

## 사회복지학 교육을 통한 정체성 확립

김 욱 일\*

### I. 머리말

우리나라의 사회복지학문, 사회복지교육, 사회복지현장은 비교적 짧은 역사에도 불구하고 상당한 성장과 발전을 이룩했으나 21세기 우리 사회가 국제화, 정보화, 지방화의 소용돌이에 본격적으로 휘말리면서 새로운 위기와 도전에 직면하고 있다. 게다가 최근 여성부로의 보육사업 이관, 건강가정육성법(안)과 가정지도사제도 등 엉뚱한 문제 등이 불거져 나옴으로써 뜻밖의 충격과 위기의식을 겪고 있다. 본인은 사회복지학 정체성의 위기와 도전이 교육을 통해 어떻게 극복될 수 있는가를 논의하게 되어있는 것으로 안다. 사회복지학의 정체성 위기와 도전에 대해서는 앞의 발표자들이 짚어줄 것으로 예상하기에 여기에서는 주로 사회복지학의 정체성과의 관계에서 사회복지학 교육의 문제와 과제들을 논의해 보기로 하겠다.

우리나라의 사회복지학 교육은 1940년대 후반부터 미국의 사회사업학(방법론) 중심, 특히 미시 접근(케이스워크) 중심의 응용 학문과 석사 수준의 교육을 직수입하여 사회사업학과로 시작되었으나, 1970년대부터 제도적 접근의 필요성 인식과 사회사업이라는 용어에 대한 국민들의 부정적 이미지 극복 수단 등을 이유로 학과 명칭을 사회사업학과에서 사회복지학과로 바꾸기 시작하면서 정책과 행정 등의 거시방법론이 도입되고 교과과정의 범위가 다양화, 광역화되고 실습시간이 줄어드는 등의 첫 번째 사회복지교육의 전환기를 맞이한다.

1980년대에는 제도로서의 사회복지와 전문직으로서의 사회사업 개념이 분리되고 직접과 간접 또는 미시, 중시, 거시 접근법들이 교육과정에 도입되었으나 여전히 이 접근들 중 어디에 교육역점을 둘 것인가, 이론과 실천을 효과적으로 통합하는 실습교육의 문제와 대안은 무엇인가, 사회복지학 교육의 바람직한 교과과정 및 교과목들의 강의계획서(syllabus)는 무엇인가 등의 주제가 1966년에 창립된 사회사업대학협의회(현재, 사회복지대학교육협의회)의 연찬회 등을 통해 지속적으로 논의되었다(1990년대 이전의 사회복지학 교육논의는 박종우, 1992 참조).

1990년대에 들어와서 사회복지학 교과목 개발 등에 관한 연구가 활발해지고(사회사업(사회복지)대학협의회의 1990년과 1993년 연찬회 자료집 참조), 사회복지학 교육역점에 대한 개혁지향성 목소리가 커지기 시작했다(예로 한혜빈, 1992 참조). 또한 1995년 정부의 '열린교육'을 그

\* 가톨릭대학교 사회복지대학원 교수

기본철학으로 하는 교육개혁이 있었는데 이 개혁의 소용돌이 속에서 각 대학과 학과들이 몸살을 앓은 과제는 '최소전공학점제'로서 학부제 도입과 복수전공제 실시, 졸업기준학점 축소, 도구과목 강화, 학과 통폐합 등의 조치들이었다(김용일, 1997). 이로 인해 사회복지학 교육은 두 번째의 커다란 전환기를 맞게 된다.

1997년, 사회복지사협회의 주도적 노력으로 사회복지사업법을 전면 개정함으로써 사회복지사협회가 이 법에서 법정단체가 되었으며, 자격증발급업무를 위탁 받았고, 2003년부터 사회복지사 1급 국가자격시험을 치르게 되었으며 이에 따른 시험과목, 이수과목이 사회복지(사회사업)대학협의회와의 협의하에 동법 시행령과 시행규칙에 정해짐으로써 사회복지 교육계는 미증유의 긴장을 겪으면서 획기적인 변화와 적응의 과제를 안게 되었다. 이와 같은 도전에 직면하여 세 번째의 전환기를 맞게 된 사회복지 교육계는 4년제 대학 학부교육의 실천론 교육을 분화(전문)실천론(specialist)에서 통합(일반)실천론(generalist)으로 전환하는 것 등을 통해 대학과 대학원교육의 차별화, 2003년부터의 국가시험에 대비할 수 있는 표준교과과정지침서 등이 시급하게 필요함을 인식함으로써 현재의 '사회복지학 교과목 지침서 개정판(한국사회복지대학 교육협의회, 2002)이 나오게 되었다.

드디어 금년 4월 18일부터 9박 10일간 4년제와 2년제 대학교수 및 현장 실무자로 구성된 위원장 포함 67명의 출제위원들이 합숙상태에서 총 22개 과목에 대해 문제 출제를 했으며 결국, 2003년 4월 27일 전국 5개 지역 6개소에서 5,190명이 응시를 하고 이중 67.2%인 3,487명이 합격함으로써 우리나라 사회복지계 역사상 획기적 발전 전기가 될 제1회 사회복지사 1급자격 국가시험은 비교적 무난하게 마무리가 되었다.

1995년 한국사회복지학회는 사회복지학의 정체성을 점검해본다는 의도에서 '사회복지학을 진단한다'는 기획주제로 학술대회를 개최한 바 있는데 그후 8년만에 좀더 포괄적이고 세분화된 우리 학문의 정체성 확인과 확립 노력을 하게된 셈이다. 여기에서 본인의 발표주제와 관련하여 학문의 정체성 즉, 고유성, 차별성, 지속성을 특징으로 하는 학문의 독립성이 연구가 아닌 교육을 통해서도 확립될 수 있는가 하는 질문이 있을 수 있다. 물론 대답은 그렇다 인데 그 까닭은 교육의 목표(why), 내용(what), 방법(how)이 바람직하고 뚜렷하며, 교수의 자질과 교수법이 우수하고, 학생의 학습동기와 행·재정적 지원이 충분하며, 지역사회와의 에너지 교환이 활발하고, 이들에 대한 평가작업이 믿을만하게 실시된다면 학문의 주제구성과 내용전개의 길라잡이 노릇은 물론, 우수한 학문연구 인력의 양성등으로 인프라 구축을 해줌으로써 사회복지학의 정체성 확립에 직·간접적으로 이바지 할 수 있기 때문이다.

역사적으로 보면, 먼저 사회복지현장이 있었고, 다음에 이 현장인력의 자질향상을 위해 교육이 필요했으며, 마지막에 효과적인 교육을 위해 교육자료(예를 들면, M.Richmond의 'Friendly Visiting Among the Poor(1899)', 'Social Diagnosis(1917)', 'What is Social Case Work?(1922)')로 개발된 것들이 학문이 되었다. 그러나 이와 같은 응용실천학문의 직선적이고 일방적인 발달단계 논리는 오늘날 학문, 교육, 현장이 대등한 위치에서 상호작용하면서 변증법적으로 상호발달하기 때문에 이 글의 전제로 삼을 수 없다고 생각한다.

어떻게 보면, 교육은 학문과 현장간의 가교역할을 수행한다고 볼 수 있을 것 같다. 교육은 학생들에게 학문을 가르침으로써 그들의 사회문제 이해와 개입능력을 향상시켜서 즉, 전문적으로 사회화를 시켜서 현장에 내어 보냄으로써 학문과 실천현장의 가교역할을 한다. 아울러 사회변화에 따른 절박한 사회문제들과 이들에 대한 실천현장의 개입들이 학문에 포섭되어 소화되기 전에 교육에서 재빨리 수용하여 교과과정등에 반영함으로써 본격적인 연구의 필요성을 학문계에 암시하고 전달할 수 있다. 이것도 현장과 학문간의 가교역할을 하는 것이다.

본인의 주제발표에서 중요하게 전제로 삼는 것은 사회복지학을 사회복지학과 사회사업학으로 분리시켜 보는 것이 아니라 사회복지학과 사회사업학 양자가 상호 삼투작용을 통해 녹아 있는 것으로 본다는 것이다. 따라서 사회복지학은 제도론임과 동시에 전문직론이며, 종합과학적 이해 (기초)학문임과 동시에 극복 (응용실천) 학문이고, 과학임과 동시에 예술로서 사회복지학위 취득자와 사회복지사의 고유학문이라는 것이다. 따라서 우리나라에서는 사회사업가라는 공식 명칭이 없듯이 사회사업학이라는 공식 명칭도 없는 셈이다.

이곳에서는 먼저 사회복지 양성기관, 피교육자, 교육자의 현황을 살펴본 다음, 논의 쟁점의 주제를 비교적 크게 묶어 사회복지 교육목적과 교과과정, 교수와 교육방법, 기타 쟁점의 세 가지로 나누어 그것들의 문제와 과제들을 논의해 보겠다.

## II. 교육계의 현황

우리나라의 사회복지사 양성기관(정규교육기관)과 전공학생의 현황을 한국사회복지사협회의 비공식 집계(2001년 12월말 현재)에 의해 살펴보면 <표 1>과 같다.

먼저 사회복지학과나 관련학과가 있는 학교 수는 대학원이 77개, 대학교가 101개, 전문대학이 64개로 나타나서 모두 242개의 교육기관이 있는 것으로 집계되었는데, 이 중 일부대학에는 사회복지학과와 관련학과 및 주야간 전공이 함께 있어서 이를 감안해서 학과나 전공별로 집계를 한다면 교육 프로그램수는 더 많아질 것으로 보인다.

이와 같은 교육기관들을 지역별로 보면, 전체 기관수는 서울 53개, 경기 32개, 경북 21개, 전남 19개, 충남 17개의 순서로 많고, 인천 1개, 울산 3개, 제주 4개, 대구 8개, 강원 9개의 순서로 적다. 그러나 이를 광역권으로 묶어보면, 서울·경기·인천의 경인권(86개), 충남·대전의 충남권(31개), 경남·부산·울산의 경남권, 경북·대구의 경북권, 전남·광주(각각 29개씩)의 전남권 순서로 가장 많고, 제주 4개, 강원 9개, 충북 10개, 전북 15개의 순서로 가장 적다. 대학원이 가장 많은 곳은 서울(29개)과 경기(11개)이고, 대학교가 가장 많은 곳도 서울(20개), 경기(13개), 충남(11개), 경북(10개)이며, 전문대가 가장 많은 곳은 경기, 경북, 전남이 똑같이 8개씩이다. 인천에는 대학교와 전문대가 하나도 없고, 제주와 울산에는 대학원이 하나도 없다.

<표 1> 전국 사회복지학과(관련학과) 현황

구분	계		대학원		대학교		전문대학	
	학교수	학생수	학교수	학생수	학교수	학생수	학교수	학생수
계	242	41,560	77	6,281	101	23,142	64	12,137
서울	53	7,788	29	2,974	20	4,117	4	697
부산	14	2,805	4	206	6	1,219	4	1,380
대구	8	1,155	4	139	2	265	2	751
인천	1	69	1	69	0	0	0	0
광주	10	2,267	2	189	4	1,590	4	480
대전	14	3,009	4	339	7	1,754	3	916
강원	9	686	2	73	4	463	3	150
경기	32	5,815	11	1,294	13	3,184	8	1,337
경남	12	1,709	3	165	4	565	5	979
경북	21	4,015	3	177	10	2,175	8	1,663
전남	19	3,400	3	161	8	1,445	8	1,794
전북	15	2,703	4	122	6	1,981	5	600
제주	4	649	0	0	1	45	3	604
충남	17	3,675	4	232	11	3,265	2	178
충북	10	1,311	3	141	4	946	3	224
울산	3	504	0	0	1	120	2	384

참고로 필자가 2001년에 집계해 본 대학원 사회복지교육 프로그램을 보면(김용일, 2001), 주간 박사와 석사가 동시에 개설되어 있는 대학이 18개 정도이고, 주간석사과정만 개설된 대학이 28개 정도인데 이 중 주간사회복지대학원으로 독립해서 석·박사과정을 운영하는 대학이 2개(연세대, 강남대)가 있다. 특수(야간)대학원의 경우에는 50여개의 사회복지학 석사과정만이 운영되고 있는데 행정대학원에 소속되어 있는 곳이 가장 많으며, 어떤 대학은 2개의 특수대학원에서 사회복지학 석사과정을 운영한다거나 주간과정이 있는 대학에서 행정대학원에 별도로 석사과정을 개설하는 경우가 있어서 야간 석사과정 개설 대학 수는 50여개 보다 다소 줄어들게 된다. 이와 같은 중복을 감안해서 야간을 40여개 정도로 줄여 잡더라도 주야를 합친 사회복지학석사과정 이상 개설 대학은 86개 정도가 됨으로서 사회복지사협회의 77개 보다 늘어나게 된다. 그렇다면 사회복지사협회의 집계는 전반적으로 다소 부풀려 잡아야 할 것 같다.

