

# 농촌지도사업 교육프로그램 개발에 대한 해석학적 분석

김진화 · 정지웅

서울대학교 농업생명과학대학

## A Hermeneutical Analysis of the Program Development for Extension Education in Korea

Jin Hwa Kim and Ji woong Joeng

College of Agriculture & Life Sciences, Seoul National University

### Summary

The objective of this study was to analyze the reality of the program development process in detail accomplished by the organizations of extension education in through the hermeneutical approach. To achieve this purpose, this study tried to find answers to the following three questions : (1) how the organization of extension education develop their programs for farmers? (2) what is the programmers' awareness to the process of program development? and what is the reason for their thought and action to do so. (3) can be discussed integrally the findings for drawing some implications?

The qualitative data were mainly gathered through participation observation and unstructured interview. And the qualitative data were analyzed by (1) noting pattern and themes, (2) seeing plausibility, (3) clustering, (4) making metaphors, (5) factoring, and (6) building a logical chain of evidence which hermeneutical techniques for drawing the meaning from the gathered data.

The findings of this study were as follows: The programmers of this organization carried out the developing program in the technical training division at the national level and the section of fostering farm manager at the county level for the purpose of delivering the agricultural new technology and the agricultural policy. The term used formly in this organization was 'curriculum development for farmer', and the reality of program was 'instruction profile' which signified the set of the educational manin contents. At conuty level, Educational planning was stressed on the implement of educational administration.

## I. 서 론

### 1. 연구의 동기 및 문제 제기

연구자는 농촌지도사업에서 이루어지는 농촌 사회교육이 아동과 청소년들을 대상으로 실시되는 기존의 학교 교육과는 달리 농촌 성인의 필요와 자발성에 토대를 두고 있음을 인식하고, 교육

프로그램에 대한 농촌 성인들의 참여에 대해 학문적인 관심을 기울여 왔다.

이 과정에서 연구자는 그 동안 습득한 사회교육 프로그램 개발의 관련 개념 및 이론과 사회교육 현장에서 이루어지는 프로그램 개발 사이에는 '프로그래머들이 사용하는 용어'와, 교육 계획을 수립하기 위한 그들의 상황 설정, 그리고 그들이 취하는 조치들과 행위 등에서 현격한 차이

가 있다는 사실을 발견하게 되었다. 이러한 인식은 연구자로 하여금 한국 사회교육 기관에서 이루어지는 프로그램 개발에 관한 이론과 현실을 연계시켜야 한다는 일차적인 당위성을 갖게 하였으며, 우선적으로 정부 주도형 농촌사회교육기관인 농촌지도사업에서 이루어지는 교육 프로그램 개발의 실체를 파악하는 체계적인 연구의 필요성을 인식하게 되었다.

그 동안 농촌지도사업에서는 다양한 프로그램을 개발하여 농촌 성인들에게 교육 기회를 제공하여 왔다. 그러나 농촌지도사업을 통해 농촌 성인들에게 제공되는 많은 프로그램들이 어떻게 개발되고 있는가에 대한 연구는 진지하게 논의되지 못하였다. 특히 최근에 사회교육 기관들의 활동이 활발해지고 그 규모가 커지고 조직이 체계화되면서 자체 교육프로그램 개발이 중요한 과제로 부각되고 프로그램 개발에 관심을 보이기 시작한 시점<sup>1)</sup>에서 그러한 질문에 대한 해답 제시는 더욱 절실해지기 시작하였다.

이러한 문제제기 하에서 본 연구는 농촌지도사업에서 이루어지는 교육 프로그램 개발의 실체를 보다 구체적으로 밝히기 위해 김신복(1993:110)이 제시한 바 있는 총체적인 접근 방법(holistic approach)을 통해 교육 프로그램 개발의 전 과정을 파악하고자 하였다. 구체적으로 교육 프로그램 개발이 프로그래머들의 실천적 연구행위이므로(한명희, 1988:116), 프로그램을 개발하는 과정에서 프로그래머들의 다양한 조치와 행동들을 구체적으로 파악하기 위해 계량적인 연구 방법론보다는 질적인 연구 방법론인 해석학적 방법을 적용하여 연구를 수행하였다.

## 2. 연구의 문제

이 연구는 해석학적 연구 방법론을 적용하여

농촌지도사업에서 이루어지는 교육 프로그램 개발 과정의 실체를 보다 더 투명하게 밝혀 현실에 기초한 이론의 체계화와 체계적 이론에 기초한 현장 개선을 도모하는데 기여하고자 시도되었다.

이상의 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 농촌지도사업에서 교육 프로그램은 어떠한 절차를 거쳐 만들어지는가?

둘째, 이러한 교육 프로그램개발 과정에서 프로그래머들은 어떠한 의미를 부여하며, 그 이유는 무엇인가?

셋째, 이상의 밝혀진 사실들을 하나의 통일성 있는 전체로 통합하기 위해 논리적인 연결성을 구축하고, 통합적인 논의가 가능한가?

## 3. 연구의 방법 및 절차

본 연구는 해석학적 연구방법론의 입장에 충실하기 위해 1단계 관심 영역의 결정, 2단계 연구 대상 선정, 3단계 자료 수집, 4단계 해석학적 분석 및 의미 도출, 5단계 논리적 연결성 구축 등의 절차로 연구가 수행되었다.

1단계 관심 영역은 사회교육기관에서 프로그래머들이 행하는 실천적 연구행위로 결정하였으며, 2단계 연구 대상 선정은 자료 수집을 순환적으로 반복하는 것이 가능하고 연구자와 친밀한 관계가 있거나 연구자의 학문적인 배경과 상황을 고려하여 농촌지도사업의 교육프로그램 개발을 연구대상으로 선정하였다. 3단계 자료 수집은 참여 관찰과 비구조화된 면접을 통해 주로 자료를 수집하였으며, 또한 내부 자료나 보고서, 그리고 업무일지 등을 통해서도 자료를 수집하기도 하였다. 4단계 해석학적 분석 및 의미 도출은 각 서술 중에서 주제적 측면을 발견해 내고, 이에 따라 그것을 진술하는 주체적인 내용을 분별해 내

<sup>1)</sup> 최근에 여러 사회교육기관에서 발행되는 간행물 중에서 교육프로그램 개발과 관련된 내용이 많이 취급되고 있다. 예를 들어, 농촌진흥청(1995)의 농민 교육과정개발 요령, 기업체(1995)의 ISD, 대학 사회교육기관(1986)의 교육프로그램 개발 모델, 노동교육원(1992)의 교육과정 개발 모형 등이 그것이다.

며, 본질적인 주제를 결정하고, 의미를 도출하였다. 5단계 논의는 밝혀진 사실들을 통일성있는 전체로 통합하기 위해, 내부적으로 합의된 용어의 독특성, 프로그램의 실체, 프로그램 개발의 독특성, 프로그래머의 특성, 집단의사결정과정으로서의 프로그램 개발, 사회교육 프로그램 개발의 성격 등으로 이루어졌다.

이러한 절차에 의해 연구를 수행하는 동안 연구자는 대개의 경우 질적인 연구자들이 범하기 쉬운 편견과 오류를 최소화하기 위해 몇 가지 조치들을 취하였다.

첫째, 연구자는 본인이 심취해 있는 관련 개념들은 단순히 현장을 이해할 수 있는 감응적인 개념으로만 간주하고, 이 용어들을 그대로 사용하지는 아니하였다.

둘째, 현장에 나가 자료를 창출하기 이전에 한국 사회교육기관의 교육 운영 담당자들의 프로그램 개발에 대한 견해를 개략적으로 파악하여 국내의 상황을 감지하려고 노력하였으며, 또한 Tyler의 이론, 즉 경험 분석적이고, 기계공학적 교육과정 이론을 탈피하기 위해 교육 프로그램을 바라보는 다양한 관점들을 접하기 위해 힘썼다.

셋째, 질적 연구에서 참여 관찰이 끝난 후에 연구자는 현장을 떠나게 되어, 대개의 경우 연구자는 이때부터 자료를 정리하고 연구 보고서를 작성하였다. 이 과정에서도 오류와 편견이 발생할 소지가 많아 본 연구자는 주(周) 단위로 관찰한 내용을 정리하였으며, 현장을 떠난 후에도 정리된 내용을 피면접자들에게 전화로 그 의미를 되물어 보곤 하였다. 또한 인터뷰한 내용에 대해서는 연구자가 정리하여 피면접자에게 확인하여 수정하는 언어 확인의 원칙(language identification)을 지키려 하였으며, 이 과정에서 연구자가 접한 학술 용어를 적용하기 보다는 피면접자의 용어를 그대로 사용하려고 노력했다. 또한 대화 내용을 기술함에 있어서는 피면접자의 한 말 한 말을 그대로 충실하게 기록하는 逐語의 원칙을 지키려 노력하였다.

한편, 자료 수집은 주로 참여 관찰과 비 구조화된 면접을 통해 자료를 수집하였으며, 또한 본 연구의 주제가 농촌지도 사업에서의 교육 프로그램 개발 실체가 무엇인가에 많은 관심을 가지고 있어 기관의 내부 자료나 보고서, 그리고 업무일지 등을 통해서도 자료를 수집하기도 하였다. 구체적으로 자료의 수집은 Gans(1967)가 제시한 연구자의 세 가지 참여 형태, 즉 전적인 연구자(total researcher), 연구자 겸 참여자(researcher participant), 그리고 전적인 참여자(total participant) 등을 토대로 하여(Bryman 저, 홍동식·조정문·고승한 공역, 1992:71), 초기에는 전적인 연구자의 입장을 취하다 나중에는 전적인 참여자의 입장에서 연구를 수행하였다.

