

정책연구 2005-16

직업교육과정의 종합적 고찰

이종성

머 리 말

교육의 3요소는 학생, 교사, 교육내용이라고 한다. 여기에서 교육내용은 교육과정으로 나타낼 수 있다. 그러므로 교육과정에 의하여 교육의 질이 결정된다고 하여도 과언이 아니다. 직업교육도 교육의 한 영역이라고 할 때 직업교육의 질은 직업교육과정에 의하여 좌우되며, 직업교육과정이 학생들과 교사 및 산업사회의 요구를 수용하여 개발되고 운영될 때 그 직업교육과정이 바람직한 것이라 말할 수 있다.

직업교육기관이 오늘날과 같은 지식정보사회에서 요구하고 있는 직업적 능력을 습득한 인력을 양성하기 위해서는 기존의 직업교육과정에서 제시하고 있는 내용을 한 단계 승화시켜야 하며, 특히 폭발적으로 증가하고 있는 지식을 이해하고 활용하기 위해서는 암기하고 체득하는 단계를 넘어서서 지식을 활용하고 창의적으로 문제를 해결하는 능력에 초점을 맞추어야 한다.

중등단계 직업교육의 핵심 기관인 실업계 고등학교는 학생들의 대학 진학률이 높아지고 있는 가운데 기초학습능력은 낮아지고 있어 교육과정 운영에 어려움을 겪고 있다. 고등단계 직업교육기관으로 중추적인 역할을 강화하고 있는 전문대학은 학생들의 구성을 볼 때, 점차 실업계 고등학교 졸업생들이 증가추세에 있음에도 불구하고 이에 대한 고려가 미약한 가운데 대부분의 교육과정은 학문중심으로 구성되어 있어 산업사회에서 요구하고 있는 직무 능력과 거리가 멀다고 할 수 있다.

특히 인적자원개발의 핵심을 이루고 있는 교육인적자원부의 직업교육과 노동부의 직업훈련은 각기 독립적으로 인력의 양성과 향상에 기여하고 있으나, 교육과정 및 훈련과정 운영이라는 매개체를 통하여 상호연계와 협조에 의한 발전적이며 성숙한 인적자원개발 체제의 모색이 필요하게 되었다.

이러한 시점에서 본 연구는 실업계 고등학교 및 전문대학을 포함하는 직업교육기관의 교육과정, 직업훈련을 실시하는 기능대학을 포함하는 직업훈련

기관의 직업훈련기준 등에 관한 사항을 종합적으로 고찰함과 더불어 직업교육과정 및 직업훈련기준의 운영에 대한 실태를 파악하고, 제기되고 있는 문제를 해결하기 위한 대책 탐색을 목적으로 수행되었다.

특히 본 연구는 직업교육과정에 관한 이론적 탐색과 더불어 그 운영에 관한 실태와 개선 방안에 중점을 둔 것으로, 직업교육과정에 관심을 가지고 있는 분들에게 도움을 줄 수 있으며, 또한 실업계 고등학교와 전문대학의 교육과정과 직업훈련기준의 운영 및 개선에 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

끝으로 이 연구는 한국직업능력개발원 2005년 기본연구 2005-20번으로 진행되었으며 이종성 박사가 책임자로서 연구를 수행하였다. 본 연구의 수행에 도움을 주신 실업계 고등학교 교사와 전문대학의 교수, 직업교육 관련 전문가들께 깊은 감사를 드린다.

2005년 12월

한국직업능력개발원
院長 金 章 鎬

목 차

요 약

제1장 서론

제1절 □연구의 필요성 및 목적 · 1

1. 연구의 필요성 · 1
2. 연구의 목적 · 3

제2절 □연구 내용 및 범위 · 3

1. 연구내용 · 3
2. 연구의 범위 · 5

제3절 □연구 방법 · 5

제4절 □기대 효과 및 활용방안 · 6

제2장 직업교육과정의 기초

제1절 □교육과 직업 · 7

1. 교육의 개념 · 7
2. 직업의 개념과 의의 · 10

제2절 □직업교육의 개념과 목적 · 14

1. 직업교육의 정의 · 14
2. 직업교육의 목적 · 16

제3절 [취업훈련(Vocational Training)의 개념 · 20

제4절 [취업 교육과 관련된 용어의 정의 · 23

제3장 직업교육과정의 개념 및 특성

제1절 [교육과정의 개관 · 37

1. 교육과정의 의미 · 37
2. 교육과정의 학문적 기초 · 41

제2절 [교육과정의 개념과 유형 · 48

1. 교육과정의 정의 · 48
2. 교육과정의 학문적 유형 · 56

제3절 [취업교육과정의 개념과 특성 · 71

1. 직업교육과정의 개념 · 71
2. 직업교육과정의 특성 · 74
3. 직업훈련과정 및 직업훈련기준 · 81

제4장 직업교육과정의 변천

제1절 [초·중등 교육의 교양 직업교육과정 변천 · 85

1. 초등학교의 실과 교육과정 · 85
2. 중등학교의 실업·가정과 교육과정 · 92

제2절 [실업계 고등학교 교육과정의 변천 · 99

1. 교과중심 교육과정(1945-1963) · 99
2. 경험중심(생활중심) 교육과정(1963-1971) · 100
3. 직무중심 교육과정(1972-1981) · 102
4. 직업군 중심(전문기초교육) 교육과정(1982-1992) · 104

5. 수요자 중심의 교육과정(1992-현재) · 106

제3절 □전문대학 교육과정의 변천 · 108

1. 초급대학 교육과정 · 108
2. 실업고등전문학교 교육과정 · 110
3. 실업전문학교 교육과정 · 113
4. 전문대학 교육과정 · 114

제4절 □직업훈련과정과 직업훈련기준의 변천 · 116

1. 직업훈련기준의 제정 · 116
2. 직업훈련기본법에 의한 직업훈련기준 · 117
3. 고용보험 도입에 의한 직업훈련기준 · 119
4. 현행 직업능력개발훈련기준 체제 및 현황 · 121

제5장 직업교육과정모형

제1절 □요구분석 및 직무분석에 의한 모형 · 125

1. Kaufman과 English의 모형 · 125
2. Kenneke의 모형 · 126
3. 이무근의 모형 · 127

제2절 □체제적 접근에 의한 모형 · 131

1. SCID 모형 · 131
2. 능력중심 교육과정 모형 · 134
3. Front-End Analysis · 140

제6장 직업교육과정 개발

제1절 □직무분석에 의한 교육과정 개발 · 141

1. 직무분석의 개념과 목적 · 141
2. 직무분석의 기초 · 149

- 3. 직무분석 방법 · 152
- 4. 직무분석의 실제 · 159

제2절 [메이컴에 의한 교육과정 개발 · 171

- 1. 데이컴 작업 준비 단계 · 171
- 2. 데이컴 작업 · 181
- 3. 데이컴 검증 · 193

제3절 [능력중심 교육과정 개발 · 197

- 1. 능력중심 교육과정의 개발 모형 · 197
- 2. 능력중심 교육과정의 개발 절차와 방법 · 199

제7장 직업교육과정의 운영

제1절 [실업계 고등학교 교육과정의 운영 · 211

- 1. 제7차 실업계 고등학교 교육과정의 운영 · 211
- 2. 공업계 고등학교 「2·1체제」의 운영 · 215
- 3. 교육과정 자율운영 고등학교의 운영 · 219
- 4. 특성화 고등학교의 운영 · 223
- 5. 통합형 고등학교의 운영 · 227

제2절 [전문대학 교육과정의 운영 · 232

- 1. 전문대학 교육과정의 개관 · 232
- 2. 주문식 교육과정 · 234
- 3. 연계교육과정 · 238

제3절 [직업훈련기준의 운영 · 243

- 1. 직업 훈련기준의 구성 체제 · 243
- 2. 훈련기준의 운영 · 246
- 3. 훈련기준의 개발 체제 · 246

제8장 직업교육과정의 전개

제1절 [수업목표 · 249

1. 수업목표의 개념 · 250
2. 수업목표의 진술 · 252

제2절 [학습내용 · 260

1. 학습내용의 개념 · 260
2. 학습내용의 선정 · 264
3. 학습내용의 조직 · 270

제3절 [교수 · 학습방법과 자료 · 278

1. 교수 · 학습방법 · 278
2. 교수 · 학습 자료의 선정과 개발 · 294

제9장 직업교육과정의 평가

제1절 [평가의 개념 · 305

제2절 [직업교육 평가 · 306

1. 교육평가의 원리와 절차 · 306
2. 직업교육의 평가 · 310

제3절 [직업교육과정 평가 · 313

1. 교육과정 평가의 원리와 필요성 · 313
2. 교육과정 평가의 구조 · 317
3. Masri의 평가 준거 · 320
4. 교육과정 평가를 위한 체계적인 접근 · 322
5. 수업평가 · 324
6. 과정평가 · 335

제10장 직업교육과정과 국가기술자격 제도

제1절 □국가기술자격제도의 도입과 발전 · 337

1. 국가기술자격제도의 도입 · 337
2. 국가기술자격제도의 변천 · 339

제2절 □국가기술자격제도의 운영 · 341

1. 운영체계 · 341
2. 검정체계 · 344
3. 자격체계 및 종목 · 345
4. 검정기준 및 방법 · 350
5. 보수교육 · 353

제3절 □직업교육과 국가기술자격제도 · 356

1. 직업교육과 자격제도의 관련성 · 356
2. 직업교육 이수자들이 취득하는 국가기술자격의 특징 · 357

제11장 직업교육과정의 개선

제1절 □직업교육과정의 이론적 접근 · 359

1. 교육과정의 학문적 기초 · 359
2. 인간 중심의 교육과정 · 360
3. 일 중심의 교육과정 · 361
4. 다양성의 교육과정 · 362
5. 통합성의 교육과정 · 363

제2절 □직업교육과정의 개발 · 364

1. 초·중등교육의 교양적 직업교육과정 개발 · 364
2. 실업계 고등학교 및 전문대학 교육과정 개발 · 365
3. 직업훈련기준의 개선 · 369
4. 학교 교육과정과 직업훈련기준의 연계 · 370

- 5. 직업교육과정과 기술자격검정의 연계 · 371
- 6. 직업교육과정 개발 및 개선의 방법과 절차 · 372

제3절 □직업교육과정의 적용 · 377

- 1. 실업계 고등학교 교육과정의 운영 · 377
- 2. 전문대학 교육과정의 운영 · 378
- 3. 직업훈련기준의 적용 · 379

SUMMARY · 383

참고문헌 · 387

<표목차>

- <표 II-1> 훈련과 교육의 차이 · 22
- <표 II-2> 직업교육과 실과교육의 비교 · 29
- <표 II-3> 학년에 의한 직업교육과 실과교육의 비교 · 30
- <표 II-4> 생애교육의 모형 · 33
- <표 II-5> 직업교육과 생애교육의 차이 · 34
- <표 II-6> 실과교육 · 직업교육 · 생애교육의 비교 · 36

- <표 III-1> 직업교육과정에서 고려되어야 할 교육과정 유형의 필요 · 충분 조건 · 80

- <표 IV-1> 제1차 중등학교 실업 · 가정과의 편제 및 시간 배당 · 93
- <표 IV-2> 제2차 중등학교 실업 · 가정과의 편제 및 시간 배당 · 94
- <표 IV-3> 제3차 중등학교 실업 · 가정과의 편제 및 시간 배당 · 95
- <표 IV-4> 제4차 중등학교 실업 · 가정과의 편제 및 시간 배당 · 96
- <표 IV-5> 제5차 중등학교 실업 · 가정과의 편제 및 시간 배당 · 97
- <표 IV-6> 제6차 중등학교 실업 · 가정과의 편제 및 시간 배당 · 98
- <표 IV-7> 실업고등전문학교의 교과편제 및 단위 배당 기준 · 110
- <표 IV-8> 실업전문학교의 교과편제 및 단위 배당 기준 · 113
- <표 IV-9> 직업훈련 특별조치법에 의한 기능사 기초훈련기준의 훈련 직종 수 · 118
- <표 IV-10> 직업훈련기본법에 의한 기초훈련기준의 직종 수 · 119
- <표 IV-11> 직업훈련사업과 직업능력개발사업의 비교 · 120
- <표 IV-12> 직업훈련 과정별 훈련기간 및 훈련기준 적용 · 121
- <표 IV-13> 직업훈련기본법과 근로자직업훈련촉진법의 비교 · 122
- <표 IV-14> 근로자직업훈련촉진법에 의한 직업훈련의 종류 · 123

- <표 V-1> 능력중심 교육과정에 사용되는 용어 · 139

- <표 VI-1> 능력중심 교육과정의 개발절차와 방법 · 200
- <표 VI-2> 내 · 외적 환경 요소 · 201

- <표 VI-3> 능력 추출 양식 · 202
- <표 VI-4> 능력별 지식 · 기능 · 태도의 양식 · 204
- <표 VI-5> 학습 영역 및 모듈의 추출 · 206
- <표 VI-6> 모듈 체계의 구성 양식 · 207
- <표 VI-7> 모듈 프로파일 · 208

- <표 VII-1> 직업 교육과정 분석 요소와 제 7차 교육과정 분석 · 213
- <표 VII-2> 제7차 교육과정 상의 실업계 고등학교 계열별 기준학과 · 215
- <표 VII-3> 특성화 고등학교의 특징 · 226
- <표 VII-4> 통합형 고등학교 운영 목표 설정 현황 · 229
- <표 VII-5> 통합형 고등학교 운영 현황(2004년) · 232
- <표 VII-6> 설립주체별 · 학년별 개설교과 현황 · 233
- <표 VII-7> 설립주체별 · 학년별 교과목 당 개설강좌 및 학점 현황 · 233
- <표 VII-8> 설립주체별 · 계열별 개설교과 현황 · 234
- <표 VII-9> 시범전문대학별 교육과정 연계운영 특성 · 242
- <표 VII-10> 훈련기준 개발 절차 · 247
- <표 VII-11> 연도별 직업훈련기준 개발 현황 · 248
- <표 VII-12> 훈련기준 개발 직종 현황 · 248

- <표 VIII-1> 간단한 제도와 도면읽기 단원의 이원분류표 예 · 259
- <표 VIII-2> 교육내용의 선정 준거 · 264
- <표 VIII-3> 우리나라의 직업기초 능력 · 268
- <표 VIII-4> 교육내용의 조직 준거 · 270
- <표 VIII-5> 교수-학습 방법 선정 시 고려되어야 할 요인 · 279
- <표 VIII-6> e-Learning 인적자원의 역할과 책임 · 293
- <표 VIII-7> 교재의 분류 · 295

- <표 IX-1> 기능평가 방법의 예 · 333
- <표 X-1> 소관부처별 국가기술자격 종목 현황 · 343
- <표 X-2> 국가기술자격 기술 · 기능 분야 등급별 자격 종목수 · 347
- <표 X-3> 국가기술자격 서비스 분야 중 사업서비스의 등급별 자격 종목 수 · 348

x 그림목차

- <표 X-4> 국가기술자격 서비스분야 중 기타서비스의 등급별 자격종목 수 · 348
- <표 X-5> 국가기술자격 등급별 검정기준(기술·기능분야 및 서비스분야 중 기타서비스) · 350
- <표 X-6> 국가기술자격 등급별 검정기준(서비스분야 중 사업서비스) · 351
- <표 X-7> 국가기술자격의 기술·기능분야 자격검정 방법 · 353
- <표 X-8> 국가기술자격의 서비스 분야 중 사업서비스의 검정 방법 · 353
- <표 X-9> 주무부처별 국가기술자격소지자 보수교육 현황(1997) · 354

[그림목차]

- [그림 II-1] 형식교육과 비형식교육과의 관계 · 10
- [그림 II-2] 직업교육의 목적 · 17

- [그림 II-3] 공학자, 기술인, 기능인의 업무 범위와 학력과 직무내용에 따른 노동력의 피라미트 구조 · 25
- [그림 II-4] 노동력의 계층에 따른 지식과 기능의 요구 정도 · 25
- [그림 III-1] 계획된, 전개된, 실현된 교육과정 개념간의 관계 · 52
- [그림 III-2] 교육과정 구성요소의 연속성 · 54
- [그림 III-3] 교육과정의 개념 모형 · 55
- [그림 III-4] 직업교육과정의 요소 연계 · 72
- [그림 III-5] 광역교육과정과 협역교육과정 · 75
- [그림 V-1] Kaufman과 English의 교육과정 개발 모형 · 126
- [그림 V-2] Kenneke의 교육과정 개발 모형 · 127
- [그림 V-3] 이무근의 교육과정 개발 모형 · 130
- [그림 V-4] Norton의 SCID 교육과정 개발 모형 · 132
- [그림 V-5] 능력중심 교육과정의 철학 · 137
- [그림 V-6] 능력과 지식, 기능, 가치와의 관계 · 140
- [그림 V-7] Front-End Analysis의 모형 · 141
- [그림 VI-1] 직무 분석의 용어 체계 · 151
- [그림 VI-2] 데이컴 가구 배치 · 175
- [그림 VI-3] 능력중심 교육과정 개발 모형 · 199
- [그림 VII-1] 신경제 5개년 계획과 공고 「 \square 1체제」 \square 216
- [그림 VII-2] 교육과정 자율운영 학교의 교육과정 운영 비교 · 220
- [그림 VII-3] 교육과정 자율 운영 학교의 운영 형태 및 학교 추진 사항 · 221
- [그림 VII-4] 교육과정 자율운영 모델 · 221
- [그림 VII-5] 통합형 고교 운영 모형 비교 · 230
- [그림 VII-6] 주문식 교육을 위한 계열별 모집 · 전공코스제의 운영도 · 238
- [그림 VII-7] 작업 단위를 조합한 고용가능기능단위의 예 · 245
- [그림 VIII-1] 선행학습 (W1)과 후행학습(W2)간의 심화성, 확대성에 관한 계열성

의 원리 · 272

[그림 VIII-2] 특정한 영역의 학습내용(A1)과 타 지역의 학습내용 (A2~A7)의 상관 계를 나타내는 통합성의 원리 · 273

[그림 VIII-3] 교육내용에 대한 조직 원리 · 274

[그림 VIII-4] 모듈의 구성요소 및 구성 · 281

[그림 VIII-5] 국제노동기구의 모듈학습 구조 · 281

[그림 VIII-6] 건설계 단능공 양성을 위한 모듈학습 모형 · 282

[그림 VIII-7] Kilpatrick 모형 · 285

[그림 VIII-8] Kats & Chard의 모형 · 285

[그림 VIII-9] Jigsaw 수업 절차 · 288

[그림 VIII-10] 개별 확인식 수업 모형 · 290

[그림 IX-1] 교육과정 평가의 구조 · 318

[그림 X-1] 국가기술자격제도의 운영 체계도 · 342

[그림 X-2] 국가기술자격의 등급체계 · 346

[그림 X-3] 국가기술자격 응시 요건 · 349

[그림 XI-1] 일반계 및 실업계 고등학교 교육의 내용 · 366

【요약】

1. 연구개요

직업교육기관이 오늘날과 같은 지식정보화사회에서 요구하고 있는 직업적 능력을 습득한 인력을 양성하기 위해서는 기존의 직업교육과정에서 제시하고 있는 내용을 한 단계 승화시켜야 한다.

중등단계 직업교육의 핵심 기관인 있는 실업계 고등학교는 제7차 교육과정을 운영하고 있으나 제7차 교육과정의 목표에서 제시하고 있는 건전한 인성과 창의성, 세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기주도적 학습능력의 신장 등에 미치지 못하고 있다. 특히 실업계 고등학교는 학생들의 대학 진학률이 높아지고 있는 가운데 학생들의 기초학습능력이 낮아지고 있어 교육과정 운영에 어려움을 겪고 있다.

고등단계 직업교육기관으로 중추적인 역할을 강화하고 있는 전문대학은 학생들의 구성을 볼 때, 점차 실업계 고등학교 졸업생들이 증가추세에 있음에도 불구하고 실업계 고등학교 학생들의 학습결과와 능력을 고려하지 못하고, 일반계 고등학교 졸업자를 중심으로 한 교육과정을 운영하고 있으며, 그 교육과정은 대부분 학문중심으로 구성되어 있어 산업사회에서 요구하고 있는 직무능력과 거리가 있다.

특히 인적자원개발의 핵심을 이루고 있는 교육인적자원부의 직업교육과 노동부의 직업훈련은 각기 독립적으로 인력의 양성과 향상에 기여하고 있으나, 교육과정 및 훈련과정 운영이라는 매개체를 통하여 상호연계와 협조에 의한 발전적이며 성숙한 인적자원개발 체제가 구축되어야 할 필요성이 대두되고 있다. 따라서 본 연구는 실업계 고등학교 및 전문대학을 포함하는 직업교육기관의 교육과정, 직업훈련을 실시하는 기능대학을 포함하는 직업훈련기관의 직업훈련기준 등에 관한 사항을 중

합적으로 고찰함과 아울러 직업교육과정 및 직업훈련기준의 운영에 대한 실태를 파악하고, 제기되고 있는 문제를 해결하기 위한 대책을 찾아내기 위한 목적을 가지고 수행되었다.

본 연구는 주로 문헌 및 자료의 분석에 의하여 직업교육과정 전반에 관한 내용을 파악하였으며, 직업교육과정의 운영 실태 및 문제점을 파악하기 위하여 실업계 고등학교 및 전문대학을 방문하여 관리자 및 교사들과 면담하였으며, 연구방향의 설정과 직업교육과정 운영의 개선 방안을 탐색하기 위하여 전문가 협의회를 개최하였다.

2. 직업교육과정의 고찰

가. 직업교육의 기초

교육과 직업에 대한 정의 및 개념과 더불어 직업교육과 직업훈련에 대한 개념 및 목적을 살펴본 후에, 직업교육과 관련이 있는 실업교육, 기술교육, 산업교육, 실과교육, 생애교육, 평생교육의 개념들을 정리하여 제시하였다.

나. 직업교육과정의 개념과 특성

교육과정에 대한 학문적 기초로 역사적 기초, 철학적 기초, 경제·사회학적 기초, 심리학적 기초를 고찰한 후에 교육과정에 대한 개념과 구성요소, 교육과정에 대한 모형으로 교과중심 조직 유형(분과형 교육과정, 상관형 교육과정, 광역형 교육과정), 경험중심 조직 유형(활동형 교육과정, 중핵형 교육과정, 생성형 교육과정), 학문중심 조직 유형(나선형 교육과정, 학제형 교육과정)을 살펴보았다.

이어서 직업교육과정의 개념 및 특성과 함께 직업훈련기준에 관련된

사항들을 정리하여 제시하였다.

다. 직업교육과정의 변천

초·중등학교의 교양 직업교육과정을 교육과정 제정 이전의 시기, 교수요목 시기, 제1차 교육과정기로부터 제7차 교육과정기까지 살펴보면 초등학교는 실과를 중심으로, 중등학교는 실업·가정과를 중심으로 고찰하였다.

실업계 고등학교 교육과정은 산업사회의 변화에 따른 대처 방안에 초점을 두고, 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정, 직무중심 교육과정, 직업군중심 교육과정, 수요자중심 교육과정으로 그 변천을 살펴보았다.

전문대학의 교육과정은 전문대학의 변천에 맞추어 초급대학 교육과정, 실업고등전문학교 교육과정, 실업전문학교 교육과정, 전문대학 교육과정을 살펴보았다.

한편 직업훈련기준은 직업훈련의 역사적 변천에 따라 직업훈련기준 제정, 직업훈련기본법에 의한 직업훈련기준, 고용보험 도입에 의한 직업훈련기준, 현행 직업능력개발훈련기준을 정리하여 제시하였다.

라. 직업교육과정의 모형

직업교육과정의 모형은 크게 요구분석 및 직무분석에 의한 모형과 체제적 접근에 의한 모형으로 나누고, 요구분석 및 직무분석에 의한 모형으로 Kaufman과 English의 모형, Kenneke의 모형 및 이무근의 모형을 살펴본 후에 체제적 접근에 의한 모형으로 SCID모형, 능력중심 교육과정 모형 및 Front-End Analysis모형을 살펴보았다.

마. 직업교육과정의 개발

직업교육과정 개발 방법에 의하여 직무분석에 의한 교육과정 개발, 데이컴에 의한 교육과정 개발, 능력중심 교육과정 개발로 나누고 각각의 교육과정 개발 방법과 절차를 상세하게 고찰하여 제시하였다.

바. 직업교육과정의 운영

실업계 고등학교 교육과정의 운영에 관하여, 제7차 교육과정 및 공업계 고등학교 「2·1체제」 교육과정의 성격과 목표, 편제와 단위 배당, 편성·운영 지침에 대하여 살펴보고, 교육과정 자율운영 고등학교, 특성화고등학교, 통합형 고등학교의 교육과정 특성 및 운영현황에 대하여 살펴보았다. 전문대학의 교육과정에 대해서는 전문대학 교육과정의 개관과 함께 주문식 교육과정, 연계교육과정을 특성 및 현황 중심으로 살펴보았다.

한편 직업훈련기준에 대해서는 현행 직업기준의 구성 체제, 직업훈련 기준의 운영, 직업훈련기준의 개발 체제를 중심으로 고찰하였다.

사. 직업교육과정의 전개

수업과 학습에 관련된 사항을 넓은 범위의 직업교육과정으로 보고, 수업목표에 관한 개념과 진술, 학습내용의 개념과 선정 및 조직, 교수·학습 방법과 자료의 선정 및 개발을 직업교육과정의 특성에 맞추어 고찰하였다.

아. 직업교육과정의 평가

평가에 대한 내용을 크게 직업교육 평가, 직업교육과정 평가 및 수업

평가로 나누어 각각의 개념, 목적, 방법, 절차 등을 고찰하였다.

자. 직업교육과정과 국가기술자격제도

국가기술자격제도는 직업교육과정의 운영과 직결되며, 그 결과를 평가하는 기제로서의 역할도 가지고 있다. 따라서 여기에서는 국가기술자격제도의 도입과 변천, 국가기술자격제도의 운영, 직업교육과 국가기술자격제도의 관련성을 중심으로 고찰하였다.

3. 직업교육과정의 개선

직업교육과정의 개선 방안은 직업교육과정의 학문적 바탕에 접근하기 위한 방안, 직업교육과정의 개발에서의 개선방안 및 교육과정의 적용방안의 세 측면에서 제시하였다.

가. 직업교육과정의 학문적 접근

직업교육과정은 일반적인 교육과정의 한 형태로 볼 수 있다. 즉 일반교육을 인간의 계획적이며 바람직한 변화라는 넓은 의미로 본다면, 직업교육은 직업에 종사할 수 있는 능력에 제한된 계획적이며 바람직한 변화라 볼 수 있다. 따라서 직업교육과정은 일반적인 교육과정이 추구하는 철학의 바탕에 그 기본적인 근거를 두어야 하며, 특히 직업교육의 뿌리를 이루고 있는 노작과 실용을 중시하는 실학에 보다 많은 관심을 가지고 접근하여야 한다.

직업을 인간이 사회를 구성하면서 수행하는 일이라고 할 때, 또한 일이 경제활동의 핵심이라고 할 때, 직업교육은 이러한 일의 행태와 관련하여 이루어지기 때문에 직업교육과정은 사회와 및 경제에 관련된 학문에도 바탕을 두어야 한다. 교육의 대상은 바로 인간이며, 그는 독특하고

복잡한 개성을 지니 하나의 유기체이다. 따라서 직업교육은 일을 수행하는 개체로서 인간의 심리에 관한 학문에도 그 기초를 두어야 하며, 직업교육과정도 이러한 학습자들의 심리적 기초 위에서 구성되어야 한다.

또한 직업교육과정은 직업교육의 목적과 대상자, 직업교육의 내용과 수준, 직업교육 교사, 직업교육의 장소 및 환경 등에 따른 다양성을 가지고 있으므로 이에 적합한 형태를 갖추어야 하며, 교양교육과 전문 직업교육의 통합 및 이론과 실기의 통합이 강조되어야 한다.

나. 직업교육과정의 개발

직업교육과정을 초·중등 교육의 교양적 직업교육과정, 중등교육 및 고등교육의 전문적 직업교육과정 및 직업훈련기준으로 구분하여 교육과정 개발에 관련된 사항을 제시하면 다음과 같다.

1) 초·중등교육의 교양적 직업교육과정 개발

초·중등교육의 교양적 직업교육과정은 전체적인 맥락 속에서 이루어져야 한다. 그럼에도 불구하고 현재와 같은 주지 교과와 강조 속에서 교양적 직업교육과정은 그 위치가 올바르게 마련되어 있지 않고 다만 초등학교에서는 실과, 중등학교에서는 기술 또는 가정이라는 과목으로 구성되어 있을 뿐이다. 따라서 주지 교과나 과목에서 다루는 내용들을 직업생활과 연관된 내용으로 구성하되, 이러한 내용들은 단지 지식 위주를 넘어서 몸으로 체험할 수 있는 것들이어야 한다.

이를 위해서는 직업생활의 기초를 이루는 직업기초능력 즉, 의사소통 능력, 수리능력, 문제해결능력, 자기관리 및 개발능력, 자원활용능력, 대인관계능력, 정보능력, 기술능력, 조직이해능력과 같은 것들을 다루어야 한다.

2) 실업계 고등학교 및 전문대학 교육과정 개발

실업계 고등학교 교육은 직업기초능력 배양에 초점이 맞추어져야 하며, 전문적인 직업교육은 학생들이 고등단계에서 이수할 수 있도록 기초적인 바탕을 마련해 주는 역할을 수행하여야 한다. 따라서 실업계 고등학교 교육은 중등교육의 일부로서 시민으로서의 생활에 필요한 능력을 습득하고, 아울러 기초적인 직업교육을 통하여 직업군에 공통적으로 활용될 수 있는 기초능력을 습득하며, 개인의 적성과 소질 등에 따라 특정 직업에 관련된 능력을 습득하는 교육으로 그 성격을 규정되어야 하며, 이에 의하여 교육과정이 개발되어야 한다.

전문대학의 교육과정은 특히 직업세계의 변화를 즉시 반영하여야만 산업사회의 요구를 충족시킬 수 있다. 이를 위해서는 지속적인 교육과정의 개선과 수정보완이 필요하며, 이러한 것을 수용하는 교육과정으로는 능력중심 교육과정의 모형이 바람직하다.

특히 실업계 고등학교 2·3학년과 전문대학 1-2학년을 연계하되, 실업계 고등학교에서 이미 습득한 전공기초지식을 바탕으로 전문대학에서는 전공을 심화하거나 응용능력을 배양하는 데 중점을 두는 나선형의 구조로 연결하여 교육내용의 수준과 범위를 점차 넓혀감으로써 연계 교육과정의 특성을 더욱 살릴 수 있는 방안도 고려되어야 한다.

3) 직업훈련기준의 개선

직업훈련은 산업사회의 직무내용 및 기술수준과 바로 직결되어야 한다. 이를 위한 직업훈련기준 체제의 개선 방향을 제시하면, 첫째 산업사

회에서 필요로 하는 인력을 양성할 수 있도록 직종별 직업훈련의 지침 역할을 할 수 있는 훈련기준 체제가 되어야 하며 둘째, 산업사회 변화에 유연하게 대처할 수 있는 직업훈련이 이루어지도록 적용될 수 있는 훈련기준 체제가 되어야 하며 셋째, 직업훈련기관에서 훈련프로그램을 탄력적으로 운영할 수 있도록 제시되는 훈련기준 체제가 되어야 한다.

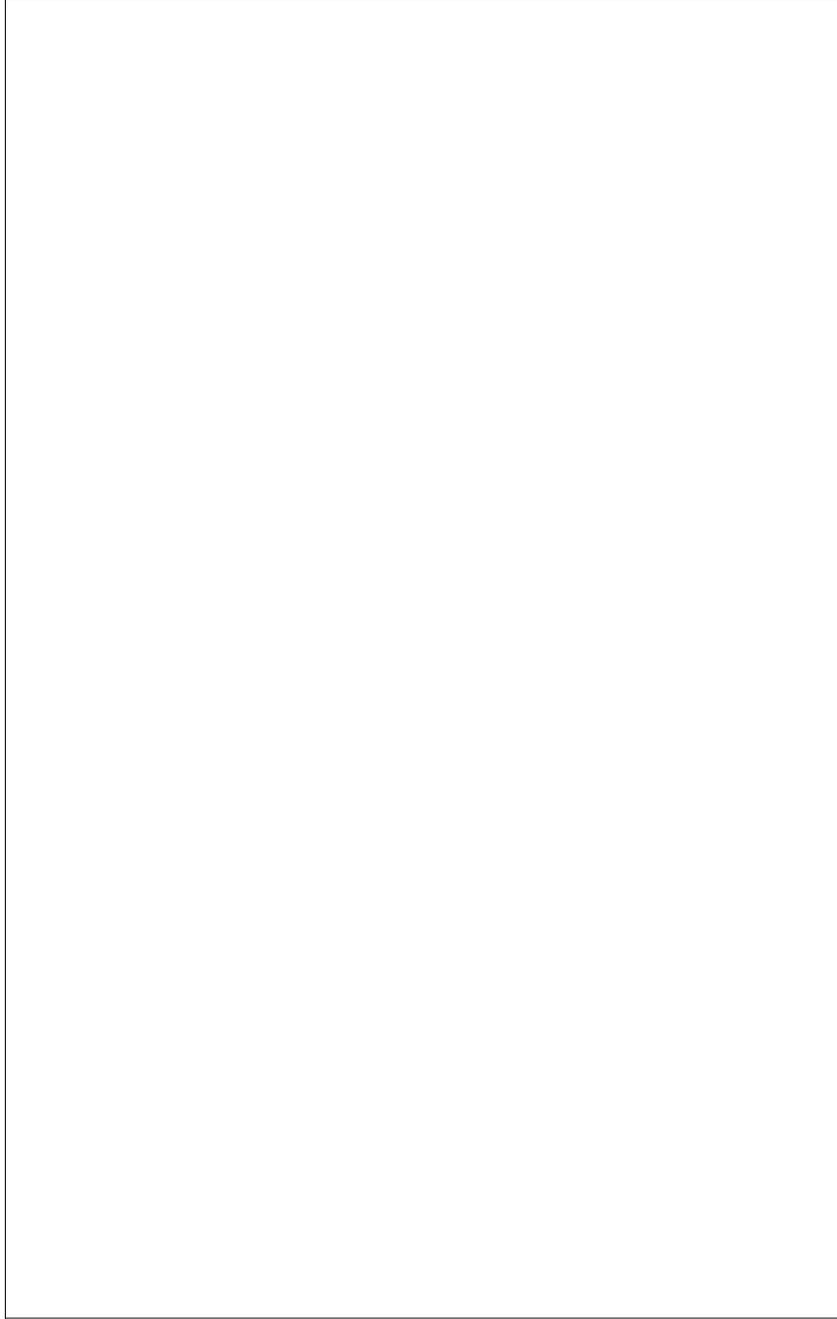
4) 학교 교육과정, 직업훈련기준 및 국가기술자격제도의 연계

고등학교 교육의 적령기에 있는 훈련생들을 가르치는 직업훈련기관은 실업계 고등학교의 교육과정과 연계하여 상호 이수과목을 인정하거나 혹은 더 적극적인 방법을 통하여 통합하고, 고등학교 졸업자들을 대상으로 하는 직업훈련기관은 전문대학 또는 기능대학과 동일하게 실업계 고등학교 졸업자의 계속교육을 담당할 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 즉 교육인적자원부에서 관장하는 직업교육과 노동부에서 관장하되 학령기에 있는 자들을 대상으로 하는 직업훈련을 통합하며, 노동부에서는 직업교육기관을 졸업한 자들을 대상으로 직업능력개발훈련 또는 기업내 교육훈련 등을 통하여 직무능력 향상훈련을 실시함으로써 학생들은 연속선상에서의 직업교육훈련이 이루어지도록 하여야 한다.

나아가 실업계 고등학교 교육은 기초적이며 공통적인 직업군 중심의 직업교육으로 전환되고 있으므로 교육과정의 정상적인 운영을 위하여 국가기술자격검정 특히의무검정을 폐지하되, 졸업 후 일정기간 산업체에 종사한 자에 한하여 직무중심의 자격검정을 실시토록 하는 것이 바람직하며, 전문대학의 교육과 직업훈련은 산업체에서 요구하고 있는 직무수행능력을 습득시키는 데 주목적을 두고 있으므로 국가기술자격검정을 교육훈련의 이수와 연계하되, 교육훈련 이수자가 일정한 요건을 갖추어 졸업시험에 합격하면 졸업장이 곧 국가기술자격증으로 인정받을 수 있도록 하여야 한다.

5) 직업교육과정 개발 및 개선의 방법과 절차

실업계 고등학교는 계열을 폐지하되 교육목표를 구체화하고 학습자 중심의 능력중심 교육과정 또는 모듈학습을 중심으로 교육과정의 구조를 조직하며, 중앙정부, 지방정부 및 학교의 역할 분담과 아울러 산업현장의 협력을 위한 제도적 장치가 필요하다.



제1장 서론

제1절 연구의 필요성 및 목적

1. 연구의 필요성

교육의 3요소는 학생, 교사, 교육내용이라고 한다. 여기에서 교육내용은 교육과정으로 나타낼 수 있다. 그러므로 교육과정에 의하여 교육의 질이 결정된다고 하여도 과언이 아니다. 직업교육도 교육의 한 영역이라고 할 때, 직업교육의 질은 직업교육과정에 의하여 좌우되며, 직업교육과정이 학생들과 교사와 산업사회의 요구를 수용하여 개발되고 운영될 때 그 직업교육과정이 바람직한 것이라고 말할 수 있다.

특히 직업교육은 일반교육을 바탕으로 하여 직업을 수행할 수 있는 능력을 추가적으로 부여하는 역할과 기능을 가지고 있으므로, 직업교육이 성공적으로 실시되기 위해서는 직업교육과정이 이러한 역할과 기능을 잘 담아낼 수 있어야 한다.

직업교육기관이 오늘날과 같은 지식정보화사회에서 요구하고 있는 직업적 능력을 습득한 인력을 양성하기 위해서는 기존의 직업교육과정에서 제시하고

있는 내용을 한 단계 승화시켜야 하며, 특히 폭발적으로 증가하고 있는 지식을 이해하고 활용하기 위해서는 암기하고 체득하는 단계를 넘어서서 지식을 활용하고 창의적으로 문제를 해결하는 능력에 초점을 맞추어야 한다.

중등단계 직업교육의 핵심 기관인 있는 실업계 고등학교는 제7차 교육과정을 운영하고 있으나 제7차 교육과정의 목표에서 제시하고 있는 건전한 인성과 창의성, 세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기 주도적 학습능력의 신장 등에 미치지 못하고 있다. 특히 실업계 고등학교는 학생들의 대학 진학률이 높아지고 있는 가운데 학생들의 기초학습능력은 낮아지고 있어 교육과정 운영에 어려움을 겪고 있다.

실업계 고등학교를 활성화시키기 위한 방안을 교육과정의 관점에서 보면, 국가 차원에서는 특성화 고등학교의 설립과 확대, 통합고등학교의 도입, 교육과정 자율운영, 산학협동의 개선을 위한 실험적 연구 등이 실행되고 있으며, 또한 학생들의 대학진학에 대한 욕구를 충족시키기 위하여 대학수학능력시험에 직업탐구영역을 신설함으로써 교육과정의 비정상적인 운영을 자초하기도 하였다.

고등단계 직업교육기관으로 중추적인 역할을 강화하고 있는 전문대학은 학생들의 구성을 볼 때, 점차 실업계 고등학교 졸업생들이 증가추세에 있음에도 불구하고 실업계 고등학교 학생들의 학습결과와 능력을 고려하지 못하고, 일반계 고등학교 졸업자를 중심으로 한 교육과정을 운영하고 있다.

대부분의 전문대학의 교육과정을 보면, 일부의 전문대학 교육과정은 직무 중심으로 구성되어 있으나 대부분의 전문대학 교육과정은 아직도 학문중심으로 구성되어 있어 산업사회에서 요구하고 있는 직무능력과 거리가 있다. 특히 최근의 전문대학 동향을 보면, 수업기간의 연장을 통하여 학사학위의 취득을 염두에 두고 있으며, 나아가 산업대학교와 동일한 형태의 직업교육기관으로 전환되기를 기대하고 있음을 알 수 있다.

특히 인적자원개발의 핵심을 이루고 있는 교육인적자원부의 직업교육과 노동부의 직업훈련은 각기 독립적으로 인력의 양성과 향상에 기여하고 있으나, 교육과정 및 훈련과정 운영이라는 매개체를 통하여 상호 연계와 협조를

통하여 보다 발전적이며 성숙한 인적자원개발 체제가 구축되어야 한다.

따라서 실업계 고등학교 및 전문대학을 포함하는 직업교육기관의 교육과정, 직업훈련을 실시하는 기능대학을 포함하는 직업훈련기관의 직업훈련기준 등에 관한 사항을 종합적으로 고찰함과 아울러 직업교육과정 및 직업훈련기준의 운영에 대한 실태를 파악하고, 제기되고 있는 문제를 해결하기 위한 대책을 찾아냄으로써 직업교육기관과 직업훈련기관이 추구하는 목표를 달성토록 지원하는 연구가 요청되고 있다.

2. 연구의 목적

연구의 필요성을 충족시키기 위한 목적을 제시하면 다음과 같다.

- (1) 직업교육과정의 이론적 배경을 살펴보고, 직업교육 및 직업훈련기관의 학교급별 교육과정의 유형을 분석하여 정리한다.
- (2) 현행 직업교육과정의 운영에서의 문제점을 추출하고 그 해결방안을 모색한다.
- (3) 직업교육과정의 특성에 따른 개발방법의 접근성, 활용성 및 학교급별 교육과정의 연계성에 대한 분석을 통하여 발전적인 개선 방안을 제안한다.

제2절 연구 내용 및 범위

1. 연구내용

연구의 목적을 달성하기 위한 연구 내용을 제시하면 다음과 같다.

- (1) 직업교육의 기초
 - 교육의 개념

- 일과 직업교육
- (2) 직업교육과정의 개념
 - 교육과정
 - 직업교육과정
- (3) 직업교육과정의 변천
 - 기초직업교육과정(실과, 기술, 가정 등)의 변천
 - 실업계 고등학교 교육과정의 변천
 - 전문대학 교육과정의 변천
 - 직업훈련과정 및 직업훈련기준의 변천
- (4) 직업교육과정의 모형
 - 의사결정에 의한 접근 모형
 - 체제적 접근 모형
 - 요구 및 직무분석에 의한 접근 모형
- (5) 직업교육과정의 개발
 - 직업교육과정의 개발 절차와 방법
 - 직무분석에 의한 교육과정의 개발
 - 데이컴법에 의한 교육과정 개발
 - 모듈 및 능력중심 교육과정의 개발
- (6) 직업교육과정의 운영
- (7) 직업교육과정의 전개
 - 수업목표
 - 교육내용의 선정과 조직
 - 교수·학습 방법(e-Learning 등)
 - 학습 자료의 선정과 개발
- (8) 직업교육과정의 평가
 - 직업교육과정 평가
 - 수업평가
- (9) 직업교육과정과 국가기술자격검정

- (10) 직업교육과정 운영의 문제와 개선
 - 직업교육과정의 운영 실태
 - 직업교육과정 운영의 당면 문제
 - 직업교육과정 운영의 개선 방향

2. 연구의 범위

- (1) 본 연구는 직업교육과정을 “학사 이하의 학위를 필요로 하는 직종에의 취업을 위해 직접적으로 관련된 일련의 과정을 제공하는 조직적 프로그램”이라는 개념으로 보고, 실업계 고등학교, 전문대학의 직업교육과정과 기능대학 및 직업훈련기관의 직업훈련기준을 모두 포함하는 것으로 접근한다.
- (2) 본 연구에서는 직업교육기관이라 하더라도 산업대학을 포함한 4년제 대학의 교육과정, 기술대학, 사내대학, 사내기술대학 등의 교육과정, 기술계 학원 등 사회교육의 일부분으로 실시되는 교육기관의 교육과정 등은 연구의 범위에서 제외된다.

제3절 연구 방법

본 연구를 수행한 방법은 다음과 같다.

- (1) 문헌 및 자료의 분석에 의하여 직업교육과정 전반에 관한 내용을 파악하였으며, 이를 기초로 하여 직업교육과정을 조명하였다.
- (2) 직업교육과정의 운영 실태 및 문제점을 파악하기 위하여 실업계 고등학교 및 전문대학을 방문하여 관리자 및 교사들과 면담하였다.
- (3) 연구방향의 설정과 직업교육과정 운영의 개선 방안을 탐색하기 위하여 전문가 협의회를 3회 개최하였다.

제4절 기대 효과 및 활용방안

- (1) 직업교육에 관련이 있는 행정가, 교사 및 전문가들에게 우리나라 직업교육의 방향과 다루어야 할 내용을 제시함으로써 직업교육을 통하여 양성되는 인력의 수준을 높일 수 있다.
- (2) 직업교육을 담당하고 있는 실업계 고등학교 및 전문대학의 교육과정과 직업훈련과정을 개편하고자 할 때, 교육훈련 목표의 설정, 교육훈련과정의 내용의 구성, 교육훈련 자료의 개발 등을 자료로 활용할 수 있다.
- (3) 실업계 고등학교 교사, 전문대학을 포함한 고등교육기관의 교수, 직업훈련기관의 담당자들의 직업교육훈련과정에 대한 이해와 관심을 고취시키고, 그들의 자질향상을 위한 자료로 활용할 수 있다.
- (4) 직업교육과정의 학문적 접근을 위한 총서의 일부로 활용될 수 있다.

제 2 장 직업교육과정의 기초

제1절 교육과 직업

1. 교육의 개념

교육의 개념에는 학자에 따라 여러 가지로 정의되고 있으나 여기에서는 이무근·원상봉(2000)이 제시한 내용을 기초로 하여 제시하고자 한다.

가. 인간행동의 계획적인 변화

인간은 세상에 태어나면서 부모로부터 세상을 살아가는 지혜를 터득하게 된다. 우리는 이렇게 살아가는 지혜의 전수를 교육이라는 말을 빌려 사용하는데 익숙해져 있다.

교육은 우리가 알게 모르게 다른 사람과의 만남이 시작되는 순간부터 만남이 끝나는 순간까지 계속된다. 그리고 교육의 장도 사람이 살아가는 것이면 어디서든지 이루어진다. 그렇기에 교육이란 무엇이고, 어떠한 교육이 바람직한 것이며, 어떻게 하면 바람직한 교육이 이루어질 수 있는 것인지를 간단히 정의하기는 어렵다.

교육에 관한 대표적인 정의 중의 하나는 “교육은 인간행동의 계획적인 변화”라는 것이다 여기에서는 교육의 대상을 “인간행동”으로 보고 있다. 이를 좀 더 풀이해보면 농업의 관심은 재배와 사육을 통한 농·축산물의 생산에 있고, 공업의 직접적인 관심은 효율적인 생산공정을 통한 공산품 생산에 있고, 상업의 주된 관심은 합리적인 구매와 판매를 통하여 이윤을 추구하는데 있는 것과 같이 교육의 관심은 인간 행동의 바람직한 변화에 있다. 여기에서 인간 행동은 울고, 웃고, 말하고, 뛰는 것 등과 같은 관찰 가능한 표출적 행동과 관찰할 수 없는 사고, 지식, 기억, 가치관, 동기, 성격, 자아개념, 흥미 등의 내재적 행동 모두를 포함한다.

교육은 인간 행동의 변화를 전제로 해서 성립한다. 인간은 출생하면서 무한한 가능성을 가지고 있을지 모르나 현실적으로는 무능하기 이를 데 없다. 이렇게 무능한 인간을 어떠한 상황에서도 능동적으로 적응할 수 있는 힘을 가진 인간으로 변화시키는 것이 바로 교육이다. 여기에서 변화라는 말은 인간 행동을 육성, 조성, 함양, 계발, 교정, 발달, 증대, 개선한다는 등의 포괄적인 개념을 뜻한다. 즉, 모르던 것을 알게 되고, 어색한 몸놀림이 숙달되며, 약한 자가 강해지는 것 등 모두가 변화임에는 틀림없다.

그러나 인간 행동이 변화한다고 해서 모두 바람직한 것은 아니다. 변화된 행동 특성은 나를 위해서나 남을 위해서나 모두에게 바람직한 가치 즉, 그 시대의 규범적 조건에 맞는 세계관, 인간관, 사회관을 가진 교육의 이념에 부합하는 것이어야 한다, 그러기에 ‘계획적인’이라는 단어가 ‘변화’에 대한 의미를 제한하고 있다.

자기도 모르는 사이에 변화가 있었고, 살다 보니 변화되었다는 자연발생적이고 무의도적 행동특성의 변화는 엄밀히 따져볼 때 교육적 의미가 없다. 즉, 약물에 의한 변화, 피로에 의한 변화, 성숙에 따라서 자연히 일어나는 변화는 교육에 의한 변화가 아니다. 따라서 교육에서의 변화는 계획적인 의도하에 일어나는 변화만을 지칭함을 알 수 있다.

나. 일을 증진시킬 수 있는 능력개발

교육이란 ①누가(교사나 학습자 자신이), ②무엇을(지식, 기능, 태도), ③누구에게(요람에서 무덤에 이르기까지의 모든 사람에게), ④어디에서(공립 또는 사립기관에서), ⑤언제(취학 전부터 노인에 이르기까지), ⑥어떻게(형식 또는 비형식 방법으로), ⑦왜(일을 개선 발전시킬 수 있도록 하기 위해)로 이루어지는 과정이라고 정의되기도 한다.

위의 정의를 보면 교육이란 궁극적으로 “일”을 잘 할 수 있도록 하는데 있다고 할 수 있다. 사실 모든 사람은 나이나 성 또는 직위에 따라 일의 내용은 다르지만 눈을 떠서 다시 잠자리에 들기 전까지 대부분의 시간을 일을 하면서 보내게 된다. 그래서 교육은 모든 사람이 일생동안 일을 잘 수행할 수 있는 능력을 계발하는데 그 목적이 있다고 할 수 있다.

그러면 일이란 무엇인가? 일이란 자신 혹은 자신과 타인에게 혜택을 주는 것을 목적으로 하는 의도적인 노력으로 그 노력의 대가는 돈을 받고 안 받는 것이 문제가 아니라, 인간의 기본 욕구를 성취하는데 그 중요성이 있다. 그래서 일이란 인간의 권리이지 사회적인 복종은 아니다.

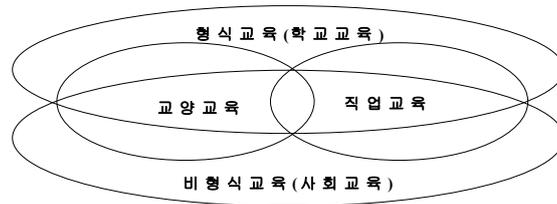
일은 다음과 같은 다섯 가지 기능을 하고 있다. 즉, ① 생계를 위한 수입 혹은 방법과 수단을 제공하고, ② 일상생활을 규칙화하며, ③ 개인의 가치를 확대해주고, ④ 사회활동의 기회를 제공하며, ⑤ 많은 유익한 생활 경험을 제공하여 자아실현을 할 수 있도록 한다.

위에서 열거한 일의 기능 가운데 자아실현은 교육의 궁극적인 목적일 수도 있다. 경제적 보수가 수반되어 생계유지의 수단이 되는 일이라면 이는 직업이고, 이를 위한 교육은 바로 직업교육이 되는 것이다.

이와 같이 인간은 일생동안 형식교육(학교교육)또는 비형식교육(사회교육)을 통하여 일을 증진, 발전, 개발시키는 능력을 계발하고 있는데 형식교육과 비형식교육과의 관계를 제시하면 [그림 II-1]과 같다. 교육을 통해서 키워져야 할 행동특성은 개인이 일상생활을 하는데 민주시민으로서 지녀야 할 교양과 직업인으로 지녀야 할 직무능력이라고 할 수 있다. 이 두 부분의 행동특

성은 학교교육과 사회교육을 통해서 이루어지고 있으며 학교교육이나 사회교육에서 어떤 행동 특성을 더 강조하느냐에 다소의 차이가 있지만 두 교육에서 의도하는 교육목적 간에는 밀접한 관계가 있다.

[그림 II-1] 형식교육과 비형식교육과의 관계



2. 직업의 개념과 의의

가. 직업의 개념

일반적으로 직업이란 ‘개인이 생계를 위하여 사회의 구성원이 각자의 역량을 발휘하여 일정한 일에 지속적으로 종사하는 경제 및 사회 활동’을 말한다. 직업이란 단어는 직(職)과 업(業)의 합성어로 되어 있다. 여기서 ‘직’은 다시 두 가지의 뜻으로 구분하여 볼 수 있는데, 하나는 관을 중심으로 행하는 직무라는 관직적 뜻이 있고, 또 하나는 직분을 맡아 행한다는 개인의 사회적 역할의 뜻이 있다. ‘업’이란 말은 생계를 유지하기 위하여 전념하는 일이라는 뜻과 자기 능력의 발휘를 위하여 어느 한 가지의 일에 전념한다는 두 가지의 뜻이 있다. 따라서 ‘직’과 ‘업’의 합성어로서의 ‘직업’이란 용어는 사회적 책무로서 개인이 맡아야 하는 직무성과 생계유지나 과업을 위하여 수행하는 노동행위의 이중적 의미를 내포한다고 볼 수 있다(이무근, 1999; 직업교육훈련대사전, p.488).

영국과 미국을 비롯한 영어권에서는 직업의 뜻으로 occupation, vocation, profession, business라는 말을 사용한다. ‘occupation’은 단순히 생계유지를

위하여 노동 행위를 한다는 의미를 가지고 있으며, 일이 가지고 있는 사회적 지위에 더 중점을 둔다. 한편 ‘vocation’은 ‘occupation’의 의미와 더불어 하늘로부터 소명을 받아 행하는 일, 다시 말하면 도덕적·천직적 뜻까지 포함된 소명 의식적 뜻을 내포하고 있다. ‘profession’은 전문기술과 이를 이룩하기 위한 특별한 훈련, 그리고 특출한 재능을 기반으로 한다면 business는 금전을 획득하기 위한 사업적이며 영리 행위적인 뜻을 내포하고 있다. 독일에서는 ‘Beruf’라는 표현을 쓰는데, 이 말은 영어의 ‘vocation’이라는 용어와 같은 의미를 가지고 있다.

나. 직업의 의의

직업의 의의를 개인적, 사회적 및 경제적 의의로 나누어 보면 다음과 같다(직업교육훈련대사전, p.488~489).

1) 개인적 의의

- (1) 생계유지를 가능하게 한다. 직업을 수행하는 대가로 수입을 얻게 되고, 그것으로 본인과 가족의 생계를 유지하고 경제 활동을 영위하게 된다.
- (2) 직업은 소속감을 준다. 직업은 개인으로 하여금 어떤 조직에 소속되게 하여, 그 조직의 활동을 공유하고 구성원간의 공감대를 형성할 수 있도록 하여 심리적 안정감을 준다.
- (3) 직업은 개인의 가치(부, 명예, 권력 등)를 실현시켜 준다.
- (4) 직업은 개성발휘와 자아실현을 가능하게 한다. 각자의 소질, 재능, 역량을 발휘하려는 욕구를 충족시켜줌으로써 자심의 존재에 대한 의의를 깨닫고, 긍지를 지니고 자기 존재를 인정받을 수 있다.
- (5) 직업은 개인이 사회적으로 주로 접촉하게 되는 대상과 범위를 규정하여 준다.
- (6) 직업은 개인의 의식 속에 내면화된다. 같은 직업을 가진 사람들 사이

에서 공통적인 특정한 개성을 찾아내듯이 직업이 개인의 특성에 영향을 끼치게 된다.

2) 사회적 의의

- (1) 직업은 현대사회의 조직적이고 유기적인 분업관계 속에서 분담된 기능의 어느 하나를 맡아 사회적 분업 단위의 직분을 수행한다는 것을 의미한다.
- (2) 직업은 사회적으로 유용하여 사회의 유지와 발전에 도움이 되어야 한다.
- (3) 직업은 개인의 사회적 지위나 신분을 나타내는 기능을 수행한다.

3) 경제적 의의

- (1) 생계유지라는 최저한도의 조건을 만족시키는 수단이 된다. 생계유지라는 수단적 활동으로서 직업은 자기실현의 표출적 활동과는 모순되며, 사회연대의 실현이라는 공적인 관심과도 배치된다.

다. 직업관

직업의식이 사회적 상황과 관련되어 성립되기 때문에 사회적 상황이 변화됨에 따라 직업의식을 유형화하는 것도 가능하다. 클라크혼(Kluckhohn, F.)은 전통사회가 근대사회로 전환되면서 종적인 가치관, 과거지향주의, 자연 순응, 존재 지향성으로부터 개인주의적 가치관, 미래지향주의, 활동 지향성, 자연 극복의 가치관 등으로 변화되었다고 하였다. 그는 동양의 전통사회를 종적, 자연순응적, 과거지향적, 존재지향적 사회의 대표적인 것으로 들었으며, 서양의 근대사회를 개인주의적, 자연극복적, 미래지향적, 활동지향적 사회의 대표적인 것으로 들었다.

이러한 설명을 바탕으로, 전통사회와 근대사회의 일과 직업에 대한 사람들의 의식구조를 직업의 위치, 목표, 직업 획득과정, 직업에서의 인간관계 등으로 나누어 보면 다음과 같다.

- (1) 생업적 직업관과 소명적 직업관 - 직업을 생계유지를 위하여 보수를 받는 수단으로 보는 생업적 직업관이 있다. 이러한 직업관은 화폐경제가 발달한 근대 이후의 사회에서 모든 사람이 생계에 필요한 보수를 직업에서 얻게 됨에 따라 형성된 직업관으로, 직업을 가지는 것은 수입을 얻기 위한 방편으로 본다. 직업을 생업이라고도 하는데, 그이유도 직업을 생계유지의 수단으로 보는 관점에서 나온 것이다. 그와는 달리, 직업을 하늘로부터 부여받은 일로 생각하고, 자신의 일을 충실히 하는 것이 곧 하늘의 도리에 따르는 것이라는 소명적 직업관이 있다. 직업에서 자신의 일을 충실하게 하여야 한다는 직분 의식, 직업은 하늘로부터 받은 것으로 생각하는 천직 의식, 하늘의 뜻을 실현하도록 주어진 일이라는 소명 의식 등이 이에 속하는 의식이다.
- (2) 결과 지향적 직업관과 과정 지향적 직업관 - 결과 지향적 직업관은 직업이 수행된 결과를 중시하는 직업관으로, 직업을 통해서 얻는 금전적 보수나 명예, 권력, 위세 등과 같이 직업을 통해서 얻게 되는 결과를 중요시한다. 과정 지향적 직업관은 일하는 과정을 중요시하는 직업관으로, 일 자체를 충실히 하는 것에 비중을 둔다.
- (3) 물질 지향적 직업관과 정신 지향적 직업관 - 물질 지향적 직업관은 직업의 수행 결과로 물질적 보수에 높은 가치를 두는 직업관인데 비하여, 정신 지향적 직업관은 정신적 가치를 중시하는 직업관이다. 어떤 사회에서나 직업은 물질적 가치와 정신적 가치의 두 면을 가지는 것이 보통이지만, 상대적으로 부여되는 중요도에서의 차이로 구별된다.
- (4) 업적주의적 직업관과 귀속주의적 직업관 - 업적주의적 직업관은 개인의 소질, 능력, 성취도 등을 중요시하고, 이러한 개인의 특성에 맞는 직업을 선택하여야 한다고 생각한다. 따라서 개인은 자신의 노력 여하에 따라 자신이 원하는 직업을 선택할 수 있는 여지를 가지게 된다.

그러나 귀속주의적 직업관은 직업을 성별, 부모의 사회적 신분 등에 따라 귀속적으로 정해지는 것으로 간주한다. 업적주의적 직업관은 개방적 사회에서의 직업관이라고 한다면, 귀속주의적 직업관은 폐쇄적 사회에서의 직업관이라 할 수 있다.

- (5) 개인중심 직업관과 집단중심 직업관 - 직업에서 형성되는 인간관계에 관심을 두고 직업관을 분류하면, 개인중심 직업관과 집단중심 직업관으로 나누어 볼 수 있다. 이것은 직업을 개인의 욕구충족을 위한 수단으로 볼 것인가 또는 사회집단에서 기대되는 역할을 수행하기 위한 수단으로 볼 것인가에 따라 나눈 것이다. 개인중심 직업관은 개인의 요구충족을 일차적으로 중요하게 생각하는 반면, 집단중심 직업관은 집단 내에서 주어진 역할을 어떻게 수행하느냐에 더 중요한 의미를 부여한다.

제2절 직업교육의 개념과 목적

1. 직업교육의 정의

산업화된 국가의 근로자들은 직업을 수행하는 곳에서 100,000시간 이상을 보낸다. 이것은 근로자들이 하루 평균 8시간씩 주당 40시간을 일한다고 할 때, 48년 동안을 직업세계에서 보낸다는 의미가 된다. 그러므로 직업생활은 인간생활의 중심이라 할 수 있고, 이러한 직업생활에 필요한 능력을 개발하거나 향상시키기 위한 직업교육은 대단히 중요하다고 할 수 있다.

직업교육은 국가와 학자, 그리고 시대 변천에 따라 다르게 정의될 수도 있고 광의 또는 협의의 의미로 정의되기도 한다. 그래서 직업교육을 몇 가지 관점에서 정의해 보면 다음과 같다. 먼저 직업교육을 광의로 정의할 경우에는 어떤 직업에 취업하기 위하여 준비하거나 현재의 직무를 유지개선하기 위

한 형식(formal) 또는 비형식(informal) 교육을 의미한다. 이런 경우 교사, 의사, 변호사, 사회사업가, 컴퓨터 프로그래머, 낙동 경영자, 용접기능사, 은행원, 영양사 등을 양성하는 교육이 모두 직업교육에 해당된다. 그러나 직업교육을 협의로 정의할 경우에는 학사 학위 미만의 학력을 요구하는 직업에 종사할 수 있도록 청소년 및 성인들을 교육하는 형식 또는 비형식 교육의 일부라고 정의한다. 다시 말하면 협의의 의미에서 직업교육은 전문대학 졸업 정도 이하의 학력을 필요로 하는 직업에 종사할 수 있는 사람을 양성하는 교육을 의미한다.

한편, 이무근(직업교육학 원론, p.23~42)은 “직업교육이란 개인이 일의 세계를 탐색하고, 자기의 적성, 흥미, 능력, 신체적 특성, 가치관 등에 알맞은 일을 선택하여, 그 일에 필요한 지식·기능·태도·이해·판단력·일에 대한 습관 등을 개발하거나 또 이미 현직에 종사하고 있는 근로자가 자신의 일을 개선·유지할 수 있도록 학교교육, 사회교육, 그리고 일의 현장을 통해서 능력을 개발하는 전체 교육의 일부이다”라고 정의하였다.

이무근의 정의에서 ‘개인’이란 직업교육이 국가와 산업사회가 필요로 하는 인력을 양성한다는 점에서 대단히 중요하지만 직업교육은 이런 인력개발에 앞서 개인의 적성·흥미·능력에 알맞은 일의 세계를 탐색·선정·유지·개선토록 하여 개인의 행복과 자아실현을 추구함에 있어서 그것이 국가 인력개발계획과 일치되도록 하는 것이 바람직하다는 것을 뜻한다. ‘일’이란 직업교육이 단순히 생계유지의 수단으로 직업준비를 하는 직업교육뿐만 아니라 일의 대가에 경제적 보수가 따르지 않더라도 인간의 기본적 요구를 충족시키는 부름 받은 ‘일(calling)’까지도 포함한다. 이 경우 직업교육을 ‘vocational education’이라고 칭할 수 있다. ‘vocational education’과 ‘occupational education’은 같은 개념으로 쓰이는 것이 보통인데 구태여 구별을 짓는다면 ‘vocational education’에서는 일의 대가에 돈을 받든 받지 않든 인간의 요구를 충족시키는 일에 관한 능력을 개발하는 교육이고, ‘occupational education’은 일의 대가에 경제적 보수를 받음으로써 생업에 영위할 수 있는 능력을 개발하는 교육이라고 할 수 있다. ‘준비하고 있거나 이미 종사하고 있는 일’

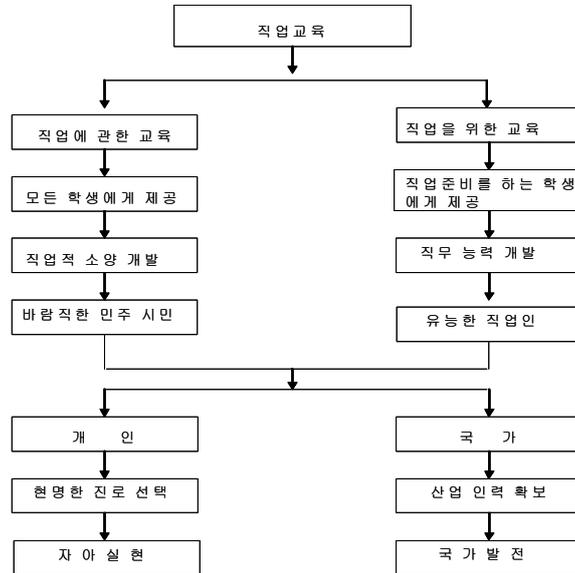
이란 취업을 위한 직업교육과 이미 직업에 종사하고 있는 직업인들의 능력향상을 위한 계속교육으로서의 직업교육을 모두 포함한다는 뜻이다. ‘학교 . . . 일의 현장’ 등을 명시한 것은 직업교육의 장은 학교 내외가 모두 가능하다는 것을 의미한다. ‘일의 세계를 탐색 . . . 일에 대한 습관’ 등은 직업교육이 단순한 기능만을 개발하는 것이 아니라 보다 포괄적인 행동특성을 기르는 데 있다는 것을 의미한다. ‘전체교육의 일부’란 교양교육과 직업교육은 별개로 분리된 것이 아니라 상호간에 밀접한 관계를 맺고 있다는 것을 의미하기도 하고 직업교육도 평생 교육차원에서 학교교육뿐만 아니라 사회교육도 통해서도 평생학습이 이루어져야 한다는 것을 의미한다.

2. 직업교육의 목적

직업교육의 목적은 국가나 산업발전 또는 학자나 교육기관에 따라 다르다. 그래서 직업교육의 목적을 한마디로 표현하기는 어렵다. 그러나 직업교육의 목적에 관한 논의들을 종합하면, 직업교육의 목적은 모든 사람에게 직업에 관한 소양을 개발하여 바람직한 민주시민으로서의 자질을 함양하고, 다른 한편으로는 직업을 준비하는 학습자에게 직무능력을 개발하여 유능한 직업인이 되게 하여, 개인으로 하여금 현명한 진로선택을 통하여 자아실현을 하게 하며, 국가와 사회적으로는 필요로 하는 인력을 양성하여 국가 발전에 기여하게 하는 데 있다.

이상과 같은 직업교육 목적을 좀 더 구체적으로 설명하면 세 가지 관점에서 제시할 수 있다. 첫째, 직업에 관한 교양 교육적 기초 능력을 길러 일상생활, 특히 의식주 생활에 기초가 되는 기본적인 지식과 기술과 태도를 기르고, 여러 교과에 대한 학습동기를 유발시키며, 둘째, 개인의 직업선택 기회를 확대시키고, 셋째, 산업사회가 필요로 하는 인력 양성의 세 가지로 명시할 수 있다.

[그림 II-2] 직업교육의 목적



가. 직업교육에 관한 교양 교육적 기초능력 함양

직업교육은 생애교육(career education)의 일부이다. 생애교육은 생애인식, 생애탐색, 생애준비, 생애유지 및 개선의 단계로 구분된다. 생애인식은 일의 세계를 인지하는 단계로서 초등학교가 이에 해당되며, 생애탐색 단계는 자기의 적성, 흥미, 지적능력, 신체적 특성, 가치관 등을 고려하여 관심 있는 직업의 세계에 관하여 구체적인 경험을 갖는 단계로서 중학교와 일반 고등학교가 이에 해당된다. 이러한 생애인식이나 생애탐색 단계에서 실과나 기술, 산업, 가정 등의 교과를 통하여 일상생활을 하는데 필요한 기술을 습득하게 하여 생애준비, 즉, 직업교육 이전에 생활인으로서 필요한 자질을 함양하게 된다.

또한 직업교육은 교과에 대한 흥미를 유발한다. 사실 직업교육을 이수하는 학생들은 보통 교과를 이수하다 보면 내가 왜 이 교과를 배워야 하며 앞으로 어디에 활용할 것인가가 명확하지 않기 때문에 비교적 어렵게 생각하고

있거나 국어나 영어, 수학 등에 흥미를 잃기 쉽다. 이런 경우 국어 교과와 산업현장에서의 문서 작성이나 취업을 위해서 자기 이력서를 작성하는 것과의 관련성, 수학 교과의 상거래를 통한 부기 기록, 영어 교과와 각종 기계조작을 위한 영어로 쓰여진 매뉴얼 해석 등의 능력이 필요함을 인지하게 되어 어렵게 생각하는 국어, 영어, 수학 등의 교과에도 흥미를 갖게 된다.

나. 개인의 직업선택 기회 확대

직업교육은 개인의 직업선택 기회를 제한하지 않느냐고 반문할 지도 모른다. 그러나 직업교육은 다음과 같은 관점에서 개인의 직업선택 기회를 오히려 확대한다고 할 수 있다.

첫째, 인간의 요구는 다양하다. 즉 사람들 중에는 예술을 좋아하는 사람, 문학을 좋아하는 사람, 운동을 좋아하는 사람, 과학을 좋아하는 사람, 동물을 기르고 식물을 재배하기를 좋아하는 사람, 무엇인가를 만들고 조작하기를 좋아하는 사람, 남에게 서비스 활동을 좋아하는 사람 등 다양한 소질과 재능을 가지고 그에 맞는 활동을 하기를 원한다. 그런데 직업교육은 다양한 프로그램을 개발하여 사람들이 각자의 적성에 맞는 분야의 직업에 종사하게 하여 자아를 실현할 수 있는 기회를 제공한다.

둘째, 개인간에는 지적능력이나 흥미, 적성, 성격, 신체적 특성 등에 차이가 있다. 따라서 위와 같은 개인적 특성을 고려하여 직업을 선택할 수 있는 다양한 직업교육 프로그램이 개설 운영된다면 개인과 국가 발전을 위해서 매우 유익하다고 할 수 있다. 예를 들어 IQ 90인 사람이 과학자가 되기 위하여 노력하는 것보다는 그 수준의 지적 능력에 맞는 다른 직업을 택하여 행복하게 생활하는 것이 더 바람직할 것이다. 반면에 IQ 140인 사람이 IQ 100인 사람보다 훌륭한 기능인이 된다는 보장이 없다. 따라서 직업교육의 목적은 개인의 여러 자기 특성과 직업적 특성을 고려한 다양한 직업교육 프로그램을 제공함으로써 각 개인의 직업선택 기회를 확대하는 데 있다.

셋째, 대부분의 나라에서는 의무교육을 마치고 나면 졸업생들이 다양한 진

로를 선택할 수 있는 프로그램들을 개발하여 제공함으로써 학생들의 중도 탈락을 방지하고 있다. 우리나라의 경우에는 국민들의 교육열이 높기 때문에 1970년대까지만 하여도 중도 탈락은 다른 나라에 비해 크게 문제가 되지 않았다. 그러나 우리나라도 1980년 이후로 중·고등학교 학생들의 중퇴자가 매년 17~18만 명 정도 배출되고 있어 점점 심각한 문제로 부각되고 있다. 왜냐하면 청소년 실업은 청소년들의 일탈과 범죄, 성인의 범죄, 가정의 불안 등을 초래하게 하는 주된 원인이 될 수도 있기 때문이다. 그래서 코난트(Conant)는 직업이 없는 청소년은 사회를 파괴하는 다이내마이트와 같으며 청소년 범죄의 80~90%는 무직자였다고 주장하면서 청소년 실업의 문제를 심각하게 제기하였다. 뿐만 아니라 고등학교를 졸업하고 진학도 취업도 하지 않고 사회에 진출하는 청소년들이 계속 늘어나고 있으며 고등학생들의 과열된 대학 진학열은 좀처럼 줄어들지 않고 있어 재수생 문제도 심각하게 부각되고 있다. 이를 해결하기 위하여 교육부는 일반계 고등학교 학생들에게도 희망에 따라 융통성 있게 직업교육을 받을 수 있는 다양한 교육체제와 프로그램을 개발·운영하고 있다.

따라서 직업교육은 중도 탈락의 가능성이 있는 학생, 일반계 고등학교에 재학중이지만 진학준비보다 직업교육을 필요로 하는 학생들에게 직업세계로의 진로를 가급적 조기 선택하게 하여 직업교육을 이수함으로써 학교 졸업과 동시에 직업의 세계에 떳떳하게 진출할 수 있어 중도탈락을 막고 각 개인으로 하여금 직업선택의 기회를 확대할 수 있도록 한다.

다. 산업사회가 필요로 하는 인력 양성

직업교육의 주된 목적 중의 하나는 산업사회가 필요로 하는 다양한 분야의 직업인을 양성하는 것이다. 여기서 직업교육이란 주로 학력면에서 학사 학위 미만의 학력을 필요로 하는 직업에 종사할 수 있는 직업만을 양성하는 것을 의미한다. 그런데 일반적으로 과학과 기술이 발전된 선진국의 경우에도 대학을 졸업한 학사 학위 이상의 학력을 필요로 하는 직업은 전체 직업(job)

의 20%정도라고 한다. 그리고 고등학교를 졸업하고 2~3학년 정도의 학력을 필요로 하는 직업이 전체 직종의 65%, 고등학교 졸업미만의 학력을 필요로 직종이 15%에 달한다고 한다. 따라서 직업교육은 주로 전문대학이나 실업계 고등학교 그리고 이 수준에 해당하는 직업훈련원이나 사설학원 및 그 외의 사회교육기관에서 이루어지고 있는 직업인 양성교육이 주종을 이룬다고 할 수 있다.

우리나라와 같이 자연 자원과 자본이 제한된 국가에서는 직업교육이 대단히 중요하다. 왜냐하면 국가발전의 세 가지 기본 요소인 자연자원, 자본, 그리고 인력자원 중에서 우리나라는 인력자원에 의존하는 비율이 높기 때문이다. 이런 관점에서 볼 때 직업인의 양성을 주목적으로 하고 있는 실업계 고등학교나 전문대학, 고등기술학교와 산업대학 그리고 직업훈련원이나 그 외 사회교육기관에서의 직업교육은 대단히 중요하다고 할 수 있다.

제3절 직업훈련(Vocational Training)의 개념

직업훈련은 넓은 의미에 있어서 직업교육에 포함되기는 하지만 보다 좁은 의미의 직업교육 또는 특정한 기술 분야와 관련하여 반복하여 숙달시키는 교육으로 제한하여 볼 때에는 구분하여 사용되기도 한다.

특히 이무근(1982)은 산업사회의 인력수요를 공급함에 있어서 학교교육이 담당하여야 할 역할과 기능에는 한계가 있으며, 직업인을 양성하는 데 있어 정규교육 못지않게 중요한 역할과 기능을 수행하고 있는 것은 사회교육을 통한 직업훈련이라 하고 정규 학교교육과 구분하기도 하였다.

직업훈련에 관한 정의를 살펴보면, 직업훈련이란 산업분야의 직업에 취업하고자 하는 자는 이미 취업한 자에게 그들이 적성, 희망, 능력에 알맞은 직업을 선택하도록 도와주고, 직무수행에 필요한 지식, 기능, 태도를 개발하고, 변화하는 산업과 기술에 대처하여 계속적으로 직업적 자기발전을 성취할 수

있도록 도와주는 것이며 학교, 훈련원 또는 일의 현장에서 실시하는 모든 훈련을 포함하는 것이다(이종성·원상봉, 1988). 한편 직업훈련 기본법에 제시된 직업훈련의 정의와 목적을 살펴보면, 직업훈련이라 함은 근로자에게 필요한 직무수행 능력을 습득·향상하게 하기 위하여 실시하는 훈련이며, 그 목적은 근로자에게 직업훈련을 실시하여 그 능력을 개발·향상하게 함으로써 근로자의 지위향상을 도모하고 국민경제 발전에 기여함에 두고 있으며, 여기에서 근로자라 함은 사업주에 고용된 자와 취업할 의사를 가진 자를 말하는 것으로 되어 있다. 직업훈련의 목적을 이종성 등(1982)의 연구에서는 근로자의 개인적, 국가 및 경제사회적 입장으로 나누고 있는데, 근로자 개인의 측면에서는 취업한 자나 취업할 의사가 있는 자에게 계속교육 또는 생애훈련의 기회를 제공함으로써 생의 보람과 자기개발 의욕을 고취함은 물론 기술혁신과 산업의 변화에 대응할 수 있는 직업적 능력을 향상시키어 직업과 직장에 대한 애착심을 높이고, 그에 따른 승진 등과 함께 직업전환을 용이하게 한다. 국가 및 경제사회적 측면에서는 경제성장과 사회안정에 필요한 인력수급을 조절할 수 있을 뿐만 아니라 무기능 유휴노동력을 유효 인력화 함으로써 국가경제를 발전시키고 그와 더불어 복지사회 건설을 위하여 실업자를 줄이며 특히 경제의 빈곤에서 오는 사회악을 감소시킨다. 특히 기업의 측면에서는 노동생산성 향상으로 경제적 발전을 도모함은 물론 이를 통한 기술축적으로 국가경쟁력을 강화하게 되며, 사회로부터 얻은 이익을 사회에 환원하게 되어 사회에 대한 공헌을 이룩하게 하는 것이라고 제시하고 있다.

그러나 직업훈련 개념에 관하여 이종성 등(1982)의 연구에서는 직업교육과 그 특성을 구분하기 위하여 직업훈련은 기업에 종사하는 무기능자 또는 단순 노동자로부터 감독자 및 관리자에 이르기까지 일정한 형식의 반복적인 훈련을 통하여 직무수행능력을 향상시켜 근로생산성을 향상시키고, 발전하는 산업과 기술에 대처하여 계속적으로 직업적 자기 발전을 성취할 수 있도록 도와주는 것이며, 또한 취업을 원하는 자나 실업자들에게 자기의 적성, 흥미, 희망 등에 알맞은 직업에 종사할 수 있는 능력을 부여하는 것이라고 하였다.

이와 같은 관점에서 직업훈련의 역할을 이정근 외(1986)는 ① 노동집약적

산업에 기여하며, ② 기업이 필요로 하는 기능 인력을 양성·공급하며 ③ 사회의 불우 및 빈곤계층을 사회에 통합시키고 이들에게 계층상승의 수단을 제공하며, ④ 정규교육이 장기 인력수급 계획에 의거, 필요인력을 배출한다면 직업훈련은 그때그때의 상황변화에 따라 부족되는 인력을 양성함으로써 인력 배출에 대한 조절기능을 수행하며, ⑤ 산업구조의 개편에 따른 전직훈련을 실시하며, ⑥ 산업기술의 고도화에 따라 신기술에 대한 훈련을 실시하며, ⑦ 학교교육과 기업체간의 교량구실을 하는 것으로 보았다. 이중 사회복지 측면에서 직업훈련의 역할을 좀 더 구체적으로 제시해보면, ① 불우 청소년, 복지 시설 수용자, 영세민 등 사회적으로 뒤진 자에 대한 취업능력을 제공하며, ② 중 고령자, 기업에서의 집단 해고 예정자 또는 정년퇴직 예정자 등에 대한 재취업 능력을 제공하고, ③ 심신장애자에 대한 취업능력을 제공하는 것을 들 수 있다.

최근 OECD회원국에서는 직업교육과 직업훈련을 동일한 뜻으로 사용하는 경향이 높지만 교육과 훈련을 구분하여 쓰기도 한다. 데일(Edgar Dale)은 교육에서 강조하는 점과 훈련에서 강조하는 점간의 차이를 <표 II-1>과 같이 설명하고 있다.

<표 II-1> 훈련과 교육의 차이

훈련에서의 강조점	교육에서의 강조점
모방적인 반응	→ 창의적이고 상상적이며 반성 (reflective)적인 반응
단기적이고 제한된 목표	→ 장기적이고 융통성 있는 넓은 목표
방법의 고정	→ 다양한 수단과 융통성
기억·반복	→ 사고력이 필요한 학습과 적용
시험이 따르지 않는 무조건 준거	→ 사고를 필요로 하는 준거 (conformity)
아이디어와 감정의 제한된 참여	→ 아이디어와 감정의 무한한 참여
규정(Prescription)의 의한 학습	→ 사고에 의한 학습
종속적인 학습자	→ 어떻게 학습하여야 하는 가를 알고 있는 독립적인 학습자

자료: Edgar Dale(1969). *Audiovisual methods in teaching(3rd ed)*. The Dryden Press. p.24-26.

이를 요약해 보면, 훈련은 반복된 경험을 통하여 특정한 일에 숙련되게 하는 학습이고, 교육은 훈련의 개념이 지니고 있는 것 외에 학습의 전이 가치가 높은 고등정신 기능을 개발하는 것까지를 포함한다.

직업의 관점에서 직업교육(vocational education)과 직업훈련(vocational training)의 차이는 사회적 유용도(social utility)를 근거로 설명할 수 있다. 직업훈련에서는 개인이 직업에 맞도록 양성되지만 직업교육에서는 개인의 복지에 주된 관심을 두고 교육의 목적도 개인이 자기 생애를 개발하도록 도와주는 데 있다. 그러나 직무능력 향상을 위한 기업내 교육을 위시하여 직장에서의 현직교육에서는 교육과 훈련을 같은 뜻으로 쓰는 경우가 대부분이다. 특히 기업내 교육이나 훈련을 인적자원개발(Human Resource Development; HRD)과 같은 뜻으로 쓰일 수 있다. 이 때 HRD란 고용주가 그 조직의 목적과 달성을 촉진시키기 위하여 피고용인에게 제공하는 모든 학습경험이라고 정의된다.

제4절 직업 교육과 관련된 용어의 정의

가. 실업교육

직업교육 중 특히 농업·공업·상업·수산업·해양·가정·보건·간호 등의 직업분야에 취업하기 위하여 필요한 지식과 기술 및 태도를 습득시킬 목적으로 고등학교나 전문대학 수준에서 실시되는 교육을 실업교육이라고 한다. 그러나 이는 우리나라에서만 사용되고 있는 용어로서 앞으로 ‘실업교육’을 ‘직업교육’이란 용어로 대체하는 것이 바람직하다.

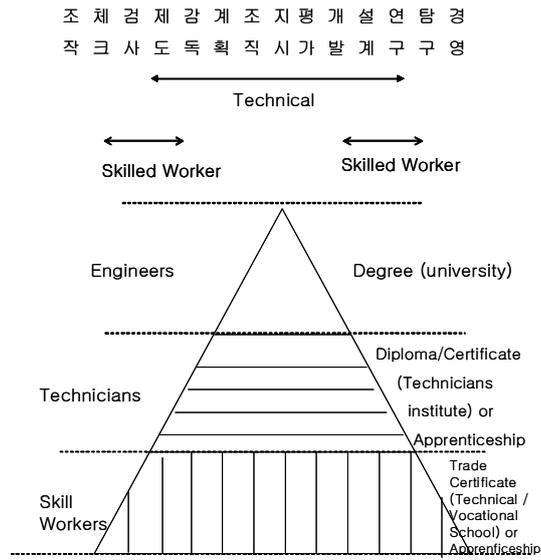
나. 기술교육

기술교육은 교양교육으로서의 기술교육(technology education)과 직업교육으로서의 기술교육(technical education)으로 구분하여 정의할 수 있다. 교양교육으로서의 기술교육에 관한 정의는 기술이란 무엇이며 기술교육이란 무엇인가에 대하여 너무 많은 이론이 논의되고 있어 단일화를 하기 어렵다.

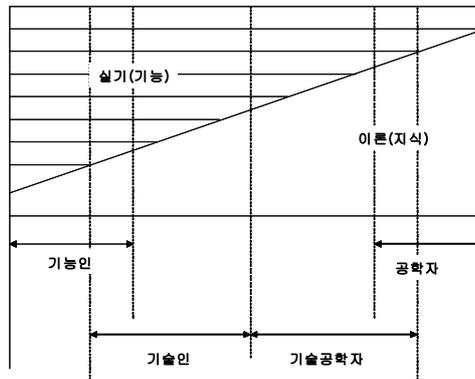
그러나 교양교육으로서의 기술교육에 대한 정의들을 종합하면 기술교육이란 모든 사람들이 일상생활을 하는데 필요한 기술을 이용하고 편리하게 이해할 수 있는 능력을 함양하는 교육이라고 정의할 수 있으며, 우리나라의 경우에는 초등학교 실과(practical arts) 그리고 중·고등학교의 기술과 및 가정과의 교육이 이에 해당된다. 직업교육으로서의 기술교육은 실업계 고등학교와 전문대학의 수준에서 중견전문직업인(middle level personnel; technician; middle management)을 양성하기 위한 교육을 의미한다. 이때 전문대학 수준에서의 기술교육이란 최신디자인, 생산·서비스업에 응용할 수 있는 기술적인 정보, 과학과 기술의 법칙을 근간으로 한 직업, 예를 들면, 전산자료처리직(data processing), 사무직(office services), 그래픽예술종사자(graphic arts), 소방직(fire services), 법률사무직(law enforcement), 안전관리직(safety inspection), 피부미용관리직(cosmetology), 식품업직(food services) 등까지도 포함한 직업에 종사할 수 있도록 하는 교육이라 정의하며, 다른 하나는 대학(university)에서 고급관리직(higher management position)에 종사할 공학자(engineer)와 기술자(technologist)를 양성하기 위하여 실시되는 교육으로 정의된다.

그런데 유네스코(UNESCO)는 기술교육을 정의할 때, 위의 두 가지 정의를 포함한 뜻으로 정의하고 있다. 우리가 흔히 직업·기술교육(vocational technical education)이라고 칭할 때에는 앞에서 협의의 의미로 정의한 전문대학 수준까지의 직업교육은 물론 대학에서의 공학자와 기술자의 양성 교육까지를 포함하는 용어로서 세계적으로 널리 쓰이고 있다.

[그림 II-3] 공학자, 기술인, 기능인의 업무 범위와 학력과 직무내용에 따른 노동력의 피라밋 구조



[그림 II-4] 노동력의 계층에 따른 지식과 기능의 요구 정도



자료: Bari, M. A.(1981). 「Technician education and training :Need for research and development」, 『공업기술교육』, 창간호, p.16-17.

기술교육을 통하여 양성되는 기능인(skilled worker), 기술인(technician) 그리고 공학자(engineer)들의 현장에서의 직무관계를 도식화하여 보면 [그림 II-3] 및 [그림 II-4]와 같다.

[그림 II-3]에서 보면 같은 기술 분야에 종사하더라도 학력과 직무수행 내용에 따라 기능인, 기술인, 공학자로 구분할 수 있다. 그런데 기술인(technician)은 industrial technician과 engineering technician으로 구분되기도 한다. 그리고 기능인과 기술인 간에는 고유의 업무도 있지만 서로 중복되는 업무도 있다. 마찬가지로 기술인과 공학자간에도 고유의 업무가 각각 있고 중복되는 업무도 있다. 그런데 industrial technician은 일반적으로 기술인(technician)으로 불려지고 engineering technician은 기술 공학자(technologist)라고 칭하기도 하는데 각 나라마다 사용되는 용어가 다양하기 때문에 획일적으로 정하기는 어렵다.

다. 산업교육

산업교육진흥법 제2조에 의하면 산업교육이라 함은 ‘고등기술학교, 실업고등학교, 실업계학과 또는 과정을 설치한 일반계 고등학교, 전문대학, 산업대학, 또는 대학이 학생에 대하여 농업, 수산업, 해운업, 공업, 상업 기타의 산업에 종사하는 데 필요한 지식·기술 및 태도를 습득시키기 위한 교육’을 말한다. 이 산업교육의 정의에 의하면 이제까지 논의된 실업교육·직업교육·기술교육의 개념이 전부 산업교육에 포함될 뿐만 아니라 4년제 대학에서의 직업교육까지도 포함하는 포괄적인 개념이라고 할 수 있다. 그런데 산업교육은 현실적으로 산업체에서 고용주가 근로자에게 제공하는 제 교육을 지칭하는 경우로 사용되고 있기도 하다.

라. 실과교육

실과교육(practical arts education)이란 개인이 일상생활에서 만족을 찾을

수 있고 시민으로서 책임을 수행하는데 필요한 농업(general agriculture)·산업기술(industrial arts)·상업(business)·가정(home economics) 등에 관한 일반적인 지식·기능·태도 등을 기르는 교양교육의 일부이다. 즉, 실과교육이란 학교의 공작실·가정생활관·미술실·상업관계실습실·농업실험실에서 받침대·작업대·연장·타이프라이터·부기·사업거래·악기·꽃·애완동물·자동차·라디오·책·의류, 식품의 준비 및 가정 일을 대상으로 개인의 실제적인 활동을 통하여 일상생활에 필요한 것을 준비하는데 있다. 초·중·고등학교에서 다루는 실과교육의 영역은 일반농업·일반상업·일반가사·산업기술 분야이다.

일반농업교육(general agriculture education)은 가정의 정원 가꾸기, 토양 보존, 조경, 농업생산품의 구입, 동물·식물의 감정과 같은 학습활동을 포함한다.

일반 상업교육(general business education)은 미국 사무교육연보에서 정의한 것처럼 다음과 같은 경험을 포함한다. ① 각 개인은 가정, 개인적인 사무생활과 관련된 일상적인 사무생활을 효율적으로 수행한다. ② 각 개인은 지역사회, 국가의 사무적인 생활에 올바르게 참여한다. ③ 각 개인은 기업의 세계와의 관계, 경제부분에서의 역할을 올바르게 이해한다.

일반가사(general homemaking)·가정 및 가족생활(home and family life)은 식품·의복·가족자원의 지적인 이용, 정신위생, 그리고 가족이 화목하고, 효율적으로 가족생활에 참여하도록 하는 것을 포함한 가정·가족·지역사회의 관계에 관한 학습활동을 포함한다.

산업기술(industrial arts 혹은 industrial technology)은 우리가 살고 있는 사회 환경에서 산업과 기술의 영향을 올바르게 이해하고, 직면할 수 있도록 도와주는 분야이다. 산업기술은 현재 우리나라 교육과정에 의하면 기술교과와 같은 성격을 지니고 있다고 할 수 있다. 김진순은 기술, 기술학, 기술교육을 다음과 같이 정의하고 있다. 즉 기술이란 ‘인간이 환경에 적응하거나 환경을 개선하기 위한 정신적·신체적 활동과 생산적 실천에 관한 지식을 말하며, 사회적·경제적·역사적 상황과 상호작용을 하는 특성을 갖는다’라고 정

의하였다.

또한 기술학은 인간이 오랜 역사 속에서 환경에 적응하고 생존하기 위하여 생산적 활동을 해 오는 과정에서 발전시켜 온 노동의 대상, 노동의 수단, 그리고 이에 관련된 과학적 법칙성을 연구하는 학문이며, 또한 이들과 개인, 사회, 문명과의 관련성을 연구하는 학문으로 정의하고 있다. 여기에서 모두에 인간이란 용어가 들어감은 기술학이 인간 밖의 노동의 대상(자원, 소재 등), 노동의 수단(도구, 기계 등), 그리고 이들의 과학적 법칙성만이 아니라, 인간의 본질 자체와 관련이 있음을 의미한다. 또 역사는 인간의 과거, 현재, 미래가 모두 포함됨을 의미하며, 환경에는 자연적 환경과 인간 스스로 만든 환경이 포함된다. 그리고 생산적 활동의 대상에는 물질적 생산품뿐만 아니라 서비스, 지식 등도 포함되며 과학적 법칙에는 자연과학적, 사회과학적 법칙이 모두 포함된다. 한편, 개인, 사회, 문명 과정과의 관련성이 포함된 것은 기술학적 체계, 사회적 체계, 이념적 체계가 상호 관련되어 있음을 의미한다.

이상의 성격을 바탕으로 기술교과 교육의 정의를 내리면, 기술교과 교육은 기술학이라는 지식체계에 근원한 보통교육으로서, 실천적 학습활동을 통하여 기술과 산업에 관한 이해, 기능, 태도를 기르는 교과교육이라고 할 수 있다. 여기에서 기술교과는 고유한 지식 체계를 바탕으로 하고 있는데 그 지식 체계가 바로 기술학임을 의미하며, 보통교육은 국민 누구나 배워야 할 일반교육, 교양교육이라는 의미이다. 기술교과는 또한 직업에 대한 안내, 근로에 대한 태도를 육성한다는 면에서 직업교육과도 관련이 있으나, 이러한 면은 기술교과뿐만 아니라 다른 보통교과와도 관련이 된다. 그리고 실천적 학습활동에 있어서 기술교과의 학습은 지식전달 위주의 학습이 아니라, 구체적 사물을 대상으로 제작하고 조작하는 실천적 학습을 통하여 한다는 방법적 특성을 나타내며, 기술과 산업은 기술교과의 내용을 지적하는 것으로서, 기술면에서는 기술의 발달과 중요성, 기술적 사고력, 기술의 이용 능력 등이 포함되며, 산업면에서는 산업의 조직, 관리, 사회적 역할 등이 포함된다.

그러나 산업기술은 그 개념이 industrial arts에서 industrial technology로 바뀌었고 지금은 technology로 사용되고 있는데 이들 용어의 공통점과 차

이점, 교과내용의 범위와 연계성 등에 관하여 많은 논의가 있다.

실과교육과 직업교육의 차이점을 비교해 보면 <표 II-2> 및 <표 II-3>과 같다.

<표 II-2> 직업교육과 실과교육의 비교

구분	직업교육	실과교육
성격	학습자가 특별한 직업을 갖기 위하여 준비하거나 현직 근로자들의 자질을 향상시키기 위한 전문화된 교육	산업의 조직·도구·재료·공정, 농산물의 가공, 기업·산업·가정에 관해 학습하고, 이러한 분야에 종사하고 있는 사람들의 기여에 관하여 다루는 일반 교양교육
내용	특정분야에서 성공적인 근로자의 기능·지식·가치관·태도에 관한 분석을 통해 일의 세계에 관하여 얻어진 내용	모든 사람들이 재화와 용역을 효과적으로 활용하기 위해 농업·공업·상업·가정에 대하여 무엇을 알아야 할 것인가의 관점에서 일의 세계를 분석하여 얻어진 내용
내용조직	특정한 직업이나 직업군에 종사하기 위해 준비하는데 목적을 두고 과목을 계열화	초보적이 수준을 제외하고는 일반농업·기초경영·산업기술·일반가정 등 별개의 교과로 분류
강조	직업준비와 근로자들의 능력향상에 중점	모든 사람들에게 직업탐색, 소비자로서의 지식, 여가 시간의 선용, 수공기술과 기능에 관한 이해력 증진 등에 중점

자료: Wenrich Ralph C. & Wenrich J. William (1974). *Leadership in administration of vocational and technical education*. Charles E. Merrill Publishing. pp.13-17

<표 II-3> 학년에 의한 직업교육과 실과교육의 비교

직업교육	학년	실과교육
○ 아무것도 행해지지 않음	1~6학년	○ 정규 실내 학습활동과 통합된 수공 과제와 활동을 통하여 일의 세계를 소개함
○ 이 단계에서도 좀처럼 행해지지 않음	7~9	○ 여러 분야를 각각 대표할 만한 영역을 선정하여 광범위한 탐색 경험을 제공함
○ 지속적인 교양교육과 함께 특수 직업교육과정의 시작	10~12	○ 직업과 관계없이 모든 사람들에게 필요로 하는 능력개발을 하기 위한 과정
○ 취업에 관심이 있는 학생들을 선정		○ 명령되기도 하고 스스로 선정되기도 함
○ 기능인·기술인·준전문직을 준비하는 학생들과 고용자들의 자질 향상에 중점을 둔 전문화 되고 진보적인 교육과정의 시작	전문대학	-
○ 고용자들의 현직 훈련과 구직자들의 재훈련	성인	-

마. 생애교육

1) 생애교육의 정의

생애교육(career education) 또는 진로교육이란 말을 처음 사용한 사람은 1970년 미국 교육국장이었던 알렌(james Allen)이었다. 그의 직을 계승한 마랜드(Sidney Marland)가 1971년 1월 텍사스 휴스턴에서 개최된 전국 중등학교장협회 연차대회에서 교양교육과 직업교육의 이원적 체계로 되어있는 현행 중등교육의 모순점을 지적하고 개선책으로 생애교육을 제안함으로써 본격적으로 논의되기 시작하였다. 그러나 마랜드는 생애교육이 무엇이라고 정의하지 않았고 적극적으로 정의를 내리려고 하지도 않았다. 그는 오히려 상부기관에서 정의를 하기보다는 주 혹은 지방에서 충분한 연구와 토의를 거쳐 생애교육의 정의가 내려지기를 권장하는 편이었다. 다만 그는 현 시점에서 다음과 같은 사항이 필요하다고 제안을 하였다. 첫째, 생애교육의 중핵으로 직업교육이 교양교육보다는 더 강조되어야만 한다. 둘째, 고등학교 수준부터 학

생 개인이 진학 혹은 생산적인 일에 취업할 수 있도록 교육이 이루어져야 한다. 셋째, 다양한 전달체계(delivery system)을 통하여 일을 위한 일에 관한 교육이 필요하다. 넷째, 개인에게 개방된 생애선택의 기회가 증대되어야 한다.

마렌트가 이상과 같은 필요성을 강조하기까지에는 당시 미국의 교육이 많은 문제점을 지니고 있었다는 점을 알 수 있는데 비판의 대상이 되어온 문제점들을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 학교교육을 마치고 떠나는 졸업생 중 급변하는 사회의 적응에 필요한 기본 교양(basic academic skill)이 결여되어 있는 사람이 많다. 둘째, 학교 졸업자나 중퇴자 모두 학교에서 습득한 학습내용과 학교를 떠난 후 무엇을 할 것인가의 사이에 중요한 관계를 이해하지 못하는 사람은 많다. 셋째, 미국의 교육은 고도로 발달하는 산업사회의 변화에 보조를 맞추지 못하고 있다. 따라서 교육을 통하여 길러낸 근로자의 자격과 각 직업에서 요구하는 자격을 비교할 경우 그 직업이 요구하는 자격보다 높거나 낮은 경우가 많다. 넷째, 현 미국 교육제도하에서 중등학교 혹은 대학 졸업자들이 학교로부터 일의 세계로 전환하는데 필요한 직업에 관한 기술, 자기이해, 생애결정수단, 일에 관한 태도를 기르지 못하고 학교를 떠나는 사람이 많다. 다섯째, 여성의 직업세계로의 진출 증가에 대응하여 현재 학교에 재학중인 여학생들을 위한 교육적 그리고 생애선택을 위한 방안이 고려되어 있지 않다. 여섯째, 성인 교육의 필요성이 고조되어가고 있는데 공공 교육제도가 이를 충족시키지 못하고 있다. 일곱째, 학교에 다니지 못하고 있는 사회의 청소년들에 대한 학습기회 제공에 대한 관심도가 낮다. 여덟째, 학교 정책 수립에 국민, 특히 부모·기업·산업체 근로자 대표자들의 충분한 참여기회가 결여되어 있다. 아홉째, 전문대학 교육은 준학사자격 수준(sub-baccalaureate degree level)의 교육프로그램을 강조하지 않고 있다.

이와 같은 미국이 당면하고 있는 교육문제를 해결하기 위한 한 방안으로 제기된 것이 생애교육이다. 생애교육이 논의되기 시작한 후 내려진 정의는 15개 이상이 되기 때문에 그 정의들을 종합한다는 것은 쉽지 않다. 우선 대표적인 두 개의 정의를 소개하면 하나는 1974년 미 보건교육·후생장관이 생애교육에 관한 기본계획서를 승인하고 동년 국회에서 교육국의 기본계획서에

근간한 생애교육 실천을 위한 교육법 재정이 있었다. 당시 교육 국장이었던 호이트(Hoyt)가 작성한 기본계획서에는 생애·교육 그리고 생애교육에 관한 정의가 있었는데, 생애교육이란 “개인이 생활의 일부로 혹은 생활수단으로서 일을 배우고 일에 종사하기 위하여 준비할 수 있는 경험의 총체”라고 하였다. 다른 하나의 정의는 호이트 외 3인의 공저 생애교육(Career education: What it is)에 명시된 정의인데 생애교육이란 “개인이 일에 근간된 사회의 가치관에 친숙하고, 이런 가치관이 개인의 인간적 가치체계에 통합되고, 이러한 가치체계가 일이란 개인에게 가능하고 보람 있게 만족될 수 있다는 방식으로 생활화하도록 협조해주는 학교와 지역사회간의 노력의 총체”라고 하였다.

에반스는 위의 두 가지 정의 외에 이제까지의 정의들을 종합하여 정의들 간의 공통점을 제시하였다. 첫째, 생애교육은 일(돈을 받든 안 받든)에 주관을 둔 교육이다. 둘째, 자신에 대한 자각(awareness)과 탐색(exploration)은 일의 세계에 관한 자각과 탐색만큼 중요하다. 셋째, 생애교육의 주 목표는 개인의 생애선택(career option)을 증대시키고 모든 사람에게 일을 가능하고 보람있다는 것을 생활화시키는 것이다. 넷째, 생애교육은 초등학교 1학년 혹은 그 이전에 시작되어야 하고 일의 성질은 변화하기 때문에 생애교육은 평생을 통하여 실시되어야 한다. 다섯째, 생애교육 프로그램은 전 지역사회와 학교 프로그램의 모든 부분을 포함시켜야 한다라고 하였다.

위의 정의를 종합해볼 때 생애교육이란 “개인이 자기의 적성·흥미·능력에 알맞은 일을 자각·탐색·선택·준비·유지·개선할 수 있도록 취학전 교육부터 시작하여 평생동안 학교와 사회의 공동적인 노력에 의하여 학습하는 경험의 총체”라고 정의할 수 있다.

2) 생애교육의 모형

생애교육은 생애발달의 단계에 따라 생애인식·생애탐색·생애준비·생애유지 및 개선으로 구분될 수 있다. 생애발달 단계에 따른 생애교육의 목적·범위·교육기관을 요약하면 <표 II-4>와 같다. 이러한 미국의 생애교육

의 모형을 우리나라 교육과 비교해 볼 때 완전히 일치되지는 않지만 유사한 모형을 찾아볼 수 있다. 유치원과 초등학교를 중심으로 한 생애인식에 관한 교육은 초등학교 5학년부터 이수되는 실과를 통해, 중학교를 중심으로 한 생애탐색에 관한 교육은 중학교 및 일반 고등학교의 기술·가정 및 산업교과를 통해 이루어진다. 그리고 고등학교·전문대학 및 대학을 중심으로 한 생애준비에 대한 교육은 각종 실업계 고등학교·고등기술학교·전문대학 및 기능대학 그리고 대학의 직업교육과 사회교육기관을 통한 각종 직업훈련과 비슷한 관계를 맺고 있다고 볼 수 있다. 그러나 외적인 모형보다 내적인 면에서 많은 차이점이 있다. 예컨대 생애교육은 직업교육에 국한된 것이 아니라 전 교과목에 걸쳐 실시되어야 한다는 것이다.

<표 II-4> 생애교육의 모형

발단단계	학년	교육목표	깊이와 범위	교과목 혹은 교육과정	교육기관
생애인식	유치원 및 초등학교	일의 세계에 관한 자각 함양	일의 세계에 관한 일반적 이해, 생애개발을 위한 생활지도	전체 프로그램의 일부분	유치원 및 초등학교
생애탐색	중학교	일의 세계에 관한 흥미유발, 직업에 관한 예비적인 탐색과 경험제공	특수 직업군과 친숙, 실제적 경험 제공, 연속적인 진로개발을 위한 생활지도	통합된 프로그램으로 계속된 별개의 교과목을 설정, 일의 세계에 관계된 경험 제공	중학교
생애준비	고등학교	직업군에 관한 특수교육과 고차적인 탐색	초임직 수준에 필요한 기능훈련, 연속적인 생애개발을 위한 생애지도, 취업 정치	기술개발을 목적으로 한 교과목과 분리, 프로그램을 학생들의 흥미와 인력수요에 의하여 결정	고등학교, 지역센터, 사립지역 학교, 기업체 및 산업체
	전문대학·대학	전문분야에 관한 교육과 훈련	고차적인 훈련·기술·교육·생활지도 및 취업 정치	분리된 교과목 학생들의 흥미와 인력수요에 의하여 결정	지역사회 대학, 지역센터, 대학교, 사립, 기업체 및 산업체
생애유지 개선	성인교육	직업훈련·향상·재훈련	개인의 특수한 직업적 요구 충족을 위한 훈련상담, 취업정치	요구에 의하여 결정, 많은 단기프로그램	

3) 직업교육과 생애교육의 관계

직업교육과 생애교육간의 유사성과 차이점을 이제까지 논의된 내용을 중심으로 구분해 본다면 몇 가지 측면에서 고찰될 수 있다. 우선 유사점으로서 직업교육과 생애교육의 준비단계는 세 가지 공통점을 갖고 있다. 첫째, 사회의 인력수요를 충족시킨다. 둘째, 일의 세계에서 개인의 선택 기회를 증대시킨다. 셋째, 교육을 통해 획득한 교양 관련 지식을 일을 통해 활용한다.

