

社會事業專門教育에 關한 研究*

— 學部와 大學院을 中心으로 —

南 世 鎭

(서울大學校 社會科學大學 社會福祉學科 教授)

〈 차 례 〉

- | | |
|-----------------|---------|
| I. 序 言 | 2. 教育目的 |
| II. 問題分析 | 3. 教科課程 |
| III. 學部에서의 專門教育 | IV. 結 言 |
| 1. 專門教育和 人文科學教育 | |

I. 序 言

우리나라 大學에서의 社會事業(이 글에서는 社會福祉와 同意語로 사용함)專門教育은 學部와 大學院(碩士課程)間에 區分이 애매하다. 一般的으로 學部가 中心이 되어 있다고 말할 수 있으나 大學院과 관련시켜 考察해 보면 명확하지 못한 部分이 많다. 더우기 社會事業教育이 專門教育인 點을 감안한다면 學部와 大學院間에 水準의 差異 또는 어떤 형태의 區分이 具體的인 전문적 행동으로 기술되어 있어야 한다. 그러나 “大學보다 한 단계 높은 수준……” “高級……”와 같은 막연한 표현이외에 보다 상세하게 서술하고 있는 것은 없다. 물론 교과목을 담당하고 있는 교수들이 個別的으로 구분을 하고 있겠으나, 學部 또는 大學院의 전과정을 통합한 面에서의 區分이 없다는 것이다.

무엇보다 분명하게 두 과정을 구분하는 것은 教育目的이라 하겠다. 各課程에서 教育되는 내용과 학습후에 기대되는 觀察될 수 있는 行爲를 기술하고 있는 것이기 때문에 學部와 大學院 課程의 차이를 명백히 나타낼 수 있다.¹⁾ 또한 教育목적은 교과과정 구성상의 기초

* 本研究는 1985年度 文敎部 學術研究助成費로 이루어진 것임.

가 되는 것으로서 學部와 大學院間의 상관관계를 분명히 하여 교과목의 累積的 連結을 할 수 있게 한다.²⁾ 그러나 우리의 경우 兩課程 共히 이러한 教育目的을 갖지 못하고 있다. 特히 兩課程間의 관련성이라는 면에서 볼 때 매우 不分明한 상태에 있다.³⁾ 學部の 경우 大學院課程과의 상관성에 대한 고려가 없이 독자적으로 채택하고 있는 一般的目的은 있으나 그 一般目的 속에는 具體的인 行動目標가 없다. 물론 大學에 따라서는 보다 發展된 目的이 있을지 모르겠으나 公開되거나 또는 公開的으로 討議하고 合意한 水準에서는 없다고 하겠다. 學部に 있어서는 관찰될 수 있는 行동을 표시한 目的을 설정하고, 大學院의 경우는 學部の 교과과정을 고려한 教育목적을 具體化하는 일이 당면과제가 아닐 수 없다. 이것은 兩課程間의 關係를 뚜렷이 한다는 면에서도 필요하지만 各課程의 教育目的을 明白히 한다는 면에서도 매우 시급한 일이다. 더우기 현대사회에 있어서는 정보와 지식이 폭발할 정도로 많은 뿐 아니라 우리의 관심사인 사회문제도 더욱더 복잡하게 전개되고 있어서 관심분야를 明白하게 규정하고 제한함으로써 필요한 지식과 정보만을 취사선택하도록 하여 효과적으로 목적을 달성할 수 있게 해야 한다.⁴⁾ 具體化와 教育目的은 교과목구성과 各教科目的의 內容을 결정함에 필수적인 것이다.

學部와 大學院 教育間의 구분이 모호한 점은 우리나라에서 社會事業教育에 관한 本格的 論議가 시작된 때부터 발견되어진다. 최초의 사회복지교육연찬회가 1965년에 있었으며 이 모임에서 채택된 것이 우리나라 사회사업교육의 기본 方向과 內容을 결정하였다.⁵⁾ 보고서에 따르면 第2章이 專門教育으로 되어 있어서 社會事業教育을 專門教育으로 규정하고 있으며 社會福祉教育의 目的을 “社會福祉事業專門教育의 目的은 大學水準의 教育施設에서 社會福祉事業家로서 필요한 理論, 方法 및 技術을 연마하여 한국사회발전에 기여함에 있다”⁶⁾로 결정하였다. 이 글에서 표현된 大學水準은 學部 또는 學部와 大學院을 共히 지칭하는 것으로서 두 과정을 구분하고 있지 않다.

교육계를 비롯한 相關분야에서 전국적 규모로 사회사업교육에 관한 공개적 논의가 두번 次로 있었던 것은 1969년의 제 1차 한국사회사업가대회이었다. 제 5분과—사회사업교육과 人력개발—에서 사회사업교육에 관한 여러가지 문제가 다루어졌다. 여기서 전문교육의 목적을 “...이 분야의 교육은 직접 문제를 취급할 수 있는 유능한 실무자를 양성하는데 그 重要 目的이 있다...”로 표현하고 있으며 전문사회사업가의 자격을 “대학사회사업학과 졸업정도”로 규정하고 있다.” 이 규정 역시 學部와 大學院을 함께 포함시키고 있다고 해석되어진다. 그러나 이 대회에서는 “대학원교육의 강화”를 위한 논의를 따로 실시하였으며 大學院教育은 學部教育보다 한단계 높은 연구와 문제해결능력을 구비케 하는 것으로 인정

하고 있다. 卽 “교수양성 …… 대학원교육의 강화가 중요한 문제이다. ……교수의 양성 뿐만 아니라 사회사업가의 자질향상을 위해서도 …… 실무자들도 그들의 지식을 넓히고 직면하게 되는 문제를 연구하도록 하는 데도 중요한 역할을 할 것이다.”⁸⁾ “……대학원 교육의 강화를 지적 …… 실무자중에서도 …… 학부이상의 교육을 필요로 할 경우가 있을 것이다. 한국사회가 도시화되고 복잡화될수록 부적응의 문제는 좀 더 심각하게 될 것이고 …… 이러한 문제의 처리에는 전문가적인 지식과 실무적인 경험을 겸비한 워어커가 필요할 것이다.”⁹⁾ 이와 같이 大學院教育은 교수양성 뿐만 아니라 연구와 문제해결능력에 있어 學部출업자보다 한단계 높은 전문가를 양성함에도 목적이 있어야 한다는 점을 강조함으로써 막연하나마 넓은 테두리의 구분을 하고 있다.

1970年以後 한국사회사업(복지)대학협의회가 주축이 되어 활발한 모임이 계속되어 왔으나 學部와 大學院을 연결짓는 面에서의 教育目的 그리고 兩課程에 있어서 具體的 行動을 포함시킨 教育目的을 논의 결정하지는 못하고 있다.

이 연구는 社會事業專門教育에 있어 學部와 大學院의 구분을 애매하게 만들고 있는 이유를 밝히고 동시에 兩課程의 教育目的을 具體化하지 못하게 하는 諸般條件을 찾아 현실적 합리성을 중심으로 분석 검토한 다음 兩課程이 相互의 관련성을 수용하면서 동시에 독립된 교과과정을 수립함에 기초가 되는 제반 지식과 이론을 마련하는데 목적이 있다.

