‘교육을바꾸는사람들-좋은교사운동-서울특별시교육청’ 공동주최

토론회(2차)

○ 일시: 2020.10. 8.(목) 오후7시~9시

○ 제목: 우리의 미래 교육과정을 어떻게 만들어 갈 것인가?

○ 방식: 온라인 토론회

※ 교육을바꾸는사람들, 좋은교사운동, 서울특별시교육청 유튜브 실시간 중계

○ 진행

구분	내 용
개회	- 개회(조난심 (전)한국교육과정평가원 부원장)
발제발표	- 미래지향적 교육과정을 위해 생각해야 할 것들 (이종태 건신대학원대학교 석좌교수) - 세계 교육과정 혁신 추세와 한국 교육에 주는 시사점 (이찬승 교육을바꾸는사람들 대표) - 미래를 만들어 가는 교육과정에 대한 단상 (홍원표 연세대학교 교수)
토론발표	- 토론 원고 (손민호 인하대학교 교수) - 우리의 교육과정은 어디로 가야 하는가? (진영효 전국도덕교사모임 교사)
자유토론	- 토론 - 의견 제안 및 질의응답
폐회	- 폐회(조난심 (전)한국교육과정평가원 부원장)

2차 토론회

우리의 미래 교육과정을 어떻게 만들어 갈 것인가?

발 제

- 미래지향적 교육과정을 위해 생각해야 할 것들
  (이종태 건신대학원대학교 석좌교수)
- 세계 교육과정 혁신 추세와 한국 교육에 주는 시사점
  (이찬승 교육을바꾸는사람들 대표)
- 미래를 만들어 가는 교육과정에 대한 단상
  (홍원표 연세대학교 교수)

미래지향적 교육과정을 위해 생각해야 할 것들

이 종 태 (건신대학원대학교 교수)

1. 머리말

정부가 새로운 국가교육과정을 만들기 위해 준비하고 있는 모양이다. 국가교육과정을 대략 5년에서 7년을 주기로 하여 개정을 해 온 관행에 비추어 볼 때 2015년에 발표된 현행 교육과정(2015 개정 교육과정)의 수명이 다해가고 있기 때문이다.

그런데 문득 의문이 든다. 일정 시기가 지나면 무조건 개정을 하는 것인가? 교육과정이 오래되면 저절로 노쇠해지는 생물이나 마모되는 기계와 같은 것일까? 설마 그런 것은 아닐 터이다. 그보다는 시대와 사회적 요구가 달라진 것을 감안하여 교육 내용과 방식을 거기에 맞게 '업그레이드'하거나 최소한 '업데이트'할 필요가 있어서일 것이다. 그렇다면, 2015 개정 교육과정은 지금 구체적으로 어떤 업그레이드나 업데이트가 필요한 것일까? 지난 5년 동안 어떤 시대적 사회적 부정합성을 드러냈으며 어떤 새로운 요소들을 추가해야 하는 것일까? 과문한 탓인지는 몰라도, 아직 이에 관한 의견이나 제안은 별로 접해보지 못한 것 같다. 당국이 대체 어떤 구체적 근거와 방향을 가지고 개정을 추진하겠다는 것인지 궁금하다.

사실, 이러한 어정쩡한 상황은 이번에만 나타난 것이 아니다. 대한민국 출범 이후 지금까지 10번의 국가교육과정 개정이 있었지만, 그 이유가 기존 교육과정이 지닌 결함이나 구체적인 시대적 사회적 요구와의 부정합성 해소를 논거로 하여 '도출'되었다기보다는 모호하고 추상적인 사회변화를 논거로 하여 당위적으로 '구성'된 것들이었다. 그 결과 새로운 교육과정이라 하더라도 총론의 일부 서술이 바뀌고 일부 과목의 구성과 시간 배당이 달라졌을 뿐 이전과 대동소이하다는 평가를 받아왔다. 핵심 역량을 중심으로 하는 2015 개정 교육과정만 보더라도, 이전의 지식 중심 교육과정이 어떤 점에서 문제였고 핵심 역량 개념은 그러한 결함을 어떻게 보완 혹은 해소할 수 있다는 것인지에 대해서는 별로 언급한 것이 없다. 사정이 이러하다 보니, 다소 냉소적인 시각으로 보면, 지난 70년 간 우리 사회가 농업사회에서 산업사회를 거쳐 소위 제4차 산업혁명 시대에 이르렀음에도 불구하고 초중등 학교 교육은 본질적으로 변한 것이 거의 없다고 생각된다. 오늘날 학교 교육이 겪고 있는 어려움은 대부분 여기에 기인한다고 할 수 있다.

이 글에서는 우리나라 국가교육과정 개정이 반복하고 있는 이러한 '다람쥐 쳇바퀴' 현상의 근원적인 원인을 생각해 보고자 한다. 먼저 그 이면에 숨겨진 기본 가정들을 들추어보

고, 아울러 그 대안을 궁리하면서 이를 바탕으로 미래의 교육과정을 구안할 때 감안했으면 하는 점들을 제안해보고자 한다. 이러한 논의는 궁극적으로 현행 학교 교육에 대한 반성적 성찰을 위한 것이지만, 실제적으로는 이번에 개정될 국가교육과정이 종래의 쳇바퀴에서 벗어나 명실상부한 미래지향성을 갖도록 하는 데 일조했으면 하는 바람도 있다.

2. 기존 교육과정에 숨겨진 가정들

흔히 교육과정(curriculum)의 어원적 의미는 로마의 원형경기장에서 말이 달려야 할 길(a course of a horse)이라고 한다. 학자들이 교육과정을 보는 시각은 크게 학생들이 배워야 할 지식의 체계 혹은 학생들이 습득하는 경험의 총체로 대별할 수 있지만, 학교 교육 맥락에서는 전자의 의미가 압도적으로 통용된다. 심하게 말하면, 수업 시간표와 교육과정을 거의 동일시하기도 한다.

교육과정의 의미를 이처럼 이해할 경우, 명시적으로든 부지불식간이든 그 바탕에는 다음과 같은 가정들이 깔려 있다고 볼 수 있다.

1) 누구나 배워야 할 내용과 정해진 순서가 있다

상투적인 의미로, 교육은 무언가를 가르치고 배우는 과정이다. 무엇을 가르치고 무엇을 배운다는 말인가? 많은 사람, 특히 상당수의 교육학자들은 그것을 인류 문화유산으로 전해오는 지식이라고 본다. 학교에서 가르치는 교과는 그것의 구체적인 형태이다. 이것들은 인간의 삶에서 필수불가결하기 때문에 누구나 배워야 할 내용이며, 따라서 의무적으로 배워야 한다. 나아가 그것들을 제대로 배우기 위하서는 정해진 순서를 따라야 한다. 이런 생각은 아동 발달 및 발달 과업 이론과 결합하여 고도로 체계적인 연령별 학년별 교육과정 고안으로 이어졌다. 교육과정 표준화가 이루어진 것이다. 우리나라 국가교육과정은 이러한 표준화의 전형이라고 할 수 있다.

하지만 이러한 가정은 현실에서 도전을 받고 있다. 우선, 누구나 배워야 할 내용이 있다는 점, 그리고 그것이 바로 학문적 지식 체계라는 생각을 받아들이지 않는 사람들이 있다. 학교에서는 일부 아이들이 배우기 싫어하는 것을 그들의 게으름 탓이거나 일시적 일탈이라고 여기곤 한다. 그러나 비인가 대안학교와 홈스쿨링에서 실제로 이루어지는 배움은 일반적인 학교의 그것과는 아주 다르다. 일부 비인가 대안학교에서는 지식 대신 명상이나 농사가 교육과정의 대부분을 차지한다. 홈스쿨링 가정에서는 대개 자녀에게 학교에서 가르치는 교과 중 극히 일부만을 배우도록 하거나 아예 아무것도 가르치지 않는다. 다음으로, 이들은 배우는 데 누구나 따라야 할 순서가 있다는 생각도 거부한다. 무엇보다 중요한 것은 배우고자 하는 마음이며, 때와 순서는 그리 중요하지 않다고 본다. 그렇다면 이들의 교육성과는

어떤가. 여러 가지 평가가 있을 수 있겠지만, 그런 교육을 통해 성장한 아이들이 정상의 범주에서 벗어났다는 증거보다는 뛰어난 성취를 보인 사례가 더 많다. 이것만으로도 기존의 교육과정이 누렸던 절대적 권위는 이미 무너지기 시작했다고 할 수 있다.

2) 가르쳐야/가르치면 배운다

흔히 교육을 가르치고 배우는 과정이라고 하지만, 통상적인 교육과정 맥락에서는 가르침이 우선시된다. 상식적으로 볼 때, 아이들이 인류 문화유산으로 전해오는 거대한 지식 체계를 자발적으로 배운다는 것은 생각하기 어렵다. 이해할 능력도 없으려니와 그런 것이 있는지조차 모르기 때문이다. 따라서 그들에게는 누군가 가르쳐 주는 사람, 즉 교사가 있어야 한다. 이 점에서 가르침은 교육의 기본이며 출발이라고 할 수 있다. 달리 말하자면, 가르침이 없으면 배움도 없다.

이와 긴밀하게 연관된 또 하나의 가정은 '가르치면 배운다' 혹은 '가르치면 배워야 한다'는 것이다. 특히 우리나라 교육과정 체계는 이 가정을 굳건한 토대로 삼고 있다. 진급과 졸업 사정의 기준을 출석 일수로 삼고 있다는 점은 그것을 보여주는 명확한 증거다. 법령에 따르면, 진급과 졸업 자격은 전체 출석 일수의 2/3 이상 출석할 경우 인정된다. 학생이 그 기간에 배워야 할 교육과정의 내용을 어느 정도 숙달했느냐는 따지지 않는다. 그러다 보니 심할 경우 초등 수준의 영어나 사칙 연산조차 몰라도 고등학교 졸업 자격이 인정된다. 요컨대, 우리의 학교교육은 '출석=가르침(수업), 가르침=배움'이라는 등식을 바탕으로 하고 있다.

우리 교육의 현실을 보면, 이러한 등식에서 더 나아가 배움은 전적으로 학생 책임이라는 가정도 하고 있는 것 같다. 시험 성적이 낮을 경우 교사가 학생을 체벌해왔던 과거의 관행이나 학생의 유능함과 진학 자격 여부를 오로지 성적의 높낮이로 판단하는 세간의 인식과 선발 제도에서 이를 추정할 수 있다. 교육적으로 볼 때 시험 성적이란 학생이 얼마나 잘 배웠는가를 나타내는 지표이기도 하지만, 다른 한편으로는 교사가 얼마나 잘 가르쳤느냐를 보여주는 지표이기도 하다. 하지만 우리나라 교실이나 사회에서 후자 측면은 별로 주목되지 않는다. 성적이 낮은 것은 전적으로 학생의 책임으로 간주된다. 가르침을 받고도 제대로 배우지 않았다는 것이다.

사실 이러한 가정들은 매우 임의적이다. 대부분의 국가는 출석 일수가 아니라 학생의 실제 학업성취도를 진급과 졸업의 사정 기준으로 삼는다. 아무리 성실하게 출석해도 일정 수준의 성취 수준에 이르지 못하면 유급하거나 졸업장 대신 수료증만 받는다. 아마도 코로나 19 사태가 장기화할 경우 단순한 출석 일수를 절대 기준으로 삼는 우리나라 학사 일정은 상당한 혼란을 피하기 어려울 것이다.

한 교사에게 수업을 받은 아이들의 시험 성적이 천차만별인 것은 학생들의 열의나 노력 차이를 보여주는 것이기도 하지만, 좀 더 중요한 측면은 그것이 어쩔 수 없는 개인차의 반영일 수 있다는 점이다. 이 점을 인정하다면, 단순히 가르치는 것이 다가 아니라 아이들의

학습 역량이나 속도의 차이를 감안하여 가르쳐야 하고 교육과정 편성과 운영 원칙도 이것이 가능하도록 해야 한다. 획일적으로 가르치고 그 결과에 대해 전적으로 학생에게 책임을 지우는 현행 교육과정 운영 방식은 교육적으로나 도덕적으로 온당하지 못하다.

3) 시험(경쟁)이 있어야 공부한다

교사나 학부모 등 어른들은 대체로 아이들은 시험이 있어야 공부를 하고 실력도 향상된다고 생각한다. 시험 없는 자유학기제 도입에 대한 반대 여론의 주된 논지도 성적 하락이었다. 학생들을 공부에 전념시킬 목적으로 실시했던 예전의 월례 고사나 수시 고사는 오늘날에도 사설학원에서 그 관행이 유지되고 있다. 중고등학교와 대학에 남아 있는 중간고사나 기말고사 제도도 같은 시각으로 볼 수 있다.

이와 관련된 또 하나의 가정은 시험은 그 결과를 공개하고 다른 사람과 비교할 때, 즉 서로 경쟁을 시킬 때 최대의 효과가 있다는 것이다. 경쟁은 학생 간, 학급 간, 학교 간, 나아가 지역 간 다양한 수준에서 이루어진다. 경쟁은 남보다 앞섬으로써 남보다 더 큰 이익을 취할 수 있다는 이유로 더 열심히 노력하게 만들어 결과적으로 개인이든 집단이든 더 빨리 성장하게 만드는 요인이기도 하다. 많은 사람들은 체제 경쟁에서 자본주의가 사회주의를 이긴 이유가 여기에 있다고 믿는다.

인간을 비롯한 모든 생물의 진화 과정에서 경쟁은 불가피한 요소였고 실제로 긍정적인 역할을 해왔음을 부정하기는 어렵다. 하지만 인간의 삶에서 경쟁이 필수 불가결한 요소인가에 대해서는 회의적인 시각이 적지 않다. 경쟁을 자신의 가치를 입증하기 위해 타인을 이기려 하는 것으로 해석한 알피 콘(2019)은 경쟁하면 할수록 더 많은 경쟁이 필요하게 되어 결국 그것이 헛된 노력이었음을 깨닫게 될 것이라고 하였다. 이 점은 공존과 상생을 주요 가치로 삼는 교육에서는 특히 그러하다. 교육에서 경쟁의 불가피성을 인정할 경우, 교육은 극소수의 승리자와 대다수의 실패자를 만들어내는 불행의 기제일 수밖에 없다.

학습을 강화하기 위한 보상에는 물질적(외재적) 보상과 심리적(내재적) 보상이 있다. 일반적으로 전자의 효과는 일시적이지만 후자는 장기적이며, 그 점에서 더 교육적이라고 할 수 있다. 같은 논리로, 타인을 이기는 데서 오는 만족감(외재적 보상)보다는 스스로가 무언가를 성취하는 데서 오는 만족감(내재적 보상)이 훨씬 교육적이다. 이 점에서 경쟁을 통해 학습을 촉진한다는 생각은 비교육적일 뿐 아니라 반교육적이기도 하다.

4) 학교 교육은 입시를 위해 존재한다

아마도 공식적인 자리에서 대놓고 이렇게 말할 사람은 없을 것이다. 하지만, 우리 사회에서 교육정책이나 학교 교육의 실제가 작동하는 양상을 보면 이 말을 부정하기 어렵다. 가까운 예로, 지난봄 코로나19의 습격으로 개학이 무기한 연기되고 1학기 학사일정의 정상 운영이 불투명해졌을 때 교육부가 가장 고심한 문제가 올 하반기 대학입시의 정상 운영 여부

였다는 점을 들 수 있다. 수험생들이 입시를 치르기 위해서는 고3 과정을 정상적으로 수료해야 하는데, 이를 위해서는 수업 일수 충족이 급선무였다. 이를 위해 사상 초유의 온라인 개학이 감행되었고, 감염 확산 위험을 무릅쓰고 오프라인 등교와 모의고사가 강행되었다. 이미 확인된 바와 같이, 이 과정에서 나타날 교육의 질 저하나 온라인 수업의 부정적 측면에 대한 사전 대비는 사실상 관심 밖이었다.

물론 이러한 조치들은 예기치 않게 마주친 상황에서 불가피했던 것으로 양해할 수도 있다. 더구나 교육적 고려만이 아니라 정치적 고려를 하지 않을 수 없는 교육부로서는 당연한 일이었다고 할 수도 있다. 그렇다고 해서 교육 본연의 길을 벗어난 교육정책이 정당화될 수는 없다. 이제라도 대학입시의 정상 운영을 위한 노력 이상으로 학교 교육 전반의 질 관리와 온라인 수업에 따른 교육 격차 확대 해소 등 교육적인 노력이 경주되어야 할 것이다.

더 큰 문제는 학교 교육이 작동하는 방식과 교사와 학부모의 의식 속에 이미 입시 본위의 사고가 뿌리 깊게 박혀 있다는 점이다. 실제로도 입시 본위의 교육은 이미 초등학교 고학년이나 중학교 입학 무렵에 시작된다. 입시 본위의 교육이란 국영수 중심의 교과 운영과 학교생활기록부 기반의 내신 관리에 주력하는 교육을 말한다. 거기에서 아이들 개개인의 특성이나 관심사에 눈 돌릴 여유는 없다. 교사, 학부모, 학생 누구도 이런 분위기에서 자유로울 수 없다. 그렇다 보니 국가교육 총론과 각론에 나타난 교육이념이나 교과 목표, 성취기준 등은 일상적인 교육 활동을 규율하는 원리로는 있으나 마나 한, 대외적인 '공자님 말씀'에 불과하다. 고등학교 단계에서는 특히 이러한 분위기가 두드러진다. 이 상황에서 본래적 의미의 '교육'을 찾는 것은 연목구어 같은 어리석은 일일 것이다.

3. 변화를 위한 근본적인 질문들

지금까지 일별했듯이, 우리 교육과정을 움직이는 숨겨진 가정들은 누구나 공감할 만큼 상식적이고 당연해 보이지만, 실은 교육 원리에 비추어 별로 타당하지도 않을뿐더러 교육을 잘못된 방향으로 이끄는 원인이기도 하다. 우리 교육에서 나타나는 부적응이나 낙오자의 양산, 학습 부진과 낮은 성취도, 성적 스트레스로 인한 자살과 진로 선택 실패, 학교 서열화와 과도한 사교육 등의 부정적 양상들은 직간접으로 모두 이러한 가정들과 연관되어 있다.

그렇다면, 유독 우리 교육만 이런 문제들을 안고 있을까? 우리 교육은 왜 이런 특성을 갖게 되었을까? 우리 교육이 식민 통치 과정에서 뿌리를 내리고 이후 오랜 권위주의 정권에 의한 강압적 통제를 받으면서 성장한 탓일까? 전통적 계층 구조의 붕괴 속에서 압축 성장한 천민자본주의의 귀결일까? 아마도 부분적으로는 모두가 연관이 있을 것이다. 특히 초압축 성장을 겪은 우리나라는 오랜 기간에 걸쳐 교육이 직면한 다양한 문제들을 차근차근 해결해 온 선진국들에 비해 병폐 정도가 유독 심하다.

하지만, 좀 더 깊이 생각하면 앞에서 일별한 여러 부정적 양상들이 우리 교육만의 고유한

현상이라고 보기는 어렵다. 오히려 그것은, 비록 정도에서는 큰 차이를 보인다고 하더라도, 서구 사회에 그 기원을 두고 있는 근대 학교 교육이 일반적으로 안고 있는 근원적인 문제들이라고 할 수 있다. 따라서 오늘날 우리 교육이 직면하고 있는 여러 위기 증상들을 극복하고 미래사회에 부응할 수 있으려면 이러한 근원적인 문제들을 되짚어보면서 변화를 위한 근본적인 질문들을 제기해 볼 필요가 있다.[1)]

1) 학문(지식)을 학교 교육의 중심으로 삼은 이유는 무엇일까?

이런 의문에 대하여 혹자는 질문 자체가 성립하지 않는다고 반박할지 모른다. 그 반박의 종류는 '그럼 학교가 상술이나 조리법을 중심에 놓아야 하는가'라는 윽박부터 '왜 학문을 배워야 하는가라는 질문을 진지하게 하는 순간 이미 학문 탐구의 길을 긍정한 것'이라는, 이른바 '선험적 정당화'론까지 다양하다.

하지만, 추상적 논쟁을 벗어나 학교 교육의 역사적 형성 과정을 보면 학교가 왜 학문(지식)만을 중시하게 되었는지가 여실하게 드러난다. 역사 속의 학교는 문명의 발달 과정에서 계급 분화와 문자 발명이 이루어질 무렵 등장한 국가(부족국가 혹은 고대국가)의 한 통치기구였다. 누구나 알고 있듯이, 그것은 지배계급의 전유물이었으며 통치자를 도울 중간 지배층 양성 기능을 담당했다. 따라서 동서양을 막론하고 교육 내용은 오로지 통치술과 지배계급의 덕목에 관한 것이었을 뿐, 먹고 사는 데 필요한 기술이나 보통사람들의 일상적인 삶에 대해서는 아무런 관심을 두지 않았다.

이런 학교 교육은 근대 시민혁명과 산업혁명을 거치면서 큰 변화를 겪는다. 우선, 신분해방을 이룩한 시민혁명을 통해 교육 대상이 일반 시민과 노동자 자녀들까지 확대되었다. 뒤이어 산업혁명으로 기존의 통치술이나 덕목 중심의 교육 내용이 생산에 필요한 지식과 기술로 대체되었다. 하지만 이러한 변화는 그대로 정착되지 않았다. 중세에서 근세로 이행하는 동안 종래 교육과정의 왕좌를 차지했던 교과(서양의 7자유학과, 동양의 경전)를 대신하게 된 여러 실용적 교과들(경제학, 지리학, 정치학 등)은 시간이 흐르면서 초기의 실용적이고 실무적인 성격이 엷어지고 이론적이고 사변적인 성격을 강화해갔다. 그것은 세계에 대한 이해를 넓혀 일반화된 이론으로 나아가는, 학문의 자연스러운 진화 과정이기도 했지만, 다른 한편으로는 이전 시대의 지배적인 학문 특성을 모방한 결과로 해석되기도 한다(피터 버크, 2006). 문제는 이러한 변화가 연구 영역뿐만 아니라 학교 교육과정에도 고스란히 반영되었다는 점이다. 여기서 학교의 내용과 존재 형식 사이에 심각한 괴리가 발생한다.

본래 통치술이나 전문적인 학문은 전체 구성원 중 특권(혹은 특정 자격)을 가진 일부 사람들에게만 소용되는 것이었다. 따라서 특권층만을 대상으로 할 경우, 이런 내용만을 가르치는 것이나 일부 학생이 낙오되는 것이 별로 문제가 되지 않았다. 낙오의 결과는 단지 누

1) 다만, 여기서 제기하는 근본적인 질문들은 학교 교육의 전면적인 변화보다는 교육과정과 직간접으로 관련된 문제들에 국한한다.

려야 할 특권의 크기가 줄어드는 것을 의미했기 때문이다. 그런데 근대 시민사회의 학교는 사정이 전혀 달랐다. 초기의 근대 교과들은 보편화된 교육 대상의 수요에 맞는 실무적 성격을 띠고 있었지만, 이론적 성격 위주로 변신한 뒤에는 단지 일부 학생(자산가 자녀나 출중한 능력 소유자)의 수요에만 부응할 수 있었다. 달리 말하면, 근대학교의 교육과정은 학문적 성격을 갖게 되면서부터 교육기회 보편화를 통해 학교에 들어온 대다수 저소득층 자녀들(혹은 저능력자)의 수요에는 부합되지 않았다는 것이다. 이 점에서 근대학교는 출발부터 소수의 성공과 다수의 실패를 만드는 기만적 이중 구조였으며, 그 중심에 학문 중심 교육과정이 있었다고 볼 수 있다.[2)]

이렇게 말하면 아마도 오늘날의 학교 제도가 이원화된 구조(복선형 학제)를 취해야 하는가라는 의문을 제기할 수도 있을 것이다. 이에 관해서는 다소 긴 논의가 필요하겠지만, 이론과 실무 중심 직업 간 삶의 질이 엇비슷한 사회라면 복선형 학제를 굳이 마다할 이유가 없다는 점, 또는 누구나 참여하는 학교이되 이론과 실무를 배우는 교과 사이에 아무런 차별이 없는 교육체제가 되어야 한다는 점을 언급하는 정도에서 그치고자 한다. 어느 경우이든, 보편적 교육을 전제로 하되 교과 성격에 의해 다수가 낙오하는 구조를 피하는 것이 중요하다.

2) 국가교육과정 체제에서 자기주도학습이 가능한가?

언제부터인가 자기주도학습은 교육정책과 학교교육 영역에서 보편적 당위성을 갖는 핵심적인 교육 원리로 부상하였다. 아마도 수십 년 전부터 지적되어 온 우리 교육의 타율적 성격에 대한 반작용이 그 배경일 터이며, 학습자의 주도성을 강조하는 평생학습 기원의 외국 학습이론 유입이 직접적인 배경이었을 것으로 짐작된다.

문제는 학생들이 배워야 할 지식 체계와 그것을 배우는 순서와 일정을 촘촘히 정해 놓은 국가교육과정 체제에서 학생들이 어느 정도나 자기 주도성을 발휘할 수 있는가 하는 점이다. 물론 자기 주도성의 의미는 여러 수준으로 해석될 수 있다. 마치 유아들의 달리기처럼, 빤히 보이는 목표를 가리키며 그곳을 향해 가는 방법을 찾도록 하는 것도 낮은 수준의 자기주도학습이라고 할 수 있을 것이다. 하지만, 성인의 경우처럼 학습자의 판단력과 선택 역량이 큰 학습자나 오늘날처럼 미래의 불확실성이 매우 큰 제4차 산업혁명 시대를 살아갈 미래세대 학습자에게는 훨씬 높은 수준의 자기 주도성이 요구되고 또 그것을 가능하게 하는 학습 환경이 필요하다. 이런 관점에서 보면 과거의 시야 속에서 선택 범위를 좁게 규정하고 있는 현행 국가교육과정 체제는 자기주도학습이라는 시대적 요구와 양립하기 어렵다. 교육부가 지금까지 여러 차례에 걸쳐 교육개혁 정책과 교육과정 개편을 통해 단위학교 교육이나 교사의 자율성을 신장시키겠다고 했음에도 불구하고 실제로 거의 아무런 변화가 없었던 주된 이유도 여기서 찾을 수 있다.

2) 이러한 생각은 불평등 재생산 메카니즘을 학교의 교육 내용(이론 중심)과 형식(대중 대상) 간 모순으로 설명한다는 점에서 계층 간 경제적 문화적 자본의 차이로 설명하는 재생산이론과는 다른 관점이라고 할 수 있다.

미래세대 학습자들이 미래의 불확실성을 극복할 수 있으려면 학습 과정에서 기존의 관념과 논리를 뛰어넘는 상상력을 발휘하여 다양한 탐구와 실험을 할 수 있어야 한다. 따라서 미래 학교의 교육과정은 배워야 할 내용과 순서를 고정된 틀에 담아 강제하는 것이 아니라 학생들이 선택할 지식과 경험의 범위를 폭넓게 제시하면서 각 영역에서 도달해야 할 목표 지점을 명시하는 경험의 풀(pool) 형태여야 할 것이다. 어떤 영역의 지식이나 경험을 선택할 것인지, 그리고 어떤 순서와 일정으로 그것들을 습득할 것인지, 그 수단을 무엇으로 할지는 학습자와 교사의 협의를 통해 결정할 수 있을 것이다. 이 말은 종래 형태의 국가교육과정 폐지를 의미한다. 자기주도학습이 미래를 위해 정말 필요하고 중요하다면, 당연히 거기에 걸림돌이 되는 현행 국가교육과정 체제 대신 새로운 차원의 교육과정을 구안해야 하지 않을까?

3) 어떤 배움의 형식이 더 효율적인가?

거시적으로 볼 때, 학교의 수천 년 역사 속에서 교육의 기본 형태(혹은 배움의 형식)는 거의 달라지지 않은 것 같다. 즉, '주어진 공간에서 교사가 학생들에게 무언가를 가르치고 학생이 이를 배우는' 교육 형태는 고대는 물론 교과 지식의 구성과 체계 그리고 아동 발달과 학습 원리 등에 관한 많은 연구 결과가 축적된 오늘날에도 거의 그대로 유지되고 있다. 교육학 개론에서 말하고 있는 교육의 3요소(교사, 학생, 교육과정) 개념도 이를 반영하고 있는 것 같다. 이렇게 보면, 그러한 교육의 기본 형태는 수천 년의 역사를 지닌, 그러기에 검증의 필요가 전혀 없는 법칙일 성싶다. 두말할 필요 없이 효율성 측면에서도 믿을 만하다고 보아야 할 것이다. 그런데 과연 그럴까?

비교적 최근에 이르러 그렇지 않을 수도 있음을 강력하게 시사하는 사례가 제시되었다. 미국 공립 대안학교인 메트 스쿨 이야기다(엘리엇 레빈, 2013). 이 학교는 1996년 미국 로드 아일랜드 주 프로비던 시의 공립 고등학교로 문을 열었다. 이 지역에는 유색인종 저소득층 가정이 많아 학업 성취도가 낮고 중도탈락률이 높았다. 메트 스쿨은 이러한 위기 상황을 돌파하는 것을 목표로 이전에 어떤 학교도 해보지 않은 실험적 방법을 구상하고 이를 실행했다. 가장 혁신적인 것은 처음부터 전통적 의미의 교육과정과 수업을 없앴다는 점이다. 교육의 3요소 중 내용 요소를 뺀 것이다. 그 대신 인턴십으로 그 자리를 채웠다. 이 학교 건물은 본래 청소년들의 직업체험과 훈련 기회를 제공하던 곳이었다. 그런 까닭에 어쩌면 저소득층 학생들에게 학문적 지식을 전수하는 것보다 직업 훈련 위주의 교육을 제공하기 위한 것이었다고 볼 수도 있다. 하지만, 그렇다 하더라도 기존 학교 틀을 과감하게 벗어던졌다는 점에서 메트 스쿨의 실험은 가히 혁명적이다.

이 학교는 인턴십 준비와 실행 과정에 특별히 공을 들였다. 우선, 1학년 신입생들은 1년 동안 주로 프로젝트를 통해 자신이 무엇을 좋아하고, 무엇을 잘할 수 있으며, 앞으로 자신이 어떤 일에 종사하며 살 것인지를 진지하게 모색한다. 이런 과정을 거쳐 선택한 각자의

진로 계획에 따라 학생들은 2학년부터 3년간(미국의 고교는 4년제임) 학교가 주선해 준 일터(사무실, 회사, 공장, 연구소 등)에서 멘토의 지도하에 인턴십 과정을 밟는다. 보통은 주 2회 출근한다. 인턴십의 내용에 주목할 필요가 있다. 학생들은 잡무나 견습이 아닌, 정 직원과 같이 정규 업무를 과제로 할당받아 소정의 성과를 내야 한다. 대개 한 과정은 6개월 정도지만, 짧을 수도 있고 더 길 수도 있다. 인턴십 도중에는 정기적으로 자신이 하는 일과 배운 것을 교사와 부모, 그리고 동료 학생들 앞에서 발표한다. 인턴십을 가지 않는 날에는 학교에서 책을 읽거나 교사의 도움을 받아 필요한 공부를 한다.

이 학교 신입생들이 4년 후 졸업했을 때, 지역사회는 물론 다수의 미국 언론들이 주목할 만한 일이 일어났다. 졸업생 전원이 4년제 대학에 입학한 것이었다. 그 아이들 중 상당수는 가족 중 처음으로 대학생이 되었다. 미국에서 4년제 입학 허가를 받는다는 것은 특정 분야 지식이나 기능뿐만 아니라 고등교육을 받을 만한 기본 역량을 갖추었음을 인정받는 것이며 아울러 빈곤층에서 탈출할 수 있는 통로에 들어섰다는 것을 의미한다.

이 사례에서 유추할 수 있는 한 가지 가설은 '교사가 교육과정에 따라 가르치고 이를 바탕으로 학생이 배운다'는 종래의 교육 패러다임(배움의 방식)은 더 이상 최선이 아닐 수도 있다는 것이다. 사실, 학생 편에서 보면 왜 배워야 하는지도 모를 잡다한 지식들을, 그것도 일정하게 구획된 시간과 공간 안에서, 생각과 행동의 통제를 받으면서 배워야 한다는 것은 참으로 고역스러운 일이다. 더구나 디지털 노마드로 지칭되는 오늘날의 청소년에게는 더 말할 나위가 없다. 그런 상황에서 학습 의욕이나 열의가 나올 수 없고 따라서 좋은 성과를 기대하기도 어렵다. 그럼에도 불구하고 이런 패러다임을 고수한다는 것은 참으로 이해하기 어려운 일이다.

메트 스쿨의 성공적 실험은 다음과 같은 점들을 시사한다. 우선, 강력한 학습 동기를 바탕으로 할 때 성공적인 학습이 가능하다는 점이다. 이것은 물론 학습심리학의 기초이기도 하다. 더 중요한 점은 자신의 삶, 즉 진로와 긴밀하게 연계될 때 가장 강력한 학습 동기가 발휘된다는 점이다. 하지만 기존의 주류 교육과정에서는 가급적 실제 사태와 먼 것을 미덕으로 여겼다. 사실, 이런 상황에서 학생들이 삐딱한 자세로 "선생님, 이딴 거 왜 배워야 해요?"라고 묻는 것은 교사에 대한 비아냥이 아니라 수업에 전념할 수 없는 자신에 대한 절규라고 보아야 할 것이다. 마지막으로, 가장 강력한 학습 성과는 학습자가 스스로 학습을 주도할 때 가능하며, 특히 학습자가 학습 결과에 대한 자발적인 책임을 지고 있을 때 극대화된다는 점이다. 겨우 사칙 연산 수준의 수학 실력이었지만, 자신이 맡은 선박 건조 관련 과제를 해결하기 위해 각고의 노력으로 삼각함수를 깨우친 한 학생의 사례는 이 점을 웅변한다.

그런데 사실 메트 스쿨 사례는 기상천외한 것이 아니다. 주변에서 유사한 사례를 얼마든지 찾아볼 수 있다. 학교 문턱에 가보지 못했으면서도 기업이나 특정 분야에서 괄목할 만한 성공을 거둔 기업인들이나 장인들, 혹은 학교와 전혀 다른 내용과 방식으로 학습하여 훨씬 빠르고 탁월하게 성장한 홈스쿨링 출신 자녀들이 대표적이다. 인터넷은 물론 오프라인 공간에서도 자기주도학습 여건이 무한대로 만들어지고 있는 현재와 미래사회에서는 이런 사례들

이 훨씬 증가할 것이다. 중요한 점은 그것이 주목할 만한 '사례'가 아니라 교육의 새로운 일상(new normal)이 되도록 하는 일이다. 이를 위한 첫 관문은 아마도 현행 국가교육과정 체제를 넘어서는 과감한 교육적 상상력을 용인하고 제도적으로 정착시키는 일일 것이다.

4) 배움은 학교 안에서만 일어나는가?

수십 년 전이라면 아마도 이 질문에 대하여 의아하게 생각하는 사람들이 많았을 것이지만, 지금은 학교 밖에서도 다양한 배움이 가능하며 그 가치를 인정할 필요가 있다고 믿는 사람들이 적지 않다. 정보화 사회의 도래 이후 학교나 교사 외에도 새로운 지식에 접근할 수 있는 통로가 확대되고 평생교육 개념이 확산한 결과일 것이다.

하지만 여전히 학교는 배움과 관련하여 배타적인 권위와 비중을 갖는다. 그 대표적인 증거가 '학력 제도'이다. 학력(學歷)이란 공식적으로 인증된 학교 교육 이력이라고 할 수 있으며, 근대사회에서 사회적 지위를 획득하고 배분하는 배타적인 기준으로 작동하고 있다. 사회학에서는 지속적인 학력 상승이나 지나친 입시경쟁 등이 더 좋은 사회적 지위 획득을 위한 학력 경쟁에서 비롯된다고 설명한다.