두 교육체제간의 차이점은 <표 II-5>와 같이 요약될 수 있다.

<표 II-5> 직업교육과 생애교육의 차이

내용	직업교육	생애교육
학습경험의 범위	전통적으로 학생들에게 조작적 기능 강조	조작적 기능뿐만 아니라 광범한 일의 세계에 관한 자각 · 탐색 · 선택 · 유지개선에 관한 경험 제공
대상자	일반적으로 고등학교나 전문대학 내지 초급대학의 학생	유치원으로부터 4년제 대학생 그리고 사회의 성인
책임한계	일반적으로 직업교사가 책임	교양교육 및 직업교육 담당 모든 교사가 책임
교육기간	고등학교 3년 내지 대학 2~8년	평생

바. 평생교육

우리나라에서는 생애교육과 비슷한 개념으로 평생교육(Life-long integrated education)이 강조되고 있다. 평생교육이란 삶(life)의 철학적 · 생물학적 · 시각적 · 공간적 · 역사적인 의미와 공동체로서의 생의 뜻을 이해하고 또 평생((life-long) · 통합(integration)의 의미를 올바르게 이해하였을 때 개념이 정립될 수 있다. 간단히 정의한다면 평생교육이란 개인과 집단 모두의 생활의 질을 향상시키기 위하여 개인의 전 생애를 통한 인간적 · 사회적 · 직업적 발전을 성취시키는 과정이다.

이와 같은 평생교육의 개념에 관하여 스완슨(Swanson)은 평생교육과 생애교육은 근본적으로 같은 개념인데 생애교육은 미국을 바탕으로, 평생 교육은 유네스코 본부를 근거로 유럽에서 실시되었다고 하였다. 그러나 장진호는 생애교육과 평생교육의 공통점과 차이점을 다음과 같이 구분하였다.

우선 생애교육과 평생교육의 공통점은 양자가 모두 인간의 생애를 성공적으로 살아갈 수 있도록 어릴 때부터 방향 지도를 해주어야 한다는 점과 각 개인이 자주적으로 자각하고 생활 탐색과 생애의 목표를 선택한다는 점 등에 있다.

이에 비해 차이점으로는 첫째, 생애교육은 미국 사회를 근거로 하여 특히 미국 학교교육의 모순과 실패를 비판하고 이를 시정하는 한 가지 방도로서 대두된 교육이론이라고 할 수 있는데 반해, 평생교육은 선후진국을 포함하여 범세계적인 근거에서 현대사회의 생활성과 현대 교육의 부적응성을 비판하고 미래지향적 교육이론으로 대두된 것으로 볼 수 있으며, 그 직접적 동기는 유네스코 성인교육추진국제위원회에 의해서 주어진 것이다. 둘째, 생애교육은 이론적 중핵을 일(work)에 두었다고 하면, 평생교육은 삶(life)에 두었다고 할 수 있다. 셋째, 생애교육은 교육목적·교육내용·교육기관이 제한된 감이 있고, 평생교육은 그 범위와 대상 및 시간과 공간의 제약이 뚜렷하지 않다. 넷째, 생애교육은 직업세계를 주요 관심영역으로 하여 실용주의적 경향이 노후하게 반영되는데 비해, 평생교육은 사회문화 전반에 걸친 광역의 삶의 세계를 관심 영역으로 하여 현상주의적 경향이 농후하게 반영되었다.

사. 실과교육·직업교육·생애교육과의 관계

실과교육·직업교육(실업교육·기술교육), 생애교육(평생교육)과의 관계를 요약하면 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> 실과교육·직업교육·생애교육의 비교

구 분	실과교육	직업교육(실업교육 ·기술교육·산업교육)	생애교육(평생교육)
교육내용	가정생활과 산업사회에 필요한 농업·공업 ·상업·가정·수산· 해양 분야의 실용적인 지식·기능·태도 등에 관한 경험	어떤 직업이나 직업군에 종사하기 위하여 준비하 거나 이미 직업에 종사하 고 있는 사람들의 자질 함양을 위한 특수 분야의 지식·기능·태도·판단 력·이해력을 위한 경험	일의 세계에 관한 자 각·탐색·선택·준 비·개선·유지에 필 요한 경험
교육대상자	초등학교·중학교 ·고등학교생	고등학교 및 전문대학의 학생, 청소년	유치원으로부터 4년제 대학생, 사회인 전원
교육자	초등학교 전교사, 중학교 및 고등학교의 직업교육 담당교사	직업교육 담당 교사	평생
교육기간	초등학교에서 고등학교까지	고등학교 및 전문대학 사 회교육을 통한 각종 직업 훈련원	

제 3 장 직업교육과정의 개념 및 특성

제1절 교육과정의 개관

1. 교육과정의 의미

교육과정(敎育課程)이라는 용어는 영어의 커리큘럼(curriculum)의 번역어이며, 이 단어는 「**꺠리다**」**꺠** 해당하는 라틴어 쿠레레(currere)와 어원상 관련을 맺고 있다. 커리큘럼은 그 어원으로 볼 때에 「**꺠주 코스**」**꺠** 뜻하며, 교육의 맥락에서는 「**꺠부해 나가야 할 일련의 내용**」**꺠** 또는 「**꺠수요목**」(course of study)을 의미하게 되었다. 그러나 교육과정이 하나의 학문적 탐구 분야로 정립되고 발전되는 과정에서 위와 같은 의미에서의 교수요목은 그 자체만으로는 중요한 의미를 가질 수 없다는 것이 드러났다. 공부해 나가야 할 일련의 내용은 그것을 공부하는 과정과 불가분으로 연결되어 있으며, 이 과정을 고려하지 않은 상태에서 내용 그 자체에 관심을 가지는 것은 교육의 과정을 이해하는 데에나 그것의 개선을 도모하는데 중요한 시사를 줄 수 없기 때문이다. 그러므로 교육과정은 어원적 의미의 교수요목으로부터 수업과 평가에 이르기까지, 교육내용을 가르치는 전체적 과정을 포괄적으로 지칭하는 것으

로 그 범위가 확장되었다.

그러나 교육과정이 교육의 과정 전체를 포괄하는 것으로 그 범위가 확장되는 것이 반드시 바람직하다고는 말할 수 없다. 교육과정이 교육의 「**무엇**」을 다룬다고 할 경우에는 그 논의 영역에 포함되는 것과 포함되지 않는 것을 구분하는 기준이 모호하게 되고 관심의 초점이 불분명하게 될 가능성이 있다. 근래에 교육과정이라는 용어의 의미를 그 어원적 의미인 교수요목으로 국한시켜야 한다고 주장하는 사람들이 있다. 이것은 하나의 탐구분야로서의 교육과정은 교육의 내용을 초점으로 삼아야 한다는 것을 의미한다.

교육과정과 그 어원적 의미 사이의 관련은 위와 같은 관점에서만 아니라 또 다른 관점에서도 문제된다. 「**공부해** 나가야 할 내용」이라는 표현은 일단 실제적 처방으로서의 의미를 시사한다. 교육과정을 교수요목으로 이해할 때 교육과정에 대한 관심은 일차적으로 학생들이 공부해 나가야 할 내용에 어떤 것들을 포함시켜야 하는가를 사전에 결정하는 것으로 표현된다. 현대에 와서 교육과정이 하나의 체계적 탐구 분야로서 정립된 것은 시기로 보면 학생들이 공부해나가야 할 내용을 결정한다는 실제적 관심이 대두된 것과 일치한다. 이론과 실제 사이의 통념상의 관련이나 전문 분야로서의 요건에 비추어, 교수요목을 결정하는 실제적 작업은 이론적 기초를 요구한다는 생각이 당연히 나오게 되어 있었다. 이 경우 이론이라는 것은 실제적 작업을 위한 지침을 제공하는 것으로 이해된다. 그러므로 교육과정은 교수요목의 결정을 위한 이론적 기초를 제공하는 분야로 이해되어 왔다.

그러나 교육과정 이론을 이와 같이 실제적 작업을 위한 지침을 제공하는 것으로 이해하는 한 이론과 실제 사이의 관련에 관한 의문이 대두되는 것은 거의 불가피하다고 말할 수 있다. 우선, 이론의 측면에서 보면 교육과정에 관한 이론적 탐구를 실제적 지침에 직접 연결될 정도로 상세하게 수행한다는 것은 원칙상 불가능하다. 또한, 실제의 측면에서 보더라도, 실제적 작업이 반드시 이론적 연구의 결과를 기다려서 이루어지는 것은 아니다. 교육의 내용과 방법을 결정하는 사람들은 이론적 연구 결과와는 다른 종류의 실제적 고려에 의존하며, 이러한 실제적 고려는 이론적 연구 결과보다 훨씬 직접적이

며 실제적으로 타당한 지침이 된다. 슈와브(J.J Schwab)의 「실제적인 것 : 교육과정의 언어」(1969)(이귀윤, 1996:37) 논문이 교육과정 분야에서 널리 관심과 주목을 받았다는 것은 이론과 실제의 관련을 위와 같이 일방적으로 또는 직접적으로 파악한 것에 대한 회의와 반성이 광범위하게 퍼져 있었음을 나타낸 것이다. 슈와브는 교육과정 분야에서 이른바 「이론」이라는 것은 이론에 대한 학자들의 편향에 의하여 억지로 갖다 붙여진 미사여구이며, 이 분야에 종사하는 사람들은 더 이상 이론적 위광에 불필요하게 도취될 것이 아니라 교육과정 고유의 「언어」에 즉, 실제적 고려라는 언어-를 되찾아야 한다고 주장하였다. 슈와브의 이러한 주장은 자신의 이론적 발언이 교육과정 실제에 과연 어느 정도로 직접 적용 될 수 있는가를 반성해 보는 교육과정 이론가들 사이에 충분한 공감을 불러일으킬 만한 것이었다.

그렇다면 이론은 교육과정 분야에서 중요한 위치를 차지하지 못하는 것인가? 우리가 간과하지 말아야 할 것은, 슈와브의 주장이 교육과정에 종사하는 사람들 사이에서 호소력을 가질 수 있었던 것은 그것이 실제적 작업의 직접적인 기초로서의 이론을 겨냥하였기 때문이라고 말할 수 있다. 어느 편인가 하면, 이론에 대한 슈와브의 평가절하는 교육과정의 이론 그 자체에 대한 것 이라기보다는 교육과정에서의 이론의 위치나 성격에 관한 편파적인 관념에 대한 것이라고 말할 수 있다. 그렇기 때문에 설사 우리가 슈와브의 그러한 주장을 받아들인다 하더라도 그것이 곧 교육과정에서의 이론적 연구를 전적으로 무효화한다고 볼 필요는 없다. 아마도 슈와브가 주장한 바와 같이, 이른바 「교육과정 이론」은 교육과정을 구성하고 운영하는 데에 실제적인 지침으로서 부족하다고 보아야 할지 모른다. 또한, 교육과정 실제에 종사하는 사람들이 자신의 일을 수행하는 데에 특별히 이론의 도움을 필요로 하지 않는다는 것도 사실일 것이다. 그러나 슈와브는 그렇게 생각하지 않을지 모르지만, 교육과정 이론은 오로지 실제를 위한 지침으로만 중요한 것이 아니다. 교육과정이라는 것이 「무부해 나가야 할 내용」을 결정하고 그것을 가르치는 방법을 강구하는 실제적 작업을 가리킨다는 것을 부정하지 않더라도, 그 실제적 작업을 포함한 교육과정 실제에는 이론적 이해를 필요로 하는 부분이 많이

있으며, 이러한 이론적 이해 또한 교육과정의 중요한 관심사가 된다. 슈와브의 그러한 주장이 대두되기 이전과 이후를 통틀어서 교육과정 분야에서 주장되고 연구된 이론들은, 실제적 지침으로서는 그 의의가 의문시되거나 부정될 수 있을지 모르지만, 교육과정과 관련된 현상을 이해한다는 목적에 비추어 보면 반드시 그렇지 않다.

위의 설명에 부분적으로 시사되어 있는 바와 같이, 여기에 사용되는 「이론」□과 「실제」□는 단어의 원래의 엄밀한 의미로 이해되지 않으면 안된다. 이론과 실제라는 용어를 사용할 때 우리는 습관적으로 그 양자 사이의 관련을 머리에 떠올리면서 「이론」□은 실제를 위한 기초로, 그리고 「실제」□은 이론이 적용될 대상으로서의 활동을 가리키는 것으로 이해하지만, 원래의 엄밀한 의미로 이해하자면 양자 사이의 관련이 아니라, 그 사이의 차이를 더 중요시하지 않으면 안 된다. 즉, 「이론」□이라는 것은, 일단 실제와 무관하게 또는 실제에 적용되기 이전에, 현상을 지적으로 이해하는 데에 필요한 개념적 도구 또는 그 도구를 활용하는 일을 지칭하며, 「실제」□는 것은 사태를 변경시키기 위하여 모종의 조처나 행위를 가하는 일을 가리킨다. 이런 의미에서의 이론과 실제는 그 관심의 종류에 의하여 구분된다. 이론의 관심은 현상을 이해하는 데에 있으며, 실제의 관심은 사태를 특정한 방향으로 변경시키는 데 있다.

앞에서 언급한 슈와브의 견해는 곧 교육과정이라는 분야는 성격상 실제적 관심으로 이루어져 있으며, 실제적 관심은 이론의 도움 없이도 그 자체로서 충분한 독자성을 가질 수 있다는 주장을 나타낸 것이라고 말할 수 있다. 그러나 이와는 달리, 최근에 파이나(W.F. Pinar) 등이 펴낸 『교육과정의 이해』(1995)라는 책은 이 면에서 특별한 관심의 대상이 된다. 저자들은 주로 미국을 중심으로 하여 이루어진 교육과정 담론들(curriculum discourses)을 역사적·정치적·인종적·심미적·신학적 맥락 등 열한 가지 맥락으로 분류하고 정리하였다. 『교육과정의 이해』라는 책의 제목은 저자들의 특별한 의도를 나타내고 있다. 그들은 「이해」□는 용어를 「개발」□이라는 용어와 대비시키면서 “교육과정 개발의 시대는 지나갔다”고 선언하고 이제는 「개발」□에서 이해로, 교육과정에 대한 관심이 바뀌어야 한다고 주장한다. 그러나 저자들이 그러한

주장을 할 수 있다는 것 자체가 이때까지 교육과정과 관련된 이론적 논의가 축적되어 있었다는 것을 의미한다.

결국, 하나의 연구 분야로서의 교육과정에는 실제적 관심과 이론적 관심이 라는 두 가지 이질적인 관심이 공존한다. 실제적 관심은 교육내용과 교육방법을 처방하는 것과 관련된 관심이며, 이론적 관심은 교육과정 실체가 나타내는 현상을 이해하는 것과 관련된 관심이다. 이론과 실제의 관련이라는 관점에서 두 가지 관심을 약간 도식적으로 표현하자면 실제적 관심은 「이론의 실제적 적용」으로 표현될 수 있으며, 이론적 관심은 「실제의 이론적 이해」로 표현될 수 있다. 교육과정 이론은 교육과정 실체를 위한 직접적인 지침이 되는 것으로 그 범위를 국한시켜서도 안 되지만, 그렇다고 해서 교육과정 실제와 완전히 동떨어진 것이 되어서도 안 된다. 이런 뜻에서 이론적 관심과 실제적 관심 사이에는 앞에서 말한 구심적 관심과 원심적 관심 사이에 유지되어야 하는 것과 마찬가지로 미묘한 균형이 유지되어야 한다.

2. 교육과정의 학문적 기초

가. 역사적 기초

교육과정 분야는 교육내용의 탐구라는 학문적 영역으로서 최근의 관심사이지만, 인류가 그 중요성을 인정하고 착안하는 것은 매우 오래 전부터이다. 유사 이래 부모와 선배들은 자녀와 사회 구성원들이 어떻게 배우며 무엇을 배울 것인가에 관한 주장과 논쟁은 조직적이지 못하고 체계적이지 못한 매우 단편적인 것이기는 하지만, 그 나름대로 자녀들과 보다 이상적인 방향으로 성장하고 발달해 가도록 하기 위한 여러 가지 내용과 방법을 제시하였던 것이다.

고대 서양에서 교육이 실시된 곳은 기본적으로 자녀에 대한 부모의 가르침이 강조되는 가정생활이었고, 가정에서의 도제교육이 주축이었으며 일부의 왕실학교에서만 개인교수를 실시하였다. 고대 중국에서는 노자(老子)와 공자

(孔子)의 가르침을 들 수 있는데 노자는 교육을 하나의 관조(觀照)의 결실로 보았는가 하면 공자는 교육을 개인 중심이 아닌 사회제도 유지를 위한 과정으로 생각하였다. 한편 고대 인도에서는 교육과정을 신성한 경전이라 보고 결국 삶의 궁극적 목적은 인간의 영혼이 영적 세계에서 통일을 발견하게 되는 「열반」의 길을 찾아가는 것이라 보았다.

고대 희랍의 교육사상가로는 소크라테스(Socrates), 플라톤(Platon), 그리고 아리스토텔레스(Aristoteles)의 세 사람을 들 수 있으며, 그들의 명저인 「대화국」, 「니코마코스 윤리학」은 교육과정의 기원을 나타내는 가르침을 보여 주고 있다. 로마에서의 위대한 교육자로는 키케로(Cicero), 플루타크(Plutarch), 그리고 퀸틸리안(Quintillion)을 들 수 있으며, 그들은 희랍의 학자들과는 달리 실제적인 생활철학을 강조한 특징을 보여 준다.

중세의 교육과정은 기독교적 신앙이었으며, 예수 그리스도의 가르침에 의한 교육과정은 가장 가치 있는 지식이란 영원불멸의 것이며, 신의 보편적 사랑을 본받는 이웃 사랑의 원리를 실천하기 위한, 신에게의 복귀와 신과의 일치를 위한 생의 경험을 예견하도록 하는 것이다.

한편 문예 부흥기와 종교개혁시기에 와서 루터(Luther)와 칼빈(Calvin)은 교회의 개혁을 통한 가정교육의 중요성을 주장하였으며, 고전적인 내용으로의 복귀를 강조하였다. 이 같은 16세기의 움직임과는 판이하게 17,18세기에 들어서면서 이른바 실학주의 사상이 꽃피기 시작하는 가운데 코페르니쿠스(Copernicus), 갈릴레오(Galileo), 그리고 뉴턴(Newton)의 과학적 발견은 교육의 과학적 탐구라는 역사적 전환점을 만들어 주었다. 영국의 홉스(Thomas Hobbes)와 프랑스의 데카르트(Rene Descartes)는 각각 경험론과 합리론을 더욱 발전시킴으로써 교육과정에 결정적인 시사점을 제시하였다. 17세기의 코메니우스(Comenius)는 감각과 경험적 학습을 통한 학습자의 흥미를 유발하는 교육을 제창하였으며 이는 현대 교육의 효시로 여겨지기도 한다. 영국의 로크(Locke)는 여기에 근거한 유용성 있는 교육과정으로 효율적인 의사소통과 신체교육, 수학교육, 그리고 범세계적인 안목을 키우는 여행 등을 제안하였다.

18세기 전반의 루소(Rousseau)와 19세기 초의 페스탈로치(Pestalozzi)는

불멸의 공헌을 남겼으며, 교육방법론의 현대적 개척자라 볼 수 있는 19세기 초의 헤르바르트(Herbart)는 유명한 교육 4단계설을 제안하면서 오늘날 과학적 교육방법의 근원을 만들어 놓았다. 영국의 스펜서(Spencer)는 그의 유명한 저서인 「어떤 지식이 가장 가치 있는가?」에서 건강, 직업, 시민도, 가정 및 여가교육의 5개 영역을 제창함으로써 그 후 100여 년 간 교육목표를 진술하는 기본적인 자원으로 활용되었다.

20세기에 들어오면서 진보주의 학파의 태두인 듀이(Dewey)와 경험주의자인 손다이크(Thorndike)는 경험적 배경을 중요시하는 같은 입장이면서 약간의 의견을 달리하는 경향이었으며, 세계 여러 곳에서 교육과정 토론이 활발히 전개되기 시작하였다.

현대 교육과정에서의 최초의 체계적 저서로서는 보이트(Bobbitt)가 저술한 『교육과정』(The Curriculum)을 들 수 있는데, 그는 사회적 능률성을 목표로 하는 교육과정을 계획하여야 한다고 말하면서 행동적인 목표를 수립할 것을 주장하였다. 그 다음으로 체계적인 저서로는 타일러(Tyler)의 『교육과정과 수업의 기본원리』(Basic Principles of Curriculum and Instruction)를 들 수 있는데, 이는 오늘날에도 교육과정 연구의 기본 모델이 되고 있는 네 가지의 준거(목표설정, 내용선정, 내용조직, 평가)를 확립해 놓은 것이다. 또한 브루너(Bruner)는 『교육의 과정』(The Process of Education)을 1960년에 출간함으로써 이른바 학문탐구중심 교육과정의 개척서로서의 명성을 갖게 되었다.

나. 철학적 기초

현대 사회를 일컬어 철학의 혼란이요, 가치관의 위기 내지는 붕괴의 시대라 한다. 각 개인마다 자신의 이해관계를 고집하는 실리추구의 시대요, 집단이기주의 주장하는 탈이데올로기 시대라 부른다. 오늘날의 사회는 이념과 사상의 자유를 만끽하게 되었고 그로 인하여 가치관의 수라장이 되고 말았다. 어떤 인간을 가장 이상적인 인간으로 볼 것인가? 어떤 지식을 가장 유용한 것으로 볼 것인가? 어떤 사회제도를 가장 훌륭한 것으로 볼 것인가? 그렇다

면 어떤 교육을 가장 바람직한 것으로 볼 것인가? 이러한 문제에 해답을 주기 위해서는 무엇보다도 교육내용과 방법에 관한 가치론적·철학적 기초를 확립해야 한다.

저스트만(Justman)에 의하면 「철학은 가치의 개념 여하이며, 가치는 개인이나 집단이 좋다고 생각하는 대상 및 행동, 혹은 성질로서 행동상의 기준이 되는 것」이라고 한다. 결국 문제는 얼마만큼 타당하고 합리적인 원리를 찾아 내느냐 하는데 달려 있다고 할 수 있다. 강압적으로 타인의 동의를 얻을 수 없는 주장을 해서는 안 되며, 편견과 아집에 의한 횡포는 더구나 용납할 수 없다. 이러한 의미에서 철학은 행동의 지침이 되는 가치체계의 정리 작업이라고 표현할 수 있다.

교육철학에서는 예로부터 전수되어 온 이상주의, 사실주의, 실용주의 등이 있어서 교육이론과 교육실체를 결정지어왔다. 이들은 주로 형이상학과 인식론의 논제를 연구대상으로 하여 그 내용을 분석함으로써 방향을 잡으려는 것이었으며, 이들로부터 다시 절충주의, 본질주의, 진보주의, 향존주의, 그리고 사회개조주의 등이 발전하게 되었다.

따라서 철학은 인간을 어떻게 교육할 것인가를 결정지어 주는 가늠자가 된다. 절충주의는 여러 철학을 검토하여 좋다고 생각되는 점을 골라서 하나의 영구적인 기준을 삼자는 주장이며, 본질주의는 조상들이 이룩해 놓은 전통과 유산이 무엇보다 소중하므로 이를 조직적으로 체계화하여 가르쳐야 한다는 것이며, 진보주의는 과학적 사고력을 통하여 끊임없이 경험을 재구성함으로써 실생활의 경험을 중요시하는 것이다. 한편 향존주의는 중세기의 종교적 이념을 회복해야 한다는 것이며, 개조주의는 경험중심이나 아동중심의 문제가 아니라 오히려 사회를 이끌고 개선해가도록 사회중심의 방향을 제창하는 입장이다.

교육이 인간 대 인간의 관계로서 이상적인 상으로 향한 끊임없는 발달과정이라고 볼 때, 하나의 사상이 반드시 적중하지는 않는 경우가 있다. 이는 세워 놓은 이념의 부 적절성 때문이라기보다 인간 자체에 관하여 이제까지 모르고 있었던 사실에 의한 것이거나 혹은 인간 행동이 예기치 못한 변이를

가져옴으로써 생길 수 있는 일이므로 이때에는 합리적으로 융통성 있는 이념으로 대처시켜야 할 것이다.

이탈리아의 사학자 크로체(Croche)가 「**특수는 주어이고 보편은 술어이다**」□라고 말한 것은 문화와 역사의 전개과정에서 보편성과 특수성이 분리될 수 없는 조화적인 공존관계에 있음을 뜻하는 것이다. 지나치게 보편성에 몰두할 경우 그 사회는 자아정립의 주체성을 잃게 되고, 반대로 특수성에 편중된 사회는 국수주의에 빠져 발전과 혁신의 능력을 상실한 존재가 되고 만다. 일반적으로 특수성이 보편화하는 과정의 문화와 보편성이 특수화하는 과정의 문화를 비교할 때는 흔히 회랍의 문화를 예로 든다. 그것은 고대 회랍이 가장 보편적인 문명으로 개화하였을 때, 그 민족의 특수성이 가장 잘 나타났다고 보기 때문이다. 세계사의 발전법칙 속에서 한국사를 보려는 종래의 사회경제사적, 유물사관적 방법론이나, 반대로 한국 역사의 특수성을 내세우는 민족주의적 사관은 다 같이 편견에 해당하므로 양자의 조화적인 맥락을 찾아가야 한다.

참다운 민주주의를 어떤 양태로, 또한 어느 수준으로 교육내용에 투입시킬 것인가의 문제에 부딪치는 것은 곧 교육과정의 철학적 기초에 관한 질문이다.

다. 사회적 기초

인간은 태어나면서부터 사회적 존재이며, 이 같은 의미에서 교육은 하나의 사회와 과정이라 볼 수 있다. 학습자는 그 사회의 가치체제와 행동방식, 그리고 습관 등을 배우게 되는데 반하여 사회는 그의 구성원으로부터 영향을 받으면서 형성되는 것이므로 개인과 사회는 상호 영향력을 주고받는 가운데 개인은 성장하고 사회는 발전해간다. 따라서 교육은 사회 실태를 민감하게 포착해야 하며, 또한 사회를 이끌어 갈 개인을 위해서는 적합한 인간상을 깊이 고려해야 한다.

스탠리(Stanley)의 말처럼 인간은 한편으로는 생물적 존재이면서 또 한편

으로는 학습할 수 있는 문화적 존재인 것이다. 여기에서 우리는 인간을 둘러싸고 있는 사회, 즉 문화적 측면과 사회변화라는 불가피한 측면의 두 가지가 교육과정 계획에서 고려되어야 할 필수적인 요인임을 알 수 있다.

문화라는 것은 공유된 인간 학습의 소산으로서 사람들이 만들어 놓은 한 사회의 사상·언어·태도·신념 등을 뜻하는 것으로 풀이할 수 있다. 다시 말하면 일정한 시간과 장소에 존재하는 자연환경을 제외한 모든 인위적 환경을 통칭하는 것이 된다. 흔히 문화는 일반문화와 특수문화로 양분되는데, 교육에서는 이것이 곧 일반교육, 즉 교양교육과 특수교육, 즉 전공교육으로 분류되어 실시되는 것이다. 그러므로 한편으로는 교양인·사회인이요, 다른 한편으로는 직업인으로서의 자질을 갖추도록 하는 교육내용이 필요한 것이다. 이때보다 역동적이며 발전적인 문화가 어떤 것이며, 이를 어떻게 가르칠 것인가의 문제가 생기게 된다.

사회적 기초의 또 하나의 측면은 한 사회가 시시각각으로 변화한다는 필연적인 사실이다. 따라서 현대 사회를 특징지을 수 있는 가장 요약된 단어를 찾는다면 그것은 곧 「변화」라는 말이 될 것이다. 우리는 급격히 변화하는 사회 속에서 빈번한 가치관의 갈등과 생활방식의 혼란이라는 소용돌이 가운데 매우 대처하기 어려운 일상생활에 분망하고 있다. 이 같은 변화를 일컬어 급진적인 변화, 경련적 변화, 예측 불가의 변화, 무 원칙적 변화, 무 궤도적 변화, 그리고 탈 단계적 변화 등으로 표현되고 있다.

미래 사회는 현대의 국제사회의 변모에 더하여 이른바 개방화, 정보화 및 다양화의 시대를 한층 더 재촉하면서, 불확실성의 혼란을 점증시키고 있는 사회에서의 생존을 위한 투쟁은 나날이 그 심도를 더해 갈 것으로 예측되고 있다. 분명히 미래사회는 거의 모든 측면에서 위기와 혼란 속에서의 힘겨운 「전택」을 강요받는 갈등과 난관의 시대가 될 것이 명백하다.

미래를 예측한다는 것은 교육과정에 많은 암시를 준다. 미래학자 토폴러(Toppler)는 미래의 특징을 잠시성, 신비성, 다양성의 세 가지로 규정하고 있다. 미래 사회는 거의 모든 것이 잠깐 왔다가 사라지고, 경악스럽고 놀라 우리만큼 신비스러움 속에서 그리고 여러 가지 혼란스러운 복잡성 가운데서

어떤 선택을 강요받아야 하는 사회가 되리라는 것이다.

이제까지의 3차원 세계관을 넘어서서 다시 「시간」이라는 또 하나의 차원이 우리의 의식과 관심의 대상으로 등장하면서 미래라는 개념이 하나의 중요한 의식 차원으로 등장하게 되었다. 20세기 후반에 들어오면서 미래라는 시간 차원이 하나의 평면적인 시간개념이 아니라 우리의 사고에 근원적인 변혁을 강요하는 개념으로 변질한 것이다.

이 같은 맥락에서 막연히 자주적 인간, 도덕적 인간, 창조적 인간이라는 이념을 바라보고 있을 것이 아니라, 강인한 의지, 현명한 선택, 자율적 판단을 갖출 수 있는 적극적인 인간상을 하루 빨리 추구해야 할 것이다.

교육과정의 계획과 운영에는 이상과 같은 사회 변화에 대응하는 기초를 보다 면밀히 확립해야 한다.

라. 심리적 기초

학생은 학습자이기 이전에 하나의 인간이다. 그는 독특하고 복잡한 개성을 지닌 하나의 독립적인 유기체이다. 피아제(Piaget)의 정의처럼 인간은 스스로의 조절능력을 갖춘 변형하는 유기체인 것이다. 교육자는 학생의 성장과 발달에 관한 철저한 이해가 있어야 하며, 개인의 요구와 흥미, 그리고 능력을 파악하여 이를 교육에 응용할 수 있는 준비태세가 필요하다.

인간행동의 변화는 그가 외부의 자극과 상호작용을 가짐으로써 이루어지는 하나의 역동적 과정이다. 따라서 교육은 학습자의 욕구와 그의 교육적 요구가 조화적으로 충족되는 입장에서 계획되어야 한다. 학습자는 하나의 인간으로서의 여러 가지 욕구를 가지고 있는가 하면 학습에 대한 의욕이 움직이고 있어서 이를 적절히 활용하는 프로그램을 편성하여야 한다. 우리가 가르쳐야 할 내용과 학습자의 자발적인 탐구정신이 합치됨으로써 발견과 창조가 살아날 수 있는 교육적 배려가 가미되어야 한다. 또한 학습자가 하나의 유기체로서 갖는 신체적, 지적·정서적·사회적, 도덕적 발달에 이르는 모든 면을 통합적으로 다룰 수 있어야 한다. 이것은 다름 아닌 전인교육의 이상과도

일치하는 것이 되기도 한다.

그 밖에 학습자가 갖는 내적 동기유발의 계획과 성취감을 가져다 줄 수 있는 효과적인 내용을 잘 선정해야 하며, 과학적·합리적인 사고방식을 촉진할 수 있는 학습 심리의 원리를 최대한 적용하여야 한다. 또한 민주사회에서는 자아에 대한 태도와 사회에 대한 태도가 조화적으로 이루어질 것을 기대한다. 이 같은 태도가 형성되는 곳에는 어떠한 학습방법을 사용하느냐의 문제가 있다. 책임감·협동·인간존중, 그리고 창의적 태도 등이 여러 학습 분위기에서 이를 학습할 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 이점에 있어서는 학습 이론과 함께 사회심리학적인 기초가 요청되기도 한다.

학습자가 능동적인 유기체로서 의연한 자아개념을 확립한 가운데 학습을 향한 열정과 흥미, 그리고 강력한 학습의 의지를 한층 더 갖도록 교육내용을 편성하여야 한다.

제2절 교육과정의 개념과 유형

1. 교육과정의 정의

교육과정이 무엇을 나타내는 것인지에 대해서는 사람에 따라 다르게 생각하고 있다. 어떤 사람들은 교육부에서 정한 교과별 시간 배당 기준을 말하기도 하며, 어떤 사람들은 교과 내용을 뜻하는 것이라고 하며, 어떤 사람들은 학교의 지도하에 학생들이 가지는 경험의 총체라고도 하며, 어떤 사람들은 지식의 구조라고도 한다. 이와 같이 교육과정에 대하여 다르게 말하는 것은 교육과정의 보는 관점이나 구성방식이 서로 다르기 때문이다.

여기에서는 먼저 교육과정의 정의를 김종서 등(1997)이 제시한 구성방식에 따라 살펴보고, 그 구성요소가 무엇인지를 살펴보고자 한다.

가. 교육과정의 정의

교육과정(curriculum)이란 말의 뜻은 교육과정의 구성방식이 달라짐에 따라 바뀌어져 왔다. 교육과정의 구성방식에 대하여 변천과정을 더듬어 보면, 20세기 초반까지만 하여도 교육과정이라 하면 곧 교수요목(course of study)을 의미하였다. 즉, 학생의 입장에서는 학습할 코스(course)이고, 교사의 입장에서는 학생들에게 가르쳐야 할 교수내용의 체계를 의미하였다. 1930년 전후에 이르러 이와 같은 교육과정의 개념과 구성방식에 회의를 느끼기 시작하였는데, 교수요목은 교과를 중심으로 한 것이고, 교과는 그것이 근거한 학문의 내용과 조직의 테두리를 벗어나지 못함으로써 현실생활과의 거리를 심하게 나타낸다는 것이었다. 이리하여 학문적 전통에만 얽매이던 교과 조직방식을 일부 변경하여 실생활 수요에 적합한 교과를 신설하는 경향이 나타나게 되었다. 따라서 가정교과(家政教科)와 공예(工藝)와 같은 실과(實科), 공민(公民) 등의 교과들이 교육과정의 교과로 포함되게 되었다.

그러나 이러한 신설 교과들도 그것과 관계가 깊은 학문에서의 내용조직에서 크게 벗어나지 못함으로써, 다시 실생활의 필요를 외면하는 교육과정이라는 비난을 피할 수 없게 되었다. 실생활에서의 요구는 학교교육의 변천하는 사회 속에서 보다 현명하게 생각하고 판단하며, 문제해결을 지적으로 잘 해낼 수 있는 인간, 그리고 협동심·인간존중·책임감 등의 공민적 자질을 지닌 인간을 길러 달라는 것인데 교과교육의 결과는 그러한 요구에 크게 미달되는 것이었다. 이리하여 실생활에 직접 도움 되는 교육과정을 마련해야 한다는 요청에서, 고정된 교수요목보다는 ‘학교의 지도 하에서 학생들이 가지는 모든 경험’을 교육과정의 정의로 받아들이는 경향이 1950년대 말까지 지속되었다. 그러나 이러한 교육과정 구성방식에 있어서 지식의 체계성이 소홀하게 되는 결함이 나타나고, 학문적이고 체계적인 사고와 연구에 필요한 능력이 소홀하게 취급되는 폐단이 나타났다. 이로부터 생활중심 또는 경험중심의 교육과정에 대한 심각한 회의가 나타나게 되었다.

이리하여 이번에는 교육과정이 보다 학문적이어야 한다는 주장이 커지면서 학문중심 또는 탐구중심 교육과정이라는 개념이 등장하게 되었다. 학문에

서 요구되는 체계적 지식과 탐구능력을 길러준다는 것이 오늘의 사회에서 학교가 무엇보다도 훌륭하게 수행해야 할 임무이기 때문에, 교육과정도 학문적 체계와 탐구방식을 강조하는 방향으로 조직되어야 한다는 것이다. 이와 같은 교육과정의 관점에서는 교육과정을 ‘일련의 구조화된 의도하는 학습결과’라고 정의한다. 여기에서의 학습결과란 지식·기능·가치를 말한다.

지식에는 사실적 지식·개념·원리 등이 있다. 기능에는 과정·기술·능력과 기타 운동기능이 포함된다. 가치에는 사회규범·태도·흥미·감상 등이 포함된다. 생활중심 교육과정이 실제적인 삶의 문제에 중점을 두다보니 문제 해결을 위한 지적 과정에서 학문적 기초가 소홀하게 되고 따라서 고도의 학문적 탐구를 바탕으로 해야 하는 현대문명 속에서의 문제해결에서는 무력함을 드러내면서 과학과 기술의 우위성을 요청받는 1960년대와 1970년대에는 학문중심 교육과정이 전성기를 맞게 되었다.

그러나 지적 교육의 과도한 강조는 인간의 전인적 성장이나 인간의 실존적 의미를 찾아주는 노력을 약화시킬 수밖에 없었으며, 더구나 강하게 밀어닥친 고도산업사회의 도래와 그것의 부작용으로 생겨난 인간소외현상은 인감의 마음을 병들게 하고 인간실존의 일대 위기를 맞게 하는 상황을 낳게 하였다. 이와 같은 맥락 속에서 인간중심 교육과정운동이 새로운 대안으로 나타나게 되었다. 인간중심 교육과정은 학습자 개개인의 적극적 자아실현을 주목표로 하는 것이며, 인간으로서의 학생 개개인이 존중되며 그가 선택하는 삶을 책임있게 살도록 돕는 교육을 지향하는 것이다.

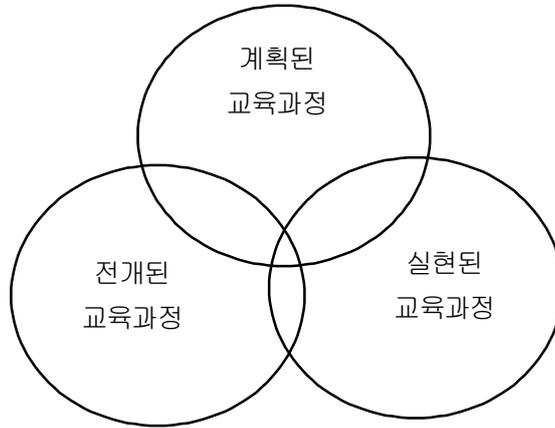
이와 같이 교육과정의 정의는 ① 교수요목으로서의 교육과정, ② 학교의 지도하에 학생들이 가지게 되는 모든 경험으로서의 교육과정, ③ 구조화된 일련의 의도된 학습결과로서의 교육과정, ④ 학습자의 자아실현을 주목표로 하는 인간중심 교육과정으로 나누어 볼 수 있다.

교육과정에 대하여 논의되고 있는 다른 측면을 살펴보면, 교육과정을 표현적 교육과정과 잠재적 교육과정이라고 나누기도 하는데, 표현적 교육과정은 문서화·자료화할 수 있는 교육의도 즉, 의도하는 학습결과 좁게는 교수요목을 총괄하기도 하며, 잠재적 교육과정은 문서화·자료화하기 매우 곤란한 부

분의 교육의도 즉, 고등정신기능·가치관·태도·흥미 등의 교육 및 학습에 직결된 학습경험·학습상황을 포괄하는 것을 의미하기도 한다. 이무근(2000, p.10)은 표현적 교육과정과 잠재적 교육과정을 다음과 같이 비교하고 있다. 첫째, 표현적 교육과정은 학교에 의하여 의도적으로 조직되고 가르쳐지는 반면에 잠재적 교육과정은 학교에 의하여 시도되지 않지만 학교생활을 하는 동안 은연중에 배우게 된다. 둘째, 표현적 교육과정이 주로 지적인 것과 관련이 있다면 잠재적 교육과정은 주로 비 지적, 즉 정의적 영역과 관련이 있다. 셋째, 표현적 교육과정이 주로 교과와 관련이 있다면 잠재적 교육과정은 주로 교육기관의 문화풍토와 관련이 있다. 넷째, 표현적 교육과정은 단기적으로 배우며 어느 정도 일시적인 경향이 있는데 반하여 잠재적 교육과정은 장기적이고 반복적으로 배우며 보다 항구성을 지니고 있다. 다섯째, 표현적 교육과정은 주로 교사의 지적, 기능적인 영향을 받으며 잠재적 교육과정은 교사의 정의적인 행동에 영향을 많이 받는다. 여섯째, 표현적 교육과정이 주로 바람직한 내용인데 반하여 잠재적 교육과정은 바람직한 것뿐만 아니라 바람직하지 못한 것도 포함된다. 일곱째, 표현적 교육과정과 잠재적 교육과정이 서로 조화되고 보조적인 관계가 있을 때 학습자의 행동에 더 큰 영향을 미칠 수 있다.

한편, 김재춘 외(2000)는 시간의 경과에 따라 교육과정의 개념이 달라진다고 보고, 교육과정의 의미를 계획된 교육과정, 전개된 교육과정, 실현된 교육과정으로 제시하였다. 즉, 계획된 교육과정은 문서로서의 교육과정을, 전개된 교육과정은 실천으로서의 교육과정을, 실현된 교육과정은 성과/산출로서의 교육과정을 뜻한다. 이러한 교육과정 개념간의 관계를 그림으로 나타내면 [그림 III- 1]과 같다.

[그림 III-1] 계획된, 전개된, 실현된 교육과정 개념간의 관계



자료: 김재춘 외(2000). 『교육과정과 교육평가』, 교육과학사, 23쪽.

1) 계획된 교육과정: 문서로서의 교육과정

교육과정은 일반적으로 무엇을, 어떻게, 왜 가르칠 것인가에 대한 계획을 담고 있는 문서를 가리키는 용어로 사용된다. 예를 들면, 초등학교 때 수학이라는 교과를 가르칠 것인가, 또 몇 학년에서 가르칠 것인가, 몇 시간 가르칠 것인가, 어떤 내용을 어떻게 가르칠 것인가, 어떻게 평가할 것인가 등에 관한 내용을 담고 있는 문서를 교육과정이라고 할 수 있다. 그리고 이러한 문서화된 교육과정은 교사들이 수업을 계획하고 학생들을 평가하는 교수·학습 활동의 근거가 된다.

2) 전개된 교육과정: 실천으로서의 교육과정

교육과정은 무엇을, 어떻게, 왜 가르칠 것인가를 규정하고 있는 문서를 의미하기도 하지만, 학교에서 실제로 실천되고 있는 교육활동을 가리키는 용어로 사용되기도 한다. 비록 국가, 지역, 학교 교육과정이라는 삼중의 교육과정

문서가 있기는 하지만, 학교 또는 교실에서의 교육활동은 공식적인 문서와 다르게 이루어지는 경우가 많다. 교실에서 교사가 실제로 가르치는 것, 즉 교사에 의해 해석되어 실행된 교수 활동이 바로 실천으로서의 교육과정이다.

3) 실현된 교육과정: 성과/산출로서의 교육과정

성과/산출로서의 교육과정은 교수·학습 활동에 참여한 결과 학생들이 실제로 갖게 되는 경험이나 성취를 뜻한다. 동일하게 계획되거나 전개된 수업 상황 속에서도 학생들은 자신의 여러 조건, 즉 지적 능력, 흥미와 관심, 개인의 삶의 역사, 경험, 진로 등에 따라 서로 다른 교육적 경험을 하게 된다. 서로 다른 교육적 경험의 결과 학생들은 서로 다른 산출물을 드러내 보인다. 이처럼 학생 차원에서 실제로 경험된 것 또는 성취된 것을 일컫기 위해 성과/산출로서의 교육과정이라는 말을 사용하기도 한다.

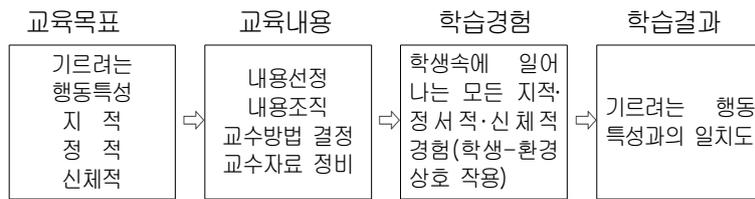
나. 교육과정의 구성요소

교육과정을 구성하는 기본요소가 무엇인지에 대해서는 교육과정을 어떻게 정의하느냐에 따라 달라질 수 있다. 그러나 교육과정의 정의를 학생들의 학습경험을 중심으로 하는 경우는 몇 개의 기본요소들을 생각할 수 있다.

이 기본요소는 타일러(Tyler)의 ① 목표, ② 학습경험의 선정, ③ 학습경험의 조직, ④ 평가의 4요소(Tyler, 1950, pp.1~2)로 구분하여 표시할 수 있고, 한편 Hilda Taba와 같이 ① 목적 및 목표, ② 내용 및 학습경험, ③ 평가(Taba, 1962, p.422)의 3요소로 표시할 수도 있다. 타일러(Tyler)의 제시보다 훨씬 앞서 길스(Gilse) 등은 이미 ① 교육목표, ② 교과, ③ 방법과 조직, ④ 평가(Gilse and Others, 1942)의 4요소를 내놓은 바가 있다. 김종서 외(1997)는 교육목표, 학습경험, 평가의 기본과정을 그대로 인정하면서 학습경험을 교육내용과 학습경험으로 나누되, 교육내용은 다시 선정과 조직으로 나누고, 학습경험은 지도방법, 자료, 상호작용, 분위기 등을 포함하는 것으로 하

였다. 따라서 ① 교육목표, ② 내용(선정과 조직), ③ 학습경험(지도방법, 자료, 상호작용, 분위기), ④ 학습결과(평가)의 4요소로 하였으며, 이러한 요소들의 연속성을 다음의 그림과 같이 나타내었다.

[그림 Ⅲ-2] 교육과정 구성요소의 연속성



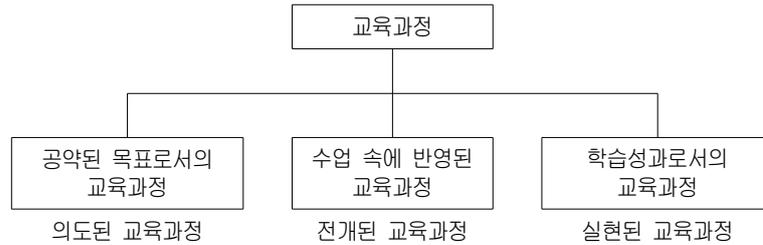
그림에서 보는 바와 같이 학습의 결과를 결정짓는 직접적인 요인은 학생들이 실제로 가지는 학습경험이다. 내용선정 및 조직, 교수방법의 결정, 교수자료의 정비 등의 계획은 교육목표가 시사하는 학습경험을 전제로 해서만이 구상될 수 있는 위치에 서게 된다. 그리고 학생들이 가지는 학습경험은 교과내용이나 조직에 의해서 영향을 받을 뿐만 아니라, 역동체로서의 학생의 전유기체와 그의 생활을 중심한 모든 환경적인 노력과의 부단한 상호작용에 의해서 결정된다고 보면, 교육과정계획과 운영의 핵심이 학생의 학습경험에 있어야 한다는 것이 쉽게 이해될 수 있다.

다. 교육과정의 개념 모형

교육과정의 정의에서 살펴본 바와 같이 교육과정의 개념은 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정, 학문중심 교육과정, 인간중심 교육과정의 개념이 혼재되어 있다. 또한 교육과정 운영의 실체를 보아도 문서와 경험의 두 형태가 모두 교육과정의 개념 속에 포함되어 있다. 이러한 점이 문제가 되는 것은 교육과정의 개념을 어떻게 정리하여 하나의 개념 모형으로 정립시키느냐 하는 것이다. 김호곤은 교육과정의 개념을 세 가지 수준에서 제시하고 있는

데, 그 내용은 다음과 같다.

[그림 III-3] 교육과정의 개념 모형



첫째의 ‘공약된 목표로서의 교육과정’이란 의도된 교육과정이라 할 수 있다. 교육부령으로서의 교육과정이 이 수준에 속한다. 둘째의 ‘수업 속에 반영된 교육과정’은 전개된 교육과정을 가리킨다. 공약으로서의 또는 규범으로서의 교육과정은 교사에 의하여 재해석되고 교사에 의하여 수업행위 속에 재현된다. 셋째의 ‘교육성파로서의 교육과정’은 수업을 통해 학생들에게 실제로 실현된 교육과정이라고 할 수 있다.

한편 김종서 등(1997)은 교육과정의 변천과 김호곤의 개념을 토대로 하여 교육과정을 다음과 같이 세 가지 수준으로 분류하였다.

첫째, 국가 및 사회적 수준의 교육과정: 교육과정은 국가 및 사회가 학생들에게 어떤 목적을 위하여 무엇을 가르칠 것인가에 대한 일련의 의사결정을 해놓은 문서를 말한다. 이 수준의 교육과정의 구체적 예로서 국민교육헌장, 교육법에 제시된 교육목표, 교육부령의 교육과정, 장학방침, 교과서, 교과용 교사지침서 등을 들 수 있다. 이 수준의 교육과정은 문서화되어 있는 것이 그 특징이라고 할 수 있다.

둘째, 교사 수준의 교육과정: 교육과정은 교사가 어떤 목적을 위하여 무엇을 가르치려고 하는지 또는 가르치고 있는지를 말한다. 이 수준의 교육과정에서 강조하고 있는 것은 교육과정의 결정자가 교사라는 점이다. 이 수준의 교육과정은 교사가 만든 문서와 수업행동을 포함한다. 예로써 수업의 월별·

주별 계획, 수업안 및 교사가 실제로 가르치는 행위를 들 수 있다.

셋째, 학생 수준의 교육과정: 교육과정은 학생들이 학교생활을 하는 동안에 가지는 경험의 총체를 말한다. 이 수준의 교육과정은 교육과정의 종착점이 되는 것이며, 그 특징은 교육과정을 경험 자체로 보는 것으로서 교육과정의 개별성을 인정하는 것이다. 여기에서 경험의 총체라는 말에는 두 가지의 뜻이 내포되어 있는데, 하나는 학교의 의도에 의하여 나타나는 경험이며, 다른 하나는 학교에서 의도한 바는 없어도 학생들이 학교생활을 하는 가운데 은연중에 가지게 되는 경험으로 전자는 표현적 교육과정을 뜻하며, 후자는 잠재적 교육과정을 뜻한다.

이와 같이 교육과정을 세 가지의 수준으로 분류하였으나 가장 이상적인 교육과정은 세 가지 수준간의 일치를 나타낼 수 있는 것이라 할 수 있다.

2. 교육과정 유형

교육과정에서 가장 핵심이 되는 문제는 교육내용을 어떻게 선정하고, 어떻게 조직하는가 하는 일이다. 교육 내용을 선정할 때에는 흔히 교육 내용을 무엇으로 볼 것인가에 따른 교육과정 사조(思潮)와 관련하여 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정, 학문중심 교육과정, 인간중심 교육과정으로 그 내용 유형을 분류하는 경우가 많다. 한편 교육내용을 어떻게 조직해야 하는가와 관련해서는 학자에 따라 다양한 조직 유형들이 나타나고 있다.

도거티(Dougerty, Gorman and Phillips, 1950)는 조직 형태의 이행 단계를 중심으로 분과형, 성과형, 동위(同位)형, 광역형, 중핵형, 융합형, 활동형, 경험형 등의 교육과정으로 분류하고 있으며, 백크너와 코넬(Beckner and Cornett, 1972)은 낯은 유형, 생성 유형, 내용구조 유형으로 분류하고, 낯은 유형은 분과, 상관, 광역, 중핵, 경험 등의 교육과정으로, 생성유형은 무학년제, 복식진급안, 트랙(track)등의 교육과정으로, 그리고 내용구조 유형으로는 나선형(螺旋形)교육과정을 들고 있다. 또한 스미스 외(Smith, Stanley, and Shores, 1950)는 교과형, 활동형, 중핵형으로 분류하고, 교과형에는 분과, 상

관, 광역 교육과정을, 활동형에는 활동, 흥미 교육과정을, 그리고 중핵형에는 광역, 융합, 중핵교육과정의 형태를 포함시키고 있다. 타바(Taba, 1962)는 스코프, 시퀀스, 연속성, 통합성 등을 분류 기준으로 해서 교과조직, 광역 교육과정, 사회기능 교육과정, 활동 교육과정, 경험 교육과정, 중핵 교육과정 등으로 조직 형태를 분류하고 있다. 그리고 자이스(Zais, 1976)는 교육과정의 설계원칙을 중심으로 교과 중심, 학습자 중심, 문제 중심의 유형으로 대별한 후, 교과 중심 유형은 교과, 학문, 광역으로, 학습자 중심 유형은 활동 또는 경험, 개방학교, 인본주의로, 문제 중심 유형은 생활 영역, 개인 및 사회적 관심, 중핵 등의 조직 형태로 나누어 놓았다.

우리나라에서는 이경섭(1991)이 위의 학자들이 나눈 유형을 바탕으로 하여 교과형, 경험형, 학문형으로 크게 나누고, 인식론상으로 볼 때 교과형은 관념론에, 경험형은 실용주의에, 학문형은 인지론의 행동 양식을 갖는다는 전제 아래, 그 하위 영역을 다음과 같이 분류하였다. 즉 교과형 교육과정은 분과 교육과정, 상관 교육과정, 융합 교육과정, 광역 교육과정, 생성 교육과정으로 나누었으며, 학문형 교육과정은 분과별 교육과정, 다과정(多課程)교육과정, 개별화 교육과정으로 나누었다.

여기에서는 앞에서 제시한 학자들의 생각을 종합하여 교육과정 조직 유형을 크게 교과중심 조직유형, 경험중심 조직 유형, 학문중심 조직 유형의 세 가지로 분류하고자 한다. 그리고 다시 이들 세 가지를 세분하여 교과중심 조직 유형을 분과형 교육과정, 상관형 교육과정, 광역형 교육과정으로 나누고, 경험중심 조직 유형은 활동형 교육과정, 중핵형 교육과정, 생성형 교육과정으로 나누며, 학문중심 조직 유형은 나선형 교육과정, 학제형 교육과정으로 나누어 각 유형별 내용을 제시하기로 한다.

가. 교과중심 조직 유형

교과중심 조직 유형은 지금도 널리 이용되고 있을 뿐만 아니라 역사적으로 오랜 전통을 지니고 있다. 그리스, 로마시대부터 시작하여 중세에 한창 성

하였던 자유과가 그 전통의 핵심이다. 교과란 인류의 문화유산을 논리적으로 조직한 묶음이다. 따라서 인류 경험 유산의 고유한 논리가 곧 교과의 중요한 방법이 되며, 교과 조직은 지식의 논리적 체계를 이룬 원리, 사실, 개념 등이 핵심 내용이 된다, 그리고 교과 중심의 교육에서는 인간의 이성 계발을 지양한다. 이성이란 합리성, 객관성, 타당성을 비롯한 논리성과 일관성을 낳게 하는 원천이라는 것이다(이경섭, 1991). 따라서 교육에서 이성을 계발함으로써 보다 인간다운 인간이 될 수 있다는 것이다. 그리고 이성을 계발하는 데 필요한 지식은 성인에 의해 선정 조직되며, 교육도 성인이 교사에 의해 이루어지게 된다.

교과중심 조직 유형의 교육과정은 원칙적으로 교과별로 내용이 조직되고, 교과별 지식의 체계가 중시된다. 그러나 각 교과가 가지고 있는 내용은 다른 교과의 내용과 너무 괴리됨으로서 교육의 효율성과 효과성을 거두기 힘들다는 비판이 제기되었다. 그리하여 이를 수정 보완하려는 의도로 여러 가지 서로 관련된 조직 유형이 나타났다. 이를 본고에서는 분과형 교육과정, 상관형 교육과정, 광역형 교육과정으로 나누어 살펴본다.

1) 분과형 교육과정(Seperated Curriculum)

분과형 교육과정은 각 교과 또는 과목들이 다른 교과 또는 과목과 횡적인 연관이 전혀 없이 분명한 종적인 체계를 가지고 조작된 교육과정을 말한다. 교과형 교육과정에서의 내용조직은 흔히 교과 내의 개념이나 내용들이 간단한 것들에서 복잡한 것으로, 구체적인 것에서 추상적인 것으로, 쉬운 것에서 어려운 것으로, 가까운 것에서 먼 것으로, 그리고 필요에 따라서는 연대순으로 내용이 조직된다.

분과형 교육과정은 교과 또는 과목이 분리 독립되어 하나의 완전한 체계를 이루고 있기 때문에 계열성이 다른 어느 형태와도 분명하다. 그리고 내용에서의 깊이와 발전성이 보장된다. 그러나 다른 교과 또는 과목과의 관련성, 내용의 포괄성 및 여러 내용들 간의 통합성, 시대 및 생활과의 연관성, 그리

고 여러 면에 적용될 수 있는 활용성과 다양성 등이 매우 부족하다. 분과형을 주장하는 사람들에 의하면 각 교과나 과목들은 교과내의 고유한 가치 체계와 위계를 가지고 있기 때문에 교과가 지식을 논리적인 방법으로 습득할 수 있게 하고, 그로 인해 깊이 있는 내용의 추구가 가능하며, 이러한 내용의 추구 결과는 인간에게 필요한 여러 측면의 정신 능력 가운데 특정한 능력을 계발시킬 수 있다는 것이다. 그러므로 교과를 파괴하거나 교과 조직외의 다른 방식으로 내용을 조직하면 교과들이 지닌 고유의 가치 체계가 무너지고, 그 결과 인간에게 고유한 특성의 정신 능력을 기를 수 없다고 한다.

이 교육과정의 조직 형태는 오랜 전통과 역사를 가진 전형적인 방법이며, 내용의 선정이 용이하고, 체계성을 살린 내용 조직이 쉽다는 장점을 가지고 있으면서도 다음과 같은 비판을 받고 있다. 첫째, 너무 분할적이고 단편적이라는 점이다. 즉, 오늘날 지식의 활용은 상호 연관성을 가지고 이루어지는데 비해 이 형태의 조직은 다른 영역의 지식과 관계없는 지식의 집적으로 내용이 구성되기 쉽다는 것이다. 둘째, 조직 배열이 학생들의 심리적 상황과 일치되지 않는다는 점이다. 즉 내용 배열이 논리적이기는 하나 그것들이 실 사회 문제 및 아동들의 관심과 거리가 먼 경우가 많기 때문에 학습 의욕을 일으키지 못하고 기억에 의존하는 학습이 되기 쉽다는 것이다.

2) 상관형 교육과정

상관형 교육과정이란 교과 내용을 무너뜨리지 않으면서도 두 개 또는 그 이상의 교과나 과목을 서로 관련시켜 내용을 조직하고 가르치는 교육과정을 말한다. 이러한 형식의 교육과정은 헤르바르트(Herbart)의 「**집중**」의 개념으로부터 나왔다고 한다. 즉, 각 교과목이나 교재가 상호 분리되고 고립되게 되면 가르치는 데에 통일성이 없게 되기 때문에 분산적인 교육 내용을 서로 관련시켜 가르치려는 데에서 비롯되었다.

내용을 서로 상관시키는 형식은 흔히 세 가지로 제시되고 있다. 첫째는 사실의 상관이다. 예컨대 역사적 사실을 배경으로 하는 문학 작품을 가르칠 때

역사와 문학을 관련시킨다든지, 세계사에서 문화의 발상을 가르칠 때 지리적 조건을 관련시키는 것과 같은 것이다. 둘째는 원리의 상관이다. 이것은 두 개 또는 그 이상의 교과에서 공통적인 통칙이나 원리를 활용하는 것이다. 가령 심리학에서의 공격성의 원리와 역사에서의 혁명 사건과 관련짓는 것과 같은 것이다. 셋째는 규범의 상관이다. 여기에서는 도덕적인 점이 강조된다. 가령 한국사에서 유관순의 애국심과 서양사에서의 잔다크의 애국심이 규범면에서 서로 관련된다.

상관형 교육과정은 교과 또는 과목간의 계열성을 분명히 가지고 있으면서도 교과 내용에서 다소나마 포괄성과 통합성을 가지게 하려는 것이다. 이 상관 교육과정도 가르치는 데에서만 상관을 요구하는 것이 아니고, 내용의 선정 조직에서 사전에 계획할 것을 요구하고 있다. 그렇지 않으면 상관은 우발적으로 또는 부수적으로 이루어질 수밖에 없는 제한을 가지게 된다. 사전 계획과 내용 조직을 위해서는 상관되는 내용을 동일한 시대나 계절 또는 주간에 배치한다든지, 필요에 따라 팀티칭을 하는 방법이 있을 수 있다.

상관형 교육과정은 분과형 교육과정의 극단적인 분할을 막고, 단편적인 내용의 학습을 지향하며, 각 과목간의 연관성을 살린다는 면에서 가치가 인정된다. 그러나 이 상관형은 교과목 자체의 기본 체제를 그대로 고수하기 때문에 분과형과 같이 학습자의 욕구나 사회와의 관련보다는 내용 중심의 학습으로만 일관되며, 초등학교처럼 학급 담임이 전 교과를 가르칠 때에는 그렇지 않겠으나 중등학교의 경우에는 중복현상이 나타날 수 있고, 또 너무 인위적인 관련으로 내용을 모호하게 할 가능성이 있다.

3) 광역형 교육과정(Broad-Fields Curriculum)

광역형 교육과정은 상관형 교육과정보다 한층 더 엄격한 교과목간의 구분을 해소하고 보다 넓은 영역에서 사실이나 개념 또는 원리들을 조직하는 교육과정이다. 이 광역형은 영국의 토마스 헉슬리(Tomas Huxley)에 의해 논의되기 시작했으며, 미국에서는 대략 1920년대부터 활용되기 시작하였다(김식중, 1982).

광역형 교육과정의 조직은 흔히 주제법이 많이 활용된다. 주제법은 넓게 보아서 같은 교과 영역의 부류에 속하는 여러 세부적인 과목의 체계에 따르지 않고, 이들을 포괄할 수 있는 주제를 설정하여 이 주제와 관련하여 지식이나 개념 또는 원리들을 관련시켜 조직하는 방식이다. 이러한 방식으로 이루어진 교육과정은 일반 사회과, 일반 과학과에서 그 예를 찾아 볼 수 있다. 즉 사회과는 역사, 지리, 정치, 경제, 사회, 문화, 인류학 등을 어떤 주제나 원리 아래 통합하여 이루어진 교과이며, 과학은 물리, 화학, 지구과학 등에서 중요 내용을 선정하여 조직한 것이다. 우리나라의 초등학교 경우 국어, 수학, 사회, 과학, 체육, 음악, 미술, 실과 등은 이러한 광역형 교육과정에 속하는 교과들이다.

광역형 교육과정에 관해서는 여러 가지 장·단점이 지적되고 있다(Saylor & Alexander, 1996). 먼저 장점을 보면, 첫째, 교과목의 통합을 촉진시켰다는 점이다. 관련된 지식들을 주로 주제 중심으로 넓게 묶어서 제시하기 때문에 그 상호 관련성이 쉽게 이해되고, 또한 사회 문제나 개인의 욕구와 관련시킬 수 있다는 것이다. 둘째, 지식의 기능적 조직을 가능하게 하였다는 점이다. 특히 초·중학교에서 광역형의 교육과정은 학습자들의 실제적인 당면 문제와 관심이 관련될 수 있도록 조직되었으므로 기능적 활동이 가능하다는 것이다. 셋째, 사실보다는 기본 개념, 원리에 보다 충실한 교육과정의 조직을 가능케 한다는 것이다. 분과형이나 상관형에서의 세세한 정보나 지식보다는 어떤 주제와 관련된 근본 원리와 개념의 활용을 강조한다는 것이다.

이러한 장점이 인정되면서도 다른 한편에서 몇 가지 단점이 지적되고 있다. 첫째, 너무 개략적인 내용만을 다룬다는 것이다. 특히, 중등학교에서의 이 조직은 여러 교과목 내용을 수박 겉핥기식으로 일별하고 만다는 것이다. 둘째, 교과목이 가지는 교유의 논리성과 개념 체계를 이해하지 못하게 한다는 점이다. 즉 여러 과목을 통합함으로써 인해 각 과목의 독특한 논리적·분석적 사고를 경험하지 못한다는 것이다. 이러한 단점이 지적되면서도 오늘날 교과 조직에서는 초 중학교의 경우 이러한 광역형 교육과정 조직이 일반적으로 활용되고 있다.

나. 경험중심 조직 유형

경험중심의 교육과정은 획일화된 전통적 교육내용을 다루는 교과중심의 교육과정에 대한 비판으로부터 출발하였으며, 교육과정 구성의 기초를 지식의 내용보다는 학생의 흥미, 필요, 목적 등 자발적 활동으로 생기는 경험의 세계에 두고 있다. 그리고 생활인의 육성에 목적을 두고 생활과 관련된 활동의 경험 내용을 중시한다. 교육과정의 구분은 전통적인 교과 영역으로 분류되기보다는 생활 영역이나 활동 영역으로 나누어지며, 교재는 사전에 선정 조직되기도 하지만 학습의 장에서 결정되는 것이 권장되기도 한다.

경험중심의 교육과정을 주장하는 사람들은 교과 중심 교육과정이 분과적인 지식을 중심으로 다루는데 대해 매우 비판적이다. 교과의 교수에서 오는 지식의 구획화, 사회 문제의 무시, 교과의 가치 체계 강조에서 오는 지식 영역간의 관계인식 부족 등이 비판의 대상이 된다. 그러므로 경험중심의 교육과정 조직은 통합형을 취하려고 한다. 학교생활의 여러 국면의 통합, 학교와 지역사회의 통합, 생활에서의 경험의 통합 등을 이루려면 교육과정 및 교재가 통합 형태를 취해야 한다는 것이다. 여기에서는 내용의 논리적인 조직보다는 생활 경험을 심리적인 과정과 관련하여 욕구, 문제, 흥미 등을 중심으로 조직해야 한다는 것이다.

여기에서는 위에서 제시한 경험중심 교육이 지향하는 기본 정신에 입각하여 나타난 유형으로서 활동형 교육과정, 중핵형 교육과정, 생성형 교육과정으로 나누어 살펴본다.

1) 활동형 교육과정(Activity Curriculum)

활동형 교육과정은 학습자들의 흥미와 문제가 학습 경험의 선정조직에서 기본을 이루어 활동을 조직하는 교육과정이다. 이 교육과정은 학습자들에게 의의가 있고, 심리에 알맞으며, 그들의 문제를 해결하는데 도움이 되는 활동들을 다루려고 한다. 이러한 운동은 1930년대에 「**행함으로써 배운다**」□

(learning by doing)고 하는 것이 교육계의 일반적인 표어로 등장된 만큼 널리 확산되었다.

활동형 교육과정은 다음과 같은 생각이 기초를 이루고 있다(Berkson, 1943). 첫째, 학습은 학습자에게 유목적적이고 흥미가 있을 때 가장 효과적이다. 둘째, 학습자는 능동적이고 창조적인 존재이므로 그들이 생각하고, 비판하며, 활동을 선택하는 자유를 주어야 한다. 셋째, 학습자의 성장은 전인적이며, 학습은 다방면인 노력이다. 넷째, 학습자들의 상이한 능력, 정서, 사회적 경향 등의 차이가 고려된 학습이 진행되어야 한다.

이러한 가정 아래 구성되는 활동형 교육과정에는 킬패트릭(Kilpatrick)이 주장한 「[구안법](#)」에 따른 교육과정이 있다. 구안법은 집단 구성원으로 참여하여 교사와 학생이 함께 목적과 활동 계획을 세우고, 실천, 평가하는 일련의 과정을 밟는다. 조직 형태는 관찰, 유희, 이야기, 수공 또는 유희, 소풍, 이야기, 솜씨 등의 영역으로 분류된다. 듀이(Dewey)의 실험학교에서 이루어진 교육과정도 이 활동형 교육과정에 속한다. 듀이는 학습활동의 원천이 아동 자신의 네 개의 충동 즉, 사회적 충동, 구성적 충동, 탐구 실험적 충동, 표현적 충동이 있다는 것을 전제로 하여 학습자의 성장 발달은 곧, 이 충동을 활용하는 것이라는 전제 아래 활동 영역을 말하기, 만들기, 찾아내기, 그리고 창작하기로 나누어 여러 가지 작업을 조직하였다. 듀이에게 있어서의 교육 활동은 교과목을 가르치는 것이 아니라 일 즉, 작업 활동이며, 지식과 기능은 이 작업을 통해서 습득될 수 있다고 보았다. 작업에는 요리, 재봉, 목공 등이 들어 있으며, 계획하고, 고안하고, 실험하는 활동들이 포함된다. 그리고 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기본적 학습은 이러한 작업과 더불어 활동 속에서 필요한 때에 지도된다. 머라이어엄(Meriam, 1920)이 1904년에 미조리 대학 부속학교에서 실험한 것도 마찬가지로 활동 분야를 관찰, 놀이, 이야기, 그리고 만들기가 교과목에 대신하여 교육과정 내용으로 조직되었다.

이 교육과정은 학습자의 필요, 흥미, 문제에 적합하다는 점, 학생 개개인의 생활 경험을 직접 반영한다는 점, 활동 속에서 여러 가지 교육 목표를 달성한다는 점, 교육 내용을 활동과 관련시켜 통합한다는 점, 공동의 계획과 문제

해결을 강조한다는 점 등을 장점으로 인정받고 있다. 그러나 활동형 교육과정은 사회의 방향감과 사회적 책임을 등한히 한다는 점, 교재의 기본 내용의 적절한 이수를 보장하지 못한다는 점, 조직적이고 체계적인 교육계획을 세우기 어렵다는 점, 오늘날과 같이 다인수 학급에서 실현 가능성이 적다는 점, 그리고 내용의 계열성이나 발전성을 보장하기 어렵다는 점이 단점으로 지적되고 있다.

2) 중핵형 교육과정(Core Curriculum)

중핵형 교육과정은 중핵과정과 주변과정이 동심원적으로 조직된다. 중핵과정은 주로 생활이나 욕구와 관련된 내용이나 경험들이 중심을 이루고, 주변과정은 중핵과정을 둘러싸고 있으면서 계통학습을 하되 몇몇의 영역으로 구분하여 조직된다. 중핵과정은 주로 사회 영역이나 자연 영역이 생활 경험 중심으로 조직되며, 주변과정은 교과별로 조직되는 경우가 많다. 중핵형 교육과정은 교과중심의 조직 유형이 너무 교과 내용에 집착하고, 활동형 교육과정은 너무 흥미나 필요에만 집착하여 각기 문제점이 있음을 지적하면서 통합 학습과 사회적 반향감을 동시에 강조하고 있다.

중핵형 교육과정의 구성 방법에는 여러 가지가 있다. 여기에서는 스미스 등(Smith, Stanley & Shore, 1956)이 분류한 기준에 따라 교과중심, 개인중심, 사회중심의 세 가지 유형으로 나누어 살펴보기로 한다.

가) 교과중심의 중핵형 교육과정

교과중심 중핵형 교육과정은 중핵 요소를 교과의 범주에서 찾고, 교과간의 통합이 가능하도록 광역과목, 통합과목, 문화사 중심의 과목으로 교육과정을 구성한다. 이 교육과정 유형은 교과중심의 조직 유형에 오히려 밀접하게 관련되지만 경험중심 조직으로서의 이행과 관련된 중핵형 교육과정이란 점에서 특징을 가지고 있다.

광역과목은 학문적으로 비교적 가까운 이웃 교과간의 경계선을 없애고 통

합하는데 반해 통합과목은 오히려 학문적으로 관계가 먼 교과끼리 통합하여 학습 효과를 높이려는 것이다 예를 들면 국어와 역사, 국어와 과학은 어떤 주제를 중심으로 연결될 수 있다. 문화 중심의 중핵형 교육과정은 문화사를 중심으로 하고 다른 교과들을 연관시켜 통합적으로 조직할 수 있다. 예컨대 역사를 중핵에 놓고 정치, 경제, 사회, 문학, 예술 등의 교과 영역을 관련시키는 것이다(곽병선 외, 1983).

이러한 방식의 내용 조직은 유리된 단편 지식이 아니라 통합된 학습을 이루게 하고, 여러 교과 사이의 일반 관계를 발견하게 하여 일반 교육에 접근하게 하는 장점을 가진다. 그러나 이러한 중핵형 교육과정은 근본적으로 교과중심 조직에 가깝기 때문에 경험중심 조직이라고 보기 힘들고, 학습 범위도 학문영역 내에 국한될 수밖에 없다.

나) 개인중심의 중핵형 교육과정

중핵의 요소를 학생 개인의 필요와 흥미에 두는 교육과정이다. 이 교육과정은 앞에서 제시한 활동형 교육과정과 유사한 내용이 되기 쉽다. 그러나 활동형 교육과정은 아동의 충동을 중심으로 한 활동이 중심인데 비하여 이 교육과정은 개인에게 무엇이 필요한가를 중심으로 내용이 구성된다는 점에서 약간의 차이를 보인다. 개인중심의 중핵형 교육과정을 개발한 경우 먼저 학생의 발달과업을 분석하여야 하고, 다음으로 사회 문화적 요구의 변수를 고려하여야 하며, 또한 학생의 흥미와 욕구를 고려하여야 하는 것이다. 개인중심의 중핵형 교육과정은 활동형 교육과정과 함께 유치원과 초등학교 저학년에 알맞은 것으로 생각하나, 실제로는 중등학교와 대학수준에 이르기까지 광범위하게 활용될 수 있다. 예를 들면, 인간관계 수립, 인간 행동의 이해, 사회에서의 자아 개발 등은 상당히 상위 수준에서의 학습에 적합한 주제가 된다.

다) 사회중심의 중핵형 교육과정

이것은 가장 발전된 형태의 중핵 교육과정이다. 여기에는 두 가지의 형태가 있다. 하나는 사회 현상을 객관적으로 기술 분석하여 중핵의 기준으로 삼

는 사회 기능 중심형이며, 다른 하나는 사회 활동이나 사회 변동으로부터 나타나는 문제를 분류하여 중핵의 기준으로 삼는 사회 문제 중심형이다.

사회 기능 중심의 중핵형 교육과정은 사회 기능, 즉 어느 사회에서나 공통되는 기본적인 사회 활동을 중핵의 요소로 삼는다. 예를 들면, 의사소통, 교통, 여가활동, 자원의 개발과 보존 등과 같은 것이다. 사회 문제 중심의 중핵형 교육과정은 사회생활에서의 여러 가지 문제를 중심으로 내용을 선정 조직하는 것이다. 예를 들면, 실업, 소비, 선전, 전쟁, 범죄 등과 같은 주제들이 이에 해당한다. 이러한 사회 중심의 중핵형 교육과정은 근본적으로 사회 질서, 사회 통치, 사회 비판, 사회 개선 등을 지향하며, 그에 필요한 이해, 기능 태도를 기르는 것을 목적으로 한다.

중핵 교육과정은 학생들에게 의의 있고 중요한 학습 경험의 사용을 촉진한다는 점, 교육내용을 통합하고 개인의 통합적 성장에 도움을 준다는 점, 문제 해결과 비판적 사고력을 기를 수 있다는 점, 다양한 접근을 통해 협동적인 태도를 함양한다는 점 등에서 많은 장점들이 인정되고 있다, 그러면서도 교사들의 적절한 준비가 어렵다는 점, 일반인들의 이해가 부족하다는 점, 지식 분야의 전문화에 적합하지 않다는 점 등이 단점으로 지적되고 있다.

라) 생성형 교육과정(Emerging Curriculum)

생성형 교육과정은 사전에 계획을 하지 않고, 교사와 학생들이 학습 현장에서 함께 학습 주제를 정하고 내용을 계획하여 교육이 이루어지는 교육과정이다. 활동 내용은 앞에서 밝힌 개인중심 및 사회 중심의 교육과정과 구별하기 힘들다. 그러나 앞의 것들은 사전에 활동내용과 활동 계획을 수립하지만, 이 교육과정은 문자 그대로 교육 현장에서 직접적인 계획과 활동이 이루어지는 것이다.

사전에 마련된 내용이 없다는 점에서 교사와 학생들에게 자유의 폭과 융통성의 폭이 매우 크지만 그 대신 그만큼 성숙한 자치적 집단의 학습 능력이 요구된다. 따라서 실제로 미국에서 진보주의 교육이 한창 전성기일 때에도 이러한 교육과정을 실시하는 학교는 극히 적었다. 왜냐하면 매우 유능한

교사만이 이러한 형태의 교육과정을 운영할 수 있고, 또한 잘못하면 내용의 깊이보다는 너무 피상적이고 현실적인 문제나 흥미만을 주제로 다룰 가능성이 매우 크기 때문이다. 다른 어느 형태의 교육과정보다도 현실성이 강하지만 내용상의 계열성과 관련성을 지니기가 힘들다. 그러나 경험중심 조직 유형의 기본적 견해에 비추어 볼 때 이 생성 교육과정이 학습자의 심리적 측면과 환경적 측면에 가장 강조를 두고 이루어지는 교육과정이라고 할 수 있다.

다. 학문중심 조직 유형

경험중심 교육과정이 학생들의 관심과 사회 문제에 관련된 활동을 매우 강조해 온데 반하여 학문중심의 교육과정은 교과가 내포하고 있는 기본 개념들과 이들의 구조화 및 학습에서의 인지적 과정에 강조를 두는 교육과정이다. 다시 말하면 이 교육과정은 교과 조직에서의 구조와 학습 방법에서의 탐구를 중요 내용과 활동으로 한다. 교과 조직에서의 구조는 학문의 기본적인 개념과 원리와 방법의 구성 관계를 파악하는 것이고, 학습 방법에서의 탐구는 사물의 상호 관계를 파악하는 인지적 과정이면서 동시에 인지적 능력이다.

학문중심의 교육과정을 주장하는 사람들은 구조화된 지식을 강조한다. 브루너(Bruner, 1960)에 의하면 지식의 구조가 교육에 도입됨으로써 교과의 이해와 전이가 용이하며, 이러한 전이는 지식뿐만 아니라 태도에도 영향을 준다는 것이다. 그리고 인지론적 측면에서 볼 때 어떠한 지식이라도 그 성격을 그대로 두고 어떠한 발달 단계에 있는 아동들에게도 가르칠 수 있다는 것이다. 이러한 견해는 구조의 표현 양식을 달리함으로써 아동들의 심리적 과정에 맞출 수 있다고 봄으로써 지식의 논리성과 학습의 심리성을 동시에 만족시킨다고 주장한다.

여기에서는 학문중심의 교육이 지향하는 인지적 능력에 초점을 두면서 이를 위한 내용 조직 및 학습 활동을 전제로 하여 나타난 유형으로서의 나선

형 교육과정과 학제형 교육과정으로 나누어 그 조직 내용을 살펴보기로 한다.

1) 나선형 교육과정(Spiral Curriculum)

나선형 교육과정이란 기본 개념이나 핵심 아이디어를 조직함에 있어서 질적으로 향상하면서 양적으로 취급 범위가 넓어지는 즉, 입체적인 나선형 조직을 이루어 가는 교육과정을 말한다. 나선형 교육과정에서는 분과별로 가지고 있는 개념과 원리 또는 핵심 아이디어를 교육과정 조직의 핵심 내용으로 본다. 그리하여 이러한 개념과 원리 또는 핵심 아이디어가 단순한 반복이나 순서에 따라 제시되는 것이 아니고, 일정 부분이 반복되지만 그것이 점점 위로 올라가면서 폭과 깊이를 더해 가는 것을 기본으로 한다.

위의 가설에 의하면 모든 발달 단계의 학생들에게 각각 알맞은 수준에서 교과를 가르치되 그 교과가 가지고 있는 지적 내용의 성격이 변형되지 않도록 가르쳐야 한다는 것을 말한다. 다시 말하면 어떤 개념이나 원리, 또는 핵심 아이디어는 아동들의 발달 단계가 높아짐에 따라 그 내용이 점점 폭 넓고 깊이 있게 되풀이되면서 가르쳐지도록 내용이 조직되고, 제시되어야 한다는 것이다. 이렇게 가르쳐지는 교과를 시각적으로 표현하면 달팽이 껍질과 같다고 볼 수 있다. 즉 달팽이 껍질의 선을 하나의 교과(교육내용)라고 생각하면 그것이 점점 크게 돌아 나오는 것은 그 교과(내용)의 폭과 심도가 더해지는 모양을 나타낸 것이라고 할 수 있다. 이러한 교육과정의 조직 방식을 나선형 교육과정이라고 부른다.

나선형 교육과정에서 내용을 선정하고 조직하는 데에는 두 가지 문제가 해결되어야 한다. 하나는 교과에서 특정 분야에 관계없이 가르쳐야 하는 내용 즉, 기본 개념과 원리 또는 핵심 아이디어가 무엇인가를 확인하는 일이고, 다른 하나는 그것을 각 학년 수준에서 어떻게 학생 수준에 알맞도록 제시하느냐이다. 여기에서 전자는 내용 선정의 문제이며, 후자는 내용 조직의 문제이다.

흔히 나선형 교육과정은 학습 내용 조직의 계열성을 반영하고, 학습자의 성장 단계와 학습 내용을 관계지으며, 유의미 학습을 가능하게 하고, 깊이 있는 조사와 탐구를 유도하며, 학문의 구조 및 방법 이해에 크게 기여한다고 한다. 그럼에도 불구하고 나선형 교육과정은 분과형을 기본으로 하기 때문에 통합적 입장에서 보면 이 교육과정은 특정 분야의 단편적인 것으로 기울어지게 하고, 학교 교육과 생활을 관계짓지 못하며, 내용을 너무 교과 개념으로 국한시키는 구획화 현상이 나타날 가능성이 크다는 단점이 지적되고 있다.

2) 학제형 교육과정(Interdisciplinary Curriculum)

학제(學際)형 교육과정은 두 개 이상의 교과가 그들이 가지고 있는 개념이나 원리 또는 방법이나 절차가 서로 관련을 맺음으로서 통합적으로 조직되는 교육과정의 유형을 말한다.

이 형태의 교육과정은 크게 두 가지로 나누어서 제시될 수 있다. 하나는 어느 교과 영역에서 해결해야 할 문제나 주제가 있을 때 그 교과가 가진 개념이나 방법 또는 가치만으로 해결이 어려운 경우, 다른 교과 영역의 개념이나 방법 또는 가치를 동원해서 문제를 해결하거나 또는 주제와 관련된 활동을 전개할 수 있도록 내용이 구성되는 방식이다. 예를 들면 생화학이라는 과목은 생물 분야에서의 문제를 화학적인 개념이나 방법을 활용해서 해결해 가는 방식으로 통합된 과목이다. 정치사회학, 사회심리학, 교육심리학 등과 같은 학문 분야의 과목들이 이러한 방식으로 통합되어 나타난 것이라고 할 수 있다. 이 경우 흔히 하나는 탐구 분야가 되고, 다른 하나는 흔히 도구 분야가 되어 통합 조직된다. 이러한 통합 조직으로 나타난 과목들은 흔히 대학에서 많이 볼 수 있다. 예컨대 정치철학, 교육철학, 과학철학 등과 같은 것들은 정치, 교육 및 과학의 현상이나 문제를 철학적 관심에서 이해하고 해결하기 위해 나타난 과목들이다. 초등학교에서도 이와 같은 교과간의 연결이 얼마든지 가능하다. 즉 수학에서 미터법을 가르친다면 수학에서는 그 배경, 특징, 환산 및 적용 등을 가르칠 것이고, 이것이 사회과에서는 미터법 사용에서의 사회

협력, 미터법 사용에 대한 정부 역할, 다른 국가와의 일관성, 여행과 관광에서의 이점, 미터법 채택에서의 어려움 등을 다룰 수 있다. 이와 같은 조직은 두 교과를 직접 통합하는 것은 아니지만 한 교과의 개념을 다른 교과의 내용과 관련시켜 교육과정을 조직하는 것이라고 할 수 있다.

다른 하나는 공해, 범죄, 환경, 오염, 인구, 실업 등과 같이 사회나 자연현상, 그리고 인간의 생활에서 나타나는 문제 또는 주제와 관련하여 그 해결책을 탐색하는 과정에서 여러 교과의 개념, 방법, 가치 등을 다양하게 동원함으로써 내용이 선정 조직되는 형태이다. 즉 어떤 현상이나 문제를 한 측면에서가 아니라 여러 측면에서 접근함으로써 종합적인 안목을 기르려는 것이다. 이러한 내용 조직에서는 다시 두 가지 방법이 있을 수 있다. 첫째는 해결되어야 할 문제나 탐구되어야 할 주제가 있다면 그러한 문제나 주제를 둘 이상의 여러 교과로 가지고 가서 각각 해결책을 찾아보거나 주제와 관련된 현상을 탐색해 보는 것이다. 이것은 두 교과가 직접 통합되기보다는 해당 문제 또는 주제에 대하여 나름대로 내용을 선정 조직해서 수업에 적용하는 것이다. 둘째는 같은 문제나 주제에 대해 둘 이상의 교과가 동시에 적용되어 그들 교과가 가지고 있는 개념, 방법, 가치 등이 활용됨으로써 그 문제 또는 주제가 통합적으로 해결되거나 탐구되는 형태이다. 예를 들어 환경이라는 주제를 가지고 내용을 조직한다면 물리, 화학, 생물, 지학 등의 자연과학, 정치, 경제, 심리, 사회, 지리 등의 사회과학, 기술, 농업, 공업 등과 같은 응용과학이 모두 동원되어 그들이 가진 개념과 방법, 가치 등이 활용되는 것이다.

상기와 같은 통합적 조직은 오늘날 어떤 문제나 주제를 전체적인 안목에서 종합적으로 해결하고 탐색해야 한다는 점에서 널리 권장되고 있다. 그러나 각 교과가 가지고 있는 개념, 방법, 가치 등의 특징을 살리면서 그 내용을 적용시키고자 하는 점에서 실제 내용을 선정·조직할 때 많은 어려움이 따른다. 그러나 막상 종합적인 관점에서 내용이 선정·조직되어도 수업 현장에서는 특히 중등학교의 경우 전체적인 안목을 가진 지도 교사가 부족하다는 점에서 실질적인 효과를 거두지 못하고 있으며, 이러한 문제를 해결하기 위하여 팀티칭에 의한 수업이 권장되기도 한다.

제3절 직업교육과정의 개념과 특성

1. 직업교육과정의 개념

직업교육과정의 개념은 앞서 제시한 교육과정의 개념, 교육과정의 구성 요소 및 교육과정의 개념 모델에서 벗어날 수 없다. 이것은 직업교육이 교육의 한 영역이기 때문에 직업교육과정도 교육과정의 하위에 속한다고 볼 수 있기 때문이다. 그러나 그 구체성에 있어서 특히 학습경험의 선정과 조직에서 직업생활을 영위할 수 있는 능력에 관한 것이 추가된다는 점에서 그 특성이 부가된다는 것이다.

따라서 직업교육은 일과 관련된 것들이 교육내용의 핵심을 이루어야 하며, 직업교육과정은 기존의 교육과정과는 차별화된 의미에서 정의된다(James B. Hoerner & James L. Wehrley, 1995). 교육과정은 일반적으로 학생에게 교육적 성취를 의식한 지식, 사고의 양식, 공동체 경험, 생활 경험 등 문화의 내용을 재구성한 총합적 계획으로서, 교육 목표, 교육 내용, 그리고 그 내용을 학습하는 데 필요한 기간, 학습 시간 배당 등을 제시한 전체 교육 계획으로 정의될 수 있는 반면, 직업교육과정은 직무 수행 능력을 개발하기 위해 교육기관의 계획하에 학습자에게 제공되는 지적·정의적·심체적 학습 활동으로 교육 프로그램이 언제, 어디서, 어떻게 행해지고, 평가될 것인가를 종합한 계획으로 정의될 수 있다.

이무근(1990)은, 직업교육과정은 일반교육의 교육과정과 비교하여 ① 학교에서의 학업 성취와 졸업 후 산업 현장에서의 직무 능력을 모두 중시, ② 산업 사회의 변화와 요구 반영, ③ 교육 목적에 따라 기초 직업 능력 중심과 전문 직업 능력 중심으로 구분, ④ 산학협동 강조, ⑤ 국가의 지원과 참여, ⑥ 학교와 산업 사회의 객관적 자료에 근거, ⑦ 여러 가지 유형의 적용 등 일곱 가지의 특징이 있다고 하였다.

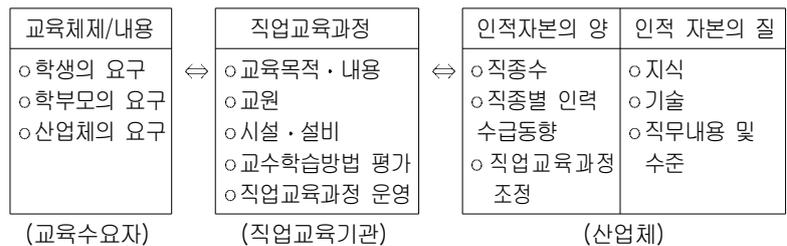
따라서 직업교육과정은 산업 사회의 요구와 다양한 개인들의 요구를 반영

하여 새롭게 설계되어야 하는데, 이를 위해서 교육과정은 다음과 같은 성격을 지녀야 한다.

첫째, 수요자 중심의 교육과정으로서 적성과 능력에 알맞은 직업 선택을 보장하며, 계속교육의 기회가 열려 있어야 한다.

둘째, 종래의 교육과정은 학생, 교사, 학교를 중심으로 하여 구성되었으나 직업교육과정은 노동 시장의 정보를 통하여 교육의 현장 적합성을 높이고, 교육 요구의 정보를 통하여 교육 수요자의 기대를 충족시켜 주어야 한다. 이러한 성격을 토대로 하여 직업교육과정의 요소를 연계하여 나타내면 [그림 III-4]와 같다.

[그림 III-4] 직업교육과정의 요소 연계



셋째, 교육의 현장 적합성을 높여 교육과 노동 시장의 연계 체제를 확립시키고 직업교육의 효율성과 생산성을 높여 궁극적으로 건강한 국가 건설을 가능하게 하여야 한다(교육개혁위원회, 1996). 이를 위해 기초학습능력(basic skill)과 전문기술습득을 병행하며, 산업현장의 직무분석에 의한 교육 목표 및 내용을 토대로 능력중심교육(competency based education)의 목표 및 교수 학습 방법을 설정하여, 이론과 실습이 통합된 모듈식 교수 학습 자료 개발이 가능하여야 한다.

넷째, 필요로 하는 직무 수행 능력의 범위 및 수준에 따른 교육과정 적용의 융통성이 많아야 한다. 직업교육과정은 탄력적인 적용이 가능하여야 하기 때문에, 취업 직종의 특성에 따라 광범위한 기초 직무 능력이 강조되기도 하

고, 보다 세부적인 전문 직무 능력이 강조되기도 하는 프로그램이 다양하게 설치될 수 있어야 한다.

다섯째, 지적·정의적 영역보다는 심체적 영역을 강조하여야 한다.

여섯째, 국가의 인력 개발 정책 및 경제 구조 변화에 긴밀히 연동되기 때문에, 산업 사회의 변화 및 요구에 신속하게 부응하며 노동 시장의 협력적 역할 분담이 강조되어야 한다.

일곱째, 산업체의 참여를 확대하고 적극적인 협력을 유도하기 위해 직업교육과정 운영에 산업체 인사를 적극 참여시켜야 한다.

직업교육과정의 개념과 성격에 비추어, 고등학교 및 전문대학의 직업교육 과정에 대한 구성 방향을 이종성 외(1998)의 연구를 토대로 하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 직업교육과정은 현대 직업교육의 중요성과 산업 사회의 변화에 기초하여, 평생학습사회의 중핵으로 강조된다. 현대 사회의 개인들은 산업 사회의 변화에 능동적으로 적응할 수 있는 능력을 갖추어야 하는데, 이러한 능력의 기본은 직업 능력이라 할 수 있다. 이러한 관점에서 직업교육은 개인이 평생에 걸쳐 직업 능력을 개발할 수 있는 열린 직업교육 체제로 구축되어야 하며, 교육과정도 이러한 체제 내에서 설계되어야 한다.

둘째, 직업교육과정은 일반교육을 포함한 통합적인 교육과정으로 설계되는 것이 바람직하다. 과거의 직업교육이 기능 습득 중심에 주안점을 두었던 것에 비해, 앞으로의 직업교육은 직업기초능력을 강조하고 있다. 따라서 직업교육을 일반교육과 분리하여 보는 관점에서 벗어나 상호 보완적인 입장에서 통합적으로 바라보는 개념으로 직업교육과정이 구성되어야 한다.

셋째, 직업교육과정은 계속교육의 관점에서 설계되어야 한다. 고등학교 단계의 직업교육을 이수하는 개인의 발전은 물론 산업사회에서 요구하는 산업 인력의 수준을 제고하기 위해 고등교육에서의 직업교육이 강화되어야 한다.

넷째, 직업교육과정은 사회의 변화와 노동 시장의 변화를 반영한다. 특히 직업교육과정은 지역 사회와 산업체의 요구를 반영한 학과의 설치나 내용 등이 핵심을 이룬다. 이를 위해서는 산업 현장의 직무분석을 토대로 하여 직업

군에서 공통적으로 요구하는 능력과 더불어 특정 직업에서 요구하는 전문적인 능력을 습득할 수 있도록 교육 내용을 구성하여야 한다.

다섯째, 직업교육은 어떤 것을 얼마나 아느냐 하는 것보다는 어떤 것을 얼마나 할 수 있느냐에 중점을 두고 있으므로 직업교육과정은 효과적으로 실기 능력을 배양할 수 있는 이론과 실습이 통합된 교과로 편성·운영되는 것이 바람직하다.

여섯째, 직업교육은 개인이 산업사회에서 일할 수 있는 능력에 초점을 맞춘다. 따라서 직업교육과정은 무엇에 관한 능력을 습득할 것인가와 더불어 어떻게 습득할 것인가를 각기 별도로 제시하기보다는 능력에 관련된 내용과 이를 효과적으로 습득하는 방법을 통합하여 제시하는 것이 바람직하다.

일곱째, 직업교육은 학교와 산업체의 협동을 통하여 이루어지는 것이 효과적이기 때문에, 직업교육과정에는 산학협동의 한 유형인 현장 실습 등에 대한 사항이 제시되어야 한다.

여덟째, 직업교육과정의 편성 및 운영 전반에 걸쳐 평가에 관한 사항이 구현되어야 한다. 교육과정의 평가는 학교의 교육 활동과 관련하여 이루어지는 모든 수준의 다양한 평가를 총칭하는 의미를 가진다. 특히, 직업교육에 있어서는 모든 교육 활동이 산업체와 학습자의 요구를 반영하여 운영되는 것이므로 이에 대한 확인, 점검 및 수정을 위하여 교육과정의 개발로부터 운영 및 결과에 이르는 총체적인 평가가 요구되며, 피드백을 통한 교육과정의 개선은 필수적이다.

2. 직업교육과정의 특성

직업교육과정도 전체 교육의 일부이기는 하지만 직업교육과정의 계획과 운영은 일반교육의 그것과 비교해 볼 때 상당한 특성을 지니고 있다. 예를 들면 직업교육과정은 학교에서의 학업성취와 졸업 후 산업현장에서의 직무능력을 모두 중요시하고, 직업준비에 역점을 둔 교육과정을 계획·운영하며, 산학협동을 강조하고, 국가로부터의 지원과 참여가 많으며, 학교와 산업사회의

객관적 자료를 근거로 하고, 여러 교육과정의 유형을 종합적으로 고려한다는 점 등의 특성을 가진다. 이를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

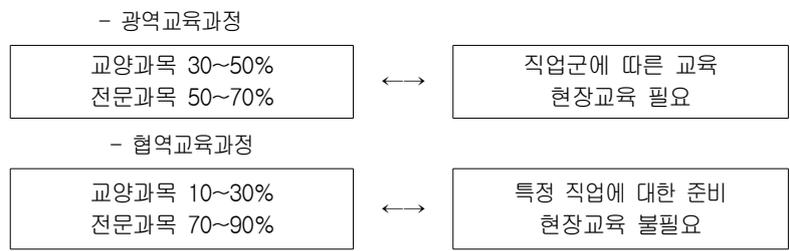
가. 학교에서의 학업성취와 산업현장에서의 직무능력을 모두 강조

일반적으로 교육은 설립된 교육목표를 달성하는 데 주 목적이 있다. 그래서 보통 교육이 주된 교육목적인 초등학교나 일반 중·고등학교에서의 교육은 학업 성취도가 높으면 그 교육은 잘 이루어졌다고 할 수 있다. 그러나 직업교육과정을 실시하고 있는 실업계 고등학교나 전문대학 또는 사회교육에서의 직업교육과정은 교육기관에서 배운 학업 성취도 중요하지만 이들 교육기관의 졸업생들이 산업현장에서 맡은 직무를 어느 정도 잘 수행하느냐가 더욱 중요하다. 따라서 직업교육에서의 교육과정은 학교에서 배우는 경험이나 활동(과정)도 중요하지만 이들 학습경험이나 활동이 산업 현장의 일(결과)과 긴밀히 연계되도록 계획되고 운영되어야 한다는 점이 강조되고 있다.

나. 광역교육과정과 협역교육과정을 구분하여 사용

교육 목적에 명시된 직업인이 어떤 능력을 필요로 하느냐에 따라 광역교육과정(Broad Based Curriculum Approach: BBCA)과 협역교육과정(Narrow Based Curriculum Approach: NBCA)으로 구분하여 적용하기도 한다.

[그림 III-5] 광역교육과정과 협역교육과정



광역교육과정은 특수 직무에 필요한 능력의 개발보다는 여러 직무에 공통적으로 필요한 직무능력을 개발하는데 목표를 두고 있다. 반면에 협역교육과정은 광역교육과정과는 반대로 여러 종류의 직무에 공통적으로 필요한 능력을 개발하기보다는 특수 직무에 필요한 전문적인 능력을 개발하도록 하는데 그 목적이 있다.

또한 산업 발전 정도에 따라 광역교육과정이 강조되는 시기도 있고, 협역교육과정이 강조되는 시기도 있다. 예를 들면 산업이 발전된 선진국일수록 특수 직종보다는 어떤 직업군을 중심으로 이에 종사할 수 있는 기초능력개발에 역점을 둔 광역교육과정을 계획·운영하는 반면에, 개발도상국의 직업교육과정에서는 어떤 특수 직종에 종사할 수 있는 능력개발을 중심으로 협역교육과정을 계획하고 운영하기도 한다.

그리고 광역교육과정과 협역교육과정은 직업교육을 실시하는 기업의 형태가 대기업이나 아니면 중소기업이나에 따라 선호하는 정도가 다르고 직종에 따라서도 선호하는 정도가 다르다. 그렇기 때문에 어느 것이 좋다고 획일적으로 말하기는 어렵다.

다. 산업사회의 변화와 요구에 민감한 반응

과학과 기술이 급속하게 발전되고 변화됨에 따라 산업사회도 계속 변화되고 있다. 산업사회의 변화는 직업의 세계를 변화시켜 어떤 직종은 소멸되고 어떤 직종은 새롭게 창출되기도 한다. 따라서 직업교육과정은 이러한 변화를 민감하게 분석하고 예측하여 산업사회가 요구하는 인력을 개발할 수 있도록 개발·운영된다. 즉 직업교육과정은 학생들이 졸업 후 취업 가능한 직종과 고용기회, 직업에 종사하는데 필요한 능력이 어떤 것인가를 근거로 계획되고 운영된다.

라. 산학협동의 강조

직업교육과정 계획 중에서 무엇을 교육내용으로 할 것인가를 선정하는 과정에는 전공분야와 관련 있는 지역사회 산업체의 관련 인사가 반드시 참여하여야 한다. 한 예로 데이컴(DACUM: Development A curriculum)은 직업교육과정 내용 선정 전략 방법 중의 하나인데 이는 전공에 관련된 산업체 인사로 구성된 위원회가 교육과정을 개발하는 방법이다. 그만큼 직업교육과정은 산업체와 밀접한 관계 유지가 중요하기 때문에 산학협동을 소홀히 할 수 없다. 뿐만 아니라 교육과정을 운영하는 과정에서도 학교와 산업 현장과는 밀접한 관계를 유지하여야 한다. 예를 들어 직업교육훈련 촉진법 제 7조에 의하면 직업교육훈련을 이수하는 학생들은 일정 기간 이상을 산업현장에서 현장실습을 해야 함을 의무화하고 있다. 따라서 학교와 산업체간에는 교육과정의 일환으로 실시되는 현장실습을 위해서라도 유기적인 협력관계가 이루어져야 한다.

그리고 산업현장에서 일할 수 있는 직업인을 양성하기 위한 직업준비 교육뿐만 아니라 이미 일하고 있는 직업인의 직무능력 향상을 위한 계속교육을 위해 다양한 학교기관들과의 유기적인 협조 체제를 구축하는 것이 필요하다.

마. 국가로부터의 지원과 참여

교육이 개인의 잠재능력을 최대로 신장시킬 수 있으면 그 목적이 달성되었다고 할 수 있지만 직업교육과정은 개인뿐만 아니라 국가의 인력개발과도 밀접한 관련이 있어 이를 충족시킬 수 있어야 한다. 따라서 직업교육과 관련된 과(科)의 신설 인가와 증원 등은 산업사회의 인력수요와 이를 바탕으로 한 국가의 인력수급계획에 따라 크게 영향을 받는다.

또한 직업교육과정은 일반교육에 비해 많은 교육비가 요구되기 때문에 국가로부터 재정지원 없이는 교육을 제대로 실시할 수 없어 직업교육과정에 국가의 참여는 불가피한 실정이다.

바. 학교와 산업사회를 중심으로 한 객관적인 자료를 기초

우리는 가끔 졸업생들로부터 학교에서 배운 지식과 기술이 산업현장에서 실제로 직무를 수행하는 데 별 도움이 되지 않는다는 얘기를 듣는 경우가 있다. 또 산업체로부터는 지금과 같은 직업교육과정을 실시할 바에야 직업교육과정을 이수한 자보다는 일반교육을 많이 받은 졸업생을 선발하여 기업체 니름대로의 집중적인 직업교육과정을 시켜 자기들이 필요로 하는 사람으로 만드는 것이 더 효과적이라는 말을 듣기도 한다. 또 다른 한편으로는 직업교육과정을 담당하고 있는 교육기관이나 교사들은 학생에게 전공과 관련하여 교과과들을 많이 이수시켰음에도 불구하고 신규사원 채용시험 또는 기능(기사) 자격시험에 당해 교육기관에서 이수한 교육과정 내에서 출제하거나 아니면 시험을 면제시켜주지 않고 왜 교육과정과 관계없는 분야에서 시험문제를 출제하느냐고 불평하거나 항의하는 경우를 볼 수 있다.

이상과 같은 몇 가지 사례를 통해 볼 때 우리는 직업교육과정을 개발함에 있어 필요한 자료를 객관적으로 수집·분석하여 실제로 작용하고 있지 않다는 것을 유추할 수 있다. 직업교육을 위한 교육과정을 개발하기 위해서는 최소한 학교와 지역사회에 관한 자료가 종합적으로 수집·분석되고, 그 자료를 바탕으로 교육과정이 계획되어야 한다. 예를 들어 학교에 관련된 자료 중에는 학생에 관한 자료도 수집·분석되어야 하는데 학생에 관해서는 흥미, 지적능력, 적성, 신체적 특성, 장래 진로 분야 등이 면밀히 조사·분석되어야만 한다. 그런데 현재 직업교육과정을 실시하고 있는 대부분의 교육기관들이 그 교육을 받고 있는 학생들에 관해 어느 정도 조사·분석하고 교육과정을 계획·운영하고 있는지 의문이다. 왜냐하면 현재 직업교육과정을 실시하고 있는 교육기관들의 교육과정이 외면적으로는 그럴듯하지만 내면적으로는 그렇지 못하기 때문이다. 한 예로 실업계 고등학교 교육과정을 이수하고 있는 학생들의 출발점 행동이 너무 낮아 학생들이 현행 교육과정을 제대로 이수하지 못하고 있는 경우를 들 수 있다. 이는 교육과정 개발에 있어 이상만 추구했지 학생들의 실태를 제대로 분석·활용하지 못한 즉 객관적인 자료의 수

집·분석이 결여된 단편적인 예라고 할 수 있다.

