한국 공교육 미래방향 제안

이찬승, 허경철, 조난심, 이연선, 이승엽, 김태균

이 책을 펴내며

"사회에 나가 필요할 것 같지도 않은 과목을 왜 강제로 들어야 해요?"
"내가 공부를 하는 이유는 시험을 잘 보기 위해서예요."

위의 두 학생의 목소리는 현재 한국 공교육의 위기 상황을 잘 대변해 주고 있다. 이런 공교육의 위기를 해결할 수 있는 근본적인 방안을 연구하고 해법을 찾고자 교육 분야 공익단체 〈교육을 바꾸는 사람들〉과 부설 〈21세기교육연구소〉가 설립되었고, 설립 이후 자체 연구와 수많은 토론회를 통해 나눈 지혜를 바탕으로 자체 연구원들의 집필과 일부는 외부 전문가들에게 집필을 의뢰해 『한국 공교육 미래방향 제안』 2013년 버전을 펴내게 되었다.

사실 한국 교육 문제에 대해서는 모두가 전문가라 할 정도로 이미 우리는 현 위기와 원인을 나름 잘 이해하고 있다. 하지만 현재의 위기 상황을 어떻게 해결할 수 있는지에 대해서는 의견이 매우 분분하다. 그나마 제시되어 온 해결책들은 상당히 분절적이고, 말하는 사람이 지금 어디에 속해 있느냐에 따라 매우 다른 관점의 해법을 얘기하는 경우가 많다. 국가 역시 대부분 대증요법식, 분절적 개혁을 단행해 왔다. 그리고 그 결과 거의 모든 개혁들은 실패로 끝이 났고 오히려 혼란과 갈등만 야기하며 불평등만 강화하는 결과를 낳았다.

〈교육을 바꾸는 사람들〉은 현재의 교육 문제가 크게 두 가지라고 생각한다. 하나는 교사 주도의 피상적 지식 전달식 입시준비 교육으로 인해 교육이 본질에서 너무나 멀리 벗어났다는 점이고, 다른 하나는 교육 불평등이 심화되고 있다는 점이다. 그리고 만약 인과관계가 깊은 이 두 가지 원인이 잘 분석되고 실현 가능한 중장기적 대안을 찾는다면 나머지 문제점들은 단계적으로 해결되거나 완화될 것이라고 생각한다.

〈21세기교육연구소〉는 이 책을 기획할 때 두 가지에 중점을 두었다. 하나는 책 제목 『한국 공교육 미래방향 제안』이 암시하듯이 다가올 미래 사회의 특성과 교육 생태계의 변화, 미래 사회가 요구하는 역량, 미래학교에서의 교수법, 바람직한 평가의 미래, 미래의 교육 거버넌스 등을 살펴봄으로써 미래 한국의 공교육이 나아갈 방향을 찾고자 했다(1부).

다른 하나는 최근 약 30년에 걸쳐서 있었던 세계 교육개혁의 주요 사례 분석을 통해 교육개혁의 트렌드와 교훈을 도출하고, 최근 몇 년 동안 세계의 주요국들이 단행했던 교육 개혁의 실패와 성공 사례의 분석을 통해 한국 교육개혁에 참고할 교육개혁의 원리와 시사점을 얻고자 하였다. 이어서 이 시사점들을 바탕으로 제4의 길(The Fourth Way)을 향한 한국의 미래 공교육 4단계 진화 시나리오를 작성해 보았다(2부).

아직 부족한 부분이 많이 있을 것이다. 이에 대해서는 더 많은 연구와 토론회, 심포지엄 개최를 통해 보완해 나가면서 매년 새로운 개정판을 낼 예정이다.

이 책이 나오기까지 함께 토론회, FGI 등을 진행하면서 열심히 연구해주신 〈21세기교육연구소〉의 이연선 연구원, 이승엽 연구원, 김태균 연구원, 그리고 허경철 박사님과 조난심 박사님께도 감사를 드린다.

이 책이 한국의 미래 공교육을 재설계하는데 참고가 되길 바라며…

2013년 4월 교육을 바꾸는 사람들 대표 이찬승

목차 Contents

1부

Chapter 1 급변하는 사회와 교육 생태계 | 이연선 (교육을 바꾸는 사람들 선임 연구원)

12 1. 세상은 지금 거대한 혁명 중
29 2. 새로운 교육 생태계가 오고 있다.
37 3. 달라진 학습자와 새로운 학습생태계

Chapter 2 미래학교에서의 교육내용

2-1. 미래학교, 무엇을 가르칠 것인가? | 조난심 (한국교육과정평가원 선임연구위원)

64 1. 미래학교에 대한 전망
74 2. 미래학교 교육과정의 인간상과 교육 목표
90 3. 미래학교 교육과정의 구성과 조직
102 4. 미래학교의 맞춤형 교육과정 구현

2-2. 미래학교에서의 교육내용: 21세기 역량 중심 | 이승엽 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

124 1. 21세기 역량이란 무엇인가?
140 2. 21세기 새로운 역량 프레임워크
174 3. 역량중심 교육과정으로

Chapter 3 미래학교에서의 교수방법: 21세기 역량 중심 | 이연선 (교육을 바꾸는 사람들 선임 연구원), 이승엽 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

226 1. 21세기 역량, 어떻게 가르칠 것인가?
232 2. 21세기 역량 교수법의 구체적인 몇 가지 예

Chapter 4 바람직한 평가의 미래 | 허경철 (전 한국교육과정평가원 수석연구위원)

260 1. 교육평가의 세계적 변화 추세
278 2. 미래학교 교육내용으로서의 역량, 어떻게 평가할 것인가?
292 3. 우리나라 미래 교육평가의 방향

Chapter 5 미래의 교육거버넌스 | 김태균 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

306 1. 교육거버넌스에 대한 개념 및 선행연구
321 2. 국가수준 교육거버넌스로서의 국가교육위원회
329 3. 미래 교육거버넌스 구축을 위한 교육자치
341 4. 미래 교육거버넌스의 방향 탐색 및 선결과제

Chapter 6 바람직한 미래학교 상상 | 이연선 (교육을 바꾸는 사람들 선임 연구원)

352 1. 바로 보자, 한국교육!
360 2. 2030년, 미래의 학교는 어떤 모습일까?
368 3. 바람직한 미래학교 상상

2부

Chapter 7 한국 공교육 미래방향 제안 | 이찬승 (교육을 바꾸는 사람들 대표)

396 1. 한국 공교육의 위기 진단과 해결 방안
455 2. 세계의 공교육 개혁 트렌드
498 3. 미래학교 탐색
535 4. 한국 미래 공교육이 나아갈 방향

1부

Chapter 1

급변하는 사회와 교육 생태계

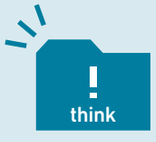
이 연 선 (교육을 바꾸는 사람들 선임 연구원)

1절 세상은 지금 거대한 혁명 중

2절 새로운 교육 생태계가 오고 있다.

3절 달라진 학습자와 새로운 학습생태계

1절 세상은 지금 거대한 혁명 중



생각해봅시다!

- 미래 사회는 어떤 모습일까?
- 교육자로서 우리가 가장 주목해야 할 미래사회–기술변화는 무엇일까?
- 미래 사회는 우리 아이들에게 어떤 생각과 역량을 요구할까?

학부모, 교사, 교육정책당국, 일반시민들에게 묻는다. 여러분들은 2020년, 2030년 우리의 아이들이 살아갈 미래에 대해서 어떻게 상상하고 있는가? 디지털 및 새로운 커뮤니케이션 기술의 혁신 덕분에 우리는 글로벌 소셜네트워크 시대에 살게 되었다. 우리는 네트워크를 통해 음악 • 동영상 • 영화와 같은 문화, 의학 • 건강 • 여행정보 등의 생활지식 그리고 전문지식들을 관심과 필요에 따라 손쉽게 공유한다. 다른 사람, 다른 세계와 연결되는 속도가 빨라졌고, 정보나 지식 혹은 상품을 소유하지 않고 공유하는 시대로 점점 변해가고 있다.

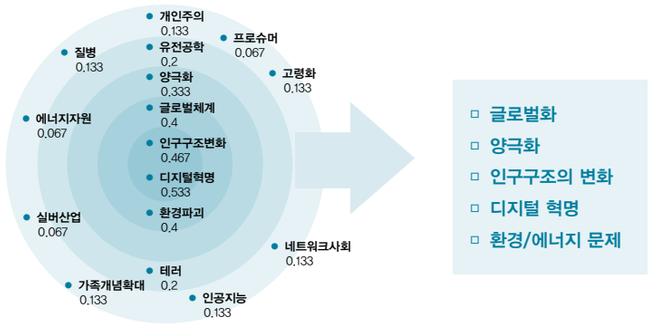
오늘날 인터넷 상의 개방적인 소셜네트워크에 활발하게 참여하는 수많은 20대에서 30대의 젊은이들은 수직적이며 폐쇄적이고 소유권 중심의 사고방식에 잘 견디지 못하며 수평적이며 투명하고 공유중심의 개방된 사고방식에 더 익숙하다. 이들이 속해 있는 네트워크 커뮤니티에서는 연령, 직업, 성별, 학벌 등에 따른 구분이 거의 없거나 적다. 또한 지식이나 정보, 혹은 특정 능력을 보유하고 공급하는 것을 상품가치로 활용하기보다는 이를 표현하고 공유하는 일에 점점 더 몰두한다. 10대의 아이들은 자신이 만든 음악, 악기를 연주하는 모습, 춤추는 모습을 실시간으로 인터넷에 올린다. 같은 취미나 관심사를 가진 사람들은 커뮤니티를 만들고 모여 자신의 정보와 능력을 나누고 함께 성장한다. 과거에는 책을 통해 지식과 정보를 얻고 이용하는 것이 더 큰 자산이었다면 지금 자라나는 디지털 세대의 아이들에게는 더 많은 글로벌 네트워크에 적극적으로 접근 • 참여하는 것이 더 가치 있는 일이 되고 있다. 글로벌 소셜네트워크는 디지털 세대의 아이들에게 그들이 가진 창조적 자본들을 공유하는 장을 마련해주고 있다. 이제 아이들은 그 속에서 놀고 배우며 성장한다.

Rifkin(2012)은 커뮤니케이션과 녹색에너지를 기반으로 하는 3차 산업혁명이 사유재산 중심의 부축적을 강조하는 고전 경제이론과 전혀 다른 생물학적 욕구를 이끌어 낸다고 하였다. 분산과 협업이 특징인 소셜네트워크에 활발하게 참여하는 젊은 세대들 사이에서 소유권에 대한 태도가 변하면서 새로운 욕구가 생성되었는데, 그것이 '사회적 교류의 욕구와 공동체에 대한 추구'(3차 산업혁명, p.307)이다. 이와 같은 욕구들이 자생적으로 충족되고 있는 예들이 위키피디아, 지식검색서비스 등의 개방적 형태의 집단지성(Collective Intelligence) 발현 공간들이다. 몇 년 전까지만 해도 집집마다 있었던 두꺼운 백과사전은 위키피디아와 같은 온라인 정보공유지에 자리를 내어주고 지금은 폐품이 되어버렸다. 트위터와 페이스북은 개인의 정보를 생산하고, 퍼뜨리는 정보 공유의 장(platform)이자 초대와 유인의 장(invitation)으로 디지털 세대의 사회적 교류에 대한 욕구를 반영함과 동시에 충족시켜주고 있다(Facer, 2011). 이와 같은 다양한 형태의 소셜네트워크를 통한 정보와 지식의 자유로운 거래는 고전경제이론 개념인 '판매자와 구매자'의 수직적 관계에서 '공급자와 이용자'로, 역할 구분을 점점 없애고 있다. 이처럼 미래에 디지털 세대의 아이들은 온라인상에서 하나의 공동체로 움직이게 될 것이다. 자신들의 자유로운 생각과 즐거운 노동을 무료로 공급하고 남의 노동을 무료로 이용하는 일이 일상화될 것이며 이러한 상호교류의 문화는 그들의 사고 양식과 삶의 방식에 민주성과 개방성을 부여하는 방식으로, 네트워크상에서 민주혁명을 불러일으킬 것이다.

구체적으로, 어떤 변화들이 우리들의 미래 삶에 어떤 영향을 주게 될까? 세계적으로, OECD, 영국과 미국 등 서구를 중심으로 테크놀로지 변화와 그에 따른 사회 • 경제 • 문화의 변화에 대한 다양한 예측들이 가설이나 시나리오의 형태로 쏟아져 나오고 있다. 공통적으로 그려내는 미래모습에는 기술변화에 따른 새로운 세대의 사고방식과 삶의 양식변화, 국가 간 인구이동과 무한한 정보이동으로 인해 경계가 사라지는 현상, 환경과 에너지 등 전 지구적 지속가능성의 문제 등이 포함된다. 과학기술정책연구원(2007)에서도 미래사회경제변화로 인한 미래 한국사회의 5개 이슈로 글로벌화, 양극화, 인구구조의 변화, 디지털 혁명, 환경/에너지 문제를 제안하고 있다.

급변하는 미래사회를 예측하는 일은 말 그대로 미래적 상상에 기반을 두므로 정확하게 예측하는 일은 불가능하다. 따라서 미래교육을 준비하고 예측할 때 '가상 시나리오'라는 말이 자주 사용된다. 영국 교육부산하 미래교육연구기관 Futurelab에서도 미래가설들을 발표하였다. 이 연구소와 아동학교가족부는 2007년 Beyond Current Horizons 팀을 구성하여 '사회기술변화에 따른 미래교육'을 주제로 2년

〈그림-1〉 한국 미래사회의 5대 주요 이슈[1)]



간 연구를 진행하였고 다가올 20년에 걸쳐 발생할 사회-기술변화를 9개의 가설로 제시하였다.

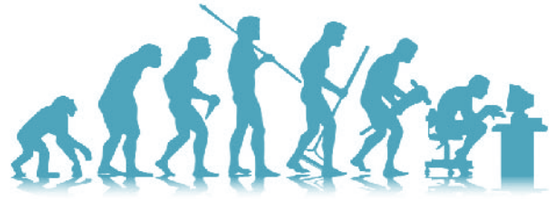
〈다가올 20년에 걸쳐 나타날 사회기술변화에 대한 아홉 가지 가설〉[2)]

- 상당히 증진된 컴퓨팅 기술이 아주 낮은 가격에 수요를 충당하게 될 것이다.
- 유비쿼터스 컴퓨팅과 디지털이 신체와 결합하는 변화가 있을 것이다.
- 원거리에서도 쉽게 대화 가능한 오디오-비주얼커뮤니케이션이 대중화될 것이다.
- 네트워크는 개인, 사회, 기관의 중요한 자본으로 존재하게 될 것이다.
- 생명과학의 발전은 예측불허하나 우리들에게 중요한 새로운 이야기들을 만들어 낼 것이다.
- 세계적으로 인구노령화가 올 것이다.
- 에너지, 미네랄 자원의 고갈과 기후 온난화는 중요한 문제로 남게 될 것이다.
- 극단적인 국가적, 세계적 불평등에서 출발하게 될 것이다.

한국과 영국 연구기관에서 제시한 위의 가설들은 다른 미래학자들과 연구소에서 발표한 시나리오들과 많은 부분 중복된다. 대부분이 미래사회를 예측하여 기술한(descriptive) 글들이다. 아이들과 부대끼며 하루하루를 보내는 교사나 학부모들 혹은 바람직한 미래교육정책을 상정해야할 교육관계자들에게 이러한 가설들은 현실적으로 와 닿지 않는다. 따라서 변화하는 미래사회의 주체로서 어떤 준비를 해야 하는지, 학교의 역할은 왜, 어떻게 바뀌어야 하는지에 대한 청사진을 나름대로 그리고 준비하기란 쉽지 않다. 본 절에서는 미래와 교육에 관심 있는 누구라도 미래사회에 대한 구체적 상상이 가능하도록 다각도에서 미래사회를 예측해보고자 한다. 테크놀로지혁명에 따른 사회변화가 미래사회의 많은 부분을 결정하겠지만, 테크놀로지 결정론(technological determinism, 기술발달이 미래 사회를 결정한다, Facer, Sandford, 2011. p.76)의 관점에서 출발하지는 않는다. 미래 아이들의 교육에 대한 열정과 관심이 있는 우리들이 주체적으로 미래교육을 상상해보고 실천하는데 꼭 필요하고 도움이 될 만한 사회변화를 아홉 가지 가설들로 알기 쉽게 제시하고자 한다.

1) 과학기술정책정보원 (2007). 미래경제사회 전망과 과학기술 비전.
2) Facer, K. (2011). Learning Futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

〈그림-2〉 인간과 도구의 진화

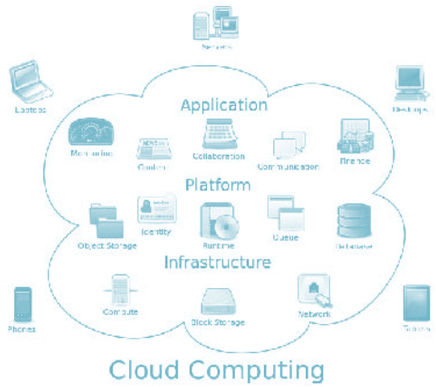


첫째, 유비쿼터스 컴퓨팅(ubiquitous computing)이 일반화되는 시대가 오면서 아이들은 네트워크 속에서 살아가게 될 것이다.

유비쿼터스란 '도처에 깔려 있다'라는 말로, 필요한 정보를 언제 어디서든 다양한 정보망을 통해 쉽게 접근할 수 있음을 의미한다. 따라서 유비쿼터스 컴퓨팅 시대란 언제 어디서든 어떤 사물을 통해서든 컴퓨터를 활용할 수 있게 되는 시대를 일컫는 말이다. 컴퓨터가 눈에 보이지 않지만 어디에서든 존재한다는 것이다. 인간의 컴퓨터 사용의 역사적 변천을 보면, 메인프레임을 갖춘 대형컴퓨터에서 소형의 개인PC로, 개인PC에서 네트워크 컴퓨팅(networked computing)으로, 네트워크에서 클라우드 컴퓨팅으로의 변화를 거쳐 왔다. 클라우드 컴퓨팅(cloud computing)[3)]이란 네트워크, 서버, 저장고(storage), 어플리케이션, 여러 다양한 서비스 등 언제든지 변경 가능한 컴퓨팅 자원을 인터넷 가상공간(공유저장고)에 저장해서 필요에 따라 편리하게 접근할 수 있도록 하는 방식을 의미한다. 클라우딩 컴퓨팅 기능이 모바일 폰으로 확장·분산되면서 최근에는 모빌라우드(Mobiloud)[4)]라는 신조어까지 생겨났다. 언제 어디서나 데이터 • 영상을 포함한 콘텐츠를 실시간으로 내려 받아 즐길 수 있게 됨으로써 유비쿼터스 컴퓨팅 테크놀로지는 개인PC 시대의 종언을 이끌고 있다. 이로 인하여 아이들은 스마트폰 하나로 다양한 네트워크와 가상공간에 접속하고 이를 끝없이 유지할 수 있게 되었다. 따라서 미래 아이들은 자신이 컴퓨터를 사용하고 있는지 인식하지 못하면서 네트워크 속에 접속된 상태로 살아가게 될 것이다.

3) NIST(National Institute of Standards and Technology) (2011). The NIST definition of cloud computing. U.S. Department of Commerce.
4) 스마트폰, 태블릿 PC 등이 주도하는 모바일(Mobile)이란 단어와 콘텐츠를 인터넷 가상공간에 저장해 내려 받는 클라우드(Cloud) 컴퓨팅이란 단어를 결합한 신조어. 출처: Naver 오픈국어사전

〈그림-3〉 클라우딩 컴퓨팅[5]



둘째, 클라우딩 컴퓨팅 기능의 확대로 정보를 수집하고 전파하고 유지하는 비용이 점점 더 낮아지면서 발생하는 다양한 변화와 문제들에 주목해야 할 것이다.

클라우딩 컴퓨팅 기능의 확대로 인하여 사람들은 저비용으로 언제든지 상당히 증진된 컴퓨터 사용능력을 갖추게 되고 이를 이용할 수 있게 될 것이다. 정보를 수집하고, 저장하고, 조작하는 비용이 급격히 낮아져 미래 사회에는 개인정보가 다양한 방식과 다양한 목적에 의해 수집되고 통용되는 시대가 올 것이다. 정보기록 및 저장시스템의 가격저하로 인해 사람들의 일상의 많은 세부 사항들이 기록 • 저장되는데 이러한 정보에는 신체적 정보 뿐 아니라 개인의 관심사, 인간관계 정보 및 온라인 대화내용 등도 포함된다. 정보를 쉽게 생산하고 저장하고 공유하는 일이 용이해지자, 사람들은 자신의 일상을 사진, 동영상, 글 등으로 데이터화하여 퍼뜨리는 일에 열중하기 시작했다. 2000년대 중후반에 우리나라에서 유행했던 개인 미니홈페이지인 싸이월드가 그 예이다. 싸이월드가 좁은 형태의 온라인 네트워크 역할을 했다면 트위터, 페이스북과 같은 글로벌 소셜네트워크 서비스들이 등장하면서 네트워크 공동체 속에 속해서 살아가는 것이 점차 하나의 놀이문화로 자리매김하고 있다.

다양한 형태의 수평적 검색엔진이나 페이스북과 같은 소셜네트워크 사이트 등은 우리들이 일하고 노는 방식을 바꾸어 놓고 있다. 소셜네트워크는 정보공유와 다른 사람들의 초대, 이 두 역할을 확보하면서 오픈 소스 플랫폼의 모든 영역에 걸쳐 지식과 정보를 나누고 끊임없는 창조와 혁신을 거듭하고 있다. 저명한 사회사상가 Jeremy Rifkin(2011/2012)[6]은 이러한 공간을 '분산과 협업 공간(Distributed & Collaborative Space, p.172)'으로 불렀다. 주목할 점은 미래의 아이들은 태어나면서부터 민주적이고 협업적 특성을 지닌 공간에 놓이게 된다는 점이다. 따라서 디지털 세대의 아이들이 경제를 이끌게 되는 미래사회에서는 분산적이고 협업적인 경제사회가 될 가능성이 높다. 협력경제에 맞는 교육시스템의 새로운 단장이 필요할 것이다.

네트워크 공간에 문제는 없을까? 개인정보를 기록하고 공유하는 디지털 공간이 확대됨에 따라 사이버상에서의 사생활 침해, 지식 및 지적재산권 등의 문제가 발생하고 있다. 해킹이나 컴퓨터 파괴프로그램(Malware) 등의 침투로 개인정보가 유출되고, 원치 않는 사이트에 강제 접속되거나 자신도 모르는 사이에 커뮤니티의 회원이 되는 등의 오염문제가 심각해 질 것이다. 위키피디아나 지식인 검색서비스와 같은 집단지성(Collective Intelligence)이 발휘되는 온라인 지식공유지가 확대되면서 지식공유지의 관리문제가 중요한 이슈로 남을 것이다. 또한 정보접근이 용이해지고, 정보생산의 장벽이 낮아지면서 누구나 지식을 (재)생산 • 유통하게 되자 지식의 질 관리가 어려워지고 있다. 정보나 지식 자체의 질이 낮아지게 되면 편리하고 정확해야 할 지식들이 순식간에 위험한 지식으로 변할 수 있다. 이러한 위험요소들은 우리가 예측하여 통제할 수 있는 것이 아니기 때문에 학교와 가정에서는 아이들에게 분별력, 책임감 그리고 멀티리터러시(multiliteracy)를 기를 수 있도록 환경을 마련해야 한다(Facer, 2011).

셋째, 첨단 디지털 공학과 생명공학의 기술융합이 가속화될 것이다.

인공지능, 유전공학과 디지털 혁명이 맞물리면서 디지털 기술과 인간신체의 결합이 가속화되고 있다. 이로 인해 인간신체기능은 우리가 상상할 수 없는 수준으로 무한 확대되고 있다. 이미 디지털 산물과 인간신체와의 결합은 현대의학기술의 발전과 함께 특정기계가 사람의 몸속으로 들어와 우리의 장기 일부를 대신하는 수준에까지 와 있다. 인공 관절이나 인공심장 등 사람의 신체 일부를 기계가 대신하게 된 것은 의학 분야에서 아직까지 고비용이긴 하나 환자들의 이용이 일반적 수준이다. 디지털 혁명으로 컴퓨팅 기능이 기계에 추가되면서 의학적으로 인간의 신체는 최첨단화되어 가고 있다.

신체와 테크놀로지의 결합은 최근 예술 분야로까지 그 범위가 확대되고 있다. 2009년 사고로 한쪽 눈을 잃은 스펜스는 미니어처 카메라를 이식하였다. 그의 눈이 새롭게 갖게 된 기능은 무엇일까? 바로 카메라가 갖고 있는 고유한 기능이다. 즉, 그는 카메라를 통해 그가 경험하는 일상과 주변 환경을 녹화·기록 할 수 있는 능력을 갖게 되었고 이같은 새로운 기능은 스펜서를 예술가로 만들어 주었다. 디지털 카메라의 기술진보와 함께 인간이 할 수 있는 일은 상상할 수 없는 수준으로 다양해 질 것이다. 이와 같이 테크놀로지의 변화는 다양한 방식으로 인간의 신체에 결합되어 인간의 의학적 욕구뿐 아니라 지적, 예술적 활동 등으로 확대될 전망이다(Facer, 2011).

5) 출처: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Cloud_computing.svg

6) Rifkin, J. (2011/2012). The third industrial revolution: How lateral power is transforming energy, the economy, and the world. (안진환 역, 「3차 산업혁명: 수평적 권력은 에너지, 경제, 그리고 세계를 어떻게 바꾸는가」 서울: 민음사).
저자소개: 과학과 기술의 발전이 경제, 사회, 환경에 미치는 영향에 대한 광범위한 연구를 진행하면서 미래사회를 3차 산업혁명이라는 새로운 패러다임으로 제안함.

〈그림-4〉 신체와 테크놀로지의 결합 (출처: BMEzine.com)



인간의 신체적 한계를 넘어서 인간과 기계의 경계선에 도전장을 내미는 또 다른 예가 '잊어버리지 않는 인간(The non-forgetting human)'이다(Facer,2011). 치매환자들은 SenseCam을 부착하고 다니며, 그들의 일상이 5초마다 기록되고 가정에서도 환자가 다니는 곳과 만나는 사람 등을 보고 알 수 있게 되었다. 또 다른 예로 몸에 기록센서 혹은 칩을 삽입하여 그 사람의 식습관과 행동패턴 등을 장기적으로 기록하여 그 사람이 20년 후에 걸릴 질병을 미리 예측하는 기술도 컬럼비아 대학의 생명의학연구에서 진행 중이다. 이와 같은 예는 디지털 기술과 의학기술의 융합으로 인간의 일상적, 신체적 정보를 언제 어디서나 측정, 수집하고, 데이터화되는 것의 시작을 보여준다. 사람들의 일상생활정보와 의학정보가 누적되어 있는 거대 데이터베이스가 구축되면서 병원뿐 아니라 다양한 기관에서 다양한 방식과 목적으로 정보들이 사용될 것이다.

미래사회에는 생물학적 존재로서의 인간의 기능이 예측 불가능할 수준으로 확대될 것이다. 따라서 정체성 고민과 함께 인간과 기계와의 상호관계성에 관심을 갖고, 인간의 존재조건과 기능에 대한 새로운 이해의 틀을 만들어 내고 넓히는데 상당한 시간을 보내야 할 것이다.

넷째, 미래의 아이들은 극단적 수준의 국가적, 세계적 불평등에서 출발하게 될 것이다.

능력 있는 소수의 사람들(Global talent)과 그 외 나머지 집단(The rest)에 속한 대다수의 사람들 간의 양극화현상은 심화될 것이다. 글로벌 경제격차가 심화되는 양극화 현상 속에서 특히 문제가 되는 것은 중간층이다. 나머지 집단에 속해 있는 사람들 중 중간층(The middle)에 많은 사람들이 몰려 있어 직업시장이 지나치게 경쟁적이게 되고 이들의 직업 보장이 점점 더 어려워질 것이라는 전망이다.

아래의 표에 각 집단에 속한 사람들의 특징이 자세히 나와 있다.

〈표-1〉 미래사회의 두 집단과 특징[7)]

집단		개별 집단의 특징
세계적으로 능력 있는 집단 (Global talent)		• 높은 수준의 교육을 받은 사람들이다. • 창의적인 전문직이다. • 소수의 사람들만이 속한다. • 국가 간의 경계를 벗어나 일한다. • 상당한 보수를 요구한다. • 국제적 이동성을 갖고 있다.
나머지 집단 (The rest)	저임금 노동자 (Low-wage labor)	• 낮은 기술의 직업영역에서 일을 한다. • 그 일에서 벗어날 기회가 거의 제공되지 않는다.
	중간층 (The middle classes)	• 분리된 기관에서 상당히 일상화된 임무들을 담당한다. • 높은 수준의 기술이 요구된다. • 저임금 시장에 갇혀 있다. • 이 집단에 속해 있는 사람들 간 경쟁이 치열하다. • 높은 수준의 의사소통능력, 팀워크, 개개인의 유능감이 요구된다. • 그러나 자율성은 거의 보장받지 못하거나 낮은 수준으로 보장받는다.

한국의 직업시장에서도 이러한 패턴이 점점 고착되고 있으며 그 속도는 점점 빨라지고 있다. 고학력 • 과다 자격증을 갖춘 대학졸업자들이 어려운 취업난 속에서 좁은 문을 두드리며 치열한 경쟁을 치르고 있다. 그러나 많은 대졸자들이 힘들게 들어간 직장은 다방면에서 높은 수준의 능력을 요구함에도 불구하고 저임금에 낮은 수준의 자율성을 보장받는 일들을 하게 되는 현상이 증가하고 있다. 어떠한 직업군이 여기에 속할까? 해야 할 일은 더 복잡해지고 많아지고 있으나 일상적인 업무처리는 컴퓨터 시스템화 되어 가고 있는 대부분의 직장들이 그 예가 될 것이다. 대졸자 뿐 아니라 국내외 석 • 박사급 인력의 배출 급증으로 인한 연구직 역시 유능한 저임금 노동시장에 포함되어 가고 있다.

문제는 학교와 교육 그리고 취업과의 연계에 있어 갈등이 지속된다는 점이다. 높은 대학등록금과 교육투자 회수에 대한 불신이 사회적으로 팽배해지면서 중산층 학생들의 저항이 증가하게 될 것이다(Facer, 2011). 대학과 대학생들이 직면한 것처럼 보이는 이 문제는 결국 사회적 문제로 연결된다. 국내경쟁력을 갖추지 못한 대학들은 출산율 감소와 맞물려 학생유치가 어려워질 것이고 학비를 내지 못하는 대학생들은 학교를 중도포기하거나 여러 가지 방식으로 주체적 대응을 하게 될 것이다. 한국에서도 반값 등록금 투쟁이 2011년 하반기에 국가전체를 뜨겁게 달구었고 대학생들이 높은 등록금과 생활비를 견디지 못해 고금리의 대출을 이용하고 빚을 갚지 못하는 일들이 빈번하게 발생하여 사회적 문제가 되고 있다.

7) Facer, K. (2011). Learning futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

또 하나, 해외 명문대 출신의 영어의사소통능력이 탁월하며, 다국적기업이나 벤처기업 등 창의적 전문직에 종사하는 집단들과 국내의 고학력자들 간의 글로벌 교육양극화 및 소득양극화는 미래사회에 결국 지역양극화, 기업양극화와 맞물리게 될 것이다. 2001년 미국 대기업 CEO의 보수를 조사한 결과, 이들은 일반 사무직 노동자들 평균임금의 531배에 가까운 돈을 벌어갔다(Kristof, 2010). 1980년에 그 격차가 42배였음을 감안할 때 사회에서 생산된 잉여 부의 축적은 갈수록 상위 5% 내외의 부유층에게만 돌아감을 알 수 있다. 미래사회가 부의 독점경제가 아닌 협업경제로 가기 위해서는 벌어지는 격차에 대해 관심을 갖고 미래경제를 중재하는데 이바지할 수 있는 학교와 학생들의 역할에 대해 논의가 이루어져야 할 것이다. 따라서 미래 학교는 지속가능한 경제와 사회를 지향하는 미래를 위한 실험실(Facer, 2011)로서의 역할을 고민해보아야 할 것이다.

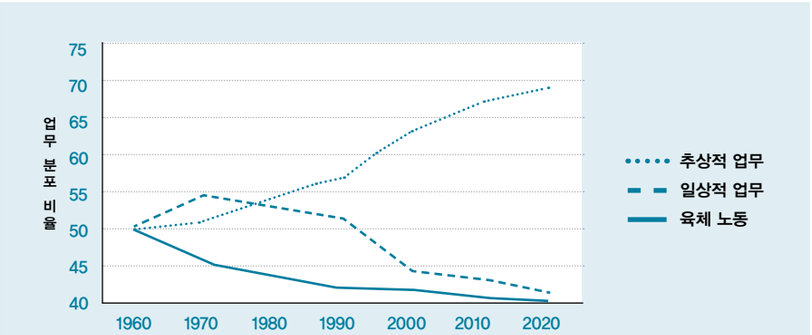
다섯째, 산업경제에서 지식정보경제로의 변화는 미래 직업 시장의 급격한 변화를 초래할 것이며 이에 따라 요구되는 직업적 역량이 달라질 것이다.

탈산업사회란 지적 기술 기반에 근거하여 신기술 혁명을 촉진함으로써 생산 방식이나 경영활동 등에서 기존의 산업사회와 질적으로 다른 양상으로 나타나는 특성을 가진 사회를 의미한다(2007, 한국교육과정평가원). 지식정보화사회란 학습하는 사회로, 기계의 힘에 의해 돌아가던 산업사회를 벗어나 인간 두뇌의 힘인 고도의 사고를 통해, 끊임없는 배움을 통해, 이를 종합적으로 이용하는 혁신을 통해 경제와 사회가 돌아가는 사회로 정의된다(Hargreaves, 2003). Any Hargreaves(2003)는 저서 『Teaching in the Knowledge Society』에서 산업경제시대에는 공장 노동자(Machine workers)들이 필요했었고 학교교육에서 이들을 생산해 내기 위한 교육이 중요한 목표 중 하나였다면, 지식경제시대에는 지식 노동자(Knowledge workers)들이 필요하며, 따라서 새로운 지식을 창출해 내고, 이를 활용하는 능력, 즉 지식을 다루는 능력(Knowledge management)이 중요한 학습능력으로 인정받게 되었음을 강조하였다.

농업사회에서 산업사회로 변하면서 거대기업을 운영하기 위해 관료조직이 필요했고, 읽고 쓸 줄 아는 노동력 즉, 위에서 문서화된 명령을 하달하면 이를 수행하는 인력이 필요했었다. 이제 이러한 인쇄물은 거의 디지털화되어 가고 있고 그 전달속도도 빨라졌다. 농업사회에서 산업사회로의 변화가 새로운 기술과 새로운 사고방식을 요구했었듯이, 최첨단 디지털 테크놀로지 근무환경에서 근무하게 될 미래의 일꾼들은 디지털 리터러시(digital literacy)를 포함한 새로운 직업적 역량을 갖추어야 할 것이다. 컴퓨터가 지금까지 사람이 해오던 일상적인 규칙 기반의 업무들을 상당 부분 대신하게 되고, 그 자리에 최첨단 디지털 테크놀로지가 들어옴에 따라 글로벌 시장에서 다른 언어를 사용하는 소비자 혹은 직장동료들을 만나고 소통하는 것 그리고 거래를 하는 것이 일상적이게 될 것이다(Key, 2010). 따라서 서로 다른 문화권의 사람들 간의 의사소통능력(communicative skills), 특히 영어를 읽고 듣고 말하고 쓸 수 있는 능력이 중요한 핵심역량이 될 것이다.

산업경제에서 생산품들을 생산하고, 분배하고, 소비하는 일이 대부분의 노동시장에서 주 업무였다면 테크놀로지 기반 지식경제에서는 지식과 정보를 생산하고, 분배하고, 소비시키는 일들이 주 직업군으로 자리매김하게 된다. 이와 같은 일들은 상당한 수준의 디지털 리터러시를 요구하며, 일상적(routine)이기보다는 추상적(abstract) 업무들이 대부분이다.

〈그림-5〉 직장 업무의 트렌드 변화[8)]



따라서 다가올 미래의 지식경제사회에서는 반복적 업무가 아닌, 추상적 추론능력(Abstract reasoning)을 포함한 고도의 사고능력(Higher-order thinking skills), 복잡한 문제를 해결하는 능력(Complex problem-solving skills), 협업능력(Collaborative competency) 등을 포함하여 상당한 수준의 독창성(Ingenuity)과 창의적 사고(Creative thinking skill)가 중요한 직업역량으로 요구될 것이다. Homer-Dixon(2000)은 독창성을 다음과 같이 정의하였다.

> 독창성(ingenuity)이란 주변에서 일어나는 실제 문제, 기술적 문제와 사회적 문제 등을 해결하기 위해 우리가 가진 생각들을 적용할 수 있는 능력을 말한다. 독창성은 혁신(innovation)처럼 완전히 새로운 생각만을 의미하는 것은 아니다. 근본적으로 완전히 독창적인 생각이 아니더라도 실제 문제해결에 이용할 만한 다양한 생각들은 모두 독창적이라 할 수 있다.
>
> Homer-Dixon(2000)[9)]

8) Autor, D., Levy, F., & Murane, R. (2003). The skill content of recent technological change: an empirical exploration. The Quarterly Journal of Economics, 118(4), 1279-1333.

9) Homer-Dixon, T. (2000). The ingenuity gap: Can we solve the problems of the future? Toronto: Alfred A. Knopf.

독창성이나 창의성은 일부 천재들에만 해당되는 천부적 능력이 아닌 누구나 시행착오를 통해 발전시킬 수 있는 문제해결능력이라고 보는 열려진 개념으로 확대되고 있다. 왜 미래 사회에 고도의 사고력이나 문제해결력을 비롯한 독창성에 대한 요구가 증가할까? 사회가 더 복잡해지고 다양해지면서 더 새로운, 더 다양한 지식과 정보의 창출과 융합을 끊임없이 요구하기 때문이다. 대부분의 일상적인 규칙적 업무는 컴퓨터를 비롯한 디지털 기계가 대신하고 사람들은 복잡한 일을 두고 경쟁하게 될 것이다. 기계가 하지 못하는 외식 • 교육 • 여가 • 복지 등의 서비스 공급, 지식산출, 테크놀로지 개발 등의 많은 부분에 있어서 스스로를 점검하고(self-monitoring) 스스로 동기부여를 하는(self-motivating), 그리고 평생학습을 요구하는 일들에 종사하게 될 것이다(National Research Council, 2011). 따라서 배워야 할 것도, 스스로 감당해야 할 일들도 더 많아질 것이다.

미래사회에 사람들이 하게 될 일들은 최첨단 디지털 기술발달로 인해 급격한 변화를 겪고 있으나 이러한 변화를 감지하고 지원해야 할 사회기관들이 뒤처지고 있거나 방심하고 있는 것은 미래 사회에 큰 문제가 될 것이다. 대표적인 사회기관이 바로 학교이다. 스스로 지속되는(self-perpetuating) 관료제 중심 기관들이 보유하고 있는 규제적, 업무명령하달식 구조는 혁신, 유연한 구조와 사고, 팀 기반 지식경제 사회를 준비하는 사람들에게 악영향을 미치고 있다(Hargreaves, 2003). 지금의 관료주의적 교육체제 속에서 교육정책-교과서-교사-학생으로 일률적으로 하달되는 중앙집권적 교육방식은 미래 사회를 준비하고 살아갈 아이들이 원하는 것들을 제공하는데 적합하지 않을 것이다. 공교육체제와 학교교육이 지금의 모습을 지속할 경우 Miller(2008)나 OECD 6개의 미래학교 시나리오(2008)에서 예측하는 것처럼 학교가 붕괴되거나 역할을 거의 상실한 채 구조만 남아 있게 되면서 국가예산만 탕진하는 형태가 되고 미래사회는 이러한 위험을 감수해야 할지도 모른다.

여섯째, 디지털 리터러시(Digital literacy)능력이 강조됨에 따라 그 격차는 세대 간 격차 뿐 아니라 같은 또래 집단 간에도 극대화되어 또 다른 사회적 문제를 낳을 것이다.

과거 지식이나 정보를 생산 • 선별하는 일을 독점했었던 40-50대의 장년층은 뒤로 물러나고, 단순 소비자 역할을 주로 담당했던 10대-20대의 학생들이나 30대 초반의 젊은 층들이 그들의 흥미와 창의적 아이디어, 그리고 앞서가는 디지털 리터러시 및 ICT(Information Communication Technology) 능력 발휘를 통해 서비스의 창시자로 자리매김하고 있다. 현재 거의 규제가 없는 미디어 노동환경은 이와 같은 젊은 '열정적인 창조자(passionate creatives)'들의 놀이판이다. 이들은 보수 때문이 아니라 자신이 하는 창조적 일을 좋아하기 때문에 일을 한다. 이들의 희생적 근무시간은 상당하며, 디지털 공간에서 디지털테크놀로지와 함께 살며 창조적 일들을 하는 이들에게 일과 놀이의 경계는 모호하다(Ross, 2009).[10]

디지털 원주민 혹은 디지털 이민자 집단에 속하는 이들은 창의적 자본(creative capital)을 통해 페이스북, 트위터, 유투브 등 다양한 온라인 지식정보 공간을 만들어 내고 젊은 서비스 생산자이자 소비자로서 디지털 가상공간을 점유하고 있다. 페이스북의 창시자이자 컴퓨터 프로그래머인 Mark Zuckerberg는 1984년생으로 하버드 대학시절 2004년 19살의 나이에 페이스북이라는 공간을 만들어 60억 명의 인구를 연결시키는 혁신을 일으켰다. Twitter의 창시자인 Jack Dorsey은 1976년생으로 그의 나이 29세였던 2006년에 소셜미디어 트위터를 설립하였다. Chad Meredith Herley(1977년 생), Steve Chen(1978년생), Jawed Karim(1979년생)이 동영상 공유사이트인 유투브(YouTube)를 공동으로 창시했을 당시도 이들 모두 20대 중후반이었다. 한국에서도 스마트폰의 다양한 앱(application)을 만들어 내는 컴퓨터 프로그래머들은 이러한 일을 좋아하고 열정적인 20~30대의 젊은 사람들이 주를 이룬다.

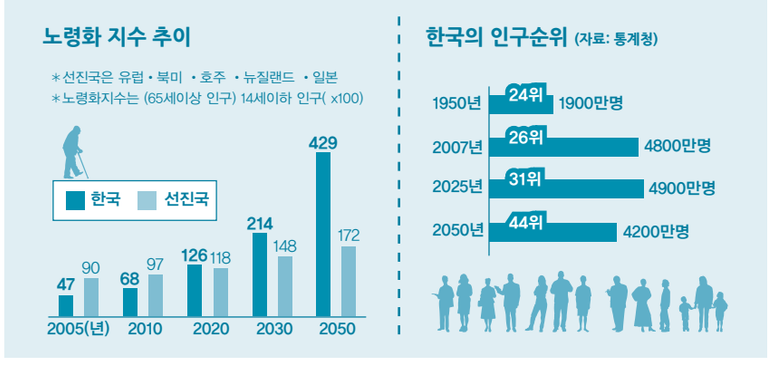
문제는 디지털 세대 간의 격차이다. 미래사회의 디지털 리터러시의 세대 간 혹은 또래 간 격차가 극대화될 것임을 예측할 수 있다. 미래사회에 리터러시는 더 이상 종이로 된 텍스트를 읽고 쓰는 능력만을 의미하지 않는다. 리터러시는 정보를 생산해 내고 정보공유 공간에 참여하는 능력으로 확대되었으며, 디지털 리터러시는 복잡한 청각적-시각적 문서들을 읽어내고, 비판하고, 새로운 것을 생산해 내는 멀티-모달 리터러시(multi-modal literacy)를 의미한다. 아날로그 세대에 비해 디지털 문화에 가까운 세대일수록, 관심 많은 얼리 어댑터일수록, 관련 교육을 어린 시절부터 받아왔을수록 높은 수준일 확률이 높다. 반면, 여러 이유로 스마트 폰과 같은 클라우딩 컴퓨팅 환경에 노출이 적거나, 소셜네트워크 환경에 멀어져 있는 아이들 혹은 컴퓨터를 하루 종일 사용하더라도 주로 게임이나 인터넷 검색 등에 몰두하는 아이들은 수동적 이용자일 가능성이 높다. 학생들이 컴퓨터를 주로 어디에 사용하는지를 조사한 OECD(2006)[11]의 국제연구에 의하면, 한국의 학생들은 인터넷 검색이나 게임 등의 오락사용빈도가 OECD 평균(0.00)에 비해 아주 높았으나(한국, 0.34), 소프트웨어나 프로그램 등을 사용하는 빈도는 거의 최하 수준이었다(한국, -0.33). 또한 사회경제적 수준, 부모의 가치관과 교육관에 따라 디지털 리터러시의 유창성에도 격차가 심각했는데, 이는 아이들을 둘러싼 학습생태계라는 환경적 격차와 관련이 깊었다(Barron, 2004). 아이를 둘러싼 학습생태계의 차이는 컴퓨터 테크놀로지와 다양한 학습 프로그램 및 사이트에 대한 접근경험과 아이들이 사용할 수 있는 자원의 격차를 가져올 것이다. 미래 교육과 학교교육을 담당할 성인들은 미래사회에서 디지털 리터러시의 역할에 대한 이해뿐 아니라 이러한 격차를 줄일 수 있는 올바른 방법에 대해 고민해야 할 것이다.

10) Ross, A. (2009). On the digital labor question. Vera List Center for Art and Politics at the New School.

11) OECD (2006). Indexes of ICT use for the Internet and entertainment and ICT use for programs and software for selected countries (PISA 2003).

일곱째, 세계적으로 인구 노령화가 가속화될 전망이다. 저출산 추세에 따른 인구감소와 맞물려 젊은 세대의 경제적 부담과 세대 간 갈등이 증가할 것이다.

〈그림-6〉 노령화 지수 추이 및 한국의 인구 순위[12)]



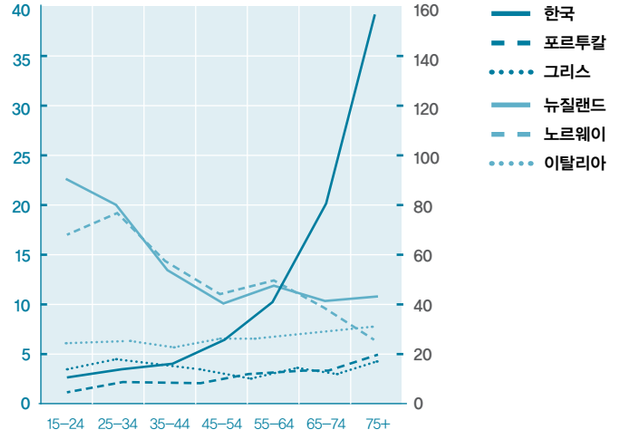
통계청(2007) 발표에서 보는 바와 같이, 출산율의 지속적 감소와 평균기대수명의 증가로 인해 한국의 노령화 지수가 2050년 세계 최고가 될 것이다. 인구노령화는 노령인구 부양비의 증가, 생산인구비율의 절대적 감소 이외에도 노령인구의 사회경제적 지위 약화 및 젊은 세대와의 세대격차의 증가 등 다양한 사회적 문제를 야기한다. 한국정보사회진흥원(2008)의 인구변동 예측에 의하면, 한국은 독거노인의 증가와 싱글족의 확산으로 2026년 초고령화 사회로 진입하게 될 전망이다. 노령인구 부양비는 2050년 세계 최고수준이 될 것이며 노동 혹은 생산 가능인구 1명당 0.72명의 노인을 부양해야 할 것으로 예측되고 있다(경향신문, 2007). 따라서 미래사회에는 젊은 사람들의 사회적 역할에 대한 기대가 달라질 것이다.

이미 한국에서는 사회경제적 지위의 약화, 가족 간의 유대관계 악화 및 건강 문제 등으로 노인들의 자살이 급증하고 있다. OECD 연령별 자살률 사회지표자료(2009)를 보면 그리스, 이탈리아, 포르투갈, 그리고 한국이 젊은 연령보다 노인연령의 자살률이 더 높은 국가로 나타났으며 이 중 한국은 은퇴 직후의 나이인 65-74세 분포에서 독보적인 자살률 증가를 보이고 있다. 은퇴 후 노인인구가 자살을 택하는 유형은 OECD 가입국들에게서 나타나는 일반적 유형은 아니다.

출산율 감소와 인구 고령화 추세는 생산 가능 인구의 감소를 가져오므로 사회적으로 경제성장이 둔화되고 노후 복지 문제에 있어서 국가와 개인의 부담을 가중시키게 된다. 노인인구증가에 따른 부양문제는 젊은 세대의 경제적 부담으로 이어지며, 과거와는 달리 미래사회에는 은퇴 후 노후의 삶에 대한 경제적 보장이 어려워질 전망이다. 따라서 연금과 의료보험 문제를 비롯하여 노후의 삶에 대한 개인적 준비

12) 통계청 (2007). 『세계 및 한국의 인구현황』.

〈그림-7〉 OECD 2009 국제지표: 연령에 따른 자살률[13)]



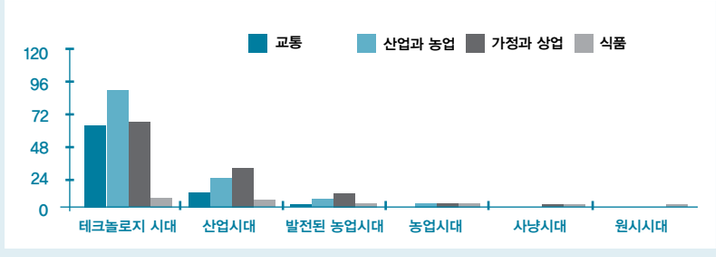
가 요구되며 과거에 비해 개인 스스로가 생존과 직결된 복잡한 문제들을 인지하고, 해결하고, 극복할 수 있는 능력을 갖출 필요가 있을 것이다. 또한 사회인구변화에 따른 경제생산구조의 이상 현상이 사회문제와 맞물려 나타나는 노인문제에 대해 세대 간 협약을 통해 긍정적 해결책을 찾을 수 있도록 노력해야 할 것이다. 학교는 이와 같은 사회문제의 해결에 적극적 태도를 취하거나 중재에 이바지할 수 있도록 학생들을 길러내는 역할을 재고해야 할 것이다.

여덟째, 에너지 및 천연자원의 고갈과 기후 온난화 등의 환경문제가 전 지구적인 이슈가 될 것이다. 미래의 아이들은 녹색산업시대를 실질적으로 이끄는 일에 적극 참여해야 한다.

세계적 에너지 소비량은 우리들에게 경종을 울릴 만한 수준으로 증가하고 있다. 에너지 효율성에 대한 지속적 논의와 대체에너지 개발 등 세계적 진전이 있었음에도 불구하고, 산업혁명이 시작된 이래로 지난 20년간 소비된 에너지는 지금까지 소비된 전체 에너지량의 절반을 넘었다. IEA 국제통계 자료에 따르면 2004년에서 2008년 사이 세계 인구는 5% 증가한 반면, CO_2 방출량은 10% 증가하였고, 총에너지 생산량도 10% 증가하였다(IEA Key Energy Statistics, 2006, 2010). 인구수가 줄어들었음에도 불구하고 CO_2 방출량과 에너지 생산량이 증가한 이유는 테크놀로지 시대로 접어들면서 개인당 에너지 소비량이 급증했기 때문으로 분석된다. 앞으로 중국과 인도의 산업화가 가속화되면서 세계적 에너지 소비량은 급증할 추세이다. 문제는 에너지 원료로 석유에 지나치게 의존하고 있는 세계 산업경제와 그로 인한 환경파괴이다.

13) OECD (2009). Society at a Glance 2009: OECD Social Indicators. CO4-3. Suicide by age patterns vary by country.

〈그림-8〉 시대변화에 따른 개인당 에너지 소비량 추정치[14]



지구온난화로 인한 지구의 화학적 성질 변화는 기후변화, 수질변화를 일으키고 결국 동식물의 생태계 변화를 가져온다. 지구의 이산화탄소 방출량의 수직적 증가는 궁극적으로 해수면의 상승을 초래하여 해안지대가 점점 사라지게 되고, 북극과 높은 산맥의 눈들을 서서히 녹게 만들고 있다. 한국 역시 봄과 가을이 사라지고 여름이 길어지는 아열대 기후로의 기후변화를 겪고 있다. Rifkin(2011)은 세계 여러 환경 NGO 단체들과 연구소, 그리고 UN 등의 국제기구에서 이미 환경변화에 따른 생태계 파괴에 대한 수많은 증거들을 내어놓았음에도 불구하고 석유와 석탄 등의 화석연료를 기반으로 한 산업구조에 세계는 여전히 의존하고 있으며 인류가 대체적으로 현실을 인정하지 않음을 강력히 비판했다. 더 나아가 화석연료가 주도하던 산업시대가 끝나가고 있음을 받아들이고 재생가능에너지 기반 산업으로, 동력 그리드를 디지털화하고 지능화하여 저탄소 배출 경제로 탈바꿈하는 근본적인 변화에 동참해야 함을 촉구하고 있다. 이와 같은 녹색산업시대를 '3차 산업혁명'으로 칭하며 다섯 가지 핵심요소를 제시하였는데 주목할 만하다.

〈3차 산업혁명의 다섯 가지 핵심 요소〉[15]

- 재생 가능 에너지로 전환한다.
- 모든 대륙의 건물을 현장에서 재생 가능 에너지를 생산할 수 있는 미니 발전소로 변형한다.
- 모든 건물과 인프라 전체에 수소 저장 기술 및 여타의 저장 기술을 보급하여 불규칙적으로 생성되는 에너지를 보존한다.
- 인터넷 기술을 활용하여 모든 대륙의 동력 그리드를 인터넷과 동일한 원리로 작동하는 에너지 공유 인터그리드로 전환한다. (수백만 개의 빌딩이 소량의 에너지를 생성하면 잉여에너지는 그리드로 되팔아 대륙 내 이웃들이 사용할 수도 있다.)
- 교통수단을 전원 연결 및 연료전지 차량으로 교체하고 대륙별 양방향 스마트 동력 그리드 상에서 전기를 사고팔 수 있게 한다.

미래의 아이들은 이러한 에너지 소비량 급증에 따른 천연자원 고갈 문제와 함께 환경문제에 대해 실질적 관심을 갖고 녹색산업시대를 이끌어 내기 위한 문제해결에 적극 참여해야 한다.

아홉째, 계층적 권력중심에서 분산적 • 수평적 권력중심으로의 관계성의 변화가 올 것이다. 관계성에 대한 고민을 반영한 새로운 세대 간의 협약(contract)이 절실히 요구된다.

Jeremy Rifkin(2011/2012)의 최근 저서 『3차 산업혁명: 수평적 권력은 에너지, 경제, 그리고 세계를 어떻게 바꾸는가』와 Facer(2011)의 『Learning Futures: Education, technology and social change』에서 공통적으로 제시하고 있는 미래사회에 대한 강력한 고민 중 하나는 바로 관계성의 변화이다. 먼저, Rifkin은 리비아, 이란, 튀니지, 이집트를 비롯한 중동에서 일고 있는 정치적 격변을 예로 들면서 계층적 권력중심의 구조에서 수평적 권력으로의 대전환이 우리가 지금 목격하고 있는 현실임을 직시하라고 권고하였다. 이와 같은 권력 분산이 가능해진 것은 커뮤니케이션 기술의 발전과 관련이 있다.

> 1990년대에 등장한 커뮤니케이션 기술은 1세대 전기 커뮤니케이션 기술과 근본적으로 차이가 있다. 전화와 라디오 그리고 텔레비전은 중앙집권화한 화석연료 에너지를 중심으로 조직한 경제와 그 특정한 에너지 체제에서 나오는 무수한 사업관행을 관리하고 광고하기 위해 고안된 중앙 주도형 커뮤니케이션이었다. 이와 대조적으로 새로운 2세대 전기커뮤니케이션은 사실상 분산형이며, 이는 재생에너지와 같은 분산형 에너지와 그러한 에너지 체제에 수반되는 수평적 사업 활동을 관리하는데 적합하다(p.35).

그는 화석연료 기반 산업혁명시대에는 경제적 • 사회적 • 정치적 생활의 대부분이 상의하달식 사회구조였으나 커뮤니케이션 및 에너지 인프라의 변화로 분산 및 협력관계가 주를 이루는 녹색산업시대가 부상할 것임을 예측하였다. 이와 같은 흐름은 디지털 혁명의 가장 큰 특징으로, 이미 위키피디아와 같은 지식공유지나 소셜네트워크 상에서는 참여자들이 서비스의 공동생산자이자 공동교육자로서의 민주적이며 상호적인 관계를 형성해 나가고 있다. 이들은 온라인과 오프라인 커뮤니티, 그

14) Cook, E. (1971). The flow of energy in an industrial society. Scientific American, 135.

15) Rifkin, J. (2011/2012). The third industrial revolution: How lateral power is transforming energy, the economy, and the world. p.59 (안진환 역, 「3차 산업혁명: 수평적 권력은 에너지, 경제, 그리고 세계를 어떻게 바꾸는가」 서울: 민음사).

리고 조합 등을 형성하여 적극적으로 행복과 지속가능한 미래를 유지하고자 다양한 방식으로 참여하고 있다. 깨어있는 자본주의(conscious capitalism)운동과 지역경제 살리기 운동을 비롯하여 에코페미니즘 운동 등이 글로벌 네트워크 상에서 확대되어 나가고 있고, 이들의 결합과 표현 방식은 상당히 수평적이며 민주적이다.

한국의 산업기반 경제성장을 이끌었던 베이비 붐 세대와 X 세대(1965년-1976년 출생), 이후 아날로그에서 디지털시대로의 전환 동안 성장한 Y 세대(Millennials, 1977년-1990년 출생)와 디지털 폭격 속에 태어난 디지털 원주민 세대(New Millennials, 1991년 이후 출생) 간의 소통과 차이의 문제는 가정 뿐 아니라 학교와 직장에서도 매우 크게 부각될 것이다. 예로, 디지털 세대 아이들이 갖고 있는 일반적 상식, 사회에 참여하는 방식 등을 포함한 문화적 요소의 차이는 그들의 부모나 조부모의 것과 크게 달라질 것이다. 지금의 어른들은 규율과 전통적 방식에 익숙한 사람으로서 지식을 전수하려하고, 아이들을 독립된 개체로 인정하기 어려워하지만, 디지털 공간에서 아이들은 독립된 객체로서 안목 있는 소비자로 군림하고 있다(Facer, 2011). 이와 같은 관계성에 대한 완전히 상반된 관점은 세대 간 소통을 어렵게 할 것이며, 어른과 아이들을 갈등과 경쟁 속에 놓이게 할 수 있다. 따라서 학교와 가정에서는 세대 간의 관점 차이를 인정하고 수용하는 방식을 논의하고 가치관 충돌 시 상호 협약을 맺는 방식으로의 관계를 형성하기 위한 학습 환경을 마련하는 일에 적극적으로 참여해야 할 것이다.

2절 새로운 교육 생태계가 오고 있다.



생각해봅시다!

- 미래의 아이들은 학교가 아닌 어디에서 배움의 기회를 가질까?
- 사이버 교육환경은 학교와 어떻게 다른가?
- 새로운 교육 생태계의 변화에 따라 학교는 어떻게 해석되어야 하는가?

이제, 교육생태계로 들어가 보자. 디지털 혁명, 그 속에서의 개인과 개인과의 관계성의 변화는 교육생태계를 끊임없이 재창조하고 있다. 지식정보화 사회 이전에는 정보나 지식의 생산자와 소유자의 구분이 명확했으나 미래에는 누구나 사이버 공간에서 공동생산자이자 공동학습자로 그 경계가 점점 사라지고 있다. 가장 큰 변화는 아이들이 언제 어디서든 원하는 지식과 정보를 자유롭게 이용할 수 있게 되었다는 점이다. 학교라는 물리적 공간에서 종이로 된 텍스트를 통해서만 학습이 가능하던 시대를 벗어나 디지털 세대의 아이들은 인터넷, 디지털 교과서, YouTube, 가상공간의 게임, 스마트폰, 학습로봇 등 다양한 학습매체를 통해 새로운 정보와 지식을 이용한다. 이러한 변화는 비공식적 학습의 가능성을 증가시킨다.

본 절에서 제시하는 교육생태계와 학습생태계의 변화는 많은 부분 유럽과 미국을 중심으로 한 예측 시나리오를 기반으로 한다. 그리고 대학중심 온라인 학교를 통한 학위 취득 및 온라인 강의 청취 등은 이미 우리의 현실에 와 있는 반면, 소셜네트워크의 높은 수준의 교육적 활용이나 가상수업의 일상화 등은 다소 먼 이야기일 수 있다. 따라서 우리가 이러한 변화에 다시 한 번 주목해야 하는 이유는 배움이라는 교육목적을 갖고 있는 학교의 역할과 기능, 교사와 학생과의 관계와 역할을 비롯해, 교육내용, 교수방법 등에 있어서의 변화를 촉진할 수 있기 때문이다.

첫째, 집단지성의 질적 성장과 소셜네트워크의 일상화는 형식교육과 비형식교육과의 경계를 상당부분 무너뜨릴 것이다.

Twitter와 Facebook과 같은 소셜 공간과 위키피디아, 지식인 서비스 등을 통한 집단지성(collective intelligence)의 등장은 지식이나 정보 혹은 아이디어의 소유 및 생산 등 경제활동에 대한 완전히 다른 시각을 제시한다. 이와 같은 새로운 형태의 교육생태계의 변화는 지금까지 학습을 주도해오던 형식적 교육의 전당이었던 학교와 온라인 교육 자료실을 통한 학습이라는 비형식적 교육 간의 경계를 점점 더 허무는 방향으로 이끌게 될 것이다. 막대한 자료들을 갖춘 온라인 교육 자료실이 풍부해짐에 따라 교사와 학생들의 공공 서비스 및 자료에 대한 접근의 용이성이 커지게 되며, 결국 학습사회(A learning society)로 이끄는 역할을 하게 될 것이다. Facer(2011)는 학습사회로의 전환은 궁극적으로 교육의 탈제도화와 많은 연관성이 있으며, 교육이라는 서비스를 제공하던 사회적 제도로서의 학교의 기능이 많이 약화될 것임을 예측하였다.

둘째, 지식과 정보의 접근가능성과 비용이 낮아져 이미 유명인의 강좌나 강의를 언제 어디서나 쉽게 들을 수 있게 되었다.

과거에 대학의 대강당으로 직접 가서 유명한 사람들의 강의나 연설을 들어야 했던 시대를 지나 이제는 집에서도 유명한 강좌를 누구나 듣는 것이 가능해졌다. 온라인 무료강좌들은 세계적인 강의들을 내가 필요할 때, 원하는 시간에, 어떤 공간에서든 들을 수 있음을 의미한다. 대표적인 웹사이트가 TED[16]로 간결하고 핵심적인 내용들이 담긴 유명인들의 연설을 주제별로 언제 어디서든 감상할 수 있다. 그 외에도 MIT의 Open Courseware Program이나 영국의 Open University 등처럼 온라인으로 열람 가능한 무료강좌들이 주로 대학을 중심으로 열리고 있다.

한국에서도 유명 강좌들을 들을 수 있는 온라인 교육서비스들이 성행하고 있는데 대부분 유료로 운영되는 한계점이 있어 모든 학습자들이 자유롭게 이용할 수 있는 것은 아니다. 아트앤스터디(www.artnstudy.com) 는 대학생이나 일반인들이 진중권과 같은 유명 대학교수나 집필가 등의 인문학, 철학, 문학 강좌들을 온라인 혹은 오프라인으로 들을 수 있도록 하는 웹사이트로, 상업적 형태의 온라인 교육서비스의 한 예이다. 또한 입시중심교육환경에서 온라인 인기강사들의 중 • 고등학생들을 위한 역사, 과학, 영어 등을 중심으로 한 강좌들은 중 • 고등학생들 뿐 아니라 학교라는 제도적 공간에서 벗어나 있는 재수생들 사이에서 일반적인 학습 방식이 되어 가고 있다.

16) 유명인의 삶에 대한 이야기, 강좌, 대중연설 등을 온라인으로 들을 수 있는 웹사이트, www.ted.com

셋째, 유명 대학의 무료강의가 확대됨에 따라 미래사회에서는 높은 수준의 교육과 지식에 대한 독점현상이 어느 정도 약화될 것이다.

최근 하버드 대학과 MIT 공대는 파트너십을 구축하여 세계 모든 사람들이 들을 수 있는 무료 온라인 강좌를 개설한다고 밝혔다. 세계인들의 교육수준을 향상시키고 온라인 학습자들을 위한 글로벌 커뮤니티를 구축하는 것을 목표로 누구든지 무료로 2012년 9부터 강좌를 들을 수 있다. MIT와 하버드대학의 공공기금으로 운영되는 비영리기관인 edX(www.edxonline.org)는 두 학교의 과목들을 온라인 버전으로 제공하며, 강좌를 듣는 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 실시간 피드백, 질의와 응답 서비스 등을 제공한다. edX는 오픈-소스 테크놀로지 플랫폼을 통해 온라인 강좌를 전달한다. 이와 같은 상호작용적(interactive) 온라인 학습의 확대는 학습자들이 자신의 학습속도에 맞게 언제든 배울 수 있고, 커뮤니티를 형성하여 학습에 대한 피드백과 평가를 자유롭게 받을 수 있는 기회를 제공한다. 웹상에서의 민주적, 자기 주도적 개별학습이 가능한 시대가 오고 있음을 보여주는 한 예이다.

또 다른 미국의 명문대학인 스탠포드, 프린스턴, 미시간과 펜실베이니아, 버클리 대학은 실리콘밸리의 두 개의 금융벤처기업으로부터 1600만 달러의 기금을 후원받아, 전 세계의 학생들이 무료로 강의를 들을 수 있도록 Coursera(www.coursera.org) 라는 온라인교육서비스를 운영하기로 하였다. 사회적 기업으로 Coursera의 강의는 2012년 6월부터 일부 들을 수 있으며, 짧게는 4-5주, 길게는 12주 코스로 구성되어 있다. 다섯 개 대학에 재직 중인 교수들이 직접 수학, 역사, 생물학, 신경학, 컴퓨터공학 등 30여개가 넘는 과목들을 온라인으로 강의한다. 명문대학들에서 온라인 무료 교육서비스를 점점 확대해 가는 것은 미래 사회에 높은 수준의 교육과 지식에 대한 독점현상이 상당부분 약화될 것임을 의미한다.

넷째, 학력 및 학위 취득이 가능한 온라인 스쿨의 확대와 저비용화로 많은 학생들이 학교라는 물리적 공간이 아닌 가상공간에서 학습을 할 것이다.

세계적으로 온라인 강좌 뿐 아니라 청소년과 아동들을 위한 온라인 학교(online school) 또한 뜻있는 학부모들, 교사들, 자선단체, 비영리기관, 혹은 상업적 목적으로 생겨나고 있다. 한국은 주로 상업적 형태의 온라인 교육서비스가 지난 10년간 급성장했다. 15년 전 만해도 대학에 다니지 않고 학위를 취득 수 있는 방법은 한국방송통신대학교 밖에 없었으나 이후 디지털 대학교들이 우후죽순으로 생겨났고 원격연수, 원격강의 등을 통해 대학생들은 강의를 듣고 학위를 취득하는 기회를 얻게 되었

다. 그러나 여전히 원격강의는 수업형식이 지식전달중심의 강의식에 머물러 있다.

미래에 학력 혹은 학위 취득을 위한 온라인 스쿨의 수업운영은 강의전달식에서 벗어나 가상교실에 참여하여 발표하고 토론하고 상호 피드백을 주는 형태의 수업들이 주를 이루게 될 것이다. 시장자본주의체제 하에 대학을 포함한 상업교육서비스들이 범람하고 경쟁적인 구조 속에 놓여 있는 한국은 온라인 무료 교육서비스를 개설하고 높은 수준의 교육을 모든 사람들과 공유한다는 미래적 가치에 대한 지각이 비교적 늦은 국가 중 하나이다.

다섯째, 웨비나, 가상 프리젠테이션 등의 가상공간에서의 수업이 일반화될 것이다.

웨비나(Webinar)와 Skype 등을 통한 가상 프리젠테이션(virtual presentation)이 2030년에는 일상적이게 될 것이다. 웨비나는 웹 세미나(Web Seminar)의 복합어로 웹상에서 수천수만 명의 세계인들이 실시간으로 강연자의 발표를 온라인으로 듣고 세미나에 참여할 수 있는 프로그램을 말한다. 국내에서는 주로 기업에서 사내연수 프로그램으로 많이 이용하고 있으며, 미국 대학이나 교육기업 등에서 종종 무료 웹 세미나를 열기도 한다. 웨비나를 통해 참여자들의 직업, 연령, 국적 등의 특성을 한눈에 파악할 수 있고, 실시간으로 올라오는 질문들에 서로 답변을 주고받을 수 있다. 웨비나의 가장 큰 장점은 세미나가 열리는 장소에 가지 않아도 실시간, 적극적으로 참여할 수 있다는 점이다.

온라인 강좌, 웨비나, 혹은 온라인 학교들의 급성장이 학교의 전통적인 기능과 목적을 반드시 사라지게 만드는 것은 아니다. 새로운 교육생태계는 온라인을 수단으로 전통적인 교육 목적을 달성하도록 돕는 역할을 하기도 한다(Facer, 2011). 현재 온라인 교육서비스들은 전통적 형태의 학교가 갖는 목적들을 나누거나 혹은 지원하는 수준에서 존재하는 경우가 대부분이며, 이는 지식전수 혹은 교육이 학교라는 물리적 공간을 벗어나서도 일어날 수 있음을 입증하는 것이다.

위의 변화들은 주로 공교육 밖의 교육, 고등교육과 기업교육을 중심으로 나타나고 있는 세계적 교육생태계의 변화추세이다. 초 • 중 • 고의 공교육은 변화속도가 느리고 학교라는 물리적 공간, 교사 그리고 국가수준의 교육과정이라는 테두리 내에서 테크놀로지의 변화에 반응 혹은 적응하는 형태로 나타나고 있다. 디지털 교과서, 테크놀로지 기반 교실환경 등이 그 예이다. 그럼에도 불구하고 우리는 학교 밖의 교육생태계의 변화를 주목할 필요가 있다. 학생들이 변하고 있고, 그들을 둘러싼 디지털 환경이 급변하고 있기 때문이다. 미래학자들이 말하는 것처럼 현재 공교육제도는 어쩌면 정말 산업 시대적 사고의 유물일지도 모른다.

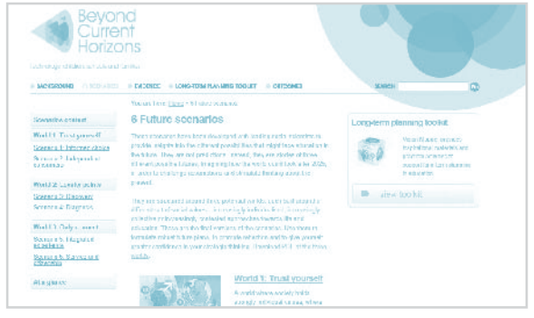
〈그림-9〉 웨비나[17)]



〈참고: 미래사회변화와 학교교육에 대한 연구〉

교육생태계의 변화를 인정하면서 유럽과 미국, 그리고 OECD를 중심으로 '미래사회변화에 대한 예측 및 진단을 통한 학교교육의 미래'를 주제로 다양한 연구보고서들이 최근 10년간 쏟아져 나오고 있다. OECD는 1997년에서 2008년간 Schooling for Tomorrow Project 통해 미래 시나리오 개발에 끈질긴 노력을 해왔고, 미래학교교육에 대한 여섯 가지 시나리오를 제시하였다. 미래사회에 요구되는 핵심역량에 대한 연구 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies project) 보고서(OECD, 2002) 등은 현재 미래교육정책분야에서 많이 인용되고 있다. 미국은 '21세기 스킬(21st Century Skills)'이라는 이름하에 여러 연구기관을 통해 학교에서 아이들이 배워야 할 새로운 교육내용들을 상상하고 새로운 교육목적을 수립하는데 많은 노력들을 기울이고 있다. 대표적인 예가 P21(Partnership for twenty–first century skills, 2006)이다. 영국 정부 또한 다음 세대를 위한 교육과 학교를 다시 그려보고 재설계하는데 국가적으로 막대한 돈을 투자하고 있다. Futurelab의 Beyond Current Horizons Programme이 그 예이다.

〈그림-10〉 Beyond Current Horizons 홈페이지[18)]



17) 출처: http://news.media.daum.net/economic/finance/200706/19/hani/v17146701.html

18) 출처: http//www.beyondcurrenthorizons.org.uk/scenarios

국내에서도 한국교육학술정보원과 한국교육과정평가원 등을 비롯한 국가연구기관에서는 〈미래사회와 학교교육과제〉에 대한 연구를 2007년부터 지속적으로 해오고 있다. 미래 학습 환경, 미래사회가 요구하는 학생역량 등을 비롯하여 미래학교의 모습을 구체화하고자 하는 연구들이 국가수준에서 이루어지고 있다. 시민교육단체에서도 이러한 움직임이 있는데 교육을 바꾸는 사람들 산하 21세기 교육연구소에서는 최근 『21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색』이라는 주제로 6회의 월례 토론회를 개최하기도 하였다. 아래 〈표-2〉에서는 국내의 미래교육 및 학교모델 탐색에 대한 국가연구기관, 대학, 그리고 시민단체 중심의 노력들을 구체적으로 기술하고 있다.

〈표-2〉 미래교육에 관한 국내 연구소 연구자료 및 보고서

출처 및 연구기관		연구물 및 보고서
국책 연구 기관	한국 교육 학술 정보원	강명희, 김동식, 이인숙, 허희옥, 서정희, 신성욱 (2007). New millenium learners and educational performance (1차년도 연구).
		강명희, 허희옥, 조일현, 신종호, 서정희 (2008). New millenium learners and educational performance (2차년도 연구).
		정종원, 박인우, 임병노, 고범석(2009). 미래형 교실의 유형별 표준 모델 연구. 연구보고 RR 2009-11.
		김현진, 박인우, 고범석 (2009) 테크놀로지 기반 첨단 미래학교 예측연구. 연구보고 RR 2009-12.
		허희옥, 임규연, 서정희, 김영애(2011). 미래학교 지원을 위한 21세기 교수–학습활동 개발 시리즈 1-21세기 학습자 및 교수자 역량 모델링. KR 2011-2.
	한국 교육 과정 평가원	윤현진, 김영준, 이광우, 전제철(2007). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초중등학교 교육과정 비전연구(1)–핵심역량 준거와 영역 설정을 중심으로. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2007-1.
		이광우, 민용성, 전제철, 김미영, 김혜진 (2008). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초중등학교 교육과정 비전연구(2)-핵심 역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2008-7-1.
		임언 외 (2008). 미래 사회의 직업세계에서 요구하는 핵심역량 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2008-7-2.
		조대연 외 (2008). 미래의 평생학습사회에서 요구하는 핵심역량 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2008-7-3.
	한국 교육 개발원	이혜영, 강영혜, 박재윤, 김태은, 한준 (2007). 교육비전 중장기 계획 연구. RR 2007-02.
		이혜영 외 (2008). 미래 학교 모형 탐색 연구. RR 2008-03.
		박재윤, 이정미, 김택형, 노석준, 박남기, 박찬주, 신현석, 염지숙, 이연승, 이진희, 채재은 (2010). 미래 교육 비전 연구. RR 2010-08.
		최상덕, 김진영, 반상진, 이강주, 이수정, 최현영 (2011). 21세기 창의적 인재 양성을 위한 교육의 미래전략 연구. RR 2011-01.
		이혜영, 강영혜, 권기석, 김지하, 박병영, 정미경 (2011). 2020 교육환경 전망과 정책적 대응 방안. OR 2011-03-2.
교육 학회	한국교육 과정학회	(2008). 미래의 학교, 무엇을 가르칠 것인가? 국가 교육과정 포럼 자료집.
		(2012) 미래사회와 교육과정. 춘계학술대회 자료집.
	한국교육 행정학회	(2010) 미래지향적 학교발전모형 탐색. 하계학술대회 자료집.
		(2010) 미래사회의 변화와 교육기획. 159차 학술대회 자료집.
시민 단체	교육을 바꾸는 사람들	(2011.10). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(1) – 문제 해결 워크숍을 통하여 배우는 21세기 스킬. 월례토론회 자료집.
		(2011.11). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(2) – 학교의 미래는 있는가? 대안은 무엇인가? 월례토론회 자료집.
		(2011.12). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(2) – 무엇부터, 어떻게 바꾸어 나갈 것인가. 월례토론회 자료집.
		(2012.1). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(3) – 교육 속의 정치의 실체를 밝히고, 새로운 교육 거버넌스를 모색한다. 월례토론회 자료집.
		(2012.2). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(4) – (고부담) 평가가 교육에 미치는 영향을 밝히고 평가의 새로운 방향을 모색한다. 월례토론회 자료집.
		(2012.3). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(5) – 교육격차 및 교육불평등 문제 해외 성공 사례를 통해 한국적 전략과 해결 방법을 찾는다. 월례토론회 자료집.
		(2012.5). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(6) – 학교 내부로부터의 개혁: 끝없는 개혁에도 불구하고 현장 교육은 별로 개선되지 않는 근본 원인을 분석하고 해법을 모색한다. 월례토론회 자료집.

미래사회와 교육을 주제로 한 연구들의 세계적 추세를 보면, 크게 네 가지 흐름으로 요약될 수 있다.

테크놀로지 결정론 (Technology Determinism)	**인적자본론** (Human Capitalism)
비판적 미래 연구 (Critical future studies)	**전통적/보수적 입장** (Traditional/Conservatives)

첫 번째 테크놀로지 결정론 입장에서는 기술변화에 근거하여 미래사회를 예측하고 이에 따라 변화하는 교육의 역할에 대해 관심을 갖고 연구한다. 둘째, 인적자본론 관점에서는 미래의 세계 경제시장에 필요한 인력양성에 초점을 두고 교육과 학교의 역할변화에 대해 논의한다. OECD의 연구와 각국의 21세기 역량중심교육과정의 많은 부분이 인적자본론의 관점에서 출발한다. 셋째,

비판적 미래연구 관점에서는 변화하는 미래 사회에서 행복과 안전을 지속시키기 위한 인간의 주체적인 역할을 강조한다. 즉, 건강한 미래사회지속과 세계인류행복을 목적으로 하며, 평화교육(peace education), 환경교육과 지속가능한 사회 만들기(substantiality), 민주적 세계 시민의식함양(global citizenship), 민주주의를 실현시키는 기관으로서의 학교 역할 재정의(Facer, 2011) 등이 이에 속한다. 마지막으로 미래사회변화에 관계없이 학교가 전통적으로 갖는 역할 중 지식전수와 추상적 개념 이해 중심의 교육과정을 고수하고 지지하는 입장이 있다. 이와 같은 입장에서는 역량중심교육과정을 비판하는데, 대표적인 학자는 Michael Young이다. 영국의 교육사회학자인 Young(2009, 2010, 2011)은 과학기술변화에 따른 세계경제에 필요한 인재양성이라는 한정적 담론 속에서 출현한 '21세기 지식기반사회에 요구되는 역량'에 대해 깊이 있는 성찰이 필요함을 언급하였다. 그는 학교는 교육기관으로서 독특한 지식전수의 역할을 갖고 있으며 학교에서 전수해야 할 지식을 선택하는 것이 더 중요함을 강조하였다. Young(2009)은 일상생활 지식이나 기술은 학교교육과정의 기초가 될 수 없음을 강조하였다.

많은 미래교육에 관한 시나리오들은 현재 학교교육을 비판하거나 미래 학교교육에 대한 시나리오를 구성하는데 테크놀로지 결정론과 인적자본론에 근거하는 경향이 있다. 즉, 예측할 수 없는 급격한 테크놀로지 발전은 글로벌 시장경제의 경쟁을 더욱 치열하게 만들 것이며, 따라서 미래의 아이들이 세계경쟁에서 뒤처지지 않도록 학교가 필요한 역량들을 준비시켜야 한다는 것이다. 이와 같은 담론들이 지니는 한계점은 1) 테크놀로지 변화가 침투하게 되는 여러 삶의 영역 중 경제 분야에만 유독 강조를 둔다는 점, 2) 모든 교육제도가 21세기 사회기술변화에 맞추어 한 방향으로 변해야 함을 지나치게 강조하는 점, 3) 미래 사회에 대한 이와 같은 진단은 미래학자들도 언급하는 것처럼 변화를 예측할 수 없다는 점이다. 그럼에도 불구하고 이와 같은 담론들이 변화하는 교육생태계를 인정하고 새로운 학교를 만들어 가려는 노력과 미래 학교교육의 방향성들에 대한 중요한 시사점들을 주고 있다는 사실을 간과해서는 안된다.

다음 절에서는 달라져가는 학습자들의 모습을 주의 깊게 살펴보고자 한다. 많은 연구보고서와 책에서는 변해가는 세상에 대해 다양한 방식으로 기술하고 있다. 그러나 교육과 학습의 주체인 학습자의 사고방식이나 학습양식의 변화에 대한 논의가 많지 않았다. 디지털 세대라고 불리는 아이들, 그리고 그들만의 학습생태계에 대해 구체적으로 알아보고, 그 속에서 교육과 성인의 역할을 함께 찾아보고자 한다.

3절 달라진 학습자와 새로운 학습생태계



생각해봅시다!

- 디지털 원주민, 그들은 누구인가?
- 달라진 학습자들은 어떤 학습 방식을 선호하는가?
- 디지털 학습생태계는 어떤 특징을 갖는가?

교육혁명에 대한 모든 상상력의 원천은 학습자, 사람에 대한 올바른 이해이다.

(배희철, 교육혁명을 꿈꾸며, 2011년 11월 교육을 바꾸는 사람들 월례토론회에서)

미래의 아이들은 학교에서, 집에서 어떤 방식으로 새로운 것을 배우고, 무엇을 하며 놀고, 어떻게 사람들과 관계를 맺고, 사회에 참여할까? 많은 미래학자들이나 미래교육연구자들은 아이들이 달라졌고 미래에는 더욱 달라질 것이라 예측한다. 특히 아이들의 사고와 행동변화에 대한 디지털 테크놀로지의 영향력을 상당히 강조하며 달라진 아이들을 'New Millennial', 'Digital Natives', 'Digital Generation' 혹은 'Net Generation'이라 부른다. 아동기에 대한 이와 같은 개념은 지금까지 아동기 혹은 청소년기를 생물학적 혹은 발달적 접근에서 이해해오던 관점과는 다른 새로운 접근이며 본 절에서는 사회문화적 변화에 따른 학습자의 변화를 인정하는 관점에서 달라진 학습자와 그들이 능동적으로 만들어 가는 학습생태계(Learning Ecologies)에 대해 함께 알아보고자 한다.

1) 달라진 학습자들, 그들을 올바르게 이해하기

오늘날 십대 아이들에 대한 학부모와 교사들의 불만을 주변에서 듣는 것은 흔한 일이다. 교사들은 청소년들이 과거에 비해 주의력이 많이 떨어졌고 수업을 집중해서 듣지 않으며, 산만하고 종잡을 수 없다

고 이야기한다. 학부모들은 하루 종일 컴퓨터 앞에만 앉아 있거나 스마트폰만 들여다보고 있는 자녀들과 몇 번씩 전쟁을 치른다. 아동기에서 성년기로 성장해 나가는 중간단계인 청소년기 학습자들 또한 자신들의 사고방식이나 삶의 양식을 이해하지 못하는 교사와 부모들로 인해 답답함을 느낀다.

과거에도 질풍노도의 시기인 청소년기의 사춘기적 특성으로 인한 학부모와 청소년기 자녀, 교사와 학생들 간의 갈등은 늘 존재해왔다. 그렇다면 왜 오늘날 교사들과 학부모들은 아이들을 교육하고 양육하는 일을 더 힘들어 할까? 아이들은 왜 어른들과의 소통의 어려움을 더 많이 호소할까? 일반적으로 아동과 청소년들의 사고나 행동특성들은 인지 • 정서 • 사회성 • 신체 발달이론들에서 제시하는 발달단계에서 나타나는 독특한 특성들로 이해되어 왔다. 예를 들어, 유아기에는 미분화된 발달로 인해 가상적 사고와 감각적 행동을 많이 하는 반면, 청소년기에는 고등사고능력이 급격히 발달하고, 자아의식이 강해지면서 또래집단에서 인정받고자 하는 욕구가 강해진다는 것이다.

아동기에 대한 이와 같은 발달적 관점에서의 해석과 함께, 본절에서 관심을 갖는 부분은, 테크놀로지 발전이 가져다 준 사회문화적 변화가 아이들의 사고방식과 행동패턴에 크고 작은 영향을 미치고 있다는 점이다. 순간 호기심을 자극하는 감각적 정보들로 가득 찬 디지털 환경에서 성장한 청소년들에게 문자와 언어전달중심의 수업은 학습자들의 호기심이나 학습동기를 유발하기 어려울 뿐 아니라 오랜 시간 이들을 집중시켜야 하는 전통적인 수업은 결국 교사나 학습자 모두에게 힘든 시간이 아닐 수 없다.

오늘날 디지털 세대 아이들과의 소통이나 그들에 대한 이해의 어려움은 학부모, 교사들 모두가 공통적으로 겪고 있는 부분이며 미래에 세대 간 소통 격차는 더욱 커질 것으로 예상된다(Facer, 2011). 따라서 아이들을 직접 마주하는 학부모와 교사들 뿐 아니라 다가올 미래사회의 학교와 교육을 설계하는 교육 정책가들 또한 디지털 세대 아이들에 대한 올바른 이해가 필수적이다. OECD(2010)는 변화하는 지식경제사회에서 배양되어야 할 능력들 중 하나로 Know-what, Know-why, Know-how 뿐 아니라 'Know-who'를 강조하였다. 여기서 말하는 Know-who 란 누군가를 알고 이해하는 능력뿐 아니라 우리와 다른 누군가와 문제없이 의사소통하고 협력하는 사회적 능력을 포함한다. 미래사회에도 교육은 어떤 형태로든 존재할 것이며, 성인들은 변화하는 아이들과 상호 공존하며 그들을 이끄는 역할을 해야 할 것이다. 따라서 변하고 있는 아이들, 즉, 디지털 세대들이 갖는 공통적 특성들과 달라진 학습자들이 성인들과 분리되어 능동적으로 만들어 가는 새로운 학습 환경에 대한 관심과 이해가 누구보다도 어른들에게 절실히 요구된다.

사실, 미래사회에는 교육과 양육을 담당하는 성인들이 알아야 할 것, 해야 할 일, 그리고 결정해야 할 일들이 더 많아질 것이다. 성인들은 디지털 세대 아이들이 누구이며 어떤 사고양식과 학습양식을 갖고 있는지 올바르게 파악할 수 있어야 한다. 그들의 공통적 특성과 개별적 특성에 대한 이해를 바탕으로 학습자들이 학교에서, 가정에서 혹은 막대한 정보들이 복잡하게 뒤얽혀져 있는 디지털 공간에서 무엇을 배워야 하고 어떻게 배워야 할지 등에 대한 올바른 결정을 내리는 것도 많은 부분이 성인의 몫이 될 것이다.



〈짤막한 인터뷰... 공감하기〉

몇 십 년 전의 우리의 생활모습을 회상해보는 일은 테크놀로지 변화가 실제로 얼마나 우리의 삶의 양식과 사고방식을 변화시켰으며 앞으로 어떤 예측할 수 없는 변화들이 발생할 것인가에 대한 청사진을 보여준다. 아래의 인터뷰에는 한 30대 중반의 여성이 자신이 10대였을 때를 회상하는 내용과 이제 막 고등학생이 된 10대 소녀의 아주 솔직하고 자연스러운 이야기가 담겨져 있다. 두 사람은 디지털 시대를 함께 살아가고 있고 한 명은 디지털 이민자(digital immigrant)이고 다른 한 명은 태어날 때부터 복잡하고 변화무쌍한 디지털 환경에 놓인 디지털 원주민(digital native)이다. 같은 세대라면 누구나 공감할 수 있는 이야기들이다. 먼저 20–30년 전으로 돌아가 보자.

▶ 20~30년 전 (1980년대)

집집마다 텔레비전이 한 대 있었어요. 볼 수 있는 채널은 KBS, MBC, SBS와 EBS를 포함해서 세, 네 개가 전부였지요. 가족들은 아버지가 퇴근해 오시면 저녁을 함께 먹으면서 둘러 앉아 같은 시간에 같은 드라마나 뉴스를 보았어요. 인기 있었던 드라마 시간을 놓치지 않으려고 집에 뛰어 가곤 했어요. 주말 아침이면 동생들하고 모여 앉아 만화를 보았어요.

집에 전화는 한 대 있었고, 주로 어른들이 사용했었지요. 가끔 친구들에게 전화가 오면 엄마가 전화를 바꿔주곤 했어요. 친구들과의 약속은 주로 학교에서 잡거나 그 전날 미리 잡았어요. 친구들이나 선생님께 엽서하고 편지를 자주 썼었던 기억이 납니다.

지난 영화는 비디오가게에서 비디오로 빌려서 볼 수 있었어요.음악을 들으려면 카세트, 전축 혹은 CD플레이어가 필요했고 테이프나 CD를 사서 들었어요. 좋아하는 가수의 음반이 나오길 한참 기다렸다 음반이 나오면 테이프가 늘어질 때까지 들었던 기억이 납니다.

학교는 오전반과 오후반으로 나누어져 있었고, 좁은 교실에 50–60명의 친구들이

앉아 책을 펴놓고 선생님이 하시는 말씀을 듣고 받아 적었어요. 엄마는 항상 선생님 말씀 잘 듣고 노트필기를 잘해놓으라고 하셨어요. 학교 다닐 때 노트필기보다 더 중요한 일이 없었던 것 같아요.숙제는 주로 교과서 문제들을 풀어가는 것이었어요. 시험 쳐서 틀린 문제 빽빽하게 써가는 빽빽이 숙제도 있었죠. 도서관? 도서관에서 책을 찾아서 해야 하는 숙제는 없었어요. 선생님 말씀 잘 듣고 예습과 복습을 철저히 하는 게 공부 잘하는 비결이라고 수도 없이 들었어요. 암기과목은 달달 외워서 치면 되고 국영수는 교과서 공부하고 문제집을 많이 풀어야 잘 칠 수 있었어요. 숙제를 안 해오거나 교칙을 어기면 선생님께 매를 맞기도 했지요. 부모님께서 선생님의 말씀을 무조건 잘 들어야 한다고 하셔서 집에 가서 맞았다고 말도 못했지요. 더 혼날까봐…….

(34세, 주연)

▶ 2012년 현재

(인터뷰 도중 친구들에게 카카오톡을 보내며 지금 인터뷰를 하고 있다고 자랑한다)

텔레비전요? 집에 두 대 있긴 한데 DMB 있잖아요. 채널은 케이블 TV, 영화채널, 음악채널, 다시보기 채널, 50-60개가 넘을 걸요. 같은 프로그램을 보더라도 나는 내 방에, 엄마는 안방에서 봐요. 사실, 정말 좋아하는 프로그램이 아니면 본방사수 하지 않아요. 스마트폰 DMB로 실시간 시청이 가능하니까……. 드라마는 다음 주까지 기다리기 짜증나서 종영되면 모아서 한꺼번에 봐요.

영화는 영화공유사이트에서 유료나 무료로 다운받아서 침대에 누워서 봐요. 제가 좋아하는 영화스타일이 심리/추리인데요. 검색해서 고전영화부터 전부 다운받아서 봤어요. 음악은 스마트폰, 멜론에 접속해서 듣거나 다운받아서 들어요.

사실 대부분(친구들이) 불법무료사이트 이용하는데요. 나는 멜론에 4000원의 월정액을 내고 들어요. 정직하죠?(웃으며) 보통 요즘 아이돌들이 빠르면 3개월마다 디지털싱글앨범을 내잖아요? 최신 음악은 다운받아서 듣고요. 내가 좋아하는 가수는 김연우인데요. 학교 친구들은 다들 아이돌을 좋아해서, 온라인 커뮤니티에서 김연우 좋아하는 모임에 들어가 소통하죠. 편지요? 카톡으로 대화하는데요. 가끔은 말하기 귀찮아서 옆에 있는데도 카톡질 해요. 요즘엔 엄마, 선생님 다 카톡하는데요. 우리 반 36명이예요. 선생님은 교과서 읽고 설명하세요. 재미없어요. 선생님들은 다들 대학 스펙이 쩌는데 왜 그렇게 수업하는지 모르겠어요. 사실, 수업시간에 다들 자요. 동영상 강의도 있잖아요. 메가스터디 같은 거. 수업시간에 모르는 게 있으면 질문하는데요. 우리 학교 애들 진짜 질문 많이 해요. 숙제는 수행평가과제가 있는데 단지 성적을 위해서 하기 때문에 재미가 없어요. 인터넷 검색해서 하는데. 한국위키피디아, 네이버, 구글이 주로 제가 검색하는 사이트예요. 숙제 안 해오고 교칙 어기면 벌점을 받는데, 벌점을 많이 받으면 퇴학당할 수도 있어요.

선생님말씀을 무조건 잘 들어야 된다고 엄마가 말씀하시냐고요? (웃는다) 요즘 엄마들 장난 아니에요. 어떤 엄마가 전화해가지고 뭐라 하면 선생님 안절부절못하시고, 엄마들은 상상외로 진짜 학교에 전화를 많이 해요. 선생님들도 정말 불쌍해요. 선생님 되기가 참 힘들다던데……

(15세, 수현)

위의 두 인터뷰 내용에서 우리는 디지털 세대 아이들의 삶의 경험이 20-30년 전의 세대들과 많은 부분 다름을 직시할 수 있다. 몇 가지를 간략하게 들여다보자.

- 지금의 아이들은 여러 가지 측면에서 기다릴 필요가 없는 문화에 놓여 있다.
- 같은 물리적 공간에서 가족이나 친구들과 함께 무엇인가를 하는 것이 일상적이지 않다.
- 개인 스스로의 결정과 판단에 의해 많은 것을 혼자 할 수 있는 환경에 놓여 있다.
- 학교, 수업, 학습, 그리고 교사에 대한 생각과 태도가 종속적이거나 수동적이지 않다.
- 학교, 수업, 교사에 대해 비판적이고 학교수업을 재미있어하지 않는다.

첨단과학기술과 디지털 테크놀로지 혁명, 그리고 복잡한 변화의 그물망 속에서 창의적인 사람들의 적극적 참여와 상호작용으로 인하여 디지털 환경은 자생적으로 진화를 거듭하고 있다. 우리는 아마이 변화를 점점 더 예측하기 어려워질 것이며 그 속에서 성장하는 아이들의 정신세계에 대한 이해 역

시 상당한 노력과 주의를 기울이지 않으면 지나쳐 버리기 쉽다. 교사, 학부모, 그리고 같은 시대를 살아갈 성인들이 디지털 세대 아이들의 삶의 경험과 사고양식에 관심을 갖고 이해하려는 노력은 어쩌면 당연한 일이다. 그렇다면 디지털 세대의 아이들이 갖는 공통적인 특성들은 무엇인가?

■ Digital natives, 그들은 누구인가?

〈그림-11〉 디지털 원주민 세대[19]

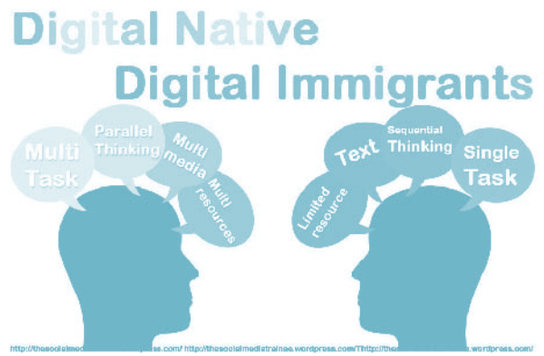


산업혁명 시대에 영국의 공장경영자였던 오웬은 어린 아동들이 공장에서 장시간 일을 하며 성인과 똑같은 노동력으로 취급되는 것에 반대하여 유아학교를 세웠다. 그 당시까지만 해도 아동은 성인의 축소판으로 부모나 공장장의 경제적 도구로 여겨졌었으나 산업혁명 이후 아이들이 노동시장에서 분리되면서 학교와 같은 교육기관에 맡겨지게 되었다. 즉, 아동기는 어른이 될 때까지 보호와 교육을 받아야 할 시기로 새롭게 정의되기 시작했다. 아동기는 아직 미완성된 연약하고 의존적 존재로 규정되며 학교교육을 받아야 할 연령이 점점 확대되었다.

지난 30년간 아동발달심리학의 영향력이 커지고 유아교육 분야에 핵심 이론으로 자리매김하면서, 발달적으로 적합한 교육(Developmentally Appropriate Practice, DAP)이라는 개념이 보편적으로 사용되었다. 인지발달이론가 Piaget의 발달단계이론이 아동기의 특성을 규정하는 보편적 원리로 간주되었고, 발달특성에 따른 교육 혹은 양육방법에 대한 연구 확대로 다른 어느 연령보다 아동기에 대한 관심이 급증하였다. 이후 UN의 아동권리협약이 발표되면서 아동은 성인보다 못한 존재가 아닌 권리를 가진 사회적 행위자로 간주되기 시작했으며 이는 아동과 교사와의 관계, 아동과 부모와의 관계에 변화를 가져왔다. 이후 발달적으로 성인과 다른 아동들의 권리를 존중하고 보호하기 위한 여러 다양한 법률이 제정되었다.

최근 최첨단 디지털 테크놀로지 발전과 변화 속에 태어난 아이들은 영화, 텔레비전, 컴퓨터 게임, 인터넷 등의 테크놀로지 숙련자로, 하나의 독립된 사회적 존재로서 새롭게 정의 내려지고 있다. 그 개념이 바로 Digital Natives이다. 본서에서는 디지털 원주민으로 번역하여 사용한다. 디지털 원주민이란 용어는 Prensky(2001)가 처음 사용했다. 디지털 원주민이란 '태어나면서부터 디지털 세상에 놓이게 되어 풍부한 디지털 테크놀로지 경험을 갖고 있으며, 컴퓨터, 비디오 게임 혹은 인터넷과 같은 디지털 언어를 사용하는 학생들'을 일컫는다. 태어나면서부터 끊임없는 디지털 기기들에 노출되고 둘러싸여 성장한 아이들에게 디지털(digital)은 그들이 접하는 첫 번째 언어이며, 따라서 모국어(native tongue)가 된다(Jukes, McCain, & Crockett, 2010). 유사한 표현으로는 Net Generation(Tapscott, 1998)이 있다. 이 아이들은 근본적으로 새로운 정보를 받아들이는 방식에 있어서 성인과 다르다.

〈그림-12〉 Digital Native vs. Digital Immigrants[20]



아래의 〈표-3〉은 시대별 아동기에 대한 관점이 어떻게 변하고 있는가를 한 눈에 보여준다.

〈표-3〉 시대별 아동기에 대한 관점 변화[21]

	산업혁명 시대와 그 이전	산업혁명 이후	지난 30년간	미래의 후기산업 지식경제사회 (새로운 디지털 세상)
	아동기와 성인기에 대한 개념이 분리되어 있지 않음	학교와 교육제도의 출현 이때부터 교사와 학생의 개념 분리	UN아동권리보호협약과 DAP의 보편화	급격한 디지털 테크놀로지 발달로 세대 간 격차 가속
아동	성인의 축소판 노동력 경제적 도구	성인이 될 때까지 보호받고 교육받아야 할 존재 백지 상태의 의존적 존재	성인보다 못한 존재가 아닌 동등한 권리를 가진 존재	디지털 원주민(Digital Natives) 평생학습자
교사		지식의 전수자	아동의 권리를 존중하고, 발달적으로 적합하게 가르쳐야 하는 의무를 갖게 됨	청년층 교사: 디지털 이민자 (Digital Immigrants) 중장년층 교사: 아날로그 세대

19) 출처: http://www.articulategallery.co.uk/blog/digital-natives/

20) 출처: http://thesocialmediatrainee.wordpress.com/2010/05/09/digital-natives-vs-digital-immigrants/

21) Facer, K. (2011). Learning Futures: Education, technology and social change. New York: Routledge. 내용을 수정 보완함.

1990년대만 해도 그 시기에 성장한 사람들에게 디지털이란 모국어로 다가오지 않는다. 디지털 기기들이 제공하는 다양하고 즉각적인 정보들이 오히려 혼란을 야기하기도 한다. 이들은 디지털 이민자(Ditigal Immigrants) 혹은 아날로그 세대에 속하는 사람들이다. 이 세대의 사람들은 사용설명서를 읽고 이해하는 것에 익숙하고, 강의를 듣는 것에 익숙하고, 서로 직접 만나서 대화를 나눈 것에 익숙한 반면, 디지털원주민들은 이 모든 것을 디지털 기기를 통해 직접, 즉시 참여하는데 익숙하다. 미래 디지털 사회에서 세대 간 이해와 소통의 격차는 심각한 수준으로 벌어질 것으로 예상되며 세대 간 이해가 절실히 요구될 것이다(Facer, 2011). 교사와 학부모들이 알고 논의해 보아야 할 디지털 세대 아이들의 특성을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 떨어진 주의 집중력? 아니면 지루한 수업?

〈그림-13〉 수업을 지루해 하는 아이들[22)]



디지털 세대의 아이들이 학습에 있어서 주의력이 부족하고 산만하다는 공통된 주장들이 있다. 주의집중력에 대한 문제를 다른 방식으로 접근해 보자. Prensky(2010)는 이 아이들의 주의집중력이 부족해지거나 없어진 것이 아니라, 지루한 것을 참고 견디는 인내심, 그리고 그들의 학습에 대한 욕구가 변했다고 하였다. 오늘날의 아이들은 음악, 영화, TV, 인터넷, 3D 게임, 시뮬레이션 등의 자극적이고 감각적인 디지털 환경에서 자라났으며 이러한 매체 환경 속에서 하루하루를 보낸다. 디지털 테크놀로지의 엄청난 폭격 속에서 아이들은 시각적 정보에 더 많이 노출됨에 따라 시각적 기억력(visual memory)과 시각적 정보처리능력(visual processing skills)이 발달한다(Jukes, I., McCain, T., & Crokett, L. 2010). 따라서 21세기의 아이들이 흥미 있어 하거나 관심을 갖는 정보가 아닌 것들로 강의전달식 수업, 혹은 텍스트 위주의 수업을 하는 것은 그들에게 매우 지루한 일일 것이다. 반면, 교사들은 텍스트 중심의 강의전달 방식 수업을 하는 것과 받는 것에 익숙하고 비교적 잘 참고 견디도록 훈련되어 있다. 미래의 아이들에게 '지루함 견디기'는 과거에 비해 상대적으로 크게 요구되는 학습능력은 아닐 것이다.

교과스케줄에 따라 정해진 시간에 정해진 과목의 내용을 학습하는 것, 그리고 일방적으로 들어야(listen)하는 일상이 지루한 것은 아닐까? 캐나다 93개의 초 • 중 • 고등학교 학생들 32,322명을 대상으로 설문을 실시한 결과, 아이들은 오늘날의 학교와 교실에서 일어나는 학습이 그들에게 맞지 않다고 하였다(What did you do in school today?, Canadian Education Association First National Report, 2009). 구체적으로, 아이들은 지식전수식의 일방적 강의수업형태, 문자로 된 교과서, 그리고 자신들이 디지털 세상에서 만나는 많은 이슈나 경험들과 동떨어진 지식과 개념을 암기했는지를 평가하는 시험 등이 자신들과 맞지 않다고 불만을 터뜨렸다. 이러한 연구들은 왜 학교, 교사, 교실, 그리고 교육과정과 교수방법 등이 총체적으로 변해야 하는지에 대한 강력한 이유들을 보여주고 있다.

둘째, 디지털 멀티태스커들: 한 가지 일에 집중하지 못하는 아이들

한 번에 여러 일을 해내는 능력, 즉, 멀티태스킹은 현대사회가 요구하는 상당히 매력적으로 들리는 능력 중 하나이다. 바쁜 일상 속에 과다업무에 시달리는 현대인들에게, 그리고 알아야 할 새로운 정보들이 감각적이고 재빠르게 나타났다 사라지는 디지털 사이버 공간과 늘 연결되어 있는 사람들에게 멀티태스킹은 직장인, 학생, 교사를 비롯한 많은 사람들이 갖춰야 할 21세기형 핵심 역량처럼 느껴진다.

디지털세대의 아이들은 디지털 멀티태스커들이다. 이들은 손에서 스마트폰이나 태블릿 PC를 놓지 않는다. 음악을 듣거나 동영상을 보면서 문자를 보낸다. 지하철에서 10대, 20대 초반의 아이들을 관찰해보라. 이들은 스마트폰으로 게임을 하면서 옆의 친구와 대화를 나눈다. 아이들은 항상 multiple digital tasks를 동시에 수행하는데, 인터넷 검색을 하면서 동영상을 켜놓고, 인스턴트 메시지로 온라인에서 친구들과 대화를 나누고 그 대화 속에서 음악을 공유하며 다운로드를 하고 있는 모습은 흔한 광경이다.

디지털 정보환경은 디지털 세대 아이들이 멀티태스킹을 잘 할 수 있도록 구성되어 있다. 인터넷을 검색하면서 아이들은 주어진 정보들을 정확하게 모두 읽어 내려가기보다는 선택적 읽기를 통해 눈으로 훑는다. 시야에 들어오는 더 자극적이고 감각적인 정보들은 아이들로 하여금 곧바로 과제변경을 할 수 있도록 한다. 아이들은 정보에 빠르게 접근하고, 대강 훑어보고, 그 사이트를 재빨리 떠나는 행동(access-skim-leave behavior)을 수없이 반복 한다 (Jukes, McCain & Crokett, 2010). 이와 같은 현상은 스마트폰 자체의 멀티태스킹 기능이 점점 강화되면서 더욱 심해질 전망이다.

22) 출처: http://www.toptalent.in/blog/2012/06/21/flipped-classrooms-%E2%80%93-the-advent-of-interactive-education/

〈그림-14〉 Digital Multitasker의 모습[23]



즉시성, 감각성, 신속성과 같은 디지털 환경의 특성을 고려해볼 때 아이들의 뇌는 주어진 환경 속에 어떻게 작동하고 있을까? 아이들이 지속적으로 멀티태스킹에 참여할 때 부분적으로 지속되는 집중(partial continuous attention)상태가 반복된다(Jukes, McCain & Crokett, 2010). 인간의 뇌는 빛과 색채가 풍부하고, 새롭고, 더욱 자극적인 정보를 찾아 빠른 속도로 새로운 정보에 집중하고 재빨리 다른 정보로 옮겨간다. Jukes, McCain & Crokett(2010)는 디지털 원주민세대 아이들의 이러한 두뇌활동을 나비처럼 이 꽃 저 꽃에 앉았다가 떠난다는 표현을 빌려, 나비두뇌활동(butterfly brain activity, p.4)으로 불렀다. 한시도 네트워크공간에서 벗어나지 않는 디지털 세대 아이들의 디지털 멀티태스킹 일상에 대한 이해와 함께 나비두뇌활동이 아이들의 학습에 미치는 영향은 교사 혹은 학부모로서 관심을 기울여야 할 부분이다.

근본적으로 인간의 뇌는 한 번에 한 가지 일만을 처리할 수 있다. 한 번에 한 가지씩 중요한 의사결정과정을 처리할 수 있기 때문에 두 가지 일을 동시에 진행시킨다는 것은 이미 뇌 속에서 한 가지 업무는 자동화되어 의사결정과정 없이 곧바로 진행되고 있음을 의미한다(Vega, 2009). 따라서 오랫동안 멀티태스킹을 해 온 디지털세대의 아이들에게 네트워크상에서 간단한 메시지나 파일을 보내는 인스턴트 메시징 행동은 상당 수준의 주의를 요하지 않을 수 있다. 따라서 이러한 행동들은 집이나 학교를 가는 길을 찾는 등의 행동처럼 인간이 주의를 기울이거나 판단이 요구되지 않는 일련의 반복적이고 무의식적인 행동들과 점점 유사해진다는 것이다.

Vega(2009)는 또한 한 번에 두 가지 혹은 세 가지 일들을 하고 있더라도 개별 업무가 뇌에서 발생하는 인지처리과정에 있어 서로 상충되지 않는 한 멀티태스킹이 무조건 해가 되는 것은 아닐 수 있음을 강조했다. 디지털정보공간에서 멀티태스킹은 사실 큰 문제가 되지 않으며 오히려 격려해야 할 기술이다.

그렇다면, 멀티태스킹이 아이들에게 미치는 부정적 영향은 없는 것일까? 멀티태스킹을 하며 하루일과를 보내는 아이들에게서 보이는 특성은 참을성이 없어지는 것과 주의 산만한 행동들이다. 오랜 시간동안 멀티태스킹에 익숙해져 있을 경우 아이들은 먼저 해야 할 일이 무엇인지를 잊어버리게 되고, 성급해 하거나 늘 조바심이 나있으며, 해야 하는 일을 모두 다 해 놓은 것처럼 행동하지만 사실은 그렇지 않은 경우가 많다(Hallowell, 2005). 뇌과학자들을 비롯한 많은 연구자들이 최근 멀티태스킹과 인지처리과정 간의 관계에 대한 흥미로운 연구결과들을 내어 놓았다.

과거에 비해 요즘의 아이들이 더 많이 멀티태스킹을 하게 된 원인으로는 사회·기술적 시대변화와 관련이 있다. 정보의 홍수 속에, 그리고 디지털 네트워크 세상에서 디지털 세대의 아이들의 뇌는 한 번에 다양하고 흥미로운 자극들에 노출되어 지기를 반복한다. Dux, Ivanoff, Asplund와 Marois(2006)의 연구결과에 의하면, 여러 다른 자극들이 반복해서 주어졌을 때 우리의 두뇌에서는 하고 있던 일의 전환 과정(task switching)이 발생하는데, 인간의 두뇌는 한 번에 하나의 결정만 내릴 수 있기 때문에 하고 있던 일을 그만두고 다른 일로 바꾸는 데에는 과제전환지연(task switching delay)이 발생한다. 그러나 감각적이고 흥미로운 정보들은 우리의 주의를 순식간에 다른 곳으로 유인하고 판단이나 의사결정과정이 생략된 채 자동적으로 다른 곳에 주의를 돌리게 한다. 이러한 과정이 반복될 경우, 장기기억에 정보가 머무는 기간도 짧아지며(Ophir, Nass, & Wagner, 2009), 한 가지 일에 집중하는 데 시간을 보내는 사람들에 비해 과제전환능력도 떨어져, 결과적으로 주의가 산만해지고 한 가지 일에 집중할 수 없게 된다.

결과적으로 일의 생산성 하락과 직결되는데, 최근 뇌과학 연구에서는 일이나 학습에 몰두하는 동안 끊임없이 반복되는 과제전환은 일에 집중할 시간을 잃어버리게 하는데, 그 결과로 생산성이 떨어지게 된다는 것이다. 특히 해야 할 일이 새롭거나 익숙하지 않을 때 과제를 해내는 시간이 증가하게 된다(Smsll & Vorgon, 2008). Medina(2008)는 디지털 멀티태스킹을 반복해서 하는 사람들은 주어진 과제를 완수하는데 시간이 1.5배가 더 걸리게 되고, 집중력 저하로 인해 발생한 오류들을 수정하는데 또 1.5배의 시간이 소요되므로 결국 2배 이상의 과제달성지연을 가져온다고 하였다.

멀티태스킹은 디지털 세상에서 필수적 기술 중 하나임에도 불구하고 여러 부정적 효과 때문에 하나의 일에 집중하는 능력과 멀티태스킹 기술을 적절하게 활용하고 분배할 수 있어야 한다는 주장들이 있다(Small & Vorgon, 2008). Marzano와 Heflebower(2010)는 복잡한 문제를 풀어야 할 때, 고도의 추상적 사고를 요구하는 학습에서 멀티태스킹은 방해적 요인으로 학생들에게 격려되는 것이 아님을 강조하였다. 디지털 세대의 아이들은 대부분이 디지털 멀티태스커들이다. 교사와 학부모들은 이러한 아이들의 특성을 잘 이해하고 학습이 갖는 근본적 특성인 한 과제에 집중하는 능력이 필요함을 아이들과 논의하며 개발하는데 많은 시간을 보내야 할 것이다.

23) 출처: http://www.openeducation.net/2009/09/23/digital-natives-are-they-really-skilled-at-multitasking/

셋째, 개별욕구와 열정이 넘쳐나는 아이들: 학습동기유발과 훈육(discipline)방식에 대한 재고

> 오늘날의 아이들이 교사와 학부모 그리고 성인들에게 주는 메시지는 분명하다.
> 그들은 배움을 통해 느끼기를 바라고, 감동받기를 원한다.
> 아이들은 자신이 매일 만나는 세상에서 중요한 문제와 일들에 깊이 있게 연관되어지기를 바라고,
> 아이들에게 있어 세계와의 연결은 매우 중요하다.
> 그리고 아이들은 세상을 바꾸는 기회를 갖고 싶어 한다.
> (What did you do in school today, First National Report 2009, Canadian Education Association, p.5)

아이들의 흥미와 관심이 최고의 학습 동기라는 많은 동기이론에도 불구하고, 현재 학교는 외재적 목적을 통해 아이들의 학습동기를 이끌어내는 문화에 젖어 있다. 전통적으로 아이들이 공부를 하게 하는 방법은 '매'라는 훈육도구를 통해 이루어져 왔다. 여기서 매란 상징적 의미와 물리적 의미를 동시에 지니는데, 공부를 열심히 하지 않거나 성적이 좋지 않을 때 좋아하는 TV 프로그램을 못 보게 하는 것, 스마트폰을 뺏는 것, 용돈을 주지 않는 것, 성적에 따라 차별하거나 무시하는 것 등이 모두 포함된다.

디지털 세대의 아이들에게 이러한 방식의 훈육을 통한 학습동기유발은 과거 아이들에 비해 더 많은 거부감을 일으키게 하며, 아이들에 따라 차이는 있겠지만 그 효과는 일시적일 것이다. 교사와 부모는 외재적이고 강요적 방식의 훈육을 상당 수준으로 포기해야 할 것이다. 대신, 더 많은 시간을 디지털 세대 아이들의 특성을 이해하고 관찰하는 데 보내야 할 것이다. 그들의 관심과 흥미를 발견해 내고, 개별 아이들의 학습에 대한 열정(passion)으로부터 학습이 이루어질 수 있도록 하는데 더 많은 시간을 보내야 할 것이다. 교사나 학부모가 아이들 스스로 자신의 열정을 발견하도록 진정으로 애를 쓰고, 개별 아동들이 어디에 열정을 보이는지를 진정으로 알기 위해 노력하는 것이 아이들의 학습동기를 유발하는 가장 민주적 방법이다. 열정을 통한 학습(learning through passion)은 디지털 세대의 아이들에게만 요구되는 새로운 학습동기 유발방법은 아니며, 듀이를 포함한 많은 교육철학자들이 주장해오던 것이다. 그렇다면 왜 흥미와 열정을 통한 배움이 디지털 세대에게 더욱 합당하고 적절한 교수법으로 강조되는 것일까? 첫 번째는 신경과학연구결과에서 보여주는 뇌발달 속도차이와 아동 • 청소년기의 행동특성과의 관계에서 설명이 가능하고, 두 번째는 디지털 환경, 즉 환경이 아이들의 행동특성에 미치는 영향이 이를 뒷받침한다.

먼저, 사춘기 아동을 대면하는 교사와 학부모들은 이 아이들의 흥미와 관심 그리고 감정이 얼마나 급격히 변화하는지 잘 알고 있다. 어제 교사가 꿈이라고 했던 13세 현우의 꿈은 다음날 과학자가 되어 있다. 1분 전까지만 해도 수학문제를 풀고 있던 15세 세연이는 스마트폰에서 뜬 기사를 보고 갑자기 흥분상태에 놓였다가 친구가 보낸 웃긴 사진을 보고 까르르 넘어간다. 영상촬영기술을 통해 뇌의 성장을 종단적으로 관찰한 Giedd와 동료연구자들(1999)은 감정을 담당하는 뇌 부위는 열 살에서 열두 살 무렵에 완전히 발달하지만, 이성적 사고와 감정조절을 담당하는 부위는 스물두 살 내지 스물네 살에 가까워서야 완전히 성숙함을 밝혀냈다. 즉, 심한 감정기복과 흥미변화의 원인이 청소년기의 호르몬의 변화뿐 아니라 뇌의 감정조절 부위가 덜 발달했기 때문이라는 것이다.

둘째, 오늘날의 학생들이 학교 밖에서 만나는 세상은 자신만의 개성을 강조하고 잘 드러낼 수 있는 많은 영역들로 구성되어 있다. 페이스북, 트위터, 2000년대 중후반에 유행했던 싸이월드 등의 소셜네트워크 시스템이 갖는 기능 중 하나가 바로, 개개인을 개성을 가진 구별된 사회적 존재로 인식하고 보여줄 수 있게 하는 기능이다. 아이들은 아바타를 통해, 배경음악을 선택하고 바꿈으로써, 자신을 드러낼 수 있는 다양한 사진을 업로드 함으로써 개성을 드러내고 다른 친구들과 이를 자유롭게 공유한다. 과거에 개성을 드러내는 방법은 옷, 헤어스타일 등 가시적 신체변화로 제한적이었다면 가상공간의 출현과 소셜네크워크 시스템의 활성화로 인해 디지털 시대의 아이들이 자신의 주장과 개성을 드러내고 표현할 수 있는 방법은 훨씬 자유로워지고 풍부해졌다. 아이들은 이 공간에서 자발적이고, 내재적 동기, 즉 열정에 의해 움직이므로 적극적이다.

뿐만 아니라 개별 욕구를 충족시키는 방법도 훨씬 다양해지고 쉬워졌다. 디지털 세대의 아이들은 개별 욕구나 궁금증이 즉시 충족되기를 바라고 또 그것이 가능한 환경에 놓여 있다. 많은 것들을 참고 기다리는 것에 익숙해져 있는 청장년층 세대에 비해 이들은 즉각적으로 반응하고, 사실 더 적극적이고 열성적으로 학습에 참여한다(Kelly, F. S., McCain, T., & Jukes, I., 2009). 강의와 같은 수동적 학습방식에 익숙해 있고 강의전달방식 수업을 들으며 자라온 세대들에겐 자신의 욕구와 열정을 잠시 미루어 두는 것, 그리고 기다리는 것이 익숙하나, 디지털 원주민들은 열정과 흥미가 없다면 학습이 일어나기 어렵다.

넷째, 움직이지 않는 아이들

얼마 전 SBS 프로그램, 「붕어빵」에 나와서 한 아나운서가 중학생인 자녀가 하루 종일 인터넷 게임만 하느라 공부는 뒷전이고 운동을 거의 하지 않아 살이 너무 많이 찌는 것이 고민이라고 털어 놓은 적이 있다. 10대 아이들을 둔 부모들이라면 많이 공감할 수 있을 것이다. 요즘 아이들은 예전만큼 움

직일 필요도 없어졌고 실제로 움직이지도 않는다. 인터넷 게임중독, 온라인 사이트 탐험, 다양한 소셜 네트워크 서비스를 매개로 한 디지털 공간에서의 만남 등이 급증하면서 실외에서 하는 활동들이 줄어들고 있다. Haffer(2008)는 『What every 21st century parents needs to know』에서 과거에 없었거나 크게 부각되지 않았던 건강문제들이 청소년들에게 나타나고 있는데, 조숙증, 아동비만, 왜곡된 자아상, 주의력 결핍 등을 예로 들었다. 원인으로는 충분하지 않은 운동시간, 적게 노는 것, 그리고 유해한 화학성분과 유전자 변형이 이루어진 식품의 섭취 증가 등이 포함된다.

한국의 청소년들을 보면 주중의 대부분의 시간을 교실에서 보내고, 주말에는 운동을 하기보다는 컴퓨터를 하면서 시간을 보낸다. 이로 인해 움직이는 시간이 예전보다 급격히 줄어들었다. 특히 대학입시와 직접적인 관계가 없는 실업계 학교에 다니는 고등학생들이나 군대 가기 전에 시간이 많은 남자 대학생들이 피시방에서 컴퓨터게임에 빠져 사는 모습을 보는 것은 흔한 관경이다. 이와 같은 청소년들에게 나타나는 문제는 앞에서 언급한 것들 외에도 사이버공간과 현실과의 분리가 되지 않는 것, 자연이 주는 행복감과 경이로움에 대한 둔감, 가족 간의 대화부족으로 인한 갈등심화 등으로 상태가 심각해질 경우 사회적 문제가 된다. 입시 중심의 학교교육으로 인한 예체능 교과를 등한시하게 되는 교육풍조 역시 청소년의 운동량을 저하시키는 데 한몫을 하고 있다.

뇌를 연구하는 학자들은 아이들의 인지능력이 좋아지기 위해서는 운동이 필수적이라고 강조하여 이야기한다. 『마음, 두뇌와 교육』의 저자 Sousa(2010)는 신경과학연구에서 밝혀낸 주요한 사실들 가운데, '움직이면 학습과 기억이 향상될 수 있음'(p.14)을 언급하였다. 운동을 하면 뇌의 질량과 세포 생산이 증가되고 따라서 인지적 처리와 감정조절능력 등이 향상될 수 있다는 것이다.

미래의 가정과 학교에서는 입시중심 교육문화와 디지털 혁명의 합작으로 인해 양산된 '움직이지 않는 디지털 원주민'의 삶의 특성을 냉철히 바라보고 이들이 전인발달을 할 수 있도록 돕는 학교의 역할을 재고하는데 상당한 노력과 시간을 투자해야 할 것이다.

다섯째, 새로운 정보를 찾고 처리하는 방식의 변화: 학생과 교사의 비교

마지막으로 학습방식과 연관되어, 디지털 학습자들이 정보를 처리하는 방식이 부모나 교사들의 방식과 달라졌음을 강조하는 연구들이 최근에 많이 등장하고 있다. 이를 구체적으로 다룬 대표적인 저서들은 Kelly, McCain, Jukes와 Crokett(2010)의 [디지털 세대를 이해하기(Understanding the Digital Generation)], Kelly, McCain, Jukes와 Crokett(2009)의 [디지털 세대를 가르치기(Understanding the Digital Generation)], Jukes(2005)의 [디지털 아이들 이해하기(Understanding Digital Kids)], 마지막으로, Prensky(2001)의 [디지털 원주민들, 디지털 이민자들(Digital Natives, Digital Immigrants)] 등이다. 이 네 권의 책을 바탕으로 디지털 학습자들과 교사와의 차이를 구체적으로 정리하면 아래 〈표-4〉와 같다.

〈표-4〉 디지털 학습자들과 교사 간 학습방식의 차이[24]

선호도의 차이	디지털 학습자들 (digital learners)	비디지털 교사들 (non-digital teachers or digital-immigrants)
정보를 얻는 방식	다양한 멀티미디어로부터 정보를 얻는 것을 좋아한다.	인쇄물이나 어느 정도 통제된 텍스트(controlled release)에 익숙하고 이를 선호한다. 텍스트 문서나 제한된 소스(limited sources)로부터 정보를 얻기를 좋아한다.
정보를 획득하는 속도	정보를 빨리 얻어 내려고 하고 실제로도 빠르게 얻는다.	천천히 그리고 논리적으로 정보를 얻는 것에 익숙하다.
시각정보 처리능력	글로 된 텍스트보다 그림, 소리, 비디오물 등의 시각적 정보를 처리하는 것에 탁월하고, 익숙하고 선호한다.	그림, 소리, 동영상보다는 활자텍스트 자료로 제공된 정보를 처리하는 것을 더 선호한다. 예) 일부 50대 교사나 교수들은 파워포인트 수업이나 수업시간에 동영상을 보는 것 등에 거부반응. 강의식 수업보다 질이 낮다고 생각하거나 수업이 아니라고 생각함.
정보 접근 방식	하이퍼링크로 연결된 멀티미디어 정보에 무작위로 접근(random access)하는 것을 선호한다.	새로운 정보를 순차적으로, 논리적으로 그리고 연속적으로 학생들에게 제공하는 것을 선호한다.
네트워크와 학습	여러 사람들과 네트워크에 동시에 연결되어 소통하는 것에 익숙하고 선호한다. SNS(소셜 네트워크 서비스)에 연결된 상태로 학습하는 것에 익숙하고 선호한다. 예) 수업 중에도 스마트폰을 놓지 않는 아이들	네트워크 혹은 다른 아이들과 상호작용을 하기 전에 독립적으로 과제나 학습을 완수하기를 원한다. 예) 스마트폰을 압수하는 교사들
협업(collaboration)과 학습	온라인 게임에서 협업능력(collaboration)은 팀플레이로 주어진 과제를 완수하는데 있어 가장 요구되는 기술이다. 게임요소와 협업 성향에 따라 차이가 있지만 일반적으로 온라인 게임 상에서의 협업은 개인의 능력에 따른 역할 분담에 가깝다. 게임에 익숙한 아이들에게 협업 학습은 자신이 잘할 수 있는 혹은 흥미기반 역할분담일 때 능력이 잘 발휘된다.	협업보다는 개별 학습을 선호한다.
과제나 문제 해결 방식	과제나 문제를 처리하기 위해 즉시 인터넷 검색을 한다.	문제해결 시 주변사람들에게 물어보는 것에 더 익숙한 교사들이 많다.
멀티태스킹 혹은 한 과제에 집중하는 능력	여러 가지 일을 병행처리(parallel procession)하는 데 익숙하다. 디지털 멀티태스커들이다.	일을 하나씩 단독으로 처리(singular processing)하는 데 익숙하다. 한 가지 혹은 제한적 과제를 수행하는 것을 선호한다.

24) 아래 네 책의 내용을 발제하여 요약정리함.
Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5).
Jukes, I. (2005). Understanding digital kids: Teaching & learning in the new digital landscape. http:/www.thecommittedsardine.net/infosavvy/education/handouts/it.pdf.
Jukes, I., McCain, T., & Crokett, L. (2010). Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape. Kelona, BC: 21st Century Fluency Project.
Kelly, F. S., McCain, T., & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation: No more Cookie-cutter high schools. Thousand Oaks, CA: Corwin.

학습에 참여하는 방식	적극적이고 열성적으로 참여한다. 궁금한 것이 있으면 즉시 알고 싶어 하고 질문하기를 좋아한다. 말하고 보고 느끼는데 익숙하다.	강의와 같은 수동적 학습방식에 익숙해 있고 강의전달 방식 수업을 듣거나한 경험이 많다. 주로 듣고 읽는데 익숙하다.
학습방식	현재, 지금 이 순간의 흥미와 욕구에 따라 학습하는 것을 선호한다. (Learning "just in time")	미래를 생각하며, 앞으로 필요할지 모르는 지식을 가르치는 것을 선호하고 편안해 한다. (Teaching "just in case")
학습에 대한 보상과 만족	배운 것에 대해 즉각적으로 보상받기를 원한다. 즉각적 보상에 즉각적으로 만족한다.	지연된 보상과 지연된 만족에 익숙하다.

한마디로 디지털원주민 학습자들은 정보를 빨리 습득하고 정보에 무작위로 접근하는 것을 선호하며, 한 번에 한 가지 일에 집중하기보다는 멀티태스킹 하는데 익숙하다(Prensky, 2001). 이러한 요인들 때문에 아이들은 그들 스스로 정보와 지식을 찾고, 자신의 생각을 능동적으로 테스트하고 지식을 만들어 내는, 발견기반학습(Discovery-based learning)을 선호한다(Brown, 2000). 이 세대의 아이들이 학습에 접근하는 방식은 체계적 평가(systematic appraisal)를 통한 학습증진보다는 오히려 빠른 시행착오 접근(rapid trial and error approach)으로 특징지을 수 있다는 Jukes(2005)의 주장도 고려해보아야 한다. 디지털 원주민 학습자들의 관심과 열정을 끌어내기 위해서는 수업에 학습자의 이러한 특성들을 반영하여 ICT를 포함시키는 다양한 멀티미디어를 통한 수업방식에 교사들이 상당히 관심을 가져야 할 것이다.

2) 디지털 원주민들의 디지털 학습생태계

디지털 원주민들의 뇌발달적 특성과 그들의 학습양식에 대한 연구결과들을 살펴보면 무엇인가를 배우는데 있어서 학교 안과 밖의 경계는 거의 인위적일뿐이다. 아이들은 공간과 시간의 경계 없이 그들을 둘러싼 주변의 모든 환경으로부터 학습한다. 정보와 지식에 대한 접근이 자유로워지고 지식공유지가 증가하면서 아이들은 이용자와 공급자 두 역할을 동시에 갖게 되었다. 이들에게 학습생태계는 수동적 의미만을 지니지 않는다. 우리가 주목해야 할 점은 디지털 혁명이 아이들의 학습 환경에 어떠한 변화를 일으켰는가 하는 부분이다. 이 세대의 아이들은 늘 자신들의 에너지를 새로운 정보를 얻고 배우는데 소모하고 있다. 이것을 받아들이는 것이 바로 디지털 원주민들이 만들어 가는 디지털 학습생태계(Digital Learning Ecology)를 이해하는 첫 걸음이다.

■ 학습생태계와 교육생태계는 다른 개념인가?

학습생태계(Learning Ecology)와 교육생태계(Educational Ecology)는 어떤 차이가 있는가? 배움을 전제로 한다는 점, 학습자를 둘러싼 환경적 의미를 내포한다는 점에서는 유사하다. 학습 환경과 학습생태계는 어떠한가? 일반적으로 미래교육연구자들과 학자들은 용어들을 구분하여 사용하지 않는 반면[25], Luckin(2010), Barron(2004, 2006)[26]과 같은 '디지털 학습생태계와 학습'과의 연관성을 연구하는 학자들은 디지털 공간의 특성인 역동성을 강조하는 의미에서 '환경'보다는 '생태계'를, 학습자의 주체성을 더 강조하는 의미에서 '교육'이 아닌 '학습'이란 어휘를 채택하여 사용한다. 넓은 의미에서는 큰 차이가 없으나, '자기 주도적이고 역동적 디지털 학습 공간'으로서의 학습생태계를 강조하는 입장에서는 구분하여 사용한다. 본 저서에서는 후자의 관점에서 1) 학습생태계를 규정하며, 이에 따라 2) 디지털 학습생태계의 특성, 3) 학습자의 역할, 4) 성인들의 역할과 참여 가능성 등에 대해 자세히 기술하고자 한다.

■ 학습생태계란?

학습생태계의 이해를 돕기 위해 먼저 학습과 교육의 일반적 차이를 살펴보자. 우리가 무엇인가를 학습(learning)한다고 할 때, 그 행동에는 새로운 지식을 얻는 것뿐만 아니라 삶을 살아가는 데 필요한 여러 능력을 키우는 것도 포함된다. 학습이 발생하기 위해서는 학습을 위한 기초능력, 즉 읽고 쓰고 이해하는 능력(리터러시), 지식과 역량을 증대시킬 수 있는 환경, 그리고 학습 자원이 요구된다(Wenger, 2006). 따라서 학습은 학습자, 환경 그리고 자원이라는 세 요소의 상호작용에 의해 발생한다고 볼 수 있다.

교육(education)은 어떠한가? 학교교육으로 한정시켜 볼 때, 일반적으로 교육의 3요소는 교사, 학습자, 가르치는 내용으로 구성된다. 학교교육은 각자의 역할이 분명하고 교육목표와 내용이 정해져 있다. 따라서 권위적이고 규범적(prescriptive)일 가능성이 높고 교육의 방향과 결과를 어느 정도 예측할 수 있다. 반면 학습은 발현적인(emergent) 성격이 훨씬 강하다. 학습자가 주어진 환경과 자원을 어떻게 이용하느냐에 따라 학습이 일어나기도 혹은 일어나지 않기도 한다. 특히, 디지털학습 환경과 같이 외부규제가 거의 없는 공간에서는 학습자가 환경이 제공하는 자원과의 상호작용에 상당 부분 의존하므로 학습 결과를 예측하기란 어렵다(Williams, Karousou, & Mackness, 2011).

학습생태계(Learning ecologies)란 학습의 기회를 제공하는 모든 물리적 혹은 가상적 공간으로 학

25) 「21st Century Skills」(Bellanca & Brandt, 2010), 「Teaching & Assessing 21st Century Skills」(Marzano & Heflebower (2010), 「Learning Futures」(Facer, 2011)와 「Teaching 2030」(Berry & TeacherSolutions 2030 Team, 2011) 등에서는 학습생태계와 교육생태계를 구분하여 사용하지 않고, 미래사회의 변화에 따른 학교 혹은 학습 환경의 변화에 초점을 두어 거시적 관점에서 기술하고 있다.

26) Looi (2001), Barron (2004, 2006a, 2006b), Lunkin (2010), Bailey & Barley (2011) 등 '멀터미티어 학습', 'e-learning', '디지털공간과 학습자'등을 연구하는 학자들은 학습생태계를 구분하여 사용한다.

습이 일어나는 일련의 환경을 의미한다(Barron, 2004). 따라서 국가, 학교, 가정, 지역사회, 디지털 공간 등이 포함된다. 각각의 공간에서는 서로 다른 학습자원과 활동 그리고 관계가 형성되므로 학습이 일어나는 방식 또한 다르다. 전통적 관점에서의 학습생태계는 주로 물리적 공간만을 의미했으나(예, Levitt & March, 1988) 본 저서에서는 Barron의 정의를 수용하여 '학습생태계를 조직하는 핵심 교점(node)으로서의 학습자'(p.25)에 더 많은 의미를 두고자 한다.

2000년대 이후 e-learning 혹은 스마트 교육과 같은 테크놀로지 기반 학습 환경에 대한 연구가 활발해지면서 학습자와 컴퓨터 학습 환경의 상호작용을 강조하는 학습생태계에 대한 관심이 증폭되었다(예, Barron, 2004; 2006, Luckin, 2008, 2010, Lickin 외 동료연구자들, 2010, Warlick, 2008, Williams, Karousou, & Mackness, 2011). 일반적으로 학습생태계의 이론적 토대는 Bronfenbrenner(1979)의 인간발달을 둘러싼 환경을 설명하고 있는 사회체계이론과 Vygotsky(1978)의 사회문화 혹은 사회학습이론으로, 학습과 발달에 있어서의 학습자와 환경변수와의 상호관계성을 강조하는 관점에서 시작한다. 그러나 고전 학습생태계이론들에서 논의될 필요가 없었던 '디지털 네트워크 환경'이 추가되면서 학습생태계의 개념 또한 확대되고 있다. 즉, 주어지고(given) 고정된(fixed) 환경 속에서의 적극적 혹은 수동적 상호작용을 의미했던 것에서 '다양한 영향들에 열려있는 역동적 학습체계로서의 학습생태계(a dynamic learning system open to multiple influences, Barron, 2006, p.200)'로 전환되고 있다. Nardi & O'Day(1999)는 저서 『Information ecologies: Using technology with heart』에서 정보생태계(An Information Ecology)라는 말을 처음 사용하며, 정보가 생성되고 활용되는 환경인 정보생태계가 점점 더 다양해지고, 끊임없이 진화하고, 복잡해지고 있음을 강조하였다. 결론적으로, 정보와 지식이 넘쳐나는 온라인 학습 환경이 주축을 이루는 현대의 학습생태계의 개념에는 좀 더 학습자 중심적이고, 역동적이며 적극적인 특성들이 포함된다(Barron, 2006).

■ 디지털 학습생태계의 특징

최근까지도 텔레비전, 테크놀로지, 그리고 비디오, 컴퓨터, 스마트폰 게임 등 비디오테크 (Videotech)는 전통적으로 학습생태계로 인정받지 못했다(Caine & Caine, 2011). 여전히 많은 성인들은 아이들이 비디오테크 환경에 놓여 있음에도 어떤 다른 형태의 학습이 일어날 수 있음을 인정하지 않는다. 게임과 교육소프트웨어, 교육비디오를 통한 학습효과에 대한 연구가 증가하면서(Reigeluth & Schwartz, 1989, Collins & Halverson, 2009) 테크놀로지 기반 학습과 디지털 공간에서의 학습을 새롭게 해석하는 관점들이 증가하고 있다. 아이들은 문자책에서보다 디지털 학습생태계에서 더 효율적으로 배울까? 어떻게 학습이 발생할 수 있을까? 많은 연구자들이 주장하는 것만큼 긍정적 영향이 있는 것일까?

컴퓨터 앞에 앉아 있는 아이들, 그리고 그들의 디지털 학습생태계에 관심을 갖고 위의 질문들에 답을 찾고자 한다면 간과해서는 안 되는 부분이 있다. 그것은 개별적 특성이 강하게 작용한다는 점이다. 디지털 학습자들 모두가 게임을 하는 것은 아니며 10대 아이들이 전부 페이스북이나 트위터를 통해 사람들과 소통하고 있는 것은 아니다. 어떤 아이들은 생산자이고 어떤 아이들은 이용자이며, 또 다른 누군가는 생산자도 이용자도 아닐 수 있다. 즉, 개인의 흥미와 관심에 의해 선택되는 변수가 크다. 특히 정보와 지식이 다채롭고 풍부한 디지털 학습생태계는 저마다 독특한 환경을 갖게 된다. 분별력, 디지털 리터러시, 기본 지식수준이 높은 누군가에게는 학습 환경으로써의 교육적 가치가 높은 반면, 다른 누군가에게는 유희의 공간일 뿐이기도 하다. 이와 같이 철저히 개별적 학습공간인 디지털 학습생태계의 일반적 특성을 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 멀티미디어가 이끄는 디지털환경은 재미있고, 다채로우며, 도전적이고, 아이들을 유인하는 요소들로 가득 차 있다.

대표적인 예가 컴퓨터 혹은 스마트폰 게임이다. 게임의 무엇이 아동과 청소년들을 사로잡는지를 연구한 사례를 보면, 성취가능한 수준의 단계별 도전이 지속적으로 제공된다는 점이다(Reigeluth & Schwartz, 1989). 게이머들은 현재 자신의 기술과 능력을 토대로 전투를 하거나 마을을 건설하며 기술이 향상됨에 따라 다음 단계로 올라가며 끊임없이 도전을 한다. 기술이 향상되면 게이머들은 다음 도전에서 이길 수 있으리라는 희망적 동기부여를 받게 되고 단기목표달성 후 장기 목표를 향해 나아간다(Willis, J. 2010). 물론 학습과 다른 게임의 놀이적 특성 자체가 제공하는 즐거움이 아이들을 컴퓨터 게임에 중독되게 하는 가장 큰 원인이겠지만, 3D 입체영상의 시각적 즐거움, 가상공간을 현실처럼 느끼게 하는 사운드와 움직임, 그리고 단계별 성취에 따라 주어지는 개인적 혹은 팀별 보상과 피드백(Gee, 2003) 등의 즉각성 또한 게임을 멈출 수 없게 하는 원인이다. 최근 온라인 컴퓨터 게임의 순위를 살펴보면 디지털 원주민 세대의 아이들이 게임의 어떤 요소에 더욱 열광하는지 알 수 있다.

〈표-5〉 2012년 6월 국내 온라인 컴퓨터 게임 순위[27]

순위	게임명	장르	제작사	피시방 순위 및 점유율
1	Diablo III	RPG [28]	블리자드 엔터테인먼트	1 (34.53%)
2	League of Legends	RPG	라이엇게임즈	2 (14.67%)

27) http://www.gamenote.com/rank_ongame/

28) 게임장르 용어정리
RPG(role-playing game): 역할수행게임
MORPG(multiplayer online role-playing game): 소수인원접속역할수행게임, 10명 미만
MMORPG(massive(ly) multiplayer online role-playing game): 다중접속역할수행게임
FPS(First-person shooter): 1인칭 슈팅게임

3	FIFA Online	스포츠	네오위즈	5 (5.36%)
4	Sudden Attack	FPS	게임하이	3 (5.61%)
5	아이온	MMORPG	NC소프트	4 (5.59%)
6	리니지	MMORPG	NC소프트	8 (2.47%)
7	던전앤파이터	MORPG	네오플	10 (1.36%)
8	사이퍼즈온라인	액션	네오플	11 (1.21 %)
9	메이플스토리	MMORPG	넥슨	17 (0.78%)
10	카트라이더	레이싱	넥슨	13 (0.89%)
11	리니지2	MMORPG	NC소프트	9 (1.51%)
12	World of Warcraft	MMORPG	블리자드	7 (2.89%)

게임순위는 당시 유행에 따라 달라질 수 있음을 감안하더라도 위의 〈표-5〉에서 볼 수 있듯이 최근 역할수행게임(RPG, Role-Playing Game) 장르가 온라인 게임 상에서 압도적인 점유율을 보이고 있다. 역할수행게임이 갖는 특성에는 가상공간에서 개개인이 각자의 역할을 맡아 캐릭터를 키워나가는 것, 주어진 스토리 속에서 협업 혹은 개별 책임을 다해야 다음 단계로 이행 가능하다는 것, 아이템이나 공격 등의 적절한 수준의 도전이 주어진다는 것, 화려하면서도 현실 같은 가상공간이 제공된다는 점 등이 있다. 역할수행게임은 상호작용과 협업 기반 스토리텔링의 한 형태이다. 따라서 게임 상에서 발생하는 일련의 사건들, 캐릭터들, 그리고 내러티브 구조는 게이머들에게 대화적 경험의 느낌을 갖게 한다. 전통적인 가상게임과 역할수행게임의 가장 큰 차이점이 바로 이 상호작용성(interactivity)이며, 텔레비전 시청이 수동적 관찰자 역할만을 제공했다면 이 게임은 게임의 스토리가 진행되는 방향을 게이머들끼리 정하고 변형할 수 있다(http://en.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game).

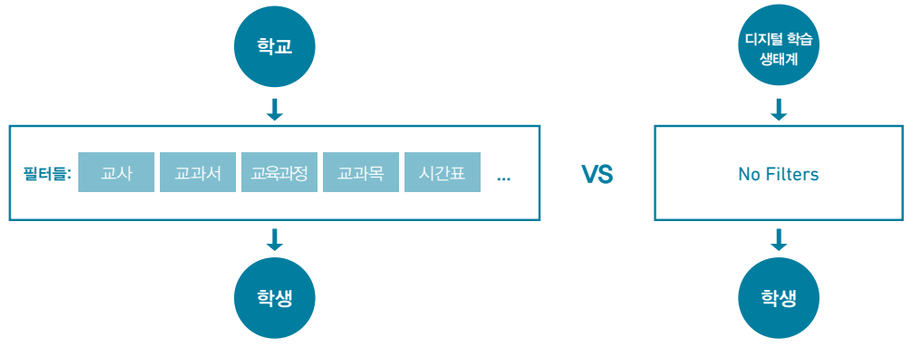
이와 같이 디지털공간은 다채롭고, 재미있고, 아이들에게 상당히 도전적임과 동시에 가상세계에서 적극적 역할을 할 수 있게 만들어져 있다. 학습에 이와 같은 게임기반 특성들을 충분히 활용한다면 효과적인 학습을 이끌어 낼 수 있을 것이라는 주장이 있다(Dede, 2005). 역할수행기반 가상학습세계 등이 그 예이다. 학습과 놀이를 적절하게 분배하여 학생들이 가상공간에서 놀면서 배울 수 있도록 하는 것이다.

그러나 모든 학습자들이 게임과 유사한 학습 환경에 긍정적으로 반응하는 것은 아니다. 게임을 싫어하는 아이들도 있고, 여학생들에 비해 남학생들이 압도적으로 게임을 많이 한다는 연구도 있다(Kennedy 외 공동연구자, 2006; Kvavik 외 공동연구자, 2005). 앞서 언급한 바와 같이 디지털학습 혹은 놀이 공간은 개인마다 아주 다르게 구성된다. 따라서 흥미를 보이는 학습자들이 자신의 열정을 이끌어 내는 온라인 학습방법을 스스로 선택하고 적극 참여할 수 있도록 디지털 리터러시를 길러주고 다양한 디지털학습공간을 함께 마련하고, 그 속에서 놀면서 배울 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 디지털 학습생태계는 필터가 거의 없다는 점에서 제도교육으로 인정받는 학교라는 물리적 공간과 아주 다르다.

학습 환경으로서의 자원생태계 모델을 제안한 Lickin(2010)은 전통적 학교교육과 새로운 디지털 학습생태계에서 발생하는 학습의 차이를 필터 기능의 유무로 설명하였다. 학교라는 교육적 상황에서는 지식이든 기술이든 가르쳐야 할 무엇인가가 존재한다. 또한 학생들이 배워야 할 그 무엇인가를 잘 배울 수 있도록 돕는 학습자원들이 있다. 그 자원들에는 교과서, 책, 테크놀로지, 그 지식이나 기술을 잘 아는 사람 등이 포함된다. 학교와 교육과정은 이와 같은 교육내용과 교육자원을 통제하고 필터링하는 역할을 한다. 필터요소들은 시간표, 학습 진도, 교과목, 교과서, 교사 등으로 구성되며 학습에 참여하는 방식을 상당부분 통제한다. 반면 디지털 학습생태계에서는 필터링의 요소가 거의 없다. 따라서 학습자와 환경이라는 두 요소가 더 강하게 작용한다. 결론적으로 학교라는 교육생태계는 필터가 너무 촘촘하게 짜여 있는 것이 문제라면, 디지털 학습생태계는 필터가 없거나 너무 성긴 것이 학습을 방해하는 요소가 된다. 디지털 환경은 아이들에게 무궁무진한 학습의 공간이 되기도 하나 유해한 요소들로 가득 찬 오염된 환경이기도 한 것이다. 따라서 디지털 공간이 아동들에게 유의한 학습의 공간이 되기 위해서는 아동들 스스로 필터, 즉 분별력과 비판적 사고력을 포함하는 디지털 리터러시를 갖출 수 있도록 해야 한다.

〈그림-15〉 학교 vs 디지털 학습생태계



셋째, 내적 동기와 흥미, 관심에 의해 참여하기 때문에 디지털 학습생태계에서 학습자는 자기 주도적이다.

디지털 학습생태계에서는 학습자가 학습의 출발점이다. 어떤 주제나 과목에 욕구와 흥미가 있을 때, 혹은 흥미를 자극하는 환경을 만났을 때 아이들은 웹서핑자에서 학습자로 전이된다. 이때 학습의 특징은 역동적이고, 개인적이라기보다는 상당히 사회적이며 스스로 배움을 지속하는 과정의 형태로 나타난다.

교사 혹은 교과서를 통한 학습은 학습내용과 배움이 일어나는 과정이 어느 정도 정해져 있는 반면, 멀티미디어, 온라인 학습 사이트 혹은 교육 소프트웨어, 위키피디아, e-book, 또는 소셜네트워크와 같은 오픈된 학습 환경에서의 학습은 발현적임과 동시에 학습자로 하여금 상당 수준의 자기조직력(self-organizing)과 자기통제력(self-controlling)을 요구한다(Williams, Karousou, & Mackness, 2011). 따라서 외부규제가 없는 디지털 환경에서 학습이 일어나기 위해서는 자기 주도성은 필수적이다. 테크놀로지 변화에 따라 달라진 학습 환경에서 학습자들은 수동적 컨텐츠 이용자 역할만을 하지 않는다. 이들은 적극적 컨텐츠 생산자들(active content producers)이다. 디지털 환경이 아이들에게 좋은 학습 환경이자 올바른 놀이공간이 되기 위해서는 교사나 학부모가 디지털 학습생태계에 대해 관심을 갖고 아이들과 함께 참여하고 분별력과 ICT 활용능력을 기르는데 적극적이어야 할 것이다.

넷째, 학습자마다 학습생태계가 다를 것이며 격차가 점차 증가할 것이다.

미래사회에 디지털 학습생태계는 집단적 개념에서 벗어나 개별적으로 이해되어야 할 것이다. 아이들이 자발적으로 참여하고 구성해 나가는 학습생태계는 앞서 언급했듯이 디지털 공간이 제공하는 학습자원의 풍부함, 학습자의 디지털 리터러시 수준과 관심이라는 세 요소의 상호작용에 따라 개인간 격차가 클 것으로 예상된다. 예로, 컴퓨터나 인터넷에 접속하는 방식은 같을지라도 그것을 학습으로 이용할 수 있는 능력과 아이들의 관심사는 서로 다르다. 가정과 학교에 노트북이나 태블릿 PC 등을 똑같이 공급하더라도 실제 개별학생이 이용하는 정보와 자료 그리고 학습 참여도는 천차만별일 것이다. Barron(2004)은 컴퓨터 프로그램 능력을 갖춘 여학생들 중 75%가 부모 중 한 사람이 컴퓨터공학 혹은 컴퓨터 프로그래밍 분야에 종사하고 있음을 언급하면서 가정학습환경의 영향력이 결정적임을 지지하였다. 따라서 학습자가 놓인 혹은 그들이 구성해가는 디지털 학습생태계의 양적 질적 격차는 점점 더 증가할 것이다.

마지막으로 디지털 학습생태계는 제약과 자유 사이의 균형을 맞추기가 상당히 어려운 환경이다.

이론적으로 볼 때, 디지털 학습생태계는 풍부한 지식과 정보를 갖춘 자기 주도적이고 발현적 학습이 가능한 환경처럼 적극적 의미로 해석될 수 있지만, 실제로는 제약과 자유 사이의 균형을 맞추기가 상당히 어려운 환경이다((Williams, Karousou, & Mackness, 2011). 디지털 세대의 아이들은 흥미를 잃어버렸을 때 주의집중을 유지하기 어려워하고, 참고 견디는 훈련이 덜 되어 있다. 따라서 조력자나 성인의 안내와 자극이 없을 때 적극적 학습자로서의 역할을 유지하는 것이 어렵다. 디지털 공간이 새로운 학습생태계로서 아이들에게 무한한 정보와 학습가능성을 제공하고 있음을 인정하지 않을 수 없다. 그러나 학습자와 학습 환경과의 올바른 상호작용을 이끌어 내도록 하기 위해서는 아이들에게 ICT 활용능력이나 디지털 시민의식과 같은 새로운 역량을 키워주고, 이와 함께 학습에 대한 욕구를 갖고 그 욕구를 유지할 수 있도록 하는 힘을 길러주는 것이 필요할 것이다.

본 장은 미래사회변화 속에서 우리 아이들이 어떤 역량들을 갖추어야 하는지, 사회가 지속가능하기 위해서 학교와 교사에게는 어떤 역할들이 추가되어야 하는지를 두고 교사, 학부모 그리고 교육정책가들의 심도 깊은 고민이 요구됨을 촉구하는 의미에서 기술되었다. 교육생태계의 변화는 미래 학교교육에 대한 위협으로 작용할 수도 있고 보완적 역할을 할 수 있을 것이다. 교육생태계의 변화에 공교육이 뒤처지지 않고 상호보완하면서 미래사회에 맞는 학교시스템으로 전환하기 위해서는 디지털 세대 아이들의 사고방식과 학습양식 그리고 그들이 생활하고 만들어가는 디지털 학습생태계에 관심을 기울여야 할 것이다.

● Chapter 1 참고문헌

오관철. "2050년 한국 가장 늙은 국가". 통계청 인구전망 발표. 『경향신문』 2007.7.10.

통계청 (2007). 『세계 및 한국의 인구현황』.

한국교육학술정보원 (2011). 미래학교 지원을 위한 21세기 교수–학습 활동 개발 시리즈–1: 21세기 학습자 및 교수자 역량 모델링.

Autor, D., Levy, F., & Murane, R. (2003). The skill content of recent technological change: an empirical exploration. The Quarterly Journal of Economics, 118(4), 1279-1333.

Bailey, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. Journal of Educational Computing Research, 31(1), 1-36.

Barron, B. (2006a). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. Human Development 49, 193-224.

Barron, B. (2006b). Configurations of learning settings and networks: Implications of a learning ecology perspective. Human Development 49, 229-231.

Bellanca, J. & Brandt, R. (2010). (Eds.), 21st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree.

Berry, B. & TeacherSolutions 2030 Team (2011). Teaching 2030: What we must do for our students and our public schools-now and in the future. New York: Teachers College Press.

Beyond Current Horizon scenarios. http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/scenarios.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

Brown, J. S. (2000). Growing up digital: how the Web changes work, education, and the ways people learn. Change, March/April, 10-20.

Caine, R. N. & Caine, G. (2011). Natural learning for a connected world. New York: Teachers College Press.

Collins, A. & Harverson, R. (2009). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. New York: Teachers College Press.

Cook, E. (1971). The flow of energy in an industrial society. Scientific American, 135.

Corbin, B. (2008). Unleashing the potential of the teenage brain: 10 powerful ideas. Thousand Oak, California: Corwin Press.

Dede, C. (2005). Planning for neomillennial learning styles: implications for investments in faculty and technology. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), Educating the Net generation, 15.1-15.22. Boulder, CO: EDUCAUSE.

Dux, P. E., Ivanoff, J., Asplund, C. L. & Marois, R. (2006). Isolation of a central bottleneck of information processing with time-resolved fMRI. Neuron, 52, 1109-1120.

Facer, K. (2011). Learning Futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

Gee, J. P.(2003). What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan.

Hallowell, E. M. (2005). Overloaded circuits: Why smart people underperform? Harvard Business Review, 83(1), 54-62.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. NewYork: Teachers College Press.

Homer-Dixon, T. (2000). The ingenuity gap: Can we solve the problems of the future? Toronto: Alfred A. Knopf.

International Energy Agency (2006). Key energy statistics. Paris:IEA

International Energy Agency (2010). Key energy statistics. Paris:IEA

Jukes, I. (2005). Understanding digital kids: Teaching & learning in the new digital landscape. http:/www.thecommittedsardine.net/infosavvy/education/handouts/it.pdf.

Jukes, I., McCain, T. & Crokett, L. (2010). Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape. Kelona, BC: 21st Century Fluency Project.

Kelly, F. D., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation: No more Cookie-cutter high schools. California: Corwin Press.

Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21st century skills: Rethinking how students learn (pp.xiii-xxxi). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Kennedy, G., Krause, K., Judd, T., Churchward, A. & Gray, K. (2006). First year students' experiences with technology: are they really digital natives? Melbourne, Australia: University of Melbourne.

Kristof, (2010, Novemeber 13). Our banana republic. New York Times. http://www.nytimes.com/2010/111/14/opinion/14rich.html?_src=twrhp.

Kvavik, R. B. (2005). Convenience, communication, and control: How students use technology. In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), Educating the net generation (pp. 7.1-7.20). Boulder, CO:EDUCAUSE.

Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational learning. Annual Review of Sociology, 14, 319-340.

Looi, C. K. (2001). Enhancing learning ecology on the internet. Journal of Computer assisted Learning 17, 13-20.

Luckin, R. (2008). The learner centric ecology of resources: A framework for using technology to scaffold learning. Computers & Education 50, 449-462.

Luckin, R. (2010). Learning contexts as ecologies of resources: A unifying approach to the interdisciplinary development of technology rich learning activities. International Journal on advances in Life Sciences, 2, 314-338.

Luckin, R., Clark, W., Garnett, F., Whitworth, A., Akass, J., Cook, J., Day, P., Ecclesfield, N., Hamilton, T. & Robertson, J. (2010). Learner generated contexts: A framework to support the effective use of technology to support learning. In Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (Eds.), Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching, 70-94. PA: IGI Global.

Marzano, R. J. & Heflebower, T. (2012). Teaching and Assessing 21st century skills. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Medina, J. (2008). Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school. Seattle, WA: Pear Press.

Nardi, B. & O'Day, V. (1999). Information ecologies: Using technology with heart. Cambridge, MA: MIT Press.

Ophir, E., Nass, C. & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. Proceedings of the National Academy of Science, 106, 15583-15587.

Organization for Economic Co-operation and Development (2002). The definition and selection of key competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations: Strategy paper. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf.

Organization for Economic Co-operation and Development (2006). Are students ready for a technology rich world? What PISA students tell us. Paris: OECD.

Organization for Economic Co-operation and Development (2009). Society at a Glance 2009: OECD Social Indicators. Paris: OECD.

Organization for Economic Co-operation and Development (2010). The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris: OECD.

Partnership for 21st century skills (2006). A state leaders action guide to 21st century skill: A new vision for education. Tucson, AZ: Author.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5).

Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2010). Teaching digital natives: Partnering for real learning. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Reigeluth, C. M. & Schwartz, E. (1989). An instructional theory for the design of computer-based simulations. Journal of Computer-Based Instruction, 16(1), 1-10.

Rifkin, J. (2011/2012). The third industrial revolution: How lateral power is transforming energy, the economy, and the world. (안진환 역. 『3차 산업혁명: 수평적 권력은 에너지, 경제, 그리고 세계를 어떻게 바꾸는가』. 서울: 민음사).

Small, G. & Vorgon, G. (2008). iBrain: Surviving the technological alteration of the modren mind.

Sousa, A. D. (2010). How Science met pedagogy. In A. D. Sousa (Ed.), Brain, & education: Neuroscience implications for the classroom. Bloomington, (9-24). IN: Solution Tree. New York: Harper Collins.

Tapscott, D. (1999). Educating the Net generation. Educational Leadership, 56(5), 6-11.

Vega, V. (2009). Media-multitasking: Implications for learning and cognitive development in youth. Seminar on the impacts of media multitasking on children's learning and development 에 발표된 논문. Palo Alto, Ca.

Vygotsky, L. S. (1979). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Warlick, D. F. (2008). Redefining literacy 2.0. Columbus, Ohio: Linworth.

Wegner, E. (2006). Learning for a small planet (Project proposal). http://www.ewenger.com/research

Williams, R., Karousou, R. & Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(3), 39-59.

Young, M. (2009). What are schools for? in H. Daniels, H. Lauder & J. Poster (Eds.), Knowledge, values and educational policy: A critical perspectives. London: Routledge.

Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject- based curricula. Journal of the Pacific circle consortium for education, 22(1), 21-32.

Young, M. & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. European Journal of Education 45(1), 11-27.

Chapter 2

미래학교에서의 교육내용

2-1. 미래학교, 무엇을 가르칠 것인가?

조 난 심 (한국교육과정평가원 선임연구위원)

1절 미래학교에 대한 전망

2절 미래학교 교육과정의 인간상과 교육 목표

3절 미래학교 교육과정의 구성과 조직

4절 미래학교의 맞춤형 교육과정 구현

1절 미래학교에 대한 전망



생각해봅시다!

- 오늘날 학교 교육내용의 문제점은 무엇인가?
- 이러한 문제점을 보완하고, 다가오는 미래사회에 대비한 학교 교육내용의 방향성은 어떠해야 하는가?

학교교육 위기와 학교교육 내용에 대한 불만

미래학교에서는 무엇을 가르칠 것인가? 일반적으로 무엇인가를 배우기 위해 학교에 간다는 것이 상식이라고 보면 이 질문은 미래학교에 대한 핵심적인 질문이다. 미래학교의 교육 내용을 살펴보기 전에 과연 미래의 학교는 어떠할지를 생각해본다. 일찍이 미국에서 등장했던 '학교 실패(school failure)'나 일본에서 사회문제가 되었던 '교실붕괴' 그리고 90년대 후반에 우리나라에서 사회문제로 등장하였던 '학교붕괴' 등은 학교교육에 대한 많은 우려와 불신을 낳게 하였고, 학교교육의 존속 여부를 검토하게 하는 심각한 현상들이었다. 사실, 국가적인 기업으로 학교라는 체계를 갖추기 시작한 것은 인류의 교육사적으로 볼 때에 그리 오래된 일은 아니다. 18세기 프랑스에서 콩도르세(Marquis de Condorcet) 등이 근대 국가를 확립하는 과정의 일환으로 주창하여 시작된 것이 바로 공교육 체제이기 때문이다. 그러나 몇 세기 전에 확립된 공교육 체제가 위기를 맞이하면서 오늘날에는 미래에 학교교육 체제가 근본적으로 변화될 수도 있다는 생각을 하게 되었다.

서양은 물론 동양에서도 고대에서부터 교육은 이루어져 왔고, 오늘날 학교에서 가르치는 일부 교과의 내용들은 이러한 고대의 교육 및 학문과 연결되어 있는 것이 사실이다. 예를 들어, 피타고라스의 정리는 오늘날 학교 수학에서도 가르치고 있고, 공자의 사상이나 소크라테스의 철학은 오늘날 윤리 교과서에서도 찾아볼 수 있기 때문이다. 그럼에도 불구하고 전 국민을 대상으로 하는 체계적인 공교육 체계, 곧 오늘날의 학교교육 체계가 정립된 것은 근대 이후라고 볼 수 있다. 이러한 학교교육이 실패나 붕괴와 같은 비판에 직면하면서 이제 그 제도적인 수명을 다한 것이 아닌가 하는 비관적인 예측도 일어났었던 것이다.

학교붕괴에 대한 위기감은 우리 사회에서도 나타났었다. 1990년대 후반, 학교 현장에서 학생들을 지도하는 교사들로부터 제기되기 시작한 학교붕괴의 현상들은 학교에서 교사가 학생들의 수업과 생활지도를 효과적으로 진행하기 어려울 정도로 학교 현장이 황폐해졌다는 비판적인 인식을 반영하는 것이었다. 이에 대해 많은 문제제기가 있었고, 관련 연구들이 이루어졌다. 조난심 등(2001)은 『학교교육 내실화 연구』에서 우리 학교교육의 문제점과 내실화 방안을 제시한 바 있는데, 학교교육의 위기를 초래하는 우리나라 학교교육의 실태로 다음과 같은 점들이 지적되었다(조난심 외, 2001). 1) 학교교육 변화에 대한 요구가 많은 반면에 교사들은 안정을 추구하는 경향이 강하다. 2) 학교교육 여건이 열악하다. 3) 학교 교육과정이 형식적이고 전시적으로 운영된다. 4) 학교에서는 학생들에게 '몰입'의 기회를 제공하기 보다는 분절된 시간 운영으로 학습에 대한 진정한 흥미를 불러일으키지 못하고 있다. 5) 학교 교육의 과정에서 개별 학생에 대한 배려가 소홀하다. 6) 교육관계자들의 학교교육에 대한 책무성(accountability)이 부족하다. 7) 학교 구성원들 상호간에 기대가 낮다. 학부모들은 학교에 기대하기보다는 사교육 기관을 찾는 경향이 있다.

이러한 학교교육의 위기를 초래하게 되는 실태의 이면에는 다음과 같은 근본적인 위기의 원인이 자리잡고 있는 것으로 분석되었다(조난심 외, 2001).

〈표-1〉 우리나라 학교교육 위기의 원인

학교 체제 내적 원인	학교 체제 외적 원인 – 문명사적 변화와 근대적 학교 체제의 위기
• 사교육보다 열악한 학교교육 여건 • 변화하는 학생들의 수요를 충족시키지 못하는 학교 교육의 부적응 • 교사의 역할 갈등과 소진 • 학교 교육과정 운영의 경직성 • 교육 정책의 현장성 부족 • 전인(全人)교육관과 학력(學歷)주의 교육관의 갈등	• 산업사회의 종말과 아날로그 교육의 한계 • 후기 산업사회의 도래와 디지털 교육

이 글에서는 복합적이고 중층적인 구조인 학교교육의 위기 전반의 문제를 다룰 수는 없고, 학교교육 위기와 관련된 문제점들 중 학교교육의 내용과 관련된 점들을 좀 더 구체적으로 살펴보고자 한다. 오늘날 학교가 겪는 위기가 일정 부분 학교 교육 내용 자체가 학생들의 수요나 변화하는 사회를 따라잡지 못한다는 지적이 있기 때문이다.

첫째, 학교급이 올라감에 따라 학교 교육과정의 부실한 운영이 심화되는 것으로 나타났다. 조난심 등(2001)은 설문조사 결과와 학교 사례 연구를 바탕으로 학교급이 올라갈수록 학교 교육과정 운영에 문제가 있다는 점을 지적한 바 있다. 학교 교육과정과 특기적성활동의 충실한 운영에 대한 교육주체의 전체적인 응답은 긍정적으로 나타나고 있으나, 학교급이 올라갈수록 교육주체의 응답은 부정적으로 변화하였다. 즉, 초등학교에서는 학교 교육과정이 충실히 운영되는 것으로 나타났으나, 고등학교에서는 그렇지 않은 것으로 나타났다. 특히, 학교 교육과정의 충실한 운영에 대한 고등학생의 인식은 부정적인 경향이 높았다. 이러한 결과는 특기적성교육의 운영에 대해서도 마찬가지로 나타났다. 이러한 현상의 원인으로 교육의 주체들은 '학교 교육과정 자체가 현실에 맞지 않아서'를 가장 중요한 문제로 생각하고 있었다. 이러한 반응은 학교교육에 대한 불만의 상당 부분이 학교에서 가르치는 내용에 대한 불만임을 확인하게 해준다.

그리고 이 연구에 따르면, 학교급에 따라 학교 교육과정이 부실해지는 이유를 다른 측면에서 살펴볼 수 있었다. 그것은 교사들이 가지고 있는 문제이다. 이 연구의 설문조사에서 학교 교육과정 총론 및 각론에 대한 고등학교 교사의 숙지 정도가 다른 어느 학교급의 교사보다 낮은 것으로 나타났다. 학교 교육과정 총론 및 각론에 대한 충분한 이해 없이는 교육과정 자체가 현실에 적합하게 개발되고, 제반 시설여건이 아무리 훌륭하게 마련되었다 하더라도 아무 소용이 없게 되는 것이 사실이다.

둘째, 학교 교육내용의 방향성이 부족하다. 이 연구의 설문조사 결과, 학생들은 학교 교육내용이 자신들에게 크게 도움이 되지 않는다고 응답하였다. 그 이유에 대해 학생들은 '학교 교육내용이 실생활과 유리된 내용이 많아서'라고 응답하였다. 이러한 응답은 교사와 학부모의 의견과 일치하고 있다. 이종태 외(2000)의 보고서에서도 학생들의 절반 이하가 학교교과는 배울 만한 가치가 없는 것이라고 응답하였다. 이러한 점은 학교 교육내용을 구성할 때 반영할 필요가 있는 조사결과라고 할 수 있다. 21세기의 학생들은 실용성과 현실성을 중요시한다. 그들은 배울 만한 가치가 있다고 생각할 때만 내면적으로 교육에 가치를 부여한다.

또 다른 측면에서 고등학교 교사들은 현재 학교 교육내용이 입시와 직접적인 관련이 없다고 생각한다. 즉, 그들은 입시와 직접적인 관련이 있어야만 학생들에게 적절한 교육내용이 될 수 있다고 본다. 이러한 현상은 고등학교에서 일어날 수 있는 쟁점사항으로, 학교의 교육내용을 결정할 때 숙고해야 할 문제이다. 결론적으로, 현재 학교 교육내용은 교육의 주체들에게 명확한 방향성을 제시해 주지 못하고 있다. 전체적인 학교 교육내용의 방향과 더불어 각 학교급에 적합한 교육 내용의 방향성이 설정되어야 할 것이다.

이처럼 많은 학생들이 학교교육의 내용은 자신의 실생활에 크게 도움이 되지 않는다고 생각한다. 학생들은 학교 교과의 내용이 자신에게 왜 필요한지에 대해 절실함이 없다. 이들은 상당히 많은 교과 내용이 자신들에게 별로 쓸모가 없는 것이고, 따라서 열심히 공부하려는 동기가 없다. 이러한 경향은 학교급이 올라갈수록 심화된다. 특히, 고등학교의 학생들에 의해 교육과정의 적절성 문제가 가장 크게 제기되고 있다. 학생들은(중 • 고등학생) 학교에서 실용적인 지식과 다양한 활동을 경험하고자 한다. 다음의 일련의 조사 결과를 살펴보면, 우리 학생들이 적절성이 없다고 생각하는 교육 내용을 가르치는 것이 학교교육 위기의 한 원인임을 확인할 수 있다.

〈표-2〉 학교 교육 내용의 적절성과 학교교육 위기에 대한 중 • 고등학생들의 반응

조사기관 및 연도	질문 내용	학생들의 반응
한국청소년 개발원 (1999)	나는 싫어하는 교과목이나 필요 없다고 생각하는 과목 수업은 잘 듣지 않는다.	그렇다 (51.8%)
	학교에서 배우는 교과 지식은 모두 내게 필요하다고 생각한다.	그렇지 않다 (72.3%)
한국교육 개발원 (2000)	학교에서 가르치는 교과는 누구나 배워야 할 만한 가치를 지닌다.	그렇지 않다 (57.6%)
	학교에서 가르치는 내용은 실생활에서 직접 활용될 수 있는 것이어야 한다.	그렇다 (87.8%)
	학교는 학생들이 원하면 새로운 과목들(예: 댄스, 만화, 컴퓨터 게임 등)을 개설해줄 수 있어야 한다.	그렇다 (80.9%)
	학교에서 주지 과목의 비중이 줄고 교과 외 교육활동 (예: 클럽 활동, 학생자치 활동 등)의 비중이 확대되어야 한다.	그렇다 (82.2%)
한국교육과정 평가원 (2001)	학교의 교육 내용은 나에게 크게 도움이 된다.	그렇지 않다 (중 23.3%) (고 35.9%)
	학교의 교육 내용이 학생들에게 크게 도움이 되지 못한다면 주된 이유는 무엇인가?	실생활과 다른 내용이 많아서 (중 38.2%) (고 44.9%)
	학교 활동 중에서 가장 크게 변화되기를 희망하는 활동은 무엇인가?	특별활동운영 (중 51.3%) 주지 교과(主知敎科)의 교육과정 운영 (고 37.2%)

미래학교 교육 내용의 방향

학교교육 위기는 앞에서 보듯이 국내의 문제만이 아니라, 거의 모든 나라들의 관심사가 되었다. 선진국 협력체인 OECD에서도 이미 이러한 문제의 심각성을 논의하였고, 유명한 미래학교의 시나리오를 제시한 바 있다.

〈표-3〉 OECD 미래학교 시나리오

현상유지 시나리오	학교 재구조화 시나리오	탈학교 시나리오
1. 굳건한 관료적 학교 체제 유지	3. 핵심적인 사회 센터로서의 학교	5. 학습자 네트워크와 네트워크 사회
2. 시장모델로의 확장	4. 집중적인 학습 조직으로서의 학교	6. 교사탈출–붕괴 시나리오

이 글에서 필자는 미래를 무한하게 확장되는 시간 계열로 보는 것이 아니라, 대략 향후 20-30년 정도를 범위로 설정하고 논의하고자 한다. 이는 비교적 가까운 미래라고 할 수 있겠다. 학교교육 차원에서 본다면 한 세대 정도의 앞을 내다보는 일, 구체적으로 국가 교육과정 개정이 대략 10년 정도의 간격으로 이루어진다고 보면 앞으로 2번 정도 개정을 한다고 할 때에 고려해 볼 수 있는 미래를 구상해 보고자 한다. 이 점에서 필자는 위의 OECD 미래학교 시나리오에서 학교재구조화나 탈학교 시나리오는 가까운 미래에 실질적으로 광범위하게 실현될 것이라고 생각하지는 않는다. 물론 고등교육 수준 또는 평생교육이나 사회교육 차원에서는 이러한 방향으로 교육체제의 변화가 예상보다 빨리 진전될 수 있을지 모르겠으나, 초 • 중등학교의 보통교육 단계, 특히, 국가적 기업으로 이루어지는 공교육 체제에서 이러한 변화가 급격하게 이루어질 것으로 예상되지는 않는다.

따라서 이 글에서는 학교교육 체제의 현상유지라는 틀 내에서의 변화를 구상해 보고자 한다. 곧 굳건한 관료적 학교 체제를 완화해 가면서 시장모델로의 확장이 이루어지는 방향이 그것이다. 따라서 OECD 보고서에서 말하는 시장 모델로의 확장(시나리오 2)을 좀 더 구체적으로 살펴보자.

〈시나리오 2: 시장 모델로의 확장〉

- 광범위하게 확산된 불만이 공적인 예산 지원과 학교 체제를 재구조화하게 한다.
- 수요에 따른 '시장 가치', 지표들과 인증에 대한 급속한 증가
- 제공자와 전문가들의 다양성 증가, 불평등성의 증가

학교교육에 대한 시장 접근이 의미 있게 확장된다.

어떤 나라들의 경험과 문화에서는 시장 지향적 학교 모델(학교조직, 전달과 경영)이 다른 나라들에 비해 훨씬 더 친근하다. 이 시나리오는 상대적으로 획일적인 공립학교 체제에서의 불만과, 현존하는 예산 지원 체제에 대한 불만에 직면하여 비용–효과 솔루션을 제공하며 의미 있게 확산된다. 정부들은 다양화를 격려하고, 예산 지원을 통해 새로운 학습 제공자들을 격려하게 되고, 인센티브와 규제완화를 제공하며, 국내외적으로 상당한 정도의 시장 잠재력을 발견하게 된다. 가정과 회사의 재정 투입이 자극을 받게 된다.

광범위한 혁신을 자극하지만, 어려운 변혁을 초래하고 불평등을 확산시킨다.

직접적이고 공적인 모니터링과 교육과정 규제는 후퇴하고, 학습자와 제공자 양측의 새로운 시장 지표, 척도 그리고 인증과 같은 '유통 기준들(currencies)'이 번창한다. 공교육, 학교들과 정부의 역할은 사라지지 않는다. 사유화가 더 증가하고 공적/사적 파트너십이 많아짐에도 불구하고 결과는 예산 지원에 크게 의존하며, 규제 주체가 도입되고 초등학교와 중등학교 수준이 의미 있게 달라질 것이다. 대대적인 개혁 분위기 속에서 혁신적이고 상상력이 풍부한 해결방안들의 성공 여부는 변혁이라는 고통스러운 경험에 달려있다. 그리고 이러한 새로운 발상의 긍정적인 특징들은 불평등과 잔여하고 있던 공교육 시스템의 배제라는 위험을 강화시킨다.

'전략적 소비자들'의 불만족: 시장 모델 도입과 발전의 동력

시장 지향적 학교교육 모델의 발달은 몇 가지 요인에 의존하고 있다. 전략적 소비자들(특히, 목소리 큰 중산층 학부모들과 정당들)의 기존 체제에 대한 실질적인 불만족감은, 학교교육을 공적인 기업만이 아니라 사적인 것으로 인식하고 있는 기존의 문화와 결합하여 시장 모델에 불을 지피게 된다. 학교교육에 대한 시장 모델의 의미 있는 발달 자체는 어느 정도의 불평등을 감내함으로써 지지되지만, 교육성과에서의 현격한 차이는 비판에 무게를 더한다. 교사들의 힘(teaching force)이 결정적 요인이 될 수 있다. 교사 공급의 위기는 다른 대안들에 비해 시장 모델에서 빨리 나타날 수 있다. 분산된 교사들의 힘은 저항할 힘이 없어서 그러한 변화를 쉽게 할 수 있다. 단결된 조직의 혁신에 대한 저항도 개념적으로 동일한 결과를 초래할 수 있다.

학교교육에 대한 기업과 정치적 문화의 영향, 그 중 어느 쪽인가?

사업 환경은 고도로 영향을 미치고 있는데, 그 방향이 명료한 것은 아니다. 한편으로는 좀 더 공격적이고 기업가적인 문화가 새로운 시장을 확인하는 최선일 수 있고, 관습을 깨는 접근일 수 있다. 반면에, 인적자원 개발의 고도로 발달된 전통이 '소프트 기술' 및 학습에 대한 심도 있는 이해와 함께 역량의 발달, 측정 그리고 인증에 대한 성공적인 수요자 중심의 접근들을 산출해 내는데 필요하게 된다. 정치적 전통과 정부 행위들이 시장 용어들을 정착시키고, 공급의 대안적인 형태들을 격려하며, 수요를 창출하는데 분명히 중요하다. 그것의 역할은 고통스런 변화의 과정을 관리하는 데에서도 중요하다. 그러한 책임에도 불구하고, 이 시나리오는

공급에서 직접적인 정부의 역할을 축소시킨다.

많은 시장 사례가 있지만, 그것을 학교교육에 확장하는 데에는 얼마나 거리가 있는가?

많은 나라들이 시장 접근에 실질적인 관심이 있으며 많은 적절한 발전들이 있다(그래서 이 시나리오를 '현상유지' 카테고리에 포함시켰다). 그러나 그것은 황당할 정도로 다양하다. 학부모 선택을 제고시키는 것(어떤 경우에는 바우처를 통해), 학교운영에 사적 영역을 포함시키기, 일본과 한국에서 보충학습에 가정의 사교육이 공헌하고, 사립학교에 취학하는 것(영국에서 이상하게 이름 붙여진 '공립학교'): 특정한 문화적, 종교적, 시민 집단에 의해 조직된 '사적' 기구에 공적 예산을 지원하는 것, 이-러닝 시장에서 회사의 판매 촉진 등등. 교육은 이윤 동기에 의해 단절되는 경계선에 있는 것인가 혹은 그것을 저항할 만큼 분명한 것인가? 문제는 많은 것들이 교육의 수준에 달려 있다는 것이다. 예를 들어, 학교에서는 저조한 발달을 보이고 있는 반면에, 고등교육 수준의 ICT 러닝 시장은 번창하는 회사들이 주도하고 있다. 그래서 다음 질문은 이 시나리오의 적용가능성의 경계선을 어디에 그어야 하는가이다. 중등교육? 고등교육(이 경우라면 학교교육 시나리오에 해당되지 않는다.)? 전기 중등교육과 후기 중등교육? 초등교육과 전기 중등교육?

OECD(2001), Scenarios for the Future of Schooling, pp.82 -85

위의 OECD의 미래학교 시나리오 2는 직접적으로 미래학교의 교육 내용에 대한 언급을 하고 있지는 않다. 다만, 이를 통해 우리는 학교 교육 내용과 관련하여 몇 가지 유추를 해볼 수 있다. 첫째, 교육에서 수월성과 경쟁이 좀 더 강조될 것이다. 둘째, 교육 내용에 대한 공적인 규제가 완화되면서 단위학교나 교사 및 학생들의 교육 내용 결정의 권한이 커질 것이다. 셋째, 교육 내용 혹은 콘텐츠의 제공자가 학교만이 아니라 온라인과 연계된 사기업 등 학교 밖의 다양한 업체나 기관이 될 수 있다. 넷째, 학교 교육 내용의 선정은 사회와 학부모들의 수요 및 각종 지표와 연계된 성과에 의해 결정되는 경향을 보일 것이다.

우리나라에서는 90년대 후반과 2000년대 초반에 학교교육 위기 담론이 활발하게 논의되었었고, 그 때에 논의된 사항들이 이후 학교 교육정책 수립에 영향을 미쳤다. 학교교육 내실화를 위한 각종 정책들이 추진되었고, 2007년 교육과정 개정, 2009년 교육과정 개정과 이후의 수시 개정 노력 등을 통해서 학교 교육 내용을 새로운 시대에 맞춰 변화시켜 나가려는 노력을 많이 기울였다. 특히, 이명박 정부가 들어선 이래로 교육정책은 자율화, 학교의 책무성 강조 등을 표방하면서 앞에서 살펴본 시장 모델의 지향을 일부 받아들였다. 특히, 고교 자율화 등을 통해 학교 선택권을 강화하고, 학교 자율화 조치와 교육과정 자율화를 통해 교육과정 규제를 대폭 완화해 나가고 있다. 즉, 학교교육에 대한 정부의 직적접인 관여를 줄여 나가려는 정책들을 추진해 온 것이다.

현 단계에서는 이러한 학교교육 내실화 방안들과 함께 학교교육의 질을 높이고, 학생들을 비롯한 교육 수요자들의 학교교육에 대한 만족도를 높여 나가는 것이 필요하다. 학교는 여전히 가장 강력한 공교육 기관이며, 가까운 미래 곧 앞으로 다가올 20-30년 내에도 여전히 다음 세대를 위한 가장 중요한 교육기관의 위치를 갖고 있을 것이기 때문이다. 다시 말해서, 여전히 학교라는 굳건한 국가 기구를 유지하면서도 이 학교교육이 변화하는 사회에서 어떻게 적절성 있는 교육을 실시해 나갈 수 있는지를 고민해야 할 것이다. 특히, 정보사회, ICT 기술의 진화와 소셜 네트워크 사회로의 진입 등과 같은 IT 기술을 바탕으로 한 미래학교에 대한 기술공학적 접근[1]뿐만 아니라, 다음 세대에게 인류 문화유산의 정수(精髓)를 전수하고, 미래사회에서 자율적인 시민으로서 성공적인 삶을 영위할 수 있게 준비시킨다는 학교교육 본래의 기능을 효과적으로 수행할 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다.

우리나라의 현실을 고려하면서 미래의 교육적 요구를 충족시킬 수 있는 바람직한 학교의 조건은 무엇이며, 그것을 실현하기 위한 방안은 무엇인가를 질문하고 있는 한 연구에서 '미래학교의 모형'을 구안하여 제시한 바 있는데, 그 중 교육과정과 관련해서는 다음과 같은 제안을 하고 있다(이혜영 외, 2008).

첫째, 학교의 교육과정과 방법을 다양화한다.

가치가 다원화되고 개인주의가 확산되는 미래사회에서는 학습자의 다양한 관심과 요구에 부응하기 위해 교육내용과 방법을 다양화하는 일이 중요한 과제로 대두될 것이다. 이혜영 외(2007)의 연구에 의하면 조사 대상이 된 대학생의 75.9%, 성인의 66.1%가 초 • 중 • 고등학교에서 개인별 맞춤 교육을 제공해야 한다는데 찬성하였다.

지식기반사회에서는 구성원들이 과거의 지식을 습득하고 답습하는 능력이 아니라 창의적 • 혁신적인 능력과 태도를 갖추도록 교육해야 할 필요성이 커지고 있다. 최근 들어 학계에서는 지식기반사회에서 요구되는 복합적인 능력을 표현하기 위해 '역량(capacity)'이라는 개념을 사용하고 있으며, 이 개념을 적용하여 교육과정을 개편하는 국가들도 등장하고 있다. 일반적으로 역량은 지식, 기

1) 국내외를 막론하고 인터넷에서 '미래학교'라는 키워드를 치면 가장 많이 떠오르는 것이 바로 미래학교의 건축과 관련된 사이트들이다. 학교 건물을 미래학교의 이상대로 짓는 것은 중요한 일이다. 그런데 좀 당황스러운 것은 그 건물이 왜 그렇게 지어져야 하는가를 이해하려면 미래학교에서는 구체적으로 무엇을 어떻게 가르치고 배울 것인지에 대한 아이디어가 필요할 텐데 ICT와 관련된 사항들을 제외하고는 이런 논의는 그리 많지 않은 것이 현실이다.

술, 태도, 행동 등으로 구성된 다차원의 개념으로 인식되고 있다. 역량 개념이 교육과정 구성에 주는 시사점은 전통적인 교과에 얽매이지 않는 개방적인 접근을 가능하게 한다는 점이다.

교사와 학부모를 대상으로 전통적 교과목 위주의 교육과정 구성을 탈피하는 것에 대한 의견을 조사하였다. 〈표-4〉에서 볼 수 있듯이 전통적 교과목 위주의 교육과정 구성 탈피에 대해 찬성하는 교사의 비율이 80%에 근접하며, 찬성하는 학부모의 비율은 70%에 근접하는 것으로 나타났다.

〈표-4〉 전통적 교과목 위주의 교육과정 구성 탈피에 대한 의견

전통적 교과목 위주의 교육과정 구성을 탈피한다		① 전혀 그렇지 않다	② 그렇지 않은 편이다	③ 그런 편이다	④ 매우 그렇다	①+② 그렇지 않다	③+④ 그렇다
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
학부모	초등학교	98(5.4)	501(27.4)	917(50.2)	310(17.0)	599(32.8)	1,227(67.2)
	중학교	139(5.2)	694(26.2)	1,401(52.8)	418(15.8)	833(31.4)	1,819(68.6)
	고등학교	149(5.9)	653(25.8)	1,271(50.2)	458(18.1)	802(31.7)	1,729(68.3)
교사	초등학교	8(1.5)	116(21.3)	332(61.0)	88(16.2)	124(22.8)	420(77.2)
	중학교	9(2.1)	94(21.7)	270(62.2)	61(14.1)	103(23.8)	331(76.1)
	고등학교	16(2.7)	107(18.2)	374(63.7)	90(15.3)	123(20.9)	464(79.1)

(학부모: 초등학교 1,860명, 중학교 2,706명, 고등학교 2,567명)
(교사: 초등학교 551명, 중학교 435명, 고등학교 592명)

둘째, 국가 교육과정을 유지하되, 교육과정의 편성과 운영을 개선한다.

한편, 국가 교육과정 폐지에 대해서는 반대 의견이 높은 것으로 나타났다(〈표-5〉). 이는 학생들이 기본적으로 배워야 할 교육내용 구성에 관해서는 국가가 일정한 역할을 수행해야 한다는 기대가 반영된 것으로 판단된다. 그러나 국가 교육과정의 필요성을 인정한다 해도 종래의 국가 교육과정을 재구조화할 필요성은 점점 커지고 있다. 현행 국가 교육과정은 각 교과별로 학생들이 배워야 할 내용과 과목별 수업시수까지 상세하게 규정하고 있기 때문에 교육의 획일성을 초래하는 요인이 되고 있다. 시대적 요구인 교육과정과 방법의 다양화를 실현하기 위해서 국가 교육과정은 교육과정 운영에 필요한 최소한의 기준만을 제시하는 수준으로 한정해야 할 것이다.

〈표-5〉 국가 교육과정 폐지에 대한 의견

국가 수준의 교육과정을 폐지한다		① 전혀 그렇지 않다	② 그렇지 않은 편이다	③ 그런 편이다	④ 매우 그렇다	①+② 그렇지 않다	③+④ 그렇다
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
학부모	초등학교	326(17.9)	983(54.0)	429(23.6)	83(4.6)	1,309(71.9)	512(28.1)
	중학교	444(16.8)	1,429(54.0)	624(23.6)	148(5.6)	1,873(70.8)	772(29.2)
	고등학교	321(12.6)	1,173(46.2)	800(31.5)	246(9.7)	1,494(58.8)	1,046(41.2)
교사	초등학교	59(10.8)	312(57.2)	149(27.3)	25(4.6)	371(68.0)	174(32.0)
	중학교	41(9.4)	249(57.4)	114(26.3)	30(6.9)	290(66.8)	144(33.2)
	고등학교	55(9.4)	318(54.3)	175(29.9)	38(6.5)	373(63.7)	213(36.3)

(학부모: 초등학교 1,860명, 중학교 2,706명, 고등학교 2,567명)
(교사: 초등학교 551명, 중학교 435명, 고등학교 592명)

이 글에서는 가까운 미래에 학교교육을 유지하면서 학교교육의 질을 개선하는데 핵심적인 관건이 되고 있는 교육과정의 개혁에 대해 논의한다. 그 방향은 국가 교육과정을 유지하되, 편성과 운영을 개선하여 교육과정을 다양화, 자율화 해나가는 것이다. 이를 위해 다음의 논의에서는 국가 수준의 교육과정과 아울러 학교 수준의 교육과정 편성과 운영의 문제들을 함께 검토할 것이다.

2절 미래학교 교육과정의 인간상과 교육 목표

think
생각해봅시다!

- 우리 교육이 추구하는 교육적 인간상과 목표는 무엇이며, 이는 다가오는 미래사회 변화를 잘 반영하고 있는가?
- 21세기를 대비하여 학교 교육과정에서는 어떤 목표를 설정해야 할 것인가?

미래학교의 교육과정을 구상하기 위해 먼저 미래학교 교육이 지향하는 바를 압축적, 체계적, 포괄적으로 제시하는 국가 교육과정에서 추구하는 인간상과 교육목표를 살펴본다. 이를 위해 다음 총론 개정 때까지 우리 학교가 추구해야 할 현행 교육과정(2009 개정 교육과정)의 교육적 인간상과 목표를 먼저 살펴본다. 우리나라 교육과정의 교육적 인간상과 학교급별 목표는 학교 교육에서 추구해야 할 바를 명시한 것으로서 비교적 장기적인 방향과 목표를 추상적인 수준에서 제시하고 있다. 따라서 미래사회 변화를 반영하여 개선한다고 해도 그리 큰 변화는 예상되지 않는다. 따라서 현행의 교육적 인간상과 교육 목표를 출발점으로 하여 관련되는 외국의 동향을 살펴보고, 그 개선의 방향을 제시해 본다.

2009 개정 교육과정의 인간상

우리나라 국가 교육과정에서는 3차 교육과정기까지는 교육과정이 추구하는 방향을 제시하였고, 4차 교육과정기부터 우리 초·중등교육이 추구해 나가야 할 교육 비전으로서 인간상을 제시해 왔다. 2009 개정 교육과정에서도 이러한 틀을 유지하면서 미래 사회에서 요구되는 핵심 역량 등 새로운 측면을 부각시킨 인간상을 새롭게 제시하였다. 그 구체적인 내용은 아래와 같다. 이는 교육기본법(제2조)에 제시된 교육이념을 바탕으로 2009 개정 교육과정이 추구하는 인간상을 구체화하여 제시한 것이다.

〈추구하는 인간상〉

우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다.

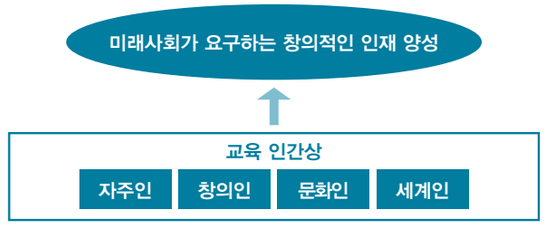
이러한 교육 이념을 바탕으로, 이 교육과정이 추구하는 인간상은 다음과 같다.

가. 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람
나. 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람
다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람
라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람

이와 같이 교육과정에 제시된 인간상의 의미를 좀 더 명료하게 이해하기 위해 각 진술문을 요약적으로 표현하고, 이를 도표화하여 제시하면 다음과 같다.

〈그림-1〉 2009 개정 교육과정에서 추구하는 인간상

자주인 (self-directed person)	창의인 (creative person)	문화인 (cultivated person)	세계인 (global-minded person)
지·덕·체의 고른 발달, 개성의 발휘, 진로 개척, 자기 주도성 등	기초능력 구비, 확산적 사고, 문제 해결능력, 독창성, 새로운 가치 창출 능력 등	다양한 문화적 소양, 다원적 가치에 대한 이해, 삶의 질 추구 등	의사소통능력, 세계 시민의식, 지구 공동체 문제 해결, 인류 공영, 배려와 나눔 등



이상과 같이 2009 개정 교육과정에서 추구하는 인간상은 세계 속에서 자신의 능력을 발휘하여 진로를 개척하고 국가와 지구공동체의 발전에 기여할 수 있는 사람이다. 각각의 인간상이 의미하는 바를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(조난심 외, 2010).

첫째, 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람

기본보통교육 단계인 초 • 중등학교 교육에서는 무엇보다도 학생들의 전인(全人)적 성장을 도모해야 한다. 전인적 성장이란 학생들의 몸과 마음 곧 智 • 德 • 體가 고루 발달하여 균형 잡힌 인격체로 성장할 수 있도록 하는 것이다. 학생들은 미래 사회를 살아가는데 필요한 지식과 기술, 태도와 행동을 배울 뿐만 아니라 자신의 몸과 마음을 건강하게 발달 • 유지시킬 수 있어야 한다.