그리고 자료 분석 및 의미 도출은 Miles & Huberman(1984:215)가 제시한 12개의 방안들 가운데서 '유형과 주제의 기록', '개연성 파악하기', '군집화', '은유 만들기', '요인화', '증거의 논리적 연결성 구축하기' 등에 의해 의미를 도출하였다. 구체적으로 현지 연구 자료 속에 존재하는 패턴을 발견하여 전체적인 줄거리와 범주들을 세워 나가기 위해서는 '유형과 주제의 기록'을 적용하였으며, 연구 대상에 대한 직관적인 사고를 통해 그럴듯해 보이고 두드러져 보이는 결론을 도출하기 위해서는 '개연성 파악하기'의 기법을 적용하였다. 또한 관찰된 모든 상황에서 유사한 패턴과 특징을 가지고 집단화시켜 서술하기 위해서는 '군집화'의 원리를 적용하였고, 또한 창출된 자료에서 현상을 그대로 기술하는데 집중하기보다는 은유만들기를 통해 많은 정보를 전달하려 하였다. 한편, 많은 자료들을 의미 있는 개념으로 환원시키기 위해서는 '요인화'의 원리를 적용하여 공통적인 요소들을 파악하여 서술하였다. 마지막으로 연구 결과의 범주들과 은유들, 그리고 주제들을 하나의 통일성있는 전체로 통합하기 위해서는 '증거의 논리적 연결성 구축하기'의 원리를 적용하였다.

## II. 이론적 배경

## 1. 농촌지도사업의 교육 프로그램

농촌지도기관에서 실시되는 농민교육은 전문 농업경영인으로서의 투철한 직업관 정립과 농업·농촌여건 변화에 대한 인식과 적응 능력의 제고, 그리고 품목별 전문 기술과 경영 능력의 향상을 목표로 연간 90여만명을 대상으로 실시되는 매우 거대한 사회교육이라 할 수 있다(농촌진흥청 교육훈련지침서, 1995:5-6).

농촌지도기관에서 실시하고 있는 농민교육과정은 중앙에 6개 과정(소득작목 전문기술교육, 전업농가교육, 영농공개강좌, 선도개척농교육, 위탁영농회사 경영교육, 농기계정비기능사 보수교육), 도 단위에 7개 과정(지역특화작목 교육, 기계화영농사 교육, 농기계공동이용조직요원, 산업기능요원 교육, 4-H시범농장 교육, 개방화대응선도지도자 교육, 농촌여성지도자 교육), 시·군 단위에 11개 과정(개방화 대응기술 연중교육, 전업농가교육, 새해영농설계교육, 농업기계 실수요자 교육, 농업기계 부너자 교육, 농기계 안전사용 보수교육, 신규 후계자교육, 경영기술연찬교육, 4-H회원 과제교육, 4-H회원 진로지도 교육, 농촌여성 과제교육)이 운영되고 있다(농촌진흥청 교육훈련지침서, 1995:6).

이러한 농민교육과정들은 다음과 같은 특징을 가지고 있다(농촌진흥청 농민교육과정 개발요령, 1995:20). 첫째, 교육목표가 실천성이 강조되는 농민의 행동변화에 역점을 둔다. 둘째, 교육내용은 특수한 장기교육을 제외하고는 당면한 과제의 해결과 새기술·정보 등 실용도가 높은 내용이 강조된다. 셋째, 남녀노소, 기술수준과 요구의 차이 등 교육대상자의 사회, 경제적 특성이 다양하다. 넷째, 교육대상자의 다양성, 교육내용의 전문성과 실용성, 농업의 취약성 등으로 인하여 농민교육 담당자에게 높은 수준의 교수 능력을 요구한다. 다섯째, 농촌 성인교육으로서 농민의 참여증진과 구체적 경험 획득을 위한 실증적 교육이 중요하다. 여섯째, 농민의 장기출타 집합교육이 어려워 단기 핵심기술교육 및 수시 영농단

계별 현장교육이 요구된다. 결국, 이처럼 농촌지도기관의 교육과정은 그 특징이 뚜렷할 뿐만 아니라 교육인원과 교육수준 등 그 규모 면에서 농민교육을 담당하는 거대하고 조직화된 사회교육기관이라 할 수 있다.

## 2. 사회교육 프로그램 개발에 대한 이론적 고찰

이제까지 사회교육 프로그램 개발 접근 방법에 대한 논의는 London(1960), Boone(1985), Sork & Buskey(1986), Langenbach(1988), Cervero & Wilson(1994) 등에 의해 이루어졌다. 이들이 제시한 것은 '전통적 합리주의적 접근', '자연주의적 접근', '체계 분석적 접근', '인문주의 교육식 접근', '프락시스 실천 접근' 등으로 분류될 수 있으며, 각각의 특징들을 제시하면 다음과 같다.

첫째로, 전통적 합리주의적 접근은 기술공학적인 합리성에 기초를 두고 교육의 효능성과 효율성을 증진하기 위해 프로그램 개발의 실천적 절차에 초점을 두는 이론으로 가장 오래되고 지배적인 사회교육 프로그램 개발의 접근 방법 중의 하나이며(Long, 1983:157), 이것은 프로그램 개발 절차의 합리성과 실천성을 강조하며, 또한 프로그램 개발과정에서 교육 목표 설정이 중요한 관심사가 되고 교육 내용이 교육목표 달성의 수단에 불과하다는 관점에서 개발 절차를 밟아 가는 특성을 보인다 하겠다.

둘째로 자연주의적 접근방법은 Walker(1973)가 Tyler, Bloom, Taba, Goodlad로 이어지는 교육과정 개발 모델을 전통적 모델(classic model)로 명명하고, 이것에 대한 대안으로 자연주의적 모형을 제시하였다. 이 접근 방법은 교육 목표를 설정하는 일보다 실제 학습을 안내할 교육 내용에 더 관심을 보인다. 즉 교육 목표에 의한 학습자의 행동 결과보다는 교육 내용을 통해 나타난 학습자의 행동 자체에 관심을 갖는다. 따라서 이 접근에서는 교육목표에서 교육 내용이 도출되는 것이 아니라 내용에서 목표가 결정되는 과정이므로 프로그램 개발 절차에 이러한 특성을 반영하고 있

다 하겠다.

셋째로 체제적 접근(system approach)이란 사회교육에 적용되어 중요한 교육 문제를 규명하고 해결하는데 적용되는 논리적 문제 해결 과정의 한 형태로서, 바라는 교육 산출을 더욱 효과적이고 효율적으로 달성하기 위한 과정 도구(process tool)라 할 수 있는데(Boone, 1985:95), 결국 체제적 접근은 프로그램 개발을 하나의 체제로 간주하고 그 과정이 순환적이며 통합적인 단계로 이루어져야 함을 강조한다. 따라서 프로그램개발 과정이 단순히 교육목표 설정이나 내용 선정 및 조직 차원에서 보지 아니하고 그 기관의 모든 자원을 고려한 총체적인 차원에서 이루어져야 함을 강조한다 하겠다.

넷째로 비판적 실천 접근 방법은 '프레일리식 접근'과 '참여 연구법'(participatory research)으로 대별될 수 있으며, 교육 프로그램 개발을 총체적인 과정으로 이해하고(Apps, 1979:122), 프로그램을 통한 변화의 대상을 개인 학습자 뿐만 아니라 사회적 구조까지 포함시키고, 프로그램 개발 과정을 변증법적인 논리와 귀납적인 방법에서 접근하고 있다. 또한 프로그램 개발을 이 접근에서는 비판적 실천의 개념으로 이해하는데 그것은 교육 프로그램개발이란 개인적 해방과 사회적 해방 가능성 모색을 위한 사회적 노력으로 인식하고, 프로그램개발을 정치적 행위로 간주한다.

다섯째로 인문주의 교육의 프로그램 개발 접근방법은 교수자의 역할이 중요시 된다는 점에서 실체적·해석적 패러다임의 범주에 속한다고 할 수 있으며, 이러한 인문주의 교육에서의 프로그램 개발의 특징은 첫째, 프로그램을 개발하기 위해 특별한 방법(recipes)이 없다는 것이다(Apps, 1979:130). 프로그램을 개발함에 있어 단지 교수가 코스를 조직할 뿐 정교한 요구 결정 절차를 행하지 않기 때문이다. 또한 코스를 계획하는데 예상되는 학습자에 대한 체계적인 참여를 고려치 않는다. 둘째, 프로그램을 계획하는 사람이 잠재적 학습자의 흥미에 대한 느낌을 가지고 결정하기 때문에 非形式的이라 할 수 있다.

이상에서 살펴 본 사회교육 프로그램 개발 접근 방법은 사회교육의 현장을 이해하는데 매우 유용한 지침을 제공해 준다 할 수 있다.

### 3. 해석학적 연구방법론

해석학적 접근(hermeneutics approach)은 現象學(phenomenology)에 이론적 뿌리를 두고 있다. 현상학은 Husserl(1927)에 의해 시작된 이후 Schutz(1967)에 의해 사회과학에 도입되어 하나의 연구방법으로 발전하였다(Bryman, 1992:75). 한 마디로 해석학적 연구방법론은 세계를 있는 그대로 이해하고 주관적 경험의 수준에서 사회적 세계의 기본적 성격을 이해하는데 관심이 있다. 그것은 개인의 의식과 주관성의 범위 안에서, 그리고 행위의 관찰자로서가 아니라 참여자로서 갖는 준거틀의 범위 안에서 설명하려고 한다(윤재풍 역, 1993:34).

해석학적 패러다임이 가지고 있는 연구 방법론의 특징은 다음과 같이 요약될 수 있을 것이다.

