

청각장애교육 정상화를 위한 교육과정 탐색*

강창욱**

강남대학교 중등특수교육과

《요약》

본 연구는 일반학교 공통교육과정을 거의 그대로 적용하여 “「○○는(은) 일반 학교 공통 교육과정에 의함”이라는 한 줄의 글로 청각장애 교육과정을 모두 가늠해서 지도하도록 하고 있는 것이 청각장애 특수학교에서의 교육과 나아가 전체 청각장애학생의 교육에 상당한 문제를 야기하고 있다는 문제의식에서 출발하였다. 본 연구의 목적은 2008년 및 2010년 교육과정의 청각장애 학생을 위한 교육과정으로서 지닌 특성을 살펴보고 향후 청각장애 교육과정으로서 정당성을 지닌 교육과정의 대안을 제시하는 데 있다.

청각장애학생들의 특성이 고려되지 않은 일반학교 공통교육과정을 그대로 따르게 하는 것은 교실교육 장면에서 일반학교 공통교육과정을 거의 무시하고 학교 자체적으로 임의로 내용을 구성을 해서 지도하는 문제점이 있다. 더욱 본질적 문제는 교육과정이 학생이 자신의 정체성을 확인하고 성장·발달하도록 해야 하는 것이어야 하는데, 청각장애학생의 정체성을 반영하고 있지 않은 일반학교 공통교육과정을 그대로 청각장애학생교육에 적용하게 하는 것은 교육과정 존재의 근본적 이유를 잃어버리고 있는 것이다. 따라서 교육과정에 농인의 언어인 수화와 함께 농인학의 요소들이 교육과정에 반영되어 청각장애학생들의 정체성을 바탕으로 현장 교육이 이루어져야 할 필요가 있다.

이에 대한 대안을 찾기 위해 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 개정 배경과 교육과정 구성 내용을 분석하고, 분석한 결과에 대해 청각장애 교육과정으로서의 정당성을 탐색하고, 끝으로 청각장애 교육과정 개발을 위한 대안을 제시하고자 하였다.

주제어 : 청각장애, 교육과정, 농인학, 농교육

* 한국청각언어장애교육학회 춘계학술발표대회 발표 논문임.

** 교신저자(cwkang@kangnam.ac.kr)

I. 들어가는 말

청각장애교육 정상화라는 단어가 다소 과격한 인상을 주지만 일반학교 교육과정을 그대로 사용해야 하는 법적 조치와 이 교육과정과 무관하게 청각장애 교육 현장에서 이루어지고 있는 교육 실천 사이의 간격을 놓고 보면 청각장애 교육이 비정상적으로 이루어지고 있다고 해도 무리한 말이 아닐 것이다. 이제는 현장 교사들의 의식 속에 국가수준 교육과정은 별로 관심거리가 되지 못하고 있다. 물론 일부의 청각장애학생들은 일반학교 교육과정을 소화해낼 수 있을지도 모른다. 물론 이것도 학업성취도 면에서 일반적으로 그리 높은 편이 아니다.

김병하(2007)는 ‘한국 농교육의 정체성 위기: 현상과 과제’에서 농교육의 정체성 위기를 무분별한 통합교육의 도입, 인공와우 수술의 확산으로 인해 오늘날 청각장애교육은 정체성의 위기를 맞이하고 있다고 현 시대를 진단하고 있다. 청각장애 학생을 위해 잘 준비되어 있지 못한 통합교육으로의 몰입과 이로 인해 청각장애학생이 일반교육에서 계속해서 제외되면서 초래되는 낮은 학력 수준의 결과는 청각장애 학생교육과 관련된 모든 사람들이 심각하게 받아들여 할 문제이다. 이와 함께 체계적인 청각재활훈련 프로그램이 준비되지 못한 채 진행되는 인공와우 수술 확산은 부분적 성과에도 불구하고 청각장애교육의 궁극적 도달점이 어디 있는지, 혹은 어디에 있어야 하는지에 대해 혼란스럽게 만들기도 한다. 이 두 가지 현상 모두는 또 다시 청각장애학생의 의사소통 능력 문제에 관심을 기울이게 만든다. 하지만, 1980년대 말 이후 청각장애교육은 의사소통의 문제에 더하여 청각장애학생들의 학업성취도 제고라는 큰 도전에 직면하고 있다.

교육과정은 교육이 실재를 결정짓는 중요 기준(유한구, 2002)으로서 학교 교육은 학교가 학생에게 줄 지식 내지는 경험을 선정, 조직하여 어떻게 효과적으로 줄 것인지를 설계한 교육과정에 따라 운영된다. 즉, 청각장애학생의 의사소통과 학업성취도 문제도 청각장애학생들에게 얼마나 적합한 교육과정을 구성하느냐의 문제로 귀결된다. 우리나라 청각장애 교육과정은 1967년 제1차 특수학교 교육과정(문교부령 제35호)으로 ‘별책 6’인 농학교 교육과정이 나온 이후 1997년의 제7차 특수학교 교육과정이 나올 때까지 일반학교 교육과정과는 별도의 농학교 교육과정이 개발되었다. 1977년 제7차 특수학교 교육과정은 정인지체와 정서장애를 주 대상으로 하는 기본교육과정과 시각·청각·지체부자유를 주 대상으로 하는 국민공통기본교육과정과 선택교육과정으로 하여 일반학교 교육과정 개발과 동시에 이루어짐과 아울러 체제도 일반학교 교육과정을 거의 그대로 도입하게 되었다. 이것은 비인지장애인 경우 보편성을 강조하면서 일반학교 교육과정의 내용을 학습해야 한다는 철학이 바탕을 이루고 있다. 이로 인해 목표와 교육내용도 청각장애학생의 특수성이 제대로 반영되

지 못한 채 법적 문서임에도 불구하고 교육내용으로서의 교육과정은 청각장애 교육 현장에서 별로 주목받지 못하는 교육과정이 되고 말았다.

2007년부터 토요일 휴업을 격주로 하게 되면서 7차 교육과정의 철학과 체제는 유지하면서 일반학교 교육과정이 개정, 고시되었고, 이어 2008년에 특수학교 교육과정이 개정·고시되었다가 수시 개정체제 도입에 따라 2009년 일반학교 교육과정이 다시 개정되고, 2010년에는 특수학교 교육과정이 아닌 특수교육 교육과정이라는 이름으로 또 다시 개정·고시되었다. 종전보다는 더 깊이 청각장애의 특수성을 반영하려는 노력으로서 “- 3개 교과(국어, 외국어, 체육) 수정형 강화, - 교과 내용의 학습 성취 기준 제시로 개별화교육계획 수립과 연계되도록 구성, - 교과 내용의 적정화 및 교과 간 내용 중복 지양”을 특수학교 교육과정 해설(Ⅲ) 국민 공통 기본 교육과정(교육과학기술부, 2008)은 설명하고 있다. 2010년 개정 공통교육과정은 2008년의 특수학교 국민 공통 기본 교육과정을 개정한 것인데, 이런 노력에도 불구하고 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정이 청각장애교육의 당면 문제들을 정당하게 반영하고 있는가에 대해 의문은 여전히 남는다.

본 연구의 목적은 2008년 및 2010년 교육과정이 청각장애 학생을 위한 교육과정으로서 지닌 특성을 살펴보고 향후 청각장애 교육과정으로서 정당성을 지닌 교육과정의 대안을 제시하는 데 있다. 이를 위해 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 개정 배경과 교육과정 구성 내용을 분석하고, 분석한 결과에 대해 청각장애 교육과정으로서의 정당성을 탐색하고, 끝으로 청각장애 교육과정 개발을 위한 대안을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 청각장애교육에 대한 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 정당성 살피기

청각장애교육에 대한 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 정당성을 살핌에 있어 먼저 국립특수교육원과 한국특수교육총연합회가 주최한 2010 개정 특수교육 교육과정 개정 방향 및 내용 설명회에서 정동영(2010)이 밝힌 본 교육과정 개정의 이유와 개정 중점을 중심으로 논의하고, 그 다음 청각장애교육의 특수성 및 정체성 강화 측면에서 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 정당성을 탐색하고, 끝으로 교육내용의 측면에서 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 청각장애학생을 위한 교육과정으로서의 정당성에 대해 탐색한다.

1. 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 개정 이유와 중점의 정당성 탐색

2008년 및 2010년 개정 공통교육과정 총론에 나타난 청각장애 교육과정으로서의 정당성을 정동영(2010)이 밝힌 개정의 이유와 중점을 통해 탐색한다.

