

청각장애 특수학교의 평가문화를 통하여 알아 본 교육과정 운영의 문제

서창원(徐昌源)* · 김동일(金東一)**

논문 요약

7차 특수학교 교육과정에서는 청각장애학교의 경우, 일반학교의 국민공통기본교육과정을 학교수준 교육과정으로 재구성하여 운영하고 있다. 그러나 청각장애학교에서는 일반학교 교육과정을 이용하는 효과를 얻지 못하고 경험적 교육과정을 부실하게 운영될 가능성이 많다. 본 연구는 청각장애학교 평가의 문화적 특성에 대한 면담과 관찰을 통하여 7차 특수학교 교육과정을 운영하는 청각장애 특수학교의 현실을 이해하는 것이다. 본 연구에서는 3명의 청각장애학교 특수교사들을 대상으로 총 8차례의 방문을 통하여 얻은 내용을 기초로 질적연구로 수행되었다. 7차 특수학교 교육과정을 운영하는 교사들은 독특한 평가문화를 지니고 있다는 점을 발견하였다. 청각장애 특수학교에서의 평가는 그 특성상 다양한 학생을 어려운 교과서로 다양한 수준의 학생을 대상으로 하는 평가이며 교사의 대안적이고 철저한 노력이 필요한 평가라는 사실이다. 본 연구의 제보자로 참여한 청각장애학교의 교사들은 평가를 위해 일반학교의 교과서로 학생의 개별요구에 맞추어 단원내용 재구성하거나 일부 단원을 선택하여 교수하거나 또는 전체 교과서의 내용을 대체하여 다른 내용으로 지도하고 그 내용으로 평가하고 있었다. 중·고등부 청각장애학교의 교사가 일반학교의 교과서를 이용하여 평가하는 전략들은 교사의 입장에서 학생의 수준과 필요를 고려한 자의적인 수정이 필요하다는 점에서 장애아동의 완전통합 상황에서의 교수적합화의 과정과 매우 유사한 면을 가지고 있었다. 이 연구는 교육과정 운영에 대하여 청각장애학생의 다양한 수준을 고려한 지원과 청각장애의 특성을 고려한 교육과정 재구조화의 모델이 필요한 근거를 제시하였다.

■ 주요어 : 청각장애, 특수학교 교육과정, 재구조화, 통합교육, 교수적합화, 평가

* 제1저자, 서울대학교 교육학과 『BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여연구원

** 서울대학교 교육학과 교수, 『BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단』 참여교수

I. 서론

교육에서의 통합/주류화는 특수교육 요구 아동이 연배의 일반아동과 같이 활동하며 배울 수 있도록 그들을 주류/일반 학교나 학급에 배치하고 그들에게 알맞게 주류/일반 교육과정을 조정, 운영하는 것으로 장애아동에게 최소제한환경(least restricted environment)을 제공해야 한다는 미국의 장애인 교육법(IDEA)에 명시된 법적 용어이자 장애아동교육의 기초이다(박승희, 2003; Antia, & Levine, 2001). 그러나 장애아동을 최소한의 제한된 환경에 배치한다는 문제는 이를 실행하는 과정은 모든 장애아동에게 일반적이지 않으며 최소의 제한은 단순히 장소의 측면에서 고려되기 보다는 방법적인 면에서 교육장소의 교수 및 사회적 맥락을 고려하여 결정될 필요가 있다(이소현, 박은혜 2006; Crockett & Kauffman, 2001). 이를 유추하여 해석하면 장애아동을 배치할 때, 과연 무엇을 어떻게 가르치는가의 문제를 충분히 고려하여야만 장애아동을 위한 진정한 의미의 '최소제한환경'을 제공할 수 있으며, 장애아동이 이미 통합이 된 상황이라면 물리적 환경뿐만 아니라 사회적 환경을 최소제한환경이 될 수 있도록 개별 아동의 요구에 근거해서 지원할 필요가 있다(Zigmond, 2003; Wolery & Bredekamp, 1994).

교육적 환경을 최소제한환경으로 제공하려는 7차 특수학교 교육과정의 노력은 개별아동의 요구를 수용할 수 있도록 교육과정을 학교수준에서 재구조화하도록 하고 있으나 교육과정을 특수학교차원에서 자율적으로 재구조화하는 것에는 여러 가지 어려움이 있을 수 있다. 2008년도 개정된 특수학교교육과정은 현재 시행되는 7차 특수학교 교육과정에서는 국민공통기본교육과정의 교과군별 구분을 폐지하고 10개 교과별 최소 이수 단위를 확보하게하며 선택중심 교육과정의 기존 8개 교과를 9개로 편성하게 하고 있다. 또한 6차 교육과정에서의 장애영역별 교과목을 완전히 탈피하고 시수 및 단위시간까지 통합교육체제로 변형하여 운영하도록 하였다. 이로서 교육과정을 운영하는 특수학교에서는 국민공통기본교육과정을 기본으로 다소 탄력적으로 운영되던 교과시수를 일반학교와 같이 맞추으로써 학교차원에서 자율적으로 교과시수를 운영할 수 있는 폭은 이전에 비하여 줄어들었다. 현행 교육과정에서는 치료교육의 교과를 폐지함으로써 청각장애학교의 교육과정은 교과시수와 교육내용에서 일반학교의 교육과정과 차이가 없다. 특수학교에서 교육과정을 재구성하여 장애의 특수성과 다수준의 학생을 고려한 수업은 학습을 위한 운용의 자율성은 그만큼 줄어들었으며 청각장애인의 수준과 필요에 맞도록 일반교육과정을 재구성하는 일은 전적으로 교사의 책무가 되었다는 사실이다.

청각장애 특수학교의 교육과정의 재구성에 대한 연구는 효과성과 원인에 대한 연구는 많지 않다. 3차 청각장애 특수학교 교육과정 운영의 문제점을 조사 분석한 김병하(1988)의 연구는 청각장애학교의 교육과정이 질 낮은 수업, 내용량의 과다, 교육과정 개발체제의 중앙 집권화, 그리고 평가 활동의 불완전성이라는 특성으로 분류할 수 있다고 하였다. 특히 이 연구에서는

질 낮은 수업의 원인이 비전공 교사에 의한 수업, 한 교사가 여러 과목을 담당하는 문제, 청각장애 교사양성과정의 교과 내용의 문제, 그리고 교사의 과중한 잡무에서 기인하는 것이라고 하였다(김병하, 1988, 김병하 1995).

구성원들의 편차가 매우 클 것으로 예상되는 청각장애학교에서 한 가지 평가도구를 통하여 한 가지 기준으로만 평가를 한다면 다수의 학생들에게 평가의 수준이 너무 어렵거나 너무 쉬울 가능성이 크다. 다수준의 학생의 발달을 측정할 수 있는 교육과정중심평가와 더불어 표준화된 학력의 성취도검사, 그리고 포트폴리오와 같은 질적 평가가 타당성과 신뢰성을 확보하고 성적에 반영될 수 있어야 한다(김병하, 1988). 다양한 수준의 학생을 대상으로 한 가지 준거의 평가는 이질 집단의 평가에서 평가의 타당성과 신뢰성에 큰 문제를 안게 될 뿐만 아니라 평가의 과정과 그 점수가 개인에게 주는 의미가 평가를 통하여 자기수준의 확인, 성취동기의 향상과 같은 긍정적인 효과를 얻는 대신, 낮은 성적을 통해 자신의 한계를 재확인하는 기회만 제공할 가능성이 높으며 교사는 어려운 교과서를 준거로 많은 학생이 쉽게 풀 수 있도록 평가를 조정하려면 단순암기식 평가가 될 가능성이 많다. 청각장애학교의 평가가 단순 암기식 평가가 되고 있다는 김병하(1988)의 연구결과에 대하여 교과내용의 수준이 학생의 수준에 맞지 않다는 점, 학생의 수준이 다양하다는 점, 그리고 평가가 단일 준거라는 점이 요인이 되는지에 대한 심층적인 후속연구가 필요하다.