첫째, 해석학적 접근은 총체성을 보인다(이종각, 1994:175). 즉, 연구자는 양적 방법론에서 행해지고 있는 것처럼 복잡한 상황 내에서 몇몇 요소들을 원자론적으로 발췌하여 이것에 집중하기 보다는 문제 상황을 총체적으로 인식하고 지각한다.

둘째, 해석학적 접근은 사회적 사건, 행위, 규범, 가치 등을 연구 대상자들의 시각에서 관찰하는 것이 큰 특징 중에 하나이다. 그러므로 어떤 특징이 존재하는 정도를 측정하는 것을 지양하고 어떤 것의 존재 유무를 깊고 풍부하게 파악하는 해석학적 연구 방법이라 할 수 있다. 따라서 해석학적 연구는 빈도 보다는 의미가 대단히 중요하므로 연구자들이 '내부자'의 관점에서 사실을 해석하고자 한다(이용남, 1992:5).

셋째, 해석학적 접근은 이론에 대한 실천의 선위성을 부각시키고 이론과 실천의 순환적 관계를 강조한다(박현주, 1991:27). 해석학적 접근에서 이론적 진술은 행위를 제안할 뿐 행위를 처방

하지는 않는다. 이론적 진술은 실천가에게 교육 실천의 문제를 명확히 의식하도록 하고 그의 판단, 해석, 반성적 결단을 통해 새로운 해결 가능성을 모색토록 하는 기능을 갖는다.

넷째, 해석학적 접근은 모든 사회적 사건, 행동 등을 그것이 발생한 맥락 속에서 이해하고자 한다. 이러한 특성은 모든 자료를 그 자료가 수집된 환경의 맥락 속에서 이해되고 해석되어야 함을 의미하는 것으로 맥락화 혹은 상황 주의(contextualization)를 선호한다.

다섯째, 해석학적 접근은 사회 실체를 정적인 것 보다는 과정적인 측면에서 파악하려 하며, 연구자가 과정을 강조함은 연구 대상자의 시각을 따르는 데서 비롯된 것으로 일상생활의 현실을 있는 그대로 반영하고자 하는 관심의 표명이라고 할 수 있다(Bryman 저, 홍동식·조정문·고승한 공역, 1992:92).

여섯째, 해석학적 접근은 연구자가 사전의 판단, 가설, 선입관 등에 의해 연구 대상을 왜곡할 수 있기 때문에 자신의 가치 체계를 부과함이 없이 질적 연구 조건 속에서 전체 상황을 파악하는 비단정적 태도(nonjudgement orientation)를 중시한다(한명희, 1988:119). 또한 질적 연구자들은 어떤 가설, 과학이론의 틀, 혹은 설정된 개념의 기반을 두지 않는 전제에서 미리 무엇을 어떤 방법으로 연구할 것인가를 결정하기 보다는 비교적 개방적이고 비 구조화된 연구전략을 선호하는 경향이 있다는 것이다.

일곱째, 해석학적 연구방법을 따르는 연구자들은 연구 대상들에게 생소한 인식 틀을 강요하지 않는 연구 전략을 선호하기 때문에 흔히 현장 연구의 착수에 앞선 이론 및 개념의 설정을 거부한다. 대개 질적 연구는 자료 수집과 동시에 이론 및 개념의 설정이 이루어지기 때문에, 이러한 이론과 개념은 연구자가 연구 현장에 접할 때 일련의 지침만을 제시해 줄 수 있는 감응적 개념(sensitizing concepts)으로 다루어질 뿐이다(Bryman 저, 홍동식·조정문·고승한 공역, 1992:92).

이상에서 살펴본 해석학적 패러다임의 특성을 반영하여 연구를 수행하기 위한 원리들을 결론적으로 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 통제를 가하지 않은 자연적인 장면에서 있는 그대로를 관찰하는 총체론적 연구를 수행한다. 둘째, 주요 자료 수집 연구자가 직접 한다. 계량적 연구에서는 본인이 그 생활에 직접 간접 체험이 없더라도 어느 정도 가능하지만, 해석학적 질문에 대한 대답은 자기가 그러한 생활에 직접 참여하거나 적어도 가까이 있지 않으면 연구를 진행할 수 없는 것이 특징이다(한명희, 1988:120). 셋째, 무선 표집보다는 의도적 표집을 한다. 관찰해야 할 광범위한 연구 대상의 의도적으로 표집함으로써, 그리고 무선 표집방식이 흔히 빠뜨리기거나 혹은 양적 연구에서 흔히 배제되는 비표준적 사례(deviant cases)들을 연구에 포함시킨다(이종각, 1994:170). 넷째, 귀납적으로 자료를 분석한다. 즉 미리 생각해 낸 가설들에 초점을 두고 진행되는 연역적 분석 대신에, 질적 연구를 수행하는 연구자들은 예상되지 않는 결과들을 밝히기 위해 우선 자료들을 수집하고 나서 이것을 일반화하려고 하는 귀납적 분석을 적용한다. 다섯째, 연구 수행이 순환적 연구 과정을 밟는다. 연구 과제 선정, 조사 대상에 대한 관찰과 질문, 기록, 자료 분석을 주기적으로 반복한 끝에 최종 보고서를 작성한다(Spradley, 1980:26-29). 여섯째, 내부자의 관점을 강조함으로써 연구 대상은 연구 결과의 해석에 중요한 역할을 한다.

### III. 해석학적 분석 결과 및 논의

#### 1. 공식적인 용어 : <농민교육과정개발>과 <교수요목>

농촌지도기관에서 프로그램개발과 관련하여 사용하는 용어는 <농민교육과정>과 <농민교육프로그램>이라는 용어를 혼용해서 사용하고 있었다. 그러나 기관에서 발행되는 서적이거나 많은 공문서에는 <농민교육과정>이라는 용어가 가장 많

이 사용되었다.

“..... <농민교육과정>이라는 용어는 공식적으로 사용한다. 왜냐하면, 상급기관에서 내려 오는 공문에 교육과정이라는 용어를 사용하기 때문에 저희들이 보고 할 때도 동일한 용어를 사용한다. 그러나 시·군단위에서 <교육과정>이라는 말을 그렇게 많이 사용하지는 않는다. 저희들은 그냥 무슨 무슨 교육이라 할 뿐이다” (P지도사와의 대화 중에서).

‘농민교육은 사회교육 차원에서 고려되기 때문에 정규교육(학교교육)에서의 교육과정과 같이 연속적이고 체계적일 수는 없으나 <농민교육과정>이라는 용어를 사용한다’ (농촌진흥청 농민교육과정 개발요령, 1995, p. 3).

‘<농민교육과정>(농민교육프로그램)의 정의: 농민교육목표를 효율적으로 달성할 수 있도록 계획된 농민의 모든 학습활동’ (농촌진흥청 농민교육과정 개발요령, 1995, pp. 3-4).

이 기관에서 사용되는 <농민교육과정>이란 용어는 외연상으로는 단순히 교육명칭만을 의미하는 것 같으나 구체적으로 살펴보면 교육내용도 비교적 자세하게 포괄하고 있다. 이러한 사실은 <농민교육과정 개발> 과정에서 프로그래머들이 취하는 조치들 중 <교수 요목 작성>이 바로 그것이다. 이 용어는 이 기관에서 흔히 접하게 되는 <농민교육과정 개발>보다 오히려 훨씬 친밀감있게 느끼는 용어이다.

<교수 요목>은 농민교육에 필요한 품목별 교과와 핵심 교육내용을 제시하는 것으로, 여기에는 품목별로 강의 교육과 실습 교육으로 구분하여 시간에 따라 과목명과 주요 핵심 내용이, 그리고 실습 과제와 주요 내용이 기록된다(농촌진흥청 농민교육과정 개발요령, 1995, p. 33). 이 용어가 중요한 이유는 <농민교육과정 개발>을 통해 나오는 결과물이 바로 <교수 요목>이라는 사실 때문

이다. 구체적으로 실제 농민들을 대상으로 교육을 실시하는 강사들도 이 <교수 요목>에 제시된 내용을 중심으로 교육을 시켜야 할 정도로 교육내용 구성의 기본 방향을 결정해 주기 때문이다.

이처럼 교육을 실시하기 위해 사전에 취해지는 <농민교육과정 개발>은 앞에서 언급된 두 개의 용어, 즉 <교수 요목>과 <농민교육과정>이라는 용어를 통해 교육과정 개발의 실체를 파악하는데 중요한 근거가 되었다.

## 2. 거시적 차원의 <농민교육과정 개발> 주도는 <기술연수과>

중앙의 농촌진흥청에서 농민교육을 전담하는 부서는 <기술연수과>이며, 시·군단위의 농촌지도소에서는 <인력육성계>를 중심으로 거의 모든 부서가 농민교육에 관여하고 있다. 중앙단위의 <기술연수과>에는 과장을 포함하여 총 6명이 있으며, 이들의 핵심적인 업무는 일선 시군 농촌지도소에서 추진해야 할 농민교육의 기본 방향과 지침을 결정하고, 또한 중앙단위에서 시행될 교육과정<sup>2)</sup> 등에 관여한다.

농촌진흥청의 내부에는 있는 많은 조직들이 농민교육과 관련되어 있다. 이 중에서 <기술연수과>는 농민교육과정개발과 가장 관련이 깊은 부서라 할 수 있다. 이 부서에서는 「농민교육과정 개발요령」이라는 책자를 펴낼 만큼 이 분야에 깊이 관여하고 있다.