II. 問題分析

우리나라의 사회사업교육은 美國의 교과과정모형을 그대로 도입 적용하면서 출발하고 있다. 이는 미국이 전문교육의 발생지임으로서 한국도 그 영향권내에 있을 수 밖에 없었다는 사실과 우리나라에 적절한 교과과정을 수립할 능력도 시간도 없었기 때문이기도 하다. 당시의 미국 사회사업전문교육은 2년과정의 대학원 석사과정 수준에서만 실시되고 있었다. 따라서 미국의 대학원교과과정이 한국의 大學教育에 그대로 적용되게 되었다. 大學教育은 學部와 大學院을 同時에 포함시키고 있지만 學部가 주된 대상이기 때문에 학부 과정에 주로 반영이 되었다. “요약해서 말한다면 사회사업교육이 주로 미국에서 도입되었기 때문에 현재 미국사회사업학교(大學院)에서 실천하고 있는 교과목의 내용이 우리나라 사회사업학교(대학과정)의 전문과목에 대개 反映되고 있다고 본다.”¹⁰⁾ 대학원과정이 있었던 大學에서는 교과과정가운데 몇몇 과목을 적당히 대학원으로 옮겨서 과정을 구성할 수 밖에 없었다. 말하자면 미국 대학원의 교과과정을 한국에서는 學部와 大學院에서 나누어

적용시킨 것이다. 그것도 공식적인 일정한 원칙이나 기준에 따라서 분류하지는 못하고 大學의 형편이나 교수의 개인적 판단에 따라서 적당하게 나누어진 것이다. “우리나라의 경우는 아직 사회사업학교협의회같은 것이 公式으로 조직되어 있지 않기 때문에 사회사업전문교육에 대한 표준이 세워지지 못하고 있다. 단지 사회사업대학 또는 사회사업학과를 설치할 당시에 학칙에서 규정한 교과목이 사회사업교육의 표준이 되고 있는 정도이다. 그렇기 때문에 學校에 따라 교육의 표준이 다소 차이를 보여 주고 있는 것도 무리는 아니나 대체로 미국의 사회사업교육의 현황을 많이 참고하고 있기 때문에 큰 차이는 없는 것으로 본다.”¹¹⁾ 교과목에 대하여 교과서와 참고서 또한 미국에서 사용하는 그대로를 따를 수밖에 없었다.¹²⁾

大學院 교과과정을 學部와 大學院으로 나누어 적용하는 상황에서 兩課程을 區分한다는 것은 하나의 교육목적을 둘로 나누는 것과 同一한 것이어서 상당한 연구가 따르지 않으면서는 不可能한 일이다.

이와 같이 출발한 미국의 석사과정교과과정의 도입은 한국 사회사업교육에 오랫동안 영향을 미치게 된다. 70年代 국제적 모임에서 미국의 모델을 탈피하고 각 나라의 필요에 적응하는 교과과정을 수립해야 한다는 소리가 높았고 이에 따른 한국사회사업대학협의회 주최의 모임이 자주 있었긴 하였으나 변화로의 결정적 계기를 마련하지는 못하였고 다만 여러가지 여건의 변화에 따라 점차적인 수정이 加해져 왔다.¹³⁾

미국의 교과과정을 적용하기 시작하여 그후 10여년이 지난 1970년까지 미국에 있어 사회사업전문교육은 2年制大學院에 局限하고 있었다. 公式的인 사회사업가의 자격이 이들 졸업생에 한하여 부여되고 있었던 것이다. 多數의 大學에서 學部에 과정(Course)을 두고 있긴 하였으나 교과과정상 전문교육을 목적으로 하는 것이 아니라 사회사업대학원에 진학하려는 학생들을 위한 것이었으며 이 밖에 일반시민이나 대학생들의 교양을 위한 과정이 주된 목적이었다. 一部學校에서는 초보사회사업가를 위한 學部과정이 있긴 했으나 어떠한 종류의 전문성도 인정받지 못하였다.¹⁴⁾ 당시 미국에서의 지배적인 사고방식은 최소한 사회사업전문가양성에 필요한 연한은 학부4년과 석사과정2년이라는 것이다. 그 석사과정2년의 교육내용도 월요일에서 토요일까지 아침 9시에서 5시까지, 월, 수, 금은 실습장에서 화, 목, 토는 학교에서 교육을 받는 것이었다. 이와 같은 6년간의 교육을 받은 후 졸업을 하는 사람에게만 전문사회사업가의 자격을 부여하게 된다.

이러한 교육제도하에서 교육을 받고 온 사람들과 이러한 교과과정을 兩課程에 나누어 적용하고 있는 한국의 사회사업교육계는 한국의 학부나 대학원교육의 실정으로 비추어 전

문교육이 실시되고 있다고 주장할 수는 없었다. 그렇다고 해서 미국의 전문교육보다 다소 낮은 수준에서나마 우리의 현실적 요구에 맞는 전문교육을 생각해 보지 않은 것은 아니다.¹⁵⁾ 그러나 교육자들의 관심과 능력 그리고 현실적인 여러가지 여건의 제한성 때문에 이 과제는 계속 뒤로 밀려나고 있는 것이다. 요컨대 우리의 교육현실에 비추어 엄청난 수준의 교육만이 전문가를 양성할 수 있다는 생각은 우리의 당시 여건으로서는 學部나 大學院에서의 교육을 전문교육이라 규정할 수 없게 하였으며 따라서 전문교육을 중심으로 한 學部와 大學院間의 구분도 설치될 수 없었던 것이다. 더우기 당시의 미국 교과과목은 大部分 정신분석학의 영향을 받은 方法中心이었으며 높은 수준의 개인적 실천을 필요로 하는 직업과 직접적으로 연결되는 것이었다. 이 수준에서 요구하고 있는 자격은 이 수준에 적응하는 실습을 필수적인 요건으로 하고 있으며 현재의 우리나라에도 아직 이에 비교할 만큼의 수준을 갖춘 실습지가 없다. 물론 이러한 수준의 전문가를 우리의 현실이 요청하고 있느냐 하는 문제는 또다른 차원의 이야기라 할 수 있다.

사회사업석사에게만 전문가의 자격을 인정하던 미국에서 1970년에 커다란 변혁이 일어났다. 미국사회사업가협회가 學部에서 사회사업을 전공한 졸업생에게 사회사업가로서의 회원자격을 인정하게 된 것이다. 조건은 두가지로서 그 하나는 사회복지기관에서 근무하고 있어야 하며 다른 하나는 사회사업대학협의회가 인정하는 사회복지학사학위의 소유자라야 한다. 이들이 인정받는 수준은 초보사회사업가(Beginning level practitioner)이며 2급 전문가(The first professional Social Work degree)로 되어 있다. 1974년에 와서 사회사업대학협의회와 문교당국은 사회사업학사학위인정을 위한 기준을 설정하여 학부과정에 대한 심사에 적용시키고 있다.¹⁶⁾

이렇게 學部課程이 전문교육으로 인정받게 됨으로써 學部와 大學院間에는 전문교육을 중심으로 구분과 관계가 형성되게 되었다. 學部는 초보실무자양성을 위한 독립된 과정임과 동시에 대학원을 준비하는 과정이기도 하다. 한편 大學院은 고급실무, 경영, 계획, 조사 연구 등에서 여러가지 역할을 담당하는 전문가를 양성하는 과정으로 인정되고 있다.

