

## 독일 특수교육 교육과정 각론과 학교교육과정 지원방안의 특징 및 시사점 - 노르트라인-베스트팔렌 주를 중심으로\*

이 숙 정\*\* (단국대학교 특수교육과 교수)

---

### 〈요 약〉

---

**연구목적:** 독일 연방주에서 특수교육 관련 학교교육의 질 제고를 위해 지원하는 교육과정과 기타 지원방안을 분석하여 특성을 탐색하고 국내 특수교육 학교교육과정 운영과 교육과정 재구성을 위한 지원 방향에 대한 함의를 고찰하였다. 이를 위해 독일 연방주 차원의 특수교육 교육과정 각론의 내용체계, 학교교육과정 지원방안 나아가 교과협의회의 과제와 협력 방식에 대해 분석, 고찰하였다. **연구방법:** 독일과 NRW주 각종 공식 교육과정 및 관련 문헌을 수집하여 문헌 연구 방법으로 분석하였다. NRW주 특수교육 교육과정 각론의 내용체계와 학교교육과정 지원 자료인 '수업계획' 문서는 교육과정 재구성 차원에서 분석하여 구성적 특징을 고찰하였고, 실제 학교 교육과정 현황 파악을 위해 관계자와 면담 및 이메일 서신을 통해 자료를 수집하였다. **연구결과:** 첫째, 각론 내용체계는 목표역량을 기반으로 교과간 및 교과내 연계에 중점을 두었으며, 통합교육 환경에 배치된 학생을 고려하여 일반학교 초·중·등 교육과정과의 연계방안도 제시하였다. 둘째, 학교교육과정 지원을 위한 '수업계획' 자료에서는 2개 과목(국어, 수학)에서 학년별로 교과 영역을 통합한 통합주제를 세부적으로 구성, 제시하였으며, 통합주제 내에서 생활기능 교과와의 연계방안도 제시하였다. 나아가 학교교육과정 구성 양식을 개발하여 교육과정 재구성 작업의 통일성과 효율성을 제고하고 있다. 셋째, 독일의 경우 교과협의회의 구성과 과제를 학교법으로 규정하고 있으며, 민주적 절차에 의거한 분업과 협력방식, 의사결정을 통해 모든 구성원이 수용할 수 있는 학교교육과정을 구성하기 위해 노력함을 알 수 있다. **결론:** 학교교육과정 및 교육과정 재구성을 위한 지역 수준의 교육과정 구성 방향 및 시도교육청 차원의 체계적인 지원 방향에 대해 논의하였다.

---

〈주제어〉 독일 특수교육, 지역 교육과정, 학교교육과정, 교사학습공동체, 교과협의회

---

\* 이 연구는 2022학년도 단국대학교 대학연구비 지원으로 연구되었음.

\*\* 제1저자 및 교신저자 (rhiesj@dankook.ac.kr)

## I. 서론

특수학교 수업에서 지적장애 학생에게 표준중심 교육과정(standard-based curriculum)과 기능적 교육과정(functional curriculum) 중 어떤 것을 어떻게 적용하는 것이 더 적합한지에 대한 논쟁과 고민은 그 역사만큼이나 지금도 여전히 유효한 과제이다(Ayres et al., 2011; Courtade, Spooner, Jemez, 2012 등). 일반학생과 차별 없이 장애학생에게도 학년수준 교과목을 학습할 권리를 보장하고 이를 통해 학교와 지역사회, 나아가 미래의 진로와 취업 기회에 접근과 참여가 가능하도록 해야 한다는 당위적 주장과 장애학생 개별적 요구사정에 의거하여 현재와 미래 환경에서 기능성과 독립성을 증진하기 위한 개별화된 교육과정이 중요하다는 주장은 특수교육 현장에서 상호보완적으로 수용될 수 있으며, 결국은 그 방법론적 실천으로 관심이 귀결된다. 즉 개별 학생에게 적합한 교과별 성취기준과 학생의 현재와 미래의 독립성 향상을 위한 우선적인 기능적 기술이 결합한 개별화된 교육과정을 개발하고 구현하는 것이 국가 및 지역사회 그리고 학교현장 모두에 의미있는 특수교육 실천이 될 것이다(Ayres et al., 2012). 이러한 맥락에서 볼 때 국내 특수교육 현장의 주요 관심사인 교육과정 재구성도 교육표준인 성취기준을 표방하면서도 일정 요소의 수정, 보완을 통해 학생 개개인의 다양한 특성과 생태학적 요구를 반영하여 교육을 계획하고 운영하는 것이라 할 수 있다.

국내 특수교육 교육과정은 과거 발달단계에 따른 교과별 학습내용 조직에서 벗어나 차별없는 교육기회 보장과 현장적합성 제고를 위해 개정을 거듭하였고, 특히 2008년 장애인권리협약을 기점으로 2011년 개정에서는 일반교육에 준한 성취기준을 도입하고, 2015년 개정에서는 교육목표에 일반교육의 핵심역량 개념을 도입하는 등 통합교육의 실질적인 가능성을 확대하는 방향으로 개정이 이뤄지고 있다(성희원, 황순영, 2023). 이처럼 개정을 통한 특수교육 교육과정의 통합교육 지향성, 나아가 교육과정의 대강화와 학교수준 교육과정의 자율성 확대는 필연적으로 새로운 차원에서 교육과정의 현장적합성 논의를 제시하나, 이와 더불어 교육과정 재구성의 필요성 및 교사의 교육과정 전문성을 강력히 요구하는 계기가 되었다(김영미 외, 2016; 송은숙, 최진혁, 2020).

최근 고시된 2022 개정 특수교육 교육과정은 4차 산업혁명 시대의 초연결 사회에 대비하여 미래사회가 요구하는 핵심역량 함양에 주안점을 두며, 학생의 장애 특성 및 요구를 고려한 실생활 중심의 맞춤형 교육과정으로 개발되었다. 나아가 교육과정 분권화와 자율화를 기반으로 학교 여건에 적합한 학습을 강조하는 총론의 기조는 어느 때 보다 학교교육이 현장의 교육과정 자율성에 기반을 두고 실현되어야 함을 강조하며(교육부, 2021; 2022), 교육과정 실행 주체인 교사에게 자율성 뿐 아니라 교육과정 재구성에 대한 전문적 역량을 갖추도록 요구한다.

교육부는 특수교육 교육과정의 성공적 현장 안착을 위해 개정 시 각종 설명회를 통해 개정의 취지와 내용을 안내하고, 특히 교육과정 재구성과 관련한 집합연수 프로그램 등을 운영한다. 그러나 실제 현장에서의 교육과정 실행, 나아가 학교 교육과정 계획에 따른 목표 달성을 조직적으로 지원하고 관리하며 점검할 수 있는 체계는 작동하지 않는 것이 현실이다(김정혜, 박창언, 2013; 서경혜,

2009). 무엇보다 특수학교의 경우 유치원 과정부터 고등학교 및 전공과에 이르기까지 학생들의 다양한 교육적 요구에 따른 교육과정 운영 및 적합화 과제가 교육과정 투입의 실효성에 대한 평가를 어렵게 하는 요소이기도 하다(강종구, 이미숙, 황인영, 2020).

특히 교육과정 재구성과 관련한 교사의 어려움으로 과중한 업무 부담과 잦은 개편으로 인한 교육과정 피로도, 국가수준 교육과정의 현장 적합성, 교사의 교육과정 재구성 역량 문제가 거론되기도 하고(김동인, 정은희, 2019; 이진현, 고재천, 2017), 다른 한편으론 현장에 투입되는 과도한 자료(지침, 교과서, 수정자료 등)가 오히려 의존성이나 부담을 가중시켜 교육과정 재구성에 대한 교사의 자율성과 자발성을 저해한다는 의견도 제시된다(강종구 외, 2020).

나아가 선행연구에 의하면 특수교사들의 교육과정 재구성 수준은 장애학생들의 특성과 요구에 기반하여 주로 교육내용과 교육방법을 재구성하는 제한적인 양상으로 나타났다(김동인, 정은희, 2019; 김영미 외, 2016; 송은숙, 최진혁, 2020; 이희연 외, 2020; 한경임, 한경화, 2019). 이러한 교육내용과 방법의 재구성과 더불어 특수교육 교육과정 재구성은 학급 구성원의 이질적 특성으로 인해 전통적으로 주제통합 및 교과통합 중심으로 진행되는 경향이 있는데(강은영, 박운정, 2016), 2022 개정 특수교육 교육과정이 강조하듯, 교과교육에서 깊이있는 학습을 통한 역량 함양을 위해 성취기준 중심의 교과내 영역간, 교과간 내용 연계성을 고려한 체계적이고 조직적인 교육과정 재구성 방식도 요구된다(교육부, 2021).

교육과정 재구성 관련 특수교사의 요구 우선순위를 분석한 송은숙, 최진혁 연구(2020)에서는 교육과정 이해, 교육과정 재구성 관련 설계, 평가, 전문성 항목이 혼재하는 경향을 보였으나, 전반적으로 전문성 신장에 대한 요구가 높기에, 이에 대한 우선적 지원을 강조하였다. 나아가 교육과정 재구성에 긍정적 영향을 미치는 요인으로는 전문지식 뿐 아니라 연수 등 교사의 학습기회, 실천 경험 및 교사간 협력이 제시되었다(방기용, 강현석, 2014; 조향미, 신진수, 2019).

이처럼 교육과정 재구성 관련 인식 및 수행 정도, 요구에 대한 연구를 종합하면, 교육과정 재구성에 대해 긍정적으로 인식하는 반면, 교사의 재구성 역량에 대한 인식이나 수행수준은 높지 않으며, 교사간의 협력도 자발적이지 않다는 결과이다. 이와 관련하여, 전문성 신장을 위한 교사연수 프로그램 개선, 자료개발 및 보급, 전문적 학습공동체 운영 등 교육부 및 시·도교육청 차원의 정책적 지원방안이 요구된다고 할 수 있다(곽영순, 2015; 김동인, 정은희, 2019, 송은희, 최진혁, 2020).

나아가 교육과정의 대강화와 자율성을 강조하는 국가수준 교육과정이 현장에 성공적으로 안착하기 위해서는 학교수준 교육과정의 운영이 중요하다. 앞서 논의한 교육과정 재구성 역시 교사 개인이 아닌 학교수준 교육과정 차원에서 공동의 논의와 협력을 통해 이뤄지는 것이 바람직하며, 2022 개정 특수교육 교육과정 총론 역시 학교교육과정의 중요성과 운영방안을 제시하고 있다. 학교교육과정 운영의 자율성에 대한 논의는 국내에서 혁신학교 학교자율과정 정책을 중심으로 진행되고 있다. 특히 지역교육과정으로 2021 경기도 초·중·고등학교 교육과정 총론을 고시한 바 있는 경기도 교육청은 혁신학교 정책으로 전문적 학습공동체를 학교자율과정과 밀접히 연계하여 진행하고 있

## 특수교육논총

다(임재일 외, 2022). 국내 혁신교육 정책이 강조하는 학교교육과정 운영 및 전문적 학습공동체의 기반은 ‘민주적 학교운영’으로서(고희영, 2022), ‘학교 구성원들이 학교의 비전과 목표 설정은 물론 학교교육과정의 구성, 운영, 평가에 함께 참여하고 학교의 다양한 교육활동을 계획·실행하면서 소통과 참여로 협치를 이루어가는 것’을 의미한다(경기도교육청, 2020). 그러나 이러한 지역교육과정은 총론 수준으로 개발되며 교육과정 재구성의 당위성을 강조할 뿐, 특수교육대상 학생을 위한 학교수준 교육과정 운영에 대한 구체적인 지침이나 방안은 제시하지 않는다.

이에 본 연구에서는 이미 오래 전부터 학교교육과정 운영을 정부 차원에서 지원해 온 독일의 사례를 통해 특수교육 관련 학교수준 교육과정 지원방안에 대해 분석하여 시사점을 얻고자 하였다. 우선 학교수준 교육과정 및 교육과정 재구성의 기본 토대이자 지침이 되는 독일 주정부의 특수교육 교육과정(각론)을 분석하여 교육과정 재구성과 관련된 특성이나 도움이 되는 점을 도출하였다. 또한 주정부가 제공하는 교육과정 재구성 지원자료를 분석하였다. 독일의 주정부에서는 학교교육의 질 제고(Qualitätsentwicklung) 측면에서 학교교육과정 구성을 위해 각 교과와 내용영역별로 구체적인 교육과정 재구성 예시 자료를 개발, 보급하고, 각종 프로그램을 운영한다. 특수학교를 포함한 일선 학교의 교과협의회에서 이러한 주정부 교육과정과 교육과정 재구성 자료를 기반으로 학교교육과정을 개발한다. 국내 학교교육과정 구성에서도 지역교육청의 교육과정 지침이 반영되기는 하나, 교과별 재구성 방안과 같이 구체적인 지원이 제공되지 않기에, 독일 주정부의 위와 같은 지원방안은 국내 특수학교 학교수준 교육과정 구성에 시사점을 제공할 것이다. 특히 국내 시·도교육청 차원에서 시도해야 할 교육과정 재구성을 위한 구체적인 지원 방향에 대한 시사점을 논의하였다.

독일은 지방분권의 연방체제 국가이기에 국내 중앙집권적 교육정책과 행정 시스템 상에 큰 차이를 보이나, 최대한 국내 교육개념 및 체제와 비교하며 이해를 도모하였다. 나아가 16개 연방주 중 노르트라인-베스트팔렌 주(Nordrhein-Westfalen: 이하 NRW)를 중심으로 특수학교 교육과정 지원 방안을 고찰하였는데, 그 이유는 3가지이다.

첫째, NRW주는 연방 주 중 주민수가 가장 많고, 산업과 교육의 중심지이다<sup>1)</sup>.

둘째, NRW주는 2022년 국내 교육과정 개정과 비슷한 시기에 연방주 차원의 특수교육 교육과정을 개정하였다. 이는 국내 기본 교육과정에 해당하며, ‘지적발달 교육과정’으로 불린다. 우선 독일 중앙정부 교육부장관회의(Kultusministerkonferenz, 이하 KMK)에서 2021년에 지적발달 교육과정 총론(Empfehlungen)을 개정<sup>2)</sup>하였고, 이에 따라 NRW주는 연방주 중 가장 먼저 2022년 7월에 ‘지적발달 교육과정’ 총론(Richtlinien)<sup>3)</sup>과 각론(Unterrichtsvorgaben)<sup>4)</sup>을 개정, 고시하였다(NRW.

1) NRW주는 독일 전체 인구의 21.5%가 거주하는 인구수가 가장 많은 연방주이며, 바이에른주(15.85%)가 그 뒤를 잇는다.

2) KMK 지적발달 교육과정 총론의 원제: ‘지적발달 중점 특수교육 요구 아동 및 청소년을 위한 학교교육, 상담 및 지원을 위한 교육과정 총론’(Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung) (KMK, 2021).

2022a; 2022b).