또 지역사회와 관련된 자료는 산업체별 인력 수요 전망, 필요한 지식, 기술, 태도, 특히 앞으로 전망이 밝은 새로운 취업 가능 직종 등을 고려한 프로그램의 개발과 기존 교육과정에서 개선되어야 할 내용 등이 객관적으로 조사·분석되어야 한다.

사. 특정 교육과정 유형만의 적용보다는 여러 유형이 종합적으로 적용됨

교육과정의 유형은 일반적으로 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정, 학문중심교육과정, 인간중심 교육과정으로 분류되고 있다. 문화적 지식 중심의 교육내용을 교과로 구분해서 조직한 것을 교과중심교육과정이라고 하고, 아동의 흥미·욕구·관심을 기준으로 조직된 것을 경험중심 교육과정이라고 하며, 특정교과가 대표하는 지식의 구조와 이를 응용하고 탐구할 수 있는 능력을 함양하도록 계획된 것을 학문중심 교육과정이라고 하고, 개인의 잠재능력을 최대한으로 개발하여 자아실현을 할 수 있도록 하는 교육을 인간중심 교육과정이라고 한다.

직업교육과정에서는 위에서 설명한 교육과정 외에 몇 가지 다른 유형의 교육과정을 적용하고 있다. 왜냐하면 일반교육에서는 민주시민으로서의 지적인 면과 정적인 면이 비교적 강조되는 반면, 직업교육과정에서는 심동적 영역(psychomotor domain)이 강조되는 경향이 있기 때문이다. 따라서 직업교육과정에서는 직업인의 지적인 면과 정의적인 면은 물론 심동적 영역의 행동특성을 개발할 수 있는 교육과정이 활용되어야만 한다.

직업교육과정에 특별히 적용되고 있는 교육과정의 유형으로는 첫째, 작업(task)이나 직무(job) 혹은 직업(occupation)분석에 의한 접근 둘째, 직업군(occupational cluster)분석에 의한 접근 셋째, 기능(function)분석에 의한 접근 등이 있다. 따라서 직업교육과정은 <표 III-1>과 같은 필요·충분 조건을 충족시킬 수 있게 고려되어야 한다.

<표 III-1> 직업교육과정에서 고려되어야 할 교육과정 유형의 필요·충분 조건

필요조건	충분조건
교과중심 교육과정	직무분석법
경험중심 교육과정	직업군 분석법
학문중심 교육과정	기능 분석법
인간중심 교육과정	통합형 교육과정

교육과정은 최종적인 산출물 또는 이수자의 질과 직접 관련이 된다. 직업 교육과정에 있어서 최종적인 산출물은 이수자가 종사할 수 있는 직무능력을 말한다. 따라서 직업교육과정은 일반교육과정과 달리 다음과 같은 기본적인 성격이 추가적으로 고려된다(Finch & Crunkilton, 1999)

- ① □정보성: 현대의 직업교육과정은 정보 즉, 학습자, 직업, 학교 또는 지역사회에 대한 정보에 의하여 결정된다. 또한 학습 자료는 교사나 학습자로부터 수집된 후에 결정되기도 한다.
- ② 역동성: 고정화된 교육과정은 사멸되어 가고 있는 것이므로 직업교육과정은 역동성을 가져야 한다. 따라서 교육과정 개발자나 교사들은 학습자의 요구 또는 상황변화에 대처할 수 있도록 교육과정을 개정하거나 수정하여야 한다.
- ③ 명확성: 직업교육과정은 일의 세계에 대한 내용과 학습자가 도달하여야 할 성취수준이 명확하여야 한다. 따라서 목표는 명확하게 제시되어야 하며, 결과를 특정한 용어로 제시할 수 없을 때에는 어느 정도까지 양적으로 나타낼 수 있어야 한다.
- ④ 연계성: 교육활동은 교육과정의 질에 의하여 영향을 크게 받기 때문에 학년 간□또는 과목간의 연계는 논리적인 교수·학습 활동을 가능하게 한다.
- ⑤ 사실성: 직업교육과정이 취업을 준비하기 위한 것이라면 교육과정의 초점이 고용에 맞추어져야 하며, 또한 학습자가 알아야 할 것은 물론 할 수 있어야 할 것을 포함하여야 한다. 따라서 교육과정의 내용은 관련

근로자의 임무, 지식, 기술, 태도와 교육에서 제공하여야 할 기본적인 가치에 근거를 두어야 한다.

- ⑥ 부합성: 직업교육과정은 학습자와 교사의 요구와 수준 또는 교수·학습 방법에 부합되어야 한다.
- ⑦ 평가성: 교육과정 평가는 계속되는 교육활동의 일부로서 체계적으로 계획되고 수행되는 것이다. 따라서 교육과정을 설계할 때부터 학습자에 대한 성과를 고려하여야 하며, 교육과정이 실행되면서 관련된 평가자료를 수집하고 교육과정의 장점과 취약점을 도출하여야 한다.
- ⑧ 미래성: 직업교육과정은 미래에 전개될 사실을 고려하여야 한다. 기술의 변화, 실험·실습 시설의 형태, 계속교육의 유형 등에 관하여 미래의 요구를 분석하여 반영하여야 한다.

3. 직업훈련과정 및 직업훈련기준

가. 직업훈련과정(Vocational Programs)

직업훈련과정은 크게 기준훈련과 기준 외 훈련으로 구분되며, 이는 다시 기능사 훈련과정을 비롯하여 사무·서비스직 종사자 훈련과정, 감독자 훈련과정, 관리자 훈련과정 및 직업훈련교사 훈련과정으로 분류된다. 또, 훈련과정은 직업에 필요한 기초적인 직무수행능력을 습득시키기 위하여 실시하는 훈련과정인 양성훈련(basic training), 양성 훈련을 받는 자나 직업에 필요한 기초적인 직무수행능력을 가지고 있는 자에게 더 높은 직무수행능력을 습득시키거나 기술발전에 대응하여 필요한 지식·기능을 보충하기 위하여 실시하는 향상훈련(up-grade-training), 종전의 직업과 유사한 새로운 직업에 필요한 직무수행능력을 습득시키기 위하여 실시하는 전직훈련(training for the change of occupation)으로 구분된다.

나. 직업훈련기준

일반적으로 교육에서는 학생들에게 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가를 교육과정에서 다루고 있다. 직업훈련기준은 조직적이고 체계적인 직업훈련의 실시를 위해 필요한 훈련목표, 교과과정, 시설 등에 관한 표준적 지침이므로 교육에서의 교육과정과 교육시설을 포함한 것으로 간주될 수 있다. 물론 직업훈련이 직업생활을 영위하기 위한 능력을 배양하는 교육적 입장과 산업현장의 업무를 수행할 수 있어야 한다는 직무의 경험적 입장을 공유해야 하기 때문에 직업훈련기준을 교육적으로 보는 교육과정과 교육시설의 개념만으로는 충분치 못한 점이 있다. 직업훈련기준에 있어서 교과과정은 국가적 수준에서 직종을 선정하고 훈련목표와 내용을 조직하고 제시함으로써 이에 의하여 직업훈련을 받는 개인이나 직업훈련을 실시하는 기관이 어떤 특정된 사실에 편중되지 않고 보편적이며 객관적인 사실에 의하여 훈련결과를 얻도록 하는 것이며, 직업훈련 실시기관에서는 직업훈련기준의 교과과정을 상세화하고 직업훈련기관의 특성과 능력 등을 고려하여 훈련계획서를 작성하고 교과별 훈련교사는 훈련시간과 교수요목을 구체화하고 수업계획을 수립하여 훈련을 실시토록 하는 것이다. 훈련설비는 교과과정을 구현시키는 하나의 수단이 되지만 훈련설비의 설치여부가 직업훈련기관을 외형적으로 존재케 하는 주요 구실을 하게 한다(이종성, 1989).

직업훈련기준의 기능을 거시적 관점에서 보면, ① 효율적인 직무수행을 위한 인력양성의 표준 계획, ② 직종별로 직업훈련의 균등보장, ③ 직업훈련의 계획, 조직, 지도 및 통제에 필요한 지침 제시, ④ 근로자의 기능향상과 경제적 지위확보의 도모, ⑤ 훈련 시설과 설비를 바탕으로 형식적인 직업훈련 여부 판단의 준거 등을 들 수 있다. 미시적 관점에서는 ① 직업훈련 교재개발의 방향제시 ② 직업훈련 기관의 훈련계획서 작성의 기본방향 제시, ③ 훈련교사의 수업계획 수립을 위한 기본방향 제시, ④ 직업훈련 결과의 평가를 위한 준거를 들 수 있다(김봉환·이종성, 1996).

직업훈련기준은 훈련직종명, 훈련기관, 훈련 직종의 정의, 교과과정(훈련목

표, 교과내용 및 시간), 훈련시설 및 장비로 구성된다. 훈련과정별로 교과과정을 보면, 기능사 양성훈련과정의 교과과정은 이론교과와 실기교과로 구분되며, 이론교과는 교양교과와 기술교과로 나뉘어지되 교양교과는 직업인으로서 갖추어야 할 일반적인 소양을, 기술교과는 당해 직종의 기능습득과 관련된 전공이론을 습득하도록 되어 있다. 실기교과는 기본실기 및 전공실기로 구분되나 기본 실기는 직무수행과정에서 갖추어야 할 기본적인 기능, 전공실기는 직무수행과정에서 요구되는 적응능력 및 응용능력을 습득하도록 편성되어 있다. 훈련시간에 있어서 이론 교과에는 교양교과와 기술교과의 총시간을 제시하고, 실기교과에는 기본실기와 전공실기의 총시간만을 제시하고 있다. 훈련시설 및 장비부분에서는 당해 직종의 직업훈련을 실시하는데 필요한 시설과 장비를 제시하고 있으며, 필요에 따라 산업현장의 시설과 장비를 사용할 수 있도록 유연성을 두고 있다. 기능사 향상훈련과정의 직업훈련기준은 훈련대상에 따라 자격취득 향상 훈련과 직무능력향상훈련으로 구분되는데, 자격취득 향상훈련기준은 양성훈련과정의 직업훈련기준을 준용토록 되어있으며, 직무능력 향상훈련기준은 훈련실시자가 자율적으로 편성할 수 있도록 되어 있다. 전직훈련과정의 직업훈련기준은 당해 직종의 양성훈련기준을, 재훈련과정의 직업훈련기준은 향상훈련기준에 준하여 훈련 실시자가 작성토록 되어 있다.

다. 직업교육과 직업훈련 용어의 혼용

직업훈련은 그 개념상 직업교육의 하위에 속하지만 점차 직업교육과의 관계가 모호해지고 있다. 산업구조의 변화와 기술의 발달은 직업훈련의 양성과정에 있어서 그 훈련기간이 길어질 뿐만 아니라 내용에 있어서도 기초능력의 강화와 함께 수준 높은 전문성을 요구하고 있으며, 이러한 변화는 많은 학생들이 중학교 또는 고등학교를 졸업하고 바로 직업훈련기관에 입학하고, 특히 일반계 고등학교의 직업과정 3학년 학생들을 대상으로 1년 간 가르침으로써 학교교육의 연장으로 인식하는 경향이 점차 많아지고 있다. 한편으로는 고용보험제도가 실시되면서 향상훈련과 전직훈련의 수요가 급증되면서 근로자를

대상으로 하는 단기간의 직업훈련이 활성화되고 있다.

따라서 공공직업훈련에서는 직업훈련이라는 용어보다는 직업교육훈련이라는 복합적인 용어를 사용하는 경우가 많아지고 있으며, 사업내 직업훈련에서는 직업훈련을 직업능력개발이라는 용어와 혼용해서 사용하는 경우가 많아지고 있다. 직업능력개발이라는 용어는 고용보험에서 사용하는 용어로 법률적으로 직업훈련과 구분이 되지만, 근로자의 직무수행 능력을 습득시키거나 향상시킨다는 의미에서는 같다고 볼 수 있으므로 이에 대한 명확한 개념과 이해가 요구된다.

제 4 장 직업교육과정의 변천

제1절 초·중등 교육의 교양 직업교육과정 변천

직업교육은 크게 교양을 목적으로 하는 교양 직업교육과 직업인을 양성하는 전문 직업교육으로 나누어 볼 수 있다. 교양 직업교육은 초·중등학교에서 실과, 기술, 가정, 실업 과목 등을 통하여 직업적 소양을 길러주는 보통교육으로서의 직업교육을 말하고, 전문 직업교육은 실업계 고등학교, 전문대학 및 대학교에서 직업생활에 필요한 지식, 기능, 태도를 길러주는 교육을 말하며, 일반적으로 직업교육이라 함은 전문 직업교육을 나타낸다.

여기에서는 초·중등학교에서 다루는 교양 직업교육을 살펴보고자 한다.

1. 초등학교의 실과 교육과정

우리나라의 현대식 교육제도가 도입되었던 구한말에도 실생활에 필요한 내용을 주로 다루었던 실과교육은 주요 교과목으로 인식되었고, 6·25전쟁 이후부터 오늘에 이르기까지 실과교육의 중핵과정은 농업-공작/기술-가정-컴퓨터로 이어져 왔으며, 미래에는 환경교육이 중핵과정이 될 것으로 전망되

고 있다.

이처럼 초등학교 실과 교과는 일상생활에서 요구하는 일에 대한 기본적인 내용을 추출하여 학생들의 발달 수준에 맞도록 내용을 선정·조직하고, 여러 가지 학습 방법을 통하여 다양한 생활 기능을 익힌다는 점에서 독특한 영역을 구축하고 있는데, 이를 목표, 내용, 방법적 측면으로 구분하여 살펴보면, 교육목표 측면에서는 사회 발전에 기여할 수 있는 기본적인 능력과 태도를 기르는 데 목표를 두고 있으며, 내용적 측면에서는 가정생활에 필요한 기초 기능과 실생활에의 유용성, 그리고 실천성 등의 독자적인 가치와 아울러 행동중심의 다루기, 만들기, 가꾸기 및 기르기, 건사하기의 4개 영역으로 구성되어 있다. 그리고 방법적 측면에서는 기능 습득과 노작의 성취감을 느낄 수 있도록 체험학습의 기회를 최대한 제공한다는 것이 큰 특징이라고 할 수 있다.

가. 교육과정 제정 이전의 시기(1895~1945)

우리나라의 신교육 제도가 수립된 것은 1895년(고종 32년)에 공포된 칙령 제3호이었는데, 이때의 소학교령에서는 ‘아동의 신체적 발달을 도모하여 국민 교육의 기초와 생활상에 필요한 보통지식 및 기능을 익히게 함은 목적으로 한다’는 교육목표를 제시하고, 수신독서, 작문, 습자, 산술, 체조, 한국지, 한국 역사 등의 과목을 설치하였는데, 여아를 위해서는 ‘재봉’을 과할 수 있게 하였다. 1906년(광무 10년)에는 보통학교령이 칙령 제44호로 공포되었는데, 보통학교의 목적은 ‘학도의 신체 발육에 유의하고 도덕 교육과 국민 교육을 배 풀어 일상생활에 필요한 보통 지식과 기예를 주는 것을 목적으로 한다’고 명시되어 있으며, 교과목은 수신, 국어 및 일어, 산술, 지리, 역사, 이과, 체조로 하고, 여자에게는 수예를 과하여 때에 따라 창가, 수공, 상업 중 한 과목 또는 두 과목을 더 둘 수 있게 하였다.

1922년 신교육회는 종전의 교육회를 개정하여 수업연한 6년의 보통학교와 수업연한 5년인 고등 보통학교를 두고, 보통학교의 이수과목으로 4, 5, 6학년에 직업과목을 과할 수 있도록 하였으며, 남아에게는 수공을 여아에게는 가

사 및 재봉을 가르칠 수 있도록 하였다.

이 시기의 교육과정은 일제가 19세기부터 제국 열강국가에서 일기 시작한 국민교육 강화의 경향과 실용주의 교육사조를 받아들여 한글대신 일본어를 교수하고 실업교육을 강조하여 저급 생산노동자 육성에 심혈을 기울인 것으로 오늘날 유능한 생활인을 육성하기 위하여 구성된 실과 교육과정과는 그 근본 목적과 성격 면에서 큰 차이가 있다.

나. 교수요목 시기(1946~1954)

광복 후 미 군정 당국에 의하여 1945년 12월에 공포된 초등학교의 교과목 편제 및 시간 배당에는 실과에 관한 과목으로는 도화, 공작, 요리·재봉, 실과가 제시되었다. 1946년 9월 1일에는 교수요목 제정위원회의 심의를 거쳐 교과목 및 주당 시수표를 발표하였는데, 이때의 특징은 공민, 역사, 지리를 통합하여 사회생활로 하고, 도화·공작과 실과를 통합하여 미술로, 요리·재봉과 실과의 일부 내용을 합쳐 가사와 농사짓기로 묶어 여학생과 남학생이 따로 5, 6학년에서 이수토록 한 것이다. 이는 지식 중심의 교과내용이 생활중심의 교과내용으로 변화된 것을 나타낸 것이라 할 수 있다.

군정이 끝나고 1948년 우리나라 정부가 수립되어 교육법의 제정으로 교육의 기본방침이 수립되었다. 이 때의 초등학교 교육은 ‘국민학교에서는 국민생활에 필요한 기초적인 초등보통교육을 하는 것을 목적으로 한다’고 하였으며, 이 목적을 달성하기 위하여 7개 항목의 세부 목표를 제시하였는데, 그 중 5항은 ‘일상생활에 필요한 의·식·주와 직업에 대하여 기초적인 이해와 기능을 기르며 근로역행 자립자활의 능력을 기른다’라고 제시되어 실과의 설정 근거가 마련되었다.

이 시기의 실과 교육은 분과적이며, 교육과정의 목표나 세부 내용이 제시되어 있지 않고 단지 교수요목에 제시된 실과 목표는 일상생활과 관련이 깊은 주변의 일이라는 것이 나타나 있어 실과의 교육과정으로 미흡한 것을 알 수 있다.

다. 제1차 교육과정기(1954~1962)

1954년 교육부령 제35호로 국민학교 교육과정 시간배당 기준령이 공포되었는데, 이 기준령은 대한민국 건국 이래 처음으로 제정된 것으로 교육과정의 기틀이 되었다. 이 당시의 교육과정은 진보주의의 교육관을 담고 있는데, 이것은 학생들의 생활과 경험을 존중하는 실천 교육과정의 성격이 강하여 지식 중심의 교육과정을 지양하는 편이었다.

이 교육과정에서 실과는 종전에 국민학교에서 과하여 오던 직업과, 가정과 및 미술과, 공작과 중 실용적인 내용을 뽑아내어 종합 단일화한 새로운 교과이었다. 실과를 지도함에 있어서는 종전에 분과되었던 관념을 일소하고 종합적으로 다루며, 특수한 단원을 제외하고는 남, 녀의 구분이 없이 같은 단원을 학습하도록 하였다. 그러나 기능의 습득에 있어서는 남, 녀의 구분을 두어 지도하도록 하였고 생활중심을 강조하였다.

라. 제2차 교육과정기(1963~1973)

1963년 문교부령 119호로 각급 학교의 교육과정을 공포하였는데, 이것은 종전의 시간 배당 기준표와 교육과정을 한데 묶은 것이며, 내용에 있어 자율성, 생산성, 유용성을 강조하고, 조직에 있어서 합리성을, 그리고 운영에 있어서는 지역성을 강조하였다. 특히 이시기는 모든 교과를 통하여 생산성의 향상을 기하였으며, 실과 교육을 강조하였다. 그래서 국가사회의 요구와 학생의 생활에 필요한 과제를 중심으로 생활경험을 통한 교육을 강조하면서 유용한 사회인과 자활할 수 있는 실천인을 기르는데 중점을 두었다.

이 시기부터 교육과정이라는 용어를 사용하기 시작하였으며, 일반목표와 학년목표를 나누어 제시하고 실과의 교육 의도를 구체화하였다. 내용으로는 가정생활, 일, 재배, 사육, 기구제작, 생활향상, 관리교육에 중점을 두었으며, 남녀를 구분하지 않고 모두 이수하도록 하였다.

마. 제3차 교육 과정기(1974~1981)

1968년에 국민교육헌장이 공포됨에 따라 문교부는 1969년 문교부령 제251호로 각급 학교의 교육과정을 부분적으로 개정하였으며, 1973년 국민학교 교육과정을 문교부령 제310호로 개정·공포하였다.

이 때의 교육과정은 그 조직으로 보아 각 학년과 각급 학교 사이의 계통적 학습이 강조됨으로써 일원화된 지식 구조의 체계화에 노력하였다. 교육 내용의 선택에 있어서 지식의 구조를 강조하고, 기본 개념과 학문의 원리 및 기초 이론을 중요시하는 학문 중심의 교육과정으로 구성하였으며, 학습 방법으로는 기억을 위주로 하거나 단순한 문제해결을 위한 방법이 아니라 철저한 발견, 탐구학습의 과정과 기본 개념의 이해 과정을 강조하였다.

3차 교육과정에서 실과는 가정생활 영역과 공작 영역을 강화하는 방향으로 조정되면서 지도 영역은 재배, 사육, 설계·공작, 기계·기구 조작, 경영, 계산, 식품·조리, 재봉·세탁, 주택 및 환경 위생, 생활계획의 9개 영역으로 구성하였다. 3차 교육과정도 모든 내용을 남녀 모두 이수하도록 하였고, 내용의 지도는 단순한 노작에 그치지 않고, 창의와 능률, 실질을 고려하여 성실하게 협동하는 태도를 기르는데 역점을 두었다.

바. 제4차 교육과정기(1982~1988)

제4차 교육과정은 1981년 문교부 고시 442호에 의하여 개정되었는데, 우리나라의 미래 사회에 대한 전망 및 교육의 과제, 미래의 사회에서 요구되는 인간상을 정립하였는데, 학교교육은 민주·복지·정의 사회의 건설에 적극적으로 이바지할 수 있는 자주적이고 창의적인 국민을 양성하는 데에 그 목적을 두었다. 따라서 건강한 사람, 심미적인 사람, 능력 있는 사람, 도덕적인 사람, 자주적인 사람, 즉 전인교육의 발달이 이루어지도록 하였다.

기본 방향은 국민 정신교육의 강화, 전인교육의 강화, 진로교육의 충실화에 두고 있다. 한편 실과의 교양교육으로서의 성격에 더하여 실사구시적인

성격을 분명히 하였으며, 인간존중의 인본주의적인 방향으로 교육을 이끌어 가는데 유기적인 역할을 하기 위하여 자립을 위한 실천적 행동, 행동의 생활화, 근로 존중의 정신, 근검 절약의 실천을 강조하였다.

실과는 생활 계획과 관리, 생활 기능, 소비와 절약, 일과 직업의 이해로 묶어 4개 영역으로 제시하였다. 이는 교육 내용에 있어서 실용적인 것보다 기본적인 기능을 강조한 것이며, 가정 영역을 강화한 것이다. 또 계발적 경험을 확대하였고, 재배·사육 내용을 정선한 것을 특징으로 찾아볼 수 있으며, 특히 일과 직업 영역을 강조함으로써 진로교육의 측면에서도 실과가 주된 위치를 확립할 수 있는 계기를 마련하였다.

사. 제5차 교육과정기(1989~1995)

그동안 교육 철학, 학문 내용, 교육방법의 변화, 경제적 사회적발전과 변화와 함께 국제경쟁력의 강화와 교육의 질적 고도화가 요구되어 교육부는 1987년 제5차 교육과정을 개정·공포하였다. 이 교육과정에서는 학교 교육을 통하여 건강하고 자주적이고 창조적이며 도덕적인 인간상을 우리의 교육 이념과 미래 사회의 전망을 바탕으로 하여 제시하였다.

제5차 실과 교육과정의 기본 방향을 기술하면 다음과 같다.

- ① 생산적인 기능과 실천적인 활동을 통하여 학습시켜야 한다.
- ② 가정생활을 학습의 대상으로 하고, 이에 관한 지식이나 기능을 중심으로 내용이 구성되어야 한다.
- ③ 산업사회의 요구에 부응하기 위하여 실과교육의 내용은 프로젝트화와 통합하는 것이 바람직하다.

한편 교육과정에서 처음으로 보조 교과서인 '실습의 길잡이'와 컴퓨터 교육을 도입하였는데, '실습의 길잡이'는 실과 교과에서 강조하는 실습을 자세한 안내서로 학생 스스로 조작 및 제작을 할 수 있도록 하였고, 학습한 내용을 기록할 수 있는 기록장의 역할을 겸하도록 하였다. 컴퓨터 교육도 실과 교과의 목표가 유능한 생활인을 위한 기본 능력과 태도를 키운다는 점에서

볼 때, 컴퓨터 조작성은 미래 생활에 대처할 수 있는 기본 기능을 위하여 구성한 것이라 할 수 있다.

아. 제6차 교육과정기(1996~2000)

제6차 교육과정은 21세기를 대비한 교육개혁의 차원에서 추진되었으며, 민주화, 고도 산업화, 정보 사회화, 국제화 통일 대비 등 급격한 시대적, 사회적 변화에 대응하고, 교육 현실의문제점을 개선하여 보통 교육의 질적 향상을 이룬다는 목표를 가지고 있으며, 교육과정 결정의 분권화, 구조의 다양화, 내용의 적정화, 운영의 효율화에 개정의 중심을 두고 있다.

제6차 교육과정에서는 4, 5, 6학년에서 이수하던 실과를 3학년에서부터 이수도록 하였으나 주당 배당 시간에 있어서는 4, 5, 6학년 각 2시간씩이던 것을 각 1시간씩으로 축소·조정되었다. 교육 내용은 실과의 효율적인 학습 방법을 발휘하기 위하여 행동 대상 중심의 체계로 바꾸었다. 즉, 다루기, 만들기, 가꾸기 및 기르기, 건사하기의 4영역으로 구성되었으며, 근면에 바탕을 둔 실천성 및 일의 가치 존중 태도를 중요하게 다루고 있다. 또 5학년부터는 컴퓨터를 다루도록 내용이 조직되었다.

자. 제7차 교육과정(2001 이후)

제7차 교육과정은 1997년에 개정·공포되고 2001년부터 적용되어 왔다. 이 교육과정의 개정에 대한 기본 방향은 21세기의 세계화, 정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인을 육성하는 것으로 그 구체적인 사항을 보면, 건전한 인성과 창의성을 함양하는 기초·기본 교육의 충실, 세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기 주도적 학습 능력의 신장, 학생의 능력, 적성, 진로에 적합한 학습자 중심 교육의 실천, 지역 및 학교 교육과정 편성·운영의 자율성 확대를 담고 있다.

제7차 교육과정의 특징을 살펴보면, 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까

지 10년 간은 국민 공통 기본 교육과정을 편성하고, 고등학교 2, 3학년은 학생 선택 중심의 교육과정을 도입하였다. 또한 학생의 능력과 개인차에 따른 다양한 교육 기회를 제공하기 위하여 수준별 교육과정을 운영토록 하고, 교과별 학습량을 줄이고 수준을 낮게 조정하였으며, 정보화 사회에 대비한 창의성과 정보 능력을 배양하는데 중점을 두었다.

실과는 5, 6학년에 이수토록 하고 각 학년 당 68시간 즉 주당 2시간씩을 배당하였다. 실과는 실천적인 학습을 통하여 생활의 적응 능력을 기르게 하는 과목으로써, 지도 내용은 크게 가족과 일의 이해, 생활기술, 생활자원과 환경관리의 3개 영역으로 구분하고, 학생들의 일상 생활과 집안 일에 필요한 기본적인 내용을 추출하여 흥미, 생활에의 유용성, 실용성, 적합성 등을 고려하여, 학생들의 발달 수준에 맞도록 선정·조직하고 있다. 따라서 5학년에서는 나의 가정생활, 아동의 영양과 식사, 간단한 생활용품 만들기, 전기 기구 다루기와 전자 키트 만들기, 꽃과 채소 가꾸기, 컴퓨터 다루기, 용돈 관리하기, 생활환경 정돈하기로 구성되어 있으며, 6학년에서는 일과 직업의 세계, 간단한 음식 만들기, 재봉틀 다루기, 목제품 만들기, 동물 기르기, 컴퓨터 활용하기, 자원 활용하기, 집안 환경 가꾸기로 구성되어 있다.

2. 중등학교의 실업·가정과 교육과정

중등학교의 기술과, 가정과 및 실업과의 교육과정에 대한 변천은 초등학교의 실과와 그 맥을 같이 하고 있다. 즉 제1차 교육과정으로부터 제7차 교육과정에 이르기까지 교육과정의 개정에 대한 기본방향이나 중점사항은 이미 초등학교의 교육과정 변천에서 살펴본 바와 같으나 다만 초등학교의 실과에 관한 것과 중등학교의 기술과, 가정과 및 실업과에 관한 것만이 다를 뿐이다. 따라서 여기에서는 교과편제를 중심으로 하여 살펴보고자 한다.

가. 제1차 교육과정

중학교 교육과정은 남자의 농업생활, 공업생활, 상업생활, 어촌생활 등의 분야를 묶고, 가정에 관련된 내용인 가정생활을 통합하여 실업·가정이라는 교과로 8개 필수 교과에 포함시켜 편제하였다. 시간 배당은 <표 IV-1>과 같이 필수 교과와 선택 교과로 구분되어 3개 학년에서 주당 5시간씩을 필수로, 1~7시간씩을 선택으로 이수하게 하였다.

고등학교의 실업·가정 교과는 농업과정, 공업과정, 상업과정, 수산업과정, 가정과정 중에서 1과목을 선택하여 각 학년별로 주당 3시간(연간 105시간)을 이수토록 하였다. 이 때의 교육과정은 교육목표가 따로 없었고, 과목 별로 과목의 성격이나 목표, 지도상의 유의점, 지도 내용 등이 통일성 없이 구성되었다.

<표 IV-1> 제1차 중등학교 실업·가정과의 편제 및 시간 배당

구분	교과	과목	필수·선택	1학년	2학년	3학년
중학교	실업·가정		필수	5	5	5
	실업·가정		선택	1~7	1~7	1~7
	주당이수시간			34~38	34~38	34~38
고등학교	실업·가정	농업과정 공업과정 상업과정 수산업과정 가정과정	택1	3	3	3
	주당이수시간			34~39	34~39	34~39

나. 제2차 교육과정

<표 IV-2>와 같이 중학교 실업·가정은 9개의 필수 교과에 포함시키고, 이를 농업, 공업, 상업, 수산업, 가정의 5개 과목으로 나누었다. 1학년에서는 남자의 경우 실업 일반에 관한 내용을 공통으로 이수하게 하였고, 여자는 별도로 가정만을 이수하게 하였다. 2, 3학년에서는 남자는 농업, 공업, 상업, 수

산업 중에서 택일하고, 여자는 가정을 이수하게 하여 종전의 필수와 선택의 구분을 하지 않았다. 시간배당은 다른 교과에서와 같이 최저 시간과 최고 시간을 정하여 그 범위에서 융통성 있게 운영할 수 있도록 하였다.

고등학교는 종래의 실업·가정과를 실업과와 가정과로 분리하였는데, 이것은 중학교 실업·가정과의 기초 위에 중학교 2학년부터 이수하는 농업, 공업, 상업, 수산업 과목과 가정과목을 그대로 계승하여 일관성을 유지할 수 있도록 한 것이다. 또 실업과 안에 일반관리를 신설하여 남녀 구분없이 모든 계열의 학생에게 4단위를 이수토록 하였으며, 인문계와 자연계를 택한 남학생은 농업일반, 공업일반, 상업일반, 수산일반 중에서 택일하여 14단위를, 여학생은 가정일반 14단위를 이수토록 하였다.

<표 IV-2> 제2차 중등학교 실업·가정과의 편제 및 시간 배당

구분	교과	과목	필수·선택	1학년	2학년	3학년
중학교	실업·가정	실업일반 농업·공업·상업·수산업 가정	남자필수	4~5	4~6	3~12
			남자택1			
			여자필수	4~5	4~6	3~12
	총이수단위			30~33	30~33	30~33
고등학교	실업	일반관리	필수	4	18	
		농업일반 공업일반 상업일반 수산일반	1과목 선택	14		
	가정	일반관리	필수	4	18	
		가정일반	선택	14		
총이수단위	인문과정 204단위, 자연과정 208단위					

특히 제2차 교육과정 후기인 1969년에 교육과정의 일부를 개정하였는데, 이는 당시 제1차 및 제2차 경제개발 5개년 계획이 순조롭게 추진되고 산업구조가 전문 화됨에 따라 산업사회에서의 생활 역량을 기르고 현대 산업 기술의 바탕을 익히 게 하는 기술과 교육의 필요성을 인식하여 중학교에 기술 과목을 신설하여 남녀 모두 1학년에서 주당 4~5시간을, 2, 3학년에서 주당 3시간씩을 이수토록 하였다. 고등학교에도 기술 과목을 신설하여 남녀 모두에게 4단위를 이수토록 하였다.

다. 제3차 교육과정

1973년 문교부령 제325호로 공포된 이 교육과정은 1968년 선포된 국민교육헌장에 나타난 교육지표인 창조의 힘과 개혁의 정신, 협동정신, 국민정신 교육 등을 교육과정에 반영하고, 1960년대에 미국에서 시작된 학문중심 교육과정의 사조를 받아들인 것이다. 이 교육과정에서 중·고등학교 실업·가정과의 개정 방향은 종전에 필수로 이수하던 여자의 기술이 없어지고 가정교과에서 기술을 포함하면서 제1차 교육과정에서와 같이 필수과목이 되었다.

중학교 실업·가정과의 편제를 보면 남자는 기술을, 여자는 가정을 필수과목으로 하고 각 학년 당 3단위씩을 이수토록 하며, 선택 과목으로 농업, 공업, 상업, 수산업과 함께 가사 과목을 두어 1개 과목을 선택하여 2학년에서 3~4단위를, 3학년에서 3~7단위를 이수토록 하였다. 고등학교의 실업·가정교과에서 필수과목으로 남자는 기술 과목을 8~10단위, 여자는 가정 과목을 8~10단위를 이수토록 하고, 선택과목으로 농업, 공업, 상업, 수산업과 여자를 위한 추가적인 선택과목으로 가사 과목을 두었는데(<표 IV-3> 참조), 이것은 고등학교를 중국교육으로 하는 여학생에게 기초 직업교육과 가사 실무를 익히게 하려는 데 그 목적을 둔 것이다.

<표 IV-3> 제3차 중등학교 실업·가정과의 편제 및 시간 배당

구분	교과	과목	필수·선택	1학년	2학년	3학년
중학교	실업·가정	기술	남자필수	3	3	3
		가정	여자필수	3	3	3
		농업, 공업, 상업 수산업, 가사	택1		3~4	3~7
	총이수단위			32	32~35	32~35
고등학교	실업	기술	남자필수	8~10		18
		농업 공업 상업 수산업	1과목 선택	8~10		
	가정	가정	여자필수	8~10		18
		가사	선택	8~10		
	총이수단위			192~210		

라. 제4차 교육과정

제4차 교육과정은 국민정신 교육의 체계화, 전인교육의 충실화, 과학기술 교육의 강화를 기본 방향으로 하였으며, 그동안의 교육과정의 개정과는 달리 교육과정 연구 전담기관의 주도 아래에 수행된 기초적인 연구에 바탕을 두고 이루어진 것이 특징이라 할 수 있다.

이 때의 교육과정에서 실업·가정에 관한 교과 중 중학교에서는 기술 과목이 생활기술 과목으로 개정되었는데, 이것은 중학교에서는 일상생활과 가정생활에 대한 관한 기초적인 지식과 기술을 습득하여 생활인으로서의 기본적인 자질을 기르는 것에 역점을 둔 것이다. 고등학교에서는 기술 과목이 산업기술 과목으로 개정되면서 남녀 모두 산업기술 과목과 가정 과목 중에서 택일할 수 있도록 하였다(<표 IV-4> 참조).

<표 IV-4> 제4차 중등학교 실업·가정과의 편제 및 시간 배당

구분	교과	과목	필수·선택	1학년	2학년	3학년
중학교	실업·가정	생활기술 가정	남자필수 여자필수	3 3	4~6 4~6	5~7
		농업, 공업, 상업, 수산업, 가사	택1~2			
	총이수단위			34~35	34~36	34~36
고등학교	실업·가정	산업기술 가정		택1		8~10
		농업 공업 상업 수산업 가사		택1		8~10
	총이수단위		192~204			

*고등학교는 일반계 고등학교의 인문·사회과정과 자연과정.

마. 제5차 교육과정

제5차 교육과정 개정을 통하여 중학교에서는 실업·가정 교과에서 필수 과목인 기존의 생활기술 과목을 기술 과목으로 다시 바꾸고 나아가 기술과 가정이 통합된 기술·가정 과목을 신설하여 성별에 관계없이 선택할 수 있도록 하였다. 이것은 기술 과목의 성격을 생활 기술보다는 생산 기술을 중시하는 교육으로서 기술학이라는 고유의 지식 체계를 바탕으로 한다는 것을 명확하게 하기 위한 것이라 할 수 있다.

고등학교에서도 산업기술 과목을 기술 과목으로 다시 바꾸고, 첨단 산업사회와 변화를 수용하기 위한 선택 과목으로 정보산업 과목을 신설하였으며, 이수 단위는 모든 과목을 8단위로 고정시켰으며, 학교장의 재량으로 2단위까지 증감하여 운영할 수 있도록 하였다(<표 IV-5> 참조).

<표 IV-5> 제5차 중등학교 실업·가정과의 편제 및 시간 배당

구분	교과	과목	필수·선택	1학년	2학년	3학년
중학교	실업·가정	기술 가정	택1	3	4~6	
		기술·가정 농업, 공업, 상 업, 수산업, 가 사	택1			4~6
	총이수단위			34~36	34~36	34~36
고등학교	실업·가정	기술 가정	택1			8
		농업 공업 상업 수산업 가사 정보산업	택1			8
	총이수단위			192~204		

※ 고등학교는 일반계 고등학교의 인문·사회과정과 자연과정

바. 제6차 교육과정

제6차 중학교의 실업·가정 교육과정은 크게 변화되었는데, 기존의 실업·가정 교과가 기술·산업과 가정의 2개 교과로 바뀐 것이다. 즉, 제5차 중학교 교육과정의 편제에 있던 3학년 선택 과목인 농업, 공업, 상업, 수산업, 가사를 기술·산업 및 가정으로 통합하여 선택 과목을 없애고 필수로 남녀가 모두 두 과목을 이수하게 하였다. 이 교육과정은 변화하는 사회에의 적응력 강화를 위하여 성 역할에 대한 고정 관념에서 벗어나, 남녀평등 교육을 실현하기 위해 전환을 시도하였다는 데 의의를 두고 있다.

고등학교의 실업·가정 교과는 필수 교과 군에서 벗어나 이에 속한 과목 중에서 과목 수의 제한 없이 8단위를 선택할 수 있게 하였다.

<표 IV-6> 제6차 중등학교 실업·가정과 의 편제 및 시간 배당

구분	교과	과목	필수·선택	1학년	2학년	3학년
중학교	실업·가정	기술·산업		1	2	2
		가정		2	1	1
	총이수단위			34	34	34
고등학교	실업·가정	기술		8	선택 과목 수 제한 없음	
		가정		8		
		농업		6		
		공업		6		
		상업		6		
		수산업		6		
		가사		6		
	정보산업		6			
총이수단위			192~204			

사. 제7차 교육과정

국민공통기본교육과정으로써 중학교에서는 기술·가정으로 1학년에서 2단 위, 2학년과 3학년에서 각 3단위씩을 배당하고, 고등학교 1학년에 기술·가정 을 3단위 배당하고 있으며, 고등학교 2, 3학년에서 일반 선택 과목으로 정보

사회와 컴퓨터를 4단위로, 심화 선택 과목으로 농업과학, 공업기술, 기업경영, 해양과학, 가정과학을 각 6단위씩 배정하고 있다.

제2절 실업계 고등학교 교육과정의 변천

우리나라 실업계 고등학교의 교육과정이 어떻게 변천되어 왔는가를 구분하는 방법에는 학자에 따라 여러 가지의 견해가 있으나 여기에서는 산업사회의 변화에 따라 실업계 고등학교 교육과정이 어떻게 대처하여 왔는가에 초점을 두고 있는 이무근·원상봉(2000)과 이종성·정향진(2001)의 견해에 따라 구분하였다. 이를 제시하여 보면, 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정, 직무중심 교육과정, 직업군중심 교육과정, 수요자중심 교육과정으로 특징을 지어 나누어 볼 수 있다.

1. 교과중심 교육과정(1945-1963)

해방 이후 1963년까지 적용된 교육과정을 말한다. 1945년 8월 15일부터 1948년 8월 14일까지 미군정하의 실업교육은 농·공·상 및 수산 등의 중등 교육 분야에서 중견 기술인의 양성을 목적으로 하고 초급 실업중학교와 고급 실업중학교로 나누어서 3년 완성을 위한 실업교육과 6년 완성을 위한 실업교육으로 구분 실시하였다(함중규, 1976).

그 이후 1948년 8월 15일 대한민국 정부가 수립되고 1949년 교육법이 공포됨에 따라 실업교육은 중학교 또는 고등학교 중에서 전 교과목의 30% 이상을 실업과목으로 하는 학교는 실업중학교 또는 실업고등학교라 칭할 수 있다(교육법 제156조)고 하여 실업계 중등학교를 별도로 설립할 필요성이 없게 하였으며, 또한 실업교육에 대하여 교육목적은 별도로 교육법에 정하지 아니하였다. 여기에서 실업교육의 범위는 넓었지만 대체로 농·공·상 및 수산으

로 나누어 그에 종사하기 위한 지식과 기능을 습득하게 하는 것이 실업교육의 목표이었다(이무근·원상봉, 2000).

특히 교육과정과 관련하여서 1946년에는 교수 요목 제정 위원회를 두어 교수 요목을 제정하는 한편 교과서를 편찬하기 시작하였는데, 1948년 8월 15일 정부수립 이후 1953년까지 적용된 당시의 교수 요목은 이를 제정하는데 충분한 시간적 여유가 없었으며 각 교과별로 주제를 열거하는데 불과하였다. 따라서 이시기의 교육과정을 교수요목 시기라 할 수 있다.

1954년 4월 20일 문교부령 35호로 국민학교, 중학교, 고등학교 및 사범학교의 교육과정 시간 배당 기준령이 공포되고, 그 이듬해인 1955년 8월 1일 문교부령 제46호로 고등학교의 교육과정이 제정·공포되었는데, 이 때의 교육과정을 제1차 교육과정이라 구분하고 있으나, 법령상 명칭이 교과과정이므로 이시기의 교육과정을 교과과정이라 하고 있다(교육부).

그 후 문교부는 1958년 6월 5일 문교부령 제35호 제22조에 의거 실업계 고등학교 학과에 대한 교육과정 시간 배당 기준령을 제정·공포하였는데, 이 때 실업계 고등학교 및 기타 전문과정을 주로 하는 고등학교에 있어서 각 학과별 교과목을 규정·명시하였다.

이 교수요목과 교과과정 시기에는 산업인력을 필요로 할만한 산업체도 별로 없었으며, 또한 실업교육을 실시할 수 있는 교사 및 실험·실습 시설 등의 조건들이 구비되지 못한 가운데 주로 국방력을 강화하기 위한 인적 자원을 확보하는데 급급하였다.

2. 경험중심(생활중심) 교육과정(1963-1971)

1962년부터 제1차 경제개발 5개년 계획이 시작되면서 이에 따르는 산업 발전에 부응하기 위하여 실업교육의 방향을 바꾸게 되어 1963년 2월 15일 문교부령 제122호로 실업 고등학교 교육과정을 제정·공포하였다. 이 때 함께 제정·공포한 국민학교, 중학교, 고등학교 및 실업의 교육과정을 제2차 교육과정이라 말하며, 이 교육과정은 개념상 또는 이념상 경험중심 교육과정

또는 생활중심 교육과정이라 부른다. 경험중심 교육과정에서는 교육과정을 비교적 서로 단절된 일군의 교수요목이나 지적인 체계로 보는 것이 아니라 ‘학교의 지도하에 학생들이 가지는 경험의 총체’로 보고 있다. 즉 교과과정에 있어서 교육과정은 문서화되어 있는 것을 말하나, 경험중심 교육과정에서는 경험 자체를 교육과정으로 보는 것이다. 실업 고등학교 교육과정의 주요 방침은 다음과 같다(이무근·원상봉, 2000).

- ① □실업 고등학교의 구분 : 실업 고등학교는 인문계 고등학교와 별도의 교육과정으로 운영하며, 전문 교과목의 종류에 따라 농업, 공업, 상업, 수산, 가정 등의 명칭을 사용한 고등학교로 구분
- ② 실업 전문 교과목의 비중 증가 : 실업에 종사할 유능한 기능인을 육성하기 위하여 수업량의 50% 이상을 실험실습 중심의 실업 전문교과로 충당
- ③ 교육과정의 계열화 : 초·중·고등학교에 걸쳐 실업 교과의 일관성 유지
- ④ 실용성 중시 : 이론 중심의 학습을 가능한 한 지양하고 당면한 문제해결에 필요한 실용성 있는 학습 경험을 제공
- ⑤ 지역성 강조 : 교육과정의 적용시 각 학교에서 지역 사회의 실정에 맞는 교육과정을 창의적으로 재구성할 수 있는 융통성과 신축성 부여하고, 이를 달성하기 위하여 전문 교과목에 많은 선택 교과목을 두고, 단위 수에도 많은 폭을 둬
- ⑥ 단위제의 채택과 시간 계획의 융통성 부여 : 원칙적으로 단위제를 채택하고, 학년별로 이수할 교과목명 등을 명시하지 않아 학교별 과정 편성에 융통성을 주고, 주당 시수에 있어서 최저 34시간, 최고 37시간의 폭을 둬

실업계 고등학교 교과 편제 및 단위 배당을 보면, 총 이수 단위는 특별활동을 포함하여 204~222단위이고, 전문교과의 이수 단위는 계열에 따라 다소 차이가 있는데 농업계, 상업계, 가정계는 102~120단위, 공업계 112~122단위, 수산계는 115~138단위이다. 따라서 전문교과의 이수 비율은 농업계, 상업계,

가정계는 전체 교과 이수 시간의 50% 이상, 공업계는 55% 이상, 수산계는 60% 이상 되도록 하였다.

이 때의 실업계 고등학교 교육과정은 여러 면에서 의의를 찾아 볼 수 있는데 이를 제시하면 다음과 같다.

- ① □교육과정 개발 과정에 있어 절차에 따라 객관적인 자료를 근거로 교육과정을 개발하였다는 점이다. 즉 문교부는 실업계 고등학교 교육과정 제정과 개편을 위해 1959년 1월부터 1962년 3월까지 기초 조사를 하였고, 그 결과를 전국 실업계 고등학교 교장 회의에서 토의하고 그 회의에서 결의, 채택된 초안을 중심으로 수차에 걸친 교육과정 심의회를 거쳐 최종안을 작성하였다.
- ② 실업계 고등학교의 학교별, 과별 교육목표가 처음으로 명문화되었다.
- ③ 실업계 고등학교의 과별 보통교과와 전문교과의 이수 규정, 필수와 선택의 이수 규정 등이 명문화되었다.
- ④ 교육과정 운영에 융통성을 부여하여 지역사회 학교로서의 특성을 충분히 살릴 수 있도록 하였다.
- ⑤ 실업계 고등학교 교육과정을 산업사회의 인력 수요에 부응하도록 노력하였다.

3. 직무중심 교육과정(1972-1981)

1960년대 이후 여러 차례에 걸친 경제개발 5개년 계획이 성공적으로 이루어짐에 따라 산업은 급진적으로 발전하고 이를 위한 인력이 대량으로 필요하게 되었다. 이러한 인력을 공급하기 위하여 실업계 고등학교 교육과정을 1971년 8월 24일 문교부령 제286호로 개정·공포하고, 1973년 2월 14일 문교부령 310호로 개정하고, 1976년 2월 23일 문교부령 379호로 다시 개정하였는데, 이를 제3차 교육과정이라고 부르고 있다.

그러나 실업계 고등학교 교육과정을 제외한 교육과정은 1974년 12월 31일 문교부령 350호로 개정·공포되었는데, 이를 제3차 교육과정이라 하고 제2차

교육과정에서의 경험중심 교육과정을 지양하고 학문중심 교육과정을 강조하였다. 그와 더불어 실업계 고등학교 교육과정은 양성하고자 하는 인력의 유형에 따라 전문교과를 중시하고 직무에 직접 종사할 수 있는 실기능력의 습득을 강조함에 따라 직무중심 교육과정이라 부르기도 한다.

직무중심 교육과정에 의한 실업계 고등학교의 교육목표는 보통교육과 함께 실업에 관한 기초적 전문교육을 실시하며, 민주시민으로서의 자질을 기르고 실업에 대한 기능·기술을 연마하게 하여 각종 산업에 관한 기술자 또는 기능자를 양성함에 두고 있다.

이 교육과정에 의한 실업계 고등학교의 교과 편제 및 단위 배당 기준을 1963년도에 제정·공포된 생활중심 교육과정에 의한 것과 비교하여 보면 다음과 같은 특징을 가지고 있다

첫째, 총 이수 단위는 204~222로 변화가 없으나 전문교과의 이수 단위를 보면, 102~154단위로 50%에서 67%까지 늘어나고 보통교과는 50%에서 33%까지 줄어들어 전문교과의 비중이 높아졌다. 특히 공업고등학교는 경제개발 5개년 계획과 이에 따른 중화학공업의 육성으로 필요한 인력을 공급하기 위하여 기계공업고등학교, 시범공업고등학교, 특성화공업고등학교 및 일반 공업고등학교로 분류하여 운영하였다. 기계공업고등학교는 방위산업 육성과 기계공업의 정밀화를 위한 고급 정밀 가공사 양성에 역점을 두었는데, 교육과정에 있어서 보통교과와 전문교과의 비율을 3 : 7로, 전문교과에서는 이론과 실습의 비율을 2 : 8로 실기 위주의 교육이 되도록 하였다. 시범공업고등학교는 해외 진출 기능사를 비롯한 숙련 기능공을 양성하기 위하여 보통교과와 전문교과의 비율을 3 : 7로 하였으며, 3학년 재학 중에 6개월 간격 실기 중점 교육을 실시하여 주당 정규 이수 시간 보다 훨씬 많은 시간을 이수토록 하였다. 특성화공업고등학교는 특정 산업 분야에 필요한 고급 기능사를 양성하기 위하여 지역 사회의 배경과 학교 교육의 여건을 고려하여 철도·전기·전자·건설·화공·제철·금속·군기술요원으로 구분하고, 교육과정은 기계공업고등학교에 준하여 운영토록 하였다. 일반 공업고등학교는 보통교과와 전문교과의 비율을 4 : 6으로 하고 이론과 실기의 비율은 3 : 7로 운영토록

하였다.

한편 농업고등학교 교육에 있어서는 1972년 7월에 대통령령 제6305호로 ‘시범농업고등학교 육성에 관한 규정’을 공포하고, 핵심적인 농업인을 양성하기 위하여 교과과정의 70% 이상을 농업 과목과 실습에 충당하고, 60일에 해당하는 시간을 현장실습으로 충당하게 하였다.

둘째, 보통교과의 이수 단위가 감소되면서 보통교과의 선택 폭이 많이 줄어들었다. 즉 보통교과의 선택 폭이 1963년의 교육과정에서는 38~50단위였으나 10~14단위로 줄어들었다.

셋째, 학교교육과 산업현장과의 연계를 강화하기 위하여 실업교육을 받는 학생은 재학 중 일정 기간 산업체에서 현장실습을 이수토록 하였다.

넷째, 시대적 요청에 따라 가사·실업계를 신설하였다. 또한 동일계 실업고등학교의 유사 학과를 통합·정비함으로써 명칭만 다른 학과의 난립을 정비하여 실업교육의 체계화를 도모하였는데, 예를 들면 화학과, 화학공업과, 화학기계과를「화학공업과」로, 기계공작과, 목형주물과, 주물과, 판금용접과를「□기계과」로 하였다.

다섯째, 산업 사회의 분화 현상에 부합되는 교육과정을 필요로 하는 경우에는 학교의 실정과 학생의 욕구를 감안하여 학과 안에 다시 분화된 전공과정을 편성할 수 있게 하였다.

여섯째, 보통교과에 있어서 국어, 영어, 수학 교과의 교과서는 일반계 고등학교 학생용과 실업계 고등학교 학생용을 구분하여 발간·사용토록 하였다. 그 이유는 실업계 고등학교 교육은 전문교과에 중점을 두게 되므로 실업계 고등학교 학생들이 국어, 영어, 수학 교과서의 내용을 보다 쉽게 이해할 수 있도록 하기 위한 것이라 할 수 있다.

4. 직업군 중심(전문기초교육) 교육과정(1982-1992)

1981년 12월 31일 문교부 고시 제442호로 확정, 고시된 제4차 교육과정과 1988년 3월 31일 문교부 고시 제88-7로 개정, 고시된 제5차 교육과정으로 실

업계 고등학교 교육과정은 직무중심 교육과정에 비하여 직업군에 종사할 수 있는 전문기초 교육에 중점을 둔 교육과정의 특성을 가지고 있다.

제4차 교육과정의 특징은 어느 한 사조나 이념만을 반영하는 교육과정이 아니라 종합적이며 복합적인 성격을 가지고 있다. 즉 교과중심 교육과정, 경험중심 교육과정 및 학문중심 교육과정의 입장이나 접근 위에 인간중심 교육과정으로서의 성격이 반영된 것이라 할 수 있다.

먼저 제4차 교육과정에 있어서 실업계 교육과정의 특성을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 이제까지는 실업계 고등학교 교육과정에 의한 연구가 교육부에 의해 수행되어 왔으나 제4차 교육과정부터는 한국교육개발원에 의하여 수행되었다는 점이다.

둘째, 보통교과와 전문교과의 비율에 있어서 보통교과가 강조된 점이다. 보통교과의 이수 단위를 보면, 82~122단위로 총 이수 단위의 44~60%되며, 이것은 직무중심 교육과정에서 총 이수 단위에 대한 보통교과의 비율이 33~50%인 것과 비교하여 볼 때 상당히 보통교과를 강조한 것이라 할 수 있다. 이유는 산업사회가 급변하고, 과학기술이 급진적으로 발전함에 따라 학교에서 아무리 최신의 지식과 기술을 배웠다고 하여도 산업사회에 종사하다 보면 이미 낡은 지식이나 기술이 되어 새로운 지식과 기술을 배워야만 하는데 이러한 변화에 능동적으로 대처하고 적응하기 위해서는 전이가치가 높고 넓게 적용할 수 있는 내용의 학습이 요구되었기 때문이다.

셋째, 보통교과 중에는 I, II로 과목을 나누고, I은 일반계 고등학교나 실업계 고등학교나 구분하지 않고 공통적으로 이수하여야 할 과목으로 하였다. 이에 따라 직무중심 교육과정에서 실업계 고등학교 학생들을 위하여 별도로 편찬하여 사용하던 국어, 영어, 수학 교과서의 교과서가 없어지게 되고, 보통 교과의 공통 필수는 일반계 고등학교와 동일한 교과서를 사용하게 되었다.

넷째, 산업 사회의 변화에 적응할 수 있는 전공 기초 능력을 함양할 수 있도록 전공교과도 기초 과목을 강조하고, 전공교과의 세분화를 가급적 제한하였다.

다섯째, 전공교과에 전공 코스제와 유사한 전공실습 또는 경영실습 프로그램을 운영할 수 있도록 하였다. 보통교과와 전공 기초 교과를 충분히 이수한 후에 각 전공별로 취업 가능 분야를 몇 개로 분류하여 그 분야를 집중적으로 학습함으로써 졸업과 동시에 특정 분야에 취업할 수 있는 능력을 함양할 수 있도록 하였다.

여섯째, 이때까지의 전공교과는 전공별로 제한되어 있어 타 전공의 교과목을 이수 할 수 없었으나 계열별로 전공과 간에 전공 선택 교과의 이수는 제한을 두지 않고 개방하였다.

제5차 교육과정은 뚜렷한 개념이나 성격보다는 학교에서 사용 중인 교과서의 사용기간이 5~7년을 넘을 수 없다는 행정상의 이유로 교육과정을 개정하게 된 것으로 제4차 교육과정을 계열별, 전공과별로 부분적인 개정을 하였으나 전체적인 변화는 없었다.

5. 수요자 중심의 교육과정(1992-현재)

1992년 10월 30일 교육부 고시 제1992-19호로 고등학교 교육과정이 개정되어 제6차 교육과정으로 1996학년부터 운영되었으며, 1997년 3월에는 제7차 교육과정 총론이 개정, 고시되었고 고등학교는 2002년부터 시행되었다. 6차 및 7차 교육과정은 중앙 집권형 교육과정을 지방 분권형 교육과정으로 전환하고, 각 시·도교육청과 학교의 자율 재량권을 확대하고 나아가 학습자의 과목 선택권을 부여함에 따라 수요자 중심의 교육과정이라 부를 수 있다.

제6차 교육과정은 제5차 교육과정에 비하여 다음과 같은 특징을 가지고 있다.

첫째, 실업계 고등학교의 학교급별 교육목표와 전공과별 교육목표가 명시되어 있지 않다.

둘째, 교육과정의 편성과 운영에 있어 각 시·도교육청과 학교에 재량권을 부여하고 있다. 즉단위(배당 기준에 있어 보통교과의 경우 공통 필수과목은 교육부가 정하고, 과정별 필수과목은 각 시·도교육청이 정하며, 과정별 선택

과목은 각 학교가 결정하도록 하였다.

셋째, 실업계 고등학교에서의 총 이수단위를 204단위로 축소하고 필요한 전문교과는 82단위 이상을 이수토록 하였으며, 계열별 전문 필수과목을 두어 필수적으로 이수토록 하였다.

넷째, 전문교과의 수를 가급적 통합하여 축소하였으며, 계열별 전문교과의 필수과목을 축소하여 각 학교에서의 전공교과의 선택 폭을 확대하였다.

제7차 교육과정은 기본 방향은 21세기의 세계화, 지식·정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성에 있다. 교육과정 개정의 특징은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 10년 간 국민공통 기본교육 과정의 편성하고,

둘째, 고등학교 2학년과 3학년생의 학생 선택 중심 교육과정 도입하여 일반 선택과 심화 선택을 통하여 다양한 선택 과목을 개설하였는데, 고등학교는 총 216단위에서 교육부에서 56단위, 시·도교육청에서 28단위, 학교에서 특별 활동을 포함하여 40단위, 학생이 재량 활동을 포함하여 40단위를 선택할 수 있도록 하였고,

셋째, 수준별 교육과정을 도입하여 학생의 능력과 개인차에 따른 다양한 교육기회를 제공하고,

넷째, 재량 활동을 신설하고 확대함으로써 학생의 자기 주도적 학습 능력을 신장하고, 학교의 교육과정 편성·운영에 관한 자율성과 학생의 선택권을 부여하고,

다섯째, 교과별 학습량의 최적화와 수준을 조정하여 이수 교과목 수의 축소와 범위·수준의 적정화를 도모하고,

여섯째, 질 관리 중심의 교육과정 평가 체제를 확립하고,

일곱째, 지식·정보화 시대에 대비한 창의성, 정보능력 배양 등을 들 수 있다.

특히 실업계 고등학교 교육과정의 특성은 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째, 실업계 고등학교의 성격을 기초 직업교육기관으로 규정하고 고등 직

업교육기관과의 연계성을 유지하도록 하였으며,

둘째, 기초적인 지식과 기술을 습득하여 산업사회의 변화에 적응할 수 있도록 기존 교과목을 통·폐합하고 새로운 교과목을 신설하였고,

셋째, 교육과정 편성, 운영에 있어 학교와 지역 사회의 자율성 확대를 위해 교과목 이수단위 제한을 철폐하고, 특성화 교육을 위한 전문교과 이수 범위를 10% 범위 내에서 증배 운영할 수 있도록 하였으며,

넷째, 전문교과에 있어 이론교과와 실습교과의 통합이 가능한 것은 통합하여 운영토록 하였고,

다섯째, 공업 고등학교에 관하여 2년 간헐 학교 내에서 이론과 기초 실습을, 1년 간헐 산업체에서 현장실습을 운영하는 「공업고등학교 2·1체제」¹⁹⁾에 관한 교육과정을 제정·공포하여 공업 고등학교의 현장성을 높이도록 하였다.

제3절 전문대학 교육과정의 변천

전문대학 교육과정은 전문대학 교육제도가 초급대학, 고등실업전문학교, 전문학교, 그리고 지금의 전문대학으로 변천되면서 이에 크게 영향을 받았다.

1. 초급대학 교육과정

초급대학은 교육법상으로는 4년제 대학의 목적과 별도의 목적을 제정하지 않고 그것에 준하게 되어있으나 1963년 2월의 초급대학 학장회의에서 결의된 바에 의하면 초급대학은 “일종의 완성교육으로서 산업발전에 필요한 기술자를 양성하는 것”을 그 목적으로 하고 있다.

여기에 비하여 실업전문학교와 전문학교의 목적은 교육법 제 128조에 다음과 같이 규정하였다. 즉 “실업고등전문학교는 산업에 관한 전문적 지식과 이론을 교수, 연구하며 산업기술을 연마하여 중견 산업 기술인을 양성함을

목적으로 한다”(128조 20항, 1963.8.7)라고 하였으며, “전문학교는 사회 각 분야에 관한 전문적인 지식과 이론을 교수 연구하여 재능을 연마하여 국가사회의 발전에 필요한 중견직업인을 양성함을 목적으로 한다”(제 128조 6항, 1970.1.1)고 하였다. 따라서 초급대학과 실업고등전문학교와 전문학교는 그 이념이 서로 비슷하다. 그러나 교육과정의 운영면에서 보면 초급대학은 전문학교에서단위제를 실시하고 있는 것과는 달리 4년제 대학과 마찬가지로 학점제를 실시하였다.

초급대학의 초급과정은 필수과정에서 일반교양과목과 전공과목으로 분류하고 있으며, 전공과목 중에 실험·실습에 배당하는 시간은 대학에 따라 다르나 대체로 30%에서 40%의 시간을 배당하였다. 졸업에 필요한 총 이수 학점수는 1960년대 (96학점 내지 102학점)에 비하여 1970년대에 들어와서 다른 4년제 대학교나 교육대학에서 학점이 감축되고 있는 것과 마찬가지로 감소되었다.

1972년도 조사에 의하면 초급대학의 평균 총 이수 학점이 91학점이었는데 비하여 1975년도에 5개 초급대학의 평균 총 이수 학점은 89학점이다. 그러나 대학에 따라서 졸업에 필요한 총 이수 학점을 100학점 또는 96학점을 과하고 있는 초급대학이 있는가 하면 이와는 대조적으로 80학점 또는 82학점을 과하는 초급대학이 있었으며 어느 초급대학은 98학점을 개설해 놓고 그 중 80학점을 졸업에 필요한 이수 학점으로 취득하도록 하였다.

교양과목의 이수 학점도 대학에 따라 큰 차이를 보이고 있다. 즉 교양과목의 이수 학점으로 총 이수 학점의 16%를 과하고 있는 초급대학이 있는가 하면 이와는 대조적으로 38%를 과하고 있는 초급대학이 있었다. 따라서 전공과목도 대학에 따라 총 이수 학점의 62%를 과하고 있는 초급대학이 있는가 하면 84%를 과하고 있는 초급대학이 있어 대학에 따라 다양하게 교육과정이 구성 운영되었다. 그러나 직업교육과정의 관점에서 볼 때 초급대학의 교육과정은 뚜렷한 특징을 찾아보기가 힘들다.

2. 실업고등전문학교 교육과정

1963년에 중학교 졸업자가 입학할 수 있도록 설립된 5년제 실업고등전문학교의 교육목적은 산업에 관한 전문적 지식과 기술을 습득시키고, 이를 연마하여 산업발전에 필요한 중견산업기술인을 양성함에 있다. 이와 같은 교육 목적을 달성하기 위한 교과편제 및 단위 배당 기준은 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 실업고등전문학교의 교과편제 및 단위 배당 기준

교양필수	단위수	교양선택	단위수
국민윤리	4	법제경제	4-8
국어	20	경제지리	2-4
국사	4	문화사	2-4
일반사회	4	과학	4-24
지리	4	(물리, 화학, 생물, 지학 중 필수에서 이수하지 않는 과목)	
수학	16	응용수학	4-24
과학(물리, 화학, 생물, 지학 중 1과목)	12	음악 또는 미술	2-4
체육	12	한문	4-6
교련	18	외국어(영어, 독일어, 프랑스, 중국어, 일본어 중 1또는 2과목)	6-26
음악 또는 미술	4	가정	4-8
영어	24	이수단위	14-42
이수단위	122		

주: 1) 교양교과 1236-164단위(368단위의 37-45%).
 2) 전문교과 204-232단위(368단위의 55% 이상).
 3) 총계 368단위(졸업소요 단위 330).
 4) 주당 35-39시간.
 5) 특별활동 중 이수 단위 수의 3% 이상(시간 외).

당시 교육과정 운영상의 유의점을 보면 다음과 같다

- ① 실업고등전문학교의 교육과정은 각 학교의 실정과 지역성을 고려하여 학교별 특색이 나타나는 교육이 되도록 편성하고, 학생의 적성과 능력에 알맞은 교육이 되도록 유의한다.
- ② 수업연한은 5년으로 하고 학습지도 계획은 단위제를 원칙으로 하되 학년제에 의하거나 또는 단위제와 학년제를 병용할 수도 있다.

- ③ 단위제에서 사용되는 1단위라 함은 50분을 1시간으로 하여 매주 1시간씩 한 학기(17주)간의 수업을 이수하는 것을 말한다.
- ④ 5개년 간략 이수 단위 수는 386단위로 하고, 졸업에 필요한 최소 단위 수는 330단위로 한다.
- ⑤ 시간계획에 있어서는 다음 사항에 유의하여야 한다.
 - ㉠ 학생의 욕구와 학교의 실정에 적응될 수 있도록 충분한 융통성을 가지게 한다.
 - ㉡ 각 교과와 지도내용은 근간적인 사항만을 제시하였으므로 그대로 지도의 순서가 되는 것이 아니며, 각 학교의 실정에 알맞게 구체적이고 실제적인 지도사항을 선정 배열하여, 학교별로 학과 나름의 바람직한 교육과정이 재구성되어야 한다.
 - ㉢ 학생의 흥미, 적성과 교과와 특색에 유의하여 충분한 학습활동이 계속적으로 재구성되어야 한다.
- ⑥ 교과는 교양과목의 전문교과로 나누되 전문교과의 이수 비율은 55% 이상으로 한다.
- ⑦ 교양교과와 전문교과는 각각 필수와 선택으로 나누고 교양교과 및 전문교과 중의 기초교과는 가급적 이를 저학년에서 이수하게 한다.
- ⑧ 교양교과는 기술인으로서 갖추어야 할 최소한의 일반적 교양을 갖추 수 있도록 편성되어야 하며, 실업고등전문학교의 교육목적에 알맞은 내용이 선정되어야 한다. 교양교과는 지도에 있어서는 특히 전문교과와의 관련성에 유의하고, 전문교과의 지도계획을 감안하여 이를 이수 시키도록 하여야 한다.
- ⑨ 전문교과의 지도에 있어서는 다음 사항에 유의하여야 한다.
 - ㉠ 장차 산업사회에 진출하여 여러 가지 전공 부분에 종사할 충분한 능력과 태도를 기를 수 있도록 지역사회와 학교의 실정을 참작하여 실효성 있는 학습경험이 얻어지게 한다.
 - ㉡ 전문교과는 실험 실습(제도 포함)을 50% 이상 포함하여 실제적인 기술이 습득되게 하고 이론과 실체가 유리되지 않도록 한다.

- ㉔ 실험실습의 지도는 본래의 실험 실습을 충실히 하는 것은 물론 안전교육 및 건강관리에 유의토록 하며, 아울러 근로애호의 정신과 태도를 기르도록 한다.
- ㉕ 산학협동 교육의 일환으로 실시하는 현장실습은 전문교과의 학습에 대치할 수 있다. 이 경우의 현장실습은 그 학과의 교육과정의 내용과 직접 관계가 있어야 하고 전문교과 학습의 일부로서 미리 계획되어 있어야 하며, 교수의 지도 밑에 이루어지고 그 성과가 교육적으로 평가될 수 있는 것 이어야 한다.
- ⑩ 각 실업고등전문학교의 교육과정 중 이 교육과정에 명시되지 않은 학과의 교육과정은 유사 학과의 교육과정을 준용하도록 한다.
교육과정의 새로운 발전을 위하여 또는 특별한 사정으로 인하여 이 교육과정과 달리 교육과정을 구성할 필요가 있을 때에는 문교부 장관의 승인을 얻어 실시할 수 있다.
- ⑪ 실업계별 전문교과 중 「기타 과목」 「지역사회 및 학과의 특성에 따라 일정한 교육목표를 달성하는데 필요한 과목으로 하고, 교육과정 중 어느 학과에도 표시되지 않은 과목인 경우에도 그 과목명, 단위수, 목표, 지도내용 등을 학교장이 정하되, 사전에 문교부 장관의 승인을 얻어 지도하여야 한다. 다만, 단위수는 18단위 이내이어야 한다.
- ⑫ 국민교육현장의 이념 구현을 위한 체계적인 교육은 국민윤리 교과에서 하되, 이의 실천적인 교육은 국민윤리 시간뿐만 아니라 학교 교육활동 전체를 통하여 실시되어야 한다. 모든 교과학습과 아울러 교과 외의 활동에 철저한 반공의식이 함양되도록 일관성 있는 종합적인 계획아래에 이에 대한 교육이 강력히 추진되어야 한다. 특히 이 시기의 학생은 사상 및 윤리에 관한 문제를 원리적으로 생각하려는 경향이 있으므로 이에 적합한 학습경험을 마련하여 자주적인 인격 형성과 중견 국민으로서의 올바른 국민의식 및 윤리관이 함양되도록 한다.
- ⑬ 특별활동은 교과 학습만으로는 달성하기 어려운 학습목표를 지니고 있으므로 총 이수 단위수의 3% 이상을 정규 교과 외에 배당하여 지도하여야 한다.

3. 실업전문학교 교육과정

우리나라 경제가 급속적으로 발전하면서 산업사회가 필요로 하는 중견기술인을 양성하기 위하여 고등학교 졸업생이 입학할 수 있는 전문학교가 새로운 단기고등교육체제로 1971년부터 발족되었다. 실업전문학교의 교육목적은 산업에 관한 전문적 지식과 기술을 습득시켜 산업발전에 필요한 중견 기술인을 양성함에 있었다.

이러한 교육목적을 달성하기 위한 교과편제 및 단위배당 기준은 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 실업전문학교의 교과편제 및 단위 배당 기준

교양필수	단위수	교양선택	단위수
국민윤리	4	철학개론	4-8
국어	4(6)	사회과학개론	2-4
국사	2	수학	4-10
체육	4	과학	4-24
교련	6	자연과학개론	4-8
		한문	2-4
		외국어(영어, 독일어, 프랑스어, 중국어, 일본어 중 1또는 2과목)	4-10(4-20)
		기타과목	22-44(4-20)
이수단위	20(22)	이수단위	

- 주: 1) 교양교과 20-30단위(26-44 3년제),
 2) 전문교과 122-132단위(152단위의 80% 이상 3년제의 경우 184-202단위),
 3) 총계 152단위(졸업소요 단위 137단위)주당 36-40시간,
 4) 228단위(졸업 소요 단위 205) 주당 36-40시간.

교육과정 운영상의 유의점은 실업고등전문학교와 거의 비슷하였는데 차이점만 몇 가지 제시하면 다음과 같다.

- ① 3수업연한은 2년으로 하고, 학습지도 계획은 단위제를 원칙으로 하되 학년제에 의하거나 또는 단위제와 학년제를 병용할 수 있다. 다만, 간호계의 전문학교의 수업연한을 3년으로 한다.

- ② 단위제에서 사용하는 1단위라 함은 50분을 1시간으로 하여 매주 1단위 시간씩 한 학기(17주)간의 수업을 이수하는 것을 말한다.
- ③ 2개년 이수 단위 수는 152단위로 하고, 졸업에 소요되는 최저 이수 단위 수는 137단위로 한다. 다만, 간호계 전문학교 3개년 간헐 이수 단위 수는 228단위로 하고, 졸업에 소요되는 최저 이수 단위 수는 205단위로 한다.
- ④ 교양교과와 전문교과는 각각 필수와 선택으로 나누고 전문교과의 이수 비율은 80% 이상으로 한다.
- ⑤ 교양교과는 중견기술인으로서 갖추어야 할 최소한의 교양을 갖출 수 있도록 편성하되 실업전문학교의 교육목적에 부합되는 내용이 되어야 한다.

실업고등전문학교와 전문학교 교육과정의 뚜렷한 차이점은 전자는 전문교과를 55% 이상 개설하도록 하는데 반하여 후자는 전문교과를 80% 이상 이수하도록 함으로써 전공 분야에 관한 이수 비중이 대단히 증가되었다는 점이다.

4. 전문대학 교육과정

계속되는 경제 발전에 따라 이에 필요한 중견 직업인을 체계적으로 양성하기 위하여 기존의 초급대학, 실업고등전문학교, 실업전문학교를 1979년부터 전문대학으로 단일화하여 운영하였다. 전문대학의 교육목적은 국가사회의 발전에 필요한 중견 직업인을 양성함을 목적으로 하고 있다.

이러한 교육목적을 달성하기 위하여 전문대학의 교육과정을 살펴보면 다음과 같다.

1979학년도부터 실업고등전문학교, 실업전문학교, 초급대학이 전문대학으로 단일화되면서 교육과정의 이수 단위는 학점제로 바뀌었다. 즉, 졸업 이수 총 학점은 80학점 이상(2년제 전문대학의 경우임. 따라서 3년제 간호계 전문대학은 120학점 이상)으로 하고 1과목 당 1학기 3학점을 배당하도록 하였다.

전문대학은 그 특성을 살리기 위하여 모형 교육과정을 개발하여 교양교과 대 전공교과의 비율 20:80으로 하여 운영하여오다가 과의 특수성을 더 살리기 위하여 1982학년도부터는 교양교과와 전공교과의 비율 20~40대 60~80으로 하여 교양교과와 전공교과 이수에 융통성을 부여하였다. 그 후 전공교과 이수에 학점을 더 부여하기 위하여 1989년 3월부터 교양교과 대 전공교과의 이수비율 20~30: 70~80으로 다시 개편하였다. 아울러 국책 교과라고 불리어 지던 국민윤리, 국사, 교련, 체육 등의 교과에 필수 교과명기를 삭제하였다.

그 후 전문대학 교육과정은 1993년 2월 24일과 1995년 2월 28일 두 차례에 걸쳐 교육법이 개정되면서 교양교과는 직업기술인으로서 갖추어야 할 최소한의 일반적 과목으로 하되, 학점의 배점 기준은 학칙으로 정하게 되었다(교육법 시행령 제 160조의 2). 또 교육법 시행령 161조(이수단위 등)에 의하면 전문대학의 과정별 이수 단위는 학점으로 하고, 학점당 이수시간, 졸업에 필요한 최소 학점과 매학기 취득 기준 학점 및 최대 학점 등은 각 전문대학의 학칙으로 정한다(1995.2.28)라고 규정하고 있다.

이상의 사실을 고려해 볼 때 전문대학 교육과정의 운영은 각 전문대학에 자율권을 대폭 부여하고 있음을 알 수 있다. 한편 전문대학에 부설된 1년 과정, 6개월 과정 또는 3개월 과정 등의 비정규 특별과정을 개설하여 일반 직업인과 사회인을 위한 교육과정도 함께 운영하고 있다.

교육과정을 효과적으로 운영하기 위하여 표준교재를 개발, 활용하고 있으며 교육과정을 개선하기 위하여 문교부 및 대학자체의 지원하에 1980년도부터 계속 교육과정 개발에 관한 연구가 이루어지고 있다.

전문대학 교육과정의 대표적인 특성은 교과중심 교육과정으로 4년제 대학 교육과정의 모방·축소가 많았으나 전문대학으로 전환되면서 중견직업인 양성에 부합되는 교육과정을 개발하기 위하여 직무분석이나 직업군 분석법이 활발히 적용되었고 또한 교육과정 운영면에서도 산학협동이 강화되었다는 점이다.

이상과 같이 초급대학, 실업고등전문학교, 실업전문학교, 전문대학의 교육과정 변천을 종합하여 볼 때 초급대학은 직업교육의 특성이 강조된 교육과정

의 개발, 운영이 미흡하였다. 실업고등전문학교와 실업전문학교는 중견 직업인 양성에 역점을 둔 교육과정을 시도하여 전자는 교양교육과 전문교육의 비를 거의 비슷하게 두었고 후자는 전문교과를 전체 이수 단위 중에서 80%를 이수토록 하였으며 또한 교육과정도 지역사회의 특성을 강조하였으나 교과 중심 교육과정의 형태를 크게 벗어나지 못하였다. 그러므로 중견 직업인 양성에 부합되는 교육과정의 개발과 운영은 전문대학으로 통합 개편된 후부터 실시되었다고 할 수 있다.

제4절 직업훈련과정과 직업훈련기준의 변천

1. 직업훈련기준의 제정

직업훈련이 국가적인 공식 제도로서 출발한 것은 1967년 직업훈련법(법률 제 1880호)이 제정·공포되면서부터라고 할 수 있다. 직업훈련법은 과거의 소극적인 인력개발 정책으로는 풍부한 유희노동력을 산업노동력으로 직결시킬 수가 없었으므로, 그러한 소극적인 인력개발정책에서 탈피하여 제1차 경제개발 5개년 계획의 추진에 필요한 기술계 인력자원의 극심한 부족 현상을 시급히 타개할 목적으로 제정되었다. 이와 같은 국가 사회적 필요성에 의하여 1967년에 제정된 직업훈련법 시행령은 1968년에 그 일부가 개정되었다. 그리고 이를 근거로 하여 1969년에 직업훈련법 시행 규칙(보건사회부령 제 250호)이 제정되면서 직업훈련기준이 최초로 만들어졌다.

훈련기준에 대한 관계법의 조항인 직업훈련법 제7조에는 “공공 직업훈련의 교과, 기간, 시설의 기준 및 기타 필요한 사항은 보건사회부령으로 정한다”로 되어 있고, 시행규칙 제1조에는 “직업훈련법 제7조 규정에 의한 공공 직업훈련 중 기초훈련에 관한 직종별 교과, 훈련기간 및 훈련생 단위별, 시설의 기준은 별표에 의한다.”로 명시되어 있다.

훈련기준 제정 당시 우리나라의 직업훈련은 초창기였으므로, 훈련직종을 선정하고 훈련교과와 훈련시설을 개발할 수 있는 전문적 기관이나 관련 지식을 충분히 갖춘 전문가가 없는 상황이었다. 따라서 노동청에서는 산업 분야별로 일부 대학교수와 실업계 고등학교 교사들을 중심으로 하는 위원회를 구성하고, 일본의 훈련기준을 참고로 하여 우리나라의 공업계를 주 대상으로 훈련기준을 개발하였다.

그 당시 제정된 훈련기준의 분야 및 직종 현황은 다음과 같다.

- 기초훈련기준 : 18개 분야 138개 공과 428개의 훈련 직종
- 기술공 직업훈련기준 : 10개 분야 37개 공과 55개 훈련 직종
- 농촌 직업훈련기준 : 22개 공과 28개 훈련 직종(산업분야 구분 없음)

이 기준에서 훈련기간은 일반 분야에서는 3개월, 6개월, 1년, 2년, 3년 과정으로 구분하였고, 기타 분야에서는 2개월, 4개월, 5개월 과정이 추가적으로 개설되어 있었다.

2. 직업훈련기본법에 의한 직업훈련기준

1973년 직업훈련을 개정하면서, 직업훈련의 종류는 공공직업훈련과 사립직업훈련(사업내 직업훈련, 인정직업훈련)으로 구분되었고, 훈련과정은 기초훈련, 재훈련, 향상훈련, 전직훈련, 적응훈련으로 나뉘었다. 훈련기준은 기능사 훈련기준과 교사 훈련기준으로 나누어서 제시되었다. 기능사 훈련기준은 기능사 1, 2급을 목표로 하는 기술공 훈련과 기능사 3, 4, 5급을 목표로 하는 기능공 훈련으로 구분되었고, 직업 훈련교사의 경우에는 직업훈련법 시행령 제9조에 따라 직업훈련 교사를 1종과 2종으로 나누고, 1종 교사를 다시 4등급, 2종 교사를 3등급으로 나누었다. 여기에서 1종 교사는 직업훈련과 구 국가기술자격제도에서 2급 기능사자격 이상의 자격취득을 목표로 한 기능사 훈련을 담당하게 되었고, 2종 교사는 지금의 기능사보인 3급 기능사를 양성하게 되었다. 이 때 각 등급별 교사의 자격기준은 학력에 따라 각기 다른 기간의 경력을 요구하였다.

한편 시간이 지나면서 정부는 사업내 직업훈련을 통하여 점차적으로 사업체 주도로 자사에서 필요한 인력을 양성하려 하였으나, 일부 사업체를 제외하고는 직업훈련을 기피하였다. 따라서, 기능인력의 부족현상이 심해지고 기업체에서는 직업훈련에 의한 기능 인력을 양성하기보다는 타사의 경험자를 스카우트하는 경향이 나타났다.

이에 정부는 자사에 필요한 기능인력을 자사에서 양성해야 한다는 취지 아래 직업훈련에 관한 특별조치법(법 제2741호; 1974. 12. 26)을 제정하였다. 이에 따라 일정규모 이상 사업체의 사업주는 매년 일정비율 이상의 인원을 양성토록 하는 사업 내 직업훈련실시 의무제가 규정되었다. 이의 후속 조치로 사업내 훈련기준이 1975년 6월 5일(노동청 훈령 제188호)에 제정되었다.

이때 직업훈련기준은 크게 기능사 훈련기준과 교사 훈련기준으로 나뉘어지며, 기능사 훈련기준은 기술공 훈련기준이 폐지되고, 공공 직업훈련기준과 사업내 직업훈련기준으로 나누어 제시되었다. 교사 훈련기준은 노동청훈령 제164호(1974. 8. 1)와 과정별 정의, 훈련목표, 입소자격 및 훈련기간이 동일하였다. 이 때 제시된 공공 및 민간 직업훈련기준의 기초훈련에 대한 기간별 훈련직종 수는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 직업훈련 특별조치법에 의한 기능사 기초훈련기준의 훈련 직종 수

구분	계	6개월	9개월	12개월	18개월	24개월
공공 직업훈련	167	79	-	88	-	-
사업내 직업훈련	292	-	109	23	134	26

훈련기준 구성 내용을 보면, 공공 직업훈련은 기초훈련과 향상훈련으로 나뉘어지는데 기초훈련기준의 경우 훈련 직종, 훈련기간, 훈련교과(학과 및 실기, 교과내용, 학과 및 실기별 시간) 및 훈련시설장비(시설명, 단위, 규격, 30/50명 단위의 수량)가 제시되었다. 기능사보를 대상으로 4개월 간□훈련을 하는 향상훈련도 기초훈련기준의 경우와 같다.

공공훈련보다 비교적 훈련기간이 긴 경우가 많은 사업내 직업훈련기준 또한 기초훈련과 향상훈련으로 나누어지는데, 기초훈련은 공공 직업훈련기준과 같고, 기능사 2급 및 기능사보를 대상으로 4개월 과정의 향상훈련은 공공 직업훈련기준의 경우와 같다.

직업훈련에 관한 특별조치법이 제정된 후에 산업사회의 발전 속도는 더욱 빨라졌고, 이와 관련된 고급 기능 인력의 부족현상은 여전히 해소되지 못하였다. 따라서, 인력 개발을 위한 투자 관리를 보다 능동적이고 효율적으로 하기 위하여 직업훈련기본법이 제정되었고, 이어서 시행령(대통령령 제 8504호, 1977. 4. 21)과 그 시행규칙(보건사회부령 제 567호, 1977. 7. 5)이 제정되었다. 여기서는 공공 직업훈련기준과 사업내 직업훈련기준으로 분리되어 있던 직업훈련기준이 통합되어 개정되었다. 직업훈련기준은 기초훈련에 관한 것과 향상훈련에 관한 것으로 나누어지는데, 기초훈련기준은 <표 IV-10>과 같이 13개 분야의 361개 직종을 제시하였으나, 향상훈련 등은 임의로 실시할 수 있도록 하였다.

<표 IV-10> 직업훈련기본법에 의한 기초훈련기준의 직종 수

분야	계	3개월	6개월	12개월	24개월
13개	361개	71개	161개	103개	26개

3. 고용보험 도입에 의한 직업훈련기준

직업훈련은 노동부고시 제84-28호(1984.9.24)에 의하여 그 체계가 변화되고 이에 따라 직업훈련기준이 개정되었으며, 1988년에 부분적인 수정이 이루어졌다. 이제까지 직업훈련은 크게 기능사 훈련과정과 직업 훈련교사 훈련과정으로 구분되었으나 이 때부터는 사무·서비스직 종사자 훈련과정과 감독자 및 관리자 훈련과정이 추가되어 전체 5가지 종류로 구분되었다.

1995년에 고용보험제도가 도입되면서 기업이 직업훈련 실시의 주체가 되어

자율적으로 인력개발을 할 수 있도록 지원하고, 또한 각종 교육훈련기관과 학원에 직업훈련을 위탁할 수 있도록 하였으며, 직업훈련사업을 직업능력개발사업으로 그 명칭을 변경하였다. <표 IV-11>은 직업훈련기본법에서의 직업훈련사업과 고용보험법에서의 직업능력개발사업의 차이를 비교한 것이다.

<표 IV-11> 직업훈련사업과 직업능력개발사업의 비교

구분	직업훈련사업	직업능력개발사업
적용 대상	근로자 및 취업할 의사를 가진 자	고용보험 피보험자 및 피보험자였던 자
훈련 내용	생산직종 위주의 양성훈련 중심	모든 직종의 능력개발을 위한 향상훈련 중심
훈련 실시 주체	공공, 사업 내, 인정 등 훈련기관	기업이 훈련실시의 주체가 되며 각종 교육훈련기관, 학원 등에 위탁 가능
훈련 기간	장기간 훈련 위주	단기간 훈련 위주
사업내훈련 형태	정부 주도의 강제적 훈련	기업의 자율에 의한 훈련 실시 및 훈련 실시 기업에 대한 지원
훈련 비용	직업훈련 의무사업주, 직업훈련을 받을 근로자, 정부가 지원	직업능력개발사업 보험료로 고용보험 적용 사업주가 부담

자료: 한국직업능력개발원(1998). 『직업교육훈련 100년사』. p.1006.

이에 따라 직업훈련기준은 광범위한 현장실태를 파악하여 지역사회의 요구와 훈련기간별 특성을 반영하되 표준적인 내용으로 작성되어야 하며, 훈련 기준 개발은 직무분석, 출제기준과의 상호 연계하여 개발되어야 하며, 이뿐만 아니라 직업훈련 교재를 개발할 수 있도록 교과과정의 훈련내용에서 그 범위와 방향이 제시되어야 한다는 취지에 의하여 개정되었다.

여기에서 직업훈련과정은 양성훈련, 향상훈련, 전직훈련, 재훈련으로 이전과 동일하다. 그러나 양성훈련은 집체훈련과 현장훈련으로 구분되고, 향상훈련은 직무능력 향상훈련과 자격취득 향상훈련으로 구분되며, 직무능력 향상훈련은 일반훈련과 관리·감독자 훈련으로 세분되어 훈련기준 적용 여부를 제시하는 특징을 보이고 있다. 직업훈련과정별 직업훈련기준의 적용에 대한 상세한 내용은 <표 IV-12>에 제시된 바와 같다.

<표 IV-12> 직업훈련 과정별 훈련기간 및 훈련기준 적용

구분	과정	훈련기준 적용	훈련기간
양성훈련	집체훈련	훈련기간이 1년 이상인 경우 훈련기준 준수	1, 3, 6월, 1, 2, 3년
	현장훈련	훈련실시자가 훈련직종 특성을 감안하여 자율적으로 편성하여 운영	-
향상훈련	직무능력향상훈련 ¹⁾	규정에 의한 직무능력향상 예시표를 참조하여 훈련실시자가 자율적으로 편성·운영	3일 이상
	자격취득향상훈련	양성훈련 집체훈련기준을 준용	4주 이상
전직훈련	-	양성훈련 집체훈련기준을 준용	4주 이상
재훈련	-	향상훈련기준을 준용	1주 이상

주: 1. 직무능력향상훈련에는 일반훈련과 관리·감독자 훈련이 있음.

4. 현행 직업능력개발훈련기준 체제 및 현황

능력개발사업의 지원을 포함하는 고용보험법의 제정(1995)으로 근로자의 능력개발에 획기적인 여건의 변화가 조성된 이후에도 직업훈련기본법은 산업사회 전반에 걸친 수요와 변화에 적절히 부응하지 못하였을 뿐만 아니라 근로자들의 직업능력을 개발하기 위한 훈련의 요건 및 절차가 매우 엄격하여 기업 등이 자율적이고 능동적으로 인력개발에 참여하게 하는 유인효과에는 한계가 있었다. 이에 정부는 동 법을 전면적으로 개편하여 1997년 근로자직업훈련촉진법을 제정하여 1999년부터 시행하였다.

근로자직업훈련촉진법은 과거의 직업훈련기본법에서의 규제완화, 근로자와 훈련기관의 자율적 참여 유인, 훈련비용에 대한 보상 및 차등 지원 등을 주요 골자로 하고 있다. 특히 훈련기준 측면에서 보면, 직업훈련기본법에서는 훈련기준이 훈련실시를 위한 필수 요건이었던 것에 비해 근로자직업훈련촉진법에서의 훈련기준은 비용지원에 차등을 부여하기 위한 한 가지 요건으로의 역할을 하도록 되어 있다. 직업훈련기본법과 근로자직업훈련촉진법을 주요 사항별로 비교하여 제시하면 다음의 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 직업훈련기본법과 근로자직업훈련촉진법의 비교

구분	직업훈련기본법	근로자직업훈련촉진법
훈련구분	공공, 인정, 사업내 직업훈련	공공훈련 및 민간훈련 -기준훈련과 그 외의 직업능력개발훈련
훈련과정	양성, 향상, 전직, 재훈련 -훈련방법 : 집체, 현장, 통신, 산학협동훈련	양성, 향상, 전직훈련 -훈련방법 : 집체, 현장, 통신훈련
훈련기준 준수	직업훈련 실시자는 노동부장관이 정하는 교과과정, 시설 기준을 준수	훈련기준 준수 시 각종 지원에서 우대 가능
훈련교재	국가편찬 또는 검정교재만 사용	훈련실시자가 자유로이 선정
훈련 담당자	노동부장관이 발급하는 직업훈련교사 면허를 받은 자만이 담당(대통령이 정하는 경우는 제외)	노동부장관이 발급하는 직업능력개발 훈련교사의 자격증 소지자 또는 해당 분야 전문지식이 있는 자
훈련의무	사업주는 직업훈련의 의무를 지님 -미실시의 경우 분담금 납부	노동부장관은 사업주 등이 직업능력개발 훈련을 실시할 때 필요 비용을 지원 또는 용자

자료: 한국직업능력개발원(1998). 『직업교육훈련100년사』.

근로자직업훈련촉진법 제7조에서는 직업훈련의 구분을 노동부장관이 정하는 교과내용·시설·교사 등에 관한 훈련기준에 따라 실시하는 훈련(기준훈련)과 그 외의 직업훈련으로 구분하였고, 이 규정에 의한 기준훈련과 그 외의 직업훈련별 과정 및 각 과정의 훈련방법, 훈련기간 기타 필요한 사항은 대통령령으로 정하도록 하였다. 또, 기준훈련과 그 외의 직업훈련 과정은 양성훈련·향상훈련 및 전직훈련으로 구분하되, 각 과정별 훈련은 집체훈련·현장훈련 및 통신훈련의 방법에 의하여 실시(시행령 제4조)할 수 있도록 하였다. 직업훈련과정별 훈련기간은 다음의 <표 IV-14>와 같다. 주목할 만한 것은 훈련직종 및 내용에 따라 연령 및 학력을 따로 정할 수 있도록 하여 수준별 훈련을 실시할 수 있도록 한 점이다.

직업훈련은 <표 IV-14>에서 보는 바와 같이 노동부 장관이 제시하는 훈련기준 이수 여부에 따라 기준 훈련과 기준 외 훈련, 훈련 실시 주체에 따라 공공훈련과 민간훈련으로 구분된다. 또, 훈련내용과 대상자에 따라 양성훈련과 향상훈련 그리고 전직훈련으로 구분되며, 훈련 방법에 따라 집체훈련과

현장훈련 그리고 통신훈련으로 구분된다.

<표 IV-14> 근로자직업훈련촉진법에 의한 직업훈련의 종류

구분	훈련종류	내 용
훈련실시 주체	공공훈련	국가·지방자치단체, 공공단체가 설치·운영하는 직업능력개발훈련시설
	민간훈련	사업주, 훈련법인(개인, 단체)이 설치·운영하는 직업능력개발훈련시설
훈련내용 · 대상	양성훈련 (1개월 이상)	주로 신규 학교 졸업자 등 새로이 근로자가 되고자 하는 자 및 구직자에 대하여 직업에 필요한 기초적인 지식·기술·기능을 습득시키는 훈련
	향상훈련 (20시간 이상)	훈련을 받은 근로자나 그 외에 직업에 필요한 지식·기능을 갖춘 근로자에 대하여 직업에 필요한 직무수행능력을 추가로 습득시켜 근로자의 능력을 향상시키는 훈련
	전직훈련 (2주 이상)	직업의 전환을 필요로 하는 근로자나 실업자에 대하여 새로운 직업에 필요한 지식·기능을 습득시켜 새로운 능력을 개발시키기 위하여 실시하는 훈련
훈련방법	집체훈련	직업능력개발훈련을 실시하기 위하여 설치한 훈련전용시설을 이용하거나 훈련을 실시하기에 적합한 시설에서 실시하는 훈련
	현장훈련	산업체의 생산시설을 이용하거나 근무장소에서 실시하는 훈련
	통신훈련	정보·통신매체를 이용하여 원격지에 있는 근로자에게 실시하는 훈련

자료: 노동부(2000), 『1999 노동 백서』□

아울러, 직업훈련 체제는 공공 직업훈련 및 민간 직업훈련으로 구분된다. 공공 직업훈련은 한국산업인력공단, 정부기관, 지방자치단체, 한국장애인고용촉진공단, 대한상공회의소가 실시하는 훈련으로 다능공이나 준다능공 양성을 목표로 하며, 중화학공업이나 기간산업에서 필요로 하는 기능인력을 양성한다. 민간 직업훈련은 기업주가 단독 또는 타 기업주와 공동으로 기업에서 필요로 하는 다능공 양성을 목표로 하여 기업체 내의 작업 단위별로 필요한 기능인력을 양성한다. 민간 훈련법인은 공공 직업훈련이나 사업주 직업훈련에서 실시하기 곤란한 훈련분야나 직종의 기능 인력을 양성하도록 역할 분담

을 하였다.

직업훈련교사의 직업훈련과정은 양성훈련, 향상훈련, 교직훈련으로 구분하나 훈련기준을 적용하지 않도록 하였다. 또, 관리·감독자 훈련은 훈련시간이 24시간 또는 40시간으로 모두 3개월 미만이므로 기준 외 훈련으로 실시하여 훈련기준을 적용하지 않았다.

제 5 장 직업교육과정모형

직업교육과정의 개발은 학습자 또는 산업체의 요구와 양성하고자 하는 직무의 내용을 분석하여 이를 일정한 체제에 의하여 구성하게 된다. 그러나 어느 면을 강조하느냐에 따라 직업교육과정을 분류하는데, 여기에서는 요구분석 및 직무분석에 의한 모형과 체제적 접근에 의한 모형으로 나누어 살펴보고자 한다.

제1절 요구분석 및 직무분석에 의한 모형

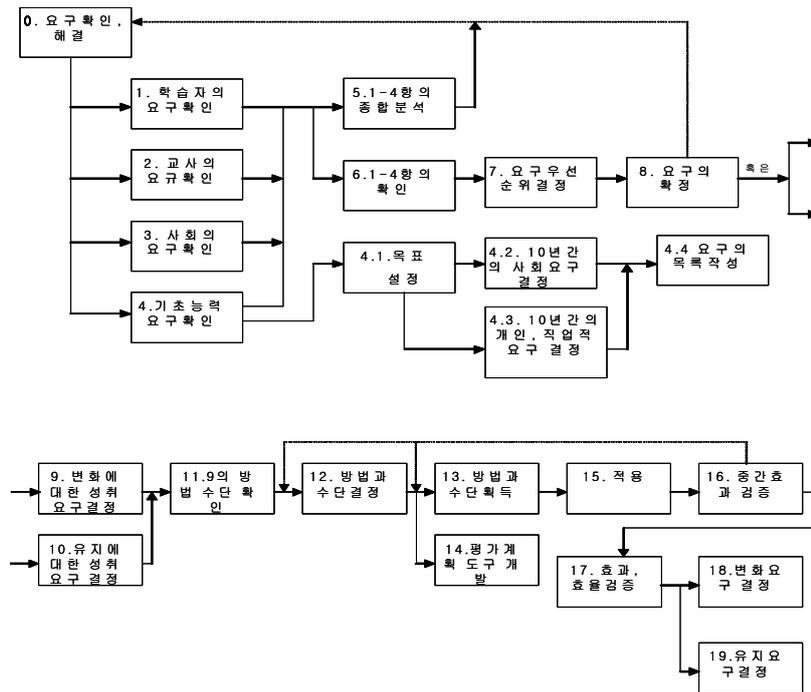
1. Kaufman과 English의 모형

요구분석이라는 용어의 정의를 심리적 또는 교육적 상황과 결부시켜 살펴보면, 요구분석이란 현재의 결과와 바람직하거나 요구를 받고 있는 결과와 의차이를 결정하는 형식적인 과정으로, 이러한 차이는 각 요소별로 우선순위를 정한 후 해결을 위한 중요도에 따라 선택되는 것이다.

이러한 요구분석과 관련하여 Kaufman과 English(1979)는 요구의 확인과

해결에 관련된 제요소의 기능과 관련성에 의하여 [그림 V-1]과 같이 교육과정의 개발 모형을 제시하였다.

[그림 V-1] Kaufman과 English의 교육과정 개발 모형



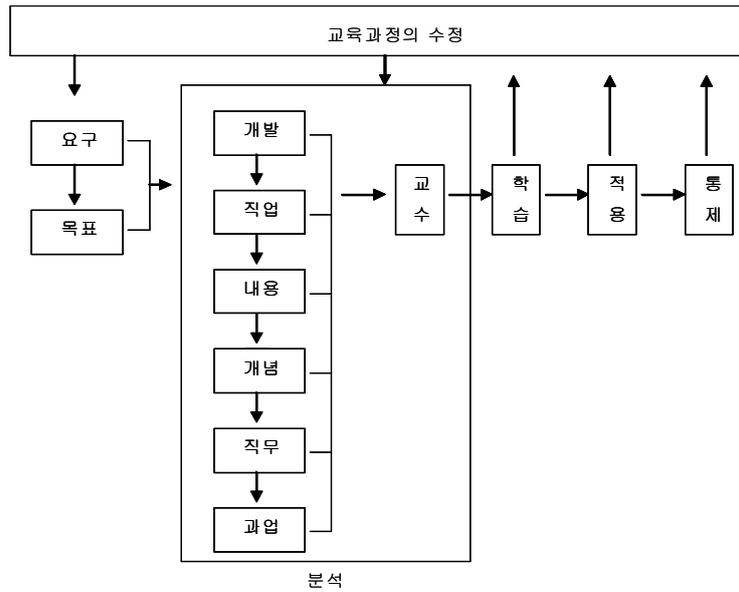
2. Kenneke의 모형

직업교육과정을 개발하기 위한 접근 방법을 쾨네키에 의는 [그림 V-2]와 같이 제시하고 있다(Kenneke, Nystrom & Stadt, 1973).

이 모형은 교육과정을 개발함에 있어 먼저 요구 분석에 의해 교육 목표를 설정하고, 개발 분석에서 과업 분석에 이르는 분석과 교수 분석을 통해 재 분석을 실시하며, 이를 바탕으로 학습 내용을 선택하고, 적용하며, 통제하는

교육과정 개발 절차를 나타내고 있다.

[그림 V-2] Kenneke의 교육과정 개발 모형



또한 궁극적으로 학습 내용 선택, 적용, 통제가 교육과정의 개발에 영향을 미치고, 교육과정 수정 결과가 분석 절차에 또 다시 영향을 미치는 형태를 취하고 있다.

3. 직무근의 모형

직무분석이란 조직 내에서 수행되는 것으로서 조직의 계획, 인간 자원의 관리 및 기타 관리의 기능을 위하여 직무에 대한 정보를 수집·분석하고 종합하는 활동이며, 인적 자원의 개발측면에서의 직무분석은 직무를 설계하고, 인사를 관리하고, 근로자를 모집하고 선발하며, 동등한 고용기회를 부여하고, 수행 능력을 평가하고 보상하며, 인적자원의 교육에 이용된다.

또한 직무분석은 그 결과를 어디에 사용할 것인가에 따라 여러 가지로 정의될 수 있지만 일반적으로는 “인간의 노동력을 과학적이고 합리적으로 관리하기 위한 기초 작업의 내용을 조사하는 것”이라 할 수 있다. 그 용도는 교육과 훈련, 조직 관리, 채용, 배치, 이동, 임금 관리, 안전 관리, 작업 조건의 개선이라 할 수 있다.

이무근은 직무분석에 기초하여 직업교육과정에서 적용될 수 있는 통합형 교육과정 개발 모형을 [그림 V-3]과 같이 제시하였다. 여기에서 통합형은 직업군 분석과 직무분석이 통합, 보통교과와 전문교과의 통합, 그리고 학습자, 교사, 산업체 인사의 통합이란 의미를 내포하고 있다.

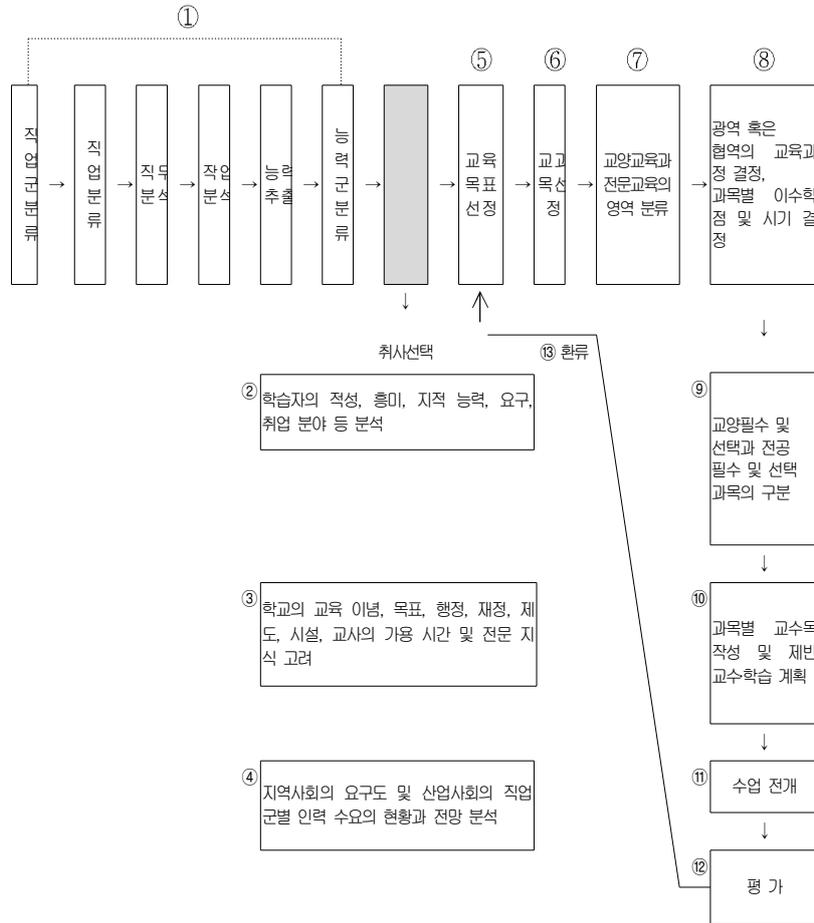
[그림 V-3]의 교육과정 개발 절차를 설명하면 다음과 같다.

