

정신지체 교육과정의 교육목표와 교육내용 쟁점 분석

윤 광 보*

대구사이버대학교 특수교육학과

《요 약》

본 연구는 정신지체 교육과정 개발에 기초 자료를 제공하기 위하여 우리나라 정신지체 교육과정 변천 과정에서 지금까지 논의의 대상이 되어온 교육목표 설정과 교육내용 선정 및 조직에 대한 주요 쟁점들을 분석하고 그 해결 방안을 모색하였다.

교육목표 설정과 관련하여서는 교육목표의 체제, 교육목표의 내용 및 강조점, 교육목표의 진술 방식 등에 대하여 살펴보았으며, 내용 선정 및 조직과 관련하여서는 교육의 본질적 목적인 성장 발달과 현실적 목적인 생활의 문제해결력을 기르기 위한 측면에서 발달중심과 기능중심 접근법의 문제점을 분석하고 해결방안으로 내용을 전달하고 학습하는 학습활동에서 모색하였다.

주제어 : 정신지체, 교육과정, 교육목표, 교육내용, 발달중심, 기능중심, 활동중심 교육과정.

1. 서 론

학교 교육은 문서화된 교육과정에 의하여 이루어지기 때문에 수업에서 활용하는 교과서와 지도서, 그리고 기타의 모든 학습자료 등은 교육과정에 토대하고 있다. 그러므로 교육의 질은 교육과정 문서에서부터 결정되기 시작한다고 볼 수 있다. 그러나 많은 교사들은 교육과정의 중요성을 인식하지 못하고 수업을 단지 교과서에 의존하고 있는 실정이다. 우리나라의 일반학교 교육과정은 해방 이후 긴급조치기와 교수요목기를 거쳐서 현재 7차 교육과정을 적용하고 있지만 특수학교 교육과정은 장애영역 학교별로 개정 차시가 각기 다르다. 시각장애, 청각장애 교육과정은 현재 5차가 되며, 정신지체 교육과정은 4차, 지체부자유 교육과정은 3차에 해당 된다.

제1차 정신지체 교육과정은 일반학교 제3차 교육과정기(1973~1981)에 속하는 1974. 1. 31. 문교부령 제334호로 제정, 고시된 '정신박약학교 초등부 교육과정'이다. 당시의 정신지체 학교는 교육가능급 정신박약아를 위한 교육 대책보다는 훈련가능급 정신박약아의 보호 및 훈련이 중심이 되어왔으나 이 교육과정으로 인하여 종래의 동정적인 보

* 교신저자(ykb53@hanmail.net)

호, 수용의 소극적인 입장에서 탈피하여 보다 과학적이고 체계적인 교육, 훈련으로 방향을 전환하게 된 중요한 계기가 되었다(문교부, 1975).

이후 정신지체 교육과정은 1983년 제2차, 1989년 제3차, 1998년에 제4차 교육과정이 고시되었으며, 현재는 1998년에 고시된 '기본교육과정'을 부분 수정하여 2008년 2월에 고시되어 2009년부터 적용하도록 되어있는 상태다. 이와 같이 한국의 정신지체 교육과정은 사회의 변화에 따른 시대성과 교육적 현실에 따른 지역성을 반영하기 위하여 총 5차례 걸쳐 국가수준에서 주기적, 전면적으로 개정되어 왔다. 하지만 아직도 교육의 근본적인 물음인 왜(why), 무엇(what), 어떻게(how) 가르칠 것인가의 문제에 합의된 답을 찾지 못하고 있으며, 나아가 정신지체아 교육의 효과성을 의심받고 있는 실정이다.

이러한 원인은 정신지체 교육과정 개정을 위한 논의 과정에서 정신지체아들의 지적 발달 가능성에 대한 낮은 기대감으로 교육의 방향을 발달적 측면보다는 지나치게 생활 자립이라는 현실적 측면에서 접근해 왔으며, 학습내용을 세분화하여 제시하는 과정에서 학습경험이 단편화되고 탈맥락화되어 비현실적으로 되었기 때문이라고 본다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 정신지체 교육목표의 설정과 교육내용의 선정 및 조직에 대한 심도 있는 논의와 연구가 필요하다.

정신지체 교육목표 설정과 관련해서는 교육목표를 '이상'과 '현실' 즉 '인간의 발달'과 '생활 자립' 어디에 무게 중심을 둘 것인가에 대한 논의가 필요하다. 그리고 교육내용과 관련해서는 발달중심의 접근을 할 것인가 아니면 기능중심의 접근을 할 것인가에 대한 논의와 그러한 접근에서 발생할 수 있는 문제와 그러한 접근에 의한 교육활동이 어떻게 교육적 가치를 실현할 것인가에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다. 이에 본 연구는 이러한 문제를 분석하고, 분석 결과들을 종합적으로 해석, 정리하여 향후 정신지체 교육과정 개발 및 실행 연구에 필요한 기초 자료를 제공하고자 한다.

논의의 관점은 특정 이론에 토대한 미래 지향적인 관점보다는 개발된 교육과정을 편성 운영하는 과정에서 발생하는 실제적 쟁점 및 문제를 중심으로 논의를 하고, 그러한 쟁점의 해결 방안을 제시하는 현실적 문제해결 관점에서 연구를 진행하고자 한다. 그리고 실제적인 쟁점 도출은 기존에 고시된 우리나라 정신지체 교육과정 문서와 교육과정 관련 자료에서 교육목표 설정 및 진술, 교육내용 선정과 조직 등과 관련한 부분을 분석, 정리하여 그 타당성을 사변적으로 논의하는 방법을 사용하였다. 때문에 정신지체 교육목표 설정의 자원과 교육목표의 보편성과 특수성 등과 같은 본질적, 이론적인 쟁점에 대한 접근을 하지 못한 제한점이 있다.

이러한 본 연구의 실제적인 목적은 정신지체 교육과정 개정 과정에서 교육목표의 설정과 교육내용의 선정 및 조직에서 결정되어야 할 주요 쟁점들에 대하여 기본적인 정보를 제공하고 논의가 필요한 부분을 도출하여 향후 정신지체 교육과정 개정 및 연구에 기초 자료를 제공하고 하는 것이다.

II. 정신지체 교육과정 교육목표 관련 쟁점 사항

교육목표는 교육의 나아갈 방향을 제시해주고 교육활동의 지침적인 역할을 수행함과 동시에 교육 결과를 평가하는 준거가 되기 때문에 교육활동이 시작되기 전에 설정되어야 한다. 하지만 교육목표를 설정하고자 하면 무엇에 기초해야 하는가의 문제와 어떻게 진술할 것인가의 문제가 대두된다.

1. 정신지체 교육목표의 변천과 쟁점

교육목표 설정을 무엇에 기초해야 하는가의 문제는 교육목표 설정의 출발점을 무엇으로 하며, 무엇을 교육목표의 내용으로 하며, 무엇을 강조할 것인가의 문제이다. 그리고 어떻게 진술할 것인가의 문제는 교육목표의 구체성과 일반성의 정도, 제시 및 진술 방식의 문제로서 교육목표의 외형적 형식에 해당된다. 1974년에 고시된(이하 제1차) ‘정신박약학교 초등부 교육과정’에서는 교육목표는 기본적으로 일반교육과 공통성이 많아야 하지만 수준은 낮아야 하며, 정신지체아를 위한 특수한 교육목표가 필요하다는 입장이다. 이 교육과정은 기본 방침을 국민교육헌장의 이념 구현을 기본 방향으로 하여 심신의 건강, 개인생활의 확립, 사회생활의 적응, 직업생활의 기초 형성, 기초학력의 습득이라는 다섯 가지 일반목표를 교사중심의 사역형으로 진술하고 있다.