중앙단위의 <기술연수과>는 매년 실시되어야 할 <영농기술교육>의 방향을 결정하고 일선 시·군 단위의 농촌지도소에서 실시될 농민교육의 기본방향을 내려 보낸다. 농촌지도기관은 중앙단위에서 매년 실시되어야 할 농민교육의 70~80% 정도가 중앙단위에서 결정되고 시·군 단위에서는 20~30% 정도만 지역의 실정에 맞게 자체적으로 결정된다.

<sup>2)</sup> 중앙단위의 교육에는 소득작목 전문기술교육, 전업농가교육, 영농공개강좌, 선도개척농교육, 위탁영농회사 경영교육, 농기계정비기능사 보수교육이다(농촌진흥청, 1995, 교육훈련지침, p. 6).

“저희 지도소에서 실시되는 농민교육의 대다수는 중앙에서 내려오는 <교육훈련지침>에 따라 결정되는 것이 많습니다. 이것은 대충 70~80% 정도이고, 나머지 20~30%는 지역의 실정에 맞게, 품종이나 작목형태, 그리고 농민교육사업의 방향에 따라 독자적으로 프로그램이 개발되고 있습니다”(OO군 Y지도사와의 대화 내용 중에서).

“과거에는 거의 모든 것이 획일적으로 중앙 <농민훈련과>, 현재에는 <기술연수과>에서 계획되었지만 이제는 일선 기관에서 20% 이상 그 지역의 실정에 맞게 개발되고 있다고 생각합니다”(농촌진흥청 000와의 대화 내용 중에서).

### 3. <농민교육과정 개발>의 단계들

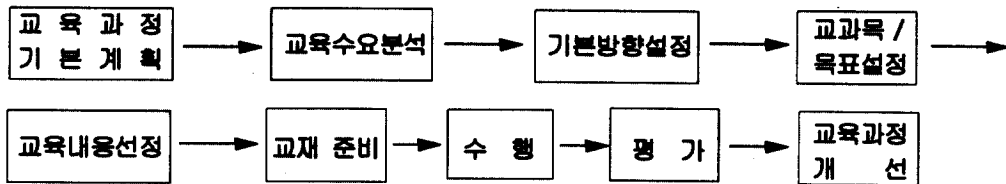
1995년도에 <기술연수과>가 중심이 되어 <농민교육과정>을 체계적으로 개발하기 위해 이제까지 내부적으로 관례화 된 절차를 정리하고 있어 이 기관에서 이루어지고 있는 프로그램을 이

해하는데 많은 도움이 되었다.

“최근에 <농민교육과정 개발요령>이라는 책을 발행했는데 여기에 제시되고 있는 모델, 그대로 이루어진다고 하기 보다는 농민교육과정이 어떻게 개발되는가를 곰곰이 생각해 보니 이제까지 이런 방식과 절차를 거쳐서 이루어지는 것이 아닌가 하여 정리한 것이라 할 수 있다”(농촌진흥청 > 000와의 대화 내용 중에서).

여기에 제시된 절차들은 시간상 프로그래머들이 실제 <농민교육과정>을 개발하면서 취한 조치들이 아니라 사후적으로 정리된 것들이다.

구체적으로 <농민교육과정 개발>은 <그림 1>과 같은 다양한 조치들이 취해졌다. 그 절차는 <교육과정 개발 기본계획 수립>, <교육수요 분석>, <교육과정 개발 기본방향 설정>, <교과목 및 교과목 교육목표 설정>, <교육내용 선정>, <교재 준비>, <교육 실시>, <교육과정 평가>, <교육과정 개선 보완> 등 이었다.



<그림 1> 농민교육 교육과정 개발모형

출처 : 농촌진흥청, 1995, 농민교육과정 개발요령, p. 21을 재정리한 것임.

1단계에서 취해진 조치들은 농민교육과정의 기본계획을 수립하는 것이었다. 이 단계에서는 기본계획(안)을 작성하여 기본계획 및 방침을 결정하는 것이 주목적이었으며, 이러한 목적을 달성하기 위해서는 먼저 교육 주관 부서가 현황과 문제점을 분석하여 필요성을 제기하고, 그 다음으로 농촌진흥청 내의 지도기관, 연구기관, 그리고 농민 대표 등으로 이루어진 협의체를 구성하여 기본 계획의 방침을 결정하였다. 여기에서 결정된 사항은 교육의 기본 목표와 방향, 그리고 프로그램 개발의 절차 등이었다.

2단계에서 취해진 조치들은 <교육수요 분석>이었다. 이 단계에서는 교육 담당부서 주관 하에서 농민, 연구기관, 지도기관, 유관기관, 기타 단체를 대상으로 조사표를 작성하여 설문 조사를 실시하며, 또한 평소 농민교육 및 현장 지도시 농민의 건의 사항과, 품목별 조직 농민과 지도자급 농민의 의견을 수렴하여 정리할 뿐만 아니라 관계자 협의회를 개최하여 자료를 수집하기도 하였다. 그 밖에 새롭게 연구·개발된 지도사업의 자료를 반영하기도 하였다. 특별히 농민들을 대상으로 실시되는 교육수요조사는 농민들이 어떤



교육을 필요로 하며, 어느 시기에 그러한 교육을 받기를 원하는가에 집중되어 실시되었다. 이렇게 수집된 자료들은 문제점, 품목별 취약기술, 보강기술, 새기술 등으로 정리되고 기존의 교육 교재의 보완 또는 재작성의 기본 자료로 활용되었다.

3단계에서 취해진 조치들은 교육프로그램개발 기본방향 설정이었다. 이 단계에서는 기본 방향을 설정하기 위한 기초 연구행위로 공통되는 문제점을 파악하고 특정 교육의 필요성을 분석하는 것이 포함되었다. 이렇게 파악된 내용을 기초로 프로그램 개발의 기본 목적과 교육 요소 및 방법을 고려하여 기본방향을 설정하고 다음 단계의 프로그램 개발 추진 방향과 방법을 결정하였다.

4단계에서 취해진 조치들은 <교과목 및 교과목별 교육 목표 설정>이었다. 구체적으로 교육주관 부서의 공통 과목을 설정하고, 연구 및 지도기관(부서) 관련자를 위촉하여 협의회를 통해 품목별 프로그램을 결정하고, 프로그램의 편성비율을 조정·협의하여 결정한 후에 프로그램별 교육목표를 설정하는 것으로 분석되었다.

5단계에서 취해지는 조치들은 교육내용을 선정하는 것이었다. 이 단계에서의 핵심적인 내용은 <교수 요목>을 작성하는 것이었다. 교수 요목을 작성함에 있어서는 과목별 연구 및 지도기관에 있는 전문가를 위촉하여 이들로 하여금 작성케 함을 원칙으로 하였으며, 이렇게 작성된 교수요목은 중앙 및 지방의 관계기관 전문가에게 개별적으로 검토를 의뢰하거나 전문가의 협의를 거쳐 검토 보완한 후 최종적으로 프로그램별 교수요목을 확정하는 것으로 분석되었다. 교수요목에 포함될 내용은 프로그램별로 가르쳐야 할 주제 및 주요 내용(항목), 편성 비율, 교육 방법 등이었다.

6단계에서 취해지는 조치들은 <교재 준비>이었다. 구체적으로 이 단계에서는 전문가에게 교수요목을 토대로 집필을 의뢰하여 내용을 완성하고 이를 교과 편성위원회의 협의를 거쳐 내용

을 개선 보완하여 교재를 제작 완료하는 것으로 파악되었다. 이 밖에 교육 목표 및 교수 요목이 기존의 것과 유사한 것은 수정 보완하여 그대로 사용하였으며, 시사성 있는 교육 내용을 구성하기 위해서는 수시로 팜플렛이나 리후렛 등을 제작하여 내용을 보강하는 것으로 분석되었다.

7단계에서 취해지는 조치들은 <교육실시>이었다. 이 단계는 교육 계획 및 교안 작성과 교육 실시 단계로 이루어졌다. 교육 계획 수립 단계에서는 프로그램 명을 결정하고 교육 대상, 교육 일시, 교육 장소, 해당 교육의 현황, 학습 목표, 교육 방법 등 제반 준비 사항 등에 대한 사전 계획이 수립되는 것으로 파악되었다. 이러한 계획들에 의거 강사는 작성된 교안에 기초하여 교육을 진행하는 것으로 나타났다.

8단계에서 취해지는 조치들은 <농민교육평가>이었으며, 구체적으로 학습 대상자의 교육 결과에 대한 평가와 교육 실시 제반에 대한 종합적인 평가가 이루어지고 있는 것으로 파악되었다.

학습자의 교육 결과에 대한 평가는 교육 수료시 설문지를 통해 교육 내용의 적절성, 강사의 교수 능력, 교육 내용의 실천성 등에 대한 것과 기타 건의 사항이 파악되었다. 또한 교육 수료 후 일정기간이 지난 후 프로그램의 실천 정도를 파악하는 평가도 이루어지고 있는 것으로 파악되었다.

교육의 제반 요소에 대한 평가는 교육 요소별 영역(교육계획 과정, 교육내용 선정 및 교재 작성, 교육대상자 선발 및 자율 참여, 교육 담당자의 전문 능력, 교육 방법, 관련 기관 및 단체의 협력 정도, 소요 예산의 확보와 투자 효과, 교육 성과, 품목별·분야별 프로그램의 성과)을 중심으로 관계 기관, 단체, 전문가, 교육 관계요원, 농민 등이 참여한 가운데 평가회를 개최하여 종합적으로 이루어지고 있는 것으로 파악되었다. 평가회에서는 교육 요소별, 분야별 개별 평가 발표와 토의가 이루어졌고 종합적인 개선 방안이 수립되는 것으로 파악되었다.

