

# 교육과정 유형에 따른 교육과정 통합 가능성

김 신 곤\*

The Possibility of Integration according to the Models of Curriculum Design

Shin-Gon Kim

목 차	
Abstract	
I. 문제의 제기	2. 경험형 교육과정에서의 통합
II. 교육과정 통합의 의미	3. 학문구조형 교육과정에서의 통합
III. 교육과정 유형별 통합 가능성	IV. 결 론
1. 전통적 교육과정에서의 통합	참고문헌

## Abstract

The purpose of this study was to examine the meaning of curriculum integration and the possibility of the integration according to the models of curriculum design. The results of this study may be summarized as the followings.

It seems that the way of curriculum integration differs from the models which are traditional curriculum, experience-centered curriculum and discipline-centered curriculum. Because curriculum compositions are different from each other. However the three models of curriculum design still have the possibility of curriculum integration.

In addition, the curricular composition by way of an integrated curriculum can help learners generate their knowledge in considering characteristics of each person and also assist learners to get whole personality.

\* 한국해양대학교 교양과정부 강사

## I. 문제의 제기

교육과정 연구에 있어서 설정된 교육목적을 달성하기 위한 교육내용의 선정과 조직은 중요한 과업이다. 특히 선정된 교육내용을 조직하는데 있어서 통합과 계열화는 표리의 관계에 있으면서, 오랫동안 교육과정 조직에 대한 논의의 초점이 되어 온 문제이다. 이 두 문제는 Bobbitt 이래 현재에 이르기까지 개발된 여러 교육과정 이론에서 계속된 논쟁거리의 일부분을 차지하고 있다(이종원, 1991). 이러한 논쟁들을 살펴보면, 통합의 문제는 주로 스코프(scope)에 관련된 것으로서 횡적 조직의 문제이고, 계열화의 문제는 시퀀스(sequence)에 관련된 것으로 종적 조직의 문제이다. 전자는 스코프에 내포되어 있는 여러 교육과정 내용들을 일정한 관점에서 관련성을 지니게 하고, 관련을 지닌 결과가 바람직한 교육적 의의를 지니게 하는데 그 목적이 있으며, 후자는 전자를 전제로 하여 그것이 바람직한 질적 수준에 따라 배열되도록 하는데 그 목적이 있는 것이다.

교육내용의 횡적 조직의 문제에 해당하는 교육과정 통합은 학습자에게 주어지는 학습과제가 학습자의 일상생활과 밀접히 관련된 형태로 조직되어 제시된다. 이는 아동이 학습의 장면에서 주도적인 역할을 하고, 또한 아동의 흥미를 높이기 위해서 학습과제는 일상생활과 유리된 형태가 아니라 그것이 실지로 사용되는 환경 속에 녹아 있는 통합된 형태로 조직된다는 것이다. 다시 말하면, 교육과정의 구성에 있어 교육내용의 통합적 조직은 학습자의 자아실현에 필요한 지식을 통합적으로 제시해 주는 것이라 할 수 있다.

근래에 와서 교육과정 통합에 대한 관심은 Dewey 사상에 기반을 둔 경험형 교육이 팽배하면서 1940년대에 대두된 중핵 교육과정 운동과 더불어 통합에 대한 논의가 극에 달했다고 볼 수 있다. 이것은 여러 학습 경험을 상호 관련지어 통합함으로써 전체로서의 학습을 완성시키려는 취지에서의 교육과정 통합 노력이라고 할 수 있다. 1960년대 들어 Bruner의 등장으로 지식의 구조를 강조하는 학문형 교육이 강조되면서 외견상 교과내용의 종적 조직에 치우침으로서 통합에 대한 논의가 점차 감소하는 추세를 보이다가 1970년에 와서 인간 중심 교육, 사회비판이론, 그리고 재개념주의가 등장하면서 학문구조형의 교육을 주장하는 사람들 가운데서도 지식의 형식과 교육의 의미에 대한 여러 가지 해석의 차이로 교육과정의 통합화 운동이 다시 강하게 대두되었다(김재복, 1996; 김홍주, 1992).

우리 나라에서도 해방 이후 미국의 경험형 교육과정의 영향하에서 통합 교육과정의 사상은 널리 받아들여졌다. 그러나 실제로는 기존 학계와 교육계의 분과 위주의 교육관과 전공 학문 분야에 대한 집착으로 인하여 부분적이며 명목상의 것 외에는 교과간의 통합은 물론 교과 내 영역간의 통합도 충분히 이루어지지 못한 상태에 머물게 되었다. 그러나 80년대에 들어온 후 일단의 교육학자들이 통합 교육과정에 관한 제반 이론을 상세히 소개함으로써

(한국교육개발원 편, 1983) 현장 적용의 가능성을 높였고, 또 1981년에 실시된 제4차 교육과정 개정에서는 우리 나라 역사상 처음으로 초등학교 1, 2학년을 대상으로 한 교과간의 통합 지도가 실시되었다.<sup>1)</sup> 이는 각 교과의 성격을 그대로 유지하면서 관련 있는 교과끼리 통합하여 교과서로 편찬하면서 학습 지도상에서 통합이 이루어지도록 한 것이며, 1987년 제5차 교육과정 개정시에는 교육과정 수준에서도 교육내용이 통합되는 등 초등학교를 중심으로 한 교육과정 통합에 관한 연구가 계속되고 있는 실정이다.

특히, 2000년도부터 시행될 제7차 교육과정에서는, 초등학교 저학년에서 현재 시행되고 있는 통합 교과의 운영에 있어서 교과와 교과간의 통합 개념에서 탈피하여 활동 중심 주제의 융통성 있는 운영이 이루어질 수 있도록 통합 교과 개념을 재정립하고 있으며, 고등학교의 교과 편제표에 교과군의 개념을 도입하여 동일 교과군 내에서 교과목간의 중복이나 비약을 방지하고 필요시 통합 지도가 이루어질 수 있는 발판을 마련함으로써 초등학교에서는 물론 중등학교에서도 교육과정의 통합 가능성을 예시하고 있다.

이와 같이 교육과정에 대한 통합적 접근은 기존의 교과 영역들 간의 구분을 조금씩 완화시키고, 여러 학문 영역을 하나의 복합적인 실재 세계와 관련된 주제에 의해 구성하는 것으로서, 앞으로의 학교 교육과정의 구조적 변화에 대한 하나의 제안이라고 할 수 있다. 이러한 의미에서 교육과정을 구성하는 데 있어 통합적 접근은 현 시점에서 더욱 그 필요성이 요구된다고 하겠다.

그러나 교육현장에서의 실제적인 교육과정 통합 작업이 이미 전개되고 있는데 비하여 아직까지 교육과정 통합에 관한 이론적 연구는 미진하다고 할 수 있다. 우리 나라의 교육과정은 대체로 전통적 관점의 교과중심 교육과정, 진보주의에 바탕을 둔 경험형 교육과정, 그리고 지식의 구조를 강조하는 학문구조형 교육과정의 순으로 시행되어 왔다고 볼 수 있다. 이러한 교육과정의 유형은 교육과정의 성격을 결정짓는 요소들, 즉 교육목표, 교육내용의 선정과 조직 등에 대한 관점의 차이에 의해 구분되어진다고 볼 수 있으며, 이러한 차이에 따라 교육과정 통합의 양태도 달라질 것으로 여겨진다. 이러한 측면에서 교육과정의 유형별 통합 가능성에 대한 연구는 의미있는 일이라 생각된다. 따라서 본 연구는 교육과정 통합의 의미를 살펴보고, 교육과정 유형에 따른 통합 가능성을 탐구해 봄으로써 교육과정 통합에 대한 시사점을 얻는 데 그 목적이 있다.

1) 우리 나라는 제 4차 교육과정에서 초등학교 1,2학년에서 교과간의 통합을 실시하여 「바른생활」, 「슬기로운 생활」, 「즐거운 생활」 교과서를 간행하여 교육과정에서의 통합교과설정의 길을 열었다.

