도 이러한 흐름과 그 활동을 같이 하게 되었는데, 중학교 무시험 제도, 고교 평준화, 연합 교사 제도, 실험 대학의 실시, 졸업 학점 감축, 복수 전공, 계열별 선발, 고급 과학 기술 인력의 양성 등 전 교육 단계에 있어서의 새로운 변화와 개혁이 시도되었다. 따라서 이를 뒷받침하기 위한 교육 연구·개발을 추진해야 할 필요성도 느끼게 되었는데 1968년에는 한국행동과학연구소가 민간 단체로, 1972년에는 정부재정출연기관으로서 한국교육개발원이 출범하게 되었다. 이 기간 동안의 연구·개발 활동을 요약하면, 우선 양적인 면에서 상당한 증가를 보인 시기였으며, 국가의 정책 입안이나 또한 정책 결정에의 참고를 위한 연구가 많았으나, 기초 연구를 통한 새로운 이론의 탐구 및 연구 영역의 탐색 등 질적인 수월성을 위한 연구는 조금 미약하였다고 볼 수 있다. 그러나 70년대의 연구·개발은 대규모의 재정 지원하에 종합적이고 과학적인 연구를 통해 합리적인 교육 정책의 기본 방향과 정책을 제시해주는 데 일익을 담당했다고 볼 수 있으며, 다양한 교수·학습 자료와 교육 연구 자료의 개발을 통해 현장 교육의 질 개선과 일선 교사들의 연구

활동에 크게 기여했다고 할 수 있다.

4. 발전기: 1980년대 이후

80년대는 70년대의 정치적 변동과 경제적 불안속에서 지속되어온 국가적 과제를 해결해 나가고 국제화에 대비하기 위한 사회 제 분야의 효율적 방안들이 모색되어온 시기이다. 교육 연구·개발 분야에 있어서도 이러한 시대적 전환점을 이루려는 시도들이 많이 진행되었는데, 특히 국민 정신 교육의 진작 및 과학·기술 교육의 진흥에 초점을 맞춘 연구들이 다수 수행되어졌다. 특히 그간의 연구·개발 활동이 분산적이고 산발적인 상태에서 통합과 조직화를 추구하면서 수행되기 시작하였고, 각계 교육 전문 기관들이 특성을 살려 주로 교육 혁신의 기반을 조성하는 체제를 확립하게 되었다. 특히 연구·개발이 다른 시기의 그것보다 규모가 거대화·종합화되었으며, 관련 연구 기관들이 제각기 많은 연구·개발 활동을 추진하면서 연구·개발의 조직화, 교육의 내실화를 추구하기 위한 장기적·종합적 기초 연구의 확대, 연구·개발의 질적 고도화 및 전문성의 제고 등이 어느 정도 이루어졌다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 기관별 교육 연구·개발 현황 및 문제점

1. 현행 교육 연구·개발의 구조

현행 우리나라의 교육 연구·개발 활동을 재원별로 보면 정부로부터의 재정 지원에 의한 경우가 주가 되고 있으며, 각종 재단이나 민간 단체의 지원금에 의하는 경우도 있고, 고등교육 기관 자체별로 부설 연구 기관에 재정 지원을 하여 연구·개발을 하고 있는 경우도 있으며, 또한 서로 동일한 이해 관계별로 조직이 된 각종 단체 및 학회의 경우에는 이에 속한 회원 기관 및 회원 개인들이 납부하는 회비에 의해서 운영되어지고 있다.

먼저 정부의 재정 지원하에 활동하고 있는 교

육 연구·개발 기관은 중앙 정부 수준에서 교육에 대한 기초 및 정책 연구, 교육 과정 개발 그리고 교육 방송 프로그램 제작 및 교육 정보 자료의 보급 확산을 주된 기능으로 하고 있는 한국교육개발원을 위시하여, 한국 문화의 정수를 깊이 연구하는 것을 근본 취지로 관련 분야의 교육 연구 활동을 하는 정신문화연구원이 있다. 그리고 교육 평가에 관한 연구 및 학력 고사의 출제 관리·운영을 그 주된 기능으로 하고 있는 중앙교육평가원과, 각 지방 교육 발전을 위해 연구·개발 활동을 하고 있는 시·도 교육위원회 산하 교육연구원의 경우는 역시 정부재정지원기관으로 문교부 산하에 속하여 있다. 한편 순수 민간 단체로서 출범한 한국행동과학연구소는 행동 과학 전반에 걸친 연구를 중심으로 운영되고 있고, 학술진흥재단 및 기업부설재단 등도 교육 연구·개발 사업을 직접, 간접으로 지원하고 있다. 또한 다수의 고등교육 기관에 부설되어 있는 교육 관계 연구소들 역시 학교 당국이나 학술연구비 그리고 기타 연구 재단 등으로부터의 지원으로 주로 교육 기초 연구 분야에 중요한 몫을 차지하고 있으며, 순수한 학술 단체로서 교육학회가 있다. 이 밖에도 각종 이해 관계를 중심으로 하여 형성된 협의 기관의 성격에 띤 것으로서 부수적으로 교육 연구·개발을 하고 있는 대학교육협의회, 대한교육연합회, 사학재단연합회, 사립중·고등학교장회 등이 있다.¹⁾

2. 현행 연구·개발상의 문제점

1) 연구·개발 조직들간의 횡적·종적 연계성 부족

중앙의 교육 연구·개발 기관들과 지방의 교육 연구·개발 기관들과의 연계성 부족은 중앙의 교육 전문 연구 기관에서 탐색된 이론 및 개발된 자료들이 현장 적용을 통하여 검증되거나, 교육 실천에 도움을 줄 수 있는 협동 체제를 취약하게 하여 교육 연구 결과의 확산·보급을 효율적으로 하는 데 장애가 되고 있다. 또한 전문 연구 기관, 대학 부설 연구소, 지역 교육 연구원

1) 기관별 자세한 연구·개발 활동 내용 및 실적에 대해서는 보고서 참조 요망

그리고 기타 민간 단체 등의 연구·개발 기관들 간의 횡적 연계성 부족도 연구·개발 활동의 증진을 방지하고 보다 효과적인 혁신 전략을 수립하는 데 장애 요인으로 작용하고 있다.

2) 연구 절대 인력 및 자질의 부족

현재 우리의 교육 연구·개발 활동을 위한 전문 인력 및 그 인력들의 자질 부족도 중요한 문제점 중의 하나인데, 이는 연구·개발 인력을 체계적으로 양성할 수 있는 제도적 장치의 미흡 및 전문성 증대를 위한 훈련 및 연수 기회 부족 등 여러 가지 제약으로 인한 것이다. 특히 각 시도 교육연구원의 경우 인력 부족의 문제는 심각한 것으로 나타나고 있으며, 이로써 교과 담당 전문 인력의 부족을 초래하고 있고, 자신의 전문 영역이 아닌 타 분야에의 연구·개발 업무까지를 참여하게 하는 결과를 초래하고 있다. 이러한 인력 부족 현상은 대학의 부설 연구소의 경우도 마찬가지로 나타나고 있다.

3) 연구·개발을 위한 안정적 자원 부족

현재 우리나라의 GNP 대 연구·개발비의 비율은 선진국에 비하여 상대적으로 저조하며, 특히 교육 분야의 연구·개발에 투입되는 재정 규모는 더욱 영세한 실정이다. 또한 연구·개발비의 절대 규모 영세성은 물론 그것이 항구적으로 확보될 수 있도록 재원이 안정적이지 못하다. 즉 문교 예산에서 할당될 수 있는 교육 연구·개발비의 비율이 일정하게 정해져 있지 않으며, 각 시도 예산 및 대학에 있어서도 일정 비율을 교육 연구·개발에 투입할 수 있는 제도적 장치가 마련되어 있지 못하다.

4) 교육 정보 체재의 빈약

교육에 관련된 국내·외의 각종 정보 자료는 그 양이 방대할 뿐만 아니라, 여러 곳에 산재해 있고, 또 정보나 자료의 형태도 다양각색이어서 연구자는 물론 연구·개발 결과를 이용하고자 하는 사용자들이 그들의 요구에 맞게 자료를 이용하는 데 장시간을 요하고 상당한 제약이 있다. 또한 교육에 관련된 자료가 수집되었다 할지라도 수집된 자료를 평가하고, 각종 분류 체계에

따라 정보 내용을 선정하며 지속적인 자료 분석, 수록 및 낡은 정보의 수정 및 보완, 그리고 자료 탐색의 능률성을 검토·보완하는 작업이 제대로 이루어지고 있지 못하다. 이러한 체계적 정보 시스템의 부족은 연구·개발 활동에 있어서의 효율성을 저하시키는 물론, 우리 교육의 양적·질적 성장을 체계적으로 잘 파악할 수 없도록 하는 결과를 초래하고 있다.

5) 교육 연구·개발 결과의 효율적 활용 미흡

교육 연구·개발의 결과가 제대로 활용되지 못한다면 이는 연구의 투자 효과면에서도 문제이며 교육 연구·개발 사업에 대한 책무성에도 문제가 있는 것이다. 우리는 현재 연구·개발 결과의 확산·보급 체계가 잘 확립되어 있지 못하여 많은 연구 결과 보고서가 단지 문서로서 보관되어 있는 경우가 많고 또한 연구 결과의 파급 효과가 큰 정책 대안에 관한 연구들의 경우에는 최종적인 적용을 앞두고 전문가들의 의견을 폭넓게 수용할 수 있는 통로가 마련되어 있지 못하다. 또한 교육 연구·개발에 대한 낮은 사회적 인식 및 책무성의 빈약도 개선되어야 할 문제이다.

6) 교육 연구·개발에 대한 평가 체제 미흡

현재 우리나라의 경우는 교육 연구·개발 결과를 과학적·합리적으로 평가할 수 있는 체제가 정비되어 있지 못하다. 따라서 대부분의 연구 결과는 그것이 피상적인 판단에 의하여 개발될 우려가 있고 또한 질적 수준을 평가하기 위한 준거가 부족하다. 또한 평가 절차가 있다고 해도 그것이 연구 비중에 책정된 일정한 비율의 재정적인 지원하에 이루어지고 있는 경우는 드물고, 형식상의 한 절차로서 이루어지고 있는 경우가 많다.

IV. 기능별 교육 연구·개발 활동

1. 교육 기초 연구

그간의 교육 기초 연구는 교육사적 연구, 교육철학적 연구, 교육사회학적 연구, 교육심리학적

연구, 방법론적 연구 등으로 나뉘어져 수행되어 왔다고 볼 수 있다. 교육사적 연구의 경우는 동양 교육사에 관한 것은 거의 찾아보기 힘들고 서양 교육사의 경우도 연구 실적은 미진하며, 주로 한국 교육사 중심으로 교육 일반이나 사상, 제도, 정책을 다룬 연구들이 대부분이다. 교육철학적 연구의 경우는 서양 철학적 연구가 우세한 경향을 보여 왔으며, 인물 연구가 대중을 이루고 있다. 교육사회학적 연구는 교육적 사회학, 교육사회학, 신교육사회학 등의 형태로 전개되면서 연구 내용의 논리적 분화에 의해서라기보다 새로운 관심의 발생 및 연구 문제에 대한 의식 변화에 의해 발전되어 왔다고 볼 수 있는데, 교육 문제를 보는 이론적인 틀이나 방법론적 발상에 있어 외래적 이론에 의존되어온 감도 없지 않다고 할 수 있다. 교육심리학의 경우 역시 일반 심리학 및 서구적 심리학에의 의존도가 높은 연구 동향이었다. 방법론적 연구 측면에서 볼 때 한국 교육학은 실증주의적인 특징이기도 하지만, 교육학의 학문적 특징 즉 가치와 사실과 논리를 동시에 규명해야 한다는 종합적인 요구를 그다지 잘 이행하고 있지 못하다고 할 수 있다. 앞으로 교육 기초 연구의 발전 과제는 학문적 자율성을 정립하는 문제와 이론과 실천 사이의 괴리를 극복해야 한다는 서로 독립된 듯이 보이나 상호 밀접히 관련된 2가지로 크게 요약될 수 있다.

2. 교육 과정 연구

우리나라의 교육 과정에 관한 연구는 그간 한국교육개발원이 주축이 되어 수행되어져 왔다. 교육개발원은 1973년 초 '중학교 교육 혁신 프로그램을 개발하기 위한 기본 작업으로 「국민학교 교육 과정 상세화」란 연구를 수행하였는데 동 연구는 교육 과정에 대한 최초의 본격적 연구로 꼽을 수 있다. 이어 1973~76년 사이에는 중학교 교육 과정 상세화 연구를 계속 추진하였고, 1977년에는 교과용 도서의 연구·개발 기능이 관행적 주도에서 교육개발원으로 이전되면서 명실공히 교과 교육 전담 연구가 시작되게 되었다. 그리하여 1981년에는 제4차, 1986년에는 제5차 교육 과정안을 개발하였다. 지금까지 이루어진 교

육 과정 연구는 교육 과정 연구·개발에 대한 이해 증진 및 경험의 축적, 교육 과정 연구·개발을 위한 전문적 기반 구축, 전문적 연구·개발 과정에 근거한 교과서 개발, 학교 교육의 질적 제고 등의 긍정적 성과가 있는 반면, 제도적 측면에서 교육 과정을 개방하는 방안의 마련, 수업 방법을 개선하기 위한 연구의 전개, 학문 중심이 아닌 생활 중심의 교과서 개발, 사회적 변화와 새로운 학문적 경향에 따른 교과 교육 방향 탐색 등의 발전 과제를 갖고 있다고 할 수 있다.

3. 교육 정책 연구

그동안 우리나라의 교육 정책 연구의 성격은 대체로 정책 내용에 관한 연구가 많았고, 과정에 관한 연구는 드물었다. 또한 정책 내용에 관한 연구도 그것이 처방적·규명적 성격의 것이 실증적·경험적 성격의 연구보다 많았다. 정책 과정에 관한 연구는 그 성격이 규범적·처방적 연구이거나 실증적·경험적 연구이거나간에 몇 편의 학위 논문을 제외하고는 전무한 형편이다. 교육 정책 과정에 관한 처방적 연구나 실증적 연구가 거의 없다는 것은 교육 정책 수립 과정의 합리성을 높이는 데 관심이 소홀했다고도 볼 수 있다. 한편 정책 연구를 수행하는 과정에 있어서도 자료나 정보의 수집 곤란, 미래의 불확실성, 정책 연구에 대한 외부의 압력, 연구에 대한 지원 체제 미약도 지적될 수 있는 문제들이다. 교육 정책 연구의 발전적 과제로서는 연구 수행자의 자율성 최대 보장, 실증적·경험적 접근 방법에 의한 연구 강화, 정책 목표 적절성과 정책 수단 효율성 제고를 위한 다양한 연구 방법의 활용, 교육 정책 과정에 관한 연구 강화, 정책 연구의 지속성 및 연계성 유지, 교육 정책 연구의 기능 분배를 통한 연구의 전문성과 상호 보완성 증대 등을 들 수 있다.

4. 현장 교육 연구

해방 이후 현재까지 우리나라 일선 학교의 연구를 개관하면 1951년에 현장 연구가 싹트기 시작하여, 1952년에는 '현장 교육 연구 대회'가 처음으로 개최되었고 1958년에는 문교부에 의해

현장 교육 연구에 대한 정책적 뒷받침이 시작되었으며, 1962년 이후부터 현장 연구의 방법론이 구체화되면서 1970년대에 들어와서는 본격적으로 활성화되기 시작하였다. 1983년 한 해만 하더라도 15개 분과의 22개 분야에 걸쳐 1,129편이 제출된 것으로 보아 그 양은 방대한 것임을 알 수 있다. 그러나 현장 연구가 “연구가산점”이라는 유인가가 주어져 표면적 활성화는 촉진되었으나 해를 거듭할수록 과열되어, 교육의 문제를 전문적 식견을 가지고 창의적으로 해결한다기보다 ‘연구가산점’ 획득의 방편으로 사용되는 역기능도 야기되고 있다.

그러나 현장 교육 연구는 그간 교직의 전문성을 제고시키고 교육 문제 해결을 통한 교육의 질 향상을 도모했다는 점에서 긍정적 기여를 했다고 할 수 있다. 앞으로 현장 교육 연구는 교육 현장에서 발생하는 문제에 대한 이론적·체계적 고찰 및 이에 대한 과학적·실천적 탐색을 거쳐 현장 교육을 개선하는 데 기여할 수 있어야 한다는 그 본연의 목적에 충실하도록 수행되어야 하고, 심사 규정의 체계적 연구 제정, ‘연구 실적 평정점’의 확대·상향 조정, 연구를 위한 행·재정 지원 강화 등의 발전 과제가 수반되어야 할 것이다.

V. 교육·연구 개발의 활성화 방안

1. 정책 방향

이상과 같은 연구 결과를 토대로, 본 연구에서 는 크게 1) 교육 연구·개발 기관간의 횡적·종적·유기적 연계 체계의 구축, 2) 교육 연구·개발 활동의 자율성과 기관의 독자성 신장, 3) 교육 연구·개발 전담 기관의 전문성 제고 및 전문 인력의 정예화, 4) 교육 연구·개발 기관의 안정성 유지, 5) 교육 연구·개발에 대한 책무성 및 윤리성 강화 등의 5가지를 정책 방향으로 설정하고 각각의 방향에 대하여 다음과 같은 구체적인 방안들을 모색하였다.

2. 정책 방안

1) 교육 연구·개발 기능의 분화 및 통합

(1) 중앙 정부 수준의 교육 연구·개발은 국가적 차원의 종합적이고 장기적인 교육 계획 수립 및 정책 개발, 그리고 전국적인 표준을 요하는 과제를 담당하고, 각 시·도 교육 연구원은 지역 특성에 적합한 교육 계획의 수립 및 현장 교육 연구, 지역에 적합한 교육 과정 개발 및 교수·학습 자료 개발 업무를 담당한다.

(2) 대학 부설 연구소의 경우는 교육 실천에 도움이 될 수 있는 이론 탐색이나 기초 연구에 역점을 둔다.

(3) 각 시·도 교육 연구원은 연구·개발 역량의 극대화 및 인적·물적 자원의 효율적 활용을 위해 상호 협력 체제를 구축한다.

2) 연구·개발의 자율성 신장

(1) 연구 기관의 연구 사업 선정과 개인의 연구 과제 선정에 자율성이 주어져야 한다.

(2) 교육 연구 수행 과정에서의 부당한 외적 간섭이 배제되어야 하고, 연구 결과의 발표와 활용에 자율성이 주어져야 한다.

(3) 교육 연구 개발 기관의 운영에 있어서 융통성과 자율성이 최대한 확보되어야 한다.

3) 교육 연구 인력의 확보 및 정예화

(1) 한국적 교육 이론과 원리를 탐구하고, 이것을 교육 실체에 응용할 수 있는 전문 요원의 양성·확보를 위해 기존의 여건을 갖춘 전문 연구 기관에 대학원 과정(가칭: 교육학대학원)을 설치·운영할 필요가 있다.

(2) 우수 교육 연구·개발 요원을 양성·확보는 물론 이들의 자질 향상 방안도 같이 마련되어야 한다.

(3) 교육 연구·개발 요원의 사회·경제적 처우 개선 등 우수 인력 확보를 위한 유인 체제를 강화해야 한다.

(4) 교육 연구·개발의 활성화를 위한 연구 인력 활용의 극대화를 위하여 연구 기관간 순화 근무제를 실시한다.

4) 연구 재원의 확충과 안정화

(1) 매년 문교 예산의 일정 비율을 교육 연구·개발비로 책정하고, 문교부의 학술 연구 조성비에 교육 연구·개발비를 특별 항목으로 설정하여 지원하도록 한다.

(2) 지역 교육 연구 기관의 연구·개발 기능을 확충하고 현장 교육 연구 활성화를 위하여 지방 교육 재정의 일정 비율을 연구·개발비에 비정한다.

(3) 교육 연구·개발에 대한 민간 투자를 확대할 수 있는 방안을 마련한다.

5) 교육 연구 정보 관리 체제의 구축

(1) 교육에 관련된 자료를 수집하고, 그것을 평가·축적하는 일이 선행되어야 한다.

(2) 수집된 자료를 정리하고 재생할 수 있는

시스템을 구축하여야 한다.

(3) 교육 정보 사용자에게 대한 정보 서비스를 지속시켜야 한다.

(4) 교육 정보 관련 시스템 개발 및 운영 요원을 양성·확보해야 한다.

6) 연구·개발 사업에 대한 책무성 증대

(1) 연구보고서와 기관 산출에 대한 자체 평가와 분석·비판·통제 등의 질관리 노력이 강화되어야 한다.

(2) 연구 결과의 효율적인 보급 체계가 확립되어야 한다.

(3) 연구 산출에 대한 피이드백을 통하여 연구 결과에 대한 객관적인 평가를 가능케 하는 연구 풍조를 조성해 나가야 한다. ♣

(본원 교육발전연구부 연구원)

교육방송 프로그램 활용 효율화 방안

김 승 화

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

과학의 급격한 발전은 공학과 기술의 발전을 촉진시키고 있다. 공학과 기술의 발전은 사회 각 분야에 획기적인 변화를 가져다 주고 있으며, 교육도 이러한 공학적 기술을 활용함으로써 새로운 변화를 시도하고 있다. Hilliard R. L와 Field H.H(1976)는 금세기의 두드러진 문명의 특징으로 에너지, 수송 수단, 통신 수단의 발전을 들고 있으며, 그 중에서 특히 통신 수단의 변혁이 끊임없이 교수-학습 방법의 개선을 요구하고 있다고 주장하였다. 이러한 교육에 대하여 변화를 요구하는 주장은 이제 그 합리성을 논의하기 이전에 하나의 시대적 요청이 되고 있다.

특히 학교 교육에 있어서 교수-학습 방법에 대한 혁신이 그 어느 때보다도 강력히 요구되고 있는 것이 현실이다. 이러한 요구는 학교 교육에서 교육 방송의 필요성을 한층 더 증대시키게 되었다. 종래의 전통적인 방법만으로는 교육의 생산성 제고에 한계를 느끼게 되었으며, 보다 다양한 교육공학적 기술에 의한 교수-학습 자료를 준비하고 이를 효과적으로 조작·운영함으로써 교육의 성과를 극대화하고 소기의 교육 목표를 달성할 수 있을 것으로 믿게 되었기 때문이다.

그동안 KEDI는 교육 전용 방송망을 통하여 교과 학습을 중심으로 교육방송 프로그램을 제작 방송함으로써 사회적 무관심과 불리한 방송

여건속에서도 프로그램의 질을 개선하고 시청 지역을 확대하는 등 교육 현장에서의 활용을 제고하기 위하여 꾸준히 노력하여 왔다. 그 결과 학교 현장에서는 KEDI의 교육방송 프로그램에 거는 기대가 점차 높아지고 있으며, 이를 교실 수업에 활용하려는 노력이 확산되고 있어서 그 활용률이 35~45%에 이르고 있는 것으로 나타나고 있다(KEDI 편성실 조사 자료, 1985).

교육방송 프로그램이 교육의 질적 향상을 위한 하나의 수단이 되기 위해서는 우선 질 높은 교육방송 프로그램이 제작 방송되고 이를 학교 교육에 적절히 이용하여야 한다. 그러나 교육방송 프로그램이 학교 수업에 이용되기까지는 여러 체제들이 유기적인 관계를 맺고 있다. 즉 프로그램의 제작 체제(production system)와 그 프로그램을 수신하기까지의 전달 체제(delivery system) 그리고 프로그램을 교수-학습 활용에 이용하는 활용 체제(utilization system), 이의 효과나 결과를 검증할 수 있는 정보를 얻는 평가 체제(evaluation system)가 그것이다.

이와 같은 관련 체제 중에서 학교 현장에 가장 밀접하게 관련되는 체제가 바로 활용 체제(utilization system)이다. 최근에는 전국적으로 교육방송 활용 시범 학교를 중심으로 하는 일선 학교들이 보다 더 효율적인 교육방송 활용 체제를 확립하기 위한 노력이 활발히 전개되고 있으며, 이러한 노력이 많은 성과를 거두고 있다. 그러나 아직도 교육방송 프로그램의 내용과 성격에 따른 교육 과정 운영과의 연계 방법이나 실제 수업에서의 활용 방법에 대한 지식과 정보가 빈곤한

상태에 있는 실정이다. 또한 효율적인 활용을 위한 경제적인 시설·설비 체제를 갖추는 데에 필요한 기술적 정보가 미흡한 것은 물론 이를 활용해야 하는 교사들의 이해 부족 및 교육방송 프로그램 활용을 유도할 수 있는 연수 체제의 부실 등이 교육방송 프로그램 활용의 확대를 저해하고 있다. 더욱이 교육방송 프로그램을 이용한 교육 활동에서는 축정이 난해한 요인이나 문지가 허다하며, 녹음기와 VTR의 보급으로 인한 방송 이용 형태의 다양성이 한층 그 활용 방법의 정리를 곤란하게 하고 있는 상황이다.

이에 본 연구는 교육방송 프로그램을 활용하고자 하는 학교 현장에서 필요로 하는 정보와 지식을 종합적으로 제공하고자 한다.

이 목적을 달성하기 위하여 교육방송 프로그램 이용을 위한 학교 조직 체제, 설비 체제, 활용 체제, 교사 연수 체제 네 영역으로 구분하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

2. 연구의 내용 및 방법

1) 연구 문제 및 내용

(1) 교육방송 프로그램의 효율적 이용을 위해서 학교내에 어떠한 운영 체제가 필요한가?

(2) 교육방송 프로그램을 어떻게 이용하는 것이 효율적인가?

(3) 교육방송 프로그램 이용을 위한 설비 및 기자재의 설치에 어떻게 하는 것이 효율적이며 그 효과적 운영 방안은 무엇인가?

(4) 교육방송 프로그램 이용을 용이하게 하기 위해서는 어떠한 내용의 연수 활동이 필요한가?

위와 같은 연구 문제를 수행하기 위하여 다음과 같은 연구가 이루어졌다.

(1) 교육방송 프로그램 이용을 위한 학교 교육 체제, 설비 체제, 활용 체제, 교사 연수 체제 네 영역을 중심으로 한 교육방송 프로그램 이용 실태 조사

(2) 교사들의 교육방송 프로그램 이용을 용이하게 할 수 있는 운영 체제 개발

(3) 교육방송 프로그램 이용의 절차 및 방법 탐색

(4) 교육방송 프로그램 이용을 위한 설비 및 기자재 설치의 효율적 방안

(5) 교육방송 프로그램 이용을 용이하게 할 수 있는 교사 연수 내용 탐색

2) 연구 방법

연구 문제 해결을 위해 문헌 조사 및 관련 자료를 분석하여 학교 경영 체제와 교육방송 수업 체제와 교육방송에 관한 내용을 정리하고 시범 학교 운영 보고서에 나타난 문제점 및 일반화 자료를 추출하여 정리하였다.

교육방송 실태 조사지를 자체 개발하여 전국의 국민학교를 대상으로 교육방송 수신 방법 및 수신 상태, 기자재 및 시설 보유 현황, 방송 시설 형태, 활용 규모 등을 파악하고 문제점을 추출하였다.

교육방송 활용을 위한 학교 조직, 시설 활용 방법에 관한 현장의 운영과 실태를 파악하기 위해서 질문지 2종(교사용, 학교용)으로 교육방송 시범 학교와 일반 학교로 나누어 조사하였으며 이를 백분율로 산출하고 기술된 의견을 종합하여 연수 내용으로 정리하였다.

교육방송 수용 실태는 전국 시·도별, 지역별(대도시, 중소도시, 농어촌)로 나누어 현황을 파악하였으며 이를 토대로 개선점을 제시하였다.

II. 학교 교육 체제와 교육방송

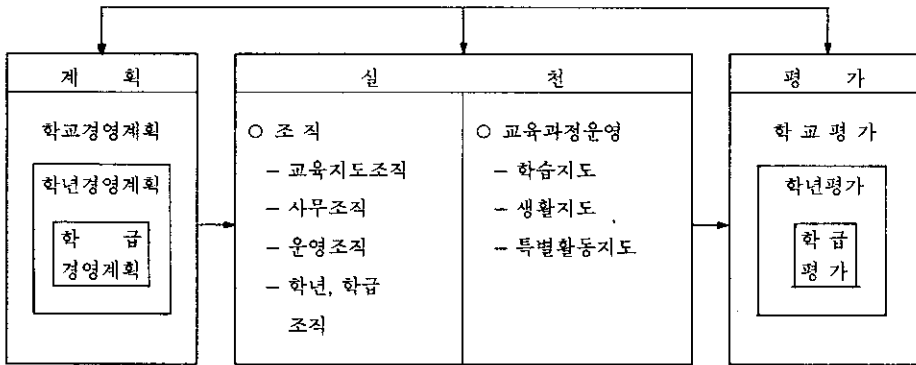
1. 학교 경영 체제와 교육방송

일선 학교에서 지향하는 교육 목표 내지 경영 목표는 국가의 교육 목표를 기점으로 하고 있다. 이러한 목표를 성취하기 위해서 학교 체제내의 제반 인적·물적 자원과 기술 및 정보를 확보, 조직하며 그 활용을 조정, 통합, 평가하는 일련의 활동 또는 과정을 학교 경영이라고 한다. 따라서 학교 경영 체제는 학생-교사 사이에서 이루어지는 교육 활동이 원활하게 가동될 수 있도록 지원하고 관리하는 체제이어야 한다. 그러므로 이 체제는 학교 경영의 효율성과 생산성의 극대화를 보장할 수 있도록 학교내의 모든 구성 요소를

최적 기능화(optimal functionalization)하는 체제 이어야 한다.

학교 경영 조직의 생산성과 효율성을 높이기 위해서 그동안 많은 경영 이론을 도입하여 적용하였다. 지금까지의 경영 이론은 조직의 목표와 구성원의 목표를 어떻게 조화시킬 것인가의 명제 속에서 과학적 관리 기법(scientific management)에서 출발하여 인간 관계론(human relation)으로, 그리고 구조론(structuralism)으로 발전되어 왔다. 이것은 교육의 경영과 관련해서 문

제 해결 과정(problem solving), 의사 결정 과정(decision making) 또는 사회 과정(social process)의 관점에서 파악되었음을 의미한다. 이제까지 제기되어 온 경영 과정을 단순화시켜 보면 계획-실천-평가의 3단계와 체제 접근 입장에서 보는 투입-과정-산출의 3단계로 정리할 수 있다. 이를 바탕으로 계획-실천-평가 과정에 학교 체제의 다양한 여러 하위 요소들이 유기적으로 통합된 체제 모형을 다음 그림과 같이 개념화할 수 있다.



[그림 1]

학교 경영 체제 모형

2. 수업 체제와 교육방송

학교에서의 핵심적 교육 활동은 교수-학습 활동이다. 이런 활동은 각 교과목의 수업 목표 달성을 위해 교사와 학생이 행해야 할 활동 과정과 효율적으로 이용되어질 수 있는 학습 자료의 조직을 필요로 한다.

이러한 조직이 곧 수업 체제이다. 수업 체제의 특징은 어떤 교과에서든지 교수-학습 활동이 진행되는 과정에서 나타나게 된다. 여기서 교수-학습 활동이란 교사·학생의 수업 중 활동이며 수업에 필요한 자료를 이용하는 활동이다.

이런 수업 체제에서 교육방송 프로그램이 갖고 있는 학습 자료로서의 기능과 가치, 교육방송 프로그램이 활용되는 형태는 다음과 같다.

1) 수업 체제에서 교육방송 프로그램의 기능과 가치

(1) 교육방송 프로그램은 선수 학습을 강화하

는 기능과 가치를 갖는다.

(2) 교육방송 프로그램은 학습 방향 제시 기능과 가치를 갖는다.

(3) 교육방송 프로그램은 학습 동기 유발 기능과 가치를 갖는다.

(4) 교육방송 프로그램은 선수 학습 요소 회상 기능과 가치를 갖는다.

(5) 교육방송 프로그램은 학습 문제 제기 기능과 가치를 갖는다.

(6) 교육방송 프로그램은 지식 체계의 논리적 과정을 이해시키는 기능과 가치를 갖는다.

(7) 교육방송 프로그램은 경험하기 어려운 지식과 사실을 학생들에게 간접 경험시키는 기능과 가치를 갖는다.

(8) 교육방송 프로그램은 사고의 폭을 확대시키는 기능과 가치를 갖는다.

(9) 교육방송 프로그램은 학습 전이 효과를 높여주는 기능과 가치를 갖는다.

(10) 교육방송 프로그램은 태도 변화 촉진 기능과 가치를 갖는다.

(11) 교육방송 프로그램은 최신 자료 제공 기능과 가치를 갖는다.

(12) 교육방송 프로그램은 학습 내용을 정리, 통합하는 기능과 가치를 갖는다.

(13) 교육방송 프로그램은 학습한 내용이 실제 생활에 적용되는 현상을 보여주는 기능과 가치를 갖는다.

(14) 교육방송 프로그램은 보충 심화 학습 과정을 제공해 주는 기능과 가치를 갖는다.

2) 교육방송 프로그램 활용 형태

교육방송 프로그램 활용이란 교육방송 프로그램을, 교육을 위한 활동에 이용하거나 교육적으로 이용하는 것을 의미하는 것으로 일반적으로 방송이 가지고 있는 교육적 기능과는 구별된다. 즉 교육방송 프로그램의 활용이란 일반 방송이 무의도적으로 제공하는 교육적 효과를 지칭하는 것이 아니라 의도적으로 특정한 교육 목표와 대상을 정해 놓고 제작된 프로그램을 학교나 가정에서 이용하는 것을 의미한다. 여기서는 교육방송 프로그램이 학교에서 활용되는 형태만을 생각해 보기로 한다.

교육방송 프로그램 활용 형태는 분류 기준에 따라 여러 유형으로 구분된다.

수업에서 이용하느냐 수업의 활동에서 이용하느냐에 따라 나눌 수 있으며, 생방송으로 이용하느냐 녹음이나 녹화를 통해 활용하느냐에 따라 직접 활용과 간접 활용으로 구분하기로 한다

Bate A. W(1984)는 교육방송 프로그램을 이용하는 접근 방법을 기준으로 경험 확대적 접근(enrichment approach), 교수적 접근(didactic approach)으로 구분하고 활용 형태를 경험 확대를 위한 이용(enrichment), 학습 보조 자료로 이용(learning resource), 직접 교수에 이용(direct teaching)으로 구분하고 있다.

교육방송 프로그램 활용 형태를 구분하기 위해 이용하는 또 하나의 기준은 교사가 방송 프로그램을 수업 중 어느 시기에 이용하느냐 하는 것이다. 따라서 교사가 방송 프로그램을 이용하는

시기에 따라 전반부 활용, 중반부 활용, 후반부 활용으로 구분할 수 있다.

이와 같은 구분은 일반적으로 단위 수업 시간에서의 활용 형태를 구분하는 것이지만 단위 수업 전체를 통해서도 활용하는 시기에 따라 적용될 수 있는 구분이 된다. 그러나 중요한 것은 일정 시점에서 방송 프로그램을 활용하는 목적이다. 활용 목적이 분명해야 방송 프로그램 활용 효과를 높일 수 있는 것이다. 따라서 활용 시점에 의한 구분은 단지 활용 형태적 구분에 불과한 것이고 프로그램 활용의 효용 성과는 관계가 없는 구분 형태인 것이다.

Ⅲ. 교육방송 수용 실태 및 문제점

1. TV 수신 방식 및 수신 상태

VHF로 교육방송을 수신하고 있는 학교는 전국적으로 16.5%에 불과하며 대부분 UHF로 수신하고 있다.

수신 상태는 대도시와 농어촌 지역간에 매우 큰 차이가 있는 것으로 나타났으며 UHF로 수신하는 지역에서 불량한 상태이거나 불능인 상태가 많았다.

교육 FM의 경우 73.5%의 학교가 장애없이 양호한 상태의 방송을 청취하고 있는 것으로 나타났으나 산간 지역이 많은 강원도의 경우 42.3%의 학교가 아직도 불량하거나 불능의 상태에 있는 것으로 조사되었다.

2. 교육방송 수신 설비 보유 현황

컬러 텔레비전의 경우 전국적으로 아직도 한 대도 보유하고 있지 않은 학교가 18.6%나 있으며 대구, 인천, 충북, 제주도의 경우는 90% 이상 보유하고 있다. FM라디오의 경우는 보유교가 92.5%로 높은 보유율을 보이고 있으며 TV와는 달리 농어촌이 대도시보다 보유율이 높게 나타났다.