문제의 발단은 실제 배움과 학력이 일치하지 않을 수 있다는 점이다. 앞에서도 언급한 바와 같이 학교 문턱에도 간 일이 없는 사람이 독학이나 다양한 사회 경험을 통해 높은 학력을 가진 사람 못지않게 지식과 실력을 갖출 수 있다. 이들 중 일부는 그 실력을 인정받아 나름의 성공적인 삶을 살지만, 나머지는 무학자(無學者)로서 평생을 살아간다. 평생교육 개념이 확산함에 따라 과거에도 이러한 경우는 불합리하다고 인정되어 보완조치들이 시행되었다. 대표적인 사례로 학점은행제를 꼽을 수 있다. 그런데 인터넷이 보편화되고 사이버 공간을 비롯한 다양한 경로를 통해 학교 교육 못지않은 배움의 기회가 확대되면서 이러한 노력, 즉 학교 밖 배움을 기존의 학력 개념과 기준에 꿰어 맞춰 인정하는 제도를 비판적으로 보는 시각이 나타났다. 실제로 얼마나 알고 또 어느 정도의 능력(역량)을 갖추고 있는가가 중요하지 구태여 그것을 기존의 학력으로 환원시킬 필요가 있는가 하는 문제 제기인 셈이다. 만일 새로운 형태의 배움이 더 확산하고 나름대로 정형화된다면, 기존의 학력과 무관하게 그 자체를 인정하는 사회적 시스템이 등장할 가능성도 있다. 미네르바 대학을 비롯한 다양한 첨단 교육기관의 등장은 그 전조라고 할 수 있다.

더구나, 아직 잠재적이기는 하지만, OECD의 핵심 역량 개념은 이런 가능성을 더 키운다고 할 수 있다. 우리나라를 포함한 세계 여러 나라가 학교 교육에서 역량을 어떻게 기를 것인가 고심하고 있지만, 기존의 교과 중심 교육체제에 역량 함양 기능을 결합시키는 것이 쉽지는 않은 것 같다. 이런 상황에서 누군가가 학교 교육과 무관하게 역량을 측정하고 인증하는 시스템을 개발한다면 기존의 학력 개념과 별개로 큰 영향력을 끼칠 수 있을 것이다.

이러한 가능성은 현재로서 성급한 이야기일 수 있다. 하지만, 정반대로 우리 사회의 학력 개념과 제도는 지나치게 과거지향적이다. 여전히 학력은 교문을 얼마나 오랫동안 드나들었

느냐를 나타내는 개념에 머물러 있어서 실제로 홈스쿨링이나 비인가 대안학교 등 '학교 밖'의 다양한 교육기관에서 양질의 배움을 쌓았어도 그 사람을 '무학자'로 규정하고 있다. 아마도 우리나라 교육 당국은 국내 학교를 다닌 흔적이 없을 경우 미네르바 대학 졸업자도 무학자로 규정할지 모른다. 물론 검정고시 제도나 학점은행제가 많은 부분을 보완하고는 있다. 하지만, 현재와 같은 경직된 학력 제도는 많은 청소년이 실제 배움과 상관없이 맹목적으로 학교 문턱을 드나들게 만들고 있다. 이들이 여기에 시간과 돈을 낭비하지 않고 대신 학교가 아닌 곳에서 다른 것을 배우도록 하고 그것을 학력과 대등하게 인정해줄 수도 있지 않을까?[3)]

5) 평가는 왜 하며, 꼭 필요한가?

우스갯소리지만, 학생들은 '공부는 왜 하는가?'라고 물으면 '시험 보기 위해서'라고 답한다. 이것은 학생들이 공부하는 이유나 방향을 뚜렷하게 갖지 못했다는 점을 드러내기도 하지만, 다른 한편으로는 지나치게 평가를 절대시하는 우리 교육 현실을 꼬집는 것이기도 하다. 사실, 우리나라는 학교 교육은 물론이고 사회가 온통 시험을 통해 충원되고 유지되는, '시험 사회'라 할 만하다. 대학입시와 관련하여 '공정' 논란이 일었을 때 다수가 수능 점수가 가장 공정하다고 답했다는 사실이 이를 뒷받침한다. 이런 상황에서 '평가는 왜 하며, 그것은 꼭 필요한가?'라는 질문은 매우 도발적으로 들릴 수 있다.

대체로 평가 전문가들은 교육에서 평가가 필수적이라고 믿는 것 같다. 그것은 학생들의 선수학습 정도와 학습 진전 상황을 진단하여 학습자와 교사가 자신의 학습이나 수업 방법을 개선할 수 있게 해준다는 것이다. 더 중요한 것은 하나의 과정을 마쳤을 때 학습자가 어느 수준에 도달했는지를 판단함으로써 이후 학습 방향과 계획을 세울 수 있게 해준다는 점이다. 고등학교나 대학의 신입생 선발 고사 역시 이런 의미로 해석할 수 있을 것이다.

그런데 이런 긍정적 측면과는 별도로, 실제 교육 현장에서 접하는 거의 모든 평가(필답고사 및 수행평가)는 학습자 진단을 바탕으로 학습을 도와주기 위한 평가(assessment)라기보다는, 학습자가 교육과정 목표나 교사의 요구 수준에 비추어 어느 정도 성취했는지, 그리고 그 학습자가 전체 집단 속에서 어느 정도의 상대적 위치를 점하고 있는지 사정하는 평가(evaluation)라고 할 수 있다. 간단하게 말해서, 우리 사회에서 평가란 사실상 성적과 석차를 산출하는 행위를 의미한다. 이는 우리 사회의 강력한 입시중심 교육 풍토를 반영한다.

중요하게 따져보아야 할 것은 이런 의미의 평가가 우리 교육에서 어떤 기능을 하고 있는가 하는 점이다. 가장 극명하게 나타나는 부정적 현상은 바로 앞에서 언급한 바와 같이 '시험 보기 위한 공부' 풍토가 교실은 물론 학생과 학부모의 의식 속에 너무나도 깊게 박혀 있다는 점이다. 이것은 두 가지의 또 다른 부정적 측면과 긴밀하게 연결되어 있다. 그 하나는

3) 이 문제는 우리나라 법령이 규정하고 있는 독특한 '학교' 개념 및 학교 제도와 관련되어 있다. 하지만, 이것은 교육과정의 범위를 넘어서는 문제이기에 더 이상의 논의를 생략한다.

실제로 학생들이 '시험이 없으면 공부하지 않는다'는 것이다. 오랜 기간 시험으로 강요된 타율적 학습관행이 조건화된 결과이다. 다른 하나는 학생들이 공부의 즐거움을 모른 채 학교를 졸업한다는 점이다. 시험을 위해서 공부하다 보니 지식을 깨우치는 데서 오는 희열을 느끼지 못하고 예상문제와 정답을 찾는 데만 몰두하기 때문이다. 이런 상황에서는 자기주도학습이 원천적으로 불가능하고 학습력 자체가 조기에 소진한다. 우리나라 학생들이 고등학교 시절까지는 높은 학습력을 보이다가 대학 입학 후 급격하게 쇠퇴하는 이유가 여기에 있다.

위의 도발적 질문은 우리 학생들을 이런 불행의 늪에서 구해내기 위한 절규이다. 평가를 아예 폐지하거나 과감하게 축소하는 조치가 시급하다는 말이다. 여기서 말하는 평가는 성적과 석차를 내기 위한 평가이다. 핀란드 학생들의 경우, 성적과 석차를 내기 위한 평가는 16세에 치르는 중등학교 졸업자격 시험에서 처음으로 경험하며, 그 이전의 유사 시험은 모두 학생과 교사가 자신의 학습과 수업을 개선하기 위한 것이라고 한다(파시 살베리, 2020 : 55~67). 우리나라도 어느 정도 그 필요성을 인정하여 원칙적으로 초등학교의 성적평가를 금지하고는 있다. 하지만, 실제로는 대학입시의 영향으로 음성적인 성적 경쟁이 벌어지고 있으며, 중학교 이후에는 성적 경쟁이 일상화되어 있다. 이로 인한 유무형의 피해가 얼마나 큰지는 굳이 언급할 필요가 없을 것이다.

과감한 발상의 전환이 필요하다. 예컨대, 초등학교와 중학교 과정을 통합하여 졸업과 입학의 부담을 줄이거나 유럽 국가들처럼 16세에 치르는 중등학교 졸업자격 시험을 도입하는 것을 생각해 볼 수 있다. 물론 이러한 조치는 학생들이 점수 경쟁이 아니라 지적 탐구에서 오는 희열을 맛보기 위한 학습 풍토를 만드는 일과 병행해야 할 것이다. 그것은 일제고사 폐지와 교사별 평가 제도 도입 등 현행 내신제도의 전면적인 혁신은 물론 앞에서 말한 국가교육과정 폐지와 교육 패러다임의 전환 등이 함께 추진될 때 비로소 가능할 것이다.

4. 맺음말

앞에서 제시한 의견과 질문들은 우리 교육이 한 발자국이라도 미래를 향해 나가기 위해서는 반드시 검토하고 나름의 해법을 찾아야 할 것들이라고 본다. 이를 위한 노력은 그 자체로 우리 교육의 질적인 변화를 모색하는 과정이 될 수 있을 것이다. 그것은 상시적인 과제이기도 하지만, 특히 국가교육과정 개정을 앞둔 이 시점에서 더욱 긴요한 과제이다. 그것은, 한편으로 지난 10번의 교육과정 개정에서 답습되었던 '춘래불사춘(春來不似春)'식 개정에서 벗어나야 한다는 점에서 그러하고, 다른 한편으로는 당면한 시대적 상황적 위기가 우리 교육의 전면적인 변화를 긴박하게 요구한다는 점에서 그러하다. 모쪼록 교육을 걱정하는 분들, 특히 정부와 민간 영역에서 교육과정 개정에 직간접으로 관여할 분들이 함께 깊이 고민하기를 기대한다.

[사족]

앞의 질문들을 기초로 향후 우리 교육이 취해야 할 방향과 전략을 길게 논의하고 싶지만, 토론회의 성격과 시간관계를 고려하여 생략한다. 다만, 다음 두 가지 점만은 꼭 언급하고 싶다. 제발 이번의 교육과정 개정은 이전과 같은 방식을 반복하지 않아야 한다는 점과 국가교육위원회 설치에 관해 근본적인 재검토가 필요하다는 점이다.

교육과정 개정은 늦더라도 앞에서 제기한 질문들에 대한 충분한 논의(이를 위해서는 광범위한 국민대토론회가 필요하다)를 바탕으로 해야 한다. 정치 일정에 억지로 맞추어 계획된 기존의 추진 일정은 지금 우리 교육이 직면하고 있는 혼란을 해소하기는커녕 더 악화시킬 가능성이 크다. 교육정책에서 가장 중요하게 고려할 기준은 정치 목적이나 일정이 아니라 교육적 가치와 원리이기 때문이다.

국가교육위원회 설치 여부는 이 자리에서 거론할 주제가 아니기는 하나, 차기 교육과정 개정을 담당하는 것으로 예정되었다는 점에서 언급하지 않을 수 없다. 가장 먼저 떠오르는 의문은 국가교육위원회가 개정을 추진하면 이전보다 더 나아질 수 있는가 하는 점이다. 지금 정부가 구상하는 위원회 구성과 역할, 그리고 운영 형태를 보면 지극히 회의적이다. 새로 구성될 위원회에 교육과정 개정을 맡기겠다는 발상은 기존 교육부 관료들에 대한 불신에서 비롯된 것이겠지만, 위원회가 설치되더라도 그 운영을 주로 교육부 조직에 의존할 수밖에 없는 현실을 생각하면 '내로남불'이 될 가능성이 크다. 또 현재 계획하고 있는 촉박한 일정(2025년 적용, 이를 위해 2022년 개정 완료)으로 보아 기존의 방식(소수 전문가와 전문연구기관 중심의 논의를 통한 총론 개발 → 각론 개발 → 교과서 개발)을 답습할 수밖에 없을 것으로 보인다. 실제가 이러하다면 굳이 교육부 대신 위원회가 나설 필요가 있을까? 혹시 위원회 설치를 추진하는 사람들은 위원회가 하늘에서 내려온 귀인들로 구성되어 우리 교육의 문제들을 일거에 해결할 수 있으리라고 기대하는 것일까? 이 점만 보더라도 지금 추진되고 있는 위원회 설치의 당위성이나 실효성을 긍정하기 어렵다.

다만, 한 가지 대안을 생각해 볼 수는 있다. 위원회가 전면적인 교육개혁을 추진하도록 하는 것이다. 교육부 업무의 일부를 빼앗아 두 개의 교육부를 만드는 대신, 2030년을 목표로 하여 10년 동안 우리 교육을 전면적으로 바꾸는 한시적 기구를 만들자는 것이다. 여기서 사분오열된 우리 국민의 생각들을 하나로 모아 미래 교육의 목표와 상(像)을 비롯해 학교, 학제, 교육과정, 교육자치, 교원제도, 교육재정 등 우리 교육의 전면적인 재설계 방안을 만들 수 있을 것이다. 그렇게만 된다면, 그렇게 할 수만 있다면, 국가교육위원회 설치는 대환영할 일이다. 하지만, 그것은 이제까지와 전혀 다른 이야기이고, 따라서 새롭게 시작할 이야기이다. 이에 관한 새로운 논의의 장을 기대한다.

MEMO

세계 교육과정 혁신 추세와 한국 교육에 주는 시사점

이 찬 승 (교육을바꾸는사람들 대표)

내 용 목 차

Ⅰ. 시작하는 말

Ⅱ. 세계 교육과정의 개발 추세와 시사점
1. 주요국의 공통적 개발 추세
2. 핀란드
3. 브리티시 컬럼비아(캐나다)
4. 일본
5. OECD 'Education 2030' 연구 프로젝트

Ⅲ. 한국의 미래 교육과정이 나아갈 방향

Ⅰ. 시작하는 말

오늘날 우리는 끊임없는 변화 속에서 살고 있다. 기후변화 및 세계화의 흐름 속에서 국제 간 인구 이동이 늘어난 결과 교실 내 학생 다양성이 증가하고 있고, 승자 독식의 신경제 속에서 각종 격차와 불평등 역시 날로 증가하고 있다. 한편 기술의 발전으로 인해 새로운 일자리의 생멸(生滅) 주기가 짧아졌고 좀 과장되었지만 2030년에 존재할 직업의 85%가 아직 만들어지지도 않았다고 한다(Institute for the Future). 지식의 수명 역시 점점 더 짧아지고 있고 정보의 홍수 속에서 옥석을 가릴 줄 아는 능력, 지식 자체보다 새로운 지식을 습득하는 능력이 더 중요한 시대가 되었다. 이런 상황에서 우리는 지금의 청소년들을 어떻게 교육해야 할지 고민이 깊다.

교육생태계 변화 역시 빠르다. 교실에는 주의력 결핍이 심한 아이들, 학교 수업에 의미를 느끼지 못하는 아이들이 늘어나고 있다. 또한 코로나19의 비상 상황을 맞아 원격수업의 비중이 커지자 기초가 부족하고 자기주도학습 능력을 갖추지 못한 아동들은 배움에서 소외되고 발달 공백이 우려되는 상황이다. 한편 UN은 2015년 지속가능한 개발 목표(Sustainable

Development Goals)로 17개 의제를 선정하고 세계 195개국과 이를 2030년까지 달성하기로 합의를 한 상태다. 이 중에는 '빈곤퇴치, 양질의 교육(quality education), 불평등 완화, 책임 있는 소비와 생산, 기후 변화를 대비한 실천, 지속가능한 도시와 지역사회' 등이 주요 의제로 들어가 있다. 이런 일련의 흐름들 역시 교육과 교육과정 혁신을 재촉한다.

OECD 역시 더 나은 미래교육의 설계를 돕고자 새로운 연구에 착수한 상태다. OECD는 20세기 말 DeSeCo 프로젝트에 의한 핵심역량이 발표된 지 약 20년이 지난 2015년부터 'Education 2030 프로젝트'라는 이름으로 새로운 연구를 활발히 진행하고 있다.

한편 국내적으로는 2022년 개정교육과정을 준비하고 있는 상황이다. 발의된 국가교육위원회(이하 국교위) 설치 및 운영에 관한 법률안이 국회 통과를 앞두고 있긴 하지만, 2022년 개정교육과정의 발의·개정을 국교위가 맡아 마무리하기에는 물리적으로 거의 불가능한 시간이다. 국교위의 조직 구성이 내년 상반기까지 완료된다 해도 2022년까지 남은 시간은 채 1.5개년도 안 되기 때문이다.

한 나라의 교육과정은 그 나라의 교육계획이며 교육과정 운영의 질이 그 나라의 미래 경쟁력을 결정한다. 하지만 현 2015개정 교육과정은 많은 문제점을 안고 있다. 총론의 교육목적은 인간상, 인재상, 역량 등이 복잡하게 병렬상태로 얽혀 있다. 또한 내용중심 교육과정, 이해중심 교육과정, 역량중심 교육과정이 혼재되어 있는 상황이다. 지식과 역량의 관계도 명쾌하게 정리되어 있지 않다. 고교학점제 도입을 앞두고 기존 교과의 분화와 통합을 통한 재구조화 필요성도 크다. 또 초등 교육과정의 경우 상향식 개발의 필요성이 크고 이에 대한 요구 또한 강하다.

이에 발제자는 2022년 개정교육과정 개발 혹은 그 이후 개정에 참고가 되길 바라면서 세계 교육과정 혁신 추세와 이들이 한국 교육에 주는 시사점을 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 세계 교육과정의 개발 추세와 시사점

세계 많은 나라들이 6~10년을 주기로 교육과정을 개정한다. 이들 개정의 방향과 내용을 살펴보면 공통적인 흐름이 포착된다. 본 발제에서는 세계 교육과정 개정의 일반적 추세 외에 한국의 교육과정에 시사점을 줄 수 있는 핀란드, 캐나다 브리티시 컬럼비아주, 일본의 교육과정 개정의 주요 특징과 아울러 OECD Education 2030 프로젝트 연구 결과가 주는 시사점을 중심으로 살펴보고자 한다.

1. 주요국의 공통적 개발 추세

21세기 세계 주요국들의 교육과정 개정 추세를 보면 영어권 국가들의 경우 공통점이 많다. 교육과정을 개정하는 목표에 공통점이 많을 뿐만 아니라 정책의 강조점에도 공통점이 많다. 이를 표로 잘 정리한 것이 있어 소개한다.

〈도표 1〉 세계 주요국의 교육과정 개발 추세(Mark Priestley 외, 2013)



위 표의 주요 특징들을 좀 더 자세히 살펴보면 아래와 같다.

1) 공통적인 목표

주요국들의 교육과정 개정 목표의 주요 공통점 중 주목할 만한 것은 아래와 같다.

(1) 공정하고 포용적인 교육과정

공정하고 포용적인(equitable) 교육의 도입은 사회 다양성의 증가와 이를 충족하지 못할 때 발생하는 교육 격차와 불평등의 증가에 대응하기 위함이다. 21세기 들어 학생들의 출신 배경, 흥미, 필요, 준비도 등이 더욱 다양해지면서 획일적인 교육으로는 교육격차가 증가할 수밖에 없는 상황이고 실제 많은 나라에서 교육 불평등이 증가했다. 그래서 세계 주요국들은 교육과정 개정 때 학생의 다양성에 효과적으로 대응하기 위해 많은 노력을 하고 있다. 개인화 학습(personalized learning)이나 개별화 지도 (differentiated instruction)의 도입 같은 것이 대표적인 예다. 이런 배경으로 인해 '공정하고 포용적인 교육을 통해 개인의 잠재력을 최대치로 실현시키는 교육(Excellence Through Equity)'이 21세기 많은 나라들의 교육개혁의 공통적 지향점이 되고 있다. 예로 호주의 멜본 교육 선언은 최상위 목표로 "호주의 학교교육은 공정하고 포용적인 교육을 통해 탁월성을 촉진한다(Australian schooling promotes equity and excellence)"라고 선언하고 있다.

(2) 미래지향적 교육과정

미래는 불확실하다. 오늘날의 아동청소년들의 미래는 더욱 그렇다. 4차 산업혁명이 빠르게 진행되고 있어서 마주하게 될 도전적 미래를 지금 어떻게 준비해야 할지가 교육의 큰 과제가 아닐 수 없다. 많은 국가들이 교육과정을 개정할 때 문제해결력, 지식기반 사회를 성공적으로 살아가기 위한 평생학습능력, 사고력, 적응력 등을 강조하는 것도 이런 맥락이다.

(3) 통합적 연계를 강화하는 교육과정

교육과정에는 많은 이해 단체나 계층들의 욕망이 담겨있다. 교육과정의 개정에는 늘 "밥그릇" 싸움이 벌어지기도 한다. 여러 계층의 이해관계를 반영하다 보면 교육과정에는 늘 너무 많은 것이 담겨 다루기 어렵고 그 결과 요소들 간의 연계성이 약화된다. 그래서 교육과정 개정 책임을 맡은 당사자들은 "덜 복잡하고 더 잘 연계된(less crowded and better connected)" 교육과정을 만들고자 하지만 쉽지 않다. 한국의 범교과 학습 주제가 국가 교육과정보다 상위법에 의해 만들어져 부과됨으로써 단위학교의 교육과정 운영에 부담을 가중시키는 것이 대표적인 예다. 좋은 교육과정은 국가수준, 지역수준, 학교수준 교육과정 간의 연계는 물론 교육과정-수업-평가의 연계가 잘 이루어져 있어야 한다.

2) 공통적인 강조사항

주요국들이 강조하는 교육과정 개정의 공통점 중 주목할 만한 요소는 아래와 같다.

(1) 가치(values)

교육과정이 비전과 목표를 달성할 때 반드시 지키고 추구해야 할 가치가 있다. 교육과정이 '평등'과 '공정'의 가치를 추구할 것인가 아니면 자유로운 '선택'과 '다양성'의 가치를 추구할 것인가에 따라 교육의 모습은 크게 달라진다. 국제중, 자사고, 외고의 폐지로 인한 갈등도 결국은 우리나라 교육이 어떤 가치를 더 중요시할 것인가의 충돌이라 할 수 있다. 많은 나라들이 추구하는 가치를 교육과정 총론에 정의한다. 한국의 경우도 사회적 합의과정을 통해 교육과정이 추구할 핵심가치를 선정할 필요가 있다. 이것은 교육이 나아갈 방향을 결정하는 철학이며 중요한 의사결정의 판단기준이 되기에 더할 수 없이 중요하다.

(2) 학생의 행위주체성(student agency)

세계 여러 나라들은 21세기 들어서 교육과정을 개정할 때 행위주체성을 강조하고 있다. OECD Education 2030 프로젝트도 이를 강조하고 있다. OECD의 이 프로젝트가 학생의 행위주체성을 강조하는 것은 학생들이 자신의 삶과 자신이 소속된 세상에 긍정적 영향을 미칠 수 있는 능력과 의지를 가지고 있다는 믿음에 뿌리를 두고 있기 때문이다. 행위주체성이란 일반적으로 스스로 결정하고 선택할 수 있는 자율성을 말하지만 OECD Education

2030의 행위주체성은 학생이 결정하고 학생이 선택하게 하는 것을 넘어 필요한 변화를 이끌기 위해 목표를 설정하고 성찰하며 책임 있게 행동하는 역량으로 정의된다(OECD, 2018).

한국의 경우도 학생의 행위주체성이 강조되어야 하는 이유가 두 가지 있다. 하나는 자주적·독립적 학습자로 성장시키기 위한 것이다. 한국의 아동·청소년의 경우 스스로 생각하고 결정하고 선택하고 책임져보며 실수로부터 배우는 기회와 경험이 상대적으로 적다. '헬리콥터 부모[4]'뿐만 아니라 '헬리콥터 교사'가 너무 많은 것과 관련이 깊다. 어른들은 학생이 어리다는 이유로, 또 시간이 부족하다는 이유로 아동이 할 일을 어른이 대신해준다. 이는 아동의 진정한 성장을 막는 일이다. 행위주체성이 강조되어야 하는 또 다른 이유는 아동 자신들이 살아갈 미래에 마주할 도전적인 과제들을 해결하기 위한 역량을 지금부터 갖추어야 하기 때문이다. 어른들은 학생의 행위주체성 발달을 위해 학생들이 정체성, 소속감, 동기, 희망, 자기 유능감(self-efficacy), 성장 관점(growth mindset), 목적의식(sense of purpose)을 갖출 수 있도록 도울 필요가 있다.

(3) 자세한 지시, 규정의 축소(reduced prescription)

세계 주요국들의 '자세한 지시, 규정의 축소'의 추세는 학교 자치와 교사의 행위주체성(teacher agency) 강화를 위해 당연한 것이다. 하지만 한국은 이와 역행해온 면이 없지 않다. 교육과정의 자세한 지시, 규정의 축소는 흔히 '대강화'라고 부르는데 한국은 대강화로 나아가야 한다는 주장만 있지 아직 실천에 옮기지는 못하고 있다. 또 한국은 현장 자율성을 넓히고는 있지만 아직 국가중심 교육과정 운영이 강고하다. 국가주의 교육은 국가수준의 교육과정을 도입하고 상세한 지시와 규정을 만들어 내려보내면 균질한 교육이 이루어진다는 믿음에서 출발한다. 산업시대에 동일한 능력을 갖춘 노동자를 양성할 때는 이런 접근이 효과적이었다. 그러나 지금은 그런 시대가 지났다. 지역별, 학교별, 나아가 개인별 다양한 교육과정이 실현될 수 있게 유연성을 높여야 한다. 이를 위해서 교육과정의 대강화나 가이드라인 성격으로의 전환이 필수적이다. 교사는 국가가 내려 보내는 교육과정을 그대로 전달하는 사람에서 벗어나 스스로 지역과 학교에 맞는 교육과정을 편성할 수 있는 편성자가 될 수 있어야 한다. 많은 나라들이 이런 방향으로 나아가고자 노력하고 있다.

3) 세계 주요국의 공통적 개발 추세가 주는 시사점

세계 주요국들처럼 한국도 교육과정 총론에 우리 교육이 지향해야 할 핵심 가치를 설정할 필요가 있다. 이는 한 나라의 교육 철학과 정책의 방향을 명시적으로 규정하는 과정이기에 교육과정 총론이 갖춰야 할 필수적인 요소다.

또한 학생 행위주체성도 강조할 필요가 있다. 학교생활을 통해 스스로 판단하고, 선택하는 책임을 지는 연습은 다른 어떤 것과도 비교할 수 없는 중요한 경험이다.

---

4) 헬리콥터 부모 - 자녀의 일에 지나치게 간섭하며 자녀를 과잉보호하는 부모(특히 엄마)를 가리키는 말이다.

아울러 자세한 지시와 규정의 축소 역시 중요하다. 하지만 학교기반교육과정이 반드시 대강화를 통해서만 가능한 것은 아니다. 핀란드처럼 500쪽이나 되는 국가수준의 교육과정이 존재해도 이것이 반드시 지켜야 할 규정이나 기준이 아니라 가이드라인 성격을 갖는 것이라면 전혀 문제가 없다. 한국의 경우 대강화를 지향할 것인가 아니면 가이드라인 성격을 강화할 것인가에 대해 현명한 판단이 필요하다 하겠다.

2. 핀란드

핀란드는 최근 교육과정을 전면 개정했는데 개정의 프로세스가 뛰어나고 한국 교육과정 개정에 주는 시사점이 많아 다른 국가에 우선해 살펴보기로 한다.

1) 핀란드의 새 교육과정 개발의 특징

최근 핀란드가 개정해(2014) 전면 시행(2016)에 들어간 초중등교육 교육과정의 개발 프로세스의 주요 특징 중에는 주목을 끄는 것들이 많다. 핀란드는 교육의 목적을 '평생학습의 촉진, 전인적 성장, 의미 있는 학습, 학생 웰빙, 지속가능한 삶의 기술 향상, 교육의 평등 실현'에 두고, 개정의 초점을 '학습의 즐거움과 의미 있는 학습 지향, 학생 행위주체성(student agency) 강화, 사고력과 학습능력 강화, 범교과 핵심 역량 강화, 범교과적 융합수업의 강화, 학교의 협력적 학습공동체로의 전환'에 맞추어 개정하였다. 개정의 주요 특징은 아래와 같다.

(1) 미래사회 변화에 대한 예측 보고서 기반 개발

미래사회 변화에 대한 조망을 위해 "Futures map: LEARNING 2030"을 포함한 "Learning Barometer 2030"을 사전에 개발하고 이를 기반으로 교육과정을 개정했다. 지도와 나침반에 따라 교육과정을 개정한 것이다. 이는 또 '왜 교육과정을 개정하려는가?'라는 질문에 대한 근거를 마련하는 과정이기도 하다.

(2) 협업에 의한 공동 개발

국가, 지자체, 학교 3자의 협업을 통해 개발했다. 종전의 국가 주도의 교육과정 개발에서 공동 개발(co-creation)로 전략을 바꾼 것이다. 이때 교육과정의 목표 및 개혁의 방향 설정 등 주요 측면에서 교사가 중심 역할을 하게 했다. 교사를 '교육과정의 자율적 집행권자(teachers as autonomous executives of the curriculum)'라 칭할 정도로 교사의 역할 비중이 크다. 한편 자문단에는 학생, 학부모, 연구자, 교사연수자, 다양한 시민단체, 기업체, 교과서 발행사, 기타 소수민족 단체 등을 포함시켰다.

(3) 열린·투명한 개발

30개의 실무단(working groups)을 운영했으며 이들이 만든 초안을 여러 차례 웹에 공개하고 의견을 청취함으로써 열린·투명한 개발을 지향했다.

(4) 학교기반교육과정(school-based curriculum) 지향

중앙정부가 개발하는 핵심교육과정은 500쪽이 넘는 방대한 양이지만 가이드라인 성격이 강하다. 한편 단위학교는 시와 함께 실무단을 구성해 핵심교육과정을 기반으로 지역·학교 교육과정을 개발한다. 국가수준의 교육과정을 단위학교에서 그대로 적용하지 않아도 될 만큼 교육과정 편성과 운영의 자율성이 높다.

(5) 하향식-상향식 절충에 의한 개발

국가교육청(국가교육위원회의 새 이름)은 프레임, 방향, 자원 등을 제공하고 목표 달성을 위해 광범위한 인적 네트워크를 구축하며 현장은 피드백을 제공하고 최선의 실천적 문제 해결책을 찾아 제안하는 역할을 했다. 이러한 과정에서 광범위한 지식의 공유가 일어나고 참자가들의 전문성이 인정되며 서로 충돌하는 견해도 높이 평가하는 분위기였다고 한다. 또한 새로운 아이디어를 새로운 실천으로 풀어내기 위한 과정을 갖고 이를 통해 개혁의 의미를 집단적으로 이해하고 공유하는 과정(collective sense-making)을 중시했다.

(6) 학생을 개혁의 중심에 두기

개혁은 철저히 학습자의 관점에서 출발한다. 그래서 개혁의 목적을 학습의 즐거움과 의미 있는 교육의 제공에 두고 학생 행위주체성을 강조한다. 아울러 좋은 또는 나쁜 학습 경험이 언제, 어디서, 어떻게 만들어지는지 학생들에게 질문하고 여기서 얻은 답변을 숙고하여 개정에 반영하였다. 이때 던졌던 질문은 아래와 같은 것들이다.

- 아동의 성장과 학습을 위한 최선의 여건을 어떻게 만들 수 있는가?
- 우리는 어떻게 하면 교수학습의 과정을 더 잘 조직하고 더 나은 학습 환경을 마련할 수 있는가?
- 학교에서 무엇을 가르칠 때 학생들에게 의미 있고 동기를 강화할 수 있는가?
- 어떤 학교문화를 조성해야 의미 있는 학습, 전인적 성장을 도모할 수 있는가?

새로운 교육과정 개발에 착수하기 전에 13~16세(7~10학년) 학생 60,000명(학생 전체의 26%)을 대상으로 광범위한 설문을 실시하였다. 이를 통해 학생들은 의미 있는 학습 내용과 과목이 무엇이고 장래 어떤 능력을 갖추기를 원하는지 알게 되었다. 한편 시(市)와 학교 차원에서는 별도로 개혁의 핵심 이슈에 대해 학생들과 토론하는 시간을 가졌다. 학교들 중에는 교육과정 초안을 학생들에게 읽고 검토하게 하여 그들의 의견을 받는 곳도 있었으며, 헬싱키 시의 경우 교육 담당 부서가 헬싱키 시의 각 학교를 대표하는 학생 550명으로부터 학생들이 가장 바라는 학교교육이 무엇인지 별도로 의견을 청취하기도 하였다. 이런 과정에서 학생들이 학교문화의 중요성을 크게 강조했고 핀란드 교육과정은 이를 반영해 교육과정 문서에 '학습공동체로서의 학교를 지향하는 6가지 문화적 요소'를 도표로 제시하고 학생 행위주체성(student agency)을 크게 강조했다.

(7) 4가지 핵심가치를 기반으로 한 개발

핀란드는 교육이 추구해야 할 기본적 가치로 '모든 아동의 차이 존중과 교육받을 권리, 교육받고 참여하는 시민으로서의 성장 지원, 문화의 다양성 추구, 지속 가능한 삶의 추구' 4가지를 설정하고 있다.

〈도표 2〉 핀란드 새 교육과정이 추구하는 가치 4가지



출처: The New Educational Curriculum in Finland(2018)

(8) 학습의 과정에 학습자의 행위주체성 강조

학습자의 자기 선택과 자기 결정권의 점진적 확대는 독립적 평생학습자가 되기 위한 필수적인 요소이기에 이번 교육과정 개정에서 학습자의 행위주체성 강화를 위해 학습에 대한 개념을 새롭게 정립하려는 많은 논의가 있었다. 이러한 논의 과정에 학습에 관한 다음과 같은 질문들이 제시되었다.

- 학습자는 학습을 통해 무엇을 이해하는가?
- 효과적인 학습 프로세스는 어떤 것인가?
- 무엇이 학습 동기를 강화하는가?
- 학습 환경을 어떻게 조성해야 하는가?
- 교사의 역할은 변해야 하는가, 학생의 역할은 어떤가?
- 학습과 사고는 어떻게 연계되는가?
- 오늘날 사고력과 학습능력은 왜 그렇게 중요한가?

이러한 질문에 대해 학생 및 학부모와 의논하게 한 것은 학습에 대한 공통의 이해 기반을 마련하기 위함이었다. 한편 학생 행위주체성이 강조되는 것은 목표 달성과 고품질 학습을 위해서는 자신의 학습을 의식하고 조절하는 능동적 학습이 필수적이기 때문이다.

(9) 학교문화의 중요성 강조

학교문화는 일상적으로 학생들의 학습 경험에 영향을 미칠 뿐만 아니라 학생과 교직원의 웰빙과 학습에도 크게 영향을 미친다. 그래서 이번 개정에서는 학교문화의 제반 요소들이

학생의 발달, 웰빙과 학습의 관점에서 철저히 검토되었다. 특히 학교를 하나의 학습 공동체(learning community)로 만드는 것을 학교문화 구축의 핵심으로 삼은 것은 어른들의 가치관, 태도, 관습, 상호작용 방식, 언어 사용, 재활용 등이 고스란히 학생들에게 전달되기 때문이라고 교육과정은 밝히고 있다.