셋째, 특수교육 통계에 따르면 NRW주의 분리지원 비율(Exklusionsquote), 즉 전체 학령기 학생 수 대비 특수학교 재학생 비율이 다른 연방주에 비해 높다(Klemm, 2022)<sup>5)</sup>. 16개 연방주 중 구동독지역을 제외하면 1위에 해당하는데, 그만큼 주정부에서 특수학교 운영과 지원에 관심이 클 것이다. 특히 2021년 기준 NRW주 소재 특수학교에 독일 전체 특수학교 재학생 중 25%가 배치되었고, 특수학교 재학 중인 지적장애 학생수도 NRW주가 가장 많다(KMK, 2022a). 장애학생을 위한 특수교육 교육과정의 구성이나 성취기준 범위는 연방주마다 상이할 수 있으나, 특수교육대상 학생의 개별화된 지원과 교육적 통합이라는 목표에서는 차이가 없으며, 연방주 교육과정 개정에는 전문가와 관련 단체가 참여하기에 보편성을 확보할 수 있을 것이다. 그러므로 위의 3가지 요소만을 고려하여 연방주를 선정하였다.

이상의 연구 필요성과 목적을 종합하여 설정된 주요 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 독일 연방주 차원의 특수교육 교육과정 각론의 내용체계는 어떠한가?

둘째, 독일 연방주가 제공하는 학교교육과정 지원방안은 어떠한가?

셋째, 학교교육과정 구성을 위한 교과협의회의 과제와 협력 방식은 어떠한가?

본 연구는 다음의 방법으로 진행하였다. 첫째, 독일과 NRW주의 각종 공식 교육과정 및 공식 문헌, 관련 문헌을 수집하여 문헌 연구 방법으로 분석하였다. NRW주 특수교육 교육과정 각론은 내용체계 구성을 교육과정 재구성 측면에서 분석하였고, NRW주가 특수학교 학교교육과정 구성을 위해 지원 자료로 개발, 배부한 ‘수업계획’ 문서를 분석하여 구성적 특징을 고찰하였다. 나아가 특수교육 및 통합교육 현황은 독일교육부 온라인 통계자료와 베르텔스만 연구재단 통계자료를 활용하였다. 둘째, 독일과 NRW주 특수교육 교육과정의 현장 운영 및 교과협의회에 대한 정보는 2023년 한국을 방문한 독일 특수교육과 교수 2(뮌헨대, 쾰른대)인 및 현직 특수교육 교사 1인과의 면담 및 이메일을 통해 정보를 수집하였다.

3) NRW주 지적발달 교육과정 총론의 원제: ‘지적발달 중점 교육과정 총론’(Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) (NRW, 2022a)

4) NRW주 지적발달 교육과정 각론의 원제: ‘모든 학습장소에서 목표 세분화된 지적발달 교육을 위한 교육과정 각론’(Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten) (NRW, 2022b)

5) NRW주의 특수교육 대상학생 분리지원 비율은 4,76% 로 독일평균 4,28% 보다 높다.

## II. 연방주 차원 특수교육 교육과정 각론 내용체계

### 1. 독일 특수교육 대상 학생 수 현황

독일 교육부 2021년 통계에 의하면 전체 학령기 학생(1~10학년) 중 특수교육대상 학생 비율은 7.74% 이고, 이중 일반학교에서 통합지원 받는 학생은 3.46%이며, 분리 환경인 특수학교에서 지원 받는 학생은 4.28%에 달한다. 그리고 특수교육대상 학생 전체 중 일반학교에 통합된 비율은 44.73%이다(〈표 1〉)(교육부, 2023; Klemm, 2022).

〈표 1〉 독일과 한국의 통합교육 관련 통계

|         | 학생수 (단위: 명) |         |         |         | 비율 (%) |       |       |       |
|---------|-------------|---------|---------|---------|--------|-------|-------|-------|
|         | 전체          | 특수교육대상  | 일반학교재학  | 특수학교재학  | 지원비율*  | 분리지원* | 통합지원* | 통합교육* |
| 독일(21년) | 7,334,983   | 567,908 | 254,051 | 313,857 | 7.74   | 4.28  | 3.46  | 44.73 |
| 한국(23년) | 5,261,918   | 100,515 | 72,642  | 27,873  | 1.91   | 0.53  | 1.38  | 72.26 |

\*지원 비율 (Förderquote): 전체 학령기 학생수 대비 특수교육대상으로 선정되어 지원받는 학생 비율

\*분리지원 비율 (Exklusionsquote): 전체 학령기 학생수 대비 특수학교 재학생 비율

\*통합지원 비율 (Inklusionsquote): 전체 학령기 학생수 대비 일반학교 재학 특수교육대상학생 비율

\*통합교육 비율 (Inklusionsanteil): 특수교육대상 학생 중 일반학교 재학 학생 비율

한국 통계: 장애 영아 및 유치원생 수제외

독일 통계: 초등1학년~10학년까지 통계, 건강장애학생수 제외, 연방주 Saarland 통계 제외

국내 2023년 기준 일반학교 통합교육 비율 72.26%에 비하면 독일의 통합교육 비율이 낮다고 볼 수 있으나 독일 전체 특수교육대상 학생 수가 한국의 약 5.7배이고, 독일이 전통적인 분리교육 국가였던 점을 감안할 때, 장애인권리협약 당시인 2008년도 통합교육 비율 18.4%에서 2021년에 44.73%로 상승한 것은 정부의 통합교육에 대한 관심과 노력을 증명하는 셈이다(KMK, 2022b).

나아가 독일은 장애유형에 따른 학생 통계를 특수교육대상 학생에게 적용하는 교육과정에 의거하여 산출한다. 〈표 2〉에 따르면 소위 학습장애 학생의 비율이 가장 높고, 정서 및 행동장애 학생과 지적장애 학생 비율이 그 뒤를 잇는다. 또 한 가지 주목할 사항은 독일에서 장애인권리협약이 이행된 2008년 5월 이후부터 2021년도까지 분리지원 비율의 변화추이인데, 학습장애 학생의 분리지원 비율은 급격히 감소(-0.66%)한 반면, 지적장애 학생의 분리지원 비율은 장애영역 중 가장 많이 증가(+0.22%)한 것을 알 수 있다. 즉 학습에서 경도장애를 가진 학생의 일반학교 배치는 지난 10여년간 증가 추세지만, 지적장애 및 도전적 행동문제를 보이는 학생의 특수학교로의 분리 배치는 지속되고 있음을 알 수 있다.

<표 2> 적용 교육과정 유형에 의거한 특수교육대상 학생수 및 특수학교 분리지원 현황

| 적용 교육과정명    | 2020/21년도 |       | 분리지원 비율 (%)** |           |
|-------------|-----------|-------|---------------|-----------|
|             | 총 학생수     | %     | 2008/09년도     | 2020/21년도 |
| 총계          | 571,208*  | 100.0 | 4.80          | 4.28      |
| 학습 지원       | 228,121   | 39.9  | 2.14          | 1.48      |
| 정서 및 사회발달   | 103,571   | 18.1  | 0.44          | 0.59      |
| 언어 지원       | 59,230    | 10.4  | 0.47          | 0.41      |
| 지적 발달       | 100,040   | 17.5  | 0.94          | 1.16      |
| 신체 및 운동성 발달 | 34,479    | 6.9   | 0.31          | 0.34      |
| 청각 지원       | 21,970    | 3.8   | 0.14          | 0.14      |
| 시각 지원       | 9,916     | 1.7   | 0.06          | 0.07      |
| 복합/미분류      | 8,881     | 1.6   | 0.30          | 0.09      |

\*독일 통계: 표 1과 달리 연방주 Saarland 특수학교 재학생 수 포함하여 산출. 초등1학년~10학년까지 통계, 건강장애학생수 제외,

\*\*분리지원 비율 (Exklusionsquote): 전체 학령기 학생수 대비 특수학교 재학생 비율

## 2. NRW주 특수교육 교육과정 개요

독일의 교육과정 총론은 중앙정부의 KMK에서 고시하고, 각 연방주에서는 개정방향에 맞추어 지역수준의 총론과 각론을 개발한다. 특수교육 교육과정의 경우, KMK에서 총론(Empfehlungen) 및 지원 영역별 총론을 고시하고, 이에 따라 16개 연방 주정부에서는 일부 지원 영역별 총론(Richtlinien)과 각론<sup>6)</sup>을 개발, 고시한다. 각 연방주 마다 각론을 개발하는 교육과정은 ‘지적발달 교육과정’(Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)과 ‘학습지원 교육과정’(Förderschwerpunkt Lernen) 2종 이었다(이숙정, 2006)(<표 3> 참조). 그러나 NRW주는 2022년 8월 1일을 기점으로 소위 경도학습장애 학생을 위한 ‘학습지원 교육과정’ 각론의 적용을 중지하고, 통합교육의 취지를 살려 경도학습장애 학생이 일반학교 교육과정, 즉 일반 초등학교와 일반 직업중학교인 하우트슐레(Hauptschule) 교육과정과 이수단위를 기반으로 이수하도록 하였다. 즉 해당 학생의 IEP목표에 의거하여 일반 교육과정 재구성을 통해 학습성과를 달성하도록 개정하였으며, 학습성과 평가에 있어서는 시험 결과뿐 아니라 학습자의 노력과 학습 진전도를 평가에 포함하도록 명시한다(NRW, 2022a).

6) 지역수준 교육과정으로 개발되는 ‘각론’에 대한 명칭은 연방주마다 상이하다. NRW주의 경우 ‘수업지침(Unterrichtsvorgabe)’이라 칭하며, 다른 주에서는 Curriculum이라 칭하기도 한다.

특수교육논총

<표 3> 국가수준 특수교육 교육과정 총론 및 주정부 총론과 각론(예: NRW주)(2023년 10월 현재)

| 고시 기구                | 고시 교육과정 종별 명                      | 최종고시<br>년도           | 비고   |                             |
|----------------------|-----------------------------------|----------------------|------|-----------------------------|
| KMK-<br>중앙<br>문교장관회의 | 특수교육 교육과정                         | 2000                 |      |                             |
|                      | 지적발달 교육과정                         | 2021                 |      |                             |
|                      | 학습지원 교육과정                         | 2019                 |      |                             |
|                      | 장애학생 통합 교육과정                      | 2011                 |      |                             |
|                      | 정서 및 행동발달 교육과정                    | 2000                 |      |                             |
|                      | 총론 (Empfehlung)<br>자폐성 장애 학생 교육과정 | 2000                 |      |                             |
|                      | 지체 및 운동성 발달 교육과정                  | 1998                 |      |                             |
|                      | 건강장애 학생 교육과정                      | 1998                 |      |                             |
|                      | 언어 지원 교육과정                        | 1998                 |      |                             |
|                      | 시각 지원 교육과정                        | 1996                 |      |                             |
|                      | 청각 지원 교육과정                        | 1996                 |      |                             |
| 연방주 NRW              | 총론 (Richtlinien)                  | 지적발달 교육과정            | 2022 | 이전 지적발달 총론<br>(1980. 5월 고시) |
|                      | 각론<br>(Unterrichts-vorgaben)      | 지적발달 교육과정*<br>(분석대상) | 2022 | 3과목 각론 고시(국어,<br>수학, 발달영역)  |
|                      |                                   | 학습지원 교육과정            | 적용중지 | 공통교육과정으로 대체                 |

‘지적발달 교육과정’은 과거 지적장애학생을 위한 교육과정으로 불렸으며, 국내 기본교육과정 적용 대상 학생과 그 적용 범위가 동일하다. NRW주 2022개정 지적발달 교육과정 각론에는 개정 이전과 마찬가지로 교과별 및 학교급별 목표역량(소위 성취기준)이 제시되었으며 현재 3개 교과목(발달영역, 국어(원제: 언어와 의사소통), 수학)의 교육과정이 고시되었고, 이외 과목(사회, 과학, 직업·기술·경제, 체육, 예술)의 교육과정은 현재 개발 중이다.

NRW주 학교법령 제 29조 (SchulG, BASS 1-1)에 따르면 NRW주가 고시한 지적발달 교육과정 ‘총론’과 ‘각론(Unterrichtsvorgaben)’은 지적발달 지원이 필요한 학생들이 재학 중인 ‘모든 학습 장소’에 2022년 8월 1일부터 적용되며, 특수학교의 경우 초등부터 고등학교 과정(Sekundarstufe I und II)까지, 통합학교의 경우 초등부터 중학교 과정(Sekundarstufe I)까지 이 교육과정의 세분화된 목표역량(angestrebte Kompetenzen)에 의거한 수업을 이수한다. 각급 학교는 주정부 각론을 바탕으로

7) NRW주 2022 지적발달 교육과정 총론은 40여쪽의 문서이며, ① 총론 기능, ② 적용대상 학생, ③ 지적 발달 교육과정에서 교육과 수업(교육 의미, 구성체계, 전문가와의 협력), ④ 수업 구성 원리, ⑤ 목표역량의 정의 및 범위, ⑥ 진단과 IEP, ⑦ 학업평가 방안, ⑧ 단위학교 학교품질보장에 대한 진술로 구성된다.

로 자체 ‘학교수준 교육과정(Arbeitspläne)’을 검토하여 우선 23/24학년도에 학교 교육과정을 추가 개발해야 한다.<sup>8)</sup>

### 3. NRW주 지적발달 교육과정 각론에서 ‘역량’의 의미와 구성

역량(Kompetenzen)은 글로벌 경쟁 및 지식정보화 시대 각국의 교육과정에서 강조하는 주요 개념으로 자리잡았다. 특히 독일은 OECD의 DeSeCo 연구(1997~2002)를 통해 역량 개념을 교육에 적극 도입하였고, 각 주정부는 2010년 이후부터 모든 학교급 교육과정을 역량중심 교육과정으로 전면 개정, 실시하는 단계에 이르렀다(배지혜, 2021).

OECD 역량 개념에 대한 바이너트(Weinert)(2001)의 정의를 비롯하여 역량에 대한 여러 정의를 종합하면, 결국 학교 교육에서 강조하는 역량이란 단순한 지식이나 기능이 아닌, ‘수업과 실생활에서 마주하게 되는 다양한 형태의 과제나 문제를 행동으로 대처하고 해결할 수 있는 능력’을 의미한다(KMK, 2021). 또한 교육과정과 관련하여 이러한 실천적 역량은 크게 양분되는데, 모든 교과에 관련있는 범교과적 역량(예, 미디어 역량, 민주시민 역량)<sup>9)</sup>과 개별 교과의 교과 특수적 역량으로 구분할 수 있다. 교과 역량은 각 교과에서 학습하고 습득해야 할 지식, 기능, 가치, 태도와 연관되며(백남진, 2014), 이는 교과별 교육과정의 ‘성취기준’으로 표면화된다.

성취기준 개념은 국내 제7차 교육과정 개정 시기(1997)에 용어가 도입되는 과정에서 기준(standard), 준거(criterion), 내용기준(content standard), 수행기준(performance standard) 등으로 지금까지 혼용되는 경향이 있으나, 종합하면 성취기준이란 일반적으로 “평가기준이 되는 교수·학습 목표이자, 각 과목별 교수·학습의 실질적 기준으로서 각 교과목에서 가르치고 배워야 할 내용(지식, 기능, 태도)과 그러한 내용 학습을 통해 학생들이 성취해야 할 능력과 특성을 명료하게 진술한 것”으로 정의된다(김진숙, 1999). 즉, 성취기준은 학생들이 특정 학년(군)에서 마땅히 습득하고 성취해야 하는 능력과 특성으로서, 이를 도달해야 할 기준(도달)점(benchmark)으로 진술하며, 성취할 것으로 기대되는 교육결과에 대한 ‘최소한의 준거’가 된다. 나아가 성취기준은 교사들이 설정한 수업 목표의 타당성을 검토하는 기준 역할을 한다.