그리고 전인적 성장이 평균적인 인간의 육성을 의미하는 것이 아니라, 학생 각자가 가진 개성을 찾고, 발달시키는 것과 조화를 이루어야 한다. 개정 교육과정에서 공통 과정과 선택 과정을 두어 학생들의 적성과 진로 등을 고려할 수 있게 하는 변화 등이 바로 이러한 개성의 신장 등과 연관이 될 것이다.

이러한 학생들의 발달은 궁극적으로 학생들이 성공적인 삶을 영위할 수 있는 다양한 진로를 모색하는 것과 연결이 되어야 한다. 곧 학교 교육을 통한 전인적 성장과 개성의 발달을 토대로 학생 각자가 자신이 원하는 진로를 찾아 미래 사회의 구성원으로서 한 몫을 할 수 있도록 교육이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람

위에서 언급했듯이, 2009 개정 교육과정에서는 '글로벌 창의 인재'로 요약되는 미래사회의 인재를 기르기 위해 교육과정을 새롭게 구성하였다. 그런데 다음의 창의성 구성요소에서 보듯이, 창의성은 단지 우연적인 독창적 사고만으로 발휘되는 것이 아니라, 그것이 요구되는 맥락에 알맞게 구현할 수 있는 정교성과 비판적 사고력 등이 요구되는 것이다. 따라서 개정 교육과정에서는 우선 기초 능력을 갖추고, 이를 토대로 새로운 발상과 창의성을 발휘할 수 있는 사람을 기르고자 하였다. 여기서 말하는 창의성의 의미를 살펴보면 다음과 같다.

창의적 인재의 특성이 무엇인가는 수많은 학자들이 제안하는 다양한 논의들이 있지만, 이 글에서는 대체로 다음과 같은 종합적인 의미를 토대로 논의를 해보고자 한다.

영국의 창의 • 문화교육국가자문위원회(National Advisory Committees on Creative and Cultural Education: NACCCE)는 창의성을 '독창적이고 가치 있는 산출물들을 생산해 내기 위한 상상적인 활동'이라고 정의하였다. 그리고 이 위원회에서는 창의성에 대한 민주주의적 정의를 취하고 있는데, 이는 적절한 조건이 제공되고 관련 지식과 기능을 습득한다면 모든 사람들이 몇몇 활동 분야에서 창의적인 성취를 이룰 수 있을 것이라고 보는 관점이다. 이러한 관점은 교육과정에서 창의성을 추구하는 것과 일관된 입장이라고 할 수 있다.

김영철(2006)은 창의성이란 '인간의 삶의 질적 수준을 향상시키는 데 도움이 되고 가치 있는 문화 특성이나 문명 이기를 창출해 내고자 자연 현상이나 삶의 세계에 대하여 새로운 시각에서 통찰하거나 융통성 있는 발상의 전환과 사고의 전환을 통하여 가치 있는 지적, 과학적, 문화적 아이디어와 산출물을 생산해 낼 수 있는 능력'이라 정의하였다. 그리고 Guilford(1967)에 의하면, 특히 '확산적 사고'는 창의성이나 문제 해결력과 밀접한 관련이 있는데, 그 이유는 다음과 같은 확산적 사고의 네 가지 하위 요소(유창성, 융통성, 독창성, 정교성)가 갖는 주요 특성 때문이다. 최근 창의성을 연구하는 학자들은 아래 〈표-6〉에 제시한 것과 같이 확산적 사고와 함께 창의적 성향까지를 창의적 인재가 갖추어야 할 특성이라고 보고 있다.

〈표-6〉 창의적 사고와 창의적 성향

구분		
창의적 사고 능력	확산적 사고	유창성
		융통성
		상상력
		독창성
	논리적, 비판적 사고	정교성
		비판 및 평가
		논리, 추론
		분석
		종합
창의적 성향	개방성	
	과제 집착력/ 집중력	
	호기심	
	자발성	
	자기신뢰감	
	민감성	

셋째, 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람

미래사회에서 추구해야 할 바람직한 삶의 모습은 경제적 풍요를 누리는 것뿐만 아니라, 학생 각자가 다양한 문화에 대한 감수성을 바탕으로 풍부한 학습 경험을 통해 문화적 소양을 갖추고 향유하는 것이다. 우리 문화에 대한 올바른 이해를 향유하고, 다양한 문화세계를 경험하며, 우리 문화 뿐 아니라 세계 여러 나라의 다양한 문화를 이해하고 교류할 수 있어야 할 것이다.

이러한 문화에 대한 이해는 그 밑바탕에 다양한 가치에 대한 관용적 태도를 포함한다. 우리 사회가 다문화 되어 가면서 미래의 교육에서는 우리 문화에 대한 정체성 교육은 물론이고, 우리가 경험할 수 있는 타문화에 대해서도 열린 자세와 편견의 극복을 요구한다. 따라서 교육과정에서는 이러한 방향에서 학생들이 다양한 학습 경험을 할 수 있도록 배려해야 할 것이다.

우리 사회의 개개인이 문화에 대한 이해와 다문화적 감수성을 길러 품격 있는 삶을 영위할 때에 국가 전체의 품격도 향상될 수 있을 것이다.

넷째, 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람

2009 개정 교육과정에서 추구하는 글로벌 창의 인재는 무엇보다도 세계 여러 나라 사람들과 소통할 수 있어야 할 것이다. 이를 위해서는 의사소통 능력, 정보통신 활용능력과 같은 역량이 필요할 뿐만 아니라 세계화된 오늘날 우리의 삶을 올바로 이해하는 안목이 필요하다. 오늘날 우리의 삶은 이미 세계화되어 있다. 우리의 일상생활이 우리나라 안의 문제에 국한되는 것이 아니라, 전 세계적인 동향에 영향을 받는다는 것이다. 금융시장은 물론이고, 각종 수출입품의 활용, 심지어 신종 플루와 같은 유행성 질병에 이르기까지 우리의 일상생활에 영향을 크게 미치는 거의 모든 일들이 이제 우리나라만의 문제를 넘어 세계적인 문제가 되고 있다. 글로벌화가 가속화될 미래사회를 살아갈 학생들은 이러한 세계의 추세를 분명하게 인식하고 세계시민으로서 당당하게 살아갈 수 있는 능력과 자세를 갖추어 나가야 한다.

그리고 세계 시민으로서 우리가 누려야 할 것을 당당하게 누림과 동시에 지구 공동체의 문제 해결에 적극적으로 참여하고, 인류의 발전을 위해 배려와 나눔을 실천하는 태도를 길러야 한다. 우리나라가 점차 발전하여 선진국 대열에 올라서게 되면, 이러한 지구촌 공동체를 대상으로 하는 배려와 나눔의 자세는 더욱 필요하게 될 것이다.

현행 교육과정의 학교급별 교육 목표

2009 개정 교육과정에서는 위에서 논의한 교육적 인간상을 구현하기 위해 이와 일관되게 초•중•고교 학교급별 목표를 설정하였다. 학교급별 목표는 기존 교육과정의 학교급별 목표 변천과정 및 교육적 인간상과의 연계를 검토하여 설정되었다. 기존 교육과정의 학교급별 목표 제시 틀을 유지하면서, 새롭게 개정된 인간상과의 연계를 명확하게 하는 방향에서 설정된 2009 개정 교육과정의 학교급별 목표는 다음과 같다.

〈초등학교 교육목표〉

초등학교의 교육은 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활 습관 형성, 바른 인성의 함양에 중점을 둔다.

(1) 풍부한 학습 경험을 통해 몸과 마음이 건강하고 균형 있게 자랄 수 있도록 하며, 다양한 일의 세계에 대한 기초적인 이해를 갖도록 한다.
(2) 학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초 능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다.
(3) 우리 문화에 대해 이해하고, 문화를 향유하는 올바른 태도를 기른다.
(4) 자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도, 배려하는 마음을 기른다.

〈중학교 교육목표〉

중학교의 교육은 초등학교 교육의 성과를 바탕으로, 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기본 능력과 바른 인성, 민주시민의 자질 함양에 중점을 둔다.

(1) 심신의 건강하고 조화로운 발달을 토대로 바른 인성을 기르고, 다양한 분야의 경험과 지식을 익혀 적극적으로 진로를 탐색한다.
(2) 학습과 생활에 필요한 기초 능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 기른다.
(3) 자신을 둘러싼 세계에 대한 경험을 토대로 다양한 문화와 가치에 대한 이해를 넓힌다.

(4) 타인과 공감하고 소통하는 능력, 배려하는 마음, 민주시민으로서의 자질과 태도를 갖춘다.

〈고등학교 교육목표〉

고등학교 교육은 중학교 교육의 성과를 바탕으로, 학생의 적성과 소질에 맞는 진로 개척 능력과 세계 시민으로서의 자질을 함양하는데 중점을 둔다.

(1) 성숙한 자아의식을 토대로 다양한 분야의 지식과 기능을 익혀 진로를 개척하며 평생학습의 기본 역량과 태도를 갖춘다.
(2) 학습과 생활에서 새로운 이해와 가치를 창출할 수 있는 비판적, 창의적 사고력과 태도를 익힌다.
(3) 우리의 문화를 향유하고 다양한 문화와 가치를 수용할 수 있는 자질과 태도를 갖춘다.
(4) 국가 공동체의 발전을 위해 노력하며, 세계 시민으로서의 자질과 태도를 기른다.

* 초등학교와 중학교의 목표는 2009 개정 교육과정의 목표에 '인성교육'요소를 반영하여 2012년 7월 9일에 고시된 것임.

외국의 사례

이상과 같은 우리나라 초 • 중등학교 교육과정의 인간상과 교육목표는 차기 교육과정 개정 때까지 활용이 될 것이다. 다음에서는 현재 교육과정 개정이 한창 진행 중인 영국과 호주의 교육과정 개정 논의와 각국에서 추구하는 교육의 방향과 목표를 검토한다. 이를 참고하여 향후 우리 교육과정의 인간상과 목표 등의 개선 방향을 제시할 것이다.

■ 영국의 교육과정 개혁

영국은 지난 노동당 정부 시절에 창의성 교육, 문화 교육 등을 강조하고, 다양한 교과들을 국가 교육과정의 기반으로 강조해왔는데, 최근 보수당 정부가 들어서면서 교육과정 개혁에 대한 논의가 진행되고 있다. 영국의 미래학교 웹사이트(www. Futurelab.org.uk)에 소개되어 있는 교육과정 개혁의 방향을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 영국의 중등학교 교육과정 개혁

첫째, 영국의 교육과정에서는 교과교육과 범교과 주제들 그리고 탈-교육과정 활동 전반을 통해서 '성공적인 학습자', '자신감 있는 개인', '책임 있는 시민'을 기르고자 한다. 이는 우리 교육과정의 인간상에 해당되는 것으로 학교 교육과정 전반의 방향을 제시해주는 것이다.

둘째, 2008년 9월에 도입된 Key Stage 3(11~14세) 교육과정에서는 시민성 강화와 새로운 전문성을 강조하고 있다. 교육과정 적용에 있어서는 교사들의 전략적 리더십을 강조하고 있다. 교사들의 전문성을 통해 학생들에게 맞춤형 교육과정을 제공하고자 하는 것이다.

셋째, PLTS(Personal, Learning and Thinking Skills)를 통해 교과 전문성과는 다른 학생들의 개인적 삶의 기술과 학습 및 사고 기술을 기르려고 한다. 따라서 교과 전문성은 교육과정에서 핵심적인 중요성을 갖고 있지만, 이 내용 지식이 다른 능력들에 의해 보완되어야 한다는 것을 더 중요하게 강조하고 있다. 이는 교과 교육과정은 여전히 존재하지만, 그것을 통해 학습되어야 할 능력들이 재정의되고, 재확인되는 것이라고 할 수 있다. 영국에서 PLTS의 6개 핵심 영역으로 제시되는 것은 다음과 같다.

〈PLTS의 6개 핵심 영역들〉

1) 독립적 탐구 (Independent enquiry)
2) 창의적 사고 (Creative thinking)
3) 반성적 학습 (Reflective learning)
4) 팀워크 (Team work)
5) 자기-관리 (Self management)
6) 효과적인 참여 (Effective participation)

스코틀랜드에서는 이와 유사한 접근이 최근의 '수월성을 위한 교육과정 개발'에 바탕이 되고 있다. 스코틀랜드 교육과정은 학생들이 성공적인 학습자(successful learners), 자신감 있는 개인(confident individuals), 책임 있는 시민(responsible citizens) 그리고 효과적인 공헌자(effective contributors)가 되도록 해준다는 4가지 목적을 중심으로 조직되었다.

영국의 교육과정 개혁 방안으로 표방된 PLTS 프레임워크, Every Child Matters(모든 학생들이 중요하다), 그리고 수월성을 위한 교육과정의 목표들은 모두 학교 학습이 교과 지식만이 아니라 기술 획

득(skills acquisition)을 위해 재조정되어야 한다는 인식을 반영한다. 이것은 단지 기능적 기술(functional skills)을 습득하는 것을 넘어서는 것이다. 독립적인 탐구, 반성적 학습, 팀워크, 자기-관리 그리고 효과적인 참여를 강조하는 것은 21세기 기술이라는 새로운 언어를 이루는 부분들이다. 이 기술들은 미래의 변화하는 세계에서 학생들의 생산성, 번영 그리고 복지(well-being)에 핵심적인 것으로 여겨진다. 학교는 21세기의 새로운 도전을 위해 학생들을 준비시키는 최전선에 위치하고 있다.

둘째, 영국의 초등학교 교육과정 개혁

영국의 초등학교 교육과정 개혁에 대해서는 futurelab 웹사이트에서 제공하는 'Curriculum and teaching innovation: Transforming classroom practice and personalization' 이라는 핸드북에 실려 있다. 영국의 초등학교 교육과정에 대한 Rose Review와 Cambridge Review가 그것이다. 이 내용을 정리하면 다음과 같다.

초등학교 교육과정에 대한 수년간에 걸친 가장 종합적인 정부 차원의 검토인 Rose Review는 4세에서 11세에 이르는 학생들을 위한 교과목 간에 일관성을 더 높여야 할 필요성을 재차 강조했다. 그것은 현재의 교육과정보다 더 융통성 있고, 덜 규정적인 교육과정 구조를 제공하는데 목적이 있었다. 그것은 초등학교가 1) 가치 있는 지식과 기술을 직접적으로 가르치고, 학생들이 주요 교과의 핵심 아이디어들에 대한 이해를 발달시킬 수 있도록 하기 위해, 2) 학생들이 자신의 이해와 능력을 제고시키고 범교과 학습에서 자신의 지식과 기술을 활용할 충분한 기회를 제공하기 위해, 3) 학생들이 학습을 사랑하고 학습을 지속할 열망을 습득할 수 있는 좋은 태도와 성향을 개발하기 위해, 4) 창의성을 증진시키고, 학생 각자가 자신의 능력을 개발할 수 있는 학습의 깊이를 성취하도록 하기 위해 제안된 교육과정 개혁안이었다. Rose Review는 초등학교 교육과정의 13개 교과 영역 조정의 문제 해결을 위한 혁신적 대안으로, 13개 교과를 다음과 같이 6개의 포괄적인 주제들로 재조직하도록 제안했다.

〈Rose Review가 제안한 영국 초등학교 교육과정의 6개 주제〉

- 영어, 의사소통과 언어들에 대한 이해(understanding English, communication and languages)
- 수학적 이해(mathematical understanding)
- 과학과 기술적 이해(scientific and technological understanding)
- 인간, 사회 그리고 환경 이해(human, social and environmental understanding)
- 체육과 복지 이해 (understanding physical health and well-being)
- 예술과 디자인 이해(understanding the arts and design)

이것이 주제 또는 범교과를 통한 초등학교 교수학습을 수반하는 것은 아니다. 실제로 이것은 교사들이 독립된 교과 영역들을 의미 있게 서로 보완시킬 수 있게 하며, 학생들이 그것들 간에 가치 있는 범교과 연계를 할 수 있게 해줄 것이다. 이 6가지 주제들은 교사들의 교육과정 접근들에 타당성을 높여주려는 의도로 구안되었다. 이 6가지 주제들은 교과들을 재조직하는 틀이면서 동시에 초등학교가 추구해야 할 목표 영역을 제시하고 있는 셈이다.

Rose Review와 동시에 진행된 캠브리지 대학의 초등학교 교육과정에 대한 검토는 다음과 같은 대안적인 교육과정 프레임 워크를 산출해 냈다.

〈표-7〉 영국 초등학교 교육과정에 대한 케임브리지 Review: 12가지 목적

3 groups	목적
개인의 필요와 능력	– 복지 – 역량강화 – 참여 – 자율성
개인과 타인 및 더 넓은 세계와의 관계	– 존중과 상호성 격려 – 상호의존성과 지속가능성 증진 – 지역, 국가 그리고 글로벌 시민성 강화 – 문화와 공동체에 대한 긍지(celebrating)
학습, 인식 그리고 행동하기	– 인식, 이해, 탐구 그리고 의미구성 – 기술 기르기 – 흥미와 성장 – 대화하기(enacting dialogue)

영국의 Futurelab은 또한, 학교 교육과정에서 반영해야 할 기술 혁신과 변화하는 사회에서 요구되는 능력들로서 다음과 같은 기술들을 제안하고 있다.

● **학습과 혁신 기술들**

학습과 혁신 기술들은 점차 복잡해지는 21세기의 생활과 직업 환경을 위해 준비된 학생들과 그렇지 못한 학생들을 구분해 주는 것이다.

- 창의성과 혁신
- 비판적 사고와 문제 해결력
- 의사소통과 협력

● **정보, 매체 그리고 공학 기술**

21세기에 효과적인 시민과 근로자가 되기 위해서는 일정한 수준의 기능적이고 비판적인 사고 기술을 갖추어야 한다.

- 정보 문해력 (information literacy)
- 매체 문해력
- ICT(Information, Communication and Technology) 문해력

● **생활과 직업 기술들**

오늘날의 생활과 직업 환경은 사고 기술(thinking skills)과 내용 지식 이상을 요구한다. 전 지구적으로 경쟁적인 정보화 시대의 복잡한 생활과 직업 환경을 헤쳐 나가기 위해서는 학생들은 생활과 직업에 적합한 기술들을 발달시키는 데에 힘써야 한다.

- 융통성과 적응력
- 주도성과 자기-방향성
- 사회성과 범문화적(cross-cultural) 기술들
- 생산성과 책무성(accountability)
- 리더십과 책임감

■ 호주의 교육과정 개혁

최근 국가 교육과정을 개정 중에 있는 호주에서는 교육과정 개정의 과정과 절차 그리고 교육과정 개정의 내용 등을 발표하고 있다. 교육과정 개정을 책임지고 있는 ACARA(The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)에 따르면, 호주의 학교는 평등과 수월성을 동시에 추구하며, 이를 구현하는 교육과정을 개발하려고 노력하고 있다. 교육과정에서 추구하는 호주 학생들을 위한 교육 목표는 다음과 같이 제시되고 있다.

● **성공적인 학습자는**

- 자신의 학습능력을 개발하고 자신의 학습에서 능동적인 역할을 한다.
- 언어와 수리(literacy and numeracy) 문해에 필수적인 기술을 습득하고, 모든 학습 영역에서 성공의 기초로서 기술 특히, ICT를 창의적이고 생산적으로 활용한다.
- 깊이 있고 논리적으로 사고하고, 기초학문을 학습한 결과 훈련된(disciplined) 방식으로 증거를 얻고 평가한다.
- 창의적이고, 혁신적이며, 지략이 있고(resourceful), 학습영역과 교과들로부터 이끌어낸 방식으로 문제를 해결할 수 있다.
- 독립적으로 활동 계획을 수립할 수 있고, 협동적이며, 팀으로 일할 때 아이디어를 소통할 수 있다.
- 자신의 세계에 의미를 부여할 수 있고, 일이 되어 가는 방식에 대해 생각한다.
- 후속되는 교육, 훈련, 취업에서 지속적인 성공을 향해 가는 도중에 있으며, 평생을 통해 현명한 학습과 취업 결정을 하는 기술을 습득한다.

● **자신감 있고 창의적인 개인은**

- 자기-가치 인식, 자아-각성을 하고 자신의 정서적, 정신적, 영적 그리고 신체적 복지를 관리할 수 있는 개인적 정체성을 갖는다.
- 자신의 삶과 미래에 대해 낙관적으로 생각한다. 진취적이고 주도성을 보여주고 자신의 창의적 능력을 활용한다.
- 정직, 회복력(resilience), 공감 및 타인에 대한 존중과 같은 개인적 가치와 속성을 발달시킨다.
- 건강하고 만족스러운 삶을 확립하고 유지해 나갈 지식, 기술, 이해 그리고 가치관을 습득한다.
- 보상이 있고 생산적인 취업으로 인도하는 대학 또는 후기 중등 직업 자격을 갖추고자 하는 자신감과 능력을 갖는다.
- 타인과 좋은 관계를 맺고, 건전한 관계를 형성하고 유지시킨다.
- 가족, 지역사회 그리고 직장의 일원으로서 잠재적인 역할을 잘 준비시킨다.

- 좋은 기회를 잡고, 자신의 삶에 대한 합리적이고 현명한 결정을 하며, 자신의 행동에 책임이 수반된다는 것을 수용한다.

● **능동적이고 교양 있는 시민은**

- 도덕적이고 윤리적으로 행동한다.
- 호주의 사회적, 문화적 그리고 종교적 다양성을 올바로 인식하고, 호주의 정부체제, 역사 그리고 문화를 이해한다.
- 호주 원주민의 문화를 이해하고 수용한다.
- 민주주의, 평등 그리고 정의라는 국가적 가치에 헌신하며 호주 시민 생활에 참여한다.
- 다양한 문화들, 특히, 아시아 문화와 관계를 맺고 의사소통한다.
- 공동선을 위한 일을 한다. 특히, 자연 환경과 사회 환경을 유지시키고 개선한다.
- 책임 있는 글로벌 시민이며, 지역주민이다.

교육적 인간상과 교육 목표 개선 방향

우리나라 현행 교육과정의 인간상과 목표는 외국의 교육과정 개혁 동향에서 제시하고 있는 창의성, 자기-주도성, 시민성 등을 이미 강조하고 있다. 따라서 이러한 기조를 유지하되, 미래 사회변화에 대응하여 우리 교육과정에서 부족한 부분을 중심으로 우리나라 미래학교의 교육과정에서 제시할 교육적 인간상과 교육 목표 개선의 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 우리 학교교육에서 평등의 추구와 함께 '수월성'을 추구하는 목표를 분명하게 제시한다.

앞의 스코틀랜드와 호주 교육과정 개혁 방향에서 나타나듯이, 많은 나라들에서 학교 교육과정 개혁의 방향으로 수월성의 추구를 내세우고 있다. 미래의 고도화된 지식기반사회, 전 지구적인 경쟁의 사회를 예상해 볼 때에 우리 학교교육에서도 각 영역이나 분야에서의 학생들의 수월성, 영재성을 길러 주는 것은 매우 중요하다.

그동안 우리 학교교육에서는 모든 학생들에게 기초기본 교육을 제공하고, 이를 토대로 자신의 능력을 개발하도록 한 반면에, 우수하고, 비범한 학생들을 실질적으로 격려하는 체제는 충분하지 못했다. 특히, 학교 교육과정의 편성 • 운영에서 이러한 배려가 충분하지 못했다. 그동안 우리 정부 주도로 추진해온 교육과정 정책들에서도 그러한 기조를 볼 수 있다. 예를 들어, 제7차 교육과정에서 도입된 수준별 교육과정은 미달 학생들을 위한 '재이수 방안'을 정착시키기 위해 고심하였고, 최근 학력향상 정책도 기초학력 미달 학생들을 위한 보충학습 기회 제공 등에 많은 지원을 하였다.

교육복지 차원에서 이러한 정부의 정책 기조는 지속되어야 할 것이다. 그러나 각 분야의 영재, 비범한 학생들, 창의적인 학생들을 격려하는 체제를 갖추지 못한다면, 학교가 창의적이고 혁신적인 인재를 길러내는데 한계를 갖게 될 것이다. 그리고 그러한 수요를 충족시켜 주는 학교 밖의 사교육 번창을 막을 수 없을 것이다.

둘째, 우리 학교 교육과정에서 '학습(learning to learn) 자체'가 목표로서 강조되고 추구되어야 한다.

앞에서 살펴본 영국과 호주의 교육과정의 개혁 방향을 보면 학교교육에서 '성공적인 학습자'를 기른다는 것이 가장 중요하게 강조되고 있다. 급속하게 변화하는 사회에서 학교에서 가르치는 지식에 한계가 있다는 것은 이미 널리 알려진 사실이고, 그런 의미에서 교육에서 가르치는 일(teaching)보다 배우는 일(learning)에 더 중점을 두어야 한다는 주장은 상식이 되었다. 그런데 그러한 주장이 학교교육에서 실현되려면 구체적으로 무엇이 어떻게 달라져야 하는가가 바로 영국 등의 교육과정 개혁에서 주된 질문이 되고 있는 것이다. 교사가 가르치는 지식을 수동적으로 받아먹는 학생들이 아니라, 자기 스스로 학습하는 능력을 길러서 평생 동안 성공적인 학습자가 되게 하는 것, 그것이 바로 학교 교육과정이 추구해야 할 방향인 것이다.

우리나라에서도 제7차 교육과정에서 '자기주도 학습(self-directed learning)'의 개념이 도입되면서 이러한 인식을 확산시킨 것이 사실이다. 그러나 그것이 교과교육과 연계하여 체계적으로 어떻게 학교학습을 바꾸어 나갈 것인지에 대해서는 아직 갈 길이 멀다. 따라서 미래학교의 교육과정에서는 '학습하는 방법의 학습'의 개념을 전면에 등장시키고, 그것을 실현시킬 수 있는 학교 교육과정을 편성·운영하는 방안을 모색해 나가야 할 것이다. 학습에서 ICT를 창의적으로 활용할 수 있는 방안 등이 중요하게 고려되어야 할 것이다.

셋째, 우리 학교 교육과정에서 학교교육의 '개별화'가 실현될 수 있도록 교육의 방향과 목표가 조정되어야 할 것이다.

우리 학교교육의 실질적인 목표로서 개별화가 표방되고, 진지하게 고려되어야 할 것이다. 학교교육의 성과는 최종적으로 각 개인의 성취에 달려있다는 점에서도 그렇고, 더욱 중요하게는 미래학교의 환경 자체가 달라질 것이기 때문이다.

우리 학교교육의 가까운 미래에 대한 예측 가운데 데이터에 기반하고 있어 가장 확실하며, 가장 큰 변수로 작용할 것은 바로 학령인구의 격감이다. 오늘날의 학교 건물들과 교사들 그리고 교육 행정 체제에 비추어 볼 때에 2020~2040 대의 학령인구 감소는 매우 심각한 수준이다. 이러한 교육 환경의 변화는 학교교육의 방향에도 큰 개혁을 요청하고 있다. 집단교육, 획일적인 교육 내용과 방법을 기반으로 운영하던 학교교육이 이제는 학생 한 사람, 한 사람이 소중하고, 그들 각자에게 알맞은 최적의 교육을 실시해야 한다는 요청으로 변화되어야 하기 때문이다.

영국의 'Every Child Matters(모든 학생들이 중요하다)'라든가 핀란드의 '개별 학생 지원 교육' 등은 이러한 취지를 실현하려는 노력들이다. 우리 학교 교육과정도 미래에는 학생 개개인의 능력과 적성에 알맞게 개별화된(individualized) 교육 내용과 방법 곧 맞춤형 교육과정을 지향해 나가야 할 것이다. 그래서 결과적으로 학생들이 미래 사회에 필요한 지식과 기술을 자기 것으로 만들어(personalization) 나갈 수 있게 해야 할 것이다. 이를 위해서는 교육과정의 목표 진술에서도 분명하게 이를 명시할 필요가 있다.

여기서 말하는 개별화 교육은 단지 학생들의 인지적 측면의 성장에만 한정된 것은 아니다. 미래학교에서는 학생들의 인지적 측면의 발달 못지않게 학생들이 각자 한 개인으로서의 행복한 삶을 영위할 수 있는 정신적, 정서적, 신체적 건강과 발달을 중요하게 고려해야 하고, 장차 자신의 삶을 스스로 관리하고 발전시켜 나갈 수 있는 자기-관리 능력 또한 중요하다. 그리고 무엇보다도 한 사회의 시민으로 가장 기본적인 덕성과 인격의 발달을 지원해야 한다. 이러한 필요는 오늘날 우리나라 청소년들의 자살률이 OECD 국가들 중 최고라는 위기를 반영하는 것이기도 하다. 따라서 미래학교의 교육과정에서는 개별화 목표에 학생들의 자기-관리 능력, 그리고 덕성과 인격의 발달을 목표로서 포함시켜야 할 것이다.

넷째, 학교 교육과정이 우리 사회의 통합에 기여할 수 있도록 목표를 설정한다. 미래에 우리 사회의 현안이 될 '남북한 통일 문제', '디지털 디바이드', '세대 간 갈등', '다문화 교육' 등이 학교 교육과정에서 중요하게 고려될 수 있도록 교육의 방향과 목표가 조정되어야 할 것이다.

미래 사회의 변화 중에는 글로벌한 거시적인 기술변화 트렌드와 함께 우리나라 고유의 국가 사회적 상황이 존재한다. 학교교육이 국가적 기업이고 공적인 체제인 만큼 국가적 과제와 사회통합의 목표는 매우 중요하다. 우리나라의 미래 상황과 관련하여 예상되는 문제들은 남북한 정치사회 상황의 변수와 통일 문제, 정보화 사회가 고도화됨에 따라 부수되는 디지털 디바이드 문제, 고령화 사회로 인해 나타나는 노인인구 증가와 세대 간의 갈등 문제 그리고 이미 많은 부분이 학교 교육과정에 반영되어 있지만 여전히 미래 사회에 확대될 것으로 예상되는 글로벌화와 다문화 교육 문제 등이 학교 교육과정에서 의미 있게 다루어져야 할 것이다. 그러기 위해서는 미래사회의 문제를 이해하고 사회 통합을 위해 노력하는 인간을 기르는 목표가 부각될 필요가 있다.

호주의 경우를 보면, 대외적 상황 곧 기존의 유럽 지향을 탈피하여 아시아 국가의 일원으로서 주도성을 가지려는 국가적 방향이 멜번 선언(Melbourne Declaration)에서 표방되었고, 학교 교육과정 개혁에서는 '아시아 문해력(Asia Literacy)'이 주요 목표로 반영되고 있다.

3절 미래학교 교육과정의 구성과 조직



생각해봅시다!

- 학교교육이 미래사회의 요구에 부응하기 위해 학교의 교육과정을 어떻게 구성하고 조직해야 하는가?
- 외국의 교육과정 개혁의 사례들에는 어떤 것들이 있고, 그것으로부터 얻는 시사점은 무엇인가?

앞 절에서는 미래학교의 교육과정을 위해 기존의 자주인, 창의인, 문화인, 세계인이라는 교육적 인간상과 그에 따른 학교급별 목표의 개선 방향으로 학교교육의 수월성 추구, 학습 자체에 대한 강조, 학교교육의 개별화 그리고 우리의 국가 • 사회적 상황 변화의 반영 등을 논의하였다. 이 절에서는 이러한 방향을 담아내기 위해 학교의 교육과정 구성과 조직이 어떻게 개선되어야 할 것인지를 논의하고자 한다.

학교 교육과정 개정이라고 하면, 제일 먼저 떠오르는 것이 어떤 교과를 몇 시간 가르칠 것인가를 정하는 것, 또는 어떤 교과를 교육과정에 포함시키고, 어떤 교과를 삭제할 것인지의 문제 등이 떠오른다. 그만큼 학교 교육과정에서 교과는 기본 뿌리이고, 바탕이 되고 있다. 반면에, 앞에서 제시하였던 미래사회에 필요한 지식과 기술들은 어떤 특정한 교과가 아니라 그 자체로 요구되는 것처럼 논의되고 있다. 또한 최근에는 미래 사회에 필요한 역량(competency)의 개념이 등장하면서 학교 교육과정이 교과가 아닌 다른 무엇으로 구성되어야 하고, 또 구성될 수 있는 것처럼 논의한다. 이것은 이 책의 다른 부분에서 자세히 논의되겠지만, 이 절에서는 여전히 교과들은 학교 교육과정에서 중요한 콘텐츠라는 입장에서 교과의 재구성과 재조직의 문제를 검토해보고자 한다. 다시 말하여, 학교교육이 미래사회의 요구에 부응하기 위해 학교의 교육과정을 어떻게 구성하고 조직해 낼 것인가가 그것이다.

외국의 학교 교육과정 개혁과 편제

먼저, 오늘날 학교 교육과정의 구성과 조직의 트렌드를 살펴보기 위해 몇 개국의 초 • 중등학교의 공통교육과정 편제를 검토해 본다. 외국의 중등과정이나 후기 중등과정의 교육과정은 대체로 선택과정이 많고, 다양성이 좀 더 커서 각국의 교과 혹은 학습영역 설정과 조직의 경향을 비교하여 살펴보는데 적절성이 덜하다. 반면에 초등과정 혹은 공통과정의 교육과정은 기본 교과 혹은 핵심 교과와 교육 활동들을 중심으로 구성되기 때문에 각국의 학교 교육과정의 구성과 조직의 근간을 짐작하기에 더 적절하다.

〈표-8〉 영국의 초등학교 수준 국가 교육과정상의 교과(2009년 기준)

구분	교과
핵심 교과	영어, 수학, 과학
기초교과	예술과 디자인, 설계와 기술, 지리, 역사, ICT, 음악, 체육교육
	시민성, 현대외국어, 개인적 • 사회적 • 건강교육(PSHE)
기타	종교교육, 성교육
범교과적 학습영역	• 영성적, 도덕적, 사회적, 문화적 발달 • 핵심기능: 의사소통, 수의 적용, 정보기술(IT), 다른 사람과 작업하기, 자신의 학습과 수행을 개선하기, 문제해결하기 • 사고기능: 정보처리, 추론, 탐구, 창의적 사고, 평가 • 재정적 능력 • 기업가정신 교육 • 지속가능한 발전을 위한 교육

영국 초등학교 교육과정에는 핵심교과와 기초교과 총 13개의 교과가 설정되어 있다. 역사와 지리를 분리된 교과로 설정하고 있으며, 시민성(Citizenship), 개인적 • 사회적 • 건강교육(PSHE) 등이 영국 학교의 독특한 교과로 설정되어 있다.

〈호주 F-10 교육과정의 학습 영역(Learning Areas)〉

- 영어
- 수학
- 과학
- 인문과학과 사회과학(역사, 지리, 공민과 시민성, 경제와 사업 등)
- 예술(댄스, 드라마, 매체 예술, 음악, 시각예술)
- 언어(영어 외의 언어/외국어)
- 건강과 체육교육
- 기술(ICT, 디자인과 공학)

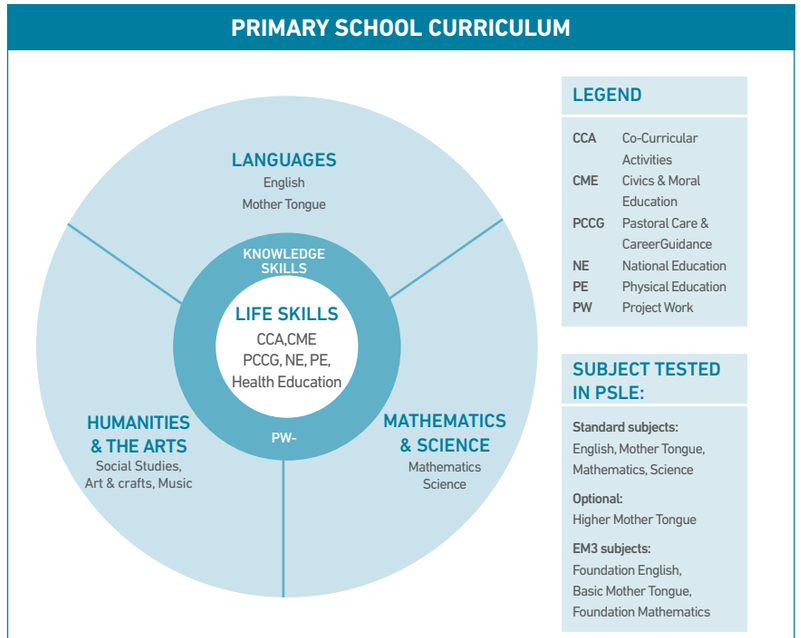
현재 교육과정 개정이 진행 중인 호주에서는 교과(subject)라는 용어가 아니라 학습 영역(Learning Areas)이라는 용어를 쓰고 있다. 호주의 교육과정 개정은 총론적인 논의와 함께 각론 개정이 실질적인 중심이 되고 있는데, 이를 다음과 같이 단계적으로 추진하고 있다.

- 1단계– 영어, 수학, 과학, 역사 교육과정 개발
- 2단계– 지리, 언어, 그리고 예술 교육과정 개발
- 3단계– 건강과 체육, 정보와 의사소통기술(ICT), 디자인과 공학, 경제와 사업

기초(Foundation, 유치원 교육)부터 10학년까지 해당되는 호주 교육과정의 학습 영역들을 보면, 댄스, 드라마, 디자인 등이 별도의 교과로 설정되어 있는 것이 특징적이다.

다음 그림에서 보듯이 싱가포르 초등학교 교육과정은 3차원의 원에 의해 구분되어 설정되고 있다(http://www.moe.gov.sg/education/primary/curriculum/). 가장 바깥의 원에는 언어(영어와 모국어), 인문학과 예술(사회과학, 예술과 공예, 음악), 그리고 수학과 과학, 이렇게 세 영역의 내용 기반 교과교육이 설정되어 있다. 중간 원에는 프로젝트 워크 같은 지식 기술기반 학습활동들이 설정되어 있다. 그리고 가장 안쪽 원에는 CCA(Co-Curricular Activities), 공민과 도덕교육(CME), 상담과 진로 안내(PCCG), 국가 교육, 건강교육, 체육교육이 설정되어 있다. 이는 생활기능에 초점을 둔 교과들로서 책임 있는 성인과 능동적인 시민으로서 삶을 살아가는데 필요한 올바른 가치와 기능을 습득하는 것과 관련된다. 싱가포르 초등학교 교육과정은 프로젝트 워크를 별도로 설정하여 학생들이 정보를 활용하고, 사고하고, 분석하고, 팀워크를 하는 활동을 설정하고 있는 점, 그리고 교육과정의 핵심으로 도덕이나 건강교육과 같은 생활기술 교과들(Life skills)을 설정하고 있는 점이 특징이다.

〈그림-2〉 싱가포르 초등학교 교육과정 편제



미국 캘리포니아 주의 교육과정 프레임워크를 보면 다음과 같다. (http://www.cde.ca.gov/ss/index.asp)

〈미국 캘리포니아 주의 교육과정 프레임워크〉

- 진로/기술
- 외국어
- 건강
- 역사, 사회과학
- 수학
- 체육
- 읽기/문학
- 과학
- 시각 및 공연 예술

미국 캘리포니아 주의 교육과정 프레임워크에 설정된 교과들을 보면, 다른 나라들과 큰 차이는 없다. 건강이 체육과 별도의 교과로 설정되어 있고, performing arts 라는 범주에 예술과목들을 포함하고 있다.

핀란드 종합학교는 확고한 국가 교육과정 체제를 유지하고 있는 국가로서 단위학교는 국가 교육과정에 따라 교육과정을 운영하게 되어 있다. 그리고 아래의 편제에서 보듯이, 상당히 많은 교과들이 필수 과목으로 설정되어 있다. 그럼에도 불구하고 실제로 단위학교 교육과정 운영이 획일적이지 않고 융통성 있게 운영되는 것은 교과군과 학년군을 적절하게 설정하여 단위학교의 시간 편성에 여유를 두었기 때문이다. 그리고 아래 표에 ……로 표시된 교과들은 지자체의 결정에 따라 학교에서 지도하지 않아도 되고, 교과목의 명칭을 바꿀 수도 있게 되어 있다. 핀란드 종합학교의 교육과정 체제는 국가 교육과정 체제를 유지하면서도 단위학교의 교육과정 편성 • 운영의 자율성을 확대해 나가는 좋은 사례를 보여주고 있다. 그리고 종합학교는 물론이고, 고등학교에도 설정되어 있는 [교육과 직업 안내] 교과는 매우 독특한 것으로 학생들의 학습과 진로지도를 교육과정 이수 교과화한 것이라고 할 수 있다. 이러한 구성은 학생들을 학습의 주체로 교육과정을 편성 • 운영하는데 실질적인 도움을 줄 수 있는 교과라고 할 수 있겠다.

〈표-9〉 핀란드 국가핵심교육과정 편제표(종합학교)

교과군/교과	학년									합계
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
모국어와 문학	14			14			14			42
외국어1–6 (A언어)	.....			8			8			16
외국어7–9 (B언어)	.....					6				6
수학	6			12			14			32
환경	환경 • 자연사									31
생물 • 지리	9				3		7			
물리 • 화학					2		7			
건강 교육							3			
종교/윤리	6						5			11
역사 • 사회	3						7			10
예술 • 실기	26				30					56
음악	(4-)				(3-)					
미술	(4-)				(4-)					
수공	(4-)				(7-)					
체육	(8-)				(10-)					
가정과	3									3
교육과 직업안내	2									2
선택과목	13									13
최소 수업 시간 수	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
자유 선택 (A–언어)	.....(6)						(6)			(12)

외국의 교육과정 편제가 주는 시사점

이상으로 교육과정을 개혁 중이거나 우리가 벤치마킹할 만한 국가들의 교육과정 편제를 살펴보았다. 외국의 교육과정 편제가 주는 시사점을 토대로 우리나라의 현행 초 • 중등학교 교육과정 구성과 조직면에서의 개선의 방향을 논의한다.

첫째, 미래학교의 교육과정은 교과 교육의 틀을 기반으로 하되, 학교 교육을 통해 21세기에 필요한 기술의 습득이 이루어질 수 있도록 국가 수준 교육과정 편제를 입체적, 다면적으로 구성한다.

미래학교에서는 학생들에게 미래사회에서 필요한 능력들(창의적 사고, 비판적 사고, 문제해결력, 팀워크 등)을 가르쳐야 하는 것은 당연하다. 그러나 매일 매일의 학교 교육의 과정을 교과가 아닌 이런 능력들에서 도출된 모종의 활동만으로 채우는 것이 실질적으로 가능한가? 역량중심 교육과정 논의가 어떤 방식으로 진전될지 모르겠으나, 아직까지 교과교육의 콘텐츠를 배제한 학교 교육과정의 구성은 상상하기 어렵다. 다시 말하여, 근대 학교가 생겨난 이후로 학교에서 가르쳐 온 내용들의 집약체로서의 교과를 배제하고 구체적인 학교 교육의 내용을 상상하는 어렵다. 따라서 미래학교의 교육 내용도 여전히 교과 교육을 출발점으로 할 수밖에 없을 것 같다. 물론 교과 자체의 내용도 모(母)학문의 발전과 분화 그리고 사회적 수요에 따라 지속적인 변천을 해오고 있지만, 그 학문의 테두리 자체가 완전히 달라진 그 무엇은 아닌 것이다. 예를 들어, 수학은 그리스 시대에도 학교에서 가르쳤지만, 미래의 학교에서도 여전히 가르쳐야 할 것이다. 그러나 그리스 시대의 수학과 내용과 21세기 학교 수학과의 내용은 많은 차이가 있을 것이다. 이 글에서는 교과 교육과정의 내용까지 언급할 수는 없고, 우리가 주목하는 것은 2천 년 전의 그리스에서 가르쳤던 수학이라는 교과가 미래의 학교에서도 살아남을 것이라는 입장을 확인하는 것이다.

그렇다면, 학교 교육과정으로 살아남을 교과들은 어떤 것인가? 그리고 미래의 학교에서는 이러한 교과가 크게 달라질 것인가? 앞 절에서 살펴본 현재 교육과정 개혁을 진행 중이거나 우리가 벤치마킹 할 만한 교육과정 체제를 갖추고 있는 나라들의 편제를 살펴보면, 각국의 교육과정에 설정된 교과들이 그리 큰 차이가 없다는 것을 발견하게 된다. 자국어와 외국어, 수학, 과학, 역사를 포함한 사회과학, 기술과 공학, 예술, 체육 등의 교과가 그것이다. 물론 종교교육이나 도덕교육, 시민교육과 같이 각국의 사회문화적 배경과 밀접하게 관련된 교과목들은 차이를 보이고 있는데, 전반적으로 보면 대부분의 국가들

에서 설정된 교과들 간에는 큰 차이를 발견할 수 없다. 이러한 경향은 미래의 학교에서도 유지될 것으로 생각한다. 학교교육의 깊이 있는 콘텐츠가 기존의 교육 내용이 집적된 교과들 외에 새롭게 금방 나타나기 어렵기 때문이며, 이러한 깊이 있는 인류의 문화유산을 도외시하고 학교 교육의 내용을 제대로 구성하기는 어려울 것이기 때문이다.

이처럼 학교 교육과정에서 교과의 중요성을 부각시키는 것은 자칫 현존하는 체제를 유지하자는 주장으로 들릴 수도 있겠다. 그러나 필자가 주장하고 싶은 것은 학교 교육과정을 개혁한다는 과제가 기존의 교과 콘텐츠 자체의 가치를 무시하고, 무언가 새로운 어떤 내용을 구성한다는 식의 접근이어서는 곤란하다는 것이다. 오히려 미래의 학교에서는 풍부하고 다양한 교과목들을 제공하고, 그 중에서 선택을 하게 하거나, 그것들 간에 연계하는 활동을 해보는 것이 더 실질적이고 창의적인 교육효과를 가져올 수도 있을 것이다. 따라서 진짜 질문은 기존의 교과 교육을 어떻게 새롭게 재구성하고 재조직하는가의 문제라고 생각된다. 이는 총론적 차원의 교육과정 편제 문제와 각론적 차원의 교과 교육과정 개발의 문제라고 할 수 있는데, 이 글에서는 교과 교육과정의 개발에 대해서는 다루지 못할 것이다. (이 점은 매우 아쉬운 점이다. 우리나라의 경우에 8차례 이상 교육과정의 전면적 개정이 이루어져 왔지만, 항상 미진함이 남아있고 학교의 교실 수업은 기대만큼 많은 변화를 하지 못했다는 평가가 있는데, 그 원인 중의 하나는 바로 우리가 교과 교육과정을 제대로 개정하는 기회를 충분히 갖지 못했기 때문이라고 생각한다.) 따라서 여기에서는 주로 21세기에 필요한 기술을 학생들이 학습할 수 있게 하려면 학교 교육과정의 교육과정 편제를 어떻게 해야 할 것인지에 초점을 맞추어 생각해 보고자 한다.

미래학교 교육과정의 교과 편제에서 핵심적인 고려사항 중의 하나는 바로 교과 교육과 21세기 미래의 기술들에 대한 학습을 어떻게 연계할 수 있는가이다. 이에 대해 우리는 영국의 Rose Review와 싱가포르의 교육과정 구성 방식을 검토해 볼 필요가 있다. Rose Review에서는 13개의 교과를 6개의 주제를 중심으로 교사 수준에서 재구성, 재조직 할 수 있는 틀을 제공하고 있다. 이러한 노력은, 앞에서 제시했듯이, 바로 학생들의 학습에 대한 열망의 지속, 범교과 학습의 활성화, 창의적인 학습의 가능성 등을 위한 조치였다. 이러한 조치는 우리나라의 2009 개정 교육과정에서 도입한 교과군을 대폭 확대하여 적용하는 것과 같은 이치이다. 영국의 Rose Review는 현존하는 국가 교육과정의 틀 내에서 교사들의 교육과정 재구성의 폭을 확대하여, 미래 사회에서 요구하는 기술들을 학습시킬 가능성을 높이려는 조치라고 할 수 있다.

다음으로는 싱가포르의 입체적인 교육과정 구성 방식을 주목해볼 필요가 있다. 앞에서 보듯, 싱가포르는 3겹의 원으로 구성된 3차원의 교육과정을 제시하고 있다. 가장 바깥의 원은 교과교육을 설정하였는데, 크게 3영역 곧 언어, 인문학과 예술, 수학과 과학으로 구분하여 교과들을 배치하고 있다. 중간 원은 교과의 내용 지식 학습만이 아니라, 프로젝트 워크를 통해 그러한 교과들로부터 지식, 기술을 습득하도록 되어 있다. 그리고 중심원에는 생활기술을 익히기 위한 비학문적인 학습 활동을 제시하고 있다. 싱가포르 교육과정의 이러한 구성이 구체적으로 어떻게 실현되는지에 대해 싱가포르 교육부 홈페이지를 통해 충분한 자료를 얻을 수는 없다. 그러나 국가 교육과정의 이러한 구조 자체가 3겹의 원이 추구하는 바를 입체적으로 연계시켜야 한다는 방향성을 분명하게 제시하고 있어서 교육과정 적용에서 구현될 가능성을 열어둔 것이라고 할 수 있을 것이다.

영국의 Rose Review 제안 및 싱가포르의 교육과정과 우리의 2009 개정 교육과정을 비교해보면, 우리의 교육과정이 상대적으로 평면적인 구성을 하고 있음을 알 수 있다. 2009 개정 교육과정에서 일부 교과군을 도입하여 새로운 변화를 시도한 것은 사실이지만, 21세기에 필요한 기술의 학습과 교과 교육과정의 연계가 명확하게 드러나도록 구성되지는 못한 것 같다. 따라서 우리 미래학교의 교육과정에서는 교과 교육과 미래 사회에 필요한 기술의 학습을 어떻게 연계시킬 것인가를 확실하게 반영한 교육과정을 구성 • 조직해야 할 것이다. 이는 각 교과 교육과정의 개선과 함께 교과들을 상호 연계시키는 학습의 가능성을 국가 수준 교육과정에서 어떻게 마련할 것인가의 문제이다. 제레미 리프킨은 그의 책 『3차 산업혁명』에서 수평적 권력의 개념에 따른 수평적 학습을 전망하면서 학제 간 교육의 중요성을 예측하고 있다(J. 리프킨, 2012, P. 356).

> "물론 새로운 수평적 학습법은 학제 간 교육과 다문화 연구에도 도움이 된다. 현재 학계는 명확하게 경계를 그은 독립적 학문 분야들이 존재하는 방식을 벗어나 다양한 분야의 참여자들이 분산 방식으로 지식을 공유하는 협업적 네트워크로 변화하는 것을 경험 중이다. 현상 연구에 대한 기존의 환원주의적 접근법이 물러나고, 대신 현실의 본질과 존재의 의미에 대한 큰 그림을 보려고 하는 체계적 접근법이 떠오르고 있다. 이러한 접근법에는 물론 학제 간 교류에 근거한 관점이 필요하다.
>
> 여러 학문분야에 걸치는 협회나 저널, 교육과정이 최근 들어 크게 늘어났다. 이는 지식의 상호연관성에 대한 관심이 급증하고 있다는 의미다. 젊은 학자들은 전통적 학문 카테고리를 넘나들며 보다 통합된 연구 방식을 만들어 내기 시작했다. 두 개 이상의 분야를 합친 학문 영역들(행동경제학, 생태심리학, 사회사, 생태철학, 생명의료윤리학, 사회적 기업가정신, 전인적 의학 등)이 무수히 생겨나 학계를 뒤흔들고 있으며 교육과정의 패러다임 전환을 예고하고 있다."

리프킨의 예측은 미래의 학문과 교육활동의 변화를 담고 있으며, 앞에서 살펴본 영국의 교육과정 개

혁안이나 싱가포르의 교육과정 편제들은 이러한 경향을 반영하려는 시도라고 볼 수 있다. 향후 개정하게 될 우리의 미래학교 교육과정에서도 기존의 교과 구분에 기초한 교과교육 영역만이 아니라, 이들 간에 연계 학습 활동이 가능한 교육과정의 구성과 조직이 필요하다.

둘째, 미래학교의 교육과정은 국가 수준의 규제를 좀 더 완화하는 방향으로 개혁한다. 예를 들어, 단위학교에서 학생들의 수요와 상황에 알맞게 운영의 융통성을 가질 수 있도록 교과군과 학년군 설정의 폭을 확대하고, 규제적인 지침들을 폐지한다.

앞에서 핀란드의 종합학교 교육과정의 경우에 확고한 국가 교육과정의 체제하에서도 단위학교의 자율적인 교육과정 편성 운영이 가능했던 것은 바로 교육과정 편제상의 융통성이 근거가 되었음을 살펴보았다. 우리의 경우에도 2009 개정 교육과정에서 학년군과 교과군을 도입하였다(〈표-10〉 참조). 그러나 여전히 학교 교육과정 운영의 관행과 학년제/학급제라는 학교 운영의 기본 체제와의 마찰 등으로 단위학교별로 다양한 교육과정의 편성이 이루어지고 있지는 않은 실정이다. 2009 개정의 현장 적용 실태를 분석하고, 미래학교의 교육과정 방향을 감안하여 향후에는 좀 더 융통성 있는 체제를 갖출 수 있도록 한다.

〈표-10〉 2009 개정 초등학교 교육과정 편제

구분		1~2학년	3~4학년	5~6학년
교과(군)	국어	국어 448	408	408
	사회/도덕	수학 256	272	272
	수학		272	272
	과학/실과	바른 생활 128	204	340
	체육	슬기로운 생활 192	204	204
	예술(음악/미술)		272	272
	영어	즐거운 생활 384	136	204
창의적 체험활동		272	204	204
학년군별 총 수업시간 수		1,680	1,972	2,176

셋째, 미래학교의 교육과정에서는 예술 교과 영역의 하위 과목들을 대폭 확대함과 동시에 교과 내 선택 학습을 강화하여 학생들이 미래 사회의 문화 예술 역량을 기르도록 한다.

〈표-10〉에서 보듯이, 현행 우리나라 교육과정의 예술교과는 음악과 미술이 주를 이루고 있다. 물론 음악과 미술의 하위 영역에는 실제로 다양한 내용이 포함되어 있기는 하다. 그럼에도 불구하고, 점차 그 영역이 확대되고, 영향력이 증가되는 현대와 미래 사회의 문화예술 세계에 학생들이 체계적으로 접근하기에는 지나치게 협소한 과목 구성이라고 생각된다. 따라서 미래학교의 교육과정에서는 예술 영역의 교과목을 대폭 확대하여 제시하도록 한다. 예를 들어, 드라마, 영화, 만화, 댄스, 매체 예술, 디자인 등과 같은 과목들이 공통과정의 교육과정에도 설정될 필요가 있다. 영국과 호주의 교육과정을 보면 이러한 방향을 잘 알 수 있다. 특히, 미래 사회가 동영상의 시대가 될 것이라는 미래 예측을 고려하건대, 전통적인 예술 영역과 ICT를 결합하는 과목의 설정도 고려해 봄직하다.

그런데 이러한 예술 교과목의 확대 설정이 예술 교과 필수 학습 시간의 확대로 이해될 필요는 없다. 문화 예술에 대한 향수(享受)는 보편적인 교육 내용이 되어야 하지만, 그것의 수행(performance)은 학생의 흥미나 적성에 따라 다양한 선택의 기회를 제공하는 것이 교육적으로 좀 더 바람직하기 때문이다. 따라서 예술 교과목의 확대 개설과 함께 공통과정에서도 학생들의 선택 학습을 확대해 나가는 교육과정 편성 • 운영상의 변화가 필요하다.

넷째, 미래학교의 교육과정에서는 학생들이 학습의 주체가 되도록 교육과정이 편성 • 운영되어야 하고, 학습의 주체로서 학생들이 자기 주도적 학습과 진로 선택을 하는데 도움을 주는 '상담과 안내'를 위한 교과목의 설정이 필요하다.

미래학자들은 미래학교에서 교사는 가르치는 사람이 아니라 촉진자, 관리자, 상담자가 되어야 한다고 말한다. 학습은 학생이 주도적으로 하고, 교사는 학생을 돕는 사람이라는 것이다. 이러한 변화를 학교 교육과정에도 담아낼 필요가 있다. 앞에서 살펴보았던 싱가포르와 핀란드의 경우에 학생 상담과 안내를 위한 교과가 교육과정에 편제되어 있다. 이는 학생 상담과 진로 안내를 정규 이수 과목화함으로써 학교에서는 반드시 학생들의 학습 상담과 진로 안내를 실시하게 되는 것이다. 다음은 핀란드의 고등학교 국가 핵심교육과정에 편제된 [교육과 직업 안내(Education and vocational guidance)] 교육과정의 내용이다.

〈교육과 직업 안내(Education and vocational guidance)〉

[교육과 직업 안내]의 역할은 고등학교에서의 학과 공부와 향후 학습과 직업의 세계로 나아가기 위한 충분한 기술과 지식을 습득할 수 있도록 지원하는 것이다.

상담과 안내 활동은 일반계 고등학교의 전 기간에 걸쳐 지속적으로 이루어져야 한다. [교육과 직업 안내]의 과목들은 학생들에게 그들의 장래 학습을 계획하고 진로 계획을 구상하는데 필요한 기본적인 기술과 지식들을 습득할 기회를 제공할 것이다. 선택이나 다른 문제 해결을 위해 그리고 의사결정 기술을 개발하기 위해 학생들은 개인적으로 혹은 소그룹으로 나뉘어 상담과 안내를 받아야 한다. 개인적 상담과 안내 상황에서 학생은 자신의 학과 공부, 교육적 선택, 진로와 직업 계획, 자신의 현재와 미래의 생활환경과 관련된 문제들을 논의할 수 있어야 한다. 소그룹에서 학생들은 동료들과 이러한 문제들을 논의할 기회를 가져야 하고, 그것들이 그룹 토론에서 의미 있는 주제로 고려되어야 한다.

[교육과 직업 안내]는 학과 공부와 관련된 실제적인 문제를 가진 학생들에 대해 특별히 지원하고 도와야 한다.

●[교육과 직업 안내]의 목표

[교육과 직업 안내]의 목표는 학생들을 독립적이고 책임감을 갖도록 안내하는 것이다. 그렇게 함으로써 학생들은 개인적인 학습 계획을 세울 수 있고, 학과 공부와 관련된 자신의 문제를 확인할 수 있으며 이 문제를 해결하기 위해 어떤 도움을 받아야 할지에 대한 정보를 찾게 될 것이다. 그렇게 하는 목적은 학생들이 고등학교 전 기간을 통해 학습할 수 있고, 자신의 학습하는 방법(learning-to-learn)을 개발하며 개인적인 학습 스타일을 확인하고 그것을 강화시켜 나가는 것이다.

학생들은 정보를 획득하도록 안내되어야 하며 ICT를 활용하는 기회를 가져야 한다. 그렇게 함으로써 학생들은 대학입학과 직업 선택을 위한 지원서에 친숙해져야 하며 네트워크를 활용하여 향후 학습 지원을 하는 정보 활용법을 알아야 한다.

학생들은 생애 계획을 수립하고 관리하는 기술에 대해 지원을 받고 안내를 받아야 한다. 고등학교 이후의 학습 선택기회들(study options)에 대해 그들이 충분한 정보를 가질 수 있도록 그리고 직업 고등학교, 폴리테크닉과 대학들에서 제공되는 핵심적인 교육적 선택기회들을 가질 수 있도록 미래의 학습을 계획하고 의사결정을 하도록 학생들을 안내해야 한다. 이렇게 하는 목적은 학생들이 일반계 고등학교를 이수하자마자 즉시 다음 단계 학습에 지원하도록 하기 위한 것이다.

[교육과 직업 안내]의 역할은 일과 경제 세계의 정보를 알려주고 기업가 정신을 기르기 위한 것이다. 학생들은 다른 교육 기관들에서의 학습뿐만 아니라 상이한 직업과 일의 세계에 친숙해질 수 있는 기회를 가져야 한다. 학생들은 외국에서의 학습과 고용기회에 대한 정보를 찾을 수 있도록 안내되어야 한다.

[필수 과목]/ 1) 교육, 일과 미래(op1)

[교육과 직업 안내] 교과의 필수과목 목표는 고등학교의 학과 학습을 시작하고 이수하는데 관련되며, 그리고 미래의 학습에 적용할 수 있는 핵심적인 기술과 지식들을 습득하도록 학생들을 안내하는 것이다. 이 과목에서 학생들은 일의 세계에 대한 오리엔테이션과 고등학교 및 고등교육에서의 학습 기회에 대한 오리엔테이션을 받게 된다.

이 과목에서는 고등학교 학과 학습에서 제기되는 전형적인 문제들뿐만 아니라, 고등학교 학과 학습과 연관된 문제들, 대학입학자격시험, 미래의 교육, 진로와 직업 계획 등과 같은 모든 학생들에게 공통적인 문제들을 다룬다.

●핵심 내용

- 학과 공부의 구성과 개인적인 학습 기술 발달
- 자기 자신에 대한 지식
- 자신만의 작동모형과 강점 인지하기
- 일하는 세계에 대한 지식
- 대학입학자격시험
- 진로 방향과 미래의 학습
- 미래 학습을 위한 지원 절차
- 일하는 세계에의 전환

[심화 과목]/ 2) 학과 공부, 일의 세계와 진로 선택(op2)

[교육과 직업 안내] 교과의 심화과목 목표는 학생들의 학습기술 제고, 자기-지식의 향상 그리고 일반적인 상담과 지도(guidance)에서는 세부적으로 탐구할 수 없는 미래의 고등교육과 일의 세계라는 맥락에서 필수적인 문제들에 초점을 맞추어 안내하는 것이다. 이 과목의 틀 내에서 학생들은 또한 잠재적인 미래의 학습 장소들에 친숙해지는 것이다.

[교육과 직업 안내] 교과의 심화과목의 목표와 핵심 내용은 각 학교 학생들의 핵심적인 요구들을 반영하여 지역 교육과정에서 결정될 것이다. 그 과목은 지역의 일과 경제적 세계, 자기-지식과 학습 기술 또는 진로 및 직업 계획세우기와 같은 특정한 영역들에 초점을 두거나 이 모든 것들을 다루게 될 것이다.

우리의 미래학교 교육과정에서도 이러한 사례 등을 참고하여 학생들에게 실질적으로 학습 및 진로 안내를 할 수 있는 교과목을 설정하여, 학생들이 미래사회의 성공적인 학습자가 되도록 지도해야 할 것이다.

4절 미래학교의 맞춤형 교육과정 구현



생각해봅시다!

- 학교에서 학생 개개인의 능력과 적성, 진로에 알맞은 맞춤형 교육과정을 운영하기 위해서는 무엇이 개선되어야 하는가?
- 맞춤형 교육과정을 운영하고 있는 나라들의 사례에는 어떤 것들이 있고, 그것으로부터 얻을 수 있는 시사점들은 무엇인가?

앞에서 미래학교의 교육 방향으로 수월성 교육과 개별화 교육 등을 제시한 바 있는데, 이러한 교육의 실현을 위해서는 단위학교에서의 교육과정 편성 • 운영의 변화가 무엇보다도 중요하다. 곧 단위학교가 학생들의 수준, 적성, 요구 등을 반영하여 최적의 교육과정, 곧 학생 맞춤형 교육과정을 구현해 나가야 한다. 미래학교에서는 학생 한 사람, 한 사람이 중요하게 배려되어야 하고, 각자의 성장 가능성을 최대한 지원해야 한다. 그것이 개인적으로나 국가적으로 생존과 발전의 바탕이 될 것이기 때문이다.

그리고 학교가 맞춤형 교육과정을 편성 • 운영할 수 있도록 국가 수준의 교육과정에 충분한 방향성과 편제의 융통성을 주어야 할 것이다. 특히, 단위학교에서는 다양한 선택과정을 제시하고, 학생들의 수준에 알맞은 학습 기회를 제공하도록 한다. 그리고 특정한 분야의 영재성이 있는 학생들에게는 학교 교육과정의 수준을 뛰어넘어 온라인과 지역사회의 다양한 학습 자원을 충분히 활용하여 자신의 능력을 개발할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 교육의 과정에서는 개별 학습과 동시에 팀워크, 팀 프로젝트의 기회를 충분히 제공하여 학교에서 팀워크 정신을 기를 수 있도록 한다.

미래학교의 맞춤형 교육과정의 운영은 학생들의 적성과 진로가 분명해지는 고등학교 수준에서부터 도입하여 활성화해 나가도록 한다. 우리나라의 경우에 2009 개정 교육과정에서 고등학교 교육과정을 전면 선택과목제로 전환하여 이러한 방향을 지향하고 있다. 이에 따라 예전에 비해 고교 교육과정 운영의 자율성이 크게 확대되었다. 그러나 국가 교육과정 구조의 경직성, 대학입시 문제, 선택과목 교사 부족 등의 이유로 교육과정의 다양한 운영이 크게 활성화되지는 못하고 있다.

그럼에도 불구하고, 우리 학생들에게 미래 사회에 필요한 지식과 기술을 효과적으로 학습시키고, 자신의 적성에 알맞은 진로를 탐색해 나가도록 하기 위해서는 맞춤형 교육과정의 운영의 활성화는 반드시 필요하다. 다음에서는 고등학교 수준에서 맞춤형 교육과정을 운영하는 핀란드와 스웨덴의 사례를 살펴본다.

핀란드 고등학교의 맞춤형 교육과정 운영 사례[2)]

■ 무학년제, 학점제 운영

핀란드 고등학교 과정에서는 학년 구분 없이, 개인별 학습계획에 따라 학습하고, 졸업에 필요한 학점을 취득하면 졸업 자격을 얻게 되어 있다. 따라서 일반적으로 고등학교는 3년의 교육과정으로 구성되나, 학생에 따라서는 2년에서 4년에 걸쳐 고등학교를 졸업하게 된다. 학생들은 우리나라 대학생들처럼 자신의 시간표를 짜서 학습을 하게 되고, 반 구성은 과목에 따라 학년이 섞여서 진행하게 된다. 학교에서는 학생들이 개별적인 수준이나 진로에 알맞게 과목을 선택할 수 있도록 다양한 수준과 종류의 과목들을 개설하고 학생들이 이를 선택하는 체제이다.

〈핀란드 고등학교 교육과정 운영 사례(헬싱키 소재 알뻴라 중고등학교)〉

학교장의 재량에 따라 1년을 5개 학기(period)로 구분 운영, 1학기는 7주로 구성 (한 학기가 짧다는 것은 그만큼 단계별 성과 측정과 학습 계획 수정이 쉽다는 것을 의미함. 또한, 한 학기 동안 학습하는 과목의 수가 적고, 집중할 수 있다는 이점도 있음.)

개인별 과목 및 코스 선택: 입학과 동시에 학생, 학부모, 교사 등 3자가 모여 '3년간의 학습 계획(study plan)' 작성, 이를 근간으로 매학기 학생 개인의 시간표를 스스로 작성 (학년이 끝나는 때가 되면 다시 3자가 모여 '3년 학습계획'의 성과를 측정하고 이 과정에서 학생에게 보충해 줘야 할 것, 부족한 부분 등에 대한 의견 교환이 이루어짐. 이때 '3년 학습계획'의 일부 수정이나 변경도 가능함.)

학생 개개인의 능력에 맞는 개별화 수업: 한 교실에는 보통 15–20명 정도의 학생이 수업을 받음. 이들 모두에게 개별 수업을 하는 것은 현실적으로 어려우므로 다시 5–6명 정도 그룹을 형성하여 수업 운영.

* 출처: 김희규(2010;17)

2) 핀란드 고등학교 교육과정 운영 사례는 조난심(2010), "핀란드 일반계 고등학교의 교육과정과 평가", 한국교육개발원, 참조.

1) 핀란드 고등학교 〈국가핵심교육과정〉의 편제

핀란드는 국가 교육과정 체제를 가진 나라로서 고등학교 교육과정을 국가 수준에서 비교적 상세하고 체계적으로 제시하고 있다. 교육과정 문서에 제시된 편제를 정리하여 보면 다음 〈표-11〉과 같다.

〈표-11〉 핀란드 고등학교 국가핵심교육과정 편제[3)]

교과목		필수과목과 단위 수		심화과목과 단위 수	
국어 (핀란드어, 스웨덴어)		언어, 텍스트, 상호작용/텍스트의 구조와 의미/문학적 장치와 해석/텍스트와 영향, 문체, 문맥/언어, 문학, 정체성	6	심화단계 구두 의사소통 능력/ 심화단계 텍스트 해독 및 생산 능력/ 쓰기와 현대 문화	3
(가) 외국어	A 언어		6		2
	B 언어		5		2
	외국어 (B2,B3)		-		6
수학	기본과정	식과 방정식/기하/수학적 모형Ⅰ/수학적 해석/통계와 확률/수학적 모형 Ⅱ	6	상업수학/수학적 모형 Ⅲ	2
	고급과정	함수와 방정식/다항함수/기하학/ 해석기하학/벡터/확률과 통계/도함수/무리함수와 로그함수/삼각함수와 수열/적분	10	정수론과 논리학/수와 대수적 방법/ 고등 미적분학	3
자연 과학	생물	〈생물〉유기체의 세계/세포와 유전	2	〈생물〉 환경과 생태계/인간 생물학/ 생물 공학	3
	지리	푸른지구/ 세계 공동체	2	위험에 처한 세계/지역연구	2
	물리	자연과학으로서의 물리	1	열/파동/이동의 법칙/회전과 중력/ 전기/전자기/물질과 방사선	7
	화학	인간과 생명환경의 화학	1	미소화학/반동과 에너지/금속과 물질/반작용	4
종교/ 윤리	복음주의/ 루터파 종교	자연과 종교의 중요성 /교회의 문화와 사회/인간생명과 윤리	3	종교의 세계/핀란드인의 종교	2
	그리스 정교	정교세계/교리와 윤리/성서연구		종교의 세계/ 핀란드의 정교	
	기타 종교들				
	윤리	선한 삶/세계관/개인과 공동체		문화적 유산과 정체성/ 다양한 철학적 전통에서 본 세계관	
철학		철학적 사고 입문	1	철학적 윤리학/철학에서 지식과 실재/ 사회철학	3
심리학		정신활동, 학습과 상호작용	1	인간심리발달/정보처리기초/동기 및 감정과 고등인지활동/인성과 정신건강	4
역사		인간, 환경, 문화/유럽인/국제관계/핀란드 역사의 전환점	4	선사시대-자치시대 핀란드/문화와의 만남	2
사회		정치와 사회/경제학	2	시민과 법/유럽주의와 유럽연합	2
예체능	체육	능력과 조건/ 개인운동과 단체운동	(5)2	레크레이션 활동/단체훈련/건강운동	3
	음악	음악과 나/핀란드 음악	1-2	음악개론/음악적 메시지와 영향/ 음악프로젝트	3
	미술	나, 시각 이미지와 문화/환경, 장소, 공간	1-2	미디어와 시각 메시지/예술의 이미지에서 개인의 이미지로/현대 미술 워크숍	3
보건		건강의 기초	1	청소년, 건강, 일상생활/건강과 연구	1
교육과 직업 안내		교육, 일, 미래	1	학업, 직업생활, 직업선택	1
		필수과목	47-51	심화과목(최소)	10
		응용과목(최소 제한 없음)			
		총 계	75		

* 이 표에 제시된 숫자는 고등학교 교육과정에서 이수해야 할 연간 이수단위 수(1단위 38시간 기준)를 의미함.
** (가)의 외국어로는 영어, 라틴어, 불어, 사미어, 독일어, 러시아어, 이탈리아어, 스페인어, 포르투갈어, 기타어가 있음.

3) 필수과목에서 이수단위의 수에 차이가 있는 것은 수학을 기본 과정으로 택하느냐 고급 과정으로 택하느냐에 따른 차이임.

■ 핀란드 고등학교 교육과정 편제에 나타난 특징

핀란드의 고등학교 교육과정 이수 상의 가장 중요한 특징은 '무학년제, 개별화된 교육과정'이다.

- 고등학교 과정은 기본적으로 무학년제이므로 학생의 개별학습 계획에 따라 교육과정을 만들고 그에 따라 과정을 이수한다.
- 학생의 진로에 따른 개별 학습계획에 따라 다양한 심화과목을 선택할 수 있으므로 이과나 문과의 계열 구분을 넘어서 개별 교육과정이 이루어진다.
- 일부 과목, 또는 고등학교 전 과정을 수업에 참여하지 않고 혼자서 개별학습(independent study)을 통해 이수할 수 있도록 허용한다.

고등학교 과정 이수를 위한 최소 강좌 수는 75강좌, 즉 75단위이다. 한 과목(course)은 38시간이다. 각 교과(subject)는 여러 개의 과목들(courses)로 구성되며 한 과목은 한 강좌(38시간의 수업)를 기준으로 구성되어 있다.

- 우리나라가 연간 68단위(2009 개정 교육과정 기준)를 이수하는데 비해 56단위(75×38÷17)를 이수하고 있다.
- 이수단위 수의 차이는 단순한 학습 부담의 차이 이외에도 학습을 하는 방식, 즉 다양한 토론과 발표를 위주로 한 수업방식, 다양한 주제에 대해 작성한 작문을 제출하고 평가하는 방식 등 개별적인 학습 준비를 요구하는 핀란드식 수업방식과 연관되어 있다.

필수 강좌의 비율이 높다. 국가핵심교육과정에 개설된 모든 교과(총 13개 교과)에 필수 이수 단위를 설정하여 모든 학생들이 모든 교과를 학습하도록 하고 있다.

- 75강좌 중 2/3에 해당하는 47~51강좌가 필수로 지정되어 있어 고등학교 전 과정에서 필수 강좌가 차지하는 비율이 높은 편이다.
- 우리나라의 고등학교 교육과정에서 문제가 되고 있는 난이도가 높은 과목의 기피 현상, 특히 수학과 과학과목의 기피현상은 원천적으로 차단되어 있고, 대학교육을 받기 위해 마땅히 갖추어야 하는 지식을 습득해야만 하도록 구성되어 있다.

수학 과정이 수준별로 구별되어 있다.

- 수학과목의 강좌는 기본과정과 고급과정으로 나뉘어져 있다. 고급과정은 10개의 필수 강좌와 3개의 심화강좌가 지정되어 있으며, 단기 기본과정의 교수요목은 6개의 필수 강좌와 2개의 심화 강좌로 구성되어 있다.
- 대학입학시험에서 수학 심화과목을 응시하는 학생들은 고급과정을 선택하게 되므로 학생들은 자신의 능력과 선택한 진로에 따라 과정을 선택하게 된다.

[수학과 교과목 편제]

다음 〈표-12〉에서 보듯이, 핀란드의 고등학교 수학 교과목 편제는 매우 세분화[4] 되어 있고, 계열화되어 있음을 볼 수 있다. 이는 핀란드 고등학교에서 각 학기별로 자신의 수준에 알맞은 과목을 선택하여 이수하고 다음 단계로 나아가는 학습과정에 맞추어서 교과목 편제가 되어 있는 것이다.
반면에, 우리나라 교육과정에서는 수학과 선택과목들의 단위수를 5단위를 기본으로 하고 있어서 핀란드의 과목들에 비해 내용이 많고, 일반적으로 한 과목을 한 학기에 걸쳐 배우게 되어 있다. 이러한 교과목의 구조는 학교단위에서 융통성 있게 수학과 교육과정을 편성 • 운영하는데 제한점이 될 수도 있을 것이다.
그리고 다음에 예시된 기본 과정 〈기하〉 과목의 교육과정 진술을 보면, 매우 소박함을 알 수 있다. 특히, 핵심 내용도 간명할 뿐만 아니라, 교수학습 방법이나 평가상의 유의점 등에 대한 언급이 전혀 없어서 국가 수준의 교육과정에서는 이러한 측면을 아예 다루지 않고, 학교와 교사들에게 맡기고 있다는 것을 알 수 있다.

〈표-12〉 한국과 핀란드의 고등학교 수학과 교과목 편성 비교

한국(2011 고시 교육과정)		핀란드(2003 국가핵심교육과정)		
			필수 과목 compulsory courses	심화 과목 specialization courses
심화 과목	고급 수학 I 고급 수학 II	수학 고급과정 advanced syllabus	1. 함수와 방정식 2. 다항함수 3. 기하 4. 해석 기하 5. 벡터 6. 확률과 통계 7. 도함수 8. 무리함수와 로그함수 9. 삼각함수와 수열 10. 적분	1. 정수론과 논리학 2. 수와 대수적 방법 3. 고등미적분
일반 과목	수학 I 수학 II 확률과 통계 미적분 I 미적분 II 기하와 벡터			
기본 과목	기초 수학	수학 기본과정 basic syllabus	1. 표식과 방정식 2. 기하 3. 수학적 모형 I 4. 수학적 해석 5. 통계와 확률 6. 수학적 모형 I	1. 상업 수학 2. 수학적 모형 II

〈수학/기본과정 필수과목 〈기하〉의 교육과정 진술문〉

[목표]
- 기하학적 실체에 대해 관찰하고 결론 내리기
- 평면도형과 3차원 실체를 그리는 기술을 강화하기
- 기하를 활용하여 실제문제를 해결하는 방법 알기

4) 이를 모듈형 교육과정 구성이라고도 한다. 모듈형 교육과정은 학습의 단위(모듈)별로 과목을 구성하여 학생들의 학습 진도에 따라 각 개인의 수준에 따라 다양한 학습을 가능하게 함과 동시에 분기제와 같은 유연한 학습기간을 적용하기 용이하다.

[핵심 내용]

- 도형의 유사성
- 직각삼각형의 삼각법
- 피타고라스 정리
- 도형과 실체의 면적과 부피를 결정하기
- 상호 조율하는 체제에서 기하학적 방법 활용하기

* 출처: 핀란드 <고등학교 국가 핵심 교육과정>

통합적 범교과 주제 교육

- 초 · 중학교 교육과정에서와 마찬가지로 범교과 교육은 통합 교육을 통해서도 지도될 수 있고 학교 행사 등에 포함되며, 무엇보다도 학교 문화를 통해 드러날 수 있도록 해야 한다고 규정하고 있다.
- 각 교과목의 핵심내용을 살펴보면 거의 모든 교과에서 범교과 주제가 교과의 핵심내용의 항목에 들어가 있어 범교과 주제를 교육 활동에 포함시키려는 시도가 교과별로 이루어지고 있다.
- 고등학교 수준에서 직업 교육에 대한 강조와 함께 기업가 정신(entrepreneurship)을 강조하고 있는 것이 특징적이다.

〈핀란드 교과육과정의 범교과(cross-curricular) 학습주제〉

- 능동적 시민 정신과 기업가 정신
- 안전과 복지
- 지속가능한 발전
- 문화적 정체성과 문화에 대한 지식
- 기술과 사회
- 의사소통과 미디어 역량

* 출처: 핀란드 <고등학교 국가 핵심 교육과정>

2) 핀란드 단위 고등학교에서의 교육과정 편성과 운영

이상과 같은 국가 수준에서의 교육과정이 핀란드 고등학교 현장에서 구현되고 있는데, 사례들을 중심으로 그 실태를 살펴본다. 핀란드 고등학교의 교육과정은 학교마다 다르다(허경철, 2010:49-52). 그러나 완전히 서로 다른 것은 아니고 위에서 기술한 국가 교육과정의 기본 체제를 유지하는 한에서 세부적인 부분만 서로 다르다. 핀란드 헬싱키 인근의 Espoo 지역에 있는 한 고등학교의 교과 체제를 보면 〈표-13〉과 같다.

〈표-13〉 핀란드 일반계 고등학교의 학교 수준 교육과정 편제 사례

필수과목 심화과목 응용과목

핀란드어	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A-언어	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
B1-언어	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
B2-언어	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
고급수학	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
기본수학	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
물리	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
화학	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
생물	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
지리	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
종교	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
심리학	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
철학	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
역사	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
사회	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
음악	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
예술	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
체육	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
보건	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
컴퓨터과학	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
드라마	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
학생상담	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

위 표에 의하면 이 학교에서 제공하고 있는 교과 영역의 종류는 국가 교육과정에서 제시하고 있는 교과 영역과 거의 동일하다. 마지막 부분에 '컴퓨터과학'과 '드라마' 교과만 새롭게 등장하고 있다. 컴퓨터 과목은 국가 교육과정 편제에는 제시되어 있지 않지만 학교에서 자율적으로 설정하도록 허용되어 있는 교과 영역이다. 드라마는 이 학교가 이 영역에서 특성화를 지향하고 있는 부분으로 이 역시 국가 교육과정상에서 허용하고 있는 부분이다.

교과 영역별로 1부터 14까지의 숫자로 제시되어 있는 것은 이 학교에서 임의로 부여한 과목 번호이다. 핀란드어 교과의 경우 1부터 6까지의 과목은 필수과목이고, 7부터 9까지의 과목은 심화과목이며 10부터 13까지의 과목은 응용과목이다. 핀란드 국가 교육과정에 의하면 국어인 핀란드어의 경우 필수과목은 6개, 심화과목은 3개가 개설되어 있으며 이들 과목은 모두 국가에서 개발, 제공하고 있다. 이 학교는 따라서 핀란드어의 경우 국가에서 제공한 9개의 과목을 운영하고 있는 것이다. 그러나 10번부터 13번에 이르는 응용과목은 학교가 독자적으로 개발하여 운영하고 있는 과목들이다. 전체적으로 이 학교는 국어인 핀란드어의 경우 모두 13개의 과목을 운영하고 있는 셈이다. 학생들은 이 중에서 전술한 여러 조건에 따라 적절히 과목을 선택하여 이수하는 것이다.

위 표에서 제시된 숫자들이 반드시 과목 내용의 난이도 수준을 의미하는 것은 아니다. 대개의 경우 심화과목들은 필수과목보다 내용이 어렵다고 볼 수 있다. 그러나 보다 높은 단위의 숫자가 부여되어 있는 응용과목들은 그 내용이 필수과목이나 심화과목보다 어려운 것이 아니라 과목 내용의 성격이 다른 것이다. 그러나 같은 유형의 과목들 안에서는 번호 숫자가 클수록 내용이 어려운 과목이라고 볼 수 있다. '고급수학'의 경우 10번까지의 과목은 필수과목들이고 그 이후 14번까지의 과목은 심화과목들로 되어 있다. 따라서 고급수학의 경우는 번호 숫자들이 대체로 난이도를 나타내는 것이라고 보아 도 무방하다. 즉, 수학은 14단계의 위계로 과목들이 구성되어 있다고 볼 수 있다.[5)]

위 표에서 알 수 있는 또 다른 것은 교과영역별로 개설되어 있는 과목 수가 서로 다르다는 것이다. 고급수학은 14과목, 핀란드어는 13과목, 드라마는 12과목인데 비하여 철학이나 컴퓨터는 4과목, 보건은 3과목이 개설되어 있다. 그리고 이 학교에서 개설하고 있는 모든 강좌 수는 195개가 된다. 이 중에는 국가에서 정한 필수과목이 60-62개, 심화과목이 65개가 포함되어 있으며 따라서 이 학교 자체 내에서 개발한 과목은 약 70개 정도가 된다. 학교에서 개발한 70개 정도의 과목은 심화과목이거나 응용과목이다. 따라서 이 학교 학생들은 국가가 정한 필수과목 60-62개 중에서 47-51개, 국가가 정한 심화과목 65개 중에서 10개 과목을 선택하여 이수해야 한다는 조건 이외에는 다른 조건 없이 자유롭게 과목들을 선택할 수 있게 되어 있다.

이와 같은 내용을 종합해 보면 학생의 선택의 범위가 얼마나 다양한가를 알 수 있다. 필수과목이라고 하는 것도 실질적으로는 대략 60개의 과목(국가가 개발한 것) 중에서 50개 정도의 과목을 선택하는 것이고, 심화과목의 경우도 65개 중(국가가 개발한 것)에서 10개를 선택하는 것이며, 졸업에 필요한 (75개 강좌 이수) 나머지 15개 정도의 과목은 135개의 과목들(학교에서 제공하고 있는 총 195개 과목에서 학생이 이미 선택한 60개의 과목을 제외한 나머지 과목들) 중에서 자유롭게 선택하게 되어 있는 것이다. 이러한 관점에서 보면 필수과목이라는 것도 모두 선택이 가능한 선택과목이라고 볼 수 있다.

5) 그러나 이 부분은 차후 확인이 필요하다. 실제로 14단계의 고급수학 교과 교육과정이나 그에 따른 교과서의 내용을 분석하여 내용 영역의 차이인지, 내용 자체의 난이 수준에 기초한 구분인지를 확인할 필요가 있다.

핀란드의 일반계 고등학교에서 제공되는 교육과정이 얼마나 다양한가를 보여주는 다른 예는 〈표-14〉와 같다. 이 표는 핀란드의 '포요이스-따삐올란'이란 고등학교에 2008년도에 입학한 어느 신입생의 학습계획서(study plan)이다. 이 계획서는 학생, 학부모, 교사 3자가 협의하여 작성하는데 여기에는 학생 개인의 이름 주소, 전화번호 등의 기입난이 있고, 그 아래에는 개설과목, 과목의 약칭, 과목별 1년차 선택가능 과목, 2년차 선택가능 과목, 3년차 선택가능 과목이 제시되어 있다.

〈표-14〉 핀란드 어느 고등학교 신입생의 학업계획서

포요이스-따비올란 고등학교 연구프로그램 선택 메뉴(2008-2009)		
	LUKION UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN OPISKELIJOILLE	
성	HENK. TUNNUS	USKONTO(rasti)
이름	PUH.	EV.LUT.
LÄHIOSOITE	KOTIKUNTA	ORT.
우편번호		VÄESTÖREK
주소		부과과목

과목	약자	1년차 선택	2년차 선택	3년차 선택
모국어	AI	1 2 3 s7 so12so13	4 5 s7 so10 so11 so13	6 s8 s9
스웨덴어(A-kieli)	BA	1 2 3 so9*	4 5 6	s7 s8 so10
스웨덴어(B1kieli)	BB	so8 1 2 so9*	3 4 5 so10	s6 s7 s011
영어(A-kieli)	EA	so9 1 2 3 so10*	4 5 6 s7 s11	s7 s8 so12
독일어(A-kieli)	SA	1 2 3	4 5 6	s7 s8
독일어(B2-kieli)	SC	s1 s2 s3	s4 s5 s6	s7 s8
독일어(B3-kieli)	SD	s1 s2 s3 s4 s5	s6 s7 s8	s9 s10
프랑스어(B2kieli)	FC	s1 s2 s3	s4 s5 s6	s7 s8 so9
프랑스어(B3kieli)	FD	s1 s2 s3 s4 s5	s6 s7 s8	s9 s10 so11
라틴어	LA	s1 s2 s3	s1 s2 s3	
고급수학	MA	1 2 3 4 s11	5 6 7 8 9 s12	10 s13 s14
기본수학	NB	1 2 3 s7	4 5 6 s7 s8	s9
물리	FZ	1 s2 s3	s4 s5 s6 s10	s7 s8 s9
화학	KE	1 s2	s3 s4 s6 so8* so9	s5 s6 s7
생물	BI	1 s3	2 s3 s4 s5 s6 so8*	s4 s5 s7
지리	GE	1	2 s3 so5	s4 so5
종교(ev.lut.)	UE	1 s4	2 3 s4 so6	s5 so6 so7
종교(ort)	UO	1	2 3 s4	s5
위생	ET	1	2 s4	3 s5
심리학	PS	1 s2	s3 s4 so6	s5 so6 so7
철학	FF	1	s2 s3	s4

역사	HI	1 2 s5	3 4 s5 s6 so7 so8	s6 so7 so8 so9
사회	ZH	s4	1 s3 s4 so5	2 s3 s4 so5 so9
드라마	IT	so1 so2	so1 so2	so1 so2
드라마(표현예술)	IT	so1 so2 so3 so10	so4-5 s6 so11	s7 so8-9 so12
미술	KU	1 2 s3 so7	s3 s4 s5 s6 so7 so8	s5 s6 so8 so9
Audiovis. kurssit	AV	so1 so2	so3 so4 so5	so5
음악	MU	1 s5 so6 so7*	2 s3 s4 so8* so9*	so8* so9*
건강준수	TP	1	s2 s3	s2 s3
체육(남)	LP	1 s3 s5 so7 so8	2 s4 s5 so6 so7 so8	s5 so8
체육(여)	LT	1 s3 so7 so8	2 s4 s5 so6 so7 so8	s5 so8
농구	KOR	so1 so2	so3 so4	so5 so6
인공지능	AT	so1 so2 so3	so1 so2 so3 so4	
연구지도	OP	0, 5	0,2 s2	0,3 so3
전체		Pak Syv Sov	Pak Syv Sov	Pak Syv Sov
PÄIVÄYS		학생서명날인		
		Olen syöttänzt valintani Wilmaan (rasti)		

* s는 심화과목, so는 응용과목을 의미함.
** 출처: 박부권, '스웨덴과 핀란드 초중등교육', 비공식 유인물, 2009.

위 표에서 제시되고 있는 교과목들은 이 학교가 특색으로 하고 있는 드라마, 농구, 인공지능 등 몇 개의 교과목들을 제외하고는 핀란드의 국가 교육과정에서 제시된 교과목들과 기본적으로 동일하다. 그리고 이들 각각의 교과목들은 아라비아 숫자로만 표시되어 있는 필수과목, s자와 아라비아 숫자의 혼합으로 되어 표시되어 있는 심화과목, 그리고 so글자와 아라비아 숫자의 혼합으로 표시되어 있는 응용과목 등의 하위 과목들로 구성되어 있다. 표에서 보는 바와 같이 각각의 교과들을 구성하고 있는 하위 과목들의 수와 그 구성 내용은 서로 다르다. 이는 이미 앞에서 기술한 바 있다.

위 학습계획표를 보면 이 학생은 고교 3년 동안 34개의 교과 영역의 315개 과목(아라비아 숫자로만 표시된 강좌 수 +s로 표시된 강좌 수 +so로 표시된 강좌 수) 중에서 최소 75개 이상의 과목을 선택하여 이수할 수 있다. 선택을 할 때는 물론 여러 가지 요소를 고려한다. 위 표에 의하면 315개의 과목 중에서 1년차에 이수하면 좋을 강좌, 2년차에 적당한 강좌, 3년차에 좋을 강좌 등이 제시되어 있다. 물론 학생들은 해당 학년 차에 위에 제시한 강좌들은 모두 이수하는 것이 아니라 그 중에서 자신의 여러 상황에 맞게 필요한 정도만큼 선택하게 되는 것이다.

위에서 학년차별로 제시되어 있는 강좌들은 모든 학생들에게 적용되는 일반적인 강좌 배분이 아니라 Wilmaan이라는 개인 학생에게만 적용되는 수강계획인 것이다. 전술한 바와 같이 학생, 부모, 교사와 함께 의논하여 학생에게 가장 적합하다고 합의한 결과로 만들어진 개인 학습계획표인 것이다. 학습계획표는 학생마다 다를 수밖에 없다. 이런 의미에서 핀란드의 교육과정은 '학생 개인별 맞춤형 교육과정'이라고 할 수 있으며, 이러한 과정에서 무학년제는 자연스럽게 이루어지는 것이다. 동일한 강좌를 어느 학생은 1년차에, 다른 학생은 2년차에, 그리고 또 다른 학생은 3년차에 선택할 수 있으며, 그 결과 동일한 강좌를 서로 다른 학년 차에 속한 학생들이 모여서 수강할 수 있게 되는 것이다.

학교 교육과정은 최종적으로 각 학생 수준에서 구체적인 이수 과정을 보여주는 시간표로 나타난다. 다음은 핀란드의 Tuomas라는 학생의 주기(학기)별 수업 시간표를 예시한 것이다(정영근 외, 2009).

* 의학 공부를 목표로 하는 Tuomas의 학업 프로그램

핀란드 고등학생 Tuomas의 시간표 1: 주기 2 (10.2~11.27, 2009)

시간	월요일	화요일	수요일	목요일	금요일
8:00 ~ 9:15	화학 3	수학 6			물리 5
9:30 ~ 10:45	역사 3	영어 4	영어 4		
점심 시간					
11:45 ~ 13:00	건강정보 1		수학 6	건강정보 1	수학 6
13:15 ~ 14:30	물리 5	역사 3	건강정보 1	화학 3	영어 4
14:40 ~ 15:55		화학 3	물리 5	역사 3	

Tuomas의 시간표 2: 주기 4 (2.8~4.12, 2010)

시간	월요일	화요일	수요일	목요일	금요일
8:00 ~ 9:15	스웨덴어 5	화학 4	물리 6		영어 5
9:30 ~ 10:45	영어 6	생물 4	생물 4		물리 6
점심 시간					
11:45 ~ 13:00	수학 8	물리 6	화학 4	수학 8	화학 4
13:15 ~ 14:30	영어 5	영어 6	수학 8	스웨덴어 5	생물 4
14:40 ~ 15:55		스웨덴어 5	영어 5	영어 6	

* 하루에 배우는 과목 수가 3~5과목이다. ** 수업 시간은 75분 단위로 운용된다.

핀란드에서는 고등학교 과목 시스템을 통해 학생에게 좀 더 많은 선택의 여지를 주려고 애쓴다. 위의 시간표는 하나의 예일 뿐이며 같은 이과 쪽이라도 미래의 전공 희망에 따라 학생마다 시간표가 다다르다. 예를 들어, 대학에서 생물학 공부를 목표로 하는 경우 수학이나 물리 심화 코스를 꼭 들을 필요가 없다.

스웨덴 Kunskap Skolan(지식 고등학교)의 개별화 교육 사례

다음은 필자가 2008년 9월 스톡홀름에 소재한 새로운 형태의 고등학교를 방문해서 조사한 사례이다. 학교 위치는 스톡홀름의 실리콘 벨리에 해당하는 첨단 정보 산업체들이 즐비한 곳에 있었다. 학교 건물도 이전에는 정보통신 회사였던 것을 사들여 활용하고 있었다. 이 학교는 종래에 볼 수 없었던 독특한 운영 구조를 가진 것으로, 미래의 학교 모형을 보여주고 있었다. 개별화 학습(personalized learning)이라는 기치를 내걸고 있으며, 온라인 학습과 평가 체제를 통해 학교 안팎 그리고 외국에서도 공부할 수 있는 시스템을 갖추고 있다. 교장 선생님(Einar Fransson)의 브리핑 내용을 정리하면 다음과 같다.

〈그림-3〉 Einar Fransson 교장이 연수단에게 브리핑하는 장면



그동안 스웨덴에서는 정부 주도의 교육을 실시해 왔는데, 투자 대비 저효율이라는 비판을 받았다고 한다. 따라서 좌파나 우파 정치인들 모두 교육 개혁의 필요성을 절감하게 되었다. 개혁의 방향은 재정을 중앙정부 제공에서 지방 정부 제공으로 전환하고, 교육부는 지방 정부의 교육 재정을 지원은 하되, 간섭을 하지 않음으로써 학교와 교사들의 자율성을 제고하는 것이었다.

예전에는 교사의 봉급이 낮았다. 정부의 교육 예산 대부분이 수업을 하는 교사들이 아니라, 행정 쪽으로 흘러들어 갔기 때문이다. 지자체에서 교육 예산을 지원하면서 Peng(학생 1인당 교육비)을 증액할 필요를 느꼈고 그러한 방향으로 추진하였다.

쿤스캅 고등학교는 뜻을 같이하는 교사들이 단체를 만들어 추진하고 운영하는 학교이다. 교사들은 그동안 무력했던 공립학교 교사 생활을 반성하고, 새롭게 '개별지도학교'를 구상하게 되었다. 현재 스웨덴에는 약 10%정도의 학생들이 사립학교(independent school)에 다니고 있는데, 스톡홀름 시에는 좀 더 비율이 높아서 17%에 이르고 있다. 쿤스캅 고등학교도 학생 수에 따라 재정 지원을 받지만, 학교 운영에 대해서는 일체 간섭을 받지 않는 사립학교에 속한다. 현재 스웨덴 전국에 32개교가 운영되고 있고, 총 10,000명의 학생들이 쿤스캅 고등학교에 다니고 있다.

이 학교의 교육 방향은 바로 '개별 학습(personal learning)'이다. 개별 학생의 교육 목표 설정과 다양한 학습 전략의 활용이 교육의 중심이 된다. 특히, 수학, 영어, 스웨덴어 과목이 개별 학습 프로그램에 의해 운영된다. 쿤스캅 고등학교의 교육을 살펴보면 다음과 같다.

명료한 학습 목표 지향(towards explicit learning goals)

- 한 학급이 20명으로 구성
- 학습 목표를 개별 학생별로 설정
- 학습 자료는 각 학생의 학습법에 맞추어 제공
- 학생 중심 운영
- 목표지향 학습
- 다양한 학습 활동
- 개인지도

학습 코치와 추수지도(사후지도)를 위한 개인 지도(individual tutorials for coaching and follow-up)

- 모든 학습 자료는 웹 기반으로 제공
- 학생들이 개별적으로 학습을 진행할 수 있도록 교사들이 코치
- 개인별 학습 계획 설정 ⇒ 수행평가 ⇒ 학습일기(logbook) 작성 ⇒ 개인 상담 방식으로 진행

학습 코치로서의 교사(teacher as coach)

- 교사들은 개별 학생 지도에 많은 시간을 할애하게 된다. 지식학교 교사들이 일반학교 교사들에 비해 수업보다도 학생 지도 시간을 더 많이 할애하고 있다. 교사들의 업무 부담은 크

게 늘었지만, 공립학교에 근무할 때보다도 직업 만족도는 더 높다.

학생들의 개별 일과 활동

- 상담, 도서관 공부, 워크숍, 웹 공부(knowledge portal– kuns@psporten 활용), 회의, 의사소통 시간, 강의듣기, 집단 프로젝트, 개인 연구 등 다양하게 이루어진다.
- 학생들이 아침에 학교에 등교하면, 전체가 모여서 TV 시청으로 시작한다. 전 세계의 시사 문제를 토론하는 시간이다.

교육의 과정

- 외국에 나가 있는 학생들도 인터넷을 통해 공부를 계속할 수 있다.
- 학과목: 수학, 영어, 스웨덴어, 모던 언어, 그리고 자연과학과 사회과학은 통합 운영한다.
- 6학년부터 시작되는데, 수학의 경우에는 총 35 블록의 수준별 교육 내용이 제공되고 있다. 학생들은 시작할 때에 시험을 봐서 자신의 수준에 알맞은 단계를 공부하게 되는데, 5블럭마다 프로젝트 형태의 문항을 통해 수학적 이해와 증명 능력을 평가받아야 다음 단계로 넘어갈 수 있다.
- 평가에 대한 상세한 설명이 제시되어 있고, 학부모도 접속이 가능하다.
- 교과서는 없다.
- 학습 지도는 학생이 할 수 없는 것이 무엇인가에 초점을 둔다. 어떤 6학년 학생이 입학했는데, 읽기를 못했다. 그런데 수학은 수준이 상당히 높았다. 그래서 교사는 그 학생의 학습 목표를 설정할 때에 수학을 잘하니까 읽기도 잘할 수 있다고 하면서 지도를 하니까 1년 후에는 제대로 읽게 되었다. 이 학교는 성적순으로 뽑지 않기 때문에 수준이 다른 학생들이 섞여 있다.

학교의 성과

- 스웨덴의 유수 대학들에서 이 학교의 학생들을 유치하려고 노력한다.
- 입학하려는 학생들이 늘어나고 있다. 이 학교에 입학하는 학생들은 새로운 학교의 정보를 듣거나 이웃 학생의 입소문을 듣고, 또는 공립 고등학교 교육을 믿지 못하는 학부모들이 이 학교를 선택한다. 이 학교 입학생은 지원자들 중에서 선착순으로 뽑는다.

- 스웨덴에서는 학교 선택제를 채택하고 있기 때문에 학생 수가 늘어나면, 그만큼 학교 재정은 좋아진다.
- 이 학교의 체제가 유명해지고, 성과를 내고 있기 때문에 최근에는 영국에 수출하기로 했다고 한다. 그래서 조만간에 영문 사이트도 오픈할 것이라고 했다.

맞춤형 교육과정 실현을 위한 개선 방안

이상으로 핀란드와 스웨덴의 고등학교 수준에서의 맞춤형 교육과정 운영의 사례를 살펴보았다. 앞의 미래학교 교육과정에서 추구해야 할 인간상과 목표의 개선 방향으로 '수월성의 추구'와 '개별화'를 제시하였는데, 이러한 방향을 실현시키기 위해서는 우리도 단위학교에서 맞춤형 교육과정을 운영해 나가야 할 것이다. 우리 학교에서 맞춤형 교육과정을 실현해 나가기 위해 개선되어야 할 사항들을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 단위학교에서 학생들의 요구와 적성에 맞는 맞춤형 교육과정 운영이 가능하도록 국가 수준의 교육과정을 편성한다. 예를 들어, 학습 위계가 분명한 교과목부터 모듈형 과목들까지 다양한 교과목을 개발하여 학생들이 수준에 맞는 과목을 선택할 수 있도록 한다.

앞의 핀란드 수학과 교육과정의 구조에서 보듯이, 모듈형 교육과정 구성이 학생들의 맞춤형 교육과정 운영과 부합하는 구성이었다. 우리나라의 경우에도 2011년에 고시된 고등학교 보통 교과의 수학과와 영어과에서는 기본/일반/심화의 단계별로 나누어 과목들을 구성함으로써 학생들의 수준에 알맞은 과목 선택의 기회를 확대하고 있다. 여기에서 좀 더 나아가 수준을 세분화하고, 학생들의 수준과 요구에 알맞게 조정하여 학교 교육과정을 편성•운영할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 수학을 예로 든다면, 어떤 경우에는 중학교의 수준을 보충하고 고등학교 과정을 학습해야 하는 학생도 있을 것이고, 어떤 학생들은 고등학교 수준을 넘어서는 수학을 학습할 수 있는 능력이 있을 것이다. 학교에서는 이러한 학생들 각자에게 알맞은 수학과목을 선택하여 학습할 수 있는 기회를 줄 수 있도록 교육과정을 편성• 운영해야 하고, 국가 수준의 교육과정에서는 이러한 가능성을 열어둘 필요가 있다.

수학 교과만이 아니라, 다른 교과들에서도 국가 수준에서 선택과목들을 구성하여 제공하고, 필요한 경우에 학교 수준에서 선택과목을 개설하여 학생들이 다양하게 자신의 교육과정을 구성해 나

갈 수 있게 한다.

둘째, 단위학교에서는 학생들의 요구와 적성에 맞는 맞춤형 교육과정 운영을 위해 시간 편성을 유연하게 하고, 학습자 중심으로 학습 집단을 편성한다.

단위학교에서는 학생들의 수요와 교과목의 성격에 따라 학기제(semester)만이 아니라 분기제(quarter)를 운영하도록 한다. 곧 1년의 학습 기간을 2개의 학기로 운영할 수도 있고, 3개 학기 혹은 4~6분기 등으로 다양하게 운영할 수 있고, 이는 학생들의 최적의 학습에 알맞은 방식을 단위학교가 자율적이고 다양하게 선택할 수 있도록 한다. 아울러, 이미 우리 교육과정에도 도입되어 있는 교과 집중이수의 활성화, 블록타임 운영 등을 통해 학생들이 심도 있는 교과 학습과 '몰입'의 경험을 할 수 있도록 한다. 깊이 있는 교과 학습은 학생들이 창의성을 발휘하는 바탕이 될 수 있기 때문이다.

그리고 학습자의 적성, 진로 등을 고려한 선택과목 운영의 활성화를 위해서 그리고 수준별 집단 편성과 개별화 과정의 지도 등을 위해 학습자 중심의 학습 집단을 편성 • 운영한다. 다시 말하여, '학급'이라는 학생들을 관리하기 위한 학교 행정 편의의 집단이 곧 정해진 학습 집단이라는 기존의 틀을 깨고, 각 교과목이나 교육활동의 목표를 달성하는데 최적의 학습 집단을 융통성 있게 구성하여 운영하도록 한다. 곧 학습 집단은 학생 수, 학생의 흥미와 관심에 따른 선택, 학생의 수준 등을 자유롭게 고려하여 운영하도록 한다. 따라서 학습 집단은 한 명에서부터 수십 명에 이를 수 있고, 학년을 구분하지 않는 무학년제가 될 수도 있다.

셋째, 교과서 편찬을 점진적으로 자율화하여 고등학교부터 '교과서 자유 발행제'를 도입하고, 학생들이 교과서와 국내외의 다양한 학습 자료들 및 디지털 교과서, 온라인 학습 자료 등을 풍부하게 활용하여 학습의 효과를 높이도록 한다.

이제까지 학교교육의 현장에서 최전선의 교육과정은 국 • 검정 교과서였다. 교육과정이 개정 되고, 그에 따라 교과서가 편찬되어야 비로소 교실의 교사와 학생들은 개정 교육과정을 학습하게 되기 때문이다. 우리나라의 경우에는 법령(초 • 중등 교육법)에 의해 학교의 교과서 편찬 제도를 관리하고 있는데, 현재 초등학교는 국정 교과서, 중등학교는 검정 교과서가 중심적인 편찬 제도이다. 다시 말하여, 학교에서는 아무 자료나 자유롭게 활용하지 못하고 국가가 직접 연구 • 개발하거나 민간정을 통과한 민간이 개발한 교과서만 활용할 수 있게 되어 있다. 이러한 교과서 편찬 제도는 교과서의 질을 어느 정도 유지하게 해주고, 이데올로기나 사회적 편견 등을 교과서에서 배제시키는 장치로써 장점을 가지고 있다.

그러나 미래학교 교육에서 학생들의 수월성을 지향한다면 이렇게 교과서를 사전 검열하고, 제한된 학습 자료만을 허용하는 방식으로는 충분한 학습을 지원할 수 없을 것이다. 미래학교에서는 교과서는 물론이고, 다양한 국내외의 교수학습 자료를 활용해야 할 것이고, 특히, 디지털 교과서와 ICT를 활용한 자료들을 적극적으로 활용해야 할 것이다. 그러기 위해서는 현행의 교과서 편찬제도와 관련된 법령의 개폐 등의 조치가 필요하고, 디지털 교과서 연구 • 개발을 서둘러 학생들이 실제로 효과적으로 활용할 수 있는 디지털 자료의 확보가 필요하다.

핀란드의 경우에는 우리나라와 동일하게 국가 교육과정 체제를 확립하고 있지만, 국가 교육과정에서 교과의 교수학습에 대해서는 언급을 하고 있지 않다. 교과의 지도 방법에 대해서는 교사들에게 일임하고 있는 것이다. 그리고 교과서도 완전히 자유롭게 활용하도록 하고 있다. 핀란드 학교를 방문해보면, 실제로 학생들은 교과서를 활용하여 학습하고 있지만, 그 교과서는 국가가 검열한 것이 아니라 교사 연구 그룹 등이 개발한 것이라고 하였다. 따라서 그것의 활용 여부도 학교와 교사의 선택에 달려 있는 것이다.

넷째, 학교에서 맞춤형 교육과정 운영이 가능할 수 있도록 학교의 교과목 이수제를 정비하고, 교과 성취 평가와 대학 입시를 지속적으로 개선해 나간다.

2009 개정 교육과정 이후에 학교에서는 자율적으로 교육과정 편성 • 운영을 하도록 하고 있지만, 현실은 그리 다양한 운영의 모습이 나타나고 있지 않다. 학교에서는 교육과정 자율화의 가장 큰 장애 요인 중의 하나로 학생들의 내신 평가제도와 대학 입시를 들고 있다. 자율적이고, 다양하게 학습을 하지만 결과를 하나의 잣대로 잰다면 결국에는 평가에 이끌려 교육과정의 자율화가 위축될 수밖에 없을 것이다. 그리고 최종적으로는 대학 입시가 학생들의 다양하고 자율적인 학습 결과를 충분히 반영할 수 있는 방식으로 개선되어야 학교교육의 변화를 촉진할 수 있을 것이다.

따라서 학교에서 맞춤형 교육과정이 운영되기 위해서는 맞춤형 교육과정과 부합하는 평가 방식이 적용되어야 할 것이다. 특히, 교과목 이수에 대해서는 현재보다 좀 더 융통성 있는 현실적인 방안을 마련하여, 학생들이 학교 내외에서 이수한 교과목의 이수 여부를 인증받을 수 있도록 한다. 그리고 대학 입시 제도를 지속적으로 개선하여 맞춤형 교육과정에 의해 자기에게 최적의 학습을 한 학생들이 대학 입시에서 제대로 평가받을 수 있도록 해나가도록 한다.

● Chapter 2-1 참고문헌

곽병선·김경자·손민호 외 (2009). 「2009 개정 교육과정이 추구하는 인간상과 교육목표 개선 연구」. 한국교육과정평가원 교육과정개정연구위원회.

박부권 (2010). "만인의 탁월성 교육(excellence education for all)을 위한 일반계 고등학교의 개혁– 학교선택권 확대 정책 도입 이후의 서울시 일반계 고등학교를 중심으로". 토론회 발표자료.

소경희 (2011). "영국의 초등교육과정 개혁 논쟁: 국가 교육과정의 내용 및 처방의 적정화 담론을 중심으로". 한국교육과정학회, 『교육과정연구』. 2011년 3월, Vol.29, no.1, 87~109.

윤철경 외 (1999). 「학교붕괴 실태 및 대책연구」. 한국청소년개발원.

이종태 외 (2000). 「학교교육 위기의 실태와 원인 분석」. 한국교육개발원. 연구보고 RR 2000–6.

이혜영 외 (2007). 「교육비전 중장기 계획 연구」. 한국교육개발원 연구보고.

이혜영 외 (2008). 「미래학교 모형 탐색 연구」. 한국교육개발원 연구보고.

제러미 리프킨 지음. 안진환 옮김 (2012). 『3차 산업혁명– 수평적 권력은 에너지, 경제, 그리고 세계를 어떻게 바꾸는가』. 민음사.

조난심 외 (2001). 「학교교육 내실화 방안 연구」. 한국교육과정평가원 연구보고.

조난심 (2007). "미래의 교과서: 편찬의 자율화와 매체의 다양화". 한국교과서연구재단, 『교과서연구』. 제52호.

조난심 (2009). "미래형 교과서 발전 방향". 교육과학기술부, 「미래형 교과서 정책토론회 자료집」. 2009년 9월 15일. 토론회 발표자료.

조난심 외 (2010). 「2009 개정 초 • 중등학교 교육과정 (총론) 시안 개발 연구」. 한국교육과정평가원 연구보고.

조난심 (2010). "핀란드 일반계 고등학교의 교육과정과 평가". 한국교육개발원 발표자료.

허경철 (2010). "무학년제의 관점에서 본 2009 개정 교육과정의 한계와 차후 개선 방향: 일반계 고교를 중심으로". 토론회 발표자료.

ACARA (2012). The Shape of the Australian Curriculum- Version 3. May 2012.
www. acara.edu.au

OECD (2001). Scenarios for the Future of Schooling.
www.oecd.org

사이트

http://www.cde.ca.gov/ss/index.asp

http://www.moe.gov.sg/education/primary/curriculum/

http://www. Futurelab.org.uk

http://www.oph.fi/

Chapter 2

미래학교에서의 교육내용

2-2. 미래학교에서의 교육내용: 21세기 역량 중심

이 승 엽 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

1절 21세기 역량이란 무엇인가?

2절 21세기 새로운 역량 프레임워크

3절 역량중심 교육과정으로

1절 21세기 역량이란 무엇인가?



생각해봅시다!

- 역량이란 무엇인가?
- 기존의 국·내외 역량 관련 연구는 어떻게 진행되어 왔는가?
- 이러한 연구들의 한계점은 무엇인가?

지식 정보사회에 교육자들이 주목해야 할 중요한 사항이 있다. 그것은 바로 온라인 디지털 환경이 우리 아이들의 생각하는 패턴을 송두리째 변화시켰다는 것이다. 지금의 아이들! 그들은 10년, 15년 전 아이들과는 매우 다른 급변하는 환경 속에서 성장하였다. 이들은 삶 자체가 온라인 디지털 기계에 노출되어 있으며 컴퓨터, 아이패드, 디지털 카메라, 스마트폰 등의 다양한 기계를 자유자재로 사용한다. 이런 디지털 도구를 사용하는 아이들은 온라인을 통해, 자신의 방을 넘어, 집을 넘어, 도시를 넘어 전 세계와 연결되고, 끊임없고 즉각적이고 상호적인 피드백을 주고받는다. 그 결과 아이들은 그들의 삶 속에서 무한한 상호작용에 대한 욕구에 사로잡혀 있다. 또한 디지털 도구는 아이들로 하여금 색감, 소리, 그래픽, 그리고 동영상을 통한 다양한 감각적 지식 습득에 예민하도록 만들었다. 결과적으로 그들의 부모 세대와는 달리, 텍스트 정보보다는 멀티미디어를 통한 다양한 감각으로 정보를 습득하는 방식을 선호하고 거기에 익숙하며, 비디오 게임과 하이퍼텍스트 그리고 다양한 온라인 경험들을 통해 정보를 습득하거나 무언가를 진행함에 있어 스피드를 추구한다.

그런데 이처럼 지식을 습득하고 배우는 방법이 부모의 세대와 전혀 다른 지금의 우리 아이들이 학교에서 어떻게 교육받고 있는가? 여전히 사각의 네모난 교실에 네모난 칠판에 네모난 교과서에 둘러싸여 있지는 않는가. 감각적이고 스피디한 정보 습득 대신, 여전히 지루한 일방향의 강의식 수업과 선다형 시험이라는 부모세대의 학습 방식 속에 노출되어 있지는 않는가.

한국교육개발원의 2010년 교육통계연보에 따르면, 최근 4년간 초·중등학교에서 전국적으로 매년 7만 명의 학업 중단자(초·중은 유예 면제, 고등학교는 휴학, 자퇴, 퇴학, 제적)가 발생하고 있다고 한다. 특히 2010년의 경우 초등학교 0.4%, 중학교 1.0%, 일반고 1.1%, 전문고 3.8%의 중단율을 보이고 있다. 응답자들에게 학교를 그만두고자한 이유를 물었을 때, '공부에 흥미 없음'(22.5%)이 가장 많았고, 이어 '성적이 좋지 못함'(17.0%), '진로 및 적성 불일치'(16.2%)가 그 다음을 이었다. 또한 흥미로운 것은 조사에 참여한 학생들이 학교를 그만두지 못하는 이유로 20.5%가 '대안의 부재'를 뽑았다는 점이다. 이 설문조사는 많은 청소년들이 학교에서 학업에 흥미를 느끼지 못하고 있으며, 자신이 배우는 이유와 목적을 상실하고 있음을 보여준다. 특히 학교 이외에 갈 곳이 없기 때문에 학교에 남아 있는 아이들이 20%를 넘는다는 것은 변화한 아이들에 대한 인식과 자각 없이 지난 세기의 교육방식을 계속 이어오고 있는 학교 교육의 문제점을 잘 보여 주고 있는 것이다.

물론 학교를 중단하는 데에는 가정의 문제, 경제적인 문제 등의 수많은 요인들이 있을 수 있다. 그러나 수많은 아이들이 학교를 그만두는 것은 아이들의 말처럼 학교가 그 아이들에게 의미 있는 것을 가르치지 않고 있기 때문은 아닐까? 또 수많은 아이들이 학교 수업을 지루해 하고 학업에 대한 흥미를 상실하는 것은 학교가 아이들의 특성을 무시한 채 지난 세기의 교수법을 유지하고 있는 데에 있지 않을까? 이제 우리는 변화한 시대에 변화한 우리 아이들에게 필요한 것, 그래서 학교에서 가르쳐야만 하는 것이 무엇인가에 대해서 다시 한 번 고민해 보아야 한다.

■ 역량 필요성의 대두

지식기반사회의 도래와 진행으로 최근 역량이라는 개념이 주목을 받고 있다. 이전과 다른 사회 변화에 대응하기 위한 개인의 능력을 표현하는 개념으로서 경제 분야의 직업교육이나 성인교육분야에서 논의되었던 역량이라는 개념이 이제는 교육의 분야로 넘어와 국가의 경제적 요구에 부합하고, 개인의 삶의 실제적인 부분에서 활용될 수 있는 지식과 그에 걸맞은 교수법과 교육과정을 만들려는 움직임으로까지 이어지고 있다(소경희, 2006).

역량이 학교교육에서 논의되기 시작한데는 지금까지의 정보적 지식의 습득과 이해에 초점을 두는 인문적 성격의 학교교육의 한계성 즉, 아이들의 일상생활 속에 필요한 지식이나 직업을 위한 실제적인 기술을 무시하고, 변화하는 학습자 그리고 사회적, 경제적 환경 변화에 대해서 간과해왔다는 비판적 자각의 목소리가 컸기 때문이다(Rychen & Salganik, 2003, 소경희, 2007). 이와 함께 1997년도부터 수행된 OECD의 DeSeCo 프로젝트가 삶에서 반드시 필요한 '핵심역량(key competency)'의 개념

을 발달시켜 21세기 변화하는 사회에서 개인의 성공적인 삶과 인류의 지속성을 위해 필요한 능력으로 역량개발에 심혈을 기울이면서, 미래사회의 우리 아이들을 위한 역량의 개념은 더욱 주목을 받기 시작했으며, 기존의 학교교육에 대한 비판과 맞물려 역량중심 교육에 대한 논의가 활발히 진행되었다.

하지만, 이러한 모든 역량논의의 핵심은 앞서 살펴본 학습자의 변화와 더불어 급변하는 사회·경제 변화에 있다. 1장에서 살펴본 바와 같이 세상은 지금 거대한 혁명중이다. 기술의 발달로 인해, 정보를 수집하고, 전파하고 유지하는 비용이 낮아지고, 디지털 기술은 이제 신체의 일부와 결합되어 인간 한계성의 벽을 넘고 있다. 그러나 문제는 이런 다가올 미래가 무한 긍정의 미래가 아니라는 점이다. 미래사회에는 사회, 기술변화에 따른 다양한 문제점들이 발생하는데, 인구증가 및 고령화의 문제는 미래사회에서 더욱 심각해질 것이고, 자원고갈 문제, 환경문제, 질병문제 등 다양한 삶의 지속성과 관련된 문제들이 발생할 것이다. 또한 현재의 많은 직업들이 사라지고 새로운 직업들이 생겨날 것이며, 변화하는 노동시장의 흐름에 대응하기 위한 많은 새로운 능력들이 요구될 것이다. 이에 따라 역량은 이런 미래사회를 대비해 우리의 아이들이 길러야 하는 기초적이며 실질적인 능력들을 강조하고 있다. 따라서 학교 교육 내에서 역량의 의미는 이런 미래사회를 대비하여 아이들을 교육시키고자 하는 것이다.

이처럼 미래사회의 변화에 대비하고, 변화한 학습자에 맞는 새로운 교육의 내용과 방법을 얘기하는 것이 학교교육 내에서의 역량의 의미이다. 사실, 서구에서는 이미 오래전부터 역량에 대한 많은 연구들이 이루어지고 있었다. 그런데 문제는 이런 역량의 개념이 각 나라마다, 그리고 연구 단체의 목적과 의도에 따라 조금씩 다른 형태를 띠고 있다는 것이다(윤정일 외,2007). 이러한 현상은 역량의 용어를 사용하는 사람들 사이의 의사소통의 어려움을 야기했고, 역량과 관련한 제반 현상들을 바라보는데 혼란을 가져왔다. 따라서 본 장은 다양한 국내외의 역량에 대한 정의와 프레임워크를 정리하여 좀 더 쉽고, 한국현실과 맞닿아 있는 21세기 학습자의 핵심 역량을 규명하고, 그것이 교육 내에서 활용되어지기 위한 교육과정의 개선/개혁의 방향에 대해서 모색해 보고자 한다. 우선, 21세기 역량이라고 했을 때 역량의 개념은 무엇이고, 기존의 역량연구들에는 어떤 것이 있는지 살펴보자.

Ⅰ. 21세기 역량에 대한 선행 연구

세상은 변화하고 있다. 앞 장에서 살펴본 봐와 같이 비약적인 기술의 발달과 사회변화로 새로운 시대가 급격히 빠른 속도록 다가오고 있으며, 이에 대비하기 위한 새로운 삶의 지혜들이 필요해지고 있다. 우리는 이것을 다른 말로 역량이라고 표현하는데, 역량은 사람들에게 학습을 지속케 하여 변화에 대응하는 능력을 제공한다고 할 수 있다. 서구에서는 일찍부터 다가오는 새로운 시대에 필요한 새로운 역량에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔는데, 지금부터 기존의 국내외의 다양한 역량의 정의들과 프레임워크를 통해, 역량이라는 것은 무엇이며, 나라별, 국가별, 기관별로 21세기 우리아이들에게 필요한 역량들을 무엇으로 정의하고 있는지 알아보자. 또한, 이런 국내외 역량 프레임워크들의 비교를 통해 기존의 21세기 역량 연구들이 가지는 한계점들을 살펴봄으로써 새로운 역량모델을 제안하기 위한 밑거름을 마련해 보려 한다.

■ 21세기 역량 개념에 대한 기존의 논의들

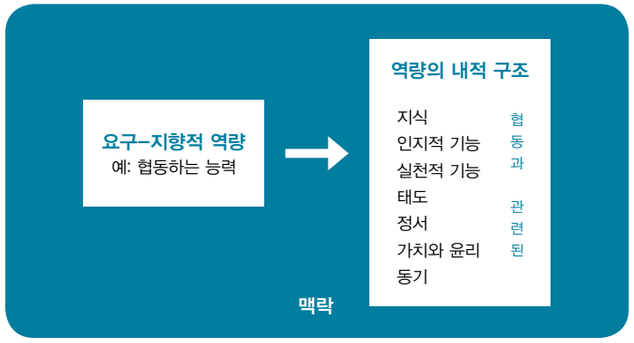
우선, 학술적 접근으로써 '환경과 효과적으로 상호작용 하는 능력'으로 역량에 대한 개념을 처음으로 언급한 사람은 White(1959)이다. 이런 그의 개념을 발전시켜 현대적인 역량(competency)의 개념을 정립한 학자는 Harvard대학의 심리학자 McClelland(1973)인데, 그는 전통적인 의미의 지능검사보다는 개인이 수행하는 직무에서 실제의 성과를 나타내는 역량평가가 더 의미 있다고 얘기하며 성공적인 업무 수행자와 평균적인 업무 수행자를 비교해서 성공과 관련된 특성들을 알아내기 위해 노력했다(McClelland ,1973).

McClelland이후 역량의 개념은 점점 진화하면서, Spencer & Spencer(1993)에 이르러 역량을 '특정한 상황이나 직무에서 준거에 따른 효과적이고 우수한 수행의 원인이 되는 개인의 내적인 특성으로 보고, 이 내적인 특성은 지식, 기술, 자아개념, 특질, 동기 등으로 구성 된다'고 정의하는 데까지 이르렀다. 여기서 지식(knowledge)은 '특정 분야에 대한 정보'를 의미하고, 기능(skill)은 '특정한 과제를 수행할 수 있는 능력'을 의미한다. 그리고 특질(traits)은 '신체적인 특성, 상황, 또는 정보에 대해 일관성 있는 반응을 하도록 하는 기제이며, 자아개념(self-concept)은 '태도, 가치관, 자아상'을 반영하며 마지막으로 동기(motives)는 '어떤 행동을 하도록 하는 이유와 근거를 제시하고 방향성을 제시하는 기제'를 말한다(이홍민, 김종인, 2006: 22-23).

이런 학술적 역량 정의들에 기능적 접근이 이루어진 것은 OECD가 1997년부터 2008년까지 연구한 DeSeCo 프로젝트에서였다. 이 프로젝트에서 OECD는 Spencer & Spencer(1993)가 제안한 역량의 개념을 좀 더 구체화하고, 특별히 21세기 변화하는 사회에 필요한 핵심역량으로 역량의 개념을 구조화함으로써 역량이 실제적으로 가르치고 배우고 길러져야 하는 중요한 기술로 인지되는 기점이 되었다(이흔정, 2010). 또한 이렇게 발전된 핵심역량의 정의는 기존의 역량 정의가 인지적 측면만을 강조하던 한계를 넘어서, 인지적, 비인지적 개념을 역량에 포함시켰으며, 역량의 개념을 '어느 특정한 상황에서의 복잡한 요구에 성공적으로 대응할 수 있는 능력' 으로 좀 더 일반화, 세밀화시켰다(이흔정,

2010: 155). 이는 아래 〈그림-1〉 와 같이 역량이 교육목표 분류학에서 언급되고 있는 인지적, 정의적, 심동적 측면의 세 요소들을 모두 포함하고 있는 것을 통해 확인할 수 있다.

〈그림-1〉 공적 삶과 올바로 기능하는 사회를 위한 핵심 역량[1)]



사실, 지금까지의 핵심역량에 대한 논의는 이러한 학술적 접근과 기능적 접근을 넘어, 개인의 수행과 실용적 기술에 중점을 두는 직업훈련 분야와 조직의 경쟁 우위를 확보해주는 성격의 인적자원개발 분야의 맥락에서 활발한 논의가 이루어져 왔다. 그러나 이러한 맥락의 핵심역량은 교육의 맥락 안에서 한계성을 지니는데, 이는 교육이 희소성과 배타성보다는 공유와 전파, 그리고 학생들의 전인적인 발달을 중요시하기 때문이다. 따라서 가능한 많은 학생들이 이러한 역량을 갖출 수 있도록 하는 것이 교육의 목적이므로, 위의 두 관점에서의 핵심역량과는 구별된다고 볼 수 있다(홍원표, 2010). 따라서 앞서 Spencer & Spencer(1993)나 OECD의 역량 정의를 통해서도 알 수 있듯이, 현대의 역량 담론은 개인의 성공적인 삶과 행복한 사회를 유지하기 위해 삶의 여러 영역에서 누구에게나 중요하고 필요한 보편적 개념으로 전환되고 있다. 특히 이광우(2009)는 소수의 사람이나 삶의 특정 영역에서만 요구되는 역량은 핵심역량이 될 수 없다고 보았다. 이는 핵심역량의 개념이 인지적, 정의적 영역을 포함한 현대 사회를 살아가는 모든 인간에게 필요한 일종의 공통된 요건으로 이해되고 있는 것이며, 이러한 의미에서의 핵심역량은 이제 직업훈련 분야나 인적자원개발 분야에서 논의를 넘어 교육 안에서 미래사회를 준비하는 모든 학습자가 학습해야 하는 중요한 교육의 내용으로 자리 잡게 되었다.

자세한 역량 정의의 역사와 발전 과정은 다음의 〈표-1〉 로 갈무리하고, 이제 21세기의 다양한 연구기관과 단체에서는 이런 21세기 역량을 어떻게 논의하고 있는지에 대해 살펴보려 한다. 그러나 그에 앞서, 역량의 대한 정의와 더불어 한 가지 논의가 필요한 부분이 있어 잠시 언급하고 넘어가려 하는데 용어에 대한 문제이다. 우리나라에서는 skills과 competencies라는 두 가지 용어가 모두 역량으로 번역되고 있는데, 사실 이 두 용어 사이에는 엄연한 차이가 존재한다. The European Commission's Cedefop Glossary(Cedefop,2008)에 따르면 과제를 수행하고 문제를 해결하는 능력과 같은 것을 기술(skills)이라고 정의하고 있는 반면, 역량(competence)은 일이나 교육 분야의 정의된 문맥 안에서 학습의 결과를 적용할 수 있는 능력이며, 이것은 기능적인 측면, 상호적인 속성, 그리고 윤리적인 가치들까지 포함하는 광범위한 개념이며 실제적으로 기술(skills)은 역량(competencies)의 구성 요소라고 할 수 있다고 하였다. 그러나 두 용어는 종종 국가에 따라 언어에 따라 다르게 사용되거나 동일한 의미로 교환하여 사용되기도 하는데, 이 책에서 사용되는 역량은 '기술(skills)'을 넘어 지식과 가치 및 태도를 포함하는 '역량(competencies)'의 개념으로 용어를 구분해서 사용하고자 한다. 그러나 이제 소개될 국내외의 다양한 역량의 프레임워크에서는 국가와 기관의 목적과 의도에 따라 두 가지 개념이 혼돈되어 사용되어지고 있다는 점을 먼저 밝힌다.

〈표-1〉 역량에 대한 다양한 정의 (역량기반 교육, 2010)[2)]

학 자	정 의
White (1959)	competence: 환경과 효과적으로 상호작용하는 능력으로 길러지고 개발될 수 있다.
McClelland (1973,1993)	competency: 실제 수행상황에서 성공적인 수행을 가능하게 하는, 평범한 수행자와 구분되는, 우수한 수행자의 특성
Boyatzis (1982)	competency: 특정 과제에서 효과적이거나 뛰어난 수행의 이면에 있는 수행자의 내적 특성
Burgoyne (1989)	competence: 특정 과제를 수행할 수 있는 능력과 기꺼이 하고자 하는 마음
Spencer&Spencer (1993)	competency: 특정한 상황이나 직무에서 구체적인 준거나 기준에 비추어 평가 했을 때 효과적이고 우수한 성과의 원인이 되는 동기, 특질, 자기개념, 지식, 기술 등의 개인의 내적인 특성
Parry (1996)	competency: 직무에 있어 중요하고 업무와 관련된 부분인 역할이나 책임 등에 영향을 주는 지식, 기술 태도와 관련된 일종의 군으로, 기준에 의해 측정가능하고 훈련이나 개발을 통해 개선될 수 있는 것
Mirabile (1997)	competency: 특정 직무에서의 뛰어난 수행과 관련이 있는 지식, 기술, 능력 등의 특성
Athey& Orth (1999)	competency: 뛰어난 수행을 가능하게 하는 개인 및 조직의 지식, 기술, 태도, 행동으로 관찰 가능한 수행의 형태로 표현된 능력이며, 해당 조직이 지속적으로 경쟁에서 우위를 점할 수 있도록 하는 능력
OECD (Rychen&Salganik) (2003)	Key competence: 특정 맥락의 복잡한 요구를 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력
NCES (2002)	competency: 구체적인 과제를 수행하는데 필요한 기술, 능력, 지식의 집합체
유현숙 (2003)	생애능력(key competencies)은 한 개인의 성공적인 수행을 예측하기 위해서 일상적 삶의 다양한 국면에서 요구되는 최소한의 기본 능력수준으로 생애발달 단계별 특성을 지니며 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로서 학습 가능성을 전제로 하고 있되 그 학습은 정규학교체제에서뿐만 아니라 비정규교육체제를 통해서도 이루어진다.
IBSTPI (2005)	competency: 직업기준에 비추어보았을 때, 해당 직업이나 기능을 효과적으로 수행하도록 하는 지식, 기술, 태도

1) 출처: OECD(2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations(DeSeCo). p. 9.

2) 서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단 & BK21 핵심역량 연구센터(2010). 역량기반 교육: 새로운 교육학을 위한 서설. 교육과학사.

■ 국·내외 다양한 21세기 역량의 프레임워크

많은 교육 관련 기관에서 새로운 사회에 필요한 인재양성을 위해서는 과거와는 다른 역량이 요구된다는 논의가 있어 왔다. 이제 '21세기 역량'을 화두로 하여, 다양한 국 • 내외 교육기관에서는 이 역량들을 어떻게 개념화하고 있는지 몇 가지 그 틀들을 살펴보자.

21세기 역량에 대한 개념적 프레임워크을 제안한 가장 대표적인 기관은 미국의 The Partnership for 21st century skills(P21)이다. 이 기관은 미국의 교육 실천가, 대학교, 정부기관, 비영리 단체 등의 컨소시엄을 통해, 2004년부터 21세기 필수 역량에 대해 연구해 왔다(허희옥 외 3명, 2011). P21의 21세기 역량에 대한 개념화는 이후에 소개될 다른 프레임워크들에 비해 21세기 필수 역량에 대한 소개뿐만 아니라, 평가의 문제, 교육환경과 교수-학습의 문제 그리고 21세기 역량을 실천하기 위한 지원시스템에 대한 연구까지 두루 아우르며 더 세밀한 내용을 담고 있다는 특징을 지닌다.

다음은 NCREL에서 소개한 프레임워크이다. 역량의 구체적인 내용 측면에서는 P21과 크게 차이가 나지 않지만, 정보 문해력과 관련하여 '시각적 문해력'을 더하여 강조하고 있다. 또한 '호기심(curiosity)'과 '위험 감수(risk taking)'와 같은 역량들이 '복잡성 관리'의 영역 안에서 강조되고 있다. NCREL은 20세기부터 이어져 오던 역량의 재강조보다는, 21세기에 새롭게 필요한 역량과 지식에 강조점들을 많이 두고 있다고 볼 수 있다.[3)]

한편, OECD는 21세기 핵심역량의 준거를 1) 다양한 삶의 분야에서 필요한 요구를 충족시키는 수단 , 2) 개인의 성공적인 삶과 올바로 기능하는 사회를 만드는데 공헌하는 삶, 그리고 3) 모든 개인에게 필요한 것 이라고 보았다(Rychen & Salganik, 2003). 그리고 이를 바탕으로 도구를 상호작용적으로 사용하기, 이질적인 집단과 상호작용하기, 그리고 자율적으로 행동하기라는 세 가지 범주로 나누고 인지적 지식과 함께 삶에 필요한 태도, 가치를 모두 포괄하고 있다(소경희.2006:130).

또 최근 서구에서 P21, OECD와 어깨를 나란히 하며 역량연구에 박차를 가하고 있는 연구 단체가 있는데 바로 ATC21s이다. Cisco, Intel, Microsoft와 같은 기업들의 지원과, 미국, 핀란드, 싱가포르, 호주가 초기 창립멤버로 참여한 이 연구는 2009년 런던에서 열린 Learning and Technology World Forum에서 시작되었다. ATC21s은 역량을 1) 생각하는 방법, 2) 일하는 방법, 3) 일을 하기 위한 도구와 세상을 살아가기 위한 기술들로 범주화하고 있다.

그런데 이런 서양의 다양한 기관들과 단체들의 역량연구 못지않게 국내에서도 역량에 대한 활발한 논의들이 있어왔다. 특히, 2004년 한국교육개발원에서 제안한 역량은 기본적 지식을 말하는 기초 문해력과 의사소통, 문제해결능력, 자기 주도적 학습과 같은 핵심 능력과 국가 정체성 신뢰 및 가치공유와 같은 시민의식을 21세기 학습자가 길러야 하는 핵심 역량으로 소개하고 있다.

2004년 개발원의 역량연구 이후에도 지속적으로 다양한 역량에 대한 연구들이 이루어졌는데, 2011년 한국교육학술정보원에서 제안한 21세기 학습자의 핵심 역량이 가장 최근에 연구되고 있는 역량 모델이라고 보겠다. 여기에는 앞서 소개된 개발원의 역량 프레임워크보다 좀 더 다양한 역량들이 존재한다. 이 프레임워크는 크게 세 가지 영역으로 나뉘는데, 첫째가 기초능력으로서 주로 인지적 영역의 학습능력과 상관이 있으며, 둘째는, 인성 영역으로서 21세기 사회에서 요구되는 도덕적, 윤리적 가치를 포함하고 있는 정의적 영역이다. 마지막은 경력영역으로서 실제 삶의 현장에서 특히 직업적 영역에서 적용될 수 있는 역량들이 포함되어 있다.

이와 더불어, 정보와 커뮤니케이션 기술 분야의 역량이 강조되는 21세기 사회를 맞아 ICT 활용능력 및 디지털 리터러시 역량에 대한 연구들이 집중적으로 이루어지고 있다. 미래의 아이들이 어떤 식으로 정보를 얻고 지식을 생산하고 학습에 임하는지 상상해보라. 그 중심에는 컴퓨터와 기타의 전자기기를 기반으로 하는 기술 도구의 사용이 있을 것이다. 이런 관점에서 ICT활용능력 및 디지털 리터러시 역량에 대한 연구들이 쏟아지고 있는데, 그 한 예가 2007년 International Society for Technology in Education(ISTE)이 제시한 교육에서의 ICT역량에 대한 프레임워크이다. ISTE의 ICT역량은 창의적, 비판적 사고를 비롯해 특히, 디지털 시대의 '디지털 시민의식(Digital citizenship)'을 강조하고 있다. 또한 정보와 기술의 안전하고, 합법적인 사용을 위한 윤리의식에 대한 강조도 보이고 있으며, 앞서 소개한 역량의 프레임보다 디지털 문해력에 강조점을 크게 두고 있는 것을 볼 수 있다.

■ 국 • 내외 다양한 역량 프레임워크

〈표-2.1〉 21세기 역량을 위한 파트너십(The Partnership for 21st century skills. 2006)[4)]

핵심과목	영어, 독서, 외국어, 세계언어, 미술, 수학, 과학, 지리학, 역사, 정치와 시정학(Government and civics)
21세기 주제	세계 인식(Global awarness), 재정, 경제, 사업 및 기업적 문해력, 시민 문해력, 건강 문해력, 환경 문해력
학습과 혁신의 역량	창의력과 혁신, 비판적사고와 문제 해결력, 의사소통과 협업능력
정보, 매체, 기술 역량	정보 문해력, 매체 문해력, 정보와 의사소통기술(ICT) 문해력
삶과 직업적 역량	융통성과 적응성, 주도력과 자기 지향성, 사회적 • 다문화적 능력(social and cross-cultural skills), 생산력과 책무성, 리더십과 책임감
21세기 교육지원 체제	21세기 표준과 평가, 21세기 교육과정과 교수, 21세기 학습환경

3) 20세기부터 이어져 오던 역량이란, 협업능력과 같이 지난 수세기 동안 학교에서 그리고 일터에서 지속적으로 가치를 두었으나 21세기 문맥 안에서 그 중대성이 증가한 역량들을 말한다. 반면, 21세기에 새롭게 필요한 역량이란, 정보의 홍수 속에서 정보에 접근하고, 평가하고, 관리하고 통합하고 하는 새로운 시대의 등장과 함께 새롭게 요구되어지는 기술을 말한다. 출처: Dede, D.(2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills, In Solution Tree(2010). 21st century skills: Rethinking How Students learn, Solution Tree.

4) Partnership for 21st Century Skills (2006,July). A sate leaders action guide to 21st century skills: A new competencies: Executive summary, Paris; Author.

〈표-2.2〉 NCREL(North Central Regional Educational Laboratory & Metiri Group. 2003)[5]

디지털 시대의 문해력	기초·과학·경제·기술, 영상·정보, 다문화 사회, 세계인식에 대한 기초능력
발명적 사고	적응력, 복잡함을 다루는 능력, 자기주도력, 호기심, 창의력, 위험 감수 능력, 고등 사고력, 논리적 추리력
효과적 의사소통	팀워크, 협업, 개인 간 소통기술, 개인 ·사회 ·시민적 책임감, 상호작용적 의사소통
높은 생산성	우선순위 정하기(prioritizing), 계획하기, 결과를 내기 위한 관리, 효과적인 실제 도구 활용, 적절한 높은 품질의 결과물을 생산해내는 능력

〈표-2.3〉 OECD가 제안하는 21세기 역량의 개념(OECD, 2005)[6]

도구를 상호적으로 활용하는 능력 (Using tools interactively)	① 언어, 상징, 텍스트 등 다양한 소통 도구 활용능력 ② 지식과 정보를 상호작용적으로 활용하는 능력 ③ 새로운 테크놀로지 활용능력
이질적인 집단 속에서 사회적 상호작용능력 (Interacting in heterogeneous groups)	① 인간관계 능력 ② 협업/ 협동 능력 ③ 갈등 관리 및 해결 능력
자신의 삶을 자주적으로 관리할 수 있는 능력 (Acting autonomously)	① 사회/경제적 규범 등 주변 환경을 고려하면서 행동하고 판단하는 능력 ② 자신의 인생계획 프로젝트를 구상, 실현하는 능력 ③ 자신의 권리, 필요 등을 옹호 주장하는 능력

〈표-2.4〉 LEAP(National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise Essential Learning outcomes, 2007)[7]

인간문화와 물리·자연 세계적 지식	과학, 수학, 사회과학, 인문과학, 역사, 언어, 예술
지적 능력과 실용적 능력	탐구와 분석, 비판적 ·창의적 사고, 문어 ·구어적 의사소통, 수리 정보관련 최소 능력, 팀워크와 문제 해결력
개인적 책임감과 사회적 책임감	지역과 세계시민으로서의 시민지식과 참여, 타문화 이해능력, 윤리적 사고와 행동, 평생학습을 위한 기본 역량
상호적 학습 (Integrative learning)	일반적 학습과 전문적 학습에서의 더 나은 성취와 종합력

〈표-2.5〉 ATC21s(Assesment and Teaching of 21st century skills, 2012)[8]

생각하는 방법들	창의력, 비판적 사고, 문제해결능력, 결단력과 학습능력– 의사결정능력, 학습을 위한 학습능력, 상위인지능력
일하는 방법들	의사소통과 협업능력
일하기 위한 도구들	ICT와 정보 문해력
세계에서 살기 위한 기술들 (skills for living in the world)	시민의식(citizenship),직업진로의식, 그리고 개인 • 사회적 책무성

5) North Central Regional Educational Laboratory & the Metiri Group (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. Chicago: North Central Regional Educational laboratory.

6) Organization for Economic Co–operation and Development (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: Author.

7) National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (2007). College learning for the new global century. Washington, DC: Association of American College and Universities.

8) Griffin, P. McGaw, B. & Care, E.(Eds.) (2012). Assessement and Teaching of 21st century skills. Spinger.

〈표-2.6〉 한국교육개발원 (2004)[9]

기초 문해력	읽기, 쓰기, 셈하기
핵심 능력	의사소통 능력
	문제해결능력
	자기주도적 학습능력
시민의식	국가 정체성
	신뢰 및 가치 공유

〈표-2.7〉 강명희 외 (2008)[10]

인지적	정보관리, 지식 구성, 지식 활용, 문제해결
정서적	자기 정체성, 자존감, 자기 방향성, 자기 책무성
사회–문화적	사회적 참여, 사회적 감수성(receptivity), 사회화, 사회적 만족감

〈표-2.8〉 한국교육학술정보원 (2011)[11]

기초능력 개발	창의적 능력, 문제해결능력, 의사소통, 협력, 테크놀로지 리터러시, 예술적 사고
인성개발	배려, 전심전력, 도전의식, 윤리의식
경력증진	사회적 능력, 유연성, 자기 주도성, 리더십, 책무성

※ 디지털 문해력에 대한 최근의 개념적 프레임워크

〈표-2.9〉 ISTE(International Society for Technology in Education, 2007)[12]

1. 창의성과 혁신 (Creativity and Innovation)
2. 의사소통과 협력 (Communication and collaboration)
3. 정보조사와 활용의 유창성 (Research and Information Fluency)
4. 비판적사고, 문제해결력, 의사결정 (Critical Thinking, Problem solving, and Decision Making)
5. 디지털 시민의식 (Digital Citizenship)
6. 기술 개념의 이해와 작동 (Technology Operations and Concepts)

이상의 기존에 존재하는 국내외의 역량에 대한 선행 연구들 속에서 21세기 역량이 가지는 특성들을 살펴보면,

9) 한국교육개발원 (2004). 국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 연구. 서울: 한국교육개발원.

10) 강명희, 허희혹, 조일현, 신종호, 서정희(2008). New millenium learners and educational performance(2년차도 연구). 서울: 한국교육학술정보원.

11) 한국교육학술정보원 (2011). 미래학교 지원을 위한 21세기 교수–학습 활동 개발 시리즈 1 : 21세기 학습자 및 교수자 역량 모델링. 서울: 한국교육학술정보원.

12) International society for Technology in Education (2007). National educational technology standards for students (2nd ed.) Eugene, OR: Author.

첫째, 21세기 역량은 기존 20세기에 강조되었던 기본적인 3R(읽기, 쓰기, 계산)의 하위 사고능력에 대한 요구 대신 창의력, 문제해결력, 비판적 사고력과 같은 고등사고력을 중시하고 있다. 이는 다가올 미래사회가 다양하고 복잡한 다원화된 사회이기 때문이다. 이러한 사회에서는 단순히 수동적으로 받아들인 지식을 가지고는 주체적인 삶을 살아갈 수 없다. 즉 이전과 달리 새로운 상황에 직면했을 때 단순한 암기나 과거에 자기가 행동하던 방법을 넘어서서 미래사회의 불확실성과 복잡성에 기인하여 나타나는 특성들에 맞게 창의적으로 생각하고 다양한 문제들을 해결하는 고차원적 사고력이 요구되는 것이다.

둘째, 교과목을 통해서 이론적, 추상적 지식의 습득보다는 기술(skills)을 통해 삶으로 실천하는 실천적 지식에 대한 강조가 두드러지게 나타난다. 많은 연구 기관들이 우리가 앞서 살펴본 역량의 하위개념들에 속하는 지식, 기술, 특질, 자아개념, 동기에서 기술적인 부분만을 강조하여 21세기 competence를 21세기 skills로 대체해서 사용하는 것은, 그만큼 실질적인 기술의 습득을 통해서 삶에 적용하고 Know-how를 기르는 것의 중요성을 대변한다 하겠다.

셋째, 고등사고능력과 같은 인지적 역량과 함께 정의적 역량에 대한 강조들이 나타나고 있다. 정의적 역량은 태도, 흥미, 습관, 가치관, 성격 등의 영역에서의 능력을 말한다(Bloom,1956). 많은 기관들이 글로벌 사회 속에서 평화와 공존을 유지하고, 전 인류적으로 처한 다양한 문제들을 해결하기 위해서 협력적 마인드, 민주시민의식, 윤리의식들을 강조하고 있고, 평생학습사회의 도래와 미래사회의 관계성 변화들로 인해 자기감정을 관리하고, 학습을 관리하는 등의 습관이나 가치관, 성격 형성을 중요시하고 있다. 이는 역량의 논의가 인지적 영역과 정의적 영역의 종합적인 활용을 추구함을 보여주는 것이다.

넷째, 창의력, 문제해결능력, 비판적 사고력, 협업능력 등과 같이 20세기에도 중요하게 여겨졌던 역량들이 21세기 들어 더욱더 강조되어지고 있다(Dede, 2010). 예를 들면, 협업능력은 20세기에도 주요한 역량으로 간주되었는데, 20세기의 협업능력이 면대면의 관계 속에서 형성되는 것이라면 21세기에는 온라인을 통해 한 번도 만나본 적 없는 지구 반대편의 사람들과 상호작용하고 소통하며 협력해야 하는 능력이다. 그러므로 비록 20세기, 산업시대에 강조되었던 역량들도 21세기에는 더욱더 복잡하고 한 차원 높은 수준의 역량으로 우리에게 요구되고 있다.

다섯째, 공통적으로 지적되고 있는 부분이, 앞서도 언급하였듯이 21세기에 새롭게 요구되는 ICT 활용능력이다. 빠른 기술의 변화가 핵심이 되고 있는 미래사회의 속성을 생각하면 당연한 일이라고 할 수 있으며, 컴퓨터나 기계들의 단순한 조작의 차원을 넘어, 그것들을 도구화하여, 좀 더 고차원적인 일을 하거나, 그것을 사용함에 있어서의 윤리 의식 등을 강조하고 있음을 확인할 수 있다.

II. 기존 역량 연구들의 한계점

지금까지 우리는 기존의 다양한 21세기 역량에 대한 정의와 프레임워크들을 살펴보면서 21세기 역량이 가지는 특징들에 대해서 살펴보았다. 그렇다면 이런 기존의 연구들이 가지는 한계점들은 무엇일까? 그리고 우리는 어떤 부분을 더욱 보강하여 좀 더 균형 잡히고, 우리 아이들의 미래에 더 도움이 될 수 있는 역량의 모델을 개발할 수 있을까? 이 문제에 대해서 다음에 몇 가지 논의점들을 함께 생각해 보았으면 한다.

첫째, 21세기 역량을 선정하는 준거의 방향성이 어디에 있는가?

앞서 살펴본 많은 연구기관들은 그들이 놓인 상황적 배경과 문화적 요인 등에 의해 핵심역량의 준거 기준, 선정기준을 조금씩 달리 하였다(Salganik & Stephens,2003). 우리는 1장에서 이런 미래사회의 흐름을 연구하는 기준으로 4가지 영역을 설정하여 살펴보았는데, 1) 테크놀로지 결정론(Technology Determinism), 2) 인적자본론(Human Capitalism), 3) 비판적 미래연구(Critical future studies), 그리고 4) 전통적/보수적 입장(Traditional/Conservatives)이 그것이다. ISTE 같이 기술의 발전과 변화를 미래사회의 가장 중요한 변수로 두고 효과적으로 기술을 사용할 수 있는 역량개발에 주목한 단체가 있는 반면, OECD를 비롯한 많은 연구기관들은 인적자본론의 관점에서 핵심역량을 선정하였다. 이들이 취하고 있는 인적자본론의 관점은 교육을 인간의 투자행위로 보고 '증가된 배당금(increased dividends)'의 형태로 미래에 투자행위에 대해 보상받는 것을 말한다(김정호, 2004,p225). 즉, 교육을 통해 지식과 기술을 갖추었을 때, 한 개인의 가치가 증대되고 이에 따른 미래사회 노동시장에서의 지식, 기술의 차이를 통한 임금의 차이를 만들어낸다는 것이다. 특히 인적 자본론의 관점은 양적으로 팽창하고 있는 고등교육이 노동 현장에서 요구하는 노동력을 따라가지 못하면서 학교교육이 사회적 공공기제로서 시대의 흐름을 읽지 못하고 학생들이 직업시장에서 경쟁하고 성공적인 사회적 삶을 살아가는데 필요한 능력을 제대로 준비시키지 못하고 있다는 강한 현실적 비판을 통해 그 힘을 얻고 있다. OECD 뿐만 아니라 PS21, ATC21s 역시도 역량의 가장 큰 필요를 미래의 직업적 세계에서의 성공과 개인과 국가의 부강에 초점을 맞추고 있는 경향이 있다. 물론 이런 연구 기관들도 미래사회의 지속성과 세계 인류의 안녕을 위한 다양한 역량에 대해 무관심한 것은 아니다. 실제로 이들 역량 연구들에서도 민주시민의식 양성이나, 지속가능한 사회를 만들기 위한 다양한 개인의 역량에 초점을 두고 비판적 미래연구의 관점을 어느 정도 드러내고 있는 것도 사실이다. 이와

더불어 전통적/보수적 입장에서는 21세기 역량의 논의와 그것이 학교교육 안으로 들어오는 것에 대해 반대하는 입장을 취하고 있다. Hyland(1993)에 의하면 역량은 소박한 형태의 행동주의에 의존한 것으로서 지식과 이해보다는 수행(performance)을 강조하고, 특정 기술이나 능력에만 초점을 두고 있으며, 전반적인 교육체제를 직업화(vocationalising)하여 전통적 학교 교육을 위협한다고 보았다.

이처럼 미래를 바라보는 시각에 따라 역량에 대한 논의는 다양한 방식으로 해석되며, 연구단체별로 다른 강조점들을 두고 있는 것이 사실이다. 그러나 1장에서도 언급되었듯이, 지금 우리가 미래 사회를 예측하고 진단하는 데에는 분명한 한계가 있고, 무수한 변수들이 존재하기 때문에 우리는 역량 개발자들이 주목한 세 가지 관점들은 물론 역량을 비판하는 관점 또한 잘 살펴 이들을 조화시킬 필요가 있다. 미래사회에는 노동환경이 급변할 것이기 때문에 지금과는 다른 직업적 역량이 필요하고 이에 대한 준비가 필요하다. 그러나 동시에 미래사회에는 다양한 관계성의 변화를 비롯해, 여러 가지 우리가 예측 가능한 범위와 그 범위 밖의 문제들로 인류의 존속과 지구환경은 끊임없이 위협받을 것이다. 따라서 진정 21세기에 우리의 아이들이 길러야 하는 역량은 어느 하나의 관점에 치우치는 것이 아니라 이러한 다양한 사회, 기술, 문화 전반의 변화를 극복할 수 있는 총체적인 삶의 지혜를 위한 통합적인 능력이라 하겠다.

둘째, 기존의 역량 모델들, 특히 한국적 상황에서 제시된 역량 모델들이 지금의 우리 아이들이 처한 현실의 문제들을 너무 외면하고 있지는 않은가?

지금 한국 청소년들 사이의 가장 심각한 문제가 무엇인가? 혹자는 입시라고 말할지도 모르겠다. 그러나 대한민국 교육이 청소년들에게 입시지옥을 만들어주고 있는 것은 사실이지만, 이보다 더 큰 문제들이 현실에 존재한다고 생각한다. 청소년 우울증의 증가, 학교 폭력, 청소년 자살의 문제들이 입시문제에서만 기인한 것일까? 부분적으로는 그렇지만 그것이 다는 아니다. 이 문제들은 가정의 해체와 유해매체 노출빈도수의 증가, 인터넷 사용시간의 증가 등 사회의 전반적인 문화와 인터넷 문화의 급변속에 형성된 한국적 상황에서 반드시 치유하고 넘어가야 하는 지금 우리 청소년들의 정신건강과 관련된 현실의 문제들이다.

최근 많은 통계자료들을 보면 우리나라 청소년들의 정신건강 상태가 얼마나 악화되어 있는지 확인할 수 있다. OECD 국가 연령표준화 자살률을 살펴보면, 2009년을 기준으로 우리나라는 OECD 국가 중 자살률 1위를 차지하고 있다. 청소년 자살률도 OECD 평균인 6.8보다 다소 낮게 나타나고 있지만 해마다 자살률이 증가하고 추세라 낙관할 수 없는 수치를 보이고 있다(한국교육포럼21 & 한국행동과학연구소, 2010). 또한 2010년 통계청에서 발표한 '2009 사망원인 통계 결과'에서는 해마다 증가하고 있는 청소년 자살률과 10대, 20대, 30대의 사망원인 1위가 자살이라는 놀라운 사실을 발견하게 된다. 이러한 자살의 원인으로는 가정불화, 우울증, 성적 비관 등이 있다. 그리고 최근 서울시 교육청이 공개한 '학생정신건강 실태조사 결과'에 따르면 2010년 중·고등학교 3만 786명 학생을 대상으로 우울증 선별검사를 실시한 결과 4.6%인 1,425 명의 학생들이 '주의군'으로 분류되어 전문의의 진단 및 상담치료를 요하고 있다고 한다. 이와 더불어 우리나라 청소년이 느끼는 주관적 행복지수는 65.98점으로 OECD 23개국 중 꼴찌이며 이는 OECD 평균에 크게 미치지 못하는 점수이다(한국보건사회 연구원, 2009).

이같이 정신건강이 극도로 나빠지고 있는 우리의 아이들에게는 미래의 직업적, 사회적 영역에서 필요한 역량뿐만 아니라 자신의 감정을 관리하고 긍정적으로 사고하고 현실의 문제와 어려움 속에서 회복력을 갖출 수 있도록 하는 정서적인 측면의 역량들이 더욱 강조될 필요가 있다. 그러나 기존의 많은 역량연구들은 정의적 역량에 대해서 일정부분 언급은 하고 있지만, 이는 매우 부분적으로 일어나고 있는 것이며, 정의적 역량이 어떠한 맥락에서 얼마나 중요하게 작용할 것인지, 그리고 구체적으로 어떠한 역량들이 필요한지에 대한 깊이 있는 성찰이 부족하다.

셋째, 역량의 정의에서 소개되고 있는 지식의 개념은 무엇인가?

마지막으로 기존의 많은 역량연구들에서는 역량의 정의에 속하는 지식을 전문적 교과지식이라고 말하고 있다. 과연 그러한가? 역량 안에서 미래사회의 우리 아이들이 갖추어야 하는 지식이라는 것이 무엇인지에 대한 명확한 설명이 필요하다. 우선, 지식이란 무엇인가에 대해서 살펴보자. 흔히 우리는 지식을 추상적인 지능(abstract intelligence)이라고 생각하는 경향이 있는데, 사실 지식은 지능(학습의 가능성)과 상황(학습의 기회)의 상호작용의 결과물로서 지능보다는 더 사회적으로 구조화된 것이다(Winerton, Desit & Stringfellow, 2005). 지식은 뒷받침하는 이론과 개념 그리고 어떤 특정한 일을 수행하는 경험으로부터 얻어지는 전략적 지식을 포함한다. 이러한 지식의 개념이 우리가 앞서 살펴보았던, 다가오는 21세기 지식기반 사회에서 역량과 관련한 담론들에서는 어떤 개인이 소유하는 절대적인 지식보다는 그 개인을 둘러싼 사회적 환경(social ecology)을 관리, 운용할 수 있는 개인의 수행성(performacity)에 더 큰 비중을 두고 다루어지고 있다(손민호, 2011).

오늘날 많은 사람들은 학문적 지식이 더 이상 절대적이고 보편적인 것이 아니며, 사회적이고 국지적이며 실제적인 측면이 있다는 점을 알고 있으며, 또한 비합리적이고 무반성적이라고 여겨왔던 일

상적 생활에서 사람들이 사용하는 실제적 지식에도 나름의 합리성이 있고 성찰적이라는 데에 어느 정도 공감할 수 있을 것이다. 이런 의미에서 역량에서 논의되는 지식은 전통적인 교과만을 말하는 것이 아니라 일상적 삶에서 얻어지는 실용적인 지식을 포함하는 지식에 대한 총체적인 접근이라고 할 수 있다. 손민호(2006)는 이를 개인의 소유의 대상으로서 2차원적인 텍스트로만 여겼던 근대의 지식의 개념이 지식기반 사회로 넘어 오면서, 생산과 유통의 조건들이 지식을 그러한 한정된 범위를 넘어서 우리를 둘러싼 생태계적 환경에 편재된 텍스트로 분산시킨 것과도 어느 정도 관련이 있다고 하였다. 또한, 지식기반 사회에서 지식은 그 변화 속도를 예측할 수 없을 만큼 급격히 변화하고 있으며, 다양한 맥락에서 끊임없이 창출되고, 생성되고 소멸되는 것으로 여겨지고 있다.

이와 더불어, 우리가 추구하는 역량의 개념이 미래의 우리 아이들이 다양한 사회, 문화, 경제적인 변화 상황 속에서 나타나는 갖가지 삶의 문제들을 잘 해결하고 행복한 삶을 살기 위해 필요한 아주 실제적이고, 상황 맥락적으로 필요한 능력이라면, 지금의 학교 교육에서 얻어지는 교과지식만으로는 그 한계성이 분명한다. 레즈닉(Resnick, 1987)은 학교 학습과 학교 밖 학습과의 차이를 다음과 같이 보여주고 있다.

〈표-3〉 학교학습과 학교 밖 학습 비교

학교 학습 (형식적 학습)	학교 밖에서 일어나는 학습 (무 형식적 학습)
개인적 사고	협력적 사고
순수한 지적 활동	도구 조작 활동
추상적 지식의 조작	맥락적 사고
일반화된 이론적 지식의 학습	상황 구체적 능력의 사용

이 도표는 학교 학습과 학교 밖 학습을 이분법적으로 구분하려는 의도보다는 학교라는 배경과 학교 밖 일상생활의 배경 속에서 일어나는 학습을 통한 지식의 습득이 어떠한 차이를 가지고 있는지 살펴보기 위함이다. 그리고 이를 통해 알 수 있는 것은, 학교 안에서 교과를 통한 지식의 습득은 이론적 개념과 내용에 대한 인지적 습득은 가능하나, 이는 역량이 요구하는 어떤 상황에서의 문제해결 능력을 키우기에는 역부족인 면이 있다.

Gibbons(1997)은 현대 사회의 지식 생성의 양식은 광범위하고 초학문적인 사회·경제적 맥락에서 일어나며, 학문적 맥락에서 추출된 서로 구분되고 위계화된, 그리고 어느 정도 안정성이 확보된 지식에 대한 이해보다는 끊임없이 실제의 맥락에 적합한 지식을 생성하고 창출하는 능력이 더 요구된다고 하였다. 따라서 교과의 분절화된 성격, 그리고 지식의 고정성과 일차원적 특성, 학습자의 수동적 학습, 학생들의 실생활 관심사로부터의 거리감 등은 우리 아이들이 살아갈 지식기반 사회가 요구하는 지식의 개념과는 거리가 멀다(소경희, 2006). 물론 교과지식, 절대적 지식이 필요 없다는 얘기는 결단코 아니다. 손민호(2006) 등이 역량에서의 지식에 대한 담론이 전통적인 교과에서 다루어지는 지식과 실용적인 지식의 이분법적 구도를 넘어서는 의미로 사용되고 있다고 말하는 것처럼, 둘 사이를 구분 짓고, 어느 것을 우위에 두는 것이 아니라, 역량 개념에서의 지식은 교과지식과 더불어 일상생활에서 상황 맥락적으로, 경험적으로 얻어지는 상식적인 지식, 일반적 지식의 개념을 포함하여야 하겠다.

2절 21세기 새로운 역량 프레임워크



생각해봅시다!

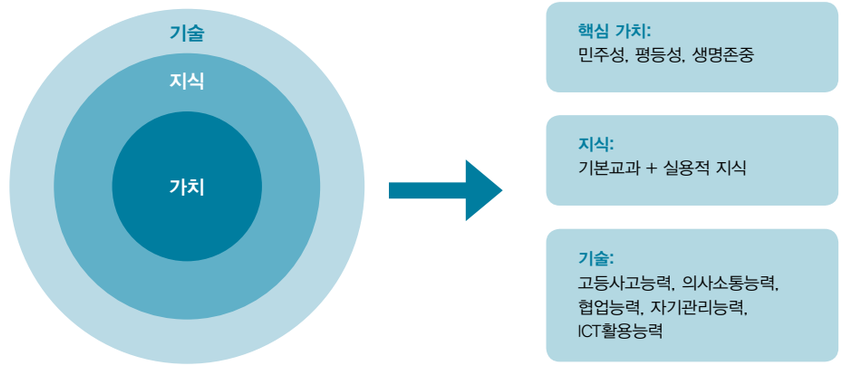
- 미래사회의 핵심역량은 무엇이며, 그 특징들은 어떠한가?
- 이러한 핵심역량들은 왜 강조되어야 하는가?
- 핵심역량이 학교교육 안으로 들어와야 하는 당위성은 무엇인가?

Ⅰ. 새로운 역량 정의와 21세기 핵심역량 프레임워크

21세기 역량을 구체화하기 위한 여러 노력들에도 불구하고 21세기 역량에 대한 정의를 명확히 규정내릴 수 없는 이유는 급속한 사회변화로 미래에 대한 정확한 예측이 불가능해졌으며, 이에 따라 교육의 방향 또한 모호해질 수 있기 때문이다. 그러나 그럼에도 불구하고, 앞서 언급한 기존 역량 정의와 프레임워크의 공통된 특징 및 한계점들과 다가올 미래사회의 구체적인 상을 바탕으로 21세기 역량을 새롭게 정의해보고 미래사회의 우리아이들, 특별히 글로벌 시대에 대한민국에서 살아갈 우리의 아이들이 갖추어야 할 핵심역량은 무엇이고 왜 이 역량들이 강조되어야 하는지에 대해 알아보는 것은 의미 있는 작업이 될 것이다.

이를 위해 먼저, 앞선 국·내외 역량 정의의 한계점을 보완하며, 역량의 개념을 명확히 정리하는 일부터 시작해보려 한다. 우선, 역량의 정의부터 살펴보면, 역량이란 '한 개인이 일상적 삶의 다양한 국면에서 요구되는 일들을 수행하는데 필요한 가치, 지식, 기술의 집합체'라고 볼 수 있다. 다음 그림은 이런 역량의 개념을 도식화한 것으로 이를 바탕으로 구체적인 역량의 구성요소들을 살펴보자.

〈그림-2〉 21세기 역량개념 도식화



그림에서 보이는 것과 같이, 21세기 역량은 우선 가치(values), 지식(knowledge), 그리고 기술(skills)로 이루어져 있다. 여기서 가치는 21세기 미래사회에서 공유되어져야 하는 가치, 그리고 그것을 반영하여 우리 아이들이 길러야 하는 태도를 얘기한다. 본 연구에서 21세기 사회의 핵심 가치로 제시한 것은, 민주성과 평등성 그리고 생명존중이다. 1장의 변화하는 미래의 속성들을 보면 알 수 있겠지만, 미래사회에는 시장경쟁이 더 치열해지며, 갖가지 갈등 상황들이 속출할 것이다. 뿐만 아니라, 불평등은 더욱 심화되고 고조될 것이며, 환경문제 역시 더욱 심각해질 것이기 때문에 우리 아이들은 민주성, 평등성, 생명존중의 가치들을 품고 있어야 한다. 그리고 이러한 가치들은 학교 교육이 지향해야 할 가치이기도 하다.

가치와 함께 21세기 사회를 살아가기 위해서는 기본적으로 지식이 필요하다. 우리가 흔히 21세기 역량에 대해서 얘기할 때 문제해결력, 창의력, 비판적 사고력 등의 다양한 고등사고 능력들을 길러야 한다고 주장하는데, 앞서 언급 했듯이, 이러한 기술들은 지식이 없이는 그 발현이 불가능한 것들이다. 그래서 우리 아이들은 아주 기본적인 개념적, 추상적 지식들을 알고 있어야 하며 이뿐만 아니라, 삶과 일상에서 얻어지는 실용적 지식들을 바탕으로 어떤 상황에 어떠한 지식과 기술이 필요하고, 어떻게 적용할 수 있는지를 알고 행할 수 있는 '실천적 지식'도 길러야 한다. 그리고 이런 것들은 학교 교육과정 내에서 학습될 수 있다.

마지막으로 역량 개념의 한 축을 이루는 것은 기술이다. 이 절에서는 기존의 많은 역량 연구들에서 나열하고 있는 기술들 중에서 미래사회에 우리 아이들에게 꼭 필요하다고 생각되는 5가지 기술을 선정하였다. 첫째가 창의력, 문제해결력, 비판적 사고력, 상위인지능력을 포함하고 있는 고등사고능력(higher order thinking skills)이며, 이와 더불어 의사소통능력과 협업능력, 자기 관리 능력, 미디어 리

터러시를 미래사회에 우리 아이들이 길러야 하는 필수적인 기술이라고 보았다. 이 기술들을 선정한 이유와 구체적인 내용에 대해서는 21세기 핵심 역량 프레임워크에서 구체적으로 살펴보도록 하자.

그전에 우리는 앞서 정의된 역량의 개념을 바탕으로 21세기 사회의 우리 아이들이 길러야 하는 핵심 역량을 다음 표와 같이 범주화 하였다.

〈그림-3〉 21세기 핵심역량 프레임워크

삶과 직업을 위한 기초역량	• 고등사고능력: 창의력, 문제해결력, 비판적사고력, 상위인지능력 • 협업능력 • 디지털 리터러시: 디지털 시민의식, 정보활용능력
관계성을 위한 사회성 • 감성 역량	• 나를 이해하고 조절하는 능력(자기관리능력) • 상대를 이해하고 상호작용하는 능력(의사소통능력)
지속가능한 사회를 만들기 위한 역량	• 글로벌 시민의식: 타 문화에 대한 이해, 세계적 문제 해결에 대한 참여의식, 민주시민의식 • 생명존중 의식: 자연에 대한 경외

위 그림에서와 같이, 미래사회의 우리 아이들에게 필요한 핵심 역량은 크게 삶과 직업을 위한 역량, 관계성을 위한 사회성·감성역량, 지속 가능한 사회를 만들기 위한 역량으로 분류된다. 그리고 삶과 직업을 위한 역량은 창의력, 문제해결력, 비판적 사고력, 상위인지능력을 포함하는 고등사고 능력과 협업능력 그리고 디지털 시민의식과 정보 활용 능력을 말하는 디지털 리터러시를 포함하고 있으며, 관계성을 위한 사회성·감성역량은 나를 이해하고 조절하는 능력(자기관리 능력)과 상대를 이해하고 상호작용하는 능력(의사소통능력)을 하위범주로 가지고 있다. 마지막으로 지속 가능한 사회를 만들기 위한 역량에는 글로벌 시민의식과 생명존중의식이 포함된다.

우리는 이제 이 새로운 21세기 역량 프레임워크를 바탕으로 각 핵심역량의 개념 및 특징들과 이러한 역량들이 왜 변화하는 21세기에 우리 아이들에게 꼭 필요한 것인지에 대해서 얘기해 보려 한다. 다음의 논의들을 따라가 보자.

II. 21세기 핵심역량의 정의와 그 필요성

하나. 삶과 직업을 위한 기초 역량

삶과 직업을 위한 기초역량	• 고등사고능력: 창의력, 문제해결력, 비판적사고력, 상위인지능력 • 협업능력 • 디지털 리터러시: 디지털 시민의식, 정보활용능력

■ 삶과 직업을 위한 기초역량의 정의

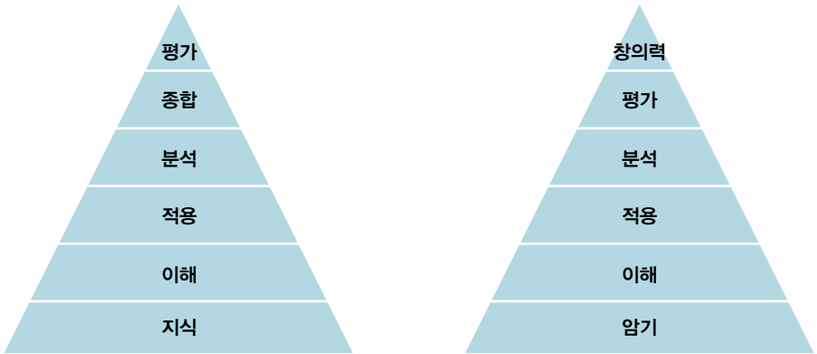
21세기 미래사회의 삶과 직업을 위한 기초역량인 고등사고능력과 협업능력 그리고 디지털 리터러시의 정의를 살펴보자.

1. 고등 사고 능력 (Higher - order thinking skills)

1956년에 Benjamin Bloom과 그의 동료들은 학습에서 중요한 지적 행동의 단계를 분류한 Bloom's Taxonomy of Thinking Skills를 발표했다. 아래 도표와 같이 그의 분류표에 따르면 복잡하고 어려운 문제에 직면하여 사고를 할 때, 우리는 상단에 해당하는 분석, 종합, 평가 등의 지적 행동의 유형을 보이는데 그들은 이것을 고등사고능력이라 불렀다(Bloom, 1956). 이후 Bloom의 분류법은 많은 학자들의 수정과 비판을 거쳐 다듬어지는데, 특히 1990년대에 Bloom의 제자였던 Lorin Anderson이 주도한 인지 심리학자들에 의해 재해석된 Bloom의 수정 분류법은 21세기의 다양한 환경을 반영하여 Bloom의 분류법에는 포함되어 있지 않던 창의력을 가장 높은 사고능력으로 꼽았다. 그러나 Haldyna(1997)에 의하면 이런 고등사고능력의 하위 범주에 속하는 인지적 활동들을 분류하는 것은 '오래된 해결되지 않은 문제'로서 잘 분류된 체계나 형식이 아직 존재하지 않는다고 하였다. 따라서 이 책은 다양한 인지능력의 분류체계를 바탕으로 고등사고 능력의 하위 범주를 아래 〈그림-5〉와 같이 창의력, 문제해결능력, 비판적 사고력, 상위인지능력으로 임의적으로 분류하였는데, Dunbar & Fugelsang(2005)은 과학적 법정 추리(scientific and legal reasoning)를, Barson(2008)은 도덕적 추리(moral reasoning)를 고등 사고능력의 하위범주에 넣는 등 학자들마다 그 분류체계가 조금씩 다르다. 또한 복잡한 의사

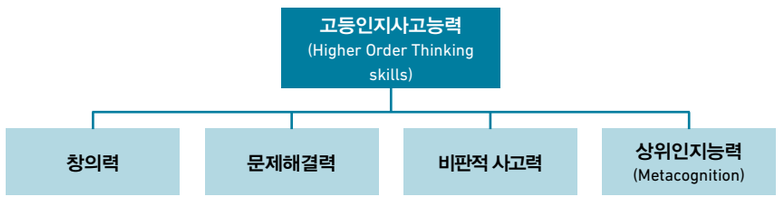
결정(complex decision making)과 같은 하위 개념은 창의력, 비판적 사고력 등과 같은 다른 하위개념들을 포괄하기도 하는데, 이처럼 고등사고능력에 대한 체계적인 분류가 아직 존재하지 않고 있는 실정이다(Schraw, McCrudden, ,Lehman& Hoffman, 2011).

〈그림-4〉 Bloom의 분류법과 Anderson의 수정 분류법 (왼쪽부터)



어쨌든, 이처럼 복잡한 분류체계를 가지고 있는 고등사고능력은 사회현상이나 문제를 다양한 관점에서 바라봄으로써 그것들을 객관적으로 이해하고 비판적으로 평가하여 창의적으로 문제를 해결해내는 능력이라고 말할 수 있다. 불확실한 미래사회와 산업 경제의 변화 그리고 그에 따른 직업의 변화 속에서 그 무엇보다도 요구되는 역량이 바로 고등 사고 능력이며 이제까지 우리 아이들은 고등사고능력을 기르기 위한 노력보다는 학교교육 안에서 낮은 사고 단계의 지식의 이해와 암기에만 집중해왔다. 그 이유에 대해서는 추후 더 상세히 설명할 것이다. 그전에 먼저 고등사고능력의 하위 요소들을 정의해보고 그 특징을 살펴보자.

〈그림-5〉 고등사고능력의 구성 요소들



1) 창의력

Taylor(1988)는 창의력을 생산적 사고와 창조적 사고를 표현하는 복잡한 심리적 과정으로, 인내성과 성취, 변화, 개선을 구하는 태도 그리고 아주 큰 소신을 낳게 하는 정열과 같은 것이라고 하였다. 또한 정범모(2001)는 창의력을 1) 관습 탈피의 능력, 2) 통합적 지능, 3) 심미적 감각과 상상력, 4) 결정능력과 신축성, 5) 비전 있는 통찰력, 6) 성취동기 등으로 규정하고 이러한 창의력은 새로운 아이디어들을 생산해내기 위해 기존의 생각이나 개념을 새롭게 조합하고 또한 문제를 발견하고 해결하는데 사용된다고 하였다. 그러나 이런 창의성은 금세기 이전까지만 해도 불가사의한 영감이나 개인의 신비한 천재성으로 간주하여, 어떠한 외적 개입도 불가능한 것으로 보는 견해가 지배적이었는데, 1950년 Guilford가 APA회장 취임사에서 창의력에 대한 과학적 연구의 필요성을 부각시키면서 창의력에 대한 새로운 관심과 연구들이 쏟아지기 시작했다. 이에 따라 현재는 창의력에 대한 다양한 견해들이 존재하며, 창의력을 잠재력과 같은 지적 능력으로 보는 견해와 성격 특성의 발로로 보는 견해, 그리고 문제해결의 과정으로 보는 견해 등이 크게 존재한다(박권생, 1992).

이와 더불어 창의력과 관련된 또 하나의 이슈는 창의력이 선천적으로 타고나는 것인지 아니면 교육되어지는 것인지에 대한 것이다. 물론 이 부분에 대해서는 학자들마다 의견이 분분한건 사실이지만, Arnold Meadow 박사와 그의 동료들이 Buffalo 대학의 학생 330명을 대상으로 14개월간 창의력 교육에 대해 실험한 결과, 이 학교에서 창조성 코스를 이수한 학생들은, 능력수준이 비슷하면서 그 수업을 듣지 않은 다른 학생들에 비해 좋은 아이디어를 생각해 내는 능력이 더 높게 나타났다고 한다(김영범, 2011). 이는 창의력이 교육과 훈련을 통해서 어느 정도 배양이 가능하다는 것을 보여줌과 동시에 그러기에 지금의 학교 교육 안에서의 창의교육의 필요성을 보여주는 것이기도 하다.

2) 문제 해결력

문제 해결력은 다양한 사고 방법을 이용하여, 주어진 문제를 분석하여 파악하고, 적절한 해결 방안을 수립하고 적용하여 문제를 해결하는 능력을 말한다. 이러한 문제 해결력의 핵심은 문제를 해결하는 과정에 있다고 할 수 있는데, 일반적으로 문제를 해결할 때 문제를 어떻게 이해하고, 이해한 것에 따라 어떻게 전략을 선택, 적용하는지에 대한 많은 연구들이 있어 왔다. 그 중에 Schraq& Robinson(2011)은 우리가 문제를 해결할 때 5가지의 일반적인 과정을 거친다고 보았다. 이는 1) 문제를 확인하기, 2) 문제를 드러내기, 3) 적절한 전략을 선택하기, 4) 전략을 실행하기, 5) 해결책을 평가하기가 그것이다. 또한 Dewey(1933)는 문제 해결능력이 반성적 사고와 같은 것이며, 이는 1) 암시, 2) 곤란감에 대한 지식, 3) 자료의 수집 및 가설의 설정, 4) 부분적 추론, 5) 실질적인 가설의 검증 단계를 거쳐 일어난다고

보았다. 이와 더불어, 많은 전문가들은 문제를 해결하는 사람들의 능력은 다음의 두 가지 요소에 기인한다고 보았는데, 그것은 문제영역에 대한 특별한 지식의 양과 경험의 양이다(Mayer& Wittrock, 2006). 다시 말해 문제 해결력을 기르기 위해서는 지식과 경험의 다양한 층위에서의 습득과 훈련이 요구된다는 것이다. 그러나 이러한 물리적인 시간과 경험의 양과 더불어 Fisher(1990)는 문제를 해결하는 당사자 개인이 문제에 대해 가지는 태도, 흥미, 관심, 자신감과 같은 정의적 요소도 매우 큰 영향을 끼친다고 보았는데, 예를 들면 문제해결능력이 부족한 사람들은 문제를 별로 탐탐치 않게 여기고 기피하며 문제해결자로서의 자신에 대한 신뢰가 부족하다고 한다. 반면 문제해결능력이 뛰어난 사람들은 문제를 해결해가는 자신에 대한 확신과 자신감이 넘치고, 인내심과 끈기를 갖고 문제를 대하며 문제를 기피하기보다는 담담한 태도로 받아들이는 성향이 나타난다고 한다.

3) 비판적 사고

비판적 사고는 문제에 대해서 기존의 지식과 정보에 비추어 겉으로 드러나는 것만 그대로 수용하는 것이 아니라, 정확성, 타당성, 가치를 판단하기 위한 어떤 주장, 신념에 근거하여 정보의 출처를 정밀하고 지속적, 객관적으로 분석하는 것을 말한다. 그리고 비판적 사고는 의사결정과는 달리 연속적인 진행 방식으로 일련의 조작이나 단계를 밟아가는 것이 아니라 구체적인 여러 조작들의 집합이라고 할 수 있다(박강용, 2000). Scriven 와 Fisher(1997)은 다음과 같이 비판적 사고의 요소를 정리하고 있다.

- 주요한 모든 단어의 의미를 명확히 하는 것
- 진술되고 함축된 결론을 확인하는 것
- 논의의 구조를 확인하는 것
- 진술되지 않은 가정을 확인하는 것
- 어떠한 전제나 추론을 확인하고 비평하는 것
- 다른 적절한 논의를 찾아보는 것
- 진행되는 단계의 결과의 관점에서 논의의 질을 평가하는 것

위의 모든 단계에서 일어나는 이성에 근거한 지적인 작업이 비판적 사고과정이라고 할 수 있다.

4) 상위인지능력(Metacognition)

상위인지능력은 일반적으로 '인지에 대한 인지', '사고에 관한 사고', '사고에 대한 반성'으로 표현되며, 이는 곧 인지 작용의 대상이 인지임을 드러낸다. 상위인지 능력은 학자들마다 그 기본적인 개념 틀은 공유되고 있으나 다양한 정의들을 내리고 있는데 이러한 다양한 정의들을 종합해보면, 상위인지능력은 자기 수정을 가능하게 하는 사고의 영역으로써 자신의 사고의 과정을 인식, 점검하고 그것을 발전된 사고에 적용하는 것을 의미한다고 볼 수 있다(King&Goodson&Rohani, 1998). 또한 많은 학자들은 상위인지능력이 인간의 기억, 이해, 주의, 의사소통, 문제해결 활동 등의 제반 인지과정의 효율성을 높이는 중요한 기능을 한다는데 합의하고 이러한 상위인지능력의 구성요소로서 상위 인지적 지식(Metacognitive knowledge)[13]과 상위 인지적 기능(Metacognitive skill)[14]이 있다고 보았다(정솔, 2007).

2. 협업능력

21세기 핵심역량에서 분류된 기술(skills)들은 각 상위범주에 따라 분류되어 있긴 하지만, 사실 다양한 영역에 걸쳐서 서로 영향을 주고받고 있는 것이 사실이다. 협업능력 역시, 대인관계능력 즉 관계성을 위한 사회성 • 감성 역량의 범주 안에 포함될 수도 있으나, 우리는 특별히 글로벌한 산업구조와 노동 인력 구조 속에서 다른 사람과 함께 의사소통을 하며 효과적으로 일하는 능력을 직업적 영역에서 가장 요구되고 강조되는 역량으로 보았다. Roschelle과 Teasley(1995)는 이런 협업능력(collaboration)을 '함께 문제를 해결하기 위한 공동의 노력 안에서 일어나는 참가자들의 상호적 참여' 라고 하였으며 이는 '공유되는 문제를 해결하기 위한 조직적이고 동시적인 활동들'을 말한다고 하였다. 특히, Partnership for 21st Century Skills은 이런 협업능력을 미래사회의 교육과 직업적 역량에서 반드시 필요한 학습과 혁신의 기술로 간주했으며, 이를 가장 주요한 의사소통 능력으로 보았다.

3. 디지털 리터러시

현대사회의 리터러시는 단순히 글을 읽고 쓸 수 있는가라는 개념을 넘어, 어떤 분야와 관련된 총체적인 역량을 일컫는 용어로 사용되고 있다(Stibbe, 2009). 지금부터 우리가 살펴볼 디지털 리터러시 역시, 디지털 기기와 그것의 활용 분야 내에서 필요한 모든 기술, 지식, 가치, 태도를 포함하는 역량의 개념으로서, 이러한 디지털 리터러시는 "단순히 컴퓨터를 조작하는 기능이 아니라 정보를 발견하고 정보를 구성하여 정보를 이용하는 능력이며, 또한 디지털 언어로 이루어진 정보를 읽고 쓰고 사용하여 효과적으로 의사소통 할 수 있는 능력이자 우리가 디지털 환경에서 사용하는 도구, 체제와 네트워

13) Flavell(1985)은 상위 인지적 지식을 개인이 인지 활동을 하는데 있어서 자신의 강점 및 약점, 인지적 과제가 요구하는 자원 및 적절한 해결 전략에 대해 아는 것이라고 보고, 이러한 상위 인지적 지식은 사람에 대한 지식, 과제에 대한 지식 및 전략에 대한 지식을 변인으로 가진다고 보았다.

14) 상위 인지적 기능은 인지 활동의 실행적 측면으로서 개인이 진행 중인 인지 과정을 통제하는 것과 관련된다. Brown(1987)에 따르면 상위 인지적 기능은 문제해결을 하기 위한 계획, 점검, 평가의 행위를 포함한다고 한다.

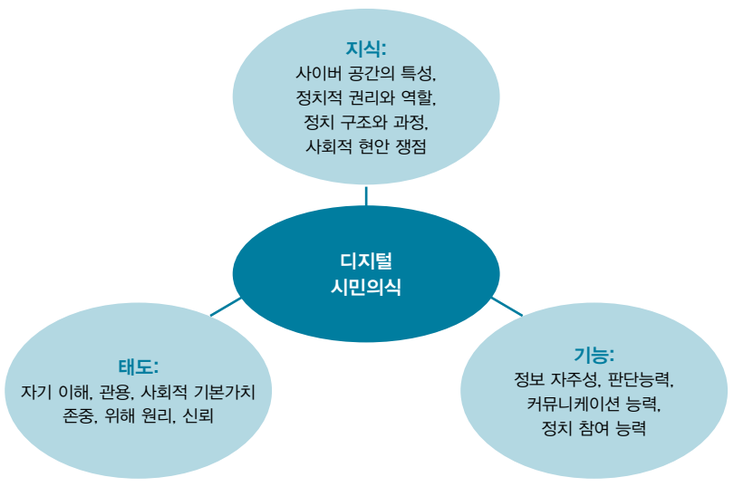
크 등에 대한 제한적 이해를 인정하고, 의도치 않은 결과나 우리가 정보의 흐름을 통제/관리할 때 발생할 수 있는 타인에게로 미치는 영향을 검토하는 능력"(김인숙, 2004 & Facer, 2011)이다.

이러한 디지털 리터러시는 디지털 시민의식, ICT활용능력[15] 두 가지 하위범주를 가지고 있다. 특히 그중에서 디지털 시민의식이 디지털 기기의 사용과 그것을 통한 커뮤니케이션에 있어서 우리가 길러야 하는 태도와 가치라면, ICT활용능력은 정보를 습득, 활용하는 실용적인 기술에 더 강점을 두고 있다고 할 수 있다. 좀 더 구체적인 정의를 살펴보자.

1) 디지털 시민의식(Digital citizenship)

오늘날 많은 사람들은 온라인 환경에서 시간을 보내며, 온라인 환경은 사람들 간의 참여적 미디어 창출과 사회적 네트워킹을 통한 시민적 참여의 기회를 제공하고 있다(Bennett, Wells & Rank, 2008:6). 그리하여 온라인 환경은 우리가 과거 경험하지 못한 새로운 시민적 경험을 제공하고 있는데, 이러한 새로운 온라인 환경 속에서 시민들에게 요구되어지는 것이 바로 디지털 시민의식[16]이다. 디지털 시민의식의 구체적인 내용은 지식, 가치·태도, 그리고 기능으로 구분하여 규정할 수 있는데, 서진완(2009)은 디지털 시민의식을 '공적 사안에 대한 지식(knowledge)을 가지고 시민적 덕성의 태도(attitudes)를 함양하여, 정치적 영역에 참여할 수 있는 기능(skills)을 가지는 것'이라고 하였다(서진완, 2009: 89p). 각 영역의 구체적인 내용은 아래 〈그림-6〉에서 보이는 것과 같다.

〈그림-6〉 이상적인 디지털 시민의식의 개념도[17]



15) 많은 학자들이 디지털 리터러시와 ICT 활용능력, 정보 리터러시, 컴퓨터 리터러시를 동일한 개념으로 보고 있으나 안미리(2002)외 일부 학자들은 디지털 리터러시를 ICT활용능력과, 컴퓨터 리터러시, 지식 리터러시를 포함한 포괄적 개념으로 받아들이고 있다. 이 책 역시 디지털 리터러시를 단순히 정보나 기술 활용 능력을 넘어서 고차원적인 인지 활동인 분석과 평가능력, 그리고 디지털 활용에 대한 책임감 등을 포함하는 광범위한 개념으로 보고 있다.

16) 디지털 시민의식의 개념이 기존의 시민의식 개념과 큰 차이가 있다고 보기는 어렵다. 단지 규범적 측면에서 기존의 시민의식의 개념이 온라인, 사이버 공간, 디지털 등의 개념을 포함하거나 그러한 공간에서 적용된 개념으로 이해될 수 있다. 기존의 시민의식과 완전히 분리된 개념으로 이해하는 것보다는 연계된 개념으로 이해하는 편이 현재의 다양한 이슈들을 이해하는 정확한 방향성이 될 것이다(서진완, 2009, 90P).

이와 더불어 Ribble과 그의 동료들(2004)에 의하면 이러한 디지털 시민의식은 9가지 일반적 행위 영역으로 나뉘는데, 1. 에티켓: 행위 또는 절차의 전자적 기준, 2. 커뮤니케이션: 정보의 전자적 교환, 3. 교육: 기술과 기술의 사용과 관련된 교수학습의 과정, 4. 접근: 사회에 대한 완전한 전자적 참여, 5. 상업: 사업의 전자적 판매와 구매, 6. 책임감: 행동에 대한 전자적 책임성, 7. 권리: 디지털 세계에서 모든 사람에게 확대된 자유, 8. 안전: 디지털 전자 세계에서의 물리적 복지, 9. 보안 (자기보호): 안전을 보장하기 위한 전자적 예방책들이 그것이다. 이는 앞서 소개된 디지털 시민의식의 정의가 온라인상에서의 정치적 참여의 문제를 둘러싼 광의적인 개념을 소개한 것이라면, Ribble과 그의 동료들이 말하는 디지털 시민의식은 일반적인 온라인 환경에서 타인과의 커뮤니케이션과 관련된 에티켓의 문제와 개인정보 관리 등에 대한 윤리적인 문제들에 대한 협의적 디지털 시민의식을 말한다고 할 수 있다.

이처럼 디지털 시민의식은 크게 온라인상의 정치적 참여 및 시민권리 행사의 문제와 커뮤니케이션상의 에티켓 및 도덕, 윤리성에 관한 두 가지 영역으로 나누어볼 수 있다.

2) ICT 활용능력

정보통신기술(Information & communication technology)이란 용어는 미국의 기술영역으로 간주되던 통신기술과 영국의 정보기술이 결합되어 생긴 용어로 기존의 IT개념에 정보공유와 의사소통의 개념을 강조하여 이르는 용어이다(한국교육정보학술정보원, 2001). ICT 리터러시 패널(2001)에서는 이러한 ICT활용능력은 '지식정보화 사회에서 윤리, 합법적으로 디지털 기술, 의사소통 도구, 네트워크를 이용하여 정보를 관리할 뿐 아니라 통합하고, 평가하고, 창조하고, 의사소통할 수 있는 능력'이라고 정의하고 있다. 또한 전수진과 그의 동료들은(2003)은 ICT활용능력을 '제공된 정보에 대한 지식을 이해하는 능력, 정보에 접근하고 수집을 할 수 있도록 정보통신기기를 사용하는 능력 및 수집된 정보를 요구에 알맞게 재구성하고 조직화하기 위해 기기를 유창하게 다룰 수 있는 능력, 디지털 정보를 이용하여 학습자 스스로 의사소통 도구를 선택하여 의사소통할 수 있는 능력'이라고 보았다(한국교육정보학술정보원, 2001).

■ 삶과 직업을 위한 역량의 필요성

우리는 지금까지 삶과 직업을 위한 역량으로써 창의력, 비판적사고력, 문제해결력, 상위인지능력을 포함하는 고등사고능력과 협업능력, 그리고 디지털 리터러시의 개념들과 속성들을 살펴보았다. 그렇다면 이제, 미래의 우리 아이들의 삶과 직업을 위해서 왜 이 역량들이 특별히 더 강조되어서 교육되어야 하는지에 대해서 다가올 미래사회의 특징들과 현실의 문제점들을 통해 살펴보자.

먼저, 급변하는 노동환경의 변화가 이러한 역량의 필요성을 가장 잘 대변하고 있다. Griffin, McGaw

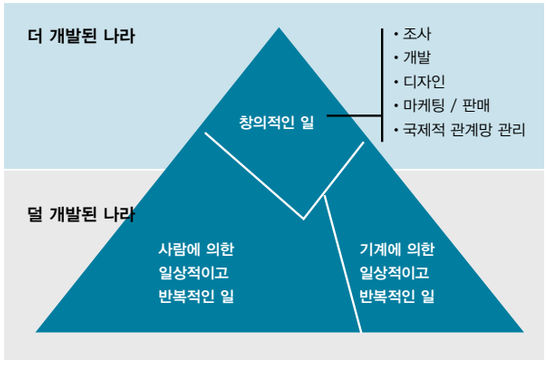
17) 조일수(2009). 디지털 시민의식에 대한 규범적 연구. 한국지역정보화학회지, 제 12권 제1호, pp11~29.