## II. 교육과정 통합의 의미

인간은 이미 출생 때부터 통합 지향성을 가지고 있어서 각각 별개의 경험들을 하나로 통합하여 자아에 연결시키려는 경향을 가지고 있다(이영덕, 1983). 교육은 이러한 특성을 가진 인간개체의 통합적 성장을 이루어 나가도록 돕는 작용이며, 아동들에게 여러 가지 사상들이 연결되어 있는 방식에 대하여 이해하도록 가르침으로써 아동들이 세계와 자신을 보다 더 잘 알 수 있도록 해 준다. 또한 교육은 인간에게 통합적인 경험을 제공함으로써 인간과 환경이 밀접한 관계를 맺게 하고, 이를 통하여 인간의 질적 향상을 추구하는 것이다(Johnson, 1981).

인간을 통합적으로 인식하고, 통합된 인간교육을 시도한 것은 고대사회까지 소급해 갈 수 있다. 교육과정 통합의 교육사상적 배경에서 통합화 교육의 선구자로 동양에 있어서는 공자와 서양에 있어서는 플라톤을 지적할 수 있으나, 형식적인 교육기관에서 통합화 교육의 선구적인 역할을 한 것은 Herbart 학파의 중심 통합법으로 볼 수 있다. 이들은 교육의 목적을 도덕적 품성의 도야에 두고 이를 위하여 각 교과를 도덕적 색채를 띤 정조과(종교와 역사)와 관련시켜 모든 교과의 완전한 통합을 시도하였다(김재복, 1988).

Herbart는 낱말의 사실을 연관성 없이 나열적으로 가르치는 것 보다 작은 묶음으로 통합하여 가르치는 것이 학습효과를 증진시킨다고 보고 이를 단원(unit)이라 불렀다. 이 단원 사상이 곧 교육과정의 통합 사상이며, Morrison은 이와 같은 단원 사상을 더욱 발전시켜 단원을 어떤 유의한 행동 변화를 위하여 학습자에게 의미 있는 학습 내용과 학습 경험의 통합된 조직으로 정의하였다(김중서 외, 1993). 따라서 교육내용의 조직 측면에서의 통합은, 개인이 그가 직면한 새로운 경험을 이전에 이미 습득하고 있는 경험과 관련시키는 과정에 있어, 경험의 내용을 학습자가 보다 용이하고 의미 있게 받아들일 수 있는 형태로 조직하는 것이라 하겠다.

이영덕(1983)은 교육과정 통합(curriculum integration)과 통합 교육과정(integrated curriculum)을 구별하여 설명하고 있다. 그에 의하면 교육과정 통합과 통합 교육과정은 같은 개념체계에서 발견된 것이지만 그 의미는 구분된다. 교육과정 통합은 교육과정의 요소가 어떤 기준에 의해서 분리, 독립되어 있는 것들을 상호 관련짓고 통합함으로써 하나의 의미 있는 체계로 발전시키는 과정이며, 통합 교육과정은 그러한 시도와 노력으로 결과된 하나의 산출을 뜻한다. 이러한 의미에서 통합 교과라는 것은 산출로서의 통합 교육과정에 의해 만들어진 교과를 의미한다고 할 수 있다.

통합의 개념은 사람들이 통일성 또는 전체성이라는 아이디어를 인식함으로써 비롯되었다. 그리하여 교육에서의 통합에 대한 관점은 전체는 기본적인 단위라는 기본 가정에 기반

을 두고 있다. 이 개념은 통합의 문제는 통합적인 개인을 만들어 내는 것이 아니라 본래부터 통합되어 있는 개인을 계속적으로 통합시켜 나가는 것임을 암시하고 있다. 이는 전체론적 입장에서 생물은 부분의 총화가 아니고 하나의 전체라고 보는 입장이다.

그러나 일반적으로 교육과정 통합의 본질에 대해 합의된 하나의 관점을 찾아보기는 매우 어렵다. Ingram(1979)은 교육과정 통합의 개념에 대한 합일점을 찾기 어려운 이유로 지식의 구조에 있어서 통합의 모호한 기능, 적용 수준의 다양성, 실천방식의 다양성, 교육과정 내에서의 다양한 지위, 여러 연령층에 대한 적절성의 차이, 통합에 대한 태도의 다양성 등을 들고 있다.

이와 같이 다양한 교육과정 통합의 개념을 정리하기 위해 Pring(1978)이 정의하고 있는 통합의 개념을 살펴보고자 한다. 그는 통합이라는 말을 부분들이 구성하는 전체성을 의미하는 것으로 이해하고 그 전체성 속에서 부분들은 어떤 방식으로 변환된다고 하였다. 그리고 부분들의 총합이 반드시 통합된 전체를 만드는 것은 아니며, 통합을 이룸으로써 부분들은 전체에 속하는 새로운 특성을 얻게 된다고 하였다. 이것은 전체는 부분들로서 이루어지지만 단순히 부분들을 모아 놓는다고 해서 전체성이 획득되는 것은 아니라는 것이다. 그리고 통합의 작용에 의해 전체성이 획득되면 통합된 전체 속에서 상호 독립적인 부분들이 서로 연관되거나 조화로운 관계를 형성함으로써 부분의 합계나 낱낱의 부분들이 갖지 못하는 새로운 특성을 갖게 된다.

한편, Dressel은 통합을 상태와 과정으로 나누어 설명하고 있다. 그에 의하면 상태로서의 통합이란 완전, 완성 혹은 전체에의 도달을 뜻한다. 그래서 이런 의미의 통합은 모든 개인과 사회집단이 노력해 가는 표적이 된다는 것이다. 과정으로서의 통합이란 완전한 상태를 성취하는 데 활용되는 수단을 의미한다. 이런 과정으로서의 통합은 변화하고 있는 환경 내에서 역동적인 평형유지에 관계하게 된다. 그래서 결국 통합이란 하나의 보다 큰 전체에 속해 있는 상호의존적인 부분들이 서로 서로 조화로운 관계를 맺게 하는 수단이라고 할 수 있다(이경섭 외, 1994).

교육과정에서의 통합 노력은 학생들의 통합된 인격 형성을 목적으로 하며, 이러한 목적 실행의 한 방법으로서 통합된 내용을 제시하고 통합된 경험을 하도록 하는 것이다. 또한 분과화되어 있음으로 해서 나타나는 지식의 부적절성에 대처하고, 학생들의 통합된 인격 형성을 돕기 위한 한 방법으로서 교육과정 통합의 의미가 이해될 수 있다. 이는 교육과정에 있어서 통합적 접근이 교과들간의 내용의 중복을 피할 수 있게 하며 교과들간의 관계를 맺게 하고, 각 교과에서의 학습을 서로 보강해 주는 이점이 있다는 것이다. 그리고 학생들에게 생기와 학습에 대한 흥미를 돋구어 줄 높은 소지를 가지고 있으므로 학교생활을 통한 학생들의 지속적인 성장에 크게 기여하게 된다. 또한 교육과정의 통합적 운영은 학생들의

수업부담을 덜어 줌으로써 그들에게 창의적 활동을 할 수 있는 여유를 만들어 준다는 것이다(이영덕, 1983).

따라서 교육과정 통합이란 학생들에게 있어 학교의 지도하에 시간적, 공간적, 그리고 내용 영역에서 각각 다른 학습 경험들이 상호 관련지어지고 의미 있게 모아져서 전체로서의 학습이 이루어지고 나아가서 인간의 성향 변화가 가치롭게 이루어지게 하는 과정이라고 할 수 있다(김재복, 1985). 그리고 이러한 통합은 하나의 학문이 존재하게 되는 근거를 마련해 주고 그 학문이 타학문과 관련을 맺게 되는 근본적인 사실이나 원리를 발견케 하는 문제와 관련지워져 활용된다(이경섭 외, 1994)고 할 수 있다.