그러나 교사가 평가를 조정할 수 있는 교육과정중심평가나 질적 평가로 수행평가나 지필평가를 대체하기가 매우 어렵다. 개정된 7차 특수학교교육과정은 청각장애중학교와 고등학교 과정에서 평가의 내용과 형식이 일반학교의 기준과 동일하기를 요구한다. 청각장애 특수학교 고등부의 성적은 대입을 위한 내신에 반영이 되어야 하므로 성적처리의 절차와 기준이 강화되어 시험지와 성적처리과정에서 객관성을 강조함으로 새로운 평가방법을 시도한다는 것은 교사의 권한을 벗어나는 일이다. 이 연구는 교육과정 운영의 주체가 된 교사의 입장과 현실을 이해하고 이를 바탕으로 통합적 교육과정운영의 현주소를 파악하는 일이므로 통합교육을 위한 지원 정책에 질적 자료를 제공하고자 하는 목적으로 수행되었다.

본 연구에서는 청각장애학교의 교사가 느끼는 교육과정운영의 현상을 이해하기 위하여 평가문화를 집중하여 면담을 하였으며 평가에 관련된 상황을 관찰하였다.

이 연구는 평가라는 특수한 상황을 문화 기술적 방법으로 분석하여 현 7차 특수학교교육과정에서 교육과정 통합정책이 어떻게 청각장애학교에서 구현되고 있으며 청각장애라는 특수성과 어떠한 갈등이 나타나고 있는지 그리고 이를 극복하기 위한 청각장애학교 교사들은 어떠한 노력을 하는지에 대한 것이었다. 이 연구는 청각장애 특수학교에서 일반학교 국민공통 교육과정을 재구성하여 사용하는 어려움을 청각장애학교의 평가문화를 통하여 살펴보고자 하는 연구이며 이 연구의 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 7차 교육과정을 운영하는 청각장애학교의 교사가 느끼는 평가문화는 어떠한가?
둘째, 청각장애 특수교사는 평가를 위하여 일반학교 국민공통 교육과정에 어떻게 대처하는가?

II. 연구방법

이 연구를 위하여 세 명의 청각장애 특수교사가 제보자로 참여하였다. 제보자로 참여한 세 명의 특수교사는 모두 10년 이상의 청각장애 특수학교의 교사경력을 가진 청각장애 특수교육 현장에 몸담은 예مام학교(가명)의 교사들로 청각장애 학생들과 많은 유대를 가진 청각장애교육의 전문가들로 1명은 주제보자로 참여하였으며 2명은 부제보자로 연구에 참여하였다. 주 제보자인 이소은(가명)은 현재 예مام학교(가명)에서 연구부장을 맡고 있는 교직경력 17년차의 교사이다. 그녀는 서울에 소재한 대학에서 특수교육을 전공하고 국어를 부전공하였다. 그녀는 현재 예مام학교의 연구부장인 동시에 중학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 중등부학생의 국어를 전담으로 지도하고 있다. 그녀는 연구부장의 업무가 과중하여 담임은 맡지 않았으나 업무가 끝나면 일주일에 두 번씩 대학 진학반을 위하여 야간자율학습까지 감독하고 있다. 그녀는 현재 중고등부 성적처리에 관련된 업무를 담당하는 동시에 IEP관련 업무를 맡고 있다. 그녀는 교육청에서 주관하는 대입관련 내신성적처리연수를 참석하고 이에 대한 지침에 대한 교내 연수를 계획하고 있다.

첫 번째 부제보자로 참여한 오은빛(가명) 교사는 현재 37세의 교직경력 11년차의 여교사로써 예مام학교에서는 과학을 전담으로 지도하고 있다. 그녀는 대학에서 특수교육을 전공하고 과학을 부전공하였다. 특히 그녀는 졸업한 제자들과도 지속적인 유대관계를 맺고 있으며 농인사회에서 사용하는 자연수화에 능하므로 학생의 수화를 잘 이해하는 교사이다. 생활지도를 업무로 맡고 있다.

두 번째 부제보자로 참여한 교사는 영어를 전담하는 송윤아(가명) 교사이다. 그녀는 41세의 교직경력 15년차의 교사이며 예مام학교에서 만 15년을 근무한 영어와 요육을 전담으로 하는 교사이다. 그녀는 대외 수화통역이 필요한 상황에서 수화봉사를 하고 있으며 현재 청각장애학생의 읽기 독해력의 향상에 높은 관심을 가지고 있다. 그녀의 업무는 중고등부의 치료교육활동을 담당하여 청각장애학교에서 일주일에 두 시간씩 행해지는 치료교육수업과 개별화교육에 대한 업무를 맡고 있다.

본 연구의 자료는 제보자들의 8번의 면담내용(총 18시간)과 4번의 관찰내용(4시간)을 코딩하고 분석하였다. 면담은 제보자의 응답내용이 상호간에 다르게 나타나는 경우에 한해서 삼각

검증(Triangulation)을 통하여 보완하였다.¹⁾

제보자의 학교는 서울에서 80Km 떨어진 지방에 있다. 이 연구의 데이터수집을 위하여 2008년 4월 1일부터 2008년 6월 3일까지 여덟 차례의 학교를 방문하였으며 중등부학생의 테마여행이 있었던 주와 외부 견학이 있었던 때를 2회를 제외하고 연구자는 매주 화요일 오후 1시부터 5시까지 제보자를 면담하거나 관찰하였다. 이 연구의 자료는 3명의 제보자와 총 8회의 학교방문(제보자당 각 1시간-2시간)의 면담과 총 4회(각 2시간)의 관찰을 바탕으로 하였다. 면담의 모든 내용은 녹취한 후 전사를 통하여 코딩을 거친 후 분석되었다.

이 연구의 대상이 되는 학교는 과거 연구자가 근무한 경험이 있으므로 제보자들과의 라포를 쉽게 형성할 수 있었다. 이 학교의 교사였던 관계로 2번의 관찰은 제보자의 수업을 대신함으로써 학생의 평가에 대한 분위기와 평가를 준비하는 환경을 관찰하였으며 2번의 관찰은 교사의 평가관련 업무를 수행하는 것을 관찰하였다. 이 학교와 제보자가 연구자에게 익숙함으로써 관찰이 소홀이 되었을 수 있다는 점은 관찰이 주관적이 되었을 가능성을 배제하기 어렵다. 그러나 연구자가 교사로 재직하던 때는 5년 전이었으므로 현재 7차 특수학교교육과정의 시행으로 일어나는 특수교육현장에서의 현상들은 연구자에게는 다소 낯선 환경이었다.