첫째, ‘특수교육의 사회적 관점 지향’이 개정 이유라는 것에 대한 생각

“패러다임의 이동 및 교육을 보는 사고의 틀과 인식의 틀의 변화 등으로 인하여 교육 전반에 변혁을 요구하고 있으며, 이러한 사회의 변화는 특수교육을 개인 결함의 관점에서 벗어나 각종 지원에 근거한 사회적 관점을 지향하여 특수교육 대상 학생의 기능을 향상시킬 것을 요구하고 있다.”(정동영, 2010)고 하면서 청각장애 학생을 대상으로 하는 공통교육과정을 청각장애학생의 특성을 반영하지 않고 일반학교 교육과정을 거의 그대로 사용하도록 둔 것은 논리의 타당성과 함께 논리의 실현을 너무 단순화 한 경향이 있다.

특수교육의 패러다임이 사회적 관점을 지향한다는 데에는 대부분의 특수교육 전문가들이 동의할 것이다. 이러한 ‘사회적 관점의 지향’은 일반적으로 의학적 내지 병리적 모형의 특수교육과 대비되는 개념으로 이해하는 측면에서는 현대 특수교육의 패러다임을 반영하고 있기 때문이다. 미묘한 의미의 차이가 존재하긴 하지만 탈 현대사회 패러다임에 기초한 탈현대 교육은 투과성 교육으로서 모든 교육대상이 자신의 삶의 의미로 추구하고 자신의 가치를 실현하면서 이웃을 이해하고, 수용하고, 협력하는 적극적인 관계로 전환되어야 하는 것을 의미한다. 탈산업적 현대사회는 산업 사회의 갈등과 경쟁의 관계 시대에서 협력과 협동의 관계가 지배하는 사회이다. 따라서 모든 학습자가 성공적이고 만족하고 행복해지는 교육이어야 한다. 이것을 교육 과정의 측면에서 보면 현대의 교육과정이 진보성, 보편성, 규칙성이 강조되었다면, 탈현대 교육과정은 차이성, 특정성, 비규칙성을 특징으로 한다(김정권, 1999).

여기서 우리는 두 가지 문제에 주목하게 된다. 첫 번째로 ‘갈등과 경쟁을 넘어 협력과 협동의 관계 사회로 진입’이라는 화두이다, 협력과 협동이란 두 개체 이상이 존재함으로 인해 발생하는 생각과 행위이다. 특수교육의 사회적 관점을 지향한다는 것이 과연 청각장애학생의 특성과 문화가 어디에도 찾아볼 수 없는, 일반학생을 대상으로 하여 구성된 일반학교 교육과정을 거의 그대로 사용하는 것일까 하는 것에는 큰 의문이 있다.

일반학교 교육과정을 청각장애학생도 배워야 한다는 논리를 수긍한다고 하더라도 청각장애 학생의 특성과 문화가 전혀 고려되어 있지 않은 일반학교 교육과정을 그대로 따라가지 않으면서, 약간의 의사소통 방법과 양식과 관련된 내용만을 수정한 교육과정이 아닌 청각장애 학생의 특성과 문화를 고려한 교육과정이 마련될 필요

는 없는 것인가? 기본교육과정은 필요하다고 생각하면서 전혀 다른 교육 특성을 지닌 청각장애학생을 비롯한 감각장애학생을 위한 교육과정에는 큰 관심이 주어지지 않는 현상을 어떻게 해석해야 할런지는 모를 일이긴 하지만 현재와 같이 7차 교육 과정에 이어 2008년 개정 교육과정과 2010년 개정 교육과정에 이르기까지 청각장애의 특성과 문화가 교육과정에 적절히 반영되지 않았다는 것이 이상할 정도이다. 이는 아마, 이론을 이야기할 때는 아주 진보적인 특수교육자이지만 교육 현실을 대표하는 교육과정을 만들 때는 주지주의 교육에 조건화 되어 있는 우리의 모습이 투영된 것일지도 모른다. 결코 학습이 지능만으로 이루어지는 것이 아니며, 학습해야 할 것들이 주지적 지식만이 아님은 자명한 사실이다.

두 번째로 학생의 차이성, 특정성, 비규칙성을 2008년 및 2010년 공통교육과정이 어떻게 반영하고 있는가 하는 문제이다. 2008년 및 2010년 공통교육과정의 내용 분석에서 더 자세하게 다루겠지만 국어, 영어, 음악 이외의 교과는 단 한 줄 “「○○」는(은) 일반 학교 공통 교육과정에 의함”이라고 함으로써 청각장애학생의 차이성과 특정성을 전혀 반영하고 있지 않다. 청각장애 특성을 반영한 교육과정이라고 하는 것이 단지 언어와 듣기 능력과 관련된 교과목에서 수화를 반영하고 있는 것으로 청각장애의 특성을 모두 반영하고 있는 것처럼 교육과정을 구성하는 것은 한 인간으로서의 청각장애 학생 교육에 있어 근본적인 문제를 초래할 수 있다.

‘일반학교 교육과정의 접근성 강화’라는 명제는 개개 학생이 가진 특수성에 대해 충분히 대처하기 위한 여러 방안 마련을 전제로 하고 있다. 따라서 일반학교 교육과정에 접근하기 위해 청각장애학생들을 위한 보완적 교육과정과 대체적 교육과정이 필요하다. 보편성은 특수성이 보장될 때만이 보장될 수 있는 것이기 때문이다.

둘째, ‘일반교육 교육과정과 동일한 교육과정을 경험할 권리가 있다.’는 개정 이유에 대한 생각

이 이유 역시 충분히 납득이 되는 개정의 이유이다. 특히, “특수교육의 특수성을 제대로 구현하기 위하여 일반교육과 특수교육의 교육과정 간 연관·조정·지원 방식을 재검토하여야 한다는 지적과 더불어 현행 특수교육 교육과정이 국가 교육과정의 전반적 추세인 대강화와 학교 교육과정의 상세화 방향에 다소 역행하는 점이 있으며, 특수교육 대상 학생의 학교 이후 삶을 위한 전환·직업·진로교육을 제대로 지원해 주지 못하는 부분이 있다고 지적되고 있다(이유훈 외, 2010).”고 설명하면서 2008년에 개정한 교육과정을 2010년에 다시 개정해야 되는 이유로 들고 있다.

하지만 과연 청각장애 학생을 위한 일반교육과 특수교육의 교육과정의 연관·조정·지원 방식이 적절히 재검토되어 2010년 개정 교육과정이 개정되었는가 하는 것

이다. 2008년 개정 특수학교 국민공통기본교육과정 해설서(Ⅲ)(국립특수교육원, 2008)은 “시각장애·청각장애·지체장애 학교의 학생에게서 나타나는 가장 두드러진 특징으로 국민공통기본교육과정의 내용 수준이 너무 어렵고, 이수 단위 시수와 교과목 수가 많은 문제점이 있어 교육과정의 교과별 수업 시수는 그대로 맞추어 놓고 실제 수업 시에는 교과별 내용을 대폭 하향 조정하여 운영하거나, 학생의 학습 능력 수준을 고려해서 진학반, 취업준비반, 중도·중복반 등 수준별로 반을 편성하여 운영하고 수업을 진행하는 실정이다.” 라고 하면서 “일반교육 교육과정과 동일한 교육 과정을 경험할 권리”가 있는 것이 개정의 이유라고 하는 것은 논리에 모순이 있다.

그리고 ‘국가 교육과정의 전반적 추세인 대강화와 학교 교육과정의 상세화 방향’은 교육과정이 정상적으로 가는 방향임에는 틀림없다. 하지만 국가 교육과정의 대강화가 국가 교육과정 대상 학생의 학업 특성, 그들의 문화, 능력 등을 체계적이고 조직적으로 반영하고 있지 않다면 마치 부실한 기초공사를 해놓고 고층 빌딩을 짓는 일과도 같은 대충화라 할 것이다. 학교 교육과정의 상세화는 국가 교육과정의 튼튼한 기초 위에서만 가능한 것임을 간과해서는 안된다. 과연 ‘국어, 체육, 외국어(영어)를 제외한 교과인 「도덕」 「사회」 「수학」 「과학」 「실과(기술·가정)」 「음악」 「미술」 「바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활, 우리들은 1학년」은 일반학교 공통교육과정에 의함’이라고 한 것이 국가 교육과정이 대강화의 개념인지 재고해 볼 필요가 있다.