& Care(2012)는 미래사회의 노동 환경은 현대의 노동환경과는 달리 풍부한 기술(technology-rich), 분명하지 않고 해결하기 어려운 수많은 문제들 그리고 자신의 분야 안에서 혹은 다른 분야와 상호 협력적으로 팀으로 일하는 것들을 특징으로 한다고 하였다. 이 같은 미래사회의 노동환경의 변화는 정보사회에서 지식기반사회로의 전환과 함께 가속화되고 있는데 이런 지식기반사회의 경제는 직업 시장의 환경과 직업적 역량을 변화시켰다. 그렇다면, 이렇게 노동 환경을 변화시킨 지식기반사회란 무엇인가? Andy Hargreaves(2003)에 따르면 지식기반사회는 서비스 기반 경제에서 지식과 정보를 처리하고 순환하는 복잡한 방법을 포함하는 정보 기반 경제로의 전환을 의미하며, 이것은 상호적이고 자발적인 학습을 위한 기회를 극대화하는 문화와 시스템 안에서 상품과 서비스의 혁신을 지속적으로 강화하기 위한 조직과 기관들의 기능 협력을 포함한다고 하였다.

그런데 〈그림-7〉에서처럼 이런 지식기반 경제 하에서는, 틀에 박힌 일을 잘하는 사람이 아니라, 기계나 사람에 의해 행해지는 일상적인 일에서 벗어나 창의적인 일들을 하며 고도의 사고 능력을 가진 인재가 요구된다. 여기서 창의적인 일이란 조사를 통해 창의적인 아이디어들을 생산하고 개발하고 전체적인 일을 조직 구성하며, 다양한 층위와 시공간의 일들을 관리 감독하는 일을 말하는데, 이런 일들은 우리가 21세기 삶과 직업의 핵심 역량으로 살펴본 고등사고력(창의력, 문제해결능력, 비판적 사고력, 상위인지능력들)의 많은 요소들을 포함하고 있다.

또한, 현대사회는 10년만 지나면 학교에서 배운 지식과 경험의 반 이상이 쓸모없게 되는 세상이 되어버렸다. 그리고 앞으로 그 변화 속도는 더 가속화될 전망인데, 이렇게 모든 것이 빠르게 변화하는 세상에서는 상식이나 기존의 생활 방식을 고수하는 것이 아닌, 새로운 환경에 적응해 나아가는 삶의 지혜를 스스로 발견해 나가는 것이 중요하며, 그러기 위해서는 새로운 환경 속에서 부딪치게 되는 다양한 문제상황들을 창의적으로 해결해나가는 능력이 절실히 요구된다.

〈그림-7〉 미래사회 노동 시장의 변화[18)]



18) 출처: " Tough Choices or Tough Times" (2007). National center on education and the economy.

또한 이 같은 지식기반사회로의 전환과 불확실한 미래상황에서 고등사고능력에 대한 요구와 맞물려 미래의 우리 아이들에게 필요한 또 다른 삶과 직업적 역량은 바로 협업능력이다. Brown과 Dugid(2000)는 지식기반사회에서는 집합적 지식을 통한 지식의 생산이 커지기 때문에, 협력하여 팀으로 일하는 것들이 더욱 중요해질 것이라고 하였다. 그 예로 생명공학분야에서 일어나는 협력적 지식생산 네트워크 사례를 검토해보자.

Powell(1998)에 의하면, 1980년대 생겨나 개별 기업의 연구 업적들을 이룩하던 생명공학분야의 소규모 벤처기업들은 1980년대 후반부터 협력적 지식네트워크를 구축하기 시작했다고 한다. 특히, 1980년대 초까지 최첨단의 지식이라고 여겨졌던 생명 공학의 많은 영역들이 1980년대 후반에 이미 대학원생들의 기초과목으로 여겨지는 급격한 기술발전에 의해 대학, 연구소, 병원, 소규모 생명공학 기업 등은 협력해서 지식과 정보를 공유하는 일이 중요해졌다. 이는 빠르게 발전하는 지식을 습득해야 할 뿐 아니라, 하나의 지식이 광범위한 분야에 걸쳐 있기 때문에 독립적으로는 새롭고 혁신적인 기술과 지식을 만들어내는 것이 불가능해졌다는 것을 의미한다. 이러한 변화에 의해 생명공학 분야는 연구소나, 벤처기업들 사이의 학문 간(interdisciplinary) 네트워크뿐만 아니라 조직 간(multi-institutional) 네트워크를 발전시켜야 했다. 다시 말해, 한 연구소가 독점적 지식을 확보하려고 하기보다는 지식과 자원을 공유함으로써 다양한 분야에서 혁신이 일어나고 다양한 조직이 공생하며 발전하는 기회를 가지게 된 것이다. 그러나 이것은 다가올 지식기반 사회에서 협력이라는 역량의 강조점을 보여주는 하나의 사례일 뿐이다. 지금 수많은 기업이나 연구소들은 지식을 통한 상품 생산에 있어 조직 내·외부의 다양한 협력 구조를 필수적으로 여기고 있다. 따라서 21세기 지식기반 사회에서 협력의 키워드는 새로운 지식생산과 가치생산의 문화에서 필수적인 것이라 할 수 있다.

마지막으로 미래사회에서는 디지털 리터러시 역량이 필수적이라고 하겠다. 우리가 앞서 살펴본 것처럼 디지털 리터러시는 크게 디지털 시민의식의 함양과 ICT정보 능력 함양으로 설명할 수 있는데, 다가오는 미래사회에서는 테크놀로지의 비약적 발전으로 새로운 지식을 생산하고, 사람들과 소통하는 방식에서 디지털 리터러시 역량이 아주 중요하게 작용할 것이다. 특히, SNS, 인터넷 등의 다양한 커뮤니케이션 도구들은 새로운 방식의 소통문화와 시민의 참여를 이끌어 내고 있으며, 새로운 소통의 장을 형성하여 그 속에서 새로운 시민의식을 요구하고 있다. 우리는 이를 디지털 시민의식이라고 표현하는데 이러한 디지털 시민의식 함양의 필요성의 한 예로 정치참여의 장으로서 온라인 공간에 대해서 살펴보자.

과거 시민사회에서 시민들은 어떤 식으로 자신들의 정치적 참여 권리를 행사해 왔는가? 아마도 뉴스와 신문을 통해 정치적 관심을 키우고 선거를 통해 자신의 권리를 보장받아 왔을 것이다. 그러나 지

금은 어떠한가? 트위터나 페이스북과 같은 소셜네트워크의 발달로 온라인이 새로운 사회참여, 정치참여의 공간으로 떠오르고 있다. 사람들은 정치적 사건이나, 정치인의 발언에 즉각적으로 피드백을 보내며, 이전과는 다른 시민 정체성을 형성해 가는데, 이에 발맞추어 전 영국국무총리 John Prescott는 자신의 트위터를 통해, 영국 국민들과 소통했고, 영국 정부는 페이스북과 상당한 연맹을 형성하기도 했다. 그러나 이러한 즉각적인 시민참여(fast citizenship)는 다양한 문제를 야기하기도 한다. 많은 사람들, 특히 젊은이들이 정부에 대한 의무나 소속감이 없이 그리고 정치적으로 덜 동기화된 상태에서 개인적 목적을 가지고 트위터나 페이스북을 통해 자신의 입장이 아닌 사소한 감상이나 의견을 기재하게 되었고, 정치인들 역시 이러한 소셜네트워크를 정치적인 목적으로 이용하다 보니, 사람들이 정치인과 매체를 신뢰하지 못하는 현상을 낳았다. 이처럼 충분히 준비되고 훈련되지 못한 소셜네트워커들의 등장은 새로운 시민 참여의 공간, 소통의 공간, 공론의 장을 퇴색시키고 혼란만 야기하고 있다. 따라서 미래의 온라인 공간에서는 slow citizenship이 요구되는데, slow citizenship이란 모든 사람이 의견을 교환하고 경청할 준비가 된 디지털 공간을 형성하여, 사회문제에 대해 젊은 사람들과 중장년층이 함께 참여하며 각자의 전문성과 통찰력을 공유하는 시민성을 말한다(Facer, 2011). 이처럼 미래에는 정치에 참여하고 시민이 되는 방식과 사람들과 소통하는 방식에도 변화가 존재하므로 새로운 시대에 맞는 새로운 시민의식을 길러 민주적인 미래사회를 준비할 필요가 있다.

그리고 이와 더불어, 디지털 시민의식 교육의 필요성이 더욱더 부각돼야 하는 이유 중 하나는 지금의 많은 청소년들이 이러한 새로운 소통의 장에서, 새로운 커뮤니케이션의 기본적인 예절이나 윤리의식이 빈약하다는 데에 있다. 과거와 달리, 면대면의 관계가 줄어들고, 익명성을 보장받는 가상공간에서의 관계성이 늘면서 다양한 문제들이 속출하고 있는데, 특히, 한국 사회에서는 악플이나 개인 신상 파헤치기 등등의 일들이 만연하며 이는 올바른 디지털 시민의 모습이라고 보기 어렵다. 따라서 점점 더 사이버 상에서의 소통이 늘어날 미래사회를 대비해 이러한 기본적인 온라인상의 민주 시민으로서의 자질과 윤리의식 등을 기르지 못한다면 미래사회에서 우리 아이들은 온라인상의 관계성에서 엄청난 피해를 입고, 이는 전체적인 사회전반의 위기로 이어질 것이다.

우리는 이제까지 디지털 리터러시 역량 중 디지털 시민의식 함양의 필요성이 대해 살펴보았다. 그러나 이에 못지않게 미래사회에서는 ICT 활용능력도 강하게 요구된다. 특히 지식기반사회에서의 큰 특징 중의 하나는 바로 지식이 상품화된다는 것을 감안할 때, 미래 사회에 큰 경제적 가치를 지니는 이러한 지식을 발견하고, 그로부터 또 다른 새로운 지식을 창조하는 ICT 활용능력은 우리 아이들이 반드시 갖추어야 할 또 다른 기본적인 역량이라고 하겠다.

지식이 경제의 힘이 되는 미래 사회에는 엄청난 양의 지식과 정보가 인터넷에 쏟아질 것이다. 그러나 그에 따른 부작용으로 낮은 질과 구성력의 정보들이 양질의 정보들과 혼재되어 나타나는데, 이런 정보들을 비판적으로 선별, 평가하고 재구성하여 활용하는 능력이 지식기반사회에서 중요한 직업 및 삶의 역량으로 작용할 것이다. 뿐만 아니라, 미래사회에서는 ICT활용 능력이 나라 간, 세대 간, 개인 간 그리고 기업 간의 격차의 강력한 요인으로 작용하게 될 것이다. 그 한 예로, 아래 2006년 OECD가 조사한 통계도표에 따르면, 한국을 포함한 많은 개발도상국의 청소년들이 ICT 역량을 이용해, 학습을 하기보다는 그것을 통해 인터넷 서핑을 하거나, 게임을 하는 등의 단순 여가 활용에 초점을 두고 있는 것을 확인할 수 있다. 이는 ICT 활용을 단순히 컴퓨터에 접근성을 높이는 차원을 넘어 올바른 교육과 그것을 통해, 더 생산적이고 창의적인 일을 할 수 있도록 우리 아이들을 지금부터 준비시키지 않는다면, 미래사회에서는 나라 간, 개인 간 정보 활용 및 생산의 격차가 더욱 커질 것임을 암시한다고 할 수 있다. 따라서 필요한 정보를 찾고, 그것을 분석하고 그를 통해 새로운 것을 창조하는 정보활용능력은 미래사회의 우리 아이들이 삶에서 반드시 길러야 하는 핵심역량이다.

〈표-4〉 나라별 ICT 활용 현황[19]: OECD 평균을 기준으로 + 가 활용 빈도가 높고 –가 활용빈도가 낮은 것을 드러낸다.

국가	ICT를 이용해 인터넷 검색 및 여가활동을 하는 지수	ICT를 이용해 학습 및 지적, 창조적 활동을 하는 지수
캐나다	0.63	0.15
미국	0.46	0.33
한국	0.34	-0.33
스웨덴	0.28	-0.17
호주	0.27	0.23
벨기에	0.14	-0.19
덴마크	0.11	0.17
포르투갈	0.07	0.23
OECD 평균	0.00	0.00
독일	-0.06	-0.03
폴란드	-0.06	0.22
그리스	-0.11	0.11
이탈리아	-0.16	0.23
멕시코	-0.21	0.18
터키	-0.23	0.10
헝가리	-0.24	0.03
아일랜드	-0.43	-0.35
세르비아	-0.48	0.07
태국	-0.64	-0.05
러시아	-0.81	-0.30
일본	-0.91	-1.03

19) Ainle, J, Enger, L & Searle, D.(2008). Students in a Digital Age: Implications of ICT for Teaching and Learning, International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 72p.

둘. 관계성을 위한 사회성 • 감성 역량

관계성을 위한 사회성 • 감성 역량	• 나를 이해하고 조절하는 능력(자기관리능력) • 상대를 이해하고 상호작용하는 능력(의사소통능력)

■ 관계성을 위한 사회성 • 감성 역량의 정의

미래사회에서 우리가 직면하게 될 세대 격차와 현재에도 지속되고 있는 학교 폭력이나, 자살과 같은 관계성을 바탕으로 하는 사회 문제들 속에서 우리의 아이들이 자신을 지키고 다른 사람과 올바로 소통하며 다가올 문제 상황들을 지혜롭게 극복하기 위해서는 사회성 • 감성 역량이 필요하다. 사회성 • 감성의 역량은 우리가 감정을 조절하고, 사회문제, 관계성의 문제들을 창의적으로 해결하고, 효과적인 리더나 동력자가 되게 하며, 적극성과 책임감을 길러주고 마지막으로 새로운 학습에 대한 동기를 촉진시킨다(Cohen, 1999). Elliot(1997)은 이런 사회성 ·감성의 역량을 나타내는 태도와 기술을 협력, 주장(assertion), 책임, 동감(empathy), 그리고 자기 조절(self-control) 5가지로 범주화했다. 또 Goleman(1995)은 '감정적 문해력(emotional literacy)'으로써 자기인식, 감정조절, 동기화, 공감의 능력, 그리고 사회적 기술들을 사회성 • 감성의 역량으로 표현하였다. 이처럼 사회성 • 감성 역량은 여러 학자들에 의해서 개념화되었는데, 이 책은 특별히 Marzano와 Heflebower(2012)의 〈teaching and assessing 21st century skills〉에서 정의적 역량으로 나와 있는 사회성 • 감성역량의 모델을 차용해, 나를 이해하고 조절하는 능력, 남을 이해하고 상호작용 하는 능력으로 사회성 • 감성역량을 범주화 하였다. 이제 21세기 미래사회의 관계성을 위한 사회성·감성의 역량을 나를 이해하고 조절하는 능력과 상대를 이해하고 상호작용하는 능력으로 나누어서 좀 더 구체적으로 살펴보자.

1. 나를 이해하고 조절하기 (자기조절, 자기관리 능력)

상황에 따라 나의 반응을 알고 그것을 조절할 수 있다면 다른 사람들 또는 사회와의 상호작용에 성공적으로 참여할 수 있을 것이다. 21세기는 이 능력이 특히 더 요구되는데, 성공적인 의사소통을 하기 위해 여러 다양한 해석들을 이해할 수 있는 능력을 길러야 한다. 그리고 이와 같은 능력은 우선 나를 알고 조절할 수 있을 때 가능해진다. 나를 이해하고 조절하는 능력은 해석의 힘을 알고, 긍정적으로 사고하는 방법을 기르고, 감정적 사고와 걱정 등을 피하는 방법을 앎으로써 길러지며, 이러한 역량을 통해 아이들은 자각력(self-awareness)과 자기유능감을 기를 수 있다. 나를 이해하고 조절하는 능력의 세부적인 내용은 아래의 표와 같다.

〈표-5.1〉 나를 이해하고 조절하는 능력의 하위요소들

해석(interpretation)의 힘 알기	주어진 상황에 대해 내가 내리는 해석을 인식하고 통제할 수 있는 능력
높은 자기 유능감 (self-efficacy)	자신을 이해하고 조절하는 능력의 핵심은 자기-유능감 개발에 있다. 자기 유능감이 높을수록 문제해결력, 의사결정 등 고도의 사고기술을 더 잘 사용하고 과제에 대한 인내력도 크다.
성장적 사고방식 (a growth mind-set)	지능이 불변하고 고정적이라 믿는 학생들보다 시간과 노력에 따라 나아지고 변화한다고 믿는 학생들이 어려운 문제해결에 더 도전적이고 실패를 학습의 과정으로 여긴다.
회복력(resiliency)	자기 유능감과 관련된 또 하나의 긍정적 사고방식으로, 어떤 충격이나 상처에서 일어나 빨리 회복할 수 있는 능력이다.
긍정적인 미래 자아	미래의 나의 모습을 긍정적으로 그려보는 것을 말한다.
낙관주의	자신의 삶의 경험을 낙관적으로 말하는 학생들은 비관적으로 말하는 학생들에 비해 좋지 못했던 삶의 경험들을 더 잘 극복한다.
부정적 사고 알고 피하기	부정적 사고에는 감정적 사고(emotional thinking)[20]와 걱정(worry)[21] 이 있다. 부정적 사고를 알고 그것을 방지하는 것 또한 자기 조절의 한 방법이다.

2. 남을 이해하고 상호작용하는 능력 (의사소통능력)

21세기에 효과적이고 성공적인 상호작용을 위해 나를 이해하고 조절하는 능력과 함께 요구되는 능력은 바로 남을 이해하고 상호작용하는 능력이다. 이와 관련하여 다음의 두 가지 기술을 습득하고 길러야 한다.

〈표-5.2〉 남을 이해하고 상호작용하는 능력의 하위 요소들

관점이해 능력	자기중심적 사고(egocentrism)와 반대 개념인 관점이해 능력은 한 상황이 다른 사람에게는 어떻게 이해되는지를 알고, 왜 다른 사람이 인지적 · 정서적으로 다른 반응을 하는지를 이해하는 능력을 말한다.
책임 있는 의사소통	책임 있는 의사소통이란 자신의 말과 행동이 다른 사람의 반응에 어떤 긍정적 혹은 부정적 영향을 미칠지에 대해 이해하는 능력으로서 적극적 경청하기와 적극적으로 말하는 기술이 요구된다.

20) 감정적 사고: 분노, 화, 배신, 강력한 즐거움 등 강한 정서를 경험한 사람들은 주장을 펼칠 때 다른 사람들과 다르게 사고하는 경향이 있다. 감정 입력처리를 담당하는 시신경이 다른 정서적 반응을 유발하는데, 전인지적 감정을 유발시켜 상황이 인지적으로 해석되기에 앞서 감정이 먼저 나타나게 되는 것이다. 이 상태가 되면 뇌의 전두엽이 덜 활발해지므로 좋은 판단이나 의사결정을 내리지 못 할 가능성이 크다. 평소의 IQ가 10~15 수준으로 일시적으로 낮아지는 것과 같다. 감정적 사고를 유발하는 첫 번째 이유는 크든 작든 물리적, 정신적 위협에 반복적으로 노출될 경우나, 무례한 의견, 요구가 지나친 말들, 모욕, 불공평한 대접 등을 받게 될 때이다. 이 경우 사람들은 높은 수준의 경계를 유지하는데 이러한 상태가 반복될 경우 감정적 사고를 할 가능성이 높다. 두 번째 원인은 직접적 체험이 아닌 부정적 정서나 행동을 지속적으로 관찰한 후 모방을 하도록 뇌가 설계될 경우다. 출처: Marzano, R, J,& Heflebower, T.(2012). Teaching & Assessing 21st century skills, Marzano Research Laboratory.

21) 걱정: 부정적 사고의 한 유형이다. 2007년 미국 여가·건강교육부에서 실시한 조사에 따르면 13세 아이들 1,154명 중 86%가 하루 종일 걱정을 하고 있으며 걱정 대상은 사랑하는 사람의 건강 (55%), 미래(44%), 숙제, 시험과 성적(37%) 외모(37%) 순으로 나타났다. 한 사회인지 연구(2009)에 따르면 타인이 자신을 어떻게 바라보는지에 대한 걱정에 더 많은 정신적 에너지를 소비 할수록 정신활동은 늦어지고 성적이 낮아지는 결과를 낳는다고 하였다. 출처: Marzano, R, J,& Heflebower, T.(2012). Teaching & Assessing 21st century skills, Marzano Research Laboratory.

■ 관계성을 위한 사회성 • 감성 역량의 필요성

앞서, 우리는 사회성 • 감성의 역량으로 나를 이해하고 조절하는 능력, 남을 이해하고 상호작용하는 능력의 개념들을 살펴보았다. 그렇다면 이제 이를 바탕으로 왜 이러한 사회성·감성의 역량들이 21세기를 살아갈 우리 아이들에게 꼭 필요한 것인지에 대해서 얘기해 보자.

먼저, 다가올 미래사회에 발생할 수 있는 세대 간의 갈등을 극복하기 위해 이러한 사회성 ·감성 역량은 필요하다. 미래사회가 되면 어른과 아이들의 관계성이 지금과는 사뭇 달라질 것이다. 그리고 이로 인한 소통의 문제가 발생하게 되며, 어른들에게 일반적인 상식과 아이들에게 일반적인 상식의 선이 달라질 것이다. 예를 들어, 어른들이 생각하는 '프라이버시'의 개념은 아이들이 주로 생활하는 사이버 환경에서의 '프라이버시'의 개념과 상당히 다르다. 사이버 상에서는 좀 더 자기 오픈이 강하고, 자신을 드러내는데 주저함이 없다. 특히 요즈음 유행하는 페이스북이나 트위터를 보더라도 아이들은 스스럼없이 자신의 친구에게 또는 불특정 다수에게 자신의 일상적인 얘기들을 공유한다. 연세가 지긋한 어른들은 이런 문화를 이해하기 어렵다. 아이들의 상식과 어른의 상식 사이에 괴리가 발생한 것이다.

또 다른 관점에서 보면, 아이들과 어른들은 서로 경쟁의 관계에 놓일 수 있다. 고령화 문제, 환경문제, 그리고 제한된 재화의 문제들을 놓고 어른과 아이들 세대가 경쟁관계에 놓일 수도 있는데, 이러한 미래의 세대 간 갈등을 피하게 위해서는 다른 사람을 이해하고, 갈등을 조절할 수 있는 의사소통의 능력 등이 절실히 필요하다(Facer, 2011). 다시 말해 자신의 주장과 입장만을 고집하는 대신, 상대방의 입장을 이해하고 이성적으로 대화할 때, 다가올 미래사회에 발생할 수 있는 세대 간의 갈등을 잘 극복하고 안정된 사회를 만들 수 있다.

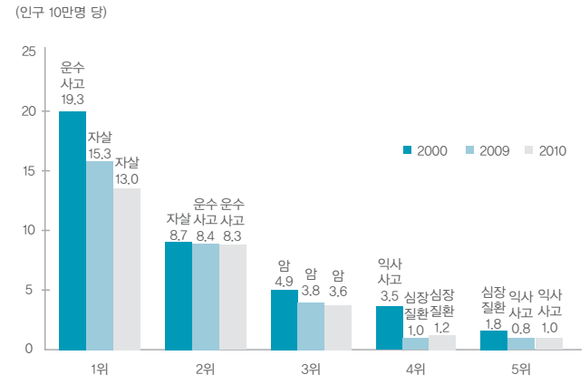
이와 더불어 사회성·감성이 미래의 우리 아이들이 길러야 할 역량으로 중요시되는 또 하나의 이유는 지금 우리 아이들이 처해 있는 현실 때문이다. 최근 여성 가족부와 통계청이 한국의 전체 청소년(9-24세)을 대상으로 2010-2011년에 조사한 '2012 청소년 통계'〈표-6. 참고〉를 보면 중 • 고생 10명 중 2명이 술을 마시고, 10명 중 1명은 담배를 피운다고 한다. 또 10명 중 7명은 학교와 일상생활 속에서 스트레스를 받는다고 말했고, 10명 중 1명은 최근 1년 사이에 한 번 이상 자살을 생각해 본 적이 있다고 대답했다. 게다가 10명 중 1명은 인터넷에 중독됐고, 청소년 사망 원인 1위는 2년 연속 '자살' 이라고 하니, 이것이 지금 우리 아이들이 처해 있는 정서적 상태를 대변해 주고 있다.

사회가 급변하면서 불확실한 미래에 대한 불안, 가족의 해체, 그리고 관계의 피상성 등으로 우리의 아이들은 과거 그 어느 때보다 정서적인 불안에 빠져있다. 그리고 이러한 정서적인 불안들은 현재, 학교폭력이나 청소년 자살과 같은 현실적인 문제들로 우리 앞에 닥쳐있는데, 특히 앞서도 언급한 것과 같이 청소년 자살의 문제의 경우, 우리나라 청소년 사망률 1위가 자살이며 이는 12년 전인 2000년과 비교했을 때, 13% 증가한 것으로 청소년들의 자살률은 해마다 급증하고 있는 상태이다.

〈표-6〉 한국 청소년 주요 지표[22)]

한국 청소년 주요 지표 (15세~19세 대상)	
학교에서 스트레스 받는 학생	10명 중 7명
자살을 생각해 본 학생	10명 중 1명
담배 피우는 중 • 고생	10명 중 1명
술 마시는 중 • 고생	10명 중 2명
인터넷에 중독된 학생	10명 중 1명
청소년 사망 원인	2년 연속 자살

〈그림-8〉 10대 자살 통계[23)]



물론 청소년 자살에는 여러 개인적, 가정적, 환경적 요인들이 존재한다. 따라서 청소년 자살의 문제를 사회성 • 감성의 역량을 통해 극복해보자 하는 담론은 큰 힘을 얻지 못할 수도 있다. 그러나 우리가 청소년 자살에 영향을 끼치는 환경적인 부분은 통제하기 어렵다 하더라도, 개인의 정서적인 부분을 컨트롤 할 수 있도록 아이들을 훈련시키고 가르친다면 어쩌면 청소년 자살의 문제가 어느 정도 완화될 수 있지 않을까.

최근의 많은 청소년 자살과 관련된 연구들에서 개인의 심리적 요인이 자살에 많은 영향을 끼치고 있으며 그중에서도 자아 존중감의 영향력이 크다고 보고되고 있다. 특히, 김진숙과 그의 동료들(1997)은 자아 존중감이 높은 사람들은 열심히 노력하면 성공할 수 있다고 생각하며 일상생활의 스트레스에도 적절히 대처하는 반면, 자아존중감이 낮은 청소년들은 자기 노력의 결과에 대해 부정적이고 미래에 대해 부정적인 생각을 하는 경향이 강하게 나타난다고 하였다. 그러나 이런 자아 존중감은 우리가 앞서 '나를 이해하고 조절하는 능력'을 통해 자신에 대한 긍정적 자아상을 그리기 위해 노력하고, 부정적 사고를 피하고, 낙관적으로 자신의 미래를 상상하는 훈련을 통해 나아질 수 있으며, 또한 자살의 요인으로 작용하는 여러 가지 스트레스들도 긍정적인 사고와 회복력(resilience)을 통해 어느 정도 극복될 수 있다. 따라서 미래의 우리 아이들에게는 자신에 대해서 긍정적인 사고를 가지고 자신의 생각을 조절하는 방법을 터득케 하여 자살이라는 극단의 자기 부정을 피하고 더 나아가 모든 일과 관계에서 자기 유능감을 가

22) 통계청 (2012). 『2012 청소년 통계』.
23) 통계청 (2012). 『2012 청소년 통계』.

지고 진취적으로 도전하고 도전에 실패해도 다시 회복할 수 있는 회복력을 기르는 '나를 알고 조절하는 능력'이 반드시 필요하다.

이와 더불어 또 다른 이슈인 학교 폭력 문제에 대해서도 생각해 보자. 최근 우리나라 연구 조사에 의하면 2010년 한해 전체 응답자의 11.8%가 최근 1년간 학교폭력을 경험한 적이 있다고 응답하였다고 한다. 피해 유형으로는 '맞았다(39%)'가 가장 많았고, '욕설이나 모욕적인 말을 들었다(20%)', '돈이나 물건 등을 빼앗겼다(12%)', '말로 협박이나 위협을 당했다(10%)', '집단적으로 따돌림을 당했다(7%)' 등의 순으로 나타났다(청소년 폭력예방재단, 2011). 이런 학교 폭력 역시 자살과 마찬가지로 단일 요인을 지목할 수 없지만, 개인적 특성으로 낮은 성취감 및 낮은 자아 존중감, 가족적 특성으로 낮은 경제적 수준, 부모와의 대화 단절, 또래적 특성으로는 비행친구들과의 관계, 학교적 특성으로는 낮은 학교 활동 참여와 낮은 교사의 지지 등이 포함된다(Horn, 2003).

특히, 학교폭력에서 상황에 대한 부정적인 인식과 낮은 자존감으로 인해 나타나는 무기력하고 수동적인 태도들이 다른 청소년들의 공격의 대상이 된다고 하는데 이 역시 21세기 핵심 역량으로 선정한 '나를 이해하고 조절하는 능력'이 얼마나 중요한 것인가를 반증한다(정하은, 2012). 또한 이 같은 학교폭력을 다른 관점에서 생각해보면, 가해 학생들의 입장에서도 생각해볼 수 있다. 사실, 학교폭력은 가해 학생, 피해 학생 모두 어른들의 무관심과 사회의 무관심에 방치된 피해자들이다. 그렇기 때문에 가해 학생 역시, 학교 내 가정 내 어른들의 무관심과 자기 정체성의 방황 속에서 잘못된 방식으로 혼란을 표출한 예라고 할 수 있다. 그러므로 가해 학생도 자신의 감정을 조절하고, 다른 사람의 입장을 이해하는 훈련이 필요하다.

이처럼, 현재에도 우리 아이들은 자신과 자신을 둘러싼 환경 안에서 정서적 어려움을 겪으며 소통의 부재로 고통을 호소하고 있으며 다가올 미래사회에서는 이러한 정서적인 어려움이 더욱 심화될 것이다. 따라서 우리의 아이들이 겪고 있는 정서적 문제들을 극복하고 밝고 긍정적인 미래를 준비하기 위해, 그리고 다가올 세대 간의 소통의 문제를 해결하기 위해서는 우리가 살펴본 '나를 이해하고 조절하는 능력'과 '남을 이해하고 상호작용하는 능력'의 사회성·감성의 역량들이 반드시 길러져야 하겠다.

셋. 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량

지속가능한 사회를 만들기 위한 역량

- 글로벌 시민의식: 타 문화에 대한 이해, 세계적 문제 해결에 대한 참여의식, 민주시민의식
- 생명존중 의식: 자연에 대한 경외

■ 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량의 정의

우리가 앞서 살펴본 것처럼, 예측 불가능한 미래의 속성과 지금도 계속되고 있는 지구촌의 다양한 분쟁들, 환경오염으로 인한 기후변화, 그리고 새로운 전염병 등의 확산은 인류 존속의 위기를 실감하게 한다. 인류는 자신들 앞에 놓인 이러한 위기 상황을 직감하고, 글로벌화된 세계에서 전 인류의 지속가능성이라는 새로운 개념에 주목하기 시작하였는데, 1987년 Bruntland 보고서를 기점으로 인류는 20여 년째 지속가능한 사회에 주목하고 있다. 이러한 지속 가능성에 대한 노력은 미래의 우리 아이들의 생존은 물론, 현실에서 점점 악화되고 있는 환경 및 사회전반의 위기를 극복하는 방안으로 제시되고 있으며, 우리는 우리 자신과 사회의 지속성을 위해 단지 지속가능성에 대한 지식적인 부분만을 받아들이는 것이 아니라 그것을 행할 수 있는 역량을 길러야 한다. 이러한 역량은 사회를 비판적으로 바라보고, 사회 구조의 불안정성을 통찰하고 사회와 자기 자신을 좀 더 지속 가능한 방향으로 새롭게 이끌어 가는 모든 실천적인 노력을 포함하며, 이 책에서는 타문화에 대한 이해, 세계적 문제에 대한 참여의식 그리고 민주시민의식을 포함하는 '글로벌 시민의식'과 '생명존중 의식'을 중심으로 지속가능성에 대해 얘기해 보려 한다. 이제, 21세기 미래사회의 지속가능성을 위한 글로벌 시민의식과 생명존중의식의 정의를 좀 더 구체적으로 살펴보자.

1. 글로벌 시민의식

18세기 말 Bahái는 "지구는 하나의 국가이며 인류는 그 시민이다"라고 얘기 했다. 21세기 들어 그것이 현실화되면서 지구는 국가 간 경계가 약화되고 초국가적 사회로 돌입하였고, 이로 인해 다양한 문화를 이해하고 보편적인 가치를 지닌 시민의 역할이 강조되고 있다. Banks(2008)는 글로벌 시민의식을 이런 초국가적 사회의 삶을 함께 영위하는 구성원으로서 누리는 권리와 의무이며 또한 자신이 속한 집단에 대한 성찰적이고 긍정적인 정체성과 연대감을 지니는 것이라고 보았다. 또한, 이태주(2008)는 기존의 시민의식에 보편성과 상대성의 인정, 다양성의 추구, 평화와 갈등해결, 인권존중 등에 대해 지식, 기능, 가치를 겸비하고 이를 바람직한 방향으로 실천해 가는 것을 의미한다고 보았는데, 학자들마다 글로벌 시민의식에 대한 정의가 조금씩 다르지만 전체적으로는 세계화 과정과 전 지구적 차원의 문제에 적극적으로 참여하고, 인류의 보편적 가치를 지향하려는 의식과 태도를 얘기한다고 할 수 있다. 이와 같은 글로벌 시민의식의 구성 요소는 다음과 같다.

〈표-7〉 글로벌 시민의식의 하위요소들

타문화에 대한 이해 (다양성의 추구)	국제사회에 요구되는 다양한 문화 및 언어를 이해하고, 다른 집단과 문화를 존중하며, 모국과 다른 나라의 역사와 문화를 수용하는 태도이다. 이를 통해 세계 모든 나라들이 지구촌으로 통합되는 국제적 경향을 이해하고, 상호 의존과 신뢰, 협동을 통해 미래사회에서 평화적 공존과 공생을 추구한다.
세계적 문제 해결에 대한 참여 의식	환경, 에너지, 인권, 평화, 테러, 전쟁, 기아 등의 세계적 문제에 대한 흥미와 관심을 가지고 적극적으로 참여하는 태도를 말한다.
민주시민의식	Dewey는 민주주의를 정치의 한 양식만이 아니라 사회생활의 한 양식이며 공동 경험의 한 양식이라고 하였다. 이러한 사회생활, 공동경험의 양식으로서의 민주주의를 포함하는 민주시민의식은 사회인으로서의 책임의식과 자율성을 강조하며 규칙과 질서를 준수하고 자기 확신 등을 포함하여 민주사회를 발전시켜 나가는 태도를 말한다(이문우, 2010).

2. 생명존중의식

생명이란 워낙 깊고 넓은 것이어서 어떤 하나의 관점으로 설명하기 어려운 것이다. 그러나 생명에 대한 명확한 의미 제시가 어렵긴 하지만, 돌이켜보면 우리 안에는 생명은 소중하고 존중되어야 한다는 암묵적 합의가 전제한다. 그렇다면 생명을 존중한다는 것은 무엇을 의미할까? 생명을 존중한다는 것은 모든 생명체들에게 관심을 가지고, 배려하고, 소중하게 여긴다는 의미를 가지고 있으며, 이때 '존중' 이라는 말은 어떤 사실을 나타내기보다는 사람의 감정·정서·열망을 반영하는 가치의 문제라고 할 수 있다(진교훈, 1994). 따라서 생명존중이라는 것은 사실 판단을 넘어 가치 판단의 문제이며 윤리적 문제이다.

이 같은 생명존중 의식에 대해서는 서구의 오랜 전통에서 두 가지 입장이 전개되어 오고 있는데 하나는 전통적인 인간 중심적 생명존중의식이다. 이는 인간만의 도덕적 권리를 주장하며, 특히 Passmore(1980)는 신이 자연에 대한 수혜자로서의 임무를 인간에게 부여했다는 전제 아래 인간의 자연에 대한 책임을 강조하고 있다. 이 같은 입장은 칸트나 밀을 비롯한 서양철학과 유태교에서 기독교로 이어지는 서구의 종교관과 깊은 관련이 있으며, 자연에 대한 인간의 책임을 강조하고 있지만, 결과적으로는 인간의 이익과 관심에 따라 자연을 도구화하여 사용해도 된다는 의미가 깔려 있다. 그리고 이러한 맥락에서 생명 존중의식은 '자신의 행위가 보편적인 도덕률일 수 있도록 행동하라'는 칸트의 정언적 명령이 '자신의 행위가 지구상에 인간이 존재할 수 있도록 행동하라' 라고 하는 인간이 지닌 도덕적 책임의 연장선상의 명령으로 확장된 것일 뿐이다(심성보, 1999:446).

이와 더불어 자연 중심적 입장(비인간 중심적 윤리)이 있다. 이 입장은 다시 개체론과 전체론으로 나뉘는데, 개체론의 입장은 자연에 거주하는 동·식물과 같은 유기체의 비도구적 가치나 권리를 승인하고, 그에 따라 개체들을 도덕적으로 배려하는 것으로 자연 환경과 생태계를 보전할 수 있다고 보는 관점이다. 이 같이 인간 이외의 생명체에게 도덕적 지위를 부여하는 것은 생명체마다 고유한 선(善)을 가지고 있다고 믿기 때문이며, 이들은 지구와 우리의 생명 유지 시스템의 파괴를 피하기 위해서는 인간중심주의 윤리를 포기하고 '생명 중심주의 윤리'를 받아들여야 한다는 것을 강조하고 있다. 그리고 이러한 생명 중심주의를 대표하는 학자에는 앨버트 슈바이처(Albert Schweitzer, 1875~1965)와 폴 테일러(Paul W. Taylor) 등이 있다.

반면, 생태중심주의라고 불리는 전체론은 자연 속에 내재하는 본질적 가치를 인정하며, 인간만이 아니라 자연현상 역시 존중받아 마땅하며 인간은 자신뿐만 아니라 자연 환경에 대해서도 도덕적 의무를 갖는다고 주장한다. 이 같은 전체론의 입장을 대변하는 사람 중 한명인 레오폴드(Aldo Leopold, 1887~1948)는 대지의 윤리를 통해 땅을 몇 개의 화학 원소로 분해되는 토양이 아닌, 그 안에 수많은 유기물과 식물, 그것을 먹는 동식물과 그에 따르는 에너지 흐름을 갖는 그 자체로 살아있는 유기체로 파악했다. 따라서 자연과 인간은 집합적 생명 유기체로서 하나의 '생명 공동체'로 보았다. 그리고 이러한 입장에서 생명존중의식이란 인간과 자연이 하나의 생명 공동체로서 온전함, 안정성, 아름다움을 보존해 가며 상호 의존성을 가지고 생태계의 장기적인 안정성과 온전함을 도모하는 인간의 도덕적, 윤리적 의식(사명감)이라고 할 수 있다.

■ 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량의 필요성

앞서, 우리는 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량으로 글로벌 시민의식과 생명존중 의식의 개념들을 살펴보았다. 그렇다면 이제 이를 바탕으로 왜 이러한 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량들이 21세기를 살아갈 우리 아이들이 반드시 갖추어야 하는 역량인가에 대해서 얘기해 보자.

먼저, 한국은 지금 다문화 사회로 진입하고 있다. 단일 민족이라는 자부심과 전통성 때문에 글로벌 시대에 조금은 뒤늦게 다문화 사회로 진입하고 있다고 할 수 있지만, 요즈음 우리는 거리나 마트에서 쉽게 외국인을 발견할 수 있다. 이를 반증이라도 하듯, 2011년 통계 자료에 의하면 현재 한국에 체류하는 외국인은 전체 인구의 3%인 140만 명에 이르며, 다가올 2020년에는 5%가 넘을 것으로 추정된다. 한국은 이제 명실상부 다문화 사회로 진입한 것이다. 그러나 여전히 이주자들을 보는 시선에는 편견이 가득하다. 특히 미국 출신을 가장 높게 평가한 반면 동남아시아 또는 서남아시아 출신들에 대해서는 여전히 우리보다 못살고, 문화의 질이 낮은 나라에서 왔다는 편견을 강하게 가지고 있다. 또한 국

가에 상관없이 다양한 인종, 종교, 문화가 공존하는 모습이 좋다고 생각되느냐는 질문에도 유럽 국가들이 74%에 이르는 긍정적인 대답을 내놓은 반면, 한국은 36%에 그쳤다(동아일보, 2012년 6월9일자 기사). 이는 우리 사회의 이주민들에 대한 커다란 편견을 드러내는 것이며, 향후 이러한 문제가 사회의 결속을 저해하는 커다란 걸림돌로 작용할 수 있다는 것을 시사하고 있다. 따라서 앞으로 우리 사회의 결속력을 높이기 위해서는 다양한 문화에 대한 이해와 수용, 그리고 인권을 존중하는 글로벌 시민의식이 절실히 요구된다.

이와 더불어 미래의 우리 아이들이 글로벌 시민의식을 꼭 길러야 하는 또 다른 이유는 지금 전 세계가 인류 생존과 관련된 도전에 직면해 있기 때문이다. 그리고 이는 개인의 노력이나 국가의 노력으로 해결될 수 있는 것이 아니라, 모든 국가와 인류의 구성원들이 함께 해결하고 나아가야 할 도전이다. 이러한 세계적 문제들에 대한 몇 가지 예들을 들어보면, 첫째는 자원고갈 문제가 있다. 1950년 이후 전 세계 숲의 3분의 1이 사라졌고, 파괴 속도는 날이 갈수록 가속화되고 있으며, 물자원도 고갈되고 초지 또한 황폐화되고 있다. 이와 더불어 토양의 질도 떨어지고 바다의 생명체들도 파괴되어 가고 있다. 그리고 현재의 인구 증가 추세대로라면 20년 후의 증가된 인구수는 20세기 초의 전체 인구보다도 많은 수가 늘어날 것이라고 하는데, 이러한 증가 추세면 인류가 보유한 자연이라는 신탁재산은 파탄에 이를 것으로 전망된다(제임스 마틴, 2009).

특히, 많은 학자들은 21세기 인류의 번영과 발전을 저해할 걸림돌로 작용할 것이라 예상되는 것으로 인위자본이 아닌 자연자본의 부족을 꼽고 있다. 인간의 경제는 고갈되고 있는 자연자본의 공급에 완전히 종속되어 있다는 것이다. 예를 들면 21세기 후반에는 표토의 4분의 1이 소실되고, 그것을 덮은 숲의 3분의 1이 사라질 것이며, 인간이 안심하고 마실 수 있는 담수는 매년 6%씩 고갈될 것이라고 한다. 또한 지난 30년 동안 지구 자연자원의 3분의 1이 고갈되고 있으며, 지금 왕성한 소비력을 보이는 중국과 인도를 비롯한 나라들의 경제가 더 발전된다면 자연자원의 고갈 속도는 가속화되어, 인류의 삶은 큰 위기를 맞을 것이다(제임스 마틴, 2009).

이와 더불어 인구증가도 인류가 함께 대처하고 극복해야 하는 또 다른 문제이다. 1950년에서 2000년까지 의료 전문가들이 몇 가지 치명적이고 전염성이 강한 질병의 치유법을 찾아내면서 인구 증가 추세는 가속화되었다. 이러한 인구 증가 추세는 1960년에 30억 명에서 2005년에 65억 명으로 급증하게 되었고, 2050년경에는 90억 명까지 치솟을 전망이다.[24] 물론 우리나라는 지금 많은 가임기 여성들이 자녀출산을 꺼리는 사회적 풍토 탓에 미래사회의 인구감소 문제로 심각한 골머리를 앓고 있지만, 우리나라도 세계인구 증가, 특히 개발도상국들에서 발생하는 문제들에서 자유로울 수 없다. 그 이유는 디지털 통신 기술의 발달로 생활 터전뿐만 아니라 정치, 경제적으로도 긴밀하게 연결된 지금의 세계는 이제 하나의 공동 운명체이기 때문이다. 그리고 이 같은 인구 증가가 계속 일어나고, 늘어난 인구의 소비계층들로 인해 지구 온난화와 같은 환경 문제가 가속화된다면, 지구는 늘어난 인간에 의해서 가해지는 스트레스로 점점 시들어갈 것이다. 따라서 세계적으로 출산율의 균형을 맞추고, 생태적 풍요와 자원의 지속가능한 사용을 위한 생활방식들을 함께 이루어 나아가야 하는데 이러한 세계적 문제의식에 대한 공감과 세계가 하나의 운명 공동체라는 인식을 바탕으로 지속적인 관심과 행동적인 실천이 일어나기 위해서는 지금부터라도 우리 아이들에게 글로벌 시민의식 교육을 시킬 필요가 있다.

마지막으로 지속가능한 사회를 만들기 위해 역량교육이 필요한 이유는 미래사회에서는 지금도 심각한 환경 문제가 더욱더 심각해질 것이기 때문이다. 우리가 지속 가능성(sustainability)에 대해 얘기할 때, 그것은 환경적 관심을 넘어, 사회적 정의, 국제적 정의, 정신과 육체의 웰빙, 그리고 사회, 경제, 문화적 변혁 등 다양한 분야에서의 지속성을 내포하고 있다. 그러나 이러한 모든 지속성의 문제들은 환경이 오염되고 파괴되어 인류가 삶의 터전을 상실한다면 소용없는 일이 되기 때문에, 환경문제에 대한 논의는 전 지구 사회의 지속 가능성 논의의 핵심이라고 할 수 있다. 이렇게 지구적 차원에서 논의되고 있는 환경 문제의 대표적 사례들은 오존층 파괴와 지구 온난화, 생물다양성 상실, 해양의 변화, 물 부족 현상, 사막화 등이 있다.

이 중에서도 최근 우리사회에서 환경오염의 심각성에 대한 경종을 새롭게 울리며 전 지구적 차원에서 문제해결을 위한 협력과 노력을 요구하는 사건이 있었다. 바로 2011년 3월 11일 일본에서 발생한 지진과 쓰나미로 인한 원전사고가 그것이며, 지금 당장, 한국, 일본, 중국을 비롯해 아시아 국가, 그리고 전 인류적으로 당면한 문제가 바로 원전사고로 인한 바닷물의 오염이다. 최근 일본 후쿠시마 제1 원자력 발전소 해안에서 태평양 쪽으로 643km까지 떨어진 곳에서도 방사능 물질이 검출됐으며, 이 같은 방사능 수치는 이전보다 거의 1,000배가량 높아진 것이라고 한다. 비록 이렇게 검출된 방사능 물질수치는 해양 생물이나 해산물을 섭취하는 사람에게 유해한 수준은 아니라는 발표가 있었지만, 전반적으로 방사능 오염의 피해 규모나 양태에 대해서 낙관할 수 없는 입장이다. 또한 원전에서 방사능 물질이 계속 유출되고 있는 상황이기 때문에 해양오염 위기가 점점 더 심화될 것이라는 게 전문가들의 의견이다.[25]

직접적인 피해당국인 일본을 떠나, 한국도 이런 원전사고의 최대 피해자임은 분명하다. 벌써부터 한국의 예민한 가정주부들은 식수를 사서 마시고, 해산물을 피하고 있으며, 또한 정부 당국에 일본 수입품 방사능 검열 강화를 비롯한 다양한 대책들을 촉구하고 있다. 이런 환경오염은 하나의 예일 뿐이다. 환경오염이 자연재해를 일으키고 자연재해가 환경오염을 일으키는 먹이사슬과도 같은 이 고리 속에서, 지속적으로 우리의 건강과 삶의 터전을 지키기 위해서는 전 지구적으로 환경을 보존하고자 하는

24) UN, World Population Prospects – The 2008 Revision: Highlights, 2009 (http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_highlights.pdf)

25) 출처: http://blog.naver.com/kkyumom/150132350780

시민의식, 그리고 문제 상황에서 나만 잘 먹고 잘 살면 된다는 식이 아니라 연합하여 공동의 문제를 슬기롭게 해결하고자 하는 적극적 참여의식이 가장 기본적으로 필요한 것이 아닌가 생각해 본다.

우리는 지금까지 21세기 핵심역량의 개념정의와 그 필요성에 대해서 살펴보았다. 그렇다면 다음으로 우리는 이러한 21세기 핵심 역량들이 개인의 성공과 사회의 지속성을 위해 필요한 능력들이라면, 과연 우리 아이들은 이런 역량들을 어디서, 어떻게 발전시킬 수 있는가? 라는 질문을 하지 않을 수 없다. 그리고 만약, 21세기 핵심역량들이 변화하는 미래사회 속에서, 모든 아이들이 기본적으로 갖추어야 할 필수적인 역량이라는데 공감을 한다면, 그 답은 당연히 학교가 될 것이다. 따라서 다음으로, 역량이 학교교육 안으로 들어와야 하는 당위성과 지금까지 역량교육이 이루어지지 못한 이유에 대해서 살펴보고자 한다. 먼저, 앞서 우리가 살펴본 기술·사회변화 이외에 역량이 학교교육 안으로 들어와야 하는 이유에 대해 살펴보자.

Ⅲ. 역량 중심 교육의 당위성

21세기 사회 속에서 우리 아이들이 의미 있고 행복한 삶을 살 수 있도록 하기 위해, 학교가 어떠한 역할을 해야 하는가에 대한 교육계의 새로운 자각과 함께 21세기 역량이라는 새로운 개념이 학교교육의 큰 화두로 떠올랐다. 종래의 지식의 이해와 습득에 초점을 두는 교육에 대한 비판으로써 일상생활 속에서 필요한 실제적 요구나 직업을 위한 경제적 요구를 위한 실천적 지식이나 기술을 가르칠 필요가 있다는 주장이 제기되면서, 학교에서 학생들에게 교육시켜야 할 의미 있는 것이란 무엇인가에 대한 논의가 계속되고 있다. 우리나라에서도 학교교육을 위한 역량에 대한 다양한 연구들이 이루어져 왔는데, 이광우 등(2009)은 3년간의 연구를 통해 10가지 핵심 역량을 선정하고 이것이 학교교육내로 반영되기 위한 교육과정 설계 방안을 제안했으며, 영국, 호주, 뉴질랜드, 캐나다 등도 우리보다 앞서 역량의 중요성에 주목하고, 학교 교육과정과 역량을 연계시키고자 노력해 왔다(홍원표 외, 2010). 그러나 이러한 많은 국 • 내외의 노력에도 불구하고, 혹자들은 역량교육이 전통적으로 유지해온 교과중심 교육을 위협하며, 교육을 경제논리로 이끌고, 외적으로 드러나는 행동의 결과에만 관심을 둘 위험이 있다고 학교교육 내에 역량이 들어오는 것을 반대하고 있다.

하지만, 앞서 우리가 살펴본 바와 같이, 변화하는 시대와 사회문제들 속에서 역량을 갖추는 것은 미래 모든 아이들에게 반드시 필요한 일이며, 그들의 삶의 웰빙 및 생존과 직결된 문제이다. 따라서 이러한 기초 역량들은 모든 아이들에게 차별 없이 교육되어야 하며, 이것이 가능한 공간은 학교이다. 여기서는 이러한 생각을 바탕으로 왜 학교에서 역량교육이 이루어져야 하는가에 대한 문제와, 역량중심 교육을 비판하는 목소리들을 함께 살펴봄으로써, 학교교육 내에서의 역량의 의미를 확인해 보고, 이후 역량중심 교육과정 논의의 초석을 다지려 한다. 먼저 역량의 개념이 학교교육 안으로 들어와야 하는 이유에 대해서 살펴보자.

첫째. 역량중심 교육은 현재 위기의 학교교육의 대안이 될 수 있다.

21세기 역량이 학교교육 안으로 들어와야 하는 첫째 이유는, 역량 중심 교육이 현재의 학교교육에 대한 새로운 방향성과 운영원리를 구체화하는데 기여할 수 있을 것이기 때문이다. 요즈음 우리는 학교교육, 공교육이 위기에 처해 있다고 얘기한다. 이런 학교교육의 위기는 전 세계적인 현상이며, 하루아침에 생겨난 것이 아니라 오래되고 고질적인 인류 전체의 문제이다. 학교교육의 위기가 공론화되기 시작한 것은 1983년 미국의 'A Nation at Risk' 보고서를 통해서인데, 미국은 이 보고서를 통해서 미국 학교교육 문제의 실상을 고발하고 처음으로 '학교 실패(school failure)'담론을 가져왔으며 학생들의 성적부진, 잦은 결석, 유급, 퇴학 등의 문제에 관심을 기울였다. 미국뿐만 아니라, 유럽의 경우도, 1998년 열린 '학교실패에 관한 유럽 심포지엄'에서 영국, 이태리, 오스트리아, 네덜란드, 룩셈부르크, 스웨덴 등은 학교실패에 대해서 논의하면서, "학교가 자신이 살아가야 할 사회에 잘 통합될 수 있도록 훈련받고자 원하는 학생의 기대와 요구를 만족시키지 못하는 경우"를 통칭해 학교실패라 하였다(강현정, 2006).

우리나라에서도 앞서 언급한 것처럼 중도탈락 학생들이 해마다 증가하고, 교권이 땅에 떨어지고, 학교폭력을 비롯한 수많은 문제들로 인해 학교교육이 위기 상황에 봉착해 있다. 그렇다면 이런 위기의 학교교육은 사라져야 하는가? 여기에 대해서는 여전히 많은 의문점들이 있다. 그리고 학교교육제도가 '평등의 추구를 통한 인간 권리의 실현'이라는 큰 목적성을 가지고 있는 한 학교교육은 그리 쉽사리 사라지지 않을 것이라는 게 대다수의 전망이다(안영신, 2003). 그렇다면 지금의 학교교육의 위기를 극복하기 위한 대안은 없는가? 많은 사람들은 역량중심의 교육이 지금 위기에 처한 학교교육의 대안이 될 수 있다고 생각하는데, 이는 다음의 두 가지 이유에서 그러하다.

우선, 역량중심 교육은 새로운 세대의 아이들에게 맞는 새로운 교수법을 제시할 수 있다는 것이 하나의 이유이다. 학교 교육위기에 다양한 원인들이 존재하겠지만, 가장 큰 원인은 바로 우리가 앞서 살펴본 바와 같이 지금의 아이들이 교사나 학부모의 세대와는 생각하고 정보를 처리하는 사고방식 자체가 다르다는 것에 있다. 이런 아이들은 부모와는 다른 학습 환경과 학습방법을 요구하는데, 다음은 미

국에서 1,000명 이상의 학생들을 인터뷰한 내용을 바탕으로 학생들이 학교로부터 원하는 것들을 나열한 것이다(Prensky, 2010).

- 학생들은 강의식 수업을 원하지 않는다.
- 학생들은 존중받고, 신뢰받으며 그들의 의견이 가치 있게 여겨지길 원한다.
- 학생들은 그들의 관심과 흥미를 개발하길 원한다.
- 학생들은 도구(디지털 도구)를 사용하여 창의적인 일을 하는 시간을 원한다.
- 학생들은 그들의 친구들과 그룹으로 일하며 프로젝트를 하길 원한다.
- 학생들은 자신의 학습을 스스로 결정하고 컨트롤하길 원한다.
- 학생들은 교실 안팎에서 자신들의 또래 집단과 의견을 교환하고 상호작용하길 원한다.
- 학생들은 그들의 삶과 단지 관련이 있는 것이 아니라, 바로 현실에 적용 가능한 실제적인 것을 배우길 원한다.

이처럼, 디지털 세대의 아이들이 학교 교육에 기대하는 것은 지금의 학교 교육의 모습과 전혀 다르다. 이런 아이들에게는 지금의 강의식, 주입식 수업은 지루하기만한 것이며, 새로운 교수법과 학습 환경이 필요하다. 역량을 학교교육 안으로 도입하는 일은 특별히, 교수법의 변화와 긴밀히 관련되어 나타나는데(Prensky, 2010), 역량중심 교육은 지금의 교수법을 변화시켜 변화한 아이들에게 맞는 새로운 교수법과 거기에 부합하는 교육환경을 통해 수업의 혁명을 불러일으킬 수 있다. 역량 중심의 학교교육은 다음과 같이 교수법의 전환을 가져올 것이다. 첫째, 역량중심교육은 강의식 정보전달의 교수법에서 발견학습 중심[26]으로 교수법을 변화시킬 것이며, 둘째, 다양한 정보 매체들의 사용을 통해 단순한 텍스트 기반을 넘어 감각적인 정보전달의 방식이 될 것이다. 그리고 셋째, 팀으로 협력하여 학습하는 것을 기반으로 하며, 즉각적인 상호작용과 피드백을 받을 수 있는 수업환경을 조성할 것이다. 이는 위에서 학생들이 원하는 학습의 방식과 상당히 일치하며, 기존의 암기식, 시험 준비식 교수법의 대안으로 새로운 교수법의 전환을 가져올 수 있다.

이와 더불어 역량중심 교육이 지금의 교육위기의 대안이 될 수 있는 또 다른 이유는, 유럽의 학교들이 아이들의 현실의 필요와 욕구를 충족시키지 못하는 것을 학교 실패의 원인으로 본 것처럼, 지금의 아이들은 삶과 분리된 학습을 통해 배움의 충분한 동기와 목적을 상실한 상태인데, 역량중심 교육은 이렇게 삶과 배움 사이의 괴리를 겪고 있는 아이들에게 학습의 동기를 심어줄 수 있다. 2008년 World Health Organization 보고서에 따르면, 아이들이 충분한 학습의 동기를 가지고 수업에 참여하는 것은 '사회적 발전과, 건강과 웰빙'을 위해 매우 중요한 것이라고 보았다. 왜냐하면 제한된 참여는 인간 능력을 박탈한다고 보았기 때문이다(Commission on Social Determinants of Health, 2008, p.18). 이처럼, 아이들이 학습에 깊이 참여하는 것은 너무나 중요한 일인데, 역량중심 교육은 "왜 우리가 이걸 배워야 하는 거죠?"라고 묻는 학생들에게 어느 정도 답을 제공하며, 아이들의 적극적인 참여를 이끌 수 있다. 이것은, 역량중심 교육이 삶의 현실적인 문제를 다루며, 다가올 미래사회에서 학생 개인의 삶의 질과 사회의 지속성과 관련되어 '무엇을 할 수 있는가?' 라는 실천적 지식을 다루기 때문이며, 이는 앞서 1,000명의 미국 학생들의 설문 조사에서도 알 수 있듯이 현실에 적용 가능한 실제적인 것들을 배우길 원하는 아이들의 욕구와도 일맥상통한다.

둘째. 역량을 기르기 위해 필요한 조건을 만족시키는 공간은 학교밖에 없다.

역량이 학교교육 안으로 들어와야 하는 또 다른 이유는 역량을 기르기 위해서는 많은 시간과 노력, 전문가의 도움 그리고 다양한 조건의 환경들이 필요한데, 이것을 만족시키는 공간이 학교라는데 있다. 앞서 살펴본 것처럼 21세기 역량은 변화하는 미래사회에 모든 아이들이 갖추어야 할 필수적인 능력이지만, 이것은 쉽게 얻어지는 것이 아니다. 특히 역량을 기르기 위해서는 많은 시간이 소요된다. Alexander(2006)에 의하면 문제해결능력을 기르는데 평균 5-10년 이상이 소요되며 시간으로 따지면 10,000 시간 이상의 훈련이 필요하다고 하였다. 그러니 대부분의 시간을 학교에서 보내는 아이들에게 역량교육의 장소는 학교가 될 수밖에 없는 것이다. 또한 전문가들에 의하면 문제해결능력을 위해서는 1) 높은 수준의 사전 지식, 2) 지식을 구성하는 능력, 3) 문제해결에 대한 이전의 다양한 경험, 4) 종합적인 모니터 능력이 필요하다고 하였는데, 이를 위해서는 깊이 있고, 광범위한 전문적 지식을 가진 전문가의 도움이 절대적으로 필요하다고 한다. 그런데 역량이 학교에서 교육된다면, 교사들이 이러한 역할을 감당할 수 있을 것이다. 특히, 교사들이 서로 협력하여 자신들의 전문성을 개발해나간다면, 아이들이 역량을 개발해 나감에 있어서 좋은 안내자가 될 것이다.

또한 문제해결력과 같은 고등사고능력, 인지능력은 유전적으로 타고나기보다는 가정의 사회화 작용이나 학교생활에서 길러지며, 의사소통능력이나 협업능력과 같은 정의적 역량들 역시 가정에서의 성장과 학교생활에서 대인관계를 통해서 발달한다고 하였다(Heckman, Sixtud, and Urzula, 2006). 그러나 핵가족화와 맞벌이 부부의 증가, 그리고 가정의 붕괴들로 인해 가정의 교육적 기능이 약화된 현대사회에서는 그 어느 때보다도 학교의 역할이 중요해지고 있다. 또래 집단으로 형성되어 있는 학교에서는 협업능력이나 의사소통능력 등의 역량을 개발할 수 있는 좋은 환경이 마련되어 있으며, 고등사고능력이나, 협업능력, 의사소통능력 등의 다양한 인지적, 정의적 역량들이 더욱더 중요해진 지금, 학

26) 학생 스스로 어떤 사실로부터 원리를 발견하도록 안내하는 학습 방법이다. 따라서 사실에 대한 지식이 아니라 사실들 간에 내재되어 있는 원리를 발견하는 것이 발견 학습의 핵심이다. 브루너(J. Bruner)는 학생들이 정보의 구조를 파악하기 위해서는 능동적이어야 한다고 전제하고, 교사의 설명을 그대로 수용하기보다는 스스로 핵심적 원리를 파악해야 한다고 보았다. 그는 교사가 학생들에게 문제 상황을 제시하여 학생들로 하여금 의문을 제기하고 탐구하며 실험할 수 있도록 자극을 줄 것을 요구하였다. 이를 위해 교사는 실례들을 제시하고 학생들이 이 예들의 상호관계, 주제의 구조를 발견하도록 해야 한다. 하지만 학교 교육에서 완전한 발견 학습은 활동이나 수업 내용의 관리 측면에서 현실적 제한이 있기 때문에 종종 '발견 유도(guided discovery)'가 더욱 효과적일 수 있다. 발견 유도에서 교사는 일정한 방향을 제시하는 질문이나 자료를 제공하고 학생들이 이를 관찰하고 가설을 세워 해답을 검증할 수 있도록 격려한다. 출처; 특수교육학 용어사전(2009). 국립특수교육원.

교는 학생들이 이러한 역량을 체계적으로 개발하고 갖출 수 있도록 지원할 수 있는 유일한 장소이다.

셋째. 역량의 격차는 미래사회 우리 아이들의 사회, 경제, 문화적 격차로 이어지는데 이러한 격차는 학교교육을 통해 줄일 수 있다.

마지막으로 역량이 학교교육 안으로 들어와야 하는 이유는 역량의 격차가 미래사회의 우리 아이들의 사회, 경제, 문화의 격차로 이어진다는데 있다. 역량은 미래사회의 모든 아이들에게 필요한 것이므로 평등하게 가르쳐야 하고 이로 인해 발생할 격차를 줄여야 하는데, '평등을 통한 인간권리의 추구'를 지향하는 학교는 역량교육을 통해 이 문제에 답을 줄 수 있을 것이다.

우리나라는 1997년 IMF 외환위기를 기점으로 대량실업과 중산층의 붕괴가 현실화되면서 계층 소득분포의 불균형 정도를 나타내는 국가지니계수의 비율이 상당히 높아졌다. 1994년 0.298 이었던 지니계수가 2008년, 2009년에는 0.325에서 0.345로 급격한 상승을 보였다(남인숙, 2011). 그런데 이와 더불어 우리나라는 극심해지는 경제 양극화 현상과 함께 교육 양극화 문제도 주요한 이슈로 대두되고 있다. Attewell(2010)에 의하면 한정된 공교육 재화에 대한 접근은 학부모들이 사교육에 접근하게 만들었고 세계적인 글로벌 경제의 성장은 많은 가정들이 사교육 서비스를 구가할 수 있게 만들었다고 한다. 그 결과 사립학교, 방과 후 학교(한국의 경우 학원), 그리고 개인교습 등의 다양한 사교육을 통해 자녀교육의 질을 높이고자 하는 것이 전 세계적인 추세라고 한다. 우리나라도 예외는 아닌데, 특히 교육열이 높은 한국 사회에서는 소득격차에 따른 교육격차가 심각하게 나타나고 있고, 이것이 또다시 계급을 재생산하는 도구로 사용되어지고 있다. 특히, 2008년 교육과학기술부의 통계자료에 따르면, 소득상위 10% 가구는 하위10% 가구보다 9배 높은 사교육비를 지불하고 월 소득 700만 원 이상 가구의 자녀가 사교육을 받는 시간은 월 소득 100만 원 이하 가구 자녀보다 3.3배 더 높게 나타났다. 또한, 교육 불평등에서 중요한 역할을 하는 소득격차는 곧 부모의 사회적 자본, 문화적 자본 등을 포함한다고 할 수 있는데, 부모의 학력이 높고 경제적으로 풍족한 가정일수록 그들의 자녀를 위해 전략적으로 우수한 교육의 기회를 찾는다고 하니 부모의 사회, 경제, 문화적 지위에 의해서 자녀들 간의 교육격차가 상당히 벌어짐을 알 수 있다(Haveman and Wilsom, 2007).

문제는 이 같은 교육격차는 다양한 문제를 일으키며, 사회통합을 저해하고 있다는 것에 있다. 그리고 21세기 역량 역시 이것이 만약 학교 밖에서 길러져야 하고 학습되어져야 하는 것이라면, 부모의 소득수준에 따라 미래 아이들의 삶에서의 엄청난 격차를 야기하는 원인으로 작용할 확률이 높다.

사실, 이 같은 역량의 격차가 현실의 교육격차에 영향을 주는 예는 지금도 쉽게 찾아볼 수 있다. 특히, 역량 격차와 관련하여 가장 눈에 쉽게 드러나는 부분이 바로 디지털 리터러시 격차인데, 최근 경향신문[27]의 한 기사를 보면 미국이 디지털 격차를 줄이기 위해 IT 기기 보급 확대에 몰두해오던 중 예상치 못한 부작용을 만났다고 한다. 그것은 바로 '시간 낭비의 격차'라는 복병이었다. 뉴욕타임스는 디지털 시대 불평등 문제가 정보 소유계층과 비소유계층 간 '디지털 격차'에서 '시간 낭비의 격차'로 변하고 있다고 보도했다. '시간 낭비의 격차'라는 것에 대해 좀 더 자세히 얘기하면, 최근 미국 보건연구단체 카이저가족재단은 지난 2010년 보고서에서 부모의 최종학력이 고졸 이하인 가정의 자녀들이 대졸 이상 부모의 자녀들에 비해 디지털 기기와 함께 보내는 시간이 하루 평균 90 분 이상 많다고 발표하였다. 고졸 이하 부모 자녀들은 매일 11시간 30분, 대졸 이상 부모의 자녀들은 매일 10시간을 디지털 기기 앞에서 시간을 보낸다고 한다. 이 같은 조사 결과는 이전에는 부모의 학력이나 경제적 수준에 의해 아이들이 디지털 기기를 접하는 기회 자체에서 격차가 발생했다면, 이제는 디지털 기기의 가격이 낮아지고 정부의 적극적인 노력의 결과 많은 아이들이 평등하게 디지털 기기에 접근하고 사용하나, 사용하는 목적과 방법 그리고 용도에서 격차가 발생하게 되었다는 것을 보여준다. 즉, 부모가 자녀의 디지털 기기 사용을 통제할 역량이 있는가에 따라, 또 올바른 디지털 기기 사용의 목적과 필요성을 교육시킬 수 있는가에 따라 아이들이 디지털 기기를 통해 학습을 할 수도 있고, 단순 게임이나 인터넷 서핑으로 시간을 낭비할 수도 있다는 얘기다.

이 같은 역량 격차의 문제를 해결하기 위해서는 보편적 교육의 장인 학교의 역할이 중요해진다. 학교는 모든 사람이 균등하게 교육의 기회를 제공받을 수 있는 곳이기 때문이다. 사교육의 열풍을 어찌할 수 없다 치더라도, 미래사회에서 우리가 기본적인 역량이라고 말하는 21세기 핵심역량들이 만약 학교에서 공평하게 교육될 기회가 주어지지 않는다면, 미래사회에서 우리 아이들의 삶의 교육격차는 더욱더 심각해질 것이고, 우리사회의 양극화 현상은 더욱더 극단으로 치달을 것이며, 그로 인한 계급의 재생산, 그리고 사회통합의 문제들은 우리사회의 가장 큰 고질병으로 자리 잡을 것이다. 따라서 미래사회에 우리 아이들에게 기본적으로 필요한 핵심역량들은 사회의 불평등 문제나 양극화 문제들을 해결하기 위해서라도 학교에서 교육되어야 한다.

■ 역량 중심 교육에 대한 우려

그러나 이러한 필요성과 당위성에도 불구하고, 역량교육에 대한 비판의 목소리들도 들려오고 있는 것이 사실이다. 특히 영국의 사회학자 Young(2010)은 최근 그의 글에서 지금의 역량중심교육이 학생들의 경험을 토대로 지엽적이고 실용적인 지식만을 강조한다고 비판하였다. 그는 교육의 목적, 학교

27) 배문규. "디지털 시대 불평등 '시간낭비의 격차'로 변했다". 『경향신문』 2012.05.31.

의 목적 자체가 추상적이고 개념화된 지식의 전수와 학생들의 지적 발달에 있다고 보고, 지적인 발달은 내용(conbtent)나 기술(skills)이 아니라 개념기반(concept)에 있다고 보았다. 따라서 그는 이론적 개념을 일상생활개념으로 대체하는 것을 비판하며, 실용주의와 도구주의로 전락해가는 영국의 역량 중심 교육에 대해 경계심을 표했다. 또한 21세기 역량이 지나치게 학교교육을 직업화하고, 인적 자본주의적 관점에서 아이들을 바라보고 준비시키고 있다는 비난의 목소리도 있다. Hargreaves(2009)도 인적자본론의 관점으로 역량이 치우치는 것을 경계하며, 미래사회의 직업구조 속에서 추구될 노동력이 모두 동일하지는 않다는 입장을 내비췄으며, 미국의 유명한 프로그램 The Apprentice의 Brown과 Lauder(2001)도 지식기반 경제가 모두 핀란드처럼 고급 기술과 높은 연봉구조를 기반으로 하지 않는다고 하며, 역량이 모든 아이들에게 필요한 것인가라는 의문을 제기하였다.

우리는 이와 같은 비판을 겸허히 받아들이고, 이들이 지적한 역량 교육의 문제들을 좀 더 심도 있게 고민하고 생각해볼 필요가 있다. 그러나 또 한편으론 역량중심 교육이 가지고 있는 오해에 대해서도 분명하게 해명할 필요성이 있는데, 학교교육에서 역량 중심적 접근은 역량을 학교교육에 대한 사고의 중심에 두자는 뜻이지 Young이 우려하는 교과를 특정 역량으로 대체하자는 주장은 아니다(소경희, 2006). 물론, 역량 중심적 접근이 학교교육 내에서 강화될 미래사회에서는 교수법과 교육내용의 경계가 흐려질 수 있겠지만, 분명한 것은 앞서도 언급하였듯이 21세기 역량이라는 것이 교과지식, 기본 개념적 지식을 바탕으로 구현될 수 있는 것들이기 때문에 학교 내에서 교과지식을 배제하고 역량을 들여온다는 식의 이분법적 사고는 버려야 한다. 따라서 역량 중심의 학교 교육은 오히려 기존의 교과지식 과잉과 시험과잉에 둘러싸여 학교 교육이 놓치고 있는 많은 부분을 보완해주며, 학교교육에 대한 관심과 흥미, 공부의 목적자체를 상실한 21세기 디지털 제너레이션들을 불러 모으는 역할을 하게 될 것이다. 또한, Hargreaves의 우려와 달리, 현재의 많은 연구 기관들은 역량의 개념을 미래사회의 직무수행능력과 관련된 논의에 국한시켜 얘기하지 않고 오히려 삶의 광범위한 영역과 관련해서 논의하고 있으며, 모든 아이들이 길러야 하는 보편적 능력으로써 교육에 접목시키려는 노력들이 이루어지고 있다.

따라서 우리는 역량에 대한 비판을 겸허히 수용하되, 오해에서 비롯된 잘못된 비판들은 바로잡을 필요가 있으며, 이러한 노력을 통해 학교교육 내에서의 역량이 가지는 의의를 더 견고히 하고, 기존의 교과과정과의 접목을 통해 의미 있는 역량 중심 교육을 이루어 나아가야 한다. 이제 좀 더 구체적으로 역량을 학교교육과정 내에 녹여내는 방법에 대해서 알아볼 것인데, 그 전에 먼저 그렇다면 이렇게 중요하다고 여겨지는 역량교육이 왜 지금까지 학교교육에서 이루어지지 못했는지에 대해 얘기해 보려 한다. 다음의 논의를 따라가 보자.

Ⅳ. 왜 21세기 역량이 강조되지 못하고 있는가?

이제까지 우리는 21세기 역량이 학교 교육 내에서 교육되어야 하는 이유에 대해 살펴보았다. 그렇다면 다음으로 이어질 질문은 이런 21세기 역량을 교육과정에 어떻게 담을 것인가 하는 것인데, 우리는 그 논의에 앞서 그렇다면 이렇게 중요하다고 여겨지는 21세기 역량이 왜 지금의 우리의 학교 교육 내에서 더 강조되지 못하고 학교는 여전히 교과중심, 입시중심으로 흘러가고 있는가에 대해서 얘기해 보려한다. 그 이유를 거시적 측면과 미시적 측면으로 살펴보았다.

우선, 거시적 측면에서 21세기 역량이 강조되고 있지 못하는 이유는 학교에서 무엇을, 어떻게 가르치고 배울 것인지에 대한 교육 이해당사자들 간의 합의의 부재에 있다. 이는 정치인, 교육행정가, 교사, 학부모, 학생 모두가 자신들의 이익에 따라 학교에서 배워야 할 내용과 그것을 가르치는 방법에 대한 생각들이 다름을 의미한다. 예를 들면, 정치인들은 가난, 국가안보, 세계 경제에서의 경쟁력 등과 같은 문제들에 대한 교육적 해결책을 제시하려 한다. 그와 동시의 학교의 실패를 강하게 비난하면서 학교를 사회, 문화적 문제에 대한 편리한 희생양으로 만들고 자신들의 책임을 떠넘기고 있다(Purple, 2009). 이런 정치인들에게 있어서 진정한 학교 교육이 무엇이 되어야 하는지는 중요하지 않다. 단지, 세계지식경제에서 국가가 경쟁할 수 있도록 인력을 양성하기 위한 교육적 정책을 추진하기 위해 힘쓴다.

그리고 교육 행정가들을 학교 재정에 대해 이야기하며, 학생들이 직면한 가난과 복지 조건에 대해 얘기한다. 학생들의 경제적 차이가 학업격차로 연결되는 문제에 대해 강조하지만, 실상 미래사회에 무엇이 아이들의 삶의 격차를 유발하게 할지에 대한 깊이 있는 인식은 없다. 이와 더불어, 학부모들은 자신의 자녀들의 성공적인 삶에 초점이 맞춰져 있다. 인성 및 전인적 발달을 위해 더 좋은 교육이 무엇인지 알고 있지만, 현실을 직시하고 자신들의 자녀의 시험 성적 올리기에만 급급하다. 즉, 많은 부모들은 자녀들이 미래에 풍족한 삶을 살 수 있도록 준비시켜야 하는 책임과 지금 현재 아이들이 학창시절을 의미 있게 보내게 해주어야 한다는 책임의 모순 속에서 무력감을 느끼는 비극적인 상황에 놓여있는 것이다. 어쨌든 학부모들은 교육전체의 문제를 고민하기보다는 자신들의 자녀교육에 집중하는 경향이 강하게 나타난다. 교사들을 어떠한가? 정치인들이 학교가 무너지고 있다는 말을 하지만, 교사들은 이에 동의하지 않는다. 그들은 오히려 국가의 잘못된 교육정책들에 대해서 강하게 비난한다. 또한 교사들 역시도 자신의 권익을 위해 노조를 만들고, 보다 나은 근무환경과 보수를 제공받기 위해 노력한다. 마지막으로 교육의 직접적 당사자인 학생들은 오히려 이런 모든 교육의 문제들에 대해서 무지하다(Spring, 2011). 학생들이 교육문제에 대해서 관심이 없거나 무지하다는 것을 입증할

통계자료를 제시할 수는 없지만, 본 저자가 최근 6개월간 다양한 학생들을 만나며 청소년 방담 인터뷰[28]를 하면서 느낀 것은, 아이들은 그저 부모에 의해, 학교에 의해 교육되는 수동적 존재로서, 교육현실에 대한 인식이나 자신들이 원하는 교육에 대한 상을 제대로 갖추고 있지 않다는 것이었다.

이처럼, 교육을 둘러싼 이해 당사자들은 교육을 통해서 얻고자 하는 것들이 다르고, 교육을 바라보는 시각들이 다르다. 그리고 이는 올바른 교육, 아이들의 삶에 필요한 교육에 대한 합의된 방향성의 상실을 의미하며, 아무리 우리가 21세기 역량에 대해서 강조를 하더라도 이것이 지금의 교육과정에서 구체적으로 실현되기는 어려운 일이라는 것을 보여준다.

이 같은 교육의 정치학적인 거시적 관점과 더불어 미시적 관점에서도 21세기 역량이 학교교육에서 강조되지 못하고 있는 이유를 다음과 같이 세 가지로 얘기할 수 있다.

첫째, 이미 교육과정이 범람하고 있다. 21세기 핵심 역량을 위해서 교육과정을 정비해야 하는 큰 숙제가 있다. 21세기 역량이 더 나은 교육적 방법론을 제시하고 있으니 역량으로 교육과정을 대체하자는 것은 아니다. 앞서도 언급 했듯이, 이런 논조는 이분법적 사고로서 학교교육 발전을 저해한다. 하지만, 우리가 분명히 짚고 넘어갈 것은 지금의 교육과정은 지나치게 많은 내용을 담으려 하고, 학생도 교사도 그 내용을 감당하기에 벅차하고 있다는 것이다. 많은 것을 아는 것보다, 하나라도 깊이 알고, 학문에 대한 관심을 유발하는 것이 필요하지 않을까? 교육과정을 정비하고 21세기 역량 교육을 접목하는 문제는 차후 더 심도 있게 논의되어질 것이므로 여기까지만 언급하겠다.

둘째, 교육과정의 문제를 넘어, 21세기 학습과 교수가 이루어질 수 있는 전반적인 여건이 조성되어 있지 않으며, 그 중 가장 큰 문제는 시험이다. 평가 자체가 학생들의 단순 지식과 암기를 측정하는 방식이며, 수학능력시험과 같이 고부담 시험으로 학생과 학부모의 인생을 좌지우지하고 있는 상황에서 역량중심 접근은 현실을 외면한 이상적인 교육이 되는 것이다. 평가의 문제에 대한 개선이 없이는 역량 중심 교육을 논의할 수 없다.

셋째, 21세기 역량을 가르칠 교사, 교장 및 정책가, 행정가들의 전문성 부족이 또 다른 이유이다. 교육자들에게 21세기 역량의 개념과 그것의 교수법 및 전략을 얘기하는 것은 부차적인 것일 수도 있다. 가장 핵심적인 도전은 교사, 교장, 교육 정책가, 행정가들이 과거 산업시대의 교육적 작동 원리, 예를 들면 45분씩 짜여진 시간표, 학생들이 책상을 정렬하고 앉아서 교사의 강의를 듣고, 받아쓰고 하는 식의 것들을 삭제하는 것이다. 그리고 여기에는 지적, 경제적, 사회적 차원의 지원들이 필수적으로 필요하며, 이러한 노력 안에서 교육관계자들 역시 새로운 시대의 흐름과 학습자의 변화를 알고, 변화한 교수자의 역할에 대한 깊은 깨달음을 바탕으로 변화 발전해야 한다(Dede, 2010).

28) http://21erick.org/bbs/board.php?bo_table=07_4

우리는, 이제까지 21세기 역량의 필요성과 왜 21세기 역량이 학교 내에서 교육되어야 하는지에 대해서 살펴보았다. 그리고 이를 통해 우리는 역량이 미래사회에서 성공적인 삶을 영위하기 위한 필수조건이며, 역량의 숙달(proficiency)은 다가오는 시대의 새로운 시민권리 중의 하나라는 사실을 확인할 수 있었다. 그러나 변화하는 세상 속의 새로운 시민권리가 교육의 현실 속에서 학습되지 못하고 있는 것이 우리의 현실이다. 세계는 지금 산업화를 벗어나 정보기반 네트워크화된 세상으로 나아가고 있음에도 학교는 여전히 산업시대의 모습 그대로인 것이다. 읽고, 쓰고, 계산하는 등의 기초 문해력을 요구하는 산업시대의 전유물들이 새로운 시대의 변화 속에 교육을 무력화시키고, 학생들의 학업 성취의욕을 저하시키고 있다. 우리는 이제, 이러한 현실에 대한 자각과 역량의 필요성에 대한 자각을 가지고 새로운 시대에 걸맞은 새로운 교육의 방향을 모색해야 한다. 만약, 독자들이 변화하는 시대와 역량 교육의 필요성에 대해서 공감하였다면, 이제 21세기 역량을 교육과정에 담아서 실제로 교육하는 문제, 교사들의 전문성을 신장하는 문제, 그리고 이것을 평가하는 문제가 남았다. 하나하나 쉽지 않은 문제들이지만, 독자들은 크게 한번 심호흡을 하고 교육과정의 문제, 교수법의 문제, 그리고 평가의 문제에 이르는 미래학교의 모습을 함께 따라가 보자(역량의 교수법과 평가 부분은 향후 챕터 3과 4에서 논의될 것이다.).

3절 역량중심 교육과정으로



생각해봅시다!

- 새로운 학습내용에 따른 새로운 교육과정은 어떤 모습이어야 하는가?
- 역량중심 교육과정의 현장 적용사례에는 어떠한 것들이 있는가?
- 역량중심 교육과정으로 나아가기 위해서는 어떠한 노력이 필요한가?

교육과정을 형성하고 있는 틀은 무엇인가? 라는 질문에 오랜 세월동안 '교과'는 그 해답이 되어 왔다. 이러한 교과 중심 교육과정은 19세기 후반 미국에서 출발하였는데, 하버드대학의 총장이자 미국 중등교육을 위한 10인 위원회 의장이었던 Eliot은 영어, 수학, 과학, 역사, 외국어 등 고등학교에서 배워야 하는 내용을 교과중심으로 제안하였으며, 이는 현재 미국뿐만 아니라 많은 나라들의 교육과정 원형이 되고 있다(Rogers, 1997). 이렇게 학교에서 가르쳐야 할 지식의 내용을 교과 중심으로 설계하는 방식은 많은 교육개혁의 노력 속에서도 흔들리지 않고 그 명맥을 현재까지 유지해오고 있으며, 우리나라도 '교과'가 학교 교육과정의 핵심을 차지하고 있다(소경희, 2006).

그러나 21세기 들어, 사회가 급변하고 아이들의 삶과 학습을 둘러싼 생태계가 변화하면서, 교과중심 학교교육과정이 새로운 시대, 변화하는 아이들에게 필요한 의미 있는 교육, 또는 유일한 교육과정의 틀인지에 대한 의문이 제기되기 시작했다. 지금의 교과 중심 교육과정은 단순히 너무 많은 내용을 비체계적으로 가르치는 경향이 강하며, 교과와 교과와의 관계, 학년과 학년과의 개연성이 너무 부족하고, 이로 인해 우리 아이들이 삶 전체를 관망할 수 있는 안목을 기르거나 실질적인 삶의 문제에 부딪쳤을 때 문제를 해결하는데 어려움을 겪게 하고 있다는 비판이 계속적으로 일어나고 있는 것이다(McTighe & Sief, 2010).

이에 Pring(1995)은 교과의 중요성을 인정하면서도 학생들에게는 교과를 통한 '명제적 지식(know-ing that)'이상의 것이 있어야 하며 이는 명제적 지식을 개인적으로 의미 있게 만드는 '실천적, 방법적 지식(practical know-how)'이라고 보았다. 다시 말해, 내용지식만이 아닌, 방법론적 지식과 기능, 능력이 요구되는 것이며, 미래사회에 우리 아이들에게 진정으로 필요한 교육의 내용과, 학교에서 가르쳐야 하는 지식의 변화를 의미하는 것이다. 이는 또한 지식기반 사회로의 변화와 맞물려, 특정한 분야에 대한 내용지식을 넘어, 정보사회 속에서 접하게 되는 막대한 양의 지식을 처리, 활용하고 이를 토대로 새로운 지식을 생성하는 능력을 요구하는 것과 관련이 있다. 즉 지식기반사회라는 사회적 실제와 맞물려 우리는 학교에서 단순히 교과 중심의 '명제적 지식' 습득을 넘어, 새로운 내용과 이에 따른 새로운 교육과정의 설계가 필요해진 것이다.

이러한 새로운 교육과정 설계의 필요성 속에서, 또다시 Pring(1995)은 우리가 수세기 동안 사용하여 온 '교과'가 학습을 조직하는 유일한 틀은 아니라고 주장한다. 그는 학습을 조직하는 틀로써 범교과 과정적 내용(dimension), 기능(skill), 주제(theme)를 중심으로 한 틀이나, 역량(competence)을 기반으로 한 틀도 가능하다고 주장하고 있다(소경희, 2006 재인용). 우리는 이러한 Pring의 주장을 받아들여, 이 중에서도 미래사회의 우리 아이들에게 필요한 역량을 중심으로 교육과정을 재구성하는 것에 대해 논의해 보고자 한다.

■ 역량 중심 교육과정의 추세

기존 교과중심 교육과정에 대한 비판과 새로운 미래사회의 도래로 인해, 핵심역량을 중심으로 학교교육과정을 재구성하려는 움직임이 우리나라를 비롯해 세계적으로 활발히 일어나고 있다. 이는 최근 국제학업성취도평가(PISA)가 새로운 평가의 지표를 드러내면서 그 움직임에 박차를 가하고 있는데, PISA는 2015년부터 '협업에 의한 문제해결능력'이란 소위 21세기 역량을 평가한다고 발표를 하였다(Jone, 2012)[29]. 이에 따라 우리나라도 기존의 교육, 입시 시스템으로는 향후 우리 아이들의 국가 경쟁력이 낮아질 수밖에 없다고 판단하고, 경쟁보다는 협동을, 그리고 창의적인 인재를 양성하는데 심혈을 기울이고 있으며, 2009년 개정 교육과정 개발단계에서는 역량의 중요성을 크게 강조하여, 교과지식에 대한 단순 암기를 넘어 창의력, 상상력 등과 같은 핵심 역량을 개발하는 것이 미래 교육과정의 일차적 역할이 되어야 한다는 것을 강조하고 있다(국가교육과학자문회의, 2009). 그러나 PISA 시험의 이러한 변화 이전에도 해외에서는 일찍이 역량의 개념에 주목하고, 역량을 교육과정의 새로운 틀로 보고자하는 움직임이 있었다. 예를 들면, 뉴질랜드는 2007년 발표한 국가 교육과정에서 핵심역량 개발을 학교 교육과정의 새로운 목표로 강조하고 있으며, 미국, 영국, 호주, 독일, 대만, 싱가포르, 프

29) PISA는 2015년 평가지표로 미래사회 핵심역량 4가지를 다음과 같이 설정하였다. 1) 비판적 사고력, 2) 협동적 문제해결력, 3) 과학의 사회적 책임, 4) 환경 감수성. 출처: John H.A.L. de Jong(2012). Framework for PISA 2015: What 15-year-olds should be able to do, 4th Annual Conference of Educational Research Center. PPT자료

랑스 등도 종류와 정도의 차이는 있지만, 교육과정 문서에서 핵심역량의 중요성을 언급하고 역량중심 교육의 현장 적용을 위해 노력하고 있다. 이처럼 시대적 변화에 따라 기존의 교육과정을 지배해오던 획일화된 교과 중심의 수업내용과 방법의 개선에 대한 요구들은 역량중심으로 학교교육과정이 나아가야할 새로운 방향성을 제시하고 있다.

그러나 우리나라를 비롯해 많은 나라들의 역량중심 교육과정에 대한 대부분의 논의들은 아직 담론 수준에 머물고 있으며, 어떻게 학교 현장에서 학교 교육과정을 통해 학생들에게 이러한 역량을 길러줄 수 있는가 하는 구체적인 상들은 미흡하다. 또한 역량중심 교육과정에 대한 논의들은 핵심역량에 대한 이론적 고찰의 측면과, 교육과정 문서들에 반영되는 수준에 그치고 있어 상당히 구체적으로 역량중심 교육과정을 논하기에는 한계점들이 있다. 다시 말하면, 이러한 담론 수준의 논의들은 역량기반 교육과정을 어떻게 학교 현장에 적용할 수 있는지에 대한 구체적인 모습을 제안하지 못하고 있으며 전통적인 교육과정과의 명확한 차이점을 보여주기에는 한계를 지닌다는 것이다.

따라서 본절은 단순히 담론 수준에서가 아니라 역량중심 교육과정을 설계하고 이를 학교 현장에 적용하고 있는 해외의 구체적인 사례들을 소개함으로써, 전통적인 교과교육과정과 역량중심 교육과정의 명확한 차이점을 보여주고, 우리나라가 미래사회를 대비해 역량중심 교육과정을 어떻게 설계하고, 어떻게 현장에 실현시킬지에 대한 구체적인 제안점들을 제시하려 한다. 이를 위해 먼저 역량중심 교육과정이란 무엇이며 그와 관련된 어떠한 논의들이 현재 진행 중인지 살펴보자.

Ⅰ. 역량중심 교육과정이란 무엇이며, 그와 관련된 최근의 논의들

'2010 한국 청소년 핵심역량 진단 조사'(김기헌, 2011) 보고서에 따르면, 국제학업성취도 평가(PISA), 국제시민의식교육연구(ICCS) 등 국제 비교를 바탕으로 청소년 핵심역량 지수를 개발해 비교해본 결과 놀랍게도 한국 청소년들은 '지적 역량'에서 36개국 중 2위를 차지한 반면 공동체 일원으로 참여하여 사회적 협력을 하는지를 묻는 '사회적 상호작용 역량'에서는 35위를 차지했다. 이는 우리나라 청소년들이 교과중심의 명제적, 이론적 지식의 습득에만 지나치게 치우친 나머지 협력하고 상호작용하는 미래사회에 필요한 핵심역량의 개발은 아주 미흡하다는 것을 단적으로 드러내 보여주는 사례이며, 역량중심 교육과정의 필요성을 잘 보여주는 사례이다.

그렇다면 우리가 앞서도 계속해서 언급하여 왔던, '역량중심 교육과정'이란 도대체 무엇인가? 우리는 지금부터 역량중심 교육과정의 의미와 그와 관련된 논의들을 간략하게 살펴보고자 한다. 먼저, 역량중심 교육과정의 정의와 그 특징들을 살펴보자.

1) 역량중심 교육과정이란 무엇인가?

역량중심 교육과정이란 무엇인지 살펴보기에 앞서, 용어에 대한 문제를 짚고 넘어가려 한다. 지금 우리나라에서는 역량을 교육과정에 녹아내려는 많은 연구와 노력들이 존재하고 그 가운데 역량을 반영한 교육과정을 '역량중심 교육과정', '역량기반 교육과정', '역량통합 교육과정' 이라는 다양한 용어로 사용하고 있다. 특별히 국가산하 교육연구기관인 한국교육개발원과 평가원은 '역량기반 교육과정'이라는 용어를 선호해서 사용하고 있고, 소경희(2006), 손민호(2011) 등은 '역량중심 교육과정'이라는 용어를 사용하고 있다. 이와 더불어, 조난심(2011)은 '역량통합 교육과정' 이라는 용어를 사용하고 있다. 그런데 사실상 세 용어 모두 역량 개발을 교육과정의 핵심목표로 삼고, 기존의 교과중심교육과정에서의 명제적 지식 습득의 중요성도 간과하지 않으면서 역량개발의 필요성을 강하게 주장하고 있는 것으로 보아, 그 의미가 크게 다르게 사용되고 있지는 않는 것으로 보인다. 따라서 이 글에서는 '역량중심 교육과정'으로 용어를 통일해서 사용할 것이다.

그렇다면 이제 정말 구체적으로 역량중심 교육과정이 무엇인지에 대해서 알아보자. 먼저, 일반적으로 '역량(competence)'은 학습되어질 내용보다는 학습의 '결과(outcome)'를 강조한다. 따라서 역량중심 교육과정은 결과중심으로 교육과정을 조직하는 것으로 볼 수 있다. 다음은 교과중심 교육과정과 역량중심 교육과정의 특징들을 비교해 놓은 표이다. 교과중심 교육과정과의 비교·대조를 통해 역량중심 교육과정을 좀 더 구체적으로 알아보자.

〈표-8〉 교과중심 교육과정과 역량중심 교육과정 비교[30]

교과중심 교육과정	역량중심교육과정
내용 (Content)	결과 (Outcomes)
목표 (Objectives)	역량 (Competencies)
규준지향평가 (Norm referenced grade)	준거지향평가 (Criterion referenced grade)
주관적 평가 (Subjective assessment)	객관적 평가 (Objective assessment)
교사중심 (Teacher centered)	학습자 중심 (Learner centered)
수동적 학습 (Passive learning)	통합학습 (Integrated learning)
총괄평가 (Summative evaluation)	형성평가 (Formative evaluation)
지식/이론 중심 (knowledge/theory focus)	기술/수행 중심 (Skills/performance focus)
과정중심 (Structural/ process focus)	결과중심 (Outcome focus)
점수 평가 (Assessed by counting)	수행 평가 (Assessed by performance)

30) Sudsomboom, W.(2007). Construction of a competency–based curriculum content framework for mechanical technology education program on automotive technology subjects, Proceedings of the ICASE, Asian Symposium, 2007, in Thailand.

앞서도 언급하였지만, 역량중심 교육과정은 교과중심 교육과정과 달리 내용이 아니라 결과를 중심으로 하며, 교과목이 아니라 핵심역량으로 학습이 구성된다. 또한 교과중심 교육과정이 교사위주의 교육으로 이루어졌다면, 역량중심 교육과정은 학습자 중심의 학습으로 이루어지며, 통합적인 교육을 추구한다. 뿐만 아니라 평가의 방식 및 교수법의 방식 또한 변화하는데, 교사는 이제 주입식, 강의식 수업이 아닌 학습자의 수행에 초점을 둔 수업을 하게 되며, 이에 따라 다양한 교수법의 개발이 필요하다. 평가 역시 기존처럼 특정한 지식이나 이론적 내용을 단발적인 시험을 통해 평가하는 것이 아니라, 학생들의 수행 과정을 평가하고 그 수행에 대한 구체적인 결과물들을 평가한다. 이처럼 역량중심 교육과정은 기존의 교과교육과정과는 학습의 내용, 방법, 교수법, 평가 등 다차원에 걸쳐서 그 차이점이 명백하다. 그리고 이 두 교육과정의 특징들의 가장 큰 차이점은 역량중심 교육과정은 명백히 학습자가 학습의 주인이며, 주체자라는 것을 강조하고 있다는 것이다.

2) 역량중심 교육과정의 특징

이러한 역량중심 교육과정 특징들을 요약정리하면 다음과 같다.

첫째, 역량중심 교육과정은 공식적, 비공식적 학습 등 다양한 학습의 방법들을 통합시키는 방향으로 나아간다. 둘째, 역량중심 교육과정은 모든 학생들이 자신들이 배운 내용을 낯선 상황이나 맥락에서 효과적으로 적용할 수 있도록 하며, 협력적 학습이 일어나게 한다. 셋째, 교수-학습 과정의 변화와 평가의 기준 등을 새롭게 이끈다(Tiana, Moya& Luengo, 2011). 넷째, 역량이 교과영역과 대등하게 교육과정의 구성 요소로 설정되어 있다. 총론뿐만 아니라 각론에서도 역량은 교육과정의 주요 구성요소로 설정되어 있으며, 각 교과교육과정에서는 내용-지식과 함께 학습되어야 하는 내용으로 역량이 제시되어 있어 내용-지식과 역량을 유기적 관계 속에서 가르칠 것을 제안하고 있다. 이는 학교에서 제공되는 모든 학습경험은 역량개발을 염두에 두어야 한다는 사실을 보여줌과 동시에 교과지식과 역량이 굉장히 유기적인 관련을 맺고 있다는 것을 말한다(박민정, 2011). 마지막으로 역량중심 교육과정은 학교교육 내에서 다양한 방법으로 실현이 가능한데, 먼저, 정규 교과를 통해서 핵심역량을 기르는 교육과정을 만들 수 있다. 이는 또 크게 두 가지 방향으로 나뉘는데, 각 교과 영역 안에서 그와 관련된 핵심 역량을 기를 수 있는 방법과 범교과를 통해 핵심 역량을 기를 수 있는 방법이 그것이다. 또한 비교과 활동을 통해서도 핵심 역량을 기를 수 있고, 언뜻 교육과는 관련이 없어 보이는 학교의 일상생활을 통해서도 핵심 역량은 길러질 수 있다(Pepper,2011). 나라마다, 또한 학교마다 그들이 정의하는 핵심역량에 따라 교육과정의 반영은 다양하게 이루어지고 있는데, 이후 구체적인 사례들을 소개하면서 역량중심 교육과정이 교과를 통해, 비교과를 통해, 또는 그 밖의 학교의 일상생활을 통해, 어떻게 현장에 적용되는지 구체적인 사례들을 살펴볼 것이다. 그 전에 이러한 역량 중심 교육과정을 둘러싼 어떠한 담론들이 현재 형성되어 있는지 살펴보자.

3) 역량중심 교육과정을 둘러싼 다양한 논의들

오늘날 역량중심 교육과정은 이를 주장하는 입장과 관점에 따라 학교교육에 대한 다양한 해석과 요구를 제기하고 있는데, 손민호(2011)는 이런 역량중심 교육과정에 대한 담론들이 다음과 같은 네 가지 입장을 취하고 있다고 보았다.

첫째는 지식기반사회가 요구하는 기초 소양을 강조해야 한다고 보는 입장에서의 역량중심 교육과정이다. 이는 학교에서 가르쳐야 할 내용이 전통적인 학문 중심 교과보다는 사회적 맥락에서 요구되는 다양한 실용적인 능력- 창의력, 생산력, 사고력, 의사소통능력 등 -이라고 보는 입장이다. 포스트포디즘[31]으로 불리는 현대사회의 조직들은 근대생산 양식에 걸맞게 발달되어온 기존의 관료적인 조직의 형태에서 벗어나 보다 유연한 생산체계와 시장의 변화에 대처할 수 있는 숙련된 노동자들을 원한다. 이런 사회에서 요구되는 기초 소양으로서의 역량은 지적인 인공물, 그리고 타자들과 결부되어 있는 사회적 상황을 관리하는 능력을 강조하며, 이들의 입장에서 역량중심 교육과정은 이런 시대의 변화에 필요한 능력을 가르치고 배우도록 학교 교육과정을 조정하는 것이다.

둘째는 역량 개념을 기초 소양보다는 좁은 의미로 파악하고 새로운 의미의 문해력(literacy)으로 보는 관점이 있다. 특히, 유럽 공동체(EU)는 정보기술능력, 외국어, 기술문화, 기업정신, 사회적 태도 등과 같은 개념을 기존의 문해력과 더불어 새로운 시대에 필요한 새로운 문해력이라고 보았다.

세 번째 입장은 역량기반 교육과정을 통해 교육과정 운영방식의 변화를 꾀하려는 입장이다. 이는 역량중심 교육과정을 특정한 지식, 기술을 전수하기 위한 과정이라기보다는 그러한 지식이나 기술을 전달하고 성취 결과를 인정하는 교육과정 운영 방식으로 보고자 하는 것이다. Reid(1999)는 학교의 교육과정과 이를 통한 학생들의 학습은 교과 내용에만 한정되지 않고, 그 운영제도- 출석, 교육과정 이수 방식, 수업이 이루어지는 단위로서의 교실 또는 학습, 분절화된 수업시간과 교과내용, 평가방식, 교수자의 역할 등- 들이 포괄적으로 작용한 결과라고 하였다. 따라서 이러한 주장을 펴는 사람들은 현재 시수제, 연령제로 운영되는 학교교육을 단계별, 교과별, 학습자의 능력에 따른 인증제로의 전환을 주장하고, 이는 소위 공급자 중심의 교육에서 소비자 중심의 교육으로의 패러다임 전환을 의미한다. 한승희와 그의 동료들은(2004) 이러한 관점으로 역량중심 교육과정을 바라보는 입장에서는 역량의 내용도 내용이지

31) 미숙련 노동자를 투입하여 표준화된 제품을 생산했던 예전의 경직된 대량 생산 라인에서 벗어나, 시장의 변화에 적절히 대처할 수 있는 범용 기계와 숙련 노동자들로 구성되는 혁신적인 생산 체제를 일컫는다. 분업을 최소화시켜 직무를 수평적·수직적으로 통합하고, 권위주의적인 수직적 의사 결정 구조를 수평적으로 전환하며, 노동자들에게는 직무에 대한 폭넓은 자율권을 보장하는 등 생산의 효율성을 높이면서도 보다 인간적인 작업 환경을 마련하려는 특징을 가지고 있다. 예를 들어 볼보 자동차의 우데발라 공장의 경우에 해당된다. 우데발라 공장에서는 실질적으로 컨베이어 벨트가 사라졌고, 컴퓨터 기술에 의한 조립 및 분류 작업과 함께 최종 조립은 수공업적으로 숙련된 작업팀에 의해 이루어진다. 또한 직무의 수평적·수직적 확대를 통해 구상과 실행의 통합도가 높아서, 각 작업팀은 생산과 관련된 사항들에 대해 높은 수준의 자율권을 누린다. 출처: 네이버 사전

만, 그것을 인증하는 방식 즉, 학교 운영방식을 바꿔야 한다는 데 초점을 두고 있다고 보고 있다.

마지막은 역량중심 교육과정을 직업교육(vocationalism)으로 보는 입장이 존재한다. 이는 우리 아이들이 학습하는 지식의 내용이 미래의 직업 현장에서 요구하는 능력이나 가치를 반영하여서 아이들이 미래에 더 잘 준비된 노동자로서 노동시장에서 소외되지 않고 경제적인 안정을 누리도록 준비시키고자 하는 입장이다. 물론 이런 입장들은 기능주의적인 교육관이나 경제 논리에 입각한 교육, 인적자본론적 관점의 또 다른 이름이라고 비난을 받기도 하지만, 역량중심 교육과정을 직업준비를 위한 교육과정이라고 보는 입장이 존재한다.

이처럼 학교교육에서 역량중심교육을 바라보는 다양한 관점들과 담론들이 존재한다. 그리고 일부 관점들은 역량을 너무 좁은 의미로 해석하고 교육과정을 재구성하려는 시도들로 이루어져 있기도 하다. 그러나 사실, 역량은 앞서 살펴본 네 가지 관점을 다 포함하는 포괄적인 개념으로 이해할 필요가 있다. 역량 교육은 단순한 직업교육이 아니며, 기초소양을 강조하거나 새로운 문해력의 출현을 알리거나 학교의 운영제도를 바꾸려는 노력이 아니다. 역량은 그야말로 미래사회에 우리 아이들에게 필요한 삶의 전 영역에 걸친 기본적 소양이자, 미래의 진로, 삶의 웰빙, 변화하는 사회의 적응, 지속가능한 삶을 유지하기 위한 광범위한 영역을 포괄하고 있다. 따라서 역량기반 교육과정은 교육내용, 교수법, 평가, 학교운영체제, 학교문화를 바꾸는 총체적인 개념으로 이해되어야 할 것이다. 결국 역량중심 교육과정을 구현하고자 하는 것은 교육 전반에 걸친 총제적인 개혁이라 할 수 있으며, 손민호(2011)는 자신의 글에서 다음과 같이 밝히고 있다.

> 기존의 학습이나 지식에 관한 담론과 기존의 학교 교육과정의 운영 틀을 그대로 받아들인 채 현행 학교교육의 실천과 담론의 질서 위에 새로운 실험을 이식하고자 하는 노력은 지양되어야 할 것이다. 결국 역량중심 교육과정을 구현하고자 하는 노력에는 '새 술은 새 부대에!' 와 같은 새로운 접근이 요청된다. (p.116)

이제까지 우리는 역량중심 교육과정이란 무엇이며 어떠한 특징을 가지고 있는지 살펴보았다. 또한 그와 관련된 교육계 전반에서 논의되고 있는 담론들을 중심으로 역량중심 교육과정에 대한 이해의 폭도 넓혀보았다. 그러나 무엇보다도 역량중심 교육과정의 가장 큰 과제는 그것이 학교 현장에서 어떻게 적용될 수 있는가 하는 것이다. 따라서 이제 구체적으로 역량중심 교육과정을 설계하고 그것을 현장에 적용한 다양한 나라의 사례들을 통해, 역량중심 교육과정의 원리와 이것이 우리나라 교육과정에 주는 시사점들을 살펴보자. 다음의 구체적인 사례들의 대부분은 한국교육과정평가원[32]의 두 보고서들에 나와 있는 내용들을 요약 · 정리 한 것이다. 이 보고서들은 다년간의 연구와 현장조사를 통해 각 나라별로 깊이 있게 역량중심 교육과정의 현장적용사례를 분석한 것들로서, 비록 본 저자가 각 나라를 직접 방문하고 그들의 교육과정과 현장적용 사례들을 눈으로 보지는 못했지만, 이 보고서의 내용을 정리, 요약, 소개함으로써 역량중심 교육과정에 대한 분명한 상과 다양한 시사점들을 제공할 수 있을 것이라 믿는다.

32) 1. 이광우 외(2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계방안 연구: 총괄 보고서. 경제 ·인문사회연구회 미래사회협동연구총서. 한국교육과정 평가원–이 보고서에서 대만, 프랑스, 독일의 역량기반 교육과정 내용을 요약정리 했으며,
2. 홍원표(2010). 외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로, 한국교육과정 평가원 –의 보고서에서 호주, 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 요약정리 했다.

II. 역량중심 교육과정의 현장적용 사례

하나. 캐나다 – 퀘벡 주

캐나다는 우리나라와 달리 국가 수준에서 따로 교육부를 두지 않고 교육에 대한 모든 권한과 책임을 10개의 주(provinces)와 3개의 준 주(territories)에 위임하고 있다. 따라서 주마다 서로 다른 교육적 비전이나 목표를 가지고 있으며, 그 중에서도 퀘벡 주의 교육과정을 살펴보고자 하는 것은 퀘벡 주가 초·중등 교육과정의 기본 방향으로 핵심역량을 지목했기 때문이다. 퀘벡 주의 교육은 우선 주 교육부가 있고 그 산하에 모두 22개의 교육청이 있으며, 초등학교 1,741개, 중등학교가 427개, 초·중등 통합 학교가 194개에 이르며 60% 이상이 주정부의 지원 아래에 있다. 학제는 초등 6년, 중등 5년이며, 정규 대학에 입학하고자 하는 학생들은 2년간의 CEGEP(college d'Enseignement General et Professionel)과정을 추가로 수료해야 한다. 그리고 캐나다 교육은 우리나라처럼 학년 단위의 교육과정이 아니라 주기(cycle)단위로 교육과정이 구성되어 있는데, 초등학교는 2년씩 3개의 주기로, 중등학교는 처음 2년이 주기1, 그리고 다음 3년이 주기2로 설정되어 있다.

캐나다는 1994년에 만들어진 '21세기에 대비한 청소년들의 준비(Preparing the Youth for the 21st Century)' 보고서를 통해, 이제는 교육기회의 확대가 아니라 변화하는 시대상을 반영하고 성공적인 학습자를 양성하기 위한 노력으로 교육체제와 구조를 재고할 필요성이 있음을 천명하였다. 이에 퀘벡 주는 학생들이 변화하는 사회, 문화, 경제 속에서 원만하게 기능하고 살아가기 위한 새로운 교육과정을 모색하고자 역량중심 교육과정으로의 개편을 시작하였다. 이후, 역량중심 교육과정이 초등학교의 경우 2001년부터, 중등학교의 경우 2005년부터 새로운 교육과정으로 적용되었다.

퀘벡 주의 역량중심 교육과정의 설립 배경에 대해 살펴보았다면, 이제 퀘벡 주가 핵심 역량을 어떻게 설정하여 교육과정에 반영하고, 그것을 어떻게 현장에 적용시키고 있는지 구체적으로 살펴보도

록 하자. 먼저 퀘벡 주 교육과정이 어떻게 구성되어 있는지 살펴보자.

퀘벡 주의 교육과정은 범교과적 역량(Cross-cultural competencies), 포괄적 학습영역 (Broad areas of learning), 교과영역(subject areas) 이렇게 세 가지 구성요소들이 매우 상호 긴밀하게 영향을 주고받는 형식으로 구성되어 있다. 이들은 서로가 서로에게 매우 의존적이며 세 요소가 종합적으로 작용될 때, 미래사회를 살아갈 학습자들에게 필요한 역량을 개발할 수 있는 적합한 교육, 학습의 활동들이 나온다고 보았다. 소경희와 그의 동료들은(2007) 이런 교육과정 체계는 교사들에게 자신이 담당하고 있는 학습 교과목의 영역뿐 아니라 전체 교육과정의 모든 구성 요소 간의 가능한 연계를 파악하고 그것을 효과적으로 이용할 것을 요구한다고 하였다. 퀘벡 주의 교육과정을 구성하는 세 가지 요소들의 하위 범주와 구체적인 내용들은 아래와 같다.

〈표-9〉 퀘벡 주 교육과정에 나타난 영역별 역량 요소

구성 요소	하위 범주	
범교과적 역량	지적역량 (Intellectural competencies)	정보활용력, 문제해결력, 비판적 판단력, 창의력
	방법론적 역량 (Methodological competencies)	효과적인 작업 방법 채택력, ICT 활용력
	개인적 · 사회적 역량 (Personal and social competencies)	자신의 정체성 형성력 타인과의 협동력
	의사소통 관련 역량 (Communication-related competencies)	적절한 의사소통 능력
포괄적 학습영역	건강과 참살이 (Health and well-being)	자기인식 및 자신의 기본 요구 인식, 자신의 선택이 건강과 참살이에 미친 영향 인식, 적극적인 삶의 방식과 안정 행위
	개인적 · 직업적 계획 (Personal and career planning)	자신의 잠재력과 그것을 충족시키는 법에 대한 인식, 계획이나 프로젝트와 관련된 전략의 채택, 직업세계, 사회적 역할, 직업 및 거래에 대한 친숙함
	환경의식 및 소비자 권리와 책임 (Environmental awareness and consumer rights and reasonabilities)	자신 주변의 환경에 대한 인식, 지속가능한 발전에 기반을 둔 생존권 환경 구성, 상품과 서비스의 합리적인 사용, 소비의 사회적 · 경제적 · 윤리적 측면 인식
	미디어 리터러시 (Media literacy)	일상생활과 사회에서 여러 미디어가 갖는 지위와 역할 인식, 미디어가 실재를 표상하는 방식에 대한 이해, 미디어 관련 도구 및 의사소통 코드의 활용, 미디어와 관련된 개인적 · 집단적 권리와 책임에 대한 지식과 존중
	시민성과 공동체 삶 (Citizenship and community life)	사회적 행위의 규칙과 민주주의적 제도 홍보, 참여, 협동, 연대성 평화의 문화에 공헌
교과영역	언어(Language)	불어, 영어
	수학, 과학 및 공학 (Mathematics, Science and Technology)	수학, 과학 및 공학
	사회과학(Social Science)	지리, 역사 및 시민성 교육
	예술 교육(Art education)	드라마, 시각예술, 음악, 댄스
	개인발달 (Personal Development)	체육 및 건강, 도덕 교육, 종교교육(가톨릭 종교교육, 프로테스탄트 종교교육)

〈캐나다 역량중심 교육과정의 현장적용 사례 I: 클리어포인트 초등학교〉

클리어포인트 초등학교(Clearpoint Elementary School)는 몬트리올 외곽에 자리 잡은 학교로서 2006년에 두 개의 초등학교를 통합하여 개교했다. 이 학교의 6학년 역사 수업을 살펴보면, 20여명의 학생들이 네다섯 명씩 둥근 책상에 모여 얘기를 하고 있는데, 자세히 들여다보면 그룹마다 하는 일들이 다 다르다. 어떤 학생들은 몬트리올의 역사에 대한 에세이를 쓰고 있었고, 다른 학생은 오랜 역사를 지닌 교회 건물을 그리면서 배경설명을 쓰고 있었다. 또 다른 학생은 몬트리올에 대한 영어 설명 책자를 프랑스어로 번역하는데 골몰해 있었다. 이 반의 담임을 맡고 있는 라리비에 교사는 이런 수업 방식에 대해 "역사 지식을 아는 것은 기본"이며 "지식을 표현하고 활용하기 위한 다양한 역량을 키워주기 위한 것"이라고 설명했다. 이 외에도 체육관에서는 졸업 공연연습이 한창이었고, 두 여학생들은 자신에게 주어진 프로젝트를 해결하기 위해 컴퓨터실에서 열심히 검색을 하고 있었다. 학교 전체는 대체적으로 매우 활발하고 역동적인 분위기였으며, 대단히 자유로웠다.

그리고 이 학교에서 가장 인상 깊은 것은 이러한 역량을 평가하는 방식이다. 평가가 역량중심교육과정을 둘러싼 가장 주요한 이슈 중에 하나라는 사실을 감안하면, 이 학교에서 행해지고 있는 평가 방식은 많은 시사점을 제공해준다. 다음은 초등학교 5학년 학생들을 위한 '문제해결력' 평가지의 질문이다.

" 세계 여행을 가려는데 가장 좋은 경로를 만들어 보라."
– 단 비행기는 8시간 이상 날 수 없다.
– 대륙을 건널 경우 비행 요금이 더 비싸다.
– 총 여행거리는 3만 5,000km이상 5만 km이하여야 한다.

이 짧은 단 하나의 질문에는 지도의 거리를 실제 거리로 바꾸는 능력, 계획수립능력, 타문화에 대한 이해 능력 등 학생의 다양한 능력을 평가할 수 있는 요소들이 포함되어 있다. 학생들은 이후에 자신

이 세운 여행 계획을 다른 학생들 앞에서 발표하게 되는데, 이는 또한 논리적 표현력과 의사소통능력들을 평가하는 척도가 된다.

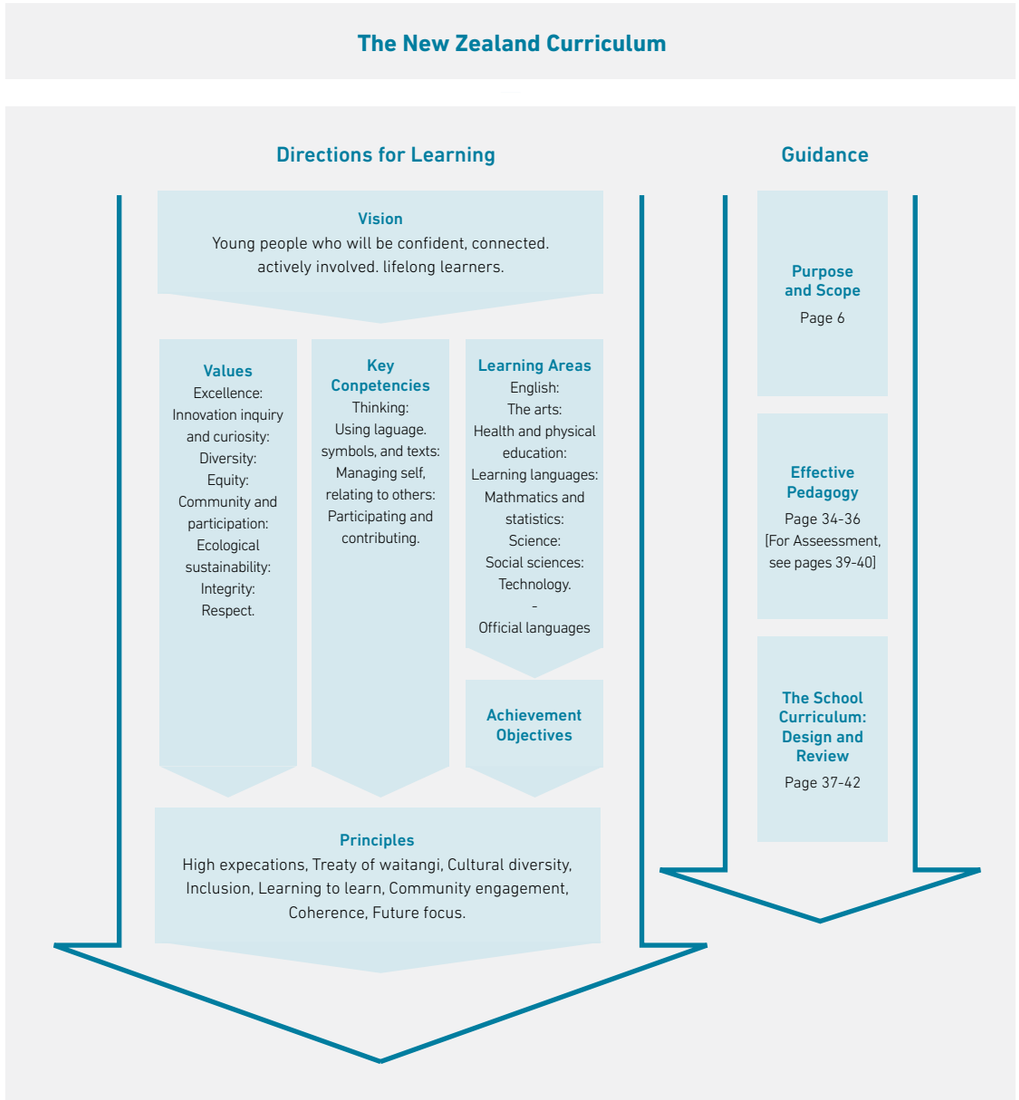
이처럼 캐나다 퀘벡 주의 교육과정은 앞서 소개한 역량중심 교육과정의 특징들을 잘 반영해서 보여주고 있다. 우선, 역량이 퀘벡 주의 교육과정에서 교과와 대등하게 교육과정의 핵심 구성 요소로 설정되어 있는 것을 볼 수 있다. 그리고 학습될 내용지식과 역량이 매우 유기적인 관계를 맺고 있었다. 이는 교육과정이 학교현장에서 실현되는 구체적인 모습들 속에서 더 잘 드러났는데, 클리어포인트 초등학교의 수업을 통해 살펴보면, 모든 수업의 내용들이 역량개발을 염두에 두고 이루어지고 있음을 알 수 있다. 또한 교실의 모습들 속에서 기존의 교수법이 아닌 학습자 개개인의 개성을 존중하는 새로운 교수법의 모습을 보여주고 있으며, 무엇보다도 이러한 학습내용, 교수법의 변화와 더불어 역량을 평가하는 새로운 평가 틀까지 제공하고 있다. 이처럼 역량중심 교육과정은 핵심역량을 중요한 교육과정의 구성 틀로 보고, 교과와의 균형 속에서, 교수법과 평가의 방법들이 학습자의 핵심역량 개발을 위해 이루어지는 것이라고 할 수 있겠다.

둘. 뉴질랜드

뉴질랜드에는 760만 명의 학생들과 총 2,500개의 학교들이 존재한다. 학령은 1학년부터 13학년까지로 구성되어 있고, 1학년부터 8학년까지는 초등교육, 9학년부터 13학년까지는 중등교육으로 나뉜다. 특히 중등학교는 고등학교(high school), 중등학교(secondary schools), 칼리지(colleges) 등의 다양한 모습을 띄고 있는데, 이처럼 학교의 형태와 명칭이 지역마다 다양하기 때문에 학교 급별로 교육과정을 구성하는데 어려움이 있으며, 따라서 뉴질랜드 교육과정은 학년과 상관없이 1-13학년까지 8단계의 성취수준으로 나뉘는 교육과정으로 이루어져 있다. 예를 들어, 1단계의 경우 2학년에 성취하도록 되어있지만, 1학년이나 3학년에 성취할 수 있도록 하고 있는데, 이는 학생들의 능력과 발달의 정도가 다 다름을 인정하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 학년 별 수업은 큰 구속력을 발휘하지 않으며, 학교별로 융통성과 자율성이 높다. 마지막으로 뉴질랜드에서 고등학교 3년은 국가학업성취도 자격(NCEA; National Certificate of Educational Achievement)취득을 위한 시간이다. NCEA는 단계1에서 3으로 구성되는데, 성취레벨 6~8에 해당한다고 볼 수 있다. 따라서 11학년에 대체로 NCEA 단계 1, 12학년에 2, 13학년에 3에 해당하는 수준의 수업을 듣는다. 기본적으로 대학에 진학하기 위해서는 NCEA 단계3에 해당하는 수업을 들어야 하지만, 대학별, 학과별로 요구하는 기준이 다양하다.

뉴질랜드는 1992년부터 국가 교육과정의 쇄신을 이루고자 하였는데, 특히 2007년에 새로운 국가

〈그림-9〉 뉴질랜드 교육과정의 전체적인 그림[33)]



33) 출처: http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum

교육과정(New Zealand Curriculum)을 통해, 핵심역량(key Competencies)에 대한 중요성을 전면에 부각시키며 교육과정 개혁을 단행했다. 새로운 교육과정 안에는 교육과정의 목표와 비전이 있고, 학습영역에 대한 구체적인 내용이 나오기에 앞서 5가지 핵심역량을 제시하고 있는데, 이는 어떤 과목을 가르치든 교육과정에서 학습자들의 핵심역량 개발이 중요하다는 사실을 명시하고 있는 것이다.

이러한 교육과정의 새 바람은 특히, OECD(2003)의 DeSeCo 보고서의 영향을 깊이 받은 것으로서 미래사회를 대비해, 뉴질랜드 교육과정에서는 "자신 있고, 더불어 살며, 적극적인 평생학습자"라는 인간상을 추구하고 이러한 인간상을 성취하기 위해 학습자가 필요한 것으로 가치와 핵심역량 그리고 교과 학습의 상호 연계를 중요하게 다루고 있다. 다시 말해, 뉴질랜드 교육과정은 "수월성과 혁신, 탐구, 다양성, 평등, 공동체, 지속가능성" 등의 가치를 추구하면서, 8가지 교과 영역(영어, 예술, 건강과 체육교육, 언어, 수학과 통계, 과학, 사회, 기술)을 가르치되 학습자의 핵심역량을 개발하는 방향으로 교육과정이 운영되고 있다.

뉴질랜드 교육과정에 제시되어 있는 핵심역량의 구체적인 내용은 아래와 같으며, 한국교육과정 평가원에서 방문한 카로리 초등학교와 웰링턴 여자중학교의 사례를 통해 이런 핵심역량들이 교과와 어떻게 어우러져 아이들에게 교육되어지고 있는지 살펴보자.

〈표-10〉 뉴질랜드 교육과정에 나타나 있는 역량[34)]

역량	내용
사고력 (Thinking)	사고력은 창의력, 비판력, 그리고 상위인지력의 작용을 말하며, 이 과정은 이해를 발전시키고, 어떤 일을 결정하고, 행동을 형성하고 지식을 구성하는 과정에서 이루어진다. 지적인 호기심이 이 역량의 핵심이며, 이러한 역량을 갖춘 학생들은 적극적으로 지식을 탐구하고 사용한다. 또한 이러한 학생들은 자신의 학습을 반성하고 어떤 주어진 가정이나 도전에 의문을 제기하고 자신이 가진 지식이나 직관을 이끌어낸다.
언어와 상징, 텍스트 활용 (Using languages symbols, and texts)	언어와 상징, 그리고 텍스트의 활용은 지식이 표현되는 양식을 이해하고 활용하는 것이다. 언어와 상징은 정보나 경험 그리고 생각들을 드러내고 소통하는 시스템이며, 사람들은 이런 언어와 상징들로 갖가지 텍스트를 만든다. 이렇게 언어, 상징, 텍스트 활용능력을 가지고 있는 학생들은 다양한 환경에서 언어, 숫자, 이미지, 동작, 비유, 테크닉을 해석하고 사용할 수 있다.
자기관리 (Managing self)	이 역량은 '할 수 있다'는 태도의 자기 동기와 학생들 스스로가 학습능력이 있는 학습자라는 것은 믿는 것과 관련이 있다. 이것은 자기 평가가 필수적이며, 이런 역량을 가진 학생들은 자신들이 진취적이며, 지략적이며 믿음직하고 유연하다고 믿으며, 뚜렷한 목표나 계획을 세우고 높은 성취기준을 가지고 있다.
타인과 관계 맺기 (Relating to others)	이 역량은 다양한 환경에서 다양한 사람들과 효과적으로 상호작용 하는 것에 대한 것이다. 이 역량은 적극적 경험하기, 다른 관점 수용하기, 협상하기, 생각을 공유하기 등을 포함하며, 다른 사람과 관계를 잘 맺는 학생들은 새로운 학습과 다른 상황들에서 서로 다른 역할들을 잘 수용할 수 있다.
참여와 기여 (Participating and contributing)	이 역량은 집단에 적극적으로 참여하는 것에 대한 것이다. 집단은 가족, 학교, 또는 공동체의 관심과 문화를 공유하는 사람들의 모임 등을 말하며, 이 역량은 집단의 일원으로서 제 역할을 감당하고, 다른 사람과 관계를 넓히고, 그룹의 다른 사람들에게도 기회를 제공하는 것을 말한다. 이 역량을 가진 학생들은 소속감이 강하고 낯선 상황에서도 공동체의 한 성원이 될 자신감을 가지고 있다. 그들은 권리와 책임에 대한 균형을 인식하고 사회, 문화, 물리, 경제, 환경의 질과 지속성에 기여한다.

〈뉴질랜드 역량중심 교육과정 적용 사례 I: 카로리 초등학교〉

카로리 초등학교(Karori Normal School)는 뉴질랜드 수도인 웰링턴 서쪽에 위치한 오래된 역사를 자랑하는 학교이다. 카로리 초등학교는 1학년부터 8학년까지로 구성되어 있으며, 1학년과 2학년은 별도로 교실을 운영하지만, 3–4학년, 5–6학년, 7–8학년은 통합반으로 운영되고 있다. 이 학교는 2005년에 교육과정 시범학교로 선정되면서, 교사–학생–학부모들은 활발한 토론과 의사교환을 통해 어떻게 학교 교육과정에 핵심역량을 적용시킬지 그 방법을 찾기 위해 노력해왔다. 이는 학생과 학부모들에게 역량중심 교육과정을 단순히 통보하고 강요하는 것이 아니라 핵심역량이 무엇이고 왜 필요하며, 어떻게 가르쳐야 할 것인지에 대한 동의와 이해를 필수적으로 수반하고 있다고 볼 수 있다.

이제 구체적으로 수업 현장을 들여다보자. 5–6학년 통합반 수학수업시간이다. 먼저 가장 인상 깊은 것은 이 교실의 벽면이다. 교실의 벽면에는 커다랗고 알록달록한 종이에 "사고습관: 사고와 의사소통, 명료함과 인내심, 독립적으로 생각하기", "문제해결: 이것은 내가 문제를 해결하는 다양한 방법에 대해서 생각해 보았는지를 의미함"과 같이 교실 수준에서 교사와 학생들이 토론을 통해 합의한 핵심역량에 대한 내용들이 적혀 있었다. 그리고 실제 수업은 수학의 도형에 대해 알아보는 시간이었는데, 이 교실은 하나의 학습 공간이 아닌 여러 개의 학습 공간으로 분리되어 운영되고 있었고, 이 수업을 담당하고 있는 에리카 선생님은 이렇게 그룹으로 나뉜 아이들 안에서 리더를 한 명씩 지정해주고 그룹마다 서로 다른 수준의 과제들을 나누어 주었다. 에리카 선생님에 의하면, 수학 수업시간이지만, 다양한 형태의 그룹 활동을 통해, '타인과의 관계 맺기(Relating others)'라는 핵심역량을 함께 개발하고 있었다고 한다.

카로리 초등학교의 사례에서 가장 주목할 말한 점은 바로 역량중심 교육과정이 현장에서 성공적

34) 출처: http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies

〈그림-10〉 카로리 초등학교의 수학수업 장면



으로 실행되기 위해서는 교사-학생-학부모들 사이의 소통이 필수라는 것에 있다. 카로리 초등학교 5-6학년 교실의 모습에서도 알 수 있듯이 교사, 학부모뿐만 아니라 학생들에게까지 자신들이 길러야 하는 역량이 무엇이며, 왜 이러한 역량들을 길러야 하는지에 대해 충분히 고민하고 공감할 시간을 줌으로써, 역량중심 교육과정이 현장에 더 효과적으로 정착 할 수 있도록 하고 있다. 카로리 초등학교는 교육과정을 실현하는 주체들 사이의 충분한 이해와 공감이 역량중심 교육과정을 현장에서 실현시키는데 중요한 요소임을 보여주는 좋은 사례이다.

〈뉴질랜드 역량중심 교육과정 적용 사례 II: 웰링턴 여자중고등학교〉

웰링턴 여자중고등학교(Wellington Girls's College)는 9학년에부터 13학년까지 1,300여명의 여학생들이 재학 중이다. 웰링턴 지역의 대표적인 중등학교로서 높은 진학률을 보이고 있으며, 이 학교 역시 학교교육과정에서 5가지 핵심 역량을 강조하고 있다. 교과 중심의 수업이 21세기를 살아갈 우리 아이들에게 필요한 능력을 제대로 교육시키고 있지 못한다는 각성 아래, 구체적인 활동이나 실험, 토론, 발표 등의 다양한 수업의 방법과 내용의 혁신을 통해 우리 아이들에게 필요한 역량을 개발시키고자 하고 있다. 〈표-11〉은 미술 교과에서 '추상조각' 이라는 단원이 어떻게 5가지 핵심 역량을 반영하고 있는지 잘 보여준다.

이와 더불어 웰링턴 여자중고등학교에서 핵심역량 개발을 위해 시행되고 있는 주요한 활동이 있는데 그것은 바로 "Tech Angels"라는 학생 중심의 비교과 활동이다. 학생들을 중심으로 2005년에 처음 시작된 이 활동은 학생들에게 ICT활용법을 전파하고 가르쳐주는 것은 물론 교사들이 그들의 수업에 ICT를 활용할 수 있도록 돕는 다양한 활동들을 전개하고 있다. 이 활동의 대표인 조지아는 이 모임이 학교에서 강조하고 있는 5가지 핵심역량과 긴밀한 연관성이 있다고 하였는데, 이러한 학생들의 자발적인 자치 활동은 문제해결력을 기르고 대인관계 기술을 터득하게 하며, 사고력, 정보활용능력 등을 기를 수 있게 한다는 것이다. 이 모임은 뉴질랜드 전역에 알려지게 되면서 2010년에는 학생들의 주도로 'Tech Hui' 라는 컨퍼런스도 개최하면서 비교과 교육과정을 통해서도 핵심역량이 개발될 수 있다는 좋은 선례를 제시하고 있다.

〈표-11〉 미술 교과 '추상조각' 단원을 통한 핵심 역량개발

시각예술 분과 – 중등 교과 교육			
교과 제목: 추상 조각	단계:4	학년:9	분야: 조각	기간: 18-20 수업

성취	학습 의도(Intentions)
학생들은 전통적 미술작품을 탐구할 수 있으며, 다양한 재료의 사용을 통해 구성 요소에 대한 지식을 쌓는다.	학생들은 다양한 재료들(촉각을 자극하거나, 가단성이 있거나, 2차원, 3차원적인 재료들)을 사용하는데 있어 자신감을 가질 수 있다.
학생들은 다양한 목적이나 관찰 또는 상상에 응답하기 위한 시각적 아이디어들을 개발하거나 발전시킬 수 있다.	– 학생들은 그들의 아이디어에 주인의식을 가질 수 있고 문제해결을 통해 결과물을 개선할 수 있다. – 그들의 경험하는 것들에 대해서 유연하게 반응하는 법을 배울 수 있다.
학생들은 자신의 작품과 타인의 작품을 해석한 의미나 소통하고자 하는 의미를 묘사적으로 설명할 수 있다.	– 과제에 대한 피드백과 교실 전시를 통해, 학생들은 주제를 훼손하지 않는 범위 안에서 개인적인 해석을 내놓을 수 있다.
학생들은 과거나 현재의 문화로부터 온 소재나 이미지를 사용할 수 있다.	– 시각 미술은 추상적인 개념과 추상적인 조각 형상 사이의 관계를 탐구하도록 구성되어져 있다.

핵심 역량들	
사고력	**타인과의 관계 형성**
– 자신의 의견을 형성하도록 독려하기 – 정해진 작업과정에 의문 품기 – 한계를 넘기 위해 '제약'들과 협상하기	– 다른 사람의 작품을 평가함에 있어 건설적인 비평 사용하기 – (팀 작업에 있어) 적절한 재료나 원료를 선택하기
언어, 상징 그리고 문자 활용	**참여와 기여**
– 다양한 기술(technologies) 경험하기 – 그들의 미술 작업을 정의하기 위한 세계의 관념(world abstraction) 사용하기 – 2차원적인 것을 3차원적인 것으로 표현하기 – 작품을 만드는 과정을 설명하기 위한 묘사적 언어 사용하기	– 동료들 앞에서 발표/전시하기 – 함께 일하는 것 가운데 주인의식 가지기
자기관리	
– 실수를 통해 배움의 기회를 가질 수 있도록 만들기 – 어떤 기준이나 마감일을 정하여 어렵지만 성취 가능한 상황을 만들기 – 우선순위 정하기, 작업의 과정에서 학생들이 가지게 되는 예측 불가능의 행동들 규명하기	

〈그림-11〉 학생중심으로 비교과 영역에서 역량개발이 이루어지고 있는 'Tech angels' 홈페이지 [35]



웰링턴 여자중고등학교의 사례는 역량이 교과와 비교과 활동을 통해 어떻게 개발되고 있는지를 잘 보여 준다. 이는 교육과정 안에서 다양한 방식으로 핵심역량 개발이 가능하다는 것을 얘기한다. 또한, 웰링턴 여자중고등학교의 사례는 교과교육과정에 핵심역량이 어떻게 반영되고 있는지를 잘 보여 주고 있다. 이는 역량중심 교육과정이 현장에서 성공적으로 시행되기 위해서는 국가 교육과정에서 천명한 구체적인 핵심역량들이 교과교육과정과 잘 연계되어 나타나야 함을 강조하는 것이며, 그렇게 될 때 실제적으로 핵심역량개발을 중심으로 수업이 구현될 가능성이 높음을 보여준다.

이상에서 우리는 캐나다의 역량중심 교육과정이 현장에서 적용되고 있는 구체적인 두 학교의 사례를 살펴보았다. 뉴질랜드 역시 앞서 살펴본 캐나다와 마찬가지로 가장 먼저, 총론 차원에서 핵심역량을 구체적으로 언급하며, 역량이 교육과정의 주요한 구성 요소이자 목표임을 보여주고 있다. 또한, 앞서 살펴본 역량중심 교육과정의 특징들처럼, 교수법의 변화와 협력학습이 일어나고 있는 것을 살펴볼 수 있었고, 학교 내에서 교과를 통해, 비교과를 통해, 다양한 방법으로 역량개발이 실현되고 있는 모습도 확인할 수 있었다.

셋. 영국

영국의 학교는 5세부터 16세 또는 18세로 이루어지며, 1학년에서 11학년 까지는 Key Stage 1에서 4로 나뉜다. 만 16세가 되면 의무교육기간이 끝나고, 이때 중등교육 자격수료고사(GCSE: General Certificate of Secondary Education) 시험을 치르게 되는데, 약 2년에 걸쳐 5-10가지 과목을 공부하게 된다. 이후 대학에 가길 원하는 학생들은 GCSE A Level(A Level: Advanced Level)에 대비해 공부를 하거나 Tutorial School이나 전문대학에서 공부할 수 있다.

35) 출처: http://www.techangels.org.nz/index.html

영국은 1988년부터 국가 교육과정을 도입하고 수차례에 걸쳐 교육과정을 개정하였다. 특히 2006년에 유럽연합(EU)이 평생교육을 위한 8가지 핵심역량에 합의하고 모국어, 외국어, 수학·과학, 디지털, 자기주도 학습, 시민역량, 진취성, 문화이해 능력을 핵심역량으로 발표하자, 유럽의 많은 나라들은 기존의 교육과정을 이런 핵심역량으로 재구조화하려는 노력을 단행하였고, 영국 역시 이런 대외적인 영향을 받아 교육과정 개혁이 이루어졌다. 영국은 미래의 직업 및 생활세계에 부응하고, 유럽연합의 교육정책 방향을 반영하여 핵심기능(key skills)을 도입하였는데, 이는 기능이라고 표현하기는 했지만, 내용을 들여다보면 우리가 얘기하는 '핵심역량'의 개념과 동일하다. 영국의 경우는 핵심역량의 논의가 교육과정보다는 국가자격 시험체제(national qualification system)와 관련해서 많이 논의되고 있는데, 이는 영국의 국가 교육과정이 다른 나라들에 비해 느슨하고, 단위학교의 자율권을 존중하기 때문이다. 따라서 핵심역량의 획득은 교육과정을 통해서라기보다는 자격시험을 통해서 확인하려는 경향이 있다.

이제, 영국의 교육과정에 나타나는 핵심기능은 무엇이고 이런 핵심기능들이 어떻게 교육현장에서 반영되어 아이들에게 학습되어지고 있는지 살펴보자.

〈표-12〉 영국교육과정에 나타나는 핵심기능

6가지 핵심기능	특징
의사소통	말하고 듣고 읽고 쓰는 일을 포함한 소통의 기능과 자신을 효과적으로 표현하고 타인의 말과 글을 올바르게 이해하는 능력을 기른다.
수의 응용	다양한 계산을 수행하고 그것을 여러 가지 맥락과 사태에 적용할 수 있는 기능을 의미하며, 자료를 처리하고, 복잡한 문제를 해결하며 활용된 추론을 설명하기 위하여 수와 계산에 관련된 수학적 언어를 이해하고 응용할 수 있는 기능을 의미한다.
정보 통신 기술	다양한 정보원을 활용하고 여러 가지 목적으로 현재 주어진 정보를 발견, 분석, 해석, 평가, 제시하기 위하여 ICT도구를 활용할 수 있는 기능을 의미하며, 정보에 접근하기 위해, 문제를 해결하기 위해, 언제, 어떻게 ICT를 활용할지를 결정할 수 있는 능력을 포함한다.
타인들과의 협력	소규모 혹은 전체 집단에 기여하거나 타인들과 함께 일할 수 있는 능력을 말한다.
문제해결	이 기능은 학생들로 하여금 학습 또는 생활에 있어서 그들이 직면한 문제들을 해결하는데 도움이 될 수 있는 다양한 전략과 기능들을 개발하도록 하는 것과 관련되어 있다.
사고능력	이 기능은 학생들로 하여금 명제적 지식뿐만 아니라 방법적 지식에도 관심을 기울여, 소위 '학습하는 방법의 학습'을 가능하게 한다.

〈영국 역량중심 교육과정의 현장적용 사례 I: 레이븐스본 학교〉

레이븐스본 학교(Ravensbourne School)는 1,400여명의 재학생이 있는 큰 중등학교로서 인문계 및 직업계 과정까지 두루 갖춘 종합학교이다. 한국교육과정평가원은 이 학교 중학교 3학년 음악 수업 시간을 관찰하였는데, 그 수업상황을 따라가 보자. 이 음악 수업 시간은 아프리카의 타악기를 직접 연주해보면서 타 문화에 대한 이해력을 높이는 시간이었다. 아이들은 모두 둥글게 앉아 있고, 앞에는 선생님과 아프리카 타악기를 전공한 전문가가 수업을 보조하고 있다. 학생들은 돌아가면서 자신 앞에 있는 악기를 연주하고, 한 차례 연주가 끝나면 자리를 한 칸씩 이동해 옆 자리에 있는 악기를 연주하는 방식으로 수업이 진행되었는데, 이는 체험활동을 통해, 음악적 리듬을 읽히는 것뿐만 아니라, 친구들과 합주를 하는 것에서 협동심을 기르고 아프리카의 악기를 통해 타 문화를 이해하는 등의 다양한 역량들을 기를 수 있는 수업의 모습이었다.

〈그림-12〉 레이븐스본 학교의 음악 수업 시간의 광경



이뿐만 아니라 이 학교는 친환경 소품 fair-trade 행사를 하고 있었다. 아이들은 자신들이 직접 만든 친환경 소품을 판매하며, 환경의 중요성을 인식하고, 또한 구매자와 판매자의 역할을 경험하면서 자연스럽게 시장경제를 학습하고 있었다. 게다가 행사가 끝난 후 이루어진 토론의 과정에서는 아이들이 물건의 가격을 두고 지나치게 비싸다는 의견과 행사의 취지를 생각하고 번 돈을 좋은 일에 쓰기로 한 것을 생각하면 절대 지나치지 않았다는 의견 사이에 팽팽한 긴장이 돌기도 했는데, 아이들은 이 과정을 통해, 자신의 의견을 피력하고 문제 사항이나 갈등상황을 해결하는 방법 등을 배우게 된다.

학교는 이렇게 수업 및 비교과 활동과 같은 다양한 방식으로 미래사회에 아이들에게 필요한 역량을 교육시키고 있었는데, 특별히 눈에 들어온 것은 이러한 수업과 활동들을 위해서 교사들이 상호 긴밀히 협조하고 있었다는 것이다. 학교의 교사들은 교과교육과정의회, 수업 연구회, 학습자료 발굴과 개발을 위한 협의체를 조직하고 더 나은 학교교육과 역량중심 교육과정의 실현을 위해 일하고 있었다.

〈그림-13〉 레이븐스본 학교의 친환경 소품 fair-trade 행사 모습



이상에서 살펴본 영국의 교육과정 역시 역량중심 교육과정이라고 볼 수 있겠다. 비록, 역량이라는 말을 언급하고 있지는 않지만, 핵심기능으로 나타나는 것들이 우리가 앞서 살펴본 역량의 개념과 거의 일치하고, 영국 역시 핵심기능(역량)을 교육과정의 중요한 구성요소이자 목표로 보고 있기 때문이다. 또한 구체적인 사례들에서도 학교 수업이 교과의 내용지식적인 측면뿐만 아니라, 내용지식을 통한 구체적인 핵심기능(역량)개발에 초점이 맞춰져 있고, 이에 따른 다양한 교수법의 개발과 교사들 사이의 협력적 문화가 형성되어 있었다. 또한 영국의 학교 사례는 역량중심 교육과정이 현장에 성공적으로 적용되기 위한 중요한 시사점들을 제공하고 있는데, 그 중 역량개발이 비교과 활동을 통해서도 일어날 수 있다는 것과, 역량중심 교육과정의 효과적인 실행을 위해서는 교사들의 협력적인 노력이 중요하다는 것이 그것이다. 역량중심 교육과정은 필연적으로 교수법과 평가, 심지어 학교 문화의 변화를 요구한다. 그러나 이는 교사 혼자만의 노력으로는 불가능한 것들이며, 다양한 교수법과 평가도구를 개발하고, 교실의 문화를 바꾸기 위해서는 교사들이 서로 협력적으로 노력해야만 한다.

넷. 호주– 뉴사우스웨일즈 주

호주는 1980년 후반부터 국가적 차원의 교육과정 표준을 설정하기 위한 노력을 계속해 왔는데, 2008년 '멜버른 선언(Melbourne Declaration)'을 기점으로 국가 교육과정 도입의 노력이 본격화되기 시작했다. 호주 국가 교육과정은 현재 영어, 수학 과학, 역사 영역의 교육과정 개발이 완료되어 2011년 9월부터 시행되었고, 지리, 외국어 예술은 2012년까지, 경제·경영·시민성, 보건 및 체육, 기술은 2013년까지 교육과정의 개발이 완료될 예정이다(소경희, 2011). 우리는 국가 교육과정이 실행되기 이전의 뉴사우스웨일즈의 역량중심 교육과정을 살펴볼 것이다.

우선 뉴사우스웨일즈는 73만 명 정도의 학생들이 2,200여 개의 각종 학교에 다니고 있다. 뉴사우스웨일즈 주의 교육과정은 호주의 국가적 차원의 정책과 긴밀히 관련되어 있다. 특히 이 주는 1990년대에 교육개혁법(Education Reform Act)을 설정하고 학교 교육을 대대적으로 정비하였다. 학교교육을 학습 단계로 나누고 국가차원에서 언급한 핵심 학습영역(KLA: Key Learning Area)이라는 개념을 도입해 일종의 공통 학습내용을 설정하였다. 특히 교육 내용적 측면에서 핵심역량을 반영하려고 하였는데, 학습자들이 21세기 미래사회를 성공적으로 살아가기 위해 필요한 것이 무엇인가라는 고민과 함께 핵심역량에 대한 관심이 확대되었다. 이에 뉴사우스웨일즈는 최종적으로 5가지 핵심역량을 교육과정에서 강조하고 있는데 내용은 아래와 같다.

〈표-13〉 호주 교육과정에 반영되어 있는 핵심역량

핵심역량
1) 정보를 수집하고 분석하고 조직하는 능력
2) 정보와 아이디어를 교환하는 능력
3) 활동을 계획하고 조직하는 능력
4) 조직 안에서 다른 사람들과 함께 일하는 능력
5) 문제해결력

이렇게 5가지 역량은 학습내용을 지지하는 일종의 기반(underpinning component)으로 간주되면서 주(州) 차원의 교과 교육과정, 즉 실러버스에 반영되어 있다. 그리고 이 5가지 핵심역량은 서로 분리된 실체가 아닌 하나의 총아로서 서로 긴밀하게 연결되어 있다. 특히, 역량과 교육과정을 연계하는 방식을 살펴보면, 만약 영어교과가 있다면, 교육과정은 서론–성격–학교교육과 영어–목표–성취수준–평가 순으로 구성되어 있으며, 이 가운데 '학교교육과 영어' 쪽에 범교과적 내용의 일부로 역량에 대한 소개가 들어가 있다. 다음은 영어과 교육과정에서 핵심역량을 소개하고 있는 부분이다.

> "핵심 역량은 미래의 교육과 직업뿐만 아니라 삶 일반을 위한 기존의 혹은 새롭게 등장하는 학습에 효과적으로 참여하는데 필수적인 기초역량이다. 중등 영어과 교육과정은 이들 역량을 효과적으로 기르기 위한 기회를 제공하고 있다.
> 중등 영어과 교육과정은 학생들의 지식적인 교육과 직업, 그리고 일상생활을 위해 필요한 학습과 사고력의 개발을 위해 핵심역량을 반영하고 있다. 정보의 수집과 분석 및 조직, 정보와 아이디어의 교환, 활동의 계획 및 조직, 타인과 함께 일하기 등의 핵심역량은 영어 수업의 핵심을 잘 반영하고 있으며, 목표와 성취수준, 학습내용을 밀접히 반영하고 있다. 문제해결력은 이 교육과정 상의 수업 방법과 실제 교실 수업을 통해 길러질 것이다. 이 교육과정의 목표, 특히 정보기술과 텍스트와 연관된 성취수준을 달성하기 위해서 학생들은 정보통신기술에 대해 배우고 직접 활용할 필요가 있는데, 이를 통해 학생들은 또 다른 핵심역량인 테크놀로지의 활용을 배울 수 있다."

이처럼, 뉴사우스웨일즈 주의 교육과정 문서에서는 앞부분에 핵심역량의 중요성에 대해 언급하면서, 각 핵심역량이 각 교과와 어떻게 연계될 수 있는지 명시적으로 보여 주고 있다.

그러나 교과 교육과정의 서론에서 핵심역량에 대한 언급이 위의 예시처럼 나타나지만, 성취수준이나 학습 내용에서는 핵심역량에 대한 구체적인 언급이 나타나지 않는데, 이는 핵심역량이 교과 교육과정의 서론에서 일종의 공통지침으로 제시되는 것이 호주 뉴사우스웰일즈 주 역량중심 교육과정의 주요 특징인 것으로 보인다.

〈호주 역량중심 교육과정의 현장적용 사례 I: 크로머 초등학교〉

시드니 북쪽 외곽에 위치한 크로머 초등학교(Cromer Public School)는 800여명의 학생들이 재학중이다. 이 학교는 근처의 맥커리 대학(Macquire University)과 교육과정 연계를 맺고, 2007년에는 일본계 전자회사인 파나소닉의 '학습협력프로그램'에 참여했다. 이를 통해 학교는 전통과 혁신의 조화로 학교 분위기를 쇄신하게 되었는데, 이런 크로머 초등학교의 역량기반 수업은 눈으로 드러나는

문서보다는 교사들 사이의 대화와 소통의 문화 그리고 교사들이 학생들을 가르치는 방식의 변화를 통해 나타난다. 즉, 이 학교에서는 핵심역량의 반영을 수업방법의 변화로 해석하려는 경향이 강하게 나타나고 있는데, 아이들에게 다양한 수업 방법을 통해, 다양한 경험을 하게 하는 것이 핵심역량 개발을 위한 최적의 방법이라는 것이다. 이 같은 입장은 교과지식이 가장 체계적이고 엄선된 학습 내용이며 핵심역량을 개발하기 위한 좋은 소재로 보고, 교과지식과 핵심역량의 충돌 대신, 교과지식을 전달하는 방식의 변화를 통한 역량개발을 추구하였다. 다음은 교육과정평가원이 관찰한 3학년 영어 수업의 광경을 따라가 보자.

롤러(Sharon Lawler) 교사가 진행하고 있는 3학년 영어 수업은 학생들이 자신들이 준비한 인형극을 공연하고 있었다. 2-3주 전부터 3-4명이 한 팀이 되어 진행되어온 이 과제는 어떤 주제를 선정해, 어떻게 이야기를 구성하고 주요등장 인물은 어떻게 설정하고 갈등상황은 어떻게 연출할 것인지에 대한 아이들 간의 합의를 통해 만들어졌다. 학생들은 이 수업을 통해 창의력과 팀워크, 발표력, 문제해결력, 그리고 PPT로 연극의 배경과 효과음들을 준비하면서 ICT 능력들을 기르고 있었는데, 공연이 끝나면 교사와 학생들 간의 짧은 토론의 시간도 의미 있어 보였다. 교사에 따르면 아이들은 이 수업을 통해 자연스럽게 핵심역량을 기르고 있으며, 핵심역량을 기르기 위한 특별한 수업이 존재하는 것은 아니라고 하였다. 그저 민주적이고 창의적인 교수법을 통해 아이들이 저절로 삶에 필요한 역량들을 배워나간다는 것이다.

〈그림-14〉 크로머 초등학교 3학년 영어 수업 시간



이상에서 살펴본 호주 뉴사우스웨일즈 주의 교육과정 역시도 앞서 살펴본 다른 나라의 사례들처럼 교육과정 문서에서 핵심역량의 중요성에 대해서 강하게 언급하고 있고, 각 교과 교육과정과 핵심역량을 어떻게 구체적으로 연계할 것인가에 대해 명시하고 있다. 그리고 호주 뉴사우스웨일즈 주의 학교 사례들 통해, 역량중심 교육과정이 교수법의 변화와 밀접한 관련이 있다는 사실을 또다시 확인할 수 있었다. 물론, 역량중심 교육과정이 교수법의 변화만으로 환원되어 표현되어질 수 없는 것은 사실이지만, 역량중심 교육과정의 주요한 특징이 여전히 교수법의 변화라는 사실과 교사들도 이를 자각하고 있다는 사실을 뉴사우스웨일즈 주의 학교 사례를 통해서 살펴볼 수 있었다.

다섯. 독일과 프랑스(유럽)

■ 독일

독일의 경우 통일 이후 16개의 연방 정부가 형성되면서 독일의 각 주는 그들만의 고유한 교육제도를 운영하게 되었고, 따라서 독일교육 전체의 교육제도를 이해하는 일은 쉽지 않다. 그러나 최근 이러한 주(州) 차원의 분리된 교육제도가 독일 교육 발전을 저해하는 요소가 되고 있다는 얘기들이 거론되면서, 다양성을 통합할 수 있는 새로운 교육제도의 개발에 관심을 기울였다. 이에 2004년에는 독일의 모든 주에 새로운 교육과정 개발 및 채택이 의무화되었는데, 이 가운데서 흥미로운 것은 새로운 교육과정이 기존의 교과중심 교육과정과는 달리 학생들이 성취해야 할 기준에 초점을 두는 역량중심 접근을 택하고 있다는 것이다.

특히, 이러한 교육과정 개혁의 흐름 속에 메클레부르크 포어폼메른, 베를린, 브레멘의 4개 주가 독일 역사상 처음으로 공통으로 새로운 교육과정을 개발하게 되는 사건이 발생한다. 이들은 우리 아이들의 미래의 삶과 향후 직업세계를 위해서는 역량의 개발이 필수적임을 강조하면서, 역량개발이 새로운 교육과정의 기본 목표임을 천명하고 있다. 우리는 이 중에서도 특히 브레멘 주의 역량중심 교육과정에 대해서 상세히 살펴보고자 한다.

먼저, 브레멘 주 정부 차원의 교육과정 문서에는 초등 교육과정의 핵심과제를 다음과 같이 4가지로 제시하고 있다.

1. 단위 학교 차원에서 학습내용과 교수방법을 개발할 수 있는 자율성 갖기
2. 확보된 자율성을 토대로 개별 학교의 상황이나 조건에 적합한 수업 실시
3. 새로운 교육과정을 응용하고 실천하는 것이 교사들의 가장 중요한 책무라는 인식 갖기
4. 교육과정과 수업은 학습자들에게 네 가지의 행동역량을 기르도록 구성

이 같이 교육과정 문서에 나타나는 4가지 요소들은 단위 학교의 자율성을 최대한 존중하고, 학교 자체적인 역량중심 수업 방법의 개발과 무엇보다 교사들의 노력을 핵심으로 꼽고 있다. 뿐만 아니라 4번째에서 언급된 네 가지 행동역량은 '개인적 역량', '사회적 역량', '방법적 역량', '기초 학습 역량'[36]으로서 초등학교 교육과정을 위한 것이지만, 중등교육에서도 동일한 역량들이 유지되고 있으며 각각의 역량의 수준이 강화되는 방향으로 나아가고 있다.

다음으로 이러한 행동역량으로 대변되는 핵심역량들과 교과교육이 어떤 식으로 연관되어 나타나는지 사회과 교육과정을 중심으로 살펴보자. 아래 도표는 학습영역 및 학습요소와 역량과의 관계를 나타낸 것이다.

〈표-14〉 학습영역 및 학습요소와 행동역량의 관계

학습영역	학습요소	관련역량
자연관련 학습	1. 환경과 자연 2. 지역, 공간 그리고 이동 – 아동들은 자연과학적 지식과 자연 순환적 지식을 일상생활을 영위하는데 유용하게 사용할 줄 안다. 이러한 과정은 아동들로 하여금 자연은 지배의 대상이 아니며 인간과 순환하는 관계라는 것을 깨닫게 한다.	· 윤리적 역량 · 사회적 역량
기술관련 학습	3. 기술과 매체 – 기술에 대한 기본적인 이해를 돕고, 기술의 발전이 가져다주는 기회와 한계를 인식하게 함으로써 미래지향적 기술 행위가 무엇인가를 고민하게 한다.	· 윤리적 역량
공간관련 학습	4. 지역, 공간, 이동 5. 유럽과 세계 – 공간관련 학습은 자연적 환경과 문화적 환경의 차이를 알고 경험하게 한다. 아동들은 인접국의 삶과 문화를 살펴보고, 지정학적 조건 및 기후 조건 등을 살펴본다. 이러한 환경은 인간에 의해 창조되기도 하고 변형되기도 하며, 인간 스스로가 책임져야 할 대상임을 인식하게 한다.	· 개인적 역량 · 사회적 역량 · 윤리적 역량·
역사관련 학습	6. 시간, 변화, 역사 – 역사 의식과 역사에 대한 의미를 살펴본다. 역사는 지속적으로 변하고 있고, 현재 상황은 그 과정임을 인식하게 해준다. 이는 이러한 역사적 상황 속에 자신의 정체성에 대한 의식을 함양하고 자신의 삶의 의미를 인식하게 해준다.	· 개인적 역량 · 사회적 역량 · 윤리적 역량·
사회관계 및 사회 이해에 관한 학습	7. 개인과 사회 8. 성장과 인격 9. 노동, 경제, 소비 – 사회관계와 사회현상에 대한 학습은 아동들에게 이미 형성된 정치관이나 사회적 관점과 연계될 수 있게 한다. 이러한 학습은 빈부격차, 정치적 갈등, 성 역할의 관계와 같은 문제로 확장되고, 궁극적으로 자신의 입장을 형성하게 해준다. 이러한 과정은 타인에 대한 이해와 존중 그리고 관심을 촉진하고자 하는 학습의 영역이다.	· 개인적 역량 · 사회적 역량 · 윤리적 역량

36) '개인적 역량'은 교육과정을 통해 학습자의 잠재력을 발현시킬 수 있어야 한다는 점을 보여주고, '사회적 역량'은 학습자 모두가 사회의 공통된 일원으로서 사회적 쟁점이나 문제해결에 관심을 가지고 동참해야 함을 의미한다. 이와 더불어 '방법적 역량'은 어떤 문제에 창의적이고 전략적으로 접근할 수 있는 역량을 의미하며, '기초 학습역량'은 지식 획득에 필요한 기초 역량을 의미한다.

사회과 교육과 관련된 역량은 주(州) 차원의 4대 행동역량과 비교해 보면, 개인적 역량과 사회적 역량은 동일하지만, 방법적 역량에 대한 언급이 없고, 오히려 윤리적 역량이라는 새로운 역량이 추가됨을 확인할 수 있다. 이는 주(州) 차원의 행동역량이 교과교육에 인위적으로 들어가 있기보다는 교과교육의 특성과 목적에 맞게 특정 역량을 강조하거나 새로운 역량을 추가하고 있음을 보여준다. 또한 브레멘 주 핵심역량과 교과교육의 관계가 상당히 유연하다는 반증도 된다. 다시 말해, 주 교육과정이 역량 개발을 촉구하되 구체적인 역량개발의 방식과 형태는 교과의 다양성을 존중하고 학교 현장의 상황과 교사들의 판단에 따라 유연하게 움직이고 있다는 것이다.

■ 프랑스

그렇다면 프랑스의 경우는 어떠한가? 프랑스의 학제는 초등5년, 중등4년, 고등3년으로 구성되어 있으며 만 6세부터 16세까지의 기간이 의무교육으로 지정되어 있다. 이런 프랑스의 교육과정은 초·중·고등학교별 교육과정이 총론과 각론으로 구성되어 있으며, 초등학교는 기초학습과정과 심화학습과정으로, 중학교는 적응과정, 중심과정, 정향과정, 고등학교는 일반진로와 기술진로 과정으로 나눠져 있다. 또한 전반적으로 프랑스 교육과정은 핵심역량에 해당하는 '기초지식 및 기초능력의 공통교육과정'과 교과교육과정으로 구성되어 있는데, 이 '기초지식 및 기초능력의 공통교육과정'의 핵심역량들은 의무 교육(만6세~16)을 마칠 때까지 반드시 개발해야 하는 지식과 능력, 그리고 태도라고 한다(경상남도교육청, 2008).

프랑스 교육부는 2005년부터 "학교의 미래 청사진" 관련법과 관련해 '공통교육과정' 수립 작업을 시행 중인데, 여기에는 의무교육과정을 이수한 학생들이 갖추어야 하는 7개 분야의 핵심역량이 들어있다. 그렇다면 국가 수준의 교육과정에서 핵심역량은 어떻게 정의되어 나타나고 있는지 살펴보자. 다음 표는 프랑스 국가 교육과정에 들어나는 핵심역량에 대한 것이다.

〈표-15〉 프랑스 국가교육과정과 핵심역량[37]

핵심역량 제안	• 2006년 '기초지식 및 기초능력의 공통교육과정'으로 제시 • 핵심역량이라는 용어는 사용하고 있지 않으나 의무교육 기간 안에 모든 학생이 반드시 성취해야 할 능력으로 매우 강조함
구체적 핵심역량	• 국가 수준에서 제시한 것이 교과별 교육과정에 그대로 반영됨 • 7가지 핵심역량(기초지식과 기초능력) 제안: 모국어(프랑스어) 구사 능력, 외국어 구사 능력, 수학의 주요사항과 과학기술지식, 정보통신기술의 숙달, 인본주의적 소양, 사회성 및 시민의식, 자율성과 주도성

37) 최승현, 황혜정(2012). 핵심역량 제고를 위한 수학 수업 사례 고찰: 한국내 프랑스 외국인학교를 중심으로, 한국학교수학회논문집 제15권, 제1호, pp.81–108.

교육과정 반영 방법	• "기초지식 및 기초 능력의 공통교육과정"은 별도 문서로 제시, 역량에 대해 직접적으로 설명함 • 각론의 교육과정 개관에서 국가수준에서 강조하는 역량이 제시됨 • 중학교의 경우 수학, 생명과 지구과학, 물리와 화학, 기술 교육과정 등의 문서에서 핵심역량과의 관계를 매우 상세하게 진술하고 교육과정에 반영된 예를 제시함

프랑스는 이런 핵심역량들이 서로 독립적으로 습득되는 것도 또한 한 번에 습득되는 것도 아니라고 명시하며, 의무교육 기간 전반에 걸쳐서 학생들이 다양한 핵심역량들에 노출되어야 함을 강조하고 있다. 또한 이러한 교육과정의 변화는 프랑스 교육의 모습을 변화시켰는데, 역량중심의 교육과정은 교과를 배척하는 방향으로 나아가지는 않았지만, 교과별 학습 내용의 감축을 가져왔다. 그리고 교과통합을 추구하는 방향으로 나아가고 있는데, 역량을 보다 효과적으로 개발하기 위해서는 핵심주제 중심으로 교육내용을 재구조화하고 교과를 통합하는 것이 더 좋은 방법이었기 때문이다.

앞서 살펴본 독일과 프랑스의 사례는 역량중심 교육과정의 실행에 있어 또 다른 시사점들을 제공하고 있는데 첫째는 자율성과 책무성의 문제이다. 주(국가)차원에서 역량에 대한 중요성을 천명하되, 그 역량들을 구체적으로 개발하는 방식과 형태는 교과의 다양성을 존중하면서 각 학교 현장에 맡겨져야 한다는 것이다. 다시 말해, 교사들이 학교의 상황과 교과의 특성, 학생들의 성향 등을 파악하여 유연하게 대처할 때, 더 효과적인 역량중심 교육과정의 실행이 이루어진다는 것이다. 그리고 이것은 필연적으로 교사들의 자율성을 얼마만큼 보장해 줄 수 있는가에 대한 문제로도 이어진다. 결과적으로 역량중심 교육과정이 잘 실행되기 위해서는 단위학교와 교사들에게 충분한 자율성을 부여할 필요가 있으며, 교사들은 또한 이에 호응하여 자신들을 전문성을 더 개발시킬 책무가 있는 것이다. 둘째는 역량중심 교육과정은 교과와는 대립되는 개념은 아니지만 필연적으로 교과별 학습내용의 감축과 통합교과 및 주제 중심의 수업을 지향한다는 것이다. 이는 역량중심 교육과정과 교과 중심교육과정의 대립의 문제로 이어질 수 있으나, 앞서도 계속하여 언급하였듯이, 역량중심교육과정은 교과내용을 배척하고 이에 대립하는 교육과정이 아니다. 다만, 지금의 교과중심 교육과정이 너무 많은 학습내용들을 담고 있고, 그러다보니 한 교과나 학습영역을 배울 때, 수직적인 학습의 깊이 보다는 수평적으로 많은 지식을 경험하는데 초점이 맞춰져 있다는데 문제가 있는 것이다. 이에 역량중심 교육과정은 좀 더, 깊이 있는 학습을 위해 교과의 내용을 감축하자는 것일 뿐, 여전히 교과는 중요한 학습 내용을 제공한다고 본다.

여섯. 대만(아시아)

대만은 우리나라와 비슷한 6-3-3-4의 학령을 가지고 있으며, 7-15세에 해당하는 초등학교와 중등학교 9학년을 의무교육으로 지정하고 있다. 대만은 1997년부터 새로운 국가수준의 교육과정 개정작업에 착수하였는데, 약 5년간의 작업을 거쳐 지난 2002년에 새로운 국가 교육과정의 윤곽이 결정되고, 각과 교육과정의 수정작업이 완성되었다. 새로운 교육과정은, '서론-교육과정목표-핵심역량-학습영역-시행지침' 등으로 구성되어 있으며, 특히 주목할 만한 점은 대만의 교육과정이 우리나라 교육과정의 총론 격에 해당하는 부분에서 10가지 핵심역량을 명시하고 있다는 점이다. 먼저 대만 교육과정에 반영된 10가지 핵심 역량이 무엇인지 살펴보자.

〈표-16〉 대만 교육과정에 나타난 핵심역량

역량	특 징
자기이해와 잠재능력의 추구	학습자의 신체적 조건, 능력, 감정, 필요와 성격에 대한 이해, 자신에 대한 이해와 사랑, 규칙적인 자기반성, 적극적 태도와 덕성, 개성을 드러내고 학습자 자신의 가능성을 탐구하고 적절한 가치규범을 기르기
감상과 표현, 창의력	상상력과 창의력을 발휘하고 사물의 아름다움을 깨닫고 감상하는 것, 적극적이고 혁신적인 태도를 함양하고 삶의 질을 높이기 위하여 자신을 적극적으로 표현하기
진로개발과 평생학습	학습자의 가능성을 실현하기 위해 사회적 수단과 개인적 능력을 활용하고, 미래의 삶을 그려보고, 변화하는 사회 환경에 맞추기 위해 평생 학습을 할 수 있는 능력 향상
의사표현, 소통과 공유	여러 형태의 상징과 도구들을 활용하여 학습자의 생각과 개념과 감정을 분명히 하고, 다른 사람의 말을 경청하고 그들과 소통하며, 다양한 관점과 정보를 공유하기
존중, 배려, 팀 작업	민주적 소양을 갖고, 다른 관점을 포용하며, 다른 사람과 집단을 동등하게 대하고, 삶을 소중히 여기고, 자연과 환경과 공동체를 돌보며, 법과 공동체의 규범을 따르고 팀 작업과 협동에 필요한 태도를 기르기
문화적 소양과 국제이해	다른 집단과 문화를 이해하고 존중하기, 모국과 다른 나라의 역사와 문화를 이해하기, 세계 모든 나라들이 지구촌으로 통합되는 국제적 경향을 이해하고, 상호 의존과 신뢰, 협동에 기반한 지구적 관점을 개발하기
기획, 조직 실천	일상생활의 맥락에서 계획을 세우고 실천에 옮기기, 생각과 실천을 통합하고 각 구성원들이 공동체와 국가의 발전에 공헌할 수 있는 접근을 택하기
정보기술의 활용	자료를 수집하고 엄격한 분석을 통해 판단을 도출하고, 유용한 정보를 분류하고 통합하고, 학습의 효율성과 삶의 질을 높이는 방식으로 수집된 정보를 활용하기 위해 안전하고, 올바르고 효과적인 방법으로 기술공학을 이용하기
적극적 탐구와 공부	호기심과 탐구를 자극하고, 적극적으로 질문을 제기하며, 배운 지식과 기술을 일상생활에 적용하기
독립적 사고와 문제해결	반성적, 독립적으로 생각할 수 있는 습관과 능력을 기르고, 질문을 사려 깊게 분석하고 판단하며, 효과적으로 문제나 갈등을 해결해 나가기

이런 10가지 핵심 역량을 기반으로 대만의 초·중학교 교과 교육과정의 구성 체제는 기본이념-교육과정목표-단계별 역량지표-시행지침 등으로 구성되어 있다. 기본이념은 일종의 서론이며, 앞서 살펴본 10가지 핵심역량은 '교과교육과정 목표' 부분에서 명시되어 나타나고 있다. '단계별 역량지표'의 경우는 학습영역별로 일종의 성취수준을 나타낸 것이고, 다만, 영어, 국어(만다린), 사회과의 경우와 달리, 다른 교과들에서는 10가지 핵심역량과 교과교육의 연관성이 명시적으로 드러나지 않고, 선별적으로 강조하거나, 시행이나 평가와 관련된 지침에서 10가지 핵심능력을 언급하기도 한다. 이는 핵심역량과 교과교육의 관계의 유연성과 탄력성을 보여주는 것이다.

다음 구체적인 영어 교과의 교육과정 목표를 통해, 10가지 핵심역량이 어떻게 드러나는지 살펴보자.

〈표-17〉 영어과 교육과정 목표

핵심역량	영어교육과정에서 주제, 소통기능, 수업활동을 통해 배양할 수 있는 능력 혹은 태도
자기이해와 잠재능력의 추구	신체 부위의 표현법을 이해한다. 간단하고 쉬운 영어로 개인의 흥미와 기호를 어떻게 표현하는지 이해한다. 이하 생략
감상과 표현, 창의력	영어의 음운 리듬을 감상할 수 있다. 가요와 운문을 읽고 소리 높여 읊을 수 있다. 이하 생략
진로개발과 평생학습	영어의 기본능력을 배양하고 평생학습의 기초를 다진다.
의사표현, 소통과 공유	습득한 교실 영어를 사용한다. 수업의 회화 연습에 참여한다. 이하 생략
존중, 배려, 팀 작업	영어 학습을 통해 인권, 성별, 다른 사회 경제적 배경과 취약 계층에 대한 존중심을 배양한다. 영어 학습을 통해 가족, 친구, 지역사회와 환경에 대한 관심을 배양한다. 이하 생략
문화적 소양과 국제 이해	국내외 기념의 경축 풍속을 안다. 국내외 풍토와 민심을 이해한다. 이하 생략
기획, 조직과 실천	영어 학습활동을 통해 계획적, 조직적, 실천적인 능력을 배양한다.
정보기술의 활용	생활 속에서 자주 보는 과학기술, 정보용어를 안다. 과학기술을 이용하여 영어 학습의 흥미를 향상시킨다. 이하 생략
적극적 탐구와 공부	사전과 각종 검색도구를 활용하여 적극적으로 영어의 내용을 이해한다.
독립적 사고와 문제해결	영어 학습과정을 통해 독립적인 사고, 가치 판단과 문제를 해결하는 능력을 배양한다.

이처럼 대만에서 영어교과는 10가지 핵심역량을 개발하는 방향으로 적용되고 있음을 알 수 있다. 그러나 초·중학교와 달리 고등학교의 경우는 역량과 교과교육과정을 접목시키는 방식이 조금 다른데, 이는 고등학교의 경우는 입시의 문제도 있고 하여 교과의 고유성을 존중하고 전 영역에 걸친 역량개발이 아니라 특수한 분야의 역량개발에 초점을 두기 때문이다. 그러나 대만의 의무교육 기간이 초·중학교 기간인 9년임을 감안하면, 이 기간 동안 학습자들은 10가지 역량을 두루 익힐 수 있다고 판단한 것이며, 이후에는 교과별 다양성을 존중하는 방향으로 가고 있다.

대만 역시, 우리가 이제까지 살펴본 예들처럼 총론차원에서 핵심역량에 대한 중요성을 언급하면서 핵심역량을 교육과정의 주요한 구성요소로 나타내고 있다. 또한 교과 교육과정과의 연계에서도 핵심역량을 중심으로 교과 교육과정의 목표를 구성하는 것으로 보아 교육과정 설계와 실행을 통해 학습자들의 역량개발을 실현시키겠다는 결연한 의지가 엿보인다. 다만, 대만이 실제 학교 수업의 현장에서 얼마만큼 역량중심 교육과정의 구현이 실질적으로 이루어지고 있는지는 알 수 없다.

일곱. 교육과정의 기본 틀 전환 : 교과에서 핵심역량으로 – 말레이시아 & 메트스쿨

> " 천만다행으로 아이의 관심이 기존 교과목에서 가르치는 내용과 맞아떨어지면 계속해서 관심을 갖게 하고 그 아이에 맞는 학습 방식을 모색해 볼 수도 있겠죠. 그러나 일반 학교에는 교과교육 체계에 부합하지 않는 관심분야를 학습할 수 있는 여지가 거의 없어요. 공격적일 만큼 적극적인 학생이나 그 부모, 또는 영향력 있는 교사가 이에 대한 예외를 강력하게 주장하지 않는 한 절대 변할 수 없습니다. 색다른 지적관심, 또는 사회적 관심을 보이는 아이들에게 학교가 동기를 부여해주는 경우는 거의 없거든요."
>
> **(학교를 넘어선 학교에서 인용)**[38]

우리는 지금까지 교과목이 존재하는 범위 안에서 교과를 통해 또는 비교과나 학교생활들을 통해, 역량을 개발하는 역량중심 교육과정에 대해서 살펴보았다. 그러나 세계 각지에서는 기존의 존재하는 교과에 대한 개념을 혁파하고, 온전히 주제중심이나 프로젝트 수업으로 역량개발에 힘쓰는 혁신적인 교육과정을 만들어가고 있는 사례들을 종종 볼 수 있다. 이제 국가차원에서 이러한 혁신적인 역량중심 교육과정을 개발 중에 있는 말레이시아의 사례와 학교 단위에서 이러한 노력을 하고 있는 미국의 매트스쿨의 사례를 소개하려 한다.

38) 『학교를 넘어선 학교: 세상과 소통하는 학교, 메트스쿨 이야기』(2004), 엘리엇 레빈 저, 서울시대안교육센타 역, 민들레.

■ 국가적 사례: 말레이시아

우선 말레이시아의 사례를 살펴보면, 말레이시아 정부는 최근 초·중등학교의 교과목을 미래사회에 필요한 핵심역량들로 대체하려는 시도를 하고 있다. 다시 말해, 기존의 국어, 수학, 과학, 지리 등의 교과목 중심으로 편성되어 있는 교육과정을 문제해결능력, 비판적 사고력, 창의력, 의사소통능력 등으로 바꾼다는 것이다(류청산, 2011).

디지털 기기의 가격이 내려가고 인터넷으로 이제 수학, 과학 등의 지식이나 정보에 쉽게 접근할 수 있게 된 지금 단순한 지식의 습득이나 암기는 시대에 부적응하는 학습방식이라고 판단하고 먼저 대학의 전공과목을 대대적으로 수정하는 작업을 시작으로 초·중등학교 교과목을 바꾸려는 정부 예산의 프로젝트가 진행 중에 있다.

말레이시아의 이러한 교육시스템은 2009년에 연구를 시작해 2015년이면 새로운 교육과정을 실행할 수 있을 것이라고 전망하고 있는데, 이렇게 역량을 중심으로 하는 새로운 교육은 다음과 같다.

1) 유치원에서부터 질의응답 및 토론 능력, 학습과 연구개발 능력을 기른다.
2) 미래 예측과 미래 연구가 유치원 교육부터 교육과정에 포함된다.
3) 지속가능한 발전을 위한 교육, 특히 과학과 수학에 총력을 기울이는 교육과정을 짠다.
4) 강력한 지도력과 세련되고 열정적이며 창의적인 사고에 중점을 두어 지구촌의 미래를 지속가능하게 하는 교육을 한다.
5) 정보와 지식을 손쉽게 검색할 수 있도록 핸드폰 등 휴대용 기기를 활용하는 교과과정을 만든다. 교육은 삶의 기술을 배우는 것이므로, 더 좋고 더 빠른 기술의 출현을 통해 학교 교육기간을 줄이도록 한다.
6) 5세에 유치원, 6세부터 10년 동안 초 · 중 · 고등학교를 마치고, 15세에 대학에 입학해 4년 과정을 마치게 된다. 19세에 대학을 졸업한 뒤에는 온라인, 가상현실 교육을 통한 평생 교육을 지속한다.
7) 졸업에 목적을 두는 교육이 아니라, 지구촌 10억 빈곤층을 돕는 세계시민 교육을 목적으로 한다.
8) 초 · 중 · 고등학교에서는 졸업시험만 치르게 되며 일체의 다른 시험은 없앤다.

(유엔미래보고서2, 2009, p135–136)

이러한 말레이시아의 새로운 교육과정은 아직 개발단계에 있기 때문에 좀 더 구체적이고 상세한 내용들은 알 수 없다. 그러나 교과를 없애고 역량중심으로 교육과정을 재구성하려는 시도는 분명 세계교육계에 많은 도전과 시사점을 주리라고 생각한다. 또한 위의 교육시스템 변화에서도 알 수 있지만, 말레이시아는 교육과정의 혁신뿐만 아니라 학제를 비롯한 교육전반의 시스템을 개혁하고 있다.

■ 학교단위 사례: 미국의 메트스쿨

국가 단위에서 역량을 기반으로 한 교육과정의 운행이 연구, 개발 단계에 있다면, 학교 단위에서도 역량을 교육과정의 핵심으로 삼고, 교과를 중심으로 수업을 구성하는 전통적인 교육과정에서 벗어난 학교가 존재한다.

그 중 하나가 미국의 메트스쿨이다. 1995년 로드아일랜드 주 교육청과 민간 교육단체들이 협력하여 빅픽쳐 컴퍼니(Big Picture Company)라는 비영리 교육연구소를 만들었는데, 1년 뒤 이들은 메트스쿨(The Metropolitan Regional Career and Technical Center)을 설립하게 된다. 이들은 당시 미국의 공립학교의 위기 타개를 위한 대안으로 메트스쿨을 창립했고, '한 번에 한 아이씩(one kid at a time)'이라는 교육철학을 가지고 있다. 다음은 메트스쿨에서 공부한 두 학생의 사례를 소개한 것이다.

〈표-18〉 메트스쿨의 아이들[39]

Cesar	Julia
Cesar는 9학년이며, 그의 꿈은 암살자가 되는 것이다. 그는 갱의 단원이었고, 거리의 싸움꾼이였으며, 권총 마니아였다. 그의 가족들과 친구들은 대부분 죽었거나 감옥에 있으며 그의 어머니도 이러한 환경 속에서 아들을 포기한 지 오래이다. 그러나 메트스쿨에 입학하고 3년 후 그는 시를 쓰고 있고 사립대학에 장학금을 받고 갈 예정이다.	Julia 는 남들보다 일찍 메트스쿨에 진학하였고, 빠른 시간 내에 자신이 과학자로서 소질과 적성이 있음을 드러냈다. 16세 때 그녀는 의과대학 부속 간암 연구소에서 연구를 했고, 생명공학 벤처기업에서 유전자 치료법을 개발했으며, 브라운 대학에서 면역학(immunology)을 공부했다. 그녀는 지금 소아과 의사가 되기 위해 열심히 대학에서 공부 중이다.

Cesar와 Julia는 너무나 상반된 학생들이다. Cesar는 그야말로 학업에 전혀 관심 없이 거리를 방황하는 아이이고, Julia는 천재라고 할 수 있을 정도로 영특하고 공부에 관심이 많은 아이다. 그러나 두 학생의 공통점은 기존의 학교제도 안에서 적응하지 못하고 메트 스쿨에 입학했다는 것이다. 그리고 결과는 놀라웠다. Cesar는 총 대신 펜을 들었고, Julia는 좀 더 빨리 자신의 꿈에 다가설 수 있었다. 과연 무엇이 이 아이들을 변하게 한 것일까?

그것은 단연, 앞서 소개한 '한 번에 한 아이씩' 이라는 작은 학교를 지향하는 메트스쿨의 철학과 이를 뒷받침하는 교육과정에 그 답이 있을 것이다. 이제 우리는 메트스쿨이 어떤 학교이며, 어떠한 교육과정으로 운영되고 있는지 살펴보자.

39) Levine E. (2002). One kid at a time, Educational leadership 59, no. 7, Ap 2002, The H.W. Wilson Company.

메트스쿨은 누구나 알아야 할 '지식세트'는 없지만 누구에게나 필요한 '능력'은 있다고 말한다. 이런 능력은 지식을 이용하고 새로운 지식을 습득하는 도구가 되는 것으로서 우리가 앞에서 살펴본 역량의 개념이다. 메트스쿨은 따라서 정규과목이 존재하지 않는다. 단지 학생들의 관심 분야에 대한 프로젝트가 주 학습영역이 되고, 학생들은 서로 다른 분야에서 서로 다른 성취 목표를 추구한다. 이처럼 메트 스쿨의 교육과정은 기존의 학교 교육과정과는 전혀 다른 틀을 가지고 있다. 특히, 메트스쿨은 우리가 앞서 소개한 역량중심 교육과정과도 다르게 영어, 수학, 과학, 사회과학, 외국어 등과 같은 분절적 교과목을 가르치는 대신 '경험적 사고력(empirical reasoning)', '수리적 사고력(quantitative reasoning)', '소통능력(communication)', '자기관리 능력(personal qualities)', '사회적 사고력(social reasoning)' 등과 같은 학습 목표를 성취하는데 초점을 두고 있는 진정한 의미의 역량 교육과정을 운영하고 있다(조한혜정, 2002). 이러한 메트스쿨이 교육목표로 제시하고 있는 역량의 구체적인 내용은 다음과 같다.

〈표-19〉 메트스쿨의 교육목표[40]

교육목표(핵심역량)	내용
소통능력 (Communication)	"어떻게 내 생각을 정리해서 표현할 것인가" : 이 목표는 학습자가 상대방의 의견을 경청하고, 읽고, 쓰고, 말하고, 듣고, 기술이나 도구를 사용해서 의사소통하고, 다른 언어를 구사하는 모든 것이 가능한 훌륭한 의사소통자가 되게 하는데 있다.
경험적 사고 (Empirical Reasoning)	" 어떻게 내가 그것을 증명할 것인가?" : 이 목표는 마치 과학자처럼 생각하는 것이다. 의사결정에 있어서 경험적 근거나 논리적 사고를 사용하는 것이며 가정을 평가하는 것이다. 이것은 특정한 과학적 내용을 반영하는 것이 아니라, 물리부터 사회학, 예술 이론을 종합적으로 사용하는 것이다.
자기관리 능력 (Personal Qualities)	" 이 과정에서 내가 할 수 있는 것은 무엇인가?" : 이 목표는 존경, 책임감, 조직력, 리더십 그리고 개선을 위한 노력과 능력을 발휘하여 자신을 최상의 상태로 만드는 것이다.
수리적 사고력 (Quantitative Reasoning)	" 내가 무엇을 측정하고, 비교하고 그것을 표현할 수 있는가?" : 이 목표는 수학자처럼 생각하는 것이다. 숫자를 이해하고, 불확실성을 판단하고, 시간에 따른 변화를 예측하는 것이다.
사회적 사고력 (Social Reasoning)	" 어떤 것에 대해 다른 사람들의 관점은 무엇인가?" : 이 목표는 마치 역사학자나 인류학자처럼 생각하는 것이다. 다양한 관점을 보고, 사회적 문제를 이해하고, 윤리적인 것을 추구하며, 어떤 문제를 역사적인 관점에서 바라보는 것이다.

이는 앞서도 언급했듯이 학교교육과정이 교과에 의해 구성된 것이 아님을 보여준다. 메트스쿨은 학생, 어드바이저[41], 멘토 및 학생의 가족들이 개별 학생들의 '맞춤 학습'을 위해 '학습 계획팀(Learning plan Team)'을 구성한다. 이들은 한 팀으로서 학생의 학습 과정에 참여해 함께 학습계획 및 교육과정을 구성한다(엘리엇 레빈, 2004). 이렇게 구성되는 학습계획은 학교에서의 학습과 학교 밖의 현실세계와의 괴리를 극복하고자 지역사회의 맥락 속에서 이루어지는 체험학습(Internship) 중심으로 운영되고, 앞서 살펴본 교육의 목표를 달성하기 위한 방향으로 짜인다. 인턴십으로 표현되는 체험학습은 단순한 직업훈련의 개념이 아니라 관심 있는 분야의 전문가인 어른을 멘토로 삼고 배움의 기회를 확장해 가며 학생들의 관심사에 바탕을 둔 체험을 통해, 학습자 스스로 학습목표를 설정하고 실천해 나아가는 과정이다. 우리는 메트스쿨의 교육과정이 어떻게 짜이는지 구체적으로 알아보기 위해 이 인턴십을 통한 학습에 좀 더 초점을 두고 살펴보자.

메트스쿨의 주요 교육과정인 '인턴십을 통한 학습(Learning Through Internships)'은 현실세계의 직업 체험을 바탕으로 한 학습을 말한다. 이는 학생의 개별 관심사에 바탕을 둔 체험을 통해 학습목표를 수립하고 수행하게 하는 새로운 학교 모델이다. 빅피쳐 컴퍼니의 연구진에 의해 개발된 인터십을 통한 학습의 단계별 과정과 매뉴얼은 다음과 같다.

1. 학생의 관심사 파악
2. 일일 직업체험을 통한 체험 관찰과 정보 수집
3. 이를 토대로 한 맞춤형 학습 목표 수립 및 본격적인 인턴십 수행
4. 사후 평가 – 공개 프레젠테이션

이 같은 인턴십 프로그램은 앞서도 얘기했듯이 특정 직업에 필요한 능력을 기르기 위해서가 아니라 일반적인 능력을 기르는데 목적이 있고, 계속해서 변하는 아이들의 관심분야를 직접 체험하게 하면서 아이들 스스로 적성을 찾을 수 있도록 돕는데 그 목적이 있다. 이 밖에도 메트스쿨은 기존의 교과 대신, 다양한 방법을 통해 앞서 소개한 교육 목표를 성취하려고 노력 중인데, 인턴십 프로그램 외에도 학생들은 매주 세 개의 저널을 써야 하고, 여름 활동 계획을 수립해야 하고, 지역사회에 공헌할 수 있는 일들을 찾아서 해야 한다. 뿐만 아니라 학년별로 요구되어지는 다양한 활동들도 존재한다. 10학년에서는 반드시 두 가지 프로젝트 연구를 수행해야 하고, 다섯 권의 책을 읽어야 하고, 주에서 치러지는 언어와 수학 시험을 준비해야 한다. 게다가 12학년에는 학교에서 리더십과 관련된 역할을 맡아 담당해야 하고, 75페이지 분량의 자서전을 작성해야 하는 등, 학년별로 해야 하는 다양한 과제들이 존재한다. 이처럼 메트스쿨은 다양한 활동들을 통해 끊임없이 앞서 제시한 역량들을 개발하고 있는 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 메트스쿨은 학습자의 동기 및 관심사를 중심으로 현실과 괴리되지 않고

40) George, P(2009). Seven Oaks Met School Builds Curriculum Around Each Student, Education Canada; Theme 2009, Vol. 49 Issue 5, p 22–24.

41) 메트스쿨은 교사(Teacher)라는 표현 대신에 어드바이저(advisor)라는 표현을 사용한다. 이는 가르치는 것보다는 학생들의 학습을 돕는 사람이라는 것을 강조하기 위해 붙어진 용어이다. 그들은 우리가 흔히 생각하는 교사처럼 교과내용을 수업하기보다는 10–12명의 학생들의 학습 계획을 조정(coordination)하고 안내(guide)하며 학생들의 하루 일과를 지원하고 관리한다. 또한 그들을 학생들이 맡은 프로젝트를 도와주고 멘토와 학부모들과의 커뮤니케이션을 원활하게 하는 역할을 한다. 또한 다른 어드바이저들과 팀으로 일하면서 학교의 전체적인 의사결정에 참여한다.

삶에 필요한 역량을 중심으로 교육과정이 구성되어 있는 역량중심 교육과정이다. 이는 단순히 메트스쿨이 학습목표로 대변되는 역량의 개념을 교육의 목적으로 두고 이에 맞춰 학습을 구성했기 때문에 역량중심 교육과정이라고 말하는 것은 아니다. 메트스쿨은 우리가 앞서 살펴보았던, 역량중심 교육과정을 실행하였을 때 나타나는 다양한 특징을 두루 보여주고 있다. 예를 들면, 1:1의 맞춤식 교육이라는 학습문화의 변화나, 교사들이 주입식 강의 대신, 학습의 조력자, 즉 어드바이저로서 학생들의 학습을 돕는 점이라든가, 공개적인 프레젠테이션을 통해서 학습의 결과를 민주적으로 평가하는 평가의 변화 등은 모두 메트스쿨이 역량을 중심으로 학교의 교육이 이루어지고 있는 학교임을 보여준다.

물론 메트스쿨은 대안적 교육으로서 매우 제한적인 사례이며, 이러한 사례를 일반화하여 국가 교육과정의 대안으로 제시할 수는 없다. 그러나 메트스쿨은 분명 '교과'가 교육과정을 구성하는 유일한 틀이 아니라는 것을 보여주며, 교과를 배제한 교육과정, 역량을 중심으로 한 체험적 교육과정을 통해서도 학생들은 삶에 필요한 지식을 획득할 수 있고, 깊이 있는 학습이 일어날 수 있다는 것을 보여주는 좋은 사례이다.

또한, 메트스쿨과 같이 역량을 기반으로 한 작은 학교들은 학습의 동기를 상실하고 학습의 무상함에 젖어 학교에서의 학습이 폭력적으로 다가오는 아이들에게 스스로가 하고 싶은 공부, 필요한 공부를 찾게 함으로써 학습에 대한 동기를 회복하게 한다는 부분에서 많은 시사점을 제공한다고 할 수 있다.

Ⅲ. 한국교육과정 분석

지금까지 해외 사례들을 통해 교육과정에 반영된 핵심역량들이 교육현장에서 어떻게 개발되고 있는지 살펴보았다면, 이제 시선을 한국으로 돌려 우리나라 교육과정은 어떻게 구성되어 있고 핵심역량이 어느 정도 반영되어 현장에서 역량개발이 이루어지고 있는지 알아보자.

먼저, 우리나라 교육과정은 역량중심 교육과정인가? 대한민국에서 살아가고 있고, 교육받은 당신은 어떻게 생각하는가? 사실, 우리나라 교육과정도 역량중심 교육과정을 지향한다고 볼 수 있다. 2009년 12월 17일에 고시된 '2009 개정 교육과정'에서 고등학교 단계에서 미래사회가 요구하는 핵심역량을 키우기 위한 기초교육을 언급하고 있는 것만 봐도 그렇다. '2009 개정 교육과정'은 국민공통기본 교육과정을 중학교 3학년까지 9년으로 하여 의무 교육과 일치하도록 하고, 고등학교는 학생의 진로에 따른 전공과 관련된 수업을 선택하여 공부할 수 있도록 하고 있다. 즉, 고등학교 단계에서는 미래사회가 요구하는 핵심역량을 개발하는데 초점을 맞추도록 하겠다는 것이다. 또한 이를 위해 기존의 지식 전달 위주의 획일적인 수업방법을 지양하고, 다양한 수업방법의 적용과 수행 및 통합교육을 강조하고 있다(소진형, 2010).

이와 더불어 조난심(2011)[42]은 2009 개정 총론에 제시된 [교육적 인간상]과 [학교급별 목표]를 분석한 결과 우리가 흔히 21세기 역량이라고 분류하고 있는 많은 부분들이 드러나고 있다고 지적하고 있다. 그녀가 분석한 2009 개정 교육과정 총론의 [교육적 인간상]과 [학교급별 목표]는 다음과 같다.

