

---

# OECD 교육 2030 참여 연구:

역량 개념틀 타당성 분석 및  
역량 개발을 위한 교육체제 탐색

---

연구책임자 최수진

---

## OECD 교육 2030 참여 연구:

### 역량 개념들 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색

---

연구책임자 최 수 진(한국교육개발원)

공동연구자 이 재 덕(한국교육개발원)

김 은 영(한국교육개발원)

김 혜 진(한국교육개발원)

백 남 진(이화여자대학교)

김 정 민(수원대학교)

연구 조 원 박 주 현(한국교육개발원)



# 머리말

OECD는 미래 사회에 요구되는 핵심역량을 파악하고 이런 핵심역량을 함양하기 위해서 교육이 어떤 모습이어야 할지를 탐색하기 위해서 ‘교육 2030’ 사업을 2015년부터 실시하고 있습니다. 이 사업은 2016년부터 본격화되기 시작했고, 한국에서도 2016년 사업 참여를 확정 짓고 사업의 국가주관기관으로 한국교육개발원을 지정하였습니다. 국가주관기관으로서 한국교육개발원은 OECD 교육 2030 사업의 진행사항을 파악하고, 한국 교육적 측면에서 사업의 가능성과 한계를 분석하여 사업에 참여하는 것이 우리 교육에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 다양한 역할을 수행할 필요가 있습니다.

이런 배경에서 본 연구는 교육 2030 사업의 일환으로 개발되고 있는 OECD 역량 개념들의 국내 타당성을 분석하고, 2주기 사업(2019~)에서 초점을 두게 될 역량 함양을 위한 교육체제를 탐색하였습니다. 구체적으로, 본 연구에서는 OECD 역량 개념들의 가능성과 한계를 파악하고, OECD 교육 2030 사업 진행에 대한 시사점과 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 관련하여 국내 교육적 시사점을 도출하였습니다. 또한, 역량 개발을 강조하는 교육의 특징과 국내 역량기반 교육의 실행모습을 파악하고, OECD 교육 2030 사업 진행에 대한 시사점과 ‘어떻게 가르칠 것인가’와 관련하여 시사점을 도출하였습니다.

이 연구가 OECD 교육 2030 사업 참여 과정에서 한국의 목소리를 내고, 한국 교육이 미래 사회를 살아갈 우리 학생들을 위한 교육체제로 변화해 가는데 기초자료로 활용될 수 있기를 기대합니다. 마지막으로, 이 연구를 위해 애써주신 원내의 연구진과 전문가 델파이에 참여해 주신 전문가들, 그리고 초점집단면담에 참여하여 역량기반 교육에 대한 현장의 목소리를 생생하게 전해주시신 선생님들께 감사의 마음을 전합니다.

2017년 12월

한국교육개발원

원장직무대행 류 방 란



## 연구요약

---

OECD는 미래 사회에 요구되는 핵심역량을 파악하고 이런 핵심역량을 함양하기 위해서 교육이 어떤 모습이어야 할지를 탐색하기 위해서 ‘교육 2030’ 사업을 2015년부터 실시하고 있다. 이 사업은 2016년부터 본격화되기 시작했고, 한국에서도 2016년 사업 참여를 확정짓고 사업의 국가주관기관(및 국가 코디네이터)으로 한국교육개발원을 지정하였다.<sup>1)</sup> 국가주관기관으로서 한국교육개발원은 교육 2030 사업 전체의 진행사항을 파악하고, 한국 교육에 대한 사업의 가능성과 한계를 분석하여 사업에 참여하는 것이 우리 교육에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 다양한 역할을 수행하는 것이 요구된다.

이런 배경에서 본 연구는 이 사업의 일환으로 개발되고 있는 역량 개념틀의 국내 타당성을 분석하고, 2주기 사업(2019~)에서 초점을 두게 될 역량함양을 위한 교육체제를 탐색하고자 하였다. 구체적으로, 본 연구에서는 OECD 역량 개념틀의 가능성과 한계를 파악하고, OECD 교육 2030 사업 진행에 대한 시사점과 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 관련하여 국내 교육적 시사점을 도출하고자 하였다. 또한, 역량 개발을 강조하는 교육의 특징과 국내 역량기반 교육의 실행모습을 파악하고, OECD 교육 2030 사업 진행에 대한 시사점과 ‘어떻게 가르칠 것인가’와 관련하여 시사점을 도출하고자 하였다.

연구 내용으로는 OECD 교육 2030 사업 진행 사항 파악 및 분석, OECD 교육 2030 역량(학습) 개념틀의 국내 타당성 분석, 역량개발을 위한 교육체제 구축에 대한 국내적 요구를 파악하기 위한 역량기반 교육의 국내 실행 모습 분석으로 삼았다. 연구 방법으로는 문헌분석, 전문가 델파이 조사, 교사 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI), 전문가 협의회, OECD 비공식 작업반 회의(IWG) 참석을 활용하였다. 각 교육내용별 주요 내용은 다음과 같다.

---

1) 교육 2030은 교육과정에 대한 국제비교를 시도한다는 의미도 지니고 있으며 교육과정 분석도 같이 이루어지고 있음. 교육과정 분석 관련 세부 프로젝트(정책설문[PQC], 교육과정 내용 맵핑[CCM], 수학 및 체육과 심층 분석)는 교육과정 코디네이터를 담당하고 있는 한국교육과정평가원에서 참여하고 있음.

## ■ OECD 교육 2030 사업 진행 사항 분석

OECD 교육 2030 사업의 주요 내용은 크게 학습 개념틀 개발(Learning Framework)과 교육 과정 분석(Curriculum Analysis)으로 나뉜다. OECD 교육 2030 사업의 진행 사항은 연 2회 실시되는 비공식 작업반(IWG) 회의의 회의내용 및 논의내용을 중심으로 살펴보았다. 먼저, 학습 개념틀 개발과 관련하여, 제 5차 회의에서 발표된 학습 개념틀에서는 변혁적 역량을 중심에 두고, 이를 함양하기 위해 요구되는 기초기능, 역량개발 사이클, 지식·기능·태도 및 가치를 제시하는 형태를 취했다. 이에 비해, 제 6차 회의에서 발표된 학습 개념틀에서는 ‘학생 에이전시’를 학습 개념틀의 중심에 두고, 그 외 요소들을 ‘2030년에 요구되는’ 변혁적 역량, 기초기능(리터러시), 역량개발 사이클, 지식·기능·태도 및 가치로 설정하여 이들을 병렬적인 형태로 제시하고 있다. 이로 인해, 제 5차 회의에서 처음으로 등장하게 된 ‘학생 에이전시’라는 개념은 제 6차 회의에서 발표된 학습 개념틀에서 더욱 강조되었다. 기초기능에서는 기존의 세 가지 기능에 디지털 리터러시가 추가되었고, 지식의 중분류는 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적 지식, 철학론적 지식으로 세분화 되었다. 태도·가치는 개인적, 지역적, 사회적, 세계적 태도·가치로 새로이 분류하여 제시되었다. 또한, 37개의 주요 세부역량에 대한 분석 결과가 발표되었는데, 한 예시로 ‘학생 에이전시’의 세부역량이 학습 개념틀에 포함되었다. 뿐만 아니라, ‘우리가 원하는 미래’와 관련하여 ‘우리가 원하는 교육’이라는 10가지 교육 비전을 구체적으로 제시하고 있다.

학습 개념틀과 관련하여 제 6차 회의에서는 개념틀의 용어와 개념을 명료화하는 것이 필요하다는 의견이 제시되었고, OECD 사무국에서도 용어 및 개념의 명료화를 위해서 계속해서 노력해 갈 계획임을 밝혔다. 또한, 참여국 사이에서 학습 개념틀을 실행하는 방법(교수학습 방법, 평가방법 등)에 대한 탐색이 필요하다는 의견이 많았다. 특히, 역량의 평가에 대한 우려와 함께 역량 평가를 위해 새로운 인식론에 바탕을 둔 새로운 평가방법이 필요하다는 의견이 강하게 제기되었다. 제 6차 IWG 회의의 주요 시사점으로는, 교육 2030에서 새롭게 제시한 ‘우리가 원하는 교육’의 10가지 교육 비전에 대한 검토가 필요하다는 점, 교육 2030 학습 개념틀에서 더욱 강조되고 있는 ‘에이전시’의 개념에 대한 검토가 필요하다는 점, 그리고 역량의 평가방법에 대한 연구가 필요하다는 점을 제시하였다.

교육과정 분석과 관련하여, 관련 세부 프로젝트로는 교육과정 정책 설문(Policy Questionnaire Curriculum Redesign, PQC), 교육과정 내용 맵핑(Curriculum Content Mapping, CCM), 수학 및 체육과 심층 분석(In-depth Analysis of Math and Physical Education), 그리고 교육과정 관련 공통의 이슈에 대한 논의를 들 수 있다. PQC의 경우, 6차 회의에서는 설문에 참여한 27개국(한국 포함)에 대한 자료(Fact sheet)가 발표·논의되었다. 체육과 심층 분석의 경우, 분석 방법에 대한 논의를 계속해서 진행해 왔는데, 제 6차 회의에서는 진행방법에 대한 보다 구체적인 안이 제시되었다. 수학과 심층 분석의 경우, 제 5차 비공식 작업반 회의에서 구체적인 진행계획이 발표되었고, 수학과 관련 다양한 관점들이 검토되고 있다. 그 외에도, 교육과정에 대해 국가들이 공통적으로 겪는 이슈사항에 대해 논의하고 우수한 국가 사례들을 발굴하기 위한 노력을 기울이고 있다.

교육과정 분석 관련 프로젝트 중에서 2017년에 중점적으로 실시된 프로젝트는 교육과정 내용 맵핑이다. 교육과정 내용 맵핑(CCM)은 주요 지식, 기능, 태도·가치가 어떤 교과에 어떻게 포함되어 있는지를 맵핑해 보는 것으로, 국가 교육과정에서 지식이 기능과 태도·가치와 함께 학습되기 위해서 어떻게 설계되어 있는지를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 제 5차 비공식 작업반 회의에서는 제 4차 회의에서 발표된 CCM 제안서에 대한 개정안이 발표·논의되었고, 제 6차 비공식 작업반 회의에서는 2017년 7-8월 실시된 예비 조사의 결과가 공유·논의되었다. 현재 교육과정 내용 맵핑(CCM)은 4개국을 대상으로 한 예비조사를 마친 단계라, 조사의 결과에 대해서는 중요한 의미를 부여하기는 아직 이르다. 하지만, 예비조사를 거쳐 조사도구를 안정화한 후에는 CCM을 통해 각 국가별로 특정 역량, 지식, 기능, 태도·가치가 특정 학습 영역 또는 교과와 어떻게 더 혹은 덜 연결되는지에 대한 많은 정보와 사례를 얻을 수 있을 것으로 기대된다.

## ■ OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성 분석

국내 교육적 상황을 고려할 때, OECD 역량(학습) 개념들이 어떤 가능성과 한계를 가지는지를 알아보기 위해서 국내 전문가 33명을 대상으로 전문가 델파이 조사를 실시하였다. 조사 결과에 따르면, 전문가들은 OECD 학습 개념들이 대체적으로 타당하다고 평가하였다. 다만, (각 변혁적 역량과 기능 및 태도·가치의) 평가 필요성, 지식의 중분류 방법에 대해서는 전문가들의 평가가

낮았다. 수치상으로 OECD 학습 개념들과 개념들 요소의 타당성이 높게 나타났지만, 이는 OECD 학습 개념들이 갖는 추상적이고 포괄적인 성격의 영향도 있어 전문가들의 구체적인 의견을 분석하였다.

학습 개념들에 대한 전문가의 의견은 전문가 간의 의견차가 심했다. 예를 들어, 역량을 교육 내용 선정 및 조직의 기준으로 삼는 것에 대해서 깊은 우려를 표하는 의견이 있는가 하면, 교과로 학습영역을 구분하는 방식에서 기초기능을 중심으로 학습영역을 재구조화하는 방법에 대한 검토가 필요하다는 의견도 있었다. 전문가 간의 의견차이 뿐만 아니라, 학습 개념들의 요소 간에도 의견차가 많은 편이었다. 웰빙(Well-being, 안녕)의 경우, 전문가들이 평가한 타당성도 높고 웰빙이 우리 교육 패러다임의 변화에 긍정적인 기여를 할 수 있을 것이라는 의견이 많았다. 하지만, 웰빙의 개념이 갖는 부정적인 니앙스에 대한 우려와 함께 용어의 변경을 제안한 전문가가 많았으며(실제 전문가 의견 반영 후 용어 변경), 한국의 맥락에서 웰빙을 어떻게 이해하고 정의할 것인가에 대한 논의가 필요하다는 의견이 있었다. 변혁적 역량에 대한 전문가 의견은 전체 OECD 학습 개념들에 대한 전문가의 공통적인 의견과 유사하였다. 즉, 한계가 있지만, 우리나라의 교육을 개선하고 미래 한국 교육의 방향성에 대한 논의에 기여할 수 있는 가능성이 있는 것으로 평가되었다. 역량 개발 싸이클에 대해 대부분의 전문가들은 학습의 일반적인 과정으로 생각될 수 있어 무난하고, 기존 학습의 과정에 비해 긍정적인 측면이 있다고 평가했다. 기초 기능에 대해서는 ‘기초기능이 변혁적 역량을 위한 기초인가’에 대해 의문을 제기하는 의견이 많았다. 역량 범주의 대분류에 대해서는 대부분의 전문가들이 타당하다고 판단하였지만, 중분류에서 구성요소 간의 위계 및 상호 배타성에 대해 문제를 제기하는 경우는 많았다.

이런 다양한 스펙트럼의 전문가 의견을 종합하여, OECD 학습 개념들의 한계와 개선점, 국내 교육적 시사점, 국내 적용 가능성(어려움과 선결과제)에 대한 주제를 도출하였다. 구체적으로, OECD 학습 개념들의 한계와 개선점으로는 (1) 개념과 용어의 추상성과 모호성, (2) 학습 개념들 요소들 간 관계의 불명확성, (3) 하위 요소들 간의 위계 동일성 및 상호 배타성부족, (4) 다소 개인주의적이고 공동체적 가치 부족, (5) 일반적이고 포괄적인 성격으로 인해 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 점이 도출되었다. OECD 학습 개념들이 갖는 국내 교육적 시사점으로는 (1) 한국 교육의 개선에 기여, (2) 미래 교육의 방향 설정에 기여, (3) 교육과정

설계 및 학습 방법과 학습 환경 변화에 기여가 주요하게 언급되었다. 그리고 OECD 학습 개념틀의 국내 적용 가능성에서 어려움과 선결과제로는 (1) 한국적 맥락 및 기존 개념과의 관계 속에서 용어 및 개념의 명료화, (2) 추가적인 연구를 통한 구체적인 방법 모색, (3) 사회 인식을 포함한 교육 환경 전반의 변화가 제시되었다.

### ■ 핵심역량 함양을 위한 교육체제 탐색: 역량기반 교육의 국내 실행 모습

OECD 교육 2030 사업에서는 1주기 사업(2015-2018)을 통해 역량 개념틀이 완성되면, 2019년부터 시작될 2주기 사업에서는 역량 함양을 위한 교육체제를 탐색하는데 초점을 둘 계획이다. 미래 핵심역량 함양을 위한 교육체제 구축에 대한 국내적 요구와 필요를 파악하기 위해 역량기반 교육의 국내 실행 모습을 조사하였다. 역량기반 교육이 학교현장에서 실행되는 방식과 역량기반 교육과정의 실행에 대한 교사들의 인식을 파악하여 역량 함양을 위한 교육 체제 구축 및 OECD 교육 2030 사업 진행 측면에서의 시사점을 도출하였다. 이를 위해 역량 관련 연구 학교에서 근무하거나 근무한 적이 있는 교사들과 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI)을 실시하였다.

초점집단면담 결과에 의하면, 교사들은 “역량”이라는 단어에 대해 생소해하거나, 거부감을 갖는 경향이 강한 것으로 나타났다. 면담에 참여한 교사들조차 역량이 무엇이고, 역량기반 교육 과정을 어떻게 실행해야 하는지에 대해 혼란스러워 하고 있었다. 이런 상황에서 역량기반 교육 과정이 현장에 성공적으로 자리 잡기 위해서는 교사의 인식 변화가 절실하다고 목소리를 높였다. 또한, 면담에 참여한 대부분의 교사들은 역량기반 교육과정을 “학생중심수업” 또는 “활동중심 수업”과 연결하는 경향이 강했다. 이전의 강의식 수업을 통해서 학생들에게 많은 양의 교과내용을 전달하는 것에 초점을 두었다면, 학생참여형 수업을 통해서 학생들은 학습내용을 보다 깊이 이해하고 배운 내용을 활용하여 ‘무언가를 하는 것’(활동)을 강조하고 있었다. 이런 수업의 변화로 인해, 학생들은 보다 다양한 학습적 경험을 하고, 이런 경험을 통해서 자신의 소질과 적성을 발견하고 역량을 키워갈 수 있는 기회들이 많아졌다. 다만, 교사들이 교과내용과 역량을 어떻게 연결하고, 역량 개발을 위해서 교과 내용을 어떻게 재조직하여 수업으로 연결하는지에 대해서는 학교급별로 차이가 컸다.