2. 청각장애교육의 특수성 및 정체성 강화 측면에서의 교육과정 정당성 탐색

특수교육에 있어서의 보편성과 특수성은 가르치는 ‘내용’과 ‘방법’의 측면과 주로 관련된다(권요한 외, 2011). 내용이 일반학생이 학습하는 것과 동일할수록, 일반적 방법이 제공될수록 보편성이 높다고 할 수 있으며, 내용이 다를수록, 그리고 방법이 특별할수록 특수성이 높다고 할 수 있다. 특수교육 교육과정의 성패는 보편성과 특수성을 어떻게 최적화 시키느냐에 달렸다고 해도 과언이 아니다.

‘2009년 개정 일반학교 교육과정(2009)’은 창의적 인재 육성을 위하여 교과군과 학년군의 도입을 통한 집중 이수제 허용, 창의적 체험활동의 강화, 선택 교육과정의 확장, 교과군별 기준시수의 20% 증감 운영을 통한 학교의 자율성과 특성화 도모 등을 규정하여 학교교육에 대폭적인 변화를 유도하고 있다. 이런 맥락에서 보면 특수교육 교육과정도 제7차 교육과정의 시기부터 일반학교 초·중등 교육과정과 연관된 체제를 구축하고 있다.

첫째, 보편성과 특수성간의 상호의존성에 대해

특수교육 교육과정은 ‘2009년 개정 일반학교 교육과정’의 개정 내용에 따라 2010년 특수교육 교육과정 개정 작업이 이루어졌으며, 특수교육 대상 학생의 특성과 요구를 반영하고자 노력하였으나 현실적 한계에 부딪힐 수밖에 없었던 면이 없지 않아 있다. 하지만 특수교육 공통교육과정은 장애를 가진 학생들의 특수성을 충실히 반영하지 않는다면 존재 가치를 의심받게 된다. 보편성의 강조를 누구도 부인하지 않는다. 하지만 보편성이란 기능적 보편성을 의미하기보다는 가치적 보편성을 의미하는 것이 타당하다. 즉, 인간 본질에 대한 이해를 바탕으로 한다. Holz(1996, 정은, 2002에서 재인용)가 철학을 한다는 것은 인간 본질에 대한 본체론적(ontologisch) 이해를 보편적으로 할 뿐만 아니라, 모든 개개인의 역사성(Historizitaet)이 내포되는 구체적인 특수성(Besonderheit) 또한 서술해내는 것이라고 한 것에 기초해서 보면 보편성은 개인이 가진 낱낱의 특수성이 존재할 때 보편성이 존재할 수 있음을 보게 된다.

둘째, 2010년 개정 특수교육 교육과정이 설명하는 특수교육 정체성 강화에 대해

‘2010년 개정 특수교육 교육과정’은 첫째, 일반교육 접근 강화를 통한 교육과정 통합 지원, 둘째, 특수교육의 특수성 제고에 의한 특수교육 정체성 강화, 셋째, 교육과정 운영 자율화를 통한 특수교육기관의 특성화 도모, 넷째 특수교육의 책무성 강화에 의한 교육성과 제고를 위하여 개정했다고 설명한다(교육과학기술부, 2010). 2010년 개정 특수교육 교육과정이 표방하는 특수성 반영의 예로 장애 특성에 따라 특별한 지도 방법이 요구되는 교과목의 경우 장애 특성을 고려하여 편성·운영토록 하였다고 설명한다. 이에 따라 시각장애, 청각장애, 지체장애 등의 비인지적 장애 특성을 반영한다는 취지로 국어, 체육, 외국어에 대한 부분적 ‘명칭 변경’과 ‘내용 첨가’를 하였다. 과연 이 3과목의 부분 수정으로 비인지장애학생의 특수성이 교육과정에 충분히 반영되었다고 할 수 있는가 하는 것에 대해서는 긍정하기 어렵다. 예를 들어, 농민화가 엄연히 존재하고 있는 상황 하에서 청각장애교육에서 하나의 수정도 없이 그대로 적용되는 일반학교 공통교육과정 사회과는 그 어디에도 청각장애인의 특성이나 문화나 삶의 현장을 이해하도록 하는 내용은 없다. 다문화사회가 도래했고 다문화적 가치를 가지고 살아야 한다는 것은 이제 상식화되어 있지만 소수 문화 중의 하나인 농민화는 사회과를 통해 학교교육에서 전혀 다루어지지 않게 되어 있다. 이것 역시도 학문적 이유라기보다는 현실적 이유에 의해 이렇게 된 것임을 당시 발표자의 연구 참여와 다른 참여자들의 이야기를 통해 확인할 수 있는 사실이긴 하지만 공통교육과정 개정 시에 반드시 함께 논의되어야 할 문제점이다.

셋째, 일반교육 접근 강화를 통한 교육과정 통합 지원에 대해

교육과정 접근을 위한 최근의 동향은 장애학생을 일반학교 교육과정에 접근해서 학습하는 것을 법제화하고 있다. 이것은 특수교육대상자만을 위한 교육과정의 개발과 운영에서 벗어나 일반학교 교육과정을 학생 개개인에게 적합하도록 개별화하고 교육과정 자료들을 개발하여 장애 학생들이 일반 교육과정에 접근하여 학습에 진보가 나타날 수 있도록 수업을 해야 함을 강조하는 것이다. 이를 위한 방안으로 교육과정의 보편적 설계가 강조되고 있다. 보편적 설계는 모든 학생들이 사용할 수 있는 하나의 표준을 개발하는 것이 아니라 다양한 대안을 제시하여 선택을 가능하게 하여 개인차의 문제를 해결하고자 하는 것이다. ‘보편’은 개인 학습자들에게 적합하고 그들의 능력을 최대한 진보시키는 데 적합한 학습 경험을 창출하는 것을 중요하게 여기는 것이다. Meyer & O’Neill(2000)은 교육에서의 보편적 설계는 주어진 특정 학습에서 발생하는 장애를 제거해 주는 지원과 장애를 극복하는 데 필요한 도전(과제)을 균형 있게 제시하여 학습의 기회를 최대화할 수 있도록 고려해야 한다고 말한다.

넷째, 교육과정 운영 자율화를 통한 특수교육기관의 특성화 도모와 특수교육의 책무성 강화에 의한 교육성과 제고에 대해

국가수준교육과정의 대강화와 학교수준교육과정의 상세화라는 명제는 교육과정 운영 자율화를 통한 특수교육기관의 특성화 도모와 특수교육의 책무성 강화에 의한 교육성과 제고를 이루는 방안으로 설명된다(정동영, 2010). 또한 이것은 일견 수준별 교육과정을 교실 수준에서 이루어질 수 있도록 하는 이상적인 생각인 듯 보이지만 근본적으로 국가수준교육과정에서 그 방향이 제대로 잡혀져 있지 않으면 교사의 전문성이 담보되지 않은 상황에서는 학교수준 교육과정 운영이 일정한 질을 유지하기가 어려운 현실적 문제를 야기할 가능성이 크다.

예를 들어, 국어과는 수화를 도입하고 있다는 면에서 다소 진일보한 면이 없지 않지만 기본적으로 학습자의 언어수행능력과 의사소통상의 특성을 국어과가 반영하고 있는가라는 면에서는 상당한 문제점을 나타내 보이고 있다. 청각장애학생의 어휘력과 언어이해력은 대개 건청학생에 비해 수년이 지체된다. 이런 상태에서 2008년 및 2010년 공통교육과정 국어과가 수화를 영역명에 포함시키고, 내용을 약간 보충한 것 외에는 일반학교 국어과 교육과정을 아무런 보완 조치 없이 그대로 사용하도록 하는 것이 정당한 일인가 하는 것은 앞으로 논의되어야 할 우리들의 과제이다.

청각장애 학생을 위한 공통교육과정 논의에 있어서 대강화와 상세화의 문제는 교육과정의 이념·성격·체제·구조를 결정 짓게 한다. 필자의 견해로는 현행 2010년 개정 공통교육과정은 청각장애 교육과정의 측면에서 보았을 때 극단적 대강성을

지니고 있다. 대강성이 높다는 것은 단위 학교에 교육과정 의사결정 권한을 대폭 이양하여 적용할 수 있는 긍정적인 측면이 있는 것(진영은, 조인진, 2001)은 사실이지만 이 논리 속에는 단위 학교에서 대상 학생을 위한 교육과정 의사결정 권한을 충분히, 성실히 이행한다는 것을 함의하고 있다. 현재 2008년, 2010년 개정 공통교육과정은 통합 장면에 있는 청각장애학생에게는 일방적인 일반학교 교육과정을 따르게 함으로써 적절한 교육을 보장해주지 못하는 결과를 초래하고 청각장애 특수학교 장면에 있는 학생에게는 일반학교 교육과정을 따라가다 결국 국가 수준 특수교육 교육과정 무용론을 주장하면서 극단적인 교육과정 수정이 이루어진 학교 교육과정이 탄생되도록 하고, 결국 이것에 의해 청각장애학생이 교육을 받게 하는 결과를 초래할 가능성을 지니고 있다.

