

“2008년 개정 특수학교 교육과정”에 의한 학교교육과정 편성·운영 실태 분석

윤 광 보*

대구사이버대학교 특수교육학과

우 정 한**

대구사이버대학교 특수교육학과

《 요 약 》

이 연구는 2008년 개정 특수학교 교육과정에 따른 단위 특수학교의 교육과정 개발 및 편성·운영 실태를 알아보고, 이를 토대로 교육과정이 학교 현장에 정착되는데 필요한 시사점을 제공하기 위해 실시하였다. 이를 위해 장애영역별로 정신지체학교는 20개, 나머지 장애영역은 6개씩 모두 44개의 특수학교를 대상으로 설문조사를 실시하였다.

연구 결과 학교교육과정 개발은 연구부 및 교육과정 담당부서를 중심으로 개발되고 있었고, 외부 전문가 및 지역사회 인사는 거의 참여하지 않는 것으로 나타났다. 그리고 교과별 교육과정을 재구성할 때 학생의 장애특성을 고려하면서 주로 교육내용을 수정하는 것으로 나타났다. 교육과정 편성·운영과 관련해서는 대부분의 특수학교들이 장애영역별 학교에 상관없이 필요에 따라 국민공통기본교육과정과 기본교육과정을 선택하고 있으며 병행 운영하는 학교도 다수 있었다. 그리고 치료지원활동은 주로 재량활동과 방과 후 시간을 이용하여 실시하고 있었다. 이와 같은 결과를 토대로 시사점을 제시하였다.

주제어 : 2008년 개정 특수학교 교육과정, 학교교육과정 편성·운영,

* 제1저자(ykb53@hanmail.net)

** 교신저자(wjh680@dcu.ac.kr)

I. 연구의 필요성 및 목적

학교교육의 본질적 핵심인 교육과정은 무엇을 언제 어떻게 가르쳐야 할 것인가의 문제와 관련되기 때문에 시대와 지역의 여건 변화에 따라 현재의 상황에서 상당한 변화의 압력을 받게 된다. 이러한 압력은 사회의 변화와 교육의 변화에 의하여 직, 간접적으로 나타나게 된다(Skillbeck, 1984).

최근의 사회적 변화는 고도의 지식정보사회로서 세계화와 지방화가 동시에 가속화되며, 국가 경쟁력이 가속화되는 시대로의 변화라고 할 수 있다. 이러한 시대의 변화가 교육에 미친 중요한 변화 중의 하나는 학교교육이 자기주도적 학습능력을 갖춘 학생을 교육하도록 한 것이다. 학생들의 자기주도적 능력 신장을 위해서는 종래의 공급자중심의 교육적 사고에서 탈피하여 수요자중심에서 생각할 수 있어야 한다. 학교교육에서의 최대 수요자는 학생이므로 수요자중심의 교육이란 학생중심의 교육을 의미하며, 학생중심의 교육은 일방향적인 교사의 교수활동보다 학습자의 학습활동을 더욱 중요시 한다,

학습자의 학습활동을 장려하고 강조하기 위해서는 교육과정을 차별화하여 학생들의 교육과정 선택권을 보장하고, 학교와 교사들에게 많은 재량권과 자율권이 부여되어야 한다(김경자, 1996). 교육과정이 이러한 기능을 수행하기 위해서는 교육과정의 구조를 개선하여 중앙집권적 체제의 교육과정에서 엄격하게 규정하고 있는 많은 규제들을 폐지하고 학교에서 교사와 학생이 만들어가는 교육과정이 되어야 한다.

이러한 점들을 반영하여 우리나라는 교육 개혁의 일환으로 1997년 12월 30일 제7차 교육과정(교육부 고시 제1997 15호)을 국민공통 기본교육과정과 선택중심 교육과정의 이원적 체제로 개발하였다. 이 교육과정은 학습자의 창의성과 자기주도적 학습능력을 최대한 길러줄 수 있는 학습자 중심의 만들어가는 교육과정을 표방하였다. 그러나 제7차 교육과정 개정 이후 사회·문화적 변화를 반영한 교육내용 및 내용 체계 개편의 필요성과 학교의 주5일제 수업의 월2회 실시에 따른 시수 조정의 필요성, 국가 경쟁력의 기초 형성 및 주변국들의 역사 왜곡에 능동적인 대처의 필요성 등에 의하여 제7차 교육과정을 수정하여 2007년 2월 28일 “2007년 개정 초·중등학교 교육과정(교육인적자원부 고시 제2007 79호)”을 고시하게 되었다. 이러한 일반학교 교육과정의 개정에 따라 제7차 교육과정부터 국민공통기본교육과정 선택중심교육과정 체제를 도입한 특수학교 교육과정도 기존의 교육과정을 수정하여 2008년 2월 26일 “2008년 개정 특수학교 교육과정(교육과학기술부 고시 제2008 3호)”을 고시하게 되었다.

새 교육과정의 주요 개정 내용은 편제와 관련하여 치료교육활동이 삭제되었으며, 시간배당과 관련하여 3시간 이상 배당된 교과목의 시수를 1시간 이내에서 감축하

여 필요한 교과 및 재량활동으로 활용할 수 있도록 하고 있다. 그리고 편성·운영 지침과 관련하여서는 기본교육과정과 국민공통기본교육과정의 병행 운영을 가능하게 하고 있으며, 삭제된 치료교육활동을 대신하여 학교에서의 치료지원활동을 재량활동을 통해서 시행할 수 있도록 하고 있는 것이 특징이다.

그러나 개정된 교육과정의 성공적인 실행을 위해서는 국가 및 지역 수준에서 새 교육과정에 대한 연수와 교육과정 자료의 개발과 보급, 교육과정 편성·운영 지침과 실천중심의 장학자료 등의 개발과 보급이 후속적으로 실행되어야 한다. 이러한 후속적인 조치와 함께 단위 학교의 변화 노력 또한 필수적이다. 왜냐하면 국가수준의 교육과정이 아무리 치밀하게 계획되었다고 하더라도 이를 구현하는 학교 교사들이 교육과정이 추구하는 구체적인 실행 방법을 알지 못한다면 해당 교육과정이 가지는 본래의 가치를 실현시킬 수 없게 된다(Marsh & Willis, 2003).

일반적으로 새로운 교육과정이 고시되면 그 교육과정은 시간의 경과에 따라 자연스럽게 단위 학교에 정착할 수도 있다. 그러나 학교교육과정의 운영은 교사와 학생 간의 의사소통을 통하여 만들어 가는 과정이기 때문에 학교와 교사들의 헌신적인 노력과 준비 정도에 따라서 나타나는 양상은 매우 다양할 것이다(Cuban, 1992). 그러므로 새 교육과정의 적용 초기에 단위 학교가 개정된 교육과정의 의도를 어떻게 구현하는가에 대한 실태분석을 토대로 새 교육과정의 바람직한 정착을 위한 연구들이 실행되어야 한다.

특히 교육과정의 효율적인 운영과 질 관리를 위해서는 새로운 교육과정이 적용되는 1차년도의 단위 학교 교육과정 편성·운영에 대한 실태분석과 그에 따른 문제점 개선을 위한 심층적인 조사 및 분석적 연구를 수행하는 것이 바람직할 것이다. 그러므로 개정된 특수학교 교육과정이 2009년 3월부터 유치원과 초등학교 1, 2학년(기본교육과정을 적용하는 학교는 유·초·중·고등부 모든 과정), 2010년 3월부터 초등 3, 4학년과 중학교 1학년에 적용되는 이 시점에서 단위 특수학교의 교육과정 편성·운영에 대한 전반적이고 체계적인 진단이 요구된다. 이는 새 교육과정의 적용 초기 단계에 그 적절성과 효율성을 분석해 봄으로서 그 교육과정이 원래 의도한 목적을 충실히 달성 할 수 있도록 발생 가능한 문제점을 확인하여 사전에 보완할 수 있다는 장점을 가진다.