이상에서 살펴 본 교육과정 통합의 의미를 정리해 보면, 교육과정 통합은 각기 다른 내용을 관련지어 학습자에게 제공한다는 것과, 학습자가 그것을 의미 있게 받아들일 수 있도록 조직한다는 것, 각 학문 영역의 근본 원리나 사실을 발견하여 이를 관련시켜 문제해결에 활용할 수 있게 한다는 것, 그리고 개인 학습자를 계속하여 통합적으로 발달시킨다는 것 등으로 요약할 수 있다.

### Ⅲ. 교육과정 유형별 통합 가능성

교육과정 조직에 있어서 가장 중요한 문제중의 하나는 지식의 폭발적 증가와 전문화에서 야기되는 과목의 세분화와 다양화를 어떻게, 어떤 수준에서 통합시키느냐 하는 점이다. 이와 관련하여 Tanner와 Tanner(1980)는 최근 지식의 증가와, 지식의 전문화, 세분화의 경향, 고도로 분업화되고 있는 현대사회의 다변화 현상에 대처하기 위하여 교육에서의 통합의 필요성을 주장하고, 실례로 공해문제에 대처하는 환경교육 프로그램을 개발할 경우 과학, 사회학, 역사학, 인구학 등의 지식을 종합한 다학문적 접근 또는 간학문적 접근을 강조하고 있다. 이는 1960년 이후 급속히 증가되고 있는 여러 가지 사회적 문제들을 해결하기 위해서는 종래의 분과중심의 교과교육 방법보다는 지식을 조직하는 새로운 방법의 필요성에 의한 것이며, 이러한 필요를 충족시킬 수 있는 방법으로써 통합적 지식이 등장하게 된 것이라 할 수 있다. 즉 지식의 분화현상에 대한 보완책으로 교육과정 통합 및 지식의 통합이 이루어지게 되었다는 것이다.

전술한 바와 같이, 교육과정의 통합에 있어서 통합의 방법은 주로 교육내용의 조직과 관련되어 있다. 다시 말하면, 교육과정 통합의 이론적 전개는 통합되어야 할 교육내용이 무엇인가 하는 문제와 깊은 관련을 맺고 있는 것으로서, 교육과정이 설정한 교육목적과 이를 달성하기 위해 선정·조직된 교육내용의 정당성 문제와 관련된다고 할 수 있다(김재복, 1988). 여기에서는 교육과정의 유형을 전통적 교육과정, 경험형 교육과정, 그리고 학문구조

형 교육과정으로 구분하고, 각 유형의 교육과정에서 교육내용을 어떻게 보고 있는가를 개관하고, 이를 토대로 각 교육과정에서의 교육과정 통합의 가능성에 대해 논의하고자 한다.

## 1. 전통적 교육과정에서의 통합

### 가. 전통적 교육과정의 교육내용관

고대 그리스 시대부터 7자유과가 교육내용으로서 그 중요성을 인정받아 온 이래 각 교과들의 의미나 그 중요성이 시대와 철학적 배경의 변천으로 조금씩 다른 방식으로 규정되거나 새로운 내용들이 첨가되기는 하였지만(Brubacher, 1964, 이원호 역, 1984), 교육내용으로서 교과가 지니고 있는 의미나 가치는 크게 변하지 않았다. 7자유과에서 비롯되는 전통적 교과가 교육내용으로서 가치를 지니는 것은 각 교과에 포함된 내용들이 다른 어떤 것들 보다 직접적으로 형식의 도야나 능력의 연마에 도움이 된다는 것이며, 이러한 형식의 도야가 교육의 가장 중요한 목적이 되기 때문이다. 따라서 전통적 교육과정에서 교육내용은 형식도야에 직접적으로 관련되어 있는 내용들을 각각의 형식들을 도야하는데 적합한 방식으로 조직해 놓은 것을 의미한다.

따라서 교육내용으로서의 교과는 지식을 논리적 체계에 의해서 분류 조직한 것으로 간주되며, 그러한 교과는 교육내용을 교과의 형태로 존재하게 하는 교과의 형식에 의해서 그 가치를 지니게 된다는 것이다. 다시 말하면, 교과의 중요성은 그것에 담겨져 있는 구체적인 내용 때문이 아니라 그 내용을 담고 있는 형식 때문에 인정되는 것이다(이세진, 1988). 또한 교과에서 형식이 강조되는 이유는 사회적 유용성이나 개인적 중요성 때문이 아니라 그것이 아동의 정신 훈련의 기회를 제공해 주고 생활에 필요한 능력들을 효과적으로 훈련하는데 적합하기 때문이라고 볼 수 있다.

어떤 특정한 대상의 형식을 배웠다는 것은 그 특정 대상과 비슷한 현상들을 비추어 이해할 수 있는 모형을 배웠다는 것을 의미하며, 이것은 마치 개념과 사례의 관계에서 개념을 배운 것과 같다. 그리하여 개념을 배움으로써 그 개념을 구체적 사례에 적용할 수 있게 되는 것은 자연스럽게 이루어진다. 이를 일반적 전이라고 하고 이로 인해 형식도야 이론에서는 교과의 내용보다는 교과의 형식을 더 중요시하게 되는 것이다.

따라서 전통적 교육과정에서의 교육내용은 인간의 마음을 이루고 있는 각각 서로 독립된 일반적인 능력들을 개발하는데 직접적으로 관련된 교과를 뜻하는 것이었으며, 이러한 교과 는 교육의 목적으로서 인간이 지니고 있는 여러 가지 일반적인 능력 또는 형식의 도야에 효과적인 것들이다. 각각의 교과가 교육내용으로서 정당화되는 근거는 그러한 능력들이 바로 인간이 고유하게 지니고 있는 능력들이라는데 있다. 다시 말하면, 각 교과는 그러한 능

력을 개발하는 데 직접적으로 도움이 되기 때문에 교육적으로 가치가 있다는 것이다.

#### 나. 전통적 교육과정에서의 통합 논의

형식도야 이론으로 대표되는 전통적 교육과정에서는 마음을 구성하고 있는 여러 가지 능력 또는 형식들은 서로 분명히 구별되는 것으로서 이에 따라 교과가 형성되어 있다. 따라서 교육과정을 통합한다는 것은 바로 이와 같이 서로 구별되는 여러 가지 능력 또는 형식들을 통합한다는 것을 의미한다.

이렇듯 교과선이 뚜렷한 교과들간의 통합은, 우선 아동들이 각각의 교과를 통해 여러 가지 능력들을 잘 단련시킨 결과로서 그 능력들이 아동들의 마음속에서 통합되도록 하는 방법과, 또 하나는 여러 교과를 통합해서 가르침으로써 여러 가지 능력들을 한꺼번에 단련시키는 방법이 있다(장성모, 1979). 그러나 후자의 경우는 아동들에게 여러 교과를 한꺼번에 묶어서 일괄적으로 가르치는 것이 각각의 교과를 통해서 여러 가지 형식 자체를 따로 따로 도야하는 것보다 효과적이라는 증거를 찾기가 어렵다. 따라서 전통적 교육과정에서는 전자의 방법을 취하여 여러 가지 능력들을 단련한 뒤에 학습자에게서 이루어져야 할 인격적 특성으로서의 통합 방법이 보다 효과적이라 할 수 있다.

한편, Hirst(1974)가 제시하는 전통교과에 대한 세 가지 반론을 토대로 전통적 교육과정에서의 교육과정 통합의 가능성을 분석해 보면 다음과 같다.

