

제 1 부 청소년지도론의 기초

청소년들의 활동을 지도하기 위해서는 프로그램을 설계하고 실제적인 지도기법이나 기능을 익히는 것도 중요하지만 그에 앞서서 청소년지도란 무엇인가에 대해서 이해할 필요가 있다. 청소년지도자에게 요구되는 바는 단순한 기법의 습득이 아니라 청소년지도의 의미와 방향을 이해하여 지도의 이념적인 기초를 세우는 것이다.

여기에서 다루어질 내용은 청소년지도의 기초를 이해하기 위한 내용으로서 다음과 같은 세 부분으로 이루어진다.

1장 청소년지도의 의미와 중요성에서는 청소년지도의 개념의 변천을 중심으로 그 의미와 중요성에 대해서 논의한다. 여기에서는 오늘날의 청소년지도의 개념이란 공동체적 삶에 대한 강조와 실제적인 체험을 강조하는 것으로 본다.

2장 청소년지도론의 학문적 성격과 과제에서는 청소년지도론이란 무엇인가에 대한 문제를 중심으로 하여 그 성격을 논의한다. 여기에서는 청소년들의 활동을 위해 필요한 청소년 지도방법으로서의 지식, 기술 그리고 태도를 사회교육적으로 이론화시킨 청소년 지도체제를 의미하는 것으로 본다.

3장 청소년지도자의 역할과 과제에서는 전문직으로서의 청소년지도자의 개념을 재정립함으로써 이를 통해 청소년지도자의 역할이 무엇이며, 이들이 청소년지도에 있어서 담당하게 될 과제는 무엇인지 제시한다.

1.1

청소년지도의 의미와 중요성

개 관

청소년지도가 왜 중요하며, 청소년지도의 개념은 역사적으로 어떻게 변화되어 왔는가라는 점이 논의될 것이다. 그리고 공동체적 삶을 강조하고, 실제적인 삶의 체험을 강조하는 청소년지도의 개념이 오늘날의 보편적 관점임을 살펴 볼 것이다. 또한 청소년지도관이 네가지 측면에서 오늘날 그 중요성이 크게 강조되고 있음을 논의할 것이다.

주제어

청소년지도의 개념, 지역사회권의 경험, 청소년 발달의 왜곡현상, 사회적 예민성, 공동체적 경험

* 문용린, 서울대학교 교수

1. 서 론

청소년에 대한 기성세대의 관심과 지도의 필요성에 대한 강조는 시대와 장소를 가리지 않고 있어 왔다. 더욱이 시대의 변화를 주도하거나, 어려움에 직면하여 난국을 타개할 필요가 있었을 때, 많은 선각자들은 청소년에 주목해왔고, 그들로 하여금 기대한 바의 역할을 해내도록 준비시키고자 했다. 예수 그리스도가 젊은 베드로를 선택하여 사명을 맡겨 교회의 초석을 만들고자 한 것이 여기에 해당되며, 소크라테스가 유독 아테네의 젊은이를 상대로 진리를 깨우치려 한 점이 여기에 해당된다. 독일의 피히테가 결국 독일청년들에게 국가의 장래가 걸려 있음을 강조한 “독일국민에게 고함”이라는 절규도, 위기에 처한 조국 덴마크를 살려내기 위한 그룬트버리의 피나는 노력도 모두 청년을 겨냥한 것이었다.

우리나라가 위기에 처했을 때도 마찬가지였다. 구한말 열강의 틈에 끼어 질식해가는 조국의 장래를 안타까이 바라보며, 오로지 희망을 걸었던 것은 젊은이에 대한 교육이었다. 서재필의 독립협회가 그것이며, 안창호의 포효하던 웅변이 바로 그것이었다. 도산 안창호 선생의 “대한 청년제군!”, 또는 “오늘 대한의 청년들!”로 시작되는 웅변이 얼마나 많은가? 구한말의 쓰러져 가는 조국을 안타까운 눈으로 주시하면서, 필사의 노력을 젊은이 교육에 쏟은 이가 어디 하나 들어있는가? 그래서 도산 안창호 선생의 웅변에 감화되어 조국을 위해 살기로 결심한 젊은이가 부지기수였고, 안중근 의사의 용기와 기백있는 행동이 젊은이들의 피를 끓게 하지 않았는가?

이렇듯 젊은 청소년에 대한 관심은 국가와 사회가 어렵고 분산되어 있을 때 일수록 더 집중되어 왔다.

이제 21세기를 불과 몇 년 앞둔 이 시점에서, 우리나라는 청소년에 대한 관심과 지도가 늦긴 했으나, 진지하고도 심각한 관심을 이제 비로소 펼치려 하고 있다. 지난 1945년 해방 이후 청소년에 대한 관심이 있었지만 보다 적극적인 관심에서의 청소년지도는 실상 공백인 상태로 남아 있었다. 왜 그런가?

청소년지도란 초·중·고등학교의 학교교육이 그 전부가 아니며, 불우·불량 청소년 그리고 비행학생에 대한 상담·구제·예방활동이 그 전부가 아닌 때문이다. 그러면 청소년지도란 무엇인가? 그것은 한마디로 규정될 수 있는 것은 아니다. 왜냐하면 사회·문화적 그리고 시대적 추세에 따라 그 강조점이 달라지는 것이기 때문이다. 오늘날의 청소년지도가 구한말과 일제시대의 그것과 같은 의미를 가질 수 없으며, 1960, 1970년대의 그것과도 다른 것이기 때문이다.

우리나라에서의 청소년지도에 대한 공식적인 국가적 관심은 1964년 청소년보호대책위원회의 발족을 기점으로 한다. 이것이 다시 1977년 격상되어 국무총리를 위원장으로 하는 청소년대책위원회로 바뀐다. 그러다가 1987년 청소년육성법이 생겨 제도적 틀로 정착되기에 이른다. 다시 1991년에는 체육청소년부에 의해서 청소년기본법이 제정되어 국가적 수준에서 청소년에 대한 법적 요건의 완성을 보게 된다.

한마디로 이와 같은 청소년에 대한 관심의 경향을 요약한다면, 1987년의 청소년육성법 이전의 관심은 보호·감독적 차원의 관심이었으며, 결코 지도 차원의 대책과 관심이 아니었다. 1987년 청소년육성법과 1991년의 청소년기본법에 이르러서야 비로소 현대적 의미의 “지도의 관심”이 부상되기에 이른다.

청소년지도의 의미를 이제 새롭게 규정해 볼 때가 되었다. 청소년문제에 대한 대응활동으로서의 청소년지도란 대단히 소극적인 발상이며, 이런 발상하에서는 청소년지도의 핵심적 요소를 놓치게 될 가능성이 매우 높다.

2. 청소년지도의 의미와 변천

청소년지도에 대한 관심이 동·서양을 막론한 보편적인 현상임은 누구나 알고 있을 것이다. 일찍부터 근대 교육의 뿌리가 내렸고, 학교 교육과 청소년지도의 관련성에 주목하기 시작한 서구유럽에서는 청소년지도에 관한 이론적, 실제적 경향이 많이 누적되어 오고 있다.

6 청소년지도론

청소년지도의 이론가이자, 실업가인 영국의 알렉 스미스 경(Sir Alex Smith)은 청소년지도의 개념적 변화를 다음과 같이 4가지 유형으로 나누고 있다.

1) “보충적 사회교육” 개념으로서의 청소년지도

사회에는 학교로부터의 정규적인 보살핌을 받지 못하는 불우한 청소년들이 있게 마련이다. 이들에게는 가정적, 사회적 제약이 그들의 건전한 청소년기적 삶을 휘방놓고 있다. 따라서 이들에게 주목해서 이들을 회원으로 가입시키고, 회원으로서 자기역할을 하게 함으로써 그들을 건설하게 기르려는 발상이다. 단체에 가입시킨다는 것은 곧 사회에 대한 책임의식을 강조하여 기르려는 의도의 반영이다. 소속감과 충성심을 매개로 하여, 청소년들의 자아 발달, 사회성 발달, 그리고 시민적 자질을 기르려는 청소년지도 유형이다.

이런 유형은 주로 영국에서 2차대전 이전에 활용되던 청소년지도방법이다. 불우 청소년을 정상 청소년 주류(mainstream) 집단에 가담시키려는 것이 그 직접적 의도이다.

2) “자기 통제력 및 사회성 증진”에 강조를 두는 청소년지도

이런 유형의 청소년지도는 개인 문제 중심으로 청소년지도를 전개하려는 입장이라고 볼 수 있다. 청소년들이 사회에서 여러가지 비행과 부적응, 그리고 범죄를 일으키고 있는 바, 이것을 청소년 개인들의 정신·심리적 특성의 결핍이나 왜곡으로 파악하고 이를 개선하려는 발상이다. 각 청소년 개인들이 자신들이 사회에서 겪고 있는 문제를 보다 훌륭하게 지적, 정서적, 그리고 기술적으로 해결할 수 있도록 그들을 무장시키고, 준비시키자는 것이다. 이 입장은 청소년지도의 측면을 비행과 범죄, 그리고 문제청소년의 지도에 강조를 둔 것이라고 볼 수 있다. 세계 제2차대전 이후 영·미·독·불·일 등에서 청소년문제의 급증에 대한 해결책으로써 이런 개념이 유행했다.

3) “사회적 예민성 증진”에 강조를 두는 청소년지도

이 입장에서는 청소년지도를 단순히 문제청소년에 대한 구제나 예방이라는 차원으로 국한시키지 않고, 청소년들을 이 사회의 전설하고 정상적인 시민으로 적극적으로 육성토록 한다는 것이다. 예컨대, 청소년들로 하여금 사회가 갖고 있는 구조적인 문제에 주목케 하고, 그런 문제들을 해결하는 연습을 시킴으로써, 능동적 사회개선의 전위(pioneer)로 키우자는 것이다. 이 입장에서는 개인이 가진, 그리로 각 개인이 부딪치는 사회적, 개인적인 문제들의 뿌리는 사회적 구조에 관련되어 있어서, 개인의 결단과 변화만으로는 고치기 어렵고 사회 자체가 바뀌어야 한다는 기본 전제가 깔려 있다. 청소년들은 이런 상황을 인식하고, 젊어서부터 그런 구조적인 문제에 예민해야 하고, 이를 개선하려는 의지와 기술을 습득해야 한다는 것이다. 그래서 이 입장에서는 사회 문제에 대한 내적·외적 병리현상에 청소년들이 예민하게 반응하고 대처할 수 있는 능력을 기르기 위한 프로그램들이 강구되고 있다.

4) “지역사회 참여경험 확대”에 강조를 두는 청소년지도

이것은 1970년대 이후부터 서구유럽의 선진국의 청소년지도자들 사이에 자주 회자되는 청소년지도 유형이다. 주로 영국에서 시작되어 오늘날까지 청소년지도의 표준적인 유형으로 인정받아 오고 있다. 청소년지도의 궁극적이고 가장 기본적인 의미를 “청소년들로 하여금, 그들이 살고 있는 사회적 상황에 건설적인 비판적 안목을 가지고 참여하여 실제로 살아보는 경험”의 제공으로 규정하고 있다. 청소년들은 자기의 삶을 사회혁신의 일반적인 “에이전트(agent)”로 파악하기보다는 자기와 직접적으로 연관되어 있는 지역사회와의 연관하에 파악한다. 이 지도방법은 그런 지역사회에의 적극적인 경험을 통해서 공동체의 의미를 파악하고 참여케하는 “시민”의 육성에 관심이 있다. 그리고 청소년들의 자발성, 책임성을 강조하며, “공동체 속의 가치있는 개인”을 주된 목표로 한다.

8 청소년지도론

이상과 같은 청소년지도의 개념 변화 추세는 우리나라의 경우에도 큰 변화 없이 적용될 수 있을 듯하다. 즉 학교교육의 보충수단으로서 청소년지도의 개념이 50, 60년대에 유행했고, 70년대 이후에는 부적응 청소년(가출, 비행, 범죄 청소년) 선도에 관심이 컸으며, 그러한 청소년을 대상으로 하는 시설이 많이 생겼다. 80년대에 들어오면서부터 사회 일부에서 “청소년선도” 개념이 불순시 되고, 오히려 “사회적 비판의식”을 교양시키려는 시도가 일어나기도 했다. 요즈음에 이르러서는 다양한 모습의 청소년지도활동이 전개되고 있다. 새로운 형태는 청소년들의 긍정적 문화에 주목하고, 이들은 선도, 계도, 인도가 아니라, 이들이 보다 조화스럽고, 바람직하게 살 수 있도록 연습시키고 체험 시키려는 시도가 많아지고 있다. 이른바 “수련활동”이라는 개념이 그것이다. 좀 더 건실하고 나은 청소년을 위해서 정상적인 청소년을 겨냥한 “성숙을 촉진하기 위한 프로그램”이 많아지고 있는 것이다. 이런 프로그램들은 예외없이 공동체적 삶을 강조하며, 이러한 삶에 적극적으로 기여하는 태도, 가치관, 지식, 기능을 주된 교육내용으로 하고 있다.

3. 우리 청소년들의 현재적 상황

앞에서 이미 시사되었듯이 오늘날 요구되는 청소년지도의 성격은 “그들이 살고 있는 삶의 장에서의 실질적 경험”을 전제로 한다. 이러한 청소년지도는 기성세대가 지정하고 바라는 목표에로 청소년을 교화시키고, 훈련시키며, 주입시켜 나가는 과정이 아니다. 또 청소년지도가 문제거리가 있거나 문제를 갖고 있는 청소년들을 끌라내어서 상담해주고, 구제해주며, 훈육하는 과정도 아니다. 현대적 의미로서의 청소년지도는 “청소년들에게 포괄적인 삶의 경험을 제공해서, 그들 나름대로의 삶을 즐기고, 영위해 나가게 함으로써, 성인이 되어가는 그들의 노력을 적극적으로 지원해주자”는 것이다. 이 경우에 삶의 경험이란 무엇인가? 청소년들에게 요구되며, 필요한 체험을 말한다. 예컨대, 즐거운 캠핑과 또래 집단이 어울려 함께 지내는 경험은 청소년 발달과업상 중요한 필수요소이다. 이와 같은 삶의 경험이 그간 우리나라에서 매우 경시되어

왔다. 이러한 경시는 청소년들에 대한 왜곡발달을 유도해 왔다. 적절한 청소년지도의 결여와 결핍이 어떤 왜곡 현상을 나타나게 했는가?

그 왜곡의 측면은 환각제 복용, 음주·흡연, 정신질환, 자살, 범죄·비행, 그리고 사회·윤리의식 등의 진단을 통해서 다각적으로 볼 수 있을 것이다(문용린, 1989 참조). 그러나 여기에서 모두를 살펴 볼 여유를 갖지 못하므로 사회·윤리의식만을 조금 자세히 살펴보도록 하겠다.

1) 청소년들의 사회의식

1981년 서울청소년회관에서 실시한 청소년 의식조사에서 “나 좋음대로 살아간다”는 학생이 60.8%나 되어 세인을 놀라게 한 바 있다(정원희, 윤필연, 1981). 1987년의 안은희(1987) 조사에서도 그 경향은 다시금 확인된다. 즉 인생을 즐겁게 산다(49.6%), 열심히 돈벌어 부자된다(15.4%)는 반응이 국가와 사회에 봉사하며 산다(12.4%)에 훨씬 앞서고 있다.

차재호(1986)는 1979~1984의 5년간의 가치관 변화를 논의하면서 고등학생들 사이에서 발견되는 가치관 변화를 지적한다. 즉 ‘국가·사회에의 봉사’는 감소하고 ‘인생을 즐겁게’는 증가한다는 것이다. 또 의리있는 ‘친구를 선택하고 사귀다’는 생각은 감소하고 대신 ‘건강과 돈의 중요성’에 대한 생각은 증가한다.

정성용(1987)의 연구는 또한 중·고교생의 사회의식 변화에 시사를 준다. 즉 그의 조사에 따르면, ‘법이 정의의 편에 서 있다’고 믿는 학생은 중학생 51%, 고교생 13%로 학력이 높을수록 사회의식이 부정적으로 되어간다. ‘법이 평등하게 적용되는’가에 대해서 중학생은 ‘그렇다’가 36%이지만 고교생은 13%에 불과하다. 남이 범행을 당할 위기에 처했을 때 ‘구경만 한다’가 중학생 7%, 고교생 10%로 나타난다. 이럴때 ‘못본체 한다’는 학생이 중·고생 모두 30%나 된다. 오늘날의 중·고생들의 사회의식의 일단을 잘 보여 준다.

대규모의 표집을 통해 청소년 의식구조의 확인에 기여한 정원식(1985)의 연구에서도 이와 같은 부정적 사회의식은 드러난다. 즉 ‘오늘의 사회에서는

정직하면 오히려 살기 힘들다'에 68%의 청소년이 '그렇다'고 응답한다. 안은희(1987)에서도 '노력과 성실에는 보상이 있다'에는 '그렇지 않다'는 학생이 41.6%로 나타난다. 고등학생들의 사회의식의 부정성을 또 한번 확인케 된다.

2) 청소년들의 윤리의식

박용옥(1988)은 오늘날의 고등학생들의 윤리의식의 변모를 보여 주는 재미난 문항을 그의 조사에 활용한 적이 있다. 즉 부모님 말씀에의 복종에 대하여 '우선 복종한 후 나중에 진부를 가린다'가 1984년에는 48.4%였는데 1988년에는 39.7%로 떨어진다. 그러나 '우선 먼저 진부를 가리고 난 후에, 그 결론에 따라 복종여부를 결정한다'에는 1984에 28.1%이던 것이 38.4%로 증가한다(1984년 연구는 정건모, 1984의 것을 참조한 것임. 박용옥, 1988, p. 39 참조). 또 정성용(1987)의 연구는 '돈이 없어 사흘을 굶었을 때 어떻게 하겠는가'라는 질문에 '참는다'가 중학생 70%, 고등학생 60%이고, '남의 것을 훔친다'에 중학생 3%, 고등학생 13%로 나타나서 윤리의식의 퇴락을 보여준다.

이재창(1983)은 우리나라 청소년들의 의식의 2중구조를 지적하면서 가치지향성(세속 대 내재적 가치)과 현실인식(실리 대 인간적 가치)간의 괴리가 여러 유형으로 나타나고 있음을 보여준다. 세속적 가치를 중요시 하면서, 또 실제에 있어서도 그런 가치를 추구하는 세속적 일치형이 21.2%에 이르고 있음을 그는 지적한다(윤진, 1988 참조). 이것은 바로 우리의 중·고등학생들의 가치의 세속화 또는 이상적 가치 지향의 포기 현상의 증가 추세를 시사하는 것이라고도 볼 수 있을 듯하다.

이상에서 살펴본 청소년의 사회·윤리의식은 이것이 비록 중·고등학생의 특징이라고는 하지만, 우리나라 청소년의 전반적인 추세라고 볼 수가 있다. 왜냐하면, 청소년 연령층의 대다수(95% 이상)가 중·고등학교에 취학하고 있기 때문이다. 이러한 왜곡은 누가 어디에서 교칠 수 있는가? 학교인가, 사회인가, 가정인가? 학교는 학교대로 교과목 지식을 가르쳐, 상급학교 진학시키는데 무척 바쁘다. 사회·윤리의식을 제대로 가르칠 여유를 실질적으로 갖

지 못한다. 사회는 어떤가? 청소년은 상품의 소비자이고, 고객일 뿐 그 이상도 이하도 아니다. 돈을 벌기 위해서라면, 청소년에 해롭진 아니건에 관심이 없다. 대안론사가 경영하는 스포츠신문이 무엇을 싣고 있는가? 큰 영화관의 간판그림은 어떤가? 대다수 술집들이 미성년을 유혹하고 있다. 그런 사회가 청소년지도에 긍정적으로 기여하길 기대하는 것 자체가 무리이다. 가정은 그런 학교와 사회 사이의 완충지대를 형성하고 있지만, 부모들의 교육적 권한과 위력은 왜소해지고 있다. 공부 잘해서 “좋은 대학” 입학을 학수고대하고 있으므로, 다른 사회적 가치와 윤리적 가치관은 자녀에게 강요치 못하고, 요구하지 못한다. 공부만 잘하면 모든 것에 면죄부를 줄 수밖에 없는 것이 오늘날의 부모와 자녀 관계인 것이다. 그래서 청소년지도는 필요한 것이다.

4. 청소년지도의 중요성과 방향

앞서 누누히 말한 바 있듯이 청소년지도의 이런 왜곡된 현상의 해소는 가정 교육과 학교교육으로서는 해결하기 어렵다. 사회 전반에 퍼져있는 오래된 유습은 가정과 학교에서 가르치는 “좋은 덕목”의 실행을 억제하고 있기 때문이다. 즉 가정과 학교에서 덕목을 가르쳐도 사회에서 겪은 실제적인 체험은 그런 덕목의 발휘를 억제하도록 전개되고 있기 때문이다. 따라서 오늘날의 청소년지도는 이제 가정과 학교를 위주로 하고, 이를 지원하는 소극적 개념으로서는 그 정당성을 확보하기가 어렵게 되어 있다. 청소년지도는 그 자체로서의 고유한 역할을 이제 확보해야 하는 것이다. 가정과 학교가 제공할 수 없는 “삶의 실제적 경험”이 바로 청소년지도의 핵심적 내용이어야 할 까닭이 여기에 있는 것이다.

이제 조금 더 자세히 언급해 보기로 한다. 첫째로 청소년지도는 앞서 말한 바대로 사회의 어느 영역에서도 관심두지 않는 사각지대로 남아 있어 왔기 때문에 중요하다. 가정과 비전문적 관심이었으며, 소극적이고 도구적 관심에 불과했다. 청소년들의 인격적, 전인적 발달에 대한 전문적 관심은 역부족이었다. 가정은 자기 자식의 개인적 성공이 주된 관심의 전부였고, 학교는 교과목 교

12 청소년지도론

육을 주목적으로 하고, 부차적으로 청소년지도에 관심을 가졌다. 문제학생은 처벌을 통해서 정상학생으로부터 분리시켜야 한다는 발상이 학교교육에서는 자연스런 것이었고, 그 관행이 존중되어 왔다는 사실이 이를 잘 입증한다.

둘째 중요성은 무엇인가? 청소년들은 결국 10여년 후에는 그 사회의 주역으로 등장한다. 이렇게 곧 등장할 주역에 대한 관심이 그동안 온당치 못했다. 즉 지금의 청소년들이 이대로 크면, 이 사회가 어떻게 될까에 대한 관심이 미약했다. 우리는 그간 학교교육 일변도로, 그냥 개인들을 교육시켜서 제각기 성공을 향해서 각개 약진시키는 개념으로 젊은 세대를 생각해 왔다. 젊은이들을 국가의 미래와 관련시켜서 총체적 유용성에 비추어 생각하지 못했다. 피히테가 역설한 독일국민의 삶의 방향에서처럼, 안창호가 역설한 대한제국의 청소년들의 삶에서처럼, 우리는 우리의 청소년들의 삶에 대한 전망을 해 보고, 이에 상응하는 시도를 전개할 필요가 있다. 가정과 학교에서는 이런 시도가 어렵다.

셋째는 청소년들은 인생에 있어서 가장 민감한 시기에 있다는 점이다. 청소년기는 내부적으로 신체적·심리적 갈등과 긴장이 최고조에 달해 있으며, 외적으로는 성인들의 다양하고 모순적인 역할기대에 봉착해서 좌절감에 휩싸여 있는 때이다. 이들을 우리 사회는 방치해왔고, 무관심하게 바라보고만 있었다. 수많은 중·고생 자살자가 속출하고 있지만, 이를 하나의 청소년에 대한 지도력 부족으로 보는 이는 없다. 다만 막연하게 사회전체의 책임으로만 돌리고 있다. 10대 청소년 범죄자는 결국 우리 사회가 안고 있는 청소년에 대한 지도력 결핍의 희생자인 셈이다. 우리는 10대 청소년들에게 성욕의 자제를 얼마나 진지하고 심각하게 가르쳐 왔는가? 가정과 학교는 그냥 자기지식과 교과서에 있는 내용을 말로만 가르쳤지, 10대에 나타나는 자연스럽고도 필연적인 성적욕구의 발산을 얼마나 실제적이고 설득력 있게 억제하고 참는 것이 결국 좋은 것이라는 체험을 시켜왔는가? 우리나라만큼 청소년을 그냥 방치해서 기르는 나라도 없을 것이다. 그래서 청소년지도는 이제 청소년을 성인들의 주된 관심 대상으로 끌어들이기 위해서도 꼭 필요한 일이 되는 것이다.

넷째로 청소년지도가 중요한 이유는 사회의 어느 영역(예컨대, 가정과 학교)에서도 그들의 무한한 잠재력을 일깨우고, 그가 살고 있는 지역사회와 조국에 대한 헌신과 봉사의 꿈과 혼을 일깨우는 곳이 없다는 점을 들 수가 있다. 원래 학교가 바로 이런 역할을 했어야 했다. 그러나 이에 학교는 그런 역할을 그 스스로 포기한 지 오래 되었다. 학교가 인격형성과 국가와 인류에 대한 헌신의 혼을 불어 넣어 주기에는 이제 역부족이다. 학교는 이것 이외의 사명과 역할에도 시간과 노력이 벅차다. 교과목 지식의 학습, 상급학교 진학을 위한 준비, 직업생활을 위한 기술의 연마 등이 그것이다. 청소년지도가 이제 가정, 학교와는 다른 곳에서 독특한 관심과 목적을 갖고 전개되어야 할 필요가 여기에 있는 것이다.

역사상에 등장한 위대한 인물을 보더라도 청소년 시절의 삶의 경험이 그들의 위대한 삶의 단서이자 모티브가 되었음을 우리는 익히 본다.

“소년이여, 야심을 가져라”라는 말이 청소년에게 야심을 갖게 하는 것이 아니다. 야심을 유발시킬만한 체험을 통해서만이, 야심과 포부가 생겨난다. 도산 선생은 16세에 청일전쟁의 만행을 평양 시내에서 목도하고, “힘없는 조국”을 절감하고 “힘있는 조국” 형성의 야심과 포부를 키웠다. 안중근 의사는 16, 17세에 이미 총칼을 들고 말을 타고서, 그가 사는 마을에 침입해오는 비적떼를 대항해 싸운 경험을 가졌고, 이런 경험이 무한한 담력을 키워 승승장구 하는 대일본의 수상 이등박문을 저격하는 쾌거를 이룰 수 있었던 것이다.

지금 우리는 우리의 젊은 청소년에게 어떤 포부와 야심을 갖도록 하고 있는가? 그들에게 어떤 경험과 체험을 주고 있으며, 이를 통해서 과연 조국에 대한 헌신과 인류에 대한 꿈을 그들은 키우고 있는가? 청소년지도는 이제 이런 역할도 해야 한다. 사회 어느 곳에서도 이런 것에 대한 심각하고도, 진지한 관심을 멈추고 있기 때문에 그렇다.

본문요약

청소년지도란 무엇인가에 대한 정의는 사회적, 문화적 그리고 시대적 추세

14 청소년지도론

의 변화에 따라 그 강조점이 달라지는 것이기 때문에 한마디로 규정될 수 있는 것은 아니다.

청소년지도의 이론가이자, 실업가인 영국의 알렉 스미스 경은 청소년지도의 개념적 변화를 4가지 유형으로 나누고 있는데, 그것은 “보충적 사회교육”으로서의 청소년지도, “자기 통제력 및 사회성 증진”에 강조를 두는 청소년지도, “사회적 예민성 증진”에 강조를 두는 청소년지도, “지역사회권에서의 경험 확대”에 강조점을 두는 청소년지도이다.

이러한 청소년지도 개념의 변화 추세는 우리나라의 경우에도 큰 무리없이 적용될 수 있는데, 학교교육의 보충수단으로서 청소년지도의 개념이 50, 60년대에 유행했고, 70년대 이후에는 부적응 청소년선도에 관심이 컸으며 그러한 청소년을 보호하려는 시설에 중점을 두었다. 80년도에 들어서면서부터 사회일부에서 “청소년선도”의 개념이 불순시 되었고, 오히려 사회적 비판의식을 고양시키려는 시도가 일어났으며 요즘에 이르러서는 다양한 모습의 청소년지도활동의 전개에 중점을 두고 있다. 이것은 청소년들의 긍정적 문화에 주목하고, 이들을 선도, 계도, 인도하는 것이 아니라 이들이 보다 조화스럽고 바람직하게 살 수 있도록 연습시키고 체험시키려는 시도가 많아지고 있는 것을 말한다. 이른바 “수련활동”이라는 개념이 그것이다. 좀 더 건전하고 나은 청소년상의 확립을 위해 정상적인 청소년을 위한 청소년 프로그램이 많아지고 있는 것이다. 이런 프로그램들은 예외없이 공동체적 삶을 강조하며, 이런 삶에 적극적으로 기여할 태도, 가치관, 지식, 기능을 주된 교육내용으로 하고 있다.

따라서 오늘날 요구되는 청소년지도의 성격은 “그들이 살고 있는 삶의 장에서의 실질적 경험”을 강조하고 있다. 즉, 현대적 의미로서의 청소년지도는 “청소년들에게 포괄적인 삶의 경험을 제공해서 그들 나름대로의 삶을 즐기고 영위해 나가게 함으로써, 성인이 되어가는 그들의 노력을 적극적으로 지원해주자”는 것이다.

여기서 삶의 경험이란 청소년들에게 요구되며 필요한 체험을 말한다. 예컨대, 즐거운 캠핑과 또래집단이 어울려 함께 지내는 경험은 청소년 발달과업상

중요한 필수요소이다. 이와 같은 삶의 경험이 그간 우리나라에서 매우 경시되어 왔다. 이러한 경시는 청소년들에 대한 왜곡발달을 유도해 왔다.

이런 왜곡발달의 해소는 가정교육과 학교교육으로서는 해결하기 어렵다. 사회전반에 퍼져있는 오랜 유습은 가정과 학교에서 가르치는 “좋은 덕목”의 실행을 억제하고 있기 때문이다. 따라서 오늘날의 청소년지도는 이제 가정과 학교를 위주로 하고, 이를 지원하는 소극적 개념으로서는 그 정당성을 확보하기 어렵게 되어 있다. 따라서 청소년지도는 그 자체로서의 고유한 역할을 확보해야만 한다. 가정과 학교에서 제공할 수 없는 “삶의 실제적 경험”이 바로 청소년지도의 핵심적 내용이어야 할 까닭이 여기에 있는 것이다.

연구과제

1. 청소년지도의 개념이 역사적으로 어떻게 변화되어 있는가를 살펴본다.
2. 오늘날 요구되는 청소년지도의 성격에 대해 규명해 본다.
3. 청소년지도의 중요성과 방향에 대해 논의해 본다.

참고문헌

- 문용린(1989), “한국 중등교육의 위기나 대책”, 한국교육학회 발표논문.
- 박용옥(1988), 고등학교 학생 의식구조 조사연구, 한양대 교육대학원 석사논문.
- 안은희(1987), 고등학교 학생의 가치관에 관한 연구, 단국대 교육대학원 석사논문.
- 정성용(1987), 중·고등학생의 의식구조에 관한 실증적 연구, 경남대 교육대학원 석사논문.
- 정원식 외(1985), 청소년 의식구조 조사연구, 서울대 사회과학연구소.
- 정철희, 윤필연(1981), 청소년의 가치관변화에 관한 일연구, 중앙청소년지도육성회.
- 차재호(1986), “가치관의 변화”, 한국사회의 변화와 문제, 법문사.

1. 2

청소년지도론의 학문적 성격과 과제

개 관

청소년지도론이란 개념은 아직 우리나라에서는 생소한 개념이다. 따라서 청소년 활동 관계자들마저 청소년지도론의 본질은 무엇이며 그 내용과 방법은 무엇이 되어야 하는지에 대해서 불분명하게 알고 있다. 본 장에서는 청소년지도론에 대한 개념파악과 본질을 이해하기 위해 청소년지도론의 학문적 성격과 과제를 논의한다.

주제어

청소년지도론, 청소년 활동, 청소년 지도내용, 청소년지도론의 사회교육적 과제

* 한준상, 연세대학교 교수

1. 청소년지도론의 개념

청소년지도론은 학교교육학과는 다른 개념인가? 다르다면 무엇이 다른가? 청소년지도론이 성립하기 위해서는 어떤 내용이 있어야 하며, 청소년지도론의 전망과 과제는 무엇인가? 본 글에서는 청소년지도론에 관한 관점을 세우고, 그 관점을 현장에서 활용할 때 필요한 실천 과제를 논의한다.

청소년지도론은 청소년들의 활동지도를 위해서 필요한 청소년지도방법으로서의 지식, 기술, 그리고 태도를 사회교육적으로 이론화시킨 청소년지도체계를 의미한다. 이 정의에서 청소년지도론의 성격을 보다 구체적으로 드러내기 위해서는 세 가지 문제가 제기되어야 한다. 즉,

첫째, 청소년들의 활동은 무엇을 의미하며,

둘째, 청소년 지도론을 구성해주는 청소년지도활동의 내용은 무엇이며,

셋째, 청소년지도의 성격과 과제에 대한 논의가 필요하다.

2. 청소년지도론과 청소년 활동

청소년 활동(youth activity)은 청소년들 스스로 학교, 가정, 그리고 사회의 실생활권에서 요구되는 여러 가지 활동 그 자체에 자발적으로 참여함으로써 다양하게 이루어지는 여러가지 체험중심 활동을 의미한다(Youth Sector Training Council, 1990). 이런 식으로 정의되는 청소년지도론에 대한 개념 파악에서 중요한 것은 1) 활동 그 자체를 위해서라는 규정과 2) 청소년들에 의한 자발적 참여라는 두 가지 조건이다. 청소년지도론에서는 청소년의 자발적 참여여부에 따라 청소년 활동의 의미가 달라지기 때문에, 생계를 위해서 참여하는 청소년 활동은 설사 그 활동에 청소년이 자발적으로 참여했다 하더라도, 청소년 활동 그 자체에 심취하기 위해 참여하지 않고 일을 위해 참여한다는 점에서, 청소년 활동으로 규정되기에는 부적절하다. 동시에 학교에서 교과과정의 한 형태로 이루어지는 체육같은 교과수업 활동은 그것이 청소년들의 자발적 참여에 의해 이루어지지 않는다는 이유 때문에 이 역시 청소년 활

18 청소년지도론

동으로 파악되지 않게 된다.

이런 관점에서 본다면, 청소년지도론을 위한 청소년 활동의 범주에 들어가는 것은 1) 설사 학교교육 과정에 위치하기는 하지만 청소년들에 의해 자발적으로 참여가능한 특별활동, 말하자면, ① 학생회 활동, ② 클럽 활동, ③ 학예 행사, ④ 동아리 활동들과, 2) 각종 청소년단체나 종교단체 등에서 주관하는 갖가지 다양한 집단활동, 그리고 3) 임의적으로 이뤄지는 사회교육기관의 청소년 활동이나 기타 개별활동으로서의 여가 활동 등이다(김정명 외, 1991).

이런 의미 규정 속에서의 청소년지도론은 청소년 활동의 범주와 내용을 분류, 정리해주고 동시에 청소년지도자들이 청소년들의 활동을 위해 무엇을, 어떻게 조력해 주어야 하는지를 도와주어야 할 과제를 갖는 학적체계임을 알 수 있다.

3. 청소년지도의 내용

청소년지도란 개념은 3가지의 의미를 갖는다. 첫째, 청소년에게 자기 스스로, 자기의 문제를 해결하는데 필요한 자기결정의 공간과 시간활용의 능력을 길러주는 것이라는 의미를 갖는다. 둘째, 청소년지도는 자기결정과 더불어 자기 존재감과 자기 성취감을 경험하게 해주는 기능이라는 의미를 갖는다. 마지막으로 청소년과 청소년, 그리고 청소년과 지도자간의 인간적 유대감을 경험하게 만드는 것이라는 의미를 갖는다. 따라서 청소년지도기술 개발은 청소년지도론 구성에서는 결정적으로 중요한 위치를 차지한다.

청소년에게 자기결정의 장을 주며, 청소년에게 자기 성취감을 느끼게 만들며, 마지막으로 청소년에게 다른 사람과의 유대감을 갖게 만들기 위해서, 청소년지도방법에서 요구되는 청소년지도에 관계된 지식, 태도, 그리고 기술은 대체로 1) 사회성 지도에 관계된 것, 2) 도덕성 지도에 관계된 것, 3) 진로지도에 관계된 것, 4) 보건이나 여가지도에 관계된 것, 5) 지역사회 봉사에 관한 것, 6) 국제교류에 관한 것들로 구성되게 된다(참고: 深谷昌志, 1987).

1) 사회성 지도

사회성 지도는 민주시민에 관계된 여러가지 영역을 포함한다. 사회성 지도는 정신건강의 증진을 위한 조력, 자립정신과 사회참여, 사회봉사 정신의 육성도 포함한다. 물론 지도와 순종의 태도 육성 등도 포함한다. 웃사람과 교사와의 관계, 친구 동료와의 관계에서 필요한 협조성, 자치활동, 사회참여활동, 남녀교제의 에티켓, 이야기하는 방법, 듣는 방법, 말씨, 발표능력 등이 포함된다. 사회성 지도는 인격형성에 따르는 지도에 관련되어 행해지는 것이지만, 궁극적으로 개인의 책임, 자립과 협조, 공중도덕과 사회참여 등에 관련된 태도를 청소년이 획득하도록 돕는 것이다.

2) 도덕성 지도

도덕성 지도의 목표를 크게 나누면 3가지이다. 우선 일상생활의 영역에 있어서 사회의 건전한 향상이나 발전을 위하여 인간으로서 바람직한 생활태도와 행동양식을 학생들에게 고양시키는 것이다. 학생들이 일상생활의 기본적인 행동양식을 보다 잘 이해하고 관습화함과 더불어, 시간과 장소에 알맞게 적절한 행동을 할 수 있도록 한다. 인격의 존엄, 인간애 등에 기반이 되는 인간존중 정신을 기르고 개인의 자성, 개인과 개인, 개인과 집단, 집단과 집단 간의 인간관계를 중심으로 인간존중 정신을 바르게 행할 수 있는 판단력, 심정, 태도 및 실천력을 기른다. 도덕적인 판단력과 심성을 키워 대인관계 속에서 풍부한 개성과 창조적인 생활태도를 육성시키는 일이다.

3) 진로지도

진로지도는 학생이 견게 되는 인생에서 늘 현재보다 나은 생활을 목표로 하여 진행시키는 것이지만, 일반적으로 말할 때, 학교에서 행해지는 진로지도는 어느 고등학교에 진학할 것인가, 어느 대학으로 입학할 것인가 등의 진로선택으로 제한되어 실시되고 있다. 진로지도가 학생의 미래를 전망하는 생활지도

로 이루어지고, 장기간에 걸쳐 이루어지기에, 청소년지도론에서는 이에 대한 전문적 지식이 요구된다.

4) 보건지도

보건지도는 건강에 대한 지도, 안전에 대한 지도, 그리고 성에 대한 지도 등으로 구성된다. 건강유지는 질병과 상해로부터 일어나는 것 뿐만 아니라 신체적 정신적으로 자신이 지닌 능력을 최대한으로 발휘하는 것까지를 포함한다. 그러므로 건강지도에는 신체적 건강과 정신건강 문제도 포함된다. 나아가 건강의 유지와 증진을 목표로 하는 적극적인 단련도 포함된다. 안전에 대한 지도에서는 교통안전에 대한 지도같은 것이 중시된다. 교통규칙 학습의 문제, 스스로 자신의 안전을 지키는 자립적 태도의 문제, 피해자만이 아니라 가해자가 되지 않도록 하기 위한 지도 등이 포함된다. 성에 대한 지도 역시 인격의 완전성과 풍요로운 인간 형성을 목표로 하는 관점으로 처리되어야 한다. 동시에 인간의 성에 관한 인식을 깊게 하고 성에 관한 건전한 태도와 행동을 익히게 함으로써 가정과 사회의 일원으로서 필요한 성에 관한 기초적인 사항을 습득하도록 도와주는 것이 청소년지도론에서는 중요한 과제 중의 하나이다.

5) 여가지도

여가지도는 학생들에게 여가의 중요성을 깨닫게 하고, 다양한 여가활동 가운데 자신에게 가장 적합한 것을 선택하여 여가를 그 자신이 이용하도록 만드는 데 있다. 여가는 학생들이 자유로이 사용할 수 있는 시간이지만, 이것은 단순히 오락시간과 기분전환 시간이 아니라, 인간성을 풍요롭게 하기 위한 귀중한 시간이다. 내일을 위해 활력을 축적하고, 스스로를 한층 높여 충실한 역할을 할 수 있도록 하는 일이다. 여가는 사용방법에 따라서 태만, 불건강, 낭비, 도둑질 등의 문제행동을 유발시키기도 하고, 바람직하지 못한 경향을 조장하기도 하는 결과를 초래한다. 동시에 여가활동이 흥미를 지향한 채, 시간을 잃어버리고 그것에 빠져버리는 경향도 있으므로, 사용방법에 따라 여가가 오히려

려 내일의 활력을 감소시키는 요인이 될 수 있음을 인지시킨다.

6) 지역사회봉사지도

지역사회봉사지도는 청소년으로 하여금 이웃과 사회, 국가와 민족에 대해서 청소년들이 무엇을 할 수 있는지에 관한 의무와 권리 등을 인지하게 도와주는 것이다. 예를 들어 청소년들은 불우이웃돕기, 위문활동, 봉사대 활동을 통해 지역사회봉사의 의미를 깨닫게 된다.

7) 국제교류지도

청소년들에게 국제화 시대에 있어서 지구촌의 의미, 지구환경 보존의 의미 등을 일깨워 주기 위해 필요한 활동과 그에 관련된 방법, 기술을 가르치는 일이 국제교류지도이다. 예를들어, 해외연수, 방한교류, 국제활동에의 참여, 외국어 연수 등은 이런 국제교류 지도방법 중의 하나가 된다.

4. 청소년지도론의 사회교육적 성격

청소년지도는 넓은 의미에서 학교교육을 포함한 보다 광범위한 영역의 지도를 의미한다고 볼 수 있다. 즉 그 대상에 있어서 학생 뿐 아니라 근로, 비행, 복무, 농어촌, 무직, 미진학 청소년 등을 두루 포함하기 때문이다. 그러나 청소년지도는 학교교육과 그 목표, 내용, 방법에 있어서 공통점과 함께 몇가지 다른 특성과 차이점을 보여 줄 수 있다. 즉, 청소년지도는 학교교육 이외의 사회교육적 상황 속에서 학생을 지도하는 비정규 사회교육활동으로 요약될 수 있다.

우선 그 한가지 예로, 학교 안에서 이루어지는 생활지도와 청소년지도활동속의 생활지도는 그 성격상 몇몇 차이점을 찾아볼 수 있다. 즉 학교에서의 생활 지도가 교칙에 따라 행동하는데 보다 더 초점을 두는데 비해서 청소년 생활지도에 있어서는 청소년 스스로 자기지도력을 기르는데 더 관심을 둔다고 볼 수 있다(深谷昌志, 1987).

22 청소년지도론

자기지도력은 어느 시기, 어떤 장소에서 어떤 행동이 바람직한지 스스로 판단하여 실행하고, 그 책임을 지는 능력을 말한다. 그러므로 청소년 생활지도에서는 어떠한 행동이 바람직한가의 판단 기준을 세우는 일이 중요하다. 이것은 다른 사람의 주체성을 존중하며 자기실현을 위해 필요하다. 타인을 위한 것도 되고 자신을 위한 것도 되는 것이 판단의 기준으로 된다. 그러므로 결정된 규칙을 관에 박은 듯이 지키는 것으로부터 나아가 모두를 위하고 자신을 위한 행동을 하게 만드는 일이 더 중요하다.

일반적으로 교칙 등의 규칙을 지키는 행동과 동일하겠지만, 경우에 따라서는 역동적인 일상의 사회생활 중에 시간과 장소를 고려하여 모든 사람을 위한 것도 되고 자신을 위한 것도 되는 행동이 되도록 해야 한다. 학교에서는 복도에서 달리지 말 것이란 규칙이 있다. 그러나 시간과 장소에 따라서는 복도에서 달리는 것이 모든 사람을 위한 것도 되고 자신을 위한 것이 되는 경우가 있으므로, 청소년은 그것을 적합하게 받아들여 달린다는 행동을 취하게 만드는 자기결정이 중요하다.

따라서 자기지도력에는 실행력과 판단력, 두 가지가 포함된다. 그 판단의 근거로 되는 것은 타인의 주체성과 자기실현 즉, 자신과 타인의 일치, 모든 사람의 기쁨은 자신의 기쁨이 된다. 바로 이것은 청소년 생활지도의 궁극적 목표가 된다.

또한 청소년지도론은 학교가 제도교육기관으로서 갖는 속성과 한계성을 더 넓은 영역의 청소년 지도를 통해 보완하고 극복할 수 있도록 그 지도의 원리와, 내용, 방법 등에 있어서 사회교육적 특성을 감안하여 편성되어야 할 것이다(최윤진, 1991 : 13). 즉 학교는 인사, 재정, 교육과정 등을 비롯한 제반정책에 있어 형식과 규율을 특성으로 하고 있다. 또한 입학에서부터 교육목표, 내용, 방법에 이르기까지 학습자가 선택하고 결정하는 주체가 아니라 피동적인 교육의 대상으로서 존재하는 타율성을 지니고 있으며, 대중교육의 개념이 의미하는 바와 같이 일시에 다수를 대상으로 행해지는 점에서 집단중심성을 면할 수가 없다. 따라서 이러한 속성들에 의해 자칫 학교교육은 경직성과 획

일성의 양상을 보여주게 되고, 청소년의 전인성장을 위해 필수적인 자율성, 자발성, 창의성, 개별성 및 다양성 등을 함양하는데 많은 한계를 갖게 된다고 볼 수 있다. 따라서 청소년지도는 형식성 및 경직성, 타율성, 집단중심성 등을 극복할 수 있도록 다양성, 개별성, 자율성, 창의성 등이 그 주요원리가 되어야 하며 무엇보다도 참여자의 욕구, 관심, 흥미가 적극 고려되어 보다 철저하게 자율적으로 이루어져야 그 효과를 거둘 수 있다고 볼 수 있다.

이와 같은 다른 원리에 입각해서, 그 교육대상과 내용, 방법 및 지도도 학교교육과는 다르게 구성될 필요가 있다. 우선 대상면에서 학생청소년 뿐만 아니라 근로 및 복무 청소년, 무직·미진학 청소년들을 두루 포괄할 수 있으며 교육내용 면에서도 추상적이고 계열적인 지식중심에서 탈피해서 현실생활과 직접접하는 활동 및 기능중심의 내용이 그 골간이 된다.

교육방법에 있어서도 교사중심의 공식적이고 획일적인 지도에서 벗어나 청소년과 직접 같이 활동하면서 탄력성있게 상호작용하는 교육이 되어야 한다.

결론적으로 청소년지도는 학교교육의 한계를 보완하고 극복해서 청소년들의 사회성을 기르고, 또 스스로의 자기교육을 통한 자발적이고 자율적인 생활 능력 및 처리능력의 함양과 문제해결 과정을 통해 자신의 가능성과 잠재성을 발견하고 개발하는 중요한 또다른 교육의 장이 되어야 하는 것이다.

5. 청소년지도론의 과제

청소년지도론의 과제는 청소년 지도분야의 업무성격과 역할에 기초해서 설정될 수 있을 것이다.

청소년 업무를 수행하는 청소년 관련기관, 단체, 협회, 조직 그리고 관련사업 지도자 등을 총칭하여 청소년 업무분야(Youth Sector)라고 지칭할 때 이 분야에서 주로 이루어지는 업무는 다음과 같은 세가지 분야의 중요한 역할을 수행한다고 볼 수 있다

첫째, 청소년들의 시급한 욕구를 충족시켜 주고 당면한 문제를 직접 해결해주는 역할이다(The Direct Service Role). 즉 의·식·주 등 기본적인 생활여

24 청소년지도론

건을 마련해 주는 일, 건강, 보건문제, 빈곤문제 등을 해결해 주는 일, 카운셀링 등을 통해 고민을 해결해 주는 일 등이 이 부분에 속한다고 볼 수 있다.

둘째, 청소년을 미래의 바람직한 성인으로 발달시키며 또 준비시키는 일이다(The Developmental Role). 즉 정서적, 경제적, 사회적으로 자립할 수 있도록 도와 주는 일이다. 교육기회를 제공하는 일, 직업훈련 기회를 부여한 일, 단체활동을 통한 사회적응력을 함양시키는 일 등이 여기에 속한다고 볼 수 있다.

셋째, 청소년을 둘러싼 환경여건을 개선하고 청소년을 건전하게 성장시킬 수 있도록 사회적 변화를 유도하는 일이다(The Social Change Role). 즉, 청소년 개인의 욕구충족과 발달을 도모할 뿐만 아니라 그를 둘러싼 사회구조적인 문제해결에 노력하는 일이다. 예를 들어 유해환경을 제거하는 일, 실업문제를 해결하는 일, 임시위주의 교육풍토를 개선하는 일 등이 이러한 역할에 속한다고 볼 수 있다(Y.S.T.C., 1990).

이러한 역할을 중심으로 청소년 업무의 내용은 대표적으로 다음의 두 영역으로 설명되어 질 수 있다.

첫째로, 사회교육 차원에서 모든 청소년들에게 자질계발과 사회적응력을 키워주는 일이다. 즉 여가활동을 통해 학교교육에서 부족한 점을 보충해 주고 개별적 욕구 충족 및 자질계발의 기회를 부여하고 단체활동 등을 통하여 민주적 생활양식과 사회적응력을 키워주는 일이다.

둘째로, 불우한 청소년, 문제청소년 등 특수한 환경과 처지의 청소년들을 지원해 주는 일이다. 그들의 편에서 그들의 문제를 도와 주고 해결해 주며 불우하거나 소외된 청소년에게 일반청소년에 비해 부족하고 결핍된 면을 지원하여 복지적 차원에서 균등한 삶의 기회를 마련해 주는 일이다(최윤진외, 1991).

이와 같은 청소년지도의 업무와 역할을 적절히 수행하기위해서 청소년지도론의 주요내용과 그 과제는 다음과 같이 요약될 수 있다.

우선 첫째로, 청소년지도의 기초원리 및 특성을 찾고 그에 따른 지도자의

역할을 밝히는 일이다.

둘째로, 제반 청소년지도에 필요한 기초지식과 기법을 소개하고 또 개발하는 일이다. 그 예로 청소년지도 프로그램을 설계하고 구성하는일, 프로그램 실시를 위한 다양한 지도방법의 원리와 기술을 이해하고 습득하는일 등에 관한 내용들을 들 수 있다.

셋째로, 실제 현장의 여러가지 지도사례 분석과 실습을 통해 기초지식과 기술을 적용하고 평가할 수 있도록 편성되어야 할 것이다.

이러한 지도론의 주요내용은 앞서 논의된 청소년지도의 사회교육적 성격을 감안하여 기존 지식중심의 제도 교육과는 구별되는 전문적 원리, 이론, 기법을 중심으로 편성되어야 할 것이다.

이를 위해 각종 청소년단체와 기관, 청소년회관, 근로청소년회관, 시·군·구민회관, 각급학교 청소년 관계자들과 더불어 청소년 활동에 관계된 프로그램을 서로 공동계획, 평가, 조정하는 일이 필요하다. 이런 일들은, 그동안 각급 학교기관이나 청소년 관계 사회교육기관에서 청소년 활동에 관해 잘못된 지하고 있거나 부족하게 알고 있는 것들을 서로 교정하고, 보완하고, 앞으로 서로가 할 일을 더욱더 사회교육적으로 훈련하게 만드는데 도움을 준다고 볼 수 있다.

본문요약

청소년지도론은 청소년들의 활동을 위해 필요한 청소년지도방법으로서의 지식, 기술, 그리고 태도를 사회교육적으로 이론화시킨 청소년지도체제를 의미한다.

청소년 활동(Youth Activity)은 청소년들이 그들 스스로 학교, 가정, 그리고 사회의 실생활권에서 요구되는 여러가지 활동에 자발적으로 참여함으로써 다양하게 이루어지는 여러가지 체험중심 활동을 의미한다.

이런 의미 규정 속에서 청소년지도론은 청소년 활동의 범주와 내용을 분류, 정리해 주고 동시에 청소년지도자들이 청소년들의 활동을 위해 무엇을, 어떻게

게 조력해 주어야 하는지를 도와주어야 할 과제를 갖는 학적체제이다.

청소년 활동을 지도하기위한 청소년지도방법은 3가지의 의미를 갖는다. 첫째, 청소년에게 자기 스스로 자기의 문제를 해결하는데 필요한 자기결정의 공간과 시간활용의 능력을 길러주는 방법이라는 의미를 갖는다. 둘째, 청소년지도방법은 자기결정과 더불어 자기 존재감과 자기 성취감을 경험하게 해주는 기능이라는 의미를 갖는다. 마지막으로 청소년과 청소년, 그리고 청소년과 지도자간의 인간적 유대감을 경험하게 만드는 방법이라는 의미를 갖는다. 따라서 청소년과 지도기술 개발은 청소년지도론 구성에서는 결정적으로 중요한 위치를 차지한다.

청소년지도방법에서 요구되는 청소년지도에 관계된 지식, 태도, 그리고 기술은 대체로 1) 사회성 지도에 관계된 것, 2) 도덕성 지도에 관계된 것, 3) 진로지도에 관계된 것, 4) 보건이나 여가지도에 관계된 것, 5) 지역사회 봉사 에 관한 것, 6) 국제교류에 관한 것들로 구성되게 된다.

또한 청소년지도론은 학교교육 이외의 사회교육적 상황 속에서 학생을 지도하는 비정규 교육활동으로 요약될 수 있는데, 그 주요역할은 청소년들의 시 급한 욕구를 충족시켜주고 당면한 문제를 직접해결해 주는 일(The Direct Service Role), 청소년을 미래의 바람직한 성인으로 발달시키며 준비시키는 일(The Developmental Role), 청소년 주변환경개선과 사회의 발전적 변화를 유도하는 일(The Social Change Role)등이다.

이와 같은 사회교육적 성격과 역할에 근거해서 앞으로의 청소년지도론의 주요과제는 다음의 세가지로 요약될수 있다. 첫째, 청소년지도의 기초원리 및 특성을 찾고 그에따른 지도자의 역할을 밝히는 일 둘째, 제반 청소년지도에 필요한 기초지식과 기법을 소개하고 개발하는 일 셋째, 실제 현장의 여러 지도사례의 분석과 실습을 통해 기초지식과 기술을 적용하고 평가하는 일 등을 들 수 있다.

이와 더불어 각종 청소년단체와 기관, 청소년회관, 근로청소년회관, 시·군·구민회관, 각급 학교 청소년 관계자들과 더불어 청소년 활동에 관계된 프로

그램을 서로 공동계획, 평가, 조정하는 일이 필요하다.

연구과제

1. 청소년지도론의 개념과 본질을 이해한다.
2. 청소년지도활동을 구성해 주는 청소년지도활동 관련 지식, 기술과 태도는 무엇인가 파악해 본다.
3. 청소년지도의 사회교육적 성격을 밝혀본다.
4. 청소년지도론의 과제를 설정해 본다.

참고문헌

- 김정명 외(1991), 청소년 활동 동기부여 방향 연구, 한국청소년연구원.
- 박명윤 외(1991), 청소년 수련거리 실태조사 및 개발 방향 연구, 한국청소년연구원
- 최윤진(1991), ‘청소년 교육 및 지도의 방향과 과제’의 토론 내용, 한국교육학회 사회교육연수회, 2000년대 청소년정책의 방향과 과제.
- 외(1991), 청소년지도자 양성 방안 및 교육 과정 개발에 관한 연구, 한국청소년연구원.
- 한국청소년연맹, 청소년 집단활동지도 I.
- 深谷昌志(1981), 청소년의 지도, 일본방송출판회.
- Jeffs, T. and Smit, M(ed.)(1988). *Welfare and Youth Work, Practice*. London : Macmillan Education.
- Youth Sector Training Council(1990), *A.C.T. Youth Sector Policy, Statement : Youth Worker, Education and Training*.

1.3

청소년지도자의 역할과 과제

개 관

그동안 청소년지도자에 대한 일정한 개념이 정립되어 있지 않고 특히 전문 직업인으로서 상응하는 업무, 역할이 불분명하여 효과적인 청소년지도의 수행에 많은 어려움을 야기시켜 왔다.

본 장에서는 전문직업인으로서 청소년지도자의 보다 구체적인 개념을 정립해 보고, 전문직으로서 청소년지도활동의 성격을 규명해 본다. 또한 이를 기초로 하여 청소년지도자들의 주요역할을 추출해 보고 청소년지도를 효과적으로 수행하기 위한 앞으로의 과제를 설정해 본다.

주제어

청소년 전문지도자, 청소년 일반지도자, 1급지도사, 2급지도사, 3급지도사, 자율성, 개별성, 다양성, 창의성, 전문가로서의 지도자, 촉진자로서의 지도자, 비판적 분석가로서의 지도자, 예술가로서의 지도자, 지도자의 자질, 품성과 능력, 지식과 기술, 제도적 지원체제

* 최윤진, 한국청소년연구원 책임연구원

1. 청소년지도자의 개념과 유형

청소년을 바르게 육성하기 위해서는 이들을 맡아 지도할 청소년지도자들의 역할이 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다. 그러면 ‘청소년지도자’란 누구를 의미하는가?

아직 우리나라에서는 청소년지도자에 관한 일정한 개념이 정립되어 있지 않고 어떤 사람을 청소년지도자로 지칭할 수 있는지에 관해서도 견해가 일치되지 못하고 있는 형편이다.

넓게는 학부모, 교사, 이웃어른 등 청소년의 교육에 관심을 갖고 지도하는 대부분의 성인들을 청소년지도자로 볼 수 있을 것이다. 보다 구체적인 좁은 의미로는 ‘청소년을 주된 대상으로 삼아 그들을 만나는 사람으로서 청소년 관계의 전문지식을 습득한 전문직업인 또는 자원봉사자로서 청소년 활동 분야에 종사하는 사람’(유네스코 청년원, 1985) 또는 ‘청소년 관계의 전문지식을 습득한 전문직업인으로서 청소년을 주요 대상으로 삼는 청소년 활동 분야에 종사하는 사람’ 등으로 정의되고 있다.

그러나 청소년을 주된 대상으로 삼는 것은 어떤 관계를 의미하며, 또 청소년 관계 전문직업에는 어떤 종류의 직업이 포함되는가? 청소년 관계 전문지식이란 어떤 지식을 말하며 청소년 활동 분야는 어떤 분야인가?

이와 같은 질문에 대한 답이 어느 정도 정확히 제시되지 않고서는 청소년지도자가 누구인지에 관해서는 여전히 애매함이 남게 되고 그 명확한 의미를 파악하기가 힘들게 된다.

그동안 청소년지도자에 관한 개념상의 혼란은 전문직업인으로서의 청소년지도 담당자에 관한 적절한 명칭과 또 그에 상응하는 업무, 역할 등이 제대로 규정되지 않았었다는 데에서 주요 원인을 찾을 수 있을 것이다.

현재 정부의 공식적 집계에 따르면 전체 청소년지도자 수는 공무원 8,434명과 민간지도자 300,699명을 포함해서 총 309,133명으로 추산되고 있다(체육청소년부, 1991). 그러나 이러한 집계는 각 부처에 소속되어 청소년과 직·

30 청소년지도론

간접으로 활동하는 사람들을 행정 편의상 총체적으로 묶어 놓은 느낌을 줄 뿐이고 그들이 지도하는 대상 청소년이 누구인지, 또 어떤 종류의 업무를 맡고 있는지, 지도활동에 있어서의 역할과 수준, 참여 정도는 어떻게 다른지에 관해서는 전혀 고려되어 있지 않다.

예를 들어 청소년 관련 행정업무를 맡고 있는 공무원과 청소년을 직접 지도하는 청소년단체 소속 활동지도자들을 모두 같은 청소년지도자로 볼 수 있을지, 비행청소년을 전담하여 교육, 지도하는 보호관찰관과 가끔 비행청소년을 만나 선도 및 지도하는 청소년선도위원을 같은 청소년지도자로 묶을 수 있을 것인지에 관한 의문이 제기되어 질 수 있다.

이러한 청소년지도자에 대한 합리적 분류 기준의 부재와 청소년 업무의 성격 및 영역에 관한 불분명한 내용들은 청소년지도의 현황이나 실태의 파악을 어렵게 한다.

따라서 기존 청소년지도자의 유형과 영역을 일정한 기준에 따라 분류하고 범주화 시켜 볼 필요가 있는데 청소년지도자들이 소속되어 일하고 있는 영역을 크게 1)지도대상별 2)지도업무별 3)지도수준과 기능별 4)지도 참여정도별로 분류해서 현재 활동하고 있는 지도자들을 범주화 해 보면 아래 <표 1-1>과 같다.

<표 1-1> 청소년지도자의 유형별 분류

대상 청소년	담당 업무	수준과 기능	참여 정도
학생청소년지도자	수련활동지도자	관리 조정자	상근지도자
근로청소년지도자	각 교육영역별 교육업무 담당 지도자	활동 지도자	비상근지도자
농어촌 청소년지도자		보조 지도자	
장애청소년지도자	상담 지도자		
비행청소년지도자	교정담당 지도자		
복무청소년지도자	청소년 행정담당 공무원		
무직·미진학청소년지도자			

위의 〈표 1-1〉에 근거해서 ‘청소년 전문지도자’를 범주화 시켜보면 다음과 같다. 즉, 청소년 전문지도자란 그 지도대상에 있어서 어떤 청소년을 담당하고 있는지 상관없이 모두 포함된다고 볼 수 있다. 담당업무에 있어서는 청소년 행정 담당 공무원 등 간접지도업무 담당자는 제외되어야 한다고 보이며 청소년지도의 수준과 기능에 있어서는 보조지도 수준은 제외되고 관리조정이나 활동지도수준의 지도자만이 전문지도자 범주에 포함되어져야 할 것이다. 참여 정도에 있어서는 full-time으로 청소년 업무에 종사하는 상근지도자만을 포함시키고 비상근지도자나 자원지도자들은 제외시키는 것이 바람직하다고 볼 수 있다.

따라서 이와 같이 청소년지도활동에 종사하는 전문직업인을 ‘청소년 전문지도자’라고 하고 그 외의 범주에 속하는 청소년지도자들을 ‘청소년 일반지도자’로 분류하여 지칭하고자 할 때 각각의 개념에 대한 조작성 정의를 내려보면 다음과 같다.

‘청소년 전문지도자’란 청소년 기본법에 명시된 소정의 교육과정을 이수하고 자격검정에 합격하여 자격을 취득한 유자격자로서 다양한 부류의 청소년들을 대상으로 직접지도하고 청소년지도활동의 관리조정 및 실제지도를 주로 담당하는 상근지도자를 의미한다.

‘청소년 일반지도자’란 청소년지도활동에 종사하거나 참여하는 유자격 혹은 무자격 지도자로서 다양한 부류의 청소년들을 대상으로 직접 혹은 간접 지도하며, 청소년 활동의 관리, 조정 및 실제 지도뿐만 아니라 보조지도도 담당하는 비상근 지도자를 의미한다.

‘청소년 전문지도자’가 되기 위해서는 자격취득이 필수요건이 된다고 볼 수 있는데, 자격은 업무의 수준과 역할을 중심으로 1급과 2급(한국청소년기본계획)으로 혹은 1급과 2급, 3급(한국청소년기본법시행령 및 시행규칙안) 등으로 구분하고 있다. 한국청소년기본계획에 따르면 1급은 수련활동의 교육과정이나 프로그램의 계획, 편성, 실천, 평가에 이르는 전과정 운영의 관리, 조정을 주로 맡아하는 지도자이고 2급은 실제적인 청소년 수련활동이나 교육을

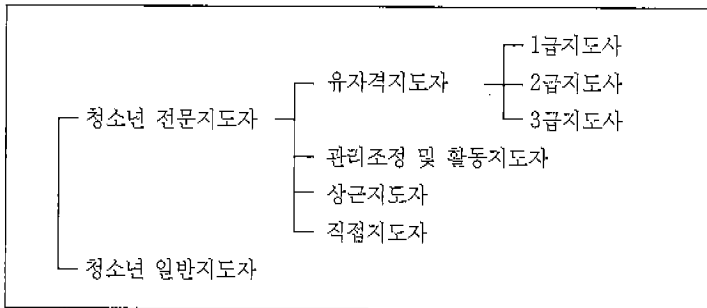
직접 담당하는 청소년지도자로 구분해 놓고 있다.

그러나 최근 마련중인 청소년기본법시행령 및 시행규칙에 따르면 3급을 더 첨가해서 자격취득에 있어서 학력과 경력의 제한의 폭을 감소시킴으로서 자격 취득대상자의 폭을 넓혀 놓고 있다. 1급, 2급, 3급 자격취득지도자의 명칭을 각각 1급지도사, 2급지도사, 3급지도사 등으로 정해 놓고 있다.

그러므로 앞서 제시된 개념정의와 역할 구분에 따라 분류하여 ‘청소년 전문지도자’의 범주를 다음의 <표 1-2>와 같이 정리해 볼 수 있을 것이다.

<표 1-2>

청소년지도자의 분류



2. 청소년지도자의 역할

청소년지도는 형식성 및 경직성, 타율성, 집단중심성 등 기존 제도교육의 한계와 문제점을 극복할 수 있도록 다양성, 개별성, 자율성, 창의성 등이 그 주요원리가 되어야 하며 무엇보다도 참여자의 욕구, 관심, 흥미가 적극 고려되어 보다 철저하게 자율적으로 이루어져야 그 효과를 거둘 수 있다고 볼 수 있다.

청소년지도의 기본원리를 자율성, 개별성, 창의성, 다양성 등에서 찾을 때 청소년지도자의 중요한 역할도 이러한 원리와 특성에 따라 규정될 수 있을 것이다.

청소년지도자는 위와 같은 원리를 충족시키기 위해서, 우선 첫째로, 청소년

들의 요구를 적절히 파악할 수 있어야 할 것이다. 청소년들에게 필요한 것, 부족한 것, 그들이 바라는 것들을 알고 이해하는 것이 필요하다.

둘째로, 청소년지도자는 과거의 경험을 전달하거나 현상유지하는 데만 그쳐서는 안되며, 청소년들의 창의성을 바탕으로 변화와 혁신을 촉진할 수 있어야 할 것이다.

셋째로, 청소년지도자는 고정된 내용과 방법을 모든 청소년에게 일률적으로 적용하는 것을 지양하고 대상 청소년의 특성과 상황에 따라서 융통성 있고 다양하게 지도활동을 이끌어 갈 수 있어야 할 것이다.

청소년지도자에게 요구되는 자질들을 중심으로 권이중(1992)은 바람직한 지도자상을 조직자(organizer), 향도(orientator), 정보제공자(information giver), 전문가(specialist), 격려자(encourager)등 5가지 역할을 중심으로 설명하고 있다. 강대근(1983) 역시 바람직한 청소년활동지도자상을 전문가(professional), 격려자(encourager), 대화자(counselor), 촉진자(facilitator), 전달자(messenger) 등의 역할을 중심으로 설정하고 있다.

Tony Jeff(1987)는 청소년지도자의 역할을 사회사업가로서의 청소년지도자, 교육가로서의 청소년지도자, 지역사회 지도자로서의 청소년지도자, 사업가로서의 청소년지도자 등 영역별 지도·업무 내용에 따라 구분하고 있다.

필자는 이와 같은 다양한 청소년지도자의 역할들을 개별성, 자율성, 창의성, 다양성 등 앞서 제시한 청소년지도의 기본원리에 입각해서 다음의 네 가지 역할로 묶어서 제시해 보고자 한다.

첫째로, 전문가(professional)로서의 지도자의 역할이다. 청소년지도자는 자신이 맡은 지도활동에 대한 전문적인 지식과 기술을 습득한 전문가이어야 할 것이다. 이를 위해서 전문적이고 체계적인 교육과 훈련을 받았을 뿐만 아니라 필요한 자격도 습득한 사람이어야 한다. 또한 전문가로서의 지도자는 능력과 자질 면에서 뿐만 아니라 청소년지도에 전 생활을 투여해서 종사하는 상근 지도자로서 청소년지도를 직접 담당하는 사람이어야 할 것이다.

둘째로, 촉진자(facilitator)로서의 지도자 역할이다. 여기서 촉진자라 함은

34 청소년지도론

청소년 활동과 교육을 원활히 촉진시키고 활성화 시키는 역할을 의미하고 있지만, 이것은 기존의 훈시적이고 지시적인 일방적 지도방법과 대별되는 민주적이고, 학습자 중심의 개별적 교육방법을 강조하는 지도자의 역할을 강조하고 있다. 즉 학습자의 자기학습을 촉진시켜 주는 역할을 의미하는 것으로써 지도자와 학습자간의 의견과 경험의 상호 교환을 촉진시킨다. 또한 학습자의 주관적 견해와 집단의 견해와의 갈등, 긴장을 융화시키고, 개인별, 집단별 성격과 반응에 따라 융통성 있는 지도방법을 적용하여 개별적 의견의 존중과 함께 지도 방향이 너무 지엽적이거나 이탈된 것이 되지 않도록 조정하는 역할도 수행한다고 볼 수 있다. Brockett(1983)는 촉진자로서의 지도자가 수행할 기능으로서 참여(attending), 반응(responding), 이해(understanding)의 3가지를 꼽고 있는데, 이들은 일방적이고 지시적인 지도기능과는 구별되는 것으로서 지도자와 학습자간의 공동적이고 상호작용적 활동에 중요시 되는 기능들이라고 볼 수 있을 것이다.

셋째로, 비판적 분석가(critical analyst)로서의 지도자의 역할이다. 이것은 청소년들에게 기존의 틀이나 축적된 지식의 수용과 이해 뿐만 아니라 그것에 대한 문제나 객관적 분석을 가능케하여 고정적이거나 편협한 사고방식이나 행동양식에서 탈피할 수 있도록 해주며, 비판적 분석과 창의적 사고를 통해 적절한 대안을 모색하고 새로운 변화를 주도할 수 있게 하는데 중요한 의미가 있다고 볼 수 있다.