이같은 미국의 결과적인 현상만을 본다면 우리도 學部에서의 교육을 초급수준의 전문교육으로 규정할 수 있을 것 같으며 동시에 學部水準을 감안하여 大學院教育의 목적도 具體的으로 규명할 수 있을 것 같다. 그러나 그러한 결과를 초래한 배경을 찾아본다면 우리의 현실과는 전혀 다르다는 사실을 발견하게 된다.

學部教育을 강화하여 초보수준이나마 전문가자격을 획득하게 된 이면에는 사회사업가에 대한 수요는 증가하는데 사회사업전문가(석사학위소유자)의 공급은 이를 따르지 못한 사

실이 있다. “현재 사회복지분야에서는 묘한 상황이 벌어지고 있다. 예산은 많은데 사람은 없는 것이다. 전문가의 부족현상은 사회복지체계 구석구석에서 고통을 자아내고 있다. 사회복지기관의 책임자들은 누구라 할 것 없이 모두가 異口同聲으로 불평을 하고 있다. 우리의 문제는 적절한 예산을 확보하는 일이 아니라 예산을 집행하는 전문가를 찾는 일이라고.”¹⁷⁾ 부족한 人力을 충원하기 위하여 관계분야의 정부기관과 민간기관은 學部와 大學院에 막대한 財政的 支援을 하여 자기들이 필요로 하는 사람을 만들어 데리고 간 것이다. 이러한 상황은 사회사업가협회와 사회사업교육협회의에 압력을 가하게 되었고 결국 위에서 서술한 바와 같은 결론을 내릴 수 밖에 없었던 것이다.¹⁸⁾ 이 사실에서 우리의 현실과 다른 두가지 점을 발견할 수 있다. 첫째, 사회사업을 상당한 전문직으로 인정하고 있다는 사실과 둘째, 사회사업가협회와 사회사업교육협회의의 권위가 정부와 사회에서 共に 인정받고 있다는 것이다. 환언한다면 우리는 이 둘 모두가 결여되거나 없다는 것이다. 이러한 상황에서 전문교육을 위한 교육목적의 구성하고 이를 中心으로 學部와 大學院을 전문수준상의 차이로 區分해야 할 必要性을 심각하게 느낄 수 없는 것이다.

專門教育을 위한 教育目的을 具體的인 전문적 行爲로 나타내게 함에는 專門家가 고용되고 活動하는 機關에서의 要求와 法的 社會的으로 權威를 認定받는 協會나 團體 또는 機構의 資格規定이 決定的인 영향력을 행사한다. 우리나라에는 전문가를 고용하고 있는 기관 또는 단체가 그 數에 있어 限定되고 있을 뿐만 아니라, 사회사업에 대한 전문직으로서의 인정이 덜되고 있어 이들에 대한 대우가 전문가의 그것이지 못하고 있다. 따라서 취업시에 專門的 水準을 要求하는 직장도 많지 않을 뿐만 아니라 高度의 資格을 요구하지도 않는다. 또한 사회사업대학협의회의와 같은 조직이 있긴 하나 法的 社會的 認定을 받지 못하고 있어서 적절한 역할을 수행하지 못하고 있다. 근래에 와서 사회복지사업법이 개정되어 전문사회사업가의 자격규정에서 그 수준을 學部教育에 맞추고 있으며 일정한 전문가를 사회복지관계기관이나 시설 또는 단체에 고용하도록 되어 있다. 이 자격규정은 大學에서의 교육을 필하지 않는 사람도 초보전문가로 인정하고 있어서 결국 사회복지기관이나 시설은 大學卒業者 아닌 전문가를 고용함으로써 법을 준수할 수 있게 되어 있다. 이같은 사실은 이 규정이 大學에서의 사회사업전문교육에 아무런 영향을 주지 못한다. 더욱이 최고 전문가(一級社會福祉士)의 수준을 學部卒業者로 규정하고 있어서 學部와 大學院間에 區分이 전혀 없다. 동시에 자격규정상의 요구조건이 구체적인 전문적 기술을 구사하는 능력으로 표시되어 있는 것이 아니라 教育法이 인정한 大學을 卒業한 것으로 되어 있다. 이 교육법은 사회사업전문교육과는 아무런 상관이 없는 것이다. 직장에서도 요구하지 않고 자격

규정에도 없는 구체적 교육목적을 大學에서 혼자 구성하기란 여러 면에서 매우 어려운 작업이다.

社會事業學科는 전문대학 또는 대학원으로 독립되어 있는 것이 아니라 一般大學이나 大學院에 所屬되어 있다. 따라서 모든 규정이 一般大學의 學科와 同一하게 적용된다. 졸업에 필요한 학점수와 전공과목의 학점수, 필수와 선택의 비율 등에 있어서도 同一하게 적용된다. 전문교육에 필요한 학점의 數라는 기준에서 본다면 學部의 경우는 별문제가 없으나 大學院에 있어서는 學部와 연결시키지 않고서는 매우 부족하다고 하겠다. 그러나 문제는 실습교육에 있다. 사회사업전문교육에 있어서는 실습과정이 매우 중요한 위치를 占하고 있음은 두말할 필요가 없다. 실습에서의 학습수준도 문제이지만 절대적인 시간이 부족하다는 사실이 심각한 문제이다. 현재 일주일에 하루를 실습에 할애하고 있는 정도로서 전문교육을 받을 순 없다. 전문교육의 한계성이 여기에 있다.

한편 직장보장이 없는 상황에서 한정된 전문교육만을 실시한다는 것은 여러면에서 낭비일 뿐만 아니라 오히려 매우 큰 위험부담을 가지게 한다. 卽 사회사업이 아닌 다른 직업에의 취업기회를 막아버리는 결과를 초래할 수 있다. 이것이 현재 大學에서 사회사업교육을 전문화함에 고민하고 있는 이유 가운데 하나가 되고 있다. 또한 사회사업전문직에 대한 사회적 인식의 부족은 직장에서의 대우가 다른 분야를 전공한 일반대학졸업자에 비해 열등할 뿐 아니라 장래성이 결여되어 있기도 하다. 비록 기존의 기관이나 시설에 사회사업직이 있어도 진출을 꺼려하는 졸업생이 있는 이유가 이것이다.

大部分의 社會事業學科가 屬하고 있는 大學(校)에서는 敎養教育 또는 非專門教育에 치중하고 있어서 전문교육을 기피하거나 비하하는 분위기를 가지고 있다. 결국 大學의 諸般規則이나 운영방침이 전문교육을 위한 교과과정을 수립하고 수행해 나감에 어려움을 가져다 주는 현실에 더하여 이같은 분위기 그리고 앞서 지적한 여러가지 大學外의 여건들은 大學에서 교육을 담당하고 있는 사람이나 교육을 받고 있는 사람에게 전문교육에 대한 관심과 의욕을 상실케 하고 있다.