상술한 정규과정 외에 1971년부터 시작된 국립사회복지연수원 단기양성과정이 있다. 이 과정은 사회복지사 2급과 3급을 양성하는 것으로서 사회복지연수원이 없어지면서 보건복지부는 1999년부터 한국보건사회연구원에 위탁하여 양성을 하다가 2003년부터는 경인, 충청, 호남, 영남, 부산의 5개 권역으로 나누어 본격적으로 사회복지사 양성과정 민간 위탁공모를 실시해서 현재 교육중이다. 2003년의 양성과정계획은 시설종사자 12주 과정(2급과 3급) 240명과 24주 과정(3급) 240명 그리고 4주 공무원과정(3급) 80명을 교육하게 된다. 또한 5개 평생교육원(10과목

이상 개설원만)의 학사학위 과정과 3개 평생교육원의 준학사학위 과정의 학점은행계와 10개의 사이버대학교와 2개의 사이버대학에서 각각 사회복지 학사와 준학사를 배출하고 있다. 앞으로 이들이 1급사회복지사 국가자격시험, 전문사회복지사자격시험, 현장의 업무평가 등에서 어떠한 평가를 받을지 예의주시 할 필요가 있다.

다음으로 사회복지학 전공학생 현황을 살펴보면, 대학원 6,281명, 대학교 23,142명, 전문대학 12,137명으로 모두 41,560명의 학생이 재학하고 있는 것으로 나타났다. 그래서 대학원에 2,500여명, 대학교에 8,000여명(2학년때 전공선택 및 복수전공 감안), 전문대학에 6,000여명 정도가 매년 입학하거나 전공선택을 하는 것으로 추산된다.

학생수가 많은 곳을 순서대로 보면, 서울(7,788명), 경기(5,815명), 경북(4,015명), 충남(3,675명), 전남(3,400명)으로 나타났고, 적은 곳의 순서는 인천(69명), 울산(504명), 제주(649명), 강원(686명)으로 나타났다. 이를 학교 수처럼 광역권으로 묶어보면, 경인권(13,672명)이 압도적으로 우위를 차지하며 그 다음으로 충남권(6,684명), 전남권(5,667명), 경북권(5,170명), 경남권(4,514명) 순으로 많았고, 울산, 제주, 강원이 각각 504명, 649명, 686명으로 적었다.

대학원 학생 수는 서울(2,947명)과 경기(1,294명)가 다른 곳에 비해 압도적으로 많았고, 대학교 학생 수는 서울(4,117명), 충남(3,265명), 경기(3,184명), 경북(2,175), 전북(1,981명)의 순서로 많았으며, 전문대 학생 수는 전남(1,794명), 경북(1,663명), 부산(1,380명), 경기(1,337명), 경남(979명), 대전(916명)의 순서로 많았다.

사회복지 교육기관의 사회복지학과나 전공소속 교수현황은 2002년 5월 현재 사회복지대학 교육협의회 회원 60여개 교의 전임교수가 350여 명이니까, 그간의 교수충원과 비회원교인 전문대, 특수대학원, 관련학과나 전공, 학점은행계, 사이버대학의 전임교수까지를 전공학위와 무관하게 포함시키면, 600여명을 상회할 것으로 보인다.

### III. 문제와 과제

사회복지학 교육의 문제와 과제를 논의하기 위해 자료를 모으다 보니 사회복지학 교육자체에 대한 것은 비교적 많은 편이었으나 사회복지학 교육을 통한 사회복지 학문의 정체성 확립 방안을 직접적, 구체적으로 짚어 본 자료는 찾기가 힘들었다. 따라서 필자는 전술한 바 있듯이 교육의 상부구조(software)와 하부구조(hardware)가 충실할 수 있도록 교육내외의 제반 개선과 정상화 과제들을 수행함으로써 학문정체성 확립에 간접적으로 기여할 수 있음과 동시에 학자로서의 교육자는 학문정체성 확립에 관심을 가지고 직접적인 지도력을 발휘할 수 있다는 내 나름대로의 논리에 의존한다.

조홍식(2002)은 대학교육의 교과과정은 교육의 목적과 방침을 명확하게 하며 교과내용을 중심으로 그 학문의 정체성을 강화하기 때문에 핵심적인 영역에 속한다고 할 수 있다고 하면서 사회복지교육의 기준인 교과목지침서를 개정·편찬하는 구체적 목적 11가지를 제시하고

있다.1) 교육과 학문과의 관계에 대한 내용이 빠져있는 것과 학사와 석사학위 수준의 차별화가 분명하지 않다는 점을 제외하면 이 지침서야말로 본인의 주제발표의 길라잡이 노릇을 할 수 있는 자료로구나 하는 생각을 하지 않을 수 없었다. 실제로 본인은 주제발표 내용 중 곳곳에서 이 지침서의 구체적 목적을 상기하면서 지침서를 원용했으나 만병통치적인 처방은 되지 못한 것이 유감이다. 어쨌든, 이 지침서는 현재 우리교육계가 의존하고 있고, 또한 의존할 수밖에 없는 중요한 준거틀이 아닐 수 없다. 이 지침서는 앞으로 끊임없는 수정과 보완을 필요로 하는바 사회복지학 교수를 중심으로 학자, 실무자 모두의 적극적인 참여가 요청된다.

## 1. 교육목적과 교과과정

사회복지학은 학문주의(academism)와 전문주의(professionalism) 가운데 하나를 택하기보다는 이론과 실천 모두에 관심을 기울일 수밖에 없게 되어있어 이종의 역할이 불가피한 학문이다(김태성, 1997). 따라서 그 나름의 고유한 교육목적과 교과과정이 필요하다.

우리나라의 사회복지교육협의회(2002)가 지침서에서 제시하고 있는 사회복지교육의 전제가 되는 미국 사회사업교육협의회(CSWE)가 1994년에 제시한 7개 항목 중(송성자, 1997 참조) 제3항(인증업무)만을 빼 6개항목인데 다음과 같다. 여기에서 ④항의 사회복지교육의 프로그램은 지침서에서는 사회복지교육의 교과과정으로 고쳐져 있는데 프로그램과 커리큘럼은 다른 것이기 때문에 이곳에서는 프로그램이 더 적절할 것 같아 바꾸어 썼으며 아울러 이 항목의 내용을 CSWE의 해당 항목을 참조하여 좀더 보완했다.

- ① 사회복지 교육의 목적은 빈곤한 사람과 억압당하는 사람들에게 서비스하는 업무를 담당하고, 빈곤, 억압 그리고 차별대우를 완화시키는 일을 수행할 수 있는 자격 있는 사회복지전문가를 양성하는데 있다.
- ② 사회복지교육은 구체적인 지식, 가치, 전문적인 기술 그리고 전문영역의 역사와 철학을 기초로 하고 있다. 사회복지교육은 지식, 실무기술, 그리고 서비스를 발전시킬 책임이 있으며, 조사연구 결과를 적용하여 사회복지 실무를 발전시킬 책임이 있다.
- ③ 사회복지 교육은 사회복지정책과 사회복지서비스에 영향을 주는 사회복지 실무자, 집단, 조직체들과 밀접한 상호관계를 유지해야 한다.

1) 구체적 목적은 다음과 같다 : ① 사회복지교육의 목적과 방침의 명확화, ② 사회복지교과과정의 핵심적 내용을 표준화, ③ 사회복지전문성에 관한 정체성 강화, ④ 국가시험을 위한 내용과 범위에 관한 지침 제공, ⑤ 사회복지학과 또는 사회복지전공을 개설하는 대학에 지침 제공, ⑥ 보건복지부에서 사회복지교육 교과과정을 평가할 수 있는 지침 제공, ⑦ 사회복지사 자격기준 평가와 관련하여 이수교과목 내용을 평가할 수 있는 지침 제공, ⑧ 학생들에게 사회복지사로서의 교육과 훈련이 필요한 교과과정 내용과 범위에 관한 정보 제공, ⑨ 사회복지실무자들에게 사회복지사로서의 교육과 훈련배경을 이해하고 적절한 역할부여와 기대를 할 수 있는 지침 제공, ⑩ 한국사회복지교육의 내용을 파악할 수 있는 지침을 제시하고 발전시킬 수 있는 근거 제공, ⑪ 교과과정을 정기적으로 수정할 때마다 한국과 국제적인 학문의 동향을 반영할 수 있는 계기 제공.

- ④ 전문성의 효과성은 지속적인 교육에 달려있다. 사회복지교육의 프로그램은 학생과 교수의 전문성 발전에 계속해서 역점을 두어야 하고, 실무경험을 통하여 새로운 지식과 기술을 발전시킬 수 있도록 동기를 주어야 한다.
- ⑤ 효과적인 사회복지교육은 상호의존적인 관계를 인식하고, 전문가들간의 국제적 협조의 필요성을 인식해야 한다.
- ⑥ 사회복지교육은 새로운 그리고 변화하는 지식을 교과과정에 반영하고 학생의 교육훈련을 위해 사용하는데 지도적인 역할을 해야한다.

이상과 같은 전제 가치에 근거해서 사회복지교육협의회(2002)는 다음과 같은 사회복지학 교육의 목적을 제시했는데 이것도 CSWE(1994)의 4개의 항목에다(송성자, 1997 참조) ①항목을 추가시킨 것으로 위의 전제가치 ①항에 이미 교육목적이 나와 있으므로 이들은 목적이라기보다는 구체적 목적 즉, 목표에 가깝다고 보아야 할 것 같다. 실제로 ①항은 ②, ③항들과 중복되는 내용들이 있어서 제외해도 좋을 것 같다.

사회복지 전문성은 인간의 복지를 향상시키고 빈곤과 억압을 경감시키는 임무를 가지고 있다. 일반적으로 사회복지사는 다양한 상황에서 실시되는 것으로서 다음의 교육목적을 가진다.

- ① 다양한 인간의 욕구, 사회복지 이념, 사상, 철학, 정책에 대한 이해를 높이고 여러 측면에서의 문제해결 접근능력을 향상시킨다.
- ② 과제를 성취하고, 고통을 예방하고 경감시키며, 자원을 이용하는데 도움을 필요로 하는 개인, 가족, 집단, 조직, 그리고 지역사회의 기능을 촉진, 회복, 유지, 향상시킨다.
- ③ 기본적인 인간 욕구를 충족시키고 인간의 능력을 발전시키기 위하여 사회정책, 서비스, 자원, 프로그램을 계획하고, 공식화하며, 실행한다.
- ④ 위험한 상황에 처해있는 집단에게 권한을 주고 사회적, 경제적인 정당성을 향상시키기 위하여 조직 또는 행정적인 지원을 받으며, 정책 수행, 서비스 제공, 자원 제공, 프로그램 실시를 하고 사회행동, 정치행동을 한다.
- ⑤ 이러한 목적과 관련된 전문지식과 기술을 발전시키고 실험한다.

문제는 이상의 전제가치와 목적이 4년제 대학의 학부와 석사과정을 위한 것이라면 학부와 석사간에는 다른 점이 없는 것인지, 또한 전제가치와 목적간에는 어떠한 논리적, 현실적 연결이 있는 것인지 명확한 이해를 하기가 힘들다는 점이다. 우리가 목적에서 알고 싶은 것은 준학사, 학사, 석사, 박사학위자들을 어떠한 전문가로 양성할 것인가일 것이다. 교육목표가 명확해져야만 사회복지학 교육수준별 교육목표와 교과과정의 차별화와 표준화가 가능할 수 있다. 이 지침서의 전제가치와 목적이 학부와 대학원을 위한 것이라고는 하지만 전문대, 대학교의 학부와 대학원의 석사와 박사 사회복지학 교육의 방향을 정하는 가능자로서는 한계가 있을 수밖에 없다.

Munson(1994)은 우수한 사회복지 교육을 실천하기 위해서는 ① 교육프로그램의 매력성, ② 학생과 지역사회에 주는 혜택, ③ 교육 목표와 결과의 일관성, ④ 교육 프로그램의 독특성, ⑤ 학습을 통한 전문적/개인적 성장, ⑥ 현실적합한 교육기능, ⑦ 학교의 뚜렷한 교육방침, ⑧ 입증할 수 있는 실적행사, ⑨ 책임 있는 지도력 구조, ⑩ 협동적인 교수진의 팀워크, ⑪ 명확한 학교의 임무, ⑫ 측정할 수 있는 실적 마련, ⑬ 교수, 학생, 행정인력의 윤리적인 책임의식, ⑭ 교과과정 모델의 표준화 등 14가지가 갖추어져야 한다고 주장하였다(김상균 외, 2001과 윤혜미, 1997 참조).