- ① 현재와 미래의 산업 발전 추이에 부응하는 직업군, 직업, 직무, 작업을 분석하여 키워주어야 할 능력을 추출하고 분류한다.
- ② 학습자의 흥미와 적성, 지적 능력, 요구, 장래 취업 희망 분야 등을 분석하여 학습자의 출발점 행동을 판단한다.
- ③ 교육기관의 교육이념, 목표, 행정, 재정, 제도, 시설, 교사의 가용 시간과 전문성, 자주성, 관계 분야에 대한 경험과 관심도, 교육적 신조를 분석한다.
- ④ 지역 사회의 요구도와 직업군별로 살펴본 산업 사회의 인력 수급 현황과 전망 등을 분석한다.
- ⑤ 이상의 과정을 통해 전공 프로그램별로 교육 목표를 설정한다.
- ⑥ 교육 목표를 달성하기 위한 교육내용을 선정하고 이를 달성하기 위한 과목명, 교과 목표, 교과목에서 다루어져야 할 기본 내용 등을 선정한다.
- ⑦ 이들 교과목들을 교양 교육과 전문 교육의 영역으로 분류한다. 그리고 보통 교과와 전문 교과의 통합 필요성, 가능성 여부 등을 검토한다.
- ⑧ 교육과정을 협력 특수 직무를 위한 교육과정으로 할 것인지, 광역 중핵 교육과정으로 할 것인지를 결정한다.
- ⑨ 광역 교육과정이든 협력 교육과정이든 교양 교육과 전문 교육에 필요

한 공통적 능력을 공통필수로 이수하게 하고, 직업, 직무, 작업에 관련된 교과 영역을 선택 교과로 하여 학생들에게 선택의 기회를 많이 주도록 교과과정을 계획한다.

- ⑩ 과목별 교과 요목을 작성하고 수업 전개 전략을 계획하며 교재를 비롯해서 필요 사항을 준비한다.
- ⑪ 수업을 전개한다.
- ⑫ 교육 평가를 실시한다.
- ⑬ 평가 결과를 교육 목표 설정과 교육과정 전반에 걸쳐 반영한다.

[그림 V-3] 이무근의 교육과정 개발 모형



제2절 체제적 접근에 의한 모형

교육과정은 일정한 방법과 절차에 의하여 개발된다. 이러한 방법과 절차를 하나의 체제라 할 때, 직업교육과정을 개발하기 위하여 경험을 조직하고 구성하는 체제 접근을 제시하면 다음과 같다.

1. SCID 모형

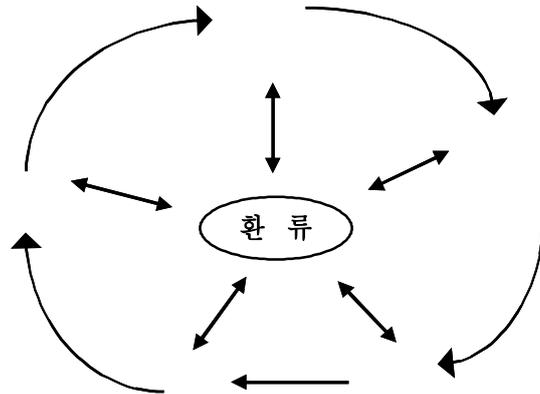
직업교육이 실제적인 학습자의 요구를 추출하고 그 자료를 활용하기 위해서 체계적인 접근이 이루어져야 한다. 체계적인 접근 모형들은 그 구성 요소에 있어서 모양을 약간씩 달리하고 있으나 Norton(1999)은 SCID(Systematic Curriculum and Instructional Development)의 모형으로 분석, 계획, 개발, 적용 및 평가를 [그림 V-4]와 같이 제시하고 있다.

가. 분석(analysis phase)

첫 번째 단계는 분석이다. 직업교육과정은 요구를 충족시키기 위하여 개발되어야 하는데, 여기에서의 요구는 현재의 상태나 혹은 결과와 바람직한 상태나 결과와의 차이를 말하는 것으로 이를 체계적으로 도출하는 것이 분석단계이다.

새로운 교육과정을 제공하기 위해서는 직무분석이 이루어져야 한다. 직무를 분석하여 과업(task)에 대한 정보를 도출하고, 일감을 분석하여 교수 학습 요소를 찾아낸다. 기본 교육을 위한 교육과정을 개발에 요구분석이 활용되기도 하지만 대부분의 경우에는 향상 교육을 위한 교육과정 개발에 유용하다고 볼 수 있다. 요구분석에는 학습자의 요구와 조직의 요구가 반드시 포함되어야 한다.

[그림 V-4] Norton의 SCID 교육과정 개발 모형



나. 계획(design phase)

두 번째 단계는 계획이다. 여기에서는 전체적인 교육과정을 개괄하고, 교육과정의 골격을 위한 기초를 개발한다. 기초를 구성하는 요소들은 분석 단계에서 수집된 정보와 자료로부터 추출한다.

기초를 구축하는 첫 번째 순서는 성취능력이나 직무 수행 능력의 평가(Job Performance Measures: JPMs)를 개발하는 것이다. 직무 수행 능력 측정은 학습자가 주어진 일감을 수행하는 조건을 상세화하고, 학습자가 도달하기를 기대하는 기준을 설정하는 것이다. 상세한 조건과 기대되는 기준은 과업 분석(task analysis)을 통하여 또는 과업 분석의 한 부분으로 수행되기도 한다.

두 번째 순서는 교육의 상황을 확인하는 것이다. 어떤 기능은 교실에서, 어떤 기능은 실습장에서, 어떤 기능은 정규적인 OJT 또는 모의 학습이나 자율학습(self-study)을 통하여 학습될 수 있다. 학습하여야 할 과업의 본질은 학습과 평가의 상황을 제시하기도 한다.

세 번째 순서는 학습 목표를 개발하는 것이다. 학습 목표는 직무 및 과업

분석의 결과로부터 직접 추출할 수 있으며, 관찰 가능한 학습자의 행동의 용어로 진술할 수 있다. 따라서 교육이 실제적인 교육의 요구를 충족시킬 수 있으며, 교육의 결과를 측정할 수 있다.

과업 분석의 추가적인 산출물은 과업을 수행하는 절차와 단계를 목록화할 수 있으며, 과업 수행에 필요한 지식을 뒷받침할 수 있다는 것이다. 이 단계의 결과 즉, 목표, 직무수행 능력 평가, 평가 항목과 문항들은 competency profile outline의 자료를 제공한다.

다. 개발(development phase)

분석과 계획 단계는 학습하여야 할 것에 관한 것이지만 개발 단계는 이러한 과업과 내용들을 어떻게 학습할 것인가를 다루는 것이다. 즉 학습자들이 어떤 활동, 어떤 자료, 어떤 교수 학습 자료를 통하여 필요한 지식과 기능을 습득하여야 하는가를 다룬다. 이 단계의 결과는 competency profile, learning guide, module, curriculum guide, 혹은 lesson plan이라고 불리우기도 한다.

따라서 직무 수행 능력 평가에 기초한 목표는 적절한 활동, 자료, 교수 학습 방법, 모듈, 학습 계획 등을 선정하기 위한 길잡이가 된다.

라. 적용(Implementation phase)

이 단계는 사용할 계획을 실현하는 것이다. 유능한 교사는 필요로 하는 시설과 장비에 접근할 수 있으며, 계획된 교육과정을 성공적으로 운영할 수 있는 선수 지식과 기능을 보유하고 있는 학습자들을 활용할 수 있다.

마. 평가(evaluation phase)

교육과정의 평가는 절정기의 경험이라고 말할 수 있다. 평가의 결과는 분석 단계로 환류되어야 하는데, 체계적 접근은 순환식 절차로써 앞으로 교육

과정을 수정하거나 보완하는데 유용하기 때문이다. 더욱이 평가 결과는 매 단계마다 환류되는 것으로 매 단계의 절차와 평가 단계의 절차가 상호 작용하는 것이라 할 수 있다.

마지막 단계에서의 평가는 총괄적 혹은 종합적 평가라 부르는데, 매 단계에서 수집된 평가 자료를 통하여 또는 보완된 교육과정 평가 자료를 통하여 이루어진다. 평가의 목적은 교육의 효과와 수익을 검증하기 위한 것과 교수 학습의 질을 향상시키기 위한 자료를 얻기 위한 것으로 볼 수 있다.

2. 능력중심 교육과정 모형

가. 능력과 능력중심 교육

능력이란 용어는 미국의 사회심리학자인 맥클랜드(David McClelland) 교수에 의해 1970년대 해외 주재원 선발을 위한 과정에서 처음 사용되었다. 여기서 맥클랜드 교수는 우수한 직무 수행자와 평범한 직무 수행자를 구분 짓는 행동 특성에 초점을 맞추어 “요구되는 것을 할 수 있는 능력”(Dubois: 6)의 의미로 ‘Competency’란 용어를 사용하였다. 교육학 용어사전(서울대학교 사범대학 교육연구소: 144)에서는 능력을 “업무를 수행하는 능력”으로 보고 있는데 이는 개인의 특성이라기보다는 업무에 대한 지식·이해·기술 등 실제 업무 수행에 있어서 행동의 기초가 될 수 있는 능력으로 보는 것이다. 그리고 보야치스(Boyatzis, 1982: 20-21)는 “성공적인 직무 수행에 필요한 동기, 기술, 자아상, 사회적 역할의 한 부분 또는 지식 체계”로 직무 수행과 관련된 능력으로 보았고, 야콥스(Jacobs, 1989)는 “직무 수행을 성공적으로 완수하는데 필요한 관찰 가능한 기술이나 능력”으로 정의를 내리고 있다. 드보이스(Dubois, 1993)는 보야치스의 의미를 구성원의 성취 결과(output) 및 질적 수준(quality)에 초점을 맞추어 “조직 환경 속에서 직무의 질적 목표를 달성해 낼 수 있는 조직 구성원의 능력”으로 정의를 내리고 있다.

이상의 능력에 대한 개념을 바탕으로 능력중심 교육(competency based

education 혹은 performance based education))이 대두되었다(이무근, 2000). 능력중심 교육에서 핵심이 되는 것은 단순히 지식을 획득하는 정도를 뜻하는 것이 아니라 무엇인가를 할 수 있는 능력을 의미한다. 즉 직업교육에서 능력은 지식 중심의 인문교육에서 강조하는 학업 능력과는 달리 성공적인 삶을 위한 직무, 작업, 기능, 태도, 가치관, 이해, 평가 등에서의 능력을 말한다. 그러나 단순히 무엇을 할 수 있다는 자체보다는 어떤 직업에 취업하여 성공적으로 발전하는 데 필요한 능력을 의미한다. 이러한 능력은 현장 근로자의 기능과 역할을 명백하게 진술하는 데서 출발하는 것이므로 직업 또는 직무와의 관련성이 매우 크다. 따라서 능력중심 교육에서 배우고 익히는 학습자의 능력은 현장 근로자의 직무 수행 능력과 근본적으로 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

그러나 능력중심 교육에는 몇 가지의 전체 조건을 가지고 있는데(Finch & Crunkilton, p.257-258) 이를 제시하면 다음과 같다.

첫째로는 능력을 평가할 수 있는 기준이 필요하다. 직업교육에서 학습자의 능력에 대한 평가는 이해, 기능, 태도를 통합하여 수행되어야 하며, 특히 기능 영역의 평가는 능력을 구체화하여 평가할 수 있는 기준이 필요하다. 이때의 기준은 허용 가능한 수행 수준과 이러한 수행과 관련된 조건을 반영하여야 한다. 학습된 특정 능력을 객관적이며 신뢰성이 있도록 평가하기 위해서는 그 조건과 결과에 대한 기준이 있어야 한다.

둘째로, 능력에 대한 평가는 실제 작업 현장에서 현장의 근로자가 수행하는 능력과 관련된다. 항상 일의 현장에서의 실무 능력을 어느 정도 수행할 수 있는가를 평가하는 것이 바람직하지만, 이러한 평가는 학교의 여건상 어려운 것이므로 가능하면 현장에서의 작업 수행 능력을 평가하도록 노력하는 것이 중요하다. 종래의 학습 평가와는 달리 실제적인 능력이 바로 평가 대상의 주요 관심이 된다.

셋째로, 전통적인 교수·학습 과정은 학년, 학기와 같이 시기별 구분이 명확하게 나누어지나, 능력중심 교육에서는 학습하고 숙달하여 외적으로 드러낼 수 있는 능력 자체를 중요시하므로 시기 구분에 크게 얽매이지 않는다. 학습의

진도는 능력을 얼마나 잘 성취하였는가로 나타난다. 따라서 능력중심 교육에서 학습자는 자신의 역량에 알맞은 속도로 시간에 구애됨이 없이 학습하며, 개인별 능력에 따라 진도가 빠를 수도 있고 다소 늦을 수도 있다.

넷째로, 능력중심 교육의 분명한 목적은 학습 프로그램별로 주어진 능력을 학습자들이 성취할 수 있도록 하여야 하며, 학습자들에게 최소한의 능력에 도달될 수 있도록 다양한 학습 경험이 충분하게 제공되어야 한다. 이러한 경험을 제공하기 위하여 역할 연기, 모의 활동, 자원 인사 활용 등을 포함한 활동중심, 탐구중심, 모듈중심 등 여러 가지의 교수·학습 방법이 활용된다.

이러한 능력중심 교육은 다음과 같은 특성을 가지고 있다(Gary & Herr, 1998: p.149). ① 능력중심 교육의 목적은 핵심적인 결과를 가르치기 위한 것이다. ② 능력중심 교육의 결과는 행동, 관찰 또는 표준-참고용 학습 목표로 설명된다. ③ 능력중심 교육의 결과는 서술된 순서에 따라 가르쳐진다. ④ 능력중심 교육의 수업은 학습 목표들에 정밀하게 집중시킨다. ⑤ 능력중심 교육의 평가는 행동 목표에 의해 정의되고, 전형적으로 시범 또는 적용의 형태를 취한다. ⑥ 능력중심 교육에서 능력의 최소 수준은 모든 학생이 다음 행동 목표를 계속하기 전에 습득하여야 되는 것으로 설정된다. ⑦ 능력중심 교육에서는 학습자들에게 그들의 수행에 관하여 자주 또는 적절한 시기에 피드백을 제공한다. ⑧ 능력중심 교육의 기본 전제를 가장 충실하게 반영할 수 있는 교수 학습 방법 중의 하나는 모듈식 교수 학습 방법이다.

그러나 능력중심 교육은 작업 분석을 지나치게 강조하고 있어, 유연성이 결여되기 쉽고 매우 좁은 범위의 교육과정으로 나타난다. 능력중심 교육이 관찰 또는 절차적인 기능에 적합한 수업으로 학습자에게 제공된다 할지라도, 능력중심 교육은 정의적인 측면에서 적절하지 않다. 또 엄격한 수행기준 때문에 능력중심 교육의 목표는 교육이 아닌 훈련이 될 수 있다. 그리고 특별한 재능이 있는 학습자에게는 지겨움과 역효과가 발생할 수도 있다.

능력중심 교육은 관찰자에 의해 관찰하기 때문에 교육과정 내용의 결과는 현재 요구하는 기능에 기초할 수밖에 없는 한계점을 지닌다. 따라서 미래에 존재할 수 있는 기능을 예측하거나 다루는 데는 한계가 있다(한국직업능력개발

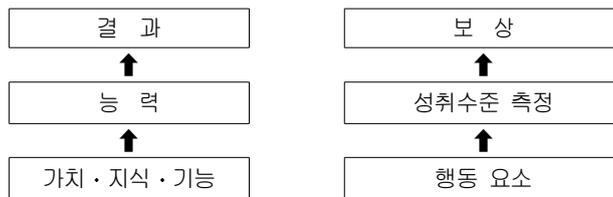
원, 1999).

나. 능력중심 교육과정의 개념과 특징

능력중심 교육은 어느 한 직무를 제대로 수행하기 위한 능력에 핵심을 두고 있지만, 문제는 어떻게 접근을 체계화하여 같은 기능을 수행하는 개인들에게 능력을 갖출 수 있게 하느냐, 그리고 바람직한 행동에 대해 어떻게 보상을 하여야 하는 것이다. 즉 능력중심 교육은 이런 본질적인 질문에 대해 능력이라고 명명되는 중요 요소들이 성과를 결정하게 되고, 결과를 나타내는 행동에 대해 보상을 하는 것에 기초를 두고 있는 것이다.

다시 말해, 어떤 사람이 하기로 되었던 업무를 올바르게 수행하면, 결국 조직과 개인은 보상을 받을 수 있다는 기본 개념을 찾아볼 수 있다. 이러한 개념을 바탕으로 교육과정을 구성한 것이 능력중심 교육과정(competency based curriculum)이며, 능력중심 교육과정 개발은 조직구성원들의 업무수행 능력을 향상시키기 위한 역할과 결과에 직접적으로 관련된 교과목을 도출하여 구성하는 것이라고 할 수 있다.

[그림 V-5] 능력중심 교육과정의 철학



능력중심 교육과정의 특징(Motorola, 1995)을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 능력중심 교육과정은 어떤 특정한 기능에 대한 성과를 설정하는 것이다. 성과는 능력들에 대한 핵심과 구성 원칙을 제공한다.

둘째, 능력중심 교육과정에서 능력들은 관찰 가능한 행동을 말한다. 사실상 능력이라고 언급되는 것은 상황, 표준, 그리고 준거들로서, 능력이 교육 및 보

상의 목적이 될 수 있도록 하기 위한 것이다.

셋째, 능력중심 교육과정은 행동을 가치(value), 지식(knowledge), 그리고 기능(skill)이라는 요소로 세분화시킨다.

이는 가치, 지식, 그리고 기능에 대한 개입방법이나 금전적인 보상을 부여할 수 있다. 역할에 대한 세부적인 분석이 이루어지면, 그 조직의 어떤 한 분야에서 일하는 사람은 결과물이나 성취 여부에 영향을 미치는 행동이 어떤 것인가를 알 수 있게 된다.

따라서 사람은 일련의 행동이 요구되는 곳에서 어떤 가치, 지식, 또는 기능이 필요하게 될 것인지를 알 수 있게 된다. 일단 이러한 기본적인 사항들이 결정되면 보상을 해주고, 교육을 실시할 것인가, 또는 어떤 개입을 실시할 것인가를 분명히 알 수 있고, 그리고 필요하지 않은 행동이나 활동이 어떤 것인지도 분명하게 알 수 있게 된다.

이외에도 능력중심 교육과정은 다른 교육과정 개발 방법보다 짧은 시간에 가장 필요한 행동이 무엇인지를 검토할 수 있다. 능력중심 교육과정에서는 여러 작업 단위 중에서 그 역할에서 얻어내야 하는 결과에 결정적으로 기여하는 능력과 활동을 찾아나가는데 초점이 있기 때문에 여타 접근법에 비해 효율적이라 할 수 있다.

또한 능력에 기초하여 작업을 수행하기 때문에 업무를 수행하는 데 무엇이 중요한 지를 조망해 볼 수 있을 뿐만 아니라, 그를 바탕으로 투자에 대한 회수율의 긴밀한 관계를 알 수 있다.

능력중심 교육과정을 적용할 수 있는 곳은 다양하지만 하나의 역할에서 결과를 얻기 위해 요구되는 능력 및 가치, 지식, 기능이 무엇인가를 분명히 나타내기 때문에 아래 경우에 특히 유용한 도구로 사용할 수 있다.

다. 능력중심 교육과정의 구성 요소

능력중심 교육과정을 이해하기 위해서는 능력중심 교육과정을 구성하고 있는 요소 및 용어에 대한 이해가 필요하다.

능력중심 교육과정을 구성하고 있는 요소로는 성과, 능력, 지식, 기능, 가치, 개입 등이라고 할 수 있다. 우선 성과란 도달된 바람직한 결과 또는 하나의 기능적 역할로부터 기대되는 결과로 볼 수 있다.

능력은 다른 능력들과 결합되어 성과를 내게 하는 하나의 행위(behavior)로 '무엇 무엇을 할 수 있는 능력'으로 표현할 수 있다. 따라서 능력이라는 것은 하나의 행위로 언급되는 기능이나 목표 등과 같은 것이다.

<표 V-1> 능력중심 교육과정에 사용되는 용어

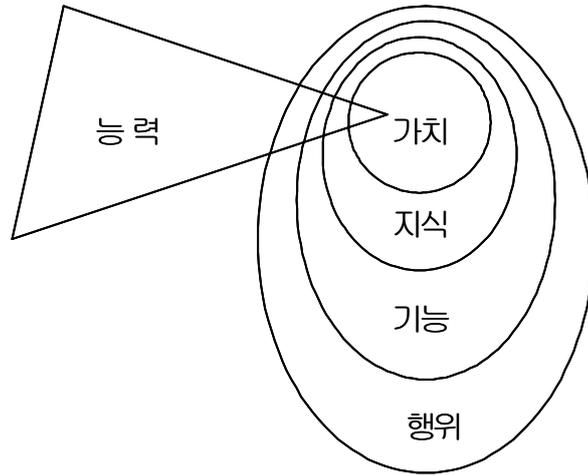
용어	성과	능력	지식 /기능/가치	개입	능력중심 교육과정
정의	-어떤 행위의 결과가 추구해야 할 도달목표 - 사업 성과에 도움을 줄 수 있는 결과	- 설정된 목표를 달성하기 위해 요구되는 능력	-능력의 구성요소로 능력을 설명할 수 있는 지식/기능/가치의 영역	-요구되는 능력을 향상시키기 위해 사용되는 방법	-설정된 목표를 달성하기 위해 선택 또는 제시된 과정 리스트

능력군이란 지식, 기능, 그리고 가치들을 유사성에 따라 유목화한 것이다. 예를 들어 대화능력은 프리젠테이션 기능, 커뮤니케이션 기능, 상호인간 관계, 듣는 사람에 대한 이해 등의 결합이라고 볼 수 있다.

지식, 기능, 가치 등 3가지 요소들은 능력을 구성하는 단위와 같으며, 유목화하여, 능력군이라고 부른다. 능력과 지식, 기능, 가치와의 관계를 살펴보면 다음 [그림 V-6]과 같다.

여기서 가치란 기본적인 믿음, 신조(tenets), 신념으로써 개인들이 어떤 것을 선택하는데 있어 기준이 되는 것으로서 외형적으로는 태도(attitude)로 나타나게 되며, 지식이란 패러다임이나 모델에 의거하여 구성된 정보로 인지 학습 기능과는 미약하게 상관이 있다. 기능은 가치에 기초해서 외형적이고, 관찰 가능한 행위로 지식을 적용하는 것이다. 능력들은 특정한 결과를 내는데 있어 복잡하게 얽혀져 있는 기능들로 볼 수 있다.

[그림 V-6] 능력과 지식, 기능, 가치와의 관계



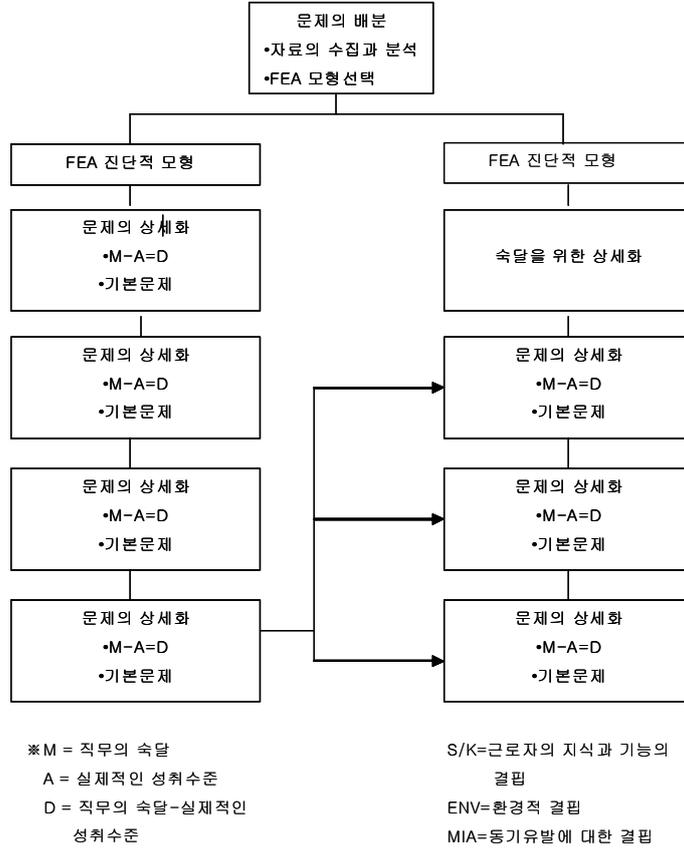
개입(intervention)이란 지식, 기능, 또는 가치를 증가시키거나 개선하기 위해 취해지는 일종의 행위(action)이다. 개입방법은 교육이 될 수도 있고, 관찰, 모델링(modeling), 멘터링(mentoring), 목적의 명료화, 상호간의 검토 등과 같은 다양한 개입방법이 사용될 수 있다.

3. Front-End Analysis

Front-End Analysis란 용어는 Harless(Harless, J. H, 1979)가 만든 용어로서, 경영이나 교육에서 기술이 순환되는 현상에 초점을 둔 것이며, 인간의 성취에 관한 문제를 진술하기 전에 경영자, 교육자 또는 상담자들이 행하는 일이라고 정의되고 있다고 하였다.

이러한 정의에 입각한 Front-End Analysis는 문제에 염두에 두고 문제의 해결을 찾는 체계적인 수단으로써 이에 대한 모형을 제시하면 [그림 V-7]과 같다.

[그림 V-7] Front-End Analysis의 모형



이 분석은 진단적 모형과 계획적 모형의 두 가지로 나누어진다. 진단적 모형은 현재의 직무에 대한 부족능력을 분석하고 기술하는 데 초점을 맞추고 있으며, 계획적 모형은 개인이 미래에 새로운 직무를 수행하게 될 때 부딪치게 되는 문제를 예방하거나 회피하게 하는 데 초점을 맞추고 있다.

제 6 장 직업교육과정 개발

제1절 직무분석에 의한 교육과정 개발

인간은 일을 떠나서는 살아갈 수 없으며, 그 일의 종류는 수 없이 많다. 일들의 내용과 특성은 각각 다르며 또한 일들을 수행하는데 요구되는 지식, 기술, 능력, 경험, 책임도 각각 다르다. 이러한 일에 대한 과학적인 분석은 일의 질을 향상시키기 위한 첫 걸음이며, 교육과 경영 관리의 핵심을 이룬다.

여기에서는 직무분석을 통하여 직업교육과정을 개발하는 방법과 절차를 중심으로 살펴보고자 한다.

1. 직무분석의 개념과 목적

가. 직무분석의 정의

직무분석을 이행하기 위해서는 먼저 직무라는 용어를 알아야 한다. 직무(job)란 재화와 용역을 생산하기 위하여 수행되는 일의 체계내의 특정한 한 단위로서, 한 근로자가 수행하는 임무(duty)와 작업(task)으로 구성된다. 만일

여러 사람이 동일한 임무와 작업을 수행하고 있다면, 그들은 동일한 직무를 수행하고 있는 것이다.

여기에서 직무를 직위(position)라는 용어와 구별할 필요가 없다. 직위라는 말은 한 사람의 작업자에게 할당된 일의 집단이다. 만약 어느 상점에 배달원 2명, 판매원 2명, 회계원 1명이 일하고 있다면, 직무는 배달원, 판매원, 회계원 등 3개가 되지만, 직위는 모두 5개가 된다.

직무분석은 그 결과를 어디에 사용할 것인가에 따라 여러 가지로 정의할 수 있지만, 인간의 노동력을 과학적이고 합리적으로 관리하기 위한 기초 작업으로 직무의 내용을 조사하는 것이다. 하나의 사업장이나 기관의 특정한 직무를 다른 직무와 구별하기 위하여 의무와 책임, 특성, 수행 작업 등을 체계적이며 조직적으로 연구하는 것이 직무분석이며, 직무를 구성하고 있는 일의 전체, 그 직무를 수행하기 위하여 담당자에게 요구되는 경험, 기능, 지식, 능력, 책임과 그 직무가 다른 직무와 구별되는 요인을 명확하게 분석하여 기술하는 방법이 직무분석이다.

결국 이들을 종합하여 보면, 직무분석이란 관찰이나 정교한 조사에 의하여 특정한 직무의 결정적인 특성을 규정하는 정보를 찾아내어 보고하는 체계적인 절차를 말하며, 그 요건으로는 첫째, 그 직무에 포함되어 있는 작업, 둘째, 우수한 취업자가 되기 위하여 갖추어야 할 지식, 숙련, 능력, 책임, 셋째, 그 직무를 다른 직무와 분명하게 구분시키는 것들이다.

나. 직무분석의 역사적 배경

직무분석의 발달 과정을 보면, 분석 대상인 직무의 내용이 수공업적인 단순 작업에서 기계화, 자동화에 의한 대량 생산 체계로 변화됨에 따라 직무분석의 필요성이 증대되었다. 직무의 내용을 명확하게 하려고 하는 관심은 종업원의 채용을 필요로 하는 직위가 발생하므로 시작되었다. 비교적 규모가 작은 기업체의 고용주는 직무에 필요한 특별한 자료를 준비하지 않더라도 직원의 결원을 충분할 수 있지만, 공장 규모가 확대되고 종업원의 수가 크게

늘어나면 각 직무에 관한 상세한 지식을 갖는 것이 불가능해져 채용의 가부를 결정하는 것이 힘들게 되었다. 그래서, 새로운 직원을 채용하여 적재 적소에 배치하기 위해서는 직무에 관한 지식을 정리하는 것이 요구되었다.

직무분석은 1910년대를 기점으로 오랜 기간 동안 상당한 변화를 가져왔는데, 그 목적이 다양해짐에 따라 방법도 많은 발전이 있었다. 직무분석의 효시는 테일러(Taylor, F.W)와 길브렛(Gilbreth, F.B)이라 할수 있다. 테일러는 1911년, 공장 관리라는 저서에서 시간 연구(time study)에 관한 내용을, 길브렛은 그 후 동작(motion study)를 각각 주조공과 벽돌공을 중심으로 발표하였다. 이들의 분석기법은 작업에 관한 미시적 분석을 통하여 작업표준을 정하거나, 작업공정을 개선하여 능률적인 작업으로 생산성을 향상하려는 생산공학의 지주가 되었다. 세계 제1차 대전을 계기로 직무 수행에 필요한 숙련도에 관한 연구가 시작되고 작업자의 능력을 상세하게 분석함으로써 노동력의 집약적인 운용이 도모되었으며, 제2차 대전이 일어나자 미국의 전시인력 위원회가 군대내 인력 효율화를 하는데 직무분석을 이용하였다. 이런 발달과정을 거쳐 면밀한 계획과 완전한 준비로 일정한 형식과 순서에 따라 각 직무의 주요한 특성을 상세하게 정리하는 방법으로 발전한 것은 비교적 최근의 일이다.

직무 분석이라는 용어도 세계 제1차 대전 중, 미국 육군의 인사 분류 위원회에서 가장 먼저 사용한 것으로 전해지고 있다. 미국은 1923년에 직위 분류법을 제정하여 동일한 직무에는 동일한 급여를 지급해야 하고, 급여의 차이는 직무와 책임의 차이에 기준을 둔다는 직무급 제도를 채택하고 있는데, 이것은 미국 발전의 원동력이 되었다.

우리나라의 경우는 6.25동란 이후 주한 미군에서 직무급 제도를 인사 행정에 도입함으로써 산발적으로 직무분석이 실시되어 왔다. 1970년대에 정부에서는 총무처를 중심으로 공무원에 대한 인사관리에 적응하기 위하여 직무분석을 실시한바 있으나, 소기의 성과를 거두지는 못하였다.

1980년에 노동부에서는 국립중앙직업안정소에서 국제노동기구로부터 직무분석 전문가들을 초청하여, 직업훈련연구소, 중앙직업훈련원, 한국검정공단,

한국경영자 총연합회, 기아자동차 그리고 금성통신 등 정부기관, 연구기관, 학교, 경제단체, 민간 기업체 등이 모두 망라된 직무분석가 양성 프로그램을 6주간에 걸쳐 실시한 것이 우리나라에서 가장 본격적인 직무 분석 교육으로 남아 있다. 그 결과 12명의 직무 분석가가 배출되었으며 그들은 각각 소속 기관에서 직무분석 사업의 중심이 되었다. 여기에서 얻은 경험을 활용하여 전개한 사업 중 가장 두드러진 사업은 국립중앙직업안정소가 5년 간 걸쳐 수행한 한국직업사전 편찬 사업과 직업 훈련연구소가 1981년부터 매년 수행하고 있는 직업훈련 직종의 직무분석 사업을 들 수 있다.

다. 직무분석의 목적

직무분석은 앞에서 언급한 바와 같이 직무를 구성하고 있는 일, 즉 직무 내용과 그 직무를 수행하기 위하여 요구되는 직무 조건을 조직적으로 밝히는 절차이며, 이것은 인사관리나 노무관리를 원활히 수행해 나가기 위한 필요한 정보를 획득하는데 그 목적이 있다. 그러나, 교육의 관점에서 직무분석을 보면, 최근에 직업 교육에서는 산업체 요구에 맞는 인력을 배출하기 위해서 산업현장에서 직무분석을 실시하여 획득한 자료를 가지고 교육과정을 개발하는 경향이 있으므로 직무분석은 교육에도 중요한 역할을 하고 있다.

인사관리를 위한 직무분석은 인사관리의 범위와 내용이 매우 광범위하고 다양하여 인사관리의 전 부분에 이용하기 위한 직무분석이란 현실적으로 거의 불가능에 가깝다. 그러므로 직무분석의 실제에 있어서는 인사관리의 여러 부분에서 몇 개의 부분에만 활용하기 위한 목적으로 수행되는 것이 보통이다. 따라서 직무분석의 목적은 경우에 따라 다르게 된다.

1) 교육, 훈련을 위한 기초 자료 획득

직업 준비를 위한 교육과 훈련의 목적은 직장에서 각 개인이 맡아서 수행하고 있거나, 장래에 맡을 예정인 직무를 보다 원활하게 수행할 수 있도록 준비시키는 데 있다.

산업체에서의 직무를 분석한 자료를 가지고 교육과정이나 자격검정 출제기준, 직업훈련기준을 개발한다면, 교육이나 훈련의 목표를 정확하게 설정할 수 있다. 그리고 기술 변화에 따라 교육과정을 개정할 필요가 있을 경우, 직무분석을 실시하여 기술변화에 따른 학습내용을 재선정하고 조직하며, 교과서를 개선하고, 시설과 장비와 보완하며, 교사를 재교육하는 자료를 획득할 수 있다.

신입사원의 교육이나 직무교육, 현장 감독자에 의한 직장 내 교육, 훈련 등도 실효를 거두기 위해서는 가장 먼저 직무분석을 실시하여 훈련 필요점을 발견하여야 무엇을 가르칠 것인가를 알 수 있게 된다. 이와 같이 교육, 훈련을 위한 목적으로 직무분석이 활용되기 위해서는 다음과 같은 자료가 분석되고 종합되어야 한다.

- 작업내용, 빈도, 난이도
- 직무 책임 한계
- 취업에 필요한 교육과 훈련
- 직무 수행에 필요한 정신적, 신체적 특성
- 사용하는 기계, 설비, 공구, 재료
- 직무 수행에 필요한 전문지식, 일반 이론 및 직업 정보
- 작업장 조건과 안전

2) 조직 관리를 위한 기초 자료 획득

기업체의 경영을 계획적이고 능률적으로 하기 위해서는 먼저 종업원에 대한 일의 배분을 적절히 하고 그 배분된 일의 범위와 책임을 명확하게 해두어야 한다. 그리고 그 일을 수행할 때에 감독과 통제를 할 조직상의 체계를 분명하게 해 두어야 책임과 권한을 알 수 있고, 조직이 목적을 달성할 수 있다. 즉, 각 종업원이 전체 속에서 어떤 위치에서 어떤 일을 책임지고 있는지를 알려주고, 그 체계 속에서 관리를 한다. 이러한 목적을 위해서는 다음과 같은 자료가 필요하다.

- 직무에 부과된 기본적인 작업

- 수행해야 할 직무상의 책임과 권한
- 직무의 범위
- 업무 수행상 다른 직무와의 관계

3) 채용, 배치, 이동을 위한 기초 자료 획득

노동력을 적재 적소에서 활용하기 위해서는 양과 질적인 면에서 고려하여야 한다. 양적 측면은 정원 기준을 의미하는데, 이것은 생산 설비에 따라 일정한 생산량을 생산하기 위해서는 종업원이 얼마나 필요한가를 결정하는 것이다. 이 양적인 기준을 파악하기 위해서는 직무분석을 하여 담당하는 일과 조직의 실태를 명료하게 하고, 적정 기준을 확립하여 각 부서의 표준 작업량을 확정한다.

다음, 질적 측면은 적성 기준을 의미한다. 채용 여부는 직무가 요구하는 일정 수준의 신체적, 정신적 특질을 갖추었는지를 평가하여 결정된다. 이 질적인 기준을 파악하기 위해서는 직무수행에 적정한 연령, 교육 정도, 특수하게 요구되는 기술, 경험, 지식, 정신적 및 신체적 특질과 정도 등을 알아야 한다. 종업원의 채용, 배치, 이동을 할 때에는 그 대상자가 가지고 있는 자격, 성질 및 기능이 직무와 완전하게 일치하는 것이 바람직하다.

4) 임금 관리를 위한 기초 자료 확보

근로에 대한 대가인 임금은 당연히 근로자의 안정된 생활 조건을 만족시켜 줄 수 있는 임금 수준이어야 한다. 또한 다른 근로자가 받는 임금액과 비교하여도 적절한 수준이어야 한다. 즉 근로자는 임금 수준과 임금 격차에 대하여 관심을 갖게 되고 경영자는 이 임금 수준과 임금 격차를 해결함으로써 근로자에게 만족감을 주고, 원만한 노사관계를 유지하여 경영관리를 합리적으로 하는 것이 임금관리의 목적이다.

직무급 임금제도는 노동의 질과 양에 따라 임금에 격차를 두는 제도로서 직무분석에 의하여 내용이 확정된 직무에 대하여 직무평가를 하며, 그 결과로

마련된 직무 등급에 의하여 급여가 지급되는 것을 말한다.

5) 안전관리와 작업 조건 개선

기업체가 지속적으로 생산성을 향상하기 위해서는 종업원의 안전과 후생에 관심을 갖고 꾸준히 노력해야 한다. 노무관리의 일부인 안전관리를 위한 직무 분석은 각각의 직무가 가진 위험성과 그 정도, 작업 환경의 유해성 정도, 작업의 종류와 강도, 피로의 정도, 직업병의 유무 등을 파악하여 대처해야 할 뿐만 아니라 그에 대한 보장도 해주어야 한다.

작업 조건을 개선하려면 현재의 작업 상태를 정확하게 분석하여 개선해야 할 부분을 밝혀내야 한다. 직무의 내용을 순서적으로 정확하게 분석한 자료는 작업 방법, 작업 공정, 시설, 장비, 공구 등의 개선은 물론, 조직과 작업 환경의 개선에 유력한 근거가 된다.

2. 직무분석의 기초

가. 직무분석 단계

직무분석은 분석 목적과 분석 단계에 따라 직업분석, 직무분석, 작업분석으로 나뉘어진다. 그러나 이러한 단계별 명칭도 일반적으로 통칭할 때에는 직무분석으로 불리워진다.

직업분석(occupational analysis)은 채용, 임금 결정, 조직관리 등을 목적으로 직업 행렬표를 작성하여, 인력의 과부족과 분석 대상 직업들의 상호 관련을 분석한다. 그 다음에는 채용하는 직업이 요구하는 연령, 성, 교육과 훈련의 경험, 정신적 및 신체적 특질, 채용후의 책임과 권한 등을 명시한 직업 명세서를 작성한다.

직무분석(job analysis)단계에서는, 직무의 정의를 의미하는 직무 기술과 작업들을 열거한 작업명 일람표를 기술한 직무 명세서를 작성한다. 그 다음 직무 명세서를 토대로 각 작업마다 작업 명세서를 작성하게 되는데, 각 작업 명

세서는 작업 요소, 작업 표준, 작업 조건, 사용하는 기계 및 공구, 재료, 전문 지식, 일반지식, 안전, 실습에 관한 사항 등으로 구성된다.

나. 직무분석 자료의 특성

직무분석 자료는 다음과 같은 특성을 살려서 분석되어야 한다.

첫째, 직무분석 자료는 가장 최신의 정보를 반영하고 있어야 한다. 왜냐하면, 직무분석 자료를 활용하려는 목적들이 현재를 기준으로 분석된 자료를 원하고 있기 때문이다.

둘째, 직무분석 자료는 사실 그대로를 나타내어야 한다. 현실을 꾸미거나 왜곡한 자료는 가치가 없다. 불필요한 수식어는 오히려 방해가 되므로 간결한 문장으로 필요한 내용만을 잘 정리한다.

셋째, 직무분석 자료는 가공하지 않은 원 상태로의 정보이어야 한다. 1차 정보를 그대로 가져오면 취사 선택은 그 다음의 단계에서 분석 목적에 따라 선택할 수 있지만, 분석자가 임의대로 분석하면서 가공을 하면 효용이 없다.

넷째, 직무분석 자료는 논리적으로 체계화되어 있어야 한다. 분석 단계나 순서에 따라 조직적으로 체계화되어 있는 자료는 이해가 쉽고 활용하는데 용이하다.

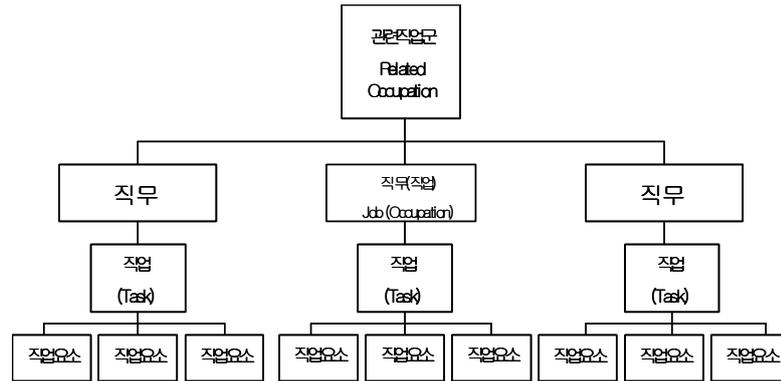
다섯째, 직무분석 자료는 여러 가지 목적으로 활용될 수 있어야 한다. 직무 분석 작업은 한번 분석하는데 많은 비용과 노력이 소요되므로, 분석된 자료가 여러 가지 목적으로 활용되도록 분석 계획을 세워야 한다.

다. 직무분석 용어의 체계

직무분석에서 사용되는 용어들은 서로 유사한 용어들이 많아 혼동을 일으키기 쉽다. 각종 용어들의 개념을 명확하게 파악하고 용어들 상호간의 차이를 구별할 수 있어야 직무분석을 효과적으로 할 수 있다. 우선 직업, 직무, 작업 및 작업 요소 등은 한 체계 내에 단계적으로 세분화되는 용어들로서,

이들을 그림으로 나타내면 [그림 VI-1]과 같다.

[그림 VI-1] 직무 분석의 용어 체계



관련 직업군이란 재료, 공구, 기계, 시설, 공법, 관련 이론 및 작업 환경이 서로 비슷한 직업들의 묶음을 말한다. 예를 들면, 선반공, 밀링공, 연삭공 등은 같은 관련 직업군 속에 포함된다. 직업은 일군의 작업자들이 똑같은 임무나 책임을 지고 동일한 유형의 작업을 수행하고 있을 때 직업이라고 한다.

직업사전에서는 보수를 받고, 일정한 기간 동안 고정적으로 일하고 있는 경우로 한정하고 있다. 그러므로 고리 대금이나 경마 등으로 수입을 얻는 경우는 제외된다. 직무는 직업과 동일한 개념으로 통용되기도 하는데, 개인의 입장에서 보면 직업이, 조직 전체 중에서 차지하는 일로 보면 직무가 된다. 다시 말해서 기업체 밖에서 개인이 하고 있는 일을 인간 중심으로 일컬을 때 직업이 되는데, 직업사전에 수록되어 있는 명칭들은 직업들이다. 예를 들면 일반 기계공이라는 직업은 기업체내에서 경영관리 입장에서 부를 때는 일반 기계 조작 직무라고 하여 근로자가 하는 일을 기준으로 한다.

작업(task)은 처음과 끝이 분명하게 논리적으로 구획지을 수 있는 일의 단위로써 가르칠만한 내용이 있는 분량으로 나누어지고 작업이 끝났을 때 작업의 질을 평가할 수 있는 측정 기준이 있다. 이 작업은 다시 하위 단위인 몇

개의 작업 요소(task element)로 나뉘어진다. 작업 요소는 공정(operation)이다. 이 작업 요소 하나로는 유용한 결과를 얻기 힘들며, 반드시 몇 개의 작업 요소가 합해져야 하나의 유용한 작업을 완성할 수 있다.

3. 직무분석 방법

직무분석 방법에는 분석 대상의 작업에 따라 여러 가지가 있다. 직무 내용의 전반적인 특성을 체계적으로 상세하게 분석하기 위해서는 관찰하거나, 질문을 하거나, 조사를 하여야 한다. 이때에 어떤 방법을 택할 것인가는 분석 대상 직무의 성격, 얻을 자료의 용도, 주어진 분석 조건 등에 따라 결정되어야 한다. 직무분석 방법은 인력개발과 관리를 위한 측면에서 구별하면, 최초 분석법(new analysis), 비교 확인법(verification method) 및 데이컴(DACUM)이 있다.

최초 분석법은 분석 대상 직무 또는 직업이 산업 발전에 따라 새롭게 발생한 직무로 참고할 만한 자료가 없을 때 활용된다. 그러나 이미 잘 알려진 직업으로 참고할 자료가 풍부할 경우에는 비교 확인법이 능률적이다. 교육이나 훈련을 위한 목적으로 단 기간내에 효과적으로 분석하고자 하면 데이컴법을 활용한다.

최초 분석법으로 분석하려면 면담법, 관찰법, 녹화법, 체험법 및 설문법 중에서 한 두가지의 방법을 선택하여 분석한다. 그러나 비교 확인법을 활용하는 경우에도 최초 분석법의 일부를 겸용할 필요가 있다.

가. 최초 분석법(new analysis method)

분석할 대상 직업에 관한 참고 문헌이나 자료가 드물고, 그 분야에 많은 경험과 지식을 갖춘 사람이 거의 없을 때에, 직접 작업 현장을 방문하여 분석을 실시하는 방법을 최초 분석법이라고 한다. 그러나 이 방법은 많은 시간과 노력이 소요되므로 비교적 직무 내용이 단순하고 반복되고 작업을 계속하

는 경우에 적합하다. 이 최초 분석법에는 면담법, 관찰법, 체험법, 설문법 및 녹화법 등이 있다.

1) 면담법(interview method)

특정 직무에 대하여 오랜 경험을 통하여 많은 지식과 숙련된 기능을 가지고 있으면서, 그것을 언어로 정확하게 표현할 수 있는 사람과 직접 만나서 면담을 하면서 분석하는 방법이다. 면담으로 분석에 협조하는 사람은 시간에 제약을 받지 않도록, 미리 소속 기관장의 허락을 얻어야 한다. 이 방법은 상대방으로 하여금 자발적이며 능동적으로 필요한 자료를 충분히 제공하도록 유도하여야 한다. 이 방법으로 직무 분석할 때 유의해야 할 점들은 다음과 같다.

- ① 면담 시에는 항상 감독자와 떨어져서 자유로운 분위기 속에서 직무 분석가와 개인별로 분석한다.
- ② 질문의 방법으로서 직접법과 간접법을 적절하게 사용한다. 면담의 시간이 짧은 경우나 상대자가 강한 내성적 성격의 소유자일 경우에는 질문의 목적에 대해서 상대방이 아무 의문없이 무엇인가 생각이 떠오르게 하여 “예”, 또는 “아니오”라고 대답하게 하는 방법이 직접법이며, 질문을 하기보다는 상대방이 직무에 대해서 스스로 생각하여 대답하도록 대화를 이끌어 가는 방법이 간접법이다. 가능한 한 면담에서는 간접법을 사용한다.
- ③ 질문의 요점에서 대화가 빗나가지 않도록 이끌어 간다.
- ④ 대화를 하면서 얻은 자료는 직무 분석 양식에 기입해 나간다.
- ⑤ 면담 중 가끔 협조자가 대답을 생각하면서 침묵할 때 인내를 가지고 기다린다.
- ⑥ 상대방의 하는 일과 발언에 관심과 흥미를 나타낸다.
- ⑦ 시간을 효율적으로 사용하기 위하여 항상 핵심적인 질문을 한다.
- ⑧ 응답 내용을 객관적으로 받아들이고 속단하지 않는다.

- ⑨ 언질이나 암시를 함으로써 어떤 기대감을 갖지 않는다.
- ⑩ 심리적으로 저항감이나 경계심을 갖지 않도록 부드러운 분위기를 갖게 한다.
- ⑪ 분석 목적과 관계가 없는 사항이나 상대방의 자존심을 상하게 하는 질문은 피한다.

이 면담법은 가장 정확하고 완전한 정보를 얻을 수 있으므로 가장 많이 활용되고 있는 방법이며, 다른 방법으로 직무 분석을 할 때에도 기본적으로 병행해서 활용된다.

2) 관찰법(observation method)

분석자가 직접 작업자의 곁에 서서 직무 활동을 실제로 상세하게 관찰하고 그 결과를 기술하는 방법이다. 이 방법도 많이 사용되는데 분석자의 주관 이 개입될 위험이 있다는 단점이 있다. 그러나 모든 직무 활동이 시간적, 공간적 형태를 취한다고 보면, 그 현장을 직접 목격하면서 실제적인 내용을 파악하기 때문에 효과적이다. 특히 분석자가 대상 직업에 대하여 풍부한 경험을 가지고 있을 때에는 예리한 통찰력으로 많은 자료를 널리 수집할 수 있다.

그러나 관찰은 성격상 직무의 외면을 파악하는 데는 적합하지만 내부 구조를 이해하는 데는 제약이 있다. 따라서 직무의 특성이 시간적, 공간적 형태로 나타나지 않는 지적, 정신적 직무인 사무 관리직이나, 다른 작업자를 감독하거나 조정하는 관리·감독직에는 이 방법보다 다른 방법을 택한다.

작업 현장을 직접 본다는 것은 여러 가지 장점을 가지고 있다. 즉, 작업하는 기계에서 발생하는 소음, 열, 색깔, 작업자의 동작의 확인과 함께 작업자의 설명을 들으면서 분석하기 때문에 그 만큼 실질적이며 정확한 결과를 얻을 수 있다.

분석에서 특히 유의해야 할 점은 상급자나 작업자의 충분한 양해와 협조를 구해야 하고, 생산 공장이나 용역을 제공하는 공장은 작업을 중지하는 것

이 사실상 어렵기 때문에 질문도 형편을 보아가면서 하여야 하고 작업 중에 질문하는 것은 안전이나 제품과 밀접한 관련이 있음을 상기하여야 한다.

관찰법을 효과적으로 수행하기 위해서 직무 분석자는 사전에 관찰할 직무에 대해서 관련되는 참고 문헌이나 감독자 등을 통하여 개괄적인 지식을 갖추는 것이 효과적이다. 그리고 관찰할 때 작업 장면을 잘 설명할 수 있는 상급자의 협조를 얻는다면 더욱 바람직하다.

3) 체험법(empirical method)

이 방법은 분석자 자신이 직접 직무 활동에 참여하여 체험함으로써 생생한 직무 자료를 얻는 방법이다. 이 방법에 의하면 직무 활동에서의 의식의 흐름, 감각적인 내용, 피로의 상태 등 내부 구조까지 분석할 수 있다는 장점도 있지만 분석자가 체험을 한다고 해도 실제로 그 직무에 종사하고 있는 담당자의 심리 상태에 도달하기까지는 매우 어렵다는 단점도 있다. 그러나 분석자가 상당한 연습을 하고 자기가 하나의 인간적 척도가 될 수 있는 단계에 이르면 강한 인간적 실체감을 지닌 자료를 풍부하게 추출할 수 있다. 다만 현실적으로는 상당한 기간 동안 분석을 위해서 분석자가 직접 체험한다는 것은 어려운 것으로 다른 방법을 보완하는 데 활용된다.

4) 설문법(questionnaire method)

설문법은 현장의 작업자 또는 감독자에게 설문지를 배부하여 이들로 하여금 직무의 내용을 기술하게 하는 방법이다. 이 설문법의 장점은 조사 대상을 폭넓게 할 수 있으며, 관찰법이나 체험법으로 규명하기 어려운 전문직과 사무관리 분야의 작업 내용과 중요점, 그 직무에 요구되는 고도의 기술이나 지식, 오랜 경험을 쌓아야 알 수 있는 책임의 소재나 그 정도 등에 관한 자료를 얻을 수 있다. 그러나 응답자가 설문지의 내용을 충분히 이해하지 못하여 소기의 목적을 달성하지 못하거나, 응답자 자신이 어떤 특정한 부분을 지나

치게 강조하는 경향이 있다. 그리고 자신이 담당하는 일, 그 자체에는 정통하지만 제한된 경험과 주관이 반영되어 사물의 판단에 객관적 사실 조사의 어려움이 있는 단점이 있으므로, 사실인지 편견인지의 여부를 결정하는데 특히 유의하여야 한다. 그러나 설문법은 응답자들이 성의 있게 응답을 하지 않는다는 것과 회수율이 낮다는 것이 가장 큰 단점이다.

5) 녹화법(video tape recording method)

반복되는 단순 직무로서 작업장의 환경이 작업을 장시간 관찰하기 어려운 경우, 예를 들면 방적 공장과 같이 습기, 소음 및 분진 등 작업 환경이 매우 나빠서 현장 내에 오랫동안 머무르기 어렵고, 소음으로 인하여 상호 대화가 곤란한 경우에는 비디오 테이프에 작업 장면을 촬영, 녹화한 후에 조용한 사무실로 돌아와 작업자와 함께 화면을 보면서 분석하는 방법이다. 사용되는 기계에는 촬영기, 텍크, 영상기 등과 테이프가 있어야 하며, 촬영기법은 우선 작업 전체를 적절한 거리를 두고 한번 촬영하고, 이어서 충분한 시간을 가지고 작업 장면하나 하나를 줌렌즈로 확대하여 근접 촬영한다. 이때 작업 중에 발생하는 소리도 동시에 녹음하고, 가능하면 공정 전체를 3~4회에 걸쳐 반복 촬영하는 것이 좋다. 이 방법은 현장의 복잡한 곳을 떠나 쾌적한 환경 아래서 충분한 시간을 가지고 분석할 수 있으며, 다시 보고 싶은 작업 장면을 몇 번이고 반복하여 볼 수 있으며, 작업마다 화면을 정지시켜가면서 분절할 수 있다는 것 등의 장점을 갖고 있다. 이 방법도 분석에 앞서서 사전에 분석 대상 직업에 대한 지식을 갖추어야 한다. 그러나, 녹화를 위한 기계와 촬영 전문가를 확보해야 하는 단점도 있다.

나. 비교확인법(verification method)

이미 역사가 오래 되어 많은 자료가 수집될 수 있는 직업으로 수행하는 작업이 다양하고, 직무의 폭이 넓어 단시간의 관찰을 통해서 분석이 어려운

직업은 비교 확인법이 적합하다. 이 방법은 지금까지 개발된 각종 자료를 수집하고 분석하여 일단 직무분석 양식에 직무 분석가가 초안을 작성한 다음 현장에 나가 실제 여부를 면담이나 관찰과 같은 최초 분석법으로 확인하는 방법이다.

일반적으로 가장 많이 사용되는 참고 문헌으로는 직무 정의와 작업 명칭이 수록되어 있는 직업사전을 들 수 있다. 다시 말해서 이미 직무분석에 의하여 편찬된 직업사전을 참고하여 거꾸로 직무분석 자료를 추출하는 것인데, 각 나라마다 산업과 고용의 구조가 다르고, 그 배경과 여건이 다르기 때문에 같은 직업 명칭이라고 하더라도 차이가 있다. 이 차이점을 발견하여 자기 나라의 실정에 알맞게 수정 보완하여 기초 분석 자료를 작성하고, 현장에 나가 최근에 변화된 내용을 수정하거나 추가하고 검증한다. 즉, 기존의 자료가 분석된 시기와 사회가 우리나라의 현재 시점과 차이가 나는 점을 발견하여 보완하기 때문에 비교 확인법이라고 한다.

우선 직업 사전에 있는 직무 기술(job description)을 보면 그 직업이 수행하는 직무의 개요를 한눈에 알 수 있다. 왜냐하면 직무 기술에는 주요한 재료, 공구, 기계, 공법, 제품 등을 간략하게 포함하고 있기 때문이다. 또한 작업 일람을 보면, 작업 내용과 방법은 물론 작업 전체의 흐름을 알 수 있다. 그리고 그 직업에서 요구하는 교육 경험, 정신적 및 신체적 특징들도 알 수 있다. 그 직무에 관련되는 교육훈련 교재, 전공서적 및 상품 매뉴얼 등을 참고하여 교육훈련의 교육과정과 목표, 교육훈련 교재가 되는 작업 명세서, 관계 지식과 실기, 성취 수준과 안전등을 알 수 있다.

그러나 이 비교 확인법도 그 한 가지만으로 특정 직무의 분석을 완전하게 해낼 수 없으며 다른 방법과 겸하여 상호 보완하여 완성한다.

다. 데이컴법(DUCUM method)

데이컴이란 “Developina A Curriculum”의 줄인 말로서 교육과정을 개발하는 데 활용되어 온 직업분석의 한 가지 기법을 말한다. 이 방법은 교육훈련

을 목적으로 교육 목표와 교육 내용을 비교적 단 시간내에 추출하는데 효과적이다.

여기에서 소개되는 데이컴법은 Norton이 1983년 편찬한 Dacum Handbook에 기초하여 제시한 것이다. 여기에서의 데이컴은 몇 가지 가정과 전제를 두고 있는데, 첫째, 전문적인 작업자는 다른 누구보다도 그 직무에 대하여 잘 기술할 수 있고, 둘째, 한 가지 직무는 해당 직업에 종사하고 있는 숙련된 사람이 수행하는 작업 명칭들로 충분히 기술될 수 있으며, 셋째, 모든 작업에는 그 작업을 올바르게 수행하는데 필요한 관계 지식과 태도가 있다는 것이다.

데이컴은 8-12명의 분석 협조자(panel member)로 구성된 데이컴 위원회를 중심으로 이루어지며, 이들의 작업 단계는 다음과 같은 절차를 밟아서 진행된다.

- ① 데이컴에 관한 오리엔테이션
- ② 직무 혹은 직업 영역에 대한 재 검토
- ③ 일반적인 임무 영역의 열거
- ④ 임무 영역 내에서 수행되는 구체적인 작업 열거
- ⑤ 작업과 임무 기술에 관한 검토와 수정
- ⑥ 작업과 임무들을 논리적인 순서에 따라 정리
- ⑦ 취업 초기에 필요한 작업군 구별
- ⑧ 필요에 의한 기타 사항 열거

데이컴은 실무자가 약 6개월 전부터 분석 협조자 선정, 작업 장소 예약, 분석가 선정 등의준비를 한다. 실무자가 워크숍 준비를 완전하게 마친 후 데이컴은 데이컴 분석가(DUCUM facilitator)가 맡아서 진행한다. 데이컴 분석가는 전문가다운 인상과 외모를 갖추고, 타인에 대한 감수성이 예민하며, 데이컴을 진행하는 동안 열띤 분위기를 조성하고 유지할 수 있는 능력이 있어야 하며, 유유하며 감각이 뛰어나고, 동기 유발을 잘 시킬 수 있어야 한다. 또한 인내심도 있어야 하고 의사 결정 능력을 갖추고 여러 가지 의견을 종합할 수 있어야 한다.

데이컴을 하는 작업장의 한 쪽 벽면은 데이컴을 하면서 계속 작업명을 써

서 붙일 수 있도록 깨끗하게 비어있어야 한다. 이 벽면은 데이킴 벽이라고 하는데 분석가는 이 벽면을 등지고 분석 협조자들을 바라보며 사회를 진행한다. 분석 협조자들은 한 테이블에 3~4명씩 앉고 사회자를 중심으로 모아지도록 테이블을 약간 돌려놓는다. 이 때 사회를 보는 분석가가 분석 협조자들의 의견을 개진하여 한 가지로 결정해서 불러주면 받아 적어 건네주는 서기가 필요하다. 실내에서 어디서나 금방 알아볼 수 있도록 굵은 글씨로 임무 영역이나 작업 명칭을 써서 사회를 보는 분석가에게 건네주면 분석가는 종이 뒷면에 꺾을 붙여 데이킴 벽에 임시로 붙인다. 이렇게 반복하여 모든 임무 영역을 열거하고 다시 순서를 고려하여 재배열하고 작업 명칭을 열거해 나간다. 종이는 수시로 떼어서 이동할 수 있도록 한다. 모든 작업이 끝나면 번호를 매겨 데이킴 차트를 완성한다. 작업을 진행하는 동안 서기나 옵서버로 참석한 사람들에게는 발언권이 주어지지 않는다.

4. 직무분석의 실제

직업교육의 교육과정 개발을 위한 직무 분석은 직업분석 단계에서 직업행렬표와 작업 일람표를 분석하고, 이어서 직무분석과 작업 분석 단계로 진행된다.

가. 직업분석

직업분석은 즉 직업명, 취업에 필요한 자격요건, 신체적·정신적 특질, 직업의 전망, 기술 변화, 책임과 권한 등 직업에 관한 전반적인 자료를 분석하고 직무분석 단계에 앞서 직업행렬표 상 분석 대상 직업의 경계를 명확하게 하는 일과 직업의 정의인 직무 기술서, 작업 일람표 등 매우 중요한 자료를 작성한다.

새로운 직업이 아닌 경우에는 지금까지 개발된 각종 자료를 이용하여 분석 양식에 분석가가 일단 기초 자료를 작성하고 이어서 기업체에 방문하여

확인 검증을 한다.

1) 준비 작업

(가) 자료수집

분석 작업을 효율적으로 수행하려면 많은 참고 자료를 수집하여 종합하고 분석하는 과정을 거쳐야 한다. 직무분석을 하는 데 쓰이는 자료를 열거하면 다음과 같다.

(1) 직업 사전

직무 기술, 작업 일람표를 작성하는데 사용되는 직업 사전은 다음과 같은 사전이 사용된다.

- 한국 표준 직업 분류(경제 기획원)
- 한국 직업 사전(노동부)
- 국제 표준 직업 분류(ISCO)
- 미국 직업 사전(DOT)
- 캐나다 직업 사전(CCDO)

(2) 전문 기술 서적

- 국내외 교육, 훈련용 교재(대학, 실업계 고등학교, 직업 훈련 기관, 전문대학 등)
- 국내외 참고 문헌(기술 잡지, 학회지, 연구 보고서)
- 한국 공업 규격

(3) 기타 참고 자료

- 상품 소재 카탈로그
- 제품 사용 설명서
- 기업체 안내 팸플릿

- 전화번호부
- 기업체 총람

(나) 자료종합

- ① 각국의 직업 사전에서 분석 대상 직업의 관련 직업군들을 복사하여 한정의 대비표를 만들어 놓고 자료를 종합한다.
- ② 대비표를 보면서 자료를 종합하여 직업 행렬표와 직무 명세서의 기초 자료를 작성한다.

2) 직업분석 협조 기업체 선정

직업분석 결과를 일반화시켜서 위해서는 국내 기업체 중에서 대표성이 있는 기업을 신중하게 선정하여야 한다. 국제노동기구나 데이컴 전문가들은 9개의 기업체가 적절하다고 보고 있다. 다시 말해서 분석 대상 직업 종사자들이 집중적으로 일하고 있는 서로 다른 3개의 산업에서 각각 기업체의 규모에 따라 대, 중, 소 3개씩의 기업체를 선정하면 9개가 된다.

시간과 경비를 절약하려면 대기업에서 3개, 중·소 기업에서 3개를 선정할 수 있다. 그러나 이때에도 집중도가 높은 서로 다른 소분류 산업에서 기업체를 선택하여야 한다.

(가) 산업의 분류

경제기획원이 1963년에 고시한 한국표준산업분류에 따르면 대분류 산업은 다음과 같이 9개로 나뉘어 있고, 분류번호가 두 자리 숫자이면 중분류, 세 자리 숫자는 소분류, 다섯 자리는 세 분류 산업을 의미한다.

(나) 산업별 직업의 집중도

대부분의 직업은 2~3개의 산업에 집중되어 있는데, 한 연구 보고서(김관옥 외, 1983)에 의하여 생산직 종사자의 30개 중분류 직업 19개가 2개의 산

업에 80% 이상 집중되어 있다고 보고하였다. 따라서 감독직과 같은 소수의 직업을 제외하고는 3개 이내의 산업에 집중되어 있다고 볼 수 있으므로 어떤 직업을 분석하려면 우선 집중되어 있는 산업을 3개 정도 선정하는 일이 우선 되어야 한다.

(다) 기업체 선정

분석 협조 기업체를 선정하기 위해서는 관련 정부 부처나 경제 단체에 의뢰하는 방법도 있으나 일단 분석가가 기업체 명부에서 찾거나 수소문하여 선정 기준에 따라 선정한다. 일단 선정된 기업체가 협력하도록 하는 일은 정부 부처에 의뢰하는 것이 효과적이다. 기업체를 선정하는데 사용되는 참고 자료에는 다음과 같은 것들이 있다.

- 전국 기업체 총람
- 한국 기계업체 총람
- 상품별 제조업체 총람
- 한국 공단 총람
- 표준 사업체 대장 등이 있다.

그러나 이러한 자료들은 매년 변동이 있으므로 가장 최신의 자료를 참고하도록 하고 일단 선정한 기업체에 전화를 하여 확인해 두어야 한다. 대기업과 중·소 기업체의 구분은 상시 종업원 수나 투자 총액 등을 기준으로 하지만, 건설업의 경우에는 도급액의 규모에 따라 나눈다.

(라) 분석협조자 선정

분석 협조자는 분석 협조 기업체가 선정하여 통보를 해주도록 하는 것이 원칙이지만 경우에 따라서는 적절한 협조자를 선정하고 기관장에게 분석 협조자가 시간을 내어 분석에 협조를 해주도록 하기도 요청하기도 한다. 분석 협조자는 다음과 같은 조건을 갖추고 있으면 바람직하다.

- 해당 직업에 10여 년 이상 근무한 경력이 있는 자
- 직업 작업을 수행하거나 용역을 제공할 수 있는 능력이 있는 자

- 해당 분야의 전문 지식이나 기술적인 내용을 정확하게 표현할 수 있는 자
- 우호적이며 협조적인 성품을 가진 자
- 분석 시간을 충분히 할애할 수 있는 자

3) 직업분석을 위한 관련 기업체 협조

(가) 기업체 확인

자료 수집을 통하여 일단 선정된 기업체는 전화로 사전에 접촉하여 주소, 위치, 접촉, 대상자를 확인한다. 이 때 협조 공문은 본사와 공장 중에서 어느 곳으로 해야 할지를 물어 차질이 없도록 한다.

(나) 기관 단체를 통한 협조 요청

기업체 선정이 여의치 않을 경우 동업종 조합이나, 협회, 학회 등 관련 단체와 전국 경제인 연합회, 상공회의소, 경영자 총협회, 중소기업 중앙회 또는 공단 관리사무소 등 경제 단체를 방문하여 적합한 기업체를 추천받고, 해당 기업체에 협조해 주도록 요청한다. 기업체에 가장 협조를 구하기 쉬운 기관은 역시 정부 관련 부처로서 상공부, 노동부 등이다

(다) 공문에 의한 협조 요청

(1) 협조 공문 발송

전화 또는 직접 방문을 통한 사전 접촉으로 협조 가능성을 타진한다. 이 때 직무분석 사업의 취지를 자세히 설명하여 직무분석이 회사의 기밀을 탐지하기 위함이 아님을 분명히 밝혀야 한다. 공문 내용은 직무분석의 목적, 분석할 내용, 분석 협조자, 총무부(인사과)로 일원화하여 공문 처리가 순조롭게 되도록 한다.

(2) 공문 도착 확인

공문을 발송한 후 며칠이 지난 후 그 공문이 정확하게 도착하였는지를 확

인하고 현장에 방문하였을 때 협조해 줄 분석 협조자가 어느 부서의 누구인지를 알아 놓는다.

(3) 직무분석 협조자와 1차 접촉

기업체로부터 소개받은 직무분석 협조자를 전화로 또는 직접 방문하여 1차로 접촉하여 직무분석 사업의 취지와 중요성, 목적, 협조자의 일 등을 설명하여 분석 작업에 사전 정보를 제공한다.

(라) 직업분석 기초 자료 작성

직업분석에 사용되는 양식은 직업 명세서와 직업 행렬표, 직무 명세서가 있다. 직업 명세서에는 직업명, 직업분석가, 분석 일자, 분석 대상 기업체, 분석의 목표, 수집된 자료명, 분석직종의 기술변화, 직업의 전망, 인력 수급, 인력 양성 체제 등에 대한 의견, 직업 분석가의 주요 발견점, 취업에 필요한 각종 조건(성별, 적정 연령, 최소 교육정도, 적정 훈련기관, 훈련기간, 소요자격증, 견습 기간), 직업 활동 영역, 승진 및 전직, 직무 수행 조건(직업 적성, 정신적 특질, 신체적 특질, 작업 환경, 위험성 여부), 책임의 한계를 조사하여 기입하도록 되어 있다.

(마) 직업 행렬표 작성

직업 행렬표는 분석하려고 하는 직업이 관련 직업군에서의 위치와 관련된 직업들과의 관계를 한 눈에 알 수 있도록 하는 자료이다.

(1) 직무 수준의 결정

모든 직업은 수행하는 직무 즉 작업이 서로 다르다. 다시 말해서 단순한 작업만을 반복하는 직업이 있는가 하면 다양한 작업을 광범위하게 수행하는 직업이 있다. 이와 같이 수행하는 작업의 다양성과 복잡성에 따라 몇 단계의 수준으로 나뉜다. 흔히 직무 수준을 잘못 이해하여 작업의 숙련도에 따라 분류하는 오류를 범하기도 한다.

그러나 어떤 작업에 대한 숙련도는 모든 직업의 종사자들이 일정 기간 종사하면 터득이 된다고 보기 때문에, 다양한 작업의 수, 책임 한계, 하급자 지

도 능력, 문제 해결 능력, 의사 결정 능력에 따라 결정된다. 일반적으로 생산직의 경우 감독, 다능공, 숙련공, 단능공 등 4단계로 구분한다.

(2) 직업 행렬표 초안 작성

직업 행렬표를 가장 효과적으로 작성하는 방법 중 하나는 기존의 직업사전에 나와 있는 자료를 참고하여 작성하는 것이다. 우리나라 직업사전은 경제기획원이 인력관리를 위해 국제노동기구의 직업 분류(ISCO)를 그대로 번역해서 사용하고 있는 한국표준직업분류(KSCO)와 노동부에서 직업안정사업의 일환으로 새로 체계화한 한국직업사전이 있다. 직업사전에는 관련 직업군들이 연이어서 설명되어 있다. 관련 직업군들의 특성을 보면 관련지식, 재료, 도구, 공법들이 서로 유사한 것을 발견할 수 있다. 서로 다른 점은 사용하는 기계, 완성 제품, 수행하는 작업의 다양성 등이다.

직업사전에 설명되어 있는 작업들과 직무수준의 판정 기준을 비교하면 각 직업들의 직무 수준을 판정할 수 있고, 서로 유사한 직업들을 직업 행렬표에 정리할 수 있다.

(3) 직업 행렬표의 검증

직무 분석가는 여러 가지 직업사전을 종합 분석하여 일단 직업 행렬표를 만들고 이를 6개의 직업 분석 대상 기업체의 분석 협조자로부터 검증을 받는다. 이 때 기존의 교육훈련기관에 설치 운영되고 있는 학과 명칭에 지나치게 얽매이면 분석에 제약이 생기므로 일단 산업체의 의견을 존중하여 기초 자료로 작성한 직업 행렬표의 타당성을 검증 받고 오류이거나 우리나라의 최근의 직업 형태의 적합하지 않으면 수정·보완한다.

(4) 직무 명세서의 검증

직무 기술과 작업 일람표로 구성된 직무 명세서는 원칙적으로 직업 분석 단계라기보다는 직무분석 단계에 해당된다. 그러나 작업의 구분이 잘못되면 작업 명세서의 작성도 흔들리게 되므로 시행착오를 줄이기 위해서는 직무 명세서도 직업 분석을 할 때 동시에 진행하면 나중에 작업 명세서를 작성하는데 크게 도움이 된다.

나. 직무 분석

직무분석 단계에서는 직무의 정의인 직무 기술과, 작업 일람표로 구성된 직무 명세서와 각 작업에 따른 작업 요소, 성취 수준, 작업 조건, 교육·훈련 자료로 구성된 작업명세서를 작성하여 분석한다.

1) 직무 분석의 목표

바람직한 직무분석은 목적에 알맞은 분석이어야 한다. 목적에 알맞은 분석이란 분석된 결과를 어떠한 목적에 사용할 것인지를 명확하게 하고서 그 목적에 필요한 자료를 획득하도록 분석한다는 것을 의미한다.

직무분석은 목적과 목표에 따라 사용하는 양식, 분석 방법도 조금씩 차이가 있다. 그리고 직무 분석 자료가 목표에 맞지 않게 지나치게 상세하거나 너무 간단해서도 이용 효과가 낮아질 것이다. 다시 말해서 분석 결과를 어디에 사용할 것인가에 따라 어느 정도까지 상세하여야 할지가 결정된다.

(가) 일반 목표

직업교육을 실시하기 위한 교육과정을 개발한다.

(나) 세부 목표

- ① 직업 행렬표를 작성하여 분석 대상 직업이 관련 직업군들 속에서 어떠한 위치에 있는지를 명확하게 한다.
- ② 6개의 기업체에서 수행하고 있는 해당 직업의 숙련공 작업들과 이들의 성취수준을 비교 확인법으로 분석하고 작성하여 기초 자료를 검증한다.
- ④ 교육과정의 기초 자료를 제공할 수 있도록 관계 지식 항목을 분석한다.

2) 직무분석 기초 자료 분석

최초 분석법으로 분석할 필요가 없는 직업을 분석할 때에는 일단 직무 분

석가가 직무분석 기초 자료를 작성한 후 산업 현장을 방문하여 비교 확인법으로 분석한다는 것은 앞서도 언급하였다. 그러면 기초 자료를 작성할 때 어떤 자료를 참고해야 할까? 기존의 직업은 언제나 그 직업에 종사자를 양성하는데 필요한 교육·훈련용 교재가 어떤 형태로든지 있기 마련이다. 직업 사전은 직무분석을 할 때에도 사용되는데 직업의 정의를 기술한 직무기술과 작업 일람표 등은 모든 직업 사전에 이미 기술되어 있다. 왜냐하면 직업 사전을 개발할 때 직무분석을 통해서 얻은 자료를 바탕으로 만들었기 때문이다. 잘 개발된 교과서도 산업체에서 수행하고 있는 직무 내용을 분석하고 산업체에서 수행할 직무 능력을 길러주기 위하여 개발되었기 때문에 직무분석 기초 자료를 작성하는데 좋은 자료가 된다.

(1) 직무명세 및 성취 수준자료(job specification & performance standard data)

(가) 직무 분류

- ① ISCO(International Standard Classification of Occupational): 국제표준 직업분류로서 국제 노동기구가 개발한 직업 사전이다. 범세계적으로 통용하기 위하여 개발도상국 수준에서 개발하였기 때문에 직업의 종수도 3,000여개에 지나지 않는다. 그러나 우리나라도 경제기획원에서 인력수급 계획을 수립하거나 통계 작업을 할 때 이것을 그대로 번역한 KSCO, 즉 한국 표준직업분류를 사용하고 있으므로 참고로 할 필요가 있다.
- ② 직무명: 기업을 위한 직무분석의 경우에는 특정 기업체에서 사용하는 직무명칭을 기입해도 무방하지만 국가적인 목적으로 분석할 경우에는 직업 사전의 명칭을 기입한다.
- ③ 직무수준: 직업행렬표상 직무 수준을 기입한다.
- ④ 직업명: 현장에서 불러주는 직업명을 기입한다.
- ⑤ 직업 영역: 직업 행렬표 상에서 관련 직업군을 통칭하는 직업 명칭을 기입한다. 예를 들면 “가스 용접공”은 “용접공”이라고 하는 관련 직업군(직업 영역)에 속해 있다.

(나) 분석 요구자와 분석 수행자

직무분석을 책임 있게 수행하기 위해서 공식적으로 분석을 요구한 사람과 이름을 기입하고 날이나 사인을 한다. 직무 분석 수행자도 기초 자료 작성을 마친 날자를 기입하고 서명한다.

(다) 직무 분석 목표

직무분석 목표는 다른 어떤 항목보다도 중요하다. 목표를 읽으면 직무 분석의 목표에 대해 의문점이 하나도 남지 않도록 명확하고 간결하게 기술한다. 목표는 직무 분석가나 협조자가 직무분석 전이나 직무분석을 진행하는 과정에서 자주 읽고 직무 분석의 방향이 제대로 나가고 있는지를 확인하는데 필요하다. 직무 분석가와 요구자는 직무분석을 통해 획득되기를 기대하는 최종 결과물의 범위, 깊이에 대해 서로 합의한다.

(라) 기업체 일반 사항

이 항목에는 방문하여 분석할 기업체명과 주소를 방문 전에 확인하여 기입해 놓는다. 그리고 사전 접촉을 통하여 방문할 때 분석에 협조해 줄 사람의 인적 사항을 알아 놓는다.

(2) 직무 명세서(job specification)

(가) 직무기술(job description)

직무(직업)를 짧고, 함축적으로 한 문장으로 기술한 직업의 정의를 직무 기술이라고 한다. 직업사전의 서두에서 인용하여도 좋다. 일반적으로 직무 기술의 내용에는 다른 직업과 구분할 수 있고, 직무 기술을 읽으면 그 직업이 어떤 직업인가를 금방 알 수 있도록 그 직업에서 수행하는 작업, 사용하는 주요한 도구, 공법, 재료와 최종 제품이나 제공하는 서비스 등을 포함하여 기술하되 “~인 자”로 마친다.

(나) 작업 일람표

모든 직무(직업)는 몇 개의 작업으로 나누어진다. 이 작업의 단위는 시작과 끝이 분명하여 홀로 독립할 수 있으며, 끝났을 때 그 작업의 결과를 객관적 측정이 가능한 성취 행위로 기술될 수 있는 크기이다. 하나의 직무를 이런 특성을 가지고 있는 작업 단위로 구분하여 열거한 것이 작업 일람표이다.

작업을 기술할 때는 다음과 같은 원칙을 지킨다.

- 직접 화법을 사용한다
- 현재 시제로 한다
- 끝은 행동을 나타내는 “~□□하기”로 마친다.

(다) 입직 초기 조건 및 특기 사항(entry requirement & notes)

직업 명세서에 입직 초기 조건으로 이수해야 할 교육, 훈련 기관이나 기간을 찾아 기입한다. 이 항목은 직무 분석가가 발견한 직무 전반에 관한 견해를 기술하는데, 직무 수행에 필요한 신체적 정신적 특질이나, 직업의 어떤 변화된 모습도 특기 사항으로 유효하다.

(3) 작업명세서(task specification)

(가) 작업명과 작업 번호

직무 명세서의 작업 일람표에서 열거한 똑같은 작업번호와 명칭을 기입한다.

(나) 특기사항(qualifying notes)

이 항목은 직무 분석가가 작업이나 작업 요소의 특성을 기록한다. 이 난은 교육과정을 개발하는 자들이 참고할 유용한 정보를 제공한다.

(다) 작업 요소(task elements)

한 작업을 완성하는데 필수적인 작업의 분할 활동을 작업 요소라고 하는데, 이를 기술할 때에는 서로 이어지도록 논리적인 순서로 기술한다. 작업 요소도 작업일람표를 열거 할 때 와 같은 형식을 따르지만 작업과 구별하기 위하여 “~□□한다”와 같이 동사의 원형으로 서술을 마친다.

(라) 작업표준(task performance standard)

작업 현장에서 숙련공이 달성해야 할 최소한의 성취 수준을 작업 표준이라고 한다. 작업표준은 될 수 있는 대로 객관적 평가가 가능하도록 평가 척도를 포함하여 구체적이며 간결하게 능동태로 기술한다. 필요한 경우에는 제한 시간도 포함하여 기술한다. 이러한 척도에는 정밀도, 시간, 불량률 등이 있는데 작업에 맞는 것을 선택하여 사용한다.

(마) 작업에 요구되는 사항(task requirements)

작업을 하는 데에는 재료, 공구, 기계 등이 있어야 한다. 어떠한 것들을 가지고 작업을 하는지를 알아야 인력을 양성할 때 참고가 된다.

- ① 재료: 작업에 필요한 주재료와 보조재료, 소모품 등을 열거하되 주요한 규격, 즉 종류, 크기, 특성 등을 같이 기록해두어야 적합한 재료를 선택할 수 있다.
- ② 공구: 측정공구, 수공구, 전동 공구 등을 규격과 함께 열거한다.
- ③ 기계: 사용하는 기계나 설비를 열거하되 주요한 규격(specification)을 기록해두어야 구입하거나 설치할 때 참고가 된다.

(4) 교육자료

교육 자료는 각 작업의 작업 명세서의 있는 작업요소를 교육하여 작업 표준까지 도달하도록 교육시키는데 알아두어야 할 내용을 실습, 안전 및 보건, 전문 지식, 일반 이론, 응용 수학, 도표 자료 등 6가지 항목으로 세분하여 기술한다. 이 때 각 기술 내용의 앞에는 관련되는 작업 요소 번호를 같이 기입한다. 실습과 안전 및 보건을 제외한 나머지 항목별로 구체적인 내용은 생략하고 제목만 쓴다.

(가) 실습

여러 가지 작업 요소 중에서 작업 능력, 바람직한 작업 습관과 태도 등을 기르는데 꼭 필요한 실습의 강조점을 기입하거나, 반복연습을 통하여 숙련시켜 두어야 할 내용, 가장 중요한 작업 요소 등을 기록한다.

(나) 안전 및 보건

이 작업을 수행하는데 사용되는 기계나 공구나 작업 환경으로부터 학습자의 건강을 지키기 위해서 알아두어야 할 구체적인 내용을 기술한다. 또한 안전을 위태롭게 하는 내용이나 학습자들이 지키기 않았을 때 학습자나 작업 결과에 미칠 영향에 대해서도 기술한다.

(다) 전문지식(technical knowledge)

특정 작업이나 작업 요소에 관련되어 적용되는 전문 기술 지식의 소단원 제목을 기입한다.

(라) 일반 이론(general theory)

어떤 작업이나 작업 요소를 수행하기 위하여 학습자들이 반드시 알아두어야 할 기초 원리에 관한 지식의 소단원 제목을 기입한다.

(마) 응용수학(applied calculation)

어떤 작업이나 작업 요소를 수행하기 위하여 학습자들이 알아야 할 특정한 수학적 공식이나 계산 방법 명칭을 기입한다.

(바) 도표자료(graphic information)

학습자가 어떤 특정 작업이나 작업 요소를 수행하는데 반드시 알아야 할 기술 도면, 차트, 시방서, 기타 그래픽 정보 자료의 명칭을 기입한다.

제2절 데이컴에 의한 교육과정 개발

1. 데이컴 작업 준비 단계

가. 분석 작업 계획

데이컴 작업을 위해서는 사전에 면밀한 계획을 수립하여야 한다. 데이컴 작업 계획에는 관계 기관의 승인과 지원 사항, 참여자, 주요한 작업 일정과 활동 등이 포함되어야 한다. 대개 데이컴 실무자(DUCUM Coordinator)가 이 일을 맡아서 준비하지만 주위 사람들이 협조가 요구되기도 한다.

데이컴을 계획하고 수행하려면 소속 기관의 승인을 얻을 뿐만 아니라 관련된 부서장들이 데이컴 과정에 참여하도록 배려한다. 왜냐하면 이 분석 작업의 결과가 교육과정 개발에 일관되게 반영되려면 그들의 협조가 필수적이기 때문이다.

1) 계획과정 수립자

데이컴의 결과를 활용할 당사자들이 계획 단계에서부터 같이 참여하여야 하는데 이들에게는 교육행정가, 연구관, 교사 등이 있다.

(가) 교육행정가

데이컴에 관심을 갖고 그 결과를 적용할 행정가는 상황에 따라 장학관 또는 일선 학교 교장이 될 수도 있다. 이들은 분석 일정 계획, 예산, 참여자 등을 승인할 위치에 있으므로 데이컴 실무자의 계획을 알아야 한다.

(나) 교사

분석대상 직업의 학과에서 학습자를 지도하고 있는 교사는 데이컴 분석 작업에 적합한 경험 많은 산업체 인사들을 많이 알고 있다. 따라서 분석 협조자들을 발굴하여 데이컴 위원회를 구성하는데 중요한 역할을 맡아 줄 원천이 된다.

(다) 교육 전문가

데이컴 실무자나 분석가가 아닌 자로서 교육과정 개발이나 평가 전문가가 데이컴 작업에 협조할 수 있다면 매우 바람직한 일이다. 데이컴 작업이 끝난 후 발견된 주요한 기술적인 변화를 교육과정상에 반영하는데 이들은 크게 기여할 수 있다.

(라) 기술 자문위원

자문위원회의 자문위원들은 분석대상 직업을 결정하거나 분석 협조자를 찾는데 기여할 수 있다. 기술 자문위원들은 누구보다도 산업체에 관해 잘 알고 있으므로 분석 협조자 추천할 수 있다.

2) 데이컴 패널 규모 결정

데이컴 패널은 8~12명으로 구성된다. 이들 중 8~10명은 해당 직업분야의 숙련공, 2명은 관리 감독직으로 한다. 숙련공은 그들이 자신의 직무를 성공적으로 수행하기 위해서 해야될 다양한 작업에 대해 잘 설명할 수 있는 위치에 있어야 한다. 관리 감독직은 숙련공들이 분석한 작업들에 대하여 숙련공들이 하여야 할 작업에서 빠진 것이 없는지를 확인해줄 수 있어야 한다. 또한 그들은 숙련공들이 실제로 하지 않는 상위의 작업이나 관리 업무까지 포함시키려는 경향에 제동을 걸 수도 있다.

3) 준비 작업과 활동 일정 계획

분석 작업 전에 데이컴 실무자와 행정 요원들은 다음과 같은 여러 가지 구체적 준비 활동 일정을 계획하여야 한다.

(가) 2~3개월 전

- 분석대상 직업 확정하기
- 실제 분석 작업 일자 확정하기(생산직의 경우 2일 간, 전문직의 경우 2.5~3일 간 소요)
- 자격 있는 데이컴 분석가를 정하여 일정 협의하기
- 데이컴 준비 과정을 완벽하게 조정할 수 있는 데이컴 실무자 결정하기
- 참석자 선정과 오리엔테이션에 필요한 분석 대상 직업의 직무기술서 작성하기

(나) 1~2개월 전

- 분석 협조자(숙련공, 관리 감독직)을 보내줄 수 있는 기업체 선정하기
- 기관장과 분석 협조자 후보들에게 설명할 데이컴 개요서 작성하기
- 데이컴을 설명하고 분석 협조자 선정을 위해 방문할 기업체에 확인하기

4) 데이컴 교육과정의 종합적 고찰

- 분석 협조자와 전화로 접촉하고 데이컴의 개요 설명하기
- 데이컴 작업실 예약하기

(다) 20~30일전

- 데이컴에 참여하는 사람에게 데이컴 장소, 시간, 방향 등에 관한 공문 발송하기
- 필요한 지원 사항(음료, 다과, 식사, 숙소, 교통 등) 준비하기
- 데이컴 작업 중 기록자 역할을 담당할 사람 정하기

(라) 5~10일전

- 데이컴 참석자들에게 전화로 참석여부 확인하기
- 데이컴 작업에 필요한 문구류(퍼티, 분석 협조자 명패, 매직잉크, A3 크기의 약간 두꺼운 종이 50매, A4 크기의 약간 두꺼운 종이 200매) 준비하기
- 참관인 (교사, 교육행정가, 자문위원회 위원 등)에게 초청장 발송하기

(마) 분석 작업 전일

- 숙식관계, 다과류, 소모품 준비 등 최종 점검하기
- 데이컴 분석가와 분석 작업 계획하기

4) 데이컴 작업실 선정과 준비

(가) 작업실 공간

데이컴 차트를 붙일 수 있도록 최소한 9m 이상의 개구부가 없는 깨끗한 벽체가 있으며, 참석자를 전원을 수용할 수 있는 작업실을 준비한다. 작업실은 조용하고, 환기와 조명이 잘되어야 능률이 오른다. 참관인들이 분석 작업 공간을 방해하지 않고 출입할 수 있는 출입구가 있어야 하며, 참관들도 가급적 분석 작업 도중에 출입을 삼가야 한다.

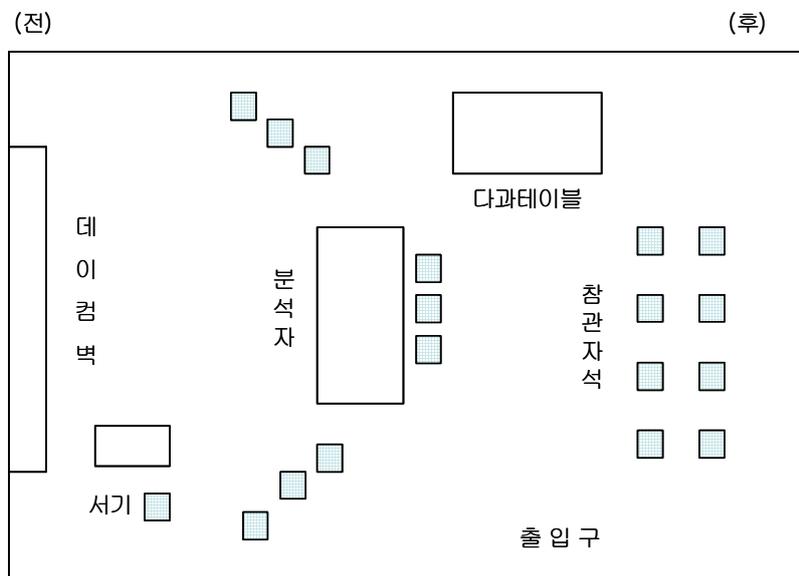
(나) 가구배치

데이콤 도중에 장시간 동안 서로 바라보면서 말이 잘 들릴 수 있도록 반원으로 가구를 배치한다. 분석 협조자들은 벽을 바라보면서 자신들의 의견이 벽에 기록되는 것을 볼 수 있도록 한다. 책상은 분석 협조자와 벽 사이에 [그림 VI-2]와 같이 놓는다.

5) 참관인의 방청

데이콤 분석 작업에는 관심 있는 인사들이 분석 작업의 진행 과정을 참관하여 유익한 정보를 얻을 수 있도록 허용하지만 이들 참관인들은 분석 작업에 간섭할 수 없다는 것을 주지시켜야 한다. 홍보를 위해 매스컴 관계자들이 참관하여 분석 장면을 스케치하여도 좋다. 경우에 따라서는 비디오 촬영을 하여 주요 장면을 편집하여 필요한 사람들이 볼 수 있도록 하는 것도 좋을 것이다.

[그림 VI-2] 데이콤 가구 배치



6) 사후 활동 계획

분석 작업을 시작하기 전에 실무자는 어떤 사후 활동이 필요한지를 미리 생각하여 계획한다. 예를 들면 분석 작업이 완료된 후 교육과정을 개발할 때 분석 협조자 중에서 누가 참여하는 것이 좋은지 결정하는 일이 있다. 혹은 그들 중에서 기술 자문위원으로 위촉할 만한 분이 있는지도 살핀다.

나. 분석 협조자(pannel member)선정

1) 분석 대상 직업 확정

분석 협조자들을 선정하기 전에 어떤 직업을 분석할 것인가를 명확하게 규정하여야 한다. 가끔 대상 직업을 너무 좁거나 너무 넓게 잡아 오류를 범하기도 한다. 너무 좁게 잡은 경우에는 졸업생들의 취업의 기회가 좁아지고 너무 넓게 하면 소요 기간이 길어지거나 학생들이 깊이 들어가지 못하고 일반적인 것만 익히게 된다. 분석 대상 직업의 한계를 분명하게 하는데 직업 사전을 참고하면 매우 효과적이다. 대상 직업을 명확하게 정의하면 분석 협조자 선정도 이에 적합한 사람을 선정할 수 있다.

2) 분석 협조자 발굴

분석대상 직업을 확정된 후 그 직업에 종사하고 있는 기업체를 선정한다. 이때 졸업생들이 취업을 많이 하는 지역에서 선정하는 것이 바람직하다. 전국 규모의 직업인 경우에는 전국에서 대표적인 사람을 선정한다. 이들은 다음과 같은 집단에서 정보를 얻어 선정한다.

(가) 교사

교사들은 분석 협조자가 아니지만 분석 협조자를 추천할 수 있다. 교사들

은 기업체와 분석 협조자 이름까지 소개할 수 있는 자료를 가지고 있다.

(나) 기술 자문위원회

자문위원회 활동이 활발할 경우에는 적합한 분석 협조자가 종사하고 있는 기업체와 고용주에 대한 정보를 알려줄 수 있다.

(다) 졸업생

학교가 설립된 지 오래된 경우에는 졸업생 중에서도 1~2명을 선정할 수 있다.

(라) 상공회의소

대부분의 상공회의소는 지역 내 상공인들의 현황을 파악하고 있으므로 주소, 대표자명, 전화번호 등을 알 수 있다.

(마) 경제인 단체

전국 경제인 연합회, 한국 경영자 총협회, 중소기업 협동조합 중앙회, 무역 협회 등 경제 단체는 산하 회원사의 관한 정보와 교육 관계 부서가 있으므로 상호 협조할 수 있다.

(바) 노동부 직업안정과

구인, 구직자를 서로 연결해주고 있으므로 지역 내 기업체 정보를 갖고 있다.

2) 분석 협조자의 선정 기준

데이컴 분석 시 상호 토의 과정이나 데이컴 차트¹⁾ 질은 분석 협조자에 달려 있다. 이들을 선정할 때 기준을 열거하면 다음과 같다.

(가) 기술적인 능력

분석 협조자들은 분석 대상 직업 분야에서 탁월한 전문가 수준의 기능과 지식을 가지고, 현재 일어나고 있는 일과 필요점을 알고 있어야 한다. 반드시 오랜 동안 현직에 종사했다는 사실만으로 능력의 유무를 판단하기는 어렵다. 일반적으로 그들의 직속 상급자가 가장 우수한 근로자를 추천해 줄 수 있다.

(나) 상시 근로자

현재 상시 근로자로 취업하고 있어야 그 분야를 폭 넓게 파악하고 있다. 관리 감독직을 분석협조자로 선정하면 그는 통찰력과 함께 작업을 검증하는 역할을 한다.

(다) 직업분야의 대표성

만약에 직업이 특수한 분야를 포함하고 있다면 그 분야에서도 선정하여야 한다. 가능한 노동시장의 실제 고용형태를 반영하도록 구성하여야 한다.

(라) 의사소통 능력

분석협조자는 기능도 탁월하고 수행하고 있는 작업들을 말로 정확하게 표현할 수 있는 능력이 있어야 한다.

(마) 팀 구성원으로서의 협동성

데이컴 작업이 브레인스토밍과 합의점을 찾는 과정이므로 상호 의사를 존중하면서 집단 토의를 효과적으로 균등하게 참여하여야 한다. 어느 누가 토의 장면을 지배하거나 비판하지 않고 서로 건설적으로 의견을 개선하도록 한다.

(바) 편견의 배제

분석 협조자들은 개방적인 자세로 교육방법, 기간, 학생들의 자격 등으로부터 완전 해방되어 편견 없이 참여한다. 이런 점을 고려하여 교사, 노동조합

원, 인사 담당자 등이 제외된다.

(사) 분석에 전념할 수 있는 시간

분석기간 동안 전적으로 작업에 참여할 수 있도록 회사로부터 허락을 얻어야 한다. 중도에 그만두거나 처음에 늦게 참석하는 사람이 있으면 심각한 지장을 초래하기 된다.

4) 분석 협조자 초청과 참석여부 확인

(가) 기업체와 접촉

실무자는 기업체가 자기를 출장 보내줄 것인가에 대해 회의를 갖고 망설이기 쉽다. 그러므로 기업체가 분석 협조자를 보낼 수 있도록 협조를 요청하여야 한다. 이와 더불어 데이컴 분석 작업의 결과는 기업체 요구에 맞는 우수한 인력을 양성, 공급하기 위한 교육과정 개발에 필요한 자료를 획득하는 활동임을 알린다.

(나) 분석 협조자 후보 접촉

기업체에서 허락은 얻은 후에 분석 시작 1~2개월 전부터 분석 협조자들을 개별 접촉한다. 이 때 기업체의 양해 아래 분석 협조자를 면담하는 것이 좋다. 직접 면담할 시간이 없는 경우에는 전화로 접촉하고 작업의 개요를 설명한다. 분석 협조자들은 생소한 일에 참여하는 것을 망설일 수 있으므로 데이컴의 의의를 설명하고 같은 직업에 종사하고 있는 다른 사람들의 하는 작업에 대해 알아볼 수 있는 좋은 기회임을 이해시킨다. 그들은 일상적인 작업을 매일 수행하고 있어 그들의 일에 대해서는 어느 누구보다 잘 알고 있기 때문에 따로 특별한 준비를 할 필요가 없다.

대부분의 경우 기업체가 허락한다면 데이컴 분석 작업에 참여하는 것을 명예롭게 생각한다. 일단 결정이 된 경우라도 분석 5~6일 전에 다시 참석여부를 확인한다.

5) 기타 작업 준비

분석을 시작하기 전에 분석을 효과적으로 수행하기 위하여 다음과 같은 준비를 한다.

(가) 기록자(recorder)선정

기록자는 데이컴 작업이 끝날 때까지 데이컴 벽에 붙일 임무(duty)와 작업(task)들을 종이에 써서 데이컴 분석가에게 주는 역할을 한다. 그러므로 그는 분석 협조자(panel member)들과 분석가(facilitator)로 구성된 데이컴 위원(committee member)들의 토의 내용을 경청하고, 분석가의 지시를 정확하게 받아 정확한 단어로 빠르고 산뜻하게 기술한다.

기록자는 자신도 발표하고 싶은 유혹을 억제하고, 분석가가 전체의 의견을 한데 모으기 전에 기술하려고 해서는 안 된다. 분석 작업이 완료된 후에는 서기가 벽에 붙은 내용과 결론을 종이에 옮겨 쓴다.

(나) 분석 협조자에 대한 배려

분석 협조자의 명패와 명찰을 준비하고, 주차 공간을 확보하고, 데이컴 작업이 시작되기 전과 중간에 참석자들이 자유롭게 먹을 수 있는 음료와 과자도 준비한다.

(다) 통신

원칙적으로 데이컴 작업실에는 전화를 두지 않고, 분석협조자에게 걸려오는 전화는 작업중에 전하지 않고 메시지를 받아 휴식시간에 전한다.

(라) 홍보

데이컴에 대해 대내외적으로 적극 홍보하면 기업체의 협조나 교육계의 협조를 구하는데 도움이 된다. 신문이나 방송 매체에 이 작업을 통해 산업체에 필요한 인력을 양성할 수 있는 기틀이 마련된다는 것을 홍보할 필요가 있다.

(마) 참관인(observers)

실무자는 참관인들의 참석 범위를 정하여 초청하고 그들이 휴식시간이나 식사시간외에는 침묵을 지켜줄 것을 부탁한다.

2. 데이컴 작업

가. 오리엔테이션

데이컴의 첫 작업은 데이컴에 참여한 사람들에게 2일 동안에 어떠한 작업을 하며 참여한 사람들이 맡는 역할과 작업 방법 등을 세심하게 알리는 것이다

1) 도입하기

개회식이 끝나면 실무자는 직무 분석가를 소개한다. 그 후부터는 분석가가 진행을 맡으며, 분석 협조자들에게 이름, 회사, 직위, 하는 일 등의 자기소개를 하도록 부탁한다. 어색한 분위기를 없앤 후 분석가와 기록자가 하는 일을 소개한다. 서기는 분석 협조자가 아니며 단순히 분석가를 도와 기록하는 일만 한다는 것을 알려 준다. 아울러 참관인도 소개한다.

2) 적극적으로 참여하려는 분위기 조성하기

도입이 끝나면 분석가는 데이컴 전체 과정을 간략하게 설명한다. 분석 협조자들이 선발되어 참석하게 된 것을 축하하고, 인력 양성을 위하여 선발된 것에 자긍심을 갖게 한다.

데이컴에 대해서는 지루하지 않게 요점 중심으로 설명을 한다. 데이컴의 결과로 획득된 자료가 교육과정 개발에 활용될 것이라는 것을 설명한다. 그리고 분석가는 어디까지나 분석 전문가이며 분석 협조자들이 해당 직업의 전

문가임을 알게 된다. 이것은 분석에 편견이 개입되는 것을 막기 위한 것임을 이해시킨다.

또한 분석 협조자들은 해당 직업에 종사하는 사람이 자신의 직무를 성공적으로 수행하는 작업들만을 열거하고 어떤 것을 교육시켜야 하는 것은 분석 후에 교육과정을 개발하는 사람들의 몫임을 주지시킨다.

도입시에 분석 협조자들이 적극적으로 참여하는 분위기를 만들기 위하여 “교육과정은 어떻게 개발될까요?”라는 질문을 던지면, 교사 개인의 경험에 의해서, 교육자들의 모임에서, 교과서 개발 과정에서, 교육부에서 연구 사업으로, 전통적인 직무 분석 방법으로 등 여러 가지 답변이 나올 것이다. 이 때 졸업생들이 기업체에서 수행할 직무를 그대로 반영해서 교육과정을 편성하려면 여러 가지 방법 중에서 데이컴이 효과적임을 설명한다.

3) 데이컴의 기본 전제를 설명하기

분석 협조자들의 적극적인 참여를 얻기 위해서 데이컴법에 세 가지 전제가 있다는 것을 설명한다.

4) 데이컴 분석가의 역할을 명확하게 하기

데이컴 분석가의 역할은 단순하게 보이지만 데이컴을 통하여 소기의 성과를 거둘 때까지 전체를 이끌어 가야 하기 때문에 매우 중요하다. 분석 협조자들의 아이디어 끌어내고 발표한 내용을 정리하고, 각 항목마다 전체의 동의를 구하고, 토의가 목표를 벗어나지 않고 전체 일정을 마치도록 통제하는 일을 한다.

데이컴에 익숙하지 않은 분석 협조자들이 작업의 크기를 지나치게 크게 하려고 하면 분석가는 확고한 틀을 제시하여 작업의 범위를 한정시킨다. 이 때 이미 분석되어 있는 다른 데이컴 차트를 보여주면 참고가 된다. 전문적인 용어를 구사하거나 작업의 크기를 분할하여 열거하는 일에는 분석가는 자신

의 의견을 개선할 수도 없고 그럴 필요도 없다. 다만 분석 협조자들이 서로 통일된 의견을 제시하도록 도와준다.

5) 데이컴 참석자들의 역할을 명확하게 하기

데이컴 분석 협조자들은 해당 직업을 종사하기 위한 작업 능력들을 데이컴 차트에 열거한다. 오리엔테이션 과정에서 직업의 정의를 내리는 등 추가 작업도 있다. 분석 협조자들은 전문가들이어서 그들이 토의하고, 토론하고, 가끔 논쟁도 하면서 그들의 직무수행에 중요한 것들을 분석한다. 전문가들이 그들에게 토의하여 집단 의사 결정을 내려주도록 하면 잘 진행이 되지만 강압적으로 몰아가면 실패하게 된다.

6) 데이컴 절차 단계 설명하기

분석가는 데이컴 작업의 절차를 간략하게 설명하되 구체적인 것은 각 단계에서 설명한다.

(가) 1단계: 데이컴 위원회 오리엔테이션 하기

분석 협조자들에게 데이컴의 목표와 절차를 간단히 설명하고 질문을 받아 답변한다. 데이컴을 통하여 교육과정에 필요한 자료를 충분히 얻을 수 있을 것인가와 같은 회의적인 질문이 나오면 지금까지 이 방법으로 외국에서 이루어진 사례를 소개하고 확신을 갖도록 한다.

(나) 2단계: 직업을 개관하기

분석대상 직업의 한계를 정하기 위하여 상호 수용할 수 있는 대상 직업의 조작적 정의를 내린다. 이 정의에 따라 분석된 작업을 포함시킬 것인지 제외시킬 것인지를 결정할 수 있다.