1960年代 後半에서 부터 미국을 위시한 국제사회사업교육기구는 우리나라를 비롯한 개발도상국을 상대로 교육목적과 교과과정상에 새로운 部分을 첨가함과 동시에 전통적인 접근에서 탈피 변화하도록 국제적 모임과 문헌을 통해 권장하기 시작하였다. 가족계획을 위시한 人口敎育과 開發的 側面을 교과과정에 첨가할 것과 方法爲主의 접근에서 統合的 接近으로의 變化 또는 미시적(Micro) 거시적(Macro)분류방법의 도입 등이 具體的 例라 할 수 있다.¹⁹⁾ 사회사업전문교육 초기에 도입한 전통적인 접근이나 모델이 아직 소회되지

못하고 있는 현실에서 새로운 것을 첨가하고 변화를 논의하게 됨으로써 우리나라 사회사업교육계는 더욱 복잡한 양상을 띄게 되었다. 사회사업전문교육을 위한 구체적 교육목적에 대한 논의나 우리나라에 가장 적절한 전문사회사업가상(像)에 대한 의론이 본격화되지 못하고 있는 이면에는 새로운 변화를 수용함에 異見이 많다는 사실이 자리잡고 있다. 各大學의 사회사업교과과정에 전통적인 것과 새로운 것이 共存하고 있음이 이를 말해주고 있다.²⁰⁾ 이러한 혼란상태가 지나서 어느 정도의 合意가 이루어질 때까지는 전문교육을 위한 표준교과과정이 수립되기가 어려울 것이며 따라서 學部와 大學院에 있어서의 교육목적의 연계성을 기초로 具體化될 수는 없을 것이다.

III. 學部에서의 專門教育

大學에서의 教育은 모든 分野(一般敎養과 專門을 포함)에 걸쳐 學部가 中心이 되어 있다. 對象의 數라는 면에서도 그러하고 敎育過程이란 면에서도 그러하다. 社會事業學科도 例外가 아니다. 현재 全國의 20 個大學(校)에 學部가 설치되어 있고 大學院은 8 個大學에만 있다. 學生數에 있어서는 비교가 되지 않을 정도로 學部가 당연히 많다. 따라서 우리나라 社會福祉分野 專門人力의 주된 공급처는 大學院이 아니라 學部인 것이다. 현재 一線에서 활동하고 있는 전문가의 大部分이 學部出身이며 장차 사회사업전문직이 다양한 직장에서 확보될 때 이 수요를 충족하는 사람들은 學士學位 所有者가 된다.

이들은 전문인으로 양성되어야 한다. 一般敎養, 專門家로 진출을 원하지 않는 학생 등 현실적 요청도 고려해야 할 것이나, 學部敎育의 中心은 전문교육이 되어야 한다. 이 과정은 전문가의 자격을 획득하고 사회가 요청하는 전문인으로서의 직무를 수행할 수 있는 구체적인 능력을 교육하는 것이 되어야 한다. 미국에서 석사학위소유자에게만 전문가의 자격을 인정하던 시대에는 學部에는 大學院進學을 爲한 과정과 一般敎養을 위한 몇 個의 學科目강의만 있었고 독립된 學科로서는 존재하지 않았다. 1970 年以後 學部卒業生에게 전문가의 자격을 인정하면서부터 상황은 바뀌었다. 1976 年現在 大學院碩士課程이 82 個가 있는데 비하여 전문가자격을 인정받는 學部の 學科는 무려 167 個나 되고 있다.²¹⁾ 현재 우리의 상황은 오히려 미국의 1970 年代 以後와 유사하다고 하겠다. 우리는 1960 年代부터 전문교육을 學部에서 실시한다고 하였다. 다만 앞서 지적한 몇 가지 이유때문에 學部敎育의 具體的 目的, 卽 어떤 수준의 전문가를 양성할 것인가에 대한 뚜렷한 결론을 내리지 못하고 있었다. 그러나 이제 大學院課程과의 관계를 고려하면서 독립적인 전문가양성을 위

한 과정을 學部에 들 수 있는 여러가지 여건이 성숙되었으며 이 과정을 수립함에 필요한 자료와 경험이 마련되어 있다.

전문교육을 담당할 수 있는 교수가 많이 확보되고 있으며 이들은 學部와 大學院을 同時에 관계하고 있다는 利點을 가지고 있어서 이 두 課程間의 연계성을 기초로 한 교육과정을 수립함에 매우 큰 기여를 할 수 있다. 또한 이들이 중심이 되고 있는 학회나 대학협의회가 점차 본격적인 활동을 하고 이를 통하여 전문교육의 궁극적 목표인 專門家의 像을 구축하게 된다. 현재 우리의 當面課題의 하나가 學部課程을 통해서 어떤 사회사업전문가를 만드느냐 하는 것이며 이것은 현실적 필요를 기초로 한 교과과정에 의해서 마련된다. 이에 대한 계속적인 연구가 이들에 의해서 수행됨으로써 이 과제가 달성된다. 이들의 個別的 專門的 活動과 노력은 前述한 바 있는 소속대학이 가지고 있는 여러가지 제약을 극복할 수 있는 方案도 마련할 것이 기대된다.

外部與件으로서 사회복지전문가를 고용하고 전문가의 자격을 규정한 法律이 새롭게 개정하여 제정되었다. 전문가의 분류와 자격수준의 면에서는 보완해야 할 部分이 남아있긴 하지만 學部卒業者를 전문가의 標準으로 삼고 있으므로서 전문가양성을 위한 學部教育의 法的 뒷받침과 基礎的인 기준을 제공하고 있다.

學部卒業者에게 전문가자격을 인정하고 있는 미국의 제도는 우리에게 필요한 자료와 정보를 제공해 준다. 앞서 지적한 바와 같이 大學院課程과 分離하여 學部課程을 전문교육으로 인정하게 된 배경에는 우리와는 상이한 현실이 있었다. 그러나 大學院이 아닌 學部水準에서 만족할만한 전문가를 양성할 수 있음을 증명하고 있음은 우리에게 용기와 確信을 주며 學部水準을 中心으로 해서 開發된 教科課程은 우리가 참고해야 할 많은 기초자료를 제공하고 있다. 또한 學部教科課程을 수립해 나가는 초기 과정에서 얻은 경험은 우리에게 시사하는 바가 많다.