국내 공통 및 기본 교육과정과 마찬가지로 독일의 공통 교육과정 성취기준 역시 위와 같은 성격을 지닌다. 단지 용어 사용에서 차이가 나는데, 성취기준을 KMK 국가수준 교육과정에서는 ‘교과 역량(fachliche Kompetenz)’으로, NRW주 교육과정에서는 ‘기대 역량(Kompetenzerwartung)’이라

8) 독일 특수교육대상 학생의 경우, 각 학교급 졸업시 중점적으로 수학한 교육과정과 수업에 의거하여 3가지 졸업자격(일반학교 졸업자격, 학습지원 교육과정 졸업자격, 지적발달 교육과정 졸업자격)중 1가지 자격을 취득하는데, 지적장애 학생은 지적발달 교육과정 졸업자격을, 지체장애 학생 및 청각 및 시각장애 학생의 경우 위의 3가지 중 1가지 졸업자격을 취득한다.

9) 독일 일반 및 특수교육 교육과정에서의 범교과 역량은 동일하며, 위의 예시 외에도 인권 역량, 지속발전 가능성 차원의 소비자 역량, 성인지 감수 역량, 문화 및 다문화 역량이 해당한다(KMK, 2021).

특수교육논총

는 용어로 진술한다. 그러나 특수교육 기본 교육과정에 해당하는 지적발달 교육과정 각론에서는 이러한 성취기준 관련 용어나 의미가 달라짐에 주목할 필요가 있다. NRW주 지적발달 교육과정 각론에서는 ‘목표 역량’(angestrebte Kompetenzen)<sup>10)</sup> 이란 용어를 사용하는데, 이는 일반 교육과정 맥락에서 특정 학년군의 모든 학생이 특정 시점에 마땅히 성취해야 하는 ‘준거’나 ‘도달점’으로서의 성취기준이 아닌, 특수교육대상 학생들이 각자 자신의 발달 및 학습 수준에서 성취를 위해 ‘노력해야 하는’(anstreben) 목표로서의 역량을 의미한다. 이 교육과정의 적용 대상인 지적장애 학생들은 개별적 수행 차이가 크고 고정된 시점에 특정 역량을 습득한다고 가정할 수 없기에 일반 교육과정의 획일적인 성취기준 진술에서 벗어난 형태로 역량을 설정한다(NRW, 2022a). 한 예로 국내 2022 기본 교육과정 초등5~6학년군 국어과 ‘쓰기’ 영역의 내용요소 ‘글자의 짜임과 획순’에 해당하는 ‘성취기준’을 NRW주 2021 지적발달 교육과정의 해당 ‘목표역량’과 비교하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 국내 기본 교육과정 성취기준과 NRW주 지적발달 교육과정 목표역량 비교 - 국어과 예시

| * 국내 2022 기본 교육과정 국어과 쓰기 영역: 내용요소 ‘글자의 짜임과 획순’ 성취기준              |   |                                 |   |
|--|---|---------------------------------|---|
| [6국어03-01] 글자의 짜임을 알고 획순에 따라 한글 자모를 쓴다.                          |   |                                 |   |
| * NRW주 지적발달 교육과정 국어과 2. 쓰기- 2.3 맞춤법에 따라 쓰기- 2.3.2. ‘낱말 쓰기’의 목표역량 |   |                                 |   |
| 내용요소   | 목표역량 ( 풀 Pool 형태)   | 발달영역<br>교과 연계                   | 타학교군 연계   |
| 2.3.2<br>낱말쓰기  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 쓰기에서 음소-문자 대응을 사용한다 (음운 인식 전제)</li> <li>· 개별 음절을 소리 나는 대로 쓴다</li> <li>· 음절 연결을 소리 나는 대로 쓴다</li> <li>· 인식된 음절로 낱말을 쓴다</li> <li>· 통글자로 낱말을 쓴다</li> </ul> | <b>지각:</b><br>8.6<br>8.7<br>8.9 | 초등준비반/4학년말<br>쓰기: 철자법 전략 및 낱말 쓰기<br><br>일반 중학교 5/6학년말<br>(영역) 언어; (내용영역) 산출 |

NRW주 지적발달 교육과정의 목표역량은 내용요소를 교과적 위계로 세분화, 상세화하여 진술하며 개별 학생에게 적합한 학습 목표를 설정하도록 한다. 이러한 목표역량은 개인별 학습 수준 분석에 기반한 개별 학생의 학습 과정에 중점을 두며, 현재 발달상태 및 역량을 기반으로 다음 발달단계인 근접발달영역(ZDP)을 조정하여 학습이 일어나도록 하는, 잠재적인 발달 연속성 관점에서 구성된다. 또한 목표역량은 외부에서 인지 가능한 변화로 표현되는 행동으로 진술된다.

나아가 목표역량은 개별 학생의 기초능력과 선행능력을 고려하고 선정하고, 새로운 역량 외에도 이미 습득한 역량을 유지하는 것도 주요 사안이며, 3차원 활동, 즉 교과중심, 발달중심, 생활중심

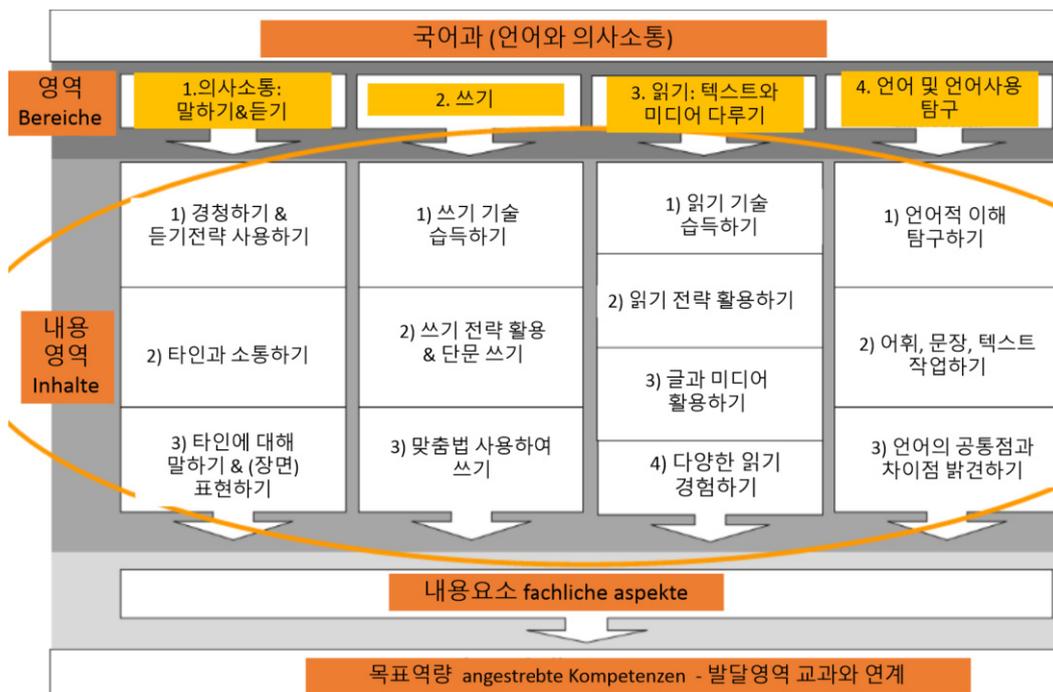
10) 직역하면 ‘노력하여 추구해야 하는 역량’을 의미하며, 이를 ‘목표 역량’으로 의역하였다.

이숙정 / 독일 특수교육 교육과정 각론과 학교교육과정 지원방안의 특징 및 시사점 -노르트라인-베스트팔렌 주를 중심으로

학습활동을 통해 습득하게 된다(NRW, 2022a). 이처럼 교과학습 내용과 수행수준을 고려하여 다양한 선택이 가능하도록 한, 소위 ‘Pool 형태’의 목표역량은 학생 개개인의 참조준거(Bezugsnorm)로 인식되며, IEP 목표설정의 기초를 제공하고, 현행 수행수준을 파악하는 진단도구로도 활용가능하다.

#### 4. NRW주 지적발달 교육과정 각론 내용체계 특징

2022개정 지적발달 교육과정 각론은 역량 중심 교육과정으로 학생들이 습득해야 할 역량을 3차원적, 즉 발달중심, 교과중심, 생활맥락 중심으로 입체적으로 구성하였다. 3개 교과의 내용체계는 국내 기본 교육과정과 유사하게 영역(Bereiche)-내용영역(Inhalte)-내용요소(Fachliche Aspekte)-목표역량으로 구성되었다(〈그림 1〉 국어과 참고). 나아가 지적발달 교육과정 각론은 학년군을 구분하지 않으며, 이에 따라 교과 목표역량 역시 학년군별로 세분화 되지 않고, 내용요소 별로 제시된다.



〈그림 1〉 NRW주 지적발달 교육과정 국어과 내용체계 개관(NRW, 2023b)

〈표 5〉는 발달영역 교과의 내용체계인데, 발달영역 교과는 국내 2022 개정 기본교육과정의 ‘일상생활 활동’ 교과와 비견되나 중도중복장애 학생에게만 적용하는 교과는 아니며 매우 기초적인 영역인 운동성, 지각, 인지, 사회적 관계, 의사소통으로 설정하였다.

〈표 5〉 NRW주 지적발달 교육과정 각론의 [발달영역] 교과 내용체계: 5개 영역, 내용영역 및 내용요소

| 운동성 motoric            | 지각 perception  | 인지 cognition       | 사회적 관계 socialization                      | 의사소통 communication |
|------------------------|----------------|--------------------|---|--------------------|
| 1. 신체자세 변환 및 자세 유지하기   | 1. 진동 감각 지각    | 1. 감각운동 발달         | 1. 정서: 자신과 현재 삶 인식하기                      | 1. 발화와 말하기 기능 익히기  |
| 1.1 기본적인 신체 자세로 변환하기   | 1.1 진동 감각 경험하기 | 1.1 집중력 조율하기       | 1.1 '자아' 인식하기                             | 1.1 언어의 기능         |
| 1.2 신체자세 유지하기          | 2. 평형감각 지각     | 1.2 유연적 행동 반복하기    | 1.2 생애사적 발달 알아보기                          | 1.2 목소리 기능         |
| 1.3 자세 이동              | 2.1 공간 오리엔테이션  | 1.3 목표행동 실행 및 변화주기 | 1.3 자기 효능감                                | 1.3 조음과 발화         |
| 1.4 인체공학적 자세           | 2.2 직선 가속도     | 1.4 새로운 행동 표현 개발하기 | 1.4 자기 결정                                 | 1.4 발화유창성과 리듬      |
|                        | 2.3 회전 가속도     |                    | 1.5 자신에 대한 평가                             | 1.5 보조기기사용 조음 및 표현 |
| 2. 물건 들기, 움직이기, 손으로 잡기 | 2.4 평형감각 키우기   | 2. 기역력             | 2. 정서: 정서적 역량                             | 2. 표현 나타내기         |
|                        | 3. 고유수용감각 지각   | 2.1 초단기 집중력        | 2.1 자기 감정 인식하기                            |                    |
| 2.1 물체 들고, 이동하고 잡기     | 3.1 신체도식       | 2.2 단기 및 작업집중력     | 2.2 사건과 감정 연결하기                           | 2.1 기초-신체적 차원의 표현  |
| 2.2 하지로 물체 움직이기        | 3.2 신체역식       | 2.3 장기 집중력         | 2.3 자기 감정에 따른 반응 인식하기                     | 2.2 비-언어적 표현       |
| 2.3 손 소근육 운동 사용        | 4. 촉 지각        | 3. 주변세계 개념 형성 및 인식 | 2.4 타인 감정에 반응하기                           | 2.3 잔-언어적 표현       |
| 2.4 손과 팔 사용            | 4.1 촉감 느껴보기    | 3.1 탐색하기           | 2.5 감정에 대한 반응 조절하기                        | 2.4 언어적 표현         |
| 2.5 발 소근육 운동 사용        | 4.2 물체의 고유특성   | 3.2 재인식하기          |   | 2.5 문자언어적 표현       |
|                        | 4.3 온도         | 3.3 내적 표상 인식하기     | 3. 정서: 사회도덕적 행동                           | 2.6 보완대체의사소통       |
|                        | 4.4 통증         | 3.4 비교하기           | 3.1 다른 사람 입장 되어보기                         |                    |
|                        | 4.5 습도         | 3.5 무기, 모으기        | 3.2 반성적-도덕적 자아 개발하기<br>(reflective-moral) |                    |
| 3. 진진 이동 및 보행          | 5. 미감 지각       | 3.6 분류 및 범주화하기     | 3.3 자율적-도덕적 자아 개발하기<br>(autonomous moral) |                    |
| 3.1 다양한 방법으로 진진 움직임    | 5.1 미각 느끼기     | 3.7 규칙성 인식 및 설명하기  |   |                    |
| 3.2 보행                 | 5.2 미각 차이 느낌   |                    |   |                    |
|                        | 5.3 미각 인식 및 구분 |                    |   |                    |

〈표 5〉 NRW주 지적발달 교육과정 각론의 [발달영역] 교과 내용체계: 5개 영역, 내용영역 및 내용요소 (계속)

| 운동성 motoric            | 지각 perception | 인지 cognition        | 사회적 관계 socialization | 의사소통 communication  |
|------------------------|---------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| 4. 해외 구강 움직임 사용하기      | 6. 후각 지각      | 4. 계획적으로 행동하기       | 4. 사회성: 사회적 행동       | 3. 표현 이해하기          |
| 4.1 호흡하기               | 6.1 후각 느끼기    | 4.1 행동 모방하기         | 4.1 자신의 요구와 희망을 다루기  | 3.1 전언어적 & 비언어적 표현  |
| 4.2 음식물 섭취하기           | 6.2 후각 차이 느낌  | 4.2 목표를 정하고 실행하기    | 4.2 상호작용 하기          | 3.2 언어적 표현          |
| 4.3 발화하기               | 6.3 후각 인식     | 4.3 행동을 계획하고 실천하기   | 5. 사회성: 대인관계 역량      | 3.3 문자언어적 표현        |
|                        | 7. 청지각        | 4.4 보조 시스템 활용하기     | 5.1 존중과 친절           | 4. 시로 소통하기          |
| 5. 머리, 안구, 얼굴 움직임 사용하기 | 7.1 소리 느끼기    | 4.5 실수를 줄이고 피하기     | 5.2 인정               | 4.1 기조적 & 전언어적 의사소통 |
| 5.1 머리 움직임             | 7.2 청각적 집중하기  | 5. 판단하기, 문제해결, 평가하기 | 5.3 인내심              | 4.2 비-언어적 의사소통 행동   |
| 5.2 안구 움직임             | 7.3 전경-배경 지각  | 5.1 판단하기            | 5.4 비판               | 4.3 언어적 의사소통 행동     |
| 5.3 표현능력 키우기           | 7.4 청각 구지화    | 5.2 문제 인식하기         | 5.5 사회적 상호           | 4.4 의사소통의 맥락        |
|                        | 7.5 청각 차별화    | 5.3 문제 해결하기         | 5.6 관계 이어가기          | 4.5 의사소통 진행과정       |
|                        | 7.6 청각 인식하기   | 5.4 결과 검토하기         | 5.7 관계 정리하기          | 4.6 의사소통적 관계맺음      |
|                        | 7.7 맥락에 따른 분류 | 5.5 평가하기            | 5.8 사회적 행동 조절하기      | 4.7 의사소통의 내용        |
|                        | 8. 시지각        | 6. 학습 전략            | 5.9 사회규범에 따라 상호작용하기  |                     |
|                        | 8.1 시각 집중하기   | 6. 사회적 생활           | 6. 사회성: 공동체 및 사회적 생활 |                     |
|                        | 8.2 전경-배경지각   | 6.1 과제 처리하기         | 6.1 공동체 생활 경험하기      |                     |
|                        | 8.3 시각-운동-협응  | 6.2 작업공간 만들기        | 6.2 여가활동 구성하기        |                     |
|                        | 8.4 지각 대비     | 6.3 작업태도 내면화하기      | 7. 사회성: 민주주의와 우리 삶   |                     |
|                        | 8.5 공간 위치 파악  | 6.4 다양한 집단형태로 작업하기  | 7.1 민주적 생활 방식에 참여하기  |                     |
|                        | 8.6 공간과의 관계   | 6.5 집중하기            |                      |                     |
|                        | 8.7 형태 인식     | 6.6 구조화하기           |                      |                     |
|                        | 8.8 색깔 인식     | 6.7 내면화, 습관화 하기     |                      |                     |
|                        | 8.9 시각적 인식    | 6.8 킷트를, 확인하기       |                      |                     |