연구자는 첫 번째 방문에서 '청각장애학교의 평가가 어떻게 되고 있으며 이를 생각하는가?'에 대한 질문을 시작으로 자유롭게 대답하도록 하였다. 연구자는 제보자의 응답하는 중에 내용의 흐름을 방해받지 않도록 하나의 주제에 대하여 추가적인 설명이 필요한 경우에 한해서만 추가로 질문하였다. 연구자는 2차 방문부터 8차 방문에 이르기까지 연구자는 이전 응답내용을 바탕으로 '청각장애학교의 평가에 대하여 또 다른 생각이 있는가'를 반복적으로 질문하였으며 응답자는 청각장애의 평가문화에 대하여 비교적 자연스러운 분위기에서 대답하였다.

Ⅲ. 청각장애학교의 평가문화

청각장애학교의 평가²⁾를 관찰한 결과 일반학교의 평가와 비교하여 크게 두 가지 특정한 점이 있는 것으로 보였다. 첫째, 평가의 시작 5분 전 모든 학생들이 평가를 준비하는 교재는 시중에 있는 문제집이나 참고서가 아니라 교사의 유인물과 교과서가 전부였다. 교사가 수업에서 다룬 내용이 시험문제를 푸는데 참고해야 할 모든 것이라고 생각하게 되었으며 자기주도적인 학습을 어떻게 하는가에 대한 강한 우려가 생겼다. 낡은 문제집을 가지고 있는 학생도 한 명 있

1) 주제보자로 참여한 이소은교사의 응답과 부제보자로 참여한 오은빛, 송윤아교사의 주장이 청각장애 특수학교의 평가문화에 대하여 대치되는 경우는 없었다.

2) 4월 30일 시행된 청각장애학교 중학부 2학년 학생들의 기술과정의 중간고사

있으나 특별히 이 일반교육의 문제집이 이 시험에 도움이 되는 것으로 보이지 않는다. 그것은 이 시험이 교육과정의 통합정책으로 각 특수학교에서 일반학교 동학년 내용으로 수업을 진행하고 평가를 하도록 하고 있으나 실제 시험에서 학생들이 의존하는 것은 교사의 수업자료라는 점은 청각장애 학생들의 학습수준이 또래학년의 참고서나 문제집을 보지 않는 이유를 유추해 볼 때, 청각장애학생의 학습능력이 우수하여 교과서만으로 모든 내용을 이해할 수 있기 때문이라고 생각하기는 어렵다. 청각장애학생의 능력이 부족하여 참고서 평가에 도움이 될 수도 있다는 가정을 기본으로 학생들이 참고서를 시험에 이용하지 않는 이유는 세 가지 경우가 있을 수 있다. 첫째, 이 시험의 내용이 참고서를 볼 필요가 없는 경우이다. 시험이 교사가 주는 자료와 교과서로 시험을 치는데 충분한 정보가 있기 때문에 참고서의 도움이 필요 없는 경우이다. 둘째, 교과서의 내용이 너무 어려워서 참고서를 보더라도 도움이 되지 않는 경우이다. 내용의 난이도가 높을 때 참고서의 내용도 더불어 수준이 높을 수밖에 없다. 교육과정을 통합하여 운영하더라도 청각장애학생들이 시험을 위해 참고서를 참조하기 어려운 이유는 그 교육과정을 통합하더라도 실제 학습하는 내용이 다르거나 내용의 수준이 맞지 않아서 참고가 되지 않는 이유가 된다.

청각장애특수학교의 교사들은 문제를 제출하는 평가의 주체이다. 그러므로 청각장애학교의 평가 환경에 대하여 책임이 있으므로 청각장애학생의 평가에 대한 교사와의 면담은 과연 어떻게 이러한 문화를 형성하고 있는가에 대한 설명이 될 수 있다. 1명의 주제보자와 2명의 부제보자들이 제시하는 현재 7차 특수학교교육과정에서 이루어지는 평가에 대한 응답을 분석한 결과 청각장애학교의 평가는 첫째, 다양한 요구와 능력의 학생들을 한 가지 기준으로 평가해야 하는 평가며 둘째, 일반학교의 어려운 교과서의 내용으로 평가해야만 하는 평가며 셋째, 체계성과 일반교과와의 연계성에서 고민하는 교사 노력이 요구되는 평가 이라는 특징을 발견하였다. 이는 청각장애 교육과정이 일반학교 국민 공통 기본교육과정을 학생의 수행수준에 따른 수준별 조정이 허용되지 않고 한 가지 기준으로 무조건적으로 따라야 하는 상황에서 생길 수밖에 없는 청각장애특수학교의 평가문화가 가지는 특징으로 해석된다.

1. 단일 기준의 평가

(청각장애학교) 고등부는 내신이 적용되기 때문에 성적관련해서 더 엄격해졌어요. 이번에 청각장애 고등부 학생들에게도 내신을 적용시켜 성적처리를 해야 하는데 일반학교하고 무조건 똑같아야 되요 (2008. 5. 이소은 교사와의 면담에서)

예를 들어 중범이 같은 경우는 중학교 3학년인데 워낙 똑똑해서 일반학교에서도 충분히 따라갈

수준이 되는 것 같아서 사실 좀 아깝지... (중략)... 보통은 중범이보다 한참 차이가 나고 정말 아무것도 모르는 애들도 많고 그래요. 평가를 출제할 때 선생님들은 보통 중간수준 학생들한테 맞춰서 출제를 해요. 중범이한테는 좀 미안하지만 그렇다고 평가를 따로 볼 수는 없으니까(2008. 4. 오은빛 교사와의 면담에서)

일반적으로 평가는 현재수준을 파악하는 진단평가의 기능과 학습한 내용을 확인하는 총괄평가의 성격을 가지고 있다. 평가의 긍정적인 면을 살펴보면 학생은 도전적 목표를 세우고 이 목표가 달성되었을 경우 자기강화를 받으며 이는 이후의 학습에 내적 동기가 될 수 있다. 그러나 충분히 도전적이지 않다거나 너무 어려워서 포기해야하는 경우라면 평가가 학생의 발전에 긍정적인 영향을 주기는 어려울 것이다. 수준별 교육과정이 제공되고 이를 수준별로 평가하는 상황이 아니면 청각장애학생의 능력의 스펙트럼을 만족시키기 매우 어려울 것이다. 피험자 개인의 입장에서 일반학교 중·고등학생들에게 평가는 내신과 상급학교 진학이라는 목표가 있다. 그러나 청각장애학교 졸업자의 경우는 진로는 취업과, 진학으로 나누어진다. 대학에 진학하는 학생들에게 교과평가는 내신성적에 반영되는 의미가 있으나, 고등부 졸업 후에 취업을 하는 청각장애학교의 학생들에게 학교평가의 결과는 큰 의미를 주기는 어렵다. 학생들이 평가에 대한 기대와 요구가 다른 두 집단에 대하여 한 가지 내용과 잣대로 평가를 할 수 밖에 없는 현실에서 학생들이 평가의 동기와 필요성을 일반학교 학생의 수준으로 인식한다는 것에는 분명 무리가 있다. 제보자들이 공통적으로 밝히는 청각장애 중등부 학생들에 대한 교사의 생각은 학생들은 평가를 잘 봐야하는 동기가 없다는 점이다. 졸업 후 취업을 하는 학생들에게 적절한 동기를 찾아주는 것이 학교의 몫이 되었으며 일정의 장학금을 주는 것이 다소 효과가 있으나 그 효과는 지속적이지 않을 것이다.