성공적 공통교육과정 운영은 일반학교 교육과정과의 통합의 가능성 정도를 전제로 한다. 이러한 일반학교 교육과정과 특수교육 교육과정의 통합 내지는 일반학교 교육과정에서 확인된 많은 학습 결과가 중도 장애학생에게 적용될 수 있다는 Giangreco(1997)의 주장은 이를 뒷받침할 IEP팀의 활동을 전제로 하고 있다. 청각장애 학생들에게 교육과정 기회를 인위적으로 제한하는 것은 문제인 것만은 분명하지만 통합 환경에 있던 청각장애 특수학교 환경에 있던 이들이 일반학교 교육과정을 수용하는 데 있어서의 어려움을 극복할 수 있는 장치 마련은 반드시 선결되어야 한다.

3. 2008년 및 2010년 공통교육과정 내용에 대한 청각장애 교육과정으로서의 정당성 탐색

교육과정 내용의 측면에서 청각장애 교육과정은 내용의 중요성과 학습의 가능성의 적절한 접점을 찾는 것이 중요하면서도 어려운 일이다. 특히 학습의 가능성은 교육과정 내용 구성에서의 적정 난이도를 찾는 문제와 직결된다. 내용의 중요성을 간과할 수는 없지만 난이도 조절에 실패할 경우 교육과정은 단지 하나의 학교 비치 문서로 전락할 가능성이 있다. 물론 교육과정 내용을 선정함에 있어 내용의 타당성이나 사회적 적절성 등의 여러 가지 준거가 있기는 하지만, 내용의 중요성과 학습 가능성이라는 두 가지 준거의 측면에서 일반학교 교육과정의 내용을 거의 그대로 원용하고 있는 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정을 청각장애 학생들의 교육에 적용할 때 청각장애교육 교육과정으로서의 적절성에 문제가 제기되지 않을 수 없다.

대표적인 사례를 살펴보면 교육과정 내용 선정과 조직이 청각장애 학생들을 위한 교육과정으로서 적합한지에 대해 의문이 더욱 생기지 않을 수 없다. 일반학교 교육과정의 내용은 교과전문가들이 각 교과에서 꼭 다루어져야 할 내용들이라고 해서 선정해놓은 것들이다. 일반학생들의 학습 가능성을 고려하여 구성되었음은 물론이다.

이렇게 내용을 구성했음에도 불구하고 예를 들어 뉴스에서 접할 수 있는 것처럼 일반학교 수학과 내용이 건청학생들에게도 너무 어려워 수학과 내용을 좀 더 쉽게 개정하고 있는 형편이다. 하물며 청각장애학생에게 이 수학과 내용의 난이도가 얼마나 높을 것이며, 주어진 시간 내에 이런 내용을 얼마나 학습할 수 있을 것인가에 대해 심각한 문제가 제기되지 않을 수 없다. 아울러 국가 수준 교육과정의 대강화라는 명분 아래 가르쳐야 하는 책임을 막연히 교사들에게 지워놓고 무대책 교육과정을 운영한다는 것은 청각장애교육을 방임하는 것과 같다. 여기에서는 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정의 교과들 중 약간의 수정이 가해진 교과인 국어과와 영어과 중 ‘국어과’를 예시 교과로 하여 적절성을 분석하였고, 그 외 수정이 전혀 이루어지지 않은 교과에서는 수학과를 예시 교과로 하여 분석함으로써 일반학교 교육과정을 거의 그대로 사용하게 하고 있는 현재의 특수교육 교육과정의 공통교육과정이 청각장애 교육과정으로서의 정당성을 지니는지를 탐색하고자 한다.

1) 수정이 가해진 교과 탐색: 국어과를 중심으로

첫째, 2010년 개정 공통교육과정은 국어과의 성격을 일반학교 교육과정 국어과와 동일한 보편적 성격과 함께 청각장애 학습자를 위한 특수 성격을 다음과 같이 제시하였다.

“청각장애 학습자를 위한 국어 교과는 청각장애로 인한 취학 전 언어 발달 지연을 보상하고, 학습자의 의사소통 능력과 글을 읽고 쓰는 능력의 향상에 주안점을 둔다. 이를 위해 ‘듣기·수화 읽기·말 읽기’, ‘말·수화하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’의 네 가지 영역의 교수·학습이 상호 유기적인 관련을 맺으면서 통합적으로 운용되도록 한다. 특히, 청각장애 학습자가 사용하는 의사소통 양식에 따라 언어 기능을 신장시키고, 학습 성취 수준에 따른 개별화 학습이 이루어지도록 한다.”

둘째, 구체적인 목표로 “마. 다양한 의사소통 양식을 활용하여 청각장애로 인한 언어 수용 및 표현의 어려움을 극복하고 원만한 국어 생활을 영위한다(청각장애).” 라고 설정하였는데 특정 의사소통 양식을 제한하지 않고 다양한 의사소통 양식을 개방적으로 수용하고 있으며, 원만한 국어 생활 영위라는 화용적 목표를 제시하고 있다.

셋째, 내용 체계는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에서 청각장애학생의 의사소통 양식을 반영하고자 -듣기에는 (청각장애: 듣기·수화 읽기·말 읽기)를, -말하기에는 (청각장애: 말·수화하기)를 포함시켜 영역명을 수정하고 성취기준과 내용 요소의 예에 <청각장애>에 해당하는 내용을 첨가했다, 읽기와 쓰기는 영역명은 수정하지 않고 성취기준과 내용 요소의 예에 <청각장애>에 해당하는 내용을 첨가했다.

이것들이 외면적으로는 이전 교육과정들보다 진일보한 모습을 하고 있지만 실질적인 내용의 적정성 측면에서 청각장애학생의 국어 학습 특성을 충분히 반영하고 있다고 하기는 어렵다.

다음은 초등부 <3학년> 국어과 듣기 내용이다.

- 듣기(청각장애: 듣기·수화 읽기·말 읽기) -

<담화의 수준과 범위>

<ul style="list-style-type: none"> - 학교나 공공장소에서 안내하는 말 - 일상생활에서 들을 수 있는 훈화 - 친구 또는 웃어른과 주고받는 전화 대화 - 다양한 반언어적·비언어적 표현이 드러나는 애니메이션

성취 기준	내용 요소의 예
(1) 안내하는 말을 듣고 중요한 내용을 정리한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 안내하는 말의 특성 이해하기 ○ 알고 싶은 내용에 주의하면서 듣기 ○ 필요한 내용을 정확하게 메모하기
(2) 훈화를 듣고 이야기에 담겨 있는 교훈을 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 대강의 내용 파악하기 ○ 이야기의 내용에서 교훈 추리하기 ○ 교훈의 내용을 자신의 삶에 적용하기 ○ 훈화가 필요한 상황 이해하기
(3) 전화 대화를 하면서 상대의 말을 예의바르게 듣는다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전화 대화의 특성 이해하기 ○ 상대의 말을 주의 깊게 듣기 ○ 상대에 대해 예의를 갖추어 응대하기
(4) 애니메이션을 보고 반언어적·비언어적 표현을 이해한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 애니메이션의 특성 이해하기 ○ 느낌을 표현하는 말과 행동 찾기 ○ 말의 빠르기, 높낮이, 강약 인식하기 ○ 인물의 인상적인 몸짓 비교하기
<청각장애>	
(5) 말·수화로 표현한 일상생활의 문장을 듣기·수화 읽기·말 읽기하여 내용을 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 집중하여 듣기·수화 읽기·말 읽기 ○ 듣고 본 내용을 중심 단어로 쓰기 ○ 듣고 본 내용을 문장으로 쓰기 ○ 말·수화를 사용하여 발표하기
(6) 말·수화로 설명한 간단한 안내문을 듣기·수화 읽기·말 읽기하여 중심 내용을 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 집중하여 듣기·수화 읽기·말 읽기 ○ 낱말의 뜻 질문하여 정확하게 알기 ○ 필요한 내용 간단한 문장으로 메모하기