VTR은 지역별로 대도시 학교의 90%가 보유하고 있으며 농어촌의 경우 VTP까지 합하여 70% 정도의 학교가 보유하고 있어 교육방송 활용

을 위한 기반이 점차 조성되어 가고 있음을 보여주고 있다.

Video 카메라는 전국적으로 13.1% 1,031개교가 보유하고 있어 몇 년 전에 비하여 증가 추세를 보이고 있으나 대도시와 농어촌간에 차이가 매우 큰 것으로 나타났다.

3. 수신 기자재 설치 및 시설 형태 현황

교실마다 TV가 설치된 학교는 전국적으로 보면 30.9%에 달하며 어떠한 규모, 어떠한 형태로든 TV를 설치하여 활용하고 있는 학교는 87.3%에 이른다.

시설 형태를 볼 때 2종 이상의 프로그램을 동시에 방송할 수 있는 다원 방송 시설을 갖춘 학교는 5.3%인 345개교에 지나지 않는다.

다원 방송 시설을 위해서는 VTR이 우선 확보되어야 하기 때문에 VTR의 확보와 함께 시설 형태도 변화될 것으로 예측된다.

4. 교육방송 프로그램 활용 규모

전학년 모두 활용하고 있는 학교는 35.7%에 이르고 있으며 이 중 활용률이 제일 높은 시, 도는 인천으로 69.5%로 나타났으며 제일 낮은 시, 도는 경북으로 21.5%로 나타났다.

5. 문제점

첫째, 교육방송을 위한 정책적 측면에서 송출 방식을 들 수 있다. 서울, 경기 지역을 제외한 다른 지역에는 UHF로 송출되고 있어서 전국적으로 50% 이상의 학교가 수신 상태가 불량하거나 불능인 것으로 나타나 있어 이에 대한 대책이 필요하다.

둘째, 교육방송을 위한 행·재정적인 측면에서 교육방송을 위한 활용 시설에 필요한 재원의 지원이 필요하다. 특히 대도시와 농어촌간의 격차는 교육 기회 균등이라는 차원에서 고른 혜택이 주어질 수 있도록 배려가 있어야 하겠다. 또한 교육방송에 대한 올바른 인식을 위해 교육 행정기관의 지도가 뒤따라야겠으며 아울러 기자재 및 시설을 효과적으로 활용하기 위한 지식과 정보, 기술 지원이 필요하다.

IV. 교육방송 프로그램 활용의 실제

1. 학교 조직

학교 운영을 위한 조직은 반드시 일정한 형태를 지닐 수는 없다. 이것은 학교의 규모, 즉 교직원 수, 또는 학교의 설비 등 제반 여건이 배려되어야 하고 지역성에 따라 달리 조직될 수도 있고 교장의 운영 방침에 따라 달라지게 된다.

교육방송 활용을 위해 필요한 업무 내용을 자세히 살펴서 기존 학교 조직속에서 원활히 운영되도록 해야 한다.

교육방송 프로그램 활용을 위해 꼭 필요한 업무는 몇 가지로 나눌 수 있다.

첫째 업무는 교육방송 프로그램 활용을 위한 계획 수립 및 안내를 담당할 부서이다. 이는 최소의 기자재로 모든 학습이 최대한 활용할 수 있도록 하기 위해 꼭 필요한 것이며 프로그램의 활용을 위한 기본 시설 및 기자재 보유에 따라 융통성있는 계획이 뒤따라야 한다.

다음으로는 교육방송 기자재 관리 및 시설 관리 업무이다. 이 업무는 교육방송 시설 파악 및 관리는 물론 기자재를 바르게 다루기 위한 조치까지 감안되어야 한다. 이와 관련지워 녹화, 녹음 및 자료 관리 업무 담당 부서도 필요하다. 녹화, 녹음을 위한 사전 계획부터 이를 활용하는 절차가 합리적으로 편리하게 운용될 수 있어야 한다. 현재 TV의 경우 저녁 시간에 방송되고 있기 때문에 이를 활용하기 위해서는 사전에 녹화하고 이를 분류하여 사용하기 편하도록 하는 조치가 필요하게 되는 것이다.

이외에 적극적으로 교육방송을 학교 운영에 도입하기 위한 방송실 운영 및 자체 제작 업무도 발전적으로 필요하게 된다. 여기에는 어린이들이 중심이 되는 방송반 운영도 포함된다.

2. 프로그램 활용 절차 및 방법

교육방송 프로그램을 수업에 이용하는 것은 어떤 특정한 틀에 의해 하는 것은 아니다. 단지 일반적으로 프로그램 안내서를 참조하여 단원

수업 계획을 수립하고 차시별 수업 계획을 수립 하면서 프로그램을 활용하는 목적과 시기를 명료화한 후 수업 활동에서 이용하는 과정을 거치는 것이다. 특히 어떤 프로그램을 어떤 차시에 이용하느냐 하는 문제는 전적으로 교사의 수업 의도와 프로그램을 이용하려는 교사의 목적에 따라 좌우되는 것으로 특정한 기준이 있는 것이 아니다. 또한 프로그램을 이용하는 방법이나 형태도 일정한 규칙에 따라 정해지는 것이 아니고 프로그램을 수업에 이용하려는 교사의 입장에 의해 결정되어진다. 요컨대 교육방송 프로그램을 수업에 이용하는 교사는 왜, 어떤 시점에서, 어떤 형태로 교육방송 프로그램을 학생들에게 제공하느냐라는 질문에 교사 스스로 명백한 답을 할 수 있어야 하는 것이다. 수업 활동 후에는 교사가 추후 학습 활동 방향을 제시해 줌으로써 학생 스스로 관심있는 영역의 학습 활동을 전개해 나갈 수 있도록 도와 주는 교사 활동이 강조되어야 할 것이다.

3. 교육방송 활용을 위한 설비 및 시설

교육방송 활용을 위한 설비 및 시설은 학교의 규모나 여건에 따라 단계적인 계획이 필요하다.

제1단계는 VTR 1대와 TV 1대만 갖고 특정 교실에서 할 수 있도록 하되 학교에 따라 이동식으로 할 수 있다.

제2 단계는 공청 시설을 갖추어 한 프로그램을 여러 학급이 동시에 시청할 수 있게 하는 단계이며 다음으로는 몇 개 프로그램을 동시에 방영하면 학년별 또는 학급별로 선택하여 시청할 수 있게 하는 시설이다.

마지막 단계는 학교내에 방송실을 갖추어 간단한 프로그램까지 제작할 수 있는 시설이다.

이에 따른 기술은 기본 공구만 준비하면 설계도에 따라 얼마든지 교사의 힘으로도 시설 설비를 할 수 있다.

4. 교사 연수

교육방송 프로그램을 수업에 효율적으로 이용하기 위해서는 최소한 다음과 같은 내용의 연수

활동이 필요하다.

- ① 교육방송 프로그램 수업 이용 절차 및 방법
- ② 프로그램 시청 전·중·후의 학습 지도 방법
- ③ 교육방송 기자재 조작 기술
- ④ 학생을 위한 시청 훈련 내용과 방법
- ⑤ 교육방송 프로그램 내용 분석 방법

V. 제 언

교육방송 프로그램을 학교 현장에서 활용하기 위한 절차와 방법에는 일정한 규칙이나 과정, 특별한 기술이 요구되는 것은 아니다. 따라서 기존의 학교 조직속에서 학교가 처해 있는 교육 여건과 교사들의 입장을 고려하여 가장 효율적이라고 생각되는 방안을 강구하는 것이 바람직하다. 이를 위해 다음 사항을 고려하여 활용 계획을 추진한다면 효율적인 운영을 기할 수 있을 것이다.

(1) 교육방송 활용을 위한 학교 조직은 활용 절차와 과정을 충분히 검토한 후에 조직되어야 하며 학교의 규모, 교직원의 특성, 학교의 시설, 설비 등 제반 여건이 배려되어야 한다.

(2) 교육방송 프로그램의 효율적인 활용을 위해서는 일반 사무 조직 형태의 직능별 조직과 함께 동학년 협의회와 같은 실제 운영 조직을 강화하도록 한다.

(3) 활용 절차에 있어 본교에서 제시한 과정을 고려하여 교사 스스로가 보다 편리하고 합리적인 방안을 계속 개발할 필요가 있다.

(4) 활용 방법에 있어서는 교육방송 프로그램 활용 형태와 연관지어 학생들의 학업 성취와 발전에 도움이 될 수 있는 효율적 방안을 주어진 교육적 여건에 적합하도록 계속해서 개발해야 한다.

(5) 프로그램의 내용 분석 작업은 남에게 보여주기 위한 활동이 아닌 교사 자신의 필요에 의한 활동이 되어야 한다. 즉 수업 활동의 직접 수혜자인 학생들에게 도움이 될 것을 중심으로 교육방송 프로그램을 분석해야만 교수-학습 활동에 직접적인 효과를 기대할 수 있을 것이다.

(6) 교육방송 활용을 위한 시설 및 설비는 기본적인 시설부터 발전적인 단계에 이르기까지의

단계별로 장기적인 계획 아래 추진되도록 하여 예산의 낭비를 막고 활용의 수월성을 기하도록 한다.

(7) 교육방송 수용 환경 조성 및 교육방송 활용을 통한 교육의 효율성 제고를 위하여 학교 자

체의 노력과 함께 시·도 교육위원회 및 교육 연구원의 행·재정적 지원과 기술 지도가 요망된다. ♣

(본원 교육방송본부 방송기획국장)

교육금언

가르침에 차별이 있을 수 없다.

*有教無類

〈孔子 / 論語〉

타인을 가르치는 것은 자기 자신을 가르치는 것이다.

〈英國〉

학교에서의 컴퓨터 도입과 활용 방안 연구

金 容 權

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

컴퓨터의 성능이 향상되고 가격은 계속 하락됨에 따라 사회 전반에 걸쳐 컴퓨터의 활용 영역이 확대되어 일선 교육 기관에서도 컴퓨터와 관련된 여러 가지 사회적·교육적 요구에 큰 관심을 갖게 되었다. 그러나 컴퓨터가 일선 학교에도 도입된 것은 교육 체제의 능동적·교육적 생산성의 필요에 의해서라기보다는 교육 체제의 외적 요청에 의해 추진되었다. 따라서 교육 체제로의 컴퓨터 수용은 사전의 면밀한 타당성 등의 연구 조사가 수행되지 못한 채 이루어져 왔기 때문에 현실적인 여러 가지 문제들이 발생하고 있다.

첫째, 많은 교육자들이 학교 체제내에서 효과적인 컴퓨터의 활용 방안에 대한 뚜렷한 안목이 결여되어 있다. 그 이유는 교육 관계자 자신들이 직접 현장에서 필요로 하는 컴퓨터 교육에 관한 연구·개발이 미진하였기 때문에 컴퓨터에 대한 소양(computer literacy)을 갖출 기회가 없었다.

둘째, 일선 학교나 교육 행정 기관이 컴퓨터를 교육 체제로 도입할 때 이의 선정 및 설치에 많은 어려움을 겪고 있다. 그 이유는 컴퓨터 교육과 그 교육적 활용을 원만히 운용하기 위해 어떤 특성을 가진 컴퓨터를 어떻게 설치, 활용할 것인지에 대한 이해가 없기 때문이다. 그러므로 이에 적용할 수 있는 준거나 점진 요소 등을 개발할 필요가 있었다.

본 연구의 목적은 일선 교육자를 포함한 모든 교육자들로 하여금 학교 교육과 컴퓨터의 관계를 이해하도록 하여 컴퓨터의 교육적 활용에 도움이 되는 기본 지식을 갖추고 이해를 도모하는데 필요한 기초 자료의 종합 및 분석에 있다.

2. 연구 내용

본 연구에서는 이상의 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 과제들을 연구의 내용으로 설정하였다.

- (1) 외국과 우리나라의 컴퓨터 교육 현황을 분석하여 컴퓨터의 교육적 활용에 관한 시사점을 추출한다.
- (2) 우리나라 교육 현장에서의 컴퓨터 이용 확대 방안을 탐색한다.
- (3) 학교에서의 컴퓨터 활용 영역을 분석한다.
- (4) 교육용 컴퓨터의 선정 준거를 개발한다.
- (5) 교육용 소프트웨어 활용 및 선정 기준을 개발한다.

3. 연구 방법

앞의 연구 내용을 수행하기 위하여 문헌 연구와 전문가 협의회를 운영한다.

II. 정보화 사회와 컴퓨터

인류의 역사는 농경 사회에서 산업 사회로 그리고 정보화 사회로 바뀌어 왔다. 정보화 사회는 컴퓨터를 주축으로 하여 첨단 기술을 활용하는 문화 사회이다. 이 사회의 특징은 정보가 재화나

에너지 이상으로 경제력을 갖는 사회이고, 다양한 욕구와 가치관을 표출하는 사회이며 대량 정보의 생산 사회이며, 자연을 대상으로 한 게임의 사회가 아니고 인간 상호간 교호적 게임의 사회이며 변화가 너무 빨라 사건 하나 하나에 대응할 수 없는 사회이고, 하드 테크놀로지에서 소프트 테크놀로지로 변화한 사회이며, 마지막으로 서비스 직업에 근거한 직장 이동이 빈번하게 일어나는 사회이다(Naisbit, 1984; Naisbit and Abuse-dence, 1985).

이러한 특징을 갖는 정보화 사회에서의 교육은 컴퓨터의 활용 능력의 함양에 그 기본 구도를 두어야 한다. 그래서 어떻게 하면 교육 과정에 컴퓨터를 포함시켜 인간 생활의 질을 향상시키는 데 필요한 준비를 할 것이냐가 교육의 당면 과제가 되고 있다.

Ⅲ. 외국 여러 나라의 컴퓨터 교육

세계 여러 나라의 컴퓨터 교육을 살펴보면 거의 모든 나라가 국가적 차원에서 정책적으로 추진하고 있음을 볼 수 있다. 모든 나라가 다변화하는 국제 경쟁 사회에서 살아남기 위해서 또는 정보 선진국으로의 진입이나 정보 후진국을 탈피하기 위하여 컴퓨터 교육은 필수적이라는 데 의견의 일치를 보고 있다. 그래서 국가 정책적 차원의 컴퓨터 교육 지원은 당연하다고 할 수 있겠다. 다음 <표 1>은 각국의 컴퓨터 지원 실태(John H. Gibbons, 1982; Janis Cromer, 1984; 한국교육개발원, 1983, 1986, 1987; 이화국, 1985; 조선일보, 1985; APEID, 1985, 1986; 교육개혁심의회, 1987; 광상만, 1987; 장옥배, 1987; 정보산업, 1987; 한국데이터 통신주식회사, 1987; 한국과학기술원, 1987)를 도표로 정리해 보인 것이다.

<표 1> 세계 여러 나라의 컴퓨터 교육 지원 상황

구분	국가	정 책 실 태
미 주	미 국	<ul style="list-style-type: none"> · 1946년 고등교육에 컴퓨터교육 가능성 시사 · 1980년 4월 마하원에서 교육에 정보기술 도입을 본격화 하고 커리큘럼이라는 단어의 의미로 CAI, 컴퓨터 모델링, 컴퓨터 시뮬레이션 등까지 확장 포함시킬 것에 대한 정책보고서 심의 · 1983년 Commission on Excellence in Education 에서 발표한 "국가위기(A Nation at Risk)"에서 컴퓨터 교육의 중요성 강조 · 1984년 공법 98-377에 컴퓨터 교육지원 삽입 <ul style="list-style-type: none"> -교사연수 기관설립: 2천만불 -교육프로그램 및 자료개발: 2천만불 -각 주지원: 3억 6천만불 -국립과학재단(NSF): 5천만불 · 1985년 99회 국회에서 컴퓨터의 교육적 활용 문제 논의
	캐나다	<ul style="list-style-type: none"> · 교육에 신 정보기술(NIT: New Infomation Technology)도입 선언 · 1983년 6월 컴퓨터 교육에 관한 특별위원회를 문교부장관 직속하에 두다.
유 럽	영 국	<ul style="list-style-type: none"> · 1973년 전국 컴퓨터 보조교육 개발계획(NDP CAL: National Development in CAL) 발표-5년간 장기 프로젝트로 100개의 교육용 소프트웨어 개발 · 1980년 MEP(Microelectronics Education Program)와 SMDP(Scottish Microelectronics Development Program)를 추진, 특히 MEP에는 약 400만 파운드 예산 지원
	프랑스	<ul style="list-style-type: none"> · 1980년부터 1985년까지 5년간 컴퓨터 교육개발에 20억 프랑 예산책정 추진 · 정부는 1983년에 교육에 새로운 정보공학(NIT)의 도입을 선언 · 1985년 1월 "모든 국민을 위한 정보 공학"계획 발표
	서 독	<ul style="list-style-type: none"> · 1967년~1975년까지 CAI 프로그램 중점 개발지원 · 1980년 전자공학을 근거로 한 직업훈련 전담 연방기관 설립 · 1984년 1월 "직업 교육의 신기술"정책 발표 <ul style="list-style-type: none"> : 2,000~2,500만 마르크의 기금조성

구분	국가	정 책 실 태	
유럽	네덜란드	· 1981년 정보 과학 기술 국정자문회 발족 · 1982년 9월 "교육과 정보과학 기술"에 관한 정책 보고서 의회에 제출 · 100 School Project 발표	
	스웨덴	· 교육과정 개편으로 작업교육과 일반교육에 컴퓨터 교육기회균등 유지 · 1982년부터 정부가 연간 4백만 Skr 지원 · 1984년부터 9학년(중3)에 컴퓨터교육을 필수로 하고 6천만 Skr 지원 예산승인 · 문교부 1985/86년부터 4년간 연간 1천 5백만 Skr 예산편성 제의	
	아일랜드	· 컴퓨터 교육을 의무교육으로 교과과정에 반영계획 -중학교: 컴퓨터 문맹탈피 -고등학교: 컴퓨터 과학 -그외중등학교: 직업교육 · 컴퓨터 교육을 위한 소프트웨어 자료개발 센터 설립	
	스페인	· 1981~83년 연구 검토후 의무교육으로 정보공학을 교육 과정에 포함(8학년)	
	덴마크	· 의무교육으로 5~7학년에 정보공학 포함 · 선택과목으로 8~9학년에 교육과정에 컴퓨터 교육 반영	
	노르웨이	· 1984년 "학교에서의 컴퓨터공학" 계획을 발표하고 실행계획 수립년한을 1984년에서 89년까지로 함 · 1984년 1억 1천3백만 Nkr 이산지원 · 1985년 새 정보기술(NIT)을 교과과정에 반영계획 추진	
	포르투갈	· MINERVA 계획 발표 · 1985/86년 50개 중등학교로부터 교육시작-7억 ESC의 예산지원	
	소련	· 컴퓨터 언어를 제 2의 언어로 선언 · 소련 공산당 정치국 1985년 9월 1일 새학기부터 중학교에 컴퓨터교육 실시 계획 발표	
	대양주	오스트레일리아	· 1983년 6월 연방정부가 단계적으로 1984~86년에 컴퓨터교육 실시 계획 수립 · 전국 중등학교에 컴퓨터 교육을 위하여 1억 9천5백만 A\$ 지원 · 1984년 연방 교육위원회 모든 학생들(2~12학년)에게 매일 최소 30분의 컴퓨터실습 필요역설
		뉴질랜드	· 컴퓨터 교육을 위한 기자재 구입을 학교재량에 맡김 · 1982년 6월 현재 전국학교 80% 컴퓨터 보유
아시아	일본	· 1970년 문부성 주도하에 각급 학교에 컴퓨터 보급 및 담당교사 연수 실시 시작 · 1978년 컴퓨터 보급을 위한 10개년 계획수립 총 2,300억엔 편성	
	필리핀	· 대학 일반 교육과정에 의무적 이수과목으로 "컴퓨터와 사회"라는 3학점 교과 설치 · 초·중·고에서 교육행정용으로 컴퓨터 활용	
	중공	· 1978년 컴퓨터 기초교육 실시 · 1982년 컴퓨터 교육 교육과정에 흡수 시작 · 1983년 6대도시에 Huaxia 기금으로 하드웨어 보급	
	인도	· 정부 주도하에 "컴퓨터 교육과 연구(CLASS)"라는 기구 발족 · 1984년 CLASS의 계획 지원을 위한 42개 지원 센터 운영시작	
	태국	· 1983년 중등학교에 컴퓨터교육을 선택과목으로 실시 · 문교부 책임하에 중앙교육 행정기관의 정보센터로서 경영정보시스템(MIS)완성	
	싱가폴	· 1980년 싱가포르정부 전국을 국제 컴퓨터 서비스센터화 시킬 계획으로 전국전산화위원회(CNC)발족 · 1980년 부터 중등학교에 컴퓨터 교육 실시	

IV. 우리나라의 컴퓨터 교육

우리나라에서의 컴퓨터 교육은 그 필요성이 1960년대 후반에 대두되어 3단계 발전 과정을 거쳐 왔다. 첫 단계는 1960년대로 1967년 경제기획원에서 인구 조사 분석용으로 IBM1401 컴퓨터를 도입하고, 2년후 5개 대학에서 연구 및 행정용으로 도입하면서 컴퓨터 교육의 필요성이 인식되었던 시기이다.

둘째 단계는 1970년대로서 고등 교육 기관에서 전자계산학과를 설치하고 전산학의 체계적 교육 실시와 상업계 고등학교에서 본격적인 컴퓨터 소양 교육을 실시한 단계이다.

셋째 단계는 1980년대로서 컴퓨터 교육의 확대를 모색하여 국민학교, 중학교 및 고등학교에 까지 교육 과정에 컴퓨터 교육을 반영하여 구체화시키는 단계이다.

우리나라의 컴퓨터 교육 실태는 대학에서 고등학교, 중학교 그리고 국민학교 순으로 하향식 컴퓨터 교육이 실시되어 왔다. 현 교육 과정은 1981년 4번째 제정되어 실시하고 있는 것으로서 급변하는 사회에 대응할 수 있는 능력의 함양에 미흡한 점이 있게 되었다.

<표 2>는 우리나라 초·중·고등학교의 컴퓨

터 교육 대상 비율을 나타낸 것으로서 충실하게 컴퓨터 교육을 받고 있는 학생(C/A)은 6%에 불과하고 나머지 94%는 컴퓨터 문맹 상태로 졸업하게 된다. 그래서 제 5차 교육 과정 개정 시안에서는 다가올 정보화 사회에 대처하기 위해서 컴퓨터 교육을 상당히 반영하고 있다.

초·중등학교 컴퓨터 보유 현황은 1987년 4월 현재 국민학교가 3.1대, 중학교 3.9대, 일반계 고등학교 6.8대, 공업계 고등학교 35.6대, 상업계 고등학교 37.7대, 농업계 고등학교 7.3대로서 전체 평균 5.1대 이다. 이는 정상적인 컴퓨터 교육 실시에 필요한 30대에는 크게 미치지 못하고 있는 실정이다.

교사 연수는 1974년부터 실시해 오고 있으며 1985년 현재 초·중·고를 합쳐 전국 교사의 15%의 연수 실적을 기록하고 있다. 그러나 연수 내용상 여러 가지 제약으로 프로그래밍 위주의 교육에 치중함으로써 교육 현장에서의 활용에는 많은 문제점을 안고 있다.

<표 3>은 우리나라에서 전국 78개 사범대학 중 컴퓨터 관련 강좌를 개설하고 있는 대학이 12개 교에 불과한 것을 보여주고 있다. 개설 강좌를 살펴보면 컴퓨터 개론, 프로그래밍 및 교육공학이다. 이러한 과목에서 일부 컴퓨터의 교육학적 응용을 다루고 있는 바 기대에는 미치지 못하나

<표 2> 컴퓨터 교육 대상 비율

구 분	초·중등	상고와 공고를 제외한 고교	상고와 공고
총 학생 수	9,826,304 (A)	2,262,352 (B)	615,705 (C)
C / A : $615,705 \div 9,826,304 \times 100 = 6\%$			
C / B : $615,705 \div 2,262,352 \times 100 = 27\%$			

자료: 문교통계연보, 1986.

<표 3> 전국 사범대학 컴퓨터관련 강좌 개설 현황

조사 대상 학교	전국 78개 사범대학
응답 학교수	22개교
컴퓨터 관련 강좌 개설 학교수	12개교
주관학과	수학교육과, 물리교육과, 화학교육과, 교육공학과, 시청각교육과, 교직과정
강좌 명	전산학 개론, 컴퓨터 프로그래밍, 교육공학

사범대학의 컴퓨터 교육의 도입이라는 관점에서 볼 때 시사하는 바가 크다.

교육용 소프트웨어는 그 개발과 이용이 아직 초보 단계에 있다. 현재, 개발된 교육용 소프트웨어는 실험적이라 볼 수 있기에 실제적으로 수업이나 학습에 큰 도움을 주지 못하고 있다. 소프트웨어 개발은 많은 시간, 자원, 기술 및 인력을 필요로 하기 때문에 단시간에 해결될 문제는 아니다.

V. 컴퓨터의 교육적 활용

초기의 컴퓨터는 크기가 교실 한칸만 했고, 막대한 전기 소모와 그것의 운용에 많은 경비가 필요했기에 교육 현장에서의 교육적 활용은 생각하기 어려웠다. 그러나 마이크로 전자공학의 가속적인 발전은 성능의 향상, 크기의 축소, 가격의 하락 등으로 교육적 활용에까지 이용하게 되었다.

컴퓨터의 교육적 활용 영역은 대체로 보조 교수 매체로서의 컴퓨터, 교과목으로서 컴퓨터, 컴퓨터 보조 수업, 컴퓨터 경영 수업, 교수 목적 개선에의 이용, 그리고 직업 교육에의 이용 등을 포함한다.

컴퓨터 소양은 컴퓨터 문맹 탈피, 또는 컴퓨터 리터러시로 명명되고 있다. 컴퓨터 소양의 정의는 처해 있는 입장과 보는 시각에 따라 다양하다. 그러나 교사를 위한 컴퓨터 소양은 첫째, 교육 현장에 알맞은 프로그램을 읽고 쓸 수 있는 능력, 둘째, 교육적 이슈를 포함해서 컴퓨터의 사회적 영향을 분석·설명할 수 있는 능력, 셋째, 교육 현장과 관련해서 컴퓨터가 할 수 있는 것과 그렇지 않은 것을 설명할 수 있는 능력, 넷째, 소프트웨어를 적절하게 사용, 평가할 수 있는 능력, 다섯째, 컴퓨터 사용에서 오는 불안감, 공포와 걱정을 극복할 수 있는 능력, 여섯째, 기본적 컴퓨터 용어, 컴퓨터 역사, 여러 가지 형태의 컴퓨터와 컴퓨터 시스템을 이야기 할 수 있는 능력, 마지막으로 CAI와 CMI를 구별할 수 있는 능력 등을 들 수 있다.

컴퓨터 교육은 내용으로서의 컴퓨터와 도구로

서의 컴퓨터로 크게 나눌 수 있다. 교과목으로서의 컴퓨터는 전자에 속하고 활용면으로서의 컴퓨터는 후자에 속한다.

교과목으로서의 컴퓨터 교육은 첫째, 컴퓨터 인식, 둘째, 컴퓨터 연구, 셋째, 컴퓨터 공학을 포함한다.

컴퓨터 보조 수업(CAI)은 1960년대 초 유행했던 프로그램화된 교과서, 학습 기계 및 프로그램 학습의 결합을 극복하는 보조 기구의 개념으로 시작했다. CAI의 장점은 ① 기계는 피로를 모른다. ② 능률적이고, 효과적인 개별화 학습 환경을 제공한다. ③ 학습자와 컴퓨터간에 교호 작용을 통하여 대화식 학습 환경이 가능하다. ④ 흥미있는 수업 분위기를 제공한다. ⑤ 학습자가 수업 과정을 능동적으로 이끌 수 있다. ⑥ 학습이 학습자의 능력에 맞도록 이루어질 수 있다. ⑦ 학습자의 이해도 측정이 피드백으로 즉각 나타나 학습 효과의 상승 작용이 가능하다. ⑧ 학습자가 학습 목표에 도달할 수 있도록 성질이 비슷한 문제에 계속 도전할 수 있기 때문에 부담 없는 학습 분위기를 제공한다. ⑨ 학습자의 학습 결과를 평가하고 문제점을 진단하여 수업 진도를 제시해 준다. 그리고 ⑩ 교육 과정 개발 검증에 이용될 수 있다.

컴퓨터 경영 수업(CMI)은 컴퓨터를 교수-학습 관리와 성적 처리에 이용하여 학생들이 개별화 학습 계획을 세우도록 도와준다. 또한 어떤 특별한 요구가 필요한지를 진단해 주기도 한다. 시간이 걸리고 지루하며 생산성이 없는 잡무로부터 교사들을 해방시켜 주는 데 CMI는 큰 역할을 한다.

VI. 컴퓨터의 이해

컴퓨터는 하나로 되어 있는 것이 아니고, 여러 부품들의 통합체로 구성되어 있다. 이것은 데이터를 처리하여 가치있는 정보를 생산해 내는 전자식 기기로서 신속성, 기억성, 정확성 및 신뢰성의 특징을 가지고 있으며, 입력, 기억, 연산, 논리, 그리고 출력과 제어의 다섯 가지 기능을 가지고 있다.

컴퓨터 종류의 분류는 사용 목적, 기억 용량, 데이터 그리고 가격에 의하여 4 가지로 나눈다.

컴퓨터의 구성은 하드웨어와 소프트웨어를 포함한다. 하드웨어란 물리적인 기기 그 자체를 말하며 소프트웨어는 컴퓨터 기계의 이용 기술을 말한다.

소프트웨어의 종류는 컴퓨터 시스템의 운전을 조절하고 받쳐 주는 시스템 소프트웨어와 어떠한 특정한 응용에 적용되는 응용 소프트웨어로 분류된다.

Ⅶ. 컴퓨터의 도입과 설치

컴퓨터를 도입하기 위해서는 먼저 사용 목적 및 사용자 분석이 선행되어야 한다. 즉 컴퓨터는 어떠한 목적에 사용하고 사용자는 누구인가? 그리고 도움이 되는 분야는 무엇인가? 등을 분석해야 한다.

다음은 사용 효과 및 소요 경비를 사용 목적에 따라 결정해야 한다. 즉 컴퓨터의 가격은 CPU와 기억 용량 또는 주변 기기 및 차후 확장성과 호환성에 따라서 다르기 때문에 학교 행정용으로만 또는 학생 교육용으로만 사용할 때와 위의 두 가지 목적으로 동시에 사용할 경우 선택하는 장치 및 종류가 다르게 된다.

컴퓨터의 설치 방식은 중앙 집중형과 분산형, 두 가지로 되어 있다. 말 그대로 중앙 집중형은 한 장소에 장비들을 모아 관리하는 방식이고 분산형은 교실과 사무실 등에 분산시켜 작업을 하도록 하는 형태이다.

컴퓨터의 구입 및 유지 관리상 유의할 점은 첫

째, 설치 후에도 공급자가 지속적인 하드웨어와 소프트웨어의 공급과 지원이 가능한가를 판단하고, 둘째, 컴퓨터의 물리적 기능뿐 아니라 하드웨어와 보관 자료에 대해 문서상으로 보증을 받을 수 있고, 셋째는 도입후의 관리와 컴퓨터의 능력을 활용하는 데 필요한 지식의 교육이다.

컴퓨터를 사용할 경우 용지, 디스크 프린터, 리본 등 여러 가지 소모품이 질이 나쁘거나 부족하면 여러 가지 불편이 따른다. 사전에 면밀한 조사를 한 후 구입, 사용함이 타당할 것이다.

교수-학습용 컴퓨터실의 설치는 학교 건물의 특성을 살려 교사와 학생들이 즐겨 찾는 곳으로 교사 2층 남향으로 하면 좋다. 컴퓨터 대수는 한 학급당 60명을 기준으로 하여 2명당 1대 꼴로 하고 교사용 1대와 함께 모두 31대씩 설치할 수 있다. 초·중·고교를 막론하고 학교급별로 컴퓨터의 성능을 구별하는 것은 바람직하지 못하다. 그러나 우리의 실정상 교육적으로 활용할 수 있는 소프트웨어가 충분히 개발되어 있지 못한 상태이므로 고성능 마이크로 컴퓨터로 컴퓨터실을 설치한다는 것은 현재로서는 과분하다. 그러나 교육을 미래 지향적으로 생각할 때 기왕에 컴퓨터실을 갖출 경우에는 성능이 우수한 컴퓨터를 도입함이 바람직하다.

컴퓨터실의 설치 모형은 동시 조정 시스템(MCS)을 도입하는 것과 근거리 정보 통신망(LAN)을 기초로 하는 것으로 구분할 수 있다. 예산이 허락된다면 후자가 훨씬 바람직한 컴퓨터 교육을 유도해 줄 수 있는 모형이다. ♣

(본원 컴퓨터교육연구실장·철학박사)

참고 문헌

- 교육개혁심의회, 「정보화 사회에 대비한 교육」, 정책연구 1-7, 1987.7.
- 곽상만, 「일본에서의 정보교육사례, 정보화사회 대응을 위한 교육과정에 관한 세미나」, 한국교육개발원, 서울, 1987.
- 문교부, 문교통계연보, 1986.
- 류원영, 홍은선, 김선오, 「초·중등학교 컴퓨터 교육을 위한 기초 연구」, 한국교육개발원, 서울, 1983.
- 이화국, 「외국의 과학교육 개혁의 방향 및 전략」, 화학교육12(2), pp.66-73, 1985.
- 한국데이터통신주식회사, 「초·중·고등학교 컴퓨터 교육 실천방안」, 1987.
- 조선일보, 「소련의 교육제도 개혁」, 조선일보, 1985.3.30.

한국과학기술원 과학기술정책연구 평가 센터, 초·중·고등학교 컴퓨터교육 실천방안, 한국과학기술원 과학기술정책 연구 평가센터, 서울, 1987.

Cromer, Janis. *High Tech Schools*, National Association of Secondary School Principals, 1904 Association Drive Reston, Virginia 22091, USA, 1984.

Gibbons, John H. *Information Technology and Its Impact on American Education*, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C. 20402, USA, 1982.

Kim, Young Kwon. *Computers In Secondary Schools: Relationships Between Teachers' Attitudes And Skills, Implications For A Teacher Training Program in Computer Literacy*. The University of Iowa. Iowa City, USA, 1986.

Naisbitt, John. *Megatrends*, New York: Warner Books, Inc., 1984.

Naisbitt, John and Aburdence Patricia. *Reinventing the Corporation*. New York: Warner Books, Inc., 1985.

콜버그의 생애와 사상

— 그의 一週忌를 맞으면서 —

文 龍 麟

I. 緒 論

콜버그(Kohlberg, 1927-1987)는 도덕 현상을 심각한 학문적 논의 대상으로 격상시킨 아마도 최초의 심리학자라고 보아야 할 것이다. 콜버그만큼 신뜻하게 도덕성이 무엇이고, 이것이 어떻게 발달되어 가며, 어떻게 측정할 수 있고, 교육될 수 있는지를 實證的으로 밝혀낸 사람은 아마도 없을 것이다.

‘도덕 현상의 실증적 파악’은 흡사 ‘무뚝뚝한 친절’이라는 말만큼이나 어울리지 않는 말로 들릴 수 있다. 도덕이라는 말 그 자체가 과학과는 배치되는 듯한 어감을 풍기기 때문이다. 도덕은 가치 선택이며 취미나 선호의 문제이므로 과학적 엄밀성과 객관성이 도대체 적용될 가망이 없다는 주장이 있는가 하면, 도덕이란 타고난 天性의 문제이거나 살아가면서 거의 자연스럽게 되는 죄의식이나 양심의 발로라는 주장도 있다. 또는 도덕이란 초월적 존재가 내린 명령이거나 삼라만상에 배어 있는 질서라는 주장도 있다. 이런 이유 때문에 도덕 현상은 사변적으로 논의되어 왔거나 주관적 해석의 대상으로만 이해되어 왔다. 그 때문에 도덕은 철학과 윤리학에서 주로 다루어졌고, 그나마 이 안에서조차 객관성의 성립이 어렵다는 이유로 情緒主義者(emotivist)로부터 온갖 천대를 받아왔다. 정신분석학에서도 도덕의 문제를 죄의식과 양심의 문제로 간주하고 그 나름대로 정교한 체계를 세워 설명하고 있으나 ‘小説’과 같다는 이유로 큰 신뢰를 못하고

있었다.