학교수준의 교육과정을 바탕으로 한 준거지향 평가(절대평가)는 그 준거가 체계적이며 학생의 발달 단계를 모두 포함한다는 가정을 기본으로 한다. 학교수준 교육과정이 체계적이고 연계성을 가질 때 다음 학기 초에 학생의 현재수준을 나타내는 의미 있는 점수가 되지만 만약 청각장애학교의 학교수준 교육과정이 일반학교 국민공통 기본교육과정의 일부만으로 편성하는 차원에서 이루어진 것이라면 평가의 결과가 현재수준과 미래의 발달가능성에 대한 바람직한 정보를 주기 힘들 것으로 보인다. 현재 청각장애학교에서 제한된 방법(일반학교의 평가방법)으로 제한된 내용(일반학교의 교육과정)을 평가하는 것은 평가의 외적타당도와 내적타당도에서 문제가 된다.

청각장애 학교의 학업 수행능력을 총체적이면서도 다양한 차원에서 검사할 수 있는 심층적인 평가의 부재는 학습평가가 문제해결 능력보다는 지식의 결과에 대한 단순한 암기능력을 평가할 수밖에 없다(김병하, 1990). 청각장애 특수학교에서 학생의 수준을 판단하는 근거로 사용

될 수 있는 평가는 다양한 차원에서 평가될 필요가 있다. 비표준화검사와 표준화된 성취도 평가(규준지향 평가와 준거지향 평가)는 서로 상호 보완적인 차원에서 학생의 능력을 평가하는 것이며 표준화 검사는 단위학교에서 교사들의 힘만으로 제작될 수 없으며 정부차원의 투자와 지원을 필요로 하는 일이다.

학생들의 학습수행에 대하여 결과에만 중점을 두는 평가는 학생수준의 편차가 심한 집단에서 적당한 평가방법은 되지 못하는 것으로 보인다. 청각장애학교의 학생들은 한 학급에 읽기와 쓰기에 큰 차이를 보이는 학생들이 같이 수업을 받고 있으며 평가가 이들 모두에게 도전적이 되기 위해서는 교육과정 중심의 평가(Curriculum Based Assessment)의 도입을 고려할 필요가 있다.

2. 어려운 내용에 대한 교사의 대응전략

사실 일반학교 교육과정을 우리 학생들에게 적용한다는 것이 어렵지. 만약 일반학교 교육과정을 그냥 배울 수 있는 학생이면 우리학교에 안 오고 일반학교에 가겠지요.... 어떤 선생님은 일반학교 교육과정에서 목차를 따서 단위내용을 일부만을 지도하기도 하시고 어떤 선생님은 예를 들어 국어 같은 경우 일부 단원을 선택해서 한 학기에 지도하고 다른 단원은 다음 학기에 지도하기도 하시고 아니면 아예 새로운 내용으로 지도하기도 하시기도 해요...(2008. 4월 이소은 교사와의 면담에서).

7차 특수학교교육과정이 청각장애학교의 평가는 일반학교 국민공통 기본교육과정의 동학년 교과서에서 출제되어야 한다는 것을 지침으로 의무화하고 있다. 그러나, 청각장애학생의 경우 독해능력이 고등학교를 졸업하고도 일반 초등 4학년을 넘지 못하고 있으며 쓰기 능력도 현저히 미숙한 수준의 문장력을 나타낸다. 그럼에도 불구하고 청각장애학교에서 이 교과서를 바탕으로 교사가 교육과정을 재구성하고 이를 바탕으로 평가를 한다는 사실은 청각장애학생들 뿐만 아니라 교사에게도 매우 어려운 과제임에 틀림이 없다.

이러한 어려움에도 불구하고 청각장애학교의 교사가 교육의 책임을 다하기 위하여 학생들의 청각장애 학교의 교사가 선택할 수 있는 교육과정 재구성을 통한 평가문제를 출제하는 전략이었다.

첫 번째로 청각장애 교사가 선택한 전략은 가칭 '단위내용 재구성 전략'이었다. 청각장애학교 교사는 일반학교 교육과정의 전체 목차를 교육과정으로 선택하고 각 단원의 내용 중에서 청각장애 학생들이 이해할 수 있는 내용만을 선별해서 가르치고 평가도 이에 대한 것만을 출제하는 전략이다. 예مام학교의 오은빛(가명) 교사는 과학과의 예를 들어 만약 단원에서 내용이 깊은 사전 지식을 많이 필요로 하는 어려운 내용을 빼고 학생들이 흥미를 가질 수 있는 부분만을 정리해서 가르친다고 하였다. 이 경우는 전체 단원을 모두 다룬다는 데 의의는 있으나 학생

들이 평가내용이 단순 암기식의 문제가 될 가능성이 많다(김병하, 1988).

학생들의 이해수준과 이해 속도가 일반학생들의 이해 속도에 미치지 못하고 수화로 제시할 때 수업진행의 속도가 늦어지는 문제(Baker & Cokely, 1979)가 있다. 때문에 청각장애특수학교에서 청각장애학생들에게 국민공통기본교육과정의 모든 내용을 다룬다고 생각했을 때 학생들에게 제시되는 내용의 깊이는 차이가 날 수 밖에 없다.

두 번째로 청각장애학교 교사가 선택한 전략으로는 가칭 '단원선택 심화 전략'이었다. 일반학교의 교육과정의 단원이 한 학기에 다루기에는 양이 많으므로 몇 단원만을 선택하여 지도하고 나머지 내용은 다음 학기에 비슷한 내용을 지도하는 전략이었다. 이소은 교사는 국어의 예를 들어 시와 소설을 중 2학년에서 집중적으로 선택하여 가르치고 나머지 수필, 설명문은 중 3학년 교과서에서 가르침으로서 내용의 중복성을 피한다고 하였다. 교사는 평가에 이 단원에 대한 내용만을 평가에 내는 전략이다. 이 경우는 일부 학생들이 흥미를 가지는 단원에 집중을 해서 가르칠 수 있다는 이점이 있다. 이 방법은 청각장애 학생들의 이해 속도와 수업진행 속도가 늦음에도 수업내용의 깊이를 유지할 수 있는 가능성이 높은 방법으로 여겨진다. 그러나 수학과 같이 체계적인 학습을 필요로 하는 과목에서 이 방법이 사용되기는 어려울 것으로 보이며 이 방법은 교과서의 내용이 병렬적인 구조를 이루는 언어영역 교과목에서 적당하다.