그러므로 학습자중심, 학교수준에서 만들어 가는 교육과정이라는 제7차 특수학교 학교교육과정의 기본적인 철학을 유지하면서 교육과정의 적용과정에서 나타난 문제점을 보완하고 특수교육에 대한 사회, 문화적 변화와 국가 및 사회의 요구를 반영하고자 한 교육과정의 주요 의도가 단위 특수학교에서 어떻게 구현되고 있는지에 대한 실태 분석은 새 교육과정의 성공적 실행을 위한 후속적인 조치를 취하는데 매우 중요한 자료가 될 수 있을 것이다.

이에 이 연구는 2008년 개정 특수학교 교육과정에 따른 단위 특수학교의 교육과정 편성·운영 실태를 분석하고, 이를 토대로 “2008년 개정 특수학교 교육과정”의 바람직한 현장 정착 방안을 마련하는 데 있어서 시사점을 제공하고자 한다. 이러한 이 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

- 첫째, 장애영역별 특수학교의 학교교육과정 개발과정에 대한 실태를 분석한다.
- 둘째, 장애영역별 특수학교의 학교교육과정 편성·운영에 대한 실태를 분석한다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 2008년 개정 특수학교 교육과정에 의한 단위 학교의 학교교육과정 개발 및 운영의 실태와 요구를 파악하기 위하여 전국의 특수학교 중에서 장애종별과 지역 및 학교 규모 등을 안배하여 교육과정 담당자를 대상으로 설문 조사를 하였다. 지역은 서울, 경기 및 강원도, 대전 및 충청도, 광주 및 전라도, 대구 및 경북, 부산 및 경남권역으로 광역화하였으며, 학교 규모는 가능하면 유치부와 초, 중, 고등부의 전 과정이 설치된 학교를 중심으로 하였다.

설문조사를 위한 대상 학교의 표집은 지역과 학교의 규모를 고려하여 정신지체 학교는 20개교를 표집하였고, 나머지 시각장애, 청각장애, 지체장애 및 정서장애 학교는 각각 6개교씩, 총 44개교를 유층 표집하였다. 설문 응답자는 표집된 44개 특수학교의 교육과정 담당자로 하였으며, 사전에 교감 또는 교육과정 담당자에게 직접 전화 통화하여 설문조사의 의도를 설명하고 동의를 구하였다. 설문지의 회수율은 100%이며, 조사에 참여한 장애종별 학교와 교사의 특성은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1>

연구 대상 학교 정보

빈도(%)

		정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
설치 과정	유초중고	11(55.0)	6(100.0)	6(100.0)	2(33.3)	2(33.3)	27(61.4)
	초중고	9(45.0)	0	0	4(66.7)	4(66.7)	17(38.6)
	계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

연구 대상 특수학교의 설치과정은 유·초·중·고등부를 모두 설치하고 있는 학교가 61.4%였고, 초·중·고등부만 설치하고 있는 학교가 38.6%로 유·초·중·고등부를 모두 설치하고 있는 특수학교가 많았다.

2. 연구 도구

특수학교의 학교교육과정 개발 및 편성·운영 실태 분석을 위해 사용된 설문지는 ‘제7차 교육과정의 현장운영 실태분석(성경희 외, 2003)’ 과 선행 연구를 참고하여 다음과 같은 과정을 통해 개발되었다.

첫째, 교육과정 관련 이론적 탐색 및 2008년 개정 특수학교 교육과정 관련 문헌(2008년 개정 특수학교 교육과정, 2008; 특수학교 교육과정 총론 해설 연구·개발, 2008; 특수학교 교육과정 기본교육과정 해설 연구·개발, 2008)을 분석하였다. 그리고 이에 기초하여 “2008년 개정 특수학교 교육과정”의 주요 개정 내용을 분석하고, 이러한 내용들이 단위 특수학교의 학교교육과정 개발과 운영 과정에서 어떻게 실현되고 있는지, 그리고 학교교육과정의 성공적 실행을 위해서 무엇이 요구되고 있는지를 파악하는데 중점을 두고 구성하였다.

둘째, 개발된 설문지는 내용 구성의 타당성을 검증하기 위해 특수교육 전공교수 3인과 정신지체, 시각장애, 청각장애, 지체장애 및 정서장애학교의 교육과정 담당자 5인을 대상으로 설문지 영역 및 내용에 대해 타당성을 평가하도록 하였다. 그리고 평가 결과에 기초하여 수정·보완을 통하여 최종적으로 학교교육과정 개발 및 편성·운영 실태 분석을 위한 설문지를 완성하였다.

설문지의 구성은 크게 학교교육과정 개발과정 부분과 학교교육과정 편성·운영 부분으로 구성되어 있다. 학교교육과정 개발 과정과 관련한 설문 문항은 학교교육과정 편성·운영 절차상에서 학교교육과정의 시안을 작성하는 과정까지에 관한 내용이

다. 그리고 학교교육과정 편성·운영과 관련한 설문 문항은 학교교육과정 시안이 확정되어 실제로 운영되는 과정까지의 내용 중에서 새 교육과정의 주요 개정 내용을 중심으로 작성하였다. 구체적인 설문지 영역과 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문지 영역과 내용

영역	내용	문항수/유형
연구대상 정보	설치과정	1문항/선택형
학교교육과정 개발과정 실태	교육과정 개발 소요기간, 교사 참여방법, 교원 외 참여자, 교육과정 개발 위한 실태조사, 교육과정 개발시 어려운 점, 학교교육과정의 다양성·특수성, 다양성·특수성을 위한 고려사항, 교육과정 재구성시 고려사항, 교육과정 재구성시 학생 특성 고려사항	9문항/선택형
학교교육과정 편성·운영 실태	유치원 교육과정 편성·운영, 직업교과 편성·운영, 주당 3시간 이상 교과 감축 운영(2), 기본교육과정과 국민공통기본교육과정의 병행운영, 특별활동 운영(2), 치료지원활동 실시 방법	9문항/선택형
계		19문항

3. 자료 분석

이 연구의 자료 처리는 선택형 문항의 반응에 따른 응답 분포를 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였고 그 결과를 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 문항별로 전체 빈도와 백분율을 구하였고, 복수 응답 문항의 경우 각 항목별로 빈도만을 구하여 반응 경향을 분석하였다. 둘째, 문항별로 장애영역별 학교의 빈도와 백분율을 구하여 반응 경향을 분석하였고, 이에 기초하여 장애영역별 학교의 특성과 차이를 분석하였다. 백분율의 경우 소수 둘째자리에서 반올림하여 처리하였다.

4. 연구의 제한점

이 연구는 2009년 3월부터 학교 급별, 학년별로 적용되는 2008년 개정 특수학교 교육과정이 현장에서 어떻게 구현되고 있는지를 파악하여 개정된 교육과정이 현장에 잘 정착할 수 있는 방안을 제시하는 기초 자료를 제공하는데 목적을 두었다. 하지만 이 연구는 교육과정 운영에 영향을 미치는 모든 요인을 포함하지 못하고 있다는 제한성을 가지고 있는데, 구체적인 연구의 제한점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 운영에 영향을 미치는 요인 분석에서의 제한점으로 실태 분석을 교육과정 총론적인 측면에 초점을 두고 있기 때문에, 교육과정 외적인 요인과 실제로 교실에서 실현되는 교과 교육과정의 운영 실태에 대한 별도의 연구가 필요하다.