〈표-20.1〉 2009 개정 교육과정 총론에 나온 [교육적 인간상]

자주인 (self-directed person)	창의인 (creative person)	문화인 (cultivated person)	세계인 (global-minded person)
지 · 덕 · 체의 고른 발달, 개성의 발휘, 진로 개척, 자기 주도성 등	기초능력 구비, 확산적 사고, 문제해결능력, 독창성, 새로운 가치 창출 능력	다양한 문화적 소양, 다원적 가치에 대한 이해, 삶의 질 추구 등	의사소통능력, 세계시민의식, 지구 공동체 문제해결, 인류 공영, 배려와 나눔 등

〈표-20.2〉 2009 개정 교육과정 총론에 나온 [학교급별 목표]

인간상	초등학교 목표	중학교 목표	고등학교 목표
자주인	풍부한 학습 경험을 통해 몸과 마음이 건강하고 균형 있게 자랄 수 있도록 하며 다양한 일의 세계에 대한 기초적인 이해를 한다.	심신의 건강하고 조화로운 발달을 추구하며, 다양한 분야의 경험과 지식을 익혀 적극적으로 진로를 탐색한다.	성숙한 자아의식을 토대로 다양한 분야의 지식과 기능을 익혀 진로를 개척하며 평생 학습의 역량과 태도를 갖춘다.
창의인	학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초 능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다.	학습과 생활에 필요한 기초 능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 기른다.	학습과 생활에서 새로운 이해와 가치를 창출할 수 있는 비판적, 창의적 사고력과 태도를 익힌다.
문화인	우리 문화에 대해 이해하고 문화를 향유하는 올바른 태도를 기른다.	자신을 둘러싼 세계에 대한 경험을 토대로 다양한 문화와 가치에 대한 이해를 넓힌다.	우리의 문화를 향유하고 다양한 문화와 가치를 수용할 수 있는 자질과 태도를 갖춘다.
세계인	자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도를 기른다.	다양한 소통능력을 기르고 민주시민으로서의 자질과 태도를 갖춘다.	국가 공동체의 발전을 위해 노력하며, 세계시민으로서의 자질과 태도를 기른다.

위 도표의 내용을 살펴보면, 자기관리 능력, 문제해결력, 비판적 사고력, 창의력, 의사소통능력, 글로벌 시민의식 등 다양한 21세기 핵심 역량들이 나타나고 있음을 알 수 있다. 하지만, 앞서 해외의 사례들과 비교했을 때, 총론차원에서 나타나고 있는 핵심역량들이 다소 비체계적으로 그리고 추상적으로 드러나 있으며, 구체적인 핵심역량에 대한 내용과 그 필요성에 대한 언급이 되어 있지 않아, 향후 교과 교육과정을 구성하는 지표로서 제시될 수 있을지에 대해서는 의문이 든다.

이런 의문점을 가지고 이제 교과교육과정에서 이러한 역량들이 어떻게 드러나고 있는지 살펴보고

42) 조난심(2011). 제2회 명저기반 한국교육정책개발 월례 포럼 발제문 중에서.

자 한다. 그러나 2009년에 고시된 교과교육과정에 대해서는 이러한 핵심역량들이 어떻게 반영되어 있는지에 대한 분석이 되어 있지 않고, 2007 개정교육과정에서 추구하는 교육적 인간상이 2009 개정 교육과정과 크게 차이를 보이지 않는 점을 감안해서 2007 개정 교육과정을 분석한 것으로 대체하려 한다. 지금부터 소개되는 '2007 개정 교육과정 분석'은 이광호 외(2009) 그의 동료들이 [미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계방안 연구]의 내용을 요약·정리한 것이다.

먼저 이들은 국민공통기본교과(10개)를 분석의 대상으로 삼고, 교과의 성격, 목표, 내용(성취수준), 교수·학습방법, 평가 항에 대해 사전 작업으로 설정한 10가지 핵심역량을 기준으로 각 항목에서 이런 10가지 핵심역량과 관련된 진술이나 표현의 빈도를 분석하였다. 물론 이 분석은 국가 교육과정 문서를 대상으로 하고 있어, 실제 수업이나 교과서를 분석한다면 다른 결과가 나올 수도 있다. 이렇게 분석한 결과는 아래와 같은 표로 정리되었다.

〈표-21〉 핵심역량에 관한 2007년 개정 교과 교육과정 분석 결과 종합

없음 낮음 보통 높음

핵심역량 영역	국어	도덕	사회	수학	과학	실과	체육	음악	미술	영어
창의력										
문제해결능력										
의사소통능력										
정보처리능력										
대인관계능력										
자기관리능력										
기초학습능력										
시민의식										
국제사회문화이해										
진로개발능력										

위의 도표를 살펴보면, 어떤 역량은 특정 교과에서 눈에 띄게 강조되어 나타나기도 하고 어떤 역량들은 비교적 고르게 분포해서 나타나고 있음을 알 수 있다. 즉, 창의력, 의사소통능력, 정보처리능력, 자기관리 능력 등은 거의 모든 과목에 고르게 분포해 있는 반면, 국어과는 자기관리능력, 도덕과는 시민의식, 사회와 수학과는 문제해결능력과 같은 식으로 특정 교과마다 핵심적으로 강조하는 능력들이 있다. 또한 도덕과에서는 기초학습능력이, 수학과에서는 대인관계능력이 그리고 음악과에서는 문제해결능력 등이 거의 나타나고 있지 않다. 이처럼 교과교육과정에서는 대체로 10가지 역량들이 고르게 나타나고 있으며 특정 교과마다 강조해서 개발하고자 하거나 또는 제외되어 나타나고 있는 역량들이 있음을 확인할 수 있다.

이제, 이를 바탕으로 우리나라 교육과정에 나타난 핵심역량의 특징을 정리해보면 다음과 같다. 첫째, 우리나라는 핵심역량의 상당한 부분이 이미 교육과정에 반영되어 있음을 확인할 수 있다. 다만, 핵심역량이 교육과정을 구성하는 지표로 설정되어 있지 않다. 또한 그렇기 때문에 각론의 학습내용이나 교과별 고유역량과의 관계도 미흡한 편이다. 둘째, 대체적으로 10가지 역량들이 골고루 분포해 있는 것처럼 보이지만 예를 들어, 진로개발능력이 실과 교과 이외에서는 나타나지 않는 점들을 보면, 교과별 중점 개발 역량이나 관련 역량이 전체적인 구조에서 균형적으로 배분된 것이 아님을 확인할 수 있다. 셋째, 2007년 개정 교과 교육과정의 학년별 학습 내용을 분석한 결과 학년별 연계 또한 미흡한 것으로 타나났다. 예를 들면, 사회과의 문제해결능력 관련 학년별 내용은 3학년에서 10학년까지 관련 내용의 폭이 학년별로 상당한 차이가 있었고, 수학과의 경우에도 문제해결능력 관련 학년별 내용에서 학교 급간 연계가 미흡한 것이 드러났다. 이는 교육과정이 핵심역량의 수준과 위계를 고려하지 않고 있음을 보여준다.

이상의 우리나라 교육과정에 나타난 역량의 특징들을 정리해 본 결과, 우리나라 교육과정은 총론차원에서 구체적으로 언급되지는 않았지만 핵심역량에 대한 내용이 있고, 각 교과교육과정에서도 핵심역량 개발에 대한 의지가 있음이 교육과정 문서상에서 확인할 수 있었다. 그러나 이러한 핵심역량들은 교육과정의 구체적인 목표로 작용하고 있지는 않고 있으며 이렇게 교육과정의 지표로 작용하고 있지 못한 역량은 당연히 실제 학교 교실 현장에서도 그 개발이 제대로 이루어지지 않고 있다고 봐야 할 것이다. 또한 부분적으로 혁신학교들에서 학습자들이 미래사회에 필요한 역량개발을 위한 노력들이 이루어지고 있다고 하지만, 이는 열정 있는 학교나 개별 교사 차원에서 이루어지는 것이므로, 일반화하여 얘기할 수 없다. 따라서 우리나라 교육과정은 교과를 중시하되 핵심역량을 교과와 통합하여 미래사회의 우리 아이들에게 필요한 21세기 역량을 개발하고자 하는 역량중심 교육과정을 추구하고 있으나, 교육과정 설계상의 문제, 그리고 현장에서 적용되는 과정에서의 문제들을 보면 교과에 핵심역량을 반영하고자 하는 것은 아직 담론 수준에 그치고 있는 실정임을 확인할 수 있다.

지금 한국에서는 근본적인 한국의 사회, 경제, 문화적 문제들로 교육과정상의 문서가 교육현장에 적용되지 못하고 있으므로 아무리 교육과정의 개혁이나 현장의 개혁을 얘기해도 사회 전반의 구조가 바뀌지 않으면 교육이 바뀔 수 없다고 생각하는 사람들이 많다. 예를 들어, 입시가 여전히 고-부담 시험으로 작용하고 있고, 학벌이 인생의 진로를 결정지으며, 경쟁이 만연한 사회의 모습들 속에서 아무

리 우리가 해외의 사례들에서 시사점을 얻고 반영한다고 하더라도 학교현장의 모습은 바뀌지 않을 것이라는 생각들이 그것이다. 그리고 많은 부분 그것은 사실이다. 그러나 한편으론 많은 부모들과 교사들은 급격히 변화하는 미래사회에서 우리 아이들에게 역량이라는 것이 꼭 필요하며, 그것이 곧 아이들의 삶과 직결되는 문제라는 사실에도 공감할 것이다. 따라서 비록 아직 사회의 전반적인 여건들에서 역량중심 교육과정을 실현하는데 어려움이 따르지만, 핵심역량 개발이 미래의 우리 아이들에게 꼭 필요하다는 생각에 공감을 한다면, 조금씩이지만 교육과정을 개선하고 학교현장과 교육의 문화를 바꾸어 나아가는 일들을 바탕으로 전반적인 교육 변화를 꾀해야 하지 않을까 생각한다. 그래서 앞서 살펴본 해외의 사례들과 지금의 한국 교육과정의 모습을 비교하여 그로부터 역량중심 교육과정 개발과 현장적용을 위한 시사점들을 정리해 보았다.

Ⅳ. 역량기반 교육과정의 현장 적용을 위한 시사점

지금까지 우리는 역량중심 교육과정이 현장에 적용되어 성공적으로 정착하거나 정착 중에 있는 해외의 사례들과, 좀 더 혁신적으로 기존의 교과중심의 교육과정을 해체하고 역량중심으로 교육과정을 새롭게 해석하고 있는 사례들을 살펴보았다. 또한 한국의 교육과정 속에 나타나는 핵심역량에 대해서도 살펴보았다. 그러나 앞서 언급하였듯이, 한국의 교육과정에는 핵심역량에 대한 논의가 들어 있긴 하지만, 매우 산발적이고, 부분적이어서 그 실효성이 크지 않다(이광호, 2009). 게다가 현장에서 적용되는 사례는 극히 드물다고 할 수 있다. 따라서 우리는 앞서 살펴본 해외의 사례들을 통해 향후 우리 교육과정이 역량중심 교육과정으로 나아가고 그것이 현장에서 잘 정착되기 위해 필요한 시사점들을 정리해 보고자 한다.

첫째, 핵심역량에 대한 사회적 합의 도출과 그 중요성에 대한 인식의 공감이 선행되어야 하고 이를 토대로 교육과정 총론과 교과 교육과정에서 핵심역량개발에 대한 목표를 분명히 드러내야 한다[43].

우리나라에서는 2004년 한국교육개발원에서 기초 문해력과 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습과 같은 능력들과 시민의식 등을 21세기 핵심역량으로 선정하고 계속적인 연구를 거듭하고 있으며, 2011년에는 한국교육학술정보원에서 새로운 역량의 모델도 소개하였다. 그러나 아직까지 한국에서 태어나고 자라지만 세계를 무대로 활동할 미래의 우리 아이들에게 필요한 기본적인 핵심역량들에 대한 범 사회 차원의 합의를 만들어내고 있지는 못한 실정이다. 그리고 이로 인해 교육과정에서도 핵심역량에 대한 내용들이 들어가 있지만, 이는 추상적이고 비체계적 차원으로 나타나 있으며, 국가차원에서 핵심역량을 선정하고 그것을 교육과정에 반영하는 작업은 아직 이루어지지 않고 있다(소경희, 2010).

그러나 해외의 사례들을 살펴보았을 때, 캐나다 퀘벡 주의 경우는 교육과정에서 일종의 공통 역량을 공식적인 문서에서 제시하고, 이런 역량의 개발이 학교 교육과정의 목표라는 것을 강조하고 있었고, 대만의 교육과정에서도 총론 격에 해당하는 부분에서 10가지 핵심역량을 명확히 드러내고 있었다. 뉴질랜드, 호주, 영국, 독일 등의 나라에서도 교육과정 문서에 핵심역량에 대한 개념과 목표를 명확히 하고 있으며, 이를 바탕으로 교과교육과정에 국가수준(혹은 주 수준)에서 천명하고 있는 핵심역량의 목표를 성실히 반영하여 나타내고 있었다. 홍원표(2011)는 이러한 공식적인 핵심역량에 대한 천명은 부분적이고 개별적인 노력들을 보다 일반화하는 계기가 될 수 있다고 보았고 특히 우리나라와 같이 국가 교육과정이 갖는 상징성과 구속력이 클 경우, 국가 교육과정을 통해 추구하는 핵심역량에 대해서 공식화할 필요가 크다고 지적하였다. 따라서 핵심역량에 대한 사회적 합의를 바탕으로, 국가 교육과정에서 핵심역량을 분명한 학습의 목표로서 드러내는 것이 역량중심 교육과정으로 나아가기 위해 반드시 필요한 일이다.

둘째, 총론차원에서 강조되는 역량들과 교과 교육과정의 연계에서는 교과의 자율성을 존중하되 교과교육에서 추구하는 역량과 공통 역량과의 관계성을 명시함으로써 국가수준의 교육과정의 이념을 존중하고, 유지하는 방향으로 나아가야 한다.

'총론과 교과 사이의 공통성과, 다양성, 일관성과 자율성'을 동시에 살리는 접근을 모색할 필요가 있다(홍원표, 2011, p79). 호주 뉴사우스웨일즈 주의 교과 교육과정에서도 문서의 서론 부분에 핵심역량의 중요성을 강하게 언급하면서 각 핵심역량이 어떻게 교과 교육과 연계되어 해석되고 적용될 수 있는지를 보여주고 있다. 서론에서 제시된 핵심역량은 일종의 공통지침으로 각 교과교육과정에 적용하고 있는 것이다. 그러나 구체적인 내용이나 교과목별로 적용되는 핵심역량은 교사들의 자율성과 교과목의 특성을 고려하도록 학교단위에 위임하고 있다.

반면 우리나라의 경우는 핵심역량이 교육과정에 반영되어 있기는 하지만 매우 추상적이고, 또한 핵심역량이 교과 교육과정을 구성하는 지표로 설정되어 있지 않아 매우 비체계적이고 비의도적으로 교과 교육과정에 역량개발이 반영되어 있다고 볼 수 있다(이광우, 2009). 따라서 우리나라는 앞

43) Jonnaert, P. Masciotra, D. Barrette, Morel, D. & Mane, Y.(2007). Curriculum Change and Competency-based approaches : a worldwide perspective- From Competence in the Curriculum to competence in action, prospects, Vol. XXXVII, no.2, June, 2007.

서 언급한 것처럼 총론 차원에서 공교육을 통해 개발하고자 하는 합의된 핵심역량을 선정하여 제시하고, 이를 각론 차원에서 교과와 연계시켜 역량개발을 체계적으로 구조화하려는 노력이 필요하다. 그리고 그 과정에서 교과교육과정과의 연계 시에는 교과의 자율성을 존중하되 전체적인 통일성도 추구하는 방향으로 나아가야 할 것이다.

셋째, 정부차원에서 선정된 핵심역량에 대해서 단위 학교에 그것에 대한 해석의 자율성을 부여하고, 학교는 교사-학생-학부모 간에 핵심역량에 대한 공유된 이해를 도모해야 한다.

교육과정을 실행할 교사와 교육과정을 통해 역량을 개발하게 될 당사자인 학생, 그리고 그들의 학부모들에게 핵심역량의 필요성과 역량중심 교육과정을 구성하고 반영하는 것들에 대한 동의와 합의를 이끌어 내는 것이 중요하다. 실제로 앞서 소개된 해외사례들에서 만난 교육과정 담당자들 역시 핵심역량에 대한 '학교 차원의 정의(local definition)'와 '집단적 구성(co-construction)'을 강조하고 있었다(홍원표, 2009). 이와 더불어 호주의 한 학교에서는 실제로 학생들에게도 스스로 핵심역량의 의미가 무엇이며, 어떻게 핵심역량을 개발할 수 있는지에 대한 토론의 기회를 제공해 주었다. 이는 핵심역량에 대한 학생 스스로의 동감이나 이해가 뒷받침되지 않으면 역량중심 교육과정이 실행되는 것이 쉽지 않은 일임을 보여준다. 핵심역량의 의미를 재해석하고 그것을 학교 교육과 연계시키는 것에는 정답이 있는 것이 아니다. 단위학교에서 공동체적인 노력을 통해 그 길을 모색해 나아가고 교사-학생-학부모의 공동의 노력을 통해 핵심역량의 의미와 중요성을 긴밀히 공유해 나아가는 것이 역량중심 교육과정이 현장에서 실효성을 거둘 수 있는 길이다. 그러나 한국의 경우, 아직까지 단위학교의 자율성이 크지 않고 다른 나라들에 비해 국가 교육과정이 가지는 위상이 크기 때문에 이러한 학교 단위에서의 노력들이 실제적으로 일어나기 어렵다. 따라서 학교 수준에서의 다양한 교육과정 편성 및 운영을 가능케 하는 유연한 국가 교육과정의 틀이 필요하다(이효성, 이용환, 2011). 또한 단위학교에서도 학생을 주체적인 학습자로 인식하고 학습자뿐만 아니라 학부모들과도 긴밀한 협력의 관계 속에서 진정으로 다가오는 21세기 미래사회에 우리 아이들이 배워야 할 내용, 길러야 할 능력이 무엇인지 고민해야 한다.

넷째, 역량중심 교육과정은 수업, 평가뿐 아니라, 학교 문화 전반의 변화를 요구한다.

앞서 소개한 역랑중심 교육과정을 운영하고 있는 학교의 교사들은 역량중심 교육과정은 가시적이고 표면적인 문서보다는 교사들이 학생들을 가르치는 방식을 통해 직접적으로 나타나는 경우가 많다고 하였다. 특히, 호주의 크로머 초등학교 교사들의 경우를 비롯해, 많은 학교들에서는 핵심역량을 수업방법, 즉 교수법과 긴밀히 연관되어 있는 것으로 보고 '내용지식의 세계에 참여시키는 방법상의 문제'로 해석하는 경향을 강하게 보였다(홍원표, 이근호, 2011,79p). 이를 위해 다양한 수업방법의 개발을 위한 토론모임이 이루어지고 있는데, 교사들은 팀 과제, 발표수업, 탐구수업 등의 다양한 참여적인 수업 방법을 활용하여 역량을 개발하고 있었다. 그리고 이러한 교수법의 변화와 더불어 역량중심 교육과정은 새로운 평가방식 또한 요구한다. 이는 가르치는 내용과 방법이 변화함에 따라 자연히 수반되어야 하는 일이기도 하지만, 평가 지표와 도구가 변화하는 학습내용과 목표에 맞게 변화하지 않는다면, 사실상 이러한 새로운 교육과정은 현장에서 정착하지 못하고 실패할 확률이 크기 때문에 반드시 심혈을 기울여 정부차원에서 또한 단위학교 차원에서 새로운 평가 도구 개발과 시스템 개발이 이루어져야 한다.

이와 더불어 Haláz와 Michel(2011)은 역량중심 교육과정을 실행하는데 있어 가장 어렵지만 가장 필수적인 것이 바로 학교문화, 학습 환경을 바꾸는 것이라도 하였다. 그는 이러한 변화를 이룩한 나라들이 거의 없으며, 아주 적은 수의 학교들이 정부의 지원을 받아 시범적으로 이러한 변화를 꾀하고 있을 뿐, 아직까지도 미래사회의 새로운 교육과정을 적용하기 위한 학교문화의 변화가 온전히 따라오고 있지는 못하는 실정이라고 하였다.

우리나라의 경우는 어떠한가? 우리는 아직 교육과정 문서에 핵심역량이 체계적으로 들어나 있지 않을 뿐만 아니라 여전히 많은 학교들이 20세기의 주입식 교수법과 선다형의 평가방식을 취하고 있다. 또한 교사들의 문화 자체도 협력을 통합 전문성 신장의 문화보다는 개별화되어 있으며, 학교의 전반적인 문화도 경직되어 있다. 앞선 해외의 사례들에서 각 학교의 교장들은 자신들의 학교가 그리고 학생들이 매우 활기차며 적극적이라고 하였다. 또한, 교사들 간의 긴밀한 협력의 문화를 자랑처럼 얘기하였다. 이는 역량중심 교육과정이 학교 현장에서 잘 실행되기 위해서는 학교의 문화 자체가 어떠해야 하는지를 잘 보여주고 있는 것이다.

결과적으로, 역량중심 교육과정의 성공적인 실행을 위해서는 협력적 교사문화를 통한 새로운 교수법의 개발, 그리고 새로운 학습내용과 목표에 맞는 새로운 평가 방식의 개발과 자율적이고, 활발하며, 학습에 대한 동기와 열정이 넘치는 새로운 학교 문화를 만드는 노력이 함께 이루어져야 한다.

다섯째, 핵심역량은 교과, 비교과 및 다양한 학교 활동 등을 통해 개발할 수 있으며, 기존의 교과 교육과정과 대립되는 개념이 아니다.

많은 해외 사례들에서 교과 지식은 가장 체계적으로 엄선된 학습의 내용이며, 핵심역량을 개발하는 중요한 소재가 된다고 보았다. 따라서 잘 구조화되어 있는 교과지식을 바탕으로 다양한 교수법들을 개발해 핵심역량을 개발해 나아가는 것, 즉 내용과 기능(기술)이 조화를 이룰 수 있음을 많은 사례들에서 보여 주고 있다. 또한 뉴질랜드 웰링턴 여자 중학교의 '컴퓨터 천사(tech angels)'의 경우처럼 역량은 비교과 활동을 통해서도 개발될 수 있는데, 이처럼 역량중심 교육과정은 기존의 교과교육과정과 대립되는 개념이 아니라, 그것을 넘어서려는 움직임에 가깝다고 할 수 있다. 따라서 단위학교 차원에서 역량개발과 교과교육을 연계하는 창의적이고 다양한 방안을 모색하여야 하며, 또한 비교과차원이나 수업과는 관계없는 일반적인 학교활동을 통해서도 역량을 개발할 수 있는 방법을 창안하는 노력이 필요하다.

여섯째, 역량중심 교육과정이 실현되기 위해서는 정책적 지원이 중요하다.

호주의 뉴사우스웨일즈 주 교육부는 방학 전 이틀은 수업을 하지 않고 학교 자체의 연수의 날 (Professional Development Day)로 활용하도록 하고 있으며, 이러한 노력은 주 정부 차원에서 이루어지고 있다. 또한 캐나다 퀘벡 주는 역량중심 교육과정 개혁 중 강력한 교원단체의 반발을 경험하게 되는데, 이때 퀘벡 주정부는 '대화'와 '지원'이라는 두 가지 기조로 이러한 갈등 상황들을 극복하였다. 정부는 모든 과목의 교사들이 정부와 협력하여 교육과정 개편에 주도적으로 참여하게 하였고, 새로운 교육과정에 적응하기 힘든 교사들을 위해 '교육 컨설턴트'제도를 운용하는 등 끊임없이 정부차원에서 교사들을 지원하고 그들에게 협조와 동의를 구하는 작업을 시행하여 성공적인 교육과정 개혁을 이룰 수 있었다. 이처럼 역량중심 교육과정이 잘 실행되는 나라들은 정치적 헌신과 실행에 대한 강력한 의지가 뒷받침되었다(Halàsz, G.& Micheal, 2011).

우리나라의 경우도 교육과정이 개정되면 정부 차원에서 많은 연수들이 시행되며 표면적으로 정책적 뒷받침이 이루어지고 있는 듯 보인다. 그러나 실질적으로 이 연수의 실효성은 크지 않으며 top-down의 하향 전달식 구조는 오히려 교사들에게 혼란만 야기하는 결과를 낳고 있다. 따라서 역량중심의 교육과정을 준비하고 문서화하고 실행하는 모든 단계에서 정부는 교사들과 긴밀히 협조하여, 그들의 의견을 충분히 반영하고 그들의 동의를 구해야 하며, 이후에도 그들이 이런 역량중심 교육과정을 실행에 옮길 수 있도록 다양한 지원을 아끼지 말아야 하겠다.

이상에서 역량을 교육과정에 어떻게 녹여내고 그것을 현장에 적용하기 위해서 어떠한 요소들이 필요한지에 대해 살펴보았다. 역량중심 교육과정은 단순히 교육의 내용을 바꾸는 것이 아니라 교육과정의 구조, 수업의 방법, 심지어 학교의 문화까지도 바꾸는 광범위한 교육개혁이라고 볼 수 있다. 따라서 이러한 교육과정이 실현되기 위해서는 교육이해 당사자들 간의 합의와 노력이 필수적이며, 국가차원의 지원도 동반되어야 한다.

이제 우리는 지금까지의 논의를 바탕으로 다음 장에서 구체적으로 역량을 개발할 수 있는 교수 방법들을 소개하려 한다. 앞서도 살펴본 것과 같이 교수법의 변화를 역량중심 교육과정으로 환원해서 해석하는 일이 있을 정도로, 역량중심 교육과정과 교수법은 밀접한 관련이 있다. 따라서 다음 장에서는 교사들이 지금이라도 현장에서 적용해서 사용할 수 있는 역량개발을 위한 구체적인 교수법의 예들을 소개하면서, 21세기 미래사회의 교수법의 원리와 교사들의 역할변화에 대해 함께 고민해보려 한다. 이제, 구체적이고 현실적인 교실 상황 속으로 모두 함께 들어가 보자.

● Chapter 2-2 참고문헌

1절

강명희, 허희옥, 조일현, 신종호, 서정희 (2008). New millennium learners and educational performance (2년차도 연구). 서울: 한국교육학술정보원.

김정호 (2004). 신교육사회학. MJ 미디어.

서울대학교 교육학과 BK21 역량기반 교육혁신 연구 사업단 & BK21 핵심역량 연구센터 (2010). 역량기반 교육: 새로운 교육학을 위한 서설. 교육과학사.

소경희 (2006). 학교지식의 변화 요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. 교육과정연구, 제24권, 제3호, 39–59.

소경희 (2007). 학교교육의 맥락에서 본 역량의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 제25권, 제3호, 1–21.

손민호 (2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 지식기반사회!. 교육과정학회, 제24권, 제4호, 1–25.

손민호 (2011). 역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. 한국교육논단, 제10권, 제1호, 101–121.

윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정 (2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45권, 3호, 233–260.

이광우, 전제철, 허경철, 홍원표 (2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원.

이흔정 (2010). 역량기반 교육과정의 가능성 탐색. 교육학연구, 제8권, 제3호,151–171.

통계청 보도자료 (2010). 2009년 사망원인 통계결과.

한국교육개발원 (2004). 국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리 연구. 서울: 한국교육개발원.

한국교육개발원 (2010). 교육통계연보 2010.

한국교육포럼21 & 한국행동과학연구소 (2012). 한국사회의 정신건강. 교육과학사.

한국보건사회연구원 (2009). OECD 국가 행복지수 산정결과로 본 우리나라의 행복 지수.

허희옥 외 3명 (2011). 미래학습 지원을 위한 21세기 교수–학습 활동 개발 시리즈1: 21세기 학습자 및 교수자 역량 모델링. 한국교육학술정보원.

홍원표, 이근호, 이은영 (2010). 외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로. 연구보고서, 한국교육과정평가원.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objects. Boston: Ally &Bacon.

Cedefop. (2008). Terminology of European Education and Training policy: A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dede, D. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills, In Solution Tree (2010). 21st century skills: Rethinking How Students learn, Solution Tree.

Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), (2012). Assessment and Teaching of 21st century skills. Springer.

Hyland, T. (1993). Competence, knowledge and education. Journal of Philosophy of Education, 31(3), 491-503.

International society for Technology in Education (2007). National educational technology standards for students (2nd ed.) Eugene, OR: Author.

Kelly, F. S. & Mccain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the Digital Generation: No more Cookie-Cutter High Schools. Corwin-Press.

National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (2007). College learning for the new global century. Washington, DC: Association of American College and Universities.

North Central Regional Educational Laboratory & the Metiri Group (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. Chicago: North Central Regional Educational laboratory.

OECD (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations(DeSeCo).

Organization for Economic Co-operation and Development (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: Author.

Partnership for 21st Century Skills (2006, July). A sate leaders action guide to 21st century skills: A new competencies: Executive summary. Paris; Author.

Resnick, L. (1987). Learning in and out of school. Education Researcher, 16(9), 13-20.

Rychen, D. S. & Salganki, L. H. (Eds.), (2003). Key Competencies: for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe& Huber.

Salganik & Stephens (2003). Competence priorities in policy and practice, in Key Competencies: for a Successful Life and a Well-functioning Society.

Spencer, L. & Spencer, S. (1993). Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, Inc.

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, Psychological Review, 66, 279-333.

Winterton, F., Desit F. D. & Stringfellow, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype, Centre for European Research on Employment and Human Resources Group ESC Toulouse.

2절

강현정 (2006). 학교교육의 위기에 대한 교사와 학부모의 인식 연구: 서대문구 고등학교 교사와 학부모를 대상으로. 국민대 대학원 석사논문.

김영범 (2011). 창의 교육의 실제: 창의력 플러스. 상담과지도 46호, 83–94, 한국카운슬러 협회.

김인숙 (2004). 디지털 리터러시, 무엇을 의미하는가?: 디지털 혁명... 삶의 질과 노동환경.

김지숙, 김용태, 반신환, 이소우, 조성호 (1997). 청소년 위기상담. 서울: 청소년 대화의 광장, 25.

남인숙 (2011). 한국의 사회 경제적 양극화와 교육격차. 현상과인식 통권 114호, 2011.9, 9–181.

동아 일보. 한국다문화학회 국제 토론회: 2020년 인구의 5%가 외국인... 새로운 법–제도 절실.
"http://news.donga.com/3/all/20120602/46702438/1

박강용 (2000). 「쟁점 중심 사회과에서 패널식 토론 학습과 비판적 사고력의 신장」. 한국교원대학교 박사학위논문.

박원생 (1992). 창의력이란 무엇인가?. 사고개발연구2, 1('92.2), 41–63, 대한 사고개발 연구회.

배문규. "디지털 시대 불평등 '시간낭비의 격차'로 변했다". 『경향신문』 2012.05.31.

서진완 (2009). Review: 디지털 시민의식에 관한 주요 논쟁 그리고 더하기. 한국지역정보화 학회지, 제12권 제1호, 85–102.

심성보 (1999). 도덕교육의 담론. 서울: 학지사.

안미리 (2002). ICT 활용교육 현장 이해와 수업의 질향상을 위한 노력. 전라남도 교육청 "2002년 ICT활용교육 활성화를 위한 워크숍" 정보교사 연수자료, 2002년 12월 23일, 화순, 전라남도.

안영신 (2003). 공교육 위기와 교육 공공성의 재구성. 고려대학교 대학원 석사학위 논문.

이광우, 전제철, 허경철, 홍원표 (2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원.

이문우 (2010). 중학생의 민주시민의식 조사 연구, 학위논문(석사). 부경대학교.

이태주 (2008). 다문화사회에서 시민사회의 역할과 시민권 교육. 한국교육사회학회, 국제이해 교육학회 공동학술대회자료집.

전수진, 홍순조, 한선관 (2003). 정보 교육에서 정보 소양 능력을 검사하기 위한 Components 검사모형 연구. 스쿨넷 학술대회 학술발표 논문집, 368~373.

정범모 (2001). 창의력이란: 그 실체와 육성. 교육과학사.

정솔 (2007). 메타인지 활용 수업이 초등학생의 문제해결에 미치는 영향. 한국 교원대 대학원 석사논문.

정하은, 전종설 (2012). 청소년 학교폭력 피해의 위험요인. 청소년 복지연구, 제14권 제1호, 195–212.

제임스 마틴 (2009). 제임스 마틴의 미래학 강의. 김영사. 류현 옮김.

조일수 (2009). 디지털 시민의식에 대한 규범적 연구. 한국지역정보화학회지, 제12권 제1호, 11~29.

진교훈 (1994). 철학적 인간학 (II). 서울: 경문사.

청소년 폭력 예방재단 (2011). 2010년 학교폭력 실태조사. 서울: 저자.

통계청 (2012). 『2012 청소년 통계』.

한정선, 오정석 (2006). 21세기 지식 정보 역량 활성화를 위한 디지털 리터러시의 조작적 정의 및 하위 영역 규명. 이슈리포트: 연구자료 RM 2006–78.

홍원표, 이근호, 이은영 (2010). 외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로. 한국교육과정평가원.

Alexander, P.A. (2003). The development of expertise: The journey form acclimation to proficiency, Educational Researcher, 32, 10-14.

Attewell, P. (2010). Education and Inequality in a Global Context, in Growing Gaps: Educational Inequality around the World ch1, Oxford University Press.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the Age of Insecurity. Teachers College press.

Purple, D. E. (2009). Education and Schooling in the 21st century: The role of the profession. In H. S. Shapiro(Ed.), Education and Hope in the Troubled Times: Visions of Change for our Children's world, 14-28. New York: Routledge.

Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem-solving. In C.E. O'Malley (Ed.), Computer-supported collaborative learning, 69–97. Berlin: Springer-Verlag.

Spring, J. (2011). The Politics of America Education. New York: Routledge.

Ainle, J., Enger, L. & Searle, D. (2008). Students in a Digital Age: Implications of ICT for Teaching and Learning. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, 72.

Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing- A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Banks, J. A. (2008). An Introduction to Multicultural Education.

● Chapter 2-2 참고문헌

Benet, W. C., Wells, L. C. & Rank, A. (2008). "Young Citizen and Civic Learning: Two Paradigm of Citizenship in the Digital Age". A Report form the Civic Learning Online Project, July 2008.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objects. Boston: Ally & Bacon.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Eds.), (1987). Metacognition, Motivation, and Understanding, 65-116. Hillsides, N. J. : L. Erblaum Asscociates.

Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine & J. A. Slusher, Knowledge and communities, 99-121. Boston: Butterworth Heinemann.

Brown, P. & Lauder, H. (2001). Capitalism and social progress: The future of society in a global economy. New York: Palgrave.

Cohen, J. (1999). Social and Emotional Learning past and Present: A Psychoeducational Dialogue, in Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and The Passage Into Adolescence. Teacher College Press.

Commission on Social Determinants of Health(CSDH) (2008). Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. Final Report of the Commission on social Determinants of Health. Geneva: World Health Organization.

Dede, D. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In Solution Tree (2010), 21st century skills: Rethinking How Students learn, Solution Tree.

Dewey, J. (1933). How We Think, Lexington. Mass: D.C. Health and Company.

Elliot, S. N. (1997). The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence. Year one in a three year study, University of Wisconsin-Madison.

ETS. (2001). Digital transformation: A framework for ICT literacy, a report of the international ICT Literacy Panel. Retrieved July 15, 2006.

Facer, k. (2011). Learning futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

Fisher, R. (1990). Teaching Children to Think. Oxford: Blackwell.

Flawell, J. H. (1985). Cognitive development. New Jersey: Prentice Hall.

Goldman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Hargreave, A. (2009). The fourth way of change: Towards an age of inspiration and substantiality. In Hargreave, A. & Fullan, M. (Eds.), Change Wars, 11-43. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Haveman, R. and K. Wilsom (2007). "Economic Inequality in College Access, Matriculation, Stacey Dickert-Conlin and Ross Rubinstein, eds. New York: Russel Sage Press.

Heckman, James, JoaStizrud, and Sergio Urzula (2006). "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior." German Policy Studies 2(1): 1-29.

Horn, S. S. (2003). Adolescents' reasoning about exclusion from social groups. Developmental psychology, 39(1), 71-84.

King, F. J., Goodson, L. & Rohani, F. (1998). Higher order thinking skills: Definitions, strategies, assessment. Retrieved. http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf.

Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne(Eds.), Handbook of Educational psychology, 2nd ed, 287-304.

National Center on Education and the Economy (2007). 'Tough Choices Tough Times'.

Passmore, J. (1980). Man's Responsibility for Nature. London: Duckworth, 28~32.

Powell, W. W. (1998). Learning From Collaboration: knowledge and networks in the biotechnology and pharmaceutical industries. California Management Review [electronic journal], vol.40(3), 228-240.

Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Corwin Press.

Ribble, M. S., Baley, G. D. & Ross, T. W. (2004). "Digital Citizenship" Learning & Leading with technology, vol.31, no.1, 7-11.

Schraw, G., McCrudden, M. T., Lehman, S. & Hoffman, B. (2011). An Overview of Thinking skills. In Schraq, G. & Robinson, D. R. (Ed) (2011), Assessment of Higher Order Thinking Skills, Library of Congress Cataloging- in-Publication Data.

Schraw, G. & Robison, D. (2011). Assessment of Higher Order Thinking Skills. Library of Congress Cataloging- in-Publication Data, 25.

Scriven, M. and Fisher, A. (1997). Critical Thinking: Its Definition and Assessment. Point Reyes, CA: Edgepress and Norwich, UK Centre for Research in Critical Thinking.

Stibbe, A. (Ed.)., (2009). The Handbook of SUSTAINABILITY LITERACY: Skills for a Changing World. Green books.

Talylor, C. N. (1988). Various approaches and definitions of creativity, In Sternberg, R. J. (Ed.), The nature of creativity, New York: Cambridge University Press.

UN (2009). World Population Prospects - The 2008 Revision: Highlights. (http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_highlights.pdf)

Young, M. F. D. (2010). "The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum", The Pacific Circle Consortium for Education.

사이트

http://21erick.org/category/교바사소식/청소년%20방담-담파

http://blog.naver.com/kkyumom/150132350780

3절

경상남도교육청 (2008). 세계 각국의 교육과정(VII)-프랑스-. 창원: 경상남도교육청.

국가교육과학기술자문회의 (2009). 미래형 교육과정 구성(안). 제8차 국민대토론회 발표자료. 서울: 국가교육과학기술자문회의.

김기헌 (2011). 2010 한국 청소년 핵심역량 진단조사: 기초 분석 보고서. 한국 청소년 정책연구원.

류청산 (2011). 인류의 미래와 교육. 서울: 강현 출판사.

박민정 (2011). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. 교육과정 연구, vol.27, no.4, 71–94.

박영숙 (2009). 2020년 위기와 기회의 미래: 유엔미래보고서 2. 교보문고.

소경희 (2006). 학교지식의 변화 요구에 따른 대안적 교육과정 설계방향 탐색. The Journal of Curriculum studies, vol.24, no.3, 39–59.

소경희 (2010). 뉴질랜드 교육과정 개혁 동향: 핵심역량 중심 교육과정의 실천 사례. 비교교육연구, 제20권 제2호, 27–50.

소경희 (2011). 호주 국가교육과정의 개발 과정 및 주요 특징. 비교교육연구, 제21권 제2호, vol. 21, no.2, 51–73.

소경희 외 (2007). 케나다 퀘벡 주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반 교육과정의 가능성과 한계. 비교교육연구, 17(4), 105–128.

소진형 (2010). 2009개정 교육과정의 올바른 이해. 교육과학기술부.

손민호 (2011). 역량중심교육과정의 가능성과 한계: 역량 개념을 중심으로. vol.10, no.1, 101–121.

엘리엇 레빈 (2004). 「학교를 넘어선 학교: 세상과 소통하는 학교, 메트스쿨 이야기」. 서울시대안교육센타 역, 민들레.

이광우 외 (2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계방안 연구: 총괄 보고서. 경제 ·인문사회연구회 미래사회협동연구총서. 한국교육과정 평가원.

이효성, 이용환 (2011). 국내외 역량기반 교육과정 사례 분석 및 시사점. 교육연구, 제34집, 17–35.

조난심 (2011). 제2회 명저기반 한국교육정책개발 월례 포럼 발제문 중에서.

조한혜정 (2002). 〈우리가 메트스쿨과 빅피쳐 컴퍼니에 주목하는 이유〉. 대안교육센터 심포지움 〈작은 학교 큰 그림〉 발표 내용.

최승현, 황혜정 (2012). 핵심역량 제고를 위한 수학 수업 사례 고찰: 한국내 프랑스 외국인 학교를 중심으로. 한국학교수학회논문집 제15권, 제1호, 81–108.

한승희 외 (2004). 평생교육체제 구축을 통한 학교교육 개혁방안 연구. 한국교육개발원.

홍원표 (2010). 외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로. 한국교육과정 평가원.

홍원표, 이근호 (2011). 역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구: 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로. 교육과정연구, vol.29, no.1, 67~86.

George, P. (2009). Seven Oaks Met School Builds Curriculum Around Each Student. Education Canada: Theme 2009, vol.49, Issue 5, 22-24.

Halàsz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. European Journal of Education, vol.46, no.3.

John H. A. L., de Jong (2012). Framework for PISA 2015: What 15-year-olds should be able to do. 4th Annual Conference of Educational Research Center.

Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, Morel, D. & Mane, Y. (2007). Curriculum Change and Competency-based approaches : a worldwide perspective - From Competence in the Curriculum to competence in action. Prospects, vol. XXXVII, no.2, June, 2007.

Levine, E. (2002). One kid at a time. Educational leadership 59, no.7, Ap 2002, The H.W. Wilson Company.

McTighe, J. & Sief, E. (2010). An Implementation Framework to Support 21st Century Skill, in 21st century skills: Rethinking How students Learn. Solution Tree.

Pepper, D. (2011). Assessing key Competences across the Curriculum- and Europe. European Journal of Education, vol.46, no.3.

Pring, R. (1995). Closing the gap: Liberal education and vocational preparation. London: Holder & Stoughton.

Reid, W. A. (1999). Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition. Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, B. (1997). Informing the shape of the curriculum: New views of knowledge and its representation in schooling. In D. scott(ed), Curriculum studies: Major themes in education, vol.II, 65-94, London: Routledge.

Sudsomboom, W. (2007). Construction of a competency-based curriculum content framework for mechanical technology education program on automotive technology subjects.

Proceedings of the ICASE Asian Symposium, 2007, in Thailand.

Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. European Journal of Education, vol.46, no.3.

사이트

http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum

http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Key-competencies

http://www.techangels.org.nz/index.html

Chapter 3

미래학교에서의 교수방법: 21세기 역량 중심

이 연 선 (교육을 바꾸는 사람들 선임 연구원) / 이 승 엽 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

1절 21세기 역량, 어떻게 가르칠 것인가?

2절 21세기 역량 교수법의 구체적인 몇 가지 예

1절 21세기 역량, 어떻게 가르칠 것인가?



생각해봅시다!

- 21세기 역량은 새로운 것인가?
- 21세기 역량, 어떻게 가르칠 것인가? 교수 원리는 무엇인가?

내가 알게 된 것은… 나 스스로가 교육을 많이 받은 무능한 사람이었다는 것이다.

내가 알게 된 것은… 교사로서 '교육을 받은 무능한 사람들'을 생산해 내고 있었다는 것이다.

(Ted McCain, 2005)

21세기 역량, 새로운 것인가?

21세기 역량(21st century competencies)은 새로운 개념이 아니다. 지식기반경제와 디지털사회로 접어들면서 최근 들어 그 중요성을 새롭게 인정받기 시작했을 뿐이다. 지금까지 학교에서 교과목 중심의 암기식 지식 및 개념이해를 추구해 왔다면, 21세기 역량을 핵심으로 하는 교육과정과 교수법에서는 교과의 경계에서 다소 벗어나 실제 활용능력에 더 많은 관심을 기울인다. 이 책의 2-2장 '미래학교에서의 교육내용'의 〈21세기 핵심역량〉 범주에서 잘 나타나 있듯이, 21세기 핵심역량은 1) 삶과 직업을 위한 기초역량, 2) 관계성을 위한 사회성·감성역량, 그리고 3) 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량으로 분류된다. 개별 역량에 대한 구체적 내용들은 2-2장에 자세히 기술되어 있으므로 생략하고 핵심 내용만을 간략하게 언급하면 다음과 같다.

첫째, 삶과 직업을 위한 기초역량이란 학생들이 배운 지식과 정보들을 고등사고능력을 통해 분석/비판하고, 종합하여 자기 것으로 만들고 그것을 실생활에서 활용하는 능력을 말한다. 즉, 사고력 향상이 21세기 역량의 핵심이 된다. 그리고 복잡한 문제들을 혼자 또는 여러 사람들과 함께 해결할 수 있는 능력을 길러 주는 것과 디지털 기기를 활용해 정보를 생산/관리하는 능력들도 중요한 과제이다.

둘째, 나를 잘 알고 이를 바탕으로 타인과 올바른 관계를 형성하는 능력은 예측 불허한 미래과학기술 발전 속에서 개인정체성의 확고한 확립뿐 아니라 세계화 • 다문화사회 속에서 다양한 생각과 욕구를 가진 사람들과 조화로운 관계를 형성해 나가기 위해 반드시 요구되는 능력이다.

셋째, 미래를 살아갈 학생들은 지속가능한 사회를 만들고 지켜나가야 하는 세계적 의무를 지닌다. 따라서 생명을 존중하고, 자연에 대한 경외심을 가지며, 세계시민으로서 환경문제, 사회경제문제에 관심을 갖고 적극적으로 문제해결에 참여할 수 있는 태도와 역량을 길러야 할 것이다.

〈그림-1〉 21세기 핵심역량 프레임워크

삶과 직업을 위한 기초역량	• 고등사고능력: 창의력, 문제해결력, 비판적사고력, 상위인지능력 • 협업능력 • 디지털 리터러시: 디지털 시민의식, 정보활용능력
관계성을 위한 사회성 • 감성 역량	• 나를 이해하고 조절하는 능력(자기관리능력) • 상대를 이해하고 상호작용하는 능력(의사소통능력)
지속가능한 사회를 만들기 위한 역량	• 글로벌 시민의식: 타 문화에 대한 이해, 세계적 문제 해결에 대한 참여의식, 민주시민의식 • 생명존중 의식: 자연에 대한 경외

21세기 역량, 어떻게 가르칠 것인가?

미래사회에 필요한 태도와 지식 그리고 기술들은 어떻게 실제 수업에서 가르칠 수 있을까? 21세기 역량은 교육과정이 아닌 올바른 교수법을 통해서만 실현 가능하다는 이야기가 나올 정도로 교수법에 대한 논의가 대단히 중요하다. 실천적 지식과 역량을 동시에 갖출 수 있도록 하는 것이 목적이므로 기존의 강의전달식 방법을 통해서는 가르칠 수가 없고 하나의 교과나 교과서를 통한 직접 교수법에도 한계가 있다.

21세기 역량을 제대로 가르치기 위해 교사에게 요구되는 것은 무엇일까? 우선, 21세기 역량에 대

한 정확한 개념이해와 필요성에 대한 합의가 교사에게 전제되어야 한다. 학생들의 실제 삶과 미래 직업에 필요한 역량들을 증진시키는 것이 목적이므로 수업은 현실적이고, 직접적이며, 실생활로 연결될 수 있도록 해야 한다. 따라서 정해진 시간에 정해진 교과서의 내용을 전달하는 기존의 수업과 달리 수업 전후에 있어 많은 준비를 요구하게 된다. 역량중심 교수법은 교과중심(subject-matter)이라기보다는 활동중심(activity) 교육과정을 따르는 경우가 많다.[1] 따라서 역량중심 교수법은 아주 어린 유아연령에서부터 고등학생에 이르기까지 구체적인 교수방법에 관한 아이디어들을 다양하게 구상할 수 있다.

2-2장에서 현행 교과중심 교육과정에 역량중심 교육을 어떻게 통합시킬 것인가에 대한 논의들과 각 국에서 역량통합 내지 역량중심 교육과정으로 전환시키기 위한 다양한 노력과 예들을 살펴보았었다. 본 장에서는 21세기 핵심 역량과 각 하위 역량에 초점을 맞추어 실제 수업에 적용할 수 있는 구체적인 교수 가이드라인과 예를 몇 가지 소개하고자 한다. 먼저, 교사가 생각해 보아야 할 수업원리부터 살펴보자.

■ 21세기 역량중심 수업, 다음의 교수원리들을 생각해 보자.

첫째, 개념과 내용이해가 선행되어야 한다.

역량중심 수업은 종종 지식이 아닌 스킬만을 기르는 활동으로 해석되는 경우가 많다. 그러나 지식과 정보에 대한 정확한 이해 없이 고등사고능력을 증진시킬 수 없다(Schmoker, 2011). 비판적 혹은 분석적 사고는 특정 사건이나 지식에 대한 정확한 내용과 개념에 대한 이해가 반드시 선행되어야 한다. 지식에 대해 더 정확히, 더 많이 알수록 더 다양한 생각들을 할 수 있기 때문이다. 예로, 환경문제 중, 원자력 에너지 사용에 대해 비판/분석/토론을 하기 위해서는 물리과학의 기본 지식뿐만 아니라 원자력 에너지를 둘러싼 국제 • 경제 • 정치적 맥락 등에 대한 다양한 관점에서의 이해가 선행되어야 한다.

역량기반 수업은 정보와 지식을 이해하고 암기하는 낮은 차원의 인지능력(low-order thinking skills)을 기르는 것이 아니다. 필요한 정보와 지식을 정확하게 수집하고 분석하여 자신의 것으로 만들고 이를 바탕으로 주어진 문제를 해결하거나 다양한 형태의 독창적 사고를 할 수 있도록 돕는 활동이다. 따라서 학습이 훨씬 복잡하고 오랜 시간이 요구된다.

1) 초·중·고 교육과정이 교과중심 교육과정을 따르는 반면, 유아교육과정은 활동중심교육과정에 가깝다. 따라서 국어, 영어 등의 교과중심으로 수업시간이 편재되는 것이 아니라 활동에 따라 대집단 활동, 소집단 활동, 이야기 나누기, 프로젝트 수업 등으로 자유롭게 편성된다.

둘째, 교과서로만? No!

교과서는 대체적으로 핵심 내용들이 잘 제시되어 있고 이해하기 쉽게 구성되어 있다. 그러나 미래에 아이들이 살아갈 디지털 정보 세상은 교과서처럼 규제된 학습 환경을 제공하지 않는다. 미래사회에 교과서는 학교라는 물리적 학습공간에서만 사용되는 제한적 학습 자료일 가능성이 높다. 미래의 디지털 학습생태계를 생각해 볼 때 아이들에게 가장 필요한 것은 ICT 활용능력이 될 것이다. 디지털 리터러시를 함께 기르면서 신문, 책, 인터넷, 동영상 등 여러 매체에서 정보와 지식을 이용하고 분석할 수 있도록 해야 한다.

현재의 교과서와 디지털정보환경과의 또 다른 차이는 개방성에 있다. 교과서는 교과전문가들에 의해 구성되었기 때문에 객관적 문체를 유지하지만 다양한 질문이나 창의적 사고를 유발하도록 만들어져 있지는 않아 다소 폐쇄적일 수 있다. 따라서 글을 읽고 추론/해석/비판/증거기반 주장/갈등해결/복잡한 문제해결 등의 고등사고능력을 증진시키는 데에는 적합하지 않은 경우가 많다. 교사는 학생들이 자주 접하는 디지털 매체를 비롯하여 모든 자료들이 교육자원이 될 수 있음을 고려하여 다양한 매체에 스스로를 열어 둘 필요가 있다.

셋째, 정답이 있는, 정답을 찾는 수업은 21세기 역량기반 수업이 아니다.

'역량을 갖춘다'는 말은 학생들이 독립적으로 사고하고, 스스로 올바른 결정을 내리며 다른 사람들과 긍정적 관계를 잘 맺는 것을 말한다. 다시 말해, 학생들이 더 현명한 판단을, 더 긍정적인 자아상을, 민주시민으로서 지속가능한 사회를 지속시켜 나가는데 더 적극적 역할을 할 수 있도록 하는 것이 목표가 된다. 궁극적으로, '역량을 기르는 일'은 '결과물이나 정답을 찾는 일'이 아닌 '지속적인 과정'에 가깝다.

강의전달식 수업은 정답이 있는, 정답을 찾는 수업들이 대부분이다. 이와 같은 수업은 I-R-E(Initiation-Response-Evaluation) 유형을 따른다. Mehan(1979), Sinclair와 Coulthard(1975)와 이연선(2006, 2007)의 교실담론 연구결과를 보면 교사언어패턴은 경력에 관계없이 I-R-E 유형이 지배적이었다. 교사가 모든 대화를 주도(Initiation)하고 학생들은 이미 정해져 있는 답을 하고(Response) 교사가 다시 피드백을 주거나 평가(Evaluation)를 내리는 방식이다. 역량중심 수업은 정답이 있는 수업이 아니어야 한다. 교사는 수업 전체를 유도하고 안내하는 역할을 하나 정답유도 질문은 되도록 하지 않는다. 따라서 특정한 교실담론유형이 존재하지 않고 학생과 교사 간의 자유

로운 질문과 생각들이 오고간다. 학생들로 하여금 다시 생각하게 하고, 의문을 갖게 하고, 다른 관점이나 다른 해결방법을 찾아보게 하는 '사고촉진자'가 교사의 역할이다.

넷째, 21세기 역량은 학생들이 직접 '경험'해야 개발된다.

고등사고능력, 문제해결력 혹은 의사소통능력은 직접 교수(direct instruction)나 전달(transmission)을 통해 가르칠 수 없다(Caine & Caine, 2011). 전통적인 강의식 방법으로 21세기 역량을 가르칠 수 없는 이유는 교사와 지식이라는 두 가지 차원만이 존재하고 가장 중요한 학습자의 적극적 사고와 참여가 빠져있기 때문이다. 21세기 역량은 학생들이 반드시 직접 경험함으로써 길러질 수 있다. 대부분의 활동들은 학생들이 갖고 있는 생각, 지식과 경험에서 출발할 가능성이 높으며 학생중심, 발견학습, 개별화 수업의 특성을 지닌다.

다섯째, 핵심은, 교사의 질문에 있다.

좋은 수업은 교사의 질문의 질에 달려 있다. 질문은 학생들로 하여금 다양하고 깊이 있는 생각들을 하게 하는 것이어야 한다. 궁극적 목표는 학생들 스스로 여러 관점에서 좋은 질문들을 자신에게 끊임없이 던질 수 있도록 하는 것이다. 교사의 질문이 수업에서 핵심이 되기 위해서는 질문을 통해 (Fusco, 2012),

- 학생들이 자신으로부터 새로운 흥미와 관심을 발견해 낼 수 있도록 해야 하며,
- 생각, 개념 그리고 신념에 대해 더 깊고 다양한 생각을 할 수 있도록 해야 하며,
- 다양한 관점이 지지되는 안전한 교실문화가 밑받침되고 있음을 알게 해야 한다.

어떤 하위 역량을 어떻게 가르치느냐에 따라 다양한 형태의 질문들을 적절하게 배합하여 사용할 수 있다. 직접교수에 익숙한 많은 교사들은 수업시간에 질문을 거의 하지 않거나 하더라도 확인질문을 통해 특정 개념이나 지식을 기억, 설명, 구분, 분류 혹은 기술하도록 하는 Bloom의 범주의 1, 2단계에 해당하는 질문들을 주로 한다. 역량중심 수업은 제한적 질문의 범주를 넘어, 적용(apply), 변화와 수정(change and modify), 실험(experiment), 평가(evaluate), 설득(persuade), 예측(predict), 문제해결(solve), 추론(infer), 제안(propose), 계획(plan), 결론(draw conclusion), 탐구(investigate), 검토(examine), 해석(interpret), 오류 찾기(indicate fallacies), 논쟁(debate), 비판(criticize), 변호(defend), 그리고 정당화(justify) 등 다양한 고등사고능력을 촉진시키는 질문들로 구성된다. 아래에는 Lowery(2005)의 질문의 범주이다. 아래의 다양한 형태의 질문들을 필요에 따라 적절하게 사용할 수 있다.

〈〈질문의 범주〉〉

수업과 질문	제한적 질문	**확인 질문** (Confirming)	특정 내용, 개념, 정의 혹은 사실 등 정보를 기억하고 있는지를 확인하는 질문
		통합 질문 (Integrating)	정보를 분석하여 자기 생각에 도달하도록 하는 질문. 자신의 언어로 생각/표현하도록 유도하는 질문
	열린/추상적 질문	**개방형 질문** (Open-ended)	주제나 문제에 따라 자유롭게 정보를 탐색/분석/종합하도록 격려하는 질문. 필요에 따라 교사가 단서를 제공하여 사고확장에 도움을 줌. 학생들은 질문을 통해 자신의 사고를 탐구하고 독창적인 해결책이나 생각을 떠올림. 다양한 형태의 확산적 대답이 격려됨
		가치판단/평가 질문 (Valuing)	정보와 다른 학생들의 의견을 종합하여 자신만의 의견, 판단, 평가를 내리도록 요구하는 질문. 학생들은 자신이 선호하는 혹은 더 가치 있게 여기는 의견을 선택하거나 주장할 수 있음
		감정표현 질문 (Feeling)	학생들이 자신의 기분이나 감정을 표현하도록 하는 질문. 교사는 학생들에게 다양한 감정들을 표현할 수 있도록 유도함
	수업과 직접적 관련 없는 질문	**대화적 질문** (Rhetorical)	어떠한 대답도 요구되지 않음
		절차 질문 (Procedural)	수업내용과 관련 없이 수업경영과 관련된 질문들 과제할당시간, 조편성 등
		행동 질문 (Behavior)	수업동안 학생들의 올바른 행동과 관련된 질문들 주의집중 등

다음으로 21세기 역량 교수법 실제와 구체적인 예를 몇 가지 소개하고자 한다. 각 핵심역량별 교수법을 모두 소개하기에는 다소 방대하고, 관련 자료를 수집하는데 어려움이 있으므로 중요한 몇 가지만 선정하여 기술하였다.

2절 21세기 역량 교수법의 구체적인 몇 가지 예



생각해봅시다!

- 삶과 직업을 위한 역량을 기르기 위한 교수법에는 어떤 것들이 있는가?
- 사회성 • 감성의 역량을 기르기 위한 교수법에는 어떤 것들이 있는가?
- 지속 가능한 사회를 만들기 위한 역량을 기르기 위한 교수법에는 어떤 것들이 있는가?

1 삶과 직업을 위한 기초역량 — 고등사고능력: 상위인지능력

고등사고능력이란 지식이나 정보를 습득, 이해, 그리고 기억하는 단순 사고에서 한 단계 더 나아가 배운 지식을 심화, 분석, 적용하며, 새로운 지식을 창조, 평가하는 복잡한 사고능력을 의미한다. 고등사고능력에는 창의력, 비판적사고력, 문제해결력, 상위인지능력 등이 포함된다(Schraw, McCrudden, Lehman & Hoffman, 2011). 여기에서는 상위인지능력(metacognition)을 증진시키는 구체적인 학습과정을 살펴보고자 한다.

상위인지능력이란 자신의 사고의 과정을 인지하고 그 가운데 발생하는 오류를 자기 스스로 발견, 수정하여 발전된 사고를 하게 하는 능력이다. 또한 상위인지능력은 문제해결과정에서 문제를 해결하기 위한 계획을 세우고 그 계획을 점검하고 평가, 반성하는 종합적 사고의 과정이라고도 할 수 있다. 따라서 상위인지능력이 뛰어나다는 것은 종합적으로 사고할 수 있고, 자기 사고를 조절하고 평가할 수 있다는 것을 의미한다(King, Goodson & Rohani, 1998).

구체적인 교수방법을 소개하기에 앞서 Israel(2007)이 제시한 상위인지능력 증진 교수법의 핵심 원리를 살펴보면 다음과 같다.

〈상위인지능력 증진 교수법의 핵심원리〉

- ▶ 과제나 수업에 대한 목표나 목적을 분명히 하는 데에서 시작한다.
- ▶ 과제수행에 앞서 학생들에게 전략적 사고의 모델링을 분명하게 보여주어야 한다.
- ▶ 계획하고, 점검하고, 평가하는 각 단계의 사고의 과정을 분명하게 보여줄 필요가 있다.
- ▶ 접근가능한 적절한 수준의 도전 과제를 제시하여, 과제달성을 위해 학생들 스스로 전략을 짜고 자신들의 사고과정을 인지할 수 있게 한다.
- ▶ 다양한 분야를 활용한 구체적 교수방법을 사용하여야 한다. 예를 들어, 교사는 다음의 4가지 영역을 통해 상위인지능력을 기를 수 있다.
  - 대화: 상대방과 얼굴을 마주 보고 하는 대화를 통해서 학습자들은 생각의 과정을 말로 표현하는 기회를 얻을 수 있다.
  - 읽기: 다시 읽기, 관련 있는 단락 엮기, 주제문장 찾기 등의 활동들을 통해 학습자들은 자신이 읽은 글의 내용을 점검해 볼 수 있다. 그리고 이러한 활동의 반복을 통해 자기 수정능력(self-correctness)을 기를 수 있다.
  - 쓰기: 글쓰기 안에서 문장의 구조를 형성하는 과정, 그리고 논리적 구조를 갖추어 나가는 과정들을 통해 학습자는 자신의 생각의 과정을 차분히 정리하고 수정할 수 있는 기회를 가진다.
- ▶ 활동에 참여하고 있는 학생들에게 다음과 같은 질문들을 하게 하며 자기반성의 시간을 가지게 한다.
  - 내가 무엇을 하여야 하는가?
  - 내가 무엇을 성취하려고 하는가?
  - 이 과제를 성공적으로 이루어내기 위해 어떤 것들이 필요한가?
  - 과제를 완수하기 위해서는 얼마의 시간이 필요한가?
  - 선택할 수 있는 다른 대안이나 다른 접근 방법은 없는가?
  - 내가 한 선택이 얼마나 잘 이루어지고 있는가?
  - 얼마나 목표에 가까이 가고 있는가?
  - 내가 한 선택을 유지할 것인가 아니면 변경할 것인가?
  - 다시 돌아가 살펴보아야 할 것은 없는가?
- ▶ 마지막으로 학습자에게 왜 그렇게 대답했는지, 왜 그렇게 결정했는지 끊임없이 물어보라. 그래서 그들이 자신들의 생각이 어떻게 그러한 결론에 도달했는지 확신할 수 있도록 계속해서 독려하라(Israel, 2007:9).

■ 노트필기를 활용한 상위인지능력 기르기

'노트필기' 방법을 통해 상위인지능력을 기르는 구체적인 예를 소개하고자 한다. 소개되는 교수방법은 몇 년간 실제 수업을 통해 상위인지능력을 증진시키는데 효과가 있음이 입증된 예이다. 교사 배광호(2010)의 [최고의 수업]에서 발췌하여 요약, 정리하였다.

노트필기방법에는 1) 학습목표를 서술하기 2) 수업에서 배운 내용을 자신의 언어나 그림으로 체계적으로 정리하기, 그리고 3) 수업을 마무리하며 전체적인 소감을 기술하는 과정이 포함된다. 이를 통해, 학생들은 전체 수업이 어떤 목적을 가지고 구성되었는지 큰 그림을 그려 볼 수 있으며, 자신이 무엇을 왜 배우고 있는지를 알 수 있다. 뿐만 아니라 수업 소감 및 반성을 기록함으로써 수업 중에 자신이 학습한 것과 부족한 것이 무엇인지 알게 되며 자기반성과 평가의 시간을 가질 수 있게 된다.

이러한 노트필기의 방법은 국어 수업뿐만 아니라 모든 수업에 적용될 수 있다. 그러나 이러한 노트필기를 학생들이 받아들이고 자유롭게 사용하는 데에는 많은 시간과 특히 교사의 헌신과 열정이 필요하다. 노트필기의 방법은 아래와 같다.

(1) 나의 학습목표 세우기

① 학습 목표를 세우는 것은 목적지를 입력하는 것과 같다. 목표를 세워야 무엇을, 어떤 단계를 거쳐 어떻게 공부해야 할지 제대로 이해할 수 있다.

② 자신이 직접 목표를 세우면 내적 동기가 강하게 유발되고, 자신이 세운 목표에 대한 내용에 대해서 더욱 집중할 수 있다.

③ 스스로 학습 목표를 세우고 그것을 달성하였을 때에는 성취감과 보람이 더 크며, 자기 주도적으로 학습할 수 있는 태도를 기를 수 있다.

(2) 자유 필기

① 교사의 강의 및 수업시간에 일어났던 모든 것을 마인드맵, 만화, 말풍선, 편지 식, 일기 식 등의 다양한 형식으로 자유롭고 재미있게 정리하도록 한다.

② 자신이 이해한 것을 자신의 언어와 방식으로 다시 쓰면서 더욱 깊은 이해에 도달할 수 있다.

(3) 수업소감 쓰기

다음 다섯 가지 기준에 근거해 수업소감을 작성하면, 수업에 임한 자신의 모습을 다시 한 번 조망하여 자체 평가를 할 수 있다.

① **학습목표 평가:** 자신이 세운 학습목표를 어느 정도 달성했는지 스스로 평가한다.

② **평가의 근거:** 자신의 평가의 근거가 어디에 있는지 생각한다. 이를 통해 수업시간에 자신이 알게 된 것과 느낀 점들이 정리된다.

③ **내면관찰:** 수업시간의 자신의 기분, 느낌, 생각, 태도 등을 관찰하여 기록한다.

④ **보완대책, 실천계획:** 목표를 달성하지 못한 부분을 어떻게 보완할 것인지에 대한 계획과 배운 내용을 생활에 어떻게 실천할 것인지에 대해 쓴다.

⑤ **질문:** 수업시간 안에 해결되지 못한 문제나 풀리지 않는 궁금증들을 기록하고 이를 다음 수업의 목표로 사용한다.

교사는 학기가 시작할 때, 이러한 노트필기 방법을 학생들에게 오리엔테이션을 통해 미리 알려주고, 노트 검사는 매 시간 노트 필기가 제대로 되어 있는지 눈으로 확인하고 한 달에 한번 정도 수거하여 아주 구체적인 피드백을 노트에 적어 주는 것이 좋다. 다음은 이런 노트 필기의 구체적인 예다.

〈노트필기의 예〉

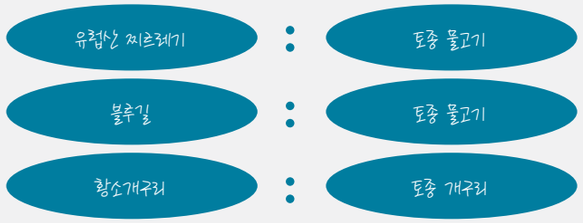
고등학교 1학년 문학시간에 나오는 [황소개구리와 우리말] 수업에 대한 노트필기이다.

● **나의 학습목표**

1. 이 글을 쓴 지은이의 입장이 되어 독자에게 전하고자 하는 메시지가 무엇인지를 생각해 본다.
2. 이 글에 쓰인 비유적 표현을 네 가지 이상 찾아보고 그 뜻을 글의 전반적인 내용과 관련하여 써 본다. (예: 황소개구리, 참개구리 등)
3. 영어사용에 치우쳐 우리말의 소중함을 몰랐던 나 자신을 반성하고 우리말을 바로 세우고 공부하기 위해 내가 할 수 있는 일 네 가지를 찾아본다.

● 자유떨기

비유로 유추해 보는 글의 핵심 내용!!!!!!!



+ ++ + 우리말을 제대로 배우지 않고: 영어를 들여오는 일 = 우리 개구리를 돌보지 않고: 황소개구리를 들여오는 우를 범하는 것이다.

* 전체 글의 특징

- 갈래: 논설물의 성격 → 종수필(칼럼)
- 성격: 논리적, 비판적, 비유적, 유추적(???)
- 문체: 건조체
- 주제: 우리말 바로 배우기의 중요성
- 제재: 황소개구리, 우리말

● 수업소감

이렇게 하나하나 공책에 생각과 느낌을 적으니까 수업시간에 집중이 더 잘되고 능률도 높아지는 것 같다. 특히 오늘 수업에서는 우리말의 소중함에 대해서 다시 한번 느끼게 되었는데 황소개구리가 우리 토종개구리들을 잡아먹은 사건을 모티브로 이런 글을 썼다는 것이 놀라웠다. 나도 알게 모르게 무의식중에 우리말에 영어를 참 많이 섞어서 쓰는데, 다시 한번 나의 언어습관을 살펴보고, 오늘 읽은 글처럼 우리말을 더 탄탄히 다져나가는데 힘써야겠다는 생각이 들었다.

복잡한 문제들을 제기하고 해결하는 능력에서 실제 학생들에게 요구되는 구체적인 능력은 하나의 문제에 집중하고(Focus) 해결책을 찾기 위해 다양한 방법들을 생각해 내고(확산적 사고, Divergent thinking), 논리적으로 다양한 방법들 중 가능성을 좁혀가며 그 중 최선책을 찾아내는(수렴적 사고, Convergent thinking) 능력이다. 집중이란 한 가지의 문제에 어느 정도의 시간 동안 주의를 지속해서 기울이는 것을 말하며, 문제해결에서 가장 기초가 된다. 문제를 해결해 가는 과정은 문제가 무엇인지를 판별하고, 문제를 제기하고 이를 구체적인 언어로 진술하면서부터 시작된다.

구체적인 예로, 학교생활에서 발생하는 크고 작은 문제들 중 왕따, 학교폭력, 놀림 등의 문제에 대해 학급모임에서 문제를 제기하고 해결방안을 학생들끼리 민주적으로 마련하도록 연습해 볼 수 있다. 〈문제해결 가이드〉와 〈문제해결협상 가이드〉[2]를 참고하여 실제 교실에서 발생하는 문제들을 해결하는 과정을 학생들과 경험해보자. 〈문제해결 가이드〉는 개인 혹은 집단에서 문제가 발생했다고 판단되었을 때 하나의 문제에 대해 혼자 혹은 공동으로 해결하는 구체적인 과정의 한 예를 보여주고 있다.

〈문제해결 가이드〉

정말 문제가 있는지 여부를 결정한다.

↓

해결해야 할 문제가 있음을 확인한 후
긍정적 신념을 다짐하는 시간을 갖는다.

↓

문제를 구체적인 언어로 명료화한다.

↓

문제를 해결할 때 발생할 수 있는 장애물들을 확인하고,
각각의 장애를 극복하기 위한 방안을 찾는다.

↓

2) 출처: Marzano, R. J. & Hefflebower, T. (2012). Teaching and assessing 21st century skills. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

각각의 극복방안의 실현가능성을 확인한다.

↓

최선책으로 판단되는 해결책들 중 리스크가 감당할 만한 수준의 것들을 골라 실제 실험적으로 해결해 본다.

↓

해결책이 효과가 없으면, 깨끗이 잊고 다른 해결책으로 돌아가 다시 시도한다.

↓

어떠한 해결책도 문제해결에 도움이 되지 않으면, 문제해결시도 자체를 재평가한다.

〈문제해결협상 가이드〉는 논쟁이나 갈등 시 협상이나 합의가 필요할 때 사용하면 좋을 프로토콜이다.

〈문제해결협상 가이드〉

목표를 진술한다. 토론자들은 서로 다른 주장을 정직하게 언어로 기술할 수 있어야 한다.

↓

감정을 진술할 기회를 갖는다. 갈등해결을 위해서 감정을 공개적으로 인정해주고 표현할 수 있게 한다.

↓

토론자들은 주장 혹은 원하는 것을 명확히 밝히고 그들이 갖는 감정의 원인을 진술한다.

↓

관점을 바꾸어 본다. 문제에 대한 양측의 관점을 바꾸어 보게 한다.

↓

합의된 결과를 많이 만들어 내도록 세 개 이상의 합의점을 만들어 본다.

↓

합의점에 도달하면 악수 등 긍정적 인사를 나눈다.

모든 문제들은 문제가 발생하는 맥락이 다양하고, 문제의 복잡성도 다르므로 위의 문제해결 절차들을 그대로 진행시키는 데는 무리가 있을 수 있다. 따라서 문제기반학습(Problem-based Learning) 방법 등을 다양하게 활용하여 교과중심 혹은 내용중심 수업에서 벗어나 복잡한 문제에서 출발하여 교사와 학생 모두가 문제해결자로서 고등사고능력을 사용하여 깊이 있는 사고가 가능하도록 하는 학습방법을 자주 연습할 필요가 있다.

구체적인 예로, 왕따 혹은 친구를 놀리는 문제에 대해, 학급회의를 통해 학생들과 민주적으로 문제를 해결하는 과정을 아래와 같이 경험하도록 할 수 있다.

〈왕따 혹은 놀림 문제 해결 과정〉

▶ 문제 진술: 우리 반에 친구들을 놀리는 일이 자주 발생하는 것 같아. 그런 행동은 그 친구에게 상처를 주므로 이 행동은 우리 반에서 문제가 되는 것 같아.

▶ 목표 진술: 다른 친구들에게 나쁘게 말하는 것은 우리 반에서는 금지하고, 좋게 말하는 것이 좋겠어. 왕따는 우리 반에서 절대로 일어나서는 안 돼.

▶ 현재의 문제 상황을 정확하게 기술:
- 몇몇 친구들이 다른 친구들을 따돌리는 행동을 한다.
- 가정환경이나 복장, 성적과 관련해서 놀리는 모습을 보았다.
- 이유 없이 '찌질이', '재수없어' 등의 상처가 될 표현들을 친구 앞에서 사용한다.

▶ 감정 진술:
- ~한 이유로 놀림을 받았을 때 학교에 오기 싫었던 경험이 있다.
- 왕따를 하는 친구의 행동을 옆에서 보고 집에 가서 기분이 좋지 않았던 적이 있다.
- 죄책감을 느낀 적이 있다.

▶ 학급에서 현재 문제해결을 위한 조치가 어떻게 취해졌는지 검토:
- 왕따, 놀리는 문제에 대해서 학급 전체에서는 어떤 조치도 취해진 적이 없다.

▶ 학급에서 규칙이 정해져야 하는 이유를 검토:
- 놀림이나 왕따 행동은 좋지 않은 행동이다. 남에게 상처를 줄 수 있다.
- 학급에서 모든 학생들이 행복하게 생활해야 할 권리가 있다.

▶ 문제해결을 위한 가능한 실천계획들을 브레인스토밍 해보기:
  • 놀리는 행동을 자제하고 친구들에게 친절하게 대하기를 실천하는데 있어 좋은 아이디어들은?

▶ 구체적이고 실현가능한 계획 및 학급규칙 마련하기

3 삶과 직업을 위한 기초역량 | 디지털 리터러시: ICT 활용능력

21세기가 시대적으로 명확히 구분되는 이유는 '디지털'이라는 한 단어가 우리 삶의 많은 부분을 차지하게 되었다는 점에 있다. 새로운 지식과 정보를 습득하는 방식으로 '디지털 정보의 활용'은 학생들에게 요구되는 핵심역량 중 하나이다. 그렇다면 학생들은 인터넷에서 정보를 잘 찾을까? Kuiper, Volman과 Terwel(2005)의 「학생들의 정보검색 및 정보처리 전략 연구」에 따르면 학생들은 많은 사람들이 믿는 것처럼 정보를 검색하는데 유능한 것이 아니었다. 연구결과 아래와 같은 행동적 특성을 지닌다.

학생들의 정보검색시 행동특성

- 키워드를 이용하여 정보를 찾기보다는 대강 훑어보는 행동을 더 선호한다.
- 키워드를 보고 그 개념을 명확히 이해하고 구분해서 어떤 단어로 검색해야 할지 판단하는데 어려움을 느낀다.
- 잘 알려진 혹은 자신에게 익숙한 웹 사이트만을 이용하여 정보를 찾는 경향이 있어 정보검색환경이 다소 제한적이다.
- 정보검색에 있어 인내심이 거의 없다.
- 긴 장문의 글을 제대로 읽지 않고 요약문만을 보는 경향이 있다.
- 사실적 지식을 수집하는 것에만 몰두한다. 예를 들어, 역사 공부에 있어 어떤 일이 발생했는가에 대한 정보 수집은 가능하나, 그 일이 발생하게 된 원인과 복잡성 등 "왜" 질문을 거의 하지 않는 경향이 있다.
- 하나의 정확한 답을 찾고자 하는 경향이 있다.
- 처음 찾고자 했던 문제나 주제의 답이 쉽게 찾아지지 않으면, 쉽게 포기하거나 주제를 바꿔서 쉬운 과제를 찾는 경향이 있다.
- 정보를 읽고 처리할 때 주의를 많이 기울이지 않는다. 자세히 읽지 않고 글을 그대로 복사(Copy)하여 옮기는 행동을 한다.
- 인터넷에서 찾은 정보의 적절성을 잘 평가하지 못한다.
- 인터넷에서 찾은 정보의 신뢰성을 잘 평가하지 못한다.

ICT 활용능력 중 가장 핵심인 분별력과 비판적 사고를 바탕으로 올바른 정보를 검색하는데 도움이 되는 교수방법의 예를 소개하면 다음과 같다. 〈올바른 정보검색을 통한 논리적 주장하기〉[3] 활동은 중·고등학생의 수준에서 가능한 활동이다.

■ 활동: 올바른 정보검색을 통한 논리적 주장하기

1) 학생들과 Kuiper, Volman과 Terwel(2005)의 연구결과에 대해 검토하며 '내가 정보를 찾을 때 행동'은 어떠한지 확인한다.

2) 어떻게 하면 정확한 정보를 구분하고 쉽게 찾을 수 있는지, 잘못된 정보검색습관을 바꿀 수 있는지 논의한다. 아래의 〈성공적인 인터넷 검색을 위한 지침서〉를 참고한다.

〈성공적인 인터넷 검색을 위한 지침서〉

- 정보를 찾을 때 대강 훑어보지 말고, 구체적인 내용을 살펴보라.
- 정보를 찾을 때, 하나의 웹사이트만 이용하지 말고 여러 사이트를 이용하라.
- 정보를 찾을 때, 키워드를 다양하게 검색하라. (유사어를 함께 검색하거나 찾고자 하는 정보의 인과관계를 나타낼 수 있는 단어 등을 검색할 때 포함시켜라.)
- 찾은 정보들이 처음에 조사하려 했던 주제와 관련되는지를 지속적으로 확인하라.
- 찾은 정보의 타당성과 신뢰성을 확인하라. (정보의 출처를 확인하라. 글이 갖고 있는 편견을 확인하라.)
- 수집한 정보를 반드시 읽고 생각하라.
- 정보 수집 시, 읽어야 할 자료들이 많아질 수도 있다. 시간을 충분히 내어서 읽어라. 그러나 반드시 다 읽을 필요는 없다.
- 정보를 찾을 때, 토픽이 갖는 복잡성을 염두에 두고 찾아라.
- 정보를 찾을 때, 사실에만 집착할 경우 내용의 깊이를 확보하기 쉽지 않다. 인과관계나 맥락 등을 함께 찾을 것을 명심하라.
- 찾은 정보나 자료의 오류발생가능성을 늘 염두에 두고 검색하라.
- 원하는 정보를 찾지 못했을 때는 교사나 전문가에게 도움을 청하라.
- 평소에 좋은 웹 사이트를 즐겨찾기에 추가해두는 습관을 길러라.

3) 출처: Marzano, R. J. & Hefflebower, T. (2012). Teaching and assessing 21st century skills. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

위의 지침서를 함께 읽고 이해가 가지 않는 부분에 대해 질문을 할 시간을 준다. 지침서의 내용을 충분히 이해할 수 있는 시간을 주며, 교사는 실제로 인터넷 검색을 하면서 좋은 행동과 나쁜 행동에 대한 모범을 보인다. 정보검색에 도움이 될 만한 웹 사이트와 좋지 않은 웹 사이트를 소개하며 구분하는 방법에 대해서 논의한다. 학생들끼리 좋은 웹 사이트를 공유하도록 한다.

3) 인터넷 웹 사이트에 있는 많은 정보들이 갖는 오류를 실제로 분석해보는 시간을 갖는다. 글에서 흔히 발생하는 논리적 오류에는 1) 잘못된 논리의 글, 2) 공격적인 글, 3) 얕은 수준의 추론 글, 4) 오보 등이 있다. 교사는 학생들에게 이러한 오류에 대한 개념을 설명하고 이해할 수 있도록 한 후, 오류의 구체적인 예들을 함께 찾아보는 연습을 꾸준히 한다.

〈네 가지 종류의 논리적 오류〉

잘못된 논리의 글	모순(contradiction), 우연의 오류, 잘못된 인과관계, 계속 질문만 하는 글, 문제나 핵심을 회피하는 글, 무지로부터 오는 주장의 글, 종합과 부분의 오류
공격적인 글	논리적 오류를 가진 사람이 자신의 잘못된 사고를 방어하기 위해 주제와 관련 없는 다른 측면들을 계속해서 이야기하는 행동 예) 자신과 다른 의견 묵살하기, 인신공격하기, 글이 아닌 사람에 대해 비난하기, 권위에 호소하기
얕은 수준의 추론 글	신뢰가 낮은 정보를 이용하여 쓴 글 예) 1차 자료가 이미 편견이 반영된 글을 이용, 신뢰가 낮은 자료를 이용, 권위에 호소하기, 사람을 빌어 말하기, 감정에 호소하기 등
오보 (misinformation)	잘못된 정보를 이용하여 쓴 글 예) 사실을 혼란시키기, 개념이나 일반화를 잘못 적용하기

4) 주제를 주고 학생들이 실제로 정보를 검색해보도록 한다. 인터넷을 통한 올바른 정보검색을 통해 정확한 정보 혹은 논리적인 글로 판단되는 자료들을 수집하게 한다. 그리고 왜 올바른 정보라고 판단되는지 그 이유를 설명하도록 한다.

5) 수집한 자료를 바탕으로 주제에 맞게 '주장하는 글'을 써보고 발표하도록 한다. 자신의 주장을 변호할 때 검색된 자료들을 최대한 활용하여 쓸 수 있도록 한다. 글의 신뢰성과 타당성 확보를 위하여 학생들에게 자료를 인용할 때 한정어(Qualifiers)를 사용할 수 있음을 알려준다.

〈주장의 구조〉

근거/ 전제	주장을 펼치게 되는 증거 내지 근거로, 자신의 주장이 왜 옳다고 생각하는지를 구체화시키는 기반이 된다. 주로 일반적 지식, 전문가들의 견해, 실험증거, 연구결과, 사실 정보 등을 이용하여 주장을 펼칠 수 있다.
변호/보충	주장의 타당성 확보를 위해 전제에 대한 추가적 정보나 예를 제공한다.
한정어의 사용	모든 주장이 100% 확실하지 않기 때문에 한정어의 사용은 중요하다. – 가능성에 근거한 결론: 아마도, ~할 가능성이 있다. ~한 사례들이 있다. 연구 결과에서 ~가 일부 입증되었다.

4 삶과 직업을 위한 기초역량 | 디지털 리터러시: 디지털 시민의식

온라인상의 상호작용이나 참여의 문화가 보편화된 현대사회에서 디지털 공간에서의 시민의식이 그 어느 때보다 강조되고 있다. 특히, 익명성이 보장되는 사이버 환경 때문에 우리는 다양한 인권침해, 사이버 범죄, 악성댓글의 문제 등에 시달리고 있는데, 사이버상에서의 행위 또는 절차의 기준에 대해서 분명한 논의가 필요한 시점이다. 디지털 시민의식의 하나인 인터넷 에티켓의 교수법에 대해 알아보자.

소셜 네트워크상의 악성댓글 문화와 관련하여 다양한 사건 • 사고들이 한 해에도 수십 건이 일어난다. 심하게는 악성댓글 때문에 자살에 이르는 경우도 있다. 따라서 이러한 극단의 상황들을 해결하고 좀 더 성숙한 네티즌이 되기 위해서는 사건을 정확하고, 객관적으로 파악하고, 다른 사람의 입장이 되어 생각해 볼 수 있는 다양한 활동들을 중심으로 디지털 환경에서 책임 있는 대화자가 되기 위한 교육이 필요하다. 다음은 올바른 네티즌이 되기 위한 다양한 활동의 원리와 그 예이다.

■ 활동 : 사건을 정확하고 객관적으로 이해하기 (소셜 네트워크의 악성댓글문화)

1) 평소에 교사는 〈디지털 시민의식〉에 관심을 갖고 소셜 네트워크에서 학생들의 댓글행동을 주의 깊게 관찰 • 기록한다. 최근에 학생들이 가장 관심 있어 하는 디지털 환경에서의 이슈들을 최대한 많이 기록해둔다.

2) 〈인터넷 악성댓글문화〉를 주제로, 학생들에게 관련 에피소드를 최대한 많이 찾아오도록 한다. 학생들은 자신이 참여하는 소셜 네트워크를 비롯하여 악성 댓글이 담긴 장면들을 캡처해 오거나

카카오톡이나 메신저를 통해 친구들과 나눈 대화를 캡처해 올 수 있다.

3) 가장 관심 있는 악성댓글과 관련된 실제 사건을 하나 정하고, 캡처장면들을 에피소드로 하나의 이야기 틀(Narrative Framework)을 만든다.

〈이야기 틀〉

에피소드 이야기 틀(The Narrative Frame)[4]	
등장인물	에피소드에 등장하는 사람들
배경	시간, 장소, 그 정보나 사건이 일어나게 된 구체적 맥락
사건의 유발	특정 언어나 행동이 일어나게 된 실제 사건
내부 반응	주어진 사건에 대해 각 등장인물들이 어떻게 감정적으로 반응했는가? 나는 어떻게 반응했는가?
목적/의도	사건에 대해 등장인물들의 행동의 최종 목표는 무엇인가?
목표달성을 위한 행동	세워진 목표에 도달하기 위해 등장인물들은 어떤 노력이나 행동을 취했는가?
결과	결과는 어떠한가?
질문들	1. 누가 주요 등장인물이며 그들은 서로 어떻게 다른가? 2. 언제, 어디서 이 사건이 일어났는가? 주변 정황이나 맥락은 어떠한가? 3. 에피소드에서 특정 언어나 행동을 유발하게 한 주요 사건은 무엇인가? 4. 등장인물들은 자신들의 감정을 어떻게 표현하고 있는가? 5. 등장인물들은 어떻게 하기로 결심했는가? 목표를 세웠는가? 그렇다면, 그것은 무엇인가? 6. 목표달성을 위해 주요 등장인물들이 한 행동은 무엇인가? 7. 그 결과는 어떻게 되었는가?

4) 사건을 다양한 관점으로 이해하기

Bono(1999)의 여섯 개의 '사고모자' 써보기 활동을 통해 학생들로 하여금 다양한 관점에서 평행적 사고를 경험해보도록 한다.

* 색깔이 다른 모자를 쓰면 관점이 바뀐다. 모자를 착용하였을 때에는 그 모자의 관점에 맞는 생각이나 감정만을 느끼고 표현한다.

파랑 모자	조직적 관점(Organizational Perspective). 파랑 모자를 쓰면 전체를 바라보는 사고를 한다. 사고과정 전체가 어떻게 이루어지는지 관찰하고 살펴본다. 다른 모자들을 언제 어떻게 바꿔가면서 사용하는 것이 좋은지 논의한다. 관점분석 초기나 마지막 단계에 주로 사용한다.
하얀 모자	중립적이고 객관적 관점. 주관적 해석 없이 객관적 사실이나 실제로 발생한 일만을 검토한다. 각 사실들이 갖는 가능성의 스펙트럼을 분석하는 것도 포함된다.
빨강 모자	감정적 관점. 냉철한 판단 없이 특정 사건이나 주제에 어떤 감정이 생기고, 어떻게 느끼는지를 공유한다. 오로지 감정에 대한 사실적 표현만 한다. 감정에 대한 논리적 편견이나 평가는 포함되지 않는다.
검정 모자	주의 깊고 신중한 관점. 한 가지 사고의 약점이나 위험 요소들을 찾아낸다.
노랑 모자	낙관적이고 낙천적 관점. 긍정적이고 가치 있는 측면만을 생각하고 찾는다.
초록 모자	창의적이고 개방적 관점. 새로운 생각들을 창출한다.

5) 선행활동을 통한 분석/관점이해 및 해석을 통해 〈디지털 환경에서의 책임 있는 의사소통〉의 다양한 모습들을 학생들 스스로 최대한 많이 도출해 내도록 한다. 교사는 학생들이 디지털 시민으로서 올바르게 온라인에 참여하는 모습을 내면화하는 동안 아래의 개념들에 대해 설명한다. 올바른 네티즌 모습에 대한 다양한 모델들을 함께 만들어 낸다.

- 온라인 환경에서의 책임의식: 디지털 환경에서 사용하는 도구, 체제와 네트워크 등에 대한 우리들의 제한적 이해를 인정하고, 의도치 않은 결과나 우리가 정보의 흐름을 통제/관리할 때 발생할 수 있는 타인에게 미치는 영향 등을 항상 염두에 두고 검토하면서 소셜 네트워크에 적극적으로 참여하는 것을 말한다.
- 즉각적 시민참여(Fast citizenship): 'Everyone has their say' 정부의 잘못된 행동이나 결정에 디지털 시민들(네티즌)이 즉각적으로 반응하고 참여하는 행동을 말한다.
- 진지한 시민참여(Slow citizenship): 모든 사람들이 발언권을 가진다. 그와 동시에 다른 사람들의 이야기를 들을 수 있는 디지털 공간을 서로 만들어가며, 경청과 교환의 공간이 되게 한다.

4) Marzano, R. J, Pickering, d. J. & Pollock, J. E. (2005). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Ohio: Pearson.

6) 가상 온라인 대화참여 실현

최종활동으로, 실제 이슈가 되는 문제에 학생들이 직접 온라인 대화에 참여하도록 하고 댓글을 다는 활동을 해본다.

● 실제 활동

예) 런던 올림픽 남자 자유형 400m 준결승 경기에서 박태환선수가 실격처리 되었다. 잠시 후 실격처리보류판정이 났고, 그동안 국내외의 다양한 소셜 네트워크에서는 많은 대화들이 오고 갔다. 당시 심판을 담당했던 사람의 홈페이지에 한국 네티즌들이 악성 댓글들을 달았고, 일부 네티즌들은 인종문제와 연결시켜 질타를 받기도 하였다.

여러 다양한 국내외 네티즌들의 대화와 댓글들을 캡처하도록 한다. 캡처된 내용들 중 〈디지털 시민의식 역량 기르기〉와 직접적 연관이 될 만한 글들은 추출하여 아래와 같이 에피소드로 만든다.

에피소드 〈런던올림픽 박태환 수영선수 실격처리 관련 악성댓글〉 이야기 틀	
등장인물	한국 네티즌, 국외 네티즌, 심판 등
배경	런던올림픽(장소), 실격처리 보류 동안(시간), 장소(인터넷 소셜 미디어 공간)
사건의 유발	런던올림픽 400m 수영 준결승 경기에서 박태환 선수의 실격처리 보류판정
내부 반응	• 사건에 대해 각 등장인물들이 어떻게 감정적으로 반응했는가? - 실격처리 보류 동안 화가 난 한국 네티즌들이 여러 소셜 미디어 공간에 자신들의 의견들을 올림 - 일부 네티즌들은 심판의 개인 홈페이지에 항의 글 내지 악성 댓글을 남김 - 일부 네티즌들은 심판의 신상정보를 알아내서 유출함 - 일부 네티즌들은 사건과 직접적 관련 없는 인종문제 등 다양한 의견들을 올리고 유포함 • 나는 어떻게 반응했는가?
목적/의도	• 사건에 대해 등장인물들의 행동의 최종 목표는 무엇인가? - 일부 네티즌들이 심판의 홈페이지에 항의 글 내지 악성 댓글을 남긴 의도는 무엇인가? - 일부 네티즌들은 왜 사건과 직접적 관련 없는 국적, 인종문제 등을 언급하고 이를 유포했을까? - 정당하고 적절한 방식으로 항의 글이나 자신의 의견을 표현한 글들이 있는가? 있다면, - 그들은 어떤 의도와 태도로 참여하고 있는가? - 나는 네티즌으로서 어떤 의도로 대화에 참여하였는가?
목표달성을 위한 행동	• 일부는 개방적인 소셜 네트워크 공간에서 디지털시민으로서 올바르게 자신의 의견을 표현하며 적극적으로 참여하고, 적절한 언어를 구사함 • 일부 네티즌들은 욕, 악성 댓글 등 부적절한 언어를 사용하며 자신의 분노를 표출하는 공간으로 소셜 네트워크를 인식함. 신상정보 파악 및 유포를 적극적 참여행동으로 인식하고 행동함
결과	• 여러 형태의 네티즌들의 참여행동은 이후 어떤 결과를 가져왔는가?
질문들	1. 이 에피소드에서 주요 등장인물들은 누구이며 그들은 소셜 네트워크에서 어떻게 (다르게) 행동하는가? 2. 언제, 어디서 이 사건이 일어났는가? 주변 정황이나 맥락은 어떠한가? 3. 이 에피소드에서 특정 언어나 행동을 유발하게 한 주요 사건은 무엇인가? 4. 등장인물들은 자신들의 감정을 어떻게 표현하고 있는가? 5. 등장인물들은 어떻게 하기로 결심했는가? 목표를 세웠는가? 그렇다면, 그것은 무엇인가? 6. 목표달성을 위해 주요 등장인물들이 한 행동은 무엇인가? 7. 그 결과는 어떻게 되었는가?

5 관계성을 위한 사회성/감성 역량 — 나를 이해하고 조절하는 능력 〈자기조절 및 자기관리 능력〉

상황에 따라 나의 반응을 알고 그것을 조절/관리할 수 있다면 다른 사람과 상호작용에 성공적으로 참여할 수 있을 것이다. 21세기에는 이 능력이 특히 더 요구되는데 서로 다른 의견과 관점을 가진 다양한 사람들과의 대화가 일상화되었기 때문이다. 학생들은 성공적으로 의사소통을 하기 위해서는 여러 다양한 관점을 이해할 수 있는 능력을 길러야 한다. 이와 같은 능력은 우선 나를 알고 조절/관리할 수 있을 때 가능하다.

나를 이해하고 관리하는 능력 중 해석(Interpretation)의 역할과 기능을 알고 이를 관리하는 능력을 기르는 핵심 활동들을 소개한다. 사람들은 ***에 대해 미리 알고 있을 경우, 종종 머릿속에서 쉽게 가설과 기대를 형성하여 일반화하고 평가를 내린다. 주어진 상황에 대해 내가 내리는 해석을 인식하고 통제할 수 있는 능력[5]은 자신과 타인의 관점을 냉철하게 이해하고 올바른 의사소통을 하는데 반드시 필요한 능력이다.

▶ 해석(Interpretation)과 관점이 갖는 강력한 힘과 역할을 알고 관리하기

5) 상위인지능력(meta-cognitive thinking skill): 자신의 사고를 인지하는 능력

(1) 해석의 강력한 힘과 역할을 안다.

- 우리가 내리는 해석이 실제라고 믿는 것은 아주 자연스러운 현상임을 안다.
- 해석의 특성에 대한 자유롭게 논의할 시간을 갖는다. 종교나 정치와 같은 무거운 주제에서 출발하는 것이 아니라 스포츠나 연예기사 등의 가벼운 주제에서 출발한다.
- 우리가 잘못 지각하여 잘못된 해석을 내리는 예들을 알아본다.
  착시효과와 시각적 지각의 다양성을 알려주는 그림들이 제시되어 있는 웹사이트(예, www.optillusions.com)를 참고한다. 인간의 시각적 한계에 대해서 인식한다.
  시각적 지각이 다를 수 있음을 알고, 오류에 대해서 학생들과 논의한다.
- 문학, 대중매체, 뉴스 등 대중문화 속에서 나타나는 잘못된 지각의 예를 찾아본다.
  이로 인해 사회적으로 큰 문제가 되었던 사건들에 대해 학생들과 구체적으로 이야기를 나누어 본다.
- 학생들은 각자 삶의 경험에서 잘못된 지각으로 인한 잘못된 해석의 예를 찾아본다.
- 이 과정을 통해 학생들은 잘못된 지각과 해석을 이해하고 검토할 수 있는 기회를 갖는다.

(2) 서로 다른 문화적 해석들을 탐험해본다.

- 우리들은 거의 인지하지 못하지만, 우리는 사회문화적 존재(social-cultural being)로서 역사, 문화, 가족의 가치관과 전통을 포함하여 태어나 살고 있는 국가와 지역으로부터 많은 영향을 받고 있으며 이는 개인의 세계관과 가치관을 형성하는데 현저한 영향을 미친다.
- '사회문화적 존재'로서의 나를 탐험해보는 과제를 낸다. 한국인으로서(국민성), 성별, 종교, 가족의 가치관 등이 자신의 사고방식에 어떤 영향을 미쳤는지 알아본다.
- 교사는 학생들에게 세상을 지각하는데 있어 문화적 해석이 얼마나 강력한 역할들을 하고 있는지 알 수 있도록 하는 기회를 제공해야 한다. 이는 다문화교육 내지 반편견 교육과도 연관된다.
- 음식, 건축, 의복 등의 얕은 수준의 문화적 해석을 포함하는 관광접근식 교육과정 (Tourist curriculum)에서 벗어나 인권문제, 소수문화에 대한 존중과 배려, 한국사회 속의 다른 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 인간적 관심과 존중 등을 포함하여 깊은 수준의 문화적 해석에 이르기까지 다양하게 논의되어야 한다.

(3) 관점에 따라 다른 해석이 가능함을 경험해 본다.

(3-1) 다른 것을 보기 (See things differently)

- 하나의 사물이나 장소가 다른 관점에서 혹은 다른 위치에서 찍힌 사진 여러 장을 준비한다. 조별로 각각 다른 사진을 나누어서 보여준다.
  예) 동서남북 다른 방향에서 찍힌 건물사진들, 건물 내부에서 화장실, 방, 거실 등의 다른 공간을 찍은 사진들, 인물이나 사물 중 일부 모습을 찍은 사진들.
- 각 조의 구성원들은 한 장의 사진만으로 전체 그림을 완성해 본다.
- 그림을 다함께 공유하며 차이점과 유사점 등을 함께 이야기 나눈다.
- 완성된 하나의 전체 사진을 함께 보며 큰 그림의 일부를 보았을 때 우리들이 내리는 지각과 해석이 잘못될 가능성이 있고, 관점에 따라 다를 수 있음을 경험한다.

(3-2) 내가 본 것을 그려보기(Draw what you see)

- 학생들에게 단어 하나를 준다. 예) 뉴욕, 인도, 북한, 회의 중인 국회, 의사, 청소부...
- 상상 혹은 자신의 경험을 바탕으로 그려보거나 묘사해 보도록 한다.
- 그림이나 글을 공유하며 왜 그렇게 묘사되었는지 설명해 보도록 한다.
- 학생들은 서로 다른 표현을 보고 경험과 관점이 다를 수 있음을 경험하고 내가 내리는 해석만이 옳은 것이 아님을 경험한다.

(4) 다양한 해석들 중에서 올바르다고 판단되는 해석을 선택해 보고, 그 이유를 설명한다.

- 정해진 시간 내에 여러 가지 해석들 중 올바르다고 판단되는 해석을 선택해 보는 경험을 한다.
- 그 이유를 설명하게 한다.
- 다른 학생들의 다른 의견을 듣고 더 올바른 해석을 함께 찾아본다.

(5) 내가 내리는 해석을 관리하는 방법 내지 전략들을 배운다. 잘못된 해석을 내렸을 경우 해석전환(Interpretation shifting)의 힘을 스스로 갖고 있음을 경험할 수 있도록 한다.

- 이 상황에서 현재 내가 내리는 해석은 무엇인가?
- 내가 내린 해석에 다른 결과는 어떠한가?
- 다른 결과를 얻기 원하는가?
- 다른 결과를 얻으려면 해석을 어떻게 바꾸어야 하는가?

6 관계성을 위한 사회성/감성 역량 — 상대를 이해하고 상호작용하는 능력 〈의사소통 능력〉

토론이나 논쟁의 결과에 대해 상호 책임을 갖고 다른 의견들을 수렴하여 공동으로 결정하는 능력은 다른 사람들과 소통하는 데 있어서 중요한 역량 중 하나이다. 구체적으로, 갈등이 발생했을 때 상호의견을 최대한 존중하며 생산적인 결론 내지 갈등해결방안을 찾는 데 있어 참고가 될 만한 수업방법의 원리들을 아래와 같이 제시한다.

▶ 자신의 주장을 올바르게 펼치는 방법 알아보기[6]

토론이나 논쟁 혹은 대화 중에 흔히 나타날 수 있는 의사소통 행동유형에 대해서 알아본다. 아래의 네 가지 의사소통 행동유형을 구체적인 예와 함께 제시하여 실제로 경험해 보도록 한다.

의사소통 행동유형

소극적 행동	공격적 행동
• 자신의 의견 • 감정 • 욕구를 직접적으로 표현하지 않거나 정직하게 말하지 않음. • 사과하기, 자기폄하 등 "내가 졌고, 네가 이겼어"의 메시지 전달. • 대화참여자로 하여금 상대방의 요구를 알지 못하게 하므로 좋은 행동이 아님.	• 대화를 독점함. • 이기려고 공격적인 행동이나 말을 함. • "대화에서 나만 중요한 사람이고 네가 무슨 말을 하던 내가 이겨"의 메시지를 전달함.
소극-공격적 행동	**단호하게 주장(Assertive behavior)**
• 분노를 간접적으로 표출함. 예) 대화에 늦게 참여하기, 과제를 완수하지 않기, 대화에서 책임을 회피하거나 행동의 변화 없이 사과만 하기, 근거 없이 동의만 하기. • "내가 말하지 않아도 화가 났고 반항하고 있음을 알아야 해!"의 메시지 전달.	• win-win 관계를 이끌어 내는 유일한 방법. • 대화자를 무시하지 않음. • 대화자에게 피해를 주지 않고 자신의 주장과 요구를 정직하게 표현. • "나는 스스로를 존중하고 너와 우리의 관계 또한 가치 있게 생각해."

(1) 문학이나 영화 혹은 드라마 등 학생들이 즐겨 보는 여러 매체에 등장하는 인물들을 통해 아래의 네 가지 유형의 행동을 함께 파악한다. 특정 에피소드나 대본, 혹은 캡처된 동영상 등을 보며 인물 유형별 의사소통 행동유형을 파악해본다.

6) 출처: Marzano, R. J. & Heflebower, T. (2011). Teaching and assessing 21st century skills.

(2) 자신이 대화에 참여하는 방식에 대해서 반추해볼 시간을 갖는다. 저널쓰기, 대화녹음, 행동목록표를 만들어 대화참여행동을 기록하여 어떤 유형에 속하는지 알아본다.

(3) 자신의 행동 패턴을 구체적으로 파악한다. 어떤 상황에서 주로 어떤 행동과 태도를 취하는지를 파악한다.

(4) 행동결과를 목록화한다. 어떤 행동이 어떤 결과를 유발했었는지 구체적으로 기술한다.

(5) 바람직한 의사소통 모형의 모델을 관찰한다. 다른 친구, 대중매체, 혹은 역사적 인물, 허구인물들 중 모델을 찾고 그들의 행동을 분석해본다.

(6) 자신이 감정적이거나 소극적 혹은 공격적이지 않고, 올바르게 주장과 의견을 펼치고 있는 상상을 해본다(visualize assertiveness).

(7) 마지막으로, 실제 가상 대화에서 여러 번 연습한다.

7 지속가능한 사회를 위한 역량 — 글로벌 시민의식: 세계 문제해결에 참여

글로벌 민주의식함양은 궁극적으로 학생들이 세계 문제해결에 적극적으로 참여할 수 있도록 하는 것을 목표로 하며 학생들이 갖고 있는 기존의 사고 틀을 깨고 개인에서 지역으로, 지역에서 국가로, 궁극적으로 국가에서 세계로 사고의 크기를 확장하는 과정으로 볼 수 있다. 사고의 확장은 학생들의 생각과 지식, 관념 그리고 경험으로부터 출발하는 것이 중요하다. 교사가 먼저 미래 지속가능한 사회가 어떤 모습이며, 세계적 문제를 해결하는데 참여할 수 있는 방법들이 무엇인지를 설명하지 않는 것이 좋다. 학생들 스스로 1) 세계가 어떤 문제들에 직면해 있는지 알아가고 2) 지속가능한 사회를 만들기 위해 개인으로서 할 수 있는 일들이 무엇인지를 탐험해 볼 수 있도록 하는 것이 중요하다.

PBL(문제기반학습)을 통해 탐구학습 형식으로 글로벌 시민의식을 기르는 구체적인 활동을 소개한다.

〈탐구 학습〉

(1) 세계적으로 전 인류가 직면해 있는 중요한 문제들에 관한 지식을 찾고 종합한다.

- 책, 신문, 인터넷 자료를 통해 전 인류가 마주하고 있는 세계변화에 관해 알아본다.
- 미래사회변화에 따른 세계문제들에 대한 정보를 최대한 수집한다.
- 세계문제에 대한 정확한 지식과 정보를 수집하고 이해하는 것이 목표이다.

- 참고자료로 본 저서 1장 〈급변하는 사회와 교육생태계〉와 과학기술정책정보원(2007)이 내놓은 〈미래한국사회의 5대 주요 이슈〉등을 참고한다.
- 개별 혹은 조별로 세계 5대 혹은 10대 과제 등을 선정하고 내용을 종합·기술·발표한다.

〈〈탐구질문의 예〉〉

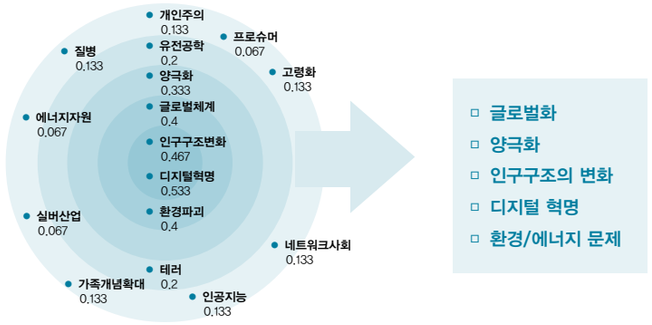
질문1) 전 세계는 어떤 인구변화와 마주하고 있으며 이러한 변화가 일어나는 원인은 무엇인가?

질문2) 디지털 혁명이란 무엇이며, 디지털 혁명이 세계 인구에 미친 영향은 무엇인가?

질문3) 에너지 자원의 고갈과 기후 온난화 등 환경문제에는 무엇이 있으며 위험수준은 어느 정도인가?

질문4) 사회경제적 불평등이란 무엇이며 불평등이 세계적으로 극대화되는 이유는 무엇인가?

〈그림-2〉 미래한국사회의 5대 주요 이슈과학기술정책정보원



(2) 세계문제가 인류에게 미치는 영향을 구체적으로 분석하고 다양한 관점에서 여러 가지 문제를 제기해 본다.

- 세계문제에 대한 구체적인 개념이해 및 정보수집이 끝나면, 각 이슈별로 원인/영향을 분석하고 다양한 관점에서 세계를 바라볼 수 있게 한다.
- 전 세계가 이러한 문제에 직면하게 된 원인에 대해 정치·경제· 사회적 측면에서 다각도로 분석한다.
- 교사는 책, 논문, 신문, 인터넷 자료 등을 다양하게 참고할 수 있도록 정보제공자 및 사고촉진자의 역할을 한다.

〈〈탐구질문의 예〉〉

질문1) 세계인구변화로 인구고령화와 저출산 추세가 논의되었다. 이로 인해 야기되는 문제는 무엇이 있을까? 미래의 내 삶에 미치게 될 영향은 무엇인가?

질문2) 환경문제와 관련하여 내가 가장 관심 있게 생각하는 부분은 무엇인가? 환경문제에 나를 비롯한 사람들이 별로 관심이 없다면 그 이유는 무엇인가?

질문3) 지구온난화가 기후변화에 미친 영향은 무엇이며 향후 50년간 어떤 변화를 인류는 경험하게 될 것인가?

질문4) 경제 불평등과 사회 불평등은 어떠한 관계가 있는가?

(3) 집중탐구

조별 혹은 개별로 관심 있는 세계적 이슈를 하나 정하고 원인/영향에 대해 집중 탐구한다.

(4) 세계문제에 대한 지금까지의 노력들을 살펴보고 대안적 미래, 지속가능한 사회를 위해 내가 할 수 있는 일들에 대해 구체적으로 살펴보고 생각해본다.

〈〈탐구 질문의 예〉〉

질문1) 나는/인류는 환경오염을 막기 위해 어떠한 노력들을 해왔는가?

질문2) 지속가능한 미래를 만들어 가기 위해 내가 할 수 있는 활동과 실천에는 어떤 것들이 있는가?

〈확장활동: 문제기반 학습〉

탐구 활동을 통해 학생들 스스로 세계가 공통적으로 처한 문제와 인류의 지속 가능성에 대해서 충분히 고민하고 문제해결을 위해 필요한 지식들을 구축했다면, 체계적으로 문제해결에 참여하고 실천적 태도와 역량을 기르기 위해 PBL 수업 방법을 이용해 볼 수 있다. Problem Based Learning의 약자인 PBL은 '문제기반학습' 혹은 '문제중심학습'을 말한다. 여기서 '문제'란 교과서 단원의 마지막 장에 나와 있는 정확한 답을 요구하는 내용이해 확인문제를 의미하지 않는다. 여기서 '문제'란 지구환경오염이나 빈곤 등과 같이 복잡하고 구조화하기 어려운 과제들을 말한다. 교사는 이러한 문제들을 '문제 시나리오(the problem scenario)'로 지칭하고 시나리오를 중심으로 학습해야 할 개념을 포함시켜 전체 단원을 구성한다. 핵심은 문제 시나리오를 학습자들의 지식수준에 맞게 디자인하여 제공하는 데 있다. 문제 시

나리오는 학생들이 문제해결을 하는 과정에서 단순히 정답을 찾는 것이 아니라 고등사고가 지속적으로 일어날 수 있도록 해야 한다.

문제기반학습은 지속가능성과 관련된 현안에 대한 정확한 인식을 갖고, 문제의 심각성과 해결의 어려움들을 체험할 수 있으므로 지속가능한 사회를 만들기 위한 역량으로써의 지식, 태도, 기술을 동시에 훈련시킬 수 있는 좋은 교수방법이다.

다음으로, 문제기반학습의 핵심 원리와 고등사고를 촉진시킬 수 있는 문제 시나리오를 만들기 위한 가이드라인을 소개한다.

■ 문제기반학습의 핵심 원리[7]

1) 문제기반학습 수업을 디자인 할 때는, 궁금증을 유발시키고, 목표-기반 연구가 가능하고, 비판적사고와 의사결정, 합리적 결론을 도출하는 등의 고도의 인지적 도전이 담긴 교육 목표를 설정한다.
2) 변화, 평등, 환경과 같은 '세계 문제'를 주제로 요구되는 중요한 개념들을 포함시킨다. 이때, 실생활과 관련된 문제를 제시하여 탐구활동이 가능하도록 구성한다.
3) 수업 시, 교사가 학생들에게 먼저 문제를 제시할 수도 있지만 앞의 탐구활동처럼 학생들 스스로가 세계문제에 대한 관심을 바탕으로 학습내용을 선택하고 학습의 방식 및 공유 방식까지도 선택하도록 할 수 있다.
4) 개별 활동보다는 소집단으로 협업을 경험하게 하여, 세계문제에 공동으로 대처하는 능력을 개발하도록 한다.
5) 문제기반학습 후 학습 내용을 발표하는 동안 반 친구들이나 교사로부터 "발표에서 좋았던 점과 떠오르는 질문들"로 구성된 피드백을 받을 수 있도록 한다.
6) 세계문제를 통한 문제기반 학습 이후에도 학습을 통한 결과를 바탕으로 학생들과 함께 실생활에 적용할 수 있는 진보된 활동 계획과 학습 계획을 수립하고 그것을 모니터하여 자기수정과 반성을 할 수 있도록 한다.

다음으로 문제 시나리오를 구성할 때 고려되어야 할 핵심요소들과 질문들을 제시하는 단계를 소개하고자 한다.

7) Barell, J.(2010). Problem-based Learning: The Foundation for 21st Century Skills, in (Eds.), 21st Century Skills: Rethinking How Students Learns, Solution Tress.

〈문제 시나리오 구성의 핵심요소와 질문제시단계〉[8]

1) 중요한 요인/요소/증거: 증거/데이터는 무엇인가?
탐구에 앞서 기본 정보를 충분히 찾을 수 있도록 함을 목적으로 한다.

↓

2) 원인/가설/선례: 왜? 어떻게 알 수 있나?
인과관계를 찾을 수 있도록 한다.

↓

3) 관련 있는 상황: 어떤 상황과 비교할 수 있을까?
여러 상황을 비교해 봄으로써 확장적, 개방적, 분석적 사고를 유도하고 문제파악과 결론도출에 더 가까워질 수 있도록 한다.

↓

4) 예측되는 결과나 효과/해결책/가능성: 이 방식을 사용하면 어떨까?
: 미래를 예측해 볼 수 있도록 한다.

↓

5) 결론 진술/질문: 임시적 결론은 무엇인가?
: 시험적으로 결론을 명료화해 볼 수 있도록 한다.

마지막으로, 문제 시나리오의 작성 예를 두 가지 제시한다. 첫 번째 문제 시나리오는 〈주제: 한국의 다문화 사회진입, 현안: 학교에서 문화적/언어적 배경이 다른 학생들의 따돌림 문제〉이고, 두 번째 시나리오는 〈주제: 세계 환경보호, 현안: 학교에서의 분리수거 문제〉이다.

〈문제 시나리오 1〉	
배경	2011년 통계 자료에 의하면 현재 한국에 체류하는 외국인은 전체 인구의 3%에 해당하는 140만 명이며, 그 숫자는 해가 거듭할수록 증가하고 있다. 한국은 이제 명실상부 다문화 사회로 진입한 것이다.
문제시나리오	최근 민주네 반에 한 학생이 전학을 왔다. 그런데 생김새가 조금 달라 보였다. 알고 보니, 그 전학생은 엄마가 베트남에서 결혼이민을 오셨고, 아버지는 한국인이셨다. 한국말을 잘하는 편이나, 억양이나 악센트가 다른 친구들과 좀 다르다. 사용하는 한국어 단어도 제한적인 듯 보인다. 한 달이 지나도록 전학 온 학생은 반 친구들과 잘 어울리지 못하는 것 같다. 반 전체에서 그 친구를 놀리거나 집단적으로 따돌리는 분위기가 형성되었고 괴롭히는 행동이 자주 목격되었다.

8) Barell, J.(2010). Problem-based Learning: The Foundation for 21st Century Skills, in (Eds,) Solution Tree(2010). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learns, Solution Tree

과제	민주네 반은 학급회의를 통해, 반에 어떤 문제가 있는지를 논의하고, 언어적 혹은 문화적으로 다른 배경을 가진 친구가 왜 우리 학급 친구들과 어울리기 힘들어 하는지에 대해 이야기 나누었다. 논의를 통해 '잘 몰라서', '말을 잘 못해서' 등의 이야기가 나왔고 학교에 다양한 문화를 소개하는 '다문화의 밤'을 개최하자는 아이디어가 나왔다. 학교에 제안이 받아들여져 이 학급 전체가 행사 총괄을 맡게 되었으며 총 책임자는 전학 온 친구가 되었다. 반 전체가 다함께 기획해야 한다. 취지는 '다름에 대한 존중과 이해'이다. 조 별로 '다문화의 밤' 행사를 기획해 보자.

〈문제 시나리오 2〉	
배경	지구를 보호하고자, 국제기구나 단체, 그리고 일부 선진국들에서는 일회용품 사용을 자제하고 분리수거를 통해 쓰레기 배출의 양을 억제시키려는 노력을 하고 있다. 한국도 쓰레기 분리수거와 음식물 쓰레기 전용봉투제를 실시하고 있다. 그러나 그럼에도 불구하고 분리수거가 제대로 이루어지지 않고 있음이 문제로 지적되고 있다.
문제시나리오	A 고등학교에서는 최근 교실, 복도, 운동장에서 쓰레기들이 자주 발견되고 있다. 이와 같이 분리수거가 제대로 되지 않고, 무단으로 쓰레기를 버리는 행위가 늘어나자 학교 곳곳에서는 쓰레기 냄새가 진동하고, 분리 수거하시는 분들이 해야 할 일이 너무 많다고 학교 측에 여러 번 항의를 한 상태이다.
과제	당신은 A 고등학교 학생회 임원이다. 분리수거를 잘 하게 하고, 쓰레기 양을 줄이기 위한 다양한 아이디어를 만들어 학생회 차원에서 캠페인을 벌이고자 한다. 구체적인 아이디어를 가지고 캠페인을 벌이기 위한 계획을 세워보자.

● Chapter 3 참고문헌

배광호 (2010). 교실 안에서 펼쳐지는 교사와 학생의 행복한 드라마: 최고의 수업. 서울: 다산북스.

이연선 (2006). 교사–유아 간 교실담론 분석. 열린유아교육연구, 11(3), 23–45.

이연선 (2007). 유아교실담론에 나타난 유아의 지식구성 및 권력관계 연구. 부산대학교 교육학 박사학위논문.

Barell, J.(2010). Problem-based Learning: The Foundation for 21st Century Skills, in (Eds.), Solution Tree(2010). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learns. Solution Tree.

Caine R. N. & Caine, G. (2011). Natural learning for a connected world: education, technology, and the human brain. New York: Teachers College Press.

Fusco, E. (2012). Effective questioning strategies in the classroom. New York: Teachers College Press.

Israel, S. E. (2007). Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction. Newark, DL: International Reading Association.

King, F. J., Goodson, L. & Rohani, F. (1998). Higher order thinking skills: Definitions, strategies, assessment. Retrieved.

Kuiper, E., Volman, M. & Terwel, J. (2005). The web as an information resource in K-12 education: strategies for supporting students in searching and processing information. Review of Educational Research, 75(3), 285-328.

Lowery, L. F. (2005). Asking effective questions. Berkeley: University of California.

Marzano, R. J., Pickering, d. J. & Pollock, J. E. (2005). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Ohio: Pearson.

Marzano, R. J. & Hefflebower, T. (2012). Teaching and assessing 21st century skills. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

McCain, T. (2005). Teaching for tomorrow: teaching content and problem-solving skills. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Mehan, H. (1979). Learning lessons. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schraw, G., McCrudden, M. T., Lehman, S. & Hoffman, B. (2011). An overview of thinking skills. In G. Schraw & D. R. Robinson (eds.), Assessment of higher order thinking skills, 19-45. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Schmoker, M. (2011). Focus: elevating the essentials to radically improve student learning. Alexandria, Virgina: ASCD.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press.

Chapter 4

바람직한 평가의 미래

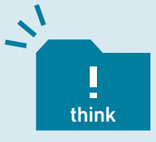
허 경 철 (전 한국교육과정평가원 수석연구위원)

1절 교육평가의 세계적 변화 추세

2절 미래학교 교육내용으로서의 역량, 어떻게 평가할 것인가?

3절 우리나라 미래 교육평가의 방향

1절 교육평가의 세계적 변화 추세



생각해봅시다!

- 미래의 바람직한 교육평가의 방향에 대하여 해외 학자들의 견해는 어떠한가?
- PISA 평가의 변화 추세는 어떠한가?
- Obama 정부의 교육평가 정책은 무엇을 지향하고 있는가?

미래학교 교육에서의 평가의 바른 위상

미래학교 교육에서의 바람직한 평가의 모습은 어떠해야 하는가? 이 질문 자체는 수많은 하위 질문들로 구성되어 있어서 이 문제에 대하여 충분한 논의를 하기 위해서는 수많은 하위 문제들 하나하나에 대한 심도 깊은 논의가 요구된다. 그러나 모든 하위 질문들 각각에 대하여 충분한 논의를 할 수 없는 상황이라면 그 이외의 가능한 대안적 방법을 택할 수밖에 없게 된다. 따라서 본 절에서는 관련되는 모든 하위 문제들을 깊이 있게 직접 논의하는 대신 우선 교육 평가에 대하여 깊은 관심과 전문적 식견을 가지고 있는 사람들이나 기관들이 제시하고 있는 다양한 논의들을 살펴보고자 한다.

이들의 논의에는 오늘날 전개되고 있는 평가의 실태에 대한 반성적 비판의 내용도 있고, 교육평가의 본질에 비추어 미래의 바람직한 평가의 모습은 어떠해야 한다는 규범적 주장도 있으며, 미래 사회의 변화 추세를 나름대로 상정하고 교육평가도 그러한 변화 추세에 적합한 방향으로 변화해야 한다는 주장도 있다. 여러 논자들의 주장이 위와 같은 범주로 정연하게 구분되는 것은 아니지만, 이들의 논의를 종합하면 미래학교에서의 바람직한 평가의 모습을 상당 정도 타당하게 기술할 수 있게 된다. 이런 과정을 거쳐 획득되는 미래 교육평가의 모습은 우리의 미래교육의 평가의 방향과 방안을 설계하는데 부분적인 도움이 된다고 볼 수 있다.

본 절에서는 우선 우리나라 이외의 세계의 여러 학자들이 제안한 내용들을 중심으로 살펴보도록 한다. 물론 이들이 우리나라의 특수한 상황까지를 고려하여 우리의 미래 교육평가가 어떠해야 한다고 직접적으로 언급하지는 않는다. 그러나 그들의 견해를 조망하는 것은 우리만의 좁은 시각에 매몰된 상태에서 우리 교육의 미래의 방향을 설정하고자 할 때 발생할 수 있는 여러 가지 문제점들을 사전에 방지하는데 필수적이다. (우리나라 미래 교육평가의 바람직한 모습에 대한 우리 학자들의 견해는 이 챕터 3절에서 부분적으로 논의될 것이다.) 다음으로는 현재 전 세계적으로 평가의 영역에서 어떠한 변화가 발생하고 있는지 그 변화의 추세를 몇 가지 사례를 들어 제시하고자 한다. 2015년에 실시하기로 되어 있는 PISA 평가체제의 특징 및 미국 오바마 정부에서 추진하여 2014년도부터 시행하기로 되어 있는 평가 체제에 대하여 알아보기로 한다.

포펌(W. Popham, 2010)의 미국의 교육평가 현실 비판

포펌은 반세기 동안의 연구와 관찰 및 자신의 체험을 통하여 미국 학교 교육의 평가 영역에서 고질적으로 지속되고 있는 6가지의 잘못된 평가의 관행들을 제시하고 있다. 이러한 잘못된 관행들이 개선되지 않는 한 평가는 미국 교육의 발전을 가로막는 걸림돌이 될 것이라고 경고하면서 이의 개선을 강하게 주장하고 있다. 현실 교육에 대한 문제의식은 미래를 위한 교육의 방향을 설정하는 기초적인 작업이라는 점에서 미국 교육평가의 현실에 대한 그의 비판은 미래 교육평가가 지향해야 할 방향에 대한 시사점을 제공한다고 볼 수 있다. 그가 지적하는 여섯 가지 문제점은 다음과 같다.

1) 가르쳐야 할 내용과 시험을 보아야 할 내용이 너무 많다.

미국의 교육과정에는 가르쳐야 할 교육내용[1]이 너무나 많다. 이들은 실제로 도달 가능한 학습 목표나 내용이라기보다는 성인들의 입장에서 보았을 때 학생들이 도달하기를 바라는 거의 불가능한 '소원 항목들(wish-lists)'에 불과한 것이다. 이 많은 내용들 중에서 일부가 '책무성' 평가에 포함되므로 교사들은 많은 내용을 조금씩이라도 가르칠 수밖에 없게 된다. 결과적으로 '의미 있는 수업' 대신 '피상적인 수업'이 이루어지게 된다. 이러한 관행은 1960년대 이래로 지속되고 있다.[2]

2) 수업의 과정에서 형성평가를 거의 하지 않는다.

대부분의 미국의 교사들은 형성평가(formative assessment)의 교육적 효과가 지속적으로 밝혀지

1) 미국 교육과정에서 교육내용에 해당되는 부분은 content standards, objectives, benchmarks, expectancies, descriptors 등 여러 용어로 표현된다. 물론 이들 용어들의 세부적인 의미는 각각 다르지만 전체적으로 보면 학생들이 배워야 할 내용을 지칭하고 있다는 점에서 유사하다.

2) 이 문제는 오늘 날 우리 교육의 문제와 너무나 일치하고 있다는 점에서 신기할 정도로 놀랍다.

고 있음에도 불구하고 시험은 거의 언제나 학생들의 성취 결과를 점수화하거나 공부하도록 자극하는 목적으로만 사용되고 있다. 즉, 학급에서 치르는 시험의 결과가 수업의 과정에 적절하게 사용되지를 않는다. 블랙과 윌리암(Black & William, 1998)의 연구에 의하면 형성평가를 시행한 집단의 학생들은 그렇지 않은 집단의 학생들이 1년에 걸쳐 배우는 내용을 6-7개월 안에 배웠다. 그리고 이러한 효과는 하위계층의 학생들에게서 더 크게 나타났다. 전체적으로 그들은 형성평가는 의미 있는 학습을 촉진시켜 전반적인 학업성취를 높이면서도 동시에 공부를 잘 하는 집단과 그렇지 않은 집단 간의 격차를 줄이는 방법이라는 결론을 얻었다. 이러한 연구결과에도 불구하고 형성평가는 미국의 교실에서 잘 이루어지고 있지 않다.

3) 자신의 수업 활동의 질에 대한 평가를 하지 않는다.

미국의 교사들은 수업이 학생들에게 미치는 영향, 즉 수업의 효과보다는 수업의 과정 그 자체에만 관심을 가지고 있다. 미국의 교사들은 너무나 오랫동안 "학생들이 과연 배우고 있느냐"의 문제가 아니라 "교실에서 교사가 무엇을 하느냐"의 문제에만 관심을 두어 왔다. 수업의 질, 즉 교사의 교수 행위의 질은 결국 학생들의 학습에 미치는 영향으로 나타나기 마련이다. 그 동안 미국의 교사들이 자신의 수업 행위가 학생들의 학습에 어떠한 영향을 미치는가에 대하여 무심하였다는 것은 교수 행위의 질에 대한 평가가 없었다는 것을 의미한다. 앞으로 미국의 교사들은 교수 행위 그 자체보다는 그것이 학습에 미치는 영향에 대하여 더 깊은 관심을 가져야 하며, 이는 곧 교수 행위의 질에 대한 평가가 보다 활발하게 시행되어야 함을 의미한다.

4) 정의적 영역의 평가가 너무 이루어지고 있지 못하다.

대부분의 교육자들이 태도, 흥미, 가치 등 정의적 영역의 교육이 필요하다는 사실을 알고는 있음에도 불구하고 정의적 영역을 제대로 측정하기 위한 체계적인 노력이 거의 이루어지고 있지 못하다. 정의적 영역의 평가가 제대로 이루어지지 못한 연원은 1950년대로 소급된다. 브룸(Bloom, 1956)은 당시 『교육목표 분류학』이라는 책을 저술하였는데 그 주 내용이 지적 영역에 관한 것이었다. 그 후 거의 10년 뒤 크러볼(Krathwohl et als., 1964) 등이 정의적 교육목표 분류학이라는 책을 저술하였는데 이 책은 브룸의 책에 비하여 별로 영향을 미치지 못하였다. 결과적으로 사람들은 지적 영역의 평가에 대해서는 관심을 가지게 되었으나 정의적 영역의 평가에 대해서는 관심을 갖지 않게 되었다[3]. 그 결과 정의적 영역을 타당하게 평가할 수 있는 도구의 개발도 거의 이루어지지 않게 되었다

3) 포펌은 위와 같이 기술하고 있으나 실제로는 인간의 정의적 영역은 지적 영역보다 학문적으로 이론화하기가 훨씬 더 어려운 영역이었다. 따라서 정의적 영역에 대한 연구는 지적 영역보다 덜 정교화된 이론을 산출할 수밖에 없었으며, 그 정도의 이론적 토대 위에서는 타당한 평가를 설계할 수가 없게 되어 있다.

5) '책무성' 확인을 위한 평가가 제대로 되어 있지 못하다.

미국에서는 학교 교육의 책무성을 묻기 위한 평가가 거의 50여 년 전부터 이루어져왔다. 그러나 그 평가는 잘못되어 왔다. 평가 초기, 대개의 주(州)에서는 학교가 가르친 성공적 성과가 아니라 경제적으로나 지적 능력으로 얼마나 우수한 학생들로 학교가 구성되어 있느냐와 같은 것을 평가의 기준으로 삼았었다. 게다가 그 이후에도 교사나 학교의 책임을 묻기 위해 사용되는 평가는 교수활동의 효과나 질을 예민하게 판별하는데 둔감한 평가(instructionally insensitive test)였다. 교사가 효율적으로 잘 가르쳤어도 학생의 점수가 나쁘면 그러한 교사의 수업행위는 바람직하지 못한 행위로 평가되고, 반대로 교사가 잘 못 가르쳤어도 학생의 점수가 높으면 그러한 수업행위는 좋은 수업행위로 평가되는 사례가 빈번하였다[4].

6) 평가에 대한 교사들의 소양이 부족하다.

현재 미국에는 검사(혹은 시험)결과에 기초한 책무성 평가가 학교 교육 현장에 엄청난 영향을 미치고 있다. 그러나 교사를 비롯한 너무나 많은 교육관계 인사들이 교육평가의 기본적인 내용에 대해서도 잘 모르고 있다. 국가적으로 볼 때 미국 젊은이를 위한 교육적 결정이 거의 전적으로 평가의 결과에 직결되어 있다. 이와 같이 국가 수준의 교육적 결정이 평가의 결과에 의해서 결정되기 때문에 교육자들은 평가에 대하여 깊이 있는 소양을 지녀야 한다. 특히 교사양성을 위한 전직교육 단계에서나 교원의 전문성 발달을 위한 현직교육의 단계에서는 '교실 내 평가(classroom assessment)'와 '책무성 평가(accountability assessment)'에 대하여 깊이 있는 소양을 길러 주어야 한다. 이러한 평가에 대하여 교육자들이 잘 모를 경우 그들은 교육 전문성을 발휘할 수 없게 되기 때문이다.

이와 같은 포펌의 미국 학교 교육평가의 실태에 대한 비판은 미국 학교의 교육평가가 앞으로 어떠한 방향으로 어떻게 개선되어야 할 것인가에 대하여 다음과 같은 시사점을 제공하고 있다. 첫째, 미래의 평가는 피상적인 수업을 유도하지 않는 방향으로 시행되어야 한다. 둘째, 형성평가를 강조하는 방향으로 이루어져야 한다. 셋째, 교수활동의 질이 평가의 중요한 대상이 되어야 한다. 넷째, 정의적 평가에 보다 많은 관심을 기울여야 한다. 다섯째, 책무성 평가의 방식은 보다 정교하게 발전하여야 한다. 마지막으로 평가에 대한 교육자들의 소양을 높여야 한다. 미국 교육평가의 실태에 대한 그의 분석으로부터 추출할 수 있는 이러한 시사점들은 우리의 미래교육에서의 바람직한 평가의 방향을 설정하는 데에도 의미 있는 시사점을 제공해 준다고 볼 수 있다.

4) 학교의 책무성을 묻기 위한 보다 타당한 평가방식으로 최근에는 부가가치평가(value added test) 방식이 도입되고 있다. 이 방식에 의하면 학교 단위의 책무성 평가는 상당히 높은 수준으로 타당하게 평가될 가능성이 있다. 그러나 교사 개개인에 대한 책무성 평가에도 이 방식이 적용될 수 있는지에 대해서는 아직 확실한 연구가 보고되고 있지 않다.

ATC21S에서 제안하는 미래 교육평가의 기본 원리 및 방향

최근 ATC21S(Assessment and Teaching of Twenty-Firtst Century Skills Project)라는 다국적 연구 프로젝트[5]가 진행되고 있다. 이 프로젝트는 3개의 다국적 기업체가 기획, 지원하고 6개국의 학자들이 참여하고 있는 연구과제로서, 주요 목적은 21세기 지식정보 사회에서 세계 경제가 지속적으로 발전해 가기 위하여 노동 시장으로 새롭게 진입하는 노동 인력이 기본적으로 갖추어야 할 능력이나 기술의 종류와 성격을 밝히고, 그것을 효율적으로 가르치며 배우며 평가하는 방안을 구안하는 것이다.

특히 이 프로젝트에서는 기존의 연구들이 역량(competencies)이나 기술(skills)[6]의 종류나 성격을 밝히는데 주안점을 두었던 것과는 대조적으로 역량이나 기술을 어떻게 평가할 수 있으며 평가해야 하느냐의 문제에 많은 관심을 기울이고 있다. 이 연구에서 역량의 평가와 관련하여 기술, 제안하고 있는 많은 내용들이 미래의 교육평가의 방향과 방안에 대하여 많은 시사점을 제공하고 있다. 그 중에는 우리의 상황에도 적절하게 관련되는 것들도 상당 수 있다. 이 연구에서 평가와 직접적으로 관련된 내용을 제시하기 전에 우선 평가의 대상으로 설정하고 있는 '21세기 기술'의 체계에 대하여 제시하면 아래와 같다.

우선 21세기 사회를 유능하게 이끄는 일꾼이 되기 위하여 특별히 필요한 기술이나 능력의 영역을 4가지로 대분한다. 그리고 각 영역에서 필요한 핵심 기술들을 2-3개 정도씩 설정하여 모두 10가지의 핵심 기술들을 제안한다. 다음에 10가지 기술들 각각에 대하여 그 기술들은 다시 지식, 기술(이 기술은 10가지 기술보다는 하위 수준의 세밀한 기술을 의미함), 태도(가치/윤리)의 3가지 요소들로 구성되어 있다고 가정하고, 10가지 각각의 기술들이 어떠한 지식 요소, 기술 요소, 태도 요소로 구성되어 있는지를 보다 세밀하게 분석, 기술하고 있다.

21세기에 필요한 기술의 종류와 성격을 이렇게 정교하고 복잡하게 설정한 것은 이 연구가 소위 역량의 종류를 제안하는 수준을 넘어 제안된 역량을 가르치고 평가하는데 실제적이며 구체적인 지침을 제공하기 위한 것으로서 기존의 연구와 현저하게 구분되는 강점을 나타내고 있다. 이 연구에서 설정하고 있는 21세기 기술의 4대 영역 및 10가지 기술의 종류는 〈표-1〉과 같다.

5) 이 프로젝트는 21세기에 지속적으로 심화되고 있는 지식정보기반 사회에서 지속가능한 경제발전과 생존에 필요한 기술이 무엇인지를 구체적으로 확인하고, 그러한 기술을 가르치는 효과적인 방법과 그 결과를 확인하는 효율적인 평가 방법을 모색하기 위하여 시도되고 있는 연구 사업이다. 이 사업은 다국적 기업인 Cisco, Intel, Microsoft 등이 공동출자하여 지원하고 있는데 호주, 핀란드, 포르투갈, 싱가포르, 영국, 미국의 6개국이 참여하고 있으며, OECD, IEA, UNESCO, WORLD BANK, Inter-American Development Bank, National Academy of Sciences, International Test Commission 등과 같은 기관들이 자문기구로 참여하고 있다. 연구본부는 호주의 Melbourne 대학에 두고 있다. 2009년 1월, 런던에서 첫 회합을 가진 이래 지속적으로 연구 모임을 가지면서 21세기 미래 사회에서 필요한 교육의 바람직한 모습을 탐색하는 연구를 광범위하고 심도 있게 진행하고 있다. 특히 평가와 관련된 영역에 많은 비중을 두고 있다.

〈표-1〉 21세기 기술의 내용 체계

사고의 방식 (Ways of Thinking)	1. 창의력과 혁신능력
	2. 비판적 사고력, 문제해결력, 의사결정능력
	3. 학습을 위한 학습능력(Learning to learn), 상위인지력
일의 방식 (Ways of Working)	4. 의사소통능력
	5. 협업능력(Collaboration/teamwork)
일의 도구 (Tools for Working)	6. 정보소양(Information literacy)
	7. 정보통신기술소양(ICT literacy)
삶의 세계 (Living in the World)	8. 지역 및 세계 시민의식(Citizenship-local and global)
	9. 직업진로의식(Life and career)
	10. 개인적, 사회적 책무성(Personal & social responsibility)

전술한 바와 같이 이 연구에서는 〈표-1〉에 제시된 10가지의 21세기 기술 각각에 대하여 하위 구성요인들을 지식, 기술, 태도의 3가지 측면으로 나누어 세밀하게 기술하고 있으나 본 절에서는 그에 대한 진술은 생략하기로 한다.

ATC21S 프로젝트에서는 위의 10가지 기술들을 어떠한 원리에 의하여 가르치고 평가해야 할 것인가를 상세하게 진술하고 있는데 특히 평가의 원리를 12가지로 구분하여 기술하고 있다(Binkley et als. 2012). 이 연구에서 제시하는 평가의 원리들은 이 연구에서 다루는 내용 자체가 미래교육에 관한 것임으로 미래의 교육평가가 어떠해야 할 것인가에 대한 의미 있는 시사점을 제공하고 있다고 볼 수 있다. 12가지 평가의 원리를 제시하면 다음과 같다.

1) 평가는 학생들이 배워야 할 것으로 기대되는 학습의 성격(본질)이 무엇인지를 명료하게 전달할 수 있어야 한다. 평가는 학생들이 이해하고 적용할 수 있기를 바라는 21세기 기술들을 충분히 구체적으로 명시하여야 한다. 특히 그러한 지식이나 기술이 어떻게 초보자 수준에서부터 전문가 수준으로까지 발전해 가는가에 대하여 명시할 수 있어야 한다.

2) 평가의 대상으로 미래의 불확실성에 적절하게 대응할 수 있는 적응력(adaptability)이 포함되어야 한다. 21세기에 요구되는 가장 중요한 능력 중의 하나는 계속적으로 변화하는 환경에 적절하게 대처하는 능력이다. 이전의 행위가 예측할 수 없는 결과를 야기하고, 그러한 결과를 토대로 이후의 행위를 선택해야 하는 상황에서 의사결정을 하고 현명하게 행동할 수 있는 능력이다. 이러한 능력을 평가하는

6) 이 연구에서는 역량(competencies)이라는 용어 대신 기술(skills)이라는 용어를 사용하고 있다. 용어 자체는 다르지만 그 의미를 분석해 보면 이 연구에서 사용하는 기술이라는 용어의 의미는 기본적으로 역량이라는 용어의 의미와 동일하다.

일은 대단히 힘든 일이다. 그러나 그러한 능력을 평가할 수 있어야 한다.

3) 평가는 주로 수행–기반이어야 한다. 21세기에 필요한 기술의 핵심은 새로운 상황에서 내용적 지식(content knowledge)을 통합, 종합, 적용하는 능력이다. 따라서 21세기에 필요한 평가는 내용적 지식을 비판적 사고와 문제 해결, 그리고 분석적 과제에 적용하는 수행적 능력을 주 대상으로 하여야 한다. 내용에 관한 지식뿐만 아니라 그러한 지식을 창의적으로 적용할 수 있는 실천적 수행 능력이 평가의 핵심이 되어야 한다. 그렇게 평가함으로써 학생들이 이러한 능력들을 잘 길러갈 수 있도록 도와야 한다.

4) 평가의 과정 자체 내에 학습의 기회가 포함되어 있어야 한다. 평가에 포함되는 과제나 문항을 잘만 선정하고 구성한다면 학생들은 그러한 평가문항에 반응하는 과정 속에서 무엇인가를 학습할 수 있는 기회를 가지게 된다. 따라서 평가는 평가의 기능뿐만 아니라 학습과 교수의 효과도 포함할 수 있도록 설계되는 것이 바람직하다.

5) 평가는 학생들의 사고 과정이 드러날 수 있도록 하여야 한다. 평가는 학생들이 문제를 해결하는데 동원하는 지식이나 방법들이 무엇인지를 파악할 수 있는 창구이어야 한다. 평가를 통하여 학생들이 사고하는 과정과 특징을 명료하게 파악할 수 있게 되면, 그 결과는 학생들의 발달을 위한 교수와 학습에 유효하게 활용될 수 있다.

6) 평가는 공정해야 한다(Be fair). 평가는 모든 학생이 자신이 아는 바를 제대로 보여줄 수 있게 되어야 한다. 평가에서 재고자 하는 능력을 제대로 측정하는 데에 방해가 되는 모든 요소들을 가능한 한 제거한 상태에서 평가는 이루어져야 한다.

7) 평가는 심리 • 측정학적으로 결함이 없어야 한다. 평가의 전 과정은 의사결정을 타당하게 하는 데 필요한 정확하고 신뢰성 있는 정보와 자료들을 산출할 수 있도록 심리, 측정학적으로 문제가 없어야 한다.

8) 평가는 평가의 원래의 목적에 맞게 이루어져야 한다. 만약 평가의 목적이, 학교가 학생들로 하여금 21세기 기술들을 얼마나 잘 습득하도록 가르치고 있는가의 정도를 파악하기 위한 것이라면 평가는 수업/교수의 결과에 민감하게 반응할 수 있어야 한다. 예컨대, 평가는 잘 가르치는 학교(혹은 교사)에서 좋은 수업을 받은 학생이 그렇지 않은 상태에서 수업을 받은 학생에 비하여 더 우수한 성취를 이룬다는 것을 보여줄 수 있어야 한다. 즉, 평가는 교수의 질에 예민하게 반응할 수 있어야 하는 것이다.

9) 평가는 평가의 결과를 사용하고자 하는 사람에게 필요한 정보를 제공할 수 있도록 시행되어야 한다. 학생들의 사고에 대한 평가의 결과는 교사들에게 이해될 수 있어야 한다. 평가의 결과는 보다 좋은 학습의 기회를 마련하고자 노력하는 학교행정가, 정책결정자, 그리고 교사들에게 활용될 수 있어야 한다.

10) 평가의 결과는 그것을 사용하고자 하는 모든 사람들에게 제공되어야 한다. 만약 교사, 행정가, 학생, 부모 및 기타 사람들이 평가의 결과를 사용하기를 원한다면 그렇게 할 수 있도록 정확하며, 이해할 만하고, 사용할 만한 평가의 결과물을 산출하고, 이러한 산출물에 접할 수 있게 하여야 한다.

11) 평가는 학생들과 교육자들의 학습과 교수의 역량을 높여줄 수 있어야 한다. 평가의 결과는 학생, 교사, 행정가, 기타 교육관계 인사들에게 학생들의 '교육성취의 질'을 이해하는데 도움을 주어야 한다. 또한 학생들의 교육적 성장에 방해가 되는 요인들을 잘 밝혀 줄 수 있어야 한다.

12) 평가는 교육의 여러 중요 요소들이 잘 통합된 종합적인 체계 내의 한 부분으로서 시행되어야 한다. 여러 수준의 단계가 복합적으로 이루어져 있는 교육의 위계 체계 내의 일부분으로서 이루어지는 평가는 어느 수준에서 이루어지든 학생의 학습의 개선이나 발전을 지원하는 방향으로 설계, 시행되어야 한다.

위에서 기술한 12가지 평가의 원리들에는 21세기 세계와 학교의 변화에 따라서 새롭게 요청되는 평가의 원리뿐만 아니라 세계와 학교의 변화와는 관계없이 평가라는 학문적, 실천적 활동이 마땅히 지향해야 할 규범적 원리들도 상당수 포함되어 있다. 이러한 원리들은 적용되어야 하는 시점과는 무관하게 항상 지켜져야 할 평가의 원리라는 점에서 미래의 평가의 방향을 탐색하는 논의의 자리에서도 여전히 의미 있는 내용이라고 볼 수 있다.

21세기 평가관의 변화에 따른 미래 교육평가의 기본 원리 및 방향

최근 효과적인 학습의 주요한 특징과 원리들이 밝혀지고, 학습과 교수 및 교육과정에 미치는 평가의 영향력이 밝혀진 이래, 많은 교육자들과 정책입안자들은 보다 광범위한 교육개혁의 한 영역으로 '새로운 방식의 평가'를 포함시키고 있다. 그리하여 그들은 전통적인 평가 방식으로부터 벗어나 여러 가지

다양한 새로운 평가의 방법을 탐색하고 일부 사용하고 있는데 이러한 움직임의 배경에는 기존의 평가관과는 구별되는 다른 의미의 평가관이 자리하고 있다. 이러한 새로운 교육평가관에서 특히 강조하는 내용을 하브네스와 맥도웰(Havnes & Mcdowell, 2008)은 아래와 같은 7가지로 요약하고 있다.

1) 학생들은 적극적, 능동적 학습자이다. 따라서 학생들은 자신의 학습에 대하여 책임을 지고 있어야 하며, 그러한 만큼 평가의 과정에 참여할 수 있어야 한다.
2) 교사의 역할은 변해야 한다. 교사의 주된 역할은 단순히 '가르치기만'하는 것이 아니라 가르쳐서 '배우게 하는 데'에 있다. 교사의 주 임무는 교수(teaching)에 있는 것이 아니라 학습(learning)에 있다.
3) 학습의 목표와 평가의 기준을 학습자에게 명료하고 투명하게 알리는 것이 중요하다. 학생들은 무엇을 배우고 있는 것인지, 평가는 무엇을 기준으로 하여 이루어지는 것인지를 사전에 알고 있어야 한다.
4) 규준지향평가(norm-referenced assessment)에서 준거지향평가(criterion-referenced assessment)[7]로 전환되어야 한다. 학생들의 수행의 정도를 서열화하는 것이 아니라 그들의 성취를 성취목표에 비추어 평가하여야 한다.
5) 평가가 학습에 미치는 결과타당도(consequential validity)나 후속효과(backwash effect)[8]를 중시하여야 한다. 따라서 평가의 중점은 총합평가(summative evaluation)보다는 형성평가(formative evaluation)에 두어져야 한다.
6) 평가와 학습, 그리고 교수의 3가지 요소가 조화롭게 잘 결합된 교육체계를 구축하여야 한다. 평가와 학습, 그리고 교수는 별개의 독립적 요소들이 아니라 상호 밀접하게 관련된 '종합적 학습 환경(whole learning environment)'내에서의 요소들이다. 학습의 전체 환경을 구성하는 각 요소의 상호관계를 특히 중시하여야 한다.
7) 서로 다른 목적을 지니는 다양한 유형의 평가들, 예컨대 총합평가, 형성평가, 책무성 평가들 간의 균형을 유지해야 하는 어려움에 유의해야 한다.

하브네스와 맥도웰이 지적하고 있는 새로운 평가관의 강조점들은 우리에게 그렇게 새로운 것은 아니다. 우리는 이미 이론적으로는 위의 내용들을 대체로 다 이해하고 수용하고 있다. 상대평가보다는 절대평가가 보다 교육적인 평가이며, 총합평가보다는 형성평가가 학습의 촉진을 위한 보다 필요한 평가방식이라는 점도 익히 알고 있다. 평가가 교수와 학습에 중요한 영향을 미친다는 것도 알고 있으며 학생에게 수업의 목표를 명료하게 알리고 평가의 기준도 사전에 제공하는 것이 바람직하다는 것을 다

7) 규준지향평가는 흔히 '상대평가'로, 준거지향평가는 '절대평가'로 해석되기도 한다. '규준'이란 단위집단 내에서의 상대적인 서열을 알려주는 척도를 의미한다. '준거'란 학습자가 '합격집단'또는 '낙오집단'등 특정 집단으로 분류되기 위해 만족시켜야 할 기준을 의미한다. 교실에서의 학생평가의 경우 '수'나 '우'를 받기 위해 학생들이 성취해야 할 사전에 설정된 기준을 의미한다.

8) backwash effect를 '역류효과'로 번역하는 사례가 많은데 본 글에서는 그 의미상 '후속'이라는 용어가 더 적절하다고 판단된다.

알고 있다. 다만 교육의 현실에서는 우리가 너무나 잘 알고 있는 이러한 평가의 방식들이 제대로 실천되고 있지 못하는 것이 문제이다. 그리하여 개념적으로는 이미 알고 있는 이러한 평가의 변화 지향 방향은 미래 우리의 학교 교육평가의 지향 방향으로서 여전히 타당한 것이라고 볼 수 있다.

새로운 평가의 방향이나 방안을 사회의 변화에 따른 새로운 학습 문화의 발생 현상에서 탐색하는 학자도 있다. 디스티(Dysthe, 2008)에 의하면 새로운 학습문화(new learning culture)는 학습에 관한 구성주의적(constructivist), 사회인지적(socio-cognitive), 사회문화적 (socio-cultural) 관점이 제공하는 새로운 통찰을 기반으로 하여 설정된 문화체제이다. 이렇게 새롭게 떠오르는 학습문화체제가 교육에 대한 21세기 사회의 요구를 충족시킬 수 있기 위해서는 현재까지의 전통적 평가와는 다른 '대안적 평가(alternative assessment)'체제가 개발되어야 한다. 디스티는 이러한 대안적 평가체제를 개발하기 위해서 특별히 해결하거나 유의해야 할 도전적인 과제를 5가지 설정하고 이에 대하여 상세히 논의하고 있다. 그녀의 논의 내용은 그대로 평가와 관련된 미래의 과제에 해당되는 것으로서 미래학교에서의 바람직한 평가의 모습이 어떠해야 할지에 대한 중요한 시사점을 제공해 준다고 볼 수 있다. 다섯 가지 도전 과제를 요약하면 다음과 같다.

1) 평가에 따르는 후속효과(backwash-effect)의 중요성을 심각하게 파악하고 그 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련하여야 한다. 평가는 원래 교수와 학습 이후에 이루어지는 행위임에도 불구하고 평가가 지니는 속성으로 인하여 교사의 수업방식이나 학생의 공부 방식에 강력한 영향을 미친다. 이러한 의미에서 평가를 바꾸는 것은 교육을 바꾸는 것과 거의 동일하게 된다. 그러나 평가의 일상적 관행을 변화시키는 일은 대단히 어려운 일이다. 따라서 기존의 평가의 관행을 어떻게 새롭게 부상되는 학습문화체제에 적합한 평가의 방식으로 변화시킬 수 있느냐가 힘든 과제로 부각된다.

2) 21세기 사회에 필요한 지식과 역량을 제대로 평가할 수 있는 방식이 구안되어야 한다. 사회의 변화와 발전에 따라 학생들은 어떠한 지식과 역량을 배워야 할 것인가라는 문제에 대하여 평가는 적절한 기능을 수행하여야 한다. 미래 사회의 유능한 인재가 되기 위하여 오늘의 학생들은 튼튼한 기본적인 지식 이외에도 넓은 범위에 걸치는 다양한 종류의 역량들을 갖추어야 한다. 그런데 지금까지의 평가는 거의 대부분 지적인 것과 관련된 역량에만 한정되어 이루어지고 있다. 따라서 지적인 것 이외의 여러 종류의 다양한 역량에 대하여 어떻게 평가할 수 있는지 그 대안을 마련하는 것이 미래의 평가가 해결해야 할 도전 과제이다.

3) 새로운 교수-학습 이론에 입각한 새로운 유형의 평가 방식이 개발되어야 한다. 지금까지의 평가는 주로 행동주의 학습이론에 입각하여 이루어졌다. 그러나 미래의 평가는 인지주의 학습이론(cognitive learning theory)및 '상황적' 또는 '사회-문화주의적 학습이론(situated or socio-cultural learning theory)'에 입각하여 새롭게 이루어져야 한다.

평가가 인지이론을 기반으로 하여 이루어질 경우 평가는 주로 일반원리의 이해나 문제해결을 위한 방법이나 전략의 적절한 사용 여부를 확인하는 일이 된다. 그러나 평가가 '사회적 상황 학습이론'[9]에 입각할 경우 평가의 주 대상은 '실천공동체(communities of practice)의 참여 능력' 여부가 된다. 특정 개인이 특정 실천공동체에 성공적으로 참여하고 있다는 것은 그 공동체의 구성원들과 잘 협력하면서 그 공동체에서 주로 사용하는 도구나 방법을 효율적으로 사용하고 그 공동체가 해결하고자 하는 문제를 슬기롭게 해결하는 과정에 의미 있게 참여한다는 것을 의미한다.

인지이론에 입각한 평가가 학생의 '일반원리의 이해'나 '문제해결 능력'의 측정을 핵심으로 하고 있으며, 사회적 상황이론에 입각한 평가가 '실천공동체의 참여능력'을 핵심으로 하고 있다는 것은 이 두 이론에 입각한 평가가 상호 갈등되는 것이 아니라 같은 방향의 연속선상에 있음을 의미한다. 예컨대, 인지이론에 입각한 평가 방식의 전형적인 예가 '수행평가(performance assessment)'이다. 수행평가를 통하여 학생들의 원리 이해력이나 문제해결능력을 가장 잘 평가할 수 있기 때문이다. 사회적 상황이론에 입각한 평가방식은 '장기간에 걸친 수행평가(extended performance assessment)'의 형식을 띠게 된다. 장기간에 걸친 수행평가는 그러한 평가의 대상이 되는 학생이 그러한 수행을 본업으로 하는 실천공동체에 참여하여 활동하는 경우에만 제대로 이루어질 수 있기 때문이다.

원래 평가이론은 학습이론을 기반으로 이루어지기 마련이다. 21세기가 진행될수록 행동주의 학습이론은 그 주된 위치를 인지주의와 사회적 상황주의 학습이론에게 내어주고 있다. 따라서 인지주의와 사회적 상황주의 학습이론에 보다 적절하게 조율된 평가이론의 구축 및 그에 따른 평가의 실천이 미래의 평가의 문제로서 제기된다.

4) 기존의 전통적인 평가 방식에 길들여져 있는 교사들과 학생들을 변화시켜야 한다. 새로운 학습이론에 보다 적합한 평가방식은 수행평가의 대표적인 예라고 볼 수 있는 '포트폴리오 평가(portfolio assessment)'이다. 교사들로 하여금 어떻게 포트폴리오 평가 방식을 포함한 여러 유형의 새로운 평가방식을 제대로 이해하며 활용할 수 있게 하느냐가 미래의 평가 관련 과제 중의 하나이다.

5) 대안적 평가(alternative assessment)의 기반을 조속히 마련해야 한다. 현재 '국제 수준의 평가(international tests)'와 국가수준의 '책무성 평가(accountability assessment)'가 세계적으로 풍미하고 있다. 이러한 상황에서 국제 수준의 평가와 국가 수준의 책무성 평가에 맞서는 대안적 평가 방식 체제가 견고하게 구축되어야 한다. 대안적 평가 제도가 이론적으로 탄탄하게 정립되고, 그에 따른 실천이 교육연구자들과 교사들에 의하여 강력하게 이루어지지 않는다면 대안적 평가 체제는 교육현장에 뿌리를 내리지 못하게 될 것이다. 그리하여 평가가 교육을 지원하고 촉진하는 진정한 본연의 역할을 수행하지 못하게 될 것이다.

9) 이 절에서는 '상황적 혹은 사회-문화적 학습이론(situated or socio-cultural learning theory)'을 줄여서 '사회적 상황 학습이론'이라고 표현하기로 한다.

PISA 평가체제의 변화

평가가 어떻게 이루어져 왔으며 어떠한 방향으로 변화하고 있는지를 확인하는 또 하나의 방법은 국제적 수준에서 이루어지고 있는 평가의 변화 추세를 파악하는 것이다. 현재 국제적인 수준에서 이루어지고 있는 대표적인 평가가 PISA(program for international student assessment)이다.

만 15세 학생의 학업성취도를 국제비교적인 관점에서 평가하기 위한 이 프로그램은 OECD에서 주관하는 평가 프로그램으로서 2000년도부터 시작하여 3년마다 한 번씩 시행되어 오는데 주로 읽기(글 이해력), 수학, 과학 능력을 평가한다. 매회 이 세 영역을 모두 평가하는 것이 아니라 세 영역 중 어느 한 영역을 평가의 주 영역으로 설정하여 평가하고 있으며 가끔씩은 이 세 영역 이외의 다른 영역을 설정하여 평가하기도 한다. 1997년 1회 조사로부터 2015년까지의 평가 영역을 알아보면 〈표-2〉와 같다.

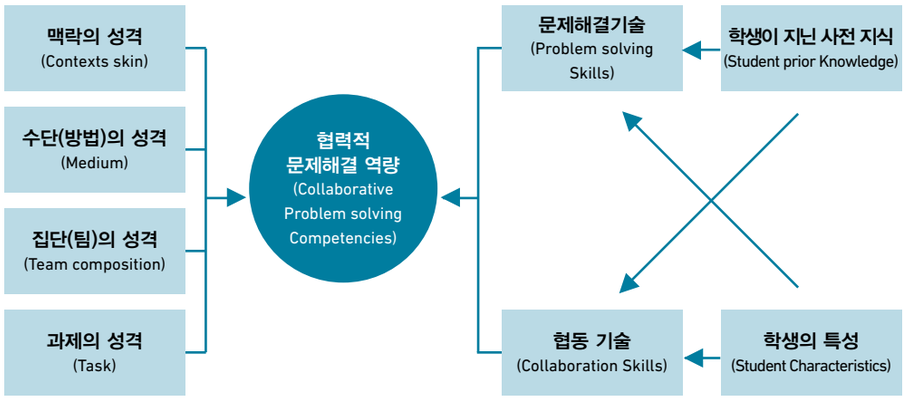
〈표-2〉 PISA 평가의 연도별 평가 영역 내용

해(year)	차 수	핵심평가영역	부수평가영역	비고
1997년	PISA 평가를 위한 준비 시작			
2000년	제1차	읽기(reading)		
2003년	제2차	수학	문제해결능력 Problem solving	지필평가식
2006년	제3차	과학		
2009년	제4차	읽기		
2012년	제5차	수학	역동적 문제해결능력/경제 Dynamic problem solving/finance	컴퓨터사용평가
2015년	제6차	과학	협동적 문제해결능력 Collaborative problem solving	컴퓨터사용평가

위의 표를 통하여 평가의 몇 가지 추세를 알아 볼 수 있다. 첫째는 문제해결능력을 중요한 요소로 보고 이 영역을 보다 집중적으로 평가하려는 노력이 이루어지고 있는 것이 변화추세다. 2003년도 수학 영역 평가에서 '문제해결능력'을 평가의 주요 하위 영역으로 설정한 이래 문제해결 영역은 2012년에도 보다 확대되고 발전된 형태로 포함되었다. 또한 문제해결 영역은 다음 차기인 2015년에도 보다 발전된 형태인 '협동적 문제해결 능력'이라는 이름으로 포함되어 있다[10]. PISA 평가의 이러한 변화추세는, '문제해결능력'이 점점 더 평가의 중요한 대상이 되어 가며, 특히 문제해결과정에서의 '협업' 또는 '협동'이라는 것이 중요한 대상이 되어가고 있음을 말해 주고 있다. 두 번째는 2003년 제2차 평가 시에는 지필평가로 문제해결능력을 평가하던 것이 2012년도부터는 컴퓨터를 사용하여 문제를 해결하는 방식으로 전환되고 있다는 점이다. 이는 현재는 물론 앞으로의 평가는 21세기의 발달된 기술체제, 특히 컴퓨터를 기반으로 한 고도의 정보통신 기술을 적극적으로 활용한 평가가 될 것이라는 점을 뜻한다.

'협동(협업)'과 '문제해결능력'은 21세기의 핵심역량에 속한다. 이를 제대로 평가하기 위한 우선적인 조건은 이 두 능력의 의미를 평가와 수업이 가능한 형태로 명료화하는 작업이다. 종(Jong, 2012)은 협동적 문제해결능력에 대한 다음과 같은 개념 모형도를 제안하고 있다.

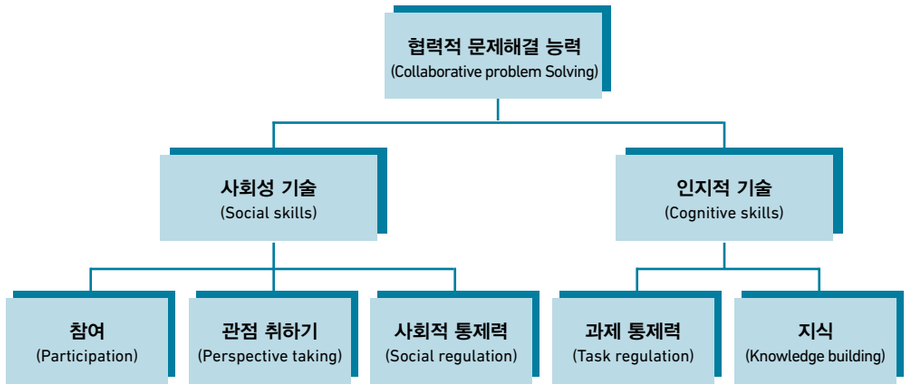
〈그림-1〉 협력적 문제해결력 개념 모형도(Jong, 2012)



위의 〈그림-1〉에는 보다 자세한 내용들이 생략되어 있다. 원래의 개념도에는 위 그림의 각 네모칸 안에 있는 진술 아래 보다 세부적인 항목들이 기술되어 있다. 예컨대 '협력적 문제해결 역량'이라는 항 속에 '이해를 공유하고 유지하기', '적절한 행동을 하기', '집단을 구성하고 유지하기'의 3가지 하위 항목들이 진술되어 있다. 다른 네모칸 안의 내용도 이와 비슷하다. 전체적으로 협력적 문제해결 능력/역량을 타당하게 평가하기 위해서는 그것을 구성하고 있는 하위 구성요소를 세밀하고도 구체적으로 알아야 할 필요가 있기 때문이다.

협력적 문제해결력에 대한 개념도는 전술한 ATC21S 팀에 의해서도 제안되었다. 그 팀에서 제안한 안은 〈그림-2〉와 같다.

〈그림-2〉 협력적 문제해결력 개념 모형도(Griffin et al. 2010)



PISA팀이나 ATC21S 팀 모두 21세기 미래의 평가에서 중요한 것은 단편적인 교과의 지식을 얼마나 많이 기억하고 있느냐가 아니라 그러한 지식을 얼마나 잘 활용하여 다양한 수준의 여러 문제들을 해결하느냐의 문제해결능력이라는 것이다. 그리고 21세기 미래 사회에서 우리가 부딪치는 문제들은 거의 대부분 복합적인 요인들로 이루어져 있기 때문에 그것의 해결은 단일 개인의 힘으로는 불가능하고 협업, 특히 팀 작업을 통하여만 이루어질 수 있다는 것이다. 따라서 이들은 예전에는 경시되었던 '협업능력'이 중요한 요소로 부각되고 있음을 인지하고 이의 개발을 위한 교수, 학습, 평가의 방법을 마련하기 위해 고심초사(苦心焦思)하고 있는 것이다. 위의 모형들은 모두 그러한 노력의 부분적 산물들이다.

Obama 정부의 평가체제 개선 방향

세계의 주요국가에서 미래의 교육평가를 어떠한 방향으로 추진하고 있느냐의 모습을 파악하는 것은 우리의 미래 교육평가의 방향을 설정하는데 주요한 시사점을 줄 것이다. 이러한 의미에서 본 절에서는 미국의 오바마 정부가 추진하고 있는 교육평가의 방향과 그 시행을 위한 노력의 실태를 간략하

10) 이 평가가 종래의 평가처럼 교과의 한 하위 영역으로 포함될 것인지 아니면 하나의 독립된 영역으로 설정되어 평가될 것인지는 아직 확실하지 않다.

게 기술하고자 한다.

오바마 정부의 교육정책은 기본적으로 부시 정부의 NCLB(No Child Left Behind) 교육정책의 연장선에서 좀 더 개선된 형태를 취하고 있다. 오바마 정부는 RTTT(Race To The Top)로 불리는 교육정책을 수립하고 이의 구현을 위해 40억 달러의 예산을 마련하였다. 그리고 미국의 각 주가 이 예산을 사용할 수 있는 조건을 설정함으로써 미국 교육 전체를 바람직한 방향으로 개혁할 수 있기를 원했다. 연방정부가 설정한 교육개혁의 영역은 1) 성취기준(Standards)의 개발 및 평가 방식의 개선, 2) 증거(data)에 입각한 수업의 개선, 3) 교사자질과 전문성 향상, 4) 문제 학교의 개선, 이렇게 4개 영역이었다. 특히 국가 공통의 성취기준 개발 및 그를 토대로 한 평가의 개선 영역에 3억5천만 달러를 책정하고 이 영역에 관한 연방 정부의 정책(RTTT평가정책)에 참여하는 주에 한에서만 예산을 배분하기로 하였다. 2010년 8월 현재 34개의 주들이 이 정책에 참여하였다. 이 영역에서의 핵심 정책은 평가 정책이라고 할 수 있는데 이 평가 정책의 주요 내용은 다음과 같다.

- 개개 학생의 능력뿐 아니라 진보(성장)과정 측정
- 개개 학생의 대학 및 취업 준비를 위해 각 학년에서 고등학교까지 장기적 학업성취도를 측정하기 위한 체제 마련
- 평가결과가 다음 사항에 유용한 정보를 제공
  - 학습, 교수, 프로그램 개발 및 향상
  - 학교 효율성 결정
  - 교사, 교장의 자질 및 효율성 평가
  - 학생의 고등학교 졸업, 대학 입학 결정

위와 같은 목적을 달성할 수 있는 평가 체제가 각 주에서 원활하게 운영될 수 있기 위하여 연방 정부에서는 RTTT 평가정책에 참여하기로 한 각 주들로 하여금 3개의 컨소시엄을 구성하도록 하고 자유롭게 선택하여 참여하도록 하였다. 세 개의 컨소시엄은 초등학교-고등학교(K1-12)의 평가 제도를 제안하고 있는 PARCC(Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers)와 SBAC(SMARTER Balanced Assessment Consortium), 그리고 고등학교 평가 제도를 제안하고 있는 SCOBES(State Consortium on Board Examination Systems)이다. 이와 같은 3개의 컨소시엄에서 개발하게 될 새로운 평가제도는 현재의 NCLB 평가 제도를 대체하여 2014-2015학년도부터 시행될 예정이다. 세 개의 컨소시엄의 개요 및 각각의 컨소시엄에서 계획하고 있는 평가의 주요 내용을 요약하면 다음과 같다.

- **PARCC 컨소시엄 개요**

  - 3천백만 명의 학생이 소속되어 있는 총 25개의 주[11]가 참여하고 있다.
  - 이들은 RTTT평가를 위한 미 교육부의 자금을 얻기 위해 협력하며, K-12(유치원-고등학교) 학년을 위한 영어/언어와 수학 평가 제도를 2014-2015년까지 마련하겠다고 제안했다.
  - 또한 25개 주에 속해 있는 200개의 2, 4년제 대학들이 참여하여 고등학교 평가제도 설립에 도움을 주겠다고 발표했다.
  - 이 컨소시엄에서 제안한 평가계획의 개요는 아래와 같다.

PARCC 평가 개선안의 개요
1. 참여한 주들은 이 공통 평가제와 공통 수행 교과목표를 채택할 것이다.
2. 이 평가제도는 대학입학과 취업준비를 위한 지식 및 능력을 반영할 것이다. • 고등학교 영어, 수학 평가는 공통교과목표와 일관될 것이고, 대학 1학년 필수 과목을 성공적으로 이수할 수 있는 지식과 능력을 평가할 것이다. • 3-8학년(중3) 및 고등학교 1,2학년 평가들은 학생들이 고등학교 졸업에 필요한 지식, 능력을 갖추었는지를 체계적으로 평가할 수 있는 장기 연관 체제로 이루어질 것이다.
3. 이 평가제도는 각 학년에서 일련의 수업 평가(Through-course)가 실시되며, 학생의 학업성취도를 종합적으로 평가할 학년말 시험을 포함한다. • 수업평가들은 학생들이 배운 영역을 평가하고, 그 평가 기간과 학생들이 배우는 기간이 근접하도록 하며, 즉각적인 피드백을 주어 교사들이 학생들이 필요한 점을 인식하고 수업을 조정할 수 있도록 한다.
4. PARCC 평가제도는 컴퓨터에 기초한 평가로 이루어진다. • 평가 결과가 더욱 신속히 보고될 수 있으며, 평가 비용도 절약될 것이다. • 교과목표를 효율적으로 측정할 수 있도록 테크놀로지를 이용한 문항을 포함한다. (상위의 사고를 요하는 수행평가 문항을 포함하여, 21세기에 필요한 지식 및 기술을 측정하고, 복잡한 사고를 유추할 수 있도록 한다.)
5. 교사들은 학생들의 평가 결과를 수시로 볼 수 있으며, 이를 수업 계획에 반영할 수 있다. • PARCC는 교사들이 평가결과를 수업에 효율적으로 이용할 수 있도록 도움 자료 및 가이드라인을 개발할 것이다.

- **SBAC 컨소시엄 개요**

  - 2009년 12월에 31개 주로 결성되어 미 교육부가 요구한 교과목표를 기준으로 한 평가제도를

11) 알라바마, 애리조나, 아칸소, 캘리포니아, 콜로라도, 델라웨어, 워싱턴 D.C., 조지아, 일리노이, 인디애나, 켄터키, 루이지애나, 메릴랜드, 메사추세츠, 미시시피, 뉴햄프셔, 뉴저지, 뉴욕, 노스다코타, 오하이오, 오클라호마, 펜실베니아, 로드아일랜드, 사우스캐롤라이나, 테네시.

마련중이다.

– 워싱턴 주가 이 컨소시엄을 현재 대표하고 있으며, 이 중 많은 주들이 PARCC 컨소시엄에도 포함되어 있다. (두 컨소시엄 모두 평가제도의 계획안 마련 단계이므로, 많은 주들이 두 컨소시엄 모두에 관심을 갖고 있다.)

– 이 컨소시엄에서 제안하고 있는 평가계획안의 개요는 아래와 같다.

SBAC 평가제도 계획서의 특징
1. 선택 형성평가 혹은 벤치마크 평가 • 학교, 교사의 결정에 따라 선택적으로 시행될 중간 평가로 computer adaptive형식을 취한다. • 평가 범위는 작지만 깊이 있는 문항 및 테스크를 포함하며, 학생의 취약점을 측정하는 진단평가 결과를 제공하는데 그 목적을 둔다. • 학생 평가 결과는 교사와 연계되어 제공되며, 교사의 수업 계획에 도움을 주도록 한다.
2. 수행평가 과제 • 컨소시엄에서 지정한 평가 기간 중 마지막 12주는 학생들에게 읽기, 쓰기에서 각각 1과제, 수학에서 2과제를 완수하도록 한다. 각 과제는 1-2수업시간이 소요될 것이며 학생들이 먼저 계획, 정보, 아이디어, 다른 자료 수집 등 프로젝트를 개발하고, 발표, 전시, 리포트로 제출하도록 한다. • 교사와 컴퓨터 자동 채점이 함께 적용될 것이며, 과제 평가 결과는 2주안에 발표되도록 한다.
3. 교사의 수업준비에 도움이 될 수 있는 정규적인 평가제도 제공
4. 의무적 학년말 시험 • 이 학년말 시험은 읽기, 쓰기, 수학에서 40-65문항으로 구성되며, 학년말 마지막 12주 동안에 computer adaptive형식으로 치러질 것이다.(사지선다형, 서술형, 테크놀로지를 이용한 문항들 포함) • 컴퓨터를 이용한 자동 채점 및 교사의 채점이 함께 적용될 것이며, 과제 평가 결과는 2주안에 발표되도록 한다. • 학교의 특성에 따라 다른 채점 체제가 개발될 수도 있다.
5. 모든 평가들은 학생들의 대학 및 취업 준비를 목표로 하고, 이에 따른 학업성취도, 진보(성장)의 정도를 제공하는 것을 목표로 한다.

- **SCOBES 컨소시엄의 제안 개요**

  – 영어, 수학, 과학, 역사, 예술 과목에서 고등학교 평가제도 마련에 초점을 둔다.

SCOBES 평가제도 계획서의 특징
1. SCOBES는 새 평가 개발 자체에 참여하는 것이 아니라, 기존의 평가제도 및 기관을 리뷰, 평가, 선택, 인가하는 과정에 참여할 것이다. 이에 참여할 평가 및 평가 기관들은 공통교과목표와 일관성이 있어야 한다.
2. 여기에는 교과과정, 교과서, 학습자료, 형성평가, 종합평가, 교사 지침서, 채점제도를 포함하고 있어야 한다.
3. 고등학생들의 진로는 크게 5분야(2년제 대학/ 2년제 혹은 기술학교, 자격증 프로그램/ 일부 4년제 대학/ STEM에 관계된 4년제 대학/ 취업 및 자격증 취득, 기술직)로 나뉜다. • 이 컨소시엄은 고등학교 하위, 상위 분야를 구분하여, 모든 학생들에게 기본적으로 하위 분야에 해당되는 기본 지식 및 기술 습득을 요구한다. • 하위 분야에 있어 평가제도는 영어, 수학, 과학, 역사, 예술(10학년 이후) 과목에서 패스할 것을 의무화한다. • 그 패스 기준은 2년제와 4년제 대학 기초과목에 필요한 읽기/쓰기 능력을 기본으로 한다.
4. 하위 분야 완수 후, 학생들은 위에서 언급한 5분야의 진로에 따라 그에 해당하는 상위 분야 과정을 이수한다.
5. 하위, 상위 분야 진로에 따라 평가제도가 마련될 것이며, 주로 작문이나 서술형 문항, 프로젝트 완수로 구성될 것이다. • 채점은 학교 외부 단체에 의해 행해지되, 컴퓨터나 훈련을 받은 교사에 의해 행해질 것이다. • 특히, 학생들의 성장 정도를 장기적으로 측정하는 방법들이 연구 개발될 것이다.

2절 미래학교 교육내용으로서의 역량, 어떻게 평가할 것인가?



생각해봅시다!

- 역량과 고등사고능력의 관계는 어떠한가?
- Bloom의 사고력 모형의 특징과 한계는 무엇이며 어떻게 변화되었는가?
- 역량의 한 요소로서의 고등사고능력은 어떻게 평가되어야 할 것인가?

역량과 고등사고능력과의 관계

앞 절에서는 미래학교에서의 교육평가의 바람직한 방향이 무엇인지를 해외의 학자나 사례들을 통해 알아보았다. 여러 가지가 제안되었지만 핵심적 제안 중 하나는 21세기 미래의 교육평가에서는 교과의 지식뿐만 아니라 그러한 지식을 다양한 상황에서 효율적으로 활용하는 데 필요한 총체적 능력, 즉 역량을 동시에 평가해야 한다는 것이었다. 이러한 제안에 대해서 이의를 제기하는 사람은 없다. 따라서 미래의 바람직한 학교에서는 지식은 물론 역량을 평가하여야 하는 것은 당연한 과제로 부각되고 있다. 그러나 학교 내 평가 상황이건 국가 수준, 혹은 국제 수준의 평가 상황이건 간에 '역량'이라는 개념을 신뢰성 있고 타당하게 평가할 수 있는가에 대해서는 많은 학자들이 다양한 종류의 문제점들을 제기하고 있다.

가장 심각한 문제점은 역량이라는 개념을 의미 있게 측정, 평가하기 위한 첫 번째 조건인 '개념 정의'가 아직도 제대로 이루어지지 못하고 있다는 점이다(Wilson, et als., 2012; Haladyna, 1997). 측정하고자 하는 대상이 무엇인지 정확히 알지 못하는 상태에서 그 대상을 제대로 측정한다는 것은 당연히 불가능한 것이다. 물론 챕터2 에서 제시한 바와 같이 역량에 대하여 수많은 정의가 있고, 역량에 대한 수많은 종류의 하위 구성요소들이 제안된 바 있다. 그러나 그러한 상식적 수준의 정의로는 역량이라는 것을 의미 있게 측정, 평가할 수 없다는 것이 측정, 평가 전문가들의 공통된 의견이다.

예컨대 역량의 하위 요소들을 제시한 거의 대부분의 문헌에 '창의력'이나 '문제해결력'이 역량의 하위요소로서 등장한다. 실제로 창의력이나 문제해결력과 같은 능력을 제외한 역량은 상상하기가 어려울 정도이다. 이들은 실상 역량의 거의 중핵개념이다. 문제는 창의력이나 문제해결력을 측정, 평가학적으로 보았을 때 타당한 수준으로 측정, 평가할 수 없다는 점이다. 문제해결력의 경우 그러한 능력을 잰다는 특정 문항이 있을 때, 그 문항의 내용은 그 문제를 처음으로 접하는 학생에게는 문제해결능력을 재는 문항이지만 그 문제에 이미 접해 본 학생에게는 그것은 하나의 단순한 연습문제에 불과할 수 있다.

창의력의 경우에는 아직 합의된 정의가 존재하지 않는다. 트래핑거(Treffinger, 1996)와 알레니코브(Aleinikov, et al., 2000) 등은 그들의 연구에서 각각 창의력에 관한 100개 정도의 서로 다른 정의들을 소개하고 있으며, 창의적 학습센터(Center for Creative Learning, 2007)라는 연구소에서도 72개의 창의력 검사 목록을 제시하고 있으나 타당화 과정을 거친 검사는 거의 없으며, 보다 엄밀하게 평가 설계상에서 사용할 수 있는 검사는 더더욱 찾아볼 수 없다고 진술하고 있다. 뿐만 아니라 창의력이라는 것은 문제해결능력의 특수한 사례이지 문제해결능력과 배타적으로 구분되는 독립적 개념이 아니라는 학자들도 있다(Newel et als., 1958).

이와 같은 선행 연구 결과들에 의하면 창의력이나 문제해결력과 같은 인간능력에 관한한 측정학적으로 결함이 없는 평가의 시행은 현재까지는 불가능하다. 이는 곧 이들을 하위 요소로 포괄하고 있는 역량이라는 개념은 더더욱 제대로 평가할 수 없음을 의미한다. 역량이라는 개념은 창의력이나 문제해결능력보다도 그 의미가 더욱 모호하고, 그것의 측정이 더욱 더 어려운 여러 유형의 정의적 특성들이나 태도 및 가치관 등을 포함하고 있기 때문이다.

역량에 관한 측정학적으로 타당한 평가가 현재의 수준으로는 불가능하다고 하나 역량에 관한 논의는 21세기 미래학교 교육내용으로서 지속적으로 이루어지고 있다. 교과 위주의 내용적 지식 이외에 미래사회에서 성공적으로 살아가기 위하여 반드시 필요한 능력으로서의 역량이 미래학교 교육내용(혹은 목표)으로서 필요하다는 논의는 이제는 더 이상 필요가 없을 정도로 당연한 담론이 되어 있다. 이제 논의는 역량 속에 포함되어야 할 하위요소들, 그들의 성격 및 그들 간의 우선순위, 그들을 효율적으로 교수-학습하는 방법 등에 집중되어 있다. 사실 역량을 어떻게 평가할 것인가에 대한 논의는 아직은 너무 이르다고 볼 수 있다. 전술한대로 역량에 대한 평가는 역량의 하위요소들과 그들의 정체성 그리고 그들의 교수-학습 방법 등이 명료하게 설정된 이후에야 가능한 교육활동

이기 때문이다.

역량에 대한 평가가 너무 이른 담론이라고 해서 그러한 담론을 시도할 필요조차 없다는 뜻은 아니다. 역량의 평가에 대한 논의는 사실상 부분적으로 이미 이루어지고 있다. 제1절에서 기술한 바와 같이 2015년 PISA 평가에는 소위 '협동적 문제해결능력'이 평가의 중요한 대상(혹은 영역)으로 설정되어 있다. 이 능력이 물론 역량의 전체는 아니지만 핵심 요소임에는 틀림없다. 바로 이 능력을 어떻게 측정학적인 결함을 최소화하면서 타당하게 평가할 수 있느냐의 문제가 PISA 평가연구팀을 비롯한 전 세계의 측정평가 전공학자들의 핵심 논의 사항이 되고 있는 것이다. 만약 그러한 논의의 결과를 바탕으로 한 2015년의 평가가 높은 수준으로 제대로 잘 이루어진다면 역량에 관한 평가는 장족의 발전을 하게 될 것이다. 그렇지 못하다고 하더라도 그러한 논의가 역량이라는 '명료하게 포착하기 어려운' 대상을 좀 더 명료하게 이해하고 정의하는 데에 큰 도움을 줄 수 있을 것이다.

지금은 전 세계적으로 역량이라는 개념이 교육계의 화두처럼 되어 있지만 역량이라는 개념보다 훨씬 오래 전부터, 그리고 지금도 지속적으로 중요하게 교육계에서 논의되고 있는 개념이 소위 '고등사고능력(Higher Order Thinking abilities)'이다. 이 개념은 미국의 교육심리학자 브룸(Bloom, 1956) 등이 그의 주저인 『Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain』에서 처음으로 사용한 용어로서 그 후 50여 년 동안 교육학자와 심리학자들을 비롯한 수많은 교육계 사람들의 탐구와 논의의 대상이 되어 왔다. 지금도 학계에서는 인간의 정신능력에 관한한 이 개념을 중심으로 한 연구 모형에 의거하여 탐구를 지속하고 있다.

이러한 연원을 가진 고등사고능력이라는 개념이 현재에는 역량이라는 개념과 혼동을 야기한다. 인간의 능력을 역량이라는 개념으로 포착하고자 하는 사람들은 고등사고능력을 역량의 하위요소로 포함시킨다. 좀 더 정확하게 표현한다면 고등사고능력의 하위 요소들을 역량의 하위요소로 포함시킨다. 창의력, 비판력, 적용력, 분석력 등은 모두 고등사고능력의 하위요소들이다. 그러나 그들은 또한 역량의 하위요소이기도 하다. 역량의 요소를 제안한 대부분의 학자들이 그러한 정신능력을 역량의 하위요소로 포함시키고 있다.

이러한 상황에서 역량의 하위요소들과 고등사고능력의 하위요소들이 완전히 동일하다면 두 개념은 동일한 개념이 되지만 완전히 동일하지는 않다면 동일하지 않은 정도만큼 두 개념은 서로 다른 개념이 된다. 그러나 현재 이 두 개념의 하위 요소들이 무엇인지에 대한 합의된 결론이 없기 때문에, 즉 이 두 개념에 대한 명료한 정의가 수립되어 있지 못한 상황이기 때문에 이 두 개념의 관계가 어떤 것인지에 대해서는 뚜렷한 결론을 내릴 수가 없게 되어 있다. 다만, 선행 연구들을 통하여 추론해 볼 수 있는 점은 역량이라는 개념이 고등사고능력이라는 개념보다는 보다 넓은 의미의 정의적 측면을 포함하고 있다는 점과, 개념의 외연이 넓은 정도만큼 그 정체성의 의미가 덜 명료하다는 점이다.

역량과 고등사고능력이라는 개념의 이러한 차이 때문에 평가가 문제가 되는 상황에서는 일단은 역량보다는 고등사고능력이라는 개념이 보다 유용한 개념이 된다. 평가의 상황에서 가장 중요한 조건은 평가하고자 하는 대상, 측정 평가학적 용어로는 구념(construct)[12]의 명료성이다. 재고자 하는 것, 즉 구념이 명료하지 않으면 측정, 평가는 불가능하거나 오류로 끝나게 된다. 구념으로서의 역량이나 고등사고능력은 아직은 둘 다 모두 충분히 명료하지 않은 상태에 있다. 그러나 현재 고등사고능력이라는 개념은 역량이라는 개념보다 상대적으로 명료한 구념으로 인정되고 있다. 그리하여 평가전문가들은 역량보다는 고등사고능력의 측정과 평가에 일차적인 노력을 기울이고 있다. 그 결과는 고등사고능력에 대한 이해의 증진에 기여할 것이고 역량이 고등사고능력을 포함하는 정도만큼 역량에 대한 이해의 증진에도 도움이 될 것이다. 그리고 이러한 이해의 토대 위에서만이 제대로 된 평가는 가능하게 될 것이다.

고등사고능력의 재개념화

고등사고능력이라는 특정 개념을 측정, 평가하기 위해서는 고등사고능력이 무엇인가에 대한 명료한 정의(definition)가 필요하다. 그런데 연구의 초기단계에서는 그것이 무엇인지 알 수가 없다. 따라서 연구자들은 그러한 개념의 성격, 본질, 구성요소, 요소들 간의 관계 등 생각해 볼 수 있는 모든 측면에 대하여 나름대로의 가설을 설정하고 그것을 하나의 체계로 결합하여 제시한다. 이러한 체계를 우리는 그러한 사고 대상에 대한 '가설적 모형 또는 모델'이라고 부른다. 그리고 연구의 진전에 따라 가설 모형의 내용을 수정해 가지만 극단의 경우 모형 자체를 전적으로 폐기하기도 한다. 따라서 가설적 모형은 연구의 성과에 따라 수정되어 가지만 연구의 전 과정을 통제하는 나침반의 역할을 한다.

고등사고능력이라는 개념의 가설적 모형은 전술한 바와 같이 1956년 브룸 등에 의하여 제시되었다. 그 후 50여 년 동안 이 모형은 인간의 지적 능력, 혹은 고등사고능력이라는 개념을 탐구하는 과정에서 강력한 나침반의 기능을 수행해 왔다. 많은 학자와 교육자들이 이 모형을 토대로 하여 탐구와 교육활동을 수행해 온 것이다. 그러나 그러한 과정에서 〈그림-3〉과 같은 브룸 등의 모형은 몇 가지의 문제점을 드러내면서 그러한 문제점을 보완, 해결할 수 있는 대안들이 탐색, 제기되기 시작했다.

12) 엄밀히 말해 모든 측정의 대상이 구념은 아니다. 측정의 대상 중 사랑, 지능, 창의성 등과 같이 가설적이어서 보이지 않고, 추상적인 개념을 특별히 구념이라고 한다. 이에 반해, 개, 소나무, 사과 등과 같이 가시적이며 구체적인 사물을 지칭하는 구체적인 개념은 구념이라고 부르지 않는다.

〈그림-3〉 브룸의 지적능력(사고력) 개념 모형(1956)



위의 그림에서 브룸은 6개로 구분한 사고능력이 위계적으로 되어 있다고 가정하고, '지식'과 '이해'를 낮은 수준의 '기본사고능력'으로, 그리고 그 위의 수준을 '고등사고능력'으로 구분했다. 그리고 이러한 사고의 위계에서 '지식'은 가장 낮은 수준이며, '평가'는 가장 높은 수준의 사고라고 규정했다. 이러한 브룸의 사고력 모형에 대한 비판은 크게 두 가지로 대별된다. 하나는 '지식'이라는 유형에 대한 것이고, 다른 하나는 '위계'라는 개념에 관한 것이다.

브룸은 지식을 사고력의 위계 단계에서 최하위에 배치했다. 엄밀히 말하면 지식 그 자체가 아니라 지식을 기억(recall)하는 것을 의미했으며, 지식을 기억(회상)하는 것도 사고력이라고 보고 이를 사고력의 위계에서 제일 낮은 수준에 배치했다. 그러나 지식은 기억에만 관련되는 것이 아니라 브룸의 모형에서 나타나는 거의 모든 사고의 수준에서 공통적으로 관련되는 것이고, 지식 그 자체도 여러 수준으로 구분되는 것이 보다 타당하다는 비판이 제기되고 있다.

더욱 강력한 비판은 '위계'의 개념에 대한 것이었다. 위 모형에서 이해는 기억보다 상위 기능이며, 적용은 이해보다, 분석은 적용보다 높은 기능으로 상정되었다. 그리하여 사고의 가장 높은 단계는 평가력으로 규정하고 있다. 그러나 사고의 본질을 보다 본격적으로 연구한 그 이후의 인지심리학자나 발달심리학자들에 의하면 브룸의 위계 모형은 위계의 준거가 불명료하거나 임의적이라는 것이다. 그들의 주장에 의하면 브룸 모형에서 최하위 단계로 설정된 '기억'이라는 기능이 상황에 따라서는 가장 높은 단계로 설정된 '평가'라는 기능보다도 더 상위 기능일 수 있다고 지적한다. 사고기능의 고하(高下)는 '관찰되어야 하는 행위의 종류'로 정해지는 것이 아니라 사고 과정의 근저에 잠재해 있는 구조의 특징에 의해서 결정되어야 한다는 것이다. 예컨대, 시간이 오래 경과한 이후에도 어떠한 사실을 즉각적으로 기억, 회상해 낼 수 있는 정신 능력은 해당 영역이나 과제와 관련된 지식이나 기술이 자동화 상태에 도달했을 때 가능하게 되는데 이러한 상태에서 발휘되는 기억이나 회상 기능은 결코 낮은 수준의 사고 기능이 아니라는 점이다. 이때 발휘되는 기억이나 회상은 오랜 연마와 숙련의 과정을 거쳐 형성되는 체계적으로 잘 조직된 이해의 구조 하에서 발휘되는 능력으로서 특정 영역의 전문가 수준에서 보여지는 특성이라는 것이다. 이는, 기억이나 회상도 얼마든지 높은 수준의 사고일 수 있다는 주장이다.

따라서 심리학자들은 사고 기능의 위계 수준을, 겉으로 드러나는 행위의 종류로만 설정하는 브룸식의 모형은 동일한 사고 행위라도 그 행위의 기저에 깔려 있는 인지적 구조의 특징에 따라 그 위계의 수준이 달라질 수 있다는 사실을 파악하지 못한 결함을 지니고 있다고 비판한다. 이들의 주장에 의하면 모든 종류의 사고는(기억, 추론, 의사결정, 판단, 계획 등) 그러한 사고 행위의 근저에 있는 인지 구조의 특징에 따라 얼마든지 고등사고능력에 속할 수가 있다는 것이다. 그리하여 복잡하고 높은 수준의 인지구조를 배경으로 하고 있는 기억이라는 사고력은 단순한 인지구조를 배경으로 하는 종합이나 평가보다 오히려 높은 수준의 사고력이라는 점이다.

오랫동안 이 분야를 탐구해 온 앤더슨(Anderson, 2007)은 모든 인지는 기본적으로 개념에 관한 지식(Declarative knowledge)과 절차에 관한 지식(Procedural knowledge)이라는 두 가지 종류의 지식 구조로 이루어져 있다고 보았다. 그리고 모든 사고의 고저(高低) 여부는 이 두 종류의 지식이 얼마나 논리적이며 일관성 있게 구조화되어 있느냐의 정도에 달려 있다고 보고 있다. 오랜 숙련의 경험을 거쳐 온 전문가는 정교하면서도 논리적으로 일관성 있게 상호 연관되어 있는 개념적 지식과 절차적 지식의 연결망(network)을 지니고 있다고 본다. 이런 전문가에게 특정 과제가 주어지면 그는 그의 인지적 연결망을 활용하여 문제를 이해하는데 적절한 형태로 문제의 특성을 빠르게 조직함으로써 문제의 특성이나 본질을 빠르게 해석해 낸다. 그리고 그러한 문제의 해결을 위해 필요한 다양한 요소들을 빠르고 적절하게 탐사함으로써 효율적인 문제해결을 가능하게 한다.

앤더슨을 포함한 심리학계의 합의된 결론에 의하면 특정 유형의 사고 행위가 높은 수준의 사고냐 낮은 수준의 사고냐를 결정하는 기준은 겉으로 드러나는 사고행위의 외현적 특징이 아니라 사고 행위의 밑바닥에 깔려 있는 인지 구조의 특성에 의하여 결정되어야 한다는 것이다. 따라서 고도의 체계적이며 논리적인 인지구조에서 발생한 모든 종류의 사고행위는 행위의 종류에 관계없이 모두 다 고등 수준의 사고라고 보아야 한다는 입장이다.