1983년에 고시된(이하 제2차) ‘정신박약학교 교육과정’은 체제상으로는 교육가능 정신박약과 훈련가능 정신박약으로 구분하고 학교급별로 교육목표를 제시하였으며, 교육목표의 내용적 토대는 정신지체아 교육의 궁극적인 목표는 사회적, 직업적으로 자립을 하는데 있다고 보면서 생활에 바탕을 두고 있다. 교육목표의 진술형식은 초, 중, 고등부별로 총괄목표를 먼저 제시하고 교과를 대신하고 있는 사회, 언어, 인지(중·고등부: 수량, 자연), 건강, 예능, 작업(중학부), 직업(고등부) 생활에 관련된 영역목표와 요육활동과 관련되는 목표를 교사중심의 사역형으로 진술하고 있다.

1989년 고시된(이하 제3차) ‘정신지체 특수학교 교육과정 기준’에서는 진술 형식에 있어서 총괄목표 없이 유치부는 발달영역, 초, 중, 고등부는 생활영역에 기반을 두는 영역목표를 교사 중심의 사역형으로 진술하고 있다. 당시의 일반교육과정의 교육목표는 특정 교과와 관련되어 설정된 것이 아니고 포괄적이고 종합적인 목표로 제시하고 있지만 이 교육과정에서 생활과 관련되어진 영역목표를 제시하고 있는 것은 정신지체 아동의 능력에 적합하고 그들이 실제로 생활하는데 필요한 목표를 구체적으로 제시하여 궁극적으로 자기실현을 이룩해 보려는 의도라고 볼 수 있다(국립특수교육원, 1994년 변천사).

1998년 고시된(이하 제4차) ‘기본교육과정’에서는 교육목표를 건전한 사회인으로서

의 자질을 함양하는 것에 중점을 두고, 유, 초, 중, 고등부 구분 없이 모든 학교급에 적용되는 공통의 교육목표를 총괄목표를 제시하면서 교과에 기반을 두는 영역목표를 제시하고 있다. 그리고 정신지체학생의 특성을 반영하는 치료교육적인 목표를 제시하고 있으며 진술 방식은 기존의 교사중심에서 벗어나 학생의 입장에서 능동형으로 진술하고 있다. 그러나 2008년 개정 교육과정에서는 일반학교 교육목표와 동일하게 학교급별로 바람직한 인간상 실현을 위한 목표로 진술하고 있다.

이상에서 살펴보면 우리나라의 정신지체 교육과정에서는 교육목표와 관련하여 다음과 같은 사항들이 쟁점이 되어 왔다는 것을 알 수 있다.

첫째, 교육목표를 학교급별로 진술하는 것이 바람직 할 것인가, 아니면 모든 학교급에 적용되는 공통의 교육목표를 진술하는 것이 바람직 할 것인가?

둘째, 교육목표의 내용 및 강조점 측면에서 교과 및 경험에 기반을 두는 목표를 진술할 것인가, 아니면 탈교과적인 목표를 진술할 것인가?

셋째, 교육목표의 진술 방식에서는 교사의 입장에서 사역형으로 진술할 것인가, 아니면 학생의 입장에서 능동형으로 진술할 것인가?

넷째, 정신지체 학교의 독립된 교육목표를 제시할 것인가, 아니면 일반학교 교육과정의 교육목표와 동일하게 제시할 것인가?

2. 정신지체 교육목표 관련 쟁점의 해결 방안

1) 교육목표의 체제

교육목표의 체제와 관련하여서는 교육목표를 학교급별로 제시하는 것이 바람직 할 것인가 아니면 모든 학교급에 사용될 공통의 교육목표를 제시하는 것이 바람직 할 것인가의 문제가 논의의 대상이 되어왔다. 이와 관련하여 1, 2, 3차 정신지체 교육과정까지 모두 학교급별로 교육목표를 진술하여 왔으나 1998년 고시된 기본교육과정에서는 교육목표를 학교급별로 진술하지 않고 모든 학교급에 적용될 교육목표를 제시하고 있다. 그러나 2008년 개정 특수학교 교육과정에서는 다시 학교급별로 제시하고 있다.

교육과정의 교육목표를 학교급별 구분 없이 모든 학교급에 적용되는 목표를 진술해야 한다는 근거는 정신지체학생들의 개인차가 너무나 크기 때문에 학교급별로 구분하는 것이 무의미하다는 것이다. 때문에 정신지체 학생들의 개인차에 따른 개별화교육을 강조하고, 무학년제 개념에 기초한 일관성 있는 교육과정을 구성하기 위해서는 학교급별로 국한된 교육목표를 진술하는 것보다 모든 학교급에 해당되는 교육목표를 진술하는 것이 합리적이라는 입장이다(교육부, 1998).

그러나 이러한 교육목표는 학교급별 특성을 반영하기 어렵다. 비록 인지 발달적 측면의 개인차가 심해서 학교급별 학생들의 능력 수준을 구분하는 것이 명확하지 않을 수도 있지만 교육내용의 선정과 조직에 있어서 생활연령과 학교 교육경험 또한 중요한 비

중을 차지하게 된다. 뿐만 아니라 학교급별 구분 없이 초, 중, 고등부의 12년 과정에 적용되는 교육목표를 제시한다는 것은 아무리 개인차가 심한 정신지체 학생이지만 그들의 발달 단계를 반영하기에는 교육 기간이 지나치게 길어서 심신의 발달 상태를 적절히 반영하지 못할 것이다.

그리고 학교의 전반적인 교육경영이 학교급별로 운영되고 있으며, 교육법에 초, 중, 고등학교별로 교육목적이 제시되고 있다. 이러한 현실을 감안할 때 정신지체 교육과정의 교육목표도 발달적 측면의 개인차의 문제가 있지만 학교급별로 제시되는 것이 운영 면에서는 더 타당할 것이다. 그러나 만약 개인차의 문제를 해소하기 위하여 교육과정을 수준별로 편성하여 무학년제로 운영한다면 교육목표를 학교급별로 진술하기보다 교육과정의 단계별로 진술하는 것이 하나의 대안이 될 수 있을 것이다.

2) 교육목표의 내용

교육목표의 내용 측면에서 쟁점이 되어온 교육목표를 교과 혹은 생활영역에 기반을 두는 목표를 진술할 것인가 아니면 탈교과적인 목표를 진술할 것인가의 문제는 교육목표의 강조점을 '이상'에 두는 것이 바람직할 것인가 아니면 '현실'에 두는 것이 바람직할 것인가의 문제이다.

