

특수교육에서 교과교육론의 정립*

김 병 하**

대구대학교 특수교육과

《요 약》

본 연구는 특수교육에서 교과교육론의 정립을 위한 현상적 문제와 그 과제를 구명하고자 수행되었다. 기존의 특수교육이 진단-처방적 교정 모형에 따라 Tyler식 목적중심 교육과정 운영에 몰두해 오는 동안 장애에 수반된 기능개선 훈련을 곧 교육인 것처럼 착각해 왔다. 따라서 특수교육에서 교과교육 활동은 장애교정을 위한 부차적인 활동쯤으로 인식 되어 왔다. 특수교육의 재구조화는 교육본질을 복원 하는데 있으며, 교육본질의 복원은 교과를 그 본래의 의미로 되돌려 놓는 것으로부터 가능하다.

교육에서 내용이 방법을 규제하지 방법이 내용을 규정하지는 않는다. 그러나 지금까지 특수교육은 특수아동의 장애보상과 그 지도방법에 지나치게 관심을 쏟은 나머지 교과내용을 교과답게 다루는데 상대적으로 무관심 했다. 교과를 교과답게 다루기 위해 특수교사는 그가 가르치는 교과 내용에 정통해야 하고, 가르칠 내용에 정통한 교사만이 교과교육을 본래의 의미대로 수행할 수 있다. 바로 이런 관점에서 특수교육에서 교과교육론은 재정립 되어야 한다. 이런 맥락에서 오늘의 농교육은 의사소통 기능을 중심으로 한 '방법'문제에서부터 교과내용을 교과답게 다루는 '내용'문제로의 패러다임적 전환이 요구된다.

주제어 : 교과교육, 교육과정, 교사 수행능력, 농교육

1. 문제의 제기

전통적으로 특수교육은 '진단-처방적 교정' 모형으로 주조(鑄造)되어 왔다. 특수교육의 실천모형이 이런 식으로 정당화되는데 의료적 모델이 깊숙이 영향을 미쳐 온 때문이기도 하지만, 교육과정 측면에서 볼 때는 Tyler식 교육과정관에 깊은 영향을 받은 탓으로 볼 수도 있다. 일찍이 Tyler는 「교육과정과 수업의 기본원리」(1949, 이해명 역, 1987)에서 네가지 질문을 제기하고 있다. 즉, ① 학교는 어떤 교육목표를 달성하고자 노력해야 하는가?, ② 이 목표를 달성하기 위해 어떤 교육경험이 제공될 수 있는가?, ③ 이 교육

* 이 논문은 한국과학교육학회 2006년 추계학술세미나(2006.9.21-22)에서 주제 발표한 내용을 수정 보완한 것임.

** 교신저자(kimha@daegu.ac.kr)

경험을 효과적으로 조직하는 방법은 무엇인가?, ④ 위의 목표가 달성 되었는가 아닌가를 결정하는 방법은 무엇인가? 이 네가지 요소들은 결국 ① 교육목표 설정, ② 학습경험의 선정, ③ 학습경험의 조직, ④ 평가로 요약된다. Tyler에 의하면, 교육과정은 교육목표 설정에서 시작하여 학습경험의 선정과 조직을 거쳐 그 결과를 목표에 비추어 평가하는 순환과정으로 이어진다.

이러한 타일러식 교육과정 모형은 Bruner의 ‘지식의 구조’를 탐구하는 과정으로서 교육과정 모형과 Dewey의 반성적 사고의 연속적(나선적) 과정에 의한 교육관에 의해 상당히 극복될 수 있었음에도, 특수교육 분야에서는 여전히 타일러식 교육과정 모형을 철저히 고수 하는데 몰두해 왔다. 특수교육 분야에서는 이런 목표중심의 교육과정 모형을 철저화하기 위해 Mager의 「행동적 수업목표의 설정」(1962, 정우현 역, 1972)을 금과옥조처럼 떠받들어 가능한 한 교육(수업) 목표를 행동적 용어로 진술하는 것을 철칙으로 삼아왔다.

다른 한편으로 특수교육은 의료적 모델에 깊은 영향을 받아 장애(disabilities)를 개인의 병리적 문제로 비극화 하여, 이를 교정하고 보상하는데 일차적 관심을 기울여 왔다. 이처럼 특수교육이 타일러식 교육과정 모형과 장애의 의료적 모델에 의거하여 그 토대를 완고하게 유지해 오는 동안, 특수교육은 ‘교육’을 단순반복의 ‘훈련’으로 격하하거나 아이를 돌보는 ‘보육’으로 오도(誤導)되어 왔다.

특수교육이 ‘교육다운 것’ 으로부터 멀어지는 만큼, 특수교육에서 교과교육은 곁돌거나 등한히 다루어 질 수밖에 없었다. 오늘날 21세기 지식기반 사회의 시대적 요구에 따라 기존의 공교육 제도와 더불어 학교는 질적으로 재구조화(school restructuring) 되지 않을 수 없다면, 그에 따라 기존의 특수교육도 재구조화 되지 않을 수 없다. 이 시대의 특수교육이 진정 재구조화되어 ‘교육다운 것’이 되기 위해서는 모든 교육활동이 그러하듯이 무엇보다 “교과교육을 본래의 자리로 되돌려 놓는 일”에 심혈을 기울여야 한다. 특수교육의 재구조화는 교육본질의 복원이며, 교육본질의 복원은 결국 교과교육을 본래의 성격에 맞게 수행하는데 있다.

이런 일련의 문제의식에 따라 본 연구에서는 다음 세 측면을 중점적으로 구명 하고자 한다.

첫째, 특수교육에서 교과교육의 위상과 그 현상은 어떠한가를 논의한다.

둘째, 특수교사에게 요구되는 수행능력(competency)의 측면에서 교과교육의 위상과 문제를 논의한다.

셋째, 특수교육에서 교과교육론의 정립을 위한 과제를 논의한다.

이상의 연구문제를 구명하기 위해 본 연구는 문헌고찰을 중심으로, 이 주제와 관련한 선행연구들을 비판적으로 검토하고자 노력했다.

II. 특수교육과 교과교육

학교교육으로서 특수교육은 오랜 역사적 전통을 지니고 있다. 농학교 교육은 1760년 C. M. de l'Épée에 의해 파리에서 처음 시작되었고, 맹교육은 V. Haüy에 의해 1784년 역시 파리에서 처음 시작되었다. 이처럼 18세기 중후반에 프랑스가 세계적으로 특수교육의 선구자가 된 것은 결코 우연한 것이 아니라, 프랑스는 서구세계의 계몽사조를 주도해 왔던 터여서 장애인의 교육가능성을 실천적으로 입증하는데도 남다른 관심을 보였다.

미국에서 특수학교 교육은 유럽에 이어 1817년 T. H. Gallaudet에 의해 Hartford에서 농교육이 처음 시작되었다. 우리나라는 1445년 세종조 27년에 맹인들을 따로 모아 서운관(書雲觀)에서 음양학을 강론한 기록이 있으나, 근대적 의미의 특수교육은 개신교 의료 선교사인 R. S. Hall에 의해 평양에서 1894년에 처음 시도되어 1898년에 체계적으로 시작된 이래, 광복 이후에는 대구에서 이영식(李永植) 목사가 대구맹아학교(1946)를 설립하여 맹교육과 농교육을 주도하였다.

이처럼 초기의 특수교육은 맹학교와 농학교 중심으로 주로 기숙제 특수학교의 형태로 실천되어 왔다. 당시에 맹학교와 농학교의 교육활동은 엄격히 말해서 맹교육과 농교육을 실시한 것이 아니라, 맹학생과 농학생을 대상으로 교과교육을 중심으로 특수교육을 실시해 왔다. 즉, 농학생과 맹학생들에게 특별히 요구되는 의사소통 기능(communication skill) 활동 외에는 일반학생과 마찬가지로 동일한 교과내용을 편성해서 운영하는 것을 원칙으로 했다. 이런 맥락에서 이하에서는 광복 후 우리나라 특수학교 교육과정의 변천 과정을 개관해 보고자 한다.