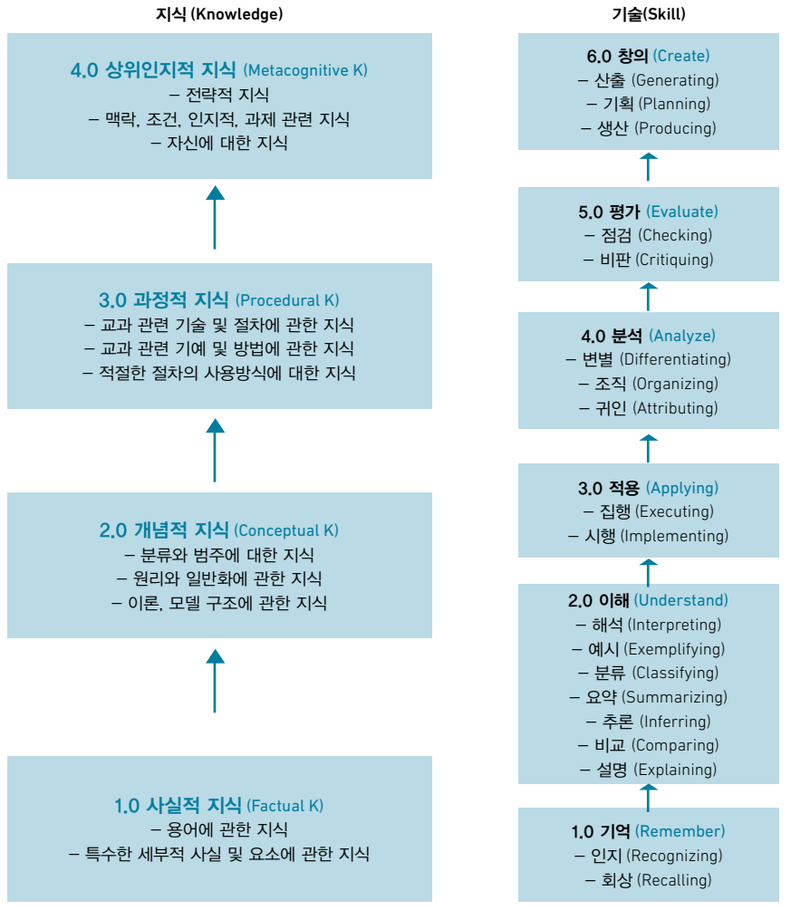
사고력의 위계에 대한 이와 같은 최근 심리학계의 입장을 완전히 반영한 것은 아니지만 사고력의 가설적 모형으로서 브룸의 모형보다 진일보한 것이라고 인정을 받고 있는 모형이 있다. 앤더슨

(Anderson et als., 2001) 등이 제안한 모형이 그것이다. 〈그림-4〉에서 보는 바와 같이 이 모형의 가장 큰 특징은 사고의 모든 수준에서 작용하는 지식의 역할을 강조하기 위하여 지식을 사고의 위계 구조에서 분리하여 독립적인 별개의 차원으로 보았다는 점이다. 그리고 지식의 차원도 4개의 수준으로 구분하고 높은 수준의 지식과 낮은 차원의 지식으로 구분하였다. 사실적 지식보다는 개념적 지식이, 개념적 지식보다는 절차적 지식이 상위의 지식이며 가장 높은 수준의 지식으로 상위인지적 지식을 설정하였다. 사고의 위계에서 몇 가지 단계의 이름을 변경했다는 점도 브룸의 모형과는 다른 점이다. 브룸의 '지식'이라는 단계를 '기억'으로, '종합'이라는 단계를 '평가'로, 그리고 브룸의 위계에서 최상위 능력이었던 '평가'를 '창의'로 변경했다.

이 모형에서는 인간의 사고능력이 하나의 차원으로 이루어지는 것이 아니라 두 개의 차원/축으로 구성된다는 입장을 취함으로써 사고의 기본 구조에 대한 최근의 심리학적 연구 결과와 더 잘 조응되는 체제라고 볼 수 있다. 그러나 이 모형 역시 브룸의 모형과 마찬가지로 기억이라는 사고 기능을 사고의 가장 낮은 단계로 설정하고 있으며, 사고의 위계를 사고의 결과 나타나는 외현적 행동의 특징을 기준으로 설정할 수 있다는 브룸의 입장을 그대로 수용하고 있다는 점에서 최근의 심리학적 연구 결과와는 갈등되는 양상을 보이고 있다. 전술한 바와 같이 심리학계에서는 사고의 위계를 사고의 결과로서 나타나는 행동이 아니라 사고의 과정 속에 내재해 있는 인지구조나 과정의 특징(지식표상의 종류, 표상에 작용하는 전략, 표상을 변화시키는데 사용되는 과정의 복합성 등)을 기준으로 하여 설정하고 있다. 전반적으로 앤더슨 등의 모형은 브룸 모형의 기본적인 가정을 거의 전부 수용한 상태에서 부분적인 수정을 한 것이기 때문에 '브룸의 수정된 사고 모형'이라고 불리기도 한다.

앤더슨 등의 모형은 브룸의 모형보다 진일보한 것으로 평가되고는 있다. 그러나 그 모형 역시 최근의 심리학계에서 제안하고 있는 사고의 모형과는 일치하지 않는다. 또한 사고의 기본적 두 축이라고 하는 지식(knowledge)과 기술(skills)과의 관계에 대해서도 의미 있는 진술을 하지 못하고 있다. 모형은 구체적으로 존재하지 않는 구념(constructs)에 대한 가설적 표현이다. 가설은 사람마다, 학파마다 다를 수 있다. 고등사고능력이라는 보이지 않는, 그러나 21세기 미래 사회에서는 우리 모두 갖추어야 할 중요한 역량이라고 외치는 그것을 제대로 평가할 수 있는 날은 아직도 요원해 보인다. 우선은 고등사고능력에 대한 가설적 모형에서조차 합의를 볼 수 없기 때문이다. 그러나 그것의 중요성을 인식하여, 그것의 정체를 밝혀가며, 그것을 보다 타당하게 평가하기 위하여 지속적인 노력을 하는 것은 인간의 행복을 도모하는 아름다운 노력의 일환이라고 학자들은 입을 모은다.

〈그림-4〉 앤더슨 등의 사고력 모형(Leighton, 2012)



역량의 핵심 요소로서의 고등사고능력의 평가 방안

학교 교육 상황에서의 평가는 일반적으로 수업(또는 교수-학습)의 과정과 관련하여 이루어진다. 수업 이전에 이루어지는 진단평가(diagnostic assessment), 수업의 과정에서 이루어지는 형성평가(formative assessment), 그리고 수업의 종결 단계에서 이루어지는 총합평가(summative assessment)가 그것이다. 이 모든 종류의 평가는 결국 수업의 목표를 성공적으로 성취하기 위해서 이루어

지는 반성적 활동인 것이다. 즉, 평가는 수업의 목표달성을 위한 과정이며 도구이기 때문에 학교 교육상황에서 평가를 수업과 분리하여 논의하는 것은 불가능한 것이다.

역량[13]에 관한 평가도 결국은 역량을 학생들에게 가장 효과적으로 가르칠 수 있는 방법의 한 요소로서 논의될 수밖에 없다. 역량으로서의 고등사고능력을 잘 가르치려면 결국 일정 단위 시간 동안 고등사고능력을 가르친 후에 그러한 능력이 제대로 달성되었는지 총합평가를 해 보고 그 결과를 다음 수업에 반영해야 한다. 그러나 그러한 총합평가를 하기 전 수업의 과정 과정에서 과연 교사가 고등사고능력을 제대로 가르치고 있는지, 학생들이 제대로 따라오고 있는지를 확인하기 위한 형성평가가 제대로 이루어져야 한다. 뿐만 아니라 수업을 시작하기 전에 모종의 고등사고능력을 학생들이 제대로 배우고 갖추기 위해서 사전에 갖추어야 할 기초적인 요소들을 제대로 갖추었는지를 확인하기 위한 진단평가가 제대로 이루어져야 한다. 따라서 고등사고능력을 제대로 잘 가르치기 위해서는 가르치는 과정의 한 요소인 평가라는 하위과정이 제대로 이루어져야 한다.

학교에서 이루어지는 수업은 거의 대개 '교과(subjects)'를 단위로 하여 이루어진다. 교과 수업 이외의 다른 형식으로 학생들이 학교에서 보내는 시간은 거의 없다. 그러므로 학교의 교육목표는 거의 대부분 수업을 통해서만 가능하다. 이러한 현상은 미래의 사회에서도 크게 달라지지 않을 것이다. 학교라는 형식적인 교육제도가 있는 한 그 곳에서는 결국 교과를 단위로 하여 교육활동이 일어날 것이고 그러한 만큼 고등사고능력의 함양도 결국 교과 교육을 통해서, 즉 교과의 수업을 통해서 가능해 질 것이다.

이 부분에서 우리의 관심은 교과 수업에서 평가를 어떻게 하여야 고등사고능력이 보다 잘 길러질 수 있겠는가 하는 문제로 이어지게 된다. 특히 미래사회의 학교에서 바람직한 역량을 제대로 잘 가르치기 위해서는 각 교과에서 어떻게 평가가 이루어질 것인가가 중요한 문제로 부각된다. 학교교육에서 역량의 수업과 평가를 논의할 때 '교과 내 평가(within subject assessment 혹은 domain specific assessment)'와 '교과 간 평가(between subjects assessment 혹은 domain general assessment)'의 구분이 중요한 논의의 항목이 되지만 학교에서 이루어지는 수업의 대부분은 여러 교과들을 통합한 형태보다는 특정 교과들이 각각을 단위로 한 형태로 이루어지기 때문에 본 절에서는 교과 내 평가에 대해서만 논의하기로 한다.

전통이 강한 교과들은 대개 교과 고유의 풍부한 내용적 지식들을 지닌다. 이러한 내용적 지식들을 앤더슨 등은 일단 사실적, 개념적 지식으로 구분한 바 있다. 지금까지 학교에서는 이러한 교과의 내용적 지식을 가르치고 평가하는 일을 교육의 주요 과제로 삼아왔다. 그러나 미래의 학교 교육에서는 그 보다 상위 수준의 지식, 즉 절차적 지식이나 상위인지적 지식, 그리고 지식의 차원이 아니라 사고의 기술 차원으로 불리는 사고하는 능력, 그 중에서 특히 상위수준의 고등사고능력을 가르치고 평가하는 것을 학교 교육의 보다 중요한 교육목표로 삼아야 한다는 인식이 지배적이다. 물론 이러한 인식이 교과의 내용적 지식의 무용론을 의미하는 것은 결코 아니다. 그것은 내용적 지식을 그대로 수용하게 하는 것이 중요한 것이 아니라 그 내용적 지식을 바탕으로 하여 보다 높은 수준의 새로운 내용적 지식을 발견, 창안해 내게 하는 것이 더 중요한 학교의 교육목표라는 것을 의미한다. 보다 높은 수준의 새로운 내용적 지식을 발견, 창안해 낸다는 것은 고등사고능력의 발휘를 의미한다. 그리하여 고등사고능력의 함양이라는 관점에서 본다면 특정 교과가 지니고 있는 내용적 지식은 고등사고능력의 함양을 위한 교육활동, 즉 수업의 맥락, 자리, 터, 상황이 된다는 것을 의미한다. 교과 교육의 경우 내용적 지식이라는 맥락 없이 고등사고능력의 함양 문제를 논의한다는 것은 불가능하다. 물을 떠나서 물고기가 운위할 수 없음과 유사하다. 이러한 의미에서 교과의 내용적 지식은 필수적이다.

이하에서는 학교 교육의 중요한 교과 중의 하나인 역사 교과의 예를 통하여 바람직한 평가의 방법을 논의해 본다. 여기에서 논의되는 내용은 큰 수정 없이 다른 교과들에게도 적용될 수 있다.

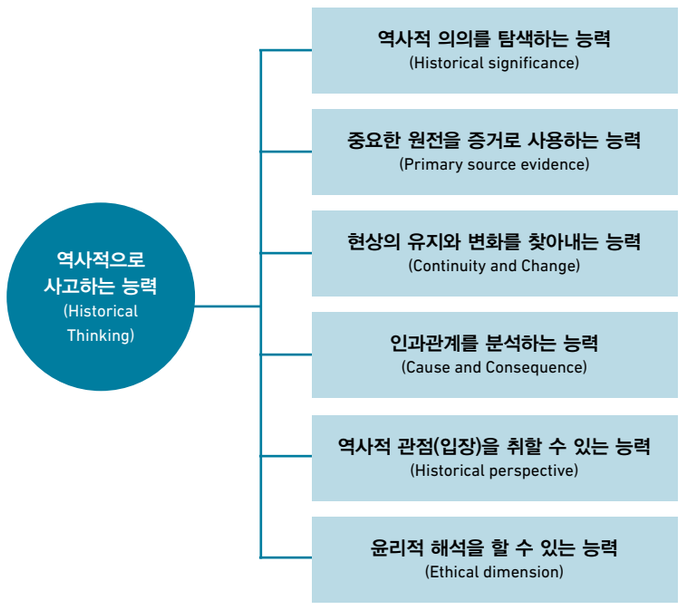
역사교과에서의 고등사고능력 함양을 위한 평가 방안

역사교과는 어느 교과보다도 내용적 지식이 풍부한 교과이다. 그러나 내용적 지식 그 자체만을 가르치는 것은 미래의 역사 교육으로 바람직하지 못한 것으로 지적되고 있다. 역사적 사건의 연대를 기억하게 하고 그 여부를 평가하는 교육 방식과 그러한 사건의 역사적 의의를 탐색하며, 특정 사건의 의의에 대한 해석이 시대의 변화에 따라 달라질 수 있다는 사실을 이해하도록 하고 그 결과를 평가하는 방식 사이에는 교육에 대한 근본적인 차이가 있는 것이다. 전자는 역사에 관한 내용적 지식을, 후자는 역사적으로 사고하는 방식, 즉 고등정신능력을 수업과 평가의 핵심으로 설정하는 교육 방식인 것이다. 역사 교과 교육은 이러한 방식으로 변화하고 있다.

역사적 사실뿐만 아니라 역사적 사고방식을 가르쳐야 하며, 특히 역사적으로 사고하는 능력을 보다 강조하는 것은 교육 선진국들이 지향하는 역사교육의 기본 방향이다. 세이사스(Seixas, 2009)에 의하면 역사적으로 사고하는 능력은 1) 역사적 사건에서 역사적 의의를 설정하는 능력, 2) 주요한 자료들을 증거로 사용하는 능력, 3) 시대의 흐름 속에서 지속과 변화의 양상을 확인하는 능력, 4) 역사적 사실들 간의 인과관계를 분석하는 능력, 5) 역사적 관점을 파악하는 능력, 6) 역사적 해석의 윤리적 차원을 이해하는 능력 등을 포함한다. 이를 그림으로 나타내면 〈그림-5〉와 같다.

13) 이하에서는 역량이라는 단어와 고등사고능력이라는 단어를 같은 의미로 사용하기로 한다. 물론 이 두 단어의 의미가 어떻게 다른가 하는 점은 앞에서 상술한 바 있다. 본 장 전체를 통하여 고등사고능력은 역량의 핵심요소라는 입장을 취함으로써 이 두 단어의 의미를 구분하고는 있다. 그러나 본 절에서는 표현의 편의상 이 두 단어를 같은 의미로 쓰도록 한다.

〈그림-5〉 역사적 사고능력의 하위 능력 요소들



역사적으로 사고하는 능력은 역사적 사실을 기억하는 능력보다는 고등사고능력이며 위 그림에 제시되는 하위 능력들 모두 높은 수준의 고등정신능력임에 틀림없다. 미래의 역사 교육은 이러한 고등사고능력의 함양이 주요한 목표가 될 것이며, 따라서 평가도 이러한 역사 교육의 목표가 달성되는 것을 돕는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

엘시칸과 세이사스(Ercikan & Seixas, 2011)는 역사 교육에서 평가활동이 고등사고능력의 함양을 효율적으로 지원할 수 있기 위해서는 여러 가지의 조건들이 갖추어져야 한다고 말하면서 그 중 특히 중요한 두 가지 조건을 상세하게 기술하고 있다. 첫째는 평가와 학습목표와의 관계가 명료하도록 학습목표를 설정해야 한다는 것이고, 둘째는 평가가 학생의 학습발달과정과 밀접하게 관련되도록 학생의 학습 발달의 과정이나 경로가 명료하게 제시되어 있어야 한다는 점이다.

만약 학습목표가 "1차 대전의 원인을 이해한다"고 되어 있으면 대개의 경우 이 말은 "1차 대전의 원인을 기억한다"라는 의미로 해석되어 수업은 1차 대전의 원인들이 무엇이었는가를 나열하는 수준 정도에 머물게 되고 평가도 학생들이 그러한 원인들을 나열할 수 있는지를 확인하는 정도가 된다. 원래의 수업목표는 이 문제와 관련하여 고등사고능력을 기르는 것이었는데 학습목표 진술의 결함으로 인하여 결과적으로 낮은 수준의 사고를 가르치고 평가하게 된 것이다. 따라서 고등사고능력을 가르치고 평가하려면 그에 맞도록 학습목표를 진술하여 학습목표와 교수, 그리고 평가가 명료한 상태로 조율되어 있어야 한다.

이 상황에서 위의 학습목표를 "1차 대전이 발발하게 된 정치적, 경제적, 이념적 원인들의 상대적 비중을 분석, 평가할 수 있다"로 수정하여 제시하였다면 결과는 의미 있게 달라질 것이다. 위의 학습목표를 달성하기 위해서는 학생들은 전쟁 발발의 다양한 원인들을 기억하여 나열할 수 있어야 할뿐 아니라 그러한 원인들을 결과와 결부하여 상대적 비중을 분석, 평가해야 하는 고도의 사고능력을 보여야 할 것이다. 수업은 이러한 사고능력의 함양을 위해 진행될 것이며 평가는 이러한 능력의 소유 여부와 정도를 파악하는 일에 맞추어질 것이다. 이 경우 고등사고능력을 함양하기 위한 교육적 요소들, 즉 학습목표와 수업 그리고 평가가 하나의 잘 조율된 체제로 구성되어 높은 교육의 효과로 나타나게 될 것이다.

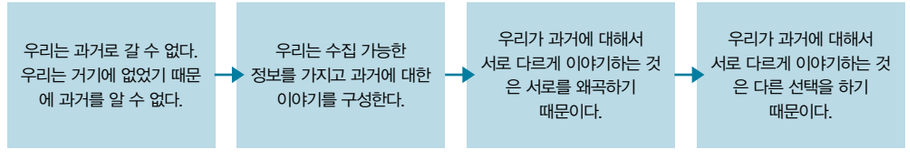
그러나 학습의 과정에 도움이 되는 방식으로 고등사고능력을 평가하기 위해서는 수업목표를 바르게 진술하는 것보다도 더 힘들고 중요한 조건이 있다. 그것은 기르고자 하는 특정 사고능력의 영역에서 학생들의 발달이 어떻게 이루어지고 있는지 그 경로나 과정에 대한 잘 정리된 아이디어, 즉 '학습발달경로 모형'이 제시되어 있어야 한다는 점이다. 이 모형이 있어야 특정 문제 사태에 대한 학생의 반응이 사고의 어느 수준이나 위치를 점하고 있는지를 파악할 수 있기 때문이다.

리와 애쉬비(Lee & Ashby, 2000)의 연구는 이에 관한 좋은 예를 제공한다. 그들은 초등학교 6학년생들에게 로마제국의 멸망에 대하여 서로 다른 결과를 내리고 있는 두 이야기를 들려주었다. 한 이야기는 "로마제국은 A.D. 476년에 멸망하였다"라는 결론으로 끝난 이야기였고 다른 이야기는 "로마제국은 A.D. 1453년에 망하였다"라는 결론으로 끝난 이야기였다.[14] 그리고 어떻게 동일한 사건에 대하여 서로 다른 두 진술이 있을 수 있는지, 또한, 어느 이야기가 더 옳은지를 어떻게 결정할 수 있는지에 대하여 물었다. 그리고 그러한 질문에 대한 학생들의 다양한 반응들을 〈그림-6〉과 같은 학습발달 경로 모형에 의하여 평가하였다.

이 모형에 의하여 연구자들은 "우리는 그 당시 없었기 때문에 알 수가 없어요. 그렇게 전해 내려올 수도 있어요. 그러나 얼마든지 다르게 전해질 수도 있는 것이고 잘못 전해질 수도 있는 것이지요."라는 식의 반응을 가장 낮은 수준의 역사적 사고능력의 표현으로 평가했다. 그에 비해 "역사적 이야기는 단지 과거 자체에 대한 이야기는 아니지요. 역사가들은 역사적 이야기를 구성하는 것이고 그러한 과정에서 무엇을 '제국'이라고 보아야 하는지에 대한 나름대로의 결정을 해야 하기도 하지요." 라는 반응을 가장 높은 수준의 표현으로 해석했다.

14) 역사적으로는 서로마는 A.D. 476년에, 동로마는 A.D. 1453년에 망한 것으로 되어 있다.

〈그림-6〉 역사적 진술의 이해 영역에서의 학습발달 경로 모형(Lee & Ashby, 2000)



특정 내용 영역에서 어떻게 사고하는 것이 낮은 수준의 사고이고 어떻게 사고하는 것이 높은 수준의 사고인지를 구분하는 기준이 없다면 사고의 발달에 관한 수업도 평가도 불가능하다. 사고의 발달이란 낮은 수준에서 높은 수준의 사고로 변화되어 가는 과정을 의미하기 때문이다. 따라서 고등사고능력에 관한 평가가 그러한 능력의 함양을 목표로 하는 수업을 성공적으로 지원할 수 있기 위해서는 고등사고능력의 발달 과정이나 경로에 대한 명료하고, 상세하면서, 경험적으로 그 타당성이 밝혀진 개념 모형이 절대로 필요하게 된다. 이러한 경로 모형이 어떤 조건을 갖춰야 할 것인지에 대하여 추도스키와 펠레그리노(Chudosky & Pellegrino, 2003)는 아래와 같은 3가지를 제시했다.

- 학습자의 학습과정에 대한 경험적 연구 결과에 기반하여 수립될 것
- 유능한 수행과 유능하지 못한 수행간의 차이를 확인할 수 있을 것
- 초보자가 전문가(숙달자)로 발달되어 가는 과정을 제시할 수 있을 것

이러한 조건을 만족시키는 학습발달 경로 모형은 학습자의 학습발달 과정상에서의 위치를 파악하기 위한 평가를 가능하게 하며, 그렇게 함으로써 다음 학습의 수준이나 성격이 무엇이어야 하는지를 바르게 설정하는 일을 가능하게 한다. 결과적으로 학습의 극대화, 효율화를 지원하는 강력한 방안이 되는 것이다. 이와 같은 학습발달의 경로 모형은 '역사적 사고'라는 고등사고능력을 구성하는 모든 하위 능력 영역 각각에 대하여 설정되어 있어야 한다. 그래야만 각 영역에서의 발달이 무엇을 의미하는 것인지가 명료하게 되고 그러한 경우에라야 그러한 능력 영역에 대한 효율적인 수업과 평가가 가능하기 때문이다.

예컨대, '역사적으로 사고하기'라는 고등사고능력은 위의 〈그림-5〉와 같이 여러 하위 사고 능력들로 구성되어 있다. 그 중 '역사적 사실들 간의 인과관계를 분석하기'라는 사고능력을 제대로 가르치고 평가하기 위해서는 인과관계의 분석능력이 어떻게 발달해 가는지에 대한 개념 모형이 필요하게 된다. 이에 대하여 에릭칸과 세이사스는 다음의 세 단계를 하나의 가설적인 예로서 제안하고 있다.

- 낮은 단계: 하나의 사건이 하나의 결과의 원인이 된다고 이해하는 수준
- 중간 단계: 사건의 배후 맥락과 행위자의 의도까지를 포함하여 이해하는 수준
- 높은 단계: '원인'은 역사가의 관점에 따라 다르게 구성될 수 있음을 이해하는 수준

이 예는 역사적 인과관계의 이해라는 영역에서 설정될 수 있는 하나의 가설적인 학습발달 경로모형으로서 비교적 단순한 편이다. 그러나 이러한 모형조차 없다면 역사적 인과관계의 이해라는 영역에서의 바람직한 교수나 학습 및 평가는 이루어지기 어렵게 되어 있다. 이러한 의미에서 학습발달의 과정이나 경로 모형의 설정은 고등사고능력의 평가를 위해 매우 필요한 요소가 된다.

평가의 과정에서 학습발달 경로 모형의 설정을 특히 강조하는 평가 설계의 방법으로 '증거중심 평가설계(Evidence Centered Assessment Design)'라는 방법이 있다. 이 방법은 고등사고능력과 같은 복잡하고 애매한 구념(constructs)[15]을 평가하기 위해 발달한 설계방법으로서 미국의 ETS의 미스레비(Mislevy et als, 2002) 등에 의해서 그 기본틀이 제안된 이후 점차 정교화 되고 있는 방법이다. 이 평가설계 방식의 주요 특징은 아래와 같이 요약된다.

첫째, 학습발달의 과정이 명료하게 제시된다. 측정하고자 하는 심리 대상 영역에서 학습자들의 발달이 어떻게 이루어지는 것인지 발달 과정에 대한 명료하면서도 경험적으로 검증된 진술이 제시되어야 한다.

둘째, 평가 과제의 성격이 구체적으로 제시된다. 측정의 대상이 되는 심리학적 구념의 구성요소들과 구념의 발달과정을 평가하기 위하여 과제(문제)가 어떻게 설계되어야 하는가에 대한 자세한 기술이 제시된다. 특히 그 과제에 내용적 지식과 절차적 지식이 어떻게 관련되어 있는가를 제시한다.

셋째, 학생의 수행 결과를 해석, 평가하는 규정이 제시된다. 과제나 문항에 대한 피검사자들의 반응이나 수행정도를 어떻게 해석하고 평가해야 하는가에 대한 상세한 규정이나 규칙이 포함되어 있다.

15) 측정과 평가학에서는 측정하려고 하는 대상의 성격, 특징, 본질이 분명하게 밝혀져 있지 않을 경우 그러한 측정의 심리학적 대상을 '구념'이라고 흔히 부른다.

3절 우리나라 미래 교육평가의 방향



생각해봅시다!

- 미래 교육평가의 방향에 대한 국내 학자들의 견해는 어떠한가?
- 미래의 우리나라 교육평가의 바람직한 방향은 무엇이어야 하는가?
- 우리나라 교육평가의 현실을 개선하기 위하여 우리가 하여야 할 일은 무엇인가?

미래 학교에서의 바람직한 평가의 모습은 어떠해야 할 것인가? 이 문제에 답하기 위하여 본 챕터의 1절에서는 미래 평가의 바람직한 모습에 대한 해외 학자들이나 연구기관의 견해들을 제시하였다. 그리고 2절에서는 범위를 축소하여 거의 대부분의 학자들이 동의하는 미래 교육평가의 방향 중의 하나인 역량 평가에 대하여 다소 세부적으로 기술하였다. 본 절에서는 미래 교육평가의 바람직한 방향이나 방안에 대한 국내 학자들의 견해를 제시한 다음 모든 내용을 종합하여 우리나라 미래 학교에서의 바람직한 평가의 모습은 어떠해야 할지에 대한 제언을 하고자 한다.

미래 교육평가의 방향에 대한 국내 학자들의 견해

미래사회를 조망하고 그러한 사회에 적합한 학교교육을 상상하며 그러한 학교에서의 교육평가의 바람직한 모습을 구상하는 것을 목적으로 이루어진 국내의 연구는 거의 없다. 국내의 평가관련 연구의 대부분은 연구가 이루어지는 그 당시 평가와 관련되어 사회적으로 제기되는 문제들을 해결, 혹은 완화하기 위한 정책적 연구의 성격을 띠었다. 구체적으로는 수능시험이나 내신제도를 포함한 대학입시제도 관련 연구가 평가 관련 연구의 주종을 이루었으며 그때 그때의 사회적 상황에 따라 교사평가나 기관평가와 관련된 연구들이 수행된 바 있다. 그러나 이러한 연구의 대부분은 긴박한 현실의 문제를 해결하는 것에 초점을 둔 것들이었다. 먼 미래를 조망하면서 장기적인 비전이나 방향을 제시하는 성격의 평가 관련 연구는 전혀 없었다고 해도 틀린 말은 아니다.

그러나 이러한 상황에서도 우리나라의 미래교육에서의 평가가 어떻게 되어야 할 것인지에 대하여 나름대로의 문제의식을 가지고 개인의 교육적 신념이나 혹은 해외의 동향 등을 토대로 하여 자신의 의견을 제시한 사례가 극히 간헐적으로 있기는 했다. 물론 이러한 사례는 미래 교육평가의 방향을 탐색하는 것을 주목적으로 하는 본격적인 연구가 아니라 다른 주제의 연구를 하는 과정 중에 부분적으로 관련되어 제시되는 정도의 연구였다. 대개의 경우 우리 교육평가의 현실을 비판하고 그 대안으로 제시되는 개선의 방향이나 방안 수준이었다. 그러나 이러한 수준의 제안들도 미래 우리 교육평가의 바람직한 모습을 그려보는 작업의 한 부분으로서는 필요하다고 볼 수 있다. 본 절에서는 두 연구사례를 제시한다.

성태제(2006)는 "개인화 종합평가시스템 탐색"이라는 논문에서 평가의 본질적 기능은 개인의 성장과 발달을 촉진시키는 것이라고 보면서 그러한 관점에서 우리나라 미래의 교육평가는 어떠한 방향을 지향하여야 할 것인지에 대한 몇 가지 의견을 제안하고 있다. 비록 그의 제안은 미래 사회와 학교의 변화에 따른 평가의 변화를 초점으로 하는 것은 아니지만 평가의 교육적 기능을 극대화하기 위한 개선의 방향을 제안한다는 점에서 본 글의 주제와 관련된다. 그가 제안하는 6가지 방향을 요약 제시하면 아래와 같다.

첫째, 상대비교평가에서 성장참조평가로 변화되어야 한다.[16] 인간의 능력을 평가하는 고전적 평가방법은 상대비교평가와 절대기준평가이다. 일반적으로 서열을 기반으로 하는 상대비교평가 대신 사전에 규정된 준거(혹은 목표)의 도달 여부를 기준으로 이루어지는 절대기준평가를 도입하자는 의견이 강하다. 그러나 이 두 평가 방법 모두 평가대상인 개인과 개인의 특성을 고려하지 않은 점수를 기반으로 한다는 점에서 한계를 지닌다. 이러한 두 평가방법이 지니는 공통적 제한점을 해결하기 위하여 '능력참조평가(ability-referenced evaluation)'와 '성장참조평가(growth-referenced evaluation)'가 제안되었다. 인간은 서로 다른 영역에서 서로 다른 능력을 지니고 있기에 이를 고려하여 평가하는 것이 보다 인간적이고 교육적이라는 아이디어에서 출발한 이론이 능력참조평가이다. 그리하여 능력참조평가는 개인이 지니고 있는 능력에 비추어 최대한의 노력을 하였는가에 주안점을 두는 평가로서 '능력을 최대로 발휘하였는가'와 '충분한 시간이 부여되었을 때 더 잘 할 수 있

16) 교육평가의 본질에 비추어 볼 때 현행의 평가방법은 어떻게 변화되어야 하느냐의 문제를 성태제는 "상대비교평가에서 성장참조비교로"라는 형식으로 기술했다. 그러나 본 절에서는 이러한 구(句)의 형식을 완전한 문장의 형식으로 전환시켜 기술하였다.

었는가'를 고려한다. 한편 평가는 지속적으로 이루어지며 개인의 변화에 주안점을 두는 것이 보다 교육적이라는 점에서 성장참조평가가 제안되었다. 이 평가방법은 교육의 진행 과정을 통하여 얼마나 성장하였느냐에 관심을 두는 평가로서 최종적으로 달성한 성취수준보다는 어떻게 얼마만큼의 성장, 변화를 가져왔느냐에 관심을 두는 평가이다. 미래의 평가는 교육적 기능을 보다 강조하는 능력참조평가와 성장참조평가를 지향하는 것이 바람직하다.

둘째, 지필검사 중심에서 컴퓨터화 능력적응검사 중심으로 변화되어야 한다. 검사 상황에서 모든 학생들에게 동일한 문제가 제시되었을 때 우수한 학생은 대개의 문제가 쉽게 느껴져 사소한 부주의로 실수를 하게 되는 경우가 있고, 그렇지 못한 학생은 어렵게 느껴져 불안을 느끼거나 의욕을 잃게 되는 경우가 생기게 된다. 이렇게 하여 생기는 오차는 모두 검사의 신뢰도를 저하시켜 측정의 기본 목적을 달성하지 못하게 한다. 이러한 측정학적 문제를 해결하기 위한 방법으로 맞춤검사(tailored testing)가 제안되기도 했다. 맞춤검사는 문항에 대한 응답의 정답 여부에 따라서 다른 종류의 문항이 제시되는 검사방법으로 지필검사로 실시하는 데에는 어려움이 있어 불가능하였으나 컴퓨터의 발달로 이 문제가 해결될 수 있었다. 그리하여 1990년 이후 맞춤검사의 원리를 이용한 컴퓨터화 능력적응검사(computerized adaptive test)가 미국에서는 널리 실시되고 있다. 이 검사는 기존의 지필검사와는 전혀 다른 개인 중심의 검사 형태로서 교육평가적 측면이나 윤리적 측면에서 매우 바람직한 미래지향적 평가방법이라고 할 수 있다. 이 검사의 한 종류로 학생이 자신이 선호하는 문항을 선택하여 응답하는 학생 중심의 자기선택검사(self adaptive test)도 제안되고 있다.

셋째, 선다형 검사에서 수행평가로 전환되어야 한다. 선다형 중심의 평가는 주어진 답지 중에서 정답을 선택하게 하는 평가방법으로서 문제해결과정을 측정할 수 없을 뿐 아니라 개인들이 지닌 복합적 정신기능과 능력을 종합적으로 평가할 수 없다는 문제점을 지니고 있다. 이런 문제점을 극복하기 위하여 수행평가가 강조되었다. 수행평가는 학생들이 알고 있는 지식이나 기술을 실제 생활이나 인위적 상황에서 얼마나 잘 수행하는지 서술, 관찰, 면접 등의 방법을 통하여 수행의 과정과 결과를 종합적으로 판단하는 평가 방법이다. 이러한 수행평가는 학생들이 지니고 있는 고유한 문제해결 능력과 고등정신능력을 발휘하게 하고 그것을 실제 생활에 적용하는 능력을 배양시키는 역할을 하고 있다. 따라서 미래의 교육평가에서는 선다형 중심의 평가보다는 수행평가 중심의 평가를 강조하는 것이 바람직하다.

넷째, 검사에서 총평으로 전환하여야 한다. 검사는 개인의 특성을 파악하기 위한 하나의 방법이다. 그러나 한 개인의 특성을 검사 결과로만 평가하기에는 인간은 너무도 복합적이다. 그리하여 인간을 평가하는 방법이 종합적인 평가체제인 총평(assessment)으로 바뀌고 있다. 총평이란 여러 다양한 방법을 적용하여 종합적으로 평가하는 방법으로서 사정(査定)이라고도 한다. 미래의 평가는 하나의 검사 결과에 의한 방식이 아니라 종합적인 평가체제인 총평의 방식으로 전환되어야 한다.

다섯째, 일회적 평가에서 지속적 평가로 바뀌어야 한다. 인간의 행동변화는 한 순간으로 제한되지 않는다. 개인의 노력이나 교수-학습 환경에 의하여 개인들은 지속적으로 변화한다. 거듭 변하는 것이 인간이고 생명체의 특성이기에 교육평가는 일회적 평가에서 끝나는 것이 아니라 지속적으로 평가되어야 한다. 평가방법을 체계화하고 평가의 주기를 정례화하여 지속적으로 평가함으로써 개인의 변화 정도와 경향 등에 대한 과학적 분석을 하는 것이 바람직하다.

여섯째, 고전검사이론(Classical test theory)에서 문항반응이론(Item response theory)으로 평가이론이 전환되어야 한다. 인간의 능력이나 특성을 분석하는 검사이론은 고전검사이론과 문항반응이론으로 구분된다. 고전검사이론은 같은 문항이라 할지라도 응답자 집단의 능력에 따라 문항난이도, 문항변별도 지수가 달리 측정되는 측정학적 모순을 지니고 있다. 개인의 능력 추정에서도 쉬운 검사이면 능력이 과대 추정되고, 어려운 검사이면 과소 추정된다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 개발된 이론이 문항반응이론으로서 이 이론은 문항특성의 불변성과 피험자 능력 추정의 불변성을 주요 특징으로 하고 있다. 문항반응이론은 컴퓨터화 능력적응검사의 시행을 위한 필수적 이론이 되고 있으며 그 활용의 정도가 점점 넓어지고 깊어지고 있다. 따라서 미래의 평가에서는 이 이론에 입각한 평가 체제가 보다 활성화되어야 한다.

한편 박도순(2012)은 '교육을 바꾸는 사람들'이라는 교육단체가 주최하는 "교육과 평가: 고부담 평가가 교육에 미치는 영향을 밝히고, 평가의 새로운 방향을 모색한다"라는 토론회에서 우리나라의 평가 상황 전반에 대한 문제점을 제시하고 바람직한 개선의 방향을 7가지로 정리하여 발표하였다. 이 제안 역시 미래 사회의 모습, 미래에 필요한 새로운 유형의 학교나 교육, 그리고 그에 적합한 새로운 평가 체제의 모습에 대한 제안이라기보다는 우리의 평가 현실에서 제기되는 문제들이 어떠한 방향으로 개선되어야 하는가에 대한 개인적 신념에 기초한 제안이라고 할 수 있다. 그의 제안들이 미래를 초점으로 하여 이루어진 것은 아니지만 바람직한 미래의 교육평가를 탐색해 보는 과정에서

깊이 있게 논의해 볼 만한 가치는 충분히 있다고 판단된다. 그가 제안하는 바는 다음과 같다.[17]

첫째, 교육에 대한 목적론적 관점(내재적 가치)이 중시되는 평가관이 확립되어야 한다. 현재의 우리의 평가는 너무나 수단적 가치(외재적 가치)에 치우쳐 있다. 인간의 성장 발달에 기여해야 한다는 평가의 기본적인 목적보다는 선발이나 자격의 부여와 같은 다른 종류의 목적이나 가치를 더 중시하고 있다. 미래의 평가는 교육의 본질적 목적에 기여하는 것을 가장 중요한 기능으로 보는 방향으로 설정되어야 한다.

둘째, 경쟁보다 (경쟁을 완화시키는) 협동을 중시하는 평가 체제를 확립해야 한다. 기존의 우리의 교육평가는 경쟁을 조장, 심화시키는 방향으로 시행되어 왔다. 그 결과 여러 가지 다양한 종류의 비교육적 현상들이 발생하고 있다. 미래의 사회는 경쟁과 함께 협동이 더더욱 요구되는 사회이다. 따라서 미래의 평가는 경쟁을 심화하는 것 보다는 완화하는 방향으로, 협동을 보다 장려하는 방향으로 이루어져야 한다. 이를 위하여 상대기준 평가를 약화, 배제하고 절대기준 평가 제체를 확립해야 한다.

셋째, 개인이나 기관을 판단하기 위한 평가보다는 개인이나 기관의 질 개선을 지원하는 평가를 강화하여야 한다. 교육평가의 본래적 목적은 평가의 대상인 개인이나 기관의 수행 정도를 판단하여 책임을 묻기 위한 것이 아니다. 경쟁을 완화시키고 모든 것을 '이해 중심'으로 하는 평가 내용, 방법, 결과 보고 방법(예컨대 등급 및 장점 중심)을 수립, 시행함으로써 개인이나 기관의 질을 개선하도록 돕는 데 있다. 따라서 이러한 방향으로 평가의 기본 방향이 설정되어야 한다.

넷째, 21세기 지식 정보화 사회에 부응하기 위하여 지식 생성에 필요한 창의성 평가를 강조하여야 한다. 21세기 지식 정보화 사회는 지식을 기반으로 한 사회이다. 이러한 사회에서 가장 중요한 자원은 지식이다. 따라서 지식을 생성해 낼 수 있는 능력의 함양이 미래 교육의 핵심이 되어야 하며 이와 함께 그러한 교육을 돕는 평가, 즉 창의력에 대한 평가가 중시되어야 한다. 한편 기초학력 평가 및 인간성 교육의 강화를 위한 수행평가도 강조되어야 한다.

다섯째, 다양성을 인정하는 평가를 강화하여야 한다. 평가에는 다양한 종류가 있다. 모든 평가를 같은 방법으로, 같은 목적으로, 같은 기준으로, 같은 주체가 시행하는 것이 반드시 바람직하지는 않다. 학교의 경우라면 외부평가도 필요하지만 자체평가나 자율평가와 같은 다양한 유형의 평가가 필요하다. 획일적인 평가를 제한하고 평가의 유형을 다양화하는 방향으로 변화하여야 한다.

여섯째, 사회통합과 균형 발전을 토대로 한 (모두를 위한) 수월성을 추구하는 평가를 강화하여야 한다. 미래의 평가는 일부 집단의 수월성이 아니라 학습자 모두의 수월성을 추구함으로써 사회통합과 균형 발전에 기여하는 평가여야 한다. 그러기 위하여 교사의 평가권이 확보되어야 하고, 수준별 평가가 가능하여야 하며, 교사의 평가 준거가 공개되는 것이 바람직하다.

마지막으로, 평가의 대상 범위에 대한 사회적 인식이 확대되어야 한다. 평가는 시험 보는 것, 점수로 표현되는 성적만을 의미하는 것은 아니다. 평가는 지적 영역 중심에서 정의적, 심동적 영역으로까지 확대되어야 한다. 교과서 중심에서 교육과정 중심으로 평가의 내용은 변화, 확대되어야 하며, 학생 중심 평가에서 교육 관련 전 영역(교육목적, 교육과정, 교과서, 교사 등)으로 평가의 대상은 확대되어야 한다. 이 모든 것이 평가의 대상이어야 한다는 사회적 인식 또한 널리 확산되어야 한다.

미래 교육평가의 바람직한 방향에 대한 제언

우리의 경우 미래의 바람직한 학교에서의 평가는 어떠한 방식으로 이루어져야 할 것인가? 이 문제에 답하기 위하여 본 절에서는 학교 교육평가의 개선과 관련하여 다양한 맥락에서 제안된 국내 • 외 학자나 전문가들의 견해들을 분석, 진술한 바 있다. 이들이 제안하는 주장들은 우리가 제기하는 바로 위의 문제에 답하기 위한 목적이 아니라 그야말로 '다양한 맥락'에서 다양한 목적과 의도 하에 이루어진 것들이기 때문에 위의 문제에 대하여 '직결되는' 대답이라고 보기는 어려운 경우가 많다. 그러나 이 부분에서는 그러한 수많은 제안들 중에서 우리의 미래의 교육평가가 지향해야 할 방향에 대하여 어느 정도 의미 있는 시사점을 제공한다고 판단되는 항목들을 추출하였다. 추출된 항목들을 기반으로 하여 미래 우리 교육평가의 바람직한 방향을 평가의 목적, 평가의 대상(내용), 평가의 방법, 평가의 주체라는 하위 범주로 구분하여 제시하기로 한다.

■ 평가의 목적과 성격

1. 미래의 학교교육 평가는 선발이나 관리라는 사회적 목적보다는 교수와 학습이라는 교육의 본질적 목적에 기여하는 것을 우선적인 목적으로 하여 이루어져야 한다. 학교는 선발, 사회화, 돌봄, 교육 등

17) 그의 제안은 7가지로서 제목 및 1–2줄 정도의 문장으로만 제시되어 있고 관련되는 내용은 토론회에서 구두로 대신하였다. 따라서 그의 용어로 세부 내용을 그대로 채우는 일은 불가능하다. 각 항목에 대하여 다소 길게 설명되어 있는 부분은 본 장을 작성한 연구자가 토론회에서 구두로 발표했던 발표자(박도순)의 발표 내용을 참조하여 임의로 기술한 것이다.

여러 가지 기능을 한다. 이러한 여러 기능이 다 필요하다. 그러나 미래의 학교는 이 중에서 학생의 성장과 발달이라는 '교육적' 기능을 좀 더 충실히 이행하여야 한다. 따라서 평가라는 활동도 학교의 '교육적 목적'에 좀 더 초점을 맞추어 시행될 필요가 있다. 지금까지 학교 안에서 이루어지는 평가의 주된 목적은 '선발'에 맞추어져왔다. 선발을 위한 평가가 전혀 불필요한 것은 아니지만 미래의 학교에서는 평가의 최우선 순위를 학생의 성장과 발달에 두어야 한다.

2. 미래 학교에서의 평가는 학습에서 분리된 하나의 요소가 아니라 학습의, 학습을 위한, 학습으로서의 과정(assessment of, for, as learning)으로 보아야 한다. 21세기 미래학교에서의 평가의 가장 본질적인 기능은 학생의 학업성취 결과를 판단하고 분류하는 것이 아니라 학생의 학업성취를 촉진하고 보조하는 것이다. 평가는 학습을 위한 학습의 한 과정이지 학습과 독립적인 별도의 활동이 아닌 것이다. 이와 직접적으로 연계되는 것으로 21세기 미래 학교에서의 평가는 교수(teaching)를 위한 하나의 중요한 과정이자 수단으로서의 성격이 강조된다. 전체적으로 미래의 교육평가는 교수와 학습의 과정으로서 교수와 학습의 효과를 촉진하고 극대화하는 수단으로서의 성격이 부각되어야 한다.

■ 평가의 대상/내용

3. 21세기 미래의 학교 교육평가에서는 기억하고 있는 지식의 양보다는 그러한 지식을 새로운 문제나 상황에 적용하는 능력이 평가의 주안점이 되어야 한다. 21세기 미래의 삶에서 가장 필요한 능력은 많은 '내용적 지식(content knowledge)'들을 기억하고 이해하는 능력이 아니라 그러한 지식을 통합, 적용, 창출하는 능력이다. 따라서 21세기 학교 교육에서 필요한 평가는 내용적 지식을 비판적 사고와 문제 해결, 그리고 분석적 과제에 적용하는 능력을 주 대상으로 하여야 한다. 내용에 관한 지식뿐만 아니라 그러한 지식을 창의적으로 활용할 수 있는 실천적 수행 능력이 평가의 핵심이 되어야 한다.

4. 지적영역뿐 아니라 정의적 • 심동적(情意的 • 心動的) 영역 등 학생 성장과 발달의 전 영역이 평가의 대상이 되어야 한다. 21세기 사회에서의 성공적인 삶은 지적 고등사고능력 뿐만 아니라 높은 수준의 정의적 • 심동적(affective and psychmotor) 역량을 그 어느 때보다도 필요로 한다. 21세기의 복잡하고 끊임없이 변화하는 사회 상황에서는 감정과 정서의 안정적 기반 없이 지적 역량이 발휘될 수 없다. 특히 거의 대부분의 일들이 개인보다는 팀으로 이루어지는 상황이 빈번한 미래의 상황에서 타인과 협동하여 일할 수 있는 사회적 감성능력은 지적 능력보다도 우선시된다. 이와 함께 이 모든 역량 발휘에 기본이 되는 심동적 역량도 중시되어야 한다. 따라서 미래의 평가는 정의적 • 심동적 영역을 평가의 중요한 대상으로 포함시켜야 한다. 한마디로 지적 영역에만 한정되었던 평가의 대상을 '전인에 대한 평가'로 확대하여야 한다.

5. 학생뿐 아니라 학생의 성장, 발달에 영향을 미치는 교육관련 모든 요소들이 평가의 대상이 되어야 한다. 학생의 성장과 발달은 학교를 구성하고 있는 다양한 요소들에 의하여 영향을 받는다. 따라서 학생의 성장과 발달을 극대화하기 위해서는 이러한 요소들이 학생들의 성장과 발달에 미치는 영향의 방향과 정도가 평가의 대상이 되어야 한다. 교사의 수업(teaching 혹은 instruction)활동, 학교의 교육과정이나 프로그램, 학교의 행·재정 운영, 학교의 물리적 시설이나 환경 등 모든 요소들이 어느 정도나 실제적으로 학생들의 성장과 발달(혹은 학습, 배움)에 영향을 미치고 있는지 평가되어야 한다. 즉, 21세기 교육평가의 대상에는 학생이외에도 다양한 요소들이 포함되어야 한다.

■ 평가의 주체

6. 미래의 교육평가에서는 평가의 과정에 학생들이 참여할 수 있어야 한다. 학습이란 궁극적으로 볼 때 학생들 자신의 구성물이다. 학생 수준에서의 구성적 노력 없이 학습은 발생하지 않는다. 교수(teaching이나 instruction)는 학습을 돕는 하나의 수단적 과정일 뿐 학습 발생의 근본적 원인은 아니다. 학습의 근원적 주체는 결국 학생 자신이다. 평가가 학습의 과정으로서 학습을 촉진하는 도구이어야 한다면 평가는 마땅히 학습의 주체인 학생들이 활용할 수 있는 학습 도구이어야 한다. 학생은 자신의 학습의 과정과 결과를 평가할 수 있어야 하며, 동료 학우들의 모습도 평가할 수 있어야 한다. 학생은 평가의 기준 설정 과정에도 참여할 수 있어야 하며, 자기평가, 동료평가, 교사평가 등 평가와 관련되어 수행되는 다양한 수준의 평가 활동에 참여할 수 있어야 한다. 미래의 교육평가는 학생 수준의 평가활동을 강조하여야 한다.

7. 교사별 평가가 강조되어야 한다. 미래의 교육평가는 국가수준의 성취기준(standards), 학교 수준의 교육과정, 교수, 학습, 평가와의 관계가 긴밀하게 조응된 하나의 체계 속에서 이루어져야 한다. 그러한 체계 속에서만 교육의 극대화가 가능하기 때문이다. 이 체계 속에서, 교수는 성취기준과 교

육과정의 범위 안에서 이루어지지만 기본적으로는 교사의 개별적인 교수 행위로서 구성이 되고, 그것이 학습의 결과에 지대한 영향을 미친다. 따라서 교사의 개별적, 주관적 교수 행위의 질을 높이는 것은 학습의 질을 높이는 중요한 필요조건이 되는데 그러기 위하여 교수와 학습 및 평가의 연계가 일관성 있게 이루어져야 한다. 교수와 학습과 평가가 하나의 체계 속에서 이루어지기 위해서는 교수가 교사의 개별 수준에서 이루어지는 것과 마찬가지로 평가도 교사의 개별 수준에서 이루어져야 한다. 따라서 미래의 교육평가에서는 교사별 평가가 더 강조되고 실천되어야 한다.

■ 평가의 방법

8. 형성평가가 강조되어야 한다. 형성평가는 수업의 과정에서 교사의 수업 행위를 조절하기 위한 장치이다. 이 장치를 통하여 교사의 수업 행위는 학생의 학습 행위와 적절하게 조율되어 학습의 극대화를 도모하게 된다. 평가가 학습과 교수에 기여할 수 있는 가장 본질적이며 구체적인 연결 고리가 되는 것이다. 로트남(Rothnam, 2010)은 "손님이 국 맛을 보는 것이 총괄평가라면, 주방장이 국 맛을 보는 것은 형성평가다."라고 은유적으로 말한 바 있다. 손님에게 국이 전달된 이후에 국 맛을 바꿀 수는 없다. 국 맛을 바꾸기 위해서는 주방장이 국 맛을 보아야만 하는 것이다. 학습과 교수에 기여하는 결정적 장치로써 형성평가가 미래의 평가에서는 더욱 효율화, 활성화되어야 한다.

9. 미래의 평가에서는 수행평가, 특히 포트폴리오 방법이 강화되어야 한다. 미래 교육에서 필요한 것은 지식의 양을 확대하는 것이 아니라 지식의 사용 능력을 높이는 것이며, 그러기 위해서는 무엇보다도 지식의 사용능력 그 자체가 평가의 핵심 대상이 되어야 한다. 뿐만 아니라 지식의 사용능력이 제대로 평가되어야 하는데 그러기 위해서는 '지적 수행의 구체적 결과물'을 대상으로 평가가 이루어지는 수행평가가 활성화되어야 한다. 수행평가 중에서도 '단기적 수행'이 아니라 '장기적 수행'의 결과물들은 서류화한 자료를 토대로 이루어지는 포트폴리오 방식이 가장 바람직하다. 특히 포트폴리오 평가 방식은 평가의 대상이 되는 자료들을 학생 스스로가 작성, 준비한다는 점에서 학습자의 능동성이 보장되어 있다. 미래의 평가에서 이 방법은 현재보다도 훨씬 높은 수준으로 활성화되어야 한다.

10. 상대기준평가(norm referenced test)보다는 절대기준평가(norm referenced test)[18], 그리고 이 유형의 평가보다는 능력참조평가(ability referenced test) 또는 성장참조평가(growth referenced test)가 강조되어야 한다. 일반적으로 서열을 기반으로 하는 상대비교평가 대신 사전에 규정된 준거(혹은 목표)의 도달 여부를 기준으로 이루어지는 절대기준평가를 도입하자는 의견이 강하다. 그러나 이 두 평가 방법 모두 평가대상인 개인과 개인의 특성을 고려하지 않은 점수를 기반으로 한다는 점에서 한계를 지닌다. 이러한 두 평가방법이 지니는 공통적 제한점을 해결하기 위하여 능력참조평가와 성장참조평가가 제안되었다. 능력참조평가는 개인이 지니고 있는 능력에 비추어 최대한의 노력을 하였는가에 주안점을 두는 평가이며, 성장참조평가는 교육의 진행 과정을 통하여 얼마나 성장하였느냐에 관심을 두는 평가로서 최종적으로 달성한 성취수준보다는 어떻게 얼마만큼의 성장, 변화를 가져왔느냐에 관심을 두는 평가이다. 미래의 평가는 교육적 기능을 보다 강조하는 능력참조평가와 성장참조평가를 지향하는 것이 바람직하다.

11. 미래의 평가에서는 컴퓨터를 기반으로 한 정보화 기기가 보다 다양하고 광범하게 활용되어야 한다. 특히 지필검사 중심에서 컴퓨터화 능력적응검사 중심으로 변화되어야 한다. 검사 상황에서 모든 학생들에게 동일한 문제가 제시되었을 때 측정의 오차가 발생하는 문제가 생긴다[19]. 이러한 측정학적 문제를 해결하기 위한 방법으로 맞춤검사(tailored testing)가 제안되기도 했으나 지필검사로는 실시할 수 없었다. 그러나 컴퓨터의 발달로 이 문제가 해결되어 1990년 이후 맞춤검사의 원리를 이용한 컴퓨터화 능력적응검사(computerized adaptive test)는 미국을 비롯한 교육선진국에서 널리 실시되고 있다. 이 검사는 기존의 지필검사와는 전혀 다른 개인 중심의 검사 형태로서 교육평가적 측면이나 윤리적 측면에서 매우 바람직한 미래지향적 평가방법이라고 할 수 있다. 따라서 미래의 교육평가에서는 컴퓨터를 기반으로 한 정보화 기술들을 광범하게 활용할 필요가 있다.

12. 미래교육의 평가에서는 최근에 새롭게 부각되고 있는 학습이론에 입각한 평가 방식이 보다 적극적으로 활용되어야 한다. 일반적으로 평가활동은 평가이론에 의존하며, 평가이론은 학습이론을 기반으로 하여 구성된다. 따라서 학습이론이 변하면 평가이론과 평가의 실천 양상도 변화하기 마련이다. 지금까지의 평가는 주로 행동주의 학습이론에 의하여 이루어졌다. 그러나 21세기가 진행될수록 행동주의 학습이론은 그 주된 위치를 인지주의 학습이론(cognitive learning theory) 및 '상황적' 또는 '사회-문화주의적 학습이론(situated or socio-cultural learning theory)'에게 내어주고 있다. 따라서 미래의 교육평가는 인지주의와 사회적 상황주의 학습이론을 보다 적절하게 조율한 평가이론에 입각하여 실천될 필요가 있다. 평가의 핵심이 개인의 행동이나 지적이해에 대한 것뿐만 아니라 '실천공동체에의 참여능력'이라는 새로운 요소에 두어져야 한다

18) 상대기준평가는 규준참조평가, 절대기준평가는 준거지향평가라고 불리기도 한다.

19) 검사에서 모든 학생들에게 동일한 문제가 주어졌을 경우, 우수한 학생은 대개의 문제가 쉽게 느껴져 사소한 부주의로 실수를 하게 되는 경우가 있고, 그렇지 못한 학생은 어렵게 느껴져 불안을 느끼거나 의욕을 잃게 되어 자신의 능력을 제대로 발휘하지 못하는 경우가 생기게 된다. 이런 경우 학생들은 자신의 본래의 능력을 제대로 발휘하지 못하였기 때문에 결과적으로 오차가 발생하게 된다. 이렇게 하여 생기는 오차는 모두 검사의 신뢰도를 저하시켜 측정의 기본목적을 달성하지 못하게 된다.

지금까지 제안한 미래교육에서의 바람직한 평가의 방향이란 것들이 우리에게 그렇게 새로운 것은 아니다. 우리는 이미 이론적으로는 위의 내용들을 대체로 다 이해하고 수용하고 있다. 다만 오늘의 우리 교육의 현실에서 그러한 방향으로의 실천이 이루어지고 있지 못할 뿐이다. 미래의 방향을 제대로 설정하는 일도 사실은 쉬운 일이 아니다. 그러나 다행스럽게도 한국의 교육자들은 위의 방향이 바람직하다는 데에는 어느 정도 합의를 이루고 있다. 이제 남은 문제는 우리의 평가 현실을 위에서 제시한 방향으로 변화시키는 일이다. 이 일은 정말로 지난한 작업이다. 그러나 교육의 발전을 위해서는, 교육을 통하여 우리의 자녀들을 21세기의 행복한 주역으로 양성하기 위해서는 반드시 성공적으로 이루어내야만 하는 작업이다. 우리 모두의 투철한 각오와 전력투구가 요구되는 과제인 것이다.

● Chapter 4 참고문헌

박도순 (2012). 교바사 함공모 평가세미나 발표 내용. 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(4). 제8회 교바사(교육을 바꾸는 사람들) 함공모 월례 토론회 자료집.

성태제 (2006). 개인화 종합평가시스템 탐색. 교육과정평가연구, 9(2).

Anderson, L., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Nayer, R. E., Pintrich, et al. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, NY: Longman.

Aleinikov, A. G., Kachmeister, S. & Koenig, R. (Eds.), (2000). 101 Definitions: Creativity. Midland: Alden B Dow Creativity Center Press.

Binkley, M. B., Erstad, O., Herman, J., Taized, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education 5, no. 1.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain, New York, NY: Longmans, Green.

Chudosky, N. & Pellegrino, J. W. (2003). Large-scale assessment that support Learning: What will it take. Theory Intro Practice, 42.

Dysthe, O. (2008). The challenges of assessment in a new learning culture. In A. Havnes & L. Mcdowell, (Eds.), Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education. New York: Routledge.

Ercikan, K. & Seixas, P. (2011). Assessment of Higher Order thinking: The Case of Historical Thinking.

Griffin, P., Murray, L., Care, E., Thomas, A. & Perri, P. (2010). Developmental assessment: Lifting literacy through professional learning teams. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 17(4).

Haladyna, T. M. (2004). Developing and validating Multiple-choice test items (3rd ed.). Nahwah, NJ: Erlbaum.

Havnes, A., Mcdowell, L. (2008). Assessment dilemmas in contemporary learning cultures. In A. Havnes & L. Mcdowell, (Eds.), Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education. New York: Routledge.

Jong, J. H. A. L. (2012). Framework for PISA 2015. Document presented at 4th Annual Conference of Educational Research Center, March 24-25, 2012, Broumana, Lebanon.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives: Handbook II, affective domain. New York: David Mckay.

Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding ages 7-14. In P. Stearn, P. Seixas & S. S. Wineburg (Eds.), Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives. New York, NY: New York University Press.

Mislevy, R. J., Steinberg, L., Almond, R. G. (2002). On the structure of educational assessments. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 1.

Newell, A., Simon, H. A. & Shaw, J. C. (1958). Elements of a theory of human problem solving. Psychological Review, 65.

Popham, W. J. (2010). Unlearned lessons: Six stumbling blocks to our school's success. In C. T. Chauncey (Ed.), Strategic priorities for school improvement, 9-16, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. Teaching History, 137.

Treffinger, D. J. (1996). Creativity, creative thinking, and critical thinking: In search of definition, Sarasota: Center for Creative Learning.

Wilson, M., Bejar, I., Scalise, K., Templin, J., Wiliam, D. & Irribarra, D. T. (2012). Perspectives on Methodological Issues. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills.

Chapter 5

미래의 교육거버넌스

김 태 균 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

1절 교육거버넌스에 대한 개념 및 선행연구

2절 국가수준 교육거버넌스로서의 국가교육위원회

3절 미래 교육거버넌스 구축을 위한 교육자치

4절 미래 교육거버넌스의 방향 탐색 및 선결과제

1절 교육거버넌스에 대한 개념 및 선행연구



생각해봅시다!

- 교육거버넌스는 어떻게 분류될 수 있고, 어떤 흐름으로 변화되고 있는가?
- 교육거버넌스에 관한 국·내외 선행연구에서는 무엇이 논의되고 있는가?
- 선행연구를 통해 교육거버넌스의 새로운 방향을 확인할 수 있는가?

교육에 있어서 문제가 없었던 적은 없지만 현재는 '공교육의 위기'라는 말이 나올 정도로 그 위기의식이 팽배해졌다. 1장에서 확인했듯이 미국을 비롯한 주요 선진국들에서도 21세기 교육 생태계의 변화를 인식하고, 새로운 역량을 갖춘 인재를 육성하기 위해 분주히 노력을 하고 있다. 우리나라도 현재의 교육문제를 극복하고 공교육의 본질인 교육의 평등과 인간의 전면적 발달이 이루어질 수 있도록 새로운 교육 패러다임을 모색할 필요가 있다. 즉 우리가 그동안 교육에서 등한시해 온 공공성과 민주주의를 복원시키고 이를 강화하여 교육체제를 새롭게 정립해야 할 과제가 등장한 것이다. 이러한 공공성에 입각한 교육체제의 형성은 이전과는 다른 새로운 교육거버넌스를 필요로 한다. 『Learning Futures(Keri Facer, 2011)』의 저자는 본인 책에서 미래를 만들어가는 학교가 되기 위한 조건 중의 하나로 "국가는 학교를 위한 새로운 거버넌스 및 책무성 제도를 마련해야 한다"고 하였다. 이는 지역사회와 학교가 교육 목적에 대하여 공동 참여하여 대화를 나눌 수 있도록 새로운 학교경영구조를 개발하는 것을 의미한다. 학생, 학부모, 그리고 지역사회 간의 의미 있는 대화를 바탕으로 하여 교육 목적과 가치에 대한 이야기는 물론 더 나아가 평가에 대한 대안적 아이디어들과 학업 성공에 대한 협상과 대화가 이루어질 수 있어야 하는 것이다. 우리나라 역시 현재 협력적 거버넌스 등 이와 유사한 개념의 교육거버넌스가 논의되고 있으며, 여기서는 '국가교육위원회'와 같은 국가 수준의 거버넌스를 먼저 언급하고자 한다. 그 외의 국제적 수준, 지역 수준, 학교 수준 등에서의 거버넌스는 지속적인 내부 학습과 외부의 도움을 통해 향후 서술할 예정임을 밝혀둔다.

■ 거버넌스의 개념

거버넌스(governance)에 대해 Bevir(2007)는 "사회적 조정·관리의 양상"으로, Osborne와 Gabler(1992)는 "사회문제를 해결하고 사회수요를 충족시키는 과정"으로, Meuleman(2006)은 "사회적 문제를 해결하기 위해 정부, 공공기관, 사적 부문, 시민사회가 가담하는 상호작용의 총체"라고 각각 규정한 바 있다. 하지만 거버넌스는 공동 문제 해결을 위한 사회적 조정의 주체와 방식을 어떻게 상정할 것인가 하는 점에 있어 견해가 서로 다르기 때문에 국내에서 학문분야와 관심영역에 따라 다양하게 해석되어 왔다. 행정학 분야에서는 새로운 국가통치 행위 및 방식을 의미하는 '국정관리'로, 정치학 분야에서는 다원적 주체들 간의 협력적 통치방식을 의미하는 '네트워크 통치'나 '협력적 통치'로, 경제학에서는 공동체적 '자율관리 체계' 혹은 '자치제도'로, 그리고 사회학 분야에서는 국가나 시장과 구별되는 '사회의 자연스러운 조정양식의 원형'이나 '자기조직적 네트워크'로 각각 정의하고 있다(신현석, 2010a). 이처럼 우리나라에서 거버넌스 개념은 그동안 '통치', '협치', '지배구조', '국정운영', '의사결정구조', '정책결정구조' 등의 용어로 번역되어 왔고, 근래에는 영어 발음 그대로 사용하는 경향을 보이고 있다. 거버넌스가 이같이 다양하게 정의되지만 여기에도 공통적으로 발견되는 요소가 있는데, 이를 정리하면 다음과 같다(신현석, 2010a).

- 정부 혹은 정부를 넘어선 제도 및 행위자들과의 복합적인 상호작용
- 국가가 직면한 사회문제를 해결하는데 있어서 정부와 사회행위자들 간의 경계가 무너져가는 일련의 패턴
- 국가가 집단행동을 해결하는데 있어서 정부와 사회행위자들 간의 연계된 권력관계를 포함
- 정부를 넘어선 사회행위자들 간의 독립적인 자치네트워크를 포함
- 수직적 정부권력에만 의존하지 않는 또 다른 형태의 사회문제 해결방식

거버넌스의 의미를 밝히려는 논의들은 주로, 다스림(governing)의 과정에 누가 주체로 참여하고 그들이 어떤 방식으로 다스리는지 즉, '주체'와 '방식'이라는 두 가지 측면에 관심을 집중해왔다.

■ 거버넌스의 주체

공적 업무의 조정 기능을 담당하는 주체가 정부영역의 행위자에서 민간의 다양한 행위자는 물론 국제기구, 다국적 기업, 초국가적 이익단체 등으로 이미 다변화되고 있다(Kooiman, 2003). 사회적 조정의 주체를 특정하기보다는 다양한 행위자들로 그 범위를 확대하고 있는 것이다.

■ 거버넌스의 방식

사회적 문제를 해결하고 갈등을 관리하는 조정 방식은 수없이 다양하나, 그 방식을 크게 유형화하면 「1) 법규상의 근거에 따라 계층제적 위계에 의해 조정하는 방식, 2) 고객 만족과 효율성을 주요 가치로 추구하면서 참여자의 자율과 자유경쟁 원리에 따라 조절되게 하는 방식, 3) 다양한 조직들이 자발적으로 상호 의존하면서 사회문제 해결에 협력하는 방식」 이렇게 셋으로 구분할 수 있다. 이를 각각 계층제, 시장, 네트워크로 명명할 수 있는데, 이 가운데 무엇이 주도적인 방식으로 통용되는가 하는 점은 시기적으로 차이를 보인다. 즉, 서구에서 공공행정의 진화를 세 단계로 구분한 바에 따르면(Meuleman, 2006), 1950년대 이후 1980년대 초까지를 계층제 거버넌스의 시대, 1980년대 초에서 1990년대 중반까지를 시장 거버넌스의 시대, 1990년대 중반 이후를 네트워크 거버넌스의 시대로 각기 규정한다. 그러나 거버넌스의 방식 변화가 항상 계층제→시장→네트워크의 순서로 진행된 것은 아니다. 그 변화는 정치 시스템이나 정책의 영역에 따라 다른 모습으로 나타났기 때문이다(Jordan et al., 2005). 마찬가지로, 특정 거버넌스 방식이 각기 다른 거버넌스 방식을 완전히 대체하고 독점적으로 통용된 적은 없으며, 항상 세 가지 거버넌스 양식이 혼재되어 왔다(Exworthy et al., 1999). 하지만 모든 정치 시스템에서 공통적으로 나타나는 현상은 시장과 네트워크가 계층제의 대안으로 대두되고 있다는 것이다.

다양한 유형의 거버넌스가 존재하겠지만, 대표적인 분류를 보면 아래와 같다.

〈표-1〉 거버넌스의 모형 비교[1)]

운영주체	Peters&Pierre (2005)	Kooiman (2003)	권기헌 (2008)
국가 (국가중심)	국가통제모형	계층제 거버넌스모형	전통적 거버넌스모형
사회 (시장 및 시민사회 중심)	자유민주주의모형 국가중심조합주의모형 사회중심조합주의모형	협력 거버넌스모형	NPM적 거버넌스모형
네트워크	자기조정네트워크모형	자치 거버넌스모형	뉴 거버넌스모형

■ 교육거버넌스의 개념

교육 분야에서 '거버넌스'라는 말을 처음 사용한 학자는 Sergiovanni로, 그는 공동 저술한 「Educational Governance and Administration」에서 교육거버넌스를 연방정부, 주정부, 지방정부에서의 정책형성 과정과 정치체제로서의 학교 그리고 공립학교의 법률적 관계를 포괄하는 교육 전반에 관한 국정운영 혹은 통치로 보았다(1980). Cooper 등(2004)은 교육거버넌스를 교육활동이 전개되는 다양한 장면에서 누가(who) 무슨 수단과 방법을 사용하여 어떤 과정을 거쳐 교육(기관)을 통제하는지에 관한 의사결정을 내리고 정책을 개발하는 과정이라고 하였다. 국내에서 교육거버넌스는 '교육에 대한 국정운영'(안기성, 1997), '교육통치'(이일용, 1997), '지배구조'(서정화, 2007), '결정구조와 결정과정 혹은 결정방식'(주삼환, 2007), '네트워크 조직과 공·사적 부문의 파트너십'(조동섭, 2007) 등과 같이 다양하게 해석이 되어 왔다. 교육거버넌스에 대한 이러한 다의적인 이해는 거버넌스에 대한 개념적 혼란에서 오는 문제임을 알 수 있다. 이와 같은 어려움이 있음을 밝히며, 여기에서는 교육거버넌스를 "조직 공동의 교육문제 해결을 위한 다양한 참여 주체 간의 사회적 조정 방식"으로 정의하고자 한다. '조직'이라 함은 공동목적을 추구하는 구성원 사이의 모든 결합체를 통칭하는 것이다. 그러므로 전통적인 공공행정 조직인 국가나 정부뿐만 아니라 개별 국가나 정부를 구성원으로 하는 UN과 같은 초국가 조직과 EU나 APEC 같은 지역 국가 조직도 포함한다. 이를 수준별로 분류해보면 다음과 같이 나눌 수 있다.

- '국제적 수준의 거버넌스(global or regional governance)'
- '국가 수준의 거버넌스(national governance)'
- '지역 수준의 거버넌스(local governance)'
- '학교 수준의 거버넌스(school governance 혹은 university governance)'

여기서 '공동의 교육문제'라 함은 하나의 조직을 운영하고 관리하는 과정에서 대두되는 여러 가지 교육문제 가운데 조직 전체의 공통 관심사와 관련된 문제를 의미한다. 그러므로 적어도 조직의 일부 분파나 구성원에 국한된 문제를 해결하기 위해 동원하는 조정 기제에 대해서는 거버넌스 개념이 적용되지 않는 것으로 본다. '다양한 참여 주체'라 함은 그 공동의 교육문제를 해결하는 일과 관련하여 제도적인 권한이나 전문적 식견 혹은 이해관계를 가지고 그 해결과정에 참여하는 모든 집단이나 구성원을 가리키며, 이들은 각각 합당한 정도만큼 참여하고 또한 그 정도만큼의 권한과 책임을 지는 것으로 충분하다. '사회적 조정 방식'은 문제해결 과정에 참여하는 다양한 집단과 구성원의 사고와 행위를 규율하고 안내하는 여러 가지 방식을 함께 가리킨다. 가장 이상적인 조정 방식으로 말하자면, 자율적인 참여자들이 호혜적인 의존성에 기반을 두어 자발적으로 협력하는 것이다. 그러나 이러한 조정 방식이 실제로 얼마나 실현 가능한가에 대해서는 확실히 말하기 어려우며, 사회적 조정이 오직 그러한 호혜적 협력으로만 이루어진다고도 할 수 없다. 그러므로 거버넌스를 '협력에 의한 통치[協治]'라고 하거나 '공동 통치[共治]'라고 하는 것은 거버넌스의 일부 특징만을 부각시킨 것이라고 할 수 있다. 다양한 참여 주체가 상호 협

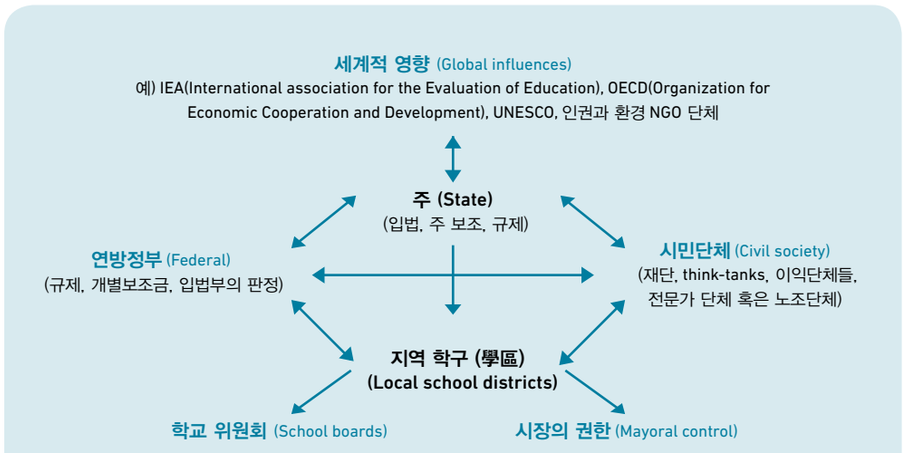
1) 전통적 행정모형이 관료적 계층제에 의존하고, 신공공관리(New Public Management: NPM)가 시장기제(가격, 경쟁, 유인)를 강조한다면, 뉴거버넌스는 시장과 시민사회와의 보다 많은 협력과 조정, 타협과 연계, 참여와 네트워크에 의한 문제해결 방식을 추구하는 대안적 거버넌스 모형임(권기헌, 2008)

력만 하는 것은 아니기 때문이다. 즉, 그 상호 작용과 사회적 조정은 손익 계산, 정치적 협상, 회유와 설득 등을 포함하여 다양하고 복합적으로 이루어지는 것이다.

이와 함께 거버넌스의 개념과 구별이 모호한 용어로 리더십이 있는데, 이들 용어 사이의 차이점을 구별하면 다음과 같다(Paul T. Hill, 2011). 리더십이 조직에 변화를 야기할 수 있는 조직을 이끄는 관리인의 재량권 사용이라고 한다면, 거버넌스는 확립된 정책과 절차, 분산된 권한, 요구되는 협의, 그리고 다수의 독립적인 승인 활동에 따른 리더십에 대한 제한이라고 볼 수 있다. 이와 같은 정의에 따르면 리더십과 거버넌스는 음과 양의 관계와 같다. 거버넌스는 예측가능성과 명료함을 만들어내고, 리더십을 제한하고 때로는 억압하기도 한다. 리더십은 거버넌스가 주는 제한들 내에서 발휘될 수 있지만, 때로는 그 제한들을 피하거나 없애려는 노력으로도 나타날 수 있다.

■ 국가수준 교육거버넌스에 대한 선행연구

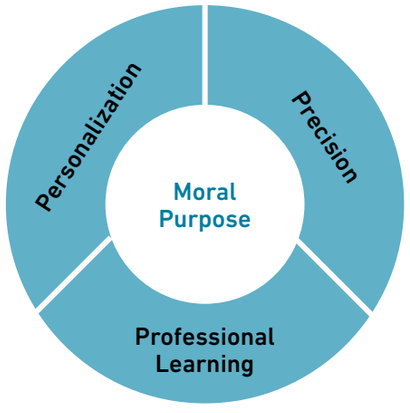
앞서 개념에서 설명한 교육거버넌스의 주체별 영향력을 그림으로 나타내면 다음과 같다. 이는 미국의 상황을 설명한 'The Politics of American Education (Joel Spring, 2011)'에서의 내용을 정리한 것이다.



국제적으로 국가 간 교육을 비교하는 데이터를 제공하는 두 단체는 IEA와 OECD, 그리고 이 두 기관에서 제공하는 시험들이다(TIMSS, PIRLS, PISA). UNESCO나 UN과 같은 정부 간 기관(intergovernmental organization)들은 평생학습(Learning throughout Life), 모든 학생들을 위한 교육(Education for All), 유아교육, 기술과 직업교육 및 훈련, 과학과 수학, 리터러시, 교사교육, 통합교육, 인권교육, 지속가능한 개발을 위한 교육(Education for Sustainable Society) 등 세계적 교육문제를 다루며, 이러한 교육적 담론과 이슈들은 전 세계의 교육정책에 영향을 미친다. 이처럼 현재의 교육은 다양한 주체들과 서로 영향을 주고받고 있다. 하지만 세계교육문화에 대한 PISA와 TIMSS의 영향력 연구에서 David Baker와 Gerald LeTendre는 이와 같은 시험들이 독일을 국가교육위기에 처하게 만들었고, 전 세계가 국제시험의 결과를 사용하여 학교교육을 평가하게 되었다고 주장하기도 하였다. 이는 한국 역시 마찬가지로, 여기서 짚고 넘어가고 싶은 것은 교육의 중앙집권화와 세계화가 인적자본 이데올로기를 옹호하며, 학교거버넌스를 국가가 중앙에서 관리하는 것은 사회적 정의 문제, 삶의 질 향상추구 등을 교육의 목적으로 두는 집단에게는 별 혜택을 주지 못한다는 점이다.

Michael Fullan, Peter Hill, Crevola는 미국의 교육 개혁이 지속성을 지니지 못한 점을 고민하며 연구를 통해 새로운 교육 시스템의 모델을 제시하였다(Breakthrough, 2006). 그들은 직접 교수(Direct Instruction)[2] 접근법이 학생들을 독립적인 학습자가 되지 못하게 하고, 새로운 것을 마주할 때 학생들 스스로 무엇을 해야 하는지를 알지 못하게 방해한다고 보았다. 이를 바탕으로 제안한 것이 Breakthrough System이다. 이는 아래의 그림처럼 세 개의 핵심요소로 이루어져 있다.

〈그림-1〉 The Triple P Core Components



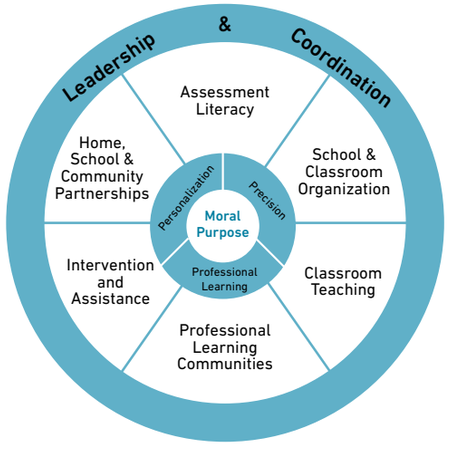
여기에서 도덕적 목적(Moral Purpose)은 이 세 개의 P요소들을 묶어주는 구심점 역할을 하며, 그 요소들 각각은 서로 상승작용을 하도록 연결되어 있다. Personalization은 학습자 개개인을 교육의 중심에 두고 매 순간에 학생의 학습 수준에 맞는 교육을 제공하고, 동기부여를 해주는 것이다. 학생은 물론 교사, 가정, 학교가 서로 협력하여 학생을 중심에 두는 맞춤형 학습을 구현해야 하며, 이것이 가능하게 되면 학교선택제에서 발생하는 불화들이 사라지거나 혹은 모두가 납득할만한 수준으로 낮아질 것이다. Precision은 각 개인의 학습적 필요를 정확하게 나타내기 위한 것으로 최근의 '학업성취도 평가(assessment for learning)'의 결과가 각각의 학생들

2) Direct Instruction(직접 교수): 원리나 내용을 깨닫게 하는 것이 아니라 행동주의 이론에 입각하여 연속적이고 구조화된 학습 자료를 명시적이고 반복적으로 제공하는 교사 중심의 수업방법 (네이버 지식사전)

학업향상으로 연결되지 못하고 있는 약점을 극복하기 위해서 필요하다. 즉, 산발적으로 발생하고 있는 데이터를 능률적으로 묶고, 그 분석을 자동화하여 개인맞춤교육이 모든 교실에서 지속적으로 일어날 수 있도록 교실 수업에 대한 환경을 마련하기 위해 필요한 것이다. Professional Learning은 교사의 전문성 개발을 위한 것으로 이를 위해 NSF(National Science Foundation)는 'Six Drivers Model'을 제시하였다. '1) 포괄적이고 표준에 근거한 교육과정의 이행, 2) 광범위한 개혁을 지원하는 시종일관된 흔들림 없는 정책 개발, 3) 개혁을 뒷받침하도록 계획된 모든 자원들의 집중, 4) 학부모, 정책입안자, 고등교육 연구소, 경제/산업계, 재단으로부터의 폭넓은 지원, 5) 해당 프로그램이 학생 성취도에 긍정적으로 영향을 미친다는 넓고 깊은 증거들의 모음, 6) 과거에 충분히 제공하지 못했던 것을 포함하여 모든 학생들의 성취도를 향상시키는 것'으로 이를 통해 교사들의 전문성 개발이 교실현장으로 연결되도록 노력하였다. 이처럼 이들의 연구는 교실과 학생을 중심에 두고 이루어졌다.

아래의 〈그림-2〉은 위의 Breakthrough 3개의 핵심요소를 기초로 한 틀이다. 그림에서 보듯이 내부에는 3개의 핵심요소가 있고, 이를 6개의 핵심 기능들이 지원하고 있다. 그리고 그 안의 내용들을 학교, 지역, 국가 세 수준에서 조화롭게 조직화하도록 리더십과 코디네이션이 존재한다. Assessment Literacy는 학습의, 학습을 위한 평가를 통해 학습에 대한 정보를 주는 기준과 대상, 그리고 데이터의 사용을 포함한다. 기준과 대상은 학생 성취도에 대한 기대치를 나타내며, 평가 데이터의 사용은 각 개인별 학생의 학습 상황을 파악하고 앞으로의 학습계획 수립을 위해 필요하다. School and Classroom Organization은 맞춤형 학습에 대한 명시적 지원을 하는데 도움이 되는 조건들을 확립하고 지속적으로 개선하는 것을 포함한다. Classroom Teaching은 교실에서 개별 학생들이 필요로 하는 학습에 맞춰 체계화된 효과적인 교수법으로 이루어져 있다. Professional Learning Communities는 학교 내에 존재하는 것뿐만 아니라 다른 학교, 지역사회, 주(국가)를 연결하는 전문적 네트워크와의 관계를 통해 규정될 수 있는 모든 학습에 대한 것들을 포함한다. Intervention and Assistance는 최상의 교실환경에서 가르침에도 불구하고 학생들이 만족스런 성과를 보이지 못할 때 요구된다. 장애

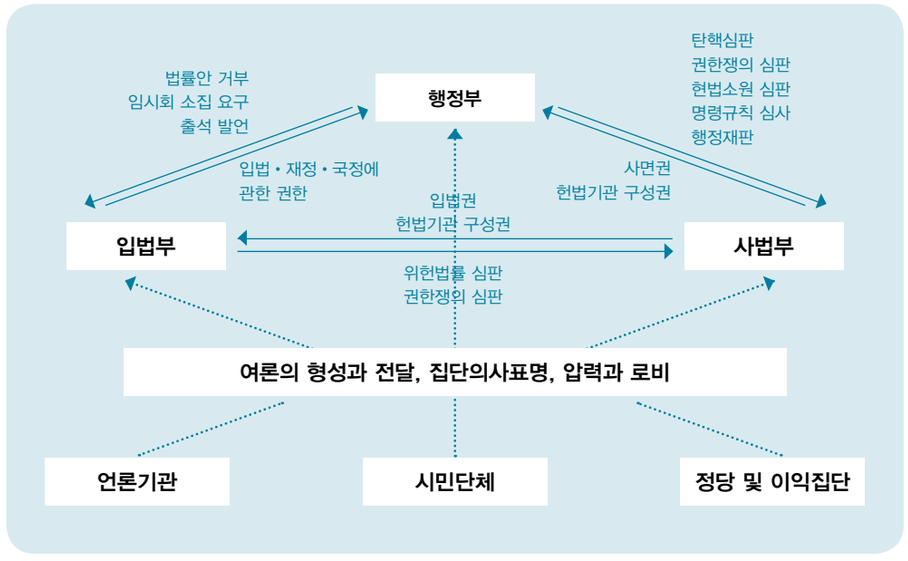
〈그림-2〉 Breakthrough Framework



를 가진 학생, 결손 가정의 학생, 또는 정서가 불안한 학생 등은 적시의 효과적인 개입이 필요하며, 낮은 성취를 보이는 학생들은 일대일이나 소그룹의 학습을 통해 동기를 부여하고 참여적인 학습자로 변화시킬 수 있다. Home, School, and Community Partnerships는 가정과 학교, 지역 사회가 함께 연결하여 학생의 학습을 돕는 것을 의미한다. 이러한 모델을 통해 현재의 표준화 중심의 교육을 새롭게 바꾸고자 하는 연구가 이루어지고 있다.

아래의 그림은 국내 교육거버넌스의 구조를 나타낸 것이다. 이를 바탕으로 국내의 교육거버넌스에 대한 선행연구를 살펴보도록 하겠다.

〈그림-3〉 국가 수준의 거버넌스에서의 국가기관과 비국가기관의 상호작용[3)]



신현석(2010a) 등은 '교육 공동체 거버넌스 모형'을 제시하였는데, 이 교육공동체 거버넌스 모형은 교육정책을 추진함에 있어서 교육공동체의 구성원인 정부, 학교(교원), 지역사회, 학부모, 기업의 참여와 협력을 바탕으로 긴밀한 의사소통과 네트워크를 강조하며(권대봉·신현석, 2003), 협력 거버넌스가 정부와 민간의 상호존중의 원리(principle of reciprocity)에 기초한 협력관리(co-governance)를 중시하는 것(권기헌, 2008)과 마찬가지로 교육공동체 거버넌스도 이러한 원리와 거버넌스를 지향한다(신

3) 출처: 이종재·이차영·김용·송경오(2012), 한국교육행정론

현석, 2006). 즉 교육공동체 거버넌스 모형은 교육공동체의 개념에 거버넌스의 실제적 의미를 결합한 모형이다. 거버넌스의 본질적 의미와 거리는 있지만 파생된 부분적 개념으로서 교육의 통치구조 혹은 교육 정책 추진 체계에 대한 교육공동체적 접근 논의는 그동안 계속 있어 왔다.

교육의 통치구조 혹은 교육정책 추진과 관련하여 교육공동체에 대한 논의는 문민정부에서 '학교공동체'라는 이념을 지향하여 학교자치의 혁신방안으로 제안된 학교운영위원회에서 비롯되었다. 그리고 국민의정부에서는 학교자치의 차원을 넘어 기초자치단체 수준의 지역차원으로 확대하여 본격적인 교육공동체에 의한 정책추진을 기획하였다(이종태, 1999). 국민의정부는 교육개혁의 철학을 '교육공동체 형성을 통한 교육개혁의 추진'으로 설정하고, 중앙교육개혁기구인 '새교육공동체위원회'를 설치하여 교육공동체 시민운동을 통한 교육개혁 추진을 도모하였다. 동 위원회는 시·군·구 기초자치구역에 지역별 모임을 만들어 지역의 교원, 학생, 학부모, 지역주민들이 교육개혁의 추진 주체가 되는 '현장중심'의 '상향식' 교육개혁이나 '범시민운동 방식'의 교육개혁을 추진하고자 하였다. 참여정부에 들어와서는 교육공동체의 필요성이 주로 공교육의 내실화(이종재 외, 2001; 교육인적자원부, 2002)와 교직사회의 갈등해소(이군현 외, 2004; 서정화, 2003)를 위한 목적으로 운위되었다. 참여정부 말기에 대통령 선거를 앞두고 이인규(2007)는 새 정부에서는 국민교육주권 실현을 위해 교육 지배구조가 바뀌어야 한다고 주장하면서 문제 해결의 새 패러다임으로 '좋은 거버넌스(good governance)'를 제안하였다. 즉, 국가, 시장, 시민사회로 구성된 외부적 거버넌스 정착을 위해 국가교육혁신기구, 교육부, 교육청, 단위 학교에 이르기까지 대대적인 교육 지배구조의 혁신이 필요하다고 주장한 것이다. 이것이 MB정부에 와서는 학교 자율화 정책의 추진과 관련하여 정책 취지에 부합되는 교육공동체의 역할이 거버넌스 관점에서 새롭게 조명되기도 하였다(박정주, 2008; 정제영, 2008).

또한 신현석(2010a)은 이러한 교육공동체의 개념을 담은 모형이 제도화되어 운영될 때 반드시 '1) 구성원 간의 상생의식 공유, 2) 구성원의 자발적인 참여, 3) 구성원이 민주적이고 합리적으로 의사소통을 할 수 있는 구조의 창출' 이라는 세 가지 요인을 갖추어야 한다고 강조하였다. Kooiman(1993), 진동섭(2004), 조동섭(2007) 등은 공동체적 관점의 협력 거버넌스로서 교육공동체 거버넌스는 공동체 구성원들이 통치하거나 정책을 추진하는 각 수준에서 형성된 네트워크에서 자발적으로 함께 방향을 정하고(co-steering), 문제 해결의 내용과 과정을 함께 규제하며(co-regulation), 서로를 함께 지도하는(co-guidance) 모습을 갖추어야 한다고 보았다.

앞에서 언급하였듯이 '거버넌스'란 협치가 주요 특징이지만 그 안에서 발생하는 갈등 조정 역시 필요하다. 다음의 선행 연구는 교육거버넌스가 갖는 갈등의 쟁점을 살펴보고, 그에 대한 대안을 제시한 것이다.

〈표-2〉 거버넌스의 갈등과 쟁점

거버넌스의 개념	쟁점	대립 당사자	대표적 정책사안
교육지배구조 방식	국가통제 vs 지방통제	중앙정부 vs 시·도 교육청(일부)	교원능력개발평가, 국가수준 학업성취도 평가, 학생인권조례, 자사고 지정과 특목고 신설 등
교육통치 이념	보수이념 vs 진보이념	정부·여당 vs 야당·진보교육감	무상급식
지방교육자치 권한	일반자치 vs 교육자치	시·도지사협의회 및 정치권 vs 시·도교육감협의회 및 교육계	시·도교육감 선출, 지방교육행정의 권한

이 중에서 몇 가지 정책 사안을 살펴보면 다음과 같다. 교원능력개발평가를 둘러싼 갈등은 법규적인 관점에서 평가시행 근거를 법률이나 대통령령에 근거하지 않고 시·도 교육감이 제·개정하는 시·도 규칙으로 하였기 때문에 나타난 현상으로, 거버넌스적 관점에서는 정부의 정책으로 이미 천명한 교원능력개발평가에 대한 국가통제와 시·도 교육감의 자치적 권한 간의 갈등으로 해석할 수 있다. 국가수준 학업성취도평가를 둘러싼 갈등은 표면적으로 교과부와 지방자치단체의 교육에 관한 권한이 관계 법령에 추상적 내지는 일반적으로 기술된 데서 기인되었다. 즉, 초중등교육법 제9조의 해석에 대한 이견, 교육기본법 제17조의 애매모호한 규정, 지방교육자치에 관한 법률 중 교육감의 권한(제20조)의 일반적인 규정 등에서의 법규해석 차이에서 비롯된 것으로, 거버넌스적 관점에서는 국가수준 학업성취도평가는 지역학교의 교육과정 운영을 둘러싼 교육지배구조의 방식이 국가 중심적이어야 하는가 아니면 지방자치 중심적이어야 하는가에 대한 갈등이 내재화되어 있다고 볼 수 있다. 거버넌스적 관점에서 학생인권조례의 제정은 지방교육자치권의 적극적인 발동이라고 볼 수 있고, 조례의 내용이 초중등교육법 상의 조항과 일부 배치된다는 점에서 상위법 제·개정을 통해 정책을 추진하는 정부의 통제방식에 대한 도전으로 비춰질 수도 있다. 자사고 지정과 특목고 신설에 있어서 법률적 관점에서는 초·중등교육법시행령에 자사고의 지정·고시 절차에 관한 규정은 있으나, 지정·해제에 관한 절차 규정은 없어 갈등이 발생한 것으로, 거버넌스적 관점에서는 시·도 교육청의 자사고 지정·해제는 정부가 추진하고 통제하는 학교정책에 대한 지배구조의 재편을 요구하는 신호탄이라 할 수 있다. 이처럼 현재의 교육거버넌스 구조에서는 많은 갈등이 쟁점화되고 있으며, 그 쟁점이 문제해결을 위한 정책화에 이르지 못하여 소모적인 정쟁으로 장기화될 경우 예견될 수 있는 국민의 분열과 그에 따른 사회비용 그리고 교육의 희생은 큰 문제가 될 수 있다. 따라서 이러한 비용과 희생을 최소화하기 위하여 교육거버넌스의 갈등 해소를 위해 합리적인 의사소통의 과정을 통한 대화와 협력, 이를 바탕으로 한 새로운 정책의 설계가 필요하다. 따라서 여기에서는 교육거버넌스에서 쟁점이 되고 있는 정책을 중심으로 단기적으로 해결 가능한 과제에서부터 중기 및 장기적으로 해결할 수 있는 과제의 형식으로 의제화하여 정리해본다(신현석, 2010a).

관계 법규의 정비와 명확화 (단기 과제)

1. 교원능력개발평가의 갈등: 법규적으로 평가의 시행 근거를 법률이나 대통령령에 근거하지 않고 시·도 교육감이 제·개정하는 시·도 규칙으로 한다.

- 차후 교원능력개발평가 시행 근거를 법률(초중등교육법)에 두고, 구체적인 사항은 대통령령으로 명시해야 한다.

2. 국가수준 학업성취도평가의 갈등: 법규적으로 교과부와 지방자치단체의 교육에 관한 권한이 관계 법령에 추상적이고 일반적으로 기술되어 있어 법률 해석에서의 이견이 발생한다.

- 법령에 국가사무와 지방사무의 권한 근거를 명확히 구분하여 명시하는 것이 우선 필요하다.

3. 학생인권조례의 갈등: 학생인권, 체벌에 관한 교육적 합의가 미흡한 상태에서 나타난 이념적 쟁점이기도 하지만 학생인권 관련 근거를 시·도의회에서 제정하는 조례로 하였기 때문에 나타난 필연적 현상이다.

- 교육적 논의와 사회적 합의를 통해 합리적인 수준에서 합의하여 초중등교육법 등 법령에 의해 그 권한 근거를 구체적으로 명시하는 것이 급선무이다.
- 학습자, 수요자 중심의 교육개혁을 위해서는 학생인권에 대해 적극적인 자세로 임하고, 교육적 목적의 체벌을 인정하는 현 규정(초중등교육법 제18조)은 어떤 형태로든 변화가 불가피하다.

4. 자사고 지정과 특목고 신설에 관한 갈등: 법규적으로 초중등교육법시행령에 자사고 지정·고시 절차에 관한 규정은 있으나 지정해제에 관한 규정이 없는데서 비롯되었다.

- 향후 교육적 논의와 사회적 합의를 통해 교육감의 재량권 한계에 대한 합리적 수준의 대안을 도출하여 초중등교육법 및 지방교육자치에관한법률 등에 자사고 지정 및 특목고 신설에 관한 권한 근거를 구체적으로 명시해야 한다.

지방교육 자치의 발전적 정착을 위한 교육행정체제의 개선 (중기 과제)

1. 교과부와 교육청 간에 교육발전 및 개혁을 위한 동반적 관계 구축이 모색되어야 한다(교육과학기술부, 2010.7).

- 국가–지방 간 권한 및 책임 명확화를 위한 원칙과 기준을 확립하고 행정 기능의 분명한 배분이 필요하다.
- 단기적으로는 법규 정비를 위한 노력을 함과 동시에, 법해석의 시각 차이를 최소화하기 위해 주요 정책별로 '핵심 추진사항'과 '협의·조정사항'을 명기하여 정책 혼선과 갈등이 야기되는 사안에 대해서는 반드시 사전 정책 협의를 통해 조정해 나가도록 한다.
- 중앙–지방간 교육정책 협력·조정의 창구로 전국교육감협의회를 임의적 단체에서 법정기구로 전환하는 것도 하나의 방법이다.
- 시·도 자율통제라는 지방교육자치의 원칙이 구현될 수 있도록 기존의 책무성 제고 수단인 학교정보공시, 시·도 교육청 평가, 지방교육재정 분석·진단 등을 합리적으로 개선하고 서로 연계하여 시너지 효과를 제고할 수 있도록 해야 한다(교육과학기술부, 2010.7).
- 지방교육의 발전을 위하여 지역적 특수성을 교육행정에 적극 반영할 수 있도록 지방교육행정기관에 최대한 자율성이 부여되고, 시·도 교육청도 교과부의 정책추진에 따른 중간 기점의 역할에서 벗어나 교육기획과 정책개발 기능을 수행할 수 있도록 자체 역량을 키워나가야 한다(윤정일, 2000).

2. 교육자치와 일반자치 간에 연계·협력 활성화(교육과학기술부, 2010.7)

- 교육청과 시·도청의 지방교육발전에 대한 책임의식의 공유와 쌍방의 교육협력에 대한 마인드의 전환을 통해 동반자로서의 관계를 모색해야 한다.
- 시·도 교육청과 시·도청에 연계협력을 위한 전담부서를 설치하며, 교육협력관 제도 등을 통해 상호 이해를 위한 인사교류를 활성화한다(교육과학기술부, 2010.7).
- 해당 시·도에 교육정책 자문기구를 교육청과 시·도청에 각각 설치하지 말고 두 기관이 공동으로 운영하는 것도 하나의 방법이다.

3. 지방교육행정의 재원 확보를 위한 중앙 및 지방 정부의 협력이 실질적이어야 함

- 무상급식을 비롯한 교육복지 정책에 대한 합리적인 이해와 교육재정의 현실을 감안하여 그 정책을 재정수준에 따라 단계적으로 추진해나갈 필요가 있다.
- 여야, 중앙정부 및 지방정부, 교과부와 진보 교육감의 책임 있는 대화와 이해의 공유 그에 따른 정책 소통이 지방교육행정의 재원확보를 위한 실질적인 협력을 이끌어 낼 수 있을 것이다.

협력적 교육거버넌스의 구축 (장기 과제)

- 협력적 거버넌스의 구축은 '구조 혹은 제도의 개선'이 아니라 '참여와 신뢰 그리고 파트너십의 형성'을 의미하므로 단기, 중기 과제를 통해 어느 정도 협력적 거버넌스의 조건이 성숙되어야 가능할 수 있다.
- 현재는 여전히 형식적인 다양한 계층의 참여가 있을 뿐, 여전히 최소한의 진입만 허용되는 정부주도의 국가통제를 기반으로 하는 계층제 거버넌스모형(Kooiman, 2003)을 따르고 있다.
- 학교자율화정책에서도 나타나듯이 교과부는 여전히 신공공관리적 정책추진을 선호하는데 이러한 교육정책의 추진방식은 '자율화'라는 교육정책기조에 맞지 않을 뿐만 아니라 교육공동체 구성원의 역할을 간과하고 있다는 지적을 받고 있다(박정주, 2008; 정제영, 2008).
- 공동체적 관점의 협력적 거버넌스로서 교육공동체 거버넌스는 공동체 구성원들이 통치(혹은 정책추진)의 각 수준에서 형성된 네트워크에서 자발적으로 함께 방향을 정하고(co-steering), 문제해결의 내용과 과정을 함께 규제하고(co-regulation), 서로 함께 지도한다(co-guidance).

다음의 선행연구로는 현재 가장 많이 논의되고 있는 '협력적 거버넌스'에 대해 알아보고자 한다. 협력적 거버넌스는 정부와 민간의 상호존중의 원리(principles of reciprocity)와 파트너십에 기초한 협력관리와 의사소통을 중시한다는 점에서 국가관료제 중심의 계층제를 토대로 하는 위계적 거버넌스보다 국가중심성에서 사회중심성으로 진일보한 형태의 거버넌스이다(Kooiman, 2003).

〈표-3〉 협력적 거버넌스와 참여적 거버넌스의 비교

구분	협력적 거버넌스	참여적 거버넌스
이념 기반	공동체주의	자유주의
정책 결정	지방정부, 이해당사자(지역주민), 시민단체	지방정부, 이해당사자(지역주민), (시민단체)
정책 집행	지방정부, 이해당사자(지역주민), 시장, 시민단체	지방정부, (시장), (*시민단체)
정책 평가	**과정적	**사전적
정책 책임	분명	불분명
행정투명성	높음	중간

* 참여적 거버넌스에서는 정책집행이 주로 정부에 의해 정책집행이 이루어지며, 간혹 민간은 정부의 위탁을 받아 집행에 참여할 수 있다.
** 정책평가 단계에서 협력적 거버넌스 하에서는 정책과정 내내 지속적인 의견교환과 협력을 통해 정책평가가 진행되는 반면, 참여적 거버넌스에서는 사전적으로 정책의 필요성을 인식하고 타협을 이끌어내는 데 그치며 정책평가 과정에는 개인으로 참여하는 경우가 많다.

신현석(2011b)이 제시한 협력적 거버넌스의 설계 방향을 정리해보면 다음과 같다.

하나. 네트워크 관리 주체

- 협력적 거버넌스는 “교육행정 시책을 결정 및 집행하는 과정에서 정부, 시민, 기업 등과 같은 다양한 이해당사자들이 참여하고 협력하여 (교육)발전을 추구해 가는 네트워크 체제”이다(최영출 외, 2006).
- 위 개념으로부터 협력적 거버넌스의 구성요소는 다양한 행위자들의 상호작용에 의해 형성되는 네트워크라는 것을 알 수 있다.
- 신현석(2010b)은 교육정책의 추진과정에서 정부는 네트워크의 관리자 역할을 수행하되 다른 당사자들과 같은 평등한 당사자 자격으로 참여하는 것이 바람직하다고 하였다. 여기서 네트워크 관리의 역할은 기존의 거버넌스에서처럼 위계적 통제 혹은 정치적 영향력을 발휘하여 소기의 목적을 달성하는 데 있는 것이 아니라 ① 네트워크의 소집과 지원, ② 전문적인 지식과 기술 및 정보의 제공, ③ 네트워크 소통에서의 중재 및 조정 등 수평적 입장에서 관리 업무를 수행하는데 초점을 맞추는 것이 바람직하다고 보았다.

둘. 네트워크 운영 형태

- 현실적으로 교육의 협력적 거버넌스를 선도하는 실질적인 대의적 상설 기구가 최고 의사결정기구로서 필요하다(예: 국가교육위원회).
- 교육의 전문적인 사안이나 특별한 이슈 등에 대해서는 상설 기구를 통해 특별 전문기구가 상황에 따라 설치되어 융통성 있게 구성·운영되는 것이 바람직하다(예: 교육청 차원의 교원평가 기구).
- 기존의 위원회처럼 무엇을, 어떻게, 어디까지 다루어야 하는지 모르는 명목적인 운영조직, 1년에 한두 차례 보고만 받고 헤어지는 일방소통형 위원회, 정책의 결정과 집행 그리고 성과평가로 이어지지 않는 무늬만 화려한 위원회가 되어서는 안 된다.
- 협력적 거버넌스에서의 위원회는 자율성을 가진 자기조직적인 조직간 네트워크 형태로 운영되어야 한다.

셋. 참여자의 범위

- 협력적 교육거버넌스의 참여자는 대의적 상설기구에는 정부와 학교, 민간 그리고 시민사회의 대표가 두루 참여하게 하고, 사안에 따라 운영되는 임시 기구에는 관련 이해당사자들과 공정성·객관성을 담보할 수 있는 인사를 중심으로 융통성 있게 구성하는 것이 효율적이다(예: 교육기관의 설치·이전 및 폐지에 관한 사항).

넷. 책임 소재

- 협력적 거버넌스 하의 참여는 단순한 자문이 아니라 정책추진을 공조·협력하는 파트너로 참여하는 적극적 방식이므로 책무성 확보 차원에서 책임 소재와 범위가 분명하게 조례 혹은 규칙으로 설정되고, ‘정책 실명제’와 같은 사후 검증을 하기 위한 전문적인 정책평가 장치를 대의적 거버넌스 기구의 산하에 설치하는 것이 바람직하다.

서현진(2010)은 교육정책에서의 굿 거버넌스를 모색하였는데, 그는 국가와 시민사회 간의 굿 거버넌스란 정치과정에 다양한 행위자들의 참여가 보장되는 동시에 이해관계가 얽혀 있는 상황 속에서 효율적으로 협조와 합의가 이루어지는 즉, 민주성과 효율성이 동시에 제고되는 체제라고 정의하였다. 이처럼 굿 거버넌스는 정책결정과정에서 불필요한 갈등을 줄이는 효율성을 중시하는 동시에 참여의 확대와 정보 공유, 의견 수렴을 통한 합의 도출과 반응성 같은 민주적 가치도 지향한다. 이 두 가지 목표를 동시에 달성하는 것은 매우 어려운 일이며 정책 사안에 따라 어떤 측면이 더 많이 고려될 수도 있지만, 이 두 지표가 동시에 고려되었을 때 좋은 거버넌스에 근접했다고 본다. 다음은 최근 한국 정책 사례를 중심으로 한 연구들에서 개발되고 사용된 평가 지표를 정리한 것이다.

〈표-4〉 굿 거버넌스 지표와 평가요소

민주성	참여성	• 주요 이해당사자가 참여하는가? • 참여의 방식은? 공청회, 위원회, 시위 등 합법적 혹은 불법적 참여 • 정책 결정의 어느 단계에서 가장 많은 참여가 있었는가? • 새로운 참여집단을 지속적으로 모색하고 있는가?
	투명성	• 문제 해결에 필요한 정보와 자료를 공개하였는가? • 공개회의를 주최하였는가?
	반응성	• 참여성의 증가로 정책결정과정에 영향이 있는가? • 참여성 증가로 변화된 결정의 내용이 피드백 되었는가? • 반대하는 정당과 언론, 시민단체 등의 의견이 얼마나 수용되었는가? • 반대하는 정당과 언론, 시민단체 등의 의견 수렴 시도는 있었나?

효율성	네트워킹	• 행위자들의 네트워크가 있고, 참여하는가? • 정책 결정과정의 어느 단계에서 네트워크가 가장 잘 작동하였는가? • 네트워크의 성격은? bridge형/bond형? 양자적인가? 다자적인가?
	조정력	• 정책 의제를 설정하고 결정하는 과정뿐만 아니라 집행과정에서 발생하는 갈등을 관리하고 조정할 메커니즘이 존재하는가? • 정부와 시민단체 간 갈등을 조정할 위원회 또는 리더십 존재 여부?
	전문성	• 전문적인 외부 인력으로부터의 자문제도가 있는가?

서현진(2010)은 효율적이고 민주적인 좋은 거버넌스 체제를 구축하기 위해서 정책 수립과 시행과정에서 다음의 노력이 필요하다고 보았다. 첫째, 정책결정과 집행 과정에서 발생하는 첨예한 갈등을 관리하고 조정할 메커니즘이 절실히 필요하며, 갈등을 최소화하기 위해 정책결정 이전에 정책 내용에 대한 충분한 의견 수렴이 이루어져야 한다. 둘째, 정책 시행과정에서 다차원적 검증 절차를 거치고 반대 입장을 적절히 수용하여 정책에 반영하려는 노력이 필요하다. 셋째, 정부는 신뢰를 바탕으로 일선 학교와 시민단체 등 다양한 교육 관련 주체들의 참여를 허용하고 이들과 지속적인 상호작용을 할 수 있는 네트워킹을 제도화해야 한다.

이처럼 우리가 지향하고 있는 교육거버넌스는 그 명칭은 달라도 공통점을 지니고 있다. 바로 '협력과 소통'을 추구한다는 점이다. 교육거버넌스를 통해 다양한 참여주체를 포함시키고, 그 안에서 원활한 소통이 이루어지고 갈등을 조정할 수 있게 하며, 서로 협력하며 발전해나가기를 원하는 것이다. 이를 위해서 원칙을 정하고, 법적·제도적 뒷받침을 마련하는 것임을 알 수 있다.

2절 국가수준 교육거버넌스로서의 국가교육위원회



생각해봅시다!

- 국가교육위원회, 그 실체는 무엇인가?
- 국가수준의 교육거버넌스로서 '국가교육위원회'는 적합한가?

현재 정도의 차이는 있지만 대부분의 교육정책분야에서 시민단체들의 참여는 활발하며, 정부 정책에 대해 반대하는 단체들은 시위, 공청회, 토론회 등 매우 다양한 방법을 통해 반대 의사를 표명하고 있다. 정책에 반대하는 시민단체들의 공통의견을 정리해보면 다음과 같았다.

첫째, 다양한 의견을 수렴하는 절차를 거치지 않고 정책이 결정되었다. 즉 정부 측 자료가 모두에게 공개되지 않았고 공청회나 정책입안에 필요한 자문회의 등에 반대 측 시민단체들이 초대받지 못했으며 제도적으로 이들의 요구를 수렴하려는 시도가 없었다는 것이다.

둘째, 정부가 반대 의견을 수렴하여 정책내용에 반영하려는 노력을 하지 않았다. 사례별로 차이는 있지만 정부는 반대 측 의견을 부분적으로 수렴하려는 시도만 있을 뿐, 정책내용을 변화시킬 만큼 전반적으로 반영하지는 않아 반응성이 낮게 나타났다는 것이다.

셋째, 효율성 측면에서 정부 정책에 반대하는 집단과 찬성하는 집단 간 협상이나 대화의 장을 열어줄 네트워크가 존재하지 않았으며, 유사한 생각을 가진 집단 간 연대는 매우 견고한 것으로 나타났다. 이러한 연대집단 간의 갈등과 대립은 엄청난 사회적 비용을 야기하였으며, 이런 상태를 효율적으로 조정해 줄 메커니즘이나 리더 또한 없었다.

이러한 문제점들을 해결하고, 보다 효율적이고 민주적인 좋은 거버넌스 체제를 구축하기 위해서는 정책 수립과 시행 과정에서 다음의 노력이 필요하다.

첫째, 정책결정과 집행 과정에서 발생하는 첨예한 갈등을 관리하고 조정할 메커니즘이 절실히 필요하며, 갈등을 최소화하기 위해 정책결정 이전에 정책 내용에 대한 충분한 의견 수렴이 이루어져야 한다.

둘째, 정책 시행과정에서의 다차원적 검증 절차를 거치고 반대 입장을 적절히 수용하여 정책에 반영하려는 노력이 필요하다.

셋째, 정부는 신뢰를 바탕으로 일선 학교와 시민단체 등 다양한 교육 관련 주체들의 참여를 허용하고 이들과 지속적인 상호작용을 할 수 있는 네트워킹을 제도화해야 한다.

이러한 필요성으로 인해 지난 대선과 2012 총선 등에서 국가수준의 거버넌스로서 '국가교육위원회'가 공약으로 제시되었다. 또한 주민직선 교육감 취임 1주년 "교육혁신 공동선언문"(2011년 6월 30일)에서 진보교육감들은 교육에 대한 사회적 합의를 위해 민간독립기구(가칭 국가교육위원회)를 구성해야 한다고 한목소리를 냈다. 이들은 "교육백년지대계가 정권이 바뀔 때마다 요동치는 교육행정은 이제 끝내야 한다"며 "이를 위해 교육계, 지자체, 경제계, 중앙정부, 국회, 시민사회 등 책임 있는 주체들이 모이는 민간독립기구가 필요하다"고 주장하였다. 김상곤 경기교육감은 2012년 1월18일 기자회견에서 범정부 차원의 독립기관인 '(가칭)국가교육위원회'를 설치할 것을 제안하며, "국가교육의 방향을 올바르게 세우고 정책을 집행하기 위해서는 여야와 정파를 떠난 국가교육종합발전계획이 필요하다"고 강조하였다. 교육희망넷의 안승문은 이러한 준비를 위해 "한국 교육혁신 사회 협약 및 국가 프로젝트 수립 추진 방안"을 통해 그 추진 계획을 제시하기도 하였다. 한국교원단체총연합회(이하 교총)도 2002년 '국가교육위원회' 설치를 제안한 바 있다.

이처럼 '국가교육위원회'의 마련은 오래전부터 제안, 요구되어 왔음을 알 수 있다. 당시 교총은 '교육의 자주성 보장을 위한 초정권적 국가교육위원회 설치·운영 방안' 보고서를 발표하였고, 여기서 교육정책의 안전성과 일관성을 유지하고 특정 정권이나 정파의 이익으로부터 벗어나 교육 본래의 목적을 실현할 수 있도록 교육정책을 심의·평가할 수 있는 법률적 권한과 기능을 갖는 '국가교육위원회'의 설치·운영을 제안하였다. 교총이 제안한 국가교육위원회 구성 방식은 크게 두 가지로 다음과 같다.

① 현행 교육부를 대체해 의결권과 집행권을 함께 갖는 '합의제 행정형' 방식

② 현행 교육부를 유지하면서 주요 정책에 대한 심의 · 의결권을 갖는 '심의 · 의결기관형 방식'

교총은 후자에 무게를 두었으며, 대통령 직속기관으로 국가위원회를 둬서, 초·중등교육에서 고등교육에 이르기까지 국가적 교육정책을 종합적으로 수립·평가하고, 법률의 제·개정 기능을 담당해야 한다는 것이었다. 그리고 그 위원회 구성과 관련해서는 교육계, 학부모단체, 시민단체 등에서 추천한 전문가를 대통령이 임명하도록 하되, 정치에 관여할 수 없도록 하고 임기를 달리해 정권교체와 관계없이 교육정책이 영속성을 갖도록 할 것을 제안했다.

2012년 5월에는 '교육개혁 100인 위원회'에서 대선 공약으로 제시한 것 중에 "정권과 독립한 국가교육위원회 설치"가 포함되어 있어 다시금 그 필요성이 강조되었다. 이와 함께 정치권에서는 2012년 7월 1일 이해찬 민주통합당 대표가 기자간담회를 열어 "이명박 정부 들어 교육제도에 너무 많은 손을 대 혼선을 빚고 있다"며, "국가교육위원회를 만들어 정책은 여야를 떠나 국가 차원에서 만들고 교육과학기술부는 이를 실행하는 체계로 이원화해야 한다"고 밝혔으며, 최근 김상곤 교육감은 "현재 교과부가 가지고 있는 집권성, 권위주의성, 관료주의의 병폐를 견제하고 해소하기 위한 중장기적인 교육정책을 수립해야할 필요성이 있다"면서 국가교육위원회 설립의 필요성을 재차 강조하였다.

국가교육위원회와 관련된 기존의 유사한 사례를 정리해보면 다음과 같다(김용일, 2012).

하나. 국내의 유사 사례

- **미군정기 조선교육심의회(National Committee on Educational Planning)**

  총 70여명의 위원과 교육이념, 교육제도 등 10개의 분과위원회로 구성된 집행적 성격이 강한 자문기구로 교육정책 전반을 관장하였다. 군정청 학무국(현재의 교과부 역할)에서 심의내용을 제시하면 조선교육심의회에서 전체회의를 통해 최종심의·의결하여 최종건의안을 다시 군정청 학무국으로 보내는 것이었다.

- **교육법(1949. 12. 31 제정·공포)상의 중앙교육위원회**

  30인의 위원으로 조직하며, 특별시와 도의 교육위원회에서 추천한 자와 문교부장관이 제청한 자를 국무회의의 의결을 거쳐 대통령이 위촉하였다. 위원회 임기는 4년이며, 의장 1인과 부의장 1인은 위원 중에서 선출하고 그 임기는 2년이었다. 권한 등에 관한 주요 내용을 정리하면 다음과 같다.

제57조 국가교육의 중요정책을 심의하기 위하여 중앙교육위원회를 둔다.

제63조 중앙교육위원회의 심의를 요하는 사항은 다음과 같다

1) 문교행정에 관한 제법령의 제정 또는 개폐에 관한 사항, 2) 중요문교정책에 관한 사항, 3) 교육재정에 관한 사항, 4) 예산심의에 관한 사항, 5) 교육공무원에 대한 중요시책, 6) 국제문화교류에 관한 사항, 7) 하급위원회의 신청 또는 교육 관련 청원에 관한 사항, 8) 법령에 의하여 그 직무권한에 속하는 사항, 9) 기타 필요하다고 인정되는 사항

제64조 중앙교육위원회는 교육에 관한 중요시책에 관하여 문교부장관 또는 대통령에게 건의할 수 있다.

제65조 의장은 회의록의 사본을 첨부하여 회의의 결과를 문교부장관에게 통고하여야 한다.

제66조 중앙교육위원회에서 심의된 안건을 문교부장관이 수정 또는 변경하고자 할 때에는 중앙교육위원회의 의견을 들어야 한다."

- **문민정부의 교육개혁위원회**

교육개혁위원회규정(제정 1993. 8. 10, 대통령령 제13955호)에 의거한 대통령 소속 자문기구로 25인 이내의 위원으로 구성하였다. 위원의 임기는 2년으로 연임가능하며, 위원은 "교육개혁에 관한 신념이 확고하고 학식과 경험이 풍부하며, 교육에 관한 각계각층의 견해를 대표할 수 있는 사람 중에서 대통령이 임명 또는 위촉한다"고 되어있다. 여기서 주목할 점은 유관 부처의 고위 공무원으로 간사와 '교육개혁실무협력위원회'를 두어 대통령 자문기구의 한계를 극복하고 강력한 추진력을 확보하는 장치를 마련하고 있다는 것이다.

둘. 해외의 유사 사례

- **일본의 중앙교육심의회**

중앙교육심의회령에 의거한 문부과학대신의 자문기구로 30인 이내의 위원으로 구성되고, 위원의 임기는 2년으로 재임 가능하며, 학식과 경험이 풍부한 자 가운데 문부과학대신이 임명한다. '교육제도, 평생교육, 초·중등교육, 대학, 스포츠·청소년' 등 5개의 분과위원회를 두고 있는데, 이 위원들의 분과위원회 소속도 문부대신이 결정한다. 따라서 심의회의 지위나 역할이 확대될수록 행정은 위원 인선이나 운영에 개입하려는 경향이 생기고, '어용심의회'와 같은 평가를 받기도 한다. 또한 교육개혁에 관한 중요한 제안이 점차 사라지고 존재감이 미약해지고 있다는 비판을 받기도 한다(平原春好 編, 2007).

- **핀란드의 국가교육위원회(The Finnish National Board of Education)**

국가교육위원회[4]는 교육부(Ministry of Education and Culture, 2010년 5월부터 현재의 명칭)의 산하 행정기구로 교육부는 정책을 결정하고 국가교육위원회는 집행을 담당하고 있다. 국가교육위원회는 국가교육과정(유아, 의무, 후기중등), 직업교육 훈련자격기준, 학력평가 등을 관장하며, 12개의 국립교육기관에 대한 행정지도를 수행하고 있다.

비록 각각의 사회적 상황과 환경 및 역사적 배경 등이 모두 차이가 나기 때문에, 국가교육위원회의 역할과 목적, 특징이 다를지라도 위와 같은 사례는 국가수준의 거버넌스에 대한 관심과 필요성이 현재에 국한된 것이 아니며, 우리나라뿐만 아니라 외국에서도 오래전부터 고민해 온 것임을 다시금 확인해 주는 것이다.

김용일(2012)은 한국 현실에서 정부, 입법기관, 시민사회, 기업과 같은 특정 집단의 교육에 대한 도를 넘은 부당한 간섭이 너무 많지만 그 어떤 경우라도 민주적인 정치과정이 문제를 해결해 줄 수 있으므로, 국가와 시민사회 등의 협치 역량 강화가 중요하다고 보고 그와 같은 협치 역량을 기르기 위해서라도 교육의 과정(過程, process)에서 실천적 내지 체험적인 민주시민교육이 절실히 요청된다고 하였다. '국가교육위원회'의 상(像)에 대해선 아래와 같은 역할을 수행할 기구여야 한다고 하였고, 다른 무엇보다 정부의 교육 독점 내지 독재 경향을 완화시키고, 합법적인 절차에 의해 선출된 정부라 하더라도 주요 의제에 대해서는 민주적인 거버넌스 시스템을 거치게 함으로써 초당적인(bipartisan) 지지를 이끌어내야 하며 이는 명실상부한 백년대계를 도모할 수 있도록 하기 위해서라고 밝혔다.

- 대통령 소속 국가교육위원회(가칭)를 신설하여 정책 수립 · 평가 및 주요 정책에 대한 심의 기능을 부여한다.
- 교육부는 국가적 수준의 정책 집행 기능과 행정지원 기능을 중심으로 축소 재편한다.
- 국가교육위원회에는 전체회의와 초 · 중등교육위원회, 고등교육위원회, 평생교육위원회 등 3개의 소위원회를 둔다.
- 국가교육위원회의 구성은 해당 부문의 이해당사자 대표와 정부 대표 및 공익대표를 참여시킴

4) 국가교육위원회는 1991년 일반교육위원회(National Board of General Education, 1869년 설치)와 직업교육위원회(National Board of Vocational Education, 1966년 설치)가 통합되어 만들어졌다. 통합이 되면서 지방자치단체와 학교에 권한을 대폭 위임하였고, 그 결과 통합이전 두 개 교육위원회의 직원은 총 560명이었는데, 현재는 260명 수준이고 예산도 과거의 절반 수준으로 줄었다.(출처: Sirkka Ahonen, 2001)

으로써 교육정책에 대한 민주적 토론의 장이 되도록 한다.

- 이럴 경우 종전의 교육부, 시 · 도교육청, 단위 학교 및 대학 간의 권한 조정이 필수적인데, 그 기본방향은 다음과 같다.
  - 학교와 대학 운영에 필요한 권력구조를 민주화한다.
  - 민주적 제도 정비를 전제로 단위 학교와 대학에 학교운영에 관한 권한을 대폭 이양한다.
  - 교육부와 마찬가지로 시 · 도교육청(하급교육청 포함) 역시 단위학교의 행정 소요에 적극 대응하는 지원체제로 재편한다.

그는 국가교육위원회의 필요성은 '교육정책의 일관성, 연속성, 안정성 확보', '교과부의 정책 독점 및 전횡 견제'로 정리할 수 있지만, 국가교육위원회의 문제에 접근함에 있어서는 교과부와 관련된 입법부 및 사법부의 유관 기능 회복을 전제로 신중하고 치밀해야 함을 강조하였다.

서남수(2012)는 국가교육위원회에 대해 다음과 같이 언급하였다. "'국가교육위원회' 구상은 정부나 정치의 과도한 영향을 배제하기 위해서가 아니라 오히려 정부 구조의 일부가 되어야만 가장 효과적으로 운영될 수 있다. 과거 역대 정부가 다양한 이름과 형태로 대통령 직속 교육개혁위원회 등을 설치·운영한 것도 '국가교육위원회' 구상과 유사한 것이었다. 다만 이들 위원회는 모두 법률이 아닌 대통령령에 의해 설치된 자문기구였고 위원도 대통령이 임의대로 임명했기 때문에 대통령이 특별히 정치적 비중을 부여하지 않으면 별다른 역할을 하기 어려웠다. '국가교육위원회'를 교육거버넌스의 중요한 일부로 만들려면 법률에 의해 설치하고, 교원단체, 노조, 학부모, 시민단체 및 여·야 정당 추천 인사 등 다양한 교육 관련 당사자들이 위원에 포함되도록 위원 구성 요건을 법률에 명시하고, 특정한 교육정책에 관해서는 반드시 '국가교육위원회'의 심의를 받도록 하는 등 그 법적 지위를 명확하게 해야 한다. 다만, '국가교육위원회'가 설치되더라도 교육정책에 관한 궁극적인 권한과 책임은 헌법상 대통령을 비롯한 행정부와 국회에 속하기 때문에 그 심의 결과가 정부를 구속하게 할 수는 없다. '국가교육위원회'안이 현실화되려면 교육계만의 공감대만으로는 부족하고 여야 정당 및 대통령 후보의 공감을 얻어 공약에 포함될 수 있어야 한다. 여야 정당으로부터 정치적 지지를 받지 못하는 새로운 교육거버넌스 구상은 교육계만의 희망사항에 지나지 않는다." 이처럼 교과부에서의 오랜 행정적 경험을 바탕으로 서남수는 '국가교육위원회'를 또 다른 관점에서 바라보았으며, 이 위원회가 가질 수 있는 약점에 대해 지적하였다.

유은혜(2012)는 '교육혁신위원회'라는 과거의 실패를 거울삼는 지혜가 필요하다고 언급하며 「교육혁신위원회 2년 활동 백서」에 담긴 다음의 내용을 소개하였다.

- '교육혁신위원회'가 개혁의제의 입안 · 협의 · 조정 · 평가의 기능을 망라하고 있는 것처럼 보이지만 주요사항에 대한 '심의'의 한계가 모호하였고, 교육부와의 위상 및 기능이 중복되는 문제점이 있었음을 교육혁신위원회 위원들 스스로가 인정하였다.
- 또한 그들은 혁신안을 마련하더라도 교육부가 집행기능을 갖고 있어 실질적인 발휘가 어려웠고, 그렇다보니 기획력에도 한계를 보일 때가 많았음을 고백하였다.
- 이러한 어려움을 통해 교육혁신위원회 위원들은 '교육혁신위원회'에 교육부와의 협의 · 조정 기능을 부여하고, 설치 근거를 법제화하는 것뿐만 아니라 교육혁신 정책을 구현하는데 필요한 기본법 마련을 강조하기도 하였다. 또한 교육과정을 결정하는 별도 기구가 마련되어야 하며, 독자성을 부여하여 정책의 참신성이나 개혁성이 훼손되지 않도록 하는 것이 중요하다고 밝혔다.

이러한 소개와 함께 유은혜(2012)는 "과거에도 법률에 근거하면서도 그 이전의 교육관련 자문기구와는 차별화되고 독립된 위상과 권한을 가진 조직에 대해 고민했었다는 사실을 기억하고, 면밀하게 당시의 상황을 되새기고 실패의 요인을 정리하는 것은 현재의 국가교육위원회를 다시 고민함에 있어 주목해야 할 지점을 알려줄 것이다"라고 조언을 하였다.

핀란드의 경우 4년 임기의 핀란드 정부는 임기 중 적어도 1회 이상, 15년 후의 국가발전 방향과 트렌드를 예측한 '국가미래보고서'에 중장기 국정과제와 해결 방안을 담아 국회와 국민에게 보고해야 하며, 의회는 이를 검토하고 평가하여 좀 더 다듬어진 최종 보고서를 완성하도록 한다고 한다. 1972년부터 1991년까지 핀란드 국가교육청장을 역임했던 에르끼 아호는 핀란드 교육개혁이 성공할 수 있었던 관건은 바로 핀란드 교육이 가야할 큰 개혁의 방향과 원칙에 대해 핀란드 교육자들과 국민들, 정치인들이 합의를 할 수 있었던 것이라고 하였다. 우리나라에서 논의되고 있는 '국가교육위원회' 역시 이러한 과정이 뒤따라야하며, 이를 통해서 진정한 교육거버넌스로의 토대를 마련할 수 있을 것이다.

국가교육위원회는 김용일(2012)이 말한 것처럼 '교육정책의 일관성·연속성·안전성 확보', '교과부의 정책 독점 및 전횡 견제'를 위해 필요하며, 이 외에도 중앙교육행정기관과 지방교육자치단체와의 갈등에 대한 중재와 조정 역할도 해야 하며, 각 지역 및 학교 수준의 거버넌스 확립과 연계에도 중요한 역할을 할 수 있어야 한다. 이처럼 국가교육위원회에 많은 역할을 기대하지만 국가교육위원회가 구성되면 현재의 모든 한국교육문제가 단숨에 해결될 것이라 생각해서는 곤란하다. 국가교육위원회는 현재의 복잡하게 얽혀있는 교육문제를 풀어나가는 하나의 방법이며 도전이다. 아직 국가교육위원회의 조직 구성, 법적 지위 등 선결되어야 할 난관들이 많이 남아 있으며, 구성된 후에도 많은 진통이 따를 것이고, 제대로 운영

이 되기 위해선 국민의 꾸준한 관심과 공감대를 필요로 하기 때문이다.

또한 국가교육위원회가 제 역할을 다하기 위해서는 먼저 교육자치가 활성화되어야 한다. 교육자치가 중앙행정이나 일반자치에 함몰되어버리고 위만 바라보고 있다면 국가교육위원회는 엄청난 부담에 시달리며 제 역할을 하기가 힘들 것이기 때문이다. 국가교육위원회에서 새로운 교육패러다임과 정책방안을 내놓는다고 하더라도 이미 굳어버린 머리와 가슴으로는 교육현장에 적용하는데 어려움을 겪을 수밖에 없다. 따라서 다음 절에서는 교육자치에 대해서 살펴보고자 한다.

3절 미래 교육거버넌스 구축을 위한 교육자치



생각해봅시다!

- 미래의 교육거버넌스 구축을 위해 선결되어야 할 교육자치 문제는 무엇인가?
- 미래의 교육거버넌스에 적합한 교육자치의 모습은 무엇일까?
- 해외의 교육자치 모습은 우리에게 어떠한 시사점을 주는가?

앞서 살펴본 거버넌스의 실현을 위해서는 현재의 문제점을 되돌아 볼 필요가 있으며, 그 중 가장 큰 문제점은 지방교육자치를 둘러싼 갈등이라 하겠다. 그 갈등의 출발점은 교육자치의 개념에 대한 차이에서 시작된다. 현재 한국에서 주장되어지고 있는 교육자치의 개념은 아래 표처럼 크게 세 가지로 구분해 볼 수 있다(이기우, 2005).

〈표-5〉 교육자치의 개념에 따른 분류

	교육행정의 독립성을 인정하는 관점	교육의 지방자치로 보는 관점	교육주체의 자기결정을 중시하는 관점
공통점	주민참여를 통해 교육사무를 처리		
교육자치단위	지방	지방	학교
교육사무주체	독립된 지방교육행정기관	일반행정기관	학교
교육감 및 교육위원회 제도	필수 조건	선택 조건	부당한 행정권력으로 인식

첫째, 일반행정으로부터 분리·독립을 의미하는 견해로, 특히 인사와 재정의 자율성을 의미하는 것으로 보기도 한다(윤정일, 1991). 이는 "교육자치란 교육행정에 있어서 지방분권의 원칙 아래 교육에 관한 의결기관으로서의 교육위원회와 당해 교육위원회에서 의결된 교육정책을 집행하는 집행기관으로

서의 교육감제를 두고, 민주적 통제와 전문적 지도 사이에 조화와 균형을 얻게 하며, 인사와 재정을 비롯하여 행정의 제도와 조직 면에서 교육의 자주성을 보장하려는 제도이다(이형행 • 고전, 2006).”라고 정의하는 방식이다.

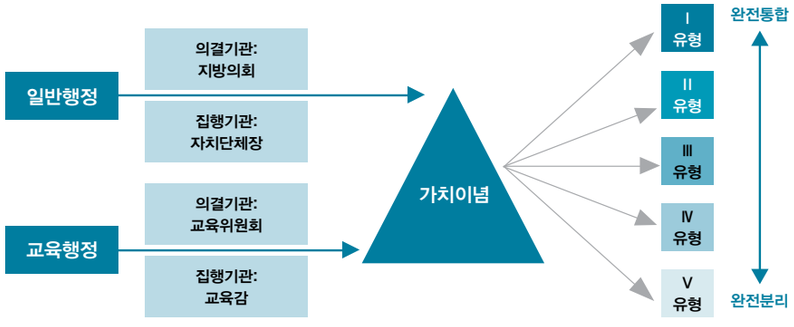
둘째, 교육에 대한 지방자치라고 보는 견해로, 교육행정을 환경, 교통, 도시계획 등과 마찬가지로 지방자치단체 기능의 하나로 보며, 지방의 교육 사무를 외부의 간섭을 받지 않고 법령의 범위 내에서 자율적으로 수행하는 것이다. 이는 “교육자치란 지역 주민 또는 주민의 대표기구가 교육관련 전문 인력을 활용하며 지역적 성격을 지닌 교육 사무를 자율적으로 처리해 나가는 것이다(김병준, 1998).”라고 정의하는 방식이다.

셋째, 교육주체의 자기결정으로 이해하는 견해로, 학부모, 교사, 학생이 교육의 주체이며 학교의 운영과 교육문제를 그 구성원인 교육주체들이 교육청의 부당한 간섭을 받지 않고 자율적으로 해결해 나가는 ‘학교자치’를 의미한다. 이는 “교육자치란 교육 사무를 교육공동체가 자율적인 권한을 가지고 그 구성원인 교육주체의 참여하에서 민주적으로 의사를 결정하고 수행하는 것이다(이기우, 1998).”라고 정의하는 방식이다.

■ 우리나라 지방교육자치제도의 구조적 특징

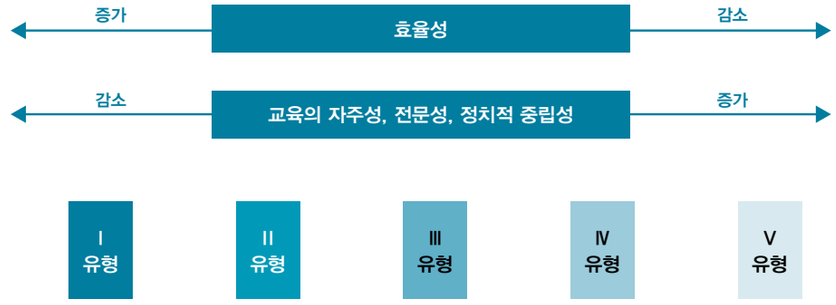
최진혁 외(2008)는 교육행정의 집행기관(교육감), 일반행정의 집행기관(자치단체장), 교육행정의 의결기관(교육위원회), 일반행정의 의결기관(지방의회)의 관계에 따른 지방교육자치제도의 구조를 완전통합형(Ⅰ)에서 완전분리형(Ⅴ)까지의 연속선상에서 5가지 유형으로 구분하고 있다. 각 유형에 따라 주민대표성, 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성, 효율성 등의 가치가 실현되는 정도가 상이하게 나타난다.

〈그림-4〉 지방교육자치제도 구조의 유형별 구분



Ⅰ유형	• 일반행정과 교육행정의 의결기관과 집행기관을 일반행정의 기관으로 통합하는 방식으로 완전통합형임. • 교육행정의 의결기관인 교육위원회는 폐지되고 교육에 관계된 의결권은 지방의회에 귀속되며, 교육행정의 집행기관은 자치단체장 아래 교육부시장 내지 교육감으로 존재함.
Ⅱ유형	• 일반행정과 교육행정의 집행기관은 분리시키되 의결기관은 일반행정의 의결기관인 지방의회로 단일화시키는 유형임. • 교육감을 단독 집행기관으로 둘 수도 있으나 교육행정의 의결기관인 교육위원회를 합의제 집행기관으로 할 수 있음. 즉, 교육의결기관인 교육위원회가 집행기관이 되며 이 위원회의 장은 교육감이고 당연직 의장이 됨.
Ⅲ유형	• 일반행정과 교육행정의 집행기관은 분리시키되 의결기관은 상호 연계할 수 있도록 하는 유형임. • 교육위원회를 지방의회 분과위원회로 두는 것임.
Ⅳ유형	• 일반행정과 교육행정의 집행기관은 분리시키되 의결기관은 분리하면서도 부분적 연계가 가능하도록 하는 유형임. • 교육위원회를 위임형 의결기관으로 두며 지방의회가 위임하는 사항에 한하여 의결권을 행사할 수 있음.
Ⅴ유형	• 일반행정과 교육행정의 완전분리형으로 일반행정과 교육행정이 각각 의결기관과 집행기관을 상호 독립적으로 두는 유형임. • 교육위원회를 독립형 의결기관으로 두며, 교육감이 교육사무를 집행하게 됨.

〈그림-5〉 유형에 따른 가치의 실현 정도



일반행정과 교육행정을 통합하고자 하는 측에서는 Ⅰ유형을 주장하고 있으며, 이는 주로 행정학계의 주장으로 볼 수 있다. 반면 교육의 자주성, 전문성, 정치적 중립을 주장하는 측에서는 Ⅴ유형을 선호하고 있으며, 이는 교육계가 오랫동안 주장해 왔던 유형이다.

현재 우리나라의 지방교육자치제도는 Ⅲ유형으로 양극단인 Ⅰ유형과 Ⅴ유형의 절충적인 제도라

고 할 수 있다. 하지만 이는 어떠한 가치도 충분히 실현시키지 못하고 있는 부정적 의미의 절충으로 이로 인해 많은 갈등과 문제점이 나타나고 있다. 또한 일몰제를 통해 2014년부터는 교육의원 제도가 사라지게 되어, 교육위원회는 일반지방의원 중심으로 변화하게 되므로 2014년 이후에는 Ⅱ유형의 성격을 더 많이 가지게 될 것이다.

선출제도 개선을 위한 관계자 설문조사 결과분석 (김혜숙 외, 2011)

- 지방교육자치제도의 가치, 6 · 2 지방선거 이후 상황, 현행 제도 평가 등에 대한 설문으로, 선정된 3개 시 · 도(서울, 부산, 충남)의 교사, 학부모, 공무원(교육청 일반직, 전문직, 시 · 도청 일반직) 1,071명을 대상으로 이루어짐.
- 설문조사에서 찾아내기 어려운 구체적 내용을 파악하기 위해 3개 지역의 교육자치제도 관계자 17명을 대상으로 면담조사를 병행함.
- 5점 척도로, 전혀 중요하지 않음(1점) ~ 매우중요(5점) 순으로 구분됨.

〈표-6〉 지방교육자치제도의 가치(전체)

(단위: 빈도, (%))

문항	전혀 중요 하지않음	중요 하지않음	보통	중요	매우 중요	전체	평균	표준 편차
대표자 선출이나 정책 형성에 대한 주민의 참여	7 (0.7)	41 (0.7)	180 (0.7)	437 (0.7)	406 (0.7)	1,071 (100.0)	4.11	0.86
일반행정으로부터 교육행정의 독립 (교육의 자주성)	7 (0.7)	31 (2.8)	109 (10.2)	392 (36.6)	533 (49.8)	1,071 (100.0)	4.32	0.82
교육전문가에 의한 관리 (교육의 전문성)	5 (0.5)	25 (2.3)	93 (8.7)	344 (32.1)	604 (56.4)	1,071 (100.0)	4.42	0.78
교육의 정치적 중립성	4 (0.4)	20 (1.9)	101 (9.4)	275 (25.7)	671 (62.7)	1,071 (100.0)	4.48	0.77
중앙권력으로부터 지방의 자치(지방분권)	23 (2.1)	34 (3.2)	207 (19.3)	446 (41.6)	361 (33.7)	1,071 (100.0)	4.02	0.92
일반행정과 교육행정의 연계를 통한 행 • 재정의 효율성	11 (1.0)	31 (2.9)	233 (21.8)	467 (43.6)	329 (30.7)	1,071 (100.0)	4.00	0.86

〈표-7〉 지방교육자치제도의 가치(집단별)

구 분		교원 (N=314)	학부모 (N=304)	교육청 일반직 공무원 (N=146)	교육 전문직 공무원 (N=156)	시 • 도청 일반직 공무원 (N=151)	전체 (N=1,071)
대표자 선출이나 정책 형성에 대한 주민의 참여	평균	4.04	4.19	4.15	4.15	4.06	4.11
	표준편차	0.89	0.88	0.81	0.89	0.80	0.86
일반행정으로부터 교육행정의 독립 (교육의 자주성)	평균	4.52	4.21	4.14	4.71	3.91	4.32
	표준편차	0.63	0.81	1.00	0.56	0.93	0.82
교육전문가에 의한 관리 (교육의 전문성)	평균	4.56	4.41	3.89	4.79	4.25	4.42
	표준편차	0.64	0.76	1.05	0.48	0.75	0.78
교육의 정치적 중립성	평균	4.53	4.32	4.47	4.78	4.42	4.48
	표준편차	0.73	0.89	0.81	0.47	0.72	0.77
중앙권력으로부터 지방의 자치(지방분권)	평균	3.94	3.82	4.16	4.36	4.07	4.02
	표준편차	0.97	0.92	0.88	0.80	0.87	0.92
일반행정과 교육행정의 연계를 통한 행 • 재정의 효율성	평균	3.97	3.98	4.14	4.10	3.86	4.00
	표준편차	0.92	0.84	0.85	0.80	0.80	0.86

일반적으로 논의되는 6가지 가치 모두에 대해 중간수준(3.00)보다 높은 4점 이상으로 중요하다는 반응을 나타냈으며, 그 중에서 정치적 중립성의 가치를 가장 높게 인식하고 있음을 보여주었다.

〈표-8〉 6.2 지방선거 이후 상황(전체)

(단위: 빈도, (%))

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다	전체	평균	표준 편차
교육감과 교육과학기술부의 의견 대립은 자연스런 현상임	37 (3.5)	114 (10.6)	184 (17.2)	589 (55.0)	147 (13.7)	1,071 (100.0)	3.65	0.96
교육감과 시 • 도 지사 간 교육정책에 관한 대립은 자연스런 현상임	35 (3.3)	142 (13.3)	208 (19.4)	539 (50.3)	147 (13.7)	1,071 (100.0)	3.58	0.99
교육과학기술부와 비교한 학교 현장에 대한 교육감의 영향력 증가	7 (0.7)	62 (5.8)	199 (18.6)	479 (44.7)	324 (30.3)	1,071 (100.0)	3.98	0.88
직선제 이후 교육감과 교육위원회의 지역 주민의 교육적 요구 중시 여부	37 (3.5)	96 (9.0)	299 (27.9)	414 (38.7)	225 (21.0)	1,071 (100.0)	3.65	1.02
본인 지역의 교육정책에 대한 관심의 증가 여부	25 (2.3)	77 (7.2)	287 (26.8)	470 (43.9)	212 (19.8)	1,071 (100.0)	3.72	0.94

교육감 직선제 이후 드러난 중앙정부와 정책 갈등, 일반행정과 교육행정의 집행기관 간 갈등에 대해 구조적인 문제로 인식하기보다는 민주주의 발전과정에서 나타나는 자연스러운 현상으로 이해하고 있음을 확인하였다. 교육감과 교육위원회는 주민통제의 원리에 따라 더 민감하게 주민의 교육적 요구에 반응을 보이고 있어 정책 갈등은 점차 해소·조정될 여지가 충분하므로 일시적인 갈등을 이유로 성급하게 지방교육자치의 전체적인 개편을 추구하기보다는 보다 신중한 접근이 필요하리라 생각된다.

〈표-9〉 6.2 지방선거 이후 현행 제도 평가(전체)

(단위: 빈도, (%))

변인	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다	전체	평균	표준 편차
시 • 도의회와의 통합으로 인한 교육위원회의 역할 • 기능의 약화 여부	38 (8.4)	117 (25.8)	128 (28.3)	136 (30.0)	34 (7.5)	453 (100.0)	3.02	1.09
일반 지방의원과 별도인 교육의원 제도의 필요성	21 (4.6)	56 (12.4)	117 (25.8)	181 (40.0)	78 (17.2)	453 (100.0)	3.53	1.06
심의 • 의결과정의 비효율 해소여부	25 (5.5)	44 (9.7)	164 (36.2)	168 (37.1)	52 (11.5)	453 (100.0)	3.39	1.00
교육에 관한 심의 • 의결 과정에서 정당의 영향력 증가 여부	7 (1.5)	47 (10.4)	114 (25.2)	188 (41.5)	97 (21.4)	453 (100.0)	3.71	0.97
심의 • 의결기구의 통합에 따른 교육감과 시 • 도지사의 연계 • 협력의 정도	24 (5.3)	73 (16.1)	194 (42.8)	146 (32.2)	16 (3.5)	453 (100.0)	3.13	0.91
일반회계와 교육비 특별회계의 상호 조정이 용이해짐에 따른 예산낭비의 감소여부	31 (6.8)	86 (19.0)	210 (46.4)	121 (26.7)	5 (1.1)	453 (100.0)	2.96	0.88
교육의원의 위상 고양	20 (4.4)	39 (8.6)	166 (36.6)	200 (44.2)	28 (6.2)	453 (100.0)	3.39	0.89
의안 발의 불가능으로 인한 교육의원 역할수행의 어려움	19 (4.2)	75 (16.6)	206 (45.5)	120 (26.5)	33 (7.3)	453 (100.0)	3.16	0.93

교육위원회의 통합을 통해 기대했던 심의·의결 과정의 비효율 해소, 일반회계와 특별회계의 상호 조정 용이 등은 인상적인 수준으로 달성되지는 못한 것으로 나타났다. 그리고 교육위원회의 통합에 따라 우려하였던 교육위원회의 기능 약화에 대해선 큰 동의를 보이지 않았으며, 그렇다고 교육의원의 위상이 상당히 높아진 것으로 보지도 않았다.

■ 3개 지역(서울, 부산, 충남)의 심층면담 결과 및 시사점

지역별로 6명씩 (다만, A지역 도지사의 경우 서면 답변으로 면담 갈음) 반구조화된 설문지를 통해 면담을 하였고, 그 구체적인 내용은 뒤에 부록으로 첨부하였다.

하나. 2010년 7월 개편 지방교육자치 이후 변화

대부분의 면담대상자들은 '주민의 참여와 관심 증대'와 '학생·학부모 중심의 교육 여건 마련'에 대해 긍정적인 반응을 보였다. 하지만 아직도 주민들이 지방교육자치제도에 대해서 잘 모르고 있다는 의견이 있었고, 직선제가 수반하는 정치적 영향력으로 인해 교육의 자주성·정치적 중립성이 침해되고 있다는 우려의 목소리가 높았다.

둘. 지방분권의 실현정도

대부분의 면담대상자들이 불만족스러워하고 있었으며, 재정의 지나친 정부 의존율과 핵심 권한이 이양되지 않고 있는 것에 대해 불만을 토로하였다. 국가 차원에서의 과감한 권한 이양이 없다면 일반자치와 교육자치 모두 발전에 있어 한계에 직면할 수밖에 없다는 의견이었다.

셋. 지방교육에 대한 주민의 관심과 참여

대부분의 면담대상자들은 점차적으로 지방교육에 대한 주민들의 관심과 참여가 증가하고 있다는 생각을 가지고 있었고, 지역마다 제도적으로 관심과 참여를 활성화시키기 위한 여러 정책들을 실행하고 있었다. 그러나 학부모가 아닌 일반 주민의 경우에는 교육에 대해 무관심하다는 의견도 있었기 때문에 진정한 지방교육자치가 되기 위해서는 학부모가 아닌 일반 주민의 경우에도 지방교육에 관심을 갖고 참여할 수 있는 방안이 마련되어야 할 것으로 보인다.

넷. 가치 구현

대부분의 면담대상자들은 교육의 자주성, 전문성, 정치적 중립성의 중요성에 대해서는 깊게 공감

하고 있었으며, 특별히 정치의 교육에 대한 지나친 개입은 이러한 가치를 침해할 수 있다는 것에 동의하였다. 하지만 현실적으로 교육이 정치로부터 완벽히 중립적이고 자주성을 유지하기에는 한계가 있으며 직선제를 실시하는 이상 어느 정도의 침해는 불가피하다는 의견도 있었다.

다섯. 효율성 확보

현행 지방교육자치에 대한 효율성 측면의 평가는 면담대상자가 처한 상황 및 관점에 따라 다양하게 나타났기 때문에 현 지방교육자치를 '효율적이다' 혹은 '비효율적이다'라고 단정하기 어렵다. 다만, 지방교육자치의 핵심 운영 주체인 교육감, 시·도지사, 의회가 어떠한 방식으로 협력하느냐에 따라 효율성의 정도가 결정된다는 것에는 대부분의 면담대상자들이 동의하였다.

여섯. 교육감 직선제 폐지

교육감 직선제 폐지와 관련해서는 면담대상자에 따라 다양한 응답이 나타났다. 교육감들은 모두 폐지 반대의 입장을 분명히 했으며 교육의원 중 2명은 반대, 1명은 정당 공천을 금지한 상황에서 러닝메이트제는 허용할 수 있으나 이 경우에는 교육경력 제한요건을 10년으로 높여야 한다고 주장하였다. 전문위원들은 교육감과 마찬가지로 모두 폐지 반대 입장이었다. 반면, 시·도지사와 일반의원은 폐지 찬성의 입장으로 직선제의 대안으로 러닝메이트제나 시·도지사가 의회의 동의를 얻어 교육감을 임명하는 방안을 제안했다. 지방의회 의장의 경우에는 찬성, 재검토, 반대 등 다양한 의견을 나타내었다.

일곱. 교육의원 일몰제

교육의원 일몰제에 대해서는 교육계쪽 인사는 반대하는 반면 일반지방자치쪽 인사는 찬성하는 경향을 보였다. 시·도지사와 지방의회 의장은 찬성 의견이었지만, 교육감, 교육의원, 전문위원은 교육의 전문성과 정치적 중립성을 위해 교육의원이 반드시 필요하다는 입장이었다. 일반의원의 경우 2명은 교육의원이 필요하다는 입장에서 교육의원 일몰제를 반대하였고 다른 1명은 교육의원 자체보다는 교육위원회가 필요하다는 입장이었다.

여덟. 지방교육 의결기구

지방교육 의결기구에 대한 의견은 현행과 같이 지방의회에 포함된 교육위원회를 유지할 것인가, 아니면 예전과 같은 독립된 교육위원회를 다시 구성할 것인가로 크게 양분되어 있었다. 그러나 대부분의 응답 대상자들은 교육위원회를 구성하는 인적 구성원의 특징으로 교육에 대한 전문성이 중요하다는 것에는 동의하고 있었다. 이는 지방교육 의결기구를 구성함에 있어 어떠한 형식으로든 교육 전문가들이 충분히 참여할 수 있는 제도적 장치가 필요하다는 것을 시사한다고 할 수 있다.

아홉. 행정기구 통합 및 행정 연계

교육자치와 일반지방자치 간 행정기구 통합에 찬성하는 시·도지사 1명, 지방의회의장 1명, 그리고 입장 표명을 유보한 일반의원 1명을 제외하고는 모두 반대의 입장을 표명했다. 통합 반대 의견으로는 교육정책의 일관성 침해, 교육재정 감소예상, 교육의 정치적 중립성 침해 등이 있었다. 이처럼 통합 반대의 의견이 대체적으로 우세하였으나 현재 일반자치와 교육자치가 안고 있는 연계의 문제점에 대해서는 모두 공감하고 있었다.

열. 지방교육자치제도의 정착을 위한 과제

대부부분의 면담응답자들은 현재 문제가 되고 있다고 해서 제도를 갑작스럽게 폐지하기보다는 문제점을 보완해 나가는 방식을 선호하고 있었다. 이를 위해 일반행정과 교육행정 간의 연계와 상호 존중의 필요성을 제기하였다. 또한 지방교육자치제도 정착을 위한 국가 차원의 노력도 요청하였다.

■ 해외의 교육자치 사례

외국의 교육자치에 대해 살펴보면, 각국 고유의 역사와 문화를 바탕으로 자국의 교육환경에 맞게 다양한 지방교육자치제도가 정착 유지되고 있음을 볼 수 있다. 이는 다음의 비교표를 통해 확인할 수 있다.

〈표-10〉 외국의 지방교육자치제도 비교표[5)]

나라별 \ 구 분			의결·집행 기관	선출방식	
				교육위원	교육감(교육장)
영국	광역		〈지방교육행정기관 없음〉		
	기초		의결·집행: LEA (교육위원회) ※교육장은 LEA가 선임한 교육 집행책임자	50%이상은 지방의원이 겸직, 50%이내는 외부 전문가 선임	교육장은 교육위원회에서 선임
미국	주		의결: 주의회 집행: 주지사, 주교육위원회	주지사가 임명 또는 상원의 동의를 얻어 임명(35개)	주교육위원회 임명(25개) 주지사가 임명(11개) 주민직선(14개)
	학교구		의결·집행: 교육위원회	주민직선(대부분) ※교육위원자격제한 없음. 단체장이 임명	교육위원회가 공모하여 채용
독일	교육장학행정	주 ↓ 기초	의결: 주의회 집행: 주교육부장관 ※자치단체의 상·하급 교육청은 교육부장관 산하 하급 행정기관임	–	주교육부장관 (주지사가 임명) 교육장 (교육부장관이 임명)
	학교설치관리	기초	의결: 지방의회 집행: 자치단체장	–	–
프랑스	교육장학행정	국가 ↓ 학구 ↓ 하부단위	의결: 의회 집행: 교육부장관 ※학구교육감, 지역교육장은 교육부장관 산하 하급행정기관임	교육계 대표, 자치단체 대표, 수요자 대표로 구성	교육부장관 (대통령이 임명) 교육장 (교육부장관이 임명)
	학교설치관리	레종 ↓ 데빠르망 ↓ 꼬뮨	의결: 지방의회 집행: 자치단체장	–	–
일본	도·도·부·현		의결: 지방의회 집행: 교육위원회, 자치단체장 (예산총괄 책임)	자치단체장이 지방의회의 동의를 얻어 임명	교육위원회가 교육위원 중에서 임명
	시·정·촌		의결: 지방의회 집행: 교육위원회, 자치단체장 (예산총괄 책임)	자치단체장이 지방의회의 동의를 얻어 임명	교육위원회가 교육위원 중에서 임명

5) 출처: 이천우(2009), 교육자치제도의 발전을 위한 토론회 자료

■ 핀란드의 교육자치

핀란드의 교육체제 특징은 분권화 및 철저한 교육자치제이다. 이러한 정책 기조는 1990년대에 시작된 것으로 불과 20여 년 정도밖에 되지 않았다. 그 이전에는 상당히 오랜 기간 동안 중앙집권적 국가주도의 교육체제를 가지고 있던 나라였다(Simola, 1998). 이처럼 교육거버넌스 체제의 변화를 통해 교육적 성공을 거두고 있는 핀란드 사례는 교육거버넌스 체제의 변화를 모색하는 우리나라에게 의미 있는 시사점을 줄 수 있을 것이다.

1990년대 초, 핀란드는 심각한 경제 위기를 맞이하면서 국가 재정 상태가 어려워지게 되자 교육정책 담당자들의 정책 방향도 바뀔 수밖에 없었다. 참여를 늘려 질을 확보하고자 하는 방안을 강구하였으며, 학교 시스템의 효율성 제고를 위해 노력하고, 학생들로 하여금 냉혹한 취업시장에 대비할 수 있도록 하는 교육을 강화시켰다(Oulasvirta & Turala, 2009; Aho, Pitkanen, & Sahlberg, 2006). 이와 같이 심각한 경제 침체를 계기로 촉발된 분권화정책은 교육거버넌스 체제에도 변화를 가져와 많은 교육정책 결정 권한들이 지자체와 학교로 이관되었는데, 이는 결과적으로 지자체나 학교의 역량을 강화시켜 1990년대의 엄청난 교육예산 삭감에도 불구하고 크게 영향을 받지 않고 교육의 질을 유지할 수 있었던 바탕이 되었다(Simola et al., 2002). 핀란드는 교육행정 체제가 큰 변화를 겪었지만 교육정책의 근본 가치와 비전은 1960년대 이래 변하지 않고 지속되고 있는데, 이는 핀란드 사회의 문화적 특징에 기인한 것이다(Simola, et al., 2002; Aho, Pitkanen, & Sahlberg, 2006). 핀란드에서 교육행정 체제 분권화를 시도한 근본 맥락은 각 지역이나 각 학교의 전문가들이 분권형 체제에서 보다 그 전문성을 잘 발휘할 수 있으리란 강한 믿음 때문이었다(Eurydice, 2004).

핀란드는 교육체제 분권화를 위해 우선적으로 국가 교부금 체제를 개혁하여 각 지자체의 재정 권한을 강화하는 방향으로 재편하였다. 즉 각 지자체의 세금 징수권을 확대하였는데, 지자체 세수의 대부분은 소득세이다. 또한 중앙정부의 교부금도 총액 교부제가 되어, 각 지자체 교육재정 운영의 자율권이 확대되었다. 교육예산과 관련하여 국가 전체적으로 총 교육예산의 약 57%를 중앙정부에서 지원해주고 있으며, 43%는 지자체 예산에서 충당하고 있다. 이와 별도로 지자체는 중앙정부로부터 학생들의 건강 및 사회복지 관련 예산도 지원 받는데, 총액으로 지원이 되며 구체적인 배분 및 운영은 지자체가 자율적으로 정할 수 있고, 교원의 임용이나 해고, 학교의 통폐합 등도 지자체의 권한으로 넘겼다(Antikainen, 2010).

핀란드는 일반자치와 교육자치가 통합되어 있는 나라이다. 따라서 핀란드에서는 각 지자체 교육담당자들의 역할과 비중이 매우 크며, 이들은 지자체 내에서 사회복지 및 건강 정책 담당자들과 긴밀한 협력

을 통해 교육 분야 행정을 수행하고 있다. 지자체 교육국의 리더십은 공유가 되는데, 전문행정가(지자체 교육업무 담당자)와 선출된 정치인(지자체의회 위원)이 함께 시의 교육 정책을 이끌어간다. 이러한 연결고리를 통해, 교육 문제는 좀 더 넓은 공동체의 문제가 되며, 교육행정 또한 도시계획, 지역경제발전, 건강 및 사회복지, 주택 및 문화 행정 등과 연계한 가운데 이루어진다. 따라서 교육은 국가나 지역의 종합적인 발전 계획 가운데 함께 이루어지고 있는데, 경제 분야와도 긴밀하게 연계되어 있다.

교육의 핵심 주체가 교사임을 고려할 때, 교사들이 자신의 역량을 최대한 발휘할 수 있도록 여건을 만들어 주는 것은 교육의 성공을 위해 매우 중요하다. 교사들의 자율권을 보장해주고 완벽에 가까운 교육자치제를 시행하고 있는 핀란드가 이를 증명하고 있는 것이다. 교육 행정 및 교육거버넌스 체제의 변화를 통해 교육 성취도와 교육 경쟁력을 높이고 있는 핀란드의 사례는 교육자치제도가 도입된 지 20여 년이 넘어서고 있음에도 불구하고 정착이 잘되지 않고 있는 한국의 교육계에 많은 시사점을 준다 하겠다.

4절 미래 교육거버넌스의 방향 탐색 및 선결과제



생각해봅시다!

- 미래의 교육거버넌스 실현을 위한 과제는 무엇인가?
- 미래 교육거버넌스의 구체적인 상을 그려내기 위해 우리는 노력하고 있는가?

시민사회가 성장하면서 시민사회는 국가를 대변하는 정부의 권력을 견제하고 대중의 민심을 국정에 전달하여 영향력을 행사하는 균형추와 같은 존재가 되어가고 있다. 이러한 시민사회의 성장은 지식정보화와 네트워크 사회의 도래로 그 속도가 더욱 빨라지고 있는데, 이는 여론의 이슈화가 신속해지면서 정책과정에의 참여가 보다 광범위해지고 세밀해지고 있기 때문이다. 하지만 거버넌스의 관점에서 보면 우리는 아직도 정부가 정책을 결정하고 집행과정을 통제하는 전통적인 국가통제 모형을 벗어나지 못하고 있다. 그 예로 2008년부터 추진된 학교 자율화는 정부가 정책의 주도권을 행사하며 아래로부터 만들어진 자율화가 아니라 Top-Down방식의 자율화로, 말 그대로 '자율화가 전혀 자율적이지 않게 하향식으로 유통되는 방식'으로 자율화 정책이 추진되고 있는 실정이다(이종재, 2008). 이는 시대적 조류로서 분권화와 개방화에 따라 요구되는 중앙집권적 국가중심주의의 해체와 분화에 어긋나는 것이다. 탈근대화에 따른 가치관 및 생활양식의 다양화, 시민사회의 성장은 필연적으로 정책수요의 다양성과 정책과정에의 참여욕구의 분출을 야기한다. 모든 것을 통제하고 관리하던 엘리트 중심의 정부독점적 정책거버넌스는 더 이상 유효하지 않은 시대에 직면하여 이제 정부와 민간의 협력과 상호존중의 원리를 토대로 양자 간의 긴밀한 의사소통과 네트워크 능력을 강조하는 협력적 거버넌스 즉, 협치로서의 거버넌스가 필요한 시점에 이르렀다(Kooiman, 2003).

이러한 시대적 변화의 흐름과 함께 학부모, 교육단체, 학자 등 많은 곳에서 '교육거버넌스'의 필요성에 대해 인식하고, 그 연구가 한편으로 진행되고 있지만 아직 정책으로 발전시킬 만큼 구체적인 결과물은 없는 상황이다. '국가교육위원회'에 대한 구상 역시 현실에 적용하기 위해선 많은 어려움이 존재할 것이다. 위원회 제도가 가지는 행정적인 면에서의 한계라고 할 수 있는 책임소재의 불분명, 위원회 내의 갈등에 대한 조정 미숙 등 많은 문제점이 노출될 수 있다. 하지만 교육은 '백년지대계'라고 하듯이 정권에 휘둘리지 않고, 교육의 나아갈 방향에 대해 사회적 합의를 이끌어 내어 21세기가 요구하는 역량을 가진 인재를 키우기 위해선 '교육거버넌스'의 새로운 변화가 필요하며, 지금이 그 도전을 해야 할 때가 아닌가 한다.

이를 위한 과제를 정리해보면 다음과 같다(한국교육행정론, 2012).

첫째, 거버넌스의 원리를 적용하여 교육문제를 해결하는 경험을 쌓아나가야 한다.

거버넌스 개념의 등장 배경을 생각할 때, 거버넌스의 원리 가운데 가장 중요한 것은 '참여의 확대'와 '심의의 확장'이라 할 수 있다. 참여의 확대는 결정과정에 참여할 합법적 자격이 누구에게 있는지를 사전에 구획하는 관례를 극복하는 원리이다. 그리고 심의의 확장은 참여 주체 사이의 갈등을 극복하고, 정책 대안을 확장하며, 중지를 결집하는 데에 도움이 된다. 참여와 심의를 확장함으로써, 소통구조를 쌍방향적으로 전환하고 이해 당사자 사이의 합의 기반을 보다 원활하게 마련할 수 있다(Beierle & Cayford, 2003). 이를 통해 사회구성원들 간에 높은 신뢰관계를 쌓을 수 있는 기회를 가질 수 있게 되며, 이러한 사회구성원들 간의 높은 신뢰관계 구축은 정부의 감시비용을 크게 줄이는 동시에 자발적 순응을 확보하는 데도 도움이 된다(권기헌, 2008).

둘째, 거버넌스의 원리를 뒷받침하는 법적·제도적 장치를 마련해야 한다.

참여와 심의의 확장을 위해 각종 협의기구를 운영하는 사례에서 흔히 드러나듯이, 그러한 협의기구들의 위상이 분명하지 않을 때 참여와 심의는 형식적인 겉치레만으로 끝나고 만다. 갈등 문제를 해결하는 역할을 어떤 협의회에 기대하더라도, 그 역할을 뒷받침할 만한 법적·제도적 근거를 확보하지 못해서 그 협의회의 권한과 책임에 대한 논란이 지속되는 경우를 우리는 흔히 봐왔다. 따라서 다양한 참여 주체 사이의 사회적 조정을 원만하게 이끌어내기 위해서는, 참여자 사이의 역할과 권한관계 및 책임의 범위 등을 명료하게 하고 그것을 법적·제도적으로 뒷받침할 필요가 있다. 이를 통해 국가 교육 정책과 관련된 국가수준의 거버넌스와 지역사회 수준의 거버넌스, 단위학교를 중심으로 한 학교수준의 거버넌스 간 연계·협력을 강화할 수 있어야 한다. 이때 연계와 협력의 방식은 모든 거버넌스가 자율성을 바탕으로 주체적으로 참여하는 네트워크 기반이기 때문에 수평적 관계를 이루어야 하며, 쌍방향 의사소통에 의해 정책이 유통되고 공조되도록 해야 한다.

셋째, 거버넌스의 방식을 통한 갈등 해결 역량을 강화하는 다양한 방안들이 필요하다.

교육정책에 대한 다양한 주체들의 관심과 참여는 앞으로 더욱 활발해질 것으로 예상되는데 이러한 참여가 효율적 정책결정을 방해하고, 행위자 간 첨예한 갈등과 정치적 갈등만을 초래하게 된다면 거버넌스 측면에서 바람직하지 않은 요소가 될 것이다. 결국 참여와 심의를 확장하고 이를 법적·제도적으로 뒷받침한다 하더라도, 문제를 해결하고 결정의 질을 높이는 것은 결국 참여 주체의 역량이라고 할 수 있다. 역량 강화를 위해서는 다양한 방안들이 강구될 수 있으며 그 예로는 다음과 같은 것들을 생각해볼 수 있다.

- 각 행위자의 자율성 존중 및 행위자 사이의 신뢰 구축
- 문제 해결에 도움이 되는 충분한 정보의 제공
- 사안별 전문가 풀(pool)을 중심으로 한 시민조직 형성
- 모의상황 등을 통한 문제해결 실험
- 성공적 거버넌스 경험의 축적을 통한 자신감 형성
- 유사 사례의 분석을 통한 교훈과 시사점 도출 등

넷째, 참여와 심의의 확산에 따른 책무성 확보장치를 마련해야 한다.

전통적 의미의 책무성은 특정 행위 주체가 일정한 역할을 수행할 권한을 갖고 있을 경우에 그에 대해 요구하는 것이다. 그런데 거버넌스는 제도적 권한을 갖지 못한 자의 참여를 허용하는 것이므로 권한 없는 자, 곧 책임을 물을 수 없는 자를 행정에 끌어들임으로써 전통적 의미의 책무성을 확보하기 어렵게 만드는 문제가 있다. 따라서 거버넌스 개념을 적용하는 경우, 정부와 시장 및 시민 등 다양한 행위 주체의 책무성을 어떻게 확보할 것인가에 대한 세심한 배려와 고민이 필요하다.

- 거버넌스 체제의 책무성에서, 정부는 교육의 질을 높이기 위한 정책적 노력을 해야 하며, 정책과정에 참여하는 주체들의 이해관계를 조절해야 하며, 민간 영역의 자유시장적 질서가 왜곡되지 않도록 그 역할과 책임을 다해야 한다.
- 시장은 변화하는 환경에 적응하여 스스로 경쟁력을 갖출 수 있도록 자신을 자율적으로 다스려야 하는 책무를 진다. 교육의 효과를 향상시킬 목적으로 경쟁의 인센티브를 적절히 활용해야 하지만, 경쟁의 방법과 그 결과를 분배하는 방식은 공정해야 한다. 즉, 시장은 인위적인 규제와 장벽을 철폐하는 대신, 투명하고 이성적인 경쟁 기제를 갖춤으로써 시민사회와 정부로부터 신뢰를 얻고 유지할 수 있어야 한다.
- 시민은 과거에는 합법적 권위에 의해 수립된 정부의 정책에 순응할 책무만 있었고 안정된 사회에서 그 권리를 보장받을 수 있었다. 그러나 달라진 거버넌스 체제에서는 공동체 구현을 위한 윤리적 가치에 헌신하고, 정부와 시장 및 다른 시민단체 등과 같은 정책 파트너들과 조화로운 견제와 협력 관계를 적극 유지하는 역할을 요구하고 있다.

이처럼 새로운 거버넌스를 확립하기 위해서는 거버넌스의 주요 참여 주체인 정부, 시장, 시민 사이에 새로운 역학관계를 명확히 하고, 그에 합당한 각 주체별 역할과 책임에 대한 기준과 질서가 필요하다. 기본적으로는 각 주체의 자율 범위를 폭넓게 인정하되, 상호 조정이 필요할 경우에는 그들이 동의한 공동체 운영 규칙을 기준으로 하여 상호 타협과 협상, 파트너십을 형성하여 갈등을 슬기롭게 이겨내고 화합을 통해 발전하는 사회로 나아가야 할 것이다.

앞서 말했다시피, '새로운 교육거버넌스'의 필요성에 대해서 이제 인식이 확산되는 단계라 이 글에서는 아직 정책화되고 제도화하기 위한 구체적인 거버넌스의 모습을 그려낼 수 없었다. 이 글은 단지 출발점이 되었으면 한다. 거버넌스의 실제 작동방식에 대한 실증적 연구를 축적하고, 거버넌스 자체에 대한 객관적 시각을 확보하기 위해 노력해야 하며, 협력과 소통을 바탕으로 새로운 교육거버넌스의 모습을 찾기 위해 모든 사람들이 함께 고민하고 합의할 수 있는 공론의 장이 만들어져야 할 것이다.

부록. 심층면담 결과 분석표[6]

① 〈표-11〉 교육감 및 시·도지사 비교

구분	교육감			시 • 도지사		
	A지역	B지역	C지역	A지역	B지역	C지역
변화방향	(긍정)교육감의 주민대표성 강화, 주민들의 인식과 관심 제고 (부정)정치논리에 함몰되어 교육의 자주성, 전문성, 정치적 중립성 훼손	(긍정)직선제로 인해 시장, 의회와의 관계에서 교육 분야 및 교육감 위상이 높아짐 (부정)정치적 중립성 훼손	(긍정)교육감의 지위와 역할에 대한 인식 제고 (부정)교육감에 대한 정치적 목적의 부당한 견제 우려	(긍정)주민 관심 제고, 지역실정에 적합한 형태의 교육 (부정)단기적 인기영합을 위해 인성교육 경시	–	시도지사들의 교육지원 공약 등으로 지방교육에 대한 관심이 높아졌으나, 교육감에 대한 관심은 여전히 부족
지방분권	점진적 지방분권 실현 중, 핵심권한 이양 필요, 지방정부보다 중앙과의 협력 필요	좋아진 것도 사실이나 여전히 10점 척도 중 5점 정도	중앙정부에 대한 재원 의존 큼, 초 • 중등교육은 지방분권 요구 강하지 않음	일제고사와 같은 중앙 통제로 지방분권 저해	–	일부 실현되긴 했으나, 지방교육 재정교부금 등 의존재원이 대부분으로 한계
주민관심	교육정책설명회를 통하여 공감대 형성, 교육의 동반자역할 강조	'시설시민점검단' '주민참여예산제' '시민감사관제' 등으로 참여 증가	주민 관심은 낮음, 일부 시민단체의 지나친 참여 요구	다양한 주민의견수렴과 지방회의 역할이 중요	–	새로운 교육사업 수요 증대
가치구현	교육재정의 독립성 확보 필요, 자율적 교육과정 운영권 필요, 교육경력 기준 강화 필요, 정치적 중립성이 최우선	정치적 중립성이 훼손되고 있어 개선 필요(교육감이라도 분리되어 있기 때문에 일부 구현되는 것임), 교육감과 시도지사가 같은 방향이 아닐 경우 갈등 심화	직선제는 자주성 강화, 교육행정 독립 중요, 러닝메이트제는 정치적 중립 훼손	교육에 대한 부당한 간섭하지 않고, 교육을 이용하지 않아야 교육의 가치 구현	–	교육의 자주성 • 전문성 • 정치적 중립성 모두 중요, 교육이 정치적 • 개인적 편견에 이용되어서는 안 됨
효율성 확보	교육청의 자율성 확대를 통한 효율성 확보 필요, 지방정부의 지원과 협조 필요	효율적인 측면도 있으나 충분하지는 못하며 운영의 묘를 살릴 수 있는 사안임	교육위원회가 의회에 통합되어 효율성이 어느 정도 증대됨	균등하게 교육받을 권리를 위하여 작은 학교를 유지하는 것이 경제적 효율성보다 중요	–	시의회의 예산심의 과정을 통해 효율성 제고 가능
직선제 폐지	반대, 운영위원장협의회가 2~3명 추천하고 주민직선하는 방식 제안	반대, 직선제이므로 교육자치의 최소한의 위상 유지 가능	반대, 효율성 위한다면 시도지사도 대통령 임명해야 함	찬성, 시도지사와 교육감의 러닝메이트 제 필요	–	찬성, 시도지사가 시의회의 동의를 얻어 교육감 임명, 교육경력 제한 요건은 계속 유지
의원 일몰제	반대, 교육의 자주성과 전문성 필요	반대, 전문성을 가진 교육의원들의 역할이 크므로 폐지하면 문제됨	반대	찬성, 교육계 외부의 시각에서 개방적 사고가 가능할 것	–	찬성, 교육에 관심 있고 전문성 있으면 누구나 역할 수행 가능, 교육경력자격 제한 불필요
교육의결기구	교육의회 독립이 가장 좋겠지만 차선책으로 독립 상임위원회 제안	교육위원회 전체를 교육의원으로 구성하면 이상적	교육전문가로 구성된 교육 위원회 반드시 필요	일단 현행 제도 유지하되, 교사 • 학부모의 의견수렴 제도화 필요	–	교육위원회도 시도의회 본회의의 의결권 존중하도록 하여, 타 위원회와의 형평성 고려
행정기구 통합 및 행정연계	교육청의 지방정부 통합 반대, 지방교육행정협의회를 통한 협력과 의회의 중재역할 중요	일원화되면 교육부문이 존중받지 못함, 교육행정협의회가 있으나 시장, 교육감 간에는 운영이 부진, 그러나 시주도의 실무협의회는 잘되고 있음	교육행정을 일반행정에 통합 곤란(교과부 권한 이양이 더 중요), 시도지사와 교육감의 의지에 달림, 서로 자주 만나 교류가 필요	분리 독립은 교육의 자주성, 전문성, 정치적 중립성을 확보하기 위한 수단적 가치, 공립도서관과 학교도서관의 상호개방이나 지역단위 공부방과 같은 협력모델의 개발과 확대가 필요	–	지방교육청과 지방정부 통합 필요, 시행정부에 교육전담기구 설치하고 교육행정협의회 활용하고 있으나 궁극적으로 시와 교육청 이원화는 연계체계 구축에 한계가 있음
지방교육자치의 정착과제	교육자치와 일반자치의 통합보다는 협력관계 개선이 필요, 지방교육자치 발전을 위해서는 직선제는 반드시 필요	급하게 하지 말고 천천히 운영해 가면서 제도를 개선해야 함	교육의 자주성과 정치적 중립성 중요	지방교육자치의 목적과 방향에 대한 사회구성원의 공감이 중요하며, 아래로부터의 자발적인 노력으로 제도적 한계를 극복해야 함	–	교육의 기본 질 관리는 중앙정부의 책임, 지역 간 차이발생 최소화

6) 출처: 김혜숙 외(2011), 지방교육자치제도 개선방안 연구

② 〈표-12〉 교육의원 및 일반의원 비교

구분	교육의원			일반의원		
	A지역	B지역	C지역	A지역	B지역	C지역
변화방향	(긍정)주민 관심 • 참여 확대, 교육감 • 교육의원들의 활발한 의정 활동 (부정)선심성 예산증가, 의원수 부족으로 감시 기능	(긍정)교육에 대한 시민의 관심 증가 (부정)교육전문가들의 직선제에 대한 부담	과거 교육위원회의 3중절차 폐지는 긍정적 변화, 교육의원의 위상 강화됨	정치적 개입으로 인한 교육의 전문성 저해	시장과 교육감의 지나친 이념적 대립, 당선을 위한 교육감의 지나친 인기 영합 정책, 교육의 자주성 • 정치적 중립성 훼손	주민들의 교육위원회에 대한 인지도 부족
지방분권	직선 교육감들의 강력한 개혁조치 시행	중앙 정치 세력이 분배했던 지방교육자치의 권한을 빼앗으려 함	교육장 직선제를 통한 기초단위 분권 필요	교육에 관심 없는 주민들이 많아 지방분권 및 주민자치의 가치가 실현되지 못함	일반자치 • 교육자치 모두 지방분권 수준이 낮음	교육분권이 더 필요하지 않음
주민관심	주민 참여 욕구가 빠르게 확산. 학부모 아닌 주민의 무관심은 여전	직선제로 인해 교육자치에 대한 관심 증가	주민들의 관심은 낮음	관심과 참여 없음	직선제로 인해 교육자치에 대한 관심 증가	교육의원 지역구가 너무 커서 주민 관심 낮음
가치구현	전문성을 근간으로 자주성 확립 필요	정치가 교육에 개입하게 되면 교육의 자주성, 정치적 중립성은 기대할 수 없음, 일반의원들은 교육학에 무지하기 때문에 교육전문가인 교육의원 필요	정치적 중립성 확보 필요, 일반의원으로는 정치적 중립성 확보하기 어려움	정치적 성격이 강한 일반행정과 분리해야 자주성 • 전문성이 제고됨	정치권의 재선과 정권 창출을 중시하는 속성상 장기적 안목에서 교육을 바라보지 못한다는 한계 인정, 그러나 전문성이 도덕성을 보장해 주지 못함	정치적 중립성은 사실상 지켜지기 힘들고 덜 중요함.
효율성 확보	예산에 대한 중앙통제가 여전한 상황에서 효율성 평가는 어불성설	효율성 측면만을 부각시켜서 교육자치제를 바라보는 것은 교육의 본질을 왜곡하는 것임	교육청 견제 기능이 강화되어 행정 효율성 증대	일반자치만으로 효율성 확보 가능, 교육자치 비효율적	시장, 기초지자체장, 교육감 등에 의한 중복된 교육사업으로 비효율 발생	과거 3단계 의사결정에서 2단계로 바뀌어 효율화됨
직선제 폐지	위헌적 발상, 고유업무영역이 빈곤한 시도지사들의 생존전략에 불과	직선제를 폐지하자는 정치권의 주장은 교육감의 권력을 갖고자 하는 의도, 국민들이 직선제를 원함	러닝메이트제 허용 가능하나 정당공천은 안됨, 교육경력 제한 요건 강화 필요(10년 이상)	직선제 반대, 러닝메이트제 반대	구체적인 판단은 유보	러닝메이트제 또는 시도지사 임명제, 교육경력 자격 제한 불필요
의원 일몰제	시도의원은 정당공천자로서 정치적 중립성 담보 불가능(위헌조항)	교육의원 일몰제는 교육자치를 없애기 위한 정치권의 전략, 같은 나라인 제주도에서는 적용되지 않음	교육의원의 전문성 강화를 위해 10년 이상 경력 요건 필요	교육의원 유지, 경력조건 강화 필요	교육의원 제도를 없애고 비례 대표제로 가는 것은 한국의 정치 현실로 볼 때 시기상조	교육경력자격 제한은폐지해도 되나, 교육위원회는 반드시 필요
교육의결기구	내부형 양원제(시도본회는 교육의원 전원위원회 의결에 거부권 보유)	교육전문가들로 구성된 독립된 교육위원회 혹은, 지방의회 내 교육전문가들로만 구성된 상임위원회 필요	교육위원회 구성은 교육의원만으로 함, 본회의에서의 의결 불필요	교육의회는 반대하지만 교육의원으로만 구성된 교육위원회 필요	현재와 같은 교육의원과 일반의원이 공존하는 교육상임위원회 필요	교육위원회의 권한은 충분, 현행과 같은 교육위원회 구성이 바람직
행정기구 통합 및 행정연계	통합되면 교육이 정권의 실험장, 치적홍보의 장이 될 것, 쟁점현안별 교육의원-일반 의원 연석토론회 제도화를 통해 협의 및 의견조정 필요	'교육은 정치 논리에 지배를 받아서는 안된다'는 사회적 합의가 존재하지 않는 상황에서 지방행정을 교육행정과 통합하는 것은 위험, 일반자치와 교육자치의 연계를 생각하기 전에 교육자치의 확실한 독립이 필요함	일반행정에 흡수통합 안됨, 시장이 교육에 대한 관심이 중요, 러닝메이트제가 대안이 될 수 있음	교육행정기구 통합화 반대, 교육위원 경력조건 강화 필요, 교육예산과 일반예산의 분리	교육행정을 일반행정과 통합하는 것은 아직 시기 상조, 여러 기관이 중복해서 시행하고 있는 교육사업의 통합 필요	시의 교육지원 사업은 모두 교육위원회 소관으로 일원화 필요, 교육행정협의회가 제대로 운영 안 되고 있고, 궁극적으로 러닝메이트제 필요
지방교육자치의 정착과제	고비용 선거구조 개선, 광역선거구제 개선	교육의 자주성,정치적 중립성, 전문성은 교육의원들을 통해 확보됨, 교육감이 어떠한 방식으로 선출되더라도 전문성 있는 교육의원이 있으면 견제와 균형 가능	과도하게 넓은 교육의원 선거구 개선 필요, 중선거제 도입 필요	지방자치단체장과 교육감의 분리를 전제로 한 양자간의 대면적 협력 필요	지방자치를 어떻게 디자인 할 것인가의 거시적 안목이 필요	교육관련 안건 증대로 교육위원회의 정원 증대 필요, 비례대표제를 통한 전문성 확보 필요, 보좌관제 필요

③ 〈표-13〉 지방의회의장 및 교육상임위원회 전문위원 비교

구분	지방의회의장			전문위원		
	A지역	B지역	C지역	A지역	B지역	C지역
변화방향	(긍정)효율성 증가 (부정)교육감 및 교육위원 선거에 대한 무관심	(긍정)수요자 중심 교육토대 마련, 교육에 대한 시민의 관심 증가 (부정)시장과 교육감의 지나친 이념적 대립, 교육의 자주성 • 정치적 중립성 훼손	(긍정)주민통제강화, 의회 심의비효율 해소 (부정)무리한 교육공약	(긍정)교육감의 정치적 위상 강화, 교육감의 활동 증가, 기초단체와의 연계 강화	(긍정)교육에 대한 시민의 관심 증가, 의사결정 구조의 일원화로 교육위원회의 효율성 • 위상이 높아짐 (부정)시장과 교육감의 지나친 이념적 대립	(부정)교육위원회의 어색한 동거 상황
지방분권	권한배분, 사무처리, 특히 재정적 측면에서 지방 교육자치 한계	일반자치 • 교육자치 모두 지방분권 수준이 낮음	낮은 수준, 여전히 중앙정부의 통제 잔존, 과감한 이양 필요	목적지정예산이 많아 진정한 분권 실현 곤란	교육감의 영향력 증대로 지방교육에 관한 나름의 목소리를 내고 있으나 인사권, 재정권은 제약됨	분권 수준은 낮음(중앙정부 재원의존75%)
주민관심	학부모 외의 일반주민의 관심 약함, 교육감 및 교육의 원의 위상은 제고	직선제로 인해 교육자치에 대한 관심 증가	점차증가, 개별적 자녀중심 관심에 머무름	교육감 인지도 상승, 주민들의 관심도 증가하고 있음	직선제로 인해 교육자치에 대한 관심 증가	관심이 낮은 상태임
가치구현	교육의 자주성과 전문성을 위하여 정치적 중립성 필요, 정당 배제 필요	정당정치의 현실 속에서 교육의 자주성, 정치적 중립성의 훼손은 불가피	교육행정의 정치적 성격 부각(완전한 분리는 어려움), 정당공천제는 및 독립형의결기구는 반대	교육현장에 대한 이해와 전문성 확보가 중요	지속적 교육정책의 추진을 위해서 교육의 정치적 중립성 필요, 교육의원들의 전문적 식견이 교육관련 의사결정에 반드시 필요	정당 개입 강화되면 중립성 훼손 우려
효율성 확보	지역 실정에 따라 상이함, 지속적인 논의 필요	시장, 교육감, 의회 간의 이념적 대립으로 비효율 발생	시장과 교육감 협력 유인가 낮음	현행 제도 하에서도 운영만 잘하면 효율성 확보가 가능	현재 교육위원회에서의 의결 사항 대부분은 본회의에서 그대로 통과되기 때문에 효율성 증가	효율성은 교육의원의 전문성에 달려있음
직선제 폐지	직선제 폐지, 행정 통합	교육감 직선제는 '수요자 중심의 교육제도'라는 새로운 패러다임에 부응하는 것	직선제 전면 검토 필요	직선제를 폐지하기 보다는 현행의 미비점을 보완할 필요	교육감 직선제야 말로 국민들의 뜻을 왜곡하지 않고 대표자를 선출하는 방법	교육경력과 자격제한 불필요함. 경영능력이 중요함.
의원 일몰제	반대, 일반의원은 교육 자체보다 행 • 재정에만 관심. 교육의원이 없어지면 교육감에 대한 통제력 취약	현재의 교육위원회제도는 임시방편적, 현실적으로 비례대표제를 할 수 밖에 없음	신중한 입장이나 법령의 예정대로 해야 함	전문성 확보가 필요하고, 현행 제도 하에서 충분히 구현 가능	반대, 교육의원은 반드시 필요, 정당 소속이 아니기 때문에 소신에 따른 발언 가능	반대, 교육위원회는 반드시 필요, 교육의원의 교육경력 자격 제한 필요, 전문성 중요
교육의결기구	현행대로 지방의회중심	과거와 같은 독립된 교육위원회 필요, 이것이 현실적으로 불가능하기 때문에 비례대표제 필요	순기능과 역기능의 종합적 평가 필요	타 위원회와 연계 • 협력을 위해 현행 통합형이 바람직함	현재와 같은 교육의원과 일반의원이 공존하는 교육상임위원회 필요	독립형의결기구(재원이 분리되어 있어 의결기구 통합 불필요)
행정기구 통합 및 행정연계	통합이 필요함, 다만 교육특수성 고려	교육자치와 일반자치의 분리 필요, 교육 자치의 재정적 문제해결 필요, 교과부, 지자체로부터 교육재정을 원활이 공급 받을 수 있는 법적, 제도적 정비 필요	통합은 곤란, 의무적인 협력제도 도입 필요, 상호협력의 요구는 낮음, 시장과 교육감의 성향이 비슷해야 함	통합되면 교육예산이 우선 순위에 밀려 예산의 축소가 우려됨, 교육감은 정당색이 없어야 시도지사와 협력이 용이	교육정책의 일관성을 위해 일반행정과 교육행정의 분리 필요, 행정연계를 위한 러닝메이트제는 교육의 정치적 중립성을 심하게 훼손할 수 있음	통합 시 교육재정 불안정, 투자우선순위 밀림, 일반행정쪽에서 관심 낮음, 시장과 시행정부의 생각 전환 필요, 교육에 대한 재정지원 강화 필요
지방교육자치의 정착과제	기본수준은 중앙정부 담당, 정부 지원 확대 필요	개방적 학교문화 정착	교육정책의 안정적 추진 중요	단체장-교육감 연계협력을 위한 상호원원 전략 • 관행 형성 필요	지방교육자치제에 대한 유일한 답은 없음, 이해당사자간 상호 양보 필요	교육의원 지역구 선거제도는 부적합(선거구가 너무 크고 교육은 지역구 개념 없음)

● Chapter 5 참고문헌

강원도교육감 민병희 외 (2011.06.30.). 주민직선 교육감 취임1주년 교육혁신 공동선언문.

경기도교육청 (2012). 국가교육위원회 제도 설계를 위한 공청회. 경기도교육청 공청회 자료집.

교육을바꾸는사람들 (2012). 교육과 정치: "교육 속의 정치의 실체를 밝히고 새로운 교육거버넌스를 모색한다". 토론회 자료집.

김병찬 (2011). 핀란드 교육의 힘(Ⅰ): 핀란드 교육자치제도의 특징과 시사점. 한국교육학회 추계학술대회 자료집.

김용일 (2012). 국가교육위원회 제도 설계를 위한 시론. 경기도교육청 공청회 자료.

김용일 (2009). 지방교육자치의 현실과 '이상'. 서울: 문음사.

김태완 (2009). "한국교육의". 한국교육 60년: 성취와 과제. 한국교육과정평가원, 436–453.

박봉수 (2011). 지방교육거버넌스의 구조와 과정에 관한 연구. 성균관대학교 박사논문.

서현진 (2010). 교육정책의 굿 거버넌스 모색. 의정연구 제16권 제1호.

신현석 (2011a). 시대적 요구에 부응하는 사학의 미래 비전과 발전방안의 탐색. 교육정치학연구 제18집 3호, 7–42.

신현석 (2011b). 지방교육의 협력적 거버넌스 구축을 위한 쟁점 분석과 설계 방향 탐색. 교육행정학연구, vol.29, no.4, 99–124.

신현석 (2010a). 교육거버넌스의 갈등의 쟁점과 과제. 교육행정학연구, vol.28, no.4, 351–380.

신현석 (2010b). 교육 자율화 정책 거버넌스의 분석 및 혁신방안. 한국정책학회보, 제19권 1호.

이정희 (2012). '성적 나쁜' 교육감들의 수다..."교육 쿠데타 꿈꾼다". 『오마이뉴스』, 2012.7.23.

이종재·이차영·김용·송경오 (2012). 한국교육행정론. 교육과학사.

이천우 (2009). 교육자치제도 발전을 위한 토론회 자료.

에르끼 아호 외 (2010). 핀란드 교육개혁 보고서. 서울: 한울림.

정범모·김기석·성태제·신현석·이종재 (2010). 한국교육, 어디로 가야 하나. 푸른역사.

조동섭 (2007). 교육 거버넌스: 지방정부의 권한과 역할. 한국교육행정학회.

진성훈·고유선 (2012). "이해찬, 안정적 교육정책 위한 '국가교육위원회' 설치 제안". 『뉴스1』, 2012.7.1.

한국교원단체총연합회 (2002). 한국교총 핵심정책, 2002 핵심 정책 설명 자료.

한국교육행정학회 지방교육자치제도 정책연구팀 (2011). 지방교육자치제도 개선방안 연구 -교육감 및 교육위원회 위원 선출제도를 중심으로-. 한국교육행정학회.

한국교육행정학회 (2007). 한국의 교육 거버넌스와 권한 배분. 143차 학술대회 자료집.

홍성원 (2010). 지방교육자치제도의 발전방안에 관한 연구 -교육자치 쟁점에 대한 인식조사를 중심으로-. 배재대학교 대학원 박사학위논문.

Jennifer A. O'Day (2011). Education Reform in New York City. Harvard Education Press.

Joel Spring (2011). The Politics of American Education. Routledge.

Keri Facer (2011). Learning Futures. Routledge.

Michael Fullan, Peter Hill, Carmel Crevola (2006). Breakthrough. Corwin Press.

Sirkka Ahonen (2001). The end of the common school -change in the ethos and politics of education in Finland towards the end of the 1900s. in Ahonen, S. & Rantala, J., eds., Nordic lights: Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850-2000. Studia Fennica.

Chapter 6

바람직한 미래학교 상상

이 연 선 (교육을 바꾸는 사람들 선임 연구원)

1절 바로 보자, 한국교육!

2절 2030년, 미래의 학교는 어떤 모습일까?

3절 바람직한 미래학교 상상

1절 바로 보자, 한국교육!



생각해봅시다!

- 학교는 우리 아이들에게 실제로 어떤 역할들을 하고 있는가?
- 학교교육의 사회적 기능(선발과 배치)과 정치도구로서의 이용을 정확히 이해하는 것은 왜 중요할까?
- 바람직한 미래학교의 상(像)을 수립하기에 앞서 우선 해결되어야 할 한국교육의 문제들은 무엇이며, 어떻게 접근해야 하는가?

2020년이 되면 유럽의 많은 국가들이 학교라는 공공기관을 통해 의무교육을 제공하던 역할을 상실하게 될 것이다. 따라서 학교가 담당했던 역할들을 대체할 수 있는 대안적 형태의 기관 개발이 시급하다. 중요한 대안으로 떠오르는 것이 국가가 일률적으로 설계하고 통제하는 대형학교모형을 포기하고 지역사회기반의 소규모 학습공동체로의 전환이다. 학습부(Ministry of Learning)는 다가올 미래에 다른 세대의 사람들이 모여 지속적인 학습과정을 창출해 낼 수 있도록 각 지역에 자원을 제공하는 역할로 전환해야 할 것이다.

Miller, Saphiro & Hilding-Hamann(2008)

영국에서는 점차 고등학생들이 의무교육을 떠나면서 2020년이 되면 교실은 역사적 유물로 남을 것이라는 강력한 예측이 있다. 그렇다면 학교는 없어지는가? 아니다. 반드시 존재해야 한다. 대신 우리는 학교를 혁신적으로 재설계하는 일에 주목해야 한다. 지금까지 지식과 권위의 전당이었던 전통적 학교교육형태를 벗어나 학생들이 학습공동체에 참여하고 공동체를 움직일 수 있도록 하는 'mobilizing network'로 인식이 전환되어야 한다. 우리는 이제 미래대비학교(Future-proof school)가 아닌 미래건설학교(Future-building school)로 가야한다.