앞서 제시한 촉진자(facilitator)로서의 지도자 역할이 자율성과 개별성 원리에 입각한 자기학습의 촉진을 중요시 한다면, 비판적 분석가(critical analyst)로서의 지도자는 청소년들에게 다양한 시각의 제공을 통해 자율적이고 개별적인 자기학습이 지나치게 편협하거나 왜곡된 주관적 생각과 방법에 치우칠 수 있는 가능성을 줄이는 역할을 하기도 한다고 볼 수 있다.

넷째로, 예술가(artist)로서의 청소년지도자의 역할이다.

청소년지도자의 역할을 예술가로 비유하는 데에는 예술의 창의성, 즉흥성, 조화성, 다양성 등의 특성을 주요하게 염두에 두고 있다고 볼 수 있다. 즉 청

소년지도에 있어서는 일률적인 원칙, 방법, 짜여진 내용에 의해서 지나치게 좌우됨이 없이 상황에 따라 즉흥적으로 적절하고 융통성 있게 그 내용과 방법이 편성되고 적용될 수 있어야 할 것이다. 또한 청소년들의 욕구, 적성, 수준, 학습방식 등에 맞추어서 다양하게 지도기법이 개발되어 제공하는 것이 필요하며 어떤 보편적이고 일률적인 교수법이나 내용의 적용은 실제 현장에서 잘 들어맞지 않는 경우가 많다.

따라서 예술가와도 같이 상황에 적절하게 창의적으로, 즉흥적으로 청소년지도활동을 이끌어 가기 위해서 청소년지도자는 주의깊은 관찰력과 날카로운 판단력을 지녀야 할 것이다. 또한 상황과 학습자의 특성을 적절히 판단하고 거기에 따라 자신의 역할을 찾아내서 수행하는 다양성, 융통성과 함께 개인 간, 집단 간 나타날 수 있는 갈등과 긴장을 해소시키며 융화와 조화를 이루어 갈 수 있어야 할 것이다.

3. 청소년지도자의 과제

앞으로 청소년지도활동이 전문적이고 효과적으로 수행되기 위한 주요과제는 청소년지도자 개개인에게 부여되는 과제와 이들의 지도활동을 뒷받침해 줄 제도나 여건 마련의 차원에서 제기되는 과제로 구분해 볼 수 있다.

우선 첫째로, 청소년지도자에게 제기되는 일차적인 과제는 지도에 적합한 자질을 함양하는 것이라고 볼 수 있다. 지도자에게 요구되는 자질 중에서 성격(personality)과 기술(skill)을 두 가지 중요한 요소로 제기하는 경우가 많다(강대근, 1981 : 15).

그러나 필자는 품성(personality)과 능력(ability)으로 크게 구분하고자 하며, 능력을 다시 지식(knowledge)과 기술(skill)로 나누어 지도자의 과제를 찾아보고자 한다.

그동안 청소년지도자는 능력보다도 적절한 품성을 갖추는 것이 강조되곤 하여 왔다. 지도자가 갖추어야 할 대표적인 품성으로서 인간에 대한 신뢰, 민주주의에 대한 확신 및 민주적 품성, 사회적 책임과 정의에 대한 사명감 등이

중요하게 지적되기도 하고(강대근, 전계서 : 16) 무엇보다도 청소년지도에 대한 강한 사명감과 그 활동에 대한 열의를 강조하기도 해 왔다. 물론 아직 신체적, 정서적으로 미숙한 청소년들을 대상으로 그들을 올바르게 이끌어 주어야 하는 점, 그들과 함께 호흡하며 동고동락해야 하는 지도의 성격 등을 감안할 때, 지도자들의 강한 사명감과 적절한 품성이 무엇보다도 중요한 것은 재론할 필요가 없을 것이다. 특히 이 점은 우리나라에서 교사나 지도자의 사표로서의 역할이 강조 되어 왔던 전통적 관점의 영향도 크다고 볼 수 있을 것이다.

그러나 어떤 직업인에게 요구되는 바람직한 품성의 설정은 그 직업의 성격, 내용에 따라 좌우되기도 하고 가치판단의 문제를 동반하기 때문에 객관적인 기준을 마련하기가 어렵다고 볼 수 있다. 특히 청소년 분야의 내용, 성격, 역할 등이 아직 전문적으로 뚜렷이 정착되어 있지 않은 우리나라의 상황에서는 청소년지도자의 품성의 강조 못지 않게 그가 전문 직업인으로서 갖추어야 할 능력이 무엇이며 어떻게 함양해야 하는지에 대해 더 많은 관심과 노력이 기울어져야 한다고 본다.

따라서 본 고에서는 청소년지도자의 능력함양을 중요한 과제로 보고 이를 위한 지식과 기술의 내용을 알아보고자 한다. 청소년지도자들이 습득해야 할 지식은 크게 청소년과 그들을 둘러싼 환경에 대한 이해를 돕는 지식들과 실제 지도활동을 수행하는데 요구되는 지식으로 구분해 볼 수 있다.

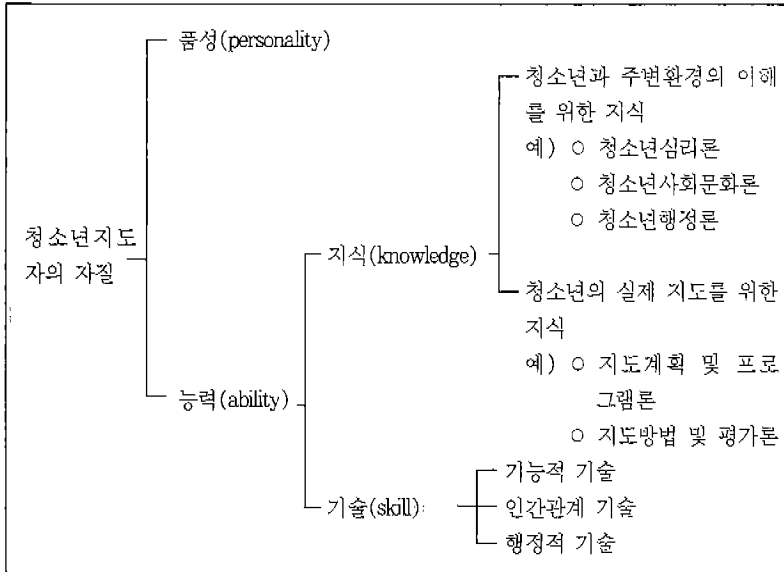
전자의 영역에 해당하는 이론들을 예시해 보면 청소년심리론, 청소년사회문화론, 청소년행정론 등을 들 수 있으며, 후자의 영역에 관련된 이론들로는 지도계획 및 프로그램 관련 이론, 지도 방법 및 평가이론, 지도사례 연구 등을 들 수 있을 것이다.

이러한 이론중심의 지식과 함께 청소년지도자들이 습득해야 할 기술(skill)은 크게 기능적 기술(technical skill), 인간관계 기술(human relation skill), 행정적 기술(administration skill)등으로 구별 된다(강대근, 전계서 : 16).

기능적 기술은 구체적인 프로그램을 수행하는데 활용되는 기술들로서 예를

〈표 1-3〉

청소년지도자의 자질



들어 레크레이션 지도기술, 야외활동 지도기술, 전통문화활동 지도기술 등을 들 수 있다. 인간관계 기술은 지도자와 청소년과의 원만한 관계 뿐만 아니라 지도활동을 원활히 수행하기 위해 필요한 기술로서 집단간, 개인간의 원만한 인간관계를 유지하고 조정하기 위한 제반 기술들을 의미한다고 볼 수 있다. 행정적 기술은 청소년 집단의 조직적 활동을 가능케하고 조직에 대한 기본적인 이해와 관리, 조정, 기술을 의미한다고 볼 수 있을 것이다.

이상에서 제시한 청소년지도자의 자질들을 도표화 해보면 〈표 1-3〉과 같다.

따라서 청소년지도에 필요한 지식과 기술을 습득하여 전문능력을 함양하고 또 깊은 사명감과 적절한 품성을 겸비해서 제반 자질을 갖추는 것이 청소년지도자에게 요구되는 가장 중요한 과제라고 볼 수 있을 것이다.

이제 둘째로 청소년지도자들이 지도활동을 효과적으로 수행하는데 필요한

제도나 여건 마련을 위해 제기되는 몇 가지 과제를 제시해 보고자 한다.

청소년지도는 청소년 스스로의 자기교육을 통한 자발적이고 자율적인 생활 능력 및 일처리 능력의 함양과 문제 해결 과정을 통해 자신의 가능성과 잠재성을 발견하고 개발하는 중요한 교육의 장이 되어야 하기 때문에 이를 위해 기존 제도교육 못지 않게 체계적인 계획수립과 충실한 프로그램 및 지도방법이 개발되어야 하고 적절한 시설과 여건이 마련되어야 한다.

그러나 현재 각 영역의 청소년지도에 있어서 지도인력의 부족과, 전문성의 부족, 제반 지원체제의 부족 등이 심각하게 드러나고 있으며 청소년지도를 위한 시설, 프로그램의 미비, 청소년의 참여시간이나 청소년 활동의 필요성에 관한 일반 인식의 부족 등 산적한 문제점들이 보여지고 있다. 따라서 이러한 문제점들을 하나씩 해결하고 청소년을 효과적으로 지도할 수 있는 보다 체계적이고 조직적인 계획의 수립과 여건의 조성에 힘써야 할 것이다.

우선 첫째로 청소년의 흥미와 관심, 교육적 효과 등을 고려한 과학적이고 종합적인 프로그램들이 많은 전문가와 관련 기관을 통해 개발되어야 한다. 또한 내실있는 내용의 편성, 체계적인 보급, 자발적 참여를 유도할 수 있는 운영방법 등이 함께 모색되어야 한다.

둘째로, 자연권, 생활권 시설 등 다양한 청소년 활동시설들이 많이 확충되어야 한다. 대상과 프로그램의 내용에 따라 시설의 규모, 구조, 기준이 적절히 설정되어야 하며 새로운 시설의 확보 뿐만 아니라 기존시설의 보완과 활용에도 적극 힘써야 할 것이다.

셋째로, 청소년지도에 전념하는 전문직으로서의 청소년 전문지도자들과 이를 보조해 줄 보조지도자들이 대폭 많이 배출되어야 한다. 이들을 양성하고 교육시킬 국가적 전담 양성기관이 설치되고 적절한 연수과정이 설치·운영되어야 한다. 공인된 자격증이 부여되어야 하며 청소년지도자들이 자발적으로 청소년지도에 참여할 수 있도록 적절한 제도적 뒷받침과 유인체제가 마련되어야 할 것이다.

전문지도자의 경우 안정된 전문 직업인으로서 청소년지도에 전념할 수 있

도록 임용, 인사, 보수, 신분보장 등 국가·사회적 지원 방안이 강구되어야 한다. 일반 지도자의 경우 각 직장에서 청소년지도를 하는데 불이익이 없도록 업무시간, 수당, 경력인정 등 제도적 뒷받침이 마련되어야 한다. 자원지도자는 지도활동에 보람을 느낄 수 있고 활동으로 인한 불이익이 없도록 국가적 차원에서 모집, 교육, 배치, 관리를 하고 지원을 하여야 한다.

끝으로 이러한 제도적 뒷받침 및 여건의 마련과 함께 청소년지도의 중요성에 대한 일반인들의 인식이 확산되어야 하며 청소년지도활동에 적극 동참하고 협조하는 사회적 풍토가 조성되어야 할 것이다.

본문요약

그동안 청소년지도자에 대한 합리적 분류기준의 부재와 청소년 업무성격의 불분명한 내용 등으로 인해 전문 직업인으로서의 청소년지도 담당자에 대한 적절한 개념, 상응하는 업무, 역할 등이 제대로 마련되지 못해 왔다.

이러한 문제에 기초하여 지도대상, 담당업무, 업무의 수준과 기능, 지도활동의 참여정도 등의 기준에 따라 청소년지도자를 분류해 볼 때, 전문직업인으로서의 ‘청소년 전문지도자’란 청소년기본법에 명시된 소정의 교육과정을 이수하고 검정에 합격하여 자격을 취득한 유자격자로서 다양한 부류의 청소년들을 대상으로 직접 지도하고, 청소년지도활동의 관리조정 및 실제지도를 주로 담당하는 상근지도자를 의미한다고 볼 수 있다. 또 전문직 분야로서의 청소년지도의 내용은 여가활동이나 단체활동 등 사회교육 차원에서 모든 청소년들에게 자질개발과 사회 적응력을 키워주는 일과 불우청소년, 문제청소년 등 특수한 환경과 처지의 청소년들을 대상으로 그들에게 부족하고 결핍된 면을 복지적 차원에서 지원하여 주는 일로 볼 수 있다. 이러한 내용에 근거한 청소년지도활동은 제도교육의 한계를 극복하고 보완할 수 있도록 자율성, 다양성, 개별성, 창의성의 원리에 입각해서 보다 개방적이고 상호 학습적인 성격을 지니고 있다고 볼 수 있다.

따라서 청소년지도자의 개념과 지도의 성격을 위와 같이 규정할 때 청소년

지도자의 역할과 과제는 다음과 같이 요약된다.

우선 청소년 개인의 욕구를 감안한 개별적 지도, 지도자와 학습자의 상호 학습이 이루어지는 민주적 지도, 상황에 따라 융통성있게 이루어지는 다양하고 창의적인 지도가 청소년지도자에게 요구된다고 보고, 이에 따라서 다양한 청소년지도자의 역할을 크게 전문가로서의 지도자, 촉진자로서의 지도자, 비판적 분석가로서의 지도자, 예술가로서의 지도자 등으로 역할을 범주화 시켜 볼 수 있을 것이다.

청소년지도자에게 주어지는 과제는 크게 청소년지도자 개인의 자질개발을 위한 과제와 이들의 지도활동을 뒷받침해 줄 제도나 여건 마련의 차원에서 제기되는 과제로 구분해 볼 수 있다. 우선 첫째로, 지도자의 자질로서 품성과 능력을 주요 요소로 볼 수 있다. 능력은 다시 지식과 기술로 구별할 수 있으며, 지식에는 청소년에 대한 이해를 도울수 있는 지식과 실제 지도활동에 요구되는 지식들이 필요하다고 볼 수 있으며 기술은 기능적 기술, 인간관계 기술, 행정적 기술 등이 요구된다고 볼 수 있다.

둘째로, 제도나 여건 마련을 위해 제기되는 과제로서, 내실있는 프로그램 개발, 적절한 시설의 마련과 함께 각 분야의 청소년지도자들이 지도활동에 적극 참여할 수 있도록 제반 유인체제의 마련이 필요하다. 또한 이와 함께 청소년지도활동의 중요성에 대한 일반인들의 인식이 확산되어야 하며 이에 적극 참여하고 협조하는 사회적 풍토가 마련되어야 할 것이다.

연구과제

1. 현재의 청소년지도자의 현황을 파악하고 분류 기준을 마련하여 전문직으로서의 ‘청소년 전문지도자’의 범주를 설정해 본다.
2. 청소년지도와 기존의 학교중심 제도교육의 내용을 비교 검토해 보고 전문 영역으로서의 청소년지도 분야 업무의 성격과 특성을 살펴본다.
3. 청소년지도의 특성과 원리에 입각해서 청소년지도자의 역할을 추출해 본다.

4. 청소년지도활동 및 지도자의 기존 실태와 문제점을 알아보고 앞으로의 과제와 방향을 논의해 본다.

참고문헌

- 강대근(1981), “바람직한 청소년활동지도자상”, 청소년연구 4집, 유네스코한국위원회.
- 권이종(1992) “청소년지도자의 역할과 과제”, 청소년지도자 연수교재 I : 일반이론편, 한국청소년연맹.
- 유네스코 한국위원회(1985), 청소년과 함께.
- 체육청소년부(1991), 청소년백서.
- 최윤진 외(1991), 청소년지도자 양성방안 및 교육과정개발에 관한 연구, 한국청소년연구원.
- Brockett R.(1983), *Facilitator Roles and Skills*, Lifelong Learning 6.
- Tony Jeffs(1987), *Youth Work*, Macmillan Education LTD.
- Y.S.T.C.(Youth Sector Training Council) (1990), A.C.T. (Australian Capital Territory) *Youth Sector Policy Statement : Youth Worker Education and Training*.

제 2 부 청소년지도 프로그램의 원리와 실제

청소년지도활동이 보다 효과적이기 위해서는 좋은 계획을 세우고 그 계획을 가장 효율적인 방법을 통하여 전개해 나가야 한다. 따라서 청소년들의 활동을 효과적으로 지도하기 위해서는 그 과정을 구성하는 각 요소에 대한 이해가 필수적으로 요구된다.

이러한 필요성에 따라서 2부에서는 청소년들의 활동을 지도하기 위해서 필요한 프로그램의 설계와 실시를 중심으로 지도의 과정이 이루어지는 원리, 절차와 특성을 이해하고 응용 능력을 함양하는데 중점을 둔다. 이를 위해서 내용의 구성은 다음과 같이 이루어진다.

1장 교육과정 개발의 원리와 실제에서는 청소년지도과정의 설계와 운영이 교육과정 개발의 원리를 근거로 한다는 점에서 교육과정 개발의 기초원리와 개발의 절차에 따른 구성요소를 소개한다.

2장 프로그램의 설계 원리에서는 교육과정 개발의 원리에 기초를 두고서 구체적인 프로그램의 설계에 필요한 원리와 내용으로 구성된다.

3장 프로그램 운영의 실제에서는 프로그램을 설계한 후 실제로 운영하는데 필요한 내용이 소개된다.

4장 프로그램의 교수매체에서는 매체의 개념 및 역할에 대한 이해를 바탕으로 청소년 프로그램에서 사용될 수 있는 매체로서 인쇄매체, OHP 자료, 슬라이드 자료, 종합 영상매체, 컴퓨터매체의 내용을 소개한다.

5장 프로그램의 평가에서는 청소년지도에 있어서 교육 프로그램 평가의 개념을 학습자들이 교육 프로그램을 통해 얻은 것들이 어떠한 효과를 가져올 것인가를 판단하는 것으로 정의한 후 평가의 기능, 역할, 그리고 절차에 대하여 알아본다.

2.1

교육과정 개발의 원리와 실제

개 관

교육을 통해 어떤 인간을 키울 것인가? 그러한 인간상을 형성하도록 돕기 위해서는 어떠한 교육내용들을 어떻게 조직할 것이며 그것을 학습자들에게 어떻게 학습하도록 도울 것인가? 등은 교육에서 가장 핵심적인 질문이다. 이 핵심적 질문에 대해 타당한 답을 제공하는 일을 전문적으로 담당하는 영역이 교육과정이다. 따라서 교육과정개발이란 실제로 교육목표를 설정하고 내용을 선정·조직하고 학습경험을 지도하고 평가하는 일련의 교육행위를 종합된 체계로 연구·계획하는 일이다.

주제어

교육과정, 교수요목, 학문의 구조, 교육과정 패러다임 경험분석 패러다임, 해석적 패러다임, 비판적 패러다임 기술적 관심, 실제적 관심, 해방적 관심, 상호작용

* 한승희, 한국청소년연구원 책임연구원

1. 교육과정 개발이란

교육을 통해 어떤 인간을 키울 것인가? 그러한 인간상을 형성하도록 돕기 위해서는 어떠한 교육내용들을 어떻게 조직할 것이며 그것을 학생들에게 어떻게 학습하도록 도울 것인가? 등은 교육에서 가장 핵심적 질문이다. 이 핵심적 질문에 대해 타당한 답을 제공하는 일을 전문적으로 담당하는 영역이 바로 교육과정이다. 따라서 교육과정 개발이란 실제로 교육목표를 설정하고 내용을 선정, 조직하고 학습경험을 지도하고 평가하는 일련의 교육행위를 종합된 체계로 연구·계획하는 일이다.

1) 교육과정의 개념

교육과정이란 용어는 라틴어인 currere에서 그 어원을 찾을 수 있다. 명사로서의 currere는 경마장에서 말이 달리는 길을 의미하였다. 경마장에서 말이 뛰는 길은 정해져 있으며 다른 길은 허용치 않는다. 마찬가지로 학생들이 학교에서 공부할 내용은 정해져 있으며 다른 내용을 배우는 것을 허용치 않는다. 국어, 산수, 사회, 자연 등과 같이 국민학교에서 배우는 내용, 중학교에서 배우는 내용, 고등학교에서 배우는 내용이 정해져 있으며 1학년, 2학년, 3학년에서 배울 내용이 각각 정해져 있다. 이처럼 정해진 공부의 길(course of study)을 통과하면 「수료증」이나 「졸업증」이 수여된다. 따라서 대개의 경우 수료증이나 졸업증에는 「이 사람은 본교(학년)소정의 과정을 졸업(수료)하였기에 이 증서를 드립니다」와 같은 내용이 기록되어 있다.

이와 같이 교육과정의 기본개념은 학교에서 학생들이 따라가야 할 공부의 길을 의미한다. 실제 교육의 장면에 있는 사람들에게 누구나 「무엇」을 가르칠 것인가의 질문이 가장 먼저 제기되며 이에 대한 가장 소박한 답은 각 과목별로 학생들에게 가르칠만 하다고 여겨지는 주제들을 열거하는 것, 즉 「교수요목」을 작성하는 일이다. 사실, 교육과정을 교수요목으로 보는 견해는 오늘날까지 가장 널리 퍼져 있는 것이며 대부분의 현장교육자들이 합의하고 있다고 할 수 있다.

그러나 교육과정의 이런 개념*에 대한 회의는 미국에서 진보주의 교육사조가 나타나면서 급격히 대두된다. 즉 학생들이 급변하는 사회에 적응할 수 없으며 현실생활과 거리가 있다는 비판과 함께 교과를 교육과정으로 보는 관점으로부터 학생의 경험을 중시하는 견해로 바뀌게 되었다. 따라서 「학교의 지도 하에 학생들이 가지게 되는 모든 경험」으로 교육과정을 정의하였다. 이러한 경향은 소위 「경험중심」 또는 「아동중심」 교육과정으로 설명된다.

교육과정을 교수요목으로 보는 견해와 학생들의 경험으로 보는 견해는 교육과정의 실체가 무엇인가라는 점에서 커다란 차이가 있다. 전자가 모든 학생들에게 공통된 「문서」를 의미한다면 후자는 학생 개개인에 따라 다르게 나타나는 「경험자체」를 뜻한다. 교육과정의 개념을 문서와 경험으로 서로 다르게 보는 것은 가르치는 사람과 배우는 사람의 입장을 상호 엄격히 분리하여 생각한 차이로 할 수 있다. 교사가 무엇을 가르치는가와 학생은 무엇을 배우는가는 동전의 양면과 같이 분리할 수 없는 것이다. 오히려 교육과정은 경험과 문서가 상호 혼재되어 있는 복합개념으로 보아야 한다. 사람들에 따라 교육과정을 「교수요목」이라든지 「학문의 구조」라든지 또는 「경험의 총체」라든지 하는 식으로 달리 정의하는 것은 바로 교육과정을 단일개념으로 생각하는 데에서 비롯되는 차이로 하겠다.

2) 교육과정개념 모형

앞에서 언급한 것처럼 오늘날의 교육과정의 개념은 단일개념이 아닌 복합개념이다.** 교육과정개념모형이란 이러한 복합개념을 하나의 개념모형으로 정립하려 하는 것을 말한다.

최근의 여러 학자들이 이러한 시도를 하고 있다. 예컨대 굿래드(Goodlad, 1966)는 교육과정 결정자의 수준을 학습자와의 거리라는 관점에서 다음과 같

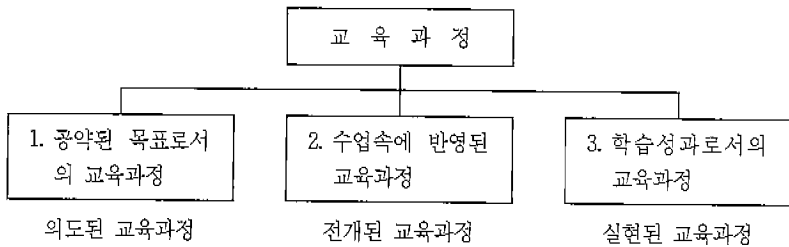
* 교육과정을 교수요목으로 보는 관점을 흔히 교과중심 교육과정으로 설명한다.

** 여기서 복합개념이란 교육과정의 개념에는 교과중심교육과정, 경험중심교육과정, 학문중심교육과정, 인간중심교육과정 등의 개념들이 혼재해 있음을 의미한다.

은 3가지로 분류하여 설명한다.

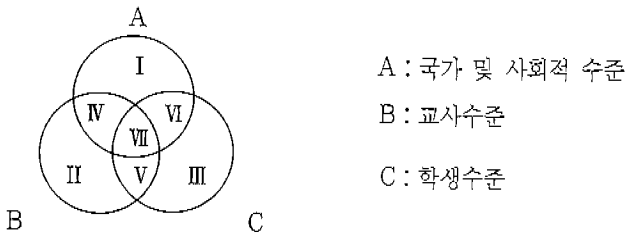
- 수업수준 : 교육과정의 결정은 특정 학습자 집단을 지도하는 교사나 교사가 행한다.
- 기관수준 : 교육과정의 결정은 행정가의 지도성 면에서 기관의 전직원이 행한다.
- 사회적수준 : 교육과정의 결정은 지역·주·중앙정부의 교육요원이나 입법가가 행한다.

이와 같은 수준별 개념정립은 모형정립에 많은 시사점을 준다. 김호권(1977)은 다음과 같이 교육과정을 개념화 한다.



본 고에서는 교육과정을 국가 및 사회적 수준의 교육과정, 교사수준의 교육과정 그리고 학생수준의 교육과정을 3가지 수준으로* 분류·제시하고자 한다.
〈국가 및 사회수준의 교육과정〉

국가 및 사회가 학생들에게 어떤 목적을 위해서 무엇을 가르칠 것인지에 관



〈그림 2-1〉 교육과정 수준간의 관련성

* 여기서 제시하는 3수준은 김종서의 분류(교육과정과 수업, 1979)에 의한 것이다.

한 일련의 의사결정을 해놓은 문서(ex: 국민교육헌장, 교육법에 제시된 교육 목표, 문교부교육과정, 장학방침, 교과서, 교사용 지도서 등)

〈교사수준의 교육과정〉

교사가 어떤 목적을 위하여 무엇을 가르치려고 하는지 또는 가르치고 있는지를 말한다. 이 수준의 교육과정은 교사가 만든 문서와 수업행동을 포함한다.(ex: 수업의 월별, 주별계획, 수업지도안 등)

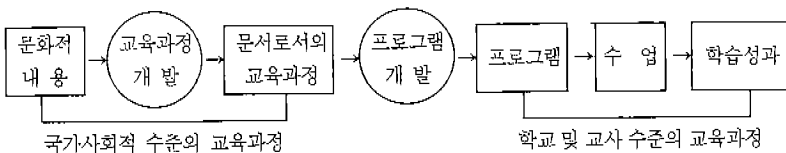
〈학생수준의 교육과정〉

학생들이 학교생활을 하는 동안에 가지는 경험의 총체를 의미한다.

3) 교육과정 개발 절차

「무엇」을 「어떻게」 가르칠 것인지의 문제가 바로 교육과정개발의 핵심문제라고 하였다. 이러한 질문은 학생들을 가르칠 책임이 있는 어느 누구에게도 해당된다. 국가와 사회도, 학교와 교사도 이 동일한 질문으로부터 자신의 교육활동을 시작하게 된다. 물론 앞서 살펴본 바와 같이 개발의 수준에는 차이가 있다.

존슨(M. Johnson, 1975)은 교육과정의 계획과 전개절차를 통해 문화적 내용이 교육과정과 수업프로그램으로 전환되는 모습을 다음과 같은 모형으로 보여 주고 있다.



이 모형은 문화적 내용이 교육과정 개발을 통해 문서로서의 교육과정이 되는 과정을 국가사회수준의 교육과정 개발로, 문서로서의 교육과정이 프로그램 개발과정을 통해 수업 프로그램이 되는 과정을 학교와 교사수준의 교육과정 개발로 수준에 따라 구분하고 있음을 보여준다.

본고에서는 상기의 구분(수준상의 차이)을 통해 교육과정 개발과 수업 프

로그럼 개발을 개념적으로 구분할 것이다. 따라서 뒤에 제시될 Tyler의 교육과정개발 모형은 국가·사회 수준의 개발에 그리고 그 개발의 실제로 제시될 수업 프로그램은 학교 및 교사수준에 초점을 맞추어 논의를 할 것이다. 교육과정 개발의 원리와 실재를 살펴보기에 앞서 교육과정과 패러다임의 문제를 제시한다. 이는 어떠한 교육과정개발모형도 그것이 근거하는 기본 전제 위에서 타당성이 성립 될 수 있으며 차후의 모든 활동들이 그 전제에 비추어 의미를 갖게 될 수 있기 때문이다.

2. 교육과정과 패러다임의 문제

교육과정을 개발하는 일을 시작할 때 반드시 명확히 해 둘 문제가 있다. 교육과정을 보는 패러다임의 문제가 바로 그것이다. 대부분의 교육과정이론가들은, 교육과정 분야를 통합하는 방법을 제시하지는 못하였을 지라도, 무엇이 학교에서 가르쳐야할 교육과정의 내용이 되어야 하는지의 질문을 교육과정 개발에 앞서 해결해야 될 본질의 문제로서 다루어야 한다는 데 모두 동의하고 있다. 이 문제를 교육과정의 근본문제로 받아들인다면 다음의 질문들 예컨대 “어떤 지식이 가치있는가?” “그것은 어떻게 얻어지는가?” 등이 제기된다. 지식에 관한 “무엇” “왜” “어떻게” 등의 문제를 고려하지 않고서는 모든 교육과정 활동들이 그 의미, 목적, 방향 등에서 근거를 확보할 수 없기 때문이다. 이러한 문제에 대한 논의가 바로 교육과정에 대한 패러다임의 문제이다.

1) 패러다임이란

줄리안 포드(Julienn Ford, 1975)는 진리의 개념이란 본래 복합적이기 때문에 한가지로 명확히 포착하기는 불가능하다고 지적한다. 그녀의 설명에 의하면 네가지 구별되는 진리의 개념은 다음과 같다. 첫째는 ‘경험적 진리(empirical truth)’로서 이는 자연현상과 합치되느냐에 의해 판단되는 가설의 형태로서의 주장이다. 둘째 ‘논리적 진리(logical truth)’는 논리적 또는 수학적으로 이미 진리로 판명된 어떤 다른 주장과 합치되는가에 의하거나 형이상학적 진

리(metaphysical truth)에 근거한 어떤 기본적인 신념과 궁극적으로 합치하는가에 의해 판단되는 가설의 형태로서의 주장이다. 셋째는 ‘윤리적 진리(ethical truth)’로서 이는 도덕적인 행위 기준에 의해 판단되는 주장이다. 마지막으로 ‘형이상학적 진리(metaphysical truth)’로서 이는 다른 어떤 외적 증거(ex. 자연과의 합치, 논리적 추론가능성, 행위의 도덕적 증거 등)에 의해 그의 진리성 여부가 검증될 수 없는 궁극적인 주장이다. 이 형이상학적 진리는 궁극적인 기준으로서, 아리스토텔레스가 상정했었던 것처럼, 모든 사물과 현상이 판단될 수 있는 최후의 증거이다. 두말할 필요도 없이 이러한 형이상학적 신념들이 흔히 패러다임이라 불리우는 사상들의 체계로 구성된다.

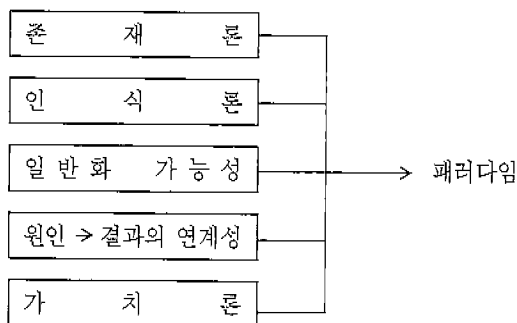
패러다임은 세계에 관한 우리 자신들의 개념적 조화체제를 의미한다. 여기서 패러다임은 무엇을 의미하고 있는지를 설명한 패턴(Patten, 1972)의 말을 들어보자.

패러다임이란 세계관이며, 종합적 조망이며, 실세계의 복잡성을 분석하는 방법이다. 패러다임은 인간의 사회화에 깊숙히 침윤되어 있기 때문에 그들에게 무엇이 중요하고, 적절하며, 합리적인가를 말해 준다. 패러다임은 또한 그들에게 실존적이며, 인식론적인 고려가 없이도 무엇을 해야 할 것인가를 말해 주는 규범적인 것이다. 그러나, 어떤 행위에 대한 위와 같은 이유가, 패러다임의 더 이상 문제삼지 않는 기본 가정들에 불박혀 있다는 점에서 패러다임은 강점과 약점을 동시에 가지고 있다(p. 203).

패러다임에 관해 링컨과 구바(Lincoln & Guba, 1985)는 그 구성의 기본가정들에 대한 논란점과 관련하여 패러다임들 간의 갈등을 지적하고 있다. 예컨대, 사회현상을 원인(cause) → 결과(effect)로 파악하는 것이 적절한가? 한 상황에서 만들어진 지식을 다른 상황에 적용하는 것이 가능한가? 우리가 직접 실재에 접근할 수 있는가? 앎의 대상은 그 앎을 행하는 행위자에 의해 영향을 받는가? 등의 논란점을 패러다임들 간의 중요한 문제점으로 지적한다.

* 링컨과 구바의 설명에 따르면, 실증주의는 적어도 다음의 5개 공리에 근거하고 있다.

그들은 이런 문제에 관해 자신들의 입장을 전통적인 관점*(실증주의 패러다임)과 대비시키며 패러다임을 구성하는 기본가정의 영역을 다음과 같이 제시하고 있다.



패러다임이란 한마디로 현상을 보는 안경이라 하겠다. 어떤 안경으로 현상을 볼 것인지의 문제는 옳다거나 그르다거나 하는 진·위의 문제라기 보다는 적절·부적절의 문제이다. 이는 형이상학적 신념들로 구성된 세계에 관한 우리 자신들의 개념적 조희체제가 패러다임 즉, 현상을 보는 안경이기 때문이다.

패러다임이 진·위의 문제는 아니라 할지라도 상황에 따른 적절·부적절의 문제는 항상 제기된다. 예컨대, 교육에 관련된 활동을 하는 사람들이 쓰고 있는 안경에 따라 전혀 다른 교육의 실체가 만들어 짐을 시사한 클리바드(Kliebard, 1972)의 설명은 교육과정의 문제와 관련해서 의미 있는 시사를 준다. 그는 세가지 종류의 안경 : 생산(production), 성장(growth), 여행(journey)의 비유로 학교교육을 설명한다. 만일 어떤 교사가 공장생산모형으로 학

공리1 : 주체 외부에 존재하는 단일한 조작 가능한 실재(존재론)

공리2 : 주체와 객체는 상호 독립적(인식론)

공리3 : 지식의 탈역사, 탈장소성(일반화 가능성)

공리4 : 원인의 결과에 대한 선행(원인-결과의 연계)

공리5 : 탐구의 가치중립성(가치론)

교교육을 본다면 아동은 생산을 위한 「원료」가 되고 학교는 상품을 생산하는 「공장」 그리고 교사는 「기술자」로서의 역할을 하게 된다는 것이다. 교사가 학교를 온실로 비유하는 성장모형을 갖게되면 아이를 잠재가능성이 있는 식물의 「싹」으로 그리고 자신은 그것을 키우는 「정원사」로서 역할을 한다. 교사가 여행모형으로 교육을 본다면 자신은 여행사의 「가이드」처럼 한 아동의 동료가 되어 그가 원하는 방향으로 삶을 안내해 준다는 것이다. 그의 이런 비유는 학교교육을 보는 안경(패러다임)이 얼마나 중요한 지를 드러내 주었다고 하겠다.

2) 교육과정의 패러다임들

지금까지 교육과정에 관한 우리의 사고를 지배해 온 대표적인 교육과정 패러다임은 말할 필요도 없이 타일러의 모형(Tyler Rationale)이라 할 수 있다. 실증주의의 기본전제 위에 있는 타일러 모델은 교육내용을 위계적 관계를 갖는 「행동」으로 보는 전형적인 환원주의적 접근이다. 타일러의 생각을 보다 구체화 시킨 볼륨과 가네의 교육과정 이론은 바로 교육내용을 조작가능한 객관적 실재로 환원하여 파악하려는 타일러 모델의 함축된 의미를 구체화해 주고 있다.

타일러 모델의 기본 가정상의 오류를 지적하고 그 대안을 제시하고 있는 대표적 이론가는 「실천적 모델」을 제안하는 슈왑(J. Schwab, 1969)과 「비판적 모델」을 강조하는 교육학 분야에서의 재개념주의 학자들이다. 타일러 모델과 전혀 상이한 전제에 바탕을 두고 있는 실천적 모델과 비판적 모델은 교육과정을 보는 또 다른 안경이라 하겠다.

교육과정의 문제를 보는 대표적 패러다임인 타일러 모형, 실천적 모형, 비판적 모형들이 그 출발점으로 삼고 있는 기본 가정들은 하버마스(Habermas 1971)가 설명하고 있는 세가지 범주의 지식에 관한 이론의 기본 전제들과 같은 맥락에서 설명이 된다. 하버마스에 의한 세 범주는 「경험·분석적 패러다임」 「해석적 패러다임」 그리고 「비판적 패러다임」으로 이를 교육과정의 세

54 청소년지도론

패러다임과 관련시켜 보면 타일러 모델은 경험·분석적 패러다임과, 슈왓의 실천적 모델은 해석적 패러다임과, 그리고 재개념자들의 비판적 모델은 비판적 패러다임과 맥락을 함께한다.

교육과정의 세 패러다임이 바탕을 둔 기본가정들을 하버마스의 분석을 통해 살펴보자.

〈표 2-1〉 하버마스의 지식의 이론

종 류	경험/분석적 패러다임	해석적 패러다임	비판적 패러다임
관심	기술적 관심(Technical)	실제적 관심(Practical)	해방적 관심(Emancipatory)
사회 조직	일(Work)	상호작용(Interaction)	권력(Power)
기본 가정	○통제와 확실성의 원리 ○경험적 검증을 전제 ○가치 중립적인 지식 ○객관화된 지식 ○능률과 경제성 중시 ○사회의 실재를 있는 그대로 받아들이	○이해와 의사전달적 상호 작용 강조 ○지식의 생성자로서 인간 인식 ○일상 삶의 근저에 있는 의미와 가정의 탐구 ○역사적, 정치적, 사회적 맥락에서 실재는 간주관적으로 구성 ○언어사용을 통한 의미의 중요성 강조	○이념적 비판과 행위의 필요성 ○억압적이고 지배적인 것의 노출 ○왜곡된 의식의 중요성 강조 ○왜곡된 개념과 부당한 가치의 문제시화 ○탐구의 배경이 되는 가치 체계와 정의의 개념에 대한 검토

(이 표는 W. Schubert의 Curriculum에서 인용한 것임)

하버마스가 분석한 세 패러다임의 기본 전제들은 각각 교육과정 모델들을 지탱해 주는 기본 가정들로서 교육과정 작업을 하는 모든 사람들은 이들의 전제 위에 자신의 일을 하게 된다. 어떤 현상은 어떤 안경을 쓰느냐에 따라 달리 보인다. 그리고 어떤 안경을 선택할 것인지의 문제, 즉 패러다임들 간의 갈등의 문제는 진·위의 문제가 아니라 상황과 조건에 따라 달라질 수 있는 적절·부적절의 문제이다. 따라서 패러다임을 선택하는 문제는 본질적으로 개

인의 주관적 판단에 달려있는 신념이나 가치관의 문제이다.

본고에서 필자는 대표적인 교육과정 개발 모형으로서 경험·분석적 패러다임에 근거한 타일러 모델을 제시하려 한다. 타일러 모델을 선택한 이유는 이 모형이 교육과정 개발에 관련된 일을 하는 대다수의 사람들이 가지고 있는 틀일 뿐 아니라 실천의 현장에 있는 청소년지도자들에게 기술적인 도움을 줄 수 있는 이점이 있다고 보기 때문이다.

3. 타일러의 교육과정 모형과 실제

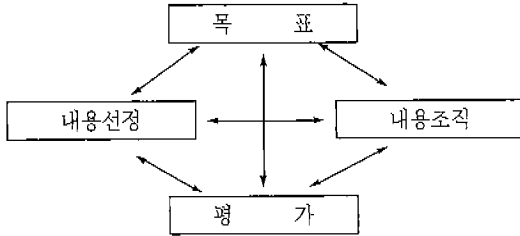
1) 타일러 모형

타일러(Tyler, 1949)는 교육과정 개발이나 수업프로그램의 설계에서 기본적으로 제기되는 문제를 다음의 네가지로 제시하였다.

- ① 학교에서 달성하고자 하는 교육의 목적은 무엇인가?
- ② 이 목적을 달성하기 위해 어떤 교육적 경험을 제공할 수 있는가?
- ③ 이 교육적 경험을 어떻게 효과적으로 조직할 수 있는가?
- ④ 이 목적의 달성여부를 어떻게 알 수 있는가?

타일러의 이런 생각은 다음과 같은 절차로 표현된다. 첫째, 교육과정을 실시한 결과로서 나타나기를 바라는 교육목표를 설정하고 둘째, 그 목표를 달성하기 위해 학생들이 배워야 할 교육내용과 경험을 선정하고 셋째, 선정된 내용을 학생들에게 효과적으로 전달할 수 있도록 조직하고 넷째, 학습결과에 대한 평가를 한다. 그는 처음에는 위의 네 단계의 절차를 목표→내용선정→내용조직→평가가 연속적인 기능을 하는 순환적 관계로 보았으나 나중에는 〈그림 2-2〉에서와 같이 각 요소들 간의 다음과 같은 상호작용적 관계로서 보게 되었다.

위 네 요소를 중심으로 교육과정 개발에서 고려해야 될 일반적인 원칙과 내용은 무엇인지 생각해 보자.



〈그림 2-2〉 교육과정의 요소

(1) 목표

교육과정 개발에서 가장 먼저 생각해야 될 것은 가르려는 인간특성을 명백히 설정하는 일이다. 교육목적이 불분명한 상태에서 이 후의 교육활동은 불가능할 뿐 아니라 방향감을 잡을 수 없다. 사람에 따라서 교육목표는 교육내용에 내재되어 있기 때문에 구태여 설정할 필요가 없다고 주장하기도 하나 교육내용에 내재되어 있는 교육목표를 찾아내는 자체가 교육목표 설정의 하나의 방법으로서 이해하여야 할 것이다.

타일러는 교육목표를 설정할 때는 학습자의 특성, 사회의 요구, 교과에 대한 분석을 기초로 해야 되며, 교육목표는 다시 철학과 학습심리에 의해 재조정되어야 한다고 설명한다. 철학은 여러 목표들간의 우선 순위를 결정하거나 일관성을 살펴보는데 도움이 되며, 학습이론은 설정된 교육목표를 달성하는 것이 가능한지 만일 가능하다면 어떤 방법으로 수업을 실시하는 것이 효과적인지 등을 알려주는 역할을 한다. 타일러의 이러한 설명은 학습자의 필요, 사회의 요구, 그리고 교과의 요구에 균형을 맞춘 잠정적인 교육목표를 철학과 심리학이라는 체(screen)를 통해 걸러 교육목표를 설정해야 한다는 것이다.

교육목표에서 분류의 문제는 목표설정과 함께 중요하게 논의해야 할 문제이다. 전통적으로 교육목표의 영역은, 지육, 덕육, 체육으로 분류되어 왔다. 최근에는 인지적 영역(cognitive domain), 정의적 영역(affective domain) 그리고 기능적 영역(psycho-motor domain)으로 분류되는 것이 일반적이다. 인

지적 영역이란 지식, 이해, 적용, 분석, 종합, 평가와 같이 단순한 지식의 암기 및 재생으로부터 고도의 창의적인 능력까지를 포함 한다. 정ylic 영역은 수용, 반응, 가치화, 조직화, 인격화와 같이 인간의 흥미, 태도, 가치관, 신념 체계에 관련된 목표이고 기능적 영역에는 근육이나 운동기능을 강조하는 목표가 포함된다.

(2) 내용선택

설정된 교육목표 달성을 위해 어떤 교육내용(교과 또는 경험)을 선정해야 하는지의 문제에는 다음의 몇 가지를 고려해야 한다.

첫째, 교육내용은 교육목표가 지시하는 바로 그 내용이어야 한다. 예컨대, 수영의 기능을 향상시킨다는 목표가 설정되었으면 수영의 기능을 향상시킬 수 있는 바로 그 경험이 교육의 내용이 되어야 한다. 창의력을 키운다고 해놓고 단편적 지식의 암기를 요구하는 교육내용을 선정할 수는 없는 것이다. 교육목표가 이같이 교육내용 선정의 기준이 되기 위해서는 충분히 구체적인 용어로 진술되어야 한다.

둘째, 교육내용은 학문의 구조 즉, 기본개념, 일반원리 등이 사실에 관한 지식보다 중시되어야 한다. 오늘날은 지식의 증가가 너무나 급진적이기 때문에 개개의 단편적인 사실은 한정된 기간동안 도저히 가르칠 수 없게 되었다. 학문중심 교육과정은 바로 이점을 중시한다.

셋째, 지도가능성을 충분히 검토해야 한다. 아무리 좋은 교육내용이 선정되었을지라도 지도 가능성이 없으면 그것은 교육내용으로서 소용이 없다. 즉, 이상적으로 선정된 교육내용이 현실적으로 지도가 가능한가의 문제를 깊이 생각해야 한다.

넷째, 교육내용은 중복되지 않아야 한다. 설정된 교육목표를 달성할 수 있는 경험에는 여러가지가 있다. 이들 경험중 학교에서 지도해야 할 것은 어떤 것이 있는 지 살핀다. 다시 말해 구태여 학교에서 지도하지 않아도 가정이나 사회에서 충분히 경험할 수 있는 것은 제외한다. 흔히 학교에서 지도하는 경험 중 아동들이 흥미를 느끼지 못하며 지적 도전감도 느끼지 못하는 경험들이

있는데 이들은 그 대부분이 이미 가정이나 사회에서 이루어진 것이다.

다섯째, 지역성을 고려해야 한다. 지역사회에 따라 학습자들의 필요, 능력, 흥미, 진로에 큰 차이가 있다. 예컨대 대도시 학생들과 농어촌 학생들의 교육 내용이 같을 수 없음은 당연하다.

(3) 내용조직

교육내용이 선정되면 그 다음은 조직의 문제이다. 내용들의 조직은 서로 어떻게 횡적으로 관련시키며 종적으로 체계를 잡느냐 하는 문제가 핵심이 된다.

다음의 몇 원칙은 교육내용의 조직에서 특히 유의할 점이다.

첫째, 교육내용을 나선형 교육과정으로 되도록 조직한다. 학문중심 교육과정에서 학년수준별 교과내용은 학년수준과는 관계없이 동일한 교과내용이 되어야 한다고 본다. 물론 학년수준에 따라 그 표현방식에는 차이가 있을 수 있으나 기본개념이라는 교과내용에는 변함이 없다. 즉, 기본개념(동일한 교육내용)은 학년의 진도에 따라 그 표현방식을 달리하면서 점차로 심화, 확대해 나가도록 조직해야 할 것이다.

둘째, 교육내용은 학습자들의 경험속에 의미있게 통합되도록 조직한다. 흔히 전통적인 교육과정의 결합으로 지적되고 있는 것은 단편적 지식의 나열이라는 점이다. 교과 상호간에 아무 관련이 없을 뿐 아니라 교과내에 있어서도 전후 내용간에 관련을 짓지 못한다면 그 내용은 쉽게 잊어버리거나 왜곡되기 쉽다. 예컨대, 모대학의 가정과 입시문제에 가정과 교과서에는 없지만 화학에 관한 중요한 문제를 출제한 바 있었는데 옳게 답한 학생이 극히 적었다고 한다. 후에 그 이유를 알아본즉 그 문제를 화학문제로서 출제하였으면 많은 학생이 해답을 하였을 것이라는 지적이었다. 이는 하나 하나의 교육내용이 학생의 경험속에 통합될 수 없었기 때문에 나타나는 현상이다.

셋째, 교육내용은 이를 계속적으로 반복될 수 있도록 조직한다. 흔히 계속성의 원리로 알려진 이 원칙은 얼핏보면 첫번째 원칙(나선형 조직)과 동일개념인 것 같으나 양자간에는 차이가 있다. 전자(나선형 원칙)가 수준을 달리한 동일교육내용의 반복적 학습이라면 후자(계속성 원칙)는 동일 수준의 교육내

용에 대한 반복적 학습을 뜻한다. 어떤 교육내용이든지 그것이 학습자의 경험 속에 정착되기 위해서는 일정기간 동안 반복적 학습이 이루어져야 한다.

(4) 평가

교육과정 구성요소의 마지막 단계는 평가이다. 평가는 두 가지 측면에서 이루어져야 하는데 그 하나는 교육과정 구성요소 각각에 대한 평가이며 다른 하나는 학습자의 학업성취에 대한 평가이다. 전자의 경우는 교육목표 설정, 교육내용의 선정과 조직 그리고 평가자체에 대한 평가이다. 만일 교육목표가 철학적 관점, 사회 및 문화적 측면, 학습자 발달 및 필요 그리고 교과자체의 관점에서 보아 타당하지 못하다면 평가결과는 교육목표 수정의 자료로서 투입된다. 평가결과는 다른 요소: 내용선정, 내용조직의 수정이나 교정을 위해 투입된다. 이러한 계속적인 평가의 과정을 통해 교육과정 구성의 각 요소들은 수정되고 상호밀접한 관련을 갖게 된다.

학업성취의 평가는 진단, 형성, 총괄평가로 나누어 생각한다. 진단평가는 새로운 수업프로그램에 돌입하기 전에 프로그램 목표를 달성하는데 있어서 학생들의 사전학습에 대한 진단을 주로 하는 평가이며, 형성평가는 교수-학습의 과정에서 수업목표 달성의 정도를 수시로 점검하기 위하여 행하는 평가이며, 총괄평가하는 일정 단위의 학습(ex. 프로그램)이 끝난 후에 수업목표도달의 정도를 평가한다.

2) 수업 프로그램 개발의 실제*

앞 장에서 교육과정 개발에서 고려해야 할 기본적이고 일반적인 원칙을 살펴보았다.

본 장에서는 보다 구체적인 수준인 수업 프로그램의 개발에 관한 과정과 절차를 살펴볼 것이다. 수업 프로그램의 개발절차 역시 앞 장에서 논의한 기본절차와 동일하다. 즉 목표를 설정하고 내용을 선정·조직하며 평가를 염두에

* 수업프로그램은 학교 및 교사수준의 교육과정을 의미한다.

두는 일련의 과정을 밟는 것에는 차이가 없으나 목표진술이나 내용의 선정·조직에서 보다 세분화되는 구체성의 정도에서 차이가 있다.

다음은 수업 프로그램 개발의 주요 절차를 보여준다.



〈그림 2-3〉 수업 프로그램 개발의 절차

(1) 수업 프로그램의 목적 및 목표설정

프로그램의 「목적」은 프로그램의 취지, 즉 어디로 향해 가고자 하는가란 말로 표현할 수 있는 반면에 프로그램의 「목표」는 어떻게 그 곳에 도달할 수 있는가란 말로 표현할 수 있다. 즉, 목표는 목적 달성의 수단을 의미한다. 앞서 언급한 것처럼 교육과정이나 프로그램을 개발할 때 목표를 설정하는 것이 항상 시발점이 된다. 프로그램의 목적이 전문분야(프로그램이 추구하려는) 내에서 그것의 취지나 의도를 나타내는 반면 프로그램의 목표는 목적과 수준에 맞게 다양하게 설정되어야 한다. 따라서 프로그램의 목표는 측정이 가능한 형태로 진술되는 것이 바람직하다. 잘 진술된 프로그램 목표는 「성취행동」, 「성취기준」 및 「조건」 등을 포함한다. 프로그램의 목표가 뒤에 언급될 교수목표*와 혼동되어서는 안된다(프로그램의 목표가 교사중심의 진술인 반면 교수목표들은 학생들의 학습기대나 성취기대를 강조하는 학생중심의 진술이라는 점에서 차이가 있다).

여기서 목표진술을 명확하게 하기 위해 프로그램 개발자들이 반드시 염두에 두어야 할 몇 가지 원칙을 제시한다.

첫째, 목표는 수업의 절차나 방법을 기술하는 것이 아니라 의도한 결과를 진술해야 한다. 예컨대, 다음의 두 진술 「가정이 사회의 최소단위가 되는 까

* 교수목표란 프로그램목표의 하위 단계 즉 교수요목개발, 학습단원개발, 학습지도안 개발에서의 목표진술을 의미한다.

답을 예를 들어서 설명할 수 있다」와 「가정이 사회의 최소단위가 되는 까닭을 예를 들어가며 서로 토론한다」에서 전자가 옮겨 진술되어 있다. 그 이유는 전자에는 학습자들이 학습이 끝난 후에 어떤 행동을 할 수 있는지가 명시되어 있는데 후자는 학습의 결과를 가져오기 위한 방법절차를 진술한 것이기 때문이다.

둘째, 목표는 기대되는 성취행동이 나타나는 조건도 함께 진술되어야 한다. 즉, 어떤 조건하에서 그러한 행동이 나타날 것인지를 진술한다. 이 조건에는 제한점이나 시청각적 기재나 기구의 도움 같은 것을 포함한다. 예컨대 「1차 방정식을 참고서나 수표나 계산기구를 사용함이 없이 풀 수 있다」든지 「35개의 화학분자식을 보고 학습자가 최소한 30개의 원자가를 말할 수 있다」의 목표진술은 성취행동을 규정짓는 조건이 잘 나타나 있다.

셋째, 목표진술에는 수락기준이 포함되어야 한다. 「100m를 뛸 수 있다」라는 목표에는 수락기준이 없다. 즉 100m를 몇 초 이내에 뛸 수 있는냐 하는 기준이 진술되어야 한다. 예컨대 「10kg의 무게를 등에 지고서 100m 거리를 20초 이내에 뛸 수 있다」라는 진술은 조건뿐 아니라 수락의 기준까지 포함되어 있는 진술이라 할 수 있다.

상기 원칙을 염두에 두고 프로그램 개발자가 실제 현장에서 프로그램의 목적(취지)과 목표를 설정하는데 다음의 순서는 도움이 될 것이다.

첫째 단계는 프로그램 개발자의 생각을 잘 표현하는 말로서 프로그램 목적을 설명하는 일이다(①). 둘째 단계는 목적을 달성하기 위해 수행해야 될 활동들을 행동적으로 기술한다. 이 경우에 각각의 목적에 몇개의 수행활동들이 포함되는 것이 일반적이다(②). 셋째 단계는 이 수행활동들을 <표 2> [프로

〈표1〉	
프로그램 목적설정 작업표	
프로그램 :	
①목적	②성취행동

〈표2〉		
프로그램 목표설정 작업표		
목적		
⑤조건	③성취행동	④기준

그램 목표설정 작업표]의 성취행동란에 정리기입한다(③). 넷째 단계는 프로그램 개발자가 목표에 대한 성취의 달성 여부를 판단할 수 있는 기준을 설정한다(④). 마지막 단계에서는 프로그램의 세부목표를 나타내는 성취와 기준 이외에도 조건을 포함시킨다(⑤).

(2) 교수요목의 개발

교수요목이란 각 프로그램의 범위와 내용을 기술한 것으로 누구에게 무엇을 가르치며 각각의 교수 영역에 시간을 얼마나 배정하고 어떠한 참고문헌, 학습자원, 학습도구 및 장비를 이용할 것인지 등이 명시되는 프로그램에 대한 포괄적인 설명이다.

다양한 수업 프로그램에 따라 교수요목의 구조와 형식이 다르기 때문에 어떤 것이 가장 이상적인 교수요목인지에 대해서는 견해가 일치하지 않는다.

다음은 교수요목을 작성할 때 흔히 사용되는 요소들이다.

교수요목	
1. 과정의 개요	4. 시간 배정
2. 과정의 내용	5. 참고문헌 및 시청각 자료
3. 과정의 목표/학생의 결과	6. 학습도구, 장비, 설비

① 과정의 개요—일반적인 교수의 관심영역과 목표를 명시한다. 보다 명확히 서술하려면 배우는 사람, 가르칠 내용, 달성해야 할 수준 등을 명시하는 것이 좋다.

② 과정의 내용—과정의 내용은 주제단원, 관련된 교수법, 완성해야 될 학습과제, 일반능력, 개별능력 및 교수 영역 등 가르칠 교수내용 등이 포함된다.

③ 과정목표/학습자 성취결과-교수요목은 보통 일반목표와 학습자들이 성취해야 할 학습결과를 명시한다. 어떤 조건이나 상황에서 어느 수준까지 성취할 것인지의 세부사항은 학습단원이나 학습 지도안의 일부로 개발한다.

④ 시간배정－교수요목의 시간배정은 안내역할을 하는 것으로 각각의 교수 영역과 학습단원에 소요되는 시간으로 전체 교수시간을 명시한다.

⑤ 참고문헌 및 시청각자료－가능한 많은 참고문헌을 명시하는 것이 교사들에게 선택의 기회를 넓혀주어 바람직하다.

⑥ 학습도구, 장비, 설비, 및 공급품－교수요목에 기술된 여러 단원을 가르칠 때 필요한 학습도구, 장비, 설비 및 공급품의 목록은 교수요목의 마지막 부분에 기술한다.

(3) 학습단원 개발

학습단원이란 통일성을 가진 가르칠 내용의 덩어리(주제)로서 교수계획의 주요분야인 동시에 교수요목에 포함되는 전체 프로그램의 한 부분이다.

단원 역시 일정한 양식으로 작성해야 실제적이고 조직적인 계획이 될 수 있다.

다음의 요소는 단원계획에 포함되는 일반적인 것들이다.

학습단원계획

1. 단원의 개요
2. 단원의 주제
3. 학습자 성취목표
4. 학습자 학습활동
5. 학습자 평가
6. 교수자원과 참고문헌목록

① 단원의 개요－단원의 범위, 주제의 중요성, 단원의 목적과 단원 설정의 이유 등을 기술한다.

② 단원의 주제－단원 계획으로 제안된 주제는 여러 측면에서 검토되며 필요하면 수정·변경 될 수 있다.

③ 학습자 성취목표－학습자 성취목표는 단원을 완수한 후에 학습자가 무

것을 할수 있는 지를 기술한다.

④ 학습자 학습활동－학습자 성취목표 달성을 위해 요구되는 제 활동들을 말한다. 프로그램 개발자는 단원학습 활동을 위해 다음과 같은 다양한 활동을 참고하는 것이 좋다.

(학습자 활동의 제유형 : 교과서 읽기, 참고문헌 조사, 연습문제 풀기, 시청각 자료의 활용, 모의상황에서 역할연출, 실생활의 참여 및 관찰, 모의 경험에 참가, 소집단 활동에 참여, 교사의 시범관찰, 초청연사, 외부전문가 의견청취, 구안 활동, 문제해결 활동, 실험실습 등)

⑤ 학습자 평가－해당단원의 성취여부를 확인하며 학습자들의 변화상태를 파악한다.

⑥ 교수자원과 참고문헌 목록－책, 필름, 슬라이드 등의 시청각 자료, 참고도표 그리고 강사 및 단원에 필요한 기타 자원의 목록이 포함된다.

(4) 학습지도안 개발

교사가 실제로 수업을 실시할 때 사용하게 되는 설계도와 같은 것이 학습지도안이다. 학습지도안의 내용과 양식에 대해서는 사람들마다 견해가 다르나 일반적으로 다음과 같은 세 부분인 도입, 전개, 정리로 구성된다.

학습지도안의 세 주요 부분인 도입, 전개, 요약에 대해서 간략히 살펴보자.

첫째, 도입부분에서는 수업목표와 수업도입의 두 요소로서 구성된다. 수업목표는 학습지도안에서 어디로 향해 갈 것인가에 해당되는 것으로 앞에서 언급한 프로그램 목표 진술과는 달리 수업의 결과 학습자들이 무엇을 하게 될 것인가를 진술하는 것이 중요하다. 수업목표는 가능한한 성취용어 또는 관찰이 가능한 행동적인 용어로 진술하며 어떤 조건에서 그 행동이 수행되는가(수행조건)와 수락기준까지 포함하여 진술하는 것이 좋다.

수업도입에서는 교사가 어떻게 하여 학습자들로 하여금 수업목표를 잘 인식시킬 수 있게 할 것인가를 유의하여야 한다. 즉 도입의 주요목적은 다음의 사실 : (1) 수업의 목표는 무엇인가 (2) 그 수업은 학습자들과 어떤 관련이

있는가 (3) 그것은 지난 수업활동과 어떻게 연결이 되는가 (4) 기대되는 수업결과는 무엇인가 등에 관해 인식시켜 주는 것이다. 이와 함께 도입의 또 다른 목적은 학습자들의 주의를 집중시키고 그것을 계속 유지할 수 있을 만큼 충분한 동기를 유발시키는 것이다. 이같은 목적을 위해서 교사는 수업에 관련된 재미있는 일화를 말해 주거나 간단한 시범을 보여주거나 호기심을 자극하는 질문을 하는 등의 방법을 사용한다.

둘째로, 전개부분에서는 교사가 교수내용을 학습자들에게 전달할 수 있는 적절한 교수기법이나 방법을 선정하고 그 교수내용을 적용시킬 수 있는 학습경험을 선정한다. 교육과정 운영 지침서와 기타 여러 교수자료를 참고하여 여러 학습 경험을 구성한다.

모든 변인들을 충분히 고려한 뒤 교사는 자신에게 알맞는 교수법과 활동을 선정하는데 오직 하나의 교수법과 하나의 학습활동만을 고집할 필요는 없다. 왜냐하면 여러가지 교수법을 결합시켜 사용하는 것이 보다 효율적인 수도 있고 학습자들의 흥미도 지속시킬 수 있기 때문이다.

학습지도안의 주제, 내용, 개념 등은 수업목표에 의해 정해진다. 이렇게 정해진 내용들은 일반적으로 문장형이나 목록형으로 구성되는데 이는 활용할 교수법에 따라 결정된다. 만일 교사가 「시범」을 교수법으로 택하였다면 시범의 단계를 실행 순서대로 자세히 열거할 필요가 있을 것이다. 교사가 「설명법」을 교수방법으로 택했다면 설명할 내용을 요약하는 것이 필요할 것이다. 또한 교사가 「토의」를 교수법으로 선택했다면 토의를 시작해서 계속적으로 진행시킬 주요한 질문 목록들을 준비할 필요가 있다.

교수학습 자료에는 수업매체 또는 시청각 자료, 읽기 자료, 기계류, 장비, 공구, 부품, 계산판 등 수업에 필요한 다양한 도구가 포함된다. 이러한 교수학습자료와 관련하여 수업전개를 위해서는 다음의 두 과제가 필요하다. 그 하나는 수업목표와 내용을 보충해 줄 적절한 보조물을 선정하는 일과 그 보조물을 마련할 계획을 세우는 일이다. 즉 교사는 학습자들이 이 목표에 도달할 수 있도록 도움을 줄 교수학습 자료를 선택한 후 그러한 자료를 구입하거나 제시할

계획을 세워 이를 학습지도안에 열거해야 한다.

마지막으로 요약부분은 수업의 요약과 학습자들에 대한 성취평가의 두가지를 다룬다. 교사는 수업을 마무리 짓고, 결론을 내리고, 일반화하고, 주요한 개념을 설명함으로써 수업을 요약하고 학습자들에게 핵심질문을 하여 그 반응을 파악해 봄으로써 수업의 목표 달성여부를 알아볼 수 있다. 수업의 요약에서 가장 중요한 일은 수업시간에 제시되었던 모든 내용을 수업목표와 연결시키고 또 그것을 과거와 미래의 수업에 연결시키는 것이다.

평가는 학습자들이 지금 있어야 할 곳에 실제로 와 있는지 알아보기 위해 사용된다. 평가의 방법은 학습자들이 성취하고자 하는 목표의 종류에 따라 달라야 한다. 예컨대 수업목표가 학습자들에게 어떤 기능 습득을 의도하고 있다면 필기시험만으로는 부족하다. 이 경우에는 지필평가 보다 기능평가표를 만들어 그 기능 수행을 관찰한 후 숙달 정도를 평가하는 것이 좋을 것이다.

교사는 학습자 개개인을 대상으로 하기 때문에 한가지 종류의 평가수단으로는 모든 학습자들의 필요와 능력을 충족시킬 수 없다는 점을 유의해야 하며 따라서 학습자들의 개인차를 고려하여 다양한 평가방법을 선정하여야 할 것이다.

지금까지 타일러의 교육과정 개발모형과 이에 근거한 실제적인 수업 프로그램 개발 절차를 살펴보았다. 한마디로 프로그램의 개발이란 그 프로그램이 의도하는 목표가 몇 단계 : 프로그램 목표설정→교수요목개발→학습단원개발→학습지도안 개발을 통해 보다 구체화되는 활동이라 할 수 있다. 이와 같은 단계와 절차는 가르치는 일을 계획하거나 수행하는 사람 들이라면 누구나 염두에 두어야 할 지극히 일반적인 과정이 된다. 그러나 현장에서 프로그램을 만들고 실행해야 하는 사람들에게 이와 같은 과정은 한 단계도 빠뜨리지 않고 반드시 따라야 할 처방과 같은 것은 아니다.

정말로 프로그램은 특성과 상황에 따라 다양한 규모와 형태로 개발되는 것이 바람직하다. 예컨대, 기간이 짧은 것과 긴 프로그램이 있을 것이다. 일주 단위의 프로그램, 월 단위의 프로그램 또는 한학기나 일년 단위의 장기적인

프로그램을 개발할 때 고려해야 할 요인들이 각기 달라야 함은 당연하다. 프로그램의 내용에 있어서 지식과 정보 중심의 프로그램이나 기능 중심으로 작성되는 프로그램 또는 청소년 수련활동 등과 같이 경험이나 활동을 중심으로 개발되는 프로그램은 고려 되는 요인들이 다르고 또 정도에 있어서도 차이가 있을 수 있다.

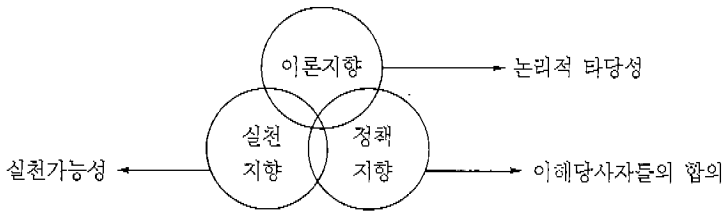
4. 교육과정 개발과 청소년지도자의 역할

본고에서 필자는 청소년지도를 위한 교육과정 개발모형으로서 타일러의 교육과정 이론을 소개하였다. 이 모형은 앞부분에서 언급한 것처럼 기술적 관심의 특징을 보이는 소위 경험/분석적 패러다임의 기본전제에 바탕을 두고 있다. 당연히 이 모형을 통해 교육과정을 개발하고 또 현장에 적용하려는 데에는 이 모형이 전제하는 기본가정을 확실히 인식하는 것이 필수적이다. 만일 어떤 청소년지도자가 청소년지도를 위한 한 교육과정(또는 프로그램)을 만들어 적용하려 한다면 무엇보다 먼저 그 프로그램을 적용하려는 실천의 장면(상황)에 그 기본가정이 적합한 지를 검토해야 한다. 필자가 타일러의 교육과정 개발모형을 대표적인 모델로 제시하고자 하는 것은 바로 타일러 모델이 모든 현장의 상황에 적합하게 대처될 수 있는 유일한 것은 아닐지라도 다양한 상황에 대처할 수 있는 가장 기본적인 틀이 될 수 있다고 보기 때문이다. 이와 같은 기본 틀을 가지고 상황에 적합한 프로그램을 개발하는 일은 당연히 현장의 청소년지도자의 몫이 된다.

여기서 잠시 실천의 현장에 있는 청소년지도자의 역할이 왜 학자나 전문가보다 중요하게 강조되어야 하는지 살펴보자.

철학자 툴민(Toulmin)은 정책과 실천의 문제는 본질적으로 이론의 문제와는 성격이 다르기 때문에 이론적 논의로는 해결될 수 없음을 지적하고 있다. 그는 인간의 문제영역을 학문(이론), 예술, 그리고 공공정책으로 구분하는데 순수학문과 정책분야가 다른 점은 그 분야에서 추구하는 목표에 대한 합의 정도에 있다고 한다. 즉 학문분야는 그 추구하는 목표의 합의 정도가 높는데 비

하여 공공정책 분야는* 목표의 합의정도가 매우 낮아 당사자들의 이해관계가 상호 민감하게 얽혀 있어 만장일치란 결코 존재하지 않는다.



(그림 2-4) 문제영역과 해결의 기준

지금까지 우리는 청소년 문제 해결을 위해 학문적·이론적 논의와 그 적용에 많은 시간과 노력을 기울여 왔으나 여기서 좀더 신중히 생각해 볼 점은 과연 청소년문제가 논리적 타당성이 해결의 관건이 되는 이론지향 논의의 문제인가이다. 청소년문제는 성격상 순수학문의 영역에 해당되는 것이 아니라 많은 부분이 당사자(청소년, 부모, 사회)들의 이해관계가 첨예하게 부딪치는 정책지향인 동시에 실천이 시급한 문제라는 지적이 많은 사람들의 공감을 얻고 있다. 왜냐하면 청소년들의 삶은 원인→결과의 과학적 인식의 패러다임에 의해 확률적으로 예언되는 단일시각적 인식이 아니라 역동적이고 발달적인 관점에서 보아야 하는 총체적 시각이 타당하기 때문이다.

총체적 시각을 가지고 인간을 본다는 것은 인간이 인간 이외의 다른 대상들이 이해될 수 없는 방식으로 이해된다는 특징을 갖는다. 인간은 목적과 감정을 가지고 있으며 계획을 구상하고 문화를 만들며 가치를 갖는 자신에게 의미로운 세계 속에서 살고 있다. 총체적 관점에서 아이들의 삶을 이해한다는 것은 비유컨대 이미 시작된 영화나 연극을 보러 들어간 것과 같다고 하겠다. 청소년

* Toulmin은 공공정책과 학문과의 차이를 다음의 예로 적절히 설명해 준다. 만일 어떤 토목공학자가 어떤 특정지역에 댐건설을 제안할지라도 정책결정자는 그 제안에 반드시 유의해야 할 필요는 없다. 왜냐하면 그 공학자의 기술적 관심사항은 정책결정자가 고려해야 될 다양한 요인들 중의 하나에 불과하기 때문이다.