특수교육논총

나아가 각론에서는 교육과정 간 연계를 중시하는데, 우선 교과(국어, 수학 및 발달영역) 내용(목표역량)을 교과간 및 교과 내에서 연계하는 방안을 제시한다. 나아가 일반 교육과정인 초등학교 교육과정 및 직업중학교인 Hauptschule 교육과정과의 연계 방안도 제시한다(〈표 7〉 참고). 이처럼 각론에서 목표역량에 기반을 둔 교과내 및 교과간 연계방안을 제시하는 것은 현장의 교육과정 재구성에 많은 도움이 됨은 자명하다. 물론 연계 시 학생의 해당 학년 단위에 따르기보다는 항상 개인의 발달조건과 발달 가능성을 우선시 할 것을 강조한다. 기타 각론의 교수학습에서는 IEP에 따른 보조공학기와 학생의 모든 생활환경에서 일관되게 AAC를 사용하고 요구에 따른 신변처리 지원도 주요 교육활동으로 수업계획에 반영하도록 한다.

〈표 6〉과 〈표 7〉은 발달영역 교과와 국어과 내용체계 예시이며, 교과내 및 교과간 연계가 조직화 되어 있음을 알 수 있다(수학과도 동일). 이를 세부적으로 살펴보면, 발달영역 교과의 경우(〈표 6〉) 목표역량에 의거하여 ‘교과내 연계’ 방안을 제시하고 있다. 각 내용요소 및 목표역량을 제시하고 내용요소를 동일 교과의 다른 영역과 연계하는 방안을 제시하고, 이를 구현할 수 있는 구체적인 수행 상황을 기술하여 현장 적용을 도모한다. 수행 상황(예시)에서는 학생의 발달수준을 고려한 생활주변 관련 수행과제를 제시함으로써 3차원적 교육과정의 입체성을 구현하고 있다.

〈표 6〉 발달영역 교과 내용체계: 교과 내 연계 (예시: 사회적 관계 영역)

| 영역: 사회적 관계                                 |                            |                 |   |
|--|----------------------------|-----------------|---|
| 내용영역: 1. 정서- 자신과 현재 삶 (biography)에 대해 인식하기 |                            |                 |   |
| 내용요소                                       | 목표역량 (폴 형태)                | 타 발달영역 연계       | 수행 상황 (예시)  |
| 1.3<br>자기효능감                               | • 스스로 영향력 발휘하는 경험하기        | <b>*운동성</b>     | • 주방가전제품 스위치 작동하기<br><br>• 컴퓨터로 슬라이드쇼 만들기<br>...                        |
|  | • AAC 도구로 행동 시도하기          | 2.1-5           |   |
|  | • 자발적으로 변화를 주도하기           | <b>*인지</b>      |   |
| 1.4<br>자기결정                                | • 자신의 결과물 만들기              | 2.3/4.2-3/6.    | • 학급 반장선출 투표하기<br><br>• (전단지 등의) 광고를 식별하고, 자신의 관심, 이해와 비교하여 판단하기<br>... |
|  | • 자신의 결과물 전시하기             | <b>*의사소통</b>    |   |
|  | • ...                      | 2.1-2/4.1-3 ... |   |
| 1.4<br>자기결정                                | • 기초적 의사소통 범위에서 반응하기       | <b>*운동성</b>     | • 학급 반장선출 투표하기<br><br>• (전단지 등의) 광고를 식별하고, 자신의 관심, 이해와 비교하여 판단하기<br>... |
|  | • AAC 도구로 소통하기             | <b>*의사소통</b>    |   |
|  | • 공동결정 및 의사결정 기회 활용하기      | 2.1-5           |   |
| 1.4<br>자기결정                                | • 자기결정과 타인결정에 대해 인식하고 평가하기 | <b>*인지</b>      | • 학급 반장선출 투표하기<br><br>• (전단지 등의) 광고를 식별하고, 자신의 관심, 이해와 비교하여 판단하기<br>... |
|  | • 부적절한 타인 결정에 대해 방어하기      | 4.2-5           |   |
|  | • ...                      | ...             |   |

나아가 위의 발달영역 교과와 내용요소 및 목표역량은 국어 및 수학과 교육과정과도 연계된다. 즉 국어와 수학과와 내용체계는 발달영역 교과와 ‘교과간 연계 및 타학교급 교육과정 연계’ 방식으로 구성되었다. <표 7> 국어과 예시처럼, 각 내용요소를 생활기능 교과인 발달영역 교과와 내용요소와 연계하고, 나아가 각 내용요소에 해당하는 타학교급(일반 초등학교 및 일반 직업중학교) 교육과정 내용영역을 연계, 제시하는데, 후자는 통합교육 현장을 염두에 둔 연계방안이라 할 수 있다.

<표 7> 국어과 내용체계: 발달영역 교과 연계 및 타학교급 연계 (예시 말하기와 듣기 영역)

| 영역: 1. 말하기와 듣기        |   |   |  |
|-----------------------|---|---|--|
| 내용 영역: 1.2 타인과 소통하기   |   |   |  |
| 내용요소                  | 목표역량 (폴 형태)   | 발달영역 교과 연계                                  | 타학교급 교육과정 연계   |
| 1.2.5<br>의사소통<br>행동하기 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 개별 의사소통 사용하여 적절하게 표현하기</li> <li>• 이해하기 쉽게 구두로 말하기(음량, 템포)</li> <li>• 개인적 특성, 감정, 의견 및 관심사 표현하기</li> <li>• 간단한 발언을 통해 대화에 참여하기</li> <li>• 자기 의도와 관심사를 표현하고 이유 말하기</li> <li>• 간단한 대화 규칙 준수하기(예: 응시, 경청)</li> <li>• 안내된 대화형식(예: 분쟁해결, 학급협의회, 협력적 작업, 토론) 따르기</li> </ul> | <b>*사회적 관계:</b><br>2.1/ 2.4/ 4.2/5.1<br>... | <b>초등준비반/4학년말:</b><br>국어과: (영역) 말하기와 듣기: (내용요소) 타인과 대화하기 |
|                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 아날로그 및 디지털 의사소통 규칙 알기</li> <li>• 아날로그 및 디지털 의사소통 규칙 준수하기 (예: 상대방을 인격적으로 친근한 방식으로 호칭하고, 본인의 신분 밝히기) (후략)</li> </ul>   |   | <b>직업중학교 5/6학년말:</b><br>(영역) 의사소통: (내용 영역): 수용과 발화       |

### III. 주정부의 학교수준 교육과정 지원 방안

국가 주도의 교육과정 실행에는 교육과정 고시 외에도 다양한 수준의 교육과정을 개발, 도입 및 실행하는 과정이 포함된다(Stibbe & Aschebrock, 2007). 특히 국가수준 교육과정의 성공적인 실행을 위해서는 개별 학교가 구속력 있고 적합한 학교교육과정을 설계, 운영하여야 한다. 현재 국내교육계에서는 교사의 교육과정 재구성, 교사 전문학습공동체, 나아가 학교교육과정에 대한 지역수준 시도교육청의 지원방안에 대한 논의가 한창이다. 그러나 특수교육 현장에서는 개별 학교의 특수성과 다양한 특수교육대상 학생의 개별화 지원요구를 고려하여 교육과정을 재구성하고, 학교교육과정을 설계하는 일이 쉽지는 않다. 본 절에서는 이러한 특수교육 현장에 대한 독일 주정부의 지원방안

## 특수교육논총

을 고찰하여 시사점을 얻고자 하였다. 독일은 2010년 이후부터 역량중심 교육과정을 도입하였고, 이후 모든 주정부는 학교군별 각론을 개발하고, 일선 학교가 주정부의 교육과정을 바탕으로 학교교육과정을 편성 운영하도록 지원하며 그 결과를 학교품질보장 차원에서 평가한다. 각급 학교 역시 교과협의회를 통해 교육과정을 재구성하여 학교수준 교육과정을 구성하고, 평가환류를 시행할 의무를 갖는다. 본 절에서는 NRW주 정부가 학교수준 교육과정 구성 지원을 위해 개발, 보급한 과목별 ‘수업계획’ 지원자료의 특성을 고찰하고, 기타 주정부 수준의 지원방안을 고찰하였다.

### 1. 학교수준 교육과정 구성 지원자료 ‘수업계획’

독일 일반학교를 중심으로 진행되는 학업 성취기준 표준화 논의와 관련하여 현재 교육과정 작업의 중점은 주정부에서 구체적인 학교수준 교육과정으로 기능적으로 전환되고 있다(Vetters, 2010). 주정부 교육과정의 목표역량을 기반으로, 모든 학교 구성원이 수용할 수 있는 교육과정을 구성하는 일의 비중이 더욱 커졌다는 의미이다. 각급 학교 교과협의회에서도 학교교육과정 내용을 구체적으로 합의해야 하며, 학교교육과정은 개별 교사에게도 더 큰 구속력을 갖는다(QUA-LiS, 2023a).

여타 연방주와 마찬가지로 NRW주 학교법에서는 각급 학교에 학교 특성과 연계한 학교수준 교육과정 개발 의무(SchulG §29 (2))와 이를 담당할 교과협의회 업무(SchulG § 70 (3))에 대해 규정한다. 여기서 학교수준 교육과정이란 주로 교과목에 대한 학년별 ‘수업계획’(schuleigene Unterrichtsvorgabe)을 의미하는데, 이러한 학교내부 교육계획(Arbeitspläne)이 학교평가의 기초가 되며, 나아가 학교 품질보장(Qualitätssicherung) 및 그 개발에 기여하는 것으로 간주한다. 즉 주정부의 교육과정이 제시하는 교과별 목표역량을 토대로 각 학교 학생들의 특성에 맞게 어떻게 역량을 개발할 것인지에 대한 구체적 방안이 학교수준 교육과정에 담기게 된다(Vetters, 2010).

각 학교급 학교수준 교육과정 구성을 위해 NRW주는 현장교육 지원 전담기관인 QUA-LiS<sup>11)</sup> 사이트에서 통일한 양식과 작성 사례 문서를 지원하며, 이러한 ‘수업계획’ 자료를 토대로 각 학교는 학교 교육목적과 특성(특색 사업 등)에 맞춰 학교교육과정을 개발하여야 한다.

NRW주는 특수학교의 학교교육과정 운영을 지원하기 위해 2022개정 지적발달 교육과정 각론 3개 교과에 대한 ‘수업계획’ 자료를 개발, 보급하였다. 이에 따르면 우선 NRW주 소재 특수학교에서는 학교교육과정을 5개 학년군으로 운영하며 각 학년군의 이수기간은 2~3년이다(〈표 8〉 참고): ① 초등 적응학년군(3년: 입학준비반 1년<sup>12)</sup> 및 초등 2학년까지), ② 초등3~4학년군, ③ 중학교 5~7

11) Qualitäts- und Unterstützungsagentur-Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW). Lehrplannavigator.

12) 독일의 특수학교 및 일반 초등학교에서는 초등 1학년 전에 1년간의 입학준비반을 이수한다.

학년군, ④ 고등학교 8~10학년군, ⑤ 직업반(전공과)). 지적발달 교육과정을 적용하는 특수학교에서 초등학교부터 중고등학교 및 전공과까지 교육과정을 운영할 경우 총 13년에 해당하는 학교수준 교육과정을 구성해야 한다. 수업계획 자료에서는 각 학년군의 학년을 알파벳으로 구분하는데, 3년 이수기간 학년군은 A, B, C 학년으로, 2년 이수기간 학년군은 D, E 학년으로 구분한다.

<표 8> NRW주 특수학교 교육과정 운영 관련 학교급 및 학년군 구분

| 학교급  | 학년군                            | 이수기간  | 학년명칭    |
|------|--------------------------------|-------|---------|
| 초등학교 | 적응학년 (Schuleingangsphase: SEP) | 3년    | A, B, C |
|      | 3~4학년                          | 2년    | D, E    |
| 중학교  | 5~7학년                          | 3년    | A, B, C |
| 고등학교 | 8~10학년                         | 3년    | A, B, C |
|      | 전공과 (Berufspraxisstufe: BPS)   | 2년    | D, E    |
|      |                                | 총 13년 |         |

NRW주에서 보급한 각론 3개 과목(발달영역, 국어, 수학)에 대한 수업계획 문서 자료 중, 특히 국어과와 수학과 의 경우 각 교과별 5개 학년군의 주제별 수업계획(안)이 상세히 제공되어 교과별 학교교육과정 재구성을 지원한다. 우선 각 학교는 교과별 학교교육과정을 ‘수업계획 양식 (Unterrichtsvorhaben: UV-카드)’을 사용하여 구안한다(<표 9, 10, 11> 참고). 발달영역 교과와는 별도로, 국어와 수학과 의 경우, ‘수업계획’에서 작성할 내용은 ① 통합주제 개관표와 ② 각 통합주제에 대한 구체적 수업계획안이다.

### 1) 통합주제 개관표

통합주제 개관표에는 학년별 통합주제가 제시된다. 즉 교과내 통합주제를 구성하여 1년간 학습할 내용을 개관하도록 제시한다. 통합주제는 각론에 대한 교육과정 재구성의 결과이며, 이런 의미에서 (국어 및 수학과) 학교수준 교육과정은 주제통합적 교육과정이라 할 수 있다. <표 9-1, 2, 3>는 지적발달 교육과정 국어과 초등 적응학년군 A, B, C 학년의 개관표 예시이다. 각론 국어과 4개 영역 및 하위 요소, 나아가 해당 목표역량들을 분석, 종합하여 학년별로 통합주제로 구성하고, 이를 ‘주제영역(Themenfeld)’과 ‘주제(Thema)’로 구분하여 기술한다. 나아가 해당 통합주제가 국어과 어느 영역에 해당하는지도 표시하여 영역간 비중을 안배한다.