(10) 현상기반 학습 연 1회 필수화

핀란드는 이번 개정에서 7가지 범교과 역량을 도입했고 역량의 함양을 위해 기본교육(basic education)(7-16세) 과정에서는 모든 학생이 연 1회 현상기반학습(Phenomenon-based Learning)('범교과적 학습 모듈'이라고도 부름) 프로젝트를 수행하도록 필수화했다(주제 예: '핀란드 과거 100년(Finland 100 years)'). 이는 기존 지식 간의 칸막이를 허물고 범교과적 일반역량(generic competencies)의 함양을 위한 것으로 이해할 수 있다. 또한 이런 접근은 학교에서 배우는 교과내용과 학교 밖 사회 현상과의 관련성 이해가 중요하다는 인식에서 출발했으며, 협동학습과 깊은 이해를 위한 학습을 강화하려는 의도도 포함되어 있다.

범교과적 융합 수업을 강조하지만 여전히 전통적인 교과 중심 교육이 병행된다. 기존의 교과중심 교육을 하면서 범교과적 주제에 의한 프로젝트를 1년에 1회 필수적으로 수행하게 한 점은 범교과적으로 발휘될 수 있는 일반 역량을 함양하기 위한 매우 적절한 접근이라고 생각된다.

(11) '학습을 위한 평가'와 '학습으로서의 평가' 강조

'학습을 위한 평가(assessment for learning)'와 '학습으로서의 평가(assessment as learning)'의 강조는 학생 행위주체성의 강조 및 의미 있는 학습 경험의 강조와 관련이 깊다. 특히 '학습을 위한 평가'는 교사의 양질의 피드백을 수반하며 '학습으로서의 평가'는 학생 자기평가나 동료평가를 강화하고 이를 통해 자기성찰, 자기주도 학습 능력, 자기책임감을 높이는 계기가 된다.

(12) 예술과 공예 과목 시수 증가

이번 교육과정 개정에서 시수의 가장 큰 변화는 예술과 공예 과목의 시수를 상당한 수준으로(considerably) 늘렸다는 점이다. 시민성과 역사 과목의 시수도 증가했다. 대신 종교와 윤리 과목은 시수가 감소했다. 비입시 과목은 수업 자체가 이뤄지기 어려운 한국의 상황과는 대조적이다.

(13) 뇌과학의 연구 결과 반영

이번 교육과정 개정에는 뇌과학의 연구 결과를 적용했다고 한다. 핀란드에서 이는 그리 놀라운 일이 아니다. 핀란드 교사들은 오래전부터 뇌가 어떻게 학습하는가에 대해 학습해 왔기 때문이다.

"*핀란드 교사들은 아동의 뇌가 어떻게 학습하는지에 관한 인지과학을 철저히 학습한다.*"
(학교교육 제4의 길② 116쪽)

(14) 개발 과정을 결과만큼 중시

핀란드는 교육과정을 개발함에 있어서 과정을 결과(=최종 결과물로서의 교육과정)만큼 중시했다. 개발 과정이 얼마나 투명하고 이해당사자들의 직간접적 참여를 허용하는가에 따라 교육과정 실행에 협력하고 열정을 쏟을 것인가 아니면 냉소적이 될 것인가가 결정되기 때문이다. 그래서 핀란드 교육과정 개정에는 학생, 학부모는 물론이고 다양한 시민단체와 이해당사자들도 참여한다. 심지어 자문단에는 노동조합, 소수민족 대표, 교과서 출판사도 초청된다.

특히 공통의 이해 기반을 마련하기 위해 아래 3가지 질문을 던지고 이로부터 개혁 논의를 해가는 방식이 매우 인상적이다.

① 우리는 왜 교육과정을 개정하는가?
② 우리는 기존과 무엇을 달리할 필요가 있는가?
③ 어떤 방법으로 변화를 이룰 것인가?

(15) 시스템 씽킹과 디자인 씽킹 기법의 활용

핀란드는 이번 새로운 교육과정 개발 때 시스템 씽킹(systems thinking)[5]과 디자인 씽킹(design thinking)[6] 기법을 활용했다고 밝히고 있다. 이는 21세기 복잡한 문제를 해결할 때 널리 활용되는 혁신적인 문제해결 기법이다. 한국도 차기 개정 때는 이런 기법을 활용하면 좋을 것이다.

2) 핀란드 개정 교육과정이 주는 시사점

국가, 지자체, 학교 3자의 협업을 통해 공동개발(co-creation) 방식으로 교육과정을 개발하는 모습이 부럽다. 기존의 국가주도의 교육과정 개발에서 공동개발(co-creation)로 전략을 바꾼 것이다. 교사가 중심 역할을 하고 학생, 학부모, 연구자, 교사연수자, 다양한 시민단체, 기업체, 교과서 발행사, 기타 소수민족 단체 등이 자문단으로 참여하는 것도 본받을 만하다. 특히 이를 통해 실행자들(=교사)에게 개정에 대한 이해와 참여를 이끌어내고 실행에 헌신하도록 만드는 것은 매우 바람직한 접근이다.

또한 국가수준의 교육과정은 가이드라인의 성격을 가지며 학교기반교육과정(school-based

5) 시스템 씽킹 - 결합되었을 때 부분의 합보다 더 큰 상승효과를 내기 위한 일련의 분석적 스킬로서 전체 시스템을 구성하는 요소들 간의 상호 연결과 상호작용을 이해하고 참여자들의 고유한 관점, 개선과 관련해 동의하는 범위·규모·내용의 연구와 검토가 핵심이다.

6) 디자인 씽킹 - 관찰·공감을 통해 인간(end user)을 이해한 뒤 협력(collaboration)을 통해 다양한 대안을 찾는 확산적 사고(divergent thinking)와 다수의 해결책 중에서 가장 적합한 것을 찾는 수렴적 사고(convergent thinking)의 반복을 통해 창의적으로 문제를 해결하는 방법이다.

curriculum)을 지향하는 것도 본받을 만하다. 중앙정부가 개발하는 핵심교육과정은 500쪽이 넘는 방대한 양이지만 가이드라인 기능을 할 뿐이기에 단위 학교가 국가수준의 교육과정을 그대로 따르지 않았다고 해서 감사하거나 문책하지 않는다. 그만큼 교사의 교육과정 편성의 자율성이 높다. 물론 한국의 경우 중고교로 올라올수록 교육과정 자율성이 입시교육 강화로 이어질 우려가 있는 점은 경계해야 할 것이다.

또 교육과정 개발 과정을 결과만큼 중시하는 것도 본받을 만하다. 교육과정 개정을 "우리는 왜 교육과정을 개정하는가?"라는 질문에서 시작하는 것이 핀란드에서는 상식적이지만 한국에서만큼은 상식이 아닌 점이 아쉽다. 집단적 이해(collective sense-making) 과정을 중시한다는 점도 주목할 만하다. 개혁의 의미를 집단적으로 공유하는 과정을 중시하는 문화가 한국은 너무 약하다. 교육과정의 무엇이 어떻게 개정되었는지를 잘 아는 교사들이 극히 제한적인 것은 과정의 이해와 공유를 위한 노력 부족과 관련이 깊다.

아울러 '학생을 개혁의 중심에 두기' 역시 부럽다. 한국은 아직 '교사를 개혁의 중심에 두기'조차 제대로 실행하지 못하고 있는 실정이다. 새로운 교육과정 개발에 착수하기 전에 13~16세(7~10학년) 학생 60,000명(학생 전체의 26%)을 대상으로 광범위한 설문을 실시하고, 시와 학교 차원에서는 별도로 개혁의 핵심 이슈에 대해 학생들과 토론하는 시간을 가지는 풍경은 감동적이다. 학교문화의 중요성을 크게 강조하는 것도 학생들의 제안에서 나왔다고 한다. 학생들의 행위주체성(student agency)은 한국에서도 학교 교육 개혁의 중심 의제가 되어야 할 것이다.

끝으로 뇌과학의 연구 결과를 반영한다는 점도 본받을 만하다. 최근 약 20년간 사람의 뇌 속에서 학습이 어떻게 일어나는지에 대해 많은 것이 밝혀졌다. 이제 교사의 개인적 경험과 감에 의존해 수업을 설계하고 가르치는 시대는 지났다. 신경세포들 간의 소통을 막고 학습과정을 차단시키는 수업이 더 이상 지속되어서는 안 될 것이다.

3. 브리티시 컬럼비아(캐나다)

브리티시 컬럼비아(이하 BC)는 한국처럼 역량교육과 핵심개념(big idea)을 강조하는 방향으로 최근 교육과정을 개정했다. 이때 교육과정의 학습 모형을 설정함에 있어서 내용과 역량 및 핵심개념 간의 관계 설정이 우수하고 한국 교육과정 개정에 주는 시사점이 크다.

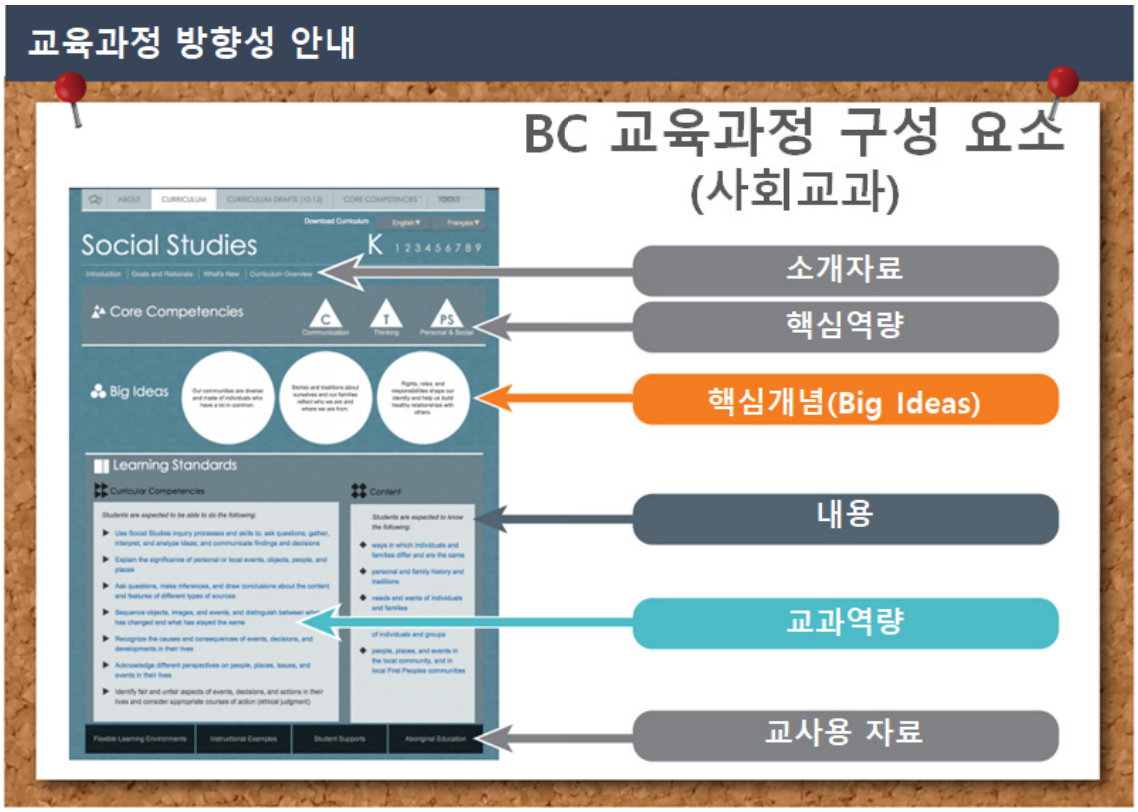
BC는 세계에서 매우 우수한 교육시스템을 가지고 있고 국제학업성취도평가(PISA)에서도 세계 상위권에 속한다. BC는 그동안 약 10년 주기로 교육과정을 개정해 왔지만 21세기 들어서는 2011년 "유연한(flexible)" 시스템과 "모든 학생을 위한 개인화 학습(personalized learning for every student)"을 목표로 개정했고, 다시 2015년 "21세기를 위한 교육"이라는 기치 아래 유치원 수준부터 교육과정의 전면 개정을 통해 2019년에는 고교 수준까지 새로운 교육과정이 적용되고 있는 상태다. 교육과정 비전은 1989년부터 써오던 "교양 있는 시민(educated citizen)"을 그대로 유지하고 있다. 개정의 목적은 세상의 빠르고 큰 변화에

대비하고 학생들이 미래 사회를 살아갈 때 마주할 도전들을 극복할 수 있는 힘을 키우고 국가의 경제 발전에서 경쟁력을 갖추는 것에 두고 있다.

1) BC 교육과정의 구성

BC 교육과정이 지향하는 초점을 사회 교과를 예로 소개하면 아래와 같다.

〈도표 3〉 BC 교육과정 종적 계열성(사회 교과)



https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/Curriculum_Brochure.pdf

각론에서 맨 처음 핵심 역량을 제시하고, 그 아래 빅 아이디어를, 다시 그 아래에 학습 기준, 교과역량 및 교과 내용을 소개하고 있다. 이는 핵심 역량과 교과 교육과의 유기적 연계를 위한 노력이다.

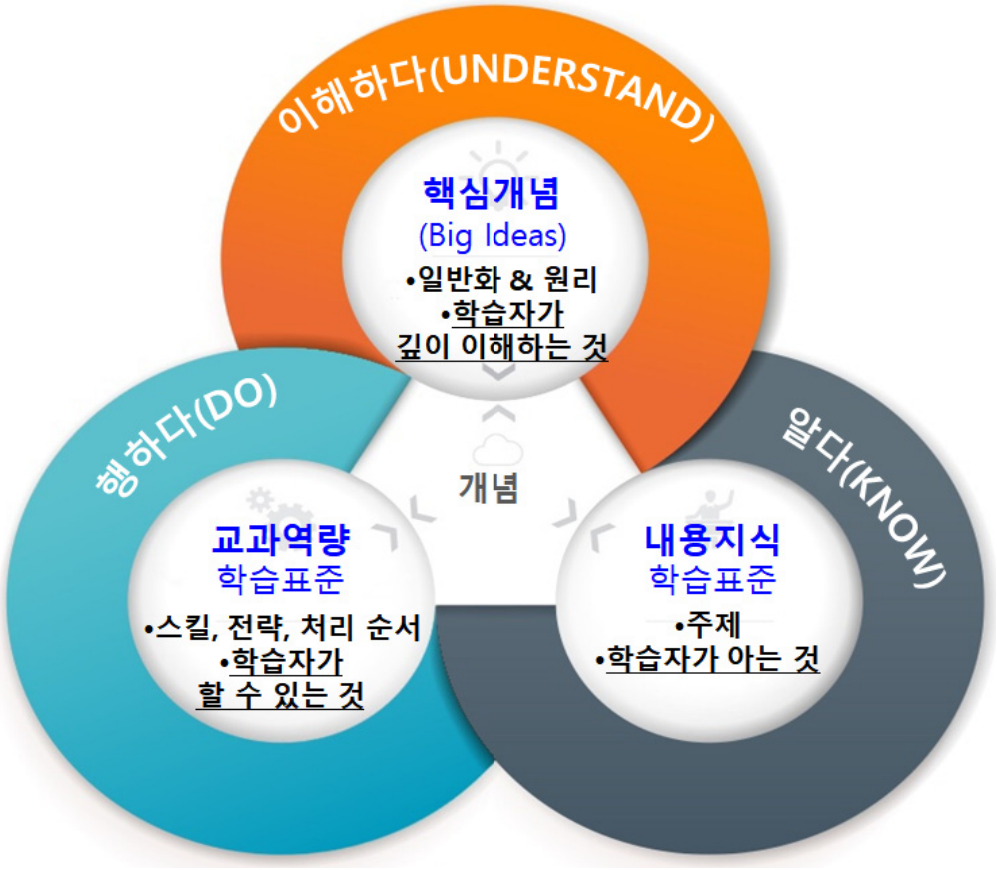
위 도표의 작은 글씨로 된 핵심 개념(big idea) 3가지는 아래와 같다. 이것이 깊은 이해를 바탕으로 전이 가능한 개념적 지식(conceptual knowledge)이다. 이해중심 교육과정의 영속적 이해(enduring understanding)에 해당된다.

- 우리 공동체는 다양하지만 공통점이 많은 개인들로 구성되어 있다.
- 우리 자신과 우리의 가족들에 대한 이야기와 전통에는 우리가 누구이고 어디서 왔는가가 반영되어 있다.
- 권리, 역할, 책임을 통해 우리의 정체성을 형성하며 타인과 건강한 관계를 맺는다.

결국 BC의 사회과 교육과정 목표 달성은 내용지식과 교과 역량의 깊은 이해를 통해 3개의 빅 아이디어(big ideas)라는 개념적 지식이자 일반화된 원리의 이해에 이르게 된다. 이것이 삶 속의 문제해결에 적용될 때 핵심역량(core competencies)이 길러지고 발휘된다고 보는 것이다.

아래 도표는 BC의 교육과정 학습 모형이다. '알다(know)-행하다(do)-이해하다(understand)'로 구성된다.

〈도표 4〉 BC의 새 교육과정 학습 모형



출처: https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview

'알다'는 내용지식을, '행하다'는 교과 역량을, '이해하다'는 깊은 이해를 통해 이를 수 있는 일반화된 지식(generalizations) 내지 핵심 원리(principles)를 나타낸다.

2) BC 교육과정의 핵심 특징

(1) 핵심역량의 도입과 강조

핵심역량의 도입은 이번 BC 교육과정 재설계의 핵심이다. 핵심역량은 깊은 학습을 위해 모든 학생들이 발달시키고 숙달해야 할 지적, 개인적, 사회적·정서적 자질이다. 사고력(창의

력, 비판적 사고력), 의사소통 역량, 개인적/사회적 역량이 그것이다. 이런 역량은 자기평가(self-assessed)를 기본으로 하고 그 결과가 기말 성적표에 포함된다.

(2) 개인화 학습 지향(personalized learning)

다양한 아동들의 다양한 흥미와 필요를 충족시키기 위해 유연한 교육과정 운영을 통해 개인화 학습이 이루어지고, 이것이 자기주도 평생학습자 양성으로 이어진다.

(3) 유연한 학습 환경(flexible learning environment)

학습을 위한 시공간을 기술을 동원해 창의적으로 자유롭게 구성해 활용할 수 있도록 교사들에게 큰 자율성을 제공하고 개인별 맞춤 학습이 구현될 수 있도록 한다.

(4) 확장된 개념의 문해력(literacy)과 수리력(numeracy) 개념 도입

BC는 21세기 새로운 교육을 위해 문해력과 수리력을 확장된 개념으로 다음과 같이 새롭게 정의하여 사용하고 있다.

- 문해력(literacy) - 이는 목표 달성을 위해 다양한 형태의 소통 수단(구두, 시각, 디지털, 멀티미디어)을 이해하고 비판적으로 분석하고 만들 수 있는 능력을 말한다.
- 수리력(numeracy) - 다양한 맥락 속에서 문제를 해결하기 위한 수학적 개념, 처리 순서(process), 스킬을 이해하고 적용할 수 있는 능력을 말한다.

BC가 도입한 문해력과 수리력의 확장된 개념은 한국의 전통적 개념처럼 읽고 쓸 수 있으며 셈할 수 있는 수준을 뛰어 넘는다. 문해력, 수리력의 전통적인 개념을 확장해 새롭게 정의해 사용하고 있는 것은 세계적 추세다.

(5) 개념기반(concept-based), 역량추동(competency-driven) 교육과정

교육과정이 지식, 개념, 역량 중 어떤 것을 교육의 목표로 삼느냐는 21세기 교육과정의 핵심 이슈다. BC의 새 교육과정은 개념기반 지식 습득을 통해 역량을 함양하는 접근을 하고 있다. 개념기반 학습은 핵심 개념과 핵심 원리, 일반화된 지식에 초점을 맞추며 이런 지식은 '알다(know)-행하다(do)-이해하다(understand)'를 통해 효과적으로 습득될 수 있다.

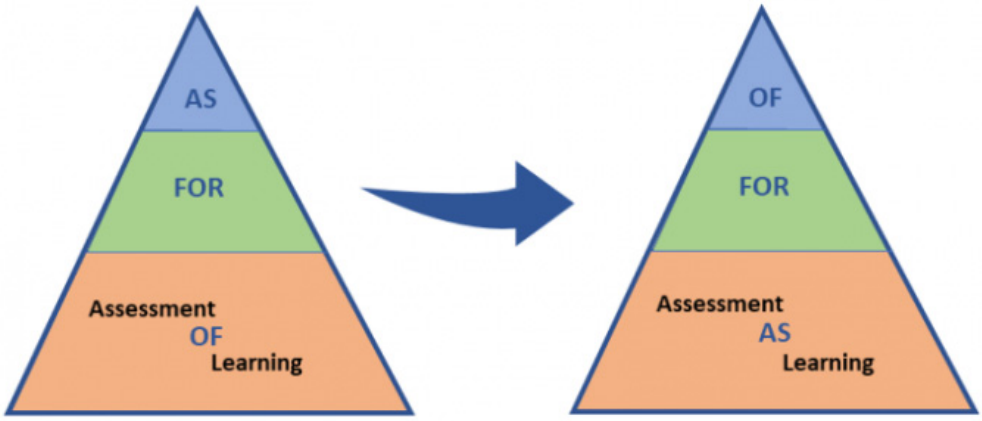
한편 역량추동 교육과정의 역량은 학생이 특정 교과나 학습 영역에서 과제를 기대한 바대로 수행할 수 있는 능력을 말한다. 이런 능력은 지식, 스킬, 행동, 마음 습관 (habit of mind)[7] 등이 동시에 작용하면서 발휘된다. 이는 특정 학습 영역을 얼마나 깊이 이해하고 새로운 맥락에 적용할 수 있는가에 관한 것이다.

---

7) 마음습관(habit of mind) - 문제에 직면했을 때 인격적으로 현명한 사람들이 보이는 능숙하고 주의 깊은 16가지 생각의 성향(예: 충동 자제하기, 유연하게 생각하기, 독자적으로 생각하기, 공감하기). 코스타(Costa) 교수가 창안해 세계적으로 널리 활용되고 있다.

(6) 학습으로서의 평가(assessment as learning) 강조

〈도표 5〉 평가 초점의 이동



https://wordpress.viu.ca/ciel/2017/12/28/5-key-changes-in-bcs-new-k-12-curriculum/

좌측 삼각형을 보면 종전에는 총괄평가(Assessment OF Learning)인 '학습의 평가(Assessment OF Learning)' 비중이 가장 컸고, 그 다음이 형성평가인 '학습을 위한 평가(Assessment FOR Learning)', 그 다음이 자기 모니터링, 자기 성찰, 학습 전략에 대한 의사결정 등이 강조되는 '학습으로서의 평가(Assessment AS Learning)' 순이었다. 그러나 강조의 초점이 전면 바뀌었다. 지금은 개인화 학습과 자기주도 학습에 필수적인 '학습으로서의 평가'의 비중이 가장 높고 그 다음으로 '학습을 위한 평가'가 강조되며 총괄평가인 '학습의 평가'는 세 가지 평가 중 그 비중이 가장 작다.

(7) 기초학습이 부진한 학생들을 위한 다양한 장치들 마련

BC는 2011 교육과정 개정 이후 개인화 학습에 초점을 맞추고 있다. 이는 각 개인의 잠재력을 최대한 키워 개인의 성공과 공동체의 번영에 이바지할 수 있도록 하기 위함이다. BC는 이를 위해 유연한 교육과정 운영(accommodations, modified programs)을 중시하고 있다. 아울러 포용적 교육(inclusion)과 통합교육(integration)을 실시하고 있다. 개별화 지도(differentiated instruction: DI)와 보편적 학습설계(universal design for learning: UDL)[8]도 도입하고 있다. 또한 개입반응접근법(response to intervention: RTI)[9]이라는 상시적 형성평가를 통해 학습부진의 예방과 조기개입을 실천하고 있다. 이는 모든 아동의 잠재력을 실현하기 위해서는 필수적으로 도입해야 할 장치들이다.

8) 보편적학습설계(UDL) - 인간의 뇌는 어떻게 배우는가에 관한 과학적 통찰력을 기반으로 교수학습을 개선하고 최적화하기 위한 틀(framework)이며 교수설계 방법론이다.
9) 개입반응접근법(RTI) - 학습과 행동에 어려움을 보이는 학생을 조기에 확인하고 지원하기 위한 다층적 접근이며 특히 학습이 부진한 학생들에게는 개입의 강도를 점진적으로 높인다.

3) BC의 개정 교육과정이 주는 시사점

BC 교육과정에서 탁월하게 정리하고 있는 것은 〈도표 4〉의 교육과정 학습 모형이다. BC에게 "교육과정의 학습 목표가 무엇인가?"라고 묻는다면 '알다(know)-행하다(do)-이해하다(understand)'라고 대답할 것 같다. 또 이어서 "핵심 역량(의사소통역량, 사고력, 개인적/사회적 역량)은 어떻게 길러지는 것인가?"라는 질문을 한다면 이렇게 대답할 것 같다: "'알다(know)-행하다(do)-이해하다(understand)' 즉 내용지식, 교과역량, 일반화된 지식 & 원리를 터득하게 되면 전이 가능한 지식이 갖춰지고 이를 활용하는 것이 역량이다."

BC 교육과정은 교육과정이 추구하는 학습 목표를 '내용지식-교과역량-핵심개념'으로, 한편 핵심개념은 일반화된 지식·원리로 정의하고 이 요소들이 범교과적으로 적용될 때 역량이 발휘된다고 보는 것이다. 한국도 지식-역량 간의 관계를 명확히 하는 것이 필요하다.

BC 교육과정에서 다음으로 빛나는 요소는 개인화 학습(personalized learning)의 전면 도입을 통해 자기주도학습(self-directed learning)을 구현하려는 전략이다. 개인화 학습은 개인의 다양한 차이를 존중하는 접근이다. 이의 최종 목표는 자기주도 학습이 가능한 평생 학습자로 기르는 것이다. 개인화 학습을 교사가 개인별 맞춤지도를 하고 것이라고 생각한다면 이는 큰 오해다. 개인화 학습은 교사의 역할 변화를 요구한다. 교사는 가르치는 사람이 아니라 학습 환경 설계자, 안내자, 스캐폴딩 제공자, 학습자의 신경세포를 자라게 하는 사람 등이 되어야 한다.

4. 일본

일본의 최근 교육과정 개정 역시 한국이 참고할 만한 것들이 있어서 살펴보고자 한다. 일본의 경우 교육과정을 학습지도요령이라 칭하며 10년 주기로 교육과정을 개정한다. 유치원, 초등학교, 중학교의 교육과정은 2016년 고시되었고 고등학교 교육과정은 2017년 고시되었으며 전면 적용은 유치원이 2018년, 초등학교는 2020년, 중학교는 2021년, 고등학교는 2022년부터 연차적으로 적용하는 것으로 되어 있다. 교육비전은 예전부터 써오던 "살아가는 힘"을 그대로 유지하고 있다.

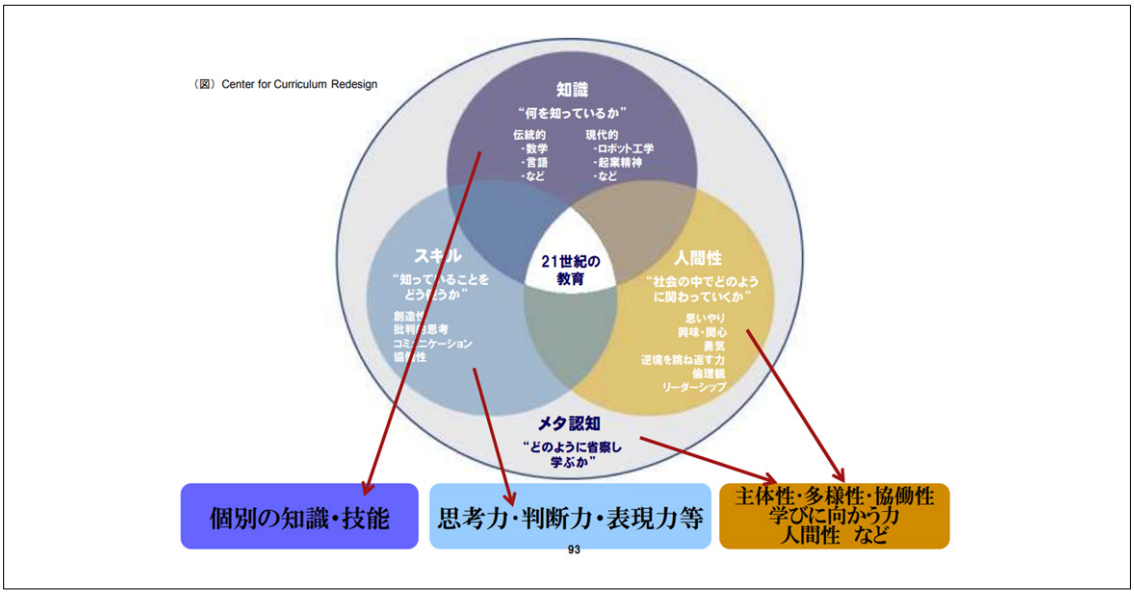
1) 개정 교육과정의 특징

개정의 주요 특징은 아래와 같다.

(1) '내용기반 교육과정'에서 '자질·능력을 육성하는 교육과정'으로의 전환

지식기반 교육과정에서 자질·능력을 육성하는 교육과정으로의 전환이 이번 교육과정 개정의 가장 큰 특징이다. '자질·능력의 육성'은 ① 지식·기능의 습득, ② 사고력·판단력·표현력의 함양, ③ 배움을 향한 열정, 인간성 등이라는 3개의 축으로 정의되고 있다. 이는 미국의 교육과정 재설계 연구소의 4차원 교육 목표 모형(지식, 스킬, 인간성, 메타인지)(Charles Fadel외, 2015)을 차용하였다고 한다(도표 6).

〈도표 6〉 4차원 교육 목표 프레임과 일본의 자질·능력 3요소



일본의 교육과정은 이상과 같이 지식과 역량을 동등한 위상으로 정의함으로써 한국처럼 지식-역량의 이분법 논쟁에 휩싸일 우려가 없다. “역량이란 무엇이고 역량은 어떻게 길러집니까?”라는 질문에 대한 대답이 어렵지 않다. ‘자질·능력의 육성’의 정의에 지식과 역량이 병렬적으로 존재하기 때문이다.

역량(skills)을 사고력·판단력·표현력 3가지로 간명히 정의한 것도 탁월하다. 이렇게 핵심 역량을 3개로 압축하고 각각의 정의가 직관적으로 이해 가능할 만큼 간명할 경우 학습과 각종 평가에 긴밀히 연계하기가 용의해지는 장점이 크다.

(2) 사회에 열린 교육과정 지향

교육과정 개념의 이념으로 “사회에 열린 교육과정”을 잡은 점도 특이하다. 해설서에서는 사회에 열린 교육과정을 아래 3가지 관점으로 설명하고 있다.

① 사회와 세계의 상황을 폭넓은 시야로 바라보며 보다 나은 학교교육을 통하여 보다 나은 사회를 만들자는 교육과정 목표를 사회와 공유해 나가는 것.
② 미래사회를 만들어갈 아이들이, 마주하는 사회·세계와 상호관계하며, 자신의 삶을 개척해 나가기 위해서 요구되는 자질·능력이 무엇인지를 교육과정에서 명확히 하고 이를 키워 나가는 것.
③ 교육과정의 실행에 있어서, 지역의 인적·물적 자원을 활용하거나, 방과후나 토요일 등을 활용한 사회교육과의 연계를 도모, 학교교육을 학교를 넘어 사회와 공유·제휴하면서 실현시키는 것.

(3) 편제표 제시를 넘어서는 교육과정 총칙 지향

일본도 지금까지 한국처럼 총론은 편제표, 수업일수, 교과목별 시수 제시의 역할이 제일 컸다. 이번 개정을 통해 이를 탈피해보고자 했으며 이를 위해 개정의 초점을 학습과 배움에 맞추고 다음 6가지로 정리를 한 것이 돋보인다.

① “무엇을 할 수 있게 되나?”(육성 목표 - 자질, 능력)
② “무엇을 배울 것인가?”(배움의 의의와 교과 간, 학교 단계 간의 연결을 고려한 교육과정 편성)
③ “어떻게 배울 것인가?”(각 교과의 지도계획 작성과 실시, 학습·지도의 개선)
④ “아동 개개인의 발달을 어떻게 지원할 것인가?”(아동의 발달을 고려한 지도)
⑤ “무엇을 익혔는지 어떻게 아는가?”(학습 평가의 충실)
⑥ “실행하기 위해서 무엇이 필요한가?”(학습지도요령 등 이념을 실현하기 위한 방안)

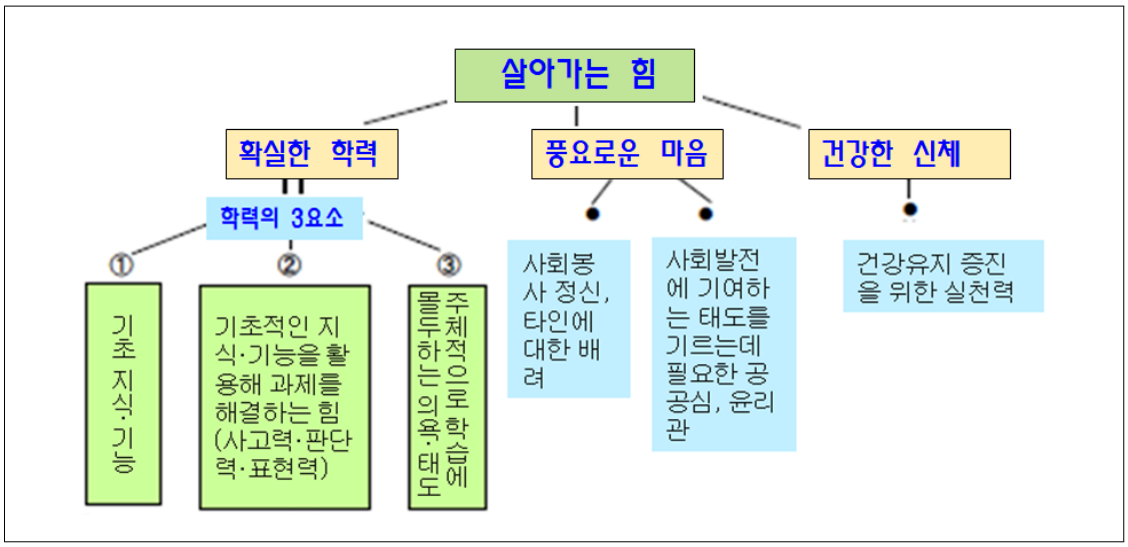
총칙을 근본적으로 개선하려 한 것으로 보인다. 교육과정을 “배움의 지도(地圖)”라고도 칭하는 것도 이런 접근을 반영한 결과라고 생각된다.

(4) 학력의 3요소 정의와 ‘교육과정-수업-평가’의 긴밀한 연계

일본의 개정 교육과정이 지향하는 비전과 학력 3요소는 다음 〈도표 7〉과 같다.

도표 하단의 ①②③이 새 학습지도요령이 규정한 학력의 3요소다. 학력의 3요소를 ① 기초적인 지식·기능 ② 기초적인 지식기능을 활용해 과제를 해결하는 힘인 사고력·판단력·표현력, ③ 주체적으로 학습에 몰두하는 의욕·태도로 정의하고 있다.