둘째, 조사 대상 학교 표집에서의 제한점으로는 전국의 특수학교 중 장애종별로 제한된 수의 학교를 표집하고 있어서 우리나라 특수학교의 교육과정 운영 실태 분석으로서 대표성에 제한점이 있다.

셋째, 조사 방법에서의 제한점으로 이 연구는 학교를 대상으로 설문조사를 하고 있기 때문에 교사 면담이나 학교 방문 및 관찰을 통하여 획득할 수 있는 심층적 실태 파악에 한계가 있다.

넷째, 국민공통기본교육과정과 기본교육과정을 적용하는 특수학교별로 시행하는 학교급과 학년이 다르기 때문에 연구의 결과를 평면적으로 비교하는데 제한이 있다.

Ⅲ. 연구 결과

단위 학교의 학교교육과정 개발과 편성 및 운영의 실태는 다음과 같다. 실태분석과 관련하여 특별히 초, 중, 고등학교별로 차이가 나는 경우는 초등학교를 중심으로 분석하였다.

1. 학교교육과정 개발 실태

각급 특수학교가 학교교육과정 개발에 소요된 기간에 대한 조사 결과는 <표 3>과 같다.

학교교육과정 개발에 소요된 기간에 있어서는 전체적으로 약 4주 정도가 소요된 학교가 29.5%로 가장 많았고, 다음으로 약 5주(25.0%), 약 7주 이상(20.5%), 약 6주(18.2%) 등의 순으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 약 63.6% 정도의 특수학교가 학교교육과정 개발에 약 5주 이상의 기간을 필요로 하고 있음을 알 수 있다.

<표 3> 학교교육과정 개발 소요 기간 빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
약 3주 이하	2(10.0)	0	0	0	1(16.7)	3(6.8)
약 4주	3(15.0)	3(50.0)	2(33.3)	3(50.0)	2(33.3)	13(29.5)
약 5주	4(20.0)	1(16.7)	2(33.3)	2(33.3)	2(33.3)	11(25.0)
약 6주	5(25.0)	1(16.7)	1(16.7)	0	1(16.7)	8(18.2)
약 7주 이상	6(30.0)	1(16.7)	1(16.7)	1(16.7)	0	9(20.5)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

학교교육과정 개발에 있어 교사들의 참여 방식에 대한 조사 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학교교육과정 개발에 교사들의 참여 빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
관련 담당교사 중심	2(10.0)	0	0	0	0	2(4.5)
관련 담당교사 중심 + 다수 교사 부분 참여	11(55.0)	4(66.7)	3(50.0)	4(66.7)	6(100.0)	28(63.6)
학교 전체 교원 협의회	5(25.0)	2(33.3)	2(33.3)	2(33.3)	0	11(25.0)
기타	2(10.0)	0	1(16.7)	0	0	3(6.8)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

학교교육과정 개발에 있어 교사들의 참여 방법에서는 전체적으로 관련 담당교사를 중심으로 개발하되 다수의 교사들이 부분적으로 참여하는 방식에 대한 응답이 63.6%로 가장 많았고, 다음으로 학교 전체 교원들이 참여하여 협의회를 통해 개발하는 경우가 25.0% 등의 순으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 약 88.6%의 학교가 학교교육과정 개발에 관련 담당교사들뿐만 아니라 다수의 교사들이 참여하고 있음을 알 수 있다.

학교교육과정 개발에 교원 이외의 참여자에 대한 조사 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 학교교육과정 개발에 교원 이외의 참여자

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
참여하지 않음	14(70.0)	4(66.7)	6(100.0)	4(66.7)	4(66.7)	32(72.7)
학부모 대표	6(30.0)	0	0	2(33.3)	2(33.3)	10(22.7)
교육과정 관련 전문가	0	0	0	0	0	0
기타	0	2(33.3)	0	0	0	2(4.5)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

학교교육과정 개발에 교원 이외의 참여자에 있어서는 참여하지 않는다는 응답이 72.7%로 가장 많았고, 다음으로 학부모 대표가 참여하는 경우가 22.7%로 나타나, 2/3 이상의 특수학교가 교사들을 중심으로 학교교육과정을 개발하고 교원 이외의 경우 학부모만이 참여함을 알 수 있다.

학습자들에게 보다 적합한 교육과정을 개발하기 위해서는 학교교육과정을 개발하기 위한 실태조사가 필요한데, 이에 대한 조사 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 학교교육과정 개발을 위한 실태 조사(복수응답)

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
실태조사 하지 않음	2(10.0)	0	1(16.7)	0	2(33.3)	5(11.4)
교직원 현황/학교 여건	17(85.0)	6(100.0)	5(83.3)	6(100.0)	4(66.7)	38(86.4)
학생/학부모 실태	13(65.0)	4(66.7)	3(50.0)	6(100.0)	4(66.7)	30(68.2)
지역사회 특성	5(25.0)	4(66.7)	3(50.0)	6(100.0)	4(66.7)	22(50.0)

학교교육과정 개발을 위한 실태 조사에서는 연구대상 학교의 86.4%가 학교의 교직원 현황 및 학교의 여건에 대해 실태조사를 하는 것으로 나타났고, 68.2%의 학교가 학생과 학부모의 실태를 조사하는 것으로 나타났으며, 지역사회의 특성을 조사하는 학교도 50.0%로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 조사대상 학교의 1/2 이상이 학교교육과정 개발을 위해 교직원 및 학교 여건, 학생 및 학부모 실태 그리고 지역사회 특성 등을 조사함을 알 수 있다.

학교에서 학교교육과정 개발 시 가장 어려운 점에 대한 조사 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 학교교육과정 개발 시 가장 어려운 점 빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
교사들의 역량 부족	4(20.0)	0	2(33.3)	0	0	6(13.6)
교사들의 시간 부족	10(50.0)	2(33.3)	2(33.3)	2(33.3)	2(33.3)	18(40.9)
교사들의 의식 부족	1(5.0)	2(33.3)	1(16.7)	2(33.3)	2(33.3)	8(18.2)
교육과정 개발 자료 부족	0	2(33.3)	1(16.7)	1(16.7)	2(33.3)	6(13.6)
행·재정적 지원 부족	5(25.0)	0	0	1(16.7)	0	6(13.6)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

학교교육과정 개발 시 가장 어려운 점에 있어서는 교사들의 시간 부족이 40.9%로 가장 많았고, 다음으로 교사들의 인식 부족(18.2%)이었으며, 교사들의 역량부족, 교육과정 개발 자료 부족 및 행·재정적 지원 부족은 각각 13.6%의 순으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 학교교육과정 개발 시 어려운 점에 있어서는 교사의 시간 부족, 의식 부족 및 역량 부족 등의 교사 요인이 72.7%로 교사 외적 요인보다 더 많음을 알 수 있다.