세 번째로 청각장애학교 교사가 선택한 전략은 '내용대체 전략'이었다. 이 방법은 동학년 교과서의 내용과 다른 내용을 대체하여 지도하고 그 내용에 대하여 평가를 보는 전략이다. 이는 일반학교의 과목이 청각장애 학생의 능력과 너무나 큰 차이를 보이는 영어의 경우 이 방법을 선택한다고 소개하였다. 영어는 청각장애학생의 수준과 학습속도가 일반학교 학생의 학습속도에 비하여 매우 큰 차이를 보인다고 할 수 있다. 일부 뛰어난 학생을 제외하면 수준이 일반학교의 동학년 교과서의 내용의 이해가 어려우며 교과목의 특성상 체계적인 학습을 필요로 하는 교과이므로 학생의 수준에 맞는 내용을 다른 외부자료를 주로 이용하고 동학년 교과서의 내용은 최소한만 다루는 방법이다. 청각장애학교의 영어과를 전담하는 송윤아(가명) 교사는 중등부 학생들을 대상으로 일반학교 초등영어자료나 TESOL 자료를 사용한다고 소개하였다. 청각장애의 국어의 읽기능력과 말하기 능력은 일반아동의 평균 4학년 수준이나 그 이하이며 고등학교를 졸업하는 소수의 청각장애학생들만 중 1수준의 읽기능력을 가진다(Antia & Levine, 2001). 정확한 학력에 대하여 검사조정을 거친 표준화 성취검사가 필요하나 청각장애특수학교에 재학하는 고등부학생들이 새로운 언어를 또래의 동학년 수준으로 성취하기를 매우 어려우며 또래 동학년의 교과서로 학습하는 것은 비효율적이다. 청각장애 중·고등부학생들에게 입문수준의 영어 혹은 TESOL 자료가 이 일반학교의 동학년 교과서보다 학생들의 수준에 보다 적합할 가능성이 크며 활용도도 높을 것이다.

일반학교 교육과정으로 학습을 함에도 불구하고 학생들이 참고서나 문제집과 같은 독립적 학

습자료를 사용하여 평가준비를 하지 않는 상황은 학생의 능력이 부족하기 때문만이 아니다. 오히려 청각장애학교 학교교육과정은 일반학교 동학년 교과서를 기준으로 하고 있으며 이 동학년 교과서는 대부분의 청각장애학생들에게는 그 수준이 너무 어려워 교사가 조정을 하지 않고 운영하기가 어렵기 때문이다. 일반학교 국민공통 교육과정을 학생의 수준별로 체계적으로 이용하기 위해서는 학생의 현재 수준에 대한 정확한 평가와 함께 학생의 수준에 맞는 교육과정에 접근할 수 있도록 허용해야 한다. 이 수준은 교과에 따라 그 적합한 사전 이수수준(prerequisite)이 다를 수 있으므로 이에 대한 후속연구가 필요하다. 일반학교 교육내용을 구성하는 책임은 교사가 감당할 수 있는 능력을 훨씬 뛰어넘는 과업이며 학생의 정확한 수준의 파악과 함께 다양한 수준별 교육과정을 적용하여 학교에서 그 학생의 수준에 맞도록 교육과정을 운영하는 것이 체계적인 교육내용으로 학생의 실패경험을 줄이는 최선의 방법이라고 생각한다. 이를 위하여 특수학교에서는 학생의 능력에 맞는 수준의 교과서로 지도하는 능력별 수준별 운영이 필요하다.

3. 교사의 노력이 요구되는 평가

1) 내용 재구성의 필요성

선생님들이 문제를 자체도 쉽게 내지만 표현을 쉽게 해서 빌려고 해요. 그렇지 않으면 학생들이 무슨 말인지 모르거든요. (2008. 4월 송윤아 교사와의 면담에서)

(학생들의) 평가준비는 파워포인트 자료도 있고 교과서도 있고 인터넷자료 프린트도 있고 많이 있지. 그런데 학생들에게 참고서나 문제집은 필요 없어요. 그건 내가 참고할 때 쓰지. 무궁화반(대학진학반)은 참고서를 쓰는데 진도가 많이 느리지요. (2008. 4월 오은빛 교사와의 면담에서)

평가를 위해서 어려운 교육내용을 학생들에게 쉽게 가르치는 것이 교사의 역할이다. 청각장애 학교의 교사는 먼저 쉬운 내용을 선택하고 어려운 내용을 배제하는 것이 필요하다. 교사는 어떤 것이 학생들에게 필요할지 현재 단원의 어떤 내용이 더 쉬운지를 선택하고 단원의 일부만을 가르칠 것인지 전부를 가르칠 것인지, 혹은 무슨 내용을 가르칠 것인지를 결정한다. 교사는 학생의 수준을 고려하여 문제를 중간 정도의 학생들이 쉽게 풀 수 있도록 문제를 출제한다. 일반학교 동학년 문제지는 문제 유형을 참고하기 위하여 사용되지만 같은 내용이 그대로 출제되는 일은 드물다. 행여 출제를 하더라도 풀 수 있는 학생이 드물기 때문이다. 한편 평가문제는 수업시간에 행해진 자료에서 크게 벗어나지 않는다.

2) 검사조정의 필요성

지금 평가문제를 좀 더 이해하기 쉽게 풀어서 낸다거나 쉽게 이해할 수 있는 문제를 내기는 하지만 그렇다고 학생들에게 수화로 문제를 설명하거나 하지는 않아요. 일반학교 학생들과의 형평성에도 문제가 있는 것 같고... 학교평가에서 학생들이 문제이해가 어려운 경우는 드문 것 같아요. 그런데 수능 같은 것(일반학교 평가) 볼때는 평가 문제 보는 것을 다시 가르쳐야지 안 그러면 평가 문제를 이해 못해서 틀리는 경우도 있으니까... 무궁화반(대학진학반)같은 경우는 일반학교 평가문제대로 따로 연습해요(2008. 4월 이소은 교사와의 면담에서).

엄밀하게 말하면 대부분 청각장애에게 성취도검사는 청각장애 학생들의 언어능력검사를 사정하는 것이라 할 수 있다(최성규, 1997에서 재인용; Moores, 1987; Paul & Quigley, 1990; Quigley & Paul, 1986). 청각장애학생들의 읽기, 쓰기능력에 의해 간접받지 않은 독특한 능력을 측정하는 것은 지필평가가 가지는 한계를 극복하기 위한 시도라고 할 수 있다. 그러므로 청각장애학생들의 고유한 능력을 평가하기 위해서는 검사조정을 필요로 한다. 이 연구에서 제보자가 밝히는 청각장애학생을 위한 검사조정은 크게 문항구성, 시간의 연장, 수화통역자의 활용이 있으며 이중 수화통역자의 활용은 청각장애 특수학교인 예남학교에서 거의 사용하지 않으며 다. '시간의 연장' 또한 자력으로 학교 내에서만 운영이 된다. 문항 조정은 청각장애 특수학교의 평가에서 매우 중요시 될 수밖에 없다. 그 이유는 평가문항을 쉽게 이해하도록 만들지 않으면 이로 인하여 학생들이 문제의 이해에 혼란을 겪기 때문이다. 예를 들어 수화와 구화(국어)의 언어적 차이로 인하여 국어 단어와 수화 단어의 1대 1의 대응으로는 번역이 불가능한 경우 이해의 어려움이 있을 수 있다. 예를 들어, 이유를 바르게 제시하지 않은 것은 무엇인가? 의 경우도 수화로 그 뜻을 일대 일로 나열하면 [뜻, 바르다, 표시하다, 앓다, 것, 무엇입니까]로 되므로 전체 제시문장의 의미를 미리 이해하지 않는 경우 의미해석에 어려움을 겪게 될 수 있다.이유를 바르게 제시하지 않은 것은 무엇인가? 라는 문장은 청각장애 입장에서 틀린 이유는? 또는 틀린 것은? 으로 표현 할 경우 이해는 더욱 쉬워진다. 미국의 경우 청각장애자들을 위한 SAT에서는 평가시간의 조정, 수화 통역자를 활용하여 검사조정(Accommodation)을 하고 있다(국립 특수교육원, 2004). 그러나 검사조정이 현장에서 구현되기 위해서는 후속연구를 통하여 타당성과 신뢰성의 검증이 필요하며 교사와 주변인들의 인식의 전환이 필요하다.