Facer(2011)

2030년 미래의 학교는 어떤 모습일까? 아니 좀 더 적극적으로, 미래의 학교는 어떤 모습이어야 할까? 유럽의 한 미래학교 연구보고서[1]에 따르면, 유럽의 2020년은 학습집중사회(Learning intensive society)로 탈바꿈할 것이며 학교교육에서 해오던 많은 역할들이 학습 공간(Learning space)으로 대체되면서 학교가 점점 사라져갈 것이라 예측한다. 1장에서 언급한 사회기술변화에 따른 교육생태계의 변화, 그리고 디지털 학습생태계의 팽창이 학교가 독점해온 학습의 기능을 약화시키는 징조들이다. Facer(2011), Miller, Shapiro & Hilding-Hamann(2008)과 영국 교육부 산하 Futurelab의 Beyond Current Horizons 등을 중심으로 한 유럽기반 미래교육연구보고서에서는 공통적으로 '학습공동체' 혹은 '학습네트워크' 기반 학습체제로의 전환을 제안하고 있다.

그렇다면, 한국의 미래학교는 어떠할까? 유럽에서 상상하는 것과 유사한 방향으로 흘러갈까? 현재 한국의 교육을 들여다보면 지금만큼 공교육에 대한 불안감과 불신 그리고 문제의식이 극대화된 시대는 없었던 것 같다. 학교교육과 입시 제도를 둘러싸고 교육관계자와 이해 당사자들은 골머리를 앓고 있지만 시원한 한방의 해결 방법을 찾지 못해 외부로부터 많은 비난들을 받고 있다. 사실, 교육처럼 복잡한 문제에 한방의 해결방법은 있을 수 없다. 그럼에도 불구하고 해결책처럼 보이는 안을 내놓아야 하는, 혹은 실제로 안을 내놓는 여러 단체 및 국책기관의 노력과 진지함에 박수를 보냄과 동시에 안쓰러운 마음이 함께 든다. 서남수 전 교육부 차관은 교육평가의 문제를 심도 깊게 논의했던 한 월례토론회[2]에서 한국의 교육문제를 고구마 뿌리에 비유했다. 겉으로 보기에는 마치 하나의 평범한 풀처럼 보이는 이 식물은 보이지 않는 땅 속을 들여다보면 크고 작은 많은 뿌리들이 얽히고 설켜 있다. 한국의 교육 문제는 고구마 뿌리와 그 형상이 같다. 겉으로 보기에는 단순히 교육의 문제인 듯 보이나 땅을 파서 뿌리를 꺼내 보면 계급다툼과 이념투쟁, 인간의 이기심과 권력욕 등 사회문제와 정치문제가 복잡하게 뒤엉켜 있다. 게다가, 땅을 파보기 전까지는 고구마가 몇 개인지 얼마나 큰지 정확히 알 수 없었으나 파보았더니 땅 위에서 보는 것보다 뿌리가 너무 깊고 복잡하게 얽혀있어서 어디서부터 해결해야 할지 어디가 문제인지 정확하게 진단하기도 힘들다.

미래교육, 미래의 학교 모습에 대한 비전과 지향해야 할 가치를 선정하고 실현방안을 논의함에 앞서, 우리는 주렁주렁 달린 고구마 뿌리에 주목할 필요가 있다. 그것은 현재 한국 사회에서 학교, 즉 공교육이 어떤 역할을 하고 있는지 그 실체를 명확히 보고자 하는 노력이다. 이러한 노력 없이는 '교육문제'로 진단된 학교를 둘러싼 다양한 이슈의 원인을 제대로 보지 못하고 해결책을 엉뚱한 곳에서 찾는 일을 반복하게 된다. 대규모 학교교육개선을 위해 30년간 노력을 해온 Elmore(2004)가 학교현장에서 문제와 해결책을 찾고자 했던 것, Joel Spring(2011)이 교육을 각 집단의 이념으로부터 보호하기 위해 법을 마

1) Miller, R. Shapiro, H. & Hilding-Hamann, K. E. (2008). School's over: Learning space in Europe in 2020: An imagining exercise on the future of learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

2) 교육을 바꾸는 사람들 주최 월례토론회(2012년 2월 29일) 토론 내용 중 일부임. 제 8회 함공모 월례토론회 〈21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(4): 교육과 평가 – 고부담 평가가 교육에 미치는 영향을 밝히고 평가의 새로운 방향을 모색한다.〉

련하고 유권자가 교육을 둘러싼 정치작용에 관심을 기울일 것을 권고했던 것, 모두가 공통적으로 실체를 정확히 볼 것을 강조하고 있는 것이다.

올바른 미래학교와 미래교육의 상(像)을 함께 수립하고 만들어가기 위해서 우리는 지금의 학교를 명확히 볼 수 있어야 한다. 비판적 교육학자 프레이리(1970)는 은행저축식(banking) 교육위주의 현행 학교에서 배우는 읽기(reading)는 진정한 의미의 읽기능력배양이 아니라고 비판하였다. 읽을 수 있다는 것은 문자 그대로의 의미가 아닌 현상에 대해 정치적으로 읽어 내는 것(political reading)이 가능함을 말한다. 즉, 현재 학교가 어떤 기능을 의도적으로 때로는 비의도적으로 하고 있는지, 그 역할에 문제는 없는지를 정확하게 따져 볼 필요가 있는 것이다. 우리 아이들이 전인적으로 건강하게 자랄 수 있는 미래학교를 건설적으로 그려내는데 있어, 미래 사회기술변화에 따른 학교의 역할변화에 관심을 갖는 일과 더불어 현시대 학교기능을 냉철하게 진단하고 우리 모두가 정확히 알고자 노력하는 일은, 올바른 교육문화를 새로이 건설하는데 있어 가장 기초적 작업일 것이다.

바로 보자, 학교교육: 한국에서 학교교육은 무엇이며, 어떤 역할들을 하고 있는가?

학교는 무엇을 하는 곳일까? 사람들에게 '학교는 뭐하는 곳입니까?' 라는 질문을 던진다면 대다수의 사람들은 '배우는 곳' 혹은 '교육이 일어나는 곳'으로 대답할 것이다. 우리가 머릿속에 그리는, 그리고 기대하는 가장 본질적인 학교의 역할은 교육이다. 학교의 지식전수의 기능을 강조하는 학문주의와 장상호[3]의 세속계가 아닌 수도계로서의 교육의 본위 회복 등이 학교교육의 본질적 역할을 강조하는 입장에 속한다. 학교의 본질적 기능에 대한 이론적 고찰도 중요하지만 그 내용이 방대하고 본 절의 핵심이 아니므로 생략하도록 한다. 단순하게 생각했을 때 학교가 교육 기능만을 정상적으로 잘 수행하고 있으면 가장 이상적으로 보인다. 그러나 지금의 한국은, 어쩌면 미래에도 학교교육의 여러 핵심 역할들에는 교육 기능이 빠져 있거나 상당히 퇴색되어 있을 가능성이 높다. 학교는 그렇게 단순한 곳이 아니다. 계획을 했든 계획하지 않았든, 학교는 Althusser가 말한 것처럼 이데올로기적 국가기구(Ideological state apparatus, ISA)로서 복잡한 기능들을 맡고 있다. 교육 외에도 한국사회가 요구하는 역할들을 학교가 많은 부분 담당하고 있는데 그것이 학교의 도구적 기능이다. 여기서 도구적이란 말은, 사회가 요구하는 학교의 역할 혹은 학교의 도구적 이용을 말한다. 간추려 보면,

첫째, 학교교육은 본질적으로 교육적 기능을 갖는다.
둘째, 학교교육은 사회에서 요구하는 역할인 선발(selection)과 배치(placement)의 기능을 갖는다.
셋째, 학교교육은 사회에서 요구하는 또 다른 역할인 양육과 보호의 기능을 갖는다.
넷째, 학교교육은 정치-도구적 기능을 갖는다.

위의 네 가지 측면에서 한국사회에서 공교육은 어떤 역할들을 해왔으며 어떤 문제들을 갖고 있는지 구체적으로 살펴보기로 하겠다.

첫째, 학교교육의 교육적 기능

국가 책임 하에 있는 공교육은 사회화(socialization), 삶과 직업에 필요한 지식 • 기술 • 자격부여(qualification), 주체화(subjectification)의 세 가지 교육적 기능[4]을 갖는다(Facer & Standford, 2009). 사회화 기능이란 학습자가 자신이 속한 가족, 지역사회 더 나아가 세계 속에서 활발하게 참여하며 살아갈 수 있도록 문화와 관습을 익힐 수 있는 교육을 제공하는 것을 말한다. 두 번째는 학습자가 졸업 후에 사회에서 맡은 역할을 다하며 살아가는데 필요한 역량과 기초 지식을 배워 자격을 갖추도록 하는 기능이다. 최근 역량(competencies) 중심 교육에 대한 논의가 증가하면서 이 역할이 강조되고 있다. 세 번째는 자아실현과 관련되는 것으로, 내가 누구인지를 알고, 사회에서 부여된 나의 역할과 기능에 대한 올바른 이해를 바탕으로 정체성과 주체성을 개발하고 이를 올바르게 실현하도록 돕는 역할이다. 2009년 개정 교육과정 총론의 [교육적 인간상]에 위의 내용들을 포함하는 전인적 발달을 추구하는 학교교육의 교육적 기능이 잘 기술되어 있다.

〈표-1〉 2009 개정 교육과정 총론에 명시되어 있는 교육적 인간상

인간상	초등학교 목표	중등학교 목표	고등학교 목표
자주인	풍부한 학습 경험을 통해 몸과 마음이 건강하고 균형 있게 자랄 수 있도록 하며, 다양한 일의 세계에 대한 기초적인 이해를 한다.	심신의 건강하고 조화로운 발달을 추구하며, 다양한 분야의 경험과 지식을 익혀 적극적으로 진로를 탐색한다.	성숙한 자아의식을 토대로 다양한 분야의 지식과 기능을 익혀 진로를 개척하며 평생학습의 기본 역량과 태도를 갖춘다.
창의인	학습과 생활에서 문제를 인식하고 해결하는 기초능력을 기르고, 이를 새롭게 경험할 수 있는 상상력을 키운다.	학습과 생활에 필요한 기초학습능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을 기른다.	학습과 생활에서 새로운 이해와 가치를 창출할 수 있는 비판적, 창의적 사고력과 태도를 익힌다.
문화인	우리 문화에 대해 이해하고, 문화를 향유하는 올바른 태도를 기른다.	자신을 둘러싼 세계에 대한 경험을 토대로 다양한 문화와 가치에 대한 이해를 넓힌다.	우리의 문화를 향유하고 다양한 문화와 가치를 수용할 수 있는 자질과 태도를 갖춘다.

3) 장상호(2005) 학문과 교육 중 I -교육이란 무엇인가. 서울: 서울대학교출판문화원.
장상호(2009). 학문과 교육 중 II-교육본위의 삶. 서울: 서울대학교출판문화원. 참고

4) 학교교육의 교육적 기능에 대한 관점에는 학자마다 조금씩 차이가 있다. 예로 Riemer(1971/1981, 장상호, 2005, 재인용)는 학교의 기능을 학생 보호기능(custodial case), 사회적 역할의 선별기능(social-role selection), 이론이나 원리 혹은 사상을 주입하는 기능(indoctrination), 기술과 지식을 개발시키는 의미의 교육기능(education)으로 나누었다. 본 절에서는 사회화, 주체화, 자격부여를 교육적 기능 속에 포함시켜 기술하기로 한다.

세계인	자신의 경험과 생각을 다양하게 표현하며 타인과 공감하고 협동하는 태도를 기른다.	다양한 소통능력을 기르고 민주시민으로서의 자질과 태도를 갖춘다.	국가 공동체의 발전을 위해 노력하며, 세계시민으로서의 자질과 태도를 기른다.

전인교육이라는 교육목표가 교육과정에 명시되어 있고 교육철학을 비롯한 이론서에 강조되고 있지만 현실은 상당히 다른 듯하다. 한국사회는 학교교육의 본질적 사명을 상당 부분 망각한 채 교육의 초점이 다른 방향으로 흘러가고 있다(강태중, 2011.9). 왜 그럴까? 언론과 학부모들은 교사에게 책임을 묻는 쪽으로 몰아간다. 교사들은 국가교육정책을 비난한다. 교육사회학 내지 교육정치학 학자들은 그 시대의 정치경제 이데올로기, 국제적 영향력, 혹은 고질적 문화 현상 등 거시적 구조에서 원인을 찾으려 한다. 어떠한 이유에서든 현대사회는 학교의 본질적 기능인 교육이 제대로 이루어질 수 있는 환경이 아님은 틀림없다. 이를 되찾고자 하는 노력들이 대안교육, 홈스쿨링 혹은 다양한 형태의 교육제도개선으로 나타나고 있다. 미래한국사회에서 요구되는 바람직한 학교모델을 만들어 내는 일의 핵심과제는 교육의 본질적 기능이 제대로 작동할 수 있도록 하는 것이다. 이를 가로막는 사회구조적, 제도적 혹은 문화적 문제들을 하나하나 뿌리 뽑고, 미래지향적이고 민주적인 방향으로의 새로운 길을 모색해 나가는데 주목하는 것이 현실적이고 바람직할 것이다.

둘째, 학교교육의 사회적 기능: 선발과 배치

학교교육의 선발기능이란 시험과 평가를 통해 학생들을 성적에 따라 선발하고 상위학교에 배치하는 기능을 말한다. 아이들은, 아니 부모들은 좋은 중학교, 좋은 고등학교에 보내기 위해, 최종적으로 좋은 대학에 보내기 위해 입시경쟁을 부추긴다. 이 과정에서 선행학습이 주를 이루는 사교육(유럽의 사교육은 주로 학습부진에 대한 중재역할인 반면, Baker & LeTendre, 2005)이 팽창한다. 학교교육의 사회-도구적 기능이 강화되면 학교는 아이들과 교사의 공간이 아니라 학부모들의 경쟁의 장이 된다. 이 기능이 강해질수록 학생들에게 시험은 고부담(High-stake) 평가가 되고 궁극적으로 고부담 교육(Lipman, 2004)으로 작용한다.

왜 선발기능이 강화되는가? 단위학교마다 선발기능이 강화되는 이유는 좋은 대학에 진학하는 것이 경쟁위주의 능력중심 사회에서 개개인이 사회적 지위와 경제적 부를 유지하기 위한 수단으로써의 발판 역할을 하기 때문이다. 이것이 Bourdieu(1973)가 주목한 학교교육의 재생산 기능이다. 고등학교의 학업성적이 상위학교에서 더 좋은 교육을 받을 기회와 연결되고, 이후 노동시장에서의 직업군 결정과도 긴밀하게 연결되어 있는 일본, 한국, 대만, 홍콩 등의 아시아권 국가들은 국가경쟁력이 인력인 경쟁중심사회들이다. 이들이 고부담시험, 사교육 과다의 대표국인 데는 논리적 이유가 있는 것이다(LeTendre, 1994, Bray & Kwok, 2003).

한국 사회에서는 선발기능의 비대화가 공교육 전체를 위기로 내몰 만큼 큰 이슈이다. 이 문제를 해결하는 것이 학교교육의 올바른 기능을 회복하는 중요한 방법임에 모두 동의한다. 그러나 교육개혁의 기본입장이 입시제도개혁이나 대학서열화 완화 등 핵심을 피하는 정책전략으로 논의되는 경우가 많다. 한국사회에서 학교의 교육적 기능보다 선발기능이 주가 된 근본 이유는 1) 사회구조적으로 학교와 노동시장과의 연계가 큰 것, 2) 한국인들의 뿌리 깊은 정서 속에 녹아 있는 '직업에 귀천이 있다'는 서열의식, 3) 인간본성으로서의 권력욕과 이기심 등이 복합적으로 작용하는 것이다. 서열의식과 권력욕이 있는 한, 학력과 직업에 따른 비가시적 서열구조가 존재하는 한, 사회에서는 학교가 담당하게 된 선발 기능은 지속적으로 커질 수밖에 없다. 따라서 학교교육의 본질적 기능 회복 내지 학교교육의 정상화가 현실적으로 가능해지기 위해서는 의식개혁·문화개혁·제도개혁이 동시에 이루어져야 한다. 그렇지 않으면 우리는 지금의 교육문화 속에 종속되어 살아갈 것이고 그와 동시에 나도 모르는 사이 그 문화를 고착시키고 강화시키는 역할을 하게 될 것이다.

셋째, 학교교육의 사회적 기능: 돌봄과 보호

한 아동을 돌보고 보호하는 일은 국가의 역할일까, 아니면 부모의 의무일까? 국가의 책임이라면 어디까지 책임을 져야 할까? 학교교육은 필연적으로 개별 가정의 아동들을 대상으로 하기 때문에 가정과 학교 사이에서는 역할에 대한 경계를 두고 미묘한 긴장이 늘 존재해 왔다. 이러한 사회-문화적 이슈는 그 시대의 사회적 요구를 반영하는 방향으로 흘러가기 마련이다. 과거에는 주로 가정에서 이루어졌던 어린 아동들을 돌보고 보호하는 일과 청소년의 안전을 확보하는 일을 많은 부분 학교에서 담당하였다.

먼저, 영유아를 돌보고 보호하는 일을 살펴보자. 여성의 사회진출이 늘어나면서 맞벌이 가정이 증가하고, 아동을 발달적으로 다른 존재로 보는 인식이 일반화되면서 유아교육기관 혹은 영유아 보육기관이 80-90년대에 급격히 증가했다. 지금은 유치원으로 불리는 유아교육기관은 교육을 담당하는 유아학교로 인식이 확대되었고, 어린이집으로 불리는 보육기관은 평가인증제를 도입하여 보육의 질을 국가가 대대적으로 관리하고 누리과정(교육과정)을 적용함으로써 국가가 제도적으로 영유아를 책임지는 방향으로 흘러가고 있다. 아동을 돌보는 일은 이제 학교가 담당하는 중요한 기능 중 하나라는 인식이 확대되었다.

그러나 돌봄, 보호, 그리고 교육이 맞물려 있는 취학 전 연령을 대상으로 하는 학교교육의 사회적 기능은 여전히 한국사회에서 제대로 발현되기 쉽지 않아 보인다. 한국의 고질적 문제인 사립유치원과 어린이

집 원장들을 중심으로 한 유아교육의 공교육화 반대, 복지(어린이집)와 교육(유치원)의 이원화문제, 영어유치원 급증으로 인한 유아교육의 사교육화 현상 등은 국가가 유아연령을 제도적으로 보호 범위에 넣고자 하는 시도들을 무기력하게 만들고 있다. 교육 불평등 해소의 근본적 해결방안으로 취학 전 연령의 아동들의 교육적, 사회적, 때로는 정서적 격차를 줄여보자는 Early Start(더 어린연령에서 사회적 중재를 시작하자) 정책들이 국제적으로 상당한 지지를 얻어 여러 국가에서 시행되고 있지만 한국에서는 제도적 시행에 있어 정치적 저항이 여전히 크다.

최근, 왕따와 학교폭력 문제, 그리고 청소년 자살률이 증가하면서 청소년들의 정서적 안정과 신체 보호에 대한 사회적 요구가 절정에 이르고 있다. 최근 상담교사의 도입, 현직교사들을 대상으로 하는 상담연수의 증가 등이 사회적 욕구를 반영한 학교의 역할 변화이다. 이처럼 아동과 청소년 보호에 대한 학교의 역할은 시대변화와 사회적 요구를 잘 수용하는 방향으로 흘러가고 있다.

넷째, 학교교육의 정치-도구적 기능: 정치적 도구로써 여러 이해집단들의 갈등의 장

이종재(2012.1)는 '교육에 대한 정치작용'과 '교육을 위한 정치작용'을 구분하였는데, 전자는 말 그대로 교육에 대한 정치작용으로서 교육을 대상으로 하는 정치작용을 말한다. 교육을 위한 정치작용은 교육을 목적으로 하고 정치작용이 수단이 되는 것이다. 학교교육이 갖는 정치적 기능이란 주로 전자를 말하며, 교육을 둘러싼 여러 집단들이 자신의 이해관계에 맞게 학교나 교육정책을 이용하는 것을 말한다. 교육의제를 채택하고 정책적 우선순위를 정하거나 바꾸는 일 등이 반드시 합리적으로 이루어지는 것은 아니다. 사회적으로 힘을 겨루는 정치적 과정을 통해서 이루어지기도 한다(강태중, 2011.9). 대통령이 바뀔 때마다 근거 없이 아주 다른 교육정책을 발표하는 일, 대선 후 교육부 산하 핵심 기관의 소장급의 인사이동, 임기 말에 정치인들이 갑자기 공략으로 내걸었던 여러 교육정책들을 시행하고 긍정적 결과를 내놓기 위해 국가산하 연구소들을 압박하며 분주하게 움직이는 것 등이 그 예이다.

'교육에 대한 정치작용'과 '교육을 위한 정치작용'은 혼돈되어 나타나기도 한다. 자신이 속한 단체나 정당이 추구하는 이념과 진정한 의미의 교육개혁정신 사이에서 시계추처럼 진동한다. 학교교육개선을 목적으로 출범한 여러 단체들이 시간이 지나면서 단체의 목적이 퇴색되거나 혹은 대선을 앞두고 단체이념에 적합한 교육공약들만을 선별하여 내는 것 혹은 이념에 적합한 정책안들만을 지지하는 것 등이 그 예가 될 수 있다. Spring (2011)은 미국의 교원 노조(Teacher Unions) 역시 다른 시민단체들과 마찬가지로 교육개선을 목적으로 하는 도덕적 비전(moral vision)과 이익추구(self-interest)가 혼합된 형태로 존재하고 있음을 지적하였다. 한국에서도 대표적인 두 교원 노조인 전국교직원노동조합과 한국교육총연합회는 전교조는 진보정당에, 한국교총은 보수정당과 우호적 관계를 맺고 첨예하게 이념노선에서 대립하고 있다(임미선, 2008).

교육은 정치가 아니지만 교육정책은 필연적으로 가치의 권위적 배분(가치의 선택)이라는 정치과정을 거치게 되며(김용일, 2012.1) 그 영향력은 상당하다. 따라서 누가 어떤 이유로 무슨 정책을 실행하는가를 제대로 알고자 하는 노력은 상당히 중요하다. 교육의 정치적 중립이 현실적으로 불가능하더라도 교육현안 결정에 있어 민주적 정치과정이 가능할 수 있도록 제도적 방안 마련과 함께 체험적 민주시민교육(김용일, 2012.1)이 필요하다. 예를 들어, 고교 무상급식이나 대학 반값등록금 등 교육이슈를 둘러싼 정치적 작용 혹은 정치적 도구로서의 이용을 제대로 알고 비판적으로 판단하고자 하는 노력은 유권자의 권리이자 의무일 것이다.

이와 같이 공교육은 사회복합체로서 여러 가지 중요한 기능들을 담당하고 있다. 사회가 부여한 각각의 기능들이 제대로 돌아가고 있지 못하고 그 문제가 극대화될 때 우리는 위기라고 표현한다. 성찰부족과 좁은 시야로 위기의 정확한 원인을 제대로 보지 못할 때, 해결책을 한 방향에서만 찾고자 할 때, 지향하는 미래한국교육에 대한 구체적인 비전 없이 모든 사람들이 현안에만 매달려 있을 때 우리는 더 절망적이게 된다. 가장 고통스러운 현실은 학교교육을 바꾸고자 노력하는 많은 사람들에게서조차 자기-비판적 성찰적 담론이 형성되지 않고 있다는 점이다. 교사는 교육정책에, 학부모는 교사에게 책임전과 하기에 바쁘고, 교육현장에 어떤 형태로든 몸담은 경험이 없는 학자, 이론가나 교육개혁가들은 정확한 실패원인을 찾는 일에 몰두하기보다는 여기저기서 나타나는 증상들에 대해 세련된 언어로 격양되어 비판할 뿐이다. 스스로를 되돌아보는 일은 미루고, 다른 입장을 들어보려는 귀는 닫고 있으며, 학교교육의 주인인 학생들의 삶과 마음을 관찰하고 이해하려는 노력, 그 노력을 확대하고자 하는 시도들은 극소수에 머물고 있다.

미래 한국 사회에서 아이들이 행복하게 다닐 수 있는 바람직한 미래학교를 그려보는 일의 시작은 학부모, 교사, 그리고 교육관계자들이 스스로를 돌아보는 일에서 시작되어야 할 것이다. 다시 말해, 1) 한국에서 공교육의 실제 역할을 정확히 알고, 2) 공교육의 기능이 잘못되어 가고 있는 원인들을 자기-성찰적 관점에서 깊이 있게 파악하고, 3) 미래사회변화와 학교교육의 기능과의 관계에 대한 다각도의 해석을 통해, 4) 지향하는 미래학교 교육의 상(像)을 그려보는 일이 함께 진행되어야 한다.

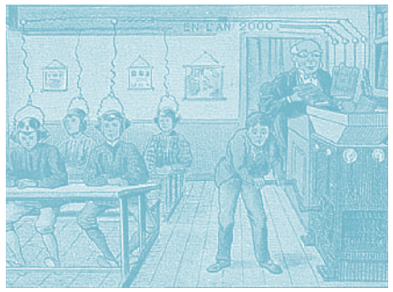
이러한 과정 중 하나로 다음 절에서는 미래사회변화에 따라 미래학교가 어떻게 바뀔 것인가 혹은 어떻게 바뀌어져야 하는가를 집중 연구한 결과물, 즉 미래학교 시나리오들을 구체적으로 살펴볼 것이다.

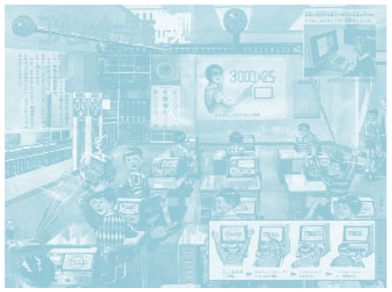
2절 2030년, 미래의 학교는 어떤 모습일까?

think

생각해봅시다!

- 2030년 한국의 미래학교는 어떤 모습일지 상상해 보자.
- 미래연구보고서에서 제안하는 미래학교 시나리오 중 한국사회에 가장 적합한 것은?
- 미래연구보고서에서 제안하는 미래학교 시나리오에서 얻을 수 있는 시사점은?





좌: 〈그림-1〉 1910년 엽서: 2000년 학교모습을 상상하다.[5] 우: 〈그림-2〉 1950년대 그림: Computopia, 미래학교 모습을 그려보다.[6]

유럽에서는 민주적 학습공동체로서의 미래학교 시나리오나 물리적 학습공간으로서의 학교가 완전히 소멸되고 가상학습공간으로 대체되는 시나리오 등을 제안하고 있다. 이러한 상상은 지금의 한국 공교육을 정확히 진단한다면 거의 가능하지 않을지도 모른다. 미래교육학자들이 예측하는 것처럼 가상학습공간이 학습과 교육의 기능을 거의 담당하게 되더라도 교육이라는 본질적 기능이 상당히 약화된 한국의 학교는 미래에도 여전히 사회기구로서의 많은 역할들을 하고 있을 것이다. 따라서 새로운 테크놀로지기반 학교건설(디지털 학교 등)이나 가상학습공간으로서의 미래학교를 상상해보는 일은 실제로 지금 학교 현장에서 교사와 학생들이 직면하고 있는 여러 문제들, 즉 핵심담론을 빠뜨린 채 논의되고 있으므로 매우 순진한 생각일 수 있다(Berry & TeacherSolutions 2030 Team, 2011).

서남수(2011. 11)는 한국 교육의 현실 및 미래를 전망하는데 있어서 Facer(2011)의 주장[7]이 상당히 비현실적일 수 있음을 우려했다. 일반적으로 학교가 갖는 기능들 중 저자가 제시한 학교의 기능은 대부분 사회화 기능에 초점이 맞추어져 있기 때문이다. 한국교육은 문서상에서는 사회화 기능에 초점이 맞추어져 있는 듯해도 실제로는 입시중심의 좋은 대학진학이 최종 목표인 선발기능이 비대화된 교육풍토가 지배적이기 때문에 한국의 미래학교에 대한 예측에는 입시중심의 선발기능 비대화 문제를 해결할 수 있는 근본 대책마련이 함께 논의되어야 현실성이 있다는 지적이다.

그럼에도 불구하고 우리가 세계 여러 나라의 주요기관에서 제안한 미래학교 혹은 미래사회 시나리오들과 Facer가 제시하는 '미래를 중재하는 학교'에 대한 아이디어들에 부분적으로 주목해야 하는 이유는, 장기적 안목에서의 과거, 현재, 미래교육을 아우르는 균형적 접근이 요구되기 때문이다. 한국의 교육담론은 지나치게 현안문제에 매달려 있는 경향이 있다. 물론 한국에서 입시제도개혁은 시급하다. 그러나 모든 개혁노력이 한 방향에 집중되어 있다면 급격히 변하고 있는 사회와 그 영향력 속에 있는 아이들의 변화과정을 놓치게 된다. 그 결과는 교사와 학생 간의 학습/사고방식의 급격한 격차로 이어져 교사-학생 간의 교육가능성이 현저히 떨어지게 되고, 디지털 학습생태계가 학교교육의 교육기능을 초월하며, 극단적으로는 미래사회는 21세기를 향해 가나, 학교는 여전히 20세기 제도 속에 머물러 있는 현상이 벌어질 수 있다. 장기적으로 볼 때, 교육이 미래지식경제와 사회기술변화에 종속되어 지배를 받게 되는 것도 문제가 되겠지만 한국사회에서 교육미래에 대한 논의가 전혀 이루어지지 않고 있는 것도 위험한 일이다.

본 절에서는 학교교육 미래를 집중 조명한 세계연구단체들이 내놓은 설득력 있는 가설들을 소개하고자 한다. 일부는 한국교육학술정보원의 연구보고서에서 이미 소개된 바 있다.

The Fourth Way (Hargreaves & Shirley, 2009)[8]

〈제4의 길〉

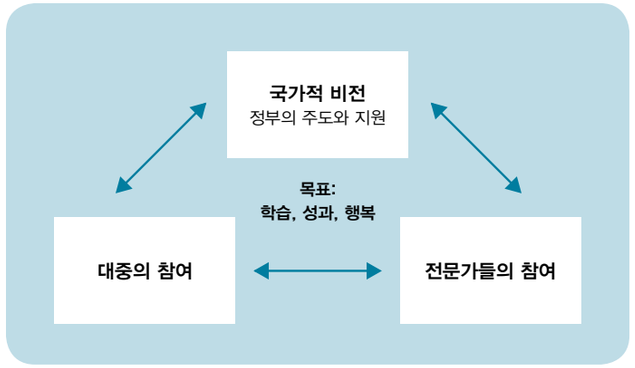
제 1의 길 / 과도기	제 2의 길	제 3의 길	제 4의 길
전문가주의 (Professionalism) + 관료주의 (Bureaucracy) 혁신과 일관성 부족의 시대 2차 세계대전 말에서 1970년대 중반	신자유주의 (Neo-liberalism) + 시장주의 (Markets) + 관료주의 (Bureaucracy) 교육의 시장화와 표준화의 시대	전문가주의 (Professionalism) + 시장주의 (Markets) 장점 + 관료주의 (Bureaucracy) 완화 성과와 파트너십의 시대	혁신과 영감, 책임감과 지속성의 길 정부, 학부모, 교원단체, 학생 모두가 변화와 개혁의 중심이 되는 민주적이고 전문적 변화 를 추구하는 시대

5) 출처: http://www.transitinvoice.com.

6) 출처: http://davidszondy.blogspot.com

7) Facer(2011)는 미래 사회기술변화가 더 공정하게, 지속가능한 방식으로, 더 민주적으로 우리의 삶 속에 녹아 들 수 있도록 학교가 담론을 형성하고 고민하고 이를 실행하는 역할을 해야 한다고 주장하였다. 즉, 학교는 학생들, 교사 그리고 지역사회 구성원들이 현대 기술발달과 어우러져 잘 그리고 현명하게 살아가는 방법을 함께 고민하고 실험하는 공간이어야 함을 제안하고 있다.

8) Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, California: Corwin.



- 제 4의 길은 혁신과 영감, 책임감과 지속성의 길이다.
- 제 4의 길은 국가, 학부모, 교사단체 등 모두가 변화와 개혁의 중심이다.
- 제 4의 길은 관료적이고 시장주의적 변화가 아니라 민주적이고 전문적인 변화이다.
- 교사는 국가통제에서 자유로워지는 반면, 부모와 지역공동체 그리고 대중으로부터 자율성이 줄어들어 교육자들의 책임감에 균형을 이룬다.
- 국가정책결정에 공동체 일원으로서 모두가 자신들의 목소리들 더 크게 반영할 수 있고 교육의 목적을 함께 결정하는 데까지 참여할 수 있다.

OECD의 School for Tomorrow Project[9)]

'현상태 지속' 시나리오 (The 'status quo continues')	'학교 재구조화' 시나리오 (The 're-schooling' scenario)	'학교 폐지 혹은 탈학교화' 시나리오 (The 'de-schooling' scenario)
시나리오 1 확고한 관료주의적 학교 체제 (Robust Bureaucratic school systems)	시나리오 3 핵심적 사회 센터로서의 학교 (Schools as core social centers)	시나리오 5 학습자 네트워크와 네트워크 사회 (Networks & the Network society)
시나리오2 시장 모형의 확대 (Extending the market model)	시나리오 4 중심 학습 조직으로서의 학교 (Schools as focused learning organizations)	시나리오 6 붕괴와 교사 퇴출 (Meltdown & Teacher exodus)

• 시나리오 1: 확고한 관료주의적 학교체제

미래에도 확고한 관료주의적 학교체제가 지속될 것이다. 학교를 둘러싼 정치적 작용과 이권대립으로 급진적 변화는 어렵기 때문이다.

• 시나리오 2: 시장모형의 확대

공교육 체제의 획일적인 구조와 기존의 재정 배분 체제에 대한 불만이 퍼지면서 소비자들은 학교 교육의 문제 해결에 시장 모델식의 해결을 요구한다. 직접적인 국가 통제와 교육과정의 규제는 감소하는 반면, 학습자와 공급자에 관한 지표(indicator), 측정(measures) 그리고 인증(accreditation) 등의 새로운 시장 '통화들(currencies)'은 활발히 사용될 것이다.

• 시나리오 3: 핵심적 사회 센터로서의 학교

학교는 사회분열과 가치의 위기에 직면하여 가장 효과적인 보루로 인식된다. 학교를 '공공 선(public good)'으로 인식하고, 학교의 사회적 역할이 무엇보다도 중요시되며, 계속 교육을 위한 다른 기관과 프로그램 및 책임감을 공유하도록 되어 있다.

• 시나리오 4: 중심 학습 조직으로서의 학교

학교는 '강력한 지식'을 갖추는 것을 강조하며, 책무성 측정보다는 질(quality)이 주요 통제 수단이 된다. 대부분의 학교는 '학습 조직(learning organization)'이라는 명칭을 얻게 된다. 학습 조직으로서의 학교는 평등에 관한 강력한 신념을 가지고 '모두를 위한 평생 학습'을 주도하는 조직이다.

• 시나리오 5: 학습자 네트워크와 네트워크 사회

인터넷과 급속도로 발전하고 있는 ICT로 인해 학교 제도화의 폐지, 심지어 학교 체제의 붕괴가 급진될 가능성이 있다. '네트워크 사회'의 출현으로 학습이 이제 '학교' 공간에서 '교사'에 의해서만 일어나지는 않게 된다. 따라서 공식/비공식 교육의 경계가 모호해진다.

• 시나리오 6: 붕괴와 교사퇴출

교사 공급 부족의 문제로 인해 학교가 붕괴된다. 주원인으로는 신규교사유입보다 훨씬 많은 교사 유출, 매우 경직된 노동시장조건, 교사 보수 및 지위문제, 과도한 기대 등이 있다.

▶ 한국교육계 리더들을 대상으로 OECD 시나리오 중 가장 이상적인 가설이 무엇인지를 알아본 류방란(2004)의 연구에 의하면, 근대산업사회의 산물인 지금의 국가교육체제를 포기하고 미래사회에 맞

9) OECD (2001). Education policy analysis.

는 교육체제로 개편하는 것이 가장 이상적이라고 답하였다. 반면 한국교육미래의 실현 가능성에 대한 질문에, 여섯 가지 시나리오 중 한국은 현실적으로 현 체제 유지 시나리오, 즉 관료제의 유지나 시장모델의 확대가 실현가능성이 가장 높은 것으로 예측하고 있었다. 현실성이 낮지만 사회센터로서 학교가 발전하거나 학습조직으로 변하는 것도 바람직하다고 전망하였다.

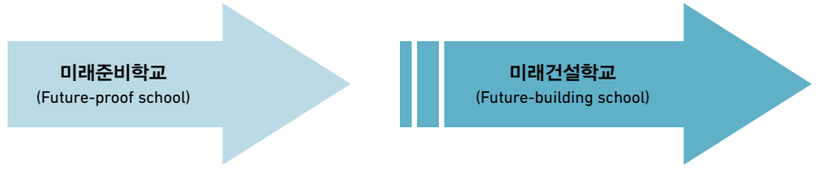
영국 FutureLab의 Beyond Current Horizons 6개 시나리오[10]

미래 세계 1	미래 세계 2	미래 세계 3
자신의 선택을 따르는 사회 (Trust yourself)	소속집단에 충실한 사회 (Loyalty points)	모두가 연결되는 사회 (Only connect)
상당히 개인화된 세계. 개인의 가치, 선택, 결정 그리고 행동을 중시하는 세계	개인과 집단 간의 협약에 의해 관계가 성립되고 유지되는 세계	개인 간, 개인과 기계, 개인과 자연 생태계의 상호의존성에 대한 이해가 기본이 되며 공동체가 우선시되는 세계
1. 풍부한 선택 시나리오 (The informed choice scenario)	**3. 발견 시나리오** (Discovery Scenario)	**5. 통합경험 시나리오** (The integrated experience scenario)
교육제도: ▶ 다양한 형태의 형식적 교육 서비스가 존재 ▶ 개별 욕구에 따라 학습자가 구조화된 교육서비스를 선택	**교육제도:** ▶ 개인이 가장 잘 기여할 수 있는 사회경제조직을 발견하고 그 조직 속에서 명성을 쌓을 수 있도록 돕는 역할	**교육제도:** ▶ 사회, 경제, 그리고 공동체 내에서 교육제도구분 없음 ▶ 학습이란 개인의 지속적 참여로 이루어지는 통합경험
2. 독립적 소비자 시나리오 (The independent consumer scenario)	**4. 진단 시나리오** (The diagnosis scenario)	**6. 서비스와 시민의식 시나리오** (The service & citizenship scenario)
교육제도: ▶ 교육서비스가 세분화되어 존재 ▶ 학습자들은 형식, 비형식 등 세분화된 서비스를 선택하여 정규교육을 받음	**교육제도:** ▶ 학생들의 잠재력과 역량을 판별하고, 미래 경제적 역할에 맞는 교육을 제공하는 것	**교육제도:** ▶ 사회와 독립적으로 존재 ▶ 단, 그 역할은 사회적 응집력을 강화하며 시민들의 사회참여 역량을 기르는 것

10) Beyond Current Horizon scenarios. http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/scenarios

Facer(2011)의 미래학교 역할[11]

▶ 미래학교는 미래를 준비하기 위해 존재하는 것이 아니라 올바른 미래를 건설하기 위한 중재적 역할로써 존재해야 한다.



〈미래학교의 세가지 핵심 역할〉

지역사회의 중심이 되는 공공장소	상호의존(Interdependence)에 기여할 수 있는 공간	미래사회건설을 위한 실험실
▶ 지역사회 내에서 학교는 미래에 대한 질 높은 대화를 나눌 수 있는, 다시 말해, 지역 민주주의 실현을 위한 중요한 공공장소 ▶ 미래지식경제사회에 보편적 부 축적이나 지속적 경제성장 등 낙관적 이야기를 거부하며 학생들과 지역사회 구성원들이 미래에 무엇이 가능하고 무엇이 불가능한가에 대해 가설들을 재고할 수 있는 공간 ▶ 세대 간, 사람 간의 차이를 인정/존중하며 그것에 대해 대화를 나눌 수 있는 장 ▶ 지역사회의 집단적 책임감을 키우는 장소	▶ 학교는 수많은 소셜네트워크 중 하나의 역할을 함 ▶ 학교는 수많은 교육생태계 중 교육이라는 목적을 지원하는 기관 ▶ 더 이상 특정 연령의 사람들 혹은 특정 자격을 가진 사람들만이 배우고 일할 수 있는 제한된 공간이 아님 ▶ 권력이 개인 혹은 특정 집단의 것이 아님을 인정하고 네트워크, 파트너십, 상호의존의 원리를 중시	▶ 학생들과 지역사회가 대안적 미래를 상상해 내고 건설할 수 있도록 역량을 기르는 것이 학교의 존재 이유 ▶ 따라서 새로운 문제와 전략들을 설계하고, 연구하고 모델링하고 실험하는 공간 ▶ 미래사회 기술변화와 잘 어우러져 현명하게 사는 방법을 함께 고민하는 공간 ▶ 미래사회에 새로운 삶의 방식들을 민주적이고 비판적인 방식으로 실험해보는 공간

11) Facer, K. (2011). Learning Futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

한국기술정보원(2009)의 4개 미래학교 시나리오[12)]

미래학교 시나리오 1	미래학교 시나리오 2	미래학교 시나리오 3	미래학교 시나리오 4
하이테크 학습사회	**학생을 위한 학생들의 첨단 학교**	**다양한 교육전문가(교사)가 이끄는 학교**	**위기의 공교육**
▶ 학교의 역할이 크게 바뀔 것이라 예측하는 유일한 시나리오 ▶ 학습사회: 노년층의 적극적인 학습과 전문지식의 사회 환원 ▶ 인구감소, 세계화, 환경 문제 등 미래사회변화가 미래학교에 긍정적 영향을 미침 ▶ 학교에서 최첨단 기술들이 이상적으로 활용됨 ▶ 학교역할의 유연화: 학습계획관리 시스템으로 학습자가 스스로 계획. 틸(teal)–교실, 원격지원센터, 지역학습센터, 체험관 등 다양한 학습환경 ▶ 통합 SNS를 통해 교육자료 공유	▶ 미래사회변화가 미래학교에 긍정적 영향을 미침 ▶ 느린 변화 속에서 공교육의 질을 높임 ▶ 학교의 역할이 현재와 비슷함. 지금의 학제와 입시제도가 지속되는 느린 변화 ▶ 입시는 지속되나 선발방법이 달라짐 ▶ 입학사정관제와 e-포트폴리오로 다양한 활동 참여 경력이 중요시 됨 ▶ 최첨단 학습관리 시스템과 학습자 중심의 학습 환경 ▶ 양질의 방과 후 활동 지원과, 이를 개인학습이력으로 남겨 진학과 연계	▶ 미래사회변화가 미래학교에 긍정적 영향을 미침 ▶ 학교역할의 느린 변화와 교사중심 교육방법 ▶ 첨단기술의 제한적 활용 ▶ 교사용, 학부모용, 학생용 학습관리시스템 구축 ▶ 교사는 학교에서 가장 중요한 역할 수행 ▶ 입시는 지속되나 선발방법이 달라짐: 평가의 일상화 및 학습관리 연계 ▶ 박사학위를 소지한 교사들의 학습관리를 통해 체계적인 입시 준비 ▶ 학습관리시스템을 통한 학습전략 수립	▶ 미래사회변화가 학교교육에 부정적 영향 ▶ 미래사회변화에 대응하지 못한 학교는 학습자 및 학부모의 신뢰를 상실함 ▶ 사교육기관 확산과 학교의 입시기관화 현상초래로 학교교육무용론 대두 ▶ 학교의 국제 경쟁력 저하로 유학증가 ▶ 디지털 교과서를 통한 교사중심 입시중심수업(필수 교육과정) ▶ 학업성취도평가의 강화 ▶ 방과 후 수업은 입시대비 국영수 중심의 수업으로 운영

종합해보면, 학습집중사회 혹은 디지털 학습사회로 불리는 미래에는 학교라는 물리적 공간이 아니더라도 학습할 수 있는 공간이 존재하고 학습 자료들이 넘쳐날 것임을 공통적으로 예측하고 있다. 이로 인해 형식적 교육과 비형식적 교육의 경계가 서서히 사라져 교육이 국가통제에서 좀 더 자유로워지는 형태로 변하거나(Hargreaves & Shirley, 2009), 학교 제도가 폐지되거나(OECD, 2001), 교육 서비스의 경계가 사라지고 세분화된 교육을 학습자가 선택하는 사회가 될 것임(FutureLab)을 여러 연구에서 제안하고 있다. 이러한 주장들은 학교의 기능 중 '교육'과 '학습'에 있어서의 학교 역할이 상당 부분 상실될 것임을 예측하는 글들이다.

이와 반대로 오히려 공교육 제도를 유지하기 위해 학습과 교육의 기능이 더욱더 강화되는 형태로 갈 것을 예측하기도 한다. '학습' 기능에 있어서 공교육이 제대로 역할을 못하게 되면서 소비자들이 학교교육의 문제해결을 사교육 시장에서 찾게 되는 것이 그 예이다. 공교육의 시장화를 촉진하는 시장모형의 확대 가설을 OECD(2001)와 한국교육학술정보원(2009)은 내놓고 있다. 이들은 미래에도 공교육이 정상적으로 돌아가지 못한 채 위기에 빠진 학교교육의 모습을 그대로 유지할 가능성과 그로 인해 학교가 정상적 기능을 상실하게 되는 상황을 보여준다.

또 하나 미래학교 시나리오에서 공통적으로 제안하는 부분은 학교의 사회적 기능 중 '지속가능한 사회' 혹은 '미래사회를 중재하고 건설하기 위한 기능' 등의 적극적 역할들이 추가될 것이라는 가설들이다. 한국교육학술정보원(2009)의 미래학교 시나리오를 제외한 대부분의 국제 연구에서는 적극적 시민참여역량을 기르고 구현하는 기관으로서의 학교모습을 상상하고 있다. 교육제도가 독립적으로 존재하나 그 역할이 시민들의 사회참여 역량을 기르는 것 (FutureLab), 국가정책결정에 공동체 일원으로서 모두가 자신들의 목소리를 내고 참여하는 것(Hargreaves & Shirley, 2009), 지역사회의 센터로서 사회분열과 가치의 위기 문제를 다루는 책임을 갖게 되는 것(OECD, 2001), 지역사회의 중심 역할을 하며 미래사회건설을 위한 실험실로서의 역할을 담당하게 되는 것(Facer, 2011) 등이 그 예이다. 이와 같은 글들은 가설이라기보다는 절박함과 당위성을 담은 주장의 글에 가깝다. 한국은 어떤 교육비전을 갖고 어떤 학교의 모습을 그려나가야 할까? 다음 절에서는 바람직한 미래학교가 구현되기 위해 어떤 교육비전을 갖고 어떤 노력들을 해야 하는가에 대해 간략하게 기술하고자 한다.

12) 한국교육학술정보원 (2009). 테크놀로지 기반 첨담 미래학교 예측연구. 연구보고 RR 2009-12

3절 바람직한 미래학교 상상



생각해봅시다!

- **미래학교는 어떤 교육비전들을 가져야 할까?**
- **민주적 학교 거버넌스의 운영을 위해 분산리더십을 제안한다. 분산리더십은 무엇이며 학교에서 어떻게 구현될 수 있는가?**
- **학교구성원들이 바람직한 미래학교를 구상하고 설계하는데 있어 마련되어야 할 환경 및 제도는 어떤 것들이 있는가?**

지금은 위기의 시대이지만 또한 재생가능성의 시대이다. 우리는 괴기스러운 도전과 위협을 마주하며 고군분투하게 될 다음 세대를 위한 교육의 의미가 무엇인지를 서둘러 생각해 보아야 한다. 가장 기본적이고 희망적인 인간 존재의 바로 그 기저를 위협할 만큼 여러 문제에 직면해 있는 지금, 21세기 미래사회에 교육을 받은 자의 의미는 무엇일까?

Shapiro (2009)

바람직한 미래학교의 모습을 예측함에 앞서 1절에서는 현재 한국 공교육이 담당하고 있는 역할들을 정확히 읽어봄으로써 학교교육이 갖고 있는 고질적 문제들이 무엇인지를 구체적으로 살펴보았다. 2절에서는 미래사회변화에 따라 학교가 미래에 어떤 역할들을 상실하고 어떤 새로운 역할들이 추가될 것인가를 제안하는 미래학교 시나리오들을 소개하였다. 이를 바탕으로 본 절에서는 교육 현안들에 대한 고민과 교육 현실에 대한 날카로운 비판을 바탕으로 20-30년이 지난 미래에 우리 아이들이 즐겁게 생활해야 할 학교는 어떤 교육비전을 갖고 어떤 역할들을 담당해야 하는지 그려보고자 한다. 이와 함께 학교가 어떤 제도적 환경과 조직문화를 구축해야 하는지에 대한 아이디어를 조심스럽게 제안하고자 한다.

〈요약〉

▶ 미래사회는 혁신, 영감, 책무와 지속성의 길이며 모든 사람이 변화와 개혁의 주체가 되어야 한다.

▶ 미래학교는 다양성, 민주성, 자율성, 책무성의 원칙은 지키고 관료주의, 획일성, 무사안일주의는 버려야 한다.

▶ 미래학교의 교육비전은 학생들이 미래사회의 주인으로서 의미와 목적 있는 삶을 추구하도록 하는데 있다. 따라서 학교는...
- 학생이 배움의 주인이 되는 학교
- 다양한 교육 프로그램이 있어 학부모와 학생들이 원하는 교육을 선택할 수 있는 학교: 대안교육 확대
- 가르침보다 배움이 살아나는 학교: 학습공동체로서의 학습 공간
- 청소년의 대화와 놀이문화 공간으로서의 학교
- 돌봄이 일어나는 학교
- 삶과 직업에 필요한 지식과 역량을 함께 배우는 학교
- 미래사회 중재를 위한 실험 공간

▶ 학교는 민주적 학교 거버넌스를 운영, 즉 분산 리더십이 발현될 수 있도록
- 조직문화를 개혁하고,
- 학교구조를 유연화하며
- 지역사회와 학부모 참여를 확대해야 한다.

▶ 교장, 교사, 학부모, 그리고 학생들이 학교를 바꾸는 일에 주인이 될 수 있도록 해야 한다. 이들이 변할 수 있는 환경과 제도를 마련하자.
- 교장이 가르치는 일을 떠나지 않고 교장으로서의 리더십과 전문성을 지속적으로 신장시키고, 교사들을 지도할 수 있도록 하자.
- 다양한 형태의 교사진급 혹은 교사진로를 제도적으로 만들자.
- 미래학교에서 교사들의 책무성, 즉 교사 역할 변화가 요구된다.

미래학교의 교육비전: 사회의 주인으로서 의미와 목적 있는 삶의 추구

> 학교교육의 역할과 사회적 기능에 대한 새로운 개념을 찾고자 할 때, 희망하는 사회에 대한 명확한 모습이 마음속에 그려져 있지 않다면 그 교육은 사실 별 의미가 없다.
>
> Dewey (1915)

미래 한국의 학교교육의 교육비전을 논의하기에 앞서 Dewey(1915)의 말에 주목할 필요가 있다. 우리는 어떤 미래사회를 꿈꾸는가? 첨단과학기술과 디지털 문명이 우리의 일상을 지배하는 환경이 온다 하더라도 사람들은 평등성과 민주성 등 사회적 정의 가치를 추구할 것이며, 그리고 삶의 질 향상을 위해 지속적으로 노력을 할 것이다. 즉, 인간 존재의 본질적 조건과 도덕적 가치를 회복하고 지속하는 일은 미래사회에 더 강화되어야 함을 의미한다. Hargreaves & Shirley(2009)가 제시한 제 4의 길, 즉, 혁신과 영감, 책임감과 지속성의 길이 미래사회가 걸어가야 할 길임에 깊이 동의한다. 미래 사회는 관료적이고 시장주의에 종속된 변화를 추구하는 것이 아니라 민주적이고 전문적인 변화를 추구해야 할 것이다. 정부, 학부모, 교원단체와 학생 모두가 변화와 개혁의 중심이 되는 시대가 되어야 할 것이다.

바람직한 미래 사회의 모습이 우리 모두가 주인이 되어 변화와 개혁에 적극적 참여를 하는 모습이라면 반드시 지켜져야 할 원칙과 버려야 할 낡은 관념들이 있다. 지켜져야 할 원칙에는 다양성, 민주성, 자율성, 책무성이 포함되고 폐기되어야 할 관념들은 관료주의, 획일성, 무사안일주의이다. 자율성과 민주성이 보장되는 학교로 발전하려면 교육주체들의 책무성이 상당히 높은 수준으로 강화되어야 한다. 낮은 수준에서 자율성과 민주성을 보장하게 되면 조직구성원에 따라 다르겠지만 극단의 경우 학생들을 등한시하고 교사들은 권리만 요구하고 본 업무를 다하지 않는 학교로 전락하게 된다. 한국에서 이와 같은 병폐들이 비공식적으로 드러나고 있는데, 그 예가 일부 퇴직을 앞둔 특정 교원단체 교사들이 민주성과 자율성을 강력히 주장하면서, 수업준비를 전혀 하지 않고 학교 교무업무나 행정업무에도 참여하지 않으면서 수업은 대충 때우다가 교사휴게실에서 하루를 보내고 집으로 돌아가는 모습들이다. 본장의 저자와의 비공식적 면담에서도 이와 같은 병폐들을 많이 들을 수 있었다.

> 요즘 젊은 교사들은 교원단체 *에 잘 가입하지 않는데 제가 가입한 이유는 딱 하나에요. *에 가입하면 교장이 안 건드리거든요. 우리학교는 특히 교장공모제로 오신 분이라 교장이 힘이 하나도 없어요. 일부러 그 분 추천해서 투표했다고 하더라고요. 퇴직 앞둔 * 교사들이 우리 학교에서 왕이에요. **(31세, J교사)**

미래사회가 책임감과 지속성의 시대가 되기 위해서 미래학교는 핵심 지역사회 센터로서 그리고 학습 조직의 중심 내지 학습 공동체로서의 역할을 해야 할 것이다. 그리고 그 실현 가능성은 학교가 할 수 있는 일들의 한계를 인정한 가운데 찾아야 할 것이다. 1절에서 언급한 바와 같이 한국의 학교교육은 교육을 둘러싼 정치적 작용과 도구적 기능(입시제도 종속기관)이 심각한 수준으로 비대화되어 있다. 미래연구들에서 거의 논의되지 않고 있는 부분이나 사실 가장 중대한 문제이며 한국의 미래사회에서 이 문제가 그대로 남아있을 가능성이 크다. 많은 비판적 교육학자들은 학교교육을 정치적 행동으로 이해하고 이 문제에 적극적으로 참여해야 함을 거듭 강조하고 있다(Apple, 2009). 따라서 위험을 감수하더라도 미래학교에서는 교사와 학생들이 바람직한 사회의 모습을 상정하고 이를 구현하기 위해 자신들의 신념을 행동으로 옮기는 일에 참여해야 할 것이다. 즉, 급격한 사회기술변화와 지속되는 입시경쟁 속에서 아이들을 보호함과 동시에 그들이 성장했을 때 미래 사회변화를 중재하고 입시경쟁을 완화시키는 사회를 만드는데 참여할 수 있도록 주체성과 참여의식을 기르는데 학교는 큰 역할을 해야 할 것이다.

이를 위해 미래학교는 1) '의미와 목적 있는 삶의 추구'를 목표로 하며 2) 실생활과 직업에서 필요로 하는 역량을 갖추고, 3) 학생들이 주체적으로 사회의 위기와 도전 그리고 문제들을 제기하고, 4) 변화의 중심이 되며, 5) 민주적 비판 능력을 가진, 즉 궁극적으로 주어진 환경에 순응하는 것이 아니라 스스로 선택하고 저항하고 의사를 표현하고 삶과 미래사회에 주인이 되는 모습을 갖추는 것을 교육비전으로 삼아야 한다. 지금까지 학교교육에서의 성공을 상징하던 '기계적 암기', '한 가지 정확한 답 찾기', '교과와 교과서 내에서의 지적 순응' 등의 소극성을 포기하고 '도덕적 자율성', '깨어있는 사고' 그리고 '의사결정력'을 갖추는 것을 목표로 전환해야 한다. 또한 학생들이 환경오염, 인구변화, 디지털 생태계 변화와 글로벌 경쟁에 의한 불평등 극대화 등 인류공동체가 직면한 도전들에 주의를 기울이고 이를 완화시키려는 의지를 갖고 민주적 삶을 살아가도록 하는 것도 중요하다.

교육비전을 달성하기 위해서 미래의 학교는:

- 미래사회에서 교육의 본질적 기능이 무엇인지 재고하고 이를 회복하는 일에 다함께 참여해야 한다.
- 미래사회중재를 위한 역할이 추가되어, 미래사회문제에 적극적으로 참여해야 한다.
- 가정의 역할을 보완하는 기능이 강화되어야 한다.
- 지식전수기관에서 벗어나 미래사회가 요구하는 삶과 직업들에 관심을 갖고 개별 학생에

게 요구되는 역량들을 기르는 일에 초점을 맞추어야 한다.

- 학습자가 자신의 학습방향을 설계하고 조정할 수 있도록 안내하는 역할을 해야 한다.
- 학교에서 배우는 지식과 역량들은 사회변화에 적극적으로 활용될 수 있도록 한다.

미래학교가 갖추어야 할 구체적인 모습들은 다음과 같다.

1. 학생이 배움의 주인이 되는 학교

학생이 배움의 주인이 되는 학교란 개별 학습자 하나하나를 중심으로 학교가 운영되며, 자기 주도적 학습과 개별화 학습이 100% 실현되는 학교를 말한다. 핀란드에서 초중등을 중심으로 지금 시행하고 있는 개별교육계획(Individual Education Plan, IEP) 혹은 학습계획(Learning Plan, LP)이 구체적인 예이다. 학생들은 학습 프로그램, 즉 한 학년 동안에 배우는 과목과 과목군의 내용들을 개괄적으로 미리 파악하고 이를 바탕으로 계획을 세운다. 학습계획을 세우는 목적은 학생들이 자신의 학습에 대해 책임감과 주인의식을 갖고 각자의 목표에 달성하기 위해 노력하게 하며, 목적의식을 갖도록 하기 위함이다.

학교는 학생들에게 획일적 교육과정을 적용하지 않는다. 즉, 모든 학생들의 학습이 교과서의 첫 페이지에서 출발하도록 하는 것이 아니라 학생들의 흥미, 욕구, 열정에 따라 학습계획(Learning Plan)을 년, 월, 주, 일 단위로 짤 수 있도록 지속적인 멘토링을 제공한다. 따라서 학기 초에 학생들이 학습계획을 짜는 것이 학교에서 가장 중요한 일이며 학생과 함께 담임교사, 전문 교과목 교사, 학습계획 도우미, 학부모, 상담교사 등이 적극적으로 참여한다.

학교에서는 학생들이 원하는 학습 및 학문적 발전 기회가 있는지를 확인하고 부족하면 인적 자원을 외부에서 끌어들이는 방안을 고민한다. 만약 자원이 학교 내부에 있다면 학생들이 충분히 활용할 수 있도록 지속적으로 정보와 피드백을 제공한다. 학습계획안에는 학습목표에 도달하기 위한 구체적인 교육과정이 있고, 아이들은 그 목표에 도달하기 위해 교사를 비롯한 많은 사람들로부터 지원을 받을 수 있음을 알고 이를 실제로 이용할 수 있다.

학생이 배움의 주인이 되는 학교가 미래학교에서 가능하게 하기 위해서는 1) 현행 국가수준의 교육과정을 획일적으로 학생들에게 적용하는 것을 포기해야 하고, 2) 선택과목을 늘려야 하며, 3) 학교는 소규모로 운영되어야 할 것이다. 즉, 한 학교에 학생들의 수만큼의 다른 교육과정이 존재하는 것, 그것이 진정한 의미의 학생중심 개별화 학습의 실현이다.

2. 다양한 교육 프로그램이 있어 학부모와 학생들이 원하는 교육을 선택할 수 있는 학교

> 다양한 프로그램은 인정하자! 하지만 학교가 학생을 선택할 수 있게는 하지 말자. 공교육체제 안에서 생겨나는 혁신학교가 다양한 교육프로그램을 시도하고 실험하는 예가 될 수 있다.
>
> **안현호 (2011)**[13]

1970-80년대의 교육제도개혁은 주로 공교육화(mass schooling)에 초점이 맞추어져 당시의 학교를 다니지 않았던 학생들이 학교라는 교육체제에 들어와 모두가 교육기회를 얻을 수 있도록 하는 것이 주목적이었다. 의무교육확대의 문제는 사회적 요구의 변화로 한국에서는 이제 유아 연령까지 의무교육을 확대하고자 하는 움직임들이 주를 이루고 있다. 그러나 국가주도의 의무교육화 정책은 획일적 교육프로그램 확대와 관료주의적 행정체제가 동반될 수 있다는 점에서 또 다른 문제들을 낳는다.

한국의 미래학교는 교육복지 차원에서의 의무교육확대, 즉 양적 팽창에 대해 집중하는 정책보다는 양적 팽창에서 질적 다양화로 초점 전환이 필요할 것이다. 다양성, 자율성, 그리고 민주성을 기저 가치로 두고 학교교육의 질을 높이는 데 교육정책가, 교장, 교사, 교육관계자들이 힘을 모아야 할 것이다. 학교교육평가 관련자들은 한국 교육의 질 관리가 이미 잘 이루어지고 있다고 반박할지도 모른다. 그러나 현재 공교육제도에서 평가를 통한 학교 질 관리는 평가 지표에 따라 획일적으로 관리하는 모형을 따르고 있다. 교육과정의 획일화는 자율성, 다양성 그리고 민주성을 확보하기 어려우므로 현실적으로 높은 수준의 교육의 질을 보장하기 어렵다.

다양한 교육과정이나 프로그램을 개별 학교들이 개발할 수 있도록 학교 자치권을 확대시켜 나가야 한다. 물론 자율은 항상 강력한 책무를 수반한다. 국가는 책무를 관리함으로써 학부모와 학생들의 교육선택권을 다양화시키고 좋은 교육이 국가적으로 많이 확대될 수 있도록 해야 할 것이다.

다양한 교육과정 내지 프로그램을 확대하는 것은 미래사회의 대안교육(alternative education) 다양화를 의미하며 지금 형태의 대안학교를 확대시키는 흐름과는 방향이 다르다. 지금 한국의 대안학교는 "주류의 삶의 방식과 비교해 '대안적'이라고 평가할 수 있는 대안적인 삶을 가능하게 하는 앎을 실천하는 학교"(고병헌 외, 2009, p.19)로 정의되고 있다. 따라서 이 글에서의 공통된 학교의 역할과 교육 목표는 다양한 형태의 교육방식을 허용하며 학교와 교사에게 상당 수준의 자율성과 책임감을 부여하여 질 높은 수준의 다양한 교육 프로그램과 교수법을 더 깊이 있게 발전해 나갈 수 있도록 하고, 학부모와 학생들에게는 선택권을 가질 수 있도록 하는데 있다.

13) 김상곤, 김윤자, 강남훈 외 지음(2011). 경제학자, 교육혁신을 말하다. 서울: 창비

3. 가르침보다 배움이 살아나는 학교: 학습공동체로서의 학습 공간

교사의 가르침보다 학생들의 배움이 살아 숨 쉬는 학교가 되기 위해서 학교와 교실은 학습 공동체로서의 공간으로 변해야 한다. 학습공동체로서의 학교 운영은 학습의 기능과 조직의 역할에 있어서 오늘날과 2020년의 교육체계를 구분하는 큰 틀이 될 수 있다. 지금의 학교가 위계적 구조 속에서 상당부분 교육적 기능을 상실한 채 계급재생산과 이를 보완하는 방식으로의 사회복지유지 차원에서 그 역할이 강조되고 있다면, 미래의 학습공동체는 수평적 구조에서 학습을 추구하는 문화를 공동으로 만들어 가고 유지하는 역할이 핵심이 된다.

소규모 학교운동(작은 학교 살리기 운동)이나 학습공동체로서 소학교 운영원리의 실천(이영탁, 교육희망네트워크 간사, p.71) 등이 대안이 될 수 있다. 학교는 교실, 과목, 교사라는 인적 물적 자원의 고립의 벽을 허물고 공동체로서 각 구성원들이 개별 학생들의 학습에 상호 책임을 갖고 공통 목표에 도달하기 위해 참여하고 협력하는 모습으로 나가야 할 것이다.

4. 청소년의 대화와 놀이문화 공간으로서의 학교

> 청소년들이 방과 후 갈 곳이 마땅치 않고 상업적 소비문화가 즐비해 있으며 건강한 문화를 양산하고 공급할 공간이 부재하다. 청소년들에게 친화적 공간으로 누구나 부담 없이 출입할 수 있고, 맛있는 음료수와 음식을 먹으며, 친구들과 수다를 떨고, 인터넷을 무료로 사용하고, 방과 후 선생님과 공부할 수 있는 '학교 앞 청소년 카페'를 제안한다.
>
> **(사단법인 21세기청소년공도에 희망 사무국장 이상현, p.223)**[14]

지금의 학교는 산업시대 대량 생산식 공장 모형으로 학생들이 쉬고 놀고 대화할 수 있는 공간들이 부족하다. 미래학교는 학생-친화적 공간으로 변해야 한다. 이상현(2012)은 방과 후 청소년 놀이 공간 부재의 문제를 제기하며 학교 앞 청소년 카페를 제안했다. 미래학교모형 공모전 등을 통해 신설학교는 청소년들이 대화를 나누고 취미나 동아리 활동을 하며 쉴 수 있는 공간들을 마련할 수 있다. 기존의 학교는 학기 초에 학생, 교사, 학부모 및 지역사회(대학 포함)가 참여한 가운데 공간 활용에 대한 요구사항과 아이디어를 공유하며 혁신적 학교 공간 재배치를 시도해 볼 수 있다. 학생-친화적 공간을 확보하여 그 공간을 다양하게 활용할 수 있도록 한다. 예를 들어 다음과 같다.

- 벼룩시장, 문화 행사, 도서관 운영, 학생회 및 동아리 학생자치활동 지원 프로그램 운영, 학교 폭력 및 가정불화 등 학생 대상 상담 및 정보제공 코너 등 다양한 목적으로 운영한다(이상현, 2012, p.225).
- 방과 후 다양한 배움 공동체 프로그램을 운영하여 지역사회 자원봉사자들이 제과제빵, 의류디자인, 목공예 등 아이들의 취미활동을 격려할 수 있다.
- 대학생들이 방과 후 자원 봉사로 청소년 카페 등을 운영하며 1:1 멘토 역할을 한다.
- '더 배움' 공간을 마련하여 특정 교과에서 성적이 부진하거나 더 많이 배우고 싶어 하는 학생들을 배려하여 대학생 자원봉사자나 교사가 1:1 혹은 소그룹 개인 지도를 할 수 있도록 한다.

5. 돌봄이 일어나는 학교

지금의 학교교육 비정상화가 지속될 경우, 급격한 사회변화 속에서 미래의 아이들은 정서적으로 많은 불안을 경험할 것이라는 예측이 있다. 따라서 미래사회에 학교는 다양한 정서적 문제를 가진 아이들을 포용하고 돌볼 수 있는 역할을 담당해야 한다(Berry, B. & TeacherSolutions 2030 Team, 2011). 그러나 현재의 학교 시스템 안에서는 이런 아이들을 위해 준비된 교사가 많지 않고, 돌봄의 문화가 형성되기가 힘들게 되어 있다.

돌봄이 일어나기 위해서는 학생들을 객관적 학습대상이 아닌 관계 속에서, 그리고 성장과 변화 과정 속에 있는 존재로 보는 문화가 형성되어야 한다. 따라서 진정한 의미의 돌봄은 교사, 교장 그리고 학부모의 인간관의 변화가 전제되어야 가능하다. 관계와 상호의존을 통한 인간관(조한혜정, 2006), 즉 공동체적 감수성을 바탕으로 한 돌봄이 전제되지 않는 한 돌봄은 학교에서 형식적, 대상적, 혹은 인위적 접근으로 가게 될 가능성이 있기 때문이다. 2012년 대구교육청이 자살방지대책으로 교실 창문을 20-25cm 열리도록 스토퍼로 고정을 지시한 것, 왕따나 학교 폭력 문제에 있어 피해학생과 가해학생 모두를 수용하는 입장에서 상담하고 문제해결방법을 찾는 것이 아니라 가해학생에게 벌점, 징계, 봉사시간 명령 등 문제행동에 대해서만 빠르게 처리하고 넘어가는 것 등이 그 예가 될 수 있다.

서울시대안교육센터 돌봄 프로젝트 기획자인 손선숙(2006)은 돌봄의 실천을 관계 맺기와 듣기 연습을 통해 구현하는 예를 소개하였다. 학생들이 학교에서 정서적 안정감과 돌봄 속에서 생활할 수 있도록 하기 위해서는 학생들의 경험과 고민을 들어주고 다함께 공유하고, 공동체 속에서 다양한 정서를 경험할 수 있도록 하여 관점과 인식을 넓혀주는 활동이 많이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

14) 2012 교육개혁 100인 위원회교육희망네트 (2012). 대선 10대 교육공약 선정대회 자료집.

6. 삶과 직업에 필요한 지식과 역량을 함께 배우는 학교

세계적으로 21세기 역량의 중요성이 강조되고 있으며, 그 필요성과 당위성에 대한 논의는 챕터 2에서, 교수 방법에 대한 소개는 챕터3에서 구체적으로 다루었으므로 생략한다. 미래학교는 삶과 직업에 필요한 지식뿐 아니라 그 지식을 실생활에서 활용하는 역량을 학생들이 함께 배우고 경험할 수 있도록 해야 한다. 핵심 역량을 소개하면 다음과 같다.

〈그림-3〉 21세기 핵심역량 프레임워크

삶과 직업을 위한 기초역량	• 고등사고능력: 창의력, 문제해결력, 비판적사고력, 상위인지능력 • 협업능력 • 디지털 리터러시: 디지털 시민의식, 정보활용능력
관계성을 위한 사회성 • 감성 역량	• 나를 이해하고 조절하는 능력(자기관리능력) • 상대를 이해하고 상호작용하는 능력(의사소통능력)
지속가능한 사회를 만들기 위한 역량	• 글로벌 시민의식: 타 문화에 대한 이해, 세계적 문제 해결에 대한 참여의식, 민주시민의식 • 생명존중 의식: 자연에 대한 경외

7. 미래사회 중재를 위한 실험 공간

지금의 학교는 지식을 외우고 정답을 많이 맞힘으로써 좋은 대학에 진학할 수 있도록 하는 문화가 형성되어 있다. 즉, 지식을 변화의 힘으로 보기보다는 개인을 유리하게 만드는 도구로 여기게 되는 문화를 재생산해내고 있다. 이는 미래 사회의 디지털 학습생태계에서의 지식의 민주화 현상과 상반된다.

미래학교는 민주주의를 배우는 장소이자 민주주의로 가기 위한 발판이 되는 장소(Facer, 2011)이며 토론과 논쟁이 적극적으로 오가는 핵심 공간으로서의 역할이 요구된다. 학생들이 배우는 지식을 개인이 아닌 사회변화를 위해 사용할 수 있도록 하는 기회의 장을 마련하는 것이다. 즉, 학생들이 교사와 함께 지역사회 혹은 한국사회가 요구하는 대안적 미래의 모습들을 상상해 내고 이를 건설할 수 있도록 하기 위해 학생들이 할 수 있는 일들을 함께 논의하고 실천하는 것이다. 따라서 학교는 문제를 제기하고, 해결 방법을 모색하고, 연구하고 모델링하는 실험실이 된다. 구체적으로, 환경문제, 실업문제, 세대 간 갈등, 극단적 경제 불평등, 경쟁중심 사회, 인터넷에서의 올바른 대화 참여방법 등에 대한 논의가 이에 해당된다. 이 과정에서 교사는 학생들이 교과서 중심의 교과수업에서 벗어나 더 넓은 교육생태계에 놓일 수 있도록 다양한 학습자원들을 이용하는 방법을 알려주고 이용할 수 있게 한다.

민주적 학교 거버넌스의 운영: 분산 리더십이 발현될 수 있도록 하자.

> 21세기 미래학교는 운영은 수직적, 정책기반 학교개선은 수평적으로 하고, 학교조직 구성원의 역량을 강화하는 방향으로 가야한다.
>
> Elmore(2004), Harris(2008)

미래학교는 한 명의 형식적 리더가 필요한 것이 아니라 여러 명의 다양한 역량을 가진 리더들의 협력이 필요하다. 학교조직구조는 외부책무성 틀에서 top-down 형식으로 이루어지는 것이 아니라 조직구성원들의 기대와 책임에 대한 강한 합의에 의해 이루어지는 내부책무성에 의해 추진되는 형태로 가야 한다. 새로운 형태의 학교모델을 찾고 만들어 가는 일은 새로운 형태의 리더십을 실천하는 일이라고도 볼 수 있다. 민주적 학교 거버넌스를 운영함에 있어서 핵심원리인 분산 리더십(Distributed leadership)을 소개하고 이를 가능하게 하기 위한 여러 가지 개선방안을 논의하고자 한다.

새로운 리더십의 실천: 분산 리더십(Distributed Leadership)

Harris (2010)는 현재 학교에서의 리더십 구조가 21세기 학교모형에는 더 이상 적합하지 않다고 주장하고 있다. 학교의 조직문화, 교사와 학생들과의 관계, 교사와 학부모와 관계 등 관계성의 변화와 그에 따른 역할과 책임 분담이 달라지고 있음이 여기저기 목격되고 있지만 학교조직구조는 고질적으로 움직이지 않고 있다. 그것은 바로, 교장-교감-부장교사-교사로 내려오는 하달식의 업무부과형 리더십 구조이다. 한국의 초 • 중 • 고등학교에 고착되어 있는 이러한 리더십 구조는 지위에 따라 리더십을 갖고 권력을 행사하는 것으로, 이 구조에서 학교 구성원들이 능력에 따라 자율적으로 리더십을 발휘하는 형태가 실현되기는 상당히 어렵다. 교사가 자율성을 갖지 못하는 것도 문제가 되지만 학교개선의 의지가 없는 교장이 능력이 아닌 지위에 따른 권력으로서 존재할 때 만들어지는 권력중심 학교조직문화는 교사들의 능률을 저하시키고, 궁극적으로 학생들의 피해로 이어진다.

> 학교에서 교장의 권한은 실로 막강하다. 잘못된 교육현실을 개선해 보려는 의지도 전혀 없고 위에서 시키는 대로만 하는 사람들이 교장이 된다. 협력의지가 없는 교장이 막강한 권한을 쥐고 있어 학교개선의 효과가 더디게 나타나고 있다. 무사 안일한 관료주의에 젖은 풍토가 학교현장을 누르고 있어, 군대까지도 변했는데 학교만 변하지 않고 있다는 지적을 받고 있다.
>
> **(광주 교육희망넷 운영위원 김종근, p.83)**[15]

이와 같은 현재 학교에서의 리더십 구조는 역할과 지위에 따라 권한이 생산되는 형태로 전형적인 수직적 업무처리 방식이다. Harris(2008)는 현재 리더십의 구조와 미래형 리더십을 구분하여 다음과 같이 설명하고 있다.

〈표-2〉 현재 리더십과 미래형 리더십[16]

현재 리더십 구조	미래형 리더십 구조
위계적이고 고정적	수평적이고 역할의 변화가능
역할과 지위에 따른 권력	리더십과 역량에 따른 권한
한 학교에서 모든 권한을 행사	여러 학교에 이동
발생한 문제에 기반을 둔 리더십	해결책 중심
기술 중심	실천력 중심
통제와 효율성 지지	능력 배양과 관계적 자본 중시
조직에 초점	수업에 초점
보수와 연결됨	전문성 신장과 연결됨

학교가 미래형 리더십으로 진화를 하려면, 현재 학교에서 작동하고 있는 권력 및 권한 시스템의 많은 부분을 바꾸어야 한다. 특히 학교장들이 포기해야 할 부분이 많아질 것이다. Elmore(2004) 역시 이 부분을 조심스럽게 강조하고 있다. 미래학교가 요구하는 리더십은 현행 리더십구조에서 찾을 수 없다. 다시 말해, 새로운 형태의 리더십의 실천, 바로 분산 리더십이 필요하다(Harris, 2010).

그렇다면 분산 리더십이란 무엇인가? 분산 리더십은 협력적 혹은 민주적 리더십(Gastil, 1997), 참여적 리더십(Vroom & Yago, 1998)과 유사한 의미를 가진다. 집단적 지식과 이해를 가장 중요시하고, 리더십은 분산되고 공유될 때 학교와 같이 복잡한 체제 속에서 가장 효과적으로 작동할 수 있음을 강조한다(Harris, 2010). 리더십을 결정하는 요인은 지위나 역할이 아닌 적시적소에 필요한 개개인의 역량과 그 역량의 발현이다. 예를 들어, 연초에 연간 교육과정을 수립할 때 교육과정위원회에서 반드시 각 교과 부장이나 경력 많은 교사가 모든 결정권을 갖는 것은 아니다. 초임교사나 경력이 적은 교사들이 자율성을 보장받지 못한 채 모든 잡무를 도맡아 하게 되는 것이 아니라 능력과 실천을 중심으로 리더십이 분산된다. 연간 교육과정에 대한 최종 결정권 역시 반드시 교장에게 일임되지 않을 수 있으며 교장은 최종서류에 도장만 찍는 것이 아니라 적극적으로 참여했을 때 의사결정권 내지 리더십을 발휘할 수 있는 권한을 얻는 것이다.

분산 리더십 모델은 학교 조직 구성원들의 개별 역량을 기르는 것과 각자의 재능을 관리하고 사용하는 것이 중요한 요소가 된다. 리더십에 대해 분산적 관점을 취한다는 것은 개인 능력으로서의 리더십이 조직적 역량으로서의 리더십으로 환원됨을 의미한다. 분산 리더십구조가 학교에 정착되기 위해서는 무엇보다도 집단 구성원 간의 내부 책무성(internal accountability)이 바탕이 되어야 한다(Elmore, 2004). 학교 내에서 교장과 교사가 갖고 있는 개인적 책임감에 대한 이해와 조직 전체의 기대, 그리고 국가교육정책이라는 외부제도의 규범이 어우러질 때 학교는 가장 강력한 내부 책무성 시스템을 갖게 되고 안정되며 민주적으로 운영될 수 있는 것이다.

Bryk와 Schneider(2007)는 단체나 조직이 안정성을 확보하고 성장하기 위해 가장 중요한 것이 조직적 신뢰(organizational trust)임을 강조하였다. 높은 수준의 신뢰가 형성되어 있거나 단결력이 강한 학교조직문화를 갖고 있는 경우, 분산 리더십 문화를 형성하는 것이 쉬우나 신뢰가 없고 권력을 둘러싼 투쟁과 억압이 있을 경우, 분산 리더십 문화를 형성하는 것은 거의 불가능하다. 상호 신뢰를 잃어버린 채 조직이 유지된다는 것은 각자 맡은 역할들에 책무를 다하지 않는 문화가 이미 형성되어 있고 서로 이를 묵인하고 있음이 오래되었음을 뜻한다. 지금 한국의 많은 학교에서 학교조직이 의도적이든 비의도적이든 상호불신의 문화를 형성하여 유지하고 있는 것이다.

따라서 분산리더십이 미래학교에서 결정적인 조직유동체가 되기 위해 반드시 수반되어야 할 변화들이 있다. 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

1) 조직문화의 개혁:

분산리더십은 본질적으로 조직문화의 개혁이다. 지금까지의 상의하달식 리더십 모형에서 벗어나 훨씬 더 자발적이고, 조직중심이며, 그리고 통제가 어려운 형태로 리더십이 분산되는 것이 분산리더십의 실현이다(Harris, 2008). 따라서 교장과 교사 모두에게 상당한 수준의 의식개혁을 요구한다.

제도적으로 학교의 수평적민주화를 이루기 위해서는 교장임용 및 승진제도가 개혁되어야 할 것이다. 교장은 학교운영능력이 탁월하고 수업 전문성을 인정받아 교사들로부터 존중과 신뢰를 받을 수 있는 사람이어야 한다. 현재 교장은 근무평정, 교육점수, 연구점수와 가산점 등에 의해 임용되는데 평가항목

15) 2012 교육개혁 100인 위원회교육희망네트 (2012). 대선 10대 교육공약 선정대회 자료집.

16) Harris, A. (2010). Future leadership: Challenges and implications (pp.70–76). Coates, M (Eds). Future Schools: Shaping a new educational landscape: Exploring possibilities for education in the 21st century. London: Continuum International Publishing.

이 학교운영이나 수업능력이 뛰어난 것과 관련성이 낮다. 자리가 사람을 만드는 것이 아니라 그 사람의 인격과 역량이 리더십을 만드는 조직문화를 마련하기 위해서는 제도적으로 교장이 top-down 방식으로 임용되는 것을 포기해야 할 것이다. 또한 역량이 부족하고 인격적으로 문제가 있는 교장이 지위에 계속 머무르지 못하도록 하고, 훌륭한 교장들은 재임과 함께 다른 문제 학교에서 그 역량을 확산시킬 수 있도록 제도적 유연성을 확보해야 할 것이다.

김종근(2012, p.83)[17]이 제안한 교장공모 보직제가 하나의 방안이 될 수 있다. 교사라면 누구나 교장이 될 수 있고, 교장은 임기를 마치면 공모제를 통해 재임할 수 있거나 다시 평교사로 아이들을 가르치는 일을 할 수 있게 하는 제도이다. 교장공모제를 통해 수평적, 분산적 리더십 문화를 만들기 위해 반드시 수반되어야 할 점은 교장선출과 재임과정에서 교사, 학생 그리고 학부모가 교장 인격 및 역량을 검증할 수 있는 절차를 다양하게 포함시켜야 한다는 점이다. 선출권은 학교의 주인인 교사, 학생, 그리고 학부모가 갖되, 교장역량 및 전문성 강화 부분은 국가가 책임지는 방향으로의 개선이 필요할 것이다.

학교조직문화에서 개선되어야 할 부분 중 하나는 교장, 교사, 교감 등 교직원 간의 불신뿐 아니라 교사들 간에 만연된 개인주의 문화이다. 한국사회에서 교사는 사회적으로 비교적 높은 수준의 교육을 받은 안정적 직업으로 미래사회에도 그들은 그 권리를 누리고자 할 것이다. 핀란드에서는 1990년대에 유아교사를 제외하고 모든 학제의 교사 학력을 석사 수준으로 높였고 한국에서도 승진과 맞물려 많은 교사들이 석사 이상의 학력을 가질 가능성이 높다. 이러한 교사의 직업문화와 역량 등을 감안할 때 미래사회에서 개인주의 문화를 극복할 수 있는 방안은 자발적 공동체가 많이 만들어질 수 있도록 하거나 혹은 교사 개인과 학교 조직 구성원으로 모인 집단 간에 협약에 의해 관계가 유지되고 성립되도록 해야 한다. 디지털 세대의 아이들이 교사가 되는 2020년에 국가 혹은 교장은 권위와 통제에 의한 관계형성을 포기하고 교사들이 자발적으로 여러 학습공동체를 조직하고 참여할 수 있도록 격려해야 할 것이다.

이와 같이 리더십이 분산되어 공동의 목표를 향해 달려가기 위해서는 상호 신뢰가 가장 기본이며, 관계형성, 신뢰구축, 역량강화, 학교 조직의 재설계와 혁신 등이 수반되어야 할 것이다.

2) 학교 구조의 유연화:

현행 학교구조는 분산 리더십의 발휘를 막는 장애물과도 같다. 현행 학교구조는 분산리더십의 특징인 '함께 역량을 키워가고 각자의 재능이 적시적소에 발휘될 수 있도록 협업하는 문화'와 상반된다. 학교는 교과목, 행정, 학생지도, 그리고 수업 등으로 모든 것이 분화되어 관리 가능한 형태로 굳어져 있다. 이와 같은 물리적 장애를 제거하고, 학교가 더 유연한 방식으로 작동할 수 있도록 하는 것이 필수적이다.

17) 2012 교육개혁 100인 위원회교육희망네트 (2012). 대선 10대 교육공약 선정대회 자료집.

크게 1) 학교운영체제의 유연화와 2) 교육과정운영의 유연화를 통해 가능할 것이다. 먼저 학교운영체제의 유연화는 현재 시급한 문제인 교사들의 사무행정업무의 과다로부터의 해방에서 시작되어야 할 것이다. 이기정(2012, 교육희망)이 제안한 것처럼 교육과 사무행정을 분리시켜 개별 교사는 개별 학생들의 성장과 교육에만 전념할 수 있도록 하는 조직문화를 만들어야 한다. 지금의 학교는 행정운영체제로 부서가 구성되어 있어 교사들이 수업이나 교과별 전문성을 신장시킬 수 있는 자율적 기회가 인위적으로 제한되어 있다. 행정운영체제로 학교가 운영되는 근본적 이유는 국가가 학교를 더 이상 학생들의 교육의 장이 아닌 행정기관으로 간주하게 되었거나 학생들의 성장발달보다 학교관리가 더 우선순위일 때 가능하다. 그러나 학교는 행정기관이 아니다. 김두루한(2012, 참교육연구소 중등 새로운 학교 연구실장)은 교과 운영체제로 되돌아가는 것을 제안했다.

미래의 학교운영체제는 훨씬 더 유연한 형태를 지녀야 할 것이다. 즉, 행정운영 혹은 교과운영 등에 제한되는 것이 아니라 학생들의 학습과 성장발달, 교사의 전문성 개발을 중심으로 수시로 다양하게 구성될 수 있게 해야 한다. 예로, 학기 초에 학생들이 연간 학습계획을 작성할 때 교사, 교장, 교감, 학부모 및 지역사회 전문가들은 개별학생 학습계획지도 및 보조 커뮤니티를 형성할 수 있다. 미래학교의 교육과정운영은 특수교과를 제외하고 통합교과체제로 운영될 것을 제안하므로 연간 교육과정의 수립은 교과별이 아닌 학부모, 학생, 여러 교과의 교사들이 함께 구성하는 공동교육과정위원회에서 하는 것이 적합할 것이다.

두 번째로, 교육과정의 유연화는 통합교과운영과 교과중심 교육에서 다소 벗어난 역량통합 내지 역량중심 교육과정의 운영, 혹은 교사가 학교 내에서 학습 자료를 자유롭게 선택하고 개별 학생에 따라 맞춤식 교육과정을 실시할 수 있도록 하는 방향으로 전환함으로써 가능해질 것이다. 핵심은 교사에게 상당한 수준의 자율성을 보장하여 교사가 교과에 의해 움직이는 것이 아니라 개별 학생들을 우선적으로 생각하도록 하는데 있다.

3) 지역사회 및 학부모 참여확대:

분산 리더십의 확대는 학부모와 지역사회 구성원들이 그들의 민주적 요구, 역량과 전문성을 바탕으로 적극적으로 학교에서 발생하는 여러 형태의 의사결정에 참여할 수 있도록 하는 것을 포함한다. 지금의 학교운영체제는 실질적인 교육선택권이나 학교에서의 발언권 측면에서 볼 때 극히 제한적이다. 학부모회가 있지만 여전히 교사와 학부모 간의 관계는 수직적이며 많은 교사들이 학부모들을 주체적인 의사결정참여자 혹은 자녀에 대한 교육 선택권을 가진 집단으로 대등하게 생각하기보다는 급식도우미 내지 청소도우미 혹은 학부모 수업 등 학교 행사가 있을 때 재정적 지원 혹은 자원봉사를 제공하는 사

람 등으로의 인식을 갖고 있다.

미래학교교육에서는 지금의 교사-학부모 관계 역시 수평적인 문화 속에서 상호 협력할 수 있는 방향으로 전환되어야 할 것이다. 따라서 의식개혁이 반드시 수반되어야 한다. 학교는 학부모들이 경제적 활동과 자녀교육에 동시에 참여하는 것을 어려워하며 제한된 시간으로 인한 부담감과 지금의 입시교육제도의 고통을 동시에 안고 있음을 인정하고 이를 배려할 수 있어야 한다. 입시제도라는 극심한 압력 속에서 학교교육의 권위적 상황에 무의식적으로 협조하게 되는 행동을 Purpel(2009)은 Cooptation, 즉 동화시키거나 혹은 흡수시키는 행위로 설명하였다. 구체적으로 말하자면, 특정 집단이 목소리를 갖게 되기 이전에, 잠재적 위협을 중성화시키려는 의도를 가지고 더 힘이 약한, 더 무지한, 혹은 더 작은 수의 집단 사람들을 동화시키는 행동이다. Purpel(2009)은 학교 측에서 '학부모 참여' 혹은 '협력'이라는 표현을 사용하며 학부모들을 중성화 내지 무력화시키는 행동을 강력히 비판하였다.

소통과 협력은 표면적으로 볼 때 모두 좋은 가치범주 하에 있는 이상적 제안들이다. 문제는 이러한 긍정가치들을 걸러내어 실천하는 여과장치인 학교의 조직문화와 구조, 그리고 그 행위를 실천하는 사람들의 의식에 있다. 학부모의 참여, 학부모와의 소통이 현실에서 발생하기 위해서는 민주적 원칙을 세우고 지금의 보수적 학교문화를 바꾸어야 할 것이다. 이를 위해서 학교는 교육문제뿐 아니라 학교를 둘러싼 다양한 문제들을 역사적, 정치적, 경제적 측면에서 통찰할 수 있는 기회를 학부모와 함께 가질 수 있는 여러 학교정책안들을 만들어야 할 것이다. 물론 국가적으로 학교자치법의 법제화가 가장 시급하겠지만 학부모가 학교에 참여하고 소통한다는 것의 의미에 대한 인식제고를 위한 여러 형태의 논의 과정이 수반되어야 할 것이다. 그러나 서울시 학생인권조례안의 사례에서 볼 수 있듯이 학교시스템은 안정성과 지속성 그리고 보존성을 깨뜨리는 일에 강하게 저항한다. 실제로 학교 현장에서 개선이 아닌 개혁의 움직임은 위협으로 작용한다. 미래학교가 민주적 거버넌스로 운영되기 위해서는 이 모든 거대한 장애물들을 인정하고 존중해야 할 것이다. 변화 과정에 수반되는 진통들을 다함께 겪고자 하는 희생적 정신은 교사, 교장, 학부모, 우리 모두에게 요구되는 것이다.

학교를 바꾸는 사람들: 교장, 교사, 학부모, 그리고 학생들이 학교를 바꾸는 일에 주인이 될 수 있도록 해야 한다. 이들이 변할 수 있는 환경과 제도를 마련해 주자.

상상해 보자.

2030년, 90%가 넘는 교장과 교사들이 다양한 형태의 민주적 학습공동체에 열정적으로 참여하고, 학교 간 교류가 활발하다. 교수들은 입고 있는 권위의 옷을 벗고 사범대의 교사교육자로 학교와의 교류가 자연스럽게 이루어지고, 교육관련 학과들은 학생들의 교육과 올바른 성장을 위해 상호노력하고, 교사들은 학생들과 깊은 공감 속에서 그들을 보호하고, 교육하고, 지원하느라 분주하다. 교실과 학교는 새로운 아이디어들이 넘쳐나는 실험실이 되었다. 다양한 일들에 종사하는 교사들로 구성된 조합이 있다. 이들은 그들의 직업환경개선 및 보수제도개선 뿐 아니라 훌륭한 교사를 양성하고 지원하고 전파하며, 이를 통해 전문성을 인정받은 교사들이 진급을 통해 다양한 역할을 할 수 있도록 생산적 환경을 만드느라 여념이 없다.

이러한 모습들은 한 마디로 학교가 '학생'을 위하여 존재하고 그들의 교육이 목표를 향해 올바르게 돌아가고 있음을 보여주는 일면이다. 세계적으로 학교개선 혹은 학교변화를 위한 조직적 노력들이 있어왔는데 그 결과를 살펴보면 한 가지 공통점이 있다. 바로, 학교 내부로부터 발생한 개선의 움직임들이 가장 효과적이었다는 점이다(Elmore, 2004). 국가수준 혹은 대규모의 교육개혁들은 성과기반평가를 수반하므로 처음 취지와는 달리 학교 간 혹은 교사 간 경쟁을 부추기는 결과를 낳거나 보여주기 식의 문서에서만 개선이 발생하는 일들의 연속이었다.

한국에서도 국가가 교육개혁의 단위로 작동하여 큰 성공을 거두어 학교가 아이들에게 올바른 지식과 즐거움, 미래사회에 필요한 역량 등을 가르칠 수 있을 것이라는 기대가 점점 사라져 가고 있다. 저항할 수 없는 입시중심 교육제도에 많은 부모들이 여전히 자녀들을 몰아 넣겠지만 부모들의 학교교육에 대한 불만과 간섭은 더 증가할 것이다. 부모와 아이들의 욕구변화와 불만들을 최전선에서 마주하는 사람들이 바로 학교에 있는 사람들이다.

미래학교 시나리오를 제안하는 많은 연구들은 학교와 교육 속에는 항상 사람이 존재한다는 점을 간과하고 있다. 미래사회가 급격히 변하거나 제도개선을 통한 민주적 학교문화 형성의 가능성 등을 예측한다 해도 학교교육이 변하기 위해서는 근본적으로 교육을 논하고 실천하는 사람이 바뀌어야 한다. 따라서 본질적으로 교육개혁은 사람개혁이지 제도개혁이 아닐 수 있다. 사람개혁이란 그 사람들이 모여 있는 집단을 바꾸는 것이므로 문화개혁을 늘 수반하게 된다. 이를 인정하지 않거나 놓친 채 바람직한 미래학교의 모습을 예측하는 일은 현실성이 부족한 가설에 머무를 위험이 있게 된다.

이러한 관점에서 볼 때, 교장과 교사의 보수성, 권위의식 등에 대해 비판을 가하는 일은 더 이상 의미가 없으며 교육현장에 몸담고 있는 사람과 그들이 형성해 놓은 조직문화를 정확히 알고 이를 이해하려는 노력이 필요하다. 그리고 그들이 변할 수 있도록 환경을 마련해 주어야 한다. 다시 말해, 교사, 학부모, 교장, 그리고 학생들이 자신이 속한 학교를 바꾸는 일에 주인이 될 수 있도록 해야 할 것이다.

지금의 학교는 어떤 문화를 양산해 내고 있는가? 치열한 경쟁 속에서 임용고시에 합격한 초임교사가

처음 학교에 발령 받았을 때 그들의 자부심과 열정은(물론 교사마다 개인차가 있겠지만) 대단하다. 이들은 자율성이 수반된 '교육' 그리고 누군가를 가르침으로써 얻는 즐거움을 기대하고 근무를 하며 자신의 일에 열정적이다. 따라서 학교조직에 상당히 생산적이고 긍정적인 영향을 준다. 그러나 역량 있는 초임교사들은 첫해 근무를 하게 되면서 광분할 정도로 단조롭고 획일화되어 있는 교사업무체제와 진급체제에 서서히 좌절감을 경험하게 된다. 많은 교사들이 평교사로서의 삶에 안주하거나, 승진을 유일한 목표로 삼고 점수 따기에 서서히 혈안이 된다. 이 과정에서 가장 중요했던 '학생들'은 사라져 가게 된다. 이것이 바로 제도와 환경이 인간의 주체성을 서서히 잠식시키는 한 모습이다. 결국, 학교는 가해자 없이 피해자들만이 지속적으로 양산되는 공장의 모습을 띄게 된다. 이들로부터 열정을 빼앗고, 가르치는 행위가 즐거움이 아닌 기계적 노동으로 변질되게 만든 죽어 가는 학교 문화를 어떤 노력으로든 개선하는 것이 교장, 교감 그리고 교사들이 해야 할 일이다. 이제 이들이 이러한 노력을 할 수 있도록 하기 위한 구체적인 변화의 요소들에 대해 살펴보자.

1. 교장이 교직(가르치는 일)을 떠나지 않으면서 교장으로서의 전문성과 리더십을 지속적으로 신장시키고, 다른 교사들을 지도하는 역할을 유지할 수 있게 하자.

교장이 수업리더십이 바탕이 될 때, 교사들과 교육철학을 공유할 수 있을 때, 교사들이 수업에서 필요한 적절한 지원이 무엇인지를 잘 알고 이를 제공할 수 있을 때, 교사들은 교장의 지도를 수평적으로 받아들이고 상호신뢰를 갖춘 조직문화가 형성될 수 있음이 이미 여러 연구에서 드러났다(Berry, B. & TeacherSolutions 2030 Team, 2011). 학교구성원들이 적극적으로 학교를 개선하는 일에 참여하도록 하는 문화를 형성하려면 교장이 행정리더십과 수업리더십을 갖추고 이를 실천할 수 있도록 제도적으로 보장 해주어야 할 것이다.

2. 다양한 형태의 교사진급 혹은 교사진로를 제도적으로 만들자.

> 새로운 밀레니엄 시대에 교사가 된 많은 사람들은 직업으로서 미래의 교사직이 지금과 많이 다를 것으로 예상하고 있다. 단지 가르치는 것뿐만 아니라 사회와 사이버 상에서 학생들을 돕는 다양한 역할을 함께 하게 될 것이라 기대한다. 그리고 분명한 것은 2030년에도 여전히 지금과 같이 하루 다섯 번 50분씩 수업하는 것이 교사의 일이라면 신입교사들은 아무도 그 일을 하지 않을 것이다.
>
> Berry & TeacherSolutions 2030 Team (2011)

사회적으로 교사진로에 대한 인식은 주로 교실 안에서 교사의 모든 역할과 진로가 결정되는 것으로 여겨지고 있다. 앞서 언급한 악순환을 끊고 교사에게 자율성을 부여하고 역량을 올바르게 사용·강화할 수 있도록 하기 위해서는 교사진로에 대한 새로운 관점이 요구된다. 그것은 교사와 교사를 지도하는 사람 간에 역할에 대한 구분은 있되 계층 간 구분이 없이 다양화시키는 것이다. 교사 개인의 능력과 자질의 다양성을 인정하고 이들의 역량을 학교에서 충분히 발휘할 수 있도록 하기 위해서 교사진로 혹은 교사진급의 다양한 형태를 만드는 것이 필요할 것이다. Berry & TeacherSolutions 2030 Team(2011)에서 미래사회에 교사의 진로를 다양화할 수 있는 하나의 구체적 예를 제안하고 있다.

〈표-3〉 교사 진로의 다양화[18)]

수석교사 Master teachers	20년 이상 한 지역에서 근무한 교사로 40%는 수업에, 나머지 60%는 수업 외의 일을 담당한다. 초임교사교육을 비롯하여 준비가 덜 되거나 경험이 적은 교사들을 지원하고 관리하는 일을 한다. 국가에서 인정하는 자격제도를 통해 선발되고 얼마나 효율적으로 전문성을 펼치는가에 따라 보수를 차등하여 지급받는다. 문제 많은 학교에서 성공적으로 근무할 수 있도록 특별한 훈련을 받는다.
수업전문교사 Professional teachers	학생들을 가르치는 일을 자신의 평생 업무로 생각하는 교사들로, 대부분은 좋은 학교(top-ranking) 사범대학출신들이다. 훌륭한 수업을 학생들에게 제공하고 동료교사들이 수업을 잘 할 수 있도록 도와주는 역할을 한다.
레지던트 교사 Resident teachers	5-10년 정도 교사생활을 할 사람들로, 집중 레지던트 과정을 거친다. 지역 대학의 연구자들, 지역복지기관 등의 지원과 안내를 받는다. 교사생활 이후 수석교사나 학교 밖 교육 사업에 관여하게 될 것을 염두에 두고 특별한 훈련을 받는다.
신입견습 교사 Apprentice teachers	최근에 사범대를 졸업한 신입교사들이다. 수석교사와 팀을 이루어 몇 년 동안 지속적 지원을 받는다. 최소 3년간 근무를 하면서 자신의 적성을 파악한다.
시간제 교사 Adjunct teachers	파트타임으로 일하며 사립 교육기관에서 근무하거나 은퇴한 교사, 지역사회에서 중요한 지식을 전달해 줄 수 있는 사람들로 단기교사훈련을 받거나 지역사회 교육을 이수한 사람들이다.
개별수업 전문가 Individualized instruction specialists	특수아동, 다른 문화적, 언어적 배경을 가진 학생들, 전형적이지 않은 학습방식을 가진 학생들과 함께 일할 교사로, 일반교사와 파트너십을 구축하여 통합모델을 바탕으로 학생들을 지도한다. 이 교사들은 수업전문 교사(professional teachers)나 경력 많은 수석교사(master teachers)와 동급의 대우를 받는다.
가상공간 전문교사 Virtual teachers	위의 다양한 형태의 교사 중 누구나 가능하며 온라인 테크놀로지를 효과적으로 수업에 이용할 수 있는 전문적 훈련을 받은 사람들이다.
지역사회 지도자 Community leaders	방과 후 프로그램이나 여름 프로그램 등 비영리 지역단체에서 학생과 학부모를 지원하는 일을 했던 사람들 중에서 선출한다. 지역 특성과 문화를 잘 아는 지역전문가로 이 지역에서 근무할 '외부자'를 선출하는데 중요한 역할을 한다.

18) Berry, B. & TeacherSolutions 2030 Team (2011). Teaching 2030: what we must do for our students and our public schools…now and in the future. New York: Teachers College.

3. 미래학교에서는 교사들의 책무성, 즉, 교사 역할의 변화가 요구된다.

교사교육이론서들에서 공통적으로 언급되는 교사로서의 전문성에 대한 개념, 훌륭한 교사로서의 역할과 모습에 대한 이야기들은 '교실'과 '수업'이라는 학교 내 바운더리에 집중되어 있다. 여기서 제시하는 미래교사의 새로운 역할에는 학교 내부뿐 아니라 학교 밖에서도 교사가 관심 갖고 실천해야 할 중요한 역할들을 몇 가지를 추가하고자 한다. 특히, 정책참여와 학생에 대한 올바른 이해를 미래 교사역할로서 강조한다.

1) 협업: 학교라는 물리적 교실과 가상공간에서 다른 여러 교육관계자들과 함께 코치, 멘토의 역할을 하며 학생들의 다양한 학습을 지원하고 보조하는 일이 추가된다. 따라서 다른 사람들과 얼마나 적극적으로 학습지원 팀을 잘 구성하는가가 중요한 일이 될 것이다.

2) 수업에 대한 주인의식: 좋은 수업을 확장시키고 교사학습공동체의 실천을 위해 교사들은 현장 연구자(Action researcher)가 되어야 할 것이다. 교사는 자신의 수업에 대한 연구를 지속적으로 수행하며 연구를 바탕으로 학생들에 대한 다양한 증거들을 모으고 자료를 분석하고 평가할 것이다. 교사들은 개별적으로 혹은 모여서 좋은 수업의 모범사례들을 제시하는 웹사이트를 직접 운영하고 이를 공유할 수 있다. 교수-학습에 상당히 열정적인 사람들이 보수나 돈이 아닌 자신들의 창의적 생각과 풍부한 경험을 바탕으로 좋은 수업에 대한 목소리, 즉 힘을 갖게 되는 것이다. 열정, 창의성 그리고 전문성을 바탕으로 많은 경험을 갖게 된 교사들이 모여 교사학습공동체를 만들고 좋은 수업들을 확장시키는데 큰 기여를 할 수 있게 된다.

3) 학생을 먼저 바라보기: 바람직한 교육이 제대로 이루어지기 위한 핵심은 교사와 학생 간의 관계회복이다. 신뢰관계가 회복되려면 한 세대의 일방적 희생이 아니라 성인과 아동의 상호 이해와 협약(contract)(Facer, 2011)에 의한 민주적 절차가 동반되어야 한다. 이를 위해서 교사는 학생들을 여러 관점에서 바라볼 수 있어야 하고, 학생들 역시 교사를 일방적인 교육서비스 제공자 혹은 교과목을 가르치는 사람이라는 인식을 버리고 삶의 멘토 혹은 든든한 지원자로 바라볼 수 있어야 한다. 교사는 학생들, 즉 아동과 청소년에 대하여 크게 다섯 가지 관점에서 바라볼 수 있어야 한다. 아이들은 관계 속에서 성장하는 인격체이다. 교사는 인간발달에 대한 통합적 인식이 있어야 한다. 다섯 가지를 제안한다.

- **아동-청소년기의 발달적 특성을 간과하지 말자.**
  생물학적 발달 상, 사춘기를 겪는 아이들은 자신도 모르는 신체, 정서적 불안정을 경험한다. 어른과 아동 사이를 넘나들고, 꿈이 자주 바뀌고, 집중력이 부족하고. 위험한 행동들을 모험으로 간주하거나 폭력 등의 집단적 행동에서 안정감을 찾기도 한다. 이와 같은 행동들을 문제가 아닌 발달적 특성으로 바라보기 위해서는 상당한 수준의 인내심이 동반되어야 할 것이다.

- **디지털 세대가 갖는 학습특성 혹은 사고 양식을 인정하자.**
  챕터 1에서 디지털 원주민의 변화와 그들의 학습양식과 사고방식에 대한 특징을 언급하였다. 교사와 학생들은 상호 인지와 이해 부족으로 갈등을 겪는데 대화를 통해 서로의 특성을 이해하려는 노력을 해야 할 것이다.

- **한 아동의 성장에 미치는 가정과 지역사회의 영향을 중요하게 생각하고, 인정하자.**
  진정으로 한 사람을 알고 관계를 맺는 일은 그 사람의 역사성을 인정하고 수용하는 일이다. 따라서 학생들의 성장배경, 가족, 교육배경에 최대한 도달하려고 노력하는 것이 교사의 기본적인 역할이다.

- **개별 인간으로 바라보자.**
  발달특성에 있어서의 개인차는 지극히 당연한 것이다. 교사는 아이들을 개별적으로 보려는 노력을 멈추어서는 안 된다.

- **성공 지향적 경쟁문화라는 사회적 요소가 아이들의 사회성-정서-인지 발달에 미치는 영향을 배제해서는 안 된다.**
  미래에 아이들이 살아가게 될 장소는 학교가 아니라 사회이다. 그런데 왜 아이들에게 너희는 앞으로 경쟁문화 속에 살게 될 것이며, 지금은 그 전 단계로서 학업경쟁을 하고 있고 그로 인해 너희들이 사회적 스트레스를 겪고 있음을 정확하게 이야기하지 않는가? 좋은 대학을 가는 것이 행복한 삶을 보장받는 길인 것처럼 학생들에게 말하는 것은 진실을 말하는 것도, 진실을 알고 있는 것도 아니다. 학생들이 받는 스트레스의 원인들에 대해 교사들은 정확히 진단해주고 공감해주며 학생 자신의 잘못이 아닌 사회의 문제임을 알게 해야 한다. 자살 등의 주체를 버리는 행동이나 수동적 수용, 무조건적 불만과 비판이 아닌 다른 삶의 형태가 가능할 수 있음을 함께 고민해야 한다.

〈그림-4〉 교육을 바꾸는 사람들 함공모 7차 월례 토론회, 발표 자료, 12.1 이연선



4) 교육정책에 적극적 참여

교육정책을 이해하고 분석하는 능력, 효과적으로 정책가 및 교육행정가와 소통하는 능력 또한 미래 교사가 갖추어야 할 역량 중에 하나이다. 교사는 자신이 하는 일에 대한 주인의식과 주체성을 가져야 하며 이를 위해서는 학교 안에서 일어나는 일들에만 관심을 갖는 것에서 벗어나, 국가규모의 정책에 대한 전문적 지식을 갖출 필요가 있다. 교사와 정책가가 분리되어 움직이거나 상하 위계적 관계 속에서 움직이는 것은 학생과 교사가 수직적 구조 속에 분리되어 있는 것과 같다.

Purpel(2009)은 교사들이 현재 교육정책개발을 위한 공적 담론의 자리에서 권위 있고 설득력 있는 참여자가 되는데 실패했음을 지적하였다. Elmore(2004)는 이것이 느슨한 결합(Loose-Coupling)이 불러온 재앙으로 설명하였다. 즉, 공교육이 시작되던 1960-70년대 초, 수업관리는 교실에, 교육행정은 국가에서 담당하게 되면서 서로에게 무관심해짐과 동시에 서로의 권한에 제재를 가할 수 없는 문화가 느슨하게 결합되어 정착되었다는 것이다. 이로 인하여 교사들은 수업공개에 대해 강력히 저항하며 자율권을 확보하고, 교육행정가나 정책가들은 정책을 결정하는 일에서의 상당한 권력과 자율성을 확보하게 되었다. 결합 고리를 허물고 정책과 수업이 학생들에게 의미 있는 일이 되기 위해서는 미래교사들은 정책결정에 있어 목소리를 낼 수 있어야 할 것이다. 한 학생, 한 교실, 한 학교보다 더 복잡하고 깊이 있는 문제들을 다루는 정책문제에 대해 접근 가능한 수준에서의 정교하고 세밀하며 현실적 담론들을 형성하고 퍼뜨릴 책임이 있다.

현재 사범대학 영어교육과, 수학교육과, 국어교육과 등에서는 교육정책과 관련해서 교사가 어떤 역할을 해야 되고 할 수 있는지에 대해 논의하는 수업이 거의 없다. 지난 몇 년 사이에 사범대학들은 임용고시학원으로 전락하여 교사들로 하여금 '생각 할 기회'를 거의 제공하지 않고 국가교육정책을 정확하게 암기하는 것을 요구한다. 이 과정에서 예비교사들은 판단력, 비판력 등을 상실하고 국가수준의 교육과정의 실행가능성이나 옳고 그름에 대한 판단 없이 교사는 무조건 국가교육정책을 그대로 수행해야 하는 사람으로 인식하게 되거나 교육정책에 무관심 하게 됨으로써 주체성을 상당 부분 상실하게 된다. 그러나 미래에 교사들은 국가교육정책을 만드는 일에 적극적으로 참여하고 정책을 판단하고 평가하며 총체적 안목으로 현실적 대안들을 제공할 수 있는 역량을 키워야 한다. 사려 깊은 비판과 실현가능한 고민들을 바탕으로 국가정책 토론회나 논쟁에 관심을 갖고 참여해야 한다. 이를 위해서는 올바르게 토론하고 논쟁하는 기술이 중요하다. 이는 대학에서의 예비교사교육의 역할변화를 통해서도 가능하지만 의식 있는 교사들이 공동체를 만들어 이를 확대시킴으로써도 가능하다.

● Chapter 6 참고문헌

고병헌, 김찬호, 송순재, 임정아, 정승관, 하태욱, 한재훈 (2009). 교사, 대안의 길을 묻다: 대안교육을 위한 아홉 가지 성찰. 서울: 이매진.

교육을 바꾸는 사람들 (2011.9). 제2회 명저기반 한국교육정책개발 월례 포럼. 9월 월례 포럼 기초 참고 자료집.

교육을 바꾸는 사람들 (2011.11). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(2): 학교의 미래는 무엇인가? 대안은 무엇인가?. 교바사 함공모 월례토론회 자료집.

교육을 바꾸는 사람들 (2012.2). 21세기 사회가 요구하는 새로운 교육 및 학교 모델 탐색(4): 고부담 평가가 교육에 미치는 영향을 밝히고, 평가의 새로운 방향을 모색한다. 교바사 함공모 월례토론회 자료집.

국정브리핑 특별기획팀 (2007). 대한민국 교육 40년: 공교육 정상화, 대학발전, 평생학습사회를 향한 전진. 서울: 한스미디어.

김상곤, 김윤자, 강남훈 외 지음 (2011). 경제학자, 교육혁신을 말하다. 서울: 창비.

류방란 (2004). 한국교육의 미래 전망–CERI의 미래학교 전망 시나리오에 대한 교육계 리더들의 인식. The Journal of Korean Educaion, 31(1), 21–45.

임미선 (2008). 교원단체의 정치활동에 관한 연구. 아주대학교.

장상호 (2005). 학문과 교육 중 I –교육이란 무엇인가. 서울: 서울대학교출판문화원.

장상호 (2009). 학문과 교육 중 II–교육본위의 삶. 서울: 서울대학교출판문화원.

조한혜정 외 (2006). 가족에서 학교로 학교에서 마을로: 돌봄과 배움의 공동체. 서울: 또 하나의 문화

한국교육학술정보원 (2009). 테크놀로지 기반 첨담 미래학교 예측연구. 연구보고 RR 2009–12.

2012 교육개혁 100인위원회 교육희망네트워크 (2012). 한국교육을 바꾸기 위한 천만인 상상 마지막 마당: 대선 10대 교육공약 선정대회. (2012. 5).

Apple, M. W. (2009). Is there a place for education in social transformation? In H. S. Shapiro (Ed.), Education and hope in troubled times: Visions of change for our children's world, 29-48. New York: Routledge.

Baker, D. P. & LeTendre, G. K. (2005). National Differences, global similarities: World culture and the future of schooling. Stanford, California: Stanford University Press.

Berry, B. & TeacherSolutions 2030 Team (2011). Teaching 2030: What we must do for our students and our public schools-now and in the future. New York: Teachers College Press.

Beyond Current Horizon scenarios. http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/scenarios.

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction: Knowledge, education and cultural change. London: R. Brown Tavistock.

Bray, M. & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations and socio-economic patterns in Hong Kong. Economics of Education Review, 22, 611-620.

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). Trust in schools. USA: Russell Sage foundation.

Elmore, R. F. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice, and performance. Cambridge: Harvard Education Press.

Facer, K. (2011). Learning Futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Gastil, J. (1997). A definition and illustration of democratic leadership. Oxford, UK: Oxford University Press.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, California: Corwin.

Harris, A. (2008). Distributed leadership. New York: Routledge.

Harris, A. (2010). Future leadership: Challenges and implications, 70-76, Coates, M (Eds.), Future Schools: Shaping a new educational landscape: Exploring possibilities for education in the 21st century. London: Continuum International Publishing.

LeTendre, G. K. (1994). Distribution tables and private tests: The failure of middle school reform in Japan. International Journal of Educational Reform, 3, 126-126.

Lipman, P. (2004). High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform. New Yok: Routledge.

Miller, R., Shapiro, H. & Hilding-Hamann, K. E. (2008). School's over: Learning space in Europe in 2020: An imagining exercise on the future of learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Organization for Economic Co-operation and Development (2001). Education policy analysis. Paris: OECD.

Purpel. D. E. (2009). Education and schooling in the 21st century: The role of the profession. In H. S. Shapiro (Ed.), Education and hope in troubled times: Visions of change for our hildren's world, 14-28. New York: Routledge.

Shapiro, H. S. (2009). Introduction: Education and hope in troubled times. In H. S. Shapiro (Ed.), Education and hope in troubled times: Visions of change for our children's world, 1-13. New York: Routledge.

Spring, J. (2011). The politics of American education. New York: Routledge.

Vroom, V. & Yago, A. I. (1998). Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation. Stamford, CT: JAI Press.

2 부

Chapter 7

한국 공교육 미래방향 제안

이 찬 승 (교육을 바꾸는 사람들 대표)

1절 한국 공교육의 위기 진단과 해결 방안

2절 세계의 공교육 개혁 트렌드

3절 미래학교 탐색

4절 한국 미래 공교육이 나아갈 방향

1절 한국 공교육의 위기 진단과 해결 방안



생각해봅시다!

- 한국 공교육의 위기는 무엇이며, 어떤 힘에 의해 그 위기가 유지되고 있는가?
- 한국 공교육 위기의 해법은 존재하는가, 존재한다면 무엇인가?
- 교육 불평등은 왜 발생하며 이를 완화하기 위한 대안은 무엇인가?
- 학교 폭력의 근본적 원인과 대안은 무엇인가?

1. 한국 공교육의 위기 진단

'공교육의 위기'란 말이 이제는 너무나 식상해 위기로 느끼지 못하는 단계에 이르렀다. 한국 사회는 오랫동안 교육의 위기를 말해왔지만 나아지지도 않았고, 해법을 찾지도 못하고 있다. 성토를 하는 사람들은 많았지만 구체적이고 사회적 타협에 이를 수 있는 현실적 대안을 낸 사람이나 조직은 없었다. 국가주도의 요란한 개혁은 있었지만 성과는 적었고, 개혁의 피로감과 사회 갈등만 야기하고 말았다. 그래서 사실상 마음속으로는 다들 체념하고 있는 것이 아닌지 크게 우려된다. 한국의 공교육은 지금 매우 위급한 상황이다. 서서히 뜨거워지는 물속에서 자신이 죽어가는 줄도 모르는 개구리의 처지에 놓여 있기 때문이다. 이런 공교육의 위기 상황을 알리는 경종이 세계 여기저기서 들려온다. 대표적인 것 몇 가지를 소개하겠다.

"학교란 어리고, 순진하고, 아직 방어력이 부족한 아이들이 교실에 죄수처럼 갇혀, 각종 스트레스를 참아가면서 쓸데없는 내용을 공부하는 곳"

www.urbandictionary.com

"기존 교육 시스템의 부정적 측면이 긍정적 측면을 능가하는 시점에 이르렀다."

Marzano, 2012

"오늘의 아이들을 어제처럼 가르치면 이는 아이들의 미래를 빼앗는 것이다."

John Dewey

또한, 영국의 교육부 산하 교수학습혁신연구소인 Futurelab의 전 소장이자 'The Learning Future'의 저자는 자신의 책에서 공교육의 미래에 대해 다음과 같이 예언하고 있다.

"현재와 같은 국가 주도의 강제 의무 교육이 지속된다면 5년 후 학생의 1/2이 학교를 떠나고, 10년 후 학교는 역사 유물이 될 것이다."

Facer, 2011

얼마 전 미국 텍사스 주에 있는 한 리더십 센터에 모인 텍사스 주 교육감들이 미래 교육에 대해 아래와 같이 큰 우려를 표명하였다고 한다.

"극적인 변화가 없으면 공교육은 10년 안에 심각한 문제에 봉착하게 될 것이다."

Kelly, McCain & Jukes, 2009

공교육 정책 및 문제점이 미국과 매우 흡사한 한국의 경우도 이런 전망이 그대로 적용될 수 있을 것이다. 지금 이미 교실이 붕괴된 학교가 너무 많다. 도별, 학교별로 다소 차이가 있기는 하지만, 한국 공교육은 크게 실패하고 있다고 봐야 할 것이다. 학생들은 학교에서 배우는 내용이 자신의 미래 삶에 유익하다고, 즐겁다고도 생각하지 않는다. 쓸모를 느끼지 못하는 배움이 어떻게 즐겁겠는가? 지금부터 한국 공교육 위기의 실체를 분석하고 다양한 대안을 찾아보기로 하겠다.

가. 공교육 위기의 내용

한국 공교육은 무엇이 위기인가? 사람에 따라 "단편적 지식 전달 중심의 경쟁 교육이 위기이다", "교실 붕괴가 위기이다" 등 위기론도 다양하다. 그러나 필자는 공교육의 위기가 일차적으로는 "공

교육이 목적 달성에 크게 실패 하고 있고, 이와 더불어, 더 큰 위기는 우리 사회가 이런 위기 상황에 대해 정밀하고 종합적인 원인 진단과 위기 해결을 위한 미래 청사진을 가지고 있지 못하다"는 점이다.

한국은 이제 다가오는 미래의 물결에 그대로 우리의 교육을 맡길 것인가, 아니면 우리가 만들어 가고자 하는 희망의 미래 공교육의 청사진을 온 국민의 열망을 담아 설계한 다음 그런 미래를 만들어 나갈 것인가를 결정해야 할 기로에 서 있다. 이 중 어떤 쪽을 선택하느냐에 따라 우리 미래 교육의 모습은 매우 달라질 것이다. 당연히 우리 사회는 후자를 택해야 한다. 역대 정권마다 미래 교육에 대한 큰 그림을 그리려는 노력을 하지 않은 것은 아니다. 하지만 미래 그림을 그리는 절차와 방식에 많은 문제점이 있었다. 각 정권의 이념에 공감하는 소수의 전문가들 중심으로 개혁을 구상하는 경향이 짙었기 때문이다. 이런 방식은 크게 두 가지 문제점을 안고 있었다. 하나는 미래 교육의 수요자인 학생과 학부모, 미래 교육의 실행 책임자인 현장 교사를 개혁안 구상에 핵심역할자로 참여시키지 않았다는 점이다. 이 점은 심각한 문제다. 학교 교육의 성공은 매일 학급에서 일상적으로 일어나는 수많은 상호작용과 작은 일들로부터 온다. 정책의 수많은 실패는 현장에 관한 지식과 상황을 무시한데서 비롯한 것이 많다는 연구 결과들이 적지 않다는 점을 잊지 말아야 한다. 다른 하나의 문제점은 서로 추구하는 가치와 이념이 다른 사회구성원들 간에 충분한 논의와 사회적 타협이란 과정을 거쳐 이들의 열망을 고르게 반영하기 위해 노력하지 못했다는 점이다. 우선, 한국 공교육이 목적달성에 실패하고 있다는 주장을 뒷받침하기 위해 학교 교육의 목적과 역할부터 살펴보기로 한다.

학교 교육의 목적과 역할은 무엇이어야 할까? 학교 교육의 역할은 시대를 초월해 불변적인 것들도 있고, 21세기 사회의 특성상 '보육기능'처럼 새롭게 추가되어야 할 부분도 있을 것이다. 학교 교육의 역할을 국내외 관련 연구 자료들을 종합하여 아래와 같이 9개의 항목으로 정리한 다음 "학교 교육의 역할은 어느 정도 달성되고 있는가?"란 질문을 가지고 설문을 해 보았다. 설문은 표적집단 면접법(FGI: focus group interview, 標的集團面接法)을 빌었고, 이 설문에는 교사 5명, 교수 5명, 학부모 2명이 참가하였다.

〈〈공교육의 역할 10가지〉〉

① 출신환경에 상관없이 누구에게나 동등한 교육기회 제공
② 자신의 잠재력을 발견하고 개성 발휘를 돕는 역할
③ 미래의 직업에 필요한 지식/기술/(평생학습)역량 향상
④ 학교 교육의 성취도 평가와 사회적 지위나 직업적 역할 배분을 통한 선발 기능
⑤ 사회적 계층이동 촉진 기능
⑥ 책임 있는 민주시민의 소양 함양(사회화 기능)
⑦ 인류가 발전시킨 지식, 문화, 기술을 배우고 다음 세대에 전수하는 역할
⑧ 보육의 역할
⑨ 생태계의 보존, 공존 등 사회가 지속가능하기 위한 삶의 방식을 배우게 하는 역할
⑩ 상급학교 진학을 위한 준비기능

출처: (이찬승, 2012, p.34 보완)

설문의 결과는 예상과 같이 매우 우려할 수준이었다. 한국의 현 공교육은 ④의 '선발기능'만큼은 충실하게 수행하고 있으나 나머지 학교의 역할은 모두 제대로 하지 못한다는 답변이 압도적이었다(이찬승, 2012).

공교육 위기의 내용은 또 다른 설문에서도 확인된다. 한국교육개발원에서 2008년 한국 중 • 고교생을 대상으로 실시한 한 설문에 의하면 "내가 공부를 하는 이유는 시험을 잘 보기 위해서다"란 항목에 "그렇다"고 대답한 학생의 숫자가 중학생 67.7%, 고등학생 75.3%로 나타났다. 또 같은 설문에서 "내가 배우고 싶은 것을 학교 밖에서 더 잘 배울 수 있다"란 항목에서 "그렇다"고 답변한 학생 비율은 중학생이 67.5%, 고등학생이 66.3%나 되는 것으로 나타났다(이혜영 외, 2008, pp.78~80). 학교를 다니며 공부하는 주된 이유가 전인적 성장이 아니고 그냥 시험을 잘 봐서 좋은 성적을 얻기 위한 것이란 대답, 그리고 시험을 잘 보기 위한 교육도 학교보다는 학원에서 더 잘 받을 수 있다는 대답의 비중이 이렇게 높다는 것은 한국 공교육의 위기를 단적으로 나타내는 대목이다. 한국 공교육의 위기를 필자는 '경쟁적 입시중심 교육으로 인한 교육의 본질 이탈', '학생이 배우고 싶은 내용과 학교가 제공하는 교육내용의 불일치', '개인의 잠재력을 발견하고 제대로 키워주지 못함', '학교부적응 및 학교 중단 증가', '교육 불평등 심화', 다섯 가지로 규정하고 한 가지씩 자세히 살펴보고자 한다.

1) 경쟁적 입시중심 교육으로 인한 교육의 본질 이탈

한국 사회에서 '교육=입시를 위한 성적향상'이란 등식이 지속적으로 강화되어 온 결과, 한국 공교육에서의 교육 목적은 대학입시에서 좋은 성적을 얻는 것으로 전락하고 말았다. 학교 교육의 역할이 입시를 위한 성적 향상인 이상, 수학능력시험에서 평가할 수 없는 지적 호기심, 사회성, 감성, 인성, 지성, 윤리성, 책임 있는 민주시민의식, 불확실한 상황에서의 도전 정신, 적응력(adaptability), 학습능력(learning how to learn), 삶의 기술(life skills) 등은 교육에서 매우 중요한 목적들이지만 소홀히 다뤄지게 된다. 한국의 수능시험처럼 고부담 시험의 문제점은 바로 여기에 있다. 평가할 수 있는 것만 가르치고 그 외의 과목은 주변으로 밀려나게 된다. 이는 심각한 문제가 아닐 수 없다.

2) 학생이 배우고 싶은 교육 내용/방식과 학교가 공급하는 교육 내용/방식의 불일치

아직 한국 공교육의 교육과정은 과거 산업시대의 것과 크게 다르지 않다. 지식기반 사회가 필요로 하는 역량, 태도, 자질 등을 교육과정 총론에서 언급은 하고 있지만 실제 교과서나 교실 수업에 체계적으로 반영하거나 평가를 통해 이를 뒷받침하고 있지는 못하다. 학생이 배우고 싶은 내용을 배우기보다는 입시에 나오는 과목과 국가가 지정하는 내용을 획일적으로 가르치고 있는 것이 현실이다. 교사중심의 단편적 지식전달과 문제풀이 요령을 가르치는 교육에 머물고 있다. '제4의 길(The Fourth way)'로 나아가야 할 시대에 한국 교육은 '제2의 길(The Second Way)'에 머물고 있는 것이다[1]. 21세기 지식정보화사회에서 필요로 하는 지식과 역량은 산업시대와는 많이 다르다. 21세기를 살아가는 오늘날의 아동, 청소년들은 전통적인 교과 내용에서 한 발 나아가, 21세기 지식기반사회가 요구하는 새로운 역량을 추가로 배워야 한다. 대표적인 예로 소위 4C라고 하는 비판적 사고능력(Critical thinking), 창의력(Creativity), 협업능력(Collaboration), 의사소통능력(Communication skill)이 바로 그것이다. 그리고 인지적 학습보다 더 중요한 인성교육, 사회성 • 감성 교육도 제대로 이루어지지 못하고 있다. 21세기 사회가 요구하는 역량은 프로젝트 수업이나, 문제해결수업, 토론수업 등을 통해서, 한편 인성, 사회성 • 감성 능력은 실제의 삶을 통해서 가장 잘 배울 수 있다. 하지만 지금 한국의 학교 교육은 학습자가 배우고 싶은 내용을, 가장 잘 배울 수 있는 방법으로 가르치지 못하고 있다. 싱가포르, 중국(상하이 차이나), 핀란드, 뉴질랜드와 같은 나라는 이미 21세기 학생들이 갖출 역량을 교육과정에 구체적으로 명시하고 이를 실제 교실 수업에 정착시키는 단계에 있다. 한국은 아직 어떤 역량을, 왜, 어떻게 교육과정에 반영할지에 대해 사회적 의제화조차 하지 못한 상태다.

1) Hargreaves와 Shirley (2009)는 'The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change'에서 기존 공교육이 안고 있는 문제를 해결하기 위한 대안적 비전으로 제시된 길을 제 4의 길(The Fourth Way)이라고 지칭하고 있다. 반면 제2의 길 (The Second Way)은 중앙집권적 통제가 강하고 교육목표의 표준화가 일어났던 시기를 지칭한다. 이 부분에 대한 자세한 내용은 향후 4절에서 다루어질 예정이다.

3) 개인의 잠재력을 발견하고 제대로 키워주지 못함

학교 교육의 가장 중요한 역할 중 하나는 각 개인의 타고난 잠재력을 조기에 발견해서 이를 키워주는 것이다. 학습자가 자신의 잠재력을 발견할 수 있으려면 다양한 진로체험과 함께 자신이 관심 있는 과목을 선택해 자기 주도적으로 상당한 기간 열심히 학습해봐야 한다. 하지만 한국은 교사 주도의 입시 준비 중심 교육이 주를 이루기 때문에 학습자가 자신이 무엇을 잘 할 수 있는지, 무엇을 좋아하는지를 잘 발견할 수 있는 체제가 아니다. 지금의 학교 교육은 가장 기본적인 역할조차 제대로 하지 못하고 있는 것이다.

4) 학교부적응 및 학교 중단 증가

학교가 자신에게 맞지 않고 학교에 다닐 의의를 느끼지 못해 학교를 떠나는 학생의 숫자가 전국적으로 연간 7~8만 명이나 된다. 서울의 경우, 학교 중단을 고려해본 학생의 비율은 전체의 32.5%에 이른다(김현국, 2011). 아마 학교를 중단했을 때 다른 대안들이 존재한다면 현재의 학교는 대부분 문을 닫아야 할지도 모르는 위기의 상황이다.

5) 교육 불평등의 심화

중학교까지 의무교육을 실시하고 있으므로 형식적으로는 교육기회가 평등하게 주어지고 있다고 말할 수 있다. 하지만 실제 내용을 보면 전혀 평등하지 못하다. 중 • 고교에 이르면 교실 수업은 중위권 이상의 학생에게 맞추어 진행된다. 중 • 하위권 학생들은 수업에서 배제된다. 한국에는 기회의 불평등, 결과의 불평등이 심각한 수준이다. 특히 지방 및 농산어촌은 열악한 환경으로 인해 도시에 비해 상대적으로 기회가 부족하여 불평등이 더욱 심화되고 있는 상황이다. 이런 불평등한 구조를 묵인하는 것은 구조적 폭력이라 할 수 있다(Galtung, 1969)[2]. 교육 불평등에 대해서는 1절 후반부에서 더 자세히 다루겠다.

나. 공교육 위기의 원인

이상에서 살펴본 공교육 위기의 원인은 무엇일까? 공교육이 실패하고 있는 원인으로 많은 사람들은 '대학 입시'를 꼽는다. 그래서 역대 많은 정부들은 대학입시 개혁에 손을 대곤 했다. 그런데 대학입시를 변경한다고 해서 중 • 고교 교육이 정상적으로 돌아갔던 적이 있었던가? 없었다. 앞으로도 대학입시를 개혁해서 공교육을 정상화할 수 있다고 믿는 사람은 드물 것이다. 그렇다면 현 공교육 위기의 가장 근본적인 원인은 무엇일까? 이에 필자는 한국의 학교 교육이 왜 본연의 목적에 충실하지 못하고

2) 요한 갈퉁(Johan Galtung, 1930 ~)은 노르웨이 국제평화연구소 창설자로 오슬로대학교에서 평화와 분쟁 연구 교수로 재직하였다. 갈퉁은 1969년의 〈폭력, 평화, 평화연구〉라는 논문에서 폭력과 평화를 다시 정의하였는데, 그에 따르면, 폭력이란 "폭력으로 인해 인간 존재가 어떤 영향을 받기 때문에, 현실적으로 신체적, 정신적 실현이 잠재적 실현 이하에 있는 것"과 같은 것이라고 하였다. 쉽게 말하면, 인간의 생명, 건강, 행복, 지성 등이 폭력으로 인해 자기실현을 방해받는다는 것이다. 갈퉁은 자아실현을 이루지 못하는 주원인이 폭력이라고 보고 있다. 그는 단지 전쟁이 없다는 의미의 평화를 '소극적 평화(negative peace)'라고 하고, 이에 반해 행복, 복지, 번영이 보장되어 있다는 의미의 평화를 '적극적 평화(positive peace)'라고 정의했다. 즉, 빈곤, 기아, 환경오염 등에서 벗어나고 사회정의를 실현하는 것이 적극적 평화라고 했다. 요한 갈퉁은 제3세계의 문화를 적극 수용해서 평화의 개념을 바꿔야 한다고 주장한다.

입시중심의 파행적 운영으로 흘러가고 있는지 그 원인을 알아보고자 교사, 학자 및 연구자, 학부모 그룹을 대상으로 표적집단면접법(FGI: focus group interview)을 빌어 설문을 실시했다. 이 설문을 위해 먼저 학교 교육에 영향을 주는 주요 외부 요인 항목을 만들었다. 이 외부 요인들은 필자가 운영하는 단체에서 그동안 해왔던 수많은 토론회의 발제문과 토론문, 그 외 교육 개혁에 관한 국내외 연구들에서 언급한 것들을 뽑아 구성했다. 그 결과 아래와 같이 10개의 범주와 14개의 항목으로 정리되었다. FGI에 참가한 피설문자는 교사 7명, 교수 및 연구자 6명, 학부모 6명이었으며 각 그룹별로 별도의 설문을 실시하였다.

〈〈학교 교육에 영향을 주는 주요 외부 요인 14개 항목〉〉

1. 세계화
① 무경계화, 자본과 인력의 이동, 인재전쟁, 기술의 확산, 영어의 세계 공용어화 등

2. 기술의 발전
② 인터넷, 스마트 폰, 게임 등 디지털 콘텐츠 노출 과다로 인한 집중력, 충동성 등의 문제

3. 지식정보화 사회의 도래
③ 지식, 학습능력, 비판적 사고력 등의 고등사고 능력의 중요성 증대; 정보의 홍수

4. 대입전형
④ 수능, 내신, 논술, 심층면접 등

5. 정치
⑤ 정치적 정책결정

6. 제도
⑥ 교육과정의 내용, 운영, 평가를 통한 통제
⑦ 학교선택제, 고교다양화
⑧ 교원 양성, 임용제도, 전보제도
⑨ 교장진급제도

7. 사회
⑩ 가치관, 학벌주의, 교육열, 물질주의 등
⑪ 가정의 해체, 이혼가정 증가, 부의 양극화 등

8. 청소년 가치관, 라이프스타일
⑫ 이기주의, 개인주의, 출세주의, 경쟁주의 등

9. 직업의 귀천의식과 취업의 어려움
⑬ 직업의 귀천의식과 좋은 직장의 부족

10. 사교육
⑭ 사교육과 선행교육의 만연

출처: (이찬승, 2012, p.43)

이상의 14개 항목에서 학교교육에 미치는 영향이 가장 큰 것을 고르게 했더니 피설문자들은 아래 3가지를 가장 많이 선택했다(이찬승, 2012).

④ 대학입시전형(수능, 내신, 논술, 심층면접 등)
⑩ 학벌주의와 교육열
⑬ 직업의 귀천의식과 좋은 직장의 부족

설문 결과에서 보듯이 현 공교육은 '대입전형', '학벌주의', '좋은 일자리의 부족'으로부터 가장 큰 영향을 받고 있다는 것을 알 수 있다. 학벌주의와 좋은 직장의 부족은 교육문제가 아니라 사회문제다. 이런 사실이 시사(示唆)하는 바는 매우 크다. 지금까지 공교육이 잘못되면 많은 사람들은 교육부, 학교, 교사를 탓했다. 이는 타당성이 결여된 비난일 수 있다. 학교 교육이 오늘날 이렇게 실패하고 있는데 대해 교육부, 학교, 교사의 책임도 적지 않지만 대부분의 교육 문제는 사회 문제와 깊이 연관되어 있다. 학교 개혁의 세계적 대가인 마이클 풀런(2009b)도 자신의 저서 『Turnaround Leadership』에서 다음과 같은 견해를 밝히고 있다.

> "경제적 수준을 높이고 소득 격차를 줄이기 위해서 우리는 사회 정의, 건강, 행복과 삶의 질 그리고 경제 발전에 초점을 맞출 필요가 있다. 병든 교육은 병든 사회를 반영하는 것이다. 이는 양자가 직접 영향을 끼치기 때문일 뿐만 아니라 병든 시스템들의 내부 작동원리가 비슷하기 때문이다. 결론적으로 진정한 개혁 의제는 사회 개혁이지 학교 개혁이 아니다."

학교 문제와 사회 문제는 이렇게 상호 깊은 관련이 있는데도 불구하고 많은 국가들은 교육이 어려움에 처하면 관련 사회 문제는 그대로 두고 교육적 관점에서만 개혁을 단행하는 경향이 있었다. 한국의 역대 정권들도 예외가 아니었다. 풀런의 이런 견해는 적어도 교육문제를 해결하기 위해서는 교육만 보지 말고 그 나라의 정치, 경제, 사회, 문화를 포함한 사회의 제반 구조를 종합적으로 보아야 한다는 의미로 해석되어야 할 것이다. 앞으로는 학교 교육의 문제를 해결하기 위한 프로그램이 그 지역의 산업과 경제 문제, 주택, 의료, 복지 등과 함께 추진되어야 함을 의미한다. 핀란드가 공정하고 질 높은 교육을 실현하기 위해 사회 복지를 튼튼히 하고 신뢰라는 사회적 자본을 키운 것은 좋은 사례라 하겠다.

학교 교육에 영향을 끼치는 또 다른 주요 요인의 하나로 선정된 '대학입시전형'을 보자. 이 역시 교육적 접근에 의해 해결될 수 있는 성질의 것이 아니다. '대학입시전형'이란 용어 자체만으로 보면 교육 문제처럼 보이지만 이는 대학으로서는 생존에 관한 문제이고, 좋은 대학에 입학하려는 수험생들에게는 일생을 좌우하는 삶의 문제이기도 하다. 마치 대학입시전형만 잘 개선하면 공교육을 정상화하는데 큰 도움이 될 것으로 흔히들 생각한다. 하지만 한국 정부는 1969년 도입된 예비고사, 그 뒤를 이은 학력고사, 현재의 수학능력시험, 논술, 심층면접, 입학사정관제 등 써볼 만한 방법은 다 써봤다. 하지만 여전히 경쟁은 치열하고, 교육의 본질과 거리가 먼 공교육은 미래에 희망을 주는 교육이 되지 못하고 있다. 돌이켜보면 지금까지 한국 사회는 교육 문제를 교육적 접근으로만 해결하려고 했다. 그러나 앞으로는 교육 개혁이 사회개혁의 일부란 인식을 가지고 다면적 접근을 해야 할 것이다. 또한 이런 외부 사회적 요인들이 교육의 본질회복을 어렵게 만들기는 하지만 이런 사실이 현재 입시 준비기관으로 기능하고 있는 공교육을 어쩔 수 없다며 체념하거나 방치하게 하는 기제로 작용해서는 안 될 것이다. 커다란 제약 속에서도 공교육이 본질을 회복할 수 있는 방안을 찾아야 한다. 어떤 변화도 일어나기 어렵다고 체념하는 순간 한국의 미래 공교육에는 희망이 없어지기 때문이다.

또 다른 공교육 위기의 원인으로 우리 사회가 진단을 매우 잘못하고 있는 것이 하나 있다. 그것은 사교육이 공교육에 큰 폐해를 끼치고 있고 사교육의 원인은 공교육의 부실에서 비롯되었다는 주장이다. 이 주장은 얼마나 타당할까? 사교육의 번창 원인은 우리 사회가 신분상승을 위한 계층 사다리로 좋은 대학 들어가는 것 외에 다른 수단이 거의 없기 때문인 면이 가장 크다. 따라서 사교육 문제는 공교육 정상화나 교육의 본질회복을 통해 완화될 수는 있지만 근본적으로 해결될 수 있는 성질의 것이 아니다. 신분상승을 위한 여러 종류의 계층 사다리를 만들고, 직업의 귀천의식, 직업 간 임금 격차를 줄이며, 좋은 일자리를 많이 창출하여 일류대를 나오지 않아도 품위를 유지하며 살아갈 수 있는 사회를 만들어야 한다. 그렇게 하기 전에는 좋은 대학에 들어가기 위한 경쟁은 치열할 수밖에 없을 것이다. 사교육을 줄이기 위한 정책을 바르게 써야 한다. 이에 대해서는 1절 후반부의 '교육불평등' 완화 부분에서 더 자세히 언급하기로 한다.

2. 한국 공교육의 위기 해결 방안

지금까지 공교육 위기의 내용과 원인에 대해서 간략히 알아보았다. 그렇다면 이런 공교육의 위기를 어떻게 해결할 수 있을 것인가? 필자는 앞에서 공교육 위기의 내용으로 〈경쟁적 입시중심 교육으로 인한 교육의 본질 이탈, 학생이 배우고 싶은 내용과 학교가 제공하는 교육내용의 불일치, 개인의 잠재력을 발견하고 제대로 키워주지 못함, 학교부적응 및 학교 중단 증가, 교육 불평등 심화〉처럼 다섯 가지를 든 바 있다. 앞의 세 가지는 공교육이 해야 할 역할을 제대로 해서 교육의 본질을 회복하면 함께 해결되는 내용이다. 그래서 필자는 공교육 위기의 해결 방안으로 〈공교육의 본질 회복; 교육 불평등 완화; 학교폭력, 학교부적응 완화〉에 대해서 집중적으로 살펴보고자 한다.

가. 공교육의 본질회복

교육의 본질을 회복하기 위해서는 어떻게 해야 하는가? 먼저 '공교육의 본질'이란 용어의 정의부터 간단히 살펴보자. 여기서 인본주의, 실용주의, 주지주의[3]등의 교육관을 논하며 교육의 본질과 목적을 깊이 살펴볼 생각은 없다. 이는 이 글의 초점에서 벗어나기 때문이다. 여기에서의 교육의 본질 회복이란 '교육과정에서 규정하고 있는 교육의 목적과 목표에 충실한 교육' 혹은 앞에서 살펴본 '학교 교육의 9가지 역할을 충실히 해내는 것' 정도로 정의하겠다. 아울러 교육의 본질 개념에 삶의 기술/능력(life skills)도 적극 포함시켜야 할 것이다. 이는 아동, 청소년들이 세상을 살아갈 때 필요한 가장 기본적인 삶의 기술이기 때문이다. 삶의 기술이란 개념은 영미를 비롯한 서양에서는 매우 일반화되어 있다. UNICEF, UNESCO, WHO는 삶의 기술을 '개인이 일상적인 삶에서 마주하는 도전에 효과적으로 대처할 수 있기 위해서 갖추어야 할 적응력이 높고 긍정적인 행동을 위한 능력'으로 정의하고 삶의 가장 기본적인 기술 10가지(ten core life skills)[4]를 다음과 같이 규정하고 있다.

① 문제해결 능력, ② 비판적 사고능력, ③ 효과적인 커뮤니케이션 능력, ④ 의사결정 능력,
⑤ 창의적 사고능력, ⑥ 대인관계 능력, ⑦ 자기인식 능력, ⑧ 공감능력, ⑨ 스트레스 관리 능력,
⑩ 감정 조절 능력

이상의 10가지 역량은 개인과 공동체의 지속 가능을 위해 가장 중요한 삶의 기술이라고 생각된다.

3) 주지주의(intellectualism, 主知主義)는 지성 또는 이성이 의지나 감정보다도 우위에 있다고 생각하는 철학 상의 입장이다. 인간의 마음은 지(知) ·정(情) ·의(意)로 구성되었다고 보고 이 중에서 지적인 것, 즉 지성 ·이성 ·오성(悟性)이 지니는 기능을 감정이나 의지의 기능보다도 상위에 있다고 보는 입장이다(출처: 두산백과).

4) 출처: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/fp204hemapriyadarshini.pdf

지금부터는 공교육이 본질을 회복할 수 있는 방안은 무엇일까에 대해 본격적으로 살펴보고자 한다. 공교육이 그 본질을 이탈하는 데는 수많은 요인이 있지만, 여기서는 가장 영향이 큰 1차 요인이 대학입시이기 때문에 이와 연관시켜서 세 가지 해결 방향성을 생각해 보고자 한다. 하나는 현재의 대학입시의 영향과 기존의 교육 시스템 속에서도 공교육의 본질을 회복시키는 방향, 다른 하나는 대학입시와 상관없이 공교육의 전반적인 시스템을 중장기 관점에서 근본적으로 개혁하는 방향, 마지막으로 대학의 서열을 없애고 현재와 같은 대학입시의 철폐를 포함하는 혁명적 조치를 단행하는 방향이다. 이상의 3가지 방향성에 대해서 한 가지씩 자세히 살펴보기로 한다.

〈방향1〉

"대학입시전형 등의 제도를 개혁하는 일은 지금까지 많이 해봤으나 효과는 늘 기대에 미치지 못했다. 따라서 현재의 입시제도 속에서도 공교육의 본질을 회복시킬 수 있는 방안을 찾아야 한다."

입시개혁을 통한 공교육 정상화에는 분명한 한계가 있다. 역대 정권들은 절대평가를 통한 내신 성적의 대학입시 반영비율을 높여 공교육을 정상화하고자 시도해 보았지만 대부분 실패하고 말았다. 절대평가를 하는 순간 성적 부풀리기 등의 부작용이 도를 넘었기 때문이다. 이 외에 논술고사, 입학사정관제 등을 통해서 공교육 본질 회복을 유도했지만 이 또한 많은 부작용을 낳게 됨으로써 한계에 봉착해 있다. 이와 같이 대입전형 방식의 개선을 통해 공교육 정상화에 도움을 줄 수 있는 데는 한계가 있다는 점이 충분히 확인되었다. 하지만 현 제도 속에서도 교육의 질을 높일 수 있는 방법은 매우 많다. 제도 개혁 이전에는 본질 회복이 사실상 어렵다는 생각은 일면 일리는 있지만 정확한 말은 아니다. 대학입시전형과 같은 외부 요인 때문에 학교는 입시 준비기관이 될 수밖에 없고 문제풀이 중심의 교육을 지속할 수밖에 없다는 관점은 받아들여지기 어렵고, 받아들여져서도 안 된다. 교육의 본질 회복은 어떤 변명도 허용해서는 안 되는 부분이다. 이런 관점은 OECD의 최근 연구보고서의 내용과도 일치한다. OECD(2010) 부설 교육연구혁신센터에서 펴낸 책 『학습의 본질(The Nature of Learning)』에서는 수많은 나라들이 이런 외형적 변화가 나타나는 교육개혁(예: 분권화, 학급당 학생 수 줄이기, 교육과정의 개정, 새로운 평가제도 등)을 단행해 봤지만 효과도 별로 없었고 개혁은 한계가 있으니 이러한 개혁에만 매달리지 말고 이제는 〈학습, 학습 환경, 학습자〉에 주목해야 한다는 견해를 내놓고 있다. 이런 관점에서 교육본질 회복을 위해 지금 당장에라도 고려할 수 있는 요소들은 다음과 같은 것들이 있다.

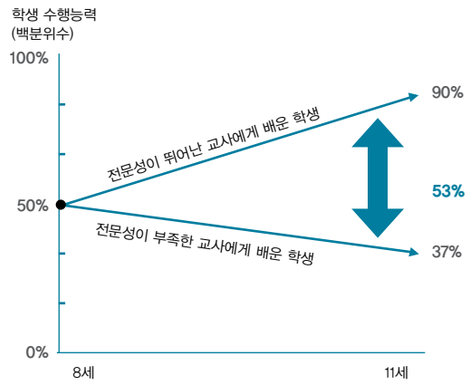
- 교사의 질 향상
- 교사의 사기, 자존감, 자발성 향상
- 교사의 동기 유발
- 교사–학생 간의 관계 개선과 소통 강화
- 학생 목소리 듣기와 학생의 학교 경영에 참여시키기
- 학생의 긍정적 자아상 수립, 자신감, 자기유능감 향상
- 교수학습법의 질 향상
- 평가의 질 향상
- 사회성 · 감성 교육 강화
- 학습공동체 & 학습동아리 운영
- 수업공개와 교원평가
- 분산리더십 지향
- 학교문화 개선
- 현 학교 구조가 행정중심인 것을 수업중심으로 바꾸기
- 교원의 양성과 임용제도의 개선
- 교장/교원 임용 및 전보제도의 개선
- 가정/지역사회/학교의 파트너십 형성

이렇게 현재의 대입전형 제도 하에서도 교육의 질을 높일 수 있는 분야는 매우 많다. 질 높은 혁신학교들의 노력과 성과들이 이를 말해준다. 대학입시에서 비교적 멀리 떨어진 초등학교, 중학교 저학년 때까지도 본질에 충실한 교육을 상당한 수준까지 실시할 수 있다. 고교에서는 어떨까? 고교에서 교육의 본질에 충실한 교육의 비중을 높이기에는 한계가 있을 것이다. 대학입시전형이 교육의 본질에 가까운 자질과 능력을 제대로 측정할 수 없기 때문이다. 위에 열거한 항목 하나하나가 다 중요하지만 특히 교사의 질, 교수학습의 질을 높이는 것과 함께 학교 내신 평가의 질을 높이는 데 많은 노력을 기울여야 할 것이다.

먼저 교사의 질 향상이 얼마나 중요한 일인지 다음의 도표를 통해 살펴보자. 아래 도표는 우수한

교사에게서 배우는 것이 우수하지 못한 교사에게 배우는 것에 비해 학습자의 수행능력에 약 3배 차이가 남을 보여주고 있다. 실제 교사의 전문성에 따라 학생의 수행능력의 격차가 무려 53%까지 나는 것을 확인할 수 있다.

〈그림-1〉 교사의 질과 학생의 수행능력 간의 상관관계[5)]



교사의 질과 더불어, 평가 역시 공교육의 질에 미치는 영향이 크다. 따라서 우리 사회가 공교육의 본질을 회복하는데 도움을 줄 수 있는 평가가 무엇이고, 이를 어떻게 정착시킬 것인가에 대한 평가의 비전과 목표를 수립할 것을 제안한다. 그리고 이런 평가가 현장에서 작동할 수 있도록 제도적 뒷받침이 함께 이루어져야 할 것이다. 대표적인 예로 자기주도성과 다양한 역량을 함께 개발할 수 있는 프로젝트 수업, 책을 읽고 발표하기, 토론하기, 정보를 분석하고 의미를 추출하기, 실제 삶 속의 문제를 해결하기, 지식을 활용하기, 현장학습, 봉사활동을 통한 학습, 인턴십 등의 학습 이력을 한꺼번에 볼 수 있는 포트폴리오 평가, 관찰평가, 수행평가 등이 있다. 최근 몇 년에 걸쳐 싱가포르가 이러한 방향으로 평가를 변화시켜 좋은 성과를 내는 것은 우리에게 좋은 본보기가 될 것이다. 만약 이런 수업이 일선 학교에서 일상적으로 일어나고, 이런 활동이 학습 이력철에 쌓여, 대학이 이런 진정한 평가(authentic assessment)를 신뢰하고 입학전형에 활용할 수 있게 된다면 한국의 교육은 놀랍게 달라질 수 있을 것이다. 특히 프로젝트 수업의 경우, 학습자의 흥미와 몰입, 학습활동에 대한 책임감, 교사와의 정서적 유대감, 자신감과 성취감, 비판적 사고능력, 협업능력 등을 향상시킬 수 있는 장점이 많다. 이런 수업이 이루어질 수 있기 위해서는 교육과정의 적정화, 대강화, 유연화가 먼저 해결되어야 할 것이다.

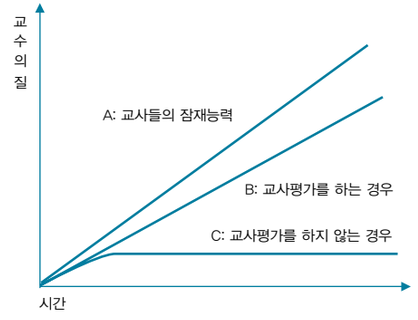
5) 출처: Sanders, W., & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (Research progress report). In University of Tennessee Value-Added Assessment Center, Knoxville, TN. Retrieved March 28, 2001, from http://mdk12.org/practices/ensure/tva/ tva_2.html

그리고 현재의 대학입시의 영향 속에서도 교육의 질을 높이기 위해 가장 중요한 것 한 가지가 교원평가다. 그 목적과 방법이 타당한 경우, 교원평가를 반대할 하등의 이유가 없다. 지금 한국의 교원평가는 많은 문제점을 안고 있다. 그래서 교원단체의 폐지 주장도 나오는 것이다. 핀란드처럼 교원평가를 하지 않는 나라도 있다. 하지만 교원평가를 하지 않으려면 전제 조건이 있다. 교원평가를 하지 않아도 되는 상황은 교육 관료주의가 지금보다 현저히 개선되어 교원의 자율과 책임이 조화를 이루는 환경이 마련되고, 교원들이 학생, 학부모와 최소한 월 1회는 머리를 맞대고 아동의 교육 목표를 정해서 이를 달성하기 위해 각자의 지원방법 등에 대한 질 높은 논의가 이루어질 수 있는 관계가 형성된 경우이다. 이렇게 투명성과 내부 책무성이 강하게 작동되는 상황이라면 교원평가는 자기평가 정도로만 시행해도 좋다. 하지만 지금의 한국적 상황은 그렇지 못하다. 그래서 교원평가는 실시해야 한다. 한국의 교원평가가 성공하기 위해 어떻게 해야 하는지 살펴보기로 한다.

▶ 교원평가

지금 한국의 교원평가의 경우, 평가의 목적, 내용, 방법에 있어서 미흡한 점이 많은 것은 사실이다. 이런 점이 교원평가 반대의 명분이 되기도 한다. 한국의 경우 교원평가의 역사가 일천하다. 따라서 지금의 문제점은 과도기적 시행착오로 볼 수도 있을 것이다. 지금부터라도 교원평가에 대해 제대로 연구하고 기획부터 실행까지 합리적인 절차를 거쳐 신뢰성과 타당성이 높은 평가를 개발해야 할 것이다. 한국 교원평가가 반발에 부딪히고 제대로 정착하지 못하고 있는 것에는 이유가 있다. 한국의 교원평가가 제대로 개발되고 긍정적 효과를 나타내기 위해서는 다음 사항에 유의해야 할 것이다.

〈그림-2〉 교원평가가 교수의 질에 미치는 영향[6)]



6) 출처: http://www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/teachtip/m-files/m-evalua.htm

첫째, 교원평가의 목적이 명확해야 한다.

교원평가의 목적은 크게 보상과 성장 두 가지로 나눌 수 있는데 보통은 이 두 가지 목적을 겸한다. 교사들은 보상을 위해 피평가자의 역량 수준 측정에 주목적을 두는 평가를 반기지 않는다. 미국의 통계를 보면 이런 평가는 2% 정도의 교사들만 찬성한다. 한편, 교사의 성장 즉 역량 향상에 주목적을 두는 경우는 미국 교사의 약 76%가 찬성한다(Marzano, 2012). 그런데 교원평가는 일반적으로 이 두 가지 목적을 동시에 추구한다. 즉 역량 수준을 측정하기 위한 것과 교사의 성장을 위한 것 두 가지 목적을 다 염두에 두고 하는 것이다. 한국도 그렇다. 여기서 어느 쪽에 더 비중을 두느냐가 중요하다. 만일 교원평가를 할 것인가 말 것인가를 교사들에게 물어본다면 교원평가의 목적이 무엇이고 이 두 가지 목적 중 어떤 것에 비중이 더 있는가에 따라 반응이 다를 수밖에 없다. 한국의 경우, 우선 성장에 목적을 둔 평가로 시작해서 평가의 긍정성을 충분히 경험하게 하고 평가 당국이 피평가자의 신뢰를 확보한 다음 차츰 역량평가를 겸하는 쪽으로 시도했더라면 바람직하지 않았을까하는 생각이 든다. 한편, 현재의 근무평정처럼 평가의 원칙, 항목, 결과 등이 공개되지 않는 것은 평가의 원칙에 심각하게 어긋나는 것이다. 모든 평가는 평가의 목적, 평가항목 등에 대해 피평가자와 논의를 통해 공감 속에 진행되어야 한다. 이는 평가의 가장 기본적인 원칙이다. 그리고 평가의 결과가 공개되고 평가의 결과에 대해 이의 제기도 할 수 있어야 한다.

둘째, 교원평가 설계가 현장 실정에 맞고 피평가자의 공감을 이끌어 낼 수 있기 위해 타당하고 공정한 절차를 밟아야 한다.

한국의 경우 이 두 가지에 다 실패한 경우라고 생각된다. 현재의 교원평가 내용이 "현장 실정에 맞는가?"란 질문을 한다면 여기에는 다양한 이견(異見)이 존재할 것이다. 평가의 대 원칙에는 "평가는 평가할 수 있는 것만 평가해야 한다"란 것이 있다. "학부모나 학생이 교사를 객관적이고 신뢰성이 높게 평가할 수 있는가?", "교육의 성과에는 다양한 요인이 존재하고 수년 후에 성과가 나타날 수도 있는데 1년 단위로 평가하는 것이 타당한가?"라고 의문을 제기하면 대답이 쉽지 않다. 그 다음 교원평가 도입의 절차에도 문제가 많았다. 적어도 평가의 틀을 복수로 준비해서 최소한 2~3년 이상 충분한 시범 운영을 통해 장단점을 파악한 후 보완하여 실시했어야 했다.

셋째, 교원평가에 대한 질 높은 연구가 필요하다.

최근 『Educational Leadership』 이란 미국의 대표적인 교육저널에 실린 교원평가 관련 내용 일부를 인용해 보겠다. 현재 한국의 교원평가 내용과 비교해보면 현 한국의 교원평가 내용 구성에서의 부족한 점을 발견할 수 있을 것이다.

〈〈역량 수준을 측정하기 위한 평가〉〉

① 학습 목표를 명확히 제시하는가?
② 학습자의 배경을 이해하고 가르치는 내용에 대해 잘 알고 있는가?
③ 내용을 전달하는 방법을 다양하게 구사하는가?
④ 예를 충분히 드는가?
⑤ 잘못된 예를 들어 비판적 사고능력을 유도하는가?
⑥ 배우는 내용에 따라 교수학습의 속도를 적절히 조절하는가?
⑦ 학습 과정 또는 후에 얼마나 질 높은 피드백을 주는가?
⑧ 연습을 유도하는 기술을 적절히 잘 사용하는가?
⑨ 중요한 개념을 알기 쉽게 설명하는가?
⑩ 수업 중 학습자를 활발히 참여시키고 몰입시키는가?
⑪ 교사와 학생과의 관계 형성과 유지를 얼마나 잘 하고 있는가?
⑫ 학급경영 능력은 어느 정도인가?

(Strong, 2011 재구성)

이상의 평가 항목을 보면 평가의 목적이 학습자의 학업성취도에 직결되는 것으로 항목 하나하나의 평가 목적이 매우 분명하다. 한국도 이상의 12개 정도의 지표만 가지고 역량 측정을 했다면 평가의 목표를 상당한 수준 달성하면서 현장의 공감을 이끌어 내는 데도 큰 문제가 없지 않았을까하는 생각이 든다.

〈〈교사의 성장을 목표로 하는 평가〉〉

교원평가가 교사의 성장을 목표로 하는 경우는 교원의 역량 수준을 측정하기 위한 경우와 성격이 매우 다르다. 교사의 성장에 필요한 평가는 다음과 같은 요건을 갖추어야 한다고 말한다.

- 교사가 갖추어야 할 역량을 빠짐없이 평가해야 한다.
- 발달 단계를 고려하여 평가해야 한다(예: 사용 않음–초급수준–성장수준–적용수준–혁신 수준).
- 연초에는 특정 목표를 정하여 도전할 수준을 정한 다음, 연말에는 해당 수준에 어느 정도 도달했는가를 평가한다(예: 낙제–미흡–보통–우수–매우 우수).

(Marzano, 2012)

교사가 갖출 역량을 영역별로 나열하면 40~50가지는 족히 될 것이다. 이 모든 것을 다 향상시킬 수는 없다. 그래서 큰 리스트를 학교 단위 혹은 교육청별로 만들되 일 년에 4~5가지에 집중하는 것이 좋다. 너무 여러 가지를 한꺼번에 향상시키려고 하면 실현가능성도 적어져서 포기하기 쉽기 때문이다. 예를 들어 우수한 교사가 되기 위해 갖추어야 할 소양이 40~50개 된다면 그 중에서 아래와 같이 4~5개를 선정해 당해 연도에는 이 항목들을 집중 향상시키기로 목표를 정할 수 있을 것이다.

- 아이들을 더 존중하고 소통하고 공감하는 시간을 더 많이 갖기
- 수업에서 예를 충분히 들고 이해하기 쉽고 재미있게 설명하기
- 문제행동에 대한 규칙을 만들고 엄격히 적용하기
- 학습다이어리 활용을 통해 학생들에게 긍정적 피드백 많이 주기
- 학습관련 상위인지능력 키워주기

넷째, 누가 어떻게 평가할 것인가가 중요하다.

한국의 경우, 학부모의 교사 평가에 대해서도 말이 많았다. 교원평가처럼 교사들에게 민감한 사안일 때는 더욱이 평가에 대한 오해가 없게 지표나 가중치를 정할 필요가 있다. 필자가 몇 년 전 미국교육학회(AERA)에서 들은 한 발표내용을 소개하겠다. UCLA의 교수가 ETS[7] 연구자 등과 함께 발표하였는데 이 발표자들이 제시한 평가방식은 다음과 같다.

- 자기평가 10%
- 교장평가 10%
- 동료평가 20% (인터뷰)

7) ETS (Educational Testing Service)는 미국의 비영리 교육평가 및 문제개발 기관이다. ETS가 개발한 TOEFL, TOEIC, SAT, GRE 등 총 200 가지 시험을 매년 세계 180여 개 국가에서 2,400만 명이 보고 있다. 테스트센터만 전 세계적으로 9,000개에 달한다. 교육학, 언어학, 심리학 등을 전공한 석·박사급 직원 2,700여 명이 문제를 개발, 채점한다.

- 비디오로 촬영한 수업평가 60%

한국이 만약 초기 이런 내용으로 평가를 시작했다면 교원노조가 반대할 명분이 거의 없었을 것이다. 평가자나 가중치에 대해 이의를 달기 어렵기 때문이다. 그리고 수업평가 60%는 이미 효과가 충분히 검증된 방식이다.

다섯째, 개인 역량 평가보다 집단 역량 평가의 비중을 높여야 한다.

학교 개혁의 성공 사례나 실패 사례에서 얻는 교훈을 보면 교사 개개인의 역량 향상만으로 일으킬 수 있는 학교 변화에는 한계가 있다는 것을 알 수 있다. 학교 개혁의 세계적 대가인 마이클 풀런(Michael Fullan)에 의하면 학교 개혁에 성공하기 위해서는 집단적 역량(collective capacity), 집단적 유능감(collective efficacy), 집단적 책임감(collective responsibility)을 키우는 것이 매우 중요하다고 한다(Fullan, 2010). 이제 "교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다"는 말을 할 때는 '교사의 질'은 개인보다는 '집단적 교사의 질'을 의미하는 것으로 해석되어야 한다. 교사 개인의 질이 좋아진다고 교육의 질이 좋아지는 것이 아니라, 개인의 역량이 집단적 역량과 집단적 유능감으로 확장될 때 교육의 질을 높일 수 있기 때문이다. 단위학교 내에서뿐만 아니라 학교 간에 서로 협력하여 함께 배우고, 경험을 공유하고, 선의의 경쟁을 할 때 교육의 질은 좋아진다고 풀런은 강조한다. 핀란드 교사들처럼 내 반 아이들, 당신네 반 아이들이란 개념 대신에 자신이 근무하는 학교의 모든 아이들, 그리고 이웃학교의 아이들에게까지 관심과 책임감을 가질 때 바람직한 변화가 일어날 수 있다. 이런 점을 고려할 때 미래의 교사 평가는 교사들 간의 협력을 이끌어 낼 수 있는 방향으로 이루어져야 한다. 또 이런 집단적 역량과 집단적 책임감을 중시하는 문화가 뿌리내릴 수 있도록 평가 지표를 개발해야 한다. 이런 관점에서 보면 현재의 〈개인성과급 80%+학교 성과급 20%〉의 조합은 최악의 조합이다. 이를 〈학교 성과급 80%+개인성과급 20%〉로 바꿀 경우, 어떤 차이가 있을지 상상해보아야 한다. 교직 사회를 믿음으로써 교직 사회의 신뢰성을 높여가야 한다. 교사들에 대한 신뢰와 기대가 낮으면 실제 교직사회는 그렇게 변해간다.

〈방향2〉

"산업시대를 위해 만들어진 지금의 공교육 제도는 21세기 뉴미디어 세대와 지식정보화 사회에 맞지 않아 수많은 문제가 발생하고 있다. 따라서 현 공교육 제도는 전면적으로 새롭게 디자인되어야 한다."

〈방향2〉에 대해서, '전면적으로 새롭게 디자인'이란 말 때문에 매우 과격한 접근이란 생각이 들

어, '기존 제도를 유지하면서 점차적으로 개선하는 방안'이 좋다고 생각하는 사람들이 많을 수 있다. 이는 오해다. '전면적으로 새롭게 디자인'한다는 말은 산업시대의 유물인 현 학교 제도를 21세기 지식정보화 사회에 맞게 중 • 장기적 관점에서 근본적인 개혁을 하자는 뜻이지 단기간에 교육 혁명을 일으키자는 뜻은 아니다. 〈방향2〉의 관점은 앞에서 살펴본 한국 공교육의 5가지 위기, 〈경쟁적 입시중심 교육으로 인한 교육의 본질 이탈, 학생이 배우고 싶은 내용과 학교가 제공하는 교육내용의 불일치, 개인의 잠재력을 발견하고 제대로 키워주지 못함, 학교부적응 및 학교 중단 증가, 교육 불평등 심화〉를 해결하기 위해서는 기존의 교육 제도와 학교 제도의 근간을 그대로 놔둔 채 대증요법식으로 학부모나 교사의 불만이 가장 심한 것 한 가지씩 개선하는 방식으로는 성공할 수 없다는 것을 전제로 한다. 이는 이미 세계의 교육 개혁 수십 년의 역사를 통해 확인되었다(이 부분은 2절 세계 공교육 트렌드에서 더 상세히 다룰 예정이다). 교육 개혁의 세계적 대가인 마이클 풀런(Michael Fullan)은 시스템 전반에 걸친 대규모 교육 개혁과 관련해서 다음과 같은 견해를 밝히고 있다.

> '시스템 전반에 걸친 개혁'을 추진함에 있어서 '한 번에 한 가지 요인씩(one factor at a time)'의 방식을 써서는 안 된다. 가령, 핀란드의 성공이 국가수준의 정기적 학업성취도 평가가 없는 상태에서 이룬 것이라고 해서 다른 국가의 경우도 이런 평가를 하지 않으면 좋을 것이란 식의 생각은 옳지 않다. '시스템 전반에 걸친 개혁'의 성공은 6개 이하의 개혁 과제들이 상호작용을 통해 각 요소에 영향을 끼치며 성과를 내기 때문이다
>
> (Fullan, 2009a).

위 풀런의 견해에서 '한 번에 한 가지 요인씩' 해결하려는 방식, 즉 대증요법을 쓰면 안된다는 점에 주목할 필요가 있다. 교육 시스템은 복잡계(complex system) 그 자체이기 때문에 다양한 요인들이 복잡한 상호작용을 통해 어떤 현상들을 만들어 낸다. 그래서 어떤 한 가지 요인을 제거하거나 개선한다고 해서 복잡계에 의해 만들어진 문제가 해결될 수 있는 성질의 것이 아님을 그는 강조하고 있다. 그는 시스템 전반에 걸친 개혁을 할 때는 6개 이하의 항목을 선정할 것을 권장하고 있다. 실제로는 6개도 너무 많다. 동시 추진은 많아야 3~4개 항목을 넘지 못할 것이다.

한국의 공교육을 개혁할 경우, 핵심과제와 이런 개혁과제를 추진할 때 반드시 고려해야 할 핵심전략도 생각해 보았다. 다음은 이렇게 해서 뽑은 '한국 공교육 개혁의 7대 전략과 핵심 과제 22'이다.

● 한국 공교육 개혁의 7대 전략과 핵심 과제 22

〈〈공교육 개혁의 핵심전략 7〉〉

1. 교육개혁을 추진할 때 교육문제의 원인을 제공한 사회, 경제적 문제를 먼저 해결하든가 교육문제와 통합적으로 해결하는 방식으로 추진한다.
2. 대증요법식, 분절적(one factor at a time) 교육 개혁을 중단하고 완전히 새로운 시스템에 대한 상상과 함께, 시스템 전반에 걸친 근본 원인제거 방식의 중장기 개혁으로 전환한다.
3. 정부주도의 기존의 표준화된 교육과정의 획일적 운영과 평가 대신, 교육혁신이 현장에서 잘 일어날 수 있도록 정부는 교육 제도, 내용, 운영, 평가의 큰 방향만 플랫폼 형식으로 제시하고 자원 제공과 지원하는 역할을 한다. 이를 통해 학교는 제 분야에서 자율성을 갖고 교육의 이해당사자들의 공감과 참여 속에 지역상황에 맞는 교육을 실현할 수 있게 한다.
4. 모든 교육 개혁은 효율과 평등/공정성 간의 균형을 중시하되 현재의 양극화와 격차의 심각성을 고려하여 향후 당분간은 평등/공정성을 높이는 교육개혁을 지향한다.
5. 지식(knowledge)과 교육의 목적, 학교의 역할을 재정의하고, 현재의 교육 제도와 교육의 내용을 이에 맞추어 단계적으로 혁신한다.
6. 개혁을 성공시키는 데 필요한 역량을 충실히 갖추기 전에는 어떤 교육개혁도 발표/추진하지 않는다.
7. 대규모 교육개혁은 사회적 합의, 법제화 등을 통해 정권을 초월하여 일관성 있게 추진한다.

〈〈공교육 개혁의 핵심과제 22〉〉

1. 공교육의 본질 회복
– 가족, 이웃, 시민사회 구성원으로서 살아가고, 행동하는 사회적 존재(social beings)이자 시민(citizen)을 기르는 교육의 역할, 불평등을 완화시키고 더 공정하고 민주적 미래에 기여하는 교육의 역할 강화
– 대입시의 영향 속에서도 공교육을 시험 중심에서 교육과정 중심으로 운영
– 인지능력과 함께 사회성, 감성 능력(SQ, EQ) 개발 중시
– 표준화 시험의 결과 공개로 학교를 경쟁시키는 일을 중단하고 표준화 시험의 영향 축소
– 내신 평가제도, 방법의 질적 개선

2. 국가 수준의 표준화된 교육과정에 의한 획일주의 중단
   - 핀란드처럼 국가수준의 교육과정은 프레임이자 가이드라인 역할만 하도록 교육과정의 대강화(大綱化), 적정화, 유연화 필요
   - 학생이 시스템에 맞추는 것이 아니라 시스템이 학생에게 맞추는 쪽으로 전환
3. 중앙집권적, 위계적, 관료적 교육행정체제를 분권적, 수평적, 지원체제로 전환
   - 교육과정 편성, 운영, 평가 및 재정 운용에 이르기까지 진정한 분권화 실시
4. 학교, 지역사회, 가정, 직업세계 등 모든 생활의 장이 유기적인 관계 속에서 연계, 협력하는 평생학습체제의 구축; 공식교육과 비공식 교육의 통합 관리
5. 학력 인정의 국가 독점 체제를 점차적으로 완화하고, 교육서비스 공급의 다원화
6. 평생학습 시대에 맞게 연령주의, 학년주의의 폐지와 학력인정을 프로그램의 이수 여부 관계로 전환
7. 평생학습 체제에 맞게 능력별, 교과별, 단계별로 세분화된 학력인증체제 도입
8. 학생의 전인적 성장을 위해 강한 사명감, 헌신성, 열정을 겸비한 진정한 스승을 양성하기 위해 교원자격, 교원 임용, 전보, 승진제도의 대개혁
9. 교사 주도의 단편적 지식 전달식 수업을 중단하고 진정한 학습자주도 학습으로 전환(Teach Less Learn More); 교사의 역할을 지식 전수자에서 학습활동과 학습기회 설계자, 안내자, 멘토, 피드백 제공자로 전환
10. 협동과 협력의 가치를 중시하고 학부모, 학생, 교직원, 지역사회가 함께 학교를 운영하는 협동조합학교 (cooperative school) 모델의 도입
11. 현재의 징벌적 외부 책무성을 완화하고 내부 책무성을 강화하는 쪽으로 정책 전환
12. 학급당 학생 수를 20명 수준으로 낮추어 교사가 학생과의 관계형성, 진정한 소통, 사회성 • 감성교육에 더 많은 시간을 사용할 수 있게 함
13. 개별교사의 역량 향상에서 집단 역량(collective capacity), 집단 유능감(collective efficacy), 집단 책임감(collective responsibility) 향상으로 전환
14. 현재의 행정업무 중심의 학교 조직을 수업과 생활지도 등 교육활동 중심으로 재구조화
15. 학습자 스스로 배우고 싶은 것 위주로 학습계획을 세우게 하고 개별화 교육을 지향
16. 체험수업, 협동적 프로젝트 수업의 강화를 통한 참여수업의 확대와 21세기 역량 개발
17. 출발선의 격차를 줄이기 위해 누리과정의 빈곤층 아동 중 위기에 처할 위험군 조기 발견과 질 높은 처방
18. 공교육 내 학습부진 예방과 보정교육을 위한 질 높은 개입프로그램 운영
19. 학교폭력 관련, 기존의 '개인을 문제아, 교정의 대상으로' 보는 관점에서 '시스템, 환경, 스킬 부족'의 문제로 보는 긍정행동지원(PBS)으로 전략을 수정
20. "모든 학생은 배울 수 있다"란 도덕적 사명감(moral purpose)으로 모든 학생에 대해 높은 기대를 유지하고, 잠재력 발견 후 책임지고 키워주기
21. 일반고의 통합교육(inclusive education) 능력 강화와 학교 내(內) 학생들의 요구와 희망에 바탕을 둔 다양한 교육과정 개발과 자율적 운영을 통한 질 제고 후 자율고, 외고, 국제고를 공교육으로 흡수
22. 다문화 가정 자녀들의 한국어 발달을 책임지며, (편)입학, 실질적인 학교생활적응, 학교중단 또는 진학 등에 평등한 교육권을 보장하고 다중언어 사용자로서의 강점을 살리는 교육 정책 지향

이상의 22개 항목 중에서 마이클 풀런의 조언에 따라 3~4개의 개혁과제를 1차 선정한다면 어떤 것을 선정해야 할까? 이런 선정을 할 때는 직관에 의한 선정이 불가피한 면이 있기는 하지만 적어도 각 개혁과제들 간의 상관관계, 인과관계를 분석해 봐야 한다. 가령 학급당 학생 수 감축은 관련 연구들에 의하면 그 자체로는 학업 성취도 향상에 도움이 되지 않는 것으로 나타난다. 교사가 30명을 대상으로 수업을 할 때나 20명을 대상으로 수업을 할 때나, 수업이나 상호작용 방식이 똑같다면 학급당 학생 수 감축이 학업성취도 향상에 도움이 되지 않는 것은 당연한 일이다. 풀런은 교사의 교수법의 변화가 반드시 수반되어야 학급당 학생수 감축은 의미가 있다고 말한다(Fullan M., 2010). 즉, 학급당 학생 수 감축이 효과를 거두려면 교사의 수업 전문성 향상이 반드시 같이 추진되어야 하는 것이다. 교육개혁을 추진할 때는 이렇게 개혁과제들 간의 인과관계나 상관관계 분석은 필수적이다. 그러나 이런 상관관계 분석은 매우 난해하고 리서치를 통해서 확인한다면 시간과 비용이 매우 많이 들게 된다. 이상의 수많은 개혁과제들 간의 상관관계나 인과관계 분석은 향후 국책 연구소들이 연구해야 할 시급한 과제라고 생각된다. 그래서 필자는 이 책에서는 항목의 나열 정도만 하고 추후 연구나 전문가 토론회를 통해 상관관계 분석을 보완하고자 한다.

이렇게 시스템 전반에 걸친 교육 개혁은 개혁 항목을 뽑고 항목 간 상관관계를 조사해서 추진하는 방식도 있고, 아니면 유사한 교육환경을 가진 나라의 좋은 성공 사례가 있다면 이를 참고하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 실제 한국은 지금까지 세계 주요국의 사례를 늘 참고해 왔다. 한국이 참고하기에 적합한 국가라면 중앙정부가 국가 수준의 표준화된 교육과정을 하향식으로 운영하면서, 표준화된 시험을 통해 성취도를 측정하고 외부 책무성을 강하게 물었던 국가 중에서 이런 제도를 잘 개혁한 사례를 찾아야 한다. 핀란드는 어떨까? 핀란드의 교육개혁 사례로부터 배울 점이 매우 많다. 핀란드는 오랜 기간에 걸쳐 유기적인 진화를 통해 제4의 길(The Fourth Way)[8]에 도달한 교육개혁의 가장 모범적인 국가다. 그러나 핀란드는 표준화된 교육과정의 하향식 운영, 표준화된 시험 성적에 의한 책무성 요구 등과는 거리가 먼 나라다. 즉, 핀란드는 교육관련 기반환경(infrastructure)이 한국과 차이가 커서 전반적으로 벤치마킹하기에는 적합한 나라가 아니라고 생각된다. 이런 측면에서 싱가포르의 최근 성공적 교육개혁 사례를 참고하면 좋을 것이다.

싱가포르는 한국과 유사한 교육문화를 가지고 있으며, 최근 10여 년간 교육개혁을 성공적으로 추진하여 제3의 길(The Third Way)을 지나 제4의 길(The Fourth Way)에 근접하고 있기 때문이다(Hargreaves A. & Shirley D., 2012). 한국인들 중에는 싱가포르의 교육 시스템에 대해 능력별 조기 계열 편성, 심한 경쟁, 국가 규모가 한국과 차이가 많다는 등의 이유로 폄하하거나 관심을 두지 않는 경우를 종종 볼 수 있다. 이는 편견이다. 그들이 최근 추진하여 정착시키고 있는 교육 개혁의 내용은 국가 규모와 상관없는 것들이 대부분이다. 싱가포르는 1997년 외환위기 이후 제도적 약점을 개선하고 있으며 그 이후 추진한 교육 개혁의 내용 중에는 현재 한국이 해야 할

8) 제4의 길(The Fourth Way): 자발적 헌신과 고무, 혁신의 길이며, 책임감과 지속 가능한 길이다. 학부모, 교원노조, 정부 사이에 상호작용이 활발한 파트너십이 형성된다. 중앙집권적 관료주의, 시장주의, 표준화, 과학기술주의를 극복하고 대중과 전문가의 참여를 통해 변화가 일어난다(Hargreaves A. & Shirley D., 2009).

개혁의 방향 설정에 큰 시사점을 줄 수 있는 것들이 매우 많다. 대표적인 것들을 소개하면 아래와 같다.

싱가포르는 21세기 지식기반 사회의 도래에 맞추어, 'Thinking Schools, Learning Nation' 이란 매력적인 슬로건 아래 국가의 새로운 교육 비전을 수립하여 체계적으로 개혁을 추진했다. 이 슬로건은 21세기는 학습 능력이 국가의 부를 결정할 것이란 믿음을 기반으로 하고 있다. 교육 개혁을 국가경제 발전과 긴밀히 연결시킨 점은 핀란드와 매우 닮았다. Thinking Schools은 학교가 창의력, 고등사고능력, 평생학습의 열정, 아동들에 대해 전 사회적 관심을 기울이겠다는 약속을 담은 것이다. 한편, Learning Nation은 학습을 국가 문화로 정착시켜서 창의와 혁신이 사회 곳곳에서 활발히 일어나게 하자는 비전이다(Lee et al., 2008). 한국의 '글로벌 창의인'과 같은 추상적인 슬로건에 비해 개념이 명확하고 구체적이다. 싱가포르의 우수성은 이런 비전 슬로건이 단지 구호에 그치지 않게 하기 위해서 학습자의 흥미와 소질에 맞춰 교육과정 운영을 유연화하고, 학생의 선택권을 넓히는 등 정교한 계획과 준비를 통하여 실천에 옮겼고 실제 바람직한 방향으로 변화를 일으키고 있다는데 있다. 연이은 교육과정과 평가의 개혁은 프로젝트 수업과 창의적 사고능력 향상에 초점을 맞추었고, 정보통신기술(ICT)을 자기주도학습과 협동학습의 동력으로 삼았다. 'Thinking Schools, Learning Nation'이란 비전은 학교 경영방법에도 많은 변화를 일으켰다. 종래의 중앙집권적 통제 위주의 행정운영체계에서 학교에 더 많은 자율성을 주는 쪽으로 개혁을 단행했다. 이때 새로운 책무성 제도도 도입하게 된다. 학교마다 똑같은 책무성을 요구하는 것은 현실에 맞지 않다는 판단에서 각 학교가 스스로 그 학교 실정에 맞게 목표를 정하고 매년 주어진 기준에 따라 자체적으로 평가를 하게 했다. 이는 대단한 변화이다. 한국은 언제 이런 사고를 할지 참 부럽기만 하다. 싱가포르는 'Thinking Schools, Learning Nation'이라는 기존의 비전을 유지하면서 2004년 리콴유(Lee Kuan Yew) 전 싱가포르 총리의 아들인 리센룽(Lee Hsien Loong) 총리의 취임과 함께 'Teach Less, Learn More'라는 새로운 교육 개혁의 목표를 제시한다. 21세기 학습자를 수업에 몰입시키기 위해서 암기, 전통적인 시험, 교사 중심의 지도 시대를 마감하고 체험 수업, 개별화 수업, 발견 수업을 중심으로 하는 자기주도학습 시대를 열고자 한 것이다. 이때 기존의 교육과정에 사회성 • 감성 역량 향상에 초점을 맞춘 인성 교육까지 통합시키기 시작한다. 이런 새로운 목표를 위해 기존의 교육과정이 규정하고 있던 학습 분량을 줄이고, 교육과정에 '백지 공간(white space)'[9]을 늘림으로써 교육과정 운영의 유연성을 높였다. 싱가포르는 다시 2008년부터 기존의 제도나 운영에서 정보의 비판적 분석 • 종합 • 활용 능력, 문예체 교육, 팀워크, 대인관계 등의 소프트 스킬, 윤리성, 인성 등의 개발을 강화한 2015 교육과정(Curriculum 2015)을 만들어 가고 있다.

또 다른 주목할 부분은 2003년부터 중등 수준에서 특정 교과의 특정 수준에서는 과제 수행 시험(course work)을 의무화하고 있다는 점이다. 이는 제한된 시간 내에 필기시험으로 치러지는 졸업시험과는 판이하게 다른 평가 방식이다. 이는 교과를 통해 배운 지식을 실제 과제 수행에 활용해보게 한다. 이렇게 싱가포르는 중등학교 수준에서 일찍이 프로젝트 수업을 강화하고 정착시키고 있는 것이다. 프로젝트 수행은 코스 워크의 일환으로 중등 졸업시험 A-수준(Advanced level)부터 필수이다. 삶 속의 다양한 이슈와 교감하면서 특정 과목에 한정되지 않고 정답이 없는 개방형(open-ended) 과제를 수행하게 한다. 학생들은 팀을 이루어 이런 프로젝트 수업을 하는 과정에서 의사소통 능력, 협업 능력, 비판적 사고능력, 자기주도 학습능력, 상위인지능력, 정보의 분석 • 평가 • 종합 • 활용 능력, 리서치 수행, 인터뷰, 관찰 및 데이터 해석 능력까지 기르게 된다. 프로젝트 과제는 평가 기관이 설정한 것들 중에서 선정하게 되는데 예를 들면, '시너지와 옛것으로부터 배우기(Synergy and Blast From the Past)'와 같은 복수 주제를 주고 그 중에서 하나를 선택해서 수행하게 한다. '시너지'를 선정한 학생들은 복수의 그룹이나 조직이 상호 협력을 통해서 상호 이익 혹은 타인을 위한 이익을 더 크게 얻을 수 있는지를 연구한다. 한편 '옛것으로부터 배우기'는 과거의 주요 사건을 분석하고 이로부터 교훈을 도출해 내고 이를 미래 누가 어떻게 활용할 수 있는지 연구하여 발표하게 한다. 프로젝트 수업의 평가는 개인과 집단이 각각 어떻게 기여했는지와 함께 최종 결과물 그리고 과정을 평가한다. 최종 결과물은 보고서와 구두 발표의 형식으로 평가 받는다. 보고서를 통해서는 프로젝트 수행자가 어떻게 아이디어를 도출하고 분석하고, 조직하고 평가하고 있는지를 본다. 구두 발표를 통해서는 학습자의 표현의 명확성, 유창성, 청중 의식, 질문에 대한 답변을 중심으로 평가한다. 프로젝트 수업의 경우, 과정에 대한 평가가 매우 중요한데 싱가포르에서는 단계별로 3가지의 과제물을 제출하게 한다. 이를 통해 사전 아이디어 형성 과정과 통찰력 등도 살펴보는 것이다. 이런 과정에서 교사는 진행 감독과 평가자 역할을 한다. 그리고 이러한 방식은 교사들에게는 매우 도전적인 과제다. 높은 수준의 감독과 피드백을 주어야 하고 학생들이 제출한 과제가 진짜 본인의 힘으로 수행한 것인가를 확인해야 하는데 이는 학생들로부터의 피드백을 통해 상당부분 해결된다.

싱가포르의 교육 개혁으로부터 한국이 배울 점은 이외에도 많다. 싱가포르는 정책과 실행의 갭(gap)을 줄이기 위해 다양한 노력을 한다. '긴밀한 연계와 협력(tightly coupled)'을 이끌어내는 정책을 구사한다. 학교를 지역별로 묶기도 하고, 교육부 내에 부서 핵심리더들이 공동책임을 지게 하기도 한다. 또, 싱가포르의 교육 개혁 추진에는 특징이 하나 있다. 개혁을 성공시키기 위해 필요한 역량 개발에 관한 구체적인 계획과 대안 없이는 정책을 발표하지 않는다는 원칙이 바로 그것이다. 세계의 많은 교육 개혁이 정책의 실행에 필요한 역량 개발을 소홀히 하거나 확보하지 못해 실패하는 사례를 많이 보아왔기 때문에 이를 타산지석으로 삼은 것으로 보인다. 또, 싱가포르는 교육과정의 내용, 실행, 평가가 삼위일체를 이루게 하는 것에도 매우 철저하다. 이렇지 못한 나라의 경우에 교육정책은 전시적이거나, 구호성에 그치는 경우가 많아 현장 교사들은 국가 정책에 대해 흔히 냉소적인 반응을 보이며 한두 해 지나면 슬며시 유야무야 될 것이라고 생각하는 경향이 강하다. 또, 싱가포르 과

9) White space란 싱가포르 정부가 교육 과정 운영에 있어서 학습량과 수업시수를 줄이고 교사의 재량 시간을 늘림으로써 맞춤학습 등에 대한 논의할 시간을 확보할 수 있도록 한 정책을 말한다. (출처: http://www.moe.gov.sg/media/press/2005/pr20050922b.htm)

학 과목의 교육과정에서 이해와 적용을 강조하고 과정을 중시하는 것 외에 '윤리와 태도'를 강조하고 있는 것도 매우 특이하고 바람직하다고 생각된다.

이상에서 살펴본 싱가포르의 교육 개혁은 한국이 현재 추진하고자 하는 교육 개혁의 방향과 거의 일치한다. 단지 싱가포르는 치밀한 연구와 계획을 통해 먼저 잘 추진하고 있다는 점이 다를 뿐이다. 싱가포르는 인구 500만이 조금 넘는 작은 도시국가이고 한국처럼 사회가 서로 다른 이념으로 분리되어 있지 않아 그런 정책의 수행이 훨씬 더 순조로울 수 있었을 것이다.

이제 더 머뭇거릴 시간이 없다. 한국은 과감히 시스템 전반에 걸친 교육개혁의 구상에 즉시 착수해야 한다. 대증요법식, 분절적 접근은 중단되어야 한다. 이는 근본적인 문제해결에 도움이 되지 않을뿐더러 복잡성만 더 증가시킬 뿐이다. 이를 위해서는 가령 20년 후 한국의 교육이 도달하고자 하는 이상적인 모습을 각계각층의 지혜를 빌리고, 온 국민의 열망을 담아 명확히 그리는 일이 급선무다. 그 다음은 정부와 사회가 변화 이론(theories of change)을 잘 알 필요가 있다. 변화 이론을 잘못 선택해서 공교육이 점점 더 교육의 본질에서 멀어지고 있는 나라들(예: 미국, 영국)을 타산지석으로 삼아야 할 것이다. 세계 교육개혁의 역사를 살펴볼 때 '경쟁, 비교, 학교 선택제, 성과급 등을 특징으로 하는 시장주의 개혁(market-oriented reforms)', 또 '국가 수준의 표준화된 성취기준과 교육과정, 고부담 시험, 학업성취도 평가 점수에 의한 책무성 요구, 이런 국가 정책에 수동적 적응의 문화를 만드는 표준화에 의한 개혁(standardized reforms)' 등은 실패한 변화 이론의 대표적인 예다. 가장 이상적인 교육의 모습이라고 할 수 있는 소위 제4의 길에 근접한 국가나 주(州)들 중에 시장주의와 표준화의 강화를 통해 교육개혁에 성공한 곳은 한 곳도 없다. 싱가포르는 이런 개혁이론이 잘못된 것임을 일찍이 깨닫고 여기서 빠져 나온 대표적인 예다. 이런 필자의 주장을 이념적으로 해석하지 않기를 바란다.

> 결국, 교육 개혁을 위한 변화의 이론들은 그 이론들이 어떤 이념이나 철학적 배경을 가지고 있는가로 평가해서는 안 된다. 그런 이론들을 적용했을 때 교육적 성과가 어떠했으며 학생들에게 어떤 영향을 주는가로 평가되어야 한다.
>
> (Hargreaves A. & Shirley D., 2012, p.5).

마침 교육개혁에 있어서 변화의 이론들뿐만 아니라 변화의 이론을 잘 선택하고 적용해서 이상적인 교육의 모습인 제4의 길에 이른 국가나 주(州)의 개혁성공 사례를 잘 보여주고 있는 책이 2012년에 나왔다. Andy Hargreaves와 Dennis Shirley가 함께 쓴 The Global Fourth Way다. 같은 저자가 2009년에 쓴 '제4의 길(The Fourth Way)'의 후속편인 셈이다. 필자가 경영하는 단체에서 번역 출판할 예정인 이 책을 통해 한국 교육에서 무엇을 어떻게 바꿀 것인가에 대해 많은 시사점을 얻을 수 있다.

〈방향3〉

"대학입시전형, 나아가 대학 서열을 깨는 제도 개혁을 해야 공교육의 본질회복이 가능하다."

대학입시를 과거 여러 차례 바꾸어 보았지만 특별히 나아진 것은 없다. 그 이유는 개혁의 방향이 크게 잘못되었기 때문이라기보다는 학교 교육을 이렇게 몰고 가는 외부의 더 큰 힘이 작용하기 때문이다. 그 힘으로는 학벌중시 사회, 신분상승을 위한 수단이 교육 말고는 매우 제한적인 점, 좋은 일자리의 부족, 고졸-대졸 간의 임금 격차, 직업의 귀천의식 등이 있다. 그렇다면 한국의 일부 진영에서 대학의 서열을 깨기 위해 오래 전부터 연구해 온 '대학 공동학위 수여제'를 실시하는 것은 어떨까? 우선 이런 제도 개혁은 실현가능성이 매우 낮아 보인다. 첨예한 이해가 대립하고 있고, 잃는 것보다 얻는 것이 더 크다는 전망을 하기 어렵기 때문이다. 차라리 대다수 학생과 학부모들이 진학을 희망하는 명문대학을 다수 육성하는 것이 더 현실적일 수 있다는 주장에 귀를 기울일 필요가 있지 않을까 한다(서남수, 2012). 그리고 대학의 서열을 없애기 위해 국공립대 네트워크화를 통해 공동학위 수여제를 하자는 주장이 설득력을 얻기 위해서는 여러 가지 보완할 사항들이 많다. 마치 대학의 서열만 완화되면 지금의 많은 문제점들이 저절로 해결될 수 있다는 가정은 근거가 없다. 대학의 평준화와 교육의 본질회복이나 교육의 질 향상은 직접적 상관이 없다고 봐야 한다. 또, 이런 혁명적 개혁의 사례가 외국에 있다 하더라도 과연 한국이란 특수한 환경 속에서 그것이 가능하고 순기능을 할지 더 많은 연구가 필요하다. 그런 거대한 변화를 통해 얻는 것보다 잃는 것이 더 클 수 있다는 우려를 씻기 위한 노력을 병행하지 않으면 대학 공동학위 수여제는 특정 진영의 영원한 희망 사항으로만 남을 가능성이 높다.