(다) 3단계: 능력군 열거하기

직업 전반을 크게 몇 가지 영역(임무)으로 구분하여 열거한다. 이것은 세부 작업들로 묶을 수 있는 폭넓은 책임 영역을 의미한다. 이 영역들을 A3 용지에 기록하여 붙인다.

(라) 4단계 :세부 수행 작업 열거하기

각 임무 영역마다 작업자들이 수행하고 있는 6가지 이상의 작업들을 열거한다. 많은 시간이 직업의 복잡성에 따라 100~200개의 작업들을 열거하는데 소비된다. 각 작업의 서술방법은 객관적 관찰이 가능한 동사를 써서 ~하기로 마친다.

(마) 5단계: 작업과 능력군 진술 내용 수정하기

모든 능력 군에서 임무와 세부 작업들을 열거한 후에는 하나씩 다시 수정한다. 대개의 경우 수정할 부분들이 많이 나온다. 시간이 많이 소요되지만 분석의 질을 크게 향상시킨다.

(바) 작업과 능력군의 순서 정하기

각 능력군에 있는 작업 진술 내용을 보완한 후에는 논리적인 순서대로 번호를 매긴다. 이 작업의 결과를 교육과정 개발에 활용한다고 생각하면 선행 학습이나 난이도에 따라 논리적으로 순서를 정해야 할 이유를 이해할 수 있다. 능력 영역도 중요도에 따라 우선 순서를 정하고 번호를 매긴다.

(사) 입직 초기에 필요한 작업을 구분하기

분석이 일단 끝나고 시간에 여유가 있으면 차트에 있는 작업들 중에서 입직 초기에 필수적으로 습득하여야 할 작업들과 입직 후에 배우게 되는 수준 높은 작업들을 구분한다.

(아) 부수 작업 수행하기

분석 작업의 조작적 정의, 숙련공에게 각 작업의 중요도, 각 작업의 난이도, 각 작업의 수행 빈도 등을 수정·보완한다. 그러나 대부분의 경우에 이러한 일들은 분석 작업이 일단 완료된 후에 하게 된다.

7) 패널 분석 작업 방법 설명하기

데이컴은 브레인스토밍 방법의 변형으로 브레인스토밍에서는 비판이나 평가가 금지되어 있는 반면 데이컴에서는 작업 처음에는 부정적인 비판 대신 건설적 제안은 언제나 허용하고 있다. 그리고 경우에 따라서는 의견의 일치를 얻기 위하여 여러 위원들이 내놓은 안에 대해 질문하거나 평가가 필요할 때도 있다.

데이컴 분석 작업을 할 때 분석 협조자들이 지켜야할 기본 원칙은 다음과 같다.

- ① 데이컴 위원들이 골고루 참여하도록 기회를 부여한다.
- ② 아이디어를 자유스럽게 나누어 갖도록 한다.
- ③ 다른 위원들의 아이디어에 편승하여 더 좋은 아이디어를 낸다.
- ④ 부정적인 비판보다는 건설적인 대안을 제시한다.
- ⑤ 모든 작업 열거는 일단 수용한다.
- ⑥ 어떤 참고자료도 사용하지 않는다.
- ⑦ 읊서버는 작업에 참여할 수 없고 관찰만 한다.
- ⑧ 모든 작업의 기술은 객관적 평가를 할 수 있는 동사를 사용하여 ~함 기로 끝낸다.

만약 참석한 교사나 교육과정 개발 담당자들이 분석 협조가와 자신들의 일이 어떻게 다른가라고 질문한 경우, 분석에서는 “무엇을” 가르칠 것인가를 알아낸다면 그들은 “어떻게” 가르칠 것인가를 해결해야 한다. 라고 답한다.

용어에 대한 정의를 명확하게 할 필요가 있는데 작업(task)이란 “제한된 시간 내에 할 수 있고, 시작과 끝이 있고, 마치고 났을 때 평가할 수 있는 일

의 의미 있는 단위”라고 조작적인 정의를 내린다. 능력(competency)이란 작업과 유사하게 쓰이는데 “작업을 수행하기 위해서 갖추어야 할 능력”으로 두 용어가 같이 쓰이고 큰 차이는 없다.

나. 그룹 상호 작용을 통한 분석

1) 데이컴 분석가의 분석 작업 원칙

분석가는 인내심이 많아야 한다. 분석 협조자들은 전문가들이기 때문에 질문한 후에는 그들 중에서 반응이 나올 때까지 기다린다. 몸짓을 보면 그들 간에 의견의 일치 여부를 이루었는지를 알 수 있다. 지나치게 머뭇거리거나 뜨거운 논쟁을 하면 초점을 잃게 된다.

(가) 값 분석 협조자들이 기여하도록 고취한다.

- 제안들을 자유스럽게 내놓도록 한다.
- 그들 상호간에 아이디어를 나누어 갖게 한다.
- 진술 내용을 정리하는데 서로 돕게 한다.
- 다른 사람들의 제안에 대해 가치 판단을 하지 않도록 한다.
- 지식이나 태도에 관한 진술은 하지 않는다.

(나) 제안들은 적극적으로 경청한다.

제시된 의견들을 집중하여 주의 깊게 정확히 들어야 한다. 경우에 따라서는 2~3명이 말한 것을 한꺼번에 들어야 할 경우도 있다.

(다) 분위기를 독점하려는 위원을 통제한다.

- 기분 나쁘지 않도록 다른 의견을 선택한다.

(라) 가능한 한 많은 제안들을 쉽게 받아들인다.

(마) 분석협조자의 의견을 비판하지 않는다.

- 비판하는 의견을 무시한다.

(바) 제안들을 정확하고 명확하게 하기 위해서 다시 말한다.

(사) 자주 긍정적인 강화(positive reinforcement)를 한다.

- 의견을 제시한 분석 협조자를 칭찬한다.
- 제안된 내용 중 특정한 용어나 개념에 대해 보충 설명을 요구한다.
- 자주 분석 협조자들의 전문성을 인정해준다.
- 진도가 잘 나갈 경우 그 사실을 말로 인정한다.
- 그들의 이름을 기억하여 자주 인정한다.
- 그들 회사에서 어떻게 하고 있는지 묻는다.
- 분석 대상 직업에 대해 매우 흥미가 크다는 것을 진지하게 보인다.
- 각 제안들을 되받아 말한다.

(아) 자신의 편견과 견해를 억제한다.

(자) 질문을 하여 확인하고 고취한다.

(차) 고조된 분위기를 조성하여 유지시킨다.

2) 결정 내리기

분석 협조자는 결정을 내려야 할 국면을 맞는데 예를 들면 다음과 같은 경우이다.

- (1) 작업의 진술 내용을 받아들일 것인가?
- (2) 언제 보다 더 명확하게 할 것인가?
- (3) 임무와 작업 열거를 마무리할 시점은 언제인가?

- (4) 어느 임무와 작업을 맨 먼저 분석하기 시작할 것인가?
- (5) 다음 임무 영역으로 넘어갈 시점은 언제인가?

3) 사용하지 않은 제안들을 다시 사용하기

하나의 임무 영역에서 작업을 하는데 다른 임무를 제시한 경우 일단 받아들여 차트 옆에 따로 붙여서 보관하였다가 필요할 때 찾아서 제자리에 붙인다. 또는 모두가 동의는 하지 않지만 아까운 제안들도 그렇게 한다.

4) 비협조적인 위원 상대하기

한두 명의 비협조적인 위원이 있어 작업을 방해받을 경우에는 면전에서 핀잔을 주지 말고 진지하면서도 명확하게 말로 대응하여 바로 잡는다. 동료 집단이 바로 잡을 수도 있다. 정도가 심하여 진행이 어려울 경우에는 휴식 시간을 갖은 후에 계속하는 방법도 있다.

다. 데이컴 차트 구성

데이컴에 대한 오리엔테이션을 마치고 질문을 받은 후 단계별로 분석 작업을 하여 차트를 구성해 나간다.

1) 직업 개관하기(2단계)

분석대상 직업을 개관하여 분석하여야 할 직업의 범위를 정한다. 미리 직업의 정의와 직업행렬표를 준비하여 참석자들에게 나누어 주고 의견이 있는지 묻는다. 분석 협조자들에게 더 좋은 의견이 있으면 수정 보완한다.

2) 능력군을 열거하기(3단계)

직업에 대한 정의를 마무리한 다음 세부 작업들을 특정한 기준으로 묶을 수 있는 능력군(책임 부분)을 열거한다. 처음에는 분석 협조자들이 작업과 능력(임무)을 구별하지 못하는 경우가 많다. 이때에는 다른 데이컴 차트를 예를 보여주면 쉽게 이해시킬 수 있다. 대개의 경우 능력군은 8~12개로 나뉜다. 능력군들은 명사로 기술하고 작업들은 동사의 부정형으로 기술하면 구별하기 쉽다.

한 시간 가량을 분석을 한 후에 분석가가 큰 소리로 다시 읽고 통합하거나 분할할 것이 있는지 묻는다. 하나의 능력군에는 6개 이상의 작업이 따른다. 나중에 다시 수정보완하기 때문에 진행을 계속한다. 동사는 원칙적으로 하나를 사용한다. 예를 들면 “재료를 식별하여 선택하기”라기 보다는 “재료를 선택하기”로 하는 편이 좋다.

3) 수행하는 구체적 작업(기능)을 열거하기(4단계)

능력군 열거를 마친 후 분석 협조자들이 쉽게 작업을 열거할 수 있는 능력군을 하나 선택하여 작업들을 열거한다. 데이컴의 핵심 활동이 작업을 열거하는 일이기 때문에 가장 중요한 단계이다. 이 단계에서는 동사를 포함하여 관찰이 가능한 작업자의 활동을 명확하게 진술해야 한다는 점을 강조한다. 다음과 같은 진술은 곤란하다. 예를 들면 “~을 알기”, “~을 이해하기” 등과 같이 지식이나 태도를 나타내는 말을 사용하지 않도록 한다. 지식이나 태도를 열거한 경우 그것을 거부하지 말고 “그 지식이 어떤 작업을 하는데 필요하지요?”라고 되물어 작업으로 환원한다. 분석 도중 다른 능력군으로 넘어가려는 위원이 있으면 한 가지를 먼저 집중적으로 해야 함을 주지시키고, 작업의 순서를 조정하자는 요구도 나중에 한다는 점을 알린다.

공구나 기계를 기준으로 작업을 나누기도 하는데 이는 직업에 따라 판단하여야 한다. 한 능력군에서 모든 작업이 열거되었다고 생각되면 다음 능력

군으로 넘어갈 것인지를 물어서 동의를 구하고 그들이 선택하도록 한다.

이 단계가 가장 시간이 많이 소요되는 단계로 모든 참석자들에게 인내와 끈기가 요구된다. 끝까지 열띤 분위기를 유지하되 분위기를 부드럽게 하는 것이 좋다.

4) 작업과 능력 진술 내용을 수정보완하기(5단계)

작업 열거가 끝나면 능력군과 작업 진술 내용을 다시 집중적으로 수정 보완하여 데이컴 차트의 질을 높인다. 순서 매기는 일은 나중에 미루고 추가하거나 삭제할 작업이 있는지를 점검한다. 한 가지 능력군과 한 작업에 모든 분석 협조자들이 집중하여 수정 보완한다.

- 행동을 나타내는 동사는 작업자의 행동을 정확하게 표현하고 있는가?
- 목적어는 작업자가 수행하는 일의 대상을 나타내고 있는가?
- 애매모호한 수식어를 사용하지는 않았는가? (예, 효과적으로, 효율적으로 등)

수정 작업을 통하여 많은 단어들 이 바뀐다. 처음 의도와는 다른 표현들도 수정하고, 읽어가면서 의문 나는 것이나 모호한 표현들은 명확하게 바꾸도록 한다.

일단 데이컴 차트가 완성되면 참여한 분석협조자 이름도 같이 공개된다는 점을 주지시켜 끝까지 분석 협조자들이 적절한 말로 가다듬도록 격려한다. 단어를 많이 사용하면 초점이 흐려질 염려가 있으므로 짧으면 2~3단어, 길어도 8단어를 넘지 말아야 한다.

능력군 진술이 하위에 있는 작업들을 대표하기에 너무 좁거나 넓은 표현이면 적절하게 고친다. 다시 말해서 소속되어 있는 작업들을 전부 포함하되 다른 능력군의 작업들은 포함하지 않는 진술이어야 한다, 데이컴 분석가는 분석 협조자들이 기술적인 내용을 결정하기 위하여 더 적합한 단어를 찾도록 지속적으로 고무시킨다.

5) 능력군과 작업 진술 내용에 순서 매기기(6단계)

데이컴 차트를 논리적인 순서로 재배열 없이 구조화하여야 사용자가 전체의 체계를 쉽게 이해할 수 있다. 이 차트는 교육과정을 개발하는데 이용되므로 학습자들이 이들을 학습하는 순서에 따라 왼쪽부터 작업을 배열한다. 혹은 위원들이 무 기능자를 채용한 경우 그에게 어떤 순서를 따라 가르칠 것인가를 생각하면서 번호를 매겨야 된다.

어떤 작업들은 공정에 따라 쉽게 순서가 정해지지만 어떤 작업들은 상호 독립되어 있어 순서를 정하기 어렵다. 그러나 이러한 작업들도 나중에 보면 2~3개씩 그룹을 이루어 순서를 매길 수 있다. 순서를 정할 때에 한 가지 이상의 집단을 한꺼번에 다루지 말고 하나씩 끝내고 집단 간의 순서를 별도로 정한다.

실제 재배열을 위하여 작업 진술카드(A4)를 두 줄로 배열할 수 있는 여분의 공간을 마련하여 번호를 매긴 작업카드들을 하나의 능력군카드(A3) 옆에 다시 벽에 붙인다. 이때에는 작업 진술을 크게 바꾸지 않고, 사소한 수정만을 할 수 있다. 한 줄의 작업카드 재배열을 마친 후에는 다음 능력군으로 넘어가기 전에 처음부터 끝까지 다시 읽고 마지막 동의를 구한다.

능력군들 중에서 가장 중요하다고 생각되는 능력군을 맨 위로 올리고 그 다음은 논리적 순서에 따라 배열한다.

마지막으로 참관인으로 참석한 교사에게 의견을 개진할 기회를 주어 데이컴 차트에 대해 짧게 의견을 말하도록 한다. 이 과정에서 전혀 예상치 못했던 작업이 새로 추가되는 등 수정사항이 발생하기도 한다.

6) 입직 초기 수준의 작업 구분하기(7단계)

교육과정을 개발하기 위해서는 분석된 데이컴 차트에 있는 작업들을 산업체에 처음 채용할 때 갖추어야 할 능력들과 그 후에 기업체에서 계속 배워나갈 수준 높은 작업들을 구분할 필요가 있다.

교육기관은 교사의 능력, 교육 기간, 행·재정적 지원, 제도, 시설, 교육 철학 등 여러 가지 제약이 있기 때문에 분석된 모든 것을 가르칠 수 없다. 그러므로 빈도가 낮은 작업, 덜 중요한 작업들은 나중에 현장훈련이나 사내 교육으로 익힐 수 있도록 나누어 구분한다.

대개 수준 높은 작업들은 오른쪽에 배치되어 있어 이들 작업들을 빨간색 매직으로 표시되어 금방 구별할 수 있다.

7) 부수작업 수행하기(8단계)

여유시간이 있을 경우에 다음과 같은 작업들을 추가할 수 있다.

(가) 직업의 정의를 보완하기

데이컴 차트를 보면 이전에 내렸던 직업의 정의를 수정·보완할 필요가 있을 경우가 있다. 또는 직업명도 수정하기도 한다.

(나) 직업 생애 발전 체계(career ladder profiles)

분석이 2~3개의 직업과 관련되어 있으면 작업들이 그 직업에 공통 작업인가 또는 전문 작업인가를 구별하여 표시하면 유사 관련 직업군 속에서 직업 생애 발전 체계를 알 수 있다.

(다) 작업 빈도, 난이도, 중요도

시간이 허락하고 나중에 데이컴 차트를 검증할 계획이 따로 없다면 다음과 같은 사항에 등급을 매기는 작업을 한다.

- 분석 직업에 종사하는 근로자에게 해당 작업의 중요도
- 평상시 근로자가 작업을 수행하는 빈도
- 그 작업을 익히거나 수행하는데 있어서 난이도

(라) 데이컴 작업 평가

분석에 참여한 인사들에게 데이컴 과정을 평가하도록 하여 다음 데이컴에 반영한다.

8) 데이컴 마무리

데이컴을 마무리하면서 분석가는 분석 협조자들의 협조와 인내에 감사를 드리고 주최 기간에는 인쇄된 데이컴 차트와 감사의 글을 송부한다. 해산하기 전에 감사장을 증정하기도 하고 완성된 데이컴 차트 앞에서 기념 촬영을 한다.

주최 기관에서는 참석한 분석 협조자들을 기술 자문위원, 또는 교육과정 개발 자문위원으로 위촉하거나 교과서 집필을 참여시켜 산업체와 긴밀한 관계를 유지하는 체계를 확립한다.

9) 데이컴 후속 작업

분석가는 데이컴 차트에 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3등 코드 번호를 매긴 후 순서대로 벽에서 카드를 떼어내고 나중에 유인물로 만들 때 볼 수 있도록 보관한다.

3. 데이컴 검증

데이컴 작업이 끝나면 임시 데이컴 차트를 유인물로 만들어 다른 전문가들에게 검증을 받는다.

가. 데이컴 차트 검증

1) 검증의 필요성

데이컴은 대표성 있는 전문가 집단에 의하여 이루어졌기 때문에 또 다시

검증 받을 필요가 없다고 주장하는 사람들도 있으나 보다 더 많은 전문가들에게 검증을 받으면 분석 결과는 더욱 신뢰성이 증가한다. 이 검증 과정을 거치면서 홍보도 이루어져 목표 달성에 간접적으로 도움이 된다.

2) 검증 방법 결정

여러 자기 검증 방법 중에서 다음과 같은 요소들을 고려하여 검증 방법을 결정한다.

- 누가 검증 작업을 할 것인가?
- 어떤 질문을 할 것인가?
- 검증 도구는 무엇으로 할 것인가?
- 검증자는 어떻게 선정할 것인가?
- 자료 수집과 분석은 어떻게 할 것인가?
- 데이컴 차트 진술 내용은 어떻게 수정할 것인가?

데이컴 실무자가 검증 작업도 하는 것이 일반적이다. 이 실무자는 설문조사 방법을 알고 있어야 한다. 실무자가 산업체에서 검증자를 선정하기에 유리하다.

실무자 외에도 (1) 행정직, (2) 교육과정 개발 전문가, (3) 교사, (4) 기술 자문위원들도 자료 수집과 분석에 참여한다.

3) 검증 도구 개발

문항을 최소로 하여 꼭 필요한 항목만으로 설문지를 개발하는데 분석 결과를 가지고 교육과정을 개발하는데 필요한 다음과 같은 문항들이 포함되도록 한다.

- 작업의 중요도(이 작업은 당신이 직업의 직무를 수행하는데 얼마나 중요한가?)
- 작업의 빈도(당신은 이 작업을 얼마나 자주 수행하는가?)

- 입직 수준의 작업(이 작업은 입사 초기에 할 수 있어야 하는가?)
- 작업의 난이도(이 작업은 배우기가 얼마나 어려운가?)
- 긴요성(이 작업 수행은 얼마나 긴요한가?)

회수율은 높이기 위해서 하나의 작업에 2~3개 이내의 질문을 한다. 본 조사에 들어가기 전 2~3명에게 예비 조사를 실시하여 설문지를 보완한다.

4) 검증 응답자 선정

검증 응답자도 분석 협조자들과 마찬가지로 해당 직업에 종사하는 산업체 근로자나 그 직속 감독자 중에서 선정한다. 고위급 관리자나 행정직 또는 이론가는 제외한다.

들의 선정 기준도 분석 협조자의 경우와 같다. 다만 분석 협조자와 같이 발표력이 반드시 요구되지는 않는다. 실무자 중에는 무선표집 방법으로 선정된 표집이나 지역 내 지면이 있는 인사들에게만 설문지를 보내 실패하는 예가 있다. 기술 자문위원들이 알고 있는 인사들 중에서 선정하는 방법도 좋은 방법이다.

5) 자료수집

자료 수집 방법에는 10~15명의 해당 직업 전문가들을 한 자리에 모아 2~3시간 자문회의를 개최하여 검증하는 방법과 25명 정도의 산업체 전문가들에게 설문지를 우송하여 자료를 모으는 방법이 있다. 후자가 비용도 적게 들고 편리하다. 자료 회수가 저조한 경우에는 재차 우송을 하거나 전화로 다시 부탁을 한다.

6) 수집된 자료를 활용하여 분석 결과를 수정

자료를 수집하여 종합하고 분석하여 보면 응답자 중에는 몇 가지 작업을

추가하여야 한다거나 진술 내용을 명확히 하기 위하여 말을 추가하여 보완하여야 한다는 반응도 있다. 이러한 변동 내용 중 빈도가 높은 것은 1~2명의 분석 협조자들에게 재차 전화로 확인하고 동의하면 수정한다.

교사나 교육과정 개발 전문가들에게 중요한 것은 작업마다 등급을 매긴 중요도, 빈도, 난이도 항목이다. 중요도가 높고 빈도가 높은 작업은 우선적으로 입직 수준의 작업에 포함되고 학교에서도 교육과정에 반영하여야 한다. 빈도는 낮지만 상당히 중요하다고 여겨지는 작업도 교육과정에 포함시키되 빈도도 낮으면서 어렵고, 덜 중요한 작업 능력은 우선순위에서 뒤로 밀린다. 판단하기 매우 힘든 전문적인 문제는 기술 자문위원들과 협의한다.

나. 데이컴 차트 제작

1) 작업카드를 코드화하기

각 능력군과 작업 카드를 코드화하면 교육과정을 개발하거나 교재를 개발할 때 도움이 된다. 능력군 나타내는 문자와 작업을 나타내는 숫자를 조합하면 쉽게 코드 번호를 부여할 수 있다. 예를 A-1, A-2, A-3, B-1, B-2, B-3 등의 순서로 붙인다. 우리나라 말로 하면 가-1, 가-2, 가-3과 같이 붙인다. 경우에 따라서는 중요도, 난이도, 빈도로 함께 숫자화 할 수 있다.

2) 차트 형식 결정

무슨 일이나 첫 인상이 중요하므로 데이컴 차트도 보기에 좋도록 디자인하다. 데이컴 차트의 형태를 디자인 할 때 고려하여야 할 점에는 다음과 같은 것들이 있다.

- 개발 기관명
- 직업명
- 개발일자

- 데이컴 분석 협조자 성명과 기관명
- 협조 기관 및 기업체
- 데이컴 분석가 및 실무자
- 개발 기관 마크와 로고

이상과 같은 내용으로 데이컴 차트를 만들어 데이컴 위원, 데이컴 위원 소속 기관, 기술 자문위원, 교사, 교육과정 개발 전문가, 진로지도 기관, 직업안내소, 학습자들에게 발송하여 플라스틱 코딩을 해서 사용하도록 한다.

3) 추가 활동

데이컴 차트는 교육과정을 개방하거나 학교에서 교사들이 실습과제를 바꾸는데 활용된다. 만약 교과서나 실습지시서를 개발하는데 데이컴 차트를 사용하기 위해서는 매 작업마다 작업 요소, 작업 표준(성취 수준), 재료, 공구, 기계, 관계 지식, 일반 지식, 안전 등에 관한 자료가 있어야 한다. 이러한 내용은 데이컴에 참여자 중 가장 실력이 뛰어난 분석 협조자 1인과 참관인 교사 중에서 1인을 선정하고 그들이 직무분석을 통하여 계속 자료를 획득하도록 의뢰한다.

데이컴은 교육과정 개발을 하는 데 전통적인 직무분석보다 더 효율이며 효과적인 직무분석 방법이다. 이 결과를 기존의 교육과정 개발이나 새로운 교육과정개발에 사용하면 큰 도움을 받을 수 있다.

제3절 능력중심 교육과정 개발

1. 능력중심 교육과정의 개발 모형

여기에서 제시하는 능력중심 교육과정의 개발 모형은 이중성·정향진

(2001)이 제시한 것으로 SCID의 모형을 기본으로 한 분석, 계획, 개발, 적용, 평가의 다섯 단계이며, 단계별 구체적인 활동은 다음과 같다.

분석 단계는 능력중심 교육과정과 관련된 내·외적 환경 분석, 학습자의 수준과 요구를 포함한 교육요구 분석으로 이루어진다.

계획 단계는 능력군의 요소와 수준을 추출하고 이에 관한 지식·기능·태도를 추출하되 그 수준을 고등학교의 수준과 전문대학의 수준을 고려하여 구분하고, 이를 근거로 하여 고등학교의 학습목표와 전문대학의 학습목표를 설정한다.

개발 단계는 교과와 학습목표의 추출과 각 교과와 학습목표의 프로파일을 작성하되 모듈 학습에 의하여 교과별 상호 연관과 함께 교과와 학습목표의 학습활동을 포함하여 제시한다.

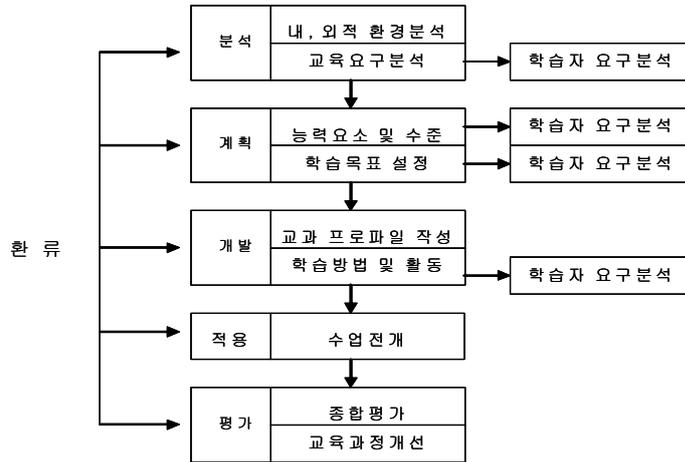
적용 단계는 개발된 교육과정에 의하여 수업이 전개되는 단계이다. 적용 단계는 교육과정의 개발 모형에서 제외되는 경우도 있으나 교육과정의 개념에 교육과정을 포함하므로 실제로 교육과정을 적용하고 이를 통하여 개선하는 것을 포함하는 경우가 많다.

평가 단계는 교육과정을 시행하고 난 후에 학습자들이 학습 목표에 도달하였는가를 평가한다.

특히 이 모형은 체제적 접근 모형으로써 분석으로부터 평가에 이르는 각 단계마다 필요한 평가를 하여 개선사항이 있으면 개선하도록 하며, 평가 단계에 이르러서는 총체적으로 평가를 실시하여 전반적으로 교육과정을 개선하도록 한다.

이것을 그림으로 나타내면 [그림 VI-3]과 같다.

[그림 VI-3] 능력중심 교육과정 개발 모형



2. 능력중심 교육과정 개발 절차와 방법

이 연구에 의한 능력중심 교육과정의 개발 모형을 접근하는 절차와 방법을 요약하여 나타내면 <표 VI-1>과 같다. 그러나 여기에서는 능력중심 교육과정의 적용에 해당되는 수업전개와 평가에 관한 사항은 실제적으로 교육과정을 운영하는 이후의 사항이므로 생략하고, 실업계 고등학교와 전문대학에서 교육과정을 연계하여 적용할 수 있는 모듈의 학습체계를 제시하고자 한다. 즉 좁은 의미에서의 교육과정 개발과 적용방안을 중심으로 제시하고자 한다.

<표 VI-1> 능력중심 교육과정의 개발절차와 방법

구분	내용	방법
전공 및 학과 선정	○교육과정 개발을 위한 계열 학과 및 전공 선정 ○직업 및 직무 분류	○직업사전 및 참고자료 조사 ○산업체 인사 및 전문가 의견 수렴
내·외적 환경분석	○인력유형 및 교육기관의 교육 가능성	○지역사회의 필요인력 조사 ○교육기관의 인적·물적 가능성 조사
교육요구 분석	○학습자의 요구 및 수준	○설문조사 및 학력 검사
능력 추출	○능력군 및 능력별 요소와 수준 추출	○전문가의 워크숍
능력별 지식·기능·태도의 추출	○능력별 지식·기능·태도 추출 및 분류	○전문가의 워크숍
학습영역 추출 및 모듈구성	○지식·기능·태도에 대한 학습영역 추출 및 모듈구성	○전문가의 워크숍
모듈 프로파일 작성	○모듈별로 학습목표, 학습자원, 학습활동, 평가로 구성된 모듈을 작성	○산업체 인사 및 교과 전문가 작성
교육과정 운영계획 수립	○모듈의 체계에 의한 운영계획 및 방법 ○학교급별 모듈의 활용과 연계	○교과 전문가 및 학교급별 교원 작성 및 검토

가. 내·외적 환경 분석

능력중심 교육과정을 포함하는 직업교육과정을 개발하고 활용하기 위해서는 먼저 전공 또는 학과의 직업교육과정을 개발하여야 할 필요성이 분석되어야 하며, 여기에 는 다음의 <표 VI-2>와 같이 교육과정 개발과 관련된 교육의 내적 환경과 교육과정을 둘러싼 외적 환경에 관한 요소가 분석되고, 그 결과가 반영되어야 한다.

<표 VI-2> 내·외적 환경 요소

구분	내적 환경 요소	외적 환경 요소
인력 전망	○학습 대상자 동향 ○학습자의 등록 경향 ○중퇴율, 중퇴 이유	○산업발전 동향 ○인력수급 동향 ○필요인력의 유형과 수준 ○필요인력의 수급전망
학교의 이념과 교육목적	○학교의 설립 이념 ○학교의 교육 목적	○타 교육기관과의 중복성 ○타 교육과정과의 중복 또는 연계성
교사의 수급	○현직 교사의 활용가능성 ○유자격 교사의 공급	○기업체 인사 및 전문가의 협조
예산, 시설 및 장비	○현재 시설, 장비, 예산 ○확장 혹은 대책의 가능성 ○가용 자금 ○미래의 예산	○산업체에서 기증 또는 대여 가능한 장비 ○도 및 국고로부터의 특별자금 가능성
취업 기회	○졸업생의 추수 지도	○취업가능 산업체의 동향 ○현재 및 미래의 취업 기회

나. 교육요구의 분석

교육의 성패는 학습자가 교육목표를 얼마나 성취하였는가에 달려 있다. 따라서 학습자의 요구나 능력 등을 고려하지 않으면 성공적인 교육과정을 개발할 수 없다.

학습자의 요구는 개설하고자 하는 해당 전공이나 학과에 대한 학습 대상자의 요구를 분석하여야 한다. 이를 위해서는 학습 대상자가 희망하고 있는 직업이나 적성, 흥미 등을 조사하여야 하며, 적성검사에는 이미 개발되어 활용되고 있는 도구를 사용하거나 적성검사 실시기관을 통하여 자료를 확보하는 방안도 있을 수 있으며, 학습 대상자의 희망 직업이나 흥미 등은 직접 면담으로 조사하는 방법과 설문을 통하여 조사하는 방법 등이 활용된다.

학습 대상자의 능력은 개설하고자 하는 전공이나 학과의 학습을 받을 수 있는 기초 능력을 가지고 있는가를 조사하여 수준에 알맞은 교육과정을 개발하기 위한 것인데, 이를 위해서는 직접 학습 대상자의 학업 성취도를 알아보거나 학력(學力)을 직접 조사하는 방법이 있다.

다. 능력 추출

능력 추출은 직무를 수행할 수 있는 능력을 추출하는 것으로서, 여기에서의 능력은 직무의 성과를 낼 수 있는 하나의 행위로 “무엇을 할 수 있는 능력(what to do)”과 “어떻게 할 수 있는 능력(how to do)”을 말하는 것이다. 특히 능력 추출은 현재의 직무를 수행할 수 있는 능력뿐만 아니라 변화하는 직무를 수행할 수 있는 미래의 능력을 포함하여 추출하여야 한다.

능력을 추출하기 위해서는 먼저 기대되는 결과와 능력군을 추출한다. 기대되는 결과는 능력군이나 능력을 성취하여 도달하여야 하는 결과를 말하는 것이며, 능력군은 능력들의 집합체로써 직무를 수행할 수 있는 능력을 말한다. 따라서 기대되는 결과와 능력군을 명확하고 누락됨이 없게 추출하여야 한다. 능력군이 추출되면, 각 능력군별로 포함하고 있는 능력들을 추출하고 분류한다. 이러한 방법에 의한 결과는 <표 VI-3>과 같은 양식에 제시할 수 있다.

<표 VI-3> 능력 추출 양식

기대되는 결과	능력군	능력	비고

능력군 및 능력을 추출하는 방법과 절차는 주로 전문가들의 워크숍을 통하여 이루어지는데, 이를 상세하게 제시하면 다음과 같다.

1) 전문가 선정

능력군 및 능력을 추출하기 위하여 산업체의 전문가를 해당 산업체의 직무군에서 추천을 받아 6~9명을 선정하며, 선정시 고려해야 할 사항은 ① 탁월한 업무 수행자, ② 직무 내용을 잘 아는 사람, ③ 워크숍에서 주요 단어와 용어를 공급할 수 있는 사람, ④ 직무를 수행하는데 필요로 하는 능력이 무

엇인지를 판정할 수 있는 사람 등을 선정하는 것이 바람직하다. 또한 해당 직무와 관련된 교육을 담당하는 교사나 교육 전문가를 산업체 전문가의 절반 정도인 3명 정도를 선정하는 것이 좋다. 이러한 이유는 능력군 및 능력을 추출하는 궁극적 목적이 교육을 위한 것이지만 그 수가 산업체의 전문가 보다 많으면 실제로 직무를 수행하기 위한 능력보다는 학문적 지식에 치우칠 염려가 있기 때문이다.

2) 패널 워크숍 준비

워크숍 실시 세부 계획을 수립하고, 그에 따른 준비 사항을 결정한다.

3) 진행자와 기록자 선정

- ① 선정된 전문가 중에서 여건에 따라 진행자와 기록자를 선정한다
- ② 진행자와 기록자에게 임무를 알리고, 각자의 임무를 숙지토록 한다.

4) 워크숍 진행

워크숍 참석자들에게 능력군 및 능력 추출 방법과 절차에 대한 오리엔테이션을 실시하되, 기대되는 결과, 능력군, 능력에 대한 개념을 이해토록 하고, 진행자는 참가자들의 이해한 정도를 확인한다.

워크숍을 진행할 때 고려해야 할 사항은 ① 모든 참여자가 같이 참여토록 하며, ② 아이디어나 의견을 자유롭게 교환하고, ③ 부정적 비판보다는 건설적인 제안을 하도록 하며, ④ 기술하는 문장이나 단어를 신중하게 선정하여야 하며, 문장은 관찰 가능한 행위를 나타내는 용어로 제시하도록 한다.

5) 능력군 및 능력의 확인

워크숍에서 해당 직무의 능력군과 능력이 추출되면, 전체적인 능력군과 능력의 연관성을 다시 확인하고, 참가자 전원이 합의를 이루도록 하며, 수정

부분은 서로 의견교환 후 확정한다.

라. 능력별 지식·기능·태도의 추출

능력별 지식, 기능 및 태도의 추출은 해당 직무를 수행하는데 필요한 능력을 구성하는 지식, 기능, 태도를 추출하여 분류하는 것으로써 <표 VI-4>와 같이 나타낼 수 있다. 이를 위한 구체적인 방법과 절차는 다음과 같다.

<표 VI-4> 능력별 지식·기능·태도의 양식

능력	지식	기능	태도	비고

1) 워크숍의 진행

능력군 및 능력을 추출한 워크숍에서 능력별로 지식, 기능 및 태도를 추출한다. 시간이 다소 많이 걸리더라도 동일한 참가자에 의하여 워크숍이 진행되도록 한다. 참석자가 바뀌거나 자리를 비울 경우에는 추출된 능력군이나 능력에 대하여 다른 의견이 제시될 경우가 있으므로 이를 사전에 방지하는 것이 좋다.

2) 지식·기능·태도의 분류 기준 설정

참석자들에게 어떤 것이 지식, 기능, 태도인지 명확한 개념을 설정해 주지 않으면 용어 정의나 개념에 통일이 되지 않고 혼란이 야기된다. 특히 지식에 있어서는 교과목에 해당되는 넓은 범위의 내용으로 이해하는 경우가 많으므로 상당한 주의가 필요하다. 따라서 능력에 직접 관계되는 지식을 중심으로

이해하도록 하여야 한다. 또한 능력에 따라서는 지식, 기능, 태도를 모두 포함하지 않고 한 두 가지만 포함하는 경우도 있으므로 무리하게 추출하지 않도록 한다.

3) 지식·기능·도구의 추출 및 분류

지식·기능·태도의 추출 및 분류 방법은 다음과 같다.

- ① 브레인스토밍법에 의하여 한 가지 능력을 제시한 후 참가자들의 토의를 유도한다.
- ② 지식, 기능, 태도의 순서대로 의견을 내도록 하되 진행이 잘 안 된다고 파악이 되면 순서없이 자유롭게 제안하도록 한다.
- ③ 중간쯤 진행될 때까지 결과가 충분치 않을 경우 진행자가 방법을 바꿀 수가 있다.
- ④ 한 가지 방법으로 양식을 나누어준 후 참석자 개개인이 양식에 지식, 기능, 태도를 빠짐없이 기록하고 제출하도록 한다.
- ⑤ 진행자는 ④의 결과를 받아 종합하고 참석자의 의견은 청취하여 최종 결정한다. 이때, 참석자는 개념, 경험, 용어상의 합의가 이루어지지 않으면 계속 시간을 끌지 말고 일단 2가지의 안을 접수하여 최종 검증단계에서 확정한다.

4) 지식·기능·태도의 확정

능력군 및 능력별로 지식·기능·태도가 모두 추출되고 분류되었는가를 검토하고 확정한다. 이때 지식·기능·태도에 따라서 능력의 배열을 조정할 필요가 있기도 하며, 능력에 따라 지식·기능·태도를 조정 또는 통합할 경우도 있다.

마. 학습영역 추출 및 모듈 구성

능력별 지식, 기능 및 태도가 추출되고 분류되면, 이것을 기초로 하여 학습할 영역을 추출한다. 학습 영역은 한 개의 능력군을 단위로 하여 추출될 수도 있으며, 혹은 한 개의 능력군내에서 여러 개의 능력이 모여 추출될 수도 있다. 특수한 경우에는 다른 능력군에 포함된 능력들에 관한 학습 영역이 추출될 수도 있다. 이와 같은 것은 능력을 가장 효과적으로 습득하기 위하여 같거나 유사한 지식·기능·태도를 조합하는 데서 비롯되기 때문이다.

또한 각각의 학습 영역은 지식이나, 기능 또는 태도의 한 가지의 요소만 강조하는 형태로 추출되지 않도록 하여야 한다. 특히 주의할 점은 이론중심 혹은 학문중심으로 학습 영역이 추출되지 않도록 하여야 한다.

학습 영역으로 추출된 것들은 모듈로 구성된다. 학습 영역의 유사성과 연관성에 따라 여러 개의 학습 영역을 묶어서 한 개의 모듈을 구성할 수 있다.

학습 영역과 모듈을 추출하기 위한 양식은 <표 VI-5>와 같다.

<표 VI-5> 학습 영역 및 모듈의 추출

모듈명	학습 영역	지식·기능·태도	비고

* 비고에는 관련된 능력을 기입.

한 직종에서 추출된 모듈들은 서로 배타적이며, 중복되지 않아야 한다. 모듈은 학습 영역과 관련된 지식·기능·태도의 내용과 수준을 바탕으로 하여 기초단계(basic step)와 심화단계(advanced step)로 분류되고, 기초단계는 고등학교에서 습득하도록 하며, 기초단계를 거쳐 심화단계는 전문대학에서 습득하도록 전체의 모듈체계를 구성한다. 한 직종의 능력을 습득하기 위한 모듈은 직무를 수행하기 위한 기초능력을 비롯하여 전체적인 능력을 포함하도록 구성하여야 한다. 이를 나타내기 위한 모듈 체계의 구성 양식은 <표 VI-6>과 같다.

<표 VI-6> 모듈 체계의 구성 양식

구분	실업계고등학교 수준		전문대학 수준		비고
모듈					
설명					

<표 VI-6>은 모듈을 구성하고 있는 내용을 교육 대상자, 교육의 우선 순위, 계열성 등을 고려하여 체계적이며 순서에 의하여 구조화시킨 흐름도를 말하는 것으로써 여기에서는 실업계 고등학교와 전문대학으로 교육 대상자를 나누고, 우선 순위를 두어 아래에서부터 위로 혹은 왼쪽에서부터 오른쪽으로 학습하여 나가는 체계를 갖추고 있다. 모듈의 추출과 체계의 구성은 능력군 및 능력 추출에 참여한 인사들이 담당하여야 하지만 특히 직업교육을 담당하는 교원들이 의견이 충분히 반영되어야 한다. 이를 위해 직업교육기관의 교원들에게 검토를 의뢰하는 것도 좋은 방법이다.

바. 모듈의 프로파일 작성

모듈이 추출되면, 각 모듈의 프로파일을 작성한다. 각 모듈은 모듈명, 모듈의 개요, 학습 목표, 학습활동별 학습자원, 3~4개의 학습활동, 평가로 구성된다. 모듈의 개요에는 모듈의 구성에 대한 안내가 제시되며, 모듈을 학습하는데 필요한 표준시간이 제시된다. 학습 목표는 성취하여야 할 범위와 수준이 행동 목표로 제시되는 것이 바람직하며, 학습활동별 학습자원에는 자원인사, 교재를 포함한 학습 자료와 재료, 도구 및 장비 등이 제시된다. 학습활동에서 첫 번째로는 직업기초능력을 포함하여 직종과 관련된 지식을 중심으로 전개되고, 두 번째로는 직종과 직접 관련된 관계지식과 실습활동을 중심으로 전개되며, 세 번째 또는 그 이후에는 종합적인 활동을 중심으로 전개되고 각

활동에는 간단한 평가를 통하여 피드백이 이루어지도록 구성된다. 모듈의 범위가 크고 넓을 때, 학습활동은 소단위의 모듈로 나누어 제시되기도 한다. 평가는 자기평가를 중심으로 하여 교육목표에서 제시한 성취수준에 도달되었는가를 측정하여 평가하고 목표에 도달되었을 경우에는 다음의 모듈로 안내를 하게 되며, 목표에 도달되지 못하였을 경우에는 반복하여 학습하기 위한 안내가 제시된다. 이를 표로 나타내면 <표 VI-7>과 같다.

<표 VI-7> 모듈 프로파일

모듈명 :
모듈의 개요 : <ul style="list-style-type: none"> ○ 모듈의 구성에 대한 안내 ○ 표준적인 시간의 안내
학습목표 :
학습활동별 학습자원 : <ul style="list-style-type: none"> ○ 자원인사 ○ 장비 또는 도구 ○ 학습자료(교재, 재료 등)
학습활동 : <ol style="list-style-type: none"> 1. ○○○ 학습활동(직업기초능력 및 관련지식 중심) <ul style="list-style-type: none"> ○ 학습목표 ○ 학습활동 혹은 학습경험 ○ 심화학습활동 2. ○○○ 학습활동(관계지식 및 실습중심) <ul style="list-style-type: none"> ○ 학습목표 ○ 학습활동 혹은 학습경험 ○ 심화학습활동 3. ○○○ 학습활동(직업기초능력, 관계지식, 실습의 종합활동 중심) <ul style="list-style-type: none"> ○ 학습목표 ○ 학습활동 혹은 학습경험 ○ 심화학습활동
4. 평가 <ul style="list-style-type: none"> ○ 자기 평가 ○ 피드백

모듈의 프로파일은 워크숍에 참여한 전문가들이 작성하고 협의를 거쳐 확정한다. 그러나 실제적으로 프로파일을 작성할 때는 교과 전문가들이 중심이 되어 앞에서 수행한 능력군 및 능력별 지식, 기능 및 태도를 기초로 하여 작성하며, 그 외의 전문가들은 작성된 내용을 검토하는 일을 주로 맡는다. 그것은 모듈의 프로파일이 작업 요소와 능력군을 넘어서 이들을 어떠한 방법과 순서에 의하여 학습하도록 할 것인가에 주안점이 있기 때문이다.

사. 모듈의 운영 계획

모듈의 프로파일이 작성되면 각 모듈의 학습 순서 및 단계에 따라 체계화된 모듈에 의하여 학습할 수 있도록 한다. 특히 정규 교육에 있어서는 실업계 고등학교와 전문대학에서 이 모듈에 의한 학습을 실시할 수 있으므로 실업계 고등학교에서 학습해야 할 모듈과 전문대학에서 학습해야 할 모듈을 명확하게 제시하여야 하며, 더불어 실업계 고등학교에서 모듈을 학습하고 전문대학에 진학하였을 경우에 중복을 피하고 학습의 효과를 높일 수 있도록 모듈의 단계가 잘 제시되어야 한다(<표 VI-6> 참고).

특히 이미 앞에서 언급한 바와 같이 능력중심 교육에서 강조하고 있는 것이 직업기초능력이라고 할 때, 직업기초능력이 각 모듈에 어떻게 포함되어 있는가를 알고 이에 대한 보완이 필요하다. 그 이유는 각 모듈이 전체의 직업기초능력의 요소를 충분히 학습할 수 있도록 포함되지 않은 경우도 있으며, 심지어는 요소를 포함하지 못하는 경우도 있기 때문이다. 이와 같은 경우에는 충분히 못하거나 누락된 직업기초능력의 요소에 대한 별도의 학습 자료를 개발하여 학습자에게 제공하여야 한다.

제 7 장 직업교육과정의 운영

제1절 실업계 고등학교 교육과정의 운영

실업계 고등학교 고등학교는 현재 제7차 교육과정을 운영하여 오면서, 실업계 고등학교를 활성화시키기 위하여 교육과정 운영의 관점에서 국가 차원에서는 공업계 고등학교 「2+1체제」의 운영, 교육과정 자율운영 시범학교의 운영, 특성화 고등학교의 설립과 확대 및 통합형 고등학교의 도입을 위한 실험학교를 운영해 오고 있다. 이에 관한 내용들을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

1. 제7차 실업계 고등학교 교육과정의 운영

현재 적용되고 있는 실업계 고등학교의 교육과정은 제7차 교육과정이며, 기본적인 방향은 21세기의 세계화·정보화를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인을 육성하는 것으로, 그 목표는 건전한 인성과 창의성을 함양하는 기초·기본 교육의 충실에 두고, 내용으로는 세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기 주도적 학습능력을 신장시키도록 하며, 운영에 있어서는 학생의 능

력, 적성, 진로에 적합한 학습자 중심의 교육을 실천하고, 제도에 있어서는 지역 및 학교 교육과정 편성·운영의 자율성을 확대토록 하였다.

교육과정의 특징은 첫째, 국민공통 기본교육과정을 초등학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 이수토록 하며 둘째, 일반선택과 심화선택으로 구분하여 다양한 선택과목을 개설할 수 있도록 고등학교 2~3학년의 학생 선택 중심 교육과정을 도입하고 셋째, 학생의 능력과 개인차에 따른 다양한 교육 기회를 제공토록 수준별 교육과정을 도입하며 넷째, 학생의 자기 주도적 학습능력을 신장하고 교육과정 편성·운영의 자율성을 확대토록 재량활동을 신설 및 확대하고 다섯째, 이수 과목수의 축소와 범위·수준의 적정화를 도모코자 교과별 학습량의 최적화와 수준을 조정하고 여섯째, 교과별 교육목표 성취기준을 설정하고 주기적인 학력평가 및 학교 교육과정 운영 평가를 위한 질관리 체제를 확립하고 일곱째, 컴퓨터 교육내용을 강화하여 정보화 사회에 대비한 창의성과 정보능력을 배양토록 하고 있다.

제7차 교육과정을 성격·목표, 편제와 단위 배당, 전문 교과 내용, 편성·운영 지침에 대하여 분석한 결과는 다음과 같으며, 이를 종합하면 <표 VII-1>과 같다(이종성 외, 1997).

가. 성격·목표

교육과정 총론의 성격·목표는 평생학습사회의 중핵으로서 직업교육과 계속교육을 강조하고 있는데, 이러한 성격과 목표는 계열별 전문교과에 분명하게 나타나고 있다.

예를 들면, 공업에 관한 교과의 성격에서 “공업계열 고등학교의 교육은 공업 분야의 기초 기능·기술을 습득시키는 완성교육의 성격과, 기초 기능·기술을 바탕으로 직업의 전 생애에 걸쳐 전문 기능·기술을 계속적으로 학습할 수 있도록 하는 계속 교육적 성격을 가진다.”에서와 직업교육으로서의 성격이 분명하게 나타나고 있다. 한편 계속 교육적 관점은 교육과정 구성 방침에, 학생의 능력, 적성, 진로를 고려하여 교육 내용과 방법을 다양화하여야 한다

는 면에서 잘 나타나고 있다.

<표 VII-1> 직업 교육과정 분석 요소와 제7차 교육과정 분석

분석 요소	성격/ 목표	편제와 단위배당	전문교과 내용	편성/운 영 지침
1. 평생학습사회의 중핵으로 직업교육을 강조하고 있는가?	○			
2. 일반교육을 포괄하는 통합적 개념으로 직업교육을 이해하고 있는가? -보통교과의 내용을 전문교과의 내용과 연계시켜 제시하고 있는가?				
3. 직업교육을 계속 교육적 관점에서 제시하고 있는가? -학습자의 적성과 소질에 맞는 진로 선택권을 보장하고 있는가? -기초직업교육과 전문직업교육의 운영이 가능하게 제시되어 있는가? -수준별 능력 중심의 교육과정을 제시하고 있는가?	◎	○		○
4. 사회변화, 인력시장의 변화가 교육과정에 반영되어 있는가? -직무분석에 근거하고 있는가?	◎	○	○	
5. 실기능력 배양을 위해 이론과 실습이 통합된 교육내용을 제시하고 있는가?			○	
6. 현장실습 운영에 대한 사항이 교육과정에 반영되어 있는가?				○
7. 직업교육훈련 기관과의 연계 교육과정을 제시하고 있는가? -국가기술자격, 학점인정제 등과 교육과정 연계 기제가 제시되어 있는가?			○	○
8. 교육과정 편성·운영의 분권화에 대한 내용이 제시되어 있는가? -학교별 특성에 맞게 교육과정을 편성·운영할 수 있도록 제시되어 있는가?	◎	○		○
9. 교육과정 운영에 필요한 각종 정보 획득에 관한 지원 사항이 제시되어 있는가?				○
10. 직업 교육과정의 계획과 편성·운영 전반에 걸친 평가 지침이 명확하게 제시되어 있는가?	○			○

◎: 제시, ○: 부분제시.

나. 편제와 단위 배당

고등학교 직업교육의 기초 직업교육과 전문 직업교육의 교과는 계열별로 제시되어 있다. 농업에 관한 교과는 기초 이론 중심 교과목, 기초 기술 교과목, 심화 기술 교과목으로 나누어져 있으며, 마찬가지로 공업에 관한 교과는 공통 전문 교과목과 기초 전문 교과목, 응용 전문 교과목으로 나누어져 있다. 상업에 관한 교과는 기초 이론 교과목, 실무 기본 교과목, 실무 심화 교과목의 영역으로 나누어져 학습자들의 단계적 성취도와 전문 교과목 간 연계성에 중점을 두어 구성되었다. 그러나 수산·해운과 가사·실업 계열은 명확히 구분되어 있지 않다.

총 이수 단위는 제6차 교육과정의 204단위보다 12단위가 증가한 216단위로, 이중에서 전문 과목을 82단위 이상 이수하도록 되어 있다.

고등학교 선택 중심 교육과정의 총 이수 단위는 144단위로, 선택 과목에 136단위, 특별 활동에 8단위로 나누어 편성하도록 하고 있는데, 선택 과목에 배당된 136단위 중에서 시·도 교육청과 단위 학교는 각각 28단위 이상을 지정할 수 있다. 이 때, 학생의 선택 비율은 최대 50%까지 가능하게 편성함으로써 학교의 재량권과 학생의 선택권이 크게 강화되었음을 알 수 있다.

제7차 교육과정에 의한 기준 학과는 제6차 교육과정보다 5개의 학과가 증가하였다. 구체적으로 살펴보면, 공업계열은 환경공업과가 신설되었고, 수산·해운계열은 수산물유통과, 해양환경과, 해양토목과가 신설되었으며, 양식과는 학과 명칭이 수산양식과로 변경되었다. 가사·실업계열은 미용과, 노인복지·간호과가 신설되었다.

상업계열은 사무자동화과, 유통경영과가 신설되었고, 상업과는 경영정보과로, 회계과는 회계정보과로, 무역과는 통상정보과로 학과 명칭이 변경되었다. 또, 농업계열은 농업과, 임업과, 원예과를 식물자원과로 통합하였고, 축산과와 잠업과를 동물자원과로 통합하였다. 자영농과는 농업경영과로 학과 명칭을 변경하였으며, 생활과학과는 폐지되었고 환경보건과는 신설되었다. 이러한 변화는 사회 및 인력 시장의 변화가 교육과정에 반영되어 계열별 기준 학과에 대

한 조정이 이루어졌음을 시사하고 있다.

전문 교과목은 제6차 교육과정과는 달리 이론과 실습이 통합된 교과목과 이론 교과목으로 구성되었다. 그러나 보통교과와 전문교과는 제6차 교육과정과 마찬가지로 교육 내용이 서로 연계되어 구성되지 못하였다.

다. 편성·운영 지침

수준별 능력 중심의 교육이 되도록 보통교과인 수학, 영어는 단계형 수준별 교육과정을, 그리고 국어, 사회와 과학 교과는 심화·보충형 수준별 교육과정을 국민 공통 기본 교육 기간이 10학년까지 운영하도록 하였다. 현장 실습은 제6차 교육과정과 같이 전문 과목의 학습으로 대체될 수 있다.

<표 VII-2> 제7차 교육과정 상의 실업계 고등학교 계열별 기준학과

계열	기준학과
계	58개 학과
농업계 (9개 학과)	식물자원과, 동물자원과, 농업경영과, 농업토목과, 식품가공과, 농업기계과, 조경과, 농산물유통과, 환경보전과
공업계 (20개 학과)	기계과, 전자기계과, 금속과, 자원과, 전기과, 전자과, 통신과, 전자계산기과, 토목과, 건축과, 산업디자인과, 화학공업과, 세라믹과, 식품공업과, 섬유과, 인쇄과, 자동차과, 조선과, 항공과, 환경공업과
상업계 (9개 학과)	경영정보과, 회계정보과, 통상정보과, 정보처리과, 시각디자인과, 관광경영과, 비서과, 사무자동화과, 유통경영과
수산·해양계 (12개 학과)	어업과, 수산양식과, 자영수산과, 수산식품과, 수산물유통과, 해양환경과, 냉동기계과, 동력기계과, 해양토목과, 항해과, 선박운항과, 전자통신과
가사실업계 (8개 학과)	조리과, 의상과, 자수과, 실내디자인과, 유아교육과, 관광과, 노인복지·간호과, 미용과

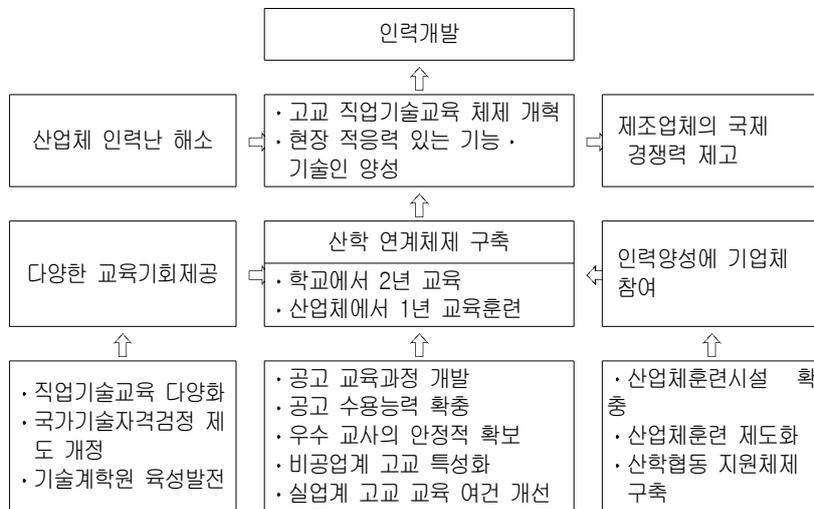
자료: 교육부(1997). 『제7차 고등학교 교육과정』

2. 공업계 고등학교「2·1체제」의 운영

공업계 고등학교 「2·1체제」의 시범 적용에 대한 입안은 1992년 7월에서

12월에 걸쳐 이루어졌다. 1993년 7월에는 공업계 고등학교 「2+1체제」가 「인
경제 5개년 계획」의 하위 사업인 ‘기술 및 기능 인력 양성제도 개편 계획’에
포함되고 신경제 계획 위원회와 경제장관 회의 및 경제사회 발전 계획 심의
회에서 심의·확정되었다. 이와 같은 과정을 통해 확정된 공업계 고등학교
「2+1체제」의 개요는 다음의 [그림 VII-1]과 같다(신익현 외, 1997).

[그림 VII-1] 신경제 5개년 계획과 공고 「2+1체제」



자료: 장석민 외(1995). 『1995년도 공업계 고교 「2+1체제」 교수·학습 자료 개발』, 한국교육개발원, p.11

공업계 고등학교 「2+1체제」의 기본적인 운영 원리는 학교에서 2년동안
교육과정을 이수한 학생들을 산업체에 파견하여 1년동안 현장교육을 받도록
하는 것이다. 기존의 공업고등학교에서는 3년 간 교육과정을 운영하면서 단
지 1~6개월의 현장실습을 운영하도록 규정하였다. 이 과정에서 현장실습은
조기 취업의 수단이 되었을 뿐만 아니라 형식적인 운영에 그쳤고, 실습생의
현장 적응력은 매우 부족한 상황이었다. 공업계 고등학교 「2+1체제」에서는
이와 같은 문제점을 해결하기 위하여 공업고등학교 재학생에게 2년 간 학교
교육을, 그리고 1년 간 산업체의 현장에서 훈련을 받도록 하면서 이론

및 개념 중심의 교육내용에서 탈피하여 직무 및 기능 중심의 교육을 받도록 하고, 아울러 운영 방식에 있어서도 주간제 중심의 운영에서 야간·계절제 방식으로 개편하는 것을 주요 골자로 하고 있다.

공업계 고등학교 「2+1체제」¹⁾에서 진행되는 산업체 현장교육은 산업체의 훈련 여건을 단계적으로 조성하면서 시행과정에서의 문제점을 보완하기 위하여 당초에는 1994~1997년 기간 중에는 시범적으로 실시하고, 1998년 이후에는 정식으로 적용함을 기본 방향으로 설정하였으나, 운영상 미비점에 대한 개선 방안을 마련하기 위하여 시범 운영기간을 1998년까지 연장하였다.

공업계 고등학교 「2+1체제」²⁾ 교육과정에 제시된 성격·목표, 편제와 단위배당, 전문 교과내용, 편성·운영 지침은 다음과 같다(이종성 외, 1997).

가. 성격·목표

교육과정 성격 부분은 제6차 교육과정과 마찬가지로 매우 간략히 제시하고 있고, 목표는 제시하고 있지 않다. 공업계 고등학교 「2+1체제」³⁾ 교육과정은 학생들이 산업 현장에서 생산적이고 실천적인 업무를 수행할 수 있는 능력의 개발에 중점을 두어 구성하도록 제시하고 있다. 그러므로 기초 직업교육보다는 전문 직업교육으로 성격을 부여하고 있다.

나. 편제와 단위 배당

3년 간⁴⁾ 이수 단위는 204단위 이상으로, 이 중 보통교과는 72단위 중에서 68단위 이상을 학교에서 편성하도록 하고 있으며, 전문교과는 학교에서 편성하도록 하고 있으며, 전문교과는 학교에서 56단위 이상, 산업체에서 60단위 이상을 이수하도록 편제하고 있다.

전문 교과목의 이수 단위가 학교보다는 산업체에서 차지하는 비중이 높다는 것은, 학교에서 시설·설비의 부족으로 실습하지 못한 내용에 대하여 충분한 실습의 기회를 가지고 현장의 직무에 대한 교육을 받을 수 있는 장점

도 있지만, 산업체에서 이를 변칙적으로 운영한다면 교육의 질은 그만큼 떨어진다고 볼 수 있다. 그러므로 산업체 현장교육을 실시할 수 있는 여건을 갖춘 산업체의 선정이 매우 중요하다.

학교에서 이수해야 할 교과목은 이론과 실습이 통합된 교과목과 순수 이론 교과목으로 구성되어 있으며, 산업체 이수 과목은 이론과 실습이 통합된 교과목으로만 구성되어 있다. 즉, 학교에서 이수해야 할 74개의 교과목 중 전자과와 기계과를 제외한 나머지 18개의 학과에서 순수 이론에 대한 내용으로 교과목의 구성은 이루어지지 않았지만 최소한의 이론 교과목으로 구성되어 있음을 알 수 있다.

다. 전문교과 내용

공업계 고등학교 「21체제」 교육과정에서 보통교과는 제6차 교육과정에서 제시하고 있는 교과목들을 적용하지만, 전문교과는 공업계 고등학교의 기준학과에 관련된 직업 영역에 대한 직무분석을 통한 교과목과 내용을 선정한다.

라. 편성·운영 지침

공업계 고등학교 「21체제」 교육과정의 편성·운영 및 평가 지침은 제6차 교육과정의 편성·운영과는 차별된다. 즉, 제6차 교육과정은 편성·운영을 시·도 교육청과 학교로 나누어 제시하고 있지만, 공업계 고등학교 「21체제」 교육과정은 산업체도 포함하여 제시하고 있다.

보통교과와 전문교과의 내용 연계는 학교 운영 지침에서 보통교과는 전문교과와 관련지어 지도함으로써 흥미를 유발하고 이해를 촉진시키도록 제시하고 있다.

현장실습 운영에 대해서는 편성·운영 지침의 산업체 부분에서 구체적으로 제시하고 있다. 즉, 3~6개월 동안의 공동 실습 교육과 6~9개월의 생산적용 실습 교육을 위한 교육과정을 편성하도록 제시하고 있으며, 이 기간 동

안의 보통교과와 전문교과 및 교양 강좌, 특별활동, 생산지도에 대해서도 제시하고 있다.

3. 교육과정 자율운영 고등학교의 운영

가. 교육과정 자율운영 실업계 고등학교의 개념 및 특징

교육과정 자율운영 실업계 고등학교의 개념 및 특징은 다음과 같다(장명희 외, 1998).

첫째, 단위 학교 교육과정은 교육부 고시 교육과정의 총 이수 단위 하한선은 지키되, 이외의 기준(보통·전문교육의 이수 하한선, 계열·학과 필수과목 및 이수 단위 등)은 감안하지 않고 자율적으로 편성·운영할 수 있다.

둘째, 학생의 선택 폭을 보다 넓힐 수 있도록 기존의 학과 개념에서 벗어나 전공 계열별로 다양한 코스를 설치할 수 있다. 현재 운영하고 있는 계열 내에서 유사하거나 관련 있는 학과 또는 전공들을 통·폐합하여 새로운 코스 및 학과를 설치 운영할 수 있다.

셋째, 학교에서 전체적인 교육과정을 운영하지 못하거나 학교에서 운영하지 않는 타 계열의 전공교육을 학생들이 이수하고자 할 경우 다른 실업계 고등학교 또는 일반계 고등학교, 산업체 및 지역사회의 유관기관을 통해 교육과정의 일부를 연계(위탁 포함)하여 운영할 수 있다. 이러한 운영의 규모는 전체 학생의 20% 범위 내에서 전체적인 학교 교육과정운영과 균형을 유지하도록 한다.

넷째, 현재 대부분의 학교에서 교과 이수 기간을 학년제의 형태로 운영하고 있으나 단위제의 특성을 반영하여 학기당 이수 과목 수를 줄이고 집중적으로 이수할 수 있는 방안 등을 수립하여 적용·운영할 수도 있다.

교육과정 자율 운영 학교의 교육과정을 교과 선택, 전공, 학습 내용, 학습장, 교수·학습 방법 등과 관련하여 그림으로 나타내면 다음의 [그림 VII-2]와 같다.

[그림 VII-2] 교육과정 자율운영 학교의 교육과정 운영 비교

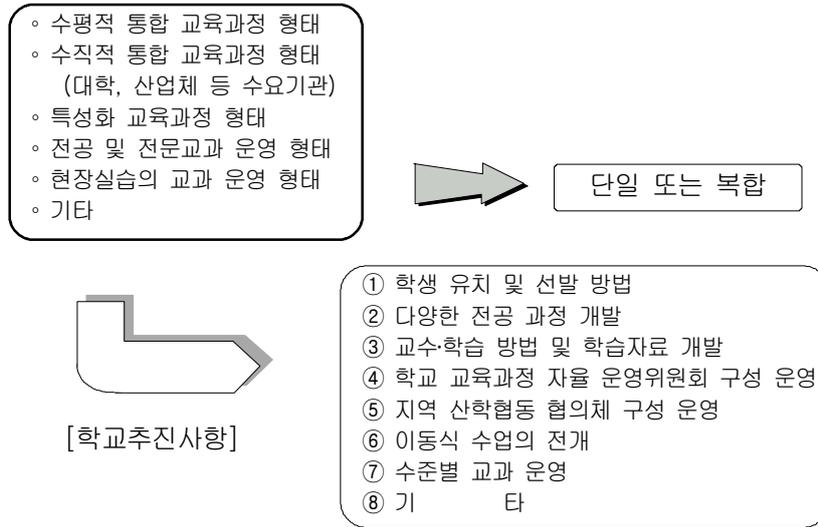
	현행 학교의 운영	교육과정 자율 운영 학교
교과 선택	입학전 학교가 결정	학습자가 선택
전공	입학시 결정	학습자가 입학 후 탐색하여 결정
학습 내용	교과서가 중심	교과서 및 학습자 수준에 맞는 보조학습자료 모두 활용
학습장	학 교	학교, 단계열학교, 고등교육기관, 산업체, 사회교육시설 등
학습 방법	교사의 판단에 의한 결정	학습자에 맞는 학습방법 개발·적용

나. 교육과정 자율운영 방법 및 형태

실업계 고등학교 교육과정 자율운영 방안을 기초로 단위 학교에서는 첫째, 학습자, 학교 및 산업체와의 합의에 의한 자율적이고 다양한 학교교육과정 운영 방안을 개발한다. 둘째, 현행 교육부 고시 교육과정에 제시된 규제를 벗어나 단위 학교가 교육과정 편성 및 운영에 관련되는 제반 문제(교육내용 재구성, 교수·학습 방법 및 교재 개발, 교사 확보 및 연수 등)를 해결할 수 있도록 구체적인 행·재정 지원 방안을 제시한다. 셋째, 학습자의 수준에 맞는 교육내용과 교수·학습 방법을 개발·적용한다.

이를 통해 단위 학교의 교육과정 자율운영 능력을 제고하고, 교육과정 다양화의 계기를 마련하여 직업준비 교육기관으로서 실업계 고등학교가 경쟁력을 강화할 수 있도록 하였다. 교육과정 자율운영 학교의 운영 형태 및 학교 추진 사항은 다음의 [그림 VII-3]과 같다.

[그림 VII-3] 교육과정 자율 운영 학교의 운영 형태 및 학교 추진 사항



다. 교육과정 자율운영 모형

교육과정 자율운영을 위한 대표적인 모형은 다음의 [그림 VII-4]와 같다.

[그림 VII-4] 교육과정 자율운영 모델

교육목표	계속교육(진학중심)	계속교육(취업중심)		교육기간		이수 단위
전 공 교육내용	⑥ 동일계 진학을 위한 교육	④ 동일계 취업을 위한 교육	⑤ 타 계열 분야 진출 교육	2~1년	3년	204 단위
공 통 교육내용	②직업기초교육 및 ③계열 기본교육		①일반적인 교양교육(공통필수과목 중심)	1~2년		

위의 [그림 VII-4]에서 보는 바와 같이 교육과정 자율운영 요소는 일반적인 교양교육, 직업 기초교육 및 계열 기본교육, 전문 직업교육, 타 계열 기초 직

업교육 및 전문 직업교육, 동일계 진학교육 등으로 구성되어 있다. 학교의 경영 방침에 따라 구성 요소 및 요소별 기간을 정하여, 학교 교육과정을 다양하게 편성·운영할 수 있다. 이들 운영 모델은 학생들의 요구와 학교 및 지역 사회의 특성에 알맞게 설계될 수 있다. 각 구성 요소들에 대한 개념 및 적용 사례는 다음과 같다.

- ① 일반적인 교양교육: 보통교과의 이수를 지칭하나, 이 기간 중에 필요에 따라 직업기초교육 및 계열 기본교육 등 전문교과의 일부를 편성하여 운영할 수 있고, 2, 3학년에서 나머지 보통교과를 이수할 수 있다.
- ② 직업기초교육: 직업의 기초능력 및 기초 학급능력을 배양하기 위한 교육으로 산업사회의 빠른 변화에 적응할 수 있고, 평생학습 사회 속에서 자기 주도적인 학습으로 지속적인 직업능력을 개발할 수 있다. 이 교육은 2학년에 실시하거나 필요에 따라 1학년에 일부를 실시할 수 있으며, 전문 직업교육을 받기 전에 실시한다.
- ③ 계열 기본교육: 실업계 고등학교에서 전문대학, 기능대학 및 4년제 대학의 응용과학 학과(또는 동일계열)에 진학을 원하는 학생들을 위하여 2학년까지의 직업 기초교육과 연계하여 자신의 적성과 흥미에 맞는 전공을 선택할 수 있도록 운영할 수 있다. 학과제나 학과군제 모두에 적용할 수 있으며, 학과군제에 적합한 교육 형태이다.
- ④ 전문 직업교육: 취업을 희망하는 학생들을 위해서 산업 현장에 맞는 전문교과를 편성·운영하는 심화된 교육으로 학과 및 코스별 운영이 가능하다. 학년제 및 학기제 운영이 가능하며, 학과 및 코스의 성격에 따라 3학년에만 실시하거나 2학년부터 실시할 수 있다.
- ⑤ 타계열 기초 직업교육 및 전문 직업교육: 학생들이 요구하는 경우, 계열을 초월하여 전공 및 코스를 개발하여 운영할 수 있다. 운영 방법은 통합교육과정 또는 산업체 및 지역사회 교육훈련기관의 위탁교육 등 학교 여건에 맞는 다양한 방법으로 운영할 수 있다.
- ⑥ 동일계 고등학교: 학생들이 요구에 따라 직업기초교육을 실시한 후 학교의 여건을 고려하여 진학을 위한 과정을 개설하여 운영할 수 있고, 3

학년에서 전공 코스제 도입과 병행하여 진학을 위한 과정을 개설하여 운영할 수 있다.

이와 같은 실업계 고등학교 자율운영 모델 적용시 고려할 사항을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학생 선발은 현재의 학과 정원중심의 모집보다 학생들의 진로 및 관심분야의 탐색 기회를 위해 학년 총 정원제로 모집하여 운영할 수 있다.

둘째, 이수 단위의 시간제 환산 및 학기제를 탄력적으로 적용할 수 있다. 예를 들면, 이수 단위 1단위에 대해 현재 17주 동안 1시간씩 이수하는 것으로 규정하고 있으나, 기간(학기)에 상관없이 17시간 이수한 것을 1단위 이수로 환산이 가능하다.

셋째, 수업시간은 50분을 1시간 수업으로 규정하기보다는 교과 및 교과내용의 필요에 따라 100분(2시간) 수업으로도 운영이 가능하다.

넷째, 전문 직업교육에서 코스제를 운영할 때, 학년제에 얽매이지 않고 학기제 및 이수단위의 시간제 환산을 적요하여 일정 기간 단위의 교육과정 운영이 가능하다.

4. 특성화 고등학교의 운영

가. 특성화 고등학교의 설립 추진

특성화 고등학교는 ‘신교육 체제 수립을 위한 교육 개혁 방안(Ⅱ)’에서 고등학교 직업교육을 다양화·특성화하는 방안의 하나로 제시되었다. 물론 과거에도 실업계 고등학교를 특성화하여 운영한 사례가 있었지만, 최근에 논의되고 있는 특성화 고등학교와는 그 필요성이나 학교의 성격상 많은 차이점이 있다.

교육 개혁안에서는, 학생이 자신의 적성과 능력을 고려하여 조기에 진로를 결정, 전문가로 양성될 수 있는 길을 열어 주기 위하여, 정보고등학교, 디자인고등학교, 전자통신 고등학교, 대중음악 고등학교 등과 같이 하나의 분야를

전문적으로 교육하는 특성화 고등학교를 확대하도록 하고 있다. 이를 위해 교육 개혁안에서는 다음과 같은 정책 추진 과제를 제시하고 있다(교육개혁위원회, 1996).

첫째, 기존의 실업계 고등학교를 자율 결정에 따라 특성화 고등학교로 전환하도록 추진하고 있다. 둘째, 특성화 고등학교는 대중교통이 용이한 위치에 첨단 시설을 갖춘 쾌적한 학교로 설립하며, 이를 위하여 교지, 교사, 운동장 등의 외부 요건은 대폭 완화하는 대신, 시험·실습 기자재 등 내부 시설·설비 투자는 강화하도록 하고 있다. 예를 들면, 인텔리전트 빌딩만으로 학교를 설립, 운영하게 하는 방안을 강구하도록 하고 있다. 셋째, 특성화 고등학교는 학생의 적성을 최우선적으로 반영하여 학생을 선발하도록 하며, 졸업생이 동일 계열의 상급 학교 진학시 대학 수학 능력 시험을 요구할 수 없도록 하고 있다.

교육부는 이러한 특성화 고등학교가 현실적으로 설립될 수 있도록 하기 위하여, 고등학교 설립 기준을 최소화하고, 일정 기준을 충족하면 특성화된 다양한 고등학교를 자유롭게 설립, 운영할 수 있도록 하는 ‘고교설립준칙주의’를 도입하였다.

이에 따라, 1998년 3월에 부산디자인고등학교와 6개의 대안학교 등 총 7개교의 특성화 고등학교가 개교하였다.

특성화 고등학교의 개념은 교육 개혁안에서 처음으로 제시된 이래 구체적으로 설립 추진 과정을 거치면서 변화, 확대되어 왔다. 교육 개혁안에서는 특성화 고등학교의 개념을, ‘특정 전문 분야에 소질과 적성을 가지고 진로를 결정하여 일찍부터 해당 산업 분야의 직업 준비 교육을 받으려는 학생들을 대상으로, 정보고, 디자인고, 전자통신고 등과 같이 특정 전문 분야의 교육을 실시하는 고등학교’라고 하여, 특성화 고등학교를 직업교육 기관으로 비교적 명확히 규정하고 있다.

그러나 초·중등교육법 시행령에서는 특성화 고등학교를 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생들을 대상으로 특정 분야의 인재 양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연 현장실습 등 체험 위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등

학교' 하고 규정하고 있어서, 실업계의 전문 분야뿐만 아니라 특정 산업과 연관되지 않은 일반계, 예·체능계 분야와 자연 친화적인 대안 학교까지 모두 특성화 고등학교에 포함되므로, 그 분야가 광범위할 뿐만 아니라 성격과 목적이 불분명한 듯하다.

나. 특성화 고등학교의 교육 특징

특성화 고등학교는 산업계의 인력 수요가 있고 학생들이 선호하는 특정 분야의 인재를 양성하기 위하여 기초적인 전문 교육을 하는데 교육 목적을 두고, 졸업 후에 관련 분야의 취업과 진학이 동시에 가능하도록 교육하고 있다. 앞서 살펴 본 내용을 토대로 특성화 고등학교의 모형을 정리하면 <표 VII-3>과 같다(강성원 외, 2000).

특성화 고등학교에서는 다른 학교와 구별되는 다양한 교육적 시도를 하고 있는데, 이러한 특성화 고등학교의 교육 특징을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 특성화 고등학교에서는 학생의 소질과 적성, 흥미와 관심에 따른 특정 분야의 전문 교육을 집중적으로 실시한다.

둘째, 특성화 고등학교에서는 삶과 일의 세계에 실제 적용할 수 있는 현장성 있는 교육을 실시한다.

셋째, 특성화 고등학교는 교육과정 편성·운영 및 학교 경영의 자율성을 특징으로 한다.

넷째, 특성화 고등학교에서는 혁신적인 교육과정과 교수·학습 방법을 적용하고 있다.

다섯째, 특성화 고등학교는 학생과 학부모에게 교육의 선택권을 보장하기 위한 것이다.

여섯째, 특성화 고등학교에서는 소규모의 학교 및 학급 운영으로 교사와 학생간에 친밀한 관계를 유지하고 있다.

일곱째, 특성화 고등학교에서는 학생들이 관련 분야의 취업과 진학이 동시에 가능하도록 교육하고 있다.

<표 VII-3> 특성화 고등학교의 특징

구 분	내 용
교육 목적	· 특정 분야의 장래 인재 양성
학생	· 특정 분야에 소질과 적성, 재능과 관심이 있는 보통 학생
교육 내용	· 산업체의 수요와 학생의 요구가 있는 특정 분야에 대한 집중적인 전문 교육
교사	· 중등보통 교과 및 전문 교과 교사 · 특성화된 분야에 지도 능력이 있는 산학 겸임 교사
학생의 진로	· 관련 분야의 취업 · 해당 분야의 전문대학 및 4년제 대학 진학
학교 유형	· 단일화 특성화 고교 · 복합형 특성화 고교
학교 규모	· 소규모 학교
지정권자	· 시도 교육감
학생 선발시기 및 모집 단위	· 전기 · 전국 단위
학생선발 방법	· 해당 분야의 실기 교사, 적성 검사, 면접 등 · 필기 교사 불가 · 해당 분야의 입상 경력 및 자격증에 가중치 부여
수업료	· 교육감이 지정한 사립 학교의 경우에만 당해 학교의 장이 결정
전·편입학	· 학교간 전학 가능
운영 지원 행정 부서	· 교육부: 지방교육자치과 및 산업교육정책과 · 시도 교육청: 고등학교 직업교육 담당자 및 중등교육과
학교 종류	· 디자인고, 자동차고, 원예고, 조리과학고, 애니메이션고 등
교육 특징	· 삶과 일의 세계에 유용한 현장 중심의 교육 · 실천 활동 중심의 교육 · 자율적인 학교 운영

5. 통합형 고등학교의 운영

가. 통합형 고등학교의 개념

통합형 고등학교는 전문적인 직업교육과정을 운영하는 실업계 고등학교와 일반교육과정을 중점적으로 운영하는 일반계 고등학교의 중간 상에 위치한다고 할 수 있다. 이러한 위치 아래 통합형 고등학교는 직업교육과정과 일반교육과정을 한 학교 내에서 운영하면서 상급학교 진학과 취업을 추구하여 학생들에게 적절한 교육을 균등하게 제공한다(정철영 외, 1999).

「·중등교육법 시행령」 105조 자율학교에 대한 학교 및 교육과정 운영의 특례 조항을 근거로 2000년 7월 통합형 고등학교 시범 운영 학교가 선정되면서 통합형 고등학교를 새로운 학교 모형으로 제시하게 되었는데, 여기에서 통합의 의미는 대학 진학을 위한 교육과정과 취업준비를 위한 교육과정이 함께 운영되는 상황을 의미한다. 아울러 인문교과와 직업교과 담당 교사들의 상호협동을 통해 통합 교과목을 개발하고 그 내용을 학생들이 배우는 학습상황을 의미한다(정태화, 1999).

이러한 관점에서 통합형 고등학교는 ‘동일 학교에 일반과정과 직업과정을 동시에 개설하고, 학생의 능력과 소질에 따른 다양하고도 신축성 있는 교육과정 운영으로 진학과 취업 과정을 스스로 선택할 수 있게 함으로써 수요자의 요구를 충족시키는 새로운 학교 유형’으로 볼 수 있다.

통합형 고등학교는 재학중 학생의 진로 변경을 허용한다는 측면에서 입학 당시부터 계열에 따라 학생을 배정하고 계열간 학생 이동이 매우 어려운 기존의 종합고등학교와는 큰 차이가 있다.

이러한 통합형 고등학교의 개념을 근간으로 하여 통합형 고등학교의 운영 목표를 설정해 보면 다음과 같다(강경중 외, 2001).

첫째, 고등학교 학생들에게 상급학교 진학과 취업을 동시에 준비할 수 있는 기회를 균등하게 제공한다.

둘째, 재학 중 학생들이 진로변경을 희망하는 경우, 이를 최대한 수용하여

학사를 운영한다.

셋째, 학생의 능력, 적성, 관심사 등을 최대한 반영한 교육과정을 운영함으로써 매력있는 학교로 운영한다.

넷째, 개인주도적인 학습 풍토를 조성하고 학생 스스로가 미래 진로를 계획하도록 도와준다.

다섯째, 학교 교육과 삶(직업생활)의 연계 강화를 추구한다.

여섯째, 인문교육과 직업교육의 통합적 접근을 강조하여 이론과 실제를 연계시킬 수 있는 교육을 강조한다.

학교가 교육목표를 어디에 두느냐에 따라 학교 교육과정의 편성·운영은 많은 차이가 있다. 일반적으로 단위학교의 교육목표는 교훈이나 경영 목표에서 찾아볼 수 있으며, 그 내용에 학교와 지역 사회의 특성, 학생들의 특성과 요구가 반영되어 구체적으로 설정되어야 만이 교육과정 편성·운영의 지표가 될 수 있다. 현재 시범 운영되고 있는 통합형 고등학교가 어떠한 운영 목표를 설정하고 있는가를 살펴보면 <표 VII-4>와 같다.

대부분의 학교에서 교육 수요자의 다양한 선택권 확대, 학생 중심의 교육과정 편성·운영, 진학과 취업을 위한 균등한 기회 제공 등을 통합형 고등학교의 운영 목표로 설정하고 있다. 이러한 운영 목표의 설정은 학교의 제반 여건을 분석하여 학교 교육 목표를 구체적으로 반영하기보다는 국가 교육정책이나 시·도의 교육중점 사항이 그대로 반영된 것이라 해석할 수 있다. 또한 이들 통합형 고등학교는 시범운영기간 동안 ‘자율학교’로 지정·운영되고 있기 때문에 학교현장을 통해 학교운영 목표를 설정·운영할 수 있다.

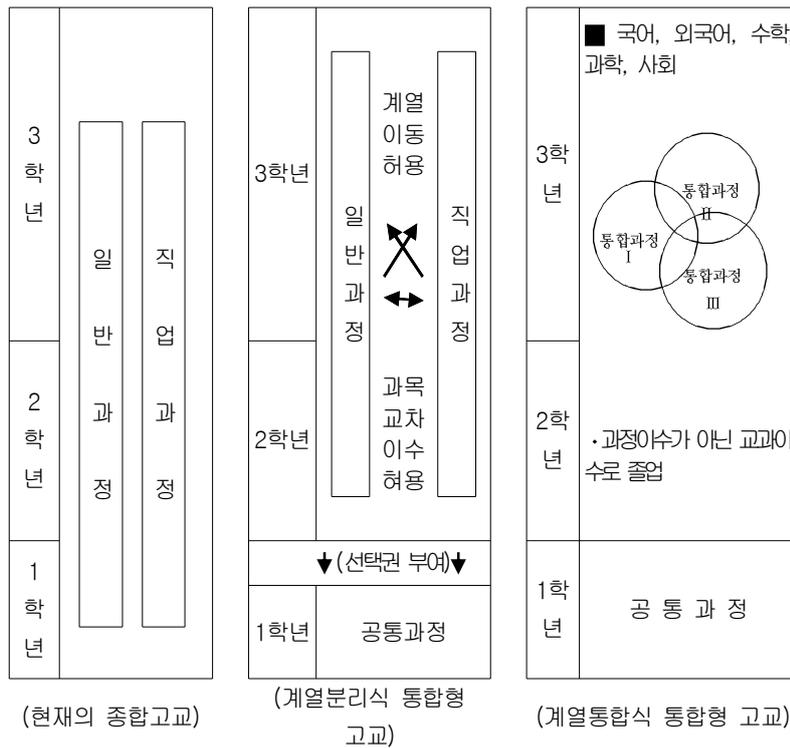
<표 VII-4> 통합형 고등학교 운영 목표 설정 현황

학교명	운영목표
증평정보고등학교	<ul style="list-style-type: none"> · 진로결정 시기를 최대한 연장시켜 계속 교육(진학)과 완성교육(취업)에 탄력적으로 대응하게 함으로써, 궁극적으로는 학급 수요자들의 삶의 질을 향상시키고자 한다.
성주통합고등학교	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들에게 대학 진학과 취업을 동시에 준비하기 위한 기회를 균등하게 제공한다. · 자기 주도적인 학습 풍토를 조성하고 학생 스스로가 미래 진로를 계획하도록 한다 · 학생의 능력, 적성, 관심사 등을 최대한으로 반영한 교육과정을 운영하여 즐겁고 재미있는 수업을 진행한다.
강남종합고등학교	<ul style="list-style-type: none"> · 학생의 소질, 적성, 희망 등을 최대한 반영하여 즐겁고 매력 있는 학교가 되도록 한다. · 선택적인 교육과정 운영을 통해 진학과 취업을 위한 균등한 기회를 제공한다. · 지속적으로 학생의 요구를 수용하는 다양한 코스와 교과를 개설함으로써, 능동적으로 진로를 선택할 수 있는 기회를 제공한다. · 자기 주도적인 교수-학습 개발 및 개선으로 학생 스스로가 진로를 개척하는 교육과정이 되도록 한다.
장성실업고등학교	<ul style="list-style-type: none"> · 지역사회와 학교의 실정에 맞는 직업계열이 다양한 코스 운영 및 일반 계열의 운영을 통해 미래 사회에 부응하는 수요자 중심교육의 목적을 달성할 수 있도록 한다. · 학생의 적성과 흥미에 맞도록 교과목에 대한 교차이수, 계열 변동 등을 통해 직업계열과 일반계열로의 선택 폭을 확대하며, 진학과 취업을 동시에 만족시킬 수 있는 프로그램을 개발·적용한다. · 코스에 부합하는 학습지도서를 개발하여 이론과 실습 수업에 적용하도록 하고, 대학과의 연계교육, 산학겸임교사제 등의 운영으로 학생들의 요구를 충족시키도록 하며, 산업체 현장과 학교 교육내용이 연계 가능하도록 합리적인 현장실습 프로그램을 개발·운영한다.
병천고등학교	<ul style="list-style-type: none"> · 중3학생들을 대상으로 한 설문조사 결과와 본교의 여건을 고려한 전망 있는 직업과정을 개설하여 급변하는 현대 산업사회에 적용할 수 있는 능력을 고취시킨다. · 1학년 과정에서는 공통 필수교과를 이수하되, 진로의식을 고취할 수 있는 과목의 선택과 이수, 진로선택 능력신장 프로그램의 적용을 통해 학생들이 적성과 능력에 맞는 진로선택을 하게 한다. · 인문교육과 직업교육을 통합적으로 운영하는 진정한 의미 즉 학생들이 적성, 능력, 흥미에 맞는 통합형 교육과정 운영으로 학교 중도 포기자 및 탈락자를 최소화하고자 한다. · 졸업 후 취업을 희망하는 학생들에게 동일계 사업장에서의 현장 실습 및 교육과정 이수로 취업을 가능하게 하여 졸업 후 사회부적응을 예방하고자 한다.

나. 통합형 고등학교의 운영 형태

통합형 고등학교의 유형은 계열 분리의 유무에 따라 계열(일반계열/직업계열)을 분리하는 계열분리식과 계열을 분리하지 않는 계열통합식이 있다. 계열통합식 통합형 고등학교는 종합고등학교(comprehensive high school)를 활발히 운영하고 있는 선진국의 모형에 가까운 것이라고 할 수 있고, 계열분리식 통합형 고등학교는 우리 상황에서 계열통합식 고등학교 모형으로 발전하기 이전 단계에서 현재의 고등학교 체제의 큰 변화를 전제로 하지 않으면서 운영할 수 있는 모형이라고 할 수 있다.

[그림 VII-5] 통합형 고교 운영 모형 비교



통합형 고등학교의 형태 중 계열 분리식은 [그림 VII-5]에서 보는 바와 같이 일반 계열과 직업계열로 계열이 분리되는 것이 가장 큰 특징이라고 할 수 있다. 그러나, 계열을 구분하는데 있어 입학과 동시에 계열이 구분되는 것이 아니라, 1학년과정은 국민공통 기본교육과정 전공탐색 과정을 운영한 후 학생들의 적성이나 흥미에 맞게 자신의 계열을 선택하게 된다. 계열 구분이 끝난 후에도 학생은 자신이 원할 경우 다른 계열로의 이동이 가능하며, 또한 다른 계열의 과목을 교차 이수하는 것이 허용된다.

통합형 고등학교의 형태 중 계열 통합형은 계열 구분을 하지 않고, 여러 가지 과정(course)중 하나를 선택하여 이수하는 형태이다. 계열 통합형에서는 학생들이 각자의 적성과 흥미에 맞는 과정을 선택하여 이수하게 된다. 그러나 과정에 상관없이 공통적으로 이수해야 할 필수교과가 존재한다. 이러한 필수교과는 학교의 상황에 따라 학생들의 요구에 맞게 결정될 것이다. 계열 통합형은 과정을 이수하는 형태로 교육과정을 운영하기 때문에 기존의 학급 중심의 수업이 아니라, 학생이 원하는 과목을 가자 선택하여 듣기 때문에 이동수업이 전제되어야 한다. 따라서, 기존의 학급 중심의 학사관리 체제에 익숙해 있는 교사들에게 이동수업으로 인한 혼란을 최대한 줄일 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이며, 실제 수업을 받게 되는 학급을 편성하는데 있어서도 학생들의 수준이 고려되어 편성되어야 한다.

2001년 통합형 고등학교 도입시 시범 운영된 통합형 고등학교는 계열분리식 통합형 고등학교인 장성실업고등학교와 병천고등학교 2개교, 계열통합식 통합형 고등학교인 강남종합고등학교, 성주고등학교 및 증평정보고등학교 3개교이며, 통합형 고등학교 시범 운영학교 선정 당시에는 장성실업고등학교가 계열 통합식으로 선정되었으나, 운영상에서는 계열 분리식으로 운영하였다. 2004년 현재 통합형 고등학교로 시범 운영되고 있는 학교는 <표 VII-5>와 같다.

<표 VII-5> 통합형 고등학교 운영 현황(2004년)

학교명	학교유형		시범운영기간
	운영전	운영형태	
강남종합고등학교	종합고등학교	계열통합	1차 : 2001~2003 2차 : 2004~2006
성주고등학교	실업고등학교	계열통합	
증평정보고등학교	상업고등학교	계열통합	
장성실업고등학교	실업고등학교	계열분리	
병천고등학교	일반고등학교	계열분리	
강릉정보공업고등학교	종합고등학교	계열통합	
양평고등학교	종합고등학교	계열통합	
일동종합고등학교	종합고등학교	계열분리	
정읍농공고등학교	종합고등학교	계열분리	
함안고등학교	일반고등학교	계열통합	

제2절 전문대학 교육과정의 운영

1. 전문대학 교육과정의 개관

고등직업교육기관 중에서 직업교육의 중추적 역할을 담당하고 있는 전문대학의 정체성을 확립하고 다양한 사회변화에 대처하기 위해서는 다양한 교육과정을 지속적으로 개발함으로써 시대적, 사회적 요구에 부응해야 한다.

전문대학의 개설 교과는 2003학년도에 개설된 교과를 기준으로 하였으며, 교과목 번호가 같은 동일명의 교과가 중복되어 편성되었을 경우에는 1개 교과로 처리하였다. 교과목번호가 다른 경우에는 교과목 명이 같더라도 별도의 교과로 산출하였고, 각종 위탁교육과정을 포함하여 각 학과(계열)에 개설된 교과목, 강좌, 학점, 시간 수를 합산하였다. 교양과목은 전공과 관련되지 않고 개설된 교과목을 계열(학과)에 관계없이 일괄적으로 집계하였다.

설립주체별·학년도별 개설교과 현황을 보면, 개설된 교과목 수는 124,324개,

학점 수는 288,616학점, 강좌 수는 288,940개이다. 설립주체별로 보면 교과목 수는 국·공립대학이 7,378개, 사립대학이 116,946개이고 학점 수에서는 국·공립대학이 17,320학점, 사립대학이 271,296학점이며 강좌 수에서는 국·공립대학이 12,337개, 사립대학은 276,603개이다.

<표 VII-6> 설립주체별·학년별 개설교과 현황

(단위: 개, 학점)

주체 학년	국공립			사립			합계		
	교과목	학점	강좌	교과목	학점	강좌	교과목	학점	강좌
1	3,668	8,663	6,212	54,682	126,175	139,438	58,350	134,838	145,650
2	3,555	8,354	5,897	59,141	138,254	130,248	62,696	146,608	136,145
3	155	303	228	3,123	6,867	6,917	3,278	7,170	7,145
합계	7,378	17,320	12,337	116,946	271,296	276,603	124,324	288,616	288,940

출처: 전문대학교육협의회, 『2004교육지표』.

전문대학의 교과목 당 개설강좌 수는 2.3강좌이고, 교과목 당 학점 수는 2.3학점이다. 1학년의 교과목 당 개설강좌는 평균적으로 2.5개이고 교과목 당 학점 수는 2.3학점, 2학년은 각각 2.2강좌 2.3학점, 3학년은 2.2강좌 2.2학점이다. 국·공립대학은 교과목 당 개설강좌 수가 1.7개, 교과목 당 학점 수가 2.3학점이며 사립대학은 교과목 당 개설강좌 수가 2.4개, 교과목 당 학점 수가 2.3학점이다.

<표 VII-7> 설립주체별·학년별 교과목 당 개설강좌 및 학점 현황

(단위: 개, 학점)

주체 학년	국공립		사립		계	
	교과목당 개설강좌	교과목당 학점	교과목당 개설강좌	교과목당 학점	교과목당 개설강좌	교과목당 학점
1	1.7	2.4	2.5	2.3	2.5	2.3
2	1.7	2.3	2.2	2.3	2.2	2.3
3	1.5	2.0	2.2	2.2	2.2	2.2
합계	1.7	2.3	2.4	2.3	2.3	2.3

출처: 전문대학교육협의회, 『2004교육지표』.

계열별 교과목 수와 학점 수, 강좌 수를 면, 가장 많은 계열은 공학계열로서 교과목 수가 46,391개, 학점 수가 112,555학점, 강좌 수가 105,053개이며, 가장 적은 계열은 교양계열로 교과목 수가 9,892개, 학점 수가 18,130학점, 강좌 수가 38,902이다.

<표 VII-8> 설립주체별 · 계열별 개설교과 현황

(단위: 개, 학점)

주체 계열	국공립			사립			합계		
	교과목	학점	강좌	교과목	학점	강좌	교과목	학점	강좌
교양	899	1,778	1,837	8,993	16,352	37,065	9,892	18,130	38,902
공학	3,735	8,775	6,199	42,656	103,780	98,854	46,391	112,555	105,053
인문사회	1,028	2,782	1,741	26,531	63,566	58,566	27,559	66,348	60,307
자연과학	1,034	2,576	1,406	23,184	52,600	50,010	24,218	55,176	51,416
예체능	682	1,409	1,154	15,582	34,998	32,108	16,264	36,407	33,262
합 계	7,378	17,320	12,337	116,946	271,296	276,603	124,324	288,616	288,940

출처: 전문대학교육협의회, 『2004교육지표』.

2. 주문식 교육과정

가. 주문식 교육의 정의

주문식 교육에 있어서 ‘주문’이라는 용어는 ‘요구’, ‘요청’, ‘청약’의 의미로 사용할 수 있다. 그러나 주문이라는 용어만 보면 이는 기업의 경영전략의 하나인 생산 방식에서 유래되었다고 볼 수 있다. 이러한 생산방식은 제품을 필요로 하는 수요자가 제품을 생산하는 공급자에게 제품 규격 및 수량, 납품 시기 등을 정하여 계약을 맺어 제품을 공급받는 형태이다.

주문식 교육에 있어서 ‘주문’이란, 교육 공급자인 학교가 교육 수요자인 산업체나 산업 사회로부터 어떤 특정 직무능력을 가진 인력을 주문 받거나, 교육 내용, 교육 기간, 소요 인원 등 교육에 관한 사항을 요구·의뢰·청약 받

는 것을 말한다. 이 때, 주문은 교육 수요자가 스스로의 필요에 의해서 학교에 대해 직접 요청함으로써 이루어지는 경우도 있고, 학교가 수요자에게 주문을 의뢰하고, 수요자가 학교로부터 의뢰받아 주문이 이루어지는 경우도 있다.

그러므로 주문식 교육은 학교가 교육 수요자인 산업체 및 산업 사회의 주문에 따라 교육을 실시하는 방법'이라고 할 수 있다. 이를 보다 구체적으로 살펴보면, 주문식 교육이란, '학교가 교육 공급자인 산업체 및 산업사회로부터 교육 내용, 소요 인력 등을 미리 주문(요구)받고, 이러한 산업체의 주문이나 요구에 맞추어 교육을 실시하는 방법을 말한다.

나. 주문식 교육과정의 운영

우리나라의 주문식 교육은 계열별 모집 전공 코스제를 효율적으로 적용하기 위하여 도입되었다. 주문식 교육은 산업체가 필요로 하는 양질의 전문인력을 확보하기 위해 대학과의 합의를 통하여 전공 코스, 교과목, 필요한 기술 인력 등을 주문하는 것이다. 학교는 산업체의 요구에 맞추어 필요한 전공코스를 개설하고 교육과정을 편성하며, 전공별 학생 수를 배정하여 전공코스별로 교육을 실시한다. 이로써 졸업 후 산업체에서 재교육하는 과정이 없이 바로 산업 현장에 투입·적용할 수 있는 우수한 전문 직업인을 양성할 수 있다(김철두 외, 1999).

우리나라 전문대학의 주문식 교육 운영 현황을 살펴보면, 현재 교육인적자원부로부터 주문식 교육 재정 지원을 받아 주문식 교육 형태를 운영하는 학교는 60개교이다(평가위원회, 1999). 재정지원을 받고 있는 60개 전문대학을 중심으로 주문식 교육 운영 조직, 프로그램 운영 실적, 협약체결 실적, 교육과정 개발 및 운영, 취업률 등의 순서로 현황을 제시하면 다음과 같다. 분석을 위해서 1999년도와 2000년도 전문대학 주문식 교육에 대한 교육인적자원부 재정지원 사업 평가를 위한 지원신청 자료 및 평가 결과 보고서를 활용하였다.

1) 주문식 교육의 운영 조직

주문식 교육을 담당하는 부서의 형태는 대학마다 다소 차이는 있으나, 크게 아래의 세 가지 유형으로 정리될 수 있다.

첫째, 대학 내에 별도로 ‘주문식교육 운영위원회’를 구성한 경우이다. 기존의 산학협력처나 교무 관련 부서와는 독립된 별도 기구를 상설화한 것으로 주문식 교육 추진에 강한 의지를 가진 것으로 해석된다.

둘째, 기존의 산학협력처 산하에 ‘주문식교육 추진위원회’를 구성한 경우로, 주문식 교육의 성격을 일반적인 학사업무보다는 산학협력 부서 쪽에 무게를 둔 결과로 해석된다.

셋째, 별도의 독립된 조직이 아닌 기존의 교무 관련 부서가 주문식 교육을 담당하는 유형으로, 교무처장을 중심으로 각 계열이나 학과가 연결된 조직을 그대로 활용하며, 경우에 따라서는 관련 부서의 교직원 1~2명의 지원을 받는 체제이다.

2) 프로그램 운영 실적

2000년도 교육인적자원부의 주문식 교육에 대한 재정 지원이 있기 전까지의 주문식 교육은 주로 계열별·전공코스제 운영 형식으로 진행되었다. 따라서 1999년도 재정 지원을 받은 대학에서의 전공코스 개발을 공통적으로 활발하게 추진하였다. 재정 지원을 받은 대학을 기준으로 할 때, 1999학년도에는 총 516개 전공코스가 2000학년도에는 756개 전공코스로 늘어났다. 이 결과는 주문식 교육에 참여하는 전공이 대학당 평균 9개 전공에서 13개 전공으로 대폭 확대되었음을 알 수 있다.

그런데 2000년도에는 전공코스가 아니라, 학과 또는 전공코스 내 주문식 교육 프로그램의 운영에 대한 재정 지원 신청을 하게 한 결과 대학의 주문식 교육과정 개발과 운영 실적은 전공 코스 개발 실적과는 차이가 있을 뿐만 아니라, 정확한 통계를 내기가 힘들다. 왜냐 하면, 각 대학들이 주문식 교

육 프로그램과 전공코스를 제대로 구분하지 못한 경우도 있었을 뿐만 아니라, 실제 주문식 교육이 아닌 사회교육 프로그램이나 단순한 위탁과정 등을 주문식 교육 프로그램 운영 실적에 포함시키고 있기 때문이다.

3) 교육과정 개발 및 운영

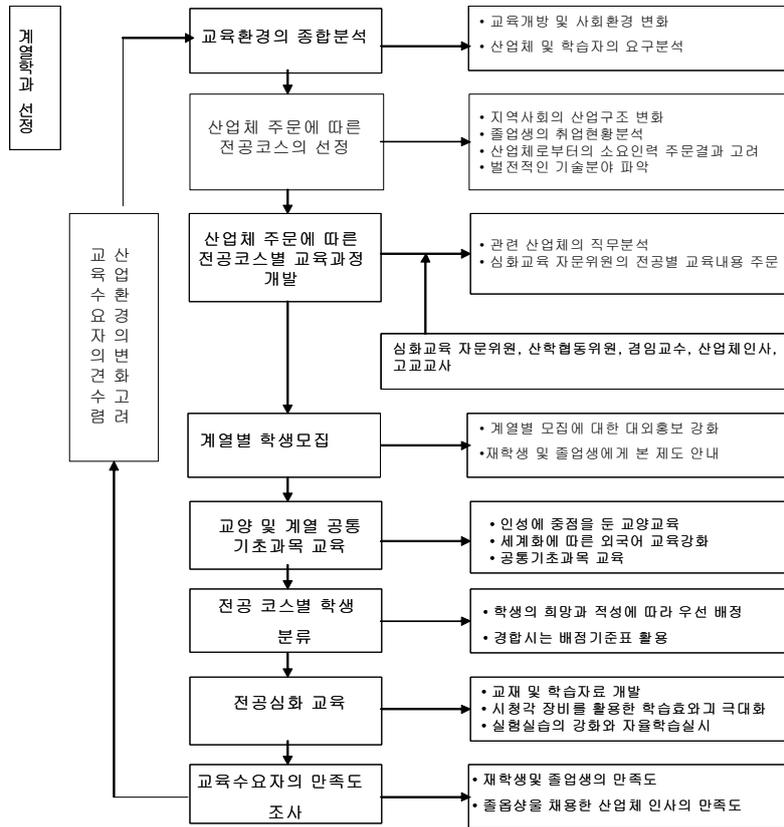
주문식 교육과정 개발은 전공 코스별·프로그램별 교육목표와 교육내용의 계열성 유지가 잘 되어 있지 않고, 교육 과정 개발 절차와 방법의 타당성이 매우 부족하다. 결과적으로 대부분의 대학들이 교육과정 개발 전략과 방법을 갖추지 않은 것으로 나타났으며, 이는 교육과정 개발 영역에서 요구하는 인력 유형, 전공 코스 개발, 교육목표 및 내용, 교육-학습 자료 개발 등의 전 분야를 효율적으로 이끌어 낼 수 없으며, 준거 설정도 적절하게 이루어지지 않았다. 교육과정의 운영은 교육내용에 따른 교수-학습 방법의 선정과 현장 실습 운영 계획과 연관지어 볼 수 있는데, 이 부분도 취약한 실정이다.

이러한 현상은 주문식 교육 협약 업체가 지나치게 많고 협약 업체의 분포 지역이 넓어 산업체와의 연계가 제대로 이루어지지 않고 있기 때문이다. 또, 현장 실습 운영 계획의 경우, 산업체와의 연계 활동을 보완할 수 있는 장치로 활용하는 것이 타당하나, 이에 대한 구체적인 계획을 제시하고 있지 않았으며, 현장실습의 목적을 명확하게 제시하지 못하고 있다.

4) 주문식 교육과정의 운영절차와 운영 사례

우리나라에서 가장 효율적으로 주문식 교육을 도입 실행하고 있는 영진전문대학에서는 주문식 교육을 추진하기 위하여 계열화 및 전공코스제 운영이 필수적임을 강조하고 계열별 모집·전공코스제 운영을 위한 절차와 과정은 [그림 VII-6]과 같다.