〈도표 7〉



출처: 旺文社 (2017). 学びの「基礎診断」と 基礎学力の“習得”

(5) 학교기반교육과정 지향

각 학교에게 교육과정 편성의 자율성을 넓히며 학교를 기반으로 하는 교육과정 개발(school-based curriculum development)을 최근 강조하고 있다.

2) 일본의 교육과정 개정이 주는 시사점

일본의 최근 교육과정 개정에는 주목할 만한 특징들이 있다. 기존의 '내용기반 교육과정'을 '자질·능력을 육성하는 교육과정'으로 전환하기로 한 점, 그리고 자질·능력을 '① 기초적인 지식·기능 ② 기초적인 지식기능을 활용해 과제를 해결하는 힘인 사고력·판단력·표현력, ③ 주체적인 학습태도와 인간성 등'으로 정의한 점이 주목을 끈다. 세계 역량교육 유행에 휩쓸리지 않고 역량이라는 용어 대신 '자질·능력'이라는 용어를 도입하고 있는 것도 현명해 보인다. 굳이 역량이라는 용어를 명시적으로 쓰지 않고 있지만 자질·능력 중 사고력·판단력·표현력이 역량인 셈이다. 한국의 6가지 핵심역량과 매우 대조되는 부분이다. 역량을 이해하기 쉬운 3가지로 최소화했기에 현장의 이해 및 '교육과정-수업-평가'의 긴밀한 연계가 용이하며, 실제 긴밀히 연계시키고 있다. 한국은 6가지 핵심역량과 교과역량, 인간상, 인재상까지 있어서 이를 성취기준과 긴밀히 연결시키기가 매우 어렵다.

또한 지식보다 역량을 우선시하는 편견에서 벗어나 지식과 역량이 종속적 관계나 충돌하는 관계가 아니라 공존의 관계로서 이들 간에 동등한 위상을 부여한 것도 바람직한 접근이라 생각된다. 일본은 내용·역량 통합적 접근을 하고 있는 셈이다. 이는 OECD를 비롯해 내용지식과 역량의 통합적 접근(content-competency integrated)을 하는 추세와 맥을 같이 한다. 한국의 경우 지식과 역량의 관계를 제대로 풀지 못하고 있는 것과는 대조적이다.

또한 새로운 학력을 3가지로 간명히 정의한 것도 바람직해 보인다. 일본이 추진하고 있는 고교-대학 연계 입시대개혁 계획의 대학입학공통시험과 고교기초학력진단평가에 이 새로운 학력을 긴밀히 연계시키고 있다. 학력의 정의가 간결하기 때문에 수업 및 평가와의 연계도 용이하다. 일본은 대학도 이런 역량과 학력의 정의에 동의하고 대입시 등에 적용하기로 했다는 점이 인상적이다. 일본은 고교와 대학의 연계를 중시하고 있다.

끝으로 '편제표 제시를 넘어서는 교육과정 총칙 지향'을 통해 개정의 초점을 학습과 배움에 맞추고자 한 것도 참신해 보인다.

5. OECD Education 2030 연구 프로젝트

OECD는 학생들이 미래 사회를 살아갈 때 요구되는 지식, 스킬, 태도와 가치가 무엇인지 또 이런 것들을 효과적으로 개발하기 위해 학교는 어떤 시스템을 갖추어야 하는지를 주제로 'Education 2030'이라는 이름의 연구 사업을 2015년부터 실시하고 있다. 이는 2000년대 초 발표한 OECD의 DeSeCo 핵심역량 연구의 한계를 극복하고 2030년대 교육의 바람직한 모습을

제시하는 것이 목적이다. 이미 1단계 연구 성과로 '변혁역량(transformative competencies)'과 '미래 학습의 틀(The OECD Learning Framework 2030)' 등의 제시와 함께 역량을 반영한 교육과정 설계 방향에 대해 새로운 연구 결과를 최근 내놓은 바 있다(OECD, 2018). OECD의 이 연구 사업은 각 국가들이 미래 사회에 보다 적합한 방향으로 교육 시스템을 설계하고 개발하는 데 영향을 미칠 것이 확실시 되므로 여기서 구체적으로 살펴보고자 한다.

1) OECD '교육 2030' 프로젝트 개요

2005년 발표한 OECD DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트와 2015년 시작된 '교육 2030' 프로젝트의 핵심 특징을 비교하면 아래 표와 같다.

〈도표 8〉 DeSeCo Project와 Education 2030 Project 비교(이상은, 소경희, 2019)

	DeSeCo Project	Education 2030 Project
목적	개인과 사회의 '성공'	개인과 사회의 '웰빙'
정의	특정 맥락에서 지식과 기능뿐만 아니라 태도까지 동원해 복합적인 요구를 충족시키는 능력	복합적인 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 태도와 가치를 동원하는 능력 • 지식 - 교과지식, 범교과 지식, 인식론적 지식, 절차적 지식 • 기능 - 인지적 & 메타인지적, 사회적·정의적·신체적·실용적 기능 • 태도와 가치 -개인적, 지역적, 사회적, 전 지구적
특징	핵심 역량	변혁 역량
영역	① 도구를 상호작용적으로 사용하기 ② 이질적인 집단 속에서 상호작용하기 ③ 자주적으로 행동하기	① 새로운 가치 창출하기 ② 긴장과 난제를 조정·대처하기 ③ 책임감 갖기
핵심	성찰적 사유와 행동	학생 행위주체성

역량의 함양을 통해 궁극적으로 이루고자 하는 목적을 DeSeCo 프로젝트의 경우는 "개인과 사회의 성공"으로, Education 2030의 경우는 "개인과 사회의 웰빙"으로 잡은 것에 주목할 만하다. 또한 핵심역량과 변혁역량의 내용을 규정하는 영역의 내용 차이에도 주목할 필요가 있다. 전자가 개인이 갖출 일반 역량이라면 후자는 지속가능한 세상을 만들기 위한 즉 집단적 목표(collective goals) 달성을 염두에 둔 역량이라 할 수 있다. 끝으로 Education 2030은 이런 역량의 적용을 위해 학생의 행위주체성(student agency)을 강조하고 있다.

2) OECD '교육 2030'의 변혁역량

OECD DeSeCo 프로젝트의 '핵심역량' 3가지 개발에 이어 최근에 새로 시작된 Education 2030 연구가 새롭게 추가한 '변혁역량' 3가지는 아래와 같다. 이는 학생들이 글로벌 사회에 기여하기 위해 필요한 전환적 역량을 정의한 것이다.

〈도표 9〉 OECD '교육 2030' 변혁역량과 하위 역량[10](OECD, 2018)

범주	하위 역량
1. 새로운 가치 창출하기 (Creating new value)	① 포용적 성장과 지속 가능한 개발을 위해 새로운 성장 자원을 창출할 수 있는 능력 ② 혁신적 해결책을 찾기 위한 협동·협업 능력 ③ 위 ②를 뒷받침할 적응력, 창의성, 호기심, 열린 마음
2. 긴장과 난제 조정·대처하기 (Reconciling tensions and dilemmas)	④ 긴장, 난제, 상충되는 것 간의 적절한 균형을 추구하는 능력 ⑤ 통합적·시스템적 사고를 통해 상호연결성을 인지하고 섣부른 결론을 피하는 능력 ⑥ 타인의 필요·요구·입장을 이해하는 능력
3. 책임감 갖기 (Taking responsibility) (위 1.2.의 전제 조건)	⑦ 스스로 사고하고 타인과 함께 일하는 능력 ⑧ 자기 행동과 자기의 연구 결과에 대한 미래 결과를 고려하고, 위험과 보상을 평가하며, 책무성 자세 갖기 ⑨ 책임감, 도덕적·지적 성숙도, 자기조절 능력

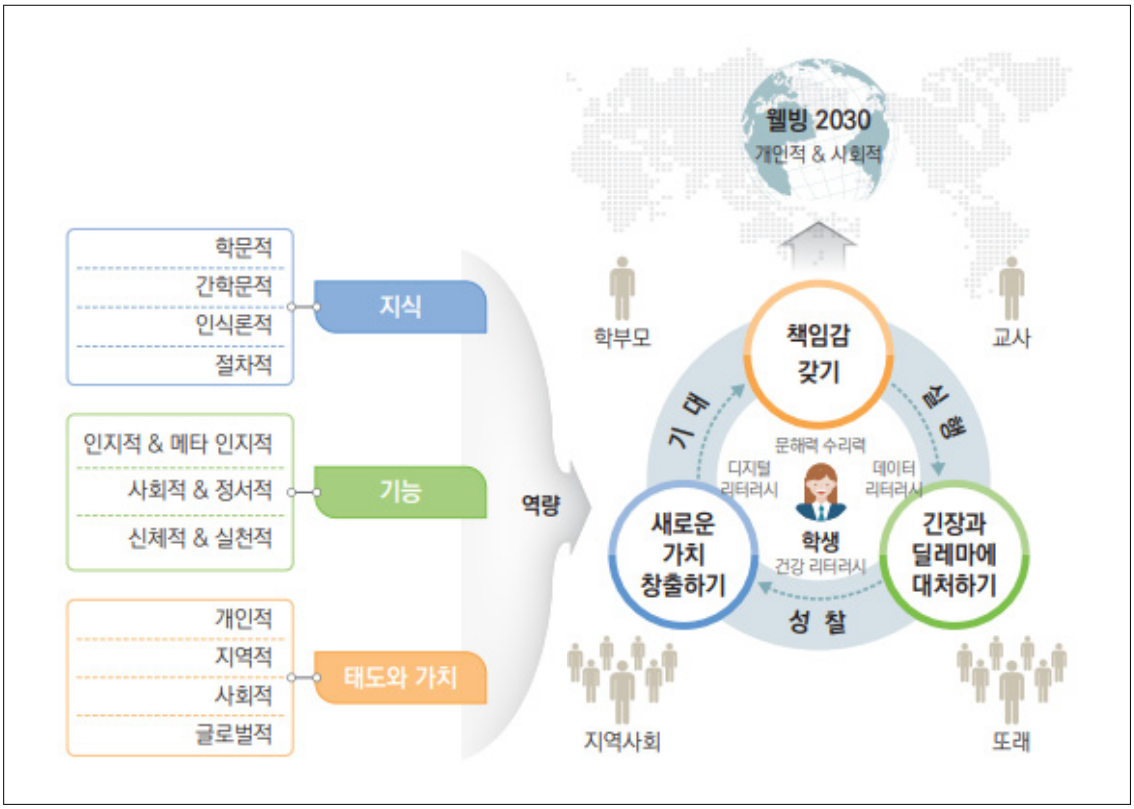
3) OECD 'Education 2030' 학습의 틀

OECD 'Education 2030' 학습의 틀은 학교 교육이 공유할 비전 역할을 하며 동시에 미래 교육 시스템을 구축할 때 필요한 원칙이라 할 수 있다. 2030년에 형성해야 할 지식, 스킬, 태도, 가치에 대한 공통의 이해 기반을 마련하고, 정책 결정자들에게는 성공적인 학교 교육 개혁을 위해 좀 더 분명한 의제를 제공하게 될 것이다. 이는 정부 대표와 지도자, 전문가, 학교 네트워크, 학교 리더, 교사, 학생, 청소년 그룹, 부모, 대학, 지역 조직들 그리고 사회 파트너들이 함께 만들어낸 것이다

'Education 2030' 학습의 틀은 2030년경 사회에 진출할 지금의 청소년들이 마주할 도전들을 극복하기 위해 문제해결능력을 기르고 분열보다는 협업을, 단기적 이익보다는 지속가능성을 중히 여기는 세상을 살아갈 것을 고려해 만들어진 것이다(The Future of Education and Skills Education 2030, OECD, 2018. p.3.).

10) OECD '교육 2030' 변혁역량의 하위 역량 9가지는 The Future of Education and skills Education 2030(OECD, 2018)이라는 제목의 포지션 페이퍼 내용을 기반으로 필자가 정리한 것이다.

〈도표 10〉 OECD Education 2030 '학습의 틀'(Kedi Brief, 2019)



틀의 좌측 지식, 기능, 태도와 가치를 통해 핵심역량이 발휘되며, 이에 더하여 지속가능한 발전을 위해서는 우측의 변혁역량이 추가적으로 필요함을 나타낸다. 핵심역량과 변혁역량 발휘를 통해 궁극적으로 학교교육이 이루고자 하는 비전을 개인과 사회의 웰빙(wellbeing)으로 설정하고 있다.

4) Education 2030 중간보고서와 21세기 교육과정 모델

Education 2030 프로젝트의 중간보고서의 하나인 'Preliminary Findings from the OECD Education 2030 project(2017)'라는 연구보고서를 보면 역량교육에 대한 교육과정의 반영 추세로 아래 6가지를 서술하고 있다.

(1) 개인적, 사회적 목표 달성과 전방위적인 변화에 대한 대응으로 포괄적 비전과 목표 설정
(2) 내용중심 → 역량 중심 → 내용·역량 통합(content-competency integrated) 모델 지향
(3) '개념적 이해(conceptual understanding)'를 강조하는 '개념중심, 역량반영(concept-focused, competencies-embedded)' 모델 지향
(4) 범교과적 역량(inter-disciplinary competencies)에 대한 요구 증가
(5) 상위인지와 함께 평생학습과 학생 행위주체성(student agency)의 강조
(6) 교육과정-교수법-평가의 연계(alignment) 강화

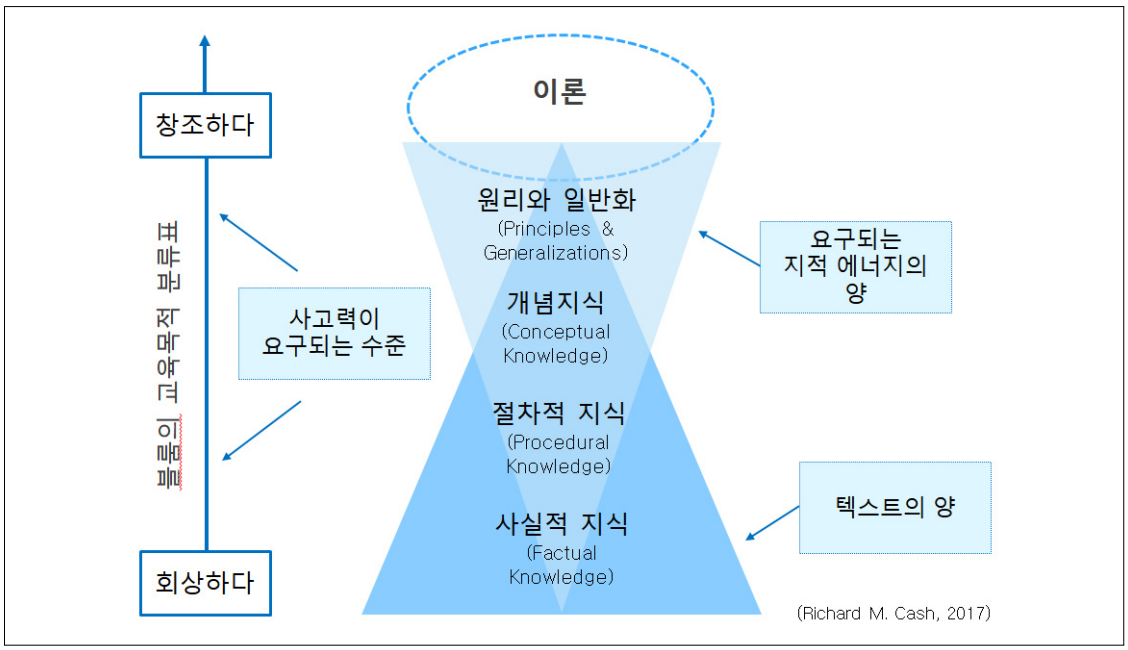
이상의 6가지 추세 설명에 나오는 용어 중 '개념적 이해', '개념 중심'에 주목할 필요가 있다. 이것이 (개념적) 지식과 역량과의 관계 규명에 핵심 고리가 되기 때문이다. OECD Education 2030 프로젝트가 연구한 것은 아니지만 '21세기 교육과정 모델'과 '지식의 구조'를 함께 살펴보면서 개념적 지식의 이해를 돕고자 한다.

(1) '21세기 교육과정 모델'의 예시

지식의 종류를 분류하는 틀이 많지만 여기서는 사실적 지식, 절차적 지식, 개념적 지식의 분류 체계에 따라 설명하고자 한다.

아래 도표는 지식기반 교육과정의 한 모델로, 교육과정이 사실적 지식, 절차적 지식, 개념적 지식을 바탕으로 개발되는 것을 나타낸다. 사실적 지식일수록 텍스트의 양이 많고 절차적 지식을 거쳐 개념적 지식으로 진전될수록 요구되는 지적 에너지의 양이 늘어나게 된다. 두 가지 삼각형이 이를 잘 뒷받침해주고 있다. 한편 좌측 수직선은 블룸의 교육목적 분류 단계를 나타낸다. '회상하다'에서 '창조하다'로 나아갈수록 더 많은 사고력이 요구된다.

〈도표 11〉 21세기 교육과정 모델(Richard M. Cash, 2017)



이상의 교육과정 모델을 여기 소개하는 이유는 한국의 지식과 역량의 2분법적 접근 문화가 아직 남아 있고 지식기반교육과정과 역량기반교육과정이 혼재하는 상황에서 지식과 역량이 어떤 관계에 있는지의 이해를 돕고자 함이다.

우선 "우리가 문제를 해결할 때 지식을 활용하는가, 아니면 역량을 활용하는가?"라는 질문을 던져보자. 아마 사람에 따라 지식을 활용한다는 사람, 또는 역량을 활용한다는 사람 혹은 둘 다를 활용한다는 사람들이 있을 것이다.

Daisy Christodoulous는 자신의 저서 『큰 진전 이루기(Making Good Progress?: The Future of Assessment for Learning))』(Oxford University Press, 2016)에서 사람은 지식을 활용해 문제를 해결한다는 주장을 편다. 그는 자신의 주장을 인지과학적 원리를 동원해 설득력 있게 설명한다. 사람이 문제를 해결할 때 문제 해결의 과정은 작업기억(working memory)에서 일어난다. 새로운 정보와 장기기억(long-term memory)에 저장된 정보를 불러와 이 둘을 활용해 문제를 해결하게 되는데 문제해결의 핵심은 문제해결을 위한 지식을 사전에 얼마나 갖추고 있느냐이다. 예로, 바둑 프로기사들은 자신이 둔 바둑을 한 수도 틀리지 않고 복기(復棋)할 수 있다. 이는 이들의 기억 역량이 뛰어나서가 아니라 흔히 나타나는 바둑의 수를 몇 만 개에서 많게는 십여 만 개를 기억하고 있기 때문이라고 한다. 읽기 능력이 뛰어난 학습자는 읽기 능력이라는 일반적 역량을 갖추고 있기 때문이 아니라 읽기 자료가 포함하고 있는 어휘와 읽기 내용과 관련된 배경지식이 풍부하기 때문에 잘 읽을 수 있는 것이다. 그의 주장의 핵심은 가령 문제해결능력이나 비판적 사고능력과 같은 일반적 역량을 잘 갖추려면 실제 과제 수행을 통해 이런 일반적 역량을 기르려고 할 것이 아니라 이런 문제해결에 필요한 혹은 비판적 사고에 필요한 다양한 지식과 배경지식과 관련 어휘 등을 충실히 갖추는 등의 지식 스키마의 확장이 더 효과적이라는 것이다.

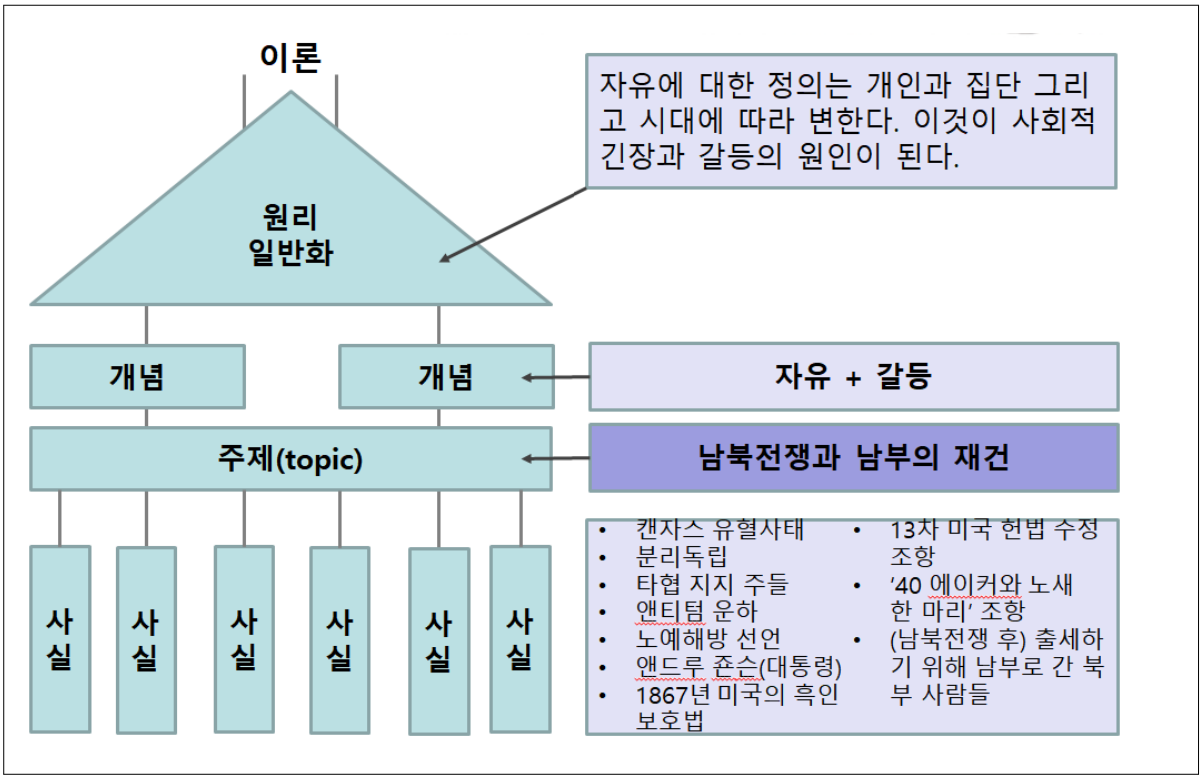
또한 역량중심교육의 문제점을 인지심리학적 연구 결과를 기반으로 강하게 비판하는 책이 몇 년 전 하버드대학 출판사에서도 나왔다. 『왜 지식이 중요한가(Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories)』(Harvard Education Press, 2016)라는 책인데 저자는 역량의 발휘에는 전문적 지식(expertise)이 중심에 서야 한다는 점을 설득력 있게 주장한다. 기능이나 역량은 '영역 특수성(domain specificity)'을 갖기 때문에 전이가 어렵다는 것이다. 즉, 어떤 특정 교과목에서 길러진 역량이 다른 교과 영역에서 활용될 수 없다는 것이다. 저자는 "기능·역량의 기반은 특정 영역의 지식이다(the basis of skills is specific domain knowledge p.13)"라는 견해를 편다. 바로 앞에서 살펴본 Daisy Christodoulous와 같은 관점이다. 그래서 저자는 교육정책 결정자들이 'skills'라는 용어 대신 '전문적 지식(expertise)'이라는 용어를 쓸 것을 제안한다.

이상의 내용을 감안할 때 한국의 교육과정이 추구할 방향이 과연 역량중심교육과정인지, 그리고 지식과 역량의 관계를 심각히 성찰할 필요가 있다.

(2) 지식의 구조

다음은 하나의 일반화된 지식이 어떤 개념과 사실적 지식의 토대 위에서 도출되는지를 보여준다.

〈도표 12〉 사회 과목의 개념적 관계도(Julie Stern 외, 2017)



이상의 〈도표 12〉는 사회 과목의 지식의 구조와 함께 개념적 관계를 나타낸다. '남북전쟁과 남부의 재건'이라는 주제에 속하는 많은 사실적 지식들이 존재하고 이들 모두는 '자유 + 갈등'이라는 개념으로 묶이게 된다. 학습자는 학습을 통해 사실적 지식과 개념이 깊은 이해의 과정을 거쳐 일반화된 지식과 핵심 원리에 이르게 된다. 이렇게 깊은 이해를 통해 터득하게 되는 일반화된 지식은 전이가능하며 다양한 문제 해결에 활용된다. 이것이 이해중심교육과정의 영속적 이해(enduring understanding)에 해당된다. 이는 기존의 관련 지식 스키마에 통합되고 재구조화된다. 이를 삶의 문제 해결에 활용하는 능력을 우리는 역량이라고 칭한다. 사실적 지식도, 절차적 지식도 타 교과의 영역을 넘나들며 전이되는 것은 불가능하다. 개념적 지식 수준의 일반화된 원리에 이르렀을 때 비로소 문제해결능력이 갖춰지고 역량의 발휘가 가능해진다.

지금까지 '지식'이라 하면 많은 사람들은 '사실적 지식'을 머리에 떠올려 왔다. 우리는 이를 '단편적 지식'이라 부르며 암기에 의존하는 학습 방식을 비난해 왔다. 한편 '절차적 지식'은 '스킬' 혹은 '능력, 역량'이라고 부르기도 한다.

이제 지식에 대한 편견을 깨야 한다. 지식은 '사실적 지식', '절차적 지식', '개념적 지식'으로 나눌 수 있고, 이때 개념적 지식은 깊은 이해를 통해서만 터득되며 전이될 수 있는 지식이다. 또 지식의 학습은 전이를 위한 것이고 전이가 가능하려면 깊은 이해를 수반한 개념적 지식을 터득할 수 있어야 한다. 지식이라고 할 때 사실적 지식 외에 개념적 지식까지 떠

올릴 수 있다면 이제 더 이상 '지식중심교육과정 대신에 역량중심교육과정을 도입하자고 주장하는' 우를 범하지 않을 수 있을 것이다.

문제는 한국의 현재 교육시스템이 개념적 지식보다는 사실적 지식과 절차적 지식의 습득에 치우쳐 있다는 점이다. 그 이유는 수능시험이 학교교육에 미치는 영향이 지대하기 때문인 면이 크다. 수능시험은 대체로 사실적 지식과 절차적 지식을 필요로 하지 개념적 지식까지 요구하지 않는다. 또한 학습량이 너무 많다는 것도 깊은 이해를 어렵게 해 개념적 지식의 습득을 방해하는 요소로 작용한다.

이제 변화의 방향은 분명하다. 교육과정 총론에서 강조하는 전이 가능한 개념적 지식을 습득하는 쪽으로 여건을 마련하는 일이다. 이를 위해서는 현재의 '폭은 넓고 깊이는 얕은(a mile wide and an inch deep)' 교육과정 운영 방식부터 버려야 한다.

5) OECD '교육 2030' 프로젝트 연구 결과가 주는 시사점

OECD가 2005년에 발표한 핵심역량 프로젝트의 목적은 〈도표 8〉의 내용처럼 '개인과 사회의 성공'이었다. 그러나 지구촌이 직면한 각종 도전들을 고려할 때 이런 개인을 위한 역량의 함양만으로는 사회나 세계의 지속가능성을 담보할 수 없는 것이 자명하다. 이런 배경에서 추가적으로 집단적 목적을 위해 변혁역량(transformative competency)이 새롭게 제안된 것이다.

또한 변혁역량을 갖추고 이를 발휘하기 위해서 학생들의 행위주체성(student agency)이 강조되고 있는 것에도 주목할 필요가 있다. 이는 단순히 학생들에게 자율성과 주도성을 더 주자는 차원이 아니다. 행위주체성은 개인의 주체적인 결정과 선택이라는 사전적 의미를 넘어 '학생이 자신의 삶과 주변 세상에 긍정적 영향을 미치기 위해 목표를 세우고, 성찰하며 변화를 이끌기 위해 책임 있게 능동적으로 행동하는 것'을 의미한다. 학생의 행위주체성이 작동될 때만 변혁역량도 비로소 의미를 갖게 될 것이다.

그 다음으로 주는 시사점은 교육의 최고 목표를 '개인과 사회의 웰빙'으로 잡은 점이다. 여기서 사회란 개인이 속한 공동체와 지구촌 사회까지를 아우르는 개념이다. 즉 개인적 웰빙과 집단적 웰빙의 실현이 교육의 최고 목표가 되어야 한다는 것이다. 현재의 코로나19의 팬데믹 상황에서 더욱 절실히 필요하고 크게 공감이 가는 내용이다.

한국의 차기 교육과정 개정 때 변혁역량의 반영, 개인과 사회의 웰빙과 학생의 행위주체성이 강조될 수 있기를 바란다. 앞으로 점점 더 많은 나라들이 학생 행위주체성을 교육과정에서 강조하게 될 것이다.

Ⅲ. 한국의 미래 교육과정이 나아갈 방향

한국의 미래 교육과정이 나아갈 방향으로 다음을 제안한다.

첫째, 공정하고 포용적인(equitable) 교육과정을 지향한다.

21세기 들어 학생들의 흥미, 필요, 준비도 등이 더욱 다양해지면서 획일적인 교육으로는 교육격차가 증가할 수밖에 없는 상황이고 실제 많은 나라에서 교육 불평등이 증가하고 있다. 특히 코로나19 팬데믹으로 인하여 교육격차는 더욱 심화되고 있다. 이런 문제를 해결하기 위해 세계 주요국들은 '공정하고 포용적인 교육을 통해 개인의 잠재력을 최대치로 실현시키는 교육(Excellence through Equity)'에 초점을 맞추고 있다. 이제 교육개혁에 대한 인식을 전환해야 한다. 상위권보다는 하위 30%에 우선순위를 두는 개혁으로 바꾸어야 한다. 이를 위해 "어떤 아이들에게는 필수적이고 나머지 아이들에게도 유익한(Essential for Some, Good for All: ESGA)"을 교육개혁의 기본 철학과 원칙으로 삼아야 한다. 캐나다 온타리오주를 비롯해 주요 주들이 교육개혁의 초점을 하위 30%에 두고 이들의 잠재력을 최대치로 키우는 데 전력을 기울인다. 이것이 따듯하고 인간적이며 공정하고 교육 격차가 작은 지속가능한 사회를 만드는 교육이다.

둘째, 공통성과 다양성의 균형을 추구한다.

각 지역과 학교마다 형편과 특색이 다르고 학생들마다 흥미, 강점, 장래 목표, 준비도가 다 다른데 아직도 국가중심의 교육과정을 획일적으로(특히 가르치고 배우는 방식에 있어서) 운영하는 것은 시대착오적이다. 학생 다양성에 대해 학교가 제대로 대응할 수 있어야 한다. 수업에 집중하지 못하는 학생들이 늘어나는 이유를 생각해봐야 한다. 교육이 전면 학생선택 중심으로 갈 수는 없지만 이제 공통성과 다양성의 균형을 추구할 때다. 기본적으로 학생이 배우고 싶은 것을 배울 수 있는 여지를 상급학년(중3~고3)으로 올라갈수록 넓혀주어야 하고 이를 돕기 위한 교사의 역할이 크게 강화되어야 한다. 배울 내용을 일방적으로 국가와 학교가 정해주는 방식, 교사의 설명 위주 수업 방식으로는 학교교육에 의미를 느끼지 못하는 아이들은 점점 더 늘어나게 될 것이다.

셋째, 학습량의 적정화와 학습의 개인화가 시급히 필요하다.

학습량이 과다하면 교사가 진도 빼기식 수업을 하는 것이 불가피하다. 이해중심교육과정의 창시자인 맥타이와 위긴스는 '진도 빼기'를 교사가 범하지 말아야 하는 죄악(sin)의 하나라고 규정한다. 진도 빼기 수업에는 크게 두 가지 문제점이 있다. 하나는 깊이 있는 이해와 학습을 불가능하게 한다는 점이고, 다른 하나는 기본학력이(배경지식이) 부족해 수업을 따라갈 수 없는 아이들을 수업에서 배제시킨다는 점이다. 이 두 가지 문제점을 해결하려면 학습량의 적정화와 학습의 개인화(personalized learning)가 필요하다. 여기서 학습의 개인화의 의미는 교사에 의한 '학습자를 위한 개인화'와 '학습자에 의한 개인화'를 다 포괄한다. 후자는 독자적으로 학습할 수 있는 능력을 갖추는 것에 가깝다. 원격수업의 비중이 높고 교

육격차가 심화되는 상황에서 학습량의 적정화와 학습의 개인화에 대한 필요성이 그 어느 때보다도 높다. 학습의 개인화를 위한 현실적 대안으로 개인별 적시 피드백을 늘려가는 일을 우선적으로 고려할 수 있을 것이다.

넷째, 기본 원칙(guiding principles)을 정하고 이를 기반으로 개정한다.

기본 원칙은 신념과 가치를 포함하는 철학이다. 이것이 있을 때 어떤 경우에도 방향성을 잃지 않고 일관되게 나아갈 수 있다. 가령 "모든 아동은 각기 다르다; 출신 배경에 상관없이 모든 아동의 잠재력을 최대치로 실현한다; 모든 아동은 성공적으로 배울 수 있다; 격차를 줄인다; 공정함이란 동일한 제공을 의미하지 않는다(긍정적 차별 지향); 공동과 선택의 균형을 추구한다" 등이 기본 원칙의 예가 될 수 있다.

다섯째, 현재의 수시개정 체제를 전면개정은 10년 주기로, 부분개정은 수시개정으로 이원화한다.

세계 주요국들의 교육과정 개정 주기는 Education 2030 프로젝트의 한 중간보고서에 따르면 대체로 6~10년이다. 교육이 100년지대계는 되지 못하더라도 10년 앞은 내다볼 수 있어야 한다. 한국의 경우도 전면개정은 최소한 7~10년의 주기로 충분한 시간을 가지고 개정하는 것이 좋을 것이다. 과거를 돌아보면 졸속개정이 잦은 수시개정을 불가피하게 만드는 면이 없지 않았다. 이 악순환의 고리를 끊어야 한다. 잦은 수시개정은 현장의 혼란, 정부에 대한 불신 및 개정 피로감(reform fatigue)을 키우고 교사들을 냉소적이게 만든다.

여섯째, 교육과정 총론의 교육 비전과 목적의 재설정이 필요하다.

총론의 교육 목적 중 현재의 "바른 인성을 갖춘 창의·융합형 인재"라는 도구주의적 인재상 대신 인간성, 시민성, 전인성, 공동체성, 웰빙을 강조하는 쪽으로 수정하는 것이 바람직할 것이다. 핀란드의 경우 "핀란드 기본교육의 목적은 인간다움(humanity)을 갖추고, 윤리적으로 책임 있는 사회 구성원으로 성장하는 것을 돕고 삶에 필요한 지식과 스킬을 제공하는데 있다."처럼 기본교육의 목표를 설정하고 있다. 참고할 만하다.

인재상과 인간상처럼 유사한 용어의 동시 사용도 정리될 필요가 있다. 둘 간의 명확한 관계의 분석 없이 동시에 사용되는 것도 바람직하지 않다. 또한 6가지 역량이 특정 인간상과 명확한 대응관계를 맺고 있지 않음에도 불구하고 교육목표 틀에 통합시켜 놓은 것도 개선될 필요가 있다.

또한 교육목표의 간결화도 필요하다. 세계 주요국들처럼 교육 목표를 3~4개 정도로 한정하는 것이 여러모로 바람직하다. 교육의 목적 수가 인간의 작업기억 용량인 4~5개를 넘지 않을 때 기억하기 쉽고 적용도 용이하다. 지금과 같이 상호 대응관계의 명확한 규명 없이 인간상, 인재상, 역량의 혼재는 교사들로부터 외면당할 뿐만 아니라 교육목표의 실천과의 연계를 어렵게 만든다.