社會事業教育過程上에 學部를 爲한 교과과정의 위치를 찾고 독립된 목적을 수립해 보려는 시도를 할 무렵에는 大學院만이 전문가양성과정으로 인정받고 있었기 때문에 학부는 대학원에 이르는 한 단계로 밖에 생각되지 않았다. 더우기 전문가의 자격 기준을 대학원 졸업생으로 규정하고 이 규정을 통해서 사회복지분야의 人力을 통제하기 시작한지가 얼마 되지 않았었다. 사회사업교육과 전문성의 수준을 높이는데 투입된 막대한 노력과 희생이 學部에 독립된 전문과정을 설치함으로써 허사로 돌아가게 되며 나아가 사회사업전문가의 수준자체를 끌어내리게 된다는 우려가 많았던 것이다. 이러한 염려는 당시의 상황으로 보아 근거가 있는 것이었다. 學部에서 社會事業課程을 제공하고 있었던 大學間에는 그 수준상

의 차이가 多様했으며 교과과정내용에도 공통성이 전연 없었고 교육목적도 大學마다 달랐다.²²⁾ 學部教育에 관심을 가졌던 大學들은 교육협의회를 통하여 水準이 낮고 목적이 분명하지 못한 大學을 분류해 내도록 하였다. 한편 이들 大學들은 學部에서의 전문교육을 위해 目的을 分明하게 밝힘과 동시에 이 목적을 효과적으로 달성하기 위한 표준교과과정을 작성하기로 하였으며 이를 수행하기 위한 조직체를 구성하였다. 1970年까지 10여년동안 사회복지실무계와 전문사회사업가협회, 교육계 등과 함께 學部에서의 전문가양성문제를 대상으로 연구를 계속하였다. 1967年에 사회사업교육협의회는 이같은 연구의 결과를 집대성하여 이를 기초로 全國規模의 研鑽會를 개최하였다. 이 연찬회이후 學部에서 교육을 담당하고 있는 교수들이 조직체를 구성하여 정기적 모임을 가졌으며 大學院도 이에 참여하게 되었다. 1969年 사회사업가협회에서 學部卒業生에 대한 正會員자격부여에 관한 투표가 있었고 여기서 회원자격의 수여는 교육협의회가 인정하는 대학에 한정하는 조건하에 통과되었다. 이후 정부를 비롯한 相關분야의 기관과 시설들이 學部教育을 위해 막대한 투자를 실시하였으며 교육협의회는 學部에 대한 자격심사를 엄격히 진행하게 되었다.²³⁾

學部卒業生이 일정한 범위와 수준에서 전문가로서의 직책을 수행할 수 있음을 증명한 方法도 매우 흥미로운 것이다. 먼저 學部卒業生이 취업하고 있는 사회복지기관이나 시설을 선택한 다음 이들의 활동가운데 전문적 관점에서 보아 만족스럽게 이루어진 직무를 수집 분석하고 이를 學部の 교과과정에 반영시킨다. 다음으로 이렇게 마련된 교과과정을 적용하여 교육을 받은 4學年學生을 실습지에 보내어 계획한 직무수행에 대한 만족도를 측정하는 것이다. 이러한 실험의 결과 소위 환경적 조정(Environmental Manipulation)과 정서적 후원(Emotional Support)과 같은 一次的 전문서비스 機能은 學部卒業生에 의해 훨씬 더 만족스럽게 수행된다는 사실이 입증되었다. 他資源에의 照會, 가정방문, 무의식수준을 제외한 일반적인 정서문제에 관한 토의, 忠告, 養緣家庭調査, 共同目標수립과정에 있는 지역사회조직사업, 집단을 조직하고 유지해나가는 집단활동 등이 이 기능에 속하는 과제의 예이며 전통적으로 大學院卒業生에게 부여된 것이었다. 흥미로운 사실은 정신치료적 상담, 집단치료, 그리고 집단의 대표들이나 또는 여러 집단들과 相互關聯된 과정을 다루는 지역사회조직 등의 과제는 學部卒業生과 관계가 없다는 사실이다.²⁴⁾

1. 專門教育和 人文科學教育

學部에서의 社會事業教育이 職業教育和 同一視되어서는 안된다. 비록 大學에서 직업교육을 한다는 것이 반드시 否定的 面을 가지고 있지 않다고 하더라도 우리나라 大學이 가

진 지배적 사고방식을 감안한다면 자칫 致命的인 잘못이 되고 만다. 社會事業教育은 전문 교육이지 기술만을 강조하는 직업교육은 아니다. 學部에서 2年間을 一般敎養科目을 履修 하게 하는 이유도 여기에 있다.²⁶⁾

專門敎育과 人文科學敎育(Arts and Sciences Education)을 구분한다는 것은 이제 그 근거가 없어졌다고 하겠다. 學部水準에서의 전문교육은 敎養敎育에 필요한 一般敎育의 기회를 充分히 제공한다. 文學, 藝術 그리고 科學의 產物을 전문사회사업실천과 關連시켜 敎育에 活用한다면 오히려 보다 나은 一般敎育을 실시할 수 있다. “전문교육을 一般敎育을 爲한 媒介體로 利用하게 되면 전문교육은 敎養敎育을 보다 풍부하게 할 수 있다.”²⁶⁾ 人文科學이나 文學은 삶과 關連되어 있다. 이들은 生의 아름다움과 슬픔을 다룬다. 世界의 위대한 文學作品에서 발견되어지는 것 만큼 社會的으로 중요하고 가치있는 敎育은 없다. 孔子, Dickens, Shaw, Dostoevsky, Tolstoy, Shakespeare, 희랍의 희곡등 이 모든 작품은 사회적 갈등, 사회적 압력, 또는 인간의 사회심리적 딜레마를 다루고 있다. 삶에 있어서의 사회적 갈등과 사회적 압력을 다루는 方法을 가르치는 전문교육은 이들 作品을 活用함으로써 보다 풍부한 敎育내용을 만들 수 있다. “社會事業과 文學이 志向하는 目標은 共히 人間을 中心으로 하는 方向에 있음을 알 수 있는 것이다.”²⁷⁾

學部에서의 전문교육은 大學(校)의 一般敎養敎育에 肯定的인 영향을 주어야 한다. 특히 새로운 진출분야를 개척하기 위해서는 여러분야의 기초학문과 關連성을 구축해 나가야 한다. 學部敎育을 통하여 社會事業을 大學(校)의 주된 흐름 속에 統合시킴으로써 장래에 필요한 전문서비스 모델을 개발함에 참여하고 공헌하는 기회를 가지게 되는 것이다. “學部에서의 社會事業敎育이 졸업후에 전문직에 종사하도록 준비하는 과정이지만 교과과정의 일차적 초점은 풍부한 일반교양敎育을 제공함에 두어야 한다.”²⁸⁾

社會 및 行動科學을 이수케 하는 것도 중요하다. 正常과 逸脫行爲, 社會變化過程, 個人, 集團 및 組織의 力學 등을 理解함에 도움이 된다. 政府, 法律, 經濟 등을 복지, 가정, 빈곤과 關連되는 面에서 이해시키는 지식, 그리고 조사방법과 커뮤니케이션을 向上시키는 과목 등도 매우 유익하다고 하겠다.