[그림 VII-6] 주문식 교육을 위한 계열별 모집·전공코스제의 운영도



3. 연계교육과정

가. 연계교육과정의 개념

2+2 연계교육과정은 실업계 고등학교와 전문대학간의 상호 협약을 통해 실업계 고등학교 2·3학년과 전문대학 2학년을 연계한 4년 간의 교육과정을 내용과 난이도에 따라 계열성 있게 편성하여, 실업계 고등학교에서는 전공기

초지식·이론 및 기초능력의 함양에 중점을 두어 가르친 뒤, 전문대학에서 이들을 무시험 특별전형을 통해 신입생으로 받아들여 이미 습득한 전공기초 지식 등을 바탕으로 전공을 심화시키거나 응용능력을 배양하는데 중점을 두어 교육하는 것이다.

연계교육은 교재의 공동개발, 실험·실습시설 및 가지재의 공동 활용, 교원의 상호지원 등을 통해, 실업계 고등학교와 전문대학의 교육과정을 통합·재편성하고 전공별로 체계화함으로써, 전문 인력을 효과적으로 양성하는 직업교육훈련체제를 구축하자는 것이다.

나. 연계교육과정의 목적

1) 직업교육의 충실화를 통한 전문 인력 양성

현행 실업계 고등학교와 전문대학의 일부 전문교과는 교육내용이 너무 많고, 어렵게 구성되어 있어 학생들의 흥미와 학습의욕을 유발하기가 어려운 점이 있다. 따라서 고등교육 단계에서의 직업교육과 고등학교 단계에서의 직업교육을 연계하여 효과적으로 운영함으로써 교육과정의 중복편성에 따른 교육적 낭비요소를 제거하고, 교육내용의 난이도에 따라 단계별로 교육을 실시함으로써 직업교육의 충실화를 도모하여 우수한 전문 인력을 양성하는데 연계교육의 목적이 있다.

2) 산업사회의 변화에 부응하는 평생직업교육체제 구축

산업의 고도화·지식화·정보화에 따라 모든 직업분야에 관련된 지식·정보가 날로 증가되고 있으며, 이러한 변화에 적응하기 위해서는 계속적인 학습이 요구된다. 따라서 실업계 고등학교에서 직업기초교육을 받은 자가 이를 바탕으로 계속교육을 받을 수 있는 능력을 개발하도록 함으로써 평생직업교육체제를 구축하는 데 있다.

3) 실업계 고등학교 및 전문대학 교육의 활성화

직업교육의 중심축이 중등교육 단계에서 고등교육 단계로 이동하면서 실업계 고등학교 졸업자들의 대학진학 욕구도 크게 높아지고 있지만 현행의 대학입시제도하에서는 인문계 고등학교의 졸업자에 비해 실업계 고등학교의 졸업자들은 대학에 진학하기가 매우 어려운 실정이다. 이로 인해 실업계 고등학교가 매년 쇠퇴하고 있다. 따라서 실업계 고등학교와 전문대학의 연계는 우수한 실업계 고등학교 학생들의 대학진학의 기회를 보장하여 실업계 고등학교의 교육을 활성화시키고, 학생을 모집하기가 점점 어려워지고 있는 전문대학, 특히 지방소재의 전문대학에는 양질의 학생자원을 미리 확보할 수 있게 하는 부수적 효과가 있다.

다. 연계 교육과정의 운영실태

1996년 8월 교육법 시행령 개정에 따라, 전문대학과 실업계 고등학교가 교육과정을 연계 하여 운영하는 경우에는 당해 과정을 이수한 실업계 고등학교가 교육과정을 연계하여 운영하는 경우에는 당해 과정을 이수한 실업계 고등학교 졸업생을 무시험 전형으로 특별 선발할 수 있는 제도적 기반이 마련되었다. 곧이어 교육부에서는 1996년에 4개의 전문대학을 연계운영 시범기관으로 지정하였고, 1997년도부터는 12개의 전문대학이 자율적으로 참여하여 총 16개 전문대학과 52개 실업계 고등학교가 연계협약을 맺고 시범적으로 운영되기 시작하였다. 이후 1999년에는 교육부의 실업계 고등학교-전문대학 연계 교육평가지원사업으로 225개 실업계 고등학교와 교육과정을 연계하는 40개 전문대학이 1~2억 원의 재정지원을 받게 되면서 1996년에 시작된 2+2 연계교육이 현재 매우 빠르게 확산되는 추세이다.

전문대학 연계교육의 시범운영 사례로는 동양공업전문대학에서 공장자동화과 등 6개 과에서 경기기계공고 등 8개 실업계 고교의 10개 과와 연계, 기존 교육과정을 검토한 후에 연계 교육과정(안) 도출, 공동작품 제작계획 등을

추진하였고, 신구대학에서 조경과 등 2개 과와 수원 농생명 과학고의 식물자원과(4개 코스)와 연계하여 교재의 공동개발, 주요 실습재료의 상호 교류(종묘교환 등), CAD 교육 시설의 공동 활용 등을 추진하였으며, 우송공업대학에서는 환경공업과와 전산공업과의 환경관리과 교과목 수강면제 등을 합의하여 진행하고 있으며, 대구산업정보대학에서는 의상디자인과 등 10개 과와 울산생활과학고 등 9개 실업계 고등학교의 13개 과를 연계해서 교육과정개발, 교과내용의 재구성(역할분담), 인적·물적 자원 교류, 학점인정 방안 등을 추진하고 있다.

고등학교 중에는 1997년도부터 부산의 동의공고, 대전의 한밭여상, 전주의 전주공고가 교육부 시범학교로 지정되어 연구하고 있으며, 그 후 다수의 전문대학과 실업계 고등학교가 시범학교로 지정되어 연계교육과정을 운영하고 있는바 전체적인 특성은 <표 VII-9>와 같다(안성로, 1998).

라. 연계교육과정의 운영 내용

연계교육과정은 실업계 고등학교의 2년과 전문대학의 2년 간을 연계하여 전 교육과정(4년 간)을 계열성에 따라 재구성하여 운영하는 것이다. 교재는 실업계 고교, 전문대학, 산업체 등의 전문가들이 공동으로 교재개발 과정에 참여함으로써 충실하고 효과적인 학습 교재를 공동으로 개발한다. 실험·실습 시설 및 기자재는 연계교육과정을 운영하는 학교간에 공동으로 활용함으로써 교육비를 절감하고 교육의 성과를 제고한다. 또한 일부 교원으로 하여금 연계학교의 수업을 지원함으로써 교수·학습의 효과를 제고하고 연계 학교와의 일체감을 조성한다. 그밖에 기타사항으로 전문대학에서 연계교육을 받은 학생을 우선선발하고, 운영위원회를 구성하여 운영하며, 지역사회의 발전을 위한 협력 사업을 전개하고, 연구결과, 도서, 자료 각종정보, 간행물 등의 상호 교환 활용을 한다.

<표 VII-9> 시범전문대학별 교육과정 연계운영 특성

대학명	연계대상			연계 운영 특성
	대학 학과수	고교 수	연계선 발인원	
동양공업 전문대학	6	7	100	· 고교→우수시설/많은 실습시간의 기능교육 · 대학→이론심화교육 중심으로 역할분담
신구대학	2	1	32	· 고교→기초교육강화(별도반 운영) · 미국 Tech Prep의 연계이념 및 교육방법 적용 · 연계모델 2+2+2→(안성산업대학교와 산업체 위탁 교육과정 형태로 운영)
경남정보대학	7	7	260	· 40명 별도반 편성 원칙 · 연계대상고교의 1개 학과 해당학년 전원을 연계 교육대상으로 함
진주대학	9	4	168	· 계열별연계(상업계-사회실무계열전학과, 공업계- 공업계열 전학과) · 매학기 방학 중 40시간 별도 교육
전남과학대학	10	17	634	· 졸업학점의 10%(8학점) 선 이수 인정
천안외국어대학	3	2	94	· 월 1회 이상 연계 운영위원회 개최
창신대학	10	16	700	· 학기, 동기 특강→20시간 기준 · 방과 후 특별활동→주당 1시간 기준 · 학점인정→수강생의 평가를 통해 인정
대천대학	2계열	10	185	· 계열별 모집하여 전공코스와 연계 · 입학 전 예비대학→4주간 교육 실시
신성대학	1계열 5학과	8	320	· 방학 중 기숙사 입주 특강: 선 이수학점 인정(3 학점: 48시간)→등록비를 받고 입학 후 반환
우송공업대학	1	2	40	· 전문대학과정에서 동일 교과과정 교과목을 이원 화시켜 강의→실업계출신은 별도 세미나로 인문 계 출신 재학생들과 차별화 · 40명 별도반 운영
대구산업 정보대학	11	9	340	· 학점인정→입학 후 평가를 통해 8학점까지 선 이수 학점 인정 · 연계대상학생 조기졸업(3학기만에 졸업)추진
벽성대학	4	4	675	· 정상수업시간 내에 별도학급 편성으로 별도 개 발된 교재를 활용한 운영
울산과학대학	5	5	98	· 연계모델 2+2+2(울산대학교 3학년 편입협약)
대구미래대학	8	8	335	· 별도 학급 편성 불가 · 고교 교육과정은 존치, 대학 교육과정 재편성
영진전문대학	1	4	2학년 115 3학년 100명	· 60명(1개교 15명×4개교) 2개반 별도 학급 편성 · 방학기간에 대학에 초청하여 오리엔테이션 및 예비교육 실시(전산, 어학, 회계실무, 인성교육)
주성대학	1계열 2학과	8	64	· 연계모델 2+2+2(충주대학교 3학년 편입협약)

자료: 교육부(1998). 『전문대학교와 실업계고교사이의 연계교육 추진협의회』.

제3절 직업훈련기준의 운영

1. 직업 훈련기준의 구성 체제

근로자직업훈련촉진법에서의 훈련기준 구성 내용은 크게 훈련 직종명, 훈련기간, 훈련직종 정의, 훈련시설 기준면적, 교과내용, 평가사항, 참고사항으로 구성되어 있다. 훈련기간은 훈련직종의 고용가능기능단위(MES: Modules of Employable Skill) 중 최소 훈련기간과 훈련직종의 총 훈련기간(최대기간)을 표기하며, 훈련직종 정의는 당해 직종에 대한 직무의 내용과 특성을 나타내고 있다.

훈련시설 기준면적은 훈련목표를 달성하기 위하여 훈련에 필요한 교실, 실습장, 공구 및 재료실 등의 면적을 30명, 60명, 90명, 120명으로 구분하여 제시하고 있으며, 그 기준은 다음과 같다.

- 교실(1개반 기준) : 60명 이내 훈련기관은 60㎡ 이상
- 컴퓨터실 : 교실 면적에 준함(컴퓨터실이 필요한 직종에 한함)
- 실습장 : 1인 1.5㎡ 이상 7㎡ 이내
- 공구실 및 재료실 : 1인 0.3㎡ 이상

교과내용은 크게 공통교과와 전공교과로 구분하고, 「**꺠통교과**」에서는 직업생활에 필요한 직업인이 갖추어야 할 기초소양과 전공교과를 훈련하는데 필요한 기초기술을, 「**꺠공교과**」에서는 훈련생이 직무에 복귀할 수 있는 고용가능기능단위의 전공기술을 제시하고 있다. 훈련시간은 고용가능기능단위내의 세부 훈련내용별로 제시하고 있어 매우 엄격하게 적용하고 있는 것으로 나타났다. 또, 훈련내용별로 훈련 도달목표를 상·중·하로 제시하여 훈련수준을 제시하고자 하였으며, 훈련내용별로 이론 및 실기를 구분하여 실습을 유도하였다.

훈련기간별 훈련시간은 3개월 이상부터 3년 과정까지 있으며, 1년 과정이

1,400시간으로 과거보다 200시간이 감소되었다. 훈련장비는 해당 고용가능 기능단위의 훈련을 실시하는 데 필요한 장비명과 수량을 표기하되, 장비 1인당 훈련인원을 제시하고 있으며, 장비활용 구분을 공용, 현장 활용, 모형 등으로 표기하여 고가장비나 신기술장비는 모형이나 현장 활용이 가능하도록 하였다.

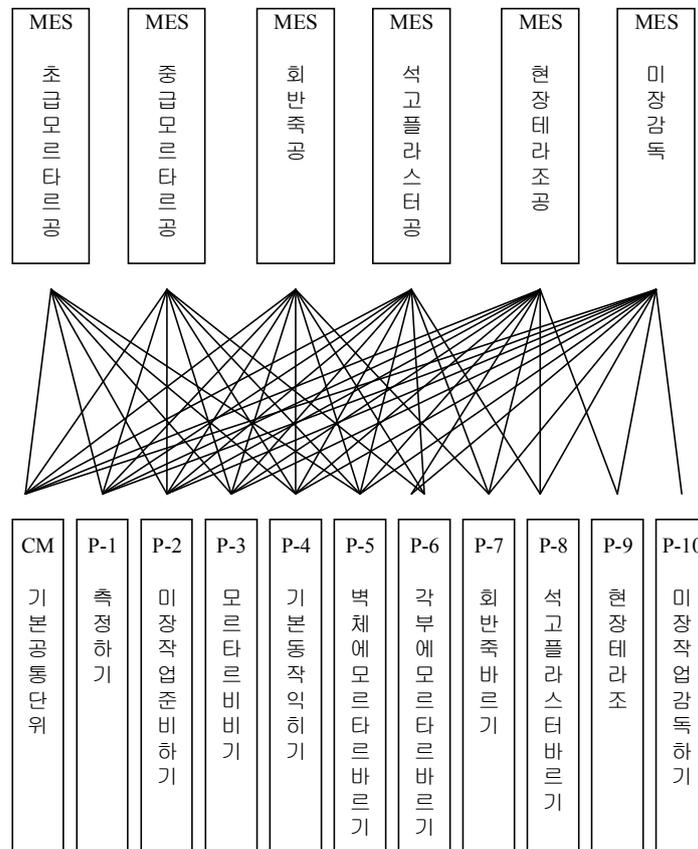
평가사항은 훈련비용 차등지원(근로자직업훈련촉진법 제29조)과 관련된 평가항목을 제시한 것으로서 훈련기관 공통사항인 훈련과정개발·운영, 훈련생 관리, 훈련성과, 교육훈련 결과평가로 나누어 내용을 제시하였다. 여기에는 직업훈련기관에서 기본적으로 갖추어야 할 서류와 수요자 중심의 훈련이 실시될 수 있도록 훈련계획 수립에 참조할 사항을 제시하였고, 참고사항을 통해 당해 직종과 관련된 교재, 국가기술자격종목, 직업활동영역 및 취업정보 등 진로에 도움을 줄 수 있는 사항을 제시하고 있다.

아울러, 교사기준은 1개 반을 기준으로 직업훈련교사 1인 및 해당분야 전문지식이 있는 자 1인으로 되어 있으며, 1개 반의 훈련인원은 60명 범위내에서 편성하되, 필요한 경우에는 훈련인원의 100분의 20범위 내에서 증원할 수 있도록 하였다.

여기서, 전공교과를 구성하고 있는 고용가능기능단위에 대하여 알아보면 다음과 같다. 고용가능기능단위(MES)란 처음으로 또는 계속적으로 고용상태가 되는 데 필요한 능력을 얻기 위해서 훈련받아야 할 하나 또는 몇 개의 단위(module unit)로 구성된 종합적인 훈련 프로그램을 말한다(김판옥, 1984). 이는 1967년 영국에서 기능공양성체제를 시간중심(time based)으로 훈련단위를 개발한 것을 효시로 보고 있으며, 6개월을 기본단위로 하여 32개의 모듈을 개발하여 훈련생에게 2개의 모듈을 선택하여 훈련하도록 한 것이 시초였다. 그 후 1969년 국제노동기구(ILO)는 중동 지역에서 기초학력이 낮은 이들에게 짧은 시간 내에 취업이 가능한 정도만을 지도하는 모듈훈련체계를 정하였는데, 이는 작업요소, 즉 공정마다 학습요소라고 하는 모듈훈련교재를 개발하여 유사작업을 배우려고 하는 훈련생들이 중복을 피할 수 있도록 하였다. 이상을 종합하여 볼 때, 고용가능기능단위란 훈련 이수 후 취업이 가능한 최소한의 학습 분량과 수준의 훈련 단위를 의미한다.

[그림 VII- 7]은 건축분야 미장직종의 작업단위를 조합하여 고용가능기능 단위를 구성하고 있는 예이다. 초급 모르타르공이 기본공통단위인 CM과 전문단위인 P-1, P-2, P-3, P-4, P-5를 조합하여 하나의 고용가능기능단위로 되는 것을 보여주고 있다.

[그림 VII-7] 작업 단위를 조합한 고용가능기능단위의 예



자료: 김관욱 외(1984). 『단위훈련체계 연구개발 종합보고서』. 직업훈련연구소.

2. 훈련기준의 운영

훈련기준의 운영과 관련해서는 훈련 직종별로 일러두기를 제시하여 훈련 기관에서 연간 훈련계획 수립에 필요한 기본적인 교과과정 및 참고사항을 제시하였다. 여기에서 공통적인 사항은 다음과 같다.

이론 대 실기 비율은 30 : 70으로 편성함을 원칙으로 하고 직종의 특성에 따라 훈련 실시자가 자율적으로 10% 범위 내에서 가감조정을 할 수 있도록 하였다. 교과별 시간배정을 보면, 공통교과는 총 훈련시간의 10% 내외이고, 전공교과는 총 훈련시간의 55% 내외이다. 훈련기관의 자율편성 시간은 총 훈련시간의 35%로 하여 훈련기관의 특성이 잘 반영되도록 하였다. 자율편성 시간은 훈련기관의 특성과 지역실정에 따라 고용가능 기능단위의 훈련내용 시간을 늘리거나 새로운 것을 추가하여 교과내용을 편성할 수 있다.

이 기준에서 제시한 고용가능기능단위를 기초로 훈련계획을 수립할 때에는 그대로 적용하거나, 인접한 고용가능기능단위의 훈련내용 중에서 추가하거나 또는 2개 이상의 고용가능기능단위를 조합하여 훈련계획을 수립하되, 이 때에는 반드시 직종 내의 한 가지 이상 고용가능기능단위의 훈련내용이 포함되어야 한다. 끝으로, 훈련실시자가 신기술도입 등의 사유로 시설·장비 등에 관한 훈련기준을 변경 실시코자 하는 경우에는 훈련기준 변경에 대한 적용 승인 신청서를 훈련개시 30일 전까지 제출하여 승인을 받을 수 있도록 하였다.

3. 훈련기준의 개발 체제

현재 훈련기준과 교과편성 예시의 제시는 한국산업인력공단 이사장이 노동부장관과 협의하여 정하도록(직업능력개발훈련과정의 인정·지정및평가등에 관한규정 제2조)되어 있으며, 훈련기준 개발은 1993년부터 현재까지 한국산업인력공단에서 담당하고 있다.

한국산업인력공단에서는 훈련기준 개발에 관한 ILO 권고사항(제150호, 75.

6. 23)을 참고로 하여 개발방향을 정하였는데, 그 주요 내용을 알아보면 다음과 같다.

- ① 상이한 직업훈련분야 상호간, 여러 종류의 직업과 경제활동분야 상호간, 그리고 상이한 책임수준 상호간의 이동을 용이하도록 개발한다.
- ② 한 분야 또는 한 영역에 속하는 직업훈련과 다른 분야 또는 다른 영역에 속하는 직업훈련 간에는 조정이 이루어질 수 있도록 개발한다.
- ③ 모든 경제활동분야에 걸쳐 모든 유형의 직업에 맞고, 직능과 책임수준에 맞는 조직적인 직업훈련의 유형을 결정할 수 있도록 개발한다.
- ④ 학교제도 이외의 직업지도와 직업훈련 간, 교육지도와 교육제도 간에는 밀접한 협조와 조정이 이루어질 수 있도록 개발한다.

이상에서와 같이 직업훈련 개발방향 설정과 개발 절차는 다음과 같은 단계에 따라 진행된다. 훈련기준 개발절차는 크게 준비 ① 훈련 필요점 조사 및 집필 방향 설정 ② 기준개발 ③ 확정 단계로 구분되며, 각각의 단계별로 세부적인 수행 업무 단계가 있다(<표 VII-10> 참조).

<표 VII-10> 훈련기준 개발 절차

구분	단계	수행 업무	관련 기관
준비	1	기준개발 대상 직종 검토 및 선정	공단
	2	개발대상 직종 협의 및 확정	공단, 관련 부서, 노동부
	3	사업추진 계획서 작성	공단
	4	직종별 기준개발 지침 검토, 보완	공단
훈련 필요점 조사, 집필 방향 설정	5	개발대상 직종별 자료수집 및 검토	직무분석, 출제기준, 교재
	6	직종별 훈련니즈(needs) 조사	공단, 직종당 6개소
	7	집필방향 설정 및 주요내용 정리	집필자 및 방향 선정
기준개발	8	기준(안) 원고집필(1~2인)	집필자 회의
	9	집필원고 검토(3~5인)	공단, 외부전문가
	10	검토회의(집필·검토자: 3~8인)	공단, 노동부, 외부 전문가
	11	직종별 기준 최종(안) 작성	공단
확정	12	노동부 확정	노동부

자료: 한국산업인력공단 중앙인력개발센터(1999), 『직업능력개발훈련기준 집필및 검토요령』.

한편, 훈련기준의 연도별 개발 현황은 <표 VII-11>과 같으며, 2000년 말을 기준으로 376개의 직종명이 고시되어, 286직종의 훈련기준이 개발되어 있다. (기준훈련직종: 122종, 신산업직종: 50종, 지식기반직종: 20종, 미제정잡정승인 직종: 78종).

<표 VII-11> 연도별 직업훈련기준 개발 현황

연도	'93	'94	'95	'96	'97	'98	'99	'00
개발 종수	98(60)	75(15)	91(51)	68(28)	99(49)	25(10)	86(90)	175(40)

자료: ̎동부(2001). 『직업능력개발사업현황』.

주: □) 안은 훈련교과편성에서 개발 종수.

<표 VII-12>는 훈련기준 개발 현황을 직업별로 나타낸 것이다. 이를 보면 기능원 및 관련 기능 종사자가 230개 직종, 기술공 및 준전문가가 103개 직종으로 전체의 70% 정도로 많이 개발된 것으로 나타났다.

<표 VII-12> 훈련기준 개발 직종 현황

구분	계	직업훈련 직종별기준	훈련교과편성 예시
계	671	479	192
고위 임직원 및 관리자	12	1	11
전문가	70	21	49
기술공 및 준전문가	134	103	31
사무직원	71	32	39
서비스 종사자	38	25	13
판매 종사자	4	2	2
농업·임업·어업숙련 종사자	24	20	4
기능원 및 관련기능 종사자	269	230	39
장치, 기계 조직원 및 조립원	56	54	2
단순노무 종사자	2	-	2

자료: ̎동부(2001). 『직업능력개발사업현황』.

제 8 장 직업교육과정의 전개

교육과정은 학습자를 대상으로 교육목적을 성취하기 위해 개발된다. 또한 교육과정은 개발목적에 의하여 일련의 교육목표, 수업계획서, 교육과정 지침서, 각종 교과서 및 프로그램 학습자료 등으로 제시되기도 한다. 교육과정이 본래 의도하는 교육목적을 성취하기 위해서는 바로 교육현장에서 시행되어야 한다. 교육과정이 우선 정부나 해당 교육청이나 개별 학교에 의해 실제로 채택되고, 수업에서 적절히 사용되고, 학습자에게 잘 전달되는 등 성공적으로 시행되었을 때 비로소 의도하는 교육목적의 성취가 가능해지기 때문이다.

따라서 여기에서는 교육목표 및 수업목표, 학습내용, 교수-학습 방법 및 자료로 나누어 살펴보고자 한다.

제1절 수업목표

주어진 교육과정이 의도하는 교육 목적을 성취하기 위하여 교육과정 시행에 앞서 혹은 교육과정 전개의 첫번째 절차로 수업 목표 진술이 권장된다. 이것은 교육과정 시행에서 수업 목표가 차지하고 있는 위치가 절대적이기 때문이다.

1. 수업목표의 개념

가. 수업 목표의 정의

바람직한 교육이 이루어지려면 학습자에게 어떤 행동의 변화를 기대하느냐 하는 것이 먼저 명확히 설정되어야만 한다. 이것이 바로 교육목표인데 한 교과를 담당할 경우 거기에는 교과 전체에 대한 교과 목표가 있고, 단원별로는 단원별 수업 목표가 반드시 설정되어야 한다. 이 때 중요한 것은 수업목표가 교육목표나 교과목표와 별개의 것이 되어서는 안 된다는 것이다. 즉 수업목표는 교육과정 목표의 내용 속에 포함되어 교육과정 목표와 연계성을 가져야 한다.

수업목표(instructional objectives)란 학습과정 혹은 경험을 통해서 학습자에게 이루고자 하는 행동의 변화를 말로 설명한 것이다. 이 때 행동의 변화란 학습자가 수업을 받은 후에 아는 것을 가지고 무엇을 할 수 있는가를 뜻한다. 즉, 학습자의 도착점 행동(student outcome)이 강조되는 것이다. 그렇기에 교사는 수업목표를 설정할 때 학습자의 도착점 행동을 항상 염두에 두고 주의 깊게 선별해야 한다.

학습을 통해 학습자가 나타내게 되는 주된 도착점 행동으로는 다음과 같은 것이 있다.

- ① 세계적인 인식과 지식
- ② 사고력의 증진
- ③ 높은 수준의 심체적 능력
- ④ 태도, 가치, 그리고 감정의 변화
- ⑤ 스스로 학습하는 능력
- ⑥ 책임감이 있는 시민의식
- ⑦ 의사소통 능력
- ⑧ 미적인 능력

나. 수업목표의 기능

수업 목표는 그것의 도달을 위해 교사가 해야 할 일을 구체적으로 지시해 주고, 그것을 도달하려는 학생들의 학습을 촉진하는 역할을 하며, 적절한 수업 내용과 방법, 수업에 필요한 자원을 선택하는 데 도움을 주고, 수업에 대한 학습자와 교사의 의사소통을 쉽게 하며, 수업의 질을 판단하는 데 필요한 기준을 제시해 주는 등 여러 의의를 지니고 있다.

그러므로 수업목표는 잘 설정되고 진술되어야 하는데 잘 설정된 수업목표의 기능은 다음과 같다.

- ① 수업목표는 학습자가 학습과정을 끝마쳤을 때 교사의 가르침이나 도움을 받지 않고 자기 혼자서 해당 분야의 일을 수행할 수 있는 상태를 제시한다.
- ② 수업목표는 학습자가 성취하여야 할 학습 범위를 제한하고 명확하게 설명해준다.
- ③ 수업목표는 교수 내용과 교수 방법의 선택에 대한 지침이 된다.
- ④ 수업목표는 교사가 수업을 체계적으로 전개하기 위한 기본 지침이 된다.
- ⑤ 수업목표는 학습자의 수업목표 달성 정도를 평가할 수 있는 기준이 된다.
- ⑥ 수업목표는 교사가 수업전개 과정에서 사용하게 되는 학습절차에 논란이 있을 경우 이에 대한 정당한 이유를 제시할 수 있는 자료로 활용된다.

그런데 이와 같은 기능을 지닌 수업목표는 학생이 예정된 교과목을 끝마쳤을 때 갖추어야 할 바람직한 행동에 관한 항목과 범례로 구성된다. 또한 이러한 교육목표는 구체적인 내용을 갖추고 있어 전문직 교사가 원래 의도했던 숙달 수준에서 적절한 종류의 일을 할 수 있는 학생을 양성해 낼 수 있도록 마련되어야 한다.

수업 목표와 설정은 작업분석과 몇 가지 점에서 차이가 있다.

첫째, 작업분석은 고도로 숙달된 사람에 의해서 수행되는 수준의 작업이나 직무를 기술하게 되지만, 수업목표의 설정은 다만 한 교과나 단원을 끝마쳤을 때 기대될 수 있는 성취유형을 진술한다. 예를 들면 고도로 숙련된 기능

공은 특정 기구를 다룰 경우 그에게 그 기계를 다루는 절차를 가르쳐 줄 직무 보조원의 도움 없이도 3초 내지 10초 이내에 능숙하게 해낼 수 있지만, 그러한 것을 학습하고 있는 학생이 그 과정을 끝마쳤을 때 그러한 숙련을 기대한다는 것은 무리이다. 다만 5분 내지 10분 이내에 작업보조원의 도움 없이도 작업을 스스로 훌륭히 수행할 수 있는 학습자를 바라는 것이 더 현실적이다. 만약 학습자가 작업의 모든 절차를 혼자서 해낼 수 있고, 아울러 그 작업을 순조롭게 수행할 수 있다면 숙련도는 그 후 반복된 실습만으로도 가능하다.

둘째, 작업분석을 기술할 때에는 직무를 수행해 나가는데 필요한 모든 단계를 학생이 미리 알고 있든 모르고 있든 간에 모두 진술하여야 하지만, 수업목표를 설정하고 진술할 때에는 학생이 이미 알고 있는 것은 제외된다.

셋째, 다루는 내용 그 자체가 다르다. 직무수행에 필요한 어떤 기능은 학교 교육을 통하여 가르치는 것보다 현장에서 학습하는 것이 더 효율적일 수 있다. 따라서 이런 것은 경우에 따라 수업목표에서 제외된다.

2. 수업목표의 진술

가. 행동목표(behavior objectives, performance objectives)의 진술

많은 직업교육 전문가들은 주어진 교육과정의 성실한 시행을 위해 행동목표의 진술을 권장하고 있다. 이들은 일반적이고, 포괄적이며, 추상적이고, 장기적인 목표는 교실수업으로 특징지어지는 구체적인 교육과정 시행에 별 의미가 없다고 주장한다. 예컨대, 구체적인 수업내용을 선정하는 데, 구체적인 수업형태를 구안하거나 선택하는 데, 구체적인 학습경험, 학습 활동, 학습 자료를 선정하는 데, 수업과 학습의 실제 성과를 평가하는 데 별 도움을 줄 수 없다는 것이다. 그들이 제시하는 행동적 수업 목표의 의미는 다음과 같이 정리된다.

첫째, 수업은 학습자의 행동 변화를 도모하는 것이기 때문에 그 목표는 학

습자가 보여 줄 구체적이고 외현적인 행동 형태로 진술되어야 한다.

둘째, 행동목표는 수업 학습 과정에 참여하는 모든 사람들 사이의 의사소통을 분명하게 해 준다.

셋째, 행동목표는 교사로 하여금 수업 중 학생이 하게 될 경험을 제공하기 위해 교사가 무엇을 해야 할 것인가를 분명히 제시해 준다.

넷째, 모든 경험이 설정된 목표의 달성을 위해 선택되고 개발되며, 수업의 시작부터 무엇을 성취해야 할 것인가를 알고, 교실에서의 무목적 행동, 혼돈된 행동이 줄어들고, 목적 성취차원에서의 진전을 점검할 수 있으며 목적적 행동이 강화되는 등 학교가 보다 효율적인 조직이 된다.

다섯째, 행동목표는 각 개인이나 소집단에 적합하게 차별화하여 진술이 가능하다. 이런 근거에 의해 행동목표는 특히 프로그램 수업, 컴퓨터 보조 수업, 개인에 맞춰 처방된 수업(the individually prescribed instruction: IPI) 등에 적용될 수 있다.

여섯째, 행동목표는 수업이 끝난 후 그 성과를 평가하는데 필요한 기준을 제공해 준다. 이런 여러 의의에 비추어 수업 및 평가를 위한 여러 가지 행동목표의 진술 방법이 제안되고 있다. 대표적인 것으로 블룸(Bloom)의 교육목표 분류학 방법, 메이저 방법(Mager)의 방법, 그론룬드(Gronlund)의 방법, 가네(Gagne)의 방법, 로운트리(Rowntree)의 방법, 브라디(Brady)의 방법 등이 있다.

그러나 이와 같은 행동목표의 여러 의의에도 불구하고 많은 교육과정 전문가들은 행동적 교육목표의 진술에 대해 의의를 제기하고, 대신에 보다 광범하고 일반적인 수준의 보다 신축성 있고 개방적인 수준의 목표 설정을 제안하고 있다. 그 이유가 다음과 같이 정리된다.

첫째, 인간의 행동은 실제 따로 따로 학습된 단편적인 것들의 합이 아닌 그 이상의 것이다. 행동목표는 인간의 보다 고차적이고 복합적인 기능을 고려하는데 실패하고 있다.

둘째, 행동목표는 광범하고 상호 관련된 인간 활동을 무시한다. 그래서 자주 학교의 일반적 교육 목적을 구성하고 있는 장기적이고, 보다 유의미한 성

과를 간과하거나 이들과 갈등의 관계에 서기도 한다.

셋째, 행동목표로 교실의 활동을 규제해 나가는 것은 수업의 영역과 의의를 심각하게 제한하고, 교사와 학급집단의 신축성과 자유를 크게 위축시키며, 학생들의 주도성과 창의성, 그리고 학생들이 개인적으로 집단적으로 학습경험에 참여하는 기쁨을 가로막기도 한다.

넷째, 진정한 행동목표의 설정과 교육목표의 세분화는 사실상 끝이 없는 과업이기도 하다. 이런 과업을 수행하기에 교사는 시간도, 자원도, 정력도 갖고 있지 않다.

다섯째, 행동목표에 의거한 수업은 교사와 학생으로 하여금 다양한 선택을 할 수 있는 기회, 행동 대안을 탐색하는 기회, 모험을 감행해 보는 기회, 직관적 추측을 검증해 보는 기회, 유의미한 학습활동을 협동적으로 선택하고 계획하는 기회 따위를 말살한다.

여섯째, 구체적이고 외형적 행동을 강조하는 행동목표는 동시학습의 가능성을 위축시키기도 한다. 학교 상황에서 교사와 학생이 참여하는 하나의 경험 내지 활동은 계획되거나 계획되지 않은 여러 가지의 유의미한 학습을 동시에 유발하게 되는 것이 바람직하다. 따라서 행동목표는 유의미한 학습을 유발하는 수업을 위축시키고, 실질적인 교육효과에 대한 평가활동에 제약을 가져올 수도 있다는 것이다.

이와 같은 행동목표 진술의 필요성에 대해 다른 의견을 제시하는 교육과정 전문가도 있다. 이런 양 측면의 의견에 비추어 행동목표의 진술이 필요하기는 하나 모든 수업목표가 행동적으로 진술될 필요는 없다는 절충적 주장이 제시되기도 한다. 이들 주장을 세일러(Saylor)와 알렉산더(Alexander, 1974)는 다음과 같이 정리하고 있다. 예를 들면, 타자치기, 덧셈하기와 같은 단순한 기능을 훈련하는 목표, 맞춤법 사용과 같은 외형적 성격을 띤 능력을 훈련하는 목표, 교실수업에서 사실적 지식의 획득을 기대하는 목표 등은 행동목표로 진술될 필요가 있으나 수업의 결과가 보다 일반적이거나, 발달적이거나, 혹은 복합적인 목표의 성취를 기대하는 것이라면 목표가 행동적으로 진술되는 것이 오히려 부적절하다고 주장한다. 즉, 수업이 기대하는 바가 어떤 태도의 발달,

경험으로부터 어떤 일반화 능력의 증진, 사회 정책에 관한 어떤 신념의 획득, 미술 및 음악 작품에 대한 감상 경험의 제공, 어떤 가치관의 분석 등이라면 행동목표의 진술은 바람직하지 않다는 것이다. 이런 경우에는 교사와 학생의 활동을 제한하는 경향을 갖는 행동목표가 아니라, 보다 일반적이고 포괄적인 목표가 교사와 학생의 의미 있는 활동을 촉진하는 효과가 있을 것이란 것이다. 시행되는 교육과정의 성격에 따라 행동목표의 진술의 여부가 결정될 수 있다는 것을 말해준다.(교육학 대백과사전, p.480~488)

이와 같은 주장들이 있음에도 불구하고 직업교육과정이 지적, 정의적 학습과 더불어 특히 심체적 학습활동을 강조하기 때문에 행동목표로 진술되는 경향을 가지고 있다.

수업목표는 수업의도를 뚜렷하게 표시하여야 하고, 그렇게 하기 위해서는 수업목표는 일정한 양식에 의해 진술되어야 하는데 수업목표를 진술할 때 고려해야 할 사항은 다음과 같다.

- ① 수업목표는 학습자의 관한 어떤 사항을 표현하여야 하며, 교제·교사 또는 학습자의 학습활동의 내용에 관한 것을 진술하여서는 안 된다.
- ② 수업목표는 학습자의 행동이나 성취에 관하여 진술하여야지 교사의 성취나 학습자가 이미 알고 있거나 이해하고 있기를 기대하는 바를 기술하는 것도 아니다.
- ③ 수업목표는 수단이라기보다 목적이기 때문에 과정(process)보다는 결과(product)를 진술하여야 한다.
- ④ 수업목표는 학습자가 학습 후 도착점 행동을 성취하였을 때 변화의 상황이나 여건을 표시하여야 한다.
- ⑤ 수업목표는 학업성취의 정도를 평가할 수 있는 기준을 제시하여야 한다.

앞에서 수업목표란 학습과정 혹은 경험을 통해서 학습자에게 이루고자 하는 행동의 변화라고 하였다. 즉 수업목표는 행동목표로 진술하는 것이 일반적이고 또 바람직하다. 행동목표란 학습자가 한 과목 또는 단원을 이수하였을 때 나타낼 수 있는 관측 가능한 행동의 서술을 뜻한다. 즉, 행동목표란 학습자가 무엇을 어떤 상황 아래서 어떻게 어느 정도 할 수 있나를 명시해준다.

행동목표의 진술 요령은 다음과 같다.

- ① 행동목표는 동사로써 끝을 맺어야 한다.
- ② 행동목표는 교사의 성취보다 학습자의 성취관점에서 서술되어야 한다.
- ③ 행동목표는 학습과정보다 학습결과에 관점에서 진술되어야 한다.
- ④ 행동목표는 취급되어야 할 교과영역보다 학습자의 도착점 행동의 관점에서 표현되어야 한다.
- ⑤ 각 행동목표에는 한 개의 목표만 진술되어야 한다.
- ⑥ 행동목표는 적절한 수준의 보편성을 지니고 간단명료하게 표현되어야 한다.
- ⑦ 행동목표는 다른 행동목표와 중복되지 않고 독립되게 표현되어야 한다.
- ⑧ 행동목표는 일반적으로 사용되는 단어를 사용해서 나타내야 한다.
- ⑨ 행동목표는 단어를 혼동하거나 잘못 사용해서는 안 된다.

행동목표의 진술 요령은 그론런드와 메가의 방법이 있다.

그론런드의 방법에 따르면 그는 행동목표를 일반목표(general objectives)와 세부목표(specific objectives)로 구분 진술하고 있다.

메가의 의한 방법으로 행동목표를 진술할 때에는 다음 세 가지 조건이 구비되어야 한다.

- ① 학습자가 나타낼 수 있는 도착점 행동의 명시
- ② 학습자가 그러한 행동을 나타낼 수 있는 상황이나 조건의 제시
- ③ 행동을 평가하기 위한 평가기준의 제시

이와 같이 목표를 어떻게 진술하느냐에 따라 학생들에게 기대되는 행동의 수준과 교수·학습방법은 얼마든지 다를 수 있기 때문에 목표는 가능한 한 행동 목표로 진술하여야 한다.

나. 이원화 분류표에 의한 수업목표의 진술

수업목표는 모두 행동과 내용이라는 두 가지 요소를 그 속에 담고 있기 때문에 행동과 내용의 두 개의 차원에 따라서 목표들을 표로 정리해두면 편

리할 때가 많다. 이런 분류표를 교육목표 이원분류표, 또는 이원적 수업목표의 세부목표라 부른다.

이런 이원적 수업목표의 세부목표를 만들 때에는 적어도 세 단계를 밟는다.

첫째, 어떤 형태로든 한 교과목이나 학습단원의 수업목표가 명확히 설정되고 진술되어 있어야 한다.

둘째, 이런 수업목표들이 다루고 있는 행동들을 적절한 방법으로 분류하여야 한다. 행동의 분류를 위해서는 교육목표 분류학의 분류체계를 따를 수도 있고 교사에게 의미 있는 독창적인 분류체계를 따를 수도 있다. 분류된 행동의 종목 수가 너무 적으면 마땅히 서로 구별되어야 할 행동이 식별되지 않는 데에서 불편이 예상되며, 너무 많으면 수많은 수업목표들을 일목요연하게 파악하려는 변화의 의도가 살아나기 어렵다는 문제점이 생기게 된다. 일반적으로 종목수는 5내지 8개 정도가 적절하며 10개를 넘어서며 너무 복잡하게 된다.

셋째, 행동의 분류가 끝난 다음에는 내용의 분류에 들어간다. 내용의 분류는 행동의 분류에 비해서 훨씬 간단하다. 여기서는 교과서의 한 학습단원 속에서 이미 나누어져 있는 분류목을 따르거나 또는 주요 주제 영역에 따라 묶어 나가게 된다. 내용의 분류에 있어서는 분류목의 수에 별다른 제한을 두지 않아도 된다.

이 세 가지의 작업이 끝나면 곧 이원적 수업목표의 세부목표를 그릴 수 있다. 일반적으로 행동의 차원을 가로로 나열하고, 내용의 차원을 세로로 나열한다. 그리고 각 행동과 각 내용 영역을 교차시키면 행동·내용 세부 항목으로 구성되는 표를 얻을 수 있다.

표 속의 각 세부항목에 해당하는 목표가 있는 경우에는 그 세부항목에 적당한 표시를 해둔다. 이런 표시를 해 나가다 보면 어떤 세부항목은 빈 공간으로 남을 수도 있다. 그것은 해당내용에 관한 해당 행동이 그 교과나 학습단원의 수업목표가 아님을 의미한다. 그 예는 <표 VIII-1>과 같다.

이런 이차원 수업목표의 세부목표는 교육과정의 전개에 있어 큰 효율성을

가지고 있다. 이 수업목표의 세부목표는 한 교과나 단원의 수많은 수업목표들을 간결하게 조직하고 요약해주고 있을 뿐만 아니라 수업계획과 평가의 전체과정에서도 커다란 도움이 된다.

우선 <표 VIII-1>에 표시된 수업목표의 세부목표에서 행동의 차원을 보면, 이 교과를 가르쳐나가기 위한 학습경험을 선정해 나갈 때 교과 속에 나타나는 사실이나 술어나 법칙들을 암기하게 하면 학습 경험만으로는 크게 부족하다는 점을 즉시 짐작할 수 있다. 그러나 기본적인 지식의 획득과 더불어 도면을 의미 있게 해석하는 기법이나 적용력이 연구결과를 보고하는 능력뿐만 아니라 제도와 도면에 관한 흥미나 사회적 제도까지도 길러줄 수 있는 폭넓고 다양한 학습 경험이 학습자에게 주어져야 함을 알 수 있다.

평가 계획을 세워 나갈 때에도 이 이원적 수업목표의 세부목표는 대단히 유용하다. 즉, 이러한 이원적 수업목표의 평가가 설정된 수업목표에 합당하는지를 점검하고 그 연관성을 유지시키는 고리로 사용될 수 있다. 예컨대 평가 문항을 만들어 나가기 이전에 이 세부목표의 각 행동유목과 각 내용영역에 대하여 그 중요성이라는 관점에서 비중을 매길 수 있다. 그렇게 하면 세부목표의 각 세부항목마다 대략 몇 개의 문항을 출제해야 할지를 미리 결정할 수 있고, 이 결정에 따라 문항을 출제해 나간다면 이런 문항들을 모은 평가는 별다른 구체적인 사전 계획 없이 만들어 낸 평가에 비해서 원래의 수업목표의 의도에 훨씬 더 합치하는 평가가 될 것이 거의 틀림없다. 이와 같은 합당한지의 여부를 교육평가의 이론에서는 평가의 내용적 타당도라고 부르고 있다.

그 뿐만 아니라 이미 만들어진 평가문항의 내용적 타당도를 밝히기 위해서도 이 수업목표의 세부목표가 매우 필요한 것임을 알 수 있다. 평가의 각 문항을 검토하여 그것이 각각의 세부목표속의 어떤 행동·내용 세부항목에 해당하는 것인지를 밝혀 나간다면 문항이 전혀 출제되지 않았거나 지나치게 많이 출제가 된 세부 항목을 쉽게 발견할 수 있다.

<표 VIII-1> 간단한 제도와 도면읽기 단원의 이원분류표 예

행동분류	A.O 지식				B.O 문제해결력						C.O 기능			D.O 흥미·태도					평가장면				
	A1 특수 사실에 관한 지식	A2 분류에 관한 지식	A3 준거에 관한 지식	A4 방법에 관한 지식	B1 관찰·문의 파악	B2 관의 분석	B3 문제의 발견	B4 인의 계획 능력	B5 결의 정렬	B6 유사의 적용	C1 조각 협응 능력	C2 조각력	C3 숙동작	D1 관심	D2 주집중	D3 자신성	D4 만족	D5 가부여	설명·도발표	실습 개별	실습 시범	가학과제	조사·관습
○ 간단한 제도와 도면읽기	Q 62																						
○ 선의 종류																							
○ 선의 용도		Q 621																					
○ 제도용구의 사용법				Q 631					Q 63														
○ 선긋기와 원그리기										Q 632	Q 633												
○ 치수넣기									Q 635														
○ 도면그리는 법						Q 641	Q 64	Q 65															
○ 창과 문의 표시 기호	Q 651																						
○ 집의 평면도 읽기							Q 636																

자료: 김형숙(1984), 『국민학교 실기평가의 원리와 설계』, 한국교육개발원.

제2절 학습내용

1. 학습내용의 개념

교육의 방향을 제시해주는 교육목표가 설정되면, 그러한 목표가 충실히 반영된 교육내용이 선정되어야 한다. 교육내용은 교육목표를 달성할 수 있도록 그 목표를 구체적인 교육활동으로 변환시켜 놓은 것이다. 따라서 교육의 성패, 즉 본래 의도한 교육목표의 달성여부는 어떠한 내용이 선정되느냐에 달려 있다고 할 수 있다.

교육내용을 규정짓는 요인에 대해서는 교육과정의 변천 과정에 따라 다소 다르게 개념화 되었지만, 대체적으로 다음 두 가지 관점에 기초하고 있다. 그 하나는 교육내용을 교과내용이나 지식으로 보는 견해이다. 이러한 관점에 따른 교육내용은 인간이 오랜 역사를 통해서 축적한 체계화되고 조직화된 교과 지식(subject-knowledge)으로 구성된다. 즉 학문 속에 포함되어진 사실, 개념, 원리, 일반화, 사고 체계 등이 교육의 내용이 될 수 있다. 결국 각 교육내용은 각 교과 영역에 가장 적합한 학문적 지식이나 지식의 구조를 중심으로 선정 및 조직되어야 한다. 교과중심 교육과정이나 학문중심 교육과정이 이러한 관점에 입각해서 개발되었으며, 세일러의 알렉산더(Saylor & Alexander, 1966), 피터스(Peters, 1966), 피닉스(Phenix, 1964), 허스트(Hirst, 1968), 브로우디(Broudy, 1964), 브루너(Bruner, 1960) 등이 이러한 접근을 옹호하는 대표적인 학자들이다.

또 하나는 교육내용을 학습경험(혹은 학습과정)으로 보는 견해이다. 교육내용을 학습경험으로 보는 견해는 인간의 지식은 그것이 개인이나 사회의 필요에 의해서 효과적으로 이용되었을 때 가치가 있다는 경험중심 교육관에 기초하고 있다. 또한 학습은 학습자와 그 주변 환경간의 부단한 상호작용, 즉 총체적인 경험을 통해서 이루어진다고 가정한다. 즉, 이것은 학습자가 학습활동을 참여해서 도출해 낸 개인적(meaning)와 중요성(singifinance)을 의미한다.

하이만(Hyman, 1973)은 이러한 관점을 바탕으로 교육내용을 “지식(예를 들어 사실, 설명, 원리, 정의), 기능 및 제과정(예를 들어, 선악, 정오, 미추 등의 문제에 관한 신념)”로 정의하고 있다. 이처럼 교육내용은 교과지식으로만 한정되지 않고 지식 습득과 관계되는 제반 활동 및 과정들로 구성되어야 한다. 이러한 견해는 타일러(Tyler, 1949), 보비트 (Bobbitt, 1924), 캐스웰과 캠벨(Caswell & Cambell, 1935), 파커와 루빈(Parker & Rubin, 1966), 하이만 (Hyman 1973) 등에 의해서 선도되었으며 경험중심 교육과정의 핵심이 되었다.

이처럼 교육내용은 교육과정 개발자의 철학에 따라 교과내용 혹은 학습경험일 수도 있다. 그러나 학습은 학습해야 할 내용과 그에 수반되는 많은 학습과정의 활동을 통해서 가능하기 때문에 교과내용과 학습경험은 별개의 것이 아니다. 타바(Taba, 1962)는 “내용과 경험 양자 모두가 유익하고 유의미할 때만 효과적인 학습이라고 말할 수 있다.”고 주장한다. 따라서 극단적인 관점을 지지하는 것은 지양되어야 한다. 교육내용은 교과내용과 학습경험 모두를 적절히 포함하고 있을 때 그것은 교육적 가치가 있을 것이다(교육학대백과사전, p.584-588).

그러나 이무근·원상봉(직업교육과정과 평가, p.172~197)은 직업교육과정의 전개에 있어서는 학생들에게 어떤 경험과 활동을 제공할 것인가를 결정하는 것은 대단히 중요하다고 하면서 다음과 같이 학습경험의 의미를 제시하고 있다.

가. 학습경험의 의미

학습경험의 의미를 분명히 하기 위해서 우선 경험의 뜻을 밝혀 볼 필요가 있다. 경험은 흔히 “한 유기체(학생)와 그를 둘러싸고 있는 환경의 제 조건 사이에서 벌어지고 상호작용”으로 규정된다. 즉, 한쪽에 여러 가지 필요와 동기를 가진 개인이 있다면 그는 그를 둘러싸고 있는 환경의 여러 조건과 끊임없는 상호 작용을 하게 된다. 그는 환경의 여러 조건에 주의를 기울이며,

1) 수업목표에 대한 지각

사람은 환경 속의 모든 요인에 골고루 주의를 기울이지 않고 강력하고 유인가를 가진 요인에 대하여만 주의를 기울이게 된다. 따라서 어떤 특정 수업 목표의 달성에 직접적으로 관련된 환경 요인이 상당한 유인가를 가지고 개인에게 작용하는 관계가 성립하여야 한다.

2) 학습동기

이런 수업목표는 또한 개인에게, 달성해야 할 만한 충분한 가치가 있는 것과 자신의 노력으로 충분히 그 목표를 달성할 수 있는 것으로 지각되어야 한다. 학습 동기는 동일한 개인이 목표를 지각하는 과정에서 학습동기가 유발될 수 있거나 없게 되는 차이를 나타낸다. 또 개인에 따라서 높은 학습동기를 가진 사람도 있을 수 있고, 반대로 그렇지 않을 수도 있다.

3) 장애

학습자가 수업목표를 지각하고 정당한 동기가 유발되었다 하더라도 학습 하는데 아무런 장애 없이 즉각적인 목표 성취가 가능하다면 학습은 일어나기 어렵다. 또 학생들의 목표를 달성하는 과정이 지나치게 어려워 좌절감을 장기적으로 느낀다면 학생들은 그 목표를 피할 수 있다. 따라서 학습에 있어서 자신감을 가지고 도전을 할 수 있을 정도의 적절한 장애가 필요하다.

학습경험에는 이러한 세 가지 조건, 즉, 수업목표에 대한 적절한 지각, 학습동기, 장애가 있어야 한다. 이러한 사태 속에서 개인의 목표달성을 위한 반응이 일어날 수 있다.

2. 학습내용의 선정

학습내용의 선정 준거는 학습내용을 어떻게 보느냐에 따라 다양하다. <표 VIII-2>는 주요 연구자들이 제안한 학습내용의 선정준거이다(교육학 대백과사전, p.584~588).

<표 VIII-2> 교육내용의 선정 준거

연구자	선정 준거
Tyler(1949), Smith 등(1957)	① 기회, ② 만족, ③ 가능성, ④ 다목적 다 경험, ⑤ 동 경험 다목적 ① 중요성, ② 생존, ③ 유용성, ④ 흥미, ⑤ 사회발전
Taba(1962)	① 타당성과 유의미성, ② 폭과 깊이의 균형, ③ 사회적 실재와의 일치, ④ 광범위한 목적을 위한 대책, ⑤ 학생들의 경험에 대한 적응력과 학습능력, ⑥ 학생의 욕구 및 흥미에의 적절성
Schubert(1985)	① 사회적 욕구, ② 생존의 검증, ③ 학문의 구조, ④ 유용성, ⑤ 출판업자의 결정, ⑥ 정치적 압력, ⑦ 학습자의 흥미, ⑧ 민주적 행위
McNeil(1985)	① 철학적, ② 심리학적 ③ 공학적, ④ 정치적, ⑤ 실용성
Ornstein(1988)	① 자급자족, ② 유용성, ③ 타당성, ④ 흥미, ⑤ 효용성, ⑥ 실행가능성
Print(1993)	① 중요성, ② 타당성, ③ 사회적 관련성, ④ 유용성, ⑤ 학습 가능성, 흥미
이성호(1985)	① 타당성과 유의미성, ② 유용성, ③ 학습 가능성, ④ 내적·외적 가능성, ⑤ 인간발달
이영덕(1990)	① 교육 목표와의 일관성, ② 지식의 참신성과 신뢰성, ③ 내용의 전이 가치 혹은 활용범위, ④ 탐구 정신 및 방법의 반영도, ⑤ 넓이와 깊이의 균형성, ⑥ 다 목표 달성도, ⑦ 학생에의 타당성
이경섭(1993)	① 기초적인 것, ② 학문의 구조, ③ 탐구 방법, ④ 경제성, ⑤ 교육목표와의 관련성, ⑥ 학습자의 학습 가능성, ⑦ 사회에의 적합성

여러 가지 준거 가운데 ① 중요성, ② 타당성, ③ 유용성, ④ 학습가능성, ⑤ 사회적 관련성 등은 공통적으로 수락되는 기준이라고 할 수 있다. 이러한 선정 준거에 대해서 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 내용의 중요성이다. 이 준거는 선정될 내용이 해당 학문 영역에서

어떤 위치를 점유하는지를 판단하는데 적용된다. 이 기준에 따라서 가장 가치롭다고 인정되는 내용이 선정될 것이다. 또한 더 정교화되고 전문화된 내용을 습득하기 위해서 요구되는 가장 기초적인 내용도 이 기준에 따라 선정될 것이다. 어떤 교과를 구성하고 있는 「**교**식의 기본 구조」**교** 선정되면, 학습자는 해당 교과의 교육내용을 능률적으로 학습할 수 있고 또 다른 교과영역에도 쉽게 적용할 수 있을 것이다. 중요성의 준거는 교과중심 교육과정의 교육내용 선정의 핵심적인 준거가 되었으며, 1960년대 학문중심 교육과정의 출현으로 매우 합리적인 기준으로 부각되었다. 그 이후로 그 준거는 교육과정에 어떤 내용을 포함할 것인가를 결정할 때 많이 적용되고 있다.

둘째, 내용의 타당성이다. 이 기준은 교육내용이 교육목표 달성과 관련해서 참되고 진실된 것인지를 결정한다. 특히 급변하는 현대 사회에서는 교육내용의 타당성 문제가 심각하다. 즉 어떤 분야의 교육내용은 그것이 학습자의 손에 닿기도 전에 무의미해 버리는 경우가 있다.

이러한 타당성 기준은 교육과정 내용을 선정할 당시 검증되어야 한다. 그러나 원래 타당하다고 판단된 내용이 그 타당성을 계속해서 유지하고 있는지를 결정하기 위해 규칙적으로 그 내용의 타당성을 검증해 볼 필요가 있다. 또한 이 준거는 내용과 목표의 간계성에 의해서 측정될 수 있다. 즉 선정된 내용은 교육과정의 목표와 일치하는 정도에 따라서 타당하다고 할 수 있다.

셋째, 내용의 유용성이다. 「**교**회적 효율성 준거」**교**고도 하는 이 준거는 학습자가 자신의 실제 생활을 효과적으로 영위하기 위해서 무엇을 알 필요가 있는가를 결정하는 준거이다. 선정될 교육내용은 학습자의 현재의 요구 혹은 미래의 성인 활동 수행에 유용해야 한다. 유용성 준거는 사회적 관련성 준거와 다소 유사하지만 학습자 측면에서의 유용성을 강조한다는 점에서 사회적 관련성 준거와 구별된다.

그러나 교육과정 개발자들이 유용성을 어떻게 정의하느냐에 따라 교육과정 설계에 많은 영향을 미치게 된다. 이에 대해 온스타인과 헨킨즈(Ornstein & Hunkins, 1998)는 교과중심의 설계를 주장하는 사람들에게 있어서 유용성이란 학생들이 학습할 내용과 그 이후의 직무 상황 혹은 성인 활동의 관계

에 근거하여 그 학습한 내용을 이용할 수 있는 것과 관계가 있고, 학습자 중심의 설계를 주장하는 사람들에게 있어서의 유용성은 학습내용이 개인에게 자신의 생활에 의미 있도록 하는 방법과 관계가 있으며, 또한 문제 중심의 설계를 주장하는 사람들에게 있어서 유용성은 내용이 현재 진행 중인 생활, 사회적·정치적 논제 등에 직접적으로 적용할 수 있는 것이라고 한다.

넷째, 내용의 학습 가능성이다. 이 기준은 교육 내용이나 학습경험을 선정함에 있어서 학습자가 학습할 수 있는 내용을 선정해야 한다는 것을 의미한다. 즉 학습자에게 학습이 가능한 내용이어야 한다. 학습자는 교육내용을 직접 학습할 대상이기 때문에 그들의 학습 준비도, 경험, 욕구, 흥미 등이 반영된 교육내용이 선정되어야 하는 것은 당연하다. 그러나 지나치게 교육내용이 학습자 중심으로 선정될 경우에는 중요성이나 타당성 준거와 상충될 수 있다는 점을 주의해야 한다.

다섯째, 내용의 사회적 관련성이다. 이 준거는 「사회적 가치」, 「사회발전」, 「시간발달」 등으로 표현되기도 한다. 학교 기능 중의 하나는 사회의 다양한 요구를 충족시키는 일이다. 사회적 관련성 준거에 따라 사회의 모든 영역에 적합한 내용이 교육내용에 선정되어야 한다. 즉 사회를 유지하고 변화시키는 데 가치가 있다고 생각되는 사회문제, 제도, 인간정서, 그리고 도덕적 가치, 민주주의의 원리와 가치 등과 관련된 내용이 교육내용에 반영되어야 한다. 그러나 이 준거는 학교의 기능이 사회질서의 유지 및 창조에만 있음을 의미하지는 않는다.

이상에서 논의한 교육내용 선정 준거들은 교육과정 개발 과정에서 반드시 적용되어야 할 준거들이다. 물론 교과특성에 따라 그 나름대로의 독특한 내용 선정의 준거가 있겠지만, 위에서 제시한 준거들은 교육내용의 선정과 평가의 방향을 안내해 줄 수 있으며 일반적으로 적용 가능한 준거들이다.

그러나 직업교육은 교과를 중심으로 한 지적 능력의 계발도 중요하지만 산업현장에서 직무를 수행할 수 있는 능력을 습득시키는 것이기 때문에 교육내용의 선정과 조직이 일반교육을 뛰어 넘는다. 즉, 직업교육의 목적은 산업사회에 종사할 수 있는 직업인 양성에 있지만 직업은 계속 변화하고 있기

때문에 특정 직종에 관한 내용만을 가르칠 수는 없다. 따라서 직업교육에서 학습경험을 선정할 때에는 다음과 같은 사항들이 고려되어야 한다(이무근·원상봉, 2000)

가. 기본개념과 원리 중시

직업교육에서 지적능력개발을 위한 교육내용 선정은 기본개념과 원리를 중요시하고 이를 탐구하고 응용할 수 있는 전이가치가 높은 지식의 구조화에 강조를 두어야 한다.

나. 기초능력과 기능 강조

과학과 기술의 발달로 급변하는 사회에서 무엇보다 필요로 하는 직업능력은 모든 직업에 공통적이고 필수적인 능력과 아울러 자신의 문제를 스스로 해결하고 적응할 수 있으며, 종사하고 있는 직업을 개선 유지시킬 수 있는 능력이다. 우리나라의 경우에도 직업기초능력에 관한 연구에 의하면 <표 VIII-3>과 같은 직업기초능력을 제시하고 있다. 따라서 직업교육과정을 개발할 때 직업기초능력은 교육내용으로 반드시 선정되어야 한다.

<표 VIII-3> 우리나라의 직업기초 능력

직업기초능력의 영역	직업기초능력의 하위요소
의사소통 능력	· 읽기능력 · 쓰기능력 · 듣기능력 · 말하기 능력 · 비언어적 표현능력 · 외국어읽기능력
수리능력	· 사칙연산이해능력 · 통계와 확률에 대한 계산능력 · 도표능력
문제해결능력	· 사고력 · 문제인식능력 · 대안선택능력 · 대안적용능력 · 대안평가능력
자기 관리 및 개발 능력	· 자기관리능력 · 진로개발능력 · 직업에 대한 건전한 가치관과 태도
자원활용능력	· 자원확인능력 · 자원조직능력 · 자원계획능력 · 자원활당능력
대인관계능력	· 협동능력 · 리더십능력 · 갈등관리능력 · 협상능력 · 고객서비스능력
정보능력	· 정보수집능력 · 정보분석능력 · 정보조직능력 · 정보관리능력 · 정보활용능력 · 컴퓨터사용능력
기술능력	· 기술이해능력 · 기술선택능력 · 기술적용능력
조직이해 능력	· 국제감각 · 체제이해능력 · 경영이해능력 · 업무이해능력

다. 직업군, 직업, 직무, 작업의 순위로 필요한 능력추출

교육내용 선정은 직업군, 직업, 직무, 작업의 순위로 필요한 능력을 추출하여 반영함이 바람직하다.

라. 초임직에 필요한 능력

직업교육에서 아무리 사회가 급변한다 하더라도 고등학교와 전문대학 수준에서 일정한 직업교육을 이수하면, 졸업과 동시에 특정 직업에 종사하는데 필요한 능력이 함양될 수 있도록 교육내용이 선정되어야 한다.

마. 계속 교육 능력

직업교육은 중국교육이 아니라 평생교육의 이념 하에 계속해서 학습할 수 있는 능력이 함양되도록 교육내용이 선정되어야 한다.

바. 보통교과와 전문교과의 통합, 고등학교와 전문대학 교육의 연계 고려

최근 직업교육의 내용은 보통교과와 전문교과가 통합하는 방향으로 교육내용이 선정되고 있다. 또 고등학교와 전문대학 간에는 Tech Prep Program 과 같은 것을 통해 교육내용 연계가 강화되고 있어 이러한 것이 교육내용을 선정할 때 고려되어야 한다.

사. 학생에의 타당성

선정되는 교육내용은 학생의 능력과 흥미 및 필요에 맞는 것이어야 한다는 원칙이다. 아무리 중요하고 기본적인 지식구조라 해도 그것이 학생의 능력을 훨씬 넘어서는 것이라면 학습은 이루어지지 않는다. 한편 학생들의 능력정도에 맞는 내용이라 하더라도 학생들의 개인적 필요, 목적, 흥미와 관련이 없는 내용이라면 학습동기를 유발할 수 없어 효과적인 학습은 기대하기 어렵게 된다. 이 문제는 단순히 학생들이 특정 지식을 효과적으로 학습하느냐 못하느냐의 문제가 아니다. 인간은 모두 자신이 하는 일에 성취감과 만족감을 얻고자 하는 강한 욕구를 가지고 있다. 이 욕구는 누구에게나 기본적인 것으로 그 충족과 좌절은 다음에 일어나는 행동, 더 나아가 인성발달에 지대한 영향을 미친다. 이러한 의미에서 교육내용은 학생들의 능력수준에 맞추는 것은 매우 중요하다.

아. 지역사회 특성 고료

직업교육과정에서 교육내용을 선정할 때에는 그 지역사회의 산업특성, 인력 수요 전망, 산업사회의 요구 등이 반드시 고려되어야 한다. 이러한 지역사회의 산업특성이 고려되지 않으면 학교에서 배운 내용과 졸업 후 산업현장에서 부딪치는 직무내용이나 직무능력에 차이가 나게 된다. 따라서 학습경험을 선정할 때는 지역사회의 여러 가지 특성이 고려되어야 한다.

3. 학습내용의 조직

가. 학습내용 조직의 준거

교육내용의 선정 준거에 따라 교육내용이 결정되면, 효율적인 방법으로 내용이 조직되어야 한다. 교육내용을 조직하는 궁극적인 목적은 학습자가 보다 용이하게 교육내용에 접근해서 의도한 교육목표를 성취하는데 있다. 몇몇 연구자들이 제안한 준거가 <표 VIII-4>에 정리되어 있다.

<표 VIII-4> 교육내용의 조직 준거

연구자	조 직 준 거
*Tyler(1949),	계속성, 계열성, 통합성
*Briggs(1967)	수직구조, 위계구조, 평면구조
*Anderson(1971)	공통성, 진보성
*Schrader(1972)	계속성, 나선성, 일관성, 통합성
*이성호(1985)	계열성, 계속성, 범위, 통합성, 균형성
*이경섭(1996)	위계화, 계열과, 통합화

* Posner의 *Review of Educational Research*, Vol.44, No.4의 글, "The Extensiveness of Curriculum Structure: A Conceptual Scheme"에서 발췌, 재구성한 것임.

<표 VIII-4>에서 볼 수 있듯이 많은 연구자들이 제안한 교육내용의 조직준

거는 대부분 타일러의 준거를 바탕으로 하고 있다. 타일러가 제시한 준거는 하나의 법칙처럼 교육과정 연구자들 사이에서 널리 통용되고 있다. ① 계속성, ② 계열성, ③ 통합성 준거를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

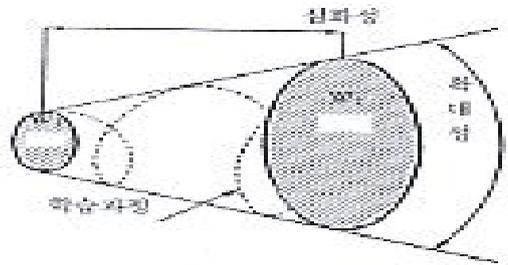
첫째, 계속성의 준거이다. 교육내용의 조직 준거에서 수직적 측면에 해당하는 기준으로서 교육목표를 달성하기 위해서는 교육내용의 여러 요소가 계속해서 반복되어야 한다는 것이다. 즉 중요한 개념이나 원리는 일회적 경험으로는 의미 있는 학습효과를 기대하기 어렵기 때문에 반복적인 제시를 통해서 누적적인 효과를 얻고자 한다. 그러나 어떤 내용을 어느 정도 계속할 것인가의 문제를 결정해야 한다. 계속성의 준거를 적용하는 데는 교과내용 분야에서 계속성을 피하는 일과, 각급학교 수준 간에 그리고 동일한 수준에서의 교과목 상호간에 계속성을 기도하는 일, 그리고 개개 학습자의 경험 속에서 계속성을 피하는 것과 같은 세 가지 방식을 고려해 볼 수 있다(이성호, 1985).

둘째, 계열성의 준거이다. 교육내용의 조직 준거에 있어서 계속성의 준거와 함께 수직적 측면에 해당하는 준거이다. 이는 교육목표를 달성하기 위해서 교육내용이 단순히 반복적으로 제시되어야 하는 것이 아니라 선수학습 혹은 인지발달 단계와 관련되어야 하고, 이전 내용보다 깊이와 넓이가 더 심화·확대되어야 한다는 것을 의미한다.

효과적인 학습을 지향하는 내용조직의 계열성을 보장하기 위해서 여러 가지 시도를 해왔다. 즉, 단순하고 구체적인 것으로부터 복잡하고 추상적인 것과 먼저 학습한 내용을 기초로 한 내용의 전진, 이를테면 더하기를 먼저 배워야 곱하기를 배우는 식의 계열과 같이 가까운 주변에서 멀리 떨어진 것으로 연대순, 부분에서 전체로, 혹은 반대로, 전체에서 부분으로 등의 계열이 각 교과와 특성과 채택하는 교수 방법에 따라 각각 다른 가치를 가질 수 있다. 그러나 모든 내용의 계열적 조직에 있어서 공통적으로 중요한 한 가지 사항은 학생의 학습경험에 있어서 계열성이 보장되어야 한다는 점이다. 이것은 곧 교육과정의 계열성에 관한 한 교과 내용의 조직 계열도 중요하지만 이에 못지않게 학습과정에서 해야 할 역할이 크다는 것을 말해주는 것이다.

계열성의 준거는 교육내용의 질적인 심화성(deepliness)과 양적인 확대성(broadliness)에 관한 것으로 학습순서를 정하는데 있어서, 먼저 학습한 내용을 기초로 하여 다음 학습내용의 양과 수준이 높아지도록 조직되어야 한다는 것을 표시하면 [그림 VIII-1]과 같다.

[그림 VIII-1] 선행학습 (W1)과 후행학습(W2)간의 심화성, 확대성에 관한 계열성의 원리



[그림 VIII-1]은 선행학습이 심화성과 확대성을 가지고 후행학습으로 진행되어 나가는 계열성의 원리를 나타낸다.

매거(Mager)는 학습내용이 학습자에게 가장 의미가 있고, 효과도 있게 하기 위해서는 교육내용을 다음과 같이 계열화해야 한다고 강조하였다.

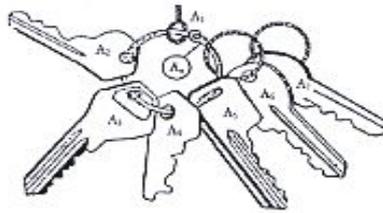
- ① 일반적인 것으로부터 특수한 것으로 : 학습내용의 구성요소를 조작, 작동 등의 사용법에서 원리 원칙으로 계열화된다.
- ② 흥미의 계열화 : 학습자가 가장 깊은 흥미를 갖고 있는 교육 내용부터 순차적으로 열거하여 지속적인 동기 유발이 되도록 한다.
- ③ 논리의 계열화 : 교육내용을 가르칠 필요성에 따라 계열화한다.
- ④ 기능의 계열화 : 한 직무를 완전히 해낼 수 있는 능력을 부여하기 위하여 교육 내용을 각 직무의 기능단위로 계열화한다.
- ⑤ 척도의 계열화 : 교육내용 중에서 가장 많이 사용할 기능 등을 먼저 학습

시키고, 중요성의 우선순위에 따라 나머지를 계열화한다.

- ⑥ 종합적 직무 실습: 각 직무의 요소에 담긴 지식과 실습별로 교육 내용을 전체적으로 체계화하여 제공되게 한다.

셋째, 통합성의 준거이다. 계속성과 계열성은 내용의 종적조직에 관한 것에 반하여, 통합성은 횡적조직을 위한 원칙이다. 통합성의 원리는 한 영역의 한 가지 내용이나 경험, 능력이나 다른 여러 영역의 그것들과 어떻게 상호관련을 맺도록 하느냐의 문제로서 교과목간 그리고 학습경험의 횡적 조직 관련에 대한 원칙이다. [그림 VIII-2]는 한 영역의 학습내용이 다른 영역과 상관은 관계를 나타낸다.

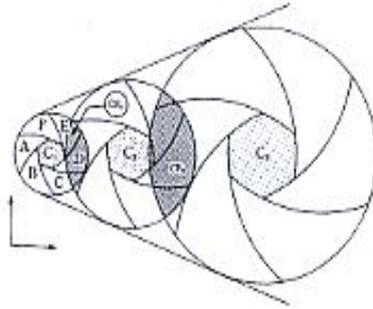
[그림 VIII-2] 특정한 영역의 학습내용(A1)과 타지역의 학습내용 (A2~A7)의 상관 관계를 나타내는 통합성의 원리



이와 같은 학습내용의 조직 준거를 통합하여 나타내면 [그림 VIII-3]와 같이 제시할 수 있다. 이 그림에서 x축의 방향은 교육내용의 계열화(sequence)에 따른 교육시간의 진행을 나타내고 y축의 방향은 교육실시에 따라 적용해야 되는 교육내용의 범위(scope)를 나타낸다. 그리고 원 C₁과 C₂와 원 C₃가 겹쳐서 나타나는 부분인 CR₁과 CR₂는 학습내용을 반복해야 된다는 계속성의 원리를 나타내고, 교육내용(C₁)이 점차 커지면서 확대 (C₂, C₃)되어 나가는 것은 학습내용의 심화성과 확대성을 나타내는 계열성의 원리를 의미한다. 그리고 원 C₁의 부채꼴 A, B, C, D, E, F는 교육내용(C₁)을 가운데 두고 회전하면서 계열화 방향으로 확산되는 것을 의미하는 바, 이 때 각 계열과 요소

는 서로 체계적 종합적인 상관관계를 가지고 됨을 나타낸다.

[그림 VIII-3] 교육내용에 대한 조직 원리



나. 보통교과와 전문교과의 통합

보통교과와 전문교과의 통합은 직업교육에 있어서 매우 바람직한 학습경험의 전개로 받아들여지고 있다. 이러한 통합학습은 보통교과의 원리와 개념이 전문교과와 상호관련을 맺으며 전개되고 있어 학생들의 학습동기를 자극하고 효과적인 학습활동을 가능케 하고 있다.

1) 통합학습의 개념

통합학습은 직업을 준비하는 학생이 고등교육 진학을 위한 예비교육과정(언어, 수학, 과학, 사회학)의 기본개념들을 이해하기 위해 전문교과가 무시되고 있는 현실적인 문제를 해결하기 위한 방안으로 시작되었다. 통합학습은 보통교과와 전문교과에 포함되어 있는 기본 원리와 개념을 상호 공유하며, 수업을 계획, 전개, 평가하는 방식으로 볼 수 있다. 통합학습의 개념은 다음과 같은 특징이 있다.

- ① 통합학습은 문제해결에 지식을 이용하고, 학문적, 기술적 내용과 과정을 특정한 현장에서 적용할 수 있게 한다.
- ② 통합학습은 보통교과와 내용들을 전문교과의 실제 영역에서 보고서로 작성하게 하거나, 무엇을 만들면서 주제나 개념, 생각들을 종합하게 하여 학습내용을 보다 효과적으로 이해하게 한다.
- ③ 통합학습을 위하여 보통교과 교사와 전문교과 교사는 함께 교과의 원리와 내용에 대한 공동연구에 참여하여야 하며, 함께 수업의 내용에 대한 설계를 하게 된다.
- ④ 학교에서 배운 내용을 가지고 학생이 학교 밖의 세상과 관계를 맺는데 실패하는 경우가 많다. 그러나 통합학습은 수학이 어떻게 건설업과 조그만 기업을 운영하는데 관계 맺고 있는지 발견하게 한다. 이와 같이 통합학습은 학문적인 학습이 현실의 문제와 밀접한 관계를 맺고 있는 중요성을 발견하게 한다.
- ⑤ 통합학습은 수행평가 기준을 명확하게 한다. 단순한 사실의 이해를 평가하는 것이 아니라 배운 새로운 지식과 기술을 실제적인 문제에서 보여주는 평가로 바뀌게 된다. 따라서 학생들은 교사나 동료에게 자신의 이해를 자연스럽게 나누어진다.
- ⑥ 통합학습은 학부모와 지역사회의 지원을 받거나 그들의 자원을 이용할 수 있다. 통합학습은 학생들의 나은 수행을 위하여 이들의 지원을 필요로 하고 있으며, 이들은 학생들의 학문적이고 기술적인 내용들에 대하여 문제와 관건, 프로젝트 등을 통하여 도전할 수 있다.

2) 보통교과와 전문교과의 통합이유

보통교과와 전문교과의 통합이유는 다음과 같다.

- ① 사람들은 실제의 세계에서 배우기를 원하기 때문이다. 직업교육에서 현장 중심의 수업이 학생의 교과내용 이해에 보다 효과적이다. 반면에 교사가 학습내용을 외부와 격리시킬 때 학생들의 두뇌 속에서 특정한 형태의 결

합을 할 수 없게 된다.

- ② 교사의 수업전략을 다양화할 수 있다. 전통적인 수업전개의 방식은 듣고 보는 것이다. 그러나 현실과 관련된 문제와 프로젝트, 과제물 등을 이수 하면서 학생들은 일의 세계와 새로운 지식을 결부시키게 된다.
- ③ 학생들이 일찍 학문에 눈뜨게 되고 학생의 학업성취가 향상된다. 학생들은 학문의 원리들이 실제 세계에 어떻게 관계 맺고 있는지 깨닫게 되어 일찍 학문에 눈을 뜨게 되고, 배운 내용이 실제적인 문제 해결에 사용되므로 학업성취가 향상된다.
- ④ 학생들이 교육과 진로를 계획하는 것을 돕는다. 통합학습을 통하여 학생은 자신의 흥미와 기호를 파악하게 되며, 일의 세계에 접해볼 수 있으므로 자신의 진로를 보다 쉽게 결정할 수 있게 된다.
- ⑤ 교사들이 학생들의 학업성취를 위하여 함께 일하는 가운데 교사의 전문성이 제고된다. 교사는 자신의 전문지식의 테두리를 벗어나 다른 교사나 학생들의 삶과 직접 관련된 내용을 학습내용으로 연구하게 된다.
- ⑥ 학부모와 지역사회의 지원을 받을 수 있다. 학생의 학부모 및 지역사회의 인사들을 자문위원이나 과제평가위원과 같은 조직 활동에 참여하게 하여 지역사회의 지원을 받을 수 있다.

3) 효과적인 통합을 위한 조건

통합을 통한 학생의 학업성취 향상은 교사나 학교 지도자들이 학교와 지역사회 안의 특별한 조건을 만들어야 일어난다. 이러한 조건은 교사가 보다 나은 학습을 위하여 '문화'를 만들어가는 것과 같은 책임이 따라야 한다. SREB(The Southern Regional Education Board)의 HSTW(High School That Work)는 통합을 위한 조건들을 다음과 같이 제시하고 있다.

조건 1: 학생들이 높은 기대를 가지게 하며 그 기대에 부응하게 한다.

조건 2: 전문교과를 가르칠 때 학교에서 배운 이론과 실기들을 산업현장에서 실제 사용할 것을 강조하면서 가르친다.

- 조건 3: 보통교과 담당교사는 교과 수준을 낮추고 대학 입시 준비를 하는 학생이나 직업준비를 하는 학생 모두에게 기본적인 개념만 가르친다.
- 조건 4: 한 단계 높은 수준의 아카데미 프로그램을 이수하도록 요구한다.
- 조건 5: 교사들이 협동하고 공동 계획을 위하여 시간을 할애할 수 있어야 한다.
- 조건 6: 교사들이 협동할 수 있는 조직을 구성하고 촉진시킨다.
- 조건 7: 복잡한 작업을 수행하기 위하여 수업시간을 대단위로 집중 편성한다.
- 조건 8: 도전적이고 학습자 중심의 교육과정을 개발한다.
- 조건 9: 수업평가는 전통적인 평가 방법 외에 학생들의 일상생활에서 작품이나 활동까지도 평가에 포함시킨다.

4) 보통교과와 전문교과 통합의 예

Brison에 있는 Swain County High School에서는 생화학 과 보건학(Health Occupations)을 통합하여 가르치기 시작하였다. 통합의 필요성은 학생들이 과학 과정 중 진보된 보건학을 기피하는 것을 생화학 교사와 보건학 교사가 바로 잡기 위하여 함께 연구하기 시작하면서부터 시작되었다. 교과를 통합하였을 때, 실제적으로 도움이 된 것은 우선 실험실을 충분히 확보할 수 있었다는 것이었다. 또 동시에 보건학은 해부학과 생리학의 관점에서 옮겨 생화학으로 적용을 옮겼다. 그 결과 학생들은 과학과 자신의 미래의 직업과 관련을 지을 수 있는 능력을 가질 수 있게 되었다. 두 교사는 상업적인 자료들이 유용함에도 불구하고 그들 스스로 교육과정을 개발하고 교과서를 집필하며 실험 실습 지침서를 작성하였다. 그들은 보건학과 생화학의 심화된 내용에서 보다 일반적인 내용의 과정을 만들었다. 이 팀은 시작부터 행정적인 지원을 받을 수 있었다. 이 학교의 교장은 행·재정적으로 지원하였으며 두 사람이 협동하여 작업할 수 있도록 배려하였다. 구 과정은 더욱 잘 조화를 이루었다. 이 두 과정은 학생들의 능력과 팀워크를 다른 학습양식에 기초한 학습방법으로 변화되었다. 또 두 과정이 중복되는 것을 피하여 남는 시간에 보다 심화된 학습이 가능하게 되었다. 학생들은 보다 심화된 실험을 계획하고

되고 자신이 좋아하는 쪽으로 깊게 연구할 수 있게 되었다. 그리고 전통적인 평가 방식에서 학생의 프로젝트, 발표와 같은 수행에 기초하여 평가가 이루어졌다. 이와 같은 통합과정의 시행에서 해부학과 생리학의 보다 나은 이해를 필요로 하여 인체체계를 연구하는데 중점을 둔 과정이 전문대학과 연계하여 시행될 수 있었다. 이러한 새로운 과정은 학생의 학업성취에도 크게 반영이 되었는데 52%의 과목 성취율이 85~90%까지 신장하였다.

제3절 교수·학습방법과 자료

교수·학습방법과 자료는 교육과정에 속하기보다는 교육에 관한 하나의 영역을 확보하고 있는 분야이다. 그러나 교육과정 전개에 있어서 수업전략, 교수·학습 방법과 자료는 교육과정에 의한 목표를 달성하는 중요한 역할을 한다. 따라서 여기에서는 넓은 의미의 교육과정으로 보아 교수·학습 방법, 교수·학습 자료, 교과서 등에 관하여 살펴보기로 한다.

1. 교수·학습방법

교수(teaching)란 학습자가 바람직한 방향으로 행동의 변화가 이루어지도록 학습을 도와주는 과정이며, 학습(learning)이란 학습자가 어떤 경험이나 활동을 통해서 비교적 영구성을 지닌 바람직한 행동의 변화가 오는 것을 의미한다. 수업(instruction)이란 교수·학습을 포함하는 개념으로서 바람직한 학습이 이루어지는 것을 기대하면서 교사와 학생간에 행해지는 계획된 활동이다.

따라서 수업활동을 위해서는 교수·학습 방법 즉 수업을 하기 위한 방법, 모형, 기법, 행동, 절차 등에 대한 전략이 필요하다. 일반적으로는 <표 VIII-5>와 같은 교수·학습 방법이 있으나 여기에서는 직업교육에서 활용되는 교

수·학습 방법에 대해서 중점적으로 살펴본다.

<표 VIII-5> 교수-학습 방법 선정 시 고려되어야 할 요인

(+: 장점, -: 단점)

요인 \ 방법	강의	개인교수	연습	집단토의	가정교사	게임·시뮬레이션	프로그램학습	세미나	프로젝트	연찬회	사례연구
1. 정보이전	+	+			+		+				
2. 문제해결력 촉진		+		+	+			+	+		+
3. 기술훈련	-		+		+	+		+	+	+	
4. 태도변화				+	+			+	+		+
5. 피드백 획득	-	+	+	+	+	+	+			+	
6. 교사 통제	+	+	+		+	+	+		-		
7. 학생 활동	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
8. 학급 규모	+	+	+		-		+				-
9. 개인차					+		+				
10. 준비의 용이성	+	+		-	-		-	-	-	-	-
11. 교수 시간	+	+		-			-	-	-	-	
12. 이용할 수 있는 자원	+	+		+			+	-	-	-	

가. 개별화 수업

개별화 수업의 특징은 학습자의 개인차를 최대한 개인차를 고려하는 것으로 교수·학습 목표나 학습 과제의 선정, 학습 자료나 설비의 선정, 학습 환경이나 교수 방법의 선정은 물론이고 교사와 학습자간의 관계 형성 양태, 학습을 해나가는 속도와 장소, 같은 시·공간적 요소, 학습자의 개인차를 고려하는 것이다. 개별화 수업 중 대표적인 방법이 모듈학습이라 할 수 있다.

모듈학습이란 “어떤 학습 주제 또는 단원을 학습할 때 학습자가 달성해야 하는 몇 개의 잘 서술된 학습 목표에 따라 학습자의 활동 및 학습자의 활동 여부를 알아보는 평가 방법을 체계적으로 조직하여, 학습자 스스로가 학습

목표를 달성할 수 있게 고안된 것(이무근 외, 1995)”이다.

모듈 학습이 구성되기 위한 조건을 가지고 있는데 이를 네 가지로 제시하면 다음과 같다.

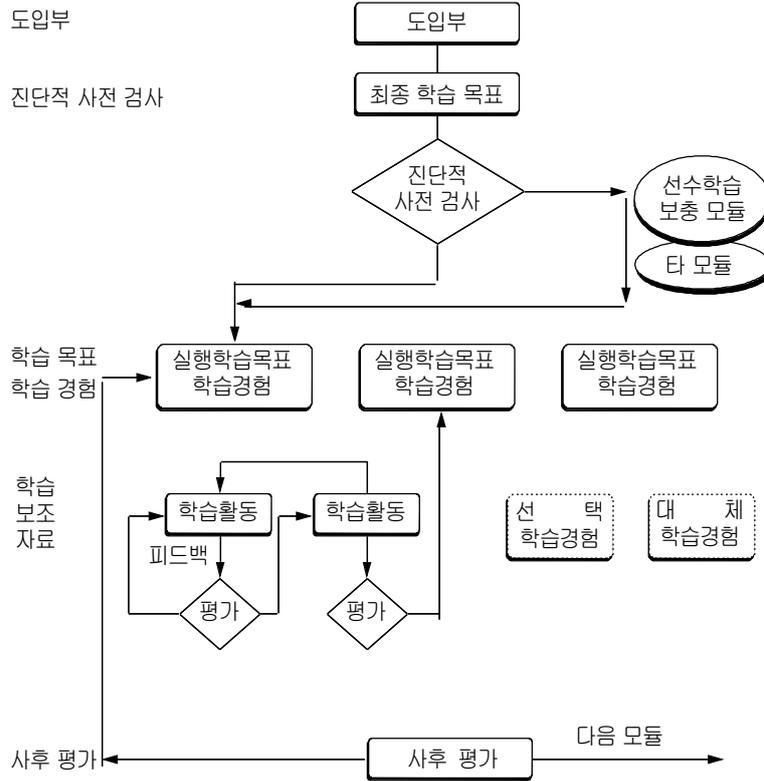
- ① 학습자 개인은 모듈 전체에 대해서 또는 일부 학습 경험에 대해서 학습 정도를 알아 볼 수 있는 기회가 부여되어야 한다.
- ② 학습자들은 각 학습 경험이나 전체 모듈 내용을 피이드백을 통해서 완수할 수 있는 기회가 부여되어야 한다.
- ③ 모듈을 수행하는 데 있어서 학습자들에게 절대 시간적인 제한을 가하지 않는다.
- ④ 학습자들은 모듈을 완전히 학습했다는 증거로서 학습 행동을 연시할 수 있어야 한다.

한편, 모듈학습은 다음의 [그림 VIII-4]와 같은 순서로 구성되며, 이 순서는 도입부, 학습목표, 학습경험, 학습자료, 전후의 진단적·총괄적 평가로 구성된다.

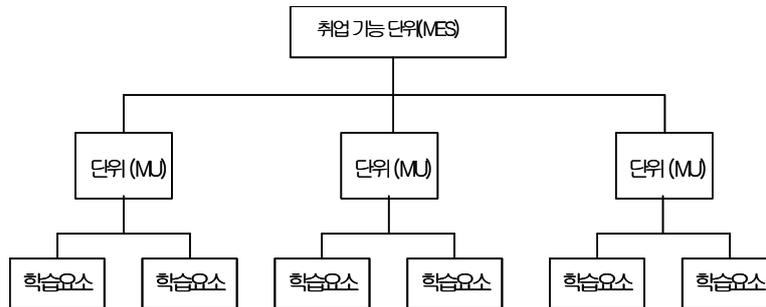
모듈학습으로 대표적인 것으로는 국제노동기구(ILO)에서 개발한 모듈학습([그림 VIII-5] 참조)이 있으며, 이것은 비교적 짧은 기간내에 기초학력이 낮은 자들을 대상으로 하여 취업가능한 정도의 기능만을 지도하는 것으로써 장애자들이 취업가능한 직무를 습득하는 데에는 효과적인 방법이라 할 수 있다. 국제노동기구의 모듈학습은 작업요소(task element) 즉 공정마다 학습요소라고 하는 단위학습별로 교재를 개발하여 유사작업을 중복시키지 않고 학습하도록 하였으며, 또한 취업가능단위(module of employable skill) 개념을 도입하여 취업가능한 최소한의 수준과 분량만을 학습하도록 하였다.

[그림 VIII-4] 모듈의 구성요소 및 구성

<구성요소>

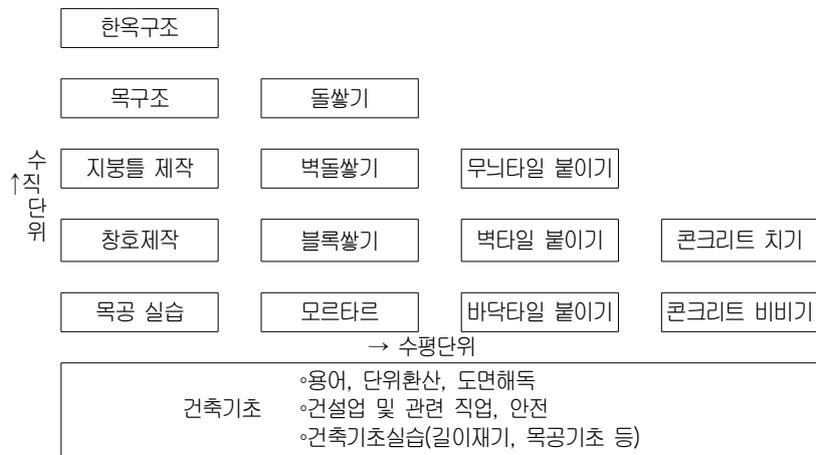


[그림 VIII-5] 국제노동기구의 모듈학습 구조



한편 한국직업훈련관리공단 직업훈련연구소는 국제노동기구의 모듈학습의 취업가능단위를 바탕으로하여 [그림 VIII-6]과 같은 건설계의 단능공 양성을 위한 모듈학습을 개발하였다.

[그림 VIII-6] 건설계 단능공 양성을 위한 모듈학습 모형



개별화 수업의 장점은 학습자 개개인의 흥미, 학습 경향, 수준, 능력에 따른 개인차가 고려되기 때문에 학습자에게 최적의 학습조건을 마련해 줄 수 있다는 점이다. 즉, 일부 학생이 아닌 모든 학생들의 잠재력과 능력을 최대한 신장시켜 줄 수 있는 수업이 가능하다.

반면 단점은 개별화 수업이 실현되기 위해서는 학교의 인적, 물적 지원이 충분히 뒷받침되어야 하며 교사의 재량에 따라 학급 운영을 융통성 있게 할 수 있도록 자율성과 재량권이 확보되어야 한다.

나. 프로젝트 학습법

프로젝트 학습법이란 교사의 지도하에 학생이 일상생활에서 가치 있는 문제를 선정하고, 이를 해결하여 나가는 일련의 과정을 학습하는 방법으로

1918년 미국의 Kilpatrick이 고안하여 주창하였다. 프로젝트 수업 진행을 통해, 학습자는 스스로 탐구, 토의, 발표회 등의 활동을 협동적으로 수행함으로써, 인지적 영역의 교육목적뿐만 아니라 정의적 영역의 교육목적도 용이하게 달성될 수 있다. 프로젝트 학습법은 학습자 스스로가 학습 내용을 계획·수립하고 정보를 수집하며 과제를 수행하고 평가하는 등의 과정을 통해 실생활과 유사한 학습 환경 속에서 자연스럽게 학습하는 방법이다. 이러한 프로젝트 학습법은 집단별로 또는 개인별로 진행된다.

Katz(1991)와 Chard(1992)이 제시한 프로젝트 수업 방법은 시작, 전개, 마무리의 3단계 과정으로 구분되어 진행되도록 구성되어 있다. 각 단계마다 중심 활동과 과정, 그리고 학습자들의 활동 내용이 다르며 이와 유기적인 관계 속에서 교사의 관심 및 역할이 달라진다. 프로젝트 활동의 전 과정을 통해 교사와 학습자 상호간에 적극적인 교류를 위해 교사 및 학습자들간의 상호작용 및 협력 학습이 강조된다.

교사의 활동은 주제에 관한 예비 주제망을 구성하여 학습자와 함께 학습 내용을 구성해 들어가면서 학습자의 학습활동을 촉진시켜 주거나 조정하는 역할을 하게 된다. 학습자는 교사와 함께 프로젝트 전 과정에 능동적으로 참여하며, 교사와의 상담과 협력을 통해 필요한 경우는 도움을 받지만 자율적으로 활동하도록 장려된다.

프로젝트 학습법을 통해 학습자는 문제를 실질적이고 구체적으로 해결하고자 노력하게 되며, 문제 해결의 과정 속에서 자주성, 책임감 및 협동심이 길러지게 된다. 또한 학습 내용을 실생활과 직업 현장에 적용할 수 있는 전이 능력을 길러주는 데 도움이 되며, 과제의 완수를 통해 학생들은 자신감과 성취감을 맛볼 수 있게 된다.

프로젝트 학습법은 과제 중심으로 이루어지므로 광범위한 자료를 사전에 철저히 준비하여 학습자가 자유롭게 활용할 수 있도록 배려되어야 한다. 따라서 교과서를 비롯한 교수 매체는 현행과 같이 필요에 따라 학생들에게 일방적으로 해설해 주는 교본 방식을 지양하고, 문제를 제기하고 사고력을 자극하며 자율적으로 학습 활동을 계획하고 추진하는 데 도움이 될 수 있는

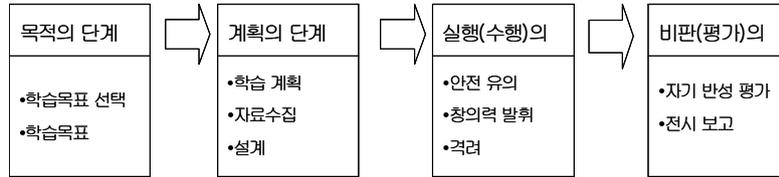
형태로 개발되어야 한다. 즉, 패도, OHP, 실물 화상기, 컴퓨터 등의 다양한 시청각 자료를 활용함으로써 학생들 스스로의 이해를 돕는 것은 물론, 프로젝트를 진행함에 있어 보다 구체적이고 체계적으로 고안하는 능력을 배양시킬 수 있다.

프로젝트 학습법은 특히 실생활 속에서 학습의 주제를 찾고 연계한다는 점에서 시뮬레이션 방법을 활용한 교수 매체의 활용이 권장된다. 시뮬레이션 방법을 사용한 교수 매체는 실제의 장면 혹은 상태와 극히 유사한 상황을 인위적으로 만들어, 그 속에서 학습하도록 함으로써 가상적인 상태에서 얻은 지식, 태도, 기능 등이 실 상황에서 쉽게 전이될 수 있다. 대체로 실제 상황에서의 학습이 어렵거나 실제 상황에서의 연습이 위험할 경우, 그리고 인위적인 조작 과정 그 자체가 중요시 될 때 특히 그 효과를 발휘할 수 있다. 이러한 시뮬레이션 기법의 교수 매체를 활용을 통해 학습자의 문제 해결 능력 향상을 위해서는 더 많은 내용, 다양한 분야, 조작이 간편한 교수 매체 즉, 학습자의 이해를 쉽게 하는 비디오, 영화, 오디오, 슬라이드, CD-ROM Title 등 시청각 교수 매체의 활용이 뒤따라야 할 것이다.

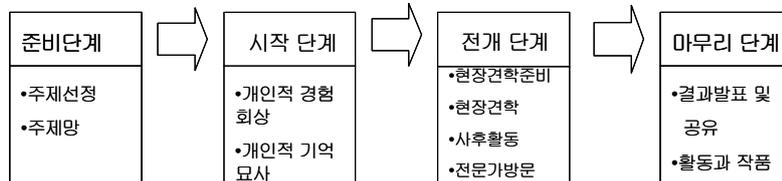
프로젝트 학습법의 장점은 학습자 스스로가 실생활과 유사한 학습 환경 속에서 자연스럽게 학습하는 과정을 통해 문제를 실질적이고 구체적으로 해결하고자 노력하게 되며, 문제 해결의 과정 속에서 자주성, 책임감 및 협동심을 길러지게 된다는 것이다. 또한 교사의 체계적인 가이드 및 안내가 이루어져야만 한다. 아울러, 다른 수업방법에 비하여 주제별(또는 테마별)로 할당된 수업기간이 길게 편성되므로(짧게는 2~8주에서 길게는 1학기까지), 학생들이 자칫 지루함을 느낄 수 있다.

프로젝트 학습법의 대표적인 모형으로는 [그림 VIII-7] 및 [그림 VIII-8]과 같은 Kilpatrick 모형, Kats & Chard의 모형이 있다.

[그림 VIII-7] Kilpatrick 모형



[그림 VIII-8] Kats & Chard의 모형



다. 소집단 협력 학습법

협력 학습은 학급을 소집단으로 구성하여 소집단의 집단 목표 또는 학습 과제를 구성원간의 상호 작용을 통해 모든 구성원들이 달성할 수 있도록 하는 학습 방법이다. 소집단 협력 학습은 Slavin(1980), Moskowitz & Malvin(1983), 정문성 & 김동일(1998), 이성호(1999) 등에 의하여 연구되었다. 소집단 협동 학습은 근본적으로 학습 집단 구성원간의 상호 의존을 바탕으로 깔고 이루어졌다는 점에서 특징이 있다. 전통적인 집단학습에서는 구성원들간의 상호 의존성 및 개별적인 책무성이 강조되지 않으므로 구성원들은 각자 가지 자신에 대해서만 책임을 지게 된다. 그러나 협력 학습에서는 자신만을 위해서가 아니라 조직 내 다른 구성원을 위해서 자신이 자신의 책무를 성실히 이행하여야 한다고 생각한다는 점에서 뚜렷한 차이가 있다.

협력 학습 이론은 소집단 구성원간의 긍정적 상호 작용을 최대화해서 인지적 발달을 도모하는 것을 특징으로 하고 있다. 협력 학습 모형들은 각기 독특한 구조를 가지고 있으나, 긍정적 상호 작용을 유도할 수 있는 다음과

같은 공통적인 특징들을 가지고 있다.

- ① 집단 목표 : 협동 학습에서는 개인의 목표 달성이 각 집단의 공동 목표 달성 여부에 달려 있으므로 구성원들이 집단의 목표 달성을 위해 동료들을 도와주고 도움을 받는 등 활발한 긍정적 상호 작용을 하게 된다.
- ② 개별적 책무성 : 협동 학습에서 집단 구성원 개개인은 다른 구성원에 대해 개인적인 의무와 책임을 가지고 있다. 개별적 책무성은 개인이 얻은 점수를 집단 점수에 반영하는 방식과 집단이 수행해야 할 학습 과제를 분업화하는 두 가지 방식이 주로 사용된다.
- ③ 성공 기회의 균등 : 집단 구성원 개개인의 기본적 능력에 관계없이 구성원 누구나 집단의 성공에 기여할 수 있는 기회가 주어지고 있다.
- ④ 팀 경쟁 : 소집단간에 경쟁을 도입함으로써 구성원들의 결속을 다지고 소집단 구성원들의 학습 동기를 촉진시키는 것이다.
- ⑤ 과제의 세분화 : 소집단 내의 각 구성원들에게 과제를 분담하게 함으로써 모든 학습자들이 협동 학습에 참여하게 하는 효과를 가져온다.

소집단 협력 학습의 장점으로는 첫째, 구성원 각자가 자신의 일을 한 가지씩 부분적으로 떠맡아 학습하고, 서로 그 결과를 나누어 갖는 이점이 있으며, 둘째, 여럿이 하므로 기꺼이 도전하는 동기가 형성되어 학습자들의 과제에 대한 참여율을 높여주고, 셋째, 구성원 서로가 상대방에 대하여 학습 모델이 되어주어 상대방으로부터 학습하는 것을 배우게 되며, 넷째, 소집단 협력 학습 경험을 통해 타인과의 협동을 가치 있게 여기게 되며 학습자들은 각기 자신의 시간, 에너지, 능력, 성질 등을 스스로 관리하고 통제할 수 있게 된다. 반면, 단점은 첫째, 소집단 협력 학습은 잘못 운용하게 되면, 학습자 한 명이 잘못 이해하게 된 경우 집단 내 다른 구성원들도 그 학습자와 마찬가지로 똑같이 잘못 이해할 수 있게 되며, 둘째, 학업이나 학습과제를 소홀히 하고 구성원끼리 잘 어울리고 그 속에 잘 적응하는 집단 과정만을 소중히 생각할 우려가 있으며, 셋째, 소집단 내에서 또래들에 비하여 능력이 다소 떨어지는 학습자들은 심리적으로 모멸감이나 수치스러움을 느끼게 될 수도 있다.

소집단 협동 학습의 모형 가운데에서 학생들은 다섯 혹은 여섯 개의 이질 집단으로 나누고 학습할 단원을 집단 구성원의 수에 맞도록 쪼개서 각 구성원에게 한 부분씩 할당하는 Jigsaw모형이 대표적이다.

Jigsaw모형은 Aronson 등(1978)에 의해서 개발된 모형이다. 한 학습은 여러 Jigsaw집단으로 나누어지므로 각 집단에서 같은 부분을 담당한 학생들이 따로 모여 전문가 집단을 형성하여 부담된 내용을 토의하고 학습한다. 그런 다음 제각기 소속 집단으로 돌아와서 학습한 내용을 집단 구성원들에게 가르친다. 그리고 단원학습이 끝난 후 학생들은 개별평가 뿐만 아니라 집단의 성적도 산출하는 집단평가가 이루어진다. Jigsaw의 학습 과정은 크게 다음과 같이 나누어진다.

① 집단 목표:

협동학습에서는 개인의 목표 달성이 각 집단의 공동 목표 달성 여부에 달려 있으므로 구성원들이 집단의 목표 달성을 위해 동료들을 도와주고 도움을 받는 등 활발한 긍정적 상호작용을 하게 된다.

② 개별적 책무성:

협동 학습에서 집단 구성원 개개인은 다른 구성원에 대해 개인적인 의무와 책임을 가지고 있다. 개별적 책무성은 개인이 얻은 점수를 집단 점수에 반영하는 방식과 집단이 수행해야 할 학습 과제를 분업화 하는 두 가지 방식이 주로 사용된다.

③ 성공 기회의 균등:

집단 구성원 개개인의 기본적 능력에 관계없이 구성원 누구나 집단의 성공에 기여할 수 있는 기회가 주어진다.

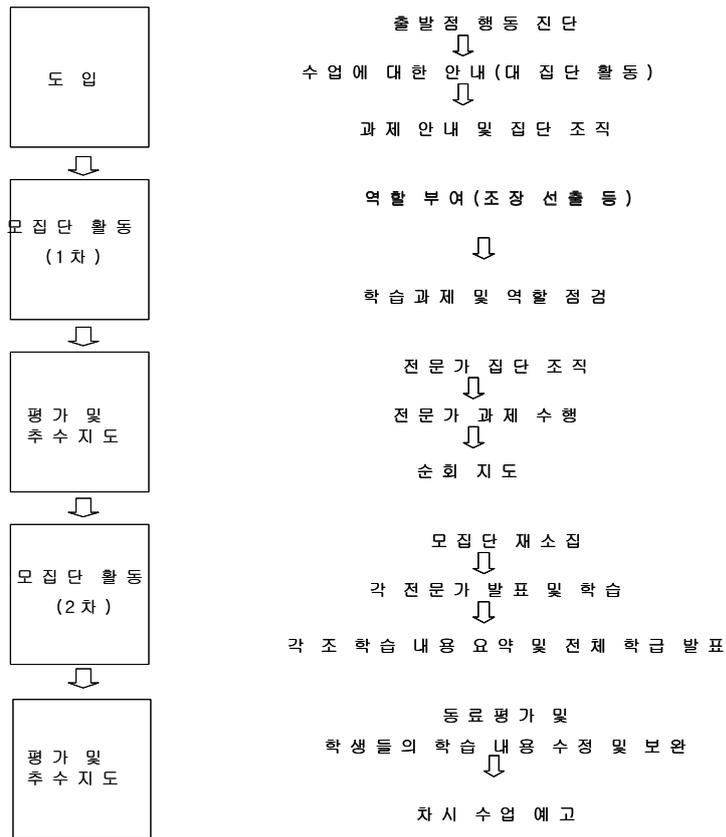
④ 팀 경쟁:

소집단 간에 경쟁을 도입함으로써 구성원들의 결속을 다지고 소집단 구성원들의 학습 동기를 촉진시키는 것이다.