일곱째, 교육과정 학습 모델로 개념적 이해(conceptual understanding)에 초점을 두는 개념 초점형 역량 반영(concept-focused, competencies-embedded)' 모델을 지향한다.

이는 OECD 'Education 2030' 중간 보고서에 나오는 역량 반영의 6가지 트렌드 중 하

나다. 여기서 개념 초점형이란 〈도표 12〉에서 '개념'과 '이론' 사이의 '일반화된 지식이나 원리'의 습득, 즉 개념의 이해를 중시하는 것을 말한다. 즉 사실적 지식, 절차적 지식을 넘어 개념적 지식의 습득에 수업의 초점을 두는 것을 말한다. 일반화된 지식은 이해중심교육과정의 영속적 이해(enduring understanding)에 해당되며 이는 깊은 이해를 통해서만 도달이 가능한 지식이다. 한편 '역량반영(competencies-embedded)'이란 다양하게 해석될 수 있는 용어다. 이는 한국에서 흔히 사용하고 있는 '역량중심'과는 다르다. 역량중심이 성취기준의 서술이 역량중심으로 되는 것을 의미한다면 '역량 반영'은 필요한 부분에 역량이 반영되는, 즉 심어지는(embedded) 것으로 해석되어야 할 것이다. 이는 캐나다 BC의 '알다(know)-행하다(do)-이해하다(understand)' 3차원 교육과정 모델과 유사한 것으로, 내용지식(know), 교과역량(do), 핵심개념(understand)의 각각을 동등한 위상에 두는 접근이다. 이 중 어느 하나를 중심에 두지 않는다. 한국의 현 교육과정에서는 내용, 개념, 역량이 상호 어떤 관계에 있는지 명확히 정리된 바가 없다. '○○중심교육과정'이라는 용어의 사용은 매우 신중해야 한다. '역량중심'은 '지식폄하'라는 오해를 낳기 쉽다. 개정 교육과정에서는 전이 가능한 지식인 개념적 지식(conceptual knowledge)에 초점을 두고 내용지식·개념·역량의 통합적 접근이 바람직하다고 생각된다. 이런 관점에서 BC와 일본의 교육과정 모델이 벤치마킹 대상이 될 수 있을 것이다.

여덟째, 역순방식으로 교육과정을 개정한다.

역순방식으로 교육과정을 개정하자는 것은 예를 들면 "2030년에 우리의 교육과정은 어떤 모습이어야 하는가?"와 "이런 교육과정이 실현되려면 무엇을 어떻게 변화시켜야 하는가?"라는 두 가지 질문에서 출발하자는 것이다. 이는 교육과정 비전과 목표를 먼저 설정하고 모든 변화를 이의 달성에 초점을 맞추는 접근이다. 한국의 교육과정 개정은 수시개정을 통해 분절적으로 교육과정을 개선하는 방식이다. 이런 방식으로 교육과정의 질을 개선하는 데는 한계가 있다. 역순설계방식은 학교 개혁뿐만 아니라 기업을 비롯한 기타 조직에서도 널리 활용되고 있는 변화의 원리다.

아홉째, 교육과정 개발에 교사의 주도적 역할이 필요하다.

종전에 비하면 교육과정 개발 과정에 교사의 의견을 듣는 기회가 늘어난 것은 사실이지만 아직 핀란드처럼 공동개발(co-creation)과는 거리가 멀다. 현장 적합성이 높은 교육과정 개정을 위해서는 교사의 주도적 역할과 학생의 의견 반영이 필수적이다. 핀란드의 교육과정 개정 절차가 이 점에서 매우 모범적이다. 한국도 차기 개정부터는 교사의 역할이 지금보다 훨씬 더 커져야 한다.

열째, 교육과정 거버넌스의 한 과정으로 한국적 '사회적 합의 모델'을 만들어 적용한다.

사회적 합의란 '소수 대표자들이 내용에 합의하고 합의서에 서명하는 행위'가 아니다. 사회적 합의는 다음 두 가지 과정을 의미하는 것이어야 한다. 하나는 상대 진영 혹은 이해당사자의 주장에 전적으로 동의하지 않지만 다소 불만이 있어도 받아들이도록 공감대를 넓히고 설득하는 '의미의 공유(shared meaning)'[11]라는 사회적 과정을 의미한다. 다른 하나는

교육과정 개발의 주요 단계마다 의견을 충실히 구하고 이해당사자들을 폭넓게 참여시키고 (교사와 학생은 물론 소수민족 대표 등) 초안을 공개해 몇 차례 다수의 의견을 들어 반영하는 것을 의미한다. 공론화에 붙여 다수의 공감을 얻는 안을 따르는 방식도 국교위에서 합의제로 합의하는 것도 진정한 사회적 합의라 할 수 없다. 핀란드나 캐나다 주요 주가 하는 모범적인 사회적 합의 프로세스를 참고해 한국적 사회적 합의 모델을 도출하고 정착시켰으면 한다.

11) '의미의 공유'에 대해 자세한 내용은 마이클 풀란의 『학교개혁은 왜 실패하는가: 학교변화의 새로운 의미와 성공원리 (The New Meaning of Educational Change, 2016)』를 참조 바람.

[참고 자료]

- 박창언 외(2020). 국가교육과정 연구·개발·고시 체제 재구조화 방안 연구. 국가교육회의.
- 새 학습지도요령연구회(2017). 『소학교 신학습지도요령 Q&A』. 명치도서
- 아마가사 시게루 天笠 茂(2017). 평성29년 개정, 『중학교교육과정실천강좌』. 주식회사 교세이.
- 유이치로 안자이(2017). 일본의 교육 및 대입제도 대개혁: 현황과 미래전망. 국회 미래일자리와 교육포럼 초청 유이치로 안자이 일본학술진흥회 이사장 특별 강연자료집.
- 이상은, 소경희(2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석. 교육과정연구(제 37권 제 1호)
- 이찬승(2019). 역량교육 바루기(1) - 역량기반교육의 성찰과 지식기반교육의 새로운 방향. 교육을바꾸는사람들 저널.
  https://21erick.org/column/911/
- 이찬승(2019). 역량교육 바루기(2) - 역량기반교육의 바른 이해(1). 교육을바꾸는사람들 저널.
- 이찬승(2019). 역량교육 바루기(3) - 역량기반교육의 바른 이해(2). 교육을바꾸는사람들 저널.
  https://21erick.org/column/920/
- 한국교육개발원(2019). 'OECD 교육 2030' 프로젝트, 학교교육에서 역량교육의 의미와 방향을 다시 세우다. Kedi Brief. 한국교육개발원(KEDI)
- 한혜정, 이주연(2017). 학문중심 교육과정 및 이해중심 교육과정과의 비교를 통한 역량기반 교육과정 이해. 교육과정연구(제 35권 제 3호)
- Andy hargreaves & Dennis Shirley(2012). 『학교교육 제4의 길』②.(이찬승, 홍완기 번역) 교육을바꾸는사람들.
- British Columbia(2018?). BC's Redesigned Curriculum: An Orientation Guide
  https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/Curriculum_Brochure.pdf
- British Columbia(2018?). Curriculum Overview: Education for the 21st Century
  https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview
- British Columbia(2018). 5 Key Changes in BC's New K-12 Curriculum: What are the Implications for Post-Secondary?
  https://wordpress.viu.ca/ciel/2017/12/28/5-key-changes-in-bcs-new-k-12-curriculum/
- Irmeli Halinen(2018). THE NEW EDUCATIONAL CURRICULUM IN FINLAND
  http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
- Jenna Lähdemäki(2018). Case Study: The Finnish National Curriculum 2016-A Co-created National Education Policy
  https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-78580-6_13

- Julie Stern 외(2017). 『Tools for Teaching conceptual Understanding: Designing Lessons and Assessments for Deep Learning』. Corwin.
- Mark Priestley 외(2013). 『Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice』. Bloomsbury.
- OECD(2018). The future of education and skills Education 2030 https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
- OECD(2017). Preliminary Findings from the OECD Education 2030 project https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/146/b08.pdf
- Richard M. Cash(2017). 『Advancing Differentiation: Thinking and Learning for the 21st Century』. free spirit publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

미래를 만들어 가는 교육과정에 대한 단상

홍 원 표 (연세대학교 교육학과)[12]

1. 서론: 미래 사회와 현재 교육의 상호 연관성

역사가 과거에 초점을 두고 있다면, 교육은 미래지향적인 활동이다. 이것은 기본적으로 교육이 희망에 토대를 두고 있기 때문이다. 지금 이 순간에도 전국의 교실에서 수많은 교사들이 힘들고 지친 상황에서도 학생들에 대한 관심과 기대의 끈을 놓지 않고 있을 것이다. 이러한 인내의 원동력은 오늘 비록 학생들이 다소 부족하고, 설익고, 서투르지만, 언젠가는 사려 깊고, 성숙하고, 보다 나은 인간으로 성장할 것이라는 기대와 희망이다. 물론 이러한 기대와 희망은 단시간에 실현되지 않는다는 점을 고려한다면, 교사의 입장에서든, 학생의 입장에서든 교육은 다소간 희망 고문적인 성격을 갖고 있다.

이처럼 교육은 늘 미래와 이어져 왔지만, 최근 진행되고 있는 국내외적 변화는 학교 교육과 교육과정 체제에 이전과는 다른 차원의 숙제를 던져주고 있다. 국제적으로는 4차 산업혁명과 인류 문명의 지속가능성으로 대표되는 메가트렌드가 개인들의 삶에 깊숙이 영향을 미치고 있다. 3차 산업혁명 시대에는 인터넷이 정보를 찾아주고 기계가 인간의 신체 기능을 보조해 주었다면, 4차 산업혁명 시대에는 준활성화된 디지털 매체들이 인간의 인지적 기능과 판단까지 대체하고 있다(미래창조과학부, 2015; 송경진 역, 2016; 조상식, 2016). 인공지능, 사물인터넷, 3D 프린팅, 무인기술 등이 빠르게 발전하면서, 인간을 중심으로 기계가 공존하던 상황이 역전되어, 상당히 높은 수준의 인간적 능력을 갖춘 기계가 사회 각 분야에서 인간의 노동을 잠식하는 현상이 가속화되고 있다. 이러한 변화는 평범한 개인들의 일상생활 뿐만 아니라 고용 구조, 부의 창출과 분배, 사회 체제, 정부의 역할 등에 상당한 영향을 미칠 것으로 전망되고 있다(임종헌, 유경훈, 김병찬, 2017).

4차 산업혁명이 정보기술의 발전에서 비롯된 것이라면, 좀 더 넓은 차원의 국제적 현안으로는 인류 문명의 지속 가능성을 들 수 있다. 지나친 자원개발로 인한 급격한 기후 변화, 과소비, 대기 오염, 동식물 멸종, 먹거리의 오염, 지구적 차원의 빈부 격차와 이념 갈등, 대규모 이주민의 발생 등은 인류가 과연 지구상에 존속할 수 있는지 의문을 제기하고 있다(김하락 역, 2010). 많은 과학자와 미래학자들의 결론은 지금과 같은 생산과 소비, 폐기물 처

12) 본 발표문은 교육부 연구 과제(미래형 교육과정 구성 방안 연구)를 수행하면서 갖게 된 생각과 어느 정도 관련이 있다. 그러나 본 과제는 아직 초기 단계에 있기 때문에 발표문의 내용은 어떠한 공식적인 성격도 갖고 있지 않으며, 향후 자료 수집 및 공동 연구진과의 협의를 통해 대폭 수정·보완·삭제될 예정이다.

리 구조, 부의 양극화가 개선되지 않는 한 인류 문명의 지속 가능성은 그렇게 높지 않다는 것이다. 이전까지 '우리'의 가장 큰 단위는 국가이고, 국가의 이익과 손해가 옳고 그름의 판단 기준이었다면, 이제는 인류 전체의 지속 가능성을 기준으로 개인의 행동과 선택을 결정해야 하는 시대로 접어들고 있다.

국내에서는 이러한 국제적 메가트렌드에 대한 대응이 사회 각 분야에서 본격적으로 진행되고 있으며, 여기에 인구 구조의 변화(저출산·고령화·다문화), 직업 시장의 변화, 사회적 공정성의 확보와 같은 우리나라의 내적 과제들이 중첩되면서 미래 한국 사회의 모습에 대한 다양한 논의들이 진행되고 있다. 국가 교육 체제가 갖는 중요성을 고려한다면, 미래 사회에 대한 논의 속에서 학교 교육의 모습, 교육과정, 수업 및 평가, 교사의 역할, 학습 환경 등이 주요 논제로 다루어지고 있음은 일면 당연하다고 할 수 있다(교육부, 2016; 김경애 외, 2016; 이찬승, 2016; 주형미 외, 2016; 한국교육과정평가원, 2018).

그러나 미래에 대해서는 다양한 전망이 가능하기 때문에 어느 하나의 목소리를 절대선으로 받아들일 필요는 없다. 기본적으로 미래는 가변적인 영역이기 때문에 누구도 그 모습을 정확하게 예측할 수 없기 때문이다. 더욱이 기존의 사회 체제에서 유리한 입장에 있는 집단, 특히 다국적 기업들의 이익을 뒷받침하는 미래 전망이 당연시되는 경우도 많다. 더욱이 이러한 전망들은 대개 불안과 두려움을 무기로 개인들을 통제하는 '위기 담론'으로 통용되는 경향이 있다. 미래 사회에 대비하지 못하는 개인들은 도태될 것처럼 위협하지만, 이러한 위협은 구조적 모순을 개인적 오류로 은폐하는 경우도 많은 것이다. 따라서 누군가 정해 놓은 미래를 무비판적으로 받아들이거나, 그러한 미래에 뒤처질지도 모른다고 불안해하거나 지나치게 두려워할 필요는 없을 것이다.

또 하나 고려할 점은 빗나간 미래 전망도 매우 많다는 것이다(이찬승, 2016). 예컨대 화석 연료가 30년 이내로 고갈될 것이며 농업 생산이 인구 증가를 따라가지 못할 것이라는 한때의 전망은 빗나갔다. 인터넷이 생기면 서책이 없어질 것이라고 전망했지만 여전히 많은 사람들은 종이로 된 신문과 책을 읽고 있으며, 원격교육이 대학의 매력을 떨어트릴 것이라고 했지만, 대학 진학을 위한 경쟁은 여전히 치열하다. 따라서 현재와 미래가 단선적으로 이어져 있는 것은 아니며, 미래가 일방적으로 현재의 교육을 지배하는 것은 가능하지도 않고 바람직하지도 않다(이찬승, 2016).

그럼에도 불구하고 가까운 미래에 일어날 사회적 변화들을 예측하고, 이를 토대로 학교 교육의 모습과 교육과정의 변화 방향을 모색하는 작업의 중요성이 떨어지는 것은 아니다. 앞서 언급했듯이, 교육은 기본적으로 미래에 착목한 활동일 수밖에 없으며, 많은 사람들의 삶에 영향을 미치는 변화가 진행되고 있다면, 이에 적합한 교육과정 체제를 준비해 나가는 것이 다음 세대를 위한 현 세대의 책임이기도 하기 때문이다.

이러한 맥락에서 이하 논의에서 말하는 미래는 누군가 이미 정해 놓은 미래, 현재를 통제하는 미래, 불안과 두려움을 야기하는 미래와는 거리가 있다. 오히려 발표자가 지향하는 미래는 민주적이고 개방적인 미래, 기대와 희망을 주는 미래, 함께 만들어 가는 미래에 가깝

다. 또한 미래와 교육의 관계를 설정하는 방식에 있어서도 미래가 일방향적으로 현재의 교육을 규정하는 것이 아니라, 양자가 상호작용하면서 함께 만들어가는 관계를 염두에 두고 있다.

2. 우리 사회의 주요 변화들

우리 교육과정은 기존 체계에 내재된 한계와 사회적 변동을 고려하여 교육과정 개정 시기마다 적극적인 변화와 개선을 추구해 왔다. 6차 교육과정은 우리 사회의 성숙한 민주주의를 반영하여 지방분권형 교육과정을 표방하였으며, 7차 교육과정은 학생 선택중심 교육과정을 천명하였다. 또한 2009 개정 교육과정 시기부터 미래 사회에 대비한 교육과정을 표방함으로써, 우리 교육과정은 기본적으로 미래지향적 성격을 갖고 있음을 적시해 왔다(민용성 외, 2013). 이러한 바탕 위에 2009 개정 교육과정은 교육과정의 자율화·다양화를 표방하며 학년군, 교과군, 집중이수제, 교과교실제 등과 같은 새로운 방안을 제시하였으며, 2015 개정 교육과정은 문이과 통합을 주창하며 미래 사회가 요구하는 창의 융합형 인재를 전면에 내세웠다. 특히 현재 학교 현장에 적용되고 있는 2015 개정 교육과정은 국제적 동향과 미래 사회의 변화를 고려하여 우리나라 교육과정 역사상 처음으로 6가지의 핵심역량을 총론에 반영하였으며, 핵심개념 중심의 교과 교육과정, 과정중심 평가 등과 같은 중요한 의제들을 제시하고 있다.

2015 개정 교육과정에 담겨 있는 사회적 전망은 상당 부분 여전히 유효하기 때문에, 2015 개정 교육과정의 기조는 가까운 미래에도 유지될 가능성이 높다. 그러나 2015 개정 교육과정에 대한 수정이나 개선 의견도 일부 있고, 2015 개정 교육과정 이후에 새로 부각된 중요한 사회적 변화들이 있는 것도 사실이다. 이러한 변화들을 일일이 살펴보는 것은 불가능하기 때문에, 여기서는 인구 감소와 4차 산업혁명으로 논의의 범위를 좁히고자 한다. 전자가 우리 사회의 내적 문제로서 교육과정적 대응의 필요성이 커지고 있다면, 후자는 국제적 동향으로서 개인들의 삶에 밀접한 영향을 미칠 것으로 전망되고 있다.

먼저 우리 사회의 인구감소는 더 이상 새로운 주제는 아니다. 주지하다시피 낮은 출산율로 학령인구가 급감하면서 학교 운영 전반에 상당한 재조정이 불가피하기 때문이다. 우리나라의 총인구는 2017년 5,136만 명에서 2067년에는 3,929만 명으로, 유소년 인구는 2017년 672만 명에서 2067년에는 318만 명으로 줄어들 것으로 예측되고 있다(통계청, 2019). 이러한 인구 감소는 농어촌을 비롯한 시골 학교들부터 직접적인 영향을 미치고 있으며, 그 실태를 보여주는 언론 보도를 몇 가지 인용하면 아래와 같다.

학령인구 감소가 본격화되면서 도내 소규모 학교들이 신입생 모집에 사활을 걸고 있다. 신입생을 확보하지 못하면 복식학급이 늘고 결국 분교로 격하될 수밖에 없기 때문이다.

도교육청의 복식학급 편성 기준은 학년별 학생 수 3명 이하의 학년이 짝수가 될 경우 복식학급으로 편성해야 한다. … 한국교육개발원에 따르면 지난해 도내 초교 380곳 중 47.6%인 180곳이 전교생 60명 이하의 '초미니학교'다. 중학교도 163곳 중 68곳으로 41.7%를 차지했다 (강원일보, 2019년 11월 23일).

전남교육청이 농산어촌 학생 통학여건 개선을 위해 전국 최초로 시범운영하고 있는 '에듀택시'를 오는 9월부터 전면 확대 운영한다.… 1982년부터 시행된 학교 통폐합으로 인해 전남의 초·중학교 807교(분교장 포함)가 사라지면서 읍·면지역 초·중학생들의 장거리 통학이 불가피해졌고, 이를 개선하기 위한 대책 일환으로 도입했다 (에듀인뉴스, 2019년 7월 29일).

한편 2016년을 전후로, 특히 알파고와 이세돌의 바둑 대결을 계기로 인공 지능으로 대표되는 4차 산업혁명이 미래에 대한 우리 사회의 논의를 주도하기 시작하였다. Klaus Schwab에 의하면, 4차 산업혁명은 인공지능, 로봇공학, 사물인터넷, 자율주행자동차, 3D 프린팅, 나노기술, 생명공학, 재료공학, 에너지 저장기술, 퀀텀 컴퓨팅(quantum computing) 등 물리학·디지털·생물학 분야의 기술들이 빠르게 발전하면서 사회·경제·정치 체제가 급변하는 현상으로 정의될 수 있으며, 다음과 같은 측면에서 이전의 사회 변화들과는 구분된다(송경진 역, 2016).

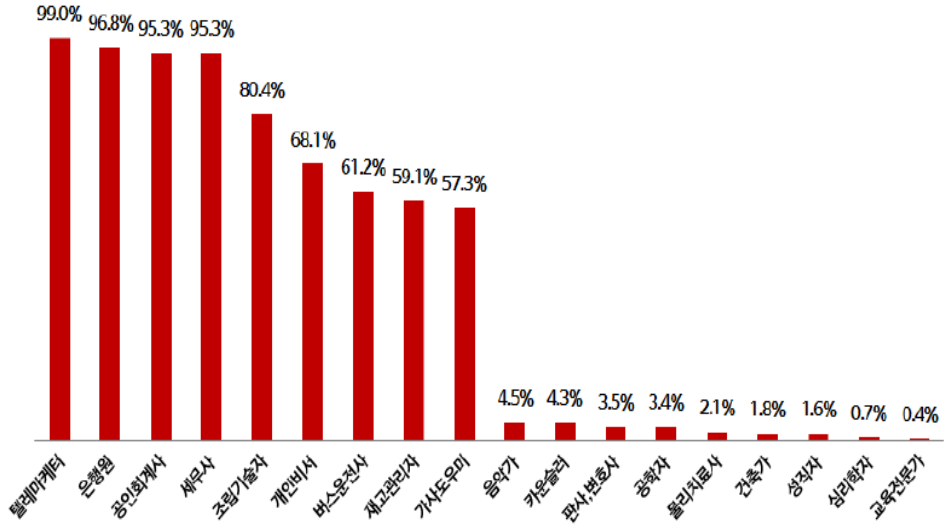
- **속도(velocity):** 제1~3차 산업혁명과는 달리, 제4차 산업혁명은 선형적 속도가 아닌 기하급수적인 속도로 전개 중이다. 이는 우리가 살고 있는 세계가 다면적이고 서로 깊게 연계되어 있으며, 신기술이 그보다 더 새롭고 뛰어난 역량을 갖춘 기술을 만들어 냄으로써 생긴 결과다.
- **범위와 깊이(Breadth and depth):** 제4차 산업혁명은 디지털 혁명을 기반으로 다양한 과학기술을 융합해 개개인뿐 아니라 경제, 기업, 사회를 유례 없는 패러다임 전환으로 유도한다. '무엇을,' '어떻게' 하는 것의 문제뿐 아니라 우리가 '누구인가'에 대해서도 변화를 일으키고 있다.
- **시스템 충격(System impact):** 제4차 산업혁명은 국가 간, 기업 간, 산업 간 그리고 사회 전체 시스템의 변화를 수반한다.

4차 산업혁명과 관련된 논의에서 거의 빠짐없이 등장하고 있는 것이 고용 상황의 변화와 양극화다. 준활성화된 디지털 매체들이 경제를 주도하면서 고용이 없는 성장이 일반화되는 한편, 구매자와 판매자를 연결하는 디지털 플랫폼을 갖고 있는 일부 기업들로 부가 편중되는 양극화가 심화되고 있기 때문이다. Schwab에 의하면, 1990년 당시 전통산업의 중심지였던 디트로이트와 2014년의 실리콘 밸리에서 매출이 가장 높은 기업 세 곳을 비교하면 매

출은 비슷했지만 근로자의 수는 10분의 1에 불과하다(송경진 역, 2016, p. 34). 또한 그는 Tom Goodwin이라는 미디어 전략가의 말을 빌려 다음과 같이 디지털 플랫폼을 갖고 있는 기업들의 특징을 설명하고 있다.(p. 44)

> *세계에서 가장 큰 택시 기업인 우버는 소유하고 있는 자동차가 없고, 세계에서 가장 많이 활용되는 미디어인 페이스북은 콘텐츠를 생산하지 않는다. 세계에서 가장 가치 있는 소매업체인 알리바바는 물품 목록이 없으며, 세계에서 가장 큰 숙박 제공업체인 에어비앤비는 소유한 부동산이 없다.*

임종헌, 유경찬, 김병찬(2017)은 직업 시장의 변화를 좀 더 면밀히 관찰한 후 가장 큰 폭으로 감소하고 있는 직무가 육체직무가 아니라 반복적으로 수행하는 사무직무라는 점을 지적하고 있다. 육체를 활용한 직무 역시 줄어들고 있지만, 과학기술 발달에 따른 일자리 감소는 오히려 반복적 사무직에서 급속하게 이루어졌다는 것이다. 이들은 아래와 같이 BBC에서 발표한 인공지능(AI)의 직업 대체율을 제시하면서, 인공지능이 대체할 수 있는 직업은 일자리로 존속되기 어려우며 이에 따른 직업 격변이 발생할 수 있음을 강조하고 있다.



[그림 1] 인공지능(AI)의 직업 대체율

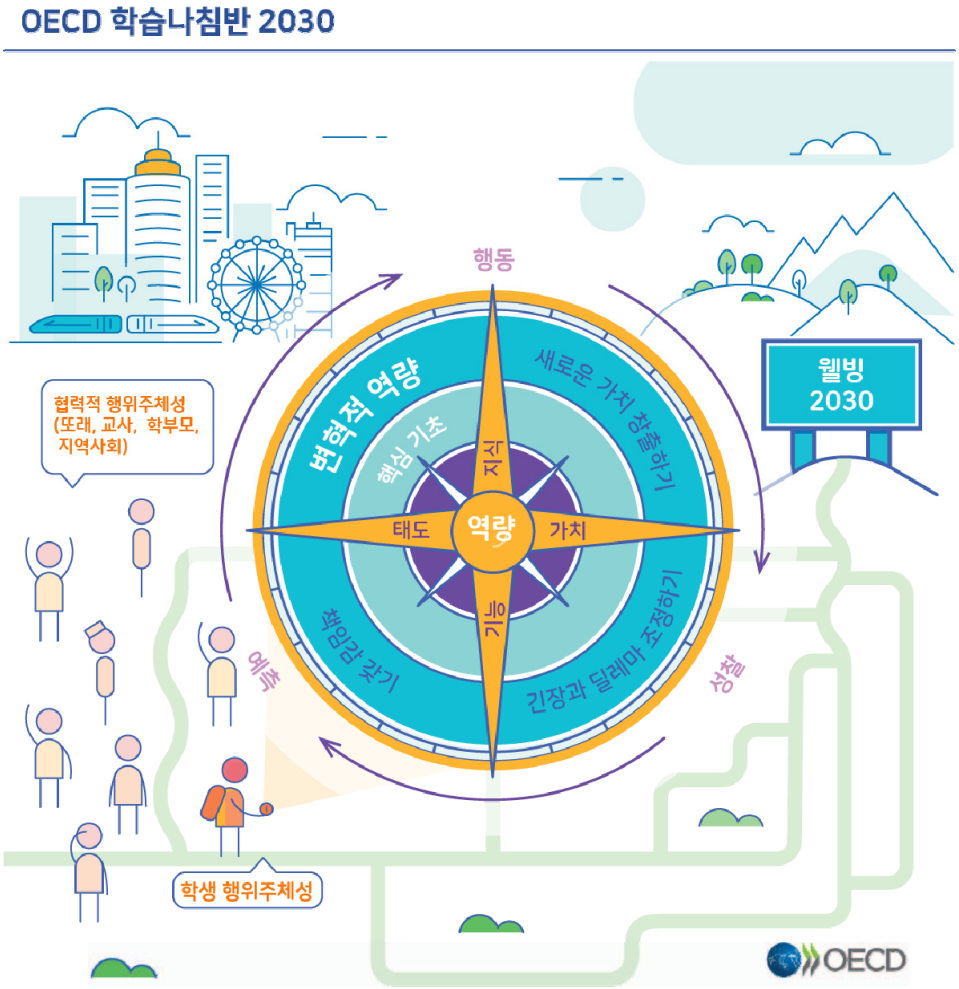
(출처: 임종헌, 유경찬, 김병찬(2017), p. 14)

이와는 조금 다른 관점에서 조상식(2016)은 디지털 기술에 대한 과도한 의존이 인간의 공감 능력과 집중력 부족, 도덕감의 약화와 타인에 대한 감수성의 결핍을 가져올 수 있다는 점을 지적하고 있다. 인터넷이 우리의 생활을 편리하게 하기도 하지만, 인간의 집중력을 떨어트리고 현실감을 떨어트림으로써 여러 가지 정서적·사회적 부작용을 야기할 수 있다는 것이다.

3. 미래 교육, 미래 학교에 대한 선행 논의 검토

가. 미래 교육에 대한 주요 논의

이처럼 급변하는 환경에 성공적으로 대응할 수 있는 교육의 방향을 모색하려는 노력도 국내외에서 활발하게 진행되고 있다. 먼저 미래 교육의 방향을 구체화 하려는 국제적 시도로는 OECD(2018)의 교육 2030 프로젝트와 World Economic Forum(2016)의 보고서를 들 수 있다. OECD(2018)는 세계 각국에서 역량기반 교육과정을 도입하는 계기가 되었던 DeSeCo 보고서를 뛰어 넘어 다음의 그림과 같이 '2030 학습 나침판(2030 Learning Compass)을 제안하고 있다(최수진, 2019, p. 48에서 재인용). 그림에서 알 수 있듯이, OECD는 2030 시대 교육의 궁극적인 목적으로 학생의 Well-being을 제안하고, 이를 위해서는 학생의 주체성(student-agency)이 중요하다는 점을 강조하고 있다. 이러한 주체성을 기르기 위하여 OECD는 '새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 긴장과 딜레마 조정하기'라는 세 가지 변혁적 역량을 제안하고 있다.



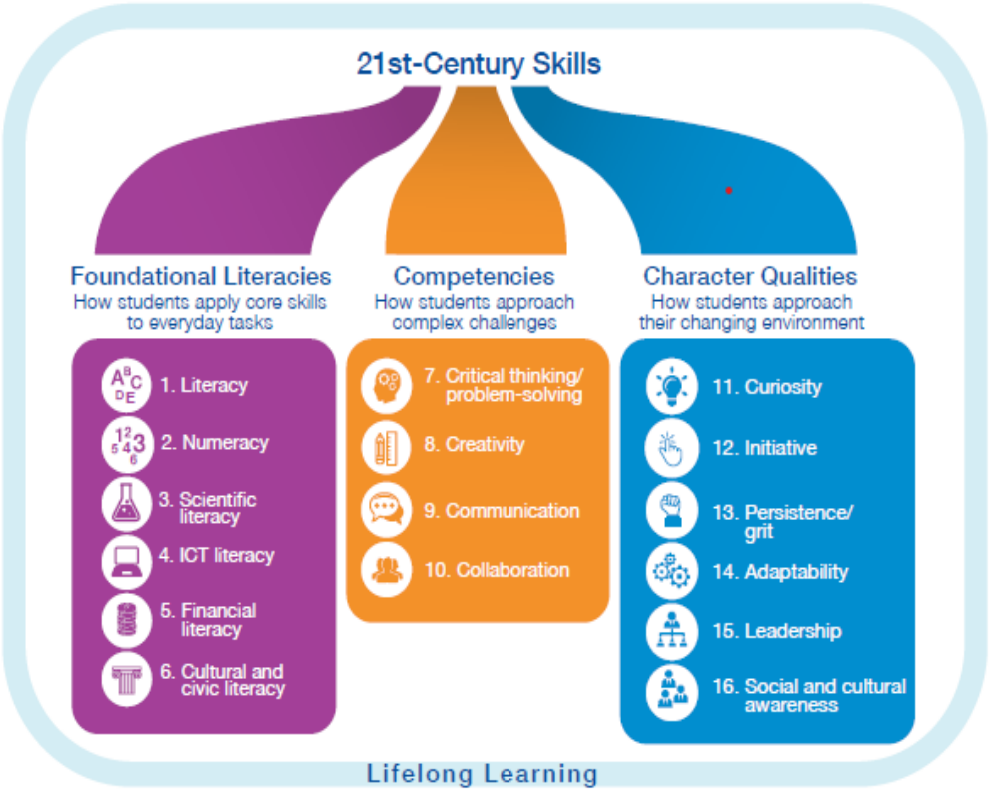
[그림 2] OCED 학습나침반 2030

OECD(2018) 교육 2030이 이전의 DeSeCo 프로젝트보다 진일보한 점은 다음의 표와 같이 새로운 교육원리를 실현할 수 있는 교육과정 설계원리를 구체적으로 제안하고 있다는 것이다(최수진, 2019, p. 48에서 재인용).

〈표 1〉 OECD 교육 2030 교육과정 설계 원리

구분	원리	내용
개념, 내용, 주제 선정 원리	학생 중심 (student agency)	교육과정은 학생 중심으로 설계되어 학생들을 동기화시키고 이들이 가진 사전 지식, 기능, 태도와 가치를 인정할 수 있어야 함.
	엄격성 (rigour)	주제는 도전적이고 깊은 사유와 성찰을 가능하게 하는 것이어야 함.
	초점 (focus)	학생들의 학습의 깊이와 질을 보장할 수 있도록 각 학년에 비교적 적은 수의 주제가 소개되어야 함.
	연계성 (coherence)	주제는 그것이 도출된 학문의 논리를 반영하도록 계열화되어야 하며, 이를 통해 단계 및 연령 수준에 따라 기초부터 좀 더 심화된 개념으로 나아갈 수 있게 해야 함.
	정합성 (alignment)	교육과정은 수업 및 평가 실제와 잘 정합되어야 함. 바람직한 성과의 많은 것을 평가할 수 있는 기술이 아직 존재하지 않지만, 목적에 따라 서로 다른 평가가 이루어질 수 있음.
학습 과정 설계 원리	교사 주체성 (teacher agency)	교사가 교육과정을 효과적으로 전달하기 위해 자신의 전문적인 지식, 기능, 전문성을 활용할 수 있는 권한을 가질 수 있어야 함.
	실제성 (authenticity)	학습자는 자신의 학습 경험을 실제 세계와 연결시킬 수 있어야 하며, 자기 학습의 목적의식을 가져야 함. 이것은 학문기반 지식의 습득과 함께 간학문적이고 협력적인 학습을 요구함.
	상호연관성 (inter-relation)	학습자에게 하나의 주제 혹은 개념이 어떻게 여러 학문 내 및 학문 간을 가로지르는 여러 주제나 개념들, 그리고 나아가 학교 밖의 실제 삶과 연계되고 관련될 수 있는지를 발견할 수 있는 기회가 주어져야 함.
	유연성 (flexibility)	'교육과정'이라는 개념이 "미리 정해지고 정적인" 것으로부터 "융통성 있고 역동적인" 것으로 발전되어야 함. 학교와 교사들은 개인의 학습 필요뿐만 아니라 진화하는 사회적 요구를 반영할 수 있도록 교육과정을 업데이트하고, 조정할 수 있어야 함.
	참여 (engagement)	교사, 학생, 그리고 기타 관련 이해당사자들이 실행을 확실히 하기 위해서는 교육과정 개발 초기부터 관여해야 함. 즉 보다 효과적인 교육과정 실행은 교사와 같은 이해당사자들이 그 설계 단계부터 참여해서 그 내용에 친숙할 수 있다면 훨씬 수월할 수 있음.

한편 World Economic Forum(2016)은 기술공학과 사회정서적 학습(SEL: Social and Emotional Learning)의 조화를 강조하면서, 21세기 학습자에게 필요한 6가지의 기초 문해력과 4가지의 역량, 6가지의 태도를 제안하고 있다.