이와 같은 도덕 현상에 대한 학문적 연구의 膠着狀況이 1950년대까지의 분위기였다고 볼 수 있다. 물론 이 때에도 실증성과 객관성을 내세운 행동주의적 전통이 있었으나 도덕 현상으로는 그들의 관심을 확대시키지는 못하고 있었다. 이들은 오히려 실증과 객관화라는 이름으로 도덕적 판단과 선택의 소재지인 마음과 의식을 否定하는 형편에 있었다. 결국 도덕 현상은 적절한 학문 영역으로서의 존재 가치가 否認되는 형편에 처해 있었던 것이다.

콜버그는 바로 이런 상황에서 등장한 것이다. 도덕 현상이 어떤 학문 영역에서 다루어져야 할지가 애매모호하던 때에 콜버그는 새로운 학문적 住所地를 발굴해서 도덕 현상을 이곳에 入住시킨 것이다. 그는 박사 학위 논문을 쓴 지 꼭 29년만에 죽었다. 그는 이 논문에서 도덕 현상을 다루게 될 학문 영역의 하나로서 인지발달론의 가능성을 제시했던 것이고, 향후의 29년은 바로 이 가능성을 實現시키고 검증하려는 노력의 과정이었다.

콜버그가 행방불명된 것으로 공식화된 때가 작년 1월(1987년 1월 17일)이었고, 그의 주검이 보스턴 교외의 로간 空港 부근의 濕地에서 발견된 때가 같은 해 5월 초순이었다. 확실한 사인은 밝히기 어려웠으나 溺死로 판단되었다. 그를 위한 장례식은 5월 27일 많은 동료와 학생들의 애도속에 거행되었다.

콜버그가 죽은지 어느 덧 1년을 넘어가고 있는 셈이다. 1週忌를 맞아 그에 대한 추도사가 지난

五月號 “American Psychologist”에 실렸다. 이것은 그가 아끼던 제자이자 동료였던 미네소타 대학의 James Rest, 노트르담 대학의 Clark Power, 보스턴 대학의 Mary Brabeck 등이 함께 쓴 것이었다.

필자는 가까이에서 콜버그를 보고 배울 기회를 가진 바도 있고 하여 이 자리를 빌어 그의 생애와 사상을 다시 한번 음미하면서 추도해 보고자 한다.

II. 콜버그의 생애

콜버그는 1927년 10월 25일 미국의 뉴욕주 브롱스빌에서 태어났다. 그의 부모는 매우 부유한 실업가였다. 부모의 재력 덕분에 콜버그는 유명한 대학 예비학교(Prep School)에 다닐 수 있었다. 그러나 그는 이와 같은 예비학교 출신으로는 거의 당연하다 싶은 대학 진학을 포기한다. 즉 그는 고등학교를 졸업하자마자 어느 상선회사에 선원으로 취직한다. 17才의 어린 나이에 거친 선원 생활을 시작하여 20才가 될 때까지 콜버그는 세계를 여행하게 된다.

이 때는 1944~1946년경으로, 독일과 연합국간의 전쟁 중의 시기였다. 이 기간 중 콜버그는 영국 군함의 봉쇄선을 뚫고 유럽의 유대인들을 팔레스타인으로 피난시키는 위험한 밀수 작전에도 참여한다. 그는 아마도 이런 모험과 시련을 통해서 인간이 법과 합법적인 권위에도 不服하거나 도전해야만 하는 상황이 있을 수도 있다는 점을 깨달았는지 모른다. 이와 같은 법과 권위의 不服從이 어떻게 正當化될 수 있는가는 실상 후에 그의 중요한 연구 주제가 된다.

3년간의 선원 생활을 마친 후, 콜버그는 미 중서부의 명문인 시카고 대학(University of Chicago)에 입학한다. 능력별 졸업 제도를 심분 활용하여 그는 입학한지 2년만인 1949년에 학사 학위(B.A)를 받게 된다. 이 기간 중에 그는 학문적 재능을 유감없이 과시하고, 계속적으로 공부할 생각을 하게 된다. 같은 대학의 박사 과정에 입학한 콜버그는 임상심리학과 아동 발달에 관심을 가지고 공부하게 되고 보스턴 근교의 어떤 유

명한 아동 병원에서 실습을 받게 된다. 그가 주로 받은 강의와 실습은 전통적 이론 즉, 정신분석의 관점에 터한 것이었는데, 콜버그는 이들 이론의 신빙성에 대해서 점점 회의를 품게 된다. 이런 이론적 갈등과 방황 중에 콜버그는 피아제(Piaget)의 이론에 접하게 되고 심취하게 된다.

이런 연유로 콜버그는 아동들의 도덕적 추리가 어떻게 전개되고 발달되어 가는지에 대한 새로운 着想을 하게 되고, 이를 전통적 이론, 예컨대 정신분석학의 초자아(superego) 이론에 대한 하나의 代案的 관점을 제안하게 된다. 결국 정신분석학의 입장에서 초자아와 도덕 행동의 관계를 다루려던 콜버그의 학위 논문 구상은 발달 관계에 입각해서 도덕성을 규명하는 전혀 새로운 착상으로 전환되기에 이른 것이다. 우리 모두가 알고 있듯이, 신출내기 박사가 인간 행동 연구에 새로운 地평을 연다는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 그런데 그 일을 콜버그는 해낸 것이다. 그는 도덕성 연구의 전통적 패러다임을 송두리째 뒤 흔든 것이다.

이와 같은 새로운 착상에 입각하여 콜버그는 그의 학위 논문을 완성한다. 이 때가 1958년으로 박사 과정을 시작한지 9년만의 일이다. 학사 과정을 2년만에 마친 점으로 미루어 보면, 박사 과정에 그는 꽤 많은 시간을 보낸 셈이 된다.

이 9년의 박사 과정 수업 기간은 콜버그에게 있어서는 학문의 준비만이 아니라 그의 餘生의 行動方式에 대한 준비이기도 했다. 이 기간 중에 그는 기성 심리학자(자기의 지도 교수까지도 포함해서)에 대한 통렬한 비판의 선봉에 서기도 한다. 임상 실습 중에 그는 정신 병동에 배치된 적이 있었다. 여기에서 그는 병원의 무분별한 전기 충격 요법 사용에 맹렬히 반대한다. 병원 감독이 콜버그가 짝이 틀린 양말을 신고 있다고 지적하면, 콜버그는 정신병자에게 벌로 쓰이는 전기 충격의 비인간성을 들어 되받아 비판하곤 했다. 아직 수련생의 위치에 있는 콜버그에 있어서 이와 같은 정의감의 표시는 상당한 불이익을 감수할 용기가 없이는 불가능한 일이었다.

박사 과정을 마친 후 콜버그는 예일대학에 조교수로 초빙되어 간다. 그러나 이곳에서 오래 머

물지 못하고 1962년 모교인 시카고대학에 조교수로 부임케 된다. 모교에 봉직하면서 그는 아동심리 훈련 과정(Child Psychology Training Program)을 설립하고 이 곳에서 그가 박사 논문에서 제안한 여러 가지 연구 주제들을 정리해 나간다. 콜버그의 지도를 받고자 하는 학생들이 그의 문하에 몰려들기 시작했고, 공부를 지독히 시키는 교수라는 평판이 이 때부터 퍼지게 된다.

6년간을 모교에 봉직한 후 그는 하바드 대학으로부터 정교수로 와달라는 초빙을 받는다. 이렇게 되어 콜버그는 1968년부터 그의 무대를 미국의 증서부 시카고에서 동부의 知性的 중심지인 보스턴으로 옮겨가게 된다. 콜버그는 하바드의 대학안에 도덕교육 연구 센터(Center for Moral Development and Education)를 설립하고 이곳을 중심으로 도덕성 발달 및 교육 연구를 추진해 나간다.

여기에서 이른바 도덕성 발달 연구의 하바드 그룹(The Harvard group)이 형성된다. 콜버그는 1987년 사망할 때까지 하바드에서 연구와 교수에 전념케 된다.

그러나 1973년 12월, 콜버그의 학문적 정열과 경지가 한껏 고조에 오를 즈음, 그는 내리막을 예고하는 비극을 맞게 된다. 그 전의 중앙아메리카로의 여행 중에 그는 건강을 크게 훼손시키는 어떤 병에 감염된다. 그 후 죽기까지의 13년간 현기증과 메스꺼움에 항상 시달려 왔다. 때로는 3-4일 이상 연이어 앓아 누운 적도 있었다. 그는 이전의 활력과 건강을 되찾으려고 무던히도 노력했다. 그러나 시간이 지날수록 그가 겪는 고통, 불능증, 그리고 우울증은 더 심각해져 갔다.

Ⅲ. 콜버그의 이론

1. 개관

정신분석학이나 행동주의적 접근의 한계에 실망하고 있었던 콜버그에게 있어서 피아제의 인지 구조(cognitive structure)는 새로운 세계였다. 인지 구조의 특징에 따라 서로 判異하게 다른 추리가 전개된다는 생각은 분명히 전통적인 심리

학에서는 찾아보기 어려운 발상이었다. 종전까지 도덕 행동의 해석에 있어서 개인의 내적인 추리 과정보다는 사회 규범이나 집단 압력이 중요시되었다. 피아제는 결국 사회 규범과 집단 압력조차도 인지 구조에 의해서 해석되고 추리된다는 점을 시사한 것이고, 콜버그는 바로 이 점에서 그의 일생의 과업을 발견케 된 것이다.

콜버그가 보기에 사회화(사회 규범이나 집단 압력의 내면화 과정)는 인간의 도덕 발달 현상을 설명하고 이해하는 데는 충분하지 못하다. 왜냐하면 이것은 인간의 능동성과 적극적 의사 결정 과정의 측면을 너무 도외시키고 있기 때문이다. 콜버그가 보기에 인간은 결코 사회의 기대나 집단 압력에 수동적으로 부합하려 하고 복종하지 않은 않는다. 오히려 사람들은 그런 기대와 압력을 객관화시키고, 의미를 부여하는 해석의 틀을 가지고 있는 것 같았다. 이 해석의 틀은 곧 피아제가 말하는 인지 구조라고 볼 수 있으며, 이 인지 구조는 몇 가지로 유형화되는데, 이것이 바로 발달의 단계(stage)가 되는 셈이다(더 자세한 내용을 위해서는 문용린, 1986 참조 바람).

결국 콜버그는 도덕 현상은 사회화라는 개념으로서 보다는 「개인의 합리적 추론 과정(rational-individualistic)」으로 더 잘 설명되고 이해될 수 있다는 생각을 갖게 된 것이다. 이런 도덕적 추론의 과정과 형태를 分明히 하기 위해서 콜버그는 그의 긴 학문적 탐험 여행을 시작한다.

이 여행에서 제일 먼저 필요한 사항은 자료 수집의 방법이었다. 콜버그는 독특한 자료 수집 방법을 고안해낸다. 이른바 임상적 면담 방법이 그것이다. 아동에게 도덕적 상황을 보여 주고 여기서 어떻게 행동하는 것이 좋은지를 말하게 하여 보는 것이 바로 이 방법의 골자이다.

피아제도 이와 비슷한 방법을 사용한 바 있다. 실상 콜버그는 이 방법에서 힌트를 얻었는지 모른다. 콜버그의 방법이 피아제의 그것과 다른 점은 도덕적 상황을 딜렘마로 제시한다는 점이다. 즉 하나의 도덕적 상황에서 동일한 주인공이 어떤 행동을 해야 할지를 고민하는 상황을 제시하는 것이 콜버그의 방법이다. 피아제 방법의 경우에는 두개의 도덕적 상황이 제시되고, 그 상황과

다의 주인공이 서로 다르다. 비록 서로간에 방법상의 차이는 있더라도, 이런 조사 방법의 기본 가정은 동일하다. 즉 사람들은 도덕적 사태나 상황에 능동적으로 어떤 의미를 부여한다는 것이다. 즉 도덕적 사태는 한 사람의 그 사태에 대한 해석을 유발시키게 마련이고, 그 해석이란 곧 그의 인지 구조의 反映이라는 것이다.

사람들은 도덕적 사태(딜렘마)에 제시된 쟁인공과 그의 행동을 자기 나름대로 해석하고, 그 사태에 명시적으로 나타나지 않은 사실에 대한 추리를 하게 되고, 그 안에 나타난 사람들의 행동이 공정한가 아닌가, 정의로운가 아닌가, 또는 마음에 드는지 아닌지를 ‘판단’하게 된다. 이러한 도덕적 추리 또는 판단은 대체로 6가지 유형(six basic patterns in people's moral reasoning)으로 區分될 수 있다는 것이 콜버그의 생각이었다. 1958년 이후 30여년간 콜버그는 바로 이 6가지 도덕적 사고 유형을 이론적으로 정당화하는 노력을 하게 된다. 여기서 가장 중요한 부분이 곧 자료의 채점 방식을 세련화시키는 것이었음은 물론이다. 1958년 그의 학위 논문에 사용했던 채점 방법을 그는 1976년 표준 채점 요강이 만들어질 때까지 무려 6, 7회 수정, 보완하게 된다.

1976년에 마무리를 본 그의 표준 채점 요강은 매우 방대한 분량이다. 500페이지가 넘는 책 2권에 해당될 만큼 그 채점 요강은 방대하고 복잡하다(Colby 등, 1983a 참조). 1970년 후반 이래 콜버그는 매년 여름 하바드대학에서 표준 채점 요강 습득을 위한 워크숍을 개최해 왔다. 콜버그식의 연구를 위해서는 이 워크숍에의 참여를 통해서 채점 능력을 公認받아야 하는 不文律이 어느 정도 성립되기에 이른 것이다. 이 점 때문에 콜버그 비평가들은 하바드 그룹에서 일종의 비밀 결사의 냄새가 난다고 꼬집기도 한 바 있다. 아뭏든 콜버그에게 있어서 채점 방식은 가장 처치 곤란한 문제거리였었다. 콜버그가 그렇게 심혈을 기울여 만든 표준 채점 요강이 나왔음에도 비평가들이 보기에 문제는 별로 개선된 바가 없다고 지적하는 점이 바로 이 곤란성을 대표적으로 보여준다.

2. 발달 단계와 순차성(Stage and Sequence)

콜버그가 박사 과정 및 그 이후의 그의 모든 연구 노력을 총동원하여 그의 학문적 입장을明白히 제시한 최초의 기념비적 논문이 바로 ‘발달 단계와 그 순차성(Stage and Sequence, 1969)’이다. 이 논문은 결국 인지발달론적 관점이 무엇이며, 인간의 성격 및 사회성 발달에 대한 인지발달론적 해석이 무엇인지를 도덕성 발달을 예로 하여 분명히 보여 주려 한 시도였다. 이 곳에서 그는 인간의 성격(도덕성, 사회성 모두를 포함하여)은 文化나 사회적 규범과 압력에 의해서 사회화되는 것이 아니라는 점을 명백히 한다. 그는 사람이란 이 세상에 능동적으로 의미를 부여하고 이 세상에 대한 자기 해석을 형성하여 가지고 있다고 주장한다. 인지발달론은 성격이나 도덕성 발달의 이해에만 기여하는 것이 아니고 性役割 正體感, 초기 교육, 성격 형성, 정신적 성숙, 자아 정체감 형성 등 심리학의 거의 모든 영역에 새로운 이해의 地平을 열 수 있다고 콜버그는 주장한다. 결국 콜버그는 그의 一生의 학문적 야심을 이 논문에 고백한 셈이 된 것이고, 이 속에 제시된 연구 주제를 30여년간 집요하게 천착하게 된다.

얼마가 지난 후, 콜버그는 스스로 이 논문에 대하여 언급한 바 있다. 이 논문은 인지발달론의 미래와 그의 도덕성 연구에 너무 ‘낙관적’이었다는 것이 그의 첫번째 회고였다. 둘째로 그는 그의 논문이 당시의 기세높던 행동주의와 정신분석학에 하나의 代案的 가능성을 제대로 제시했으며, 미국 심리학계에 그들이 전통적으로 소홀히 취급해온 인지적 측면에 대한 관심을 환기시키는 데 성공했다고 회고한 바 있다.

3. 존재로부터 당위로(From Is to Ought)

‘발달 단계와 순차성(Stage and Sequence)’ 발표 이후 콜버그는 그의 관심을 도덕교육과 철학적 논의에 돌리게 된다. 그는 하바드대학내에 「도덕교육 연구 센터」를 설립하고, 이 센터의 운영과 관련된 그의 교육적 입장을 정리한다. 첫째

로 그는 듀이의 교육철학에 전적으로 동조하고 있음을 천명한다. 즉 '발달'은 교육의 궁극적 목적이어야 한다는 점이 그것이다. 둘째로 그는 도덕교육의 典型은 소크라테스에서 찾을 수 있다고 주장한다.

콜버그는 인지발달론과 교육 및 철학과의 연계성을 찾기 위한 목적으로 많은 시도를 하게 되는데, 그 중 가장 주목을 받게 된 논문이 바로 「존재로부터 당위: 자연주의적 오류로부터의 탈피」(From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It)이다. 이 논문에서 그는 몇 가지 매우 중요한 명제를 제시한다.

첫째, 심리학자(도덕교육자, 도덕심리학자)는 가치 상대론자가 아닐 수 있다(가치 상대론 입장을 지녀야만 가치에 대한 객관적 연구를 할 수 있다는 주장에 대한 반박).

둘째, 도덕 발달의 사실적 증거는 기존의 철학 이론으로 설명될 수도 있고 이해될 수도 있다(철학 이론은 도덕적 사실과 현실에 근거하지 않고 도덕에 대한 보편적인 원리를 말할 수 있고 또 그래야 한다는 철학자들의 편견에 대한 도전).

셋째, 발달 단계의 높은 수준은 낮은 단계에 비하여 보다 "좋은" 의사 결정의 개념들(혹은 해석의 틀)을 제공하며, 이 점은 철학적으로도 정당화시킬 수 있다(높은 발달 단계가 낮은 단계보다 더 '바람직하다'고 말할 수 있는 근거가 철학적으로 정당화되기 어렵다는 주장에 대한 반박).

넷째, 아울러 콜버그는 이 논문에서 도덕교육자가 교화나 세뇌에 의하지 않고 어떻게 아동의 도덕 발달을 촉진시킬 수 있는지를 설명한다. 그리고 公教育에서 도덕교육이 헌법에 명시된 인간의 기본적 권리 규정에 일치하는 도덕교육을 어떻게 진행시킬 수 있을 것인지를 논의하고 있다.

아마도 이 논문은 콜버그에 대한 철학자(윤리학자)와 교육철학자들의 관심을 집중시킨 가장 의미있는 논의를 담고 있다고 보아야 할 것이다.

1960년대 후반에서 1970년대 전반에 이르는 기간은 콜버그의 핵심적 도덕 관계 논문이 발표되는 시기인 바, 이는 그 당시의 미국적 상황—도

덕적 논의의 관점이 다양하게 제시되는 상황—과 적절히 맞아 떨어진다. 콜버그의 논의, 즉 그가 제시한 명제들, 예컨대 正義, 자율적 의사 결정, 시민 不服從의 정당화 등은 콜버그를 사회적 쟁점의 핵심으로 끌어들이고 있다. 당시의 미국 사회는 민권 운동(civil right movement), 월남전 반대, 여성 해방 운동 등으로 도덕적 문제가 사회적 쟁점으로 크게 부각되던 때였다. 콜버그와 그의 이론은 이런 쟁점에 대한 논의가 전개될 때마다 자주 거론되었음은 물론이다.

4. 이론의 정교화와 비판에 대한 반응

1970년대 후반에 이르면서 콜버그의 이론은 더할 나위없는 인기를 누리게 된다. 즉, 불과 20여년이 미처 안되는 기간 중에 콜버그의 이론은 도덕 이론의 중심적 위치를 차지하게 된다. 이런 인기와 더불어 비판도 많아짐은 당연한 일이다. 수많은 연구가 콜버그의 이론을 지지하는 결론을 도출시켰지만 일부는 그 반대의 결과를 보여 주기도 했다. 예컨대, 콜버그는 도덕성 발달은 언제나 낮은 단계에서 높은 단계로 진행된다고 주장하고, 그 逆은 결코 성립될 수 없다고 단언했으나, 실제 연구에 있어서 그 반대 현상도 꽤 발견되곤 했다. 이런 점을 감안해서 콜버그를 주축으로 한 하바드 그룹은 1970년대에서 1980년대 초에 이르는 거의 10여년간 이론의 정교화를 위한 노력에 전념케 된다. 이 노력의 핵심에는 채점 요강의 수정이 포함되어 있었다. 채점의 부정확성 때문에 여러 가지 연구 결과의 차이가 발생된다고 이들은 보았기 때문이다.

채점 요강 수정에 이들이 고려한 주안점은 다음과 같았다.

- ① 개인의 발달 단계의 진단에 유용한 標識를 分明하게 정의한다(채점자간의 평정 신뢰도 증진).
- ② 이 발달의 표식과 개인의 도덕판단의 논리적 구조를 명백히 관련시킨다.
- ③ 발달 단계의 순차성(順次性)이 명백히 드러나 보일 수 있도록 종단 연구의 결과를 바탕으로 해서 채점 요강을 만든다(불가역성, 한단계씩의 상승, 단계의 내적 일치도

증진).

- ④ 높은 발달 단계가 낮은 단계보다 더 '도덕적'인 이유가 철학적으로 정당화될 수 있도록 한다.

이런 세 가지 목표를 달성하기 위해서 하바드 그룹은 콜버그가 1958년에 그의 박사 학위 논문에 사용했던 학생들을 20여년간 계속적으로 추적하면서 채점 자료를 얻어 분석했다. 이렇게 만들어진 새로운 「표준 채점 요강」은 이런 목표들의 달성에 성공했음을 보여 주기에 충분했다.

아울러 이들은 이 기간 중에 콜버그의 이론에 가해진 온갖 종류의 비판에 대한 야심적 재평가를 시도한다. 콜버그 이론에 가해진 비판은 매우 다양한 근원을 갖는다. 그것은 인류학, 여성학, 인식론, 윤리학, 분석철학, 교육학, 사회학, 정치학 등을 망라한다. 이러한 비평에 대한 재비평은 「Moral Stage: A Current Formulation and a Response to Critics」(1983)에 수록되어 있다.

5. 도덕교육의 전개

콜버그는 도덕교육의 실제 수행에도 남다른 열의를 보여 도덕교육 프로그램을 추진해 나간다.

1969년부터 콜버그는 하바드대학 부근의 케임브리지 지역 공립학교에서 그의 이론에 입각한 도덕 교육을 실천에 옮기게 된다. 물론 이 것 이전에 콜버그는 이미 카우프만, 샤프, 히키(1974) 등과 더불어 형무소의 죄수와 문제 청소년에 그의 이론을 적용해 본 바 있다.

그가 도입한 초기의 도덕교육 모형은 다음과 같은 것이었다.

- ① 학생들에게 가설적인 도덕적 딜레마를 제시한다.
- ② 학생들로 하여금 이 딜레마를 놓고 집단 토의에 가담케 한다.
- ③ 학생들은 각각의 해석과 행동 방침을 분명히 하여 그 까닭을 정당화시켜 본다.
- ④ 학생들은 자기의 견해에 비추어 다른 학생의 견해를 평가해보고, 그 결과에 의해 자기의 견해를 다시 생각해 본다.
- ⑤ 이 때 교사는 토론 참가자의 일원이면서, 동시에 토론 진행자가 된다.

이러한 교육 방법의 매력은 절대적 가치의 주입도 아니면서, 또한 극단적 가치 상대주의도 아니라는 점이다. 콜버그 방법의 묘미는 학생들이 능동적이고 자발적으로 도덕의 절대적 가치(상대적 가치가 아닌)를 이해하고 채택케 하도록 돕는 데 있다.

도덕교육 프로그램을 진행시켜 가면서 콜버그는 그의 기본 구상에 수정을 가하기 시작한다. 우선 그는 가설적 딜레마 이야기가 도덕적 사고를 이끌어 내고 전개시켜 가는 데 불충분하고 적절치 않음을 인정하게 되며, 따라서 토론의 소재를 학교 상황의 實際의 事件에서 찾게 된다. 둘째로 그는 도덕교육은 그것이 전개되고 있는 학교, 또는 형무소 전체의 도덕적 분위기(moral atmosphere)를 필히 고려에 넣고 전개되어야 함을 인정케 된다.

즉 도덕교육에 있어서는 토론에 의한 정당화의 세련도 중요하지만 학교의 권위 체제나 동료 집단의 규범도 매우 중요한 변수라는 점을 콜버그가 인정케 된 것이다. 형무소의 죄수를 상대로 한 도덕교육을 통해서 콜버그는 사회가 도덕적으로 되는 일(becoming just community)이 매우 중요함을 깨닫게 된다. 이와 같은 집단 분위기, 즉 공동체 분위기(community climate)에 대한 고려 없이는 「토론」 그 자체의 성과 역시 보장될 수 없다는 점을 뼈아프게 인식한 콜버그는 마침내 그의 도덕교육 프로그램을 「정의로운 공동체(Just Community)」라는 특색을 띠어준 운영케 된다. 이 정의로운 공동체의 아이디어는 그가 이스라엘의 키브츠 학교로부터 시사받은 것이라고 한다.

따라서 1970년대 중반부터 전개되는 콜버그의 도덕교육 프로그램은 「정의로운 사회」의 특성을 띠고 전개되기 시작한다. 그는 동료들과 함께 주로 동부 지역을 중심으로 학교와 형무소 등에서 「정의로운 사회」 방식으로 도덕교육을 전개해 왔다.

도덕교육 실제에 대한 그의 열정은 대단한 것이었다. 그는 지역 사회의 모임에 정기적으로 참여하였으며, 사회적으로 제기되는 그때 그때의 도덕적 이슈에 대한 예리한 분석에 늘 앞장서곤

하였다. 그의 도덕교육 실체에 대한 열성은 그가 코네티컷 형무소에 “인간적 대우 환경”을 형성시키기 위하여 거의 3년간을 꼬박 왕래하면서 죄수와 간수를 면담한 예에서 단적으로 나타난다.

IV. 콜버그의 마무리와 그 後學들

콜버그는 급작스럽게 갔다. 그는 이것을 예감이라도 한 듯 그의 이론적 마무리를 1987년 이전에 거의 마쳐놓았다.

우선 첫째로 표준 채점 요강(Colby, 1983a)의 마무리이며, 둘째로 각종 비판 세력에 대한 응답(Kohlberg 1983)이다. 셋째는 그가 20여년간 수행해온 종단 연구의 마무리 작업이다(Colby, 1983b). 넷째는 그의 중요한 주장과 연구를 담은 여러 논문들을 도덕 발달의 철학(Vol. I, 1981), 도덕 발달의 심리학(Vol. II, 1981), 그리고 교육과 도덕 발달(Vol. III, 1981)의 세 권으로 분류하여 수록하는 마무리 작업이었다. 이 책들은 각 권이 400여 페이지에 달하는 방대한 분량으로서 콜버그의 이론을 한꺼번에 조감해볼 수 있는 일

종의 핸드북이라고도 볼 수 있다.

그러나 한 가지 아직 마무리 못지은 것이 있다. 그것은 그가 죽기 직전까지 매주 한두번씩은 왕래하면서 관심을 갖고 지켜보던 뉴욕주 브롱스의 학교 도덕교육 사업이다.

콜버그는 갔지만, 그가 키운 후학들은 여러 영역에서 그를 대체할만한 업적과 능력을 과시하고 있다. 하바드 그룹에 대항하여 미네소타 그룹을 이미 형성하고 있는 레스트(J.R. Rest), 콜롬비아 대학의 튜리엘(E. Turiel), 오하이오 대학의 깁스(J. Gibbs), 노트르담 대학의 파워(C. Power) 그리고 길리간(C. Gilligan), 모오셔(R. Mosher) 및 콜비(A. Colby) 등이 바로 콜버그의 쟁쟁한 후학들이다.

콜버그로부터 이들에게 넘겨진 과업은 여전히 그 이론의 세련화와 끊임없는 재수정의 노력이 다. 콜버그가 연구하며 살다가 30년은 아무리 밀도가 있고 방대한 양의 연구로 가득차 있었다고 하여도 그가 쏟아 놓고간 대담하고 무한한 상상력을 檢證해내기엔 역부족이었기 때문이다. ♣

(본원 교육과정연구부 도덕교육연구실장 철학박사)

참고문헌

- 문용린(1986). 「인지발달론의 관점에서 본 도덕성 발달 연구의 문제와 전망」, 教育理論(제1권 1호), pp. 55-84.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Candee, D., Speicher-Dubin, B., Kauffman, K., Hewer, A., Power, C.(1983a). The measurement of moral judgement. A manual and its results, Cambridge University Press, New York.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M.(1983b). A longitudinal study of moral judgement. Monogr. Soc. Res. *Development*
- Kohlberg, L., The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16: Unpubl. diss. University of Chicago(1958).
- Kohlberg, L.(1969), Stage and sequence. The cognitive-development approach to socialization; in Goslin, Handbook of socialization theory and research, Rand McNally, Chicago.
- Kohlberg, L.(1971)., From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development: in Mischel, *Cognitive Development Epistemology*. Academic Press. New York.
- Kohlberg(1981). Essays on Moral Development: vol. I, Vol. II, Vol. III. N.Y.: Harper & Row, publishers.
- Kohlberg, L. Levine, C, & Hewer, A. (1983). Moral stage: A current Formulation and a Response to Critics. N. Y: Karger.
- Rest, J.R., Power, C., Brabeck, M. (1988). The Obituary: Lawrence Kohlberg(1927-1987). *American Psychologist* (May, 1988), pp. 399-400.
- Sprinthal, N.A, Collins, W.A.(1984). Biography: Lawrence Kohlberg. *Adolescent Psychology*. N.Y.: Random House. pp. 184-185.
- Sprinthal, R.C, Sprinthal, N.A.(1981) Biography: Lawrence Kohlberg. *Educational Psychology*(3rd. Ed) Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co. pp. 218-219.

한국의 교육 재정 무엇이 문제인가?

공 은 배

I. 교육 재정의 개관

우리나라 교육 재정의 구조는 중앙 정부 수준, 시·도 및 시·군 수준, 그리고 사학 차원으로 구분하여 파악할 수 있다. 즉, 중앙 정부 수준의 문교부 예산, 시·도 및 시·군의 교육비 특별 회계와 사립의 각급 학교 예산이 그것이다. 물론 이러한 시·도 및 시·군의 교육비 특별 회계와 사립 학교 예산속에는 문교 예산의 일부가 다시 계상되고 있기 때문에 중복되는 부분이 없는 것은 아니지만, 이들을 모두 분석하여야 교육 지정의 현황을 파악할 수 있다. 학교 교육비를 기준으로 한다면, 문교 예산에는 국립 학교비가 포함되어 있고, 시·도 교육비 특별 회계에는 특별시·직할시의 공립 국민학교비와 공립 중·고등학교비가, 시·군 교육비 특별 회계에는 특별시, 직할시를 제외한 공립 국민학교비와 공립 특수학교비가 포함되어 있다. 이러한 교비 예산 이외에 모든 학교에는 육(기)성회비와 학생회비(초·중 제외) 예산이 편성된 별도의 회계가 있다. 따라서, 소위 공교육비를 파악하기 위해서는 이러한 구조적 요인들을 모두 분석 대상으로 하여야 한다.

1987년도 우리나라의 문교 예산은 3조 1,239억원으로 정부 예산의 20.1%를 차지하고 있다. 이는 소관별 예산으로 보면 국방비 다음으로 많은 규모이다. 이러한 규모에 문교 예산과 중복 계상되고 있는 부분을 제외한 시·도 및 시·군 교육비 특별 회계의 부담분인 7,815억원과 국·공립

의 각급 학교 육(기) 성회비 예산인 2,908억원을 합하면 4조 1,962억원에 달하게 된다. 여기에 사립의 각급 학교 교비와 육(기)성회비 규모인 2조 986억원을 포함하면, 우리나라 총 재정 규모는 약 6조 2,948억원으로 나타나고 있다. 이 규모에 학생 각자가 교육을 위해 지출하고 있는 교육비인 사교육비까지 포함시킨다면 그 규모는 실로 거대하며, GNP의 10%선(1985년 기준 13%)을 훨씬 초과할 것으로 추정된다.

이상과 같은 총 공교육 재정 규모 중에서 순수하게 학교 교육을 위해 투자되는 공교육비(사립 학교 포함)는 약 88%에 해당되는 5조 5,316억원에 달하고 있다. 다시 말하면, 5조 5,316억원이 국·공·사립 각급 학교의 교육비와 육(기)성회비 예산인 것이다. 이와 같이 막대한 규모의 교육비가 교육에 투자되고 있지만, 한마디로 교육이 당면하고 있는 문제의 해결을 위해서는 그 절대 규모 자체가 부족하다고 밖에 할 수 없다. 이러한 사실은 우리나라 교육 재정의 수준을 구조적으로 분석해도 객관적으로 나타날 뿐만 아니라 선진국은 물론 우리와 비슷한 발전 수준을 보이고 있는 국가와 비교하더라도 여실이 입증되고 있다.

한편, 재정의 절대 규모 자체가 부족한 실정인 면서도 주어진 재정을 효율적으로 배분·활용하지 못한다는 점에서 경비의 지출 효과를 반감시키고 있는 면도 없지 않다. 뿐만 아니라, 재정 운영에 있어서의 자율성도 위축되고 있다.

이상과 같은 사항들이 우리나라 교육 재정을 구조적으로 개관할 때 약점이자 특징이라고 볼

수 있다. 다음에 보다 구체적으로 교육 재정이 당면하고 있는 문제를 지적하고, 이를 해결하기 위한 방향을 모색해 보고자 한다.

II. 교육 재정의 당면 문제

1. 교육 재정 투자의 빈약

우리나라의 교육 재정 투자 규모는 명목적으로는 매년 증대되고 있다. 우선 문교 예산을 보면 1985년에 2조 4,923억원이었던 것이 1986년과 1987년에 각각 2조 7,690억원과 3조 1,239억원으로 증대되었고 1988년에도 3조 6,108억원에 달하고 있다. 매년도 증가폭도 커지고 있다. 공교육비를 기준으로 하더라도 1985년에 4조 5,700억원이었던 것이 1987년에 5조 5,300억원으로 2년 사이에 1.2배로 증가하였다.

그러나, 이와 같은 명목상의 증가는 당연한 현상이며, 이를 GNP 또는 정부 예산 등과 구조적으로 비교해 보면 결코 증가했다고 보기가 어렵다. 즉, GNP 및 정부 예산 중에서 문교 예산이 차지하는 비중이 증가되지 않고 있으며, 오히려 '80년대 초반보다도 저하된 것으로 나타나고 있다. 공교육비와 비교하여도 비슷한 결과를 시사 받을 수 있다.

이상과 같은 결과는 주요국과 비교를 하여도 알 수 있다. 주요국의 GNP 대 공교육비의 비율을 보면 대부분의 선진국은 5%를 초과하고 있으며, 그 외에 싱가포르 4.4%, 말레이시아 6.4%, 아르헨티나 4.3%, 칠레 4.8%, 이집트 4.1%, 케냐 5.6% 등도 우리나라보다 높은 수준을 보이고 있다. 우리나라는 3.4%(문교 예산 기준)를 유지하고 있다는 점을 고려할 때 공교육 투자 수준이 미흡하다는 점을 지적하지 않을 수 없다.

〈표 1〉 GNP, 정부 예산과 문교 예산, 공교육비의 비교

(단위 : 10억원)

연 도	GNP (A)	정부예산 (B)	문교부예산 (C)	공교육비 (D)	대 비(%)			
					C/A	D/A	C/B	C/D
1980	36,672	6,467	1,099	2,018	3.0	5.5	18.9	54.5
1982	50,724	9,314	1,916	3,467	3.8	6.8	20.6	55.3
1984	66,408	11,173	2,275	4,278	3.4	6.4	20.4	53.2
1986	82,944	13,800	2,769	5,079	3.3	6.1	20.1	54.5
1987	93,144*	15,569	3,124	5,532	3.4	5.9	20.1	56.5

주: 공교육비는 기간학제의 국·공·사립학교를 모두 대상으로 하였고, 학생회비까지 포함되었음.