첫째, 전통적인 교과의 조직은 단순히 역사적으로 편의상 또는 임의적으로 그와 같이 조직해 온 것에 불과한 것이지, 그렇게 조직하지 않으면 안될 만한 어떤 뚜렷한 논리적 체계는 찾아보기 어렵다는 반론이 있다. 물론 학교에서 교과나 학문이라는 이름으로 가르치고 있는 것이 구체적으로 무엇을 의미하는가 하는 것은 분명하지 않다. 그것은 논리적으로 구분 가능한 지식의 분야를 의미하는 경우도 있고 대학에서의 연구분야나 전통적으로 학교에서 가르쳐 온 교과를 의미하기도 한다.

그러나 이 중 어느 것이든지 간에 학교에서 교과를 가르치고 있다는 것은, 교육의 가장 근본적인 목적이 다양한 형식으로 구성되어 있는 모종의 지식의 논리적 체계안에 있는 것임을 논리적으로 가정하고 있다는 점에서 중요하다. 따라서 기존의 학교 교과조직의 논리적 체계를 공격하는 것은 교육의 근본을 공격하는 것이라는 점에서 모순이다. 뿐만 아니라 그러한 공격은 오히려 기존의 교과 속에 스며 있는 지식의 형식들을 손상시키게 된다고 보아야 할 것이다.

둘째, 교육의 가장 중요한 목적은 일상생활을 잘 해 나갈 수 있도록 해주는 일이며, 이러한 교육은 지식 또는 학문을 가르치는 것과는 직접적인 관계가 없다는 것이다. 흔히 사람들은 지식과는 별도로 일상생활을 잘 할 수 있는 정신능력이 있다는 가정을 한다. 사고능력, 의사전달능력, 판단능력, 가치분별능력 등은 일상생활을 해 나가는데 있어서 누구에



거나 필요한 정신능력이라 할 수 있다. 그리고 이러한 정신능력을 기르는 데에는 반드시 지식의 형식이나 학문이 필요한 것은 아니라고 생각한다.

그럼에도 불구하고 막연히 정신능력을 기른다는 목적하에 지식을 통합한다면 각각의 지식을 특징지워 주는 지식의 형식을 잘못 통합하는 결과가 될 것이다. 더욱 심각한 문제는 통합의 준거로서의 '능력'이라는 용어의 성격상 어떤 방식으로 지식을 통합하더라도 그 능력이 길러지는 것같이 보인다는데 있다. 이러한 이유로 지식의 형식을 가르치는 교육이 곧 일상생활을 위한 교육이라고 주장한다.

셋째, 교과통합의 문제와 직접적으로 관련되어 있는 것으로서 전통적인 분과위주의 교육으로는 경험과 의식의 통합성을 보장하지 못한다는 것이다. 이 주장의 근거는 인간의 마음이나 의식은 교과처럼 인위적으로 분리될 수 있는 것이 아니라 하나의 통일체로 존재한다는 심리학적 주장에 있다. 따라서 아동으로 하여금 삶에 대한 통합적 관점을 가지도록 하기 위해서는 교과를 아동이 그러한 심리적 특성에 맞게 통합하지 않으면 안 된다는 것이다.

그러나 이 주장은 개인의 마음이나 의식의 구조와 개념이나 지식의 체계가 전혀 별개의 것이라는 가정을 하고 있다는 점에서 문제가 된다. 개인이 가지게 되는 통합적 관점은 본래 그런 식으로 되어 있었기 때문에 가지게 되는 것이라기 보다는 개념이나 지식의 체계를 획득한 결과라고 보아야 할 것이다.

이상에서 볼 때, 전통적 교육과정에서의 통합이란 서로 구분해 놓은 교과들을 실제로 통합하는 것을 뜻한다기 보다는 각각의 교과를 통해서 여러 가지 능력들이 적절하게 단련되었을 때, 아동들의 마음속에서 서로 조화되는 상태를 의미하는 것이라 할 수 있다. 그러므로 실제적인 의미에서는 통합이 크게 중시되지 않는다.

따라서 전통적 교육과정에서 분과 위주의 교육이 실패한 것은, 개인의 마음이나 의식이 전체적 통일체임을 간과했기 때문이라기 보다는 각각의 교과들이 가지고 있는, 또는 그들 사이의 논리적 체계를 올바르게 드러내지 못했기 때문이라고 보아야 할 것이다. 이러한 점에서 볼 때, 교과에는 복잡한 논리적 구조가 있으나 이것만으로는 교과의 조직이 결정될 수 없으며, 교과의 의미가 아동의 마음속에서 통합적 관점으로 실현되기 위해서는, 교과는 아동의 심리적 특성에 비추어 학습 가능한 형태로 조직함으로써 교육과정 통합에 기여할 수 있을 것이다.

## 2. 경험형 교육과정에서의 통합

### 가. 경험형 교육과정의 교육내용관

경험형 교육과정은 이전까지 교육과정 구성의 기초가 되었던 전통적 교육과정이 지닌 이

론과 그 가치의 맹점을 비판하면서 등장한 교육과정 유형이다. 경험형 교육과정에서는 교과  
 과의 중요성을 사회적인 유용성과 관련시켜서 교과와 가치를 개인 및 사회의 문제를 해결  
 하는데 도움을 주는 것에 두어야 한다고 주장한다. Dewey(1932)는 “모든 정보와 체계화된  
 과학적 교과는 사회생활 속에서 발전된 것이며, 사회생활을 수단으로 하여 전달되어 왔다.  
 ……교육과정은 우리가 같이 누리고 있는 삶을 개선하여 과거보다는 더 나은 미래를 만들  
 려는 의도 하에서 엄선되어야 한다.”라고 말하고 있다. 이는 교육내용은 어떤 특정한 사회  
 의 산물이며, 따라서 그 사회 속에서만 교육내용으로서 가치를 가지며, 또한 그 사회 속에  
 서 생활하고 있는 아동의 경험과 성장에 얼마나 도움이 될 수 있는가에 따라 그 가치가  
 달라질 수 있음을 의미하는 것이라 할 수 있다. 즉, 교육내용의 가치는 사회와 개인의 필  
 요 또는 아동의 흥미의 관련에 의해 정당화되며, 문제사태를 해결하는데 보다 효과적으로  
 이용될 수 있는가 하는 필요에 따라 선정된다는 것을 의미하는 것이다.

전통적 전통적 교육과정의 대안으로서 경험형 교육과정이 대두되게 된 배경을 중심으로  
 교육내용에 관한 관점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 심리학적 연구 결과로서, Thorndike 등이 수행한 전이실험과 파지현상에 관한 연  
 구가 그것이다. 전이실험의 연구 결과로 지금까지 전통적 교육과정을 뒷받침하고 있던 능  
 력심리학의 전이이론이 무너지게 되었으며, 파지현상에 관한 연구로 학습자가 이전에 기억  
 했던 것을 반복적으로 재생해 내지 않으면 쉽게 망각되어 버린다는 결과를 도출하였다. 이  
 러한 심리학적 연구의 결과들은 학교에서 가르쳐야 할 교육내용을 조직하는데 많은 시사점  
 을 제공해 주었다(이홍우, 1977). 즉, 학교에서 가르쳐야 할 교육내용들은 동일요소를 지닌  
 서로 비슷한 것끼리 묶어야 하며, 어떤 한 가지 내용은 전체 교육의 과정을 통해서 여러  
 차례 반복적으로 다루어 질 수 있도록 조직될 때 학습자의 학습과 기억에 효과적이라는 것  
 이다. 여기에서 동일요소끼리 묶는다는 것의 의미를 확대시켜 여러 교과에 공통적으로 포  
 함되어 있는 것을 찾아내고, 그것을 서로 관련시켜 새로운 형태의 교과를 만든다는 것으로  
 이해할 때, 교육과정 조직 과정에 통합의 아이디어가 내포되어 있음을 알 수 있다.