우리나라는 1967년에 최초로 국가수준에서 맹학교와 농학교 교육과정을 제정하여 공포하였다. 당시 제 1차 특수학교 교육과정의 구성방침은 ① 일반성과 특수성의 조화, ② 전인성의 강조, ③ 자기실현의 강조, ④ 자주성의 강조, ⑤ 유용성과 생산성의 강조(공보부, 1967:1-3)를 들고 있으나, ‘일반성과 특수성의 조화’라는 방침 외에는 일반학교 교육과정 구성방침을 그대로 반영하고 있다. 교육과정 편제도 교과활동, 반공·도덕생활, 특별활동으로 구분하고 있으나, 특히 교과활동은 일반초중등학교 교육과정 편제에 준하여 편성하고 있다. 다만 교육과정 조직 및 운영 면에서 ‘개별성’을 강조하고 있는 것 외에는 일반학교 교육과정과 동일하였다(정대영, 이유훈, 정동영, 1994).

이어 1974년 제 2차 특수학교 교육과정에서 정신지체(박약)학교 초등부 교육과정을 처음 제정·공포하였다. 이 교육과정은 교육가능 정신지체 학생의 초등교육을 일반초등학교에 ‘준하여’ 실시하면서, 그들에게 실생활에 필요한 최소한의 지식과 기능을 습득시키는 ‘생활교육’을 교육과정 구성 방향으로 설정하고 있다. 당시만 해도 “대부분의 교육가능 정신지체 학생들이 특수학교에서 분리교육을 받았으며, 학습부진 학생이나 학습지

진 학생은 특수학급에 배치된 것으로 보인다”(김정권, 이유훈, 2002, p. 118).

또, 당시 일반초등학교 교육과정은 생활중심 교육에 대한 비판으로 지식중심 교육과정으로 전환하는 것을 강조했으나, 정신지체학교 교육과정에서는 교과 중심의 분과형보다 생활경험 중심의 ‘중합형’(통합형)을 강조하고 있었다. 교육과정 편성도 생활연령을 기준으로 한 학년개념을 탈피하여 저, 중, 고학년의 3단계로 하였다.

제 3차 특수학교 교육과정은 1977년에 일반학교 교육과정에 준하여 맹학교 교육과정을 개정한 것 외에는 별다른 변화가 없었다. 즉, 지식중심 교육과정 모형으로 맹학교 교육을 일반교육과 같은 맥락으로 정상화 하려고 노력하였으나, 현장에서는 “교육내용의 난이와 과다 등으로 인해 효율적으로 운영되지 못했다”(임재윤, 강석우, 박병량, 1980)는 평을 받기도 했다. 이어 제 4차 특수학교 교육과정(1979)에서는 농학교 교육과정만 그 내용이 일부 수정·보완되었을 뿐, 맹학교 교육과정과 정신지체학교 초등부 교육과정 내용은 변동이 없었다. 농학교 교육과정도 1967년 제정 당시에 비추어 일반학교 교육과정이 변화된 것을 그대로 반영했을 뿐, 농학교의 특수성을 반영한 변화는 없었다.

그러나 제 5차 특수학교 교육과정에서는 특수교육의 특수성이 상대적으로 강조되면서 특수학교 교육과정이 장애영역별로 정비되는 한편, 교육과정 개발 작업도 훨씬 체계적으로 추진되기 시작했다. 1983년 말에 고시된 특수학교 교육과정은 맹학교, 농학교, 정신지체학교, 지체부자유학교로 구분되었다. 이때 지체부자유학교 교육과정은 처음 제정되었으며, 정신지체학교 교육과정은 ‘훈련가능’과 ‘교육가능’으로 2원화 되었다. 제 5차 특수학교 교육과정(1983)에서부터 장애학생의 장애보상을 위한 제 3의 교육과정 활동영역으로 소위 ‘요육활동’ 혹은 ‘재활훈련’ (지체부자유)영역이 등장하였다.

특히, 농학교의 ‘요육활동’에서 지금까지 강조되어온 ‘구화일변도’의 언어지도 접근 방법을 탈피하여, 농학생의 독특한 의사소통 요구에 따른 토털커뮤니케이션 접근이 도입됨에 따라, 정규 교육과정 활동에서 수화지도가 도입될 수 있게 되었다. 그러나 교과활동영역에서는 맹학교, 농학교, 지체부자유학교는 모두 일반학교 교육과정에 ‘준하여’ 운영되는 것을 원칙으로 하였다.

1989년에 고시된 제 6차 특수학교 교육과정은 그 편성과 운영에서 국가(중앙), 지역(시·도 단위), 단위학교의 역할과 책임을 명확히 구분함에 따라 교육과정의 자율성이 강조되고, ‘학교중심 교육과정’의 개발이 강조된 것이 중요 특징이었다고 할 수 있다. 특히, 6차 특수학교 교육과정에서 정신지체 특수학교 교육과정은 정신지체학생의 일반적 수준(발달과업)을 유치·초등·중학·고등부 과정으로 대별하여 제시한 것이 하나의 특징이었다면, 지체부자유 학교는 학생의 장애유형과 정도, 학습능력 등을 고려하여 3개 유형으로 나누어 교육과정을 편성한 것이 중요 특징이었다.

현재 시행되고 있는 제 7차 특수학교 교육과정은 문민정부시절 교육개혁위원회에서 제시한 ‘21세기 정보화 사회에 대응하여 국가경쟁력을 제고’하기 위한 신자유주의적 개혁 흐름을 반영하여 대폭 개정되었다. 제 7차 교육과정의 주요특징은,

- ① 초등 1학년부터 고등 1학년까지 10년간 ‘국민공통 기본교육과정’을 도입하여 수준별 교육과정 운영을 강조하고,
- ② 각급학교 교육과정 활동에서 재량활동 시간을 확대하여 교육과정 운영의 자율성을 강조하고,
- ③ 고등학교 2, 3학년 과정에서 선택중심 교육과정을 활성화하여, 학생들에게 교육과정 선택권을 부여하고,
- ④ 교육과정 운영에서 질관리 중심의 평가활동을 강화한 것 등이라 할 수 있다(대구대학교 특수학교 교육과정 개정연구 위원회, 1996).

7차 교육과정에서 우리가 주목해야 할 부분은 지식기반 사회에 대응하여 국민 된 자는 누구나 기본적으로면서도 공통적으로 갖추어야 할 기초교육과정으로 10년간의 ‘국민공통 기본교육과정’을 도입한 점이다. 더욱이나 이것은 소위 지식정보사회에서 생존에 필요한 ‘최소 필수량’(minimum essential)의 교육과정 개념이므로 지적발달상에 현저한 지체를 보이는 발달장애학생을 제외한 시각장애학생, 청각장애학생, 지체부자유학생에게도 ‘국민공통 기본교육과정’을 그대로 도입하도록 조처하였다. 특수교육 요구학생을 위한 교육과정 편성과 운영에서 ‘보편성과 특수성의 조화’(혹은 연관성)는 끊임없이 강조되어 온 기본원칙이었다. 하지만, 국가수준 교육과정에서 10년제의 ‘국민공통 기본교육과정’이 강력하게 도입됨에 따라 특수교육에서 교육과정의 편성과 운영은 ‘특수성’ 보다 상대적으로 ‘보편성’과 ‘일반성’에 기초한 교육의 ‘수월성’ 요구를 보다 심각하게 반영하지 않을 수 없게 되었다. 이런 측면에서 신자유주의 물결에 편승한 교육과정상의 통합교육 흐름을 국제적 시각에서 예의주시해 볼 필요가 있다.

이러한데면, 영국은 국가공통 교육과정(National Curriculum)을 제정하여 교육의 수월성을 전반적으로 강조하면서, 특수한 교육적 요구(special educational needs)를 지닌 학생을 위한 교육의 평등성과 수월성을 동시에 충족시키는데 스스로 한계를 절감하지 않을 수 없었다. 이런 관점에서 Norwick(2000)은 영국에서 특수교육 실천에 따른 딜레마를 심도 있게 논의하고 있다. 그는 학교교육의 효율성을 논의하면서 소수학생(특수교육 요구학생)의 교육적 요구가 대다수 학생의 성취에 도움을 주지 못할 때, 학교교육은 심각한 갈등에 빠지게 된다고 경고하면서, 전체에 못지않게 개별성과 개인차를 중시하는 교육과정은 ‘간단한 평등에서 복잡한 평등’으로의 이행을 요구한다고 지적했다.