[그림 3] World Economic Forum 21st-Century Skills

국내에서도 개인적·조직적 차원에서 미래교육의 방향을 구체화하려는 시도들이 활발하게 진행되고 있다. 예를 들어 이찬승(2016)은 벨기에의 학습 및 재설계 연구소(The Learning and Redesign Lab)의 2014년 연구보고서를 인용하여 Learning Park(학습공원)라는 미래 학교의 모습을 제시하고 있다. 그에 의하면 학습공원은 학교와 지역사회의 경계가 사라진 학교이며, 연령별로 학생을 구분하지도 않는다. 교사는 팀으로 존재하고, 표준화 시험은 존재하지 않으며, '가장 나다운 나를 찾고 키워가는 것'이 가장 중요한 교육 목적이다(p. 23). 이를 포함한 다양한 해외 사례를 분석한 후 그는 다음과 같이 우리 학교의 새로운 교육 목표를 제안하고 있다(pp. 30-31).

① 양극화, 사회갈등 심화로 인한 사회, 학교, 개인의 지속 가능성 위기 → 공정한 학습과 성장기회 제공
② 학교교육이 개인의 이익과 성공 추구에만 몰두하고 있어서 학교와 사회의 지속가능성 위기 → 공동선의 추구
③ 학교 안팎의 사회정의와 민주주의의 위기 → 책임 있는 민주 시민성 함양
④ 상위 20~30%를 위한 교육 → 모두가 성장하는 교육
⑤ 지나친 만성스트레스로 정서, 정신, 신체 건강, 관계의 악화 → 정서적, 정신적, 신체적, 사회적 웰빙

⑥ 다수의 아동이 현재의 학교교육 내용에 의미를 느끼지 못함; 자신감 상실 → 의미 있는 교육, 자신감을 키우는 교육

임종헌, 유경훈, 김병찬(2017)은 4차 산업혁명사회에서 학교의 모습을 '1) 지능정보 역량을 길러주는 학교, 2) 융합수업이 일상화된 학교, 3) 무학년 및 무학급제 학교, 4) 울타리가 없는 학교, 5) 공동체로서의 학교, 6) 인간교육 장'으로 구체화하고 있으며, 다음과 같은 변화 방향을 제시하고 있다(p. 17).

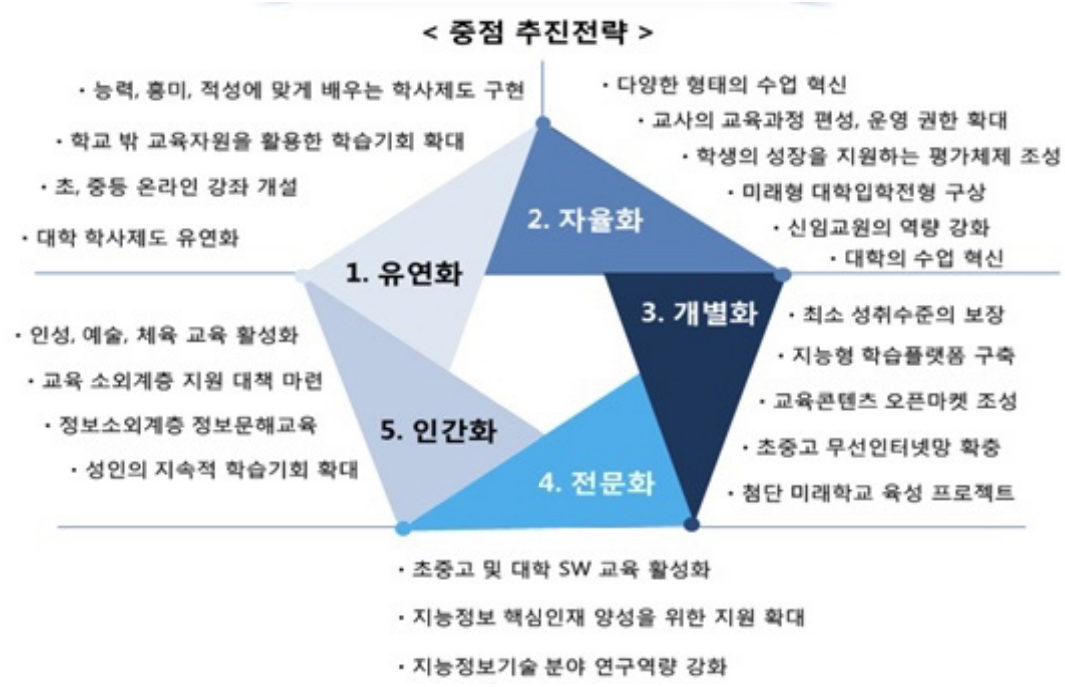
〈표 2〉 4차 산업혁명사회에서 학교의 변화 방향

구분	내용	비고
학교 체제	유연한 통합 학교 운영(유초, 초중, 유초중, 초중고 등), 기능 복합 체제(보육, 평생학습 등)	유, 초, 중, 고 학제를 필요에 따라 융통적으로 운영
학년-학급 체제	학제 유연화, 무학년 및 무학급제 도입, 경험학습인정제 등	테크놀로지(가상현실 등)를 바탕으로 개별화 학습 강조
학교 인프라	테크놀로지 기반(가상학습 환경), 지역사회 교육 자원을 연계, 환경 연계	학교를 넘나드는 지역, 지구촌 학습공동체 구축
거버넌스	교육자치 확대, 단위학교 자율성 강화, 학교자치 확대, 교사 수급과 배치 유연화	
평가	획일화된 평가 지양, 형성평가 강화, 평가 방법의 다양화, 학생의 삶에 초점을 맞춘 평가	
교사의 역할	학습 디자이너, 학습 컨설턴트, 삶의 멘토, 네트워크 관리자	테크놀로지를 바탕으로 교사의 활동 영역 확대 (학교 안팎, 온·오프라인)

국가 차원에서 제시된 미래교육의 방향으로는 교육부(2016)에 의해 제시된 '지능정보사회에 대응한 중장기 교육정책의 방향과 전략(시안)'을 들 수 있다. 이 전략보고서에서 교육부는 2030년까지 우리나라 교육이 나아가야 할 방향으로 다음의 5가지를 제안하고 있다.

① 학생들의 흥미와 적성을 최대한 발휘할 수 있는 교육
② 사고력, 문제 해결력, 창의력을 키우는 교육
③ 개인의 학습능력을 고려한 맞춤형 교육
④ 지능정보기술 분야 핵심인재를 기르는 교육
⑤ 사람을 중시하고 사회통합에 기여하는 교육

이들 방향을 추진하기 위해 교육부가 제안하고 있는 중점 추진 방향과 전략은 다음의 그림과 같다.



[그림 4] 교육부 중점 추진전략

나. 미래 교육과정에 대한 주요 논의

그렇다면 위와 같은 교육의 방향에 비추어 미래의 교육과정이 추구해야 할 비전과 인간상은 무엇이며, 이에 적합한 교수-학습 형태는 무엇인가? 먼저 미래 사회의 수업과 관련하여 많은 사람들이 동의하고 있는 것은 지금처럼 똑같은 학습내용을 동일한 진도와 속도에 따라 학습하고, 동일한 검사 도구로 평가받는 것은 미래 사회에 적합하지 않다는 것이다. 예를 들어 조상식(2016)은 미래 혁신 교육에서는 탈교과적 일반능력으로서 역량, 비선형적·다차원적 학습모형, 과정중심평가가 중요하다는 점을 강조하고 있다. 그에 의하면, 창조적 사고는 상상의 영역으로 호출되는 수많은 감정과 이미지 속에서 나타나기 때문에, '느낌'과 같은 직관이나 정서적 반응이 교육과정의 일부가 되어야 한다. 이를 위해서는 진도 나가기식의 단선적이고 직선적인 학습이 아니라 순환적이고, 직관적이며, 다차원적인 학습을 보장할 수 있는 교육과정 운영이 중요하다는 것이다.

한편 김경애 등(2015)의 연구는 학생 수 감소라는 우리 사회의 현상을 중심에 두고 우리나라 초·중등 교육체제가 미래지향적으로 재편된다고 할 때 어떤 모습이어야 하며 이를 위해서 어떤 정책적 노력이 필요한지 구안하고 있다. 이 연구에 의하면 가능한 모든 시나리오에서 공통되는 미래 교육의 일반적인 모습은 유연한 평생학습체제, 강화된 지방 자치, 불확실성에 대처하기 위한 역량 교육, 개별화된 교육과정, 스마트 학습지원에 의한 학생별 학습이력관리, 지역 네트워크형 교육 체제 등이었다. 이러한 연구 결과를 토대로 이들은 다음과 같은 제안을 하고 있다.

- 미래 인간상: 인간성과 창의성을 겸비하여 인류에 공헌하는 사람
- 미래교육의 비전: 공공성을 보장하는 질 높은 교육 실현을 통해 미래사회 패러다임의 변화를 견인
- 미래지향적 교육 체제의 특성:
  1) 인간성과 시민성 실현을 지원하는 체제
  2) 교육의 질적 수준을 보장하는 체제
  3) 누구에게나 열려있는 학습복지 체제
  4) 사회 다양한 분야와 세계를 아우르는 민주적 교육행정 체제 조성

위와 같은 체제를 바탕으로 이 연구는 교육과정과 관련하여 융합적 접근(주제 중심, 프로젝트 중심 등)과 유연성 확보, 디지털 역량 개발, 협력적 거버넌스, 지역사회와의 연계 등이 중요하다는 점을 지적하고 있다.

주형미 등(2016)의 연구는 장기적인 관점에서 미래 사회 대비 교육과정, 교수학습, 교육평가의 비전을 다루고 있다. 이 연구는 미래 사회의 변화에 대한 예측을 바탕으로 교육 목표 및 내용과 관련해서는 개별화 교육 강조, 다문화교육 강화, 직업 진로교육 강화, 지식 활용 교육 강화 및 인성 감성 교육 강화 등을 주요 변화 방향으로 제시하고 있다. 또한 교수학습 방법으로는 디지털 기술의 활용과 체험 중심 교수학습이 더욱 강화되어야 하며, 정보 활용 역량 및 디지털 리터러시 교육 또한 강화되어야 한다. 이러한 논의를 바탕으로 이 연구는 "다양성(diversity), 수월성(excellence), 공정성(equity)을 통해 학생 개개인의 잠재력(potential)을 발휘하도록 도모하는 것"을 2030년 미래 학교 교육 비전으로 제시하고 있다. 한편 교육과정 운영 체제와 관련하여 본 연구는 시·도교육청과 학교가 교육과정의 개발 및 편성 운영의 주체가 될 수 있도록 교육과정 거버넌스 체제를 개선해야 한다는 점을 지적하고 있다. 또한 미래 학교가 지역사회 중심 교육기관으로서의 학교 역할을 확대하기 위해서는 학교를 지역의 교육거점으로 활용하여 지역사회의 교육, 문화, 복지 등의 중심센터로 육성해야 하며, 지역의 특성 및 학교 환경을 고려한 학교 교육 프로그램을 특화하여야 한다.

좀 더 최근에 미래 유초중등 교육의 방향과 교육과정의 비전에 대한 종합적 논의는 한국교육과정평가원(2018)의 이슈 페이퍼에서 찾을 수 있다. 이 보고서는 미래 사회의 변화부터 미래 교육이 지향할 인간상에 이르기까지 체계적인 검토를 통하여 다음과 같이 제안하고 있다.

- 변화하는 미래 사회: 4차 산업혁명의 도래(기계의 지능화와 양극화), 인구구조의 변화(저출산·고령화·다문화), 사회 환경 변화(여가·학습·일의 균형화)
- 미래교육의 방향: 소외됨이 없는 공정한 교육기회 , 개인의 잠재력과 다양성을 키워 주는 교육, 창의융합적 사고와 지식정보 역량을 기르는 교육, 시민의식을 지닌 주체를 기르는 교육, 배움의 과정이 즐거운 교육, 지역사회 공동체와 함께 하는 교육.
- 미래 교육의 비전: 즐거운 배움, 행복한 공동체, 다채로운 성장

○ 미래교육이 지향하는 인간상:

1) 자아 정체성과 자신감을 갖춘 인간 : 지능정보기술의 급속한 발전과 사회 변화 속에서도 자신이 지닌 잠재력을 인지하고 , 자신감을 토대로 변화에 대처하고 스스로 필요한 역량을 계발해 나가는 인간
2) 문화적 감성과 건강을 향유하는 인간: 다양한 가치에 대한 이해를 토대로 인류 문화를 발전시키고, 변화를 주도할 수 있는 건강과 행복을 유지할 수 있는 인간
3) 남다른 관점으로 새로운 가치를 창출하는 인간: 현재의 환경과 자원을 뛰어넘어 독창적인 질문을 하고 , 새로운 개인적 경험과 사회적 가치를 창출하는 능력을 지닌 인간
4) 소통하고 협력하며 더불어 살아가는 인간: 공동체 의식으로 사회의 문제와 갈등을 해소하고 자유와 평등 , 민주주의를 실현하며 더불어 살아가는 인간

이상의 논의들은 나름의 합리성과 정당성, 설득력을 갖고 있지만, 최근의 펜데믹 상황은 교육계에도 예기치 못한 도전을 제기하고 있다. 누구도 예상하지 못했던 위기 상황은 충분한 논의와 준비가 이루어지기도 전에 비대면, 온라인 수업 상황이라는 새로운 변화를 불러일으키고 있다. 이러한 상황이 얼마나 지속될지는 예측하기 어렵지만, 많은 사람들이 코로나 바이러스 이전의 생활 패턴으로 돌아가기는 어려울 것이라고 전망하고 있다. 백신이나 치료제 개발로 코로나 바이러스가 종식된다 하더라도 온오프 블렌디드 러닝은 교육의 한 축으로 남아 있을 가능성이 높은 것이다. 따라서 원격교육 학습 환경 구축, 안정적인 플랫폼 구축, 다양한 디지털 학습자료의 개발과 보급, 교원 연수 등과 같은 지원이 필요하며, 이 중 상당수가 한국형 뉴딜 계획에 반영되어 있다. 교육과정적 측면에서 보면 성취기준 해설이나 교수학습 방법, 학생 평가 영역 등에서 블렌디드 학습 상황을 반영해야 할 새로운 필요성이 생겼다. 학습자 지원 측면에서 보면 학생 간 학력 격차 심화, 특히 기초학력이 부족한 학생들이 증가하는 문제를 해결하기 위하여 대학생 온라인 멘토링 등과 같은 지원 방안을 가급적 빨리 찾아서 시행해야 할 것이다.

4. 미래를 만들어 가는 교육과정에 대한 단상

앞서 언급했듯이 미래는 미지의 영역이기 때문에 누구도 정확하게 예측할 수 없으며, 미래가 현재를 과도하게 지배하는 것도 바람직하지 않다. 그러나 현재 진행되고 있는 일들 가운데 어떤 것들은 가까운 미래에도 지속될 가능성이 높으며, 현재 시점에서 눈에 들어오는 미래 사회의 모습을 어느 정도 그려볼 수 있는 것도 사실이다. 이러한 미래는 우리 사회의 집단적 지혜를 모아 함께 만들어가야 할 것이며, 교육과정 역시 충분한 협의를 통해 개정해 나가야 할 것이다. 다만 지금까지의 논의를 토대로, 개략적인 수준에서 미래 학교의 방향과 모습, 교육과정의 지향점 등을 그려본다면 다음과 같다.

가. 미래 학교의 방향과 목표

먼저 미래 학교의 방향과 목표에 대해서는 많은 사람들이 교육 격차의 해소와 평등한 학습기회의 제공 등과 같은 교육의 공정성 회복을 강조하고 있다. 또한 학령 인구가 감소하고 학급당 학생 수가 줄어들면서, 누구도 소외시키지 않고 학생 한 명 한 명의 성장을 책임지고 돌보는 포용 교육의 중요성이 커질 가능성이 높다. 전통적으로 일반 시민들이 중시하는 학습자들의 균형 잡힌 성장과 발달, 공동체 의식을 갖춘 민주시민의 양성은 미래에도 유지될 가능성이 높다. 다만 학습자 개개인의 소질과 적성을 찾아내고 계발하도록 도와주는 학습자 맞춤형 교육 혹은 학습자 중심의 교육이 가까운 미래에는 더욱 강조될 가능성이 높다.

나. 미래 학교의 모습

미래 학교의 모습은 좀 더 예측하기 어렵다. 학교 마다 상황과 여건이 다르기 때문에 일반적인 '학교'가 이러저러할 것이라고 전망하는 것이 쉽지 않기 때문이다. 또한 미래 학교의 모습에는 전망과 희망이 뒤섞여 있는 경우가 많다. 여러 가지 분석에 토대를 두고 전망하기도, 결국 우리가 소망하는 학교의 모습이 미래 학교에 투영될 수밖에 없기 때문이다. 이런 사실을 전제로 제안해 본다면 미래 학교의 모습에서는 다음과 같은 특징들이 부각될 것이다.

- ○ 학생 한 명 한 명의 소질과 적성을 살려주는 맞춤형 교육 제공
- ○ 학생들이 배움과 성장의 주체가 되는 교실 수업
- ○ 정해진 일정, 진도, 학습량, 순서에서 벗어나 유연하고 탄력적인 교육 체제
- ○ 비교와 서열화의 부담에서 벗어나 배움의 과정에 몰입할 수 있는 학교
- ○ 다양성과 차이가 인정되고 존중받는 포용적 학습 문화
- ○ 교사 공동체, 학생 공동체, 교사-학생 공동체가 살아 있는 민주적 학습 공동체
- ○ 지역사회와 유기적으로 연계된 생태형 학습 공간
- ○ 인공지능, 사물인터넷, 가상현실, 증강 현실 등 첨단 기술과 연계된 학습 환경 구축 및 콘텐츠 활용
- ○ 온오프 경계를 넘나드는 블렌디드 러닝이 확대된 공간

다. 미래형 교육과정이 추구하는 인간상

그렇다면 미래 학교, 미래 사회에 적합한 인간상의 모습은 무엇일까? 우리나라의 국가 교육과정은 '추구하는 인간상'으로 시작하고 있으며, 2015 개정 교육과정이 제안하고 있는 인간상은 다음과 같다.

1. 추구하는 인간상

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

이러한 교육 이념과 교육 목적을 바탕으로, 이 교육과정이 추구하는 인간상은 다음과 같다.

가. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람
나. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람
다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람
라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람

지금까지 추구하는 인간상에 대해 여러 가지 의견이 제시되어 왔지만, 국가 교육과정 상의 인간상이 크게 변화한 적은 최근 들어 없는 것으로 보인다. 이는 추구하는 인간상이 교육기본법에 명시되어 있는 홍익인간에 토대를 두고 있을 뿐만 아니라, 매우 상징적인 의미를 가질 뿐이기 때문에 인간상이 교육과정에 실질적인 영향을 미치지는 않기 때문이다. 이러한 상황이 바뀌지 않는 한, 추구하는 인간상에 큰 변화를 주기는 어려울 것이다. 다만 온라인 학습의 비중이 커지면서 스스로 삶을 관리하고 개척해 나갈 수 있는 자기주도적 학습자를 반영하는 것은 고려해 볼만하다. 또한 최근의 기후 변화와 지구적 위기를 고려한다면 다양성을 존중하고 인류 문명의 지속가능성에 기여하는 세계 시민도 어떤 식으로든 반영될 필요가 있을 것이다.

라. 미래를 만들어 가는 교육과정의 비전

그렇다면 좀 더 구체적으로 미래를 만들어 나가는 교육과정의 모습은 무엇일까? 미래를 만들어 나가는 교육과정을 위해 어떤 비전을 설정하고 어떻게 기존의 교육과정을 재정비해 나갈 것인가? 앞서 논의를 토대로 교육과정, 교수학습, 학생 평가의 측면에서 미래를 만들어 가는 교육과정의 비전을 제안해 보면 다음과 같다.

○ **교육과정**
- 학생들이 배움과 성장의 주체가 되는 학습자 중심형 교육과정
- 개별화 교육, 맞춤형 교육을 지원하는 유연하고 탄력적인 교육과정
- 기초학력의 바탕 위에 학습자의 핵심역량을 개발하는 균형 잡힌 교육과정

- 국가적 목표와 지역적 자율성, 교사의 전문성이 조화를 이룬 분권화된 교육과정
- (교실 수업을 넘어) 비대면 상호작용과 블렌디드 학습을 지원하는 확장된 교육과정
- 첨단 기술을 활용하고 학생들의 ICT 역량을 길러주는 미래지향적 교육과정
- 교과, 학년, 학교급이 연결된 유기적 교육과정

○ **교수학습**
- 모든 학생들이 기초학력을 갖출 수 있도록 다양한 수업 방법과 자료를 활용
- 학생 한 명 한 명이 소외되지 않고 수업의 참여자가 될 수 있는 민주적 학습 환경 구축
- 피상적 학습보다는 학생들이 배움의 과정에 몰입할 수 있는 심층학습 지원
- 학생들의 흥미를 유도하고 협동적 탐구활동을 통해 문제를 해결하도록 하는 수업
- 인공지능, 사물인터넷, 가상현실, 증강현실 등과 연계된 교수학습 방법과 매체의 활용

○ **학생 평가**
- 결과 중심의 평가에서 벗어나 과정중심의 평가 체제 구축
- 필답고사 중심의 총괄평가에서 벗어나 다양한 증거와 자료를 활용하여 학습과 성장을 평가
- 학생 간 비교와 서열화에서 벗어나 성취기준 중심의 평가
- 학생 한 명 한 명의 학습 경로와 성장을 관리하고 지원하는 모니터링 체제 구축

마. 교과 교육과정 및 학교급별 교육과정의 방향

이상과 같은 교육과정의 비전을 토대로 교과 교육과정과 학교급별 교육과정의 방향을 그려본다면 다음과 같다. 먼저 교과 교육과정의 경우 2015 개정 교육과정이 지향했던 핵심개념 중심의 교육과정, 역량개발을 위한 교육과정은 상당 부분 유효한 것으로 보인다. 그러나 학습량의 과다, 성취기준의 역할에 대한 상반된 해석, 성취기준의 제시 및 진술 방식 등에 대해서는 일부 문제제기가 이루어져 왔다. 또한 총론 상의 역량과 교과 역량 사이의 연계 부족, 교과 역량과 교과 내용-교수학습-평가의 연계 부족 등도 일부 제기되어 왔다. 이러한 점을 고려한다면 교과 교육과정은 다음의 사항들을 검토해 볼만할 것이다.

○ 교과별 기초·핵심개념과 학습경험을 중심으로 성취기준과 학습량을 적정화한다.
○ 성취기준의 의미와 역할을 명료히 하고, 성취기준들 사이의 구조와 관계를 체계화한다.
○ 학습자의 역량 개발과 연계된 교육 내용-교수학습 방법-평가 체제를 구축한다.
○ 블렌디드 학습에 대비하여 매체활용과 ICT 역량 교육을 강화한다.
○ 교과 간 연계를 통한 융복합 교육을 강화한다.

학교급별 교육과정은 지금도 여러 가지 현안들이 제기되고 있고 꾸준히 변화되고 있기 때문에 섣불리 이야기를 꺼내기가 조심스러운 것도 사실이다. 이러한 위험을 무릅쓰고 몇 가지 제안해 본다면 초등학교는 모든 학생들의 기초·기본 교육을 보장하는 책임 교육의 중요성이 갈수록 커질 것으로 전망된다. 다만 기초·기본교육이라는 공통의 목표를 접근하는 방식에 있어서 학생들의 다양성과 개인차를 반영할 수 있는 방법을 찾는 것이 중요해질 것이다. 이에 따라 체험중심 학습, 놀이 활동, 감각학습의 중요성이 커질 것이며, 특히 학생 수 감소를 고려한다면 학년군, 교과군, 수업 시수의 유연하고 탄력적인 운영이 활성화될 것이고, 초·중 통합 운영도 본격화될 가능성이 높다.

중학교는 2016년 자유학기제의 전면 도입을 계기로 교육과정과 수업, 학생 평가 등에 긍정적인 변화들이 많이 만들어져 왔다. 그러나 자유학기 활동과 학교스포츠클럽활동, 창의적 체험활동의 일부 영역들이 중복되면서 시수나 역할 조정에 부담을 느끼는 학교들도 생겨나고 있다(이상은·홍원표, 2020). 특히 최근의 비대면 상황으로 인해 체험 활동이나 운동 활동들이 위축되면서 학교들이 자유학기 활동이나 스포츠클럽활동, 창의적 체험활동을 운영하는 방식에 커다란 변화가 생기고 있는 것으로 보인다. 이에 따라 향후 이들 활동들을 어떻게 조정하고 운영할 것인지가 중학교 교육과정의 과제가 될 것으로 보인다. 또한 중학교는 말 그대로 초등학교와 고등학교 사이에 위치하고 있기 때문에 초-중 연계, 중-고 연계를 위한 재량시간이 필요할 수 있으며, 특히 고교학점제에 학생들을 준비시키 위한 시간이 요구될 수도 있을 것이다.

마지막으로 고등학교 교육과정의 주요 과제는 역시 고교학점제의 연착륙이 될 것이다. 고교학점제는 그 중요성만큼이나 다양한 영역에서 다양한 연구들이 진행되고 있다. 여기서 복잡한 주제들을 일일이 다루기는 어렵지만, 학생들이 적절한 과목을 선택하여 최적의 이수경로를 만들어 나가도록 도와주는 장치가 있어야 한다는 점은 짚고 넘어갈 필요가 있다. 고교학점제는 학생 선택에 토대를 두고 있지만, 사실 이 제도의 성패는 학생들이 얼마나 적절하고 합리적인 선택을 하느냐에 달려 있다고 할 수 있다. 무작정 학생들에게 과목 선택을 맡기게 된다면 여러 가지 부작용이나 혼란이 생길 가능성이 높기 때문이다. 따라서 일정 숫자의 학생마다 교육과정 상담사나 진로진학 지도교사를 배치하도록 하는 등과 같은 조치를 통해 학생들의 적절한 과목 선택을 도와주는 지원 방안이 마련되어야 할 것이다.

5. 누가 만들어나갈 것인가?

지금까지 미래 학교의 방향, 미래 학교의 모습, 미래를 만드는 교육과정이 추구하는 인간상, 교육과정의 지향점, 교과 교육과정, 학교급별 교육과정에 대한 발표자의 견해를 제시하였다. 앞서 전제하였듯이, 이들 견해는 개인적인 단상일 뿐 어떠한 대표성도 갖지 않으며, 매우 거칠고 초보적인 단상에 불과하다. 다음 세대의 교육에서 교육과정이 갖는 중요성을

고려한다면 어떻게 희망을 주는 교육과정을 만들 것인지 우리 모두 머리를 맞대고 지혜를 모아야 할 것이다.

다만 앞으로 이 과정을 누가 주도하여 끌고 나갈 것인지는 한 번쯤 짚고 넘어가야 할 문제인 것으로 보인다. 교육부의 계획에 따르면 2022년에 새로운 교육과정이 고시될 예정이지만, 2020년 말 또는 2021년 초에 국가교육위원회가 출범하게 되면 이 위원회가 초중등 교육의 사무를 주관하게 될 것이다. 이렇게 되면 신생 위원회가 교육과정 개정 작업을 단기간에 진행하거나, 국가교육위원회가 출범했지만 교육과정 개정은 교육부가 맡아서 진행하게 될 것이다. 어느 쪽이든 일장일단이 있겠지만, 과도기적 상황에서 어떻게 역할 조정을 할 것인지, 좀 더 장기적인 관점에서 향후 교육과정 거버넌스 체제를 어떻게 바꾸어 나갈 것인지에 대한 논의도 필요할 것이다.

참고문헌

교육부(2016). 지능정보사회에 대응한 중장기 교육정책의 방향과 전략(시안).

교육부(2017). 고교 학점제 추진 방향 및 연구학교 운영 계획(안). 교육부 보도자료 (2017.11.27.).

김경애, 류방란, 김지하, 김진희, 박성호, 이명진(2015). 학생 수 감소 시대의 미래지향적 교육 체제 조성 방안. 한국교육개발원 연구보고 PR 2015-04.

미래창조과학부(2015). 미래 이슈 분석 보고서.

민용성, 정영근, 강현석, 박일수, 전재호, 박지만(2013). 미래 사회 대비 국가 수준 교육과정 방향 탐색 - 총론. 한국교육과정평가원, 연구보고 CRC 2013-18.

이상은, 홍원표(2020). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 교육과정의 탄력적 편성·운영 실태와 시사점 탐색. 교육과정연구, 38(1), 1-28.

이찬승(2016). 2030 미래 사회 조망과 교육비전, 어떻게 실현할 것인가? 2030 미래사회 변화에 따른 학교 교육 방향 탐색을 위한 심포지엄 자료집, 9-37. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2016-25.

임종헌, 유경훈, 김병찬(2017). 4차 산업혁명사회에서 교육의 방향과 교원의 역량에 관한 탐색적 연구. 한국교육, 44(2), 5-32.

조상식 (2016). 제4차 산업혁명과 미래 교육의 과제. 미디어와 교육, 6(2), 152-185

주형미, 최정순, 유창완, 김종윤, 임희준, 주미경(2016). 미래 사회 대비 교육과정, 교수학습, 교육평가 비전 연구(Ⅰ): 초·중등학교 교과 교육의 방향. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2016-10.

통계청(2019). 장래인구특별추계: 2017~2067.

한국교육과정평가원(2018). KICE 이슈 페이퍼: 미래 유·초·중등교육의 방향과 국가 교육정책 과제.

최수진(2019). 중등학교 역량교육 실행 사례와 과제. 2019 국가교육과정포럼(미래교육포럼 4차) 자료집 (pp. 43-74). 미래교육포럼단.

OECD(2018). Education 2030: The future of education and skills. OECD.

Schwab, K.(2016), The Fourth Industrial Revolution. Colony/Geneva: World Economic Forum. 송경진(역)(2016), 제4차 산업혁명, 서울: 새로운 현재(메가스터디)

Shapiro, R. J. (2008). Futurecast 2020: A global vision of tomorrow. London: Profile Books. 김하락(역)(2010). 2020 퓨처 캐스트. 서울: 랜덤하우스코리아.

World Economic Forum(2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.

2차 토론회

우리의 미래 교육과정을 어떻게 만들어 갈 것인가?

토 론

- **토론 원고**

  (손민호 인하대학교 교수)

- **우리의 교육과정은 어디로 가야 하는가?**

  (진영효 전국도덕교사모임 교사)

토론 원고

손 민 호 (인하대학교 교수)

세 분의 발표 내용에 관해 큰 틀에서 깊이 공감하고 제시된 제언이 차기 교육과정 개정 뿐만 아니라 교육과정 정책에 반영되길 기대한다. 이하 토론 내용은 발표 내용들에 대해서 첨언하는 수준에서 세부적이지만 중요하다고 생각되는 것들 몇 가지를 덧붙이고자 한다.

첫째, 지식과 역량의 이분법을 넘어서는 양자포괄적인 이해와 실천 방안을 어떻게 찾아낼 것인가 하는 점이다.

2015 개정 교육과정과 더불어 수행평가 등의 과정중심평가의 확대 그리고 학종의 정착 등은 교육에서 역량에 대한 관심을 환기시켜왔다. 동시에 일부 현장에서는 지식을 중심으로 한 배움에 대한 아쉬움 또한 지속적으로 표출되어 왔다. 실지로 학교 현장에서는 참여형 수업의 확대로 인해 활동은 많아졌으나 충분한 배움이 일어나고 있는지에 대한 의구심을 자아내기도 한다. 이에 일각에서는 지식 교육으로 돌아가자는 주장 또한 적지 않게 접할 수 있다.

역량 개념이 학교에 들어오기 시작했을 때 한 가지 재미있는 현상은 많은 참여자들이 역량을 기술, 기능(skill)과 같은 수준으로 받아들였다는 점이다. 아마도 교과 내용(지식)과 기술(능)이 종종 서로 분리되어 다루어지는 방식은 이러한 인식에서 비롯되지 않았나 싶다.

이러한 분리 현상은 교육에서는 낯선 현상은 아니어서 멀리는 진보주의 교육운동에서도 찾아볼 수 있다. 오래전 진보주의 교육운동은 결국 반동성에 부딪쳐 '지식중심'으로 회귀했다는 역사적 교훈 또한 낯설지 않다. 한 세기가 지난 지금에도 그러한 현상은 역량중심교육과정이나 수행평가의 확대를 둘러싸고도 종종 목격된다.

이에 이찬승 선생님 발표 내용에는 지식과 역량을 아우러서 처방해야 하는 방법에 대한 탐색, 제3의 논리와 해법을 강구하고자 하는 애씀이 엿보인다. 지식과 역량의 이분법이 아닌 제3의 담론, 듀이가 말했던 '양자포괄적 이해'는 요원하기만 한 것인가? 아니면 우리 현장의 일상의 실천에 이미 존재하는 것임에도 주변화하고 간과하고 있는 것은 아닌가? 이를 드러내고 명시화하고 체제화하는 것에는 어떤 노력이 필요한가? 왜 많은 담론은 이분법을 선호할까? 여기에는 학교 안팎으로 어떤 정치적인 전략과 셈법이 반영되어 있는가? 아래에서도 언급하겠지만 개념과 논리 문제를 다루는 연구공동체에서 지식과 역량 문제를 충분히 다루지 못하는 이유는 무엇인가?

토론자가 보기에는 교육에서 역량 담론은 '거대한 전환'을 반영하는 증후다. 교육과 배움과 같은 오랜 생활양식과 제도에서 이전과 다른 문법과 방식을 찾아나가야 하는 행보의 일부로 보인다. 정보매체나 노동시장 등 거시적인 사회환경이 크게 달라졌을 뿐만 아니라 지식론과 학습론 또한 그러한 변화를 반영하고 있다. 그리고 그러한 변화 속에서 교육 프로그램이나 교육과정의 설계는 어떤 새로운 논리와 작동 해법을 찾아내야 하는지에 대한 문제제기라고 할 수 있다.

예를 들어 종전 같으면 문제해결이나 지식생산모델을 '객관적 정보의 처리 모드', 즉 가설설정-실험 및 탐구-확정 방식으로 강조했겠지만 OECD 2030 아젠다에서 보듯이 '기대-실천-성찰'의 모드와 같은 '개인 경험의 변이과정(transformation)'을 강조하고 있다. 종래 패러다임에서 교육과정과 평가의 주체가 학교나 교사였다면 이제는 그와 동등한 수준으로 학생에게 권한을 이양하라고 하는 주문을 담고 있기도 하다. 잘 아시다시피 교육과정 설계의 논리는 전통적인 포워드가 아닌 백워드와 같이 극명한 반대 방식을 취하도록 강조하고 있다.

역량에 대한 관심은 왜 발생되었나? 여러 가지 해석이 있을 수 있지만 종국적으로는 학교에서도 '살아있는 지식'을 배울 수 있다는 기대를 충족시키기 위한 조치라고 볼 수 있다. 역량에 대한 비판은 자칫 지식 습득을 중시하는 학습으로 회귀하자는 주장으로 비춰질 염려가 있다. 이에 지식의 중요성 강조보다는 지성적 경험의 중요성을 강조하는 것이 나을 수도 있겠다. '지식의 습득이 학습자에게 지성적 경험을 보장해 주지는 않는다'가 역량 담론의 문제의식 핵심에 자리잡고 있다고 생각하기 때문이다. 이찬승 선생님 주장대로 '역량'이란 개념이 오해와 혼동을 야기시키는 것이라면 굳이 새로운 용어나 개념을 사용하지 않고 기존 우리 상식 안에서 '학습자중심'으로 나아갈 수 있도록 하는 현명한 해법을 가지고 차기 교육과정 개정에서 다루었으면 한다.