년의 삶을 이해하기 위해서 우리는 다음과 같은 질문을 던지는 것이 필요하다. 이 영화의 줄거리는 무엇인가? 영화는 어디서부터 시작되었나? 어떤 것이 중요한 부분이고 어떤 것이 중요하지 않은가? 이러한 질문에 대답하기 위해 우리는 영화의 첫 부분으로 돌아갈 필요가 있다. 물론 청소년의 삶을 이해하는데 처음으로 돌아가는 것이 영화의 경우보다 훨씬 어려운 일이지만 청소년들의 삶에 영향을 주는 청소년지도자는 그 일을 하지 않을 수 없다.

정말로 청소년지도의 문제는 이론가나 학자들이 그 해결 방안을 찾아 줄 때까지 기다릴 여유있는 문제가 아니다. 지금 여기서부터 즉시 실천해야 될 즉시적인 문제이다. 우리는 지금까지 청소년문제를 해결하는데 있어서도 국민의 광범위한 합의와 즉각적인 실천으로 해결을 모색하지 않고 선-이론적 논의, 후-실천의 오류를 범해왔다는 지적을 하고 싶다. 실천과 합의가 청소년문제 해결의 관건이기 때문에 청소년지도의 현장에 있는 지도자들의 역할이 학자나 이론가의 역할보다 강조되어야 함은 당연하다. 이론의 영역에서는 타당한 논리가 중시되는데 비해 정책지향의 문제에서는 다수의 합의가 그리고 실천의 문제에는 실행가능성이 해결의 필수요건이다. 정말로 실천의 최전선에 있는 청소년지도자를 제외하고서 실천 가능성을 판단할 수 있는 사람은 없다라고 해도 결코 지나친 과장은 아닐 것이다.

거듭 지적하고자 하는 것은 본 글에서 제시한 타일러의 교육과정 개발모형은 그 모형이 근거한 경험/분석적 패러다임의 기본 가정상의 오류로 적지 않은 비판을 받고 있을지라도 교육과정을 보는 대표적인 안경으로서 청소년지도자들에게 교육과정을 만들고 적용하는 기본적인 틀을 줄 수 있다. 청소년지도자들은 이 모형을 바탕으로 보다 많은 창의성과 융통성을 발휘해야 한다. 청소년들의 문제를 다루는 일은 하나의 정답을 발견해내는 과학적인 활동이라기보다는 청소년들에게 의미있는 삶을 안내해 주거나 만들수 있도록 도와주는 예술과도 같은 일이기 때문이다.

본문요약

지금까지 교육과정에 관한 우리의 사고를 지배해온 대표적인 교육과정 개발 모형은 타일러의 생각이다. 즉 교육과정을 개발하는 일은 다음의 일련의 과정, 첫째, 교육 과정을 실시한 결과로 나타나기를 바라는 교육목표를 설정하고, 둘째, 그 목표를 달성하기 위해서 학습자들이 배워야 할 교육내용(경험)을 선정하고, 셋째, 선정된 내용을 학습자에게 효과적으로 전달할 수 있도록 조직하고, 넷째, 학습결과에 대한 평가를 하는 일을 단계적으로 거치는 체계적이고 기술적인 활동으로 본다. 이러한 단계적 구체화 과정은 모든 현상을 그 요소로 분해해서 파악하려는 소위 요소환원주의적인 접근이라 할 수 있다. 본고에서는 타일러의 교육과정 모형이 실천의 장에 있는 청소년지도자들에게 무엇보다도 기술적인 도움을 줄 수 있다는 점에서 제시하고 있으나, 이 모형이 모든 상황에 대처하는 유일한 것이 아님을 특히 인식하면서, 이들을 바탕으로 실천의 상황에 적합한 프로그램을 개발하는 일은 현장지도자의 중요한 일임을 강조한다.

연구과제

1. 교육과정 개발에 선행하여 교육과정의 패러다임 문제를 논의해야 하는 이유를 생각해 보자.
2. 타일러 교육과정 개발모형의 장점과 제한점을 생각해 보자.
3. 청소년지도를 위한 대부분의 문제들이 이론적 논의로서는 해결이 불가능한 이유를 생각해 보자.

참고문헌

- Ford, J.(1975), *Paradigms and Fairy Tales*, London : Routledge Kegan Paul.
 Habermas, J.(1978), *Knowledge and Human Interests*, (Shapiro, J., trans.)
 London : Heinemann.

- Kliebard, H.(1972), "Metaphorical Roots of Curriculum Design", *Teachers College Record*, February.
- Lincoln, S., & Guba, G.(1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage publications, Inc.
- Pattern, M.(1978), *Utilization-Focused Evaluation*, Berverly Hills, Ca : Sage.
- Schubert, W.(1986), *Curriculum : Perspective, Paradigm, and Possibility*, New York : Macmillan Publishing Company.
- Schwab, J.J.(1969), "The Practical : A Language for Curriculum", *School review*. 78, 1-23.
- Toulmin, S.(1967), *Foreight and Understanding*, New York : Harper and Row.
- Toulmin, S.(1972), *Human Understanding*, Princeton University Press.

2.2

프로그램의 설계 원리

개 관

효과적인 프로그램의 개발, 실행, 개혁은 타당한 프로그램의 설계가 선행되어야 한다. 프로그램의 설계는 프로그램의 목적 및, 학습목표 설정, 학습내용의 선정 및 조직, 프로그램의 실행 그리고 관리에 관한 기본 계획 등을 포함한다.

청소년지도 프로그램의 설계 원리를 설계의 준비(기존 프로그램의 검토 및 요구 분석), 학습목표 설정 및 진술 방법, 학습내용의 조직(프로그램내, 프로그램간 조직, 학습계열), 실행 계획(프로그램간 우선 순위, 일정, 프로그램 구조도 등), 그리고 프로그램 관리 체제 등의 순으로 자세하게 살펴볼 것이다.

주제어

프로그램, 단위 프로그램, 프로그램 설계, 요구 분석, 프로그램 목적, 학습 목표, 학습내용 조직, 학습계열, 프로그램 구조도, 프로그램 관리 체제.

* 김두정, 충남대학교 교수

1. 서 론

프로그램은 특정의 내용 영역에서 학생들을 가르치기 위해 계획하는 다양한 형태의 교육경험들의 집합이다. 예를 들면, 청소년지도론이 내용면에서 총론, 지도 계획, 지도방법, 지도사례, 상담지도 등으로 구성된다면 이 다섯 영역들은 각각 프로그램이라 볼 수 있으며 각 프로그램에는 하위의 단위 프로그램(청소년의 생활지도, 집단규모별 지도사례, 행동상담 및 연습)들이 있다. 물론 단위 프로그램에는 교과목뿐 아니라 실습, 활동 등 다양한 내용이 포함된다. 이렇게 보면 여러 개의 청소년지도 프로그램이 모여 상위 프로그램인 청소년지도과정을 구성한다고 볼 수 있다.

한편 프로그램의 설계는 프로그램의 목적, 학습목표, 학습내용의 선정 및 조직, 프로그램의 실행 그리고 관리에 관한 기본 계획이다. 그런데, 청소년지도 프로그램을 포함하여 교육 프로그램은 왜 미리 설계가 필요한가? 몇 가지로 필요성을 생각해 볼 수 있다. 우선, 치밀한 설계는 프로그램의 목적을 최대로 충족시킬 수 있다. 둘째, 프로그램 실시에 영향을 주는 여러 요인(예를 들면 학습자)들을 차근차근 고려할 수 있다. 또, 다음 몇 가지 점에서 프로그램의 질을 높인다. 단위 프로그램간의 내용 및 실시 방법을 관련시켜 효율성과 능률성을 추구한다. 변화와 역동적인 조건하에서 프로그램의 조정 기능이 양호해진다. 단위 프로그램간의 중복을 제거하여 생산성을 높인다.

바람직한 프로그램의 설계란 어떤 것일까? 그 원리를 몇 가지 제시해 보면 다음과 같다. 첫째, 기존의 관련 프로그램을 검토하라. 그래서 그 결과를 신중하게 고려하라(기존 프로그램을 검토하는 자세한 방법은 제2절에서 다룬다). 둘째, 프로그램의 목적을 고려하라. 프로그램은 필요와 가용(可用) 사이의 갭(gap)을 메우기 위한 것이다. 문제 해결을 도와주든지, 사회화를 하는데 도움을 주든지, 혹은 감수성 훈련을 시키든지 간에 각각의 목적을 달성하기 위해 최대한의 노력이 경주되어야 한다.

셋째, 프로그램의 구조를 결정하라. 프로그램의 구조란 단위 프로그램간 내

용, 학습방법, 계열 등에서 서로 관련된 정도를 말한다. 서로 관련 정도가 높으면 더 구조화된 프로그램, 관련 정도가 낮으면 덜 구조화된 프로그램이라고 부른다. 다양한 프로그램에서 구조화의 정도는 연속선상에서 스케일(Scale)을 이룬다고 가정할 수 있다(양극단의 예로 전문 프로그램과 자유 교양 프로그램을 들 수 있다). 현재 추세는 프로그램들을 구조화하는 것이나 지나친 구조화는 학습자의 흥미, 창의성, 자발성을 저해한다.

넷째, 교육내용의 학습과정을 고려하여 프로그램상 적절한 학습 기회를 제공하라. 대체로 지식의 학습은 인지(認知) 심리학의 학습이론, 기능의 학습은 행동주의 심리학의 학습이론, 태도의 학습은 인간주의 심리학의 학습이론이 많은 시사점을 준다.

마지막으로, 프로그램 실시 후 최종적으로 목표하는 참가자의 학습유형을 고려하여 프로그램의 제 목표들을 설정하고 참가자의 교육 성취를 평가하라. 가네(Gagné)에 의하면 대체로 지적(知的) 기능은 인지(認知) 혹은 구별, 이해 혹은 기술(記述), 적용 혹은 시행 등으로 학습유형을 나눌 수 있다.

본 장(本章)의 프로그램 설계의 일반 원리들은 앞으로 자세하게 다루어질 것이다. 2절은 설계의 준비, 3절은 학습목표, 4절은 학습내용, 5절은 실행 계획, 그리고 6절은 프로그램의 운영과 개혁을 위한 관리 체제를 설명한다.

2. 준 비

프로그램의 설계를 위한 준비는 앞서 언급한 기존의 관련 프로그램을 검토하는 일과 새 프로그램의 요구를 분석하는 일이다. 기존의 관련 프로그램 검토는 <표 2-2>과 같은 질문들에 대하여 (1) 예, (2) 예 그러나 미흡, (3) 아니오의 세 가지 대답 중 하나를 선택함으로써 가능하다.

요구란 필요와 가용(可用) 사이의 갭(gap)이다. 프로그램의 요구를 분석하는 일은 중요하다. 요구 분석을 하기 위해 기울이는 노력의 정도는 프로그램 자체의 복잡성(학습 과제의 다양성, 난이도, 학습유형 등), 수명(프로그램존속 기간, 참여자 수 및 범위 등), 개발비(단위 프로그램 개발, 자료 준비,

〈표 2-2〉

기존 프로그램의 검토를 위한 질문

1. 문서화된 프로그램의 설계가 존재하는가?
2. 프로그램의 학습목표가 존재하는가?
3. 단위 프로그램별 학습목표가 존재하는가?
4. 단위 프로그램별 성취 수준이 존재하는가?
5. 프로그램 실시 후 성과를 측정하는 도구가 있는가?
6. 프로그램은 교실 수업 이외의 수단에 의한 단위 프로그램을 포함하고 있는가?
7. 프로그램은 현장경험을 포함하는가?
8. 프로그램은 다른 종류의 경험을 가진 참여자의 요구를 충족시키는가?
9. 프로그램은 단위 프로그램별 선수 교육 혹은 선수 경험을 명시하는가?
10. 단위 프로그램간 중복 여부가 분석되는가?
11. 프로그램이 그 목적을 달성하는지를 확인하기 위해 측정 및 평가가 이루어지고 있는가?

지도자 훈련비 등) 등에 의존한다.

요구 분석은 크게 정보 수집의 단계와 분석의 단계로 나누어 진다. 정보 수집의 방법은 기존 자료를 이용, 인터뷰, 델파이법, 협의회 등이 있다. 기존 자료란 다른 목적으로 준비되었으나 교육 요구의 정보(교육목표, 내용, 학습유형에 관한 요구를 시사하는 것들)를 담은 것을 말한다. 예를 들면 이미 수집된 취업 현황 자료는 청소년 진로탐색 프로그램의 요구 파악에 기초 자료가 될 수 있다. 기존 자료는 중복적으로 수집할 필요성을 줄이며 편견의 소지가 적다. 반면 다른 목적으로 수집된 것이므로 추론이 부정확할 가능성이 높다.

인터뷰는 구두 혹은 질문지로 사람으로부터 정보를 수집하는 방법이다. 구두 인터뷰는 정보를 직접 확인할 수 있고 추가적인 심층 질문(probing)을 할 수 있는 장점이 있다. 그러나 시간이 걸리며 방해 요인과 편견이 개입될 소지가 있다. 그러나, 질문지 조사는 추가적인 심층 질문을 할 수 없다.

델파이법은 일련의 꼬리를 문 질문으로 만나지 않고도 집단으로부터 정보를 이끌어내는 기법이다. 〈표 2-3〉은 청소년 진로지도 프로그램의 요구를 3차에 걸쳐 질문지를 통해 파악하는 과정을 예시하고 있다.

〈표 2-3〉

델파이 법

(1차 질문지)			
1) 진로지도 프로그램의 중요한 내용으로 포함되어야 할 것들을 쓰시오.			
2) 제안한 내용들의 우선 순위를 체크하시오.			
	높다	중간	낮다
가			
나			
다			
.			
.			
.			
(등 등)			
(2차 질문)			
1) 몇 가지의 내용들이 밝혀졌다. 이들 각각을 청소년이 어떤 수준으로 알아야 하는지 지적하시오.			
	단순한 이해	가끔 사용	자주 사용 및 검토
가. 능력, 적성, 흥미 탐색	_____	_____	_____
나. 직업별 요구	_____	_____	_____
다. 대인관계 기술	_____	_____	_____
(3차 질문지)			
1) 각 내용은 얼마나 긴급히 실시되어야 하는가?			
	6개월이내	3년이내	3년이후
1. 능력, 적성, 흥미 탐색	_____	_____	_____
2. 직업별 요구 상담	_____	_____	_____
3. 대인관계 기술	_____	_____	_____

협의회는 집단으로부터 자료를 수집하는 방법으로 일종의 집단 인터뷰이다. 집단의 종류에는 타스크 포스(task force), 자문집단, 초점집단 등이 있다. 타스크 포스는 임시로 조직하는 집단이며, 자문집단은 활동중인 기존의 집단이며, 초점집단은 여러 집단의 대표들이 모인 집단이다. 협의회를 통해 필요한 정보를 얻기 위해서는 이미 상세하게 명시한 계획자의 요구 사항을 준비해야 한다. 그것에는 협의회의 목적, 과제, 일정 등이 포함된다.

2. 청소년지도 프로그램의 원리와 실제 77

분석 단계에서는 수집된 자료에 기초해서 파악된 요구를 종합하고 관련된 현 프로그램과 구체적으로 비교해 본다. 요구의 종합은 <표 2-4>처럼 내용 영역, 우선 순위, 학습 대상, 학습 유형 등에서 이루어진다.

<표 2-4> 프로그램 요구의 종합

내용 영역	우선 순위	학습 대상	학습 유형

파악된 요구에 비추어 관련된 현재의 프로그램을 점검해 보기 위해서 현재의 프로그램 관련자, 책임자를 대상으로 협의회 혹은 델파이법을 사용한다. 현 프로그램과 비교했을 때 파악된 요구는 차이가 나는지, 중복되는지, 혹은 현 프로그램 내용을 심화시키는지 분석한다.

말할 것도 없이 이러한 요구 분석의 결과는 프로그램 설계의 전반에서 활용된다. <표 2-5>는 요구 분석 결과들이 프로그램 설계상 활용되는 측면들을 보인 것이다. 특히 우리나라 청소년지도 프로그램이 행사 위주, 강의 위주, 경직적이라는 것이 문제점으로 지적되는 상황을 개혁하기 위해서는 프로그램의 요구가 분석되고 그 결과들이 적극적으로 활용되어야 할 것이다.

<표 2-5> 요구 분석 결과와 프로그램 설계

요구 분석 결과	프로그램 설계상 활용
내용 영역	학습 내용, 주제, 학습 목표
우선 순위	목표 설정
학습 대상	학습 유형
현 프로그램 분석	현 프로그램 사용 정도 결정

3. 프로그램 목적 및 학습목표

프로그램의 목적은 그것이 존재하는 이유이다. 프로그램 목적의 진술은 프로그램이 구체적으로 의도하고 있는 바를 기술(記述)하면 된다. 예를 들어 상담지도 프로그램의 목적 진술은 “청소년과 관련된 다양한 문제들을 상담적 차원에서 지도할 수 있는 능력과 기법을 습득하게 한다”는 것이 될 수 있다.

이에 비해 프로그램의 제 학습목표들은 프로그램에 참여함으로써 학습자가 무엇을 할 수 있게 되는가를 진술한 것이다. 그러므로 목표 진술은 형식적으로 되지 않도록 해야 한다. 목표 진술의 한 전형적인 방법은 진술 문장이 다음 세 가지의 요소를 포함하도록 하는 것이다: ① 나타내 보일 수 있는 변화 ② 조건 ③ 수행 수준. ①은 프로그램이 실시 됨으로써 학습자에게 일어날 행동상의 변화로 주로 학습내용과 학습유형으로 구성된다. ②는 행동상의 변화를 나타내 보일 상황 혹은 조건을 말하며, ③은 최종 행동의 수락 수준(즉 프로그램 실시 후 기대하는 행동의 수준)으로 질(質), 양, 혹은 시간으로 나타낸다. 예를 들어 상담지도의 한 단위 프로그램인 ‘상담사례연구’의 학습목표 중 하나는 “주어진 모의 상담사례 목록을 보고(학습 요소 중 ①요소) 스스로 사례를 선정하여 여러 사람에게 (②요소) 적절한 연구 절차를 설명할 수 있다”(③요소)가 될 수 있다.

물론 학습목표의 진술은 학습유형에 따라 적절한 조정을 필요로 한다. 가치관의 학습목표와 운동 기능의 학습목표를 동일한 방식으로 진술하기는 어려울 것이다. 전자는 목표 진술에 있어 ②와 ③의 요소보다 ①요소가 더 주 요소가 될 것이며 후자는 ①, ②, ③ 요소 모두를 거의 대등하게 포함할 수 있을 것이다. 가네(Gagné)는 학습된 능력을 크게 다섯 개 영역으로 나누고 있다: 지적(知的) 기능(절차적 지식으로 구별, 연합, 분류, 분석, 수량화하는 능력), 인지(認知)적 전략(스스로 학습을 조정한 능력), 언어적 정보(사실에 대한 지식, 이를테면 요일 이름, 월 이름, 세계 각 나라의 이름 등), 운동 기능, 태도. 다음 <표 2-6>는 운동 영역과 지적 기능 영역의 학습을 포함하는 학

습 유형과 그 목표의 진술에 적절한 동사를 예시하고 있다. 우리나라 청소년 프로그램을 살펴보면 많은 수가 이 운동 영역과 지적 기능을 포함하는 활동 중심으로 구성되어 있어 본 예시는 프로그램의 학습목표 진술에 많은 도움이 되리라 본다.

〈표 2-6〉 활동중심 학습유형과 적절한 학습목표 진술 동사

학습유형	학습목표 진술 동사
지각(知覺)/인지(認知) (익숙해지거나 알고 다름을 안다)	- 분류하다 - 구별하다 - 조직하다 - 인지하다
이해(理解)/기술(記述) (이름을 붙이거나 기술할 수 있다)	- 열거하다 - 확인하다 - 정의하다 - 이름을 붙이다 - 도표를 그리다 - 설명하다
적용/실행 (과제를 실행할 수 있다)	- 설계하다 - 할 수 있다 - 수행하다 - 해결하다
종합 (상기 세 유형의 혼합)	- 행하고 설명하다 - 해결하기 위해 모형을 적용하다

구체적으로 학습목표는 다음과 같은 단계로 작성하는 것이 좋다.

1. 프로그램의 내용 영역을 진술한다(예 : 진로 인식, 진로 준비).
2. 내용 영역에 해당하는 목표를 작성한다.
3. 앞에서 제시한 목표의 구성 요소들을 점검한다. 각 구성 요소들을 나타내는 목표의 부분들을 진술한다. 그리고 각 구성 요소의 기준이 충족되었는지의 여부를 점검하라.
4. 기대하는 최종의 학습유형을 점검한다. 이때 요구 분석 결과(표 2-7)과 비교해보라.

5. 2단계에서 진술된 학습목표가 4단계의 학습유형과 일치하는 지 점검한다.

이때 필요하다면 학습유형에 부합되게 목표를 수정한다.

프로그램에 있는 학습목표 각각에 대하여 1단계부터 5단계까지를 반복한다. <표 2-7>은 하나의 양식으로 이 단계들을 보여 주고 있다.

〈표 2-7〉

학습목표 작성

1. 내용 영역 :		
2. 학습목표 :		
3. 학습목표 구성 요소	진술 부분	기준 충족 여부(V)
나타내 보일 수 있는 변화		
조건		
수행 수준		
4. 최종 기대하는 학습유형		
— 지각 / 인지		
— 이해 / 기술		
— 적용 / 실행		
— 종합		
5. 목표와 학습유형의 일치 여부 점검 및 필요시 목표 수정		

4. 학습내용

학습내용의 선정은 앞의 프로그램의 요구 분석을 통해 이루어진다. 그러므로 여기서는 주로 학습내용의 조직 방법에 대해 설명하기로 한다. 다만 타일러(R.Tyler)의 학습경험 선정시에 고려해야 할 일반적인 원리들을 추가로 소개하도록 하겠다. 타일러는 학습경험을 선정할 때 고려해야 할 원리를 다섯 가지로 들고 있다 : 첫째, 학습경험은 학습목표에 내재된 행동을 학습자가 연습하는 기회를 주어야 한다. 둘째, 학습경험은 학습자에게 만족감을 주어야 한다. 셋째, 학습경험이 학습자의 현재 능력에 부합되어야 한다. 넷째, 동일한 목표 달성을 위해서 많은 경험들이 사용될 수 있다. 다섯째, 거꾸로 동일한

학습경험이 여러가지의 결과를 가져올 수 있다.

학습내용의 조직은 단위 프로그램내 조직과 단위 프로그램간 조직으로 나뉘어 진다. 단위 프로그램내 조직이란 학문적 연구 결과나 이론 혹은 모형에 기초를 둔 개념, 단계, 절차 등이 내용 조직의 원리가 되는 것을 말한다. 청소년 진로지도 프로그램의 한 단위 프로그램인 “일의 세계”를 내용 조직하는 경우를 예로 들어 보자. 연구 결과 제안되는 진로교육의 단계는 인식 단계 → 탐색 단계 → 준비 단계이다. 이 단계들을 고려하여 “일의 세계”의 내용을 다섯 가지로 구성한다: ① 다양한 직업 역할의 인식(인식 단계), ② 일의 세계에 관련된 제 개념의 이해(인식 단계), ③ 잠정 선정한 진로에 대한 현장 학습(탐색 단계), ④ 직업별로 요구되는 교육의 정도 및 내용 이해(탐색 단계/준비 단계), ⑤ 진로 목표에 적합한 계획 수립(준비 단계). ()속의 단계는 일의 세계의 내용조직의 원리로 사용된 진로교육의 단계이다. 단위 프로그램간 조직이란 프로그램의 목적상 하위의 모든 단위 프로그램에 공통적으로 포함되기를 요구하는 내용 요소를 규정하는 것을 말한다. 진로지도 프로그램의 경우 모든 하위의 단위 프로그램에 다음과 같은 내용 요소를 포함하는 것을 내용 조직의 원리로 할 수 있다: 직업의 정의, 역사, 사례 및 현장 경험, 환경 여건, 남녀 균등. <표 2-8>의 1은 프로그램간 내용조직 그리고 <표 2-8>의 2는 프로그램내 내용조직을 위해 작성되어야 한다.

한편 심리학의 연구 결과들은 학습계열에 대한 새로운 방법을 제시했다. 가네(Gagné)는 학습유형에 따른 학습활동의 계열을 주장한다. 그는 학습유형을 크게 식별학습, 개념학습, 원리학습, 문제해결(학습) 등으로 나누고 학습활동의 계열을 식별학습 → 개념학습 → 원리학습 → 문제해결(학습)으로 구성할 것을 제안한다. 피아제(Piaget)와 콜버그(Kohlberg) 등의 발달 심리학자들도 학습계열에 직접 지침이 되는 지적 발달 혹은 도덕성 발달의 단계를 제시하고 있다. 피아제는 인간의 지적 성장의 단계를 감각 운동기,¹⁾ 표상기

1) 출생에서 2세까지의 어린이의 지적 단계로 말과 표정으로 사물을 표현하기 시작한다.

〈표 2-8〉

프로그램의 내용조직

1. 모든 단위 프로그램에 공통으로 포함될 내용 구성 요소를 열거하고 기술하라	기술(記述)
구성요소	
1) _____	1) _____
2) _____	2) _____
3) _____	3) _____
4) _____	4) _____

2. 각 단위 프로그램별 내용조직의 원리가 되는 이론, 모형, 연구 결과들을 파악하라.

가) 단위 프로그램 명 _____

1) _____

2) _____

3) _____

•

나) 단위 프로그램 명 _____

1) _____

2) _____

3) _____

•

다) 단위 프로그램 명 _____

1) _____

2) _____

3) _____

•

(representational stages),²⁾ 구체적 조작기,³⁾ 형식적 조작기⁴⁾ 등으로 나눈다. 콜버그는 인간의 도덕적 사고가 크게 세 수준으로 발달해 가는 것으로 보고

- 2) 2세부터 7세까지의 단계로 4세까지는 상징에 의해 사물을 표현하는 것을 배우며 7세까지는 처음으로 논리적 사고의 초보적 단계군 시작하며 유사와 상이에 의해 사물을 분류할 수 있다.
- 3) 7세에서 11세까지의 단계로 결과를 구체적으로 예견해 봄으로써 물리적인 문제를 해결할 수 있다.
- 4) 10세에서 15세까지의 단계로 아동들은 가설적인 추리를 할 수 있고 실험도 할 수 있다.

해 프로그램 설계자는 〈표 2-9〉과 같이 단위 프로그램들을 기술(記述)하는 것이 좋다. 〈표 2-9〉의 프로그램 기술은 각 단위 프로그램별로 하나씩 해야 한다.

5. 실행 계획

프로그램을 실제로 실행하기 위해서는 몇 가지의 세부적인 계획이 필요하다. 이에겐 각 단위 프로그램간의 우선 순위를 정하는 일, 프로그램의 개발, 실행, 평가의 일정을 짜는 일, 적절한 교수 학습방법을 정하는 일, 그리고 전 설계과정을 문서로 종합하는 일 등이 포함된다.

단위 프로그램간의 우선 순위를 결정하기 위해서는 : ① 프로그램 목적과의 관련성(단위 프로그램이 상위 프로그램의 목적 달성에 중심적일수록 우선 순위가 높다) ② 학습계열(계열상 앞일수록 우선 순위가 높다) ③ 시기(동일 프로그램이라도 시기에 따라 우선 순위가 달라진다) ④ 현 프로그램의 누락 여부(현 프로그램중의 누락을 보충하는 것은 수정하는 것보다 우선 순위가 높다) ⑤ 참여 요구(참여 요구가 높을수록 우선 순위가 높다) ⑥ 프로그램 전달 체제(프로그램 전달에 필요한 예산, 시설의 가용성, 직원 및 장비의 확보 여부가 우선 순위를 달리하게 한다.) ⑦ 기타 자원 등이 고려되어야 한다. 〈표 2-10〉은 이러한 제 고려 요소들을 기초로 단위 프로그램의 우선 순위를 결정하는 구체적인 방법을 보이고 있다.

일정은 〈표 2-11〉처럼 프로그램내의 단위 프로그램 개발, 관리, 평가 그리고 필요한 직원, 시설, 장비 확보 계획의 세부 추진 책임자와 계획별 시작일과 완료일을 정하는 것을 말한다.

적절한 교수-학습방법은 일률적으로 정할 수 없고 내용에 따라 달라진다. 또 학습유형에 따라서도 달라진다(표 2-12 참조). 그럼에도 일반적으로 통용될 수 있는 하나의 중요한 원리는 단위 프로그램간 유사한 교수방법을 사용한다는 것이다. 또 공통 용어, 정의, 유사한 시각(視覺) 자료 제시 형태 등을 사용한다는 것이다. 이렇게 함으로써 다른 단위 프로그램이라 할지라도 교육

〈표 2-10〉 단위 프로그램의 우선 순위 결정

방법 : A에서 F까지의 각 고려 요소별로 단위 프로그램의 우선 순위를 평정하라(3 = 높음, 2 = 중간, 1 = 낮음). 이 결과들을 기초로 단위 프로그램의 전반적인 우선 순위 평정을 G항에다 하라(이 때 반드시 각 고려 요소들을 산술 평균하여 할 필요는 없이 주관적으로 가중치를 달리한 평정을 하라).							
단위 프로그램	A 프로그램 목적	B 계열	C 시기	D 프로그램 누락	E 참여 요구	F 기타 자원	G 전반적 우선순위
1. _____	()	()	()	()	()	()	()
2. _____	()	()	()	()	()	()	()
3. _____	()	()	()	()	()	()	()
4. _____	()	()	()	()	()	()	()
5. _____	()	()	()	()	()	()	()
6. _____	()	()	()	()	()	()	()
7. _____	()	()	()	()	()	()	()
8. _____	()	()	()	()	()	()	()

〈표 2-11〉 일정

활 동	책임자	시작일	완료일
1. 프로그램 설계 및 실행에 필요한 승인 및 합의 얻기			
2. 개발 직원 결정 및 훈련			
3. 단위 프로그램 #1 개발			
4. 단위 프로그램 #2 개발			
5. 단위 프로그램 #3 개발			
6. 단위 프로그램 #4 개발 · ·			
7. 단위 프로그램의 유효성을 평가하기 위한 측정 계획 수립			
8. 강사진 확보와 훈련			
9. 시설 확보			
10. 장비 확보			
11. 관리 체제 ⁸⁾ 수행			

8) 제6장에서 다루어질 내용인데 프로그램을 운영하고 계속적으로 개혁해 나가는 과정을 자연스럽게 규정하는 절차나 실행 자체를 말한다.

에 임할 때부터 학습방법에 익숙하여 학습의 능률성이 높아지며 전체 프로그램의 통합성에도 기여하게 된다.

〈표 2-12〉 학습유형과 적절한 교수-학습방법

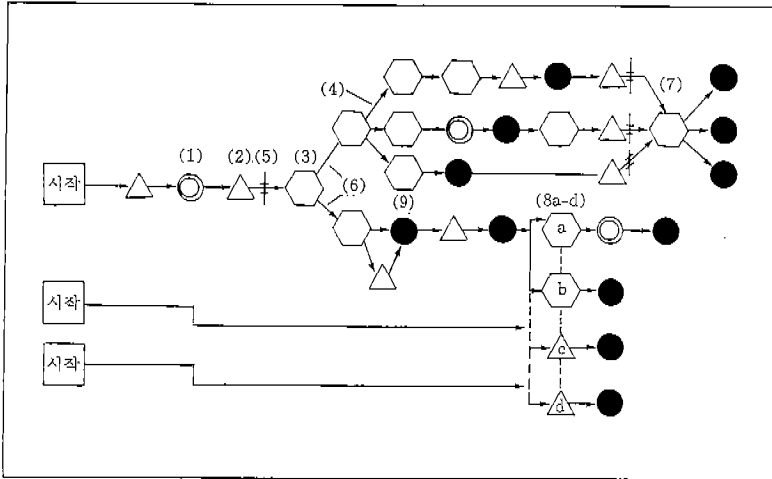
학습유형	교수방법
지각(知覺)/인지(認知) (익숙해지거나 알고 다름을 안다)	- 교재 읽기 - 비디오 보기 - 오디오 테이프 듣기 - 발표 듣기 - 질문하고 답하기
적용/실행 (과제를 실행할 수 있다)	- 샘플 문제 풀기
종합(상기 두 유형 혼합)	- 역할 해보기 - 직접 손으로 하는 경험하기 - 피드백 받으며 실습하기

전체 프로그램 설계과정을 문서로 종합하는 일은 프로그램 전문가, 경영자, 기타 관계자들과의 의사 소통을 위해 필요하다. 특히 설계 문서는 각 단위 프로그램의 개발자들에게 지침이 된다. 이미 앞에서 주요 표⁹⁾로써 문서화하기 위한 자료들을 대부분 제시했다. 그러므로 여기서는 추가적으로 프로그램의 설계과정 보고와 프로그램 구조도의 두 가지만 설명하고자 한다. 프로그램의 설계과정 보고란 프로그램 설계과정상 지침이 된 주요한 원리, 프로그램의 기대 수명, 개발자 및 강사의 훈련, 프로그램 실시와 관련된 기타 제반 고려 사항 등을 기록하는 것으로 후속 설계자 혹은 어느 누구에게나 프로그램의 설계 배경을 알게 하는데 귀중한 참고 자료가 된다.

프로그램 구조도란 프로그램내 단위 프로그램간의 관계를 심볼을 사용하여 그린 다이어그램으로서 각 프로그램 및 전체 프로그램의 구조적 적절성을 점검하는데 기초가 된다. 프로그램 구조도에는 학습 경로, 단위 프로그램, 학습 계열, 시간

9) 특히 〈표 6〉에서 〈표 10〉까지가 프로그램 설계과정을 문서화하는데 자료가 된다.

등이 포함된다. 〈그림 2-5〉는 하나의 프로그램 구조도를 예시로 보인 것이다.



〈그림 2-5〉 예시 프로그램 구조도¹⁰⁾

6. 프로그램 관리 체제¹¹⁾

프로그램을 실제로 운영하고 새 요구가 있을 때 적절하게 개혁하기 위한 체제이다. 이 체제는 프로그램 실행 직후부터 가동되도록 해야 한다. 우리의 입장에서 프로그램 관리 체제의 미흡함을 설명하는데 있어서의 적절한 예는 아마도 미국의 아파트 관리 체제와 비교되는 우리나라 아파트 관리 체제일 것이다. 미국의 아파트 관리는 최초 건설만큼 신경써서 하고 있다. 유지 보수비를 상당히 할당하고 있는 것 같다. 그러나 우리는 대개의 아파트를 최초 건설

10) 구조도 속의 삼각형, 육각형, 원 등은 단위 프로그램(프로그램 내용과 전담 체제)을, 화살표는 계열을, 다른 경로는 다양한 학습 경로(겹치는 부분은 공통 학습)를 나타낸다.

11) 실행 계획에 포함되는 것이 더 적절할 것으로 보이나 최초 개발에만 관심을 기울이며 그 운영과 개혁은 소홀히 하는 우리나라의 맥락상 그 중요성을 부각시키기 위해 독립된 장(章)으로 할애했다.

에 비해 상대적으로 유지, 관리, 보수하는데 훨씬 적은 투자를 하는 것 같다. 그래서 최초 아파트를 건설한 상태에서는 우리나라 아파트는 미국의 아파트에 비해 손색이 없지만 5년이나 10년이 지나면 양자는 크게 달라진다. 5년이나 10년의 경과에도 불구하고 미국의 아파트는 최초 상태를 상당히 유지하고 있는데 비해 우리나라의 아파트는 그렇지 않다. 10년이 지난 우리의 아파트는 경우에 따라 재개발을 계획할 지 모른다. 이처럼 유지, 관리, 개혁은 최초 개발만큼 혹은 그 이상으로 중요하므로 설계단계에서부터 계획되어야 한다.

프로그램의 개혁은 어째서 그 필요성이 대두되는 것인가? 프로그램 내적 조건과 외적 조건으로 나누어 생각해 보기로 하자. 프로그램 개혁의 필요성을 대두시키는 내적 조건으로는 : ① 프로그램 내용상 오류의 발견 ② 강사들의 경험상 제안하는 교재, 실습, 시각(視覺) 자료상 개선해야 할 사항 ③ 학습 경로내의 누락 혹은 중복의 발견 ④ 프로그램 평가에 의해 결점의 발견(例, 대부분의 학생이 목표 달성을 못한다) 등이 있다. 외적 조건으로는 : ① 새로운 교육 요구 등장(例, 청소년지도자에게 마약 중독자 치료를 위한 전문적인 지식을 습득시켜야 할 새로운 필요성이 대두되었을 때) ② 기존 내용중 쇠신의 필요성 제기(例, 사회 직업 구조상의 변화로 청소년 진로지도 프로그램 내용의 수정이 필요할 때) ③ 교육 자원의 변화(例, 비용이 저렴하고 효과적인 새로운 전달 체제 등장) 등이 있다.

바꾸어야 할 필요성이 대두됨에도 불구하고 프로그램을 그대로 두면 어떻게 될까? 낡은 프로그램은 크게 두 가지의 문제점을 야기시킨다. 첫째, 융통성이 부족하여 새로운 프로그램의 요구를 충족시키지 못한다. 둘째, 최초 프로그램의 설계 구조를 상실하여 프로그램상 많은 무질서한 변화가 오게 된다. 그러므로 프로그램내의 통합성이 붕괴된다.

프로그램이 낡아 못쓰게 됨을 방지하기 위해서는, 프로그램 설계단계에서부터 가르치는 융통성을 허용하면서 동시에 부분 변화가 프로그램의 전반 구조에 미치는 영향을 조정, 통제하는 관리 체제를 고안하여 프로그램 실행과 동시에 이것이 가동되도록 하여야 한다.

그러면 구체적으로 이 프로그램 관리 체제를 어떻게 만들 것인가? 우선 프로그램 개혁에 관해 문서로 된 규정이 있어야 한다. 그것은 개혁의 시작, 검토, 시행, 문서화, 체제 운영의 책임자와 그 역할 그리고 건의된 개혁의 시작, 검토, 시행, 문서화하는 절차를 포함해야 한다. 또, 프로그램 관리 체제는 모든 프로그램 자료의 최신판¹²⁾을 유지하는 중앙 본부(보통 도서관 혹은 자료실이 적당)를 확보해야 한다.

본문요약

프로그램은 특정 내용 영역에서 학습자를 가르치기 위해 계획하는 다양한 교육 경험이다. 프로그램 설계란 프로그램 목적, 학습목표, 학습내용의 선정 및 조직, 프로그램 실행 그리고 관리에 관한 기본 계획이다.

프로그램의 설계를 위해서는 우선 기존의 관련 프로그램을 검토하고 새 프로그램에 대한 요구를 분석해야 한다. 요구 분석의 결과는 학습목표, 학습내용, 학습유형의 결정을 하는데 활용된다.

학습목적은 프로그램의 의도이며, 학습목표는 프로그램에 참여한 학습자가 할 수 있게 되는 것이다. 학습목표는 전형적으로 세 가지의 요소로 진술된다: 나타내 보일 수 있는 학습자의 행동 변화, 행동 변화가 나타날 상황 혹은 조건, 최종 행동 기대 수준.

학습내용의 선정은 요구 분석을 통해 이루어진다. 학습내용의 조직은 단위 프로그램내 조직과 단위 프로그램간 조직으로 나뉘어진다. 단위 프로그램내 조직이란 학문적 연구 결과나 이론 혹은 모형에 기초를 둔 개념, 단계, 절차 등이 내용조직의 원리가 되는 것을 말하며 단위 프로그램간 조직이란 프로그램의 목적상 하위의 모든 단위 프로그램에 공통적으로 포함되기를 요구하는 내용 요소를 규정하는 것을 말한다. 세부적인 학습내용의 계열에서 고려되어야 할 것은 심리적 계열이다. 심리적 계열은 현대의 다양한 심리학의 연구 결

12) 프로그램 설계 문서, 단위 프로그램 지도계획안, 학습 자료, 교재, 비디오 테이프, 컴퓨터 프로그램 등

과들이 시사하는 학습내용의 순서이다.

프로그램의 실행 계획에는 각 단위 프로그램간의 우선 순위를 정하는 일, 프로그램의 개발, 실행, 평가의 일정을 짜는 일, 적절한 교수-학습방법을 정하는 일, 그리고 전 설계과정을 문서로 종합하는 일 등이 포함된다. 전체 프로그램 설계과정을 문서로 종합하는 일은 프로그램 전문가, 경영자, 기타 관계자들과의 의사 소통을 위해 필요하다. 특히 설계 문서는 각 단위 프로그램의 개발자들에게 개발 지침이 된다. 프로그램의 설계과정 보고와 프로그램 구조도도 여기 포함된다.

프로그램 설계 단계에서부터 가르치는 데는 융통성을 허용하면서 동시에 부분 변화가 프로그램의 전반 구조에 미치는 영향을 조정, 통제하는 관리 체제를 고안하여 프로그램 실행과 동시에 이것이 발동되도록 하여야 한다. 이 프로그램 관리 체제는 두 가지의 구성요소가 필요하다: 프로그램 개혁에 관한 문서로된 규정, 프로그램의 최신판 자료를 유지하는 중앙본부.

연구과제

1. 프로그램과 단위 프로그램의 개념을 명확히 하기위해 다양한 사례를 든다.
2. 하나의 새 프로그램을 구성하고 다음 과제를 해결한다.

- ① 새 프로그램 명
- ② 기존 관련 프로그램 검토
- ③ 요구 분석 델파이법 질문지 작성
- ④ 프로그램 목적 및 목표 진술
- ⑤ 내용조직 원리(프로그램내, 프로그램간 조직)
- ⑥ 예시적 실행 계획 작성

참고문헌

강대근, “청소년지도활동의 모형과 실제”, 청소년지도론, (미발간 자료).

장석민 외(1986), 국민학교 진로교육 연구 종합 보고서(1982~1986), 한국교

육개발원.

최윤진 외(1992), 청소년지도자 연수교재 II : 지도론 편, 한국청소년연맹.

Gagné, R.(1985), *The Condition of Learning*, NY Holt, Rinegart and Winston.

Moneil, J.(1981), *Curriculum*, Boston Little, Brown and Company.

Tyler, R.(1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago The Univ. of Chicago Press.

2.3

프로그램 운영의 실제

개 관

프로그램의 운영은 계획되고 조직된 프로그램을 직접 실행에 옮기는 단계이다. 이는 프로그래밍 과정 중에서 내용과 방법을 선정하는 단계와 평가 단계 사이에 일어나는 구체적 실행의 단계이다. 이러한 프로그램을 운영함에 있어서 그 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 체계적이고 조직적인 절차가 있어야 하고, 각 절차마다 구체적인 전략이 요구된다고 본다.

이 장에서는 프로그램의 목표를 체계적으로 달성할 수 있는 운영상의 절차 및 과정을 실천안의 개발, 인적·물적자원의 확인 및 활용, 교수-학습과정의 조정 및 강화, 효과적인 홍보전략 등을 중심으로 살펴 보고자 한다.

주제어

프로그램의 운영, 실천안, 지도목표, 참여 저해 요인, 인적·물적 자원, 자원 봉사자의 활용, 시설 및 설비의 관리, 예산의 편성과 집행, 학습과정의 조정 및 강화, PR, 홍보전략.

* 권두승, 명지실업전문대학 교수

청소년지도에 있어서는 물론 사회교육의 장면에 있어서 다양한 프로그램이 활용되고 있다. 청소년지도의 영역이 다양한 것처럼 프로그램 또한 그 영역에 따라 다양한 것이 사실이다. 흔히 프로그램이란, 특정의 목적을 달성하기 위한 활동 계획은 물론 실제로 활동을 지도하거나 활동하는데 필요한 구체적 내용을 포함하는 것으로 인식되고 있다. 말하자면 프로그램이란 개인이나 단위 조직이 달성하고자 하는 미래의 행동이라는 것이다. 그러므로 청소년지도 프로그램이란, 청소년을 대상으로 특정 영역의 지도활동에 있어서 그 활동의 내용을 어떻게 체험할 것인가에 대한 매우 구체적인 계획과 지침이라고 볼 수 있다. 이러한 프로그램을 체계적으로 작성하고 수행하기 위해서는 일련의 구체적인 과정이 필요하고 이에 따라 일반적으로 프로그램의 과정은 계획, 조직, 운영(시행), 그리고 평가라고 하는 하위 단계로 구성되는 것이 일반적이다. 따라서 프로그램의 운영은 프로그램의 내용과 방법을 선정, 조직하는 단계와 평가 단계 사이에 일어나는 구체적 활동의 단계로서 계획되고 조직된 교육 활동 체계와 내용을 실천하는 것을 의미한다. 그러므로 이 과정에서는 의사결정권이 중시되며 지도자로서의 자격과 기준이 가장 중요시된다. 따라서 프로그램의 실제적인 운영은 청소년지도자에게 있어서 가장 중심적인 전문 능력이라고 말하여도 좋을 정도로 청소년지도에 있어서 핵심적인 영역이라고 볼 수 있다.

그런데 프로그램을 실제로 운영함에 있어서 어떠한 하위 과정이 있으며, 어떠한 절차가 필요할 것인가가 문제가 된다. 왜냐하면 체계적이고 조직적인 프로그램의 운영이야말로 효과적으로 목적을 달성할 수 있는 지름길이기 때문이다. 프로그램 운영의 하위 과정으로 Knowles는 ① 지도자 및 교사의 모집과 훈련, ② 시설 및 학습 절차의 관리, ③ 교육상담, ④ 마케팅 및 PR, ⑤ 예산 및 재정의 5가지를 제시하고 있으며(1980 : 155-195), Boyle(1981)은 ① 학습 경험의 선정 및 조직, ② 적절한 방법, 기법, 도구 활용이 감안된 교수계획의 설정, ③ 효과적인 홍보 방식의 활용, ④ 프로그램을 지원할 수 있는 자원의 확보 등을 제시하고 있다.

한편 Boone은 프로그램 운영의 하위 과정으로서 ① 실천안(교수계획)의 개발, ② 실천 계획의 홍보전략 및 기술, ③ 인적, 물적 자원의 확인 및 활용, ④ 지도자(교사) - 학습자 간의 상호작용의 조정 및 강화 등의 4단계를 제시하고 있다(1985 : 68-73). 여기에서는 Boone이 제시한 접근 방법에 준하여 프로그램의 운영에 있어서 필요한 절차 및 과제를 검토하여 보고자 한다.

1. 실천안의 개발

프로그램을 운영함에 있어서는 먼저 구체적인 행동계획, 말하자면 실천안을 수립하는 것이 필요하다. 실천안은 비교적 특정 학습시간 내에서의 구체적인 지도 전략과 학습활동을 의미한다. 이러한 실천안의 수립에 있어서는 제한된 시간 내에서 참가자의 구체적 요구를 만족시키고 각 기관 및 단체가 지향하고 있는 바의 목표를 달성할 수 있는 실제적 학습활동을 세분화 하는 것이 필요하다. 그러하기 위해서는 다음과 같은 4가지의 기본 문제를 적절히 충족할 수 있도록 계획이 수립되어야 한다.

- ① 프로그램의 계획 단계에서 제시된 학습자의 요구는 무엇인가.
- ② 학습자는 그러한 요구를 충족하기 위하여 어떠한 활동을 하여야 하는가.
- ③ 바람직한 결과를 얻기 위해서는 어떠한 경험내용을 선정해야 하며, 그것을 어떻게 조직할 수 있는가.
- ④ 교육 및 지도활동의 결과는 어떻게 평가되어야 하며, 학습자의 행동을 평가하기 위해서는 어떠한 측정 방법이 사용되어야 하는가.

이러한 문제들은 구체적인 실천안을 개발하는데 요구되는 과제의 핵심을 이룬다고 볼 수 있다. 다음에 이를 보다 구체적으로 살펴보고자 한다(Boone, 1985: 147-157.; Knowles, 1980: 127-152.참조).

첫째, 청소년지도자는 실천안의 개발에 있어서 참가자의 욕구를 지도목표로 전환하여 이를 논리적으로 위계화하고 순서화하여 연결시켜야 한다.

Sayler와 Alexander도 언급한 바와 같이 교수활동이라든가 지도활동은 학습자들이 지니고 있는 광범위한 목표와 그에 관련된 구체적인 목적을 얻기 위

한 학습기회를 제공하는데 그 목적이 있다(1974: 6).

따라서 지도자는 바람직한 효과를 거둘 수 있도록 학습자들의 거시적 요구와 목표, 미시적 요구를 지도목표로 정확하게 전환하고 이를 효과적으로 달성할 수 있도록 하는 것이 중요하다.

둘째, 실천안의 개발에 있어서 각 지도목표에 대한 구체적인 학습경험을 명시해야 한다.

지도목표를 진술함에 있어서는 학습과정에서 이루어지는 경험의 내용과 바람직한 행동을 고려해야 한다. 말하자면 지도목표는 실행을 위한 구체적인 방향과 지표를 제공해야 한다. 이에 따라 지도목표에 의거하여 학습자에게 영향을 주고자 하는 행동적 변화를 구체화하여 명시하고 그에 따라 구체적인 학습경험을 명시해야 한다.

셋째, 실천안의 개발에 있어서 구체화된 행동의 성취를 용이하게 할 수 있는 학습 경험을 선택, 조직하여야 한다.

학습활동이나 지도활동에 참가한 청소년은 환경에 대한 반응이나 환경적 요구에 대한 반응을 통하여서 무엇인가를 배우게 된다. 실제로 학습 상황에는 단지 한 명의 지도자가 있고, 단지 하나의 유일한 외적 상황이 있는 것처럼 보인다. 그러나 거기에는 참여한 학습자만큼의 다양한 학습경험이 있다. 이런 현상은 프로그램을 운영하는 지도자들에게 상당한 책임을 부과하며, 교수자로서의 청소년지도자는 모든 학습자에게 바람직한 경험을 불러 일으킬 수 있는 다양한 상황을 설정한다든가, 적어도 개별 학습자에게 의미를 줄 수 있을 것이라는 희망 하에서 학습경험을 선정하고 조직하여야 한다. 학습경험을 선택할 때, 청소년지도자는 효과적으로 목표를 달성하기 위해서 학습경험을 어떻게 선정하고 조직할 것인가라는 문제에 당면하게 된다.

이러한 문제에 대한 해결책으로서는 먼저 학습경험을 조직하면서 학습활동에의 참여를 촉진시키는 요인을 제시하여야 한다. 그러기 위해서는 먼저 참여를 저해하는 요인부터 제거하여야 한다. Cross(1981)는 참여를 저해하는 요인으로 상황적(situational), 제도적(institutional), 그리고 성향적(disposition-

al) 저해요인을 지적하고 있다. (이와 관련하여 Darkenwald와 Merriam은 상황적, 제도적, 정보적, 사회심리적 저해요인의 4가지로 제시하고 있다. 백종익 역, 1986: 166-172). Cross에 따르면 상황적 저해요인은 경비 부담이나 시간의 부족, 역할 수행에 따른 제한, 장소, 교통 편의 등과 같이 개인이 직면하고 있는 여러 가지의 환경적 요소들이 교육참여를 방해하는 것을 말한다. 제도적 저해요인에는 학습자의 요구에 적합한 교육 프로그램의 부재(不在) 또는 기존 프로그램의 부적절성, 제공되는 프로그램에 대한 정보의 부족, 교육을 제공하는 기관의 위치, 교육 시기, 시간의 비적절성 및 교육참여 절차상의 복잡성 등이 포함된다. 성향적 저해요인은 학습자 자신의 성향에 따른 문제로서 학습능력의 부족, 자신감의 결여, 참여의욕의 부족 등이 포함된다(1981: 98-99).

또한 학습활동에 있어서 학습자가 지속적으로 동기유발이 일어날 수 있도록 학습경험을 선택하는 것이 중요하다. 만약 학습자가 동기유발이 되지 않는다면 어떤 학습활동도 그 교육적 효과를 얻을 수 없을 것이다. 여기서의 동기는 외적인 동기일 수도 있고 내적인 동기일 수도 있다. 참가자 스스로가 학습활동 및 지도활동에 참여하는 것이 중요하다고 느낄 때의 동기는 내적 동기이다. 그러나 만약 다른 사람들이 그렇게 하는 것이 중요하다고 했기 때문에 프로그램에 참여하는 것은 외적인 동기로부터 형성된 것이라고 볼 수 있다. 비록 외적인 동기로부터 효과적인 학습활동이 일어난다고 할지라도 학습을 계속적으로 유지하고 장기간 동안 그것을 지속하기 위해서는 내적인 동기가 더 효과적이다.

다음으로 지도활동에서 학습되고 경험되어질 내용이 학습자에게 보다 의미 있는 것을 중심으로 편성되어야 한다. 일반적으로 실제 지도의 내용에 있어 학습자가 의미있다고 여겨지는 것들은 학습의 효과를 증진시킨다고 보고되고 있다. 또한 학습경험을 편성하고 조직함에 있어서는 학습자에 의한 자발적이고도 적극적 참여의 보장, 학습의 준비도(readiness)에 대한 고려, 프로그램의 지속성, 통합성, 연속성 등이 고려되어야 할 필요가 있다.

넷째, 실천안의 개발에 있어서 구체화된 행동변화나 결과를 얻는 과정에서 학습자의 학습진행에 대한 평가를 계획해야 하며, 의도된 결과를 위해 학습자에게 제공된 경험에 대한 평가를 엄격하게 할 수 있도록 계획해야 한다.

Tyler(1971)가 지적하고 있는 바와 같이 평가의 핵심은 학습경험의 결과 생기는 행동변화의 정도와 학습활동을 통한 지속적인 통제, 그리고 교수전략과 학습결과에 대한 타당한 증거를 수집하는 것이다. 그러므로 올바른 평가를 위한 자료를 준비하고 그를 통해 정확한 평가를 하는 것이 필요하다.

그런데 좋은 정보를 수집하는 시점은 교수-학습의 상호작용이 일어날 때이다. 프로그램의 운영자는 어떤 면에서는 학습과정에서 일어나는 정보의 흐름을 수집하기에 가장 좋은 위치에 있다. 따라서 효과적인 평가와 그를 통한 피이드 백에 대한 강조는 행동의 계획시에 함께 고려하는 것이 필요하다고 볼 수 있다.

이같은 행동 계획안, 즉 실천안이 개발되면 이를 실행하기 위한 전략이 필요하다. 여기에는 인적·물적 자원의 확보 및 활용, 교수-학습과정의 조정 및 강화, 실천 계획의 홍보전략 및 기술 등을 들 수 있다. 다음에서 이를 보다 구체적으로 살펴보고자 한다.

2. 인적·물적 자원의 확인 및 활용

프로그램을 운영함에 있어서는 먼저 인적·물적 자원을 확인하고 확보해야 하며, 그것을 적극적으로 활용해야 한다. 이는 실천 계획을 효과적으로 달성하는데 필요한 자원들이라고 볼 수 있다.

1) 인적 자원의 확인 및 활용

프로그램을 효과적으로 운영하기 위해서는 프로그램 참가자들의 특성을 포함한 제 조건에 대한 파악이 선행되어야 함은 물론 지도자의 선정, 자원봉사자의 활용 등 제반 인적 조건에 대한 정확한 이해와 그의 적절한 활용이 요구된다.

먼저 학습자의 특성이 무엇인가를 파악하고 그에 따른 지도활동을 할 수 있어야 한다. 학습자가 지니고 있는 특성, 즉 지역적 배경, 성별, 연령, 지위·역할, 흥미·관심, 기존의 선행 지식 및 기술 등이 고려되어야 한다. 특히 프로그램 참가자의 참여 동기가 무엇인가를 파악하고 그의 충족을 통하여 참여의 효과를 극대화하는 것이 필요하다. 참여 동기에 관하여서는 Houle이 제시한 참가 동기 유형을 참고할 수 있다(Houle, 1961). 그는 프로그램 참여자의 참가 동기를 목표지향형(goal oriented), 활동지향형(activity oriented), 그리고 학습지향형(learning oriented)의 세 가지로 제시한 바 있다. 목표지향형이란 현실적인 필요와 이해관계로부터 이를 충족시키고자 하는 유형의 참여 동기를 말하며, 활동지향형이란 참가 그 자체의 활동에서 의미와 만족을 구하는 것을 말하고, 학습지향형이란 알고자 하는 욕구나 지적 호기심을 충족시키고자 학습활동에 참가하는 것을 말한다. 비록 참가자가 이들 개별적인 동기로부터 참가하였다고 하더라도 이들 모두를 적절히 충족시킬 수 있는 프로그램을 운영하는 것이 참여를 지속시키고 효과를 극대화시키는 지름길이라고 볼 수 있다.

다음으로 조직내에서 특정 프로그램을 적절하게 운영할 수 있는 자가 누구인가를 정하는 한편, 지역 및 주변에 학습이 풍부하고 지도경험이 있는 자로서 어떠한 영역에 관해서 어떠한 사람이 적절한가를 파악해야 한다. 이는 강의 및 강연을 담당하는 강사의 확보와 프로그램의 계획 및 진행과 평가 과정에 대하여 자문을 얻을 수 있는 전문가의 확보 및 그의 활용을 위해서 필요한 사항이다. 또한 지도를 의뢰하고자 할 때에는 어떻게 연락해야 하고, 사례는 어느 정도로 해야 하는가 등을 파악하고 이를 반영할 수 있어야 한다.

한편 자원봉사자를 적절하게 활용하는 것이 필요하다. 자원봉사자는 지식, 방법, 경험에 있어서 풍부한 자원일 수 있다. 따라서 청소년시설 및 단체가 서비스의 양질화를 기하고 효율적인 운영을 기하기 위해서는 지역 내에서 사회참가에 뜻을 둔 사람이나 학습 및 경험이 풍부한 자를 자원봉사자로 활용하는 것이 필요하다. 이같은 인적자원이 확인되고 선택되면 청소년지도자는 그

들을 구체적 역할에 맞도록 훈련시키고 배치하는데 관심을 기울여야 한다. 적절하게 배치되고 훈련된 인적자원은 실제적인 교수뿐만 아니라 프로그램 활동을 촉진시키고 조직하는데 있어서 많은 효과성을 지닌다(岡本包治, 1980, 참조).

2) 물적 자원의 확보 및 활용

프로그램을 운영함에 있어서 필요한 물적 자원에는 지도 및 학습활동이 전개될 장소, 시설 및 설비, 학습자료, 예산 등을 들 수 있다. 교육대상 집단의 구체적 학습활동이나 교육적 요구에 적절한 물적 자원을 선택하고 준비하는 데에는 많은 창의력이 필요하다. 따라서 적절한 물적 자원을 확보하고 활용하는 것은 지도활동에 있어서 인적 자원의 확보 및 활용 못지 않게 중요하다. 이들 물적 자원을 확보하고 활용하는데 필요한 사항을 시설 및 설비, 그리고 예산의 편성과 집행의 두 가지로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

(1) 시설 및 설비의 활용

프로그램을 효율적이고도 효과적으로 운영하기 위해서는 지역내에서 학습의 장으로 이용할 수 있는 장소, 시설 및 설비가 어떠한 것이 있는가를 알 필요가 있으며, 어떠한 교재, 교구가 활용되며 그것을 이용하기 위해서는 어떠한 수속이 필요한가를 체계적으로 파악하고 이를 반영하여야 한다.

특히 학습 및 지도활동이 시작되기 전에 참가자들이 숙지하고 와야 할 것, 자료수집에 대한 사항, 지도, 차트, 책, 포스터, 이름표, 시간표 등의 준비를 미리하여 학습활동의 시작에 있어서 분위기가 어색하지 않도록 하는 것이 중요하다.

또한 학습활동의 형태 및 참가 수에 따라 적당한 크기의 장소와 의자, 책상의 배열을 결정해야 하며, 준비된 학습활동 자료를 잘 배열하여야 하고, 환경장치, 채광상태 등을 잘 점검하여야 한다. 특히 청소년 시절은 간수성이 풍부하므로 교수-학습의 내용보다도 학습 공간의 시각적, 청각적 요소, 때로는 학습공간의 냄새까지도 오랫동안 기억에 남을 뿐만 아니라 이들이 학습활동

에 큰 영향을 미치기 때문에 이러한 것들에 대한 적절한 배려가 필요하다 (Knowles, 1980: 163-169).

한편 개별 청소년시설에의 참가를 촉진하고 참가자들에게 학습 환경을 조성해주기 위해서는 시설물을 적절하게 활용하는 것이 필요하다. 이를 위한 방법으로는 다음 몇 가지를 제시할 수 있다(日高幸男, 1988: 50-58).

첫째, 이용자의 입장을 고려한 시설의 운영이 필요하다.

청소년시설을 운영함에 있어서 지역에 살고 있는 청소년들이 그 시설에 친근감을 느끼고 언제나 불편함 없이 편안한 마음으로 시설에 발을 들여 놓도록 하는 것이 중요하다. 그러기 위해서는 청소년들을 시설로 유인할 수 있는 환경을 조성하는 것이 필요하다. 또한 시설을 이용하기 위한 수속 절차도 가능하면 간략하게 하는 것이 좋다. 언제, 누구라도, 원하는 때에 자유롭게 시설을 이용할 수 있도록 하는 것이 시설운영의 기본 요체이기는 하지만, 시설의 관리 측면을 무시할 수 없으므로 최소 필요사항만을 정하여 시설 이용시에 협력을 얻도록 하는 것이 필요하다.

청소년외관 등의 이용자의 이용 동기를 파악하여 보면 대체적으로 이전에 한 번이라도 이용한 적이 있는 사람들로부터 전해 듣고 찾아온 사람들이 많다. 따라서 시설이용에 있어서 금지사항은 가급적이면 적게하고 비교적 자유롭게 활용할 수 있게 되면 그 시설에 대하여 좋은 인상을 갖게 되고 또한 이용하고자 하는 기분도 들어 이용자의 층도 확대되게 될 것이다. 청소년시설은 어디까지나 이용자에 의해서 이용되는 것에 그 의의가 있다. 그러므로 가능하면 널리 그리고 폭넓게 이용되는 것이야말로 시설의 가치를 발휘하는 것이라고 볼 수 있다. 따라서 시설 이용의 시간대는 물론 시설 활용 방법도 이용자의 편의를 최대한도로 도모하는 쪽으로 운영되어야 할 것이다.

둘째, 서비스의 균등화를 꾀할 수 있어야 한다.

시설을 중심으로 하는 서비스는 여하튼간에 그 이용에 있어서 편차가 있게 마련이다. 시설과 가까운 거리에 사는 자는 먼 곳에 있는 자보다 비교적 이용하기에 편리한 것이 사실이다. 여기에서 서비스의 균등화를 도모할 필요가 생

긴다. 그러하기 위해서는 이용자가 시설로 찾아오는 것만을 기다리지 말고 시설 자체가 외부의 사람들에게 그가 가진 교유의 기능을 널리 침투시켜 서비스의 균등화를 도모하는 것이 필요하다.

셋째, 시설의 공간을 적절하게 활용해야 한다.

시설에는 로비 및 벽면이 있고 여러 공간이 있다. 이러한 공간을 적절하게 사용하는 것도 시설을 유효하게 운영하는 한 방법이다. 그렇게 함으로써 시설 이용의 동기를 확대시키고 교육적 효과를 드높일 수 있다. 예컨대, ① 시설 이용자의 학습, 활동기록 및 작품, ② 시설에서 실시한 행사의 기념사진, ③ 단체, 집단·씨클의 회보, ④ 지역에 있어서의 특정한 사회교육활동 그리고 ⑤ 신착도서 및 자료 등을 로비나 시설의 벽 또는 공간에 배치함으로써 참가동기를 불러 일으키게 하고 학습의욕을 북돋우는 것이 중요하다. 물론 이는 그 자체로서도 교육적 효과를 지닐 수 있다.

마지막으로, 여러가지의 집회의 유치나 특정 사업을 실시함으로써 시설의 기능을 확대하도록 하고 일반인들의 관심을 집중시키도록 하는 것도 중요하다.

(2) 예산의 편성과 집행

프로그램을 적절하게 운영하기 위해서는 예산의 적극적인 유치와 효과적인 편성 및 집행이 요구된다. 따라서 청소년지도자는 어떤 경로를 통하여 어떠한 방법으로 예산을 유치할 수 있는가를 잘 파악해야 할 필요가 있으며, 개별 프로그램의 운영이 어떠한 제정으로 어느 정도의 예산으로 편성되어 있는가를 확인하고 프로그램을 운영해야 한다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 예산의 적극적인 유치 방법에 대하여 살펴보면 다음과 같다.

청소년시설 및 기관은 대체적으로 자체 자원에 의해서 운영되는 것도 있지만 어느 정도는 국고 및 지방자치 단체의 보조금에 의하여 운영되는 경우가 많다. 그런데 대체적으로 국가 및 지방 공공단체의 예산의 사정은 예산 편성 방침에 의거하여 국가의 시책 등에 관한 정보, 자료를 기초로 진행되는 것이 상례이다. 또한 각 사업에 대해서는 사업의 필요성, 긴급성, 사회적 요청, 투

자효과, 혹은 과거의 실적 및 타 기관·단체에서의 실시 상황, 국고보조금과 같은 수입 재원 등에 의거하여 총괄적으로 검토되고 선정되는 것이 보통이다. 이와 같은 예산 사정의 시점은 동시에 요구하는 측이 당연히 배려해야만 하는 점이기도 하다. 그렇기 때문에 청소년시설 및 기관이 예산을 요구함에 있어서는 사업 및 프로그램의 목표를 정확히 파악하고 주도면밀한 계획하에 정확한 예산을 편성하고 설득력 있는 자료를 제시하는 것이 매우 중요하다.

다음으로 예산을 편성하고 집행함에 있어서는 적절하고도 엄정한 수입을 확보하고 사업의 목적을 달성하기 위하여 필요로 하는 최소의 한도를 넘지 않고 지출해야 한다. 이는 예산의 편성과 집행에 있어서 기본 원리라고 볼 수 있다.

그런데 여기서 예산이란 1회계년도의 계획을 화폐 금액으로 나타낸 것으로 수입 및 지출의 견적 또는 계획을 일컫는 말이다. 그러므로 청소년시설 및 기관에 있어서의 예산이란 청소년시설 또는 기관이 당해 년도에 있어서 업무의 집행에 필요한 경비와 이를 충당시킬 수 있는 소요재원을 책정하여 그 종류, 금액을 목적별 또는 성격별로 분류, 집계, 적산한 계획을 일컫는 것으로서 재정운영의 지침이 되는 것을 지칭한다고 볼 수 있다.

한편 예산은 사업계획의 진전 상황을 통제하는 수단이 됨은 물론 결과를 평가하는 척도로도 이용된다.

일반적으로 예산을 편성하고 집행함에 있어서는 다음과 같은 6가지의 기본 원칙을 준수하여야 할 필요가 있다(日高幸男, 1988: 267-279).

첫째, 총계예산주의 원칙으로서 1회계년도에 있어서 일체의 수입은 수입 예산에, 그리고 일체의 지출은 지출 예산에 제정되어야 한다.

둘째, 단일예산주의 원칙으로서 단일의 견적표에 의하여 1년에 1회 조정된다.

셋째, 예산통일의 원칙으로서 예산은 각 계정 항목에 따라 일관된 질서가 필요하며 계통적으로 통합, 조정되어질 필요가 있다.

넷째, 회계년도 독립의 원칙으로서 각 회계년도에 있어서 지출해야 할 경비

의 재원은 당해 년도의 수입에 의하여 조달되어야 한다.

다섯째, 예산 사전 의결의 원칙으로서 사전에 의결을 거쳐야 비로소 효력이 발생한다.

여섯째, 예산공개의 원칙으로서 민주적이고 효율적인 행정의 확보를 위하여 예산의 편성과 집행 과정을 공개할 필요가 있다.

이들 예산의 원칙을 바탕으로 예산에 관한 사무는 매년도 개산(概算)요구의 준비 → 개산요구 → 예산 담당 부서의 사정 → 예산의 작성 → 예산 심의 및 확정 → 각 부서에 예산의 배포 → 예산 집행 → 결산의 순으로 진행된다. 여기에서 개산 요구에서부터 예산의 작성까지를 예산의 편성이라고 한다.

예산의 편성 시기는 대체적으로 전년도의 8-9월 경에 개산 요구를 그리고 12월 경에 확정을 하게 되는 것이 일반적인 경향이다.

3. 교수 - 학습과정의 조정 및 강화

일단 프로그램이 실제로 운영되기 시작하면 그 다음의 절차상 과제로는 학습활동을 관찰, 연구, 통제하기 위한 체계적 방법을 전개시키고 이행하는 것이 필요하다. 능력있는 지도자는 현재의 지도 및 학습활동과 참여자의 반응 등을 고려하여 프로그램의 진행을 적절히 통제하고 조정하며 그 과정을 강화하는데 모든 노력을 기울일 것이다.

교수 - 학습과정의 조정과 강화 작용은 학습활동이 의도된 바와 같이 실행되었는가를 확인하고 여러 자원을 적절하게 활용하는 것과 관련된다. 이와 같은 의미에서 청소년지도자는 행동 계획의 다양한 부분을 운영하는 경영자와 같다. 현재의 학습활동을 조정하고 강화한다는 것은 경영자로서 참가자의 학습활동과 자원봉사자, 강사, 그리고 다른 인적 자원과의 관계를 유지하면서 하나의 체계를 발전시키고 수행할 뿐만 아니라 적절한 물적자원을 확보하고 활용한다는 의미를 지니고 있기 때문이다.

1) 교수 - 학습과정의 조정을 위한 과제 및 전략

프로그램의 운영에 있어서 교수(지도) 및 학습활동의 과정을 조정하는데 필요한 과제 및 전략으로는 다음과 같은 것들을 제시할 수 있다.

첫째, 계획된 학습활동의 체계와 망, 그리고 이 실행에서 포함된 사람들의 행동을 조정하기 위해 효과적이고 개방적인 쌍방간의 의사소통체계(two-way communication system)가 프로그램 참가자와 실행자(강사나 지도자 또는 그 외) 사이에 필요하다(Boone, 1985: 162). 이들간의 지속적인 상호작용은 계획된 학습활동의 성공적인 실행을 위해 필수적이다. 지도자와 인적자원에 의해 얻어진 피이드 백은 프로그램의 적절한 운영과 수정에 대한 기초 정보를 제공한다.