전통적으로 교육목표는 교육과정의 개발 과정에서 교육내용 및 학습경험 선정의 근거가 되어왔다(Tyler, 1949; Taba, 1962; Wheeler, 1974; Nicholls, 1978). 때문에 학교에서 지도하는 교과 및 학생에게 기대하는 학습경험이 교육목표의 출발점이 되었다. 하지만 교과나 경험에 기반을 둔 영역별 목표 진술은 학교 교육활동을 교과 활동의 총합으로 해석하게 될 소지가 있다는 한계를 가지고 있다(곽병선의 5인, 1997). 이것은 학교교육은 의도적인 교육이며, 그 의도가 교육받은 사람의 모습으로서 길러야 할 바람직한 인간의 모습이라고 한다면 교과에 기반을 둔 영역목표만으로는 교육받은 인간의 모습을 표현하기에 부족하다는 것이다. 그러므로 교육과정의 교육목표는 교과활동 그 이상의 것을 표현할 수 있는 탈교과적인 목표가 바람직하다는 주장이다.

탈교과적 혹은 범교과적 교육목표는 이상에 바탕을 두는 것으로 교육이 현재의 인간을 바람직한 인간으로 기르는 활동이라고 보는 데서 유래하며, 바람직한 인간상을 먼저 밝히고 이런 인간상에 도달하도록 현재의 인간을 교육해 가는데 강조점을 두고 있다. 이에 반해 교과 혹은 경험을 강조하는 교육목표는 현실에 바탕을 두는 것으로서 현재의 인간이 지니고 있는 능력과 성격을 철저히 파악하고 그것의 미흡한 점을 최대한 개선해 가는 데 역점을 두고 있는 것이다(이경섭, 1999).

교과적인 목표와 탈교과적인 목표는 각각 문제점을 가지고 있다. 인간상에 기반을 두는 탈교과적인 교육목표는 내용을 선정하고 조직하는 직접적인 지침의 역할을 수행하는 것이 어렵다. 반대로 교과적인 목표를 진술하게 되면 목표와 내용간의 관계는 분명해질 수 있지만 학교교육이 의도하는 바람직한 인간상을 정립하는 것이 어렵다. 이러한

각각의 단점을 보완할 수 있는 방안은 교육과정 총론에서의 교육목표는 추구하는 인간상을 중심으로 진술하고, 각론의 각 교과교육과정에서는 교과의 내용과 관련성을 가지는 교육목표를 학교급별로 총괄목표와 영역목표로 제시하는 방안이 바람직 할 것이다.

이것의 타당성은 목표의 교육적 인간상 제시와 교과의 교육내용 안내의 두 가지 기능을 다 담보할 수 있다는 데 있다. 즉 교육은 미래를 준비하는 사회적인 기능을 수행하는 과업으로서 사회가 요구하는 인간을 양성해야 한다. 그러므로 교육과정은 미래지향적인 인간상을 중심으로 진술하는 것이 바람직하다. 그리고 인간상 중심의 교육목표가 가지는 단점인 내용의 선정 및 조직을 안내하는 기능의 부족은 교과별 목표로써 보완할 수 있다는 것이다.

3) 교육목표의 진술 방식

교육목표의 진술 방식을 교사의 입장에서 사역형으로 진술할 것인가 아니면 학생의 입장에서 능동형으로 진술할 것인가의 문제에 대해서는 교육의 주체를 교사로 보느냐 아니면 학습자로 보느냐의 문제와 교육과정을 보는 입장에 따라 달라 질 수 있다. 즉 교육의 주체를 교사로 보고 교육과정을 교사의 수업활동을 지원하는데 중요성을 둔다면 교사중심으로 진술하는 것이 바람직할 것이고 반대로 교육의 주체를 학생으로 보고 교육과정을 학생에게서 일어나는 교육적 변화를 겨냥한 것이라는 입장에 비중을 두게 된다면 학생 중심의 교육목표를 진술하는 것을 선호하게 된다.

이러한 교육목표 진술 방식과 관련하여 우리나라 정인지체 교육과정은 1974년, 1983년, 1989년 교육과정까지는 모두 교육목표를 교육하는 사람의 입장을 반영하는 교사중심의 사역형으로 진술하였지만 1998년 고시된 기본교육과정과 2008년 개정 특수학교 교육과정에서는 학습자의 입장에서 진술하고 있다. 교사중심의 교육목표와 학생중심의 교육목표는 각각 장단점을 가지고 있다. 박병선 등(1997)에 의하면 교육하는 사람의 입장에서 진술된 교육목표는 교사들에게 뚜렷한 교육의 지향점, 강조점을 확인할 수 있게 하며, 교수 동기를 부여받게 된다. 그리고 교육자들은 교육목표를 기준으로 학습활동을 선정하고 배제하는 기초를 마련할 수 있으며 학부모를 비롯한 대중에게 학교의 일을 간명하게 알려줄 수 있고 대중의 의견을 수용하는 계기를 만들어 줄 수 있다는 장점을 가진다.

반면에 학습자 중심의 교육목표 진술은 학생들의 바람직한 성장이 나아갈 방향을 제시해 줄 수 있으며, 개인의 재능 및 능력, 잠재력 개발, 학습활동과 성장의 지향점을 갖게 해 준다. 그리고 학생들이 학습 내용과 경험을 선정할 근거와 학습의 진단과 과정 그 결과를 평가하기 위한 근거를 마련해 줄 수 있다는 장점을 가진다.

이러한 교사 중심과 학습자 중심의 교육목표 진술의 특성을 감안해보면 학생 개인의 교육적 요구에 적합한 개별화교육을 강조하는 정인지체 교육에서는 학생중심의 교육목표를 진술하는 것이 바람직할 것이라고 생각된다. 뿐만 아니라 학습은 교사에 의한

지식의 주입이 아니라 학습자가 스스로 경험에 의해서 구축해 나가는 것이므로 학습자가 능동적으로 학습의 과정에 참여하고 학습의 과정에 대해서 책임을 질 때 효과적이라는 구성주의 이론(Merrill, 1991)에 의하면 일반화 능력이 부족하여 실제 장면에서의 경험을 중요시 하는 정신지체 교육과정에서는 교육 목표를 학습자의 입장에서 진술하는 것이 더욱 당위성을 갖는다. 그러나 반대로 정신지체 교육은 철저한 준비에 의한 안내와 훈련이 필요하기 때문에 기능주의적인 방법이 효과적이라는 관점에서는 교사중심의 사역형이 바람직 할 것이다.

그러므로 정신지체 교육과정의 교육목표는 교육의 이러한 두 가지 의도를 반영할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 그러한 방안으로서 교육의 방향성을 나타내는 학교교육목표는 교사주도의 사역형으로 진술하고 교과별 내용 목표는 학습자의 학습 성취와 직접적인 관계를 가지고 있기 때문에 학습자 중심의 성취형 목표로 진술하는 것이 바람직할 것이다.

4) 일반교육과정 교육목표와의 관계

우리나라 특수학교 교육과정은 교육목표를 장애영역 학교별로 다르게 설정하여 왔지만 제7차 특수학교 교육과정에서 시각장애, 청각장애, 지체부자유 학교의 교육목표는 통합교육을 지향한다는 명분하에 일반학교 교육목표와 동일하게 제시하였다. 그러나 정신지체, 정서장애학교 교육목표는 일반학교의 교육목표와 내용과 형식을 달리 하였지만 2008년 개정 특수학교 교육과정에서는 정신지체 학교의 교육목표도 일반학교 교육목표와 동일하게 제시하였다. 이처럼 정신지체 학교 교육목표를 일반학교 교육목표와 달리 할 것인가 아니면 동일하게 할 것인가의 문제는 정신지체 교육목표를 이상과 현실 중 어디에 기반을 두고 설정하느냐, 그리고 정신지체 교육목표를 교육의 보편성과 특수성 중 무엇을 강조할 것인가에 따라 동일하게 할 것인가에 다르게 할 것인가로 접근하는 것이 바람직 할 것이다.