둘째, 전통적 교육과정이 비판받게 된 또 하나의 요인으로 Dewey의 영향을 들 수 있다.  
 Dewey(1932)는 교육과정의 조직 형태는 교과가 현재 사회 생활의 필요에 적응되어야 한  
 다는 점에 비추어 결정되어야 한다고 하고, 교육과정은 우리가 같이 누리고 있는 삶을 개  
 선하여 과거보다는 더 나은 미래를 만들려는 의도 하에서 엄선되어야 한다고 주장한다. 여  
 기에서 Dewey가 말하고자 하는 바는, 교과는 사회생활을 하는 동안에 거기서 생기는 문  
 제를 해결하기 위한 수단으로 발전된 것이며, 그것을 학생들에게 전달할 때에도 사회생활  
 의 필요에 적합하도록 하여야 한다는 것이다.

다시 말하면, 학생들이 현재 또는 장차 사회생활에서 생기는 문제들과 관련하여 그것을

해결하는 데 도움이 될 수 있도록 가르쳐야 한다는 것이다. 따라서 형식도야 이론에서 주장하는 것처럼 지성의 능력을 훈련하는 것이 아니라, 지력을 필요로 하는 문제상황에서 적절한 지력을 선택적으로 활용할 수 있는 능력을 개발하는 일에 교육의 초점이 맞추어져야 한다. 또한 아동의 경험과 성장은 그가 사회생활을 해 나가면서 부딪히는 여러 가지 문제사태 속에서 반성적으로 사고하고 그 문제를 해결해 나가는 과정에서 계속적으로 이루어지는 것으로서, 아동들로 하여금 경험을 보다 효과적으로 할 수 있도록 학습경험을 조직하는 방법적 원리는 아동의 경험의 과정을 관찰함으로써 도출될 수 있다고 하였다(이홍우, 1977).

아동들이 생활 속에서 부딪치게 되는 문제사태는 수없이 많으며, 이러한 문제들은 서로 복잡하게 얽혀있다. 또한 이러한 문제사태와 마찬가지로 아동의 심리적 특성도 단순히 몇 가지 능력으로 구분될 수 있는 것이 아니기 때문에 문제사태를 해결하고자 할 때 이 능력들은 여러 가지 형태로 서로 얽혀서 작용한다. 따라서 교육내용의 조직은 여러 가지 문제사태를 중심으로 경험의 내용들을 서로 관련시켜 조직하여야 한다. 다시 말하면, 교육과정은 반드시 국어, 수학, 과학 등 전통적인 교과구분에 따라 조직할 필요가 없으며 생활의 문제사태를 중심으로 하여 그것과 관련된 여러 교과들을 통합적으로 조직할 수 있는 것이다. 또한 전통적인 교과 구분에 따르는 경우에도 그 내용은 주로 생활의 문제를 해결하는데 도움이 될 수 있도록 선정되고 조직된다. 이렇게 함으로서 교육내용들 상호간의 단절을 방지할 수 있게 될 뿐만 아니라 아동들에게도 흥미를 더할 수 있게 된다. 이러한 의미에서 아동이 경험하게 될 교육내용들이 당면하게 될 문제사태의 성격이나 아동들의 문제해결 과정에 비추어 서로 잘 관련되도록 조직하는 것이 필요하다.

요약해 보면 경험형 교육과정에서의 교육내용이란 학교의 계획 하에서 학습자가 가지게 되는 학습경험의 총체, 또는 학습자가 사회 생활을 하는 동안에 부딪치는 문제사태의 경험을 뜻하는 것으로, 그것들은 사회 또는 생활의 필요, 그리고 그밖에 학습자의 흥미나 경험의 가치에 의해서 교육내용으로서 정당화되었다. 그리고 그러한 내용을 가르치는 것이 사회의 필요와 학습자의 흥미를 존중하는데 적합하다는 것이다. 이는 교육내용으로서 아동의 경험 또는 생활사태의 내용들은 서로 복잡하게 얽혀 있어서 그것들을 서로 다른 영역으로 구획 지을 수 없다는 것으로서 교육과정 역시 이와 동일한 원리에 의해 통합되어야 한다.

#### 나. 경험형 교육과정에서의 통합 논의

경험형 교육과정에서 통합의 문제는 주로 교육 방법과 관련된 것이며, 교육내용을 통합한다는 것은 심리적인 원리 또는 경험의 과정에 따라 각각의 내용들을 조직하는 실제적인 문제가 된다. 그리고 통합은 그 결과로서 나타나는 어떤 실제적인 효과에 의해 정당화되고 할 수 있다.

Dewey(1932)는 학교교육이 생활경험과 유리된, 이른바 '학교의 교과'로 그칠 위험에 대해 지적하면서, 생활과 멀리 떨어진 학습내용을 언어적 기호를 통한 전달, 즉 문자의 습득에만 그쳐 보다 직접적인 교섭을 통해 얻는 경험과 학교에서 배우는 내용 사이의 간격을 줄이는 것이 오늘날 교육의 가장 중요한 문제 중의 하나라고 한다. 교육과정은 사전에 미리 결정된 목적이나 학습 결과를 말하는 것이어서는 안된다는 것이 Dewey의 교육과정관이다. 그는 교육과정을 경험의 구성과 재구성의 지속적인 과정으로 파악하고, 자아실현을 위한 개개인의 경험에 대하여 적극적인 반성의 계속적 과정으로 이해하고 있다(Dewey, 1938). 따라서 경험형 교육과정에서 교육내용은 학생들이 생활의 문제사태에서 경험하는 내용이 되어야 하며, 이 내용은 문제사태의 경험이 교과별로 분리될 수 없는 것과 동일한 원리에 의하여 통합되어야 한다. 다시 말하면, 교육내용은 문제사태와 관련된 통합된 경험으로서 조직되어 학생들에게 제시되어야 한다.

또한 문제사태를 중심으로 경험의 내용들을 서로 관련시켜 조직한다는 것은 교육내용들 상호간의 단절을 방지하는 것은 물론이고 아동들의 필요에 부응할 수 있고 학습에 있어서 흥미를 더해 줄 수 있게 된다. 따라서 학습자의 필요가 교과내용 선정의 정당화 기준이 될 때에는 유용성으로서의 효과와 관련하여 개인적 또는 사회적인 문제사태의 해결과정에서 여러 내용들이 자연스럽게 활용됨으로써 통합이 이루어진다고 볼 수 있다(김홍주, 1992).

윤팔중(1979)은 교육내용의 선정기준으로 학습자의 동기 및 생활과 연결을 이루게 하는 관련성, 지적, 정의적 및 신체 혹은 사고와 느낌이 하나로 통합되어 학습자의 성장을 조장할 수 있는 융합성, 학습자의 사고와 생활을 함께 유도하는 소재성을 들고 있다. 이는 학교교육이 인간중심으로 실시되어야 하며, 개인적으로 모두에게 만족스러운 경험을 제공하여 자아실현을 돕도록 해야 함을 강조하고 있는 것이다. 그렇기 때문에 교육내용은 문제사태를 중심으로 경험의 내용들을 상호 관련시켜야 하며, 그렇게 함으로서 교과간의 단절을 막고 아동의 흥미를 더욱 유발시킬 수 있는 것이다.

통합성에 대한 이러한 해석은 Tyler(1949)에 의해 경험형 교육과정의 관점에서 교육과정 이론으로서 종합적으로 체계화되었다. Tyler는 교육내용, 즉 학습 경험의 조직이란 교육내용 선정의 다음 단계로서, 교육내용의 조직요소, 조직원칙, 조직구조를 결정하고 이에 따라 이미 선정된 교육내용들을 실제로 조직하는 과정을 뜻한다. 이때 이러한 교육내용 조직의 효과 또는 교육내용 조직의 타당성은 세 가지 일반적인 준거, 즉 계속성, 계열성, 그리고 통합성에 의해 판단된다.