국어과 듣기 내용에서 크게 두 가지 개선 사항 내지는 청각장애교육과정 구안을 위해 반영되어야 할 문제가 있다. 첫째, 단일 관점에 의한 청각장애의 특성 반영이다. 청각장애 의사소통 방식 내지는 수단을 단순히 음성언어의 ‘듣기’를 ‘듣기·수화 읽기·말 읽기’로 기능을 확장한 것만으로는 부족하다는 점이다. 최근 들어 인공와우 학생이 주류를 이루는 현실에서 인공와우를 통한 듣기 문제도 고려하여 교육과정이 작성될 필요가 있다. 이러한 구체적인 예가 “(3) 전화 대화를 하면서 상대의 말을 예의바르게 듣는다.”와 같은 듣기 교육과정 내용이다. 청각장애학생의 전화대화는 인공와우를 착용한 청각장애학생의 경우와 화상전화기를 통해 수화를 사용하여 주로 통화하는 청각장애학생의 경우는 전화사용을 지식, 기능, 태도의 측면에서 다른 점이 많다. 둘째, 교육과정 구성상의 부적절성의 문제이다. 모든 영역의 성취기준은 건청 학생이나 청각장애학생이나 모두 성취해야 할 학습의 목표와 같은 것들이다. 현행 교육과정에서는 위의 듣기를 예로 보면 (1)에서 (4)까지의 성취기준과 (5)(6)의 청각장애 성취기준은 수준과 범위가 다르다. 학년(군) 내에서 성취기준의 수준과 범위가 다르게 제시되는 것은 본질적 문제점이 아닐 수 없다. 이에 대한 대안으로서 청각장애의 특성이 반영될 필요가 있는 경우 각각의 성취기준별로 청각장애 특성을 반영하는 것이 적절하다.

듣기 (3) 성취기준의 예

<p>(3) 전화 대화를 하면서 상대의 말을 예의바르게 듣는다.</p> <p style="text-align: center;"><청각장애></p> <ul style="list-style-type: none"> • 전화나 화상 전화로 대화를 하면서 상대방의 말이나 수화를 예의바르게 수용한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전화 대화의 특성 이해하기 ○ 상대의 말을 주의 깊게 듣기 ○ 상대에 대해 예의를 갖추어 응대하기 ○ 보청기나 인공와우를 착용한 상태에서의 전화사용의 특성 이해하기 ○ 화상전화를 통한 상대의 수화를 주의 깊게 보기
--	---

2) 수정이 가해지지 않은 교과 탐색: 수학과를 중심으로

국어과와 외국어과(영어)를 제외한 모든 교과들이 일반학교 교육과정을 그대로 사용하고 있으며, 그 중에 수학과를 하나의 예로 살펴보자. 수학과와 같은 경우에는 수학과 내용 수준과 용어의 어려움이 청각장애학생에게 가장 심각한 문제로 대두된다. 중복장애학생들이 많은 청각장애 특수학교에서는 수학의 내용을 부분적으로 발췌하여 내용과 수준을 현저하게 축소시켜서 사용한다. 우수한 청각장애 학생의 경우

상당 부분 교육과정의 내용을 수용하는 듯 보이지만 학년 수준을 낮추어 지도함으로 인해 결국 12학년이 마칠 때 즈음에는 수학과 교육과정의 상당 부분을 배우지 않은 채 졸업을 하게 된다. 이런 결과는 일반교육 수학과와 잘못이라기보다는 교육과정의 수정·보완이 이루어지지 않은 청각장애 교육과정과 보완자료의 부재에서 오는 몫이 더 크다고 하겠다.

일반학교 교육과정 수학과를 청각장애 학생에게 그대로 적용하는 것이 무리임은 두 가지 측면에서 논의될 수 있다. 첫째, 일부의 청각장애 학생들을 제외하고 수학의 특수어휘로 가득 찬 수학 내용(예, 초5학년의 <용어와 기호> 직육면체, 면, 모서리, 밑면, 옆면, 정육면체, 겨냥도, 전개도, 합동, 대응점, 대응변, 대응각, 대칭, 선대칭도형, 점대칭도형, 대칭축, 대칭의 중심, 배수, 짝수, 홀수, 약수, 공약수, 최대공약수, 공배수, 최소공배수, 약분, 통분, 기약분수, t, m², km², a, ha)을 일반어휘에도 제약성을 지닌 청각장애 학생들이 그대로 학습하기에는 굉장한 어려움이 따른다. 즉, 수학적 의사소통에 장애가 아주 크다는 것이다. 고등학교로 올라가면 용어 그 자체로는 이해할 수 없는 특수한 수학 용어들(예, 대응, 일대일 대응, 항등함수, 상수함수, 일대일함수, 합성함수, 역함수, 다항함수, 유리함수, 분수함수, 점근선, 무리함수, 시초선, 동경, 일반각, 호도법, 라디안, 사인함수, 코사인함수, 탄젠트함수, 삼각함수, 주기, 주기함수, 삼각방정식, 삼각부등식, 사인법칙, 코사인법칙, $f : X \rightarrow Y$, $g \circ f$, $(g \circ f)(x)$, $y = g(f(x))$, f^{-1} , $y = f^{-1}(x)$, $\sin x$, $\cos x$, $\tan x$)이 사용될 때는 더욱 그럴 수밖에 없다.

둘째, 수학적 의사소통 장애가 있다는 것은 수학과 학업 성취가 그렇게 높지 않다는 것을 반영하고 있음에도 불구하고 일반학생들도 평균적으로 매우 어려워하는 수학과 내용을 학습하는 데 아무런 보완 사항 없이 “※ 「수학」은 일반 학교 국민공통 기본 교육과정에 의함.”이라는 한 마디로 성공적 교육의 성과를 기대하기란 불가능하게 보인다. 고등학교 수학은 [IV-1. 수학], [IV-2. 수학의 활용], [IV-3. 수학 I], [IV-4. 미적분과 통계 기본], [IV-5. 수학 II], [IV-6. 적분과 통계], [IV-7. 기하와 벡터]로 구성되어 있다. [IV-3. 수학 I]과 [IV-5. 수학 II]는 국민공통 교육과정 수학인 [IV-1. 수학]를 이수한 후 대학 진학 계열에 따라 선택하는 과목으로 청각장애 학생의 경우에도 일단 [IV-1. 수학]에 대한 학습이 잘 이루어져야 하고 이를 바탕으로 [IV-3. 수학 I]과 [IV-5. 수학 II]를 학습해야 한다. 수학의 내용을 전체적으로 모두 제시할 수는 없지만, 그 중 가장 익숙하게 다루어지는 ‘수와 연산’ 영역을 살펴봐도 상당히 높은 어휘 수준과 수학적 개념 수준을 요구하고 있음을 알 수 있다. 아래 표와 같이 도형, 측정, 확률과 통계, 규칙성과 문제해결 영역의 내용은 이것보다 더 익숙하지 않은 개념들과 용어들로 가득 차 있다. 실제로 [IV-1. 수학]의 내용도 청각장애 학생의 경우 해당 학년의 내용을 학습하기란 매우 벅하다. 인공와우 착용을 하여 일반학교에 통합된 우수한 청각장애 학생이라 할지라

도 아무런 조치 없이 일반 교육의 내용과 방법에 따라 학습을 함으로 인해 발생하는 불리함은 여전히 남아 있을 수 있다. 더욱이나 이런 학생이 빠져 나가고 없는 청각장애 특수학교의 수학과 교육과정(다른 교과 교육과정도 비슷한 상황) 운영은 대상 학생의 중복화로 인해 매우 낮은 수준에서 이루어지고 있으며, 통합되었다 청각장애 특수학교로 돌아 온 청각장애 학생들 그들에게 적합하지 않은 교육과정의 내용과 수준으로 인해 심한 갈등을 겪기도 한다.

2007년 개정 교육과정 초등학교 수학과 규칙성과 문제해결 영역

학교급 학년 영역	초등학교		
	4학년	5학년	6학년
규칙 성과 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> ○ 다양한 변화 규칙을 수로 나타내고 설명하기 ○ 규칙을 추측하고 말이나 글로 표현하기 ○ 규칙적인 무늬 만들기 ○ 규칙과 대응 ○ 단순화하기, 논리적 추론 등으로 문제를 해결하기 ○ 문제 해결 과정 설명하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 비와 비율 ○ 하나의 문제를 여러 가지 방법으로 해결하기 ○ 주어진 문제에서 필요 없는 정보, 부족한 정보 찾기 ○ 문제 해결의 타당성 검토하기 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 방정식 ○ 비례식 ○ 연비와 비례배분 ○ 정비례와 반비례 ○ 문제 해결 방법 비교하기 ○ 문제의 조건을 바꾸어 새로운 문제 만들기 ○ 문제 해결 과정의 타당성 검토하기

따라서 수학과를 비롯한 여러 교과들에서 청각장애학생들의 어휘력과 기초학습 능력이 신중히 고려된 교육과정 내용의 범위와 위계가 결정되어야 하고, 가급적 일반학교 교육과정의 성취기준에 접근하기 위한 IEP를 비롯한 다양한 교육과정 수정 대안들과 교수·학습방법들이 개발 보급되어야 할 것이다. 현재와 같은 “※ 「수학」은 일반 학교 공통 교육과정에 의함.”이라는 한 줄로는 결코 청각장애학생에게 성공적인 수학 학습을 기대하기란 어렵다.