각급 학교의 학교교육과정이 다양성과 특수성 측면에서 어떠한지에 대한 조사 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 학교교육과정의 다양성과 특수성 빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
아주 적절함	2(10.0)	0	0	3(50.0)	1(16.7)	6(13.6)
다소 적절함	13(65.0)	4(66.7)	4(66.7)	2(33.3)	3(50.0)	26(59.1)
보통	5(25.0)	1(16.7)	1(16.7)	1(16.7)	2(33.3)	10(22.7)
약간 부적절함	0	1(16.7)	1(16.7)	0	0	2(4.5)
아주 부적절함	0	0	0	0	0	0
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

학교교육과정의 다양성과 특수성에 대해서는 ‘다소 적절하다’는 응답이 59.1%로 가장 많았고, ‘보통’(22.7%), ‘아주 적절함’(13.6%) 등의 순으로 나타나 학교교육과정은 다양성과 특수성 측면에서 비교적 적절함을 알 수 있다. 장애종별로 보면 지체장애학교가 교육과정의 다양성과 특수성이 가장 적절하다고 보고 있었다.

각급 학교의 학교교육과정이 다양성과 특수성을 기하기 위하여 무엇을 가장 고려하는지에 대한 조사 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 학교교육과정의 다양성과 특수성을 위한 고려 사항

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
시·도교육청 교육중점	2(10.0)	0	1(16.7)	0	1(16.7)	4(9.1)
지역의 특성	0	0	0	0	0	0
학교의 여건	7(35.0)	0	2(33.3)	0	1(16.7)	10(22.7)
학습자의 특성	11(55.0)	6(100.0)	3(50.0)	6(100.0)	4(66.7)	30(68.2)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

학교교육과정의 다양성과 특수성을 위한 고려 사항에서는 전체적으로 학습자의 특성을 가장 고려한다는 응답이 68.2%로 가장 많았고, 다음으로 학교의 여건(22.7%), 시·도교육청의 교육중점(9.1%) 등의 순으로 나타났으며, 지역의 특성을 가장 고려한다는 의견은 없었다. 그리고 시각장애학교와 지체장애학교의 경우 연구대상 학교 모두 학습자의 특성을 가장 고려한다고 응답하였다.

각급 학교가 각 교과별로 교육과정을 재구성할 때 무엇을 가장 중요시하는지에 대한 조사 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 교과별 교육과정 재구성 시 가장 중요한 고려사항

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
교육목표 수정	1(5.0)	0	1(16.7)	2(33.3)	2(33.3)	6(13.6)
교육내용 수정	15(75.0)	3(66.7)	5(83.3)	2(33.3)	4(66.7)	29(65.9)
교육방법 수정	3(15.0)	2(33.3)	0	2(33.3)	0	7(15.9)
교육평가 수정	1(5.0)	1(16.7)	0	0	0	2(4.5)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

교과별 교육과정 재구성 시 가장 중요시하는 것에 있어서는 교육내용의 수정에 대한 응답이 65.9%로 가장 많았고, 다음으로 교육방법 수정(15.9%), 교육목표 수정(13.6%) 등의 순으로 나타났다. 장애종별로 보면 청각장애(83.3%), 정신지체(75.0%) 및 정서장애학교(66.7%)는 주로 교육내용을 수정하는 것으로 응답하였으며, 시각장애학교는 교육내용(66.7%)과 교육방법(33.3%), 지체장애학교는 교육목표, 교육내용, 교육방법 수정이 각각 33.3%로 나타났다.

각급 학교가 교과 교육과정을 재구성할 경우 학생의 어떤 특성을 가장 고려하는지에 대한 조사 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 교과 교육과정 재구성 시 가장 고려하는 학생의 특성
빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
학생의 장애 특성	6(30.0)	3(50.0)	4(66.7)	2(33.3)	2(33.3)	17(38.6)
학생의 지적 능력	9(45.0)	2(33.3)	2(33.3)	4(66.7)	0	17(38.6)
학생의 요구	2(10.0)	0	0	0	4(66.7)	6(13.6)
학생의 관심과 흥미	3(15.0)	1(16.7)	0	0	0	4(9.1)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

교과 교육과정 재구성 시 가장 고려하는 학생의 특성에서는 학생의 장애특성과 학생의 지적능력에 대한 응답이 각각 38.6%로 나타났고, 다음으로 학생의 요구(13.6%), 학생의 관심과 흥미(9.1%) 등의 순으로 나타났다. 장애종별로 보면 정신지체학교(45.0%)와 지체장애학교(66.7%)의 경우 학생의 지적능력을 가장 고려하였는데 비해, 시각장애학교(50.0%) 및 청각장애학교(66.7%)는 학생의 장애특성을 가장 고려하였고, 정서장애학교(66.7%)의 경우 학생의 요구를 가장 고려하는 것으로 나타났다.

2. 학교교육과정 편성·운영 실태

유치부가 설치되어 있는 27개 학교를 대상으로 유치원 교육과정을 어떻게 편성·운영하고 있는지에 대한 조사 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12>

유치원 교육과정 편성·운영

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
일반유치원 교육과정 중심	2(18.2)	0	2(33.3)	0	0	4(14.8)
일반유치원 교육과정 중심 재구성	5(45.5)	4(66.7)	1(16.7)	2(100.0)	0	12(44.4)
기본교육과정 중심 재구성	1(9.1)	0	0	0	0	1(3.7)
일반유치원 교육과정 + 기본 교육과정 고려하여 재구성	3(27.3)	2(33.3)	3(50.0)	0	2(100.0)	10(37.0)
계	11(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	2(100.0)	2(100.0)	27(100.0)

유치원 교육과정 편성·운영에 있어서는 일반유치원 교육과정을 중심으로 하여 학교 실정에 맞게 재구성한다는 응답이 44.4%로 가장 많았고, 다음으로 일반유치원 교육과정 및 기본교육과정을 모두 고려하여 재구성한다는 응답이 37.0%로 나타났다. 장애종별로 보면 정신지체학교(45.5%), 시각장애학교(66.7%) 및 지체장애학교(100.0%)의 경우 일반유치원 교육과정을 중심으로 재구성한다는 학교가 가장 많았는데 비해, 정서장애학교(100.0%) 및 청각장애학교(50.0%)의 경우 일반유치원 교육과정과 기본교육과정을 고려하여 재구성한다는 학교가 더 많았다. 또한 정신지체 학교에서 1개 학교의 경우 기본교육과정을 중심으로 재구성한다는 학교도 있었다.

각급 학교에서 편성·운영하고 있는 직업 교과에 대한 조사 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 편성·운영하는 직업 교과(복수응답)

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
기본교육과정 직업교과	15(75.0)	2(33.3)	1(16.7)	0	4(66.7)	22(50.0)
공예	14(70.0)	0	5(83.3)	2(33.3)	6(100.0)	27(61.4)
포장·조립·운반	19(95.0)	0	0	2(33.3)	6(100.0)	27(61.4)
농업	7(35.0)	0	0	0	6(100.0)	13(29.5)
전자조립	1(5.0)	0	2(33.3)	4(66.7)	0	7(15.9)
제과·제빵	11(55.0)	0	3(50.0)	2(33.3)	4(66.7)	20(45.5)
정보처리	7(35.0)	0	2(33.3)	2(33.3)	6(100.0)	17(38.6)
시각디자인	0	0	1(16.7)	2(33.3)	0	3(6.8)
이료	0	6(100.0)	0	0	0	6(13.6)
직업과 생활	8(40.0)	4(66.7)	2(33.3)	0	2(33.3)	16(36.4)
기타	4(20.0)	0	2(33.3)	2(33.3)	4(66.7)	12(27.3)

각급 학교에서 편성·운영하고 있는 직업 교과는 전체적으로 공예와 포장·조립·운반에 대한 응답이 각각 61.4%로 가장 많았고, 다음으로 기본교육과정 직업교과(50.0%), 제과·제빵 교과(45.5%), 정보처리(38.6%), 직업과 생활(36.4) 등의 순으로 나타났다. 장애종별로 보면 정신지체학교는 주로 포장·조립·운반(95.0%)과 기본교육과정의 직업교과(75.0%)를 중심으로 편성하고 있었으며, 시각장애학교는 이료(100%), 청각장애학교는 공예(83.3%)와 제과·제빵(50.0%), 지체장애학교는 전자조립(66.7%), 정서장애학교는 공예(100.0%), 포장·조립·운반(100.0%), 농업(100.0%) 및 정보처리(100.0%)는 모든 연구대상 학교에서 편성하고 있는 것으로 나타났다. 또한 편성·운영하는 직업 교과 수에서는 정신지체학교가 가장 많았고, 시각장애학교가 가장 적은 것으로 나타났다.