교육 목표의 강조점을 '이상'에 두거나 통합교육을 지향하고자 한다면 일반학교의 교육목표와 동일하게 하고, 강조점을 '현실'에 두거나 정신지체 학생의 특수성을 강조하고자 한다면 일반교육과정의 목표와 달리하는 것이 바람직할 것이다. 강조점을 이상에 둔다는 것은 교육목표를 바람직한 인간상 실현을 위한 목표로 설정하는 것을 의미하기 때문에 교육목표를 일반학교와 동일하게 하는 것이 타당할 것이다. 왜냐하면 정신지체 학교의 교육적 인간상과 일반학교의 교육적 인간상이 달라야 한다는 것은 인간 자체를 다르게 보는 차별적 시각이기 때문에 타당하지 못하다는 것이다. 정신지체 학생들이 비록 비장애학생들과 다른 얼마간의 특수성을 가지고 있을지라도 특수성이 차별하거나 제외하는 기준이 아니라 다양한 차이성으로 존중되고 수용되어야 한다고 본다면 교육과정에서 추구하는 교육적 인간상은 특수교육과 일반교육이 동일하게 하는 것이 바람직할 것이다(윤광보, 2003).

그러나 교육 목표를 현실에 바탕을 둔다면 정신지체 학생과 일반 학생들 간에는 현실적으로 교육 내용과 방법 등에서 차이가 있기 때문에 그 차이점을 반영할 수 있는 교육 목표를 진술하는 것이 바람직할 것이다. 다시 말해, 현실에 강조점을 둔다는 것은 정신지체학생들을 위한 교육의 구체적인 방향성이 잘 드러날 수 있도록 교과 및 경험에 바탕을 두고, 학생의 현재 발달수준 및 능력을 철저히 파악하고 부족한 점을 최대로 개선해 가면서 발달을 돕는데 역점을 두고 있는 것이다. 그러므로 일반 학교 교육의 많은 부분들이 지적발달에 토대하고 있는 현실에 비추어 볼 때 정신지체 학교의 교육목표와 일반학교의 교육목표는 다르게 하는 것이 바람직 할 것이다.

III. 정신지체 교육과정의 교육내용 관련 쟁점

교육과정 변천사적으로 보면 교육내용 선정에 대한 연구는 지식중심에서 경험중심, 학문 중심의 순으로 이루어져 왔지만 최근에는 각 전공 분야에서 생산되는 정보와 지식의 양이 급증함으로 교과 내용을 선정하는 것이 더욱 어렵게 되고 있다(이경섭, 1999). 그러나 특수교육에서는 전통적으로 장애학생들의 학업성취를 위하여 일반 교육과정에 대한 접근 방안을 모색하기보다는 개별학생의 특성과 교수 전략에 초점을 맞추어 접근해 왔다(Sands, Kozleski, & French, 2000). 때문에 많은 장애학생들이 일반 교육과정에 대한 접근과 학습 참여의 기회가 제한되었다

1. 교육내용 선정 및 조직의 쟁점

일반적으로 특수교육자들이 교육과정의 개발과 운영에 있어서 사용해온 접근법은 기초기능 접근, 학습 전략적 접근, 기능적 접근, 진로교육 중심 접근법 등이다(Sands, et al., 2000). 기초기능 접근은 장애학생의 발달 및 학업적인 결손을 치료하고자 하는 접근법으로 학업 및 교과영역의 기초기능에 초점을 두고 있으며, 발달적 접근은 학생들이 전형적인 발달의 이정표대로 발달해 갈 수 있도록 발달의 속도를 높이고자 하는 것이다. 학습 전략적 접근은 가르치는 방법에 초점을 두는 것으로 학생이 학습하는 방법을 생각하고 학습한 것을 사용하도록 하는 것에 교수의 초점을 두고 있다.

그러나 기능적 접근은 특정 상황의 기능들과 행동 레퍼토리의 개발을 목표로 하는 것으로 개인이 가정과 지역사회, 직장, 레크레이션, 학교환경 등을 포함하는 일상생활에서 수행해야하는 기능과 행동 개발에 초점을 두며, 진로교육중심 접근은 가정과 학교, 직장, 지역사회 등을 포함하는 복잡한 상황에서 학생들이 성인의 역할과 책무를 수행할 수 있도록 준비하는 접근이다.

이상의 특수교육과정 접근의 변화를 살펴보면 크게 발달중심의 접근과 생활 준비를 위한 기능중심의 접근으로 구분할 수 있다. 즉 기초 기능적 접근과 발달적 접근은 발달 단계에 입각하여 필수적인 내용이나 장애학생에게 결손이 있는 것을 지도하는 접근이라면 학습전략 접근은 발달단계를 인정하면서 장애학생에게 무엇을 가르칠 것인가 보다는 어떻게 가르치는가의 방법에 초점을 두는 접근이다. 여기에 비해 기능적 접근과 진로교육 중심 접근은 발달중심 접근과 달리 교육내용의 선정은 교재나 발달적 과제에서 찾기 보다 생태학적 분석을 통하여 주로 지역사회와 직업 환경에서 가능한 한 효과적, 독립적으로 역할을 다하도록 하는데 필요한 기술들로 교육과정을 구성한다는 공통점이 있다.

특히 정신지체 교육과정의 교육내용과 관련된 쟁점은 교육 내용을 정신지체 학생의 발달을 위한 것으로 할 것인가 아니면 생활의 준비를 위한 것에 둘 것인가의 문제이다. 즉 교과적 지식을 강조하는가 아니면 생활을 위한 기술을 강조할 것인가의 문제가 쟁점이 되어왔다. 이와 관련하여 초기의 정신지체 교육과정 내용은 일반 교육과정 내용의 수준을 낮춘 교육과정을 사용하는 것이 보편적인 실재라고 할 수 있었다(Klein, Pasch, & Frew, 1979). 즉 일반 교육과정의 내용 수준을 낮추어 구체적으로 하면서 속도에서도 느리게 하는 것이다.

Kirk와 Johnson(1951)은 일반 교육 내용을 정신지체 학생들에게는 ‘구체적인 수준’과 ‘점진적인 속도’라는 두 가지 원리에 입각하여 제시해야 한다고 하였으며, 그들의 성취 가능성이 불확실한 특정 목표와 내용은 제외하도록 하였다. 초기의 이러한 입장은 정신지체 학생들은 비록 발달 속도가 느리긴 하지만 정상아들과 똑같은 인지발달 단계를 통하여 진전한다는 것을 가정하는 것으로 정신연령이 같다면 그들 간에 인지적인 차이는 없다는 관점이다. 즉 발달 단계는 정신연령에 의하여 결정되고 그 발달 단계에 상응하는 과제를 학생에게 제공해야 하므로 정신연령에 상응하는 발달과제를 교육 내용으로 선정하고 있다.