역량기반 교육을 실행하는 과정에서 교사들이 가장 많은 어려움을 호소한 영역은 단연 평가였다. 교사들은 역량기반 교육에서 평가는 과정중심적으로 접근해야 한다고 인식하고 있었으나, 현실적으로 결과중심 또는 서열중심으로 평가해야 하는 상황에서 어려움을 겪고 있었다. 특히, 입시와 직접적으로 연결되는 고등학교 단계에서 이 현상은 강하게 나타났다. 또한, 학생과 학부모의 입시 우선주의적 인식은 교사들이 역량 함양을 위해 새로운 것을 시도하려는 의지를 약화시키고 있는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라, 대부분의 교사들은 역량 평가 방법에 대한 보다 구체적인 가이드라인과 우수사례를 필요로 하고 있었다. 역량 함양과 양립할 수 있는 (새로운) 평가방법의 도입과 교사의 평가 전문성 함양, 교사 평가에 대한 사회적 신뢰 회복이 필요한 것으로 드러났다.

면담에 참여한 대부분의 교사들은 역량기반 교육과정을 실행하면서 협의의 시간이 늘어났고, 수평적 의사결정과정이 좀 더 강화된 것으로 느끼고 있었다. 하지만, 여전히 학교장에 따라 학교 분위기가 크게 좌우되는 경우가 많아 학교 관리자의 리더십 함양이 필요한 것으로 나타났다. 또한, 학생들의 역량 함양(학생참여형 수업, 과정중심평가)을 강조하고 지원하는 학교 분위기로 인해 학생참여형 수업을 시도하고, 그런 시도들을 통해 학생과 수업에 대한 인식이 변화하고 교사로서 성장해 가는 사례를 통해 학교 분위기의 중요성을 확인할 수 있었다. 뿐만 아니라, 교직원 회의 등을 통해서 모든 교사(때로는 학부모까지)가 모여 긴 논의와 설득을 거쳐 합의에 이르는 과정을 거치고 있는 학교가 있었는데, 이런 합의의 과정은 실제 실행에서 추진력을 갖게 하는 것으로 나타났다.

현재 교사들이 원하는 구체적인 지원은 역량기반 교육과정 적용에 대한 가이드라인과 교사들이 실질적으로 참고할 수 있는 자료 및 우수사례였다. ‘어떻게 해야 하는 건지’에 대한 상이 뚜렷하지 않으며, ‘내가 하고 있는 것이 맞는 건지’에 대한 확신이 부족했다. 역량기반 교육과정의 실행에서 교사들이 참고할 수 있는 자료개발·보급과 함께, 교사들이 서로 소통하고 경험을 공유할 수 있는 기회를 확대할 수 있는 지원이 계속되어야 할 것이다. 뿐만 아니라, 역량기반 교육 과정이 실행할 수 있는 여건 마련이 중요한 것으로 나타났다. 구체적으로, 행정 업무 경감 노력, 소통할 수 있는 여건 마련, 교육정책의 지속성 확보, 교사 평가 자율성 확대, 학생과 학부모의 입시 및 성적 우선주의적 인식 개선, 학습량 적정화 및 학습·교과서에 대한 인식 변화, 역량 함양을 지원할 수 있는 새로운 평가제도 개발, 역량기반 교육과정에 대한 홍보 확대가 필요한

것으로 나타났다.

### ■ 정책적 제언

위와 같은 연구결과를 바탕으로 정책적 제언은 ‘OECD 교육 2030 사업 측면’과 ‘국내 교육적 측면’으로 구분하여 살펴보았다. 교육 2030 사업 진행 측면은 다시 (1) OECD 학습 개념들 개발에 대한 제언(개념 및 용어 명료화 노력, 구성요소 간의 관계의 명확화 노력, 평가에 대한 신중한 접근 필요), (2) OECD 교육 2030 2주기 사업에 대한 제언, (3) 국내 후속 연구에 대한 시사점으로 나누어 제시하였다. 국내 교육적 시사점은 (1) ‘무엇을 가르칠 것인가’의 측면과 (2) ‘어떻게 가르칠 것인가’의 측면으로 구분하여 제시하였다. 구체적으로, ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대해서는 ‘에이전시’와 ‘성찰’의 의미와 가능성 검토, 교육체제가 지향할 핵심역량의 명료한 비전 제시, 교과 교육과정 내용 재검토: 지식, 기능, 태도·가치 구체화를 제시하였다. ‘어떻게 가르칠 것인가’의 측면에서는 역량에 대한 교사 공감대 형성 노력, 역량 함양을 위한 교사 전문성 향상, 역량 평가방법 개발 및 교사의 평가 전문성 함양, 민주적인 학교 풍토 조성, 수업에 집중할 수 있는 여건 마련을 제시하였다.

□ 주제어: 역량, 학습 개념들, 미래 교육, 역량기반 교육과정

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 배경 .....	3
2. 연구의 필요성과 목적 .....	5
3. 연구 내용 .....	7
4. 연구의 방법 .....	9
5. 연구의 한계 .....	18
II. 선행 연구 분석 .....	19
1. 역량 및 역량(학습) 개념들 .....	21
2. 핵심역량 함양을 위한 교육체제 .....	38
3. 논의 및 소결: 국내 역량기반 교육에 대한 주요 쟁점 .....	44
III. OECD 교육 2030 사업 진행 사항 분석 .....	47
1. 역량(학습) 개념들 .....	49
2. 교육과정 분석: 교육과정 내용 맵핑 .....	71
3. 소결 .....	81
IV. OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성 .....	85
1. 전문가 응답 현황 .....	87
2. 전문가 의견 분석 .....	89
3. 논의 및 소결 .....	108
V. 핵심역량 함양을 위한 교육체제 탐색: 역량기반 교육의 국내 실행 모습 .....	113
1. 역량기반 교육의 실행 모습 .....	115
2. 논의 및 소결: 역량 함양을 위한 교육체제의 특징과 선결과제 .....	188
VI. 정책적 제언 .....	195
1. OECD 교육 2030 사업 측면 .....	198
2. 국내 교육적 시사점 .....	205
3. 결어 .....	216

참고문헌 .....	219
Abstract .....	225
<b>부 록 .....</b>	<b>233</b>
1. 전문가 델파이 1차 조사지 .....	235
2. 전문가 델파이 2차 조사지 .....	245
3. 교사 집단초점면담 참여자 섭외과정 및 기본 정보 .....	252
4. 연구 참여자용 설명서 및 교사 FGI 질문지 .....	254

## 표 목차

<표 I-1> OECD 교육 2030 추진 경과(2015-2017) .....	5
<표 I-2> 문헌 조사의 주제 및 주요 문헌 .....	9
<표 I-3> 전문가 협의회 내용 및 실시 시기 .....	10
<표 I-4> 전문가 델파이 조사 실시 개요 .....	11
<표 I-5> 전문가 델파이 조사 참여자 기본 정보 .....	12
<표 I-6> 전문가 델파이 조사의 구성 및 주요 내용 .....	12
<표 I-7> 교사 초점집단면담 실시 개요 .....	15
<표 I-8> 초점집단면담 질문의 구성 및 내용(안) .....	16
<표 II-1> 역량의 다양한 정의 .....	23
<표 II-2> 주요 역량 개념들의 구성 및 세부 역량 .....	26
<표 II-3> 국내 문헌에서의 역량 구성 및 세부 역량 .....	29
<표 II-4> 국외 세부 역량 비교 .....	31
<표 II-5> 국내 세부 역량 비교 .....	32
<표 II-6> 핵심역량 함양을 위한 교육체제의 특성 .....	40
<표 III-1> 3차 비공식 작업반 회의에서 논의된 역량 범주 및 세부역량 .....	52
<표 III-2> 3가지 변혁적 역량의 의미 .....	55
<표 III-3> 역량 분류법 및 각 요소별 교육과정과 연결 방법 .....	58
<표 III-4> OECD 교육 2030 주요 세부역량 .....	65
<표 III-5> 학습 개념틀 내용 비교 .....	68
<표 III-6> 수학과 교육과정 분석 계획(안) .....	72
<표 III-7> CCM 범위: 제 4차 및 제 5차 IWG 회의 비교 .....	73
<표 III-8> CCM 절차: 제 4차 및 제 5차 IWG 회의 비교 .....	74
<표 III-9> CCM 맵핑 수준: 제 4차 및 제 5차 IWG 회의 비교 .....	75
<표 III-10> CCM 역량 범위: 제 6차 IWG 회의 .....	78
<표 III-11> CCM의 절차: 제 6회 IWG 회의 .....	78
<표 IV-1> 제 1차 전문가 델파이 조사 응답 현황 .....	88
<표 IV-2> 개념과 용어의 추상성과 모호성 관련 의견 .....	90
<표 IV-3> ‘웰빙’이라는 용어의 부적합성에 대한 동의정도 및 대안 .....	91
<표 IV-4> ‘기대’라는 용어의 부적합성에 대한 동의정도 및 대안 .....	92
<표 IV-5> 하위 요소들간의 위계 및 상호 배타성 관련 의견 .....	93

<표 IV-6> 지식의 중분류에 대한 의견에 동의정도 및 대안 .....	94
<표 IV-7> 개인주의적이고 공동체적 가치 부족 관련 의견 .....	95
<표 IV-8> 공동체적 가치 누락에 대한 동의정도 및 추가 기초기능 .....	96
<표 IV-9> 한국 교육의 개선 관련 의견 .....	98
<표 IV-10> 미래 교육 방향 설정 관련 의견 .....	99
<표 IV-11> 교육과정 설계와 학습 방법 및 환경의 변화 관련 의견 .....	100
<표 IV-12> 개념의 명료화 관련 의견 .....	102
<표 IV-13> 중점 가치에 대한 논의 필요에 대한 동의정도 및 중점 가치 .....	102
<표 IV-14> 가치에 대한 기타 의견 .....	103
<표 IV-15> 구체적 방법 모색 관련 의견 .....	105
<표 IV-16> 교육 환경 전반의 변화 관련 의견 .....	107
<표 IV-17> OECD 학습 개념틀의 가능성·한계 및 시사점 .....	111
<표 V-1> 융합수업의 사례 .....	139
<표 V-2> 역량 평가 사례 .....	143
<표 V-3> 역량 함양을 위한 A 고교의 프로그램(예) .....	150
<표 V-4> 역량기반 교육과정 실행에서의 주요 특징 및 시사점 .....	192
<표 VI-1> 추가적으로 요구되는 연구 주제 .....	204

## 그림 목차

[그림 II-1] OECD DeSeCo 사업에서의 역량 개념 .....	23
[그림 II-2] 국내·외 상위 역량 비교표 .....	34
[그림 II-3] CCR의 역량 개념틀 개발 과정 .....	35
[그림 II-4] 핵심역량 개념틀 개발 과정(이광우 외, 2008) .....	36
[그림 III-1] 수정된 OECD 역량 개념틀(제 4차 IWG 회의) .....	51
[그림 III-2] OECD 교육 2030 학습 개념틀(제 5차 IWG 회의) .....	53
[그림 III-3] 제 6차 IWG 회의에서 발표된 학습 개념틀 .....	62
[그림 III-4] 수학 교육과정의 히트맵 예시(제 5차 IWG 회의) .....	76

# 01

OECD 교육 2030 참여 연구:  
역량 개념들 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색

## I. 서론

1. 연구의 배경
2. 연구의 필요성과 목적
3. 연구 내용
4. 연구의 방법
5. 연구의 한계



# I. 서론

## 1 연구의 배경<sup>2)</sup>

본 연구는 ‘OECD 교육 2030: 미래 교육과 역량’ (The Future of Education and Skills: OECD Education 2030, 이후 ‘OECD 교육 2030’) 사업 참여 연구로서, ‘OECD 교육 2030’은 2015년부터 실시되고 있는 미래 역량( 및 미래 역량을 함양할 수 있는 교육)에 대한 OECD 교육 사업이다. 2018년까지 1주기 사업이 진행되고, 1주기 사업이 성공적으로 평가되면 2019년부터 2주기 사업이 실시될 예정이다. 1주기 사업은 미래 사회를 살아갈 학생들에게 ‘무엇을’ 가르칠 것인가에 초점을 두고, 미래 핵심역량을 규명하는 것을 목적으로 하고 있다. 2주기 사업에서는 미래 핵심역량을 ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 초점을 두고, 핵심역량을 개발하기 위한 교육체제<sup>3)</sup>(교육과정, 교육환경, 교수학습 방법, 평가 방법, 교사 교육, 거버넌스 등)를 탐색할 예정이다. 특히, 1주기 사업에서는 각 국가의 정책 입안자들이 교육과정 개발 과정에서 참고할 수 있도록 합의된 용어를 갖춘 ‘21세기 역량 개념틀’ 개발<sup>4)</sup>을 구체적인 사업 산출물로 설정하고 있다(OECD, 2015b)<sup>5)</sup>. OECD 교육 2030에서는 역량 개념틀 개발을 통해 정책 입안자 및

2) 본 절은 윤종혁 외(2016)의 III장(29-68쪽) 및 OECD(2016)을 토대로 작성되었음.

3) 본 연구에서 ‘교육체제’는 교육과정, 교육 환경, 교수학습 방법, 평가 방법, 교사 교육, 학교 풍토, 거버넌스 등을 포함하는 교육의 실행과 관련된 제반 환경을 가리키는 용어로 사용됨.

4) OECD 교육 2030의 제안서에서는 ‘OECD 21세기 역량 개념틀(OECD 21 Century Competencies Framework)’이라는 용어를 사용하였는데, 제 4차 비공식 작업반 회의부터 역량 개념틀 대신에 ‘learning framework’ (학습 개념틀) 또는 ‘learning compass’ (학습 나침반)라는 용어를 사용하기 시작함. 본 연구에서는 OECD 학습 개념틀은 역량 개념틀의 형태인 것으로 해석하여 역량 개념틀과 학습 개념틀을 병기하거나 혼용하여 사용하였음.

5) 제 4차 비공식 작업반 회의 자료(2016년 11월)에서는 2030 지식맵(2030 Knowledge map)(2017), 교육과정

현장 전문가들이 국제적인 변화 및 각 지역의 가치 및 문화에 적합한 형태로 교육과정을 설계·개발·개선하는데 참고할 수 있는 도구(tool)를 제공하는 것을 목표로 삼고 있다(OECD, 2016).

OECD 교육 2030 사업의 시작은 2011년 지진과 쓰나미로 큰 피해를 입은 일본 도호쿠(Tohoku) 지역의 회복과 재건에 기여할 수 있는 교육을 강조한 ‘OECD 도호쿠 프로젝트(OECD Tohoku Project)’이다(윤종혁 외, 2016:33). 교육 2030(Education 2030)이라는 이름은 2015년 4월에 실시된 제 17차 EDPC 회의에서 처음으로 발표 및 논의되었다. OECD 교육 2030 사업이 2015년에 시작되기는 하였지만, 이 사업이 본격화된 것은 제 19차 EDPC 회의(2016년 4월)에서 2017-18년 OECD 정규 교육 사업으로 채택된 2016년부터이다. 우리나라에서도 2016년부터 이 사업에 대한 참여가 본격화 되었고, 교육부는 본 사업의 국가 주관기관(국가 조정자 [national coordinator] 포함)으로 한국교육개발원을 선정하였다.

2015년 7월에 제 1회 비공식 작업반 회의가 개최된 것을 시작으로 2015년 12월에 제 2차 비공식 작업반 회의와 ‘교육 2030’이라는 주제로 OECD-일본 공동세미나가 개최되었다. 제 2차 비공식 작업반 회의에서는 ‘OECD 21세기 역량 개념들’이 처음으로 발표되었으며, 교육과정 정책 설문지의 아웃라인이 발표·논의되었다. 2016년 5월 프랑스 파리에서 개최된 제 3차 비공식 작업반 회의에서는 OECD 21세기 역량 개념들의 수정본이 발표되었으며, 2016년 7-9월에는 희망 국가를 대상으로 교육과정 정책 설문이 실시되었다. 2016년 11월 중국 북경에서 실시된 제 4차 비공식 작업반 회의에서는 21세기 역량 개념들의 수정본인 학습 개념들(learning framework)이 발표되었다. 2017년에는 제 5차 비공식 작업반 회의(포르투갈 리스본, 5월)와 제 6차 비공식 작업반 회의(프랑스 파리, 10월)가 개최되었고, 각 회의에서 수정된 학습 개념들이 발표·논의되었다. 언급된 OECD 교육 2030의 추진경과를 정리하면 다음 표와 같다.

---

개발 및 실행을 지원하는 온라인 상호작용 툴킷(Online interactive toolkit)(2018), 기존 OECD 평가·국가·학교·학생 수준 평가 발전을 위한 로드맵(2018) 개발 계획을 추가적으로 제시하기도 하였지만(OECD, 2016), 제 5차와 6차 회의에서는 이에 대한 논의가 없었음.