마찬가지의 맥락에서 미국은 최근 일반교육과 특수교육을 막론하고 학교 책무성에 대한 결과중심의 관료적 모델에 기초하여 표준중심개혁(standard-based reform)을 강조하고 있다. 이런 동향은 최근 개정된 초·중등교육법으로 등장한 ‘아동낙오방지법’(No Child Left Behind Act of 2001)의 여파로 더욱 강요되고 있다(Skrtic, Harris, and Shriner, 2006). 이런 일련의 세계적 교육개혁의 흐름은 결국 학교교육에서 평등성 못지않게 수월성에 더 큰 무게를 두게 하고, 특수교육 요구학생을 위한 교육과정 편성과 운

영에서도 ‘특수성’ 보다는 ‘일반성’(보편성)에 더 강조를 두게 함으로서, 특수교육에서 교과교육론의 정립에 보다 엄격한 과제를 제기하고 있다.

이런 문제의식의 연장선상에서 이하에서는 주로 농교육과 관련한 교과교육의 문제를 중심으로 논의해 보고자 한다. ‘청각장애’를 지닌 학생들의 교과교육은 기본적으로 일반 교육에서 다루어지는 내용을 기반으로 하고 있음은 앞에서 언급한 농학교 교육과정의 편성과 운영의 실제에서 거듭 확인할 수 있었다. 그러나 지금까지 행해져온 약 250여년에 걸친 농교육의 역사적 흐름에 비추어 볼 때, 농교육의 주된 관심은 ‘언어지도 방법논쟁’에 집중되어온 반면에 상대적으로 농학생을 위한 교과교육론에 대해서는 무관심했다는 비난을 면하기 어렵다.

18세기 후반 프랑스에서 de l’Epee가 수화주의(manualism)에 입각한 농학교 교육을 실천할 무렵에 독일에서는 S. Heinicke가 구화주의(oralism)에 의한 농교육 방법을 강조함으로서, 이때부터 농교육계에서 ‘방법논쟁’이 격렬하게 전개되어 왔다(김병하, 1973). 농교육계에서 ‘언어지도방법 논쟁’은 생산적인 논쟁으로 발전되어 왔다가 보다는 그 후 약 100년간(소위 방법논쟁에 대한 100년 전쟁이라 일컬어지듯) 소모적 논쟁으로 전개되어 왔다. 이런 갈등적 상황의 와중에 1880년 Milan 세계농교육자대회에서 구화와 수화에 대한 방법논쟁이 토의주제로 상정되었으나, 뚜렷한 합의점에 도출되지 못하자 공여지책으로 양방법론에 대한 찬반투표를 실시한 결과, 당시에 농교육 현장에서는 수화를 선호하고 있었음에도 이외로 구화지지론자가 압도적으로 많았다. 이때부터 농교육사에서 유명한 구화일변도(oral only)주의가 공식적으로 채택 되어 19세기말에서 오늘에 이르기까지 그 명분을 강하게 유지해오게 되었다.

당시 농교육계에서 하나의 이념적 지표로 ‘구화주의’를 표방해온 것은 특수교육 철학을 주도해온 ‘정상화’(normalization) 이념을 충실히 반영하기 위함이었다. 즉, 농교육의 궁극목적은 농학생이 듣지 못하는 장애를 극복하여 청각재활을 통해 음성언어로 일반인과 더불어 의사소통할 수 있는 기능을 익히는데 있었다. 그러나 이와 같은 ‘정상화’ 이념에 입각한 구화주의는 결과적으로 하나의 실천으로서 농교육의 실패를 입증하는데 그치고 말았다. 즉, 농교육에서 구화중심주의는 청각장애학생들에게 구화능력의 신장에 실패했을 뿐더러, 교과내용에 대한 학습능력 면에서도 심각한 실패를 자초했다.

오늘날 대부분 농학생들의 기초학습능력으로서 읽기능력이 고등학교 졸업(12학년)에 이르러서도 일반학생의 3-4학년 수준을 넘어서지 못하는 현실(Moores, 2001)은 그 상당부분 책임이 공허한 구화중심주의의 이상에 기인한 것으로 평가할 수 있다. 이에 대한 일련의 반성으로 1970년대 이래 ‘정상화’ 원리에 대응하여 농인중심의 독특한 요구를 존중하는 토털커뮤니케이션 접근이 농교육계를 지배해왔고, 또 최근에는 농세계에서 두루 통용되는 ‘자연수화’와 ‘농문화’를 긍정적으로 수용하여 농정체성을 정립하고자 하는 소위 2Bi(bilingual/ bicultural) 접근이 강조되고 있다. 하지만, 이런 일련의 새로운 변화에도 불구하고, 농교육 현실은 크게 달라지지 않고 있으며, 더욱이나 문해능력을 비롯한

기초학습능력의 실패는 거의 개선되지 못하고 있다. 물론 장기적으로 볼 때, 농학생들의 문해능력이 과거에 비해 다소 향상되고 있다 할지라도, 전반적으로 지식정보사회에서 요구하는 문해능력의 표준적 기준의 향상에 비추어 볼 때 여전히 심각한 난제로 남아있다.

이런 일련의 문제에 대한 진단으로 Johnson, Liddell, 그리고 Erting(1989)등은 “Unlocking the Curriculum”이라는 유력한 논문에서 당대 농교육이 실패하고 있는 주요 이유를 다음 두 가지로 들고 있다. 즉, 그 하나는 농학생들이 그들의 학년수준에 상응하는 교육과정 내용을 수용할 수 있는 기본적 능력이 결여되어 있기 때문이고, 다른 하나는 농학생들에 대한 교사와 부모의 기대수준이 아예 낮게 설정되기 때문이라고 지적했다. 꽤 설득력 있는 지적이다. Johnson등은 이 논문에서 농학생들이 학습에 실패하는 것은 그들이 속한 학년수준에서 제공되고 있는 교과내용을 수용(이해)할만한 언어능력(language competency)을 내측하지 못했기 때문이며, 따라서 1차언어로서 농성인 사회에서 두루 통용되는 자연수어(natural sign language)를 튼튼하게 획득하게 하는 것이 가장 확실한 대안이 될 수 있다고 제안하면서, 이를 위한 원칙을 다음과 같이 제시하고 있다.

- 농아동은 그들이 학습하고자 하는 것을 제대로 수용할 수만 있다면 성공적으로 학습을 수행할 수 있다.
- 그렇게 할 수 있게 하기 위해 농아동의 1차언어(first language)는 자연수어(ASL)이어야 한다.
- 자연수어의 획득은 결정적 시기가 미치는 긍정적 효과를 고려하여, 가능하면 조기에 시작되어야 한다.
- 농아동의 자연수어 획득을 비롯해서 자존성의 확립, 사회정체감의 발달을 위해 그(자연수어) 언어를 능숙하게 구사하는 농성인은 최선의 모델이 된다.
- 이런 식으로 획득된 자연수어는 농아동들이 교육내용을 가장 잘 수용할 수 있게 하는 방안을 마련해준다(Johnson, Liddell, and Erting, 1989).

이 논문에서 Johnson등은 구화교육의 한계에 따른 농교육의 실패를 적시하면서 농아동은 그들이 학습할 교과내용을 성공적으로 수용하기 위해 1차언어로서 자연수화를 확실하게 획득하여, 그것을 교육과정 수용의 유력한 도구로 적극 활용할 것을 제안하고 있다. Johnson등의 이 같은 제안은 신통하게도 오늘날 농교육계에서 강조되는 2Bi접근 원리와 일치하고 있다. 그러나 범을 잡기 위해서는 범이 있는 굴을 찾아 들어가야 하듯, 무엇보다 농학생들이 학습해야 할 교과내용을 성공적으로 학습할 수 있도록 하기 위해 우리는 1차적으로 교과내용 그 자체에 비상한 관심을 가질 필요가 있다.

이런 관점에서 농교육의 개혁을 위해 지금까지 우리가 집중해온 어떻게 가르칠 것인가

가(How to teach)하는 ‘방법’의 문제에서부터 무엇을 가르칠 것인가(What to teach)하는 ‘내용’의 문제로 패러다임적 전환이 있어야 한다는 주장(Lytle, Rovins, 1997)은 하나의 신선한 충격이다. 그렇다면 우리가 특수교육 요구학생들로 하여금 그들에게 제공되는 교육내용을 성공적으로 학습할 수 있도록 하기 위해, 일차적으로 가르치고 배워야 할 교과내용에 능숙해야하고, 내용에 능숙해지는 만큼 우리는 2차적으로 그 내용을 다루는 방법에 능숙해질 수 있다. 바로 이런 이유에서 특수교육분야에서 교과교육론은 재정립 되어야 한다.