둘째, 학생의 배움 주체권에 대한 올바른 정립이 필요하다고 본다. 교사별 교육과정, 교사별 평가를 넘어서서 '학생별 교육과정', '학생별 평가'의 가능성이 탐색되길 기대한다.

학습자 주체라는 용어가 크게 확산되고 있다. OECD 2030 아젠다가 특히 그러한 확산에 일조한 듯하다. 이러한 용어는 수사적인 구호 수준에 그치지 않고 실지로 여러 교육과정 정책과 실천에 반영되고 있다. 맞춤형 교육과정 체제나 고교학점제가 그러한 한 예다. 이에 학습자 주체의 의미 그리고 그것이 실제로 시사하는 바에 관해 짚고 넘어갈 필요가 있다.

소위 에이전트라는 개념은 주체성의 의미로 통용된다. 그런데 주체성 의미는 자칫 한쪽 측면만을 바라보게 하는 위험을 함축하고 있다고 본다. 여기에는 학습자가 자기 자신을 충분히 객체화하도록 한다는 의미가 있다고 본다. 즉, 정체성 수준의 배움 경험 즉 충분히 긴 호흡의 배움의 경험을 보장받아야 한다는 생각이 함축되어 있다.

주체성과 관련해서 제기하고 싶은 바는 두 가지다.

첫째, 학습은 주체의 권리이면서 동시에 책무성, 자기 배움에 대한 책임 또는 교사와의 공동 책임이라는 생각이 전제로 깔려 있다고 보면 좋겠다.

둘째, 하나라도 잘 하면 '교육받은 인간'이라고 볼 수 있도록 교육 인간상을 바꾸어야 한다는 점이다. 전통적인 시대 교육은 다양한 경험에 익숙해진 균형있는 교양인이었다. 이러한 인간상은 우리 교육과정으로 하여금 아이들에게 많은 교과에서 두루 잘 하도록 강요하는 논리로 작용해 왔다. 익숙한 표현으로 말하자면 이러한 교양인이 아닌 전문가성을 길러야 한다는 시대적 고민을 담고 있다. 아니 좀 더 정확하게 말하자면 교양인과 전문가는 서로 다르지 않다는 점을 강조하는 것으로 보는 것이 합당하다. 목공을 통해서도 고전을 읽는 것만큼이나 자신의 수양과 세계에 대한 탐구 그리고 지성적 유희를 경험할 수 있다. 거꾸로 고전을 읽는 데에서 전문가성을 경험할 수 있다. 중요한 것은 자기 경험의 지성적인 노력, 긴 호흡의 배움(deep learning)이나 자기 고양과 같은 충분한 탐구와 연습을 통한 숙달과 창의성(개개인의 스타일) 발현이다. 학교에서 다루는 모든 교과를 균형있게 다 잘 하도록 한다는 것은 그것 자체가 목적이 아니라 뭔가 하나를 잘 하도록 하는 데에서 도움을 주기 때문에 성립한 가정이라고 받아들이는 것이 옳다고 본다. 뭔가 하나가 전이가를 발휘해서 그런 것이 아니라 충분히 몰입해보는 경험이 전이가를 발휘하지 않을까 하는 생각에서다. 한 아이가 학교에서 다루는 여러 교과 경험에 푹 빠져 좋아하고 즐기는 것은 쉽지 않을 것이라는 생각에서다.

셋째, '자기지식', 개인적이면서도 동시에 보편적인(personal knowledge) 지식이 교육이 가장 중시해야 할 성취 결과라는 점을 교육과정과 수업 평가에서 분명히 인정되었으면 좋겠다. 왜 우리나라 교육에서 학습자의 '자기지식' '자기생각'의 문제는 체계적으로 배제되는 것일까? 교육의 정치 예속, 교(육)사의 비전문화를 유지하고자 하는 정치적 의도가 강하게 작용한 결과다. 그리고 이 문제는 이상적인 교육에 대한 아쉬움과 우리 현실에 대한 막연한 한탄이 아니라, 정답없는 지식에 대한 배움과 정성평가를 어떻게 가능하도록 할 것인가 하는 현실 문제와 직결된다. 배움에서 '자기자신'과 관련해서 오래전 한 교육과정학자가 지적한 주장이 생각나서 인용해본다.

> *지식은 자기 자신의 의미를 생성하는 자기 형성적 과정, 즉 앎의 주체와 알려진 대상 간의 해석 관계를 포함하는 과정과는 거리가 멀다. 앎의 주체적인 측면은 사라지고, 오직 축적과 범주화가 지식의 목적이 된다.... 전통적인 교육과정 모델은 지식이 단지 외부적 현실에 '대한' 것이 아니라 비판적 이해와 해방을 지향하는 자기지식이라는 중요한 생각을 놓치고 있다* (Giroux, 2001, p.60).

넷째, 학생의 주체성과 현재 중요하게 떠오른 아젠다인 '교사별 교육과정 및 교사별 평가' 간의 상호 양립 가능성에 관해 우리 생각을 가다듬을 필요가 있다. 교사별 교육과정과 교사별 평가는 중앙집중적인 교육과정 체제에서 교사에게 교육과정과 평가권을 이양하기 위

한 불가피한 핵심전략이다. 그러나 현행 수행평가를 비롯한 학종전형이 갖는 부작용과 부정적인 측면은 교육과정과 평가의 최우선 주체가 교사가 아닌 학생이라는 점을 간과한 결과라고 할 수 있다. 부정적인 측면의 한 예로, 어떤 교사를 만났는가, 어떤 학교에 들어갔는가에 따라 어떤 수업과 수행평가를 경험하는지 그리고 학종 관련 경험이나 결과가 어떠한지 크게 영향을 받는다는 사실을 들 수 있다. 수행평가는 학생의 배움을 위해 운영되는 긍정적인 효과를 갖지만 자칫 학생의 관심과 권한이 충분히 반영되지 않을 때 수업 통제와 관리 차원에서 더 중요하게 운영될 수 있는 부정적인 경험을 초래할 수 있다. 학종 덕분에 참된 배움을 이어나갈 수 있는 길이 열리게 되었지만 자칫 학생을 통제함으로써 공교육체제를 지탱하기 위한 전략으로 변질될 수도 있다. 그러한 조건에 영향을 덜 받고 안정적이고 예측가능하게 학습자 개개인이 자신의 배움을 이어나갈 공동체적 체제가 부재한다는 말이다.

교사에 따라 교육과정과 평가가 달라질 수 있다는 것은 당연하다고 할 수 있으나 학생의 학습경험에 대한 평가는 상호주관에 바탕하여 타당성과 신뢰성을 확보해야 한다. 교사별 교육과정과 교사별 평가의 실천과 문화가 어느 정도 무르익으면 자연스럽게 '다음' 관심은 학생별 교육과정과 학생별 평가로 옮겨갈 것으로 보지만 그 패러다임의 전환이 더디지 않았으면 좋겠다.

셋째, 교육과정에서 정책공학적 담론을 넘어서서 아이들이 어떤 공부를 해야 하는지, 어떤 평가를 받아야 하는지에 관한 담론들이 활발하게 공론화되길 기대한다.

교육과정을 둘러싼 많은 논의 가운데 아이들이 어떤 공부를 해야 하는지 그리고 어떤 평가에 노출되어야 하는지에 대한 담론이 충분히 다루어지고 있지 않은 느낌이다. 이런 문제는 하드웨어가 아닌 소프트웨어 측면이어서 정책공학적으로 다루어지기 부적절한 탓에 제대로 부각되지 않지 않는가 하는 생각이다. 그러나 교육혁신에서 다루는 내용 중 정작 문제시되어야 하는 가장 핵심 내용은 그것 아닌가?

토론자가 알고 있기론 2015 국가 교육과정 총론에서 처음으로 이 문제, 즉 어떤 배움을 해야 하는지를 본격적으로 다루고자 하였으나 현실을 바꿔 나갈 만큼 충분히 다루어지지 않았다고 본다. 일부 교육 현장은 상당히 바뀐 측면도 있으나, 학습은 지식의 습득이라는 문화적 오랜 관행은 떨쳐버리기 쉽지 않은 듯하다. 지식의 습득으로서의 학습관과 실천은 마치 블랙홀과 같이 모든 혁신의 노력을 무위로 몰아가기도 한다. 지식의 습득으로서의 학습관과 실천이 지속되는 한 학교교육은 본질적으로 아이들의 특성과는 상반된 겉도는 체제로 남아있게 될 것이다.

역량중심의 교육과정은 새로운 전문적인 개념이나 논리가 필요한 것이 아니라 '낯익은 일상에 대한 재구조화'에서 시작된다는 점을 잊지 않았으면 좋겠다. 우리 경험과 관련된 모든 새로운 것들은 그것들이 '사물'이 아닌 이상 '기존'에 대한 재배치의 결과다. 앞서 지적된

바대로 역량과 관련된 개념이나 논리들이 낯설고 오해 가능성이 많다면 그리고 정책공학적 전략으로만 악용된다면 차라리 받아들이지 않는 것도 한 방법이다. 새로운 논리에 매달려 시행착오를 겪느니 현실에서 낯익은 우리 교육에서의 고질적인 문제에 좀 더 집중하는 것이 바람직하다고 본다. 특히 교육에서 '자기자신의 경험'을 부정하게 만드는 정량화되고 상대적인 평가에 대한 관행과 시스템을 어떻게 바꿔 나갈지에 집중했으면 한다. 굳이 어려운 말을 사용하지 않더라도 교육에서 정성 및 절대평가에 대한 실천을 계속 확대해 나간다면 아이들 개개인은 지금보다 훨씬 배움에서 멀어지지 않게 될 것이다. 표준화교육과정을 벗어나 개인 맞춤형교육과정으로 나아간다고 했을 때, 이 때 학습과 평가가 무엇을 의미하는지에 대해 좀 더 공론화했으면 한다.

넷째, 역량중심의 교육과정을 위한 개정이라면 그 출발점은 대안적 평가체제에 대한 설계 이어야 한다고 본다.

좀 더 나아가, 역량중심교육과정으로의 개정은 '거꾸로 개정방식' 즉 정성 및 절대평가체제를 어떻게 구축할 것인가라는 고민에서 출발해야 한다고 본다. 가장 중요하게 명심해야 할 점이 있다면 역량의 성장은 '자기평가(진단)'와 '다면평가'를 중심으로 한 정성평가와 정성평가의 안정성 및 공정성을 확보하기 위한 체제를 기반으로 해야 비로소 가능하다는 점이다. 학교에서 정성평가와 절대평가가 올바르게 정립되지 않는 한 교육과정과 관련된 모든 전문가 담론과 정책 시도는 사실상 큰 실효는 얻지 못할 것으로 본다.

역량중심, 학습자중심 교육과정의 핵심 관건은 '학생에게 평가권을 돌려주는 문제', 즉 '자기평가(진단)'를 얼마나 시스템적으로 보장해 주느냐의 문제이기 때문이다. 예컨대 학생의 자기 진단과 교사의 사정 평가가 현재 우리 학교교육 구조 안에서는 1:9 정도로 작동하는 것이라면 이를 역으로 9:1까지는 아니어도 적어도 5:5 정도로 탈바꿈할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 안정적인 정성평가와 절대평가 체제 정립을 '국가 교육과정 체제 혁신'의 문제로 접근해 그 논의를 본격화해야 한다. 정답 있는 문제해결과 타자로부터의 평가, 남들과의 경쟁 비교가 기본으로 작동하고 있는 교육과정 체제에서 학생 개개인 역량의 성장을 꾀한다는 것은 제한적일 수밖에 없다.

사실상 역량중심교육과정은 '교과내용체계를 중심으로 한 교육과정'이 아닌, 학습경험체계에 대한 교육과정인 만큼 실제적으로 학습경험을 결정하는 '평가체계를 중심으로 한 교육과정'이라고 본다. 교과내용체계중심의 교육과정 개정은 교과시수 조정과 교과서 검인정 기준 중심의 교육과정 접근에서 비롯된 전통이다. 교과체계중심은 '평균' 중심의 교육과정 논리에 따른 것이고 따라서 여기서 벗어나지 못하면 '개개인의 성장'중심의 교육과정으로 나아갈 수 없을 것이다. 소위 내용 관련 지침에는 대강화 전략이 필요하되 평가체제는 훨씬 더 견고하고 세련화되어야 한다. 안정적이고 지속가능한 평가체계의 정립을 통해 소위 '질관리형

교육과정'을 구축해야 한다. 현행 국가교육과정은 그 기준의 운용에 있어서는 상당히 강력한 힘을 발휘하지만, 질관리를 위한 체제 성격과는 거리가 멀다. 그 기준이 학습자의 경험을 지원 관리하기 위한 방법이 아니라 단위학교 운영을 지원 관리하기 위한 방법으로 설정되어 있기 때문이다.

평가영역은 고도로 전문화된 분야다. 따라서 일반인들의 상식으로는 쉽게 공략하지도 설득하기도 어렵다. 이런 구조 속에서 전문가들의 전략들이 평가시스템을 장악하고 있다. 여기에다 현행의 대학입학전형이 보여주는 복잡한 계산방식까지 더하면 누구도 섣불리 시원한 해법을 내놓으려 하지 않는다. 여기에 사회정치공학으로서의 공정성 문제까지 더하면 누구든 닥치고 있을 수밖에 없다. 고교체제와 대입전형 전체의 방향성과 메카니즘을 꿰뚫어 볼 수 있기가 어렵다는 것이다.

이렇게 공략하기 어려운 현행 평가체제에 비해 문제는 우리 평가시스템이 그리 촘촘하지도 세련되지도 않다는 점이다. 예를 들어 정성평가 절대평가는 고교의 경우에는 현재 9등급 상대평가 체제 안에서 수행평가 몫으로 상당 비율로 할당되어 운영 중이다. 실제는 객관식 학력 시험인 지필평가가 큰 몫을 차지하고 있다. 실제 학생의 학습경험의 성취에 대한 변별에서 지필평가는 공식적인 비율보다 더 높은 역할을 담당하고 있는 구조다. 수행평가와 지필평가의 비율은 예컨대 어느 특정 교과의 경우 50:50 방식과 같이 할당되어 있지만 학생 입장에서는 그 총합이 100%가 아닌 200%로 부담지워져 엄청난 학습부담을 떠안아야 하는 구조다.

현실에서 우리 평가체제가 그리 세련되지 못하다는 예는 얼마든지 찾아볼 수 있다. 현행 평가 관행을 보면 수행평가는 종종 형성평가로, 그리고 지필평가는 총괄평가로 인식되고 있기도 하다. 역량중심체제라면 이를 역으로 즉 지필평가가 형성평가이고 수행평가는 총괄평가로 인식되어야 한다. 즉, '지성적 역량중심체제'라면 오히려 반대로 객관식 지필평가는 형성평가와 같은 기능, 즉 아이들이 기본적으로 익혀야 할 지식들을 익히게 하도록 유도하는 평가의 성격으로 바뀌어야 한다. 그리고 학업성취의 변별이 중요한 것이 아니라 개개인의 기초 학습을 관리하는 성격의 평가로 전환되어야 한다. 그리고 현행과 같이 상대평가체제에서 벗어나지 못할 경우에도 성취 변별은 오히려 지필평가가 아닌 수행평가에서 이루어지도록 해야 한다. 그리고 이를 위해서는 정성평가에 대한 엄청난 노력과 연습, 즉 정성평가에서 학생 성취의 질(quality)에 대해 그에 마땅하게 평가해주는 노하우에 대한 연습과 노력 그리고 교사의 정성평가를 뒷받침하는 공정성, 타당성 제도적 시스템 및 문화적 풍토 정착에 대한 지원이 필요하다. 정성평가 문화와 실천이 제대로 자리 잡아야만 상대평가에서 벗어나 절대평가를 앞당기는 환경이 조성될 것이고, 그래야만 비로소 학생들의 성취가 정답있는 지식 습득과 응용이라는 무한정한 무목적적이고 정치사회적 궤도에서 벗어나 개개인의 역량의 성장이라는 목표를 향해 작동하는 체계로 조금씩 바뀔 것이다. 왜 이런 것들이 교육과정 개발 내지 개정에서는 사소화되어 취급되는가?

다섯째, 스스로도 충분히 익히지 않은 전문가들의 개념과 논리들이 현장에 쏟아져 나올 때 생기는 혼란과 오해가 적지 않다. 새로운 패러다임에 적절하게 잘 대응하고 있는지 연구 공동체의 성찰이 필요하다.

역량, 심층학습, 백워드 설계 등 21세기 오늘날 교육과정 설계에 영향을 미친 교육학 흐름이 있다면 그것은 최근 들어 소위 '러닝 사이언스'로 수렴되는 동향이라고 말할 수 있겠다. 러닝 사이언스는 학습연구를 둘러싼 다양한 학문분야가 하이브리드된 연구 영역으로 기존의 어떤 교육학 영역을 일컫는지 딱 잘라 말할 수 없다. 국내에서는 전통적으로 학습이론을 다루어왔던 교육심리학이나 교육공학 분야에서 종종 러닝 사이언스에 관해 소개하고 있지만 좀처럼 본격적으로 다루어지고 있지 않다.

교육과정 연구자들이 러닝 사이언스에 주목할 필요가 있다면 그것은 전통적인 교육과정 개발론으로부터 패러다임 전환을 꾀하고자 한 새로운 접근들, 즉 앞서 언급한 개념들이나 설계 논리들이 러닝 사이언스의 연구 관심사와 궤를 같이 하기 때문이라고 생각해볼 수 있다. 러닝 사이언스는 인지과학으로부터 떨어져 나온 분야다. 학습 현상에 대한 모학문적 태도의 탐구에서 벗어나 학습 현상을 본격적으로 다루기 시작했고 학습을 자연스러운 경험의 현상이라는 관점을 넘어서서 디자인된 현상으로 보기 시작했다. 디자인된 현상인 이상 디자인과 연구가 하이브리드된 형태, 즉 보다 본격적인 디자인 가능성도 발견하기 시작했다.

러닝 사이언스가 종래의 학습 연구가 취한 심리주의와 다른 결정적인 이유가 있다면 그것은 경험의 내용 자체에 대한 성찰이 반영되어 있기 때문이라고 할 수 있겠다. 러닝 사이언스는 행동주의와 인지주의와는 달리 상황주의 패러다임에 크게 영향을 받았다. 상황인지는 인지주의와는 달리 우리 경험의 대상이나 객체, 즉 지식과 우리 경험이나 행위와 분리되지 않은 일원론적인 입장을 취하고자 했다. 학습된 인간을 객체와 결합된 상태 즉 지식이나 기술이 체화된 역량, 즉 에이전트로 보기 시작했다.

한 예를 들어보자. 체화된 지식의 패러독스, 즉 지식을 일단 터득해서 체화하면 그 지식은 더 이상 지식의 방식이 아닌 경험의 방식으로 작동하기 시작한다는 것이다. 2015 총론에서는 이를 '영속적 이해' 그리고 핵심개념으로 설정하기도 하였다. 문제는 충분한 설명이 뒤따르지 못했고 총론과 각론 사이에도 혼란과 오해를 부추겼다. 제3의 논리와 개념이 정착되지 않는 한 (영속적) 이해와 역량이 서로 따로 노는 것으로 인식되는 관점에서 자유로워지기 어렵다. 개념학습(변화)이 어떻게 역량학습인지에 관해서도 체계적으로 다루고 있지 않다. 그 결과 지식과 기술, 배움과 활동이 서로 따로 노는 설계가 종종 발생하기도 한다. 학습자 '맥락'에 대한 처방은 학습자의 삶을 포용하고 있는 거시적 공간적 환경만을 떠올리기도 한다. 자기 맥락이라는 시간적 순간의 미시적 환경은 자칫 배제되고 만다.

개념은 지식이라는 오해로 인해서다. 개념은 지식이라기보다는 상식에 가깝다 할 수 있다. 개념이란 지식이나 정보들이 서로 관계를 맺으며 새로운 의미를 만들어 내는 틀이나 구조라고 보면 맞다. 그 틀이나 구조는 지식보다는 상식에 가깝다. 개념 정도의 지식이라면

죽은 지식이 아니라 살아있는 지식이다. 살아있는 지식이란 경험이나 심지어 자신의 일부 즉 정체성 경험에 가깝기도 하다. 개념학습이란 지식을 높이 쌓아올리는 경험과 달리 자기 상식체계를 갱신하고 확장시키는 경험이다. 이런 수준의 개념학습에는 학습자의 자기 맥락에서의 경험, 즉 자기 자신에 대한 경험과 실천의 의미가 있기 마련이다. 개념학습이라는 용어가 지식 습득이라는 오해로 자칫 오용되어 왔다면 개념 탐구라는 용어로 바꾸면 좋을 듯하다.

예컨대 피타고라스 정리의 원리나 개념을 이해하고 응용문제를 풀거나 일상생활에서 적용해보는 경험과 피타고라스 정리의 원리나 개념 안으로 들어가 자기의 상식들을 견주고 의문시하고 들여다보는 경험은 서로 다르다. 개념적 설명은 쉽지만 현실은 매우 체계적으로 왜곡 구조화되어 바꾸기 어렵다. 수학에서 피타고라스 정리에 대한 개념이나 원리에 대한 탐구는 응용문제나 실생활 문제 적용(정답 있는 문제해결)에 대한 전초단계 쯤으로 여기는 것도 이러한 오해를 잘 보여준다. 수학에 있어서 많은 시간을 개념이나 원리에 대한 충분한 탐구(정답없는 탐구)에 허용하는 것은 왜 어려울까? 학습에 대한 왜곡된 상식과 정성평가의 난해함이 그렇게 만든 주범임에 틀림없다.

심리주의에 기반한 학습동기 전략은 자칫 학습의 곤란 문제를 개인의 능력과 특성으로 접근할 위험성을 조장할 가능성이 있다. 학습동기 문제는 학생 개개인의 학습 적응 문제가 아니라 교과내용이나 형식(체제)을 과감히 바꿔야 하는 문제로 접근되도록 해야 한다. 예컨대 지식중심의 학습이 아닌 개념중심의 탐구나 학교틀에서 벗어난 마을공동체와의 연계 참여와 같은 무형식학습의 인정 및 확대는 학습동기를 진작시키는 것 이상의 의미와 기능을 할 것이다.

이러한 인식은 학습환경 설계뿐만 아니라 학습 객체 설계에도 중요한 함의를 제시함으로써 학습연구에 AI연구자들이 융합 궤적을 찾기 시작했다. 실지로 해외에서 러닝 사이언스는 기존 교육학과 타 연구 분야의 융합분야로 부상되었고 이와 관련해 대학원 수준에서 영역 재구조화가 적지 않게 일어나고 있다.

경험의 총체성 즉 주체적 경험과 객체적 지식은 본질적으로 구획불가하다는 점으로 인해 쏜다이크식 심리주의가 아닌 듀이식 실재주의가 드디어 교수학습이론으로 본격화되기 시작한 것이다. 한 세기 전 진보주의 실험의 실패로 쓴 맛을 본 듀이식의 일원론은 사회인류학이나 현상학적 사회학 또는 활동이론 등의 연구를 통해 돌고 돌아 다시 교육학에 화려하게 복귀하였다. 학습에 관해 종래의 실험 연구가 아닌 '실제 현장'에서의 연구가 시작되면서 벌어진 현상이다. '실제 현장'에서의 학습에 대한 연구는 경험의 총체성을 다룰 수 있는 연구방법이 요청된 이유에서다. 학습된 경험을 정태적 현상이 아닌 동태적 현상으로 바라보기 시작하면서 지적 경험의 역동성과 유연성을 발견하기 시작했으며 이를 역량 개념으로 확산시켰다. 교육학이 아닌 러닝 사이언스라는 다른 이름을 붙이고 말이다.

러닝 사이언스 분야의 연구 전제나 동향은 결코 교육학사에서 사소한 움직임이 아니라고 본다. 명확히 인식하지 못한다면 자칫 교육 디자인에 임하는 논리와 실천에서 판단이 흐려

질 수 있다. 최근 들어 러닝 사이언스와 뇌과학이나 데이터 사이언스가 서로 혼용되기도 하는 경향이 있다. 개인적인 판단이지만 이들 연구는 어디까지나 개념 정립 후 사후 검증과 같은 미네르바의 올빼미 역할 정도로만 기대하는 게 옳다. 이런 오해의 치명성은 자칫 심리주의나 기술 환상론의 위험에 봉착할 수 있다는 우려가 나온다. 이런 흐름은 다시 타일러나 블룸 식의 전통적인 포워드 및 방법적 설계의 논리의 망령을 떠 올리게 한다. 새로운 교육과정 설계 패러다임이 문제삼는 핵심 과제는 '방법'의 설계가 아니라 '경험의 컨텐츠'에 대한 재구성이다. 컨텐츠를 어떻게 재구성하면 학습자에게 그의 경험의 흐름에 맞게 컨텍스트 경험을 조장할 수 있을 것인가 하는 과제다. 교육과정연구에서는 교육과정-수업-평가 일체화 담론과 연구로 이어졌다. 그에 비해 첨단의 그럴싸한 포장으로 현혹하는 심리주의는 정보처리모델로서의 종래의 학습관을 유지한 채 '완전학습의 개별화' 전략을 찾으려 할 것이다. 실지로 교육과정 개발에서 그러한 심리주의 전략에 기웃거린다는 이야기를 종종 접할 수 있다. 한쪽에서는 심층학습을, 다른 한쪽에서는 정보처리 학습을 강조하게 되는 꼴이다. 양자는 서로 균형을 이룰 수 있는 가치와 개념이 아니다. 갈림길에서 동쪽으로 가야 한다는 주장과 서쪽으로 가야 한다는 주장이 어떻게 양립가능한가? 러닝 사이언스 연구가 심리주의나 기계주의로 빠지지 않게 하기 위해서 태생적으로 학습경험의 실재적 양상에 주목할 수 있는 교육과정 연구자들의 관심이 절실하다.

MEMO

우리의 교육과정은 어디로 가야 하는가?

- 우리의 미래 교육과정을 어떻게 만들어 갈 것인가? 에 대한 토론문-

진 영 효 (서울송정중학교 교사)

1. 토론의 이유와 방식

바야흐로 교육과정 담론의 시기가 돌아왔다. 이미 국가수준 교육과정이 2022년 개정되고 2025년 적용이 예고되고 있으며, 주요 내용 중 하나인 고교학점제 도입을 위한 연구 선도 학교가 운영되고 있으며, 수능 제도의 논란과 변화가 계속되고 있다.

우리는 그동안의 한국 교육과정개정에서 그래 왔듯이, 이번이라고 특별히 기대하지 않는다. 그렇다고 그간 국가수준의 교육과정 개정 작업에서 반복해왔던 한계와 오류를 방치하기에는 교육 현실이 너무 절박하다. 이런 시점에서 세 분의 발제문에 대한 토론을 통해 그간의 교육과정에 대한 평가, 교육 현실에 대한 진단을 바탕으로 차기 교육과정개정 방향에 대한 하나의 길을 보태고자 한다. 토론 방식은 세 가지 발제문에 공통적으로 보이는 논점을 나름대로 재구성하여 비판적으로 검토하고자 한다. 이어 발제문에서는 명시되지는 않지만 꼭 짚고 넘어가야 할 주제들에 대해 토론자의 견해를 제시하고자 한다.

2. 교육과정을 왜 개정해야 하는지, 그 목적과 이유가 명료하지 않다. 따라서 교육과정개정의 방향도 불분명하다.

2015개정교육과정 시안이 발표되었던 2014년, 현장교사들(초등 1500명, 중등 1000명)의 설문조사에 의하면 중등교사들의 85%가 교육과정이 개정되고 있다는 사실 자체를 모르고 있었다. 또한 초등의 95%, 중등의 77%의 교사들이 2015교육과정 전면개정에 대해 반대하고 있었다. 기존 교육과정이 학교 현장에 아직 적용도 되지 않은 상태에서 만들어지는 새 교육과정은 기존 교육과정에 대한 평가에 근거하지 못했다. 따라서 새 교육과정개정안은 교육 내재적 필요가 아니라 정권의 정치적 이해로부터 출발하여 관료들의 탁상머리 행정을 거쳐 관변 학자들의 알리바이 맞추기 수준으로 전락하고 말았다. 교육과정은 교육현실과 부딪히면서 끊임없이 땜질될 수밖에 없는 과정의 연속이다. 우리는 이러한 모습을 2009 전면개정과 2011 부분개정, 2015 전면개정까지 반복해서 보았으며, 이번 교육과정개정 역시 예외가 아닐 것이라 예측된다. 이런 점에서 이종태의 다음과 같은 의문에 동의한다.

(이종태) “대한민국 출범 이후 지금까지 10번의 국가교육과정 개정이 있었지만, 그 이유가 기존 교육과정이 지닌 결함이나 구체적인 시대적 사회적 요구와의 부정합성 해소를 논거로 하여 ‘도출’되었다기보다는 모호하고 추상적인 사회변화를 논거로 하여 당위적으로 ‘구성’된 것들이었다. 그 결과 새로운 교육과정이라 하더라도 총론의 일부 서술이 바뀌고 일부 과목의 구성과 시간 배당이 달라졌을 뿐 이전과 대동소이하다는 평가를 받아왔다. 핵심 역량을 중심으로 하는 2015 개정 교육과정만 보더라도, 이전의 지식 중심교육과정이 어떤 점에서 문제였고 핵심 역량 개념은 그러한 결함을 어떻게 보완 혹은 해소할 수 있다는 것인지에 대해서는 별로 언급한 것이 없다.”

3. 오도된 미래 담론(4차산업혁명론)이 교육과정을 지배하고 있다.

교육은 현재의 학생들을 대상으로 미래의 성인들을 길러낸다는 점에서 미래지향적이다. 그렇다고 해서 교육과정의 과거에 대한 평가와 교육 현실의 진단에서 출발하지 않는 ‘미래형’으로만 만들어서는, 그 미래형은 추상적이거나 오도된 방향으로 교육과정을 이끌 것이다.

(세 분의 발표를 포함하여) 새로운 교육과정 담론들이 공유하고 있는 미래 담론은 4차산업혁명론이다. 4차산업혁명은 직업 세계의 변화는 물론 일상적 삶의 방식에도 커다란 영향을 미치는 문명사적 전환이기 때문에 교육은 이에 대비해야 한다는 것이다. 지금까지 한국 교육은 선진국에서 생산한 지식과 기술을 유입하고 습득하는 교육이 중심이었는데, 한국자본주의의 위상 변화와 4차산업혁명의 기술적 환경은 입시 중심 교육의 해체 필요성을 더욱 강화하고 있으며, 새로운 교육으로의 전환이 절실히 필요하다는 것이다.

4차산업혁명론의 가장 핵심적인 문제는 그 실체가 모호하다는 것이다. 이미 1990년대 이후 PC와 인터넷이 상용화되면서 디지털 중심의 기술혁신은 시작되었다. 인공지능이나 로봇 등은 새로운 버전의 산업혁명의 시대가 아니라 1990년대 시작된 디지털 기술혁신의 연장선 위에 존재한다. 4차산업혁명 담론은 현재와는 완전히 이질적이고 단절적인 새로운 기술혁신, 산업체계와 미래사회(나아가 새로운 일상생활의 체계까지)의 도래를 예견하는 담론이며, 이는 미래에 대한 환상을 조장한다. 이를 통해 사람들을 미래에 대한 기대와 불안의 세계로 과도하게 밀어 넣어 현재의 문제를 망각하게 만드는 효과를 생산한다. 과장된 4차산업혁명 담론이 교육으로 유입되면서 4차산업혁명에 대비하는 것을 교육의 절체절명의 과제로 여기는 풍토가 확산되고 있다. 이는 매우 불명료한 미래담론이 현재 교육의 방향을 과도하게 규정하는 것으로 반드시 극복되어야 한다.

4차산업 혁명론을 기본으로 하는 미래 교육 담론은 교육의 목표와 바람직한 인간상, 역량중심교육, 선택교육과정의 확대와 고교학점제 등의 교육과정으로 나타나고 있다.

4. 교육의 이념과 목표에 대하여

교육과정의 구성은 교육의 이념과 목표를 설정하는 것으로부터 시작되며, 교육의 이념과 목표를 설정할 때. 크게 두 가지 요소를 고려해야 한다.

첫째, 교육은 인간 개개인의 성장과 발달을 추구하는 것이다. 인간의 성장과 발달은 생물학적 성숙만으로 자동적으로 이루어질 수 없으며, 교육이라는 의식적 과정을 통해서만 온전하게 가능하다. 따라서 인간의 전인적 성장과 전면적 발달은 교육의 핵심적인 내재적 목표이며, 이런 목표를 제대로 실현하기 위해서는 인간의 유적(類的) 특성과 인간 발달 과정에 대한 과학적이고 체계적인 이해가 필요하다.

둘째, 근대국가에서 교육은 후속 세대를 양성하는 공적이고 체계적인 사회적 실천이다. 따라서 건강한 사회적 주체의 양성은 보편교육인 유초중등 교육의 중요한 목표가 된다. 후속 세대에게 전수해야 할 핵심적인 가치나 교육내용이 무엇이며, 후속 세대에게 기대하는 바람직한 인간상은 무엇인지가 쟁점이 된다.

교육의 목표를 개개인의 성장과 발달, 건강한 사회적 주체 형성으로 설정하는 것은 유초중등 교육을 모든 사회구성원들에게 제공해야 할 기초적인 보편 교육으로 바라본다는 것을 의미한다. 유초중등 교육은 개개인의 특별한 재능이나 능력 또는 직업적 기능을 키우는 것보다는 모든 사람에게 필요한 기초적이고 보편적인 능력을 계발하는 데 집중해야 한다. 학생들의 보편적이고 공통적인 발달의 과제를 성취하는 것이 중심적인 목표이다. 학생들의 발달 과제는 개인마다 다르지 않고 공통적이고 보편적이다. 하지만 발달의 속도는 학생 개개인 사이에 편차가 발생할 수 있다. 만약 개별 교육과정이 필요하다면 이는 속도의 차이 때문이지 발달의 과제가 다르기 때문이 아니다. 물론 이 단계의 교육에서도 학생들의 개인적 관심과 취향은 존중되어야 하지만, 이것이 교육과정의 중심이 될 수 없다. 교육과정은 보편적 발달과제를 중심으로 공통적 성격을 띠어야 하며, 개인적 관심과 취향은 다양한 특별활동이나 방과후 활동을 통해 충족되어야 한다. 나아가 유초중등 교육은 사회구성원으로서 필요한 보편적인 덕목 즉 공화국의 시민으로서 필요한 덕성을 키우는 데 집중해야 한다. 이를 위해 유초중등 교육은 사회적 논의에 기초한 공적인 교육과정에 의해 운영되어야 한다.

인간의 유적(類的) 특성과 발달의 과정은 시대나 사회에 따라 가변적이기보다는 상대적으로 안정적인 특징을 가지고 있는 반면, 시대와 사회가 요구하는 교육이념이나 목표는 매우 가변적이고 갈등적이다. 후속 세대에게 전수할 핵심적인 가치가 무엇인지, 현 사회가 해결해야 할 핵심 과제가 무엇인지, 이에 따라 우리가 추구해야 할 바람직한 인간상은 무엇인지에 대해 계급과 불평등이 존재하는 사회에서 사회적 합의를 이끌어내는 것은 매우 어렵다. 추상적인 덕목의 나열을 넘어 구체적인 내용으로 전환하는 순간, 자신의 입장을 보편적인 것으로 만들기 위한 갈등과 헤게모니 투쟁이 발생한다.