2. 敎育目的

敎育目的은 여러가지 立場과 見解에서 규정되어질 수도 있고 한 集團 또는 關連되는 組織 단들이 나름대로의 기능에 맞추어 具體的으로 또는 總括的으로 表明되어질 수도 있다. 社會사업에 있어서 바람직한 敎育계획은 複雜하게 얽혀있는 相異한 水準에 相應한 複合的

目的을 가져야 한다. 이때 중요한 것은 교육목적을 규정하는 과정이 관련된 교육활동으로 하여금 지식을 전달하고 학습하겠끔 이끌어 나가도록 도움을 주는 그러한 것이어야 한다. 이를 위해서 교수는 교육목적 설정함에 있어 一連의 선택과 타협을 해 나가야 한다. 주어진 교육환경과 本人을 포함한 모든 상황을 참조해서 실행할 수 있는 것과 없는 것은 엄격히 구분해 나가야 한다. 同時에 社會, 學生 그리고 大學의 요구를 졸업후에 기대되는 활동과 행동에 관련시켜서 이를 목적에 표현해야 한다. 教育目的 속에는 찾으려는 목표 뿐만 아니라 달성하는 수단으로 內包되어야 한다.

社會事業分野에 있어서 교육목적에 관한 문헌은 매우 드물다. 교육자들은 目的을 具體化하는 일이 교과과정을 구성함에 첫단계이라는 論理를 受容하지만 실제 이를 엄격히 실행하는 경우가 많지 않은 것 같다. 大體로 大學의 學科에는 學科를 소개하는 설명서가 있으며 그 속에 목표가 포함되어 있다. 그러나 이 목표를 교과과정을 수립하는데 관련시키려고 하는 사람은 별로 없는 것 같다. 더우기 各科目의 目的, 교과과정일반에 걸친 목적, 그리고 大學의 一般教育目的들의 상호관계가 규명되지 않고 있다. 教育目的을 一般的인 서술로 나타낼 뿐 아니라 敎科課程 속에서의 關聯性을 나타내는 各科目의 목표가 있어야 한다. 더우기 課程을 履行한 后에 기대되는 行動을 서술하고 있는 目的은 매우 必要的 것임에도 이에 관심을 두고 있는 사람은 얼마되지 않는 것 같다.

目的을 具體化하지 못하는 理由는 여러가지 있을 수 있다. 그 첫째 理由는 앞서 서술되어 있듯이 學部卒業生을 어느 水準의 전문가로 만들 것인가에 대한 명확한 結論을 가지지 못하고 있기 때문이다. 이에 대한 설명은 이미 앞에서 서술한 바 있다. 學部나름대로의 전문가양성이라는 목표를 설정함으로써 이 문제는 해결의 실마리를 찾게 된다. 둘째로는 目的이라는 用語가 여러가지 의미를 가지고 있기 때문이다. 社會事業教育이라는 맥락에서 볼 때 敎授, 學生, 大學, 學科, 전문분야, 一般教育 等の 目標나 標的을 의미할 수 있다. 또한 學生이 學習해야 하는 主題와 관련될 수도 있고 社會事業실천에 필요한 具體的인 技法과 관계될 수도 있다. 나아가 具體的일 수도 一般的일 수도 있고, 임시적인 것일 수도 궁극적인 것일 수도 있으며, 단순할 수도 복잡할 수도 실체적일 수도 관념적인 것일 수도 있다. 要컨데 目的이란 모든 사람에게 모든 것일 수 있는 것이다.

세번째의 이유는 社會事業專門 自體의 位置와 관계되어 있다. 前述한 바와 같이 새로운 것을 첨가하고 다른 방향으로 變化하는 문제를 두고 많은 논의가 1960年代 後半에서부터 오늘에 이르기까지 계속되어 옴으로써 社會事業의 기능이 명확하게 규정되지 못하고 있다. 이에 더하여 우리사회에서는 社會事業의 專門性조차 認定 또는 受容됨에 있어 문제를 가

지고 있다.

이와 같은 문제를 극복하기 위한 현실적이고 가능한 방법은 사회사업교육의 一般的 目的을 대상에 따라 分類하고 學部課程에서 生産할 전문가의 水準과 이들에게 기대하는 행동을 具體化하는 일이다.

大學院이 전문교육의 中心이 되고 있는 미국에 있어서는 學部の 教育目的이 네가지로 분류된다. ① 學生들로 하여금 福祉의 必要와 서어비스 그리고 爭點을 알고 이해시킴으로써 一般敎養敎育을 높인다. ② 사회사업대학원에 진학을 준비한다. ③ 졸업후 사회복지분야에서 근무할 준비를 한다. ④ 사회사업이 아닌 다른 전문대학원이나 분야에 진출할 준비를 한다.²⁹⁾ 이 네가지 목적을 學部中心인 우리나라의 경우에 적용해 본다면 그 우선순위는 ③①②④가 되어야 한다. 이들 네가지 목적 모두를 신중히 다루어야 하겠으나 우선 시급한 課題는 첫번째 目的을 具體化하는 作業이다. 이 目的을 爲한 교과과정은 學部の 核心이 되어야 한다는 것은 前述한 바 있다.

어떤 유형의 전문가를 어느 수준에서 교육할 것이며 이에 따르는 지식과 기술은 어떤 것인가를 보다 具體化 明白化해야 한다. 우리의 현실적 상황과 미래를 고려한다면 특정한 分野나 機關에 맞춘 전문가를 목표로 해서는 안될 것이다. 사회복지분야에 있는 모든 種類의 機關과 전문가의 地位에 共通된다고 생각되는 知識과 技法으로 무장된 전문가를 양성해야 한다. 또한 이들은 既存의 職務를 수행하게 되겠으나, 새로운 分野와 職務를 개척하고 이에 적응할 수 있도록 敎育되어야 한다.

이들에게는 初期水準(Entry level)의 전문가로서 갖추어야 할 基礎的 內容의 知識, 價値, 技法이 敎育되며 이것은 모든 社會福祉分野의 시설, 기관, 단체에서의 活動에 적용되는 基本인 것이다. 이에 관련된 보다 상세한 것은 다음에 기술되는 교과과정에서 論議되겠으나 이 가운데 基本技法을 例로 본다면 다음과 같다.

- ① 觀察, 分析, 計劃된 內容을 自信感을 가지고 정확하고 상세하게 전달할 수 있어야 한다.
- ② 문제를 진단하고 치료전략을 수립함에 필수적 수단인 專門的 關係를 構成하고 유지할 수 있어야 한다.
- ③ 對象如何를 막론하고 社會事業方法과 技法이 보다 效果的인 것임을 立證할 수 있어야 한다.
- ④ 필요에 따라 다른 사람들과 팀을 구성하거나 또는 獨立的으로 책임수행의 기능을 할 수 있어야 한다.

⑤ 自信이나 機關의 활동을 평가하고 새로운 프로그램을 개발할 수 있어야 한다.³⁰⁾

3. 教科課程

目的이 설정되면 各 目的別로 가장 적절한 교과과정을 구성해야 한다. 졸업후 취업을 하는 전문가양성을 제외한 나머지 목적을 달성하기 위해서는 學科目單位의 배려가 中心이 되겠지만 전문가양성의 경우는 여러 면에서 고려할 사항이 많으며 이러한 여러가지 측면이 교과과정 속에서 조화를 이루게 하여야 한다. 특히 기초관련학문분야와 사회사업지식간에 구조적 기능적으로 상관관계를 가져야 한다.