III. 특수교사와 교과교육

전형적 의미에서 특수교육은 특별한 자료와 방법으로 특별히 훈련된 교사에 의해 수행되는 교육이다. 여기서 ‘전형적’이라는 것은 특수교육이 전통적으로 그런 모습으로 행해져왔기 때문에, 특수교육은 “특별히 고안된 자료와 방법으로 특별히 훈련된 교사에 의해 행해지는 교육”이라는 식의 조작적 정의가 가능하다. 이때 ‘특별히’ 훈련된 교사라 함은 특수교육 요구학생들을 지도하는데 필요한 전문적 수행능력(competency)을 공인된 교사교육 과정을 통해 두루 갖춘 교사를 지칭한다.

교사교육에서 교사가 실제로 현장에서 학생들을 가르치는데 필요한 지식과 기능을 체계적으로 분석하여, 그렇게 분석된 지식과 기능에 토대하여 교사교육과정을 개발하는 것을 강조하는 입장이 있다. 이런 입장에 의거하여 충실하게 개발·운영되는 교사교육을 수행능력중심(competency based) 교사교육이라 한다. 교사양성에서 수행능력중심 교사교육(CBTE)이 강조되는 주된 이유는 종래 코스중심의 교사양성과정을 성공적으로 이수한 결과가, 그가 현장에서 학생들을 잘 가르칠 수 있다는 것을 논리적으로나 실제적으로나 보증해 줄만한 근거나 기준이 딱 불분명한 채로 배출된다는 것이다. 이런 난점에 대한 하나의 대안으로 교육의 책무성(accountability)을 강화하고, 유능한 교사가 수행하는 전문능력에 비추어 교사의 전문성을 좀 더 엄격하게 관리하기 위해 수행능력 중심 교사양성과정의 개발이 한때 크게 호응을 얻기도 했다.¹⁾

그러나 실제로 교사와 학생이 만나서 이루어지는 교육활동(가르치고 배우는 활동)은 양성과정에서 기획한 개개의 지식과 기능을 모아 놓은 것 이상으로 총체적이고 복합적 일뿐더러 우리가 쉽사리 예측할 수 없는 신비성까지 내포되어 있다. 그러나 교사교육의 적합성이나 공적 책무성을 좀 더 합리적으로 따지기 위해 수행능력 중심 교사교육 모형

1) 이런 맥락에서 현장 특수학교의 교육과정을 competency-based curriculum 모형으로 개발한 좋은 예로 대구보명학교에서 개발한 「정신박약아 개별화교육/ 훈련을 위한 능력분위 교육과정」(1981)이 있다. 이 교육과정은 그 후 특수학교의 교육과정 편성과 운영에 많은 시사점을 제공해 주었다.

은 유용한 기준을 제공해 준다. 바로 이런 이점(利點)을 겨냥하여 특수교육 분야에서 특수교육 요구학생을 지도하는데 필요한 교사의 수행능력을 체계적으로 개발하는데 진작부터 깊은 관심을 표명해 왔다.

그 최초의 용례(用例)로 지금부터 약 반세기전 Mackie 등은 농아동교사(1955), 약시아동교사(1956), 맹아동교사(1959), 정신지체아동교사(1957), 사회·정서적 이상아교사(1957) 등에 걸쳐 특수교사에게 요구되는 수행능력을 10개영역에 걸쳐 다음과 같이 제안하였다. 즉, ① 특수아동의 심리적, 의학적, 사회적, 교육적 특성에 관한 전문지식, ② 아동과 그의 편차에 대한 이해, ③ 교육과정의 운영과 교수방법에 관한 능력, ④ 특수기기 및 자료에 대한 사용능력과 지식, ⑤아동 및 양친에 대한 상담, 생활지도의 지식과 능력, ⑥ 각종검사와 기록의 실시와 해석 능력, ⑦ 관계전문가 및 단체와 협력해서 일하는 능력, ⑧ 특수교육 프로그램을 마련하는 것에 관련된 행정적 의무, ⑨ 중복장애아의 이해와 지도 능력, ⑩ 특수교육 교사의 인성적 특성과 태도(Mackie, and Dunn, 1959) 등이다.

그 이래로 미국특수아동협의회(Council for Exceptional Children)에서는 특수교사에게 요구되는 수행능력 중심의 교사양성과 자격표준을 제시하는데 깊은 관심을 가지고 1966년에 특수교사의 전문적 표준(professional standards)을 개발한 이래, 1992년에는 초임 특수교사에게 필수적으로 요구되는 지식과 기능의 공통중핵 수행능력을 개발하였으며, 이어 1995년에는 이를 국제적 표준으로 제시하는 한편, 그 후 장애영역의 특수성에 따른 수행능력을 지속적으로 개발해 왔다. 최근 CEC(2003)는 수행능력 중심의 특수교사 전문적 표준을 청각장애아교사, 유아특수교사, 정서행동장애아교사, 학습장애아교사, 정신지체/발달장애아교사, 신체 및 건강장애아교사, 시각장애아교사, 특수교육진단가, 특수교육행정가, 특수교육공학전문가, 특수교육전환전문가, 우수아 교사 등에 걸쳐 제안하고 있다. 이상의 장애영역별 교사와 전문영역별 교사에게 요구되는 수행능력의 표준적 카테고리리는 동일하게 다음의 10개 영역으로 대별된다.

- | | |
|----------------------|-----------------|
| 1. 기초(철학, 역사, 법적 기초) | 6. 언어 |
| 2. 학습자의 발달과 특성 | 7. 수업계획 |
| 3. 개인별 학습차 | 8. 평가 |
| 4. 수업전략 | 9. 전문적 및 윤리적 실천 |
| 5. 학습환경과 사회적 상호작용 | 10. 협동 |

이상의 10개 카테고리에 대한 수행능력 진술목록의 수를 “청각장애아 교사에게 요구되는 수행능력” 표준을 중심으로 지식과 기능, 그리고 공통중핵과 장애영역의 특수성 등

으로 대별하여 분석해 보면 다음과 같이 분포되어 있다(CEC, 2003).

<표2.1> 청각장애아 교사에게 요구되는 수행능력의 영역별 분석

	지식	기능	공통	특수
기초(철학, 역사, 법적기초)	15	2	11	6
학습자의 발달과 특성	9	0	7	2
개인별 학습차	9	0	5	4
수업전략	3	10	9	4
학습환경과 사회적 상호작용	12	21	26	7
언어	12	5	6	11
수업계획	6	17	19	4
평가	8	12	15	5
전문적 및 윤리적 실천	7	14	16	5
협동	6	13	15	4

이상에서 보면, 전체 수행능력 목록 191개 가운데 알아야 할 ‘지식’에 해당되는 목록이 87개 목록으로 전체의 45.5%를 차지하고 있으며, 수행해야 할 ‘기능’에 해당되는 목록이 전체의 54.5%로 다소 높은 비중을 차지하고 있다. 즉, 이것은 특수교사에게 요구되는 수행능력 가운데 알아야 할 ‘지식’보다 교직수행에 필요한 ‘기능’ 쪽에 좀 더 무게를 두고 있는 것으로 볼 수 있는 하나의 기준이 된다. 다음에 전체 수행능력 목록 가운데 공통중핵 영역의 목록이 129개로 이는 전체의 67.5%를 차지하고 있으며, 청각장애아교사에게 장애특성(specialized)에 따라 요구되는 수행능력은 32.5%로 전체의 약 3분의 1에 해당된다. 이처럼 청각장애아교사에게 요구되는 수행능력 가운데 특수교사로서 공통중핵에 해당되는 수행능력이 훨씬 높은 비중을 차지하는 반면에, 상대적으로 청각장애의 특수성에 따른 전문적 수행능력들이 차지하는 비중은 낮게 반영되어 있다. 특수교육 분야에서 교사수행능력을 논의함에 있어, 한때 (1976년의 CEC 특수교사 양성 가이드라인)는 특수교육 공통 영역보다 장애별 특수성에 따른 수행능력에 더 높은 비중을 둔적이 있었으나, 최근에 와서는 특수교사에게 요구되는 수행능력 가운데 ‘공통중핵’에 해당되는 수행능력을 훨씬 강조하면서, 그 위에 장애별 전문성에 따른 특수성을 설정함으로써 삼각형의 밑변이 길어지면서 꼭지점 부위의 면적이 상대적으로 줄어드는 이치와 같은 것으로 설명할 수 있다.