그러나 발달중심 교육과정은 발달의 규준성과 정상성에 입각해서 과제를 선정하여 목표로 제시하므로 개인차가 큰 정신지체아들에게 규준성과 정상성에 토대한 목표를 실현시킬 수 있을까? 하는 의문이 야기된다. 학습속도가 느린 정신지체아들의 경우 발달중심 교육과정에 전적으로 의존하는 것은 교육 발전에 저해 요소가 될 수 있다(Brown et. al., 1979). 일반화된 발달 규준에 의하여 다음 단계의 발달을 표준적 교수목표로 엄격하게 교육과정에 고정시킨 발달중심의 교육과정은 개인차가 큰 정신지체아들의 독특한 발달을 저해할 소지가 있을 뿐만 아니라 개인의 수행 가능성과 주변 세계의 요구에 필요한 기술들을 학습할 수 없게 하여 이들의 사회생활 자립을 어렵게 만든다고 생각한다.

그래서 1950년대 후기부터는 정신지체 학생들을 교육하는데 있어서 생활에 대한 준비를 강조하게 되었다. Goldstein과 Siegle(1958)은 교과 학습의 성취도는 단지 일상생활

의 문제에 그것을 적용한다는 의미에 있었어만 중요하다고 강조하였다. 그들은 교과와 기본적인 지식을 성공적으로 적용하는 것을 정인지체 학생을 위한 교육의 일차적인 목적으로 보고 교육 내용을 생활에서 필요한 기능을 중심으로 선정한다. 이것은 정인지체 학생들은 일반 학생들과는 다른 교육과정을 필요로 한다는 입장이다. 이러한 영향으로 1960년대와 1970년대에는 발달중심 교육과정의 대안으로 기능중심의 교육과정이 community reference curriculum, community based curriculum, functional skill-based curriculum, functional life curriculum 등의 이름으로 제시되었다.

이처럼 정인지체아들을 위한 교육과정은 발달중심의 접근과 기능중심의 접근이 교육내용과 관련하여 제안되고 있는 논의들을 대표하여 왔다. 우리나라의 정인지체 교육과정도 변천사적으로 보면 내용과 관련하여 발달적 접근과 기능적 접근이 쟁점이 되어 왔다. 이러한 두 가지 접근은 정인지체 학생은 무엇을 배워야 하는가의 문제에 대한 답을 발달과 생활의 필요라는 두 가지 방향에서 찾고 있다는 것을 의미한다.

제1차 정인지체 교육과정은 교육가능 정신박약 초등부 학생을 교육대상으로 하면서 저학년에서는 언어, 수량, 자연, 보건, 예능을 교과로 하고 내용을 생활중심으로 하였으며, 중학년에서는 교과를 국어, 사회, 산수, 자연, 체육, 음악, 미술로 하고 내용은 대부분 생활과 관련지어 지도하되, 지적 교과 학습의 계열상 중요한 지도 내용은 생활 단원과 관계없이 지도할 수 있도록 하고 있다. 그러나 고학년에서는 교과를 국어, 사회, 산수, 자연, 실과, 체육, 음악, 미술의 8개로 하면서 모든 교과는 각 교과의 특징을 살려 기초학력의 계통적 지도를 강조하였다(문교부, 1975).

제2차 정인지체 교육과정은 교육의 대상을 훈련가능 정신박약아로 한정하고 편제를 생활과 특별활동 및 요유행동으로 하면서 초, 중, 고등학교 급별로 교과를 달리하고 있다. 이때의 생활이란 일반 학교의 교과를 대신하는 용어로서 생활 속에는 모든 지식이 통합되어 있으므로 교육내용을 지식의 분류가 아닌 생활의 문제를 몇 개의 영역으로 나누어서 구성하기 위한 것이다. 그러나 실제로 교육내용의 선정에 있어서는 일반학교 교육과정 체제가 지적 분류를 중심으로 하여 이루어졌으며, 교사나 학부모가 이러한 체제에 익숙해져 있고 교육 자료가 대체로 지식 영역에 따라 구성되어져 있기 때문에 생활영역과 지식 영역을 통합 조정하여 선정하였다(문교부, 1987).

제3차 정인지체 교육과정은 유치부 교육과정을 신체발달, 언어발달, 인지발달, 정서발달, 사회성 발달의 5개 발달 영역으로 편성하고 초, 중, 고등부 교육과정은 편제를 1983년 교육과정의 교과(생활)의 작업을 작업활동, 직업을 직업준비활동으로 명칭을 변경하고 다른 교과는 동일하게 편성하였다. 그러나 2차 교육과정과의 중요한 차이는 우리나라 교육과정 사상 처음으로 교육과정 편성과 운영에 있어서 중앙과 지방, 학교의 역할과 책임을 구분하였다. 국가수준에서는 전국의 일반적이고 공통적인 기준만을 제시하고 단위 학교에서 교육과정을 편성 운영할 수 있는 재량권을 제시하고 학교재량시간을 배당하고 있다. 그리고 초등부 교육과정에서는 기존과 달리 저학년과 고학을 구분

하지 않고 있으며, 내용 수준을 초, 중, 고등부별로 제시하였지만 학교급별에 상관없이 무학년제로 편성 운영할 수 있도록 하고 있다(교육부, 1989).

제4차 정신지체 교육과정인 기본교육과정은 교과를 유치부는 언어생활, 사회생활, 탐구생활, 건강생활, 표현생활의 5개 생활 영역으로 구성하고 초등부는 국어, 사회, 수학, 과학, 건강, 예능으로 하며 중, 고등부는 직업교과를 추가하고 있다. 그러나 내용은 12년 과정을 수준에 따라 3단계로 조직하여 학년, 학교급별 관계없이 학생의 요구에 따라 적용할 수 있도록 하고 있다. 그리고 교과의 명칭을 일반학교 교육과정과의 연계를 위해 국어, 사회, 수학, 과학 등은 일반 교육과정과 일치시키고 있지만 실제로 내용은 지적인 요소보다 실생활에 가까운 내용을 중심으로 선정하고 있다(교육부, 1998).

이상에서 보는 것과 같이 지금까지 우리나라의 정신지체 교육과정은 모두 생활을 강조하면서도 내용은 발달중심의 교과적 지식과 기능적 접근에서 강조하는 기술을 통합적으로 선정하고 있으며, 체제는 지적 분류체계에 의한 교과 형태를 취하고 있다고 볼 수 있다. 그리고 내용의 조직은 교과적 지식이거나 생활 기술이거나 상관없이 모든 내용을 작은 단위로 과제 분석하고, 이를 다시 일련의 순서를 정하여 교사와 학생들이 순차적, 누가적으로 학습하게 하고 있다. 이렇게 교육내용을 지나치게 세분화하여 단편적으로 지도하기 때문에 교육이 목적으로 하는 인간의 성장 발달이나 생활에서 직면하는 문제를 해결할 수 있는 능력이 길러진다는 것은 기대하기 어렵다고 본다(윤광보, 1997).

2. 교육내용 선정 및 조직의 쟁점 해결 방안

교육이 가지는 본질적인 가치라고 볼 수 있는 인간의 성장 발달은 인간의 양적인 변화와 질적인 변화를 모두 함의하고 있다. 그리고 여기에는 인간이 자신의 발달을 조형해 간다는 것을 인정하고 있다. 인간이 자신의 발달을 조형해 간다는 것은 인간은 수동적으로 영향을 받는 존재가 아니라 능동적으로 자신의 환경을 조형해가며, 그로인한 환경적 영향에 대하여 반응한다는 것을 의미한다(Papalia, Olds, & Feldman, 1989). 이러한 주장에 따르면 지적 발달의 가능성에 대한 낮은 기대감에 기인하여 일상생활에 필요한 기초적인 지식과 기술의 획득을 유일한 목적으로 인식하는 경향이 있는 우리나라 정신지체아 교육이 그들의 성장 발달에 얼마나 영향을 미칠 수 있을지 매우 의심스럽다.