(단, '87년은 학생회비가 포함되지 않았음)

교육 투자 수준의 정도가 학교 교육비의 수준을 결정해 주기 때문에 빈약한 교육 투자는 낮은 수준의 학교 교육비를 보장해 줄 수밖에 없다. 1987년도에 학교급별로 학생 1인당 교육비를 보면, 중학교가 360,700원으로 가장 낮으며, 다음이 국민학교 385,700원으로 나타나고 있듯이 중학교가 국민학교보다 더 싼 교육을 실시하고 있다. 이는 국민학교 졸업자가 거의 모두 중학교에 진학하는데도 불구하고 중학교 수용 능력이 부족하기 때문에 학급당 학생수 등의 여건이 국민학교보다 불리한 데서 나타나는 현상이라고 볼 수 있다. 가장 비싼 교육은 교육대학에서 실시되고

있으며, 학생 1인당 173만원에 달하고 있으며, 대학은 141만원 수준을 보이고 있다. 설립별로는 물론 국·공립의 경우가 사립보다 높은 수준을 나타내고 있다. 이러한 학생 1인당 교육비의 수준도 물가 수준 등을 고려할 때 크게 증가되지 않고 있으며, 더우기 "표준 교육비" 수준과는 너무나 격차가 크다는 점에서 심각한 문제라 하지 않을 수 없다.

참고로, 초·중등학교의 "표준 교육비" 분석에 관한 연구가 금년에 진행되고 있으나, 잠정적인 결과에 따르면 현재 집행되고 있는 학교 교육비와의 격차는 너무나 큰 것으로 나타나고 있다.

〈표 2〉

학생 1인당 교육비 및 교육비 부담 현황(1987)

학 교 급 별	총교육비 (억 원)	학생1인당 공교육비(천원)		사부담률 B / A(%)	육(기)성회비 / 총교육비(%)
		재(A)	사부담(B)		
국민학교	18,344	385.7	7.2	1.9	1.0
국·공립	18,083	385.8	2.7	0.7	0.8
사립	261	374.7	304.7	81.3	19.1
중 학교	9,554	360.7	185.8	51.5	11.8
국·공립	6,910	373.1	178.8	47.9	11.4
사립	2,644	331.9	202.3	60.9	12.6
고등학교	10,788	484.9	345.8	71.3	14.0
국·공립	5,013	580.9	320.7	55.2	11.9
사립	5,775	424.0	361.6	85.3	15.8
전문대학	2,389	919.6	643.2	70.0	24.4
국립	355	1,532.7	448.9	29.3	21.0
사립	2,034	859.5	662.3	77.1	25.0
교육대학	356	1,725.7	387.6	22.5	26.3
대학	13,885	1,410.7	888.0	62.9	28.2
국·공립	3,613	1,502.0	640.4	42.6	33.6
사립	10,272	1,381.1	968.0	70.1	26.3

주 : 총 공교육비는 교비와 육(기)성회비의 합계임.

자료 : 문교부, 문교통계연보, 1987.

환언하면, 학교 시설·설비기준령, 교육과정령 등에 따라 충실하게 수업을 하려고 하면 교육비가 터무니 없이 모자란다는 점이다. 교재·교구를 기준에 맞게 구입하거나, 수업에 필요한 각종 재료를 구입하기 위한 경비가 거의 없는 실정이고, 모든 재료를 학생들이 준비해 가고 있으며, 이러한 경향은 국민학교의 경우가 가장 심하게 나타나고 있다. 국민학생의 경우 거의 날마다 수업 준비물이 없는 날이 없다. 학교가 당연히 수업 준비물을 구비하고 수업을 하여야 하는데 언제까지 이러한 불합리가 존속되어야 할지 심각한 현상이다. 도저히 헤어날 수 없는 상황이라면 돈을 거두어서 학교에서 일괄적으로 구입하는 방안까지도 생각해 본다면, 이것도 학생에게 추가 부담을 시키는 것일까?

학생 1인당 교육비의 수준이 교육의 질을 결정한다는 사실은 많은 연구 결과에서 밝히고 있다. 특히, 우리나라와 같이 교육 여건(학급당 학생수, 교원당 학생수 등)이 악화된 상황하에서는 더욱 그러하다고 볼 수 있다. 낮은 교육비 수준이 지속된다면 계속싼 교육이 이루어질 수밖에 없고

싼 교육을 통해 교육의 질향상을 기대하기란 구호에 그칠 수밖에 없다. 국민학생에서부터 대학생에 이르기까지 모두싼 교육을 받고 있다. 주요국과 비교하더라도 현격한 격차가 나타나고 있다는 데서, 우리의 교육비 수준이 너무 낮다는 것을 알 수 있다.

이상과 같이 교육 재정 투자가 빈약한 원인은 크게 세 가지이다. 정부의 교육비 부담이 미흡하거나 학생이 납입금을 덜 내거나 또는 사회의 무관심에 있을 수 있다. 물론 세 가지가 다 원인일 수도 있다. 그러나, 여기서는 우선 중앙 정부의 교육비 투자 노력이 미진하다는 점만 지적하고자 한다.

중앙 정부가 부담하는 교육비는 두말 할 필요 없이 문교 예산이다. 이 문교 예산은 지방 교육 재정 교부금과 국립 교육 기관비가 대중을 이루고 있으며, 1987년도에 각각 73%와 23%를 차지하고 있다. 그 중 지방 교육 재정 교부금은 법정 재원이며, 교육세까지 포함되어 있다. 교육세법은 세입에 관한 법률이기 때문에 그 집행은 지방 교육 재정 교부금법에 따라 이루어지고 있다. 여

기서 지금까지 문제로 지적되어 왔던 것이 교육세가 생기면서 특별 교부금이 계상되지 않았고, 목적 교부금이 증가되었기 때문에 교육세의 징수 효과를 그만큼 감소시켜 왔다는 점이다. 항간에 교육세가 오용되었다는 오해도 이러한 연유에서 나타났다. 여하튼 교육세는 '92년부터 지방교육세로 전환된다고 하지만, 현행 교육세는 국민이 기대하는 만큼 큰 재원은 못된다고 볼 수 있다. 국세 교육세가 지방세로 전환된다면 앞으로는 지방 교육 재정 교부금 중 경상 교부금의 법정교부율(내국세의 11.8%)의 검토도 요청된다고 하겠다. 이것은 국세의 지방세 이양에 따라 세수 규모가 줄어들음으로 인해 교부금의 규모도 줄어들기 때문이다. 이러한 문제를 고려함과 동시에 차제에 법정 교부율의 타당성에 대한 검토도 이루어져야 할 것으로 본다. 11.8%가 상황이 바뀌었는데도 계속 통용될 수 있고 신성불가침이나에 대한 의문을 제기할 수 있다.

한가지 덧붙인다면, 내국세의 11.8%속에서 지출하고 있는 교육 전문직에 대한 봉급은 국가 공무원이기 때문에 당연히 봉급 교부금속에서 지출되어야 한다는 점이다. 왜 같은 공무원인데 교원의 봉급은 봉급 교부금에서 지출되고 교육 전문직의 경우는 경상 교부금에서 지출되어야 한다는 근거가 무엇인가? 그만큼 경상 교부금의 지출 효과를 신장시킬 수 있는 방안이 될 수 있기 때문에 충분한 검토가 요청된다.

2. 학생 부담 교육비 과다

학생 부담 교육비가 과다하다는 점은 이미 <표 2>에서 밝힌 바 있다. 따라서, 교육 재정 투자가 빈약한 원인으로 학생이 납입금을 덜 내고 있다는 점을 지적한다면 그 설득력이 약하다. 학교급별로 공교육비의 사부담률을 볼 때, 평균적으로 고등학교가 71%로 가장 높게 산출되고 있다. 이는 고등학교 교육을 위해 정부가 약 30%정도만 지원하고 있다는 결과이다. 다음에 전문대학 70%, 대학 63%, 중학교 52%의 순으로 사부담률이 나타나고 있다. 그리고 모든 학교 단계에서 국·공립보다는 사립의 경우가 사부담률이 훨씬 높게 나타나고 있다. 또 한 가지 특이한 사실은 국·

공립 학교만을 기준으로 하면 대학보다도 중·고등학교의 경우가 사부담률이 더 높게 나타나고 있다는 점이다.

이와 같은 공교육비 중 사부담률이 높다는 사실은 학교 설립자의 교육비 부담률이 상대적으로 낮다는 점을 시사하는 것이다. 학교 설립자가 국립학교는 중앙 정부이며, 공립학교는 지방 정부이고, 사립학교의 경우는 학교 법인이라는 점에서 볼 때, 결국 이들의 부담이 적다는 것이 문제라고 하지 않을 수 없다. 일본만 하더라도 고등학교의 경우 사부담률은 15%수준, 대학은 23%수준에 지나지 않고 있음에 비추어 볼 때 우리의 그것은 대단히 높은 실정이다.

그러나, 학생 부담 교육비 수준이 높다고 하여도 그 수준을 동결한다는 것은 논리적으로 타당하지 않다. 국민의 소득 수준이 높아지고 있다는 점을 고려하면 추가 부담의 여력이 있다고도 볼 수 있다. 정부가 부담하여야 한다는 대전제하에 학생 부담도 신중하게 검토하여야 할 것이다. 다만, 불가피하게 학생의 추가 부담이 검토된다면, 수업료보다는 육(기)성회비 쪽이 바람직할 것이다. 한편으로 공무원 및 이에 준하는 유사한 직종, 대기업체 등에서 실시하고 있는 자녀 학비 보조금 제도는 이들이 중산층이라는 점을 고려하면 소득 재분배 정책에 어긋나는 제도라고 볼 수 있다. 이 제도에 대한 재검토도 필요하다.

3. 교육 재정 배분의 불합리

교육 재정 배분의 문제는 재정이 풍부한 상황 속에서도 대두되지만 지출해야 할 재원이 한정되어 있을 때 더욱 심각하게 제기된다. 우리나라의 현재 교육 재정은 늘 부족한 상태에 있기 때문에 한정된 재원을 효율적으로 배분하여 그 지출 효과를 높으려는 노력이 필요하다.

교육 재정의 배분과 관련하여 우선 문교 예산의 배분 추세를 보면 <표 3>에서와 같이 지방 교육 재정 교부금이 가장 높은 구성비를 차지하고 있으며, 다음이 국립 교육 기관비로 나타나고 있다. 이 두 항목이 96%정도를 차지하고 있으며, 그 외에 문교 본부비가 3%수준을 유지하고 있다. 한 가지 특이한 현상은 문교 예산 중에서 지방

교육 재정 교부금의 비율은 점증하고 있는데 비하여 국립 교육 기관비의 경우는 낮아지고 있다.

〈표 3〉 문교 예산의 항목별 구성비
(단위: 억원, %)

구 분	1980	1982	1984	1986	1987
문 교 예 산	10,992 (100.0)	19,984 (100.0)	22,753 (100.0)	27,690 (100.0)	31,239 (100.0)
국립교육기관비	2,517 (22.9)	6,013 (30.3)	6,513 (28.6)	7,291 (26.3)	7,259 (23.2)
지방교육 재정교부금	7,792 (70.9)	12,680 (63.7)	15,439 (67.9)	19,326 (69.8)	22,754 (72.8)
학·예술기관비	35 (0.3)	99 (0.5)	124 (0.5)	174 (0.6)	188 (0.6)
문 교 본 부 비	620 (5.6)	1,002 (5.0)	589 (2.6)	819 (3.0)	948 (3.0)
병 특 전 출 금	28 (0.3)	100 (0.5)	88 (0.4)	80 (0.3)	90 (0.4)

자료: 문교부, 문교통계연보, 1980~1987.

따라서, 지방 교육 재정 교부금의 주 투자 대상인 공립의 초·중등교육비에 집중 투자가 이루어지고 있는 것이라고 볼 수도 있으나, 이는 반드시 그렇지는 않다. 왜냐하면, 지방 교육 재

정 교부금은 법정 재원으로 초·중등교육에 투자할 수도 없을 뿐만 아니라 문교 예산의 배분이라는 면에서는 아주 경직화되어 있는 재원이다. 환언하면, 교부금과 국립 교육 기관비가 상호 보완적인 관계에 있는 것은 아니다.

〈표 4〉 국·공립학교 공교육비의 사부담률 변화 추세
(단위: %)

학교급별	1977	1980	1982	1985	1987
국민학교	3.7	1.4	0.8	0.7	0.7
중 학교	68.0	48.6	70.7	52.9	47.9
고등학교	42.5	50.4	59.4	70.7	55.2
전문대학	28.1	19.8	33.1	25.9	29.3
교육대학	9.8	11.9	16.7	23.1	22.5
대 학	21.5	20.3	38.9	49.2	42.6

자료: 문교부, 문교통계연보, 1977~1987.

그러나 국·공립 학교만을 대상으로 공교육비의 사부담률을 살펴보면 〈표 4〉에서와 같이 고등교육보다 중등교육의 경우가 더 높게 나타나고 있다. '80년대 초반부보다 사부담률의 격차가 축소되고 있기는 하나 상대적으로 고등학교와 중학교가 교대, 전문대학, 대학보다 높은 추세를 보이고 있다. 이러한 현상을 기초로 판단하면, 중등

〈표 5〉 공교육비의 기능별 배분 현황(1987)
(단위: %)

학 교 급 별	총교육비 (억 원)	인건비	운영비	시설비
국민학교	18,344	76.4	10.0	13.6
국·공립	18,083	76.5	9.7	13.8
사립	261	71.7	27.8	0.5
중 학교	9,554	79.6	12.7	7.7
국·공립	6,910	78.0	11.7	10.3
사립	2,644	83.7	15.4	0.9
고등학교	10,788	73.0	18.1	8.9
국·공립	5,013	71.4	14.8	13.8
사립	5,775	74.3	21.0	4.7
전문대학	2,389	43.6	30.2	26.2
국·공립	355	44.7	30.4	24.9
사립	2,034	43.3	30.2	26.5
교육대학	356	53.8	24.7	21.5
대 학	13,885	45.0	30.5	24.5
국·공립	3,613	50.7	27.5	21.8
사립	10,272	43.0	31.5	25.5

자료: 문교부, 문교통계연보, 1987.

학교의 경우에 공비 투자가 우선적으로 증대되어야 한다는 시사를 받을 수 있다. <표 3>과 관련시켜서 해석한다면, 지방 교육 재정 교부금이 증가하여도 투자 대상인 중등교육의 사부담에 대해서도 신중히 검토할 필요가 있다. 어떤 면에서 고등교육의 경우는 수요(진학 희망자)가 공급(대학 정원)을 초과하기 때문에 수요 공급의 원칙에 입각한다면 사부담의 증대가 가능하나, 이를 정부가 늘 통제할 해왔다고 볼 수 있다.

한편, 공교육비를 기능별로 구분해 보면, 초·중등 교육에서는 인건비의 비중이 높아서 운영비, 시설비의 투자 여력이 거의 없음을 볼 수 있으며, 고등교육의 경우는 상대적으로 운영비, 시설비의 비중이 높게 나타내고 있다. 인건비의 비중이 높을수록 재정 운영은 경직화될 수밖에 없기 때문에 초·중등교육에서의 운영비, 시설비의 배분에 역점이 주어져야 할 것이다. 특히, 운영비와 시설비는 교육의 질 향상과 교육 여건의 조성이라는 측면과 불가분의 관계에 있음에도 불구하고, 인건비에 편중 배분되고 있는 것은 우리나라 초·중등교육 재정의 취약점이라고 할 수 있다. (<표 5> 참조)

교육 재정 배분과 관련하여 검토되어야 할 또

한 가지는 초·중등학교 운영비 배분 문제이다. 이미 오래전부터 교·급당 경비를 기준으로 배분하고 있는데, 경비 지출의 성격상 학교와 학급 수만을 기준으로 배분할 수 없다는 점에서 현행 배분 방식은 검토의 여지가 있다. 학생, 교원, 교과 등의 배려도 이루어져야 하리하고 본다.

4. 지방 교육 재정 자립 체제의 취약

지방 자치 단체의 교육 재정 자립도는 교육 자치제 실시의 대전제가 된다. 그러나, 우리나라의 현 지방 교육 재정의 자립 체제는 허약하기 짝이 없다. 한마디로 거의 모든 재원이 국고로부터 하달되어 교육비 특별 회계에 계상되고 있다. 시·도 및 시·군 교육비 특별 회계를 편의상 통합하여 지방 교육비 특별 회계의 재원 구성을 살펴보면, 국고 부담인 교부금과 보조금이 약 75%를 차지하고 있다. 더우기, 이러한 국고 부담 재원의 비중은 1980년대 초반 이후 계속 증가하고 있다.

환언하면, 지방 자치 단체 자체 부담은 상대적으로 계속 줄어들고 있는 셈이다. 1987년 현재 지방 자치 단체가 사용자·수수료 및 관유물 재산 매각 및 기채 수입 등에 의해 자체 수입으로 계상한 재원 비중은 22%에 지나지 않고 있다.

<표 6> 연도별 지방 교육비 특별 회계 재원 구성

(단위 : %)

연 도	총 계 (억 원)	국 고 부 담		지 방 부 담	
		교부금	보조금	자체수입	전입금
1980	10,742	77.6	1.1	18.9	2.4
1982	19,815	73.9	0.5	24.0	1.6
1984	23,665	72.2	0.2	25.7	1.9
1986	29,561	74.8	0.1	22.9	2.2
1987	32,267	75.7	0.1	22.0	2.2

자료 : 문교부, 문교통계연보, 1987.

또 지방 자치 단체의 일반 회계로부터의 전입금은 2% 수준으로 나타나고 있다. (<표 6> 참조)

<표 7>에서 지방 자치 단체별 교육비 특별 회계의 재원 구성 현황이 제시되고 있다. 서울, 직할시, 도로 구분해 볼 때 전체 예산 중에서 지방 부담이 차지하는 비중은 서울이 41%로 가장 높고, 다음이 4대 직할시로 31%수준으로 나타나고

있으며, 도의 경우는 19%에 지나지 않고 있다. 환언하면, 자립도가 대단히 낮음을 알 수 있다. 따라서 이상적으로 판단하면, 교육 재정의 자립도라는 면에서는 직할시, 도는 말할 것도 없이 서울의 경우도 교육 자치제를 한다는 것은 무리가 따를 수밖에 없다.

이와 같이 재정 자립도가 낮은 이유는 교육비

〈표 7〉

지방 자치 단체별 교육비 특별회계 재원 구성

(단위 : %)

단 체	총 계 (억 원)	국 고 부 담		지 방 부 담	
		교부금	보조금	자체수입	전입금
전 국	32,267	75.7	0.1	22.0	2.2
서 울	5,277	56.7	0.2	30.1	11.0
직할시	4,862	69.1	0.1	28.1	2.7
도	22,128	81.2	0.1	18.7	-

자료 : 문교부, 문교통계연보, 1987.

특별 회계가 자체 수입원으로 학생 납입금 이외는 특기할 만한 것이 없고, 일반 회계의 전입금이 미흡하기 때문이다. 부산과 같이 다른 직할시에서도 중등 교원 봉급의 반액을 부담하여야 하며, 공공 도서관, 체육관 등의 공공 시설 운영을 위한 경비는 그 기능별로 볼 때, 마땅히 일반 회계가 부담하여야 한다. 아울러 지방 자치체 실시와 맥을 같이 하여 지방 공무원의 봉급은 마땅히 일반 회계에서 부담하는 방안도 충분히 검토되어야 한다. 그리고 교지의 재공 등과 같은 적극적인 노력이 병행되어야 하리라고 본다.

지방 자치 단체의 교육 재정 자립도를 높이기 위한 방안의 하나로 1992년부터 현행 국세 교육세를 지방세로 전환한다는 구상이 제기되었다. 이 방안이 무리 없이 실시된다면 교육 자치제 성숙에 도움을 줄 수 있다는 면에서 바람직하나, 그 실현 가능성도 의문시될 뿐더러 재원 확보를 위한 수단은 더욱 아니라고 볼 수밖에 없다. 현재 지방 세수가 보잘것 없기 때문에 국세를 지방세로 전환하지 않는다면, 지방 교육세로서 현재의 교육세에 해당되는 세수를 확보하기가 어려울 것으로 예견된다. 한편, 국세의 지방세 이상에서는 지역별 편차가 심하기 때문에 즉, 현재 국세의 60% 이상이 서울과 수도권에 편재되어 있다는 점에서, 지방 교육세는 지방 단체별로 빈익빈 부익부의 현상도 초래할 수 있다. 물론, 이 경우 교부금을 지방 단체별 형평 재원으로 활용할 수도 있겠으나, 많은 시행착오가 뒤따를 것으로 우려된다.

현재와 같은 재정 제도 하에서 지방 교육 자치제를 실시한다는 것은 구호만의 교육 자치제가 될 가능성이 많다. 슬기로운 방안의 창출이 필요

하다고 본다.

5. 교육 재정 운영의 융통성 결여

대부분의 교육비가 최종적으로 그 지출이 단위 학교에서 이루어지고 있다. 그러므로 단위 학교에서 교육비를 얼마나 효율적으로 융통성있게 집행하느냐에 따라 그 효과가 달라질 수밖에 없다. 이러한 융통성, 자율성이 가장 강조되어야 하는 교육비가 운영비이다. 이러한 운영비의 집행에 있어서 현재 24학급 미만인 국민학교에서는 도급 경비 제도로, 그 이외의 국민학교와 중·고등학교에서는 종래의 물건비에 해당되는 15개 과목을 '학교 교육비' 항목으로 통합하여 어느 정도의 학교장 재량권이 부여되고 있다.

그러나, 이러한 재량권이 부여되고 있다고 하더라도 아마 대부분의 학교에서 학교 운영비는 학교장과 서무책임자 주도하에 집행이 이루어지고 있으리라고 본다. 교원에게는 거의 알리려 들지도 않고 교원 또한 알려고 들지도 않는 것이 현실이다. 동일한 경비를 가지고도 지출 효과로 더 제고시킬 수도 있다는 점에서, 학교 전체 교원의 관심과 참여속에 책무를 함께 느끼면서 집행될 수 있는 방안이 강구될 필요가 있다.

학교 운영비는 교수-학습에 필요한 교구나 재료를 구입하거나, 학교의 관리를 위해서 지출되는 경비이기 때문에 교육의 질 향상과 밀접히 관련된다. 적어도 교수-학습에 직접적으로 소요되는 경비는 교과별로 재배정하는 방안도 검토해 볼 필요가 있다.

이러한 제도의 구축을 위해서는 중·고등학교에서도 적어도 운영비에 관해서는 "도급 경비 제도"가 도입되면 어떨까? 학교 회계 처리가 전도

자금과 도급 경비로 이원화되기 때문에 번잡을 초래할 수도 있고, 학교장에게 도급으로 지급되기 때문에 일부 사례지만 도급 경비를 유용하는 부작용도 있을 수 있다. 그러나, 이 역시 모든 교원이 책무를 느끼고 관심의 표명과 참여가 이루어진다면 그러한 우려는 전향적으로 해소될 수 있을 것이다. 여기서 한 걸음 더 나아가면, 도급 경비 제도 내용의 확대도 검토할 필요가 있다. 현행 도급 경비에는 자산취득비, 대수선비, 시설비 등은 포함되지 않고 있으나, 소규모 시설의 설치, 건물의 유지·보수 등에 필요한 시설비, 대수선비 등도 도급 경비화 한다면 오히려 투자 효과가 제고되리라고 본다. 환언하면, 전도 자금 집행에 있어서도 집행 예정 가격이 적을 경우는 수의 계약 내지는 단일 견적에 의해 집행할 수 있도록 규정하고 있기 때문에 300만원 정도에 해당되는 투자성 경비는 도급화해도 크게 무리가 없을 것으로 판단된다.

이러한 제도의 도입이 교육 경비의 지출 효과를 높임은 물론, 다양한 특성을 지닌 학교의 요구를 충족시킬 수 있는 방편이 되며, 더 나아가서 교육 자치의 가장 기초 단위인 학교 교육의 자율 역량도 증대시킬 수 있을 것으로 본다.

6. 사학 재정의 상대적 열세

끝으로 재정 문제와 관련하여 대명사처럼 등장하는 것이 사학 재정의 문제이다. 한 마디로 사학 재정의 문제는 국·공립과 비교해서 상대적으로 열세에 있다는 데 있다. 앞에서 검토하였지만 사학의 학생 1인당 교육비는 국·공립에 비해 모든 학교 단계에서 낮은 수준에 있다. 환언하면, 사립학교 학생은 국·공립에 비해 아주 싼 교육을 받고 있는 셈이다.

중학교와 고등학교에서는 교육비의 부담은 동등하게 하면서 그 수혜는 훨씬 낮은 수준으로 받고 있다. 더우기 학생에게 학교 선택권이 주어지지 않았다는 점에서 문제의 심각성은 더하다. 한 마디로 형평의 원칙에 어긋난다. 사립학교의 경상비는 공립학교와 동등한 수준이 되도록 재정 결함에 대한 국고 보조가 이루어진다고 하더라도, 시설비 수준이 현격한 차이가 나기 때문에

전체적으로 보면 국·공립의 학생과 비교해 교육비 환원율이 아주 낮은 수준이다.

고등교육의 경우도 사학이 국가·사회 발전에 기여한 바를 고려하면 현재보다는 지원이 대폭 증대되어야 한다는 소리가 높다. 사학 재정의 문제를 해결할 수 있는 처방이 나와야 할 것이다.

Ⅲ. 교육 재정 문제의 해결 방향

이상에서 우리나라 교육 재정이 당면하고 있는 문제를 아주 개괄적인 수준에서 제기하고 부분적으로 해결 방안에 대해 언급한 것도 있다. 여하튼, 당면하고 있는 문제를 해결하고, 교육 재정 정책의 장기적인 발전을 위해서는 다음과 같은 방향에서 구체적인 검토가 이루어져야 한다.

첫째, 교육 재정 절대 규모의 확보가 무엇보다 선행되어야 하며, 다각적인 측면에서 그 방안이 강구되어야 한다.

교육 재정을 확보하기 위한 방향으로서는 정부 부담 교육비의 증대, 학생 부담 교육비 증대에 대한 검토 및 사회로부터의 확보를 들 수 있다. 그동안 이와 관련해서 다양한 목소리들이 제기되었다. 제기된 방안이 효력을 보기 위해서는 정책적인 의지가 표명되어야 할 경우도 있고, 기존의 제도를 개선해야 할 경우도 있고 또는 제3의 재원을 신설해야 하는 경우도 있다. 어떠한 경우라도 한 가지 방안만으로 불충분하다고 본다. 충분한 검토하에 국민적 합의에 기초한 견고한 방안들이 창출·조합되어야 한다.

둘째, 재정 운영의 효율성을 신장시키기 위한 노력이 경주되어야 한다.

한정적으로 주어질 수밖에 없는 재정을 효율적으로 배분·활용하는 것은 재원 확보 노력 못지 않게 중요하다. 학교급별로 어디가 취약한가에 따라 우선 순위를 설정하고, 문교 예산이 어떻게 학교까지 도달되어야 하며, 집행에 있어서 비효율적이며 낭비적인 요인은 없는가, 국·공·사립간의 형평 배분 등에 대해 검토가 이루어져야 한다.

셋째, 지방 자치제의 실시와 궤를 같이하여 학교 재정 운영의 자율성이 신장되도록 해야 한다.

학교 교육비의 배정에서 지출에 이르기까지의 복잡한 절차를 가급적 지양하고, 예산 집행에 있어서의 '관'의 입김을 축소시킬 수 있는 다양한 접근이 필요하다. 학교 재정 운영에 학교의 전 교원이 의욕적으로 참여할 수 있는 매카니즘이 개발되어야 한다.

이상과 같은 방향에서 우리나라 교육 재정이 당면하고 있는 문제를 해결하고, 장기적으로 발전해 갈 수 있는 생산적인 방안이 도출되기를 기대한다. ♡

(본원 교육발전연구부 교육경제연구실장)

지성은 인간성의 성장하는 원리이며 부드러운 마음을 감싸주는 훌륭한 배갑(背甲)이다. 지성은 정신의 성장을 조장할 뿐만 아니라 기대하지 못 하였던 정도로 정신을 풍부하게 훈련시킨다.

〈H. E. 리이드 / 現代批評文學選集〉

어는 것이 적으면 사랑하는 것도 적다.

〈L. 다빈치〉

양심이 없는 지식은 인간의 혼을 멸망케 한다.

〈F. 라블레 / 가르강튀아—에—팡티그뤼엘〉

통한 물리과 학습 능력 제고 방안

홍 인 식

I. 연구의 목적 및 제한점

1. 연구의 목적

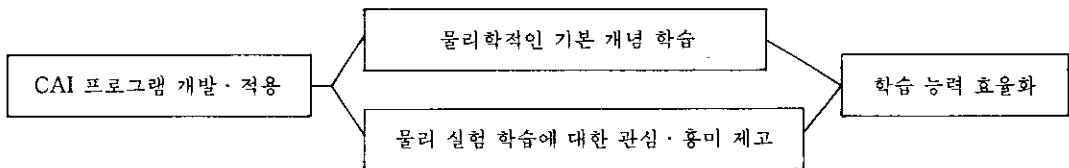
본 연구는 일반계 고등학교 교육 과정 중 과학 교과(물리 I)에 CAI(컴퓨터 보조 학습) 프로그램을 개발·적용함으로써,

- ① 물리학적인 기본 개념을 학습하게 하며
- ② 물리과 실험 학습에 관심과 흥미를 높여 학습 능력을 효율화하는 데 그 목적을 두고 있다. 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.

2. 연구의 제한점

본 연구는

- ① 2학년 12개(인문5, 자연7) 학급 중 인문계 2개 학급에만 적용한다.
- ② 일반계 고등학교 물리 I 교과 중 I. 힘과 운동 단원에 한정한다.
- ③ CAI 프로그램의 개발 및 적용상 유리한 디스크 드라이버(DISK Driver)시설의 미비로 테이프 드라이버(Tape Driver)에 의존한다.



II. 이론적 배경

1. 컴퓨터의 교육적 기능

교육공학적인 측면에서 본 컴퓨터는 VTR, 슬라이드 등과 같은 교육 매체와는 좀 다른 특성을 가지고 있다. 컴퓨터는 학생과 컴퓨터, 컴퓨터와 컴퓨터의 상호 작용(Interaction)이 가능하고 학생 개개인의 준비도, 학습 속도를 감안한 개별화 수업이 가능하며 주컴퓨터와 부속컴퓨터에 의한 학생 통제 및 개별 지도를 할 수 있다는 잇점 등이 그것이다.

일반적으로 컴퓨터 교육이라 하면 컴퓨터에 관한 교육(CMI: Computer Managed Instruction)과 컴퓨터를 이용한 교육(Computer Assisted Instruction)으로 대별된다.

CAI에 의한 교육적 특성¹⁾에는 개인의 능력에 따라 다각적으로 학습할 수 있는 개별화 교수라든가 학습 과정에 대한 피이드 백(feed back) 효과 및 즉각적인 학습 자료 제공, 정확하고 신속한 정보 처리 등을 들 수 있다.

이와 같은 교육적 특성은 CAI의 형태²⁾에 따라

1) 朴英馥, "교육에 있어서의 컴퓨터 적용에 관한 연구", 1980.12. 이화여대 석사 논문.
 2) 허은나, "CAI 프로그램 개발 및 활용 방안에 관한 고찰", 과학 교육, 1987.12.

학습 효과를 높일 수 있는데 CAI의 형태 및 그 유형별 특징은 다음과 같다.

1) 개별 학습(Tutorial)

교사가 학생을 개인 지도하는 것과 같이 모든 상황을 통하여 지도하는 형태로서 주로 본학습에 알맞다. 이 프로그램에서는 컴퓨터의 자동적이고 자발적인 분위기에 의해 학습자에게 개별화된 반응을 줄 수 있다.

2) 반복 연습(Drill & Practice)

CAI 유형 중 가장 간단하며 반복 학습을 통하여 주어진 과제를 안내하고 조정할 수 있는 형태로 학생들에게 계속적으로 다양한 상황을 제시하거나 일정 상황을 반복 제시하여 미리 정해 놓은 성취 수준을 달성하도록 그 능력을 개발할 수 있다.

3) 시뮬레이션(Simulation)

현실에서 일어나는 상황을 인위적으로 표현한 것으로, 실제로 볼 수 없는 상황을 느리게 혹은 빠르게 조정하여 관찰 학습을 증진시킬 수 있다.

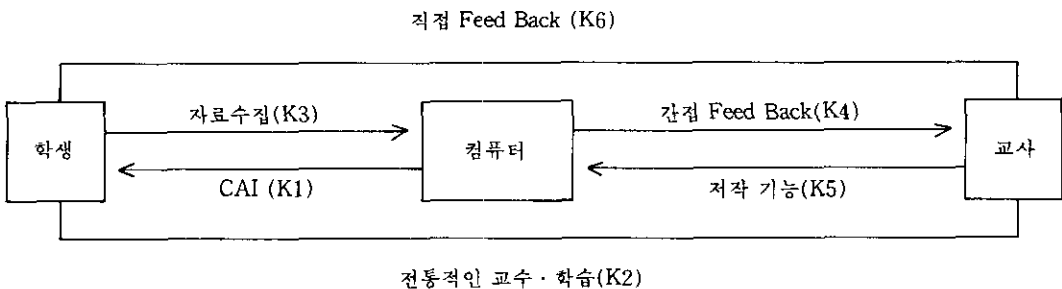
그 밖에 시범형(Demonstration), 게임(Game), 문제 해결(Problem Solving) 등의 형태가 있으나 실제 학습 과정에서는 이들 유형의 조화에 의하여 더욱 교육적 효과를 높일 수 있을 것이다.

2. 과학교육과 CAI 수업 모형

과학교육에서는 많은 지식으로 구성된 학습 내용으로 인하여 학습 구조가 복잡하고 따라서 즉각적인 학습 자료의 제공이 요구되며 관찰 불가능한 사상(事象)이나 감각적 현상 등 추상적인 개념이 많으므로 이를 시각화 또는 수치화시켜 줄 때 학습 효과를 거둘 수 있다.

그러므로 다른 과목에 비하여 과학교육에서는 탐구 학습을 중요시하고 있다. 탐구 학습은 개인의 소질과 능력에 따라 자발적으로 참여하는 것을 강조하고 있는 바 개별 학습에 의해서만 가능한 것이다. 따라서 완벽한 개별화 수업 및 집단 중심의 개별화 수업이 가능한 컴퓨터 활용 수업은 앞으로의 과학교육에 있어서 필연적이라 하겠다. 실제로 과학교육에 적용한 CAI가 전통적인 교수 학습보다 효과적³⁾이라는 데서도 그 가능성이 입증되고 있다. 그런데 과학교육에 대한 CAI 교수법이 탁월하나 아직도 소프트웨어나 코스웨어의 개발이 미흡하고 활용 경험이 짧아 널리 이용되지 못하고 있는 실정이다. 그러나 점차 일반화되어 가고 있다.

전통적인 수업 상황에 컴퓨터가 새롭게 추가되는 경우의 상호 관계에 대해서 한국교육개발원에서 수업모형화 한 것을 보면 다음[그림1]과 같다.⁴⁾



[그림 1] 전통적인 교수·학습(K2) 컴퓨터를 활용한 수업 모형

Interactivity

$$I(S) = I(C:S) + I(T:S) = K3 / K4 + K1 / K2$$

S: 학생 C: 컴퓨터 T: 교사

3) 최병순, "Computer를 이용한 수업의 학습효과에 관한 고찰", 과학교육, 1986.5.

4) 한국교육개발원, "학교교육용 CAI 프로그램 개발 연구".

위의 수업 모형에서는 교사가 CAI 프로그램을 직접 제작한다는 것을 전제로 하고 있다. 즉 교사가 프로그램 개발에 직접 참여하여 학생들에게 교수하려고 하는 각종 사항을 CAI 프로그램에 수록할 수 있는 것이다.

Ⅲ. 연구의 설계

1. 대상 및 기간

1) 대상

2학년 4반 60명: 실험반

2학년 2반 59명: 비교반

2. 연구 절차

2) 기간

제 1차년도: 1987년 3월~1988년 2월

제 2차년도: 1988년 3월~1988년 9월

3. 실행 목표

1) 실행 목표 ㉔; CAI 프로그램 개발 및 적용으로 물리화적인 기본 개념을 정확히 학습하게 한다.

2) 실행 목표 ㉕; CAI 프로그램 개발 및 적용으로 실험 학습에 대한 관심 및 흥미를 높인다.