한편, 특수교사에게 요구되는 수행능력의 분포를 위의 10개 카테고리별 수행능력 목록수를 기준으로 상위 3순위 영역 순으로 보면,

- 1순위: 학습환경과 사회적 상호작용(33개 목록)
- 2순위: 수업계획(23개 목록)
- 3순위: 전문적 및 윤리적 실천(21개 목록) 등으로 나타난다.

위의 세 개 영역이 특수교사에게 요구되는 수행능력 가운데, 다른 수행능력 카테고리 에 비해 높은 비중을 차지하고 있다는 것은 그만큼 중요하다는 것을 의미한다. 이상의 수행능력 가운데 특수교사의 교과교육 능력과 직결되는 쪽은 ‘수업계획’ 영역이다. 수업 계획에 해당되는 전체 23개 수행능력 목록 가운데, 특수교사의 교과교육에 깊이 연관되 는 목록만 따로 뽑아 보면 다음과 같다(CEC, 2003).

- 교육과정개발과 수업실제의 기초가 되는 이론과 연구 성과에 대한 지식
- 일반교육과정과 특수교육과정의 범위와 계열에 대한 지식
- 국가수준에서 지역수준에 이르는 교육과정 기준에 대한 지식
- 과제분석을 수행하는 능력
- 아동수준에 맞는 목표를 설정하고 평가하는 능력
- 학습자 특성에 상응하는 수업내용, 자료, 교수전략을 개발하는 능력

이상에서 제시한 수행능력 카테고리 설정과 또 구체적인 수행능력 진술의 내용을 특 수교사에게 요구되는 ‘교과교육’의 수행능력 측면에서 엄밀히 따져보면, 이외로 교과내용 에 대한 수행능력이 소홀히 취급되고 있거나 아예 직접적인 관심을 표명하고 있지 않음 을 볼 수 있다. 우선 전체 수행능력 카테고리 설정에서 직접적으로 ‘교육과정 개발과 운 영’ 이라든지 교과내용을 직접 다루는 영역이 설정되어 있지 않을 뿐만 아니라, 이런 내 용을 다루는데 깊이 연관되는 ‘수업계획’ 영역에서도 교과내용에 대한 지식과 기능을 직 접 언급한 수행능력 목록은 발견되지 않는다. 다만, 위에서 제시한 수행능력 목록에서 보는 것처럼 포괄적으로 교육과정 개발과 운영에 관한 지식과 기능을 일반교육과 관련 지어 제시하고 있을 뿐이다. 또한 실제로 교과교육 운영에 필요한 과제분석이나 목표설 정, 수업내용 개발 등이 언급되고 있으나, 가르칠 교과내용에 대한 직접적인 수행능력 진술은 전혀 발견되지 않는다. 그러면서 교육과정 운영 방식은 철저히 Tyler의 모형에 따르는 것을 강조하고 있다.

이와 같은 맥락에서 Lytle과 Rovins(1997)는 농교육분야를 중심으로 교사수행능력 진 술에서 교과교육에 대한 직접적 진술이 거의 전무하거나 소홀한 문제점을 지적한 적이 있다. 이 논문에서 그들은 교사가 잘 가르치기 위해서는 교과내용에 대한 지식을 튼튼 히 확립해야 함에도 농교육에서 지금까지 의사소통 기술과 방법에 지나치게 치우쳐온 나머지 교과내용 부분은 소홀히 다루어져 왔음을 적시하고 있다. 따라서 일반학교 교사 에 비해 농학교 교사들이 가르쳐야 할 교과내용에 대한 수행능력이 부족한 것이 사실이

라면, 일반학교에 비해 교과내용을 잘 가르치지 못하는 교사에게 교과내용을 지도받은 농학생들이 일반학생들에 비해 교과내용 수용능력이 뒤떨어지는 것은 당연한 귀결이 아니냐고 반문한다. Lytle과 Rovins(1997)가 실제로 농교육분야 행정가들(농학교 교장 등)을 중심으로 농교육 교사들에게 요구되는 수행능력을 평가해본 결과, 행정가들은 “농학생을 지도하는 교사들도 일반학교 교사와 대등한 교과지도 수행능력을 갖추어야 함”이 마땅하다(95% 수준에서)고 요구하고 있으나, 농교육 교사들은 교과내용을 다루는 수행능력에 있어 일반 초·중등학교 교사에 비해 여전히 차이를 타나내고 있는 현실을 문제 삼고 있다. 또한 농학교에서 학생들에게 제공되는 교과내용은 그 깊이와 폭에 있어 이미 일반학교 학생들에게 제공되는 교육내용과 차이를 나타내고 있어, 농학생들이 그들 학년에 상응하는 학업성취를 수행하지 못하고 학년이 올라갈수록 학업능력의 지체가 누적되는 것은 당연하다고 본다.

특수교육에서 교과교육을 정립하기 위해 무엇보다도 특수교육은 교육의 본질을 복원해야하고, 특수교사는 교사의 본질을 내면화해야 한다. 특수교육이 교육다운 것이 되지 못하는 결정적 함정은 특수교육을 보육(care)으로 격하하거나 교육을 훈련(training)과 혼동하는데 있다(김병하, 2005). 외피적으로 볼 때 정신지체학교 교사가 하는 일은 아동을 돌보고 보호하는 보육사가 하는 일과 거의 구분되지 않을 수 있지만, 정신지체학교 교사는 어디까지나(궁극적 내지 본질적인 의미에서) 교사이지 보모나 보육사는 아니다. 정신지체학교 교사가 교육과정 활동에 종사하는 동안 그는 ‘기본교육과정’의 틀 속에서 교과를 가르치는 일을 해야지, 그것과 다른 어떤 종류의 활동에 종사해서는 안 된다. 특수교사가 ‘교육’활동을 구성하지 못하고, ‘보육’활동 수준에서 멈춘다면, 그는 어쩌다가 불쌍한 아이들을 돌보는 ‘천사’ 대접을 받을 수 있을지 몰라도 적어도 그는 궁극적으로 ‘교사’ 일 수 없다.

P. Freire는 그의 교사론에서 교사가 하는 일을 보모가 하는 일로 격하하는 것을 경계하면서, 가르치는 일은 학생들의 편에 선다는 의미에서 특별한 과업이며, 교사의 학생에 대한 사랑은 ‘무장된 사랑’(armed love)이어야 한다고 했다(Freire, 교육문화연구회 옮김, 2000). 교과교육의 관점에서 볼 때, 교사의 학생에 대한 ‘무장된 사랑’은 곧 교사의 ‘교과지도’에 대한 열정으로 반영되어야 한다.

특수교육에서 교과교육이 정립되지 못하는 또 하나의 중대한 이유는 교육(educating)을 훈련(training)과 혼동하는데 있다. 교육은 궁극적으로 인간의 심성(mind) 계발에 있지만, 훈련은 인간의 특정 기능(skill)을 반복적으로 단련하는데 일차적 관심을 갖는다. 개념적(본질적)으로 교육과 훈련은 엄격히 구분되어야 함에도, 특수교육 현장에서 흔히 훈련을 교육과 같은 맥락으로 착각하는 동안 특수교육은 ‘교육적’인 것으로부터 한참 멀어진다.²⁾

2) 필자가 특수교육과에 다니면서 마지막 교생실습(1968)으로 농학교에서 공개수업을 하면서 농학생들에게 ‘포도’라는 단어를 발성하는 훈련을 거듭하는 과정으로 한시간 수업을 치른 기억이 있

특수교육에서 교육과 훈련을 혼동하게 하는 데는 상당한 역사성이 있다. 당초에 특수교육은 의료적 전달체제 기법에 강한 영향을 받아 전형적으로 ‘진단-처방적 교정’ 절차로 모형화 되었다. 특수교육의 이런 모형을 아직까지도 극단하게 강조하는 입장에서는 “특수교육은 곧 치료교육”이라는 확신에 차있다. 이런 확신의 바탕에는 암암리에 특수아동의 ‘장애’는 개인의 병리적 문제로서 질병과 같은 것이어서 의료적 치료절차의 모형에 따라 ‘교정’되어야 한다는 믿음이 깔려있다. 실제로 발달지체아동을 ‘교육’하는 특수학교의 교실교육 모습을 보면, 교사가 하는 일과 치료사가 하는 일이 명백히 구분되지 않고 혼재(混在)해 있다. 현상적으로 그런 혼란스런 일이 연출되고 있다 할지라도 치료사(치료교사)가 하는 일은 특수교사가 하는 교과활동을 지원하는 보조수단이지 그 자체가 (특수)교육의 궁극 목적일 수는 없다. 특수교육은 ‘교육’활동이지 ‘치료’활동이 아니다. 특수교사가 하는 일이 교육활동의 성격을 충실히 반영하기 위해, 무엇보다 특수교사는 교과내용을 전문적으로 지도하는 사람이어야 한다.