9단계에서 취해지는 조치들은 농민교육과정개

선 보완이었으며, 이 단계에서는 교육 주관 부서의 평가자료 및 평가회 개최 결과를 바탕으로 개선 보완할 내용을 추출하고 추후 교육 프로그램의 개선 계획에 반영하는 것으로 파악되었다.

4. 시·군단위에서의 교육계획은 <인력육성계>를 중심으로

농촌지도사업은 교육적 접근 뿐만 아니라 행정적 접근방법 등으로 농업·농촌의 발전을 위해 큰 역할을 수행하고 있다. 이 기관의 조직구성은 <사회지도과>, <기술보급과>, <기술개발과> 등 크게 3개의 과로 구성되어 있고, <사회지도과>에는 <지도기획계>, <인력육성계>, <생활개선계> 등 하위 조직이 있는데 이들이 담당하는 주요 역할들이 농촌지도사업의 교육적 접근방법과 매우 깊은 연관이 있다.

실제로 시·군 농촌지도소에서 이루어지는 많은 행사 중에서 <인력육성계>에 의해 입안된 것이 비교적 많은 편이다. 이는 <인력육성계>의 업무 자체가 <농민학습조직>을 대상으로 하고 있기 때문에 농촌지도소가 농촌지역에서 중요한 교육사업을 수행하고 있음을 보여 주는 것이라 할 수 있다.

“..... 농민교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 말하려면 먼저 저희 농촌지도소의 조직이 어떻게 구성되어 있는지를 알아야 할 것입니다. 우선 저희 지도소에는 54명이 함께 근무하고 있습니다. 이들 중에서 12명은 각 읍·면에 파견되어 <농민상담소장>을 하고 있어 실제로 ‘본사’에 근무하는 농촌지도사는 <기사들>, <별정직>, <기능직>들을 제외하고 30여명이 근무하고 있는 편입니다. 그리고 현재 저희 지도소에서는 3개의 과로 구성되어 있습니다. <사회지도과>, <기술보급과>, <기술개발과>가 있습니다. 이들 중에서 <사회지도과>가 <농민학습조직>, 즉 <후계자>, <전업농>, <지도자>, <4-H> 등과 관계를 유지하며 농민교육을 전담하고 있습니다. <사회지도과>는 다시 <지도기획계>, <인력육성계>, <생활개선계> 등 3개의 계로 구성되어 있습니다. <지도기획계>는 예산, 인력관리, 청사관리 등의 업무를 담당하고 있고, <인력육성계>가 4-H를 포

함하여 농민교육을 비롯하여 농촌지도소의 각종 행사를 거의 전담하다 시피하고 있습니다”(OO시 농촌지도사와의 대화 내용).

그러므로 일선 시·군 농촌지도소에서 근무하고 있는 농촌지도사들은 농민교육계획을 제대로 이해하기 위해서는 반드시 <사회지도과>에 속한 <인력육성계>를 중심으로 한 조직에 대한 이해가 선행되어야 한다고 말한다.

5. <프로그램 개발이 아니고> / <교육계획을 입안한다>

연구자와 처음 대화를 나눈 지도사들과 서로 사용하는 언어상의 차이가 있었다. 그 중에서 연구자가 사용한 ‘교육프로그램 개발’이라는 용어와 지도사들이 사용한 <교육계획입안>이라는 용어가 그것이다. 또한 이 지도소에서 근무하는 사람들은 중앙단위의 <기술연수과>에서 공식적으로 사용하는 ‘농민교육 교육과정 개발’이라는 용어는 더욱 더 어색하게 간주하고 있었다. 그들과 대화하는 중에 ‘교육과정 개발’이라는 용어는 들어 볼 수가 없었다. 오히려 대화하는 중에 ‘프로그램 개발’이라는 용어에 대해서는 어색함이 덜했다.

이와 같은 것은 의미하는 바가 매우 크다. 우선 연구자가 사용하는 용어와의 차이는 이론과 실제의 차이에서 나온 것이라 할 수 있다. 농촌지도사들은 농민교육을 계획하는 것이 학계나 관련 서적에서 말하는 교육목표, 교육내용, 교육경험, 교육평가 등과 같은 교육의 구성요소가 고려되지 않고 행정기획적인 측면에서 다루고 있는 경향이 있었다. 이러한 사실은 프로그램 개발과 관련하여 그들이 사용하는 <농민교육계획 입안>이라는 용어에서 엿볼 수 있고, 농촌지도사들과의 대화 중에서 그러한 경향이 쉽게 파악된다.

“농촌지도소에서 행하는 교육계획은 엄연한 의미에서 프로그램 개발이 아니다. 70~80%는 이미 중앙에서

교재로 내려오는데 그것을 그대로 쓰면 되는데 ……., 교재가 없으면 직원들이 카피(복사)하거나 강사가 만들어 오는 것을 그대로 쓰면 된다”(Y지도사와의 대화 중에서).

“자체 교육프로그램을 개발하는 경우는 거의 없다고 해야 할 것이다. 있다면, 다른 지역에서 성공한 프로그램, 예를 들어 <주말농장학습> 등을 도입하여 한 번 해 볼까 하는 식이 있지 않겠는가?”(P 지도사와의 대화 중에서)

“교육은 편한 것 아니냐. 이미 결정된 것을 시험장에서 나온 교재의 내용을 재취합하면 되는 것 아닌가?”(K 지도사와 대화중에서).

“…… 결국 진흥청에서는 큰 범주만 정해서 내려 보내는 것이지요. 그런 다음에 지도소에서 내부적 지침을 결정하여 교육계획을 <입안>하고 있습니다”(K 지도사와 대화 중에서).

위에서 보는 바와 같이 연구 기관에 근무하고 있는 대다수의 사람들은 농민교육을 하나의 상급 기관에서 하위 기관으로 하달된 일상적인 사업임을 일차적으로 인정하는 반면, 교육을 통해 농민들이 체험하는 교육 경험을 고려한 교육 내용 구성에는 신경을 쓰지 못하고 있다.

## 6. 관행에 따라 교육 계획 수립

농촌지도소에서 교육 계획을 입안하는 데는 관행이 있다. ‘관행’이라는 의미는 학계에서 제시되는 프로그램 개발모델이나 절차라 할 수도 있다. 농촌지도사들은 이론에서 제시되고 있는 모델이나 절차보다는 그들 나름대로 농민교육사업을 수행하기 위해서 해 오던 방식이라는 측면에서 ‘관행 혹은 형식이 있다’라는 말로 사용된다.

시·군 일선 단위의 농촌지도소에서 이루어지는 교육 계획은 가장 뚜렷한 특징이 중앙 단위의 교육 지침을 근거로 한다는 것이다. 교육 지침 속에는 아래에 제시된 된 것과 같이 교육 내용, 교

육 횟수, 교육 시기, 교육 인원 등이 포함되어 있다. 그런데 예산이 어디에서 지원되느냐에 따라 그러한 교육 지침의 융통성에는 상당한 차이를 보이고 있다.

아무튼 시군단위의 농촌지도소에서 실시되는 농민교육사업은 상급 기관에서 약 70~80% 가량이 이미 결정되어 내려오고, 나머지 20~30% 정도를 시·군 농촌지도소 자체적으로 농민교육사업을 계획하고 시행한다.

“…… <인력육성계>에서 <교육계획>을 <입안>하고 있습니다. 입안할 때에는 <농촌진흥청>에서 내려온 몇 가지 지침을 가지고 하게 됩니다”(K지도사와의 대화 중에서).

“…… 100% 국비지원이 이루어지는 <농기계교육> 같은 것은 지침이 비교적 뚜렷하다. 그러나 국비 50% vs 지방비 50%인 경우에는 교육횟수, 교육인원 등에 대해서는 <몇 회 이상>, <몇 명 내외> 등으로 융통성이 부여 된다”(P 지도사와의 대화 중에서).

“<품목별집중교육>의 경우는 작목을 우리 지역의 실정에 맞게 지정하고 그에 따른 교육을 입안한다. 결국 진흥청에서는 큰 범주만 정해서 내려 보내는 것이지요. 그런 다음에 지도소에서 내부적 지침을 결정하여 교육계획을 <입안>하고 있습니다.

“저희 지도소에서 이루어지는 농민교육은 대다수 중앙에서 내려오는 교육훈련지침에 따라 결정되는 것이 많습니다. 이것은 대충 70~80% 정도이고, 나머지 20~30%는 지역의 실정에 맞게, 즉 품종이나 작목형태, 그리고 농민교육 사업의 방향에 따라 독자적으로 프로그램이 개발되고 있습니다”(Y지도사와의 대화 중에서).

“중앙의 <기술연수과>에서 과거에는 거의 모든 것이 획일적으로 중앙에서 계획되었지만 이제는 일선 기관에서 20% 이상 그 지역의 실정에 맞게 개발되고 있다고 생각합니다”(K 지도관과의 대화 내용 중에서).

“진흥청에서 내려온 지침이라는 것은 별 것 없습니다. ‘현장감있고 현실적이고 지역의 실정에 맞는 교육을 실시하라’, 고작해야 <교육횟수>, <교육대상>, <교육내용> 등이 내려 옵니다. 예를 들어 ‘품목별 집중교육

2~4회, 인원은 30~40명 내외로' 등이다”(P 지도사와의 대화 중에서).

“어느 분야에 대해서는 <지침>이 맞지 않아 <왔다 갔다 한다>. 진흥청에서 내려오는 교육 중점이 바뀌기 때문이다. 작년까지만 해도 <지역특화교육>을 강조하다가 갑자기 올해에는 <쌀 증산 교육>을 강조하니 그럴 수밖에 없다. 물론 국가정책에 따라, 큰 사건 사건에 대해서는 인정한다. 이러한 것은 농촌지도소에서 행하는 사업 쪽에서는 감사 지적사항이 될 수 있어 일선에서는 더욱 힘든 문제이다”(K 지도사와의 대화 내용 중에서).