단계	내용	시 기																					
		1 차년도(1987)											2 차년도(1988)										
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
계획	<ul style="list-style-type: none"> · 연구운영위원회 조직 및 임무 설정 · 주제 설정 · 실태 조사 · * 문헌 연구 및 자료 수집 · * CAI 적용 가능성 조사 · 2차년도 연구 과정 설정 																						
실천	<ul style="list-style-type: none"> · 설문 조사(컴퓨터, 과학 반응분야) · 교과 분석 및 적용 단원 선정 · CAI 프로그램 개발 · 학습 지도안 작성 및 학습장 개발 · 실험반 및 비교반 선정 · * 지능지수 분포 조사 · * 사전 검사 실시 · 실행 목표 가의 적용 및 검증 · 실행 목표 나의 적용 및 검증 																						
정리	<ul style="list-style-type: none"> · 중간 보고 결과 분석 및 수정·보완 · 검증에 대한 문제점 추출·보완 · 자료 정리 및 보고회 준비 · 보고서 및 참고 자료 작성 																						
보고	<ul style="list-style-type: none"> · 1차년도 연구 중간보고 · 공개 보고회 · 연구 학교 운영 결과 보고 																						

IV. 연구의 실제

1. 연구의 실천을 위한 준비

1) 적용 단원 선정

수업 현장에서의 CAI 적용 방안은 언어적 정보, 지적 기능을 위하여 개별 교수(Tutorial)형, 운동 기능, 개념 학습은 주로 반복-연습(Drill & Practice)형, 현상의 관찰 및 발견 학습에는 시뮬레이션이 효과적일 것이다.

그러나 효과적인 교수·학습을 위하여서는 여러 형태의 종합적 배합이 조화를 이룰 때 가능한 것이다.

따라서 제한된 시간과 시설 및 프로그램 개발의 어려움을 감안하여 비교적 타단원에 대한 관련성이 적고 단계적 사고가 요구되며 동적 화면을 이용하여 순간 동작을 포착, 쉽게 관찰할 수 있는 다음 단원을 선정하였다.

〈이론 학습〉

선정 단원	내용의 특징
I 자유 낙하 운동	· 매초 속도 변화량 이해 · 일반식 활용
(3) 연직 하방으로 던진 물체의 운동	· 일반식 유도 및 활용 · 운동방향과 가속도의 크기 규명
연직 상방으로 던진 물체의 운동	· 순간 속도와 가속도의 크기 규명 · V-T 그래프 이해
IV 광전효과 (1) (제1차년도 시험용임)	· 빛의 세기와 빛에너지에 의한 광전효과의 규명

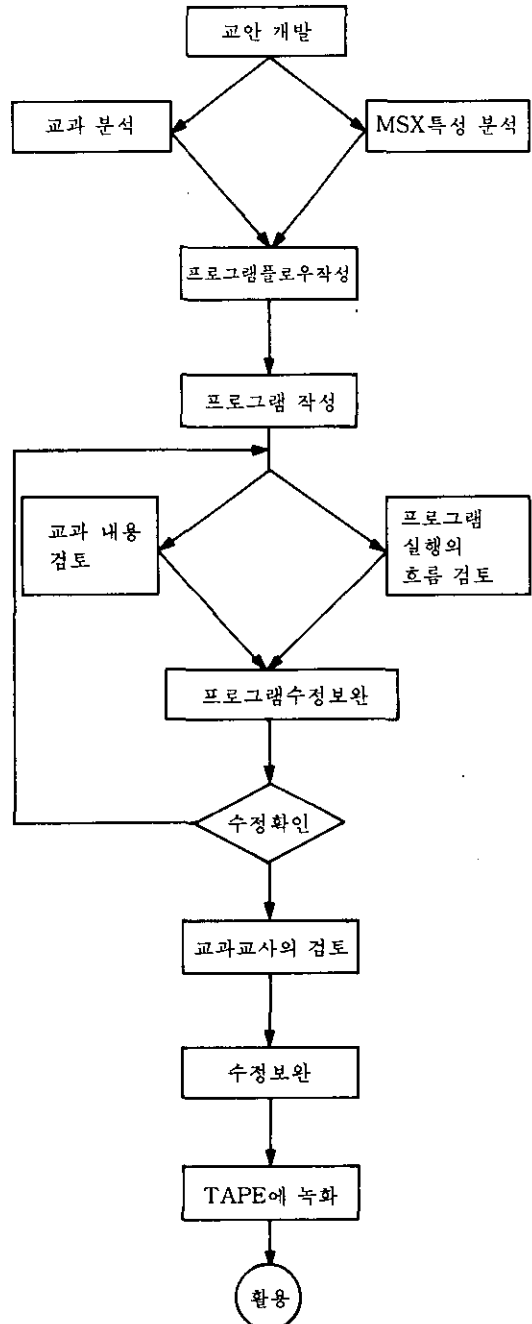
실험 학습

선정 단원	내용
I 용수철 진자의 주기 (2)	· 진폭과 주기의 관계 · 추의 질량과 주기의 관계 · 탄성률과 주기의 관계 · 용수철 진자의 주기에 대한 일반식
(4) 단진자의 주기	· 진폭과 주기의 관계 · 추의 질량과 주기의 관계 · 실의 길이와 주기의 관계 · 단진자의 주기에 대한 일반식

2) CAI 프로그램 모형 개발

한국교육개발원에서 구상, 활용한 바 있는 CAI

프로그램 개발 과정⁵⁾을 참고하여 본 연구에서는 다음과 같이 프로그램 모형을 개발, 활용하였다.



[그림 2]

CAI 프로그램 개발 모형

5) 정태희·이남호·손병길, "CAI 프로그램의 현장 적용 실험 연구", 한국교육개발원1986.8.

2. 실행 목표 ㉞의 실천

CAI 프로그램 개발 및 적용으로 물리학적인 기본 개념을 쉽고 정확하게 학습하게 한다.

1) CAI 현장 적용을 위한 실험 집단 처치

본 연구에서 CAI를 적용한 효과를 檢定하기 위하여 사용한 기본 실험 설계는 다음과 같다.

$$\frac{O_1 \times O_2}{O_3 - O_4} : \text{실험 집단}$$

$$O_3 - O_4 : \text{비교 집단}$$

여기서 O_1, O_3 는 학업성취도 사전 검사 점수이고 O_2, O_4 는 학업성취도 사후 검사 점수이며 \times 는 컴퓨터 프로그램의 적용을, $-$ 는 컴퓨터 프로그램의 비적용을 나타낸다.

본교에서는 지능지수 및 사전 검사 결과로부터 비교적 동질 집단이라 인정되는 실험반과 비교반 중 실험반에는 CAI 프로그램을 적용하였고 비교반에는 적용하지 않고 평상시 방식에 따라 수업하였다.

2) 교수·학습 과정

본교에서 개발한 CAI 프로그램을 학생 개개인의 학습 속도에 따라 학습할 수 있도록 개별 학습에 초점을 두고 다음과 같이 수업에 활용하였다. [그림 3] 참조

3. 실행 목표 ㉟의 실천

CAI 프로그램 개발 및 적용으로 실험 학습에 대한 관심과 흥미를 높인다.

1) 실험 학습 모형

실험 학습에 컴퓨터를 활용하기 위한 방법적 접근을 본 연구에서 모색해 본 내용은 다음의 세 가지이다.

그 첫째는 시뮬레이션(Simulation)만에 의한 실험 방법이고, 둘째는 인터페이싱(Interfacing)에 의한 실험 방법, 셋째는 기존 실험 장치에서 학생이 직접 실험 DATA를 얻어내고 이를 다시 컴퓨터에 입력시켜 개별적으로 컴퓨터 화면을 통하여 분석하도록 하는 실험 방법이 그것이다.

본 연구에서는 Hardware에 대한 전문 지식의 결여로 인터페이싱에 의한 실험 방법은 하지 못하고, 용수철 진자에 대한 실험은 시뮬레이션을 기반으로 실험 모형을 개발하고, 단진자 실험은 세번째 방법을 활용한 실험 모형을 개발하였다. ([그림 4], [그림 5] 참조)

2) 실험 학습에 CAI 프로그램의 개발적용

실험 학습 모형에 따라 CAI 프로그램을 개발하고 실험 준비를 한 다음, 컴퓨터실에서 2인 1조로 하여 다음과 같이 실험반에만 적용하였다.

제 재	적용시기	지도 목표	지도 내용
1. 용수철 진자의 주기 측정	1988. 6.17.	용수철 진자의 주기는 탄성계수와 추의 질량에만 영향을 받는다.	· 진폭 주기사이의 관계 · 질량 주기사이의 관계 · 탄성률과 주기 사이의 관계 · 용수철 진자의 일반식
2. 단진자의 주기 측정	1988. 6.23.	단진자의 주기는 실의 길이와 중력가속도에 따라 변화됨을 이해한다.	· 진폭 주기사이의 관계 · 질량 주기사이의 관계 · 실의 길이와 주기사이의 관계 · 단진자의 일반식

V. 연구 결과

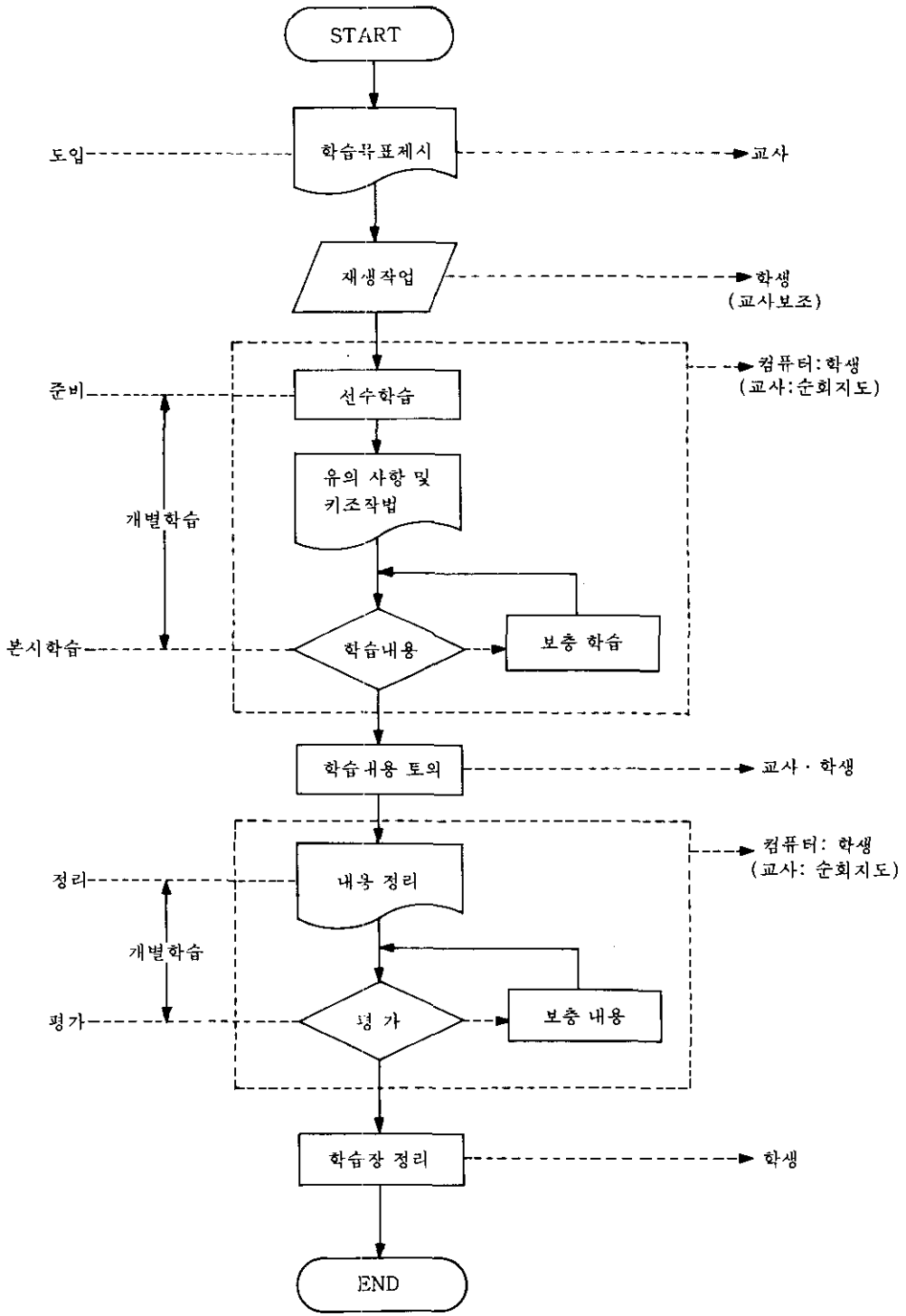
1. 실행 목표 ㉞의 결과(학력의 변화)

1) 학력 변화를 위한 사전 조사

(1) 지능지수의 비교

본교 2학년 인문 5개반 중 비교적 동질 집단을 선정하기 위하여 t검정을 토대로 선정한 실험반과 비교반의 지능 수준의 결과는 <표 1>과 같다.

<표 1>에서 보는 바와 같이 $t=0.90$ 으로 $P>0.1$ 수준에서 두 집단간의 지능 지수는 통계적으로 有意한 차이가 없는 것으로 나타났다.



[그림 3]

교수· 학습 과정

〈표 1〉 실험반과 비교반의 지능지수 비교

구 분	비 교 반(N=59)	실 험 반(N=60)
M	119.63	122.77
σ	15.1	17.8
t값	0.90	
P	P>0.1	

(2) 사전 검사 결과의 비교

실험반과 비교반의 학력 수준의 차이를 사전 검정하기 위하여 본교에서 출제한 중력장 평가 문제를 '88년 4월 초에 적용한 결과는 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 사전 검사 결과

구 분	비 교 반(N=59)	실 험 반(N=60)
M	37.54	36.27
σ	12.0	11.1
t값	0.60	
P	P>0.1	

사전 검사 결과에서도 평균값이 비교반은 37.54, 실험반은 36.27로 P>0.1로 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

따라서 두 집단을 동질 집단으로 보고 실험을 실시하였다.

2) CAI 적용 단원 학력 고사 결과

본교에서 제작한 CAI 적용 단원의 문제를 통하여 평가한 사후 검사 결과는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 CAI 적용 단원 사후 검사 결과

구 분	비 교 반(N=59)	실 험 반(N=60)
M	45.86	51.50
σ	14.26	21.00
t값	1.71	
P	P=0.089<0.1	

위의 〈표 3〉에서 나타난 바와 같이 사후 검사 결과 실험반과 비교반의 성적 차이는 P<0.1 수준에서 CAI를 활용한 반이 그렇지 않은 반보다 효과가 있음을 보여 주고 있어 본격적인 CAI 프로그램을 계속 적용하면 학력 신장에 도움을 줄 수 있다는 가능성을 시사해 주고 있다.

3) CAI 프로그램에 대한 반응 조사

CAI 프로그램의 적용 후 이에 대한 반응을 알

아보기 위하여 조사한 설문 조사 결과는 다음과 같이 분석되었다.

(1) 본 프로그램에 의한 수업이 평상시 수업 때보다 더 재미있다고 응답한 학생이 87%, 더 쉽게 이해되었다고 응답한 학생이 70%인 점으로 보아 학습 동기 유발에 효과가 있고, 학습의 기본 개념 이해에 도움이 되었다고 본다. 평상시 수업 때가 더 잘 이해되었다고 응답한 30%의 학생들에게도 프로그램 내용을 수정·보완한다면 상당히 효과가 있으리라 기대된다.

(2) 본 프로그램의 적용으로 인한 집중도가 64%인 점으로 보아 대체로 개인의 학습 속도에 알맞는 능력별 학습이 진행되었다고 본다.

(3) 본 수업에서 구성한 프로그램이 어렵다고 응답한 학생은 19%, 키 조작에서 어려움을 느꼈다고 응답한 학생이 17%에 머무르고 있는 점으로 보아 본 연구에서 개발·적용한 프로그램에 무리가 없었던 것으로 보인다.

(4) 본 프로그램의 적용 결과에 대하여는 수업 전반에 이용되기를 바라며(40%), 예습보다 복습 때 필요하며(70%), 보충 수업보다는 정규 수업에 이용되기를 바라며(70%), 프로그램 내용은 대부분의 학생이 잘 이해하고 있는 것(91%)으로 각각 나타나고 있다.

(5) 본 프로그램 중 이해가 잘 안되는 부분을 학생들에게 자율적으로 공부해 보도록 마련한 보충 학습 화면(Branching Screen)의 효과가 그리 높지 않은 것(25%)은 좀 더 충분하고 다양한 보충 자료를 개발하여 수록해야 될 것으로 생각된다.

(6) 본 프로그램에서는 화면이 바뀔 때 지나간 학습 내용을 다시 볼 수 없거나(34%), 필요한 부분을 다시 보기 어려운(34%) 약점이 지적되고 있다.

(7) 본 프로그램에 도입된 학습 방법 중 움직이는 그림에 대한 시각적 효과가 가장 높게 나타난 것(76%)으로 보아 컴퓨터만이 가지는 이와 같은 장점을 살려 이를 활용함으로써 관찰 효과를 높이는 프로그램 구성이 바

람직하다.

2. 실행 목표 ④의 결과

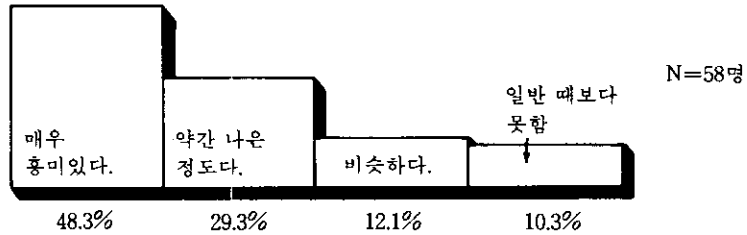
1) 의견 조사 결과

CAI 프로그램을 적용하여 실제 시행한 후 이에 대한 흥미도, 이해 정도, 시간 분량, (보충) 내

용의 분량, 활용상 난이도 및 키 조작 상태 등에 대한 의견을 알아보기 위해 설문으로 조사한 결과는 다음과 같다.

(1) CAI 적용에 대한 흥미 정도

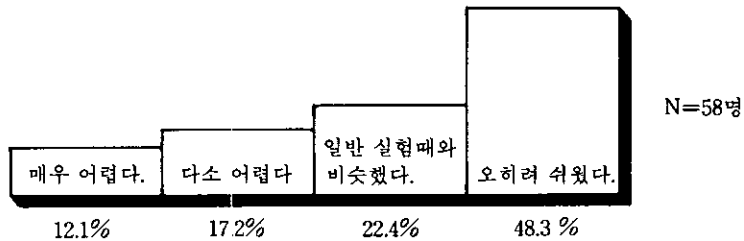
* 일반 실험에 대한 컴퓨터 활용 수업의 흥미도



도표에서 보는 바와 같이 CAI 프로그램 학습 후에 거의 과반수에 해당하는 학생이 흥미를 느끼는 것으로 보아 적용에 대한 효과를 기대할 수 있다고 본다.

(2) 실험 과정에 대한 이해 정도

* 일반 실험에 비하여 컴퓨터를 활용한 실험 때의 실험 과정에 대한 이해 정도

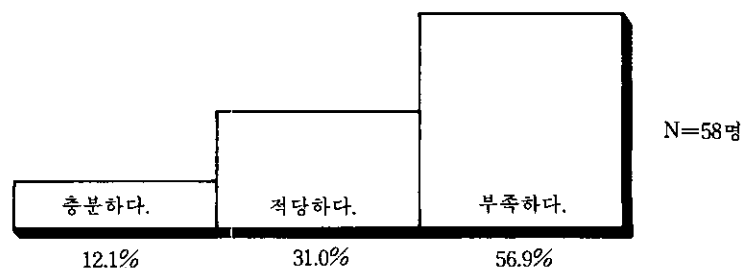


실험 과정에 대한 이해가 모든 실험에서 최대의 시간을 요구하기 때문에 본 프로그램에서는 이를 극복하고자 단계적 실험 방법을 제시한 바 그림에서 보는 바와 같이 그 효과가 큰 것으로

판명된다.

(3) 시간 분량

* CAI 프로그램을 적용한 실험 수업에 대한 시간 분량

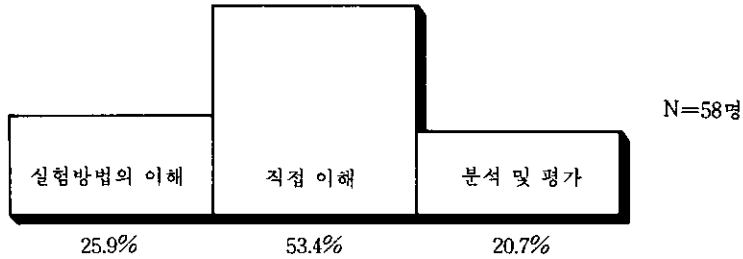


일상 실험에서는 거의 일부분을 제외하고는 시간이 부족하나, 인문계 학생으로 시간이 부족하지 않다고 응답한 학생이 40%가 넘는 것은 컴퓨터가 실험 학습에 시간을 단축해 주었음을 입증한다.

증한다.

(4) 실험 과정별 시간 분량

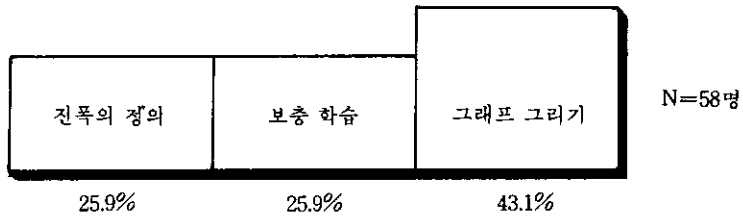
* 컴퓨터를 활용한 실험 과정 중 가장 시간을 많이 할애한 부분.



실험에 대한 숙달이 되어 있지 않아서 요령이 부족하고 실험 기구에 대한 조작이 미숙하여 실험 실행에 많은 시간을 할애한 것으로 본다.

(5) 화면 구성의 효과

* 컴퓨터를 활용한 실험 중 가장 인상적이었던 부분은?



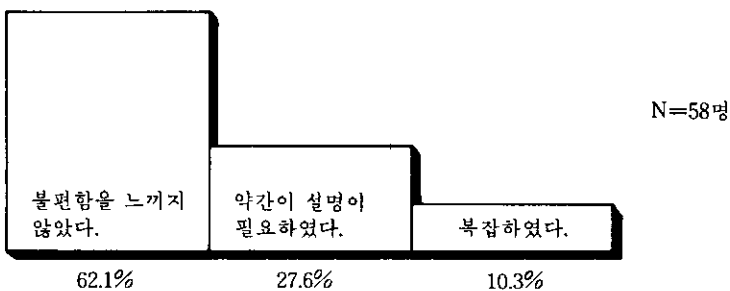
실험 분석 중에서 실험 본래 목적과는 거리감이 있는 그래프 그리기는 많은 시간을 할애해야 할 뿐만 아니라, 학생들이 매우 번잡스럽게 느껴 이로 하여금 실험에 심증을 내기가 일쑤이다.

분석할 수 있어 설문 결과에도 그 효과가 크게 나타난 것으로 되어 있다.

(6) 키 조작에 대한 난이도

* 실습 과정에서 키 조작에 대한 자신의 견해는?

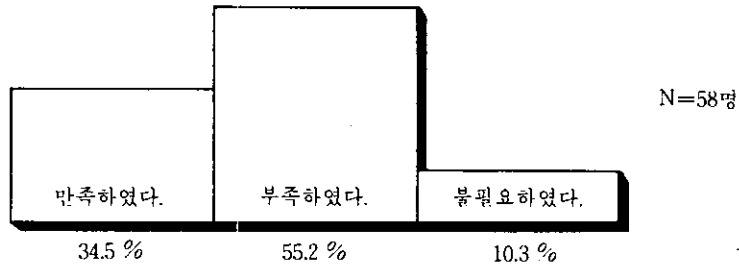
본 CAI 프로그램에서는 학생들이 직접 데이터(data)를 넣음으로써 쉽게 그 결과를 알아보고,



본 학습에서는 주어진 화면으로 학습 내용을 충분히 이해하지 못할 때 개인적인 키 조작으로 더 자세히 설명한 화면을 스스로 찾아보도록 준비해 놓았다. 학생들이 현재의 프로그램 정도로 쉽게 키 조작을 할 수 있는 것으로 응답하고 있

으나 더욱 많은 분지(branching) 나 자료 입력을 위해서는 충분한 키 조작 기능 훈련이 필요하리라 본다.

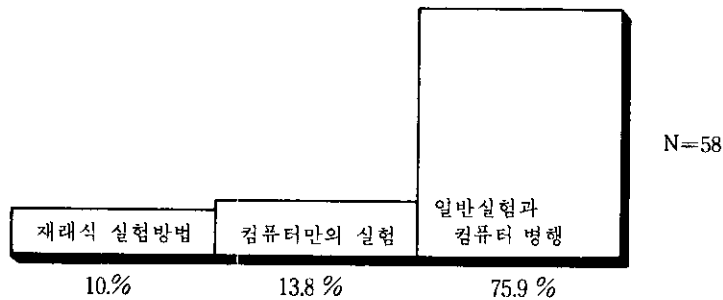
- (7) 학습 과정 중 보충 설명에 대한 견해
* 보충 학습에 대한 만족도



본 학습에서는 프로그램 분량의 과다를 걱정하여 CAI 프로그램에 충분한 보충 화면을 신지 못하였으므로 예상했던 바와 같다.

- (8) 실험 학습에 대한 방안

* 전의 경험을 토대로 실험 학습에 대한 자신의 견해는?



컴퓨터에 대한 호기심 및 기대 심리도 작용하였겠지만 실험 학습에 컴퓨터를 보조해 줌으로써 큰 효과가 있었음을 알 수 있다.

대한 기본 개념을 이해시키는 데 도움이 되었다.

VI. 결론 및 논의

1. 결 론

본 연구에서 우리는 일반계 고등학교 2학년 일부 학생을 대상으로 물리교과에 대한 CAI 프로그램을 개발하고 적용해 봄으로써 다음과 같은 결론을 얻었다.

- ① CAI 프로그램의 개발·적용은 적용 단원에

② CAI 프로그램을 개발·적용함으로써 종전보다 더 나은 학업 성취를 달성할 수 있었다.

③ CAI 프로그램에 대한 실험 학습에서 컴퓨터의 장점을 살리고, 전원 참여와 개별 협력 등을 도모함으로써 소요 시간을 단축할 수 있었다.

④ 퍼스널 컴퓨터의 활용으로 학습 동기를 유발하여 학습에 대한 학습자 개인의 능동적 참여와 개별 활동을 기할 수 있었다.

⑤ 본 연구에 적용된 CAI 프로그램으로도 학습자의 태도와 흥미를 높일 수 있었던 점으로 보아 CAI 프로그램 구성 내용에 따라 더 많은 학습 효과를 기대할 수 있을 것으로 전망된다.

⑥ 미래지향적인 새로운 교수·학습 모형으로 CAI 프로그램을 적용하는 방법적 시도는 기대해 볼 만하다.

2. 논 의

앞으로 학교 현장에 컴퓨터가 보급된다 하더라도 이의 효과적인 활용을 위하여서는 많은 노력과 시간을 요하는 과제가 남아있다. 이 가운데서도 본 연구를 통하여 볼 때 가장 먼저 해결해야 할 과제는 교육적 효과를 높일 수 있는 소프트웨어의 개발 보급과 이를 활용할 수 있는 일체의 컴퓨터 시설 확충이라 본다.

본교의 학생들은 연합고사에 의한 선발 집단이라 하지만 개인별 소질과 취향이 다르기 때문에 이에 적합한 소프트웨어를 개발한다는 것은 너무나 벅찬 일이었다. 앞으로 연구 기관의 지속적인 연구에 의하여 개인별 능력과 관심에 따라 다각적으로 학습할 수 있는 단계적이고 체계적인 소프트웨어 개발을 기대한다. 이러한 노력은 어느 한 사람 또는 한 단체의 노력으로 해결될 사안이 아니고 국가적 차원에서 연구되고 정책적으로 추진되어야 할 것이다. ♣

(성보고등학교 교사)

도덕성 발달과 내외 통제성에 대한 비교연구

安 榮 珍

I. 問題의 提起

현재 우리나라의 청소년 인구 (12~24세)는 11,322천명으로 1980년의 10,868천명보다 454천명이 많아졌다. 이것을 총인구에 대한 구성비로 보면 28.0%로 10명 중 약 3명이 청소년 인구임을 알 수 있다. 이런 청소년 인구는 계속 증가 중에 있으며 이에 따라 청소년 범죄도 날로 증가해 가고 있다. 청소년 범죄는 1978년도에는 60,365건(青少年白書, 1979, p. 365)이던 것이 1986년도에는 1,041,887건으로 급증하였다. 여기에 統計에서 빠진 수와 非行可能性을 가진 문제 청소년을 합친다면 문제 청소년의 수는 훨씬 많아질 것이기 때문에 청소년의 문제는 매우 심각성을 띠게 된다. 이러한 청소년 문제들이 어떻게 발생되는지의 原因에 관한 연구는 근래 心理學이나 社會學 등 행동과학적 諸研究가 발전됨에 따라 활발해졌고 특히 우리나라는 兒童 및 成人과 區分되는 靑少年이라는 중간 단계가 인정된 것이 오래되지 않았으므로 그들만을 대상으로 한 비행이 연구되기 시작한 것은 얼마 되지 않았다(崔炳午, 1979). 특히, 청소년 범죄의 여러 원인들 중에서 道德性과 관련된 先行研究는 미흡한 상태에 있는 실정이다. 따라서 本研究에서는 道德性發達에 관한 心理學的 연구 중 認知論的 接近에 기초하여 정상 및 비행 청소년들간 도덕성 발달 수준과 내외통제성을 比較해 보고자 한다.

II. 理論的 背景

1. 靑少年의 非行

1) 靑少年 非行的 概念

非行의 概念은 社會的인 측면과 法的인 측면의 두가지 차원이 있다. 社會적인 차원에서의 비행은 기존의 社會적 규범에 반대되는 행동이고 그것은 또한 개인의 관심 뿐만 아니라 公共의 관심을 야기시키는 逸脫性(deviancy)의 영역에 들어간다. 法的인 차원에서는, 비행의 정의와 비행 청소년의 나이를 제한하는 것이 포함된다.

비행(delinquency)을 넓은 뜻으로 정의하면 그것은 社會적·보편적 행동 양식에서 벗어난 일탈 행위 또는 社會부적응 행위를 의미하지만, 일반적으로는 혐의로 사용되고 있는 바, 非行이란 용어는 社會학적이면서 法的인 개념으로서 少年에 限定되어 사용되고 있다(金永謀, 1981, p. 217).

따라서 非行內容에 포함되는 행위란 대체적으로 보통 범죄라고 불리는 행위를 비롯하여 父母가 어찌할 수 없는 일, 또는 정당한 사유없는 가정 이탈, 불량 교우, 유해한 장소의 출입, 상습적 怠學, 性的행위 그리고 기타 自己 또는 他人의 德性을 害하는 행위 등 소년에게 금지되어 있는 일련의 행위를 말한다(金泳謀, 1977, p. 264).

2) 靑少年 非行的 原因

청소년 비행의 원인은 대개 內的(심리적) 要因과 外的(환경적) 要因으로 분류할 수 있다(崔炳

午, 1979).

內因的 犯罪原人論을 최초로 주장한 사람은 범죄인류학을 창설한 「롬브로조」(Lombroso)이다. 그는 범죄자는 태어나면서부터 범죄적 인간으로 결정되어진다고 주장하였다. 外因的 犯罪原因論은 「롬브로조」의 학설에 대한 批判으로부터 출발한 불란서의 「론」학파에 의해 체계화되어 범죄 원인을 物理的 또는 地理的 因子 및 社會的 因子로 귀착시킨다. 그러나 이 內外의 원인은 각각 독립하여 범죄 행위를 執行하게 하는 것이 아니고 여러 원인과 동기가 서로 관련, 경합하여 범죄 행위를 구성하는 것이 通例이므로 일정한 범죄가 발생하였을 때는 양자의 原因을 동시에 고찰해야 할 것이다.

素質과 環境은 서로 排斥되는 것이 아니고 상호 밀접한 관련성이 있어 소질은 환경에 의하여 支配되고 또 환경은 素質로 인하여 變更될 수 있다.

2. 道徳性

1) 道徳性의 概念

道徳性이란, 철학적·윤리적·경험과학적 요소를 내포하고 있기 때문에 그 개념을 한마디로 정의하기는 어렵다. 그러나 도덕성은 “認知的인 요소와 情意的인 요소 그리고 行動的인 요소를 포함하는 包括的인 개념으로서 도덕적 행위를 할 수 있는 능력 혹은 성향”으로 정의할 수 있다 (李敦熙, 1985).

Hartshome과 May에 의하면, 도덕성이란 인간의 특성으로서의 보편적인 도덕 행위가 아니라 상황의 조건에 따라 다르게 나타나는 특수한 반응이라고 한다. 그러나 인지론적 입장에서는 어떤 상황에서 행동하려면 판단이라는 과정을 거쳐야 한다고 보고 이 과정을 중요하게 여기는데, 판단이란 인지 구조에 따른 여러 종류의 기능을 말하는 것으로 그들은 도덕성을 인간이 갖는 일반적 특성이라고 보고 있다. 이런 인지 발달적 접근에서는 도덕성 행위를 단순한 습관의 학습이나 超自我·良心과 같이 비교적 심층적인 실체의 자율적이고 단면적인 기능만으로 한정시키지 않고, 행위 주체로서의 積極的인 사태 인

지와 의도적 선택의 여지를 갖춘 개념으로 다루고 있어 가장 큰 포용성을 지닌 이론이라고 할 수 있다.

2) 道徳性에 관한 理論

도덕성에 대한 인지발달 이론은 세 가지 중요한 계기를 통해서 이루어져 왔다(文龍麟, 1986).

첫째는, 인지발달론적 도덕성 연구의 嚆矢가 된 J. Piaget(1932)의 「아동의 도덕적 판단 연구」이며, 둘째는 1932년 이후 아무도 관심을 갖지 않던 Piaget의 이론을 근 30여년만에 재발견하여 심화·발전시킨 Kohlberg(1958)의 학위 논문이고, 셋째는 검사 시행과 채점상의 문제를 많이 가지고 있는 Kohlberg의 주관식 인터뷰 검사를 객관식 표준화 검사로 전환시킨 Rest(1974)의 도덕 판단력 검사(The Defining Issues Test)이다.

Kohlberg는 Piaget의 이론을 계승하여 効率的이며 體系的인 도덕발달 이론으로 확장시켰으며 인간은 사회적 환경과 상호 작용함으로써 도덕 판단 단계를 순서에 따라 구축해 가는 것으로 보고 있다.

Kohlberg는 도덕성의 발달 단계를 統合과 分化의 원리로 설명하였다. 즉 統合이란 단계가 높아질수록 보다 낮은 단계를 통합하여 점점 완전한 도덕적 원리를 향하여 나아감을 말하고, 分化라는 것은 단계가 높아질수록 자기 신상에 미치는 사실적 결과에서 점점 분화되어 보다 완전한 도덕적 원리를 향함을 말한다는 것이다.

3) 道徳性 測定에 관한 研究

Kohlberg는 도덕 판단의 여섯 단계들 사이에는 系列性과 連續性이 있으며 사회문화적 보편성이 있으나 다만, 사회적·문화적 조건에 따라 최종 단계에 도달하는 발달의 속도만 다를 뿐이라는 가설을 내세웠다. 그러나 이 가설을 검증할 때 언제나 提起되는 문제는 Kohlberg가 사용한 도덕 판단의 採點方式과 採點基準의 信賴性과 妥當性에 관한 것이었다.

이러한 이유로 Kohlberg는 수차례 채점 방식을 개정하여 왔고 현재 표준적으로 사용하고 있는 채점 방식(Colby, et al., 1983)은 여섯 번째

개정된 것이다. 이 최선의 채점 방식은 종래의 것보다 여러 점에서 개선되었다는 평을 듣고 있으나, 여전히 채점의 주관성, 그룹 테스트의 어려움, 긴 면담 시간 등의 문제가 남아 있다(文龍麟, 1986).

이러한 Kohlberg 검사의 問題點에 착안하여 미네소타 대학의 Rest 교수는 Kohlberg 式의 면담 방법을 客觀式 검사로 전환코자 하였다. 그는 객관식 검사를 제작함으로써 보다 신뢰성있고 타당성있는 도덕성의 측정이 가능할 것으로 믿었다.