특수교사가 교육의 최전선에서 하는 일은 참으로 어렵고 복잡함에도 교사 스스로가 그 일을 일상적인 테크닉 수준으로 쉽게 단순화 하려는데 심각한 문제가 있다. Palmer(1998)는 「가르칠 수 있는 용기」(The Courage to Teach)에서 교사들이 당면하는 교직의 어려움을 다음 세 측면에서 근본적 문제로 제기하고 있다.

첫째, 우리가 가르치는 ‘교과’가 실제보다 훨씬 복잡하여 우리의 지식이 늘 모자라고 또 부분적이라는 사실이다. 우리가 아무리 책읽기와 연구를 많이 한다고 하더라도 교직은 우리가 알 수 있는 범위 이상의 것을 요구한다.

둘째, 우리가 가르치는 학생들이 실제보다 더 복잡하다는 것이다. 학생들을 분명하게 이해하고 하나의 전체로 보아주고 매순간 그들에게 현명하게 반응하려면, 프로이드와 솔로몬을 합쳐 놓은 것 같은 사람이 되어야 하는데, 우리들 중에는 이런 사람이 흔치 않다. 만약 학생과 교과가 교직의 어려움을 설명하는 모두라면, 우리는 해당 교과를 열심히 공부하고 또 학생심리를 미리 파악하는 기술을 습득하기만 하면 될 것이다. 그러나 교직의 어려움을 더욱 복잡하게 만드는 요인이 있으니, 그것은 우리가 우리 자신을 가르쳐야 하기 때문이라는 것이다(Palmer, 이종인 역, 2000, 16-17).

이처럼 Palmer는 교직의 어려움 가운데 그 첫 번째로 ‘교과’의 어려움과 학생심리의 복잡성을 들면서, 이 두 가지 보다 근본적으로 교직을 더 어렵게 하는 것은 교사가 바로 자기 자신을 가르치는 일이라고 했다. 그에 의하면 가르치는 일은 모든 진정한 인간 활동이 그러하듯이 인간의 내면세계(inwardness)로부터 출현하는 것이어야 한다. 만일 우리가 자신의 영혼이 투영된 거울을 들여다보면서 거기에 나타난 자신의 모습을 보고

다. 그때 나는 지도교사의 의도에 충실히 따르면서 ‘포도’라는 그림과 단어를 결합시켜, 농학생들에게 ‘포-도’를 수없이 되풀이하면서 발성하게 하는 반복훈련으로 대부분의 시간을 때웠다. 당시 그 같은 수업은 농학교 저학년 학생들의 국어시간에 행해지는 발성훈련이었지, 내가 국어시간에 국어교과를 가르친 것은 아니었다.

도 회피하지 않는다면, 그 속에서 자기지식(self-knowledge)을 얻어낼 기회를 가지게 된다(Palmer, 1998). 이때 교사가 자기를 가르치는 ‘자기지식’을 얻어낼 수 있는 확실한 방안은 그가 가르칠 교과내용에 대한 공부를 게을리 하지 않고 지속하는 경우에만 가능하다.

이홍우(2000)는 21세기 학교교육의 과제는 한마디로 “교과를 그 원래의 의미로 되돌려 놓는데 있다”고 하면서, 오늘의 학교교육에서 “교과의 의미라는 주제는 사람들이 모르면서도 그 모른다는 사실을 모르기 쉬운 그런 주제”라고 경고하고 있다. 이런 문제의식에서 그는 성리학의 이론(이홍우, 2000)을 본보기로 하여, 교과공부가 자기를 가르치는 ‘심성함양’의 확실한 방법이 된다는 것을 제기하고 있다. 바로 이런 확신에 따라 특수교육에서 교과교육론이 정립되어야 한다.

VI. 특수교육에서 교과교육론의 정립 방향

전통적으로 특수교육은 장애영역별 특성에 따라 그 전문성을 강조해왔다. 그래서 한 때는 특수교육이 장애영역별로 분화된 정도에 따라 한 나라의 특수교육 발전지표로 삼기도 했다. 그러나 최근 통합교육이 강조됨에 따라 탈범주화(noncategorizing)의 관점에서 개별아동의 특수한 요구(individual with special needs)를 기능적으로 문제 삼는 경향이 강조되고 있다. 이처럼 특수교육의 전문성 정립을 위해 장애영역별 ‘범주화’와 장애영역을 가로지르는 ‘탈범주화’가 동시에 중층적(重層的)으로 강조될 수밖에 없다.

같은 맥락에서 특수아동을 위한 교과교육의 문제를 짚어보아야 한다. 즉, 특수교육 요구 학생들을 위한 교과교육은 장애영역별 특수성에 따른 전문성이 강조되어야 하는 반면에, 장애영역을 가로질러 특수교육 요구를 지닌 모든 장애아동을 위한 교과교육의 공통적 특성에도 깊은 관심을 보여야 한다. 여기서는 후자의 공통적 특성에 따른 측면에 주안점을 두면서, 부분적으로 하나의 예로서 장애영역에 따른 교과교육의 특수성을 논의하고자 한다.

T. Skrtic은 「장애와 민주주의」(Disability and Democracy, 1995)의 대표편저자로서, 이 책의 부제를 “탈근대성에 따른 (특수)교육의 재건”(Reconstructing [special] Educating for Postmodernity)으로 달아놓고, (특수)교육에서 ‘특수’를 괄호 안에 넣어 표기한 특별한 이유를 이렇게 설명하고 있다. 통합(inclusion) 교육의 시대에 특수교육이 특별히 따로 존재해야 할 이유가 없다고 할지 모르겠으나, 일반 공립학교에서 특수아동이 불편함 없이 통합교육을 받을 수 있을 정도로 전반적으로 학교교육의 질이 재편되어 있지 않는 상황에서, (특수)교육에서 ‘특수’는 여전히 특별히 존립해 있어야 할 당위성이 인정된다는 것이다. 그가 ‘특수’를 괄호로 묶어 표기한 또 하나의 이유는 ‘정치적 정략’

으로서 당대 사회에서 특수교육자가 가장 역량 있는 집단이라는 것을 드러내기 위함이라고 했다. 하나의 정치적 의도에서, Skrtic 교수는 특수교육이 일반교육의 변두리에서 특수하게 존재하는 것을 경계하면서, 특수교육자는 당대 교육계에서 가장 역량 있는 집단으로 교육개혁을 앞장서 리드하는 선두주자가 되어야 한다는 것을 강조하고자 했던 것이다.

특수교육이 교육의 주변부가 아니라 중심부에서, 교육개혁의 후발대가 아니라 선발대에 서서 그 역량을 발휘할 수 있게 하기 위해, 특수교육에서 지금까지 자리 잡아 온 교과교육론은 당연히 재정립되어야 한다. 전술한 것처럼 특수교육은 장애의 특수성에 따른 지도방법의 문제에 일차적인 관심을 쏟은 결과, 그들에게 가르칠 교과내용에 대한 관심은 부차적으로 밀려났다. 특수교육에서 교과교육은 기껏해야 일반학교의 교육과정에 ‘준하는 것’을 원칙으로 하면서, 장애영역별 특수성에 따라 그 교과내용을 어떻게 폭과 수준에서 하향조정할 것인가 하는 부분에 관심을 갖는 정도였다. 그나마 특수교육에서 교과교육은 내용과 방법이 이원적으로 따로 떨어져 있는 가운데, 특수교육 요구아동의 발달특성에 기반을 둔 특수한 방법이 강조되어 온 반면에, 내용은 그냥 가져오거나 깊이와 폭을 단지 하향조정하는 것으로 취급되어 왔다.

일찍이 Dewey가 지적했듯이 교육에서 (교과)내용이 (교수)방법을 규정하지, 방법이 내용을 규정하지는 않는다. 즉, 수학이라는 교과내용의 특성에 따라 수리문제를 다루는 방법이 규정되고, 물리학이라는 교과내용의 특성에 따라 물리현상을 다루는 방법이 결정될 수밖에 없다. 일차적으로 특수교육에서 특수교사가 교육과정 활동을 정상적으로 ‘교육답게’ 수행하고자 한다면, 그가 가르치고자 하는 교과내용에 정통해야 한다.