발달에는 물론 개인차가 있지만 정신지체아 교육에서는 그동안 병인론적 부정적 신념으로 인하여 이들을 위한 교육활동이 전체적인 인지구조의 수정을 피하지 못하고 현재의 낮은 수준에 맞추는 단순 기능이나 기술훈련에만 그쳐 결국은 낮은 성취 수준을 더욱 영구적으로 만드는 오류를 범해 왔다(Feuerstein, 1979). 그러나 최근에는 인간의 사고와 지능은 고정불변하다고 보는 종래의 정태적 접근을 탈피하여 중재와 교육을 통해 수정이 가능하다는 입장을 취하고 있으며, Feuerstein의 인지수정가능성 이론, Vygotsky의 중재학습경험 이론, Gardner의 다중지능이론 등이 인지적 발달장애가 있는

학생들의 인지기능을 보다 적극적으로 개선할 수 있다는 가능성을 시사하고 있다(여광웅, 2008).

이러한 이론적 배경들에 근거한 정신지체아들의 인지발달을 위한 접근법들의 특징은 모두 학습자 자신의 능동적인 활동을 강조하고 있다. 이것은 변화의 힘은 외적인 힘과 내적인 힘이 상호작용하지만 변화의 원천은 내적인 것이라는 것을 의미하며, 생활경험이 발달을 촉진시킬 수 있다는 것을 의미한다. 발달은 개인이 타고난 특성과 더불어 경험에 의해 여러 가지 영향을 받는다. 그리고 발달은 결정적 시기가 있다고 한다는 것은 누구나 동의할 것이다. 그러므로 어떤 경험을 어느 시기에 제공할 것인가의 문제가 정신지체아 교육과정 연구의 주요 대상이 되어야 할 것이다.

그러므로 이제 정신지체 교육과정의 내용을 발달을 위한 과제로 할 것인가 아니면 생활에 필요한 기술을 중심으로 선정할 것인가의 문제에서 벗어나 교육의 본질적 목적인 인간의 성장 발달과 실제적 목적인 생활의 문제해결력을 기르기 위해서는 어떤 활동이 필요하며, 그것을 위하여 교육과정을 어떻게 구성해야 할 것인가의 문제가 새로운 쟁점이 되어야 할 것이다.

교육의 본질적 목적이 인간의 성장 발달에 있다면 교육과정은 근본적으로 발달적인 관점에서 접근을 해야 할 것이다. 그리고 생활에 적응이라는 교육의 실제적인 기능 또한 중요하기 때문에 생활에 필요한 기술 역시 중요한 내용이 되어야 한다. 그러나 발달에 지체와 한계가 있는 정신지체 학생들에게 계속적으로 정신연령에 기준한 발달 과제를 세분화하여 제시한다는 것은 발달에 영향을 미칠 수도 없으며, 그것은 생활과는 거리가 먼 단편적인 지식에 지나지 않게 될 우려가 있다. 인간의 성장은 기존 상태에 몇몇 요소를 추가하는 식의 누가적 통합에 의해 성장하는 것이 아니라 기존 구조에 새로운 요소들이 추가됨으로서 그 결합 양상 자체를 총체적으로 혁신하는 구조적 전환에 의해 진행된다(Piaget, 1954 : Kohlberger, 1977). 때문에 인간 발달의 원리를 고려하지 않고 생활에 필요한 단편적인 기술들을 누가적으로 지도한다는 것 역시 교육의 본질적 가치와는 모순된다.

그러므로 정신지체 교육과정에서 발달적 과제와 생활 기술은 이분법적으로 어느 하나의 선택 문제라기보다는 언제 누구에게 어떤 내용이 더 필요한가의 문제로 접근하되, 그것은 학습자 자신의 발달을 조형할 수 있는 활동이 있어야 한다. Stainback과 Stainback(1992)은 정신지체아 교육내용으로 교과가 중요한가 아니면 생활 기술이 중요한가의 문제보다 이러한 내용들이 학생들에 의하여 일상생활에서 목적적으로, 의미 있게 학습되어야 함을 강조한다. 이것은 교과학습의 성취는 결국 일상생활의 문제에 적용되어야 의미가 있다는 것이다(Goldstein & Single, 1958; Goldstein, 1975). 그러나 분명한 것은 정신지체 교육과정에서 교과의 기초기능을 배제하거나 반대로 생활 및 직업적 기술들을 배제해서는 아니 된다는 것이다.

발달적인 내용과 기능적인 내용은 개인의 필요에 따라 비중을 달리하여 학교생활

초기에는 발달중심 프로그램으로 접근을 하다가 발달적 접근으로 더 이상의 효과성이 의심되거나 사회로의 전환 준비 기간이 얼마 남지 않았다면 그 시점에서 기능적 프로그램으로 전환하는 것이 타당하다(Schloss & Sedlak, 1986). 그러나 생활에 필요한 지식이나 기능을 단순히 발달 순서나 과제 수행의 순서에 의하여 계열화하는 형태의 성격에서 탈피하여 학습자의 성장 발달을 담보하는 활동을 제시할 수 있는 대안이 모색되어야 할 것이다.

학생들의 성장 발달과 생활 장면에서 직면하는 문제를 스스로 해결할 수 있는 인간을 양성하기 위해서는 교육을 통하여 전달하려는 내용보다 그러한 내용을 전달하는 활동 자체에 교육과정의 초점을 두어야 한다. 가르친다는 것은 학생들에게 답을 주는 것이 아니라 답에 이르는 활동을 주는 것 즉, 학생이 현재 수준에서 가지고 있는 답을 대치할 더 나은 수준의 답을 스스로 찾아가도록 촉진하는 것이 되어야 하며(Dewey, 1916; Kuhn, 1970), 이를 위해 교육과정은 결과로서의 지식이나 기술보다 오히려 학습의 과정을 강조해야 한다. 그것은 학생들이 학습장면에서 활동적이어야 한다는 것을 의미한다(Stephens, 1977).

그러므로 정신지체아 교육에 있어서 전통적인 교과를 강조하는 발달중심의 교육과정과 성인 생활의 준비를 위한 기능중심의 교육과정을 이분법적으로 평행선상에서 볼 것이 아니라 공통의 구조 내에서 통합적으로 다루어야 하되(Sands, Adams, & Stout, 1995), 지식이나 기능 그 자체의 습득보다 실제 환경에서 직면하는 문제해결을 위한 경험을 통하여 교육의 본질적인 가치인 성장 발달을 궁극적인 목적으로 해야 함을 알 수 있다.

이를 위해서는 정신지체 교육과정에서 강조하는 일상생활에 필요한 지식과 기능을 익히는 목표도 중요하지만 그 목표에 도달하는 과정이 학생 개인에게 의미가 있어야 한다는 것이다. 그러므로 내용은 학습자가 스스로 탐색하여 자신의 것으로 만드는 과정이 필요하며 실제적인 문제해결 경험이 교육적 장면에서 충분히 제공되어야 한다. 이것은 교육과정은 필연적으로 내용을 어떠한 맥락에서 어떻게 제시할 것인가를 고려하는 활동중심의 교육과정이 되어야 함을 시사한다.