이들 중 ③항에서 제시한 바람직한 교육요건인 교육의 목표와 교육 결과의 일치성은 어떠한가를 알아보기 위해 지침서에서 제시한 교육결과로서의 사회복지사의 수행업무를 알아보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 사회복지사의 수행업무

개인, 가족, 집단의 문제진단 및 평가	자료수집과 분석, 진단, 사정 평가, 접근계획과 계약
지역사회 문제파악과 서비스 제공	욕구조사, 지역사회 프로그램 개발과 시행, 지역사회조직, 지역사회 자원동원, 지역사회연계
서비스 제공을 위한 관계형성과 면접	문제해결과 적응력 향상을 목적으로 적절한 개입을 위한 관계형성과 면접
서비스 대상에 따른 서비스 내용 결정	서비스 대상의 욕구와 문제에 관한 진단과 평가를 근거로 서비스 내용을 결정하고 계획
문제해결을 위한 상담 및 치료	접수상담, 개인상담, 가족상담, 집단상담, 개인치료, 가족치료, 집단치료, 정신보건상담
사회복지 프로그램의 기획, 시행 및 평가	욕구 및 실태, 효과측정 조사연구 및 자료분석, 지역사회문제진단과 평가, 지역사회자원의 발견과 개발, 프로그램 계획, 시행, 평가
각종 사회복지기관 행정	사회복지기관 조직 및 운영, 일반 사회복지사 지도와 감독, 사업계획 및 추진
공공부조 및 사회복지서비스 전달	사회복지서비스 대상자 자격조사 및 선정, 복지조치, 복지급여 제공, 생활지도 및 서비스 홍보
사회복지정책 형성과정에 참여, 제안	사회복지 정책분석 및 평가, 사회복지 정책제안
사회보장정책 시행	대상자 자격결정, 급여제공 등 사회보장업무
사회복지학 전공 실습생과 신입사회복지사 지도감독	
사회복지정책 건의를 위한 시민단체와의 협력과 연계활동	
자원봉사자 조직, 교육 및 훈련, 배치, 지도 및 감독의 역할	



문제는 지침서에서 밝히고 있는 사회복지학교육의 목적과 교육의 결과와의 일관성이 뚜렷하게 포착되지 않는다는 것이며, 제시된 교육목적에 충실하면 결과표에 나타난 것과 같은 유능한 전문가를 양성해 낼 수 있는지 의문이 든다는 것이다. 실제로 목적과 결과간의 가교역할을 할 지침서의 교과과정(뒤의 표3)을 보면, 목적과 결과를 담보해낼 일부 과목들이 보이지 않고 있다. 졸업 후 계속(평생) 교육이 뒷받침된 학사나 석사학위 사회복지사의 장기간의 경험과 노력이 없이는 이와 같이 광범위한 목적달성과 결과성취는 어렵다고 본다. 따라서 교육목적과 교과과정 및 교육결과는 준학사에서 박사학위까지의 내용들이 모두 포함되어야 하며, 끊임없는 연역적, 귀납적 방법의 되풀이를 통해 이들 3자간에 일관성이 유지되도록 해야하고, 그 다음에 이들을 근거로 교육수준별 차별화를 시키는 작업이 필요할 것으로 보인다.

김상균 등(2001)은 사회복지학의 교육목표가 전문인력 양성이며 이 목표는 유능한 실무자의 양성과 학문 후속세대의 양성이라는 두 가지 목표로 귀결된다고 하면서 지금까지의 사회복지학 교육목표는 직접적인 서비스를 제공하는 사회복지기관의 실무형 전문인력 양성에 치중했는데 이제 각 대학마다 교육목표를 다양하게 세움으로써 특색 있는 교육목표를 확립해야 할 것이라고 주장했다.

일견, 이와같은 교육목표의 대학별 차별화 주장은 일리가 있는 것 같다. 그러나 이 논리는 2년제 전문대학, 4년제 대학교, 대학원의 석사와 박사과정의 교육목표들이 수준별로 차별화되어야 한다는 그간의 논의와 맞물려 있어서 그렇게 간단한 것만은 아니다. 다시 말하면, A대학은 학부에서부터 학문후속세대 전문인력을 그리고 B대학은 박사까지도 실무형 전문인력을 양성해야 하는 확립화 문제가 생길 수 있어서 교육수준별 교육목표와 교과과정의 차별화는 물론, 표준화에도 지장을 줄 수 있다. 따라서 교육목표는 대학별이 아닌 교육 프로그램 수준별로 차이가 있어야 한다고 본다. 대학별 차별화 발상은 일류대학인 A대학은 학부 때부터 박사학위 취득까지를 목표로 하고 이류대학인 B대학은 학사나 석사학위 취득만을 목표로 한다는 학생수준별 차별화 발상에서 비롯되었다는 오해를 받을 수 있다. 문제는 사회복지학이 지적능력의 수월성에만 의존해서 정체성을 확립할 수 있는 성격의 학문인가 하는 것인데 우리 학문에서 지적 능력은 필요조건일 뿐 충분조건은 아닐 수 있는 다소의 특수성이 있다고 한다면, 최소한 학부수준에서는 기초전문가 양성목표, 표준교과과정, 통과의례와 관행들이 지켜져야 한다. 우리의 처지에서 우수한 인력의 보다 많은 현장진출은 학문정체성 확립에도 더욱 긍정적으로 이바지할 수 있다.

결국, 각 수준에서 서로 다른 기능과 역할을 수행하는 전문인력을 양성한다는 교육목표가 필요한데 박사과정과 같은 상급수준에서는 학문 후속세대를, 4년제와 2년제 대학과 같은 기초수준에서는 실무형 전문이나 준전문 인력을 그리고 석사정도의 중급수준에서는 실무형과 후속형을 골고루 배려하거나 융통성 있게 선택하는 식의 목표설정이 어떨까 한다. 중요한 것은 실무형이든 후속세대든 간에 전문가를 양성하는 것이 목표라면 전문대에서는 준(para)전문가를, 학부에서는 일반(generalist) 또는 기초전문가를, 대학원에서는 분화(specialist) 또는 고급(advanced)전문가를 양성해야 한다는 것이다.

이와 같이 사회복지 교육목표는 양성 수준별 차별화를 통해 고유 정체성을 확립하는 것이 필요하지만 전문성 심화 차원에서 수준들 사이에 상호연계성을 유지하는 것 또한 필요하다. 여기에서 교육목표 달성을 위한 교육내용 즉, 교과과정의 차별화와 표준화 과제가 제기된다.

김상균 등(2001)은 사회복지학 교과과정의 편성과제로 1) 방법론과 정책론의 이분법적 과리의 해소, 2) 학부와 대학원 교과과정의 구분, 3) 사회변화에 적극적으로 대처하는 교과과정 수립, 4) 진보주의적 시각을 담보하는 교과과정 편성, 5) 세계화 / 토착화에 맞는 교과과정 설정, 6) 표준 교과과정의 수립이라는 6가치를 제시했다. 필자가 보기에 이상의 과제들은 시의적절하게 잘 짚어진 것들로서 교과과정 개선방안에 훌륭한 참고자료가 될 수 있을 것 같다.

지금부터 전술한 김상균등의 편성과제를 필요할 때 참고하면서 교육수준별로 바람직한 교육목표와 교과과정의 방향을 좀 더 구체적으로 논의해 보자.

## 1) 전문대학

우선, 전문대학은 현장 지향적인 실기중심의 실천력 있는 사회복지사를 배출해야 하며 이를 위해서는 현행의 4년제 교육과정을 복사한 형태의 전문대 교육과정을 비롯 법정이수 과목 때문에 제약을 받는다고 하더라도 강의계획서 변경이나 개설과목 추가등을 통해 현장이 필요로 하는 실무 중심으로 과감하게 바뀌 나가야 할 것이다.

우리나라의 전문대학에 해당되는 일본의 단기대학의 경우에는 사회복지과가 사회복지전공, 개호복지전공, 아동복지전공 등으로 분리되어 있어 전공마다 교과과정이 많이 다른 것을 볼 수 있으며, 미국의 전문대 또는 초급대학(Junior or Community College)의 경우에는 사회사업 과정이 크게 취업을 위한 과정과 4년제 대학으로 진학하기 위한 과정으로 분화되어 있어서 각각의 교과과정이 상당히 다르게 나타나 있다. 또한 미국의 경우에는 교양과목이 반이상을 차지하면서 준학사 학위를 수여하는데 비해 일본의 경우에는 교양과목이 30% 미만이며 머물며 학위가 없다. 참고로 미국의 준학사 학위 명칭은 사회사업조무사(Aide) / 사회서비스조무사 / 사회서비스기술자(Technician), 보호관찰조무사, 준정신건강사(Associate) / 정신건강조무사, 인간서비스기술자 / 인간서비스조무사, 아동보호기술자 / 주거시설 아동보호조무사, 지역사회서비스보조사(Assistant) / 지역사회서비스기술자 / 지역사회서비스워커 등으로 되어있다(Zastrow, 2000).

전문대학의 사회복지과가 사회복지현장에서 요구하는 준전문가를 배출하기 위해, 그래서 취업률을 높이기 위해서는 일본처럼 최소한의 전공분화가 이루어지는 것은 물론, 분화된 전공 분야의 현장실습이 지금보다 더욱 강화되어야 한다. 또한, 우리나라 전문대학 사회복지과 학생들의 4년제 대학편입 등의 진학동기가 비교적 높다는 점을 고려했을 때, 진학과정을 만들 수 없다면 교양 및 도구과목을 강화시키는 것이 필요하다.

이와 관련해서 현재 많은 전문대학이 과목당 학점을 3학점으로 바꾼 것은 4년제 대학 편입과 사회복지사 자격 및 응시관련 법정심사를 위해 잘 한 일이다. 그러나 학점을 아껴서 필

요한 과목을 더 개설하기 위해서는 모든 과목을 3학점으로 할 필요는 없다고 본다. 따라서 현재 4년제 대학과 2년제 대학의 사회복지사 자격 및 응시관련 법정 이수과목이 똑같은 것은 지양되어야 할 것으로 보는데 그 까닭은 현장필요성과 적합성이 많은 과목들을 융통성 있게 개설하고 실습을 강화시킬 필요가 있기 때문이다.

최근 전문대의 개호복지사 제도개발 및 교육과 관련해서 4년제 대학과 긴장을 경험하고 있다. 4년제 대학에서는 개호복지사제도를 사회복지사제도와 분리시켜야 하며 전문대는 개호복지사 양성기관으로 독립할 것을 요구하면서 사회복지사 2, 3급제도를 없애자는 목소리도 들린다. 반면에, 전문대측은 기존의 교육과 자격 제도를 유지하면서 4년제와 함께 개호복지사 교육과 자격 제도를 개발하자는 것이다. 4년제와 협의가 되지 않는다면 전문대는 개호복지과를 사회복지과와 별도로 개설하거나 사회복지과 안에 개호복지 전공을 둘 수 있고, 사회복지사 자격법정과목을 이수함으로써 기존의 사회복지사 자격제도를 유지하면서 개호복지사 자격증도 취득하는 방안을 찾을 수 있다.

## 2) 4년제 대학

전술한 대로 1990년대 중반의 대학 개혁의 와중에서 가장 불안을 겪은 곳이 학부의 사회복지학 교육이라고 할 수 있는데, 그 까닭은 그 동안 미시, 거시를 불문하고 다양하고 많은 과목들을 가르쳐 왔음에도 전문가로서의 정체성을 의심받아 왔는데, 이제 전공과목마저 줄어들게 되면 어떻게 되는 것인가 하는 불안의식에서 기인한 것으로 보인다.

김연옥 등(1997)의 연구에 의하면, 4년제 대학의 사회복지학 교수의 86%와 졸업생 중 실무자의 65%가 일반전문가 양성에 찬성하고 있는 것으로 나타났다. 미국사회사업교육협의회(2001)도 학사학위자는 일반 전문실천(generalist professional practice)을 위한 교육을 받는 것을 목적으로 삼는다고 썼다(이부덕, 1997 참조).

일반(generalist, generic or unitary) 실천방법론은 문제해결 모델과 일반체계 모델을 개념적 준거틀로 삼아 기존의 전통적(specialist or single-method) 방법론의 공통기반(common base or generic core)을 강조하고 있다. 이와 같은 일반 실천모델은 개인적 욕구와 사회환경과의 중요한 상호작용을 다룬다는 전문직의 목표들과 조화되며, 이 목표들은 잔여적 질병의 치료가 아니라 그들 자신의 삶의 조건에 대해 더욱 책임질 수 있고 이 조건들을 관리할 수 있는 소비자의 능력을 강화시키는 것으로서, 방법과 분야가 지나치게 분화, 전문화됨으로써 복잡하고 포괄적이지 못한 사회복지체계에 대항할 수 없는 빈민, 장애인, 피낙인자, 농촌인구 등이 당면하는 딜레마 극복에 적절한 융통성 있고 중재적인 접근이라고 Goldstein(1981)은 주장하고 있다.

우리나라 사회복지현장에서 일하고 있는 2만 5천여명에 가까운 사회복지사들 중 대부분의 사회복지사들(대표적으로 사회복지전문공무원, 이용시설과 생활시설 사회복지사)이 이와 같은 복지대상자들과 함께 일하고 있다는 점을 감안했을 때, 사회복지사들을 가장 많이 배출하며

사회복지학 교육의 중추적 교육기관이 되고 있는 대학 학부의 사회복지학 교육은 일반 사회복지사 양성에 목적을 두는 것이 타당할 것이다.

따라서 4년제 대학의 학부 수준에서는 전문 사회복지사(specialist)가 아니라 일반사회복지사(generalist) 양성을 교육목표로 삼아야 하며, 일반사회복지사 중에서도 상급 또는 고급(advanced) 일반사회복지사, 즉 다방법(multi-method or all-purpose) 사회복지사가 아니라 실용적(utility or junior) 직접 서비스 사회복지사 양성을 교육목표로 삼아야 한다.

이와 같은 인력양성 목표를 달성하기 위해서 4년제 대학 학부수준의 교과과정은 교양이나 도구과목에 선별적으로 비중을 두면서 위에서 사회복지대학교육협의회가 제시한 전공과목들을 영역별로 골고루, 철저하게 습득할 수 있도록 짜여져야 할 것이다. 그간 최소전공학점제와 복수전공제의 의무화 등에 따른 이수과목 부족이나 학점부족 문제는 단일전공 심화제의 도입 등으로 상당히 완화됨으로써 과거와 같은 경직성과 압박감에서 벗어나 어느 정도 융통성을 발휘할 수 있는 여유는 생겼다고 본다.