중용(中庸)에서 지육(知育)의 단계별 과정을 논의하면서, 박학(博學), 심문(審問), 신사(慎思)의 과정을 거쳐 지식이 확실히 자기 것으로 내면화되었다는 것은 명변(明辯)으로 입증되어야 한다고 했다. 즉, (교과)지식이 확실히 자기 것이 되었다는 것은 말로서 그것을 확실히 설명할 수 있을 때 입증된다는 것이다. 교사가 자신이 가르칠 교과내용에 정통하다는 것은 그가 그 교과내용을 학생들에게 쉽게(명쾌하게) 설명할 수 있을 때 비로소 입증된다. 따라서 교사가 ‘잘 가르친다’는 것은 학생들이 이해할 수 있도록 ‘쉽게 가르친다’는 것이다. 스푸트닉 쇼크 이후 교과전문가(학자)들이 중심이 되어 모인 우즈호울 회의 보고서로 정리된 「교육의 과정」(The Process of Education, 1960, 1977)에서, Bruner는 교사가 교과를 가르칠 때 그 교과에 담겨있는 핵심적이고 기본적인 아이디어로 짜여있는 ‘지식의 구조’를 가르칠 수 있어야 한다고 하면서 이렇게 예를 들고 있다. 고등학교 상급학년에서 가르치는 미적분의 원리를 초등학교 고학년 학생들에게도 그 원리를 훼손하지 않고 이해 가능한 언어로 풀어서 가르칠 수 있어야 한다고 했다. 만약 초등학교 고학년 담임교사가 그렇게 가르치기 위해서는 미적분의 원리를 정통하게 이해하고 있어야 하며, 그런 이해의 기반 위에서 그가 지도하는 학생의 수준과 특성에 맞추어 이해할 수 있도록(적절한 방법으로) 설명해야 한다. 따라서, 특수교사로서 농학생을

가르치든, 심지어 정신지체학생을 가르치든 교사는 기본적으로 일반 초·중등학교 교사가 교과내용에 대한 지식을 습득해 있는 정도로(혹은 그 이상으로) 교과내용에 대한 지식의 구조가 내면화되어 있어야 한다.

7차 특수학교 교육과정에서 정신지체아를 위한 ‘기본교육과정’은 정신연령 5-6세 이하의 아동을 위한 교육과정이므로 국민공통 기본교육과정 밑에 깔려있는 그 전단계의 교육과정으로 이해할 수 있다. 그러나 교과내용에서 다루게 될 핵심적인 원리와 아이디어로 짜여진 ‘지식의 구조’ 자체가 기본교육과정이라고 해서 별도로 존재하는 것은 아니다. 다만 그 교과내용을 다룰 때 교과간의 통합적 연계성을 강조한다든지, 실생활의 구체적 경험과 연관해서 지도하는 등 그 방법상의 유의성이 강조될 뿐이다.

교사들이 교과내용에 정통하지 못한 상태에서 교육과정 운영의 실패를 ‘교과서’ 탓으로 돌리고자 하는 예를 농학교 교육에서 볼 수 있다. 농학교에서 교과교육은 일반학교에 ‘준하는 것’을 고수해 오고 있지만, 막상 농학생들에게 맞는 교과서가 없다고 교사들은 한탄하고 있다. 이에 부응하기 위해 6차 특수학교 교육과정 개정시에는 ‘농학교용 교과서’를 농학교 교사들이 중심이 되어 별도로 개발하여 농학교에 적용하도록 하였다. 특수교육(특히 농교육)에서 일종의 숙원사업이 이루어진 셈이었다. 그러나 막상 7차 특수학교 교육과정 개정시에 농학교용 교과서가 실제로 현장에서 얼마나 유용하게 활용되고 있는가를 알아 본 결과, 대부분 교사들은 “없는 것에 비해 좀 나을지는 몰라도 별도로 도움 되지 않는 것”으로 응답하였다(대구대학교 특수학교교육과정연구위원회, 1996). 그 이유를 따로 물어본 즉, “교과서 편성에서 내용이 다소 줄어들었지만, 내용의 연계성이 띄어 문제였다”고 털어놓았다.

이것은 단적으로 농학교 교사 손에 의해 농학교용 교과내용이 정교하게 조정되지 못했음을 의미한다. 그래서 7차 교육과정에서는 일반학교의 국민공통 기본교육과정에 의거한 교과서를 그대로 사용하게 했더니, 지금은 내용이 너무 어려워 농학생에게 적용하는데 많은 무리가 있다고 호소하고 있다. 필자가 보기에 어떤 경우에도 개인별 편차가 심한 농학생들에게 적합한 교과서 개발은 애당초 불가능하다고 본다(다만, 그들의 특수한 학습요구를 도와줄 풍부한 교육과정 자료개발이 후속 조치로 강구되어야 한다). Bruner는 「교육의 과정」 개정판(1977) 서문에서 “교육과정은 학생을 위한 것이라기보다 훨씬 교사를 위한 것”이라고 하면서, 교육과정과 함께 교사가 새롭게 달라지는 정도에 따라 학생들도 달라진다고 했다.

특수교육에서 교과교육의 실패는 특수교육자들이 학생을 진단하면서 “흔히 장애만보고 사람을 놓쳐버리는” 동안에 반복되는지도 모른다. 병리적 관점에서 개인의 장애(disability)를 규정하는 전통적 입장에서 장애는 곧 “결함”의 모형이며, 장애인은 곧 무능한 사람으로 규정된다. 국제적으로 농인 특성화 대학으로 두루 알려져 있는 Gallaudet 대학의 총장인 K. Jordan은 그 자신이 농인으로서 “농(deafnes)은 듣지 못하는 것 외에는 아무런 문제가 없다”고 하면서, 이를 입증이라도 하듯 그는 약 19년 동안 Gallaudet

대학 총장역할을 훌륭히 수행해 왔다(Jordan 후임에 Gallaudet 대학의 제9대 총장으로 농인으로 최초의 여성총장인 Jane Kelleher Fernandes가 2007년 1월에 취임한다).

Freire는 “재배되는 것은 식물이며, 길들여지는 것은 동물인 반면, 인간은 스스로를 교육하는 존재”(Freire, 교육문화연구회 옮김, 2003)라고 규정하면서, 그는 교육만이 희망일 수 있는 근거를 “모든 인간은 스스로를 교육하는 존재” 라는 데서 찾고 있다. 프레이리의 ‘희망의 교육론’이 함축하는 형이상학적 뿌리는 당연히 중증장애인을 포함한 특수교육에도 관통하는 명제이어야 한다. 정신지체인으로서 뉴질랜드에서 지적장애인의 자기권리 주장 운동에 앞장서온 인권운동가 R. Martin은 제 16차 아시아정신지체국제회의(16th Asian Conference on Mental Retardation, 2003) 전체회의장에서 “지역사회에서 정신지체인의 완전참여와 권력 나눔” 이라는 주제로 다음과 같이 연설을 시작했다.

여러분!!
 왜 나의 삶은 여러분들과 것처럼 달라야 합니까?
 정신지체 혹은 지적장애로 명명되는 우리들을 것처럼 차별하는 것이 도대체 무엇입니까?
 왜 우리는 쓸모없는 사람으로 취급됩니까?
 왜 우리들 대부분은 친구도 아닌 낯선 사람들과 침실까지 함께 사용하면서 살아야 합니까?
 왜 우리는 형제자매와 같은 학교에 다니지 못합니까?
 왜 우리는 일할 능력이 있음에도 일자리를 얻는데 늘 마지막이어야 합니까?
 왜 우리는 빈곤층 가운데도 가장 가난한 사람으로 살아야 합니까?
 왜 우리는 결혼하여 배우자와 함께 살지 못합니까?
 왜 정부와 UN은 우리에게 영향을 미칠 법률이나 선언문을 발표할 때 조차도 우리를 포함시켜 주지 않습니까?
 이런 질문들이 우리 정신지체인들에게는 대단히 중요한 것이지만, 대부분의 사람들은 여전히 그 심각성을 제대로 이해하지 못하고 있습니다.
 (R. Martin, 2003, 8. 16th ACMR)

정신지체인 당사자의 자기권리 주장으로서 Martin의 연설은 참석자들에게 갈채를 받은 명연설이었다. 로버트 마틴은 정신지체인으로서 스스로 교육만이 희망임을 우리에게 입증해 주었다. 특수교육은 보육이나 훈련이 아니라, 모든 장애인은 스스로를 교육하는 존재임을 확신하는 교사에 의한 ‘무장된 사랑’ 으로서의 교육이어야 한다. 교육은 인간행동의 계획적 통제가 아니라, 신비롭기 짝이 없는 가능성의 열림이다. 바로 이 열림을 향해 특수교육에서 교과교육론은 재정립 되어야 한다.