활동중심의 교육과정이란 학생들에게 경험의 재구성이 일어날 수 있도록 결과로서의 지식이나 행동을 습득하는 것이 아니라 그것을 학습하는 활동 과정을 중요시하자는 것이다. Dewey(1916)는 경험이란 마음의 세계, 주체와 객체, 방법과 내용의 단순한 결합이 아니고 아주 다양한 에너지의 계속적인 상호작용을 의미한다고 말하고 있다. 그는 경험이 성립하기 위해서는 먼저 능동적인 요소인 주체와 피동적인 요소인 환경과의 상호작용이 있어야 하며, 어떤 결과가 나타날 때까지 활동이 계속되어, 그 활동과 변화된 결과가 연결되어지면 경험이 성립되었다고 볼 수 있으며, 일단 형성된 경험은 부단히 재구성되어 간다고 말한다.

이것은 단순히 학습자의 활동을 강조하는 것이 아니라 학습자가 활동으로 인하여

변화된 결과와의 인과관계를 발견해야 한다는 것이다. 그러므로 정신지체 교육과정이 활동중심, 운영중심이 되어야 한다는 것은 교육 내용을 무엇으로 할 것인가의 문제도 중요하겠지만 더 중요한 것은 그 교육과정을 운영함에 있어서 학생에게 경험이 구성, 재구성될 수 있는 학습활동을 처방할 수 있어야 한다는 것이다.

IV. 결론 및 제언

1. 결 론

본 연구는 정신지체 교육과정 개발에서 교육목표 설정과 교육내용을 선정하고 조직하는 방안 연구에 기본적인 정보를 제공하기 위하여 지금까지 정신지체 교육과정에서 논의의 대상이 되어 온 교육목표와 교육내용과 관련되는 주요 쟁점을 중심으로 분석 고찰하였다. 논의의 관점은 실제적 쟁점 및 문제를 중심으로 논의를 하고, 그러한 쟁점의 해결 방안을 제시하는 현실적 문제해결 관점에서 연구를 진행하였다.

우리나라의 정신지체 교육과정에서 교육목표와 관련하여 논의의 대상이 되어 온 교육목표의 체계, 내용 및 강조점, 진술방식, 일반교육과정의 관계성 측면에서는 다음과 같은 결론을 내렸다.

첫째, 학교급별 구분없이 모든 학교에 적용되는 공통의 교육목표는 교육 기간이 지나치게 길어서 정신지체 학생들의 심신의 발달 상태를 적절히 반영하지 못하며, 실제로 학교경영은 학교급별로 운영되기 때문에 교육목표를 학교급별로 제시하는 것이 바람직할 것이다.

둘째, 교육은 미래를 준비하는 사회적인 기능을 수행하는 과업으로서 사회가 요구하는 인간을 양성해야 하며, 학교교육은 교과나 경험 영역의 산술적 총합 그 이상이기 때문에 교육목표는 교과 혹은 경험에 기반을 두는 것 보다 교육적 인간상 실현에 초점을 맞춘 탈교과적인 목표를 설정하는 것이 바람직할 것이다.

셋째, 교육이라는 것은 결국 학생에게서 일어나는 교육적 변화를 목적으로 하며, 학습은 교사에 의한 지식의 주입이 아니라 학습자가 스스로 경험에 의해서 구축해 나가는 것이기 때문에 교육목표의 진술 방식은 학생의 입장에서 능동형으로 진술하는 것이 바람직할 것이다. 그러나 자기주도적 학습능력이 부족한 정신지체 교육에서 교육을 계획하고 주도하는 것은 교사이기 때문에 교육의 방향성을 나타내는 학교교육목표는 교사주도의 사역형으로 진술하고 교과별 내용 목표는 학습자의 학습 성취와 직접적인 관계를 가지고 있기 때문에 학습자 중심의 성취목표로 진술하는 것을 대안으로 제시한다.

넷째, 교육목표의 강조점을 인간상 실현에 둔다면 인간은 장애를 가졌더라도 한 인

간으로서 온전하고 완전한 창조물이기 때문에 정신지체학교 교육목표를 일반학교 교육목표와 동일하게 하는 것이 바람직 할 것이다. 그러나 교육목표를 교육 내용을 안내하는 기능에 바탕을 둔다면 정신지체 학생과 일반 학생들 간에는 현실적으로 교육 내용과 방법 등에서 차이가 있기 때문에 그 차이점을 반영할 수 있는 교육목표를 진술하는 것이 바람직할 것이다.

정신지체 교육과정의 교육내용과 관련해서는 정신지체 학생의 발달에 기준할 것인가, 아니면 생활의 준비에 기준할 것인가의 문제가 쟁점이 되어왔다. 하지만 지금까지 우리나라의 정신지체 교육과정은 모두 생활을 강조하면서도 내용은 발달 중심의 교과적 지식과 기능적 접근에서 강조하는 생활 기술을 종합적으로 선정하여 왔다. 그러나 생활을 강조하지만 교육내용의 조직은 지적 분류체계에 의한 교과 형태를 취해 왔으며, 내용을 작은 단위로 분석하고, 이를 일련의 순서를 정하여 교사와 학생들이 순차적 학습하도록 하여 왔다.

때문에 단편적인 지식과 기술의 습득에는 효과적이지만 교육이 목적으로 하는 인간의 성장 발달이나 생활에서 직면하는 문제를 해결할 수 있는 능력을 기르는데 있어서는 제한적이었다. 그러므로 교육내용의 선정 및 조직과 관련해서는 교육의 본질적 목적인 성장 발달과 정신지체 교육의 실제적인 목적이라고 할 수 있는 생활의 문제해결력을 길러주기 위한 내용을 선정하고 조직하는 방안이 필요하다. 이러한 내용선정 및 조직과 관련해서는 다음과 같은 결론을 내렸다.

첫째, 정신지체 교육과정의 교육내용은 발달적 과제와 생활 기술 중 어느 하나를 완전히 배제하는 것이 아니라 언제 누구에게 어떤 내용이 더 필요한가의 상대적인 강조의 문제로 접근해야 한다.

둘째, 정신지체아 교육내용으로 교과가 중요한가 아니면 생활 기술이 중요한가의 문제보다 이러한 내용들이 학생들에 의하여 일상생활에서 목적적으로, 의미 있게 학습되어져서 생활의 문제해결에 적용되어져야 한다.

셋째, 성장 발달과 문제해결력을 길러주기 위해 교육을 통하여 전달하려는 내용보다 그러한 내용을 전달하고 학습하는 학습자의 활동 자체에 교육과정의 초점을 두어야 한다.

넷째, 학습활동은 학습자가 경험을 구성, 재구성할 수 있는 능동적인 활동이어야 한다.

2. 제 언

우리나라의 정신지체 교육은 지금까지 일상생활에 필요한 기초적인 지식과 기술의 획득을 교육의 유일한 목적으로 인식하는 경향이 강하고 수업의 실제에서 내용을 작은 단위로 분석하여 지도하며, 개별 수업을 지나치게 강조하여 왔기 때문에 오히려 장애학

생 개인들이 가진 능력을 보다 확장시킬 수 있는 도전의 기회를 충분히 갖지 못하고 있는 실정이다.