학사 수준의 교과과정에 대해서 현재로서는 대학교육협의회의 지침서에 나와있는 다음의 <표 3>이 훌륭한 길라잡이가 될 수 있다고 생각한다. 그러나 전술한 바 있듯이 교육목적과 교육결과의 관계에서 일관성을 유지하기 위한 부단한 수정, 보완작업이 필요하다. 아울러 미국 CSWE(1992)의 학사학위자를 위한 10개의 지식영역(인문사회과학적 관점, 가치와 윤리, 인간의 다양성, 사회경제정의 증진, 위협에 처한 인구집단, 인간행동과 사회환경, 사회복지정책과 서비스, 실천, 조사, 실습)을 참조할 필요가 있다(Zastrow, 2000).

<표 3> 사회복지 교과과정 영역과 교과목

사회복지 교육영역	사회복지 교과목
① 실천윤리와 가치	사회복지윤리와 철학
② 사회복지 기초과목	사회문제론, 사회복지개론, 사회복지발달사
③ 인간행동과 사회환경	인간행동과 사회환경
④ 실천 방법론	사회복지실천론, 사회복지실천기술론, 지역사회복지론
⑤ 법제, 제도, 정책	사회복지법제, 사회복지정책론, 사회복지보장론
⑥ 행정 및 프로그램	사회복지행정론, 사회복지프로그램 개발과 평가
⑦ 조사와 자료분석	사회복지조사론, 사회복지자료분석론
⑧ 사회복지분야론	아동복지론, 청소년복지론, 노인복지론, 장애인복지론, 여성복지론, 가족복지론, 산업복지론, 의료사회사업, 학교사회사업론, 정신건강론, 교정복지론, 자원봉사론, 정신보건사회복지론, 사회복지지도감독론
⑨ 사회복지 실습	사회복지 현장실습

\* 밑줄을 그은 10개 과목은 필수과목이고, 그 이외의 과목 가운데 4개 과목 이상을 선택으로 하고 있다(사회복지사업법 시행규칙).

### 3) 대학원

사회복지대학원 수준 특히, 석사학위 수준에서는 특수(specialist) 전문사회복지사나 고급(advanced) 일반사회복지사를 양성하는 것을 교육목표로 삼아야 한다. 특수 전문사회복지사나 고등 일반사회복지사는 일반사회복지사들이 소유하고 있는 기초지식과 가치, 기술을 보유하고 있으면서 동시에 특정 인구집단이나 문제 또는 특정의 방법론에 대해서 고도의 이해지식과 극복기술을 보유하고 있는 전문가이다. 미국사회사업교육협의회(2001)에서도 석사학위교육은 고급전문실천(advanced professional practice)을 수행하도록 준비시키는 것으로 되어있다(이부덕, 1997 참조).

대학원의 석사학위 교과과정은 학부의 핵심과목들과 유사한 과목들을 초기에 수강하는 일반실천 영역 부분과 후기에 수강하는 실천분야론별(인구집단이나 문제중심별) 및 접근방법론별(또는 사회단위 수준별)로 분화된 특수전공(concentration) 영역 부분으로 편성되어야 한다. 물론 이때 일반실천 접근법의 고급과정을 선택하여 소위 다방법사회복지사로 성장하기를 원할 수도 있다. 가능하면 초기에 학부의 기초과목들을 수강하게 하는 우리나라 대학원들의 방침은 바람직하며 특수대학원들 중 일부에서 분야나 방법수준별로 다수의 학과나 전공들을 개설하고 있는 것은 분화된 특수전공 영역 편성에 비추어 볼 때 적절한 것으로 판단된다.

참고로 미국의 CSWE(1997)가 제시한 일부 특수전공영역 과목들을 소개하면 다음과 같다 : 정책분석, 계획, 조사와 행정, 지역사회조직, 개인과 소집과의 직접실천, 대규모집단과의 직접실천, 프로그램 개발, 지역사회정신건강, 가족의 기능수행, 건강보호, 도시중심의 저소득층 거주지역의 서비스, 학교체계의 사회사업, 아동복지, 자문, 노인, 범죄 및 비행(Zastrow, 2000 참조).

그러나 현재 우리나라 대학원의 석박사학위 사회복지학 교과과정들 중에는 학부의 전공교과목을 대학원에서 단순히 다시 되풀이하는 것들이 많이 있다. 특히, 학부 비전공자의 입장에서 볼 때, 대학원학습이 학부학습보다 더 부실한 경우가 많은 것이 현실인데, 학부보다 졸업에 필요한 전공 이수학점이 훨씬 적은데다가 졸업논문도 형식적인 수준에서 쓰여지는 경우가 많기 때문이다. 실제로 우리의 대학원은 실천적 지식과 이론에 접근할 수 있는 전공영역별로 세분화된 교과목을 개설, 운영하기가 어렵게 되어 있다. 이는 대학원 전임교수가 부재하거나 부족하고(전공별 강좌담당 및 임상지도교수 부족), 학교의 교육여건(물리적 시설이나 행정지원)이 조성되어 있지 않으며, 입학정원이나 응시생의 부족으로 충분한 과목개설을 위한 재정보화가 쉽지않기 때문이다.

대학원의 과목당 학점이 주간대학원은 3학점, 특수대학원은 2학점인 경우가 많다. 그래서 주간과 특수대학원간의 학점교류가 불편하거나 법정 자격심사 때 문제가 될 수 있다. 그러나 특수(야간)대학원의 특수성을 감안한다면 보다 많은 과목을 요점 중심으로 수강하는 것이 유리하다. 왜냐하면 특수대학원 학생들은 대부분이 현장근무자들이기 때문에 재·보수교육 차원의 평생교육이 더 필요하기 때문인데 그렇다면 2학점이 바람직하다고 본다.

표준화된 교과과정의 범위를 크게 벗어나지 않는다면 모든 대학원이 동일한 교과과정을

가질 필요는 없다. 각 대학은 학부수준에서는 어쩔 수 없다고 하더라도 대학원 수준에서는 법정과목 이외에 대학의 교육이념과 지역적 특성 및 부각되는 사회문제나 사회정책에 맞는 교과과정을 개발할 필요가 있다. 이것은 우리나라의 지방화 시대와 대학 특성화를 위해서도 필요하다.

사회복지와 종교, 사회복지와 환경, 사회복지와 기업, 사회복지와 통일, 사회복지와 정보기술, 사회복지와 NGO, 사회복지와 국제화 등의 과목은 대학원에서 개설하기에 적합하고 바람직한 과목들이다. 아울러 소위 복지사각지대 즉, 약물중독, AIDS, 동성애자, 외국인근로자, 탈북동포 등에 대한 과목도 다룰 수 있다면 금상첨화가 아닐 수 없다. 이는 전술한 김상균 등(2001)의 세계화 / 토착화 과제와도 연결된다.

김상균 등(2001)은 전술한 바 교과과정의 개편과제로 방법론 대 정책론, 미시 대 거시 복지학 등으로 너무 이분화하여 분리, 교육되고 있어 사회복지학의 내재적 정체성 문제까지 일으킨다고 하면서(분야론에서 조차 방법론 중심의 분야론, 정책론 중심의 분야론으로 교육됨으로써 중도수준이 제외되는 간극문제), 대안으로 분화된 임상소설위과 일반실천론으로 방법론을 나누고 정책과 행정으로 정책론을 나누는 사분법적 분류를 바탕으로 교과과정의 재편을 제안하고 있다. 여기에서 분화실천론이 미시적 접근, 일반실천론과 행정론이 중도적 접근, 정책론이 거시적 접근이 된다는 것이다. 이 제안은 분명히 극단적인 이분법적 괴리를 극복하는 단초가 될 수 있다. 그러나 우리 학문의 기초적이고 지배적인 이론인 체계론적 관점에서는 이미 모든 사회단위들이 골고루 개입대상이 됨으로써 전통적인 이분법적 사고는 탈피되어 있으며 그래서 이미 이와 같은 다원적 접근이 이루어지고 있다는 점에 비추어 본다면 이 문제시각은 지나친 기우가 아닐지 모르겠다.

전술한 김상균 등(2001)의 교과과정 편성과제들 중에서 기존의 교과과정이 개인적 적응을 강조하며 체제유지적 성향을 갖기 때문에 전국민의 복지권을 주장하는 대변자적 기능을 수행하고 적극적으로 사회통합을 이끌어내기 위해 진보주의적 시각을 담보하는 교과과정 편성과제를 제시했다. 사회복지제도와 전문직의 개인과 사회에 대한 이중책임의 균형을 유지하기 위해 최근 사회복지제도와 전문직의 추구가치와 수행기능이 확대되는 추세에 비추어볼 때 적절한 과제로 판단된다.

이 과제 수행을 위해 급진주의적(radical) / 진보주의적(progressive) 시각(Bombyk, 1995 참조)의 사회복지교육을 위한 교과목이 개설될 필요가 있다. 실제로 우리나라의 사회복지계에서는 이 시각을 시민운동권이나 사회학 또는 정치학의 것쯤으로 치부하는 경향이 있다. 그러나 이 시각은 사회복지 제도와 학문발단의 역사와 밀접하게 연계되어 있으며 사회복지 전문직의 가치와 전략 및 역할 중 다수와 관련되어 있다.

위에서 제안된 제반 과목들을 어떤 수준에서 개설하느냐 하는 것은 대학원 수준이 비교적 적합할 것이라고 생각해서 이곳에서 논의했는데 이와 같은 과목들은 전문대 수준에서는 교육목적과 근본적으로 맞지 않고 학부수준에서는 교양과 도구과목 및 기초전공과목의 경직된 이 수요전 때문에 부담이 될 수 있다.

우리의 현실에서 보다 강화되어야 한다고 생각되는 전반적인 사회복지교과과정 편성과정으로 다음과 같은 세 가지를 제시해 보기로 하겠다.

한 조사에 의하면, 앞으로 확대되어야 할 교과목으로 교수집단은 사회복지 가치 및 윤리와 관련된 과목, 실습, 대학별 특성화 과목순으로, 실무자 집단은 가치와 윤리와 관련된 과목, 행정 및 프로그램 연습, 실습의 순으로 꼽았다(김연옥 외, 1997). 이곳에서는 이 조사결과와 우리의 교육현실을 감안해서 강화되어야 할 교과목의 우선 순위를 가치, 실습, 임상의 순으로 잡았으며, 이곳에서 확대의 의미는 역점을 두어 강화시킨다는 의미를 포함한다.

첫째, 사회복지제도와 전문직의 가치와 윤리교육이 강화되어야 한다. 사회복지학은 가치학 문이고 규범학문이다. 교육기관의 사명과 프로그램의 목적이 다를 수 있으나 가치체계만은 사회복지 학문, 교육, 현장을 초월하는 통념적 사상이다. 이것은 사회사업에 한정해서 언급된 것이기는 하지만 다음의 글에서 잘 나타나 있다 : 사회사업학문을 가치학문으로 보는 입장은 바로 가치론적 체계의 정립이 사회사업교육과 실천에 등뼈의 역할을 감당하기에 사회사업교육을 받는 이마다 통일된 가치체계하에서 해당지역과 분야에 따라 사회사업을 실천하도록 기대하는 것이다. 그러므로 어느 학교를 나와도 사회사업가로서는 뚜렷한 가치의식을 가지고 가르치기도 하고, 돕기도 하고 정책자문도 사회조사도 실천하게 되는 것이다(이부덕, 1997).

과학과 예술로서의 사회복지학은 역사적으로나 현실적으로 규범 지향적인 학문이기 때문에 사회복지학은 추구하는 가치와 윤리에 의해 발전하고 통제되어야 한다. 그러나 실제로 가치와 윤리에 대한 주제와 내용이 학문적으로 심도 있게 다루어지고 있다고 할 수 없는 것이 우리나라의 사회복지 문헌들이나 논문들에서는 물론 각 대학들의 교과과정에서도 이 과목이 홀대되고 있는 경향을 보아 알 수 있는 것이다.

최근 책임성(accountability) 가치에 입각한 효과와 효율등의 강조 때문에 초도덕적(amoralistic) 가치오리엔테이션(Reamer, 1999)이 우세한 경향이다. 그러나 이것은 Specht 등(1994)이 사회사업 전문직에 대한 비판에서 언급한 것처럼 사회복지사들 특히, 미국의 개업한 사회사업가들로 하여금 사회복지전문직의 전통적이고 역사적인 가치와 윤리를 망각하게 해서 이기주의적이고 배금주의적인 점쟁이로 전락시키고 있는 것이다. 우리나라의 사회복지사들은 전문직의 필수속성인 사회적 재가(법적 자격)를 비교적 쉽게 얻어냄으로써 운이 좋은 편이었다. 그러나 앞으로 이 재가를 지켜내는 일이 그렇게 쉽게만 보이지 않는다. 이를 극복하기 위해서는 또 다른 전문직 속성인 체계적 지식과 윤리강령을 교육을 통해 강화시키는 것인데 이중 윤리강령은 학문과 실천 모두에서 상대적으로 실조상태에 있기 때문에 강화시킬 필요가 있는 것이다.