V. 결 론

최근 한국과학교육학회에서 장애학생을 위한 교과교육에 깊은 관심을 보임에 따라 특

수교육(학)계에 하나의 자극이 되고 있다. 교과교육을 전문적으로 다루는 ‘과학교육’학회 쪽에서 “모든 아동을 위한 과학교육”의 정립에 관심을 가지던 중에 중국에는 특수아동을 위한 ‘특수교육과학’에까지 그 관심이 뻗치게 된 것으로 보인다(박승제, 2006). 사실 필자가 이 논문을 쓰게 된 계기도 직접적으로는 한국과학교육학회로부터 요청을 받았기 때문이다.

1950년대 말에 우즈호을 회의가 개최 되었을 때 그 회의 참석자의 대부분은 교과영역의 학자들이었으며, J. S. Bruner는 교육학자로서 단지 그 회의의 의장을 맡은 것이 인연이 되어 ‘교육의 과정’(The Process of Education, 1960)이라는 유명한 보고서를 내게 되었다. 지식중심 교육과정(disciplinary-centered curriculum)의 모형은 바로 이 우즈호을 회의의 결실이다. 이런 역사적 맥락을 통해 볼 때, 최근 우리나라 과학교육학계 일각에서 특수아동을 위한 ‘특수과학교육’에 새로운 관심을 제기한 것은 우리 특수교육(학)계에 중요한 시사를 제공한다.

최근 일부에서 우려하고 있는 것처럼 장애아동을 위한 교과교육의 주도권이 과학교육 학자들에게 있는지 특수교육학자들에게 있는지는 그리 중요한 쟁점일 수 없다. 다만 서로 어떻게 소통하고 제휴하여 ‘특수과학교육론’을 교과교육답게 정립하느냐가 중요하다. 과학교과에서 다루어질 ‘내용’ 문제는 필경 과학교육학자들에게 위임 되어야겠지만, 그 내용을 어떻게 편성해서 가르칠 것인가 하는 ‘방법’의 문제는 일차적으로 특수교육(학)자들에게 위임 될 수 밖에 없다. 여기서 내용과 방법의 문제는 따로 떨어져 있는 것이 아니라, 단지 순차적으로 볼 때 내용이 방법에 선행할 뿐이다. 따라서 내용이 방법을 규제하지 방법이 내용을 규제하지는 않는다. 이런 기준에 입각하여 특수교육 현장에서 교과교육을 정립하기 위해 교과교육 전문가와 특수교육 전문가 집단이 어떻게 제휴하고 소통해야 하는가를 체계적으로 숙고해 봐야 한다.

필자가 보기에 오늘날 특수교육의 재구조화는 교육본질을 복원하는 데서 그 방향을 잡아가야 하고, 다시 특수교육에서 교과교육론의 정립은 이홍우의 지적처럼 “교과를 그 본래의 의미로 되돌려 놓는데” 있다. 특수교육 요구학생들을 위한 교과활동에서 “교과를 그 본래의 의미로 되돌려 놓는 일”은 일차적으로 특수교사의 손에 쥐어져 있다. 특수교사가 정녕 보육사나 치료사가 아닐진대, 무엇보다도 그는 특수교육 요구아동들에게 그 본래의 의미에 충실하게 교과교육을 수행 하는데 수월성을 드러내야 한다.

참고문헌

- 교육문화연구회(2000). **플레이리 교사론**. 서울: 아침이슬.
 교육문화연구회(2003). **망고나무 그늘아래서**. 서울: 아침이슬.
 김병하(1973). 18, 19세기 구미청각장애아 학교교육의 성립과정과 방법논쟁에 관한 사적 연구. **한**

국사회사업대학논문집 제4집.

- 김병하(1999). **특수교육교사론**. 경북: 대구대학교출판부.
- 김병하(2005). 장애인 당사자주의의 특수교육(학)적 함의. **특수교육학연구**. 40(1), 1-22.
- 김정권, 이유훈(2002). **특수교육과정운영론**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 대구대학교 특수학교 교육과정 개정연구위원회(1996). **특수학교 교육과정 총론시안 개발**. 1996년도 교육부 위탁연구과제 답신보고서.
- 대구보명학교 편역(1981). **능력본위교육과정**. 대구: 대구보명학교.
- 박승제(2006). “모든 이를 위한 과학교육과 특수과학교육”. 한국과학교육학회 추계 학술 세미나, 97-110.
- 이종인 역(2000). **가르칠수 있는 용기**. 서울: 한문화.
- 이해명 역(1987). **교육과정과 학습지도의 기본원리**. 서울: 교육과학사.
- 이흥우(1977, 2004). **교육과정 탐구**. 서울: 박영사.
- 이흥우(1997). **지식의 구조와 교과**. 서울: 교육과학사.
- 이흥우, 이기환, 김광민 편(2002). **마음과 교과**. 서울: 성경재.
- 이흥우(2003). **성리학의 교육이론**. 성경재 교육총서1. 서울: 성경재.
- 임재원, 강석우, 박병량(1980). **특수교육 현황분석 연구**. 한국교육개발원.
- 정대영, 이유훈, 정동영(1994). **한국 특수학교 교육과정 변천사 연구**. 국립특수교육원연구 94-R-1.
- 정우현 역(1972). **행동적 수업목표의 설정**. 서울: 교육과학사.
- Bruner, J.(1960, 1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Council for the Exceptional Children(2003). *What every special educator must know. 5th Ed.* Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Jonson, R.E., Liddell, S.K., and Erting, C.L.(1989). *Unlocking the Curriculum : Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Gallaudet University.
- Lytle, R.R., and Rovins, M.R.(1997). Reforming Deaf Education: A Paradigm shift from how to teach to what to teach. *American Annals of the Deaf*. 142(1), 7-15.
- Mackie, R. P., & Dunn, L. M.(1959). *College and university programs for the preparation of teachers of exceptional children*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Martin. R.(2003). The empowerment and full participation of people with an intellectual disability in their community. *16th Asian Conference on Mental Retardation*, Speech Note.
- Moore, D.(2001). *Education the Deaf(5th ed)*. Boston, M A: Houghton Mifflin.
- Norwick, B.(2000). “Inclusion in Education : From concepts, values, and critique to practice”. In H. Daniels(Ed.). *Special Education Reformed : Beyond rhetoric?* London, and New York : Falmer Press.
- Palmer, P.J.(1998). *The Courage to Teach : Exploring the Inner Landscape of a Teacher Life*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Skrtic, T.M.(1995). *Disability & Democracy : Reconstructing [Special] Education for Postmodernity*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Skrtic, T.M., Harris, K.R., and Shriner, J.G.(2006). *Special Education Policy and Practice*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Reconstructing Subject's Instruction in Education for the Students with Disability

Kim, Byung Ha
Daegu University

<Abstract>

This paper is to inquire the present problems and issues of the subject's instruction for the students with disability, specially focused on the deaf education. Traditionally, special education for the students with disability had been controled by the diagnosis-treatment instructional model according to applied Tyler's model which was the purpose-based curriculum. Reconstructing special education means to reconceptualized the educational activities for the students with disability, and then the essentiality of the educational activities is to reconstruct the subject's instruction for the students with disability. In priority, the subject contents precede rather than teaching method of the subjects. Basically, the subject contents regulate teaching method on the subjects, but teaching method do not control the contents.

However, education for the students with disability has been focused on the therapeutic activities and teaching methods, and relatively subject's instruction was implemented as a secondary activities in the curricular managing. Teachers of the students with disability should be establish an authority in their subject's instruction. To keep highly qualified competency in the subject's instruction for the students with disability, teacher's professionalism should be demonstrated in teaching the subject contents. In this context, deaf education require a paradigm shift from the method in communication skill to the contents in subject matter.

Key words: subject's instruction, curriculum, teacher's competency, deaf education