다음으로 시·군 농촌지도소에서 농민교육사업을 위해 행해지는 또 하나의 관행은 교육계획을 입안하기 전에 <수요 조사>를 실시한다. 이 수요 조사는 아래의 대화에서 보는 바와 같이 년초 농민들이 비교적 한가할 때, 필요한 교육이 무엇인지? 교육 시기는 언제가 적당할 것인가 등을 파악하는 것이다. 수요 조사를 하는 방법은 설문지와 전화 혹은 농민들과의 대화를 통해, 그리고 작목반 등과 같은 농민 조직체의 대표들을 통해서 의견을 수렴한다.

“교육 계획을 입안하기 위해서는 사전에 <수요 조사>가 이루어진다. 수요조사는 주로 년초에 <올해 어떤 교육이 필요할까? > <어제쯤이 적당하겠습니까? > 등을 몇 개 읍·면을 지정해서 전화를 통한 조사나 지도사가 직접 순회하면서 농민들과의 대담형식을 통해 이루어지기도 한다. 농민들과의 대담형식은 주로 작목반이나 품목별 조합의 대표들을 중심으로 이루어지는 경우가 많은 편이다”(K지도사와의 대화 내용 중에서).

“이러한 수요 조사를 바탕으로 교육담당자가 교육계획을 <입안>한다. 물론 수요 조사없이 작목별 대표(회장이나 임원)들의 의견에 기초하여 입안할 경우도 있다”(P지도사와의 대화 내용 중에서).

“저희 지도소에서 실시되는 수요 조사는 지극히 피상적이라 생각합니다. 수요 조사가 제대로 이루어지기 위해서는 농민들이 일하고 있는 현장에서 그들과 함께 하면서 이루어져야 한다고 생각합니다. 또한 수요 조

사하는 시기도 중요하다고 생각합니다. 농민들이 한가한 농한기에는 농민들이 무슨 문제가 있는지를 기억하지 못하거나 발견하지는 못한다”(K지도사와의 대화 중에서).

“<인력육성계>의 교육담당자는 수요 조사를 토대로하여 농민교육계획을 입안한다. 입안된 교육계획에는 아래 대화의 내용에서와 같이 <교육방침>, <교육인원>, <교육시기>, <교육내용> 등이 명시된다. 입안된 교육계획서는 <인력육성계장>- <사회지도과장>- <소장>등에게 결제를 받게 된다.

“아무튼 입안할 때 포함된 항목은 이 교육이 무엇인지를 나타내는 <교육명칭>이 맨 위에 제시되고 <교육방침>, <교육인원>, <교육시기>, <교육내용> 등이 명시된다. 이러한 <교육계획입안서>는 수요 조사결과가 첨부되어 <인력육성계장>-<사회지도과장>-<소장>등의 결제를 득하게 된다. 일단 결제를 위해 올려진 <교육계획입안서>는 특별한 문제가 없는 한 통과되는 것이 보통이다. 왜냐하면, 수요 조사를 기초로 해서 교육훈련담당자가 입안했기 때문이다”(K지도사와의 대화 중에서).

이렇게 입안된 교육 계획을 통해 농민교육이 즉시 이루어지는 것은 아니다. 아래의 대화 내용에서 알 수 있듯이 교육이 실시되기 2~3주 전에 보다 구체적인 계획이 또 다시 입안된다. 이 때에 입안된 계획서에는 <교육장소>, <교육대상 및 인원>, <교육교재안>, <강사> 등이 구체적으로 명시된다. <인력육성계>의 교육 담당자는 이 교육계획을 입안하기 전에 강사섭외 등 사전에 많은 준비를 한다.

교육 담당자가 또다시 교육 계획을 입안하는 데는 이유가 있다. 그것은 처음 1차 때 계획된 교육계획서로는 실질적으로 교육을 실시하기 어려운 점도 있기는 하지만, 시기상으로도 두 번째에 이루어지는 교육 계획의 입안이 교육의 실시를 염두에 두고 한다는 것이 큰 특징이다. 즉 농민들의 참여를 고려하고, 실질적으로 강의를 담당할 강사를 섭외하여야 한다는 것이 바로 그것이다.

“이렇게 입안된 교육계획에 의해 교육이 곧바로 이루어

어지는 것은 아니다. 처음에 입안된 교육계획을 근거로 하여 교육이 실시되기 2~3주 전에 또 다시 구체적인 계획이 입안된다. 이 때는 교육장소, 교육인원, 교육교재안, 강사 등이 구체적으로 명시된다”(K지도사와의 대화 중에서).

“2차 교육계획이 필요한 것은 1차 교육계획이 상당히 개략적이고 구체적이지 못하기 때문인 측면도 있지만, 교육을 받아야 할 농민들이 막상 교육이 이루어지는 시기가 되면 당장 급한 일이 있어 어쩔 수 없이 불참하는 사례가 너무 많기 때문이다. 농민들이 자신에게 교육이 매우 도움이 되는 줄 이미 알고 있으면서도 어쩔 수 없을 것이다. 그러니 교육실시가 압박했을 때 또 다시 이루어질 필요가 있는 것이다”(K지도사와의 대화 중에서).

이렇게 입안된 교육계획을 근거로 하여 농민 교육은 농촌지도소와 여타 장소에서 실시된다. 교육이 실시되는 시기는 농민들의 참여를 고려하고 비교적 농사일이 한가한 시기에 이루어진다. 교육시기는 교육참석율과 직접적인 연관이 있기 때문이다.

“교육은 농촌지도소에서 실시되는 경우가 많고, 몇 개 읍·면에서 동시 다발적으로 일어나는 경우도 있다 (K지도사와의 대화 중에서).

“교육시기는 거의 대부분 농번기를 피해서 결정된다. 농번기 때, 농민들은 하루라도 일이 늦추어지면 손해가 엄청나기 때문에 어떠한 일보다 자신의 일에 열중한다. 교육시기의 결정은 교육참석율과 직접적인 관련이 있다” (P지도사와의 대화 중에서).

결과적으로, 시·군 농촌지도소에서 이루어지는 농민교육계획은 일종의 교육사업을 수행하기 위해 관련된 제반 요소를 고려하여 입안되는 관행을 보였다. 이러한 관행들은 절차론적 측면에서 교육을 계획하는 하나의 방법이라 할 수도 있다.

7. <인력육성계>의 교육담당자는 머리가 아주

좋아야 함

OO군 농촌지도소에 근무하는 많은 농촌지도사들은 아래 대화 내용에서와 같이 <인력육성계의 교육담당자>에 대해 한 마디씩 한다.

“농민들에게 입맛에 맞는 교육을 시켜주려면 교육담당자가 머리가 좋아야 한다”(K지도사와의 대화 중에서).

“…… 이 <인력육성계>에는 담당자 1명이 농민교육을 전담하고 있습니다. 이 사람이 매우 중요한 역할을 수행해야 하는 만큼 능력있고 똑똑해야 한다고 생각합니다. 교육담당자는 잘하면 본전이고 못하면 직원들 전체로부터 욕을 먹는다. 지도소에서 이루어지는 대부분의 행사가 이 사람의 업무와 연관되기 때문이다(K지도사와의 대화 중에서).”

“교육계획을 입안하는 사람은 <인력육성계>의 교육훈련담당자이다. 다른 지도사들과 함께 하는 경우도 있지만 주로 교육 훈련 담당자가 혼자서 입안하는 경우가 오히려 많다”(K지도사와의 대화 중에서).

“입안하는 과정에서는 교육훈련담당자의 재량에 의해 농민교육이 거의 모든 것이 이루어진다고 해도 과언이 아니다”(P지도사와의 대화 중에서).

그들의 이야기는 한결같이 <인력육성계 교육담당자>의 머리가 좋아야 한다고 한다. 이는 농촌지도소에서 이루어지는 행사가 대부분 교육담당자의 업무와 다른 많은 지도사들의 업무와 관련이 많기 때문에 교육담당자가 업무처리를 제대로 못하면 전체적으로 욕을 먹기 때문이라고 주장한다. 이 의미는 교육담당자의 업무량이 많고, 그 역할이 얼마나 중요한지를 보여주는 근거라 할 수 있다. 뿐만 아니라 농촌지도소의 여러 가지 기능 중에서 농민교육이 차지하는 비중이 가장 크다는 것을 시사해 주기도 한다.

8. 수요 조사는 유용하나, 개략적인 것만 파악될 뿐임

시·군 단위의 농촌지도소에서 농민교육을 입안하기 위해서 사전에 <수요 조사>를 실시하는 것은 비교적 일반화되어 있다. 아래 대화에서 보는 바와 같이 <수요 조사>는 연초에 농민들이 비교적 한가한 시간을 택해서 실시되며, 그 방법은 설문지 조사로 이루어지는 경우도 있고 농민들과의 대담 형식을 통해 조사되는 때도 있다. 조사 내용은 주로 올해 어떤 교육이 필요합니까? 언제쯤이 적당하겠습니까? 등이다.

“교육계획을 입안하기 위해서는 사전에 <수요 조사>가 이루어진다. 수요 조사는 주로 연초에 ‘올해 어떤 교육이 필요합니까?/언제쯤이 적당하겠습니까?’ 등을 몇 개 읍·면을 지정해서 전화를 통한 조사나 지도사가 직접 순회하면서 농민들과의 대담형식을 통해 이루어지기도 한다. 농민들과의 대담형식은 주로 작목반이나 품목별 조합의 대표들을 중심으로 이루어지는 경우가 많은 편이다”(K지도사와의 대화 중에서).