【표 I-1】 OECD 교육 2030 추진 경과(2015-2017)

	주요 추진 내용
시작	OECD 도호쿠 프로젝트 (2011.3 - )
2015년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제 17회 EDPC 회의에서 처음으로 '교육 2030' 발표(4월)</li> <li>• 브레인스토밍 웹세미나(4.8)</li> <li>• 제 1차 비공식 작업반 회의(7.7, 웹세미나)</li> <li>• 전문가 그룹 회의(10. 21, 웹세미나)</li> <li>• 학교 네트워크 그룹 회의(10.27, 웹세미나)</li> <li>• 교육과정 및 프레임워크 개발 그룹 회의(11.9, 웹세미나)</li> <li>• 제 2차 비공식 작업반 회의 준비를 위한 워크숍(11.16, 파리)</li> <li>• OECD-일본 공동세미나(주제: 교육 2030)(12.10, 도쿄)</li> <li>• 제 2차 비공식 작업반 회의(12.11, 도쿄)</li> </ul>
2016년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2017-18 PWB 사업으로 선정(19회 EDPC, 4월)</li> <li>• 제 3회 비공식 작업반 회의(5.3-4, 프랑스 파리)</li> <li>• 교육과정 정책 설문 실시(7-9월)</li> <li>• 제 4회 비공식 작업반 회의(11.9-10, 중국 북경)</li> </ul>
2017년	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제 5회 비공식 작업반 회의(5.16-18, 포르투갈 리스본)</li> <li>• 교육과정 내용 맵핑 예비조사(7-8월, 4개국)</li> <li>• 제 6회 비공식 작업반 회의(10.23-25, 프랑스 파리)</li> </ul>

※ 출처: 윤종혁 외(2016:34)를 참고하고 내용을 추가·보완하여 연구진이 재구성 함.

## 2 연구의 필요성과 목적

### 가. 연구의 필요성

본 연구의 필요성은 사업의 국가 주관기관으로서의 역할 측면과 OECD 교육 2030 사업의 내용 측면으로 구분하여 살펴볼 수 있다. 우선, 한국교육개발원은 OECD 교육 2030 사업의 국가 주관기관으로서 사업의 진행사항을 파악하고 세부 프로젝트의 교육적 시사점을 분석할 필요가 있다. OECD 교육 2030 사업은 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 규명하고 선정된 미래 핵심역량을 개발하는 방법(교육체제, 교육환경, 교육과정, 교수법, 평가 등)을 탐색하는 것을 목적으로 하는 OECD 교육 사업이다. OECD 교육 2030 사업의 국가주관기관은 사업의 진행사항을 파악하고 한국의 교육적 맥락을 고려하여 사업 진행 사항을 분석하는 것이 필요하다. 또한, 사업이 한국의 교육적 필요에 보다 부합하는 방향으로 나아갈 수 있도록 목소리를 내고, 원활한 사업 참여를 위해 필요한 국내외적 조정 작업을 취하는 것이 요구된다.

또한, OECD 교육 2030 사업의 내용 측면에서 본 연구의 필요성을 살펴볼 수 있다. OECD 교육 2030에서 초점을 두고 있는 미래 핵심역량 규명과 역량 개발을 위한 교육체제의 탐색은 우리나라의 교육 현안과 밀접하게 관련되어 있다. 급격한 사회 변화와 함께 국내에서도 교육이 변화되어야 한다는 요구가 있어왔고, ‘교육이 어떻게 변화해야 할 것인가’에 대해서는 다양한 논의들이 진행되어 왔다. 특히, 우리나라에서 미래 사회를 살아갈 학생들에게 획일적으로 지식을 전수하는 교육에서 학생들로 하여금 역량을 함양할 수 있게 하는 교육으로 변화되어야 한다는 움직임은 2000년대 이후 지속적으로 논의되어 왔다. 실제, 2015 개정 교육과정에서는 교육에서 기르고자하는 핵심역량이 처음으로 제시되었으며, 역량기반 교육과정을 표방하고 있다(교육부, 2015a). 뿐만 아니라, 많은 시도교육청에서는 자체적으로 핵심역량을 선정하고 역량 함양을 위한 교육을 강조해 왔다. 이런 움직임과 함께 국내에서 미래 핵심역량과 미래 핵심역량 개발을 위한 교육체제에 대한 관심이 어느 때보다 고조되어 있는 상황이다. 따라서 미래 핵심역량 규명 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색을 목적으로 하는 국제적인 시도인 OECD 교육 2030 사업에 참여하는 것은 중요하며 시의적절하다. 또한 OECD에서 개발하고 있는 역량 개념들의 국내 타당성을 분석하고 핵심역량 개발을 위한 교육체제를 탐색하는 것은 미래 우리나라 교육이 나아갈 방향을 설정하는데 중요한 기초자료가 될 것이다.

## 나. 연구의 목적

본 연구는 OECD 교육 2030 사업의 일환으로 개발되고 있는 OECD 역량 개념들의 국내 타당성을 분석하고 미래 핵심역량 개발을 위한 교육체제를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 즉, OECD 교육 2030 역량 개념들이 기존 역량 개념들과 한국의 교육적 맥락을 고려할 때 어떤 가능성과 한계를 갖는지 분석하고, 이를 통해 OECD 교육 2030 사업 진행 및 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 관련하여 국내 교육적 시사점을 도출하고자 한다. 또한, 역량 개발을 위한 교육체제의 특징과 국내 역량기반 교육의 실행모습을 조사함으로써, OECD 교육 2030 사업 진행 및 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 시사점을 도출하고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 국내 교육적 필요와 요구를 고려할 때 OECD 역량 개념들의 가능성과 한계는 무엇인가? OECD 교육 2030 사업 진행(역량 개념들 및 2주기 사업)과 관련하여 제시하는 시사점은 무엇인가? 국내 미래 핵심역량 선정 또는 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 관련하여 OECD 역량 개념들이

제시하는 시사점은 무엇인가?

둘째, 교육과정의 설계 및 조직, 교수 학습 및 평가 방법, 학교 풍토·환경·거버넌스·교사 교육 등의 측면에서 역량 개발을 강조하는 교육의 특징은 무엇인가? 국내 역량기반 교육의 현황 및 실행모습은 어떠하며, 교사들은 어떻게 인식하고 있는가? 국내 역량기반 교육의 실행 모습은 OECD 교육 2030 진행과 관련하여 어떤 시사점을 제시하는가? 또한, 국내 역량기반 교육의 실행모습이 역량 개발을 위한 교육체제 구축 또는 ‘어떻게 가르칠 것인가’와 관련하여 제시하는 시사점은 무엇인가?

### 3 연구 내용

#### 가. OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성 분석

첫 번째 연구내용은 OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성(가능성과 한계) 분석이다. OECD 교육 2030의 1주기 사업(2015-2018)의 구체적인 목표는 ‘21세기 역량 개념들’을 개발하는 것이다. 2016년 하반기에 발표된 OECD 교육 2030 역량 개념들은 미래 역량 분류뿐만 아니라 전이 가능한 핵심역량, 역량 개발 사이클, 2030년의 윤리적 지향성을 포괄하면서 ‘학습 개념들’(learning framework)의 형태로 제시되었다. 또한, 학습 개념들의 현장 적용 가능성을 높이기 위해 학습 개념들에 대한 논의에서 이들 역량의 요소들이 실제 교육과정에서 어떻게 포함되어야 하는지, 보다 거시적인 시각에서 교육과정을 어떻게 역량의 요소들과 맵핑할 수 있을지에 대한 논의를 국가 사례를 들며 제시하고 있다(윤종혁 외, 2016). 따라서 본 연구에서는 국내외 미래 핵심역량에 대한 논의에 대한 문헌 분석, 전문가 델파이 조사, 전문가 협의회를 통해 OECD 교육 2030 역량 개념들이 갖는 국내 교육적 가능성과 한계를 분석하고자 한다. 또한, 이를 바탕으로 OECD 교육 2030 사업 진행(역량 개념들 개발과 2주기 사업) 및 미래 핵심역량 선정 또는 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 정책적 시사점을 도출하고자 한다.

#### 나. 미래 핵심역량 개발을 위한 교육체제 탐색

두 번째 연구내용은 미래 핵심역량 개발을 위한 교육 체제의 탐색이다. OECD 교육 2030의

1주기 사업(2015-2018)에서 미래 핵심역량 개념들이 성공적으로 개발되면, 2019년부터 시작될 2주기 사업에서는 선정된 역량을 함양할 수 있는 방법에 대한 탐색에 초점을 두게 될 예정이다. 따라서 본 연구에서는 국내외 문헌 분석 및 전문가 협의회를 통해 역량 함양을 위한 교육 체제(교육과정, 교수학습 방법, 평가 방법, 교사 교육, 거버넌스 등)의 특성을 분석하였다. 또한, 역량 개발을 강조하는 교육에 경험이 있는 교사들과의 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI)을 통해 역량기반 교육과정의 국내 실행 모습과 이에 대한 교사들의 인식을 조사하였다. 이를 바탕으로, 역량 개발을 위한 교육체제 구축에 대한 국내적 요구를 파악하여, OECD 교육 2030 사업 진행에 대한 시사점뿐만 아니라 역량 함양을 위한 교육체제 구축에 대한 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

#### 다. OECD 교육 2030 사업 진행 사항 파악 및 분석

세 번째 연구 내용은 OECD 교육 2030 사업의 진행 사항을 파악하고 분석하는 것이다. 한국 교육개발원은 사업의 국가 주관기관으로서 OECD 교육 2030 사업의 전체적인 흐름을 파악하여 사업 참여를 통한 국가 교육적 이익을 최대화하려는 노력이 요구된다. 따라서 본 연구에서는 OECD 교육 2030 사업의 일환으로 실시되는 역량 개념들 개발과 교육과정 분석 파트의 진행 사항을 파악·분석하여, 사업 진행 측면 및 국내 교육 정책적 시사점을 도출하였다. 또한, OECD 교육 2030 사업 진행 사항 분석을 바탕으로 사업이 우리나라의 교육적 필요에 보다 부합하는 방향으로 나아갈 수 있도록 목소리를 내고, 원활한 사업 참여를 위해 필요한 국내·외적 조정 작업을 취하고자 하였다.

OECD 교육사업 참여 연구에는 보통 OECD에서 참여국가에 요구하는 내용이 포함되는 편이지만 앞서 제시된 본 연구의 내용은 OECD에서 요구하는 사항이 아니라 연구진이 독자적으로 진행하는 내용이다. 다만, 첫 번째 연구내용(OECD 역량 개념들의 국내 타당성 분석)을 통해 얻어진 시사점을 OECD 역량 개념들 및 2주기 사업에 대한 논의 과정에서 한국 발언의 바탕이 될 것이다. 또한 두 번째 연구내용(미래 핵심역량 개발을 위한 교육체제 탐색)은 2주기 사업에 대한 우리나라의 필요와 요구를 파악함으로써 우리나라가 OECD 교육 2030 참여에서 보다 주도적으로 참여할 수 있는 토대를 마련한다는 면에서 의미가 있다.

## 4 연구의 방법

### 가. 문헌 분석

OECD 사무국에서 발행한 교육 2030 사업관련 문서에 대한 분석을 통해 OECD 교육 2030 사업의 진행사항을 파악하고 분석하였다. 또한, 미래 핵심역량 및 핵심역량 개발을 위한 교육 체제(교육 환경, 교육과정, 교수방법, 평가방법, 교사 교육 등)에 대한 국내외 문헌을 수집·분석하였다. 구체적인 문헌 조사의 주제 및 대상 문헌을 정리하면 아래 표와 같다.

【표 1-2】 문헌 조사의 주제 및 주요 문헌

주 제	주요 문헌
OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성 분석	- OECD 교육 2030 회의 자료 중 학습(역량) 개념들 관련 문헌 - 역량 및 역량 개념들에 대한 국내외 문헌
핵심역량 함양을 위한 교육체제 탐색	- 역량기반 교육과정 관련 국내외 문헌 - 역량 함양을 강조하는 교육 관련 국내외 문헌
OECD 교육 2030 진행사항 파악 및 분석	- OECD 교육 2030 관련 회의 자료 - 미래 역량 및 역량기반 교육과정 관련 문헌

### 나. 전문가 협의회

OECD 교육 2030 사업(세부 진행상황)이 국내 교육적 맥락에서 갖는 가능성 및 한계, OECD 교육 2030 학습 개념들의 국내 타당성, 핵심역량 함양을 위한 교육 체제(교육과정, 교수학습 및 평가 방법, 교사교육, 교육 환경 등)의 특성 및 역량기반 교육의 국내 현황 등과 관련하여 각 분야의 전문가 의견을 수렴하였다. 실시된 전문가 협의회 주요 내용은 다음과 같다.

【 표 1-3 】 전문가 협의회 내용 및 실시 시기

주 제	주요 내용	관련 전문가	실시 시기
OECD 교육 2030 학습 개념들	<ul style="list-style-type: none"> <li>역량 선정 및 조직, 세부 역량의 의미, 학습 개념들의 구성, OECD 학습 개념들의 가능성과 한계 등</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>미래 사회 변화 관련 전문가</li> <li>역량 및 역량 개념들 관련 전문가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(7.05)OECD 학습 개념들 및 전문가 델파이 조사 설문지 논의</li> <li>(10.13)국내 미래 역량 선정 및 OECD 학습 개념들 개선에 대한 시사점 도출</li> </ul>
핵심역량 함양을 위한 교육체제	<ul style="list-style-type: none"> <li>역량 함양을 강조하는 교육에서 교육과정(설계 및 조직)·교수 학습·평가·교사 교육·학교 풍토·거버넌스·학교 환경 등의 특징, 역량기반 교육과정의 실행의 의의 및 선결과제 등</li> <li>핵심역량 교육의 국내 현황</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>역량기반 교육과정 전문가</li> <li>교육 현장 전문가</li> <li>시·도교육청 역량기반 교육과정 관련 업무 담당 장학사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(4.12)교사 FG에 대한 사전 협의를 위한 전문가 협의회</li> <li>(4.27)OECD 제5차 IWG 회의 발표 내용에 대한 논의</li> <li>(9.25)시·도 교육청 차원 역량기반 교육과정 실행 과정 논의</li> </ul>
OECD 교육 2030 진행사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>세부 프로젝트의 정책적 시사점 및 한계</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>OECD 교육 사업 관련 전문가</li> <li>해당 세부프로젝트 내용 전문가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(5.16-18) OECD 교육 2030 담당자 및 참여국가 담당자와의 협의</li> <li>(10. 23-25) OECD 교육 2030 담당자 및 참여국가 담당자와의 협의</li> </ul>

#### 다. 전문가 델파이 조사

본 연구에서는 OECD 교육 2030 학습 개념들의 국내 타당성 분석을 위해 전문가들을 대상으로 델파이 조사를 실시하였다. 국내 역량 개념들 개발 과정에서 전문가 델파이 조사는 학습 개념들에 대한 타당화 검토를 위한 방법으로 널리 활용되고 있다(이광우 외, 2008). 실제, OECD 교육 2030 사무국에서는 핵심역량에 대한 의견 수렴을 위해 다양한 전문가 및 이해관계자를 대상으로 설문조사를 계획하고 설문지 초안을 개발하였다. 이 설문조사는 실시하지 않는 것으로 최종 결정되기는 하였지만, 국내에서 OECD 학습 개념들의 타당성을 분석하는 것은 학습 개념들의 국내 교육적 시사점과 OECD 학습 개념들의 개선 방안을 도출한다는 측면에서 중요하다. 즉, 전문가 델파이 조사는 OECD 교육 2030 학습 개념들의 가능성과 한계를 분석함으로써, 국내 미래 역량 선정(또는 ‘무엇을 가르칠 것인가’)과 OECD 학습 개념들 개선( 및 2주기 사업 진행)에 대한 시사점을 도출하기 위한 목적으로 실시하였다.

타당성 조사는 제 5차 비공식 작업반(IWG) 회의(2017년 5월)에서 발표된 학습 개념들을 대상으로 했으며, 델파이 조사 질문지는 OECD가 마련한 설문지 초안을 참고하고 문헌조사

분석 결과를 반영하여 개발하였다. 전문가 델파이 조사는 국내 교육 및 역량 관련 전문가와 현장 전문가(교원)를 대상으로 2회(1차 조사: 2017. 8. 21-25, 2차 조사: 9. 11-18)에 걸쳐 실시되었다. 전문가 델파이 조사 실시 개요는 아래 <표 I-4>와 같다.