2008년 개정 특수학교 교육과정에서는 주당 3시간 이상의 수업 시간이 배당된 교과는 주당 1시간 이내에서 감축하여 필요한 교과나 재량활동 수업시간으로 운영할 수 있는데, 주당 3시간 이상 배당된 교과의 시수 감축에 대한 응답은 <표 14>와 같다.

<표 14> 주당 3시간 이상 배당된 교과목의 시수 감축

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
감축하지 않음	15(75.0)	2(33.3)	3(50.0)	2(33.3)	2(33.3)	24(61.4)
1개 교과 시수 감축	1(5.0)	4(66.7)	2(33.3)	4(66.7)	0	11(25.0)
2개 교과 시수 감축	2(10.0)	0	1(16.7)	0	4(66.7)	7(15.9)
3개 교과 시수 감축	2(10.0)	0	0	0	0	2(4.5)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

주당 3시간 이상 배당된 교과목의 시수 감축에 있어서는 감축하지 않음(61.4%)이 가장 많았고, 다음으로 1개 교과목의 시수 감축(25.0%), 2개 교과목의 시수 감축(15.9%) 등의 순으로 나타났으며, 3개 교과목을 감축하는 학교도 각각 4.5%로 나타났다. 장애종별로 보면 정신지체학교의 경우 감축하지 않는 경우가 75.0%로 더 많았으나, 시각장애학교(66.7%), 지체장애학교(66.7%) 및 정서장애학교(66.7%)의 경우 감축하는 학교가 더 많은 것으로 나타났다.

그리고 주당 3시간 이상 배당된 교과목의 시수를 감축하는 경우 감축한 교과목과 감축한 시간을 활용하는 교과목 및 재량활동에 대한 조사 결과는 장애종별 학교별로 차이가 있었다. 정신지체학교의 경우 국어, 사회, 수학 등의 교과목을 감축하고 이를 재량활동으로 많이 활용하고, 시각장애학교의 경우 사회, 즐거운 생활 등의 교과목을 감축하여 컴퓨터 또는 보행훈련 등의 교과목으로 활용하였다. 청각장애학교는 즐거운 생활, 사회, 과학 등의 교과목을 감축하고 이를 국어, 수학 등의 교과목으로 활용하고 있었다. 지체장애학교의 경우 국어 교과목을 감축하고, 이를 재량활동으로 활용하고 있었다. 정서장애학교의 경우 국어, 사회, 과학 등의 교과목을 감축하고, 이를 재량활동, 치료지원활동 등으로 활용하고 있었다.

2008년 개정 특수학교 교육과정에서는 학교 실정에 따라 기본교육과정과 국민공통기본교육과정을 병행하여 운영할 수 있도록 하고 있는데, 학교에서 어떤 교육과정을 적용하고 있는지에 대한 조사 결과는 <표 15>와 같다.

<표 15> 기본교육과정과 국민공통기본교육과정의 운영

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
기본교육과정	20(100.0)	0	0	4(66.7)	6(100.0)	30(68.2)
국민공통기본교육과정	0	2(33.3)	4(66.7)	2(33.3)	0	8(18.2)
기본교육과정 + 국민공통기본교육과정 병행	0	4(66.7)	2(33.3)	0	0	6(13.6)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

각급 학교에서 적용하고 있는 교육과정에 대한 응답에서는 기본교육과정을 적용하고 있다는 학교가 68.2%로 가장 많았고, 다음으로 국민공통기본교육과정 적용(18.2%), 기본교육과정과 국민공통기본교육과정의 병행 운영(13.6%) 등의 순으로 나타났다. 장애영역별로 살펴보면 정신지체학교와 정서장애학교는 모두 기본교육과정을 적용하고 있었고, 지체장애학교는 기본교육과정을 적용하는 학교(66.7%)가 국민공통기본교육과정(33.3%)을 적용하는 학교보다 많았다.

학교교육과정에서 특별활동에 배당된 시간을 어떻게 운영하는지에 대한 응답은 <표 16>과 같다.

<표 16> 특별활동 시간 운영

빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
주별 고정시간	13(65.0)	1(16.7)	2(33.3)	4(66.7)	3(50.0)	23(52.3)
격주별 고정시간	5(35.0)	3(50.0)	4(66.7)	1(16.7)	2(33.3)	15(34.1)
월별 고정시간	0	2(33.3)	0	1(16.7)	1(16.7)	4(9.1)
기타	2(10.0)	0	0	0	0	2(4.5)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

특별활동 시간 운영에 있어서는 주별 고정시간으로 운영한다는 응답이 52.3%로 가장 많았고, 다음으로 격주별 고정시간 운영(34.1%), 월별 고정시간 운영(9.1%) 등의 순으로 나타났다. 기타의 경우는 주별 요일에 따라 영역별로 운영하고 있었다. 그리고 특별활동에 배당된 시간은 주로 계발활동(23.4%), 적응활동(16.5%), 자치활동(14.6%)을 중심으로 배정하고 있다.

학교교육과정에서 치료지원활동을 어떻게 실시하고 있는지에 대한 조사 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 치료지원활동 실시 빈도(%)

	정신지체	시각장애	청각장애	지체장애	정서장애	계
실시하지 않음	1(5.0)	0	1(16.7)	0	0	2(4.5)
관련 교과 시간 실시	3(15.0)	0	0	0	0	3(6.8)
재량활동시간 실시	7(35.0)	2(33.3)	2(33.3)	6(100.0)	4(66.7)	21(47.7)
방과 후 시간 실시	2(10.0)	2(33.3)	0	0	2(33.3)	6(13.6)
지역사회 치료기관 연계	2(10.0)	0	1(16.7)	0	0	3(6.8)
기타	5(25.0)	2(33.3)	2(33.3)	0	0	9(20.5)
계	20(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	6(100.0)	44(100.0)

치료지원활동의 실시에 있어서는 재량활동시간에 실시한다는 응답이 47.7%로 가장 많았고, 다음으로 기타 시간(20.5%), 방과 후 시간(13.6%) 등의 순으로 나타났다. 또한 관련 교과시간에 실시하는 경우와 지역사회 치료기관과 연계하여 실시하는 경우도 각각 6.8%로 나타났다. 기타는 정신지체학교의 경우 치료지원비를 지급하였고, 시각장애학교의 경우 재량활동과 방과 후 시간을 병행하고 있었으며, 청각장애학교의 경우 관련 교과와 방과 후 시간을 병행하는 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 제언