그러나 이렇게 실시되고 있는 <수요 조사>에 대해 의문을 제기하는 <농촌지도사>도 있다. 그들의 지적은 과연 현재 실시되고 있는 <수요 조사>가 농민들이 정말로 필요로 하는 것을 파악하지는 못할 것이라는 것이다. 왜냐하면, 질문하는 내용이 지나치게 피상적인 측면도 있지만 수요 조사 방법에 대해 의문을 제기하기도 한다. 어떤 지도사는 감사에 지적 받지 않기 위해 <수요 조사>를 할 뿐이라고 대화 중에 이야기 한 사람도 있었다.

“<수요 조사>는 연초에 농민들이 한가한 시기에 이루어진다. 그러므로 농민들이 정말로 필요로 하는 것을 파악하지는 못한다고 생각한다. 수요조사는 현장에서 그들과 함께 하면서 직접 파악되어야 하지만 그렇지 못한 것이 현실이다. 개략적으로 파악될 수 밖에 없다. 교육시기는 언제쯤이 적당하고, 어떤 작목에 대한 교육이 필요할까?, 교육내용은 어떤 것이 적당할까? 병충해에 대한 것인지, 아니면 작물의 토양 특성이 무엇인지?가 구체적으로 파악되어야 하는데, <수요 조사>에서는 개괄적인 것 밖에는 파악되지 못한다. 설문지법이나 단순한 질문과 응답의 형태로는 실제 필요한

내용이 나오지 못한다. 그래도 교육이 실시되기 전에 <수요 조사>를 실시하는 것은 과거에 비해 발전된 것이다”(K지도사와의 대화 중에서).

“<수요 조사>된 결과자료는 매우 중요하다. 감사가 나왔을 때, 무슨 근거로 이런 교육을 실시했느냐 물으면, 이러 이러한 수요 조사를 근거로 했다고 하면 더 이상의 추궁이 없다”(P지도사와의 대화 중에서).

수요 조사(potential demand)가 필요한 교육이 무엇인지와 교육에의 참여 여부를 파악하는 정도에서 매우 단편적이고 피상적인 것으로 이루어지기는 하지만, <수요 조사>를 실시하여 교육계획을 입안한다는 것은 사회교육이 학습자의 요구에 기초해서 이루어져야 한다는 견해에 비교적 충실한 편이다. 다만, 조사내용의 구체화와 조사방법상의 문제이다. 농촌지도소에서 행해지고 있는 <수요 조사>는 학계에서 많은 학자들이 제시하고 있는 프로그램개발의 한 과정인 요구분석과는 약간 차이가 있는 것이라 할 수 있다. 농촌지도기관에서 행하는 <수요 조사>는 교육프로그램의 구체적인 목표 설정과 이를 토대로 교육내용을 결정하는 일련의 과정으로 이해되기 보다는 단순히 교육 수율을 추정하는 사후적인 조치의 성격이 강하다 할 수 있다.

9. 교육 교재 만드는 일은 “골빠져진다”.

<인력육성계>의 교육담당자가 업무를 제대로 하려고 하면, 제일 힘든 것이 교육교재를 만드는 일이다. 그래서 그들은 이 일에 대해 “골빠져진다”라는 매우 재미있는 말로 표현한다. 교육교재를 만드는 것이 매우 중요하다는 측면을 반영하고 있기도 하고, 어려운 일이라는 뜻도 된다.

“교육교재를 만들면서 골빠져진다. 자기 업무가 바쁜 가운데서 대충하려면 아무 것도 아니다. 제대로 하려면 정말 힘든 작업이다. 제 경험으로는 정상적인 업무를 보면서 교육교재를 성의있게 제대로 만들기 위해서는 최소한 2주 정도가 소요되는 것 같다”(K지도사와 대화 내용).

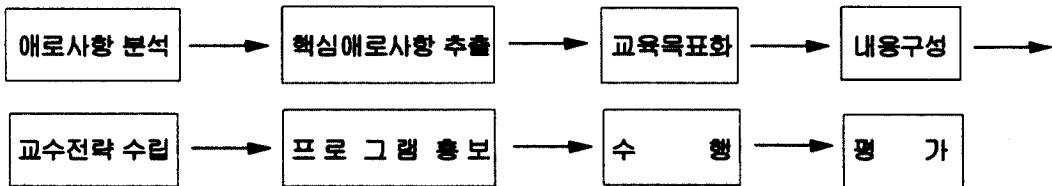
“강사를 섭외해야 하는 교육에 대해서는 강사에게 사전에 교육지침을 알려주고 이러이러한 내용으로 교육시킬 원고를 의뢰한다. 원고를 집필하여 전달해 주는 강사도 있지만, 그렇지 않고 지도소에서 교육교재는 알아서 준비하라고 하는 경우도 있다. 이런 경우에는 교육교재가 대충대충 준비될 수밖에 없다. 어쩔 수 없이 교육담당자는 참고 자료를 베끼고, 복사해서 짜집기 한다”(K지도사와의 대화 중에서).

“..... 교육교재를 준비하기 위해 지도소 내에서 협의회를 구성하는 경우도 있다. 그런 경우는 담당지도사가 직접 강사가 되는 <새해 영농설계교육>이 있을 때이다. 이러한 경우를 제외하고 대부분을 제외하고 <품목별 상설교육>에서 대해서는 <기인자(교육담당자)>가 거의 일임해서 하고 있다. 이러니 교육 교재준비가 골칫거리가 아닐 수 없다. 그러나 <새해 영농설계교육>의 경우에는 담당지도사가 직접 강의해야 함으로 자신이 강의할 내용을 한 달 전부터 준비한다. 뿐만 아니라 사전에 교관 요원 교육이 있기도 하다”(K지도사와의 대화 중에서).

특히 위의 대화 중에서 외부 강사를 초빙하는 경우에는 사전에 이러이러한 내용으로 교육을 부탁하여 사전에 교육시킬 원고를 받는 경우도 있지만, 그렇지 않고 교육교재를 교육담당자가 직접 준비하는 경우도 있다. 교육 교재를 준비함에 있어 별도의 협의체 구성을 통해 이루어져야 함에도 불구하고 이 점이 소홀히 취급되는 경향이 있었다.

10. 농민교육의 효과 증진을 위한 개인적인 노력 증대

OO군 농촌지도사들 중에서 농민교육에 직접 강의를 하는 K지도사와 O지도사의 경우에는 농민들이 정말로 필요로 하는 교육 기회를 마련하기 위해 교육내용을 사전에 구성함에 있어 나름대로 노력하고 있는 사례도 찾아볼 수 있었다. 그러한 노력의 흔적은 아래에 제시된 2개의 모델을 보면 쉽게 짐작할 수 있다.



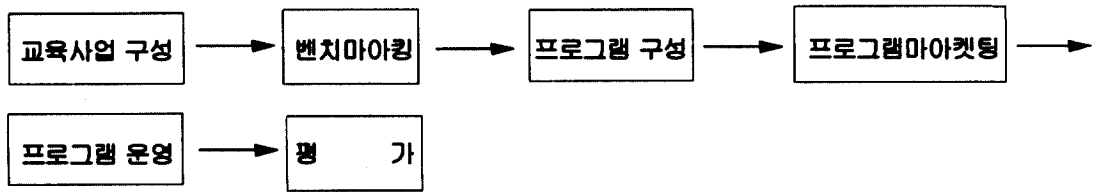
< 그림 2 > 농업기술교육 프로그램개발 모형<sup>3)</sup>

위의 모형은 단일 교육 프로그램 개발의 한 사례로서, 농민을 대상으로 실시되는 농업기술교육 프로그램을 개발하는 과정을 보여주고 있다. 이 모형의 특징은 교육 내용을 구성함에 있어 농민들이 영농 활동중에 부딪치고 있는 문제를 해결하는데 초점이 맞춰져 있다. 농민들의 애로 사항을 비교적 자세하고, 구체적으로 해결해 줄 수 있는 내용의 구성과 교수전략이 수립되어 교육 대상자인 농민들의 참여가 매우 높았고, 교육에 대

한 만족도 높은 것으로 현지 조사결과 드러났다.

한편, <그림 3>의 모형은 청소년 수련 활동 프로그램을 개발하는 과정을 보여주는 하나의 사례로, 1995년 여름 청소년 캠프를 위해 사용되었던 모형이다. 이 모형은 교육프로그램 개발 과정에 기업체의 경영 전략 중에 하나인 '벤치마킹'이라는 기법을 도입하였고 프로그램마켓팅을 강조하고 있다.

<sup>3)</sup> 여기에 제시된 것들은 K지도사와 O지도사가 교육 프로그램을 개발하기 위해 행하는 절차를 그래픽화한 모형이다. <그림 2>의 모형은 그들의 검증받은 것이다.



< 그림 3 > 청소년 수련활동 프로그램개발 모형

#### IV. 결론 : 요약 및 논의

농촌지도기관에서 이루어지는 프로그램 개발의 실체에 대해 밝혀진 사실들은 다음과 같이 요약되었다.

우선, 농촌지도기관은 그 농민교육과정의 성격이 뚜렷하고 그 규모와 체제면에서 거대하고 조직화된 농촌 사회교육기관이다. 이 기관에서 농민교육의 실시는 중앙 단위, 도 단위, 시·군 단위 수준에서 이루어지고 있으며, 구체적으로 농민교육과정은 중앙에 6개 과정, 도 단위에 7개 과정, 시·군 단위에 11개 과정 등이 있었다. 이러한 농민교육과정들은 교육내용이 당면한 과제의 해결과 새기술·정보 등 농민들이 실제 적용할 수 있는 것이 강조되고, 교육대상자인 농민들이 구체적인 경험을 획득할 수 있도록 실증적 교육내용이 많으며, 영농현장에서의 영농 단계별 현장 교육과 관련된 내용이 많다는 특징을 가지고 있었다.