이 연구의 제보자들은 검사조정(accommodation)에 대하여 그 필요성은 동감을 하고 있으나 이 검사조정이 평가의 공평성을 저해하는 것은 아닌가에 대하여 고민을 하고 있었다. 그것은 평가를 공정하게 집행해야 하고 학생들에게 일반교육에서 치루어지는 동일한 평가를 청각장애 학생들도 보는 것이 공평하다는 생각과 학생들의 능력이 어떤 이유에서 제대로 평가받지 못한

다는 생각이 공존하고 있는 것으로 여겨진다. 평가에 대한 검사조정이 필요하다는 점은 현재 특수학교에서 엄격해진 성적처리에 대한 부담으로 교사가 쉽게 결정할 수 없는 사항으로 보인다. 조직의 일원으로써 특수학교의 교사가 교육과정을 재구성할 수 있는 범위와 폭이 엄격히 제한되어있는 현실에서 다양한 수준의 학생들에게 경험적 교육과정의 질을 보장할 수는 없다.

청각장애 학교의 교사는 일반학교 교육과정의 내용을 재구성하고 평가의 난이도를 고려하고 문항의 난이도를 고려하여 평가문제를 출제하고 있다. 청각장애 학교의 교사에게 평가출제를 위해서는 많은 고민과 노력이 필요하며 학생의 평가결과의 이면에는 교사의 노력과 수고 그리고 계획적 조정활동이 숨어있다. 그러나 현재 특수학교 교육과정의 운영은 통합교육의 기초에서 이루어지고 있다. 7차 국민공통기본교육과정을 운영하는 특수학교 교육과정은 교과시수와 내용, 평가방법을 일반학교와 동일시킴으로써 특수학교학생의 특수성을 고려한 교과수업은 순수한 교사의 역량과 책임에 달려있다. 교사는 수업에서는 교과내용의 체계성과 장애아동의 수준을 고려하여 내용을 재구성하는 평가를 위한 자료를 제작하고 평가문항은 청각장애의 특수성을 고려하여 제작하는 부담은 동시에 안게 되었다. 지속적인 후속연구를 통하여 관련변인들을 고려한 합리적인 모델이 개발되고 수준이 다양한 학생들을 대상으로 교사들이 제공할 수 있는 자료의 개발을 통하여 청각장애 특수교육을 받은 학생들이 자기주도적 자율학습이 용이하도록 환경을 조성할 필요가 있다.

IV. 청각장애학교의 교육과정 재구성의 난제

1. 내용 축소와 체계적 구성의 문제

청각장애 학생들에게 일반학교 교육내용을 축소해서 지도하는 것이 체계적이지는 않지만 어쩔 수 없다는 것은 교사의 입장에서 당연한 일이다. 그러나 교사가 교육과정 재구성의 중책을 맡고 있는 현실에서 일반학교 교과서와 체계성을 가지고 운영되어야 한다는 점을 모르고 있지는 않다. 그러나 교육과정 구성이 일반학교와 연계성을 가지면서 내용적인 체계성을 가진 교과별 교육과정을 구성한다는 것은 현실적으로 불가능에 가까운 작업이다. 왜냐하면 특수교사는 일반학교의 어려운 교과서를 꼭 청각장애학생에게 지도해야하는 과업을 충실히 수행하여야 하는 입장이 우선이며 학생의 수준을 파악하여 학생의 수준이 기존의 학교수준의 교육과정과 차이가 난다고 하더라도 학교수준 교육과정의 평가가 학생의 수준별로 운영할 수 없으므로 일반학교와 같이 일괄적인 평가로 학생을 평가하게 된다.

일반학교의 교과 내용은 각 단원이 연계하여 체계적으로 구성되어 있는 경우가 많다. 한 단원의 내용을 일부만 지도하거나 일부 단원을 누락하고 지도하는 것은 학습의 체계성과 연계성을 저해하는 결과 초래할 수 있으며 이는 청각장애 교육의 책무성을 저해하는 요소가 될 수 있다. 그럼에도 불구하고 광범위한 어려운 내용을 모두 지도할 수 없는 경우에서 교사는 어쩔 수 없는 선택을 하게 되지만 이러한 선택을 한 후에 학교교육과정이 학생의 수준에 따라 일반학교과정의 내용과 일치하는 면이 있다고 하더라도, 내용의 체계성과 연계성은 항상 고려해야 할 문제가 된다. 학생의 수준을 모르는 상황이라면 설사 학생의 수준을 안다고 하더라도 현재와 같이 일반학교 동학년 교육과정을 의무적으로 운영해야 하는 입장이라면 학생들이 학습을 위해서 선택할 수 있는 자료와 교재에 대하여 지원이 필요하다.

2. 청각장애 능력별, 수준별 교육과정의 필요성

청각장애만큼 개인차를 보이는 집단을 찾기 어렵다. 그 이유는 청각의 문제는 장애의 손실 시기, 정도, 주변 환경에 모두 영향을 미치며 그 영향에 따라 아동의 언어적, 지적 능력이 다양한 형태를 가지기 때문이다. 청각장애 학교의 교육과정은 교사들은 일반학교의 교육과정을 재구성하여 지도하고 학생의 평가를 위하여 실제적 교육과정, 또는 경험적 교육과정의 내용을 평가한다. 학생의 수준이 학년마다 차이가 날 수 있으므로 교사는 학생의 수준을 고려하여 매 학기 새로운 내용을 선택하고 이를 바탕으로 평가를 구성한다. 여기에는 교사의 힘겨운 노력이 요구된다. 평가내용의 선정에서 출제까지 그 모든 것을 청각장애학교의 교사는 모두 관여하여 내용을 학생의 수준별로 수정하여 재구성할 수밖에 없다. 그러나 이때 내용의 체계성은 거시적인 차원과 미시적인 차원에서 동시에 고려되어야 한다. 즉 청각장애학생의 교육과정이 교사가 바뀔 때 마다 체계성을 가지려면 학교교육과정이 내용의 체계성이 있어야 한다. 때문에 교육내용의 수정은 교수적 수정에 있어서 매우 부담스러운 부분이므로 수정의 등급이 낮은 것부터 시도할 필요가 있다. 가장 수정의 정도가 낮은 단계의 수정은 같은 과제내의 순서를 변화시키는 것이고 다음 단계의 수정은 과제의 단계 내의 크기를 변화시키거나 기술의 순서를 변화시키는 방법이다. 위 단계는 내용의 수정이전에 고려되어야 하는 선택들이다(Sailsbury et al., 1994). 청각장애의 경우는 과목별 능력의 차이가 클 가능성이 많으므로 이를 고려하여 결정될 필요가 있다.