Ⅲ. 청각장애 공통교육과정의 성격과 구성 방향

여기에서는 청각장애 공통교육과정에 대한 해답 내지는 대안을 제시한다기보다는 앞으로 청각장애교육을 함께 책임져야 할 사람들과 청각장애 공통교육과정을 어떻게 만들어가야 할지에 대한 논의거리를 제시하고자 한다.

1. 교육과정의 성격

교육과정을 논의할 때 맨 처음 해야 할 것이 교육과정의 성격을 규정하는 것이다. 청각장애 공통교육과정은 어떤 성격을 지녀야 하는가? Bigge와 Stump(1999)이 조정의 여부에 따라 나눈 유형을 기준으로 청각장애 공통교육과정의 성격을 나누어보면 ‘일반학교 교육과정의 조정이 필요 없는 교육과정인가?’, ‘일반학교 교육과정을 보완 조정해야 하는 교육과정인가?’, ‘생활 기능 중심의 대체 교육과정인가?’, ‘의사소통과 수행 수단이 조정되는 교육과정인가?’ 라는 4가지로 생각해 볼 수 있을 것이다. 즉, 표준교육과정을 그대로 사용해도 괜찮은가? 아니면 일반학교 교육과정을 보완 내지는 조정해야 하는가?, 혹은 완전히 별도의 대체 교육과정으로 개발되어야 하는가?, 아니면 청각장애의 특성을 반영하여 의사소통 문제 해결을 중심으로 한 중재교육과정의 형태로 가야 하는가? 하는 것이다.

이런 논의를 위해 청각장애 교육과정의 철학적, 사회적, 심리적 기초가 무엇인가를 살펴볼 필요가 있다. 먼저 사회학적 기초 측면에서 사회·문화의 현상과 변화가 청각장애 교육에 어떤 영향을 미치고 있는가의 교육과정 문제는 깊이 다루어져야 할 문제이다. 청각장애 학생들에게는 두 개의 사회와 문화가 존재하고 있다. 하나는 건청 주류 사회와 그 사회가 축적해 온 문화이고 또 하나는 농사회와 농인들이 축적해 온 문화이다. 사회와 문화의 성격과 특질이 교육의 목표와 내용, 방법에 반영 될 때, 사회적 적절성과 유용성을 어떻게 균형 있게 유지할 것인가 하는 것이 중요한 문제가 된다. 이때에도 청각장애 공통교육과정은 두 개의 사회와 문화를 어떻게 적절히 반영할 것인가 하는 문제는 숙제로 남는다.

다음으로 심리적 기초의 측면에서 보면 청각장애 공통교육과정은 사회·문화의 변화를 충실히 반영해야 함과 동시에 학습자들의 발달 수준과 교육적 요구에 부응하는 목표를 설정해야 하고, 그들의 발달 수준에 적절한 교육내용을 선정해야 하며, 교수·학습이 가능한 방법이 적용되어야 한다. 이런 측면에서 2008년 및 2010년 개정 교육과정은 청각장애 학생들의 발달 수준에 대한 적합성의 정도가 어떤지를 숙고해보아야 할 것이다. 어찌면 2008년 및 2010년 개정 공통교육과정은 청각장애 교육과정의 이름은 있으나 실제로 청각장애 학생을 위한 교육과정으로 개발된 교육과정이라고 하기에는 아쉬운 점이 상당 부분 있다고 하더라도 과언이 아닐 것이다. 이런 주장에 대한 논거는 3. 2008년 및 2010년 공통교육과정 내용에 대한 청각장애 교육과정으로서의 정당성 탐색에서 본 국어과와 수학과 의 예에서 여실히 드러난다.

이상의 철학적, 사회적, 심리적 기초와 청각장애학생들의 학업 특성에 비추어볼 때 기본적으로 청각장애 공통교육과정의 성격은 2008 특수학교 교육과정 해설(Ⅲ) 수정형 내지는 보완형 교육과정으로 가야할 것으로 사료된다. 하지만 청각장애 공동체의 독특하면서도 대표적인 문화이지 학습도구인 수화는 현재와 같이 국어과에 부

분적으로 보완해서는 안된다. 수화도 엄연히 독자적인 언어로서의 체계와 가치를 지니고 있음으로 외국어 교과목과 같이 하나의 독자적인 교과목으로 다루어져야 할 필요가 있다.

2. 교육과정 구성 방향

청각장애 공통교육과정 구성 방향을 설정하는 데 있어서 크게 첫째, 청각장애학생의 교수·학습상의 특성을 일반학교 교육과정의 연계성을 가급적 깨뜨리지 않으면서 교과별 내용과 교수·방법, 그리고 운영 지침에 어떻게 반영할 것인가?, 둘째, 청각장애학생들의 사회문화적 기반 중의 하나인 농사회가 지닌 농문화를 교과목에 따라 어떻게 반영할 것인가?, 셋째, 청각장애학생들의 정체성 확립을 위한 농인학과 수화학을 어떻게 교육과정에 반영할 것인가? 넷째, 수화 사용 학생-구화 사용 학생-인공와우를 한 구화 사용 학생과 같은 다양한 언어 양식 사용 요구를 교육과정에 어떻게 반영할 것인가?라는 네 가지를 들 수 있다.

첫째, 청각장애학생의 교수·학습상의 특성을 일반학교 교육과정의 연계성을 가급적 깨뜨리지 않으면서 교과별 내용과 교수·방법, 그리고 운영 지침에 어떻게 반영할 것인가?에 대해서는 많은 협의와 기초조사가 필요한 문제이다. 하지만 일반적으로 청각장애학생의 학업성취도가 일반학생에 비해 그 이유가 무엇이든 간에 다소 낮다는 것이 국내외를 막론하고 현재의 실정이다.

최성규, 정미숙(2004)은 청각장애학교의 제7차 교육과정 운영 실태 및 개선 방향연구에서 청각장애학교 교사들의 교육과정에 관한 생생한 이야기를 전해주고 있다. 청각장애학교 교사들은 현재의 2008개정 교육과정과 거의 다름이 없이 일반학교 교육과정을 동일하게 사용하도록 한 7차 교육과정을 가지고 청각장애 학생들을 대상으로 교육과정을 운영하는 데 문제가 있음을 다음과 같이 토로하고 있다.

"청각장애학교 교사들은 청각장애학교의 특성에 맞춘 교육과정을 만들어주어야 하며, 청각장애 특성에 맞게 청각장애학교 국어과는 반드시 다시 짜야 합니다, 미루면 안된다고 생각합니다, 우리 학교뿐만 아니라 전국의 청각장애학교에서 많이 건의를 하고 있는 실정입니다, 청각장애학교의 특성을 살려야 합니다(A)."

"일반교육과정을 배타하는 것이 아니라 일반교육과정을 줄기로 하고 청각장애아의 특성에 맞는 내용을 같이 해서 하나의 줄기를 마련하여 교육과정에 맞는 교사용 자료, 학생들을 위한 워크북 같은 교재가 나와야 합니다."

청각장애학교를 대상으로 교과교육 실태를 조사한 연구들(최성욱, 2009; 황정숙, 2007; 장혜경, 2007; 강민주, 2003)은 이상의 결과와 유사한 결과를 보여주고 있는데, 이런 이야기는 청각장애 학생들을 전문적으로 지도하는 청각장애 특수학교의 교사들이기 때문에 할 수 있는 것들이다. 만일 청각장애 학생이 통합된 통합학급의 일반교사라면 과연 이러한 고민을 하기가 쉽지 않을 것이다. 건청학생들을 대상으로 일반학교 교육과정을 중심으로 운영하면서 교육과정에 나오지도 않는 교과내용, 교수방법, 편성·운영 원칙을 가지고 청각장애학생에게 적합한 교육과정 운영을 해줄 것이라는 기대를 하기란 사실상 불가능하다. 따라서 교과별 교육내용을 일반학교 교육과정을 그대로 적용하는 데에는 무리가 있음으로 교과 성격에 따라 내용 선정과 난이도가 조절된 교육과정이 요구된다.