여기에서 교육내용의 조직이라는 것은 여러 가지의 학습경험들이 누적적 효과를 지닐 수 있도록 상호 보완적으로 조직하는 것을 의미한다. 교육내용의 조직과 관련되는 문제는, 학습 경험들의 시간적 선후에 관계되는 종적 조직의 문제와, 학습경험들의 한 영역과 다른

영역과의 횡적 조직의 문제이다. Tyler에 있어서의 통합성이라는 것은 횡적 조직의 문제와 관련되는 것으로서 교육내용 조직의 효과를 판단하는 한 준거가 된다. 따라서 교육내용들은 그것을 다루는 학생들로 하여금 각각의 요소들에 대하여 점차적으로 통합된 관점을 가질 수 있도록 조직되어야 하며, 문제사태에서 이를 해결하는데 적용될 수 있도록 교육과정이 횡적으로 조직되면 학생은 통합적인 통찰을 가질 수 있게 되는 것이다.

이상에서 살펴 본 경험형 교육과정에서의 통합을 요약해 보면, 교육내용은 학습자가 생활의 문제사태에서 경험하는 내용이며, 이 내용은 문제사태의 경험이 교과별로 분리될 수 없는 것과 같은 동일한 원리에 의해서 통합되어야 한다는 것이다. 다시 말하면, 교육내용은 문제사태와 관련된 통합된 경험으로 조직되어 제시되어야 한다. 교육내용이 이와 같이 제시되어야 하는 이유는 그것이 문제사태의 해결에 쉽게 적용될 수 있기 때문이다.

### 3. 학문구조형 교육과정에서의 통합

#### 가. 학문구조형 교육과정의 교육내용관

1960년대에 등장한 학문구조형 교육과정에서의 교육의 내용은, 앞의 두 관점과는 달리 교육내용 속의 서로 구별되는 독특한 기본 개념들이 탐구방식에 따라 논리적으로 조직되어 있는 학문이 중심이 된다. 여기에서 학문이란 교육내용으로 선정되어야 할 내용 그 자체를 뜻하는 동시에 그것을 탐구하는 방식이나 탐구논리를 의미한다. 따라서 모든 학문은 각각 서로 구별되는 독특한 개념과 함께 독특한 탐구 방식 내지는 탐구 이론을 가지며, 각 학문 영역 나름대로 탐구 결과의 진위여부를 판별할 수 있는 증거를 가지고 있다(장성모, 1979).

학문구조형 교육과정의 대표적 인물인 Bruner(1961)는 학문의 기저를 이루고 있는 일반적인 아이디어, 기본 개념, 또는 일반적 원리 등의 용어로 표현되는 '지식의 구조'라는 새로운 아이디어를 제시하고 있다. 그는 지식의 구조의 의미와 중요성을 설명하면서 교과와 구조를 파악한다는 것은 곧 한 가지 현상을 여러 가지 현상과의 관련에서 이해할 수 있게 된다는 것으로, 요컨대 구조를 학습하는 것은 사물이나 현상이 어떻게 관련되어 있는가를 학습하는 것이라고 한다. 이는 전이와 관련되는 문제로서 지식의 구조를 배우는 것은 최소필수의 지식을 배워서 다양한 여러 상황에 적용할 수 있게 되고, 따라서 기본적으로 일반적인 아이디어를 학습할수록 그것이 새로운 문제에 적용되는 범위는 더욱 넓어지게 된다는 것이다.

지식의 구조를 배우는 것의 또 한가지 의미는 지식의 구조가 지적 안목을 가질 수 있도록 한다는 것이다. 지식의 구조는 교과에 포함되어 있는 기본적인 개념, 일반적 원리, 핵심적 아이디어 등을 포괄하고 있으며, 뿐만 아니라 그러한 것들을 탐구하는데 필요한 탐구

방식과 사고 방식까지도 포괄하는 개념이기 때문에 지식의 구조를 배웠다라는 것은 결국 지식의 구조 속에 함의되어 있는 지적 안목을 갖게 되었음을 의미하는 것이다(박천환, 1987). 그러므로 수많은 단편적인 지식을 주입하는 것보다는 학습자가 지식들을 하나의 체제로 구성하는 지식의 구조와 그 탐구원리를 배움으로써 그것이 비춰주는 세계를 볼 수 있도록 하는 것이 보다 유익하다 할 수 있다.

Bruner의 이론에서 교육내용의 조직문제는 주로 계열성과 관련되는 것으로서 종적 조직의 차원이라 할 수 있다. 여기에서의 조직원리는 나선형 교육과정의 아이디어에 반영되어 있다. 이는 어떤 한 교과 안에서 어떤 핵심적인 개념 또는 아이디어를 아동에게 가르칠 때 단순한 형태의 제시에서 점차 아동의 지적 발달 수준이 높아짐에 따라 보다 복잡하고 치밀한 형태로 제시한다는 것이다. 여기에서 핵심적 개념 또는 아이디어는 어떤 특정 학문 또는 교과 내에서 지식으로 나타나는 것이며, 지식 그 자체의 논리적 성격에 따라 가르치는 순서 즉, 계열성이 올바르게 파악되어야만 나선형 교육과정에 적용될 수 있게 된다.

#### 나. 학문구조형 교육과정에서의 통합 논의

학문구조형 교육과정에서의 통합은 주로 교육내용의 문제와 직접적으로 관련된 것으로서 교육내용을 통합한다는 것은 여러 가지 교육내용들 사이에 이미 전제되어 있는 논리적 관련성을 이론적으로 밝힌다는 뜻으로 해석될 수 있다. 그러므로 교육과정 통합의 문제를 논의한다는 것은 교육내용의 정당화 또는 그 밖의 여러 가지 문제가 복합되어 있는 어떤 사태에서 교육내용의 의미가 무엇인가를 보다 구체적으로 밝히려는 과정으로 파악할 수 있다.

학문구조형 교육과정에서 지식 구조의 발견은 기존의 지식으로 설명이 불가능했던 대상에 의미성을 부여하는 탐구의 과정이 된다. 그리고 인간이 추구하는 대상이 있으면 그 곳에는 반드시 구조가 있고, 또 인간은 그것을 발견할 수 있다. 그러므로 인간을 둘러싼 모든 환경이 추구대상이 될 수 있고, 또 그것은 구조를 통해 통합될 수 있다. 그리고 구조는 진보하기 때문에 그 진보의 순서에 따라 계열화할 수 있다. 이런 계열화는 종국에는 가장 통합된 형태, 즉 최종적인 전체성을 지닌 지식에 이를 수 있는 가능성을 지니게 된다. 이와 같은 이유로 볼 때, 구조는 인간 경험을 통합하고, 조직화하고, 새로운 의미를 추구하려고 하는 교육과정 통합의 한 방법이 될 수 있다(이종원, 1991).

교육내용으로서의 지식에 관심을 둔 교육학자들은 지식의 다양성과 앎의 과정에 내재해 있는 기본적인 형태와 내적 관계를 확인하기 위해 많은 노력을 해 왔다. 또한 지식의 구조와 관련하여 교과를 어떻게 연결하고 지도해야 하는가 하는 문제에 관해서 지속적인 논의가 있어 왔다(Hirst, 1974; Taba, 1962; Tyler, 1958). 이는 교육과정 구성에서 교과를 연결짓고, 서로 관련지어 지도하는 것은 교육의 필수적인 요소이기 때문이다.

Gibbons(1979)는 논리적으로 볼 때, 통합한다는 것은 부분의 합 이상이 되도록 부분들

을 단일화시키는 것이라고 주장한다. 이렇게 볼 때 지식의 통합은 과거 학문의 수동적인 혹은 즉흥적인 집합적 이해로서나, 기존 학문을 무시하고 완전히 뛰어넘는 새로운 통합된 언어로서 가능한 것은 아니다. 지금 결합되어 있는 부분들을 중심으로 숨겨져 있는 현상 및 원리들을 더욱 활성화적으로 드러냄으로써 지식의 통합이 가능할 수 있는 것이다(이성훈, 1981). 그러므로 지식의 통합은 부분적인 지식들의 단순한 집합이나 공통된 지식의 교집합적 추출이 아니라, 그 부분적 지식들을 결합함으로써 나타나는 새로운 지식, 즉 부분적 지식들 간의 관계성을 생산해 내는 활동인 것이다. 또한 통합된 지식은 다른 지식과 또 다른 관계적 맥락을 지니게 되며, 그것은 보다 큰 맥락에서 부분적 지식이 된다. 그러므로 통합된 지식은 보다 큰 다른 맥락에서는 지식 통합을 하기 위한 도구성을 지닌다. 이러한 지식 통합의 도구성은 보다 높은 차원의 지식을 지향하게 된다.