그러므로 향후 정신지체 교육과정은 교육의 본질적 가치라고 할 수 있는 인간 발달을 촉진시킬 수 있는 방안과 정신지체 교육의 현실적인 요구인 생활자립의 문제를 동시에 해결할 수 있는 방안의 연구에 매진해야 할 것이다. 이를 위해서는 종래와 같이 교육목표와 교육내용을 중심으로 이루어져 오던 교육과정 설계 방식에서 진일보하여 그러한 목표와 내용을 소재로 하여 학습자의 성장 발달을 촉진할 수 있는 활동에 대한 연구가 필요할 것이다.

참고문헌

- 곽병선외5(1997). 제7차 교육과정 개정안의 교육적 인간상 및 교육 목표 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 교육부(1999). 특수학교 교육과정. 교육부 고시 제19998-1호.
- 교육부(1999). 특수학교 교육과정 해설(1) 총론. 교육부 고시 제1998-1호에 따른.
- 교육부(2007). 특수교육 연차보고서. 2007년 정기국회 보고자료.
- 국립특수교육원(1994). 한국특수학교 교육과정 변천사. 연구 94-R-1.
- 국립특수교육원(2004). 특수교육 교육과정 국제동향분석. 서울: 서울멀티넷.
- 국립특수교육원(2007). 특수학교 교육과정 개정 시안 수정·보완 연구. 2007년도 교육과정개정연구 위탁과제 답신보고서.
- 문교부(1975). 교사용지도서 정신박약아 교육. 서울: 문교부.
- 문교부(1987). 정신박약학교 중학부(훈련가능) 생활 교사용 지도서. 서울: 국경교과서주식회사.
- 여광웅(2008). 지적장애와 인지개발 가능성. 지적장애아 교육의 심리학적 탐색. 여광웅 외 20, 서울: 학지사.
- 윤광보(1998). 정신지체아의 질적 교육을 위한 교육과정 운영 방략. 대구대학교 학위논문.
- 윤광보(2003). 특수교육과정의 재개념화. 김정권의. 탈산업사회와 특수교육. 245-266. 서울: 도서출판 특수교육.
- 이경섭(1999). 교육과정 쟁점 연구. 서울: 교육과학사.
- 이경섭외 4인 공역(1976). 교육과정론. 대구: 경북대학교 출판부.
- 최성욱, 1995, 교육과정 개념화의 대안적 접근, *교육학 연구*, Vol. 33, NO. 5, pp. 193~216.
- 최호성(1993). 교육과정 평가의 모형 정립과 목표의 평가 준거 설정 및 타당화, 경북대학교 박사학위 논문.
- Brown, L., Branston, M. B., Hamer-Nietupski, S., Pumpain, I., Certo, N., & Gruenewald, L.(1979). *A Strategy for Developing Curricular Content for Severly Handicapped Education*, Vol 13, No. 1, pp. 81~90,
- Dewey, J.(1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Feuerstein, R.(1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instructions, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Goldstein, H.(1975). *Social learning curriculum*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Goldstein, H., & Siegle, D. M.(1958). *A curriculum guide for teacher of the educable mentally*

- handicapped*. Danville, Ill.: Interstate Printers and Publishers.
- Kirk, S. A. & Johnson, G. O.(1951). *Educating the mentally retarded child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Klein, N. K., Pasch, M., & Frew, T. W.(1979). *Curriculum Analysis and Design for Retarded Learners*. Columbus, Ohio: A Bell and Howell Company
- Kohlberg, L.(1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco : Haper and Row.
- Kuhn, T.(1970). *The Structure of Scientific Revolutions (2nd Ed) Chicago and London* : The University of Chicago Press.
- Merrill, M. D.(1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31(5), 45-53.
- Nicholls, A. & Nicholls, A. H.(1978). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*. 2nd eds, London: George Allen & Unwin.
- Orkwis, R., & Mclane, K.(1998). A Curriculum every student can use : Design principles for student Access. *ERIC/OSEP Topical Brief*. Fall 1998.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D.(1989). Human Development. 박성언 역, 인간발달 I : 아동발달. 1991. 서울: 교육과학사.
- Piaget, J.(1954). The Construction of Reality in the Child, New York : Basic Book. Pinar, W. F., 1981, The Abstract and the Concrete in Curriculum Theorizing, In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar, (Eds), *Curriculum and Instruction*, pp. 431~454.
- Print, M.(1987). *Curriculum Development and Design*. Sydney : Allen & Unwin.
- Pugach, M. C., & Warger, C. L.(2001). Curriculum Matters : Raising expectation for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(4), 194-213.
- Sands, D., Adams, L., & Stout, D. M.(1995). A Statewide Exploration of the Nature and Use of Curriculum in Special Education, *Exceptional Children*, Vol. 62, No. 1, pp. 68~83.
- Sands. D. J., Kozleski. E. B., & French. N. K.(2000), *Inclusive Education for the 21st Century*. Belmont, CS: Wadsworth.
- Schloss, J., & Sedlak, R. A.(1986). *Instructional Methods for Students with Learning and Behavior Problems*, Boston : Allyn and Bacon.
- Stephens, B.(1977). A Piagetian Approach to Curriculum Development for the Severely, Profoundly and Multiply Handicapped, In Ed Sontag, J. Smith, N. Certo(Eds.), *Educational Programming for Severely and Profoundly Handicapped*(pp. 237~249), The Division on Mental Retardation The Council for Exceptional Children.
- Taba, H.(1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R.(1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wheeler, D. K.(1974). *Curriculum Process* London: University of London Press.

A Study on Issues Related to the Goals and Contents of Education for the Mentally Retarded

Yoon, Kwang bo
Daegu Cyber University

<Abstract>

The objective of the present study was to identify major issues related to the setting of educational goals and the selection of education contents discussed in the course of developing curriculums for the mentally retarded, and to suggest solutions for the issues. With regard to the setting of educational goals, we examined the structure of educational goals, the contents and emphases of the goals, the method of describing educational goals, etc. In addition, with regard to the selection and organization of contents, we analyzed problems in the development centered and function centered approaches and discussed solutions for the problems from the aspect of human growth and development, which is the fundamental goal of education, and the acquisition of problem solving ability, which is a practical goal of education.

Conclusions drawn from research on educational goals are as follows.

First, it is more desirable to set non curricular goals for realizing an educated human being than goals representing subjects or life areas.

Second, it is more desirable to suggest educational goals by school level than common educational goals applied to all school levels.

Third, it is more desirable to use causative verbs led by teachers for describing general educational goals by school level, and to use accomplishment type verbs led by students for describing particular educational goals by curriculum.

Conclusions drawn from research on education contents are as follows.

First, rather than completely excluding either developmental tasks or life skills, approach should be made as a matter of what contents are more necessary to whom and when.

Second, the matter is not which of curricular knowledge and life skills is more important, but the contents of education for the mentally retarded are meaningful

when they are learned by the students purposively and meaningfully and applied to the solving of life problems.

Third, what curriculums should be focused on are not contents to be conveyed through education but learners' activities of learning the contents conveyed.

Fourth, learners' learning activities should be active activities of structuring and restructuring experiences.

key words : Mentally Retarded, Curriculum, Educational Goals, Education Contents, development centered approaches, function centered approaches, Activity-Centered. approaches.

논문 접수: 2008. 4. 30 심사 시작: 2008. 5. 13 게재 확정: 2008. 6. 20