이 객관식 검사(The Defining Issues Test : DIT)가 처음으로 출간된 것은 1974년이다. 이것은 문제를 정의하는 방식에 주목하여 판단과 결정에 있어서 어떠한 가치(Issue)를 중요하게 보았는가에 따라서 단계를 決定하는 것이다.

Rest(1986)의 DIT는 Kohlberg의 이론에 근거하여 만든 객관식검사인데 Rest 자신이 말하고 있는 것처럼 반드시 Kohlberg 검사 내용과 동일한 것을 측정하고 있다고 할 수는 없다. DIT는 아동들에게는 다소 어렵다는 評이 있으며 특히 청년기의 원리적 수준과 관습적 수준을 구별하는 데는 아주 효과적인 방법으로 알려져 있다. DIT는 사람의 思考에는 어떠한 認知構造가 작용하는가를 確認하는 方法이다. 측정 평가 도구를 개발하는 데는 첫째, 情報을 수집하는 手段(예컨대 면담, 질문지, 관찰법 등) 둘째, 발달에 관한 分析에 근거가 되는 주요 특징(예컨대 도덕성 발달단계별 특징) 셋째, 採點하고 尺度化하는 方法 넷째, 구인타당도를 위한 타당화 계획 등이 포함된다(金貞圭, 1985).

DIT는 Kohlberg의 기본 이론에 근거한 것이기는 하나 선다형으로 되어있기 때문에 객관식으로 쉽게 채점할 수 있다(文龍麟, 1986).

3. 内外統制性

1) 内外統制性的 概念

内外統制性(external-internal control)은 1950년대 미국의 오하이오大學의 심리학자 E.J. Phares (1976)에 의해 처음으로 연구되기 시작하였다.

그후 Rotter(1966)가 내외통제성을 정의하고 이를 측정할 수 있는 방법을 제시하게 됨에 따라 이에 대한 연구가 진행되어 왔다. 統制所在은 內的(internal) 또는 外的(external)으로 구분되며 Rotter(1966)는 내적·외적통제 소재가 개인이 자기의 성공·실패를 어떻게 해석하는가에 따라 구분될 수 있다고 보았다. 각 개인은 통제 소재에 따라 일정한 태도를 발달시키면서 점차 일반화된 기대를 갖게 되기 때문에, 어떤 특정 기대를 할 수 없는 새로운 상황에 처했을 때 개인이 지닌 統制所在가 개인의 行動에 영향을 준다고 보는 것이다.

2) 内外統制性에 관한 理論

統制所在은 특수한 형태의 강화에 대한 기대라기보다는 問題解決(problem-solving)에 대한 일반화된 기대(generalized expectancy)에 관한 것이다. 통제 소재에 대한 Phares(1957)의 연구가 처음 시작된 후, 기대에 관한 통제 소재는 Rotter의 사회학습 이론에서도 연구되기 시작하였다.

Rotter(1966)의 통제 소재에 대한 社會學習理論은 強化理論(reinforcement theory)에서 나온 개념으로 臨床的인 현상(clinical phenomena)을 설명하고 있으며 그는 歸因에서의 개인차에 대한 최초의 체계적인 실험을 시도했다. 이 외에도 F.Heider(1958)와 B.Weiner(1979)같은 학자들이 계속해서 내외통제성에 관한 연구를 시도했다.

종합해 보면, 사회학습 이론가들은 '人間은 類目化(categorizing)하는 動物'이라는 것을 가정하여 이런 유목화하는 행동은 기저에 깔린 상황을 나타낸다고 하였으며 이런 상황의 영역은 잠재적 강화 인자가 자신의 행동을 통해 이루어질 수 있을 것인가 또는 운이나 다른 통제할 수 없는 外的 요인으로 귀결된 것인가에 관심을 두었다. 이러한 強化가 개인 행동에 미치는 영향은 행동의 因果關係를 어떻게 知覺하느냐 하는 것으로, 보상에 대한 개인의 책임에 대한 信念은 성격 영역을 구성하기 위한 것으로 가정되어 왔으며, 소위 統制所在라고 불리우는 것에 있어서는 個人差가 있음이 수많은 연구 조사에 의해 밝혀졌다.

Ⅲ. 研究 假說

본 연구의 目的과 理論的 背景을 근거로 研究의 假說을 정리해 보면 다음과 같다.

[假說 I] 正常 青少年과 非行 青少年간에는 道德性 水準의 差異가 있을 것이다.

[假說 II] 正常 青少年과 非行 青少年간에는 內外統制性 수준에 差異가 있을 것이다.

Ⅳ. 研究 方法

1. 標集

본 연구의 표집 대상자 중 정상 집단은 서울시의 외곽지역에所在한 中學校와 高等學校에서, 그리고 비행 집단은 지방의 少年院에서 추출되었다. 아래 <표 1>과 같이 2才의 간격으로 연령 표집을 고려한 이유는 연령간에 道德性 發達 수준에 있어 의미있는 차이가 있을 것으로 기대되기 때문이다.

실제 표집된 대상의 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 표집 인원수

집단별 \ 연령	14-15才	16-17才	18-19才	계
정상집단	76	90	89	255
비행집단	25	55	50	130
계	101	145	139	385

2. 測定道具

본 연구에서 사용된 측정 도구는 도덕 판단력 검사와 내외통제성 검사이다.

道德判斷에 관한 검사 도구는 문용린이 번역한 Rest의 도덕 판단력 검사(DIT)를 사용하였다.

內外統制尺度는 Nowicki와 Strickland(1973)의 아동용 내외통제 척도(Locus of control scale for children)를 한국의 실정에 맞도록 번역·수정하여 제작한 鄭銀珠, 孫普助(1981)의 학생용 내외통제 척도를 그대로 사용하였다.

3. 資料處理

검사 실시 후에 얻어진 자료에서 피험자 개인

의 P(%) 점수와 D점수를 얻었다. 이들 P(%) 점수와 D점수는 Rest의 採點方法에 의거하였으며, 자료 처리는 서울대 전자계산소의 SPSS 프로그램을 이용하여 수행되었다.

도덕성 검사의 36개의 질문 문항속에는 問題 狀況 이야기와는 관련이 없거나 그 내용과는 상반되는 문항 그리고 의미없는 문항이 포함되어 있어서 피험자의 무성의하거나 진지하지 못한 평정을 가려낼 수 있도록 되어있고, 또한 도덕적으로 고상한 척 뽑내는 傾向을 나타내는 指數가 나타날 수 있도록 考案되어 있어서 (M점수, A점수가 이런 役割을 한다) 이들이 용납될 수 없는 범위를 초과한 응답자의 자료는 統計處理에서 除外되었다.

Ⅴ. 研究 結果

본 연구에서 설정된 가설을 통계적으로 분석하여 검증한 결과는 다음과 같다.

1. 假說 I의 檢證

[假說 I] 正常 青少年과 非行 青少年은 道德的 判斷水準에 差異가 있을 것이다.

가설 I을 검증하기 위하여 정상 집단과 비행 집단을 비교하여 도덕적 점수 P(%)와 D점수를 나타낸 것이 <표 2>, <표 3>이다.

<표 2> 道德的 점수 P(%)의 전체 집단별 差의 檢證

집단	P(%)				
	N	M	SD	t	P
정상 집단	255	32.61	12.70	2.81	P<.01
비행 집단	130	28.47	15.33		

<표 3> 道德的 점수 D점수의 전체 집단별 差의 檢證

집단	D				
	N	M	SD	t	P
정상 집단	255	17.00	3.03	1.78	P<.05
비행 집단	130	16.40	3.26		

<표 2>와 <표 3>에서 보듯이 P(%)와 D점수에

있어서 정상 집단과 비행 집단간의 道德的 判斷에 유의한 차이를 보이고 있다. 즉, 평균적으로 볼 때 정상 청소년의 집단(M=32.61)이 비행 청소년 집단(M=28.47)에 비하여 P(%)가 높게 나타났다으며, D점수에 있어서도 각각 M=17.00, 16.40으로 정상 청소년 집단의 점수가 높게 나타났다.

연령별로 볼 때에도 정상 청소년의 집단은 도덕적 점수가 점점 增加함에 反하여, 비행 집단은 나이가 들어감에 따라 점점 減少하고 있다.

이는 나이가 들어감에 따라 外的·環境的인 영향을 받아 道德的 意識의 정도가 점점 낮아지는 것이라고 볼 수 있겠다. 結論的으로 볼 때 假說 I 은 肯定되었다.

2. 假說 II의 檢證

[假說 II] 正常 青少年과 非行 青少年은 內外統制性에 差異가 있을 것이다.

假說 II를 검증하기 위하여 內外統制性에 대한 平均差의 검증을 한 結果가 <표 4>에 제시되었다. 단, 점수가 높은 것은 내적 통제성이 강한 것으로 해석된다.

<표 4> 內外統制性的 전체 집단별 差의 檢證

집단	내 외 통 제 성				
	N	M	SD	t	P
정상 집단	237	61.17	3.95	6.73	p<.000
비행 집단	129	58.32	3.72		

<표 4>에서 內外統制性은 정상 집단과 비행 집단간에 큰 차이가 있음을 보여주고 있다. 연령별 增加에 따른 내외통제성 수준의 변화를 보면 정상 집단의 경우에는 14-15才: M=61.47, 16-17才: M=61.18, 18-19才: M=60.90으로 적은 폭으로 감소하는 경향을 보인다.

그러나 비행 집단을 보면, 정상 집단과는 달리 나이가 들어감에 따라 내외통제성 점수는 점점 높아지는 것을 볼 수 있다(14-15才: M=57.17, 16-17才: M=58.09, 18-19才: M=59.12).

또한, 연령 구간별로 볼 때에도 14-15才와 16-17才의 정상 청소년과 비행 청소년들의 내외통

제성에 현저한 차이를 보여 P<.001 수준에서 有意味한 差異를 나타내고 있다. 18-19才의 정상 청소년과 비행 청소년의 경우도 M=60.90, 59.12로 P<.01 수준에서 유의미한 차이를 나타내고 있어 전체적으로 볼 때 정상 청소년과 비행 청소년간의 內外統制性은 정상 집단이 현저히 높다고 할 수 있다.

비행 청소년은 정상 청소년보다 더 外的인 통제 신념을 가지고 있다는 이러한 결과는 외적 통제 신념을 가진 사람이 내적 통제 신념을 가진 사람보다 좌절적 상황에서 자학적인 자기 비난을 많이 한다는 Butterfield(1964)의 연구 결과와 외적 통제자가 내적 통제자보다 좌절적 상황에서 건설적으로 대처하지 못한다는 M. Brissett와 S. Nowicki(1973)의 연구 결과와 일치한다. 따라서 외적 통제성과 무력감을 관련시켜 볼 때, 비행 청소년은 정상 청소년보다 좌절 상황에 건설적으로 대처하지 못하며 자학적인 자기 비난이 심하고, 혐오적 상황을 받아들이는 데 무기력할 것이라는 결론을 내릴 수 있다. 비행 청소년의 이러한 심리적 특성들은 우범 상황에서 이들을 쉽게 비행에 가담하게 할 가능성을 가중시켰을 것이라는 추론을 할 수 있다. 이상의 결과에서 假說 II는 肯定되었다.

VI. 結論 및 論議

첫째, 正常 青少年과 非行 青少年은 道德的 判斷水準에서 현저한 差異를 보였다. 전체적으로 볼 때 도덕적 점수 P(%)는 정상 집단이 M=32.61, 비행 집단은 M=28.47로 집단별로 볼 때에 정상 집단이 M=61.17, 비행 집단이 M=58.32를 나타내고 있어 각각 P<.01 수준에서 有意味한 차이를 보였으며, 각 연령 구간별로 보았을 때에도 의미있는 차이가 있음이 나타났다.

이것으로 보아 道德的 判斷水準에 있어서 정상 집단이 비행 집단보다 높음을 알 수 있다.

둘째, 正常 青少年과 非行 青少年은 內外統制性에서 큰 차이를 나타내고 있다. 이 연령대의 고등학생의 경우 우리나라의 教育制度면에서 大學入試의 教育 풍토가 個人의 행위에 대한 統制

所在測定에 과민한 반응을 보였을 가능성이 높아 高等學生 연령에 대한 심층적인 연구가 요구된다.

Crandall(1965) 등의 연구에서도 內的統制性이 중학생에서 고등학교 1학년생까지는 증가하지만 그 이후부터는 오히려 감소하는 경향이發見되었다.

본 연구에서는 단순히 正常과 非行集團靑少年

간의 도덕성 발달 수준과 내외통제성에 관한 비교를 밝히고 있을 뿐이다. 認知構造的인 측면에서의 道德性發達에 관한 道德教育의 구체적인活用方案과 더불어 비행 청소년의 지도를 위한 구체적인活用方案에 관련된 더욱 심도 깊은 탐구가 본 연구를 밑거름으로 시작되기를 기대한다. ♣

(한양여자전문대학 강사)

참고문헌

金永謨, 『韓國社會學』, 서울: 法文社, 1977.

_____, 『現代社會問題論』, 서울: 한국복지정책연구소, 1981.

金貞圭, 『道德性判斷의發達과 D.I.T.에 의한 그測定에關한研究』, 論文集, 第8集, 建國大學校附設教育研究所, 1985.

文龍麟, 『認知發達論의觀點에서 본道德性發達研究의問題와展望』, 教育理論 第1卷 第1號, 서울大學校教育學研究會, 1986.

_____, 『道德判斷力의 측정과 D.I.T.』(교육심리학회 발표), 1986. 6. 30.

李敦熙·朴容憲 의, 『道德性의概念과 道德教育, 道德科教育 I』, 서울: 한국방송통신 대학, 1985.

정은주·손진훈, 『학생용 내외통제 척도 제작 연구-Nowichi와 Strichland(1973)의 척도를 중심으로-』, 한국행동과학연구회, 연구노트 제10권 제2호 1981.

靑少年會館, 『靑少年白書』, 서울:靑少年회관, 1979.

崔炳午, 『靑少年非行의原因에關한研究』, 이화여자대학교 대학원, 1979.

Brissett, M & Nowicki, S., Internal versus external control of reinforcement and veaction to frustration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, Vol. 25, No. 1, 35-44.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Candee, D., Speicher-Dubin, B., Kauffman, K., Hewer A., Power, C. The measurement of moral judgement. *A manual and its results* (Cambridge University Press, New York, 1983.)

Heider., F. *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York; Wiley, 1958.

Kohlberg, L. The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.

Rest, J. R. & Pruitt, D.B. Moral judgement and antisocial behavior in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4. 189-200.

Nowichi, S., Duke, M.P. A Preschool and Primary Internal-External Control Scale, *Developmental Psychology*, 1974, Vol. 10, 874-880.

Nowichi & Strichland. A Preschool & Primary Locus of Control Scale: *Developmental Psychology*, 1979, Vol. 15, 325-328.

Phares, E. J. *Locus of Control in Personality*, New Jersey: General Learning Press, 1976.

Piajeet, J. *The moral judgement of the child*, New York; Free Press, 1965, (originally published 1932.)

Rest, J. R. D.I.T.: Manual for the Defining Issues Test(3rd ed.) Minneapolis, Minni: University of Minnesota, 1986.

Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 1966. 801, whole. No. 609.

Weiner, B. A. theory of motivation for some classroom experience, *Journal of Educational Psychology*, 1979. 71. No., pp 3-4.

環境論과 環境教育

— 地理教育的 接近 —

孫 龍 澤

I. 序

E.A. Gutkind는 그의 저서 “都市의 黃昏”에서 현대 도시의 위기를 극복하기 위한 근원적 모색은 물질 혁명을 통한 도시 更新이 아니고 인간의 정신 혁명을 통한 도시 更新이라고 하면서 정책이나 계획가에 의한 도시의 개량은 그로 인한 쾌적한 환경과 편의성 때문에 인구의 도시 집중을 더욱 가속화함으로써 악순환은 계속되고 현대의 도시는 승산없는 전쟁을 겪고 있는지 모른다고 비판한 바 있다. 세계의 자본주의 역사는 농촌 혁명과 도시 혁명을 겪으면서 그 다음 차례에 환경 혁명을 기다리고 있는지도 모른다. 분명해야 할 것은 환경 혁명은 人間革命이어야 하고 정신 혁명의 문제이어야 하며 인류의 환경에 대한 정신 구조 내지 가치관의 문제로 귀착되어야 바람직할 것이다.

이렇게 볼 때 환경론(관)은 인간과 환경과의 관계에 대한 사고와 논리이며 지리학을 비롯한 여러 학문이 오랜동안 추구하여 온 과제임을 알 수 있다. 학문의 발달 정도나 시대적 배경에 따라 환경 그 자체를 보는 관점은 변화해 왔지만 고대 이래 많은 선학들이 인간과 환경간의 관계에 대한 논리를 정립하려고 노력해 왔다. 근대 지리학의 성숙기였던 19세기 말에서 20세기 초반까지 환경결정론과 환경가능론이 당시의 지리

학 연구에 하나의 패러다임(paradigm) 역할을 하기도 하였다. 그렇다면 일상 말하는 環境이란 무엇인지, 그 어원에 대해 좀 더 구체적으로 알아보면 다음과 같다.

環境論이 하나의 理論으로 정립된 것은 “環境(Milieu)”이라는 術語가 쓰이게 된 18세기 이후의 일이다. 불어의 Milieu는 Mi(중간)와 lieu(장소)의 합성어로서 羅典語의 Medius locus에서 유래한 것이다. 18세기 프랑스 대백과사전에 물리학의 용어로 쓰인 것이 그 嚆矢이며, 두 물체간에 介在한 流體, 즉 물질이 운동할 때 통과하는 공간을 환경이라 불렀다.¹⁾ 결국 운동하는 물질을 주체로 볼때 통과하는 물질 공간은 주체에 대한 외계환경에 해당된다. 따라서 환경이란 주체와 외계로 양분되는 상대적 개념이다. 권위 있는 국어사전에도 환경을 정의하여 四圍境域, 주위의 경계, 생활체를 둘러싸고 있는 일체의 사물, 주위 정황 등으로 해설하고 있다.²⁾

II. 環境體系와 環境觀의 確立

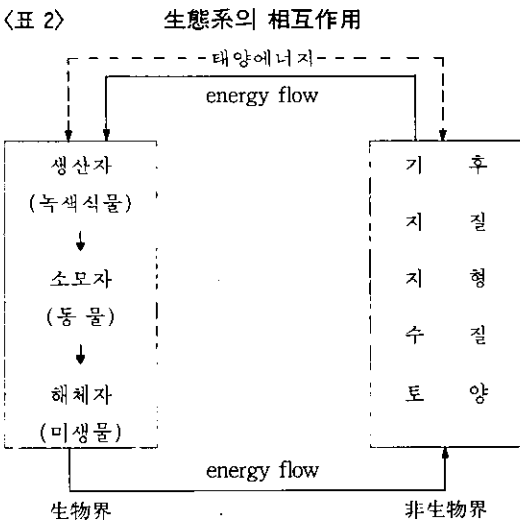
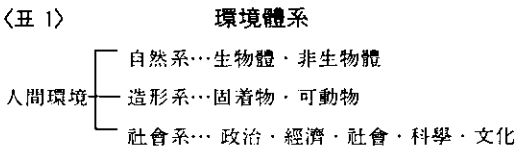
인간에 대한 外界는 매우 다양해서 보는 시각에 따라 여러 가지로 분류된다.

첫째는 可視性에 따라 물리적 환경과 사회적 환경으로 양분할 수 있고 전자는 자연 환경과 인공적 물리 환경으로 다시 나눌 수 있다. 둘째는 자연적 성격이나 인공적 성격이나에 따라 자연

1) 邢基柱, 1980, “環境論, 어제와 오늘”, 地理學 第21號, 大韓地理學會, p. 54

2) 邢基柱, 1987, “환경관과 지리교육의 역할”, 東國大學校 18回 教育문제 심포지움 요약집, p. 4

환경과 인공 환경으로 양분하고 후자를 다시 인공적 물리 환경과 사회 환경으로 나눌 수 있다. 결국 이렇게 볼 때 환경은 그 창출의 원인과 형태의 성질에 따라 自然系·造形系·社會系로 묶을 수 있는데 이 때, 造形系는 인간이 만들어 놓은 물질 문명을 뜻하고, 社會系는 인간 상호간의 접촉에서 만들어진 여러 가지 종류의 계약을 뜻한다(〈표 1〉 참조). 自然系는 생물체와 비생물체의 끊임없는 相互作用에 의해서 항상 변하고 평형을 유지하며, 自己調整(self-regulation)을 해가는 그러한 성격의 이른바 生態系를 말한다. 생태계의 구성 요소는 에너지의 授受過程을 통해서 서로간에 연결되며 環流(feed back)한다(〈표 2〉 참조).



자료: Isard, W., et al., 1972, Ecologic-Economic Analysis for Regional Development, The Free Press, p. 52.

물리적 인공 환경인 造形系는 生態系와 인간의 조화된 결합에 기초하여 인간 생활의 편이와

능률이라는 원칙에 의거하지만 自然生態系破壞의 가장 큰 주역은 곧 이러한 물리적 인공 환경의 과도한 조성에 있다. 인간은 본인이 속하여 있는 自然系는 물론이고 자신이 만들어 놓은 造形系 및 社會系 환경과 서로 영향을 주고 받는데, 작용의 방식이나 강도는 시간과 장소에 따라 매우 차이가 있다. 유의해야 할 것은 환경 체제에 있어서 인간이 自然系의 한 부분으로 취급되어 있는 점, 造形系 환경이나 社會系 환경은 인간이 만들어낸 작품인 점인데, 환경과 인간을 테제와 앤티테제로 양분·대립시킬 수 있는 성질의 것 인간에 의문이 생기기 때문이다.³⁾

생태학에서는 환경에 대한 관점을 어디에 두느냐에 따라 객관적 환경과 주관적 환경으로 나누고 있다. 전자는 주체와 외계를 양분·대립시켜 양자의 영향 관계를 고찰하려는 종래의 입장인데 반해 후자는 주체(主體)측에서 고찰되 주체와 外界를 一體로 보는 입장이다. 생물을 고립·폐쇄 상태에서 外界와의 관계를 추구하는 것이 아니고 생물의 生理的 內界環境을 주체로 하여 外界環境과 一體로 취급하는 이른바 동적 system을 말한다.⁴⁾

주체 스스로가 外界와의 相互作用을 인식하고 평가함으로써 형성되는 外界에 대한 가치 체계를 우리는 環境觀 또는 世界觀이라고 일컫는다. 이것은 주체와 外界가 영향을 서로 주고 받는다는 관점이 아니고 主體의 外界에 대한 인식, 즉 동일화(identification)의 관점에 주목한 것이다.

「世界」또는 外界(環境)라는 것은 인간 개개인이 거기에서 여러 가지 자료를 취사 선택하여 자기의 世界像 또는 環境觀을 구축할 수 있는 재료 창고와 같은 것이다. 따라서 재료 창고에 있는 재료는 동일할지라도 거기에서 어떤 정보를 어떻게 구축했느냐에 따라 인간 개개인의 環境觀은 다르다. 지리교육에 있어서 환경 문제를 강조하는 논리적 배경은 곧 이러한 環境觀, 즉 世界觀의 바람직한 확립 때문이다. 결국 인간의 대뇌속에 있는 문화라는 filter를 통해서 선택된 정

3) 邢基柱, 1987, 前掲書, p. 6
4) 邢基柱, 1980, 前掲書, p. 57

보를 가지고 환경을 인식하고 평가하게 되는 것인데 교육적 측면의 바람직한 환경관으로는 첫째, 인간은 생태계의 일부라는 것, 둘째, 인간은 생태계를 유리하게도 불리하게도 만들 수 있다는 것, 셋째, 유한의 地球自然을 균형있게 유지할 수 있는 도덕·윤리적 책임을 갖도록 하는 環境觀이 요망된다. 인간의 행복과 삶의 질을 향상시키기 위해서 이러한 환경관의 확립은 평생 교육의 과제이지만 학교에서 가장 쉽게 달성할 수 있으며 환경을 복합적 사상으로 취급하는 지리 과목이 더 없이 적절하다 하겠다.

Ⅲ. 環境問題의 인식

1. 環境의 변화

이중환(李重煥)의 택리지에 한양(서울)을 논하기를 “……산자수명(山紫水明)하여 아름다운 자연을 갖추고 있고 토색(土色)이 정결(淨潔)하며 단단하여 길가에 밥을 떨어뜨린다 해도 주먹을만한 곳이다”⁵⁾ 라고 표현할 만큼 아름답고 깨끗한 곳이 과거의 서울이었다. 그러나 오늘의 상황은 너무나 달라졌다. 오늘날의 서울시가 있기까지 젓줄로서의 소임을 다 해온 한강은 기형(畸形)의 물고기는 사라졌다 해도 하류 유역 한강변에서 수영을 금지해야 할 정도로 수질 오염은 심각하여졌다. 현재 팔당에서 뚝섬에 이르는 지역은 2級水, 보광동에서 노량진에 이르는 지역은 3級水로 판정을 받고 있다.⁶⁾ 음료수는 1, 2 급수에서만 취수가 가능하므로 상수도 취수원(取水源)은 팔당쪽으로 이전하고 있는 현실이다.

도시에 집적된 공장, 건물, 자동차 등에서 매연과 배기 가스 및 각종 폐수, 오물들이 방출되거나 쏟아져 나올 때 도시의 활동 공간은 탁해지고 부유 물질에 가려 태양 광선조차 약해져 도시주민의 건강을 위협하고 있다.

촌락 지역의 환경도 부정적 측면으로 변화되고 있다. 오늘날 농촌에서는 식량 증산의 당면

과제하에 기술 향상에 힘입어 방충제, 살충제, 제초제 등 화학 물질의 남용과 금비의 사용으로, 노력 절감에 성공하는 반면 한편으로 목적외의 반작용을 노출시키게 된 것이다. 즉 농도 짙은 농약(살충제, 제초제, 방충제 등)의 살포로 물과 토양속에 서식하는 미생물이 1차적으로 오염되고 먹이 사슬의 과정을 거쳐 인체에까지 이르게 되며 농작물에 축적된 중금속은 서서히 인체에 누적되어 각종 유해한 질병의 원인이 되기도 하는 것이다.

또한 기상 재해의 극복을 위해 농촌에서 보편적으로 사용되고 있는 비닐은 자연 상태에서 부패하거나 녹지도 않아 영원한 폐기물로 남고 부피를 더해가며 생태계의 순환을 차단하는 새로운 오염원으로 부상하고 있다.

해안과 도서 지역도 급격한 환경 변화에 직면하고 있다. 오염된 하천의 종착지는 바다인 까닭에 당연한 귀결이다. 바다는 또한 해운의 통로가 되어 소동이 활발해지며 해양 환경의 국제성까지 인정해야 하는데 오늘날 공장 폐수의 유입과 더불어 유조선 등의 좌초에 의한 油性廢水가 크게 문제되고 있지만, 아직은 해안 지역에 한정되고 있을 따름이다. 해양과 산지로 격리되어 있는 섬이나 산간벽지도 교통의 발달로 점차 개방되며 서서히 오염되어 가고 있다.

2. 環境問題 발생 원인

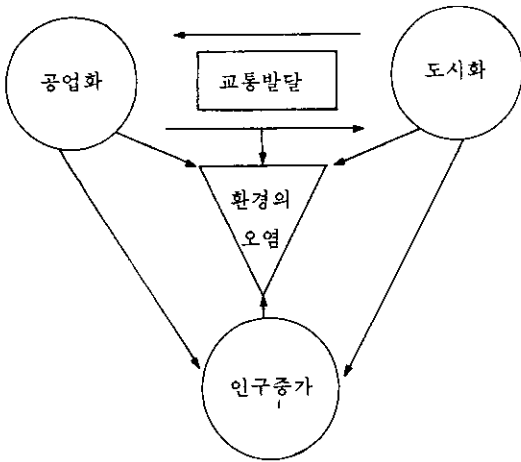
첫째, 공업화(industrialization) 과정에서 환경 문제가 발생한다. 공업화는 공장의 가동 과정에서 발생하는 매연, 폐수, 소음, 진동, 지반 침하 등이 주민 생활에 부정적 영향을 안겨주고 있다. 매연과 연기로 인해 비 올 때를 제외하고 視界가 2Km 이하일 때 스모그(smog) 현상으로 통용되고 있으며 가시적인 대기 오염의 척도로 표현된다. 여기에 짙은 안개가 복합될 경우 교통사고의 원인이 되기도 한다.

5) 李重煥, 擇里誌, 卜居總論, (盧道陽 譯, 農明出版社)

6) 盧在植, 1984, 自然災害와 環境問題; 韓國地誌, 地方篇 I (서울, 仁川, 京畿), 國立地理院, pp. 51~52

7) 設樂寬, 1971, 大氣汚染: 地域과 環境保全, 大明堂, p. 117

• 金連玉, 1987, 改訂氣候學概論, 正益社, p. 163, 脚註 참조.



[그림 1] 환경 문제의 발생 system

그러나 무엇보다 중요한 사실은 매연속에는 인체에 유해한 아황산가스(SO₂)가 함유되어 있는 점이다. 대도시로 갈수록 가스 농도가 높아지는 것으로 밝혀지고 있으며 시간 경과와 더불어 低硫黃油의 사용 권장에 따라 오염 농도는 낮아지고 있지만 서울의 경우 아직 국제권고기준치인 0.05ppm을 초과하고 있는 현실에 유의하지 않을 수 없다.⁸⁾

한편 공업은 다량의 공업 용수를 필요로 하고 있다. 공업 용수는 대별하여 사용 과정에서 소비되는 것과 소비되지 않는 것으로 양분되나 후자와 같은 비소비형 용수가 폐수의 根源으로 문제된다. 식품, 제지, 펄프, 섬유 등은 폐수량이 많은 업종이며 이들은 세척, 脫臭, 脫酸, 발효, 침전, 냉각, 용해, 표백 등을 위해 다량의 공업 용수를 필요로 할 뿐 아니라 공정을 거치는 사이에 유해물질이 혼합되므로 더욱 문제된다.⁹⁾

둘째, 도시화가 환경 문제를 악화시킨다. 도시화는 적정 수준 이상의 팽창, 설계의 미숙, 도시 문제의 가중 등으로 생활에 고통을 안겨주고 건강을 해치는 곳으로 변질되어 가고 있다. 도시 공간은 단순한 조형물의 집합보다는 잘 다듬어진 정원처럼 아름다워야 하고, 건강한 인체처럼

순환 체계가 잘 이루어지도록 설계되어야 바람직하다.

셋째, 인구의 증가가 환경 문제를 낳고 있다. 어떤 의미에서 환경 문제의 발생 원인에 대한 주범은 인간이라 할 수 있다. 도시화·산업화의 주체도 인간이요, 모든 불법한 유해 환경의 잉태는 결국 사람의 손에 의해 조정되고 표출되는 것이다. 교육 수준이 높아질수록, 환경 교육이 잘 행해지고 받아들여질수록, 국가나 지역에 따른 차이는 있을 수 있으나, 세계적으로나 국내적으로 볼 때 인구 과잉인 곳에 각종 문제가 배양되고 유형, 무형의 환경 문제로 직결됨을 알 수 있다. 적절한 인구 밀도, 여유 있는 자원, 쾌적한 생활 공간이 주어진 지역일 때 환경 문제는 해결의 단서를 마련할 수 있을 것이다. 정부 정책 차원을 바탕으로 한 인구의 증감, 분포, 부양력 증대 등이 모색되어야 할 것이다.

넷째, 교통의 발달이 환경 문제를 가중시킨다. 오늘날 도시 교통은 혼잡함에도 문제가 있으나 교통 장비로서의 차량 운행 과정에서 배기 개스와 소음, 진동을 가져와 생활 환경을 악화시키는 데 큰 문제가 있다. 자동차는 85년 기준 111만대 중 40%가 서울에, 9.6%가 부산에, 6.3%가 대구에, 3.6%가 인천에 각각 집중¹⁰⁾되어 있는 사실을 통해 대기 오염의 문제는 대도시로 갈수록 심각해질 소지를 안고 있다.

서울과 부산 등지에 지상 교통의 단점을 보완하여 지하에 고속 전철을 부설해 나감으로 해서 배기 개스를 없애고 여러개 차량의 동시 운행에 의한 대량 이동, 쾌속 운행이 가능해졌지만 소음과 진동을 가져오는 새로운 환경 문제를 야기시키고 있다.

3. 環境 변화에의 대응

첫째, 신도시의 건설은 전원 도시화를 구상해 본다. 새로 건설되는 도시의 입지는 기존의 과밀 도시를 분산하기 위해 도시 외곽과 낙후 지역의

8) 吳洪哲, 1987, "환경문제의 올바른 인식과 대응", 東國大 18回 教育문제 심포지엄

9) 吳洪哲, 1987, 前揭書, p. 37

10) 吳洪哲, 1987, 前揭書, p. 39

인접 지역으로 유도하여 현지 농어민이 村外轉出하지 않고 육구 충족이 이루어질 수 있는 지역 중심지를 의도적으로 배치, 육성한다.¹¹⁾ 여기에 녹지대(Green space)를 많이 조성함으로써 田園都市(Garden City)의 경관을 바탕으로 쾌적한 환경속에 시민 생활이 영위되는 곳으로 탈바꿈 되어야 한다.

둘째, 주택, 건물, 공장 등에 정화 시설을 확충함으로써 폐수의 원천적 처리 내지 최소화여 역점을 두어야 한다.

셋째, 자동차와 공장 등에 쓰이는 연료는 우해 물질의 함량이 종류에 따라 다른 것에 유의하여 석탄보다 석유를, 석유보다 개스를 권장하며 석유의 경우에도 硫黃分의 함량이 적은 低硫黃油의 이용과 생산지를 고려한 정책적 수입도 바람직하다.¹²⁾

넷째, 환경에 관한 업무는 일원화되어야 바람직하다. 내무부의 자연 보호 업무와 환경청의 환경 관계 업무는 일원화되어야 하고 아울러 관련 민간 단체(예, 자연보호중앙협의회)들과의 유기적·효율적 연계성이 이루어져야 한다.

IV. 環境教育의 動向

1972년 6월 스톡홀름에서 열렸던 국제연합 인간 환경 회의(United Nations Seminar on Human Environment)가 '하나 뿐인 지구'라는 슬로우건을 내걸고 세계 인간 환경 선언을 채택한 이래 1975년과 1977년 벨그라드에서 환경 교육에 대한 국제 회의가 개최되었고 1976년에는 방콕에서 아시아 지역 환경 교육 회의가 개최되었다.¹³⁾ 1977년 소련의 Tbilisi에서는 환경 교육에 관한 국가 정책의 권고를 다룬 범세계적 정부간

의 회의가 있었으며 1985년 일본 동경에서 열린 '세계 환경 교육 회의'에서 각국의 환경 교육의 실체가 토의되었다. 이후 일본이 앞장서서 세계의 환경 문제를 호소하며 이 해결을 위해 국제 기관과의 유대하에 세계 환경 교육의 중심이 될 것을 '세계 환경 교육 회의 선언'으로 채택하였다.¹⁴⁾

우리나라의 경우에는 선진 여러 국가들보다는 늦게 1960년대 초반에 접어들면서 '공해' '환경' '생태학' '환경과학'이라는 단어들만 점차 일상화되기 시작하였고 관심도가 증가되었다. 1963년에는 자연 파괴로부터 우리나라 자연을 보전하려는 한국 자연 보존 연구회가 발족했고 1966년에는 국제 자연 보존 연맹에 가입하였다. 같은 해에 당국에서는 한국 국립공원법을 제정하였고 1971년 1월에 공해방지법을 제정하였다. 1979년에는 환경보전법을 제정하여 종합적·적극적 시책을 강구하였다. 1980년에 드디어 정부 기관에 환경 전담의 환경청이 발족하였는 바 그간의 환경 문제는 내무부, 산림청, 보건 사회부, 건설부, 문교부 등의 행정 기관과 다수의 민간 기관에 의해 다루어졌으며 교육적 측면에서는 학술 단체, 문교부, 교육개발원, 유네스코 한국위원회 등에 의해 추진되어 왔다. 특히 교육개발원의 교육 과정 개발에 관한 기초 연구¹⁵⁾나 유네스코 한국위원회의 연구협의회¹⁶⁾는 환경청 발족 이전의 환경 교육 연구의 모체가 되었다.