특수교육논총

<표 9-1> 지적발달 교육과정 국어과 초등적응학년군 A학년 - 수업계획 개관표

|   | 국어과 주제영역 Themenfeld    | 주제 Thema  | 교육과정 영역* |   |   |   |
|---|------------------------|---|----------|---|---|---|
|   |                        |   | 1        | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 읽기 환경 구성 (집중 이수)       | “읽는 것을 배워요”   |          | ● |   | ● |
| 2 | 쓰기 환경 구성 (집중 이수)       | “쓰는 것을 배워요”   |          |   | ● | ● |
| 3 | (그림-)책 활용 수업           | “책을 읽어봅시다”  | ●        | ● |   |   |
| 4 | 글 산출하기-개별 쓰기 요구에 따라    | “나는 이런 사람이에요!” (나에 대한 책 (I-Book) 만들기, 필요시 인사/우편엽서 쓰기) |          | ● | ● | ● |
| 5 | 일상적 역할 놀이              | “안녕하세요. 저는 이것을 사고 싶어요!”                               | ●        |   |   | ● |
| 6 | 의사소통 환경 구성 (대화, 소통 규칙) | “말하기와 듣기! 이렇게 하면 잘 할 수 있어요”                           | ●        |   |   | ● |

\*교육과정 영역 1. 의사소통: 말하기와 듣기 2. 읽기: 텍스트와 미디어 다루기 3. 쓰기 4. 언어 및 언어사용 탐구

<표 9-2> 지적발달 교육과정 국어과 초등적응학년군 B학년 - 수업계획 개관표

|   | 국어과 주제영역 Themenfeld | 주제 Thema  | 교육과정 영역* |   |   |   |
|---|---------------------|---|----------|---|---|---|
|   |                     |   | 1        | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 읽기 환경 구성 (집중 이수)    | “읽는 것을 배워요”   |          | ● |   | ● |
| 2 | 쓰기 환경 구성 (집중 이수)    | “쓰는 것을 배워요”   |          |   | ● | ● |
| 3 | (그림-)책 활용 수업        | “책을 읽어 봅시다”   | ●        | ● |   |   |
| 4 | 자기체험 이야기하기/이벤트 보고하기 | “우리반 소풍 갔던 이야기를 해봐요”                                  | ●        |   |   | ● |
| 5 | 글 산출하기-개별 쓰기 요구에 따라 | “나는 이런 사람이에요!” (나에 대한 책 (I-Book) 만들기, 필요시 인사/우편엽서 쓰기) |          | ● | ● | ● |
| 6 | 독서 시간과 독서 장소 마련하기   | “오늘 나는 드디어 도서관에 왔어요”                                  | ●        | ● |   |   |

<표 9-3> 지적발달 교육과정 국어과 초등적응학년군 C학년 - 수업계획 개관표

|   | 국어과 주제영역 Themenfeld | 주제 Thema  | 교육과정 영역* |   |   |   |
|---|---------------------|---|----------|---|---|---|
|   |                     |   | 1        | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 읽기 환경 구성 (집중 이수)    | “읽는 것을 배워요”   |          | ● |   | ● |
| 2 | 쓰기 환경 구성 (집중 이수)    | “쓰는 것을 배워요”   |          |   | ● | ● |
| 3 | 글 산출하기-개별 쓰기 요구에 따라 | “나는 이런 사람이에요!” (나에 대한 책 (I-Book) 만들기, 필요시 인사/우편엽서 쓰기) |          | ● | ● | ● |
| 4 | 동화                  | “옛날옛적에 요정과 마술사가 살았어요..”                               | ●        | ● |   | ● |
| 5 | 시 체험하기(예: 음률시, 음악시) | “시에 소리를 입혀봐요”   | ●        | ● |   |   |
| 6 | 독서 시간과 독서 장소 마련하기   | “오늘 나는 드디어 도서관에 왔어요”                                  | ●        | ● |   |   |

위의 표에 나온 초등적응학년군 통합주제에는 집중이수 주제(1, 2번)와 별도로 A, B, C 학년간에 중복되는 주제가 포함된다(음영처리 부분). 이는 학생들이 질병 등 결석으로 해당 학년의 교과목 학습에 부족한 부분이 생길 수 있는데, 학년이 바뀌더라도(예: A학년→ B학년) 다음 학년에서 지난 학년의 결손된 내용을 공백없이 학습하고 새로운 주제를 학습하도록 년차별 주제를 일정 부분 겹치게 계획, 구성한 것이다. 즉 주제(Thema)가 지난 학년과 동일하더라도 수업시간의 구체적인 학습 내용은 다를 수 있기에 내용상 중복이 발생하지 않도록 차시 수업을 운영한다.

## 2) 수업계획안

통합주제 개관표에 제시된 각 통합주제에 대해 구체적인 ‘수업계획안’을 작성하도록 한다. 수업계획안 작성은 발달영역 교과에도 해당한다. 수업계획안 역시 주정부의 양식대로 작성하며 통일성을 기하고 시각적 명시화를 위해 앞장과 뒷장으로 구분하여 양식의 흰색 영역을 구성한다.

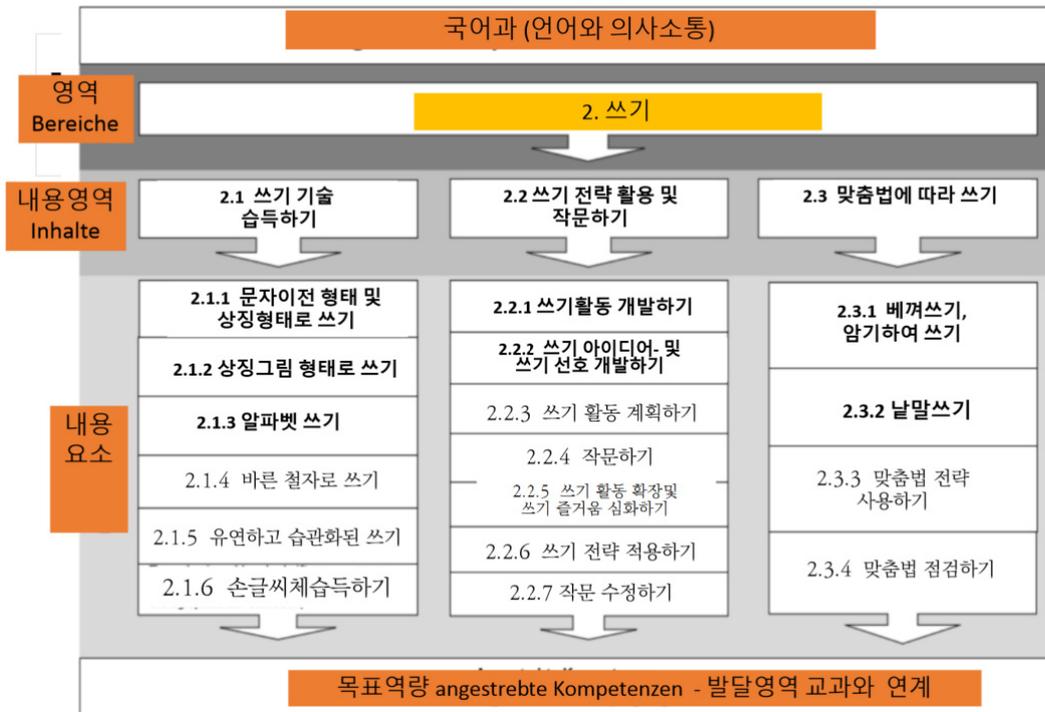
<표 10-1> 지적발달 교육과정 국어과 초등적응학년군 A학년 - 주제별 수업계획안 (앞장)  
(예시: 표 9-1의 4번/ 표 9-2의 5번/ 표 9-3의 3번 동일 주제)

| 주제영역 Themenfeld : 4. 글 산출하기-개별 쓰기 요구에 따라  |   |   |                  |   |
|---|---|---|------------------|---|
|   | <b>주제 Thema :</b> “나는 이런 사람이예요!”<br>(나에 대한 책 (I-Book)만들기, 필요시 인사엽서/우편엽서 쓰기)<br>(교과협의회에서 개별 학생들의 쓰기 관심/요구에 대한 활동을 확정한다)                              |   |                  | <b>초등적응학년군:</b><br>A, B, C 학년 공통  |
| 영역  | 2. 쓰기   | 3. 읽기: 텍스트와 미디어 다루기                         | 4. 언어 및 언어사 용탐구  | <b>발달영역 과목 연계 예시:</b><br>*운동성:<br>소근육적 손사용(2.3)<br>*지각:<br>신체의식 (3.2)<br>시각-운동협응(8.3)<br>공간위치 감각 (8.5)<br>*의사소통:<br>문자로 표현하기(2.5/3.3)<br>*인지:<br>판단하기(5.1)<br>과제 수행하기 (6.1)<br>....<br>구체적인 발달영역 교과<br>내용영역은 학생의 IEP에<br>따르며, 수업계획시 이를<br>고려한다. |
| 내용 영역   | 2.1 쓰기기술 습득하기<br>2.2 쓰기전략 활용 및 작문하기<br>2.3 맞춤법 사용하여 쓰기  | 3.4 다양한 읽기 경험하기                             | 4.1 언어 이해 탐구하기   |   |
| 내용 요소   | 2.1.1 문자이전 형태 및 상징형태로 쓰기<br>2.1.2.상징그림 형태로 쓰기<br>2.1.3 알파벳 쓰기<br>2.2.1 쓰기 활동 개발하기<br>2.2.2 쓰기 아이디어/ 쓰기 선호 개발하기<br>2.3.1 베껴쓰기, 암기하여 쓰기<br>2.3.2 낱말쓰기 | 3.4.1 읽기 발달<br>3.4.2 읽기경험 및 읽기능력을 실생활에 활용하기 | 4.1.2 쓰기 구조 탐구하기 |   |
| <b>목표역량 :</b><br>학생들의 개별 목표인 목표역량은 구체적인 차시별 수업계획에서 고려, 도출한다. 이를 위해 국어과 내용요소에 따른 목표역량 및 (우측) 발달영역 교과에 해당 내용영역 및 내용요소를 참조하여 구성한다. |   |   |                  |   |

특수교육논총

〈표 10-1, 2〉에 제시된 국어과 초등적응학년군 A학년 대상 통합주제 수업계획안 예시를 통해 학교교육과정에서의 각론 재구성 방식을 설명하면 다음과 같다. 우선 〈표 10-1〉에서 적용대상을 ‘A B C학년 공통’으로 설정한 것은 해당 통합주제를 3개 학년에 걸쳐 반복 운영하기 때문이며, 반복하더라도 주제는 동일하나 개별 학생의 목표역량을 각론에서 새롭게 선택하여 수업을 구성한다.

국어과 ‘수업계획안’ 앞장에 제시된 통합적 주제(Thema) ‘나는 이런 사람이에요’는 ‘개별 쓰기 요구에 따른 글 산출하기’ 주제영역에 해당한다. 이 주제는 국어과 영역(〈그림 1〉) 중 2. 쓰기영역 관련요소에 1차적으로 중점을 두고 그 외 영역인 3. 읽기 영역(텍스트와 미디어 다루기) 관련요소와 4. 언어 및 언어사용 탐구 영역 관련요소를 통합하여 구성한 것이다(쓰기 영역은 〈그림 2〉 참조). 그렇기에 수업계획안에 각 영역의 어떤 내용영역과 내용요소를 연계하여 이 통합주제를 구성했는지를 기술한다(교과내 연계).



〈그림 2〉 NRW주 지적발달 교육과정 국어과 쓰기 영역 내용체계 개관 (QUA-LiS, 2023a)

그리고 이와 더불어 해당 통합주제와 연계될 수 있는 발달영역 교과와 영역 및 내용영역도 기술한다(교과간 연계). 국어와 수학 교과 수업계획안을 이처럼 각론을 분석, 재구성하여 교과내 및 교과간 연계 방식으로 구성하는 것은 구속력을 갖는 원칙인데, NRW주에서는 이러한 교과별 모든 수업계획안을 예시자료로 제시하여 학교 교육과정 재구성 업무를 지원한다.

그리고 해당 통합주제로 실제 교실 수업을 계획, 운영할 경우 개별학생에게 적합한 목표역량은 표에 제시된 국어과 내용요소들에 해당하는 목표역량 풀에서 학생 수행수준에 맞게 다양하게 선택하여 설정한다. 또한 국어 수업의 개인별 목표역량 설정에서는 표 우측칸에 제시된 발달영역 교과 의 영역 및 내용요소와도 연계하는데 학생의 IEP를 기준으로 적합한 영역을 선정하고, 역시 해당 목표역량 풀에서 개인별 구체적인 목표역량을 결정하고 수업계획, 운영에 반영한다.

〈표 10-2〉 수업계획안 뒷면에는 해당 주제 수업과 관련된 교수학습방법, 교수자료, 수행평가 방안을 기술한다. 또한 발달영역 교과 이외의 타교과(음악, 과학 등)와 연계 가능할 경우 이를 기술한다. 각 통합주제에 할당된 수업시수는 내용이나 학교상황마다 다르나 보통 10~20차시로 운영될 수 있다. 주당 시수는 학교장 재량이며 초등 국어교과의 경우 주당 3시간 배당되는 것이 관례이다.

〈표 10-2〉 지적발달 교육과정 국어과 초등적응학년군 A학년 - 주제별 수업계획안 (뒷장)  
(예시: 표9-1의 4번/ 표9-2의 5번/ 표9-3의 3번 동일 주제)

| 교수학습 방법 지침:<br>Didaktisch bzw. methodische Zugänge   | 학습자료/미디어/ 학교밖 지원요소:<br>Materialien/Medien/au Berschulische Angebote:   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* 학교/수업에서 학생 개개인에게 중요한 상황을 포착하고 개인적 경험(프로필, ritual, 파티행사...)에 집중하기</li> <li>* 활동 세팅과 필기자세/손놀림에 대해 고려하기: 바른 쓰기 자세, 종이 위치, 필기구와 손의 자세에 집중하고, 작업과정이 자동화될 수 있도록 지도</li> <li>* '나에 대한 책'은 글쓰기 과정이 완료된 이후에도 자유롭게 사용할 수 있도록 함</li> <li>* '나에 대한 책'을 의사소통 및 읽기 지원을 위한 도구로 사용 ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* 사진 및 그림 자료, 전단지, 상징기호, 픽토그램, 낱글자 카드, 주제에 따른 단 단어 및 통단어 연결 카드</li> <li>* 다양한 쓰기 및 입력보조 도구(개인별 쓰기 형태 및 움직임 요구사항에 따라)</li> <li>* 보조공학기기 고려(필기인식 기능의 받아쓰기 기기)</li> <li>* 나만의 필기장을 만들기 위한 동기부여 자료(스탬프, 인쇄 블록, 스티커 등)</li> <li>* '나에 대한 책' 양식 (학생 개별 쓰기 공책)</li> <li>* 전원 전환 어댑터, 픽토그램, 상징적 삽화</li> <li>* 디지털 그림도구 및 디지털 필기도구 사용</li> <li>* 보완대체의사소통 매체 사용</li> </ul> |
| 학습성과 점검/ 수행성취 평가/ 피드백<br>Lernerfolgsüberprüfung/Leistungsbewertung/ Feedback:  | 교과간 연계:<br>Fächerübergreifende Kooperationen   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* 쓰기 결과물을 기록하고, 학생의 개별 성취도와 동기부여에 충분한 의미부여하여 성공적 수행에 대해 긍정적으로 평가하기</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* 음악 및 미술 교과: 학생의 사진 활용한 만들기 작업</li> <li>* 과학교과: 나의 몸</li> </ul>  |

〈표 11-1, 2〉는 발달영역 교과 수업계획안 구성 예시이다. 각 학교에서 발달영역 교과 모든 영역에 대한 수업계획안을 작성하지 않으며, 개별 학생 IEP에 의거하여 필요한 영역에 대해 선별적으로 구성할 수 있다. 발달영역 교과의 수업계획 예시자료는 교과특성상 학년군 구분 없이 각 내용영역별 수업계획안을 제시하였으며, 교과 내 동일영역 및 타영역과의 연계방안을 제시하고, 타교과 영역과의 연계방안 등을 제시하는 것으로 보아 오히려 연계방안에 대한 안내자료 성격이 강하다.