2008년 개정 특수학교 교육과정은 통합교육을 지향하면서 일반 유치원과 초·중등학교 교육과정의 철학과 체제를 유지하면서 특수교육대상자의 특수성을 고려한 교육과정이다. 이 교육과정의 기본 철학은 학생들의 자기주도적인 학습능력과 창의성 신장을 위한 학생중심의 만들어가는 교육과정에 있으며, 특수교육대상자의 특수성을 고려하기 위하여 교육과정의 구성 방침을 특수교육대상자의 다양한 교육적 요구를 지원해 줄 수 있도록 구성하고 있다(국립특수교육원a, 2008). 이를 위하여 국민공통기본교육과정과 선택중심교육과정을 적용하기 어려운 학교의 학생들을 위하여 기본교육과정을 제공하였으며, 장애영역 학교별로 적용하던 기본교육과정과 국민공통기본교육과정을 단위 학교에서 선택, 혹은 병행하여 운영할 수 있도록 하고, 교과목별 및 학년별 교육과정의 적용이 어려운 학생들을 위하여 교육과정을 개별화하도록 하고 있다, 그리고 치료지원활동을 위하여 재량활동 시간을 활용할 수 있도록 하고 있으며, 장애영역 학교별 특성을 고려하여 주당 3시간 이상 배당된 교과는 주당 1시간 이내에서 감축하여 학교별로 필요한 교과 및 재량활동 시간으로 활용할 수 있도록 하고 있다.

이 연구는 이러한 주요 개정 내용을 중심으로 단위 특수학교에서 학교교육과정을 어떻게 개발하고 있으며, 실제로 어떻게 운영하고 있는지를 알아보기 위하여 전국의 특수학교를 지역과 학교 규모를 고려하여 정신지체학교는 20개교, 나머지 시각장애, 청각장애, 지체장애 및 정서장애학교는 각각 6개교씩 모두 44개의 학교를 포집하여 설문조사를 실시하였다. 조사는 학교교육과정 개발 과정과 편성·운영의 실태를 중심으로 분석하였다.

1. 학교교육과정 개발 실태

학교교육과정 개발 과정의 실태를 준비 과정과 참여자, 그리고 교육과정 재구성을 위하여 고려한 요인들을 중심으로 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학교교육과정 개발에 소요된 시간은 보통 4, 5주정도이며, 개발은 주로 소수의 관련 담당 교사들을 중심으로 수행하면서 다수의 교사들이 부분적으로 참여하는 방식을 취하고 있었다.

둘째, 학교교육과정 개발 과정에 외부 인사는 거의 참여하지 않는 것으로 나타났다. 몇몇 학교에서는 학부모 대표가 참여하고 있었다, 그리고 학교교육과정 개발 시 어려운 점으로는 교사들의 시간 부족, 교사들의 의식 부족 및 교육과정 개발 역량

부족 등 주로 교사 요인으로 나타났다.

셋째, 대다수의 학교들은 학교교육과정 개발을 위하여 교직원 현황 및 학교의 여건과 학생 실태 및 부모의 요구, 지역사회의 특성 등에 대하여 실태조사를 하고 있었다.

넷째, 학교교육과정 개발과정에서 학습자의 요구 및 특성은 비교적 충실하게 반영하는 편이었으며, 학교교육과정의 특수성과 다양성의 정도는 다소 적절한 편이라고 반응하였다. 그리고 학교교육과정의 특수성과 다양성을 기하기 위해서는 주로 학습자의 특성, 학교의 여건 등을 고려하는 것으로 나타났다.

다섯째, 교과별 교육과정의 재구성은 주로 교육내용 수정을 중심으로 실시하고 있으며, 교육목표와 교육방법을 수정하는 학교는 상대적으로 적었다. 그리고 교과 교육과정을 재구성할 때 고려하는 학생의 특성으로는 장애특성, 지적능력, 학생의 요구 순으로 나타났다.

이상과 같은 학교교육과정 개발 과정에서의 특징을 살펴보면 단위 특수학교는 국가수준 교육과정이 의도하는 학생중심의 교육과정을 개발하기 위하여 교육과정을 재구성하고 다양성과 특성화를 기하기 위하여 노력하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 학교교육과정 개발은 주로 연구부 및 교육과정 담당부서의 교사들을 중심으로 개발되고 있으며, 외부 전문가 및 지역사회의 인사는 거의 참여하지 않는 것으로 나타나 개선의 여지가 있는 것으로 분석되었다.

학교교육과정 편성·운영은 교육의 효율성과 적합성 및 다양성, 그리고 교원의 자율성과 전문성의 신장을 위해서 도입된 것이다(교육부, 1997). 그러므로 학교의 모든 교원과 지역사회 인사들의 참여를 권장하고 있다. 이를 위해 2008년 개정 특수학교 교육과정의 편성·운영 지침에서는 교육과정의 합리적 편성과 효율적 운영을 위하여 교원, 특수교육 전문가, 교육과정(교과교육) 전문가, 학부모 등이 참여하는 학교교육과정 위원회를 구성하여 운영하도록 있다.

학교중심 교육과정은 학생들이 다니는 학교에 의해서 학생들의 학습 프로그램을 기획, 설계, 적용, 평가하는 교육과정(Skillbeck, 1976)으로서, 특정 학습자 집단의 요구를 파악하는데 있어서 학교의 자원을 최상으로 이용할 수 있는 교사들이 가장 적격자이며, 교육과정 개발에 부모와 지역 사회 구성원들이 참여할 수 있다는 것을 이점으로 하고 있다(Print, 1987). 그러므로 2008년 개정 특수학교 교육과정의 철학인 학생중심의 만들어가는 교육과정의 의도를 충분히 구현하기 위해서는 학교교육과정 개발 과정에 학교의 모든 구성원들과 부모, 그리고 외부의 교육과정 전문가 및 지역사회 인사들의 참여가 더욱 적극적으로 일어날 수 있도록 해야 할 것이다.

학교교육과정 개발에서 어려운 점으로 주로 교사들의 시간 부족과 학교수준 교육과정 개발에 대한 의식 부족 및 교육과정 개발 역량 부족과 같은 교사 자신의 요인을 들고 있는 것을 볼 때, 향후 교사 양성교육 및 교사 재교육을 통해서 교육과정

개발 관련 전문성을 신장시킬 수 있는 방안을 모색할 필요가 있을 것으로 본다. 학교교육과정 개발은 학교의 교사들이 교육과정을 개발하는데 있어서 가장 적합하다(Marsh, 1992)고 하지만, 여기에는 교사들의 교육과정 개발에 대한 전문성과 전통적인 교사의 역할 인식에 대한 변화가 필요하다고(Brady, 1987). 비록 단위 학교가 학교교육과정을 개발하는 것이 학교의 자율성을 신장시키며 교사의 전문성을 증진시키는데 도움이 되는 것은 사실이지만(Lewy, 1987) 학교교육과정의 질을 담보하고 성공적 실행을 위해서는 교사들의 교육과정 관련 전문성 신장과 역할 변화를 위한 교육이 필요하다.