둘째, 청각장애학생들의 사회문화적 기반 중의 하나인 농사회가 지닌 농문화를 교과목에 따라 어떻게 반영할 것인가?의 문제는 농교육에서 중요하게 다루어져야 할 주제이다. 이 주제는 특히 사회과와 국어과를 중심으로 반드시 다루어져야 할 사안이다. 청각장애교육은 다른 영역의 교육과는 달리 ‘청각장애교육’, ‘농교육’, ‘농인’, ‘청각장애인’, ‘난청인’ 같이 다양한 용어들이 혼재되어 사용된다. 또한 구화(주의), 수화(주의), 지문자, 말읽기, 순수구화법, 청각/구화법, 토털 커뮤니케이션, 이중문화/이중언어접근법과 같은 용어들은 청각장애와 관련해서 가장 대표적인 것들인데 이것들은 농인의 정체성과 삶을 설명하는 것이 복잡하다는 것을 시사한다(강창욱, 2010). 따라서 청각장애교육도 다문화주의 관점에서 청각장애교육을 바라볼 필요가 있다. 이것은 수화를 함으로써 공동체를 형성해서 살고 있는 실존적 존재로서의 농인들의 삶이 있음을 인정함과 동시에 구화를 사용하는 청인사회와 문화의 주변이 아닌 우리 사회 속의 하나의 문화 공동체로서 다양성과 이질성을 받아들여야 한다는 것을 의미한다.

일반학교 교육과정에 농사회와 농문화를 접근시키는 데에는 Banks(1993, 박재의, 강현석, 2009에서 재인용)가 제시한 기여적 접근, 부가적 접근, 전환적 접근, 사회적 활동 접근의 네 가지 방식 중 근본적인 목적, 구조, 관점의 변화와 함께 청각장애 사회와 문화 공동체의 관점에서 개념, 주제 등을 설정하도록 교육과정의 구조를 바꾸고자 하는 전환적 접근은 급격한 변화임으로 다소간의 어려움이 예상되며, 현재로서는 기여적 접근법과 부가적 접근법의 수준에서 접근하는 것이 현실적으로 타당성이 있다.

셋째, 청각장애학생들의 정체성 확립을 위한 농인학과 수화학을 어떻게 교육과정에 반영할 것인가?는 2010년 개정 교육과정 총론으로도 얼마든지 가능하다. 농인학(Deaf Studies)은 농인들이 누구인지를 중심으로 그들의 삶과 관련된 다양한 주제

를 다루는 학문이다. 이들이 공동체를 이루고 다양한 농인 사회 단체들과 관련을 맺고 음성언어와는 다른 수화라는 언어를 사용함으로써 또 다른 문화를 형성하고 살아가는 것을 청각장애학생들이 배움으로써 자신들의 정체성을 확인할 기회를 가질 수 있다. 이런 정체성과 가장 밀접한 교과목 중의 하나가 사회과인데 그 어디에도 그 교육과정 사회과를 가지고 배우는 청각장애학생들에 관한 이야기는 어디에도 없다. 이런 농인학과 수화학은 창의적 체험활동 시간(예, 초등학교 1~2학년 272시간, 3~4학년 204시간, 5~6학년 204시간, 중학교 1~3학년 306시간, 고등학교 24단위)을 이용하여 충분히 가르칠 수 있다.

넷째, 수화 사용 학생, 구화 사용 학생, 인공와우를 한 구화 사용 학생과 같이 다양한 언어 양식 사용하는 의사소통 요구를 교육과정에 어떻게 반영할 것인가? 이 문제는 앞에서 언급한 첫째에서 셋째까지의 문제들을 교육과정에 충실히 반영함으로써 해결될 수 있을 것을 사료된다. 특히, 국어과를 중심으로 이 문제는 다루어져야 하며, 이것은 단순히 명시적 교육과정만으로는 해결될 수 있는 것이 아니며, 수화 통역사, 집단 보청시스템 등의 교수환경수정과 다양한 교수·학습 자료의 개발과 지원이 함께 이루어져야 할 사안이다.

3. 청각장애 공통교육과정 예시

전 교과에 걸쳐 교육내용의 난이도 조정은 신중하게 이루어져야 할 필요가 있다. 물론 이것은 난이도를 일방적으로 하향 조정하자는 의미는 아니다. 교과교육과정을 구성할 때 내용 범위를 일반학교 교육과정보다 더 넓게 할 필요가 있다는 것을 포함한다. 그러나 국어과 사회과와 같은 과목은 농문화가 반영된 별도의 교육과정이 만들어지든지, 아니면 일반학교 교육과정에 농문화와 관련된 요소들을 포함시키는 작업이 필요하다. 다음은 Stewart와 Kluwin(2001)이 제안한 사회과 교육과정에 농인학 관련 개념들을 포함시키는 예시를 기초로 강창욱(2010)이 3학년 사회과 교육과정에 농인학을 포함시킨 예시이다.

<목 표>

사회 현상에 관한 기초적 지식과 능력은 물론중략..... 사회 교과에 전반적인 목표는 다음과 같다.

- 가. 사회의 여러 현상과 특성을 사회의 지리적 환경, 역사적 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해한다.

가-1. 농사회의 여러 현상과 특성을 의사소통 방법의 발전, 보조공학의 발달, 농역사의 발전, 정치·경제·사회적 제도 등과 관련지어 이해한다.

나. 인간과 자연 간의 상호 작용에 대한 이해를 통해 장소에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하며, 고장, 지방 및 국토 전체와 세계 여러 지역의 지리적 특성을 체계적으로 이해한다.

나-1. 인간과 자연 간의 상호 작용에 대한 이해를 통해 장소에 따른 농인 생활의 다양성을 파악하며, 고장, 지방 및 국토 전체와 세계 여러 지역의 지리적 특성을 체계적으로 이해한다.

다. ~ 바. 목표 생략

<내 용>

가. 내용 체계(생략)

나. 학년별 내용

<3학년>

(1) 우리가 살아가는 곳

우리가 사는 고장의 위치와 자연환경, 인문 환경의 특성을 파악하고중략..... 고장에 있는 다양한 공공 기관과 우리 생활과의 관계를 이해한다.

- ① ~ ⑦ : 사회과 기본 내용
- ⑧ 농인들과 관련된 장소들을 견학, 조사하여 그림지도로 나타낸다.
- ⑨ 고장에서 농인들과 관련된 다양한 일들이 농인의 가족생활에 어떤 영향을 미치는지를 안다.
- ⑩ 농과 관련된 수화통역센터 등의 공공기관과 청능훈련실과 같은 사설기관이 하는 일을 알고 농인의 일상생활과 관련지어 이해한다.

(2) 우리 고장의 정체성

우리 고장에는 다른 고장과 구분되는 고유한 특성이 있으며중략..... 자기의 고장을 종합적으로 이해한다.

- ① ~ ⑦ : 사회과 기본 내용
- ⑧ 농인들과 다른 장애인들의 일상생활과 관련지어 고장에 대하여 떠오르는 것을 표현한다.

- ⑨ 고장의 훌륭한 농민들과 다른 장애인들의 이야기를 통해 농민을 비롯한 장애인들의 생활 모습을 파악하고 그들의 생각에 대해 이해한다.
- ⑩ 농민들의 행사에 대해 조사하고 참여하려는 마음을 가진다.

(3) 고장의 생활문화 ~ (6) 다양한 삶의 모습들 생략

IV. 맺는 말

Skrtic(1995)은 Disability and Democracy: Reconstructing [special] Education for Postmodernity에서 통합교육의 시대에서 일반 공립학교에서 특수아동이 불편함 없이 통합교육을 받을 수 있을 정도로 전반적으로 학교교육의 질이 재편되어 있지 않은 상황에서 특수교육의 ‘특수’는 여전이 특별히 존립해 있어야 할 당위성이 인정된다(김병하, 2007에서 재인용)고 주장한다. Skrtic의 말을 우리는 청각장애 학생의 교육에 적용하여 다시 생각해 보면 과연 통합교육 장면의 청각장애 학생이든 청각장애학교에 다니는 청각장애 학생이든 자기가 다니는 학교에서 아무런 불편함 없을 정도로 학교교육의 질이 확보되어 있는가 하는 것을 되짚어 볼 필요가 있다. 일반교육 교육과정으로의 접근 원칙에는 동의가 되지만 현실적으로 많은 통합학급에서는 특수교육 교육과정을 전혀 참고하지 않고, 청각장애 특수학교에서는 현재 교육과정을 일반학교 교육과정을 그대로 사용하기 어렵다는 이유로 사용하지 않거나, 혹은 국가 교육과정과는 전혀 다른 학교 교육과정을 만들어서 적용하는 현실을 외면할 수만 없는 실존적 상황에 직면하고 있다. 이것은 청각장애교육을 하고 있는 우리 모두의 숙제가 아닐 수 없다.