Pring(1978)의 지적처럼, 지식이 통합되었을 때 통합된 결과로 발생하는 새로운 지식은 학문 내에서의 기존의 인지 상태를 상실하게 된다. 즉 새로 획득한 통합된 지식은 기존의 지식들 간의 관계성에서 발생하지만, 이것은 기존의 지식으로는 설명이 불가능했던 관계성에 대한 조망을 제시해 주기 때문에 기존의 지식과는 완전히 상이한 인지적 상태를 지닌다. 그러므로 통합된 지식은 기존의 지식에 비해 보다 평형화되어 있으며, 다른 지식들에 대해서는 상대적 자율성을 지니게 된다.

이러한 의미 속에서 통합에 따른 지식의 성질은 전체성을 지녀야 한다. 이는 사상이 부분으로 나뉘어져 있지 않고, 어떤 결속체로 되어 있음을 의미한다. 어떤 사상이 구조적 전체성을 지니기 위해서는 구성 요소가 동질성을 지녀야 하고, 이 구성 요소는 내적 상호 관련성을 지녀야 하며, 요소와 전체와의 효과적인 관계성이 있어야 한다.

한편, Peters와 Hirst(1970)는 교육내용을 7가지의 지식의 형식으로 규정하면서, 하나의 형식은 다른 지식의 형식과 구분되기 때문에 의미가 있는 것이며, 각각의 지식의 형식은 다른 형식으로 환원될 수 없다고 주장한다. 이러한 주장은 각각의 지식의 형식들 사이에 존재하는 개념이나 진위의 판별기준 및 방법이 서로 다르기 때문에 통합이 논리적으로 불가능하다는 것이다.

그러나 Hirst(1974)는 이후의 자신의 저서에서 통합 논의에 관한 두 가지 가능성을 제안하고 있다. 하나는 지식의 형식 안에서의 통합은 논리적으로 가능하다는 것이다. 즉 각각의 지식의 형식들은 이미 그 의미 속에 통합을 논리적으로 함의하고 있다는 것이다. 이것은 통합의 문제가 어떤 특정한 지식의 형식 내에서 통합(integration within a form)의 문제라기 보다는 오히려 각각의 지식의 형식들 사이에서의 통합(inter-form integration)의 문제로서 각각의 지식의 형식을 서로 관련시키는 것이 완전히 불가능한 것이 아니라는 것이다.

다른 하나는 지식의 형식들 사이의 통합으로서 어떤 주제나 문제를 중심으로 서로 다른

지식의 형식들을 관련시켜 조직할 수도 있다는 것이다. 이러한 경우에 있어서는 교육은 주제나 문제 그 자체가 아니라 지식의 형식을 가르치는 지적 목적을 추구하는 데서 정당화됨으로서 도입 단계에서 아동들의 흥미를 유발시키고, 정리 단계에서 다른 사태에 적용해 보는 데에 통합이 이용될 수 있다(김재복, 1995). 이것은 Entwistle(1970)가 주장하는 바 교과 또는 지식을 각각 따로 가르치는 것과, 그것을 어떤 주제나 문제를 중심으로 서로 관련지어 가르치는 것은 지적 목적 추구에 있어서 서로 상보적인 기능을 할 수 있다는 것에 의해 지지된다고 할 수 있다.

또한, 학문구조형 교육과정의 중심에 있는 Bruner(1961)는 그의 저서 「교육의 과정」에서, 무엇을 가르칠 것인가에 대해 언급하면서 교과구조(the structure of subject)를 제시하고, 어떻게 조직할 것인가 하는 교육과정의 조직원리는 종적 조직과 관련되는 나선형 구조를 제시하였다. 또한 어떻게 배우게 할 것인가에 대해서는 탐구에 의한 발견 학습을 제시하고 있다. 여기에서 Bruner는 각 교과간의 횡적 관련성을 유지시키는 문제, 즉 교육과정 통합에 대한 직접적인 언급은 하지 않고 있다. 그러나 교과구조에 있어서는 구조중심의 기본 원리의 이해는 포괄적인 통찰을 가능하게 한다는 것, 기억하기에 용이하다는 것, 학습의 전이가 용이하다는 것, 그리고 교사로 하여금 그 원리들을 재검토하도록 자극하고 최신자료에 민감하게 한다는 것 등을 들어 구조를 앞으로서 얻게 되는 이점을 설명하고 있다. 그리고 지식의 중심에는 기본적인 아이디어가 있으며, 이것을 기초로 하여 교육과정을 조직할 때는 여러 분야의 학문 내용들이 통합적으로 동원되어야 함을 강조하고 있다. 따라서 지식의 구조와 나선형 교육과정에서 강조하는 종적 통합의 개념 속에는 복잡한 사물과 현상을 전체로서 파악하고 설명하려는 교육과정 통합의 의미를 충분히 나타내고 있다고 볼 수 있다.

Bruner가 제안한 교육자료의 한 예시(1966)에서도 통합 아이디어를 발견할 수 있는데, 그가 제안한 '인간을 주제로 한 교수요목(Man: A course of study)'속에 반영되어 있다. 이것은 다섯 가지의 주제, 즉 언어, 도구의 사용 및 제작, 사회조직, 육아, 그리고 세계관 등의 주제를 설정하고 이들 주제에 대한 학습을 위해서는 언어학, 기술 공학, 심리학, 인류문화학, 사회학, 철학 등의 학문이 서로 관련을 맺으며 동원되어야 함을 주장하고 있다. 이것은 기본 아이디어에 여러 개의 학문들을 접근시킨 통합자료라 할 수 있다.

한편, 학문은 그 자체로 가치 있는 교과내용으로 인정되고 학문마다 독특한 구조를 가지고 있기 때문에 통합이 불가능하기 때문에 학문구조형 교육과정에서는 학문이 연결되는 방식에 따른 교육과정 통합의 유형이 제안되고 있는데, 다학문적 통합, 간학문적 통합, 탈학문적 통합 등으로 구분하는 것이 그것이다(김재복, 1988; Drake, 1993). 학문이 연결되는 방식에 따라 교육과정 통합의 형태를 분류하는 것은 각 학문들의 경계선이 허물어지는 정



도, 즉 통합의 정도에 따라 구분되는 것이다. Drake(1993)은 이러한 통합형태의 구분에 대해 다학문적 통합에서 탈학문적 통합으로 갈수록 강한 의미의 통합이 이루어지며, 궁극적으로 교육과정 통합은 탈학문적 통합을 지향해야 할 것이라고 주장한다. 이러한 주장은 교육과정 통합이 궁극적으로 학습자에게 실생활에서의 문제해결이나 적응능력을 길러 주기 위한 것이라면, 여전히 학문의 태두리를 벗어나지 못하고 있는 다학문적 접근이나 간학문적 접근보다는 학습자들의 흥미, 경험, 활동, 그리고 사회의 문제나 요구 등을 중심으로 학습내용이 결정되는 탈학문적 접근이 통합의 의미에 합당한 접근 방식임을 강조하는 것이라 할 수 있다.