【표 I-4】 전문가 델파이 조사 실시 개요

		내용
목적		<ul style="list-style-type: none"> <li>• OECD 학습 개념틀(구성 및 세부내용)의 국내 타당성 분석</li> <li>• OECD 학습 개념틀의 교육적 시사점 도출</li> <li>• OECD 학습 개념틀의 한계 및 개선에 대한 시사점 도출</li> </ul>
대상		• 교육 및 역량 관련 전문가와 현장 전문가(학교 관리자, 교사)를 포함한 33명
설문지 구성 및 주요 내용		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습 개념틀의 구조와 구성요소(교육적 지향점, 변혁적 역량, 기초 기능, 역량 개발 사이클, 역량의 범주)의 타당성에 대한 5단계 척도 조사</li> <li>• 학습 개념틀에 대한 종합의견, 각 구성요소의 국내 교육적 시사점, 한계와 개선방향, 국내 적용 가능성 등에 대한 개방형 질문</li> </ul>
조사방법		• 이메일을 통한 서면조사
추진 과정 및 조사 시기	설문지 개발	• OECD 설문조사(안), 제 5차 IWG 학습 개념틀, 문헌 분석 등을 고려하여 설문지 개발 및 확정: 5-8월
	자료 수집	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1차: 2017. 8.21(월) ~ 8.25(금)</li> <li>• 2차: 9.11(월) ~ 9.18(월)</li> </ul>
	자료 분석	• 8-10월

### 1) 조사 참여자

전문가 델파이 조사는 학술 전문가(교육 및 역량 관련 전문가)와 현장 전문가(학교 관리자, 교사) 33명이 참여하였다. 델파이 조사에 참여한 전문가 중에서 남성이 20명(60.6%), 여성이 13명(39.4%)으로 남성 전문가가 조금 더 많은 비율을 차지하였다. 전문가의 연령대는 40대가 12명(36.4%), 50대가 14명(42.4%), 60대 이상이 7명(21.2%)으로 40대 이상부터 비교적 고르게 분포되어 있었다. 소속기관의 경우, 대학 또는 연구소 소속 전문가가 29명(87.9%)으로 가장 많았으며, 그 외 초·중·고교 또는 교육청 소속 전문가 2명(6.1%), 정부 부처 소속 전문가 1명(3.0%), 기타 고등학교 교장으로 퇴임한 전문가 1명(3.0%)으로 구성되어 있었다. 전문가의 최종학위 전공은 대부분(90.9%, 30명) 교육학이었으며, 그 외 교과 교육 전공자 1명, 기타 시민사회학, 발달심리학 전공자가 2명 포함되어 있었다. 델파이 조사에 참여한 전문가들의 기본정보는 아래 <표 I-5>와 같다.

【표 I-5】 전문가 델파이 조사 참여자 기본 정보

전체		비율(%)	인원(명)
		100%	33명
성별(%)	남성	60.6	20
	여성	39.4	13
연령(%)	40대 미만	0.0	0
	40대	36.4	12
	50대	42.4	14
	60대 이상	21.2	7
소속기관(%)	초·중·고교 또는 교육청	6.1	2
	대학 또는 연구소	87.9	29
	정부 부처	3.0	1
	기타	3.0	1
최종학위 전공(%)	교육학	90.9	30
	교과교육학	3.0	1
	기타	6.1	2

## 2) 전문가 델파이 조사의 구성 및 주요 내용

제 1차 델파이 조사는 OECD 역량(학습) 개념들의 구성요소인 ‘교육의 지향점’, ‘변혁적 역량’, ‘기초 기능’, ‘역량 개발 사이클’, ‘역량의 범주’의 총 5영역에 대해 이루어졌다. 제 2차 델파이 조사에서는 1차 조사 결과를 바탕으로 추가적인 질문이 필요한 ‘교육의 지향점’, ‘기초 기능’, ‘역량 개발 사이클’, ‘역량의 범주’에 대한 질문이 있었다. 설문지 형식은 5단 척도 조사와 서술형이 섞여 있었으며, 차수 별 조사의 주요 내용은 다음 <표 I-6>과 같다. (1, 2차 델파이 조사 설문지 전문은 [부록 1] 과 [부록 2] 참조)

【표 I-6】 전문가 델파이 조사의 구성 및 주요 내용

구분	주요 내용	
1차 델파이 조사	교육의 지향점	국내 교육의 지향점으로서 ‘개인과 사회의 웰빙’의 타당성에 대한 5단 척도 조사 및 답변에 대한 이유; 국내 교육적 시사점, 국내 실행 가능성, 한계점에 대한 의견
	변혁적 역량	3가지 변혁적 역량의 타당성과 각 변혁적 역량의 학습, 평가 당위성에 대한 5단 척도 조사 및 답변에 대한 이유; 각 변혁적 역량의 국내 교육적 시사점, 국내 실행 가능성, 한계점에 대한 의견

구분	주요 내용	
	기초 기능	기초기능의 타당성에 대한 5단 척도 조사 및 답변에 대한 이유; 국내 교육적 시사점, 국내 실행 가능성, 한계점에 대한 의견
	역량 개발 사이클	역량 개발 사이클의 타당성에 대한 5단 척도 조사 및 답변에 대한 이유; 국내 교육적 시사점, 국내 실행 가능성, 한계점에 대한 의견
	역량의 범주	역량의 범주의 타당성에 대한 5단 척도 조사 및 답변에 대한 이유; 국내 교육적 시사점, 국내 실행 가능성, 한계점에 대한 의견. 지식, 기능, 태도·가치의 중분류의 타당성에 대한 5단 척도 조사 및 답변에 대한 이유; 각 중분류의 국내 교육적 시사점, 국내 실행 가능성, 한계점에 대한 의견
	종합의견	
2차 델파이 조사	교육의 지향점	‘웰빙’이라는 용어의 부정적 뉘앙스로 인해 교육의 지향점으로 적합하지 않다는 의견에 대한 동의 정도 및 교육의 지향점으로 대안적 개념 또는 용어 제안 요청
	기초 기능	제기된 기초기능은 개인주의적인 기능에 국한되어 있으므로, ‘공동체’나 ‘대인관계’ 등 사회적 측면에 대한 기초기능이 필요하다는 제안에 대한 동의정도 및 추가적인 기초 기능에 대한 제안 요청
	역량 개발 사이클	‘기대-실행-성찰’에서 ‘기대’라는 용어가 서술된 의미보다 소극적으로 다가오므로 학생의 능동적 참여와 의식을 나타내는 개념 또는 용어가 필요하다는 의견에 대한 동의 정도 및 대안적 용어 제안 요청
	역량의 범주	(가) 지식: ① 절차적 지식은 기능으로 분류되어야 한다는 의견에 대한 동의정도 ② 개념적 지식-절차적 지식 또는 사실적 지식-이론적 지식-절차적 지식으로 분류되어야 한다는 의견에 대한 동의정도 ③ 학문적, 간학문적 지식에 절차적·인식론적 지식이 포함되므로 현재의 학문적-간학문적-절차적·인식론적 지식 분류는 적합하지 않다는 의견에 대한 동의정도 ④ 간학문적 지식은 지식의 분류로 보기 어렵다는 의견에 대한 동의정도 ⑤ 지식의 분류에 대한 제안 사항 (나) 가치·태도: 가치는 기능과 태도의 방향을 설정하는 것이므로 우리 교육에서 강조해야 할 가치가 무엇인지에 대한 논의가 더 필요하다는 의견에 대한 동의정도 및 우리교육에서 강조되어야 할 가치 제안 요청
기타의견		

## 라. 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI)

본 연구에서는 미래 핵심역량 개발을 위한 교육체제 탐색의 일환으로 역량기반 교육과정의 국내 실행 모습과 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 인식을 이해하기 위해 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI)를 실시하였다. 기존의 역량기반 교육과정에 대한 논의들이 아직은 “선언적이고 담론적인 경향”이 있어 역량기반 교육과정이 실제 현장에서 어떤 모습으로 실행되고 기존의 학교 수업과 어떻게 다른지에 대한 부분은 비교적 덜 알려져 있다(홍원표·이근호, 2011:69). 특히, 역량기반 교육과정의 실행에 대한 해외사례의 소개 및 분석(홍원표·이근호, 2010, 2011, 소경희 외, 2010, 소경희·강지영·한지희, 2013)은 있으나, 우리나라 사례에

대한 소개 및 분석은 극히 제한적이다. 따라서 역량 또는 역량기반 교육과정 관련 연구학교에 근무하거나 근무한 적이 있는 교사들과의 초점집단면담을 통해 역량기반 교육과정이 국내에서 실행되는 모습을 이해하고 이에 대한 교사들의 인식을 조사하였다. 이를 통해, 역량 함양을 위한 교육체제 구축에 대한 국내 교육적 필요와 요구를 파악함으로써 OECD 교육 2030 사업 진행 및 미래 핵심역량 함양을 위한 교육 체제 구축에 대한 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

### 1) 초점집단면담 실시 개요

초점집단면담은 국내 역량기반 교육과정의 실행모습을 심층적으로 이해하고 이에 대한 교사의 인식을 이해함으로써, 역량 함양을 위한 교육체제 구축에 대한 국내 교육적 필요와 요구를 파악하기 위해 실시되었다. 역량기반 교육과정에 대한 관심이 2015 개정 교육과정과 함께 높아져 있는 상황이라는 하지만, 2015 개정 교육과정이 이제 막 초등학교 1-2학년에게 적용되기 시작한 현 시점에서 일반 교사들에게 역량기반 교육과정 실행방법이나 이에 대한 인식을 묻는 것은 적합하지 않다고 판단하였다. 따라서 포커스그룹면담의 참여자를 역량기반 교육과정에 대한 이해가 상대적으로 높을 것으로 예상되는 역량관련 연구학교에 근무하거나 근무한 적이 있는 교사들로 한정하였다.

면담은 반구조화된 형태로 진행되었다. 주요하게 핵심 역량 선정, 역량기반 교육과정의 실행 방법, 역량기반 교육과정에 대한 인식, 어려움 및 선결과제에 대한 질문이 이루어졌다(구체적인 질문 내용은 아래 면담 질문 내용 참고). 면담은 3-5명의 교사들과 함께 그룹으로 실시되었으며, 면담 소요 시간은 그룹당 약 120분 정도였다. 면담의 진행은 학교급별 일관성 유지를 위해 부득이한 경우를 제외하고는 학교급 담당 연구자 1명이 맡는 형태를 취했으며, 모든 면담에는 최소 연구자 1명과 연구조원 1명이 참석하였다. 전체 면담 내용은 연구 참여자의 동의를 얻어 녹음되었다.

초점집단면담은 총 9회에 걸쳐 이루어졌으며, 12개 초·중·고등학교 교사 34명들이 참여하였다(면담참여자 섭외과정 및 기본정보는 [부록 3] 참조). 각 학교급별로 살펴보면, 초등학교 단계에서는 11명(남자 3명, 여자 8명), 중학교 단계에서는 12명(남자 6명, 여자 6명), 고등학교 단계에서는 11명(남자 8명, 여자 3명)의 교사가 참여하였다. 면담에 참여한 초등학교 교사들의 학년은 5학년을 제외한 전 학년을 포함하고 있었다. 중학교와 고등학교 교사들의 담당 과목은 다양하였는데, 중학교 단계에서는 국어, 수학, 과학, 영어, 정보, 기술가정, 사회, 음악 등의

교과, 고등학교 단계에서는 한문, 윤리, 사회, 화학, 국어, 체육, 물리 등의 교과가 포함되었다. 교사 경력 또한 32.5년에서 4.5년까지 다양하였는데, 평균 경력은 초등학교 단계에서 15.8년, 중학교 단계에서 19.7년, 고등학교 단계에서 16.7년이였다. 교사 FGI 실시 개요는 아래 <표 I-7>과 같다.

【 표 I-7 】 교사 초점집단면담 실시 개요

구분		내 용	
목적		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국내 역량기반 교육과정의 실행(교육과정 조직 및 운영 방법, 교수학습방법, 평가방법, 학교풍토 등)에 대한 심층적 이해</li> <li>• 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 인식 이해</li> <li>• 역량 함양을 위한 교육체제 구축에 대한 국내 교육적 요구와 필요 파악, OECD 교육 2030 사업 및 역량 함양을 교육체제 구축에 대한 정책적 시사점 도출</li> </ul>	
대상		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량기반 교육과정 또는 역량 관련 연구학교에 근무하거나 근무한 적이 있는 교사</li> <li>• 총 34명(초 11명, 중 12명, 고 11명)</li> </ul>	
방법	면담 형태	반구조화 면담	
	규모 및 횟수 <sup>6)</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (12개교, 초 5교 · 중 4교 · 고 3교) 교사 3-5명씩 3개 그룹, 전체 34명</li> <li>• 그룹별 1회(약 120분)</li> </ul>	
	자료 수집 및 분석 방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (자료수집) 인터뷰 참여자 동의하에 녹음 실시, 녹취록 작성</li> <li>• (자료분석) (1) 각 학교급별 분석: 면담 당시 일차적인 분석, 녹취록을 읽으면서 주요 주제(theme) 도출 (2) 학교급별 분석 내용 교차 분석(해당시 공통적인 주제 도출)</li> </ul>	
실시 시기	준비	질문지 개발	• 2-3월
		IRB 심의 의뢰	• 1회 면제 신청(3월 31일) 및 1회 수정 신청(회당 면담자 수, 5월 12일)
		교사 섭외	• 4-5월
	자료 수집	• FGI 실시: 6-7월	
	자료 분석	• 학교급별 분석 및 학교급간 교차분석: 7-9월	

## 2) 질문의 구성 및 주요 내용

질문의 주요 영역은 핵심역량, 역량기반 교육과정의 실행방법, 교사 및 학부모·학생 인식, 어려움 및 선결과제였다. 역량기반 교육과정의 실행방법에 대해서는 다시 교육과정 설계 및 조직, 교수학습, 평가, 학교풍토, 거버넌스, 교사 역할에 대해 질의하였다. 면담이 실제 실시되는 과정에서 면담 진행자는 면담의 목적에서 벗어나지 않는 수준에서 면담 참여자들의 답변에 대해

6) 면담은 학교별로 이루어지는 경우가 많았으나, 초등학교 B와 C, 초등학교 D와 E, 중학교 B와 C 소속 교사들은 같이 면담을 실시하였음(자세한 내용은 [부록 3] 참조).

부연설명을 요청하기도 하였으며, 면담자끼리의 질의응답이 있는 경우도 있었다. 구체적인 면담 질문의 구성 및 내용(안)은 다음 <표 I-8>과 같다(초점 면담 참여자를 위한 연구 설명서 및 FGI 질문지(안) 전문은 [부록 4] 참고).

**표 I-8 | 초점집단면담 질문의 구성 및 내용(안)**

영역	질문
1. 핵심 역량	1-1. 학교에 대한 간단한 소개 1-2. 소속 학교에서 강조되는 역량 1-3. 역량 선정 방법
2. 역량기반 교육과정의 실행 방법	2-1. 일반 2-1-1. 역량 개발을 위한 학교 및 교사 수준의 노력
	2-2. 교육과정 설계 및 조직 2-2-1. 역량 개발을 위해 교육과정 편성 또는 재구성 방법 2-2-2. 역량기반 교육과정의 실행과정에서 교육과정 편성·재구성과 관련하여 강조되는 점 2-2-3. 이런 (역량기반 교육과정 실행에서 요구되는) 교육과정 편성·재구성 방법에 대한 교사 인식
	2-3. 수업방법 2-3-1. 역량 개발을 위한 수업 방법 2-3-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때 수업방법에서 강조되는 점 2-3-3. 이런 수업방법에 대한 교사 인식
	2-4. 평가방법 2-4-1. 역량 개발을 위한 평가 방법 2-4-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때 평가방법에서 강조되는 점 2-4-3. 이런 평가방법에 대한 교사 인식
	2-5. 학교풍토 2-5-1. 학교에서 역량 개발이 강조되면서 학교풍토(동료교사 및 학생과의 관계, 교사의 열의 및 만족감 등)의 변화 여부 2-5-2. (그렇다면) 역량기반 교육과정을 실행할 때, 학교풍토의 변화 방향 2-5-3. 이런 변화에 대한 교사 인식
	2-6. 거버넌스 2-6-1. 학교에서 역량 개발이 강조되면서 거버넌스(교육부·교육청과 학교의 관계, 관리자의 학교경영 방식, 학교 의사결정 과정 등)의 변화 여부 2-6-2. (그렇다면) 역량기반 교육과정을 실행할 때, 학교 거버넌스의 변화 방향 2-6-3. 이런 변화에 대한 교사 인식
	2-7. 교사역할 2-7-1. 역량 개발이 강조되면서 교사에게 요구되는 역량이나 역할의 변화 여부 2-7-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때, 교사의 역할 2-7-3. 이런 교사의 역할에 대한 인식
3. 교사인식	3-1-1. 역량기반 교육과정에 대한 인식 3-1-2. 역량기반 교육과정 실행에서의 어려움
4. 학부모·학생의 반응	4-1. 역량기반 교육과정에 대한 학부모와 학생들의 반응
5. 선결과제	5-1. 역량기반 교육과정이 잘 실행되기 위한 선결과제

### 3) 자료 분석

모든 면담 내용은 면담 참여자의 동의하에 녹음되었고, 녹취록이 작성되었다. 자료분석은 학교급별로 진행되었으며, 각 학교급 담당 연구자가 인터뷰 녹취록을 거듭해서 읽으면서 각 영역(핵심영역, 역량기반 교육과정 실행방법, 교사 인식, 학부모·학생 인식, 선결과제)에서 두드러진 용어, 표현, 이미지, 주제를 찾고 각 영역별 주제를 도출(1차 분석)하였다. 학교급별 1차 분석이 마무리된 후, 학교급별 담당 연구자들이 모여 각 학교급에서 영역별로 도출된 주제를 공유하면서 학교급별 유사점과 차이점을 논의하였다.<sup>7)</sup> 학교급 담당 연구자는 다른 학교급 분석 결과와 학교급간 비교·논의 결과를 반영하여 학교급별 주제가 변경(통합, 삭제, 새로운 주제 도출) 될 수 있는지를 검토한 후 주제를 확정(2차 분석)하였다. 전체 학교급별 2차 분석 결과는 다른 학교급 분석결과와 비교하여 다시 분석(3차 분석)되었다. 학교급끼리(초등학교-중학교, 중학교-고등학교, 또는 초등학교-중학교-고등학교) 연결될 수 있는 주제가 있는지, 다른 학교급 분석내용을 참고할 때 해당 학교급 분석에 대한 새로운 시각을 제공하는 부분은 없는지, 주제로 도출되지는 않았지만 연결될 수 있는 부분은 없는지 등에 대해 검토·분석이 이루어졌다. 이런 일련의 과정은 순환적으로 이루어졌다.