일반교육 접근 강화를 위한 교육과정의 통합은 청각장애 학생의 학업 특성상 어려움이 있음은 주지의 사실이다. 이런 이유로 해서 2010년 개정 공통교육과정 설명회에서는 특수교육의 특수성 제고에 의한 특수교육 정체성 강화를 위한 방안으로 “셋째, ‘2010년 특수교육 교육과정’은 시각장애, 청각장애, 지체장애와 같은 비인지적 장애를 지닌 특수교육 대상 학생들의 특별한 특성과 요구를 반영한 일반교육 교육과정에 대한 보완 자료(argumentative text)와 수정 자료(modified text)의 개발·보급을 확대하여 특수교육의 특수성을 제고한다.”고 밝히고 있으나, 국립특수교육원의 교육과정·교과서기획팀 추진 사업 현황에 청각장애 관련 보완 자료는 2013년에 개발 예정인 「청각장애 초등 1-6학년 음악과 자료 개발」외에는 없다. 일반교육 교육과정 접근성 강화의 시대의 흐름 속에서 청각장애로 인한 학생의 독특한

교육적 욕구를 충족시키기 위해 추가적인 일반교육과정의 수정·보완 및 필요에 따라 청각장애 특수교육과정의 개발, 그리고 현행 일반학교 교육과정 내용 학습을 위한 다양한 보완 자료 및 수정 자료가 시급히 개발될 필요가 있다.

2008년 개정 국민 공통 기본 교육과정 해설서의 개발 방향을 보면 교육과정 개발 기관에서도 청각장애 교육과 관련된 문제점은 거의 파악하고 있으면서도 실제 교육 과정을 개발할 때에는 청각장애교육 관련 당사자들의 관심 부족을 비롯한 여러 가지 현실적 제한점들로 인해 청각장애 교육과 관련된 사안들이 제대로 반영되어지지 않았다는 것을 알 수 있다. 교육과정은 합의의 과정이라는 말처럼 향후 청각장애 공통 교육과정의 개발과 수정, 보완, 그리고 보완자료 개발을 위해 청각장애교육과 관련된 학부모, 교사, 전문가 집단이 좀 더 관심을 가지고 적극적으로 노력을 기울여야 할 것이다.

참고문헌

- 강민주 (2003). 청각장애학교 언어교과 운영의 실태와 문제점 분석. 석사학위 논문, 대구대학교 교육대학원.
- 강창욱 (2010). 청각장애 특수학교 사회과 교육과정 구성의 다문화교육적 대안. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(4), 119-141.
- 강창욱 역 (2011). **농·난청학생의 지도: 내용, 전략, 교육과정**. 서울: 도서출판 파란마음.
- 교육과학기술부 (2007). 2007년 초등학교 교육과정 해설(1) 총론, 재량활동.
- 교육과학기술부 (2008). 2008년 개정 특수학교 국민 공통 기본 교육과정 개정의 배경 및 내용.
- 교육과학기술부 (2009). 2009년 개정 교육과정에 따른 초등학교 교육과정 해설(1) 총론.
- 교육과학기술부 (2010). **특수교육 교육과정 [별책 1]**.
- 교육과학기술부 (2010). **특수교육 교육과정 [별책 2]**.
- 교육인적자원부 (2007). 2007년 개정 초·중등학교 교육과정.
- 국립특수교육원 (2011). **특수학교 기본교육과정 교과 교육과정 개발 방안**.
- 권순우 (2005). 청각장애 학교교육과정 재구조화에 대한 질적 사례 연구. 박사학위 논문, 대구대학교.
- 김병하 (2006). 특수교육에서 교과교육론의 정립. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(4), 43-62.
- 김병하 (2007). 한국 농교육의 정체성 위기: 현상과 과제. **특수교육저널: 이론과 실천**, 16(3), 465-489.
- 김정권 (1999). 정보화 사회와 학생중심 교육과정. 김정권 외, 대구대학교 특수학교 교육과정 연구위원회. **제7차 특수학교 교육과정에 의한 학생중심 교수·학습모형연구**, 7-30.
- 김정권, 민천식 (2001). 특수교육 기본가정의 재개념화에 대한 패러다임적 논의. **특수교육저널: 이론과 실천**, 2(3), 1-17.

- 박남수 (2007). 특수학교 사회과 교육과정의 적절성 탐색 -사회과 기본교육과정을 중심으로-. **사회과학연구**, 14(3), 53-72.
- 박재의, 강현석 (2009). 다문화 교육과정 개발 방향 탐색 -연구학교 사례분석을 중심으로-. **사회과교육**, 48(1), 27-43.
- 양영자 (2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 박사학위 논문, 이화여자대학교.
- 유한구 (2002). **교과이론과 교과 정책**. 서울: 성경재.
- 윤광보 (2006). 특수학교 국민공통기본교육과정 개선 방향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(4), 473-491.
- 이유훈, 정동영, 정희섭, 권영민 (2010). 특수학교 교육과정 적용평가 및 개선방안 연구. 교육과학기술부. **2009 교육과정 개정 기초연구 위탁과제 답신보고**.
- 장혜경 (2007). 청각장애학교 직업교육으로서 공예교육의 실태와 문제점 -청각장애 고등학생 중심으로-. 석사학위 논문, 경성대학교 교육대학원.
- 정동영 (2010). 2010년 개정 특수교육 교육과정(총론)의 이해. 국립특수교육원. **2010개정 특수교육 교육과정 개정 방향 및 내용**. 2010 개정 특수교육 교육과정 설명회 자료집.
- 정은 (2002). 왜 '특수' 인가?: 문화-역사적 관점에서 살펴 본 '특수교육학적 발상'의 사회적 의미. **특수교육저널: 이론과 실천**, 3(1), 1-19.
- 진영은, 조인진 (2001). **교과교육의 이해**. 서울: 학지사.
- 최성규, 정미숙 (2004). 청각장애학교의 제7차 교육과정운영 실태 및 개선 방안. **특수교육학 연구**, 39(1), 287-310.
- 최성욱 (2009). 시각·지체·청각장애학교 과학 교과교육 실태조사 및 개선방안. 석사학위 논문, 공주대학교 교육대학원.
- 황정숙 (2007). 청각장애학교 중등부 수학교육의 실태와 문제점에 대한 질적 연구. 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural reform. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Holz, H. H. (1996). *Philosophie der bildenden Kuenste. Bd. 1. Der aesthetische Gegenstand: die Praesenz des Wirklichen*. Bielefeld: Aisthesis.
- Meyer, A., & O'Neill, L. M. (2000). Beyond access: Universal design for learning. *Exceptional Parent*, 30(3), 59-61.
- Skrtic, T. M. (1995). *Disability & Democracy: Reconstructing [special] Education for Postmodernity*. New York: Teachers College, Columbia University.

Investigating Curriculum to Normalize Deaf Education

Kang, Chang Wook

Department of Secondary Special Education, Kangnam University

<Abstract>

This study is derived from thought of applying the general school curriculum to the deaf student is causing serious problems to the education in not only special schools but also the entire education for deaf students. The purpose of this study is to investigate the characteristics of curriculums in 2008 and 2010 for students with hearing impairment, and to suggest reasonable alternatives.

Following the curriculum for regular schools, which does not consider the nature of students with hearing impairment, causes problems in deaf schools as they ignore the general curriculum and organize their own programs in classes. Furthermore, applying the regular school curriculum to students with hearing impairment is making them difficult to find their identity for their growth and development even though it is the main reason to set an educational curriculum. Therefore, it is required to reflect elements of deaf studies to the curriculum as well as sign language.

In order to find alternatives for the deaf students, regular school curriculum from 2008 and 2010 has been analyzed and investigated to be suitable for the deaf students.

Key Words

: Hearing Impairment, Curriculum, Deaf Studies, Deaf Education

논문 접수: 2011. 07. 30 심사 시작: 2011. 08. 10 게재 확정: 2011. 09. 26