특수교육논총

<표 11-1> 지적발달 교육과정 발달영역 교과 - 내용영역별 수업계획안 (앞장) (예시: 인지 영역)

| 영역   | 인지   |   |   |
|--|--|---|---|
| 내용영역   | 4. 계획적으로 행동하기  |   |   |
| 내용요소   | 교과간 연계 방안  | 교과내 연계 방안   | 동일 영역(인지) 내 연계 방안   |
| 4.1 행동 모방하기<br>4.2 목표 정하고 실행하기<br>4.3 행동 계획하고 실천하기<br>4.4 보조 시스템 활용하기<br>4.5 실수를 줄이고 피하기 | <b>*국어과:</b><br>2.2. 쓰기 전략 활용 및 작문하기<br><br><b>*직업교과(경제와 직업세계):</b><br>음식 준비<br><br><b>*직업교과(경제와 직업세계):</b><br>공작물 만들기 | <b>*지각</b><br>8.1 시각 집중하기<br>8.3 시각-운동-협응<br><br><b>*의사소통</b><br>2.2 비-언어적 표현<br>2.3 전-언어적 표현<br><br><b>*사회적 관계</b><br>1.4 자기 결정<br>1.5 자신에 대한 평가 | <b>1. 감각운동 발달:</b><br>1.3 목표행동 실행 및 변화주기<br>1.4 새로운 행동 표본 개발하기<br><br><b>3. 주변세계 개념 형성 및 인식:</b><br>3.2 재인식하기 |

**목표역량 :**

개별 학생 IEP에 의거하여 발달영역교과 교육과정에서 구체적 목표역량을 결정하고, 수업계획 및 운영에 반영한다

<표 11-2> 지적발달 교육과정 발달영역 교과 - 내용영역별 수업계획안 (뒷장) (예시: 인지 영역)

| 교수학습 방법 지침:<br>(개별학습, 팀학습, 집단학습 세팅)  | 학습자료/미디어  | (수준별) 학습 프로그램:<br>(타 교과 협력 연계, 체계적 훈련):   |
|--|---|---|
| * 작업 공간 준비 및 설치<br>* 음식 준비와 같은 작업 순서를 계획하고 시간순으로 결정하기.<br>* 목표 설정 및 시각화(예: 주간목표, 개인별 진도표)<br>* 피드백 분위기 조성하기(학습방법 및 역량 수준에 대한 피드백)<br>* 자기평가 리스트<br>* 지휘자게임 (“내가 먼저 가고, 너는 따라와”)  | * 주방 작업공간/ 목재 작업공간/ 금속 작업 공간<br>* 작업순서 및 지침 관련 시각자료(그림 레시피, 그림 조립도)<br>* 작업방법, 작업지침을 붙인 접이식 스텐드 | <b>*초등학년군:</b> 교내 레시피 모음집에 따라 간단한 요리 준비<br><br><b>*중등학년군:</b> 직업교육 (경제 및 직업세계)<br>- 교내 레시피 모음집에 따라 음식메뉴 준비<br><br><b>*직업학년군:</b> 직업교육(경제 및 직업세계)<br>- 작업물 제작<br>- 배심원 평가를 통한 요리대회 |
| <b>학생의 성취에 대한 촉진, 인정, 평가 방안 및 피드백:</b>   |   |   |
| <p><b>학습 평가는 학생별 IEP 과정의 일부로 진행됨.</b><br/>                     발달영역 교과 영역 '계획적으로 행동하기; 영역에 대한 평가 기록은 자기평가 기록지, 동료평가 기록지 및 관찰 기록지 (학교 서버)를 통해 이루어짐. 또한 학생은 교사로부터 직접적 피드백(칭찬, 촉각, 언어, 시각적 피드백 등)을 받을 수 있음. 요리대회의 결과는 보호자에게 피드백으로 제공되며, 나아가 상장 등의 인증서 형태로 포트폴리오에 추가됨.</p> |   |   |

## 2. 학교수준 교육과정 구성을 위한 기타 지원 방안

독일의 국가수준 교육과정 및 지역수준인 주정부 교육과정은 자주 개정되지 않으나 개정될 경우, 주정부에서는 개정 고시와 동시에 교육과정의 현장 안착을 위해 학교수준 교육과정 지원 서비스를 제공하고 이런 지원방안은 상시 운영된다. 각 학교의 교과협의회는 아래와 같은 지원 서비스를 백분 활용하여 학교교육과정을 개발, 운영한다(Asbrand, Heller, Zeitler, 2012).

첫째, 주정부에서는 교육과정에 대한 소개와 활용방안에 대한 연수를 지역별로 개최한다. 이러한 활용 연수모임에는 각 학교에서 2명 정도 대표로 참석하여 상세한 정보를 제공받을 뿐만 아니라, 교과 전문장학사 등 전문가의 지도 하에 교육과정의 개별 요소들을 학교수준 교육과정으로 전환하는 것에 대해 소규모 집단으로 실습하는 기회를 갖는다. 연수모임에 참가한 교사들은 이후 각 학교의 교과협의회 작업에서 안내자 및 조정자로서의 역할을 담당하게 된다(Stibbe, 2010).

둘째, 주정부는 인터넷 사이트를 통해 교육과정 및 학교교육과정 구성에 대한 구체적인 안내와 사례 자료를 개발, 제공하고 있다. NRW주 ‘교육과정 내비게이터’ 사이트(QUA-LiS NRW)에서는 특수학교를 포함한 각급 학교 유형에 대해 아래의 지원 자료를 제공하며 누구나 접근 가능하다.

- 학교수준 교육과정 구성 사례: 지역수준 교육과정 구현을 위한 필수 요소를 포함하는 구조화된 학교교육과정 사례로서 교육과정의 요구사항을 충족시키는 구체적인 수업계획을 포함한다.
- 학교수준 교육과정 개발을 위한 단계별 체크리스트: 교과별 수업목표 및 수업내용, 수행과제 주제, 성적평가, 개별화된 지원방안, 학교교육과정 평가 등에 대한 협의과정에서 확인할 사항을 포함한다.
- 수업계획안 양식(수업계획UV 카드): 교과협의회에서 과목별 수업계획을 구안할 때 사용하는 양식을 편집용 표와 템플릿으로 제공한다. 이러한 구조화된 샘플 양식은 교과협의회에서 업무내용을 분할, 분업하는데 도움이 되고, 통일된 결과물을 도출하기 위한 모듈로 사용된다.

셋째, 주정부의 학교수준교육과정 지원 범위는 지속적으로 확대되고 있으며, 학교 개발을 위한 ‘품질관리 모임(Qualitätszirkel)’을 주관한다. 교과협의회 소속 학교 대표들은 협력 확장 차원에서 전문장학사가 중재하는 관할지역 모임에 정기적으로 참여하여 주정부의 주요 교육 현안에 대해 안내 받고, 각 학교의 교과수업 운영과 관련한 주요 과제에 대해 논의한다. 대학입학시험 관련 교과를 운영하는 김나지움의 경우 이러한 모임에 필수적으로 참여해야 하며, 다른 학교급(특수학교, 초등학교, 실업계 중등학교)은 선택사항이다.

넷째, 주정부는 교과담당 장학사 혹은 교과전문가(교수)를 통해 학교별 교과협의회를 대상으로 개별 상담 및 자문을 지원하며, 필요한 경우 각 학교는 지역교육청에 이를 요청할 수 있다. 이러한 ‘외부로 부터의 지원과 중재’는 교내 교과협의회 및 교과운영 과정에서의 문제점 및 역할분담 갈등 등을 완화하는데 도움이 된다.

## IV. 학교교육과정을 위한 교과협의회(Fachkonferenz)의 과제 및 협력

### 1. 교과협의회 과제

국가 및 주정부 교육과정에서 학생들에게 기대되는 역량을 학교 차원에서 각 교과별 교육 내용, 교수방법 및 조직 측면에서 구체화하고 구현하는 것은 교과협의회(Asbrand et al., 2012)를 교사의 ‘전문적 학습공동체’(professionelle Lerngemeinschaft)로 정의하며(Asbrand et al., 2012) (이는 국내 용어 ‘학교내 교사학습공동체’와 동일하다), 학생들의 역량에 대한 교사들의 시각을 전환하고, 역량 발달과 분석을 통해 학교교육과정을 설계, 실행, 평가하는 기구로 자리매김 하는데, 독일의 경우 학교법에서 각 학교의 교과협의회 설치 조건과 과제를 규정한다(SchulG § 70 (22)). 재학생이 많은 중고등학교에 해당하는 김나지움 및 종합학교(Gesamtschule)의 경우 교과협의회(Lehrerkonferenz)의 규모가 크고 교사들 역시 대부분 과목별 교원자격증 소지자이나 소규모의 초등학교 및 특수학교의 경우 교사협의회(Lehrerkonferenz)가 교과협의회(Lehrerkonferenz)의 업무를 수행할 수 있으므로 학교 규모 및 특성에 따라 교과협의의 협력적 분업 모습과 업무 조직이 다소간 상이하다.

교과협의회는 학교품질 보증을 위한 교과별 교육과정을 팀작업으로 진행하며 교육법에 의거하여 아래 사항에 대해 논의 및 협의하여야 한다(Fabel-Lamla, Grätzel, 2020).

- 각 교과에 대한 학년별 교육과정 목표 설정, 세부적 수업계획 구성(주제영역 등) 및 평가 방안, 성적비교기준 및 후속 지원방안
- 교과별 교육과정의 교수방법 및 교수학습 자료 결정
- 필요한 학습 자료(기자재 등)를 교사협의회에 제안(예산 확보)

이러한 교과협의회(Lehrerkonferenz)의 협의 및 결정사항은 기한 내 학교수준 교육과정에 모두 문서화되어야 하며 교육청 관계자 뿐 아니라 보호자, 학생 등이 열람할 수 있도록 투명성을 확보한다.

독일의 경우 역량중심 교육과정 도입 이후 고교 학제의 변화, 개별 지원 강화, 전일제 수업, 통합교육 강화 등 교육현장에 여러 도전과 혁신이 일어나는 상황에서 학교수준 교육과정을 만드는 과업은 교사들에게도 상당한 자원을 필요로 한다. 역량중심 교육과정 도입 이후 학교수준 교육과정 실행에 대한 연구에 의하면, 개별 학교에서의 학교수준교육과정 작업(수업계획 작성 및 교과협의회에서의 조정) 뿐 아니라 개별 교사 수업에서의 시행 결과가 다소 불만족스러운 결과를 보인 것으로 나타났다(Jungermann, Pfände, Berkemeyer, 2018). 무엇보다 개별 학교의 특성 및 요구와 관련하여 학교수준 교육과정의 질이 낮고, 교과 교사들간의 협력이 불충분하고 지속적이지 못한 점을 지적하였는데, 이는 특히 역량중심 교육과정 특성 및 운영에 대한 교사간의 공통된 이해가 부족함에 기인하는 것으로 나타났다. 또한 주정부에서 90년대부터 제공해오는 학교교육과정 양식이 교과별

내용과 구조에 대한 정보만 포함되었기에 제한적이었다는 지적된다(Regner, 2005; Stibbe, 2010).

또한 학교 관리자들이 학교수준 교육과정 개발에만 큰 비중을 두고 그 이후의 실행 및 평가 과정에는 소홀히 한다는 비판과 관련하여 이를 개선하기 위해 주정부 및 교육청에서는 상당한 노력과 자원을 투입하여 학교수준 교육과정 개발, 교과협의회의 성공적인 협력 작업 및 구체적 수업 구현을 위한 지원 방안을 아래와 같이 보완하였다(QUA-LiS, 2023a; 2023b).

- 역량중심 교육과정 안내 연수: 모든 관련 학교의 대표를 선정하여 새로운 역량중심 교육과정의 구조와 내용에 대한 자세한 정보를 제공하고 논의하는 안내 연수 행사 개최.
- 수업계획서 관련 양식 및 인쇄자료 제공: 인쇄 형태의 다양한 자료 제공.(본 연구 3.1 참조)
- 사이트 운영: 모든 학교유형을 위한 지원자료가 포함된 ‘교육과정 내비게이터’ 사이트 운영.
- 전문가 상담 운영: 학교현장에서 직접 상담 또는 관련 전문가 모임을 위해 전문장학사를 통한 개인 상담

## 2. 교과협의회의 협력방식

독일 학교수준 교육과정 설계는 주정부 교육과정의 구속력과 교과협의회의 업무에 관한 학교법의 규정에서 비롯된다. 장애학생들의 교육적 요구를 반영한 양질의 학교수준 교육과정 작업에서는 무엇보다 교사협의회(Lehrerkonferenz) 및 교과협의회의(Fachkonferenz) 협업이 필요하며, 과목별로 어떤 내용영역과 역량을 조합하여 수업계획서를 구성할지에 대해, 나아가 수행평가 및 수행과제에 대해서도 공동합의가 이루어진다. 학교현장에서 이루어지는 교과협의회의 다양한 협업방식은 무엇보다 참여 교원의 범위에 따라 크게 2가지 방식으로 수렴되는데, 우선 모든 교사가 교과별로 참여하는 ‘전체 교과협의회’와 소규모 실무교사가 참여하는 ‘소그룹 협의회’이다(Asbrand et al., 2012; Fabel-Lamla, Grätzel, 2020).

### 1) 전체 교과협의회

가장 일반적인 전체 교과협의회의 경우, 학교수준 교육과정, 즉 교과목에 대한 학년별 ‘수업계획’ 개발은 전체 교사의 참여하에 과목별 협업으로 이루어진다(Regner, 2005). 교과협의회는 1년에 최소 4회 이상 진행하도록 권장되며, 정기적인 교과협의회 외에도 반나절 또는 전일 학교 내부 연수 형식으로도 진행된다. 교사들은 평균 3~4개 과목의 교과협의회에 참여하는데, 교원의 근무 조건(예: 주3일 근무) 및 학교유형에 따라 참여하는 협의회 수가 다르다. 해당 과목에 대한 교원자격증 소지자 및 현재 과목을 담당하는 교사가 소위 ‘전문가 팀’이 되는데, 교과별로 하위 내용영역을 고려하여 적정 인원이 참여한다. NRW주 지적발달 교육과정 운영에 대해 학교수준 교육과정 지침서 예시에 따르면 국어과의 경우 총 8명(그 중 6명이 국어과 자격증 소유자)이 참여하는 것을 적정 수준으로 보았다(QUA-LiS, 2023a). 일반학교 중고등학교의 경우, 과목 수가 많고 교사들이 특정

## 특수교육논총

과목을 담당하기에 교과와 특정 내용영역(예: 국어과 읽기 영역)에 2명씩 배당되어 수업계획을 설계하는 것이 이상적이라는 평이다. 즉 2명 중 1명은 해당 내용영역에 대한 전문가 수준의 지식을 갖고 참여하며, 다른 한 명은 수업계획에 이론적 지식이 지나치게 강조되는 것을 방지하고 조율하는 역할도 하게 된다.