#### 마. 비공식 작업반(IWG) 회의 참석

OECD 교육 2030 사업 사무국에서는 사업 참여국 대표들과 함께 연 2회 비공식 작업반(Informal Working Group, IWG) 회의를 개최한다. 비공식 작업반 회의에서는 사무국과 사업 참여국들이 모여 사업의 진행과정을 공유하고 논의하며 중요한 사항들이 결정되기도 한다. 따라서 비공식 작업반 회의에 참석하여 사업의 진행과정에 대한 정보를 수집하고, 사업에 대한 이해를 높이고자 하였다. 또한, 논의사항 및 사업 진행 방향과 관련하여 국내적 상황과 맥락을 고려한 의견을 적극적으로 개진함으로써, 사업이 우리나라 교육 정책적 필요와 요구에 보다 부합한 방향으로 나아갈 수 있도록 기여하고자 하였다. 올해 상반기 IWG 회의는 5월 16-18일에서 실시되었으며, 하반기 IWG 회의는 10월 23-25일에 실시되었다.

7) 이 과정에서 핵심역량 선정, 교사 및 학부모·학생 인식, 어려움 및 선결과제는 초·중·고등학교에서 도출된 주제가 상당히 유사하여 학교급간 통합이 용이할 것으로 판단됨. 하지만, 역량기반 교육과정 실행방법(특히, 교육과정 설계 및 조직, 평가)에서는 학교급별 특성이 두드러져서, 학교급간 통합이 오히려 각 학교급에서의 특이한 상황을 효과적으로 드러내지 못할 것이라고 판단함. 따라서 이 부분은 학교급별로 분리하여 제시하기로 결정함.

## 5 연구의 한계

본 연구는 다음과 같은 한계를 갖는다. 첫째, 본 연구에서 실시한 OECD 교육 2030 역량 개념들의 타당성 분석은 완성된 학습 개념들을 대상으로 하지 않았다는 점에서 한계를 갖는다. OECD 교육 2030의 학습 개념들은 현재 개발 중이며, 개발이 진행되고 있기 때문에 개념과 용어가 명확하지 않고 구성요소 간의 관계가 영성할 수 있다. 즉, 타당성 조사 결과의 일부는 OECD 학습 개념들이 아직 완성본이 아니기 때문에 가지는 특성일 수도 있다는 한계가 있다.<sup>8)</sup>

둘째, 본 연구에서 ‘핵심역량 함양을 위한 교육체제 탐색’은 가르치고자 하는 핵심역량을 규정하지 않은 채 이뤄지고 있다는 한계를 갖는다. 이 점으로 인해 목표로 하는 핵심역량에 따라 다양할 수 있는 교육체제의 모습에 대해서는 탐색이 이뤄지지 못하고 있다. 다만, 본 연구에서는 목표로 하는 역량이 무엇이든 간에 역량 함양을 목적으로 하는 교육의 모습이 어느 정도 공통된 특징을 가지고 미래에 요구될 것으로 거론되는 핵심역량이 (국·내외적으로) 크게 차이가 나지 않는다는 문헌 분석 결과를 바탕으로, 핵심역량 함양을 위한 교육체제의 일반적인 특징을 분석하고 역량 함양을 위한 교육체제 구축을 위한 일반적인 시사점을 도출하고자 하였다.

셋째, 초점집단면담의 참여자가 연구학교 근무 교사라는 점으로 인해, 조사의 결과가 역량기반 교육과정 실행의 특징과 함께 연구학교의 특징이 혼재될 수 있다는 한계를 갖는다. 즉, 본 연구에서는 역량기반 교육과정의 국내 실행 모습을 이해하기 위해서 역량 관련 연구학교에 근무하거나 근무한 적이 있는 교사들을 대상으로 초점집단면담을 실시하였기 때문에, 조사의 결과가 국내 역량기반 교육과정의 실행모습뿐만 아니라 연구학교의 특징이 반영되었을 수 있다. 특히, 초등학교의 경우, “저희 연구학교에서는” 라는 표현이 좀 더 자주 사용되어 연구학교의 특징이 다른 학교급에서 보다 더 두드러졌다. 따라서 본 연구에서 제시되는 역량기반 교육과정의 실행모습은 연구학교가 아닌 국내 일반학교에서의 역량기반 교육과정의 실행모습과 차이가 있을 수 있다.

8) 이런 한계에도 불구하고, 개발되고 있는 학습 개념들에 대한 국내 전문가들의 의견을 수렴함으로써 학습 개념들의 가능성과 한계를 분석하는 것은 중요하다고 판단하였음. 첫째, OECD 교육 2030의 1주기 사업은 내년에 마무리되므로 제 5차 학습 개념들에서 약간의 수정이 있다고 하더라도 큰 변화를 꾀하기는 사실상 어려운 상황임. 또한, 학습 개념들이 현재 개발되고 있기 때문에, 국내 교육적 요구에 부합하는 방향으로 학습 개념들이 개발될 수 있도록 목소리를 내는 것은 더욱 중요하고, 이를 위해 국내 전문가들의 의견을 수렴하는 것은 의미가 있음.

## Ⅱ. 선행 연구 분석

1. 역량 및 역량(학습) 개념들
2. 핵심역량 함양을 위한  
교육체제
3. 논의 및 소결: 국내 역량기반  
교육에 대한 주요 쟁점



## Ⅱ. 선행 연구 분석

### 1 역량 및 역량(학습) 개념들

#### 가. 역량의 의미

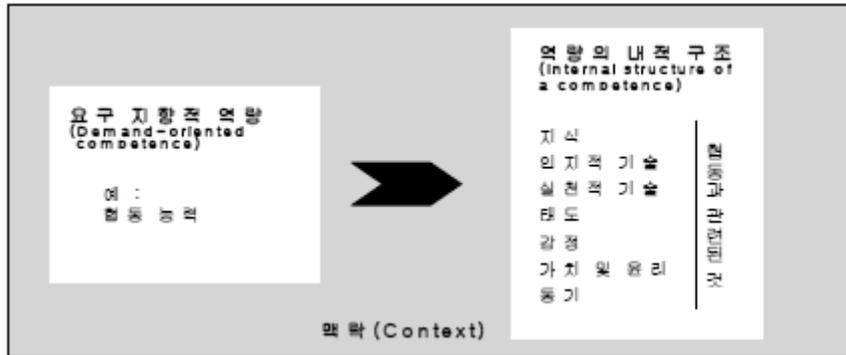
역량을 강조하는 움직임의 시초가 되었다고 평가되는 사람은 미국 심리학자인 David McClelland이다(윤현진 외, 2007; 소경희, 2007). McClelland(1973)는 지능 및 적성 검사가 대학 및 직장에서의 인재 선발의 수단으로 당연하게 사용될 때, 지능 및 적성 검사의 타당성에 문제를 제기하며 역량을 기준으로 한 선발을 강조하였다. McClelland(1973)은 역량을 직접적으로 정의하고 있지는 않지만, 역량은 개성(personality), 동기, 스킬, 지식이 복합적으로 드러나는 총체적인(holistic) 것으로서 변화 및 개발 가능한 것으로 이해되고 있다. 역량 개념은 인재선발에서 지능·적성 검사를 통해 지식에 과도하게 집중하는 상황을 비판함으로써, 의사소통 능력 등과 같은 스킬(실행능력), 참을성 등과 같은 개인의 성격 또는 태도, 달성 가능한 목표 설정 능력, 자아 정체성 발달, 동기, 등 지식 외의 요소에 관심을 기울이게 되는 계기가 되었다.

McClelland 이후 직업 및 직무 분야에서 역량에 대한 논의가 활발하게 진행되면서, 역량의 의미와 특징을 규명하려는 노력도 다양하게 이루어졌다(소경희, 2007). 대표적으로, Spencer & Spencer(1993)는 역량을 “준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행과 인과적으로 관련되어 있는 개인 내적인 특성”(Spencer & Spencer, 1993:9, 소경희, 2007:4에서 재인용)으로 정의하였다. 즉, 역량은 ‘효과적이고 뛰어난 수행’을 야기하는 것과 관련되고, 지적인 능력 보다 훨씬 광범위한 ‘개인 내적인 특성’이며, 구체적인 ‘준거’에 따라 측정 가능한 것으로 이해되었다(소경희,

2007). 특히, Spencer & Spencer(1993)는 역량을 동기, 특질(traits), 자아개념, 지식, 스킬(skill)의 5가지 유형으로 구분하였는데, 표면적으로 드러나는 지식과 스킬은 평가 및 개발하는 것이 상대적으로 용이한데 비해, 동기, 특질, 자아개념은 심층적인 요소들로서 단시간에 평가하거나 개발하는 것이 어렵다고 설명한다(소경희, 2007:5에서 재인용).

원래 직업분야에서 직무를 성공적으로 수행하는데 요구되는 능력이라는 의미로 사용되던 역량이라는 개념이 교육 분야에 활발하게 논의되기 시작한데는 OECD DeSeCo(1997-2003) 사업의 영향이 크다(윤종혁 외, 2016; 소경희, 2007). OECD DeSeCo 사업의 영향으로 역량은 직업분야뿐만 아니라 일상생활에서 복잡하고 다양한 문제들을 성공적으로 해결하는데 요구되는 능력이라는 개념으로 확장되었다. OECD DeSeCo 사업에서 역량은 “특정 맥락의 복잡한 요구를, 지식과 인지적·실천적 기술뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력”(Rychen, 2003:3, 소경희, 2007:6에서 재인용)으로 정의된다. 즉, 역량은 인지적 요소뿐만 아니라 사회적·정의적·행동적 요소를 포함하는 개인의 내적 요소와 관련이 있으며, ‘요구-지향적’이고 ‘맥락-의존적’인 성격을 갖는다(소경희, 2007). 다시 말해, 역량은 개인의 내적요소, 맥락요소, 외적 요구를 토대로 구축되며, 이들 요소들이 역동적으로 통합되어 효과적이고 성공적인 수행 또는 행위로 드러나는 “역동적이고 총체적인 개념”이다(소경희, 2007:7).

OECD DeSeCo 사업에서 역량의 개념을 아래 그림과 도식화하고 있다(그림 참조). 특히, DeSeCo 사업에서는 현대사회를 살아가는데 필요한 다양한 역량 중에서 모든 사람들에게 요구되는 중요한 역량을 일컬어 ‘핵심역량’이라는 개념을 도입하였는데, 핵심역량은 (1) 개인의 삶과 사회에 공헌할 수 있어야 하며, (2) 삶의 다양한 상황에서 개인의 중요한 요구를 충족시킬 수 있어야 하고, (3) (전문가에게만이 아니라) 모든 개인에게 필요한 것이어야 한다고 보았다(OECD, 2005:4; 윤종혁 외 2016:12).



※ 출처: OECD (2002:9)(소경희, 2007:7에서 재인용)

【그림 II-1】 OECD DeSeCo 사업에서의 역량의 개념

역량이라는 용어는 이미 일상생활에서 사용될 정도로 널리 알려져 있지만, 개념이나 실체가 모호하여 맥락이나 사용하는 사람의 목적 및 필요에 따라 다양한 의미로 사용되는 경향이 있다 (소경희 2007:4). 그럼에도 불구하고, 다양한 문헌에서 제시하고 있는 역량의 정의를 살펴보면 (아래 [표 II-1] 참조), 다음과 같은 공통된 특징이 드러난다. 첫째, 인지적 능력뿐만 아니라 실행능력(skill)과 개인의 동기, 자아개념, 가치, 감정 등을 포함하는 개인의 총체적인 내적 특징과 관련된다. 둘째, 단기간에 개발하는 것이 어려운 요소들이 있지만, 역량은 변화 및 개발이 가능하다. 셋째, 맥락과 외적 요구와 긴밀하게 관련된다(따라서 역량을 고립된 수행으로 평가할 수 없다, [소경희·강지영·한지희, 2013:157]).

【표 II-1】 역량의 다양한 정의

	정의	비고
Spencer & Spencer (1993)	준거에 따른 효과적이고 뛰어난 수행과 인과적으로 관련되어 있는 개인 내적인 특성(동기, 특질, 자아개념, 지식, 기능, 등)(소경희, 2007:4에서 재인용)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 변화 및 개발 가능</li> <li>• 종전에 간과되던 개인의 심층 동기와 특질에 관심 가짐(소경희, 2007)</li> </ul>
OECD DeSeCo (1997-2003) (OECD 2002, 2005)	특정 맥락의 복잡한 요구를, 지식과 인지적·실천적 기술뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 가동시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력(Rychen, 2003:3, 소경희, 2007:6에서 재인용) 인간의 심리사회적인 특성(스킬과 태도 포함)을 활용하여 복잡한 사회적 요구들에 적절하게 대처해 나가는 능력(윤종혁 외, 2016) 지식, 스킬, 삶의 태도를 포괄하는 능력(최상덕 외, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 요구지향적</li> <li>• 내적 구조에 관심</li> <li>• 맥락의존적 성격 (소경희, 2007)</li> </ul>

	정의	비고
Klieme et al.(2004) (소경희·강지영·한지희, 2013:156에서 재인용)	개인들이 특정한 문제를 해결할 수 있기 위해 소유하거나 학습해야 할 인지적 능력뿐만 아니라, 변화무쌍한 상황에서 성공적이고 책임감 있게 해결책을 사용하고자 하는 동기적, 의지적, 사회적인 준비 태세와 능력	사람들로 하여금 특별한 유형의 문제 해결, 특정한 종류의 구체적 상황을 다룰 수 있는 성향(소경희·강지영·한지희, 2013)
소경희 (2007:8)	개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력; 21세기 사회에서 개인이 성공적인 삶을 살아가는데 필요한 능력; 21세기 사회를 성공적으로 살아가는 데 있어서 모든 사람들이 반드시 갖추어야 할 공통적인 능력	DeSeCo의 포괄적인 역량 개념 수용
윤정일 외 (2007) (박민정, 2009:79에서 재인용)	단계별로 절차화되어 있거나 자동화된 능력이 아니라 특정 과제를 수행하는데 필요한 지식과 기능을 가동시키고(mobilize) 조정하는(co-ordinate) 능력	'아는 것'에 그치는 것이 아니라, 아는 것을 활용하여 행동으로 연결하는 능력과 관련됨(백남진·윤정덕, 2016)
박민정 (2009:82)	절차화된 지식이나 기능의 단순한 적용이 아니라, 직관, 암묵지, 윤리적 판단 등을 포함하는 능력개념으로, 주어진 문제 상황을 해석하고, 합리적 판단에 따라 문제 상황에 적합한 자원을 가동하고, 그 과정에 대한 반성적 성찰을 통해 지속적으로 자신의 능력을 재조정하고 확장시켜가는 메타능력을 의미함	
이근호 외(2012:70)	선전적으로 타고나는 것이 아니라 학습될 수 있는 것으로, 지적능력, 인성(태도), 기술 등을 포괄하는 다차원적(multidimensional) 개념으로, 향후 직업세계를 포함한 미래의 삶에 성공적으로 대처하기 위해 필수적으로 요청되는 능력	핵심역량
최상덕 외(2013)	개인이 일생에 걸쳐 필요로 하는 지식, 기능, 태도 등으로 인지적 역량과 비인지적 역량을 포함하는 것	핵심역량

## 나. 국내외 미래 역량 개념들 연구 동향

### 1) 해외 연구 동향 및 핵심역량

교육 분야에서 미래 사회에 요구되는 역량에 대한 체계적인 개념들을 제시한 거의 최초의 시도는 1996년 국제교육위원회가 작성하여 UNESCO에 제출한 Delors(1996) 리포트로 알려져 있다(Salas-Pilco, 2013). Delors 리포트에서는 생애 교육이 바탕으로 해야 하는 원칙(pillars) 또는 역량 분류틀로 1) 앎을 위한 배움(Learning to know), 2) 실행을 위한 배움(Learning to do), 3) 상생을 위한 배움(Learning to live together or live with others), 4) 존재를 위한 배움(Learning to be)의 4가지를 제시하고 있다(Delors, 1996).