V. 環境教育과 地理教育의 實際¹⁷⁾

환경 교육의 교육적 이념은 J. Dewey의 生活教育과 문제 해결의 의미, 경험의 재구성에 관한 이념을 인용하여 철저하게 생활 교육의 형태를

11) Thurnock D., 1968, Depopulation in North East Scotland with Reference to the Countryside, Scottish Geographical Magazine, December, pp. 66~69.

12) 吳洪哲, 1987, 前掲書, p. 44

13) 金蓮玉, 1987, "環境教育의 實際와 問題", 東國大學校 18回 教育問題 심포지움 요약집, P. 20

14) 世界環境教育會議宣讀, Tokyo, Japan, 1985

15) 한국교육개발원, 환경 교육을 위한 교육 과정 개발에 관한 기초 연구, 서울, 1977.

16) 유네스코 한국위원회, 환경문제 연구협의회(1972년 9월 28일~30일), 환경교육연구협의회(1979년 1월 18일~19일), 에너지 및 환경교육(1983년 1월 25일~26일)

17) 金蓮玉, 1987, 前掲書, pp. 24~30. 이 내용은 일부분을 발췌 요약하였음.

취해야 하며 가정·학교·사회 생활 자체가 환경 교육의 장(場)이 되어야 할 것이다.

1. 가정과 유치원에서의 환경 교육

미취학 아동들의 공간 개념은 자기 집, 집 주변, 동네 등으로 한정될 수 있다. 따라서 집이라는 주거환경은 환경 교육의 출발점이어야 하고 부모들은 환경적으로 교육된 교사의 역할을 맡게 되며, 교육된 부모는 가정에서 자녀들에게 환경에 대한 태도와 행동의 습성을 기르는 데 우선 수범하여야 한다. 가정에서의 교육은 지속적이고 주기적인 교육으로 이끌어지는 출발점이므로 중요한 의미를 지닌다. 중요한 교육 내용으로는 다음과 같은 것을 열거해 볼 수 있다.

- ① 모든 것을 깨끗이 하는 습성
- ② 모든 것을 정리, 정돈하는 습성
- ③ 아름답게 환경을 꾸미는 습성
- ④ 파괴된 환경을 다시 의미있게 구성, 조직하는 습성
- ⑤ 가족과 협조해서 서로가 즐길 수 있게 환경을 꾸미는 습성
- ⑥ 자신의 몸을 깨끗이 하고 규칙적 생활이 되게 하는 습성
- ⑦ 가족의 누구도 불쾌해 하거나 병에 걸릴 가능성이 있는 일을 삼가하는 습성
- ⑧ 환경이 오염될 가능성이 많은 것을 익히고 오염되지 않도록 여러 가지의 기구를 다루는 습성
- ⑨ 모든 것을 사용함에 있어 오염된 것인지 아닌지를 살피는 습성
- ⑩ 정서적·정신적으로 즐겁게 할 수 있는 환경을 재구성하는 습성 등의 내용이다.

또한 유치원에서의 환경 교육을 교육 과정에 맞추어 고른 영역에 걸쳐 지도하도록 편제해 볼 수 있는데 그年間單元의 예시는 다음과 같다.

- 3월: 즐거운 유치원(즐거운 유치원 I, II, III, 나의 친구)
 4월: 봄(봄의 변화, 봄의 식물, 봄의 동물, 봄나들이)
 5월: 나와 우리집(나와 우리 가족 I, II, 나와 우리집 I, II)

6월: 우리 이웃(우리 동네의 기관 I, II, 우리 동네의 생활 I, II)

7월: 여름(여름의 변화, 여름 생활)

9월: 교통 기관(즐거웠던 여름 방학, 교통 기관 I, II, 우리나라 I)

10월: 우리나라 가을(우리나라 II, III, 가을의 변화, 가을의 아름다움)

11월: 겨울(우리가 사는 세계, 겨울 생활 I, II, 보도기관)

12월: 즐거운 겨울 방학(이웃 돕기, 겨울철 놀이와 안전)

2월: 학교 생활 준비(즐거웠던 겨울 방학, 국민학교에 가려면)

2. 初·中·高校에서의 環境教育과 地理教育

1974년 3차 교육 과정을 토대로 국민학교 교육 과정을 분석한 결과를 보면 환경 교육의 내용은 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활, 도덕, 국어, 사회, 자연, 실과에 관련되어 있고 그 중 가장 많은 과목이 사회와 자연이다. 이러한 경향은 중학교나 고등학교 과정에서도 마찬가지이다. 학교 교육에 있어서의 환경 교육은 전통적인 학문의 어느 한 분야에 속하는 것이 아니며, 어느 특정 과목에서만 다루어지는 것은 아니다. 교과전반에 걸쳐 폭넓게 시도되고 있다. 즉 환경 교육은 환경 문제를 해결하려는 多學問的 接近(multidisciplinary approach)의 입장을 취하고 있다.

중학교의 경우도 환경 교육 관련 교과는 도덕, 사회, 과학, 국어, 가정 등이고 이 중 사회과가 차지하는 비율이 크다.

고등학교의 환경 교육은 사회과의 지리와 과학과의 생물이 주축을 이루며 실업에서도 그 내용을 볼 수 있다. 국내 교육 과정의 개편 과정을 통해 고등학교 지리 교과서의 환경 교육에 관한 내용을 살펴보면, 1955년의 제1차 교육 과정에 의한 인문지리 교과서에는 75행을 할애하여 환경 관련의 내용을 다루고 있지만 2차(1963)에는 지리 I에 147행, 지리 II에 56행으로 늘어났고 3차(1973)에 국토지리가 234행, 인문지리가 137행

〈표 4〉 중학교 사회 1, 2 소단원 環境教育내용

영역	학년	사 회 1	사 회 2
환 경 개 념		1	2
인 간 과 자 연		32	46
변 화		14	8
생 태 계		3	1
자 연 자 원		10	16
교통·공업화·도시		20	26
인 구 문 제		9	9
환 경 오 염		5	1
환 경 개 발		12	7
환 경 보 전		12	-

* 李英姬, 지리학습에 있어서의 환경교육연구, 이대교육대학원, 1986.

으로 대폭 증가하였으며 국토지리의 경우 “환경 보전과 국토 개발”이라는 단원이 따로 설정되어 20쪽을 차지하며 총 내용의 11.2%에 달하고 있었음은 주목할만하다. 내용의 수준도 한층 심화되어 단순 내용에서 원인 규명, 더 나아가 대책과 방안을 구체적으로 제시하고 있고 이해를 돕기 위해 사진 3, 그림 1, 통계표 2를 사용하기도 하였다.

마지막으로 현재 사용되고 있는 지리 I·II의 교과서는 4차(1983) 교육 과정에 준한 것으로서 지리 I이 379행, 지리 II에 156행의 관련 내용을 담고 있어 종전에 비해 69.3%의 양적 증가를 보이고 있으며 지리 I의 경우 “지역 개발과 환경 보전”이란 단원을 통해 환경의 중요성을 재인식하도록 하고 있다.¹⁸⁾

5차안(시안)의 교육 과정 내용 중 환경관련 내용은 다음과 같다.

“……우리의 생활 환경은 우리의 노력에 따라 조화롭게 개발·이용·보전할 수 있음을 알게 한다. …… 우리가 당면하고 있는 인구·자원·환경 등의 문제를 종합적으로 파악하여 해결할 수 있는 능력을 기른다.”¹⁹⁾

5차 시안에 이르기까지 환경에 관한 주요 내용

으로는 생활 환경을 유효적절하게 개발·이용·보전하며 우리가 당면하고 있는 인구-자원-환경 문제를 옹기 바라보고 해결할 수 있어야 한다는 내용이 요지이다.

초·중·고등학교에 있어서의 환경 교육은 이와 같은 교과 운영 외에 생활지도가 병행된다. 효과적인 환경 교육을 통한 환경 보전의 생활화는 각종 특별 지도를 통하여 구현된다. 학교장 훈화 및 방송, 가정 통신문, 학급회, 모범 학급 운영, 명상의 시간 운영, 웅변 대회, 사진 전시회, 포스터 및 표어 만들기 등 다양하다.

3. 대학 및 사회에서의 환경 교육

현재 대학에도 환경학의 전문인을 양성하는 독립 학과는 거의 없다. 단지 “人間과 環境”, “環境 問題”, “地域과 環境”, “國土와 都市” 등의 과목이 교양 과목으로 개설되어 대학교육에 교양 선택으로 이루어지고 있는 형편이다. 여기에 참여하고 있거나 관련있는 학문 분야로는 自然科學에 地球物理學, 氣象學, 氣候學, 陸水學, 海洋學, 地質學, 土壤學, 地形學, 生物學, 生態學 등의 분야가 있고 社會科學에 人文地理學, 地域經濟學, 地域計劃學, 社會學 등이 참여하고 있거나 참여되어야 하는데, 환경의 문제는 자연과학적 분석과 사회과학적 분석의 종합으로서 그 본질이 밝혀지기 때문이다.

환경 교육은 평생 교육으로 이어져야 한다. 따라서 사회 교육에 있어서의 환경 교육은 학교 교육에 이어짐이 바람직하다. 사회 교육은 대상자가 광범위하고 이질적인 계층이 많아 관리나 평가가 곤란한 점이 없지 않으나 각자의 환경에 대한 경험과 지식을 이용할 수 있고 바로 행동으로 직결될 수 있는 점에서 교육 효과도 클 것이다.

환경에 대한 사회 교육은 不特定多數를 위한 교육 방법인 신문, 잡지, 방송 매체를 통한 방법으로 교육 효과를 거둘 수 있으며 각종 인쇄물, 표어, 포스터, 현수막, 우표, 벽보, 전시회 등을 이용하거나 ‘자연 보호의 날’, ‘환경의 날’을 정해 범국민 운동을 전개함으로써 간접적인 환경 교

18) 柳姬旭, 1986, “環境教育에 관한—考察: 學校教育을 中心으로”, 地域環境 第4號, 東國大學校地域環境研究所, p. 24

19) 문교부 고등학교 교육과정(시안), 국토지리, 세계지리.

육의 효과를 올릴 수 있다. 또 특정 집단을 위한 교육으로서 일정 장소에 모인 사람들에게 대한 교육으로 반상회, 노인 학교, 주부 학교, 어머니 교실, 새마을 교육, 농민 교육, 직장 연수 교육 등을 통하여 실시할 수 있다.

VI. 結

우리는 삶의 질 향상을 위해서 인간이 生態系의 일부요, 인간은 生態系를 유리하게도 불리하게도 만들 수 있으며, 유한의 지구 자연을 균형 있게 유지해야 된다는 도덕·윤리적 책임과 지

식 및 環境觀을 갖도록 교육할 필요가 있다. 이것은 평생 교육의 과제이지만 환경을 복합적 대상으로 취급하는 지리 과목의 역할이 크다.

환경 문제는 학교 및 사회 교육의 과제일 뿐 아니라 여러 학과목의 협력과 상호 의존을 요하는 과제이다. 그리고 학습자가 능동적인 역할을 할 수 있도록 일찌기 좋은 環境觀을 심는 것이 교육의 역할이며, 문제 해결의 태도와 능력의 배양 및 주변의 환경 문제에 늘 관심을 갖도록 하는 교육이 바람직하다. ♣

(본원 방송교육연구2실 연구원)

참고문헌

- 邢基柱, 「環境論, 어제와 오늘」, 地理學 21號, 1980.
「環境觀과 地理教育의 役割」, 東國大學校 18回 教育問題 심포지엄, 87. 11.
柳姬旭, 「環境教育에 관한 一考察」, 地域環境, 東國大學校 地域環境研究所, 1986
李敏雄, 「環境과 人間生活」, 地域環境, 1983.
金蓮玉, 「環境教育의 實際와 問題」, 東國大學校 18回 教育問題 심포지엄, 1987.
유네스코, 김귀곤 譯, 「환경교육의 세계적 동향」, 배영사, 1980.
Isard, W., et al., Ecologic-Economic Analysis for Regional Development, New York, The Free Press, 1972.

미국의 學級開放制 학교

류 재 택

한국의 僻村에는 학생수가 겨우 20~30명 정도밖에 되지 않는 작은 규모의 국민학교가 많이 있다. 현재의 제도상으로는 학생수 100명 미만인 경우*는 독립된 학교가 되지 못하고 인접한 보다 큰 규모의 학교에 부속되어 分校로 운영되고 있다. 이들 분교는 어린이들에게 보다 충분한 教育環境을 제공하지 못하는 경우가 많다. 그러나 교사들의 헌신적 노력에 의하여 나름대로 所期의 성과를 올리고 있다. 이들 소규모의 학교는 학생수가 적은데다 부족한 教師難을 合班이라는 방법으로 극복해 나가고 있다. 한 학급의 학생수가 겨우 수명에 불과하기 때문에 2개 학년 또는 3개 학년을 합반하여 한 교실에서 1인 교사에 의하여 2~3개 학년의 교과 과정이 동시에 운영되고 있다. 그러나 이들은 교사 중심의 중앙 집중스 수업이 진행되는 것은 다른 학교의 수업 형태와 다를 바 없다. 즉 複式授業이 그것이다.

그런데 이와 비슷하면서도 다른 목적을 가지고 특색있는 수업 방법을 적용해 나가고 있는 미국의 한 국민학교가 있어 이를 소개하고자 한다. 한국의 복식 학급 운영이 소규모의 학급을 경제적으로 운영하기 위한 대책으로 마련된 것인데 반해, 미국의 것은 도회지 학교에서 새로운 教育目標을 달성하기 위해 意圖的으로 시도하고 있는 독창적인 제도라는 점이 다르다. 그 성과는

아직 평가되지 않았고,** 재래식 방법과 비교하여 어느 쪽이 보다 효과적인지 비교할 수는 없으나 미국의 이 국민학교는 도회지에 있으면서도 독창적인 교육 방법을 채택하고 있다는 점에서 한번쯤 살펴볼 만한 가치가 있다. 또한 한국의 복식 학급 운영과 유사하다는 점에서 여러 가지 시사점을 찾을 수 있을 것으로 본다.

1. 「데이비스 얼터너티브 마그넷」 국민학교의 概觀 (Davis Alternative Magnet Elementary School)

이 국민학교는 미국 남부 주의 하나인 미시시피 주의 수도 잭슨(Jackson)시에 있다. 이 시는 인구 약 203,000명의 농촌 지방의 중심 도시이다. 미시시피주는 농업과 임업이 발달하였고, 또한 이들 자원을 가공하는 공업이 발달하였다. 풍요로운 자연 환경을 가졌지만 공업이 발달한 북부 주들보다는 가난한 주에 속하는 편이다.

우리가 찾아간 국민학교는 바로 잭슨 시내에 있으며, 외관상으로 보아도 그리 큰 규모가 아닌 학교이다. 자그마한 정원이 있고, (미국의 학교는 한국의 학교가 가지고 있는 것과 같은 운동장이 없는 경우가 대부분이다) 2층 건물에 주변은 조용하다. 교장 선생님은 40대의 젊은 여사분이었다.

* 문교부 고시에 의하여 100명 미만인 경우는 分校로 운영하도록 되어 있다. 단, 지방 사정에 따라 그 상한선이 낮은 경우도 있다. 예를 들면 강원도의 경우에는 50명 미만을 分校로 운영하고 있다.

** 학교 자체의 평가로는 좋은 성과를 얻고 있으며, 많은 시민들도 좋은 제도로 환영하고 있다고 말하고 있으나 객관적인 총체적 평가는 아직 없다.

이 학교는 市 전체에서 유일한 開放教育을 하는 특수 학교이다. 그리하여 잭슨 公立學校區 (Jackson Public School District)의 어린이는 누구나 입학할 수 있으며, 특별히 입학 기준은 없다. 학생들의 사회·문화·경제적 배경은 매우 다양하다. 이 국민학교는 1·2학년, 3·4학년, 5·6학년이 합반을 하여 統合 학급을 형성하고 있다. 그리하여 유치원부터 6학년(K-6)까지 있으나 학급수는 유치원 2개반, 1·2학년 4개반, 3·4학년 3개반, 5·6학년 2개반으로 모두 11개 학급이 있을 뿐이다. 학년별로 나누면 모두 20개 학급이라고 생각할 수 있으나, 공식적인 학급은 11개 학급이다. 유치원은 의무 교육이 아니므로 그 수가 비교적 적고, 1학년부터는 학생수가 많아진다. 학생수는 전교생 모두 해야 295명이며, 한 학급당 약 27명 내외이다. 학생들은 결코 능력급으로 구분되지 않으며, 자유롭게 뒤섞여 그룹화함으로써 학생들의 사회적·정서적·교육적 상호 필요성을 가장 잘 보완할 수 있도록 하였다.

2. 수업 시간의 운영

이 학교가 특별히 추구하고 있는 교육 목표에 따라 적용하고 있는 제도는 “종합 학교”, “통합 교과”, “학생의 자치 활동”을 장려하는 것으로 되어 있다. 이에 따라, 우선 가장 특징적으로 나타나고 있는 제도는 두 개 학년을 통합하여 한 개의 학급으로 만든 것이다. 이것은 전통적인 폐쇄적 학급 형태에서 벗어나 학년간에 상호 보완하여 학습에 도움이 된다는 판단에서 시도된 것이다. 또한, 엄격한 학년간의 교과 수준차를 두지 않고 완만하게 상승한다는 생각에서이다.

수업은 統合教科의 형태로 진행하고 있다. 우선 교사가 두 명이다. 정교사 한 명에 보조원이 한 명이다. 엄격히 말하여 보조원은 교사 신분이다. 다만 담임 교사의 요구에 따라 수업에 필요한 教材 준비나 학생들의 수업 활동을 보조해 주는 역할을 할 뿐이다. 교과 수업은 한 수업 시간내에 어떤 일정한 교과목만을 공부하는 것이 아니다. 학생들은 큰 책상(테이블)에 3~5명씩 둘러 앉아 같은 내용의 과목을 공부한다. 그러나 그 그룹 안에서도 학년에 따라, 학생에 따

라 다른 내용을 각자 학습하는 소위 混復式의 수업이 진행된다. 즉, 학습 방법은 교사가 중앙 집중식으로 전체 학생에게 강의하는 등의 재래식 방법이 아니다. 학생들은 자신이 공부할 내용을 스스로 읽고 정리해보고 문제를 푸는 등 자율적으로 학습한다. 교사는 학생이 공부하는 것을 필요에 따라서 가끔 도와줄 뿐이다. 즉, 수업에 있어서도 자치적 활동이 강조된다. 학생들은 서로 도와 주고 학생들 모두가 학습 활동의 자료(resources)가 된다. 이 교실을 방문하는 사람도 방문하는 것이 아니라, 수업에 참여하는 것이라고 학교측은 강조한다. 일시적으로 학습에 이용되는 자료가 되고 教師가 된다. 즉, 공부는 담임 선생님으로부터만 배우는 것이 아니고, 모든 주변의 사람이나 자원은 학습에 도움을 줄 수 있는 자료로 자유롭게 이용되며 그로부터도 배운다는 뜻이다. 한쪽 테이블에서 영어를 공부하고 있을 때, 다른 테이블에서는 산수를, 또 과학을, 공작을 공부하기도 한다. 하급 학년인 경우에는 교실 바닥에서 공작 등 학습 활동을 하기도 한다. 이렇게 하여 한 교실 안에 다른 종류의 학습 그룹이 6~7개 정도가 된다. 이는 統合教育課程의 이상을 반영하는 것이다.

학생들은 자신이 공부할 내용을 다 마치면 다른 자리로 이동하여 그 테이블에서 하고 있는 과목을 공부한다. 이 때 공부할 과목수나 학습 교과의 순서가 정해진 것은 아니다. 오직 학생들의 취향에 따라 선택적으로 다른 테이블로 이동한다고 교사가 설명해 주었다. 수업 시간은 1·2학년이 20분씩, 3·4학년이 30분씩, 5·6학년은 35분씩이다.

학습에 사용할 각종 자료나 도구는 학생들이 자유롭게 사용할 수 있도록 교실 안에 많이 준비되어 있다. 그리하여 학습 준비는 각 교실에서 하며, 그렇게 함으로써 기술을 익힐 수 있는 기회를 가지며, 학습 시간을 손실하지 않도록 하며, 학생들의 지식과 흥미를 확대할 수 있기 때문이다. 첫눈에 교실이 매우 어지럽게 보이기도 한다. 하급 학년 어느 교실에는 2층집 모형과 사다리도 있어 교실이 흡사 놀이터와 같기도 하였다.

어떤 5~6학년 교실에 들렀다. 마침 산수 문제

形成評價를 전체적으로 하고 있었다. 곱셈, 나눗셈 등 매우 간단한 문제 30~40 개를 3~4분간에 푸는 것이었다. 한 가지 테스트가 끝나고 또 다른 문제를 풀었다. 그런데 九九法을 외워서 셈하는 것이 아니고, 이치를 따져 셈하는 법을 익혀서 계산하는 것이었다. 셈하는 것이 느려서 한

학생에게 곱셈법을 물어보니 기계적인 九九法이 아닌 자신의 셈 방법을 설명해 주었다. 개인차가 있긴 하였지만 보통 5~6문제 정도를 풀지 못하는 학생이 많았고, 풀은 문제 가운데에서도 틀린 답이 많음을 쉽게 알 수 있었다. 우리나라 어린 이들과는 많은 차이가 있는 것 같았다.

〈단단위 나눗셈 문제(5분간 30문제)〉

C	4	1	Thirty division facts through fives							THE MAD MINUTE
2 10	4 36	3 0	5 45	4 4	2 0	3 12	4 12	5 5	2 4	
3 27	5 40	2 12	4 32	4 8	3 9	5 10	2 18	3 3	4 16	
5 25	4 28	3 24	5 35	3 6	2 14	3 18	4 20	2 6	5 0	

음악, 미술, 체육 등 특별 교과는 학급 전체가 동시에 하도록 특별 시간표가 마련되어 있다.

Extra Classes		
Mon.	09:00~09:30	Movement
	12:30~1:00	Library
Tue.	08:30~09:00	Music
Wed.	12:30~1:00	Library
Thu.	09:00~09:30	Movement
Fri.	08:30~09:30	Art

이들 시간은 보조원의 보조 활동을 포함하여 수업 시간을 낭비하지 않도록 잘 계획되어 있다.

한편, 학생들의 자치적 학습 활동을 중심으로 한 學級開放制 수업을 좀 더 효과적으로 진행시키기 위해, 매일 수업이 시작되기 전 조회를 하

여 그날 수업의 방향과 순서 등을 알리고, 또한 종례 시간을 갖고 그날의 수업 결과를 평가하고 반성하는 시간을 갖는다.

학생들의 교육 활동에 관하여는 학교와 학부모 사이에 서면을 통한 대화가 자주 행해진다. 이를 통하여 아동 교육의 문제점을 발견하고 개선해 나간다.

3. 學級開放制度의 취지

영어의 "얼터너티브(Alternative)"를 우리말로 풀이하면 "다양성의", "선택적인" 등으로 해석할 수 있다. 즉, 자기 기호에 맞게 양자 중 택일할 수 있다는 의미이다. 학년도 半開放의이며 교과 수업도 여러 가지 과목을 동시에 학습하는 開放制이기 때문에, 이를 학급 운영 방식에 알맞게 간략히 표현하면 學級開放制이라고 말할 수 있

겠다. 실제로 그들은 開放教育(Open Education)이란 말을 사용하고 있다.

모든 영역의 교육 과정에서 학교구(學校區) 전체 주민들의 욕구를 충족시킬 수 있는 교육 목표를 開放教育이라는 철학으로 성취해 나가고 있다. 이는 시험을 통한 성적 평가로 학업을 成就한다는 데에 구애받지 않고 개방 교육을 통한 “학생 중심”이라는 哲學으로 교육 목표를 달성하려고 하고 있는 것이다.

선택할 수 있는 다양한 교육 프로그램(Alternative Program)도 학생들이 배우고 싶어하고, 학생들이 흥미를 느끼고 있고, 실생활 경험과 관련있는 것을 기초로 하여 계획된다. 그리고 모든 학생들에게는 개별적인 탐구력으로 자신의 흥미를 추구해 나가도록 장려하고 있다. 또한 학습하는 과정에서 학생들 스스로 資料를 構成하고, 統計를 分析하고, 학습 技術(skill)을 活用하고, 情報를 綜合하도록 가르친다. 그리하여 보다 높은 수준의 인식적 기능(cognitive skills)을 개발하고 사용하도록 돕는다. 학생들은 자신들의 학습이나 행동에 스스로 책임지고, 또한 어른들에게만 의존하는 버릇을 버리고 학생들 상호간에서도 도움을 찾도록 장려한다.

이 학교의 교육 철학 및 특징을 다음과 같이 10가지로 요약하여 설명하고 있다.

1) 개별화 교육(Personalization)

- 개인의 가치가 인정된다.
- 모든 개개인이 학습 자료가 된다.

(종래의 교사 중심의 중앙 집중식 교육을 배제한 것이다)*

2) 선택적 학습(Choice)

- 학생들은 여러 가지 학습 방법으로 학습한다.
- 개인의 흥미와 관심이 인정된다.

(개인의 흥미를 무시한 주입식 학습 방법을 배제한 것이다.)

3) 상호 작용 교육(Interaction)

- 학생들은 서로 협력하여 성과를 얻는다.

- 다양한 그룹화를 강조한다.

(키 큰 학생과 키 작은 학생을 구분하여 좌석 배치를 하는 것도 상호 작용의 교육 원리에 위배된다)

4) 자아 실현 교육(Self-direction)

- 모든 학생들은 각자가 지도자 역할(leadership role)을 한다.
- 자신이 자기 스스로를 훈련하도록 가르치고 강조한다.

(모든 아동들로 하여금 스스로 유능한 지도자적 자질을 갖도록 인지 교육을 한다.)

5) 총체적 개발 교육(Total Development)

- 교사들은 학생들의 육체적·사회적·정서적·지적 개발 등을 계획한다.

6) 教育課程 통합(Curriculum Integration)

- 현재의 사건과 특수 관심사는 지식의 핵심(CBOK)**을 가르치는 데 도움을 준다.
- 각각의 교과 영역은 혼합된다.

(종합적인 사회 교육과 같다.)

7) 능동적 참여(Active Involvement)

- 다양한 자료가 사용된다.
- 학생들은 실천함으로써 배운다.

8) 개별적인 평가(Individualized Evaluation)

- 기초적인 것과 발달된 기능이 평가된다.

(교육의 성과를 개별적으로 세분화하여 평가한다)

9) 협동 정신 교육(Cooperation)

- 남과 함께 공부하고 자기 자신과 경쟁하는 것을 장려한다.
- 개인의 역할과 능력을 칭찬하도록 한다.

(동료간의 경쟁을 배격하고 협동하는 정신을 기른다.)

10) 책임있는 독립성 교육(Responsible Independence)

* 괄호 안의 내용은 필자 주.

** CBOK=Core Body of Knowledge.

〈책은 공립 학교구에서 사용하는 성적 평가표〉

JACKSON PUBLIC SCHOOL DISTRICT
ELEMENTARY REPORT CARD
1987-1988

FIRST GRADE

PUPIL NAME: _____

	TERM						ACHIEVEMENT IN	TERM						FINAL GRADE	OBJECTIVE TEST/MAST
	1	2	3	4	5	6		GRADES	1	2	3	4	5		
WORK HABITS							Language Arts								
Gives attention							Mathematics								
Follows directions															
Makes use of time															
Works independently															
Works for mastery															
Participates in class															
Works for neatness															
Completes assignments															
Has and takes care of materials															
BEHAVIOR															
Self control															
Shows courtesy and respect							Science/Health								
ATTENDANCE							Social Studies								
Days Present							Art								
Days Absent							Music								
Times Tardy							Handwriting								
Dismissals							Physical Education								
S - SATISFACTORY U - UNSATISFACTORY							A - 100%-95% D - 74%-70%								
Grades are based upon pupil performance of the Common Body of Knowledge objectives. Promotion will be based on mastery of essential objectives in Language Arts and Math in first grade and Reading and Math in grades two through six.							B - 94%-85% F - 69%-60%								
							C - 84%-75% N - No Grade Reported								
							PERFORMANCE BG - BELOW GRADE LEVEL								



Davis Alternative Elementary School

An Open Education School
750 N. Congress St.
Jackson, Mississippi 39202
(601) 355-1175

Narrative Evaluation

Term _____

<p>Your child is enrolled in an open education school. All classrooms have multi grade grouping. Basic skills are taught through themes or units of study. Different methods of instruction have different forms of evaluation. Some of the evaluations used with your child include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oral Response • Work • Projects • Teacher Tests • CBOK Tests • Observations • Self Evaluation • <p>Open Education stresses the whole child. This report includes information on mastery of subject content, mastery of basic skills, attitude and disposition toward others, self and learning.</p>	
<p>Student Name _____</p> <p>Level _____</p> <p>Teacher _____</p> <p>Days Present _____</p> <p>Absent _____</p> <p>Tardy _____</p>	

Jackson Public School District

- 모든 사람의 권리가 인정된다.
 - 개개인이 自律的인 행동을 함으로써 타인에 대한 존중심을 보인다.
- (상호 이해를 통하여 남에게 피해를 주는 행동을 자제하는 정신을 기른다)

4. 결 어

교육을 일컬어 보통 十年之大計 또는 百年之大計라고 한다. 이는 곧 교육의 성과는 商業活動에서와 같이 순간적으로 損益을 가늠할 수 있는 것이 아니라 오랜 세월이 흐른 뒤에야 그 成果를 기대할 수 있다는 말이다. 미국의 “얼터너티브 마그넷” 국민학교의 理想的인 교육 활동은 지금 당장에 그 성과를 기대할 수는 없을 것이다. 주입식 수업 방법으로 수 많은 지식을 入力시키는 것과 같은 재래식 교육은 시험을 통해서 측정한다면 당장에는 많은 것을 알고 있는 것처럼 평가될 것이다. 그러나, 교육은 장기적 안목으로 보아야 한다. 지식만을 넣어주는 것이 참 교육인가?, 아니면 바람직한 인간을 양성하여 스스로 사회 생활을 개척해 나갈 수 있는 창의적인 인간을 길러내는 것이 참 교육인가? 흔히들 全人教育이란 말을 자주 사용하고 또 이를 실천하려고 노력은 한다. 그러나, 그렇게 쉽게 되지 않는 것이 교육의 어려움이다.

급우간의 협조 정신보다는 암암리에 성적 대립이 생기고, 삭막한 경쟁 분위기가 조성되고 있는 것이 우리의 현실이다.

수년전 학급 반장인 학생이 자신의 성적을 위

조한 것을 본적이 있다. 자신이 반장인 입장에서 남에게 뒤떨어져서는 안된다는 강박 관념속에서 선생님의 책상 서랍을 몰래 뒤져 자신의 시험 답안지에 기록된 점수를 고쳤다가 발각된 것이다. 여학생이었던 그는 자신의 결백을 강경히 주장했지만 선생님의 강한 추궁에 결국 고백하고 말았다. 장래가 촉망되는 유능하다고 인정받던 어린 학생이 부모님께 보이기 위한 것도 아니고, 오직 급우간의 경쟁심에서 저지른 범칙 행위는 무엇을 의미하는가. 그들이 자라 그들에 의해 지배될 장래의 국가나 사회는 어떻게 될 것인가. 매우 암담한 미래상이 아닐 수 없다.

「데이비스 얼터너티브」 국민학교가 추구하는 시험 점수보다는 학생 중심의 협동적 학습활동을 강조하는 교육철학, 또는 자신과는 경쟁을 하되 급우간에는 협조를 강조하는 교육 정신은 “인생은 경쟁”이라는 정신을 직간접으로 가르치고 있는 우리나라의 교육 현실에 시사하는 바가 매우 크다고 하겠다.

한편, 도시 국민학교에서 이상적인 교육 목표를 가지고 적용해 나가고 있는 學級開放制 학교 교육은 단순히 소규모 학교만이 아닌 중·소도시 또는 대도시 학교에도 적용시킬 수 있다는 가능성을 암시하고 있다. 이러한 점을 보다 발전적 방향으로 연구한다면 훌륭한 교육 제도를 마련할 수 있는 가능성을 전혀 배제할 수는 없을 것이다. ♣

(본원 교육과정연구부 연구원)

미국의 교사 교육 개혁 동향

— 위스콘신주의 개혁을 중심으로 —

이 윤 식

I. 머리말

이 글은 위스콘신주의 문교부 (Wisconsin Department of Public Instruction: WI DPI)가 1986년 1월부터 시행한 “교사 교육 과정 승인에 관한 규정”(Teacher Preparation Program Approval Rules<PI4>: 이하 PI4 규정이라 약칭)의 주요 내용과 이를 둘러싼 문교부와 위스콘신주립대학체제¹⁾(이하 위스콘신대학으로 약칭)내의 사범대학들간의 갈등을 소개함으로써 미국의 교사 교육 개혁 동향에 대한 이해를 높이고자 한다.

다른 나라의 교사 교육 개혁 동향을 이해하는데 교사 교육에 관련된 표면적인 제도나 규정을 분석해 보는 것 이외에 그 제도나 규정을 중심으로 한 관련 이해 집단간의 내면적인 갈등 관계를 분석해 보는 것은 보다 깊이 있는 이해를 가능케 할 것이다. 일반적으로 교육 개혁은 복잡하고 미묘한 이해 관계 상황속에서 진행된다. 이러한 이해 관계 상황은 어떤 문제에 관해 집단간 혹은 집단내의 여러 하위 집단들간에 서로 상호적 또는 대립적 이해 관계를 기초로 형성된다.

위스콘신주의 교사 교육 개혁을 둘러싸고도 많은 이해 집단이 있다. 그 중 주 헌법에 의해 주어졌던 법률적·행정적 권위의 행사를 통해 교사 교육 개혁을 주도해 온 문교부와 이러한 개혁에 의해 학문적·전문적 권위에 있어 영향을 받게

된 교사 교육 기관은 대표적인 이해 집단이라 볼 수 있다. 오늘날의 개방 사회에서는, 대학은 사회로부터의 “독립”과 “종속”을 양끝점으로 하는 연속선상의 중간 지점에 위치하고 있다. 점차로 더욱 강력한 외부로부터의 영향력이 대학에 밀려오고 있으며, 다양한 이해 집단들이 서로 갈등 관계에 있는 가치를 대학에 요구하게 되어 때로는 대학의 학문적·전문적 권위를 위협하기까지 한다(Baldrige et. al., 1985). 즉 대학이 소위 “상아탑”이라는 이름하에 외부의 간섭으로부터 더 이상 자유로울 수 없음을 뜻한다. 이는 교사 교육 기관에도 마찬가지이다(Cushman, 1977; Cronin, 1983).

II. PI4 규정의 배경 및 주요 내용

PI4 규정은 ① 용어 정의, ② 교사 교육 과정의 승인, 재심 요구 및 규정의 검토, ③ 교사 교육의 조직 및 행정, ④ 일반 교양 및 교직 과정 규정, 그리고 ⑤ 전공 분야 규정의 다섯 절로 구성되어 있으며, 각 항목별로 매우 상세한 세부 규정들을 포함하고 있다. 위스콘신주의 모든 교사 교육 기관들은 PI4 규정을 준수해야 할 의무를 지게 된 것이다. PI4 규정이 제정되기 이전에는 위스콘신주 문교부는 National Association of State Directors of Teacher Education & Certification(NASDTEC)이 제정한 “교사 교육 승인에 관한 기준

1) 위스콘신 주립대학체제(University of Wisconsin System)는 모두 13개의 4년제 대학교와 13개의 2년제 센터로 구성되어 있으며, 위스콘신주 교사 양성의 88%를 담당하고 있다. 위스콘신주에는 전체 31개(주립 13개)의 교사 교육 기관이 있다.

(Standards for State Approval of Teacher Education)”에 준하여 교사 교육 과정의 승인에 관한 행정 업무를 수행해 왔다. 그러나 이 기준은 그 내용이 구체적이지 않을 뿐만 아니라, 위스콘신주의 실정에 맞지 않는 문제가 있었다. 이에 1982년 후반기에 문교부는 특별 연구팀을 구성하여, 유능한 교사의 모집, 교육 및 유지·관리에 관한 연구를 시작하였다. 이 연구팀은 1984년 1월에 연구보고서를 제출했으며, 이는 PI4 규정 작성의 기초가 되었다(State Superintendent’s Task Force, 1984a). 한편 위스콘신대학교 특별 연구팀을 구성하여 교사 교육에 있어 위스콘신 대학의 역할과 책임을 규명하는 일을 추진하여, 1984년 10월 연구보고서를 발표하였다(UW System Teacher Education Task Force, 1984). 이어 1985년 2월 위스콘신대학내의 사범대학장들은 위의 두 연구보고서를 분석하여 의견서를 제시하였다(UW System Deans of Education, 1985).