특히 교사 본연의 업무를 교수활동에 제한하고 교육과정 개발을 일상적인 업무에 더해지는 부가적인 활동으로 보는 관점에서 벗어나서 교육과정 개발을 교사 본연의 업무로 인식하는 것이 중요하다(윤광보, 1997). 다시 말해 바람직하고 질 높은 학교교육과정을 개발하기 위해서는 교사들 스스로가 교육과정 개발자나 연구자로서의 의식을 가지고, 창조적·재해석적 수준에서 교육 현상을 조망할 수 있는 안목을 가져야 할 것이다. Cohen(1985a)은 학교중심 교육과정의 개발이 효과적으로 이루어지기 위한 전제 조건으로 교사들에게 요구되는 것은 교육과정 의사결정에 적극적으로 참여하고자 하는 의지와 교육과정 의사결정의 기초가 되는 학생들의 요구를 진단하는 기능을 갖추어야 하며, 교육과정 개발 시에 직면하는 문제를 해결할 수 있는 적정 수준의 능력과 책임감이 교사들에게 요구된다고 하였다.

2. 학교교육과정 편성·운영 실태

학교교육과정의 편성·운영 실태를 유치원 교육과정과 학교별로 적용하는 교육과정의 유형, 직업교과, 특별활동, 재량활동, 치료지원활동을 중심으로 조사한 결과는 다음과 같다.

첫째, 유치원 교육과정은 주로 일반 유치원 교육과정을 중심으로 재구성하거나 일반 유치원 교육과정 및 기본교육과정을 모두 고려하여 재구성하여 편성·운영하고 있었다.

둘째, 학교에서 편성·운영하고 있는 직업 교과는 전체적으로 공예, 포장·조립·운반, 기본교육과정 직업교과, 제과·제빵 및 정보처리 등을 많이 편성하고 있으며, 정신지체 학교는 포장·조립·운반, 시각장애 학교는 이료, 청각장애 학교는 공예와 제과 제빵, 지체장애 학교는 전자조립, 정서장애 학교는 공예, 포장·조립·운반, 농업 등을 가장 많이 편성하고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 주당 3시간 이상 배당된 교과의 시수 감축에 대해서는 감축하지 않는다는 응답이 61% 정도 되었으며, 감축하는 학교들은 주로 1, 2개 교과의 시수를 감축하고

있었다. 구체적으로 정신지체, 정서장애 학교는 국어, 사회, 과학, 수학 등의 기본 교과를 감축하여 재량활동으로 활용하고, 시각장애 학교는 사회, 즐거운 생활을 감축하여 컴퓨터 또는 보행훈련으로, 청각장애 학교는 즐거운 생활, 사회, 과학을 감축하여 국어, 수학으로, 지체장애 학교는 국어를 감축하여 재량활동으로 활용하고 있었다.

넷째, 학교에서 적용하고 있는 교육과정에 대한 응답에서는 기본교육과정을 적용하는 학교, 국민공통기본교육과정을 적용하는 학교, 기본교육과정과 국민공통기본교육과정을 병행 운영하는 학교의 순으로 나타났다. 장애영역별로 살펴보면 정신지체 학교와 정서장애 학교는 모두 기본교육과정을 적용하고, 지체장애 학교는 기본교육과정을 적용하는 학교가 국민공통기본교육과정을 적용하는 학교보다 조금 많았다. 그리고 국민공통기본교육과정과 기본교육과정을 병행하는 학교는 시각장애 학교와 청각장애 학교가 각각 66.7%, 33.3%로 나타났다.

다섯째, 특별활동 시간 운영은 고정제로 운영하고 있으며 구체적으로는 주별 고정 시간, 격주 고정 시간, 월별 고정시간 운영의 순으로 나타났다. 특별활동에 배당된 시간은 주로 계발활동을 중심으로 배정하고 있었다.

여섯째, 치료지원활동은 주로 재량활동 시간과 방과 후 시간을 활용하고 있으며, 몇몇 학교는 치료지원비를 지급하거나 관련 교과와 재량활동 시간 또는 재량활동과 방과 후 시간을 병행해서 실시하고 있었다.

이상의 교육과정 편성·운영 실태를 보면 2008년 개정 특수학교 교육과정에서 제시하고 있는 특수교육대상자의 특수성을 고려하기 위한 여러 가지 방침들이 어느 정도 현장에 전달되고 있다고 볼 수 있다. 먼저 유치원 교육과정의 경우 국가수준 교육과정에서는 일반 유치원 교육과정을 근간으로 하되, 개별화교육을 통하여 유아들의 발달을 최대한 촉진할 수 있도록 교육과정을 편성·운영하도록 하고 있으며, 필요한 경우 기본교육과정의 내용을 건강생활, 사회생활, 표현생활, 언어생활, 탐구생활의 5개 영역으로 편성할 수 있도록 하고 있다(교육과학기술부, 2008). 이러한 편성·운영 지침에 비추어 볼 때 정신지체, 시각장애, 지체장애 학교들은 주로 일반 유치원 교육과정을 중심으로 재구성하고 있으며, 청각장애와 정서장애 학교는 대개 일반 유치원 교육과정과 기본교육과정을 고려하여 재구성하는 것으로 나타났다.

학교별로 운영하고 있는 직업 교과는 전체적으로는 공예, 포장·조립·운반, 제과·제빵 교과를 많이 편성하고 있다. 하지만 장애종별로 보면 정신지체 학교는 모든 학교가 포장·조립·운반을 편성하였고, 다음으로 기본교육과정 직업교과를 많이 편성하고 있었다. 시각장애 학교는 이료, 청각장애 학교는 공예와 제과·제빵, 지체장애 학교는 전자조립, 정서장애 학교는 공예와 포장·조립·운반, 농업을 많이 편성하고 있는 것으로 나타났다. 장애영역 학교별로 편성·운영하는 직업교과를 보면 시각, 청각, 지체장애 학교에 비해서 정신지체, 정서장애 학교의 직업교과가 상대적으로 좀 더 다양하게 편성하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 전체적으로 보면 장애영

역 학교별로 특정 직업 교과에 편중되어 있으며, 교과 선택의 폭이 매우 좁았다.

기본교육과정에서는 “직업교과는 고등학교 선택 중심 교육과정 전문·직업 교과 중에서 학교의 여건에 맞는 것을 선택적으로 편성할 수 있다.” 라고 명시하고 있으며 고등학교 선택중심 교육과정에서는 “전문·직업 교과는 특수학교의 직업 교과와 일반 고등학교 선택중심교육과정의 전문 교과, 학교에서 설정한 그 밖의 교과로 한다.” 라고 명시하고 있다.

이러한 지침은 단위 학교가 학생실태와 학교 여건에 맞게 직업교과를 다양하게 선택하거나 학교에서 자체적으로 설정한 교과를 편성할 수 있도록 함으로써 단위 학교에서의 직업교육의 적합성을 제고하고, 교육과정에 대한 자율성을 보장해 주고자 한 것이다(국립특수교육원b, 2008). 그러나 현재와 같은 직업 교과 편성·운영 실태를 보면 단위 학교의 교육과정들은 현대 사회의 다양한 직업군을 반영하지 못하고 있을 뿐만 아니라 학생들이 선택할 수 있는 폭이 매우 좁다. 특수학교의 직종별 직업지도를 위한 직업 교과의 운영은 기존의 장애중별 특수학교에서 편성·운영 하던 소수의 특정 직업 교과를 중심으로 운영되고 있음을 알 수 있다. 그러므로 향후 특수학교의 직업교육의 활성화를 위한 연구와 논의가 있어야 할 것을 시사하고 있다.