교육 분야 역량에 대한 국내 문헌에서 Delors 리포트에 대한 언급은 적은 편이지만, Delors 리포트에서 제시된 교육의 네 가지 원칙(pillar)은 역량 개념들 개발에 시사하는 바가 크다 (Scott, 2015). 실제, OECD 교육 2030 역량 개념들 초안에서 지식, 스킬, 태도·가치가 각각 ‘knowing’, ‘doing’, ‘being’ 과 관련된다고 표시하고 있는데, 이는 Delors 리포트의 영향을 받은 것으로 보인다. Delors 리포트 이후, 20세기 후반의 급격한 사회·경제적·기술적 발전을 고려하면서 역량 개념들 개발 노력들이 다양하게 이루어졌다(Salas-Pilco, 2013). 대표적인 사례로는 OECD DeSeCo (1997-2003) 핵심역량 개념들(OECD, 2005; 윤종혁 외, 2016), 미국의 ‘21세기 스킬을 위한 파트너십’ (Partnership for 21st Century Skills, P21) 학습 개념들 (P21, 2007, 2015), ‘21세기 스킬의 평가와 교육’ (Assessment and Teaching of 21st-Century Skills, ATC 21S) 역량 개념들(최상덕 외, 2013; Salas-Pilco, 2013), 미국 교육과정정재설계센터(Center for Curriculum Re-design, CCR) 교육 개념들(찰스 파델 외, 2015)<sup>9)</sup> 등이 있다.

OECD DeSeCo 사업은 교육 분야에서 역량에 대한 관심이 본격화되는데 크게 기여한 프로젝트로 평가되는데, 미래 역량 규명과 역량 개념들 개발을 목적으로 한 최초의 국제적인 시도였다고 평가할 수 있다. OECD DeSeCo에서는 현대 사회의 복잡하고 다양한 문제들에 대처하는데 모든 사람에게 요구되는 능력 중에서 중요한 역량(핵심역량, key competency)을 선정하였는데, 구체적인 핵심역량으로는 자율적 행동 역량, 다양한 집단내 상호작용역량, 상호작용적 도구 활용 역량을 제시하고 있다.

P21(Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills) 역량 개념들은 미국 교육부와의 협력으로 개발되었는데, Apple, AOL, Microsoft, Cisco, SAP와 같은 기업과全美교육협회(National Educational Association, NEA)와 같은 교육 단체가 참여하였다(Sprout Fund 홈페이지). 최초의 개념들은 2006년 발표되었고, 계속해서 업데이트되고 있다. P21 역량 개념들에서는 역량을 핵심 과목(3Rs) 및 21세기 주제, 학습 및 혁신기술(4Cs), 정보·미디어·테크놀러지 스킬, 생활 및 직업 스킬로 분류하고 있다. 특히, P21 역량 개념들은 21세기 역량들이 성취기준과 평가, 교육과정과 수업, (교사) 전문성 개발, 교육 환경과 연계되어 학생들이 21세기 역량을 함양할 수 있도록 교육을 혁신하는 것을 강조하고 있다(P21, 2015).

9) CCR에 대한 설명은 윤종혁 외(2016:17-19) 참조.

ACT 21S(Assessment and Teaching of 21st-Century Skills, 21세기 스킬의 평가와 교육)는 21세기에 요구되는 스킬을 평가하고 교육하는 방법을 탐색하고자 세계 여러 국가들이 참여한 프로젝트로서 2009년부터 3년에 걸쳐 실시되었다(최상덕 외, 2013). ACT21S는 역량 분류를 사고방식, 직무방식, 직무수단, 사회생활방식으로 구분하고 전체 10개의 역량을 제시하고 있으며, 그 외 핵심 교육과정으로 모국어, 수학, 과학, 역사, 예술 또는 인문학을 제시하고 있다(Salas-Pilco, 2013).

이외에도 유럽에서 개발된 역량 개념들(European Community, 2006, Salas-Pilcos, 2013에서 재인용), Trilling & Fadel (2009), Hewlett Packard(HP) 회사의 후원으로 개발된 역량 개념들(Finegold & Notabartolo, 2010, Salas-Pilcos, 2013에서 재인용) 등이 있다. 또한, 교육에서 역량 함양을 강조하며 국가(또는 지역)수준의 역량 개념들을 제시하는 대표적인 국가로는 싱가포르, 호주, 핀란드 등이 있다. 다양한 기관 및 국가에서 개발한 역량 개념들의 구성 및 세부 역량은 아래 <표 II-2>와 같다.

표 II-2 주요 역량 개념들의 구성 및 세부 역량

주관기관	구성 및 세부 역량	비고
UNESCO Delors 리포트 (1996)	<p><b>앎을 위한 배움:</b> 폭넓은 지식, 특정 분야에서의 깊은 지식, 학습방법의 학습</p> <p><b>함을 위한 배움:</b> 직업 및 다양한 사회적 상황에 대응하는 능력, 사회생활 및 직업 생활에서 요구되는 능력</p> <p><b>상생을 위한 배움:</b> 다양성·상호이해·평화 등의 가치에 대한 존중, 다른 사람에 대한 이해, 상호의존성에 대한 인식</p> <p><b>존재를 위한 배움:</b> 주체성, 판단력, 책임감, 개성(personality) 개발</p>	
OECD DeSeCo (1997-2003) (윤종혁 외, 2016:15에서 재인용)	<p><b>지율적 행동 역량:</b> 큰 그림을 고려하며 행동하는 능력, 인생 설계 및 실행 능력, 개인의 권리 및 필요 옹호·주장 능력</p> <p><b>다양한 집단내 상호작용역량:</b> 인간관계능력, 협동능력, 갈등 관리 및 해결 능력</p> <p><b>상호작용적 도구 활용 역량:</b> 상호작용적 언어·상징·텍스트 활용능력, 상호작용적 지식·정보 활용 능력, 상호작용적 기술 활용 능력</p>	
European Community (2006) (Salas-Pilcos, 2013에서 재인용)	<p>모국어 의사소통능력·외국어 의사소통 능력</p> <p>수적 역량 및 과학·기술에서의 기본 역량</p> <p>디지털 역량</p> <p>학습방법의 학습</p> <p>사회적 역량 및 시민 역량</p> <p>혁신정신 및 기업가정신</p> <p>문화적 민감성 및 표현력</p>	평생학습을 위한 핵심역량들
미국 P21 (2007)	<p><b>핵심과목 및 21세기 주제: (주제)</b> 글로벌 리터러시, 재정·경제 리터러시, 시민 리터러시, 건강 리터러시, 환경 리터러시</p> <p><b>학습 및 혁신 스킬:</b> 창의성 및 혁신, 비판적 사고력 및 문제해결력, 의사소통능력,</p>	21세기 학습 개념들

주관기관	구성 및 세부 역량	비고
	<p>협업능력</p> <p><b>정보·미디어·정보통신기술 스킬:</b> 정보 리터러시, 미디어 리터러시, ICT 리터러시</p> <p><b>생활 및 직업스킬:</b> 유연성 및 적응력, 자주성 및 자기주도성, 사회적 및 다문화 사회 기술, 생산성 및 책무성, 리더십과 책임감</p>	
<p>Trilling &amp; Fadel (2009)</p>	<p><b>학습과 혁신:</b> 비판적 사고력 및 문제해결력, 의사소통력, 협업능력, 창의성 및 혁신</p> <p><b>디지털 리터러시:</b> 정보 리터러시, 미디어 리터러시, ICT 리터러시</p> <p><b>직업 및 생활 스킬:</b> 유연성 및 적응력, 자기주도성 및 혁신, 사회적 및 간문화적 상호작용 능력, 생산성 및 책무성, 리더십 및 책임감</p>	<p>21세기 역량</p>
<p>ATCS (2011)<sup>10)</sup> (최상덕, 2013에서 재인용)</p>	<p><b>핵심교육과정:</b> 모국어, 수학, 과학, 역사, 예술 또는 인문학</p> <p><b>사고방식:</b> 창의력·혁신능력, 비판적 사고력·문제해결력·의사결정력, 자기주도학습 능력</p> <p><b>직무방식:</b> 의사소통능력, 협업능력</p> <p><b>직무수단:</b> 정보문해, ICT 문해</p> <p><b>사회생활방식:</b> 시민의식(지역/글로벌), 인생 및 진로 개척 능력, 개인 및 사회적 책임의식</p>	
<p>Hewlett Packard (2010)<sup>11)</sup> (Salas-Pilcos, 2013에서 재인용)</p>	<p><b>분석스킬:</b> 비판적 사고력, 문제해결력, 의사결정력, 연구 및 탐구 능력</p> <p><b>사회적 스킬:</b> 의사소통력, 협업능력, 리더십 및 책임감</p> <p><b>실행능력:</b> 혁신 및 자기주도성, 생산성</p> <p><b>정보처리:</b> 정보 리터러시, 미디어 리터러시, 디지털 시민성, ICT 조작 능력 및 개념</p> <p><b>변화능력:</b> 창의성/혁신, 학습방법의 학습, 유연성</p>	
<p>CCR (2015)</p>	<p><b>지식:</b> 전통적 지식(수학), 현대지식(기업가정신), 주제(글로벌 리터러시)</p> <p><b>스킬:</b> 창의성, 비판적 사고력, 의사소통력, 협업능력</p> <p><b>인성:</b> 마음챙김, 호기심, 용기, 회복성, 도덕성, 리더십</p> <p><b>메타학습:</b> 성장 마인드, 메타인지(성찰), 자기주도적 학습</p>	
<p>싱가포르 (윤종혁 외, 2016:20-21)</p>	<p><b>핵심 가치:</b> 존중, 책임감, 회복력, 진실성, 배려, 조화</p> <p><b>사회·정서적 역량:</b> 자기 인식, 자기 관리, 사회적 인식/민감성(social awareness), 관계 관리, 책임있는 의사 결정)</p> <p><b>21세기 역량:</b> ①시민 소양, 글로벌 인식과 범문화적 스킬, ②비판적·혁신적 사고력, ③의사 소통력, 협동 및 정보처리 관련 스킬</p>	
<p>핀란드</p>	<p>개인적 성장, 문화 정체성과 세계화, 미디어 사용 역량과 의사소통 역량, 시민의식과 기업가 정신, 환경문제 관련 책임 의식, 안전, 테크놀러지와 개인</p>	
<p>호주 (윤종혁 외, 2016)</p>	<p>문해력(literacy), 수문해력(numeracy), ICT 역량, 비판적·창의적 사고력, 개인적 사회적 역량, 윤리적 이해력, 간문화 이해력</p>	

10) ATCS에 대한 연구는 Griffin, McGaw & Care (2011)에 의해서 이루어졌지만, 본 보고서에서는 ACTS (2011)로 표기함.

11) Hewlett Packard의 후원에 따라 개발된 역량 개념들은 Finegold & Notabartolo (2010)에 의해서 이루어졌지만, 본 보고서에서는 Hewlett Packard (2010)로 표기함.

## 2) 국내 연구 동향 및 핵심역량

우리나라에서 역량 개념들 개발을 위한 거의 최초의 시도는 지식기반사회의 도래와 함께 요구되는 ‘능력’을 규명하여 국가 교육목표를 재설계하고 국가 교육목표를 위한 교육체제 질제고 방안을 탐색하고자 3년 동안 실시된 ‘국가 수준의 생애 능력 표준 설정 및 학습 체제 질 관리 방안 연구(I, II, III)’(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004)라고 할 수 있다. 이 연구에서 ‘생애 능력’이라는 개념은 시민사회와 직업사회에 유연하게 적응할 수 있기 위해 요구되는 능력으로서 전 생애에 걸친 능력이라는 의미로 사용되는데, 평생학습을 고려한 역량 개념과 유사하다. 유현숙 외(2002)에서 필수적인 생애 능력으로는 (1) 기초문해력(읽기, 쓰기, 셈하기), (2) 핵심능력(의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도학습능력, 창의력, 인간관계능력), (3) 시민의식, (4) 직업특수능력을 제시하고 있다.

이후, 지식기반사회 외에 평생학습사회 또는 규정하지 않은 미래 사회 핵심역량 규명의 노력은 2004년 이후 뜸하다가 교육혁신위원회(2007), 윤현진 외(2007) 등과 같이 2007년부터 다시 등장하기 시작하였다. 2007년부터 국내 교육 정책 연구기관에서 미래 역량 관련 연구는 역량 선정 및 역량 개념들 개발, 핵심역량 함양을 위한 교육과정·교수학습 방법·평가 방법·학습 환경·교사 교육 탐색 등에 초점을 두고 꾸준히 진행되고 있다(윤종혁 외, 2016). 미래 역량에 대한 대부분의 연구에서 미래 역량의 규명은 연구의 일부로 포함되므로, 국내 미래 역량을 규명하고 역량 개념들을 제시하는 연구는 다양한 편이다(윤종혁 외, 2016). 언급된 연구 외 대표적인 연구로는 한국교육개발원에서 실시된 최상덕 외(2011, 2013, 2014, 2015), 김창환 외(2013), 한국교육과정평가원에서 실시된 조대연·김희규·김한별(2008), 이광우 외(2008, 2009), 이근호 외(2012, 2013), 박순경 외(2014), 한국과학창의재단에서 실시된 백운수 외(2012), 한국청소년정책연구원에서 실시된 김기현 외(2010) 등을 들 수 있다.

우리나라 교육과정에서는 2009 개정 교육과정부터 역량의 중요성을 강조하기 시작하였으며(홍원표, 이근호, 2011), 2015 개정 교육과정에서는 6가지의 핵심역량을 제시하고 역량기반 교육과정을 개발하려는 노력을 기울였다(윤종혁 외, 2016; 교육부, 2015a). 또한, 일부 지역 교육청에서는 이미 역량 중심 교육을 강조해 왔는데, 대표적으로 경기도 교육청을 들 수 있다. 위에 언급된 연구에서 제시하고 있는 미래 역량의 구성 및 세부역량은 아래 <표 II-3>과 같다.

Ⅰ 표 Ⅱ-3 Ⅰ 국내 문헌에서의 역량 구성 및 세부 역량

구분	구성 및 세부 역량	비고
유현숙 외 (2002)	기초문해력: 읽기, 쓰기, 셈하기 핵심능력: 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력, 창의력, 인간관계능력 시민의식, 직업특수능력	
교육혁신위원회 연구 (2007)	(1) 창의력 (2) 갈등관리 (3) 문제해결력 (4)협동과 봉사 (5) 의사소통능력 (6) 자기 주도적 학습능력 (7) 적극적 시민성 (8) 예술·문화적 관점	
이광우 외 (2008)	(1) 창의력 (2) 문제해결능력 (3) 의사소통능력 (4) 정보처리능력 (5) 대인관계능력 (6) 자기관리능력 (7) 기초학습능력 (8) 시민의식 (9) 국제사회 문화이해 (10) 진로개발능력	미래사회 한국인의 핵심 역량
이광우 외(2009)	개인적 역량: 자기관리능력, 기초학습능력, 진로개발능력 사회적 역량: 의사소통능력, 시민의식, 국제사회문화이해, 대인관계능력 학습 역량: 창의력, 문제해결능력, 정보처리능력	이광우 외(2008)에서 선정된 역량의 구조화
김기현 외 (2010)	지적도구활용: 언어, 상징 문자를 상호적으로 사용하기, 지식과 정보를 상호적으로 사용하기, 기술을 상호적으로 사용하기 사회적 상호작용: 관계지향성, 사회적 협력, 갈등관리 자율적 행동: 거시적 맥락 속에서 행동하기, 목표 및 과제를 수립하고 실천하기, 권리, 이익의 한계를 알고 요구하기 사고력: 비판적 사고기술, 비판적 사고성향	OECD DeSeCo 역량들과 흡사함
최상덕 외(2011)	인성 지식 핵심역량: 창의력, 비판적 사고력, 창의적 문제해결력, 의사소통능력, 시민의식, 사회적 책임감	
최상덕 외(2013)	지식 인성: 공감, 도전정신, 절제력 등 실행능력(skills): 사고방식: 창의력, 비판적사고력, 문제해결능력·의사결정력, 자기주도성; 직무수행방식: 의사소통능력·갈등 관리 및 해결 능력, ICT 활용 능력, 협업능력·대인관계능력, 사회생활방식: 글로벌 시민의식, 인생 및 진로 개척 능력, 개인 및 사회적 책임감	ACT 21S 역량 개념들 기반
이근호 외(2012)	인성 역량: 도덕적 역량, 자아정체성, 자기인식, 자존감, 개방성, 이해심, 배려윤리 등 지적 역량: 창의적 사고 능력, 학습 역량 사회적 역량: 사회생활 능력, 직무수행능력	
김창환 외(2013)	신체역량: 체력, 체격, 영양 정신역량: 정신건강역량, 자율역량, 긍정적 자아 역량 지적역량: 창조적 역량, 정보역량, 학습역량 진로역량: 자기이해역량, 진로탐색역량, 진로준비행동역량 대인관계역량: 관계형성역량, 협동력, 갈등해결역량 시민 역량: 공동체에 대한 관심과 이해 역량, 사회참여역량, 규칙 준수역량	학생역량

구분	구성 및 세부 역량	비고
이근호 외(2013)	<b>개인적 역량:</b> 자기관리능력 <b>사회적 역량:</b> 의사소통능력, 시민의식, 대인관계능력 <b>지적 역량:</b> 창의적 사고능력, 문제해결능력, 정보처리 및 활용능력	박순경 외(2014)의 바탕이 됨
박순경 외(2014)	의사소통능력, 자기관리능력, 시민의식, 대인관계능력, 창의적 사고능력, 문제해결능력, 정보처리능력	2015 개정 교육과정 핵심역량의 바탕이 됨.
2015 개정 교육과정 핵심역량	자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량	
경기도 교육청 핵심역량(경기도 교육청, 2012) (김위정·이혜정·김태기, 2014에서 재인용)	자기주도 학습능력, 자기관리능력, 협력적 문제발견·해결 능력, 문화적 소양능력, 의사소통능력, 대인관계능력, 민주시민의식	

### 3) 국내외 역량 개념들 맵핑 및 비교

국내외 역량과 역량 개념들 관련 문헌을 살펴보면 역량 개념들의 종류만큼 역량의 분류방법 및 세부 역량이 아주 다양하다는 것을 알 수 있다. 동시에, 많은 연구들이 강조하는 역량이 중복되는 경우도 많다는 것을 알 수 있다. 또한, 외국에서 강조되지만 우리나라에서는 상대적으로 적게 강조되는 핵심역량이 있고, 반대로 우리나라에서 강조되지만 외국에서는 상대적으로 (최소한 독립된 역량으로는) 언급되지 않는 핵심역량이 있다. 또한, 각 연구마다 비슷하지만 다른 용어를 사용하기도 하고, 때로 같은 용어를 사용하지만 실제 다른 역량을 의미하는 것도 예상해 볼 수 있다. 기존 국내외 역량 개념들의 세부 역량을 비교 분석하여 (다른 용어를 사용한다고 하더라도) 비슷한 역량을 묶어 맵핑해 보면 아래 <표 II-4>과 <표 II-5>와 같다.