요약해 보면, 학문구조형 교육과정에서 통합은 지식의 형식 또는 지식의 구조가 교과내용 선정의 정당화 기준이 되고 그 조직면에서 교육내용들이 다른 내용들과 맺는 논리적인 관련이 중심이 될 때에는 엄격히 따지면 통합이 불가능하다고 볼 수 있으나, 학습자와 사회의 필요가 교과 내용 선정의 정당화 기준이 될 때에는 유용성으로서의 효과와 관련하여 개인적 또는 사회적인 문제사태의 해결과정에서 자연스럽게 활용됨으로써(김홍주, 1992), 복잡한 사물과 현상을 전체로서 파악하고 설명하려는 교육과정 통합의 의미를 충분히 나타낸다고 볼 수 있다.

#### IV. 결 론

본 연구는 교육과정 통합의 의미를 살펴보고, 교육과정 유형에 따른 통합 가능성을 탐구해 봄으로써 교육과정 통합에 대한 시사점을 얻는 데 그 목적을 두었다.

연구를 통해 살펴 본 결과, 전통적 교육과정에서는 실제적인 의미에서의 통합은 크게 중시되지 않지만 교과 의미의 의미가 아동의 마음속에서 통합적 관점으로 실현되기 위해서는, 교과 의미의 아동의 심리적 특성에 비추어 학습 가능한 형태로 조직되어야 한다. 경험형 교육과정에서는 학습자에게 제공되는 교육내용이 문제사태와 관련된 통합된 경험으로 조직되어 제시되어야 한다. 그렇게 함으로써 문제사태의 해결에 쉽게 적용될 수 있게 된다. 학문구조형 교육과정에서 학문은 그 자체로 가치 있는 교과내용으로 인정되고 학문마다 독특한 구조를 가지고 있기 때문에 통합이 불가능하다고도 할 수 있으나, 통합의 관점에서 유관 학문들을 연관시킴으로서 복잡한 사물과 현상을 전체로서 파악하고 설명하는 구조를 학습하게 되고, 이를 통해 개인적 또는 사회적인 문제사태를 보는 안목을 갖추게 하는 것이다. 이와 같이 각 교육과정 유형은 구성요소들에 따라 다른 성격을 지니고 상이한 통합의 양태를 보이지만 모두 교육과정의 통합 가능성을 지니고 있다고 할 수 있다.

이상의 교육과정 통합 논의를 통해 볼 때, 교육과정 통합의 대상은 대체로 경험형 교육

과정과 관련하여 심리적, 사회적 고려에 의한 것으로 학습자가 해야 할 학습 경험이나, 혹은 학문구조형 교육과정과 관련하여 논리적, 인식론적 고려에 의한 학습될 지식이나로 구분된다. 그러나 교육과정 통합의 적합성 기준은 어떠한 교육과정의 유형을 취하든지 학생들의 요구와 관심사에 두어야 하며, 교육과정이 학생들이 요구와 관심에 부응하기 위해서는 가능한 한 많은 대안들을 제공하여야 할 것이다.

또한 진정한 의미에서 교육과정 통합은 전인적인 통합을 지향해야 한다. 다시 말해 교육과정은 개개인이 자기 자신의 목적을 추구할 수 있도록 자유로운 것이 되어야 하며, 인간의 개별적이고 독특한 특성을 고려할 수 있도록 설계되어야 한다. 따라서 교육과정의 통합은, 객관적인 교과 내용에 의해 결정되는 교육과정보다는 학습 공동체를 구성하는 사람들의 감정이나 태도, 신념, 협상, 공동참여를 통해 제안되는 내용을 중심으로 이들을 상호 관련지어 재구성함으로써 통합이 교육활동들의 상호관련에 의해 학습자에게 어떤 의미를 주는가를 고려해야 한다. 그렇게 함으로써 교육과정의 통합이 교과와 교과간의 통합에서 더욱 발전하여 지식내용이 학습자의 지적, 정의적 특성과 통합되고, 학습자의 경험과도 통합될 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 김재복(1983). 교육과정 통합적 접근에 관한 연구. 박사학위논문, 동국대학교.
- 김재복(1988). 교육과정의 통합적 접근. 서울: 교육과학사.
- 김종서 외(1993). 최신 교육학 개론. 서울: 교육과학사.
- 김홍주(1992). 교과통합의 필요와 구성에 대한 이론적 고찰. 대구교대 논문집, 27.
- 윤팔중(1979). 인간중심 교육과정의 이론적 탐색. 박사학위논문, 서울대학교.
- 이경섭 외(1994). 교과 통합의 연구. 서울: 교육과학사.
- 이영덕(1983). 통합교육과정의 개념. 한국교육개발원 편. 통합교육과정의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.
- 이종원(1991). 경험교육과정의 통합관에 대한 구조주의적 해석. 박사학위논문, 경북대학교.
- 이홍우(1977). 교육과정탐구. 서울: 박영사.
- 이홍우(1980). 지식의 구조와 교과. 서울: 교육과학사.
- 장성모(1979). 교육내용 선정기준에 비추어 본 교육과정 통합의 의미. 석사학위논문, 서울대학교.
- Brubacher, J.(1964). *History of the Problems of Education*. 이원호 역(1984). 교육사: 교육문제변천사. 서울: 문음사.

- Bruner, J.S.(1961). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S.(1966). *Toward a Theory of instruction*. NY: W.W. Norton & Company Inc..
- Bruner, J.S.(1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J.(1932). *Democracy and Education*. NY: Macmillan. 이홍우 역(1987). *민주주의와 교육*. 서울: 교육과학사.
- Doll, Jr. W.E.(1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3).
- Drake, S.M.(1993). *Planning Integrated Curriculum*. VA: ASCD.
- Fogarty, R.(1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, Oct., 61-65.
- Fortson, L.R.(1995). *Early Childhood Curriculum: Open Structures for Integrative Learning*. Allyn and Bacon.
- Gibbons, J.A.(1979). Curriculum integration. *Curriculum Inquiry*, 9(4), 321-332.
- Hirst, P.H.(1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ingram, J.B.(1979). *Curriculum Integration and Lifelong Education*. Oxford: UNESCO Institute for Education. Hamburg and Pergamon Press. 배진수, 이영만 역(1995). *교육과정 통합과 평생교육*. 서울: 학지사.
- Jacobs, H.H.(1991). Planning for curriculum integration. *Educational Leadership*, Oct., 27-28.
- Johnson, E.S.(1981). Framework and Philosophy for an Integrated Curriculum. *The Social Studies*, 72(1).
- Johnson, M.Jr.(1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, April, 127-140.
- Kliebard, H.M.(1970). Reappraisal: The Tyler rational. *School Review*, 78.
- Nicholls, A. & Nicholls, S.H.(1978). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*. George Allen & Unwin.
- Oliva, P.F.(1982). *Developing the Curriculum*. Boston: Little Brown.
- Olson, J.(1997). Technology in the school curriculum: the moral dimensions of

- making things. *Journal of Curriculum Studies*, 29(4), 383-390.
- Pinar, W.F.(1978). Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, 7(8).
- Pring, R.(1978). Curriculum integration. Peters, R.S. ed.. *The Philosophy of Education*. London: Oxford University of Press.
- Saylor, J.G. & Alexande, W.M.(1974). *Planning Curriculum for School*. NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc..
- Schwab, J.J.(1971). The practical: arts of eclectic. *School Review*, 79.
- Schwab, J.J.(1973). The practical: Translation into curriculum. Westbury, I, & Wilkof, N.J., eds.. *Science, Curriculum and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schwab, J.J.(1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Sowell, E.J.(1996). *Curriculum: An Integrative Introduction*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Stenhouse, L.(1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Taba, H.(1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. NY: Harcourt. Brace and Word, Inc..
- Tanner, D. & Tanner, L.N.(1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*, 2nd Ed.. NY: Macmillan Publishing Co. Inc..
- Tyler, R.W.(1949). *Basic Principle of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Walker, D.F.(1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into Practice*, 8(3).
- Ward, J.M., Suttle, J.E., & Otto, H.J.(1960). *The Curriculum Integration Concept Applied in the Elementary School*. Austin: The University of Texas.