⑤ 과제의 세분화:

소집단 내의 각 구성원들에게 과제를 분담하게 함으로써 모든 학습자들이 협동 학습에 참여하게 하는 효과를 가져온다.

[그림 VIII-9] Jigsaw 수업 절차



라. 기능학습

기능학습 지도는 다른 학습 내용 지도보다 어렵고 복잡하다. 왜냐하면 지식 학습은 학습지도에서 수동적인 경우가 많지만, 기능 학습에서는 학습자의 능동적 활동을 많이 요구하므로 학습자의 강한 학습 동기 유발이 요청된다. 기능 학습을 위해서는 다음의 원리에 유념하여 지도를 해야 한다.

- ① 학습자의 첫인상은 오래간다. 교사의 시범은 정확하고 완전무결해야 한

다. 부정확한 학습에 의한 결함은 뒤에 개선하기 힘들다.

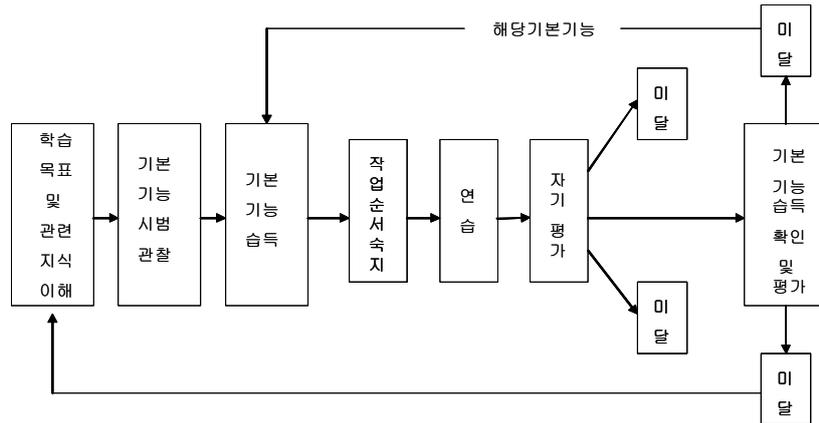
- ② 학습자의 기능 실습은 교사의 시범 후에 시킬수록 효과적이다. 시범 동작이 학습자의 인상에서 소멸되기 전에 모방 동작 연습을 시켜야 하기 때문이다.
- ③ 모방 동작, 즉 첫 실습은 처음부터 정확한 방법에서 벗어나지 않도록 세심한 개별 지도가 필요하다. 첫 실습은 다음 실습의 바탕이 되기 때문이다.
- ④ 동작의 실습은 반복할수록 습성화가 빠르다. 습성은 반복 연습하는 동작이 정확한 방법에서 이탈되지 않는 한 확고하게 고정된다.
- ⑤ 다른 종류의 여러 가지 기능을 동시에 학습시킬 수는 없다. 어떤 ‘일감’이 여러 가지 기능적 작업 요소를 필요로 할 때에는 그 ‘일감’의 작업 과정을 몇 개의 기능학습 단원으로 분할하여 교육해야 한다.

기능 학습은 인지, 고정, 자동의 3단계를 거치면서 이루어진다. 인지단계는 신체 기능의 초기 단계로서 필기 검사를 하여 기능을 평가할 수 있는 단계, 즉 학습자가 어떤 사태를 인지하고 할 수 있다고 느끼는 상태를 뜻한다. 이 단계에서는 시범을 보이는 것만으로도 큰 도움을 줄 수 있다. 고정단계는 운동 기능을 올바른 형태로 교정하고 고정시키는 단계로서 가장 많은 학습 시간을 필요로 하며, 받아들이기가 어려운 단계이다. 자동단계는 특정 운동 기능 습관을 확립시키고 자동화하는 과정이며, 습득된 기능의 안정성을 가지는 단계이다. 자동단계는 자동적인 행동 기능을 나타내는 단계로 습득한 행동 기능을 쉽게 할 수 있으며, 잘못이 거의 일어나지 않는 단계이다.

기능 학습을 위하여 한국교육개발원(1980)에서는 다음과 같은 개별 확인식 수업 모형을 실시하였다. 이 모형에서는 효과적인 기능학습을 위해 고려해야 할 6가지 사항으로, 첫째, 학습자의 능력에 맞도록 해당 기능의 분석, 둘째, 교사의 시범을 통한 학습자의 정확한 반응을 유발하도록 올바른 시범의 제공, 셋째, 학습자 스스로 반응을 수정하고 학습할 수 있도록 유도, 넷째, 학습자의 능력을 고려한 적당한 연습기회의 제공, 다섯째, 피드백을 통하여 학습자의 부적합한 반응의 교정, 여섯째, 학습자 스스로 자신의 결과를 평가하고

교정해 나갈 수 있도록 유도하는 것이다.

[그림 VIII-10] 개별 확인식 수업 모형



출처: 이무근 외(2000). 『실기교육방법론』, 교육문화사.

마. e-Learning

e-Learning이란 기본적으로 인터넷 기술을 이용하는 교육으로써 웹기반 학습, 컴퓨터기반 학습, 가상교실, 디지털 협력(digital collaboration)과 같은 도구와 과정으로 인터넷, 엑스트라넷, 오디오와 비디오테입, 위성방송, interactive TV, CD-ROM 등의 의미를 포함하는 것으로 볼 수 있다 (American Society for Training Development, 2001).

한편, e-Learning은 ① e-Learning의 “e”를 electronic product의 의미로 보고, CBT 또는 CAI (Computer-Assisted Instruction)로 개념화하고, ② e-Learning의 “e”를 internet으로 보고, 사이버(On-line)교육으로 보며, ③ e-Learning을 SDL(Self-directed Learning)의 방법론적 시각에서 학습자 스스로가 학습목표와 방법을 정하고, 학습을 주도하며 스스로 그 결과를 점검해 가는 방식으로 보기도 한다(송영수, 2001).

e-Learning을 학습체제라는 개념하에서 그 특성을 제시하면 다음과 같다

(김지연, 2003).

첫째, e-Learning은 인터넷에 접속할 수 있는 환경만 갖추어진다면 언제 어디서나 학습이 가능하다. 이것은 특정한 장소에 특정한 시간에 맞춰 모였을 때에만 교육훈련이 가능했던 기존 교육의 한계를 극복하는 e-Learning의 주요한 장점 중의 하나이다. 이러한 e-Learning의 특성은 학습을 일상화, 상시화하고, 학습자가 원하는 시기에 원하는 내용을 학습할 수 있도록 한다. 또한 시공간의 제약으로 학습의 기회를 갖지 못했던 사람들에게 학습의 가능성을 열어줌으로써 보다 많은 사람들이 학습할 수 있는 환경을 제공한다.

둘째, e-Learning은 인터넷 기술을 활용하여 물리적으로 분리되어 있는 참여자들을 연결시킬 수 있는 네트워킹 기능을 가지고 있다. 네트워킹은 작게는 단위 조직 내의 구성원들, 크게는 네트워크에 연결된 전 세계의 다양한 사람들간의 활발한 상호작용과 상호 교류를 가능하게 한다. 상호작용은 새로운 정보와 지식의 생성과 확장을 가능하게 하고 상호작용이 아니었다면 개인 차원에서 소유하고 말았을 지식을 공유할 수 있도록 한다. 이러한 과정은 개인적인 차원에서 머무르는 학습에 비해 보다 폭넓고 융통성 있는 학습을 촉진시킨다. 또한 단순한 상호작용을 넘어서서 목적성과 소속감을 가지고 공통의 관심사를 가진 사람들끼리 학습공동체를 형성할 수도 있다. 학습공동체 구성원들은 적극적이고 자발적인 상호 학습 과정을 통해 공동의 목적이 달성될 수 있도록 한다.

셋째, e-Learning은 학습자 중심적이고 개별화된 학습 환경을 제공한다. e-Learning은 기존에 교사 중심적인 학습 형태를 변화시켜 학습의 주도권을 학습자 개인에게 넘겨주고, 교사는 이를 촉진하고 지원하는 역할을 하게 된다. 따라서 개인이 주체적, 자기주도적으로 학습을 진행하며 일괄적인 교육 내용의 전달이 아닌, 개별적인 상황과 요구에 맞는 맞춤형 학습이 가능하다.

넷째, e-Learning은 인터넷 기술을 활용하여 가장 최신의 정보를 즉각적으로 업데이트할 수 있고, 따라서 적시성 있는 학습이 가능하다. 이러한 특성은 지식과 정보의 유통 주기가 매우 짧아진 현대 사회의 특성에 매우 적합하고 유용하며 엄청난 속도로 새롭게 공급되는 지식을 수용하고 활용할

<표 VIII-6> e-Learning 인적자원의 역할과 책임

구분	인적자원	역할 및 책임
프로젝트 기획/관리	프로젝트 매니저	경영진, 고객과 프로젝트에 대해 협의
		사업기획 및 프로젝트 목표 수립
		일정 및 예산 수립, 진행 상황 점검
콘텐츠 설계	교수 설계자	학습자 분석
		교수-학습 전략, 메시지, 화면, 상호작용 설계
	내용전문가	내용 전문가, 콘텐츠 개발자와 협력
		교수-학습 내용에 대한 정보 제공 교수 설계자와 협력
콘텐츠 개발	내용저술가	텍스트, 나레이션의 원문 작성, 편집
	그래픽디자이너	캐릭터, 인터페이스 디자인
	애니메이터	삽화스캐치
		2D, 3D 애니메이션 클립제작
	오디오/ 비디오 전문가	음성녹음/ 편집, 배경음악 제작
		동영상 촬영
		비디오 클립제작
	HTML/XML에디터	HTML, 템플릿, 스타일시트 작성
		XML문서 타입 정의
		저작 톨로 만든 자료의 조정 작업
	프로그래머	자바 스크립트, 비주얼베이직 스크립트 작성
		자바 애플릿, Active 컨트롤 등 개발
학습자 입력 처리		
Custom페이지 생성을 위한 프로그램		
시스템 구축 /관리	시스템구축자	하드웨어/소프트웨어/ 네트워크 구축
	네트워크/서버관리자	사내 학습자용 네트워크 연결
		e-Learning 호스트 서버 구축 및 유지
	서버/데이터베이스 관리자	active 서버페이지, 자바 페이지 작성
		학습자 상호작용을 위한 서버 컴포넌트 작성
		데이터 추적, 데이터베이스 접속, 백업, 관리
	기술지원 전문가	다른 통합 체제와 인터페이스
컴퓨터 셋업, 네트워크 연결, 소프트웨어 설치 등 기술 적 문제에 대한 답변과 해결책 제공		

<표 계속>

구분	인적자원	역할 및 책임
e-Learning 실행/운영 /관리	운영·행정관리자	운영할 e-Learning 코스에 대한 공지
		학습자 등록, 수강료 관리, 질문에 답변
		등록(수강)기록 보관유지
	코스추진자	학습자가 코스를 이수할 수 있도록 지원
		학습내용에 대한 질문에 답변
		온라인 토론 및 채팅 세션의 조정
		의욕이 저하된 학습자 격려, 동기유발
	온라인 교수자	음성, 동영상 등으로 강의 진행
		온라인 수업 자료 준비 및 강의
		학습자의 질문에 대한 답변, 토론 진행
		실시간 상호작용 및 컨퍼런싱 도구 작동

자료: Horton(2001). *Leading e-Learning*. ASTD; 오은경(2004). 「국내 e-Learning 교수 설계자의 역할조사」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문에서 재인용.

2. 교수학습 자료의 선정과 개발

가. 교수·학습자료의 개념

교수·학습 자료는 교재 또는 교육자료라고도 하며, educational materials, curriculum materials, instructional materials 등으로 쓰여지고 있다. 교재 또는 교육자료는 광의로 정의할 때에는 교육내용을 담은 자료와 그 교육내용을 전달하는 기재가 모두 포함되고, 협의로 정의할 때에는 교육내용을 담은 자료만을 의미한다. 핀치와 크룬킬턴(Finch & Crunkiton)은 curriculum materials와 instructional materials를 같은 뜻으로 풀이하면서 curriculum materials란 “적절히 사용된다면 개별 학생에게 의도한 바람직한 행동의 변화가 오도록 교사를 도와주는 자료”라고 정의하였다. 이용환은 교재를 educational materials로 표현하고 “교육목적을 달성하기 위하여 조직된 교육내용을 담거나 전달하는 매체”라고 정의하였다. 이 정의에서는 내용자체를 의미하는 software와 내용을 전달하는 hardware를 모두 포함하고 있다.

핀치와 크룬킬턴은 교재의 종류를 다음 <표 VIII-7>과 같이 분류하고 있다.

<표 VIII-7> 교재의 분류

인쇄물	시청각자료	조작자료
학습지침서	사진	퍼즐
실습지침서	그림	게임
팜플렛	포스터	모형
수업안내서	녹음테이프	표본
참고서	녹음기	인형
교과서	영화	공작세트
잡지	트랜스패런시	실험
신문	필름스트립스	트레이너
모듈	필름루우프	시뮬레이터
	슬라이드	
	소형컴퓨터	

나. 교재의 선정

어떤 교과와 관련된 교재를 선정하려고 할 경우 때로는 여러 출판사에서 교재가 개발되어 있어 그 교과와 관련된 교사나 학생은 교재 선정에 어려움을 겪을 때가 있다. 예를 들면 고등학교 기술이나 가정 교과목은 2종도서로서 8개 출판사가 교재를 개발하는 경우도 있다. 이때 각 고등학교는 8개 출판사에서 출판한 8가지 교재 중에서 한 가지 교재를 선택하여야 한다. 이런 경우 우수한 교재를 선정하기 위해서는 다음과 같은 사항이 고려되어야 한다.

(1) 교재에 대한 전반적인 이해

교재를 선정할 때에는 선정하려는 교재에 대하여 일반적인 사항을 파악하여야 한다. 일반적인 사항으로는 제목, 저자, 발행인, 발행처, 가격, 교재의 유형, 교재의 전문분야 및 사용 대상 등이 파악되어야 한다.

(2) 읽을 수 있는 수준

교재를 선정할 때에는 교재를 사용할 대상자들이 어려움 없이 그 교재를 읽을 수 있는지 여부가 판단되어야 한다. 즉 훌륭한 교재가 되려면 학습자의

발달 수준에 따라 알맞은 어휘가 선별되어 쓰여지고 단어수도 제한되어 있는지가 확인되어야 한다.

(3) 정확성

교재의 정확성과 관련하여서는 내용의 정확성, 현실성, 명확성, 완전성 등이 검토되어야 한다.

(4) 적절성

교재가 그것을 사용하려는 학습대상자의 입장에서 사용되는 언어, 시각, 그리고 내용의 수준이 적절한지의 여부가 판단되어야 한다.

(5) 언어와 시각의 유창성

이항에서는 교재가 학습자에게 공감을 주는가? 교재가 쉽게 조작되었는가? 그 교재가 흥미롭고 동기를 유발할 수 있도록 되어있는가? 등이 검토되어야 한다.

(6) 유용성과 다양성

교재가 학습자의 다양한 요구에 부응할 수 있는 정도, 여러 가지 학습 환경에 사용될 수 있는 저도, 사용정도에 따른 비용 등이 고려되어야 한다.

(7) 사용 가능한 학습 환경

그 교재가 어떤 학습자를 대상으로 사용하여야 가장 유용하게 활용될 수 있는지가 판단되어야 한다.

(8) 종합평가

교재 선정시 고려되어야 할 사항들을 종합적으로 평가하여 일정 수준 이상일 때 교재를 사용할 수 있는 기준 설정이 필요하다.

다. 교재의 개발

직업교육과정을 실시하고 있는 상당수의 교육기관에서는 교재가 제대로 개발되어 있지 않거나 교재가 개발되어도 그 교재들이 적합하지 못한 경우가 있다. 전문대학, 고등기술학교 그리고 사설학원의 교재가 그 예이다. 이런 경우는 교재개발이 불가피하다.

여기에서는 교재를 개발할 때에 고려할 사항, 교재 개발의 절차, 교재의 보급 등에 관하여 논하고자 한다.

1) 교재 개발 시 고려사항

교재를 개발할 때에는 여러 가지 사항이 고려되어야 하는데 주된 것으로는 시간의 활용 가능성, 교과내용, 편집, 출판 및 보급에 관한 전문가, 재원의 확보, 그리고 교재 개발에 관련된 몇 가지 결정사항, 교재 활용 대상자, 교재 개발자 등이다.

(가) 시간활용 가능성

훌륭한 교재를 개발하는 데 결정적인 요인으로 작용하는 것 중의 하나는 시간 활용 가능성이다. 즉 교재를 개발하는 데 필요한 시간만큼 시간의 활용이 가능하느냐 하는 문제이다. 이 요인에 관해서는 대부분의 경우가 긍정적으로 답하기가 어렵다. 왜냐하면 구체적인 한 예로 비교적 정성 들여 개발되고 있는 실업계 고등학교 교과서 개발의 경우에도 교과서 개발 계획부터 시작하여 교재가 집필, 검토, 수정, 인쇄, 출판되어 학습자의 손에 들어가기까지 약 1년이 소요된다. 이 중에서 집필자에게 주어지는 시간은 불과 수개월이다. 따라서 집필자들은 수개월 동안에 책 한권의 원고를 써야만 하기 때문에 충분한 시간을 가지고 원고를 쓰지 못하는 실정이다.

(나) 전문가의 활용 가능성

교재를 개발하는 데에는 각계 각 층의 전문가가 필요하다. 특히 교과와 관련된 외부의 전문인사의 도움이 필요한 경우도 있고, 또 교재 편집에 전문가도 필요하고, 또 한편으로는 어떤 교구와 함께 쓰여지도록 함이 바람직한 가 등에 전문적 식견을 가진 교육공학자의 도움도 필요하며, 편찬된 교재를 인쇄하고 학습자의 손에 도달할 수 있는 교과서 보급에 전문적인 지식을 가진 사람들의 도움도 필요하다. 그래서 좋은 교재를 개발하려면 최소한 교과내용,

편집, 교육공학, 출판 및 보급분야 등에서 전문가의 확보와 활용이 가능하여야 한다.

① 교과내용

교과내용은 교재개발에 있어 가장 중요하다. 대부분의 경우 교재 개발자들은 특정 분야의 전문가로 구성된다. 그러나 간혹 외부의 기술적인 지원이 바람직한 경우가 있다. 예를 들어 몇몇 자치단체의 법을 포함하는 교재를 개발할 때 변호사의 점검이 매우 적절한 것이다.

② 편집

교재가 초안으로 완성되었을 때 전문 편집인이 문법, 철자, 어법 등에 문제가 있는지 검토해야 한다.

③ 교육공학

교재만으로 수업을 진행하지는 않는다. OHP, 컴퓨터, 슬라이드, 녹음기 등 다양한 매체와 같이 수업을 병행하기 때문에 교재 개발이 시작되면 매체 전문가의 조언을 계속해서 들어야 한다.

④ 출판 및 보급

교재 개발이 끝난 후에는 품질이 좋은 출판물을 얻는 데 신경을 써야 한다. 출판 비용, 수요자에게 맞는 스타일과 형식 그리고 운반에 걸리는 비용 등을 고려해야 한다.

아직까지는 종이 인쇄 형태가 주를 이루지만 종이 값의 지속적인 상승, 환경적인 문제 등으로 다른 저장매체를 고려해보는 것도 필요하다. 마이크로필름, 디스켓, CD-ROM 등은 미래에 종이를 대신할 것이다.

(다) 필요한 재원의 확보

교재를 개발할 때에는 상당한 비용이 따른다. 예를 들면 외부 전문 인사 자문비, 자료개발비, 자료수집비, 자료보급 등이 그 예이다. 그래서 좋은 교재를 개발하려면 충분한 재원이 확보되어 있어야 한다.

(라) 교재개발에 관련된 결정

교재개발에는 여러 가지 결정사항이 있다. 이 결정사항은 교재개발은 무슨 내용으로, 왜, 언제, 그리고 어디서에 대한 것이다.

① 어떤 교재를 개발해야 하나? 그리고 왜?

대답은 매우 분명하다. 학습과정의 단위에서 적절한 교재가 없다면 그에 대한 교재를 개발해야 한다.

② 누가 교재를 개발해야하나?

이 결정은 매우 중요하다. 교재를 개발하는 사람은 그 분야의 전문적인 지식을 가지고 있어야 하며 최신의 지식들을 알고 있어야 한다. 또한 자신의 생각을 논리적으로 간결하게 글로 쓸 수 있어야 하며 주어진 과업을 충실하게 수행하는 성실성도 갖추어야 한다.

③ 언제 교재를 개발해야 하나?

이 결정은 교재를 개발하는 사람과 밀접하게 관련이 되어 있다.

④ 어디서 교재가 개발되어야하나?

이 결정은 가볍게 지나치기 쉽다. 그러나 개발 과정에서 방해받지 않고 토의를 하고 여러 중간 보고물들을 정리 할 수 있는 공간은 절대적으로 필요하다.

⑤ 교재 사용 대상자

교재를 개발하려고 할 때에는 그 교재를 누가 사용할 것인가에 대한 충분한 고려가 있어야 한다. 교재를 개발할 때 학습 대상자에 대해서는 다음 사항이 고려되어야 한다. 먼저 그 교재를 사용할 집단의 학년을 고려해야 한다. 몇 학년 학생이 사용할 것인가를 정확히 알아야만 그 연령에 맞는 어휘를 사용할 수 있고 전문지식에 대한 깊이를 어느 수준까지 할 것인가를 결정할 수 있다. 그러나 현재 우리나라에서 직업교육과정을 실시하고 있는 실업계 고등학교와 전문대학간, 그리고 전문대학과 대학 간에 교재개발에서 학습대상자의 특성이 제대로 고려되지 않아 어휘의 활용정도나 전문지식의 깊이 정

도가 경우에 따라서는 크게 차이가 없는 경우도 있다.

⑥ 교재 개발자

교재를 누가 개발하게 할 것인가는 교재의 질을 좌우하는 절대적인 요인의 하나이다. 그렇기 때문에 교재 집필자의 선정은 대단히 중요하다. 교재의 개발은 한 사람이 모든 책임을 지고 개발하는 경우도 있고 여러 사람이 한 팀이 되어 교재를 개발하는 경우가 있다. 이 두 가지 방법은 모두 장·단점을 지니고 있기 때문에 충분히 검토한 후 결정하여야 한다.

(㉑) 단독개발

개인 한 사람이 실제 집필, 검토, 개정, 완성의 모든 단계를 책임지고 수행한다. 한 사람이 모든 단계를 수행하기 때문에 각 단계별연관성이 매우 좋다.

그러나 여러 사람이 공동으로 작업할 때보다 개인이 개발할 때 내용에 제약이 많다. 또한 개인이 개발한 교재를 다른 사람이 거부할 가능성이 있다. 이런 여러 가지 이유 때문에 혼자 교재를 개발하는 것보다 지식이 있는 여러 사람과 같이 개발하는 편이 좋다. 게다가 혼자 개발할 경우에는 많은 시간이 소요된다.

(㉒) 팀 단위 개발

팀 단위 개발은 팀 구성 방식에 따라 두 가지 형태를 갖는다. 첫 번째는 교재를 여러 개의 하부단위로 나누어서 각 팀별로 그 단위를 개발한 후 최종적으로 결합하는 방식이다. 두 번째 방법은 교재를 개발하는 그룹과 개발된 것을 시험하고 검토하는 그룹으로 나누는 것이다. 두 번째 방법에서 시험하고 검토하는 그룹은 교재 개발과 직접적으로 관계가 없는 사람으로 구성하여 교재 개발 시 편견을 최소한으로 줄일 수 있다. 팀 단위로 개발할 경우 단독 개발 시 발생하는 많은 문제점을 줄일 수 있다. 예를 들어 방대한 양의 교재를 짧은 시간에 개발할 수도 있고 편견도 최소화 할 수 있다.

2) 교재 개발 절차

교재개발은 매우 체계적인 과정을 거쳐 이루어지는데 펀치와 크룬킬턴은

교재개발의 과정을 다음과 같이 18단계로 구분하였다.

- ① 교재개발 계획에 대한 사전 준비 : 이 단계는 교재 개발에 관한 종합적인 계획을 예비적으로 수립하는 과정이다. 이 계획단계에서는 어떤 교육내용을 중심으로 교재를 개발할 것인가를 계획하고, 제 2단계에서 제 7단계까지 어떤 사람이 포함되어야 하며, 각 단계별 예정 소요시간은 어느 정도인가를 잠정적으로 구상한다.
- ② 교재에 포함시켜야 할 교육내용 결정 : 교재를 개발할 때에는 어떤 한 교과와 전체내용을 개발할 수도 있고 특정 단원만 개발하는 경우도 있다. 그렇기 때문에 교재를 개발할 때에는 교재내용이 정확히 결정되어야 한다.
- ③ 도착점 행동과 실행목표의 결정 : 교육내용은 교육목적과 목표를 근간으로 하여 선정된다. 따라서 교육목표와 교육내용은 일관성이 있어야 한다. 그렇기 때문에 교육내용을 담는 교재는 교육목적과 목표가 무엇인가가 명확히 결정되어 있어야 한다.
- ④ 특수한 교재의 필요성 파악 : 교과목 중에는 이제까지 개발된 것도 있고 그렇지 못한 경우도 있다. 따라서 교재가 개발되어 있지 않고 교재의 개발 보급이 절실히 요청되는 것을 찾아야 한다.
- ⑤ 이용 가능한 자료의 결정을 위한 문헌고찰 : 이 과정에서 이제까지 개발된 교재 중 이용 가능한 것은 어떤 것이 있나를 종합적으로 고찰한다. 그렇게 함으로써 교재를 이중으로 개발하는 것을 막을 수 있다.
- ⑥ 교과내용 중 교재가 빠진 부분 확인 : 교과내용 중 교재개발이 되어있지 않은 부분을 찾아낸다.
- ⑦ 필요한 교재의 우선순위 결정 : 때로는 여러 개의 교재가 동시에 개발되어야 할 필요가 있다. 이때에는 어떤 교재를 먼저 개발할 것인가에 대한 우선순위가 결정되어야 한다.
- ⑧ 교재 개발 계획의 최종확정 : 앞의 1단계에서 7단계에 걸쳐 이루어진 사실을 토대로 교재를 개발할 것인지 여부를 최종 결정짓는 단계이다. 만일 교재를 개발하기로 결정하였으면 그 교재 개발은 누가 책임을 질

것인가를 결정하고, 각 단계별 추진 일정의 확정, 예상되는 비용, 교재의 형태 등이 결정되어야 한다. 교재의 형태를 결정할 때에는 분량, 목차, 교재의 활용방침, 교재 편집의 과정, 참고문헌 등이 논의되어야 한다. 이 단계에서 개발하려는 교재와 관련된 참고문헌을 본격적으로 고찰한다.

- ⑨ 본격적인 문헌 고찰 실시 : 교재를 창의적인 아이디어만으로 집필하기는 어렵다. 그리고 집필하려는 교과와 관련된 교재를 어떤 것들이 개발되어 있느냐를 고찰하고 난 다음에 교재를 집필하여야 한다.
- ⑩ 관련 인사와 자원 확보 : 교재 개발에 관련된 인사와 재정을 확보한다.
- ⑪ 교재의 초안준비 : 교재의 초안 준비과정은 시간이 가장 많이 소요되는 단계이다.
- ⑫ 초안의 편집 : 첫 번째 초안은 세 가지 관점에서 편집이 고려되어야 한다. 그 하나는 기술적 정확성(Technical accuracy)이고, 다른 하나는 구성이며, 세 번째는 적용성에 관한 편집이다. 기술적 정확성이란 준비된 자료의 정확성을 결정하기 위한 편집을 뜻한다. 구성에 관한 편집이란 교재가 의도하는 학습 대상자의 통신가능성, 어휘의 적절성, 교재의 문법적 정확성등을 다루는 것을 의미한다. 적용성에 관한 편집은 교재의 학습상황에의 적합성을 뜻한다.
- ⑬ 2차 초안준비 : 앞의 단계를 거쳐 1차 초안을 수정 보완하여 2차 초안을 작성한다.
- ⑭ 2차 초안의 현장 검토 : 2차 초안이 작성되면 이를 현장의 교사와 학생을 대상으로 현장검토를 실시한다.
- ⑮ 3차 초안의 준비 : 현장검사를 통해 제안된 내용을 반영하여 3차 초안을 준비한다.
- ⑯ 3차 초안의 현장 검토 : 3차 초안을 현장 검토한다.
- ⑰ 최종안 확정 : 3차 초안의 현장 검사한 결과를 토대로 최종안을 작성한다.
- ⑱ 최종단계 : 교재를 인쇄하고 출판한다.

3) 교재 개발 과정의 관리

훌륭한 교재를 개발하기 위해서는 교재가 개발되는 과정을 잘 관리하여야 하는데 특히 책무성(accountability)과 질 통제(quality control)가 중요하다.

- ① 책무성 : 시간과 돈을 유효하고 적절하게 활용되도록 책임 있게 관리되어야 한다.
- ② 질 통제 : 질 통제는 교재 개발 전 과정에 걸쳐 지속적으로 고려되어야 한다. 질 통제는 두 가지 영역으로 구성되는데 질의 기준과 질의 관리이다. 질의 기준은 앞의 평가 기준 양식에 제시되어 있다. 질의 관리는 교재 개발의 체계적 접근을 통해 이루어질 수 있다. 객관성 있는 질 통제를 하기 위해서 많은 관리 기법들이 개발되고 수행되어져있다. 그 중에서 체크리스트 접근법과 PERT 법이 널리 쓰여지고 있다.

4) 교재의 보급

교재가 의도된 사용자까지 가는 것은 교재 개발의 마지막 단계라고 할 수 있다. 많은 인적, 물적 자원을 투자하여 개발된 교재는 그 교재를 필요로 하는 기관이나 학생 및 교사에게 널리 홍보되어 잘 활용되어야 한다, 그렇지 못하고 사장된다면 개발된 교재의 효용가치가 대단히 낮아진다. 따라서 개발된 교재는 널리 보급될 수 있는 방안이 강구되어야 한다.

제9 장 직업교육과정의 평가

제1절 평가의 개념

교육에서 평가라고 하면 일반적으로 학생들이 교과에서 보인 학업성취도를 알아보기 위해서 취해지는 일련의 측정 및 평가활동으로 상당히 제한된 뜻을 지닌 것으로 이해되어 왔다.

L. J. Cronbach는 “평가란 교육프로그램에 관한 의사결정을 내리기 위하여 정보를 수집하고 활용하는 활동으로 정의할 수 있다”고 하였다. 달리 표현하면 평가란 개선되어야 할 내용이 무엇인가를 결정해주고 동시에 그 개선이 효과적으로 이루어질 수 있도록 여러 가지 기초를 제공해주는 수단이라고 할 수 있다.

교육에 있어서 평가란 용어는 교육평가, 교육과정평가, 그리고 수업평가 등의 세 가지 수준에서 사용되고 있다. 교육평가, 교육과정평가, 그리고 수업평가 세 가지 수준 중 가장 광범위한 의미로 사용되는 교육평가는 교수프로그램에 관한 의사결정을 하기 위해서 학습자의 행동변화 및 학습과정에 관한 정보를 수집하고 이용하여 교육활동에 관련된, 또는 교육기관에서 일어나는 모든 수준의 활동에 관해 교육적 의사결정을 내리는 데 도움을 주거나 혹은 의사결정을 내리는 과정 그 자체를 일컫는 표현이다.

교육과정 평가는 교육과정이 마련되는 절차에서 시작하여 그 과정(過程), 내용, 운영과정, 그리고 실제로 나타나는 교육효과의 평가까지를 포함하는 개념으로 사용되며, 수업평가는 세 가지 종류의 평가 중 가장 좁은 의미의 평가로 학생들의 성취도를 평가하거나, 교사들의 수업행위를 평가하거나, 또는 일정한 교육방법의 효율성을 측정한다든가 하는 전체적인 수업활동에 관련되는 제 국면을 평가하는 것이다. 그래서 수업평가의 초점은 수업목적이나 수업목표가 얼마만큼 효과적으로 그리고 능률적으로 달성되었는지를 따져보는데 있다. 교육과정과 수업의 관계를 보면 교육과정은 수업을 위한 계획이고, 수업은 교육과정의 구체적인 실천행동인 것이다. 이러한 관계를 비추어 볼 때 수업평가는 교육과정이라는 계획에 따라서 특정의 구체적인 수업활동을 전개해 본 다음에 그 수업활동의 결과를 점검하는 자기 반성적 행동이나 자기 평가적 행동이라고도 말할 수 있다.

이렇게 보면 교육과정 평가는 교육평가의 범주에 속하지만 수업평가를 포함하는 넓은 범위의 평가활동으로 교육과정의 효율성 또는 바람직함을 평가하는 것이라고 말할 수 있다.

제2절 직업교육 평가

1. 교육평가의 원리와 절차

가. 교육평가의 원리

교육평가는 ① 교육목표의 달성도를 파악하여 다음 계획의 수립에 필요한 정보를 얻을 수 있고, ② 교육에 관한 결정을 할 때 객관적인 자료에 의하여 판단할 수 있는 정보를 제공하며, ③ 교사의 자질을 향상시키고, 교사 자신이 평가에 참여함으로써 평가에 관한 전문적인 능력을 지닐 수 있으며, ④ 교육

과정을 구체적으로 평가할 수 있는 계기가 되므로 학생을 위한 프로그램을 좀 더 효과적으로 구상할 수 있고, ⑤ 교육투자의 효율성을 제고할 수 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

교육평가를 실시함에 있어 기본적으로 고려되어야 할 원리는 다음과 같다 (Calhoun & Finch, 1982).

- (1) 평가를 실시하려고 할 때에는 평가의 목적과 의의가 명확하게 설정되어 있어야 한다.
- (2) 평가는 계속적이고 누적적이어야 한다.
- (3) 평가는 특정 사항에 대한 집중적인 분석보다는 모든 사항을 관심대상으로 하여 분석하고, 이를 종합하여 최종 결론을 도출하도록 해야 한다.
- (4) 모든 평가의 근본적인 목적은 평가하려는 대상의 조건이나 활동을 개선하고 격려하는데 있다.
- (5) 바람직한 평가는 평가과정에 따라 대상자들로부터의 자체 평가를 위시해서 비평가의 적극적인 참여를 유도하여야 한다.
- (6) 모든 평가는 다음의 세 가지 기본 절차가 포함되어야 한다.
 - ① 평가의 의의와 목표 설정 및 승인
 - ② 특수한 사실에 대한 증거 자료 확보
 - ③ 설정된 목표에 근거한 판단

특히 직업교육에서 평가가 훌륭한 의의를 지니기 위해서는 다음과 같은 사항이 고려되어야 한다.

- (1) 직업교육 프로그램은 반드시 투입기준(input standards)을 설정하고 유지하여야 한다.
 - ① 학생들은 선택한 프로그램에 성공하기 위해서 필요한 적성, 능력, 동기를 지니고 있어야 한다.
 - ② 교사는 가르쳐야 할 직업이나 기술에 관하여 폭넓은 훈련과 경험을 지니고 있어야 한다.

- ③ 교육에서 사용되는 장비와 기자재는 가급적이면 학생들이 졸업후에 취업되는 산업현장에서 사용되는 것들과 유사하여야 한다.
- ④ 교수·학생 자료는 특수한 수업프로그램을 전개할 수 있을 정도로 충분하게 준비되어야 한다.
- (2) 직업교육은 산출기준(output standards)을 설정하고 유지하여야 한다.
- (3) 직업교육 프로그램의 내용은 노동시장에서 요구하는 것들과 밀접하게 관련되어야 한다.
- (4) 직업교육 이수자의 수는 산업사회가 요구하는 다양한 분야의 인력수요와 가급적 비슷하여야 한다.
- (5) 직업교육에는 학교 관계자뿐만 아니라 기업인, 노동자, 산업체 관계자, 그리고 정부관계인사가 참여하도록 해야 한다.

나. 교육평가의 절차

평가는 평가방법에 따라 절차가 다를 수 있다. 그러나 평가의 공통된 절차는 ① 교육목표의 설정, ② 평가 장면의 선정, ③ 평가도구의 제작 및 산정, ④ 평가의 실시 및 결과처리, ⑤ 평가결과의 해석 및 활용 등 다섯 단계로 나눌 수 있다.

교육목표는 평가의 기준이 되므로 교육목표를 행동목표로 진술하고, 이원 목표 분류표를 작성하여, 평가 내용을 분명하게 제시할 수 있어야 한다.

평가 장면이란 어떤 행동의 성취, 혹은 습득의 증거를 나타낼 수 있는 장면을 선정하는 것인데, 여기에는 질문지·필답검사·각종 표준화검사 등 비교적 다루기 쉬운 방법도 있고, 면접·투사법·평정척도·사회 측정법 관찰·제작품 분석·현장실습 등 비교적 고도의 이해와 훈련을 요구하는 장면도 있다.

다. 평가도구

평가도구의 제작과 선정은 교육목표에 명시된 특성을 측정할 수 있는 평

가도구가 타당도·신뢰도·객관도·실용도를 갖추도록 하고, 평가문항의 제작 시 여러 가지 유형 중 어느 것을 선정하느냐 하는 과정이다. 좋은 평가도구라는 것은 타당도·신뢰도·객관도·실용도가 높은 것을 의미한다.

타당도란 검사 혹은 평가도구가 측정하려고 하는 것을 어느 정도로 측정하고 있는냐에 관한 것이다. 간단히 말해서 무엇(what)이란 개념과 관련이 있다. 즉, 한 교과단원의 학습목표가 “트랙터를 학교 포장에서 순서에 따라 운전할 수 있다”라면 이를 측정하기 위해서는 학생들이 포장에서 트랙터를 실제로 운전하도록 하여 어느 정도 목표에 달성되었느냐를 평가할 수 있도록 하는 것이다. 이를 필기시험에 의하여 트랙터를 조작하는 순서를 쓰라는 식의 평가문항이 제작되었다면, 이는 학습목표에 명시된 기능을 평가한 것이 아니라 기억력을 평가한 것이므로 타당도가 낮다고 할 수 있다.

신뢰도란 “평가도구가 어떻게(how)측정하고 있는냐”에 대한 문제이다. 즉, 신뢰도란 “한 평가도구가 측정하고 있는 정도에 일관성이 있는냐”하는 문제이다. 한 학생이 지니고 있는 능력은 어떤 방법으로 평가하든 같아야 한다. 예를 들어 학생이 지니고 있는 능력은 일정한데 평가도구가 선다형이나, 진위형이나, 배합형이나, 혹은 서답형이나에 따라 측정결과가 다르다면 그 평가도구의 신뢰도는 낮다고 할 수 있다.

객관도란 “측정의 결과에 대한 여러 검사자 간에 어느 정도로 일치된 평가를 하느냐”에 관한 것이다. 즉 동일한 평가 대상에 대해서는 누가 평가하여도 측정결과가 가급적 같아야 한다는 의미다. 이를 위해서는 특히 주관식 답안지나 실기능력을 측정할 경우 채점자의 편견·의견·감정 등이 완전히 배제되도록 하여야 한다.

실용도란 “한 개의 평가도구가 얼마나 시간과 노력을 적게 들이고 사용할 수 있는냐”의 정도를 의미한다. 실용도를 높이기 위해서는 어떠한 평가도구든지 실시가 용이하고 채점하기가 쉬우며, 해석이 용이하고 비용이 적게 들어야 한다.

평가도구가 제작되면 평가를 실시하고, 평가결과를 처리하고 해석하며, 어떻게 활용할 것인가를 구상하게 된다.

2. 직업교육의 평가

직업교육 평가란 “직업교육을 실시하고 있는 어떤 특정학교에 대한 종합적인 평가”를 의미한다. 여기에는 학교 스스로가 자신의 학교를 평가하는 학교 자체평가도 있고, 제삼의 기관이나 정부관계기관에 의해 평가가 실시되는 경우도 있다. 제삼의 기관에 의해 실시되고 있는 대표적인 예는 고등교육기관에서 실시되고 있는 평가인정체제(accreditation system)이다.

우리나라의 직업교육에서는 평가 인정체제가 정착되어 있지는 않지만, 그동안 교육부가 전문대학을 대상으로 기관평가를 실시하고 있는 평가 영역과 항목을 개략적으로 제시하면 다음과 같다.

가. 기관 평가의 내용

1) 교육 분야

(1) 교육목표

(가) 대학의 교육이념과 목표 (나) 교육체계 및 방침 (다) 학과별 교육목표와 교육방침

(2) 학사운영 및 관리

(가) 교육과정 및 운영 (나) 교수학습 및 평가 (다) 입학 및 졸업 (라) 기타 학사 행정

(3) 산학 협동 및 취업

(가) 산학협동 및 체제 및 제도와 활동현황 (나) 현장실습 및 취업지도

(4) 학생활동

(가) 학생회 조직 및 지도체제 (나) 학생 서클운영

2) 대학운영 및 행정 분야

(1) 인사행정 및 관리

- (가) 전임교원 인사관리 (나) 조교 및 직원 인사관리
- (2) 시설관리
- (가) 내·외곽 시설 (나) 실험실습 및 연구시설
- (3) 교육재정

나. 개설 학과별 영역 평가의 내용

1) 교육목표

- (1) 교육이념
- (2) 학과의 교육목표
- (3) 교육체계
- (4) 교육목표의 실현성

2) 교육과정

- (1) 교육과정 구성
 - (가) 산업현장 직무 연계성 (나) 교육목표 구현 (다) 교과목별 목표의 명료성
 - (라) 교양과목의 비중 (마) 전공학과의 적절성 (바) 이론교과 대 실험실습 교과목의 비율 및 구성의 적절성
- (2) 교육과정 운영
 - (가) 핵심교과, 필수교과, 선택교과간의 구성 및 비중의 적절성 (나) 학과목 및 학점 구성비 (다) 전공교과와 교양교과간의 연계성 (라) 강의시간표
- (3) 교육과정 개선
 - (가) 산업사회 발전과의 연계성 (나) 개편, 개선, 실적 및 조직 (다) 직무분석과 산업체 인사 참여 (라) 인접 학과간의 교과목, 교수의 상호 교류 노력
- (4) 전공 심화
 - (가) 학생 개인별 그룹별 특성화 노력(전공코스제 등) (나) 특별강좌 및 계절

강좌 증의 개설 운영 (다) 교수·학습활동

다. 교수·학습활동

(1) 강의

(가) 학과목별 교수요목과 강의계획서 (나) 수업진행 (다) 학사일정

(2) 교수법

(가) 연구 및 연수실적 (나) 교수법 개발 및 활용(시청각 교수법 등) (다) 교재 및 활용

(3) 강좌

(가) 수강신청서 (나) 강좌별 수강인원 (다) 휴·보강, 결강, 대책

(4) 교육여건 및 면학 분위기

(가) 장학금 지급 (나) 전공 도서 구입(도서관) (다) 학생 학습활동 지원 (라) 학사경고, 유급 제도 (마) 학습지도 및 상담제도 (바) 학과 교수회의를 통한 학과 운영의 협의 실천

(5) 학습평가

(가) 평가기준 (나) 연구개선 제도 및 실적

라. 실험실습

(1) 실험 실습실 및 기자재

(가) 확보현황 (나) 교육과정과의 연계성 (다) 개선실적 및 계획

(2) 실험 실습비

(가) 연간 예산, 규모 (나) 집행 실적(학생 1인당 실습비) (다) 기자재 구입 계획 및 실적

(3) 실험 실습실 및 기자재 관리

(가) 관리제도 규정 (나) 관리실태(청결, 정돈, 조명, 환기, 소음 등) (다) 고장, 노후 기자재 처리 (라) 소모품 관리 및 처리 (마) 공구실, 관리실, 탈의

실, 세면장 등의 유무 및 관리 상태

(4) 실험실습 교육

(가) 실험실습 운영계획 (나) 실험실습 교과목 및 과제 선정 (다) 교과목별, 과제별·평가기준 (라) 실험실습 일지 (마) 실험실습 교육평가 (바) 실습실 및 기자재 활용 실태 (사) 안전교육 및 안전관리 실태 (아) 졸업 작품 제도

마. 산학협동 및 취업지도

(1) 산학협동위원회

(가) 구성 및 개최실적 (나) 운영현황(회의, 운영계획, 회의록) (다) 위원회 활용 현황 (라) 산학협동 제도 및 방안의 개발과 활용 실태

(2) 산학협동 실적

(가) 교육과정 개선 (나) 현장실습 및 취업촉진 (다) 교수 현장연수 (라) 공동연구 및 개발 (마) 장학금 지급 (바) 산업계 인사 출강 및 기술 지도(용역 등) (사) 교재 공동개발

(3) 현장 실습

(가) 제도 (나) 계획 (다) 현황 및 실태 (라) 지도(사전 순회 및 추수) (마) 보고서 (바) 학점 및 평가 기준 (사) 안전대책 (아) 취업과의 연계성

(4) 취업지도

(가) 취업지도 체제 (나) 취업지도 실적

제3절 직업교육과정 평가

1. 교육과정 평가의 원리와 필요성

황정규(1978)는 교육과정의 평가에서는 ① 무엇을 평가할 것인가에 관

하여는 인간행동에 포함되는 인지적 심체적 목표와 행동, 그리고 그러한 행동을 낳게 한 과정을 ② 누구를 평가할 것인가에 관하여는 피교육자(특성, 문화적 요인 등)를 ③ 어떻게 평가할 것인가에 관하여는 진단평가, 형성평가, 총합평가를 실시하되 본질적(내재적)평가(instinsic evaluation)와 결산적(결과적)평가(pay-off evaluation)를 고려해야한다고 주장한다. A.I. Oliver(1977)는 교육과정 평가의 관심영역을 “5개의 p” ① 프로그램(programs), ② 설비(provisions), ③ 절차(procedures), ④ 결과(products), ⑤과정(processes)으로 나타내고 있다.

한편 G.A. Beauchamp(1981)는 교육과정의 평가에는 ① 교사들의 교육과정 운영에 대한 평가, ② 교육과정 설계에 대한 평가, ③ 학생들의 학습성파에 대한 평가, ④ 교육평가 체제에 대한 평가 등의 4가지 차원이 포함되어야 한다고 말하고 이것의 각각에 대해 첫째, 교사의 교육과정 운영에 대한 평가에서는 교수전략과 실제적인 교수활동이 평가의 대상이 된다. 그리고 교과서의 개발과 채택, 교수방법 등이 포함된다. 둘째, 교육과정 설계에 대한 평가에서는 교육목표의 설정, 교육내용의 선정·조직, 교육과정 구성의 체제 및 목표와 내용의 진술 등이 평가의 대상이 되며, 이들을 구성하는데 필요한 원리와 원칙들이 준거가 된다. 셋째, 학생들의 학습성파에 대한 평가는 학생들의 학습결과를 측정함으로써 지적, 기능적, 정의적인 행동변화가 어떻게 이루어졌느냐를 보는 것이다. 넷째, 교육과정 체제(개발과정)에 대한 평가는 교육과정 개발의 절차와 참여인사가 어떠하였는가가 평가의 대상이 된다는 것이다.

L.W. Kindred 등은 교육과정 평가를 수행해야 할 실제적인 이유로서 두 가지를 들고 있는 바, 첫째는 각급 학교가 해당 지역사회 내에서 하나의 혁신의 대상이라는 것이다. 즉, 교육위원회 멤버들, 교사들, 학생들, 학부모들, 그리고 모든 납세자들이 새로운 단원이 애초에 설정될 당시의 자격을 얼마나 잘 달성시키고 있을지를 알고 싶어하는 데서 생기는 이유이다. 둘째, 무엇을 가르칠 것이며, 어떻게 학습할 것이며, 누가 그것을 가르칠 것이며, 언제 학습할 것이며, 성과를 어떻게 결정할 것인가에 관해서

결정이 내려져야 한다. 즉 교육과정에 관한 세심한 평가만이 관심을 가진 사람들이 표명하는 관심사에 대해서, 그리고 교육적 결정을 내리는 동안에 제기된 질문들에 대해서 본질적인 해답을 줄 수 있을 것이기 때문이라는 것이다.

이상의 논의를 종합해 보면, 교육과정 평가란 교육과정적 결정을 내리기 위하여 정보를 수집, 처리, 해석하여 이용하는 것이라고 정의할 수 있다. 또한 교육과정 평가란 목표도달의 효과적인 방법을 결정하고, 가정 개선이 필요한 프로그램의 제 측면을 확인해 내는데 필요한 수단이 된다.

한편 교육과정 평가의 성격에 대해서 Golby(1975)는 다음과 같이 주장한다. 교육과정 평가는 교육과정이 구성되고 전개되는 속에서 과정평가(過程評價)가 이루어져야 하며, 그 결과로 교육과정이 계속 수정되어야 하고, 교육과정이 전개된 후에는 총합평가가 이루어져 다음의 교육과정 개선에 반영되어야 한다.

이러한 교육과정 평가를 Heath(1969)는 그 기능을 중심으로 다음과 같이 진술하고 있다.

첫째, 교육평가 개발단계에서 교육과정을 개선하는 기능이다. 이 기능은 교육과정을 구성하는 과정에서 목표와 내용에 대해 계속적으로 점검하는 형성적 평가의 개념에 해당한다. 형성적 평가의 과정은 실행-평가-재설계를 계속적으로 되풀이하는 과정으로 특징 지워진다.

둘째, 여러 가지 경쟁적 교육프로그램과의 합리적 비교를 촉진하는 기능이다. 이 기능은 교육프로그램의 상대적 비교를 목적으로 한 것이다. 여러 가지 교육 프로그램은 그 목표가 서로 다르다 하더라도 상대적 기술과 판단을 통해 합리적 결정을 유도하는데 공헌하게 될 것이라는 생각이 전제된 것이다.

셋째, 효과적 교육과정 설계(개발)에 관련한 일반적 지식이나 이론의 발달에 공헌하는 기능이다. 이 기능은 교육과정의 관련문제를 비교적 전체적으로 보는 방법이다. 교육과정 평가자는 형성적 가설검증의 제약을 벗어나서 학습자, 학습, 환경의 상호작용에 관련한 기본적 원리를 탐색하여 다음의 교육과정 구성(개발)에 도움을 주자는 것이다.

한편 교육과정 평가의 기본적인 원리에 대하여 이성호(1982)는 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 교육과정 평가는 교육의 과정(過程) 속에 여러 가지 다양한 사상, 조건 또는 상태들에 대한 바람직성(desirability)을 필연적으로 평가하게 된다. 일반적으로 평가는 사상, 조건, 상태에 관련된 정보를 수집하고, 조직하고, 분석하고, 해석하는 경험적 접근에 의해 이루어진다. 그러나 이러한 바람직성에 대한 교육과정 평가는 가치체계의 수반을 필수적인 관건으로 한다. 교육과정 평가에서는 평가 기준이 가치의 응결을 가장 관건적 요인으로 생각하기 때문에 가치를 인식하고 표현하는 가치화의 행동이 교육과정 평가자에게는 끊임없이 요구된다.

둘째, 교육과정 평가는 실험실의 제한된 상태, 또는 이론적으로 가설화된 상태에서 이루어지는 평가가 아니고, 현장에서 사실세계에서 지금 이루어지고 있는 실제 활동상황 속에서 이루어지는 평가활동이다. 교육과정 평가는 단순히 가설에 대한 검증을 위한 꾸며진 실험이 아니다. 그것은 지금 막 실천되고 있는 교육활동 상황 속에서 문제를 발견하고 진단하고 치유책을 강구하고, 또 문제를 예방하는 활동이다. 한 걸음 나아가서는 그 활동을 보다 더 승화시켜 발전시킬 수 있는 방안을 강구하기 위한 노력이다. 교육과정 평가는 결코 결과와 사실만을 발견해서 진부를 가리는 데에만 멈추는 것이 아니다.

셋째, 교육과정 평가는 항상 의사결정 또는 정책수립을 촉진하기 위한 필수불가결의 활동이다. 교육과정 평가가 교육과정 목적과 목표를 지향하는 과정에 관심을 갖고 있는 한, 그것은 곧 차후의 의사결정과 정책수립을 위한 귀중한 출발점이 된다. 특히 이를 위해서 교육과정 평가는 그 목적지향 진행과정이 어떻게 언제 어느 방향으로 이루어져 가고 있는지를 분명히 밝혀내야 할 것이다.

넷째, 교육과정 평가는 계속해서, 종합적으로 전개되는 가운데 본래의 평가목적을 성취할 수 있다. 교육과정 평가는 순환적, 재생적 계속적인 활동이다. 모든 순간마다 다소의 차이는 있지만 평가는 계속적인 과정이다.

더불어 평가는 종합성을 띤 활동이다. 교육과정 목적과 목표에 관련된 모든 각양각색의 활동들을 총합시키는 종합적 활동이다. 교육과정 목적과 목표에 따라서 각 영역이 분담되어 그 동안 수행해 오던 모든 활동들이 다시금 한자리에 수합되고 통합 조정되는 것이 교육과정 평가단계에서의 모습이다. 여러 가지 다양한 사상, 조건, 상태들의 실태를 하나로 묶어서 의미를 찾으려는 것이 교육과정 평가의 특징이다. 이러한 교육과정 평가의 종합성은 곧 평가방법과 평가기술 및 도구 등 제반 평가활동의 끊임없는 다양화를 요구하고 있음은 매우 중요한 사실이다.

교육과정 평가의 필요성을 제시하면 다음과 같다.

- ① 수업개선을 위하여
- ② 수업에서 활용되고 있는 자료의 평가를 위하여
- ③ 학습자의 성장이 어느 정도 이루어졌는가를 나타내기 위하여
- ④ 학교와 사회에 알리기 위하여
- ⑤ 학습자들의 배경과 잠재력을 평가하여 지도의 기초로 삼기 위하여
- ⑥ 행정 지침 자료로 사용되기 위하여
- ⑦ 태도 이해 등과 같은 정의적·인지적 영역을 측정하기 위하여
- ⑧ 학교의 유형(농, 공, 상, 인문계)을 구별하기 위하여
- ⑨ 연구를 위한 자료의 축적을 위하여
- ⑩ 학교의 목표 달성 정도를 평가하기 위하여
- ⑪ 새로운 교육과정 연구를 시작하거나 이미 시작된 연구를 수정하는 계기를 제공하기 위하여
- ⑫ 상급 교육기관으로의 진학을 위한 기초자료가 되기 위하여
- ⑬ 전체 교육과정의 평가를 위하여

2. 교육과정 평가의 구조

가. CIPP모형에 의한 평가 구조

교육과정 개념 자체가 복잡하듯이 교육과정의 평가도 단순하지가 않다.

그러나 교육과정을 종합적이고 체계적으로 평가하기 위한 기본 요소는 상황평가(context evaluation), 투입평가(input evaluation), 과정 평가(process evaluation), 결과평가(product evaluation)로 구분할 수 있다. 그리고 이들 요소의 관계는 [그림 IX-1]과 같이 나타낼 수 있다.

[그림 IX-1] 교육과정 평가의 구조



자료: Curtis R. Finch & John R. Crunkilton, Op. Cit. pp.272-279.

1) 상황평가

상황평가는 교육과정을 제공하기 이전의 상황에서 교육과정을 제공할 것인가의 문제와 교육과정을 제공하기로 한다면, 그 목표는 어디에 두어야만 하는가의 문제를 평가하는 것이다. 즉, 상황평가는 교육과정이 제공되는 상황을 파악하고 그 필요성을 추출하며 그 제한점을 지적하는 데 주목적이 있으며 그 대표적인 예는 다음과 같다.

- ① 어떤 교육과정이 개설되어야 하는가?
- ② 어떤 학습자들에게 교육과정을 제공할 것인가?
- ③ 어떤 내용을 교육과정에 포함시킬 것인가?
- ④ 교육과정의 목표는 어떻게 할 것인가?
- ⑤ 어떤 대상(기업, 학교)을 위하여 이 교육과정이 제공될 것인가?

이들 질문에 답하기 위하여 요구조사, 직무분석, 반성법 등이 사용된다. 그러나 상황에 대한 확실한 자료를 얻기가 어려울 때에는 평가자의 주관적인 관점에 따라 상황에 대한 결정이 이루어지기 쉽다.

2) 투입평가

투입평가는 교육과정의 목표를 달성하기 위하여 어떤 자료와 전략이 사용되어야 하는가에 관하여 평가하는 것이다. 투입평가는 내용을 학습자에게 제공하는 방법이 더 객관적이 될 수 있도록 하는 데 그 목적이 있다. 즉, 교육기관의 관련성 여부, 교육목적에 위한 자원(수업, 매체, 모듈, 학습 환경)으로부터 수업 전략과 학습경험에까지 펼쳐진다. 이에 기초한 정보는 이미 결정되어 있는 교육과정을 달성하기 위한 특수한 자원과 전략을 선택하는 데 이용된다.

투입평가와 관련되는 항목으로 다음과 같은 것이 있다.

- ① 어떤 교육상황에 어떠한 교재가 가장 유용하게 사용될 수 있을까?
- ② 교사와 학습자들에게 어떤 자료가 가장 잘 선택될까?
- ③ 개별화된 수업이 어떻게 실행될까?
- ④ 학습자들의 성적에 각각 다른 교육 자료가 미치는 효과는 어떠한가?

투입평가를 위하여 자료를 모으는 방법으로는 집단 합의, 전문가의 판단, 문헌 및 교육과정 조사, 목표에 의한 관리, 시험적인 실험과 방법이 있다.

3) 과정평가

과정평가는 교육과정이 학습자에게 어떤 결과를 가져다 줄 것인가를 결정하는데 초점을 두는 평가로 수업과 가장 밀접한 관계가 있으며 교육과정의 운영을 실제로 다루기 때문에 수업 담당자에게 가장 도움이 된다. 그리고 과정평가는 다양한 영역을 조사하기 위하여 사용된다.

- ① 학습자가 학습을 얼마나 잘 수행하는가?
- ② 수업과 지원 인원의 질은 어떠한가?
- ③ 교육과정을 운영하는 비용은 얼마인가?
- ④ 학습자들은 수업에 어느 정도 만족하는가?

⑤ 교육과정의 구성요소 중 어느 부분이 불충분한가?

과정평가의 방법에는 교사 행동측정, 교사평점측정, 표준화된 성취측정, 전문가 위탁측정, 교사가 제작한 지식과 성취도구가 있다.

4) 결과평가

결과평가는 학습자에게만 초점을 두는 것보다 교육과정이 졸업생에게 준 효과를 측정하려는 것이다. 과정평가가 단 기간의 학교 내에서의 결과를 다루고 있다면 결과평가는 졸업생(졸업하지 못한 사람도 포함)에 대하여 고용주, 감독자, 졸업생으로부터 정보를 얻어 더욱 현실적인 평가가 될 수 있다는 점에서 중요하다.

결과평가와 관련된 교육과정 문제는 다음과 같은 것이 있다.

- ① 교육과정 이수자의 동향은 어떠한가?
- ② 교육과정 이수자의 현직에 대한 만족도는 어떻게 생각하는가?
- ③ 고용주들은 이수자들의 직무능력에 대하여 어떻게 생각하는가?
- ④ 교육과정은 그 과정을 이수한 현직의 졸업생들이 직업 세계로 진출하기 위한 준비를 어느 정도 충족시켜주고 있는가?

결과 평가에 가장 많이 쓰이는 방법으로는 취업률, 직무능력의 정도, 직무 만족도, 교육과정의 가치 등이 있다. 질문지로 얻어질 수 있는 정보는 근로자의 동향, 보수, 실업 및 근로자가 받는 훈련 등이 있다.

3. Masri의 평가 준거

Masri(1998)는 직업교육 프로그램의 평가 기준을 크게 내적 평가, 경제적 평가, 그리고 외적 평가로 구분 제시하고 있다.

1) 내적평가

내적 평가는 개설된 프로그램과 그 프로그램 목표에의 성취 정도는 사정

하는 것으로서 다음과 같은 사항이 일반적으로 사정된다.

- ① 학습자의 성취 수준
- ② 교육담당자의 전문성과 성취 수준
- ③ 교육 프로그램의 적절성
- ④ 교육 시설

2) 경제적 평가

경제적 평가는 직업교육 프로그램의 내적 평가의 일부라고도 할 수 있는데 일반적으로 다음과 같은 지표가 사정된다.

- ① 교육 시설활용의 효용성
- ② 비용-편익정도
- ③ 교육기간 중 학습자에 의한 수입 손실
- ④ 교육 프로그램을 운영함으로써 학습자에 의해 얻어지는 별도의 수입
- ⑤ 다른 직업교육체제 및 프로그램 비용과의 비교
- ⑥ 프로그램을 이수함으로써 일의 현장에서의 생산성 증가정도

3) 외적 평가

외적 평가는 프로그램의 목적 및 목표, 내용 등이 고용의 요구와 직무에 필요한 요구를 어느 정도 충족하고 있느냐를 사정하는 것으로서 일반적으로 다음과 같은 사항이 사정된다

- ① 졸업생에 대한 추수지도 평가 결과
- ② 졸업생 중 취업한 자와 미취업자간의 특성 비교
- ③ 교육프로그램을 이수하고 취업하는 기간 동안 시간적인 지연이 있었다면 그 지연시간
- ④ 임금구조
- ⑤ 일의 현장에서 자신의 직무를 독립적으로 완전하게 수행하기 위하여

적응하는데 소요된 시간

- ⑥ 고용주에 의하여 제공된 신입사원에 대한 교육의 유형과 규모
- ⑦ 고용주로부터 졸업생에 대한 반응과 정보
- ⑧ 취업된 졸업생들로부터의 반응과 정보
- ⑨ 생산성과 작업 기준

이상과 같은 직업교육 프로그램의 외적 평가는 일의 세계와 직접적으로 연계되어 있음을 알 수 있다.

4. 교육과정 평가를 위한 체계적인 접근

교육과정 평가도 수업체계 개발(ISD)의 관점에서 보면 하나의 요소에 해당된다. 따라서 교육과정 평가는 수업체제의 구성 요소 모두에 대한 평가이어야 한다. 이들 요소는 바로 앞에서 설명한 교육과정 평가 구조에 제시한 내용들이라고 할 수 있다.

교육과정을 체계적으로 평가하기 위해서는 평가 절차도 단계적으로 이루어져야 한다. 체계적인 교육과정 평가는 일반적으로 4단계에 걸쳐 이루어진다. 첫 번째 단계는 평가 대상의 설정이고, 두 번째 단계는 평가 계획 수립이며, 세 번째 단계는 자료의 수집과 분석이고, 네 번째 단계는 평가 보고서 준비이다(Cambell, 1996). 이 4단계를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

(1) 평가 대상 선정

교육과정을 평가할 때에는 왜 교육과정을 평가하려고 하며, 평가 결과는 누가 어디에 활용하려고 하는가를 명확히 설정하여야만 이에 필요한 평가 대상을 결정할 수 있다.

평가 대상은 일반적으로 교육과정을 개발하는 과정(상황평가), 교육내용과 교재(투입평가), 수업의 전개(과정평가), 학생들의 학업 성취도(결과평가) 등으로 구분하여 평가할 수 있다.

(2) 평가계획수립

평가계획을 수립할 때에는 다음과 같은 사항이 포함되어야 한다.

- ① 평가목적의 명확한 진술
- ② 평가에 필요한 정보 수집원 확정
- ③ 정보 수집 방법 구상
- ④ 평가 활동 계획 및 절차 수립
- ⑤ 평가 계획에 대한 상부 기관이나 관리자로부터의 승인 획득

(3) 자료의 수집 및 분석

평가 자료를 수집하고 분석하기 위해서는 다음과 같은 절차를 따른다.

- ① 평가도구의 개발
- ② 평가실시
- ③ 자료의 수집

(4) 평가보고서 작성

평가보고서를 작성할 때에는 다음과 같은 절차에 따른다.

- ① 자료의 분석 및 해석
- ② 결론 도출
- ③ 관리자에게 건의안 제시
- ④ 건의안의 수행을 위한 실행계획 수립
- ⑤ 교육과정 개선 시도

특히 훌륭한 평가보고서를 작성하기 위해서는 다음과 같은 사항이 고려되어야 한다.

- ① 평가보고서는 평가의 목적을 명확히 진술하였는가?
- ② 평가보고서는 평가목적에 명시된 것들을 모두 다루었는가?
- ③ 평가보고서는 평가를 위해 수행된 활동들을 잘 서술하고 있는가?
- ④ 자료는 표나 그림 또는 기타 방법으로 명확하게 제시되고 있는가?
- ⑤ 결론은 사실에 나타난 것들에 근거하고 있는가?

- ⑥ 평가를 통해 나타난 사실들은 평가에 이용된 자료를 근거로 한 것들인가?
- ⑦ 결론은 사실에 나타난 것들에 근거하고 있는가?
- ⑧ 제언은 사실과 결론을 근거로 하여 도출된 것인가?
- ⑨ 자료들은 명확하게 제시되어 있는가?
- ⑩ 보고서 작성 양식은 간단명료하고 정확하며 독자에 맞게 서술되었는가?

5. 수업평가

수업평가는 관심의 대상에 따라 과정(process)평가와 결과(product)평가로 구분될 수 있다. 과정평가는 학생들이 수업 결과의 일정한 수준에 도달하도록 수업목표·학습지도 계획·학습자료·학습지도 방법·학습 분위기·시설 등이 어느 정도 잘 이루어졌나를 평가하는 것이며, 결과평가는 수업목표에 비추어 볼 때 어느 수준에 도달하였나를 평가하는 것이다.

가. 결과 평가로서 학습평가

1) 학습평가의 목적

학습평가란 일반적으로 학습한 결과가 학습목표에 어느 정도 도달하였나를 일정한 기준에 의하여 평가하는 것이다.

학습평가의 목적은 다음과 같다.

- ① 학습목표의 달성도를 알기 위해서이다. 한 학생·학급·학년, 또는 전 교생이 학습한 결과가 학습 목표를 어느 정도 달성하였나를 알아보기 위해서이다.
- ② 학습 내용의 타당성 여부를 알고 이를 개선하기 위해서이다. 학습평가는 학습자가 달성한 정도를 파악하고 그 수준이 원래 설정한 목표에

미달하였을 때 그 이유를 교육내용의 관점에서 고찰하는 것이다. 즉, 교육내용의 선정과 조직이 적당하였는가? 학습자의 요구와 흥미가 고려되었는가? 학습내용은 실제로 학습이 가능한 것이었는가? 등을 분석하기 위해서이다.

- ③ 교수·학습과정이 잘 이루어졌는가를 알아보기 위해서이다. 교수·학습 과정은 학습목표·학습내용·학습대상자에 따라 다양하게 전개될 수 있다. 이런 관점에서 수업에 미비한 점은 무엇이며, 이는 어떻게 개선될 수 있나를 알아보기 위해서이다.

나. 학습평가의 유형

이러한 학습평가의 목적을 수행하기 위하여 평가는 학습과정과 관련하여 진단평가·형성평가, 그리고 총괄평가의 세 유형으로 실시된다.

진단평가는 예진평가라고도 하는데, 주어진 어떤 학습과제를 학습하기 전에 실시되는 평가활동이다. 진단평가를 실시하는 목적은 첫째, 현재 학습하고자 하는 학습과제와 관련하여 선행학습의 결손을 진단하고 이에 대한 수정과 보충학습을 위해 평가하며, 둘째, 현재 학습하고자 하는 학습과제를 학습자가 얼마나 알고 있나를 알기 위해 실시하고, 셋째, 학습자의 흥미·성격·학업성취 및 적성 등에 따라서 적절한 교수방법을 모색하기 위해서이다.

형성평가는 학습과정중의 평가로서 흔히 말하는 수업시간 5분 정도 실시하는 퀴즈, 주말 또는 월말평가 등이 그 예이다. 형성평가를 실시하는 목적은 첫째, 학습의 초기나 중간에 무엇을 어떻게 학습하여야 하는지의 방향이 명확하지 않을 때 학습의 방향을 명시해주고, 둘째, 학습의 각 단계에서 필요한 학습요소를 학습했는가를 점검함으로써 교수·학습의 과정을 원활하게 해주며, 셋째, 학습의 각 단계에서 바람직한 학습행동이 나타났을 때 이를 즉각적으로 강화해주는 역할을 하고, 넷째, 학습과정 중 피드백의 기능을 수행함으로써 형성평가 결과가 맞았을 때는 학습행동을 강화해주고 틀렸을 때는 이것이 고질화되기 전에 교정해주는 역할을 하며, 다섯째, 평가결과에 따라 학습

지도방법을 수시로 개선할 수 있는 정보를 제공한다.

총괄평가는 주어진 학습과제나 교과가 끝났을 때 교수목표의 달성도를 알아보기 위한 평가활동을 말한다. 이것은 학교학습의 경우에 중간고사나 기말고사에 해당된다. 총괄평가의 목적은 첫째, 성적을 결정하고, 둘째, 다음 학습의 성공정도를 예언해주며, 셋째, 교수방법의 개선을 제시해주고, 넷째, 집단간의 학습효과를 비교함에 있다.

다. 학력평가의 영역

학력평가의 영역은 행동목표에 대한 분류방법이 다양하듯이 여러 가지 방법으로 분류될 수 있다.

Erickson(1980)은 학력평가의 영역을 학습된 기능(skill learned), 개발된 지식(knowledge developed), 문제해결능력(problem solving ability), 안전에 대한 습관(safety habits), 일에 대한 태도(work attitudes), 취업능력(employability)으로 분류하였는데 좀 더 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

(1) 학습된 기능

- ① 취업하고자 하는 직종에서 중요시하는 기능을 어느 정도 학습하였는가?
- ② 프로그램을 이수하고 떠나는 사람들은 수업을 통해서 획득한 기능을 현장의 직무에 어느 정도로 정확하게 수행할 수 있는가?

(2) 개발된 지식

성공적인 근로자(worker)가 되기 위하여 구비해야할 필수 지식을 졸업생들이 알고 있는가?

(3) 문제해결능력

수업을 받는 학생은 통상적인 업무상의 문제를 진단하고 해결할 수 있는가?

(4) 안전에 대한 습관

- ① 프로그램을 이수한 학생은 현장에서 다른 사람보다 시간 낭비적인 사고를 내는 비율이 높은가?
 - ② 프로그램을 이수한 사람은 현장에서 자신과 타인의 안전에 대해서 관심을 나타내는가?
- (5) 일에 대한 태도
- ① 직무를 올바르게 수행했을 때 학생들이 긍지를 느끼는 것이 나타나는가?
 - ② 프로그램을 이수한 사람은 근무 시간 중 시작과 종료에 대해서 시간 관념을 올바르게 나타내고 있는가?
 - ③ 졸업자는 현장에서 동료 근무자 및 감독과 원만한 인간관계를 유지하면서 일하고 있는가?
 - ④ 졸업생은 고용주에게 성실한 행동을 적극적으로 나타내고 있는가?
- (6) 취업능력
- ① 프로그램을 이수한 사람 중 취업한 사람과 같은 분야의 상급학교 진학자수는 어느 정도인가?
 - ② 졸업자 및 이수자 중 필요한 직무능력이 부족하고, 회사 내규를 준수하지 못하며 직장 동료들과 동화할 수가 없어서 해고된 사람의 수는 어느 정도인가?

라. 학력평가의 방법

학력평가는 교육목표에 명시된 행동특성에 따라 그에 부합된 평가문항을 제작하여 평가하게 된다. 직업교육에서는 지필검사에 의한 지식의 평가와 더불어 기능의 평가가 대단히 중요하기 때문에 이에 대한 사항을 제시하고자 한다(이무근, 1999).

1) 평가문항의 제작 형식과 전략

(가) 평가문항의 형식

평가문항에는 선택형과 서답형이 있으며, 그 구체적인 것들에는 다음과 같은 것들이 있다.

(1) 선택형

- ① 진위형 : 진위형, 수정형, 군집형, 진위변형
- ② 배합형 : 단순배합형, 복합배합형, 다류배합형, 관계분석형, 관계분류형, 양적비교형, 공변 관계형
- ③ 선다형 : 최선답형, 정답형, 다답형, 불완전응답형, 대입형, 합답형, 부정형, 포괄-제외형

(2) 서답형

- ① 단답형
- ② 완결형 : 불완전완결형, 불완전도표형, 제한완결형
- ③ 논문형

(나) 문항형식에 따른 장단점

(1) 선택형 문항의 장단점

- ① 장점
 - ㉠ 채점의 객관성이 유지된다.
 - ㉡ 문항의 타당성이 유지된다
 - ㉢ 능력의 표집을 포괄적으로 다룰 수 있다.
 - ㉣ 채점이 쉽다.
 - ㉤ 통계적 분석이 쉽다.
 - ㉥ 문항제작이 쉽다.
- ② 단점
 - ㉦ 단순한 기억 측정에 빠질 수 있다.
 - ㉧ 추측의 요인을 제거할 수 없다.
 - ㉨ 좋은 문항의 제작에는 시간, 노력, 훈련이 많이 든다.

(2) 서답형의 장단점

- ① 장점
 - ㉩ 고등정신을 측정하는 데 유용하다.

- ㉠ 반응의 자유도가 크다.
 - ㉡ 문항제작이 쉽다.
 - ㉢ 학습자의 학습태도를 개선해 준다.
- ② 단점
- ㉣ 채점이 비 객관적이고 신뢰성이 낮다.
 - ㉤ 문항 표집에 제한이 있다.
 - ㉥ 채점에 시간과 노력이 많이 든다.
 - ㉦ 한정적인 지식을 상기하는 데에 그칠 위험이 있다.

(다) 문항제작의 전략

(1) 진위형 문항제작의 전략

- ① 진술문은 한 가지 해석만 가능한 절대적 진위의 진술문에 한하여 사용한다.
- ② 한 개의 문항에는 단일한 아이디어만 포함시킨다.
- ③ 부정문장은 가능한 피하고 이중부정은 특히 피한다.
- ④ 종속절 조건이 많이 붙은 복합문이나 긴 문장은 사용하지 않는다.
- ⑤ 학습 자료나 교과서에서 따온 문장을 그대로 사용하지 않는다.
- ⑥ 진과 위 의 문항 수는 균형 있게 나타내어야 한다.
- ⑦ 특수한 결정 요인은 피한다.
- ⑧ 가능하면 질적 표현보다 양적 표현을 사용한다.

(2) 배합형 문항제작의 전략

- ① 전제나 답지는 고도의 동질성이 있는 것으로 묶어야 한다.
- ② 전제는 5개, 답지는 7~8개가 적절하다.
- ③ 답지의 수는 반드시 전제의 수보다 많아야 한다.
- ④ 전제와 답지의 항목은 최대한 분명하고 편리하게 배열한다.
- ⑤ 어떤 기초 위에서 배열할 것인가가 분명히 지시되어야 한다.
- ⑥ 전제와 답지의 각 항목은 중첩되는 개념이 되어서는 안 된다.

(3) 선다형 문항제작의 전략

- ① 문제는 직접 질문형이나 불완전 문장형을 사용한다.
- ② 답지 중 정답은 분명하고 오답은 그럴듯하게 만들어야 한다.
- ③ 각 답지에 반복되는 말은 문두에 포함시켜 표현하도록 한다.
- ④ 답지는 문제와 적절히 관련되어야 한다.
- ⑤ 가능한 한 문장은 긍정문이 되도록 한다.
- ⑥ 가능한 한 문제는 자세하게 표현하고 답지는 간결하게 줄인다.
- ⑦ 답지의 길이는 비슷하여야 한다.
- ⑧ 정답의 위치는 다양성이 있어야 한다.
- ⑨ 답지의 수는 4~5개가 적당하다.
- ⑩ 술어의 정의를 다루는 문항에서는 문제에는 술어를, 답지에는 정의를 둔다.

(4) 단답형 문항제작의 전략

- ① 답이 간단한 단어, 어구, 수, 수식으로 대답할 수 있도록 한다.
- ② 정답의 수는 될 수 있는 한, 한 개, 혹은 몇 개가 되도록 한정한다.
- ③ 질문이 명료해야 한다.
- ④ 술어에 관한 지식이나 이해력을 물을 때에는 술어를 주고 정의를 대답하게 한다.
- ⑤ 정답이 여러 가지로 표현될 수 있는 경우에는 모두 정답으로 간주한다.
- ⑥ 내용을 묻는 문항일 때는 철자법이나 문법에 의해 채점하지 않는다.
- ⑦ 교과서에서 그대로 옮겨 쓰거나 상투적인 표현은 최대한 줄인다.
- ⑧ 답을 쓸 수 있는 여백을 적절히 마련한다.

(5) 완결형 문항제작의 전략

- ① 문장 중 의의있고 중요한 부분만을 빠뜨리게 한다.
- ② 공백란의 수와 길이는 적절히 제한한다.
- ③ 문장 속에 답을 암시하는 내용이 들어 있지 않도록 한다.

- ④ 채점은 빈칸 하나에 1점 비율로 한다.
- ⑤ 교과서의 문장을 그대로 옮겨오지 않는다.

(6) 논문형 문항제작의 전략

- ① 수험자 집단의 성질을 고려한다.
- ② 지식보다는 고등정신 기능을 측정하도록 한다.
- ③ 구체적인 목적을 검사할 수 있도록 구조화시키되 제한성을 갖도록 한다.
- ④ 여러 문항 중에서 선택해서 쓰도록 하지 않는다.
- ⑤ 가능하면 채점 기준을 미리 제시한다.
- ⑥ 문항수를 적절히 조정한다.
- ⑦ 문항은 고난도의 순서로 배열한다.

2) 기능평가법

가) 1대 1 비교법(paires comparison method)

상대평가의 한 방법으로서 같은 종류의 생산물이나 작품을 2개씩 1대 1로 대치시켜 우열을 비교 판정하고, 이것을 반복하여 전체적으로 우열의 순서를 정하는 방법이다. 한 학급의 학생이 60명일 경우

$$\frac{n(n-1)}{2} = \frac{60(60-1)}{2} = 1,570 \text{회}$$

실시하여야 하므로 시간적으로 곤란한 방법이기 때문에 잘 적용되지 않는다.

나) 서열법(rank order method)

상대 평가법으로 생산물이나 작품을 최우수에서 최열등까지 순서대로 나열해서 그 서열을 정하는 방법이다.

다) 평정척도법(rating scale method)

3단계 또는 5단계, 때로는 10단계로 나누어진 평정척도에 의해 같은 종류의 것을 평가하는 방법이다. 평가척도가 상대적으로 작성되었으면 상대 평가의 성격을 갖고, 절대적으로 작성되어 있으면 절대 평가의 성격을 갖는다고 할 수 있다. 이 방법은 기능의 평가방법뿐만 아니라 사고·창조·태도의 평가방법에도 널리 활용되고 있다.

라) 체크리스트법(method of checklist)

이것은 평가항목·착안점·학생 성명 등을 기록한 체크리스트를 이용하여 2~3명 또는 4~5명씩 조작이나 작업을 시켜 그 결과를 체크하는 과정이다. 이 방법에 의하여 평가하면 조작과정이나 학습과정의 잘못된 점을 진단할 수 있고, 부족한 점을 보완 지도하는 데 도움이 된다는 이점이 있다.

기능평가를 위하여 평정 척도법과 체크리스트법을 병용하여 평가하는 방법의 예를 제시하면 <표 IX-1>과 같다(이무근·김재식·김관욱, 2000).

<표 IX-1> 기능평가 방법의 예

(주제: 국기함 만들기)

핵심기능	배점	평가관점	평가척도			비고	
1. 마련	6	· 만들고자 하는 마련 그림을 그릴 수 있는가?(Q813)	마련 그림의 형태와 구상이 일치한다.	마련 그림의 형태는 바르지만 치수가 잘못되었다.	마련 그림의 형태와 크기가 다르다.	6 4 2 	-
2. 마르기	2	· 판자에 부품의 도면을 옮겨 그려주는가?(Q821)	옮겨 그린 부품에 빠짐이 없고 치수가 정확하다.	옮겨 그린 부품에 빠짐이 없으나 치수가 정확치 못하다.	옮겨 그린 부품에 빠짐이 있고 치수가 정확치 못하다.	6 4 2 	1차
		· 틱으로 판자결을 자르고 수 있는가?(Q822)	틱질 자체가 안정되었고 안내선에 맞추어 자르고 있다.	틱질 자체가 안정 되었으나 선이 맞지 못하다.	틱질 자체가 불안정하고 선이 곧지 못하다.	6 4 2 	
3. 조립하기	12	· 못박을 위치 표시할 수 있는가?(Q831)	못박기 선이 모서리와 나란하고 못박 위치가 정확하다.	못박기 선을 바르게 그렸으나 못박 위치가 부정확하다.	못박을 위치 표시가 안되었다.	6 4 2 	2차
		· 부품에 대어서 못을 박을 수 있는가?(Q832)	용구를 잘 다루며 위치에 딱박았다	용구를 잘 다루나 상태가 정하다.	용구 사용이 서툴고 조립 상태가 불안정하다	6 4 2 	
4. 칠하기	12	· 니스칠을 할 수 있도록 사포질을 할 수 있는가?(Q842)	사포질한 면이 곱다.	사포질을 하였으나 손질한 상태가 거칠다.	칠하기의 준비 손질이 되어있지 않다.	6 4 2 	3차
		· 목재에서 니스칠을 할 수 있는가?(Q846)	칠감의 양이 적당하고 면이 끈하다.	칠감의 양은 적당하나 면이 끈하지 못하다.	칠감의 양이 부적당하고 면이 매끈하지 못하다.	6 4 2 	
계	32	7항목	-	-	-	-	-

가의 단점으로는, 평가의 기준이 되는 절대기준과 수준의 문제이다. 물론 교육에 있어서 절대기준은 학습목표이지만 그 학습목표를 누가 정하느냐 또는 어떻게 정해야 하느냐 하는 문제이다. 두 번째는 통계적인 문제로서 절대평가에서는 개인간의 점수 변산이 적게 되므로 전통적인 상관계수에 의한 신뢰도나 타당도 또는 문항변별도의 표현은 적절한 지수가 되지 못한다.

이와 같은 절대평가방법이 우선적으로 강조되어야 할 영역은 의사·비행사·운전사 등 자신과 타인의 생명에 절대적인 영향을 미치는 분야의 교육으로서 사회 논리적인 입장에서 절대 평가가 강조되어야 하고, 위계적인 관계가 뚜렷한 수학이나 과학 그리고 모든 학습의 기초과정에서 우선적으로 실시되어야 한다.

6. 과정평가

과정평가는 수업과정 평가에 초점을 두는 것으로 평가항목에는 수업목표·단원계획·수업매체·평가 및 환류·학생과 교사간의 래포·지도시설 등의 대표적인 것들이 포함된다. 각 평가항목의 세부영역은 다음과 같다.

(1) 수업목표

- ① 수업단원마다 학습목표가 설정되었는가?
- ② 목적은 측정 가능한 용어로 세분되었는가?
- ③ 각 단원을 시작할 때에 학생들에게 목표를 알려주었는가?

(2) 학습지도안

- ① 학습 지도안은 각 단원마다 잘 작성되었는가?
- ② 준비된 학습지도안은 적절하고 유용한 양식으로 준비되었는가?
- ③ 교사는 학습 지도안에 따라서 수업을 전개하였는가?

(3) 수업매체

- ① 교사는 교재는 어느 정도 효과적으로 사용하였는가?
- ② 수업의 효율 및 효과를 증대시키기 위하여 다양한 매체를 어느 정도 유용하게 사용하는가?

(4) 평가 및 환류

- ① 퀴즈 및 시험은 수업목적에 기초하고 있는가?
- ② 학생들은 퀴즈 및 시험으로 자신의 학업성취도에 대하여 적절한 환류를 하고 있는가?
- ③ 시험은 타당하며 신뢰성이 있는가?
- ④ 교사는 퀴즈 및 시험지를 학생에게 돌려주고 학생들이 능력향상을 위한 재검토를 할 수 있도록 하고 있는가?

(5) 학생·교사간의 친밀감

- ① 교사가 학생을 대하는 태도는 항상 공정하고 확고한가?
- ② 훈육문제로 인해 수업과정을 중단되는 회수는 어느 정도인가?
- ③ 교사는 훈육 문제를 얼마나 잘 처리하고 있는가?
- ④ 학생은 교사를 어느 정도로 존경하고 있는가? 그리고 또 그 반대 급부는 어느 정도인가?

(6) 수업시설

- ① 실험실습 기구는 실제 직업세계와 어느 정도 유사한가?
- ② 실험실습 기구의 교체 및 구입 계획은 있는가?
- ③ 직업세계의 현실과 비교하여 실험실습 기구는 동일한 수준으로 유지되는가, 아니면 우수한 수준으로 유지되고 있는가?
- ④ 모든 기구는 안전수칙을 준수하여 사용되고 있는가?
- ⑤ 학생 일인당 사용할 수 있는 실험 실습실 면적은 어느 정도인가?

제10장 직업교육과정과 국가기술자격 제도

국가기술자격제도는 기술 및 기능 수준의 평가제도 확립하여 기술자와 기능자의 자격을 향상시키고, 이를 매개체로 하여 직업교육과 직업훈련 제도를 산업사회의 요구에 부응토록 개선·발전시킴으로써 우수한 인력을 확보하고 그 활용을 극대화하기 위하여 도입되었다.

따라서 국가기술자격제도는 직업교육과 불가분의 관계에 있으며, 특히 직업교육 이수자에 대한 능력을 평가하는 기능을 가지고 있음에 따라 직업교육과정의 운영에 막대한 영향을 주고 있다.

제1절 국가기술자격제도의 도입과 발전

1. 국가기술자격제도의 도입

우리나라는 연차별 경제개발계획이 시작된 1960년대 이후부터 자격검정에 관한 법제화와 제도화를 시작하였다. 자격검정 시행초기에는 각 부처별로 산업사회의 수요에 부응하는 각종 자격시험이 다원적으로 시행되었으며, 기술 자격 운영에 있어서도 과학기술처 등 13개 부처에서 기술사범 등 19개 개별

법령에 의거 분산 관리되었다. 이에 따라 자격기준의 불일치와 불균형은 물론 중복 유사자격의 상호불인정, 교육훈련과 산업현장의 연계미흡 등으로 효과적인 자격검정을 수행하지 못하였다.

이후 두 차례 5개년 경제개발계획을 추진하는 과정에서 선진국으로 발돋움하기 위해서는 산업인력을 우선적으로 개발해야 된다는 인력개발에 대한 중요성이 점차 부각되면서 기술자격에 대한 법제정의 필요성이 제기되었다.

이에 따라 1973년 12월 31일 기술 인력의 자질 및 사회적 지위 향상과 경제발전에 기여함을 목적으로 하는 국가기술자격법이 제정되었으며, 1976년 12월 3일 과학기술부 산하기관으로 한국기술검정공단이 설립되어 국가기술자격법에 의한 국가기술자격 검정의 전문기관으로서 검정시행 및 기술자격 취득자에 대한 등록, 관리 업무 등을 수행하였다.

이러한 국가기술자격제도의 도입에 대한 의의는 크게 두 가지 측면에서 고찰할 수 있다. 첫째는 동 제도를 도입한 1970년대의 우리나라의 시대적 상황에서 그 의의를 찾을 수 있고, 두 번째는 기술과 기능을 천시해 온 우리의 국민의식을 들 수 있다. 기술천시의 풍조는 우리사회에 뿌리 깊게 내려왔다. 농경사회인 고려 때까지만 해도 심하지는 않았으나, 사농공상(士農工商)의 신분제도가 고착화 된 조선조에서는 유학과 무학 이외의 학문은 잡학으로 분류하여 하급신분인 중인이 맡고, 그나마 기술자는 대부분 노예나 천인 출신이 대부분이었다. 이러한 기술천시의 풍조는 급기야 한말의 개화기에 절체 절명의 개혁시기를 놓치고 나라를 빼앗기는 치욕과 국가발전을 정체시킨 원인이 된 것이다.

산업사회가 필요로 하는 과학기술의 유형을 ① 최고급 두뇌인 과학자, ② 산업현장에서 기술업무의 수행을 그 주기능으로 하는 기술자, ③ 제조, 제작, 조작, 운전, 보수 및 유지 등의 업무를 주 임무로 하는 기능공으로 구분한다면 박사학위를 그 최고자격으로 하는 과학자에 비하여 기술자 및 기능공은 사회적으로 천시되어 왔고, 따라서 매력 없는 직업으로 취급되었다. 그로 인하여 산업발전에 필요한 우수한 기술 인력을 확보하는데 큰 어려움이 있었다. 이러한 맥락에서 국가기술자격은 산업현장에 종사하는 기술 인력

이 기술사나 기능장의 높은 자격을 취득함으로써 학문을 위주로 하는 박사 와 동등한 사회적·경제적 대우를 받도록 유도하자는데 그 의의를 찾을 수 있다.

이러한 도입 의의는 국가기술자격법 제1조(목적)에도 잘 나타나 있다. 즉 "이 법은 기술자격에 관한 기준과 명칭을 통일하여 적절한 자격제도를 확립 하고, 그 관리와 운영을 효율화함으로써 기술 인력의 자격 및 사회적 지위의 향상과 경제발전에 기여함을 목적으로 한다."는 것이다. 이는 첫째, 기술 및 기능수준의 평가제도 확립으로 기술자 및 기능자의 자격을 향상시키고 그 사회의 공신력을 제고하고 둘째, 기술자격 취득자에 대한 우대조치의 확대로 기술인의 사회적 지위향상과 그 활용의 극대화를 도모하며 셋째, 기술자격제 도를 매개체로 하여 기술교육과 직업훈련제도를 산업의 요구에 부응하도록 개선, 발전시킴으로써 궁극적으로는 보다 우수한 기술 인력을 확보하고 그 활용을 극대화하기 위함이다. 나아가 중화학 공업건설 등 1980년대를 지향한 국가의 고도 산업화정책을 기술 인력의 측면에서 효율적으로 지원하는 데 있다(김택득, 1998).

2. 국가기술 자격제도의 변천

가. 국가기술자격법의 변화

국가기술 자격체제가 현재와 같이 정립된 것은 1973년 12월 31일 법률 제 2672호로 국가기술자격법이 제정·공포되면서 부터이다. 그 이전의 국가기술 자격 관리는 크게 나누어 첫째, 1950년대 후반부터 민간 부문에 의해 태동된 주산, 부기, 타자 등의 사무관리분야 검정에 의한 관리, 둘째 1958년부터 시작된 각 사업법별 기술자격 관리, 셋째 1967년의 직업훈련법에 기초한 기능 검정 제도에 의한 관리 등으로 나누어 볼 수 있다.

1973년 제정된 국가기술자격법은 제1조 규정에 기술·기능인의 자질을 체계적으로 향상시키고, 기술자격 취득자에 대한 우대조치의 확대로 사회적 지

위향상을 도모함으로써 기술교육과 직업훈련을 산업사회의 요구에 부응토록 개선하는데 목적을 두고 있으며, 기존에 각종 개별법령 및 정부부처에서 유기적 연결 없이 관리되던 국가기술자격제도의 새로운 근간을 마련하였다는 데 가장 큰 의의를 찾을 수 있다.

또한 1983년 12월 30일에 이루어진 제 3차 개정에서는 종전의 기술계·기능계의 큰 틀로 유지되어 오던 자격제도를 기술계·기능계·서비스계로 새롭게 분류하여 변화하는 산업사회에 걸맞은 새로운 분야의 자격종목 신설이 가능토록 하였으며, 1997년에 이루어진 제4차 개정에서는 같은 해 제정된 “자격기본법”에 대한 내용을 반영하여 기술자격과 민간자격에 대한 개념을 명확하게 하였다.

나. 국가기술자격법 시행령의 변화

1974년 제정된 국가기술자격법 시행령은 국가기술자격법의 실질적인 시행을 도모하기 위해 제정된 것이다.

동 시행령에서는 기술자격의 등급을 크게 기술계와 기능계로 나누고 기술계는 기술사·기사1급·기사2급으로, 기능계는 기능장·기능사1급·기능사2급 및 기능사보로 구분하였다. 또한 직무분야를 19개 직무분야로 나누고 기술계 자격종목은 기계공작기술사 등 193개 종목, 기능계 자격종목은 534개 종목으로 총 727개 종목을 시행하도록 하였다.

그후 1976년 제2차 개정에서는 과학기술처장관이 가지고 있던 검정의 출제 및 관리에 대한 권한을 한국기술검정공단으로 위탁하고 한국정밀기기센터, 건설부, 교통부, 체신부, 공업진흥청, 노동청의 검정권한을 기술 검정공단으로 위탁하였다.

또한 1991년 10월에 개정된 제13차 시행령 개정에서는 그 동안 시행되던 자격종목에 대폭 수정을 가하여, 36개 자격종목을 신설하고 137개 종목을 폐지하였으며, 115개 자격종목의 기술 분야를 변경하는 등 자격종목 체계를 획기적으로 재정비하였다.

1998년 제19차 개정에서는 기술계·기능계로 이원화된 등급체계를 단일화함과 아울러 9등급이던 기술자격체계를 5등급 체계로 대폭 단순화시키고, 120개 자격종목을 58개로 통·폐합하는 등 자격제도를 현장중심의 자격으로 전환하였다.

제2절 국가기술자격제도의 운영

현행 국가기술자격제도의 운영현황은 개정된 「국가기술자격법시행령(1998.5.9. 대통령령 제 15794호)을 중심으로 살펴보고자 한다(신명훈 외, 1997). 개정 시행령은 공포한 날부터 시행되도록 규정하고 있다. 그러나 필기 시험에 합격하고 실기 시험 또는 면접 시험에 합격하지 않은 사람에 대한 필기시험의 면제 규정의 경우는 1998년 7월 1일부터 시행하고, 그 외의 기술 자격의 등급 및 종목에 관한 사항의 규정은 1999년 3월 28일부터 시행하도록 되어 있다.

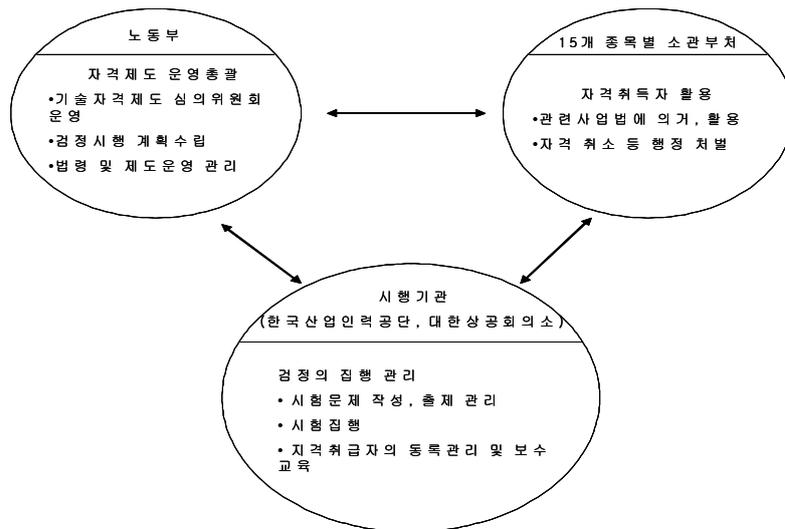
1. 운영체계

현재 국가기술자격은 정부의 15개 소관부처별로 관장되고 있지만, 제도의 총괄 운영은 국가기술자격법에 의해 노동부가, 그리고 시험문제 출제, 검정 실시, 등록관리, 보수교육 등 기술자격 검정에 대한 업무는 동법 시행령(제 36조)이 정하는 바에 의하여 한국산업인력공단과 대한상공회의소에 위탁되어 있다. 이에 따라 한국산업인력공단은 기술·기능분야 및 서비스분야 중 기타 서비스를, 대한상공회의소는 서비스 분야 중 사업서비스에 대한 검정 업무를 각각 담당하고 있다. 다만 현역군인 및 군무원에 대한 자격검정은 국방부 장관에게 위탁되어 있고, 전파통신기사·전파통신산업기사·전파통신기능사에 대한 등록, 기술자격증 교부, 기술자격 취득자의 등록사항 변경신고, 기술자

격증의 관리 등에 대한 권한은 정보통신부 장관이 갖는다.

기술자격의 직무분야·등급 및 종목의 신설·통합·폐지, 등급별 응시자격, 정의 기준 및 방법에 관한 사항, 검정 시험과목에 관한 사항, 검정시행계획의 조정, 기술자격 취득자에 대한 우대조치 강구, 검정제도의 발전에 관한 사항, 합격 결정의 예외의 관한 사항, 기술자격 검정의 민간위탁에 관한 사항, 민간기술자격의 공인 협의 등의 국가기술자격 운영과 관련한 사항은 정부 부·처의 공무원 및 전문가로 구성된 기술자격제도심의위원회(노동부 장관의 자문기구)의 심의를 거쳐 국가기술자격제도 운영 정책에 반영된다. 국가기술자격제도의 전반적인 운영체계는 [그림 X-1]과 같다.

[그림 X-1] 국가기술자격제도의 운영 체계도



15개 종목별 소관부처는 국가기술자격법시행령 제 13조와 관련하여 시행령 [별표 6]에 제시되어 있으며, 구체적인 내용은 <표 X-1>과 같다. 주무부처는 검정시행 계획의 수립, 검정의 시행 공고, 합격자 결정, 등록, 자격증 교부, 자격취소 및 정지, 보수교육 등의 권한을 가지고 있으며, 아울러 금품수

수 등과 같은 부정한 방법으로 자격을 취득하거나 자격증을 대여하는 행위 등에 대해 자격 취득자의 자격을 취소하거나 또는 정지시키는 권한도 갖고 있다.

<표 X-1> 소관부처별 국가기술자격 종목 현황

기술자격 종목	주무부장관
위험물관리, 지적, 지적기능, 소방설비	행정자치부장관
화약류관리, 화약류제조, 화약취급	행정자치부장관 (경찰청장)
방사선비파괴검사, 초음파비파괴검사, 자기비파괴검사, 침투비파괴검사, 와전류비파괴검사, 누설비파괴검사, 원자력, 다른주무부장관의 소관에 속하지 아니하는 기술사 종 목	과학기술부장관
영사	문화관광부장관
축산, 식육처리, 축산식품가공	농림부장관
농화학, 종자, 시설원예, 식물보호, 채소재배, 과수재배, 화훼재배, 농기계정비, 농기계 운전, 농업기계, 생사, 버섯종균	농림부장관 (농촌진흥청장)
임산가공, 산림, 산림경영, 산림공학, 임업종묘, 펄프제지, 목재가공, 목질재료	농림부장관 (산림청장)
금형, 프레스금형, 사출금형설계, 사출금형, 정밀금형, 공업계측제어, 일반기계, 생산 기계, 전자, 제품디자인, 포장, 금속재료, 금속재료시험, 열처리, 신발류제조, 광산보 안, 광산차량기계운전, 광산환경, 보일러, 보일러시공, 보일러취급, 발송배전, 전기, 전 기공사, 전기응용, 열 관리, 가스 굴착, 공조냉동기계(기공사), 시추, 석공, 석공예, 계 량기계, 계량전기, 계량물리, 유통관리, 품질관리, 공정관리, 승강기, 생물공학, 플라스 틱 성형가공, 광학, 시각디자인	산업자원부장관
전파통신, 정보통신, 무선통신, 방송통신, 통신기기, 통신설비, 통신선로, 정보기기운 용, 정보관리, 전자계산조직응용, 전자계산기, 정보처리, 정보기술, 컴퓨터그래픽스운 용, 사무자동화	정보통신부장관
식품, 이용, 미용, 조리, 한식조리, 양식조리, 증식조리, 일식조리, 복어조리, 제과, 제 빵, 조주, 농산식품가공, 수산식품가공, 세탁	보건복지부장관
대기환경, 수질환경, 소음진동, 폐기물처리, 환경	환경부장관
기계안전, 화공안전, 전기안전, 산업안전, 건설안전, 산업위생관리, 다른 주무부장관에 속하지 아니하는 기술자격종목(기술사종목제외)	노동부장관
토목시공, 토목, 건축시공, 건축, 건축설비, 건설기계, 도시계획, 조정, 측량 및 지형공 간정보, 측량, 건설기계정비, 건설기계자체정비, 건설기계기관정비, 건설재료시험, 실 내건축, 지도제작, 도화, 항공사진, 포장, 콘크리트, 기중기운전, 굴삭기운전, 불도우저 운전, 로울러운전, 모우터그레이더운전, 지게차운전, 공기압축기운전, 로우더운전, 스텔 트레이퍼운전, 아스팔트믹싱플랜트운전, 아스팔트피니셔운전, 쇄석기운전, 준설선운전, 사리채취기운전, 토목제도, 방수, 건축제도, 건축일반시공, 조적, 미장, 운수운물, 유리 시공, 타일, 건축도장, 도배, 건축목공, 거푸집, 비계, 가구제작, 철근, 목재창호, 토질 및 기초, 토목구조, 항만 및 해안, 도로 및 공항, 수자원개발, 상하수도, 농업토목, 건축구조, 건축기계설비, 건축전기설비, 공조냉동기계(기공사, 기사, 산업기사), 토목 품질시험, 건축품질시험, 금속제창호, 자동차검사, 자동차정비, 자동차차체수리, 항공, 항공정비, 항공기계정비, 항공기관정비, 항공장비정비, 항공전자정비, 교통	건설교통부장관
철도차량, 전기철도, 철도동력차기관정비, 철도동력전기정비, 객화차정비, 열차조작, 보선, 철도신호, 철도보선	건설교통부장관 (철도청장)
수산양식, 수산제조, 해양생산관리, 어병, 잡수, 어로, 해양, 해양환경, 해양자원개발, 해양공학, 해양조사	해양수산부장관

2. 검정체계

자격검정의 관리는 크게 세 단계로 나누어볼 수 있다. 첫째는 검정계획의 수립에서부터 검정의 시행에 관련된 단계이고, 둘째는 시험문제의 개발·보관·인쇄의 단계이며, 셋째는 시험채점과 합격자 등록 관리의 단계이다.

가. 검정의 시행

주무부처의 장관은 다음 연도의 검정시행계획을 다음 연도 개시 7일 전까지 공고해야 한다. 한국산업인력공단의 경우 연간계획을 수립하기 위하여 각 주무부처 장관의 의견, 교육훈련기관과 산업체의 의견, 그리고 과년도의 종목별 검정 실적 등을 종합한 후 계획안을 작성하여 노동부에 제출한다. 이 계획은 노동부의 검토와 기술자격제도심의위원회의 조정을 거쳐 최종 확정한다. 이렇게 확정된 연간계획에 근거하여 회별 검정시행 계획이 확정되며, 기술자격의 종목, 등급, 응시자격, 검정의 방법, 시험과목, 일시, 장소 및 응시절차 등에 대한 사항이 실시 1개월 전에 공고된다. 시행공고 후에는 수검원서 교부 및 접수→수험자 명단 전산처리 → 시험문제 인쇄 → 시험감독 위원 위촉 → 시험장 준비(시설·재료 등)→ 시험 시행 → 채점 → 합격자 발표 → 등록의 절차가 진행된다.

나. 출제관리

시험문제의 출제관리 업무는 시험과목별 출제기준 설정→기준에 따른 시험문제 작성의뢰 및 문제 수집→난이도 등에 의한 검토·분류 정리→문제 생산 → 문제은행에 보관 → 시험문제 선정·편집→발간·인쇄 →시행을 위한 교부의 절차를 밟게 된다.

출제기준은 시험과목에 대한 출제의 범위와 수준에 대한 규정이라고 할 수 있다. 매년 출제 담당 연구원은 산업현장의 직무를 조사하고 외부 전문가와 함께 시안을 마련하며, 학계 및 산업계 전문가의 검토 의견을 수렴하여 최종안을 작성한다.

다. 채점 및 합격자 관리

객관식 필기시험 채점은 검정기간의 단축과 공신력 제고라는 중요성 때문에 그 처리과정이 전산화되어 있다. 실기시험의 채점은 중앙채점과 현지채점으로 구분하여 시행되고 있다. 중앙채점은 답안지와 작품을 공단본부에서 모아 채점하는 방식이며, 현지채점은 현지에서 작업과정을 평가한다든가 작품을 이동하기 어려운 종목을 중심으로 검정과 동시에 시험감독위원 및 채점위원 2인 이상이 현지에서 채점하는 방식이다. 면접시험의 채점은 각 종목마다 3인으로 구성된 면접시험위원이 문항별 답변 내용과 모범 답안과의 차이를 고려하여 인정하되, 수검자별 복수 채점에 의하여 합산한 산술평균 점수로써 최종 득점을 결정한다.