표 II-4 | 국외 세부 역량 비교<sup>12)</sup>

번호	저자	의사소통	시민성 및 사회성	협동성	디지털	정보	창의성 및 혁신	비판적 사고	학습방법의 학습	문제해결	리더십	삶 및 진로	자기주도성 및 혁신	생산성	기업가 정신
		Communication	Citizenship and social	Collaboration	Digital	Information	Creativity and Innovation	Critical thinking	Learning to learn	Problem solving	Leadership	Life & Career	Initiative and self-direction	Productivity	Entrepreneurship
1	UNESCO (1996)		● (상생을 위한 배움)					● (아름을 위한 배움)				● (존재를 위한 배움)			
2	OECD DeSeCo	● (상호작용적 도구 이용)	● (인간관계)	●	● (상호작용적 도구 이용)	● (상호작용적 도구 이용)						● (인생 설계 및 실행 능력)			
3	European Community (2006)	● (모국적 의사소통 능력; 외국적 의사소통)	● (사회 및 시민 역량)		● (디지털 역량)				● (학습방법의 학습)				● (혁신 정신 및 기업가 정신)		● (혁신 정신 및 기업가 정신)
4&5	미국 P21(2007); Trilling and Fadel(2009)	●	● (사회적 및 전문직 상호작용)	●	● (ICT 문해능력; 미디어 문해능력)	● (정보 문해능력)	● (창의성 및 혁신)	● (비판적 사고 및 문제해결)		● (비판적 사고 및 문제해결)	● (리더십 및 책임감)		● (자기주도성 및 혁신)	● (생산성 및 책임감)	
6	ATCS(2011)		● (시민성/지역/글로벌); 개인 및 사회적 책임의식)	●	● (ICT 문해능력; 미디어 문해능력)	● (정보 문해능력)	● (창의성 및 혁신)	● (비판적 사고, 문제해결 및 의사결정력)	● (학습방법의 학습, 메타인지)	● (비판적 사고, 문제해결 및 의사결정력)		● (삶 및 진로)			
7	Hewlett Packard (2010)	●		●	● (ICT 조작 능력 및 개념)	● (정보 문해능력)	● (창의성 및 혁신)	● (비판적 사고)	● (학습방법의 학습)	● (문제해결)	● (리더십 및 책임감)		● (자기주도성 및 혁신)	● (생산성)	
8	CCR(2015)	●		●			● (창의성)	● (비판적 사고)			● (리더십)				● (현대지식 기업가정신)
COUNT		6	5	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2

\* 출처: Salas Pilco(2013:10)의 틀을 참고하여 재구성함.

12) 표에 표시되지 않은 세부 역량: UNESCO(1996): Learning to do; OECD DeSeCo: act within the big picture; assert rights, interests, limits and needs; Manage and resolve conflicts; European Community(2006): Cultural awareness and expression; 미국P21(2007) 및 Trilling and Fadel(2009): flexibility and adaptability; Hwlette Packard(2010): Decision making, digital citizenship, flexibility, research and inquiry; CCR(2015): courage, curiosity, ethics, growth mindset, interdisciplinary, meta-cognition, mindfulness, resilience, Themes(예: Global literacy).

표 II-5 | 국내 세부 역량 비교<sup>13)</sup>

	저자	창의성	의사 소통	대인 관계	문제 해결	정보 처리	시민 의식	갈등관리 및 해결	자기주도 및 자율성	협동성	자기 관리	비판적 사고	(기초) 학습력	진로 개발	공동체
1	유현숙 외(2002)	●	●	● (인간관계 능력)	●				●						
2	교육혁신위원회 연구(2007)	●	●		●		● (적극적 시민성)	●	●	● (협동과 봉사)					
3&4	이광우 외(2008) & 이광우 외(2009)	●	●	●	●	●	●				●		●	●	
5	김기현 외(2010)			● (관계 지향성)				●		● (사회적 협력)		● (비판적 사고기술 및 사고성향)			
6	최상덕 외(2011)	●	●		● (창의적 문제해결력)		●					●			
7	최상덕 외(2013)	●	●	●	●	● (ICT 활용능력)		●	●	● (협업 능력)		●		● (인성 및 진로개발 능력)	
8	이근호 외(2012)	● (창의적 사고 능력)											● (학습 역량)		
9	김창환 외(2013)	● (창조적 역량)		● (관계형성 역량)		● (정보 역량)		● (갈등해결 역량)	●	● (협동력)		● (학습 역량)	● (진로탐색역량 : 진로준비 행동역량)	● (공동체에 대한 관심과 이해역량)	
10	이근호 외(2013) & 박순경 외(2014)	● (창의적 사고능력)	●	●	●	● (정보처리 및 활용 능력)	●				●				
11	2015 개정 교육과정 핵심역량	● (창의적 사고)	●			● (지식정보 처리)					●				●
	COUNT	9	7	6	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2

13) 표에 표시 되지 않은 세부역량: 유현숙 외(2002): 읽기, 쓰기, 셈하기; 교육혁신위원회 연구(2007): 예술문화적 관점; 이광우 외(2008) & 이광우 외(2009): 국제사회 문화이해; 김기현 외(2010): 언어·상징 문자를 상호적으로 사용하기, 지식과 정보를 상호적으로 사용하기, 기술을 상호적으로 사용하기, 거시적 맥락 속에서 행동하기; 목표 및 과제를 수립하고 실천하기, 권리, 이익의 한계를 알고 요구하기; 최상덕 외(2011): 사회적 책임감; 최상덕 외(2013): 공감, 도전정신, 절제력, 글로벌 시민의식, 개인 및 사회적 책임감; 이근호 외(2012): 도덕적 역량, 자아정체성, 자기인식, 자존감, 개방성, 이해심, 배려윤리, 사회생활 능력, 직무수행능력; 김창환 외(2013): 체격, 체력, 영양, 정신건강역량, 긍정적 자아 역량, 자기이해역량, 규칙준수역량; 2015 개정 교육과정 핵심역량: 심미적감성

국내 및 국외 역량 개념들의 비교를 통해 국내의 역량 개념들에서 공통적으로 강조되는 역량이 있는 것을 알 수 있다. 대표적으로, 의사소통능력, 대인관계 능력 또는 사회성, 문제해결력, 협동성, 창의성, 비판적 사고 등이 그것이다. 반면, 국내에서는 강조되지만 국외에서는 비교적 관심이 적은 역량과 반대로 국내에서는 상대적으로 관심이 적지만 국외 문헌에서는 강조되고 있는 역량을 찾을 수 있다. 국외 문헌들은 21세기 디지털시대에 필요한 디지털 리터러시(digital literacies)를 강조하고, 특히 Hewlett Packard(2010)에서는 디지털 시민성(digital citizenship)이라는 역량도 언급하고 있다(Salas-Pilcos, 2013:18에서 재인용). 이에 비해, 국내 문헌들 중 디지털 리터러시를 언급한 문헌은 없으며, 최상덕 외(2013)에서만 ICT 활용 능력을 독립된 세부역량으로 선정하고 있다. 또한, 국외에서는 리더십, 생산성, 기업가정신 등을 창의성 이외의 독립된 역량으로 언급하였지만 국내 문헌들은 개별적으로 다루지 않는 경향이 있다. 뿐만 아니라, 국외 문헌에서 ‘학습 방법의 학습(learning to learn)’을 독립된 역량으로 삼고 강조하고 있는데 비해, 국내 문헌에서 ‘학습 역량’으로 ‘학습 방법의 학습’을 포함하는 경우가 있기는 하지만 ‘학습 방법의 학습’을 독립된 역량으로 강조하는 경우는 없었다. 반면, 국외 문헌에서는 강조되지 않지만 국내 문헌에서 강조되는 역량이 있었는데, 공동체 역량, 심미적 감성 역량(2015 개정 교육과정) 등이 그것이다. 또한, 세부역량의 비교에서는 드러나지 않지만 역량의 상위 분류들(아래 [그림 II-1] 참조)을 비교해 보면 국내에서 특히 인성역량을 강조하는 경향이 있음을 알 수 있다. CCR(2015)의 역량 개념들에서 인성(character)을 상위 역량으로 분류하는 경우가 있기는 하지만 다른 국외 문헌에서 인성에 대한 강조는 비교적 적은 편이다.

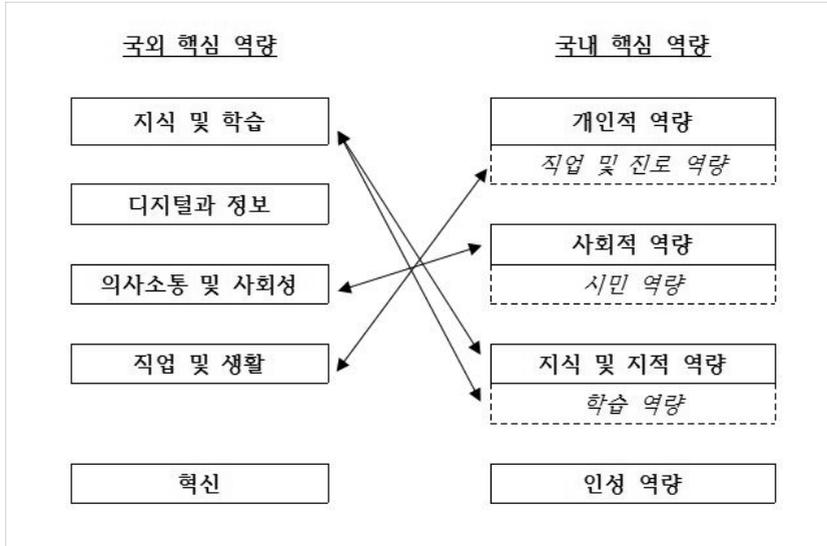


그림 II-2 | 국내·외 상위 역량 비교표

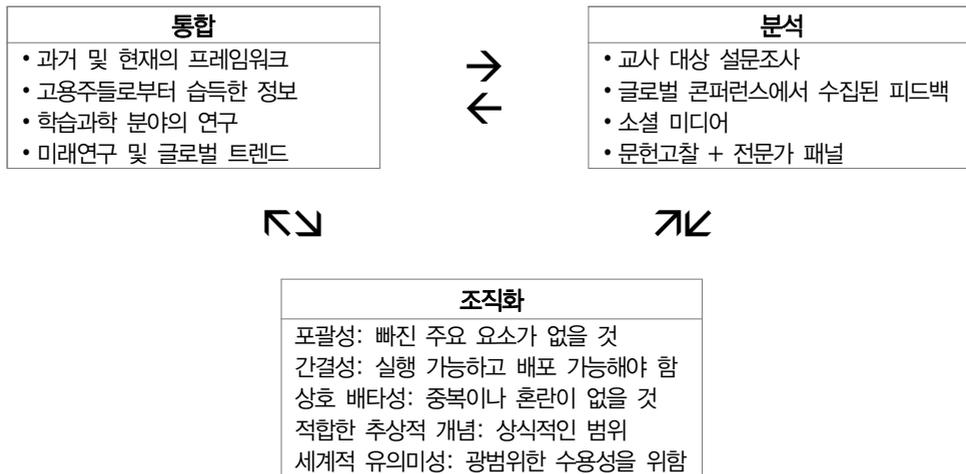
#### 다. 미래 역량 선정 방법

앞서 살펴보았듯이, 미래 사회에 요구되는 역량으로 거론되는 역량 및 역량의 분류방법은 선정 국가 또는 기관에 따라 굉장히 다양하다. 즉, 핵심역량은 주어지는 것이 아니라 지향하는 교육적 목적과 필요에 따라 논의를 거쳐 ‘선택’하는 것이다(이근호 외, 2012). 따라서 미래 역량 선정에서 합리적인 과정 및 절차를 거치고, 다양한 이해관계자들의 합의를 이끌어내는 것은 중요하다. 국내·외의 사례를 통해 역량 선정의 방법에 대해 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

##### 1) 국외 사례: CCR 및 OECD

OECD 교육 2030이 많은 영향을 받은 것으로 보이는 미국 교육과정재설계센터(Center for Curriculum Redesign: CCR)에서 21세기 핵심역량 개념들은 통합-분석-조직화의 순환적인 과정을 거쳐 개발되었다고 밝히고 있다(찰스 파텔 외, 2015). 즉, 우선, 기존의 역량 개념들 뿐만 아니라 미래 사회 변화 트렌드 및 학습 과학 분야의 연구 결과 등을 통합하고, 교사 대상 설문조사·국제 컨퍼런스·소셜 미디어·전문가 패널 등을 통해 수집된 자료를 분석하여, 미래

핵심역량을 조직화하였다. 통합-분석-조직화의 일련의 과정을 통해 초안을 마련하고, 추가적인 문헌 조사 및 전문가 피드백을 반영하여 수정하는 과정을 거쳐 역량 개념들의 최종안을 마련하였다. 특히, 조직화 과정에서는 포괄성·간결성·상호 배타성·적절한 추상성·세계적 유의미성을 원칙으로 삼았다(아래 그림 참조).



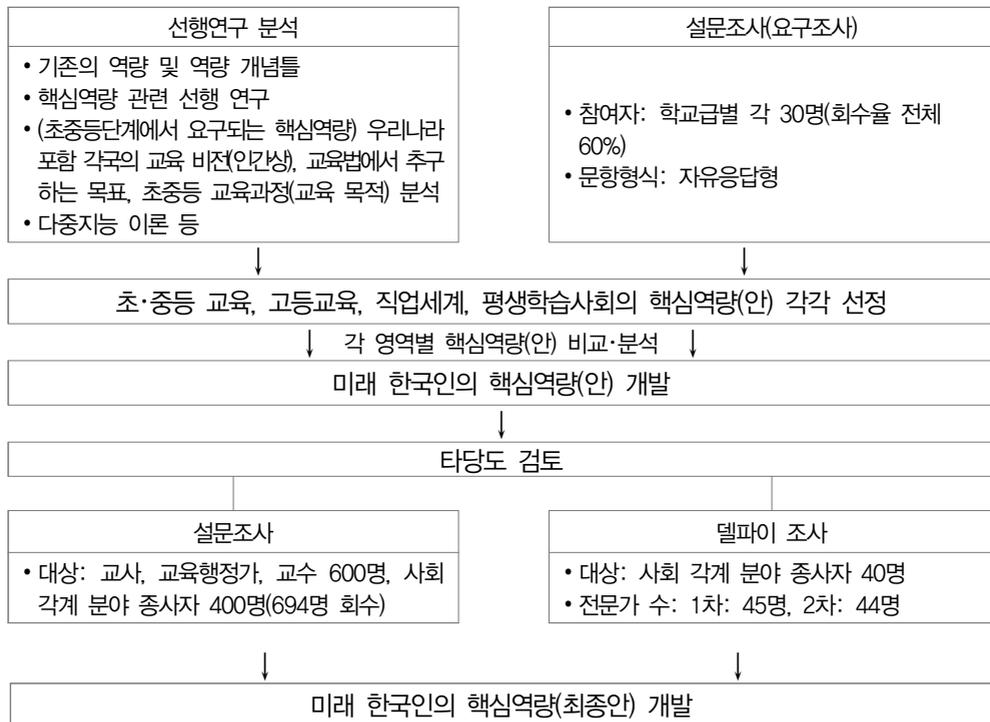
※ 출처: 찰스 파텔 외(2015:91)

**그림 II-3 | CCR의 역량 개념들 개발 과정**

OECD 교육 2030에서 역량 개념들을 개발하는 과정도 CCR의 과정과 거의 일치한다. 교육 2030에서는 미래 사회 변화 트렌드를 분석하고 기존 역량 개념들 분석을 바탕으로 역량들 초안을 개발하였다. 개발된 역량들 초안은 비공식 작업반 회의를 통해 발표되어 회원국들의 의견을 수렴하면서 지속적으로 수정해 가고 있다. 또한, OECD 교육 2030 사무국은 전문가 집단 및 학교 네트워크 그룹을 운영하면서 전문가 및 현장 실천가들의 의견을 수렴하면서 역량 개념들을 지속적으로 수정해 가고 있다. 뿐만 아니라, OECD 교육 2030의 역량 개념들 개발 원칙은 CCR과 거의 동일한 포괄성(상호배타적이면서 포괄적이고 종합적일 것), 간결명료성(적절한 추상개념과 구체적인 구성요소로 구성되어 있어 적용가능하고 실행 가능할 것), 연구기반성(개념들이 견고할 수 있도록 연구 결과를 바탕으로 할 것), 국제적 적합성(많은 국가에서 폭넓게 수용되어 활용될 수 있도록 국제적으로 적합성 및 타당성을 가질 것)으로 삼고 있다(윤종혁 외, 2016).