교과별 전문가팀은 교육과정의 목표역량을 해당 수업계획에 할당하고, 목표, 내용, 방법을 결정하며, 대략적인 기간(차시)을 설정하고, 수행평가의 형식과 틀을 개발한다. 수업계획서는 주정부가 제공한 수업계획서 사례를 참고하고, 수업계획서 양식의 요소에 따라 구성하되, 구체적인 편집 양식은 학교의 재량에 따라 자유롭게 결정된다.

수업계획 구성작업을 지적발달 교육과정을 기준으로 구체적으로 살펴보면, 내용영역별 목표역량을 학년군/단계별로 배치하고 내용영역 및 내용요소간의 연계 가능성을 검토하여 통합적 주제를 구성한다. 즉 서로 다른 내용영역의 유사한 내용요소를 학습 목표 및 학습 순서에 따라 연계하여 배치하여 통합적 주제를 구성한다. 또한 해당 학년도 행사나 일정을 고려하여 하위 내용영역의 내용을 조직, 배치한다. 예를 들어 야외 활동은 날씨조건이 맞아야 하고, 학교 특별실 운영 시간표에 따라 특별활동을 배정하며, 이 밖에 학교 행사와도 연결하여 내용을 조직, 배치한다(Stibbe, 2010).

수업계획에 포함되는 수행 평가방안, 수행결과 비교방안, 평가에 따른 개별 지원방안과 학교 교육과정에 대한 환류계획 등도 공동 분업으로 계획하고 합의한다. 교과와 내용영역별로 구성된 수업계획은 해당 과목 교과협의회에서 수시로 논의하고, 교과별 교과협의회에서 합의한 수업계획은 전체 교과협의회(혹은 교사협의회) 및 후속 공동 회의를 통해 최종적으로 합의된다(Regner, 2005). 마지막으로 교과별 수업계획 결과는 교과협의회에서 기한 내에 디지털 문서 및 인쇄물로 공유한다.

### 2) 소그룹 협의회

교과협의회와 또 다른 협업 형태는 소그룹 협의회 방식이며, 제한된 인력으로 학교수준 교육과정을 구성할 때 자주 관찰된다. 학교 재직 교원 수가 적고 협업을 위한 조건과 자원이 충분하지 않은 경우, 나아가 교내 연수나 방학 집중 작업기간에 교사들을 과목별로 분산하여 작업한다. 주로 교과전담교사 혹은 해당 교과에 전문성을 가진 교사들이 교과별 소그룹을 구성하며 과목별 수업계획을 구성하며, 소그룹 협의 내용은 전체 회의에서 발표하고 논의하는 과정을 거친다.

학교교육과정 구성을 위한 소그룹 협의회와 전체 공동협의회 방식은 현장 여건에 따라 선택적으로 실행될 수 있으며, 학교교육과정의 일부는 전체 교과협의회에서 개발하고, 소규모 실무팀에서 추가로 세부적으로 개발되기도 한다. 그러나 양자의 협업 방식은 무엇보다 교수방법적 논의에서 큰 차이를 보인다. 역량중심 수업계획을 위해 모든 교사가 교과협의회의 모든 필수적 단계에 참여하여 교류하는 전체 협의회에서는 교과에 대한 세부적인 교수방법이 광범위하고 집중적으로 논의되고 이를 통해 교육과정에 대한 교사 간의 불확실성이 완화되고 공통적 이해로 수렴될 수 있다(Asbrand et al., 2012; Regner, 2005). 나아가 전체 공동협의회에서는 협업을 내실화하기 위해 가동될 수 있

는 교내 및 교외의 여러 방안(예, 교내 추가 연수 및 자료개발 예산 확보)을 충분히 활용하게 된다.

이에 비해 소규모 협의회로 학교교육과정을 개발할 경우 적은 수의 교사가 작업을 하기에 전체 협의회보다 교육과정 형식을 표준화하기가 쉽고 조기에 최종 합의에 도달할 수 있다는 장점도 있다. 그러나 개별 교사들의 관심사가 무시되거나 교육과정 운영의 문제점이 간과될 위험도 있으며, 교과협의회의 모든 구성원이 최종결과물인 수업계획을 전적으로 수용할지 여부도 문제로 남는다.

## V. 논의 및 제언

핵심역량 및 역량 개발을 중시하는 현대 학교 교육에서 교육과정 운영의 핵심은 학생들이 제한된 기간이지만, 가능한 지엽적 내용이 아닌 핵심 내용을 배우며 민주시민, 디지털 소양 등 핵심역량을 키워나가는 것이다. 그러므로 학교차원의 교육과정 재구성은 바로 이런 핵심역량 개발에 필수적이며, 이것이 교육과정 재구성의 본래 이유기도 하다.

특수교육 현장에서도 교육과정 재구성의 목적은 크게 다르지 않다. 나아가 교육과정 재구성 주체인 교사들이 학생들의 다양한 개인별 특성과 요구 등을 동시에 반영하기 위해서는 일반교사에게 요구되는 전문성과는 질적으로 다른 교육과정 전문성이 요구된다(김동인, 정은희, 2019; 이필상, 2020). 그리고 교육과정 재구성과 학교교육과정의 원활한 운영을 위해서는 그 기준이 되는 국가수준 및 지역수준의 교육과정이 실질적 도움이 되어야 하고, 국가나 시도교육청에서 지원자료 개발 및 보급은 물론 체계적이고 조직적인 지원방안을 개발, 운영해야 한다.

본 연구에서는 학교교육의 질 제고를 위해 학교교육과정 운영을 지원해 온 독일 NRW 주정부의 특수교육 교육과정 및 학교교육과정 지원 문서를 분석하였다. 우선 특수교육 교육과정인 지적발달 교육과정 각론의 내용체계와 주정부의 학교교육과정 지원자료인 ‘수업계획’ 문서를 고찰하여 교육과정 재구성과 관련된 특성을 도출하였다. 연구문제에 대한 핵심적 분석 결과와 이에 의거한 국내 교육과정 재구성 및 지원방안에 대한 시사점을 기술하면 다음과 같다.

첫째, 각론의 3개 교과(국어, 수학, 발달영역) 교육과정은 우선 3차원적 구성, 즉 교과내용을 학생 발달수준과 생활세계 맥락과 연결하는 방식으로 구성되었으며, 특히 각론의 내용체계는 목표역량을 기반으로 교과간 및 교과내 연계에 중점을 두고 구성하였다. 나아가 통합교육 환경에 배치된 학생을 고려하여 일반학교 초중등 교육과정과의 연계방안도 제시하였다. 각론에 제시된 내용요소 및 목표역량은 구속력이 있으나, 학생 학습수준 및 학교특성에 맞게 선택하고 하위역량으로 세분화하여 활용가능하다. 교과 연계방안은 교육과정 재구성 작업에 유용한 지침과 자료가 될 것이다.

특수교육 현장에서 이질적 학생 특성과 과중한 업무 부담, 나아가 여러 과목을 동시에 가르쳐야 하는 교사 입장에서는 개인 차원에서 교육과정을 재구성하는 작업이 쉽지 않다. 특히 교육과정 재구성 개념의 모호성, 안내 자료 부족 등으로 재구성의 어려움이 가중되며(이옥인, 권희연, 2019; 최

## 특수교육논총

지혜 외, 2021), 그 결과 교육과정 재구성은 주로 교과서 위주로 학습 내용을 중심으로 이루어지며, 난이도 조절, 학습량 조절을 위한 재구성, 교과서 내에서 주제중심, 기능중심 재구성에 중점을 둔다고 보고된다(성희원, 황순영, 2023; 한경임, 한경화, 2019).

2022 개정 교육과정 총론에서는 성취기준에 근거하여 교수학습과 평가활동이 일관성 있게 이루어져야 함을 강조한다(교육부, 2022). 이는 특수교육 교육과정 재구성에서도 성취기준이 바탕이 되어야 함을 의미하며, 학습내용을 단순화하거나, 기능적 내용만 강조하는 내용중심 재구성 방식이 아닌(이옥인, 권희연, 2019), '성취기준과 내용요소를 근거로 목표달성을 위한 수업설계'가 중요함을 강조한다(성희원, 황순영, 2023). 본 고에서 분석한 독일 NRW주 지적발달 교육과정 각론의 내용 체계는 목표역량을 중심으로 교과내 및 교과간 연계 방안을 포함한다. 이러한 각론 구성은 학습목표인 목표역량을 바탕으로 교육과정 재구성을 가능케 하며 동시에 교과지식과 생활기능을 연계하여 재구성 할 수 있는 기초를 제공한다. 연방주 차원의 교육과정 각론이 교육과정 재구성에 대한 구체적인 지침과 방안을 제시한다는 점에서 국내 기본 교육과정 구성에 시사하는 바가 매우 크다.

둘째, 학교교육과정 구성 및 교육과정 재구성을 지원하기 위해 주정부에서 개발, 제공한 '수업계획' 자료의 구성을 분석한 결과, 2개 과목(국어, 수학)에서 학년별로 교과 영역을 통합한 통합주제를 세부적으로 구성, 제시하였으며, 통합주제 내에서 생활기능 교과와의 연계방안도 제시하였다. 나아가 학교교육과정 구성 양식을 개발하여 교육과정 재구성 작업의 통일성과 효율성을 제고하고 있다. 해당 연구 결과를 정리하면, 국어 및 수학교과는 1년 단위, 즉 각 학년별로 교과영역을 통합한 주제영역(Themenfeld)과 주제(Thema)를 구성하고, 발달영역 교과와의 연계방안을 제시하였다. 발달영역 교과의 경우, 교과 내에서 동일영역 및 타영역과의 연계방안을 제시하고, 타교과 영역과의 연계방안도 제시하였다. 모든 교과에서 수업계획 양식(UV카드)을 사용하여 재구성하도록 한다.

앞서 논의한 대로 국내 특수교육 교육과정 재구성이 성취기준을 토대로 역량함양을 목표로 제대로 실행되기 위해서는 더 이상 교사 개인 수준에만 그 재량권과 책임을 위임해서는 안되며(강종구 외, 2020), 학교교육과정 차원에서 교육적 논의를 통해 체계적이고 조직적으로 실행되어야 한다. 나아가 학교교육과정 구성을 위한 시도교육청 차원의 다면적 지원이 필요하다(김동인, 정은희, 2019; 2023; 성희원, 황순영, 2023; 송은숙, 최진혁, 2020). 독일의 학교수준 교육과정 지원자료는 각 교과별, 영역별 교육과정 재구성의 범위, 주제 통합 및 연계방법을 제시하고, 교육과정 재구성을 위한 구체적인 교수학습방법, 교수자료, 평가방안을 세부적 예시로 제시함으로써 학교와 교사가 교육과정 재구성을 효과적으로 실행할 수 있는 여건을 마련한다는 점에 큰 의미를 지닌다. 이러한 자료를 바탕으로 교과협의회가 학교교육과정을 구성할 경우, 교육과정 재구성에 개별 교사의 업무부담은 경감되며, 교과협의회의 교육과정 논의가 활성화되어 학교교육의 질 제고에 이바지 할 것이다. 지원문서를 포함하여 전문가, 장학사의 전문적 자문과 상담, 지역차원의 교육과정 토론회 모임 등 NRW주 정부가 학교교육과정 구성을 위해 제공하는 다양한 지원 방안은 국내 지역교육청 및 시, 도교육청이 시도해야 할 지원 방향에 대한 시사점을 제공한다(강종구 외, 2020).

NRW주 교육부 산하 공적 기구인 ‘학교품질보장 지원기관’(QUA-LiS)은 2013년에 설립되었으며<sup>13)</sup> 초등학교 교육부터 직업교육, 성인교육에 이르기까지 교육 실천을 지원하는 업무 전반을 전담하며(전문가 양성도 포함), 지역수준 교육과정(총론, 각론)을 개발하고 성취기준 표준화 및 학교교육과정 운영 결과를 평가하는 작업도 이 전담기관의 핵심 업무 중 하나이다. 본고에서 논의한 특수교육 총론, 각론, 지원문서, 전문적 지원방안 등도 모두 이 기관의 특수교육 관련 분과에서 연구 개발되었는데, 그 만큼 주정부는 이러한 ‘지원 전담기관’에 많은 재정을 투입한다. 강종구 외, (2020)의 연구에서도 언급한 대로, 국내에서도 학교교육과정 운영 및 교육과정 재구성, 나아가 학교 교사 전문학습 공동체를 지원하는 전담기구와 이를 위한 전문가 양성에 대한 논의가 필요하다.

셋째, 학교교육과정 구성 주체인 교과협의회는 국내 학교교육과정 위원회의 역할과 비견되나, 교육과정 재구성 작업을 통해 교과별, 학년별 교육과정을 구성하고, 각종 교내 연수, 교과 교육과정 논의를 주도하는 점에서 국내의 학교안 교사학습공동체와 동일한 역할을 한다. 독일의 경우 교과협의회의 구성과 과제를 학교법으로 규정하고 있으며, 민주적 절차에 의거한 다양한 분업과 협력방식, 의사결정을 통해 모든 구성원이 수용할 수 있는 학교교육과정을 구성하기 위해 노력한다.

국내에서도 학교안 교사학습공동체 지원조례 제정에 대한 논의가 진행 중인데(김소영, 이승호, 2022; 이승호 외, 2015), 교육과정 재구성 및 학교교육과정 구성에 대한 교사 전문성과 효율성을 제고하기 위한 법제화도 긍정적 검토가 필요하다. 나아가 국내 시도교육청에서는 수석교사제도, 멘토링 교사제도 등을 통해 교육과정 재구성과 실행을 지원하고 있는데, 학교교육과정 실행을 위한 교사학습공동체의 권한을 강화하고 제도적인 지원방안을 마련하는 것이 필요하다. 특히 지역교육청 인력 자체의 교육과정 전문성 및 자문역량 강화를 통해 지원하는 것이 필요한데(강종구 외, 2020; KMK, 2021). 독일 중앙정부의 KMK에서는 일선학교 교과협의회 운영을 지원하기 위해 장학사 등 전문가를 대상으로 장기적 연수과정을 운영하고 있는 점도 시사적이다.