둘째, 프로그램의 운영에 있어서 탄력성을 지니는 것이 필요하다.

프로그램의 계획은 고정불변한 것이 아니다. 그것은 상황의 변화에 따라서 적절하게 변용될 수 있는 하나의 계획이다. 따라서 특정한 프로그램이 실제 운영상에 있어서 결함이 생겼거나, 참가자들의 요구를 적극적으로 반영하여 프로그램의 변경이 필요한 경우에는 소극적인 자세를 버리고 일정한 절차를 밟아서 경우에 따라서는 과감하게 바꾸는 것도 필요하다.

셋째, 지도 및 학습형태를 다양하게 하는 것이 필요하다.

실제 지도현장에 있어서 단조롭고 반복적인 지도 및 학습형태는 학습의욕을 저하시키고 학습능력을 저하시킨다. 따라서 때로는 기존의 지도 및 학습형태를 버리고 학습과제를 중심으로 새로운 지도형태를 취하는 것도 필요하다. 왜냐하면 그렇게 함으로써 지도자는 물론 참가자도 신선한 충격을 받을 수 있고 새로운 학습의욕을 개발할 수 있기 때문이다.

넷째, 집단적인 사고를 활용해야 한다.

보다 유능한 지도자에게서도 흔히 나타나는 일이기도 하지만 어떤 하나의 일을 처리하거나 프로그램을 진행함에 있어서 독선에 빠질 위험이 있다. 아무리 빠르게 목표가 달성된다고 하더라도 구성원 한 사람 한 사람이 납득할 수

없는 것이라면 그것은 결코 잘된 일이라고 볼 수 없다.

집단사고는 결론을 도출하는데 있어서 많은 시간이 걸리는 것은 사실이다. 따라서 얼핏 보기에 낭비적인 것처럼 보일 수도 있다. 단체 또는 집단의 리더가 사업계획을 입안할 경우 ‘무엇을’, ‘언제’, ‘어떻게’, ‘어디에서’ 등에 대하여 집단사고를 하게 되면 리더 한 사람이 생각하는 것보다는 결론을 도출하게 되기까지 많은 시간이 필요한 것은 사실이다. 그러나 집단적인 사고를 통하여 결론을 도출하고 수행단계에 들어가게 되면 성원 한 사람 한 사람이 이미 납득한 것이기 때문에 보다 이해가 빠를 뿐더러 적극적인 참여를 유도할 수 있다는 장점이 있다.

다섯째, 참가자가 스스로 자기평가를 실시하도록 하고 그를 적극 반영하도록 하는 것이 필요하다.

종전까지의 평가는 주로 학습 및 지도 기회의 제공자가 프로그램의 운영의 실제 및 학습성과 그리고 프로그램의 전반적인 과정에 관한 평가가 주된 것이었다. 이와는 다른 각도에서 참여자 자신도 스스로의 참여활동을 뒤돌아 보고 반성해 보도록 하는 것은 그 자체가 교육적 효과가 있을 뿐더러 다음 단계의 학습활동에 있어서도 보다 적극적인 참여를 이끌어 낼 수 있다는 장점이 있다.

2) 교수 - 학습과정의 강화를 위한 과제 및 전략

프로그램 운영에 있어서 그 교육적 목적을 효과적으로 달성하기 위해서는 교수 - 학습과정이 상황 및 여건의 변화에 따라 조정되어야 하는 것은 물론, 교수자와 학습자간의 관계를 보다 강화하는 것이 필요하다. 왜냐하면 청소년지도에 있어서는 인지적인 영역(cognitive domain)보다는 정의적, 운동기능적 영역(affective and psycho-motor domain)에 보다 많은 중점이 주어지므로 이들의 변화는 단시일 내에 이루어지는 것이 아니라 지속적인 과정을 통하여 이루어지는 경향을 나타내기 때문이다.

Lippit와 Watson 그리고 Westley(1958), Kidd(1973), Knowles(1980) 등

은 프로그램의 실행에 있어서 참가자의 행동변화는 학습과정에 있어서 참가자가 지지와 권장, 그리고 피이드 백을 받을 때 가장 효과적으로 일어난다고 강조한 바 있다.

프로그램 활동의 참가자에게 계속적인 피이드 백과 강화를 제공하는 것은 누구의 역할인가? 대부분의 청소년 활동은 행동단계에서 청소년지도자와 자원봉사자, 관리자, 강사와 같은 인적 자원이 투입된다. 그러므로 이들 모두는 참가자들에게 강화와 피이드 백을 제공하기 위한 모든 방법을 동원해야 한다.

교수 - 학습과정을 보다 강화하고 학습자가 능동적으로 참여할 수 있는 여러 학습 유형들을 조성해 주는 역할을 하며 안내자로서, 촉진자로서의 역할을 수행하는데 필요한 지도자의 자질로서 Knowles는 다음과 같은 요건을 제시하고 있다. 즉 그는 ① 지식의 소유자인 동시에 숙련공, ② 가르치는 일에 열정을 지닌 자, ③ 사람을 이해할 수 있는 사람, ④ 교수방법에 있어서 창의성을 지니고 성장이론에 관심을 지닌 자, ⑤ 경험이 있는 자 등을 좋은 지도자의 요건으로 제시한 바 있다(1980:157). 여기에서는 이를 토대로 교수 - 학습과정을 강화하는데 있어서 필요한 과제를 다음 몇 가지로 제시하고자 한다.

첫째, 참여자와 지도자 사이에, 그리고 참여자 상호간에 신뢰감(rapport)을 형성하는 것이 필요하다.

신뢰가 없는 학습 분위기에서의 의사소통은 표면상태에서 맴돌고 참가자들이 적극적으로 학습에 참여하지 않게 된다. 신뢰감은 상대방이 나에게 상처를 입히지 않으리라는 고정된 신념에 근거를 두는 것이 아니라 오히려 모험을 두려워하지 않는 경로부터 나온다. 이러한 신뢰감은 존경심을 동반하도록 돕는 것으로 인간관계의 두 축이라고 할 수 있다(김재은, 1982 : 488). 상대방을 신뢰하고 존경한다함은 그의 가치와 존엄성을 인정하는 것으로 그의 삶의 경험, 그 경험을 통해서 얻은 통찰력, 그의 의식을 용납하는 것을 말한다. 이것은 상대방과 의견일치에 대한 강요가 아니라 상이점의 수용이라고 볼 수 있다. 따라서 이같은 신뢰감과 존경심이 지도활동에서 일어나게 되면 거기에서는 일방적인 교수(teaching)작용만이 일어나는 것이 아니라 진정한 의미에서

의 학습(learning)활동이 일어나게 될 것이다.

둘째, 실제 프로그램을 실시함에 있어서 오리엔테이션을 확실하게 해야 한다.

특히 개강시에 있어서 오리엔테이션은 충분한 시간을 두고 ① 지도목표 및 도단점의 확인, ② 휴식공간 및 자유시간에 대한 배려, ③ 학습 및 지도의 주체는 바로 청소년 자신이라는 것의 확인 등을 기하는 것이 필요하다. 또한 실제로 프로그램을 시작하면서는 ① 학습 및 지도목표의 명시, ② 강사, 조연자, 지도자 등의 조연은 청소년 자신의 가치관 형성에 있어서 하나의 소재가 된다는 점을 인식시킬 필요가 있다.

셋째, 학습활동에 있어서 적절한 방법으로 책임을 분담하도록 해야 한다.

청소년은 어느 정도의 책임은 감당할 수 있는 존재이다. 교육 및 지도의 현장에서 만큼은 어린이가 취급을 받아서는 아니된다. 책임감을 형성하도록 하는 것은 모든 민주주의 교육의 기본 목표이다. 따라서 청소년을 위한 프로그램을 진행함에 있어서 개인의 역할과 책임분야를 분명히 하고 각자가 그 영역에서 책임있는 사람이 되도록 하는 것이 필요하다. 그렇게 함으로써 학습활동을 활기있고 적극적으로 참여하도록 하게 하며, 책임을 나눔으로써 학습의 결과에 대하여 동등하게 만족감을 맛볼 수 있게 될 것이다.

넷째, 지도자는 프로그램의 운영에 있어서 참가자들을 기계적으로 대하지 않아야 하며 긍정적으로 그들을 파악할 수 있어야 한다(서울특별시 교육위원회, 1979 : 34-36 참조).

모든 일을 사무적으로 처리하고 참가자 한 사람 한 사람의 형편을 헤아리지 않는 것은 바람직한 지도방법이 아니다. 이를 보다 용이하게 이해할 수 있도록 하기 위해 Harlow라는 심리학자의 실험 결과를 소개하면 다음과 같다.

하야로우어 아기 원숭이에게 엄마를 대신하는 인형을 만들어 젖을 먹이게 하였다. 그 인형은 두 가지 였는데, 하나는 철사로 어미 모양을 만든 것이고 또 하나는 부드럽고 폭신했던 천으로 만든 것이었다. 그 인형에는 똑같은 우유병을 달고 거기에 같은 우유를 넣었다. 그리하여 아기 원숭이가 젖을 찾는 것

을 관찰해 본 결과 철사로 된 어미를 찾는 빈도보다 천으로 된 어미를 찾는 빈도가 훨씬 높았다 한다. 젓을 먹는다는 일만을 생각하면 두 인형이 다 똑같은데, 천으로 된 어미를 찾는 까닭이 무엇이었겠는가? 젓을 먹고 싶은 아기 원숭이가 찾은 것은 젓뿐이 아니라 자기를 부드럽게 대해 주는 대상이었기 때문이다.

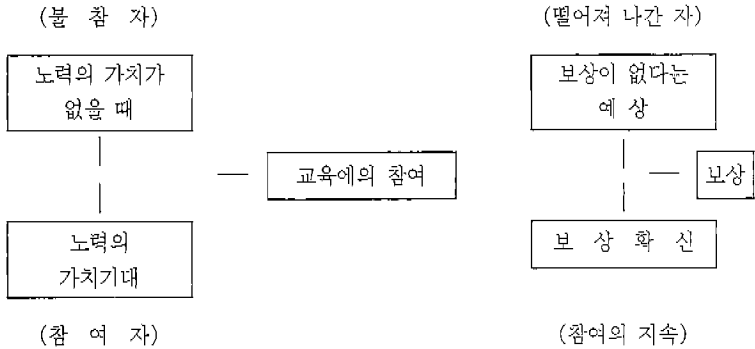
이러한 현상을 통해서 볼 때, 지도자는 참가자에게 무엇을 전달해 주고 가르치기만 하면 된다는 생각으로부터 벗어나 참여자들을 어떻게 대하는 것이 진정으로 교육적 효과를 향상시킬 수 있을 것인가에 대해서도 고려하여야 할 것이다.

한편 참가자들을 차별없이 지도해야 하며 그들 모두가 자기 생각대로 다 잘해 나갈 수 있을 것이라는 긍정적인 생각으로부터 지도할 수 있어야 한다.

다섯째, 개개인의 학습에 적절한 원조활동을 수행하는 지도자는, 참여자가 지속적이고도 적극적으로 학습과정에 참여할 수 있도록 그리고 학습과정에 있어서 그의 욕구를 적절히 충족할 수 있도록 도와주고 지도해야 한다.

이를 위해서는 특히 학습을 통해서 무엇이 보상으로 돌아올 것이라는 것을 확신할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 다시 말한다면 프로그램 활동에 참여하고자 하는 자는 무엇이 보상으로 되돌아 온다는 것을 알 때 참여도 및 참여의 지속도가 높아진다고 볼 수 있기 때문에 지속적으로 동기를 유발하는 것이 필요하다는 것이다. 이는 다음 그림 〈그림 2-6〉에서와 같이 나타낼 수 있다 (McKenzie, 1982; 김재은, 1982 : 506에서 재인용).

마지막으로, 지도자는 ‘만남’이 지니는 교육적 의미를 깊이 깨닫고 그를 통하여 지도할 수 있어야 한다. 말하자면 교육활동에 대한 신념을 지니는 것이 중요하다. 불노브의 지적처럼 ‘만남은 교육에 선행한다’. 한 인간이 다른 인간에게 마음 전체로 이물리게 될 때 비로소 진정한 교육이 이루어진다고 볼 수 있다. 굳이 개인의 인성형성에 관한 학자들의 이름을 열거하지 않는다 하더라도 가르치는 자와 배우는 자간의 인간적인 만남에 의하여 소기의 목적을 더 잘 달성할 수 있게 된다. 인간관계를 중시하는 청소년지도의 영역에서는 더욱



〈그림 2-6〉 학습에의 참여 및 지속에 대한 동기

더 만남의 교육적 의미가 더해진다. 이 점에서 청소년지도자는 스스로 평생학습의 실천자가 되어서 끊임없이 노력하는 자세를 견지하여야 할 필요가 있으며, 스스로가 술선수범해 보임으로써 학습자들로 하여금 같은 길로 나아가도록 동기화할 수 있는 자세를 겸비하는 것이 필요하다.

4. 홍보전략 및 기술

청소년지도활동을 체계적이고 그리고 지속적으로 수행하기 위해서는 여러 가지의 방법 및 기회를 통하여 적극적인 PR 활동을 하는 것이 필요하다. 청소년지도자들에게 있어서는 이러한 영역에 대한 전략과 기법은 별로 중요하지 않은 분야로 간주되어 왔으나 오늘날에 있어서는 그 관심이 증대되고 있는 분야의 하나이다. 왜냐하면 이를 통하여 청소년지도에 대한 일반 국민의 관심을 불러 일으키고 이해와 협력을 구하도록 함으로써 재정의 확보는 물론 프로그램에의 참가를 확대할 수 있기 때문이다(Boone, 1985 : 157-160 참조).

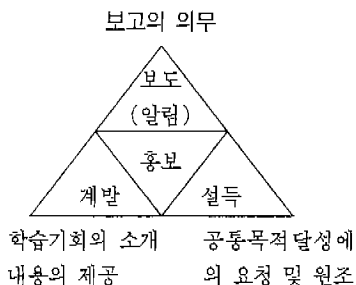
흔히 PR(Public Relations)이라는 말은 일반적으로 “조직체가 그와 관련되는 공중의 이해와 협력을 구하기 위하여 그들의 목표와 성의를 모든 매스 커뮤니케이션 수단을 통하여 전달하고 설득시키는 동시에 그 과정에서 자기 수정을 가해가는 계속적인 대화관계”로 정의된다(한국교육학회 사회교육연구

회, 1988 : 303). 요약하면 PR의 목표는 상대와의 대화관계를 통한 협력, 따라서 일방통행식이 아니라 보내는 측과 받는 측이 상호의사를 교류하고 상호원조하는 활동이라고 볼 수 있다. 그러므로 어느 한 측면에서 시책 및 사업내용을 주민 및 회원들에게 전달하고(홍보), 그 반응 및 의견을 수렴해서 행동에 옮기는 과정(공청)을 PR이라고 말할 수 있다. 여기에서는 PR 활동 가운데에서도 청소년지도활동을 일반인에게 알리는 홍보의 측면만을 다루고자 한다.

1) 홍보의 의의와 기능

청소년지도에 있어서 홍보는 일반행정에 있어서의 홍보 및 사회교육에 있어서의 홍보와 다소 성격을 달리하는 면이 있다. 즉 홍보 그 자체가 청소년지도에 있어서 매우 교육적인 성격을 띠고 있다는 점과 일반 국민을 대상으로 청소년지도에 대한 이해와 관심을 제고시키는 데에도 그 의의가 있기 때문이다.

이러한 의미에서 청소년지도활동에 있어서의 홍보는 보내는 측의 일정한 의도를 일방적으로 알린다는가 전달한다고 하는 단순한 전달만이 있는 것이 아니라 받는 측과의 사이에 상호 신뢰관계의 확립을 필요로 하는 활동이다. 가령 여기에는 인간관계라고 하는 것이 그 기저에 흐르고 있으며 “알 권리”에 대한 의무를 지니는 것보다도 적극적으로 알림으로써 지도활동에 대한 참가기회를 소개하고, 지도내용을 제공하고, 참가동기를 불러 일으킨다고 하는 성격을 지니고 있다. 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



〈그림 2-7〉 홍보의 기능

위의 그림을 통해서도 알 수 있는 바와 같이 청소년지도에 있어서 홍보가 지니는 첫번째 기능은 보도이다. 이것은 청소년, 학부모, 그리고 그룹단체 회원들에 대한 보고의 의무를 말한다. 둘째의 기능은 설득이다. 이것은 공통의 목적을 달성하기 위하여 협력한다기보다는 원조를 요청함으로써 청소년 및 주민들의 이해를 구하고 자발적인 원조를 요청하는 것을 말한다. 따라서 일방적인 설득이 아니라 청소년 및 학부모의 자발적인 의사반응을 유도하는 과정이다. 이러한 의미에서 참여라고도 한다. 세번째 기능은 계발이다. 이것은 홍보에 의하여 학습에의 관심 및 욕구를 드높이고 청소년 및 부모들로 하여금 지도활동에 참여하고자 하는 동기를 유발시키는 기능을 말한다(日高幸男, 1988 : 88, 佐藤守外, 1990 : 83-84, 참조).

2) 홍보의 실제

(1) 홍보활동의 기본원리

광고의 분야에서는 효과적인 광고를 위한 원리로서 아이드마(AIDMA)의 법칙을 강조하고 있다. AIDMA란 Attention(주의), Interest(관심), Desire(욕구), Memory(기억), Action(행동)의 약자로서 말하자면, 일반대중에게 주의를 불러일으키며, 관심과 흥미를 지니게 하며, 요구를 나타내게 하며, 기억시키고, 그 결과 실제로 소비행동에 옮기게 한다는 것이다(岡本包治, 小山忠弘外, 1988:309). 이는 청소년지도의 경우에 있어서도 적절하게 이용될 수 있다고 생각된다.

예컨대, 청소년지도를 위한 강좌를 개설한 경우에 비추어 보면,

- ① A : 청소년 및 부모들에게 강좌가 개설된 것의 의의를 환기시키며,
- ② I : 이것이 청소년들에게 어떠한 관계가 있으며, 어떠한 것에 참가할 것인가에 대한 관심과 흥미를 지니게 하며,
- ③ D : 이같이 흥미롭고 유익한 것이라면 꼭 참가하고 싶다는 욕구를 환기시키며,
- ④ M : 언제, 어디에서, 무엇이 실시된다는 것을 잘 기억시키고,

⑤ A : 바쁘더라도 강좌에 참가하고자 하는 행동을 하게 한다는 것이다.

이 AIDMA의 법칙과 매우 유사한 것으로서 받는 측의 심리적인 변화의 과정을 나타내는 것으로서 AIDURA의 법칙이 있다. 이는 주의(Attention), 관심(Interest), 욕구(Desire), 이해(Understand), 결의(Resolve), 행동(Action)으로 나타낼 수 있다.

홍보활동에 있어서는 이같은 원리를 포함시켜 홍보활동을 하는 것이 중요하다. 한편 이들 원리를 적극적으로 충족시키면서 체계적인 홍보활동을 계획하는 것이 요구된다. 체계적인 홍보활동을 위해서 제시되는 단계로서는 다음과 같은 7단계를 제시할 수 있다(岡本包治, 1987: 29-30).

- ① 목표의 설정 : 구체성이 있고 일관성을 지녀야 한다.
- ② 정보의 수집 : 청소년 및 주민의 관심, 욕구 등을 파악해야 한다.
- ③ 정보의 분석 : 수집, 획득된 정보를 정리, 분석하고 문제점을 규명한다.
- ④ 주제의 설정 : 수집되고 분석된 정보로부터 얻어진 것을 살아있는 주제로 설정한다.
- ⑤ 실시계획의 입안 : 무엇을 중점적으로 전달하고 무엇을 구하고자 하는가를 명확히 해야 한다.
- ⑥ 매체의 선정 : 가장 효과적인 전달 방법을 선정한다.
- ⑦ 홍보의 실시

이같은 단계를 밟는 것이 홍보활동을 가장 효과적으로 추진하는 조건이라고 볼 수 있지만 홍보활동은 일회로서 종료하는 것이 아니라 기획 실시의 과정에서부터 상황에 따라서 피이드 백 해가면서 홍보의 효과를 보다 더 높이기 위하여 끊임없이 이와 같은 일련의 과정을 밟아 나가야 할 것이다.

한편 홍보의 성공 또는 실패 요인은 기획 단계에서 결정한다고 해도 과언은 아니다. 기획을 성공시키기 위해서 필요한 제요소로서는 다음의 5가지를 들 수 있다(岡本包治, 1987 : 30-34).

- ① 주제의 선정 (중점두어야 할 주제의 선정)
- ② 대상의 선정 (홍보대상의 확정)

③ 시기의 선정(적절한 홍보시기의 선정)

④ 수단의 선정(홍보매체의 선정)

⑤ 경비의 효율적인 사용

(2) 홍보매체

홍보매체라는 것은 많은 사람들에게 정보를 전달하기 위한 매체를 말한다. 현재 가장 널리 이용되는 홍보매체로서는 홍보지를 들 수 있다. 홍보로서 사용되고 있는 매체는 다종다양하지만 매체별로 분류하면 다음과 같은 것을 들 수 있다.

- 인간매체 : 대화, 상담, 토론, 집회, 간담회, 설명회 등
- 시각매체 : 신문, 잡지, 홍보지, 현수막, 포스터, 게시판, 그림, 사진 등
- 청각매체 : 라디오, 유선방송, 레코드, 녹음테이프, 홍보 차, 연설 등
- 시청각 매체 : TV, 영화, 슬라이드, 유선 TV 방송, 연극 등

이들 매체들은 각각 장단점이 있어서 선정시에 매우 신중하고도 충분한 검토가 요망된다. 즉 매체를 선정하고자 할 때에는 매체가 그 기능을 수행하는 조건을 알고, 그들이 지니고 있는 특성을 정확하게 파악하는 것이 필요하다. 이것을 이해해야만 효과적인 홍보활동이 가능하다. 매체가 그 기능을 수행하는 조건으로서는 다음의 5가지 조건을 구비하는 것이 좋다.

첫째, 침투성 : 정보가 광범위하고도 골고루 전달되느냐의 문제.

둘째, 정확성 : 올바른 정보를 정확하게 전달하느냐의 문제.

셋째, 속보성 : 얼마나 빨리 적시에 전달될 수 있느냐의 문제.

넷째, 기록성 : 필요한 때에 읽고, 보고, 들을 수 있느냐의 문제.

다섯째, 경제성 : 가능하면 적은 예산으로도 충분한 효과를 거둘 수 있어야 한다는 것이다. 그러나 이들 조건을 전부 다 충족시킬 수 있는 만능의 매체는 없다. 따라서 홍보활동을 효과적으로 진행하기 위해서는 2종 이상의 매체를 사용함으로써 서로 장단점을 보완하면서 다각적으로 사용할 수 있는 것이 필요하다.

이상에서 청소년 프로그램의 운영에 있어서 필요한 홍보의 전략과 기법에

관하여 살펴보았다. 프로그램의 성공여부는 보다 적절한 대상이 적시에 참가하고 교육적 요구를 충족했을 때에야 비로소 평가를 난다고 볼 수 있다. 따라서 각 프로그램에 대한 상황, 참가 방법, 교육적 효과 및 비용에 대한 정보를 교육대상 집단 구성원에게 제대로 잘 전달하는 것이 프로그램 성공에 크게 영향을 미친다고 볼 수 있다. 여기에 바로 효과적인 홍보활동이 지니는 의의가 있다고 볼 수 있다.

그러나 가장 효과적인 홍보는 그 프로그램을 받고 만족해 하는 고객이라고 볼 수 있다(Knowles, 1980:188). 따라서 프로그램에 대한 효과적인 홍보는 프로그램 대상 집단의 요구와 그에 관한 세분화된 지식과 더불어 시작된다고 볼 수 있다. 결과적으로 프로그램에 대한 요구의 확인, 평가 및 분석을 통한 체계적인 운영과 홍보활동을 연계하는 것보다 더 좋은 방법은 없다.

5. 프로그램 운영시의 유의 사항

계획되고 설계된 프로그램을 실제 운영함에 있어서 지도자들이 공통적으로 유념해야 할 사항을 거시적인 입장에서 몇 가지를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 계획성을 지녀야 한다.

어떠한 입장에 처해있는 지도자라고 하더라도 목표를 달성하기 위한 계획성을 지니는 것이 필요하다. 청소년지도자는 해당 기관 및 지역사회에 있어서의 청소년지도의 목표를 달성하기 위하여 장단기의 청소년지도 계획을 입안하고, 재정적인 뒷받침이 있는 구체적인 계획에 입각하여 프로그램을 운영하여야 한다. 그렇게 했을 때에만 기대하는 소기의 목표를 정확하게 달성할 수 있을 것이다.

둘째, 지도 대상자의 정확한 욕구를 파악하고 그것을 적절히 충족시킬 수 있어야 한다.

계획을 입안함에 있어서 가장 중요한 것은 성원이 어떠한 욕구를 지니고 있는가를 항상 파악하는 일이다. 마찬가지로 실제로 프로그램을 운영함에 있어서는 참가자들의 욕구가 어느 정도로 충족되고 있는지의 여부를 검증해야 할

필요가 있으며, 또한 그를 적절히 충족시킬 수 있는 프로그램을 운영해야 한다. 예를 들면 청소년시설 지도자는 해당 시설의 서비스 지역내에 있는 지역 청소년 및 관련 교육기관들이 청소년시설에 무엇을 기대하고 있는가를 파악한 연후에 사업계획을 세워야 하며 프로그램을 통하여 그를 충족시킬 수 있어야 한다. 단체지도자의 경우도 마찬가지이다. 단체지도자는 그 구성원들이 지향하고 있는 바가 무엇인가를 파악하고 그것의 충족을 위하여 노력해야만 한다. 프로그램의 운영자는 지역, 집단의 과제와 청소년, 주민 및 집단 성원의 욕구와의 조화를 꾀하면서 시설 및 단체, 집단 등을 운영하는 것이 매우 중요하다.

셋째, 사회적 자원을 적절하게 활용할 수 있어야 한다.

실제 프로그램의 운영에 있어서 적절한 강사 및 조연자를 찾아내어 활용한다는 것은 매우 어려운 일이다. 특히 한정된 예산으로 보다 좋은 강사를 초빙한다는 것은 어려운 일이다. 그러나 전체적으로 보아서 유명대학의 강사나 사계의 권위자만을 고집하는 것도 그리 좋은 일은 못된다. 학습내용에 따라서는 당해 지역내에 그 내용에 적합한 지식, 기술을 지닌 인재를 활용하는 것이 중요하다. 또한 의사결정 과정에 있어서도 자문가, 단체 및 그룹의 지도자, 원로 지도자들과의 상담을 통하여 그들이 지닌 지식, 기술 또는 귀중한 경험 등을 활용해서 문제해결에 도달하는 것이 중요하다. 결국 청소년 프로그램을 운영함에 있어서 지도자들은 모름지기 해당지역 또는 그 주변에 있는 유형, 무형의 사회적 자원을 찾아내고 그를 활용하기 위한 준비를 항상 해두는 것이 필요하다.

넷째, 다양한 자료를 활용하는 것이 필요하다.

세계는 지금 정보의 홍수에 처해 있다. 따라서 프로그램 운영자는 이같은 정보의 홍수 가운데서 필요한 정보를 필요한 형태로 필요한 것만을 취할 수 있는 체제를 스스로 만들어 두고 그것을 적극 활용하는 것이 필요하다. 정보 및 자료의 활용이라는 측면에서 보면 민간 기업인들에 비해 청소년지도자들이 훨씬 뒤떨어져 있는 것도 사실이다.

다섯째, 매너리즘을 경계해야 한다.

청소년지도자들 가운데는 다음 연도의 사업계획을 입안함에 있어서 전년도
의 사업내용을 반성, 평가하지 아니하고 그대로 같은 사업을 같은 내용, 같은
방법으로 실시하고 있는 경우가 종종 있다. 같은 사업을 매년도 계속해서 반
복적으로 실시한다고 해서 반드시 매너리즘에 빠졌다고는 말할 수 없다. 문제
는 그것을 결정하기까지의 과정에서 언제나 새로운 것을 창조하고자 하는 의
욕을 지니고 있느냐가 중요하다고 할 것이다. 매너리즘을 경계한다는 것, 즉
창조성을 지닌다는 것은 실천의 단계에 있어서는 어려운 문제임에는 틀림없
으나 언제나 필요한 정보를 수집, 분석하고 문제의식을 지니는 것이 그의 극
복을 위한 열쇠라고 볼 수 있다(岡本包治, 古野有隣 外, 1988:23-24).

이제까지 청소년지도 프로그램을 운영함에 있어서 필요한 지식 및 기술, 그
리고 유의점 등에 대하여 언급하였다. 청소년지도자는 말할 것도 없이 권력적
이고 통솔적인 존재는 아니다. 더욱이 그는 사회적으로 높은 지위를 누리는
자도 아니다. 다만 청소년 한 사람 한 사람이 지닌 향상의욕을 개발하고, 학
습이 자주적으로 행해질 수 있는 조건을 정비하고 학습효과를 제고토록 하는
데 그 주된 역할이 있을 뿐이다. 따라서 청소년지도자는 지도활동을 통하여
즐거움을 찾을 수 있는 자세를 지녀야 할 필요가 있다. 또한 끊임 없는 자기
연수를 통하여 자기개발을 기하고 나아가서 학습활동의 조력자, 안내자, 사회
의 대변자로서 청소년을 바람직한 방향으로 나아가도록 지도하고 조언하는
임무를 적절히 수행하여야 할 것이다.

본문요약

이 장에서는 청소년지도의 영역에 있어서 가장 핵심적인 영역이라고 할 수
있는 프로그램의 운영에 대하여 언급하였다. 그리하여 효과적인 프로그램의
운영을 위하여 필요한 절차를 실천안의 개발, 인적·물적 자원의 확인 및 활
용, 교수-학습과정의 조정 및 강화, 홍보전략 등으로 나누고, 각 그 절차상
에 있어서의 과제에 대하여 주로 살펴보았다.

먼저 실천안의 개발에 있어서는 참가자의 정확한 요구 파악과 함께 그를 적절히 충족시킬 수 있는 학습경험의 선정 등에 대하여 언급하였다.

인적·물적 자원의 확인 및 활용에 있어서 인적 자원에 대하여서는 지도자의 선정, 자문가 및 강사의 확보와 활용, 자원봉사자의 적극적인 활용 및 훈련이 필요하다. 한편 물적 자원의 확인 및 활용에 있어서는 시설과 설비의 적극적인 활용을 위한 방안이 필요함과 동시에 예산의 적극적인 유치와 적절한 활용이 요구된다.

학습과정의 조정 및 강화에 있어서는 지도목표를 효율적으로 달성하기 위해서 상황 및 여건의 변화에 따른 적극적인 학습과정의 조정과 교수, 학습과정이 보다 적극적으로 진행될 수 있는 강화의 방안이 필요하다.

홍보전략 및 기술에 있어서는 일반 국민에게 청소년지도에 대한 관심을 제고시키고 프로그램에의 적극적인 참여를 제고시키기 위한 과제가 요구된다. 무엇보다도 홍보전략에 있어서는 프로그램의 성공적인 운영을 통한 참가자의 개인적인 만족감이 중요하다.

마지막으로 프로그램의 운영에 있어서 지도자가 유념해야 할 자세에 대해서 언급했다.

연구과제

1. 효과적인 프로그램의 운영을 위한 절차와 그 절차상의 과제에 대하여 살펴본다.
2. 실천안의 개발에 있어서 지도자가 유념해야 할 사항이 무엇인가를 알아본다.
3. 인적, 물적 자원을 효과적으로 활용할 수 있는 방안에 대하여 탐색해 본다.
4. 프로그램을 효과적으로 홍보할 수 있는 전략이 무엇인가를 연구해 본다.
5. 프로그램 운영시에 있어서 지도자와 학습자간의 관계를 강화하기 위한 방안에는 어떠한 것이 있는가를 연구해 본다.

참고문헌

- 김재은(1982), “성인교육론 : M.Knowles의 Andragogy를 중심으로”, 서울신학대학, 신학세계, 8권, pp.476~ 513.
- 서울특별시 교육위원회(1979), 전인교육의 이론과 실제, 서울특별시 교육위원회.
- 한국교육학회 사회교육연구회(1988), 사회교육방법론, 서울 : 형설출판사.
- 岡本包治(1987), 社會教育實踐の基礎技術, 東京 : ぎょうせい.
- 岡本包治(1980), 社會教育ボランティア, 東京 : ぎょうせい.
- 岡本包治, 小山弘忠 外(1988), 社會教育の 計劃とプログラム, 東京 : 全日本社會 教育聯合會.
- 岡本包治, 古野有隣 外(1988), 社會教育指導者 入門, 東京 : 日常出版.
- 日高幸南(1988), 社會教育實踐の方法・技術, 東京 : 全日本社會教育聯合會.
- 佐藤守 外(1990), 生涯學習の促進方法, 東京 : 第一法規.
- Boone, E. J.(1985), *Developing Programs in Adult Education*, N.J. : Prentice-Hall, Inc.
- Boyle, P. G.(1981), *Planning Better Programs*, New York : McGraw-Hill Book Company.
- Cross, K. P.(1981), *Adult as Learners : Increasing participation and facilitating learning*, Sanfrancisco, Jossey Bass Publishing.
- Houle, O.(1961), *The Inquiring Mind*, Madison : University of Wisconsin Press.
- Kidd, R. J.(1973), *How Adults Learn*, New York : Association Press.
- Knowles, M.(1980), *Modern Practice of Adult Education*, Cambridge : The Adult Education Company.
- Lippit, R. J., J. Watson, and B. Westley.(1958), *The Dynamics of Planned Change*, New York : Karcourt, Brace & World, Inc.

Saylor, J. G., and W. M. Alexander(1974), *Planning Curriculum for Schools*,
New York: Holt, Rinehart and Winston.

Tyler, R. W.(1971), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago:
University of Chicago Press.

2.4

프로그램의 교수매체

개 관

프로그램 설계에 있어서 적절한 매체의 이용과 매체를 통해 전달된 자료의 개발에 관한 기본적 이해는 필수적이다. 본 글에서는 매체에 대한 개념 정의를 알아보고 교사와 프로그램 설계자의 입장에서의 교수매체를 각각 살펴본 뒤, 청소년 프로그램 개발에 자주 이용되고 있는 매체들에 대한 자료의 개발에 있어서 알아야 할 내용을 소개한다.

주제어

교수매체, 프로그램 설계, 시청각매체, 프로그램 개발자, 매체선택, 교수활동, 매체활용, 인쇄매체, OHP, 슬라이드 자료, 종합 영상매체, 컴퓨터매체

* 나일주, 서울대학교 교수

가르치고 배우는 과정에서 매체가 차지하는 역할은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 특히 정규 학교교육이 아닌 청소년의 지도 프로그램 설계에 있어서는 적절한 매체의 이용과 매체를 통해 전달될 자료의 개발에 관한 기본적인 이해가 필수적일 것으로 생각된다. 매체는 그 종류에 따라서 구체적이고 개별적인 경험을 주는 것에서부터 대단히 추상적인 수준에서의 의미를 전달하는 것에 이르기까지 다양하며 이들을 어떻게 선택하여 활용하느냐가 교육의 효과를 좌우하게 된다고 보아도 무방하다.

1. 교수매체에 대한 개념 정의

매체는 정보전달 과정 속에서 전달을 위해 사용되는 모든 형태와 채널을 의미한다. 교수매체는 교사, 교과서, 칠판 등을 포함하고 교수목적을 위해 사용되는 모든 통신혁명의 산물이다(AECT, 1979 : 19).

매체는 광의의 개념으로 사람, 자료 혹은 학습자가 지식, 기술, 태도를 습득하는데 필요한 모든 사건을 포함한다. 이런 관점에서 교사, 교과서, 학교환경 등도 매체이다……. 특히 수업매체는 부가적인 존재라기 보다는 종합적인 교수설계를 하는데 중요한 요소이다. 모든 매체는 목표달성을 위한 중요한 수단이다(Gerlach & Ely, 1980 : 241).

매체는 송신자와 수신자 사이에 정보를 전달하는 어떠한 것도 될 수 있다는 ‘between’의 의미를 갖고 있는 전달의 수단이다. 수업매체는 수업목적을 위한 내용을 전달하기 위하여 사용되는 매체를 의미한다(Heinich, Molenda & Russell, 1982 : 8).

이상의 정의는 광의의 개념과 협의의 개념으로 나누어 종합될 수 있겠다. 협의의 개념 : 학습을 하는데 있어서 내용을 구체화하거나 보충하여 학습자가 명확히 이해할 수 있도록 도와주기 위하여 사용되는 모든 기계나 자료를 의미한다. 또한 시청각적 또는 언어적 정보를 전달하는데 사용되는 시청각 기재(audiovisual equipment)나 시청각적 교재(audiovisual material)를 의미한다. 한편 TV, 영상기, 라디오, VTR, 컴퓨터 등의 하드웨어와 필름, 녹음테이

프, 컴퓨터 프로그램 등의 소프트웨어를 포함한다.

광의의 개념 : 학습에 있어서 내용을 보충하는 보조자료의 의미를 넘어서 교수-학습과정에서 교사와 학습자 사이에 교수목표 달성을 위해 사용되는 어떠한 수단도 다 수업매체가 될 수 있다는 것으로 인적 자원(people), 학습 내용(message), 학습환경(environment), 시설(facilities), 시청각 기자재 등을 포함한 종합적이고 포괄적인 개념이다.

현대적 의미에 있어서의 매체를 보는 견해는 주로 광의의 개념에 의존한다. 특히 교수매체를 교수체제(instructional system)의 하위체제로 보는 교수 설계자의 입장에서는 교수매체의 역할이 보다 중요해지게 되고 또 그것을 정의 하는데 있어서도 매체를 직접 활용하게 되는 교사의 입장과는 다르게 된다. 교사와 프로그램 설계자의 입장에서 교수매체를 각각 살펴보기로 한다.

2. 보조물로서의 시청각매체

아득히 먼 옛날 아버지 원시인이 아들 원시인을 가르치고 있는 모습을 상상해 보라. 약간의 언어적 표현이 섞여 있기는 하겠으나 대부분의 의사소통은 손짓 발짓을 포함하는 비언어적 형태였을 것이라고 쉽사리 상상해 볼 수 있다. 사냥하는 시범을 돌도끼와 돌칼을 가지고 아들의 앞에서 직접 보여주기도 하고 땅바닥이나 동굴의 벽에 그림을 그려놓고 설명을 하여 주기도 하였으리라. 이 때의 사람들에게는 언어와 비언어의 혼합된 의사전달 방법이 자연스러운 것이었는지도 모른다. 아마도 이 시기에는 매체와 메시지가 분화되지 않은 상태의 원시적 의사소통이 이루어졌으리라 생각된다.

역사가 시작되고 인지가 깨이면서 의사소통이 보다 섬세하게 이루어지게 되었다. 복잡한 개념이 생기고 이 개념을 정확히 전달하거나 자신의 주장을 상대방에게 전달하기 위한 방법이 강구되면서부터 사람들은 매체를 의사소통의 명료화를 위한 보조물로 생각하기에 이른다. 회람시대의 소크라테스는 노예 소년에게 피타고라스의 도형에 대한 산파술을 시범보일 때 그림을 사용하며, 소피스트들은 자신의 주장을 펴기 위하여 체계적으로 시각매체를 사용한다.

그후 교육계에서 코메니우스, 헤르바르트, 페스탈로찌, 몬테소리 등의 교육자들이 직접, 간접의 경험교육을 강조하면서 매체의 활용에 대한 각별한 관심을 보인다. 그러나 교육에서 매체에 대한 직접적 관심을 보이기 시작한 것은 학교제도가 정착된 이후로 생각하여도 무방할 것 같다.

매체에 대한 학교교육의 관심은 매체가 ‘교사의 보조물’로서의 활용가치를 갖는다는 사실을 인식함으로써 이루어지게 되었다. 실물이나 그림과 같은 매체를 교사가 사용하면 학습자들의 흥미가 유발될 뿐만 아니라 교사 자신도 훨씬 교수의 부담이 줄어들고 보다 자신감이 생기게 되는데서 매체의 가치를 찾게 되었다. 또한 학습자의 입장에서도 매체를 활용한 수업을 선호하기는 마찬가지였다.

실제로 이 시기를 대표할 학자들인 Dale, Hoban, Finn(1949)은 매체가 갖는 장점을 다음과 같이 일곱가지라고 지적하고 있다. 첫째, 교수매체는 개념적 사고에 대한 구체적 근거를 제공하여 학생들의 무의미한 언어적 반응을 줄인다. 둘째, 학생들에게 많은 흥미를 불러 일으킨다. 셋째, 분화(differentiation)와 통합(integration)이라는 발달적 학습을 위해 필요한 기반을 제공하고 또한 그 학습이 지속적인 것이 되도록 한다. 넷째, 학생들의 자기 활동을 자극할 만한 실제 경험을 제공한다. 다섯째, 특히 영화 같은 것에서 볼 수 있듯이 사고의 계속성을 발달시킨다. 여섯째, 의미의 발달에 공헌하여 어휘의 증진을 가져온다. 일곱째, 다른 자료에 의해서는 쉽사리 제공되기 어려운 경험을 제공함으로써 학습의 효율성, 깊이, 다양성을 가져온다.

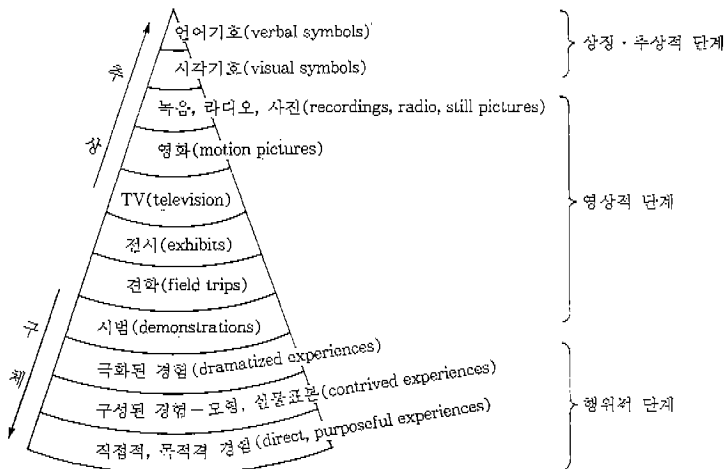
보조물로서의 매체 개념의 관심은 자연히 어떤 매체를 어떠한 시기에 사용하면 최대의 효과를 얻을 수 있을까에 두어지게 되었다. 그리하여 학자들은 활용가능한 교수매체들을 나름대로 분류하기 시작하였다.

그들 분류중 오늘날까지도 받아들여지고 있는 것이 데일(Edgar Dale, 1946)의 경험의 원추(Cone of Experience)이다. 데일은 오하이오 주립대학의 교수로 있었던 이십여년 동안 하루도 빠지지 않고 교실 수업을 관찰했다는 일화가 있을 정도로 관찰과 경험에 입각한 학문탐구를 최우명으로 했던 인물

이다. 그의 경험의 원추를 매체와 연관해 볼 때 한 가지 유의해야 할 사항은 이것이 매체만을 위한 분류가 아니라 모든 ‘학습의 경험’에 대한 분류임을 알아야 한다는 것이다. 그의 경험의 원추는 실재성(realism)의 정도와 구체성의 정도라는 두 개의 축으로 이루어진다.

〈그림 2-8〉을 보아주기 바란다. 이 그림의 밑면은 실재성의 정도를 표현하며 높이는 구체성에서 추상성으로의 전이정도를 표현한다. 원추의 밑면 쪽에 있을수록 실재성은 증가하나 추상성의 정도는 낮다. 그 차이는 한 예로 직접 하와이에 다녀온 사람과 하와이에 관한 영화를 본 사람의 차이를 생각해 본다면 쉽게 구분될 수 있다.

데일은 언어적 상징이나 시각적 상징과 같은 추상적인 수준에서의 학습이 이루어지기 위해서는 보다 실재성에 가깝고 구체적인 수준인 직접경험이나 시범 등의 구체적 경험의 바탕이 필요하며 추상적 수준에서의 학습의 효과는 학생들이 얼마나 많은 양의 구체적 경험을 가지고 있느냐에 달려있다고 믿었다. 다시 말하면 언어나 시각적 상징만을 사용하는 강의식 교수는 구체적 경험이 없는 학습자에게는 아무런 의미를 주지 못한다는 것이다.



〈그림 2-8〉 데일의 경험의 원추

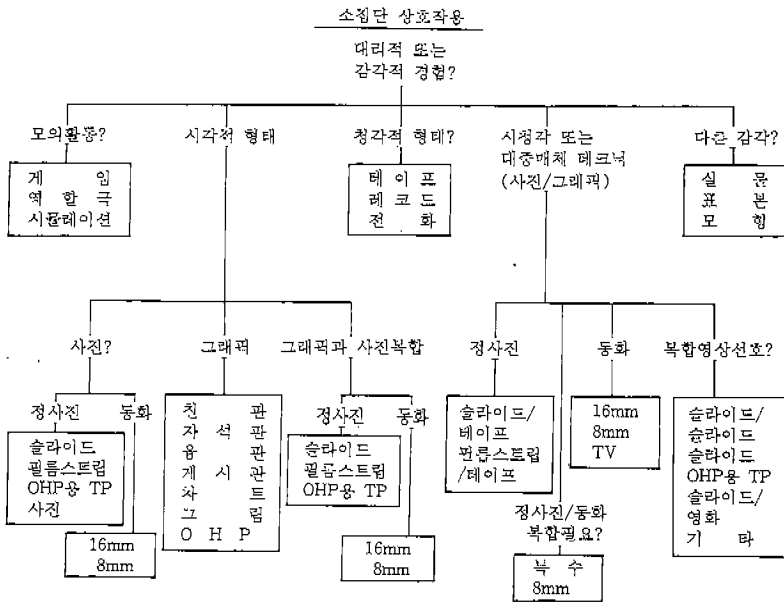
그림의 오른쪽에 보이는 표현 양식은 데일의 분류를 브루너(Bruner,1966)의 표현양식과 대비하여 본 것이다. 재미있는 점은 브루너가 학습자의 정신적 조작의 성격을 밝히기 위해 사용한 이 개념들이 데일이 학습자에게 제시하는 자극물의 성격을 밝히기 위해 사용한 개념들과 일치된다는 점이다.

데일의 원추에 의하여 학습자의 발달 수준과 필요한 경험의 실제성의 정도를 고려한다면 구체적으로 어떤 매체를 활용할 것인지에 대한 판단을 할 수 있게 될 것이다.

보조물로서의 매체의 활용을 위한 모형은 데일 이후에도 계속되어서 경험의 종류나 학습자료의 성격에 따라 선택할 수 있도록 되어있는 모형들이 속속 개발되어 나왔다. <표 2-13>과 <그림 2-9>는 대표적인 매체선택 모형으로서 보조물로서의 매체활용에 참고가 되리라 생각된다.

<표 2-13> 학습목표의 성격에 따른 매체선택 모형 (Allen, 1974)

교수매체의 유 형	학 습 목 표					
	사 실 적 정보학습	시 각 적 확인학습	원리, 개념, 규칙학습	절차학습	숙련된 지각 적 자동행위 수행	바람직한 태 도, 의견, 동 기개발
정 사 진	중	고	중	중	저	저
동 사 진	중	고	고	고	중	중
T V	중	중	고	중	저	중
실 물	저	고	저	저	저	저
오디오녹음 자 료	중	저	저	중	저	중
P I	중	중	중	고	저	중
시 범	저	중	저	고	중	중
교 과 서	중	저	중	중	저	중
구 두 제 시	중	저	중	중	저	중

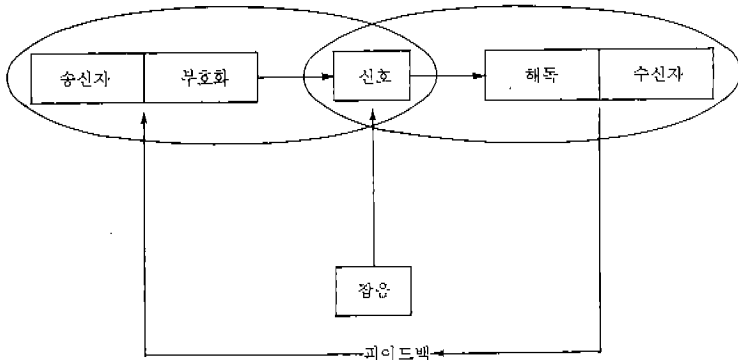


〈그림 2-9〉 소집단에서의 경험형태에 따른 매체선택 모형 (Kemp, 1977)

그렇다면 왜 매체는 교수활동을 보조해 주는가? 매체활용은 교수활동에서 어떤 효과를 가져오는가? 앞에서 매체가 다양한 수준의 구체성을 띤 경험을 학습자의 학습상황 속에 가져온다는 점을 지적했다. 그 이외에 하는 역할은 없는가? 여기에 대한 대답은 매체연구가 아닌 커뮤니케이션 연구에서 주어지게 된다.

교수의 과정은 커뮤니케이션의 과정으로 볼 수 있다. 어떤 정보가 송신자로부터 수신자에게 전달되는 것이 커뮤니케이션이라고 한다면 교수에서는 송신자는 교사가 되고 수신자는 학생이 된다고 볼 수 있기 때문이다. Shannon-Schramm의 통신과정 모형은 교수상황에 인용되는 중요한 모형이 된다. 〈그림 2-10〉을 보아 주기 바란다.

이들의 모형은 커뮤니케이션이 송신자와 수신자가 '경험의 장'의 만남을 통해 이루어짐을 설명하고 있다. 송신자가 수신자의 지식과 '경험의 장'에 맞는



〈그림 2-10〉 Shannon-Schramm의 통신과정 모형

문자나 영상을 사용해서 메시지를 기호화하고, 수신자는 기호화된 메시지를 해독할 수 있는 지식과 경험을 갖고 있을 때 커뮤니케이션이 잘 될 수 있다는 것이다. 즉, 송신자로서의 교사는 학습자가 자신의 경험의 장내에서 해독할 수 있도록 학습내용을 기호화해야 한다. 학습자의 지식과 경험의 장을 넓혀주기 위해서는 체계적인 교육 커뮤니케이션이 교수-학습과정에서 이루어져야함을 시사하고 있다. 일단 송신자의 메시지가 수신자에게 도달되고 난 후에는 수신자의 반응이 송신자에게 피이드백된다. 즉, 학습자의 반응에 의해 교사는 수업방법을 수정 보완할 수 있고 수업결과를 판단할 수 있게 된다.

통신과정에서 일어나는 잡음은 교수-학습과정에서 일어나는 바람직하지 못한 환경적 요소로 소음, 기계소리, 혼탁한 공기, 어두운 조명 등의 물리적 잡음과 학습자의 지식수준이나 어휘능력에 맞지 않는 학습내용, 내용의 애매성 등의 의미론적 혼란을 포함한다. 그렇기에 통신과정을 원활히 한다는 의미는 이러한 잡음을 최소화시키고 경험의 장을 최대한 넓혀주는 것을 뜻하게 된다.

이렇게 보았을 때, 수업매체의 궁극적 역할은 원활한 커뮤니케이션이 일어

날 수 있는 환경을 만들어 주는 일이며, 보조개념의 매체는 그러한 역할을 충분히 해 왔던 것이라고 볼 수 있다.

3. 프로그램 개발자의 입장에서의 매체

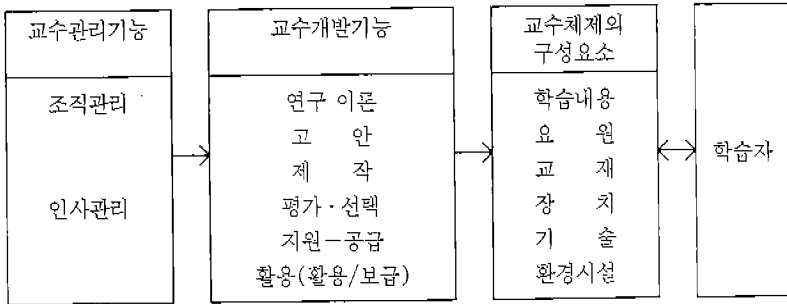
앞에서 살펴 본 매체관은 교사의 입장에서 교사를 보조하는 개념이었다. 프로그램 개발자의 입장에서도 여기에 적용되는 원리들이 변화하는 것은 아니기 때문에 매체활용의 방법은 이들 원리를 따른다. 다만 프로그램을 개발하는 입장은 교사의 교수상황과는 다른 상태의 결정권을 가지기 때문에 매체의 개념이 보다 확산되게 된다.

앞에서 보았던 보조자 개념을 가진 교사가 수업을 하는 모습을 상상해보자. 우선 그는 주어진 교과내용 중에서 무엇을 가르칠 것인가를 결정할 것이다. 다음으로 그 내용을 어떻게 가르칠까 생각할 것이다. 이 때에 그는 보조체로서 매체를 활용할 것인지 아닌지 결정을 하게 된다. 즉 교수매체는 교사의 결정에 의해서 활용될 수도 있고 사용되지 않을 수도 있다.

그러나 프로그램 개발자의 입장에서 보면 이런 유형의 매체활용은 바람직하지 않은 것이 보통이다. 프로그램 개발자는 앞 장에서 살펴본 바와 같이 설정된 교육의 목표를 가장 효과적이고 효율적으로 달성할 수 있도록 교수체제를 만들어 낸 것이며 그 프로그램 안에 활동으로 포함되어 있는 매체활용은 어느 교사나 따라해야만 하는 필연적인 교수활동일 것이기 때문이다. 여기에서 ‘보조자로서의 매체’라는 개념은 상당한 위협을 받게 된다.

프로그램 설계자의 입장에서의 시청각매체는 교수체제의 하위체제를 형성한다. 즉 쉽게 말하자면 시청각 매체는 프로그램 설계자가 활용할 수 있는 여러 개의 도구들 중의 하나가 된다. 이들 도구에는 학습내용, 인적 자원, 시청각 자료, 기술, 시설, 환경 등이 포함된다. 이상적 교수체제를 구성하는 것에 대한 학문영역인 교수공학적 입장에서 이 관계는 다음의 〈그림 2-11〉과 같이 정의된다.

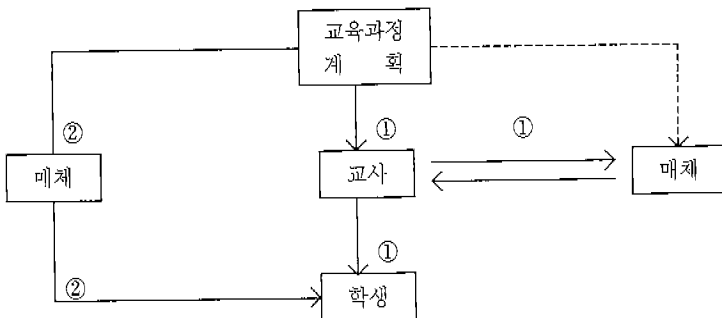
이들이 교수개발이라고 부르는 기능이 바로 프로그램 개발 기능이다. 개발



〈그림 2-11〉 교수공학의 영역

자와 직접 연관을 갖는 것은 연구와 이론에 바탕을 둔 교육 프로그램을 직접 고안·제작하는 일이라 할 수 있다. 그 결과로 나타나는 산출물이 교수체제이며 그 구성요소가 앞에서 언급한 것들이다. 요약하면, 프로그램의 개발자는 교수체제(프로그램 자체)를 개발하여 내는데 여기에는 여러 가지 구성요소가 있고 그중의 하나가 교수매체라는 것이다. 이 때 교수매체는 프로그램 개발자가 전체 프로그램의 목적에 비추어 적합한 것이라고 판단한 것이며, 실제 프로그램의 진행에서 반드시 활용되어야 된다. 왜냐하면 매체는 이미 교수체제의 구성물을 이루기 때문이다.

보조물로서의 매체개념과 교수체제 구성요소로서의 매체개념의 차이는 무엇인가? 그것은 교사수준에서 매체활용이 결정되는가 아니면 프로그램 설계



〈그림 2-12〉 매체활용의 패턴

수준에서 매체활용이 결정되는가의 차이이다. 다음 〈그림 2-12〉는 이 관계를 보여준다.

첫 번째 패턴은 전통적 교실 수업에서 많이 볼 수 있는 것처럼 교사가 매체를 보조물로서 활용하는 양태이다. 즉, 매체를 활용할 것인가 아닌가는 전적으로 교실에서 교사의 결정에 달려 있으며, 특정 시간에 특정 주제를 학습시키기 위해 매체를 보조수단으로 활용하거나 하지 않거나 할 수 있음을 보여준다. 이 때 매체는 교사가 활용할 수 있는 교수자료로서의 위치를 갖게 된다.

두 번째 패턴은 특정 수업의 특정 부분은 반드시 매체를 활용해야 함을 나타낸다. 이것은 교사의 결정권 밖에 있으며 교육과정의 계획 단계에서 이미 매체를 활용하도록 결정되어 있음을 보여준다.

교육 프로그램의 설계에 있어서의 매체활용은 두 번째 패턴의 활용을 뜻한다.

4. 주요 교수매체 자료의 개발

프로그램 설계자는 교수매체 각각에 대한 이해는 물론 그들 각 매체에서 활용되게 될 자료가 개발되어 나오는 과정을 이해하여야 한다. 대개의 경우 프로그램 설계의 과정 중 상당부분이 매체자료 개발의 과정이 되기 때문이다. 매체자료 개발에 대한 상세한 설명은 이 책의 범위를 벗어난다. 여기에서는 청소년 프로그램 개발에 가장 많이 동원될 것으로 기대되는 매체들에 대한 자료의 개발에 대해 한정된 범위 내에서 반드시 알아야 할 최소한의 내용만을 소개하기로 한다. 여기에 소개한 내용보다 더 상세한 내용은 다음에 소개하는 서적들을 참조하기 바란다. 간략하게 그 내용을 소개하면 다음과 같다.

참고서적 1 : 유태영, 호재숙, 김신자, 김영수, 주영주(1991), 교육방법 및 교육공학, 서울: 교육과학사 —— 이 책에서는 각 매체의 제작기법에 관한 자세한 방법론을 다룬다.

참고서적 2 : 권성호(1991), 교육공학원론, 서울: 양서원 —— 이 책에서는 교수매체의 제작 방법보다는 교수매체와 관련된 개념과 이론들을 다룬다. 이

론적으로 매체에 대한 정리를 원하는 독자에게 알맞다.

참고서적 3 : 이용남(1990), *교육방법 및 교육공학*, 서울: 교육과학사 —— 매체의 분류 및 장·단점에 대한 해설이 활용법을 중심으로 하여 알기 쉽게 주어져 있다.

1) 인쇄매체

가장 대표적인 인쇄매체는 책이나 소책자의 형태를 띤 것이다. 책, 소책자, 팜플렛 등은 일반적으로 이용되어 온 것이기 때문에 여기에서는 설명하지 않기로 하고 교육활동 도중에 배포되는 배포자료(Handoufs)에 대해서만 설명하기로 한다.

배포자료는 다음과 같은 목적으로 활용된다.

- 문제의 제기
- 정리
- 자세한 첨가적 정보제공
- 강조

문제의 제기 : 토론을 하거나 강의를 진행할 때 배경적 지식을 모든 학습자들이 가져야 할 필요가 있을 때 만들게 된다.

정리 : 이제까지 진행한 활동이나 앞으로 진행할 활동에 대한 정신적 지도(mental map)를 제공해 주는 것이다. 자세한 부분까지 세세하게 하기보다는 큰 줄거리를 잡도록 구성하는 것이 좋다.

첨가정보 : 자세한 설명을 요하는 내용이거나 복잡한 도식으로 되어 있는 학습자료인 경우는 배포자료를 사용하는 것이 좋다. 또 강의나 토론이 끝난 후 더 자세한 사항을 각자 공부할 수 있도록 정보를 제공하는 경우도 있다.

강조 : 지도했거나 지도할 내용 중 특히 강조해야 할 사항은 배포자료로 나누어 주는 것이 좋다. 이 때에는 배포자료의 종이 색깔을 빨강이나 과광색 등 눈에 띄는 색깔을 사용하는 것도 하나의 방법이다. 또 강조되어야 할 사항을 대단히 큰 글씨로 적는 것도 좋은 방법이다.

배포자료를 배포할 때 지도자가 학생들 한 명 한 명씩에게 돌아다니며 나누어주는 것이 이상적이다. 그러나 전체 인원이 25명 이상이면 적당한 방법으로 나누어 준다.

인쇄매체는 방송매체나 여타 시청각매체가 지니기 어려운 영구적인 기록성과 보존성이 있어 언제, 어디서나 특별한 도구나 기제의 도움 없이도 용이하게 사용할 수 있으며, 일목요연하게 정리해 볼 수 있다는 점에서 시각적 전달 효과도 좋은 편이다. 그리고 시설 설비 투자가 필요 없이 경비가 크게 절감되므로 여타 공학적 매체에 비해 매우 경제적이란 이점을 지니고 있다.

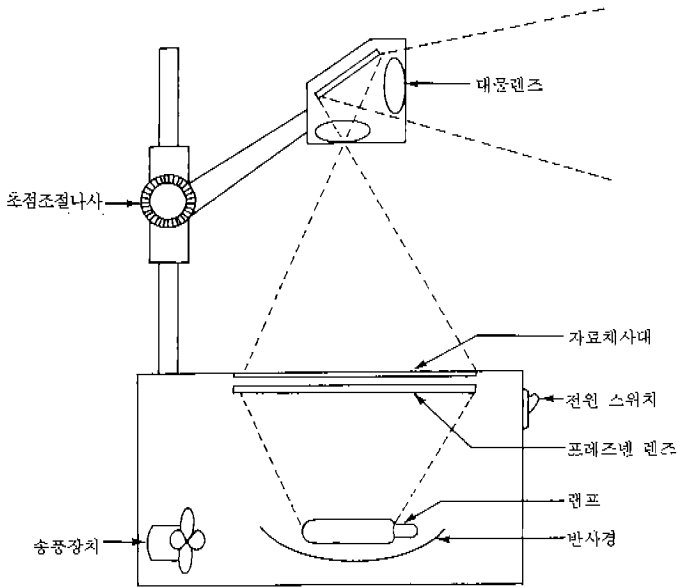
인쇄매체의 효과적인 기술·제시 방법은 교육내용에 관련된 자료를 체계적·논리적으로 조직해야 하며, 가능한한 6하원칙에 의거하여 누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜에 대한 사항이 일목요연하고 명확하게 제시되도록 해야 한다. 구체적 실례나 사례중심으로 알기 쉽고 재미있으며, 흥미롭게 기술하도록 하고, 가능한한 간략하게 피교육자들이 쉽게 읽고 이해할 수 있도록 한다. 그리고 난이도에 따라 순서대로 제시하고, 피교육자의 교육적 욕구가 최대한 충족되도록 제시하여야 한다.

2) OHP 자료의 개발

OHP는 Over-Head Transparency의 두문자를 딴 약자이다. OHP는 강의자의 머리 뒤쪽으로 강한 빛을 비추어 상을 맺을 수 있도록 한 기계장치를 일컫는 말이며 상을 맺도록 기계장치 위에 올려놓는 투명한 필름은 TP(transparency)라고 부른다. OHP 자료의 개발이란 바로 TP의 개발을 뜻한다.

OHP는 철권 다음으로 가장 널리 사용되는 교수매체이다.

왜 OHP가 그렇게 많이 사용되는가? 첫째, 강의의 진행자의 부담을 덜어 주기 때문이다. TP위에 쓰여진 사항들에 대해서는 강의자가 암기하거나 따로 기록해 두지 않아도 되며 복잡한 설명은 TP 옆의 공란에(마운터 위에) 써두면 된다. 둘째, TP는 반복사용이 가능하다. 같은 내용의 강의를 여러 번 하게 되는 경우(정립된 프로그램인 경우는 대개 여기에 속한다) TP는 몇 번이고



〈그림 2-13〉 OHP(Over Head Projector)의 구조

다시 사용될 수 있다. 칠판의 경우 매 번 다시 써야 하는 것과는 대조적이다. 셋째, 교육효과와 흥미를 높여준다. 그림이나 사진, 도형, 만화 등도 TP로 만들 수 있기 때문에 적절히 사용된다면 경제적으로 흥미롭게 교육효과를 올릴 수 있다.

마지막으로, OHP는 보통의 교실에서도 활용이 자유롭다. 많은 시청각매체는 암막장치가 있는 어두운 곳을 필요로 하지만 OHP는 그렇지 않다. 따라서 불을 켜다 껐다 할 필요가 없다.

TP는 어떻게 제작되는가? 현재 사용되는 방법은 대개 4가지이다.

첫째, 투명한 필름 위에 직접 손으로 쓰거나 그리는 방법이다. 색색의 유성 펜들이 공급되고 있으며 이들을 사용하여 직접 그리는 것은 대단히 좋은 제작 방법이라고 생각된다. 이 방법은 여러가지 색깔을 사용하여 강조하고 싶은 부분들을 강조할 수 있기 때문에 복사법에 비하여 더 좋은 경우가 많다.

둘째, 복사기에 넣어 복사하는 방법이다. 복사기 속에 백지 대신에 TP용 필름을 넣어서 필름 위에 복사하는 방법이다. 결과는 검은색 단색으로 나온다. 필자는 이 방법을 피하라고 권하고 싶다. 대개의 경우 해상도가 낮아서 교육효과가 떨어지기 때문이다.

셋째, 특수 열복사기를 사용하는 방법이다. 열복사용 TP필름(thermal TP film)을 사용하여 원본과 동일한 글자나 도형이 TP에 나타나게 하는 방법이다. 결과는 복사기에 넣는 것과는 비교가 안될 만큼 선명하다. 사용한 필름의 특성에 따라 검정, 파랑, 초록, 빨강 등의 단색이 나타난다. 저렴한 가격으로 만들 수 있는 대단히 좋은 방법이다.

넷째, 사진법이다. 원본이 칼라인데 반드시 칼라로 보여주어야 할 필요가 있을 때 쓰는 값비싼 제작 방법이다. 원리는 칼라 복사와 같은 것이다. 요즘에는 컴퓨터를 활용하여 원본을 스캔한 후 TP 필름 위에 인쇄하는 방식을 사용하기도 한다. 제작비용이 많이 들기 때문에 ‘색깔’이 필수적인 경우가 아니면 사용하지 않는다. 그러나 종종 학습자들의 흥미를 끌기 위해 사용되기도 한다.

TP 제작시 유의사항과 활용법은 다음과 같다.

〈유의사항〉

- ① 필름은 수평으로 투영하는 것이 좋다.
- ② 글보다는 도표, 그래프 등 시각자료에 이용한다.
- ③ 한 필름위에 한 가지 개념을 간단히 표시하는 것을 원칙으로 한다.
- ④ 학습자가 읽기 가능한 최소한의 문장으로 만든다(한 줄에 여섯 단어, 한 필름에 여섯이하의 줄).
- ⑤ 주요 개념은 첫머리에 놓아 학습자의 관심을 집중시킨다.
- ⑥ 강의실에 있는 학습자 모두가 볼 수 있는 크기의 글자를 사용한다.
- ⑦ 복잡한 아이디어나 정보는 이중필름을 이용한다.

〈활용법〉

- ① 진행될 강의의 개요를 투사하고 강의를 시작한다.

- ② 강의 진행중 Transparency 필름 위에 꼭 필요한 사항만 첨가 표시하고 낙서가 되지 않도록 주의한다.
- ③ 필름을 바꾸고자 할 때는 OHP의 스위치를 끄도록 하며, 학습자의 주의를 화면이 아닌 교사에게로 집중시킨다.
- ④ 강의 진행을 위해 필요한 메모나 노트는 Transparency를 위에 간단히 기록한다. 필름 위에 적혀진 내용을 그대로 읽는 것은 절대 피하도록 한다.
- ⑤ 부차적인 내용을 이야기하는 동안 개요를 그대로 남겨 두고 싶을 때는 2대의 OHP를 이용한다.

3) 슬라이드 자료

슬라이드는 사실적인 장면을 한 장면씩 정화면으로 보여줄 수 있는 매체로서 정보의 전달 목적보다는 태도 변화나 정의적 영역의 목적을 위해 더 많이 쓰이고 있다. 이것과 비슷한 매체로 필름스트립(filmstrip)이 있는데 슬라이드보다 화질이 떨어진다.

슬라이드의 제작은 기획에서 촬영, 패키징까지 전문적인 기술이 필요하지만 요즘은 사진기의 발달로 아마추어라도 좋은 질의 슬라이드를 만들 수 있다. 슬라이드 자료의 제작은 두 가지 방식이 있다.

첫째, 영상만을 보여주는 방법이다. 이 때에는 글자나 제목이 들어가는 프레임과 각 장면 프레임을 순서에 맞게 배열하고 강의자는 각 영상에 대해 육성을 통한 설명을 가하게 된다. 간단하게 제작할 수 있다는 장점과 아울러 강의자의 부담이 크다는 약점이 있다.

둘째, 영상과 음성을 함께 제공하는 방식이다. 소위 싱크로나이징(synchronizing)이라는 과정을 거쳐 음성과 영상이 자동적 또는 수동적으로 같이 나오도록 하는 방법이다. '싱크로나이저'라는 기계장비만 있으면 이것 역시 쉽게 이루어질 수 있다. 만약 기계가 없는 경우에는 수동으로 조정할 수 있도록 적당한 음(전자시계음, 종소리, 차임벨소리)을 넣어 그 때마다 수동으로 조정하

면 된다.

슬라이드 매체의 교육적 특성은 다음과 같다.

- ① 확대된 학습 영상자료를 정지한 상태에서 심도 있게 지속·관찰할 수 있다.
- ② 다수의 학습자에게 동일한 경험을 동일 시간내에 인상적으로 제공할 수 있다.
- ③ 영사속도를 학습자의 속도에 따라 조정할 수 있어 개별적이며 능률적인 학습지도가 가능하다.
- ④ 제시순서를 조정할 수 있어 활용에 융통성이 있으며, 필요할 경우 한 장면에 고정시킨 후 계속해서 설명할 수 있다.
- ⑤ 영사조작이 간단하여 학습자도 쉽게 사용할 수 있다.
- ⑥ 다른 자료에 비하여 제작 및 활용 비용이 저렴하고 활용이 용이하며, 학습자나 학습 지도자가 직접 제작할 수도 있다.