둘째, 실습교육이 강화되어야 한다. 전문교육에서 실습의 중요성은 아무리 강조해도 지나치다고 할 수 없다. 이것은 임상과목에만 해당되는 것이 아니라 정책이나 행정과 같은 거시와 중시 접근은 물론, 조사와 같은 간접 실천방법 과목에도 해당되는 것이다. 그러나 실습지나 수퍼바이저 부족, 사회복지 학생수의 급격한 증가 등의 하루아침에 해결될 수는 없는 현실적 문제점들이 아직도 상존하고 있다. 주지하다시피 미국의 경우, 최소한 학부에서 400시간 이상, 대학원에서 900시간 이상의 실습을 요구하고 있는 것은 전문교육에서 실습이 얼마나 중요한

가를 말해주고 있는 것이다(김용일, 2003b 참조). 학사, 석사학위가 사회복지학이 아닌 박사학위 지망생의 경우에도 실습과목 이수를 요구하지 않는 경향이다. 그러나 우리의 학문, 교육, 현장에서 실습이 얼마나 중요한가는 모두가 알고 있다. 따라서 주로 학문과 교육의 후속세대로 양성되는 박사학위지망생에게도 어떤 형태로든 실습경험은 필요하다. 미국의 경우에 준학사나 박사학위 과정은 CSWE의 인증대상이 아닌데 그것은 현장실천에 역점을 두는 전통때문일 것이다. 우리의 현실에서는 우리의 교육협의회가 이를 따를 필요가 없다고 본다.

이 문제를 해결하기 위해 다음과 같은 과제들이 제시된다. 우선, 대학 내부자원의 개발인데 대학 부설이나 부속의 복지시설 설립 및 대학내에 실습공간(실습실)이나 기자재(매직미러나 시청각 기자재)의 확보를 통해 실습문제를 해결하려는 적극적, 실험적 시도가 이루어져야 하겠다. 이것은 다른 전문직이나 학문분야들이 우리학문에 대해 인식전환을 할 수 있는 계기를 마련해 줄 수 있어서 사회복지 학문과 전문직의 정체성을 확립하는데 기여할 수 있다. 의과대학에 부속이나 부설병원이 없을 때의 문제점을 생각해 볼 필요가 있다.

다음으로 대학외부 자원의 개발이다. 우선, 현재 7천여명의 사회복지전담공무원들이 일하고 있는 읍, 면, 동에는 아직도 실습생들이 공식적으로 배치되어 있지 않은데 공공복지 서비스행정 체계에서 실습을 공식화하는 것이 필요하다. 이와 함께 정부나 민간의 각종 사회복지 관련 연구소와 정부부처 및 국회의 실습지 개발도 필요하다. 이 노력은 학교나 교수별로 이루어지기 보다는 대학교육협의회가 공식적으로 추진해야 한다.

끝으로 수퍼비전 과목을 대학원에 개설함으로써 실습과 함께 계속(평생) 교육의 의의와 중요성 및 책임감을 일깨워 주어야 한다. 개론서에 수퍼비전(실습포함) 주제가 없는 것은 실습의 의의와 중요성을 탐색시킬 수 있다. 따라서 수퍼비전 주제는 학생과 현장 실무자의 전문 교육 훈련의 중요한 방법론으로 개론서에서 간략하게나마 다루어져야 한다. 물론, 대학원에서는 본격적인 수퍼비전 교육이 이루어져야 한다. 미국의 경우, 과거에 의료에서는 자문이라고 부르면서 수퍼비전을 주었고, 사회사업에서는 수퍼비전이라고 부르면서 자문을 했다는 기록이 있다(Munson, 1983, 김용일 외 2003b 참조). 이는 사회사업이 실제로 수퍼비전을 주었다면 더욱 성장, 발전할 수 있었음을 암시하고 있다. 우리의 현실에서 전문성을 보다 빨리 향상시키는데 수퍼비전(실습)은 효과적인 교육수단이라고 생각한다.

셋째, 임상교육이 더욱 강화되어야 한다. 80년대 이후 사회복지교육의 한가지 특징인 거시적 접근의 팽창에도 불구하고 지금까지 배출된 사회복지사들의 실천현장이 대부분 임상사회사업실천이라는 미시적 접근을 주로 하고 있다는 현실과 90년대 이후 실천분야의 발전을 위한 노력이 경주되면서 공사의 각종 임상자격들이 제도화되는 등의 전문화 경향(윤혜미, 1997)은 임상교육의 강화를 정당화한다. 그러나 임상중심의 교육이 강화되려면 실천현장의 환류가 더욱 활발해지고 증가되어야 하며 임상중심의 사회복지학이 더욱 강화되고 세련되어야 한다는 조건이 따라 붙는다.

미국의 사회사업교육협의회(CSWE, 1992)에서는 사회복지교육의 목적을 “학생들이 자신들



의 기능을 얼마나 잘 설명할 수 있느냐보다는 실제적으로 기술을 얼마나 잘 적용할 수 있으며, 또한 어느 정도까지 효과적으로 전문인으로서의 기능을 발휘할 수 있느냐"에 있다고 보고 있다(Zastrow, 2000 참조). 이는 사회복지교육이 단순히 이론적 논의나 지식의 습득 차원에 머물러서는 안되며 기술 중심의 프로그램이 되어야 함을 의미하는 것이다. 따라서 사회복지교육의 핵심은 학생들이 졸업 후 실무에 임할 때 필요한 개입의 능력과 기술을 어떻게 교육시킬 것인가에 달려 있다. 그래서 Zastrow(2000)는 사회복지사가 필요로 하는 가장 기본적인 기술이 클라이언트와 효과적으로 상담을 할 수 있는 능력이며, 그 다음으로 중요한 기술이 이 영역에서 다른 집단 및 전문가들과 효과적으로 상호작용을 할 수 있는 능력이고, 마지막으로 사회복지사 자신들의 전문적 강점과 약점들을 정확히 인식하는 것이라고 말했다.

다른 전문화된 직업에 비해 사회복지사는 원조과정에서 구체적이고 유형적인 자원들을 적게 동원하는 편이다. 예를 들어, 의사가 환자의 질병을 치료하기 위해 진단도구나 의약품, 의료기구를 사용하는데 비해 사회복지사는 주로 클라이언트와의 상호 신뢰관계를 통한 직접적 혹은 간접적인 개입을 통해 변화를 유도하여 문제를 해결하고 사회적 기능을 강화시키는 비가시적인 방법들을 활용한다. 따라서 사회복지사가 효과적으로 개인 및 사회문제에 개입하기 위해서는 인간과 사회환경에 대한 광범위한 이론과 지식, 그리고 개입기법을 숙지하고 클라이언트의 문제해결을 위한 가장 적절한 기술이 무엇인가를 분별할 수 있는 능력을 우선적으로 갖추어야 한다.

우리나라도 이제는 복지선진화의 지표로 일컬어지는 대인사회서비스(personal social service)가 점점 더 요구되는 시대가 되었다. 국민들의 경제적 욕구에 대한 집합적 대응서비스로서의 사회보장제도(사회보험과 공공부조 등)는 이제 그 기본 골격을 갖추게 되었으나 사회변화에 따른 비경제적 욕구 즉 개인, 집단, 가족, 조직, 지역사회와 같은 사회단위들의 부적응이나 역기능 등에 대한 직접적이고 개별적인 전문 서비스들은 이 욕구의 증가 및 보편화 현상에도 불구하고 아직 미흡한 형편이다. 따라서 앞으로 지방화와 함께 대인사회서비스에 대한 수요가 증가하리라는 전망을 근거로 우리사회에 적합한 대인사회서비스를 효과적으로 제공할 수 있는 임상(직접) 서비스 전문가 양성을 위한 사회복지학의 내용이 강화되어야 하고 이의 교육에 역점을 두어야 한다(김용일, 1998).

실제로 우리나라 사회복지 현장에서 일하는 사회복지사들의 주종을 이루고 있는 사회복지 전담공무원, 사회복지관 사회복지사, 의료계나 상담기관 또는 수용시설 사회복지사들의 대부분은 현장에서 대인사회서비스를 제공하고 있기 때문에 간접방법론 보다는 직접방법론에 대한 지식과 기술을 필요로 하고 있다. 우리나라의 사회복지사들이 가장 많이 하고 있는 업무는 실천현장의 성격에 따라 상이한 점은 인정해야 하지만 주로 개인과 가족이라는 소규모 사회체계를 원조하는 직접적인 서비스 역할들이다(윤현숙, 1997).

직접적 임상교육내용이 강화되고 여기에 교육역점을 두어야 하는 보다 현실적인 까닭은 유능한 직접서비스 사회복지사를 많이 배출함으로써 간접서비스 사회복지사들이 튼튼한 배경과 이에 수반되는 커다란 지지세력을 얻게 됨으로써 더욱 효과적으로 일할 수 있게 해준다는

점이다. 간접서비스 사회복지사들은 대개 사회적 수요가 제한되어 있는데다가 정치적 과정에 연루되어 일하는 경우가 많기 때문에 광범하고 견고한 사회복지제도의 하부구조의 배경과 지지가 없이는 취약해 질 수밖에 없다. 이 하부구조가 바로 상당한 사회적 수요가 있어서 다수를 형성하고 있는 일선 현장에서 일하는 직접서비스 사회복지사들이다. 의료, 법률, 교육, 종교와 같은 전통적인 전문직들을 보더라도 직접서비스 전문가들로 구성된 하부구조가 튼튼하게 구축되어 있음으로서 간접서비스 전문가들이 힘을 발휘할 수 있는 것이다. 사회복지 투자가 국가에 대한 인프라 투자라면 직접서비스 사회복지사에 대한 투자는 사회복지 제도와 전문직에 대한 인프라 투자라고 할 수 있다.

## 2. 교수와 교육방법

### 1) 교수

우리나라의 사회복지학이나 전공의 교수들 중에는 학부나 대학원의 석사 또는 박사과정에서 사회복지학을 전혀 이수하지 않은 교수들이 일부 소속되어 있어서 사회복지학 강의를 하고 있으며, 사회복지학을 전공한 교수들조차도 자기의 특수 전공과 동떨어진 과목을 가르치고 있는 경우가 있는 것으로 안다. 이것은 비전공 교수의 임용이나 충분한 전공교수를 확보하지 못하고 있는 데에서 비롯되는데 대학재정의 열악, 재단의 전횡, 기득권 교수집단의 수성전략 등이 그 원인일 수 있다.

현실적으로 사회복지학의 정체성 확립에 교육이 효과적으로 기여할 수 있는 효과적인 방안중의 하나는 이와 같은 교수 문제를 극복하는 일이다. 현재 일부 대학에서는 사회복지학 전공과목들이 사회복지학 학위가 전혀 없는 교수들에 의해서도 가르쳐지고 있는데 이에 대해 사회복지학 학위소지 교수들은 학문적 자존심의 손상에도 불구하고 전전공공만 하고 있는 경우가 곧잘 발견된다. 사회문제와 그것의 원인 및 완화에 대한 지식기반을 개발하는 학문분야들이며 사회복지학의 인접 학문으로 불려지는 사회학, 심리학, 정치학, 경제학, 정신의학에 대해서 해당 전공 학위가 없는 교수들은 아예 가르칠 엄두를 내지 못한다. 사회복지학은 비전공 학위자라도 인접학문 학위자라면 아무나 혼자 공부해서 가르칠 수 있는 학문이라는 인식이 불식된다면 학문의 요건적 충실성과 수월성의 쟁점이 남아있기는 하지만 일단 외형적으로라도 사회복지학의 정체성은 확립될 수 있을 것이다.

미국은 사회복지학 과목의 경우, 정규사회복지 교육을 인가 받은 대학으로부터 사회복지학을 이수한 교수들로부터 교육을 받도록 규정하고 있어서 이를 교육 프로그램 인가 때 반영하고 있다. 앞으로의 교수임용은 사회복지학 박사학위 소지자를 우선적으로 임용하고 차선책으로 학부이상의 어떤 수준에서라도 사회복지학을 전공한 박사학위 소지자를 임용하는 것이 엄격하게 규정되고 실시되어야 한다. 전공학위자가 그 과목을 교육하는 것이 그 전문직의 철학 및 논리와 일관성을 유지시켜줄 것이라는 것은 상식에 속한다. 교수의 부족 때문에 생기는 교

과과정의 다양성 부족이나 비전공 교수의 과목 담당이나 전공 교수의 부적합 과목의 담당문제를 해결하기 위해 대학간의 컨소시엄(consortium) 제도, 대학내 동일전공 프로그램간의 학점교환제, 사회복지학 전공의 현장경험이 풍부한 강의전담 교수제나 겸임교수제도 등의 적극적인 활성화가 필요하다.

일부에서 교수 임용시 사회복지사 자격증 소지여부가 쟁점이 되어왔다. 앞으로 사회복지사 1급이 되기 위해서는 박사학위 소지자도 국가시험에 응시해야 한다는 문제점이 제기되고 있지만 어떻게든 사회복지사 1급 국가자격증이나 정신보건사회복지사자격증 또는 사회복지사협회의 전문사회복지사 자격증등을 가진 교수가 학생들을 가르칠 때 그 교수의 권위가 더욱 높아질 것은 당연하다.

사회복지학 박사학위 소지자에 대한 사회복지사협회의 별도의 자격요건도 고려해볼 필요가 있다. 즉, 미국처럼 별도의 자격제도(Fellowship)를 만들어 오랫동안 힘들게 쌓아온 학습노력과 연구업적을 인정해 줌으로써 국가시험등을 치지않고도 체면을 세워줄 수 있어야 한다. 사회복지학 학위가 없으면서 그간 사회복지학이나 전공에 소속되어 일정기간 강의를 담당해 온 전임교수들에 대해서도 융통성 있는 구제방안이 요청된다. 사회복지대학원의 석박사 과정에서 여러 가지 혜택 제공을 통해 용이하게 사회복지학 석사나 박사학위를 취득할 수 있는 방안을 강구할 수 있다. 또한 사회복지학 강의경력이나 연구업적 등을 심사하여 인증제도를 만들 수도 있다. 이를 근거로 사회복지사협회는 해당 자격증을 발급할 수 있다.