關聯基本學門의 基礎的 內容은 社會事業自體의 준거틀 속에서 學習되어야 한다. 各學門은 나름대로의 준거틀을 가지고 있기 때문에 學生들의 理解를 위해서는 이들 지식내용을 사회사업준거틀에 맞출 수 있어야 한다. 學生들 앞에서 이들 相關學問의 內容을 具體的인 전문적 초점에 맞추어 統合하려고 시도한다면 이는 매우 비효과적인 교육이 될 뿐 아니라 피상적인 것이 되고 만다. 社會事業知識에 기여하고 있는 기초학문이라도 社會事業에 方向지워져 있다고 믿는 것은 잘못이다. 相關학문의 기초지식을 사회사업과정의 학과목을 가르치는 첫部分에서 紹介하는 것이 바람직하지 못하다고 하는 理由가 여기에 있다.

계획적으로 反覆하는 方法이 효율적 학습을 위해 바람직한 것이며 이것은 단순한 重複과는 다르다. 새로운 相關성을 찾고 보다 깊은 수준으로 옮겨가는 과정에서 相關성을 강조하도록 하는 것이다. 相關학문의 科目에서 基本지식을 배우고난 후 다시 이 內容을 사회사업과정의 과목에서 반복한다. 이러한 반복이 없으면 相關기본지식은 학습후 잊어버리거나 實際로 活用하지 못하는 죽은 지식이 되고 만다. 學生들의 기억속에 생생하게 남아 있는 기간내에 이들 기초지식의 內容을 사회사업준거틀속에 통합해야만 한다.³¹⁾

人間行動과 社會的 機能에 關한 기초지식은 社會事業專攻學生뿐만 아니라 모든 學生에게 필요한 內容分野이다. 社會事業의 초점은 個人과 環境간의 相互作用이기 때문에 이 知識은 社會福祉프로그램에 關한 모든 學習의 기초로서 특히 중요한 意味를 가진다.

具體化된 社會福祉의 목적과 더불어 하나의 社會體系로서의 社會福祉에 關한 知識은 제일 먼저 학습되어야 하는 內容이다. 現存하는 복지 프로그램이나 서어비스에 대해서 상세하게 說明하는 式 보다는 分析的 理論的 體系를 강의하는 式이 보다 바람직하다. 卒業后 社會問題나 社會福祉에 關한 여러가지 문제에 面하게 될 때 마다 이렇게 學習된 知識이 必要하게 된다. 社會制度로서의 社會福祉를 소개함에 있어서 知識, 價値, 技法에 關한 內容도 포함해야 한다.

專門職으로서의 社會事業, 社會事業專門家가 일하는 직장의 種類, 社會事業介入이 必要한 狀況, 社會事業의 倫理的 價值的 基低, 서어비스 傳達體系의 당면문제와 해결방안 등에 관한 內容도 필수적으로 學習되어야 한다. 社會福祉分野의 機關, 施設, 團體의 理念, 구조, 기능 그리고 장점과 약점 등에 관한 지식도 포함되어진다.

전문적 활동에 관계되는 介入手段을 발전시키는 內容과 社會問題를 찾고 理解하고 다루는 能力을 向上시키는 內容의 學科目도 필수적인 것이다. 方法上의 원칙, 가치, 기술에 관한 일반적 知識을 포함한 介入手段의 다양한 접근, 문제해결과정 있어서의 技法, 多樣的 集團과 個人을 相對로 의사소통을 하는 技法, 사회복지프로그램을 支持하고 설명하고 이에 도전하는 능력 등이 이 속에 포함된다.”)

社會事業專門과의 同一視가 강조되는 內容이 포함되어야 한다. 우리의 현실은 전문적 수준의 슈퍼비전이 직장에서 부족하기 때문에 교과과정을 통해서 강력한 전문 自體의 社會化가 이루어져야 한다. 이를 위해서는 實習이 強化되어야 한다. 現在 學部의 制度로서는 放學동안에 블록시스템(Block System)을 적용하는 것이 가장 바람직하다.

學部의 敎科課程은 初期水準에 맞춘다고 하였다. 初期水準에 대해 미국에서 정부의 회로 연구조사한 것이 있다. 초기수준의 구체적 내용을 열가지의 能力으로 분류하고 있으며 우리에게 많은 면에서 도움이 된다. 그 내용을 要約해 보면 다음과 같다.”)

① 人間과 社會制度間의 관계가 설정되고, 向上되고, 회복되고, 보호되고, 또는 소별되어야 할 필요에 直面한 상황을 찾고 査定하는 能力 : 자료를 수집 분석하는 方法과 對人關係에 있어서의 技法의 活用이 이에 속한다.

② 문제의 査定, 성취할 수 있는 목표, 利用可能한 資源 등에 기초한 계획을 수립 발전시키는 能力 : 클라이언트로 하여금 可能性을 最大化하는 계획수립과정에 적극 참여토록 하는 것과 社會事業倫理가 이에 속한다.

③ 人間으로 하여금 문제해결, 극복, 발전의 力量을 向上하도록 하는 能力 : 정보제공, 기술교습, 상호작용후원, 資源의 활용, 個人과 集團이 가진 고유한 強點에 대한 존경과 활용, 自發的 클라이언트에 대한 報償行爲, 클라이언트가 현존하는 서어비스, 資源, 기회를 최대한으로 활용하도록 도우는 것 등이 포함된다.

④ 사람들은 制度와 연결시켜서 이들에게 資源, 서어비스, 기회를 제공하는 能力 : 關聯制度에 대한 知識, 自助活動의 창조와 활용, 정보의 수집과 전달, 人間과 制度間의 仲介, 가장 적절한 서어비스, 資源, 기회로의 照會 등을 포함한다.

⑤ 가장 취약한 사람들을 爲해서 효율적으로 개입할 수 있는 能力 : 이들에 대한 자료의

수집과 분석, 이들을 찾고 접촉하려는 노력, 于先順位에 대한 감수성, 이들에게 자원과 서비스를 제공하도록 정책과 法律의 개정노력, 필요한 자원과 서비스의 개발을 爲한 후원, 資源體系를 對象으로 이들의 요구에 관하여 교육하는 일 등이 포함된다.

⑥ 人間에게 서비스, 자원, 기회를 제공하는 制度의 효과적이고 人導的인 운영이 되겠음 발전시키는 能力: 政策과 組織을 最大限度로 활용, 계획과 정책결정의 분석, 서비스를 창조하고 개선하는 활용에의 참여, 體系의 기능을 전문기준에 맞도록 指導 등이 포함된다.

⑦ 새롭고 개선되고 向上된 서비스, 자원, 기회를 창조함으로써 보다 公平하고 정의롭고 책임있는 것이 되도록 하는 활동에 적극 참여하는 능력: 평가조사방법, 自信의 욕구를 表現하지 못하는 사람들에 대한 감수성, 個人的 힘과 영향력의 活用, 역기능을 수정하는 일에 他人들과 함께 참여하는 것 등이 포함된다.

⑧ 介入目的이 성취되었는지를 평가하는 能力: 介入의 성공 如否를 측정하는 기구의 구성과 활용, 클라이언트로 하여금 평가작업에 참여케 하는 일, 개입전략에 대한 동료와의 상담 등이 포함된다.