또한, 학생이 평가에 보다 더 몰입하여 경험적 교육과정의 질을 높이기 위해서 청각장애학교에서 각 학생들의 역량에 맞는 적합한 교육내용을 구성할 수 있는 여지를 제시해 줄 필요가 있으며 한 가지 제안은 청각장애 학생의 능력에 따른 무학년식의 교육과정 이용이다. 현재 청

각장애학교에서는 학생의 능력과는 상관없이 학생의 수준을 일반학교 동학년에 맞추어 교육과정을 운영하고 있으나 학생의 능력에 맞춘 일반학교 교과서의 운영을 허용하는 방법이다. 이는 청각장애학생들의 학습수준에 대하여 보다 객관적인 평가결과가 검사가 된다는 가정 하에 교사는 일반학교의 체계적인 교과서를 선정할 수 있고 학습분량, 학습내용의 체계적인 구성이 가능하다는 점에서 고려될 수도 있다. 국어과의 수업의 예를 들면 예서도 학생의 읽기수준에 따라서 교과서가 다르게 선정되어 '실제적 다수준 교육과정'을 적용이 하는 것이다. 다수준 포함 교수학습은 청각장애와 같이 넓은 스펙트럼을 지닌 장애들의 수업에서 각 학생들은 최소한 자신이 이해할 수 있는 교과서로 외부교재를 이용하여 학습할 수도 있을 것이며 수업에서 자신에게 도전적이면서 의미있는 교육내용을 학습할 수 있을 것이다.

3. 청각장애의 문화를 고려한 내용구성의 필요성

청각장애학교 교육과정의 편성과 운영에 대하여 청각장애아동의 의사소통 기능 신장을 위해 요육(언어치료)가 주당 2 시간씩 배당하고 있으며 고등부의 경우 직업교과가 고등부의 교육과정에서 직업교육을 위한 전문교과가 목공예, 도자기 공예, 상업미술, 양재 등의 직업교과에 걸쳐 전체 이수단위 216~234단위 가운데 104~126단위를 차지하고 있다(7차 특수학교 교육과정). 고등부의 과정은 전체 이수단위 가운데 전문교과가 차지하는 비중이 너무 높기 때문에 상대적으로 일반 교과활동의 단위 배당이 상당히 축소되어 있는 실정이며 중학부 과정의 경우는 요육(언어치료)가 학교재량활동으로 운영되며 교과외 수업시수는 일반학교의 수업시수와 동일하다.

청각장애학교에서 국어나 치료는 시수가 더 필요하다고 생각이 되는데 이번 7차 교육과정 개정에서는 그 시수가 확 줄었어요. 국어가 기술, 가정같은 과목하고 시수가 같아요. (2008. 4월 이소은 교사와의 면담에서)

과학과목에서는 학생들에게 맞는 내용을 선정하는게 좀 신경이 많이 쓰여요. 필요하다고 생각하는 내용은 내가 결정하는데, 일반학교 교육과정에서 실질적이지 않은 것과 학문적인 것은 빼고 학생들이 생활에 필요하다고 생각하는 것을 선택해요. (2008. 4월 오은빛 교사와의 면담에서)

청각장애학생의 흥미와 학습동기의 향상을 위해서 청각장애의 문화를 바탕으로 한 교육내용의 선정은 중요한 문제이다. 청각장애학생의 고유한 필요와, 문화를 고려한 교육과정은 동학년 일반학교 교육과정에서 찾기 어렵다. 장애 특수적 내용을 교과에서 다루거나 언어지도, 언어치료와 같은 교육과정은 교과환경에서 더욱 가중치를 둘 필요가 있으며 청각장애 고유의 사회 문화적인 요소를 고려한 내용의 선정은 교육내용을 더욱 효과적으로 전달할 수 있는 수단이 된다.

V. 논의 및 결론

현재 7차 특수학교 교육과정에서부터 시각장애, 청각장애, 지체장애와 같은 감각장애 특수학교에서는 교육과정적 통합의 가치를 기초로 일반학교에서 사용하는 국민공통 기본교육과정을 학교교육과정에서 재구조화하여 사용하고 있으며 최근의 개정된 특수학교 교육과정에서는 특수학교에서 이루어지는 평가활동이 보다 더 일반학교 교육과정에 가깝도록 하고 있다(개정 특수학교 교육과정, 2008). 그러나 교육과정 운영에 있어서 단위 특수학교에서 학교수준 교육과정을 재구성하여 운영하는데 있어서 학교단위에서 교사가 교육과정을 운영할 수 있는 자율성은 크지 않다. 그리고 특수교육에 대한 지원이 특수교육선진국 선진국에 비하여 열악한 한국의 실정에서 단위 특수학교에서 교사들이 장애아동의 개별적 특수성을 고려하여 질 높은 학교수준 교육과정을 구성하는 것에는 현실적인 난관이 생길 수밖에 없다. 이러한 학교수준의 청각장애교육과정이 현실에 적용되는 난관(challenge)을 밝히고 그 실체를 분명히 하는 것은 어떤 교육과정의 통합을 위해 어떤 지원이 필요한가를 밝히는 시작점이 될 수 있다.

교육과정의 통합은 관련영역에 대한 지원이 부족하거나 또는 없는 경우, 통합/주류화는 장애아동에게 특수성을 만족시키지 못하는 정책이 될 수 있으며 이러한 통합교육의 결과는 '교육의 실패'로 나타날 가능성을 내포하고 있다. 평가는 학교교육과정의 성실한 운영의 정도를 살펴볼 수 있는 지표가 된다. 청각장애학교와 같이 일반학교의 교육과정에서 학교교육과정을 청각장애학교의 실정에 맞추어 재구성해야하는 입장과 장애학생들이 포함된 일반학급에서 그 모든 구성원의 만족을 위한 실제적 다수준 포함 교수활동을 위한 제안점은 많은 부분을 공유하고 있다. Neary(1992)는 통합된 환경에서 교육과정을 재구성할 때 다음과 같은 사항을 고려할 필요가 있음을 주장하였다. 첫째, 현재의 교육과정을 그대로 쓸 것인가? 아니면 수정, 보완하여 재구성 할 것인가? 둘째, 물리적 환경의 수정이 필요한가? 셋째, 교재의 변형이 필요한가? 넷째, 한 집단의 아동을 대상으로 2개 이상의 교육 과정을 운영할 필요가 있는가? 다섯째, 2개 이상의 교육과정을 운영하는데 있어서 중복되는 부분은 있는가? 여섯째, 또 다른 교육과정을 필요로 하는가? 일곱째, 사전에 학생의 활동을 분석이 필요한가? 이다(Neary, 1992; 박승희, 2003에서 재인용). Neary(1992)의 제안은 장애학생에게 최소 제한환경을 제공하기 위한 한 가지 방법으로 본 연구에서 발견된 교사들의 평가를 위한 세 가지 선택(단원 내용 재구성전략, 단원 선택 심화전략, 내용 대체 전략)의 초기 과정에서 어떤 전략을 선택할 것인가를 위해 쓰여 질 수 있는 전략이라 생각한다.