PI4 규정의 세부 사항 중 논란거리가 되고 있는 것은 다음의 5개 사항으로 요약될 수 있다.

1) 교사 교육 과정 입학 기준

(1) 대학 1학년 혹은 2학년 과정에서 최소 40 학점(학기제 기준) 취득 및 평균 성적(Grade-Point Average: 이하 GPA로 약칭)은 2.5 이상(4.0 만점 기준); 혹은 대학의 규정에 의거, 학급 성적 상위 50% 수준이어야 한다.

(2) 수학, 읽기 및 쓰기 영역의 표준화·검사에서 합격 점수를 취득해야 한다. 표준화 검사의 종류와 합격 점수는 문교부 장관이 결정한다.

2) 교사 자격증 취득 추천 기준

(1) 전공, 부전공, 집중과정(concentration)²⁾ 그리고 교생 실습을 제외한 교직 과목에 있어 각각 GPA 2.75 이상, 혹은 대학의 규정에 의거, 학급 성적 상위 50% 수준이어야 한다.

(2) 전공, 부전공, 집중과정 영역의 표준화 검사에서 합격 점수를 취득하여야 한다. 표준화 검사는 문교부가 시행하며, 합격 점수는 문교부 장관이 결정한다.

3) 예비 교생 임상 경험(Pre-student Teaching Clinical Experience)

(1) 교수 요원 감독하에 교생들은 교직 과목 수강 이전 혹은 수강과 동시에 최소 100시간의 예비 교생 임상 경험 과정을 거쳐야 한다. 이 과정 중 교생들은 학교 혹은 이에 준하는 수업 상황에서 아동 혹은 청소년들과 직접적으로 접촉하여야 한다.

(2) 이 과정 중에 교사 교육 기관은 협력 교사 혹은 교수 요원의 관찰을 기초로 하여 각 교생의 활동에 대해 최소 2번의 서면 평가를 실시하여야 한다.

4) 본교생 실습(Student Teaching)

(1) 교사 교육 과정 끝부분에 실시되는 본교생 실습은 협력 학교의 일일 및 학기 학사 일정에 맞추어 전일 및 전학기 실습이어야 한다.

(2) 이 과정 중에 협력 교사와 교수 요원에 의한 학급 관찰을 기초로 각 교생의 활동에 대하여 최소 4번의 서면 평가를 실시하여야 한다. 평가 절차에는 교생, 협력 교사 및 교수 요원이 참가하는 최소 2번의 협의회가 포함되어야 한다.

5) 일반 교양 과목 수강

(1) 일반 교양 과목 수강은 전체 수강 시간의 최소 1/3 이상이어야 한다. 전공, 부전공, 집중과정 및 교직 과목에 포함되었던 과목은 일반 교양 과목에 포함되지 않는다.

(2) 일반 교양 과목으로서 서면 및 구두 커뮤니케이션; 수학; 미술; 국가, 주, 및 지방 정부를 포함한 사회과 교육; 생물 및 물리; 문학을 포함한 인문과학; 그리고 동서양 역사 및 현대 문화에 관한 수강이 요구된다.

Ⅲ. 분 석

위에 요약 제시된 PI4 규정의 주요 내용을 중심으로 한 위스콘신 문교부와 위스콘신대학내 사범대학들간의 갈등 관계를 분석·정리해 보면 다음과 같다.

2) 전공은 최소 34학점 이수 영역, 부전공은 최소 22학점 이수 영역, 집중과정은 최소 12학점 이수 영역으로서 각각 자격증 표시를 받을 수 있는 분야를 의미한다.

1. 교사 교육 과정 입학 기준

이에 관해서는 대체로 다음의 4 가지 논쟁점이 있다.

첫째, 왜 새로운 입학 기준이 필요한가? 기존의 위스콘신대학내 사범대학들의 입학 기준은 GPA의 경우 최저 2.15에서 최고 2.5로서 대학별 차이가 큰 편이었다. 그 외에 각 대학의 형편에 따라서 학점수, 영어 능력, 수학 능력, 신체 건강 상태를 비롯한 나름대로의 영역에 있어서 다양하고 독특한 기준들을 사용하고 있었다(State Superintendent's Task Force, 1984b). 문교부의 입장은 교직 전문성을 높이기 위해 기존의 다양하고 낮은 입학 기준을 높여야 한다는 것이다. 문교부 장관인 Grover(1985)는 위스콘신주의 교사들은 질적으로 우수한 입학 및 졸업 기준을 갖추고 있는 교사 교육 기관의 졸업생이 되는 것에 커다란 긍지를 느낄 수 있다고 주장하였다. 즉 보다 엄격한 입학 및 졸업 기준이 교사의 전문성 및 긍지와 정비례 관계에 있음을 상정하고 있는 것이다. 일부 학자들도 엄격한 선발 및 훈련의 과정을 무사히 통과한 교사들은 그들이 높은 기준을 만족시킨 것에 대한 긍지를 갖게 될 뿐 아니라 보다 높은 기대에 부응하려고 노력하는 경향이 있다는 주장이다(Shade, 1985).

위스콘신대학내 사범대학들의 입장에서는 위의 주장들이 교직 전문성 및 교사 직무 만족과 이에 관련되는 많은 변인들간의 관계를 너무 단순화한 오류를 범한 것으로 이해된다. 위스콘신대학내 사범대학의 입장은 대체로 대학별로 다양하게 운영되는 기존의 입학 기준에 별 문제가 없다는 것이다. 일반적으로 위스콘신대학의 사범대학들은 지금까지 질적으로 우수한 교사 교육 과정을 운영해 온 것으로 인정을 받고 있다. 위스콘신대학 특별 연구팀은 비록 미국내 많은 연구보고서들이 교사 교육 과정에 입학하는 학생들의 수준이 교교 졸업반의 하위 50%의 성적 수준이라고 보고하지만, 위스콘신주의 경우에는 상위 50% 수준이라고 주장하였다. 이런 주장은 종래의 입학 기준을 변경해야 할 이유가 없다는 것

을 의미한다.

둘째, GPA 및 표준화 검사가 얼마나 타당한가? 문교부 특별 연구팀은 GPA와 표준화 검사가 교사의 능력을 잴 수 있는 선발 기준으로서 높은 수준의 GPA 및 표준화 검사 결과는 예비 교사들이 입학시에 충분한 실력을 갖추고 있으며, 계속적으로 교육 기간 중 높은 학업 성취를 보장할 수 있다고 믿는다. 뿐만 아니라 일반 대중들로 하여금 예비 교사들의 자질에 관한 의구심을 해소하는 데 필요한 것으로 인식하고 있다.

그러나, 위스콘신대학의 사범대학들은 GPA와 표준화 검사의 타당도에 강한 의문을 제기한다. 표준화 검사에서 높은 점수를 얻어야 한다는 것, 그리고 높은 GPA를 얻어야 한다는 것이 반드시 교사의 교수 효과성을 높인다는 증거가 되는 가라는 강한 의문을 제기하고 있다(Johnson, 1985). 즉 사범대학장들은 학생 선발 준거로서 GPA와 표준화 검사에 과도히 의존하는 것에 반대하고 있는 것이다. 학생 선발 준거 및 방법과 관련하여 위스콘신대학 특별 연구팀은 사범대학 교수 요원들과의 면접, 교수 요원들이 결정한 기본 기능 시험, 추천서, 적절한 수준의 일반 교양 교육, 그리고 대학 2학년에서 학급 상위 50% 수준의 학업 성적 등의 방법 및 조건을 사용할 것을 권의하였다.

셋째, 입학 기준의 상향화가 교사 교육 과정 입학 지원자 수에 어떤 영향을 미치는가? 문교부는 입학 기준의 상향화가 입학 지원자 수에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 보고 있다. 일부 대학들이 입학 기준을 높였을 때 입학 지원자가 실제로 더 증가한 경험이 있다는 것이다("Teacher Education," 1985). 문교부 교사교육국장인 Roadman은 입학 기준의 상향화가 교사 지망생을 낙심시킬 가능성에 대한 질문에, 미국내 다른 지역에서의 경험에 의하면 높은 기준이 보다 많은 학생들을 교직으로 유인하게 될 것이라고 주장하였다("Training Programs," 1986). 1987년 10월에 문교부는 표준화 검사의 종류와 합격 기준을 발표하였는데 Educational Testing Service(ETS)에서 개발한 Pre-Professional Skills Test (PPSTS)라는 표준화 검사에서 읽기는 175점, 쓰기는 174

점, 그리고 수학은 173점 이상(최소 점수 150점, 최고 점수 190점 범위)을 취득하여야 한다는 것이다. 이 기준은 PPSTS를 사용하는 주들 중에서는 가장 높은 수준이다("Rigorous Test," 1987).

이와 같은 높은 기준에 대하여 사범대학장들은 교사 지망생의 감소를 우려하고 있다. 교사 지망생의 감소는 크게 2 가지로 구분되는데 ① 전체적인 지망생의 감소와, ② 흑인이나 히스파닉 계통을 비롯한 소수 집단 출신의 교사 지망생 감소이다. 위스콘신대학 특별 연구팀은 위스콘신 주는 과거 교사 공급 과잉 시기에서 점차 교사 공급 부족의 시기로 변하고 있다고 경고한 바 있다. 중등 교육 단계에서 교육 과정의 확대 및 졸업 기준의 강화 추세로 교사 수요가 늘어나고 있을 뿐 아니라, 이미 전공 교사가 부족한 수학이나 물리 과목을 비롯한 몇몇 영역에 있어 교사 지망생이 급격히 줄어들었음을 지적하고 있다. 교사 부족 문제는 소수 집단 출신의 교사 확보의 경우 더 심각하다. 위스콘신-메디슨 대학의 사범대학장인 Palmer(1985)는 PI4 규정의 엄격한 입학 기준은 소수 집단 학생들에게는 거의 치명적이라고 믿고 있다. 초·중등 교육 단계에서 흑인이나 히스파닉 계통 또는 아시아인 계통의 소수 집단 학생 인구가 급격히 증가하고 있는 상황에 반하여, 교사 교육 과정에의 입학 기준의 상향화는 소수 집단 출신의 교사를 확보하는 일을 더욱 어렵게 한다는 것이다. 실제로 플로리다주에서는 기본 기능 테스트(Basic Skill Test)의 실시 결과로 소수 집단 학생의 교사 교육 과정 입학률이 92% 감소하였으며, 알라바마주에서는 기본 교직 교과 테스트(Basic Professional Studies Test)를 치른 학생 중 백인 학생은 81%가 합격 점수를 받은 반면, 흑인 학생은 단지 43%만이 합격 점수를 받은 것으로 밝혀졌다(Sikula & Roth, 1984). 이상과 같이 입학 기준의 상향화가 교사 지망생의 숫자에 어떤 영향을 미칠 것인가에 대하여는 긍정적 전망과 부정적 전망이 양존하고 있는 것이다. 어느 전망이 옳은가 하는 것은 적지 않은 시간이 지난 후에 밝혀질 것이다.

넷째, 누가 입학 기준을 결정할 권위를 가져야 하는가? PI4 규정은 2.5 이상의 GPA를 규정하

고 있을 뿐 아니라, 수학, 읽기 및 쓰기에 있어 표준화 검사의 종류와 합격 점수를 문교부 장관이 결정할 수 있다고 규정하고 있다. 입학 기준을 누가 결정하느냐에 대하여는 PI4 규정, 문교부 특별 연구팀, 그리고 위스콘신대학 특별 연구팀의 3자간에 명확한 차이가 있다. 우선 GPA 기준에 관해서는 PI4 규정과는 달리 문교부 특별 연구팀은 GPA 기준을 일괄적으로 못박을 것이 아니라 각 대학에게 그 사정에 맞게 결정하도록 위임할 것을 건의하였다. 또한 표준화 검사에 관해서는 PI4 규정은 문교부 장관의 결정권을 규정한 반면, 위스콘신대학 특별 연구팀은 교수 요원들이 결정해야 한다고 주장하고 있다. 이와 관련 위스콘신대학 사범대학장들은 대학의 고유한 학문적·전문적 권위에 대한 문교부의 침해에 깊은 우려를 나타내고 있다.

2. 자격증 취득 추천 기준

이 기준에 관한 논쟁은 입학 기준에 관한 논쟁과 직접적으로 관련되는 바, 대체로 다음의 3 가지 논쟁점이 있다.

첫째, GPA와 표준화 검사가 자격증 수여의 기준으로 타당한가? 기존의 위스콘신대학내 사범대학들의 자격 수여 추천 기준은 대학에 따라 다양한 방법과 기준이 사용되고 있었다. GPA의 경우 최저 2.25에서 최고 2.75수준으로 대학에 따라 원칙적으로 정해진 교과목 이수를 요구하는 외에 교생 실습에서 일정 수준의 평점을 요구하기도 하나, 전공·부전공 영역에 있어 표준화 검사를 사용하지는 않았다. 문교부 특별 연구팀은 자격증 수여 기준을 강화하는 이유로서 하나는, 초·중등 학생들을 무능한 교사들로부터 보호하는 것, 또 다른 하나는 일반 대중들의 교사들에 대한 책무성(accountability) 요구에 부응하는 것을 들고 있다.

위스콘신대학내 사범대학장들은 일률적으로 전공·부전공 영역에 있어 표준화 검사를 자격증 수여의 한 조건으로 사용하는 것에 크게 반대하고 있다. 그들에 의하면 표준화 검사가 해당 영역에서의 교수 효과성을 예견할 수 있는 능력

이 결여되어 있다는 것이다. 이와 관련 Pugach와 Raths(1983)는 그들의 연구 결과 현재 사용되고 있는 교사자격증 수여를 위한 각종 표준화 검사 중 유능한 교사와 무능한 교사를 구별해 낼 수 있는 검사가 있다는 증거가 희박하다고 주장하였다. 사범대학장들은 표준화 검사의 타당도 결여 이외에도 더 심각한 문제를 제기하고 있는 바, 표준화 검사가 교사 교육 과정 운영에 직접적으로 악영향을 미칠 수 있다는 것이다. 즉 표준화 검사의 실시 결과로 각 교사 교육 기관별 합격률이 공개·비교되면, 교사 교육 기관별 우열의 등급이 매겨지고, 이는 각 교사 교육 기관의 입학 지원자 수 및 재정 수입에 적지 않은 영향을 미치게 된다는 것이다. 따라서 이에 대비하여 각 교사 교육 기관들은 우선적으로 표준화 검사에 대비한 교육 과정 운영에 주력하게 되고, 이는 실질적으로 교사 교육 본질을 왜곡하게 될 위험이 있다는 것이다.

둘째, 자격증 수여 기준의 상향화가 예비 교사의 숫자에 어떤 영향을 미치는가? 이 쟁점 역시 앞의 입학 기준의 상향화와 관련하여 살펴본 바와 같이 문교부의 긍정적인 전망과 위스콘신대학의 부정적인 전망이 대조를 이루고 있다. 위스콘신대학내 사범대학들은 기준의 상향화가 교사 자격증 취득자의 숫자를 줄일 것이며, 결과적으로 교사 부족 사태를 야기할 것을 우려하고 있다. 전통적으로 위스콘신에서는 교사가 부족할 경우 교사 확보를 위해 임시 자격증을 주는 방법과 타주 출신의 교사에게 자격증을 주는 방법을 사용해 온 것으로 알려졌다. 어떤 경우에도 신규 교사들의 전반적 질적 수준은 낮아지게 된다는 것이 사범대학장들의 주장이다. 앞에서 입학 기준의 상향화와 관련하여 언급된 바와 같이 소수 집단 출신의 학생들이 교사자격증을 취득하는 것은 더욱 어려워질 것이다. 또한 위스콘신 학생들이 입학 및 자격 요건이 덜 까다로운 인접 타주에서 교사 교육 과정을 밟을 수도 있다는 것이다.

셋째, 누가 자격증 수여 기준을 결정할 권위를 가져야 하는가? 이러한 쟁점에 관하여 위스콘신대학내 사범대학장들은 표준화 검사의 종류, 시행, 및 합격선의 결정 등이 일방적으로 문교부의

권한으로 규정되어 있는 데 대하여 커다란 불쾌감을 나타내고 있다. 즉 사범대학장들은 학생들을 수년동안 가르쳐오고 평가해온 사범대학 교수 요원들 이상으로 각 학생들이 교사로서 자질과 능력을 가지고 있는가를 정확히 판단할 수 있는 사람이 누구인가 하는 반문을 제기하고 있는 것이다. 앞의 입학 기준 결정권에 관한 논의에서와 같이, 주 헌법에 의하여 공립학교 교사의 자격증 수여에 관한 법률적·행정적 권위를 갖고 있는 문교부와 교사 교육 과정 운영에 관한 학문적·전문적 권위를 갖고 있는 사범대학들간에 갈등이 드러나고 있는 것이다.

3. 예비 교생 임상 경험 및 본 교생 실습

이에 관한 논쟁은 문교부의 입장이 기준의 실현 가치성(desirability)에 초점을 둔 반면, 위스콘신대학내 사범대학장들의 입장이 실현 가능성(feasibility)에 초점을 두고 있는 데에 기인하는 듯하다. 예비 교생 임상 경험은 원칙적으로 학생들이 교사 교육 과정에 들어오기 전에 교육 현장을 접해볼 수 있는 기회를 제공함을 목적으로 한다. 문교부의 입장에 따르면, 예비 교사 임상 경험은 아직 진로 결정을 안한 학생들에게는 교직을 장래의 직업으로 결정하는 데 보다 현명하고 합리적인 판단을 내릴 수 있도록 도와줄 뿐 아니라, 이미 교직을 장래의 직업으로 결정한 학생들에게는 앞으로 교직 과목을 수강함에 있어 도움이 될 수 있는 의미있는 경험을 제공한다는 것이다. 나아가 본 교생 실습은 예비 교사들로 하여금 교수, 장학, 학생 평가, 학부모와의 회합, 그리고 교무 회의 등을 포함하는 교사의 역할 및 교직의 본질에 보다 익숙하게 하려는 데 그 의도가 있다는 것이다. 위스콘신대학내 사범대학들도 원칙적으로 이러한 교생 실습의 목적과 의도를 인정하지만, PI4 규정에 맞추어 교생 실습 과정을 시행하는 데 있어 현실적인 인적·재정적 제약, 그리고 학생들이 안게 될 시간적·재정적 부담에 커다란 우려를 나타내고 있다. PI4 규정이 발표되기 이전에 사범대학들이 실시해 온 교생 실습 규정을 보면, 예비 실습은 대학, 초·중등 구

분, 및 전공 영역 등에 따라 길이나 형태가 다양하였다. 예를 들면 위스콘신-밀워키대학은 75시간의 예비 실습 과정을 운영하였으며, 위스콘신-메디슨대학은 27개 전공 영역 중 4개 영역은 매주 1/2일부터 3일까지의 예비 실습 과정, 13개 영역은 비공식적인 예비 실습 과정, 그리고 히브리어, 러시아어 및 중국어 영역은 예비 실습 과정을 운영치 않았다. 본 실습 과정은 역시 그 실시 기간이 8주 내지 18주로서 다양하며, 실습 자격 및 실습 형태도 다양하였다.

교생 실습에 관한 PI4 규정을 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같은 세부 기준을 포함하고 있다.

- ① 예비 교생 실습 중에 있는 학생들을 대상으로 2번의 서면 평가가 있어야 한다.
- ② 최소 1인의 교수 요원이 예비 교생 실습 과정의 관리·조정자의 역할을 전담하여야 한다.
- ③ 교수방법론을 가르치는 교수 요원은 학교 현장에서의 본 교생들의 학급 수업에 직접적으로 관여하여야 한다.
- ④ 최소 1인의 교수 요원이 본 교생 실습 과정의 관리·조정자의 역할을 전담하여야 한다.
- ⑤ 본 실습 교생들 각 개인에게 한 사람의 장학자(supervisor)가 할당되어야 한다.
- ⑥ 각 장학자는 본 실습 교생들에게 실질적인 도움을 주어야 한다.
- ⑦ 교수 요원은 각 본 실습 교생들에 대해 최소한 한시간 길이의 학급 방문 장학 지도를 최소한 4번은 하여야 한다.
- ⑧ 본 교생 실습 기간 중에 최소 4번의 서면 평가가 있어야 한다.

이상과 같은 구체적인 기준들은 사범대학들에게 엄청난 인원적·재정적 부담이 되지 않을 수 없다. 또한 PI4 규정은 최소 100시간의 예비 교생 실습과 전일·전학기의 본 교생 실습을 의무화하고 있는 바, 예비 교사들에게 시간적·재정적 부담을 주게 된다. 위스콘신-메디슨대학의 사범대학장인 Palmer(1985)에 의하면, PI4 규정을 어떻게 해석하느냐에 따라서 사범대학 졸업 학점이 종전 120여 학점에서 129 학점 내지 137학점으로 증가하게 되는 외에도, 학생들이 대학 학

기를 마친 후에도 초·중등학교 학기 기간이 끝날 때까지 교생 실습을 해야 하는 관제로 교사 교육 과정이 기존 4년에서 5년으로 연장될 가능성이 커지게 된다는 것이다. 요약컨대, PI4 규정이 보다 질 높은 교생 실습을 목표로 한다 하더라도, 상당한 정도의 인적·재정적 자원이 확보되지 않는한, 실현 가치성과 실현 가능성간의 갈등은 해소되지 않을 것이다.

4. 일반 교양 과목 수강

종전에 위스콘신대학내 사범대학에서의 일반 교양 과목 비율은 대학에 따라, 초·중등 교사 교육 과정에 따라서 차이가 있으나 대체로 전체 취득 학점 120학점 내지 130학점 중 25%~40% 수준에 해당되었다. PI4 규정은 33.3% 이상의 비율과 세부 과목들을 지정하고 있다. 일반 교양 과목 수강에 관한 논쟁을 보면 문교부는 역시 가치성을 강조하는 것 같으며, 반면 위스콘신대학 사범대학들은 PI4 규정의 준수에 있어서 관련학과 의 인식 및 협조의 부족 등을 비롯한 현실적인 제약점에 대하여 깊은 우려를 나타낸다. 문교부 특별 연구팀에 의하면 교사가 전공 분야에 숙달해 있다는 것이 반드시 그 분야를 성공적으로 가르칠 수 있다는 것을 의미하지 않는다. 성공적인 교사에게는 전공 분야에 대한 깊이있는 지식 외에도, 교육받은 시민으로서 합리적이고 폭넓은 사고와 의사 소통에 필요한 지식과 기능, 그리고 인간의 성장 및 학습에 대한 폭넓은 이해와 지식이 요구되는 것이다. 이 점이 바로 교사 교육에 있어 일반 교양 교육을 강화하고자 하는 이유가 된다.

한편으로 위스콘신대학내 사범대학장들은 일반 교양 교육 강화의 필요성에 대하여 전적으로 문교부와 같은 입장을 취하고 있으나 현실적인 제한점을 지적하고 있다. 위스콘신대학의 특별 연구팀은 일반 교양 교육 강화와 관련하여, “어떻게 하면 예비 교사들이 형식적으로 일반 교양 분야에서 단지 요구되는 학점수를 채우는 데 급급하기보다는 실질적으로 일반 교양의 강화와 교직에 도움이 되는 교육을 받게 할 수 있는가?”

하는 근원적인 질문을 제기한다. 문제는 현실적으로 교사 교육 과정의 상당 부분이 사범대학 외부에서 이루어진다는 것이다. Kluender(1984)에 의하면 미국의 교사 교육 과정에 있어 사범대학에서 강의를 담당하는 비율은 초등 교사 교육 과정이 44%, 중등 교사 교육 과정이 단지 21%에 불과하고, 나머지 56%와 79%는 인문·사회과학 대학을 비롯한 다른 대학 및 학과에서 강의를 담당한다는 것이다. 이런 현실은 교사 교육이 단지 사범대학만의 책임이 아니라 대학 전체의 공동 책임이며, 나아가 인문·사회과학 분야의 교수들과 사범대학 교수들이 어떻게 공동 협조·책임하에 예비 교사들을 위하여 질적·양적으로 충실하고 균형잡힌 일반 교양 과목을 개발·제공할 수 있는가 하는 문제를 제기한다. 그러나 사범대학들이 다른 대학들로부터 긴밀한 협조를 얻어내는 데는 커다란 어려움이 있다. 미국 학문 사회에 있어 사범대학은 오랜 기간 동안 고질적인 비판의 대상이 되어왔다. 학생들 및 교수들의 수준에 대한 부정적 인식, 교과 운영이 학문 중심보다는 기능적인 면에 중점을 두고 있다는 인식, 그리고 학문 공동체에 대한 낮은 공헌 등의 이유로 사범대학은 대학공동체 안에서의 “빈민窟(slum)”이라는 오명을 받아왔다(Schneider, 1987). 이러한 경향은 연구 중심의 대학(Research-oriented Universities)에서는 더욱 심하다(Lieberman, 1987). 따라서, 사범대학들이 일반 교양 교육 강화에 관한 PI4 규정을 내실있게 이행하는

데는 무엇보다도 다른 대학들과의 정치적·학문적 권력 관계에 있어 커다란 한계에 봉착해 있는 것이다.

IV. 맺는말

이상 PI4 규정의 주요 사항을 중심으로 위스콘신 문교부와 위스콘신 사범대학들간의 갈등 관계를 살펴보았다. 즉 문교부의 법률적·행정적 권위와 교사 교육 기관의 학문적·전문적 권위간에 갈등이 있는 것이다. 교사 교육 기관들은 원칙적으로 교사 교육의 내용과 구조, 그리고 학생들의 입학, 교육 및 졸업을 포함한 교사 교육 과정의 운영에 있어 기본 책임과 권한은 그들에게 있어야 한다는 생각이다. 그러나 교사 교육 기관들은 문교부, 교육위원회, 학교행정가, 교사, 학부모, 학생 및 일반 대중 등을 포함한 수많은 이해 집단들의 요구와 이해 관계에 민감하게 반응해야 함 또한 부인할 수 없다. 종래에 외부로부터의 비판에 교사 교육 기관이 소극적·방어적 태도를 취하여 왔음을 고려할 때 무엇보다도 대학으로서의 학문적·전문적 권위를 유지하기 위하여는 적극적이고 긍정적인 자기 평가(self-evaluation), 자기 발전(self-development) 및 자기 갱신(self-renewal)을 위한 노력이 있어야 할 것이다. 이는 우리나라의 교사 교육 기관들에게도 해당되는 물론이다. ♣

(본원 교육발전연구부 교육행정연구실장, 철학박사)

참고문헌

- Baldrige, J. Victor, Curtis, David V., Ecker, George P., & Riley, Gary L. (1985). Alternative models of governance in higher education. In Robert Birnbaum(Ed.). *ASHE reader in organization and governance in higher education* (pp. 11-27). Lexington, MA: Ginn Press. (Original work published 1977).
- Cronin, Joseph M. (1983). State regulation of teacher education. In Lee S. Shulman & Gary Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 171-191). New York: Longman.
- Cushman, M. (1977). *The governance of teacher education*. Berkeley: McCutchan.
- Grover, Herbert J. (1985, October). Teacher want to be proud of themselves. *Education Forward*, p. 2.
- Johnson, Rodney H. (1985, October). Should Wisconsin teacher education programs have more rigorous standards? *Education Forward*, p. 3.
- Kluender, Mary M. Teacher education programs in the 1980s: Some selected characteristics. *Journal of Teacher Education*. 1984, 35(4), 33-35.
- Lieberman, Ann. Teacher leadership. *Teachers College Record*, 1987, 98(3), 400-405.
- National Association of State Directors of Teachers Education and Certification. (1986). *Standards for state approval of teacher education*(8th ed.) NASDTEC.

-
- Palmer, John. (1985). *Comments on the proposed order of the state superintendent of public instruction repealing and recreating rules*. Unpublished document, Madison, WI: UW-Madison, School of Education.
- Pugach, Marleen C. & Raths, James D. Testing teacher: Analysis and recommendations. *Journal of Teacher Education*. 1983, 34(1), 37-43.
- Rigorous test standards set to ensure high-quality teaching force. (1987, December). *Education Forward*, p. 2.
- Schneider, Babara L. (1987). Tracing the provenance of teacher education. In Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory, and practice* (pp. 211-241). London: Falmer.
- Shade, Barbara (1985, October). Should Wisconsin teacher education programs have more rigorous standards? *Education Forward*, p. 3.
- Sikula, John P. & Roth, Robert A. (1984). *Teacher preparation and certification: The call for reform* (Fastback 202). Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- State Superintendent's Task Force. (1984a). *Teaching and teacher education*. Madison, WI: WI DPI.
- State Superintendent's Task Force. (1984b). *Teaching and teacher education: Appendix*. Madison, WI: WI DPI.
- Teacher education panel: Higher standards as a positive step. (1985, October). *Education Forward*, p. 8.
- Training programs see enrollment increase. (1986, February 2). *Wisconsin State Journal*, p. 8.
- UW System Deans of Education. (1985). *Analysis and responses of the UW System Deans of Education to benchmarks of excellence and selected recommendations from the final report of the state superintendent's task force on teaching and teacher education*. Unpublished document, Madison, WI: UW System.
- UW System Teacher Education Task Force. (1984). *Benchmarks of excellence: Recommendations of the University of Wisconsin System task force on teacher education 1984*. Madison, WI: UW System.
- WI DPI. (1986). *Teacher preparation program approval rules P14*. Unpublished document, Madison, WI: WI DPI.

교육 개발 소식

주요 행사

- 교육제도연구실에서는 금년도 과제로 수행 중인 북한과 중국의 교육제도 비교·연구 사업의 일환으로 8월 19일 본원 제1회의실에서 관계 전문 인사를 초청하여 '공산권 교육의 과거·현재·미래'라는 주제로 세미나를 개최하였다.
- 우리나라 교육 재정이 안고 있는 문제점을 검토해 보고, 바람직한 교육 재정 정책을 수립하기 위한 토론회가 지난 8월 25일 '한국의 교육 재정 무엇이 문제인가'라는 주제로 본원 제1회의실에서 개최되었다.
- 문교부가 후원하고 본원 방송통신고 교육국이 주최하는 '제8회 전국 방송통신 고등학교 학예경연대회'가 지난 8월 27일부터 28일까지 충북 청운군 소재 단재교육원에서 개최되어 다음과 같이 부문별 입상자가 결정되었다.
 1. 학력부문 대상: 박원균, 금상: 김소연
 2. 운문부문 대상: 김양희, 금상: 김영남
 3. 산문부문 대상: 장성학, 금상: 이천식
 4. 서예부문 대상: 김대환, 금상: 정명숙
 5. 청취록부문 장려상: 김종태의 3명
- 본원 '창립 제16주년(88.8.30)을 맞이하여 8월29일 본원 강당에서 기념식을 가졌다. 그리고 10년 근속 직원 16명에게 원장 표창장을 수여하였다. 수상자는 다음과 같다.

박문태, 박창순, 이종복, 김진웅, 이상철, 최석규, 배석진, 강신화.

김집, 강태만, 전강식, 김부수, 이학순, 김준걸, 최종복, 정한수

- 컴퓨터교육센터에서는 8월 31일 본원 강당에서 교육용 컴퓨터시스템 전시회를 개최하였다.

학교에서 컴퓨터 이용을 촉진하기 위하여 교육적으로 질 높은 소프트웨어의 공급과 우수한 성능의 안정적인 컴퓨터 보급을 촉진하기 위하여 열린 이번 전시회는 금성사, 대우전자, 로얄컴퓨터, 삼성전자, PC 전자 등 5개 회사가 참여하였다.
- 9월 13일 본원 제61회 이사회가 김영식 이사장(문교부장관)외 이사 7명이 참석한 가운데 문교부 상황실에서 개최되어, '88년도 조정사업 계획 및 추가 경정 예산(안)을 심의하였다.

- 직업기술교육연구실에서는 2,000년대를 대비한 초·중등학교 실업·가정 교과 교육의 의의와 성격을 새롭게 정립하고자 '고도산업 사회에 대비한 실업·가정교과 교육의 성격규명과 개선방향'이란 주제로 10월 5일부터 6일까지 본원 강당에서 세미나를 개최하였다.

- 예체능교육연구실에서는 학교보건의 실태와 문제점을 분석하여 학교 보건교육의 내실화를 기하기 위한 개선방안을 구안 하고자 10월 7일 본원 강당에서 '국민학교 보건교육 개선을 위한 세미나'를 개최하였다.

대외 활동 및 국제 협력

- 신세호 원장은 한국·말레이시아 기술 협력 사업의 일환으로 중앙공무원 교육원에서 실시하고 있는

제10기 말레이시아 고급 공무원 연수 과정에서 국장·차관보급 16인을 대상으로 8월 24일 '한국의 교육제도'라는 주제로 강의하였다.

- 성일제 교육방법연구실장은 캐나다 앨버타 대학에서 개최된 '변혁을 위한 사고'국제회의에 참석하여 '동·서 사고의 만남'에 관한 주제 발표 및 교육신간자료 수집차 8월14일부터 24일까지 캐나다를 다녀왔다.

- 최운실 비교교육연구실장은 '사학 국제비교연구'사업과 관련, 선정된 비교 대상국의 사학실태 파악을 위한 설문 실시, 관련 자료수집, 사학관련 전문가와의 면담을 위하여 8월17일부터 9월1일까지 독일, 영국, 일본의 관련기관을 방문하고 돌아왔다.

내방인사 및 기타

- 이집트 보건사회성의 인구정책분석연구소장인 나와드 박사는 8월 25일 본원을 방문하여 신세호 원장, 박덕규 실장과 인구 정책 개발 문제에 관한 협의를 하였다.
- 9월 14일 공군대학 학술교관 과정 학생장교 41명이 진운섭 중령의 인솔로 본원을 방문하여 강무섭 박사와 박법익 박사의 강의를 들은 후 교육방송 프로그램 제작 과정 및 시설을 견학하였다.
- 일본의 NHK 방송국에서는 올림픽 특집방송의 일환으로 본원 도덕교육연구실에서 수행하고 있는 교과서 개편 사업 중 통일 안보 교육과 도덕 교육에 대하여 집중 취재하였다.

NHK에서 취재한 내용은 9월 15일 저녁 일본 전역에 방영되었다.

韓國教育開發院 研究叢書

- | | | | |
|---|------------|----|--------------|
| 1 | 教育制度的發展 | 6 | 韓國의 教育課程 |
| 2 | 韓國의 教育財政 | 7 | 初·中等教育의 質改善 |
| 3 | 高等教育의 秀越性 | 8 | 韓國人의 男女役割觀 |
| 4 | 學校教育과 教育隔差 | 9 | 學習不振兒 教育 |
| 5 | 學校制度 | 10 | 教育課程 國際比較 研究 |

(발간·보급: (주)민문고 서울 영등포구 당산동 121-245 (675-1981~3))

◇ 現場教育 相談 ◇

교육 현장의 문제나 교육에 관한 질의 사항을 간략하게 보내 주시면 전문가의 응답을 본誌『現場教育相談』란에 게재해 드립니다.

단, 내용상 공개 응답이 필요 없는 질의는 개별적으로 응답해 드립니다.

제출처: [1][3][7]-[7][9][1] 서울 서초구 우면동 92-6

한국교육개발원 출판실(572-5021)

※ 본誌에 실린 내용은 本院의 公式 見解가 아닙니다.

〈編輯委員〉

委員長	郭相萬
委員	姜武燮
	南美英
	文龍麟
	鄭鐸熙
	崔云實
幹事	許敬永
	孔永萬

(비매품)

격월간 **교육개발** 제 10 권 제 5 호 (통권 56호)

1988년 10월 5일 인쇄 · 1988년 10월 10일 발행

발행인 신 세 호

발행처 재단법인 **한국교육개발원**

서울특별시 서초구 우면동 92-6

전화(대) 572-5021 · 5121

등록 1975년 8월 20일 바-574

인쇄처: (주)민문고

※ 본誌는 韓國圖書雜誌 倫理委員會의 雜誌倫理 實踐要綱을 遵守한다.

이 책은 발행 부수에 제한이 있으므로
교육 연구 개발 및 현장 교육에 관계
하시는 많은 분들이 보실 수 있도록
협조하여 주시기 바랍니다.