이상과 같이 공교육의 본질회복 방안을 3가지 경우로 나누어 살펴보았다. 어떤 방향으로, 또 어떤 전략을 가지고 교육 개혁을 할지에 대해서는 2절 세계의 공교육 개혁 트렌드 편에서 자세히 살펴보기로 한다.

나. 교육 불평등 완화

이 책에서 필자는 교육의 본질회복 만큼이나 중요한 것이 교육 불평등, 불공정 문제의 해결이라고 생각했다. 그렇다면 '교육 불평등'은 어떤 의미이며 불평등의 기준은 무엇인가? 교육 불평등을 다루는 서적이나 논문들은 가장 먼저 평등(equality)과 형평성/공정성(equity; fairness)이란 두 가지 개념을 바탕으로 논의를 전개한다. 한국의 경우, 불평등이나 평등을 말할 때 이 두 가지 개념이 혼재되어 사용되는 듯하다. 평등의 정의부터 살펴보자. 서울대학교 교육연구소에서 펴낸 교육학 용어사전에 의하면 평등을 아래와 같

이 정의하고 있다.

> "신분(身分)·성별(性別)·재산·종족 등에 관계없이 인간의 기본적인 가치는 모두 동등하다는 뜻이다. 동일성(同一性)과 공정성(公正性)으로 구분 해석될 수 있으며, 동일성과 같은 의미로 해석할 때, 이것은 인간을 대우하는 기본적인 양식(樣式)을 지칭한다. 즉, 인간은 빈·부·귀·천의 차이 없이 누구나 동일하게 태어났으며, 따라서 그들의 대우에 있어서 차별이 있을 수 없다. 동일성에 따르면, 평등이란 동질적(同質的)인 면을 고려하여 동일하게 대우하는 것이다. 그러나 평등을 공정성으로 파악할 때는, ① 평등을 전제한 규정과 실천은 정당한 규칙에 따른 것이어야 하며, ② 그 규칙은 대상의 특성을 정확히 파악하여 그것의 적절성(適切性)에 비추어 적용되어야 한다. 즉, 공정성은 어떤 결과가 평등하냐의 문제에 관한 것이 아니고, 어떤 과정(過程)이 평등을 만족시키느냐에 관한 것이다."
>
> **(서울대학교 교육연구소, 2011, p.741)**

한편, 교육 불평등에 관한 OECD의 연구 자료는 교육의 형평성(equity)을 다음과 같이 정의하고 있다.

> "교육의 형평성에는 2가지 차원이 있다. 하나는 '공정함'에 관한 것으로서 성, 출신, 사회경제적 위상, 부모의 직업 등이 개인의 교육적 잠재력을 실현하는 데 장애가 되지 말아야 한다는 것이고, 다른 하나는 '포용, 불 배제'의 개념으로서 누구나 다 가장 기본적인 교육(예: 읽기, 쓰기, 셈하기)의 목표에 이를 수 있도록 하는 것을 말한다"
>
> **(OECD, 2007a, p.11)**

교육 불평등에 관한 OECD 연구 자료에 소개된 정의는 두 가지 차원의 평등을 말하고 있다. 전자는 기회의 평등을 말하고, 후자는 결과의 평등을 말하는 것으로 해석된다. 한국의 경우 OECD 정의에 따르면 두 가지 교육 불평등이 다 존재한다고 볼 수 있다. '결과의 평등'이란 어떤 의미로 해석해야 하는가? '결과의 평등'이라 함은 모든 사람들은 똑같기 때문에, 모든 공공 정책이 똑같은 결과를 목표로 해야 함을 의미하지는 않을 것이다. 이는 가능하지도 않으며, 바람직하지도 않다. 다만, 각종 격차가 개인이 가진 부, 소득, 힘, 소유 등에 의한 것이 되어서는 안 된다는 의미로 해석해야 할 것이다(OECD, 2007a, p.31). 이런 정의에 비추어 볼 때 한국의 공교육은 불평등한 측면이 매우 많다. 대표적으로 의무교육의 기회를 준 것만으로는 국가가 기회의 평등은 보장했지만 '결과적 평등'까지 그 역할을 다하고 있는 것은 아니기 때문이다. 필자는 각자 타고난 재능, 인지능력, 잠재 가능성 등은 다르게 태어났지만 적어도 개인이 타고난 잠재능력

만큼은 사회와 학교가 이를 조기에 발견해서 책임지고 키워줄 때 이를 결과적 평등이라고 생각한다. 이를테면 IQ가 90인 아동은 90만큼 혹은 그 이상의 수준으로 성장하고 발달할 수 있도록 책임져야 한다는 생각이다. '결과적 평등'을 이렇게 정의해 놓고 나면 우리나라에서 중하위권 성적의 아동들은 교실 수업에서 일상적으로 교육 불평등 상태에 놓여 있다고 할 수 있다.

다음은 한국에 존재하는 교육 불평등을 학교 내에서 일어나는 불평등, 학교 간에 일어나는 불평등, 학교 밖에서 일어나는 불평등으로 나누어 이런 교육 불평등을 어떻게 완화할 수 있을까에 대해 살펴보고자 한다.

1) 학교 내에서 일어나는 불평등

학교 내에서 일어나는 불평등에는 공부 잘하는 아이들 위주의 학교 운영과 학습결손이 누적된 아이들을 수업에서 배제시키는 것, 수준별 반 편성, 공부 못하는 아이들에 대한 보이지 않는 차별, 다문화 가정 출신 아동에 대한 공정하지 못한 취급, 우수 교사를 어떻게 배치하는가의 문제 등이 존재한다. 한 가지씩 살펴보기로 한다.

● 공부 못하는 아동에 대한 불평등

공부 못하는 아동에 대해 일어나는 불평등이나 불공정은 두 가지가 있다. 하나는 수업에서의 배제이고 다른 하나는 차별이다. 먼저, 수업에서의 배제로 인한 불평등에 대해서 살펴보자. 한국은 중학교까지 의무교육이고, 고교 교육도 무상교육 쪽으로 방향을 잡아가고 있다. 이는 제도적으로는 기회의 평등을 실현하고 있는 것이다. 하지만 내용면을 들여다보면 불평등이 매우 심각하다. 특히 고교의 경우, 학부모가 학교를 선택할 때 가장 먼저 따지는 조건이 그 학교가 좋은 대학에 얼마나 많은 학생을 보내느냐이다. 이렇다 보니 학교에서는 입시중심의 교육을 강화해서 좋은 대학에 더 많은 학생을 합격시키는 것을 교육의 최고 목표로 삼는다. 교실 수업은 자연히 대학에 갈 가능성이 있는 아이들 중심으로 진행되고, 중하위권 아이들은 수업에서 배제된다. 즉, 아래와 같은 배제가 일상적으로 일어나는 것이다(서근원, 2009, p.27).

- **제외하기 – 진도를 따라 학습할 가능성이 없는 학생들은 수업을 시작하기 전부터 교사의 수업계획 속에서 제외된다. 즉, 교사의 교수 대상이 되지 못한다.**

• 포기하기 – 교사는 수업을 마친 다음에도 학습부진 학생이 교과의 내용을 학습하지 못했다는 사실을 알면서도 그들을 따로 고려하여 지도하지 않는다.

• 숨죽이기 – 경우에 따라서 교사들은 수업시간에 학습부진 학생들에게 관심을 가지고 배려하는 경우도 있다. 그러나 그것은 대부분 학습과 관련이 없는 주변적인 것일 때가 많다.

• 낙인찍기 – 학습부진 학생을 구제하기 위한 보충수업은 실제에 있어서는 학습부진 학생의 부진을 공식적으로 확인하고, 결과적으로는 부진학생이라는 낙인을 찍는 역할을 한다. 요컨대, 학습부진 학생은 학교의 수업을 통해서 학습부진으로부터 벗어나는 것이 아니라 오히려 학습부진이 심화되고 학습부진 학생으로 낙인이 찍히게 되는 것이다.

공부 못하는 하위권 학생들을 수업에서 배제시키는 것은 "능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리"라는 헌법 제31조 제1항에서 규정하고 있는 교육권을 위반하고 있는 것이다. 우선 좋은 대학의 진학을 교육의 지상 목표로 삼아 공부 잘하는 학생들 중심으로 수업을 진행하는 일을 중단하고 아무도 수업에서 배제시키지 말아야 한다. 민주주의를 제대로 실천하고 있는 나라는 거꾸로 공부 못하는 아동들에게 더 많은 투자와 배려를 하는 것이 일반적이다. 아직 우리 사회는 모든 학생들이 학년이 같으면 같은 내용의 교육과정으로 교육을 받는 것을 교육의 기회균등으로 보는 구시대적 인식에 머물러 있다. 하지만 이것은 타고난 인간의 조건이 똑같을 경우이거나 산업사회처럼 균질한 노동력이 대량으로 필요한 시기에나 해당될 수 있는 사고다. 오늘날은 사람마다 타고난 제각기의 재능과 흥미에 맞는 교육을 제공해야 한다는 인식이 대세다. 출발 시점 이전에 이루어진 환경적 요인에 의한 격차 등을 좁히는 것도 공교육이 담당해야 할 주요 역할의 하나다. 이를 위해서는 중장기적으로 학습자 유형에 맞춘 개별화된 커리큘럼을 제공하는 쪽으로 나아가야 한다. 기회을 넘어 결과적 평등까지 책임지기 위해서는 각 개인이 타고난 잠재력만큼 혹은 그 이상으로 발달시켜 주어야 한다. 이런 것이 현실적으로 가능할까? 어렵지만 당연히 가능하다. 핀란드와 같은 나라의 사례가 있지 않은가. 한 사람의 낙오자도 만들지 않기 위해서는 가장 중요한 것이 그런 학생들에 대해 "재들은 가망성이 없는 아이들이야"처럼 기대(expectation)를 낮추거나 포기하지 않는 것이다. 미국의 아동낙제방지법안(NCLB)이 초기 상하 양원의 전폭적 지지를 받으며 통과될 수 있었던 것은 모든 아이들이 가능성을 가지고 있다는 믿음에서 출발한 바로 그 점 때문이다. 결과적 평등을 책임지기 위해서 그 다음으로 중요한 사항은 학교 규모, 학급당 학생 수를 적정 규모로 줄이고 교사의 전문성을 높이며 그들의 헌신을 이끌어 내는 것이다. 아울러 가정, 지역사회와 파트너십을 형성해야 한다. 지역사회의 자원까지 총동원해야 한다. 책임도 공유할 수 있어야 한다.

학습 부진을 예방하기 위해서는 개별화된 맞춤 교육이 매우 중요하다. 개별화된 맞춤 교육의 핵심은 핀란드처럼 개인이 원하는 학습 목표를 수립하고, 자신이 좋아하는 학습법에 따라 자신의 페이스(pace)대로 학습하는 것이다. 이런 개별화된 자기주도학습에 대해서는 평가가 문제가 될 수 있다. 어떻게 객관성과 신뢰성을 담보할 수 있느냐라는 질문이 나올 수 있다. 핀란드의 경우 교사의 평가에 대해 학부모의 신뢰가 높기 때문에 문제가 없다. 그렇다면 그렇지 않은 한국은 관찰평가, 수행평가, 포트폴리오평가가 불가능하지 않을까하는 우려가 있을 수 있다. 그러나 오히려 역발상으로 이런 평가를 적극 도입하면서 교직사회에 대한 신뢰가 향상될 수 있다. 평가에 다수가 참여하는 방식으로 투명성을 높이면 상당 부문의 문제를 해결할 수 있을 것이다. 이런 개별화된 맞춤식 교육을 실현시키기 위해서는 가장 먼저 핀란드처럼 국가의 교육과정을 가이드라인 성격의 큰 틀(frame)로서만 제공하고 교육과정의 실제적 편성과 운영은 단위학교가 상당한 자율성을 가지고 할 수 있게 해야 한다. 지금 한국은 위탁형 대안학교에 다니는 학생들에게까지도 국영수의 과목을 필수로 요구하고 있다. 상식적으로 이해할 수 없다. 이렇게 핀란드처럼 학생 개개인이 학기별, 주별 자신의 학습 목표를 세우고 자신의 학습에 대해 스스로 책임지는 그런 교육을 시작한다면 교육에 대한 만족도도 급상승할 것이며, 지금의 학교 부적응, 학교 폭력 등의 문제도 상당한 부분 완화될 수 있을 것이다.

다음으로 공부 못하는 아이들에 대한 보이지 않는 차별에 대해 살펴보자. 실제 이 차별은 학생들 사이에서는 심각하게 문제를 삼지만 교사나 사회는 크게 문제 삼지 않는 경향이 있다. 한국의 학교사회에는 한국사회 고유의 역사적, 문화적 배경 때문에 권위적인 면이 많이 남아 있다. 이런 문화도 빨리 개선되어야 하지만 더 큰 문제는 한국 사회가 성적에 따라 그 아동을 예뻐하기도 하고, 무시하거나 미워하기도 하는 경향이 강하다는 점이다. 사람마다 태어난 조건이 다르고, 재능이 다른데도 불구하고 한국 사회의 경우 유독 학업 성적으로 사람의 능력을 평가하고, 그 사람을 대하는 태도까지 달리하는 경향이 있다. 공부 못하는 아동일수록 교사나 부모의 관심과 사랑을 가장 많이 받아야 하지만 현실은 정반대다. 학교 중단에 관한 최근 연구에 의하면 학생들이 단순히 성적이 저조하다는 것 때문에 학교 중단을 고려하는 것이 아니라 주위의 차별이 주요 원인이라고 밝히고 있다. 필자가 운영하는 조직의 한 행사로, 교사 그룹과 학생 그룹에게 서로 불만이나 기대하는 것을 딱 한 가지만 선정해 보라고 했을 때 학생 그룹은 '차별'을, 교사 그룹은 '소통 거부'를 꼽았다. 학업성적으로 학생을 편애하는 어른들이 있다면 아이들은 이런 어른을 미워하고 존경하지 않을 것이다. 이런 측면을 고려할 때 학생들에게 인성교육을 시키려면 교사를 포함한 어른들의 인성교육이 먼저 이루어지기를 바라는 학생들의 기대는 타당하며 어른들의 깊은 성찰이 필요한 부분이다. 우

선 학교부터 차별 없는 사회를 만들어 가야 한다.

● 계열 분리로 인한 불평등

독일을 비롯한 북유럽 국가들의 경우 일찍이 계열이나 진로를 분리하는 일이 흔하다. 독일은 초등학교 5학년이면 진로를 정한다. 상식적으로 이해가 가지 않기도 하지만 이는 그 나라의 역사, 문화, 사회 시스템과 깊은 관련이 있다. 한국도 조선시대나 일제 강점기에는 그랬다. 또, 그 나라는 기술자와 장인(匠人)에 대한 사회적 인식과 대우가 나쁘지 않다. 그럼에도 불구하고 핀란드를 비롯해서 많은 나라들이 더 공정한 교육 시스템을 만들기 위해 조기에 진로를 인문계와 실업계로 분리하는 과거의 낡은 제도를 개선해 가고 있는 추세다. 한국은 어떤가? 한국의 경우 공부 못하는 학생은 대학 진학에 적합하지 않으니 자신이 좋아하는 진로를 일찍 찾아서 고교 졸업 후 직업세계로 나아갈 것을 권장하는 분위기다. 이는 미국의 경우와 매우 대조적이다. 미국의 경우는 사회경제적으로 출신 환경이 좋지 않은 학생일수록 대학에 진학시킬 이유가 더 크다고 본다. 왜냐하면 한국처럼 미국도 고졸과 대졸의 임금차이가 크고 경제적 불황이 닥치면 기업이 가장 먼저 고졸 출신의 직원을 해고하는 경향이 강하기 때문이다. 가난한 집안의 아이들일수록 대학에 보내야 사회 불평등, 양극화를 완화하고 나아가 사회통합에 도움이 된다는 시각이다. 다음은 세계 일부국가들에서 학습부진이나 학습장애를 겪고 있는 아동들의 대학진학률 향상을 분석한 것이다.

영국: 4.6 –› 6.5% (2002–2007)
독일: 12.5 –› 18.9% (2003–2006)
프랑스: 0.3 ~ 0.4% 증가 (2001–2006)
미국: 5.6 –› 11.3% (1987–2003)

(Jody Heymann et al., 2012)

선진국들은 이렇게 학습 부진아와 일반 아동 간의 대학진학률 차이를 줄이기 위해 노력하고 있다. 한국의 경우, 대학진학률이 너무 높아서 이런 노력을 덜 하고 있는지는 모른다. 그러나 한국의 대학진학률은 형식적인 측면만 그렇고 실제 대학진학의 능력을 갖추어서 진학하고 실제 대학교육을 제대로 마치고 높은 수준의 역량을 갖춘 대학생 수는 예나 지금이나 전체 대학 졸업생의 30%가 넘지 않을 것이다. 취업의 어려움 때문에 나타난 이런 현상을 빌미로 공부 못하는 아동의 인지적 학습능력에 대해 조기에 기대를 낮추는 사회 분위기는 매우 우려스럽다. 현재 한국의 사회 분위기처럼 공부 못하는 아이들을 단지 공부를 못한다는 이유로 대학진학을 포기하고 직업세계로 나가도록 유도할 경우, 이는 교육이 계층의 이동을 막고 고착시키는 일이 될 수 있다. 이런 필자의 관점에 대해 선취업 후 대학진학을 하면 되지 않느냐고 이론(異論)을 제기할 수도 있을 것이다. 질 높은 평생학습 체제가 정착되어 있지도 않은 한국 사회에서 선취업 후진학을 장려하는 것은 신중을 기해야 할 일이라고 생각된다. 취업 후 다니는 대학에서의 배움의 질과 취업 전 대학을 마칠 때까지의 학업의 질 차이와 그것이 그 이후에 끼치는 영향에 대한 연구도 있어야 할 것이다. 이런 관점에서 학습부진을 조기에 발견해서 학습 결손의 누적을 막고, 특히 출발선이 불리했던 아동들에 대한 기대를 낮추지 말아야 한다. 사회경제적으로 열악한 환경에서 자란 아동들을 대학에 더 많이 보내기 위한 쪽으로 관점을 바꾸어야 공정한 사회가 되고, 교육에 의한 계층 고착화도 완화시킬 수 있을 것이다.

● 수준별 반편성에 의한 불평등

능력별로 반을 나누는 것에 대해서는 끊임없는 논란이 있어왔다. 장점도 있고 단점도 있다. 문제는 이런 능력별 반편성을 했을 때 가장 혜택을 보는 층이 공부 잘하는 상반(上班) 아동들이라는 점이다. 수준별 반편성에 대한 부모의 태도에 관한 연구를 보면, 자녀가 공부를 잘하고 부모가 학교에 영향력이 있을 경우 자녀가 다니는 학교가 수준별 수업을 하는 것을 선호하는 경향이 있다고 한다. 상반에서 자녀가 공부할 때 학습 성과가 더 좋기 때문이다. 반대로 자녀가 공부를 잘 못하는 경우 학부모는 수준이 다양한 아이들로 구성된 반, 즉 수준별 반 편성을 하지 않는 경우를 선호한다. 자녀가 하반(下班)에 속해서 공부를 하게 되면 낙인효과의 폐해는 물론 수업 분위기가 더 엉망인 반에서 수업을 받게 될 가능성이 높기 때문이다. 한국의 경우, '동료 효과(peer effect)'에 좀 더 주목을 했으면 한다. 동료효과란 학교가 어떤 특성의 아이들로 구성되었는가가 학습 환경의 질에 영향을 끼친다는 것을 골자로 한다. 많은 연구들에 의하면 노동자 계층의 아동이 여러 사회 계층과 함께 공부하는 학교에 다닐 경우, 학교 부적응이나 문제 행동이 줄어드는 반면, 학습 의욕은 높아지는 경향이 있다고 한다. 또 사회, 경제, 문화적 배경 측면에서 균형 잡히게 학급을 구성하면 학업성취도 평균이 떨어지지 않고, 학습자의 학습 태도와 성적이 향상된다는 점도 밝혀졌다. 한국의 경우, 어떻게 해야 하는가? 수준별 수업은 '나쁘다, 좋다' 혹은 '유지해야 한다, 폐지해야 한다' 등의 이분법적 접근은 피해야 한다. 지역과 학교에 따라 상중하 수준별로 나누어 수업하는 것에 대해 학부모가 동의하고, 단점을 최소화하고 장점을 잘 살린다면 계속하는 것이 맞다. 향후 교과교실제가 확대 정착되고, 무학년제, 학년군제 등으로 발전해 갈 경우 이로 인한 갈등도 자연히 소멸될 수 있을 것이다.

● **지능의 종류, 학습 스타일의 차이로 인한 불평등**

인간의 뇌는 사람마다 다르며 각자 다른 방식으로 배운다. 스턴버그(Sternberg)에 의하면 지능에는 분석적 지능, 창의적 지능, 실용적 지능이 있고, 하워드 가드너에 의하면 9가지의 지능 중 아동들 마다 강한 부분이 다르다. 하지만 현재와 같은 교육제도에서는 분석적 지능이 높은 아동이 좋은 성적을 얻게 된다. 가령 매우 창의적이고 실용적인 지능을 가진 아동들은 정답이 있고 배울 내용이 표준화되어 있는 현 시스템에는 몰입하기 어렵다. 그래서 손해를 본다. 학습 스타일도 강의식 수업에서는 청각/시각 학습 유형의 아동이 유리하다. 따라서 교사는 학습자들이 다양한 지능을 활용할 수 있고, 다양한 학습 양식에 의해 배울 수 있게 의식적으로 노력해야 한다. 그렇지 않으면 많은 불평등이 발생하기 때문이다.

2) 학교 간에 일어나는 불평등

학교 간에도 다양한 불평등이 존재한다. 예를 들면, 특정지역 내에 존재하는 학교들의 유형(예: 평준화/비평준화 학교, 외고, 국제고 등), 학교의 배정방식, 학교 선택제, 각종 기회의 존재 여부 등에 의해 불평등이 발생한다.

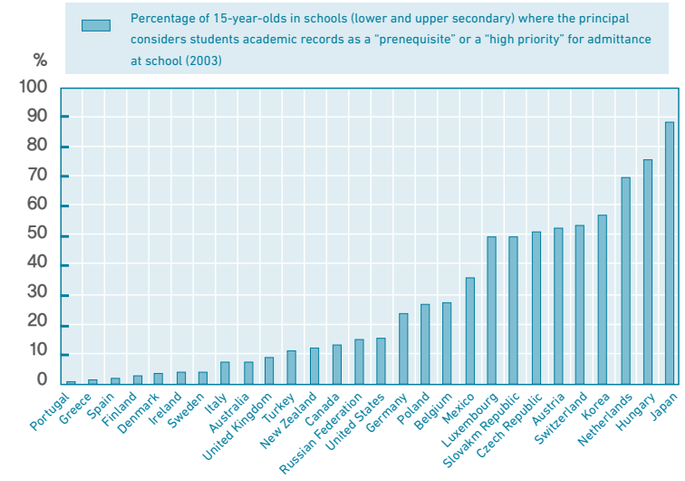
● **고교 다양화에 의한 불평등**

이명박 정부가 '고교 다양화 300 프로젝트(기숙형 공립고 150개, 마이스터고 50개, 자율형 사립고 100개)'라는 다양화 정책을 도입하고자 한 것은 학생과 학부모의 선택폭을 넓히고 교육의 다양성과 창의력을 살려 공교육의 경쟁력을 높인다는 것이 주목적이었다. 하지만 이 정책의 도입에 따른 부작용에 관해 설문을 했을 때 '빈부에 따른 교육격차 심화', '학교 간 위화감 조성', '입시 경쟁으로 인한 사교육비 증대' 등의 지적이 많았다. 그런 우려는 실제 현실로 나타났다. 교육의 지상 목표가 좋은 대학을 들어가는 것이란 현실 속에서 다양화란 허울에 불과했고, 결과적으로는 성적이 상위권인 학생들이 일반고보다 더 좋은 환경에서 일류대 진학을 위한 준비를 더 효율적으로 할 수 있는 특혜를 주는 것과 다를 바 없었다. 이는 엄청난 불평등을 야기하고 장기적으로 사회통합을 저해한다. 고교 다양화를 외고, 자율형사립고(구 자립형사립고 포함), 국제고, 과학고까지 다 포함하여 생각한다면 이런 학교 제도가 교육 불평등을 야기하는 정도는 훨씬 더 심각하다. 이런 모든 학교는 내신 성적과 그 외의 전형 요소들을 활용하여 성적 우수자를 선발하려 한다. 김대중 정부 때부터 시작된 이런 고교 다양화는 실제 일반 공립고를 황폐화시키고 여기에 다니는 학생들에게 낙인효과를 주고 있다. OECD가 교육 불평등과 관련해서 연구한 자료에 의하면 성적에 의한 선발은 다음과 같은 문제점을 낳는다고 밝히고 있다(OECD, 2007a).

- 성적 우수자를 선발하게 되면 여기에 포함되지 못하는 학생들은 더 질 낮은 교육을 받게 될 가능성이 높게 된다. 또, 낙인효과로 인한 피해가 발생한다.
- '동료 그룹 효과'의 이점(利點)을 상실한다. 즉, 공부 못하는 아이들이 공부 잘하는 아이들과 함께 배울 때 그들로부터 보고, 배우고, 느끼고, 도움을 받을 수 있는 장점을 잃게 된다.
- 선발 시험은 아이들의 미래 잠재력을 정확히 보여주는 지표로서 부족함이 많다.

이미 학업 성적은 그 학생의 사회경제적 배경과 관련이 크고, 학생집단의 사회적 구조가 학생의 성적에 큰 영향을 미친다는 점은 많은 연구를 통해서 밝혀졌다. 사회가 지속 가능하고 사회통합을 이루기 위해서는 사회경제적 배경의 차이로 인한 각종 격차를 줄여야 한다. 국가는 사회경제적으로 어려운 배경에서 자란 아동들에게 더 많은 배려와 질 좋은 교육을 제공해야 한다. 하지만 지금 국가는 분리교육을 통해 오히려 피해를 줌으로써 교육 격차를 확대하고 장기적 관점에서는 사회통합을 어렵게 만드는 정책을 쓰고 있다. 이는 시급히 시정되어야 한다. OECD 관련 자료를 보면 한국은 성적에 의한 선발 성향이 아래 표와 같이 매우 강한 국가로 분류되어 있다.

〈그림-3〉 학교장이 고교 입시전형에서 학업성적을 중요시하는 정도(OECD, 2004)[10]



10) 출처: OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results From PISA 2003. OECD, Paris.

고교 다양화 제도를 어떻게 볼 것인가는 한국 사회가 경제성장을 우선시 하는가 아니면 사회 통합을 우선시 하는가의 문제라고 생각된다. 많은 관련 연구에 의하면 우수한 학생을 선별해서 더 좋은 면학 분위기에서 학습하게 하는 것은 불평등을 야기한다. 현재 한국에서의 외고, 자율형 사립고, 국제고 등은 일반고와 학업 성적에 의한 분리 교육이다. 이런 분리 교육은 그 자체로 교육 불평등을 야기하고 장기적으로 사회통합을 저해할 뿐만 아니라 인문계 고교에 큰 피해를 주고 있다. 인문계 고교에는 특목고와 자사고뿐만 아니라 실업계고를 떨어진 학생들도 진학할 수 있으므로 요즘 인문계 고교의 학습 분위기는 매우 산만하며 실력이 저조한 학생들이 많이 입학한다. 이명박 정부와 그 이전 정부에서 자율형 사립고를 많이 세움으로써 학업성적이 우수한 학생들을 우선적으로 유치하게 되었고 그 결과, 인문계 고교의 교육여건을 악화시킨 면이 크다. 그렇기 때문에 일반 고교에 대한 좋지 않은 인식이 있다. 실제 일반계 고교가 겪고 있는 어려움을 생각해보면 고교 다양화 정책에 의한 폐해는 매우 심각한 수준이다. 그렇다고 외고, 자율형 사립고, 국제고 등을 모두 평준화된 학교로 전환하면 불평등이 더 개선되고 나아질까? 그렇다는 보장도 없다. 일반고교에서 분리교육을 했을 때만큼 교육환경과 교육의 질을 보장할 여건을 갖추지 못했기 때문이다. 현재의 한국의 상황에서는 아무리 경제 성장과 글로벌 시장에서의 경쟁력이 중요하다고 해도 고교의 수직적 다양화는 양적으로 도가 지나쳤다. 수월성은 모든 학교 내에서 공정하게 추구되는 것이 가장 바람직하다. 그것이 장기적으로 사회통합과 지속 가능한 경제 성장에 도움이 되기 때문이다. 하지만 국책 연구기관들의 연구 내용을 보면 다원화된 사회에서 다양성의 추구는 필연적이라고 보고 있는 것 같다. 이런 다양성 추구의 근거로 학생, 교사, 학부모의 설문을 통해 더 많은 사람들이 다양화를 원한다는 점을 들고 있다. 이는 설문의 함정이기도 하다. 이 피설문자들이 고교 다양화가 중장기적으로 사회에 어떤 문제점을 야기하는지에 대해 관련 지식을 충분히 활용해 깊이 숙고해서 답변했다고 보기 어렵다. 그냥 지금의 획일화된 학교 제도보다는 '다양성 추구'라는 표현만 보고도 반가운 마음으로 긍정적 답변을 하게 되었을 가능성이 높기 때문이다. 고교 다양화의 장단점을 정확히 아는 것은 매우 전문적인 영역이다. 수직적 다양화나 수평적 다양화에 대해 미래 한국의 공교육이 어떤 전략적 선택을 하는가는 매우 중요하다. 이를 논하기 위해서는 미래 사회에 존재할 수 있는 다양한 학교의 모형(3절 미래학교 탐색 참고)부터 살펴보고 나서 생각해보는 것도 좋을 것이다.

● 학교 선택제에 의한 불평등

앞에서 살펴본 고교 다양화에 의한 불평등과는 개념상 차이가 있다. 학교 선택제는 경쟁을 통해 효율을 높이고자 할 때 사용하는 전략이다. 스웨덴의 예를 들어보자. 스웨덴 정부는 1991년 우파가 정권을 잡으면서 학교 선택제를 도입했다. 학교 간 경쟁이 없자 학교에서 수업의 질을 높이려는 노력이 느슨해지는데 대해 학부모의 불만이 증가했기 때문이다. 학교 선택제는 학생과 학부모로서는 맘에 드는 학교를 골라갈 수 있어서 좋고, 이를 통해 학교들은 학생들을 놓치지 않기 위해 학교 개선에 노력을 더하게 하는 효과는 있다. 그러나 이런 제도에도 단점은 있다. 좋은 학교에는 사회경제적으로 좋은 배경을 가진 아이들이 모이기 마련이다. 이럴 경우 사회적 분리가 일어나게 된다. 학교 선택제는 학업 성적으로 선발하는 것과 결합될 때 불평등을 더 심화시킨다. 학교 선택제는 국가가 의도적으로 실시하지 않더라도 아동이 태어난 지역이 어디냐에 따라서 다니는 학교의 질이 결정되는 경우도 많다. 따라서 학교 선택제가 무조건 나쁜 것은 아니지만 상황에 따라서는 불평등을 줄이기 위해 부분적으로 조심스럽게 활용해야 하는 경우도 발생하게 된다. 현재 한국의 외고, 국제고, 자사고 등도 일종의 분리교육이며 학교 선택제와 결합되어 운영되는 형태다. 성적이 높고 경제적으로 여유가 있는 학생들만 다닐 수 있는 학교이기 때문이다. 학교 선택제의 도입에는 매우 신중을 기할 필요가 있다. 경쟁과 불평등을 조장하고 위화감을 조성하기 때문이다.

● 통합교육능력 부족으로 인한 불평등

통합교육[11]은 여러 층위의 의미로 쓰인다. 일반적으로 통합교육이라 함은 장애아동과 일반아동이 같은 학교에서 함께 배우게 하는 것을 말한다. 이를 영어로는 inclusive education 혹은 mainstreaming이라고 표현한다. 하지만 핀란드의 종합학교(comprehensive school)처럼 능력과 학습 속도가 다르더라도 분리교육을 시키지 않고 통합해서 교육을 시키는 것도 통합교육의 한 종류다. 한국의 평준화도 통합교육의 한 종류에 속한다고 할 수 있으나 실제 통합의 효과를 제대로 살리지 못하고 있기 때문에 통합교육이라고 부르기는 어려운 수준이라고 판단된다. 핀란드는 공부 못하는 것이 불가능한 나라라는 말을 한다. 학습부진의 예방 시스템이 아주 잘 되어 있고 학습부진이 발생한 경우라도 이를 해결할 수 있는 개입(intervention) 프로그램이 아주 잘 갖추어져 있기 때문이다. 학습부진이 발생하거나 일부 학생이 수업을 따라가는 데 어려움을 느끼면 즉시 아동의 상황에 맞는 〈교사+특수교사+상담교사+외부 전문가(정신과 의사, 심리치료사, 사회복지사)〉들로 구성된 전문가 팀이 이를 해결해 준다. 그리고 교사들은 같은 반 학생 간에 능력이나 수준차이가 나더라도 이를 해결할 수 있는 교수법을 잘 갖추고 있으며, 통상적인 학습방법으로는 잘 따라오지 못하는 아동에 대해서는 범교과적 접근을 하는 등 별도의 노력을 한다. 또, 학습부진 예방에 효과가 있는 형성평가

11) 통합교육(inclusive education, mainstreaming 統合教育)이란 장애아동을 특수학교에 격리 수용하여 교육하는 것이 아니라 일반학교에서 일반아동과 공학시키는 교육을 말한다.

(formative assessment)가 잘 정착되어 있다. 학습자의 배경지식이 어느 정도이고 어떤 점을 이해하지 못하고 있는지 형성평가를 통해 잘 파악할 수 있다. 형성평가는 즉각적인 피드백을 특징으로 하기 때문에 학습부진 예방에 효과가 높다는 연구가 있다(OECD, 2007a, p.94).

한국은 어떤가? 우선 교사 1인당 학생 수와 학급당 학생 수가 너무 많은 편이다. 교육 과정에서 요구하는 범위가 너무 넓고 양도 너무 많으며, 틈틈이 처리해야 할 행정업무도 적지 않아 수업시간에 따라올 수 있는 아이들 대상으로 진도 빼기조차 바쁘다. 교사가 뒤처지는 아이들을 위해 특별히 보살필 마음과 시간을 내기란 쉽지 않다. 그리고 대부분의 학교는 좋은 상급학교에 얼마나 많이 진학시키는가가 학교 성공의 잣대다. 그래서 좋은 대학을 갈 가능성이 있는 아이들 위주로 수업이 이루어지고 그렇지 않은 아이들은 노골적으로 수업에서 배제시키는 것이 일반적이다. 이는 엄청난 교육 불평등이다. 한편, 통합교육(inclusive education)의 미비로 인한 교육 불평등도 완화되어야 한다. 장애아동과 일반아동이 한 교실에서 같이 공부하면서, 함께 어울려 살아가는 것을 배우게 하는 것은 절대적으로 중요하다. 지금 국가가 추진하고 있는 인성교육과 연동시켜 발전시키는 것도 좋은 방법일 것이다. 아직 학교에서는 장애아동과 일반아동을 함께 배치하지 않고 특수학급에 장애아동끼리 모아서 교육하는 전일제 수업방식으로 진행되는 경우가 많다. 우선, 통합교육에 대한 교사와 학부모의 인식부터 달라져야 한다. 아울러 통합교육에 대한 정부의 지원도 더 늘어나야 한다. 이것은 공정한 사회를 만들고 사회통합을 이루기 위해 매우 우선순위가 높은 중요한 현안 과제다.

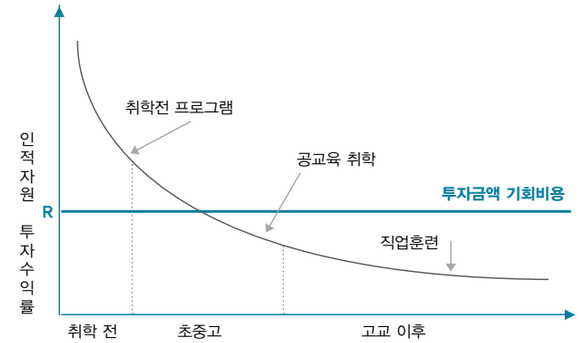
3) 학교 밖에서 일어나는 불평등

가정 및 학교를 둘러싸고 있는 사회경제적 환경에 따라 불평등이 발생할 수 있다.

● 출발선의 차이에 의한 불평등

불평등 중에 가장 주의를 기울일 필요가 있는 것이 바로 출발선의 차이에 의한 불평등이다. 초등학교를 입학하는 시점에서 아이들 간에는 인지능력, 사회성 • 감성 능력의 많은 차이를 보인다. 그리고 관련 연구에 의하면 이런 능력의 차이가 성인기까지 지속된다고 한다. 이 분야의 저명한 연구자로 노벨 경제학 수상자이기도 한 제임스 헤크만(James J. Jeckman)은 '불평등의 경제학(The Economics of Inequality)'이란 연구에서 출발선의 격차를 줄이기 위해서는 영유아기에 투자하는 것이 가장 효율적임을 밝히고 있다.

〈그림-4〉 빈곤 환경의 아동들에 대한 인적자원 투자 수익률(ROI)[12]



연령에 관계없이 초기 동일 금액을 투자하는 것으로 가정함

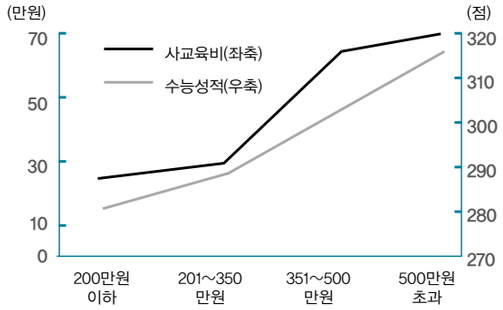
그는 특히 빈곤층 아동들 중 부모의 보살핌을 제대로 받지 못하는 아이들의 경우, 0세~5세 사이에 초등학교 입학을 대비해 인지능력, 감성능력을 개발해 주는 것이 매우 중요하다고 강조한다. 초등학교 2학년 이후에는 학교 교육만으로는 출발선의 격차를 줄이기는 어렵다는 점도 밝히고 있다. 그의 연구 내용 중 또 한 가지 중요한 것은 보육의 질에 대한 강조이다. 보육의 질이 낮으면 인지능력과 사회성 • 감성 등의 인성 개발도 실패하기 쉽다. 인지능력과 사회성·감성 능력(예: 주의력, 끈기, 충동조절, 공감능력 등)은 별개가 아니고 함께 작용하기 때문에 어릴 때의 인지능력과 사회성·감성 능력이 성인이 되었을 때의 사회경제적 지위를 결정한다는 것도 밝히고 있다. 그의 연구에 의하면 출발선의 차이에 의한 불평등을 줄이기 위해서는 두 가지의 투자가 필요하다. 하나는 아이의 인지능력을 높이고, 정서적 자극을 주기 위한 교육 투자이고, 다른 하나는 예비 산모나 아기 어머니에 대한 보육 교육에 투자하는 것이다. 한국의 정부도 영유아 보육의 질을 높이고, 예비산모나 산모, 그리고 영유아 부모 교육에 대한 투자를 최우선 순위로 두어야 할 것이다. 이것이 향후의 격차를 줄이고, 학교 폭력을 줄이며, 사회 범죄율을 줄이는 최선의 투자이기 때문이다.

● 사교육 부담능력의 차이로 인한 기회의 불평등

한국에서 상위권 대학의 입학은 그 자체로 혜택이 크다. 학벌주의 사회이기 때문이다. 이런 가운데 좋은 대학에의 입학은 학생의 사교육비 지출 규모와 관련성이 깊다.

12) 출처: Heckman (2008). Rates of Return to Human Capital Investment.

〈그림-5〉 월평균 가구 소득과 사교육비, 수능성적의 관계[13]



위 도표를 보면 가구의 소득과 자녀의 수능성적이 높은 상관관계를 보이고 있음을 알 수 있다. 빈곤층 자녀의 경우 아무리 노력을 하더라도 중산층 이상 가정의 자녀들에 비해 매우 불리하다. 이런 사회경제적 상황은 심각한 불평등을 야기한다. 또 농산어촌의 아이들은 사교육을 받을 여건이 되더라도 주위에 좋은 사교육 기관이 없는 경우도 많다. 자연히 도시의 아이들에 비해 불리한 것이다. 이런 사교육 혜택에 대한 기회의 불평등 때문에 사회적 계층 이동을 촉진해야 할 학교 교육이 실제로는 사회적 계층 이동을 고착시키는 결과를 낳는다. 한국처럼 사교육이 발달하고 그 영향이 상대적으로 큰 나라의 경우, 교육은 공공재(public goods)[14]라기보다는 민간재(private goods) 성격이 점점 더 강해지고 있다. 이런 문제를 교육으로 풀 수 있는 데는 한계가 있다. 빈곤이나 주변의 교육환경 여건은 사회적 문제이기 때문이다. 이런 구조적 사회 불평등[15]을 완화하기 위해서는 빈곤소외계층을 줄이는 일부터 시작해야 한다. 빈곤이 심한 지역에 사회적 서비스를 강화하는 일, 학부모 교육까지 책임지며 중장기적 관점에서 지속적인 개선 노력을 하는 일이 시급하다. 단기적으로는 바우처 제도 등을 강화해서 빈곤층 자녀들도 질 높은 사교육이나 대안적 교육을 받을 수 있는 기회를 확대해야 한다. 아울러 사교육에 비해 공교육의 경쟁력이 앞설 수 있기 위해서 공교육과 사교육의 경쟁력을 잘 분석해 본 후 다음과 같이 공교육의 경쟁력을 강화해 가는 것이 필요할 것이다.

〈〈사교육 대비 공교육의 경쟁력을 높이기 위한 7가지 전략〉〉

첫째, 소명의식이 강한 교사를 양성하고, 임용, 전보 제도를 개선해야 한다. 사교육에 몸담고 있는 자

13) 출처: 한국직업능력개발원(2005). 제1차 KEEP 학술대회 발표 자료집.
14) 공공재(public goods, 公共財)란 모든 사람들이 공동으로 이용할 수 있는 재화 또는 서비스를 일컫는다. 그 재화와 서비스에 대하여 대가를 치르지 않더라도 소비 혜택에서 배제될 수 없는 성격을 가진다. 비경합성과 비배제성을 특징으로 한다. (출처 | 두산백과)
15) 구조적 불평등은 조직, 기관, 사회 등의 구조에 편향이 존재하는 것을 말한다. 구조적 편향은 조직의 구성원들이 어떤 사람들에게는 유리한 또 어떤 사람들에게는 불리한 대우나 편향적 입장을 가짐으로써 발생한다.

질이 우수한 강사와 공교육 교사의 차이를 보자. 사교육 강사들은 사교육에서 생존하기 위한 노력이 치열하다. 공교육 교사와 비교가 되지 않는다. 수강생들로부터 만족스럽다는 평을 받지 않으면 바로 그 다음날 교체될 수 있다. 또, 수강생의 수업 중 태도, 성적 등에 대해 수강생 부모와 자주 소통한다. 가정과 학원의 파트너십 역시 공교육과는 비교가 되지 않는다. 공교육 교사는 큰 사고만 치지 않으면 평생직장이 보장된다. 치열함에 있어서 차이가 크게 날 수밖에 없는 구조다.

둘째, 교과서를 자유발행제로 바꾸거나 없애야 한다. 학원은 교재를 자유롭게 선택할 수 있다. 아이들을 수업에 몰입시키고 수준에 맞는 교재를 사용하는 것은 기본이다. 학교는 어떤가? 교과서를 써본 사람은 다 안다. 교육과정이나 집필지침이 교과서가 갖출 내용, 방법 등에 대해 지나칠 정도로 상세하게 규정하고 있다. 필자들은 합격을 위해 집필지침을 법전처럼 해석하고 반영하려고 한다. 이런 태도가 옳고 그르건 간에 현실이 그렇다. 교과부나 관할 교육청은 절대 그렇게 하지 말고 창의적인 교과서를 만들라고 한다. 검정에서 인정으로 바뀌었지만 심사 내용은 크게 달라진 것이 거의 없다. 결과적으로 공교육 교과서는 학원에서 자유롭게 선택하여 사용하는 교재에 비해 재미, 수준, 다양성 모든 면에서 뒤떨어질 가능성이 높다. 공교육의 경쟁력이 학원을 앞서려면 교재 사용의 유연성을 대폭 높여야 한다.

셋째, 학급당 학생 수를 줄여야 한다. 학급당 학생 수에서 공교육은 사교육과 경쟁이 되지 않는다. 사교육은 수준별 소인수 그룹으로 수업을 한다. 누가 학습자를 더 잘 보살피고 개인별 맞춤 학습을 시킬 가능성이 높겠는가?

넷째, 교사의 학습자 동기유발 능력을 고도로 향상시키고, 수준차이가 큰 학급의 수업스킬을 획기적으로 높여야 한다. 학원은 기본적으로 학생들이 자의든 타의든 공부할 의지를 가지고 온다. 기본적으로 어느 정도는 학습동기를 가지고 오는 것이다. 게다가 학습자 수준이 공교육에 비해 고르다. 수준별 반편성을 하기 때문이다. 학교의 수준별 수업과는 비교가 안 될 정도로 학원의 교수학습 상황이 양호한 것이다. 공교육이 사교육과의 경쟁에서 앞서기 위해서는 개인별 맞춤화 수업 환경을 만들어 가야 한다.

다섯째, 수능 및 논술의 난이도 수준을 낮추어야 한다. 대학입시에 관련된 내신, 수능, 논술 중에서 학교 교사가 사교육 강사에게 앞설 수 있는 것은 내신 분야뿐이다. 출제를 학교가 하기 때문이다. 하지만 수능처럼 표준화된 시험이나 논술은 지도 기술에 있어서 학원의 전문성이 더 높은 경우가 많다. 수능

과 논술의 난이도가 지금처럼 높고 고부담 시험의 성격을 가지면 사교육 의존도가 높아질 수밖에 없다. 시험의 난이도를 낮추면 교육 불평등을 완화시키는 데도 도움이 된다.

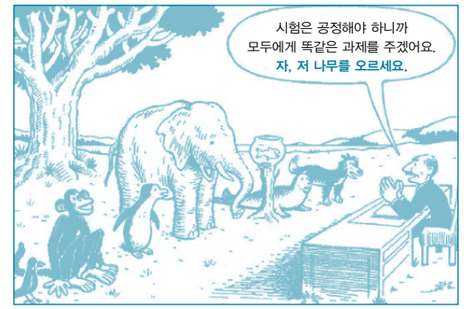
여섯째, 교사별 평가와 개인별 맞춤 수업을 도입한다. 교사별 평가를 하면 학원에서 학교 수업을 도와주기 매우 어렵다. 그리고 학원은 〈1:다수〉 방식이지 않으면 돈을 벌기 어렵다. 대신 소인수 과외는 늘어나겠지만 사교육은 전반적으로 줄어들 가능성이 높다.

일곱째, 드러난 증상의 교정보다 원인을 제거하는 전략을 써야 한다. 선행학습이 좋은 예다. 이를 법으로 막을 것인가(헌법에 위배되는지 여부를 떠나), 선행학습의 원인을 제거할 것인가? 당연히 후자에 초점을 두어야 한다. 한국은 여러 가지 이유로 평생학습 체제를 더 빨리 정착시켜야 하기 때문에, 중학교 3년, 고등학교 3년을 2년에 졸업할 수도 있고, 4~5년 만에 졸업할 수도 있도록 해야 한다. 또 3년치 교육과정을 2년에 끝내고 남은 1년은 학교 재량으로 새로운 학습 경험을 할 수 있는 길도 열어주어야 한다. 순전히 영리 목적의 질이 좋지 않은 비교육적 선행학습을 부추기는 학원은 비윤리적인 학원으로 나쁜 꼬리표를 붙이는 방식은 어떨까? 우선 학부모들과 학교가 잘 계도를 한다면 질 나쁜 선행학습은 점차 수그러들 수 있을 것이다.

● 국가수준의 교육과정에 의한 불평등

현재 한국의 국가수준의 표준화된 교육과정 내용과 획일적 운영방식은 많은 문제를 야기하기 때문에 이에 대해 심각한 검토가 필요하다. 사람은 각자 다른 특성을 가지고 태어난다. 경주로 말하면 단거리 선수형도 있고, 마라톤형 선수도 있다. 수학 문제를 풀 때 빨리 푸는 사람도 있고 빨리 풀지는 못하지만 시간만 충분히 주면 잘 푸는 아이들도 있다. 또, 공부할 때, 문자언어를 읽으면서 공부하는 것을 선호하는 아이들, 귀로 들으며 공부하는 것을 선호하는 아이들, 움직이거나 실제 체험을 통해 배우는 것을 좋아하는 아이들처럼 사람마다 학습 유형도 차이가 있다. 그런데도 불구하고 표준화된 국가 교육과정은 모든 아이들에게 학습할 내용, 도달해야 할 수준, 배우는 시기, 그리고 학습에 필요한 시간을 획일적으로 부여한다. 그래서 기존의 국가수준의 교육과정은 수준과 범위 면에서 인지능력이 중하인 학습자들과 한국어에 서툰 다문화 가정 출신의 아동들에게는 도달하기 거의 불가능하다. 상위권 아이들에게나 도달가능한 수준이며 중하위권 아이들에게는 매우 불리하고 열패감만 주며 불평등을 조장하는 교육과정이다. 이는 매우 비교육적이며 학습 부진아를 양산할 뿐이다. 학습 부진을 겪는 아동은 기초학력미달을 벗어나기 위해 강제로 학교에

〈그림-6〉 표준화된 교육과정과 시험의 문제점[16]



남아 아무런 의미도 없는 문제 풀이라는 고문을 당해야 한다. 학습이 부진한 아동은 2중, 3중으로 피해를 입고 있는 셈이다. 물론, 국가수준의 표준화된 교육과정을 운영하는 것이 교육 불평등을 줄이는 방안이 될 수 있다는 논리도 있기는 하다. 하지만 이런 논리는 실제 모든 학생들이 국가가 정한 교육 목표에 이를 수 있는 시스템과 역량을 갖추었을 때나 성립이 가능하다. 현재 한국의 상황은 전혀 그렇지 못하다. 앞으로도 그럴 가능성이 매우 낮아 보인다. 따라서 현재 한국적 상황을 감안할 때 다소 혼란과 문제가 발생하더라도 교육과정의 대강화와 유연화는 필수적이다. 이 점을 개선하기 위해서는 핀란드의 종합학교 도입의 철학과 준비 상황을 참고하는 것이 큰 도움이 될 것이다. 핀란드는 인지능력이 떨어지는 아이들까지도 잘 배우게 하고 낙오자를 만들지 않기 위해 교육과정의 대강화와 유연화를 단행했다. 국가수준의 교육과정은 가이드라인 역할만 하게 했다. 대강화를 한 것이다. 또 수학과 외국어 과목에서는 상중하의 3개 수준을 제시하고 이 중 각자 자신에게 맞는 목표를 정해서 공부하게 했다. 앞으로 국가는 최소한의 기준만 제시하고 학습자가 원하는 내용으로 도달가능하다고 느끼는 목표를 세워 능동적으로 학습할 수 있는 길을 열어주어야 한다. 이렇게 하는 것이 21세기 교수학습이 지향해야 할 구성주의 이론과도 맞는 것이기 때문이다. 만약 국가수준의 교육과정을 지금처럼 계속 운영하겠다면 실제 통합교육과 개별화 지도(differentiated instruction)까지 가능할 수 있도록 보편적 설계(universal design)를 지향해야 할 것이다. 이것이 민주적 교육과정이고 학습부진아의 양산을 막으며 불평등을 줄이는 길이다.

● 재정투입의 차이에 의한 불평등

가정의 빈부 차이가 자녀의 교육 기회에 불평등을 야기할 수 있듯이 학교의 빈부 차이도 마찬가지다. 자율형 사립고를 예로 들어보자. 일반고보다 3배 이상의 등록금을 받는 곳도 있고, 일 년에 2,000만원 가

16) 출처: http://timpanogos.wordpress.com/category/education-quality

까이를 내는 학교도 있다. 당연히 이런 학교는 교육환경이 우수할 가능성이 높다. 그로 인해 그렇지 못한 이웃학교와 비교했을 때 교육 불평등이 발생한다. 혁신학교는 어떨까? 혁신학교는 비선호학교나 낙후지역 학교, 신설학교 등을 위주로 지정되고 있다. 혁신학교로 지정되면 매년 막대한 금액의 보조금을 지원한다. 서울형 혁신학교의 경우, 2013년 학교당 1억 4천만원을 지원받는다. 이런 재정지원뿐 아니라 교장 공모제, 교원 초빙제, 교육과정 자율권 등 다양한 권한을 부여받게 된다. 그래서 혁신학교 제도가 교육 불평등을 조장한다는 비판이 일고 있다. 왜냐하면 모든 비선호학교나 낙후지역 학교, 신설학교에 이런 지원을 하는 것이 아니라 특정 소수학교에만 지원하는 제도이기 때문이다. 비선호학교나 낙후지역 학교, 신설학교 중에서 혁신학교로 지정되는 학교에만 특별한 지원을 하는 방식 대신에 열악한 환경에 처한 모든 학교에 지원을 하고 혁신을 일으키는 방향으로 나아가야 할 것이다. 하지만 단계적으로 모든 공립학교를 혁신학교로 바꾸어 나가겠다면 착수 순서에 대해서는 그 기준에 대해 국민의 동의를 구하면 될 것이다. 교육 불평등을 완화하기 위해서는 가장 열악한 지역의 학교에 더 많은 지원을 하는 방식은 매우 타당하다. 대상 학생, 학교, 지역의 선택이 매우 공정하다는 것을 전제로 그렇다. 이를 '긍정적 차별(positive discrimination)'이라고 부른다. 네델란드는 다음과 같이 재정 배분의 원칙을 가지고 운영하고 있다(Heymann et al., 2012).

- 소수민족 출신 학생에게는 1.9를
- 노동자 계급 아동들에게는 1.25를
- 불리한 위상이 아닌 아동에게는 1.00을

재정투입의 차이에 의한 불평등은 이외에도 다양하게 발생하고 있다. 가령 부유한 지역의 학교라면 당연히 조세 수입이 더 많을 것이고, 지역학교에 지원할 수 있는 여유도 더 많을 것이다. 또, 동창회를 통한 선배들의 지원도 교육 불평등 야기에 적지 않은 영향을 끼친다. 동창회가 일 년에 상당한 금액을 지원하는 경우도 많기 때문이다. 당연히 이런 학교에 다니는 아이들은 더 많은 혜택을 받고 대학입시에서 더 유리한 입장에 설 수 있다.

● 선발시험에 의한 불평등

한국의 경우 상급학교 진학을 할 때 성적순으로 선발하는 것에 매우 익숙한 사회다. 그런 역사와 문화를 가지고 있다. 그래서 성적에 의한 선발이 내포하고 있는 불공정이나 불평등의 문제를 심각하게 생각하지 않는 경향이 있다. 미국 부시 행정부 시절 교육부 차관을 지낸 미국의 저명한 교육개혁 학자인 다이앤 래비치(Diane Ravitch)는 자신의 블로그(http://dianeravitch.net)에 최근 다음과 같은 글을 소개하고 있다.

> "사우스 캐롤라이나 주의 퍼만 대학의 폴 포마스 교수의 말에 의하면, 남부 미국민들은 표준화 시험이 공정하지 못하다는 사실을 깨달아야 할 때라고 했다. 시험 성적은 사회경제적 환경을 반영하기 때문이다. 가진 사람들은 벨 곡선(지능과 계급의 분포를 나타냄)의 상위 절반에 속하고 가지지 못한 사람들은 하위 절반에 속한다. 그리고 시험 성적은 그들의 신분을 정당화한다. 평가는 기회 불평등의 지표이며 이는 변하지 않는다."

미국의 경우 학업 성취도와 사회경제적 배경과의 상관관계는 20%나 될 정도로 높다. 한국의 경우 사교육의 영향이 가장 큰 나라임을 고려하면 학업 성취도와 사회경제적 배경과의 관계가 세계에서 가장 높은 나라에 속할 것으로 추정된다. 게다가 표준화 시험은 대부분 속도시험이다. 빡빡한 시간을 주기 때문에 속도가 빠른 사람이 유리하다. 현실 세계는 어떤가? 어떤 문제를 해결할 때 빨리 푸는 사람도 있지만 속도가 느린 사람도 있다. 수학능력시험에서 일반적으로 시간이 모자라는 과목은 암기를 조장한다. 그렇지 않으면 주어진 시간 내에 다 풀 수 없기 때문이다. 또 표준화 시험의 성적이 무엇을 의미하는가에 대해서는 평가 전문가들 사이에도 논란이 매우 많다. 암튼, 표준화 시험이 객관성이 높은 면은 있지만 많은 결점을 가지고 있고 불평등, 불공정함을 조장하는 면이 있으므로 사용에 신중을 기해야 한다고 OECD의 연구자들은 조언하고 있다.

다음은 OECD(2007a)가 'No More Failures'란 제목의 연구보고서에서 밝히고 있는 교육에서 공정성을 높여 교육격차를 완화하기 위한 10단계 원리를 소개한다. 한국의 교육 정책결정자, 교육 리더들에게 지침이 될 수 있는 유익한 내용이다.

〈〈교육 불평등을 완화하기 위한 10가지 단계〉〉

1단계: 조기 계열편성, 능력별 반편성, 학업성적에 의한 선발을 제한한다.
2단계: 학교 선택제를 잘 관리해서 공정성을 해치지 않도록 한다.
3단계: 고교 수준의 경우, 위기학생을 조기 발견하고 매력적인 대안을 제시한다.

4단계: 교육의 기회를 놓친 학생들에게는 제2의 기회를 제공한다.

5단계: 학교에서 따라가지 못하는 학생들에게는 공식/비공식 개입프로그램을 통해 체계적인 도움을 제공한다.

6단계: 학교와 가정의 연계를 강화하고, 특히 빈곤 환경에 처한 부모를 도와 자녀의 학습에 신경을 쓸 수 있도록 한다.

7단계: 이민자나 소수인종 출신의 아동들이 주류 아동들과 어울려 함께 교육을 성공적으로 받을 수 있는 환경을 만든다.

8단계: 가정환경이 열악한 집 아동들의 출발선이 불리하지 않도록 조기개입을 우선적으로 실시한다.

9단계: 자원의 배정은 가장 도움이 필요한 학생과 지역에 우선적으로 혹은 추가적으로 한다.

10단계: 불평등을 줄이기 위해서는 특히 학업 성취도가 낮거나 중도 탈락의 위험성이 있는 학생을 대상으로 구체적인 목표를 세워 실행한다.

(OECD, 2007, pp.14-23)

이상 한국에서 일어나고 있는 교육 불평등에 대해서 살펴보았다. 이런 교육 불평등에 있어서 정부, 정치인, 학교, 사회 모두가 '결과적 교육 불평등' 해소에 대해서는 적극적이지 않은 편이다. 심하게 말하면 한국 사회는 교육 불평등에 대해 외면하고 있는 것에 가깝다. 한국 사회는 목소리 작은 약자들에 대해서는 다들 눈감는 사회가 아닌가하는 의문까지 든다. 정부의 교육 개혁에 관한 정책 중 교육 불평등 해소에 관한 것이 과연 얼마나 되는가? 심각하게 성찰할 대목이다. 사회경제적으로 불평등하게 태어난 것도 억울한데 사회가 이들에게 더 많은 관심을 주고 투자를 하는 것이 아니라 정반대로 수업에서 배제시키는 것은 물론 학교 다양화 정책을 통해 이들을 분리시키는 교육 정책을 쓰고 있다. 어릴 때 부모와 애착관계를 형성하지도 충분한 정서적 지지를 받지도 못하고 자랐기 때문에 이들은 정서적 장애를 겪는 경우가 많다. 이런 아동들에 대해 타고난 잠재력만큼이라도 책임지고 키워줄 생각이 없다면 이런 사회는 결코 민주적인 사회라 할 수 없다. 지금부터라도 교육 불평등 문제의 해결을 최우선적 과제로 다루어야 할 것이다.

다. 학교폭력, 학교부적응 완화

사람의 병도 치료하려면 제대로 된 진단이 중요하다. 지금까지 학교 폭력 문제는 매우 심각하여 연일 언론에서 다루어졌지만, 우리 사회가 그 원인을 심층적으로 제대로 분석하고 있는 것은 보지 못했다. 기껏해야 그 원인으로 '경쟁중심의 입시교육'에 덤터기를 씌울 뿐이다. 하지만 학교 폭력의 원인은 아래와 같이 매우 다양하다.

1) 빈곤 환경

> "빈곤은 장기간에 걸쳐서 삶을 지속적으로 악화시키는 환경으로서 주위의 다른 요인들과 결합하면서 시너지를 낸다. 이런저런 위험 요인을 안고 사는 이들에게 하루하루의 삶은 버겁기만 하다. 이런 요인들이 복잡다단하게 얽혀서 점점 더 어려운 상황을 야기한다. 빈곤으로 한 가지 문제가 생기면 그로 인해 다른 문제가 꼬리에 꼬리를 물고 이어진다."
>
> (Eric Jensen, 2009)[17]

학교 폭력의 주요 원인 중 가장 중요한 것은 빈곤 환경과 관련이 깊다. 물론 학교 폭력의 가해자 중에는 부유한 가정의 아이들도 없는 것은 아니다. 그러나 빈곤 환경에서 자라는 아이들은 영유아 시절 부모와 애착관계를 형성하며 따뜻한 보살핌을 받지 못하거나 대리 양육자에 의해 불안정한 환경에서 자라는 경우가 많다. 이런 아동들은 또래와의 관계에서도 공감 능력이나 문제 해결력이 떨어지는 등의 문제점이 있다. 또한 빈곤 환경에서 자란 아이들은 어린 시절, 부모가 책 읽어 주기, 대화하기 등의 기회가 부족하여 아동의 어휘력과 언어사용 능력 그리고 나아가 인지능력을 제대로 발달시켜 주지 못한다는 연구들도 많다. 이로 인해 학교 공부를 따라가기 어려워지게 되어 학습 결손이 누적되고 주위의 차별이 시작되며, 자존감 상실, 부정적 자아상 강화, 관계의 악화 등의 과정을 밟게 된다. 그 결과 이들은 부정적인 행동이 긍정적 행동보다 더 편안하게 되는 상황으로 빠져들게 된다고 한다(Minahan et al., 2012). 또한 빈곤 환경에서 자란 아동들은 가정에서 부모나 형제를 모델로 배웠어야 할 다양한 사회성 • 감성 능력을 배우지 못한 경우가 많다. 학교 폭력을 근본적으로 해결하기 위해서는 중 • 장기적으로는 빈곤 환경을 개선하며 예방적 접근을 해야 한다.

17) Jensen, E. (2009). Teaching with Poverty in Mind, ASCD. (이찬승 외 역. 「수업혁명1: 학습부진 탈출편」 한국뇌기반교육연구소).

2) 교육과정의 불합리성

학교폭력의 증가는 현 교육시스템이 학습자의 기대와 요구를 충족시키지 못하는 것과 깊은 관련이 있다. 한국의 현실은 어떤가? 개인의 발달 정도나 능력, 수준, 흥미와 상관없이 학년이 같으면 모든 학생들이 똑같은 목표를 달성하고 똑같은 평가문항을 동일한 시간 내에 풀 것을 요구한다. 이는 매우 불공정할 뿐만 아니라 달성도 불가능하다. 이런 시스템을 유지하는 한 학교는 인지적 학습 능력이 뛰어난 소수의 아이들을 제외하면 나머지 아이들은 낙오자로 만들기에 매우 효율적인 시스템이 된다. 다음은 최근 미국의 청소년 학생들이 교육과 관련하여 요청한 내용이다. 한국의 학생들의 요구사항도 이와 크게 다르지 않을 것이다.

〈〈학생들이 교육으로부터 바라는 5가지〉〉

첫째, 실제적이고 쓸모 있는 것을 가르쳐 달라,
둘째, 학생이 선택하고 학생이 중심이 되는 수업을 받을 수 있게 해달라.
셋째, 지루해서 도저히 배울 수 없으니 새롭고 흥미로운 교수법으로 가르쳐 달라.
넷째, 정보전달의 역할은 그만두고(Google을 통해 학생 스스로 할 수 있으니까) 교사는 학생의 삶의 멘토가 되어 달라.
다섯째, 다양한 멀티미디어 도구를 이용해 상호작용이 풍부하고 깊이 있는 수업을 할 수 있게 해달라.

(eSchool News, 2011)[18)]

학교가 앞으로도 국가수준의 획일적인 교육과정을 현재와 같이 강매(push) 형식으로 제공하면 학교는 학생들과 점점 더 멀어질 것이다. 교육과정의 학습량을 줄이고 성취기준도 과목별로 적정화해야 한다. 역량이 좀 떨어지는 아이들도 그 기준에 도달이 가능하다는 생각이 들 수 있어야 한다. 지금의 교육과정 성취기준은 인지능력, 사회성 • 감성 발달이 부족한 아이들에게는 열패감만 주고 있다. 학교는 이들에게 득(得)이 아니라 독(毒)이 되고 있다. 이런 아이들이 매 수업시간에 어떤 생각을 하게 될까를 생각해보라. 자신감, 자존감을 잃고, 부정적 자아개념만 쌓아갈 것이다. 이것이 한계를 넘으면 인간의 가장 기본 욕구인 자신의 위상을 드러내고 싶은 때, 도대체 무엇으로 드러내겠는가. 학교 폭력을 근본적으로 줄이기 위해서는 학생이 학교 시스템에 맞추기를 바라는 현 시스템을 학교가 학생에게 맞추는 시스템으로 바꾸어 나가야 한다. 핀란드처럼 국가 수준의 교육과정은 하나의 가이드라인과 자료 성격의 틀(frame)로서의 기능만 하고 일선학교 교사가 그 학교 실정에 맞게 자유롭게 교육과정을 구성할 수 있게 해야 한다.

18) 출처: www.eschoolnews.com

3) 차별과 경쟁

"학생들의 학업성취(performance)에 가장 큰 영향을 미치는 요소는 학생들을 친절하게 대하고 상호 인격적으로 존중하는 긍정적인 학교 문화를 정착시키는 것과 관련이 깊다. 상호 존중의 문화는 서로를 실망시키거나 기분 나쁘게 하지 않고 이것은 교사와 학생간의 신뢰를 향상시키고, 학습자의 심리적 안정감을 강화시킨다."

(Union Alternative School)

학교 폭력이 증가하는 원인으로 많은 사람들, 특히 교사들 측에서는 과도한 경쟁을 꼽는다. 하지만 필자는 학교 사회에 만연한 차별이 가장 큰 원인일 것이라고 판단한다. 서울시 교육청의 의뢰로 미래와 균형(2011) 부설 FSI 정책연구소에서 연구한 자료에 의하면 학교에서 아이들이 빗나가기 시작하고 학교 중단까지 고려하는 과정을 아래와 같이 정리하고 있다.

〈표-1〉 학업중단의 요인과 단계별 위기 징후(김현국, 2011)[19)]

학교, 가정요인	위기시작	위기확대	위기악화
인기대학 진학에 맞춘 교육과정	학습 부진, 흥미감소	차별, 무관심에 대한 인지	지각, 결석, 무기력, 반항
학습부진 책임지도 미흡	진로고민, 갈등	정서적 지지자 없음	가출, 주거 불안
학생 생활지도, 상담 역량 부족	가족, 교사, 친구와의 갈등	공교육 신뢰, 기대 낮음	규칙 위반
소통, 배려하는 학교 문화 취약	가족 갈등, 빈곤, 소통		전학
돌봄 기능 취약	스트레스, 중독, 질병, 사고	지원 정책, 정보 부족	학교, 부모, 학생의 결정
가정 위기, 빈곤			

이상의 도표에서 알 수 있듯이 위기의 시작에서 위기의 확대로 나아가는 이유 중 가장 큰 것이 차별과 무관심이다. 어느 사회나 차별이 있게 마련이지만 한국 사회는 학업 성적으로 차별하는 것이 너무 만연되어 있고 그 정도가 심하다. 이는 교사뿐만 아니라 학부모도 예외가 아니다. 관련 인터뷰나 설문을 해보면 대부분의 아이들은 선생님들이 공부 잘하는 아이들을 더 예뻐하고, 똑같은 잘못을 해도 그 아이들만 용서해주는 경우가 많다는 얘기를 한다. 그리고 공부 못하는 아이들을 대하는 태도, 눈빛, 목

19) 김현국 (2011). 학교중단위기의 학생과 학교밖 청소년을 위한 정책구상. 미래와 균형 정책연구소.

소리까지 다른 경우도 많다고 한다. 교사의 관심과 애정을 가장 필요로 하는 아이들이 현실 세계에서는 가장 관심 밖으로 밀려나는 것이다. 이는 매우 비교육적인 일이고 심각한 차별이며 이것이 학교 폭력의 원인으로 작용할 수 있다. 한편 성적 지상주의와 경쟁주의 교육이 학교 폭력의 큰 원인인 것도 분명하다. 경쟁교육에서는 협력, 배려, 공동선의 추구, 인격도야, 사회정의 등은 뒷전으로 밀린다. 좋은 대학을 향한 무한 경쟁은 그 경쟁과정에서 갖가지 교육적 편법과 탈법 및 비인격화를 낳는다. 이런 경쟁 교육의 폐해를 줄이기 위해서는 학습자 간의 협력을 방해하는 수업이나 평가를 줄이고, 대신에 학습자들 간에 건강한 관계를 구축하고 동료집단으로부터 수용될 수 있도록 하는 데 도움이 되는 수업과 평가 전략, 사회봉사를 통한 배움, 협력을 통한 지역 사회 문제의 해결을 강화해 나가야 할 것이다.

4) 디지털 환경에의 과다 노출문제

학교 폭력 증가의 또 다른 주요 원인으로 디지털 환경에의 과다 노출을 들 수 있다. 이와 관련된 연구들이 쏟아져 나오고 있다. 청소년 뇌에서 외부 감각적 신호나 자극을 처리하는 기관들(예: 대상회, 기저핵, 편도체 등)이 과잉활동을 하게 되었다는 연구들이 있다. 이런 기관들이 원래 담당해야 할 중요한 조절 기능들을 상실하고 고장이 난 것이다. 주의력 결핍장애, 행동장애, 정서장애, 통합운동장애 등이 대표적인 예다. 영국의 왕립연구소의 전 소장이며 신경과학자인 수잔 그린필드(Susan Greenfield)는 21세기 청소년 학습자의 특성으로 다음과 같은 학교 상황이 벌어질 것이라는 예상을 한 바 있다.

- 분석적 사고보다는 상황 설명적(episodical) 사고 증가
- 성찰적이기보다는 반응적/반사적 언행 증가
- 주의 집중 가능 시간의 감소
- 문자언어보다 비주얼 자료로 소통
- 학습부진아 증가
- 충동 및 감정 통제능력 저하

이런 어둡고 재앙적인 미래를 막기 위해서는 기본으로 돌아가는 것이 필요하다. 자연 속에서 흙을 밟고, 몸을 움직이면서 사는 시간을 늘려야 한다. 학교생활 속 음미체 활동을 증가시켜야 하고, 휴대폰 등을 사용하는 시간도 줄여야 한다.

5) 교사의 역할 과다

교사의 원래 역할은 가르치는 일이었다. 하지만 21세기 들어 핵 가정, 1인 가정, 맞벌이 부부 가정 등이 급증하면서 가정이 담당해야 할 인성지도, 감성 등의 교육이 제대로 이루어지지 못하자 학교가 일정 부분을 떠맡아야 할 상황이 되었다. 그러나 현재와 같이 중앙정부가 모든 것을 강하게 통제하는 상황에서 교사는 가르쳐야 할 분량의 과도함, 일상적 행정업무 등으로 인해서 실제 학생 한 사람 한 사람을 보살피기에 매우 어려운 상황이다. 이런 상황을 국가가 먼저 해결해 주어 가정에서 가정교육을 제대로 받을 수 없었던 아이들에 대해서 교사가 아이들의 삶을 돌보는 역할까지 일정 부분을 맡을 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 학급당 학생 수를 적정 수준으로 줄이고, 교과 수업을 교사 중심에서 학생 중심으로 바꾸고, 관료주의 체제를 진정한 교육 자치 체제로 바꾸어 관리와 통제의 필요성 자체를 줄이는 방향으로 나아가야 할 것이다. 학교 폭력을 예방하기 위해서는 무엇보다 교사와 학생의 관계 회복이 중요하다. 관련된 연구에 의하면 아동은 자신과 의미 있는 관계를 형성하고 있는 어른이 학교에 단 한명이라도 있으면 빗나가지 않는다고 한다(Minahan et al., 2012).

6) 만성적 스트레스

학교 폭력의 또 다른 주요 원인은 만성적인 스트레스이다. 스트레스란 무언가를 스스로 선택하고 결정할 수 없고, 자신의 모든 삶이 타인에 의해 빡빡하게 통제될 때 받게 된다. 스트레스가 쌓이면 아이들은 충동적이 되고, 감정조절이 불가능해지는 쪽으로 뇌가 변한다. 학교 폭력은 스트레스 발작의 한 예이고, 더 이상 견디기 어렵다는 절박한 호소의 신호인 경우가 많다. 한국의 청소년의 삶에서 누가 어떻게 얼마나 통제하는가를 생각하면, 청소년 자살률이 높고 학교 폭력이 증가하는 것은 너무나 예측 가능한 일이다. 학생의 스트레스를 줄여주는 방법 중 가장 효과가 큰 것은 첫째, 국가가 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하기 위해 꼭 필요한 것만 학습을 강제하고 나머지는 학습자가 배우고 싶은 내용, 방법, 수준을 스스로 결정하게 하는 것이다. 둘째, 음미체 교육을 제대로 실시하는 것도 스트레스를 줄이는데 효과가 큰 것으로 밝혀졌다. 셋째, 스트레스는 관계가 악화될 때 가장 크게 받게 되므로 사회성 • 감성 교육을 강화해야 한다. 사회성 • 감성 능력(social & emotional competency)은 자신의 감정을 인식하고 조절할 수 있게 하며, 남에 대한 배려와 관심을 갖게 하고, 또 책임 있는 결정을 내리며, 긍정적인 관계를 유지하고 도전적인 상황에 건설적이고 윤리적으로 대처할 수 있게 해준다. 아동 청소년들에게는 화를 진정시키고, 친구를 사귀고, 갈등을 원만하게 해결하며, 윤리적이고 위험에

빠지지 않을 좋은 판단과 선택을 할 수 있게 해주는 능력이다. 또, 사회성 • 감성 학습은 안전하고 배려가 넘치는 학습환경(learning environment)을 만들기 위한 학교개혁의 토대가 된다. 아래 도표는 사회성 • 감성 역량이 어떤 것으로 구성되는지를 보여주고 있다.

〈표-2〉 사회성 • 감성 핵심역량 5가지(CASEL)[20]

자기 self	타인 others	의사결정 decision-making
자기인식 self-awareness	사회적 인식 (타인의 욕구에 대한 이해와 반응 능력) social-awareness	책임감 있는 의사결정 responsible decision-making
자기관리 self-management	관계 기술 relationship skills	

최근 급속히 발전하고 있는 뇌과학(마음뇌교육 융합학문)에 의하면 인지능력은 사회성 • 감성의 발달을 바탕으로 해서 발달할 수 있다고 한다. 그리고 어릴 때 사회성 • 감성의 발달 여부가 일생에 걸쳐 영향을 끼친다는 연구들도 많다. 영유아 시절 인지적 자극이 풍부한 환경 제공 외에 정서적 지지(emotional support)가 매우 중요하다는 점은 앞에서 언급한 제임스 헤크만의 연구 결과의 핵심이다. 따라서 이제 학교는 인지적 능력만을 강조하지 말고 정서지능을 높이는 쪽으로 교육의 방향을 전환해야 한다. 그러면 학업 성취도도 향상되고 학교 폭력도 줄어들 수 있다. 최근 미국에서 사회성 • 감성 교육이 더욱 강조되고 있는 배경을 참고할 만하다. 부시 행정부가 도입한 아동낙제방지법(NCLB) 정책에 의해 학습부진아들의 읽기, 수학 과목의 학업 성적 향상을 강조하게 되었고 일선학교들은 성적향상을 위해 수업을 강화했지만 성적이 올라가지 않는 경우가 많았다. 그러나 사회성 • 감성 교육을 강화하니까 지각과 결석이 줄고, 학교 폭력이 줄고, 동료교사와의 관계가 좋아지면서 성적이 오른다는 사실을 알게 되면서 사회성 • 감성 교육이 새롭게 강화되는 추세다. 우리나라 역시 학교폭력을 줄이고 인지적 학습 능력을 향상시키려면 인성교육보다는 사회성·감성 교육에 집중해야 한다. 사회성 • 감성, 인성교육을 실시하려고 할 때 가장 유념해야 할 사항이 있다. 필자가 학생들에게 직접 들은 말이다. "인성교육을 시키려면 어른들을 먼저 시켜 주세요." 참으로 맞는 말이다. 인성 교육은 어른들을 대상으로 먼저 하고 학생들을 대상으로는 사회성 • 감성 교육부터 시작하는 전략이 맞다는 점을 우리사회가 인식할 수 있었으면 좋겠다.

20) 출처: http://casel.org/about-us/news-and-events/call-for-nominations

〈표-3〉 인성교육과 사회성·감성교육의 차이점[21]

	인성교육 (CE)	사회성 • 감성교육 (SEL)
목적	선한 사람, 선한 학교, 선한 사회	훌륭한 인격을 갖추기 위해 필요한 사회성 • 감성 스킬 개발
강조점	보편적 가치(존중, 책임감, 정직, 공정, 연민, 정중, 용기 등)	학교폭력, 사회적 관계, 학업 몰입, 마약 등의 해결을 위한 자기인식(자신의 강 • 약점, 감정, 지향가치의 인식), 자기관리(감정과 행동조절), 사회적 인식(타인에 대한 이해와 공감), 관계기술, 책임있는 의사결정 기술

또한 학교 교육은 아이들의 사회성에 속하는 대인관계 능력 같은 소프트 스킬(soft skills)[22] 개발을 소홀히 하지 말아야 한다. 바로 이 소프트 스킬이 뇌의 작동은 물론 감정, 품행, 행동습성까지 지배한다. 나아가 인지기능도 이들 요소들이 좌우하게 된다. 아이들이 학교를 중도에 포기하고 떠나지 않게 하려면 공부 이전에 아이들에게 사회성을 키워주고, 동료집단에 대한 소속감과 유대감을 가질 수 있도록 해주는 것이 핵심이다. 아이들에게 인지적 공부만 강요하면 이는 사회성은 물론 사람들과의 관계 형성에도 독이 된다.

7) 문제 행동에 대한 몰이해와 수준 낮은 대안

학교 폭력의 원인 중에 아동의 문제행동에 대한 몰이해도 큰 몫을 한다. 뿐만 아니라 문제행동에 대한 대처 방법도 비교육적인 경우가 많고, 오히려 문제행동을 강화하기도 한다. 학교 폭력을 예방하고 줄이기 위해서는 청소년 문제 행동에 대한 과학적 이해가 선행되어야 한다. 통상적으로는 문제 행동을 줄이기 위해 많은 사람들은 학생의 행동 수정을 목표로 삼는다. 인성교육도 그렇다. 학생의 인성을 바꾸자는 데 초점을 맞춘다. 하지만 인성교육이나 문제 행동지도에 역사가 깊은 나라의 연구에 의하면 학생들의 문제 행동을 교정 대상으로 삼고 실시하는 교육은 효과가 없는 것으로 드러났다. 최근 하버드대 교육 출판사에서 펴낸 『행동의 비밀코드를 풀다(Minahan et al., 2012)』란 책에 의하면 문제행동은 어떤 내재된 원인의 증상이고 의사소통의 수단이라고 말한다. 인간의 모든 행동은 〈주의 끌기, 회피하기, 자신이 필요한 것 획득하기, 오감 즐기기〉 등의 기능을 가지고 있기 때문에 학생의 문제 행동을 해결하기 위해서는 우선 그런 행동이 무엇을 말하려고 하는지를 먼저 읽고, 그 행동의 목적을 다른 바람직한 행동으로 대체할 수 있도록 지도해야 한다는 것이다. 행동 자체만 보고 이를 벌점으로 대응하는 것은 일부 아이들에게는 관심끌기의 한 수단으로 문제행동을 더 강화할 뿐이라는 것이다. 또, 이 책은

21) 출처: http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/other-movements
http://en.wikiversity.org/wiki/Character_Education_-_Back_in_Style

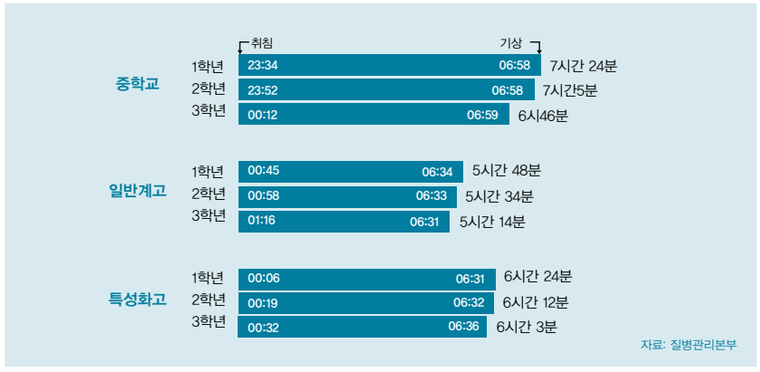
22) Soft skills(소프트 스킬)이란 팀을 이루어 함께 일하는 능력, 의사소통능력, 창의성, 협상능력, 리더십 등의 유연한 능력들을 말한다. 한편 hard skills는 고정된 지식과 같은 것을 말한다. 사회성 • 감성 능력도 핵심적인 소프트 스킬에 속한다.

"교사가 통제할 수 있는 행동은 교사 자신의 행동뿐이다"란 점을 강조한다. 학부모에게도 그대로 적용되는 말이다. "학부모가 통제할 수 있는 행동은 학부모 자신의 행동뿐이다." 이런 주장은 연구를 통해 밝혀낸 사실이다. 교사가 아이들의 행동을 변화시키려 할 것이 아니라 교사의 생각을 바꾸어 아이들과 관계를 회복하고 이를 통해 진정한 소통이 이루어질 때 아이들의 행동이 변하더라는 것이다.

8) 수면 부족과 아침 거르기

학교폭력의 또 다른 주요 원인으로 수면 부족과 아침 거르기가 있다. 우선 수면을 보자. 청소년들의 주중 평균 수면시간은 중학생 7.1시간, 일반계 고등학생 5.5시간, 특성화계 고등학생 6.3시간이며, 수면시간이 8시간 미만인 경우는 각각 74.8%, 97.7%, 89.8%였다. 수면시간이 5시간 미만인 학생은 7~8시간 자는 학생보다 흡연, 음주를 하는 비율이 높았고, 스트레스를 많이 받으며 자살생각을 하는 비율도 높게 나타났다(질병관리본부, 2012).

〈그림-6〉 청소년 주중 평균 수면시간[23)]



인터넷이 발달하면서 아이들은 밤늦게까지 컴퓨터 게임을 하고 휴대폰으로 친구들과 수다를 떤다. 그것마저 없으면 무엇으로 스트레스를 풀겠는가. 그러나 한국 학생들의 평균 수면시간이 약 6시간으로 대한수면학회의 권장 수면시간인 9시간에 비해 턱없이 부족하다. 잠이 부족하면 주의력 집중이 어렵다. 학습부진과 정서장애로 이어질 수 있다. 잠을 충분히 재우지 않았을 때 뇌의 기능이 얼마나 둔해지는지 뇌과학은 밝히고 있다. 창의성 교육을 얘기하기 전에 잠부터 제대로 재워야 한다. 학교 등교 시간을 9~10시 정도로 늦출 수 있는 곳은 늦출 필요가 있다. 그 다음 영양을 보자. 최근 조사에 의하면[24)] 한국의 중고생 4명 중 1명은 7일 중 5일 이상 아침을 먹지 않는다는 조사결과가 나왔다. 아침식사가 인지학습과 문제행동에 어떤 관련이 있을까? 최근 미국에서 초등학교 3~5학년 1,023명 대상으로 아침식사가 학업성적에 끼치는 영향에 대한 조사를 했다. 아침을 먹었을 경우 표준화 시험에서 수학, 읽기, 어휘 성적에서 의미 있는 향상이 있었고, 결석과 지각 그리고 문제행동이 감소한 것으로 나타났다. 또 영국에서는 재소자 대상 연구에서 영양이 고른 아침식사를 통해 충분한 비타민, 미네랄, 필수지방산을 섭취할 수 있게 했더니 폭력과 반사회적 행동이 감소했다는 연구결과가 나왔다(OECD, 2007b). 무상급식에 아침식사가 포함되도록 해야 할 것이다.

9) 낡은 학습 모델

학교 폭력이나 학교 부적응의 발생은 학습모델과도 깊은 관련이 있다. 학교 폭력을 포함하여 학교 붕괴를 막기 위해서는 교사 주도의 단편적 지식 전달식 수업방식을 바꾸어야 한다. 기존의 학습 모델은 객관주의에 의한 전형적인 습득모델(acquisition model)이다. 이런 모델로는 학습자의 흥미를 끄는데 한계가 있으며 21세기 학습자의 뇌를 몰입시키는 것은 더욱 불가능하다. 새로운 주관주의 인식론인 구성주의에 의하면 학습자는 자신이 처한 맥락에서 외부 세상에 대한 능동적 경험을 통해 자신에게 적합한 지식을 구성한다. 학습은 외부에 객관적으로 존재하는 지식을 단순히 습득하고 재생산하는 과정이 아니라 사회적 상호작용을 통한 의미의 능동적인 재구성 과정으로 본다. 학습은 인지적 과정일 뿐만 아니라 사회적, 문화적 과정인 것이다. 이에 근거하면 현재 교과서 내의 사실적 지식을 교사가 주입식으로 전달하고 학습자는 이를 수동적으로 자신의 뇌 속에 축적해가는 방식은 구성주의식 학습방법과는 크게 배치된다. 학습자 스스로 경험을 통해 지식을 발견하고, 이를 이미 가지고 있는 지식과 통합을 통해 재구성해 가도록 수업을 설계해야 한다. 이제 구성주의적 관점에서 학습과 지식의 의미를 받아들인다면 이는 교사의 지도(teaching)를 통해 정보 전달에 초점을 맞추는 것을 중단하고, 소집단 중심의 학습자 주도의 능동적 학습(learning) 활동으로 전환해야 하는 것을 의미한다. 평가 또한 수업 후 일괄적으로 이루어지는 것이 아니라, 수업 활동 중 피드백, 관찰, 발표, 결과물 검토와 성찰 등이 주를 이루어야 한다. 구성주의 학습 이론이 타당한 것은 '뇌는 사회적이다'라는 뇌과학의 연구 결과에 의해서도 증명되고 있다. 이런 인간의 학습 특성을 무시하고 과거의 낡은 방식을 고수할 경우, 자신에게 의미 없는 것을 조금도 참지 못하는 21세기 학습자들을 수업에 몰입시키는 것은 원천적으로 불가능하다. 습득주의 학습모델로는 21세기 지식기반사회가 필요로 하는 창의성, 비판적 사고능력, 문제해결능력을 기를 수 없으며, 낙오자를 양산하고, 이것이 차별로 이어지며, 이것이 다시 문제행동을 일으키는 원인으로 작용

23) 출처: http://www.cdc.go.kr/CDC/notice/CdcKrInfo0301.jsp?menuIds=HOME001-MNU0004-MNU0036-MNU0037&cid=12427
24) 출처: http://www.erooom.co.kr/exam_info/exam_newsdata_view.do?seq_no=8149&type=info_data

할 수 있다. 구체적 대안으로는 우리나라에서도 잘 알려진 프로젝트기반 수업이나 실생활 속 문제해결 기반 학습이 고려 대상이 될 수 있을 것이다. OECD가 2015년부터 새롭게 시행할 '협업에 의한 문제해결능력 시험'도 이런 맥락이다. 학교에서 배우는 것이 삶과 유리되지 않아야 한다. 그리고 프로젝트 수업은 아래와 같은 많은 장점이 있다.

- 학습자가 배운 지식을 실제 생활에 활용해 본다.
- 실제 삶의 문제를 해결해 봄으로써 학습자의 몰입을 가능케 한다.
- 문제해결 과정에서 탐구력, 비판적 사고능력, 문제해결능력, 자기주도학습능력, 의사소통능력, 협업능력, 책임감 등이 향상된다.

한국의 미래 공교육이 기존의 지식 습득 모델에서 참여모델과 지식창조모델로 나아가기 위해서는 가정 먼저 '지식이란 무엇인가?'에 대해 아래와 같이 새로운 정의를 내리고 지식이 무엇인지에 대한 인식의 전환부터 이루어져야 한다.

▶ 지식의 재정의

한국의 공교육에서는 '지식'이란 기본적으로 교과서에 나와 있는 정보를 의미하는 경우가 대부분이었다. 과거 시험문제가 바로 단편적 지식을 측정했기 때문에 그런 인식이 더 강화되었을 것이다. 그러나 지금의 수능시험은 단편적 정보를 묻는 수준 이상은 되었다. 하지만 여전히 지식 자체이지 지식의 활용을 평가하는 경우는 극소수다. 지식의 정의에는 여러 가지가 있을 것이다. 하지만 오늘날 한국 사회가 왜곡시킨 지식의 정의를 바로잡기 위해 지식을 다음과 같이 정의하고 이를 교육과정에 반영하려는 노력을 해야 할 것이다. 학교에서 이런 살아있는 지식, 의미 있는 지식을 학생들이 동료나 교사와 함께 만들어 갈 때 학습자들의 몰입도도 향상되고 수업에서 배제되는 교육 불평등도 대폭 줄일 수 있을 것이다.

〈〈21세기 지식이란?[25]〉〉

- 지식은 과정이며 독립된 것으로 존재하는 그 어떤 것이 아니다.
- 지식은 학습자의 삶 속에서 일어나는 것이며 또한 행하는 것이다.
- 지식은 전문가 개인으로부터 배우는 것이 아니라 팀을 이루어 혹은 사람들과 상호작용을 하면서 만들어 내는 것이다.
- 지식은 교과별로 명확한 경계를 갖는 학문으로 정리될 수 없다. 지식은 매일 새롭게 창조되고 끊임없이 융합하면서 확장되어 가기 때문이다.
- 지식은 필요한 순간 스스로 탐구하고 만들어 내는 것이지 미래 언젠가 쓸모가 있을지도 모르기 때문에 배워두는 것이 아니다.
- 지식은 새로운 것으로 대체되거나 재구축되기 위해 존재하는 것이지 저장해두기 위해 존재하는 것이 아니다.

이상과 같은 지식의 새로운 정의가 전통적인 지식이나 다양한 지식의 정의를 부정하는 것은 아니어야 할 것이다. 단편적인 지식조차도 뇌과학적 입장에서 보면 매우 중요하다. 인간이 가장 기본적인 어휘나 단편적인 개념의 이해가 뇌 속에서 자동적으로 일어날 수 있을 때, 의미와 메시지의 파악, 응용과 창조도 효율적으로 이루어질 수 있기 때문이다. 과거 교사가 배운 방식대로 원하지 않는 내용을 원하지 않는 방식으로 가르치면 아이들은 스트레스 발작을 일으킬 수밖에 없다. 기존의 습득모델은 시급히 참여모델(participation model)과 지식창조모델(knowledge creation model)로 바뀌어야 한다. 새로 들어서는 정부의 교육 개혁안을 구상할 교육 전문가들은 사회적 구성주의에 근거해 최소한이라도 이제 학습자의 뇌가 어떻게 작동하고 학습하는지부터 이해하고 뇌친화적인 학교 개혁안을 내놓기를 기대한다.

10) 가정 및 지역사회와의 파트너십 부재

학교 폭력이 학교 내에서 일어난다고 해서 이를 학교 내에서 해결하려고 하는 접근은 타당하지 않다. 아동의 삶을 둘러싸고 있는 가정, 지역사회와 함께 해결하고 책임도 함께 지려는 접근이 필요하다. 이미 학교 경영에 학생과 학부모의 의견을 적극 청취하고 반영하는 학교들이 늘어나고 있다. 하지만 학교 경영에 학생을 좀 더 적극적으로 참여시킨다면 학교 문제의 해결을 위해서도 좋고, 학생들의 삶이 필요로 하는 기본적인 능력, 태도 등을 키우는데도 크게 도움이 될 것이다. 필자는 학교 문제의 해

25) 출처: http://www.galileo.org/initiatives/leaders/presentations/leaders.ppt

결에 학생 리더들을 적극 참여시킨다면 처음에는 매우 미숙할 수 있지만 시간이 갈수록 〈책임감 키우기, 주도성 키우기, 비판적 사고력 키우기, 의사소통 능력 키우기, 타협·절충·화해하는 법 배우기, 경청하는 법 배우기, 우선순위 정하는 능력 키우기, 시간을 현명하게 사용하는 법 배우기 등〉의 삶의 중요한 기술을 익히게 될 것이라 생각한다. 이런 능력을 키우는 것이 친사회적 행동을 증가시키고 학교 폭력이나 문제 행동을 해결하는 가장 효과적인 방법이 될 것이다.

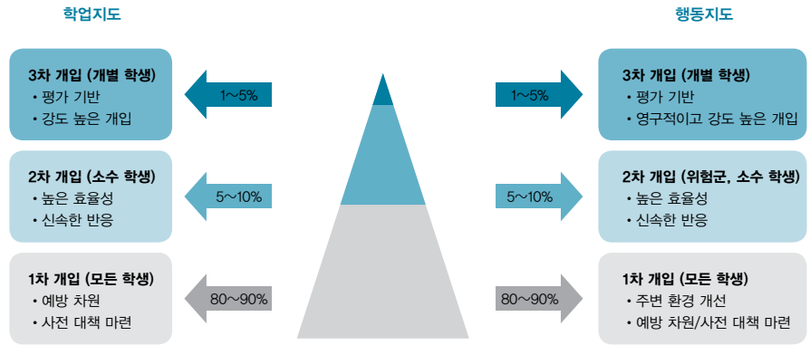
11) 문제행동을 개인의 문제로 보는 낡은 패러다임

> "교실 내에서 일어나는 기강 및 질서 문제들의 다수는 '기대할 수 없는 것의 기대'로부터 시작된다. 아이들에게 상황에 따라 어떻게 감성적으로 반응해야 하는지 지도가 필요하다. 많은 아이들은 어떤 상황에 어떤 반응을 보이는 것이 적절한지 알지 못한다"
>
> **(Eric Jensen, 2012년 한 워크샵에서)**

이상은 뇌기반교육의 세계적 대가인 에릭 젠슨(Eric Jensen)이 필자가 참석했던 자신의 워크샵에서 한 말이다. '기대할 수 없는 것의 기대'로부터 문제행동이 시작된다는 말, 아주 참신한 시각이 아닌가! 청소년은 아직 이성의 뇌가 발달 중이기 때문에 비이성적 행동을 하는 경우도 많고, 사회가 기대하는 기본적인 학교생활의 기술, 사회생활의 기술을 체계적으로 배우지 못한 경우도 많다. 그럼에도 불구하고 이런 아이들을 벌주는 것은 아이들 입장에서는 부당하게 느껴질 수 있고, 이것이 교실에서 일어나는 문제행동을 악화시키는 원인이 될 수 있다는 점을 젠슨은 강조하고 있다.

한국의 학교폭력을 완화하기 위해서는 새로운 접근이 필요하다. 지금까지는 아동의 문제 행동을 개인의 문제로 보고, 개인의 교정 내지 문제행동의 제거에 초점을 맞추었다. 그러나 미국을 비롯해 생활지도나 인성교육의 경험이 많은 나라들은 20세기 후반부터 아동의 문제행동을 전혀 다른 각도에서 보기 시작했다. 문제행동을 개인의 문제로 보지 않고 시스템, 환경, 스킬의 미비나 부족으로 보기 시작한 것이다. 전통적인 접근법은 근본 원인은 그대로 두고 벌점 등을 통해 증상을 제거하려고 하지만 새로운 접근법은 그것과는 정 반대로 근본적 원인을 제거하려고 한다. 이런 새로운 패러다임에는 긍정행동지원(PBS: Positive Behavior Supports)과 긍정행동개입 및 지원(PBIS: Positive Behavioral Intervention and Supports)이 있다[26]. 후자는 긍정행동지원에 반응중심개입법(RTI: Response to Intervention)[27]이 결합된 것을 말한다. 이는 문제행동에 대해 처벌중심의 개입이 효과가 없거나 부정적이자, 긍정행동을 발견하고, 지원함으로써 문제행동의 총체적 변화를 이끌어 내고자 하는 접근법이다. 종전의 접근법은 문제행동 자체 제거를 목표로 했다면, PBS는 문제행동의 동기를 이해하고, 동일한 목적의 친사회적 행동으로 문제행동을 대체하는 것을 목표로 한다. 문제행동을 예방하거나 치료하기 위한 접근은 아래와 같이 3개의 수준으로 접근하는 것이 일반적이다.

〈그림-7〉 반응중심개입법(RTI)과 긍정행동개입 및 지원(PBIS)의 결합을 통한 학습 및 행동 개선 지도전략[28]



긍정적 행동지원 접근은 전통적 품행지도와 아래와 같은 차별성이 있다.

〈표-4〉 전통적 품행지도와 긍정적 행동지원(PBS)의 비교[29]

전통적 품행지도	긍정적 행동지원(PBS)
'개인'을 문제로 본다	'시스템, 환경, 스킬 부족'을 문제로 본다
'개인'을 교정(fix)하려 한다	'시스템, 환경, 스킬 부족'을 바꾸려 한다
'문제행동의 제거'를 중시한다	'새로운 만남, 경험, 관계, 스킬'을 중시한다
문제행동에 대해 제재를 규정한다	긍정적 행동을 발견하고 지지한다
며칠, 몇 주만에 행동을 교정하려 한다	학생의 요구를 오랜 기간에 걸쳐 시스템적으로 수용하고 개인을 고려한 환경을 마련하며, 적절한 행동을 가꾸어 낸다
행동교정 전문가가 지도한다	역동성 있고, 협력적 팀이 사람 중심의 계획을 통해 지도한다
제도가 경직적이다	제도가 유연하다

26) 출처: http://en.wikipedia.org/wiki/Positive_behavior_support
27) 반응중심개입법(RTI: Response to Intervention)이란 중요한 교육적 의사결정에 학습자의 반응에 관한 자료를 적용하고, 지도방법 및 목표 변경에 대한 의사결정을 하기 위해 자주 과정을 모니터링하면서 학습자의 욕구에 맞춘 고품질 지도와 개입을 제공하는 것이다. (출처: http://www.pbis.org/school/rti.aspx)
28) 출처: http://www.pbis.org/school/rti.aspx
29) 출처: http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=gse_fac

긍정행동지원은 아래와 같이 4단계의 절차와 6단계의 전략으로 이루어진다.

〈〈 긍정행동 실행 4단계 절차 〉〉

- 문제행동의 기능(목적)을 확인한다.
- 문제행동을 대체할 새로운 기능의 행동을 가르쳐 준다.
- 긍정행동에 대해 보상을 강화하고, 문제행동에 대해 보상을 최소화한다.
- 문제행동을 유발할 수 있는 심리적, 환경적, 교육과정상의 요소를 최소화한다.

〈〈 긍정행동 실행 6단계 전략 〉〉

- 전략1 : 교실 환경과 분위기를 바꾸어라.
- 전략2: 예측가능성을 높이고 스케줄을 함께 짜라.
- 전략3: 학생이 선택할 수 있는 것을 늘려라.
- 전략4: 배우는 내용을 학습자에 맞춰 조정하라.
- 전략5: 긍정행동을 인정하고 격려하라.
- 전략6: 문제행동의 대체행동을 가르쳐 주어라.

2절 세계의 공교육 개혁 트렌드



생각해봅시다!

- 세계 공교육 개혁의 트렌드는 어떻게 변화해 왔는가?
- 세계 주요국들은 현재 공교육을 어떻게 개혁하고 있는가?
- 세계 주요국들의 공교육 개혁의 실패와 성공이 주는 교훈은 무엇인가?

한국 공교육의 미래를 그려보기 위해서 먼저 세계 주요국의 교육 개혁 트렌드와 특징을 살펴보고자 한다. 이는 한국 공교육이 나아갈 미래방향을 탐색하는데 중요한 상상력을 얻을 수 있을 뿐만 아니라 좋은 참고자료가 될 수 있을 것이다. 21세기 새로운 교육 환경을 맞아 세계의 주요국들은 20세기 산업시대의 낡은 학교의 틀을 21세기에 맞도록 어떻게 개혁할까에 대해 고심하고 있다. 아래 내용은 세계 교육개혁의 일반적 트렌드와 주요 국가들의 교육 개혁의 특징이다.

1. 일반적인 트렌드 – GERM[30)]

1980년대부터 세계적으로 풍미하고 있는 일련의 교육개혁의 트렌드를 '세균, 병균(germ)'과 연결시켜 설명하기도 한다(Sahlberg, 2010; Strauss, 2012). '세계적 교육개혁 운동(Global Educational Reform Movement)'의 첫 문자를 따면 GERM이 되기 때문이다. 필자도 이를 차용해서 교육개혁의 트렌드를 설명해 보고자 한다. 교육개혁의 병균이 출현한 것은 1980년대다. 이 병균의 특징은 다음과 같다.

가. 교육 목표의 표준화 (standardization of education)

30) GERM: 세계적 교육개혁 트렌드(Global Educational Reform Movement)
http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here
http://thinkinginthedeepend.wordpress.com/2012/11/02/why-is-pisa-getting-such-a-bad-rap-lately

1980년대는 결과 기반(outcomes-based) 교육 개혁이 유행을 하더니, 1990년대 들어서는 성취기준을 기반으로 하는(standards-based) 교육 개혁이 일반화되기 시작했다. 이런 정책은 자연스럽게 학습자의 학업성취도나 학교의 성과(performance)에 초점을 맞추게 된다. 교육의 성취기준을 잘 정하고 이를 달성하도록 학교와 교사를 지원하면 학생들은 이 성취 기준에 도달할 것이란 가정은 너무나 자연스럽기 때문이다. 세계의 많은 교육 정책 결정자들이 이런 전략을 채택하면서 이 '세균'은 세계적으로 퍼져나가기 시작한다. 그런데 이런 교육의 성취 목표의 설정과 실행 다음에는 자연스럽게 성취도 평가가 필요했고 이는 학교의 책무성을 묻는 주된 도구로 사용되기 시작했다. 세계의 교육성취기준은 국가 수준에서 상세하게 표준화하여 운영하는 경우부터 국가 수준에서는 대강의 목표만 제시하고 이를 지역이나 단위 학교에 알맞게 편성, 운영하는 경우까지 다양하다.

나. 핵심 교과목에 집중하기(focus on core subjects)

미국, 영국을 중심으로 읽기(reading), 쓰기(writing), 산수(arithmetics) 즉 3'Rs'를 강조하는 정책은 지금까지 이어져 오고 있다. 한편 고등학교 이상의 교육에서는 미래 국가 발전을 염두에 두고 STEM(science, technology, engineering, math) 과목을 강조해 왔다. 하지만 21세기 들어 학문이나 기술의 융합이 활발히 일어나면서 예술(art)과 인문학(arts)의 중요성이 부각되기 시작했다. 과학과 인문학이 서로 그렇게 다른 것이 아니며 인간의 창의성 구현을 위해 인문학은 필수불가결한 것이란 인식이 보편화됐다. 이런 시대적 배경 속에 21세기 초 STEM 4과목은 STEAM(science, technology, engineering, arts, maths)이란 5과목으로 확장된다. 미래사회가 필요로 하는 창의적 인재 양성을 위해서는 과학, 기술, 공학과 더불어 인문학이 융합된 형태의 교육이 이루어져야 한다는 인식이 깔려 있다. 이런 인식을 바탕으로 우리나라도 영어권에서 쓰이는 이 용어를 발 빠르게 차용한 바 있다. 이렇게 성취기준 설정을 통한 교육의 표준화와 일부 핵심 과목에의 집중이라는 두 가지 특징이 결합하면서 학교는 일부 핵심과목 위주로 지도하는 경향을 보이기 시작한다. 평가도 이 핵심과목을 대상으로 하자 이 핵심과목에 포함되지 않는 역사, 지리 등 다른 중요한 과목을 소홀히 하는 등의 부작용이 나타나기 시작한다.

다. 학업 성적을 기반으로 하는 책무성 부가(test-based accountability policies)

국가 수준의 성취기준이 표준화되자, 국가 수준의 표준화된 평가를 필요로 했고, 이 시험 성적은 학교의 성공과 실패, 교사의 성공과 실패를 판정하는 기준이 되는 것을 물론 각종 인증, 진급, 장학, 보상과 처벌의 수단으로 사용하게 되었다. 북유럽의 일부 국가를 제외하고는 미국, 영국, 일본, 한국 모두 학업 성적을 기준으로 책무성을 부과하는 대표적인 국가들이다. 이렇게 학업 성적이 책무성을 묻는 주요 수단이 되자, 모든 학교들은 진정한 교육을 뒷전으로 하고 오직 성적 향상을 위해 온갖 아이디어를 도출하고 심지어 비도덕적인 일도 서슴지 않는 현상들이 나타나기 시작했다. 성적에 의한 외부책무성을 강화할수록 교사나 학생은 시험을 보는 과목에만 신경을 쓰게 되며 문제풀이 요령을 익히는 데 모든 관심과 에너지를 쏟게 된다. 이 세균(GERM) 바이러스는 독특한 면을 가지고 있다. 유행성 감기 바이러스와 매우 다르다. 유행성 감기 바이러스에 감염된 환자가 발생하면 언론들이 대서특필을 하면서 문제의 확산을 막기 위해 국가가 적극 나선다. 하지만 교육의 본질을 훼손하는 이 세균(GERM) 바이러스에 대해서는 국가가 퇴치를 위해 애쓰기는커녕 이를 더 확산시키는 역할에 앞장 서는 경우가 많다.

많은 국가들이 이렇게 GERM을 확산시키게 만드는 세계적 시험이 하나 있다. 국제간 학력비교평가 시험인 PISA(the Program for International Student Assesment)[31]가 바로 그것이다. PISA 시험이 일반 성취도 평가와 같이 경쟁을 강화하거나 공교육을 시험 중심으로 몰아가는 경향이 있는 것은 사실이다. 미국, 영국, 독일, 호주 등 많은 나라들이 자국의 PISA 성적이 낮은 것을 자국의 교육을 개혁하는 주 명분으로 삼고 있다. 성적이 낮은 경우, 교육과정의 성취기준과 평가의 수준을 높이는 조치를 취하기도 한다. 그렇다고 해서 이 시험을 '신자유주의를 전파하기 위한 도구'라고 의심하는 것은 좀 지나친 면이 있다. 이 시험의 결과를 어떻게 해석하고 활용하느냐는 각 국가의 전략에 달린 문제로 봐야 할 것이다. 학업 성적을 기반으로 하는 책무성 부가란 세균(GERM)의 감염은 세계적으로 너무 만연해서 이 세균 바이러스의 부작용을 많은 나라들이 잘 느끼지 못하는 것 같다.

이 특별한 세균(GERM)은 주로 다음과 같은 3가지 증세를 나타낸다. 첫째, 경쟁이 강화된다. 다수의 교육 정책 입안가나 정치가들은 학생들끼리, 또 학교들끼리 서로 경쟁시키면 교육의 질이 더 좋아진다고 믿는다. 시장의 원리를 신봉하는 것이다. 협력이란 것을 생각할 수 없게 만든다. 둘째, 학교 선택제(school choice)를 강화한다. 학부모를 소비자로 간주하고, 국가는 가능한 한 소비자의 선택의 폭을 넓혀주고자 한다. OECD 국가의 약 2/3가 이런 시장주의 원리를 교육에 도입해서 학교 선택제를 강화하고 있다. 날로 증가하는 미국의 협약학교, 영국의 아카데미(academies), 스웨덴의 자유학교(free schools), 호주의 사립학교들이 대표적인 예다. 한국의 외고, 국제고, 자사고 등과 같

31) PISA 시험은 OECD 회원국들의 교육 정책과 교육의 성과를 연구하고 국가 간 격차가 어떤 이유로 벌어지는지에 관한 연구를 위한 시험이다. 15세 학생들을 대상으로 수학, 과학, 읽기 세 과목에 걸쳐 시험을 보며 그 결과는 3년마다 발표한다. 단순히 지식을 알고 이해하는가의 수준을 평가하지 않고 활용에 초점을 둔다. 수학 과목에서는 수학지식을 실생활 속의 문제를 해결하는 데 적용할 수 있는 능력을 평가하고, 읽기 시험에서는 읽기 능력이 얼마나 유창한가를 평가하지 않고 읽은 내용을 재구성하고, 확장하며, 숙고하는 능력을 평가한다. 2015년부터는 협업을 통한 문제해결능력까지 평가할 예정이다.

이 성적 우수자를 분리해서 교육을 하는 것은 엄격하게 말하면 일종의 분리정책(segregation)이다. 셋째, 표준화 시험의 성적이 교육의 성공 여부를 재는 기준이 되며 성적 향상에 대한 강한 책무성을 요구한다. 학교와 교사에게 표준화 시험의 성적으로 강하게 책무성을 물으면 학생들은 더 많이 공부해서 교육의 질이 향상된다고 믿는다. 그래서 학교 교실은 교육과정에 충실한 학습이 이루어지지 않고 오직 이 시험 점수를 잘 받기 위한 수업으로만 이루어진다. 인간성 함양, 민주주의교육, 생태교육, 평화교육, 봉사를 통한 학습, 지속 가능성을 위한 사회화와 공동체 정신의 함양 등은 모두 뒷전으로 밀리게 된다. 이 세균의 감염으로부터 벗어나 다시 건강을 회복하려면 어떻게 해야 하는가? 학생들을 경쟁시키는 일, 학교 다양화란 명목으로 공부 잘하는 아이들에게만 더 좋은 환경을 마련해 주는 일, 국가수준의 학업성취도 평가의 성적으로 교육의 성공 여부를 판단하는 일, 성적을 성취도가 낮은 학교에 대한 징벌의 근거로 삼는 일을 최소화해야 한다. 대신 협력, 공정, 평등, 정의의 가치를 더 중요시하고, 교사의 자발성에 근거한 내부 책무성을 높여 나가야 한다.

이 세균으로부터 감염되지 않은 나라가 하나 있다. 핀란드다. 이 나라는 성적을 향상시키는 것을 교육의 목적으로 삼지 않는다. 이 나라에서 성적은 결과적 지표의 하나일 뿐이다. 핀란드는 어떻게 해서 이 세균에 감염되지 않았는지를 앎으로써 한국은 이 세균의 오염으로부터 벗어날 수 있는 교육 정책을 펴는데 시사점을 얻을 수 있을 것이다. 교수학습에 관해 핀란드는 다음과 같은 특징을 가지고 있다.

- 교수학습 전문가로서의 교사/교장에 대한 사회의 신뢰가 대단히 높다.
- 교사와 학생 모두 호기심, 상상력, 창의력을 바탕으로 새로운 것을 끊임없이 시도하도록 장려받고 이것을 학습의 핵심으로 삼는다.
- 교수학습의 목적을 배움의 즐거움 및 아동의 전인적 발달과 성장에 둔다.

GERM에 감염된 세계의 많은 나라들은 이제 서서히 이것이 교육의 본질을 훼손하고 교육 불평등을 강화한다는 점을 깨닫기 시작했다. 미국의 NCLB가 많은 문제점을 드러내자 이 법의 유예를 신청하는 주가 급속히 늘어나고 있다. GERM의 전형적인 증세를 보이던 싱가포르도 최근 몇 년간 평가의 개혁, 자율성 강화 등을 통해 GERM의 부작용을 줄이기 위한 교육 개혁을 성공적으로 추진하고 있다. 하지만 한국 정부는 아직도 이 GERM 감염의 심각성에 개의치 않고 있는 듯하다. 한국은 교육을 본질에서 멀어지게 만들고 또 학생들의 정신 건강까지 해치는 이 무서운 세균을 퇴치하고 아동의 전인적 성장과 성장 잠재력을 극대화하는데 초점을 맞추는 교육 개혁에 나서야 한다.

2. 새로운 트렌드 – 시스템 전반에 걸친 개혁

20세기 후반부터 시도되기 시작하여 21세기 세계적으로 주목을 끄는 개혁의 트렌드가 하나 있다. '시스템 전반에 걸친 개혁(whole system reform)' 접근 방식이 바로 그것이다. 그 이전에는 산업시대의 교육 시스템과 방식에 대한 큰 문제 제기가 없었다. 그래서 학교, 학습, 교육과정, 교수법 등의 수준에서 혁신을 하는 것이 일반적이었다. 하지만 지식기반 사회의 도래와 함께 전통적인 교육 시스템에 대한 불만이 높아지면서 시스템 전반에 걸친 대규모의 교육 개혁에 대한 압력이 높아지기 시작했다. 교육 개혁을 할 때 시스템 전체를 봐야 하며, 이는 특별한 문제를 하나씩 떼어내어 분절적으로 접근(piecemeal approach)하는 교육 개혁은 성공하기 어렵다는 점을 경험을 통해 알았기 때문이기도 하다. 세계 여러 나라의 교육 개혁에 자문한 경험이 많은 토론토 대학의 명예교수이자 온타리오교육연구소 소장인 마이클 풀런(Michael Fullan)이 정리한 세계 교육 개혁의 역사(Fullan, 2009a)를 아래와 같이 필자가 재구성하였다.

- 1기: 1997년 이전
- 2기: 1997~2002년
- 3기: 2003~2009년
- 4기: 2009년 이후

가. 1기(1997년 이전): 분절적이고 부분적인 개혁

1950년대는 존 듀이의 진보주의 교육관의 영향을 받아 미국에서는 교수법의 변화가 많이 시도된 시기다. 1960년대는 다양한 시민운동이 활발한 가운데 교육 불평등 해소가 이슈화되기 시작했다. 1970년대에는 교실 수준의 학교 개혁이 일반적이었고, 1980년대 들어 책무성 개념이 도입되었으며, 20세기 후반 지식기반사회의 도래와 함께 교육 목적 수정의 필요성이 제기되면서 교육 개혁에 대한 사회적 압력이 증가했다. 이 시대에 추진했던 많은 교육 개혁은 실패로 끝나는 경우가 많았다. 이런 실패의 경험을 통해 교육 개혁의 실행과정이 생각보다 복잡하다는 점을 깨닫는다. 이미 정치, 사회, 문화, 경제적으로 고착된 제도나 인습이 있고, 계층 간, 성 간, 인종 간 이해의 상충, 편견과 무

지 등이 장애물로 작용하고 있다는 것을 깨달은 것이다.

나. 2기(1997~2002년): 대규모 개혁의 태동기

이때는 영국, 미국, 캐나다, 핀란드를 중심으로 과거처럼 분절적이고 부분적인 개혁을 넘어 '시스템 전반에 걸친 개혁'이 본격적으로 시도된 시기다.

1) 영국

1997년 토니 블레어(Tony Blair) 총리의 등장으로 영국은 20,000개 초등학교 11세 아동들을 대상으로 읽기, 쓰기 문해력과 산수의 기본 소양을 키우기 위한 정책을 최우선 순위에 두고 대규모 개혁에 착수한다. 이런 시스템 전반에 걸친 영국의 대규모 교육 개혁은 일단 수치 면에서는 가시적 성과를 거둔다. 읽기, 쓰기에서는 성취기준 도달률이 종전의 63%에서 75%로, 산수에서는 62%에서 73%로 향상되었기 때문이다. 이때 영국 정부가 수립한 개혁은 〈야심적인 성취 기준 설정; 데이터 기반 분명한 목표 설정; 분권화; 성공사례를 통한 교사의 전문성 향상; 책무성 강화; 성취도가 낮은 학교에 더 많은 재정적 지원〉이라는 6개의 핵심 전략을 바탕으로 추진되었다. 영국의 이런 개혁성과에 대해서는 비판적 시각도 많았다. 가장 큰 문제점은 정부 주도로 하향식(top-down)으로 밀어붙인 결과 교장, 교사들의 전면적 공감을 얻지 못한 상태로 추진되었고, 대상 교과목을 문해력(literacy)과 산수 두 과목으로 한정시킴으로써 교육과정 운영의 폭을 좁혔기 때문이다.

2) 미국

이 시기 미국은 저소득층 아동의 학업 성취도가 낮아짐으로써 계층 간 학업성취도 격차가 벌어지는 것이 가장 큰 사회적 문제가 되고 있었다. 이를 해결하기 위해 '고교 교육의 정상화(High Schools that Work)', '인종, 계층에 상관없는 모든 학생의 성공(Success for All)' 등의 목표 아래, 대규모 교육 개혁을 시도했지만 일부 주의 부분적인 성과 외에 전반적인 성공을 이끌어내지는 못했다. 오히려 교육 격차는 계속 확대되는 상황을 맞았다. 이런 실패에 대한 요인으로는 국가 수준의 잘 마련된 개혁전략과 변화이론이 부재했다는 지적을 받고 있다. 그 당시 미국은 각 주의 서로 다른 상황(context)을 고려하지 못했으며 이로 인한 대가는 지금까지 비싸게 치르고 있다.

3) 캐나다

캐나다의 초·중등 교육에 관해서는 연방정부가 관여하지 않는다. 따라서 캐나다는 주(州) 단위로 분석을 하는 것이 일반적이고, 그 대상은 국제간 학력 비교 평가에서 두각을 나타내는 앨버타(Alberta) 주, 온타리오(Ontario) 주, 퀘백(Quebec) 주 등을 중심으로 이루어진다. 앨버타 주의 경우 우수한 교사와 교육 행정가의 유치, 교원 노조/ 학구/ 대학/ 정부 간에 원만한 관계의 유지를 중시했고, 〈혁신적인 역량 강화, 징벌을 가하지 않는 책무성 제도 운영〉을 교육 개혁의 중요한 축으로 활용하였다. 앨버타 주와는 대조적으로 온타리오 주는 이 시기 보수당이 정권을 잡으면서 몇 가지 구조적 교육 개혁을 단행하지만 교육 예산을 줄이는 등의 조치로 현장의 사기를 떨어뜨리며 별다른 성과를 거두지 못하고 이해당사자들 간의 갈등만 증폭시켰다.

4) 핀란드

핀란드는 1990년대 심한 경제 위기를 겪으면서 국가 경제 호전을 위해 세계의 어떤 경쟁국도 능가할 수 있도록 높은 수준의 능력과 기술, 창의력을 바탕으로 일류 지식경제 국가를 건설한다는 국가 비전에 전 사회가 헌신하기로 마음을 모았다. 이를 통해 교육의 중요성을 재인식하고 양질의 교사 양성부터 국가 수준의 대규모 교육 투자를 시작했다.

다. 3기(2003~2009): 대규모 개혁의 전문화 시기

이 시기는 '시스템 전반에 걸친 개혁'이 전문화되기 시작하는 시기다(Michael Barber[32], 2008). 교육 개혁에 대한 논의에서는 무엇을 개혁할 것인가에 대해서 완전한 의견 일치에 이르지는 못했지만 많은 수렴이 이루어졌던 시기다. 가령 교사 질의 중요성 인식, 전통적인 교사 중심의 지도(teaching)에서 학생의 배움(learning) 중심으로의 축의 이동 필요성, 학업 성취도 향상 등에 대해서 대부분 공감했다. 하지만 이런 목표를 이루어 내는 방법과 전략에 대해서는 많은 의견차를 드러냈다. 대표적인 예가 미국의 아동낙제방지법(NCLB)이다. 이 정책을 주도한 연방정부와 각 주의 의견 대립, 교원 노조와의 견해차는 매우 컸다. 일부 주를 중심으로 성취도 향상 등 긍정적 성과를 내기도 했지만, 전반적으로는 득(得)보다 실(失)이 많았다는 평가를 받고 있다. 소수 과목의 성적 향상에 초점을 맞추고, 교사의 역량 향상은 이루어지지 못한 상태로 징벌적 책무성을 강하게 쓴 것은 후유증이 많

32) Michael Barber는 현재 세계에서 가장 큰 교육 그룹인 피어슨(Pearson) 회사의 수석 자문을 맡고 있다. 과거 토니 블레어 내각의 교육 자문을 맡은 바 있는 교육 개혁 전문가이다.

을 수밖에 없는 법안이었다. 그러나 평가자들은 한 사람도 낙제자를 만들지 않아야 한다는 강한 인식을 교육계에 심었다는 것과, 기존의 전략은 효과가 없으니 더 좋은 결과를 낼 수 있도록 새로운 전략을 제안하는 전문가들이 늘어났다는 것을 큰 소득으로 꼽고 있다.

마이클 풀런은 미국의 NCLB 정책이 주나 연방 단위의 명시적인 시스템 개혁 전략이 부재한 경우라고 지적하고 있다. '시스템 전반에 걸친 개혁'이 전문성을 바탕으로 추진되기 시작한 이 시기에, 맥킨지(McKinsey) 컨설팅 회사가 국제 학력비교 평가 최상위 5~6개국의 정책과 전략을 분석한 보고서를 냈다. 이 보고서는 4가지 주요 성공 요인을 밝혀냈는데, 〈교사의 질; 교수학습 방법의 질; 지도(instruction) 지향적 리더십; 개별 학습자와 학교의 성취도에 대한 데이터 생성과 활용과 문제 해결을 위한 조기 개입〉이 바로 그것이다. 하지만 연구의 대상국들 간에는 학업 성취도가 높다는 점에서는 공통점을 보였지만, 정책에 있어서는 미묘한 차이들이 존재했다. 싱가포르의 경우는 국가의 지휘와 조정이 빈틈없는 국가지만 학업 성취도가 높은 경우이고, 이와는 대조적으로 핀란드는 큰 자율성 속에서 유기적인 진화를 통해 높은 성취도를 보이는 국가다. OECD의 의뢰를 받아 수행한 분석에 의하면 핀란드의 성공 요인은 〈교사의 전문성 향상; 협력적인 학교 환경; 교사에 대한 신뢰; 고무적인 국가 비전〉에서 비롯된 것이라고 밝히고 있다.

이런 분석들을 놓고 마이클 풀런은 '시스템 전반에 걸친 개혁'을 추진함에 있어서 '한 번에 한 가지 요인씩(one factor at a time)'의 방식은 써서는 안 된다고 말한다. 가령, 핀란드의 성공이 국가 수준의 정기적 학업성취도 평가가 없는 상태서 이룬 것이라고 해서 다른 국가의 경우도 이런 평가를 하지 않으면 좋을 것이란 식의 개혁은 옳지 않다고 조언한다. '시스템 전반에 걸친 개혁'의 성공은 6개 이하의 개혁 과제들이 상호작용을 통해 각 요소에 영향을 끼치며 성과를 내는 것이기 때문이라는 그의 말은 모든 교육 개혁가들이 귀담아 들을 내용이다. 2003년부터 개혁 자문에 착수해 침체된 온타리오 주의 교육을 5~6년 후 역동적인 교육으로 발전시킨 풀런은 가장 중요한 개혁 전략을 〈교직원과 그들의 전문성에 대한 존중; 평준화 체제(comprehensiveness, 성적과 적성 중심으로 선별하지 않는 것을 의미); 학교, 관할 자치구, 정부 3자간의 긴밀한 파트너십과 정합〉으로 꼽고 있다. 이어서 풀런은 '시스템 전반에 걸친 개혁'이 여러 나라에서 시도되고 있지만 개혁가들에 따라 취하는 전략이 다를 수 있다고 말한다. 대표적인 예로 바버(Barber, 2008, 2009)는 역량 강화와 시스템 전반에 걸친 리더십을 강조한다. 그는 '시스템 전반에 걸친 개혁'의 핵심을 실행(implementing)으로 본다. 그러나 하그레이브스(Hargreaves, 2009)는 교사에게 자율성을 부여해 자발성을 이끌어내는 것으로부터 시작해서 동료 교사들 간의 수평적 학습과 압력 등을 통해, 국가와 지역사회 모두가 참여하여 학습의 목표를 달성하는 방향으로 진화의 과정을 거쳐야 한다고 주장한다. 전자는 너무나 많은 통제와 명령을 수반하게 되는 단점이 있고, 후자는 너무나 많은 요소를 우연에 맡기는 것이라는 지적을 받고 있다. 이렇게 세계의 주요국들이 대규모 개혁의 전문화시기를 경험하면서 앞으로 더 많은 나라들이 '시스템 전반에 걸친 개혁'을 추진해 갈 것으로 예상된다.

라. 4기(2009년 이후): 대규모 개혁의 보편화 시기

이상에서 살펴본 바와 같이 21세기의 교육 개혁은 시스템 전반에 걸친 것이어야 한다는 데는 공감대를 형성하였으나 이를 추진하는 구체적 방식에 있어서는 사회 구성원들 간에 이견이 많다. 따라서 21세기 교육 리더십은 시스템 차원의 개혁을 이끌 수 있는 사람이어야 한다고 풀런은 강조한다. 각론에서는 이견이 불가피함을 인정하고 매우 겸손한 리더십을 발휘함으로써 더 높은 목표 아래 사회적 합의를 이끌어 내는 것이 중요하다고 말한다. 이런 리더의 자질로 풀런은 〈경청, 연결, 나아갈 방향 제시(listen, link, lead)〉와 〈역할 모델, 지도, 학습(model, teach, learn)〉을 제시한다(Fullan and Scott, 2009). 그는 또 이런 리더십이 교사, 교장, 자치구 장, 장관, 대통령 등 모든 계층에서 발휘되어야 하며, '교육 시스템 전반에 걸친 개혁'은 교육과 직접 관련이 없지만 교육에 큰 영향을 끼치는 요소들(영유아에 대한 조기 투자; 빈곤의 감소; 학부모 교육; 방과 후 교육 등)까지 포함한 사회 시스템 전체(the whole system)의 개혁으로 넓히는 것이 중요하다는 점을 강조한다. 끝으로 그는 빈곤층 아동과 중산층 이상의 아동들이 처한 각종 불균형을 개선하고 가능성을 높이기 위해서는 질 높은 개입프로그램이 필요하고, 이를 성공시키기 위해서는 뉴맨(Neuman, 2009)이 그녀의 책에서 밝히고 있는 아래와 같은 7가지 핵심 원칙이 매우 중요하다고 말하고 있다.

① 최빈곤층 아동을 대상으로 한다.
② 아동의 발달 초기에 맞춰 시작한다.
③ 지원프로그램이 종합적이고 강력해야 한다.
④ 숙련되고 헌신적인 전문가 팀이 (준전문가나 자원봉사자가 아닌) 투입되어야 한다.
⑤ 건강, 영양, 가정의 해체 등 각 요소를 아우르는 통합적 서비스이어야 한다.
⑥ 발달 초기에 가장 긴요한 언어능력, 학습 습관, 동기, 호기심 등을 키워주기 위한 속진형 보충교육 프로그램을 도입한다.

⑦ 프로그램 진행의 관찰, 기대의 설정, 성과의 평가 등을 통해 책무성을 높인다.

이를 통해 풀런은 교육 개혁이 성공하려면 교육을 둘러싸고 있는 전반적 환경의 동시 개선이 필수적임을 다시 한 번 강조하고 있는 것이다. 이상과 같이 '교육 시스템 전반에 걸친 개혁'의 흐름과 특성에 대해 풀런의 연구 자료를 바탕으로 살펴보았다. 이후에, 국가별 교육 개혁 트렌드의 캐나다 편에서, 풀런이 2003년 이후 온타리오 주정부의 교육 개혁 자문을 통해 '교육 시스템 전반에 걸친 개혁'을 성공시킨 사례를 구체적 모델과 함께 자세히 소개하겠다.

▶ 시사점

그동안 한국 사회는 핀란드의 성공을 부러워하면서 그저 핀란드 따라하기를 주장하는 경향이 많았다. 교육 개혁의 세계적 대가인 풀런은 자신의 연구와 실제적 경험을 통해 그런 접근의 위험성에 대해 경고하고 있다. 아울러 그는 시스템 전반에 걸친 대규모 개혁을 추진할 때 전략의 중요성을 강조한다. 영국이 1997년부터 추진했던 대규모 개혁의 경우 나름 전략을 가지고 추진해서 상당한 성공은 거두었지만, 소수과목으로 교육과정 운영 폭이 좁아지고, 징벌적 책무성을 부과했던 점 등의 치명적 단점이 있었다고 분석했다. 시스템 전반에 걸친 대규모 교육 개혁을 추진할 때 '성공은 6개 이하의 개혁 과제들이 상호작용을 통해 각 요소에 영향을 끼치며 성과를 내기 때문'에 '한 번에 한 가지 요인(one factor at a time)' 방식의 접근은 안 된다는 그의 말은 많은 사람들이 공감할 것이다. 교육 개혁의 분절적 접근(piecemeal approach)이 성과를 내기 어려운 이유는 바로 여기에 있다. 한국의 과거 교육 개혁은 어떠하였는가? 비록 검토는 전반적으로 하였더라도 추진에 있어서는 한두 가지씩 분절적으로 해왔다. 이는 기대하는 성과를 내기 어려운 방식이었다. 풀런의 조언대로 6개 이하의 주요 과제를 선정하고 이들 과제 간의 인과관계나 상호작용이 끼칠 영향을 고려해서 통합적 추진을 고려해야 할 것이다. 통합적인 개입(intervention) 프로그램을 추진할 때 반드시 참고해야 하는 7가지 원칙은 한국의 모든 교육 개혁 추진에도 그대로 적용해야 할 원칙이라고 생각된다. 이제 교육 개혁이 교육학자들 중심으로 교육부의 자원만으로 추진되는 일은 지양되어야 할 것이다. 풀런의 말처럼 병든 교육은 병든 사회를 반영하는 것이기 때문에 교육개혁과 사회개혁 나아가 정치개혁을 동시에 추진할 때 기대하는 효과를 거둘 수 있다는 그의 조언을 잊지 말아야 할 것이다.

3. 새로운 트렌드 – 학교 개혁의 5가지 경로

미국의 교육개혁을 연구하는 전문가들은 미국의 현 교육 제도 속에서 학교 개혁은 한계가 있다고 보고 근본적인 해결을 위한 방안을 찾아 나섰다. 한 가지 대표적인 사례를 소개한다. 최근 하버드 교육출판사에서 『학교 개혁의 미래(The Futures of School Reform, 2012)』란 책을 펴냈다. 30년 이상 학교 개혁을 단행해봤지만 인종, 계층 간 학업성취도 차이는 줄어들지 않고 학업성취도 국제비교 평가인 PISA 성적도 매우 낮자(읽기 14위, 과학 17위, 수학 25위) 미국 교육계 역시 위기를 실감하고 있다. 이런 상황에서 하버드대 교수 3명이 전국의 교육 지도자들과 3년간의 토론을 통해 얻은 지식을 바탕으로 이 책을 펴냈다고 한다. 이 책은 미국 공교육 개혁의 5가지 접근 방안을 제시하고 있고 미국 교육계에 새로운 반향을 일으키고 있어서 여기 소개한다. 한국의 교육 개혁에도 참고가 될 수 있을 것이다.

이 책은 기본적으로 교육 개혁에 대해 다음과 같은 관점을 가지고 있다.

- 과거 교육개혁에 대해 많은 노력이 있었으나 성과를 내지 못했다.
- 기존의 개혁 노력도 매우 제한적인 진전밖에 이루지 못하고 있다. 학교 제도의 핵심은 그대로 두고 추진하고 있기 때문이다.
- 만일 개혁이 장기적 관점에서 시스템 자체를 바꾸는 쪽으로 이루어진다면 실질적인 변화도 가능하다.

이어서 이 책은 미국 공교육 개혁의 방안으로 5가지를 제시한다.

〈방안1〉 기존의 제도는 그대로 두고 교사의 질, 교수학습의 질을 높이는 접근

이 방안은 기존의 교육 시스템의 주요 구조는 그대로 두고 교사의 질, 교수학습의 질 향상에 초점을 맞추는 접근이다. 교사를 어떻게 임용하는가, 교사를 어떻게 연수시키는가 등에 초점을 둔다. 기존의 것을 획기적으로 바꾸는 것을 목표로 한다. 교사는 적어도 병원의 의사가 전문성을 갖추고 환자에 대해 책임을 지는 것처럼 전문성과 학생에 대한 책임을 가져야 한다고 말한다. 한국의 경우도, 교사의 양성과 임용 시스템이 크게 개선되어야 하는 상황에 있기는 마찬가지다.

〈방안2〉 학교 밖에 혁신학교 모델을 만들고 그 성과를 공교육에 반영하는 접근

미국에는 다양한 특성의 협약학교(charter school)들이 있다. 학교에 따라서는 성과를 내는 곳들도 있다. 효과가 검증된 성공 사례가 나오면 이를 국가나 주가 반영하거나 공교육과 협약학교가 협력을 하는 사례도 있다. 또, 이종(異種) 교배를 통해 제3의 모델을 만들어 낼 수도 있을 것으로 예상한다. 우선 공교육 전반에 반영하기보다는 최소한 위기의 학교만이라도 이런 모델을 적용해 볼 수 있을 것으로 예상하고 있다. 한국의 경우, 혁신학교와 대안학교가 있지만 이들 학교들의 성공 사례를 협력을 통해 확장하려는 노력은 아직 없다는 점이 아쉽다.

〈방안3〉 기존의 시스템을 해체 후 재조립하는 접근

미국의 경우도 시범학교의 성공사례를 일반 학교로 확장하려고 하면 대부분 실패한다. 확장의 실패는 〈프로그램 디자인, 인적 자원의 한계, 불충실한 실행〉 등이 주요 이유다. 이 책에서는 성공 사례의 확장이 가끔씩 예외적으로 실패하는 것이 아니라 늘 그렇다면 왜 그런지에 대해서 재고해 봐야 한다며 다음과 같이 말한다.

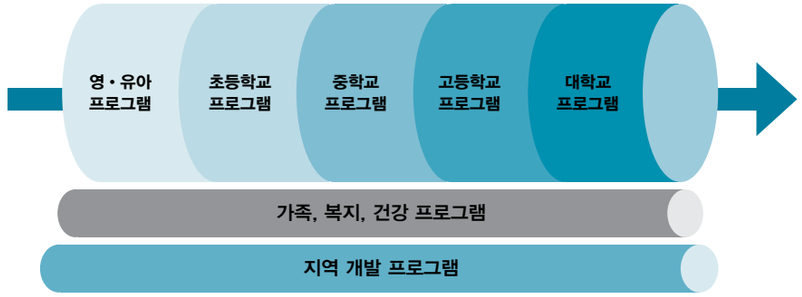
> '우리는 기존의 시스템을 통해 개혁에 착수하고 그것이 예상했던 성과를 내지 못하면 개혁의 무엇이 잘못되었는지 묻는다. 그러나 우리는 위의 질문 대신 제도에 무슨 문제가 있는 것일까 하고 의문을 가져야 한다.'

〈방안3〉의 핵심은 학교가 전통적인 시스템 대신 종합건설회사처럼 각 분야별 뛰어난 교수능력을 갖춘 조직들과 계약을 맺고 다른 많은 학교를 돕는 방식이라는 것이다. 수업은 온라인/오프라인 혼용도 가능하다. 교사에게는 지금과 같이 많은 범위의 내용을 지도하는 대신에 각자 가장 잘 가르칠 수 있는 전문성별로 새로운 역할을 부여하자는 아이디어다. 따라서 교사들도 의사처럼 실제 교단에 서기 전에 많은 실습을 통해 전문성을 키울 것을 요구받게 된다. 교사가 과목과 과목 내 특정 내용별로 특화된 전문성을 갖게 되면, 학습자의 다양한 욕구와 교사의 다양한 전문성을 중심으로 학교 핵심 기능을 재구성하는 방식이다. 이럴 경우 소수의 전문성이 뛰어난 사람들의 역할과 일상적으로 학교에서 학생과 관계를 맺고 수업에 임하는 역할로 역할의 이원화가 이루어진다. 미국에서는 이와 관련해서 'unbundling education'이란 용어를 사용한다. 기존의 학교 체제를 분해해서 재조립한다는 것은 구체적으로 〈교사, 학교, 학교 제도〉에 대한 전통적인 인식을 바꾸어 더 새롭고 효과적인 방법으로 바꾸는 일과, 학습 내용체계(scope and sequence)까지 전면적으로 새로운 시각으로 바꾸는 것을 포함한다. 학교 기능의 해체 후 재구조화 접근은 아직 초기단계에 있지만 앞으로 학교가 어떻게 조직되고 학습 콘텐츠가 어떻게 전달될 수 있는지 상상력을 갖게 해준다.

〈방안4〉 학교와 사회의 연결을 통해 학교 기능을 확장하는 접근

학교의 역할에는 한계가 있다는 관점에서 출발한다. 학생들은 학교보다 학교 밖에서 보내는 시간이 더 많다. 따라서 학교에게 추가적으로 책임을 지우는 대신 지역사회의 구성원, 비영리 단체 등과 결합해서 다양하고, 통합적인 지원 프로그램/사업을 펼쳐 학교 교육의 외연을 넓히는 방안이다. 미국의 '할렘 어린이 구역(Harlem Children's Zone)'[33]이란 프로그램이 대표적인 예다. 출생부터 3세까지 전일 보육, 통상적 학교보다 더 오래 아이들을 돌보는 협약학교, 건강 검진, 방과 후 돌봄, 여름방학 돌봄 등 전 생애에 걸쳐 집중적으로 또 통합적으로 지원하는 것을 특징으로 한다.

〈그림-8〉 HCZ 파이프라인 (Harlem Children's Zone, 2009)[34]



한국의 경우도, 지역아동센터, 비영리단체, 대학의 서비스 러닝 프로그램, 구청과 교육청의 협력 등 학교 기능의 다양한 확장과 협력 방안이 있을 것이다.

〈방안5〉 학습자를 지식의 바다로 직접 연결시킴으로써 기존 학교의 기능을 해체하는 접근

기존의 교육과정 운영은 기본적으로 배우는 내용을 교과서로 제한하며, 국가의 강한 통제 속에 매우

33) '할렘 어린이 지역(HCZ: Harlem Children's Zone)'은 할렘지역에 살고 있는 빈곤 아동들과 그들의 가정을 위해 학부모 워크샵, 취학 전 프로그램, 그리고 세 개의 공립 차터스쿨을 제공하고 있으며, 빈곤계층의 수많은 아이들과 가족들을 위해 '아이 중심의 건강 프로그램' 을 운영하는 비영리 기관이다. 이 기관은 "수많은 아이들과 그들의 가정을 위해 세대를 거듭해서 내려오는 빈곤의 고리를 끊는 것"을 사업의 핵심 목적으로 삼고 있다.

34) 출처:http://www.hcz.org/images/stories/HCZ%20White%20Paper.pdf

획일적이어서 이에 적응하지 못하는 학습자가 증가하고 있다. 하지만 학교 밖이나 월드와이드웹에는 교과서보다 훨씬 더 풍부하고 흥미로운 곳들이 널려있다. 이런 비공식 교육을 어떻게 관리할 것인가는 매우 도전적인 과제이지만 평생학습시대를 맞아 이런 시대가 열릴 것을 대비하는 것도 좋을 것이다. 영어권의 경우는 비영어권보다 영어로 된 세계의 다양한 콘텐츠나 교육 과정에 접근할 수 있고, 자기주도적 학습이 몸에 배여 있는 나라들일수록 이런 접근은 더 용이할 것으로 예상된다.

4. 주요 국가별 교육 개혁의 특징과 시사점

교육 개혁의 사례로 한국이 주로 참고하는 나라로는 미국, 영국, 핀란드, 일본, 싱가포르, 캐나다, 호주, 뉴질랜드, 독일 등이 있다. 이런 나라들이 최근 약 10년간 추진해온 교육 개혁의 특징을 살펴보는 것은 한국의 미래 공교육 모형을 탐색하는데 많은 상상력과 시사점을 주게 될 것이다. 여기서는 캐나다, 일본, 영국, 핀란드, 미국의 최근까지의 교육 개혁특징을 살펴본다.

가. 캐나다(온타리오 주)

캐나다는 10개 주 및 3개의 준주(準州)로 구성되어 있고 각 주에는 연방 정부에서 권한을 부여받은 지방 정부가 있다. 앞에서 이미 언급한 바와 같이 캐나다의 초 • 중등 교육에 관해서는 연방정부가 관여하지 않기 때문에 캐나다 교육을 분석할 때는 국제간 학력 비교 평가에서 두각을 나타내는 앨버타(Alberta) 주, 온타리오(Ontario) 주, 퀘백(Quebec) 주를 중심으로 이루어지는 것이 보통이다. 온타리오 주는 2003년부터 토론토 대학 명예교수이자 온타리오교육연구소(Ontario Institute or Studies in Education) 소장인 마이클 풀런(Michael Fullan)이 교육 개혁 자문을 맡은 이후, 그가 적용한 '시스템 전반에 걸친 개혁(Whole System Reform)'을 위한 핵심 전략 7가지가 좋은 성과를 내며 온타리오 주의 교육개혁은 성공적인 사례로 꼽혀 세계의 주목을 받고 있다. 그가 도입한 7가지 전략과 온타리오 주의 성공적인 교육 개혁이 세계적 관심을 끌고 있어서 이를 캐나다를 대표하는 교육 개혁의 사례로 소개하고 시사점을 얻고자 한다.

온타리오 주에는 약 4,000개의 초등학교와 900개의 중등학교가 있고, 약 114,200명 정도의 교사가 있다. 95% 정도의 학생들은 공립학교를 다닌다. 최근 의무교육을 18세까지로 확대했다. 학제는 유아원 • 초등학교(1~8학년), 중등과정(9~12학년)으로 되어 있으나, 근래에 와서 중학교(7~9학년), 고등학교(10~12학년) 제도, 학년제 진급이 아닌 과목별 진급제의 도입으로 새로운 변혁이 일고 있다. 중등과정 이후는 학위가 없는 지역사회대학 및 취업학교(총 300개 이상)와 학위가 수여되는 대학 및 병설대학 등에서 공부한다(한국민족문화 대백과). 마이클 풀런은 1990년대부터 학교/지역사회, 학구(學區), 정부, 3자 수준(tri-level)의 교육 개혁을 자신의 저서를 통해 주장해온 바 있다. 그러던 중 1997년 영국의 토니 블레어(Tony Blair) 정권이 추진한 읽기, 쓰기, 산수 소위 3Rs 향상을 위한 대규모 교육 개혁의 평가 프로젝트를 그가 이끄는 연구소가 맡게 된다. 영국은 이 개혁을 통해 5년 동안 학업 성취도의 13% 향상이라는 좋은 성과를 이루었다. 하지만 이 개혁은 정부 주도의 하향식(top down), 목표지상주의(target-driven), 지나친 징벌(too punitive)에 의존하였기 때문에 다양한 부작용이란 대가를 치르지 않으면 안 되는 방식이었다. 따라서 이는 지속가능한 개혁이 아니며, 더 이상의 진전이 없는 방식이라고 풀런은 말한다. 이렇게 영국의 교육 개혁의 평가를 끝낸 후, 2003년 온타리오 주에 새로운 정부가 들어서면서(주 정부 총리- Dalton McGuinty) 그는 새로운 주정부의 교육 개혁 자문 역할을 맡게 된다. 바로 이때 그는 '시스템 전반에 걸친 개혁(whole system reform)'의 개념을 도입하여 실험에 들어간다. 그는 국 • 내외 국가 수준의 교육 개혁 관련 자문 경험과 학교 리더십 등 관련 저술을 통해 탄탄하게 갖춘 전문성을 바탕으로 온타리오 주의 교육 개혁이 성공할 수 있다는 자신감에 차 있었고 실제 성공적으로 변화시켰다. 이때 그가 적용한 교육 개혁 전략의 핵심은 "변화의 동인은 리서치 결과가 아니라 실행이다(Practice drives theory.)"는 점과 '중대한 착상(The Big Ideas)'이라고 명명한 '시스템 전반에 걸친 개혁'이 그것이다. 시스템 전반에 걸친 개혁을 위한 핵심 전략 7가지[35]는 다음과 같다.

1) 모든 아동은 배울 수 있다

이런 말은 지금까지 구호나 빈말(lip service)에 그친 경우가 대부분이다. 그러나 마이클 풀런이 온타리오 주 교육 개혁에 적용한 위 7가지 중대한 착상은 달랐다. 온타리오 주에 속하는 두 개의 초등학교의 경우, 읽기, 쓰기, 셈하기의 학업성취도 평가에서 한 학교는 성취기준 도달 비율이 단 1년 만에 40%에서 85%로, 다른 한 학교는 60%에서 80%로 대폭 향상되었다. 이 개혁에서는 교사들에게 교육 개혁의 호소나 당부를 하는 식이 아니었다. 실제 교사들이 중요한 변화를 이루어 내고 이런 구체적 성공사례를 개혁의 동력으로 삼았다. 바로 "변화의 동인은 리서치 결과가 아니라 실행이다"란 철학이 힘을 발휘하기 시작했다.

35) Fullan M. (2010). All System Go: The Change Imperative for Whole System Reform by Corwin, p4.

▶ 시사점

이는 정부 주도의 하향식(top down) 개혁이 아니라 상향식(bottom up)이었고, 리더십은 단호하나 징벌에 초점을 두지 않고 공감과 수많은 논의를 통해 신뢰가 두터운 관계 속에서 이룬 성과다. 학습부진아일수록 기대를 낮추지 말아야 한다는 주장을 뒷받침하는 연구들이 많다. 한국의 경우, 교사나 부모 모두 공부 못하는 아이들에게는 기대를 심하게 낮추는 문화를 가지고 있다. 이는 심각한 문제다. 아동들은 기대만큼 발달할 수 있다. 뇌과학 연구들도 이를 뒷받침한다. 그리고 '변화의 동인은 리서치 결과가 아니라 실행이다'란 그의 경험에서 우러난 철학은 매우 값진 것이다. 리서치 결과는 현실과 동떨어진 것들도 많다. 실제 현실에 적용해서 검증하고 이를 통해 자신감을 얻어, 교사들이 변화의 주체가 되어 개혁을 확산시켜 가야 한다는 것을 의미할 것이다. 한국의 현 교육 개혁도 풀런이 사용한 전략에 더욱더 관심을 기울여야 할 것이다.

2) 우선순위가 높은 소수의 핵심과제 해결에 집중

풀런은 대부분의 나라들의 교육 개혁이 실패하는 이유로 분절적 접근(piecemeal approach), 너무나 많은 과제를 한꺼번에 동시 실행하는 점, 우선순위의 잦은 변경을 든다. 풀런은 온타리오 주 교육 개혁의 목표를 아래와 같이 3가지로 압축했다.

- 깊고 넓게 정의한 읽기, 쓰기, 셈하기 능력 향상(비판적 사고능력, 문제 해결력 등을 반영)
- 고교생의 졸업률 향상
- 교육 개혁 목표에 맞춘 역량 향상과 자원의 지원

고교생의 졸업률 향상을 위한 조치가 탁월하다. 11, 12학년이 되면 학업이 지역사회와 기업들과 깊은 협력 속에 진행될 수 있도록 했고, '고교 전공제(HSM: High School Majors)' 프로그램까지 도입했다. 운수, 회계, 건강, 여행 등 선택할 수 있는 전공 영역을 넓혀 준 것이다. 현재 온타리오 주에는 740개의 HSM 프로그램이 도입되어 20,000명이 넘는 고등학생들이 등록하여 다니고 있다. 또, 교육 개혁을 추진함에 있어서, 그 개혁을 완수할 역량과 자원의 뒷받침 없이는 실패하기 마련이다. 이런 점을 고려해서 역량의 강화와 자원의 지원을 개혁의 주요 목표로 삼은 것은 매우 중요한 착상이라고 생각된다. 어떤 개혁도 역량의 확보를 위한 명확한 계획 없이는 정책을 발표해서는 안 된다는 싱가포르의 역량 준비를 강조하는 개혁 전략은 Andy Hargreaves와 Dennis Shirley가 함께 저술한 『제4의 길(The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change, 2009)』 이란 책에서 제시하고 있는 교육의 진화 4단계 중 '제3의 길(The Third Way)'의 핵심 내용이다. 또한 이는 풀런이 강조하는 학교 개혁의 원리와도 일치한다.

▶ 시사점

개혁의 큰 목표를 정하고 이 목표에 가장 중요한 몇 가지의 개혁과제에 집중하는 방식은 누구나 그렇게 해야 할 것이다. 비록 실패에 가까운 정책이긴 했지만 미국의 NCLB(No Child Left Behind) 정책은 미국의 공교육이 안고 있는 가장 큰 문제를 아주 간명한 슬로건으로 압축한 탁월한 전략이었다. 싱가포르가 실시하고 있는 'Thinking School, Learning Nation'이나 'Teach Less, Learn More'와 같은 정책도 NCLB에 버금가는 매우 훌륭한 슬로건이다. 이런 슬로건은 변화의 핵심을 매우 구체적이고 임팩트(impact) 있게 담고 있다. 이는 변화를 설득하고 공감을 이끌어내기 쉽고, 실행할 때 초점을 명확히 한다는 장점을 가지고 있다. 한국의 '책임 교육'이란 슬로건과는 비교할 수가 없다. '행복 교육'과 같은 슬로건도 추상적이며 구체적인 방향을 제시해주지 못해 신뢰가 가지 않는다. 이러한 슬로건을 국가가 만들지 말고 교사들을 변화의 주역으로 삼기 위해, 그리고 교사들과 학생들의 열망을 담기 위해 교사와 학생들에게 공모를 하는 것도 좋은 방법일 것이다. 온타리오 주가 '고교생의 졸업률 향상'이란 목표를 달성하기 위해, '고교 전공제(HSM: High School Majors)'란 개념을 도입한 것도 탁월한 용어의 선택으로 평가하고 싶다. 한국의 경우, 우선순위가 높은 소수의 핵심과제 해결에 집중한다면 어떤 것이 있을까?

3) 단호한 리더십의 발휘와 핵심 메시지의 유지

단호한 리더십의 발휘와 핵심 메시지의 유지란 일단 시작된 개혁 과제에 대해서는 어떤 어려움이 발생하더라도 초점을 잃지 않고 일관성을 가지고 집요하게 추진하는 것을 말한다. 이 과정에서 개혁에 반대하거나 방관적인 사람들에게도 관심을 기울이며 관계를 쌓아 나가는 전략이 중요하다. 단호하지만 공감을 중시하는 리더십의 발휘가 중요한 것이다.

▶ 시사점

교육 선진국들은 교육과정을 약 10년 주기로 개정하는 경우가 많다. 한국은 5년이 못 가 개정에 개정을

거듭한다. 그리고 평준화 제도 같은 것도 지속하면서 개선을 하는 방향으로 가지 못하고 조금만 문제점이 드러나면 바로 새로운 제도를 구상하는 식이다. 최근 한국은 아일랜드의 전환학년제(transition year)[36]를 응용해서 중학교 1학년 한 학기 동안 다양한 진로 체험 등을 할 수 있도록 자유학기제도의 도입을 고려하고 있다. 한국은 그 나라와 상황이 매우 다르기 때문에 이것이 성공할 수 있을지는 미지수다. 아일랜드의 경우 1974년 이 제도를 처음 도입할 때 이를 선택하는 학생도, 학교도 거의 없었다고 한다. 하지만 이를 포기하지 않고 지속적으로 전환학년제를 위한 특색 있는 교육과정을 개발하는 등 끈질긴 리더십을 발휘한 결과 지금은 중3을 졸업한 학생의 70% 정도가 이 제도를 선택할 정도로 자리를 잡았다고 한다. 한국은 교육 개혁을 좀 심하게 표현하면 마치 헌집 부수고 새집 하나 뚝딱 짓는 것처럼 추진한다. 그러다가 예상만큼 결과가 좋지 않으면 바로 폐기하거나 그것을 보완하기 위한 또 다른 정책을 내놓아 복잡성만 증가시킨다. 한국의 교육 개혁도 개혁의 절차를 제대로 밟아 도입한 경우, 최소한 10년지대계란 자세로 추진되어야 할 것이다. 일단 정당한 절차를 밟아 추진하는 정책이라면 핵심 메시지의 유지는 무엇보다도 중요한 요소라 하겠다.

4) 학교들의 집단역량 강화

학교들의 집단적 역량 강화는 풀런의 '중대한 착상'을 구성하는 7가지 아이디어 중에서 가장 중요한 것 중 하나다. 학구(學區) 수준에서는 리더십을 결연히 발휘하고, 단위 학교나 학구 내 여러 학교 간의 네트워크상에서는 집단역량(collective capacity)을 키운다는 것이 핵심 내용이다. 집단역량은 개별역량의 총합보다 훨씬 큰 것은 물론 질적으로 역량의 성격이 매우 다르다. 집단역량은 집단 유능감(collective efficacy)과 맞닿아 있다. 집단유능감이란 구성원 간의 다양한 차원에서의 신뢰를 의미한다. 이런 신뢰란 인프라 속에서 '우리는 할 수 있다'란 희망과 자신감 그리고 내부 책무성도 자란다. 동료를 높이 평가하며, 문제를 해결하고 학교를 개혁하기 위해서는 서로가 필요하며 소중한 존재란 강한 믿음이 바로 집단 유능감이다. 학교 이상의 단위에서는 교장과 교육청의 리더들 사이에서 상호 신뢰와 존중이 집단 유능감의 기반이 된다. 집단 유능감을 바탕으로 집단역량의 성장과 발휘도 가능해진다. 교사들은 개인의 역량 향상뿐만 아니라 학습공동체(professional learning community) 활동 등을 통해 집단역량을 향상시켜야 하며, 이는 학교 문화를 긍정적으로 바꾸는 촉매재가 될 수 있다. 단위 학교도 마찬가지다. 이웃 학교들과 협력 네트워크를 구축하여 자원과 성공사례를 나눌 때, 개별 학교별로 노력하는 것보다 더 큰 성과를 낼 수 있다. 많은 나라들이 이런 방향으로 나아가고 있다.

36) 아일랜드의 '전환학년제 (Transition Year)'는 3년간의 '주니어 과정(한국 중학교 과정)'을 마치고 2년간의 '시니어 과정(고교)'으로 올라가기 전에, 원하는 학생에 한해 1년간 시험에서 해방돼 다양한 체험을 할 수 있도록 하는 제도이다.

▶ 시사점

현재 한국은 역량 향상의 전략으로, 개별 교사의 역량과 개별 학교의 역량 향상에 초점을 두고 있다. 이는 매우 잘못된 방식이다. 교수법이든, 생활지도이든 교사 한 개인이 가진 역량과 경험에는 한계가 있다. 한 개인의 역량이 동료의 역량과 결합될 때 매우 강력해진다. 집단역량이 개별역량의 총합보다 훨씬 큰 것은 경험과 관련 연구를 통해서 잘 알고 있는 사실이다. 이런 측면에서 보면 한국 교원평가의 성과급 가중치는 재검토가 필요하다. 현행의 〈개인 성과급 80% + 학교 성과급 20%〉의 조합은 집단역량과 협력적 학교 문화를 만드는데 역행하는 제도다. 정 반대로 〈학교 성과급 80% + 개인 성과급 20%〉 정도로 바꾸는 경우를 상상해 보라. 전자보다 후자가 협력의 문화, 집단 유능감, 집단역량을 키우는데 훨씬 더 적합하다. 기존의 제도는 개인 역량이 극대화되면 전체 역량이 향상될 것이란 가정에 근거를 둔 정책일 텐데, 이런 가정은 관련 연구 결과와 상반된 것이다. 풀런은 집단역량에 초점을 맞추지 않으면 학교 개혁은 성공할 수 없다는 점을 자신의 최근 저서『All Systems go(Fullan, 2010)』에서 사례와 근거를 제시하면서 강조하고 있다. 협력과 협업이 중요하고 집단적 지능(collective intelligence)이 강조되는 21세기에 개별 교사와 개별 학교 중심의 평가 패러다임은 시급히 시정되어야 한다. 국가는 교사 개인별 역량에 초점을 맞추어 성과급을 주는 제도를 개선해야 한다. 학교 간에도 경쟁을 시키는 대신 협력하게 해야 한다. 이는 학교 개혁에 대한 철학과 패러다임의 대전환이 필요함을 의미하기도 한다.

5) 구체적이고 정확한 실행을 중시하는 전략

지금까지 대개의 경우 한국의 교육 개혁은 겉으로 성과가 드러나는 것 위주의 선언적 개혁이 많았다. 하지만 풀런은 구체적으로 서술되고 시연될 수 있는 검증된 교수학습법 등의 성공사례를 지속 발굴하고 전파하는 것이 매우 중요하다고 강조한다. 시스템 전반에 걸친 개혁이 성공하기 위해서는 단위학교 내, 또 학교간의 역량 강화가 구호에 그치지 않고 명확히 정의되고, 검증된 내용으로 추진될 때 질 높은 변화가 빠른 속도로 일어날 수 있다고 한다. 한 사례로 단지 출발선의 격차를 줄이자고 말만 하는 것이 아니라 취학 전 아동들 중 위기에 처할 가능성이 있는 아이들을 사전에 발견하고 한 아동도 빠짐없이 적절한 지원을 할 수 있도록 '학생 성공을 돕는 교사단(SST: Student Success Teachers)'을 구축하여 운영한 것은 정확한 실행의 대표적 사례라고 할 수 있다. 또, 앞에서 소개한 '고교 전공제(High School Majors)' 프로그램의 도입도 구체적이고 정확한 실행을 중시하는 전략의 모범적 사례라고 할 수 있을 것이다.

▶ 시사점

구체적이고 정확한 실행을 중시하는 전략을 쓰기 위해서는 매우 많은 시간이 걸린다. 또 현장 교사들의 참여를 통한 상향식(bottom up)이 되어야 한다. 한국처럼 눈에 보이는 교육 개혁의 실적을 내고자 하향식(top down) 일변도의 교육 개혁을 추진해서는 구체적이고 정확한 실행을 중시하는 전략을 쓰기는 어렵다. 기껏해야 국책 연구기관에서 샘플 정도의 실행안을 만들고 이를 일선 학교에 내려 보낸 후 계속 공문으로 실행을 독려하고 집단연수를 하는 것이 고작이다. 이런 식의 교육 개혁이 좋은 성과를 내기는 불가능하다. 전략이 구체적이고 명확할 때 질 높은 변화가 빠르게 일어난다는 풀런의 연구 결과는 방향만 잡고 밀어붙이는 한국식 교육개혁 방법에 많은 시사점을 준다.

6) 지혜로운 책무성

풀런이 말하는 지혜로운 책무성은 다음과 같은 특성을 갖는 일련의 정책이나 실행방안을 말한다.

- 개인 및 집단적 역량 강화와 책임의 공유
- 내부 책무성과 외부 책무성의 조화와 매끄러운 연결
- 개입을 최소화하는 외부 책무성

지혜로운 책무성의 부여는 징벌적이지 않고, 낙인효과를 주지 않으며, 외부에서 강하게 책무성을 요구하지 않아도 원인과 결과가 투명하게 드러나는 특징이 있다. '온타리오 주 집중 개입 파트너십(Ontario Focused Intervention Partnership)'이 그 모범사례이다. 주 전체 학교의 1/4이 가입하였으며 이에 가입한 1,000여개의 학교들은 가입하지 않은 학교들에 비해 학업성취도가 빠르게 개선되었다. 이 프로그램에 의한 개입은 "무엇을 개선해야 하는가, 학교를 어떻게 동기유발 시키고 도울 수 있는가"에 초점을 맞추었다. 학교 개혁에 참가하는 여러 파트너가 공개적으로 성과를 측정하고 그런 과정에서 모든 사항이 투명하게 드러나기 때문에 강하게 외부책무성을 부과할 필요가 없게 된다. 외부 책무성에 의한 개입은 특별한 경우에만 한다. 풀런의 최근 저서『All Systems Go (2010)』의 머리말에서 MIT의 피터 생게(Peter Senge) 교수는 "책무성은 중요하지만 오직 학교와 지역사회 간 전반적인 협력과 연대를 강화하고 교육자, 학부모, 지역사회 리더들 간에 존재하는 잠재적 책임감의 거대한 저수지 자원을 적극 이용할 때만 의미가 있다"라고 말하며 풀런의 집단 책무성 견해를 다시 한 번 강조하고 있다. 풀런의 지혜로운 책무성 개념은 수많은 현장 경험을 통해 나온 개념이라 많은 공감을 일으킬 것으로 예상된다.

▶ 시사점

학업 성취도의 정기적 평가와 공개로 학교를 경쟁시키며, 성취도의 결과를 바탕으로 상벌을 주게 하는 것은 학교에 대한 사회의 신뢰가 부족하거나, 내부 책무성이 아주 약할 때 그렇게 된다. 풀런은 집단적 역량(collective capability)을 가장 먼저 개발하고, 이를 바탕으로 내부 책무성을 강화할 것을 권고하고 있다. 풀런은 노골적으로 외부 책무성부터 강하게 부과하는 것이 아니라 외부 책무성은 내부 책무성이 구축된 다음 마무리로 필요하다고 설명한다(Fullan, 2010, p.57). 핀란드 역시 이런 방식으로 강한 외부 책무성을 불필요하게 만들었다. 한국의 현실은 어떤가? 내부 책무성은 매우 낮으며 외부 책무성의 요구가 지나치게 강하다. 외부 책무성만 강하다는 것은 국가나 교육청이 학교를 신뢰할 수 없다는 것과 같은 말이다. 이런 정부의 태도는 교사들의 사명감과 열정을 더욱 잃게 만든다. 이 악순환의 고리를 끊어야 한다. 진정한 분권화(decentralization)를 통해 학교의 자율성을 높이고 교사의 자발성을 이끌어 내야 한다. 여기서 유념할 점이 있다. 분권화에 대해서는 관료주의의 폐해를 줄이고 비용을 아끼며, 단위 학교만의 특수한 욕구에 빠르게 대응할 수 있기 때문에 언제나 긍정적 기대가 깔려 있다. 하지만 관련 연구에 의하면 학교 자율성을 높이는 것과 학업 성취도의 향상 간의 상관관계는 매우 약하다. 원칙 없는 분권화는 학교 간, 지역 간 성과의 균질성을 해쳐서 결과적으로 불평등을 심화시킬 수 있기 때문이다. 이는『제4의 길』이란 책에서 말하는 제1의 길(The First Way)의 단점의 핵심이기도 하다. 국가의 중앙집권적 관료주의의 폐해는 줄여야 하지만 정부의 관리와 통제를 완전히 배제하는 것은 득보다 실이 많을 수 있다. 이런 관점에서 본다면 한국 사회 일각에서 교육을 정치로부터 분리시키고 범 정권적 일관성 유지를 위해 도입을 주장했던 '국가교육위원회'의 설치와 운영은 매우 신중한 판단이 필요한 부분이다. 또, 내부 책무성을 강화하기 위해서는 학교 간 개별 경쟁을 시키는 것도 협력과 큰 단위의 집단적 경쟁으로 전환해야 한다. 아울러, 정부와 교사 노조와의 관계가 개선되어야 한다. 교사를 관리의 대상으로 보고, 교사를 신뢰하지 않으며, 관료적 제도의 힘으로 교육 개혁을 이루겠다는 생각을 가지고 있는 한 한국 공교육은 영원히 희망을 갖기 어려울 것이다. 교사들 스스로 강한 사명과 책임감을 공유하고 헌신과 열정을 이끌어 내야 한다. 이는 국가 및 교장의 리더십과 깊은 관련이 있다. 캐나다 온타리오 주 총리 Dalton McGuinty(2009)가 풀런의 자문을 통해 교육개혁에 성공하고 남긴 말이 하나 있다.

"얼마나 많은 교육 재정을 투입하는가는 중요하지 않다. 같은 목표로 나아가기 위해 교사의 공감과 협력을 얻지 못하면 기대하는 어떤 결과도 얻을 수 없다 ."

(McGuinty, 2009)

"교육자들을 부정적으로 보며 더 무거운 책무성*의 매를 가하게 될 경우 이룰 수 있는 것은 매우 적으며 더 많은 책무성을 지게 하기보다 더 적은 책무성을 가지게 하는 결과를 낳는다."

(Peter Senge, 2010; 「All Systems Go」 viii쪽)

* 책무성: 개인이나 기관이 자기가 한 일이나 산출(産出)에 대해 기꺼이 책임을 지고 입증되거나 알게 된 과오를 수정할 수 있는 정도.

온타리오 주 맥귄티 총리가 경험을 통해 터득한 교훈과 피터 센게의 경고를 염두에 두면서 한국도 교사의 자발성과 내부 책무성을 높이는 쪽으로 나아가야 할 것이다.

7) 모든 파트너의 실제적 참여

시스템에 전반적으로 혁신이 일어나게 하려면 지금과 같이 학교 중심의 분절적 교육 개혁은 성공할 수 없다. 교육 문제는 상호간 또 사회, 경제, 문화 등과 밀접히 연관되어 있기 때문이다. 그래서 학교, 가정, 지역사회, 교육청, 국가 모두가 하나의 팀처럼 움직일 수 있어야 한다. 위에서 결정하고 명령하고 감독하는 방식으로는 개인의 역량 강화나 집단의 역량 강화를 기대하기 어렵다. 학교 개혁이 성공하려면 모든 파트너의 실제적 참여가 필수적이다.

▶ 시사점

모든 관련된 기관이 포함되어야 한다. 시스템의 한 부분을 개선하는 식의 분절적이고 단편적인 접근 노력으로는 교육 문제를 해결할 수 없다. 교육을 사회문제로 보는 것부터 시작해야 한다. 학교 혼자서 해결할 수 있는 일은 매우 제한적임을 깨달아야 한다. 풀런이 강조하는 '모두(학교, 가정, 지역사회, 교육청, 국가)'가 파트너로 참가하고 모두가 서로 신뢰하고 끊임없이 대화하면서 팀처럼 학교 개선을 위해 노력할 때 교육 개혁은 성공할 수 있다. 한국도 교육 개혁에 성공하려면 교육 개혁의 패러다임 자체를 바꾸는 일부터 시작해야 한다.

나. 일본

일본은 우리나라 교육계가 실천하고 싶어 하는 것들을 먼저 실시한 경력이 있는 나라다. 이미 국내에 언론 보도를 통해 잘 알려져 있듯이 일본은 2003년 새 학습지도요령에 따라 주 5일제 수업과 교과 내용의 30% 축소를 기반으로 하는 본격적인 '유도리 교육(=여유 있는 교육)'을 실시하였다. 학생들에게 보다 많은 여유시간을 주어서 체험학습, 탐구학습의 기회로 활용하고 또 기계적 암기 중심학습을 탈피하여 지식의 활용을 중시함으로써 종합적 사고력, 문재해결능력 등을 키워주자는 것이 주요 취지였다. 하지만 그 이후 국제 학력비교를 위한 PISA 시험에서 성적이 현저히 떨어지자 교과서의 분량을 다시 늘리고 주 6일 수업하는 학교가 늘어나는 등 과거로의 회귀 현상을 보이고 있다. 하지만 일본의 공교육이 사고력 신장, 개인화된 수업, 범교과적 체험학습 등을 지향하기 위해 오랫동안 노력해 왔고 실제 수업에서 도입하고 있는 점 등은 바람직한 개혁의 방향이라고 해야 할 것이다. 일본은 학교 체제에 있어서도 일찍이 혁신을 이룬 것들이 적지 않다. 종합학교 체제를 도입한 것이 대표적인 예다. 한국으로 말하자면 인문계, 실업계로 나눠져 있던 체제를 통합하여 운영하는 새로운 학과 제도를 만든 것이다. 이런 계열의 통합 운영을 통해 학생이 원하는 과목을 선택하여 배우는 것이 가능해졌고, 융합의 시대 환경에도 맞는 접근이라고 생각된다. 일본은 지금 이런 종합학과를 설치한 학교를 늘려가고 있는 중이다. 또, 일본에는 한국의 교육계에서 도입이 필요하다고 보는 무학년 학점제를 도입한 학교도 있다. 이를 '단위제 고등학교'라 부르는데 평생학습 시대를 맞아 바람직한 방향이라고 봐야 할 것이다. 지금 경기도를 시발로 한국에 퍼져나가고 있는 혁신학교는 일본 동경대의 사토 와나부 교수의 교육 철학에 바탕을 둔 '배움의 공동체' 개념을 차용한 것이다. 이렇게 일본의 교육 개혁은 한국에 지대한 영향을 주고 있다.

▶ 시사점

유도리 교육의 후퇴를 '학력 보장'과 '여유 있는 교육'을 조화롭게 양립시키기 위한 진통으로 봐야 할지 완전한 실패라고 단정할지는 일본 사회의 현명한 판단에 달린 문제로 보인다. 하지만 이런 일본의 진통은 PISA와 같은 국제학력비교시험에서 자유로운 나라가 없다는 점을 말해주기도 한다. 그리고 교육의 목적을 전통적 '학력' 향상에 두는 한 유도리 교육은 실패할 수밖에 없다. 한국의 교육도 나아갈 기본 방향은 일본의 유도리 교육과 공통되는 부분이 많다. 핀란드와 같은 또 다른 형태의 유도리 교육의 성공사례도 있듯이 한국은 일본 유도리 교육의 후퇴를 빌미 삼아 현재의 학교 체제를 이대로 유지하는 명분으로 삼아서는 안 될 것이다. 유도리 교육이 실패했다면 목적이 잘못 설정된 것인지 실행과

정에 어떤 문제가 있었던 건지 면밀한 연구를 해야 한다. 그리고 이는 향후 한국의 교육 개혁에도 크게 참고가 될 것이다.

다. 영국(England)

영국의 최근 교육 개혁 사례를 소개하고자 하는 것은 공교육이 급격히 민간 운영 방식으로 바뀌고 있고, 현 정권 내에 국가가 재정을 지원하는 중 • 고등학교(초등 일부 포함)의 거의 절반이 민간의 손으로 넘어갈 것이라는 전망이 한국에게는 무엇을 의미할까를 생각해보는 계기로 삼았으면 하는 바람 때문이다. 영국의 공교육 학교유형은 일반 평준화 학교인 종합학교(Comprehensive School), 대학진학에 초점을 맞춘 영재학교 성격의 그래머스쿨(Grammar School), 사립학교인 독립 학교(Independent School), 그리고 국가가 예산을 지원하고 민간이 운영하는 학교인 아카데미(Academy) 등 네 가지 종류가 있다. 그래머스쿨에는 전체 학생 수의 약 5%, 사립학교에는 약 7%가 재학하고 있다. 영국은 1989년에 도입된 국가 교육과정에 따라 초등학교와 중등학교에서는 핵심 과목(core subjects)과 기초 과목(non-core foundation subjects)을 중심으로 교육이 이뤄지고 있다. 핵심 과목은 영어, 수학, 과학 등 3과목이고 기초 과목은 9가지로 역사, 지리, 정보통신기술(ICT, information and communications technology), 디자인 • 기술, 외국어, 음악, 미술 • 디자인, 체육, 시민의식(citizenship) 등이 있다. 하지만 현 교육부 장관인 마이클 고브(Michael Gove)는 영국 교육 학력이 계속 세계 수준에 비해 뒤쳐진다는 점 때문에 기존의 평가제도의 개혁에 나섰다. 현재보다 더 많은 과목을 대상으로, 더 높은 수준의 평가를 하겠다는 것이다. 영국의 경제 발전을 위해 소위 STEM(science, technology, engineering and mathematics) 과목의 성취 기준을 높이려는 의도가 깔려 있다고 보여진다.

이와 더불어 영국의 공교육 개혁의 또 다른 특징은 토니 블레어(Tony Blair) 정권이 도입한 아카데미(academies) 학교가 계속 확대되고 있다는 점이다. 수많은 공립학교들이 매년 폐교의 위기를 맞자 학교 운영을 비영리 민간(자선 성격의 개인이나 단체)에게 위탁하기 시작한 것이다. 아카데미 학교는 미국의 자율학교인 협약학교(charter school)와 비슷하다. 다만 민간에게 위탁은 하고 있지만 아직은 이익을 목적으로 한 운영은 허락하고 있지 않으며 공교육이 민간의 손으로 넘어가서 민간재로 변하게 될까봐 우려하는 목소리가 많다. 아카데미로 전환 후 성취도 평가 성적이 확연히 좋아지자 2010년 5월 203개이던 것이 2011년 4월에는 629개로, 2012년 7월 기준 무려 1,957개로 급증하고 있다. 아카데미는 현 정권 기간 동안 정부가 재정을 지원하는 영국 공립 중 • 고등학교 전체의 50% 수준에 이를 것으로 전망하고 있다. 세계에도 유례가 없는 사례다. 아카데미형 학교가 영국에서 빠르게 보편화되어 가고 있다. 아카데미 학교에서는 핵심 교과인 영어, 수학, 과학은 국가 교육 과정을 따르지만 나머지 과목은 특색있는 과목으로 자유롭게 운영할 수 있다. 각 학교의 특색을 살리기 위해 모집 정원의 10% 내에서 선별 선발할 수 있다. 영국은 아카데미의 빠른 확장으로 우려의 목소리도 점점 커지고 있다. 국가가 공공재로 관리하던 교육을 민간 자선가나 단체의 손에 넘김으로써 시장주의 교육이 더 강화되면 교육 불평등이 더 심화되기 때문이다. 이런 시점에 영국에서는 협동조합학교(cooperative schools)들이 생겨나가 시작했다(2013년 2월말 현재 411개 학교). 협동조합형 학교들은 네트워크를 형성한 후 회원들 간에 적극 협력하고 교수학습에서도 협동과 협력의 가치를 중시한다. 교육의 이해 당사자들인 학부모, 교직원, 학생 그리고 지역사회가 조합의 이사회를 구성해서 학교를 직접 관리하는 것을 특징으로 한다. 아카데미는 정반대 성격의 협동조합학교들과 균형을 이루어 갈 것으로 예상된다.

▶ 시사점

영국은 약 10여 년 전부터 관료주의와 시장주의 그리고 표준화를 특징으로 하는 제2의 길을 벗어나 모든 아동들은 배울 수 있다는 높은 기대와 개혁을 위한 역량의 구축을 중시하는 제3의 길로 나아가기 위해 노력하고 있는 대표적 국가의 하나다. 이런 상황에서 영국의 이러한 공교육 개혁은 많은 시사점을 준다. 이는 공교육이 현재의 상태로는 더 이상 버티기가 어렵다는 점을 말해주는 것이기도 하다. 영국의 일각에서는 교육이 민간의 손에 넘어가서 영리를 취하는 수단으로 변질될까봐 우려하는 목소리도 많다. 그러나 이러한 우려의 목소리 속에서도 일단 성공하고 있는 것으로 평가를 받고 있는 것이 현실이다. 물론 교육의 공공재적 성격이 약해지고 민간재의 성격이 강해지는 것은 결코 바람직하지 않다. 그러나 미국의 협약학교가 공교육의 보완재(補完財) 성격을 갖는 것이라면, 영국의 아카데미 학교는 대체재(代替財)로 자리를 굳혀가고 있는 것으로 보인다. 영국의 이런 사례는 세계 공교육 역사상 초유의 일이다. 한국의 경우도 공교육이 현재와 같이 실패를 계속하게 되어 정부가 더 이상 감당할 수 없어 민간에게 운영을 맡기는 것이 불가피한 시기가 다가오고 있다고 봐야 할 것이다. 한국도 이런 위기를 맞기 전에 다양한 학교 제도의 연구와 도입에 나서야 할 것이다. 현재처럼 중앙통제 방식의 획일적 공교육 시스템으로 모든 학생들이 각자가 원하는 교육을 받을 수 있도록 하려는 노력이나 생각은 매우 시대착오적이고 불가능한 일임을 빨리 깨달아야 할 것이다. 최근 몇 년간 영국에서 일어나고 있는 공교육 시스템의 혁명적 변화는 산업시대용으로 만들어진 전통적인 공교육 시스템의 조종(弔鐘)이라고 생각된다. 아무런 대안도 못 찾고 있는 한국의 공교육이 영국의 이런 변화로부터 큰 시사점을 얻기를 바란다.

라. 핀란드

핀란드 교육의 성공은 세계가 주목하고 부러워한다. 그래서 한국을 포함해 세계의 여러 나라들이 핀란드 교육을 직접 살펴보기 위해 많이 방문한다. 하지만 짧은 기간에 그들의 교육이 성공한 이유를 자세히 살펴보기는 어렵다. 한국도 예외가 아니다. 다녀온 많은 사람들이 저마다 한 마디씩을 한다. "인구가 500만이 조금 넘는 나라의 것이 한국에 맞겠어?"부터 다양하다. 그러나 핀란드 교육의 성공으로부터 배울 것은 매우 많다. 타국의 교육 개혁의 철학이나 전략과 대조되는 점이 많아 향후 한국은 어떤 방향으로 나아갈 것인가를 결정할 때 큰 도움을 얻을 수 있다. 2011년 핀란드 교육문화부 소속 국제간 이동과 협력 센터(CIMO: Centre for International Mobility and Cooperation)의 Pasi Sahlberg 소장이 저술하고 콜럼비아대 교원대학(Teachers College) 출판부에서 펴낸 『Finnish Lessons(2011)』와 OECD 교육부에서 펴낸 자료「 Finland: slow and steady reform for consistently high results(2010) 」를 주로 참고하여 핀란드 교육개혁의 특징을 정리해 보았다.

핀란드의 교육 개혁은 대개 3단계로 나누어 분석한다(Sahlberg, 2009). 교육개혁의 목적은 어떻게 학교를 변화시키면 변화가 빠른 지식기반사회가 필요로 하는 새로운 지식과 기술을 효과적으로 익히고, 출신 환경과 상관없이 모든 아동이 양질의 교육을 받게 할 수 있을까에 두었다.

- **1단계(1980년대):** 1970년대 후반부터 1980년대 초반에 걸쳐 초등학교와 중학교를 통합한 종합학교(comprehensive school) 체제를 정착시키고, 교육 분야 세계의 선진 연구 결과들을 받아들여 핀란드 교육에서의 지식, 학습, 교수법 그리고 학교개혁의 철학을 정립한 시기다.

- **2단계(1990년대):** 중앙통제 중심이던 교육행정의 분권화를 통해 단위 학교의 자율성을 높여 학교 스스로 통제력과 역량을 갖추는 시기다. 각 학교는 이 시기에 자주적으로 다른 학교들과 네트워킹을 맺고, 또 개별 교사들 간에는 협력을 중시하고 이를 정착시켰다.

- **3단계(2000년–현재):** 교육행정과 관리의 효율성을 높이는 단계다. 2001년 PISA의 국제간 학력비교 시험 발표 결과와 2008년의 경제 침체 등이 자극제로 작용했다.

이어서 핀란드 교육개혁의 핵심 성공요인을 살펴보고 이로부터 얻는 교훈을 최종 정리해봄으로써 한국의 미래 공교육이 나아갈 방향에 대한 시사점을 얻도록 한다.

1) 핀란드 교육개혁의 핵심성공요인

핀란드 교육의 핵심성공요인(key success factor)은 핀란드의 잘 정착된 지식경제, 질 높은 행정체계, 높이 평가받는 교육 시스템 그리고 미래 발전 방향에 관한 제반 의제에 대해 사회가 폭넓은 공감대를 이룰 수 있는 능력을 꼽는다. 성공 요인을 〈교육의 목적과 가치 중시, 학교 체제, 학교 건물, 교육 과정, 교육 자치와 분권화, 교사 임용과 연수, 학교장의 역할, 교수학습법, 학생 평가, 학교 평가, 교육 개혁〉등으로 나누어 자세히 살펴보고 시사점도 도출해 보자.

가) 교육의 목적과 가치 중시

핀란드 교육은, 1990년대 극심한 경제 침체와 20%가 넘는 실업률 등의 경제 위기를 겪었다. 이런 쓰라린 경험과 EU의 가입을 계기로 전 사회가 더 이상 목재 등의 천연자원의 수출에 의존하는 경제 구조로는 안 된다는 사회 전체의 위기의식을 갖게 되었고, 지식기반 사회의 도래와 함께 크게 변하기 시작했다. 이런 상황은 핀란드 교육에 아래와 같은 영향을 끼치게 된다.

- 국가 경쟁력을 높이고 지식정보화 사회로 나아가기 위해 연구와 혁신의 중요성을 인식하고 학교가 이를 교육과정에 반영한다.
- 국가의 성장을 돕기 위해 기업체 리더들이 주문하는 수학, 과학, 기술의 교육과정 비중을 높인다.
- 기업이 요구하는 창의력, 문제해결능력, 협업능력, 범교과 프로젝트 수업 등의 강화에 공감하고 이를 교육과정에 반영한다.

▶ 시사점

국가적 위기가 학교에 대한 기대를 높였고, 학교는 국가의 경제 발전을 위해 산업체의 요구를 적극 수용한 점이 인상적이다. 한국의 경우도 공교육을 대학, 기업체까지 연결시키는 것은 매우 중요한 일일 것이다. 기업체의 요구를 반영하는 것에 우려를 표시하는 사람들이 있다. 이는 기우(杞憂)일 수 있다. 국가 경제의 지속적 성장은 일자리 창출에 가장 중요한 요소다. 핀란드처럼 기업체가 요구하는 역량을 반

영하면서도 전인교육을 잘 실천하는 것은 얼마든지 가능하다.

나) 학교 체제

1950년대부터 6년간의 기본 교육을 받은 후 실업계로 나갈 시민학교(civic school)와 중 • 고교를 거쳐 대학 진학까지를 목표로 하는 인문계 학교(grammar school)를 분리 운영하던 것을 수년간의 논의 후 사회적 대타협을 통해, 1970년대 후반 초등학교와 중학교를 통합하고 계열을 일찍부터 분리하지 않는 종합학교 체제로 변경한다. 이런 변화는 공정과 평등의 가치를 중시하는 사회적 분위기가 있었기에 가능했다. 또한 학교는 가르치는 장소란 의식을 넘어 식사의 제공과 건강 검진, 심리 치료 등 학생들의 삶 전체를 돌보는 공간으로 인식이 전환되었다. 그리고 특수 교육 대상 아동을 일반 학급에 통합하여 가르치는 통합교육을 실시한다. 특수 교육을 필요로 하는 아동의 성공을 위해서 각종 전문가들로 구성된 전담팀을 운영한다. 이 팀은 교사, 교장, 특수교육 교사, 학교 간호사, 학교 정신과 의사, 사회 복지사 등으로 구성되며 필요할 경우 학부모의 참석도 요청한다. 이들은 정기적으로 월 2회 2시간에 걸쳐 전문가 협의회를 갖는다. 핀란드의 특수 교육 대상자는 학생 전체의 약 8%에 해당된다. 이 중에서 4% 정도만 특수교육을 실시하고 나머지 학생들은 일반 학생들과 통합 교육을 실시한다.

▶ 시사점

초 • 중 종합학교 체제를 도입한 배경을 이해하는 것이 중요하다. 교육에 있어서 공정(equity)이란 가치를 중시한 결과다. 사회경제적 약자이든 소수 인종 출신이든 모든 아동들은 배울 수 있고, 그것도 함께 섞여서 배울 수 있다는 믿음과 윤리적 사명감(moral purpose)이 강하게 뒷받침한 결과다. 1980년대 중반부터 외국어와 수학과목에서도 능력별 수업을 폐지하고 어떤 학생들에게도 기대를 낮추지 않았다. 이는 가치와 철학의 문제다. 한국의 경우와 매우 대조적이다. 한국은 교육과정의 운영, 평가 모든 것이 공부 잘하는 아이들 위주다. 그래서 성적이 좀 떨어지는 아이들은 수업에서 배제된다. 낙오자를 양산할 수밖에 없는 시스템인 것이다. 이는 매우 불공정한 상황이다. 종합학교 체제의 또 다른 장점은 교사와 학생이 9년 동안 함께 묶이기 때문에 교사가 학생의 가정 배경, 학습관련 특성 등을 잘 파악할 수 있으며, 학습과 생활지도, 삶의 보살핌 등을 제대로 할 수 있다는 점이다. 이런 시스템이 가능하기 위해서는 모든 교사의 질이 우수해야 하며, 다양한 차이가 있는 아동들에게 개별화된 수업을 진행할 수 있는 역량을 교사가 먼저 갖추는 것이 매우 중요하다. 한국의 평준화는 교사가 다양한 수준의 아이들을 지도할 수 있는 여건과 역량을 먼저 갖추지 못한 상태에서 진행되었기 때문에 낙오자가 양산될 수밖에 없다. 무늬만 통합교육인 것이다. 한국도 교사의 양성, 임용제도의 개선과 통합교육을 위한 교사의 전문성 향상과 수업 환경 개선을 꾸준히 해 나갈 때 평준화의 장점도 극대화될 것이다.

다) 학교 건물

학교 건물들이 대부분 우아한 외모를 자랑한다. 핀란드는 학교 건물을 교수학습의 중요한 도구로 본다. 그래서 학교 건물을 지을 때는 디자인 과정에 교사가 적극 참여한다. 그 학교와 학교가 속한 지역사회의 교수학습에 대한 욕구를 반영하기 위해서다. 학교 건물의 건축은 교육과정의 교육목표를 효과적으로 구현할 수 있도록 설정된 가이드라인에 따라 설계된다. 핀란드의 종합학교는 대부분 규모가 작다. 2010년 기준 전교생이 50명 미만인 곳이 1/4이나 된다. 전교생이 500명이 넘는 학교는 6% 수준이다. 500명이라고 해도 1~6학년에 해당되는 초등학교는 한국의 중학교에 해당되는 7~9학년과 분리해서 운영하는 경우가 많기 때문에 전교생은 실제 300명 이하가 된다(Sahlberg, 2011, p.129).

▶ 시사점

학교 건물의 건축이 교육과정의 교육목표에서 출발한다는 인식이 놀랍다. 핀란드의 학교 건물을 실제 가 본 사람이면 인체공학적, 뇌친화적, 교수학습 친화적임을 한 눈에 알 수 있다. 교수학습의 목적에 따라 유연한 변형이 가능하고 다목적이다. 핀란드는 인구가 적고 학교의 규모가 작기 때문에 학생들에게 개별화된 관심을 많이 기울일 수 있다. 이것이 핀란드 교육의 장점 중의 하나다. 한국의 경우, 아직 도시에는 1,000명이 넘는 대규모의 학교가 많다. 한국의 대규모 학교는 그 장점을 잘 살리면서 '학교 안 작은 학교'의 운영을 통해 작은 학교의 장점까지 살리는 방향으로 나아가야 할 것이다.

라) 교육 과정

국가 수준의 교육과정은 한국처럼 그대로 따라야 하는 로드맵(road map)이 아니라 기본적인 틀(frame-work)로서 가이드라인 역할을 하도록 제공될 뿐이다. 이는 학교에서 무엇을 어떻게 가르치는지에 대해서는 교사에게 재량권을 주기 위해서다. 교육과정을 확정되거나 완성된 결과물(product)이 아니라 '과정(process)'으로 정의하고 있다. 2004년 교육과정 개정을 통해 전통적인 지식전달식 교육을 비판적 사고능력,

문제해결능력, 학습능력 등을 강화하는 방향으로 전환했다. 또한 조기교육, 조기개입, 학습지원 등을 강화하는 방향으로 2010~2017년 기간의 교육과정 개정이 진행 중에 있다. 1985년 능력별 반편성은 금지되었지만, 7~9학년의 경우, 외국어와 수학에서 초급, 중급, 고급 과정으로 나누어 3개의 수준으로 수업을 제공한다. 이와 더불어 핀란드는 '적은 시간 가르치고도 더 많이 배우는(Teach Less, Learn More)' 나라다. 종합학교에서 교사가 가르치는 시간이 연간 600시간 정도다. 이는 세계에서 가장 작은 연간 수업시간이다. 사교육, 방과 후 학교 수업시간을 제외하고도 중학교 기준 한국의 약 1,100시간보다 훨씬 적다. 교육과정을 구성하는 핵심 요소로 '공유가치(common values)', '학습의 개념(conception of learning)' 등을 규정하고 있다.

▶ 시사점

교육과정의 역할이 한국과 매우 다르다. 한국도 각 학교가 배워야 할 내용을 국가가 사전에 규정하느냐, 아니면 국가가 교육과정을 통해 가이드라인을 제공하고 단위 학교가 사정에 맞게 교육과정을 자율적으로 편성, 운영하게 할 것인가에 대해 장단점을 분석하고 대변혁을 시도해야 할 시점이다. 교육의 본질에 가까운 교육을 하고, 낙오자의 양산을 막기 위해서 교육과정의 유연화는 필연적이다. 핀란드도 과거는 현재의 한국식처럼 했다. 하지만 핀란드는 이런 획일적인 운영보다는 능력에 따라, 개인의 욕구에 따라 학습자에 맞춘 개별화된 교수학습이 나아가야 할 방향이라고 일찍이 판단한 것이다. 한국도 당연히 이런 방향으로 나아가야 한다. 질 높은 조기 개입(early intervention) 프로그램도 없어 교육 목표에 도달할 수 있도록 책임도 지지 못하면서 학습 부진아만 양산하는 현 체제는 매우 불공정하고 무책임한 수준이다. 분권화가 반드시 좋고 장점만 있는 것은 아니지만 한국의 국가수준의 교육과정 운영방식은 문제점이 너무 많다. 한국의 공교육 교육과정은 핀란드의 운영방식과 동일하게 가는 것이 매우 바람직할 것이다. 또, 교육과정에서 공유가치를 규정하고, 학습을 21세기에 맞게 재정의하는 것은 매우 바람직하다. 뉴질랜드도 교육과정 총론에서 가치를 규정하고 있다. 이렇게 하지 않으면 목표 달성을 위해 수단과 방법을 가리지 않는 경향이 나타난다. 예를 들어 공정과 평등의 가치를 중요한 공유가치로 규정한다면 이와 어긋난 정책을 펴지 못하게 억제하는 힘으로 작용했을 것이다. 다시 말해, 이런 가치가 규정되어 있었더라면 특수목적고를 만들고, 고교 다양화를 시행할 때 좀 더 신중할 수 있었을 것이다.

마) 교사의 자율성과 역할

교사는 매우 독립적이다. 국가가 제공하는 기본 교육과정에서 가르칠 내용을 교사가 재량껏 선택하고 교수법도 전적으로 교사가 결정한다. 교과서나 다른 교수에 필요한 자료도 전적으로 교사가 결정한다. 평가권도 당연히 교사가 갖는다. 또한 학습 부진 발생을 예방하기 위해 교사는 조기에 학습 부진의 증세를 발견하고 개입 프로그램을 적용할 수 있는 능력을 갖추고 있다.