⑨ 자기자신의 전문적 성장과 발전을 실천행동과 기법의 査定을 통해 계속적으로 평가할 수 있는 능력: 자신의 실천활동과 노력에 대한 자료수집과 분석의 방법활용, 동료로부터의 평가, 전문적 기준의 활용, 연구와 교육에의 참여 등이다.

⑩ 적절한 전문지식을 첨가하고 전문기준과 윤리를 支持함으로써 서비스 傳達의 向上에 기여하는 能力: 전문분야에서의 연구활동에 참여, 전문기준과 윤리에 대한 지식, 전문기준과 윤리를 法律과 직장에 반영시키는 활동에의 참가 등이 이에 포함된다.

IV. 結 言

우리나라에서 사회사업의 전문교육은 學部課程에서 이루어져야 한다. 學部課程은 大學院을 위한 준비가 아니라, 하나의 전문가를 양성하는 독립된 교육과정이다. 大學院과의 관계는 전문적 수준이라는 點에서 연계성이 중심이 된다. 學科目에 따라서 水平的 垂直的 連結이 이루어진다. 그러나 사회사업의 기초지식과 方法은 學部에서 다루어진다. 大學院에서는 보다 높은 수준의 임상적 접근, 기획, 운영, 조사, 이론구축 등에 관한 교과과정이 다루어져야 한다.

學部の 교과과정은 具體的인 行動을 표시하는 목적을 달성하도록 상세하게 수립되어야

하고 학과목 간의 관계가 명백하여야 한다. 전문수준은 初期段階에 맞추어야 하며 모든 상황에서 공통적으로 필요한 지식과 기법을 그 內容으로 삼는다. 융통성이 가장 중요한 요소이며 특히 새로운 분야를 개척할 수 있도록 교육되어야 한다.

學部課程의 교육은 사회사업전문가의 자격기준과 장차의 시험제도에 있어 표준이 되도록 짜여 있어야 한다. 특히 學士學位의 소유자가 갖추어야 하는 能力은 實踐上에서 行動으로 나타날 수 있도록 교육되어야 하며 이것이 자격기준의 內容으로 具體化되도록 한다.

學部에서의 교육을 통해서 一定한 專門水準을 확보하고 유지하며 나아가 사회사업전문성을 向上하기 위해서 표준교과과정을 마련해야 한다. 대학협의회나 學會의 활동을 통하여 大學에서의 교육담당자, 一線機關에서 활동하는 전문가, 그리고 관계당국이 함께 이에 관한 논의와 연구를 실시함으로써 표준교과과정이 보다 현실적이고 바람직한 것이 될 수 있다. 전문가의 자격은 학문적 전문적 기준과 현실적 요구가 만나는 點에서 검토되어야 한다.

*** 註 ***

- 1) W. Games Popham, "Objectives & Instruction" in Popham eds, *Instructional Objectives* (Chicago : Rance McNally, 1969) p. 35.
- 2) B. L. Baer & R. Federico, *Educating the Baccalaureate Social Worker* (Cambridge, Massachusetts, Ballinger Publishing Company, 1978) p. 23.
- 3) 남세진, 한국사회사업 교과과정 개발을 위한 연구 -其二- (문교부 학술연구비 보고서 1978) pp. 9-11.
- 4) Games R. Dumpson, "Social Work Education at the Crossroads" in *Undergraduate Social Work Education for Practice* (Syracuse University School of Social Work, 1970) pp. 298-300.
- 5) 이 모임에는 국제연합 사회사업교육전문가, 한국사회사업교육자, 보건사회부를 위시한 관련 부처, 민간사회복지기관 및 시설 등 관련분야에서 총망라되었다.
- 6) 보건사회부, 사회복지교육연찬회 보고서(보사부사회국, 1965) p. 20.
- 7) 한국사회사업가협회 등, 한국사회사업가대회 보고서(1969) pp. 147-148.
- 8) Ibid. p. 146.
- 9) Ibid. p. 147.

- 10) 강만춘, “사회사업 전문교육의 표준과 피훈련자의 선택문제” 사회복지교육연합회 토의자료 (보건사회부 1965) p. 87.
- 11) Ibid. p. 84.
- 12) 보건사회부, op. cit. 제 2 장 제 2 절 교과과정 및 제 5 절 사회사업교재 및 참고서적 pp. 20 - 31.
- 13) 남세진, op. cit. pp. 3 - 30.
- 14) Werner W. Boehm, “Education for Social Work” in *Encyclopedia of Social Work* (NASW 1977) pp. 294 - 295.
- 15) 남세진, “사회사업에 있어 교육의 통합적 방법 - 한국의 현실과 문제점” 사회사업교육자 세미나 토의자료집 (한국사회사업대학협의회 1972) pp. 54 - 56.
- 16) W. W. Boehm, op. cit. pp. 292 - 293.
- 17) Goseph Weber, *Manpower - A Community Responsibility -*, Report of the Arden House Workshop (NASW 1967) p. 5.
- 18) Mereb E. Mossman, “Bachelor’s Degree Program in the Social Work Continuum” in *Undergraduate S.W. Education for Practice* (Syracuse University School of S. W. 1971) pp. 106 - 108.
- 19) 남세진, op. cit. (1973.) pp. 69 - 77.
- 20) 1985. 11. 한국사회사업대학협의회 총회에 제출된 자료.
- 21) NASW, *Encyclopedia* op. cit. p. 295.
- 22) Herbert Bicno, *The Place of the Undergraduate Curriculum in Social Work Education* (N. Y. Council on Social Work Education 1959) Appendix A.
- 23) Mereb. E. Mossman, op. cit. pp. 106 - 108.
- 24) W. I. Newstetter, “The Social Intergroup Work Process” Charles Fink ed. *The Field of Social Work* (N. Y. Rinehart & Winston 1964) pp. 509 - 511.
- 25) 보건사회부, op. cit. p. 20.
- 26) George S. Maslach, “The Reorganization of Educational Resources” *Daedalus*, Vol. 96. No. 4 (1967, Fall) p. 128.
- 27) 장인협, “사회사업교육을 위한 문학작품 활용의 필요성” 사회사업교육자 세미나 토의자료집 (한국사회사업대학협의회 1972) p. 71.
- 28) Sherman Merle, *Survey of Undergraduate Programs in Social Welfare* (N.

- Y. Council on Social Work Education 1967) p. 110.
- 29) Kay Dea, "Issues, Problems, and Approaches to Curriculum Development" in *Essentials for Undergraduate Social Welfare Teachers* (Council on Social Work Education 1969) p. 9.
- 30) Donald Brieland and Others, *Contemporary Social Work: An Introduction to Social Work and Social Welfare*. (McGraw-Hill Book Company, 1974) p. 398.
- 31) Herbert Bisno, "The Place of the Undergraduate Curriculum in Social Work Education" *Undergraduate Social Work Education* op. cit., pp. 278 - 280.
- 32) Council on Social Work Education, *Undergraduate Programs in Social Welfare* (New York 1969) pp. 6 - 13.
- 33) Betty L. Baer & Ronald Federico, *Educating the Baccalaureate Social Worker*. (Ballinger Publishing Company, Cambridge 1978) pp. 86 - 89.