4) 종합 영상매체

비디오나 영화는 종합 영상매체라 할 수 있다. 영화의 경우는 전문적인 기술을 가진 업체에 의뢰하는 것이 보통이겠으나 비디오 자료는 손수 제작이 가능하다. 가정용 녹화기나 촬영기를 활용하여 원본의 화면을 확보한 다음 음성을 입힐 때만 녹음실 등을 사용하면 되기 때문이다.

영화와 비디오와 같이 비용과 노력이 많이 드는 매체자료의 제작에는 특히 강조되어야 할 것이 “기획”이다. 무엇을 어떤 목적으로 왜 제작하는가 하는 것이 그 제작에 참여한 모든 사람에게 공유되지 않으면 성공의 가능성은 적어진다고 할 수 있다.

비디오 영상자료의 교육적 효과와 특성은 시간적인 제한이 없으며, 필요에 따라 지도목적과 내용, 학습자의 욕구와 준비도 수준에 적합한 영상자료를 제작·제시할 수 있고, 시청자의 동시적 효과를 통해 학습자의 흥미를 유발시켜 주고, 학습효과를 제고할 수 있으며, 개별학습에도 기여할 수 있다.

5) 컴퓨터매체

컴퓨터매체라고 하면 컴퓨터를 비롯한 멀티 미디어, 하이퍼 비디오가 모두 포함되게 된다. 컴퓨터는 그것 자체가 다른 매체들을 통제할 수 있는 능력을 지니고 있기 때문에 컴퓨터와 비디오가 결합되면 인터랙티브 비디오, 컴퓨터와 여러 종류의 매체가 결합되면 멀티 미디어라는 식의 새로운 컴퓨터 매체를 만들어 낸다. 최근에 소개된 CD-I도 컴팩트 디스크와 컴퓨터가 결합된 형태이다.

컴퓨터를 학습에 활용하는 것에 관한 지식 베이스는 CAI(컴퓨터 보조수업 : Computer Assisted Instruction) 분야에서 찾아 볼 수 있다. CAI를 컴퓨터라는 매체를 통해서 특정 지식을 가르치는 교수체제라고 볼 수 있을 것이다. 이것에 관한 제작법은 참고도서를 참조하기 바람여 여기에서는 일단 제안된 CAI 프로그램을 활용하는 방식에 대해서만 언급하기로 한다.

가장 단순한 활용은 PC에서 개인이 활용하는 것이다. 특정 프로그램을 플로피 디스크에 저장했다가 개인에게 주면 그 개인이 그것을 자신의 컴퓨터에서 활용하는 방식이다.

두 번째 방식은 소규모의 네트워크를 통한 방식이다. 즉, 교사의 컴퓨터와 학생들의 컴퓨터를 서로 연결하여 교사가 학생들에게 네트워크를 통해 특정 프로그램을 공급한다. 이때에는 각자의 학생들에게는 플로피디스크에 저장된 프로그램이 필요 없게 된다. 교사 한 사람만 그것을 가지고 있으면 모든 학생들이 공유할 수 있게 된다.

세 번째 방식은 대규모의 네트워크를 통한 방식이다. 전국 규모 또는 세계적인 규모의 네트워크 속에 특정 프로그램을 저장하여 두고 특정 조건을 만족시키는(회원이라든가, 돈을 냈다든가) 사람들에게 사용권을 주는 방식이다. 이것은 짧은 시간내에 모든 사람들에게 퍼져 나갈 수 있는 장점이 있기 때문에 앞으로 유망한 방식이라 생각된다. 청소년 교육 프로그램 중에서 빠른 시간내에 많은 청소년에게 전달해야 하는 정보가 있다면 이 방법이 적합할 것이

다.

CAI 방식만이 컴퓨터를 활용한 모든 방식이 아니다. 최근에 관심을 기울이고 있는 컴퓨터 매체 활용방식이 CMC(Computer Mediated Communication)이다. 컴퓨터의 전자우편 개념을 사용하여 원거리에 떨어져 있는 학습자에게 일대일로 학습할 수 있는 기회를 주거나 서로 의견을 교환할 수 있는 공동의 장을 마련하게 할 수도 있다. ‘청소년상담’ 분야에서는 적극적으로 활용을 검토해야 하지 않나 생각된다.

이상에서 소개한 매체들 이외에도 방송매체를 비롯하여 여러가지가 있다. 이들에 대해서는 보다 전문적인 서적을 참조하기 바란다.

본문요약

매체란 협의의 개념으로는 학습을 하는데 있어서 내용을 구체화하거나 보충하여 학습자가 명확히 이해할 수 있도록 도와주기 위하여 사용되는 모든 기제나 자료를 의미한다. 광의의 개념으로는 학습에 있어 내용을 보충하는 보조 자료의 의미를 넘어서 교수-학습과정에서 교사와 학습자 사이에 교수목표 달성을 위해 사용되는 모든 수단을 의미하는 것으로 인적 자원, 학습내용, 학습환경, 시설, 시청각 기재 등을 포함한 종합적이고 포괄적인 개념이다.

교수매체의 역할은 매체를 직접 활용하게 되는 교사의 입장과 프로그램 설계자의 입장에 따라 달라진다.

보조물로서의 매체는 교수-학습과정 속에서 교수활동을 보조해 주는 것으로서 다양한 수준의 구체성을 띤 경험을 학습자의 학습상황 속에 가져오며, 교사와 학습자 간에 원활한 커뮤니케이션이 일어날 수 있는 환경을 만들어 준다.

프로그램 개발자의 입장에서의 매체는 프로그램의 개발자가 교수체제를 개발해내는데 있어서 필요한 여러 가지 구성요소 중의 하나이다. 이때 교수매체는 프로그램 개발자가 전체 프로그램의 목적에 비추어 적합한 것이라고 판단한 것이며 실제 프로그램의 진행에서 활동되는 것을 말한다.

본문에서는 이러한 교수매체에 대한 이해를 바탕으로 하여 청소년 프로그램에 자주 사용되고 있는 교수매체들 중 인쇄매체, OHP 자료, 슬라이드 자료, 종합 영상매체, 컴퓨터매체에 대해 알아야 할 내용을 소개하였다.

연구과제

1. 매체의 개념에 대해 이해한다.
2. 교수매체의 역할을 교사의 입장, 프로그램 설계자의 입장에서 논의해 본다.
3. 청소년 프로그램 개발시 자주 사용되고 있는 매체들에 대해 알아본다.

참고문헌

- 권성호(1990), 교육공학원론, 양서원.
- 이용남(1990), 교육방법 및 교육공학, 교육과학사.
- 정인성(1991), 실천적 교수방법, 교육과학사.
- Heinich, R., Molenda, M. & Russell, J.(1991), *Instructional Media and the New Technology of Instruction*, New York: Macmillan Publishing Co.

2.5

프로그램의 평가

개 관

청소년지도에 있어서 교육 프로그램의 평가는 학습자들이 교육 프로그램을 통해 얻은 것들이 어떠한 효과를 가져올 것인가 판단하는 것을 말한다.

본 글에서는 교수체제로서의 교육 프로그램을 평가하는데 필요한 기본지식으로서 평가의 기능, 유형, 절차와 각 단계에 포함된 활동을 살펴 보기로 한다.

주제어

평가, 평가의 기능, 평가의 역할, 평가 절차, 평가의 정당화, 평가 활동 기획, 평가 준거 설정, 평가 지표, 평가 기준 설정, 평가적 판단, 평가 결과, 평가 과정

* 나일주, 서울대학교 교수

평가는 누군가가 어떤 활동이나 생산물의 가치를 판단한다는 의미를 갖는 말이다. 교육과 관련된 활동은 일반적으로 배우는 사람(학습자)들을 미래에 대비시키는 것과 연관되며 따라서 교육 프로그램의 평가는 학습자들이 그 교육 프로그램을 통하여 얻은 것들이 미래에 어떤 효과를 가질 것인가 판단하는 것을 일컫게 된다. 실제로 있어서 교육평가는 직전에 이루어진 교육활동의 즉시적 결과를 측정하는 데에 초점이 맞추어져 있다. 이것 역시 대단히 중요하다. 왜냐하면 학습자가 어떤 프로그램을 통해서 아무것도 얻은 것이 없다면 미래에 있게 될 어떤 효과도 기대할 수 없을 것이기 때문이다. 그러나 즉각적인 결과의 측정만을 행하는 것이 평가의 모든 것은 아니다.

여기에서는 한 개의 교육 프로그램을 하나의 교수체제로 보고 이 교수체제와 관련된 평가의 개념들을 다루기로 한다. 구체적으로 말하면, 평가의 기능을 간단히 살펴보고, 평가의 유형을 살펴본 다음, 평가의 절차와 각 단계에 포함된 활동들을 살펴 보기로 한다.

1. 평가의 기능

교육의 결과를 평가하는 것은 세 가지의 기능을 갖는다.

첫째, 학생에게 수료의 증명을 하거나 학생의 성취정도를 판단하기 위한 목적 즉, 학습자의 성취도 판단 기능이다.

둘째, 코스의 효과성을 측정하고 개선하기 위한 목적, 즉 코스 효과성 판단 목적이다. 이것은 제조업에서 QC(quality control) 또는 제품 개발 과정의 통제와 같은 것이다.

세째, 코스의 구조나 진행과정에 대한 가설을 검증함으로써 코스 설계에 대한 일반적 문제에 대응하는 통찰력을 얻기 위한 목적, 즉 연구 목적이다.

이상의 세 가지 평가의 기능 중 프로그램의 설계와 보다 밀접하게 관련되어 있는 기능은 두번째의 효과성 판단 기능이라 할 수 있다. 다음에 논의하는 평가의 역할을 살펴보면 그간의 평가에 대한 인식의 변화와 함께 교육 프로그램 설계의 입장에서 취해야 할 평가의 관점을 가질 수 있을 것이다. 평가의 일반

적 역할과 평가절차는 배호순(1990)이 “평가의 원리”에서 다룬 내용을 약간의 수정만을 가하여 전재한 것이다. 보다 상세한 평가절차는 문미의 참고서적을 참조하기 바란다.

2. 평가의 역할

1960년대 이전의 평가에서는 대부분의 경우에 프로그램이 종료된 후에 그 프로그램의 의도한 바가 어느 정도 달성되었는가를 평가하는 접근법을 사용하였다. 그러기 때문에 평가활동에서는 대체로 평가의 총괄적인 역할만을 주로 강조하였고 평가의 시기는 대부분의 경우에 프로그램의 종료 이후였다. 그러나 교육평가 분야를 선두로 평가에 대한 사회적 요구가 증대되기 시작하자 평가에 관한 관심이 크게 고조되고 많은 평가 모형들이 등장하면서 평가는 다양한 역할을 수행하게 되었다.

1) 형성적 역할과 총괄적 역할

1963년의 크롬백(Cronbach)의 “평가를 통한 코스의 개선”이라는 글이 발표된 것을 계기로 삼아 평가의 기능이 다양해지기 시작하여 종래의 프로그램 종료 후의 그 효과를 총괄적으로 평가하는 총괄적 역할만이 강조되어 오던 것이, 프로그램의 개선이나 개인에 관한 중대 결정을 위한 목적 등으로 평가기능이 크게 광범위해지게 되면서 평가가 의사 결정을 돕는 수단으로 각광받기 시작하였다. 이러한 평가 목적의 분화로 인하여 평가 형태가 다양해지고 평가의 기능도 다양해지기 시작하였다. 말하자면, 평가가 의사 결정을 위한 필요성을 충족시키기 위해서는 그 프로그램의 실시 과정 자체를 필연적으로 중시하게 되었다. Cronbach(1963)은 프로그램의 개선이라는 목적을 달성하기 위해서는 새로운 평가방법으로 프로그램 실시 과정을 조성해야 할 것(process studies)과 추후 과정(follow-up studies)까지도 평가 연구의 대상으로 삼아야 할 것을 강조한다. 그의 주장은 평가의 역할이 프로그램 종료 시기에는 총괄적인 면에만 국한되지 않고 프로그램 진행중의 형성적인 면도 포함하고 있음

을 강력히 시사하고 있다. 이것은 1967년의 M.Scriven의 논문(The methodology of evaluation)에서 보다 분명하게 나타난다.

철학자이기도 한 Scriven의, 평가의 목적(goals)과 역할(roles)을 구분하고 다시 평가의 역할을 형성적인 것(formative roles)과 총괄적인 것(summative roles)으로 분류할 것을 제안한 논문은 평가의 목적과 기능을 보다 다양하게 하고 평가의 역할을 분화시키는데 직접적인 기여를 하게 되었다. 그에 의하면, 평가는 프로그램의 개발 과정중의 한 부분 활동이고 평가의 중요한 기능중의 하나는 프로그램을 개선하는 것이기 때문에 그 기능을 만족스럽게 수행하기 위해서는 프로그램의 진행 과정 자체를 평가하고 그 결과가 프로그램의 개발 과정에서 재투입(feedback)되어 프로그램 자체를 개선시킬 수 있어야 한다는 것이다. 이 경우에 평가는 프로그램이 실시 및 진행되는 과정에서 그 프로그램의 문제점을 발견하고 그것을 즉시 수정 및 보완할 수 있도록 하는 ‘프로그램을 보다 바람직한 방향으로 형성해 나가는 역할’, 즉 형성적 역할을 수행하게 된다. 이와 같은 형성적 기능을 강조하여 실시하는 평가를 형성평가라고 부르고 있는 바, 이는 특히 프로그램의 개선을 목적으로 하여 프로그램의 진행 과정에 초점을 두는 평가 형태를 말한다.

이와는 달리 프로그램이 종료된 후에 그 프로그램이 의도하는 바대로 그 목표를 효과적으로 달성 및 성취하였는가를 평가하여 의사결정권자에게 그 프로그램의 채택 여부를 결정하는 중요한 근거 자료를 제공하는 평가의 역할을, 평가의 총괄적 역할이라고 규정하고 있다(Scriven, 1967). 이 총괄적 역할은 종래의 평가에 추가된 것으로서 평가 결과로서의 정보를 유용하게 활용하도록 하고 의사결정의 근거 자료로 활용한다는 점은 평가의 기능을 다양하게 하는데 기여했다고 할 수 있다. 이와 같은 역할을 강조하여 실시되는 평가를 총괄적 평가라고 부르는 바, 특정 프로그램의 총괄적인 효과나 실시 결과를 파악하여 그 프로그램의 가치와 장점을 발견하기 위하여 활용한다.

2) 진단적 역할

또 다른 평가의 역할이 언급된 것은 교수효과를 증대시키기 위해서 교사가 학생의 준비 상태를 사전에 파악하기 위한 진단적 역할이다(Bloom, et al., 1981). 평가의 진단적 역할은 교육 분야에서 먼저 사용되기 시작하였는 바, 그 개념은 학습 결손이나 문제를 발견하는 기능만을 의미하지 않고 비교적 넓은 의미로서 학습자의 장점이나 능력을 발견하는 것까지도 포괄하고 있다. 진단적 평가는 본 수업이 시작 되기 전에 실시해야 하는 바, 진단평가는 학생의 학습 준비 상태로서 선수 학습 능력이나 기능 정도와 학생의 학교 및 교과에 대한 태도와 같은 정적적 특성을 파악하여 그들의 출발점 행동(entry behavior)을 확인하고 그에 입각하여 학생들을 적절한 학습과제와 학습활동에 배치하여 학습효과를 증대할 수 있다는 전제에서 사용되기 시작하였다. 이와 같은 평가의 진단적 역할은 평가의 시기를 프로그램이 실시 되기 직전으로 규정함으로써 평가의 시기를 다양화하는데 기여하였다.

3) 심리적 역할과 행정적 역할

이와는 달리 Nevo(1986)는 평가의 심리적(또는 사회적, 정치적) 역할과 행정적 역할을 종래의 형성적 역할과 총괄적 역할에 추가하고 있어 주목을 끌고 있다. Nevo에 의하면 평가를 실시함으로써, 특정 행동(평가 대상행동)에 대하여 많은 사람들의 관심을 불러 일으킬 수 있고 평가받는 사람들에게 바람직한 행동을 할 수 있도록 자극하고 동기를 부여할 수 있을 뿐만 아니라 평가 대상(프로그램)에 대하여 홍보가 촉진될 수도 있다는 것이다. 이 평가의 효과는 평가 자체가 가지고 있는 심리적 기능 또는 사회적-정치적 기능(psychological or socio-political function)을 말해 준다. 또한 Nevo는 공공기관에서 평가를 실시함으로써 상급자가 하급자에 대하여 일종의 권위를 행사하는 효과를 얻을 수 있는 바, 이 효과는 평가의 행정적 기능(administrative function)으로부터 발생한다고 주장한다. 관리직에 있는 사람이 고용인이나 하급

자에 대하여 평가를 실시함으로써 자신의 권위를 행사할 수 있는 것은 평가가 일종의 행정적 역할을 하기 때문이라는 것이다. 이와 같은 Nevo의 주장은 평가의 역할(기능)이 기존의 형성적, 총괄적 기능에만 국한되지 않고 있으며 보다 다양한 기능을 하고 있음을 인식케 해 준다.

4) 의사결정 보조 역할

한편, Cronbach(1963)의 평가의 의사결정에서 하는 보조 활동과, Scriven(1967)이 평가의 역할을 형성적인 것과 총괄적인 것으로 분류한 것으로부터 영향을 받은 Stufflebeam(1971)은 평가의 주된 역할이 의사결정권자에게 필요한 적절한 정보를 제공하는 것이어야 한다고 주장한다. 그에 의하면 네 가지의 의사결정 형태가 있는 바, 그것들은 1)목표의 결정과 계획 수립에 관한 결정(planning decisions), 2)프로그램의 목표 달성을 위하여 필요한 가용 자원 및 전략과 구체적인 계획을 선택하고 구조화하는 결정(structuring decisions), 3)프로그램 실시 계획과 절차 개선을 위한 결정(implementing decisions), 그리고 4)프로그램 실시 과정이나 실시 후의 성과나 결과에 대한 프로그램의 존속, 폐지, 수정, 재실시에 관한 결정(recycling decisions) 등이다. Stufflebeam의 평가 모형의 강조점은 이와 같은 네 종류의 의사결정에 필요한 정보를 제공하기 위한 네 가지 종류의 평가 형태라고 할 수 있다. 그것들은 성취평가(context evaluation), 투입평가(input evaluation), 과정평가(process evaluation), 산출평가(product evaluation)라고 칭하며, 그 첫자만을 사용하여 CIPP 모형이라고 한다.

성취평가(context evaluation)는 프로그램이 작동할 성취를 규정하고, 그 상황의 요구와 기회를 사정하고 확인하며, 그 요구와 기회에 잠재하는 문제점을 진단하기 위한 목적으로 실시된다. 이 경우의 평가에서는 의사결정권자가 프로그램이 실시될 상황을 결정하고, 사정·확인된 요구와 기회를 활용할 수 있도록 하는 프로그램 목표를 결정하고, 확인된 문제와 제한점을 해결하기 위한 계획을 수립하도록 돕는 역할을 중시한다. 이 평가 형태와 관련된 의사결

정은 프로그램이 실시될 상황, 추구할 일반적인 목표, 성취할 구체적인 목적 등에 관한 것으로서 구체적인 계획 수립에 필요한 배경과 여건을 조성하는 결정을 말한다.

투입평가(input evaluation)는 프로그램 담당자의 적절한 능력, 목표달성을 위한 전략, 선정된 실행 계획 등을 확인하고 사정하기 위한 목적에서 실시한다. 이 경우의 평가에서는 프로그램의 목표를 달성하기 위하여 기용한 자원을 어떻게 활용해야만 할 것인가에 관하여 필요한 정보를 제공하기 위한 역할을 중시한다. 말하자면, 프로그램의 목적 달성을 위한 지원책, 해결전략, 그리고 절차 방안의 선정 및 결정과 구체적인 계획을 구조화하는데에 필요한 정보를 제공하는 것이 주된 역할이다. 구체적으로는 관련 인사들의 예상되는 능력을 사정하고 여러 전략들의 적합성이나 수립된 계획의 실천 가능성을 평가하는 일들이 포함된다.

과정평가(process evaluation)는 프로그램을 계획대로 추진할 것을 담당한 자들에게 주기적으로 feedback을 제공할 필요성에 의해 수행되는 바, 그 세 가지의 구체적인 목적은 다음과 같다. 즉, 프로그램 실시 계획과 실행과정의 문제점을 탐색하거나 그것을 예상하기 위하여, 계획된 결정을 위한 정보를 제공하기 위하여, 그리고 실시 과정 자체를 기록하기 위하여 평가가 이루어진다. 이 경우의 평가에서는 프로그램 실시 과정 중의 문제점(애로)을 예상하고 그것을 극복하기 위해 필요하다. 그리고 실행 계획을 구체화하고 개선시키기 위해 요청되며, 프로그램의 성과를 해석하기 위하여 필요한 정보를 관련 의사 결정권자에게 제공하기 위한 역할을 중시한다.

산출평가(product evaluation)는 프로그램의 종료 후, 또는 진행중에 성취한 결과를 측정하고 해석하기 위한 목적으로 이루어지는 바, 그 결과를 프로그램의 목적, 상황, 투입, 그리고 과정에 관한 정보와 관련시키는 역할이 강조된다. 이 경우의 평가에서는 프로그램의 존속, 폐지, 수정, 또는 재강조를 결정하고 프로그램 활동을 다른 국면의 변화 과정과 결부시키기 위한 목적을 추구한다.

Stufflebeam의 CIPP모형에서의 네 가지 평가 형태 중 상황평가와 투입평가는 진단평가, 과정평가는 형성평가, 그리고 산출평가는 총괄평가의 역할을 한다고 말할 수 있다. 이들을 평가 시기면에서 보면, 상황평가는 프로그램 실시 이전 단계에, 투입 평가는 프로그램이 개시되는 단계에 과정평가는 프로그램 진행과정 단계에, 그리고 산출평가는 프로그램의 종료 단계에 이루어진다. 이는 Stufflebeam의 아이디어로 말미암아 평가의 역할과 시기가 다양해졌음을 말해 준다.

3. 평가 절차

일반적으로 한 프로그램에 대한 평가 요구가 발생하여 그를 평가하고 그 결과를 활용하는 전반적인 절차를, 평가를 정당화(근거 확인)하는 활동, 평가를 기획 및 설계하는 활동, 계획에 의거한 판단 근거 수집 활동, 평가 판단 및 보고 활동, 평가 결과의 활용 촉진 활동 등으로 구분할 수 있다. 이들 중에서 평가 정당화 활동은 평가 결과를 활용하도록 촉진하는 활동과 더불어 ‘본질적인 평가 활동’이라고는 할 수 없고 다만 ‘평가 관련 활동’이라고 할 수 있는 바, 이들 활동이 평가자만의 결정으로 이루어지는 본질적인 평가 활동과는 구분되는 동시에 평가 외부적 결정으로 인하여 영향을 받아 이루어지며, 평가 활동과 직접 또는 간접적으로 관련을 맺으며 이루어지기 때문이다. 말하자면, 이들 활동이 없다면 본질적인 평가를 정당화할 수 없는 동시에 그 평가 결과를 타당화할 수 없기 때문에 이들 정당화 활동과 평가 결과의 활용 촉진 활동은 필수적으로 ‘본질적인 평가 활동’과 직접 또는 간접적으로 관련되게 마련이다. 즉, 실제 평가 활동이 이들 활동과 밀접한 관련하에서 이루어져야만 신뢰되고 타당하게 평가를 수행할 수 있게 되고 나아가서 객관적이고 유용한 평가 결과를 얻을 수 있게 된다.

넓은 의미로는, 평가 근거를 확인하여 평가 활동을 정당화하는 일과 평가 결과의 활용을 촉진하는 활동은 평가 구성 활동이라고 할 수 있으나, 좁은 의미로는, 본질적인 평가 구성 활동이라고 할 수 없고 다만 ‘평가 관련 활동’이

라고만 분류할 수 있다. 이런 관점에서 여기에서는 ‘평가 관련 활동’에는 평가를 정당화하는 활동과 평가 결과의 활용 촉진 활동을 포함시키며, ‘평가 구성 활동’에는 평가 기획 및 설계 활동, 평가 준거 설정 활동, 평가 지표 수집 활동, 평가 기준 설정 활동, 평가적 판단 활동, 평가 결과 보고 활동을 포함시키기로 한다.

평가가 이루어지는 절차적 측면에서 볼 때, 이들 ‘평가 관련 활동’과 ‘본질적인 평가 구성 활동’들은 상호 관련 하에서 하나의 연계를 맺으면서 이루어지는 바, 이들 절차를 단계화하자면, 평가 준비 단계, 평가 기획 단계, 평가 근거 수집 단계, 평가 및 정리 단계, 평가 결과 활용 단계로 분류할 수 있다. 평가 준비 단계에서는 주로 평가 근거를 확인하고 평가를 정당화하는 일이 이루어지며, 평가 기획 단계에서는 평가 활동을 계획하고 설계하는 일이 주로 이루어진다. 또한, 평가 근거 수집 단계에서는 평가 준거를 설정하는 일, 평가 지표를 수집하는 일, 그리고 평가 기준을 결정하는 일이 주로 이루어지며 판단 및 정리 단계에서는 평가적 판단을 내리고 그를 정리하여 보고하는 일이 이루어진다. 그리고 평가 결과의 활용 단계에서는 평가 결과를 평가 요구자로 하여금 의도하는 바대로 활용할 수 있도록 돕는 일이 이루어진다.

1) 평가 근거 및 목적의 확인: 평가의 정당화

이 활동은 평가를 준비하는 단계에 해당하는 활동으로 누가, 어떤 필요에 의해, 어떤 목적으로 평가를 요구하는가를 확인하고 파악하는 일이 중심을 이룬다. 이 활동은 평가를 개시하는 단계 활동으로서 우선적으로 ‘왜’ 평가를 실시해야 하는가를 파악함으로써 평가의 필요성과 평가 목적을 확인함과 동시에 평가 활동의 근거를 확인하고 명분을 밝혀 그를 정당화하기 위해서 필요하다. 평가자는 이를 바탕으로 하여 후속 단계에서 무엇을 어떻게 평가할 것인가를 계획할 수 있게 되는 바, 특히 구체적인 평가 목적, 평가 대상(내용), 그리고 평가에서 강조할 점과 초점으로 삼아야 할 점이 무엇인가를 명료히 할 수 있게 된다.

먼저, ‘왜’ 평가하려고 하는가라는 질문에 답변함으로써 평가의 필요성, 목적, 주요 강조점 등과 그와 관련된 평가 결과의 활용 방안 및 방향을 확인하고 파악할 수 있게 되는 바, 이것은 특정 프로그램 평가의 명분을 밝히고 그를 바탕으로 하여 평가 활동을 정당화하기 위해서 필요한 절차 활동이라고 할 수 있다.

또한, 이 단계에서는 평가를 요구하는 개인이나 단체(기관)를 확인하고 평가 활동에 필요한 경비를 부담하고 평가 결과를 보고 받을 인사를 확인하는 동시에, 평가 활동과 관련이 있는 집단이나 평가 결과로 인하여 직접 또는 간접적인 관계가 있는 개인 또는 집단을 확인하는 일도 이루어진다. 즉, 평가 요구자, 평가 활동의 지원자, 평가 활동 책임자, 평가 관련자, 그리고 평가 수혜자를 확인하는 일은 구체적인 평가 활동을 설계하기 전단계에서 평가 활동의 명분을 밝히고 평가 활동을 정당화하는 맥락에서 평가의 필요성 및 목적 확인과 동시에 요청되는 일이다.

이러한 평가 관련 활동은 평가를 구체적으로 준비하고 기획하는 일과 직결되고 나아가서 평가 준거를 설정하기 위한 근거를 확립하고 준비하는 일과도 연결되기 때문에 그 중요성이 강조된다. 특히 이 단계에서 평가의 주요 목적과 그 이유 및 필요성이 무엇인가를 확인하는 일이 이루어짐으로써 구체적인 평가 목적의 명세화, 평가 대상의 구체화, 평가에서 강조할 점, 평가 결과의 활용 등에 관한 계획을 수립할 수 있게 된다. 그리고 이렇게 규명된 평가의 이유와 목적은 평가 활동이 종료된 후에 그 평가 결과를 타당화하고 정당화하는 근거로서 기능할 수 있는 동시에 그 결과를 실제로 활용하는 지침의 역할을 할 수도 있다.

2) 평가 활동의 기획

평가 준비 활동 및 보조 활동으로서 평가 활동의 근거를 밝히고 그를 정당화하는 일이 이루어지면 이를 바탕으로 구체적인 평가 기획 활동이 이루어진다. 평가자는 누가, 무엇을, 어떤 목적과 이유(필요성)에 의거 평가하고자 하

능가를 확인하고 나면 그를 바탕으로 구체적인 평가 활동을 준비하고 설계해야 한다. 이 활동은 평가자 또는 평가팀이 자율적으로 기획하고 결정하는 일이기 때문에 순수한 평가 활동이라고 할 수 있어 앞에서 이루어진 평가 관련 활동과는 본질적으로 다른 활동이다.

이 단계 활동에서는 구체적인 평가 목적을 확인하고 그와 관련하여 평가할 내용과 대상 프로그램을 파악하는 일, 평가 목적과 대상에 적합한 평가 관점 및 평가 모형을 선정하는 일, 구체적인 평가 활동을 배열하고 조직하여 평가 활동의 일정 및 계획을 수립하는 일 등이 이루어진다. 평가자는 이 상황에서 평가 목적, 평가 대상(내용), 그리고 평가 관점(모형)간의 관계를 파악하고 그를 밀접하게 관련시켜 대상 프로그램의 성격을 고려하고 평가 목적을 만족스럽게 달성시킬 수 있는 평가가 될 수 있도록 기획 및 설계 활동에 임해야 한다.

구체적인 평가 활동에서 주어진 평가 여건과 상황을 정확히 파악하여 그를 바탕으로 실현 가능성이 있는 동시에, 가용한 경비와 자원, 제한 요인을 효율적으로 활용할 수 있는 평가 설계가 될 수 있도록 노력해야 한다. 특히, 평가 목적, 평가 대상, 평가 관점, 평가 여건 및 상황 등을 종합적으로 고려하여 적절한 평가 설계를 수립할 수 있으나 여부는 평가의 성패를 크게 좌우하는 문제로서 인식된다. 고로, 적절한 평가 설계 수립을 위해서는 우선적으로 평가자의 자질 함양과 풍부한 경험의 축적이 요청된다.

3) 평가 준거의 설정

평가의 목적과 이유(필요성) 등이 확인되면 그를 바탕으로 ‘무엇을’ 평가할 것인가를 확인하여 평가할 내용과 대상을 규명하는 일이 후속된다. 구체적으로 평가할 내용과 대상을 확인하기 위해서는 그 평가의 목적과 이유를 충실히 하고 평가에서 특히 강조하고 초점을 두어야 할 점이 무엇인가를 고려해야 하는 동시에 프로그램의 특성 및 내용을 정확히 이해해야 한다.

평가 준거는 평가 대상 프로그램의 특성과 내용을 나타내는 동시에 프로그

램이 달성하고자 의도한 바와 프로그램의 산출 결과를 대변하는 기능을 하지만 그 평가의 구체적인 목적과 이유나 강조점에 의해서 크게 좌우되는 성격을 지닌다. 그러므로 당면한 평가의 주된 목적과 강조점을 확인하고 그에 입각하여 대상 프로그램의 성격과 내용을 중시하면서 프로그램의 목표와 주요 영역 및 범위, 프로그램의 다양한 속성, 내용, 영역, 범위, 목표, 산출 결과 등이 모두 평가할 대상 및 평가할 내용이 될 수 있기 때문에 이들 중에서 평가의 주목적과 이유, 평가에서의 강조점과 초점 등을 중시하여 그에 적합하도록 평가 준거를 설정해야 한다.

특정 프로그램을 평가하는 상황에서는 프로그램을 어떤 목적과 필요성에 입각하여 평가하고자 하는가를 중시해야만 구체적인 평가 목적과 내용이 드러나게 된다. 평가 목적이 프로그램의 개선에 있다면 평가 목적이 그 프로그램의 효과를 확인하기 위한 경우와는 평가의 주안점이 다르고 평가의 역할이나 기본 설계가 달라지면 평가 준거가 달라질 수 있기 때문에 평가 준거를 설정하기 위한 작업으로서 평가 목적과 이유 등을 명료화하는 일이 절실히 요청된다.

일반적으로 프로그램이 의도한 바로서 프로그램의 목표를 구체화하고 상세화함으로써 평가할 준거를 설정하는 것이 비교적 용이하다. 즉, 프로그램이 달성하고자 의도한 바나 기대되는 산출 결과를 구체화하면 그것이 곧 평가 준거가 될 수 있거나 또는 평가 준거의 후보 대상이 될 수 있기 때문이다. 프로그램의 목적을 상세화하는 일은 곧 평가 준거를 준비하고 설정하는 일이 된다는 관점에서 구체화된 목표들 중에서 취사 선택하거나 그들의 우선 순위와 비중을 결정하는 일이 이루어진다. 이와 같이 상세화된 프로그램 목표를 선택하거나 재정리 함으로써 평가 준거가 설정되는 경우가 많은데 이처럼 설정된 평가 준거는 평가 활동의 내용과 방법이 크게 달라진다는 점을 중시한다. 평가 목적과 필요에 적합한 평가 준거를 설정하는 일을 수행하는 단계는 평가의 준비 및 초기 단계 활동에 해당되고, 이는 나아가서 구체적인 평가 계획 및 설계 활동과 직결되며 평가 자료 수집 활동과 평가 기준의 결정과도 연결되는

활동이 된다. 즉, 자료의 종류를 결정하고 평가 자료를 수집하며 그로부터 평가 지표를 추출하는 일과 평가 기준을 설정하는 일들이 평가 준거에 관련해서 이루어지거나 평가 준거에 의해서 크게 좌우되는 일이라는 점을 고려해야 한다.

프로그램 목표를 구체화한 결과로서 그 목표가 위계화되어 있다면 그 평가 준거를 위계화할 수 있는 바, 보다 일반적이고 추상적인 준거로부터 보다 구체적이고 행동적인 수준의 준거가 있을 수 있으며 이들 여러 수준의 준거가 병존할 수 있음을 유의해야 한다. 보다 바람직한 경우는 일반적인 수준의 준거를 보다 구체적으로 상세화하여 행동적인 용어로 표현될 수 있는 준거로 나타내어 그것을 일종의 검사 문항의 문항 근거로 사용할 정도에 이르게 되는 경우이다. 그렇게 되면 그 평가 준거에 관련된 평가 자료를 수집하는 일이 보다 효율적으로 이루어질 수 있다는 장점이 있어 권장할 만하다.

예를 들면, 학생들의 학업 성취도(학력)를 평가하거나 교육과정을 평가할 경우에는 학습 목표 및 교육과정 목표가 일반적인 수준에 준거가 될 수 있으며 그를 보다 구체화하고 상세화하게 된 결과로서 행동적 수준의 구체적 내용 요소들은 그를 평가하기 위한 구체적 수준의 평가 준거가 될 수 있는 바, 어떻게 구체화한 내용 요소들은 그 평가 준거와 관련된 평가 자료를 수집하기 위한 학력검사의 문항 근거로서 그 기능을 할 수 있게 된다.

이처럼 평가 준거는 가능한 측정이 가능하도록 구체적 수준으로 상세화하는 일이 요청되는 바, 이는 준거를 구체화함으로써 평가할 대상이나 내용에 대하여 객관적으로 용이하게 합의할 수 있을 뿐만 아니라 관련된 평가 자료를 수집하고 평가 기준을 설정하기에 용이하다는 등의 후속적인 평가 활동의 효율화를 기할 수 있기 때문이다.

4) 평가 지표(자료)의 수집

평가 목적에 적합하도록 평가 준거를 설정하고 나면 그 평가 준거에 입각하여 각 준거를 구현시킨 증거 자료나 준거에 관련해서 나타난 변화를 기술한

증거 자료, 준거를 성취시킨 결과나 실천된 결과를 표현하는 근거 자료 등을 수집해야 한다. 이 자료 수집 활동은 각 준거마다의 특성을 고려하여 각 준거의 관점에서 실제로 구현되고 실천된 상황과 사실을 바탕으로 그 프로그램을 통하여 영향을 받고 성취되거나 변화된 점, 프로그램으로 인하여 자극되고 유발된 점이나 산출된 점 등을 나타내는 근거 자료를 관찰하고 기술하며 측정하는 활동을 의미한다.

준거마다 필요한 자료 및 지표가 결정되면 그를 수집하기 위한 구체적인 계획 수립과 그에 따른 체계적인 활동이 요청되는 바, 이것은 자료 수집 활동이 전반적인 평가 활동에서 차지하는 비중이 가장 크며, 평가자의 시간과 노력 및 비용면에서 가장 중시되는 활동이기 때문이다. 말하자면, 평가 자료를 수집하는 일은 평가 활동 전반에 걸쳐서 가장 많은 시간과 노력이 요청되는 동시에 비용도 가장 많이 드는 활동이기 때문에 이들 활동은 보다 체계적으로 이루어져야 할 필요성이 있다. 그러므로 사전에 자료 수집에 관하여 구체적인 계획을 수립할 필요가 있으며 그 계획대로 수행할 필요가 있다. 이 계획에서는 자료 수집활동과 더불어 수집된 자료의 처리 및 분석 활동까지도 포괄해야 한다.

일반적으로 각 준거에 대해서는 한 가지 이상의 근거 자료가 요청되는 바, 평가자는 먼저 해당 준거의 내용과 성격에 적합한 자료의 형태가 어떤 것인지, 하나의 준거를 보다 적절하게 표현하기 위해서 두 가지 이상의 자료를 수집해야 하는지, 하나의 근거 자료로 두 가지 이상의 준거를 기술할 수 있는지, 수집된 자료를 어떤 형태의 평가 지표로 나타내어야 하는지 등을 결정해야 한다. 실제적인 자료 수집활동에 임하기 전에 이와 같이 각 준거에 적합한 자료가 무엇인지를 판단하고 어떤 자료로 어떤 준거를 표현하고 기술할 것인지를 결정해야만 구체적인 자료 수집 계획을 수립할 수 있게 된다.

적절한 자료의 형태와 종류가 결정되면 그 자료의 출처와 근원을 확인하며 그 자료를 측정하고 수집할 수 있는 방법과 도구를 결정하는 동시에 수집활동을 위한 절차를 결정하는 활동이 이루어져야 한다. 먼저, 필요로 하는 자료가

어떤 대상으로부터 측정 및 수집될 수 있는지, 누구를 대상으로 원하는 자료를 추정하고 수집해야 할 것인지 등을 결정해야 한다. 이와 동시에 그와 같은 수집 활동을 위하여 어떤 도구와 측정 방법이 필요한지를 결정해야 하는 바, 이미 개발된 도구 중에서 보다 적절한 것을 선정하거나 새로운 도구를 개발하는 일이 필요하게 된다.

계획에 의거 구체적인 자료 수집활동이 체계적으로 이루어지게 되면 원하는 자료를 얻게 되는 바, 그 원자료를 처리하고 분석해야만 필요로 하는 평가 지표를 활용할 수 있게 된다. 그러므로 수집된 자료를 그 자료의 성격에 적합하도록 분석 처리하고 종합해야만 한다. 자료는 대체로 질적인 자료와 양적인 자료로 분류될 수 있으며 이러한 분류에 적합한 자료 분석 방법에 따라서 분석하고 처리해야만 적합한 평가 지표를 구할 수 있게 된다.

5) 평가 기준의 결정

이 단계에서는 평가 지표와 평가 준거의 내용과 성격을 바탕으로 평가 기준을 결정하는 일이 이루어진다. 수집된 평가 자료를 이용하여 프로그램의 특정 준거에 있어서 산출의 만족 정도, 전반적인 성과 여부, 목표 달성 및 성취 여부와 정도 등을 판단하기 위한 기준이 요청된다.

이 기준은 특정 준거에 관한, 달성하거나 성취해야할 바람직한 상태를 의미하는 데, 이것은 정도나 수준 또는 점수 등으로 표현해야만 그 기능을 발휘할 수 있게 된다. 이와 같은 바람직한 상태는 그 프로그램에 대한, 또는 준거에 대한 사회적으로 용납되고 인정받을 수 있는 비교적 객관적인 수준이나 정도를 말하는 동시에, 본질적으로 그 프로그램이 달성해야 할 이상적이고 바람직한 기대는 사회적으로 지향하고 있는 수준이나 정도를 말하는 동시에 보편적으로 인정하고 용납할 수 있는 일반적인 수준이나 정도를 나타낸다.

일반적으로 특정 준거에 관한 평가 기준은 점수화하여 나타내는 경우가 가장 많은데, 특정 점수나 달성해야 할 기준선이나 합격과 불합격을 나타내는 수준, 용납할 만한 성취 수준 등을 나타낸다. 다음으로는 특정 상태나 정도

및 수준을 문장으로 진술하고 관련된 상황을 자세히 기술하는 경우가 많다.

기준을 설정하기 위해서는 준거의 성격과 지표(자료)의 형태 및 성격을 중시해야 한다. 동일한 준거에 대하여 어떤 형태의 평가 지표를 수집하느냐에 따라서 그에 대한 평가 기준의 형태나 내용이 달라지기 때문에 준거의 성격에 적합한 평가 지표를 수집해야만 그에 타당한 평가 기준을 설정할 수 있게 된다. 이것은 특정 준거에 관하여 그를 측정하고 기술하는 형태로서 평가 지표가 다양하다는 점을 감안하여 준거와 지표의 성격과 형태 등을 고려하여 그에 적합한 평가 기준을 설정하도록 노력해야 한다.

이것은 평가 기준이란 수집된 증거 자료인 평가 지표를 이용하거나 그를 통하여 표현하고 기술한다는 점을 의미하기 때문에 평가 기준을 결정하기 위해서는 우선적으로 평가 자료의 성격, 형태, 내용 등을 중시해야 한다. 이러한 관점에서 보다 적합한 평가 기준을 결정하기 위해서는 평가 기준을 여러 형태로 표현하고 제시할 수 있다는 점에 입각하여 평가 준거와 평가 지표에 적합한 기준 형태를 선정하도록 노력해야 한다. 평가 기준을 여러 형태로 분류할 수 있는 바, 그 중에서 대표적인 양적인 기준과 질적인 기준의 분류, 상대적인 기준과 절대적인 기준의 분류, 객관적인 기준과 주관적인 기준의 분류, 명시적인 기준과 암시적인 기준의 분류, 과정적인 기준과 결과적인 기준의 분류, 그리고 최소한의 기준과 최대한의 기준의 분류 등이 있다.

그리고 일반적으로 프로그램 평가 상황에서 많이 활용되고 있는 기준으로 는 유용성 기준, 실현 가능성 기준, 정당성 기준, 그리고 정확성 기준 등이 있는 바, 이는 여러 평가 상황을 초월하여 평가 기준으로서 활용될 수 있는 비교적 보편적인 기준이라고 할 수 있다. 이들 기준은 각 평가 상황에 적합한 평가 기준을 설정하는데에 지침으로서 활용할 수 있는 ‘기준의 기준’이라고 인식된다.

6) 평가적 판단의 실시

설정된 평가 준거와 수집된 평가 지표, 그리고 결정된 평가 기준을 판단 근

거로 삼아 최종적인 판단을 내리는 활동이 요청되는 바, 여기서 판단이란 평가 활동을 정리하고 매듭짓는 가장 종합적인 판단으로서, 평가를 평가답게 하는, 평가 목적을 달성시키기 위해서 필수적으로 요청되는 판단이기 때문에 이를 평가적 판단이라고 칭한다. 이는 일종의 종합적인 판단 활동이라고 할 수 있는데, 앞에서 전개된 평가 활동을 통하여 구비된 평가 준거, 평가 지표, 평가 기준을 바탕으로 각 준거에서의 달성 및 성취 정도, 성패 여부, 적합 여부, 만족 정도 등을 판단하고 그를 종합하여 다시 종합적인 판단을 가하는 일을 의미한다.

엄격한 의미에서의 평가적 판단은 각 단계의 활동에서의 판단을 의미하는 ‘절차 중심의 판단’과 판단 근거를 바탕으로 하여 최종적으로 내리는 ‘결론 중심의 판단’으로 구분될 수 있다. 즉, 절차 중심의 평가적 판단은 평가 목적을 확인하고 평가 활동을 설계하는 활동으로부터 평가 준거를 설정하고 평가 자료를 수집하는 일, 그리고 평가 기준을 결정하는 활동들에서 평가자가 내리는, 평가를 평가답게 하는, 평가 활동에서만 필요로 하는 판단을 의미한다. 그리고 결론 중심의 평가적 판단은 판단 근거라고 할 수 있는 평가 준거, 평가 지표, 평가 기준 등을 판단 근거로 삼아 이를 바탕으로 최종적으로 내리는 판단을 의미한다.

일반적으로 평가적 판단 활동에는 평가 대상 프로그램의 전반적인 가치를 확인하는 일, 프로그램의 전반적인 성취와 달성면에서의 두드러진 추세와 패턴을 파악하고 비교하는 일, 프로그램 실시 증거 자료를 기준에 비추어 비교하는 일, 프로그램의 효과와 영향을 통한 본질적인 장점을 파악하는 일, 그리고 프로그램의 문제점과 단점 및 개선할 점을 발견하는 일 등이 포함된다.

최종적인 평가적 판단에서는 해당 평가 활동에서 적용한 가치 주장과 가치 추론방식을 중시하는 동시에 평가 목적을 고려하여 그에 적합한 판단을 내릴 수 있도록 유의하는 한편, 각 준거마다의 판단과 준거 전반에 걸친 종합적인 판단을 동시에 내려야 한다. 이처럼 주어진 평가 상황과 그 평가에서 적용한 가치 주장 및 추론 형식 등을 고려하는 동시에 평가 목적에 입각한 평가 준거

와 그 판단이 보다 합리적이고 정당한 동시에 판단 결과가 보다 객관적이고 타당한 결과가 될 수 있게 된다. 평가적 판단의 정당성, 타당성, 객관성, 합리성, 유용성 등은 이처럼 주어진 평가 상황과 여건을 중시하고 평가 요구자의 필요와 목적에 입각하여 프로그램의 성격을 고려하여 판단 근거를 수집해야만 획득될 수 있고 보장받을 수 있게 된다.

7) 평가 결과의 보고

평가적 판단을 통하여 얻어진 평가 결과를 평가 요구자나 평가 관련자에게 보고하는 활동이 이루어져야만 평가 활동이 완료되게 된다. 평가적 판단이 종료되면 평가 결과를 본래의 평가 요구자 및 평가 발주자에게 보고해야만 본격적인 평가 활동이 사실상 완료된다. 이 단계 활동에서는 보고 대상자를 확인하거나 결정하고, 보고할 시기를 결정하며, 보고 내용과 더불어 방법 및 형태를 결정하는 일들이 이루어진다.

평가 결과가 활용되지 않으면 그 평가는 무용지물이 되기 때문에 평가 결과를 평가 요구자나 평가 관련자들의 이해 수준에 적합하고, 그들이 활용하기 용이하게, 그들이 원하는 형태로 보고하여 평가 결과를 다양하게 활용할 수 있도록 최선을 다해야 한다. 그러기 위해서는 평가 결과에 입각한 결론적인 제언과 권고 사항을 제시하여 평가 결과의 활용을 유도하고 안내하도록 보고서를 작성해야 한다.

8) 평가 결과의 활용

평가 결과가 의도한 대로 활용될 수 있도록 돕는 일은 본질적인 평가 활동과는 구분되는 ‘평가 관련 활동’이라고 할 수 있다. 그러나 이 활동은 본질적인 평가 활동과 밀접한 관련을 맺지 않고서는 이루어질 수 없는 동시에 이 활동이 없으면 평가 결과가 의도한 대로 활용되기 어려운 경우가 많다는 상호관계하에 있다.

평가 요구자 또는 관련자가 평가 결과를 의도한 대로 활용할 수 있게 될 때

에만 평가 목적이 제대로 달성되었다고 할 수 있는 동시에 평가 자체가 성공했다고 판단할 수 있게 된다. 이는 평가자가 평가 요구자 및 관련자들과 밀접한 관계를 맺고 평가 결과를 프로그램에 관한 전반적인 의사 결정에 유용하게 활용할 수 있도록 돕는 활동을 의미한다. 특히 프로그램의 여러 측면을 고려하여 관련된 차원 및 영역에 적절한 의사 결정이 무엇이고 그를 위하여 어떤 정보 및 자료를 제공해야 바람직한가를 고려하는 동시에 의사 결정권자나 평가 관련자 또는 평가 결과를 보고하는 활동에 반영하고, 평가 결과 후에도 그들과의 부단한 접촉하에서 그 활용을 촉진하고 협조하는 체제를 구축해야 한다.

이상에서 논의한 절차와 각 절차에 따르는 활동들을 요약하면 다음 〈표 2-14〉와 같다.

〈표 2-14〉 평가 절차 및 활동

〈준비단계〉

1) 평가 근거 및 목적의 확인 ;

- 평가 활동의 정당화
- 평가 명분 및 근거 확인
- 평가 이유, 필요성, 목적 확인
- 평가 요구자, 후원자, 수혜자 확인

〈기획단계〉

2) 평가 활동의 기획 ;

- 평가 목적의 구체화, 평가 강조점 및 초점 확인
- 대상 프로그램의 목적 및 내용 구체화
- 평가 관점 및 모형 확인
- 평가 설계 ; 평가 목적-프로그램 차원-평가 관점-설계 방안
- 평가 상황 및 여건 확인 ; 가용 자원, 제한점
- 구체적인 평가 일정 확인

〈판단 근거 수집단계〉

3) 평가 준거의 설정 ;

프로그램 목표 및 특성의 확인 및 상세화

프로그램의 과제 분석

프로그램의 영역, 차원, 내용의 구체화

4) 평가 자료(지표)의 수집 ;

자료의 출처 확인 및 선정

자료 및 증거의 적합성 판단

수집 도구 및 방법의 선정 및 개발

수집 방법 및 절차의 모색

체계적이고 합리적인 수집 활동의 전개

자료의 분석 및 처리

평가 지표의 정리, 추출, 선정

5) 평가 기준의 결정 ;

평가 준거와 지표에 따른 기준 형태 선정

기준의 표현 양식 결정

기준의 적합성 판단 및 결정

〈판단 및 정리단계〉

6) 평가적 판단 ;

가치 주장 및 추론 형식 고려

판단 근거의 종합정리

준거별 판단

종합적인 판단

7) 평가 결과의 보고 ;

보고 대상자 확인

보고 형태, 일시, 방식의 결정

판단 결과의 종합 및 정리

권고와 제언

결과 보고

〈활용단계〉

8) 평가 결과의 활용 ;

평가 목적에의 평가 결과 부합 정도 파악

요구되는 의사결정의 성격 파악

의사 결정권자의 요구, 성향, 수준 파악

결과 보고서의 이해 촉진 활동

권고와 제언의 실현 가능성 제고

4. 프로그램 설계의 과정과 평가과정

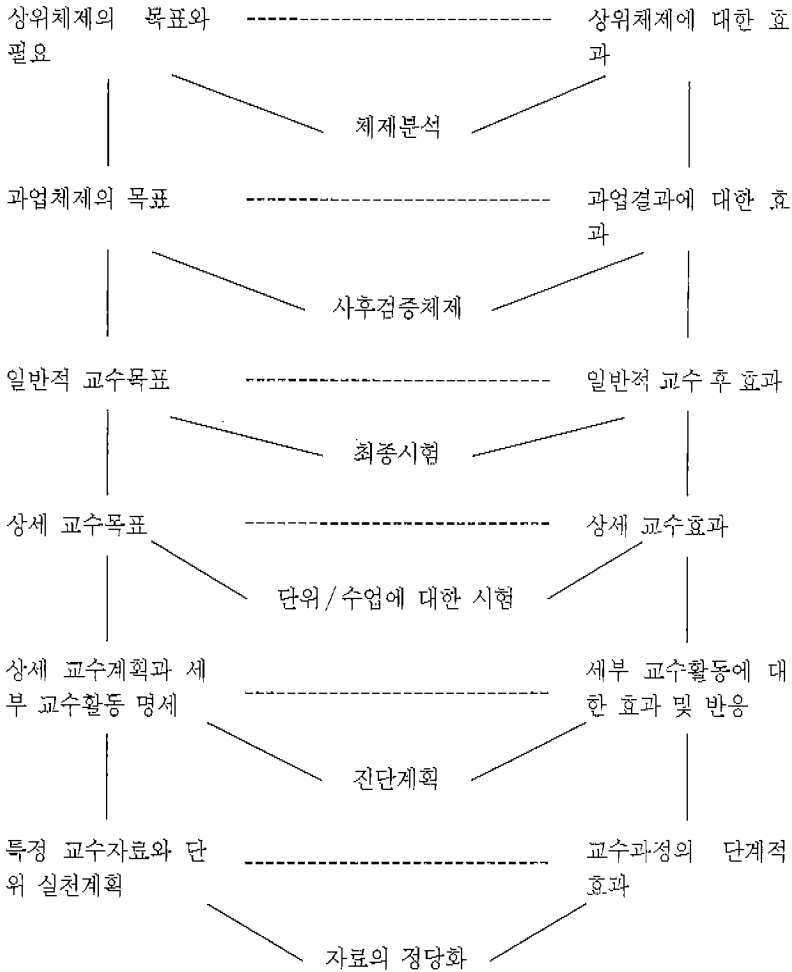
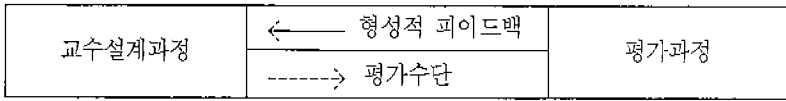
이상에서 프로그램 평가와 관련된 일반적 개념과 평가절차에 대해 살펴 보았다. 여기에서는 교수설계의 과정과 평가의 과정을 간단히 대조해 보기로 한다.

교수설계에 있어서의 평가는 형성적 성격을 띠기 때문에 평가과정에서 나타나는 결과들은 곧바로 교수설계의 과정에 피드백되는 것이 보통이다. 설계 과정에서 나타나는 각 단계와 평가과정에서 나타나는 각 단계를 비교하면 다음의 〈그림 2-14〉과 같이 된다.

각 단계에서 항상 평가의 목적을 뚜렷히 하고 세밀한 계획을 세워 평가의 수단을 동원하는 것이 좋은 프로그램을 설계하는 관건이 되리라 생각된다.

본문요약

교육 프로그램의 평가는 교육 프로그램을 통하여 얻은 것들이 미래에 어떠한 효과를 가질 것인가 판단하는 것을 말한다. 일반적으로 교육결과의 평가는 학습자의 성취도 판단, 코스 효과성 판단, 연구를 위한 목적 성취의 세 가지 기능(자



〈그림 2-14〉 설계과정에 따른 일반적 평가과정

세한 것은 본문 참조)을 갖는다. 이중 프로그램의 설계와 보다 밀접하게 관련되어 있는 기능은 효과성 판단 기능이다.

1960년 이전의 평가에서는 대부분의 경우에 프로그램이 종료된 후에 그 프로그램의 의도한 바가 어느 정도 달성되었는가를 평가하는 접근법을 사용하였다. 그러나 최근 평가에 대한 사회적 요구의 증대로 평가에 관한 관심이 높아지고 많은 평가 모형들이 등장하면서 평가는 다양한 역할을 수행하게 되었다.

평가가 수행하고 있는 다양한 역할 중 몇 가지를 살펴보면 다음과 같다.

첫째로 형성적 역할과 총괄적 역할이다. ‘형성적 역할’이란 프로그램이 실시 및 진행되는 과정에서 프로그램의 문제점을 바람직한 방향으로 형성해 나가는 역할을 말한다. ‘총괄적 역할’이란 프로그램이 의도하는 바대로 그 목표를 효과적으로 달성 및 성취하였는가를 평가하여 의사결정권자에게 그 프로그램의 채택 여부를 결정하는 중요한 근거 자료를 제공하는 역할을 말한다.

둘째로 교수 효과를 증대시키기 위해서 교사가 학생의 준비 상태를 사전에 파악하기 위한 진단적 역할이다. 이것은 학생의 학습 준비 상태로써 선수 학습능력이나 기능 적절한 학습과제와 학습활동을 매치하여 학습효과를 증대시키는 것을 말한다.

셋째는 심리적(또는 사회적, 정치적)역할과 행정적 역할이다. 이는 평가를 실시함으로써 특정 행동에 대하여 많은 사람들의 관심을 불러 일으킬 수 있고 평가받는 사람들에게 바람직한 행동을 할 수 있도록 자극하고 동기를 부여할 수 있을 뿐만 아니라 평가 대상에 대한 홍보가 촉진될 수도 있다는 것이다. 또한 관리직에 있는 사람이 고용인이나 하급자에 대하여 평가를 실시함으로써 일종의 권위를 행사하는 효과를 얻는 행정적 역할을 하는 것을 말한다.

넷째는 의사결정 보조역할로서 의사결정권자에게 필요한 적절한 정보를 제공하는 것이다.

한편, 평가가 이루어지는 절차를 살펴보면 평가 절차는 ‘평가 관련 활동’과 ‘본질적인 평가 구성 활동’들로 구성되어진다. 이들은 상호관련 하에서 하나의 연계를 맺으면서 이루어지는데 이들 절차를 단계화하면 1) 평가 근거 및 목

적의 확인 : 평가의 정당화 2) 평가 활동의 기획 3) 평가 기준의 설정 4) 평가 지표(자료)의 수집 5) 평가 기준의 결정 6) 평가적 판단 실시 7) 평가 결과의 보고 8) 평가결과의 활용이다.

연구과제

1. 평가의 기능에 대하여 이해한다.
2. 평가의 역할에 대한 제 학자들의 견해를 알아보고 평가의 다양한 역할에 대해 논의해 본다.
3. 교육 프로그램을 평가하는 절차는 ‘평가관련 활동’과 ‘본질적인 평가 구성활동’의 상호관련하에 이루어진다. 이들 활동을 중심으로 하여 평가 절차를 단계화하여 각 단계에 요구되는 활동들에 대해 고찰해 본다.
4. 앞서 설명한 평가의 기능, 유형, 절차의 일반적 내용을 구체적인 청소년 활동에 적용해 본다.

참고문헌

- 배호순(1990), 평가의 원리: 교육프로그램을 중심으로, 교육과학사.
- 황정규(1987), 학교학습과 교육평가, 교육과학사.
- Cronbach, L. J.(1963), *Course Improvement through Evaluation*, Teachers College Record, 64. 676-683.
- Nevo, D. (1986), "The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical View of the Literature", In E.R. House(Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*, London: Tje Falmer Press, 15-29.
- Scriven, M. (1967), "The Methodology of Education", In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Evaluation, Chicago: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L., et al. (1971), "The Triple-Threat Evaluator". *Evaluation and Program Planning*, Vol. 2.

제 3 부 청소년지도방법의 원리와 실제

청소년지도가 이루어지는 전개 과정에서 청소년지도자들이 청소년들을 실제로 지도할 때 매우 핵심적으로 중요한 요소는 지도의 방법에 관한 것이다. 좋은 목표와 프로그램이 계획되어도 실제로 청소년들의 활동이 효과적이기 위해서는 청소년지도자들이 가장 적절한 방법을 개발하고 사용해야만 한다. 지도방법은 실제의 지도활동에 있어서 청소년 프로그램이 성공적이었나 그렇지 못했느냐를 판단해주는 결정적인 변수의 하나가 된다. 그러므로 청소년들의 활동을 효과적으로 지도하기 위해서는 청소년들의 특성과 지도의 내용에 따른 지도방법을 지속적으로 개발하고 적용시키는 노력이 필요하다.

지도방법의 습득은 기본적으로 실습을 중심으로 이루어지지만 전문적으로 청소년을 지도하는 청소년지도자들에게 필요한 것은 하나의 구체적인 지도기법과 기능의 습득 뿐만이 아니라 지도방법의 개발과 적용의 원리를 익히는 것이다. 기본적인 원리를 잘 이해하고 있어야만 새로운 방법의 개발도 가능하기 때문이다. 여기에서는 이러한 필요성에 따라서 청소년 지도방법의 원리를 알아보고 실제적인 지도방법의 유형들은 어떠한 방법들이 있는지 살펴본다. 이를 위해서 내용은 다음과 같이 구성된다.

1장 청소년지도방법의 원리와 기본방향에서는 청소년지도가 가지고 있는 사회교육적인 특성을 바탕으로 하여 지도방법의 탐색을 위해서 고려해야 할 전제, 청소년지도방법의 선정과 개발의 원리, 지도방법의 유형 그리고 지도방법의 개발 방향을 5가지로 제시한다.

2장 청소년지도방법의 실제에서는 지도방법은 일정한 것이 아니라 일반적인 원칙을 이해하여 스스로 지도기법을 개발하고 적용해야 한다는 점을 밝힌 뒤, 지도방법을 사전단계, 개인중심, 소집단, 대집단의 지도방법의 네 가지 유형으로 구분하고 각 유형별로 중요한 기법을 소개한다.

2002

3.1

청소년지도방법의 원리와 기본방향

개 관

청소년지도가 바람직한 방향에서 효율적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다도 효과적이고 다양한 지도방법들이 많이 개발·제공되어 청소년지도에 적용되어야 할 것이다. 이를 위해서는 무엇보다도 지도대상으로서의 청소년의 특성과 그들의 교육적 요구에 부합되는 다양한 지도방법들이 개발되어야 하며 기존의 청소년 지도방법들에 대한 검토와 함께 새로운 청소년지도방법의 개발을 위한 기본 원리들이 심도 있게 검토되어야 한다.

이 장에서는 바람직한 청소년 지도방법을 선정하고 새로이 개발하기 위한 원리와 기본방향에 관한 제반 사항들을 알아 보았다.

주제어

청소년지도 프로그램, 청소년지도방법, 지도기법, 지도방법의 원리, 지도방법 탐색의 기본 전제, 지도방법의 선정, 지도방법의 개발, 사회교육, 자기주도적 학습, 상호학습, 참여학습, 개별지도, 집단지도, 지도방법의 유형화, 개인중심 지도방법, 소집단 지도방법, 대집단 지도방법, 새로운 청소년지도방법의 개발

* 최은실, 한국교육개발원 평생교육연구부장

1. 청소년지도방법의 개념 및 성격

청소년지도방법이란 청소년지도의 주된 목적이라 볼 수 있는 청소년들의 바람직한 자아성장과 전인성의 함양을 위해 준비된 교육내용인 청소년지도 프로그램을 구체적으로 실천하는 방식 즉 어떻게 지도할 것인가에 해당되는 개념으로 볼 수 있다.

따라서 바람직한 청소년지도방법은 청소년의 특성과 그들의 교육적 필요 및 요구에 적합하며, 청소년의 건전한 육성과 발전을 촉진시킬 수 있는 효율적인 실천전략이 되어야 한다. 특히 청소년지도의 영역에 있어서 주된 범주는 청소년들을 위한 정규 학교교육과정인 아닌 학교외 교육으로서의 사회교육적 활동이므로 청소년지도의 방법은 사회교육 지도방법의 특성과 원리에 잘 부합되는 것이어야 한다. 따라서 청소년지도방법에의 접근은 학교교육에서의 획일적이고 표준화된 전통적 교육방법을 탈피한 보다 융통성있고 개방성 있는 다양한 형태가 되어야 할 것이다.

이와 같은 의미로서의 청소년지도방법은 청소년지도활동의 전반적 목표 달성과 지도의 성패까지도 좌우할 수 있는 중요한 변수가 되므로 지도목표 및 내용에 적합한 방법을 개발하여 선택·활용하는 일이야말로 청소년지도에 있어서 중요한 선결 과제가 아닐 수 없다.

2. 바람직한 청소년지도방법 탐색을 위한 기본전제

바람직한 청소년지도방법을 탐색하기 위해서는 우선 탐색에 앞서 가장 중요하게 고려되어야 할 기본전제들을 상정해 보는 일이 필요할 것이다. 여기서는 이들 바람직한 청소년지도방법 탐색을 위한 기본전제들을 다음과 같은 네 가지 측면에서 살펴 보고자 한다.

첫째, 청소년을 지도하기 위한 효율적이고 바람직한 지도방법이 탐색·고안되기 위해서는 무엇보다도 먼저 “청소년”에 대한 충분한 이해가 전제되어 있어야 한다. 이때의 이해란 상식적 수준에서 또는 막연하고 피상적 수준에서가

아니라 매우 심도있는 이해와 지식 그리고 현실적이면서도 실제적인 청소년에 대한 이해와 진단이 요청되는 것이다.

청소년지도방법의 적절성과 효과성은 지도대상으로서의 청소년집단의 특성과 삶의 세계 그리고 그들의 교육적 요구와 그에 기초한 청소년지도 프로그램의 목적 및 내용과 결코 분리될 수 없는 성격의 것이기 때문이다.

따라서 바람직한 청소년지도방법을 탐색·고안해 내기 위해서는 무엇보다 먼저 지도대상으로서의 청소년집단에 대한 심층적 이해가 전제되어 있어야 한다. 지도대상인 청소년 세대에 대한 이러한 이해와 진단이 전제되지 않는 한 그 어떤 기술적 측면에서의 효과적인 지도기법도 충분한 성과를 거두기 어렵기 때문이다.

청소년지도방법 탐색을 위한 기본 전제로서의 청소년에 대한 심도 있는 이해와 진단을 위해서는 먼저 청소년의 신체적, 심리적, 정서적 특징과 최근의 변화 징후에 대한 충분한 지식과 이해가 있어야 한다. 청소년지도자들은 청소년기의 특성에 대해 아동기에서 성인기로 이행해 가는 중간적 과정에 있는 과도기적 발달단계라고 일반적인 수준에서는 모두가 이해하고 있을 것이다. 그러나 직접 청소년을 지도하기 위해서는 이렇듯 피상적 수준에서가 아니라 보다 깊이 있게 상세히 그리고 다면적으로 청소년들의 특성을 알고 있어야 할 필요가 있다. 연령별 신체 성숙과 성적 변화 양상, 성의식의 발달과 그 변화 추이, 그들의 발달과업, 사회적 성숙도, 제반 의식구조상의 특성(사회의식, 경제의식, 정치의식, 철학의식, 자연의식, 윤리·도덕의식, 문화·예술의식 등), 이상적 사회관, 심리적 특성, 소외의식, 기성세대와의 갈등 및 세대차 인식, 욕구불만과 상대적 박탈감, 원망 격차 의식, 자아정체감, 문제해결 능력 및 당면 고민, 이성문제 등이 모두 청소년을 심도 있게 이해하기 위해 알아 두어야 할 세부 내용들인 것이다.

지도방법 탐색의 기본전제로 고려되어야 할 두 번째 측면은 급변하는 현대 사회 속의 청소년 하위문화에 대한 깊이 있는 이해와 통찰 그리고 앞으로 그 문화가 어떻게 변화되어 갈 것인가에 대한 미래 전망 예측 능력을 청소년지도

자들이 갖추고 있어야 한다는 점이다.

청소년에게는 청소년 나름대로의 고유한 하위문화가 존재한다. 이는 결코 기존의 성인문화에 대한 모방적 아류문화가 아닌 그들 나름대로의 독특하고 고유한 하위문화인 것이다. 이러한 문화는 물론 과거와 현재에 있어 크게 다를 것이고, 도시와 농촌에 있어 그리고 소년들과 소녀들간에도 차이가 있을 것이다. 같은 십대 연령층에서도 초기와 후기의 십대들간에 차이가 있을 것이다. 학생청소년과 근로청소년, 무직청소년, 요보호청소년집단의 문화는 또한 크게 다른 양상을 보이게 될 것이다.

청소년을 지도하기 위해서는 이렇듯 다양한 그들의 하위문화를 각기 다른 안목에서 “차이 있음”으로 수용할 수 있어야 할 것이다. 차이있는 집단별로 특징있게 형성되어 있는 그들의 각기 다른 하위문화는 그들의 언어문화 속에서, 쉼의 문화 속에서, 외상의 문화 속에서, 일과 여가의 문화 속에서, 학업의 문화 속에서, 아르바이트의 문화 속에서, 은어의 문화 속에서, 그들의 순수한 이성교제의 문화 속에서 각기 다른 모습들로 투영될 것이기 때문이다.

청소년지도자들이 이렇듯 다양한 그들의 삶 속에 투영되고 있는 그들의 문화를 알고 이해하며 공감해 줄 수 있을 때 비로소 효과적이고 바람직한 학습 조력자로서 청소년지도에 임할 수 있을 것이다.

셋째, 청소년지도가 효율적으로 이루어지기 위해서는 청소년의 특성 및 독특한 문화세계에 대한 이해와 함께 청소년집단의 주류를 이루고 있는 학교 청소년과 근로청소년들의 삶, 즉 그들의 학교생활과 근로작업생활 그리고 그 속에서 형성되고 있는 그들의 교육적 욕구를 들여다 볼 필요가 있을 것이다. 청소년지도란 결코 그들의 학교 및 직업생활과 무관할 수 없기 때문이다.

학생청소년들의 경우 그들의 학교에서의 생활 즉 교육과정과 수업 일과, 학교에서 그들이 배우고 느끼는 것, 교우관계와 사제관계, 그들이 공부하고 있는 학습풍토 등이 분석되고 검토되어야만 한다. 그 속에서 그들이 원하고 필요로 하는 교육적 욕구가 무엇인지 파헤쳐 보아야 한다. 근로청소년의 경우는 특히 그들의 근로 작업환경과 문화, 기업주 또는 상사 및 동료들과의 관계,

근로의식과 문제의식, 교육적 욕구 등을 파악해야 할 것이다.

이러한 청소년들의 일상적 삶과 풍토, 그 속에서의 인간관계 유형 또한 도시와 농촌, 연령별, 성별 그리고 청소년집단 특성별로 차이가 있을 것이다. 청소년지도자가 청소년들의 일상과 이러한 내면세계에 대한 이해와 통찰을 갖추지 않은 채 청소년지도에 임하는 것은 마치 모래 위에 성을 쌓으려는 것과 같게 될 것이다.

마지막 기본전제로는 청소년지도자와 청소년들 간에 충분한 공감대가 형성되어 있어야 한다는 점을 들 수 있다. 이를 위해 본격적인 지도 프로그램에 임하기 전에 사전단계 지도로서 충분한 대화와 상대방에 대한 친밀감 형성 및 정보획득을 위한 작업이 있어야 한다. 본격적 지도활동 이전에 각종 레크레이션이나 라포 형성을 위한 게임 또는 도입단계에서의 심성계발 프로그램 등을 통해 지도자와 청소년들 사이에 충분한 공감대가 형성되어 있어야 한다.