시간 배당 기준과 관련하여 장애중별 특수학교의 특성을 반영한 교과 운영과 치료지원활동을 위한 재량활동 시간을 확보하기 위하여 주당 3시간 이상 배당된 교과는 주당 1시간 이내에서 감축하여 필요 교과 및 재량활동 수업시간으로 운영할 수 있도록 한 조치에 대해서는 비교적 많은 학교에서 필요에 따라 특성 있게 활용하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 특수학교 교육과정 총론 해설서(국립특수교육원, 2008a. p. 12)에 의하면 1시간 감축 운영에 대하여 “다만 이는 학급 단위의 교과 수업 시간 운영상의 조정을 위한 것으로, 학교 단위에서의 시간 계획은 시간 배당 기준표에 제시된 교과군별 및 교과별 최소 수업 시간 수에 미달되지 않도록 해야 한다.” 라고 설명하고 있다. 하지만 여기에 대한 정확한 해설이 필요한 것 같다. 왜 학교 단위에서는 할 수 없으며 무엇에 근거하여 학급 단위에서만 가능한 것인지, 그리고 학급 단위의 교과 수업 시간 운영상의 조정이라는 것이 어떻게 하는 것을 의미하는지 이해가 쉽지 않다.

2008년 개정 특수학교 교육과정은 특수학교 학생들의 중증·중복화에 부응하고 장애학생들의 일반학교 교육과정 접근권을 보장하기 위하여 학교는 필요에 따라 국민공통기본교육과정과 기본교육과정을 병행 운영할 수 있도록 하고 있다. 그리고 기존의 장애영역 학교별로 적용하던 교육과정을 학교의 필요에 따라 기본교육과정과 국민공통기본교육과정을 선택할 수 있도록 하였다. 이러한 조치에 비추어 볼 때 정신지체 학교와 정서장애 학교는 모두 기본교육과정을 적용하고 있지만 지체장애 학교 중에는 기본교육과정을 적용하는 학교가 국민공통기본교육과정을 적용하는 학교보다 많은 것으로 나타났다. 그리고 시각장애 학교와 청각장애 학교 중에는 국민공

통기본교육과정과 기본교육과정을 병행 운영하는 학교가 약 67%와 33%로 나타났다. 이러한 현상은 교육과정의 의도가 제대로 반영되고 있는 것으로 해석할 수 있다. 그러나 단일 학교에서 2개의 다른 교육과정을 적용하는 경우 평가에 어려움이 따른다. 즉 기본교육과정과 국민공통기본교육과정을 병행하게 될 때 내신을 어떻게 할 것인지의 문제가 발생 할 것으로 예상된다. 그러므로 향후 학생 성취도 평가 및 2개의 교육과정을 병행 운영하는 방안에 대한 연구가 필요할 것이다.

특별활동의 운영은 주별 고정제와 격주제, 전일제 등으로 운영하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 대다수의 학교들이 특별활동에 배당된 시수를 고정제로 개발활동에 거의 활용하고 있어서 특별활동이 기대하는 교과활동과 상호 보완적인 관계를 유지하면서 학생들의 자발적이고 자율적인 활동을 보장하기가 어렵다고 생각된다. 새 교육과정에서는 특별활동의 목적을 민주시민의 자질을 함양하는데 두고 특별활동의 영역별 시간 수는 학생의 요구와 지역 및 학교의 특성을 고려하여 학교 재량으로 배정하되, 5개 특별활동 영역이 균형 있게 배정되도록 하고 있다(국립특수교육원a, 2008). 그러므로 단위 특수학교에서 특별활동이 균형 있게 편성되고, 시간 운영을 다양한 방식으로 통합하거나 분할하여 융통성 있게 운영할 수 있는 구체적인 방안을 제시하여야 할 것이다.

이상과 같은 이 연구의 결과에 대한 논의를 토대로 하여 2008년 개정 특수학교 교육과정에 의한 단위 특수학교의 교육과정 편성·운영에 도움이 되고 후속 연구를 위하여 다음과 같이 제언을 하고자 한다.

첫째, 학교교육과정 개발 과정에 학교의 모든 구성원들과 부모, 그리고 외부의 교육과정 전문가 및 지역사회 인사들의 참여가 더욱 적극적으로 일어날 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 교사 양성 과정 및 재교육 과정을 통해서 학교교육과정 편성·운영에 필요한 교사들의 역량을 길러야 할 것이다.

셋째, 장애영역 학교별로 소수의 특정 직업교과를 편성·운영하는데서 벗어나서 직업교과의 다양성의 폭을 확대하여야 할 것이다.

넷째, 기본교육과정과 국민공통기본교육과정을 병행 운영하는 방안에 대한 연구가 필요하다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2008). 2008년 개정 특수학교 교육과정. 교육과학기술부 고시 제2008-3호.
- 교육부 (1997). 초등학교 교육과정 해설(1): 총론, 재량활동. 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육인적자원부 (2007). 2007년 개정 초·중등학교 교육과정. 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
- 국립특수교육원 (2008a). 특수학교 교육과정 총론 해설 연구·개발. 경기도: 국립특수교육원.
- 국립특수교육원 (2008b). 특수학교 교육과정 기본교육과정 해설 연구·개발. 경기도: 국립특수교육원.
- 김경자 (1996). 수준별 교육과정의 한국형 모형 탐색. **교육학 연구**, 34(5), 353-370.
- 류태호 (2002). 제7차 체육과 교육과정 적용의 문제점과 개선 방향. 교과교육공동 학술세미나, 한국교원대학교 부설교과교육공동연구소.
- 윤광보 (1997). 정신지체아의 질적 교육을 위한 교육과정 운영 방략. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 성경희 외 (2003). 제7차 교육과정의 현장운영 실태분석(Ⅰ). 연구보고 RRC 2003-3-5. 서울: 한국교육과정평가원
- 홍후조 외 (1999). 제7차 교육과정에 따른 초등학교 교육과정 실행 방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원.
- Brady, L. (1987). *Curriculum Development*. Sydney: Prentice Hall.
- Choen, D. (1985). School Based Curriculum Decision, In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Cuban, L. (1993). How teachers taught: Constancy and change in American.
- Lewy, A. (1987). Centralist and School-based Curriculum Decisions in the Israeli Education System. **교육과정연구**, 6, 295-330.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues (3rd ed.)*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Marsh, C. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: Falmer Press.
- Print, M. (1987). *Curriculum Development and Design*, Sydney. Allen & Unwin.
- Skillbeck, M. (1976). School-based Curriculum Development and Teacher Education, Mimeograph, OECD.
- Skillbeck, M. (1984), *Reading in School-based Curriculum Development*, London: Haper & Row.

A Current Status Analysis Study of Special School Curriculum
Development and Organization · Management According to
“Revision of Special School Curriculum in 2008”

Yoon, Kwang Bo

Daegu Cyber University

Woo, Jeong-Han

Daegu Cyber University

<Abstract>

The purpose of this study was to know current status of special school curriculum development and organization · management according to “revision of special school curriculum in 2008”. For this study, 44 special schools across 5 disability areas were employed and researched by questionnaire. The results of this study were as follows.

First, special school curriculum was developed by research division and curriculum division of school, but outside curriculum professionals and community personnel were not participated in curriculum development. When schools restructure subjects curriculum, they revised curriculum contents based on students’ disabilities characters.

Second, concerning curriculum organization · management, many schools selected national common basic curriculum or basic curriculum without disability area of school, and some schools managed combined curriculum. Most schools were managing therapy support activities 2 hours in a week availing discretion activity time and after school time.

Based on this results, discussion and some suggestions were provided for better implementation of special school curriculum.

Key Words

: Special School Curriculum, Curriculum and Organization · Management

논문 접수: 2010. 04. 26 심사 시작: 2010. 05. 10 게재 확정: 2010. 06. 16