채점이 끝나면 검정 종료 후 60일 이내에 합격자에게 공고하고, 등록신청을 통지하여야 하며, 등록된 자에게는 기술자격증을 교부한다. 1997년 말 현재 한국산업인력공단에 등록된 국가기술자격 등록자는 총 5,169,816명으로 이중 기능사 2급이 3,707,715명으로 가장 많고 기술사는 16,516명, 기능장은 2,964명이다 (한국산업인력공단, 1988). 여기에는 국방부에서 현역군인과 군무원을 대상으로 시행한 기술자격검정 합격자의 등록자가 포함되어 있으며, 대한상공회의소(1997년 현재 5,870,257명 합격)와 정보통신부(1997년 현재 25,623명 등록) 소관 종목들은 포함되어 있지 않다.

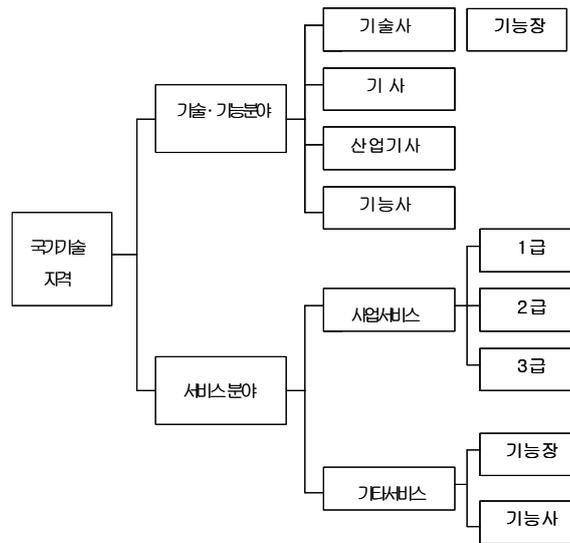
3. 자격체계 및 종목

가. 자격체계

현행 국가기술자격의 체계는 국가기술자격법 시행령 제 2조에 따라 크게 기술·기능분야와 서비스분야로 구성되어 있다. 기술·기능분야는 23개의 직무분야별 기술사, 기능장, 기사, 산업기사, 기능사의 5단계 등급 체계를 갖고 있으며, 서비스 분야는 다시 사업서비스와 기타서비스로 구성되어 있다. 사업서비스는 사무관리 직무분야에 1·2·3급의 등급체계를 갖고 있으며, 기타 서비스는 2개

직무분야에 기능장과 기능사의 2개 등급체계를 갖고 있다. [그림 X-2]는 현행 국가기술자격 체계를 제시한 것이다.

[그림 X-2] 국가기술자격의 등급체계



나. 자격종목

개정국가기술자격법시행령에 의한 자격종목은 모두 595종목으로 기술·기능분야 548종목과 서비스분야 47종목으로 구성되어 있다. 그러나 이 종목 체계는 1999년 3월 28일부터 적용되고, 1998년 5월 현재는 737종목으로 기술 및 기능계 708종목, 서비스계 29종목 등이다. 여기서는 개정 시행될 종목을 중심으로 설명하고자 한다.

다음의 <표 X-2>는 기술·기능분야의 등급별 총 자격 종목 수를 제시한 것이다. 이 표를 통하여 각 직무분야별로 각각 몇 종목이 설치·운영되고 있는지를 알 수 있다. 23개 직무분야 중에서 기계 직무분야가 121개 종목으로

전체 직무분야 중 가장 많은 자격종목이 설치·운영되어 있음을 알 수 있다.

<표 X-2> 국가기술자격 기술·기능 분야 등급별 자격 종목수

직무분야	등급					
	계	기술사	기능사	기사	산업기사	기능사
1. 기계	121	10	10	15	31	55
2. 금속	48	6	6	7	10	19
3. 화공 및 세라믹	20	5	1	4	5	5
4. 전기	17	5	2	3	4	3
5. 전자	13	3	1	3	3	3
6. 통신	17	1	1	3	6	6
7. 조선	9	3	-	1	1	4
8. 항공	9	2	1	1	1	4
9. 토목	29	11	-	4	4	10
10. 건축	33	4	2	3	7	17
11. 섬유	30	6	2	4	9	9
12. 광업자원	16	4	-	3	4	5
13. 정보처리	8	2	-	2	3	1
14. 국토개발	11	3	-	3	3	2
15. 농림	39	6	1	9	9	14
16. 해양	20	4	-	8	5	3
17. 산업디자인	6	1	-	2	2	1
18. 에너지	6	3	-	2	1	-
19. 안전관리	19	7	1	5	5	1
20. 환경	13	4	-	4	4	1
21. 산업응용	39	6	-	11	8	14
22. 교통	3	1	-	1	1	-
23. 공예	22	-	1	-	4	17
계	548	97	29	98	130	194

서비스분야는 <표 X-3>과 <표 X-4>에서와 같이 사업서비스와 기타서비스로 구분된다. 사업서비스는 사무관리 직무분야에 부기, 주산, 워드프로세서, 한글·영문 속기, 비서 및 컴퓨터 활용능력의 7종목으로 구성되어 있다. 사업서비스의 종목별 자격등급은 1단 내지 11단 및 1급에서 3급으로 되어 있는 주산을 제외하고는 1급, 2급, 3급으로 이루어져 있으며, 총 종목 수는 32개이다.

<표 X-3> 국가기술자격 서비스 분야 중 사업서비스의 등급별 자격 종목 수

직무분야	종목	등급	종목수
사무관리	부 기	1급 내지 3급	3
	주 산	1단 내지 11단 및 1급 내지 3급	14
	워드프로세서	1급 내지 3급	3
	한글속기	1급 내지 3급	3
	영문속기	1급 내지 3급	3
	비 서	1급 내지 3급	3
	컴퓨터 활용능력	1급 내지 3급	3
계			32

서비스분야 중 기타서비스는 음·식료품 직무분야와 위생 직무분야로 구성되어 있다. 기타서비스는 기존에 기능계의 서비스 기술 분야였던 자격으로서 이를 음·식료품 직무분야와 위생 직무분야로 나눈 것이다. 자격 종목 수는 <표 X-4>와 같이 기능장 4종목과 기능사 11종목 등 모두 15종목이다.

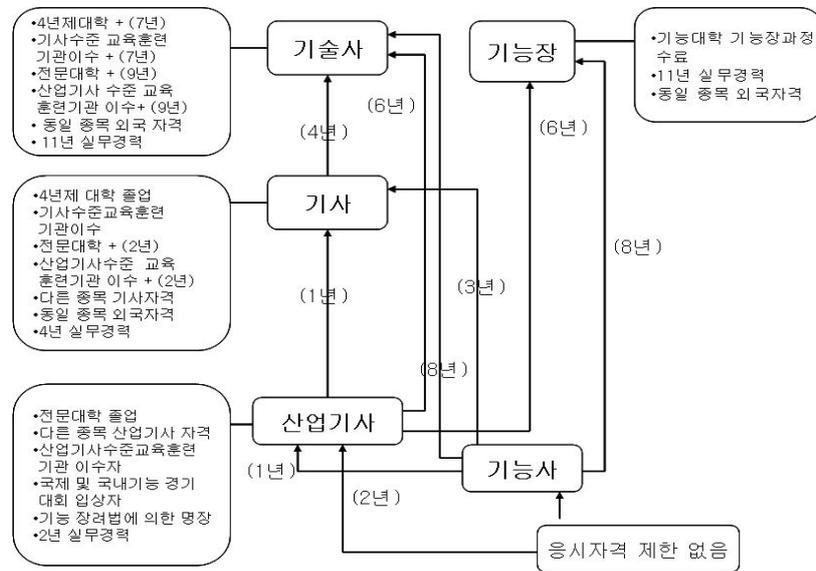
<표 X-4> 국가기술자격 서비스분야 중 기타서비스의 등급별 자격종목 수

직무분야 \ 등급	기능장	기능사	종목수
1. 음·식료품	조 리	한식조리 양식조리 중식조리 일식조리 복어조리	10
	제 과	제 과 제 빵 조 주	
2. 위생	이 용 미 용	이 용 미 용 세 탁	5
계	4	11	15

다. 응시자격

현행국가기술자격법시행령(제 11조)에 의한 응시자격은 [그림 X-3]에 나타나 있다.

[그림 X-3] 국가기술자격 응시 요건



주: () 는 실무경력 연수.

기술사 자격의 응시자격은 기사, 산업기사, 기능사의 자격을 취득한 후 동일 종목의 직무분야에서 각각 4년, 6년, 8년 이상 실무에 종사한자, 4년제 대학이나 전문대학을 졸업한 후 응시하고자 하는 종목이 속하는 동일 직무분야에서 각각 7년이나 9년 이상 실무에 종사한 자, 기사나 산업기사 수준에 해당하는 교육훈련을 실시하는 기관을 이수한자, 각각 7년 혹은 9년 이상 실무에 종사하거나 학력요건 없이 응시하고자 하는 종목이 속하는 동일 직무분야에서 11년 이상 실무에 종사한 자, 외국에서 동일한 등급 및 종목에 해당하는 자격을 취득한 자 등에게 주어진다.

4. 검정기준 및 방법

가. 검정기준

기술자격 분야별 검정기준은 국가기술자격법 시행령 제 14조에 규정되어 있다. 다음의 <표 X-5>는 기술·기능분야 및 서비스분야 중 기타 서비스의 등급별 검정기준을 제시한 것이다. 기술사의 경우 검정기준은 응시하고자 하는 종목에 관한 고도의 전문지식과 실무경험에 입각한 계획·연구·설계·분석·시험·운영·시공·평가 또는 이에 관한 지도·감리 등의 기술업무를 수행할 수 있는 능력의 유무이다.

<표 X-5> 국가기술자격 등급별 검정기준(기술·기능분야 및 서비스분야 중 기타서비스)

등 급	검 정 기 준
기 술 사	응시하고자 하는 종목에 관한 고도의 전문지식과 실무경험에 입각한 계획·연구·설계·분석·시험·운영·시공·평가 또는 이에 관한 지도·감리 등의 기술업무를 수행할 수 있는 능력의 유무
기 능 장	응시하고자 하는 종목에 관한 최상급 숙련기능을 가지고 산업현장에서 작업관리, 소속 기능 인력의 지도 및 감동, 현장훈련, 경영계층과 생산계층을 유기적으로 연계시켜 주는 현장관리 등의 업무를 수행할 수 있는 능력의 유무
기 사	응시하고자 하는 종목에 관한 공학적 기술이론 지식을 가지고 설계·시공·분석 등의 기술업무를 수행할 수 있는 능력의 유무
산업기사	응시하고자 하는 종목에 관한 기술기초이론 지식 HE는 숙련기능을 바탕으로 복합적인 기능 업무를 수행할 수 있는 능력의 유무
기 능 사	응시하고자 하는 종목에 관한 숙련기능을 가지고 제작·제조·조작·운전·보수·정비·채취·검사 또는 작업관리 및 이에 관련되는 업무를 수행할 수 있는 능력의 유무

대한상공회의소에서 검정을 시행하는 서비스분야 중 사업서비스의 검정기준은 <표 X-6>과 같다. 사업서비스의 검정기준은 국가기술자격법 시행규칙에 규정되어 있기 때문에 개정규칙이 공포되어야 하나, 여기서는 새로 신설된 컴퓨터

활용능력을 제외한 종목의 1999년 3월까지 적용되는 검정기준을 제시하였다.

<표 X-6> 국가기술자격 등급별 검정기준(서비스분야 중 사업서비스)

명칭	등급	검정기준
부기	1급	대학졸업정도의 상업부기·공업부기·원가계산 및 회계학 기타 기업회계에 관한 지식을 갖추고 대기업의 회계업무를 행할 수 있는 능력 유무
	2급	초보적인 원가계산을 포함한 고등학교 졸업정도의 상업부기 및 공업부기(독자평 균원장을 제외한다)에 관한 지식을 갖추고 중소기업 회계업무를 행할 수 있는 능력 유무
	3급	상업부기 원리·기장 및 결산(특수매매·특수분개장·분할원장·회사회계를 제외 한다)에 관한 지식을 갖추고 소기업의 회계업무를 행할 수 있는 능력 유무
주산	1단 내 지11단	전문적인 실무계산을 신속·정확하게 처리할 수 있는 능력을 갖추고 대기업 회 계의 계산실무를 행할 수 있는 능력 유무
	1급	전문적인 실무계산을 처리할 수 있는 능력을 갖추고 중소기업회계의 계산실무를 행할 수 있는 능력 유무
	2급	일반적인 실무계산을 처리할 수 있는 능력을 갖추고 중소기업 회계의 계산실무를 행할 수 있는 능력 유무
	3급	기초적인 실무계산을 처리할 수 있는 능력을 갖추고 중소기업 회계의 계산실무를 행할 수 있는 능력 유무
한글 속기	1급	한글속기에 관한 상급 숙련기능을 가지고 이에 관한 업무를 신속·정확하게 행할 수 있는 능력 유무
	2급	한글속기에 관한 중급 숙련기능을 가지고 이에 관한 업무를 신속·정확하게 행할 수 있는 능력 유무
	3급	한글속기에 관한 하급숙련기능을 가지고 이에 관한 업무를 신속·정확하게 행할 수 있는 능력 유무
영문 속기	1급	영문속기에 관한 상급숙련기능을 가지고 이에 관한 업무를 신속·정확하게 행할 수 있는 능력 유무
	2급	영문속기에 관한 중급숙련기능을 가지고 이에 관한 업무를 신속·정확하게 행할 수 있는 능력 유무
	3급	영문속기에 관한 하급숙련기능을 가지고 이에 관한 업무를 신속·정확하게 행할 수 있는 능력 유무
비서	1급	비서에 관한 전문적인 지식을 갖추고 관련된 업무를 신속·정확하게 수행할 수 있는 능력 유무
	2급	비서에 관한 일반적인 지식을 갖추고 관련된 업무를 신속·정확하게 수행할 수 있는 능력 유무
	3급	비서에 관한 초보적인 지식을 갖추고 관련된 업무를 신속·정확하게 수행할 수 있는 능력 유무
워드프 로세서	1급	워드프로세서에 관한 상급숙련기능을 가지고 이에 관련된 업무를 신속·정확하게 수행할 수 있는 능력 유무
	2급	워드프로세서에 관한 중급숙련기능을 가지고 이에 관련된 업무를 신속·정확하게 수행할 수 있는 능력 유무
	3급	워드프로세서에 관한 하급숙련기능을 가지고 이에 관련된 업무를 신속·정확하게 수행할 수 있는 능력 유무
컴퓨터 활용능 력	1급	컴퓨터에 관한 상급숙련기능을 가지고 이에 관련된 업무를 신속·정확하게 수행 할 수 있는 능력 유무
	2급	컴퓨터에 관한 중급 숙련기능을 가지고 이에 관련된 업무를 신속·정확하게 수행 할 수 있는 능력 유무
	3급	컴퓨터에 관한 하급 숙련기능을 가지고 이에 관련된 업무를 신속·정확하게 수행 할 수 있는 능력 유무

나. 검정방법

기술자격 분야별 검정방법은 시행령 제 15조에 규정되어 있다. 다만 서비스분야 중 사업서비스 기술자격 검정방법은 노동부령으로 정하고 있다.

검정은 필기시험·실기시험·면접시험의 순으로 실시하며, 앞 순위의 시험에 합격하지 않으면 다음 순위의 시험에 응시할 수 없다. 다만 실기시험을 주관식 필기시험으로 시행하는 종목은 필기시험과 실기시험을 연속하여 실시할 수 있도록 하였다.

기술·기능 분야의 자격 등급별 검정방법은 <표 X-7>과 같다. 기술사는 필기시험과 면접시험을 실시하고, 기사, 기능장, 산업기사의 검정은 필기시험과 실기시험으로 실시한다.

필기시험은 주관식 논문형과 객관식(4지택일형)방법을 채택하고 있는데, 기술사는 주관식 단답형과 논문형을, 그 외 종목은 객관식 4지 택일형을 적용한다. 합격기준은 기술사, 기능장, 기능사는 100점 만점에 60점 이상으로 하고, 기사 및 산업기사 등급은 과목당 100점을 만점으로 하여 매 과목당 40점 이상 전 과목 평균 60점 이상으로 정하고 있다.

실기시험의 형태는 면접형·작업형·필답형·복합형의 네 가지로 운영되고 있다. 면접형은 기술사의 실기시험에만 적용되는 구술시험이고, 작업형은 주어진 도면 및 요구사항 등에 대하여 시설과 장비 및 공구 등을 사용하여 작품의 제작, 조작, 보수, 정비, 채취, 분석, 검사 등의 작업을 하는 유형을 말한다. 필답형은 주어진 문항에 대하여 알맞은 답안을 구성하여 쓰도록 하는 유형이며, 복합형은 작업형과 필답형을 적절히 나누어서 부과하는 유형의 시험을 말한다. 현재 필답형으로 치르고 있는 실기시험은 기술자격 취득자의 실기능력 향상을 위해서 복합형 또는 작업형으로 전환되고 있는 실정이다.

실기시험 및 면접시험의 합격기준은 기술·기능분야 및 서비스분야 중 기타서비스 기술자격을 100점 만점에 60점 이상으로 정하고 있으며, 채점 방식은 복수채점, 공동채점, 공정별 채점, 복합채점 등의 방법을 이용하고 있다.

<표 X-7> 국가기술자격의 기술·기능분야 자격검정 방법

자격등급	검정방법	
	필기시험	면접시험 또는 실기시험
기술사	단답형 또는 주관식 논문형	구술형 면접시험
기능장	객관식 4지 택일형	작업형 면접시험
기사	객관식 4지 택일형	작업형 면접시험
산업기사	객관식 4지 택일형	작업형 면접시험
기능사	객관식 4지 택일형	작업형 면접시험

서비스분야 중 사업서비스의 검정방법은 <표 X-8>과 같다. 비서와 워드프로세서 종목에서만 필기시험과 실기시험을 시행하고 있고, 부기·주산·속기는 필기나 실기시험 하나만을 시행하고 있다. 그러나 부기는 필기시험만으로 시험이 이루어진다고 제시되어 있지만, 실제 시험에서는 부기에 관한 지식뿐만 아니라 실무능력을 요구하고 있어서 필기시험 중에 실기에 관한 사항이 병행되어 실시되고 있다.

<표 X-8> 국가기술자격의 서비스 분야 중 사업서비스의 검정 방법

자격종목	검정방법
비서	필기시험→실기시험
워드프로세서	필기시험→ 실기시험
부기	필기시험
주산	실기시험
속기	실기시험

5. 보수교육

보수교육에 관한 구체적인 사항은 국가기술자격법 시행규칙에 규정하고 있으며, 자격체계에 따른 보수교육 운영 현황에 대해 살펴보고자 한다.

가. 보수 교육 현황

현행 제도에 따르면 자격취득자는 주무부 장관에게 등록하고, 등록 및 갱신등록이 있을 때에는 그 사항을 주무부 장관인 노동부 장관에게 통보하여야 한다. 보수교육은 지정된 교육기관이 보수교육계획서를 해당 주무부 장관에게 제출하여 승인을 받아 실시하고, 교육이 끝나면 이수자 명단을 한국산업인력공단에 통보하게 되어 있다.

보수교육은 노동부 등 10개 주무부처에서 259개 자격종목에 대하여 한국산업인력공단 등 35개 교육기관에 위탁하여 시행하고 있는데, 1997년에는 총 104,282명의 기술자격취득자에 대해 보수교육이 실시되었다. 1997년의 주무부처별 보수교육 현황은 <표 X-9>와 같다.

<표 X-9> 주무부처별 국가기술자격소지자 보수교육 현황(1997)

소관부처	교육기관	대상교육			실적
		소계	기술계	기능계	
노동부	한국산업인력공단 등 5개	56	4	52	17,678
행정자치부	한국소방안전협회 등 2개	5	3	2	8,736
문화관광부	한국영상기사협회	2	-	2	230
통상산업부	한국산업훈련협회 등 9개	32	21	11	35,637
건설교통부	건설기술교육원 등 10개	54	46	8	33,826
정보통신부	정보통신공사협회 등 2개	16	10	6	2,568
해양수산부	해양수산공무원교육원	6	5	1	103
과학기술부	한국기술사회 등 3개	82	81	1	5,222
농촌진흥청	농촌진흥청	1	-	1	60
경찰청	총포화약안전기술협회	5	4	1	222
계	35	259	174	85	104,282

자료: 김택득(1998). 「국가기술자격제도의 역사적 변천과정의 현황」, 『기간행 자료』.

나. 교육대상자

보수교육대상자는 법률로 정한 자격종목의 기술자격취득자로 한정하고 있다. 즉 기술자격취득자로 등록을 한 자 중에서 ① 국민의 생명과 재산의 안전에 관련되는 위험의 정도가 높은 종목의 기술자격취득자, ② 기술 수준의 변화가 급격하여 기술의 보완이 요구되는 종목의 기술자격취득자, ③ 해외인력 진출 등 국가시책상 특히 필요상 종목의 기술자격취득자가 보수교육의 대상이다. 서비스분야의 사업서비스는 보수교육 대상자에서 제외된다.

다. 교육내용 및 방법

보수교육은 기술 분야 및 등급별로 구분하여 실시하는 것을 원칙으로 하고 있다. 다만 구분하여 실시하기 어려운 특별한 사유가 있을 때에는 통합하여 실시할 수 있다. 보수교육은 이론과목과 실기과목을 포함하여 실시되되 과목비율은 6:4로 하여야 하며, 교육방법은 강의, 실습, 실기견학 및 시청각 교육 등에 의하도록 하고 있다. 보수교육은 14시간 이상 실시하여야 한다.

교육내용의 질을 높이기 위한 강사의 자격요건은 시행규칙에서 규정하고 있으며, 그 내용은 다음과 같다.

- (1) 4년제 대학 졸업자 중 당해 등급 자격취득 후 5년 이상 당해 분야의 실무경험이 있는 자
- (2) 대학에서 관련 분야 전임강사 이외의 직에 있는 자
- (3) 연구기관에서 당해 직무분야의 교육 또는 연구에 3년 이상 종사하고 있는 자
- (4) 직업훈련교사로서 당해 등급 자격 취득 후 5년 이상 당해 분야에 실무경력이 있는 자
- (5) 당해 등급 자격 취득 후 7년 이상 당해 분야에 실무경력이 있는 자
- (6) 기타 관련 분야에 학식과 경험이 풍부한 자로서 주무부 장관의 승인을 받은 자

제3절 직업교육과 국가기술자격제도

1. 직업교육과 자격제도의 관련성

직업교육과 자격제도는 산업인력의 현장성을 제고하고, 산업사회의 수요나 변화에 신속하고 탄력적으로 대응하는 공통적인 목표를 가지고 있기 때문에 상호간의 관련성을 가지고 있으나 직업교육과 자격제도와의 관련성은 국가의 고유한 사회문화적 배경, 노동시장의 특성 등에 따라 그 나타내는 방식을 달리하고 있다.

평생학습사회에 있어서 필수 요건이 되는 학습과 일의 관계는 직업교육과 자격제도간의 관련성을 부각시키고 있다. 자격제도는 직업교육을 받은 개인이 소유한 기술과 직무수행능력을 평가하고 인정하는 기제로서의 역할을 한다. 즉 자격제도는 개인이 소유한 능력을 객관적이고 신뢰성 있게 평가하고 인정하는 시스템이 되는 것이다.

일반적으로 직업교육과 자격제도의 관련성을 밀접하게 함으로써 얻는 이점은 다음과 같다(이정표 외, 1999).

첫째, 직업교육과 자격의 기준 및 내용을 상호 관련시키는 것은 국가나 개인적으로 필수불가결한 것이라 할 수 있다. 일반적으로 개인이 자격을 취득하기 위하여는 어떤 형태이든지 직업교육을 받아야 하며, 직업교육을 통하여 습득한 개인의 능력을 평가받아야 한다.

둘째, 직업교육과 자격제도를 밀접하게 관련시킴으로써 변화하는 산업사회의 수요에 신속하게 대응할 수 있다. 직업교육의 성과를 자격제도를 통하여 검증한다는 점에서 상호 산업현장의 요구에 탄력적으로 대응할 수 있다.

셋째, 취득한 자격에 대하여 직업교육의 상급 수준으로 진학하고자 할 때 혜택을 줄 수 있으며, 특히 학력 및 학위와의 호환성을 갖도록 하는 것은 두 영역에 대한 사회적 안정성을 갖도록 함으로써 능력중심 사회를 실현시키는 중심적 역할을 수행할 수 있다.

넷째, 자격이 현장 적합성의 여부를 나타내는 지표의 기능을 한다는 점에서 실무 중심의 직업교육과정과 자격검정 기준 및 내용을 관련시킴으로써 해당 직업에서의 현장 적합성을 제고시킬 수 있다. 이는 곧 해당 직무영역의 전문성 확보와 직업정신을 고취시키는 것과 연결된다.

그러나 직업교육과 자격제도를 관련시키는 데는 다음과 같은 한계나 폐해가 있을 수 있다.

첫째, 직업교육이 자격제도와 밀접하게 관련성을 가질 경우, 자격 취득의 목표가 직업교육의 내용과 방법에 직접적으로 연결되어 본래의 교육적 효과를 거두기 어렵다. 즉 직업교육과정이 자격검정에 대비한 교육으로 전락되어 교육이 갖는 본래의 목적과 효과를 감소시키는 부작용이 발생할 수 있다.

둘째, 직업교육을 실시하는 자가 자격검정을 시행할 경우, 자격검정의 엄격성을 유지하기 어렵고 따라서 자격의 생명이라 할 수 있는 신뢰성과 객관성을 확보하기 어렵다.

셋째, 직업교육과 자격제도의 연계는 기본적으로 산업현장의 수요나 필요에 대응하는 것을 전제조건으로 이루어져야 한다. 그러나 산업현장과 괴리되어 직업교육과 자격제도가 운영될 경우, 어느 쪽도 그 목적을 올바르게 달성할 수 없게 되어 인력개발의 총체적 부실을 가져올 수 있다.

2. 직업교육 이수자들이 취득하는 국가기술자격의 특징

우리나라의 직업교육이 갖는 특징을 국가기술자격과 관련하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 우리나라의 중등단계 직업교육은 단순 기능이나 기술의 습득이 아니라 전인교육에 바탕을 둔 직업적인 지식·기능·태도 등 전체적인 인간 형성에 목표를 두고 있다. 최근 들어 중등 단계 직업교육의 목표를 직업인으로서의 기본적인 소양, 태도 및 자세, 기능 등 직업적 교양 습득에 초점을 두고 있다.

둘째, 우리나라의 중등단계 직업교육은 협소한 직무에 중심을 두기보다는

폭넓고 일반적인 직업군에 대응하는 중심을 두고 있다.

셋째, 고등단계의 직업교육은 전문직에게 필요한 일반적인 소양과 기술에 관한 전문적인 지식과 기능의 습득에 중심을 두고 있으나, 이를 소화할 수 있는 기간과 교육효과의 제고에 어려움을 가지고 있다.

넷째, 직업훈련은 산업사회에서 바로 일할 수 있는 직무수행능력에 중심을 두고 있기 때문에 산업현장의 변화와 기술수준의 발전에 대응할 수 있는 방안으로 단기적으로 습득할 수 있는 훈련내용과 방법이 동원된다.

이와 같은 직업교육과 관련하여 국가기술자격 검정의 특징을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 국가기술자격은 어떤 특정한 업무에 관한 지식이나 기능·기술에 대해서 개인의 습득 여부를 일정한 기준에 따라 평가하고 인정하는 제도이다. 이런 점에서 직업교육의 범위 및 내용과 차이가 있다.

둘째, 국가기술자격은 개인이 가지고 있는 직업능력 중 객관적으로 측정할 수 있는 것만을 평가한다. 따라서 직업교육과는 달리 개인이 습득한 직업능력 중 일부의 내용만을 증명할 수밖에 없다.

셋째, 국가기술자격은 개인의 기술·기능의 습득 여부를 나타내는 표시기능을 한다. 이런 점에서 국가기술자격은 전국적으로 표준화될 수 있는 기준과 내용을 중심으로 사회적 통용성을 확보한다. 이에 비해 직업교육은 표준화된 교육과정보다는 환경, 학교 및 교사, 학생 등의 특성과 목표에 따른 다양한 교육과정이 운영된다.

직업교육에서의 국가기술자격검정은 작업에서 요구하는 능력의 일부에 대하여 전문적 능력을 측정하는 것이기 때문에 국가기술자격검정의 취득만이 직업교육의 목표가 될 수 없다. 그러나 직업교육을 통하여 국가기술자격을 취득하지 않으면 직업교육을 효과적으로 이수하였다고 보기 어려운 것이 사실이다. 따라서 국가기술자격 취득은 직업교육에 있어서 충분조건은 되지 않지만 필요조건이라 할 수 있다.

제 11 장 직업교육과정의 개선

직업교육과정의 개선 방안은 직업교육과정의 학문적 바탕에 접근하기 위한 방안, 직업교육과정의 개발에서의 개선방안 및 교육과정의 적용 방안의 세 측면에서 제시하였다.

제1절 직업교육과정의 이론적 접근

1. 교육과정의 학문적 기초

직업교육과정은 일반적인 교육과정의 한 형태로 볼 수 있다. 즉 일반교육을 인간의 계획적이며 바람직한 변화라는 넓은 의미로 본다면, 직업교육은 직업에 종사할 수 있는 능력에 제한된 계획적이며 바람직한 변화라 볼 수 있다. 따라서 직업교육과정은 일반적인 교육과정이 추구하는 철학의 바탕에 그 기본적인 근거를 두어야 한다.

특히 우리나라에서 직업교육의 뿌리를 이루고 있는 것은 노작과 실용을 중시하는 실학사상이라 할 수 있는데, 이는 자아와 현실을 자각하여 민족의

생활에 유용하고 유익한 문제들을 연구하는 실용학으로, 자가계몽, 경제치용, 이용후생, 실사구시를 포함하는 학문으로 그 양태를 나타낸다. 따라서 직업교육과정은 그 본질에 충실하여야 하며 나아가 직업교육학이 제2의 학문이라는 오명을 벗기 위해서도 실용학에 보다 많은 관심을 가지고, 실천하는 학문에 보다 접근하여야 한다.

인간은 태어나면서부터 사회적 존재이며, 교육은 하나의 사회화 과정이라고 볼 수 있다. 직업을 인간이 사회를 구성하면서 수행하는 일이라고 할 때, 또한 일이 경제활동의 핵심이라고 할 때, 직업교육은 이러한 일의 행태와 관련하여 이루어지기 때문에 직업교육과정은 사회와 및 경제에 관련된 학문에도 바탕을 두어야 한다.

교육의 대상은 바로 인간이며, 그는 독특하고 복잡한 개성을 지니 하나의 유기체이다. 따라서 교육은 이들의 성장과 발달에 대한 이해가 있어야 하며, 개체의 요구와 흥미, 능력 그리고 동기유발과 성취감 등을 파악하고 이에 대한 준비를 하여야 한다. 특히 직업교육은 일을 수행하는 개체로서 그들의 심리에 관한 학문에도 그 기초를 두어야 하며, 직업교육과정도 이러한 학습자들의 심리적 기초 위에서 구성되어야 한다.

2. 인간 중심의 교육과정

교육은 인간을 대상으로 하는 것이다. 따라서 교육의 목적은 인간의 변화를 추구하는 것이며, 직업교육도 인간이 일을 통하여 자신을 변화시켜나가는 것이라 할 수 있다. 그러므로 직업교육은 인간에게 이념이나 이상을 실천해 볼 수 있는 바람직한 장을 설정하고, 그러한 장 속에서 인간 스스로가 자신의 잠재능력을 발견·계발할 수 있도록 경험을 제공하고, 여러 가지 지능의 획득과 실제적 적용을 통해 선을 향한 노력을 가속화시킬 수 있는 과정을 부여하는데 그 가치를 두고 있다.

그러나 직업교육과정을 보면 일을 분석하여 일의 내용을 교육과정으로 구성하는 경향을 볼 수 있다. 특히 직업교육의 목적 중에 산업사회의 인력을

공급한다는 것을 강조하여 인력을 마치 산업사회의 도구로 전락시키는 면을 강하게 느낄 수 있다. 이러한 점은 고등교육 단계와 산업체에서의 직업교육 또는 직업훈련 단계에서 강조할 수 있지만, 직업교육의 시작 단계인 초등학교 또는 중등학교 교육에서는 바람직한 인간상에 초점을 맞추는 것이 바람직할 것이다.

3. 일 중심의 교육과정

인간의 삶의 목적은 행복의 추구에 있고 행복은 일을 통하여 이루어지고 있다. 또한 인간은 살아가는 동안 일을 계속하여 수행하는 것이기 때문에 직업교육도 일의 변화와 더불어 변화되어야 하는 것이며, 인간이 계속하여 일을 수행할 수 있도록 계속적으로 작동되어야 하는 것이다.

그러나 직업교육과정의 목적이 폭넓은 지식의 습득에 있는가, 개인이 자신의 소질 및 적성에 맞도록 생애경로를 결정할 수 있게 도와주는 것인가, 아니면 일에 종사할 수 있는 기술(marketable skills)을 갖도록 도와주는 것인가에 관한 논의가 대두되고 있으며, 이러한 논의는 직업교육의 본질과 매우 밀접한 문제로서, 어느 곳에 치중되느냐에 따라 직업교육과정도 그 중심이 이동될 수밖에 없다.

이와 같은 논의에도 불구하고 직업교육과정의 목적이 최종적으로는 일을 수행할 수 있는 능력을 습득하기 위한 것임에는 틀림이 없다. 그러한 까닭에 직업교육과정은 학교의 직업교육 프로그램과 산업현장 요구간의 차이를 줄이기 위하여 일과 학습이 연계되는 교육과정을 강조하고 있다.

한편 직업교육과정에는 긍정적인 직업윤리가 함양되어야 한다. 개인의 직업윤리와 가치체제는 각자 일생을 즐겁게 살아 갈수 있는 능력과 직업인으로서의 생산성과도 관련이 깊다. 또한 직업에 대한 만족은 경제적 보수 못지않게 중요하다. 따라서 직업교육을 통하여 건전한 직업윤리를 함양한다는 것은 사회의 생존 및 개인의 가치관 확립과 행복한 삶에 큰 영향을 미치기 때문에 대단히 중요하다.

또한 직업교육과정에서는 안전이 매우 중요하게 고려되어야 한다. 안전은 기본적으로 태도에 관한 교육문제로, 산업안전과 건강 등은 이에 대한 적절한 교육과 학생들이 배운 바를 실제 적용함으로써 증진된다. 다시 말해 직장에서 작업 안전성의 2/3는 조직과 교육을 통하여 이루어질 수 있고, 1/3은 기계적 안전장치나 도구에 의해 이루어진다. 따라서 안전사고 방지는 기계나 장비보다는 교육을 통하여 달성할 수 있다. 그러므로 직업교육과정에서는 안전에 대한 필요한 지식이 제공되고, 안전 및 건강에 대한 태도를 개발하여 안전사고로 인한 인적·물적 피해를 입지 않도록 하며, 궁극적으로 모든 사람의 삶의 질을 향상시킬 수 있는 내용이 포함되어야 한다.

4. 다양성의 교육과정

선진국들의 직업교육 개혁동향을 보면, 직업기초능력의 강화, 학생들의 다양한 요구에 부응하기 위한 체제 구축, 작업교육과 일반교육의 통합추세 등이다. 다른 말로 표현하면 직업인으로서의 기초적인 지식과 기술의 습득, 산업변화에 적응할 수 있는 전이 능력, 그리고 일에 대한 건전한 가치관 형성 등에 강조를 두고 있다.

이러한 동향과 함께 최근 직업교육에서의 교육과정에 관해서는 네 가지 논점이 대두되고 있다.

첫째, 직업교육과정의 목적이 개인의 폭넓은 지적 개발에 있는가, 개인이 성공적인 생애 경로를 결정하도록 지원하는 것인가, 아니면 개인이 취합하여 직접 현장에 적용할 수 있는 기술(marketable skills)을 함양하는 것인가이다.

둘째, 직업교육과정의 접근대상(access)에 관한 것으로 과연 학습부진아를 위한 직업교육이 필요한가, 직업교육은 진학 희망자 또는 취업희망자를 대상으로 하는가, 또는 성, 인종, 경제적 지위의 차이에 따라 직업교육프로그램의 참여 여부와 참가할 수 있는 프로그램 등이 제한되어야 하는가이다

셋째, 현재와 미래 산업사회 요구 중에서 어느 것에 초점을 두고 직업교육 프로그램 내용을 결정해야 하는가이다.

넷째, 학교에서의 직업교육과 현장(work)에서 요구되는 직업교육간의 차이를 줄이고, 인력의 소비자인 산업체의 요구를 만족시키기 위해 조직을 어떻게 개편해야 하는가이다.

선진국의 직업교육 개혁 관점에서 직업교육과정에 대한 동향과 논의에서 살펴보면, 중등단계의 직업교육과정과 고등단계 직업교육과정간의 연계성을 강화하며, 평생교육 체제하에서의 직업교육 프로그램 등을 확대·운영하되, 일(work)중심 교육과정을 강조하고 있다.

따라서 직업교육과정은 직업교육의 목적과 대상자, 직업교육의 내용과 수준, 직업교육 교사, 직업교육의 장소 및 환경 등에 따른 다양성을 가지고 있으므로 이에 적합한 형태를 갖추어야 한다.

5. 통합성의 교육과정

1950년대 말의 직업교육은 일반교육 프로그램에 학생들이 자발적으로 참여할 수 있도록 도와주는 보조적인 교육으로 인식되어 왔으나, 현대의 직업교육에서는 특정한 기술을 가르치기보다는 오히려 보통교육에서 길러주는 쓰고, 읽고, 계산하는 능력을 생애(careers)에 효율적으로 적용하기 위하여 보통교과와 전문교과를 통합하고 있는 추세이다.

현재 우리의 교육체제는 교양과정과 전문과정으로 구분되어 있는데 특히 학생들을 대학생과 비대학생으로 구분한 경우 더 확실해진다. 그러나 앞으로는 교양과 전문의 개념이 불분명해지고, 더 나아가 모든 과정이 교양교과를 기본으로 하여 전문교과가 포함될 전망이다. 결국 교양교과와 전문교과의 통합이라는 측면에서 일 중심 교육의 가장 큰 장점은 학생들이 적절하게 제시된 교양교과를 배우는 데 도움이 된다는 것이다.

한편, 일 중심 교육은 두 가지로 정의해 볼 수 있는데, 첫 번째는 “어떤 종류의 작업환경 또는 모의 작업환경에서의 교육경험 및 활동들”이며, 두 번째는 “모든 학생들이 학교교육의 시작부터 생활하기 위해 일한다는 두 항목의 관계 즉, 학교와 생활간의 긍정적인 연결을 할 수 있도록 도와주는 지식

또는 학습”을 의미하는 것이다.

여기에서 첫 번째 정의인 “작업환경에서의 교육경험 및 활동”은 사람이 직업과 관련된 종합적인 능력과 관련되는 것이며, 이를 학문적인 분류나 지식에 의하여 나누어 습득하게 할 수 있는 것이 아니다. 이것을 학문중심에 따른 교과위주로 직업교육과정을 구성한다면, 학습자들이 스스로 이를 소화하여 작업환경에서의 활동으로 재구성하여야 하는데, 학습자들에게는 이러한 능력이 없기 때문에 일의 속성을 중심으로 지식과 실기에 관한 내용을 통합하는 것이 바람직함을 나타내고 있으며, 또 두 번째의 정의인 “학교교육의 시작과 생활하기 위해 일한다”는 것을 보면 교양교과와 전문교과의 통합이 체계적으로 이루어져야 함을 나타내고 있다.

제2절 직업교육과정의 개발

직업교육과정을 초·중등 교육의 교양적 직업교육과정, 중등교육 및 고등교육의 전문적 직업교육과정 및 직업훈련기준으로 구분하여 교육과정 개발에 관련된 사항을 제시하면 다음과 같다.

1. 초·중등교육의 교양적 직업교육과정 개발

초등학교의 교양적 직업교육은 말할 필요도 없이 학습자 자신에 대한 이해와 일을 대한 인식을 기본으로 하고 있으며, 중등교육의 교양적 직업교육은 학습자 자신에 대한 이해와 진로를 위한 일에 대한 탐색을 기본으로 하고 있다.

따라서 초·중등교육의 교양적 직업교육과정은 전체적인 초·중등 교육과정이 맥락 속에서 이루어져야 한다. 그럼에도 불구하고 현재와 같은 주지 교과의 강조 속에서 교양적 직업교육과정은 그 위치가 올바르게 마련되어 있지

않고 다만 초등학교에서는 실과, 중등학교에서는 기술 또는 가정이라는 과목으로 구성되어 있을 뿐이다. 특히 인간의 생활에서 직업생활이 차지하는 비중은 엄청난 것임에도 불구하고 직업생활을 영위하기 위해서 기본적으로 필요한 것들을 소홀하게 다루고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 주지교과나 과목에서 다루는 내용들을 직업생활과 연관된 내용으로 구성하되, 이러한 내용들은 단지 지식 위주를 넘어서 몸으로 체험할 수 있는 것들이어야 한다. 이를 위해서는 직업생활의 기초를 이루는 직업기초능력 즉, 의사소통능력, 수리능력, 문제해결능력, 자기관리 및 개발능력, 자원활용 능력, 대인관계능력, 정보능력, 기술능력, 조직이해능력과 같은 것들을 다루어야 한다.

2. 실업계 고등학교 및 전문대학 교육과정 개발

가. 실업계 고등학교 교육과정 개발

지식정보화 사회의 진전에 따라 많은 직무의 내용은 이미 실업계 고등학교 수준에서 다루기에 힘든 지식을 필요로 하는 내용으로 바뀌고 있으나 실업계 고등학교 교육이 이에 적응하지 못하고 있다. 더구나 실업계 고등학교 학생들의 질적 수준은 학교 존립에 많은 어려움을 주고 있다.

그러므로 실업계 고등학교 교육은 직업기초능력 배양에 초점이 맞추어져야 하며, 전문적인 직업교육은 학생들이 고등단계에서 이수할 수 있도록 기초적인 바탕을 마련해 주는 역할을 수행하여야 한다.

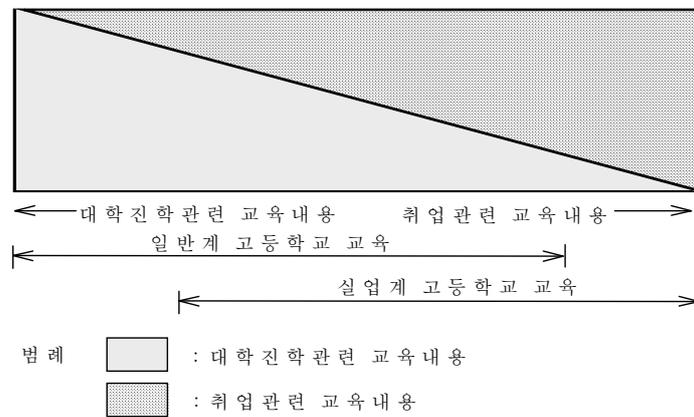
따라서 실업계 고등학교 교육은 중등교육의 일부분으로서, 시민으로의 생활에 필요한 능력을 습득하고, 아울러 기초적인 직업교육을 통하여 직업군에 공통적으로 활용될 수 있는 기초능력을 습득하며, 개인의 적성과 소질 등에 따라 특정 직업에 관련된 능력을 습득하는 교육으로 그 성격을 규정지을 수 있다.

이러한 성격에 터하여 실업계 고등학교 교육의 역할은 직업기초능력을 기본으로 하여 산업사회의 변화와 기술의 발전에 능동적으로 적응할 수 있으

며, 기술 및 기능 중심의 직무수행능력을 습득시키는 것이라 할 수 있다.

실업계 고등학교 교육의 목적은 학생들이 취업할 수 있는 능력의 습득에 우선권을 두고, 또한 학생들이 계속적으로 상급학교의 교육을 받을 수 있는 능력을 제공함에 있다. 즉 학생들이 취업준비와 대학진학 준비를 동시에 추구할 수 있도록 하여야 하는데, 이에 대한 실 예로 대학진학에 목적을 두고 있는 일반계 고등학교 교육과의 차별성을 [그림 XI-1]과 같이 제시할 수 있다.

[그림 XI-1] 일반계 및 실업계 고등학교 교육의 내용



위에 제시된 내용에 터하여 실업계 고등학교 교육과정의 개발에 대한 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 최근에 새로 정립되고 있는 실업계 고등학교의 교육목표를 구현할 수 있고, 학생들의 다양한 진로와 선택권이 보장된 교육과정을 개발하고 운영한다.

둘째, 산업사회의 변화를 지속적으로 분석하고 탄력적으로 수용할 수 있는 교육과정의 모형을 설계한다.

셋째, 실업계 고등학교 학생들이 진학과 취업을 동시에 수용할 수 있도록 직업기초능력을 강화할 수 있는 교육과정을 개발한다.

넷째, 단위학교의 특성을 반영한 교육과정이 되도록 교육과정의 편성과 운영권을 단위학교로 대폭 이양한다.

나. 전문대학 교육과정 개발

전문대학의 교육과정은 특히 직업세계의 변화를 즉시 반영하여야만 산업사회의 요구를 충족시킬 수 있다. 이를 위해서는 지속적인 교육과정의 개선과 수정보완이 필요하며, 이러한 것을 수용하는 교육과정으로는 능력중심 교육과정의 모형이 바람직하다.

특히 전문대학은 학령기 학생중심의 교육체제에서 벗어나 성인의 계속교육과 재교육이 이루어질 수 있는 평생교육체제로 전환되면서 이를 위한 다양한 교육과정과 프로그램의 개발이 요구되고 있다. 이러한 직업교육과정은 학습자가 언제, 어디서나 원하는 교육을 받을 수 있도록 교육목표, 학습내용, 학습방법 및 자료 등이 명확하게 제시되어야 한다. 여기에는 2년이나 3년의 정규과정 이외에 다양한 기간과 학점으로 운영되는 자격증 취득과정과 비학위과정 등을 개설하여 성인들의 직업교육수요를 충족시킬 수 있는 방안도 포함될 수 있다.

또한 전문대학은 전문직업인을 양성하는 목적을 가지고 있으므로 전공 분야나 종류에 따라 소요되는 학점을 정하여 이를 이수하면 학위나 자격을 부여할 수 있도록 현행의 학년제나 학기제의 개념을 벗어나 학점제 중심으로 전환하는 방안도 검토되어야 한다. 여기에서 학점제는 현행의 교과별 학점제보다는 직무에 따른 단위학습 즉 모듈에 의한 학점제를 도입하는 것이 바람직할 것이다.

전문대학의 교육과정 개발과 운영에 대한 권한은 교수들에게 있다. 그러므로 산업사회와 학습자들의 요구를 수용한 교육과정을 개발하기 위해서는 교수 자신들이 교육과정개발에 대한 능력을 보유하고 있어야 한다. 그러나 우리나라 전문대학 교수들의 대부분은 전공에 대한 능력만을 보유하고 있을 뿐 교육과정이나 교수·학습 방법에 대해서는 그 능력이 아주 적다고 보아야 한

다. 그러므로 무엇보다도 필요한 것은 전문대학 교수들의 교육과정 개발과 교수·학습 방법과 자료의 개발에 대한 능력을 신장시키는 것으로 보인다.

다. 중등단계 직업교육과 고등단계 직업교육의 연계 강화

중등단계의 직업교육과 고등단계의 직업교육의 수직적 연계는 상·하급의 교육기관이 협약하여 교육과정을 협동적으로 연결하여 운영하는 것으로, 하급 교육기관의 교육내용을 상급 교육기관이 학점으로 인정하여 주는 것 등의 방법으로 연결되는 것을 말한다. 여기에서는 고등학교와 대학간의 통합 또는 효과적인 의사전달 체계가 필수적이며, 한 학교에서 교육과정 개발이라기보다는 상·하급 학교의 교육과정을 개발하는 것이라 볼 수 있다.

미국에서는 1990년에 제정된 Carl. D. Perkins의 Vocational Education and Applied Technology Act에 의해서 직업교육분야에 많은 발전이 이루어졌다. 이 법안은 일반적으로 Perkins II법으로 불려지고 있으며, 미국 전문대학교육에 새로운 바람을 불어넣었다. 이 법안은 고교 졸업 후 기술, 응용분야로 진학하고자 하는 16-20세의 청소년을 1차적인 대상으로 입안되었고 고등학교(2년)와 전문대학(2년)을 연계하여 이루어진 기술기초(혹은 연계)교육 프로그램 등이 제시되었다. 이렇게 고등학교와 연계된 전문대학은 Tech Prep Program에서 능동적인 역할을 수행하고 있으며, 이 제도는 매우 빠른 속도로 미국 전역으로 파급되고 있다. 다시 말해, 2+2체제는 고등학교 2학년부터 전문대학에 진학하는 것을 목적으로 하는 학생을 대상으로 고등학교 2-3학년과 전문대학 1-2학년, 계 4개 학년에 걸쳐 이수해야 할 교육과정을 사전 협의를 통하여 편성하고 이에 맞춰 운영하는 교육체제이다(Law Jr, 1994).

우리나라에서도 실업계고등학교와 전문대학 간에 2+2 연계교육과정이 운영되고 있다. 이 교육과정은 실업계고등학교의 졸업생들이 전문대학에 대한 진학률이 높아지고 이와 반대로 학생들의 학력수준이 낮아짐과 동시에 실업계 고등학교에서 이미 배운 전문교과와 내용을 중복하여 배움으로써 학업에 대한 열의가 낮아지고 있는 현상을 타파하기 위한 방안으로 도입되었다.

따라서 실업계 고등학교 2·3학년과 전문대학 1-2학년을 연계하되, 실업계 고등학교에서 이미 습득한 전공기초지식을 바탕으로 전문대학에서는 전공을 심화하거나 응용능력을 배양하는 데 중점을 두고 있다. 그러나 실제적인 운영에 있어서는 많은 문제점들이 노정됨에 따라 참여 학교의 수가 감소되고 있는 실정이다. 그러므로 이에 대한 문제점을 해결함과 동시에 내실있게 교육과정을 운영하기 위한 방안의 수립과 시행이 요구되고 있다. 특히 교육과정의 개발함에 있어서 실업계 고등학교의 교육과정과 전문대학 교육과정은 나선형의 구조로 연결하여 교육내용의 수준과 범위를 점차 넓혀감으로써 연계 교육과정의 특성을 더욱 살릴 수 있을 것이다.

3. 직업훈련기준의 개선

직업훈련은 산업사회의 직무내용 및 기술수준과 바로 직결되어야 한다. 따라서 직업훈련의 핵심을 이루는 직업훈련기준은 직무내용과 그 수준의 변화를 즉시 수용하는 체제와 개발방법을 생명으로 한다. 이와 같은 직업훈련기준 체제의 개선 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 산업사회에서 필요로 하는 인력을 양성할 수 있도록 직종별 직업훈련의 지침역할을 할 수 있는 훈련기준 체제가 되어야 한다. 훈련기준은 산업사회 및 훈련의 필요도를 조사하여 직무별 지식과 능력을 도출하여 조직화함으로써 직업훈련에 필요한 내용이 구성된다. 이로써, 훈련기준은 직업훈련을 선도할 수 있고 직종별 훈련내용의 안내 역할을 할 수 있도록 개선되어야 할 것이다.

둘째, 산업사회 변화에 유연하게 대처할 수 있는 직업훈련이 이루어지도록 적용될 수 있는 훈련기준 체제가 되어야 한다. 정보통신 기술의 광범위한 확산과 급속한 발전으로 기술진보의 속도가 증가하고, 지식의 생성과 소멸주기가 더 짧아지면서 직업훈련도 이에 빠르고 신속하게 적응해야 할 필요가 증대되고 있다. 그러므로 훈련기준 체제는 산업사회의 변화에 신속하고 유연하고 대처할 수 있도록 개선되어야 할 것이다.

셋째, 직업훈련기관에서 훈련프로그램을 탄력적으로 운영할 수 있도록 제시되는 직업훈련기준 체제가 되어야 한다. 산업사회의 직무변화를 반영하여 개발된 직업훈련기준을 직업훈련기관에서 활용할 때에는 훈련생의 수준과 전직 등의 특성 및 지역사회의 요구를 반영하여 운영할 수 있도록 제시되어야 할 것이다.

4. 학교 교육과정과 직업훈련기준의 연계

직업교육훈련기본법에 의하면 직업교육과 직업훈련의 연계는 직업교육기관과 직업훈련기관이 협약에 의하여 교육과정 및 훈련과정을 서로 연결하여 운영하는 것을 말하며, 직업교육훈련기관간의 연계를 통하여 교육과정의 중복편성으로 인한 인적, 물적 자원 등 교육적 낭비 요인을 제거하고, 교육 수요자의 요구를 적극 반영하여 전문 직업인을 양성할 수 있다.

그러나 직업교육훈련기본법에 의한 연계에도 불구하고 우리나라의 교육인적자원부에서 관장하고 있는 실업계 고등학교 및 전문대학 등 직업교육기관과 노동부에서 관장하고 있는 직업전문학교 및 기능대학 등 직업훈련기관은 그 기능과 역할이 각각 독립적으로 주어져 있을 뿐만 아니라 기관간에 교육훈련의 목적과 내용이 상당히 중복되고 있는 실정이다. 그러므로 중학교 졸업자이면 누구나 고등학교에 입학하는 현실을 감안할 때, 고등학교 교육의 적령기에 있는 훈련생들을 가르치는 직업훈련기관은 실업계 고등학교의 교육과정과 연계하여 상호 이수과목을 인정하거나 혹은 더 적극적인 방법을 통하여 통합하고, 고등학교 졸업자들을 대상으로 하는 직업훈련기관은 전문대학 또는 기능대학과 동일하게 실업계 고등학교 졸업자의 계속교육을 담당할 수 있도록 하는 것이 바람직하다.

즉 교육인적자원부에서 관장하는 직업교육과 노동부에서 관장하되 학령기에 있는 자들을 대상으로 하는 직업훈련을 통합하며, 노동부에서는 직업교육기관을 졸업한 자들을 대상으로 직업능력개발훈련 또는 기업내 교육훈련 등을 통하여 직무능력 향상훈련을 실시함으로써 학생들은 연속선상에서의 직업

교육훈련이 가능하며, 직업교육훈련기관은 중복된 기능과 역할을 방지하고 투자의 효율성을 높일 수 있다.

5. 직업교육과정과 기술자격검정의 연계

현행의 실업계 고등학교 교육의 중요한 평가 요소의 하나는 국가기술자격 검정의 합격률이라고 할 수 있으며, 실업계 고등학교 학생들의 합격률이 높으면 고등학교 단계의 직업교육이 성공을 거둔 것처럼 평가하기도 하였으며, 특정 종목에 한해서는 산업사회에서 자격취득에 대한 능력을 인정하기도 하였는데, 이것은 국가기술자격검정이 산업체에서 요구하는 지식과 기술·기능을 중심으로 이루어지고 있기 때문이다.

그러나 실업계 고등학교 교육은 기초적이며 공통적인 직업군 중심의 직업교육으로 전환되고 있기 때문에 산업체에서 직접 필요로 하는 직무를 습득하기에는 한계가 있을 수밖에 없다. 그러므로 산업체에서 활용 가능한 직무수행 능력은 전문대학 또는 직업훈련기관에서 담당하며, 실업계 고등학교의 교육목표의 달성과 교육과정의 정상적인 운영을 위하여 실업계 고등학교 교육에서는 자격검정 특히 의무검정을 폐지하되, 졸업 후 일정기간 산업체에 종사한 자에 한하여 직무중심의 자격검정을 실시토록 하는 것이 바람직하다.

한편 전문대학의 교육과 직업훈련은 산업체에서 요구하고 있는 직무수행 능력을 습득시키는 데 주 목적을 두고 있으므로 국가기술자격검정을 교육훈련의 이수와 연계하되, 교육훈련 이수자가 일정한 요건을 갖추어 졸업시험에 합격하면 졸업장이 곧 국가기술자격증으로 인정받을 수 있도록 하여야 한다. 또한 국가기술자격시험의 여건상 직업교육훈련의 내용에 관한 전체의 것을 측정하기 어려워 부분적인 것만을 평가할 수밖에 없으며 이로 인하여 직업교육훈련의 교육과정을 정상적으로 운영할 없게 영향을 미치므로, 이러한 문제를 해결하고 직업교육훈련과정을 정상적으로 운영토록 하는 체제로 개선되어야 한다.

직업훈련에 있어서는 직업훈련의 목적이 특정한 직종의 직무수행능력을

습득하는 것이며, 국가기술자격검정도 특정한 직무수행능력을 측정하여 평가하는 것이므로 일정한 직무수준을 습득하는 과정에는 바로 수료시험을 자격검정으로 인정하는 방안도 고려될 수 있을 것이다.

6. 직업교육과정 개발 및 개선의 방법과 절차

가. 실업계 고등학교 및 전문대학 교육과정의 구조

실업계 고등학교와 전문대학의 교육과정의 구조를 개선하기 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

- (1) 실업계 고등학교의 계열을 폐지하는 것이 바람직하다. 산업사회는 이미 농업, 공업, 상업 등과 같이 계열로 구분되어 움직이지 않고 복합적으로 살아가고 있는 생명체와 유사하다. 따라서 산업사회에서의 직업군 또는 직업 등의 본질에 따라 교육과정을 탄력적으로 운영할 수 있도록 하여야 한다.
- (2) 교육목표를 구체화하고 학습자의 능력중심 교육과정으로 전환하는 것이 좋다. 실업계 고등학교의 교육과정은 지식·정보화 사회에서 폭발적으로 늘어나는 지식과 기술·기능을 학생들이 습득하기 위하여 학생들이 도달하여야 할 목표를 구체적으로 진술하며, 이어서 그 하위목표와 하위 목표를 성취하기 위한 실제적인 활동 내용으로 구성하는 것이 바람직하다. 이러한 교육과정의 한 형태인 능력중심 교육과정 또는 모듈학습을 중심으로 실업계 고등학교의 교육과정의 구조를 조직하는 것이 바람직하다.
- (3) 중앙정부, 지방정부 및 학교의 역할 분담이 필요하다. 교육과정을 구성하고 이를 운영하는 단계에 따라 중앙정부와 지방정부의 역할을 분담하고 단위학교의 자율성을 부여하기 위하여, 중앙정부는 국가적 차원에서 실업계 고등학교 교육의 목적과 목표를 제시하고, 시·도 교육청은 지역사회 특성을 고려하여 실업계 고등학교의 목적과 목표를 달

성할 수 있는 기본적인 교육과정의 운영과 교육내용의 편성, 교수·학습 방법과 자료 제공 및 시설·설비의 확보, 교육과정의 평가 등을 담당하고, 단위 학교는 학과의 선택 및 개편, 학생들이 학습하는 구체적인 교육내용 및 교수·학습 방법의 선택과 시설·설비의 운영 등 실제적인 자율성과 책무성이 보장되는 학습이 가능하도록 한다.

한편, 실업계 고등학교에서는 산업사회의 변화에 따라 새로운 공과의 생성과 소멸 또는 유사한 공과의 통합에 의하여 그 교육내용이 계열을 뛰어넘는 경우가 많으므로 실업계 고등학교의 계열을 검토하여야 하며, 나아가서는 실업계 고등학교 교육의 유연성을 확보하기 위하여 계열을 제거하는 것도 검토할 필요성이 있다.

- (4) 산업현장의 협력을 위한 제도적 장치가 필요하다. 직업교육이 질적 효과를 거두기 위해서는 학교기관의 노력만으로는 부족하며, 관련 산업체가 함께 참여하여 협력적으로 역할 분담이 이루어져야 한다. 이를 위해서는 교육과정 구성에서 교과목 내용을 선정·조직하는 과정에는 전공분야의 산업체 인사가 반드시 참여하도록 하고, 교육과정의 운영 과정에도 학교와 산업현장이 상호 밀접한 관계를 유지할 필요가 있다. 또한 현장실습을 교육과정에 반영하여 학교와 산업체간의 유기적인 협력 아래 실질적으로 운영될 수 있도록 지원하고 유도할 필요가 있다. 이러한 관계를 지원하기 위한 법적 조항을 살펴보면, 현행 직업교육훈련촉진법 및 시행령에 의거하여 실업계 고등학교에서는 1-12개월 동안 현장실습을 의무적으로 하도록 되어 있다.

나. 직업훈련기준의 구성 체제 개선

직업훈련은 즉시 산업현장에서 일할 수 있는 능력을 습득하는 데 중점을 두고 있으므로, 직업훈련기준은 좁은 범위의 직종 중심으로 구성되어 있다. 또 그 직종의 수가 대단히 많으므로 직종별 훈련목표와 내용, 훈련방법, 평가 시설과 장비 등이 간략하게 제시되어 있다. 이러한 직업훈련기준의 구성

체제를 개선하기 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

- (1) 직업훈련기준의 직종 분류 체계를 정비하여야 한다. 이것은 직종의 체계, 직종명과 훈련기간을 일정한 틀에 맞추어 설정하였기 때문에, 실제적인 직종의 속성과 일치되지 않은 부분이 많으며, 특히 지식·정보화 사회로 들어서면서 이에 관련된 직종이 첨가되어야 할 필요성이 높아졌기 때문이라 할 수 있다.
- (2) 예전의 직업훈련은 단순 기능만을 강조했기 때문에 이러한 명칭에서도 기능이 부각되었지만, 요즘에는 기능과 기술의 경계가 사라지고 있고 기능과 기술 이외에도 직업훈련의 근간을 이루는 지식이 매우 강조되고 있는 추세이다. 이에 따라 전근대적이라고 할 수 있는 ‘기능’이라는 용어를 삭제함으로써 이 용어를 사용하는 사람들의 이해도 도울 수 있을 것이다.
- (3) 공통교과(교양, 기초기술)의 훈련내용을 개선한다. 일상생활과 기술 분야에서 일반적인 지식, 즉 교양교과의 중요성은 증대될 것이며, 이 일반지식의 기능은 인격형성에 도움이 될 뿐만 아니라 주제와 관련된 직업적 전문화의 기반이 된다. 또한, 일반지식은 관심과 경험이 다른 전문분야를 이해하는 데 필요하며, 자신감의 형성과 유지 및 독자적 행동에 중요한 요건이 된다. 다만, 현재의 공통교과를 산업현장의 직업생활과 훈련 직종 분야의 공통적인 훈련내용으로 보완하여 운영하는 것이 필요할 것으로 보인다.
- (4) 전공교과의 구성 내용을 개선한다. 첫째, 훈련내용은 산업현장의 표준화된 직무를 반영하여 설정하여야 할 것이다. 훈련내용은 계속 변화하는 직무에 대응하여야 하고, 다수 기업체의 직무를 수행하기 위한 능력을 고려하여 설정되어야 한다. 둘째, 전공교과의 훈련내용은 훈련의 표준화를 위하여 주 훈련내용과 세부훈련내용을 제시하되, 세부 훈련내용은 훈련기관 및 훈련생의 특성에 따라 조정할 수 있도록 하여야 한다. 셋째, 훈련내용별로 제시하고 있는 훈련수준의 의미를 명확히 규정하여 이것의 활용도를 높여야 할 것이다. 넷째, 고용가능 기능단위별

자율편성시간 비율을 높여 훈련기관이 자율적으로 훈련을 실시케 하고 그 결과에 대한 평가체제를 구축하여 이를 보완하도록 한다.

다. 교육과정의 개편 방법과 절차의 개선

우리나라에서 직업교육과정을 개발하거나 개편하기 위해서는 그 방법과 절차에 있어서 다음과 같은 사항들을 고려하여야 한다.

- (1) 교육과정 개발 및 개편 체제에 종합적 접근이 요구된다. 직업교육은 일반교육과 달리 독특한 교육과정을 가지고 있으며, 그 개발 절차와 방법도 특성을 가지고 있다. 따라서 교육 전반에 관한 교육과정을 개편하고자 할 때에는 일반교육을 위한 교육과정 개편의 한 부수적인 과정으로 추진하기보다는, 일반교육과 연관 하에 직업교육 전반에 관한 교육과정을 개편할 수 있도록 독립적인 체제를 갖추어야 한다. 즉 기초 직업교육 교과인 초등학교의 실과, 중학교의 기술·가정, 고등학교의 국민공통기본교과인 기술·가정 및 관련 심화선택 과목 등으로부터 전문 직업교육인 실업계 고등학교의 전문교과, 전문대학 및 산업대학에 이르는 교육과정이 연결되도록 종합적이며 체계적인 접근이 이루어지도록 하여야 한다.

뿐만 아니라 직업훈련과정과도 연계되어야 한다. 직업교육과 직업훈련의 개념과 의미가 용어와 관장하는 부처에 의하여 다소 다르게 쓰이고 있으나 근본적으로 직업에 종사할 수 있는 능력의 배양에는 차이가 없다. 그러므로 직업교육과정과 직업훈련과정의 개발 또는 개편도 종합적으로 검토되고 추진되어야 한다.

- (2) 교육과정 개발 방법을 학습자와 일의 분석에서 시작하여야 한다. 현재까지의 직업교육과정은 교과중심교육에 의존하거나 세부직업에 대하여 직무분석법으로 내용을 추출한 것이 대부분이었다. 그러나 급격한 직업구조의 변동으로 인하여 사람들은 직업을 옮기게 되는 경우가 많아졌다. 그러므로 앞으로의 중등 직업교육과 전문대학 수준의 직업교육과정

은 직업군 또는 유사한 직업끼리 묶어진 하나의 직업군에 의거하여 교육내용에 관한 기본적인 자료를 선정하되, 이러한 내용들을 인간이 어떠한 능력을 가져야만 수행할 수 있는가에 초점을 두고 학습목표를 설정하고 학습내용을 구성하여야 한다.

다시 말하면 직무분석을 통하여 추출한 내용을 능력중심으로 전환하여 교육과정을 구성하여야 하는 것이다. 이와 더불어 직업교육과정은 시대 변화에 따라 쉽게 개편할 수 있고 전이능력을 키울 수 있게 융통성이 주어져야 한다. 학교에서 배우는 내용과 현장에서의 직무수행능력간에 연계성을 높이고 관련분야 자격증의 취득도 용이하게 하기 위해서는 먼저 현장에서 필요한 직무능력이 무엇인가를 분석하고 이에 기초하여 교육과정을 개발하여야 한다. 또한 미래 지식·정보화 사회에서는 단 기능공보다는 다기능 기술인을 더욱 필요로 할 것이므로 교육과정을 개발할 때 여러 작업 영역에서 공통으로 요구되는 지식이나 기술의 내용 선정이 매우 중요하다. 그리하여 직업교육에서는 기본적인 학습 원리로 체험학습(learning by doing)을 강조하고 있다.

이러한 맥락에서 볼 때, 직업교육과정에는 원칙적으로 이론만을 위한 전문교과는 존재할 수 없다. 따라서 직업교육과정 중 전문교과를 개발할 경우에는 이론과 실습이 통합되어야 한다. 특히 실업계 고등학교의 전문교과를 구성하는 경우에는 현행 교육과정에서 분리되어 있는 이론과목과 실습과목을 통합하여, 이론을 학습한 후에 관련된 실습이 바로 이루어질 수 있도록 하고, 이론과목은 학과 특성상 꼭 필요한 경우에만 한하여 최소화해야 한다.

- (3) 학습자의 선택권을 보장하여야 한다. 직업교육의 전반적인 흐름이 수요자 중심, 학습자 중심의 교육을 강조하고 있는 추세이므로 학습자가 자신의 적성과 흥미·진로를 고려하여 과목을 이수할 수 있도록 실질적으로 선택권을 보장하는 방향으로 교육과정을 구성하여야 한다.
- (4) 학습방법과 통합 또는 연계된 교육과정이어야 한다. 개별화 수업, 모듈 수업, e-learning 등을 하나의 학습방법으로 보는 견해가 많지만 이러

한 학습방법들을 넓은 의미의 교육과정에 포함시키는 견해도 있다. 즉 이러한 수업들은 학습목표, 학습내용, 학습방법, 평가 등이 복합적으로 구성되어 있으며, 직업교육의 특성을 잘 반영한 수업이라 할 수 있다. 따라서 직업교육으로서의 학습목표를 달성하기 위해서는 종래에 교육과정이라고 영역을 구분하던 것로부터 벗어나 교육과정과 학습방법이 통합된 교육과정으로 거듭나야 할 것이다.

제3절 직업교육과정의 적용

1. 실업계 고등학교 교육과정의 운영

실업계 고등학교 교육의 성패는 학생들이 자기가 원하는 교육을 받고, 자기가 원하는 진로를 성공적으로 택하였는가에 달려 있다. 즉 실업계 고등학교의 교육이 얼마나 성공적으로 수행되었는가는 단위 학교에서 목적을 얼마나 충실하게 달성하였는가에 달려있다고 하여도 과언은 아닐 것이다. 그러므로 단위 학교에서 학생들이 충실하게 학습할 수 있도록 여건을 조성하여야 하며, 이러한 여건 중에는 학생들이 취업준비를 하거나 대학진학을 하거나 자유롭게 자기의 진로를 선택하고 준비할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 즉, 단위 학교와 학생들이 교과 또는 과목을 선택하고, 그에 대한 내용을 선정·조직하도록 하여 교육과정 운영의 자율성과 유연성을 확보할 수 있도록 하여야 한다.

이러한 교육과정의 편성과 운영에 관련된 사례는 다음과 같은 것들이 있으며, 어떤 것이든 그것을 기초로 하여 단위 학교의 실정에 알맞도록 수정하여 활용하면 좋을 것이다.

- (1) 이미 실험을 거쳐 그 효과가 검증된 「실업계 고등학교 교육과정 자율 운영 방안」 들 수 있으며, 이것을 기초로 하여 단위 학교에서는 자

을적으로 교육과정을 편성·운영한다.

- (2) 특성화 고등학교를 들 수 있다. 특성화 고등학교는 주로 첨단 직종 또는 산업사회의 인력수요가 많은 직종을 중심으로 공과를 개설하고 있으나, 이러한 공과는 그 수명이 비교적 짧은 것으로 보고 있다.

즉, 지식·정보화 사회에서는 직종이나 직무의 내용이 너무 빠르게 변화하며, 이에 대한 인력을 양성하기 위하여 특수한 직종을 공과로 선택하여 학습하도록 하는 것은 학생들이 졸업한 후에 바로 쓸모없는 것으로 될 가능성이 많다. 그러므로 특성화 고등학교의 공과는 지속성과 보편성을 갖는 직업군에 중점을 두되 1학년에서는 보통교육과 직업기초능력을, 2학년에서는 직업군에 필요한 기초적이며 공통적인 직무수행능력을, 3학년에서는 특정 직업의 직무수행능력을 습득시키도록 하는 것이 바람직할 것이다.

- (3) 통합형 고등학교의 형태를 들 수 있다. 통합형 고등학교는 기존의 종합 고등학교와는 다른 형태이며, 학생들을 인문계와 실업계를 구분하여 선발하지 않고, 입학 후에 학생들의 선택에 의하여 인문계 혹은 실업계에서의 공과 등을 선택하게 하는 것으로서 미국의 종합고등학교와 유사한 형태를 취하고 있다.

그러나 실업계 고등학교에서 통합형 고등학교로의 전환은 실업계 고등학교 교사들의 부정적 견해가 많기 때문에, 통합형 고등학교에 대한 인식전환과 더불어 가능하면 일반계 고등학교에서 통합형 고등학교로의 전환을 먼저 시행하여 보는 것이 바람직할 것이다.

2. 전문대학 교육과정의 운영

전문대학의 교육과정은 개발과 편성 등에 관한 권한이 대학에 거의 맡겨져 있다. 따라서 전문대학이 수업 연한과 총 학점 등을 제외하고 교육목적과 교육내용 및 방법 등은 대학에 자율적으로 정할 수 있다.

현재 대부분의 전문대학은 교육과정을 교과중심으로 구성하며, 각 과목의

학점과 목적에 따라 교재의 내용을 구성하고 그 교재를 교육과정으로 대신하고 있다. 따라서 전문대학의 교육과정이라 함은 교육목적에 포함하여 교과목의 나열과 교과목의 핵심내용을 간략하게 소개한 것으로 나타나고 있다. 이러한 교육과정으로는 각 학과별로 어떠한 인력을 양성하기 위한 것인지 또한 양성하고자 하는 인력을 올바르게 가르치기 위한 내용과 방법이 무엇인지 알기 어렵다.

특히 교양과목을 보면, 국어, 수학, 영어 등과 같이 학문중심으로 과목명과 내용을 소개하고 있으므로, 이러한 과목과 내용이 산업현장에서 일할 직무와의 어떤 관련을 갖는지 알아볼 수가 없다.

따라서 전문대학의 교육과정은 대학의 교육목적과 더불어 학과의 교육목표를 제시하여야 하며, 각 학과별로 교육목표를 달성하기 위한 교육내용을 학과와 관련된 직업과 직무내용에 맞추어 선정하고 조직하여야만 직업교육과정으로서의 명확성을 유지할 수 있다. 이러한 교육과정은 직무의 내용과 기술 수준의 변화에 따라 신속하게 대처하여 운영할 수 있으며, 필요시에는 교육과정을 개정하여 운영할 수도 있다.

최근에 전문대학의 특성화 사업과 관련하여 주문식교육, 연계교육 등은 전문대학의 기능과 역할에 부합되는 교육과정이지만, 그 내용을 조직하는 점에 있어서는 아직도 기존의 교과중심의 형태를 벗어나지 못하고 있다. 따라서 이러한 교육과정은 습득하여야 할 직무내용과 도달하여야 할 수준을 제시할 수 있는 능력중심 교육과정 또는 모듈학습 중심으로 구성하는 것이 요망된다.

3. 직업훈련기준의 적용

직업훈련기준에 의하여 직업훈련을 실시하는 기관은 그 형태와 성격이 다양할 뿐만 아니라 훈련목적과 훈련 대상자도 다양하다. 이러한 점을 고려한 직업훈련기준의 운영에 대한 개선 방안은 다음과 같다.

- (1) 훈련과정별 훈련기준을 적용한다. 훈련과정별로 훈련기준을 어떻게 적

용할 것인가? 훈련내용과 훈련대상자에 따라서 훈련내용이 달라질 것이므로 훈련기준을 이에 따라 적용하는 방법이 바람직하다. 다기능기술자과정을 포함한 2년 이수기간의 양성과정과 1년 이수기간의 양성과정 그리고 실업자재취직과정은 별도로 훈련기준을 적용하여야 할 것으로 보인다. 그러나 실업자재취직과정의 훈련생은 고졸이하가 대부분인 양성과정과는 달리 고졸이하와 전문대졸 이상이 각각 절반정도이며 연령분포가 넓은 뿐만 아니라 전직분야

또한 다양하여 훈련기준을 일률적으로 적용하기에는 무리가 있다. 이에 따라 훈련기준의 기본적인 사항만 제시함으로써 훈련기관이 훈련대상자의 특성을 감안하여 자율적으로 운영할 수 있도록 하는 것이 타당할 것으로 판단된다. 또한 향상훈련은 기업의 속성상 자사의 생산성 향상을 위하여 시급하게 직원의 직무능력향상을 위하여 훈련을 실시하고 있는 데 비하여 일반적인 직무내용을 제시하고 있는 훈련기준이 이를 규제하거나 유도하는 것은 불가능하다. 뿐만 아니라 여러 훈련내용이 기업체마다 다를 수가 있으며 훈련기간이 매우 짧으므로 훈련기준 개발하는 데 한계가 있을 것이다.

- (2) 훈련기관별 훈련기준을 적용한다. 훈련기관의 유형은 공공 훈련기관과 민간 훈련기관으로 구분할 수 있으며, 민간훈련기관은 민간법인 훈련기관과 사업주 훈련기관, 학원 등으로 나눌 수 있다. 훈련기관 유형별로 훈련의 취지와 대상자에 따라 훈련 직종과 내용이 다르고, 훈련을 위한 시설·장비에 대한 투자가 각각 다를 수밖에 없다. 공공 훈련기관은 공공성을 띠고 있어 훈련에 관한 대부분의 규정과 시설·장비가 갖추어져 있으나, 민간 훈련기관은 일반적으로 볼 때 충분하게 갖추기란 여러 가지 여건상 한계가 있을 것으로 보인다. 특히 사업주 훈련기관은 훈련 이수자가 자사 또는 자사의 기술과 밀접하게 연결되어 있는 협력업체에 종사하기 위하여 특정기술을 습득한다는 조건이 있으므로 이를 충분히 고려하여야 한다.
- (3) 훈련기간이 6개월 미만인 훈련은 훈련대상자별로 훈련기준을 적용한다.

직업훈련은 훈련기준의 준수 여부에 따라 기준훈련과 기준 외 훈련으로 구분되며, 기준훈련은 직업능력개발 훈련기준의 교과내용과 시설장비에 맞게 실시하는 훈련이고, 기준 외 훈련은 훈련교과 편성예시를 참고하여 실시하는 훈련이다. 여기서는 몇 개월 이상의 훈련과정을 기준 훈련에 적용할 것인가에 대한 검토가 필요하다. 산업사회의 기술이 빠르게 변화하고 있는 상황을 고려하여 볼 때, 현재의 단순한 기능 중심의 훈련은 훈련 이수자의 향후의 지속적인 고용유지를 위하여 다양한 능력 중심의 인력을 요구하는 양성하는 데 한계가 있다.

또한, 일반적으로 단기과정의 훈련 참여자는 연령, 학력, 전직의 종류 등 특성이 다양하고 수학 능력에 차이가 있음을 감안할 때 직업훈련 이수 중 요구하는 내용이 다를 것이기 때문에 훈련내용을 일률적으로 적용하기에는 무리가 따를 것이다. 그러므로 6개월 이상인 훈련과정은 직업훈련기준을 적용하고, 6개월 미만인 직종의 공통교과는 훈련기관이 훈련대상자의 특성을 감안하여 선택할 수 있도록 한다. 즉, 고등학교 재학생이나 신규로 학교를 졸업한 훈련생은 공통교과를 이수하고, 재직 경험이 있는 훈련생은 공통교과를 선택하도록 하여 지식과 기능을 훈련할 수 있도록 하여야 할 것이다.

- (4) 훈련 대상자별로 훈련기준을 달리 적용한다. 최근 들어 훈련생들의 학력이 높아지고 있으며, 특히 전문대학 졸업자의 수가 증가하고 있는 반면에 전체적인 훈련생의 수는 줄어들고 있다. 이에 따라 동일 과정 내에서도 학력 수준이 달라 수학능력에 차이가 생기므로 훈련생들의 수준 차이를 고려한 직업훈련기준의 운영이 요구되고 있다.

SUMMARY

A Comprehensive Study of Vocational Education Curriculum

Jong-sung, Lee

This study has been conducted to comprehensively examine the curriculums of vocational schools, including vocational high schools and junior colleges and the training criteria of vocational training organizations, such as polytechnic colleges in order to grasp the actual conditions of vocational education and training criteria, and to take measures to solve the problems raised under those conditions. This research employed the following methods: relevant literature and data were analyzed to obtain an overall view of vocational education; personnel and teachers from vocational high schools and junior colleges were interviewed in order to examine vocational education in terms of its operation and its problems; and expert meetings were held to determine the direction of this study and explore ways to improve the operation of vocational education curriculums.

To examine vocational education, this paper first outlines the foundation of vocational education, the concept and features of vocational curriculums, as well as information concerned with vocational training criteria. Second, the section on changes in vocational education describes the establishment of vocational training criteria, vocational training criteria based on the Basic Vocational Training Act, criteria with the introduction of employment insurance, and the current criteria of

vocational ability development training in the order of the historical changes in vocational training. Third, the vocational education model section examines, first, various models like Kaufman & English's, Kenneke's and Lee Moo-geun's models, all of which focus on the need analysis and job analysis. Then, it takes a look at SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development), CBE (Competency Based Education) and Front-End Analysis models, which take a systematic approach. Fourth, the paper classifies methods in vocational education development into development through job analysis, DACUM (Developing a Curriculum) and Competency Based Education, and presents methods and procedures for each development in detail. Fifth, for the operation of vocational curriculums, it examines the operation status of curriculums in vocational high schools as well as the attributes, goals, formations, unit allotments, organization and operation guidelines of the 7th education curriculum and "Dual System" curriculum of technical high schools. It also examines the features and management conditions of independent high schools, specialized high schools, and comprehensive high schools, and overviews the curriculums of junior colleges, and the features and trends in customized curriculums and articulation programs. Sixth, the criteria of vocational training are taken into consideration in terms of the current occupational standards system, and operation and development system of vocational training criteria. Seventh, with teaching and learning-related matters being interpreted as vocational education in a broad sense, it outlines the development of vocational curriculums according to their characteristics: for example, concept and selection of teaching goals; concept, selection, and structure of learning contents; and selection and development of teaching/learning methods and materials. Eighth, it evaluates vocational curriculums categorized broadly into assessments of vocational education, vocational curriculum assessment

and teaching assessment, and examines the definition, goals, methods, and procedures of each assessment. Ninth, it outlines the introduction, transition, and operation of vocational curriculums and national technical qualifications, and also looks at the relationship between vocational education and the system of national technical qualifications.

Finally, for the improvement of vocational curriculums, this paper presents measures to approach the academic foundation of vocational curriculums, to improve the development of vocational curriculums (the development of liberal vocational curriculums for primary schools and junior high schools, and the development of curriculums for vocational high schools and junior colleges), and to apply curriculums (the linkage between school curriculums, criteria of vocational training and the national technical qualification system, and the methods and procedures of developing and improving vocational curriculums).

참고문헌

- 강경중(1997). 「능력중심교육과정에 기초한 교육과정 개발」 『한국농업교육학 회지』. 29(3). 한국농업교육학회.
- _____ (2005). 「e-learning 교수설계자의 필요 능력」. 『직업교육연구』. 제24권 1호. 한국직업교육학회.
- 강경중 · 김종우 · 이현정 · 이광용(2000). 『전문대학 주문식교육 발전 방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 00-1.
- 강경중 · 강중훈 · 김선태 · 박윤희(2001). 『통합형 고등학교 운영 방안 연구』. 교육인적자원부. 교육정책연구 2001-일(특)-15.
- 강경중 · 김종우(2001). 『전문대학 교육과정 모형 개발과 운영 방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 01-8.
- 강경중 · 이진남(2003). 「직업기초능력 함양을 위한 전문대학 교양 교육과정 개발 방안」 『직업교육연구』. 22권 1호. 한국직업교육학회.
- 강경중 · 조완영 · 이종상(2003). 「직업계 고등학교 수준별 교육과정 적용 방안」 『직업교육연구』. 제22권 1호. 한국직업교육학회.
- 강기주 · 나현미 · 정향진(1999). 『직업계 고등학교 전문교과서 변천과정 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 99-18.
- 강무섭 외(2000). 『직업계 고등학교 종합 대책 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 99-38.
- 강성원 · 박동렬 · 이길순 · 오태훈 · 홍익표 · 김경우 · 김성태(1999). 『전문대학 학사운영 개선 방안 연구』. 한국직업능력개발원.
- 강성원 · 옥준필(2000). 『특성화 고등학교 발전 방안 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 00-6.
- 강중훈(2001). 『일반계 고등학교 직업과정 운영의 실태분석 및 개선방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 01-9.
- 강중훈 · 김수원(2000). 『실업계 고등학교 평가 기준 개발』. 한국직업능력개발원. 기본연구 00-10.

- 교육개혁위원회(1996). 『세계화·정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(Ⅱ)』.
- 교육부(1995). 『고등학교 교육과정 해설』. 대한교과서주식회사.
- _____ (1999). 『중등교육법-교육50년사』.
- _____ (2000). 『7차 교육과정의 개요』 『교육과정자료 29』.
- 교육인적자원부(2001). 초중등교육법시행령 중 개정령.
- _____ (2003). 2004학년도 초중등교육 주요 업무 계획.
- _____ (2004). 2004년도 대통령 주요 업무 보고.
- 교육부·전문대학·실업고간 연계교육추진협의회(1999). 『22 교육과정 연계 운영을 위한 연계교육 편람』.
- 권진수·강경중·홍선이·김호동·백형찬(2004). 『전문대학의 수업연한 제도 개선』. 한국직업능력개발원. 기본연구 04-2.
- 김기홍·옥준필·변숙영(2001). 『통합교육 내실화 방안 연구 - 실업계 고교를 중심으로』. 한국직업능력개발원. 수탁연구 01-17.
- 김기홍·옥준필(2002). 『실업계 고교 개편 우수 사례 조사 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 02-7.
- 김기홍·옥준필·신익현(2004). 『중·중등학교 기초직업교육의 현황과 과제』. 한국직업능력개발원. 정책연구 2004-7.
- 김기홍·옥준필·이용순(2004). 『실업계 고교 재정지원 평가모형 개발』. 한국직업능력개발원. 정책연구 2004-23.
- 김미숙 외(2001). 『직식기반사회의 여성 직업교육훈련 발전 방안』. 한국직업능력개발원.
- 김봉환·이종성(1996). 『공용보험제도 실시에 따른 직업훈련기준 개편에 관한 연구』. 한국기술교육대학교 산업기술인력연구소. 연구보고서 95-3.
- 김선태·김종우·정향진(2001). 『직업교육훈련 학습환경 변화에 따른 모듈식 교재 체제 개발』. 한국직업능력개발원.
- 김선태·박윤희(2002). 『실업계 고등학교 계열 재구조화 방안 연구』. 한국직업능력개발원.

- 김양분(2003). 『학교교육 수준 및 실태분석 연구』: 고등학교. 한국교육개발원.
- 김영철(2003). 『특수목적형 고등학교 체제 연구』. 한국교육개발원.
- 김영환(1998). 『가상교육체제의 구성과 프로그램 운영 방안』. 한국디지털도서
관 포럼, 10, 58~66쪽.
- 김인식(1990). 『교육과정 및 교육평가』. 서울: 교육과학사.
- 김재춘 외(2000). 『교육과정과 교육평가』. 서울: 교육과학사.
- 김중서(1987). 『잠재적 교육과정의 이론과 실제』. 서울: 교육과학사.
- 김중서 · 이영덕 · 황정규 · 이홍우(1997). 『교육과정과 교육평가』. 서울: 교육과
학사.
- 김지연(2002). 『E-learning 환경에서 교수·학습지원체제로서 튜터의 역할 및
역량에 관한 탐색』. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김창호(2002). 『실업계 고등학교 교육과정의 주요쟁점 분석 및 교육관의 정립』. 『
교육과정연구』, 20(3).
- 김태민(2001). 『실업계 고교 교육과정의 개선과 자격과의 연계』. 『실업계 고교
활성화 방안 모색을 위한 토론회』. 한국직업능력개발원.
- 김관옥(1984). 『단위훈련체계 연구개발 종합보고서』. 한국직업훈련관리공단
직업훈련연구소.
- _____ (1999). 『실업계 고등학교 교육과정 편성·운영 체제 개선에 관한 연구』.
대한공업교육학회.
- 김해동 · 이병욱 · 최규남(2003). 『입시 정책 변화에 따른 실업계 고교 직업교
육 대책』. 한국직업능력개발원. 기본연구 03-2.
- 김현숙(1984). 『국민학교 실기평가의 원리와 실제』. 한국교육개발원.
- 나승일(2001). 『전문대학 교육에 적합한 교수모형 개발 연구』. 전문대학 교수
-학습 개발 협의회.
- _____ (2004). 『실업계 고등학교 교육의 본질과 성격』. 『실업계 고등학교 교
육과정 개편을 위한 방향 탐색』. 한국직업능력개발원 세미나 자료.
- 나승일 · 이용환 · 정철영 · 이해선(2000). 『ISD를 적용한 전문대학 모듈식 교
재개발 모형 연구』. 안동과학대학.

- 나승일·정철영·박동열·이해선·한홍진·김강호(2002). 「전문대학 학생의 학습능력 신장 프로그램 개발 연구」『직업교육연구』. 21권 2호, 한국 직업교육학회.
- 노동부(2000). 『1999 노동백서』.
- _____ (2001). 『직업능력개발사업현황』.
- 노태천(1999). 『직업교육과정 및 교육평가』. 강의자료집. 충남대학교 공과대학 기술교육과.
- 대학수학능력시험 2005학년도 개편위원회(2001). 『대학수학능력시험 2005년도 개편 시안』.
- 도중대·백형찬·김원배·김태웅·추옥희(2002). 『전문대학 교양교육 프로그램 개발』. 한국전문대학교육협의회.
- 두원공과대학(1999). 『CBC를 활용한 교양교과 교육과정 개발 보고서』. 두원 공과대학 교양교과.
- 마상진(2004). 「실업계 고등학교 교사의 직업교육 가치성향과 조직몰입의 관계」『서울대학교 대학원 박사학위논문』.
- 문희주·김경우·김정·김정수·신봉섭(2001). 『전문대학의 다양한 교육프로그램 개발과 운영방안』. 한국전문대학교육협의회.
- 박상순(1989). 「실업교육의 교육적 정당화에 관한 연구」『서울대학교 대학원 석사학위논문』.
- 변호걸·이영일·조상일·최계호(2001). 『직업교육체제 구축에 따른 2+2 연계교육 발전방안』. 한국전문대학교육협의회.
- 서울대학교 교육연구소 『교육학 대백과사전』. 서울: 하우동설.
- 신명훈 외(1997). 『자격제도의 종합적 실태분석과 개선 방안 연구』. 한국직업 능력개발원. 기본연구 97-2.
- 신명훈·박종성(2005). 『자격관리 핸드북 개발』. 한국직업능력개발원.
- 신익현·이정표·박태준·장석민(1997). 『중고 '2·1'체제』종합 평가 연구』. 한국교육개발원/한국직업능력개발원. 수탁연구 CR 97-5.
- 신황호(2001). 『실업계 고등학교 졸업생의 계속교육 기회 확대 방안』『실업교

- 육 활성화를 위한 공동학술대회 논문집, 2001년 실업교육 관련학회 및 교장회.
- 신향호·장석민·조웅·이중성·이광호·박영수(2004). 『서울특별시 상업교육 발전 종합방안 연구』. 서울특별시교육청 연구용역보고서.
- 안성로·강경중·김인호(2001). 『DACUM에 의한 연계교육과정 및 교재개발 지침 연구』. 신구대학.
- 이광호(2004). 「실업계 고등학교 교육과정에 영향을 주는 내적 요인과 대응」 □ 『실업계 고등학교 교육과정 개편을 위한 방향 탐색』. 한국직업능력개발원 세미나 자료.
- 이무근(1990). 『직업·기술교육에서의 교육과정』. 서울: 배영사.
- _____(1995). 「세계 직업교육의 동향과 한국 직업교육의 발전 방향」 □ 『직업교육연구』. 제14권 1호. 한국직업교육학회.
- _____(1999). 『직업교육학 원론(개정판)』. 서울: 교육과학사.
- 이무근·김재식·김판욱(2000). 『실기교육방법론』. 서울: 교육과학사
- 이무근·원상봉(2000). 『직업교육과정과 평가』. 서울: 교육과학사
- 이병욱(2000). 「실업계열 수능시험 도입하자-실업계 고등학교 위기 극복 방안」 □ 『새교육』, 2000년 9월호, 한국교육신문사. 24~28쪽.
- 이상혁·이영순·노태천·김호동·김선태·이병욱(2002). 『21세기 산업구조 변화에 따른 공업계열 교육과정 운영의 연계 협력 방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 02-32.
- 이성호(1982). 『교육과정: 개발전략과 절차』. 서울: 문음사.
- 이수경·변숙영·박윤희(2000). 『실업계 고등학교의 교수-학습 방법 연구(Ⅱ)』. 한국직업능력개발원. 기본연구 00-19.
- 이수경·나현미·유선주(2004). 『직업훈련분야 교수-학습 개선 방안(Ⅰ): 교수-학습 모형 개발을 중심으로』. 한국직업능력개발원. 정책연구 2004-59.
- 이영덕(1969). 『교육의 과정』. 서울: 배영사
- 이용순(1998). 「제7차 공업계 고등학교 교육과정의 편성·운영 방안 연구」.

- 『직업능력개발연구』. 한국직업능력개발원.
- 이용순·옥준필(1997). 「직업계 고등학교 교육과정 체제 및 구조 개선에 관한 요구 조사」, 『직업교육연구』. 제16권 2호. 한국직업교육학회.
- 이용순·옥준필·김영상·김용익·조예행(1999). 『직업교육 내실화를 위한 공동실습소 설치 및 운영 활성화 방안 연구』. 교육부. 정책 연구과제 99-8-7.
- 이용순·김수원·이병욱(2003). 「능력 직업탐구영역 관련과목 성취기준, 평가 기준, 및 평가도구 모형개발 연구」, 『직업교육연구』. 제22권 3호. 한국직업교육학회.
- 이정표·김상진·박동렬·김현수(1999). 『중등단계 직업교육과 자격제도의 연계 방안 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 99-16.
- 이정표·백형찬·정결채·김기홍·옥준필(2003). 『전환기 직업교육체제 재정립』. 한국직업능력개발원.
- 이종성(1989). 『직업훈련기준 체제 개선에 관한 연구』. 한국직업훈련관리공단 직업훈련연구소. 연구보고서 89-6
- _____ (1992). 「생산직 근로자의 직무능력 향상을 위한 기업내교육의 교육과정 개발」, 『서울대학교 대학원 박사학위 논문』.
- 이종성 외(1997). 『교육체제 개편에 따른 고등학교 직업교육 방향 설정에 관한 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 97-1.
- 이종성·김종우·정향진(2000). 『직업계 고등학교 전문교과서 편집 디자인 체제 개발을 위한 기초 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 00-2.
- 이종성·정철영·이광호·최유현·강경중(2000). 『직업특별시 실업계 고교 교육의 활성화 대책』. 서울특별시교육청.
- 이종성·정철영·이광호·최유현·강경중·최정철·이운(2000). 『인천광역시 실업계 고등학교 진흥 계획 수립 연구보고서』. 인천광역시 교육청.
- 이종성·정향진(2001). 『능력중심 교육과정 개발 연구』. 한국직업능력개발원. 기본연구 01-40.
- _____ (2002). 『직업계 고등학교의 직업기초능력 신장 프로그램 개

- 발 및 적용연구』. 한국직업능력개발원 기본연구 02-14.
- _____ (2003). 『전문대학생의 기초학습능력 증진 방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 03-13.
- _____ (2004). 『실업계 고등학교 교육과정 개편 방향 탐색』. 한국직업능력개발원. 연구보고서 2004-5.
- 장명희 · 강경중 · 김선태 · 김중우(1998). 『실업계 고등학교 교육과정 자율 운영 방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 98-18.
- 장명희 · 강경중 · 김중우 · 박윤희(1999). 『실업계 고교와 전문대학의 연계교육을 위한 운영체제 및 교육과정 개발』. 한국직업능력개발원. 기본연구 99-3.
- 장명희 · 변숙영(2001). 『실업계 고등학교 전문교과 교사의 직무수행 기준 개발』. 한국직업능력개발원. 기본연구 01-20.
- 장명희 · 이병욱 · 유선주(2004). 『실업 e-learning 인력 연수 프로그램 개발 및 운영』. 한국직업능력개발원.
- 장석민 외(1995). 『1995년도 공업계 고교 「2」 1체제』. 이수 · 학습 자료 개발 연구 종합보고서』. 한국교육개발원.
- 장석민(1995). 「중등교육에서의 직업교육 체제와 교육과정의 개선 방안」 『직업교육연구』 제14권 1호. 한국직업교육학회. 17-32쪽.
- _____ (1996). 『교육과정 2000 연구개발 - 실업계 고등학교 교육과정 체제 구조안』. 한국교육개발원.
- _____ (2004). 「직업교육의 근본 문제점과 개혁방향. 우리나라 직업교육, 이대로 좋은가」 『한국직업교육학회 제1차 학술세미나.
- 장원섭 · 김형만 · 옥준필(1999). 『합교에서 직업세계로의 이행에 관한 연구 - 고등학교 단계를 중심으로』. 한국직업능력개발원. 기본연구 99-21.
- 장원섭 · 김철희(2001). 『직업교육체제 발전 방안 - 실업계 고교와 전문대학 연계 교육을 중심으로』. 한국직업능력개발원. 기본연구 01-43.
- 정기오(2003). 『인적자원개발관점에서의 초, 중등, 고등, 평생교육 혁신 방안 연구』. 교육인적자원부.

- 정철영(1997). 「직업계 고등학교의 성격 규정」 『직업교육연구』, 제162권 2호. 한국직업교육학회.
- _____ (2001). 「직업계 고등학교에서의 인적자원개발과 직업교육의 방향」 □ 2001년도 학술대회 및 정기총회 자료, 한국직업교육학회.
- 정철영·나승일·서우석·송병국·이종성(1998). 『직업기초능력에 관한 국민 공통기본교육과정 분석』. 한국직업능력개발원.
- 정철영·서우석·나승일·송병국·강경중(2000). 「직·중등교육에서의 직업기초능력 강화 방안」 『직업교육연구』, 제19권 2호. 한국직업교육학회. 1-22쪽.
- 정철영·김재식·서우석·나승일·박동렬(2000). 『직업계 고등학교 교육체제 개편에 따른 교원 대책』. 한국직업능력개발원. 기본연구 00-4.
- 정태화(1999). 「통합형 고등학교 도입방안」 □실업계 고등학교 종합대책 대토론회 자료. 한국직업능력개발원.
- 조대식·신명훈·황원익(1981). 『직업훈련 기준 개선을 위한 기초연구』. 근로복지공사 직업훈련연구소.
- 조은상·강종훈(1999). 『직업계 고등학교 학생의 기초 수학능력 실태』. 한국직업능력개발원.
- _____ (2000). 『전문대학 학생의 기초 학습능력 평가』. 한국직업능력개발원.
- 조정윤(2000). 『직업교육의 패러다임 전환을 위한 이론적 탐색』. 한국직업능력개발원.
- 주인중·박종성·변숙영(2003). 『직업교육훈련과정 개발을 위한 직무분석, 2003』. 한국직업능력개발원.
- 주인중·박윤희(2001). 『직업능력개발훈련기준 체제 개선 방안』. 한국직업능력개발원. 기본연구 01-37.
- _____ (2002). 『직업능력개발훈련기준 운영 실태 분석』. 한국직업능력개발원. 기본연구 02-16.
- 최규남(2004). 「직업계 고등학교 교육과정에 영향을 주는 외적 요인과 대응」 □

- 『직업계 고등학교 교육과정 개편을 위한 방향 탐색』. 한국직업능력개발원 세미나자료.
- 한국산업인력공단 중앙인력개발센터(1999). 『직업능력개발훈련기준 집필 및 검토요령』.
- 한국직업능력개발원(1998). 『직업교육훈련 100년사』.
- _____ (1999). 『직업교육훈련 대사전』.
- _____ (2004). 『한국의 인적자원개발지표 2003』.
- _____ (2004). 『매월 인적자원개발 동향』. 2004년 7월호, 9월호.
- 한선옥(2004). 『중등교육 개혁 방안: 지식기반경제에 맞는 인력 양성 방안』. 전국경제인연합회.
- 황정규(1978). 「내적, 외적 평가의 타당성 분석 기준」 『교육과정 개발의 원리』. 한국교육개발원.
- _____ (1988). 『협교학습과 교육평가』. 서울: 교육과학사
- Beauchamp, George A.(1981). *Curriculum Theory*(4th ed). Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc..
- Boyatzis, R. E.(1982). *The Competent manager: A model for effective performance*, NY: John Wiley and Sons.
- Bragg, Debra D. Hamm, Russell E. & Trinkle, Kay A.(1995). *Work-Based Learning in Two-Year Colleges in the United States*. National Center for Research in Vocational Education, Graduate School of Education, University of California at Berkeley.
- Calboun, Calfrey C. & Finch, Alton V.(1982). *Vocational educational: Concepts and operations*(2nd ed). Wadsworth.
- Campbell, Clifton P.(1996). *Education and Training for Work*(Vol.1), Lancaster: Technomic Publication.
- Cohen, Arther M. & Brawer, Florence B.(1996). *American Community College*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Craig, Robert I.(1976). *Training and Development Handbook: A Guide to*

- Human Resource Development*. Sponsored by the American Society for Training and Development. McGraw-Hill Book Company.
- Dubois, D. David(1993). *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*. HRD Press, Inc..
- Erickson, Richard C.(1980). *Techniques for appraising vocational education*. Vocational Education. Aleene A. Cross(ed). American Vocational Association.
- Finch, Curtis R., Crunkilton, John R.(1984). *Curriculum development in vocational and technical education-planning, content, and implementation*, Boston: Allyn and Bacon, Inc..
- Finch, Curtis R., Frantz, Nevin R., Mooney, Marianne, Aneke, Norbert O.(1997). *Designing the thematic curriculum: An all aspects approach*. National Center for Research in Vocational Education, University of California at Berkeley, 2030 Addison Street, Suite 500, Berkely.
- Gray, K. C. & Herr, E. L.(1998). *Workforce education the basic*. Boston: Allyn and & Bacon, Inc..
- Ghorpade, J.(1987). *Job analysis*, A handbook for the human resources director, New Jersey: Prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs.
- Golby, M.(1975). *Curriculum Design*, London: The Open University.
- Ground, Norman E.(1970). *Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction*. the Macmillan Company.
- Hamel, Gary & Heene, Aime(1994). *Competence-based competition*. John Wiley & Sons Ltd, Baffins Lane, Chichester, West Sussex PO19 1UD, England.
- Hammond, D.(2001). "Reality bytes". *People Management Magazine*. Jan.
- Heath, R. W.(1969). "Curriculum evaluation" in *Encyclopedia of Educational Research*(4th ed.). edited by R. L. Ebel. New York:

Macmillan.

- Horton, W.(2001). *Leading e-learning*. Alexandria, VA: ASTD.
- Kaufman, R. A. & English, F. W.(1979). *Need Assessment: Concept and Application*. Englewood Cliffs: Education Technology Publication.
- Kenneke, L. J., Nystrom, D. C. & Stadt, R. D.(1973). *Planning and Organizing Career Curricula: Articulated Education*, Indianapolis: Howard W. Sams & Co. Inc..
- Law, Charles J. Jr.(1994). *Tech Prep Education: A Total Quality Approach*, Technomic Publishing.
- Lester, G. Duenk(1993). *Improving vocational curriculum*. Illinois: The Goodheart -Willcox Company, Inc..
- Mager, Robert F.(1962). *Preparing Instructional Objectives*. Pearson Publishers Inc..
- Maley, Donald(1975). *Cluster Concepts in Vocational Education*, America Technical Society.
- McNeil, J.(1996). *Curriculum: A comprehensive instruction*(5th ed.), New York: Harpercollins.
- Munther, W. Masri(1998). *Vocational education and change demand of the world of work*. Keynote address for the UNESCO-UNEVOC international conference on 'vocational education in the Asia-Pacific region' held in Adelaide Institute of TAFE-South-Australia.
- Norton, Robert E.(1983). *Dacum coordinator handbook*. The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University, 1900 Kenny Road · Columbus, Ohio 43210.
- _____ (1999). *SCID: Systematic curriculum and instructional development workshop*(3rd ed.), Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University 1900 Kenny Road · Columbus, Ohio 43210.

- Oliver, Albert I.(1977), *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles, and Processes*(2nd ed). NY: Harper & Row.
- Path, Bil R. & Hammons, James O.(1999). *General Education in Community Colleges: A Time for Reexamination*. Community College Journal of Research and Practice, Vol.23 No.5.
- Rosenberg, M. J.(2001). *E-learning-strategies for delivering knowledge in the digitalage*. McGraw Hill Professional Publishing.
- Rosier, Richard H.(1994). *The Competency model handbook*. MA: Linkage, Inc..
- Schnellert, Gary Loyd(1993). *Development of a curriculum model for vocational/technology education*. A Bell & Howell Company, 300 North Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan.
- Stringfield, Castellano M. & Stone, J. R. III.(2001). *Career and Technical education reform and comprehensive school reforms in high schools and community college: Their impact on educational outcomes for at-risk youth*, Columbus. Ohio: National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- Tyler, Ralph W.(1970). *Basic principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago press.
- VIML(1996). *Occupational competency analysis profile: Automotive technician*. Vocational Instructional Materials Laboratory, Center on Education and Training for Employment. The Ohio State University.

▣ 저자 약력

· 이종성

- 한국직업능력개발원 선임연구위원

직업교육과정의 종합적 고찰

- | | |
|-----------|--|
| · 발행연월일 | 2005년 12월 30일 인쇄
2005년 12월 31일 발행 |
| · 발 행 인 | 김 장 호 |
| · 발 행 처 | 한국직업능력개발원
135-949, 서울특별시 강남구 청담2동 15-1
홈페이지: http://www.krivet.re.kr
전 화: (02)3485-5000, 5100
팩 스: (02)3485-5200 |
| · 인 쇄 처 | (주)서보미디어 (02)2253-7800 |
| · 등 록 일 자 | 1998년 6월 11일 |
| · 등 록 번 호 | 제16-1681호 |

©한국직업능력개발원

<정가 10,000원 >