지도자와 청소년 모두 마음의 문을 활짝 열고 서로를 충분히 알고 신뢰하며 친밀하다고 느끼는 상태가 될 때 비로소 청소년지도 프로그램과 지도방법의 성과가 기대될 수 있을 것이다. 특히 청소년지도의 주 영역은 인지적 교육과정이 아닌 정의적, 신체적 영역의 지도가 주가 되므로 이러한 사전 단계에서의 대화와 라포 형성은 매우 중요한 요소가 된다.

3. 청소년지도방법의 선정 및 개발의 기본원리

지금까지 청소년지도방법이란 무엇이며, 효율적인 지도방법 탐색을 위한 기본전제들은 무엇인가에 대해 살펴보았다.

여기서는 이들 개념 및 기본전제에 기초하여 청소년지도방법을 선정·활용하고 새로이 개발해 내기 위한 기본방향의 선정을 위해 몇 가지 청소년지도방법의 기본원리들을 탐색·제시해 보고자 한다. 이와 같은 청소년지도방법의 기본원리들은 사회교육 방법의 기본원리에 기초한 것으로서, 관점에 따라 또는 프로그램의 성격에 따라 약간씩 달리 제시될 수 있을 것이나 여기서는 청소년지도시 일반적으로 적용될 수 있는 비교적 넓은 의미의 청소년지도방법

의 원리들을 제시해 보고자 한다.

청소년지도방법의 첫번째 기본 원리로는, 지도자가 아닌 지도대상으로서의 청소년이 주체가 되는 청소년 중심의 자기주도적 학습을 촉진시킬 수 있는 지도방법이 강구되어야 한다는 점을 들 수 있다.

청소년지도의 주체는 결코 청소년지도자나 교관 또는 교사가 아니다. 청소년지도 프로그램에의 참여는 외부의 강요나 기대에 의해서가 아니라 청소년 스스로의 자발적 의지에 따라 참여동기가 내부적으로 형성되어야 한다. 그들 스스로가 원해서 참여해야 하며 그들이 좋아하는 방식대로, 필요로 하는 내용을 중심으로 지도가 이루어져야 한다. 지도의 목표에서부터 내용선정 및 방법의 선정에 있어서도, 가능한한 지도자와 청소년이 하나가 되어 함께 참여하여 의견을 모으고 합의하여야 하며 청소년들의 의견과 요구가 가능한한 최대한 반영되고 수렴될 수 있도록 해야 한다.

결과의 평가에 있어서도 각각의 학습으로 얻은 성과를 스스로 자체평가하고 그 결과를 깨닫게 함으로써 계속해서 프로그램에 참여하고 싶은 충동을 느낄 수 있도록 하여야 한다. 이를 위해 지도활동의 시작과 중간단계 그리고 프로그램의 종료 후에도 지속적인 자체 프로그램 평가와 의견수렴, 요구분석의 과정을 거침으로써 학습자 중심의 지도 프로그램이 되도록 배려하여야 한다. 이는 또한 차기 프로그램의 개발 및 시행에의 참조 자료로도 반영되어야 한다.

청소년지도자는 학교에서의 교육과정 및 수업시간을 담당하는 학습지도 교사와는 달리 학습 조력자, 학습 안내자, 학습 상담자, 학습의 방향잡이, 학습 조정자로서의 입장을 견지하며 청소년지도에 임하여야 한다.

청소년 중심의 자기주도적 학습이란 이와 같이 학습자 스스로가 학습의 주체가 되어 어떤 목적으로, 어떤 내용을, 어떤 방법에 의해 언제부터 언제까지 학습할 것인지를 선택하고 결정지으며, 자기학습의 속도 및 그 결과의 평가에 이르기까지 타인의 판단이나 기준에 의하지 않고 자기주도적으로 결정짓게 되는 학습을 의미한다.

물론 모든 청소년지도 프로그램이 이러한 자기주도적 학습원리에 의거하여 실시될 수는 없다. 그러나 그 지도원리는 필요에 따라 청소년지도의 중요한 근간원리로서 그 기본 이념이 강조되어야 할 것이다.

둘째로는, 청소년지도에 있어 다양성과 융통성의 원리가 강조되어야 할 필요가 있다. 다양한 요구와 특성을 지니고 있는 청소년들을 획일적이 아닌 다양한 방법으로 지도함으로써 그들의 교육적 욕구를 최대한으로 충족시켜주고 지도의 능률을 높이는 것이 필요하다.

하나의 지도활동이나 지도내용과 지도과정에는 반드시 하나의 지도방법이 아닌 다양한 지도방법들이 동시에 조화롭게 활용, 병용될 수 있을 것이다. 단조로운 활동이나 획일적인 지도방법이 장시간 계속될 경우 청소년들은 지도 프로그램에 쉽게 흥미를 잃게 되며 지도효과도 거의 없어지게 된다. 따라서 적절한 지도방법들을 병용하거나 또는 중간 중간에 지도방법을 변형시켜 새로운 지도방법의 형태로 적용시켜 봄으로써 새롭게 학습의욕을 고취시킬 수도 있을 것이다.

청소년들의 지도방법이 다양화되고 융통성이 있어야 함은 기본적으로 청소년들의 교육적 욕구의 다양성에 기초한다. 청소년들의 사회교육적 요구는 매우 다양하게 나타나기 때문이다. 학교 교육과정에서와 같이 교과목에 따라 체계적으로 선정되고 준비된 표준화된 교육과정의 학습에서는 충족되기 어려운 다양한 삶의 과제와 교육적 요구들이 청소년지도 프로그램에 대한 교육욕구로 표출되고 있다. 청소년지도방법이 다양화되어야 하는 이유는 이와 같이 청소년들의 교육적 욕구가 다양하며 그로인해 지도 프로그램의 목표와 내용이 다양하다는 점에 있다.

청소년지도에 대한 청소년들의 요구를 조사한 한 연구결과에 따르면 청소년들은 80% 이상이 집단지도 단체활동을 원하고 있는 것으로 나타났다. 그 구체적인 프로그램으로는 심신수련활동, 호국활동, 전통문화활동, 봉사활동의 순으로 원하고 있었으며, 이는 남·녀 별로 차이가 있었다. 남학생의 경우는 특히 지도자 훈련활동, 친선교류 활동을 많이 원하고 있었고 여학생은 봉사

예술활동에의 선호도가 높은 것으로 나타났다. 그 밖의 연구결과들에서도 청소년들은 이들 활동과 함께 해양훈련 및 탐험활동 등을 포함한 야영활동, 체육활동, 애국애족활동, 종합예술활동, 자연보호활동, 민속놀이활동 등을 선호하고 있는 것으로 나타나고 있다(남정걸, 권이종 편저, 1988).

활동 프로그램에 대한 청소년들의 요구의 다양성과 실제 지도 프로그램의 다양성은 곧 청소년지도방법이 실제에 있어 크게 다양화되어야 함을 시사하고 있다. 청소년지도방법은 이미 전통적인 강의식 교육방법을 넘어서 매우 다양한 형태로 개발·활용되고 있기는 하다. 예컨대 사전단계에서의 청소년지도 방법이나 개별수준에서의 개인지도 방법, 현장실습 및 실험방법, 현장견학 및 학습여행, 감수성훈련 및 심성제발 방법, 시청각매체 활용 방법 등 많은 지도 방법이 개발, 활용되고 있다. 그러나 지도방법이 다양화되어야 한다는 요구에 비해 볼 때 아직도 새로이 개발되어야 할 지도방법의 영역은 무한한 것으로 보여진다. 따라서 청소년지도에서는 다양한 지도 프로그램 및 방법의 요구를 최대한 반영하여 프로그램의 내용과 방법을 다양화해 나가야 함은 물론 지도의 실제에 있어 융통성 있는 지도기법의 활용을 촉구해 나가야 할 것이다.

셋째, 청소년학습자들 상호간에 그리고 청소년과 청소년지도자 상호간에 “상호학습의 원리”가 적용되어야 한다.

청소년지도에 있어서 청소년학습자들은 서로가 서로를 수용하고 이해하며 인정하여 줌으로써 혼자가 아니라 타인들과 함께 있다는 안정감을 갖도록 해야 한다. 서로가 경쟁하는 경쟁자적 입장에서의 상호작용이 아니라 서로가 서로를 보완해 주고 격려해 주는 상호작용을 통해 심리적 후원의 관계를 형성하는 것이 중요하다. 이렇듯 서로 간의 의사소통을 통해 그들의 생각이나 의견, 그들의 문제 등을 동료들과 함께 이야기하게 되고 점차 이러한 의견의 교류를 통하여 다른 사람의 의견을 청취하게 되면서 새로운 아이디어나 새로운 내용을 받아들이고 수용하는 상호작용이 자연스러워지고 또 익숙해지게 되는 것이다. 또한 동료 학습자들과의 상호작용을 통하여 새롭게 배우고 수용하게 된 제반 아이디어나 생활방식, 태도, 가치관 등에 대한 타인의 지지 및 인정을

받게 되기 때문에 특히 새로운 학습과 관련하여 함께 배우는 동료들과의 상호작용은 커다란 의미를 지니게 된다.

이와 같이 상호작용을 통하여 체험하게 되는 상호학습의 효과가 중요함을 감안하여 청소년지도에서도 상호작용을 통하여 학습의 효과를 높일 수 있도록 여러가지 집단과정을 지도방법에 활용해야 할 필요가 있다. 상호학습이 이루어질 수 있는 상황은 브레인스토밍이나 집단의 등과 같이 학습자들이 똑같은 주제를 어떻게 서로 다른 각도에서 보고 이야기할 수 있는가를 집단과정을 통하여 깨닫게 함으로써 서로가 배울 수 있게 되는 경우가 있을 수 있다. 그 밖에 학습자들 속에서 어떤 특정한 부문에 대해 전문적인 지식이나 경험이 있는 사람을 택하여 그들로 하여금 설명하고 가르치도록 기회를 줌으로써 별도의 강사나 지도자가 없이도 서로서로 배우고 가르칠 수 있도록 하는 집단 상호학습 과정을 마련할 수도 있을 것이다.

이와 함께 청소년지도자와 청소년들 간에도 심리적 유대감에 기초한 친밀한 관계 형성을 통해 상호학습의 원리가 적용될 수 있어야 한다. 이는 곧 지도자와 구성원이 일체가 되어 활동을 해나가면서 서로 수직적이고 위계적 관계가 아닌 수평적이며, 주체적이며 참여적인 관계 하에서 상호경험을 공유하고 활동에 적극 참여해야 함을 의미한다. 이때, 청소년들은 보다 적극적이고 참여적인 태도를 보이게 될 것이고, 청소년 스스로에 의해서 뿐만 아니라 청소년지도자와의 상호적 관계를 통해 상호학습을 함으로써 지도 효과를 높일 수 있게 될 것이다.

넷째는, 청소년지도방법에 있어서의 경험중심성과 활동지향성의 원리이다. 청소년지도는 학교 교육과정에서의 암기와 반복에 의한 인지학습과는 달리 정의적 영역에서의 태도와 가치관 및 의식 함양 그리고 신체 운동적 영역에서의 활동중심 교육에 중점을 두게 된다. 그러므로 청소년지도방법에 있어서도 강의나 연설 등과 같은 전통적 교육방법 보다는 청소년 스스로가 실제 행함으로서 배울 수 있는 실제적 경험학습이나 실습, 견학, 방문, 실제 훈련활동 등과 같이 참여를 통해 배울 수 있는 지도방법들이 보다 강조되어야 한다. 강의

보다는 실제적 체험을 통해 학습시키는 활동중심, 경험중심의 지도방법이 청소년지도의 특성상 보다 효과적이기 때문이다.

다섯째로는, 지도의 효율성 제고를 위해 지도방법의 합목적성과 합내용성, 합대상성 그리고 합상황성의 원리가 강조될 필요가 있다. 아무리 효과적이고 좋은 지도방법이 있다 하더라도 지도 프로그램의 목적과 내용 그리고 지도대상의 특성과 학습준비도에 부합되지 않는 부적절한 지도방법은 효과를 기대하기 어렵다. 또한 지도여건 및 지도방법의 적용에 필요한 인적·물적 자원이 구비되어 있지 못한다면, 그 지도방법은 적용 자체가 불가능 하거나 설혹 적용된다 하더라도 소기의 성과를 거두기 어려울 것이다. 지도방법의 효과성은 지도 목적·내용·대상과의 상호 관련성 속에서 결정되는 것이다. 따라서 어떠한 지도방법을 선택하든, 이는 지도 프로그램의 목적과 내용 그리고 대상의 특성 및 여건과 상황에 적합한 합목적성, 합내용성, 합대상성, 합상황성을 갖춘 지도방법이어야 한다.

여섯째, 지도대상인 청소년들의 적극적이고 실질적인 참여가 극대화될 수 있도록 하기 위한 지도방법이 고안되어야 할 것이다. 이를 위해서는 가능한한 부분이 아닌 전체 청소년 구성원들이 모두 함께 참여할 수 있는 집단참여가 가능한 지도방법이 필요하다. 이때 프로그램에의 참여를 위한 동기유발과 참여유인 요소가 강화될 수 있는 지도방법이 강구되어야 할 필요가 있는 것이다.

청소년지도방법은 개별 단위로 개인중심 학습의 형태로 이루어지는 경우도 있으나 대부분의 경우 집단지도의 형태를 취하게 된다. 이 경우, 집단 내 소수의 대표적 구성원들만이 실질적으로 중심이 되어 활동하게 되고 나머지 대다수의 구성원들은 형식적으로만 참여하거나 또는 거의 참여하지 못하게 되는 그러한 지도방법은 바람직하지 못하다. 보다 많은 구성원들이 실질적이고 적극적으로 참여할 수 있는 그러한 지도방법이 적용될 때 집단전체의 지도 효과가 제고될 수 있음은 자명한 이치이기 때문이다. 그러나 지금까지의 교육은 주로 가르치는 사람이 일방적으로 계획을 작성하여 지도하고 그 결과 역시 그

들에 의해서 평가되는 방식으로 행하여져 왔다. 하지만 학습자의 참여 없이는 어떤 종류의 학습도 가능하지 않으며 그 성과도 거두기 어려울 것임을 간과해서는 안될 것이다.

그러므로 청소년지도에 있어서 학습자는 교육의 전 과정에 걸쳐 여러가지 측면에 적극적으로 참여함으로써 보다 실질적으로 학습자들 스스로가 도움을 받고 그 효과를 극대화할 수 있어야 한다. 이때 지도 프로그램에의 참여도는 어떠한 지도기법이 채택 되는가에 의해서 크게 영향을 받게되므로 지도방법의 비중이 더욱 커지게 되는 것이다.

마지막으로 강조되어야 할 원리는 청소년지도에 있어 “즐거운 학습”의 요소가 강조되어야 한다는 점이다.

모든 교육의 과정이 그러해야 하듯이 배움의 과정에는 반드시 지적열과 학습 만족감 그리고 명시적 학습성과들이 수반되어야 한다. 이때 중요한 요소의 하나는 이러한 성과들이 학습자의 자발적인 참여동기와 내적동기에 기초한 것으로써 “즐거운 학습”의 요소를 지녀야 한다는 점이다. 일반적으로 청소년지도 프로그램에의 참여는 강제적이거나 의무적인 것이 아니라 청소년들의 자발적 참여동기에 기초하게 된다. 따라서 진심으로 그 프로그램이 즐겁고 만족스러운 것일 때 비로소 청소년들은 자발적이고 적극적으로 이에 참여하여 소기의 학습성과를 거둘 수 있게 될 것이다.

유치·오락성의 원리 또는 놀이적인 성격의 원리와도 관련지어질 수 있는 즐거운 학습의 원리는 단지 놓고 즐긴다는 가벼운 의미는 아니다. 학습자들로 하여금 새로운 것을 배운다는 무거운 심리적 압박을 주는 대신에 알게 모르게 즐기면서 그 속에 몰입하게 함으로써 배움과 더불어 긴장을 풀고 즐길 수 있는 장점을 동시에 지니게 된다. 예컨대 역할극을 통하여 문제를 이해하고 그 해결의 방법까지도 놀이를 통해 깨닫게 하면서 학습의 부담을 줄이고 학습의 효과를 높일 수도 있는 것이다.

다만 한 가지 유의해야 할 점은 이 접근방법이 단지 하나의 놀이나 흥미유발적 성격으로만 끝나지 않도록 해야 한다는 점이다. 그렇게 되지 않기 위해

서는 즐거움의 요소와 함께 의미있는 학습성과를 유도하기 위한 메시지가 계속적으로 전달될 수 있도록 세심한 주의를 기울여야 할 것이다.

4. 청소년지도방법의 제 유형

청소년지도방법의 유형은 청소년집단의 유형과 그들의 교육적 요구의 다양함만큼이나 매우 다양하게 제시될 수 있다. 뿐만 아니라 지도대상으로서의 청소년집단의 특성, 크기, 학습목적, 학습내용, 학습장소, 학습조직의 특성, 학습기간 등에 따라지도방법의 유형이 달라질 수 있다. 청소년지도방법의 유형화는 지도방법의 특성과 조직방법, 접근방법 등에 따라 다음과 같은 방식으로 구분·제시 될 수 있을 것이다.

1) 지도대상의 조직방식에 따른 유형화

지도대상의 조직방식에 따른 유형화에 있어서는 ① 개인중심의 개별지도방법 ② 소집단지도방법 ③ 대집단지도방법으로 구분하는 경우가 많다. 이러한 경우 각 유형별로 대표적으로 소개되고 있는 기존의 지도방법으로는 다음의 <표 3-1>같은 기법들이 있다.

이와 같은 지도대상의 조직방식에 따른 청소년지도방법의 유형화 외에도 ① 학습 접근방식에 따라 ② 교육매체 및 학습보조물의 성격에 따라 ③ 지도목적 및 내용에 따라 다음의 <표 3-2>와 같이 지도방법을 유형화하는 경우도 있다.

5. 새로운 청소년지도방법 개발의 방향

청소년 지도방법은 지도대상의 특성 및 상황 여건, 지도대상 집단의 크기와 지도의 목적, 내용, 지도장소, 지도기간 등에 따라 달라지게 되므로 지속적으로 이들 각 상황에 적합한 새로운 지도방법이 개발·제공 되어야 할 필요가 있다.

새로운 청소년지도방법을 개발함에 있어 고려되어야 할 과제와 방향들은

〈표 3-1〉 지도대상의 조직방식에 따른 지도방법의 유형화

지도방법의 유형화	하위 유형 기법
개인중심의 지도방법	○ 도제식 학습기법 개인중심의 지도방법 ○ 컴퓨터 보조학습(CAI)기법 ○ 원격교육기법 ○ 카운슬링기법 ○ 직접적 개별학습 지도기법 ○ 현장 경험 프로젝트기법 ○ 인턴쉽기법 ○ 다매체 보조개별 학습기법 ○ 계약학습제기법(약정학습기법)
소집단 지도방법	○ 강의기법 ○ 토론기법 — 심포지움 — 세미나 — 배심토론 — 학습 대표집단 참여제 토론 — 대담토론(플로키) — 공개토론(포럼) — 소집단 원탁토론 — 소집단 분과토론 ○ 브레인스토밍기법(집단지혜 추출 기법) ○ 역할연기법 ○ 감수성훈련기법 — 만남훈련 — 마라톤훈련 — 잠재력훈련 — 심성계발 ○ 인간관계훈련기법 ○ 문제해결기법 ○ 프로젝트기법 ○ 현장견학기법 ○ 레크레이션기법 ○ 참여훈련기법
대집단 지도방법	○ 대집단을 소집단으로 분과 후 소집단토론기법 적용 ○ 워십, 심포지움, 세미나, 포럼 등의 대집단토론기법 ○ 대규모 강연회 및 연설기법 ○ 영화 및 슬라이드 감상과 소집단 분과토론병용기법

〈표 3-2〉 학습접근 방식 및 활용매체와 지도목적·내용에 따른 지도방법의 예시적 유형화

지도기법의 유형화	하위 유형 기법
학습자 조직에 따른 유형화	○ 개별지도방법 ○ 집단지도방법 ○ 지역사회지도방법
교육매체 및 학습 보조물의 성격에 따른 유형화	○ 예시적 교수매체 및 보조물을 통한 지도방법 — 시청각 매체 자료 활용 ○ 조작적 교수매체 및 보조물을 통한 지도방법 — 실물 및 실험 실습교재 활용 ○ 확산적 교수매체 및 보조물을 통한 지도방법 — 텔레비전 및 라디오 등의 대중매체 활용 ○ 환경적 교수매체 및 보조물을 통한 지도방법 — 좌석배치 및 자연환경물 활용
교육지도목적 및 내용에 따른 유형화	○ 정보정보 제공 및 지식 전달을 위한 지도방법 — 강의, 교재 학습 등 ○ 태도 및 의식 변화를 위한 지도방법 — 워크숍, 소집단토론, 집단역할지도, 감수성 훈련기법 등 ○ 직업기술 및 기능훈련·습득을 위한 지도방법 — 실험·실습 및 현장견학, 실기훈련, 모의상황 학습법 등

다음과 같은 몇 가지 사항들이 제시될 수 있을 것이다.

첫째, 청소년지도방법의 개발은 반드시 기존의 방법과 전혀 다른 새로운 지도방법이어야만 하는 것은 아니다. 상황에 따라 기존의 지도방법을 변형시켜 활용하거나 또는 이미 활용되고 있는 기존의 지도방법들을 2-3개씩 함께 모아 변형시켜 활용하는 융통성을 기해 보는 것도 좋다.

이때 중요한 것은 지도 프로그램의 특성과 지도방법 및 활용상의 현실적 여건 그리고 지도대상의 특성에 따라 가장 적합하다고 판단되는 지도방법을 선택하는 것이지 반드시 기존의 것과 구별되는 새로운 방법만이 좋은 것은 아니다. 또한 적합한 지도방법이란 하나의 지도방법만으로 결정되는 것은 아니다.

오히려 기존의 다양한 지도방법들을 절충하여 혼용하거나 변형된 기법을 개발하여 활용하는 것이 더욱 효과적일 수도 있다.

둘째, 새로운 청소년지도방법의 개발은 특히 청소년 스스로가 중심이 되는 체험위주의 참여식 방법에 기초한 소집단지도기법의 형태에 중점을 두고 이루어져야 할 것이다.

청소년지도에 있어 소집단지도란 지도효과면에서나 실제 적용상에 있어서나 일반적으로 가장 바람직한 지도 형태로 알려져 있다. 가능한한 대규모 집단지도 형태 보다는 소집단 집중지도 방식을 취하는 것이 효과적이므로 전체 구성원의 참여가 촉발될 수 있는 소집단지도의 형태를 취하며 지도방법의 성격에 있어서는 실제적인 경험체득을 위주로 하는 활동형 체험학습 지도기법을 중심으로 개발해 나가는 것이 바람직할 것이다.

셋째, 자발적이고 자기주도적인 학습이 유도될 수 있는 지도방법과 내재적인 동기유발이 강화될 수 있는 지도방법의 개발이 요청된다.

기존의 지도방법들 중 이를 위해 도움이 될 수 있는 구체적인 지도방법으로는 참여학습 훈련이나 커뮤니케이션능력개발 지도기법 또는 감수성훈련기법 등이 있을 수 있다. 이들 지도방법의 결과는 눈에 보이는 명시적인 것은 아니지만 청소년지도의 성패를 결정할 수 있는 주요 요인이 될 수 있으므로 이들 방법을 보다 발전시켜 새로운 지도기법으로 개발해 나갈 필요가 있다. 비록 학습자 스스로가 학습활동에 자발적으로 참여할 것을 결정하지 않고 외부적인 요인에 의해 참여했을 경우에도 이러한 지도기법을 통해 활동을 계속하는 동안에 내재동기가 유발되고 자발적 학습능력이 유도되어 자기주도적으로 학습할 수 있도록 해야 한다.

넷째, 기존의 전형적이고 고전적인 지도방법을 넘어서 청소년들이 선호하며 흥미를 느낄 수 있는 새로운 지도방법들이 개발되어야 할 것이다.

“즐거운 학습”의 원리에 기초하여 흥미와 유희·오락적 요소가 가미된 새로운 지도기법들이 기존의 대화나 토론기법과 함께 다양하게 적용될 때 지도 효과가 제고될 수 있을 것이다. 이를 위해서는 활동중심, 경험중심의 학습기

법들, 즉 학습여행이나 역할연기, 비디오 전자학습 게임이나 학습 만화, 스포츠 게임 등을 통한 다양한 지도방법들의 활용이 도움이 될 수 있을 것이다.

다섯째, 하나의 지도목적과 지도 프로그램을 실시함에 있어 다양한 지도방법들이 동시에 투입되는 “일(一)지도목적 다(多) 학습경험의 원리”를 살리는 것이 필요하다. 어느 한 지도방법이 어느 한 경우에 효과적이라 할지라도 하나의 지도방식은 효과성을 높이는데 있어 한계가 있게 마련이다. 따라서 지도 프로그램의 특성을 고려하여 여러가지의 지도방법을 효과적으로 조합하여 활용하는 것이 지도효과를 높이는데 보다 효과적일 수 있다.

예컨대 최근 심각한 문제가 되고 있는 청소년의 약물 오·남용에 대해 그 사실을 알리고 대책을 지도하기 위한 지도 프로그램이 있다고 할 때 이는 강의식 지도방법 하나로 그칠 것이 아니라, 이러한 문제의 심각성을 다룬 비디오 테이프나 영화를 보여주고 이를 실제 상황으로 재현시켜 연극을 해 보도록 하거나 사이코드라마로 만들어 실제로 해 보도록 하는 방법이 좋다. 또는 과거에 실제로 그러한 약물 오·남용 중독에 빠졌다가 극복을 해 본 경험이 있는 청소년을 만날 수 있다면 그런 청소년의 실제 사례발표와 극복 경험기를 발표해 보도록 하는 것도 좋을 것이다. 이때 비디오나 영화 감상 그리고 연극과 사이코드라마로 재현해 본 후에는 반드시 집단토의 과정을 거쳐 청소년들 스스로가 문제해결을 위한 대책을 세워 보도록 하는 것이 필요하다. 집단토의 방식으로는 콜로키 같은 집단회나 브레인스토밍 그리고 그 밖의 다양한 소집단 토론방식이 있을 수 있다.

이 경우 약물 오·남용 및 중독 지도라는 하나의 프로그램에 투입된 지도방법은 전반적인 실태와 문제에 관한 강의와 비디오 및 영화 방영·감상 기법, 연극 및 사이코드라마를 통한 시뮬레이션기법의 활용, 실제 체험사례발표, 집단토론기법에 의한 문제해결 및 대책탐색 등으로 매우 다양한 지도방법이 될 수 있음을 보여주고 있다.

이와 같이 프로그램의 특성과 단계 및 상황에 따라 매우 다양한 지도기법들이 동시에 투입·적용될 수 있으며 그러한 경우 지도의 효과 또한 크게 높아

질 수 있을 것으로 기대된다. 또한 최초에 세웠던 계획보다 다른 방식이 더 좋겠다거나 또는 청소년들이 다른 방식을 요구하면 최초의 계획을 무리하게 적용하려 하지 말고 상황에 따라 새로운 방식을 부분적으로 도입·활용하는 융통성을 기할 필요가 있다.

여섯째로는, 지도대상으로서의 청소년들의 참여를 극대화하고 중시하는 지도방법이 더욱 많이 개발되어야 할 것이다.

이를 위해서는 최근 사회과학 특히 지역사회개발 및 사회교육 분야에서 새로운 방법으로 제시되고 있는 참여훈련방법을 청소년지도에 적용해 볼 수도 있을 것이다. 교육 또는 지도 프로그램의 계획단계에서부터 실천단계 및 평가에 이르는 계획·실천·평가의 전 과정에 학습자인 청소년들이 실질적으로 참여할 수 있도록 하는 것이다.

예컨대 역사탐방이나 극기훈련 프로그램을 실시함에 있어서 지도자가 일방적으로 프로그램을 짜는 것이 아니라, 청소년들 스스로가 이 프로그램의 의의와 목적 및 중요성을 인식하고 구체적인 프로그램을 스스로 계획해서 실천하고 그 결과까지도 평가하도록 하는 것이다. 이때 지도자는 프로그램의 계획·실천·평가 전과정에 학습 촉진자 및 안내자, 도움을 주는 조력자의 역할을 하게 되며 지도 프로그램이 소기의 성과를 거두고 효과적인 방향으로 실시될 수 있도록 돕는 방향잡이의 역할을 해 주어야 할 것이다.

청소년지도 프로그램 모두가 이러한 참여식 프로그램의 성격으로 구성, 실시되는 것은 실제 여건상 한계가 있겠지만 앞으로 개발되는 새로운 청소년지도 프로그램과 지도방법들에서는 가능한한 부분적이라도 이러한 참여의식 지도의 기본원리와 방향들이 반영될 수 있도록 해야 할 것이다.

본문요약

청소년지도방법이란 바람직한 청소년지도육성을 위한 프로그램의 구체적 실천방식 즉 구체적으로 어떻게 지도할 것인가를 의미한다. 이러한 청소년지도방법은 청소년지도 프로그램의 성패를 결정하는 주요 변수의 하나가 된다

는 점에서 매우 중요하다. 청소년지도방법은 청소년지도의 주된 영역이 주로 학교 이외의 사회교육적 지도를 의미하므로 학교교육 과정에서의 표준화된 전통적 교육방식과는 달리 융통성 있고 개방성 있는 다양한 형태의 특성을 지녀야 한다.

효율적인 청소년지도방법의 탐색을 위해 고려되어야 할 기본 전제들로는 ① 지도대상으로서의 청소년의 특성 및 상황에 대한 심층적 이해 ② 급변하는 현대 사회 속의 청소년 하위문화의 속성과 그 변화 양상에 대한 파악 ③ 각 유형별 청소년 집단의 삶과 교육적 요구의 진단 ④ 청소년과 청소년지도자간의 공감대 형성을 위한 사전단계에서의 대화와 라포 형성 등이 제시될 수 있다.

청소년지도방법의 선정 및 개발의 원리로는 ① 청소년이 주체가 되는 청소년 중심의 자기주도적 학습원리 ② 다양성과 융통성의 원리 ③ 상호학습의 원리 ④ 경험중심 및 활동지향성의 원리 ⑤ 지도방법의 함목적성과 함내용성·함대상성·함상황성의 원리 ⑥ 즐거운 학습의 원리 등이 고려되어야 할 것이다.

청소년지도방법의 유형에 있어서는 학습의 조직방식에 따라 개인중심의 개별지도방법, 소집단지도방법, 대집단지도방법으로 구분하는 경우가 있다. 그 외에도 집단 크기 및 학습자 조직에 따라 개별지도와 집단지도, 지역사회 지도방법으로 구분하는 경우가 있다.

새로운 지도방법 개발의 방향으로 ① 기존 방법의 변형 및 병용 ② 청소년 중심의 체험 위주 참여식, 소집단 지도기법의 개발 ③ 자발적이고 자기주도적인 학습을 유도하는 지도 기법 ④ 즐거운 학습의 요소가 강조되는 활동중심, 경험중심 학습지도 기법 ⑤ 하나의 프로그램에 다양한 지도방법들이 동시에 투입되는 “일(一)지도 목적 다(多) 학습경험의 원리”가 강조되는 지도 기법들이 고려될 수 있을 것이다.

연구과제

1. 청소년지도방법의 개념과 성격을 이해한다.
2. 청소년지도방법 탐색을 위한 기본 전제가 무엇인가를 파악 한다.
3. 청소년지도방법의 기본원리가 무엇인가를 탐색한다.
4. 기존의 청소년지도방법의 제 유형을 파악하고 각 지도기법의 특징을 파악한다.
5. 새로운 청소년지도방법의 다양한 개발 및 기존 지도방법들의 효율적이고 조화로운 변형, 활용방법을 강구해 본다.

참고문헌

- 박노열(1987), 사회교육방법론, 형설출판사.
- 정지웅·김지자(1990), 사회교육학개론, 서울대학교 출판부.
- 조정기(1986), 사회교육방법론, 대광문화사.
- 최상호(1987), 사회교육방법론, 교학연구사.
- 최운실(1990), 한국의 평생교육, 교학사.
- 최운진 외(1991), 청소년지도자 양성방안 및 교육과정 개선에 관한 연구, 한국청소년연구원.
- 한국교육학회 사회교육연구회 편(1988), 사회교육방법론, 형설출판사.
- 한국청소년연맹편(1983), 한국사회와 청소년지도(청소년지도 교재 시리즈 1), 한국청소년연맹.
- 한국청소년연맹편(1992), 청소년지도자 연수교재 II : 지도론, 한국청소년연맹.
- 한준상(1987), 사회교육론 : 교육사회학적 이해, 청아 출판사.
- Aker George, F.,(1965), *Adult Education Procedures, Methods and Techniques*, Syracuse, N.Y. : The Library of Continuing Education at Syracuse University.

- Darkenwald, Gordon G. and Sharan B.Merriam(1982), *Adult Education : Foundations of Practice*, New York : Harper & Row Publishers.
- Houle, Cyril O.(1984), *Patterns of Learning: New Perspectives of Life-Span Education*, Jossey-Bass Publishers.
- Huey B, Long (1983), *Adult and Continuing Education : Responding to Change*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Kleins, C., (1976), *Materials and Methods in Continuing Education*, N.Y. : Kleins Publishing, Bova.
- Knowles, M.S.,(1980), *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge : The Adult Education Company.
- Morgan, B., Holmes, G., Bundy, C.E.,(1976), *Methods in Education*, Illinois : Printers & publishers, Inc., The Interstate.
- Patrick G. Boyle (1981), *Planning Better Programs*, McGraw-Hill Book Company, New York, Tokyo, Toronto.
- Stephen D. Brookfield (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey - Bass Publishers, SanFrancisco, London.

3.2

청소년지도방법의 실제

개 관

청소년지도를 ‘왜’ 해야 하는가 하는 당위성이나 철학에 관한 문제와 함께 중요시되는 것이 청소년에 대한 지도에 있어서의 접근방법을 ‘어떻게’ 할 것인가 하는 문제이다.

청소년을 지도하는 방법에 불변하는 법칙이란 존재하지 않는다. 시대나 상황에 따라 지도의 방법은 바뀌게 마련이므로 지도방법의 일반적 원칙을 이해함으로써 스스로 지도기법을 개발하고 적용할 수 있는 능력을 길러야 할 것이다.

이 장에서는 청소년지도방법을 소개함에 있어서 인간의 내면적인 커뮤니케이션에서 시작하여 집단에서의 지도방법 실제에 관한 몇 가지 중요한 기법을 소개하였다. 지도자들은 이러한 지도방법의 학습에 있어서 기법 자체의 습득과 함께 새로운 지도기법을 개발할 수 있는 능력을 길러야 할 것이다.

주제어

청소년지도, 청소년지도방법, 지도기법, 사회교육, 개인중심 지도방법, 소집단, 대집단, 내면적 커뮤니케이션, 대인커뮤니케이션, 집단토론, 접근방식의 다양성, 소집단중심지도, 지도방법의 개발.

* 이종만, 서울대학교 강사

청소년지도의 방법은 학습 대상자의 특성, 집단의 크기, 학습의 목적, 학습 장소, 학습기간 등에 따라 달라질 수 있다. 그러므로 청소년지도의 방법을 선택하기 위해서는 주어진 상황을 먼저 충분히 파악하여야 한다. 또한 한 가지의 방법만을 적용하기보다는 하나 이상의 방법을 복합적으로 적용하는 것이 효율적이다.

이러한 지도방법 적용의 복합성을 감안할 때 몇 가지의 형태로 그 방법을 분류해서 설명하는 것이 좋을 것이지만 이 경우에도 어떠한 기준을 가지고 방법을 분류할 것인가 하는 문제는 여전히 남는다.

여기에서는 이러한 여러 가지 문제점을 감안하여 그 접근을 개인단위에서부터 집단으로의 방향으로 분류하고 그 분류의 각 영역에 속하는 대표적인 지도방법을 중심으로 소개하고자 한다. 그러므로 각 지도기법의 다양한 연계방법이나 청소년집단의 특성과 상황에 맞는 방법의 선정 등에 관한 설명은 다른 단계에서 설명되어져야 할 것이다.

이러한 이유에서 청소년지도방법을 사전단계, 개인중심의 지도방법, 소집단에서의 지도방법, 대집단에서의 지도방법 등 네 형태로 나누고 각각의 중요한 지도방법을 개략적으로 살펴보고자 하는데, 각 형태에 해당하는 모든 지도방법을 소개하는 것은 그 분량이나 깊이의 면에서 부적당하다고 판단되므로 각 접근 형태별로 중요하다고 보아지는 몇 가지의 기법만을 간추려서 소개하고자 한다.

1. 사전단계

교육이나 훈련 또는 학습 등 인간의 배움과 관련된 모든 활동은 기본적으로 커뮤니케이션을 통해서 이루어 진다. 어떤 한 개인이 다른 사람들과 접촉하여 경험을 나누고 의사를 소통하려는 의도가 없으면 배움이라는 행위는 원칙적으로 불가능해진다. 청소년지도에 있어서 아무리 좋은 지도방법을 적용한다 할지라도 학습에 참여한 개인이 타인과 커뮤니케이션할 의사가 없으면 그 목적을 달성하는 것은 처음부터 불가능하거나, 매우 적은 효과만을 얻을 수 있

을 것이다.

그러므로 어떤 형태의 지도방법을 적용하든지간에 학습의 사전단계로서 청소년 개개인이 다른 사람과 효과적으로 커뮤니케이션할 수 있도록 준비시키는 일은 무엇보다도 중요한 일이다. 이를 위해서는 다음과 같은 개인적 훈련이 필요할 것이며 이를 인간의 내면적 커뮤니케이션(intra-personal communication)이라고 한다.

1) 숨겨진 자아의 표출

인간의 자아를 설명하고 있는 Johari Window는 열려진 자아(open self), 무의식적 자아(blind self), 숨겨진 자아(hidden self), 알 수 없는 자아(unknown self) 등의 네 영역으로 구성된 인간의 자아 중에서 열려진 자아의 영역이 넓을수록 타인과의 의사교환이 활발해진다고 보았다. 이는 숨겨진 자아를 개방하고 상대방에게 표출함으로써 가능하므로, 보다 효율적인 커뮤니케이션을 위해서는 자기 자신만 알고 남에게 숨기고 있는 자신에 대한 정보를 표출함으로써 열려진 자아로 나아가려는 노력이 필요하다는 것이다.

이를 통해서 얻을 수 있는 보상으로는 첫째로, 자기 자신에 대한 새로운 인식과 행동에 대한 깊은 이해이다. 심리 요법시의 통찰을 보면, 이는 정신과 의사나 상담자에 의한 것이 아니라 환자가 자아표출을 하는 동안 전에는 알지 못했던 행동이나 관계의 여러 측면들을 인식함으로써 가능해진다는 것이다. 이러한 이유로 자아표출은 상담이나 정신치료에 중요한 수단으로 이용되고 있다.

둘째로, 자신이 가지고 있는 문제를 해결할 수 있다. 이 경우에는 일반적인 문제와 함께 특히 자기 자신에 대한 또는 타인에 대한 '죄의식'의 해결에 있어서 크게 작용한다. 자기 혼자만 간직했던 숨겨진 자아로서의 '죄의식'을 표출함으로써 여기에서 심리적으로 탈출할 수 있다는 것이다.

셋째로, 커뮤니케이션의 효율성을 증진시킨다. 자아표출은 다른 사람과 커뮤니케이션을 통하여 타인을 이해하는데 있어서 필수적인 조건이다. 자기를

개방함으로써 상대방을 이해하려는 준비가 이루어지면 그때부터 대인커뮤니케이션(inter-personal communication)이 가능하게 된다.

넷째로, 인간 상호간에 의미있는 관계를 형성하게 된다. 그동안의 성장과정이 달랐던 남녀가 만나 결혼을 하여 부부가 되었을 때를 예로 들면, 자아표출이 이루어지지 않은 부부관계는 길거리에서 우연히 스친 경우나 왕래가 없는 이웃관계와 그 의미가 다르지 않을 것이다. 한 사람의 자아표출은 상대방의 자아표출을 이끌게 되어서 정직하면서도 개방적인, 또한 의미있는 관계의 형성이 가능해 진다.

2) 효과적 청취를 위한 훈련

한 연구의 예를 보면 성인들은 대체로 하루의 70%를 커뮤니케이션 행위를 하는데 소비하는데, 이중 대략 40%는 듣고, 32%는 말하고, 15%는 읽고, 11%는 쓰는데 보낸다고 한다. 청소년이나 학생의 경우는 듣는 비율이 더 높아진다. 이처럼 듣는 행위가 중요함에도 불구하고 많은 사람들은 청취의 개선 필요성을 느끼지 못한다.

청취는 대인커뮤니케이션의 기본으로서 수동적 과정이기보다는 청각 자극을 받아서 수용하는 능동적 과정이므로 효과적 청취를 위해서는 시간과 에너지를 필요로 한다. 즉, 우리가 잘 느끼지는 못하지만 타인의 말을 듣는 행위는 대단한 노력을 필요로 하며 실제로 들어서 이해한 청취의 양은 사람마다 다르다.

인간의 내면에는 효과적으로 청취하는 것을 방해하는 기제가 작용하는 데, 우리는 그러한 몇 가지의 방해기제를 이해하고 그것을 내면적 커뮤니케이션(intra-personal communication)을 통해 극복하는 훈련을 함으로써 효율적 커뮤니케이션을 준비할 수 있다. 먼저 효과적 청취의 장애로는 커뮤니케이션의 예견(prejudging the communication), 반응연습(rehearsing a response), 메시지 여과(filtering the messages), 사고의 비효율적인 사용—말하기/듣기 시간차(inefficiently using the thought—speech time differential), 언어와

어투에 대한 관심의 집중(focusing attention on language or delivery) 등을 들 수 있다.

이러한 청취에 있어서의 방해기제를 극복하고 보다 효과적인 청취를 하기 위해서는 다음 다섯 가지의 훈련이 필요하다.

- ① 능동적이고 활동적으로 청취할 것(Listen actively)
- ② 전체의 의미를 파악할 것(Listen for total meaning)
- ③ 감정이입을 가지고 청취할 것(Listen with empathy)
- ④ 개방된 마음을 가지고 청취할 것(Listen with an open mind)
- ⑤ 공정한 비판의식을 가지고 청취할 것(Listen critically)

3) 효과적 언어상호작용

커뮤니케이션의 여러 방법 중에서 그 사용빈도가 가장 많고 가장 정교한 것이 언어를 통한 방법이다. 이 언어 상호작용을 방해하는 여섯 가지의 요인이 있는데, ① 양극화(polarization) ② 의도적 경향(intentional orientation) ③ 사실-추리 혼란(fact-inference confusion) ④ 전지성향(allness) ⑤ 고정관념(static evaluation) ⑥ 무분별한 선입관(indiscrimination)이 그것이다. 이 장애요인을 적절히 극복함으로써 보다 효과적인 언어 상호작용이 가능해진다.

효과적인 언어 상호작용을 위해서 항상 유념해야 할 사항을 여섯 가지로 제시하면 다음과 같다.

- ① 여러 각도에서 사물을 보라.
- ② 언어와 사실 사이에는 항상 차이가 있다는 점을 인정하라.
- ③ 추론을 함에 있어서는 사실이 아닐 수도 있다는 생각을 가져라.
- ④ 완전히 다 알고 있다는 식의 표현을 조심하라.
- ⑤ 모든 표현에 낱짜를 기입한다고 생각하라.
- ⑥ 카테고리리에 의해 소속된 것을 동일시 하지 마라.

2. 개인중심의 지도방법

학교교육과는 달리 청소년을 대상으로 하는 학교외 지도에 있어서는 학습 과정을 설계하고 학습방법을 선택하는 일은 개인중심 청소년지도의 성공 여부와 깊은 관련성이 있다. 모든 학습에 있어서 학습의 주체는 청소년 자신이므로, 이를 스스로 학습에 참여하도록 하는 일만큼 중요한 요인이 바로 개인중심의 학습방법을 알도록 하는 일이다.

개인중심의 청소년지도방법은 일반적으로 세 가지의 형태로 다시 구분할 수 있는데 이는 완전히 독자적인 학습형태, 학습 보조자의 도움을 받는 형태, 교육자료 및 기자재를 활용하는 형태 등이 그것이다. 이 방법들은 독자적으로 또는 복합적으로 적용되어질 수 있으며 어떤 경우에는 그 구분이 모호한 경우도 있다. 그러므로 여기에서는 위의 세 구분방식을 적용하지 않고 그대로 개인중심의 지도방법을 소개한다.

(1) 도제제도(apprenticeship): 주로 기술습득과 관련된 영역으로써 경험 있는 숙련자로부터 오랜 기간 같이 지내면서 개별적 습득을 하는 형태이다. 이는 중세 유럽의 기술훈련 과정인 장인(master)-도제(apprentice) 중심의 기술 전수형태의 교육에서 연유한 방식이다.

(2) CAI(computer assisted instruction): 개인 컴퓨터의 대중화와 함께 등장한 자기주도형 학습의 대표적인 형태이다. 사전에 프로그램된 소프트웨어를 가지고 컴퓨터를 통해 상호작용하는 학습방식이다. 개인 또는 일련의 교사와 학자들이 효과적인 학습단계를 구성하면, 이를 컴퓨터 프로그램화 하여 제시하며, 학습하고자 하는 청소년은 이러한 프로그램 중에서 원하는 것을 선정하여 개인적으로 컴퓨터를 통해 학습한다.

(3) 원격교육: 가르치는 사람과 청소년 사이에 어떤 거리(distance)가 존재할 때, 이를 방송이나 통신수단 또는 기타의 방법을 이용하여 극복하고 개별적으로 학습하는 일을 가능하게 하는 방법이다. 학생은 학교에 와서 교사와 함께 모여 학습해야 한다는 그동안의 전통적인 학습방식에서 탈피하여 발달

된 매체를 통해서 학교에 오지 않고서도 학습할 수 있도록 한 역동적 학습방법(dynamic approach)의 하나이다.

(4) 카운슬링 : 훈련받은 상담자의 도움을 받아 스스로의 문제를 해결하는 방식이다. 이때의 상담자는 청소년의 문제를 해결해 주려는 적극적인 노력보다는 학습자의 고민이나 문제를 모두 참을성 있게 들어줌으로써 청소년 스스로가 문제의 해결점을 찾을 수 있도록 하는 방식이 유효할 경우가 많다.

(5) 직접 개별학습 : 일정한 교사에 의존하여 수시로 직접 만나 쌍방향 커뮤니케이션(two-way communication)을 통해 학습하는 방식으로 개인지도나 체육활동의 코치 등이 이에 속한다. 비용이 많이 들며 한 교사를 한 사람이 독점하는 점이 단점이지만 영재교육 또는 학습 부진아의 지도 등 특별한 경우에는 매우 효과적이고 경제적으로 이용할 수 있는 방법이기도 하다.

(6) 현장경험 : 조직적인 계획에 의한 현장에서의 실제경험을 통한 학습으로 매우 다양한 상황을 실제로 보고 느끼면서 상황을 이해하고 적응하는 방식이다. 단체견학, 수학여행, 농촌활동 등이 이에 속하며, 지도교사는 이러한 학습방문(study visit)이 단순한 재미로만 흐르지 않도록 학습경험을 조직화할 필요가 있다.

(7) 개인학습 프로젝트 : 특정 영역의 학습을 하기 위한 교육자원 활용 등을 포함한 학습으로 완전학습, 프로그램 학습 등이 이에 속한다. 개인중심 학습의 가장 전통적이고 보편적인 방식이다.

(8) 인턴쉽(internship) : 도제제도와 현장경험을 조합한 방식으로서, 의사 훈련에 많이 쓰여 왔으며 최근에는 경영학적 기법이나 전문적인 역할 습득의 방법으로 많이 쓰이고 있다. 의사가 되기 위한 과정, 전문적 기능인이나 경영 기술 습득을 위한 기초업무 파악 등의 경우에 매우 유효한 방법이다. 기업체에서의 on-the-job training도 이와 유사한 방법이다.

(9) 다중미디어 학습(multi-media learning package) : 최근에 들어 보급되기 시작한 방법으로써 사용 가능한 모든 매체를 활용하여 개별학습을 돕는 방식이다. 이 방법은 직업교육, 언어개발, 개인성장과 관련된 영역 등에서 널리

활용되고 있다.

(10) 약정학습(contract learning) : 특정 영역에 필요한 학습내용만을 협정 또는 계약에 의해 개인중심으로 학습하게 하는 방식이다.

3. 소집단에서의 지도방법

청소년지도의 대부분은 어떤 형태로든 집단을 중심으로 활동하는 것이 일반적이다. 특히 이 집단은 연령층이나 사전학습의 정도 또는 의식구조 등이 크게 다르지 않은 비교적 동질의 구성원으로 조직된 집단 특성을 지닌다. 그러므로 청소년지도방법의 대부분은 소집단을 대상으로 한 방법이 중심이 된다. 여기에서는 비교적 동일한 성격의 구성원으로 조직된 소집단에서의 지도방법을 소개한다.

1) 강의기법

교수기법에 있어서 가장 전통적인 방식으로서 지금까지 학교교육에서의 주된 방법으로 사용되어 왔으며, 일방적인 전달형태가 단점으로 지적된다. 하지만 그 나름대로의 장점을 가지고 있으므로 청소년지도에 있어서도 강의기법이 주된 또는 보조적인 수단으로 적절히 활용될 수 있다.

강의기법은 교사가 비교적 단시간 내에 여러가지 구상을 제시할 수 있고, 논제를 소개하는데 적합하며, 집단학습에 있어서 유익하고 편리하고, 강의 보조자료를 이용하면 더욱 효과를 볼 수 있다는 장점을 지닌다.

한편 이 방법은 일방적인 전달에 그침으로 해서 청소년들의 참여를 유도할 수 없으며, 문제해결에 대한 능력을 길러주지 못하고 학습자를 계속 수동적인 상태로 있게 한다는 단점을 지닌다.

이러한 장점을 살리고 단점을 극복하기 위해서는 3단계에 걸친 준비와 노력이 필요하다. 그 첫 단계는 강의목적 설정단계로서 교사가 전달하려고 하는 내용을 체계적으로 구성하고 조직해야 한다. 두 번째 단계는 자료의 수집으로서 강의목적 달성을 위해 가능한 많은 자료를 수집하여 간접적인 경험을 할

수 있도록 유도해야 한다. 세번째 단계는 수집된 자료의 조직 및 강의 연습이다. 강의를 방식에는 낭독식, 암기식, 요점식, 즉흥식 강의 등이 있는데, 이 방식 중에서 적절한 방식을 선택하여 사전에 충분히 연습한 후 강의에 임해야 할 것이다.

2) 토론기법

토론기법의 중요한 기능은 쌍방 커뮤니케이션(two-way communication)이 가능하다는 것이다. 토론을 통하여 자신의 견해를 밝힐 수 있고 타인의 의견을 들을 수 있으며, 이를 통해 보다 활성화된 학습을 행할 수 있다. 토론의 방식으로는 단상토론(symposium), 세미나, 배심토론(panel), 학습대표 집단 참여제 토론, 대담토론(colloquy), 공개토론(forum), 소집단 원탁토론, 소집단 분과토론 등이 있다. 이를 간단히 설명하면 다음과 같다.

① 심포지움 : 동일한 주제 또는 몇 가지 상호 관련된 소주제를 중심으로 소수의 사람들이 공식 발표 형태로 각자의 전문적 지식과 의견을 제시하고 토론하는 공식적 좌담 토론의 형태이다. 해당분야에 권위있는 전문가 2-5명으로 발표자가 구성되며 이들은 각자 특정 주제에 대하여 발표한다. 이때 발표자간 또는 청중들간의 상호 의견교환은 이루어지지 않는다.

② 세미나 : 50명 이하의 소수 집단을 참여자로 구성하며, 구성원은 대부분 당해 주제 분야에 관한 권위있는 전문가나 전문적 연구 관련자로 특정지워진다. 세미나는 특정의 전문 연구사업과 관련하여 연구기관이 주도하여 수행되는 경우가 많으며 발표자는 물론 참석자 전원이 당해분야에 관한 지식과 정보 및 관심을 소유하고 있으므로 공식적 발제내용과 공개적 질의 토론이 매우 전문적이고 활발하게 진행된다.

③ 배심토론 : 특정의 주제에 관하여 3-6명의 패널 구성원이 청중 앞에서 유목적적인 대화의 형태로 토론을 하는 학습기법을 의미한다. 배심토론의 진행은 특정 주제에 대해 사전에 준비된 질문들을 패널 구성원에게 사회자가 제기함으로써 이루어진다. 청중인 청소년들은 간접적인 참여로서 직접적인 대화

나 토론에는 참여하지 않고 단지 패널 구성원과 사회자간의 대화와 의견교류 과정을 경청한다. 사회자의 진행에 따라 몇 명의 학습자가 질문을 통해 대화에 참여하는 경우도 있다.

④ 학습대표 집단 참여제 토론: 청중 집단의 학습이해를 돕고 그 효과를 높이며 제기된 논제의 초점을 명료화하고 심도있게 하기 위한 기법이다. 이 학습기법은 발표자나 연사 또는 자원 인사의 논점 설명이나 발표시 청중학습 집단의 대표 3-5명이 단상에 나와 있다가 필요에 따라 적절한 시기에 연사의 발표를 중단하여 자신들의 의견을 제기해 보거나 청중의 이해를 촉진시킬 수 있는 질의를 제기하는 방식이다.

⑤ 대담토론: 흔히 콜로키(colloquy)라고 불리는 학습기법으로서 배심토론이나 학습대표 집단 참여제 토론의 변형기법에 속한다. 보통 6-8명의 토론 참석자로 구성되며 이중 3-4명은 학습자 대표이고 나머지는 전문가나 자원 인사이며 한 명의 사회자가 대담토론 과정을 총괄하여 이끌어 간다. 이 기법은 일반 학습자(청중)들도 사회자의 진행에 의해 직접 대담토론 과정에 참여한다는 특징을 지닌다.

⑥ 공개토론: 25명 이상의 집단구성과 1인 이상의 전문가 및 사회자로 구성되며 사회자의 진행아래 15-60분간의 공개적인 토론을 진행하는 학습기법이다. 흔히 포럼이라고 하며 모든 구성원이 질의 응답 형태로 자신의 의견을 발표하고 직접 토론에 참가한다는 점이 특징적이다.

⑦ 소집단 원탁토론: 집단 구성원이 상호 대등한 토론회 구성원의 자격으로 참여하여 원탁에서 직접 대면하여 정해진 주제에 대하여 자유롭게 서로의 아이디어와 의견을 교환하는 방식이다.

⑧ 소집단 분과토론: 활발한 토의진행을 위해 모든 구성원이 다함께 토의에 직접 참여하기 어려운 대집단을 약 5-12명 정도의 소집단으로 나누어 분과 형태의 토론을 진행하게 하는 방식이다. 이 때 최종적으로는 전체집단이 다 함께 모여 각 분과 소집단들의 토론 결과를 결집시켜 정리, 결론에 이르게 함으로써 대집단 종합토론의 성과를 얻게 된다.

3) 브레인스토밍

브레인스토밍(brainstorming)이란 집단의 구성원들이 어떤 문제나 요청에 대하여 집중적으로 적당한 해결방안을 모색하기 위하여 스스로의 두뇌를 쓰도록 하는 집단사고의 방식이다. brain은 본래 두뇌를, storm은 폭풍우, 걱정, 급습, 소동 등을 의미하는 데에서 출발하여, brainstorm은 폭발적인 정신착란, 영감(靈感), 인스피레이션(inspiration), 엉뚱한 생각 등을 의미하게 되었고, 여기에서 창조적인 집단사고(creative group thinking)에 있어서 절대적인 긍정적 토대아래(on a strictly positive basis), 마음에 푸른 신호를 주는 과정(the process of 'giving the mind the green light')으로 묘사되고 있다.

브레인스토밍에서는 제기된 문제에 관계되는 아이디어라면 무엇이든지 생각나는대로 자유분방하게, 마치 정신병 환자와 같이 아무 거리낌 없이 함부로 발표해도 무방한, 아이디어를 짜내는 문제해결 방식이다. 발표되는 모든 아이디어들은 회의를 시작하기 전에 결정한 기본규칙에 위배되지 않는 한 행정, 재정, 조직, 능력 등의 모든 제한점에 구애받지 않고 도전(challenge) 받지 않는 상태로 받아들여진다.

브레인스토밍 기법의 역동적 성격(dynamic characteristics)을 요약하면 다음과 같다.

- ① 완전히 비형식적(informal)이다.
- ② 보통의 제약 또는 금지사항을 고려하지 않고 문제의 토의를 가능하게 한다.
- ③ 청소년 집단으로 하여금 그들의 능력 범위 안에 있는 것 뿐만이 아닌 대안들에 관하여 생각할 수 있는 기회를 제공한다.
- ④ 집단을 구성하고 있는 청소년들 사이의 상호자극(inter-stimulation)과 창조성 신장을 위한 최대한의 기회를 제공한다.
- ⑤ 안정, 해방된 분위기 속에서 마음놓고 아이디어와 의견을 교환함으로써 집단의 사기와 단결심을 높일 수 있다.

이 방법에 의해 아이디어를 창출할 때 적용되는 회의진행의 일반적인 네 가지 규칙(ground rules)은 다음과 같다.

- ① 부정적 비판이 허락될 수 없다. 모든 아이디어는 정확하게 똑같은 방식으로 취급되어야 한다.
- ② 많은 아이디어가 나올수록 더 좋다.
- ③ 조합과 확대가 요구된다.
- ④ 썰매이지 않고 자유스럽게 진행하는 것이 요구된다.

4) 역할연기

역할연기(Role Play)는 인간관계의 일반적 영역에서 어떤 상황이나 문제를 극화(劇化)한 것으로서 소집단 구성원들에게 서로 다른 역할을 주고 어떤 가상적 상황에서 서로 협의하여 결정을 유도하게 하여 다른 역할을 맡은 사람들과의 원만한 타협을 보도록 하며, 아울러 나 아닌 다른 사람들의 역할이나 기능을 이해하도록 돕는 학습 기법이다.

역할연기가 갖는 장점을 살펴보면, 첫째로 청소년 집단 구성원간의 친근감을 증대시킬 수 있으며, 둘째로 운영에 융통성이 있고 연습이 가능하며 연습 자체가 교육 효과를 내기도 하며, 셋째로 집단성원이 공유하는 경험을 갖게 됨으로써 서로 대화가 깊어질 수 있고, 넷째로 역할 연기자는 다른 사람으로 변장하여 자신의 감정이나 태도, 신념 등을 자유로이 표출함으로써 심리적 억압을 풀 수 있다는 점 등이다.

이와 함께 역할연기가 학습기법으로서 갖는 단점도 지니고 있는데, 첫째로 역할극의 내용을 계획하여 연출하는데는 상당한 기술이 필요하고, 둘째로 교육효과를 정확히 예측하고 평가하기가 어려우며, 셋째로 역할 연기자에 따라서는 의도했던 대로 교육효과가 나타나지 않고 결과가 달라질 수도 있으며, 넷째로 준비하는데 시간이 많이 걸린다는 점 등이다. 이 단점은 지도자가 역할연기를 계획하고 실행하는 단계에서 융통성과 다양성을 발휘함으로써 적절히 줄여나갈 수 있도록 노력해야 한다.

이러한 장점과 단점을 생각하여 학습 대상과 상황을 잘 파악하여 이 기법의 적용 여부를 결정해야 하는데, 일반적으로 역할연기법이 유용하고 효과적인 경우를 제시하면 다음과 같다.

① 청소년들이 서로 자신의 감정이나 태도, 의견, 편견 등을 표현하기를 꺼릴 때.

② 청소년집단내의 개인들이 집단성원으로서의 효율성을 증대시키기 위해 자신들의 동기, 기본욕구, 장애요인, 적용 등에 대해서 깊이 파헤칠 필요가 있을 때.

③ 청소년집단 내의 개인들, 특히 역할 연기자들이 집단 앞에서 자신을 노출하는데 거리낌이 별로 없을 때.

④ 집단성원들의 감정을 완화시킬 필요가 있을 때.

⑤ 집단이 이질적이어서 청소년 모두에게 의미있는 일반적인 상황에 초점을 맞추기 어려울 때.

⑥ 역할 연기자들이 대인관계가 원활하고 의사소통의 기술이 좋을 때.

⑦ 집단성원간에 평가가 매우 생산적으로 인식될 때.

지도자가 역할연기를 학습 기법으로 적용할 것을 결정한 후, 청소년들과 함께 이를 수행해 나가는데 적용되는 일반적인 절차는 다음과 같다.

① 주제를 정한다.

② 장면을 정한다.

③ 장면연출에 필요한 연기자의 수를 정한다.

④ 연기의 진행형식을 엄격하게 할 것인지 아니면 융통성 있게 할 것인지를 결정한다.

⑤ 배역을 누가 맡을 것인지를 정한다.

⑥ 연기자와 청중은 역할연기의 진행을 위한 준비를 한다.

⑦ 역할연기를 진행한다.

⑧ 역할연기가 끝난 후 이에 대해 토의하고 평가한다.

5) 감수성훈련

이 집단훈련은 심리적인 문제나 사회적인 문제를 다루기 위해 형성되며 자.신의 행동과 기타 타인의 행동에 대하여 통찰력을 제공해 준다. 이 집단방식은 특히 개인의 심리적인 문제의 해결방식으로서 사전단계에서도 취급되어야 할 지도방법이며, 자기자신의 장단점을 파악하기 위하여 자기노출과 의지를 요구한다. 이 방법에는 사교회, 좌선, 스포츠, 데크이에이션, 극기훈련, 봉사활동, 다도(茶道) 등이 있으며 우리나라에서도 최근에 교육계, 산업계, 종교계 등에서 활발하게 이용되고 있다.

감수성훈련은 학습자들로 하여금 집단참여에 대한 강한 욕구를 유발하고 이것을 동인으로 하여 대인적 공감을 갖게 하여 집단 형성의 매카니즘과 집단기능의 본질 등을 체득시키는 것인데, 이의 기초적인 원리와 방법은 다음과 같다.

첫째로, 감수성훈련을 실시하기 위해서는 10명 내지 15명 정도의 소집단이 형성되어야 하는데 이는 모든 회원이 충분히 대화할 수 있는 조건을 만들기 위함이다.

둘째로, 감수성 훈련에 참가하는 청소년은 될 수 있는 한 이질적인 성향을 지니고 있어야 훈련의 효과가 증진될 수 있다.

셋째로, 집단을 이끌어나가는 지도자가 권위적이지 않아야 하는데 이것은 감수성훈련을 위한 준비의 단계에서 고립된 집단을 유지시키며 성원들의 욕구불만을 증진시켜서 훈련의 효과를 높이는데 중요하다.

넷째로, 화제가 정해져 있지 않아야 하며 계획도 딱 짜여져 있지 않아야 한다.

다섯째로, 준비단계에서부터 발전단계에 이르기까지 학습자들의 자유롭고 기탄 없는 감정표현이 보장되어야 한다.

여섯째로, 이 훈련은 대개 1주일 내지 2주일 동안 집중적이고 지속적으로 이루어져야 한다.

일곱째로, 감수성훈련은 이 과정에 대한 전문적인 기술을 가진 지도자가 필요하다.

감수성훈련은 인간관계의 하나인데, 우리가 경험하는 인간관계는 있는 그대로의 자신과 있는 그대로의 상대방이 상호작용을 하는 관계와, 자신과 상대방이 모두 가면을 쓰고 무의미하게 시간과 정력을 낭비하는 피상적인 관계로 나누어 볼 수 있다. 피상적이고 형식적이며 상황중심적인 인간관계에서 탈피하여 생산적이고 의미있는 인간관계가 되기 위해서는 자기개방과 자기노출, 자기이해 등을 통한 상호간의 신뢰가 형성되어야 한다. 또 인간관계의 개선을 위해서는 몇 가지 갖추어야 할 기본 기술들이 있다.

감수성훈련에서는 이런 기본 기술들을 습득하는 것을 기본적인 목표로 삼고 있으며, 이에 따라 감수성훈련의 기본 방법은 매우 다양할 뿐만 아니라 경우에 따라서는 일상적인 집단활동 자체도 감수성훈련이 될 수 있다. 새로운 대인관계 기술의 습득을 위한 실제적 프로그램을 몇 개 소개하면, ‘신뢰 실습’(신체적인 무언의 대화를 통한 신뢰감 증진 연습), ‘의사전달 놀이’(의사가 전달되어가는 과정에서 어떻게 변질되어가는가를 체험함으로써 친밀감과 협동심을 기르고 경청하는 성실성을 기를), ‘나의 장단점’(각자 스스로가 자신에 대한 장단점을 발견하여 솔직하게 표현하고 각자의 느낌을 서로 주고 받음으로써 타인의 행동을 긍정적으로 이해하는 태도를 함양시킴), ‘좋은 결정과 나쁜 결정’(과거에 내렸던 결정의 과정을 탐색해 봄으로써 문제해결의 방법을 습득하고 개인의 의사결정이 자신을 비롯한 인간관계의 성장과 발달에 중요한 요인임을 알게 함) 등이 있다.

6) 문제해결기법

어떤 문제를 해결하기 위하여 또는 문제해결 자체에 실마리가 될 수 있는 결정에 도달하기 위해 소집단 모임을 갖는 방식이다. 이에는 소집단 커뮤니케이션(small-group communication) 기술에 대한 지식뿐만 아니라 특별한 문제에 대한 지식 및 엄격한 절차와 규칙에 대한 성실한 태도가 필요하다.

집단의 효과적인 문제 해결은 ① 문제의 인식, ② 문제의 진단, ③ 의사결정, ④ 채택과 결정의 실행 등의 일련의 단계를 거치게 된다. 집단내의 구성원이 문제를 인식할 수 없다면 그 문제를 해결할 어떤 행동도 취해지지 않을 것이다. 물론 집단의 외부인이 문제점을 지적하며 이를 인식할 수도 있다. 일단 문제점이 드러나면 이를 해결하기 위한 많은 해결책들이 제시될 것이다. 효과적인 집단이라면 문제해결에 앞서 문제분석을 시도할 것이다. 문제를 분석, 분류함은 좀더 적절한 해결책을 가져온다. 대부분의 문제에 대한 해결책은 가능한 여러 해결 방안 중에서 하나를 선택하게 된다. 그 결정은 누군가에 의해서 행해지는데 집단 그 자체이든가 아니면 집단의 지도자가 될 수도 있다. 만약에 집단이 문제해결에 있어서 불완전하고 잘못된 인식을 가지고 시작한다면 그것은 처음부터 문제해결을 방해하는 방향으로 나갈 것이다. 이러한 의미에서 문제해결을 위한 효과적인 집단 활동이 필요한데, 그 전형적인 3단계는 다음과 같다.

- ① 청소년 각자의 간단한 진술
- ② 문제에 있어서 중요한 요소들의 열거
- ③ 그 열거 사항들을 최종 해결책의 근거로 사용

이러한 단계를 따르는 집단이 그렇지 않은 집단에 비하여 훨씬 더 창조적으로 문제해결 방안을 마련할 수 있다.

문제해결의 효율성은 지도자의 권위 출처에 의존하지만 대개에 있어서는 지도자가 있는 집단이 그렇지 않은 집단보다 더 효율적이다. 보다 중요한 것은 지도자에 의하여 나타나는 행동의 유형이 집단 효율성에 영향을 준다는 것이다. 일반적으로 집단의 방향과 구조를 제시하는 지도자는 집단문제 해결을 용이하게 하나, 이것이 사실인지 또는 어느 정도까지 사실인지 여부는 상황과 과업의 정도에 따라 다르다.

첫째로, 일치에 대한 압력, 즉 결속력의 부재, 둘째로, 참여도의 편중, 즉 회합력의 부재, 그리고 셋째로, 권력의 차이로 나타나는 지도자의 결여 등이 일반적으로 효과적인 문제해결을 방해하는 요인으로 작용한다.

7) 프로젝트기법

프로젝트기법이라는 말이 교육 용어로 등장했던 것은 20세기 초이다. 즉, 1908년 미국 메사쉴세츠주의 농업학교 교육에 도입되어 가정 프로젝트라는 말이 생겨났다. 가정 프로젝트라는 것은 학교에서 배운 농업의 지식을 학생이 자기 가정의 농장에서 실제로 활용해 보는 것이었다. 그후 교육학자들에게 주목되어 학문용어로 정해진 것이며, 결국 그것은 학습이 현실의 사회생활과 같은 상황을 통해서 진행되는 것같이 조직되어 있는 교육방법을 말한다. 이 방법은 청소년들의 자발적인 활동, 정신적인 흥미, 인위적이 아닌 자연상황 내지는 사회상황이라는 세 요소를 원칙으로 하고 지식보다는 행위를, 원리보다는 생활 과제를 우선으로 한다.

이에 따라서 프로젝트기법을 정의하면, ‘실제 생활로부터 생긴 확실한 목적을 가진 문제를 청소년들이 자발적으로 계획하고 실천해서 해결해 나가는 일련의 활동’이라 할 수 있다.

이 기법은 우리나라에서 농촌의 청소년지도, 특히 4-H 클럽 회원들의 학습 방법으로 중시되고 활용되어 왔다. 책상 위의 이론보다는 현실에서 해결하지 않으면 안되는 농업생산, 환경개선 등의 과제를 포함, 일상 생활상의 과제 해결을 주제로 선정하여 회원 각자가 일정 기간에 걸쳐 활동하는 방식을 적용하는 등 매우 활발히 이 기법을 활용하였다.

이 기법에 따른 활동의 순서를 보면, 청소년들은 ① 현실생활 중에서 과제를 발견하고, ② 과제의 효과적 달성 계획을 작성하며, ③ 계획에 따라 실행하고, ④ 실행한 결과를 개인 또는 회원 공동으로 검토하는 4단계의 학습과정을 거친다.