김상균 등(2001)은 사회복지학 교육의 세계화를 위하여 기존의 미국 편향적 교육배경을 가진 사람보다 점차 유럽, 일본 등 다양한 교육배경을 가진 사람을 교수로 채용해야 하며 또한 교육의 토착화를 위하여 국내의 교육배경을 가진 사람을 다수 교수로 채용해야 할 것으로 주장했다. 이해경은 1995년 한국사회복지학회 춘계학술대회에서 “사회복지학의 정체성”이라는 기획주제를 가지고 1) 사회복지학의 외연 : 종합과학성과 독립학문성, 2) 사회복지학의 내적 체계 : 임상론과 정책론, 3) 사회복지학의 이론성과 실천성, 4) 사회복지학의 보편성과 토착성이라는 네 개의 쟁점을 중심으로 몇있는 발표를 한 후 토론과정에서 우리나라 사회복지학계(교육계)의 인력구성이 한국, 미국, 일본, 유럽 등 다양한 교육배경으로 이루어져 있기 때문에 지금은 다소 혼란스러울 수 있으나 장기적으로는 이와 같은 인력배경의 다양성이 전술한 쟁점이 제기하는 과제들을 효과적으로 소화해 낼 수 있는 인프라가 됨으로써 사회복지학의 정체성을 확립하는데 낙관적인 전망을 가지고 있다고 피력한 것으로 기억하고 있다.

사회복지 교육의 정체성을 살리는데 교수의 지속적인 성장과 발전은 필수적이다. 대학마다 교수개발을 위한 다양한 프로그램들이 있다. 안식년제도(집중식과 병행식), 교내의 연구비제도, 단기해외연수 학생인솔제도 등이 그것이다. 그러나 사회복지교육은 그것의 특성상 교수의 현장경험이 모든 과목에서 요구된다고 할 수 있다. 현장 출신의 교수도 변화하는 현장을 계속 따라잡아야 한다. 이를 위해 전술한 바 있는 부설 또는 부속의 사회복지 시설의 확보가 필요하다. 확보가 불가능할 때는 사회복지기관이나 시설들과 협력관계를 맺어 1학기 또는 2학기 정도 시설에 파견하고 1과목 정도의 강의 부담을 줄여줄 수도 있다. 가톨릭대학교는 3개의 부

설 사회복지관에 2명의 교수가 공식적으로 보직되어 2년마다 교대로 파견되며 1과목의 강의 부담을 줄여준다.

지난 사회복지사 1급 국가자격시험 합격률의 경우, 전남지역의 합격률이 상대적으로 다소 낮았다. 이 결과는 일부 대학들의 사회복지학 학위취득자 임용을 포함한 교수 임용율이 낮다 보니 파행적 교육을 할 가능성도 높아질 수 있다는 데에서 비롯된 것이라고 볼 수도 있다. 앞으로 사회복지학 전공교수의 임용여부는 교육의 정상화를 통해 학문정체성에도 기여하는 중요한 변수일 수 있음을 인식해야 한다.

## 2) 교육방법

이곳의 과제는 종합과학적 응용실천학문인 사회복지학을 효과적으로 가르치는 방법 즉, 전문적 사회화의 효과적 방법이 무엇인가를 찾는 것이다. 효과적인 교육의 방법은 우선, 학문의 성격상 모든 과목에서 이론과 실천을 접목시키는 교육방법을 써야할 것이다. 물론 실습이라는 과목이 이 방법을 사용하는 결정판이지만 평소 학교에서 이루어지는 교수과목들도 각종 교육 시설이나 기자재를 이용해서 이론과 실천차원이 접목되고 연결될 수 있도록 함으로써 강의 일면도 교육을 탈피하도록 노력해야할 것이다.

원격교육(distance education), 사이버 교육(cyber education), 비동시적 학습(asynchronous learning) 등으로 불리는 교육방법은 전통적인 캠퍼스중심, 교실중심, 강의중심의 교육방법보다 교육조건에 따라서 보다 효과적인 교육방법으로 인정되고 있으며 정보화시대의 필수적인 방법으로도 인식되고 있다. 이는 또한 사회정의 실현수단중 하나인 교육정의 실현과도 관련되어 있다.

한국사회복지대학교육협의회의 한·미사회복지교육자 공동심포지움에서 김혜란 등(2001)과 신성경(2001)의 발표 및 고미영과 박미은의 토론은 이 주제를 이해하는데 많은 도움을 주었으며 의미 있는 쟁점과 건설적인 시사점을 제공했다. 현재로는 상당한 재정적, 기술적 지원이 따라야 한다는 조건과 인식부족등 때문에 사회복지사협회의 보수교육 프로그램과 일부 대학의 일부과목에서 실시되고 있기는 하지만 사회복지 공식교육기관에서는 아직 활발한 online 교육이 실시되지 못하고 있는 형편이다.

현재 제기되는 쟁점으로는 online 교육에 적합한 과목, online과 offline을 조합하는 것이 적합한 한 과목, online으로는 효과를 기대하기 어려운 과목이 무엇인가에 대한 것이다. 사회복지학이 종합과학으로서 제도론과 임상론이, 과학과 예술이 종합된 응용학문이라고 한다면 online 교육은 과학부문에서 더욱 가능하고 효과적일 수 있을 것이라는 가정을 세울 수 있다. 그렇다면 극복론보다는 이해론에, 임상론보다는 제도론에 속하는 과목들이 더욱 적합할 것으로 판단된다. 대면관계에서 언어적 상호교환을 통해 얻을 수 있는 가치관의 내면화나 부정적 감정처리 등과 같은 효과는 전문교육에서 특히 사회복지학의 전문직론 부분에서 필요한 것이므로 최소한 online 교육과 offline 교육을 병행시켜야 할 것이다.

사회복지학 과목들 중 특히 임상과목들의 교육에서는 교수가 부분적으로 수퍼바이저의 자세와 기능을 수행함으로써 수퍼비전 기법들이 활용될 수 있다고 생각한다. 수퍼비전의 교육적 기능 중 특히, 효과적 학습을 위한 지침(Kadushin, 1992), 가르침, 평생직 사회화, 평가기능으로 구성되는 서비스 전달기능(Middeman의, 1985), 이론 가르치기(Munson, 1983)등은 좋은 교육방법이 될 수 있다고 생각한다(김용일, 2003b 참조). 실제로 필자의 경험에 의하면, 필요할 때, 때에 따라 교수노릇과 함께 사회복지사 노릇도 하는 교수가 학생들에게 실질적 도움이 될 수도, 인상에도 남을 수 있다는 생각이다.

### III. 기타 쟁점

#### 1. 법정 이수 및 시험과목의 지속적 조정과 개정

사회복지사업법의 사회복지사 자격제도 관련법령에 나와있는 이수과목과 시험과목은 지속적으로 조정되고 개정되어야 하고 법령개정 작업도 신속하게 이루어져야 한다. 다행히 이수과목은 시행 규칙에 시험과목은 시행령에 있기 때문에 개정이 비교적 쉬운 편이다. 문제는 이들이 법정과목이다 보니 시행을 위해 일정기간의 경과 조치가 따르게 된다는 것이다.

현재의 최소전공학점제 하에서는 사회복지학 교과과정이 사회복지사업법의 필수(10과목)와 선택(20과목 중 2과목) 이수과목 중심으로 편성될 수밖에 없고, 필수(6과목)와 선택(16과목 중 2과목)으로 되어있는 국가시험과목에 더 큰 관심과 역점을 두지 않을 수 없는 형편이어서 사회복지학 교육의 파행을 초래할 수도 있다.

사회복지학 교과과정이 변화하는 시대적, 사회적 욕구에 민감하게 반응하기 위해서는 이수과목과 국가시험과목을 묶거나 바꿀 수 있어야 한다. 지난 번 국가시험 출제를 하면서 출제위원들이 공통적으로 느낀 문제는 특히, 선택과목 때문에 시험과목이 너무 많다는 것이며, 필수과목간, 선택과목간 그리고 필수 선택과목간에 그리고 선택과목들간에 내용중복이 많은 과목들이 적지 않아서 과목 통합등을 통한 축소조정이 필요하다는 것이었는데 이는 이수과목 조정과도 연계되는 문제이다. 금년 6월에 여성플라자에서 교육협의회, 복지사협회, 학회 공동으로 사회복지사 자격제도 및 국가시험제도 개선방안에 대한 대토론회를 연 바 있는데 이 때에도 이와 같은 문제점들이 지적된 바 있다(양옥경, 2003 참조).

이와 같이 법정 이수과목과 시험과목의 끊임없는 조정을 통해, 법령에 끌려다니기보다 법령을 끌고 가는 사회복지학 교육이 됨으로써 사회복지학 교육의 정상화를 기하는 것은 물론 사회복지학의 정체성 확립에도 기여할 수 있을 것이다.

여기에서 대학원의 법정 이수과목(필수 6과목 이상과 선택 2과목 이상. 단, 대학에서 이수한 교과목을 포함하되 대학원에서 4과목 이상을 이수)에 대해 생각해 볼 필요가 있는데, 대학원 교육의 정상화를 통한 교육정체성 확립을 위해 대학원(석사)의 법정 이수과목(필수 6과목

과 선택 2과목)에 대한 개정이 필요하다. 우선, 학부 비전공자의 경우에 실습과목을 이수하지 않아도 졸업을 할 수 있게 되어 있으며, 3학점 단위과목의 경우 법정 이수 8과목만 이수하면 졸업이 가능하고 특히, 행정대학원의 경우 16학점만 따면 (2학점 단위과목) 졸업이 가능해서 나머지 8학점을 행정학 계통의 과목으로 대체하고 있다보니 사회복지학 교육이 잘못 이용되고 있으며 사회복지학의 정체성을 훼손하고 있다. 그래서 교육협회의 교과목지침서에서는 필수 7개, 선택 2개, 실습 1개 과목 이상의 이수를 요구하고 있다. 다행히 사회복지학 교육이 정상화되어 있는 주간대학원이나 특수대학원들은 학부 비전공자에게 보충과목 등의 이수를 요구함으로써 실습(필수)을 포함한 학부의 14과목을 대부분 이수시키고 있다.

앞으로 법령을 방지하여 사회복지학 교육의 정체성을 훼손하지 않도록 하기 위해 대학원 법정 이수과목(학점)은 학부에서 사회복지학을 전공한 자와 전공하지 않은 자를 엄격히 구분해서 이수과목을 요구해야 하며 비전공자에게는 실습을 포함해서 학부의 14과목 요건을 보충과목 이수 등을 통해 반드시 채우도록 해야 한다. 법정 이수과목과 시험과목의 조정 때 현장 실무자의 의견 수렴은 필수적이다.

## 2. 학부의 분화전공 설치지양과 교육사각지역의 해소

4년제 대학 수준에서 이동복지, 노인복지, 장애인복지 등과 같은 학과나 전공의 분화 설치가 바람직한가에 대해 의문을 제기해야 한다. 2년제 대학은 준전문가 양성기관으로서 그리고 대학원은 고급전문가 양성기관으로서 분야별, 문제별, 방법별로 학과나 전공을 설치하는 것을 현장이 요구하고 있거나 전문성과 정체성 제고수단으로 필요한 것일 수 있다. 그러나 4년제 대학은 일반 사회복지사(generalist) 양성기관으로서 장차 고급전문가가 되기 위해 철저한 기초를 쌓아야 하는 과정이다. 이 과정은 기술자(technician)나 고급전문가(specialist)를 양성하기 위한 것이 아니라 현실이해와 현실극복의 총체적 기초를 튼튼하게 놓기 위한 교양 있는 기초 전문가를 양성하는 것이다.

그렇기 때문에 4년제 대학에서 다양한 사회복지 관련학과나 전공을 설치하는 것은 일반수준의 사회복지사를 양성한다는 교육목표에 어긋날 뿐 아니라 기술자도 아니고 고급 전문가도 아닌 어정쩡한 인력을 양성하는 오류를 범할 수 있어서 해당인력의 장기적인 전문적 성장과 발전을 저해할 수 있다. 결국 이와 같은 학과나 전공의 분화현상은 사회복지 교육과 실천의 전문적 정체성 확립에 저해요인이 될 수도 있음을 간과해서는 안 된다. 이 견해는 그간의 학과나 전공의 분화설립이 사회복지학문이나 교육의 전문적 정체성 확립을 의도적으로 경시한 것이 아니라 오히려 그것을 제고시키기 위한 수단이었을 수도 있었음을 인정하면서 개선되는 것이다.

전술한 사회복지 교육기관 현황에서 살펴본 바와 같이 인천에는 인하대 행정대학원에 사회복지학 전공이 하나 있는 것 외에는 대학과 전문대에 사회복지학과나 전공이 전혀 없다. 그간 영남지역에 비해 상대적으로 교육기관이 적었던 호남지역에서 최근 사회복지학과나 전공

이 정규 고등교육 기관들이 급격히 증가함으로써 어느 정도 균형을 유지하게 되었다. 그러나 부산시 다음으로 인구가 많은 우리나라 제3의 대도시인 인천시에 4년제와 2년제 대학 모두에 사회복지학과나 전공이 하나도 없다는 것은 지방화시대의 지역간의 균형적인 사회복지 발전을 위해서 커다란 문제가 아닐 수 없다. 오늘날 특정 지역사회의 균형적인 발전을 위해서 사회복지의 발전은 필수적이다 그러나 사회복지의 발전을 위해서는 복지인프라인 전문인력의 양성이 필수적이다. 이 논리는 특정지역 차원과 마찬가지로 전국 차원에도 적용된다. 사회복지 전문인력 양성 고등교육기관은 전국적으로, 교육수준별로 골고루 설립되는 것이 바람직하다. 육심 같아서는 전국의 모든 지역들(시나 도)내의 국립이나 시립 또는 도립대학들 중 최소한 하나에는 사회복지학과나 전공이 있었으면 한다. 그 까닭은 사회복지 전문인력을 키우겠다는 정부의 의지가 간접적으로라도 반영됨으로써 국가의 사회복지 책임과 국민의 사회복지 인식에 긍정적으로 작용할 수 있기 때문이다.