▶ 시사점

핀란드의 경우, 교사가 수업이 없는 날은 학교에 출근하지 않을 자유까지 있다. 이는 교사의 자질, 책무성에 대한 시스템이 잘 정착되었기 때문에 가능하다. 교사평가 없이도 교사들은 책무를 다한다. 한국의 경우, 교사의 질이 균질하고, 사명감과 내부 책무성이 강하면 그 때 자율성을 주겠다는 생각보다는 자율성을 점차적으로 높이면 책임감이 증가한다는 원리에 주목했으면 한다. 교사도 교사에 대한 기대 수준을 높이면 그런 기대 수준에 맞는 교사가 탄생하게 된다. 자율성의 시발점은 교육과정의 편성, 운영, 평가에 대한 실질적인 권한 부여가 되어야 할 것이다. 자율성에 책임이 뒤따르지 않으면 어떻게 하느냐와 같은 우려는 핀란드처럼 학교와 가정의 긴밀한 파트너십을 통해 투명성을 높이면 해결된다. 또 이것이 가장 바람직하고 한국도 지향해야 할 방향이다. 교사별 평가는 어떨까? 이는 큰 전문성을 요한다. 교사별 평가를 잘 수행해 낼 수 있는 제반 역량을 갖춘 다음 교사별 평가를 실시하는 것이 옳다. 또, 학습 부진 관련 조기 발견과 조기 개입을 위한 제도적 뒷받침이 시급하다. 격차가 늘어나면 국가 경제가 만성적으로 침체될 수 있다는 연구 결과를 생각해서라도 국가는 이 점에 대해 특별한 관심과 현실적인 대안을 시급히 마련해야 할 것이다.

바) 교수학습

핀란드 교실 수업은 학습자 중심으로 진행된다. 10~12학년으로 올라갈수록 거의 모든 학생들이 스스로 학습활동을 짜고 평가도 스스로 하게 된다. 이렇게 각자 자신에 맞는 학습 프로그램을 모듈형으로 짜기 때문에 학교에는 다양한 코스가 존재하는 셈이다. 이와 더불어, 팀을 이룬 범교과 프로젝트 수업을 통해 서로 협동/협력하는 것을 중요하게 생각한다. 상호작용과 협력 학습을 강조하는 것이다. 전형적인 구성주의식 학습이 이루어지고 있다. 학습자 개인, 모둠별로 배우는 내용, 배우는 방법, 배우는 과정, 최종결과물을 차별화하는 맞춤식 학습(differentiated learning)을 실시하고 있다. 교육과정에는 다음과 같이 자기주도적 학습과 호기심과 동기를 강화하라고 규정하고 있다.

"학습 환경은 아동의 성장과 학습을 돕는 것이어야 한다. 그 환경은 물리적으로, 심리적으로,

사회적으로 안전해야 하고 학습자의 건강을 고려하는 것이어야 한다. 교육의 목적은 아동의 호기심과 배움에 대한 동기를 강화하고 능동적 참여, 자기주도성, 흥미롭고 도전적 과제를 제공함으로써 창의성을 향상시킨다. 학습 환경은 학습자가 스스로 목표를 설정하고 자신의 활동에 대해 스스로 평가하도록 안내해야 한다. 학습자 스스로 이런 학습 환경을 만드는데 참여할 수 있는 기회를 제공해야 한다."

(Preamble, National Core Curriculum for Basic Education, 2004, p.123)

▶ 시사점

학습자가 스스로 학습 목표를 짜게 하는 것, 스스로 평가까지 하게 하는 것과 개인의 수준과 욕구에 맞춰 맞춤식 교육을 제공하는 것은 핀란드 교육의 큰 장점이다. 팀을 이룬 범교과 프로젝트 수업에서 상호작용과 협력을 배우고, 실제 자신들의 삶과 관련된 내용을 공부할 때 수업에서 배제가 일어나기 어렵다. 수업에 대한 몰입도도 매우 높아질 것이다. 한국의 경우, 현재와 같은 배우는 내용, 배우는 방식으로는 상위 소수 학습자를 제외하고 수업에 몰입할 수 없는 환경이다. 이런 상황에서는 수많은 학습자가 낙오될 수밖에 없다. 최근 싱가포르, 상하이 차이나, 캐나다, 호주, 뉴질랜드 등의 주요 국가들이 다 이렇게 핀란드의 방향으로 가고 있다. 그러나 한국은 여전히 산업시대의 교육과정에서 근본적인 변화를 하지 못하고 있다. 이것이 대학입시 때문이라는 것은 변명이다. 싱가포르, 중국 상하이, 일본도 해내고 있다. 이제 교사중심의 수업은 진정한 의미의 학습자 주도 수업으로 바뀌어야 한다. 이를 위해서 교육과정의 적정화, 대강화, 진정한 분권화가 먼저 이루어져야 한다. 핀란드, 스웨덴, 캐나다, 싱가포르, 중국 상하이, 홍콩, 뉴질랜드 등 어떤 나라도 한국과 같이 교사주도 문제 풀이 중심의 교육을 하지 않는다. 창의성을 죽이고 낙오자를 양산하고 교육 불평등을 심화시키는 현재와 같은 교육을 최우선적으로 개혁해야 한다.

사) 학생 평가

종합학교 재학 중의 외부 평가로는 표집평가가 있다. 이는 학교 체제가 정상적으로 작동하는지에 대한 정보를 얻기 위해 6~9학년을 대상으로 10% 정도의 학생을 표집해서 3~4년에 한 번씩 평가를 한다. 그 외의 평가는 모두 교실 내에서 교사의 책임 하에 형성평가(formative assessment) 중심으로 상시적으로 이루어진다. 진단평가와 총괄평가도 있지만 철저히 수업의 일부며 교사의 재량으로 실시한다. 그리고 평가 결과를 교사와 학교 평가에 사용하지 않는다. 국가 수준의 교육과정에서 학생 평가에 대한 가이드라인이 있지만, 학습자의 진전을 상시적으로 평가하기 위한 시스템의 구축은 궁극적으로 교사의 책임이다. 국가 평가위원회가 있지만 이 기관은 학생의 성취도보다는 국가의 교육 정책 평가에 더 중점을 둔다. 고등학교 과정을 끝낼 무렵 국가단위의 대학입학자격시험(National Matriculation Exam)이 있다. 이 시험의 목적은 학교의 질을 평가하기 위한 것이 아니라 학생이 제대로 배웠는지를 확인하기 위한 시험이다. 학생 전체를 대상으로 하는 정기적 외부 평가와 장학(inspection)도 없다. 대신 교실 단위의 진단 및 형성 평가는 일상적으로 강력히 시행된다. 그리고 학습 부진 예방을 위한 교사의 전문적 노력과 그런 학생에 대한 월 2회 전문가 팀의 미팅이 있기 때문에 학습부진의 발생이 적고 질 높은 교육이 가능하다.

▶ 시사점

핀란드의 경우, 평가의 목적과 상황이 한국과 매우 다르다. 교사가 교육과정을 단위 학교에 맞게 편성, 운영을 하기 때문에 교사별 평가가 이루어진다. 따라서 학교 간 혹은 학급 간에도 성적의 비교가 일어날 수 없다. 성적으로 비교하지 않으니 성적 조작이 일어날 이유도 없다. 다만 고교 과정을 다 마치고 나면 졸업시험이 있을 뿐이다. 한국은 어떤가? 학생의 성취도를 파악해서 부족한 부분을 메워주겠다는 취지를 가지고 있지만 실제로 학교 단위로 평가 결과를 공개해 학교 간 성적 경쟁을 시킴으로써 교육의 본질을 크게 훼손하고 있다. 그리고 교육이 학생의 성장을 높이기 위해 일상적인 피드백과 형성평가를 통해 이루어지는 것이 아니라 오직 시험성적이란 결과를 중시하게 된다. 이런 제도는 필연적으로 인지적 학습에 관심이 없는 아이들의 학교 부적응을 심화시킨다. 그리고 측정하기 어렵지만 성적보다 훨씬 더 중요한 교육적 가치인 협력, 인성, 감성, 사회성, 공감 능력 등의 교육은 소홀히 하거나 불가능하게 만든다. 학업 성취도 평가의 취지가 아무리 좋다 하더라도 한국의 경우, 시험 성적의 중요성이 강화되는 만큼 교육은 본질에서 멀어진다는 점을 국가와 사회가 알았으면 한다. 성취도 평가의 점수가 무엇을 의미하는지 또 어떤 교육적 의미가 있는지에 대한 연구와 토론이 필요하다고 생각된다.

아) 교원 임용과 교직 문화

교사의 월급이 세계적으로 가장 높은 수준이 아니지만 석사학위 이상의 학위를 가진 질 높은 교사들이 교직을 선호하는 사회적 전통이 있다. 교원을 선발할 때 기능적 능력보다 핀란드 교육의 사명을 수행하는데 필요한 윤리성, 인간성, 사회적 책임감 등을 중시한다. 연수 내용도 가르칠 학생 한 사람 한 사람

에 대한 학습과 삶의 보살핌 등에 대한 개인적 책임을 강조한다. 학교에 대한 사회로부터의 신뢰가 매우 높으며 이것이 교사의 집단 책임감의 문화를 만들어 내었다. 교장은 수업의 질을 확인하기 위해 교실 수업을 관찰하는 관례가 없다. 교사에 대한 믿음이 크고 교사의 사명감이 강하기 때문에 가능한 것이다.

▶ 시사점

핀란드 교사들처럼 교직에 대한 사명감이 투철한 사람을 뽑으려면 한국은 인지적 능력이 뛰어난 사람 위주로 교대, 사대의 학생을 뽑는 과정부터 개선해야 한다. 교직사회에 대한 신뢰가 높은 것은 어떤 나라도 따라가기 어려운 핀란드만의 장점이다. 이런 높은 사회적 신뢰가 교사들의 집단 사명감, 집단적 내부 책무성을 높일 수 있었다는 점은 한국 사회가 꼭 배워야 할 점이다. 교직 사회에 대한 곱지 않은 시선부터 고쳐나가야 한다. 교사들도 노조의 힘을 통해 이권 챙기는 것을 중단하고, 교직은 아이들의 미래를 좌우할 수 있는 중대한 위치에 있다는 점을 깊이 인식해서 가르치는 기능인, 월급쟁이 생활인이 아니라 존경받는 진정한 스승으로 거듭 태어나야 한다. 필자가 핀란드 학교 탐방을 갔을 때 교사의 역할에 대해서 한 교장 선생님이 한 말이 인상적이었다.

▷ 교사의 역할:

- 제1임무 – 가정과 소통하고 가정의 협력을 이끌어 내는 일
- 제2임무 – 아이들의 생활과 삶을 사랑으로 돌보는 일
- 제3임무 – 가르치는 일

한국을 포함한 많은 나라들이 교사의 역할을 가르치는 일로 정의하고 있다. 핀란드의 어느 교장 선생님 말씀처럼 교사가 그런 역할을 할 수 있다면 가장 이상적일 것이다. 한국에도 이런 교사상을 실현시키기 위해서는 교사의 자율성을 높이고, 관료주의로 인한 행정 업무 비중을 대폭 줄이며, 학급당 인원수 감축, 교사의 전문성 향상, 가르쳐야 할 교과 분량의 적정화 등이 뒤따라야 할 것이다.

자) 교육 개혁 트렌드

핀란드는 타국처럼 크고 작은 교육 개혁을 요란하게 단행해서 오늘날의 성공을 거둔 것이 아니다. 먼저 복지 국가를 만들고 사회적 타협을 이룰 수 있는 신뢰라는 사회적 인프라를 기반으로 수십년에 걸쳐 서서히 진화할 수 있었다. 교육 제도는 교육을 둘러싸고 있는 더 큰 환경과 잘 조화를 이룰 때 바람직한 방향으로 진화할 것이란 믿음을 바탕으로 했다. 특히 세계의 많은 국가가 글로벌교육개혁운동(GERM: global education reform movement) 트렌드에 휩쓸릴 때 핀란드는 전혀 흔들리지 않았고 이 GERM에 감염되지 않았다. 높은 꿈과 믿음, 철학이 있었기에 가능했다. 신뢰라는 사회적 자본을 활용해서 평가에 의한 강한 책무성 부과, 장학(inspection)과 교장의 역할 등을 강화하지 않음으로써 오히려 자발성을 바탕으로 강한 내부 책무성을 키웠다.

▶ 시사점

이런 신뢰라는 사회적 인프라가 있었기에 핀란드의 성공적 교육이 가능했다는 설명도 가능할 것이고, 반대로 중요한 국가 교육 정책 결정이 정치적 이해관계나 이데올로기에 오염되지 않고 시행됨으로써 이것이 신뢰란 사회적 자본을 키웠다고 볼 수도 있을 것이다. 학교 사회의 문제는 학교 밖에서 영향을 끼치는 수많은 힘들(교육 관료주의, 교직에 대한 기대 등)과 맞물려 있다. 한국도 신뢰의 자본을 키우는 쪽으로 방향을 틀어야 한다. 이를 위해서는 서로간의 불신을 제거하기 위한 만남과 대화의 노력부터 해야 할 것이다. 진보나 보수 모두 세상의 진리를 반쪽밖에 보지 못하고 있다. 서로가 함께 볼 때만 전체를 볼 수 있다는 사실을 바탕으로 아집을 버리고 겸손해져야 한다. 이제는 핀란드처럼 사회적 타협을 이룰 수 있는 사회적 인프라를 만들어 가야 한다.

차) 핀란드 교육이 마주한 도전

핀란드도 실제 한국에 알려진 것과는 달리 문제점과 과제들이 적지 않게 있다. 하나의 예로, 국가수준의 교육 당국이 학교에 대한 통제를 강화하고 있다. 이는 어떤 것이 학생과 학부모에게 최선인지를 판단하는 학교 능력에 대한 신뢰가 감소하고 있음을 말한다. 2004년 교육과정 개정 시 교육과정의 기획(planning)에 대한 학교의 역할을 축소한 것이 그것이다. 이와 더불어, 최근 들어 학교와 지방자치 당국에 대한 예산을 축소하고 학교의 합병을 통해 학교의 규모를 키우기를 요구하고 있으며, 여러 가지 이유로 소득격차가 늘고, 교육 시스템 상 불평등이 증가하고 있다. 또한 지식과 기술의 융합시대에 현재의 인문계, 실업계의 계열 구분이 의미가 있겠는가라는 의문을 가지고 있다. 그래서 현재의 초등학교와 중학교를 하나로 통합한 종합학교 시스템을 고등학교까지 계열 구분없이 가는 것에 관심을 기

울여야 한다는 주장이 나오고 있다. 실제 핀란드 학생들은 (일부 우수한 학생들 포함) 점점 더 인문계열보다 직업계열을 선호하는 경향이 뚜렷하게 나타나고 있다고 한다. 이런 이유로 인문계 학교들은 학생 모집에 어려움을 겪기 시작했고, 인문계 학교는 문을 닫는 사례가 가속화되고 있다. 학교 행정을 담당하는 지방자치단체들도 인문계열과 실업계열의 협력의 필요성을 강하게 느끼고 있다.

> "핀란드 교육이 꼭 장점만 있는 것은 아니다. 스웨덴과 비교할 때, 핀란드 교육은 상대적으로 주입식 교육에 더 가깝다. 권위주의 역시 핀란드 교육에는 남아 있지만 스웨덴 교육에는 없다. 핀란드에서는 교사가 하는 이야기를 학생들이 잘 듣고 따른다. 핀란드 교육이 성취도가 높은 배경에는 역사학적, 지정학적 배경도 있다고 본다. 핀란드는 한국처럼 '교육을 받지 않으면 안 된다', '교육이 아주 중요하다'라는 절박감이 강하게 존재한다. 핀란드가 지정학적으로 러시아와 스웨덴이라는 강대국 사이에 위치해 있기 때문에 '핀란드의 미래는 교육에 있다'는 압박감이 통한 것이다. 그러다 보니, 주입식·암기식 교육이 가능한 것이다. 그러나 스웨덴은 그런 방식이 안 통한다. 나는 핀란드 교육보다 스웨덴 교육을 높이 평가한다. 학생들은 자유롭고 스스로 생각하고, 비판적 시각으로 책과 세상을 보며 창의력을 제고한다"
>
> **(황선준, 서울시교육정보연구원장과 프레시안 인터뷰 기사, 2012-05-06[37])**

▶ 시사점

어느 나라를 막론하고 인구가 줄고, 학교 규모가 작을 때 인문계와 실업계열을 통합적으로 운영할 필요성은 점점 더 커질 것이다. 기술, 산업 모두 융합의 시대를 맞아 전통적인 계열의 구분이 점점 더 의미가 없어지기 때문일 것이다. 또 한편으로는 개인이 선택하고 싶은 계열, 공부하고 싶은 내용이 다양할 수 있기 때문이다. 이런 시대 변화의 방향을 고려하여 한국도 장기적 관점을 가지고 좀 더 과감한 개혁을 시도할 필요가 있을 것이다. 이웃 나라 일본도 이미 이런 종합고등학교를 만들어 운영하고 있으며 한국도 인문계 내의 직업반 운영도 그런 변화 흐름과 관련이 있다고 봐야 할 것이다. 다음 표는 핀란드 교육개혁의 특징이 세계의 많은 나라들이 유행처럼 따르고 있는 글로벌 교육개혁운동(GERM)의 주요 특징과 어떻게 내용적, 질적 차이를 보이고 있는지 비교해본 것이다 (Sahlberg,2010, p103). 이를 통해 글로벌교육개혁운동(GERM)의 패러다임에 갇혀 있는 한국의 미래 공교육이 앞으로 어떤 방향으로 나아가야 할지 시사점을 파악할 수 있다.

37) 이명선, 성현석 (2012). "한국 교사들, 과감하게 교실 문 열어야". 『프레시안』. 2012.5.6.

〈〈 글로벌교육개혁운동(GERM)과 핀란드 교육개혁 비교〉〉

글로벌 교육 개혁 운동(GERM)	핀란드 방식 (The Finnish Way)
교수학습의 표준화	교수학습의 개별화
• 학업성취도를 높이기 위해서 국가가 모든 학교, 교사 및 학생들에게 기대하는 높은 수준의 성취기준을 사전에 분명하게 설정한다. • 평가와 정보처리에 일관성 및 공통된 기준을 갖추기 위해 교육과정과 지도를 표준화한다.	• 국가가 교육과정의 가이드라인과 틀은 분명하게 제시하지만, 유연성 부여를 통해 학교 수준에서 교육과정의 목표설정, 구성, 운영 등 교육과정 전반에 관한 사전계획을 할 수 있도록 한다. • 국가가 제시하는 교육의 목적 달성을 위해 어떤 최적의 교수학습을 제공할 것인가는 개별 학교들이 지역 사정에 맞게 해법을 찾게 한다. • 특수교육이 필요한 아동들에 대해서는 개별화된 교육을 제공한다.
문해력과 수리력 등 소수과목에 집중	다양한 과목과 전인적 성장에 집중
• 읽기, 쓰기, 수학 그리고 자연과학에 대한 기초적 지식 향상을 교육의 가장 기본적인 목표로 삼고 수업은 이런 핵심과목 중심으로 이루어진다. 음미체 등의 과목들은 시수가 줄어든다.	• 교수학습은 다양한 과목에 걸쳐 깊이 있게 이루어지며, 개인의 성격, 인격, 창의력, 지식 그리고 능력 등을 개발하는 데도 동일한 가치를 부여한다.
제시된 교육과정을 가르침	위험 감수를 장려함
• 더 높은 성취기준에 이르는 것을 성공과 훌륭한 성과로 보며, 교수의 결과는 예측가능하고 동일하게 사전에 제시된다. • 성취도는 주로 외부 행정기관에 의해 제공되는 표준화된 시험을 통해 측정된다.	• 교사가 주도권을 가지고 학교 수준의 교육과정을 운영하기 때문에, 이는 교수학습에 대한 새로운 접근을 용이하게 해주고, 교수학습을 할 때나 리더십을 키워줄 때 불확실한 것에 대한 도전을 장려한다.
시장 지향적 개혁 아이디어들을 차용	과거로부터의 학습과 혁신의 차용
• 교육개혁의 아이디어는 입법이나 국가적 프로그램을 통해 기업의 경영과 행정 모형으로부터 차용된다. 이 같은 차용의 결과, 학교와 지역 교육 시스템이 사기업의 작동 원리와 유사하게 된다.	• 교사가 가르칠 때 전통적 교육학적 가치를 존중한다. (예: 전문성을 바탕으로 한 교사들의 역할 및 학생들과의 관계) • 과거로부터 내려온 좋은 교육적인 수업사례들이 학교개선의 주요한 원천이 된다.
학업성적을 기반으로 한 책무성과 통제	책임감과 신뢰의 공유
• 학교의 성과와 학생들의 학업성취도 향상은 승진, 장학, 그리고 궁극적으로 학교와 교사를 보상하는 것과 긴밀히 연계시킨다. • 만약 높은 성취 수준을 보인다면 국가로부터 보상을 받을 것이고, 위기에 놓인 개인이나 학교가 있다면 처벌을 받는다. 처벌에는 종종 불리한 고용계약이나 성과급제도 등이 있다.	• 학생들에게 무엇이 최선인지를 판단할 때 교사와 교장의 전문성을 인정한다. 이를 통해 교육 시스템 안에 책임감과 신뢰의 문화를 키운다. • 실패하거나 뒤쳐질 위기에 놓여있는 학교나 학생들에게 집중적으로 자원을 투입하고 지원한다. • 책무성 확인을 위한 평가는 표집평가 방식으로 3-4년마다 실시한다.

2) 핀란드 교육개혁의 성공에서 얻는 교훈 정리

이제까지 핀란드 교육 개혁의 특징과 성공요인을 살펴보았다. 핀란드 교육개혁의 성공에서 얻을 수 있는 교훈을 총정리해보면 다음과 같다.

첫째, 교육의 중요성, 모든 학생의 미래와 복지에 대한 관심이 각별했다. 또, 학생의 출신이나 사회경제적 배경 등이 교육 기회의 제공과 잠재력 개발에 장애요인이 되어서는 안 된다는 사회적 강한 믿음이 있었다. 핀란드 사회 특유의 차별 없는 교육과 학생의 복지에 대한 강한 사명감이 종합학교 제도를 탄생시켰고 50년이 넘도록 변경 없이 장점으로 키워가고 있다. 1989년 능력별 반편성 제도를 폐지하고 대신 교사들로 하여금 개인화된 학습의 제공 능력을 키웠고 이를 바탕으로 통합교육의 기반을 마련했다. 이를 통해 다문화 사회 구성원들이 누구도 소외되지 않고 훌륭한 교육을 받을 수 있는 틀을 마련한 것이다. 특히 초등교육의 질을 높이려는 노력이 훌륭했다. 초등교육을 잘 해놓으면 이것이 향후 중등교육 또는 고등교육에서 좋은 성과를 낼 것이란 생각은 매우 현명했다. 핀란드 교사들은 어려움을 겪는 아이들을 조기 발견해서 뒤처지지 않도록 하고 필요한 도움을 제공하기 위해 전문가 팀을 운영하는 것으로 유명하다. 공정성과 형평성의 개념을 잘 실천한 핀란드의 종합학교 시스템은 세계의 귀감이 되고 있다.

둘째, 사회개혁과 경제 발전을 교육과 연동시켰다. 교육 개혁을 사회 개혁 및 경제 발전과 긴밀히 연동시켰다는 점이 탁월했다. 복지 수준을 높이지 않고 교육 개혁은 어렵다는 점을 일찍이 깨닫고 복지 수준을 높이는 것에 먼저 힘썼다. 경제 발전을 위해 혁신과 연구 개발의 중요성을 염두에 두고 교육과정 운영에서 탐구를 중시하는 학습(inquiry-based approach)을 장려한 것이다.

셋째, 지식기반 경제에 맞는 학생 자질 개발을 강조했다. 핀란드는 학생 한 사람, 한 사람이 혁신가가 될 수 있도록 그런 습관과 성향을 가진 사람으로 키우고자 했다. 그래서 창의성, 유연성, 주도성, 불확실한 일에 대한 도전 정신, 지식의 활용을 강조한 것이다.

넷째, 서양의 혁신적인 교육 방법들을 많이 참고하고 활용했지만 핀란드의 고유한 가치와 관행, 전통을 함부로 버리지 않았고 그들만의 고유한 교육 시스템과 방법을 고안하고 진화시켰다. 핀란드는 교육과정의 모델을 만들고, 협력학습, 포트폴리오 평가제도 등을 배우기 위해 영국, 미국, 이스라엘, 호주, 캐나다 등 여러 나라를 방문해 핀란드의 전통적 장점과 잘 결합시켰고 이것이 오늘날의 핀란드 표(made in Finland) 교육을 탄생시킨 것이다.

다섯째, 내부 책무성을 잘 발달시켰다. 세계의 많은 나라들이 표준화 시험을 통해 학교의 책무성을 묻지만 핀란드는 그런 선택을 하지 않았다. 자율성 제고, 공유된 책임감, 투명성 등으로 외부 책무성을 대체했다. 이는 교사, 교장에 대한 사회의 높은 신뢰가 있었기에 가능했다.

여섯째, 미래 교육의 모습은 어떠해야 한다는 가슴 떨리게 하고 폭넓게 지지받는 교육 비전이 있었다. 이런 비전이 정치, 사회, 문화 전반에 전파되어 있었고, 이를 바탕으로 1970년대 초, 종합학교로 전환하기 위해 기존의 귀족학교를 다 없애고 통합을 이룬 것이다. 한국의 평준화가 정치적 힘을 빌려 이루어졌다면 핀란드의 종합학교 탄생은 사회가 폭넓게 공유하고 있는 교육 비전의 힘으로 이루어졌다는 점이 다르다. 이런 차이 때문에 핀란드는 종합학교를 1970년대 초 도입한 이후 정권이 20회나 바뀌고 장관이 30명이 교체되었지만 흔들리지 않고 유지하고 있는 것이다. 한국의 평준화가 쉽게 흔들린 것과도 대조된다. 이들은 교육 개혁의 성공을 위해서는 분명한 가치와 철학을 바탕으로, 일관성을 가지고 인내심을 발휘할 줄 알았다. 마치 건물 하나 세우듯이 교육 개혁을 급하게 추진하고 급하게 성과를 기대하는 한국은 이제 차분히 20~30년 앞을 내다보면서 국민 모두의 꿈을 담은 국가 교육비전을 만들고 이를 일관성 있게 추진해 나가야 한다.

마. 미국

미국의 경우, 흑인 아동, 히스패닉계 아동 등의 학업 성적 저조와 50%에 육박하는 학교 중단 비율, 국제학력비교 평가인 PISA시험의 좋지 않은 결과로 큰 위기를 맞고 있다. 미국의 공교육 개혁은 "한 아이도 뒤처지게 하지 않겠다"는 슬로건 아래 부시행정부가 도입한 아동낙제방지법(NCLB)을 중심으로 10년째 공교육 혁신 정책을 시행하고 있다. 오바마 대통령은 취임 전 선거공약으로 이른바 오바마-바이든 플랜(Obama-Biden Plan)이라고 불리는 교육 개혁 추진을 제시해 왔으며, 2009년 3월 10일 5대 개혁과제로 조기교육 강화, 초 • 중등학교의 학업 성취도 기준 상향 조정, 우수교사의 양성 • 확보 및 보상, 자율형 공립학교인 차터스쿨(charter school) 확대 등 미국 초 • 중등학교의 혁신 및 수월성 증진을 목표로 교육 혁신을 추진 중이다. 한편 오바마 정부는 NCLB와 함께 '정상을 향한 경주(RTTT: race to the top)'[38]란 43.5억 달러 규모의 교육 혁신 기금을 만들어 공교육의 구조적 혁신을 지원하고

38) RTTT(Race to the Top)이란 미국 초중고 교육의 개혁과 학교 혁신을 위해 연방정부가 설정한 43.5억 달러 규모의 기금을 말한다. 학업성취도 향상, 학업성취도 격차 완화, 고교 졸업률 향상, 대학진학 및 취업 준비를 시킨 정도 등을 기준으로 심사를 하여 재정지원을 한다.

있다. 각 주에서 이 기금의 혜택을 받으려면 학생의 학업 성적을 향상시키고, 계층과 인종 간 성적 격차를 줄여야 한다. 이 둘은 매우 유사한 목적을 가지고 있지만 RTTT는 학교 혁신을 위해 인센티브를 제공하는 방식이고 NCLB는 반드시 따라야 하는 강제적 법규라고 할 수 있다. 특히 학력 신장을 위해 지금까지 각 주마다 학업 성취기준이 들쭉날쭉한 것을 바로잡고, 성취기준을 강화할 필요가 있다는 판단하에 '주 공통핵심 성취기준 구상(Common Core State Standards Initiative)'[39]을 추진하고 있다. 50개 주 중 45개 주가 이 구상에 동참하고 있다. 또, 미국은 최근 학교 폭력과 학교 중단을 줄이기 위해 인성교육, 사회성 • 감성 교육을 강화하고 있다. 미국은 공교육의 질을 높이기 위해 몇 년 전부터 많은 예산을 들여(약 5,400억) 새로운 평가 시스템도 개발 중에 있다. 미국은 책무성을 학업 성적으로 강하게 묻기 때문에 교육이 본질에서 멀어지는 문제점을 안고 있다. 이런 문제점을 개선하고 학습자의 성장에 초점을 맞추는 차세대 평가를 개발하여 2015년부터 사용할 예정이다. 미국 공교육 개혁의 대표적인 법인 아동낙제방지법 정책에 대해서 자세히 알아보고 한국 교육 개혁에 시사점을 도출해 보자.

1) 아동낙제방지법의 골격

'No Child Left Behind'의 법안을 살펴보면 다음과 같다.

▶ 결과에 대한 책임규명 강화(Stronger accountability for results)

- 각 주는 읽기, 수학, 과학 과목에 있어서 성취 기준(academic standard)을 정해야 한다.
- 시험 성적은 성적 하위 그룹의 특징을 발견하기 위해 가정의 소득 수준별, 인종별, 영어 비숙련자별로 자세히 분석되어야 한다.
- 성적의 공개를 통해 성적이 낮은 교육구에 책임을 묻고 개선된 교육 시스템을 도입한다.

학교가 5년간 성과를 내지 못하면 주 정부가 직접 민간에게 위탁하거나, 협약학교(charter school)로 전환, 또는 학교 경영진을 전원 교체할 수 있다.

▶ 유연성과 지역자치의 증가(Increased flexibility and local control)

- 연방정부의 지원금의 50%까지는 연방정부의 사전 승인없이 각 주나 교육구의 재량에 따라 쓸 수 있다. 단, 이 지원금은 학생들의 학업 성취도를 높이는 데에 집중 투자되어야 한다.

▶ 유효성이 검증된 교육방법에 대한 강조(Teaching Methods Based on Scientific Research)

- 과학적으로 효과가 검증된 교수법을 사용한다. 유행이나 교사에게 익숙한 방법을 사용하지 않도록 하기 위해 연방정부는 효과적인 교육방법에 대한 투자를 한다. 대표적인 예로, 아동에게 일찍부터 읽기를 가르치기 위해 조기 읽기 프로그램(Early Reading)에 많은 투자를 한다.
- 우수한 교사의 고용과 양성에 연방정부가 40억 달러를 투자한다.

▶ 학부모의 선택권의 확장(Expanded options for parents)

- 자녀가 다니는 학교가 2년 연속 연방정부의 개선 목표를 충족하지 못하고 '개선이 필요한 학교'로 지정되면 아동을 원하는 다른 학교로 전학 보낼 수 있다.
- 학교가 3년 연속 개선 목표를 충족시키지 못하면 개인과외나 방과 후 지도를 포함하여 보충학습을 할 수 있도록 지원한다.

2) 아동낙제방지법의 공과

▶ 비판

- 이 법률안이 통과될 당시에는 광범위한 지지를 보냈던 민주당조차 NCLB 정책은 오늘날 너무 많은 학교를 실패 학교들로 전락시키고 지나친 개혁을 수반하고 있다며 비난했고, 공화당은 이 정책이 지나친 주정부 정책 간섭을 야기한다며 이 법의 교체를 주장하기에 이르렀다.
- NCLB 성과에 대한 성인대상 갤럽 여론조사[40]에 의하면 '악화되었다'란 답변이 29%, '개선되었다'란 답변이 16%, '별 차이가 없다'란 답변이 38%로 밝혀졌다.
- NCLB 정책은 학교들로 하여금 수학과 읽기에만 집중하도록 강요함으로써 다른 과목들의 상대적인 학력 저하를 불러왔으며 이를 통해 학생들이 창의력보다는 하급 문제풀이와 기술적인 시험의 향상 같은 것에만 집중하게 했다.
- '학업 성취'라는 개념을 소수 과목(읽기, 수학, 과학)으로 좁힘으로써 지덕체와 같은 비 인지적인 교

39) 주 공통핵심 성취기준 구상(Common Core State Standards Initiative)은 성취 목표 기반 교육 개혁 원리에 따라, 미국 여러 주의 다양한 교육과정을 서로 일치시켜 공통으로 적용할 핵심 교육목표를 설정하려는 구상이다.

40) http://www.gallup.com/poll/156800/no-child-left-behind-rated-negatively-positively.aspx

육의 목표를 소홀히 하게 만들었다.

- NCLB 정책은 주정부들로 하여금 평가시험문제의 수준을 낮추는 결과를 초래했다. 인위적으로 시험 성적을 올리기 위해 부정이 저질러지게 했다.
- NCLB 정책은 처벌 위주 정책, 획일적 적용 등으로 인해 현장의 많은 반발을 사게 되었다.

▶ 성과

- 주별, 학년별 차이가 있지만 특히 빈곤층 및 소수민족 아동의 수학과 읽기 성적이 향상되었다.
- 빈곤층과 소수민족 학생들에 대한 책무성을 높였다.
- "한명의 낙오자도 허용하지 않겠다(No Child Left Behind)"는 이 정책은 의회의 양당들로부터 비난과 원성의 초점이 되었지만, 동시에 전국적으로 광범위한 미국 교육정책 혁신의 원동력으로 작용하고 있다.
- 학생들의 성적향상은 학교, 교사, 학교의 특별 프로그램과 밀접한 관계를 가지고 있다는 점을 밝혀내었다. 학업 성취도 향상에는 교사들의 자질이 매우 중요하다는 점을 재확인하게 되었다.
- 어떤 학교가 잘못 가르치는지 파악함으로써 학습 부진아의 성적 향상을 위한 개입 프로그램 도입을 가능하게 했다.

3) 아동낙제방지법의 향후 발전 방향

문제점의 보완이 진행되고 있다. 대표적인 것들은 아래와 같다.

- 2012년 기준 32개 주가 성취 기준의 강화, 책무성 강화, 교사의 질 향상 등을 약속하는 조건으로 NCLB 법 적용을 유예(waiver) 받았거나 받고 있는 중이다.
- 종전에는 사전 설정된 도달기준을 넘었는지를 기준으로 평가했다면 앞으로는 개별 학생의 향상도(value-added)를 함께 평가한다.
- 처벌 위주의 정책에서 인센티브 위주로 전환한다.
- 앞으로는 하위 10%의 학교에 대해서만 교사의 파면 등 징벌을 가할 것이며 나머지 90%의 학교에게는 더 많은 유연성과 인센티브를 제공하는 쪽으로 개선한다.
- 아울러 사회경제적 환경이 교육에 미치는 영향을 인정하고 할렘 지역의 성공사례인 '할렘 어린이 지역(Harlem Children's Zone)사업을 모델로 한 '희망의 이웃들(Promise Neighborhoods)' 사업을 강화해 나간다. 성적 향상은 가정과 지역사회를 위한 프로그램과 연동해야 효과가 나며, 학교 단독으로는 한계가 있기 때문에 사회개혁과 교육 개혁을 통합한 '할렘 어린이 지역(Harlem Children's Zone)' 사업과 같은 혁신적인 실험이 힘을 받고 있다. 오바마 정부는 '할렘 어린이 지역(Harlem Children's Zone)' 프로그램을 모델로 한 '희망의 이웃들(Promise Neighborhoods)' 사업을 시작한 바 있다.

4) 시사점

학업성취도 격차를 줄이는 것은 사회통합을 위해서, 또 한 사회의 지속가능성을 위해서 어느 나라나 반드시 필요한 사항이다. 그래서 미국의 NCLB 정책도 저소득층과 소수인종의 학업 성취도를 높이기 위해 특별한 노력을 한 것이다. 학업성취도 격차를 줄이려는 목적은 같지만 이를 달성하는 전략에는 국가별로 큰 차이가 있다. 핀란드는 종합학교의 형태를 통해 윤리적 사명감(moral purpose)과 내부 책무성 강화와 같은 비 징벌적 수단을 통해 목적을 달성하려고 했다. 하지만 미국은 경쟁과 선택을 중요시하는 시장주의와 시험 성적 결과를 가지고 징벌적 책무성을 부가해 학력격차를 줄이려고 했다. 이 두 나라의 전략은 매우 대조적이다. 그 결과 핀란드는 대성공이고 미국은 실패다. 지금까지 한국은 미국과 유사한 전략을 취했지만 NCLB가 참담한 실패로 끝나가고 있는 점을 타산지석 삼아 지금까지의 전략을 수정해서 싱가포르 방식의 개혁을 주로 참고하되, 부분적으로 핀란드의 성공적인 제도와 운영 방식을 참고하는 것이 성공 가능성을 높일 것이다. 미국의 NCLB 정책 실패로부터 얻는 교훈은 한국에 매우 귀중한 시사점을 준다. 우선, NCLB가 학업성취에 있어서 "가정, 이웃, 사회경제적 배경(부모의 교육 수준, 아동에게 책을 읽어 준 시간, 소수인종, 저소득, 문화자본 등)과 같은 학교 밖의 요인들이 학교 안 요인들(재정지원, 시설의 질 등)보다 영향력이 훨씬 더 크다"라는 사회과학분야에서 50년 이상 해온 연구 결과를 무시했다는 점이 애당초 문제였다는 분석에 유념해야 한다. 사회경제적 불평등을 완화하는 것과 병행되지 않는 교육 개혁은 한계가 있다는 연구결과를 재확인시켜 주고 있다. 그 다음 NCLB 정책 추진 10년을 통해 가장 깊이 깨달은 또 한 가지는 교사의 질의 중요성이다. NCLB 정책의 문제점으로 지적되고 있는 현상들은 한국의 공교육에도 그대로 문제점으로 드러나고 있다. NCLB 정책이 소수 과목의 학업 성적을 가지고 학교 교육의 질을 평가하면서 수많은 문제점들을 야기한 점에 주목해서 한국 정부도 지금과 같은 성적 중심의 학교 평가의 문제점을 대폭 개선하는 쪽으로 방향을 잡아야 한다. 아마 앞으로는 영미를 중심으로 한 교육 개혁의 원리보다는 핀란드 교육이 성공한 원리나 싱가포르의 최근 평가 개혁, 교육과정 개혁 원리를 참고하는 것이 한국 교육의 질을 높이는 데 더 큰 도움이 될 것이다.

3절 미래학교 탐색



생각해봅시다!

- 미래 사회의 공교육 학교 모형에는 구체적으로 어떤 것이 있는가?
- OECD 미래학교 연구프로젝트의 6개 시나리오가 주는 시사점은 무엇인가?
- 영국 교육부 미래학교 연구 프로젝트의 6개 시나리오가 주는 시사점은 무엇인가?
- 한국의 미래학교 모형 탐색 연구가 주는 시사점은 무엇인가?

지금까지 한국 공교육의 위기 원인을 분석하고 이의 해결 방안을 살펴보았다. 또한 세계 각국이 전 지구적으로 팽배한 공교육의 위기를 어떻게 극복하고 있는지에 대해 살펴보면서 그를 통해 한국 교육개혁 방향의 시사점을 얻고자 하였다. 이를 이어서 3절에서는 미래에 어떤 학교 모형들이 존재할 수 있는지 그 유형을 살펴보고 이를 바탕으로 한국의 미래학교 모형을 상상해 보기로 한다.

1. 미래의 고등학교 모형 탐색

한국의 미래 공교육의 모습을 상상하기 위해서 먼저 미래학교 모형에 관한 선행 연구들을 살펴보기로 한다. 21세기는 다원화된 사회구조, 빠른 변화와 수많은 직업의 생멸, 학습자들의 다양한 개성과 자기실현 욕구의 분출, 또 공식 교육과 비공식 교육의 경계의 소멸, 비공식 교육의 중요성 증가 등으로 인해 전통적인 학교의 개념은 점차 흐려지고 새로운 유형의 다양한 학교나 학습 네트워크가 나타날 것으로 예상된다. 이런 상황에서 마침 미래 고등학교의 진화 모형을 연구한 자료가 있어서 여기 소개하고자 한다. 다음에 소개하는 고등학교 유형 8가지는 『Teaching the Digital Generation: No More Cookie-Cutter High Schools(Kelly, McCain & Jukes, 2009)』라는 책에서 발췌 정리한 것이다. 이 책은 미국에 존재하는 몇 가지 학교 모델을 소개하는 수준이 아니다. 미래학교가 지향하게 될 특성을 〈학교 조직과 규모, 교사와 학생의 관계, 학기 및 하루 일과 운영의 특징, 교육과정 및 교수학습 방법의 특징〉이라는 4가지로 나누고 이런 특성을 어떻게, 어느 정도로 결합시키느냐에 따라 다양한 학교 모델을 상상할 수 있다는 것을 보여준다. 처음에 소개하는 것은 가까운 미래에 상상할 수 있는 학교 모델이며, 뒤로 갈수록 소개되는 모델은 먼 훗날 상상할 수 있는 학교 모델이라고 할 수 있다. 새로운 학교 모델의 진화의 큰 방향은 전통적인 학교 개념과 교수학습 방식이 쇠퇴하고, 학생이 스스로 무엇을 어떻게 배울지에 대해 주체적으로 고민하고, 선택하고, 직접 지식을 구성하며 학습을 스스로 책임지는 진정한 자기주도학습 쪽으로 나아가고 있다. 따라서 여기에 소개하는 고등학교 유형과 진화 방향은 향후 한국 고등학교의 진화 방향을 상상하는 데 많은 참고가 될 수 있을 것이다.

〈유형1〉 소규모 학습공동체 집단 학교(Academies; Small Learning Communities)

▶ 학교 조직과 규모

- 학교는 '아카데미'라고 부르는 400~600명 규모의 복수의 작은 학습 공동체(SLC: small learning community)로 구성된다.
- 각 SLC는 9~12학년들로 구성되고 큰 학교 안에 작은 학교들이 독립적으로 존재한다. 하지만 식당, 운동장, 행정 기능 등은 공동으로 사용한다.

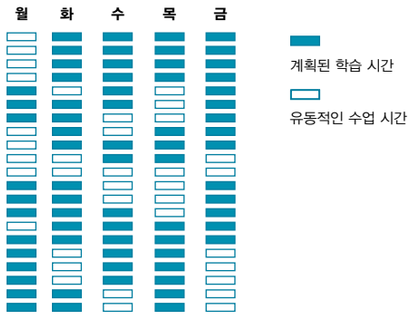
▶ 교사와 학생의 관계

- 교사와 학생은 하나의 아카데미에서 몇 년간 같이 연구, 학습한다.
- 지역사회와 깊은 연관을 맺고 학교 내외에 멘토를 둔다.

▶ 학기 및 하루 일과 운영의 특징

- 다양한 교수방법, 개인별로 다른 학습 방식을 수용하기 위해 하루 일과의 약 30%는 자율적으로 운영된다.
- 하루는 20분짜리 21개(7시간)의 모듈의 결합으로 짜여 진다.

〈그림-9〉 소규모 학습공동체 집단 학교의 주간 일정표[41)]



▶ 교육과정 및 교수학습 방법의 특징

- 기본 교과 학습 및 실생활과 관련된 프로젝트 수업을 통한 고등사고능력 개발의 균형을 추구한다.
- 시각, 행위예술 아카데미; 스포츠 아카데미; 건축, 공학 아카데미; 사업, 재무, 법률 아카데미; 의학, 생물과학 아카데미 등 다양한 직업 분야의 학습공동체가 존재한다.
- 핵심교과목(영어, 수학, 과학, 사회, 외국어 등)이 포함되지만 이 중에서 개인의 관심과 적성에 따라 소수의 과목에 집중하며, 실생활 속에서 선정한 과제로 학습한다.

▶ 예시

- The Carl WunscheSenior High School, a Career Academy in the spring ISD near Houston, Texas (http://academy.springisd.org)

▶ 특징과 시사점

- 현재 한국의 일반계 고교의 경우, 실제의 삶과 직접적 관련성이 적은 여러 개의 필수 과목을 강제로 수강해야 하기 때문에 동기유발이 어렵고, 미래에 대한 준비도 되지 않는 단점이 있다. 그런데 핵심교과와 미래 직업체험을 통합한 학교 유형은 학습자의 몰입이 높을 것으로 예상된다.
- 하나의 학교 내에 여러 개의 특화된 교육과정을 제공하는 것은 획일적인 교육과정을 제공하는 한국의 일반계 학교교육이 나아갈 방향 중 하나로 생각된다.
- 국가교육과정의 재구성을 통해 교육과정의 대강화와 운영의 유연화를 통한 단위학교의 자율성을 대폭 확대하는 것이 선결과제가 될 것이다.
- 일반계 고등학교 내에 이런 학교를 만드는 것과, 기존의 특성화고들과 인문계고를 통합하는 두 가지 접근법을 동시에 고려할 수 있을 것이다.

〈유형2〉 소규모 체험위주 학습센터 학교(Instructional Centers)

▶ 학교 조직과 규모

- 학교는 몇 개의 체험위주 교수학습센터로 구성된다. 각 센터는 약 100명 정도의 학생들로 구성된다. 하나의 센터 내에는 핵심교과 담당 교사 5명을 위한 학습공간인 워크스테이션(workstation)이 5개 있고, 그 앞에는 학생들이 모둠으로 과제를 수행할 수 있는 테이블이 여러 개 있다.
- 9~12학년으로 구성되고, 교사와 학생은 교수학습센터에서 과제를 수행하며, 4년 동안 함께 지낸다.
- 교수학습은 핵심 교과(영어, 수학, 과학, 사회, 외국어) 교사와 학생 간의 긴밀한 협업을 통해 일어난다.
- 세미나, 체험을 통한 수업, 방과 후 특별활동을 하기 위해서는 센터 밖 공동시설을 이용한다.

▶ 교사와 학생의 관계

- 교사는 디지털 학습 콘텐츠 준비를 해야 하며, 학습자의 과제 수행과 관련해서 방향제시, 모니터링, 도움 제공의 역할을 한다.
- 교사는 깊은 전문성을 갖추고 있으나 필요할 경우 학교 안팎의 보조교사의 도움을 받는다.

▶ 학기 및 하루 일과 운영의 특징

- 하루의 일과는 지도 방법과 과목의 특성에 따라 20분 길이의 모듈 21개(7시간)를 결합해서 사용한다. 일과 시간의 50%는 고정된 시간표이고, 나머지 50%는 자율적 운영 방식을 취한다.

41) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p117.

〈그림-10〉 소규모 체험위주 학습센터 학교 주간 일정표[42)]



▶ 교육과정 및 교수학습 방법의 특징

- 학습은 10~15명의 소인수 그룹, 범교과 형태로 진행된다.
- 교실 수업 대신에 아래의 4 가지 지도유형을 사용한다.
  - 학습자가 선택하는 장소/시기에 맞춰 디지털 기기를 이용한 내용 전달
  - 소그룹 토론과 세미나
  - 실제 체험을 통한 개인/그룹 과제 수행
  - 독자적인 과제수행
- 학습센터에 따라 학습하는 내용, 방법, 지도법, 시간 사용 등이 모두 다를 수 있다.
- 학생은 필요할 경우 지역사회의 자원을 활용한다.
- 평가는 주정부나 연방정부의 표준화된 시험을 통해 할 수도 있지만, 발표, 전시, 포트폴리오, 에세이 등도 주요 평가 요소가 된다.

▶ 예시

- J.Lloyd Trump, Images of the Future: A New Approach to the Secondary School (1959).
- Westside High School, Westside 66 School District, Omaha, Nebraska (http://www.westside66.org/westsidehs/site/default.asp)

42) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p117.

▶ 특징과 시사점

- 다양한 학습자의 다양한 학습 유형을 수용하기 위한 다양한 교수학습 방법, 유연한 시간표 운영, 체험을 통한 학습, 독자적인 학습 등을 특징으로 하는 소그룹 체험위주의 학교가 바로 '소그룹 체험위주 학습센터 학교'이다.
- 산업시대의 유물인 현재의 학교 시스템이 지향해야 할 학교 형태라고 생각된다.

〈유형3〉 학업중점 학교(Academic Focus)

▶ 학교 조직과 규모

- 학교는 약 150명으로 구성되는 하우스(house) 3~4개로 구성된다. 전제 학생 수는 교사와 학생 간의 긴밀한 관계 유지를 위해 총 400~500명 이내로 제한한다. 각 하우스 내에는 약 15명으로 구성된 10개 정도의 소 학습그룹(advisories)이 존재한다. 개인화된(individualized) 학습이 주를 이룬다.
- 교사와 학생은 고성능 컴퓨터가 비치된 책상/테이블이 있는 공간에서 과제를 함께 수행한다.
- 특별한 장비와 공간이 필요한 예술, 과학, 공학, 기타 특수 분야별 실험실습실(specialty labs) 하나씩과 학생들이 수행한 프로젝트를 전시할 갤러리가 별도로 운영된다

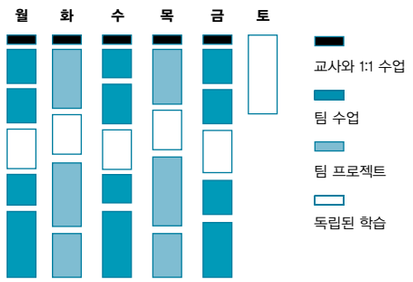
▶ 교사와 학생의 관계

- 긴밀한 상호관계를 중시하며, 지도교사는 학습자의 학습목표 설정, 학습, 또래와의 관계 지도 및 프로젝트 수업을 위해 일한다.
- 학생은 자신의 특정 관심분야를 배우기 위해 교사 외에 학교 밖의 멘토의 도움을 받는다. 멘토(advisor)는 프로젝트 수행을 안내하고 평가한다.

▶ 학기 및 하루 일과 운영의 특징

- 12개월, 1년 학기는 11주씩 4쿼터로 나누어지며 2주의 짧은 방학이 있다. 비록 짧은 방학이 휴가를 포함하기는 하지만 사실상 학업의 페이스를 조절하는 목적이 더 크다.

〈그림-11〉 학업중점 학교의 주간 일정표[43]



- 하루의 일과는 소 학습그룹(advisory)별 미팅으로 시작된다. 월/수/금요일은 하우스별로 범교과적 팀 형태로 수업이 이루어지고, 화/목요일은 팀 단위로 프로젝트를 수행한다.
- 하루의 학교 수업은 8시에 시작해서 5시에 끝난다. 주중에도 매일 독자적 학습 시간이 주어지며, 특정 영역에서 추가적 도움이 필요한 학생에게는 토요일 오전에 도움을 준다.

▶ 교육과정 및 교수학습 방법의 특징

- 핵심 교과(영어, 수학, 사회, 과학, 외국어)에 집중하며, 모든 학생들을 졸업시켜, 대학에 진학시키는 것에 초점을 둔 학교 모형이다. 따라서 선택과목이나 행위 예술 등은 최소한만 제공된다.
- 학교는 핵심과목 수업과 함께 문제기반학습에 대한 강한 방점을 두어 학생들이 개인적 관심사를 탐구하고 문제해결능력을 기를 수 있도록 돕는다. 9~10학년들은 주로 학교 캠퍼스 안에서 핵심과목의 지식을 기르는데 초점을 둔다. 이러한 수업은 주로 개인이나 그룹 프로젝트로 운영되고 범교과를 통해 학생들의 문제해결능력을 기를 수 있도록 돕는다. 11~12학년들은 공동체에서 성인 멘토를 지정하고 공동체 서비스, 현장연구, 인턴십 그리고 독립 프로젝트를 운영한다. 그들은 학문적 지식과 현실세계의 문제들을 통합하여 독창적이고 독립적인 프로젝트를 완성하기 위해 선택된 멘토와 함께 과업을 수행한다.
- 내신성적(GPA)이나 상대적 서열을 산출하지 않으며 대신 평가로 수행한 프로젝트를 동료, 교사, 학부모 앞에서 발표하고 전시한다. 이런 발표는 의사소통능력과 배운 것을 실생활에 적용하는 능력을 키워주는 것을 목적으로 한다.
- 이 학교는 GT(gifted and talented)를 위한 반이나 또는 특수교육반(special education)이 없다.

43) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p131.

▶ 예시

- 이러한 academic focus 모델은 공립 협약학교(charter school)에서 사립학교까지 다양한 그룹에서 등장하고 있다.
- KIPP High School, a public charter school in Houston (http://www.kipphouston.org).
- YES(Youth Engaged in Service) College Preparatory Charter School, Houston (http://www.yesprep.org).
- School of the Woods, a private Montessori high school in Houston (http://schoolofthewoods.org).
- Gary & Jerri-Ann Jacobs High Tech High, a public charter school in San Diego (http://www.hightechhigh.org).

▶ 특징과 시사점

- 대학입시를 주목적으로 핵심교과 수업에 충실한 모델이라서 한국의 현 공교육에서 참고할 점이 많다. 약 500명의 규모의 학교를 3개 정도의 작은 학교로 나누어 운영하는 것으로 볼 수도 있다.
- 11~12학년이 되면 공동체에서 성인 멘토를 정하고, 핵심교과의 지식을 배우는 방법이 범교과 프로젝트 수업을 통해 이루어진다는 점이 큰 특징이다. 이를 통해 비판적 사고능력, 협업을 통한 창의적 문제해결능력 등을 기르게 하고 있다.
- 내신 성적을 산출하지 않고 핵심역량을 교과와 통합해 가르치고 프로젝트 수행 결과를 발표하게 해서 이를 평가로 대신하는 것도 매우 특징적이고 바람직해 보인다.

〈유형4〉 연구실습 학교(Learning Labs)

▶ 학교 조직과 규모

- 프로젝트의 수행을 통해 배우는 것은 19세기 건축학교의 개념에서 유래되었다.
- 학교는 약 100명 규모의 작은 연구학교들로 구성되며, 하나의 연구실습학교(learning lab)에는 학생과 교사가 개별적으로 연구하고 세미나, 프로젝트 등을 수행할 수 있는 장비와 시설이 마련되어 있다. 각 연구실습학교 바로 옆에는 세미나실, 실습관 등이 딸려 있다.

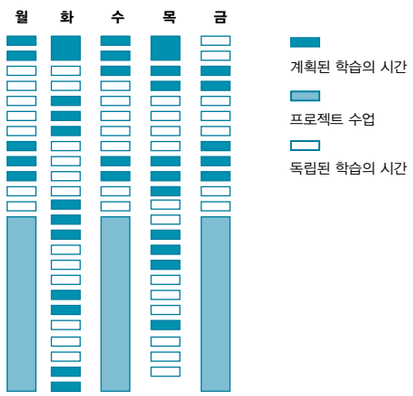
▶ **교사와 학생의 관계**

- 각 연구실습학교는 동일 학년으로 구성되며 핵심교과 지도교사 5명과 학생들은 4년 동안(9~12학년) 함께 지내게 된다.

▶ **학기 및 하루 일과 운영의 특징**

- 하루의 일과 시간표는 매우 유연하게 운영된다. 하루 일과의 약 25%가 독자적 학습시간이다. 한편, 매주 월/수/금 오후는 프로젝트 수업을 한다. 1년은 4학기로 운영된다.
- 하루의 일과는 보통 20분 정도의 짧은 단위의 모듈로 구성된다.

〈그림-12〉 연구실습 학교의 주간 일정표[44)]



▶ **교육과정 및 교수학습 방법의 특징**

- 각 연구실습학교에는 핵심교과(영어, 수학, 과학, 사회, 외국어)를 담당하는 5명의 교사가 있고, 핵심교과 지식을 과목별로 직접 배우는 방식과 범교과로 문제해결능력 등의 핵심역량을 키우는 방식을 병행한다.
- 프로젝트는 개인적 의미와 흥미를 느낄 수 있는 것을 선택함으로써 강한 동기와 몰입이 수반된다.

44) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p145.

- 프로젝트는 그룹으로 혹은 개인적으로 수행한다.
- 모든 교사와 학생은 디지털 기기를 가지고 교수학습을 한다.
- 선택과목과 방과 후 특별활동은 최소한의 프로그램만 운영한다.

▶ **예시**

- School of Environmental Studies at the Minneapolis Zoo– The Zoo School. Designed by the firm of Hammel Green (Bruce Jilk) (http://www.ISD196.K12.mn.us/schools/ses).
- New Technology Foundation (http://www.newtechfoundation.org/index.html).
- New Technology High School, Napa, California (http://www.newtechhigh.org/Website2007/index.html).
- Star Lane Center, Casper, Wyoming (http//starlane.1wyo.net)

▶ **특징과 시사점**

- '연구실습 학교'란 학교 이름이 암시하듯이 이 학교는 개인의 흥미와 소질에 따라 학교 안 작은 학교를 선택할 수 있다. 교과지식 습득과 실생활과 연관된 범교과 프로젝트 수업을 병행함으로써 실제 생활에 필요한 고등사고능력, 문제해결능력, 협업능력 등을 함께 키울 수 있는 것이 큰 특징이다. 학습자 개인마다 작업 공간이 있는 것은 큰 장점이라 하겠다.
- 주 3회 오후 전체를 프로젝트 수업시간으로 비워둔 것도 인상적이다. 자기주도성이 크게 향상될 것이고 자신의 학습에 대해 스스로 책임지는 태도도 길러질 것이다. 교사는 단순히 가르치는 사람이 아니라 멘토로서의 역할이 더 중요해진다. 한국의 공교육이 나아갈 방향에 큰 시사점을 주는 모형이다.

〈유형5〉 자기주도학습 학교(Self-Directed Learning)

▶ **학교 조직과 규모**

- 학교는 200명까지 수용할 수 있는 하나 이상의 학습관을 가지고 있으며, 교사나 학생은 소속 학습관에서 교수학습활동을 한다.

- 하나의 학습관은 '가족(family)'이라고 부르는 5명의 자문교사와 100명의 학생으로 구성된다. 자문교사는 핵심교과인 영어, 수학, 과학, 사회 그리고 외국어 중 한 과목씩을 맡는다. 한편, 한 '가족'은 1명의 멘토 교사와 20명의 학생으로 구성되는 'advisory'라고 부르는 학습단위 5개로 구성된다. 학습관 주변에는 세미나실, 연구실 등의 특별 공간이 있다.

▶ 교사와 학생의 관계

- 각 교과 전문성을 갖춘 지도교사는 학습 가이드를 작성하고 학업에 대한 조언, 피드백, 코칭, 모니터링, 세미나 개최, 학생 평가 등을 담당한다. 학습자들은 필요할 때는 언제든지 지도교사와 접촉할 수 있다.

▶ 학기 및 하루 일과 운영의 특징

- 학생들은 자신이 언제 무엇을 학습할지 스스로 결정한다. 학교에서의 하루 일과는 지도교사와 미팅으로 시작해서 오전 8시부터 오후 5시까지 계속된다. 지도교사와의 미팅에서는 그날의 학습 계획, 주요 과제, 진전 정도 등에 대해 얘기를 나눈다. 하루의 일과는 5개의 활동시간으로 구성되며 이때 학습가이드에 따라 학생은 교내외에서 활동(세미나 참석, 지도교사와 만남 등)을 하게 된다.
- 학습자 개인이 자기주도적으로 학습하는(independent study) 학교 모델이므로 학교는 학기 개념이 없으며 연중 상시적으로 운영된다.
- 학생과 멘토 교사는 학습 참가에 시차가 존재하는 비동기적(asynchronous) 방식을 사용하기 때문에 점심시간도 없다. 하지만 편의상 하루의 일과를 5개의 활동기간으로 나누어 사용한다. 학습자마다 코스의 시작과 끝이 다 다르다.

〈그림-13〉 자기주도학습 학교의 주간 일정표[45)]



45) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p159.

▶ 교육과정 및 교수학습 방법의 특징

- 교사는 학습자의 지도교사 역할을 하면서 컴퓨터를 통해 학습자의 학습을 안내하고 도움을 제공한다. 교사는 학습안내서를 작성하며 주 2회 학생과 면 대 면으로 만난다.
- 통상 학생들은 3~4개의 과정을 동시에 이수한다.
- 학생과 지도교사가 연구학습에 많은 진전이 이루어졌다고 판단되면 학생은 발표, 전시, 논문쓰기, 포트폴리오 제출, 학과 도달도를 평가받기 위해 시험을 볼 수도 있다.
- 학습은 학습자 개인, 가정, 지역사회의 연계를 통해 더 많은 개인적 경험을 통해 하는 것이 가장 효과적이란 믿음에서 출발하며, 학습자의 선택과 결정 그리고 학습에 대한 책임을 강화한 학교 모델이다. 완전히 혼자서 학습하는 사이버 학교 모델로 이전하기 위한 직전 단계라고 할 수 있다.
- 최종 평가는 시험, 에세이, 발표, 프로젝트 결과물 전시, 포트폴리오 등 다양한 형태로 볼 수 있다.

▶ 예시

- Banff Community High School (Banff, Alberta)
- Bishop Carroll High School (Calgary, Alberta)
- Bishop O'Bryne High School (Calgary, Alberta)
- Frances Kelsey Secondary School (Mill Bay, British Columbia)
- Mary Ward Catholic Secondary School (Scarborough, Ontario)
- St. Joseph High School (Edmonton, Alberta)

▶ 특징과 시사점

- '자기주도학습 학교'는 필요한 경우 학습자가 지도교사의 도움을 받기는 하지만 완전히 자기주도로 학습이 이루어진다. 자신의 진로가 확실하고 자기 주도성이 높으며, 자기관리가 철저한 학생들

에게 성공 가능성이 높은 모델이다.

- 학습이 학교 외에 가정, 지역사회에서 골고루 이루어지는 것임을 생각할 때 한국의 공교육도 평생 학습체제로 나아가기 위해 점차적으로 이런 모델의 특성을 강화해 나가야 할 것이다.

〈유형6〉 개인별 맞춤식 실습중심 학교(Individualized Instruction)

▶ 학교 조직과 규모

- 학교는 약 120명 규모의 '가족(family)'이라 불리는 작은 학습공동체 4~6개로 구성된다. 한편 지도교사 한명은 15명의 학생과 함께 'advisory'라고 부르는 '자문을 통한 최소학습 단위'를 이룬다. '가족'은 대체로 학교 안에 존재하지만 예외적으로 학교 밖 지역사회 안에 위치하기도 한다.

▶ 교사와 학생의 관계

- 학생은 지도교사의 도움을 받아 자신의 학습 계획을 짜고 멘토를 선정한다.
- 지도교사는 핵심교과의 학습 목표를 달성하게 하는 것과 함께 멘토와 프로젝트를 안내하고 진전을 평가한다.

▶ 학기 및 하루 일과 운영의 특징

- 학생과 지도교사는 월/수/금 3일 동안 만나며 학교에서 독자적으로 학습과제를 수행한다. 나머지

〈그림-14〉 개인별 맞춤식 실습중심 학교의 주간 일정표[46]



그룹 미팅이나 일주일에 3번 있는 교사와의 1:1 연구 이외의 모든 시간은 교사, 학생 모두 정해진 스케줄이 없다. 또한 학생들은 일주일에 2일은 그들의 멘토들과 학교 밖에서 일을 한다.

46) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p189.

- 2일(화, 목)은 멘토의 소속 회사에 나가 인턴십을 통해 배운다.

▶ 교육과정 및 교수학습 방법의 특징

- 모든 교수학습은 프로젝트의 수행을 통해 이루어진다. 학교의 안내를 받으며 학생은 자신의 흥미에 따라 학교 밖의 성인 멘토를 선정한다.
- 학교는 교과목 중심이 아니라 〈지도교사(advisors), 학생, 인턴십 멘토, 지역사회〉의 관계 속에서 이루어진다. 개인의 흥미와 적성을 중심으로 학습 내용, 방법 등이 조직된다.
- 개인별 맞춤식 실습중심의 이 학교는 평가를 위해 성적을 산출하지 않는다. 대신 매 분기마다 동료, 지도교사, 학부모, 멘토 앞에서 자신이 수행해온 프로젝트에 대해 발표를 하고 전시해야 한다. 매 분기마다 지도교사는 구술평가서를 작성하고 그 내용에 대해 학생/학부모와 함께 검토한다.
- 이 모델은 메트스쿨의 특성을 많이 반영하고 있다. 지도교사는 가르치지 않지만 advisory 단위로 주 3일 아침과 오후에 미팅을 가져 경험과 문제점을 공유하고 소속감과 신뢰를 쌓는 계기로 삼는다.
- 학교의 행정담당 부서는 지도교사의 양성과 멘토의 발굴이라는 매우 중요하고 어려운 과제를 가지고 있다.

▶ 예시

- Met (http://www.metcenter.org): 2008년 기준 Big Picture Company에 의해 세워진 48개로 구성된 학교 집단

▶ 특징과 시사점

- 이 유형은 〈유형5〉의 '자기주도학습 학교(Self-Directed Learning)'와는 학습자 개인에 초점을 둔다는 점에서는 비슷하지만 다른 점도 많다. 〈유형5〉 SDL은 교육과정과 이수과목이 학교에 의해서 개설되고, 주로 학교 내에서 과제 수행을 한다. 졸업 요건도 코스를 제대로 마쳤는가에 의해 결정되지만 〈유형6〉은 졸업하기 위해서는 사전 규정된 지식과 스킬을 개발한 것을 증명해 보여야 한다. 어

떤 코스를 마쳤는가로 판단하지 않는다. 그래서 모든 학생의 졸업 요건이 다 다르다.

- 개인의 흥미와 적성을 중심으로 학습 계획이 짜여진다는 점, 가르치는 수업이 없는 점, 평가는 프로젝트 수행을 통해 사전 규정된 지식과 역량을 갖추었는지를 증명하게 한다는 점, 3일간은 학교에서 독자적으로 프로젝트를 수행하고, 2일간은 지역사회에 나가 멘토의 도움을 받으면서 인턴십을 하는 점이 인상적이다. 한국의 경우, 이런 학교를 세울 경우, 학습부진 및 학교 부적응 학생의 교육에도 탁월한 성과를 가져올 수 있을 것이다.

〈유형7〉 다양한 학습공동체 모델(Diverse Learning Communities)

앞에서 살펴본 유형 1~6을 통합한 대형 학교 모델이다. 종합대학을 닮은 종합 고등학교라고 할 수 있다.

▶ 학교 조직과 규모

- 학생과 교사는 특정 학습 공동체에 소속되고 그것이 그들의 학교가 된다.
- 학교의 규모는 학교를 얼마나 많은 학습공동체로 구성하는가에 달려있다. 하나의 학습공동체의 규모는 150~600명으로 다양할 수 있다.
- 하나의 캠퍼스에 여러 학습공동체가 함께 모여 있지만 일부 학습공동체는 캠퍼스 밖에 존재할 수도 있다.
- 학교는 하나의 대형 건물로 필요에 따라 변화가 용이하도록 설계하는 것이 중요하다. 분리된 여러 건물로 나누어질 경우, 프로그램이 달라졌을 때 재배치와 재구성이 용이하지 않기 때문이다.
- 학습자 유치를 두고 학습공동체 간의 경쟁이 일어날 수 있으며 이를 잘 관리하여 긍정적으로 활용할 수 있다.
- 학교는 1년 365일 운영되고 교사도 연중 활동을 하게 되므로 더 많은 학생을 유치할 수 있고 결과적으로 교사는 더 많은 보수를 받을 수 있게 될 것이다.

▶ 교사와 학생의 관계

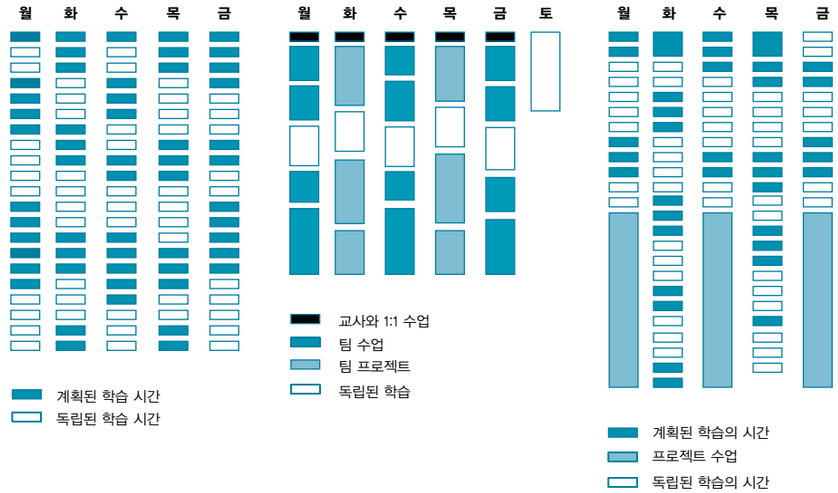
- 학생은 자신의 개인적 흥미와 소질에 따라 자신에게 맞는 학습 공동체를 선택한다.

- 식사, 예체능, 방과 후 특별활동 등은 자신의 소속 학습공동체 이외의 학생들과도 함께 하게 된다.

▶ 학기 및 하루 일과 운영의 특징

- 학습공동체의 성격에 따라 다양한 학기 운영과 일과 운영방식이 존재할 수 있다.

〈그림-15〉 다양한 학습공동체 모델의 주간 일정표[47]



▶ 교육과정 및 교수학습 방법의 특징

- 학습공동체마다 다양한 교수학습방법과 학사일정, 선택과목을 제공하는 것이 특징이다.
- 모든 학습공동체가 졸업 요건으로 교육과정 핵심과목을 필수로 지정하고 다양한 선택과목을 개설할 경우 다양한 장점을 살릴 수 있을 것이다.
- 필요에 따라 다른 학습공동체 소속의 전문가를 만날 수도 있고 시설을 활용할 수도 있다. 이것이 '다양한 학습공동체 모델'의 큰 장점 중 하나다.
- 교사는 해를 거듭할수록 다양한 전문성을 갖추어 복수의 학습공동체에서 일할 수 있도록 연수를 받게 된다.

47) Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation: No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press, p237.

▶ **예시:** 아직 유사 사례가 발견되지 않았다.

▶ **특징과 시사점**

- 종합대학의 개념을 적용한 종합고등학교라 할 수 있다. 여러 개의 학습공동체를 하나의 캠퍼스 내에 수용하는 데는 장점과 단점이 있을 것이다.

〈유형8〉 다양한 고교연합 모델(Diverse High Schools)

산업시대의 학교 모델처럼 학생이 학교 제도와 프로그램에 맞추는 것이 아니라 반대로 고등학교가 학생의 욕구에 맞추는 교육 서비스 모델이라고 할 수 있다.

▶ **학교 조직과 운영**

- 하나의 교육지원청 관할 내에 혹은 하나의 시/읍내에 그 지역의 학생들과 지역사회의 욕구를 충족시킬 수 있도록 특성이 다양한 프로그램을 갖춘 고교를 만들고, 각 학습자는 소속학교를 두지 않고 자신이 원하는 학교의 원하는 프로그램에 참가하는 방식이다. 학교 배정이란 것이 없는 모델이다.
- 국가와 지자체는 각 학교의 성과(outcome)를 고려해서 예산 배정의 우선순위를 정하게 된다.
- 교육구 규모가 일정 이상이 되는 곳에서만 가능하고 지역사회의 요구에 따라 학교가 끊임없이 변화/진화해 가는 모델이다.

▶ **교사와 학생의 관계**

- 학생의 소속감, 교사의 학생에 대한 관계와 유대감은 다른 모델에 비해 떨어질 수 있을 것이다.

▶ **학기 및 하루 일과 운영의 특징**

- 학교마다 운영하는 프로그램, 일과 시간 운영 등이 다를 수 있다.

▶ **교육과정 및 교수학습 방법의 특징**

- 학교 공동의 핵심교과목을 제외하면 모든 학교들이 특색있는 프로그램을 제공하게 된다.
- 입학은 학습자의 학업능력을 기준으로 삼지 않고 순전히 관심과 소질에 따라 이루어진다.

▶ **예시**

- The Dallas Independent School District가 2008년 최소한 20개의 학교를 통해 다양한 직업 아카데미를 만들기로 하였고, 지금도 진행 중이다.
  http://dallasacademyfoundation.org/dallas-academy-foundation1
  http://dallasacademyfoundation.org/daf-career-academies/daf-academy-themes

▶ **특징과 시사점**

- 하나의 고교가 다양한 프로그램을 제공하는 데는 한계가 있으므로 지역 고교 전체를 특성화시키는 것은 이상적이긴 하나 평생학습 시대와 함께 중도시 규모 이상에서 실험해 볼 수 있을 것이다.
- 우선 교육과정 운영의 국가 독점을 풀고, 단위학교가 자율적으로 교육과정을 운영할 수 있을 때 학구 단위로 이런 실험을 해볼 수 있을 것이다.

2. 미래의 공교육 진화 시나리오

한국의 미래 공교육 진화 시나리오를 생각해 보기 위해서는 먼저 다른 나라들이 연구한 진화 시나리오와 미래학교 모형에 대해 살펴보는 것이 좋겠다. 총 2종류의 시나리오와 2종류의 모형 탐색으로 구성되어 있다. 먼저, 2020년 학교의 미래는 어떤 모습일까에 초점을 맞추어 OECD 교육연구혁신센터(CERI: Centre for Educational Research and Innovation)에서 연구하여 2001년 발표한 6가지 시나리오, 영국 교육부 산하의 미래연구소 Futurelab이 주요 사회과학자들을 동원해서 2025년 이후 영국의 학교 교육을 상상해 보고자 2007년 연구를 시작해서 2009년에 완료한 6가지 시나리오를 살펴보고, 다음으로 한국교육개발원에서 연구한 '미래학교 모형 탐색 연구'(KEDI 이혜영 외, 2008), '선진형 미래학교 모형에 관한 연구'(KEDI 강영혜 외, 2009)의 일부 결과를 살펴보기로 한다. 이런 연구들은 예측 정

확성에서 한계는 있겠지만 한국의 미래 공교육이 나아갈 방향에 대해 시사점을 얻는 데는 유익한 자료가 될 것이다.

가. OECD의 미래학교(Schooling for Tomorrow) 연구 프로젝트

OECD의 교육연구혁신센터(CERI)가 2020년경의 미래 교육의 모습을 상상해보기 위해 '미래학교(Schooling for Tomorrow)'란 프로젝트를 1997년 연구를 시작해서 2001년 발표한 것으로 주요 내용은 다음과 같다.

〈표-5〉 OECD의 미래학교 교육에 대한 시나리오[48](The OECD Schooling Scenarios in Brief 기준)

'현상유지' 시나리오 (Maintain the 'status quo')	'재구조화' 시나리오 (Re-schooling)	'학교 해체' 시나리오 (De-schooling)
시나리오 1 관료주의적 학교 체제 계속	시나리오 3 핵심적인 사회 센터로서의 학교	시나리오 5 학습자 네트워크 및 네트워크 사회
시나리오2 교사 이직—'해체' 시나리오	시나리오 4 집중 학습조직으로서의 학교	시나리오 6 시장 모델의 심화

1) 현상유지 시나리오

현재 학교 시스템의 주요 특징이 미래 사회까지 유지될 것으로 본 시나리오다. 이는 해당 사회 구성원들의 선택일 수도 있고, 근본적인 변화를 하고 싶지만 실행이 어렵기 때문일 수도 있다. 현 시스템 유지를 시도할 경우, 2가지 시나리오를 상정한다. 하나는 관료주의적 학교 체제의 계속 시나리오이고, 다른 하나는 교사의 이직 때문에 기존의 제도가 해체되는 시나리오이다.

▶ 시나리오1: 관료주의적 학교 체제 계속

이 시나리오 하에서는 균질성, 공공성에 대한 높은 압력, 급진적 변화에 대한 저항을 바탕으로 강력한 관료주의가 지속된다. 많은 사람들은 급진적 변화의 결과로 인지적 학습지식과 학력인정, 교육기회의 불균등, 교육의 사회화, 보육기능 등과 같은 문제들을 해결할 수 없을까봐 두려워한다.

48) 출처: http://www.oecd.org/edu/school/centreforeducationalresearchandinnovationceri–theoecdschoolingscenariosinbrief.htm

학습과 조직	• 교육과정과 자격증 부여가 정책의 주요 요소가 된다. • 학생의 학업성취도평가를 통해 책무성을 묻는다. • 개별교실과 교사와 같은 전통적 모델이 견고히 유지된다.
관리와 교육행정체계	• 행정과 책무성에 대처하는 역량에 우선순위를 둔다. • 국가가 여전히 통제의 중심에 서지만 분권화와 교육시장에서의 기업의 이해와 세계화 등으로 긴장이 유지된다.
자원과 기반시설	• 재정 공급은 증가하지 않는다. • ICT의 사용은 증가하나 학교의 주요 조직구조를 바꾸지는 못한다.
교사	• 교사는 강력한 노조를 형성하나 여전히 직업적 신분과 보상에 대해 문제를 안고 있다.

▶ 시나리오2: 교사 이직—'해체' 시나리오

대개의 나라의 경우, 다른 직종에 비해 떨어지는 교직 매력도와 교사의 사기 저하에서 비롯된 신규 교사 충원의 어려움이 교사부족으로 이어진다. 지역사회가 어떤 사회계층이냐에 따라 과목별, 지역별 교사 불균형이 심화된다. 이런 위기로 인해 극단적으로 서로 다른 결과가 올 수도 있다. 긴축과 갈등으로 인한 악순환이 올 수도 있고, 이런 위기가 급진적인 혁신과 집단적 변화의 촉매 역할을 할 수도 있다.

학습과 조직	• 교사부족이 심각하여 학습에 심각한 장애를 준다. • 이런 부족에 대한 대처 방법은 ICT의 활용 등 학교마다 차이가 있다.
관리와 교육행정체계	• 위기관리가 매우 중요한 역량이 된다. • 당국도 장기적 위기를 겪으면서 취할 수 있는 수단이 한정적이다.
자원과 기반시설	• 위기가 계속되면 후원이 증가하여 교사의 급여 인상이 뒤따른다. • ICT에 대한 투자는 위축된다.
교사	• 교직에 대한 매력 감소로 교사부족의 위기가 심화될 수 있다. • 교사의 감소는 역으로 보상의 증가로 이어질 수 있다.

▶ 시사점

현상유지 시나리오 중 시나리오1의 '관료주의적 학교 체제 계속'은 현재 한국의 상황과 매우 흡사하다. 하지만 교사의 부족과 이직 심화로 학교가 해체된다는 시나리오2는 한국에 전혀 해당되지 않는다. 교사의 사회적 지위가 높고 급여가 세계 최고 수준인 점, 그리고 교직을 미래 직업으로 삼고자 하는 사람들이 많다는 점이 그 이유이다.

2) '재구조화' 시나리오

재구조화 시나리오에 의한 학교 모형은 많은 투자가 필요하지만 질과 평등함에 있어서 높은 우선순위를 인정받고, 학교 모형이나 예상되는 성과에 대해 폭넓은 지지를 받는다. 시나리오3의 '핵심적인 사회 센터로서의 학교'는 교육의 사회적 목표와 지역사회 속의 학교에 초점을 두며, 시나리오4는 대조적으로 학습에 초점을 둔다.

▶ 시나리오3: 핵심적인 사회 센터로서의 학교

이 시나리오는 사회통합을 저해하는 사회적, 가정적, 지역적 파편화에 대항하는 가장 효과적인 방어벽으로 인정받는다. 또, 학교는 지역사회라는 공동체 속에서의 주요 역할을 해줄 것을 강하게 요구받는다. 그 결과 학교는 다른 지역사회 단체, 평생교육 기관들과 책임뿐만 아니라 전문성 및 자원을 널리 공유하게 된다. 모든 지역 사회에 양질의 학습 환경을 구축하고 교사 및 학교에 대한 인식을 향상시키기 위해 많은 투자가 요구된다.

학습과 조직	• 학습의 초점은 가치, 시민의식 등 인지적 학습 이외의 교육목표까지 확대된다. • 비공식 교육의 중요성이 커지면서 다양한 조직 형태와 환경이 생겨난다.
관리와 교육행정체계	• 다양한 지역사회의 관심사와 끊임없는 상호작용, 공식, 비공식 교육 프로그램 간의 상호 영향 속에서 학교 경영은 복잡해진다. • 이런 상황에 대처하기 위해 학교는 분산 및 집단 리더십을 필요로 한다. • 지역수준의 의사결정이 중요해지며 사회 인프라가 부족한 지역은 국내외의 잘 갖추어진 지원 시스템을 활용할 필요가 있다.
자원과 기반시설	• 건물 및 설비의 질적 개선, 학교시설의 지역사회에의 개방, 부와 사회적 자본의 양극화를 줄이기 위해 많은 투자가 이뤄진다. • 의사소통 역량에 초점을 두는 ICT 사용이 늘어난다.
교사	• 위상이 높아진 교사들은 교육의 중추가 되며, 교사들에 대한 보상은 전반적으로 좋아지지만 다양한 조건들로 계약이 이루어진다. • 다양한 전문직 인력, 지역사회 구성원, 학부모들이 교사의 역할을 분담하게 된다.

▶ 시나리오4: 집중 학습조직으로서의 학교

실험, 다양성, 혁신을 추구하는 문화 속에서 학교는 사회적 의제들보다는 막강한 지식을 중심으로 활력을 되찾는다. 역량평가를 비롯하여 새로운 방식의 평과 기준들이 나타난다. 전통적인 그리고 새로운 방식의 학습 미디어와 함께 ICT의 활용이 늘어난다. 지식경영이 중요시되고 대다수의 학교가 평등한 교육기회 제공을 주요 목표로 '학습조직'의 자격을 갖춘다. 또, 대학교육 및 다른 다양한 기관과의 연계가 확대된다.

학습과 조직	• 교수학습에 대한 수많은 기대는 광범위한 전문화와 조직형태의 다양성으로 나타난다. • 교수법에 대한 연구가 활발해지고 학습과학이 체계적으로 적용된다.
관리와 교육행정체계	• 학습조직으로서의 학교는 팀제, 관계망(network) 그리고 다양한 전문성의 활용을 통해 수평조직의 특성을 갖춘다. • 교육의 질적 표준에 이르는 것이 규제와 책무성 위주의 접근방법들을 대체한다. • 학교와 교사 사회는 학부모, 다양한 관련 조직들, 대학 당국과 긴밀한 협조 속에서 잘 개발된 가이드라인과 지원시스템을 활용하여 의사결정을 하는 것이 뿌리를 내린다.
자원과 기반시설	• 목적에 따라 변경이 가능한 최신식 시설을 구축하기 위해 낙후된 지역을 우선적으로 학교교육 전반에 걸쳐 많은 투자가 이루어진다. • ICT의 활용이 늘어나고, 다양한 기관들 및 대학 교육과의 파트너십은 학교 시설의 다양성을 향상시킨다.
교사	• 근무 여건의 향상으로 교사의 사기가 높아진다. 연구개발이 강조되고 교사의 전문성 개발이 지속적으로 이루어진다. • 집단 활동이 늘어나고 관계망도 늘어난다. 다양한 계약 형태를 통해 교직에 대한 이동성이 증가한다.

▶ 시사점

'재구조화' 시나리오 역시 이 시나리오를 연구하여 만든 연구자들의 예상과는 달리, 한국 상황에는 해당될 것 같지 않다. 시나리오3의 '핵심적인 사회 센터로서의 학교'는 서구사회에서나 상상해 볼 수 있으며, 한국의 경우 학교가 이런 기능을 갖는 것은 가까운 미래에는 상상하기 어려울 것으로 예상된다. 학교의 기능을 장기적으로 이렇게 변화시키려 해도 시설에 대한 대규모 투자 재원이 없고, 학교 및 학부모 모두 상급학교 입시 준비에만 관심이 집중되어 있으며, 복잡성의 증가 등을 고려할 때 학교가 핵심적 사회 센터가 되어 공동체 속에서 주요 역할을 하기는 어려울 것으로 예상된다. 하지만 특정 지역 단위로 제한적인 시도(예: 학부모 교육; 학교지역사회발전 협의회)는 일어날 수 있을 것이다. 시나리오4 '집중 학습조직으로서의 학교' 역시 한국의 학교가 이렇게 변할 가능성은 단기적으로는 낮다. 한국 학교는 너무나 오랫동안 대학입시 준비기관 역할을 해왔으며 진정한 학습이 일어나고 지식이 축적, 공유되는 곳이 아니다. 하지만 학교 내 계열이나 프로그램의 다양화의 방편으로 '집중 학습조직으로서의 학

교'로 진화해갈 가능성은 있어 보인다. 그렇지만 다양화 차원에서는 학교 외부에서 집중 학습조직이 만들어질 가능성이 더 높을 수도 있다.

3) '학교 해체' 시나리오

학교의 사회적 지위가 낮고, 학교에 대한 자원의 지원이 부족해서 교육 운영 주체들의 불만이 고조되어 결국 학교 시스템의 해체로 이어진다. 하나는 새로운 협력망(cooperative networks)이 지배하게 되어서 이것이 학교 해체로 이어진다는 시나리오이고, 다른 하나는 경쟁의 심화로 학교의 해체가 온다는 시나리오다.

▶ 시나리오5: 학습자 네트워크 및 네트워크 사회

다양한 교육적 수요에 대한 욕구를 충족시켜 주지 못하는 점을 비롯해서 많은 제도권 교육에 대한 불만이 다양한 학습 공급망(learning networks)을 선호하게 하고, 학교 교육의 포기로 이어진다. 이는 강력하고 저렴하기까지 한 ICT보급이 확산되면서 가속화된다. 학교 제도가 비-제도화의 길을 걷거나 붕괴되는 현상은 '네트워크 사회'의 단면을 이룬다. 이 네트워크 사회에서 학습은 장소에 구애받지 않으며 다양한 문화적, 종교적, 지역사회 차원의 목소리가 중요해지고 아이들의 학습과 사회화를 반영한다.

학습과 조직	• 지역사회의 이해가 관계망을 통해 활발히 나타나면서 다양한 문화와 가치에 대한 학습이 강조된다. • 소그룹 학습이나 홈스쿨링, 그 외 개별 계약에 의한 학습이 보편화된다.
관리와 교육행정체계	• 상호 관계망을 통한 학교 기능의 발휘가 확실해지면서 권위가 분산된다. • 현존하는 거버넌스와 책무성 방식은 줄어드나 개인 및 공동체 간의 "정보소유계층(Information have)과 정보비소유계층(Information have not) 간의 사회경제적 격차"를 해결하기 위한 또는 일부 공공학교를 관리하기 위한 공공정책은 요구될 것이다.
자원과 기반시설	• 공공시설 및 제도권 학교 시설은 현격히 줄어들 것이다. ICT에 대한 많은 투자가 예상된다. • 학교 기능이 개인과 또래 간에 조직되는 경우가 늘어나면서 이런 작은 규모의 학습에서 비롯되는 비경제성은 새로운 투자를 제약할 수 있다.
교사	• 교사에 대한 의존도가 낮아진다. • 교사와 학생, 부모와 교사, 교육과 지역사회(community)의 경계가 모호해지며 허물어진다. • 직접적인 가르침 또는 컨설팅을 위해 개별적으로 고용되는 새로운 형태의 학습 전문가가 출현할 것이다.

▶ 시사점

네트워크 사회의 성숙과 함께 기존의 학교 제도에 대한 불만, 다양한 학습공급망에 대한 욕구 등이 전통적인 학교를 해체시키고 학습자 네트워크 및 네트워크 사회를 촉발할 것이라는 시나리오다. 지금도 웹상에 수많은 학습 동호회와 사이버 학교들이 활발히 활동하고 있는 것을 고려하면 충분히 예상되는 시나리오다. 만약 전통적인 학교 교육이 지금처럼 계속 붕괴되어 가고 학교 본연의 역할을 제대로 하지 못한다면 이런 네트워크상의 학교가 의외로 활성화될 수도 있을 것이다. 하지만 어떤 경우에도 공교육을 대체할 것 같지는 않다. 전통적인 오프라인 상의 학교와 사이버 상의 학교를 결합한 형태가 일반적이 될 것이다. 오프라인에서의 교육의 장점이 분명히 있기 때문이다. 그리고 21세기 들어 사람들이 사이버 세상에서 머무는 시간이 늘어나면서 특히 청소년의 경우, 사회성, 감성 역량이 떨어질 수 있다. 그런 측면에서도 오프라인 학교의 유지는 필요할 것이다. 이 시나리오는 대학의 무료 강좌(예: MIT 대학 사이버 강좌) 등이 풍부하고 학력인증 제도가 비교적 유연한 영미권에 해당될 가능성이 높을 것으로 예상된다.

▶ 시나리오6: 시장 모델의 심화

정부가 시장주의적인 변화를 통해 다양성을 장려함에 따라, 교육에서 기존의 시장주의적 특징들이 강화된다. 이런 현상은 학교 교육이 공공재(public good)임과 동시에 민간재(private good)로 인식하고 있는 사회분위기 속에서 전략적 교육 수요자들의 불만족에 의해 증폭된다. 정부의 재정지원, 장려책(incentives) 및 규제에 대한 전면적 개혁에 힘입어 새로운 학습 공급자들의 시장진입이 늘어나게 된다. 풍부해지는 각종 지표, 측정방법, 인증제도 등이 기존의 직접 방식의 모니터링과 교육과정에 의한 규제를 대체할 것이다. 고통스런 변화와 불평등이 늘어나면서 혁신 또한 늘어날 것이다.

학습과 조직	• 어떤 학습이 가장 가치 있는가는 교육 서비스를 구매하는 사람들, 혹은 서로 다른 학습경로에 대해 시장 가치를 부여하는 경영자들이 어떻게 선택하고 어떤 수요를 만드느냐에 따라 결정된다. • 비인지적 교육성과가 강조된다. • 학습을 제공하는 조직도 한층 다양해진다.
관리와 교육행정체계	• 교육 당국의 공적 역할은 현저히 줄어든다. 시장의 규제와 같은 역할은 하되 교육에 대한 공급의 조직화, 방향설정, 모니터링 등은 줄어든다. • 교육에도 과감한 혁신과 도전을 중시하는 기업식 관리가 보편화될 것이다.

	• 정보, 안내, 지표, 역량평가 등에 대한 역할이 중요해지고 이는 시장에 통화를 공급하는 것과 같은 역할을 하게 될 것이다.
자원과 기반시설	• 재정 지원 방식과 정부의 유인책 등이 학습 시장의 형성과 동원되는 자원의 규모 결정에 중요한 역할을 한다. • 학습관련 기반시설에 대한 소유와 경영에 관한 시장주의적인 변화가 광범위하게 일어날 것이다. 어떤 변화는 매우 혁신적이고 ICT를 적극 활용하게 될 것이다. • 규모에 따른 비경제성과 시장기능의 실패로 인한 불평등 같은 문제들이 예상된다.
교사	• 학습시장에는 다양한 계약조건의 (공립, 사립, 정규직, 시간제) 새로운 학습 전문가들이 생겨난다. 이 새로운 전문가들을 위한 훈련과 인증제도 생겨난다. • 선호도가 높은 거주지와 학습시장에 진입기회가 넓은 곳일수록 이런 전문가의 공급도 원활할 것으로 예상된다.

▶ 시사점

시나리오6의 현실화는 세계 최초로 지금 영국에서 일어나고 있다고 판단된다. 현 정권 기간 중에 영국 공교육의 절반 이상이 민간이 운영하는 아카데미(Academy)로 전환될 것이 거의 확실시되기 때문이다. 미국에도 계약학교(charter schools)가 늘고는 있지만 공교육을 대체할 것 같지는 않다. 하지만 시나리오6은 평생학습체제의 진화와 맞물린 현상으로 봐야 할 것이다. 한국의 경우 공교육에 대한 불만은 고조되고 있지만 아직 영국, 미국, 스웨덴 등과 달리 민간에게 다양한 공교육서비스 공급을 본격적으로 허용하고 있지는 않다. 하지만 현재처럼 중앙통제식 국가주도의 교육체제가 수많은 학교 교육이 직면한 과제들을 해결하지 못하면 영국의 사례처럼 공교육을 민간에게 이양하지 않으면 안 되는 상황의 도래도 배제하기 어렵다. 공교육을 민간에게 위탁 운영하는 경우, 다양성에 대한 욕구는 더 잘 충족시킬 수 있지만 교육 불평등의 심화는 불가피할 것이다. 이미 한국의 교육 불평등은 매우 심각한 수준인데 공교육의 민간 위탁을 통해 불평등이 더 심화되는 것은 막아야 한다. 이런 관점에서 현 정권은 중장기 관점에서 매우 현명한 공교육 개혁 청사진을 만들어야 하는 역사적 임무를 지고 있다. 기존의 붕어빵식 교육에 만족하지 못하는 욕구를 국가 주도의 획일성이 높은 제도를 통해 해결하기는 어렵다. 공교육이 지금처럼 계속 경쟁적 입시 준비 교육에 머물면, 많은 사람들은 그런 공교육에 자녀를 보내지 않으려 할 것이다. 따라서 국가는 평생학습 체제 진화를 통한 공교육 개혁 즉, 비공식 교육과 공식교육의 통합 관리를 통한 공교육 개혁에 관심을 기울여야 한다.

나. 영국 교육부 Futurelab의 Beyond Current Horizons 연구 프로젝트

영국 교육부 산하 미래연구소 Futurelab이 2007년 전문성이 뛰어난 사회과학자들을 동원해서 2025년 이후 영국은 어떤 교육 제도(공교육 외 대학교육을 비롯한 모든 사회교육을 포함)를 가지게 될지, 그래서 앞으로는 어떻게 교육 정책을 수립해야 할지 참고하기 위해 영국의 미래 교육의 모습에 대해 연구하였고, 2009년 6가지 시나리오의 형식으로 연구 결과를 〈표-6〉과 같이 내놓았다.

〈표-6〉 영국 Futurelab의 미래 교육 시나리오

〈세상1〉 개인/가정이 책임지는 사회 (Trust yourself)	〈세상2〉 개인/조직 간 협약을 통한 충성도 중시사회 (Loyalty points)	〈세상3〉 사회 구성원으로서의 사명 우선 사회 (Only connect)
① 현명한 개인적 선택 시나리오 (The informed choice scenario)	③ 발견 시나리오 (Discovery scenario)	⑤ 통합적 학습경험 시나리오 (The integrated experience scenario)
② 독립적 소비자 시나리오 (The independent consumer scenario)	④ 진단 시나리오 (The diagnosis scenario)	⑥ 서비스 활동과 시민의식 시나리오 (The service & citizenship scenario)

개인, 조직, 사회의 관점에서 또, 이들 각자의 지속가능성과 발전에 초점을 맞추어 미래 교육을 연구한 점이 큰 특징이다. OECD의 미래 학교 시나리오가 공교육에 초점을 맞춘 것이라면, 영국의 Futurelab의 연구는 개인, 가정, 기업, 사회 전반에 걸쳐 평생교육 관점에서 바라본 미래 교육 시나리오라고 할 수 있다. 따라서 미래 교육 시나리오에 대한 OECD의 연구와 영국의 연구를 동시에 살펴보는 것은 상호 보완적이어서 매우 의미 있는 일이라고 생각된다.

1) 〈세상1〉 개인/가정이 책임지는 사회(Trust yourself)

개인의 가치가 크게 강조되는 사회이며, 사람들은 자신의 삶에 대해 스스로 책임지며, 국가는 최소한의 책임만 진다. 교육은 생존부터 자기실현까지 자립을 통한 개인의 안전을 확보하는 과정이다. 다양한 교육공급자와 시장주의 경쟁도 존재한다.

① 현명한 개인적 선택 시나리오(The informed choice scenario)

개인의 다양한 욕구를 수용할 수 있는 다양한 공급자가 존재한다. 학습의 방향 선택은 개인이 하며 학력 인증 과정이 필요하다. 학습과정에서 멘토의 도움을 받는다. 국가는 교육을 포함한 공공 영

역에서의 역할이 줄어든다. 일종의 시장주의라고 할 수 있다.

② 독립적 소비자 시나리오(The independent consumer scenario)

학습은 개인의 책임 영역이다. 개인화된 교육과 넓은 선택을 특징으로 한다. 교육적 의사결정도 개인이 하고 커리큘럼도 개인이 짠다. 교육과정, 평가, 장학 모두 국가는 손을 떼고 높은 수준의 교육자치가 실시된다.

▶ 시사점

의무교육뿐만 아니라 고교, 대학을 졸업한 경우라도 평생학습 시대를 생각하면 교육에서 '개인의 책임'을 강조하는 것은 불가피한 면이 있다. 여기서 '개인의 책임'이란 표현은 주체성을 말하는 것이지 교육의 공공성을 부정하는 뜻으로 쓰인 것은 아닌 것으로 이해된다. 교육 수요자의 다양한 욕구를 충족시키기 위해 많은 나라들이 이런 시장주의를 통해 각 개인이 바라는 다양한 교육서비스를 제공하고 싶어 한다. 미국의 경우 영리를 목적으로 하는 협약학교(charter school)를 허용하고 있고, 비슷한 것으로 스웨덴과 영국의 자유학교(free school)도 있다. 문제는 다양성을 추구하기 위해 시장주의를 도입하고, 교육이 민간재적 성격을 더 띠게 될수록 교육의 공공성이 훼손되고 교육 불평등이 증가하는 경향이 있다는 점이다. 한국도 언젠가는 개인의 다양한 욕구를 만족시키고 잠재력을 실현시키기 위해 지금과 같은 붕어빵 교육의 시대의 막을 내리고, 다양한 교육서비스를 제공할 수 있어야 한다. 이를 어떤 방법으로 실현할 것인가는 매우 어려운 과제이다. 그러나 분명한 것은 교육에 관한 올바른 가치관과 철학 위에 국민의 다수층의 열망을 담아 교육 비전을 세운 다음, 사회적 타협을 통한 교육개혁이 되어야 할 것이다.

2) 〈세상2〉 개인/조직 간 협약을 통한 충성도 중시사회(Loyalty points)

〈세상1〉에서 개인의 생존과 자기실현 그리고 교육에 있어서 자기 책임이 강조되었다면, 〈세상2〉에서는 개인과 그 개인이 평생에 걸쳐서 소속될 수 있는 다양한 조직 속에서 조직의 지속가능성과 개인의 자아실현을 함께 고려하는 것이 강조된다.

③ 발견 시나리오(Discovery scenario)

발견학습 및 탐구학습이 학습의 토대가 된다. 학습자는 고유한 가치와 우선순위, 욕구, 중점을 가지고 있는 수많은 공동체가 있다는 점을 의식하고 이들 공동체를 활용해서 자신들이 원하는 교육과정을 구성해간다. 특히 지역 사회의 대학은 해당 지역이 필요로 하는 인재를 배출할 수 있어야 한다.

④ 진단 시나리오(The diagnosis scenario)

개인은 점점 더 자신의 학습을 특정 조직의 요구와 연관을 짓게 된다. 한편 기업은 기업의 사명이행에 도움이 될 수 있는 개인의 재능과 강점을 발견해서 최대한 키우고, 사회적 협약 이행에 책임을 다할 수 있도록 돕는다.

▶ 시사점

조직의 대표적인 예인 기업도 세상이란 생태계 속에 존재하는 하나의 유기적 생명체이다. 기업도 개인과 똑같이 추구하는 가치, 사명, 비전, 목표 등이 있고 개인처럼 물리적 수명이 있고 생멸한다. 이 속에서 활동하는 개인들은 타인과 유대를 형성하고, 갈등을 해결하며, 새로운 사회적 가치를 타인과 협력을 통해 만들어내는 스킬과 태도를 갖추기를 요구받는다. 개인의 이익이 우선하면 조직의 이익이 실현되기 어렵다. 반대로 조직의 이익이 우선하면 개인의 이익이 실현되기 어렵다. 따라서 개인과 조직 모두의 지속가능성을 담보하기 위해서 이 시나리오는 공동체성을 강조한다. 개인주의가 두드러지고 있는 21세기 사회에서 교육이 공동체성을 강조하고 사회적 협약에 충실할 수 있는 것은 사회의 지속가능성이나 사회적 통합을 이루기 위해서도 매우 중요한 요소라고 생각된다.

3) 〈세상3〉 사회 구성원으로서의 사명 우선 사회(Only connect)

교육의 일차적 목적은 공공영역(public sphere)을 강화하는 것이라는 관점에서 출발한다. 개인이든 조직이든 자신의 이익 극대화를 넘어 타인과 타 조직의 이익까지 관심을 가지고 그것에 맞게 책임 있게 행동하는 것을 강조한다. 이를 위해서는 공동체 전체가 가치를 공유하고 서로 협력하는 공간을 만드는 것이 중요해진다. 사람들은 개인이기 이전에 사회 구성원으로서의 사명을 더 크게 생각하기 때문에, 성공은 개인보다 구성원 모두에게 공유된다.

⑤ 통합적 학습경험 시나리오(The integrated experience scenario)

배움과 다양한 삶이 통합되는 교수법을 사용한다. 여러 교과에 걸친 내용으로 협업과 협동수업이 일반적이다. 한 교육기관에 국한하지 않고 자유롭게 여러 교육기관에서 배울 수 있고 평가는 개인의 성적이 아니라 팀 성과를 바탕으로 한다. 교육을 다양한 맥락 속에서 평생에 걸친 지속적인 열린 과정으로 본다.

⑥ 서비스 활동과 시민의식 시나리오(The service & citizenship scenario)

교육의 주 역할은 시민사회를 유지하고 지원하는 데 있다. 교육의 목적은 학습자가 소속된 특정 단체나 특정 분야에서 요구하는 스킬과 자질을 갖추는 것을 돕는 것이다.

▶ 시사점

공동체의 지속 가능성을 고려해 각자가 속한 단체(기업, 공공기관, 기타 사회적 조직 등)에 공헌할 수 있는 학습을 강조하는 것은 당연한 일이다. 아울러 모든 개인은 자신이 속한 조직이나 사회에 서로 긴밀히 연결되어 있기 때문에 개인은 자신의 의사결정과 행동이 타인과 사회 전체에 어떤 영향을 끼치는지를 인식하는 것이 중요해진다. 또, 교육이 공공영역 강화에 기본 목적을 두기 위해서는 사회 구성원들 각자가 상호의존성을 존중할 줄 아는 가치관, 자질, 습관을 키우는 것 역시 중요해진다. 한국 공교육에서도 생태계 전체의 지속가능성을 위한 교육을 강조하고 실천하는 것이 필요할 것이다.

다. 한국 '미래학교 모형 탐색 연구'(이혜영 외, 2008)

'미래학교 모형 탐색 연구'는 연구자 5명(책임 연구자 이혜영)이 공동으로 연구해서 한국교육개발원에서 2008년 12월에 펴낸 연구 자료이다. 이 연구는 미래의 시점을 단기(5년 후), 중기(10-15년 후), 장기(15년 이후)로 나누고, 단기는 현행학교의 개선 모형을, 중기는 학교 유형 다양화 모형을, 장기는 평생학습체제 내의 학교가 갖출 특성을 살펴보았다. 이 연구의 제목은 '미래학교 모형 탐색'이지만 실제 미래의 고등학교가 어떤 모습일지 그 모습을 구체적으로 연구하거나 제시하지는 않고 있다. 이런 점에서 이 연구는 앞에서 살펴본 OECD의 연구나 영국 Futurelab의 연구와 그 성격이 매우 다르다. 미래학교의 모형을 탐색하는 데 있어서의 방향, 방안, 해결과제 등이 상세히 서술되어 있다.

1) 현행학교 개선 모형

현행학교 개선 모형은 현재의 학교 제도가 상당 기간 유지될 것이란 전제 아래 큰 틀을 바꾸지 않고 운영상의 문제점을 개선하는 데 초점을 두었다고 연구자들은 밝히고 있다. 아래와 같은 주제들로 구성되어 있다.

가) 개선 방향

- **다양한 교육 수요의 충족**
- **학교운영체제의 유연성 제고**
- **학교운영의 자율성 확대**

나) 개선 방안

- **고등학교 교육과정의 특성화**
- **교육과정 이수 형태의 유연화**
- **학제 운영의 다양화와 유연화**
- **입학/진급/졸업 제도의 개선**
- **소수자의 교육수요 충족을 위한 제도 운영**

다) 개선을 위한 과제

- **학교의 교육과정 편성 운영권 확대**
- **교원의 전문성과 책무성 제고**
- **지역사회의 인적 • 물적 자원 활용**

▶ 시사점

연구자들은 현행학교 개선 모형은 현재의 학교 제도가 상당 기간 유지될 것이란 전제 아래 큰 틀을 바

꾸지 않고 운영상의 문제점을 개선하는 데 초점을 두었다고 밝히고 있다. 그 근거로 초 • 중등학교 교사와 학부모를 대상으로 미래학교의 모습에 대한 의견을 조사했을 때 '현재의 문제점 개선, 기본형태 유지' 항목에 동의한 교사와 학부모가 절반 정도였다는 조사 결과를 제시하고 있다. 이런 설문의 결과를 현재의 제도가 상당기간 유지되는 것이 바람직하다는 뜻으로 받아들여서는 안 될 것이다. 지금의 학교 교육은 교육의 본질과 너무나 멀리 떨어져 있고, 교육의 과정 및 결과의 불평등이 심각한 것을 감안하면 '현행학교 개선 모형'은 우리 사회가 받아들일 학교의 모습은 아니다.

2) 학교유형 다양화 모형

연구자들은 학교 유형의 다양화가 필요한 근거를 다음과 같이 언급하고 있다.

> "사회구조의 다원화, 민주주의적 가치의 확산 등과 더불어 증대되고 있는 개인주의, 다양성, 비판적 시민의식은 국가가 제공하는 교육을 보다 다양화하도록 압박하고 있다. (중략) 이와 같은 변화로 인해 학부모와 학생은 학교를 그들의 수요에 맞는 교육 서비스를 제공하는 기관으로 인식하는 경향이 있다. 다양하게 표출되는 학부모와 학생의 교육수요에 대응하기 위해 기존의 교육체제는 획기적인 변화를 시도해야 할 처지에 놓여 있다."
>
> (이혜영, 2008, p.161)

이어서 학교유형 다양화의 필요성과 목적, 학교유형의 다양화 방안, 학교유형 다양화를 위한 과제를 아래와 같은 내용으로 설명하고 있다.

가) 학교유형 다양화의 필요성과 목적

나) 학교유형의 다양화 방안

- **교육과정 중심 다양화**
- **교육대상 중심 다양화**
- **학교설립 및 운영주체 다양화**
- **교육이념 중심 다양화**
- **교육 공간 중심 다양화**

다) 학교유형 다양화를 위한 과제

- **학교 설립기준의 최소화**
- **단위학교 책임 경영제 확립**
- **학생 선발기준의 타당성 확보**
- **학교운영 재원의 안정적 확보**
- **교사의 안정적 충원과 역량 개발**
- **학력인정체제의 유연화**
- **대학입시제도 개선**
- **교육 불평등에 대한 대비**

▶ 시사점

연구자들은 '교육과정 중심으로 학교를 다양화한다는 것은 분야별로 특화, 세분화된 교육과정을 제공하는 학교를 운영하는 것을 의미하므로 기초교육 단계인 초등학교 및 중학교 이후의 고등학교 교육단계에서 이루어지는 것이 일반적이다'(이혜영, 2008, p.162)라고 서술하고 있다. 한국의 경우, 특성화고등학교와 특수목적고(예고, 체고, 외고, 과학고 등)가 대표적인 예다. 또, '교육과정 중심 다양화'를 좀 더 확대해서 해석을 하면 대안학교, 홈스쿨링도 여기에 포함될 수 있을 것이다. 학교 유형의 다양화가 필요할지 다른 나라들의 예처럼 학교 내에서 다양한 계열의 전공을 제공할지에 대해 신중한 판단이 필요하다. 현재와 같이 대학입시가 교육과정의 정상적 운영을 불가능하게 만들고 모든 것이 대학입시 준비로 환원되는 상황에서 학교 유형의 다양화는 교육 불평등을 강화하는 측면이 있기 때문에 매우 신중해야 할 것이다.

3) 평생학습체제 내의 다양화 모형

연구자들은 평생학습사회의 출현과 새로운 교육체제의 필요성, 개방형 미래학교의 모습, 개방형 학교모형 구현을 위한 과제 등 평생학습 체제로 나아가기 위해 고려해야 할 제반 사항들을 상세히 아래와 같이 정리하고 있다.

가) 평생학습사회의 출현과 새로운 교육체제의 필요성

나) 개방형 미래학교의 모습

- **교육체제의 특성**
- **교육 내용**
- **학급 및 수업 운영**
- **교육 공간**

다) 개방형 학교모형 구현을 위한 과제

- **교육 거버넌스 재구조화**
- **교육비 지원 확대**
- **다양한 유형의 교육지원 인력 충원**
- **학습자원 지원**
- **단계별 학력인증체제 도입**
- **지역사회와의 협력체제 구축**
- **직업체계와의 연계 체제 구축**

▶ 시사점

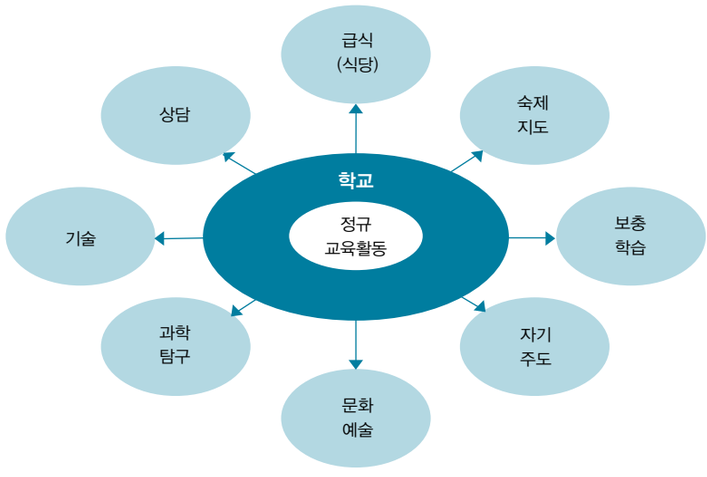
한국 사회가 평생학습 체제를 얼마나 빨리 앞당기느냐는 개인과 국가사회의 지속가능성을 위해서도 매우 중요한 사안이다. 평생학습 체제의 구축에는 평생학습 인증 체제 구축 등 난제들이 많다. 하지만 평생학습 체제가 정착되면 기존 공교육의 많은 난제들이 해결될 가능성이 높아진다는 장점도 있다. 우선 평생학습은 자기주도적인 학습을 전제로 한다. 자신이 배우고 싶은 내용, 배우고 싶은 장소, 배우고 싶은 시간과 방법을 학습자 자신이 선택하고, 배움의 결과에 대한 책임도 개인이 지게 되는 비중이 늘어나게 될 것이다. 물론 필요할 때마다 멘토나 지도교사의 도움이 필요할 것이다.

라. 한국 '선진형 미래학교 모형에 관한 연구'(강영혜 외, 2009)

'선진형 미래학교 모형에 관한 연구'는 연구자 3명(책임 연구자 강영혜)이 공동으로 연구해서 한국교육개발원에서 2009년 4월에 펴낸 연구 자료이다. 이 연구는 연구 과제 제목처럼 선진형 미래학교에 대해 전반적으로 연구한 것이 아니라 부제(副題) '교육복지 강화형 학교를 중심으로'처럼 아동-가족 친화형 교육복지 제공에 초점을 맞춘 학교 모형을 구안하고 그 실행 조건들을 제시한 것이다. 양극화가 심화되고 사교육비의 부담이 큰 한국사회에서 교육복지 강화형 미래학교 모형을 탐색해보는 것은 매우 의미가 깊다고 생각해서 여기에 소개한다. 본 연구는 2가지 안을 제시하고 있다. 하나는 '학교중심의 지역사회 자원 활용형' 미래학교이고, 다른 하나는 '학교복합화를 통한 지역사회 교육수요 흡수형' 미래학교다. 둘 다 초등학교급을 염두에 둔 연구다.

1) '학교중심의 지역사회 자원 활용형' 미래학교

〈그림-16〉 학교중심의 지역사회 자원 활용형(강영혜 외, 2009)[49]



▶ 특징

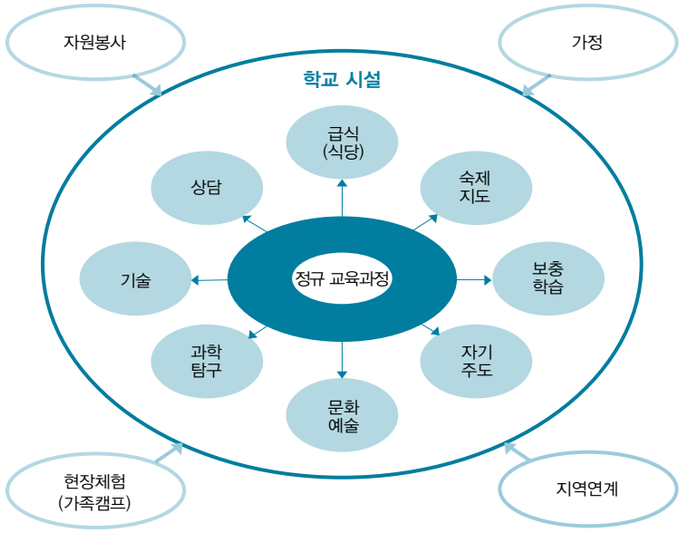
- 학교를 중심으로 '지역사회 협의체'를 구성
- 학교 기능의 초점은 교수-학습 기능에 두고, 지역사회와 공동으로 돌봄을 담당

49) 강영혜, 박소영, 김민조 (2009). 선진형 미래학교 모형에 관한 연구: 교육복지 강화형 학교를 중심으로. KEDI. p.132.

- 학교설립은 국가나 지방정부가, 학교운영은 민간단체, 지역사회, 대학 등에 위탁
- 정규교육과정과 방과 후 교육활동이 통합된 하나의 교육과정으로 운영
- 교원 중심의 인적 자원 배치를 유지하되,
  - 공모형 교장 배치, 교원은 학교별 교사공모 • 초빙제 실시
  - 방과 후 시간의 활동을 위해 지역사회와의 연계활동을 담당하는 인력 배치
  - 단위학교의 계약제 교직원 채용 범위 확대
- 기존의 학교 건물을 활용
- 방과 후 교육활동을 위한 공간은 학교 밖 지역사회 기관을 활용
- 학교 재정 운영의 자율성을 확대
- 지역 사회 기관들에 대한 재정은 지역사회와 지방자치단체의 재원을 활용
- 지역사회 교육인프라가 잘 구축되어 있는 지역에 설립

2) '학교복합화를 통한 지역사회 교육수요 흡수형' 미래학교

〈그림-17〉 학교 복합화를 통한 지역사회 교육수요 흡수형(강영혜 외, 2009)[50]



50) 강영혜, 박소영, 김민조 (2009). 선진형 미래학교 모형에 관한 연구: 교육복지 강화형 학교를 중심으로. KEDI. p.136.

▶ 특징

- 공간적, 개념적 차원 모두에서 학교기능의 확대가 특징
- 학교 자체가 돌봄과 배움의 공동체로서 역할 수행
- 학교설립과 운영을 분리함. 즉, 학교설립은 국가나 지방정부가, 학교운영은 민간단체, 지역사회, 대학 등에 위탁
- 정규교육과정과 방과 후 교육활동이 통합된 하나의 교육과정으로 운영
- 교원 중심의 구조에서 벗어나 다양한 인적자원 활용
  - 학교장은 공모형 교장을 배치, 교원은 학교별 교사공모, 초빙제 실시
  - 단위학교의 계약제 교직원(기간제 교사, 강사, 학습보조교사, 보육교사, 방과 후 프로그램 강사, 사회복지사, 청소년지도사)의 채용 범위를 확대
  - 학교 내 인사관리구조를 정규교육과정 시간과 방과 후 시간으로 이원화
- 복합적 기능을 수행하는 학교 시설을 구비
  : 정규 학습공간과 방과 후 시간의 공간, 돌봄 공간을 분리하여 구성
- 학교 재정지원의 확대 및 운영 자율성 확대가 필요
- 학교 시설의 개방화를 통해 학부모와 지역사회의 교육적 수요를 흡수
- 지역사회 교육인프라가 잘 구축되어 있지 않은 지역에 설립

3) 교육복지 강화형 학교 구현을 위한 과제

교육복지 강화형 학교를 구현하기 위해서는 다음과 같은 과제가 우선적으로 해결되어야 한다고 말하고 있다.

▶ 요구되는 인식의 변화

- 학교의 개념과 기능에 대한 사고의 유연화
- 교육복지 개념에 대한 질적 차원의 확대
- 학교 구성원들의 범위 확장과 교원 중심의 학교 조직에 대한 인식 탈피

▶ **요구되는 제도의 변화**

- 교육복지 강화형 학교운영에 대한 법적 근거 마련
  – 학교설립과 운영 분리, 학년군제 혹은 무학년제, 지역사회협의체 구성
- 교육 및 학교 거버넌스의 재구조화
  : 지역과 학생 및 학부모의 교육적 수요를 반영할 수 있도록
  – 학교단위의 자율적 경영체제 마련
  – 국가교육과정 체제의 대강화를 통해 단위학교 중심의 자율적 교육과정 운영 보장
  – 학교운영위원회의 권한 강화
- 학교 내 인력배치의 유연화
- 학교 재정 운영의 효율화를 통해 양질의 교수학습활동 보장

4절 한국 미래 공교육이 나아갈 방향



생각해봅시다!

- 21세기 미래 사회는 어떤 특성을 갖는가?
- 2030년의 한국 공교육 학교가 갖출 특성은 무엇인가?
- 교육의 제4의 길(The Fourth Way)은 무엇이며 한국 공교육의 미래 비전으로 적합한가?
- 한국의 미래 공교육을 어떻게 진화시킬 것인가?

한국의 미래 공교육이 나아갈 방향을 탐색하기 위해서는 21세기 미래 사회의 특성을 먼저 살펴보아야 할 것이다. 미래 사회의 특성들은 필연적으로 미래 학교의 진화에 영향을 끼칠 것이기 때문이다.

1. 21세기 미래 사회의 이해와 전망

21세기의 주요 특징 중 교육과 관련된 것은 '지식정보화 사회의 도래', '과학 및 정보기술의 발달과 맞물린 빠른 사회의 변화', '세계화', '신자유주의', '교육생태계의 변화'로 요약될 수 있다. 이런 변화는 우리 사회와 삶의 방식을 송두리째 바꾸어 놓고 있으며 학교 교육의 새로운 역할을 요구하고 있다. 각 특징들이 갖는 교육적 함의를 살펴보고자 한다.

첫째, 지식정보화사회의 도래: 지식정보화사회를 성공적으로 살아가기 위해 필요한 능력으로 복잡한 커뮤니케이션 능력, 창의적 문제해결능력, 비판적 사고능력, 협업능력, 외국어 사용능력 등이 중요한 요소로 대두되고 있다. 이는 단순한 사실적 지식을 많이 아는 것이 중요했던 과거 산업시대와 달리 지식의 활용이 중요한 시대를 맞았음을 의미한다. 지식기반사회에서는 새로운 문제를 해결할 수 있는 방법적 지식(know-how)과 그 문제에 대한 시각과 해결 방법을 논리적, 비판적으로 판단하여 규명할

수 있는 논리적 지식(know-why), 새로운 문제를 해결하기 위해 필요한 정보를 누가 가지고 있으며, 어디에 있는지에 대한 지식(know-who, know-where)까지도 필요하다(이혜영 외, 2008).

둘째, 과학 및 정보기술의 발달에 따른 빠른 사회의 변화: 인터넷, 스마트폰, SNS와 같은 소셜미디어 등을 중심으로 하는 기술의 발전은 삶의 방식을 바꾸기도 하지만 인간의 사고방식까지 바꾸고 있다. 하루의 수많은 시간을 온라인상에서 디지털 경험에 빠져 사는 오늘날의 아동, 청소년들의 뇌는 신경회로 자체가 디지털 세상 이전의 과거 세대와 많이 다르다. 인간의 뇌는 신경가소성(neuroplasticity)[51]이란 특성을 가지고 있기 때문에 주위 환경의 변화를 반영해 뇌의 신경회로망을 실시간으로 변화시킨다. 그래서 21세기 뉴미디어 세대는 '신인류'라고 부를 정도로 기존의 미디어 세대와는 매우 다른 사고방식, 소통방식, 생활방식, 가치관 등을 가지게 된다. 이들은 비주얼 세대이고 속도의 세대이다. 이들은 사이버 세상에서 고도의 상호작용과 즉각적인 피드백, 그리고 멀티테스킹(multi-tasking)에 익숙한 세대이다. 당연한 일이지만 이들의 뇌는 정보처리 방식이 다르다. 따라서 이들의 학습동기를 유발시키고 수업에 몰입시키기 위해서는 과거와 매우 다른 방식이 필요하다. 또, 과학 및 정보기술의 발달로 인해 사회가 급격하게 변화함에 따라 평생 직업이 사라지고 있으며, 새로운 직업의 생멸과 수요공급의 예측이 어려워지고 있다. 또한 융합이 일반화되면서 지식의 경계, 산업의 경계 등이 모호해지거나 사라지는 현상이 점점 더 두드러질 것이다. 이렇게 변화가 빠르고 예측이 불가능한 사회를 살아가기 위해서는 평생학습능력, 유연성(flexibility)과 적응성(adaptability)이 매우 중요한 역량이 될 것이다.

셋째, 세계화: 연결과 상호의존성의 증가를 특징으로 하고 있는 세계화(globalization)는 우리의 삶에 어떤 영향을 미치고 있는가? 우선 경제적 측면에서 영향이 가장 크다. 고용없는 성장을 특징으로 하는 신(新)경제는 구조적 실업 시대를 열었다. 과거 인간이 하던 많은 일을 기계의 자동화를 통해 해결할 수 있게 되었고, 자본의 자유로운 이동이 가능해지자 기업들은 해외에 아웃소싱하는 것이 일반화되면서 국내의 일자리가 해외로 많이 빠져 나가게 된 것이다. 또, 승자가 이익의 대부분을 가지고 가는 신경제의 특성 때문에 빈부격차가 심해지고, 학교를 포함하여 사회 각 분야에서 사회적 소외나 배제현상(social exclusion)이 심화되고 있다. 이런 세계화는 교육에 있어서 교육의 목표 등이 세계적 표준(global standard)에 도달해야 한다는 과제도 안겨주고 있다. 한국의 경우 세계화와 신자유주의의 영향을 받아 교육에까지 시장주의, 경쟁주의, 개인의 선택을 중시하는 고교 다양화 정책을 도입하고, 학교간 학업성취도평가의 결과를 공개함으로써 학교들로 하여금 교육의 최대 목표를 성적향상에 두도록 만들었다. 이는 교육을 점점 더 본질에서 멀어지게 만들고, 창의를 죽이는 교육을 강화하게 하였으며, 학생들로 하여금 동료와 서로 협력하기보다는 경쟁을 강화하여 이기적인 인간 배출의 기제로 작용하게 만들었다. 세계화는 또, 문화적 측면에서도 우리 사회에 큰 영향을 미치고 있다. 자본과 인구의 자유로운 이동을 특징으로 하는 세계화는 짧은 기간 안에 한국을 다문화 사회로 변모시키고 있다. 다문화 가정 아동들의 한국어 교육 및 계층 격차를 좁히기 위한 특별한 고민을 해야 하는 시점에 이르렀다. 과거 단일민족으로서의 정체성이 강했던 한국이 빠른 기간 안에 다양한 문화적 배경을 가진 사람들을 존중하며 함께 조화롭게 살아가는 사회를 만들기 위해서는 학교 교육의 역할이 매우 크고 이와 관련해서 해결해야 할 과제도 매우 도전적이다. 21세기 미래사회를 이해하는데 있어서 한국은 고유한 특징 하나를 더 가지고 있다. 통일에 대한 대비이다. 남북한의 통일이 언제 이루어질지 예측하기 어렵다. 하지만 의외의 변화로 의외의 시기에 통일을 맞을 수 있다. 이렇게 된다면 한국 교육이 맞게 될 도전은 어마어마한 것이 될 것이다. 한국사회는 지금부터 몇 개의 시나리오를 가지고 대비해야 할 것이다.

넷째, 교육 생태계의 변화: 마지막으로 21세기 사회의 특징으로 교육생태계의 변화는 어떤 의미를 갖는가? 교육 생태계의 변화 중에 가장 특징적인 것은 시공을 초월한 학습이 가능해지면서, 뉴미디어를 통한 학습, 사이버 세상에서의 교육이 가능해지고, 다양한 형태의 비형식적 교육[52]과 학습(non-formal education/learning)의 비중이 커진 것이다. 평생학습이 제도적으로 자리를 잡아가기 위해서는 교육당국이나 학교가 아동의 공식적 교육과 비공식적 교육을 통합하여 관리할 수 있어야 할 것이다. 대안교육, 홈스쿨링 등에 대해서도 이런 차원에서 국가가 보다 열린 접근을 할 필요가 있다. 기존의 학교 시스템에 만족하지 못하거나 적응하지 못하는 학생들이 점점 더 늘어나고 있다. 하지만 현재 한국의 공교육은 여전히 배우는 내용, 시기, 장소, 속도, 평가 등을 모두 국가 기관이 통제하고 있다. 전형적으로 통제적, 획일적 시스템이다. 이런 경직성으로 인해 제도가 학습자의 기대 수준에 맞춰 변하지 못하게 될 경우, 학교나 학업을 포기하는 학생들 수는 점점 늘어나게 될 것이다. 하버드 대학의 하워드 가드너 교수가 하버드 교육저널 『The Futurist 2000』에서 쓴 글은 이러한 학교 시스템의 문제를 한 마디로 잘 설명해 주고 있다.

> "학교가 근본적으로 바뀌지 않으면 시대의 변화에 적응력이 높은 다른 교육기관이 학교의 역할을 대신할지도 모른다."
>
> (Gardner, 2000)

정리하면 21세기 사회는 과거 산업시대와 매우 다른 사회이다. 지금의 청소년들이 살아갈 미래사회

51) 신경가소성(neuroplasticity)이란 뇌의 신경회로가 외부의 자극, 경험, 학습 등에 의해 구조가 기능적으로 변화하고 재조직되는 현상을 말한다. 일생을 통해 끊임없이 변하며, 새로운 언어나 운동기능의 습득이 왕성한 유년기 때 새로운 신경회로의 활동성이 최대치를 보인다. 성년기나 노년기 때에는 그 잠재성이 약간 감소하지만, 여전히 새로운 언어나 운동기술을 어느 정도의 수준까지는 습득할 수 있다. 이런 뇌의 신경가소성은 일생동안 유지된다.

52) 비형식적 교육(nonformal education, 非形式的 敎育)이란 교사나 교재를 정규적·공식적으로 필요로 하지 않으면서 무의도적·자연발생적으로 이루어지는 교육활동을 말한다. 가정교육이나 사회교육 등 각종 생활환경을 통해 인간의 행동변화에 영향을 미치게 되는 학교 이외의 모든 교육이라 할 수 있다. 듀이(J. Dewey)에 의하면 사회생활·공동생활에 의하여 그 구성원인 인간이 서로 감화(感化)·영향을 주면서 어떠한 인간상에까지 도달하게 되는데 이러한 현상을 비형식적 교육으로 본다. 비형식적 교육은 인간·문화·자연의 모든 생활환경은 물론이고, 제반 생활요건이 인간을 형성하는 작용이라고 할 수 있으므로 오늘날의 교육은 학교교육에만 의지하지 않고 가정이나 사회환경의 정화(淨化)를 통하여 바람직한 교육환경을 구성함으로써 비형식적 교육을 중시하는 경향이 강해지고 있다. (서울대학교 교육연구소, 2011)

는 더 크게 변화할 것이다. 학교교육은 이들이 새로운 미래사회에서 성공적으로 살아갈 수 있도록 준비시켜야 할 과제를 안고 있다. 이를 위해서는 교육제도에 대한 인식이 전환되어야 하며, 학교의 개념과 역할, 교육의 내용과 방법, 그리고 교사의 역할 등도 새롭게 정의되어야 한다.

2. '미래학교 2030' 상상

한국 사회가 꿈꾸는 미래 공교육을 편의상 '희망의 미래학교 2030'으로 명명하기로 한다. '희망의 미래학교 2030'은 어떤 특성을 갖추어야 하는지를 알아보기 위해 두 가지의 접근을 해보았다. 우선 미래 공교육이 갖추어야 한 특징을 필자가 운영하는 공익단체 교육을 바꾸는 사람들이 매월 관련 토론회를 개최하면서 나온 내용들에서 추출하여 22개 항목표(부록 참고)를 만들고 이를 교육의 주요 이해당사자들을 대상으로 표적집단면접법(FGI: focus group interview, 標的集團面接法)을 빌어 설문을 하였다. 이 중에서 가장 중요하게 생각하는 것을 알아보기 위해 피설문자의 선택 결과를 모두 통합해 보았더니 미래학교가 갖출 특성으로 많은 사람들이 아래 3가지를 선택했다.

첫째, 모든 학생의 타고난 잠재력을 발견하고 키워줄 수 있는 맞춤교육을 실현함으로써 낙오자가 한 사람도 발생하지 않는 교육 실현

둘째, 공교육이 다양한 학습자의 기대를 충족시키지 못할 경우, 국가가 홈스쿨링, 대안학교 등 다양한 유형의 학교를 인정하고 지원

셋째, 학교 운영에 관한 의사결정을 학생, 교사, 교장이 함께 민주적으로 하는 수평적 분산리더십 발휘

이는 개인의 잠재력을 키워줄 수 있도록 개인화된 맞춤교육을 실현해야 한다는 것, 이러한 교육 서비스를 국가가 독점하지 않고 민간에게도 개방함으로써 공공성과 다양성을 함께 높여야 한다는 기대가 반영된 답변이라고 할 수 있다. 이것이 제대로 실현되기 위해서는 학교 운영에서도 교장 주도가 아닌 학생, 교사, 교장이 함께 하는 철저한 민주적 거버넌스가 정착되어야 할 것이다. 이를 종합하면 '희망의 미래학교 2030'의 핵심가치는 다양성과 민주적 거버넌스를 바탕으로 교육이 제 역할을 다 하는 데 있다고 할 수 있다.

'희망의 미래학교 2030'이 어떤 특성을 갖추어야 하는지를 알아보기 위한 또 다른 접근은 한국의 현재 상황과 교육이 나아가야 할 가장 이상적인 방향이라고 생각되는 제4의 길을 살펴봄으로써 한국의 미래 공교육이 나아갈 방향을 상상해 보는 것이다. 한국의 공교육은 지금 GERM이라고 하는 '글로벌 교육개혁 운동(Global Education Reform Movement)' 패러다임에 갇혀 큰 위기를 맞고 있다. Andy Hargreaves와 Dennis Shirley가 함께 저술한 『제4의 길(The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change, 2009)』이란 책에서 제시하고 있는 교육의 진화 4단계에 의하면 한국의 공교육은 과연 지금 어떤 진화단계에 있을까? 이 책의 분류에 의하면 핀란드의 교육은 제4의 길에 접근했고, 뉴질랜드, 싱가포르, 캐나다, 중국(상하이), 미국 등 많은 나라들이 제3~4의 길로 나아가기 위해 애쓰고 있다. 그러나 아직 한국은 관료주의, 표준화, 시장주의를 특징으로 하는 전형적인 제2의 길에 머물러 있으면서 제3, 제4의 길의 상(像)도 그리지 못하고 있는 상황이다. 먼저 제1~4의 길의 정의와 특징을 알아보고 제2의 길에 머물고 있는 한국 교육과 미래 한국 교육이 지향해야 할 제4의 길의 방향성을 비교해 보기로 하자.

▶ **제1~4의 길에 대한 정의(The Fourth Way, 2009)**

분류	정의와 특징	사례
제1의 길 (The First Way)	• 정부의 강력한 지원, 교사의 높은 자율성, 교육 혁신의 초점과 질에 있어서의 다양성을 특징으로 한다. • 교사의 폭넓은 재량을 바탕으로 자유학교, 탈학교 등 학습자 중심의 혁신이 일어나기 시작한다.	세계 2차 대전 말에서 1970년대 중반까지 호주, 캐나다, 영국, 미국 등의 상황
제2의 길 (The Second Way)	• 정부의 중앙집권적 통제, 교육 목표의 표준화, 시장주의에 의한 경쟁으로 인한 교사의 자율성 상실을 특징으로 한다. • 제1의 길의 모순과 비일관성, 재정적인 압박, 전통과 확실성에 대한 요구를 기반으로 나타난다.	1980년대 후반부터 1990년대 중반까지 영국, 북아일랜드, 호주, 미국, 캐나다 온타리오 주, 엘버타 주 등; 현재의 한국의 상황
제3의 길 (The Third Way)	• 정부 지원과 시장 경쟁의 장점을 살리고, 하향식과 상향식을 절충한 행정을 통해 교사의 자율성과 책무성이 균형을 이루는 것을 특징으로 한다. 전문가와 대중이 변화의 주체로 참여한다. • 관료주의, 과학기술주의의 맹신, 주어진 목표달성에 급급한 학교현장의 수동성 등의 문제점을 안고 있다.	1990년 후반 Tony Blair 정권기의 영국 교육의 상황

제4의 길 (The Fourth Way)	• 영감과 혁신의 길이며, 책임감과 지속 가능성의 길이다. 학부모, 교사노조, 정부 모두에게 큰 변화가 일어난다. 엄격한 관료주의와 시장주의 대신 대중과 전문가의 참여를 통해 변화가 일어난다. • 번영, 기회, 창조를 목표로 하는 사회적, 교육적 비전을 중심으로 정부정책이 실시되고 교사와 대중의 참여가 활발하다. • 일반 주민, 교사 그리고 정부 사이에 평등하고 상호작용이 활발한 파트너십이 형성된다. 관료주의, 표준화, 데이터 기반 의사결정, 과학기술주의 등의 방해요인들을 극복한다. • 교사는 정부의 강한 통제로부터는 자유로워지지만 학부모, 지역사회, 일반 대중으로부터의 독립성은 감소함으로써 자율성과 책임성이 균형을 이룬다. • 학생들의 일상적 삶에 학부모의 관련 정도가 커지고, 지역사회는 학교에 대해 더 적극적으로 목소리를 낸다. 일반 대중은 주어지는 서비스의 수동적 소비자에 머물지 않고 교육의 목적을 결정할 때 적극 참여한다. • 제3의 길에서 나타난 정부의 관료주의, 교육의 성공 여부를 학업성취도 측정 자료에 의존하는 과학기술주의의 맹신과 폐해, 정부가 제시한 것을 따르기에 급급한 학교 현장 등의 문제점들에서 제4의 길을 찾게 된다.	현재 핀란드의 상황 ※ 제4의 길로 근접하고 있는 국가 및 주(州) : 싱가포르, 캐나다 온타리오 주/ 엘버타 주, 캘리포니아 주 (Hargreaves A. & Shirley D., 2012, p.173)

앞으로 한국은 교육 개혁의 세계적 유행을 따라다니지 말고, 한국의 고유한 교육 철학과 전략으로 제3, 제4의 길을 열어가야 한다. 다음은 한국이 처한 현재의 제2의 길과 나아가야 할 제4의 길을 〈교육과정의 성취기준, 교수학습의 범위, 교육과정의 운영, 교육개혁의 추진 동력, 책무성의 작동 방식〉이라는 5가지 관점에서 비교해본 것이다. 미래 한국 공교육을 새롭게 디자인할 때 참고가 될 수 있을 것이다.

▶ 교육과정의 성취기준

한국: 제2의 길 (The Second Way)	제4의 길 (The Fourth Way)
표준화된 교수학습 (Standardized Teaching and Learning)	다양성 존중과 개인화된 교수학습 (Diversity and differentiation)
• 학업성취도를 높이기 위해서 국가가 모든 학교, 교사 및 학생들에게 기대하는 성취기준을 사전에 분명하게 설정한다. • 평가와 정보처리에 공통된 기준과 일관성을 확보하기 위해 교육과정과 지도를 표준화한다. • 지식의 전달과 습득에 초점을 둔다.	• 다원화된 사회의 다양성을 폭넓게 수용함으로써 사회 불평등을 줄일 수 있다는 관점에서 표준화된 성취기준은 존재하지 않는다. • 개인의 강점, 잠재력, 욕구에 맞춘 개별화된 교수학습이 이루어진다. • 다양성을 수용하고 공유된 목표를 달성하기 위해 교사는 네트워크와 증거를 기반으로 끊임없이 학습하고 높은 성취기준을 추구한다.

▶ 교수학습의 범위

한국: 제2의 길 (The Second Way)	제4의 길 (The Fourth Way)
국어, 영어, 수학 등 소수과목에 집중 (Focused on basic knowledge)	자기실현, 다양한 가치와 덕, 전인적 성장 (Deeper virtues and values)
• 국어, 영어, 산수/수학, 자연과학 등에 대한 기초지식 향상을 교육의 가장 기본적인 목표로 삼는다. • 학업성취도 평가, 상급학교 시험도 대체로 이러한 과목이 중심이 되기 때문에 공교육, 사교육 모두 소수 과목의 수업에 집중한다.	• 실용주의 교육목표, 주지주의 가치관을 넘어 다양한 가치와 덕, 그리고 정의적 영역을 중시한다. • 개인의 잠재능력을 최대한 키우기 위해 평생교육을 지향하며 인생과 삶에 대해 배우고 지속가능한 사회를 만들기 위해 세상을 바꾸는 일에 참여한다.

▶ 교육과정의 운영

한국: 제2의 길 (The Second Way)	제4의 길 (The Fourth Way)
제시된 획일적인 교육과정 (Teaching prescribed curriculum)	지역 교육과정 운영과 학생의 참여 (Local curriculum and Sts Engagement)
• 학생을 지도와 변화의 대상으로 보기 때문에, 국가가 사전에 정해준 내용을 가르친다. • 시험에서 높은 성적을 획득하는 것이 교육적 성공이라고 본다. • 교수의 결과는 예측가능하고 같은 학교는 똑같은 교과 내용을 가르친다. • 인지주의, 습득주의	• 학생은 지도와 변화의 대상이 아니라 배움과 변화의 주체며, 배움에 대해 스스로 책임지고 동료의 변화에도 참여한다. • 교사는 소속된 지역사회와 학교 상황에 맞는 다양한 교육과정을 구성할 수 있으며, 그 안에서 다양한 교육적 시도들을 할 수 있다. • 사회적 구성주의, 참여주의

▶ 교육개혁의 추진 동력

한국: 제2의 길 (The Second Way)	제4의 길 (The Fourth Way)
신자유주의와 시장주의 기반 개혁 (Neo-liberalism and Market)	전문가들의 협업과 대중의 참여 (Professionalism and public engagement)
• 교육개혁이나 교육행정의 철학과 전략은 시장주의에 입각하는 경향이 매우 강하다. • 학교 선택의 폭을 넓히고 경쟁을 강화하면 더 좋은 교육성과가 나온다고 믿는다. 이는 기업의 원리와 유사하다. • 교사 간, 학교 간 협력은 거의 없고 개별 교사, 개별 학교의 역량 향상에 초점을 맞춘다.	• 교사의 전문성을 발휘함에 있어 학교, 지역사회, 자치기구가 서로 긴밀히 협력한다. • 관료주의와 시장주의 대신 민주주의와 전문성을 통해 변화가 일어난다. • 가정, 지역사회 등 공동체 일원들은 교육 서비스 수혜자가 아니라 참여를 통해 해결의 주체가 된다. • 모든 자원은 사회통합과 공공선 구축을 위해 결집된다.

▶ **책무성의 작동 방식**

한국: 제2의 길 (The Second Way)	제4의 길 (The Fourth Way)
시험성적을 기반으로 한 책무성 (Test-based accountability and control)	외부 책무성보다 내부 사명감·책임감 (Responsibility before accountability)
• 학교의 성과와 학생들의 학업성취도 향상을 승진, 장학, 성과급 등과 연계시키는 징벌적 책무성(punitive accountability) 제도로 운영된다. • 교육과정의 편성, 운영, 평가권이 실제적으로는 교사에게 주어지지 않아 교사의 자율성, 자발성이 매우 낮다. • 내부 책무성은 매우 약하고 외부 책무성만 강하게 작동된다.	• 외부에서 부여되는 책무성보다는 내부 구성원들이 집단적으로 발휘하는 높은 책임감과 사명감이 우선적으로 작동한다. • 교사는 정부로부터 더 많은 자율성을 갖는 반면 학부모와 지역공동체 그리고 대중으로부터의 독립성은 줄어들어 자율성과 책임감이 균형을 이룬다. • 교육 격차의 완화는 의료서비스, 주택 등의 사회적 투자와 함께 가능하기 때문에 사회서비스 영역이 함께 책임을 진다.

3. 한국 미래 공교육의 4단계 진화 시나리오

바로 앞에서는 한국 공교육의 미래상(像)인 '미래학교 2030'의 특성을 살펴보았다. 그렇다면 이제 한국의 미래 공교육은 어떤 단계를 거쳐 '미래학교 2030'으로 진화해 갈 것인가를 살펴보기로 한다. 여기서 말하는 진화는 변화의 흐름에 그냥 맡겼을 때의 진화의 모습이 아니라 우리가 적극적으로 '미래학교 2030'의 모습을 주체적으로 만들어 갈 때의 진화를 말한다.

가. 공교육 진화에 상시적으로 영향을 미칠 요소들

진화 시나리오를 추출하기 위해서는 한국의 고유한 교육 생태계, 교육 수요자들의 욕구, 공교육에 영향을 미치는 내·외부의 주요 요인 등을 먼저 살펴보아 상수(常數)에 가까운 요소들을 먼저 추출하고 이를 바탕으로 미래 공교육의 진화 시나리오를 상상해 보기로 한다. 다음은 공교육 진화에 상시적으로 영향을 미칠 국내의 교육, 사회, 문화적 요인들이다.

1) 대학입시 경쟁 지속

학벌을 중시하는 사회 풍토, 견고한 대학서열로 인해 대학입시 경쟁은 여전히 치열할 것이고 공교육의 교육과정 운영도 대입전형의 영향을 많이 받게 될 것이다. 이로 인해 교육의 본질과는 거리가 먼 교육이 지속되고, 교육의 과정에서 나타나는 불평등과 결과적 불평등은 쉽게 완화되기 어려울 수 있을 것이다.

2) 대입전형 개선의 한계

공교육이 본질을 회복하고 교육 불평등을 줄이기 위해 대학입시 전형을 개선해야 한다는 요구가 높지만 대학의 입장과 평가 역량의 한계로 인해 대입전형의 개선을 통해 공교육의 질을 향상하는 데에는 한계가 있을 것이다. 한편 대학입시제도를 폐지하자는 주장도 있으나 이는 여러 가지 이유로 실현되기 어렵고, 폐지가 바람직한지 개선이 바람직한지에 대한 질 높은 연구가 필요할 것이다.

3) 입시중심 교육에 대한 학부모의 기대 지속

대부분의 학부모가 자녀를 보낼 고등학교를 선택할 때 그 학교가 좋은 대학에 얼마나 많은 학생들을 입학시키는가를 기준으로 한다. 그로 인해 학교장은 학교 경영의 최대 목표를 좋은 대학에 더 많은 학생을 입학시키는데 두고 입시교육을 강화할 가능성이 높다.

4) 학교교육의 유용성에 대한 회의와 한계

현대 교육의 가장 큰 위기는 지금 학교에서 가르치는 것이 실제 아이들이 살아갈 미래 사회에 도움이 되지 않는다는 점이다. 중학생 및 고등학생 대상으로 한 설문조사에서 '학교에서 내가 배우고 싶은 것을 배우고 있는가'라는 질문에 중학생은 66.7%, 고등학생은 69.5%가 '그렇지 않다'라고 대답했다(이혜영 외, 2008, p.72). 학습자가 제도에 맞추기를 강요하는 기존의 방식은 상당기간 지속될 것이고 이로 인해 기존의 학교 제도에 적응하지 못하는 학생들은 계속 학교를 떠나게 될 것이다. 이것과 맞물려, 탈학교나 대안교육에 대한 요구는 계속 증대될 것이다.

5) 10대의 뇌 – 현재의 교사중심의 지식전달식 수업에 집중이 불가능

비주얼이 풍부한 디지털 콘텐츠에 익숙하고, 즉각적인 피드백과 보상이 따르는 게임 등에 익숙해진 10대의 뇌는 전통적인 교과서 중심의 수업에 흥미를 느끼거나 집중하기 어렵다(Kelly, McCain, & Jukes, 2009). 학습자의 뇌가 집중할 수 있기 위해서는 무엇을, 왜, 언제, 어떻게 배울까에 대해 자신이 선택할 수 있어야 한다. 현 교육제도의 강매(push) 방식으로는 원천적으로 집중이 어렵다. 특히, 인지적 학습에 선천적으로 혹은 후천적으로 관심이 적은 아이들에게는 자신들의 삶과 관련이 깊은 문제해결이나 프로젝트 수업 형태의 도입이 필요하다. 하지만 현재의 교사중심의 지식전달식 수업도 상당기간 지속될 가능성이 높다.

6) 진로 변경의 경직성 지속

진로 교육이 초등학교, 중학교 때부터 이루어지고는 있지만 학교 수업이 교사중심의 정보전달식이고, 다양한 선택과목을 통해 학생 각자가 좋아하고 잘하는 것이 무엇인지 파악할 수 있는 기회가 원천적으로 부족하다. 또, 문과와 이과의 경계가 흐려진 시대에는 한 학교에서 인문계와 전문계의 프로그램이 함께 제공되어야 하며, 진로의 변경도 유연해져야 하나 이런 제도의 도입과 정착은 상당한 시간을 요할 것이다.

7) 범교과 프로젝트 수업의 본격적 도입 난항

21세기 기술의 발전에 힘입어 기술의 융합, 사업의 융합 등 융합이 일반화되고 있다. 따라서 교육도 과목 간의 경계를 넘어 범교과적 수업과 활동이 필요한 시대다. 하지만 교육과정의 대강화와 적정화, 학급당 인원수의 감축, 과정에 대한 평가를 중시하는 문화가 정착되기 전까지는 범교과 프로젝트 수업이 본격화되기는 어려울 것이다.

8) 학습자 선택 폭 확충과 맞춤화 교육에 대한 욕구 증가

한국의 현 공교육은 개인의 흥미와 재능, 미래의 필요성에 기반해서 배울 내용의 선택권이 개인에 있지 않고 국가와 학교에 있는 실정이다. 이런 상황 속에서는 학생이 수업에 집중하기 어렵다. 오늘날 학습부진아와 학교부적응아가 증가하는 것은 이런 제도와 깊은 관련이 있다. 수업에 집중하지 않는다고 학생을 탓하기 이전에 학습자가 몰입할 수 있기 위한 학습 환경(learning environment)부터 마련해 주어야 할 것이다. 기존의 붕어빵식(one-size-fits-all) 학교 교육을 넘어서 모든 학습자들의 다양한 흥미와 잠재적 재능에 맞춘 교육서비스에 대한 욕구가 갈수록 강해질 것이다.

9) 2015년부터 도입될 PISA시험의 영향

지금까지 한국의 표준화 시험은 대체로 '알다/이해하다'에 대해 4~5지선다형으로 평가해왔다. 하지만 2015년부터 PISA 국제학력비교 시험에서는 협업을 통한 문제해결능력을 평가할 예정이다. 이로 인해서 세계의 많은 나라들이 비판적 사고능력, 문제해결능력 등을 키우기 위해 더 많은 관심을 가지게 되고, 이는 공교육의 교육 방식에도 영향을 미치게 될 것이다. 이상과 같은 상황은 한국의 교육계가 교사의 관찰, 수행평가, 포트폴리오 평가, 자기평가, 또래평가 등을 통해서도 평가가 가능한 시대를 열어야 한다는 압력으로 작용할 것이다. 이제 성취결과에 초점을 둔 평가의 비중은 대폭 줄이고 학습의 여부를 파악하고 성장을 돕고, 풍부한 피드백을 특징으로 하는 형성평가(formative assessment)를 활성화하라는 요구가 증가할 것이다.

10) 고부담 객관식 위주 시험의 부정적 영향 지속

수학능력시험과 같이 소수과목을 대상으로 객관식으로 평가하는 고부담 시험은 사회적으로 필요성이 인정되나 이런 시험의 교육에 대한 부정적 영향은 매우 크다. 우선 학교 수업이 시험문제의 정답을 맞추는 데 더 관심을 갖게 만든다. 또 학교 교육에서 배우는 범위를 시험에 나오는 내용으로 축소시킨다. 이 세상에는 정답이 여러 개인 것이 일반적이나 수능과 같은 객관식 시험은 하나의 정답만을 요구한다. 이런 시험은 학습자들로 하여금 실수와 실패를 악으로 여기게 만든다. 이런 점에서 수능과 같은 시험은 불확실한 것에 대한 도전을 꺼리게 만드는 치명적인 약점을 가지고 있다. 이제 공교육은 21세기 사회가 요구하는 고등사고능력, 지식의 활용, 건강한 가치관, 인성, 사회성 • 감성 등에 대한 종합적 평가가 가능한 시대를 시급히 준비해야 한다. 그러나 한국 사회의 신뢰라는 사회적 자본의 부족, 평가에 대한 연구 • 개발에 대한 투자 미흡으로 향후 상당기간은 고부담 객관식 위주 시험이 교수학습에 끼치는 부정적 영향(negative effect)이 지속될 것이다.

11) 학교 및 학습 소규모화의 어려움 상존

인지적 학습 능력 중심으로 학생을 평가하는 현재와 같은 한국의 학교 상황 속에서는 인지적 학습능력이 낮은 아이들에 대한 배려가 현저히 부족하다. 주류에서 밀려난 아이들에게도 따뜻한 관심을 통해 각자의 장점을 발견해주고 멘토가 되어줄 수 있는 환경을 조성하기 위해서는 작은 학교를 지향해야 한다. 하지만 예산과 교원의 부족, 교사의 시간부족, 시설의 미비, 복잡성의 증가 등으로 학교의 소규모화나 학교 안 작은 학교 운영은 쉽지 않을 것이다.

12) 학교, 가정, 지자체, 지역사회와의 파트너십 미흡

이제 학교 교육의 한계는 분명하다. 가정의 협력 없이 또 지역사회와의 파트너십 형성 없이 학교가 가진 자원만으로 교육과정의 교육목표를 달성하기란 불가능하다. 가정, 지역사회, 기업 및 시민단체와의 파트너십을 통한 공동 해결이 절실히 필요하다. 하지만 현재의 한국 상황에서는 이런 체제로 나아가기에 다양한 제약 요인들이 존재한다.

13) 학생을 수업에서 배제시키는 교육 불평등 지속

공교육의 교실수업은 중위권 이상을 대상으로 이루어지는 상황이 계속될 것이다. 다양한 이유로 학습부진을 겪고 있는 학생들에 대한 중재/개입 프로그램은 여전히 불충분해서 학습부진아는 지속적으

로 양산될 것이며, 이런 유형의 교육 불평등은 지속될 것이다. 이런 상황을 완화하기 위한 좋은 모델이 핀란드이다. 문제는 우리 사회가 교육 불평등을 해소하기 위해 얼마나 진정한 관심을 갖느냐에 달려있다. 그러나 이 문제를 해결하기 위해서는 사회 개혁과 함께 전문성 향상, 자원의 확보 등 도전적 과제가 너무나 산재해 있어서, 문제 해결을 위한 엄두를 내기 어려운 상황이 상당기간 지속될 가능성이 높다.

14) 교육의 정치적 중립성 유지 어려움 지속

헌법에는 교육은 정치적 중립성을 유지해야 한다고 규정하고 있지만 실제로는 교육에 정치적 요소가 깊숙이 관련되어 있다. 정치가의 일차적 생존 욕구는 재선(再選)이기 때문에 교육에서 정치를 완전히 배제하는 것은 현실적으로 어렵다. 따라서 한국의 정치가 크게 성숙되기 전까지는 교육이 정치의 부정적 영향으로부터 자유롭지 못할 가능성이 높다. 국가교육위원회 같은 것을 만들어 교육을 정치로부터 독립시켜야 한다는 주장도 많지만 국가의 적정 수준의 통제와 모니터링이 없을 경우 일관성 유지가 어렵고, 사회 불평등을 야기하여 사회통합에 해가 된다는 연구도 있어서 신중을 기해야 한다.

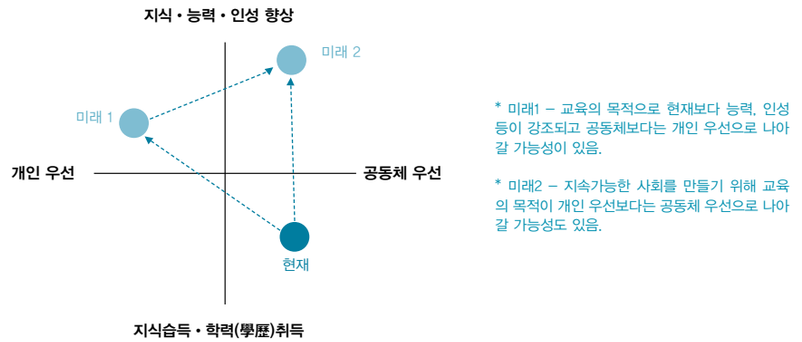
나. 한국 공교육의 진화 방향

앞에서 살펴본 '학교를 변화시키는 주요 외부 요인 14개 항목'과 '공교육 진화에 상시적으로 영향을 미칠 요소 14가지'를 근거로 한국의 미래 공교육이 어떤 방향으로 진화해 갈지 예측해 보려 한다. 특히 '교육의 목적', '교육의 정책 방향', '학습의 목적과 수단', '학습공간과 주도성' 의 측면에서 〈미래1, 미래2〉로 나누어 진화 방향을 예측해 보았다.

▶ 한국 미래 공교육 진화 시나리오(교육의 목적)

다음 〈그림-18〉은 학교 '교육의 목적'이 어떻게 변해 갈 것인가를 생각해보는 도표이다. 가로축은 교육을 공공재로 볼 때 공동체 우선인 요소가 얼마나 되고, 개인 우선적인 요소는 얼마나 되는가를 나타내는 축이다. 한편 세로축은 현재의 교육목적이 지식습득과 학력(學歷) 취득에 있다고 보았으며, 미래의 교육은 이와 달리 지식/능력/인성의 향상 즉 전인적 성장과 발달 쪽으로 진화해 갈 것이란 예상과 당위를 바탕으로 그려본 도표다. 두 가지 미래 중 어떤 미래로 나아가느냐는 우리 사회의 의지와 학교 교육에 영향을 미치는 주요 요소들에 의해 결정될 것이다.

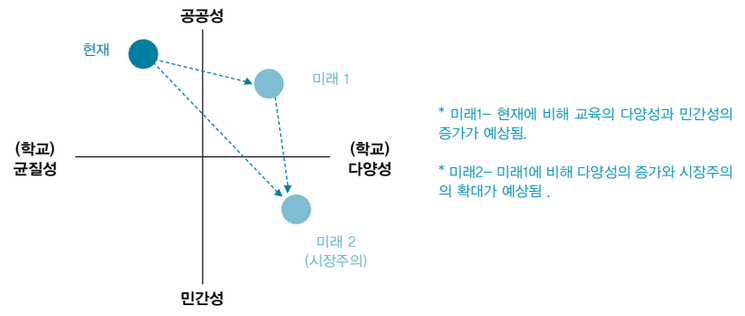
〈그림-18〉 한국 미래 공교육의 목적 진화 시나리오



▶ 한국의 미래 공교육 진화 시나리오(교육의 정책방향)

〈그림-19〉는 학교 '교육의 정책방향'이 어떻게 변해 갈 것인가를 생각해보는 도표이다. 가로 축은 교육의 균질성을 추구하는 층과 다양성을 넓히는 것을 원하는 층이 동시에 존재하는 사회의 현실을 반영하였다. 한편 세로축은 공교육이 공공재적 성격만 가질 수 있으면 좋겠지만 현실세계에서는 공공재(公共財, private public goods)적 성격과 민간재(民間財, Private private goods)적 성격을 동시에 가지고 있기 때문에 이런 현실을 반영한 것이다. 두 가지 미래 중 어떤 미래로 나아가느냐는 우리 사회의 의지와 학교 교육에 영향을 미치는 주요 요소들에 의해 결정될 것이다.

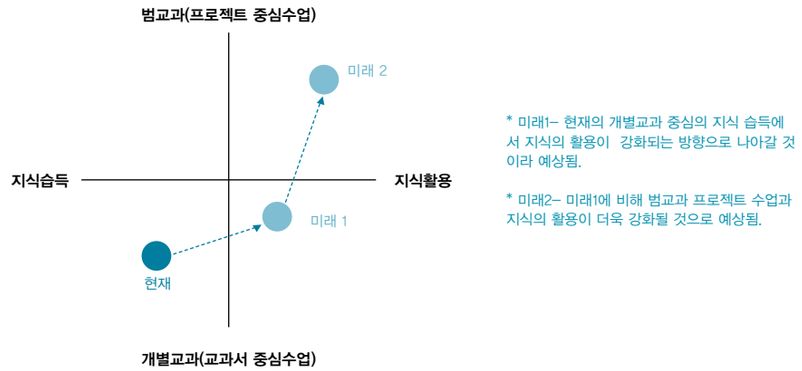
〈그림-19〉 한국 미래 공교육의 정책방향 진화 시나리오



▶ 한국 미래 공교육 진화 시나리오(학습의 목적과 수단)

〈그림-20〉은 공교육 학교에서 '학습의 목적과 수단'이 어떻게 변해 갈 것인가를 생각해보는 도표이다. 가로축은 현재는 지식의 습득에 초점을 두고 있는 현실과 앞으로는 지식의 활용이 더 중요하기 때문에 그쪽으로 나아가야 한다는 사회적 기대를 반영하였다. 한편 세로축은 현재의 개별교과 중심의 학습은 기술과 지식의 융합이 빠르게 일어나고 있는 시대에 맞지 않아 범교과적 수업으로 나아가야 하며, 또 지식기반 사회가 요구하는 각종 역량들(예: 비판적 사고능력, 창의적 문제해결능력, 커뮤니케이션 능력, 협업능력 등)을 키우기 위해서는 프로젝트 중심 수업이 필요하다는 관점에서 설정해본 것이다. 범교과 프로젝트 중심 수업은 교사 대 학생 수가 20명 이내여야 하며, 수업의 준비에 많은 노력과 시간이 들기 때문에 초기에는 느리게 발전하다가 여건이 성숙되고 교사의 전문성이 향상되면 좀 더 빠른 속도로 발전할 것이라고 예상해 보았다.

〈그림-20〉 한국 미래 공교육의 학습의 목적과 수단 진화 시나리오

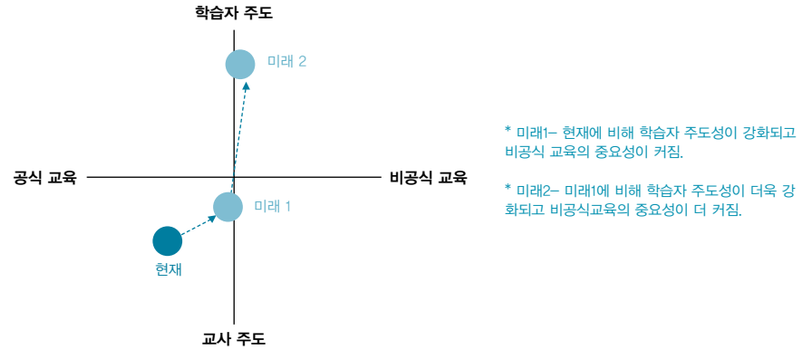


▶ 한국 미래 공교육 진화 시나리오(학습공간과 주도성)

〈그림-21〉은 '학습 공간과 학습의 주도성'이 어떻게 변해 갈 것인가를 생각해보는 도표이다. 가로축의 공식교육은 제도권의 학교교육을 나타내고, 우측의 비공식 교육은 학교 밖에서 일어나는 다양한 교육을 일컫는다. 한국의 학교 교육은 획일적인 성격이 강하기 때문에 학교 밖의 비공식 교육에 대

해 학력인증이 된다면 비공식 교육의 비중은 가파르게 높아질 것으로 예상된다. 구청에서 제공하는 프로그램, 시민단체가 제공하는 프로그램, 캠프, 리더십 프로그램 등 수많은 비형식 교육이 이미 우리 사회에는 존재한다. 다만 이를 자유롭게 수강하고 학력을 인증하는 체제가 갖추어져 있지 않기 때문에 학교 교육이라는 공식적 교육에만 갇혀있는 것이다. 한편 세로축은 학습을 주도하는 사람이 교사인가, 학습자인가를 나타내는 축이다. 당연히 지금의 교사가 주도하고 학습자는 수동적인 존재에 머무는 상황에서 반대로 학습자가 학습을 주도하는 능동적 존재가 되는 상황으로 가야 한다. 구성주의 이론에 의거해서 학습자가 참여하고 스스로 실험하면서 지식을 능동적으로 구성해 나가는 교육이 바람직하기 때문이다. 장기적으로 교육을 관리하는 주체는 학습자의 공식교육과 비공식교육을 통합하여 관리하는 쪽으로 발전해야 한다. 이는 매우 도전적인 과제이지만 반드시 해결해야 할 과제이다

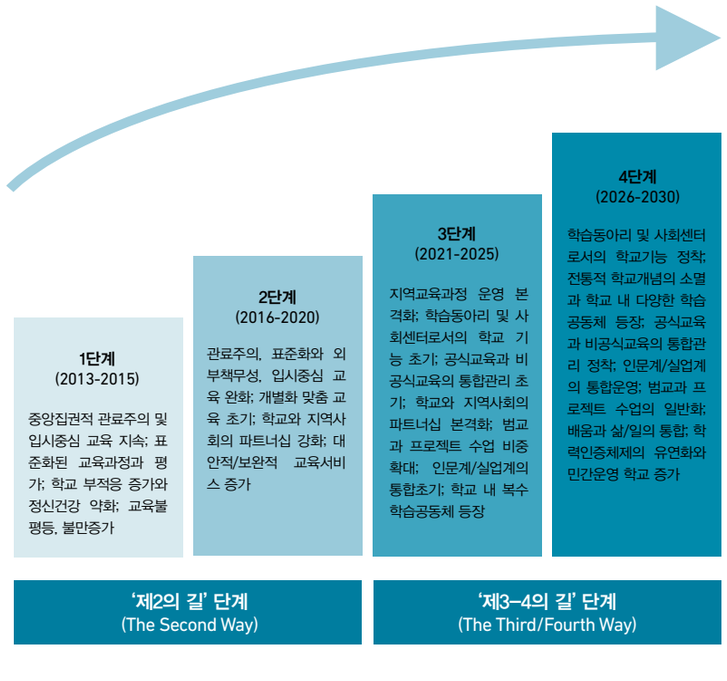
〈그림-21〉 한국 미래 공교육의 학습공간과 주도성 진화 시나리오



다. 한국 공교육 진화 4단계 시나리오

이상과 같이 한국 미래 공교육의 진화에 영향을 미칠 요소들을 살펴보았다. 이를 염두에 두면서 한국의 미래 공교육이 나아갈 방향을 〈그림-22〉와 같이 4단계의 진화 시나리오로 작성해 보았다. 이는 한국 사회가 최소한 이런 방향과 이런 속도로 공교육을 진화시키기 위해 노력해야 한다는 강한 의지가 들어간 시나리오이다.

〈그림-22〉 한국 미래 공교육의 4단계 진화 시나리오



4. 한국 공교육 미래방향 제안

지금까지 1절에서는 한국 공교육 위기의 원인 진단과 해결방안, 2절에서는 세계의 공교육 개혁 트렌드, 3절에서는 미래학교 탐색, 4절에서는 한국의 미래 공교육이 나아갈 방향에 대해 종합적으로 살펴보았다.

세계의 주요국들은 교육 생태계의 변화에 발맞추어 국가 생존과 성장을 위해 교육에 대한 투자를 최우선시하며 다양한 교육개혁을 시도해 왔다. 하지만 대부분의 경우, 기대하는 성과를 내지는 못했다. 대신 수많은 교육개혁의 실패로부터 값진 교훈을 얻을 수 있다. 가령, 변화가 느리고 사회가 단순한 과거에는 학교 단위, 교실 단위의 교육 개혁만으로도 효과가 날 수 있었지만 변화의 속도가 빠르고, 고도의 상호연결성과 복잡성을 특징으로 하는 21세기에는 이런 부분적인 교육개혁으로는 기대하는 성과를 낼 수 없다는 점이 더욱 분명해졌다. 게다가 교육은 사회, 경제, 정치, 문화와 깊숙이 연관되어 있기 때문에, 교육개혁은 영유아 지원, 가족 지원, 소득 지원, 의료 서비스, 주택, 기타 복지 시스템의 개혁과 함께 추진될 때 효과가 난다는 사실도 재확인되었다. 또한 국가가 표준화된 교육과정을 바탕으로 표준화 시험 성적을 통해 외부 책무성을 강하게 부과하면 학교는 관료주의에 대해 불만이 증가하고, 교사들은 수동적 존재가 되며 혁신의 동기는 생기지 않는다는 점, 미국의 NCLB 교육개혁 정책에서 보듯이 표준화 시험 성적을 중심으로 징벌적 외부 책무성을 강하게 부과하면 수많은 부작용이 나타날 수 있고, 그로 인해 교육이 본질에서 점점 더 멀어질 수 있다는 점도 확인할 수 있었다. 국가가 표준화된 교육과정을 경직적으로 운영하면 학생들이 스스로 배우고 싶은 내용을 자신의 속도에 맞춰 배울 수 없어 학교에 부적응하는 사례가 계속 증가하는 것도 알 수 있었다. 이런 문제점을 해결하기 위해서는 국가 수준의 교육과정이 모든 아동들에게 똑같은 내용과 수준의 성취목표를 똑 같은 기간에 마치도록 강제화하는 것을 대폭 유연화 해야 한다. 국가 수준의 교육과정은 가이드라인 성격을 갖도록 하여 지역 사정에 맞는 학교 중심의 교육과정 운영과 평가가 가능하도록 해야 한다.

세계의 많은 나라들은 지금 제2의 길에서 머물고 있으나 새로운 깨달음을 바탕으로 제3의 길을 넘어 제4의 길로 나아가려고 하고 있다. 그 핵심은 하향식 통제기반 관료제적 교육행정 체제를 개선해서, 현장의 교육 실천가들의 자율성을 신장시키고 이들이 학교 개혁의 주체가 되도록 하는 것이다. 교육정책의 실패는 정책결정자들이 현장에 대한 지식과 고유한 상황을 무시한데서 비롯한 것이 너무 많다(Rose, 2009). 개혁가들은 현장 교사들의 지혜를 존중해야 하며, 학교 개혁은 교사들의 동기를 유발하고, 공감을 얻어내야만 성공할 수 있다는 점을 명확히 알아야 한다. 자율성을 높임으로써 책임감을 키워야 한다. 교사가 표준화된 교육과정의 수동적 실행자에 머물게 하지 말고 각 학교 사정에 맞는 창의적 교육과정을 재구성할 수 있는 주체가 되도록 해야 한다. 국가수준의 교육과정은 가이드라인 역할만 하게 해야 한다. 그리고 대학입시 전형은 공교육 본질에 가까운 교육이 이루어질 수 있도록 전형을 설계해야 한다. 이렇게 되면 지금의 표준화된 시험의 부정적 영향도 사라지거나 최소화되면서 본질에 가까운 교육이 가능해질 것이다. 또, 학교 단위의 교육과정 운영이 자리를 잡아가면서 다양성의 수용과 개별화된 교육 서비스의 제공도 가능해질 것이다.

이제 한국도 새로운 정부가 들어설 때마다 단기적 성과를 염두에 두고 시도해온 교육 개혁의 분절적 접근은 중단하고 최소한 20년 정도 앞을 내다보면서 시스템 전반에 걸친 개혁을 추진해야 할 때다. 증상(症狀)의 제거보다는 원인의 제거에 초점을 맞추고, 사후 보정(補正)보다는 예방을 더 중시해야 한다. 병든 교육은 병든 사회를 반영한 것이기 때문에 교육문제를 학교 혼자서 해결하는 것은 가

능하지도 타당하지도 않다. 그래서 교육개혁은 학교, 가정, 지역사회, 지자체, 국가가 긴밀한 협력체제 속에서 함께 해결하고 책임도 나누어야 성공할 수 있다. 교육의 성과는 학교 밖의 요소들에 의해 결정되는 부분이 더 많은데도 불구하고 학교와 교사가 짊어져야 하는 책무성의 무게는 점점 더 무거워지고 있다는 것은 아이러니이자 모순이 아닐 수 없다. 국가는 사회통합을 위한 교육 불평등의 완화와 경쟁력 강화를 통한 성장 우선 패러다임 사이의 균형을 갖추어야 한다. 그러나 지금까지 후자에 치우친 면이 크기 때문에 당분간은 전자의 개선에 더 집중해야 할 것이다.

또 앞으로 교육 정책이 사회통합을 위한 교육 불평등의 완화 쪽에 더 무게를 둔다면 영유아에 대한 조기 투자, 학습부진이나 학교 폭력 해결을 위한 정책에 좀 더 관심을 기울여야 하며, 사후 치유가 아니라 예방에 초점을 두어야 할 것이다. 무엇보다도 지금까지 미국, 영국, 일본의 제도를 많이 참고했지만 이제 한국은 우리만의 가치와 철학의 기반 위에 한국이 처한 고유한 상황에 적합한 교육 개혁만이 성공할 수 있다는 점을 깊이 깨닫고 더 이상 글로벌교육개혁운동(GERM) 트렌드를 무분별하게 따라하는 일이 없어야 할 것이다. 그동안 한국은 경제, 경쟁력 강화, 학력, 책무성, 효율, 취업 등의 언어에 너무 갇힌 면이 있다. 그 속에서 개인의 꿈, 민주주의의 발전, 지속가능한 사회를 위한 공공선의 추구, 지성, 감성, 사회성, 윤리성, 호기심, 상상력, 미학, 성찰, 기쁨, 용기, 예의 바름, 실수와 도전 등 교육의 본질에 더 가까운 것들은 상대적으로 소홀히 했다.

앞에서 자세히 살펴보았듯이 지금 한국의 교육은 진화단계 측면에서 제2의 길(The Second Way) 수준에 머물고 있다. 핀란드나 기타 세계의 지역별로 이루어지고 있는 제4의 길(The Fourth Way)은 꿈도 꾸지 못하고 있으며 제3의 길(The Third Way)조차 너무 먼 길로 느껴지고 있다. 그래서 수많은 아동들이 학교에 다니는 의미를 찾지 못하고 있다. 즉 지금의 학교 제도는 아동, 청소년들이 미래의 꿈과 희망을 가질 수 없게 만들고 있다. 교육이 아동, 청소년들에게 기회를 주는 것이 아니라 기회를 빼앗고 있는 상황이다. 사회 계층 간의 이동을 촉진하고 불평등을 극복하는 수단이 되어야 할 교육이 거꾸로 불평등과 계층 간의 격차를 확대하는 역할을 하고 있다. 이제 한국 교육은 제3의 길을 거쳐서 갈 여유가 없다. 제3의 길은 지속가능한 교육, 행복한 교육이 아니기 때문이다. 제4의 길로 바로 나아가야 한다. 따라서 이를 사회 의제화하고 희망의 미래학교 2030을 실현시킬 수 있는 전 국민의 교육 리더십이 절실히 필요하다. 이제 더 이상 혼란만 야기하는 교육 개혁을 중단하고 희망이 있는 교육을 실현하기 위해 지금까지 세계의 주요 교육 개혁을 통해 얻은 교훈을 정리하는 것으로 이 글을 마무리 짓고자 한다.

〈〈 학교 개선 리서치로부터 얻은 교훈1 (MacBeath ,2012[53])〉〉

① 유사 지역 내 학교 간 벌어지는 성취도 차이의 대부분은 교사의 질의 차이에서 온다.

② 각 학교가 처한 상황과 사회적 맥락이 크게 다른데도 불구하고 학교 개선을 위해서 무엇을 어떻게 (what and how) 하면 된다는 식의 접근은 역효과를 낼 뿐이다.

③ 어려움에 처한 학교는 구조적인 이유가 있다. 교육적 개입으로 해결할 수 있는 문제가 아니다. 사회경제적 정책과 함께 통합적인 접근이 필요하다.

④ 어려움에 처한 학교에 대한 개입은 장기적 관점에서 추진해야 한다. 이런 학교들은 실패율이 높고 성과는 서서히 나타나는 특징이 있다. 오랫동안 어려움에 처한 학교는 회복에 더 오랜 기간이 걸린다.

⑤ 어려움에 처한 학교들이 마주하고 있는 도전과 환경에 대해 일반화할 수 있는 것이 매우 적다. 각 학교마다 고유한 문제들을 안고 있기 때문이다. 이런 학교들을 일괄적으로 묶어 공통의 해결책을 적용하려고 하면 오히려 해가 된다.

⑥ 학교 혁신을 성공시킬 수 있는 능력을 갖춘 학교는 소수다. 특히 어려움에 처한 학교에는 이런 역량이 크게 부족하다.

⑦ 학교 교육이 수년 동안 지속적으로 향상되는 예는 매우 드물고 이례적이다. 따라서 학교 개선 노력은 지속 가능성에 집중해야 한다. 전년 대비 일정한 향상을 추구하는 방식은 기대해서도 안 되고 장

⑧ 기간에 걸쳐 지속적 개선을 위해 그럴 필요도 없다. 학업 성취도 평가 결과는 학교의 교육적 성과를 제한적으로 나타낼 뿐인데 이에 대해 너무 많은 중요성을 두고 있다.

장기적 관점에서의 향상은 도외시하고 오직 생존을 위해 단기적 성과에만 전략적으로 대응하는 것은 지속적 향상에 걸림돌이 된다. 어려움에 처한 학교들일수록 생존을 위해서는 단기적 성과 향상에 초점을 맞출 수밖에 없어 아래와 같은 문제점을 낳는다.

- 성과가 나기 어려운 아이들을 희생하면서 바로 성과가 날 수 있는 아이들에게 가장 우수한 교사와 가장 많은 노력이 투자되는 것
- 어려운 아동의 행복과 삶의 질을 희생하며 학교의 지속 가능성에 더 우위를 두는 것

⑨ 이로 인해 정부가 하는 교육 재정의 투입, 교육과정과 평가 정책이 열악한 환경에 처한 학교들에 대해서는 해결책이 아니라 오히려 많은 경우 문제점으로 작용한다.

⑩ 외견상의 안정화만 추구하려는 경향을 막기 위한 노력은 끊임없이 지속 되어야 한다. 그렇지 않으면 곧 이 학교를 떠날 테니까 그냥 큰 실패나 실수만 하지 말자는 사고방식이 존재하게 된다.

리더십에 대해 폭넓은 인식을 가지는 것이 매우 중요하다. 어떤 상황에서는 카리스마가 있는 리더

53) MacBeath, J. (2012). Learning In and Out of school. Routledge, pp.45–48.

가 필요할 수도 있지만 장기적으로는 역효과를 낼 수도 있다. 학교개선팀(SIG: School Improvement Group)의 운영을 통해 분산리더십을 지향하는 것이 좋다. 교사의 리더십 공간을 만들고 교사가 학교 개선을 이끌게 해야 한다. SIG 운영은 다양한 형태로 이루어 질 수 있다. 하지만 전적으로 교직원들로 구성하고 전문성 향상, 교수학습, 학교 문제 해결 에 초점을 맞추도록 해야 한다. 그 구성이 어떻든 가장 중요한 과제는 교수학습을 학교 안팎의 학생들의 삶과 어떻게 연관을 지을까에 대해 학생들의 견해를 받아들이는 것이다.

〈〈 학교 개선 리서치로부터 얻은 교훈2 (Fullan ,2010)[54]〉〉

시스템 전반에 걸친 개혁을 위한 핵심 전략 7가지 – 한국의 교육 개혁의 전략으로 삼아도 좋을 것이다.

① 모든 아동은 배울 수 있다(All children can learn)
② 우선순위가 높은 소수의 핵심과제 해결에 집중(A small number of key priorities)
③ 단호한 리더십의 발휘와 핵심 메시지의 유지(Resolute leadership/stay on message)
④ 학교 단체의 집단적 역량 강화(Collective capacity)
⑤ 구체적이고 정확한 실행을 중시하는 전략(Strategies with precision)
⑥ 지혜로운 책무성(Intelligent accountability)
⑦ 모든 파트너의 실제적 참여(All means all)

〈〈 교육 불평등 완화를 위한 리서치로부터 얻은 교훈 (Neuman, 2009)〉〉

빈곤층 아동과 중산층 이상의 아동들이 처한 각종 불균형을 개선하고 그들의 가능성을 높이기 위해서는 질 높은 개입 프로그램이 필요하고, 이를 성공시키기 위해서는 아래와 같은 7가지 핵심 원칙이 매우 중요하다.

① 최빈곤층 아동을 대상으로 한다.
② 아동의 발달 초기에 맞춰 시작한다.
③ 지원프로그램이 종합적이고 강력해야 한다.
④ (준전문가나 자원봉사자가 아닌) 숙련되고 헌신적인 전문가 팀이 투입되어야 한다.
⑤ 건강, 영양, 가정의 해체 등 각 요소를 아우르는 통합적 서비스이어야 한다.
⑥ 발달 초기에 가장 긴요한 언어능력, 학습 습관, 동기, 호기심 등을 키워주기 위한 속진형 보충교육 프로그램을 도입한다.
⑦ 프로그램 진행의 관찰, 기대의 설정, 성과의 평가 등을 통해 책무성을 높인다.

공교육의 불만이 하늘을 치솟고 있다. 해결을 위해 남은 시간이 너무 부족하다. 더 이상 개인의 희생과 자원의 낭비를 방치해서는 안 된다. 한국 공교육의 가장 큰 두 가지 과제, 교육의 본질 회복과 교육 불평등 완화는 더 이상 미룰 수 없으며 어떤 변명도 허용될 수 없는 영역이다. 대한민국 국민은 탁월한 역량을 지니고 있다. 지금 바로 이 두 문제의 해결을 위한 새로운 상상과 청사진 만들기를 시작해야 한다. 희망의 미래학교 2030이 실현된 한국 교육을 마음속에 그려본다. 이런 학교는 전통적인 학교 울타리를 넘어 시공을 초월하고 공식교육과 비공식 교육이 잘 통합된 평생학습 체제일 것이다. 한 사람의 예외도 없이 모두가 타고난 잠재력을 키워 모두가 함께 행복하게 살아가는 그런 사회 건설을 꿈꿔본다.

이찬승 프로필

서울대학교 사범대학 수학교육과를 졸업하고, 짧은 직장 생활을 경험한 후 지금의 능률교육을 창립하여 30년을 경영을 하면서 영어교과서와 참고서 등 다양한 저술활동을 했다. 뜻하는 바가 있어 2009년 8월 말 회사를 매각하고, 지금은 '교육을 바꾸는 사람들(www.21erick.org)'이란 비영리 공익단체를 설립하여 이끌고 있다. 21세기에 맞는 국가 교육시스템 재디자인과 사회경제적으로 열악한 환경에서 자라는 아동, 청소년들도 타고난 잠재력을 계발하여 꿈과 희망을 가질 수 있도록 하는 교육 시스템 연구에 특히 관심이 많다. 아울러 학습부진 정책연구를 비롯하여 뇌기반교육, 사회성감성교육, 인성교육 관련 세계적 양서의 번역 출판과 각종 연수와 강연(http://leechanseung.pe.kr/) 등을 통해 좀 더 따뜻하고, 건강하며, 공정하고, 정의로운 사회건설에 보탬이 되고자 힘쓰고 있다.

이메일: eduinnovator@21erick.org

54) Fullan, (2010). All System Go: The Change Imperative for Whole System Reform. Corwin Press.

부록. 설문지

제13회 교육을 바꾸는 사람들 '교육 본질회복 방안 찾기' 토론회에 앞서 교사, 학부모, 교수 및 연구자를 대상으로 FGI형식의 설문조사를 실시하였다. 아래 내용은 설문조사의 일부를 발췌한 것으로 교사, 학부모, 교수 및 연구자가 생각하는 미래학교의 모습을 알아보기 위한 질문이다.

〈질문〉 한국의 '희망의 미래학교 2030'의 모습은 어떠해야 하는가?

1. 교육 목표

① 지덕체를 중심으로 한 전인교육이 실현된다.
② 모든 학생은 자신이 타고난 잠재력을 발견하여 키우고 개성을 살릴 수 있는 교육을 받을 수 있다(한 사람의 낙오자도 발생하지 않는다).
③ 모든 학생은 남을 배려할 줄 알며 책임있는 민주시민으로서의 소양을 잘 갖추게 된다.

2. 교육 제도/운영/환경

④ 개인의 잠재력과 관심 영역을 발견해 일찍이 진로를 정하고, 직업의 귀천, 임금의 격차까지 완화됨으로써 지금과 같이 서열이 높은 대학을 가기 위한 무한 경쟁은 대폭 완화된다.
⑤ 교사 1인당 학생 수가 적정하고(OECD 평균이하) 맞춤 교육이 실시되며 건강하지 못한 사교육은 대부분 사라진다.
⑥ 0~5세 아동 대상 보육기능을 강화하고 빈곤층 자녀의 사회성, 감성, 인지능력 발달을 위해 조기 집중 지원을 함으로써 공교육의 출발선이 최대한 공정해진다.
⑦ 국가수준의 교육과정은 최소한의 목표만 제시하고 모든 교육은 각 지역의 단위학교의 특성을 고려하여 실시될 수 있도록 자율성이 대폭 확대된다.
⑧ 배움은 시공을 초월해 복수의 다양한 형태의 국내외 학교에서 이루어지고 이러한 배움에 대해 국가의 재정지원/학력/학점이 인정된다.
⑨ 교사의 역할은 지식 전달자에서 벗어나 학습자로서의 교사, 학습조직자로서의 교사, 멘토로서의 교사로 바뀌게 된다.
⑩ 교사자격증을 가진 사람 외에 지역사회의 다양한 직업군에서 일하는 전문가도 교사로 초빙되고, 교장은 우수한 교사가 보직을 맡거나 공모제를 통해 선정된다.
⑪ 다학기 무학년제가 보편화되며, 학생은 개인적 여건에 따라 1시간 정도 차등 등교를 할 수 있고 등교시간은 지금보다 한 시간 이상 늦춰진다(9시경).
⑫ 각 학교마다 학습부진 발생을 예방하고 학습부진이 발생했을 때 즉각 해결하는 제도를 잘 갖추게 된다.
⑬ 학교 운영이나 개혁을 위한 의사 결정에 정부, 학생, 학부모, 교사, 지역사회가 함께 참가한다(진정한 협치).

3. 교육 방법

⑭ 지금과 같은 단편적 지식 전수 식의 수업은 찾아보기 어렵고 학교 내에는 다양한 커리큘럼이 존재하며 맞춤 교육이 가능해진다. 또, 학습자 주도로 진행하는 (사회적)구성주의 학습이 일반화된다.
⑮ 학습은 지식의 습득 외에 지식의 활용과 체험학습, 현장학습(field trip), 프로젝트 수업이 강조된다.
⑯ 방과후에는 문예체 교육이 각자의 희망에 따라 활발하게 이루어진다.
⑰ 지역사회 문제를 해결하는 봉사를 통한 학습(service learning)이 교육과정의 중요한 요소의 하나가 된다.

4. 교육 평가

⑱ 수학능력시험과 같은 국가수준의 표준화 시험은 대입전형에 필요한 최소한의 자격고사화되고 절대평가 방식의 내신 성적이 대학입시 전형에 주요 판단 자료가 된다. 내신 성적 부풀리기가 사라지고 신뢰도가 올라가 반영률이 높아진다.
⑲ 상대평가를 통해 비교하고 경쟁하는 것이 대폭 줄어들고, 결과보다는 과정을 평가하며, 즉각적 피드백을 통해 평가는 학습자의 성장에 초점을 둔다.
⑳ 평가는 학습자가 출제하고, 팀을 이루어 공개적으로 풀며, 학습자가 평가하는 방향으로 발전한다.

5. 사회의식/제도

㉑ 학벌의식은 사라지고 능력이 평가의 기준이 되고 평생학습이 자리 잡게 된다.

6. 사회 안전망/교육 복지

㉒ 빈곤층이 대폭 줄어들고 해체된 가정의 아동들에 대해서는 사회적 특별한 지원이 조기에 이루어진다.

● Chapter 7 참고문헌

강영혜, 박소영, 김민조 (2009). 선진형 미래학교 모형에 관한 연구: 교육복지 강화형 학교를 중심으로. KEDI.

김현국 (2011). 학교중단위기의학생과 학교 밖 청소년을 위한 정책구상. 미래와 균형 정책 연구소.

서근원 (2009). 기초학력 증진을 위한 대안적 정책 방향. KICE 정책포럼 자료집, p.27.

서남수 (2011). 제6회 교육을 바꾸는 사람들 함공모 월례 토론회–한국 교육 현안: 무엇부터, 어떻게 바꾸어 나갈 것인가, p.61.

서울대학교 교육연구소 (2011). 교육학용어사전. 하우동설.

이명선, 성현석 (2012). "한국 교사들, 과감하게 교실 문 열어야". 『프레시안』. 2012.5.6.

이찬승 (2012). 교육을 바꾸는 사람들 제13회 교육본질 회복 방안 찾기 토론회 자료집.

이혜영, 강영혜, 박재윤, 나병헌, 김민조 (2008). 미래학교 모형 탐색 연구. KEDI.

한국직업능력개발원 (2005). 제1차 KEEP 학술대회 발표 자료집.

황선준 (2012). 서울시교육정보연구원장과 프레시안 인터뷰 기사. 2012.05.06.

Barber, M. (2008). Instruction to deliver. London: Methuen. (revised paperback)

Barber, M. (2009). From system effectiveness to system improvement. In Hargreaves A. & Fullan M. (Eds.), Change wars (p.71-94). Bloomington, IN: Solution Tree.

eSchool News (2011). Five things students say they want from education.
http://www.eschoolnews.com/2011/07/28/five-things-students-say-they-want-from-education/

Facer, K. (2011). Learning Futures: Education, technology and social change. New York: Routledge.

Fullan, M. (2006). Turnaround Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2009a). Large-scale reform comes of age.
http://www.michaelfullan.ca/media/13396080790.pdf

Fullan, M. & Scott, G. (2009b). Turnaround leadership in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2010). All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform. Corwin Press.

Hargreaves, A. (2009). The fourth way of change. In A. Hargreaves & M. fullan (Eds.), Change wars (p.11-43). Bloomington, IN: Solution Tree.

Hargreaves, A., Shirley, D. (2009). The fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. Corwin Press.

Hargreaves A. & Shirley D. (2012). The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence. Thousand Oaks, California: Corwin.

Heckman, J. J. (2008). Rates of Return to Human Capital Investment.
http://inucap.prv.pl/heckman-investing-young-people.html
http://www.childandfamilypolicy.duke.edu/pdfs/10yranniversary_Heckmanhandout.pdf
http://innovationprinciples.blogspot.kr/2011/08/investment-in-chidren-earlier-better.html

Heckman, J. J. (2011). American Educator Spring 2011: The Economics of Inequality.
http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2011/Heckman.pdf

Heymann, J. et al. (2012). Lessons in Educational Equality. Oxford University Press

Jensen, E. (2009). Teaching with Poverty in Mind, ASCD. (이찬승 외 역. 「수업혁명1: 학습부진 탈출편」 한국뇌기반교육연구소).

Kelly, F. S., McCain, T. & Jukes, I. (2009). Teaching the digital generation; No more Cookie-cutter High Schools. California: Corwin Press.

Lee, S.K. et al. (eds.) (2008). Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965. The World Bank, Washington, DC.

MacBeath, J. (2012). Learning In and Out of School. Routledge.

Marzano, R. J. (2012). The Two Purposes of Teacher Evaluation.
http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov12/vol70/num03/The-Two-Purposes-of-Teacher-Evaluation.aspx

McKinsey report (2010). How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better.

Mehta, J. et al. (2012). The Futures of School Reform edited by Jal Mehta, Robert B. Schwartz, and Frederick M. Hess. Harvard Education Press.

Minahan, J. et al. (2012). The Behavior Code: A Practical Guide to Understanding and Teaching the Most Challenging Students. Harvard Education Press.

Neuman, S. (2009). Changing the odds for children at risk. Westport, CT: Praeger Publishers.

OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results From PISA 2003. OECD, Paris.

OECD (2007a). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education by Simon Field, Malgorzata Kuczer, Beatriz Pont.

OECD (2007b). Understanding the Brain: The Birth of a New Learning Science.

OECD (2010). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lesson from PISA for the United States.
OECD, Centre for Educational Research and Innovation (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice Edited by Hanna Dumont, David Istance and Francisco Benavides.

OECD (2011). Lessons from PISA for the United States.

Finnish National Board for Education (2004). National Core Curriculum for Basic Education 2004.

Rose, M. (2009). Why School?: Reclaiming Education for All of Us. The New Press.

Sahlberg, P. (2010). Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.
http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/

Sanders, W. & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (Research progress report). In University of Tennessee Value-Added Assessment Center, Knoxville, TN. Retrieved March 28, 2001.
http://mdk12.org/practices/ensure/tva/ tva_2.html

Strauss, V. (2012). How GERM is infecting schools around the world. The Washington Post (June 29, 2012).

Strong, M. (2011). The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do you measure it?. New York: Teachers College Press.

Teacher Evaluation (2012). Waht's fair? What's Effective?. ASCD, 70(3), 14-19.

사이트

www.urbandictionary.com

http://www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/teachtip/m-files/m-evalua.htm

http://dianeravitch.net

http://casel.org/about-us/news-and-events/call-for-nominations/

http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/other-movements/

http://en.wikiversity.org/wiki/Character_Education_-_Back_in_Style

http://www.cdc.go.kr/CDC/notice/CdcKrInfo0301.jsp?menuIds=HOME001-MNU0004-MNU0036-MNU0037&cid=12427

http://www.erooom.co.kr/exam_info/exam_newsdata_view.do?seq_no=8149&type=info_data
http://www.pbis.org/school/rti.aspx
http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=gse_fac

http://thinkinginthedeepend.wordpress.com/2012/11/02/why-is-pisa-getting-such-a-bad-rap-lately/

http://www.gallup.com/poll/156800/no-child-left-behind-rated-negatively-positively.aspx

http://www.hcz.org/images/stories/HCZ%20White%20Paper.pdf

http://www.oecd.org/edu/school/centreforeducationalresearchandinnovationceri-theoecdschoolingscenariosinbrief.htm

http://timpanogos.wordpress.com/category/education-quality/

연구보고서 총 책임자
이 찬 승 (교육을 바꾸는 사람들 대표)

보고서 편찬 연구팀
팀장
이연선 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)
팀원
김태균 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)
이승엽 (교육을 바꾸는 사람들 연구원)

특별기고
조난심 (한국교육과정평가원 선임연구위원)
허경철 (전 한국교육과정평가원 수석연구위원)

한국 공교육 미래방향 제안

2013년 4월 20일 인쇄
2013년 4월 25일 발행

발행인: 이 찬 승
발행처: 교육을 바꾸는 사람들
편집책임: 이 승 엽
편집: 김 태 균

주 소: 서울특별시 마포구 서교동 466-19 아내뜨빌딩 2층
전화번호: 02-320-3600
팩 스: 02-320-3607
홈페이지: http://21erick.org

디자인: 홍 지 영

ISBN 978-89-966971-1-4 94370
ISBN 978-89-966971-0-7(set)