넷째, 본 연구 결과가 국내 학교교육과정 운영 및 교육과정 재구성 지원에 시사하는 바와 관련하여 NRW주 지적발달 교육과정의 성취기준, 즉 ‘목표역량’ 설정도 주목할 만하다. 연구결과에서 언급한 대로 지적발달 교육과정 각론에서는 일반 교육과정의 획일적인 성취기준과는 다른 의미와 다른 차원으로 목표역량을 설정하고 있다. 학습 수준과 속도의 개인차가 큰 중등도 및 중도 지적장애 학생의 경우 해당 학년군의 교과 교육과정에 따라 학습이 진행되고 학습을 위해 노력하더라도 학기말, 학년말 등 고정된 시점에 특정 교과 역량을 습득한다고 기대하거나 가정할 수 없다. 그러기에 NRW주 지적발달 교육과정에서는 학습의 도달점인 학습목표를 획일적이고 일괄적인 성취기준으로 제시하기 보다는 특정 학습내용 및 관련 수행수준을 교과 발달논리에 따라 위계적으로 세

13) QUA-LiS 기관 개소 이전에는 ‘NRW주 학교 및 평생교육연구소(LSW: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)가 교육부의 학교 및 교육관련 지원업무를 담당했으나 2006년 문을 닫았고, 2013년 12월에 QUA-LiS 이름으로 개소하였다. 이 전담기관의 근무 인력 규모로 보면 국내 국립 전담기관 보다 더 큰 규모의 기관이 각 연방주 마다 한 곳씩 운영되는 것으로 사료된다.

## 특수교육논총

분화, 상세화하여 다양한 목표수준(‘목표 역량’)으로 제시함으로써 개별 학생들에게 적합한 학습 목표를 선택하고 IEP 목표로 설정하도록 한다. 목표역량을 풀 Pool 형태로 진술함으로써 학생의 개별적 수준에 따라 다양한 선택이 가능하도록 하였는데, 이는 동시에 현행 수행수준을 파악하는 진단 기준 및 학업수행에 대한 평가기준으로 활용할 수 있다.

NRW주 지적발달 교육과정에서 장애학생의 개인별 학습 과정과 수준을 고려한 ‘열려있는’ 목표역량 개념과 구성은 국내 기본 교육과정의 학년군별 성취기준 설정 관행에 대해 뒤돌아보게 한다. 현재 국내에서는 기본 교육과정 성취기준의 대강화와 비교적 높은 난이도로 인해 학습 결과에 대한 평가활동에서 어려움을 호소하고 구체적인 평가지침을 요구하는 목소리가 높다(송영섭, 이지선, 전병운, 2020). 이에 대해 교사들은 성취기준에 대한 평가준거를 세분화하여 다양한 풀로 제시할 것을 요구하였고(강은영 외, 2020), 교과서가 이미 개발, 보급되어 늦은 감이 있으나 이러한 요구를 반영하여 ‘기본 교육과정 평가준거 성취기준’(교육부, 2019)이 개발되어 활용되고 있다. 하지만 이러한 일련의 관행을 역으로 생각하면, NRW주 목표역량과 같이 오히려 교육과정 개정 시점부터 성취기준 자체를 세분화하여 다양화된 풀로 제시하여 학생 수준에 따라 선택하고 학습이 진행된다면, 학업 수행에 대한 평가 시 학생 개인별 목표로 선택한 세분화된 성취기준을 평가에 그대로 활용할 수 있어 교육목표-수행-평가의 일체화가 용이할 것으로 사료된다(이영옥, 이숙정, 2021).

독일 NRW주 2022 지적발달 교육과정이 고지되고 학교교육과정 지원을 위한 수업계획 자료가 현장에 적용된지 1년이 경과되었기에 그 구현 양상과 결과는 좀 더 조망해 봄직하다. 이상의 논의를 토대로 후속연구를 다음과 같이 제안한다.

첫째, 본 연구에서 탐색한 NRW주 지적발달 교육과정 각론 체계 및 학교교육과정 지원 자료의 주요 특징에 기반하여 실제 독일 특수학교 현장에서의 적용 및 교과협의회 논의 과정에 대해 교사 경험을 수집하여 국내 특수교육에 시사하는 바를 논의하는 후속연구도 의미있을 것이다.

둘째, 문화간 현장 특수교육 비교연구 차원에서 양국의 특수교사들이 각각 NRW주 목표역량과 국내 성취기준 적용의 장점 및 한계점 등에 대해 인식하는 바를 비교 고찰하여 특수교육대상 학생 교육에 최적화된 각론의 구성 방향을 모색하는 연구도 제안한다.

셋째, 특수교육에 대한 근본적 논의 차원에서 국내 기본 교육과정 각론 성취기준의 의미와 구성 방식에 대한 심도있는 학문적 고찰이 요청된다. 기본 교육과정 적용대상 학생들의 이질적 학업적 특성과 수행수준을 감안할 때, 역량 습득의 기준점인 성취기준을 공통 교육과정과 동일한 의미와 범주로 설정하는 것이 타당한지에 대한 학계의 논의가 필요하다.

넷째, 본 연구는 독일 NRW주의 사례만 분석했기에 다른 연방주, 나아가 다른 국가의 지적발달 교육과정 각론과 학교교육 지원방안에 대해 비교 분석하는 것도 후속 과제로 제안하는 바이다.

## 참고문헌

- 강은영, 박윤정 (2016). 백워드 설계(Backward Design)를 활용한 초등특수학급 교육과정 개발과 IEP와의 연계 방안 탐색. *특수교육저널: 이론과실천*, 17(3), 359-388.
- 강은영, 박경옥, 박남수, 박은희, 이은규, 박지민, 염지혜 (2020). 기본 교육과정 성취기준 재해석을 통한 평가준거 성취기준과 평가기준 개발 방향 탐색. *지체중복건강장애연구*, 63(1), 135-163.
- 강종구, 이미숙, 황인영 (2020). 특수교육 교육과정 운영 실태 및 개선방안에 대한 인식. *특수교육 교과교육연구*, 13(3), 1-30.
- 경기도교육청 (2020). *경기혁신교육 3.0 한 걸음 더*. 경기도교육청.
- 고희영 (2022). *학교교육과정 개발 및 운영에 나타난 학교 내 교사학습공동체의 전문적 자본 구축 양상 탐구 - 제주형 혁신학교를 중심으로*. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 곽영순 (2015). 미래 학교교육 변화 및 교육과정 재구성에 필요한 교사 전문성 탐색. *이화여자대학교 교과교육연구*, 19(1), 93-111.
- 교육부 (2019). *2015개정 특수교육 기본 교육과정 평가방안(1/2년)*. 2권 교과별 평가준거 성취기준 풀(Pool).
- 교육부 (2021). *2022 개정 교육과정 총론 주요 사항*. 교육부.
- 교육부 (2022). *2022 개정 특수교육 교육과정 총론*. 교육부.
- 교육부 (2023). *특수교육통계 (조사기준일, 2023. 4.1)*.
- 김동인, 정은희 (2019). 특수교사의 특수교육 교육과정 이해와 교육과정 재구성 인식 및 실천에 관한 연구. *한국청각·언어장애교육연구*, 10(2), 103-124.
- 김동인, 정은희 (2023). 청각장애학교 교사의 교사수준 교육과정 인식과 개발역량에 관한 연구. *한국청각언어장애교육연구*, 14(1), 1-19.
- 김소영, 이승호 (2022). 교사학습공동체지원조례 제정의 필요성과 과제. *교육방법연구*, 34(1), 89-115.
- 김영미, 김혜리, 김정미, 한경화 (2016). 교육과정 재구성에 관한 실태 및 특수교사의 인식과 지원 요구. *교육혁신연구*, 26, 335-363.
- 김정혜, 박창언 (2013). 정신지체 특수학교 교사의 교육과정 실행 유형 분석. *학습장애연구*, 10, 105-128.
- 김진숙 (1999). 미국의 기준 운동에 비추어 본 한국의 절대평가 기준 개발. *교육과정연구*, 17(2), 339-362.
- 방기용, 강현석 (2014). 근거이론을 적용한 교육과정 재구성 저해 요인 분석. *교육종합연구*, 12(3), 23-54.

## 특수교육논총

- 배지혜 (2021). 독일 초등 1-4학년 사물수업 교육과정의 교과 역량과 역사영역 학습 내용 분석. *역사교육연구*, 39, 229-268.
- 백남진 (2014). 교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색. *교육과정연구*, 32(2), 101-131.
- 서경혜 (2009). 교사들의 교육과정 재구성 실천 경험에 대한 사례 연구. *교육과정연구*, 27(3), 159-189.
- 성희원, 황순영 (2023). 특수교사의 교육과정 재구성 실행 특징 및 촉진 요인에 대한 질적메타분석. *교육혁신연구*, 33(1), 223-244.
- 송영섭, 이지선, 전병운 (2020). 2015 특수교육 기본 교육과정 과학과 성취기준의 중요도와 적합도에 대한 중등 특수교사의 인식. *특수교육논총*, 36(2), 139-167.
- 송은숙, 최진혁 (2020). R-IPA를 활용한 교육과정 재구성에 대한 특수교사 요구 분석. *교육혁신연구*, 30(3), 201-229.
- 이숙정 (2006). 독일 중도중복장애학생 교육과정 분석. *특수교육학연구*, 41(2), 146-172.
- 이승호, 이지혜, 허소윤, 박세준, 한송이, 한은정 (2015). 교사학습공동체의 속성에 관한 질적 메타 분석. *교육학연구*, 53(4), 77-101.
- 이옥인, 권희연 (2019). 근거이론을 바탕으로 살펴본 특수교사의 내용교과 교수적 수정 과정에 대한 경험적 인식. *특수아동교육연구*, 21(4), 69-98.
- 이영옥, 이숙정 (2021). 백워드 설계기반 기본 교육과정 고등학교 국어과 이야기글 읽기 단원 개발 및 적용. *특수교육논총*, 37(4), 97-124.
- 이진현, 고재천 (2017). 초등학교 교사가 인식한 교육과정 재구성의 제약요인 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 17(20), 87-111.
- 이필상 (2020). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 현장 적용성에 관한 특수교사의 인식 연구. *특수교육교과교육연구*, 13(4), 25-46.
- 이희연, 박주현, 이대식, 신재현, 박혜성 (2020). 2015 개정 특수교육 교육과정 적용에 관한 특수교사의 인식 및 경험에 관한 질적 연구: 교육과정 재구성 및 교수·학습 방법 다양화를 중심으로. *교육문화연구*, 26(3), 269-291.
- 임재일, 박은영, 박주훈, 김택헌 (2022). 학교자율과정 적용 양상에 따른 교육과정 정책 방향 논의: 경기도교육청을 중심으로. *교육문화연구*, 28(3), 75-104.
- 조향미, 신진수 (2019). 초등교원의 교육적 경험이 교육과정 재구성인식 및 실행에 미치는 영향. *한국산학기술학회논문지*, 406-414.
- 최지혜, 박정연, 안경숙, 이숙향 (2021). 특수교사의 교육과정 재구성 경험 및 지원요구에 대한 질적 연구. *학습자중심교과교육연구*, 21(23), 439-459.
- 한경임, 한경화 (2019). 교육과정 재구성과 학생 수행평가에 대한 특수교사의 인식과 실태 및 지원 요구. *교육혁신연구*, 29(2), 271-295.

- Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, Z. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 31-43.
- Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2011). I can identify Saturn but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 11-21.
- Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2012). The Question Still Remains: What Happens when the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts? A Reply to Courtade, Spooner, Browder, and Jimenez (2012). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 14-22.
- Courtade, G., Spooner, F., & Jemez, B. (2012). Seven Reasons to Promote Standards-Based Instruction for Students with Severe Disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 3-13.
- Fabel-Lamla, M., & Grätsel C. (2020). Professionelle Kooperation in der Schule. in: Hascher, T., Idel, T., & Helsper, W. *Handbuch Schulforschung*. Springer Verlag, 1-21.
- Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Münster; NY: Waxmann. URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-165560 -DOI:10.25656/01:16556
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- KMK (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*.
- KMK (2022a). *2021/2022 Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen, 2021/2022 Statistik*. Berlin.
- KMK (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Berlin.
- NRW-Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022a). *Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Retrived September 20, 2023, from [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp\\_GE/zdbg\\_riLi\\_foerderschwerpunkt\\_geistige\\_entwicklung\\_2022\\_06\\_07.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_riLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung_2022_06_07.pdf) (NRW주 지적발달 교육과정 총론)
- NRW-Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022b).

## 특수교육논총

Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein- Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation & Mathematik & Entwicklungsbereiche. Retrived September 20, 2023

[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg\\_ge\\_spuko\\_uvorgaben\\_2022\\_06\\_09.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg_ge_spuko_uvorgaben_2022_06_09.pdf) (NRW주 지적발달 교육과정 각론-국어) &

[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/319/zdbg\\_ge\\_m\\_uvorgaben\\_2022\\_06\\_08.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/319/zdbg_ge_m_uvorgaben_2022_06_08.pdf)(NRW주 지적발달 교육과정 각론 - 수학 &

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/>

[lehrplaene/lehrplan/321/zdbg\\_ge\\_eb\\_uvorgaben\\_2022\\_06\\_08.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/321/zdbg_ge_eb_uvorgaben_2022_06_08.pdf)(NRW주 지적발달 교육과정 각론-발달영역)

QUA-LiS (2023a). Beispiel für einen schulinternen Arbeitsplan für eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation (stand: 2023. 9.10).

QUA-LiS (2023b). Beispiel für einen schulinternen Arbeitsplan für eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Entwicklungsbereiche (stand: 2023. 9. 10).

Regner, J. (2005). Schuleigene Lehrpläne im Sport. Grundlagen – Erfahrungen–Perspektiven. Berlin: Pro Business.

Stibbe, G. (2010). Lehrplanforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), Handbuch Schulsport. (S. 496–509) Schorndorf: Hofmann.

Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung. Baltmannsweiler: Schneider.

Vetters, R. (2010). Schulinterne Curricula–ein Schlüssel zur Öffnung von Schule. in Regenthal & Schütte(Hrg), Öffentlichkeitsarbeit macht Schule.

Weinert, F. E. (2001)(eds.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Abstract

---

## Characteristics of the Special Education Curriculum in German Federal States and Support for the School Curriculum – Focusing on the state of North Rhine–Westphalia\*

Sukjeong Rhie\*\* (Dankook University)

**Purpose:** This study aimed to analyze the curriculum and other support services provided by German federal states to improve the quality of special education, explored their characteristics, and consider the implications for special education curriculum in Korea and the direction of support for curriculum reorganization. **Methods:** The content system of the NRW special education curriculum and the ‘lesson plan’ document, a type of curriculum support material, were analyzed using a literature review method, and data were collected through interviews with stakeholders and email correspondence to understand the actual status of the school curriculum in terms of curriculum reform. **Results:** First, the content system focused on inter- and intra-curricular linkages based on competency standards, and proposed linkages with general primary and secondary school curricula in consideration of students placed in an integrated educational environment. Second, the ‘lesson plan’ materials for curriculum support were organized and presented in detail and integrated themes that integrate subject areas by grade level in two subjects (German and Mathematics), and also presented linkages with life skills subjects within the integrated themes. In addition, a school curriculum organization form was developed to enhance the unity and efficiency of curriculum reorganization. Third, in Germany, the school law stipulates the composition and tasks of the TLC, and it can be seen that they seek to organize a school curriculum that is acceptable to all members through division of labor, cooperation, and decision-making based on democratic procedures. **Conclusion:** This paper discussed the direction of curriculum organization at the local level and systematic support for school curriculum and curriculum reorganization.

Key words : German Special Education, Intellectual Development Curriculum, Curriculum Reorganization, School Curriculum, Teacher Learning Communities

게재 신청일 : 2023. 10. 05

수정 제출일 : 2023. 11. 02

게재 확정일 : 2023. 11. 02

---

\* The present research was supported by the research fund of Dankook University in 2022.

\*\* First author and corresponding author (rhiesj@dankook.ac.kr)