### 3. 학과(전공) 명칭의 통일

학과나 전공명칭은 통일되어야 한다. 전국의 4년제 대학중 2개교를 제외하면 모두가 사회복지학과나 전공이며 2년제 전문대는 모두가 사회복지과이다. 물론, 사회복지와 사회사업의 개념상의 차이나 미국을 비롯한 서구의 다양한 학과 명칭등을 고려한다면, 학과나 전공 명칭의 통일은 사회복지학 교육의 확실성과 경직성을 주장하는 것일 수도 있다.

그러나 우리 국민들은 아직 사회복지학문이나 사회복지사의 전문성에 대해 잘 알지 못하거나 알아도 오해를 하는 사람들이 많다. 따라서 우리의 학문적, 실천적 전문성을 보다 빠르게 국민들에게 알리는 일은 우리 학문과 실천의 보다 빠른 사회적 재가획득과 위상제고에 필수적이다. 그러나 국민들에게 사회복지학과나 전공이 사회사업학과나 전공과 개념차이 때문에 교육역점이 다를 수 있으며, 현실적으로는 똑같은 교육목적과 교과과정으로 똑같은 사회복지사를 배출하고 있다는 사실을 보다 잘 설득시키는 일은 그렇게 쉽지만은 않다고 본다. 차라리 사회복지학과나 전공으로 명칭통일을 해서 단순화시키는 것이 대국민 홍보와 정체성 확립에 유리할 것이다. 의학, 간호학, 약학, 법학의 학과나 전공으로 명칭이 통일되고 있는 것은 국민들에게 불필요한 혼란을 방지시켜 주고 있다.

### 4. 충실한 개론강의

사회복지학개론 강의는 보다 충실하고 효과적이어야 한다. 개론서는 총론서로서 특정 학문의 전체적 윤곽 즉, 숲을 보여줌과 동시에 그 학문의 각론서들 즉, 나무들에 대한 길라잡이 노릇을 한다. 개론서는 특정 학문의 구성 주제와 내용 및 범위를 압축, 요약해 보여줌으로써 그 학문의 정체성을 좌우하는 핵심 요체가 된다. 따라서 사회복지학의 정체성 위기와 도전에 대응하는 방안의 하나로 현재의 제각각이고 산만하기까지한 사회복지(학)개론서를 사회복지

학자들과 실무자들의 논의와 합의를 거쳐 일관성 있는 종합과학적 응용실천학문서로서의 사회복지학개론서로 완성하는 작업일 것이다(개론서 분석에 대해서는 최원규, 1995와 김용일, 2003a 참조).

사회복지학은 개념적으로 볼 때 제도론이며 사회사업학은 전문직론이다. 본인은 제도론과 전문직론이 잘 섞여진 학문이 우리나라의 사회복지학이기를 바란다. 따라서 우리나라의 사회복지학은 경제학과 경영학, 회계학, 그리고 보건(건강)학과 의학, 간호학, 약학처럼 제도론과 전문직론이 엄격히 분리되어 있는 학문 분야에서 동일시 대상을 찾기보다는 법학이나 신학처럼 제도론과 전문직론이 함께 논리적, 체계적으로 이론화되어있는 학문분야에서 동일시 대상을 찾기를 바란다. 실제로 Zastrow(2000)는 사회복지를 사회제도의 하나로 정의함과 동시에 학문(academic discipline)으로도 정의하면서 이 학문에서 교육훈련을 통해 사회복지사를 양성한다고 했다.

이와 같이 사회복지학의 정체성 확립에 중요한 사회복지학개론은 바르게, 충실하게, 그리고 효과적으로 학생들에게 가르쳐져야 하며 이를 위해서는 오랜 경력과 상당한 연구업적 및 다양한 사회복지 현장 경험을 골고루 갖춘 노련한 교수가 가르치는 것이 바람직할텐데 현실은 그렇지 못한 경우가 많은 것 같다. 이는 개론 수강생수의 과다, 전임교수 부족, 개론의 중요성 인식부족 등에서 기인하는 것이기는 하지만 시간강사 특히 경력이 부족한 젊은 강사들에게 개론강의를 위촉하는 경향은 지양되어야 할 것이다. 주로 저학년에서 가르쳐지는 사회복지학개론 강의가 충실하고 효과적일 때 보다 우수한 인력들이 사회복지학에 진지한 관심을 갖고 학습동기화 됨으로써 우수한 현장의 사회복지사와 학문 후속세대를 확보할 수 있는 계기가 되고 이는 사회복지학의 학문적 성장과 발전에 기여해서 결국 정체성 확립에도 공헌하게 되는 것이다.

## 5. 사회복지 의식화 교육의 필요성

사회복지 학문, 교육, 현장이 경험하고 있는 위기와 도전, 제반 문제와 과제들에 대한 저학년 때부터의 의식화 교육이 필요하다. 이와 같은 교육을 통해 자기를 알고 사랑할 수 있게 되며, 사회문제들에 대한 이해와 극복방안에 대한 시각을 넓힐 수 있고, 사회구성체들과 사회복지구성체들간의 역할관계를 파악함으로써 민감하고 신속한 대응자세를 배울 수 있으며, 사회복지학 전공 학생들이 감상주의에서 비롯된 선한 의지와 이타행동에 대해 언젠가 냉소주의로 돌아서서 결국 모든 사고와 행동들이 점점 더 많은 거품에 휩싸이게 되는 것을 방지시켜 줄 것이다.

장차 뚜렷한 가치관과 사명감, 이성과 감성이 조화된 전문성, 숲과 나무를 구별하고 통합적 시각과 접근을 구사하는 전문가 양성에 이와 같은 예비 사회복지사때 부터의 의식화 교육은 필수적인 것이라고 생각한다. '98년에 우리는 가정학계로부터 거센 도전을 받았고 금년에는 도전의 전략과 강도가 보통 위력적인 것이 아니다. 교수와 실무자도 그렇지만 특히 학생들



은 이와 같은 사실에 대해 전혀 모르고 있거나 잘 모르고 있다. 이것은 그간의 교육이 지식과 기술교육에만 치우쳐 사회와 사회복지계 및 전문직의 문제의식화 교육을 외면했기 때문일 수 있다. 실제로 이와 같은 교육은 반드시 정규 교과과정만을 통해 이루어져야 하는 것은 아니며, 학생들의 여러 가지 행사, 특강, 교수와 학생간의 비공식 모임등이 활용될 수 있다.

## 6. 사회복지사업법령의 내용과 개정에 신속한 대응

사회복지사업법 그 자체는 물론, 시행령과 시행규칙의 개정에도 민감하게 대응해서 제2조(정의)에 포함되어 있는 법률들(14개)의 문제와 대상들에 대응할 수 있는 사회복지사가 될 수 있도록 필요한 교과목이나 교육내용을 정규 교육과정과 평생교육과정에 반영해야 한다. 이 법에서는 사회복지사업의 범위를 제2조(정의)를 통해 밝히고 있으며, 또한 이 사업 수행인력으로서의 사회복지사 자격을 규정함으로써 의료법과 유사한 성격을 갖고 있다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 사회복지학과와 실무계에서는 일부 법령에 대해서 주어진 권한을 행사하겠다는 목소리도 내지 않을 뿐 아니라 권한을 효과적으로 행사할 수 있는 교육훈련도 시키지 않고 있으며 이 법에서 제시하고 있는 사업들 중 일부에 대해서는 무감각하거나 무시하고 있는 형편이다.

이와 같은 교과목을 개설하는데 있어서는 학부의 경우, 이해 중심의 교양과목에, 비교적 융통성이 있는 대학원에서는 개입 중심의 전공과목에 개설함이 바람직하고 동시에 사회복지사협회에서도 직접 또는 위탁등을 통해 교육훈련이 이루어져야 한다. 복지사협회와 교육협의회의 끊임없는 의사소통과 협력의 필요성이 여기에 있다.

## 7. 평생(사회)교육제도의 확립

사회와 학문의 변화에 따른 기존의 정규교육의 사각지대를 보충하기 위해 재·보수교육이 지속적으로 이루어질 수 있도록 다양한 평생교육제도의 확립이 요구된다. 대학교육협의회와 사회복지사협회는 평생교육과정에서 어떤 부분을 어떻게 분담할 것인가를 합리적으로 협의해야 한다. 아무래도 대학교육협의회는 정규교육 때문만이라도 할 일이 많고 바쁠 것이기 때문에 재·보수 교육쪽은 사회복지사협회가 보다 많은 책임을 져야 할 것이다. 대학의 교수나 현장의 고학력실무자들은 물론 사회복지교육을 실시하고 있는 대학의 평생교육원도 사회복지사협회가 활용할 수 있는 훌륭한 교육자원이 될 수 있다.

이와 관련하여 교육개혁이 지향하는 사회교육(평생교육) 제도로서의 사이버대학과 학점은행제는 경제사회적 불리한 조건 때문에 기회를 상실했거나 현실적으로 학습욕구가 절실한 사회인들을 위한 제도로서 우리가 추구하는 사회정의 가치에도 부합되며 교육선진국들에서도 채택되고 있는 제도이다. 지극히 보수적인 사법제도와 의료제도의 교육개혁도 교육기회의 공평성과 성숙하고 다기능적 전문가 양성 차원에서 강력하게 거론되고 있는 시점에서 우리도

보수적인 자세를 견지할 필요는 없다고 본다(김용일, 1998).

기존의 보건복지부 주관의 단기양성과정은 3급만을 양성하고 정규교육기관으로서의 대학과 사회교육기관으로서의 사이버대학과 학점은행제가 양성과정을 대체함이 바람직할 것으로 판단된다. 물론, 장기적으로는 법률개정을 통해 3급을 없애는 것이 필요하다. 현재 학점은행제는 교육부의 강력한 지도감독과 도입기관의 헌신적 노력으로 정규대학 교육과 다를 바 없게 그리고 어떤 면에서는 보다 충실하게 이루어지고 있다. 그러나 이미 시행되고 있는 사이버대학의 사회복지학 교육은 상당한 보완노력이 필요하다고 본다. 이는 초기에 필요한 상당한 투자가 제대로 이루어지기 어렵기 때문이고 사회복지학의 실천성과 전문성은 교수와 학생간의 대면관계 속에서 인격적 교류와 도제적 엄격성을 통해 완성될 수 있는 측면이 있기 때문이다. 그런 의미에서 독학사제도는 절대로 수용해서는 안된다.

## 8. 교육평가 결과의 활용범위 확대

전재일 등(1995)의 대학 및 대학원의 사회복지학과 평가인정기준 항목개발 연구를 기점으로 하여 작년 말에 실시된 한국대학교육협회의 전국대학 사회복지학과나 전공에 대한 학부·대학원 평가 항목은 정성과 정량 평가를 포함하는 비교적 포괄적이고 구체적인 것들이었다(가톨릭대학교, 2002 참조). 사회복지학의 정체성 확립과의 관계에서는 평가영역, 평가부문 항목수와 가중치등에 걸쳐 논란의 여지가 없는 것은 아니지만 비교적 잘된 평가지침이었다고 생각한다. 문제는 우리나라의 평가가 미국의 사회사업교육협의회(CSWE)처럼 학과나 전공의 개설을 인가하거나 취소할 수 있는 권한이 전혀 없다는데 있다.

현재 한국대학교육협회의 평가에 사회복지대학교육협의회의 목소리가 비교적 많이 반영되어 있는 것으로 알고 있다. 앞으로 평가결과가 대학의 사회복지교육 프로그램에 대한 국가의 지원을 도출하고 특히, 시정조치들에 대한 직, 간접 압력 효과가 있도록 다각적인 노력이 필요하며 더 나아가 교육인적 자원부터 대학 사회복지 프로그램 인가기준 및 취소 기준에도 강력한 영향력을 행사할 수 있도록 현명한 전략과 저돌적 추진이 필요하다.

## 9. 사회복지대학 교육협의회와 사회복지협의회의 정상화

사회복지대학교육협의회는 숙원사업이던 보건복지부 등록 사단법인이 되었다. 우선, 교육협의회는 사단법인의 기능과 역할을 제대로 수행할 수 있는 제정, 인력을 확보해야 한다. 아울러 이제야 말로 협의회에 2년제 대학분과, 4년제 대학분과, 대학원 분과, 평생교육원 분과를 두어 수준별로 차별화된 사회복지학 교육의 목적, 교과과정, 교수방법, 교수자격 등에 대한 철저하고 심도 있는 평가와 연구를 통해 교육기관 수준별 사회복지학교육 차별화는 물론 표준화를 위해 노력해야 한다.