청각장애학교에서 교육과정의 통합은 이론적 당위성만이 아니라 현실적 여건과 지원의 유무도 동시에 고려되어야 할 문제이다. 청각장애학교의 평가와 관련된 현상을 문화 기술적 방법을

통해 살펴본 결과 7차 특수학교교육과정을 운영하는 교사들이 독특한 평가문화를 지니고 있다는 점을 발견하였다. 이들의 평가문화는 다양한 학생을 어려운 교과서로 평가해야만 하는 교사의 대안적 철저한 노력이 필요한 평가라는 점이다. 제보자로 선택된 청각장애학교의 교사들은 제도교육의 틀 속에서 일반학교의 교과서로 학생의 개별요구에 맞추어 단위내용 재구성하거나 일부 단원을 선택하여 교수하거나 또는 내용을 대체하여 다른 내용으로 지도하고 그 내용을 평가하고 있었다. 청각장애특수학교의 중견교사가 사용하는 전략들은 장애아동의 완전통합 상황에서의 교사들에게 요구되는 교수적합화의 과정과 그 입장이 같으며 효과적이며 개별화된 교수를 위한 자의적인 방책으로 해석이 된다. 청각장애특수학교에서는 학교수준교육과정 운영의 모델과 전략을 통합된 환경에서 장애아동에게 제공하는 교수적합화과정에서 찾을 필요가 있다. 또한, 진정한 의미의 최소제한환경을 이루는 노력으로 청각장애특수교사의 전략은 교육과정의 통합을 위한 새로운 방책으로 평가될 필요가 있으며 평가환경이 청각장애학생의 필요에 맞게 새롭게 구성될 수 있도록 국가차원에서 다양한 수준의 모델이 제시될 필요가 있다.

참고문헌

- 특수학교 교육과정 (2008) 교육인적자원부 고시 2008-3 :제일 인쇄사.
- 김병하 (1988) 청각장애아동의 교육방법 개선, 특수아동의 교육방법 개선을 위한 세미나, 한국 교육개발원, 111-124.
- 김병하 (1995). 개별화교육계획의 작성·운영을 위한 교사수행능력과 그 문제점 분석. 특수교육학 회지, 16(3), 5-21.
- 박승희 (2003). 한국 장애 학생 통합연구; 특수교육과 일반교육의 관계 재정립. 서울: 교육과학사 337-387.
- 박승희 (1996). 일반학급에서장애학생의통합교육을위한특수교육교사의역할, 초등교육연구 10집, 177-197.
- 이소연, 박은혜 (2006). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 청각장애 편람 (1993). 295-311. 서울: 도서출판 특수교육.
- 최성규 (1996). 청각장애아의 심리. 376-412. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김병하 (2001). 통합교육을 위한 특수학급의 재구조화: 한국적 상황과 딜레마. 특수교육 저널: 이론과 실천, 2(2). 1-22.
- Antia, S. D. & Levine. L. M., *Educating Deaf and hearing Children together: Confronting The Challenges of Inclusion* In M.J. Guralnick(Ed.) (2001) *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Antia, S. D., & Ditillo, D. A.(1998). *A Comparison of the peer social behavior of children who are deaf/hard of hearing and hearing*. *Journal of Children's Communication Development*, 19, 1-10.
- Baker-Shenk, C. (1985). *The facial behavior of deaf signers: Evidence of a complex language*. *American Annals of the Deaf*, 130, 297-304.
- Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (2001). *the concept of the least restrictive environment: Least restrictive of what? Reflections on Cruickshank's 1977 guest editorial for the Journal of Learning Disabilities*. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities:Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 147-166). Mahwah, NJ:Erlbaum.

- Deconde-Johnson, C.(1998). *Amplification in inclusive classrooms*. Unpublished manuscript.
- Finitzo-Hieber & Tilman, T. (1978). Room acoustics effects on monosyllabic word discrimination ability for normal and hearing-impaired children. *Journal of Speech and hearing Research, 21*, 440-458.
- Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22*(1), 70-86.
- Kluwin, T. N., & Gonsler. *Co-teaching deaf and hearing students: Research on social integration*. Paper presented at the annual meeting of The Association(1994).
- Mather, S. (1989). Visually oriented teaching strategies with deaf preschool children. In C. Lucas(Ed.), *The socio linguistics of the Deaf community*(pp. 165-190). San Diego: Harcourt Brace.
- Moore, B. C. (1987). *Introduction to the Psychology of hearing* 5th (Ed): Academic Press.
- Moore, D. K. (1995). Inclusion and segregate and unequal. *American annals of the Deaf, 140*(4), 309-329.
- Neary, T (1992) Student specific strategies: Designing an individualized program In Neary, AHalverson, RKronberg, & DKelly (Eds) *Curriculum adaptations for inclusive classroom*(pp. 56-125) San Francisco: San Francisco University.
- Neary, T, Halvorsen, A, Kronberg, R, & Kelly, D(1992) *Curriculum adaptation for inclusive classrooms* ED 358-637.
- Ross, M. (1990). *Hearing-impaired children in the mainstream*. Baltimore, MD: York Press.
- Ross, M, Brackett, D, Maxon, A. (1991). *Assessment and management of mainstreamed hearing impaired children*. Austin, TX; Pro Ed.
- Seal, B.C. (1998). *Best practices in educational interpreting*. Needham heights, MA: Allyn & Bacon.
- Rueda, R., Gallego., M. A., & Moll, L. C. (2000). The lest restrictive environment: A place or a context? *Remedial and Special Education, 21*, 70-78.
- Sailsbury, C.L., & Mangino, M., Petrigala, M Rainforth., B., Stryca, S., & Palobaro, M. M. (1994). Innovative Practices: Promoting the instructional inclusion of young children with disabilities in the primary grades. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 311-322.
- Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *Journal of Special Education, 28*(4), 389-404.

Wolery, M., & Bredekamp, S. (1994). Developmentally appropriate practice and young children with disabilities: Contextual issues in the discussion. *Journal of Early Intervention, 18*, 331-341.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education, 37*, 193-199.

* 논문접수 2008년 8월 10일 / 1차 심사 2008년 9월 10일 / 게재승인 2008년 9월 20일

* 서창원: 대구대학교 특수교육과에서 특수교육전공으로 학사와 석사학위를 취득하였고 충주 성심학교에서 교사로 재직하였다. University of Arizona에서 교육전문가 학위를 취득 후 현재 서울대학교 BK21 역량기반 교육혁신 사업단 참여 연구원으로 있다.

* e-mail: cwseo@snu.ac.kr

* 김동일: 서울대학교 교육학과 및 동 대학원을 수료하고 미국 미네소타대학교 교육심리학과에서 학습장애 전공으로 석사, 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직 중이며, BK21 역량기반 교육혁신 사업단 참여교수로 있다. 주요저서로는 「학습장애아동의 이해와 교육」, 「특수아동상담」 등이 있다.

* e-mail: dikimedu@snu.ac.kr

Abstract

Curriculum Implementation Problem for Deaf School by Cultural Aspect of Evaluation

Chang-Won Seo* · Dong-Il Kim**

This study aims to find cultural traits of evaluation system in boarding deaf school that manages adjusted 7th Revised Curriculum for the Special Schools, and understand the origin of the cultural traits. Recently deaf school has managed to reorganize the curriculum of hearing school curriculum. However, teachers who had a responsibility of the adjustment has trouble in curriculum management. This research tried to explain the hidden problems of reconstruction by evaluation related problem and to show teacher developed strategies to overcome the unstructured curriculum issue. We found that teacher use three strategies is that deaf school teachers like 1) to select proper contents within a certain chapter which is considered most proper for their students' level, 2) to select chapters in the general school curriculum which is considered to proper for their students' interest, or 3) to find alternative contents. We found cultural aspect of evaluation system in deaf school was products of deaf school teachers' efforts and which is from difficult curriculum for the deaf children. This study implicates the needs of multi-level tests and an appropriate model of curriculum for deaf school.

Key words: deaf, school curriculum, evaluation, reconstruction, inclusion

* Seoul National University

** Professor in Seoul National University