앞으로 특히 환경문제 등에 있어서의 청소년지도에 이 기법이 효과적으로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

8) 현장견학

한 집단이 특별한 목적으로 일정한 장소를 방문하여 일이 진행되고 있는 현장을 직접 목격하고 배우고 확인하는 행동을 말한다. 현장견학의 근본취지는 실제 있는 그대로의 상태에서 일어나는 활동 및 기술 등을 관찰하는데 있다. 이 방법은 생생하고 실제적인 경험을 얻을 수 있을 뿐만 아니라 청소년 들에게 흥미를 유발시켜 생활과 관련을 가진 학습을 가능케 한다.

다른 기법도 예외는 아니지만 특히 현장견학은 그 계획을 얼마나 효율적이고 체계적으로 작성하느냐에 따라 성패가 좌우된다. 일반적으로 현장견학 계획은 계획단계, 시행단계, 추수지도의 세 단계로 나누어서 살펴 볼 수 있다.

첫째로, 계획단계에서는 ① 현장견학의 목적을 구체적으로 진술하고 기록해야 하고, ② 청소년들을 계획에 참여시킴으로서 견학을 통한 학습이 보다 적극적이고 능동적으로 이루어질 수 있는 기반을 마련하며, ③ 거리, 교통편, 목적 달성의 효율성, 날씨 및 계절 등을 고려하여 견학할 장소 또는 지역을 선정하고, ④ 결정된 견학지의 실무 책임자와의 사전협의를 통해 협조를 구하며, ⑤ 출발 및 도착시간, 견학에 소요되는 시간 등 구체적인 견학시간 계획을 세우고, ⑥ 마지막으로 앞에서 결정된 모든 내용들을 계획서 형태로 작성하여 학습자들에게 나누어 준다. 앞에서 언급한 바와 같이 이 단계가 전체 견학 학습에 있어서 가장 중요하며, 특히 학습자들을 계획단계에 참여시키는 것이 크게 요구된다.

둘째로, 시행단계에서는 이미 계획된 바대로 수행하면 문제가 없겠으나, 보다 효과적인 견학을 위해서는 다음의 단계를 적용하는 것이 좋다.

- ① 현장견학에 관련된 모든 내용들을 견학에 앞서 상세히 소개한다.
- ② 견학이 재미에만 그치지 않도록 소집단을 만들어 주는 등의 학습 분위기를 조성해 준다.
- ③ 질문이나 토의과제를 미리 생각하고 실천하도록 함으로써 청소년들이 능동적으로 참여할 수 있도록 한다.

④ 현장의 특성, 학습자의 특성, 자연조건 및 날씨 등을 고려하여 청소년들이 쾌적한 분위기 속에서 견학할 수 있도록 환경 및 신체적 조건 등을 고려한다.

⑤ 현장견학 종료 후 마무리로서 현장 설명자 또는 안내자에게 고마움을 표시하도록 한다.

셋째로, 수행되어야 할 것이 추수지도이다. 이는 지금까지의 현장학습에 있어서 많은 경우 소홀히 해 왔던 단계이다. 하지만 계획 및 실행단계 못지 않게 중요한 것이 추수지도이다. 견학학습을 마친 후 모든 단계를 스스로 요약해 보고 잘된 점과 잘못된 점을 지적하며, 학습목적의 달성 정도를 확인함으로써 완벽히 현장견학을 마치도록 해야 한다.

9) 시청각교육기법

쓰여지거나 인쇄된 언어 이외의 보다 구체적인 시청각 교재나 교구를 가지고 사람의 감각기관에 호소함으로써 학습의 성과를 더욱 능률적으로 올리려는 교육방법이다. 학교교육에서는 강의방식의 단순성을 보완하기 위하여 주로 이용되어 왔으며, 청소년지도에 있어서도 다른 접근방법과 함께 주기능 또는 보조기능으로 활용될 수 있는 방식이다. 앞으로 교육공학 및 신기술의 발전과 함께 더욱 많은 활용이 기대된다.

10) 레크리에이션

개인이나 집단이 여가 중에 갖는 활동이며 그 활동으로 얻어지는 직접적 또는 간접적 동기가 다른 학습활동에 영향을 미치도록 하는 방식이다. 모든 청소년지도 활동의 담당자들은 이에 관한 이론 뿐만 아니라 실제로 레크리에이션을 주도할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

11) 참여훈련기법

청소년들로 하여금 자신들이 해야 할 활동을 처음부터 계획하고, 그것을 실

천하며, 그 과정 및 결과를 평가하는 등의 전 과정에 실제로 참여하게 하는 방식이다. 이는 최근의 참여연구법(participatory research)에 의하여 개발된 방식으로, 이 때의 지도자는 훈련의 상황을 지켜보는 정도의 역할만을 하면 된다. 이 방식을 적용하기 위해서는 학습의 주체가 청소년 자신이라는 인식의 전환이 필요하다.

여기에서는 몇 가지의 지도 방식을 소개하는데 그쳤으나, 이러한 방법들 이외에도 수많은 지도방법들이 새로이 개발되거나 과거의 문제점을 보완하여 개선된 방법을 제시하는 등의 노력이 계속되고 있다.

여기에서 소개한 청소년지도방법의 개요는 어느 상황에서도 불변하는 ‘법칙’이 아니라는 점에 유의해야 한다. 학교교육의 경직성에서 벗어나 다양하고 융통적이며, 정적이 아니라 동적(dynamic)인 지도방법을 적용하되 어느 한 원리나 이론에 집착하지 말고 청소년지도자 스스로가 새로운 방법을 꾸준히 개발해 나가려는 노력이 필요하다.

4. 대집단에서의 지도방법

대집단을 위한 특별한 지도방법으로는 강연, 매체이용, 매스컴의 활용 등이 있을 수 있을 것이다. 하지만 가장 적절한 지도방법은 소집단을 중심으로 한 방법이므로 대집단을 적절한 방식으로 분할하여 소집단 지도방식을 적용하는 것이 효과적이다. 분할이 어렵거나 불가능한 경우에 있어서는 비록 일방적 커뮤니케이션(one-way communication) 방식이기는 하지만 대규모 강연회나 집단 매체를 통한 전달기법의 적용이 가능할 것이다.

집단의 크기가 소집단의 단계를 벗어나 ‘대중’의 단계에 들어서면, 연사는 청소년들이 개인으로서의 개체로 보이는 것이 아니라 집단화되어 나타난다. 그러므로 대집단에서는 쌍방 커뮤니케이션(two-way communication)이 불가능할 뿐만 아니라, 개인과 개인의 접촉이 아니라 개인과 집단 간의 접촉이 됨으로 해서 학습의 분위기가 인간적인 접촉 중심이 될 수 없다는 큰 단점이 있다.

그러므로 대규모 집단의 지도는 특별한 경우의 강연회, 영화관람, 전체토의 등, 불가피하게 수행해야 되는 부분을 최소화시키고 대집단을 적절한 소집단으로 구분하는 것이 필요하다. 이 경우의 지도자는 어떤 특별한 규칙에 얽매이지 말고 대상집단의 특성이나 지도의 주제 및 목적, 학습이 이루어지는 장소의 상황 등을 복합적으로 고려하여 자유롭게 소집단을 구성해 주는 것이 바람직하다. 그 이후의 지도방법은 소집단의 방식을 그대로 적용하면 되므로 특별히 대집단에서의 지도방법을 고려할 필요는 없다. 앞으로의 경우에 있어서도 학교교육에서 주로 쓰여 왔던 대집단 중심의 청소년지도는 과감히 탈피해야 할 것이다. 그러므로 대집단 지도의 방법은 특별히 새로 개발하기보다는 전통적 학교교육의 방식을 그대로 빌려 쓰면서 점차로 대집단 중심의 청소년 지도를 소집단 중심의 지도로 바꾸어 나가야 할 것이다.

본문요약

청소년지도의 방법은 학습 대상자의 특성, 집단의 크기, 학습의 목적, 학습장소, 학습기간 등에 따라 달라질 수 있다. 그러므로 청소년지도의 방법을 선택하기 위해서는 주어진 상황을 먼저 충분히 파악하여야 한다. 또한 한 가지의 방법만을 적용하기보다는 하나 이상의 방법을 복합적으로 적용하는 것이 효율적이다.

여기에서는 이러한 여러가지 문제점을 감안하여 그 접근을 개인단위에서부터 집단으로의 방향으로 분류하고 그 분류의 각 영역에 속하는 대표적인 지도방법을 중심으로 소개하였다.

논의의 효과적 전개를 위하여 청소년지도방법을 ① 사전단계, ② 개인중심의 지도방법, ③ 소집단에서의 지도방법, ④ 대집단에서의 지도방법 등 네 형태로 나누고 각각의 중요한 지도방법을 개략적으로 살펴보았는데, 각 형태에 해당하는 모든 지도방법을 소개하는 것은 그 분량이나 깊이의 면에서 부적당하다고 판단되므로 각 접근 형태별로 중요하다고 보여지는 몇 가지의 기법만을 간추려서 소개하였다.

사전단계에서는 인간의 내면적 커뮤니케이션 능력 개발을 중심으로 하여, 숨겨진 자아의 표출, 효과적인 청취를 위한 훈련, 효과적인 언어 상호작용 등에 관하여 제시하였다.

개인중심 지도방법에서는 학습자 스스로 학습하는 상황을 도와주는 지도 기법으로서 도제제도, 원격교육, 인턴쉽, 다중 미디어 학습 등을 소개하였다.

소집단에서의 지도방법은 청소년지도기법의 핵심을 이루는 부분으로서 중요하게 다루었는데, 주로 토론기법을 중심으로 하여 소집단에서의 상호학습 활동 지도를 다루었다.

대집단에서의 지도방법은 어떤 특별한 규칙에 얽매이지 말고 대상 집단의 특성이나 지도의 주제 및 목적, 학습이 이루어지는 장소의 상황 등을 복합적으로 고려하여 자유스럽게 소집단을 구성해 주는 것이 바람직하다는 점을 제시하고, 대집단을 소집단으로 나누거나, 처음부터 소집단 중심의 지도를 계획해야 한다는 점을 제시하였다.

연구과제

1. 청소년지도를 ‘왜’ 해야 하는가에 대하여 먼저 생각한다.
2. 청소년지도에 있어서 학습자의 ‘참여’가 중요하다는 점을 인식하고 청소년 스스로가 학습 활동에 자발적으로 참여해야 한다는 것을 인식한다.
3. 청소년지도방법의 다양성과 융통성을 파악한다.
4. 토론중심 기법의 여러 방법을 검토하고 이를 실제에 적용할 수 있는 능력을 기른다.
5. 지도방법에 불변하는 법칙이 있다는 생각을 버리고 상황에 따라 적절한 지도기법을 개발하여 적용하는 방법을 연구한다.

참고문헌

- 권영완 역(1987), 성인교육방법론, 그루.
 김종서 외(1987), 평생교육원론, 교육과학사.

- 박노열(1987), 사회교육방법론, 형설출판사.
- 정지웅, 김지자(1990), 사회교육학개론, 서울대학교 출판부.
- 차배근(1987), 커뮤니케이션학개론(상)(하) 전정판, 세영사.
- 최상호(1987), 사회교육방법론, 교학연구사.
- 최윤진 외(1991), 청소년지도자 양성방안 및 교육과정 개선에 관한 연구, 한국청소년연구원.
- 한국교육학회 사회교육연구회 편(1988), 사회교육방법론, 형설출판사.
- 한국청소년연맹 편(1983), 한국사회와 청소년지도 (청소년지도 교재시리즈 1), 한국청소년연맹
- Darkenward, Gordon G. and Sharan B. Merriam(1982), *Adult Education : Foundations Of Practice*, New York:Harper & Row Publishers.
- Devito, Joseph A.(1978), *Communicology : An Introduction To The Study Of Communication*, Harper & Row, Publishers, Inc.
- Houle, Cyril O.(1984), *Patterns of Learning : New Perspectives OF Life-Span Education*, Jossey-Bass Publishers.
- Klevins, Chester(1982), *Materials & Methods in Adult And Continuing Education*, Los Angeles : Klevens Publications Inc.
- Knowles, Malcolm S.(1980), *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*, Chicago: Follett Publishing Company, Revised and Update.

제 4 부 청소년지도활동의 모형과 실제

청소년지도를 위한 과정의 전개는 계획부터 평가에 이르는 일련의 절차를 통하여 이루어진다. 그러나 실제로 프로그램을 설계하고 지도방법을 개발할 수 있는 능력을 신장시키기 위해서는 지도과정의 전개 원리에 대한 이해와 실습과 함께 기존의 지도사례에 대한 분석과 연구가 필요하다. 이를 위해서는 청소년지도활동의 영역을 설정하고 각 영역별로 어떠한 사례가 있으며 그 사례들은 새로운 프로그램이나 지도방법의 개발에 어떻게 적용될 수 있는지 분석할 필요가 있다.

여기에서는 2부와 3부에서 설명된 지도 프로그램의 원리와 실제에 기초하여 청소년지도의 활동 영역별로 프로그램의 사례를 소개한다. 내용은 각 영역별로 이론적인 기초를 논의하고 프로그램의 대표적인 사례를 소개하고 새로운 상황에 응용하는 방법과 효과로 이루어진다. 청소년지도활동의 영역과 영역별 대표적인 프로그램 사례는 다음과 같다.

1. 청소년 도덕성 함양 : OISE 테스트
2. 청소년 정서 함양 : 불안관리훈련 프로그램
3. 청소년 창의성 함양 : 브레인스토밍을 이용한 토의
4. 청소년 사회 적응 및 참여 : 향토 방언 조사
5. 청소년 자질개발 : 고등학교 여학생 진로교육 프로그램 사례
6. 청소년 비행 및 교정 : 심리극을 이용한 교정
7. 장애청소년지도 : 재활프로그램 - 의료재활, 교육재활, 사회심리재활, 직업재활
8. 야외활동지도 : 오리엔티어링

4.

청소년지도활동의 모형과 실제

개 관

청소년지도활동의 대상은 청소년의 사고와 언어, 행동 등의 모든 차원에서 접근되어지는 그들의 현재와 미래가 보다 바람직한 상태가 되도록 하려는 청소년 자신과 성인들의 공동적이고 의도적인 행위의 일체를 일컫는다. 따라서 청소년지도활동의 목표는 인간적 자존 위에서 사회구조적 자기존재를 확인하고 청소년이 살아갈 미래의 사회를 설계하도록 하려는데 있다.

본 글에서는 청소년지도활동 영역을 청소년들의 도덕성 함양, 정서 함양, 창의성 함양, 사회적응 및 참여, 자질개발, 비행 및 교정, 장애청소년지도, 야외활동지도 등의 8개 영역으로 청소년지도활동을 구분하고 각 활동영역에 대한 논의와 대표적인 프로그램의 예를 들어 보고자 한다.

주제어

청소년지도활동, 지도활동의 방법론, 경험학습방법, 지도학습방법, 지도활동의 프로그램, 도덕성 함양, 정서 함양, 창의성 함양, 사회적응 및 참여, 자질개발, 비행 및 교정, 장애청소년지도, 야외활동지도

* 강대근, 유네스코청년원 원장
전성민, 유네스코청년원 교수

4.1

서론

1. 청소년기와 청소년지도

청소년기는 소년기(childhood)와 성인기(adulthood) 사이의 과도기적인 기간이라 할 수 있다. 즉 청소년기는 소년기가 끝남과 동시에 시작해서 성인기가 시작됨과 동시에 끝이 나게 되며, 이 시기에는 신체적·심리적·사회적으로 급격한 성장현상이 발생되기 때문에 다른 시기보다 특히 중요하게 인식되고 있다.

청소년은 개인적인 차원에서 볼 때, 모두가 생명의 존엄성을 부여 받은 하나의 인격체이며 가정의 소중한 구성원일 뿐만 아니라, 사회발전의 차원에서는 역동적이고 창조적이며, 혁신적이고 열정적인 특징을 보유한 가장 본질적이고도 중요한 인력자원이 된다. 따라서 청소년이 건전하게 성장하고 발전해야 한다는 것은 청소년 자신에게 있어서는 최우선의 과업이 될 뿐만 아니라 가정이나 국가사회의 현재나 미래를 위해서는 매우 중요한 과제가 아닐 수 없다.

청소년은 일반화된 타자(generalized other)의 기대, 즉 사회적 가치규범에 대하여 그들 나름대로의 실험과 저항 그리고 조정 등을 통하여 주체적인 학습과 내면화의 과정을 밟는다. 이러한 과정에서 사회적 상호작용을 통한 보다 바람직한 생활양식과 자아를 형성할 수 있도록 지원할 수 있는 중요한 타자(significant other)인 성인층의 지도가 요구되는 것이다.

또한 청소년은 아직 기성사회에 대하여 막연하게 일반적인 적응의 과정에

처해 있을 뿐, 구체적으로 특화된 직업적 역할을 수행하면서 그 영향구조에 따른 자신의 가치관과 생활양식을 선택하고 결정짓지는 못하고 있는 상태이다. 즉, 그들의 미래지향적 삶의 현장이나 자신의 입장 등은 아직도 불확정적 상태인 것이다. 따라서 구체적이고 특수한 적응의 단계를 미지수로 남겨 놓은 채 매우 일반적인 적응의 과정에 있는 청소년은 그와 같은 구체적인 미래의 적응을 위한 준비가 필요하게 되고, 이 역시 사회의 지도적 역할을 필요로 하게 된다.

이와 함께 청소년은 여러 가지 가능성을 가진 주체들로서 그들은 자신의 일생에 중요한 영향을 미칠 많은 선택과 결정을 스스로 내려야 한다. 그러나 그들은 짧은 과거와 매우 불확실한 미래의 사이에 있기 때문에 그들이 좋은 결정을 내릴 수 있도록 돕기 위한 동반자로서 사회의 조력이 필요하게 된다.

여기에서 우리는 청소년지도활동의 의미나 필요성을 발견할 수 있다. 즉 청소년지도활동은 청소년의 사고와 언어 그리고 행동 등의 모든 차원에서 접근되어지는 그들의 생활 전부를 포함하지만, 특히 청소년을 주체로 하여 그들의 현재와 미래가 보다 바람직한 상태가 되도록 하려는 청소년 자신과 성인들의 공동적이고 의도적인 행위의 일체를 일컫는다 하겠다. 따라서 청소년지도활동의 목표는 인간적 자존 위에서 사회구조적 자기존재를 확인하고 청소년이 살아갈 미래의 사회를 설계하도록 하려는 데에 있다 할 수 있다.

2. 지도활동의 전개

이와 같이 청소년은 그들의 주체적인 학습과정에서 성인에 의한 이해, 조언, 상담, 격려, 훈련, 기율 등과 같은 지도를 받는 것이 필요하며 또 바람직한 일이 된다. 그러나 이러한 지도활동은 그 양태에 있어서 기성문화의 일방적인 전달이나 강요 또는 군림이나 간섭이 되어서는 안될 것이며, 청소년 누구나 쉽게 접할 수 있어야 하고, 종합적·과학적·구체적으로 개발되어 현장지도를 통해 체계적이고 교육적으로 보급됨으로써, 청소년들이 스스로 선택하고 자발적으로 수행하는 방법으로 시행되어야 할 것이다. 일반적으로 지도

활동을 보다 효과적으로 수행하기 위해서는 무엇보다도 활동목표의 명확한 설정과 적합한 활동방법의 선택이 중요하다. 다음으로 청소년의 참여를 전제로 한 활동의 전개와 나아가 체계적인 평가를 통한 계속성이 보장되도록 노력하여야 할 것이다.

3. 지도활동의 방법론

청소년지도활동의 방법은 매우 광범위하다. 어떤 목적을 위해 어떤 방법이나 기술이 필요하다는 관련성을 찾기는 힘든 일이다. 따라서 프로그램기술의 일반이론으로서 참가자의 참여정도와 참가자와 지도자간의 관계설정 그리고 활동목표를 성취하려는 전략이 중요하다. 즉 활동의 목표를 주입식으로 일방적인 방법을 선택하느냐 혹은 참가자 스스로 발견하고 내면화 하도록 하느냐에 관심을 갖는 것이다. 이런 의미에서 경험학습(experiential learning)의 방법이 유용하다.

〈도표 4-1〉에서 보는 바와 같이 경험학습은 참가자간의 상호작용을 통한 협력과정을 중요시 여기기 때문에 전통적인 강의에 비하여 보다 참여적이라

〈도표 4-1〉

프로그램의 방법과 참여도

낮은참여 높은참여

교훈적 외형적 의미					경험적 내면적 의미				
R	L	EL	D	PT	CS	RP	I	SE	IGG

할 수 있다. 이와 마찬가지로 학습자의 참여가 가장 높고 철저하게 성장을 도모하는 집단(intensive growth group)은 상담, T-groups, encounter groups 또는 치료집단 등에 적용된다.

오늘날 청소년들이 우리 사회의 규범에 적응하면서, 국가 사회발전에 열정적이고 창조적으로 참여·개혁할 수 있는 구성원으로 성장할 수 있도록 하기 위한 지도과제 및 영역을 설정하는 작업은 그리 쉬운 작업이 아니다. 특히 서구문화의 범람으로 인한 전통적 가치관의 혼란과 급격한 사회변화의 와중에서 청소년의 지도를 위한 방향을 구체적으로 확정지워 놓는다는 것은 청소년들의 학습욕구와 관련되기 때문에 참으로 어려운 일이 된다.

이러한 점을 감안하고 이 글에서는 청소년지도활동 영역을 청소년들의 도덕성 함양, 정서 함양, 창의성 함양, 사회적응 및 참여, 자질 개발, 비행 및 교정, 장애청소년지도, 야외활동지도 등의 8개 영역으로 청소년지도활동을 구분하고 각 활동영역에 대한 의의와 대표적인 프로그램의 예를 들고 프로그램의 응용과 효과를 간단히 설명하고자 한다.

4.2

청소년 도덕성 함양과 프로그램 사례

1. 도덕성 함양의 중요성과 발달단계

청소년지도활동의 궁극적 목적은 청소년의 도덕적 행위능력의 향상이라고 할 수 있다. 인간은 홀로 존재할 수 없다. 따라서 더불어 함께 사는 인간성의 함양은 내면화된 도덕성의 수준과 관계되며 이러한 도덕성을 함양하는 데는 도덕적 판단기준과 판단능력 그리고 현실에서의 실천이 중요한 과제가 된다.

청소년기는 자신과 자신의 역할 그리고 신념과 가치관의 타당성에 대해 주의 깊게 생각하기 시작하는 최초의 단계이다. J. Piaget는 이러한 청소년기에 나타나는 지적 능력을 형식적 조작의 사고(formal thought)라 부르고 있다. 형식적 사고란 문제의 모든 요소를 분석하고, 가능한 모든 방향의 문제해결을 체계적으로 추구하는 사고를 의미하며, 유기체가 환경에 적응한다는 것은 현실이나 환경적 자료를 인지구조 위에서 재해석 하는 동화(assimilation)의 과정이나 환경적 현실에 기초하여 자신의 인지구조를 변화시키는 순응(accomodation)의 과정에 의한다고 주장한다. 이러한 Piaget의 인지발달단계 이론은 그 단계의 순서에 대해서는 대체적으로 인정을 받고 있으나 발달이 이루어지는 연령에 있어서는 많은 개인차가 있으며 보존개념 등은 훈련에 의하여 그 원리를 보다 일찍 학습될 수 있다는 실험결과 등 여러 측면에서 비판의 여지가 있다.

그러나 청소년기에 형성되는 형식적 사고가 비록 모든 청소년의 공통적인 특징은 아니라 할지라도 이러한 능력의 발달은 자신과 세계를 새로운 관점에

서 보게 하고 현실을 무조건 받아들이는 대신에 미래와 관련하여 생각하면서 보다 장기적인 측면에서 자신의 행동을 이끌 수 있게 한다는 점에서 자아정체의 형성과 도덕적 성숙의 바탕을 제공한다.

우선 자아정체 형성을 위한 도구로서 형식적 사고의 능력은 청소년이 자신을 보다 복잡한 존재로 지각하게 하며, 특히 ‘무엇이 될 수 있다’는 가능성의 측면에서 고려하도록 한다. 또한 추상적인 이상을 이해하고 거기에 가치를 두게 하므로 자기개념을 통합하여 내적 일관성을 유지하도록 하고 타인의 가치를 자신의 것과 구별하여 이를 존중할 수 있게 한다. 나아가 부모와 기성세대를 비판적으로 보고 자기객관화와 지적 방어기제를 발달시킴으로써, 정서적 심리적으로 독립된 존재로서 자신의 인생관과 세계관을 보다 확고한 기반위에 다지게 되는 것이다.

이러한 청소년기의 형식적 사고능력의 발달과 관련하여 청소년의 자기성장에 중요한 의미를 갖는 것이 도덕적 판단능력(moral reasoning)의 발달이다. 도덕적 판단능력이란 행위의 옳고 그름에 대한 판단능력이며 미학이나 과학 기술 또는 보통의 선악 판단능력과의 차이는, 그것이 객관적이고 비개인적이며 이상적인데 바탕을 두고 있기 때문이라고 한다. 따라서 도덕적 판단능력은 도덕적 지식이나 도덕적 행위와는 구별되는 것으로 타인과의 접촉이라는 사회적 관계에서만 의미를 가지며 어떤 규칙을 근거로 자신의 행동방향을 결정할 것인가에 관한 행동의 인지적 측면이 강조된 것으로 볼 수 있다. 이러한 도덕적 판단능력을 인지능력의 발달과 관련지워 체계화한 사람은 L. Kohlberg인데 그의 발달단계별 특징을 요약하면 도덕성 발달의 몇 가지 단계를 알 수 있다.

수준 1) 벌과 복종지향의 도덕성 : 행위의 물리적·신체적 결과가 선악의 기준이 되며 벌을 피하고 권력에 복종하는 자체가 가치를 갖는다.

수준 2) 욕구충족수단으로서의 도덕성 : 올바른 행위는 자신의 욕구를 충족시켜 줄 수 있는 것이며, 모든 것은 자신이 어떻게 보는가에 달려 있으며 각자의 욕구에 따라 결정된다는 상대적 개념을 갖는다.

수준 3) 대인관계의 조화를 위한 도덕성 : 공동체의 성원으로서 가질만한 태도, 즉 다른 사람을 기쁘게 하고 도와주는 행위가 판단의 기준이 되며 선은 동기와 감정의 측면에서 정의된다. 의도에 의한 판단이 시작된다.

수준 4) 법과 질서의 유지를 위한 도덕성 : 권위나 규칙 또는 사회질서가 유지되도록 법에 복종하며, 사회를 위한 법의 기능을 전체로서 개념화 한다.

수준 5) 사회계약 정신으로서 도덕성 : 법을 보다 유동적인 것으로 파악하여, 사람들이 화목하게 살기 위하여 공동체가 동의한 장치로서 받아 들인다. 개인적 가치를 법보다 상위에 두지만 법을 거부할 수는 없다고 보며 법을 변경시킬 경우에도 질서와 민주적 동의를 강조한다.

수준 6) 보편적 도덕원리에 대한 확신으로서 도덕성 : 법을 초월하는 어떤 추상적이고 보편적인 원리가 명확하게 개념화 되어 있다.

모든 사람에게 정당성과 존엄성을 부여하며, 질서가 잘 지켜지는 사회라고 해서 모두 보다 중요한 원리를 실현시키고 있는 것은 아니라고 본다.

Kohlberg에 의하면 대부분의 사람은 수준 3과 4의 인습적 수준을 넘지 못하며, 형식적 사고능력은 도덕적 판단의 최고수준인 보편적 도덕원리에 의한 도덕성이 출현하기 위한 필요조건이기는 하지만 충분조건은 되지 않는다고 주장한다. 또한 하나의 수준에서 다음 수준으로의 이동은 그들의 문화에서 광범위하게 받아 들여지고 있는 도덕성의 개념을 단순히 습득하는 것이 아니라 인지적 재구성이 이루어져야 함을 밝히고 있다.

이러한 Kohlberg의 도덕적 판단능력의 발달단계이론은 특히 후기인습수준(수준 5 및 수준 6)의 도덕성에서 Kohlberg 자신의 도덕적 가치를 반영하고 있는 것이지 모든 문화에 적용될 수 있는 보편성을 갖고 있지 못하다는 지적과 도덕적 판단능력과 실제의 도덕적 행위와는 상관이 매우 낮다는 경험적 사실, 그리고 경우에 따라서는 발달의 순서에서 퇴행이 발생하기도 한다는 등의 여러 측면에서 비판받고 있다. 그러나 도덕적 판단이 실제 행동으로 표현되기까지는 수 많은 환경적 요인이 개재하고 있음을 고려해 볼 때, 둘 사이의 상관이 낮다는 것은 당연한 것으로 받아 들일 수 있을 것이며 도리어 청소년

과 같이 이상주의적 경향이 강한 시기에는 실제 행동보다는 그들이 갖는 가치와 신념이 보다 중요한 의미를 가질 수도 있을 것이다.

청소년기에 자기중심성을 벗어나 타인을 있는 그대로 수용할 수 있고 보다 높은 차원에서 현실을 조망하면서 이를 개선시키려 하는 도덕성을 갖는다는 것은 장기적으로 한 개인과 그가 속한 사회 모두의 발전을 촉진시킬 수 있을 것이다. 따라서 청소년기에는 자신의 인지적 능력의 개발과 함께 인간과 사회에 대한 확고한 신념을 내면화하고 이를 행동과 일치시킴으로써, 자기 일관성과 동질성을 확고히 해야한다는 발달과업을 갖고 있는 것이다.

도덕성 함양의 프로그램들은 이러한 발달단계를 바탕으로 청소년들에게 발달과제에 상응하는 도덕적 판단기준의 내면화와 도덕적 행위의 실천을 가능하게 하도록 촉진하기 위해서 실시하는 것이다.

2. 프로그램의 실제

OISE 테스트

이 프로그램은 Ontario Institute for Studies in Education에서 제작한 Kohlberg검사지로서 중·고교생을 대상으로 한 것이다.

1) 토의 상황 및 질문의 예(철수와 라디오 약)

(1) 토의 상황

철수의 아버지는 의사들도 그 원인을 잘 모르는 암에 걸려서 죽어가고 있다. 그의 아버지를 살리는 데는 어느 약제사가 제조해 낸 라디오 성분의 약을 써야 한다. 그러나 그 약값이 터무니 없이 비싸다. 그 약을 한 병 만드는 데에 10만원 정도 들 뿐인데, 그 약제사는 100만원을 요구하는 것이다. 철수는 100만원을 구하기 위해 사방으로 뛰어 다녔으나 50만원 밖에는 구할 수가 없었다. 그래서 그는 약제사를 직접 찾아가서 사정을 해 보았다. 50만원만 받고 그 약을 팔든지, 아니면 모자라는 나머지 50만원을 나중에라도 갚도록 해주고, 그 약을 우선 자기에게 달라고 말했다. 그러나 그 약제사는 한마디로 잘라서 거절했다. 그 약은 적어도 100만원은 받을 수 있는 귀한 것인데 그 반값만 받고는 줄 수 없다는 것이다. 철수는 초조해지기 시작했다. 중학교만 졸업하고, 공장에서 일

을 하며 겨우 밥만 먹고 사는 자신의 처지에서 나머지 50만원을 구한다는 것은 완전히 불가능하다. 물론 철수는 그 약제사의 집에 몰래 들어가서 그 약을 훔쳐낼 수는 있다. 그러나 과연 아버지의 목숨을 구하기 위해서 도둑질을 할 것인가?

(2) 질문 내용

- ① 철수와 같은 경우, 그 약을 훔쳐서라도 아버지의 생명을 구해야 합니까? 아니면 아버지의 생명을 못구하더라도 도둑질을 하지 말아야 합니까? 당신의 생각을 쓰고, 그 이유를 말해 보십시오.

(훔쳐야 한다. 훔치지 말아야 한다.)

- ② 철수가 그 약을 훔쳐야 한다고 생각하는 사람만 답하십시오.

철수가 자기 아버지를 별로 좋아하지 않거나 존경하지 않는 경우에도 철수는 그 약을 훔쳐야 합니까?

- ③ 철수가 약을 훔치지 말아야 한다고 생각하는 사람만 답하십시오.

만일 당신이 철수이고, 암으로 죽어가는 사람이 당신의 아버지라해도 당신은 그 약을 훔치지 않겠습니까?

- ④ 모두 답하십시오.

철수가 그 약을 훔치려다가 붙잡혀서 재판을 받게 되었다고 생각해 봅시다.

이 때 판사는 철수에게 징역형을 내려야 합니까?

아니면 용서해 주어야 합니까? 그 이유는 무엇입니까?

2) 지도활동의 단계

제 1단계 : 구체적인 갈등상태 제시(지도자 유도)

제 2단계 : 대립되는 가치갈등요소 파악(소집단 토의)

제 3단계 : 비슷한 규범의 갈등상태열거 토의(소집단에서 역할극 실시)

제 4단계 : 선택한 규범에 대한 결과 예측(소집단 토의)

제 5단계 : 자기 입장 선택 및 정당화(집단 전체에서 소집단 대표자 토의)

제 6단계 : 내면화 및 신념화(지도자 유도)

3) 유의사항

- 1) 이 프로그램에 대한 참가자들의 반응은 오직 한 가지 유형일 뿐이며 같은 단계에 속한 다른 참가자는 얼마든지 다른 유형으로 반응할 수도 있다.
- 2) 반응의 상당한 부분이 순수형이 아닌 혼합형으로 될 가능성이 있다.
- 3) Kohlberg방법이란 결코 표준화된 정확한 측정법이 아니다.
- 4) OISE테스트를 통해서 우리가 알게 되는 것은 도덕적 추리 또는 판단이라는 것 뿐이지 행위가 아니다.

(참고자료 : 정순근, 1990)

3. 프로그램의 응용

위에서 본 OISE테스트의 경우에서처럼 도덕성 함양 프로그램은 그 지도활동의 단계에서 참가자의 참여를 최대한 허용하고 촉진하는 것이 중요하다. 이러한 테스트를 응용하여 비도덕적 행위의 인지훈련을 위한 ‘신문 스크랩과 사건분석’에 따른 다음과 같은 주제의 토론을 실시할 수 있다.

- 도덕의 정의와 필요성
- 현대사회에서 도덕적 행위를 저해하는 요인분석
- 사회계약과 도덕적 행위의 관계
- 법과 사회적 도덕성의 관계
- 자기반성과 도덕적 삶의 실천방안

4. 프로그램의 효과

도덕성 함양 프로그램은 참가자의 도덕적 판단과 행위능력의 내면화 및 실천에 초점을 맞추고 있어서 이러한 활동들은 참가자들로 하여금

- 생활속에서 도덕적 행위의 뜻을 파악하게 하고
- 사회속에서 도덕적 생활을 위한 제도적 장치들을 이해하게 하고
- 자기반성을 체질화 함으로써 도덕적 삶을 실현할 수 있도록 한다.

4.3

청소년 정서 함양과 프로그램 사례

1. 청소년의 정서불안과 정서적 성숙

청소년기에 경험하는 소외와 역할유예 현상은 청소년들에게 정서불안을 경험하게 하고 실의와 좌절에 빠지게 할 수 있다. 따라서 청소년의 정서함양을 위한 프로그램들은 청소년들의 내면적 정서의 통제와 자기정서의 표현활동이 주가 된다.

감정 가운데서 기쁨, 분노, 공포, 비애와 같이 비교적 강하고도 통합된 감정적 경험을 정서라고 하거니와, 청소년기에 있어서 의식적으로는 강한 감정이 중심이 되고, 신체 생리적으로는 내장적(內臟的) 생활기능의 변화와 운동적 표현을 수반한 전생활체에 일어난 중요 혼란의 상태며, 비교적 단시간적인 경과를 취하기 때문에 일명 정동(情動)이라고도 부른다.

청소년기의 정서는 불안정한 시기이며, 모든 행동에 있어서 무책임하고 흥분을 잘하고 공격성이 강한 면이 청소년후기부터는 점차로 완화되기 시작하면서 정서의 표현도 부드럽게 된다. 정서의 성숙도를 규정하고 설명하는 기준이 일정하지 않기 때문에 절대적인 입장에서는 말할 수 없지만, 비교적 포괄적인 입장에서 보면 정서적 성숙의 기준은 다음과 같이 말할 수 있다.

첫째, 자기도피에 빠지는 일이 없이 어떠한 현실이라도 직관할 수 있게 되며, 공포나 불안으로부터 벗어나는 행동이 정서적 성숙의 한 조건이 된다.

둘째, 정서의 반응형식이 발달과 더불어 변화하는데, 일반적으로 어렸을 때에는 전체적인 복합된 표현이 많고 성장해 감에 따라서 필요 적절할 부분적인

분화된 표현을 취할 줄 알게 된다.

셋째, 자기능력의 한계를 인정하여 더욱 노력의 의욕을 가질 수 있게 되며, 모든 행동과 사고에 있어서 동시에 여러 가지 방향에 활동이 행하여 질 수 있게 된다.

넷째, 정서의 성숙과 더불어 정서가 직접적인 신체적 활동으로 표현되는 대신, 언어나 기타 여러가지 기호에 의해서 표현된다.

다섯째, 자아적인 정서적 반응에서 사태의 현실구조에 상응한 형식으로 정서를 표출할 수 있게 된다.

여섯째, 사회적인 규범에 부합된 정서의 표현형식을 취하는 것이 정서적 성숙의 필요조건이 된다.

청소년기를 통하여 다양한 정서함양의 기회를 제공하는 것은 정서불안의 상태를 극복하고 삶의 질을 보다 건강하게 가꾸어 갈 수 있는 토양을 길러 주는 것이다. 따라서 청소년의 정서함양을 위한 프로그램들은 대상 청소년의 수준에 따라 그 지도의 방법과 내용들이 결정되어야 할 것이며 그들의 예술적 소질개발에도 역점을 둘 필요가 있다.

2. 프로그램의 실제

불안관리훈련(anxiety management training) 프로그램

불안관리훈련(AMT)이란 자기통제기술로서 일반적인 불안으로 고통받는 청소년을 대상으로 하며, 그 청소년이 도움을 청한 불안 뿐만 아니라 그들이 앞으로 경험할지도 모르는 여러가지 형태의 불안들까지도 감소시킬 수 있는 자기통제능력을 발달시키기 위하여 개발된, 비형식적이고 예방적인 기능을 가진 행동치료 프로그램이다.

특히 오늘날의 청소년들의 정서불안은 사춘기에 경험하게 되는 불안과 좌절 그리고 사회적 기대에 따른 갈등으로, 비행으로 발전하기 쉽고 나아가 자살에 이르기도 한다. 따라서 전문화된 불안관리훈련 프로그램의 개발이 요구

되며 행동의 결과에 대한 상상력을 향상시킬 수 있는 상상력개발훈련도 고려해 볼 수 있다.

1) 프로그램의 구성

(1) 제 1부(80분)

- ① 집단원의 소개
- ② 불안관리훈련에 대한 강의
- ③ 이완장면 구성

이완장면의 예

8월 말 화요일 저녁, 나는 혼자 고기를 잡으면서 조그마한 계곡(내가 가장 좋아하는 장소)을 따라 흐르는 강을 거슬러 올라가고 있다. 나는 무릎이 잠기는 정도의 물 속에 서서 맞은 편의 나무들, 벼랑, 석양에 의해 노랗고 붉게 물들기 시작하는 새털구름이 떠 있는 푸른 하늘을 바라보고 있다(외적인 상황과 눈에 보이는 내용들). 나는 물 위로 돌을 던져 물 위에 선을 그리고는, 그 선이 강 아래로 사라지는 것을 바라보고 있다(행동적이고 시각적인 내용들). 산들바람이 얼굴을 스치면서 저녁의 따뜻함이 느껴지지만 다리로부터는 강의 냉기가 올라온다(온도감각). 소나무와 강의 향기는 공기 속에 가득차 있고(후각적인 감각), 내 뒤의 숲속에서는 새들이 부드럽게 지저귄다(청각적인 감각). 나는 아무런 걱정과 근심이 없으며, 마음이 느긋하고 평온해 진다(정서적인 내용들).

④ 이완장면

— 과제물 : 이완연습기록표, 불안기록표

(2) 제 2부(60분)

제 1부의 반복

(3) 제 3부(80분)

① 불안장면 구성(6수준)

불안장면의 예(6수준)

지난 마지막 주의 수요일이었다. 구름이 짙게 드리워져 오후 4시인데도 어둠이 깔리기 시작했다. 나는 화학 마지막 시험을 치기 위해 복도에 서서 기다리고 있다. 나는 학생들의 무리를 마주보며 대역섯명의 학생들이 쪼그려 앉아 있는 옆에 서 있다. 친구인 영식은 나의 옆에서 창가에 기대어 서 있다. 많은 학생들이 웅성거리며 복도에 꽉 차 있다. 나는 공부한 것을 할 수 있는 한 많이 기억해내기 위해 애쓰고 있다. 미는 것처럼 나쁘지 않으리라. 그러나 한편으로 미가 것처럼 나쁘지 않다는 것을 인정할 수가 없다(인지적인 세부). 나는 시험을 못칠까봐 겁이 나고 염려도 된다. 나는 맥이 풀리고 속이 답답해지면서 머리 밑이 긴장되어 뻣뻣해져 온다. 나는 어쩔어쩔하고 혼미해진다. 심장은 매우 격렬하고 빠르게 뛰며, 나는 내 자신을 통제할 수 없음을 느낀다(신체적, 정서적인 세부).

② 지도자에 의해 실시되는 이완

③ 불안 각성 후에 뒤따르는 지도자에 의한 이완 통제

(4) 제 4부(80분)

① 학생에 의해 실시되는 이완

② 불안 각성

③ 불안의 징후들에 주의 집중하기

④ 지도자에 의한 이완 통제

(5) 제 5부(60분)

제 4부의 반복

(6) 제 6부(80분)

① 불안장면 구성(9수준)

② 학생에 의해 실시되는 이완

③ 불안 각성 후에 학생이 불안장면을 지우고 이완을 실시하기

④ 6수준과 9수준의 불안장면을 교대로 사용하여 연습하기

(7) 제 7부(60분)

제 6부의 반복

(8) 제 8부(80분)

① 학생이 실시하는 이완

② 불안 각성 후에 불안장면을 그대로 두고 학생에 의해 이완을 실시하기

③ 6수준과 9수준의 불안장면을 교대로 사용하여 연습하기

2) 평가

— 자기평가질문지(TAI)를 활용

(참고자료 : 이영호, 1988)

3. 프로그램의 응용

여기서는 청소년들의 내적 불안과 관련된 불안관리 프로그램을 소개하였다. 내부적인 불안의 관리는 매우 통제된 절차와 전문성이 요구된다. 따라서 평소에 자기불안의 원인을 찾고 표현하는 훈련이 권장된다. 그리고 문학, 무용, 음악, 연극 등의 취미활동들은 어떤 단계를 설정하기보다는 그러한 활동을 통하여 삶의 기쁨과 연결되도록 지도하고 자신의 잠재적 가능성이 발휘되도록 유도하여야 할 것이다.

4. 프로그램의 효과

이러한 프로그램은 소외와 역할갈등에서 발생하는 불안을 극복하고, 자기가능성을 확인하며, 청소년들의 다양성을 바탕으로 하는 문화적 소양을 함양할 수가 있다.

4.4

청소년 창의성 함양과 프로그램 사례

1. 청소년기의 창의성 발달과 발휘

청소년기에는 추상적 사고능력이 현저히 발달하여 간다. 사고작용의 특색은 지각된 것이 개괄되어 전체와 부분, 혹은 부분간의 관계가 명확하게 규정되게 될 뿐만 아니라 내적인 방법으로 문제를 해결하게 된다. 이 사고작용에는 주어진 재료에서 공통적인 요소를 추출하는 추상작용, 특수한 사물을 일반적인 개념에 의하여 위치화함으로써 그 본질을 밝히는 정의작용, 전체로부터 새로운 결론을 이끌어 내는 추리작용, 시간 및 공간의 대소, 전체와 부분간의 관계 등을 판단하는 비교작용 등이 있다고 본다.

우리의 삶은 어떤 의미에서는 무엇인가 해결을 요하는 문제장면의 연속이라 할 수 있다. 이 때, 문제가 기존에 보유하고 있는 지식이나 습관적인 반응만으로 해결된다면 아무런 문제의식이 일어나지도 않지만, 만약에 불가능할 때에는 또 하나의 새로운 해결방법을 고안해 내지 않으면 안 된다. 사고란 결국 이와 같은 문제해결의 과정인 것이며, 또한 문제의식에서부터 출발하여 중간과정을 거쳐 문제해결에 도달하는 일련의 지적 과정이라 할 수 있다. 이러한 과정을 지배하는 요인으로서는 한 개인이 가지고 있는 지식 능력, 상상력, 기억력 등을 들 수 있으며, 이와 같은 요인이 통합적이고 역동적으로 작용할 때에 문제를 해결할 수 있는 창의력이 발휘되는 것이다.

창의력이 발휘되는 과정은 몇 가지의 단계로 이루어지게 된다. 즉, 그 과정은 한 개인 또는 집단이 해결의 필요성에 대해 충분히 동기화된 문제를 인식

하고 경험하는 단계, 주위에서 필요한 지식과 자원을 모으고 문제해결을 위해 장기간의 열정적인 노력을 계획하는 단계, 개인 또는 집단이 문제에 대한 적절한 해결책을 수립하지 못할지도 모른다는 두려움과 일시적인 도피현상 등으로부터 기인하게 되는 좌절, 긴장, 불안을 느끼게 되는 일정한 기간을 경험하는 단계, 다른 안목으로 문제를 보고 해결책에 대한 새로운 방향을 도출해 내는 방법으로 다시 시도하게 되는 단계, 현실에 맞는가를 테스트 해 보고 최종적으로 정리를 하는 단계, 유효한 해결책을 적용하는 단계 등의 연속적인 상황으로 구성된다. 따라서 창의성 향상을 위한 청소년지도활동 프로그램의 구성 및 집단운영은 이와 관련하여 생각할 수가 있다. 즉 창의력 향상 프로그램은 첫째, 협력적인 목표구조를 사용하여 체계적인 탐구절차에 따라 해결될 수 있는 문제 부여

둘째, 가능한한 이질적인 인물들로 집단 구성

셋째, 서로 차이를 보이는 생각과 의견 그리고 정보, 이론, 안목들 간에 논쟁 촉진

넷째, 호기심, 탐구, 안목을 변화할 수 있는 능력, 새로운 조화와 관계속에 이미 알고 있는 요인들의 재결합 그리고 개방적인 분위기 등의 요소를 포함

다섯째, 격렬한 활동기간 후, 그들의 생각을 다시 되새겨 볼 수 있는 시간 마련

여섯째, 문제해결에 실패하더라도 그들의 시도에 대해 격려

일곱째, 사고와 문제해결에 있어서 독창성 강조

여덟째, 생각을 자극할 수 있는 관련서적, 사람, 물건 그리고 절차를 집단성원들에게 소개

아홉째, 목표와 생각의 연결 격려

열번째, 만약에 집단성원들이 갈피를 잡지못하고 있다면, 특정한 관심분야에 몰두하도록 권유

열한번째, 새롭고 중요한 생각들을 정리하고 기록하는 절차는 창조적인 통찰력에 도움이 된다는 사실의 전달 등의 요소가 포함되어 있어야 할 것이다.

2. 프로그램의 실제

브레인스토밍

1) 특 성

브레인스토밍이란 소집단 토의에서 주제에 대한 최대한의 창의성을 모으고 싶을 때 자유로운 분위기에서 행해지는 토의형식이다.

컬럼비아대학에서 행한 대규모 심리학 조사연구에서는 종래의 일반적인 토의에서 아이디어의 창출을 저해시키는 감정, 즉 욕구불만과 기능고정에 관한 것에 대해 보고되었다. 또한 S. M. 모신 교수의 연구는 열등감이 얼마나 독창적인 성과를 방해하는지에 대한 점과 함께 문제 해결이라는 행동에 있어서의 욕구불만의 영향을 밝혀냈다. 브레인스토밍은 이러한 감정이 유발되기 쉬운 온갖 요인을 제거하므로 욕구불만을 최소한에 그치게 할 뿐더러 자신마저도 갖게 한다. 다시 말하면 보통 일반적인 토의에서는 판단력의 창조적 상상력을 눌러버리지만 브레인스토밍은 힘을 모아 보다 좋은 아이디어를 많이 창출해 내는 실천적인 방법이다.

아이디어 발견의 이상적인 발견은 세 단계에 의해 행해 진다. 즉 개인의 아이디어 발상 단계, 집단의 브레인스토밍 단계, 집단의 아이디어 발상 단계가 그것이다.

집단 브레인스토밍이 서투른 운영이나 지나친 기대로 인해 잘못 이해되기 쉬우나, 그것은 단지 아이디어 발상의 한 단계이며, 아이디어의 발상은 독창적 문제해결 과정의 일부일 뿐이라는 것을 이해해야 한다. 즉 집단 브레인스토밍은 무엇을 대신하는 것이 아니라, 무엇인가를 보완하는 것으로 쓰인다는 것에 유의해야 한다. 브레인스토밍은 첫째, 개인의 아이디어 발상을 보완하는 것으로서 최소한의 시간 동안에 최대의 아이디어를 낳는 수단으로서 유용하다. 둘째, 보통 행해지고 있는 토의의 보완으로 일반적인 토의의 비관적, 판단적인 것을 보완할 수 있으며 셋째, 창의력 훈련의 보완 수단으로 활용된다.

2) 절차와 유의사항

(1) 집단의 구성

집단은 12명 정도가 적당하고 가능하면 여러가지 다른 부문의 이질적인 사람들로 구성하는 것이 조직내에 독창적인 정신을 내재하게 하는 데에 효과적이다. 또한 대체로 비슷한 위치의 사람들로 구성하는 것이 효율적이며 참여경험이 없는 참가자에 대해서는 철저한 오리엔테이션이 필요하다.

(2) 준비의 절차

- ① 토의를 하기 위해 지도자가 첫째로 해야 할 것은 문제를 분석하여 단순하고 구체적인 것으로 해두는 것이다.
- ② 지도자는 그 토의에 참가할 인원을 선정한다.
- ③ 토의의 진행자는 사전에 제안되는 해결안의 리스트를 작성해 두어야 한다. 진행이 정제되거나 다른 방향으로 흐를 때 자신이 작성해 두었던 아이디어를 조금씩 보며 아이디어의 흐름을 정상적으로 유지해 간다.

(3) 토의지도법

- ① 토의는 문제를 더욱 자세히 설명하고, 거기에 대한 질의 응답으로 시작된다.
- ② 다음에 지도자는 기준 규칙을 설명한다.
- ③ 제출된 문제의 해결을 위하여 참석한 성원들에게 제안을 요구한다.
- (4) 토의주제의 예 : Cup의 용도(대상 청소년의 수준에 따라 일상생활, 사막 조난시 등으로 변형할 수 있음)

(5) 유의사항

- ① 아이디어를 내려고 손을 드는 성원을 찾아 낸다. 몇 사람이 동시에 손을 들면 진행자는 책상의 얇은 순서대로, 차례로 아이디어를 내놓게 한다.
- ② 성원들이 각자 미리 준비한 항목을 읽는 일은 허락되지 않는다. 그러한 리스트는 토의 전에 진행자에게 제출한다.
- ③ 아이디어는 한번에 한 가지씩 한 사람의 성원이 발표한다.
- ④ 진행자는 누군가가 낸 아이디어에 의하여 힌트를 얻어 더 많은 아이디

어를 내도록 이끌어 간다.

- ⑤ 성원은 차례가 돌아 올 때까지 발표하려는 아이디어를 기록해 두면 좋다. 여러명이 손을 들었을 경우 나중에 지명된 성원은 남의 의견에 정신을 빼앗겨 자기의 아이디어를 잊을 염려가 있다.
- ⑥ 진행자는 성원들의 사고를 돕기 위해서 할 수 있는 일은 무엇이고 한다. 전혀 손을 안들 경우 힌트를 주어 찾는 아이디어의 방향을 제시 할 수 있다.
- ⑦ 아이디어를 수록하기 위해서는 기록자를 두면 좋다.
- ⑧ 언제나 제출된 아이디어에는 연속 번호를 붙인다. 이렇게 하면 진행자는 얼마만한 시간에 어느 정도 제안이 나왔는지를 알 수 있다.
- ⑨ 어떠한 아이디어에도 제안자의 이름은 적지 않는다.
- ⑩ 확실히 생산성이 증가한다.

(참고자료 : 리 범준, 1981)

3. 프로그램의 응용

여기에 제기된 브레인스토밍은 토의의 주제에 따라 매우 다양한 결과를 만들어낸다. 그리고 집단문제해결 기법과 창의력 증진 퀴즈 등을 응용하여 주어지는 문제상황에 따라 다양한 토의활동을 기획할 수 있다. 따라서 기존의 문헌에서 주제를 발굴하거나 현실에서 경험할 수 있는 내용들을 활용할 수 있다.

4. 프로그램의 효과

청소년의 창의성개발훈련은 창조적 상상력(creative imagination)을 길러주는 효과를 중요하게 생각한다. 따라서 각 프로그램이 갖는 개별적인 효과도 있겠지만 일반적으로 창의력 프로그램이 가질 수 있는 효과는

- 청소년의 상상력을 길러주고
- ‘제 3의’ 의견과 집단의사결정과정을 통하여 보다 나은 결론에 도달하게 하여 주며 (논리적 사고와 설득력의 증진)
- 나아가 자기의 의사결정과 선택에서 보다 창조적인 자세와 태도를 갖게 한다.

4.5

청소년 사회적응 및 참여 프로그램 사례

1. 청소년의 사회적응 및 참여

민주적인 사회구조는 모든 성원들에게 인간적으로 만족할만하고 발전적인 성장을 이룩할 수 있는 제반조건을 제공한다. 이와 관련하여 T. Jefferson은 청소년들에게 새로움을 경험할 수 있는 기회, 즉 지역사회안에서 다른 사람들과 함께 그들 스스로의 운명을 창조적으로 개척해 나갈 수 있는 기회가 주어져야 한다는 것을 강조했으며, 이러한 관점에서 민주사회의 성원으로서의 청소년도 그들의 삶에 관련된 의사결정과정에 참여할 수 있는 권리를 가지고 있다고 하겠다.

M. Mead나 R. Hutchins 그리고 최근에 A. Toffler 같은 학자는 급격한 사회변동과 관련하여 청소년집단에 대한 주의를 환기시켜 왔다. 그들은 특히 점차적으로 확장되어 가는 성인으로서의 책임을 준비하는 기간에 대해 강조하고 있다. 예를 들어 학력에 대한 요구가 증가됨으로써, 청소년들은 더 오랜 기간을 성인들에 의지하면서 보내고 있다. 그러나 사회가 그동안 개개인의 사회성원을 위한 상호부조 및 상호작용을 위한 제도들을 발전시켜 왔음에도 불구하고, 새로운 가치관 즉 제도화한 사회에서 개인의 자유와 민주사회에서의 시민권에 대한 새로운 기대도 청소년들에 의하여 나타나고 있다는 것을 간과할 수는 없다. 예를 들어 돈이나 노동 그리고 가족에 대한 사회적 가치는 서서히 변하고 있고, 이러한 현상은 자아실현과 관련하여 경제적인 갈등으로 청소년집단에 광범위하게 확산되고 있다. 특히 자신들의 미래에 직접적으로 영

향을 미칠 결정에 대해서는 참여에 대한 욕구가 더욱 증가하고 있다. 이러한 현상은 복합적인 사회에서 개인의 노력-참여-적응이 그 사람의 환경과 미래를 좌우할 수 있는 중요한 첫 단계를 만든다는 시각에서 보면 충분히 이해가 가는 부분이라 할 수 있다.

1970년 봄에 미국의 The Department of Health, Education, and Welfare가 ‘청소년육성을 통한 청소년비행의 예방’을 주제로 개최한 회의에서 참가자들은 “사회제도들이 수 많은 청소년들에게 사회적으로나 개인적으로 만족할만한 프로그램을 제시하지 못해 왔음을 인식하고 청소년들의 욕구에 보다 부응할 수 있는 방법을 찾아야 할 것이다”라는 데에 의견을 모으고 다음과 같은 사항에 합의하였다.

첫째, 사회제도의 정책과 수행은 대부분의 청소년들이 개인적으로나 사회적으로 만족하고, 인정받는 역할을 선택할 수 있도록 조정하여, 사회에서 그들의 역할을 보장해 준다.

둘째, 대부분의 청소년들은 친구와 가족 그리고 교사로 부터 긍정적으로 인정을 받는다. 그러나 비행, 학교중퇴, 가출, 결격과 같은 낙인은 청소년들이 사회적으로 인정받는 역할 획득을 저해한다.

셋째, 대부분의 청소년들은 지역사회의 성원으로서 인정을 받고 그들 자신의 삶을 영위해 나간다고 느끼지만, 만족할 만한 역할을 획득하지 못하거나 부정적으로 낙인이 찍힌 청소년들은 근본적인 사회적 계도나 그 외의 모든 사회의 혜택으로부터 소외감과 위축감을 느끼게 된다. 따라서 그러한 청소년들이 좀 더 만족할 만한 행동을 할 수 있게 하고 사회에 대해 긍지를 가질 수 있게 하여야 할 것이다.

청소년들은 그들의 참여없이 부여된 역할을 억지로 떠맡게 되고 그들의 의지와는 관계없이 주위환경에 의존하게 한다. 따라서 청소년들은 사회적으로 원하는 역할을 획득하고, 친구나 가족 그리고 교사들로부터 긍정적으로 인정받아야 하며 하나의 사회성원으로서는 그들 자신의 삶을 영위나갈 수 있다는 것을 느낄 수 있어야 할 것이다.

그러나 이러한 노력을 구체화하기 위해서는 몇 가지의 조건이 필요하다.

첫째, 효과적인 참여를 위해서는 청소년과 성인들 사이의 관계가 상보적인 형태가 되어야 할 것이다. 이러한 필요성은 참여민주주의의 측면에서 그러한 참여가 청소년에 있어서나, 성인들 그리고 지역사회의 모든 차원에서 가치로운 결과를 초래할 것이라는 믿음에 기인한다.

둘째, 청소년의 참여는 단기간의 순간적인 것이 되어서는 안된다. 조직구조 내에서 청소년의 명확한 역할의 수행과 효과성은 조직구조에서의 의사결정에 영향을 미칠 수 있도록 주위환경을 청소년에게 알맞게 조성해야 한다. 동시에 그러한 역동적인 역할은 변동의 충격으로 인한 일시적인 것이 아닌 영속성을 지녀야 할 것이며, 그러한 역할이 기능할 수 있는 제도적인 준거 틀이 마련되어야 가능하게 될 것이다.

셋째, 청소년은 성인과 어떤 관점에서는 동등하지가 않다. 청소년은 성인들이 그들의 노동과 삶을 통해서 획득한 기술에 대한 훈련을 원하고 있다. 기술은 특별한 훈련이나 특수한 실습프로그램을 통해서만 획득할 수가 있다.

넷째, 정보제공은 개인적인 참여를 증진시킨다. 의미있는 참여를 보장하기 위해서는 청소년은 목적과 활동, 그리고 시행절차와 조직의 기대에 대한 사항에 대하여 알아야만 한다. 다시 말해서 청소년은 조직적인 과정에서 개방된 논의의 형태를 인식할 수 있는 방법에 접할 수 있음으로써 그들의 기대를 공유하여야만 한다.

다섯째, 청소년은 기술적인 지식과 지역사회에서의 영향력을 지원받을 수 있는 성인 지도자를 원한다. 청소년과 성인이 동등한 자격으로 의견과 제안을 가지고 기획과정이나 의사결정과정에 참여하는 것은 중요한 일이다. 만약에 지도자가 심판이나 집단의 결정에 거부권을 가지고 행동한다면, 청소년은 그들의 의사결정권을 가지없는 것으로 느끼게 될 것이다.

여섯째, 홍보는 일반적인 지역사회의 교육에 대해 청소년의 관여와 기여에 관한 욕구와 인식을 향상시킨다. 만약에 청소년의 관여가 지역사회의 제도에 서 질적인 참여를 초래한다면, 홍보는 다른 부분에도 파급되고 더 나아가서는

새로운 역할을 청소년에게 제공하게 될 것이다.

마지막으로 모든 참여자(청소년, 성인, 제도권)에 의한 청소년의 관여에 대한 정기적인 평가는 상호이해의 개방된 형태를 향상시킬 뿐만 아니라 청소년들의 참여에 대한 새로운 방향을 인식하게 될 것이다.

2. 프로그램의 실제

향토 방언 조사

1) 활동개요

복잡한 사회가 다양하게 분화됨에 따라 사회마다 각기 독특한 언어가 형성되며, 그 언어는 서로 다른 모습을 갖고 있다. 이와 같이 지역사회에 따라 다른 형태로 나타나는 지역방언이 공통어에 밀려 그 특수성이 소멸되고 있다는 사실을 인식하고 그 중요성을 재인식하도록 한다.

(1) 활동목표

- 각 지역간의 언어 차이를 살펴봄으로써 그 지역의 고유성과 특수성을 이해한다.
- 소멸해 가는 방언에 대한 재인식의 필요성을 이해한다.

(2) 준비사항 : 녹음기 · 사진기 · 지도책

(3) 유의사항

- 조사자, 피조사자, 조사지점 등의 여건을 고려한다.
- 각 지역 언어와 특수현상을 자세히 관찰한다.
- 표준어와 방언과의 음성표기의 차이점 등을 관찰하여 그 실례를 비교 분석한다.

2) 활동과정

(1) 준비활동

- ① 제주도 방언을 읊운, 어휘, 문법면에서 부분적으로 고찰함으로써 그 특징을 지적할 수 있도록 한다.

- ② 경북 서북 방언에 속하는 김천 방언을 종결 어미 중심으로 살펴보고, 타 지역 방언과의 차이점을 비교해 본다.
- ③ 강원도 지역을 중심으로 한 방언을 음운별로 조사함으로써 그 지역의 특수한 발음현상을 표준어와 비교 분석해 본다.
- ④ 전라남도 고흥군을 중심으로 한 방언을 음성표기에 따라 살펴봄으로써 표준어와의 차이점을 알아본다.

(2)중심활동 : 현지답사 · 방문 · 인터뷰 · 향토지의 조사

(3)정리활동 : 언어는 그 형태가 고정적이 아니라 항상 움직이고, 상호 영향에 따라서 변화, 확대, 소멸되어 간다. 언어는 개인의 습관, 가족, 부락, 사회 등 사회적 분화에 따라 달라지며, 계급적 문화적 차이에 의해서 여러가지 변화를 보여 준다. 비록 위에서 보인 실례는 방언의 전국적인 분포를 고려한다면 포괄적이지도 않고 단지 부분적인 고찰에 불과하지만, 위의 언어 현상만을 보더라도 지역에 따른 언어 차이와 표준어 발음과의 상당한 차이점 등을 발견할 수 있다. 이러한 방언조사를 통해 그저 현재는 사장되어 가는 고장 말에 불과하다는 인식을 버리고, 최대한으로 보존하고자 하는 노력이 절실히 필요하다는 생각을 각자 지니게 되기를 바란다.

(참고자료 : 한국청소년연맹)

3. 프로그램의 응용

청소년들은 물론 그들 자신에 대해 관심을 갖고 그 일을 수행해 나간다. 뿐만 아니라 그들은 청소년문제(기성세대로부터의 소외, 가출, 약물복용, 여가활동시설에 대한 욕구, 정체감형성에 도움이 되는 그들 세대와 기성세대의 적절한 규준에 대한 욕구, 자존감 및 개인의 삶의 목표확립에 대한 욕구, 취업 등)를 극복하여 자신의 세대를 도울수 있는 일들을 설정하고 시행해 나간다. 또한 많은 청소년들은 젊고 늙음을 떠나 장애인들을 위해 많은 시간을 봉사활동에 할애하며 이와 동시에 자신의 과업을 보다 효율적으로 수행하고 자신의 지식을 쌓기 위하여 훈련프로그램에 참여한다. 뿐만 아니라 청소년들은 어린

이들을 돌보고 그들을 이해하기 위하여 스스로 노력하며 그들을 도울 수 있는 다양한 방법을 발전시킨다.

청소년들은 저소득층을 위한 주택건설, 특정한 지역사회의 요구에 들어맞는 신문이나 잡지를 발간하거나 혹은 고고학자들을 도와 발굴작업을 열심히 돕는 등 지역사회의 가치있는 폭 넓은 활동에 참여할 수 있다.

청소년을 위한 사회적응 및 참여 프로그램은 청소년을 건강한 시민으로 성장시키기 위한 여러 가지 활동들을 망라할 수 있다. 그 동안 국내에서 전개된 성공적인 프로그램을 소개하면 다음과 같은 것이 있다.

- 또래상담(peer group counseling)
- 훈련생 실습
- 역사유적 발굴참여
- 환경개선을 위한 염서쓰기
- 캠페인
- 지역사회조사활동

4. 프로그램의 효과

청소년의 사회적응 및 참여 프로그램은 구체적으로 사회를 알게 하고 경험하는 것이며 자신들이 살아 갈 미래사회에 대한 꿈을 갖게 하는 것이다. 따라서 이러한 프로그램을 통해서 실제의 세계(real world)를 경험적으로 알게 하며 자신의 삶을 실현하기 위한 구체적인 역할을 인지하게 할 수 있다.

4.6

청소년 자질개발 프로그램 사례

1. 청소년의 가능성과 자질개발

청소년은 가능성의 주체이다. 청소년기에 자신의 자질을 발견하고 개발하는 것은 청소년의 인생진로를 결정하는 데 중요한 의미를 갖는다. 청소년기에 있어서 청소년의 자질은 스스로 표현되기도 하지만 잠재되어 있는 경우도 많다. 따라서 청소년의 자질개발에 관심을 갖고 있는 지도자는 무엇이 잠재된 자질 인지를 제대로 파악하기 위한 노력이 요구된다.

그러나 청소년들의 진로선택과 상담자의 역할이 항상 명백한 것은 아니다. 많은 상담자와 고등학교 교사들에게 사회적인 유용성은 용기를 주는 힘이다. 때때로 사회경제적인 신분상승에 대한 능력과 욕구를 가진 청소년들은 그들의 노력에 대한 방해와 주위의 장애물들로 인하여 좌절하게 된다. 또한 좋은 능력과 일시적인 욕구와 만족감을 자제할 수 있는 의지 및 자세를 가지고 있고, 소질 혹은 능력과 훈련을 요하는 직업을 선택할 수 있는 많은 청소년도 있지만, 그러한 훈련을 위해 필요한 희생과 노력이 부족한 청소년들도 많다. 지도자의 역할은 청소년들 자신의 문제를 해결하기 위한 그들의 노력에 대해 좀 더 확실한 결정을 도와 주는 것이다.

이와 관련해서 청소년활동지도자의 역할을 정리해 보면, 첫째, 청소년이 원하는 직업의 수준에 대한 결정을 지원하는 역할, 둘째, 확실한 결정과 현실적인 직업선택을 할 수 있도록 학생들을 도와주는 교사에 대한 지원 역할, 셋째, 노동시장에 대한 현실적인 지식과 경향 그리고 수요가 많은 기술에 대한

정보를 갖추는 역할, 넷째, 청소년 자신의 정체감과 재능을 발견하는 것을 도와주고 이에 따른 적당한 직업을 선택하도록 하는 역할등을 들 수 있다.