또한 미국의 경우처럼 독립적인 권한은 없다고 하더라도 보건복지부와 교육인적자원부와

의 제휴와 협력을 통해 교육기관 인가기준을 만들고 이에 비추어 부실하거나 일탈적인 기준의 사회복지교육 대학들에 대해 통제와 제제도 할 수 있어야 하며 사회복지학이나 전공개설을 원하는 대학들의 인가작업에도 참여할 수 있어야 한다. 이를 위해 정부부처와이 효과적인 연계를 전담하는 분과위원회의 설치와 유급직원의 채용이나 교수들의 참여가 요청된다. 최근 교육협의회 정상화를 위한 기금모금, 실습기관 인증업무를 위한 연구, 복지사협회, 학회와의 협력하에 건강가정육성기본법등에 대한 주도적 투쟁등의 노력은 높이 살만하다.

그간 사회복지협의회는 사회복지대학교육협의회, 사회복지학회, 사회복지사협회간의 긴밀한 협력관계 과정에서 대부분 열외의 입장을 취해 왔다. 그러나 이와 같은 복지협회의 태도는 우리의 학문, 교육, 현장을 위해 분명히 바람직스러운 것이 아니다. 사회복지협의회가 아무리 관변단체적 성격이 있다고 하더라도 역사와 전통이 있는 대표적인 사회복지단체임에는 틀림이 없다. 따라서 사회복지계의 핵심인 학문, 교육, 현장을 위해 사회복지협의회도 한 목소리를 낼 수 있어야 한다. 결국 이곳에서 정상화라 함은 진정한 사회복지 구성성분들의 성장과 발전을 위해서라면 싫고 거북한 협력관계도 맺을 줄 알며 싫고 거북한 목소리도 서슴없이 함께 낼 줄 아는 사회복지협의회를 말한다. 이를 위해서는 높아졌다가 낮아질 줄 알고 이꼴다가 따라갈 줄 아는 사회복지협회의 합리적이고 겸손한 지도력이 필요하다.

## 10. 사회복지 조기교육의 필요성

우리나라 대학의 사회복지학교육계는 초·중·고생들의 연대주의 의식과 공동체 의식을 어려서부터 함양하기 위해 일본과 미국처럼 조기 사회복지 교육을 위한 노력을 경주할 필요가 있다. 이는 우리나라가 복지사회로 튼튼하게, 빨리 진입할 수 있는 인프라를 놓은 작업이며, 사회복지사가 학교세팅에 참여할 또 하나의 명분을 제공할 수 있고, 대학 진학생들의 진로지도 및 진학 상담에도 도움을 줄 수 있다. 사회복지 조기교육 교재개발 등의 작업은 이미 일부에서 이루어지고 있는 것으로 알고 있다. 따라서 반납했던 일반사회 과목의 교사자격증의 재발급 노력도 담당과목 명칭의 변경등을 고려하면서 재고할 수 있다. 어려서부터 특정 학문을 만나서, 사귀고, 알게 될 때 그 학문의 정체성은 더욱 뚜렷해질 수 있는 것이다.

## IV. 끝 말

지난 제1회 사회복지사 1급 국가자격시험 출제의 기본원칙은 모든 과목의 출제 문제가 사회복지사로서 현장에서 일할 때 반드시 알아야 할 지식과 기술을 출제하는 것으로 출제위원간에 합의된 바 있었다. 이것이 의미하는 바는 현장이 있어서 교육이 있고 학문이 있다는 논리를 뒷받침한다. 그러나 반대로 학문(academism)이 있어야 교육(professional socialization)이 있고 실무현장(professionalism)이 있다는 논리도 틀린 것은 아니다. 왜냐하면 부실한 학문은

교육자의 열등감과 소외감을 조성해서 교육을 실조화, 파행화시킬 수 있다. 이와 같은 교육을 받고 양성된 실무자들의 현장도 부정적일 수밖에 없기 때문이다. 전문직의 파생속성인 권위(authority) 즉, 현장실천가의 서비스가 얼마나 효과적인가, 믿을 수 있는가 하는 것은 사회적 재가나 윤리강령이라는 기본속성도 영향을 주지만 주로 학문(systematic theory)이라는 기본속성에서 도출된다는 관점은 학문의 우선성 견해를 지지해주며 수월성 필요를 제시해 준다. 그러나 학문과 현장의 가교노릇을 하는 교육은 특히, 우리 나라의 현실에서는 그것의 구조와 기능의 정상화와 수월성을 추구함으로써 학문과 현장 모두의 성장과 발전을 좌우하는 지렛대 역할을 해야하고, 할 수밖에 없다는 교육 나름의 목소리가 있다.

우리나라의 사회복지학은 사회제도로서의 학문(social welfare)과 전문직으로서의 학문(social work)을 모두 포함해야 한다. 이것은 우리 나라 고유한 역사적, 사회적 배경의 산물이다. 이제 와서 구태어 사회복지학에서 사회사업학을 독립시키는 것보다는 사회복지학을 제도론과 전문직론 모두를 포섭해서 소화한 학문으로 정착시키고 그 안에서 학문정체성을 찾는 것이 바람직하다고 본다. 이 과제 수행의 핵심 인력은 학자인 바 실제로 교수는 교육자와 학자가 중첩되어 있기 때문에 이 과제수행의 책임이 있을 수밖에 없다.

우리나라의 사회복지학 교육은 교육수준별 차별화와 연계화를 통해 교육의 정체성과 수월성을 확보하려는 노력이 필요하다. 다시 말하면, 사회복지학의 미시, 중시, 거시 또는 직접, 간접 접근법들의 교육 비중이나 내용의 교육수준별 차별화와 수준간 연계성을 고려한 교육수준별 표준화를 통한 교육은 다른 학문들과 고유하게 차별화 될 수 있음과 동시에 지극히 한국적일 수 있는 사회복지학의 넓이와 깊이를 가늠해줄 수 있을 것이다. 이와 같은 교육의 학문 정체성에 대한 기여는 또 다시 교육 정체성에 반영될 것이고 이렇게 해서 더 높아진 교육정체성은 또 다시 학문에 환류되어 학문의 정체성을 더욱 뚜렷하게 해줄 것이다. 이 과정에 실천현장은 필연적으로 참여하게 되어 있음으로써 현장실무자들의 책임의식과 긍지를 제고시키는 효과도 수반될 것이다.

어떻든 현재 우리 나라의 사회복지학 교육자들에게 사회복지학 학문과 실천현장은 또 다른 그러나 엄청난 사명감과 헌신성을 요구하고 있다. 윤혜미(1997)는 다음과 같은 표를 소개하면서 임상사회사업 교육자들이 발전시켜야 할 유형은 인간중심이 되어야 할 것으로 생각했다. 필자는 전술한 바대로 우리 나라의 학문을 사회복지학으로 정립시켜야 한다는 전제에서 우리 사회복지학 교육자들은 우리 학문의 포괄성, 다양성 등의 특수성 때문에 욕심을 내서 역점은 다소 다르다고 하더라도 교육수준별이나 교육대상별로 네 가지 원형과 유형 모두에 관심을 가질 필요가 있다고 생각한다.

우리와 같이 내외의 도전이 끊임없이 되풀이되는 현실에서 특히, 우리 사회복지교육자들은 어떠한 자세를 취하는 것이 슬기로운 짓일까? 학문과 교육의 정체성 확립이라는 이중책임을 지고 있는 사회복지학 교수들의 어깨는 더욱 무겁고 그래서 스트레스도 많다. 평소에 필자는 우리 학문과 교육 및 현장의 정체성 확립을 위해 和而不同的 자세를 주장해 왔다. 그러나 위기에 직면했을 때는 일치단결해서 전사의 격렬한 몸부림이 요구됨을 절실하게 느끼고 실행에

웁기기도 했다. 이 때 필요한 것이 뚜렷한 주적과 원근 개념 및 치밀한 전술과 전략이다. 지금이 바로 우리 교수들이 멀지않은 장래에 냉엄한 역사적 심판을 받을 수 있는 절박한 때일지도 모르겠다는 불안감을 감출 수가 없다.

<표 4>

교수의 원형	교육과정의 유형	내 용
원형 1 : 내가 알고 있는 것을 가르친다	교과중심	· 인간의 마음에 가치있는 것을 채워 넣음. · 주제내용에 대한 정보제공.
원형 2 : 나 자신을 가르친다	경험중심	· 학교/교사의 지도하에 학습자가 갖는 경험을 중시. · 훈련된 학자가 선택된 주제를 어떻게 다루는가를 교육.
원형 3 : 사고력을 단련한다	학문중심	· 지식의 구조와 학습하는 법을 가르침. · 인지발달을 강조.
원형 4 : 나는 학생들과 인간적으로 함께 일한다	인간중심	· 교육의 본질은 지식도 교과도 아닌 인간이라고 생각하고 완전한 인간발달을 강조. · 인지와 함께 비인지의 발달을 중시. 동기부여, 자부심.

다음의 글은 교육자로서의 사회복지학 교수는 어떠한 자세로 어떻게 가르치는 것이 바람직할가에 대해 다시 한번 생각해보는데 도움이 될까해서 감히 소개하는 화두로서 필자의 탈선벽의 산물이다. 오만함을 용서해 주기 바란다.

'Mediocre teacher tells. Good teacher explains. Superior teacher demonstrates. The best teacher inspires.'

'Small minds discuss people. Average minds discuss events. Great minds discuss ideas.'

## 참고자료

가톨릭대학교, 사회복지분야 자체평가연구위원회(2002), 자체평가연구보고서.

김상균 외(2001), 사회복지개론, 나눔.

김연옥 외(1997), '사회복지학사과정 표준교과과정 모형개발에 관한 연구', 한국사회복지(사업)대학협의회.

김용일 외(2003a), 사회복지학개론, 동인.

김용일 외(2003b), 사회복지수퍼비전론, 양서원.

김용일(2001), '글로벌 시대의 사회복지대학원 교육의 도전과 비전', 사회복지연구소·사회복지대학원 국제학술대회 자료집, 연세대학교.

\_\_\_\_\_ (1998), '교육제도 변화와 사회복지 전문교육', 한국사회복지(사회사업)대학협의회, 정기

총회자료집.

- \_\_\_\_\_ (1997), '사회복지교육의 정체성과 전문성', 한국사회복지(사업)대학협의회 연찬회 자료집. 가톨릭대학교.
- 김태성(1997), '사회복지학, 사회복지전문직, 그리고 사회복지교육제도', 사회복지연구 9호, 한국사회복지연구회.
- 김혜란 외(2001), '사이버 사회복지교육의 전망과 과제', 제 6회 한·미사회복지교육자 공동심포지움 자료집, 한국사회복지대학교육협의회.
- 박종우(1992), '한국사회복지교육에 관한 일고찰', 한국사회복지연구, 한국사회복지연구회.
- 송성자(1997), '미국의 최근 사회복지교과과정 변화동향', 한국사회복지(사회사업)대학협의회 연찬회자료집.
- 신성경(2001), 'The preparation of online course in cyber era : Pedagogical issues and developing course model', 제 6회 한·미사회복지교육자 공동심포지움 자료집, 한국사회복지대학교육협의회.
- 양옥경(2003), '사회복지사 1급 국가시험 개선방안, 사회복지사자격제도 및 국가시험제도 개선 방안대토론회 자료집, 한국대학교육협의회, 한국사회복지사협회, 한국사회복지학회.
- 윤현숙(1997), '사회복지교육의 발전 방향 : 실천현장분석', 사회복지연구 9호, 한국사회복지연구회.
- 윤혜미(1997), '변화하는 사회와 임상사회사업교육', 제4회 한·미 사회복지(사업)교육자 공동심포지움 자료집, 한국사회복지(사업)대학협의회.
- 이부덕(1997), '시대적 욕구에 대응하는 사회사업의 교과과정', 한·미 사회복지(사업)교육자 공동심포지움 자료집, 한국사회복지(사업)대학협의회.
- 이혜경(1995), '사회복지학의 정체성 : 사회복지학을 진단한다', 한국사회복지학회 춘계학술대회 자료집.
- 전재일 외(1995), '사회사업(복지)학과 평가기준에 관한 연구', 한국사회사업(복지)대학협의회 연찬회 자료집.
- 조홍식(2002), '사회복지학지침서 개정판을 발간하면서', 사회복지학교과목지침서, 한국사회복지대학교육협의회.
- 최원규(1995), '사회복지교육반세기의 최고 : 개론교과서 중심으로', 한국사회복지학회 춘계학술대회 자료집.
- 한국사회복지대학교육협의회(2002), 사회복지학교과목지침서(개정판).
- 한국사회사업(복지)대학협의회(1990), 협의회 연찬회 자료집.
- \_\_\_\_\_ (1993), 협의회 연찬회 자료집.
- 한혜빈(1992), '급진적 인본주의 시각에서 본 한국사회사업교육에 관한 연구', 이화여대박사학위논문.
- Bombyk, M.(1995), 'Progressive Social Work', NASW, Encyclopedia of Social Work(19th

edit), Washington, DC : NASW Press

Goldstein. H.(1981), 'Generalist Social Work Practice,' Gilbert. N. & Specht, H. (eds.)  
Handbook of the Social Services, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Reamer, F.G.(1999), Social Work Values and Ethics(2nd edit.) NewYork : Columbia  
University Press.

Specht, H. & Courtney, M.E.(1994), Unfaithful Angels, New York : Free Press.

Zastrow, C.(2000), Introduction to Social Work and Social Welfare, Belmont, CA :  
Wadsworth Publishing Company.