교육의 기본적인 목표는 특정한 지식을 배우거나 기술을 연마하거나, 개인의 관심의 취향을 충족하는 것이 아니라 교수-학습을 통해 학생의 발달을 이끌어내는 것이다. 유적(類的)

존재로서의 인간이 지니고 있는 보편적인 잠재능력을 현실화시키는 것이 교육의 기본적인 목적이 되는 것이다. 학령기와 청소년기에 제대로 된 교육을 받지 못하면 발달이 지체 또는 왜곡될 수 있으며, 자신의 잠재능력을 온전하게 현실화시킬 수 없다.

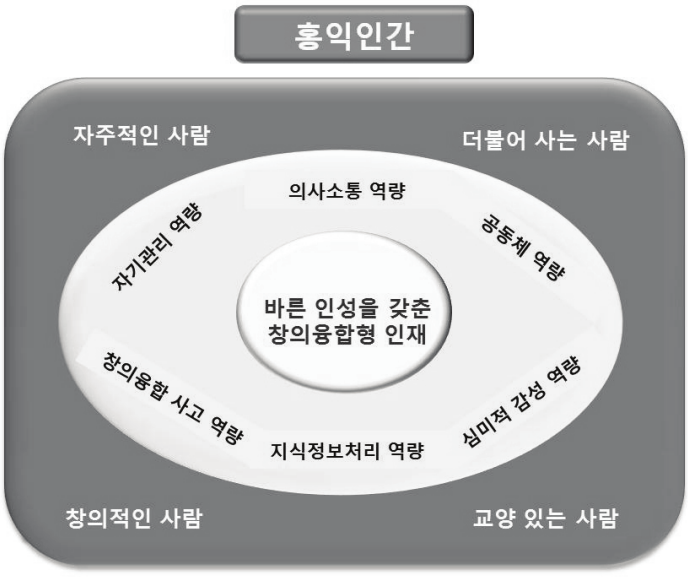
만약 유초중등 교육의 기본 목표로 학생의 발달을 추구하는 것에 동의하고, 발달의 기본적인 내용에 합의할 수 있다면 우리는 교육과정이나 교육정책을 구체적으로 설계할 수 있는 강력한 기반을 가질 수 있다.

5. 과연 창의·융합인재 양성이 우리 교육의 목표인가?

교육부는 2015 교육과정개정의 방향을 "2009개정 교육과정의 '창의적인 인재 양성'의 기본정신을 유지하되 미래사회가 요구하는 창의·융합형 인재를 양성할 수 있도록 초·중등 교육과정을 개선"한다고 하면서 '2015 문·이과 통합형 교육과정'이라고 명명하였다. 그리고 '창의·융합형 인재'를 우리 교육의 목표이자 바람직한 인간상으로 설정하면서 다음과 같이 정의하였다.[13)]

▸ **창의융합형 인재** : 인문학적 상상력, 과학기술 창조력을 갖추고 바른 인성을 겸비하여 새로운 지식을 창조하고 다양한 지식을 융합하여 새로운 가치를 창출할 수 있는 사람

교육과정 총론에서 인간상에 대한 서술체계를 보면 교육이념과 교육목적, 추구하는 인간상, 핵심역량, 창의융합형 인재 양성의 순서로 되어 있으며, 교육과정 해설서에는 이를 다음과 같은 그림으로 표현하고 있다.



13) 2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요사항(시안), 2014.9.24. 교육부 보도자료.

총론의 인간상에 대한 서술 구조를 보면 '교육이념과 교육목적을 바탕으로 4가지의 인간상을 추구하고 있으며, 이 인간상을 구현하기 위해 6가지의 핵심 역량을 중점적으로 기르고자 한다.'라고 밝히고 있다. 그러면서도, 다시 교육과정 구성의 중점에서는 '이 교육과정은 우리나라 교육과정이 추구해 온 교육 이념과 인간상을 바탕으로, 미래 사회가 요구하는 핵심 역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재를 양성하는 데에 중점을 둔다.'라고 부언함으로써 우리 교육이 추구하는 바람직한 인간상이 무엇인지를 혼란스럽게 만들고 있다.

그런데 우리 교육이 지향하는 바람직한 인간상으로 홍익인간, 전인교육과 민주시민교육을 제쳐두고 '창의·융합형 인재'니 '글로벌 창의인재'니 하는 것은 도대체 누가 만든 인간상인지 모르겠지만, '창의·융합형 인재'상은 우리 교육이 추구하는 바람직한 인간상과는 그 외연과 내포가 완전히 다르다. '창의·융합형 인재'는 '홍익인간의 이념'과 '인격 도야, 자주적 생활능력, 민주시민의 자질'보다 훨씬 하위의 개념이다. 뿐만 아니라 보다 구체화된 인간상으로 제시된 '자주적인 사람, 창의적인 사람, 더불어 사는 사람, 교양있는 사람'과 비교해보아도 매우 협소한 인간상임을 알 수 있다.

다른 한편 바람직한 인간을 '인재'(재목으로서의 사람, 어떤 일을 할 수 있는 학식이나 능력을 갖춘 사람)로 제한하는 것은 도구적 인간관을 교육의 목표로 설정하는 것이다. 결국 '창의·융합형 인재'는 국제적 자본주의 사회에서 '경쟁력 있는 노동력'을 만드는 것이 우리 교육의 목표임을 보여주고 있다. 이런 점에서 '창의·융합형 인재'는 1%의 천재를 위한 바람직한 인간상이 될지언정, 교육을 통해 '모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다'[14]는 교육의 목적에는 전혀 부합하지 못하고 있다.

'창의·융합형 인재'상의 문제는 단지 개념의 문제만은 아니다. 이는 교육과정의 방향 설정과 깊은 연관을 갖고 있다. 초·중등 교육을 '보통시민의 기초교양 교육 기관'으로 볼 것인가, 아니면 '지식과 능력이 뛰어난 직업 준비 기관'으로 볼 것인가의 문제이다. 나아가 우리나라 교육과정이 왜 학생들의 성장과 발달에 조응하는 상향식 교육과정이 아니라, 대학이 고등학교를, 고등학교가 중학교를, 중학교가 초등학교 교육과정을 규정하는 하향식 교육과정인가를 이해할 수 있는 단초가 된다. 뿐만 아니라 고등학교 교육과정을 기본적으로 공통교육과정으로 볼 것인가 아니면 선택형 교육과정으로 볼 것인가의 논쟁의 시발점이기도 하다.

6. 역량중심교육에 대한 검토가 필요하다.

우리나라 교육과정 총론에서는 '창의융합형 인재 양성을 위해 핵심역량교육이 필요하다'고 역설하고 있다. 그런데 핵심역량교육이 유초중등 교육의 중심적 목표로 타당한 것인지, 학교교육을 통해 구현이 가능한 것인지 등은 면밀히 따져보아야 할 문제이다. 여러 측면의 검토가 필요하지만 가장 주요한 비판점을 찾아보면,

14) 초중등교육법 제2조. 2015개정교육과정 총론.

첫째, 현재 유통되고 있는 역량중심교육은 지식과 역량을 대립적이지는 않지만 분리하는 경향성이 강하다.

인간이 동물보다 더욱 고차적인 행위능력을 갖는 것은 대상과 상황에 대한 지적 인식 능력 때문이다. 따라서 교육을 통해 키울 수 있는 행위 능력이 지적 능력의 향상과 어떻게 구별될 수 있는지 모호하다. 이는 역량교육의 구체적인 형태의 모호성으로 연결된다.

물론 지적 능력보다는 반복훈련을 통해 키워야하는 기능(행위능력)들이 있다. 영어에 대한 지식이 많다고 하여 영어듣기나 말하기의 기능이 형성되지 않는다. 수영을 하기 위해서는 수영에 대한 지식보다 물속에서의 반복훈련이 중요하다. 하지만 문학, 역사, 수학, 경제학을 공부한다고 하여 특정한 행위능력이 키워지지 않는다. 보통 역량교육에서 강조하는 창의성, 문제해결능력 등은 고차적인 지적 능력의 일부일 뿐이다. 만약 역량이 고차적인 지적 능력을 의미한다면 구태여 역량교육을 새롭게 내세워 혼란을 초래할 필요가 없다.

한국의 입시교육의 진정한 문제는 역량을 키울 수 없는 것이 아니라 분절적 지식의 전달과 축적, 개념에 대한 형식적 정의와 이해에 그친다는 점이다. 자신이 배운 지식, 개념, 이론들을 자신의 경험이나 현실 대상에 적용하고 이를 분석하고 종합하는 과정으로 발전시키지 못하기 때문에 참된 지성 발달이 이루어지지 않는다. 역량중심교육은 오히려 입시교육의 진정한 문제점들을 모호하게 만드는 역할을 하고 있다.

둘째, 역량중심 교육은 듀이 등의 프래그머티즘의 지식관과 호응한다.

프래그머티즘의 지식관에서는 일상적 삶에 수단이 되는 지식, 즉 세계를 조작하는데 직접적으로 활용할 수 있는 지식만이 참된 지식이다. 그래서 듀이는 생활-경험 중심 교육을 강조하게 된다. 일상생활에서 직접적으로 발생하는 문제들에 대한 실용적이고 직접적인 해법을 주는 지식을 배울 수 있는 교육만이 참된 교육이다. 그에게 (분과)학문은 거추장스런 추상적 지식으로 가득 차 있는 허황된 창고이다.

이런 입장은 학생들에게 세계에 대한 체계적이고 종합적 이해보다는 자신의 눈앞의 현실적 과제 해결에만 집중할 것을 요구한다. 인간은 자신이 직접 경험하는 또는 자신의 직접적인 욕구와 관련되어 있는 것에 흥미를 가지고 접근할 수 있으며, 이를 지식으로 구성할 수 있다고 한다. 이때 지식은 대상과 부합하는가의 진리성이 중요한 것이 아니라, 자신에게 닥친 문제해결에 도움이 될 수 있는가의 실용성이 중요하다. 또한 개인이 부딪히는 문제들은 대부분 전체 사회와 구조적으로 연결된 문제이기보다는 자신의 경험 세계 안에서 풀어야 할 문제들이다.

이런 과정을 통해 역량중심교육은 학생중심-경험중심-구성주의 교육과 연결된다. 삶과 유리된 추상적이고 분절적인 지식보다 구체적인 삶과 연결된 실용적인 지식이 훨씬 유용한 것이 아닐까? 학생의 구체적 삶의 문제 해결을 중시하고 학생의 능동성과 자율성을 존중하는 것처럼 보이는 역량교육과 프래그머티즘은 개인의 주체성을 좁은 일상 경험이 세계와 실용성의 관점에 가두어 놓는다. 하지만 인간의 삶은 단순히 직접적인 경험의 세계 위에 서 있지 않다. 인간의 삶은 훨씬 넓은 사회-역사적 지평 위에 있으며, 이에 대한 이해 없이는 제대로 된 주체성을 발휘할 수 없다.

셋째, 역량중심 교육은 교육의 발달적 관점을 흐리게 만든다.

발달교육은 교수-학습을 통해 인간이 보편적으로 가지고 있는 내재적이고 잠재적인 능력을 현실화시키는 것을 핵심적인 목표로 한다. 반면에 역량교육은 외부적 과제를 해결할 수 있는 특정한 능력의 육성을 목표로 하며, 역량은 대다수의 학생들이 성인이 되어서 갖추어야 할 덕목들로 구성되어 있다. 따라서 역량이라는 것이 혹여나 교육이 지향해야 할 최종적 목표지점으로 의미를 지닐 수는 있겠지만, 교육과정을 규정하는 핵심적 요소가 될 수는 없다. 즉 역량중심교육과정이라는 것은 성립하기 어렵다. 역량중심 교육이 매 시기 교육의 핵심적인 준거로 작동해야 한다면, 교육과정을 구성하는데 커다란 혼란을 초래할 수 있다. 교육과정을 구성하는 데 있어서 중요한 것은 최종적으로 도달해야 할 역량이 무엇인가를 결정하는 것이 아니라, 매 시기 발달의 과제를 구체적으로 설정하는 것이다. 따라서 역량중심 교육과정은 구호로 존재할 수는 있지만, 구체적인 교육과정으로 구현되기 거의 불가능하다. 역량중심교육과정이 의미가 있으려면, 핵심역량으로 규정한 창의성, 융합, 문제해결능력 등등을 매 시기별 발달과제로 구체화시킬 수 있어야 하는데, 이는 가능하지도 올바르지도 않다. 이런 점에서 2015년에 전후 맥락도 없이 도입된 6가지 핵심역량이 교육과정 운영의 실질적인 지침이 되지 못한 그저 문서상의 언표로 끝났는지를 이해할 수 있을 것이다.

7. 입시교육의 올바른 극복을 위하여

한국의 입시교육의 진정한 문제는 역량을 키울 수 없는 것이 아니라 분절적 지식의 전달과 축적, 개념에 대한 형식적 정의와 이해에 그친다는 점이다. 자신이 배운 지식, 개념, 이론들을 자신의 경험이나 현실 대상에 적용하고 이를 분석하고 종합하는 과정으로 발전시키지 못하기 때문에 참된 지성 발달이 이루어지지 않는다. 역량중심교육은 오히려 입시교육의 진정한 문제점들을 모호하게 만드는 역할을 하고 있다.

입시중심 교육의 문제점이 명확하다고 해서, 이항대립적인 반대항이 반드시 정당한 것은 아니다. 새로운 교육과정 담론들이 중시하는 학생중심, 선택중심, 활동중심, 과정평가중심 등은 새로운 역편향의 경향성을 지니고 있다. 예를 들어 학생의 활동중심 수업방식은 이 방식이 학생들의 배움과 발달을 이끌어내는 데 어떤 역할을 하는가에 대한 면밀한 판단보다는 학생들이 수동적으로 듣기만 하는 기존의 강의식 수업의 문제점에 대한 비판을 통해 정당화된다. 선택형 교육과정은 기존의 국영수 중심의 획일적 입시중심 교육과정의 문제점에 대한 비판을 통해 역시 정당화된다.

결국, 학생중심 교육과정은 활동-경험 중심 교육과정, 선택중심 교육과정 등과 친화적임을 알 수 있다. 학생중심 교육과정은 강력한 윤리적 호소력을 가진다. 교육은 당연히 학생들의 배움과 발달을 위해 존재한다. 또한 학생들을 배움의 주체로 세우고 그들의 요구와 취향을 존중하는 것은 매우 인간적이고 정당한 것으로 보인다.

하지만 교육과정의 설계는 학생의 성장과 발달의 과정, 특히 지적 발달의 과정에 대한 과학적 이해에 기초해야 한다. 그런 면에서 학생중심 교육과정은 매우 중대한 문제와 편향을 지니고 있다.

첫째, 학생의 활동과 경험을 일면적으로 강조하는 것은 구성주의 지식관에 기초하고 있다. 참된 인식 과정은 타인에 의한 일방적인 지식의 전달로 이루어질 수 없지만, 개개인의 주관적인 경험이나 활동을 통해서만 이루어지는 것도 아니다. 구성주의는 후자에게 특권적 지위를 부여하는 입장이다. 우리가 위에서 살펴보았듯이 참된 인식은 교수학습을 통한 과학적 개념과 이론 및 원리들을 습득하고 이를 무기로 자신의 구체적인 경험이나 현실을 분석하고 종합하는 두 가지 과정의 상호작용으로 이루어진다. 수업에서 학생들의 활발한 활동만 강조할 경우, 외형적인 활력에도 불구하고 학생들의 지성 발달에 문제가 발생할 수 있다.

둘째, 선택형 교육과정도 면밀하게 검토할 필요가 있다. 자신이 흥미를 느끼고, 관심 있는 분야를 공부하는 것이 정당한 것처럼 느껴진다. 특히 후기 중등교육과정에서는 선택을 확대하는 것이 너무 당연한 것으로 보인다.

하지만 청소년기가 시작되면서(전기 중등교육과정) 개념적 사고가 본격적으로 시작되며, 인류가 축적해온 영역별 주요 이론이나 핵심원리는 개념적 사고가 어느 정도 성숙하기 시작하는 후기 중등교육 과정에서 본격적인 학습이 가능하다. 따라서 후기 중등교육과정은 대학에서의 전공이나 특정한 직업을 준비하기 위한 이행적 성격을 띠기보다는 인간의 삶의 주요 영역(자연, 사회, 인간)별로 핵심적인 이론이나 원리를 습득하고, 이를 현실에 적용하는 능력을 키우는 지성 발달의 고유한 과제를 가지고 있는 독자적인 시기로 바라보아야 한다. 또한 이 시기는 인격의 독립성이 강화되면서 세계관, 가치관, 자아정체성이 형성되는 윤리적 발달의 결정적인 시기이기도 하다. 선택형 교육과정은 학생들을 존중하는 것처럼 보이지만, 실제로는 학생의 전인적 성장을 방해하는 것으로 귀결될 위험성이 있다. 또한 학생들이 배움으로부터 도주하는 문제를 교육과정과 교수학습의 혁신을 통해 해결하기보다는 학생의 선택권 확대로 해결하려는 옳지 못한 경향성을 내포하고 있다. 학생 존중의 명분을 내건 선택형 교육과정은 사실은 인간을 총체적 인격체가 아니라 특정한 기능을 지닌 노동력으로 환원하는 자본의 시각과 공명한다. (단 고등학교 졸업 이후 대학 진학이나 직업을 선택해야 하는 현실적인 과제가 있기 때문에 이를 준비하기 위한 과정을 배치할 필요가 있으며, 이는 학생 개인별로 차이가 존재하는 교육과정으로 구성될 것이다.)

이렇듯 기존의 입시중심 교육에 대한 역편향과 학생을 존중한다는 낭만적인 인간주의에 기초하고 있는 최근에 유행하고 있는 학생중심 교육과정에 대해 좀 더 엄밀한 평가가 필요하다. 교육과정은 학생의 성장과 발달 과정에 대한 과학적이고 체계적인 이해에 기초하여 설계되어야 한다.

결국, 지금 유행하고 있는 새로운 교육과정은 자신의 고유한 이론적-실천적 기반보다는 입시교육에 대한 반대의 기반 위에 서 있다. 이런 점에서 이종태의 학문 중심교육과정에 대해 비판은 입시교육과정에 대한 착시로 보인다.

8. 이른바 '문·이과 통합형 교육과정'에 대하여

2015개정 교육과정의 주요한 명분은 '문·이과 통합형 교육과정'을 만들어 고등학교에서의 문·이과의 편식교육을 극복하자는 것이었다. 그러나 문·이과 편식 교육의 1차적 원인은 수능체제에 있다. 1994년에 도입된 대학수학능력시험의 체제로 말미암아 현재까지 '문과'와 '이과'가 엄격히 구분되고, 2005학년도 수능부터 사회탐구와 과학탐구 중 어느 하나만을 선택하도록 함으로써 문과와 이과 사이의 칸막이가 더욱 공고해졌다. 탐구영역 선택과목도 4개에서 3개, 2개로 축소되어 '문과생'의 사회기초학습, '이과생'의 과학기초학습의 기회도 더욱 줄어들게 되었다. 문·이과 편식교육을 극복하기 위해서는 수능 시험을 사회과와 과학과 몇 개 과목을 공통 필수로 응시하게 하는 것이 먼저이다. 적어도 교육과정 편제상 문·이과 구분이 없어진 7차 교육과정 이후부터는 더욱 그러하다. 그런데 국가교육과정을 엉뚱하게 손질하면서 문제를 더욱 악화시키고 있는 것이다.

문·이과 통합을 위해 교육과정은 어떻게 달라졌는가? 2015개정 교육과정(〈표1〉)에 따르면 통합사회(8단위)와 통합과학(8단위) 과목을 공통으로 이수하고 수능시험을 치르게 하는 것에 그치고 있다. 주어진 필수이수단위 10단위 내에서 통합사회, 통합과학 8단위씩을 뺀 나머지 2단위를 가지고서는 사탐 9과목 이상, 과탐 8과목 이상으로 세분화된 과목 중에서 겨우 사탐, 과탐 1과목(2단위)씩만 이수할 수 있는데 이를 통합형 교육과정이라 할 수는 없을 것이다. 현행 2013개정 교육과정에 따르면 필수이수단위가 소량 증가한 것으로 보이지만 2009개정 교육과정을 기준으로 보면 필수이수단위 116단위가 94단위로 오히려 축소되고 있다. 특히 필수이수단위 15단위에서 12단위로 후퇴한 과학교과의 단위 배정은 '문·이과 통합'의 정신을 무색하게 하고 있다. 문·이과 편식교육을 진정 원한다면 필수이수단위를 2009개정 교육과정의 당초 기준 국·영·수·사·과 15단위 이상(한국사 6단위 별도)으로 복귀하고 생활교양교과는 20단위 이상으로 설정할 필요가 있다.

〈표1〉 고등학교 단위배당 기준. 2009개정, 2013개정, 2015개정안을 재구성함

	교과 영역	교과(군)	필수이수단위				
			2009 개정		현행 (2013.12개정)	2015 개정안	
			교과(군)	교과 영역	교과(군)	교과(군)	공통과목 (단위)
교과(군)	기초	국어	15(10)	45(30)	10	10	국어(8)
		수학	15(10)		10	10	수학(8)
		영어	15(10)		10	10	영어(8)
		한국사				6	한국사(6)
	탐구	사회(역사/도덕 포함)	15(10)	35(20)	10	10	통합사회(8)
		과학	15(10)		10	12	통합과학(8) 과학탐구실험(2)

	교과 영역	교과(군)	필수이수단위				
			2009 개정		현행 (2013.12개정)	2015 개정안	
			교과(군)	교과 영역	교과(군)	교과(군)	공통과목 (단위)
	체육·예술	체육	10(5)	20(10)	10	10	
		예술(음악/미술)	10(5)		10(5)	10(5)	
	생활·교양	기술·가정/제2외국어/한문/교양	16(12)	16(12)	16(12)	16(12)	
	소 계		116(72)		86(77)	94	
학교자율과정			64		94(103)	86	
창의적 체험활동			24		24(408시간)	24(408시간)	
총 이수 단위			204		204	204	

다른 한편 고교 필수이수단위의 축소는 학교 자율과정의 확대라고 하지만 그동안 국·영·수 편중교육을 더욱 심화시키는 방향으로 악용되어 왔다. 2009개정에서 일반고의 필수이수단위 116단위와는 달리 자공고와 자사고 그리고 각종 자율학교에서는 필수이수단위 72단위, 학교자율과정 108단위를 활용하여 국·영·수 편중교육을 조장해왔다. 대학입시에 집중할 수밖에 없는 상황에서 수능의 국영수 교과의 비중이 75%(가중치까지 고려하면 80~90%)라는 사실을 감안하면 국영수 편중교육을 할 수밖에 없는 것이 고등학교의 불편한 진실이다. 결국 2009개정 교육과정은 고교 다양화 정책과 함께 전국 고등학교를 서열화시키고 일반고를 황폐화시키는 결과를 가져왔다.

이 과정에서 일반고가 상대적 차별을 받는다며 '일반고 강화론'이란 미명으로 일반고까지 국영수 중심의 입시교육을 더 강화시키는 개악안이 나타난다. 교육부는 2013년 12월 , 2009개정 교육과정을 부분 개정하여 고등학교 필수이수단위를 축소(116단위→86단위)하고, 자공고의 필수이수단위는 일반고와 동일하게 적용(72단위→86단위)하도록 하였으며, 특목고와 자사고는 필수이수단위를 72단위에서 77단위(체육5단위→10단위)로 조정하였다. 그리고 국영수 이수단위가 교과 총 이수단위의 50%를 초과하지 않도록 하면서도 자사고의 경우 권장한다고 하여 예외조치를 남겨두었다. 2015개정 교육과정에서 고등학교 기초영역교과(국영수한국사) 이수단위를 교과 총 이수 단위의 50%를 초과할 수 없는 제한 규정을 예외 없이 모든 고등학교에 적용하겠다고 한 것은 진일보한 조치이다. 그러나 이 조항은 특목고, 자사고의 반발을 크게 불러일으킨 조항으로서 언제든지 예외규정을 부분수정고시할 가능성이 높다. 또한 '특수목적 고등학교와 자율형 사립 고등학교의 경우 예술 교과(군)는 5단위 이상, 생활·교양 영역은 12단위 이상 이수할 것을 권장한다.'는 예외 조항은 남아 있어 일반고에 비해 여전히 입시교육과정의 특혜를 보고 있다.

결론적으로 고등학교 '문·이과 통합'교육을 위해서는 공통교육과정의 복원, 필수이수단위 확대, 수능시험 공통과목의 확대와 탐구과목의 균형 있는 선택 등의 개선책이 필요하다. 모든 학생들이 통합사회(정치, 경제, 법, 사회문화), 통합지리(한국지리, 세계지리), 통합역사

(한국사, 세계사), 통합윤리(도덕, 철학) 4가지 영역과 함께 과학에서는 물리, 화학, 생물, 지구과학 영역의 기본은 학습하도록 하여야 한다. 나아가 수능의 대학입학 자격고사화와 비중 축소, 학교내신(비교과 활동 포함) 반영 강화, 상대평가 폐지와 절대평가제 도입 등의 방향으로 대학입시제도를 개혁해야 할 것이다.

9. 선택교육과정에 대한 비판

앞의 문이과 통합교육과정에 대한 비판을 바탕으로 7차 교육과정 이후 확대되어온 고교 선택형 교육과정의 문제는 다음과 같다.

1) 선택형 교육과정의 확장은 학생 선택의 확대와 교육과정의 다양화를 전혀 가져오지 않았다. 학생들의 다양한 선택에 의해 다양한 교육과정을 구성할 수 있음에도 불구하고 현실적으로는 획일적 교육과정이 여전히 만들어지고 있다. 이는 학생 선택의 기준이 대학입시에서의 유·불리에 의해 좌우되는 것에 따르는 필연적인 결과이다. 공통교육과정 · 필수이수단위의 축소와 학교 · 학생 자율과정을 확대한다고 했지만 이는 그동안 국·영·수 편중교육을 더욱 확대 심화시키는 결과를 초래했을 뿐이다.
2) 선택형 교육과정의 확대는 문 · 이과 편식교육을 강화시켜 통합적 사고력을 전혀 신장시키지 못하고 있다. 문 · 이과 분리, 문 · 이과 완전 편식에서 더 나아가 문과 내, 이과 내에서도 일부 과목으로의 편식으로까지 나아간 상황이다.
3) 선택형 교육과정은 학급을 단위로 하는 교과수업을 해체함으로서 교과수업시간에 공부를 같이 하며 형성되어가는 학습공동체의 경험을 현저히 약화시켰다.
4) 선택형 교육과정의 확대는 고교 다양화 정책과 함께 전국 고등학교를 서열화시키고 일반고를 황폐화시키는 결과를 가져왔다. 이른바 '교육과정 자율권'을 더 많이 가진 특목고, 자사고 등에서 이를 악용하여 입시교육을 더욱 집중할 수 있는 기회로 삼았기 때문이다.
5) 선택형 교육과정의 심화선택과목, 전문교과의 선택의 확대는 수준별 교육과정과 함께 학교 내 우열반 편성을 조장하고 있다. 고교학점제에 따른 선택형 교육과정은 서열화되어 있는 고교체제를 대신하여 또 다른 학교 내 서열화를 만들어내고 있다. 이는 고교학점제가 '학교 유형 다양화가 아닌 개별 학교 내 교육과정 운영 다양화를 통해 평준화된 고교체제의 한계를 보완'할 것이라는 교육부의 기대 섞인 전망에도 잘 나타나 있다. 일종의 서열화의 풍선효과이다.
6) 선택형 교육과정은 교원수급 유연화정책, 교사구조조정을 불러일으키고 있다. 순회교사, 강사, 기간제 교사의 확대는 그만큼 고교 교육의 안정성을 심각하게 해치고 있다.

10. 고교학점제에 대하여

지금 준비되고 있는 2022년 교육과정개정의 가장 분명한 이유는 고교학점제의 도입이다. 고교학점제는 이미 전국의 다수 (연구)고등학교에서 시범 실시되고 있으며 도입을 위한 구체적 정책와 제도가 준비되고 있다. 차기 교육과정은 이를 합리화시켜줄 수 있는 알리바이로 전락할 가능성이 있다. 앞의 선택형 교육과정에 대한 평가를 바탕으로 고교학점제의 문제를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 고교학점제는 충분히 준비되고 합의된 교육정책인가?

이는 교육과정 전체의 대변화를 가져올 교육정책을 도입하는 절차적인 문제이다. 우리나라의 교육문제는 단 하나의 정책으로 해결할 수 없는 다양한 요인들이 난마처럼 얽혀있다. 이를 단 하나의 정책으로 해결할 수 있다는 계획이야말로 허무맹랑한 것이다. 그것도 기존 교육과정에 대한 면밀한 평가와 현실적인 조건, 장기적인 교육 비전, 학교현장의 충분한 공감과 합의 없이 정치적 공약만으로 밀어붙이는 것은 대단히 위험한 교육적 실험이다. 이 실험은 기존의 이른바 '미래형 교육과정'으로 들여왔던 2009개정 교육과정과 문·이과 통합형교육과정으로 도입되었던 2015개정 교육과정의 졸속적 추진처럼 학교현장을 혼란과 궁지에 빠뜨릴 가능성이 높다.

둘째, 고교학점제 도입의 취지는 정당한가?

교육부는 고교학점제를 '학생의 진로·적성 교육을 강화하기 위해 과목 선택권을 대폭 확대하는 것이 필요하다'라는 취지에서 도입하고 있다. 그러나 과연 고교 교육과정의 기본적 성격이 진로, 적성에 맞는 교육과정으로서 '다양성과 선택'이 중요한가 아니면 보통 시민을 양성하는 기본교양 교육과정으로서 '균형과 통합'이 중요한가이다.

셋째, 고교학점제는 과연 그 취지대로 운영될 것인가?

현재의 교육과정 편제 아래에서도 학교는 다양한 과목을 개설하고 학생들은 충분히 선택할 수 있음에도 불구하고, 대학입시에서의 유·불리의 기준으로 선택함에 따라 고교 교육과정은 국·영·수 몰입교육, 특정교과 편식교육으로 오히려 획일화되어 있다. 이는 학교교육의 다양성이 과목의 다양한 선택권에 의해 주어지기보다 고교 평가체제와 수능체제 개선을 전제로 교사에 의한 교과별 교육과정의 다양한 운영으로 실현할 수 있을 것이다.

넷째, 고교학점제 운영은 가능한가?

고교 학점제가 도입되기 위해서는 다양한 선결조건이 함께 변화되어야 한다. 내신이 대학입시에서 주요한 비중을 갖출 수 있을지, 상대평가에서 절대평가 방식으로 전환되어야 하는 문제, 자사고, 특수목적고를 폐지할 수 있을지, 교원수급, 교실 조건, 학사운영, 학교 간 거점학교를 통한 고교연합형 교육과정 등에서 파생하는 문제들이 함께 해결되어야 한다.

이와 같이 많은 문제들에도 불구하고 가장 근본적인 질문은 여전히 남는다. 그것은 **'현재 한국 교육, 특히 고교교육의 문제를 해결하는 핵심 고리가 과연 고교학점제인가?'**이다.

교육부는 '고교학점제가 고교체제 개편 및 대입제도 개선과의 연결고리이자 고교 교육과정 전반의 변화를 촉발하는 기제가 될 것'이라고 하면서 고교학점제 도입이 가장 중요한 문제임을 밝히고 있다. 그러나 그간의 고교 교육과정의 역사를 돌아보면 대학입시제도가 주요하게 고교 교육을 지배하고 왜곡시켜왔다는 것은 명약관화한 사실이다. 교육부조차 그간의 교육과정 변천 경과를 평가하면서 '학생 선택권과 다양성을 강조하는 교육과정 도입·발전에도 불구, 입시(수능)의 강력한 영향력 등으로 인해 학생의 진로·적성에 따른 과목 선택에 한계가 있고, 지식전달식 수업·평가가 계속'된다고 진단하고 있다. 설사 고교학점제가 나름의 정책적 효과를 거둔다 해도 대학입시정책 앞에서는 무용지물이 될 것이다. 지금 먼저 개혁해야 할 것은 교육과정이나 고교학점제가 아니라 서열화된 대학체제와 대학입시문제에 대한 해법이다.

11. 마무리를 대신한 질문들

지금까지 한국의 교육과 교육과정에 대한 토론자 나름의 견해를 밝혔다. 이를 바탕으로 발표자들께 몇 가지 질문을 던지는 것으로 토론을 마무리하고자 한다.

1) 이종태님께

발표자께서는 '기존 교육과정에 대한 숨겨진 가정들'과 변화를 위한 근본적인 질문들을 통해 근대 학교교육의 근원적인 문제와 학문중심 교육과정에 대해 비판하면서 학교제도와 국가수준의 교육과정 체제 자체를 부정하는 듯한 단계까지 나아가고 있다. 그러면서도 대안학교의 교육과정과 성과를 통해 국가 수준의 대안을 모색하고 있다. 토론자가 보기에는, 국가수준교육과정에 반영할 수 있는 대안의 구체적 형태는 선택교육과정과 역량중심교육과정, 학생중심교육과정(학습자의 자기 주도성), 진로교육을 위한 고교학점제 등을 제시하고 있다. 토론자는 발표자의 교육현상(특히 한국의 입시교육에서 파생되는 많은 것들)에 대한 비판점들에 일정 동의하나 그 대안으로 제시되고 있는 것에 견해를 달리하고 있다. 이에 질문을 드린다.

가. 대안교육의 성과로서 근대 학교제도와 국가수준의 교육과정을 대신하거나 일반화할 수 있다고 생각하는가?

나. 토론자가 견해를 달리하는 위의 몇 가지 논점들에 대해 어떻게 생각하는가?

2) 이찬승님께

발표자께서는 세계 교육과정에 대한 비교 연구의 성과를 토대로 한국 교육과정의 방향과 대안에 대해 꾸준히 문제제기를 해왔다. 이번 발표문에서도 한국의 미래 교육과정의 방향에 대해 주목할 만한 대안을 제시하고 있는데, 많은 부분 공감이 된다. 다만 아래와 같은 지점들은 쉽게 동의되지 않는 부분이라 질문을 통하여 토론을 진전시켜보려고 한다.

가. 세계 교육과정에 대한 자세한 연구에 비해 그동안의 한국 교육과정에 대한 구체적인 평가와 현재적 모습에 대한 진단이 많이 부족하다고 생각한다. 토론자의 한국교육과정 비평에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶다.

나. 위 내용 중, 발표자는 현재 고등학교의 선택교육과정으로, 앞으로 도입될 고교학점제에 대한 의견은 무엇인가?

3) 홍원표님께

발표자께서는 기존 2015개정 교육과정 작업(특히 고교 문이과통합형 교육과정)에 주도적으로 참여하였고, 2022년 교육과정 개정작업에도 깊히 관여하고 있는 것으로 알고 있다. 그런 점에서 기존 교육과정의 담론과 방향에 대해 적극 대변하고 있다는 점에서 토론자와 많은 부분 대립하고 있다. 이와 관련하여 2015교육과정에 대한 평가와 미래담론에 대한 토론자의 주장에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶다. 그래서 아래와 같은 질문에 답변을 부탁드린다.

가. 2015교육과정의 주요 내용들(바람직한 인간상, 역량중심교육과정, 문이과 통합형 교육과정, 선택교육과정 등)의 성과에 대해 현재적 시점에서 성과와 한계, 오류들에 대해 밝혀달라.

나. 차기 교육과정의 개정의 목적과 이유, (교육의 과거와 현재가 없는) 미래 담론, 고교학점제 도입에 대한 발표자의 견해는 무엇인가?