2. 프로그램의 실제

고등학교 여학생 진로교육 프로그램

1) 교육목표 및 내용

(1) 여성으로서의 자기인식

교 육 목 표	* 주체적 인간으로서의 여성상을 확립한다. * 사회변화에 따른 여성의 역할변화를 인식한다.	
교 육 내 용	가. 여성과 역사	
	교 수 · 학 습 내 용	• 세계사 속에서의 여성의 위치 • 우리나라 역사 속에서의 여성의 위치 • 사회변혁을 위한 여성들의 노력 • 우리나라의 역사적 여성인물
	교 수 · 학 습 자 료	• 세계여성사(육성조:백산서당) • 한국여성사(한국여성연구소:이대출판부) • 한국여성독립운동사(3.1 여성동지회) • 한국근대여성운동사연구(박용옥:한국정신문화연구원) • 한국여성운동약사(한국부인회총본부) • 여성 2:변혁기의 여성들(창작과 비평) • 한국개화여성열전(최은희:조선일보사) • 역사에 맞나는 한국의 여성(안춘근:범우사) • 신여성의 갈등과 좌절(여성신문특집:40-51호) • 한국의 여성운동-어제와 오늘(이효재:정우사) • 여성과 발전(한국여성개발원)
	나. 여성의 역할변화와 직업적 자아실현	

교 육 내 용	교수·학습내용	• 사회변화에 따른 남녀의 역할변화 • 여성의 사회참여와 직업 • 성공적 여성사례
	교수·학습자료	• 한국인의 남녀역할관(한국교육개발원) • 한국여성과 사회참여(김옥렬: 숙대출판부) • 여성과 직업의식(한국여성개발원) • 오늘의 한국여성(한국여성개발원-비디오) • 현대사회와 여성의 역할(한국여성개발원) • 열린사회 일하는 여성(정무장관(제2)실) • 이야기 여성사(여성신문:90-148호) • 길은 열려 있습니다(서울시 교육연구원)
다. 가부장제 문화 속에서의 남녀차별의식 실태		
	교수·학습내용	• 가부장제 문화 속에서의 여성의 지위 • 가정 및 직장에서의 남녀차별의식 및 실태 • 가족법
	교수·학습자료	• 여성과 성차별(한국여성개발원) • 남녀차별없는 사회(한국여성개발원) • 우리여성-평등한 삶을 위하여(한국여성개발원) • 개정가족법 해설(한국여성생활개발원-비디오) • 사랑이란 이름으로(한국여성개발원-영화) • 개정가족법과 한국사회(한국여성개발원 가족법학회) • 재능있는 여자의 운명 (이영희(역):전원출판사) • 또하나의 문화(또하나의 문화:청하) • 절반의 실패(이경자:동광출판사) • 가부장제와 한국사회(한국여성학 2집) • 변하는 사회 변하는 여성(안인희(외):범양사) • 어떻게 할까요?(이태영:한국가정법률상담소) • 알기쉬운 가족법(여성단체연합회)

(2) 진로준비

하 위 영역	1. 자아의 발견	
교육 목표	자신의 적성 및 여러가지 여건을 고려하여 구체적인 진로계획을 수립한다.	
교육 내용	가. 자신의 적성과 능력 개발	
	교수·학습내용	- 각종검사를 통한 자신의 적성 및 흥미파악 - 진로계획에 관련된 자신의 능력, 적성, 흥미탐색 - 자신에 대한 긍정적 태도 - 자신의 특성과 속성인식 - 자신의 진로목표 달성을 위한 의지력 강화
	교수·학습자료	- 창의력 개발을 위한 교육(신세호 : 교육과학사) - 사회성숙도검사(김승국, 김옥파 : 중앙적성출판사) - 자아실험검사의 이해와 활용(설기문(역) : 중앙적성출판사) - 심리검사의 이론과 활용(박영숙 : 하나의학사) - 현대인의 인성(김현옥 : 홍익제) - 심리검사의 활용(한국가이던스, 한양대 학생생활연구소) - 가이던스 카운슬링(윤팔중 : 교육출판사) - 전인교육을 위한 학습지도방법(이해명 : 교육과학사) - 집단경험학습 프로그램 : 자성예언, 나는 누구인가 등 (서울, 부산 학생교육원) - 인성적성검사의 활용(김기봉 : 상하) - 고교생 심리학(펜더북 편집부 옮김 : 펜더북) - 청소년 스트레스 : 이렇게 해결하라(이일남 옮김 : 정성출판사) - 청년과 아이덴티티(박아청 : 배영사) - 적성종합검사(코리안 테스트엔타) - 다면적 인성검사(한국가이던스)
나. 진로와 관련한 가정 및 사회적 여건		

교 육 내 용	교 수 · 학습내용	· 부모의 기대, 가정의 사회경제적 여건과 자신의 진로계획과의 관계 파악 · 자신의 진로에 영향을 미치는 사회문화적 환경여건 파악
	교 수 · 학습자료	· 학부모를 위한 진로교육 지침서-각급학교용(한국교육개발원) · 자녀의 길 부모의 지혜-각급학교용(한국교육개발원) · 나의 뜻 나의 길-중 고등학생용(한국교육개발원) · 길은 열려 있습니다(서울시 교육연구원) · 농촌가정의 자녀교육(한국여성개발원)
하 위 영 역	2. 일의 세계	
교 육 목 표	· 사회경제구조 속에서의 여성의 위치를 파악한다.	
교 육 내 용	가. 직업별 직무 및 전망	
	교 수 · 학습내용	· 산업발전에 따른 직업세계의 변화 · 직업별로 요구되는 교육의 정도 및 내용 · 관심있는 직업에서의 보수, 훈련 및 생활양식 · 잠정 선택한 진로에 대한 현장학습
	교 수 · 학습자료	· 학습과 일의 세계(한국교육개발원) · 직업의 세계(한국교육방송-비디오) · 현장실습계 획수립(직업훈련연구소) · 미래사회와 자격증(서울시 교육 연구원) · 이런 직업이 당신을 기다리고 있다(조경동:나라출판사) · 산업구조 개편과 직업훈련(한국직업훈련연구소) · 아직도 자격증이 없으십니까?(김우영:심지) · 셀러리맨 탈출: 적은 밑천으로 시작하는 84가지 가계 운영(시간과 공간사)

교 육 내 용	나. 조직사회의 특성과 인간관계	
	교수·학습내용	• 기본적인 인간육구의 이해를 통한 자신과 타인행동의 이해 • 직업사회에서 집단행동의 역동성 인식 • 대인관계기술의 개발 및 활용 • 상호의사소통능력 개발
	교수·학습자료	• 실성수련 프로그램—이상형 선택, 선원과 약혼녀 (호국학생교육원) • 인간행동의 이해와 자아실현(조대봉 : 문음사) • 산업 및 조직심리학(이훈구(역) : 법문사) • 자기표현훈련 프로그램(서강대 학생생활연구소) • 인간관계와 자기표현(김인자(역) : 이대출판부) • 남녀의 행동연구(이혜성(역) : 중앙적성연구소) • 성격개조와 자기표현(김한규 : 인책정보) • 승자의 조건(박달규(역) : 한국산업훈련연구소) • 적극적 사고방식(노오만 빈센트 피일 : 법문사) • 인간형성을 위한 흡륙훈련 방안(장익성 : 삼일)
다. 여성의 경제활동 현황 및 전망		
	교수·학습내용	• 여성의 경제활동 참여 실태 • 고도산업사회에서의 여성의 경제활동 전망 • 여성 유망직종에 관한 변화추세 및 정보
	교수·학습자료	• 여성백서(한국여성개발원) • 여성직업정보(한국여성개발원) • 직종개발에 관한연구(한국여성개발원) • 여성취업의 길 여기에(김농주 : 한국인재정보신문사) • 여성과 취업(노동부) • 여성노동시장의 중장기 전망과 과제(한국노동교육원) • 한국여성과 일(한국여성연구소 : 이대출판부)

교 육 내 용	• 캐리어 우먼 : 직장여성의 현상과 미래(정형숙(역) : 흥신문화사) • 우리농촌여성(한국여성개발원)
라. 직업세계에서의 남여평등	
교수·학습내용	• 여성 미진출분야의 장애인식 및 극복방안 • 남녀고용평등법 • 육아휴직제, 직장탁아
교수·학습자료	• 평등사회 평등고용(한국여성개발원) • 고용차별사례집(한국여성개발원) • 네 꿈을 펼쳐라(한국여성개발원-비디오) • 여성근로자의 정년에 관한 연구(한국여성개발원) • 직장탁아의 설치와 운영(한국여성개발원-발성슬라이드) • 또 하나의 시작(한국여성개발원-영화) • 우리들의 열매(한국여성개발원-영화) • 사무직여성 5호(여성민우회) • 여성정년소송기록집(여성차별정년무효소송후원회 : 일월서각) • 남녀고용평등법 해설집(한국여성단체연합) • 여성노동과 평등(한국노동조합총연맹) • 여성취업작전(정현덕 : 은성출판사) • 취업가이드 120(김갑숙 윤경애 : 아리오)
마. 비경제활동영역의 일	
교수·학습내용	• 자원봉사활동의 현황과 전망 • 가사노동의 실태 및 사회경제적 가치

교 육 내 용	교수· 학습 자료	· 가정주부 : 보이지 않는 노동자들(한국여성개발원) · 주부의 가사노동가치와 세계개선헌안에 관한연구(정무제2실) · 자원활동과 사회발전(한국여성개발원) · 현대사회와 자원활동(한국여성개발원) · 여성과 자원활동(한국여성개발원 : 이대출판부) · 여성과 자원활동(한국여성개발원 ---비디오) · 사랑으로 복지활동참여 : 자원활동 사례집(한국여성개발원)
---------	-----------------	--

하 위 영 역	3. 일에 대한 태도 및 가치관	
---------	-------------------	--

교 육 목 표		· 건전한 직업관 및 직업윤리를 형성한다. · 삶의 질과 직업간의 연관성을 이해한다. · 직장과 가정생활을 공유하는데 필요한 지식 및 태도를 형성한다. · 비경제활동영역의 일에 대한 가치관을 형성한다.
---------	--	---

교 육 내 용	가. 직업과 직장윤리	
	교수· 학습 내용	· 직업에 따른 사회적 공헌도 · 건전한 직업관 · 성공적인 직업생활을 위한 인성특성 · 삶의 질과 즐거운 직장생활
	교수· 학습 내용	· 직업윤리교육자료(서울특별시 교육위원회) · 직업교육과 진로교육(김충기 : 교육과학사) · 직업과 윤리(한국정신문화연구원) · 직업윤리(경기기계공고) · 삶과 일 : 현대인의 직업윤리(김태길 : 정음사) · 현대인의 직업윤리(최조용 : 형설) · 산업사회와 직업윤리(배영기 : 양서원) · 여성직업의식 프로그램 개발에 관한 연구(한국여성개발원)

교 육 내 용	• 성공지향주의 여성에게(정화(역): 오성출판사) • 일류직장인이 되는 길(조상학: 미래기획)
	나. 가정 및 직장생활의 병행과 조화
교수·학습내용	• 현대사회에서의 가족의 기능과 역할 • 가사노동협업을 위한 지식 및 태도
교수·학습자료	현대가정과 자녀교육(한국여성개발원) • 자녀를 어떻게 기를 것인가(한국여성개발원) • 사랑이란 이름으로(한국여성개발원-영화) • 가족과 사회(이효재: 정문사) • 농촌의 가족관계(한국여성연구소: 이대출판부) • 산업사회와 우리가정의 발견(한국여성개발원) • 현대사회와 가족(아산사회복지사업재단) • 평등한 부부(한국여성개발원) • 변천하는 가족관계(박금순(편): 보이스사) • 변화되어가는 부부관계(박금순(편): 한국부인회총본부)
	다. 비경제활동영역에서의 일에 대한 개념 및 가치
교수·학습내용	• 시민의식과 자원봉사활동 • 소비활동에서의 공익적 윤리관 • 여가생활을 위한 지식 및 태도
교수·학습자료	• 사회복지와 불문티어(한국사회복지협의회) • 자원봉사 사례집(한국사회복지협의회) • 여성과 자원활동(한국여성연구소: 이대출판부) • 잘사는 가난뱅이(한국여성개발원-비디오) • 새아씨(한국여성개발원-비디오) • 보람있는 소비의 원리(대한상공회의소)

		• 소비자 - 그 문제와 보호(오상락 : EM분고) • 현대여가론(김고아득 : 백산출판사)
하 위 영역	4. 진로 계획	
교육 목표		• 진학 또는 직업에 필요한 정보를 넓게 수집 분석하여 자신에게 적합한 직업 및 학교를 선정하고 이를 위해 준비한다. • 생애주기에 따른 진로계획을 수립한다.
교육 내용	가. 구체적인 진학 및 직업준비 계획	
	교수·학습내용	• 진로선택을 위한 의사결정기술 및 과정 • 잠정 선택한 진로에 요구되는 특정기술습득을 위한 전략 • 직업 및 진학과 관련한 진로정보 • 직업을 구하는 방법 및 절차
	교수·학습자료	• 진로지도 슬라이드(서울시 교육연구원) • 직업연구(노동부 국립중앙직업안정소) • 진로교육자료(충렬고등학교) • 전국 직업안전기관 구인 구직 및 취업동행(노동부 국립중앙직업안정소) • 직업안전기관 실태조사(한국여성개발원) • 교과 특별활동을 통한 고등학교진로교육(경상북도교육위원회) • 진로교육지도자료(영락고등학교) • 국가기술자격검정안내서(한국직업훈련관리공단) • 자격정보(노동부 국립중앙직업안정소) • 진로의 탐색(명일여고) • 일반계 고등학교 계열선택을 위한 진로지도(명성여고)

(참고자료 : 김재인, 정혜숙, 양애경, 1992)

2) 프로그램의 진행

여기에 소개된 프로그램은 학교교육의 일환으로 개발된 것이다. 일반적인 청소년지도활동에서는 위에서 논의된 단계와 교육내용을 참작하여

- 자질개발의 중요성 인지
- 자아발견과 자기적성의 확인
- 자기적성과 진로의 가능성 모색
- 현장견학과 상담

— 자신의 인생설계 및 실천요점 토의 등의 단계로 프로그램을 진행할 수 있다.

3. 프로그램의 응용

청소년의 자질개발 프로그램은 무엇보다도 청소년의 미래의 삶과 가장 구체적으로 연결되는 활동이다. 따라서 이 프로그램은 청소년의 자아발견과 자기가능성의 확인 그리고 자기의 인생설계에 이르기까지 광범위한 영향을 미칠 수 있는 프로그램이라 할 수 있다. 또한 청소년기에 있어서 인생목표의 설정이 매우 중요한 의미를 가지며 중요한 과제임을 인식할 때, 청소년의 자질발견과 개발은 중요하다. 따라서 자질개발 프로그램은 청소년의 적성을 정확하게 이해하고 현실세계(직업세계)에 대한 정보와 지식을 충분히 제시함으로써 바람직한 직업선택을 가능하게 해 주어야 한다.

이러한 논의를 바탕으로 청소년의 자질개발과 진로지도를 중심으로 위에 제시된 내용들을 프로그램의 상황과 조건에 맞추어 재조정하거나 배열하여 전문가를 동원할 수 있고 자신의 경험들을 축적해 나갈 수 있도록 할 수 있을 것이다. 따라서 청소년의 자질개발과 관련하여 자기적성과 흥미검사, 분야별 기관방문, 분야별 전문가와의 대담 등을 기획할 수 있을 것이다.

4. 프로그램의 효과

이러한 프로그램들을 통하여,

가. 자기발견과 자기 가능성의 확인

나. 자기 잠재력과 적성의 발견

다. 자아실현과 직업의 관계 설정

라. 사회참여를 위한 자기준비의 중요성 인식

마. 자아실현의 장애와 극복방안 연구 등의 효과를 꾀할 수 있을 것이다.

4.7

청소년비행 및 교정 프로그램 사례

1. 청소년의 비행과 교정

비행이란 범죄이상의 넓은 개념으로서, 반사회적인 행위와 비사회적인 불량 행위를 포함하고 있다. 따라서 엄격히 따진다면 국가에 따라서 달라질 수도 있으나, 일반적인 정의로 본다면 비행이란 범죄행위와 불량행위를 포함한 행위라고 볼 수 있다.

이러한 비행의 원인을 보는 시각으로는 사회해체, 빈곤, 불량교우, 부적절한 학교교육, 가정불화, 결손가정, 지능의 결함, 유전, 성격의 결함, 정서장애, 모방, 욕구불만, 애정의 결핍 등과 같이 어떤 하나의 원인을 가지고 설명하려는 일원적 원인론과 다원적인 인자의 결합에서 그 원인을 찾으려고 하는 다원적 원인론이 있다. 이 외에 W. C. Reckless는 다원적 원인인자론이 너무 다방면적이고 연쇄적인 접근법을 쓰고 있다고 지적하고 억제이론에 대한 종합화의 방법을 제안하였다. 즉 자기통제 건전한 자기개념, 자아의 강도, 성숙한 초자아, 높은 욕구좌절내인성, 일탈에 대한 강한 저항, 강한 책임성, 목표의식의 정립, 대리만족을 찾아내는 능력, 긴장을 해소하는 합리화의 심적 기제 등과 같이 주로 자아의 구성요소에 의해서 이루어진 내적 억제와 일관된 도덕적 태도의 제시, 규범 목표 기대의 제도적 강화, 사회적 기대의 존재, 효과적인 감독과 훈련(사회적 통제), 대리수단과 안전반 준비활동범위의 준비, 수용과 동일성 및 소속감에 대한 욕구충족의 기회의 준비 등과 같이 자아외적인 조건으로부터 발생하는 외적 억제가 작용함에 있어, 환경적인 압력이나 내적인 충동

이나 추진력을 적절하게 극복하지 못했을 때 발생한다고 볼 수 있다.

따라서 비행의 교정에는 다음과 같은 조건이 갖추어 져야 할 것이다.

첫째, 비행자가 자신의 비행을 자신의 문제로서 성실하게 수용하고 의식하는 일로 이것은 교정자의 입장에서 본다면, 비행자의 의식구조의 변화와 성장하고자 하는 자각과 동기를 유발시키는 일이라고 볼 수 있다.

둘째, 왜곡된 지각과 행동양식의 실패를 반복적으로 체험할 수 있는 준비가 되어 있어야 한다. 특히 인간관계에 대한 유효적절한 지각과 인간관계를 맺는 방법을 학습하고 이를 정착시킬 수 있는 기회가 준비되어 있어야 한다.

청소년비행의 교정을 위한 치료프로그램으로는 Psychotherapy, Psychodrama, TA, Reality Therapy, Behavior Modification, Family Therapy, Guided Group Interaction, Positive Peer Culture, The Therapeutic Community Emotional Maturity Instruction Delinquent Skill Development Programs 등이 소개되어 있다.

2. 프로그램의 실제

심리극

심리극은 극적인 방법들로 ‘진실’을 탐구하는 학문이라고 정의될 수 있으며, 대인관계와 개인의 세계를 다룬다.

심리극의 방법은 주로 다섯 가지의 매개체 - 무대 주체나 연기자, 감독, 치료법상의 보조자나 부차적 자아들인 스태프들, 관중-를 이용한다.

첫 번째 매개체인 무대는 다차원적이며, 최대한도로까지 융통성있는 생활공간을 연기자에게 제공한다. 현실의 생활공간은 흔히 협잡하여, 감금된 연기자는 쉽게 그의 균형을 잃는다. 무대에서 그는 견딜 수 없는 긴장으로부터의 자유경험 및 표현의 자유 등 적절한 균형을 발견할 수 있다. 무대공간은 삶 자체에 대한 현실검증을 초월한 삶의 확장이다. 그리하여 현실과 환상은 갈등 속에 놓여 있지 않으며 양자는 함께 보다 광활한 영역내에서 사물과 인간과

사건의 심리극적 세계내에서 기능한다. 심리극에서의 논리에서는, 햄릿의 아버지의 유형은 마치 실재하며 햄릿 자신처럼 생존하도록 되어 있다. 망상과 환각에게 육신과 정상적인 감각적 지각을 가진 동등한 신분이 주어진다. 무대의 구성상의 설계는 조작적 요구에 부응하여 만들어진다. 무대의 순환형태와 수직차원을 지적하는 무대의 높이 즉, 갈망의 정도는 필요하면 어느 곳이든 될 수 있다. 주체가 있는 곳이나 전장 또는 교실이나 가정일 수도 있다. 깊은 정신적 갈등에 대한 최상의 해소는 객관적인 배경 : 세트 즉, 심리극 극장이 필요하다.

두 번째 매개체는 주체 혹은 연기자이다. 그는 무대위에서 그 자신이기를, 그리고 그 자신이 사사로운 세계를 생생하게 묘사하도록 요구 받는다. 그가 연기자가 아닌 자기자신이도록 그에게 이야기해 준다. 일단 그러한 상황에 익숙해지면, 어느 누구도 자기자신만큼 자기에 대하여 잘 알지 못하기 때문에, 주체가 그의 일상적인 생활을 행동으로 이야기하는 것은 비교적 수월하다. 연기자는 어떠한 일들이 그의 마음에 떠오르는대로 자유롭게 행동하여야 한다. 이것이 바로 그에게 표현의 자유 즉, 자발성이 주어져야 하는 이유이다.

자발성 다음으로 중요한 것은 실행의 과정이다. 언어적 수준은 초월되어 활동수준에 포함된다. 역할실행에는 한 역할을 담당하고 있는 척 하는 것, 지나간 장면의 재현 및 맡겨진 역할의 수행, 그리고 무대에서 새로운 생명을 창조하거나 글후의 자신에 대한 실험 등 여러 가지 형태가 있다.

또한 치료상황외에 검사상황에서도 다른 사람과 사물들과의 최소한의 관련은 주체를 위해 매우 바람직한 일이라는 관련의 원리가 대두될 뿐만 아니라, 실현의 원리가 중요하다. 주체는 자신의 부분들과 함께 그의 정신적 갈등에 참여한 다른 사람들도 접견할 수 있다. 이러한 사람들은 실재인물일 수도 있고 착각일 수도 있다. 현실검증은 다른 방법들에서는 단순한 용어이지만, 무대위에서는 실제로 사실인 것으로 된다. 심리극의 묘사에 이르는 주체의 준비 활동과정은 수 많은 기법에 의해 촉진되는데, 여기서는 몇 가지 기법만을 언급하겠다. 즉, 자기표현, 독백, 투사, 저항의 보간(補間), 역할의 전도, 이중자

아, 거울기법, 부수적 세계 현실 및 정신-화학적 기법 등이 그것이다. 이러한 잡다한 기법들의 목적은 주체들을 연기자들로 바꾸는 데 있지 않고 뚜렷하게 무대위에 있도록 그들을 종용하는 데 있다. 환자는 연극인으로서 그의 개인적인 세계의 실제 사람들 - 그의 친구 부모 선생님 등 - 내지는 그들을 묘사하는 연기자들 즉, 보조자아들을 경험한다.

세번째 매개체는 연출자·카운셀러·분석자라는 세 가지 기능을 하는 감독이다. 연출자로서 그는 주체가 극활동에 담은 모든 각 단서들에 주의를 집중하고 연출의 주제를 주체의 생활중심과 하나가 되게 하고 연출이 관중과의 라포를 잃지 않도록 주의를 기울여야 한다. 감독이 주체를 공격하고 충격을 주는 것은 주체와 웃고 농담하는 것처럼 때때로 허용된다. 그리고 모든 실제 목적을 위하여 이 기간은 주체에 의해 주도되는 것처럼 보인다. 분석자로서 그는 관중, 부모, 친구, 선생님, 혹은 이웃에 있는 자료제공자들로부터 오는 반응에 따라 그 자신의 해석을 보완한다.

네 번째 매개체는 부수적 자아들인 출연자들이다. 이들 부수적 자아들이나 참여한 출연자들은 이중의 의미를 갖는다. 그들은 탐구하며 주도적인 감독의 부연들이다. 그러나 그들은 역시 그들의 생활극의 실제적이거나 상상된 인물을 묘사하는 주체의 부연들이기도 하다. 이렇게 볼 때, 보조자아는 주체의 세계에 의해 요구된 역할들을 묘사하는 연기자의 기능, 주체를 지도하는 카운셀러 기능 그리고 사회적 연구자의 기능 등 삼중의 기능을 가졌다고 할 수 있다.

다섯 번째의 매개체는 관중이며 이중의 목적을 갖는다. 즉, 관중은 주체를 돕는 일을 할 수도 있지만 무대위에 있는 주체에 의해 도움을 받을 수도 있으므로 관중은 문제자체가 된다.

주체를 도울 때, 관중은 소리나는 여론의 게시판이다. 관중의 반응과 단평은 주체의 반응이나 단평처럼 즉흥적인데 이것들은 웃음소리에서 열렬한 지지에 이르기까지 다양할 수 있다. 예를 들어, 무대에서 주체의 극은 망상과 환각에 의한 면모를 갖추기 때문에 주체가 고립될수록, 주체를 기꺼이 받아들

이고 이해하는 관중의 존재는 주체에게 더욱더 중요하게 된다. 관중이 주체의 도움을 받아서 주체자신이 될 때에는 반대의 상황이 된다. 즉 관중은 부대위에서 묘사된 그것의 집합적인 증상 중의 하나를 보고 있게 되는 것이다.

심리극에 대해 논의함에 있어서는 역동성의 중요성이 간과되어질 수 없다. 심리극 과정의 첫 단계에서 감독은 주체로부터의 어떤 저항과 마주치게 될 수도 있다. 대부분의 경우, 심리극화 하는데에 따른 저항은 적든가 아니면 전혀 발견되지 않는다. 산출의 정도가 주체자신이 만드는 것이라는 것을 주체가 일단 이해하기만 한다면 그는 기꺼이 협조할 것이다. 감독과 주체사이의 갈등은 심리극의 상황에서는 극히 현실적이다. 어느 정도까지는 그러한 갈등상황에서 상대방에 대한 인식을 새로이 하여야 하며, 그들 각자는 자신의 차원에서 자발성과 대응전략을 강구하여야만 한다. 이와 관련하여서 생활자체의 현실 속에는 이들의 관계와 상호작용에 영향을 미치는 자발성, 생산성, 준비활동과정, 텔레비과정 및 연극과정 등의 적극적인 요인들이 있음에 유의하여야 한다. 이러한 단계를 거친 후에, 심리극 작가는 그 장면으로부터 퇴장한다(그러나 대체로 그는 그것에 끼여들지 않으며 때때로 그는 거기에 있지도 않는다). 주체의 입장에서 볼 때, 그의 감정전이의 대상인 감독의 퇴장은 주체에게 승리자라는 감정을 부여하며 이러한 것은 다음 단계를 위한 준비과정으로서 중요하다. 또한 주체의 만족을 촉진하기 위해서 그의 망상이나 환각같은, 그에게 좀더 친숙한 다른 사람들이 상황에 등장한다. 주체는 이방인인 감독보다 훨씬 그들을 잘 알고 있다. 다른 사람들이 묘사장면에 많이 등장할수록 적어도 잠시동안이나마 주체는 더욱 더 감독을 잊고, 감독은 더욱더 그가 잊혀지기를 바란다. 이 망각의 역동은 쉽게 설명될 수 있다. 감독이 조작의 장면에서 떠날 뿐만 아니라 보조자아들이 등장하는데, 텔레 감정전이 및 감정이입에 대한 감독의 역할이 분담되어지는 것은 이러한 자아들 사이에서이다. 연출과정에서 감정전이 그 자체는 아무것도 아니지만, 모든 대인관계를 설정하고 균형을 잡는 데 작용하는 보편적인 요인(즉 텔레)의 병리적인 부분이라는 점은 명백하다. 주체가 연출에 참여하여 자기 개인의 세계에 대한 사항까지 준비활동이

이루어졌을 때, 그는 지금까지 경험한 어느 것보다도 훨씬 커다란 만족을 얻는다. 그는 그의 내부에서 존재하는 모든 이질적인 형상들과 갖가지의 환상과 망상외에도 부모, 친구, 교사, 이웃 등에 대한 그의 지각상에서 자신의 한정된 에너지를 지나치게 투입함으로써, 그는 스스로 많은 자발성과 생산성을 잃게 된다. 이러한 때, 주체는 스스로를 발견하고 편성할 기회와 잠행성의 힘에 의하여 계속 분리되어 있어야 했던 요소들을 함께 모아서 그것들을 통합하고, 능력과 구조에 대한 관념 즉 ‘통합의 정화’를 획득할 기회를 갖는다. 심리극은 현실에 대한 새롭고 보다 다방면에 걸친 경험, 즉 심리극의 연출을 거친 작업에 의해서 잉여현실을 주체에게 제공해 준다고 할 수 있다.

심리극에서 다음 단계는 관중드라마와 함께 시작된다. 감독의 퇴장에 의해서 연출 그 자체가 사라지고 조연자들과 보조자아들도 사라진다. 이 때, 주체는 반응이 양극화된다. 그는 모두 사라진데 대해 서운함을 느끼는 한편, 배신감과 정상화를 위한 지나친 회생을 느낀다. 이 단계의 초기에 그는 분노 혹은 행복감과 함께 관중의 존재를 역동적으로 지각하게 된다. 이러한 과정에서 그는 정화의 새로운 감각 즉, 집단정화를 얻는다. 심리극의 이론적인 원리는 감독이 직접 주체의 자발성의 수준에서 활동한다는 것과 주체가 그의 자발적인 역량이 관련된, 혼돈되고 분절된 대상들과 등장인물들의 영역으로 실제로 들어간다는 것이다. 감독은 분석자처럼 주체를 관찰하고 상징적 행동을 이해할 수 있는 과학적인 언어로 재정리하는 것만으로 그의 역할이 끝나는 것이 아니다. 감독은 가능한 한 많은 가정적인 통찰이 수반된 폭 넓은 참여로 주체의 자발적 행동에 개입하여 주체가 발달시킨 단어들과 행동들 즉, 암시와 몸짓 등의 자발적인 언어로 그와 대화한다.

심리극은 흔히 가정되는 연극의 배경을 요하지는 않는다. 심리극은 상황, 즉 주체가 발견되는 곳이면 어느 곳이든지 이루어진다. 또한 심리극 이론에 따르면 정신의 상당 부분은 언어에 의해 지배를 받지 않으며, 정신은 보통의 의미있는 언어상지에 의하여 침투될 수 없다. 따라서 주체와의 신체적 접촉이 이루어질 수 있다면 접촉, 애무, 포옹, 악수, 무언적인 활동의 분담, 먹는 것,

결는 것 등은 심리극의 과제 자체에 대단히 중요한 예비행위가 되며, 신체적 접촉과 신체치료 및 신체훈련은 심리극에서 계속 적용된다.

연출기술의 정교한 기제는 감독과 보조자들이 그들 자신을 주체의 세계로 몰입할 때 보다 효과적이다. 감독과 보조자들은 때로는 주체에게 충격을 주고, 당황하게 하며, 때로는 놀라게 하고, 위로한다. 주체는 자신이 연기하는 것을 보고 자신의 이야기를 들을 수는 있으나, 그의 행동과 사고 그리고 그의 감정과 지각은 그로부터 발생하는 것이 아니라, 심리극작가와 다른 사람들 그리고 보조적 자아들과 이중적 구조의 한편에 존재하는 그의 마음과 그의 마음의 저울에서 발생한다는 것에 유념하여야 할 것이다.

(참고자료 ; William S. Sahkian 편저, 서봉연, 이관용 공역, 1984)

3. 프로그램의 응용

청소년의 경우, 일탈행동이나 비행이 청소년을 보는 어떤 고정관념이나 선입관에 의거해서 논의하는 경우가 많다. 그러나 프로그램의 실시에 있어서는 이러한 고정관념을 금해야 할 것이며 프로그램의 기획과 진행에서 매우 주의하지 않으면 안된다. 따라서 일반 청소년에게 활용되는 모든 프로그램들이 그들에게 적용될 수 있으며 다만 참가자의 반응과 feed-back과정에서 지도자의 전문적인 평가가 제대로 이루어져야 한다.

4. 프로그램의 효과

일반적으로 비행청소년을 위한 프로그램은

- 가. 자기발견과 자기반성의 기회를 제공하고
- 나. 사회복귀 혹은 사회구성원으로서의 책임감을 길러주고
- 다. 생활 속에서 경험하는 문제해결과 극복방안을 찾을 수 있게 한다.

4.8

장애청소년지도 프로그램 사례

1. 장애청소년의 개념

장애인은 어느 시대나 사회를 막론하고 외관이나 행동이 정상인과 다른 불구자로서 건전한 사회참여와 생산활동에 참여할 능력이 없는 자로 간주되어 왔다. 그러나 장애인의 개념을 보다 구체적으로 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 장애인이란 해부학적, 신체구조학적, 지능적 및 심리적으로 이상이 있거나 상실한 자

둘째, 신체구조적 또는 심리적 과정에 의해서 야기되는 만성적인 질환, 즉 기관지염, 천식, 관절염, 결핵, 간질, 신경성 장애 등을 가진 자

셋째, 기능적인 면에서 어떤 질병에 의하든 자기 혼자서 일상생활을 해나가는 데 필요한 기능을 완전히 발휘하지 못하는 자

넷째, 행동규범을 중심으로 일종의 장애를 소유하고 있는 자가 자기의 장애에 대해서 특수한 반응을 보이고 있는 자.

다섯째, 사회적 태도나 편견, 차별 등의 사회적 장애를 가진 자를 말한다.

위와 관련하여 장애의 유형을 살펴보면 지체장애(운동기능에 장애가 있는 경우; 소아마비, 뇌성마비, 절단, 관절염, 뇌졸중, 척수손상, 근 디스트로피 등), 지능장애(지적능력에 장애가 있는 경우; 장신지체 또는 박약), 청각장애(듣는 기능에 장애가 있는 경우), 시각장애(보는 기능에 장애가 있는 경우), 언어장애(의사소통기능에 장애가 있는 경우), 정서장애(심리적 또는 행동적으로 이상이 있는 경우; 행동장애, 인성장애, 미숙성, 비행 등), 학습장애(지

적인 문제는 적지만 특정한 학습에 문제가 있는 경우), 발달장애(유아 자폐증 등), 건강장애(간질 또는 심장병 등 만성적 질병으로 인한 장애), 정신장애(정신분열증과 같은 정신병) 등이 있으며, 두 가지 이상의 장애가 중복해서 나타나는 복합장애를 들 수 있다. 이러한 장애의 원인으로는 생물학적인 원인과 사회 심리학적인 원인으로 대별해 볼 수 있는데, 생물학적인 원인으로는 유전적 요인, 출산전(임신중) 요인, 출산시 요인, 출산후 요인 등을 들 수 있으며, 사회 심리적 요인은 유아 학대 및 애정결핍 또는 영양 결핍 등의 요인, 공해 등 환경적 요인, 산업 및 교통사고 등의 요인이 있는 것으로 볼 수 있다.

따라서 장애청소년에 대한 지도활동이란, 심신장애청소년의 인격적 존엄성과 인간적 권리의 회복 그리고 자립에의 노력과 사회 참여에의 기회보장 등의 이념에 입각하여 심신장애청소년의 개생을 원조하며 필요한 보호를 행하고 국민들도 그들의 개생에 협력하는 의무를 짐으로써 심신장애청소년들의 핸디캡을 가능한한 경감시켜 일반인과 같은 생활조건과 생활안정을 도모할 수 있도록 하는 것이라고 할 수 있다.

그러나 장애청소년에 대한 지도활동이 특히 중요시 여겨지는 이유로는 이 분야가 종합적인 분야인 동시에 여러 분야에 걸쳐 통합적인 성격이 강조되기 때문이다. 그 외에 장애청소년에 대한 시혜대상 범위가 매우 넓다는 것과 재활프로그램 시행에 시간과 비용이 많이 요구된다는 점, 그리고 그 수가 점차 늘어나고 사회변천에 따른 장애인 복지사업이 체계화, 전문화, 되어가고 있고 무엇보다도 가장 중요한 점은 장애인도 ‘모든 사람 속의 한사람’으로서 인도적 가치와 권리를 지니고 있다는 점을 들 수 있다.

이렇게 볼 때, 장애청소년을 위한 재활프로그램이라는 것은 사회적 책임을 강조하는 인도주의를 기본 철학으로 하여 모든 장애를 제거하여 사회에 복귀시키는 데 - 기본적인 욕구와 특수 욕구를 충족시키는 일, 사회통합, 정상상태화(normalization)의 실현 - 그 일차적인 목표를 두며 신체장애의 발생 초기부터 의료적, 직업적, 교육적, 사회심리적 개입과정을 통하여 서비스 대상자

에 따라 개별화 되고 전문직 간의 팀워크에 의하여 통합화 된 서비스와 장애청소년의 가족 및 지역사회 참여를 필요로 하는 사업이라 할 수 있겠다.

2. 프로그램의 실제

재활프로그램

장애인의 조기치료나 조기교육은 장애인의 향후 재활에 있어서 훨씬 수월하고 효과가 증대되기 때문에 대단히 중요한 것이다. Gesell이나 Erikson, Piaget 등의 이론에 의하면 아동은 생후 5-6세에 신체적·감각적·언어적·정서적인 면이 최고조에 이른다고 하였다. 장애를 입은 아동 역시 이 시기에 재활 서비스를 받게 되면 그 아동이 성장함에 따라 전체적인 재활의 흐름에 큰 영향을 끼치게 되는 것이며, 특히 신체장애 아동에 있어서는 조기 의료치료는 신체의 기능과 동작면에서 지대한 효과가 기대되는 것이다. 그러나 재활을 위한 프로그램이 모든 청소년에게 똑같이 적용될 수는 없다. 이것은 장애영역에 따라 재활프로그램의 내용이 다르고 같은 장애영역이라 하더라도 각 개인간의 차에 따라서 다르며 본인의 개인내의 차에 따라서도 재활프로그램의 내용이 다르게 적용되어야 하는 것이다. 그러므로 재활사업의 내용은 다양하고 복잡하다. 개인의 장애를 극소화하기 위해서는 장애에 대응하는 프로그램을 잘 구성하여 실시해야 하기 때문에 전문가의 역할수행이 요구되는 것이다. 일반적으로 재활프로그램의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

1) 의료재활

의료재활은 장애상태를 최소한으로 줄이고 잔여능력을 최대한으로 증진시켜 사회에 복귀시키는 데에 궁극적인 목표를 두는 재활과정으로서 장애의 예방, 정확한 진단, 치료, 청력검사 및 청능훈련, 직업재활에 필요한 기능검사와 적응훈련, 보장구, 보조기의 착용 및 착용지도 등의 역할을 담당한다. 치료방법으로는 약물투여 및 수술 등의 병적 요인에 대한 치료와, 기능을 향상시키기 위한 물리치료, 작업치료 및 언어치료 등이 있다.

2) 교육재활(특수교육)

특수교육이란 심신의 장애로 인하여 유·초·중·고등학교 등의 일반교육 기관에서 혜택을 받기 곤란한 특수한 교육욕구를 가진 사람에게 그에 맞는 특별한 방법을 적용하여 지도하는 교육 전반을 말한다. 즉 장애청소년에게 교육의 내용이나 시설을 일반교육기관과는 다르게 하여 능력에 맞는 교육기회를 개별적으로 제공하고, 잠재능력 및 잔존능력을 계발 촉진하기 위한 교육이다. 특수교육의 대상은 다음의 세 가지의 경우 즉,

(1) 일반 아동들과 똑같은 교육과정을 이수할 수 있는 지능을 가지고 있으나 신체적 혹은 일시적인 치료나 훈련을 위하여 정규과정의 일반 교육기관을 활용할 수 없는 경우

(2) 지적 능력의 저하로 인하여 일반 아동들과는 다른 교과과정과 교육재료를 요하는 경우

(3) 시각, 언어, 청각 등의 장애로 특수한 교과와 교재를 요하는 경우로 분류할 수 있으며, 특수교육프로그램의 종류로는 특수학교(특정장애로 인하여 일반학교에서 효과적인 학업성취가 어려운 아동 대상; 지체장애, 정신지체, 정서장애, 시각장애, 청각장애학교 등)와 특수학급(특수학교나 심신장애자복지시설과 같은 특수시설 또는 일반 교육환경에서 교육 받기에 부적합한 아동들을 위해 정상 교육환경으로의 통합을 목적으로 국민학교 중학교 수준의 일반학교에 설립된 학급) 등이 있다.

3) 사회심리재활

사회심리 재활은 장애자가 극복하고 사회에 복귀하여 사회의 일원으로 원만히 적응해 나갈 수 있는 정신적 재활을 의미한다. 의료적 기능개발이나 직업훈련을 통한 기술습득만으로는 완전한 의미의 사회통합이 곤란하므로 장애로 인한 장애청소년의 심리적 열등감, 소외감, 사회적 장애를 해소시켜 자신감을 심어주고 강화하며, 환경에 대한 적응력을 배양해 주는 역할을 담당한다. 이러한 사회심리재활 프로그램은 장애자가 자기자신을 있는 그대로 받아들일 수 있게 하여야 하며, 자신의 문제를 정확히 판단하고 스스로 해결하고

자 하는 강한 동기를 조성하게 하고, 자기의 왜곡된 성격 및 행동의 교정에 스스로 참여하도록 도와 주며, 사회로 하여금 장애청소년에 대한 올바른 인식을 갖도록 하여 편견을 버리도록 함으로써 재활사업의 사회적 여건도 조성하여야 한다. 이러한 프로그램으로는 재활상담, 집단지도, 사회적응을 위한 집단지도, 가족치료, 심리요법 등의 방법을 통해 수행된다.

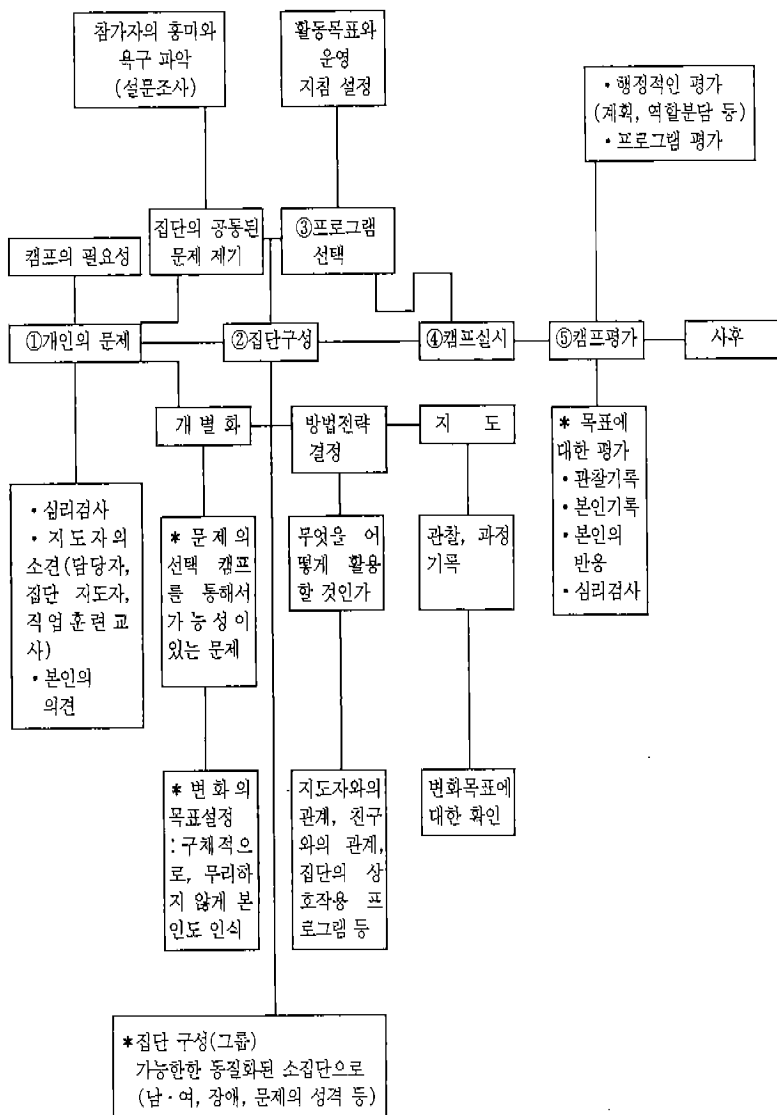
4) 직업재활

직업재활이란 심신의 결함을 지닌 장애인들의 직업적, 경제적 능력을 최대한으로 찾고 길러 줌으로써 일할 권리와 의무를 정상인과 똑같이 갖게 하는 것이라 할 수 있다. 장애인이 직업을 갖고 자립생활을 영위하는 것이 사회통합을 위한 최대과제라 한다면, 직업재활은 모든 재활과정의 최종적 목표라 할 수 있는 것이다. 이러한 직업재활 프로그램은 장애의 종류 및 정도에 따라 직종 선택 및 훈련형태가 구별되어야 하므로 직업훈련과 자립작업(중증의 신체장애, 정신지체 등 심신의 조건으로 일반사업장에 취업이 불가능한 장애인에게 일할 수 있는 기회를 주고 잔여능력을 생산활동에 최대한으로 참여시킴으로써 인간으로서의 보람을 느끼게 하는 데에 목적)으로 나뉜다.

3. 프로그램의 응용

위에서 논의한 전문적인 재활프로그램 외에도 요즘은 장애청소년의 사회적 통합을 돕기 위하여 일반청소년과 동일한 ‘재활캠프’를 실시하는 경우가 많다. 매우 성공적인 캠프에서는 참가자의 장애내용과 정도에 따라 프로그램의 수준과 내용을 달리할 뿐, 일반청소년들이 하는 활동을 모두 경험하게 할 수 있으며 일반청소년과 연합하는 프로그램도 기획될 수 있다. 참고로 ‘재활캠프’의 전개과정을 소개한다(그림 4-1).

〈그림 4-1〉 재 활 캠프 의 전 개 과 정



(참고자료 : 정 진모, 1989)

4. 프로그램의 효과

장애청소년을 위한 프로그램은 무엇보다도 자신의 위치를 발견하고 삶에 대한 자신감을 갖도록 하는 것이 중요하다. 따라서 이러한 프로그램들은 자기의 삶에 대한 자신감을 회복하고 인간으로서의 자기정체감을 가질 수 있게 한다.

4.9

야외활동지도 프로그램 사례

1. 야외활동

1) 자연체험과 야외교육

혹자는 인간이 신발을 발명하면서부터 흙으로부터 영원히 소외되었다고 이야기 한다. 오늘날 발달된 현대문명은 인간을 끊임없이 자연으로부터 소외시키는 과정에 불과하다. 지구의 온 인류가 직면하는 현대적 위기상황은 인류의 생존에까지 그 그림자를 드리우기 시작하였다.

오늘날 진행된 많은 생태학적인 연구들은 자연환경의 파괴가 가져 올 인류의 위험한 장래를 예고해 주고 있으며 더 이상 인간을 위해 안락한 삶의 터전을 제공하지 못하고 있다는 지적이 많이 나오고 있다. 낙관주의자들은 발전된 과학의 힘으로 많은 환경문제들을 해결할 수 있다고 믿었다. 그러나 대부분 서양과학은 자연을 인간을 위해서 이용하도록 만들겠다는 명제에서 출발하기 때문에 자연에 대한 착취와 파괴는 쉽사리 포기될 수 없을 것이다. 그것은 자연과 인간의 관계에 대한 근본적인 철학의 변화없이는 늘 자연과 인간의 끊임없는 투쟁으로 이어질 것이며, 종국에는 파멸을 가져 올 위험성이 농후한 것이다.

청소년들을 위한 야외수련의 필요성이 강조되는 이유는 자연이야말로 인간에게 가장 오래되고 본질적인 고향이기 때문에 인간과 자연의 공존을 위해서 그 필연적 관계를 회복하자는 데 있다. 흔히 야외수련이라는 용어를 쓸 때에 쉽게 빠지기 쉬운 고정관념이 있는 데 그것은 자연을 매개로 자신의 성장을 도모해 가는데 일차적인 목표를 둔다는 것이다. 그러나 이러한 편견은 결

국 자연을 하나의 목적물로 전락시킬 위험이 있다. 야외교육내지 야외수련은 인간에게 있어서 본질적인 환경의 요소인 공기, 물, 흙, 생물들과 관계지워져 있으며 인간이 의존하고 있는 불가결한 상호관련성을 회복하자는데 그 주된 목적이 있다. 따라서 야외교육이나 야외수련은 인간과 자연의 열려진 만남을 통하여 조화로운 관계를 형성하는 데에 기본적 출발이 있어야 할 것이다.

2) 야외교육의 필요성

야외교육의 필요성은 인간과 자연의 기본적 관계설정에서 비롯되어 오늘날 청소년이 경험하는 사회적 상황과 교육적 상황을 고려할 때 그 필요성은 더욱 절실히 된다. 여기에서는 어쩔 수 없이 인간중심의 정당성을 열거할 수 밖에 없는데 이러한 정당성도 위에서 논의한 자연에 대한 인간의 겸손을 전제로는 의되고 발전시켜야 할 것이다.

청소년에게 있어서 야외교육은 특히 대부분의 학교교육내에서 결여된 부분을 보충하거나 인간성장의 과정에서 새로운 경험을 통한 전인적 인격형성이라는 커다란 목표를 실현하려고 한다. 현대사회가 점점 산업화되고 도시화되어 가면서 자동화의 추세는 하루가 다르게 새로운 세계를 만들어 가고 있다. 이러한 추세 속에서 인간들은 물질만능주의에 물들고 개인주의적인 성향을 강하게 갖게 됨으로써, 많은 구조적 문제들을 안고 살아가고 있다.

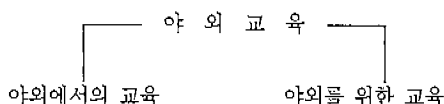
오늘날의 학교교육의 현장을 들여다 보면 야외교육의 필요성은 두말할 필요도 없다. 특히 한국의 교육현장은 ‘상급학교 진학’ 혹은 ‘대학입시’라는 신화가 지배하고 있어서 교육 본래의 인간교육적 목적을 제대로 달성하지 못하고 있다. 많은 이론들은 야외교육을 공식적인 교육과정을 보다 풍부히 하는 한 가지 수단임을 강조하고 있는데 오히려 상호보완적인 관계로 설명하는 것이 더 의미가 있을 것이다.

따라서 야외교육 내지 수련에 대한 요구는 날이 갈수록 증대될 수 밖에 없다. 이러한 요구에 부응하기 위해서는 거시적으로는 교육과정의 변혁에서 출발하여 현대문명에 대한 비판적인 논의가 있어야겠지만 야외교육은 현대교육의 약점을 가장 효과적으로 보완할 수 있게 한다.

3) 야외교육 프로그램

야외교육은 자연속에서 인간의 모습을 발견하고 원시적인 공동생활을 통하여 열린 인간관계를 경험함으로써, 협동적 관계를 형성하게 하며 여러가지 상황속에서 자신을 보호할 수 있는 능력을 길러준다. 특히 오늘날의 도시화된 환경속에서 자라나는 청소년들은 진정한 의미에서 삶의 방향과 행동방식을 바람직하게 형성시키지 못함으로써 편협된 인간상을 보여주고 있다. 야외교육은 공식적 교육과정에서의 여러분야에서 광범위한 관련성을 갖고 실시될 때, 그 소기의 목적을 달성할 수 있다.

교육과정에서의 야외교육



교과과정

수업에 관련된 야외경험 연구

관찰, 조사를 위한 연습장
으로서의 자연환경 이용

학교내

공원, 레크리에이션 구역

캠프장

실험시설, 농장, 정원, 박물관,
동물원

자연보호구역

자 연 과

사 회 과

보 건 교 육
레크리에이션

국 어

미술, 음악,
실업

기술, 가정

클럽, 학생모임
상담실, 교과
외 활동

캠프기술, 조사기술

야외생활 기술, 낚시

사격, 수영

보트놀이

수중활동(스킨스쿠버,
스킨다이빙)

수상스포츠

연못, 호수, 하천	성 인 교 육	수상스포츠
사육지	건강, 안전 자연보호—시민정신—레크리에이션	자전거타기, 나침반 사용(독도 법, 오리엔티어링) 호스텔링 야외식사, 야외사진

(참고자료 ; J. Smith, 1970)

2. 프로그램의 실제

1) 오리엔티어링이란?

오리엔티어링(Orienteering) 낱말은 오리엔트(Orient)에서 유래한다. 그리고 오리엔트는 라틴어의 oriens(동쪽, 동양, 태양신)에서 파생한 말로 ‘방향을 정한다’는 뜻을 지니고 있다. 영어로 오리엔티어링이라고 하면 흔히 국제 오리엔티어링 연맹의 공용어인 Orientierungs Lauf(방향을 정해서 달린다는 뜻)의 머리 글자를 따서 OL이라고 부르기도 한다.

2) OL의 종류와 방법

(1) OL의 종류

- ① 포인트 오리엔티어링 (Point OL)
- ② 스코어 오리엔티어링 (Score OL)
- ③ 라인 오리엔티어링 (Line OL)
- ④ 나이트 오리엔티어링 (Night OL)
- ⑤ 릴레이 오리엔티어링 (Relay OL)
- ⑥ 스키 오리엔티어링 (Ski OL)
- ⑦ 미니 오리엔티어링 (Miniature OL)
- ⑧ 스케치 오리엔티어링 (Sketch OL)
- ⑨ 메모리 오리엔티어링 (Memore OL) 등. 이 중 ①, ②, ③이 기본형식이다.

(2) 스코어 오리엔티어링

① 경기개요 : 한정된 시간안에 많은 득점을 올리고 결승점에 도달해야 하는 경기로, 득점의 합계로 우열을 겨룬다. 지점은 2-4km 사방에 20-30개소를 산재하여 설치한다. 각 지점마다 점수(5-100점)가 있어 높은 점수의 지점은 거리가 멀고 찾기도 어렵고 시간도 많이 걸리며, 쉬운 지점은 그 반대이다. 제한 시간은 1-2시간으로 정한다. 지점의 순서를 지킬 필요는 없으나 참가자가 미리 계획하여 출발하여야 많은 점수를 올릴 수 있다.

② 진로의 준비와 설계

가) 준비물 : 지점에 설치할 기, 참가조의 수와 10매의 지도, 통과 지점 확인표(참가조의 수만큼)

나) 지점은 5mm의 원 (○ 표)으로, 출발점은 주지도 위에 7mm, 5mm의 이중 동심원으로 표시하고 S자를 쓴다. 결승점은 G자를 쓰고 5mm, 7mm 동심원으로 표시한다.

③ 지점의 배점과 시간의 결정

가) 출발점에서부터의 거리나 난이도에 따라 5점부터 배정한다(점수는 각 지점 표시의 원 옆에 기입한다).

나) 진로의 넓이와 지점의 수에 따라 제한 시간을 정하되 지점수의 절반쯤을 돌아오는 시간으로 한다.

다) 시간을 통일하고 거의 철거 시간을 미리 전원에게 알린다.

④ 운영방법

가) 포인트 오리엔티어링과 달리 동시에 출발할 수 있으며 몇 조씩 묶어서 출발해도 무방하다.

나) 어떤 순서로 지점을 돌 것인가 하는 문제는 조원끼리 의논하여 결정한다.

다) 지점에 도달하면 거기서 확인을 받고, 부인지점이면 그 지점의 기호를 확인표에 기록하여 온다.

라) 제한 시간 내에 많은 득점을 하도록 한다.

3) OL의 준비와 진행

OL의 준비와 운영은 어떤 절차와 방법으로 하는가? 가장 일반적이고 기본적인 포인트 오리엔티어링을 중심으로 설명해 본다.

(1) 장소의 선정

자연을 즐기기 위한 참가자들이 자동차의 소음이나 탁한 공기 속에서 OL을 할 수는 없다. 따라서 후보지는 도심에서 떨어진 곳이 좋으며, 자연이 잘 보존되어 있으면서도 전망이 좋고 변화가 많은 곳이어야 한다. 표고차는 50m 이하가 좋으며 100m 이상 넘는 것은 바람직하지 않다.

어느 지역을 경기의 후보지로 생각하고 답사를 갔을 경우, 먼저 그 지역의 군청, 또는 면사무소의 직원, 혹은 지역 유지들로부터 상황 안내를 받는 것이 좋다.

지형도를 통해 적당한 후보지가 선정되면 진로 설정을 위한 검토에 들어간다.

장소 선정에서 우선 주의할 점은 안전에 대한 배려이다. 위험한 절벽이나 하천에 주의하고 유해한 동·식물에 조심한다. 일기의 급변으로 인한 폭우 등에 대비하여 안전 시설과 안전원을 확보해 두는 것이 좋다. OL의 장소는 넓은 도로나 하천, 산 등으로 이루어져 있으므로 경기가 길어 길에 잃어 그 지역에서 벗어날 경우의 문제도 신경을 써야 한다.

(2) 포스트 설정과 주지도(主地圖) 작성

우리나라 오리엔티어링 협회의 규정에 의하면 “포스트는 지도상과 지형상의 양쪽으로 인지되고 양자가 합치하는 한 점에 있는 지형상에 둔다”고 되어 있다. 지도와 나침반을 잘못 다루면 발견하기 어렵고 올바르게 다루면 쉽게 찾을 수 있는 장소를 선택해야 한다는 말이다.

물론 이 포스트를 설정하는 데는 어느 정도의 전문 지식과 기술이 필요하다. 6-12km 정도의 거리에 6-8개의 점(post)을 설정하여 깃발을 꽂아야 하기 때문이다.

“깃발은 멀리서 용이하게 발견할 수 있는 위치에 두거나 고의로 감추어서는 안된다. 지도를 읽고 도달할 수 있는 포스트는 알게 두는데 나침반 조작만으로 도달할 수 있는 포스트는 약 1.5km의 높이에 두기로 한다”고 오리엔팅

링 협회는 규정하고 있다. 포스트의 위치를 지도상에서 정확히 읽은 다음 주 지도를 작성한다. 깃발을 꽃을 장소는 표시해 두었다가 경기 직전에 세운다. 지점은 ㄱ, ㄴ, ㄷ,…… 1, 2, 3, 등의 순으로 표시하고 진로의 난이도는 동등하게 한다.

좋은 포스트를 설정하는 데는 많은 지식과 경험이 필요하니 충분한 사전 지식과 능력을 갖춘 후 임하는 것이 좋다.

(3) 준비물

- ① 깃발 : 포스트 수만큼 준비한다.
- ② 지도 : 1:25,000지도를 조와 지도자의 수만큼 준비하고 지도에는 진북과 자오선의 방향을 명시해 둔다.
- ③ 통과 지점 확인표 : 포스트를 발견했을 때 그 마크를 적어 넣도록 <표 4-1>과 같은 양식으로 준비한다.
- ④ 나침반 : 실버 나침반이 가장 많이 쓰인다.
- ⑤ 안내자료 : 오리엔티어링에 대한 소개, 지도와 나침반 사용법에 대한 안내 유인물을 작성하는 것이 좋다.
- ⑥ 볼펜 및 모조지 : 조별로 볼펜을 준비하고 성적 게시용 모조지를 준비한다.

(4) 운영방법

<표 4-1>

통과 지점 확인표

조이름		도착시간							순 위
조원이름		출발시간							
		소요시간							
포스트 번호	1	2	3	4	5	6	7	8	
포스트 마크									
도 달 시 간									

① 3~5인이 한 조가 되도록 조를 편성한다.

② 오리엔티어링에 대한 간단한 설명과 진행 방법 및 요령을 알려준다. 또한 지도와 나침반 사용법에 대하여 안내해 주고 간단한 실습을 실시한다.

③ 조별로 지도와 나침반, 통과 지점 확인표를 나누어 주고 출발과 도착 시간을 기입하게 한다.

④ 출발시간이 되면 출발 담당자가 확인을 해주고 출발시킨다. 출발은 조별로 5분 안팎의 간격을 두어 실시하고 동시 출발이 되지 않도록 한다.

⑤ 모든 조가 출발한 후 지도자는 조원들이 어떻게 행동하고 있는지를 돌아다니며 관찰, 파악하고 사고가 없도록 조심하며 대응책을 세운다.

⑥ 결승점에 돌아오면 도착 시간을 정확히 기록하고, 포스트를 순서대로 돌아왔는가 확인한 후 총 소요시간을 기록한다.

⑦ 순위는 포스트를 올바르게 들고 시간이 적게 걸린 순으로 매긴다. 빠뜨린 지점 1개에 대해 벌칙시간을 가산하는데 벌칙 시간은 상위 3조의 평균시간의 2배를 포스트 수로 나눈 시간이 된다.

⑧ 순위를 발표하고 성적이 우수한 조를 표창한다.

⑨ 오리엔티어링에 관한 체험을 서로 이야기하고, 잘된 점, 유익했던 점, 반성할 점 등을 검토해 본다. 지도자는 느낀 소감을 간단히 말하고 전과정을 마무리한다.

* 참가자 주의 사항

▶ 자연을 손상하는 일이 없도록 한다.

▶ 포스트의 소재를 다른 조에게 가르쳐 주거나 물어 보지 않도록 한다.

▶ 개별 행동을 취하지 않으며 조 단위로 협동하여 움직인다. 깃발이나 마크를 감추거나 다른 곳으로 옮겨 놓지 않도록 한다.

(5) 효과

① 대자연 속에 자신을 몰두시킴으로써 자연을 이해하고 심신의 안정과 조화를 이룰 수 있다.

② 다른 경기와 같이 좁은 공간과 정해진 규칙에 얽매이지 않고, 참가자 자

신이 변화되는 상황에 민첩하게 대처하며 계획된 진로를 진행해 나감으로써 모험심을 길러준다.

③ 체력의 단련을 꾀할 수 있고 어려운 난관을 극복하는 능력과 의지를 키워준다.

④ 감춰진 지점 찾기 등을 통해 즐거움과 기쁨을 만끽할 수 있고 그 과정을 통해 협동심을 기를 수 있다.

⑤ 연령의 제한이 없고 주최자와 참가자가 모두 즐길 수 있다.

3. 프로그램의 응용

이러한 논의는 오늘의 청소년에게 야외수련 내지 야외교육이 얼마나 필요한 것인가를 감지할 수 있게 할 뿐만 아니라 야외수련이 청소년에게 어떤 기회를 마련해 주어야 하는가도 시사하고 있다.

또한 야외수련의 과제를 분석하기 위해서는 야외수련이 갖고 있는 기본목적이 무엇인가에서 출발하여 그러한 목적을 달성하기 위해서 야외수련지도자가 수행해야 할 역할과 기능을 면밀히 검토하여야 한다.

야외수련의 목표는 일반적으로 교육과정의 보완으로서 논의되는 야외교육의 목표로부터 많은 시사를 받을 수 있다. 이와 같이 야외교육의 목표와 관련한 다양한 활동을 개발하여야 할 것이다.

야외에 있어서의 활동목표와 수단

목 표	야외에 있어서의 수단
각 개인의 가능성을 최대한 발휘한다.	적절한 조건을 근거로 해서 자연환경에 접하게 하고 활동에 참가시킨다.
여가시간의 건설적 창조적 이용을 위한 지식, 기술, 태도, 인식을 발달시킨다.	야외에서 활동함으로써, 야외스포츠 및 그것을 구성하는 기술에 흥미를 가질 수 있도록 지도한다.

목 표	야외에 있어서의 수단
인간관계와 개인의 책임능력의 발달을 촉진한다.	집단생활 경험 특히, 야외숙박교육에 의한 경험을 갖게 한다. 거기에는 학생, 교사가 캠프라는 사회를 계획하여 참가할 수 있는 독특한 기회가 있다.
시민으로서의 책임능력의 발달을 촉진한다.	지역사회, 자연환경의 개선, 공동계획과 여러가지 활동에 의한 우수한 인간관계등에의 적극적인 참가와 이들 속에 내재되어 있는 문제해결적인 장에 의함
취미에 대한 관심 및 인식의 발달을 도와준다.	재능과 흥미의 창조적인 표현에 도움이 되는 자연환경속에서 실제로 자신이 경험한다는 참가형태에 의함
보다 자신을 갖고 확신을 갖도록 도와준다.	패적성, 안정성, 생존 등에 관한 문제 해결에 주체적이고 적극적인 참가를 필요로 하는 모험적, 도전적인 야외활동과 기술에 의함
자기개념을 강화시키기 위한 기회를 제공한다.	학생에게 있어서는 의의있는 활동을 성공적으로 완수하게 함에 의함
인간과 자연과의 관계 및 자연환경에 대한 애호자로서의 책임을 알고, 인식하고 이해하며 존중하는 힘을 기른다.	야외에서는 탐색과 문제해결의 기회에 의함

이러한 논의를 바탕으로 청소년의 수련활동을 돕기위하여 캠프, 낚시, 수렵, 보트놀이, 수중놀이, 양궁, 등산, 하이킹, 사이클링 등의 다양한 프로그램들이 기획될 수 있다.

4. 프로그램의 효과

오늘날 사회적 상황은 창조적인 삶에 대한 욕구, 신체 및 정신적 활동의 욕구, 흠에 대한 접촉 욕구 등의 새로운 욕구를 일으키게 하고 있다. 따라서 야

외수련은 도시생활의 소음과 번잡으로부터 해방되어 자연의 아름다움과 위대함을 인지하면서 새로운 경험을 만들어가는 장(場)을 제공해 주는 것이다.

이러한 야외수련은 청소년들의 교육에도 많은 영향을 끼치며 그 내용은 다음과 같다.

- 가. 관찰력을 기른다.
- 나. 흥미와 경험의 질을 높인다.
- 다. 학습을 위한 재료를 제공한다.
- 라. 야외활동 기술을 획득하기 위한 기회를 제공한다.
- 마. 교실을 확대한다.
- 바. 탐색과 연구의 기회를 제공한다.
- 사. 언어와 커뮤니케이션능력이 향상된다.
- 아. 새롭고 전문적인 지식의 획득을 돕는다.
- 자. 교사의 능력향상에 이바지 한다.
- 차. 보다 나은 인간관계를 촉진한다.

4.10

청소년지도활동의 유의점

지금까지 청소년지도활동을 도덕성 함양, 정서 함양, 창의성 함양, 사회 적응 및 참여, 자질개발, 비행 및 교정, 장애청소년지도, 야외활동지도 등 8개 분야로 분류하여 주요특성에 대해 논의하고 대표적인 프로그램에 대한 사례를 살펴 보았다. 그러나 이러한 사례는 모든 청소년지도활동에 일반적으로 적용될 수 없다는 한계가 있다.

따라서 이를 보완하여 보다 효과적이고 효율적인 프로그램을 청소년들에게 제공하기 위해서는 다음의 몇 가지에 유의하여야 할 것이다.

첫째, 청소년지도활동프로그램의 목표는 청소년들의 욕구와 변화목표에 대한 정확한 인식과 분석을 통하여, 구체적이고 현실적이며 문제점을 해결할 수 있는 것으로 명확히 설정되어야 할 것이다.

둘째, 기능 및 역할의 측면에서 프로그램의 특성이 정확히 인식되어야 한다. 즉 변화매개체라는 청소년활동프로그램의 성격과 관련하여 청소년의 욕구를 충족시키고 그들의 발전 또는 변화에 도움이 되는 방향으로 탄력성 있게 프로그램이 구성되어야 할 것이며, 집단의 성원과 지도자 그리고 이들을 둘러싼 주위환경과의 역동적인 상호작용은 항상 새로운 분위기와 예기치 않은 결과를 발생시킬 수도 있음에 유의하여 고정된 틀에 스스로 얽매이기보다는 냉철한 판단력으로 운영의 묘를 발휘하여야 할 것이다.

셋째, 프로그램의 수행은 통일성과 계속성을 보유하여야 하며, 종합적이고 전체적인 것이 되어야 한다.

넷째, 청소년지도활동에 대한 평가는 프로그램의 계획 및 시행과정에 필요

한 정보를 산출해 냄으로써, 프로그램의 발전 및 개발에 중요한 기능과 역할을 할 뿐만 아니라, 청소년 및 지역사회 그리고 전문직에 대한 청소년지도자의 책임성을 확보하고, 프로그램 구성 변수간의 인과관계에 대한 견증을 통하여 학문의 발전에 기여하는 바가 매우 크므로 필히 시행되어야 할 것이다.

마지막으로, 현장에서 직접 청소년을 만나고 있는 ‘변화매개인’으로서의 청소년지도자들은 청소년들에게 보다 도움이 될 수 있는 활동프로그램의 개발을 위하여 간단없는 연구와 노력이 요구된다.

본문요약

청소년은 그들의 주체적인 학습과정에서 성인에 의한 이해·조언·상담·격려·훈련 등과 같은 지도를 받는 것이 필요하며 또 바람직한 일이 된다. 그러나 이러한 지도활동은 그 양태에 있어서 기성문화의 일방적인 전달이나 강요 또는 군림이나 간섭이 되어서는 안될 것이며, 청소년 누구나가 쉽게 접할 수 있어야 하고, 종합적·과학적·구체적으로 개발되어 현장지도를 통해 체계적 교육적으로 보급됨으로써, 청소년들이 스스로 선택하고 자발적으로 수행하는 방법으로 시행되어야 한다.

따라서 이러한 지도활동에 대한 방법론으로는 전통적인 학습방법보다도 학습자의 자발적인 참여와 상호작용을 중요시하는 경험학습 방법이 더욱 권장되고 있다.

본 글에서는 이러한 경험학습 방법을 중심으로 청소년지도활동을 도덕성 함양, 정서 함양, 창의성 함양, 사회적응 및 참여, 자질개발, 비행 및 교정, 장애청소년지도, 야외활동지도 등 8개 분야로 분류하여 주요특성에 대해 논의하고 대표적인 프로그램에 대한 사례를 살펴 보았다. 그러나 이러한 사례는 모든 청소년지도활동에 일반적으로 적용될 수 없다는 한계가 있다.

연구과제

1. 청소년지도활동의 개념과 목표에 대해 논의해 본다.
2. 경험학습방법을 중심으로 한 지도활동의 방법론에 대해 토의해 본다.
3. 청소년지도활동의 8개 영역의 각각의 성격을 검토해 보고, 적용가능한 프로그램과 프로그램 실시상의 문제점을 논의해 본다.

참고문헌

강대근·황복연·이기형(1988), 야외수련활동 지도자를 위한 연수과정 개발, 청소년과 문화연구소.

- 김재인·정해숙·양애경(1992), *고등학교여학생 진로교육 프로그램개발, 한국여성개발원.*
- 김제한·공석영·김충기(1980), *청소년발달심리학, 세광공사.*
- 리범준(1981), *집단교육훈련, 금방울사.*
- 박성수(1991), *가정교육과 청소년비행의 관계, 한국형사정책연구원.*
- 성상경(1991), “소년원 심리극 실시현황 및 효과”, *청소년범죄연구 제9집, 법무부.*
- 손규홍(1988), *심성개발 프로그램의 효과에 대한 일연구, 건국대학교.*
- 안재정(1982), *청소년의 비행과 실태, 한국기독교청소년선도회.*
- 이영호(1988), *불안관리훈련이 고등학생들이 특성불안, 감소에 미치는 효과, 제명대 교육대학원.*
- 이제동(1989), *인문계 고등학교 학생들의 비행에 관한 연구, 원광대학교.*
- 유네스코 한국위원회(1992), *청소년과 함께.*
- 정순근(1990), *가치갈등 프로그램적용이 고등학생의 도덕적 발달에 미치는 영향, 원광대학교.*
- 정인석(1988), *신청소년심리학, 대왕사.*
- 정진모(1989), “*캠프활동을 통한 지체부자유 청소년의 사회심리적 재활에 관한 연구*”, *유네스코 한국위원회, 청년연구 12집.*
- 조용하 편(1988), *야외교육 활동론, 교육과학사.*
- 지광준(1992), *청소년범죄와 비행, 삼신각.*
- 청소년단체협의회(1990), *청소년활동지도 프로그램집.*
- 체육청소년부(1991), *청소년백서.*
- 체육청소년부(1991), *한국청소년기본계획.*
- Alfred J. Narrow(1975), *The T-group experience*, New York : Paul S. Erikson Inc., New.
- Carlos A. Mslmann, Oscar Nudler(1986), *Human Development in its Social Context*, London : Hodder & Stoughton.

- Clemens Bartollas, Stuart J. Miller & Simon Dinitz eds.(1976), *Juvenile Victimization*, New York : John Wiley & Sons.
- David W. Johnson, Frank P. Johnson(1982), *Joining Together*, N.J. : Prentices-Hall, Englewood Cliffs.
- Don C. Gibbons, Marvin D.Krohn(1991), *Delinquent Behavior*, N.J. : Prentice hall, Englewood Cliffs.
- HEW, *An Approach to Youth Participation*
(A Source Catalog On Youth Participation No. OHD/OYD 75—26044).
- J. Roy Hopkins(1983), *Adolescence*, New York : Academic Press.
- J. Smith(1970), *Outdoor Education*, Washington D.C., A. AHPER.
- J. W. Pfeiffer, J.E.Jones eds.(1980), *A Handbook of Strutred Oyperiences for Human Relations Traiting*.
- Karl C. Garrison & Karl C. Garrison Jr.(1975), *Psychology of Adolescence*, N. J. : Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Mihaly Csikszentmihalyi & Reed Larson(1984), *Being Adolescent*, New York : Basic Books, Inc., Publishers.
- Mike Brake(1980), *The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures*, London : Routledge & Kegan Paul.
- Nationnal Commission on Resources for Youth(1974), *New Roles for Youth*, New York : Citiation Press.
- Richard M. Lerner & Graham B. Spanier(1980), *Adolescent Development*, New York : McGraw-Hill.
- Robert C. Trojanowicz, Merry Marash(1983), *Juvenile Delinquency*, N.J. : Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