구체적으로 농민교육과정개발을 담당하는 핵심 부서는 중앙 단위에서는 <기술연수과>이며, 시·군 단위에서는 <사회지도과의 인력육성계>이었다. 이들 부서에서는 프로그램 개발과 관련된 공식 용어로 <농민교육과정 개발>이라는 용어를 주로 사용하는 경향이 있었다. 또한 이 기관의 프로그래머들이 <교수 요목>이라는 용어를 사용하고 있었는데, 이것은 농민교육에 필요한 품목별 교과와 핵심 내용이 제시된 것이다.

한편, 시·군 단위에서 프로그래머들이 취하는 조치들은 중앙 단위에서 거시적으로 취해지는

것과는 달리 실제 농민교육을 실시하기 위해 사전에 준비되는 조치들이 주류를 이룬다. 농민교육 수요를 예측하고, 교육계획서를 입안하고, 강사를 섭외하고, 교육 교재를 만들고, 평가하는 조치들이 취해졌다. 이러한 조치들은 사업을 실시하기 전에 취해지는 행정 기획적인 측면에서 다루어지는 경향이 있었다.

그리고 농민교육계획을 입안함에 있어 관행적으로 취해지는 절차들이 있었다. 첫째로 수요 조사를 실시하며, 둘째로 수요 조사를 근거로 하여 교육 방침, 교육 인원, 교육 시기, 교육 내용 등이 포함된 1차 교육 계획을 입안한다. 셋째로 1차 계획서를 보다 구체화시켜 교육실시 2~3주 전에 교육계획이 입안된다. 최종적으로 교재를 완성하고 교육을 실시한다.

<인력육성계>에서 농민교육을 전담하고 있는 요원의 역할은 매우 중요하고 담당하고 있는 업무 또한 많다. 이들이 계획한 내용은 농촌지도기관에서 이루어지는 대다수의 행사와 연관이 있을 정도이었다.

농민교육담당자는 연초에 교육 시기, 어떤 작목에 대한 교육, 교육 내용, 참여할 것인가 등에 대한 수요 조사를 개략적으로 실시하였다. 또한 그들은 교재를 만드는데 이 일을 교육 담당자는 무척 힘든 일이라 여긴다. 정상적인 업무를 보면서 교육 교재를 성의있게 제대로 만들기 위해서는 최소한 2주 정도 소요될 만큼 힘든 작업이기 때문이다. 외부 강사에게는 사전에 교육 지침을 알려주고 원고 집필을 의뢰하여 원고를 받는 경우도 있으나, 그렇지 않고 직접 담당자가 교재를



구성하는 경우도 있다. 교재 내용과 강의 내용이 정확히 일치하지 않을 때도 있었다. 또한 농민교육 담당자들은 농민교육 계획에 대하여 예산이 확정되어야 이를 근거로 교육 횟수, 강사 섭외, 교육 인원 등이 결정할 정도로 돈이 없으면 허구에 불과하다는 입장을 보이고 있었다. 즉 농민들이 절실히 필요로 하는 교육이 있다 할지라도 예산이 확정되기 전까지는 결코 문서로 구체화하지 않는다.

최근에 농민교육과정 개발에 대한 개인적인 노력이 증대되고 있었다. 그러한 예로, 지도사들 중에서는 교육 내용을 구성함에 있어 농민들이 영농 활동 중에 부딪치고 있는 문제를 해결하는데 초점을 맞추어 농민들의 애로사항을 분석하고, 해결해 줄 수 있는 내용의 구성과 교수 전략을 수립하기도 하고, 청소년 수련 활동 프로그램 개발을 위해 하나인 '벤치마아킹'이라는 기법을 도입하였고 프로그램마켓팅을 강조하였다.

## V. 참고 문헌

1. 金宗西, 1983. "社會教育 프로그램 計劃", 韓國社會教育協會, 『社會教育研究』, 제 8권, pp. 7-20.
2. 金振淳, 1994. "기술교과 교육과정 이론들에서 유도한 기술교과 교육과정 개발", 한국직업 교육학회, 직업교육연구, 제 13권 제 1호, 1994, pp. 74-91.
3. 金鑽華, 1990. "사회교육 프로그램개발 모델의 고찰", 韓國農業教育學會, 『韓國 農業教育學會誌』, 第 22 卷 3 號, pp. 85-96.
4. \_\_\_\_\_, 1989. "農村振興廳의 農民教育 參與모델 開發에 관한 研究", 서울대 대학원 석사학위 논문.
5. \_\_\_\_\_, 1994. 社會教育 프로그램 開發을 위한 要求分析理論 考察, 韓國農業教育學會誌, 제 26권 3호.
6. 나일주, 1992. 산업교육 프로그램 개발 모형 및 양식개발 연구.
7. 농촌진흥청, 1995. 농민교육과정 개발요령.
8. 박보혜, 1991. 기독교 교육 커리큘럼에 대한 해석학적 연구, 연세대학교 연합신학대학원 석사학위 논문.
9. 박순경, 1984. 교육과정 개발에 대한 체제적 접근, 이화여대 교육학 석사논문.
10. \_\_\_\_\_, 1993. 교육과정 연구 패러다임의 다원성(I), 한국교육학회 교육과정연구회, 제 12집.
11. 朴致鉉, 1991. 教育課程 開發 理論과 開發 實際의 比較, 韓國敎員大學校 敎育學 碩士論文.
12. 손준중, 1986. 교육의 현상학적 접근에 관한 고찰, 고려대학교 석사학위논문.
13. 유미경, 1991. 교육과정이론 연구의 패러다임에 관한 비교고찰, 연세대, 교육학 석사논문.
14. 유영선, 1991. 한국 사회교육 프로그램의 교육사회학적 분석, 숙명여대 석사학위 논문.
15. 尹秉熙, 1988. 教育課程 理論의 類型과 特性에 관한 考察 - 外國의 理論 分類體系 分析을 중심으로, pp. 229-252.
16. 이용남 역, Kirk & Miller 저. 1992. 질적 연구의 신뢰도와 타당도, 교육과학사.
17. 이정아, 1989. 여성 사회교육 프로그램 개발과정의 현황과 문제점, 이화여대 교육대학원 석사학위 논문.
18. 이종성, 1992. 생산직 노동자의 직무능력 향상을 위한 기업내 교육의 교육과정개발, 서울대대학원 교육학 박사학위 논문.
19. 이희봉 역, James P. Spradley 저, 1989. 문화탐구를 위한 참여관찰방법, 대한교과서주식회사.
20. 정영주, 1983. 성인교육 프로그램 구성 모델에 관한 연구, 이화여대 교육학 석사논문.
21. 崔敏浩, 1995. 『농촌지도론:농촌사회교육적 접근』, 서울대출판부, pp. 57-132.
22. 韓明希, 1988. 教育課程 計劃에 대한 現象學的 接近 研究, 敎育學研究, 26권 2호, 韓國敎育學會.
23. 한준상, 1993. "인력개발을 위한 선진 산업사회교육의 실제", 한국사회교육협회, 사회교육연구 제 18권.
24. 황희숙, 1986. 교육과정 개발의 접근 모형 및 전략에 관한 연구, 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
25. Barrit, L. S. 외 3, 1990. 흥기형 역, 교육연구와 현상학적 연구, 서울: 문음사.
26. Bryman, Alan, 1992, 홍동식, 조정문, 고승한, 사회연구에 있어서 양적방법과 질적방법, 전문출판사.
27. Bender, Ralph E., 1972. *Adult Education in Agriculture*, Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, pp.11-18.
28. Boone, Edgar J., 1985. *Developing Programs in Adult Education*, New Jersey: Prentice-Hill, Inc.,

- Englewood Cliffs.
29. Boyle, Patrick G., 1981. *Planning Better Programs*, New York: McGraw-Hill Book Company.
  30. Cervero, Ronald M. & Arthur L. Wilson, 1994. The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education, *Journal of Adult Education Quarterly*, Vol. 45, No. 1, pp. 249-268.
  31. Finch, Curtis R. and John R. Crunkilton, 1985. *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
  32. Jarvis, Peter, 1985. *Adult and Continuing Education : Theory and Practice*, New York: Nichols Publishing Company, pp. 211-250.
  33. Long, Huey B., 1983. *Adult and Continuing Education*, New York: Teachers College Press, pp. 3-26.
  34. Long, Huey, B., 1983. *Adult Learning: Research and Practice*, Cambridge: The Adult Education Company, pp. 156-215.
  35. Long, Huey, B., 1987. *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*, New York : Nichols Publishing Company, 1987.
  36. Simpson, E. L., (1982). " An Interactive Model of Program Developmnt", In C. Klevins(ed.), *Materials and Methods in Adult and Continuing Education*, Los Angeles: Klevens Publications, pp. 92-98.
  37. Sockett, H., 1973. "Curriculum Planning: Taking a Means to an End", in R. S., Peters(ed.), *The Philosophy of Education*, London, Oxford. University Press.
  38. Sork, T. J. and Rosemary S. Caffarella, 1989. Planning Programs for Adults, in Sharan B. Merriam and Phyllos M. Cunningham, 1989, *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, London : Jossey - Bass Publishers, pp. 233-245.
  39. Sork, T. J., and J. H. Buskey, 1986. "A Descriptive and Evaluative Analysis of Program Planning Literature, 1950 - 1983", *Adult Education Quarterly*, 36(2), pp. 86-96.
  40. Van den Ban, A. W. and H. S. Hawkins, 1985.