## 2) 국내 사례: 이광우 외(2008)

우리나라에서 역량 개념들을 개발하는 과정도 외국의 사례와 크게 다르지는 않다. 대부분의 연구에서 핵심역량 선정 및 조직은 (1) (미래 사회 변화 경향, 기존 역량 개념들 등에 관한) 선행연구 분석을 통한 핵심역량 도출, (2) 전문가 델파이 조사 및 설문 조사를 통한 타당성 점검 및 수정, (3) 최종안 결정의 과정을 거치고 있다(윤현진 외, 2007; 이광우 외, 2008, 2009; 이근호, 2012, 213). 구체적으로, 이광우 외(2008)의 ‘미래 사회 한국인의 핵심역량<sup>14)</sup>’ 선정 과정을 살펴보면 다음과 같다.



■ 그림 II-4 ■ 핵심역량 개념들 개발 과정(이광우 외, 2008)

14) ‘미래 사회 한국인의 핵심역량’ (이광우 외, 2008)은 (1) 창의력 (2) 문제해결능력 (3) 의사소통능력 (4) 정보처리 능력 (5) 대인관계능력 (6) 자기관리능력 (7) 기초학습능력 (8) 시민의식 (9) 국제사회 문화이해 (10) 진로개발 능력의 10개의 역량으로 구성되는데, 이 개념들은 2015 개정 교육과정 선정 과정에서 중요하게 고려되었음. 구체적으로, 2015 개정 교육과정에 수록된 6개의 역량은 박순경 외(2014)에서 제시한 역량을 바탕으로 교육과정 개정위원회에서 선정되었는데, 박순경 외(2014)에서 제시된 7개의 역량은 실제 이근호 외(2013)에서 선정된 역량을 그대로 가지고 있음. 이근호 외(2013)에서의 핵심역량 개념들은 이광우 외(2008)와 이근호 외(2012)에서 개발된 역량 개념들에 대해 전문가 델파이 조사를 거쳐 선정됨.

이광우 외(2008)에서는 ‘미래 한국인의 핵심역량(안)’ 개발을 위해 초중등 교육, 고등교육, 직업세계, 평생학습사회에서 요구되는 핵심역량(안)을 각각 개발한 후 이를 비교·분석하여 미래 한국인의 핵심역량(안)을 개발하는 형태를 취하여 다른 역량 개념들 개발 과정에 비해 좀 더 복잡한 측면이 있다. 그럼에도 불구하고, 선행연구 분석 및 요구조사를 바탕으로 하여 핵심역량을 선정 및 조직하고, 개발된 핵심역량(안)에 대해 전문가 대상 타당도 검토를 거쳐 수정한 후 최종 핵심역량 개념들을 개발하는 과정은 다른 연구에서도 비슷하게 활용되고 있다.

외국 사례와 비교해 볼 때, 이광우 외(2008)에서는 다중지능이론을 검토하기는 하였지만, 미래 역량 선정 및 조직 과정에서 학습 과학에 대한 검토가 국내에서 중요하게 다뤄지지 않는 경향이 있었다.<sup>15)</sup> 또한, 외국의 경우 역량 선정 및 조직 원칙을 제시하는데 비해 미래 역량 선정 및 조직이 어떤 원칙에 따라 이루어졌는지를 명시하는 연구를 찾을 수 없었다. 대신, 우리나라에서는 역량 개념들 타당화를 위해 전문가들을 대상으로 한 설문 조사 또는 전문가 델파이가 보다 활발히 활용되고 있었다. 예를 들어, 이광우 외(2008)에서는 핵심역량 개념들 초안 마련을 위해 전문가를 대상으로 요구조사를 실시했을 뿐만 아니라, 마련된 핵심역량 개념들의 타당도 검토를 위해 다양한 분야의 전문가를 대상으로 설문조사를 실시하고 40여명의 전문가를 대상으로 두 차례의 델파이 조사를 실시하였다. 하지만, 전문가들의 의견 또한 실시 시점, 전문가의 분야, 질문 형태 등에 따라 다양하다는 점을 고려할 때, 모든 학생들이 함양해야 할 핵심역량 선정 원칙에 대한 논의는 역량 선정 및 조직 과정에서 중요하게 고려되어야 할 부분인 것으로 나타났다.

15) 이광우 외(2008)에서는 중요하게 다뤄지지 않았지만, 선행 연구 분석에서 미래 사회 관련 연구는 핵심역량 선정 및 조직을 목적으로 하는 국내의 다른 연구에서 중요하게 다뤄지므로(윤현진 외, 2007; 이근호 외, 2012), 국내적 특징에서는 제외하였음.

## 2 핵심역량 함양을 위한 교육체제

### 가. 국내외 연구 동향

교육에서 중점적으로 가르쳐야 하는 핵심역량이 무엇인지에 대해 합의가 이뤄졌다고 하더라도 실제 교육에서 선정된 핵심역량을 가르칠 수 없으면 의미가 없듯이, 미래사회를 살아갈 학생들에게 ‘무엇을(어떤 역량을) 가르칠 것인가’라는 질문은 교육을 통해 미래사회에 요구되는 핵심역량을 ‘어떻게 가르칠 것인가’라는 질문과 맞물려있다. 실제, 앞서 언급된 역량 및 역량 개념들에 대한 연구는 역량 함양 방법에 대한 탐색을 동시에 진행하기도 하였으며, 이후 역량을 함양할 수 있는 방법에 대한 탐색을 촉구하는 계기가 되기도 하였다.<sup>16)</sup>

우리나라에서 핵심역량 함양을 위한 교육에 대한 관심은 2000년대 후반부터 고조되었다. 현대사회에서는 단순한 지식의 전수가 아니라 핵심역량 함양에 중점을 뒀어한다는 인식이 강화되면서 우리나라 교육을 개선하고 교육과정을 ‘선진화’할 수 있는 방법으로 역량기반 교육과정이 활발하게 논의되었다(최상덕 외, 2012, 2013; 홍원표·이근호, 2010; 홍원표·이근호, 2011; 이근호 외, 2012, 2013). 초창기 연구들이 주로 역량의 개념, 우리나라 ‘핵심역량’의 규명, 역량기반 교육의 의미 및 가능성에 초점을 두었다면(유현숙 외, 2002; 소경희, 2007; 조대연·김희규·김한별, 2008), 이후 연구들은 핵심역량 함양을 위한 교육과정 비전, 핵심역량 중심 교육과정 설계 방안, 핵심역량을 갖춘 미래 인재 양성을 위한 혁신적 학습생태계 구축 방법 등과 같이 보다 구체화되어 가는 경향이 있다(윤현진 외, 2007; 이광우 외, 2008, 2009; 이근호 외, 2012, 2013; 최상덕 외, 2013, 2014, 2015). 핵심역량 함양을 위한 교육을 실행하는 방안을 모색하는 대부분의 연구가 교육과정의 조직 및 내용체계에 집중하는 경향이 있지만, 이외에도 교수학습 및 평가방법, 교육환경, 학교풍토 및 교육 거버넌스, 교사 전문성 등을 부분적 이나마 같이 다루고 있다. 또한, 핵심역량 함양을 위한 교육 평가의 방향(이상하 외, 2014; 류성창, 2012), 대입 제도 개편 가능성(류성창 외, 2012), 교과서 모형 개발(주형미 외, 2013) 등과 같이 교육체제의 한 영역을 집중적으로 탐색하는 것을 목적으로 하는 연구도 실시되

16) 역량 개념들 개발과 역량 함양 방법에 대한 탐색이 동시에 이뤄진 대표적으로 예로는 P21을 들 수 있음. 또한, OECD DeSeCo 사업(1997-2003)은 우리나라를 포함한 뉴질랜드, 호주, 캐나다 퀘벡주 등 여러 국가(지역)에서 핵심역량을 강조하는 교육으로 변화하는 또는 변화를 촉진하는 계기가 되었음(소경희, 2007; 윤종혁 외, 2016; 이광우 외, 2008).

었다. 뿐만 아니라, 역량기반 교육과정 실행 방법에 대한 보다 구체적인 논의를 위해 실제 역량기반 교육과정을 실행하고 있는 다른 나라의 사례에 대한 연구도 어렵지 않게 찾아볼 수 있다 (홍원표·이근호, 2010; 홍원표·이근호, 2011; 소경희 외, 2010; 소경희·강지영·한지희, 2013).

## 나. 핵심역량 함양을 위한 교육체제의 특징

학생들은 학교에서 가르치려고 의도한 내용뿐만 아니라 학교의 조직 및 운영 방식 등을 포함한 의도하지 않은 제반 환경을 통해서 배운다는 것은 ‘잠재적 교육과정’이라는 개념을 통해 널리 알려져 있다. 즉, 교육에서 목표로 하는 것은 교육 내용뿐만 아니라 교육과정, 교육 환경, 교수 학습 방법, 평가 방법, 학교 풍토, 교사 특성 및 전문성 등을 포함하는 교육의 모든 요소에 일관적으로 반영될 때 교육의 효과를 기대할 수 있다. 이런 주장이 새로운 것은 아니지만, 핵심역량 함양을 위한 교육체제에 대한 문헌에서는 선정된 역량 및 가치가 교육 정책, 교육과정, 교수학습 방법, 평가 방법, 교육 환경, 교사 전문성 등에 일관적으로 반영되어야 한다는 점을 공통적으로 강조하는 경향이 있다(최상덕 외, 2012, 2013). 뿐만 아니라, 역량기반 교육을 표방한다고 하더라도 각 국가 및 단위학교마다 교육과정 조직 및 실행 방식이 다양하지만 동시에 역량 함양을 강조하는 교육에서 특정 방식의 교수학습 및 평가 방법, 학교풍토/거버넌스 등을 지향하는 경향이 있는 것도 사실이다. 문헌에서 드러난 핵심역량 함양을 위한 교육체제의 특징을 정리하면 아래 <표 II-6>과 같다. 제시된 교육체제(교육과정, 교수학습방법, 평가방법, 교사 교육, 교육환경, 학교 풍토, 등)의 특징들이 역량 함양을 위한 교육에서 새롭게 대두된 것이라기 보다는 역량 함양을 위한 교육에서 강조되는 교육 체제의 특징 또는 경향성으로 이해하는 것이 적합할 것이다.

표 II-6 핵심역량 함양을 위한 교육체제의 특성

	교육과정	교수학습 방법	평가 방법	학교풍토/거버넌스	기타 (교사교육, 교육환경 등)
박민정 (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>교과지식과 역량이 유기적으로 융합된 교육과정 구성 체계 활용</li> <li>역량이 교과 내용지식과 동등하게 교육과정의 구성 요소로 설정됨으로써, 역량이 교육과정을 통해 달성해야 할 공식적인 주요 목표 강조되고 학교의 학습경험이 역량개발에 초점을 두고 설계됨</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사중심의 설명식 교육방법보다 자신의 지식, 기능, 전략 등을 능동적으로 사용할 수 있는 학습 경험 제공(예: 과제 또는 문제 해결)</li> <li>메타역량, 반성적 성찰 능력 개발을 위한 교육방법 강조</li> <li>자기주도적 학습능력을 향상할 수 있는 교육방법 강조</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>평가의 초점이 문제 해결을 위해 지식·기능 등을 창조적으로 재구성할 수 있는 고차원적 사고력에 있음</li> <li>학생들의 학습방법 및 학습유형에 따라 다양한 평가방법 활용</li> <li>평가 과정에서 다양한 피드백을 제공함으로써 평가과정 자체가 역량개발에 도움이 되는 학습경험이 되도록 함</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>학교와 학교밖 다른 교육기관과의 연계 강화</li> <li>교육 및 교사의 책무성 강화: 학생들의 학습과정을 진단·평가·관리할 수 있는 교육 모니터링 시스템의 구축 강조, 교사는 교육과정 설계, 학습경험 및 환경 제공, 학생들의 학습전략 및 학습과제에 적합한 다양한 방식으로 평가하는 역할·전문성이 요구됨</li> </ul>
홍원표·이근호 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>다양한 방식으로 역량기반 교육과정과 교과 교육과정의 연계: 범교과적 학습이나 통합 교육과정, 주제중심 학습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>참여적이고 민주적인 수업 방법을 통해 학생들이 수업의 주체로 다양한 경험을 함.</li> <li>토론 수업, 발표 수업, 탐구 활동, 팀과제 등</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>단편적인 지식이나 정보 위주 평가 지양. 다양한 학습 경험과 역량, 잠재력 평가.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>핵심역량의 의미를 해석하고 적용 방법을 찾는 과정에는 지역이나 단위학교의 자율성 존중</li> <li>교육과정 정책가들의 역할의 변화: 단위학교의 역량기반 교육과정 실행을 돕는 촉진자의 역할, 현장 적용의 다양한 모습 발굴 및 전파.</li> </ul>	-
최상덕 외(2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육내용의 난도가 너무 높지 않아야 함.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>수준별 우열반 수업을 지양하고 협력수업, 문제해결중심 수업, 토론식 수업, 탐구식 수업, 통합 교육과정 운영</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>획일적 평가 방식 지양, 준거지향평가 실시, 형성평가와 수행평가 강조, 객관식 평가와 참평가 방식의 균형적 활용</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육목표 및 성취기준을 달성하기 위해 필요하다고 판단되는 내용만을 선택하거나, 기존의 내용을 재구성하여 가르칠 수 있는 교사 전문성 필요</li> </ul>

	교육과정	교수학습 방법	평가 방법	학교풍토/거버넌스	기타 (교사교육, 교육환경 등)
최상덕 외(2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정 및 교육내용의 다양화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>체험학습·프로젝트식 수업·토론식 수업·협동학습 활성화</li> <li>학습자 주도 학습 강조</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>선택형 지필고사 위주의 시험으로 학생을 서열화하고 등급화 하던 과거의 평가제도에서 학생 개인의 성장과 발달을 돕는 학생 역량 중심의 평가 방법(예: 수행평가) 강조.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>정규학교-지역사회-기업-민간교육기관 간의 연계협력 강화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>핵심역량 교육을 위해서는 교육과정, 교수·학습, 평가의 일관되고 총체적인 교육 혁신 필요(교사 전문성 개발, 입시제도 개선 필요)</li> </ul>
이근호 외(2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정의 다양화 지향 및 교육과정 실행에서 자율성 보장</li> <li>교육실천의 변화 추구하며 교수학습의 명확한 방향 제시, 평가의 가시적이고 타당한 기준 제시 강조</li> <li>통합적 접근을 강조 및 교과간 통합이 가능하도록 정보 제공</li> <li>핵심역량 선정 및 (총론 및 교과) 교육과정 개발 과정에서의 소통, 협력, 민주적인 절차 강조</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>개별화된 자기주도 학습: 학생들이 자신의 학습 스타일에 따라 교육과정 설계 및 수업 진행(교사: facilitator).</li> <li>참여와 탐구에 기반한 학습</li> <li>프로젝트 기반 학습(학생들의 개성, 창의성 발휘할 수 있는 융통성이 많은 수업) 강조</li> <li>(학생간, 학생-교사간) 협력, 통합(교과간, 실생활) 강조</li> <li>학생들의 참여를 강조하며 참학습(authentic learning) 강조</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>학교장의 자율성 강화</li> <li>협력, 참여, 소통 강조</li> <li>(학생, 학부모, 교사 참여) 교육민주적인 교육과정 개발 과정 강조</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(시스템 또는 교사 중심이 아닌) 학생 중심 교육 강조</li> <li>교사 전문성 강조</li> <li>문서상의 변화에 초점이 있는 것이 아니라 교육실천을 개선하고자 하는 목적</li> </ul>
Scott (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정의 유연성 및 포괄성, 사고력 및 논리력 향상을 돕는 교육 내용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogy 2.0: 참여, 협동 학습, 개별화 학습, 전이를 위한 학습, 프로젝트 기반 학습, 실생활 맥락 기반 강조</li> <li>학생 중심 교수학습</li> <li>자신 및 다른 사람들의 기존 사고에 의문을 제기하도록 하는 접근: 성찰, 메타인지, 새</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>학생들의 참여를 장려하고, initiate할 수 있는 많은 기회를 제공하고, 직접 무언가를 창조하고 창조한 것을 공유할 수 있는 문화</li> </ul>	-

	교육과정	교수학습 방법	평가 방법	학교풍토/거버넌스	기타 (교사교육, 교육환경 등)
		<p>지식 창출 강조</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>연결된(networked) 교육: 지역사회와 협력, 보다 개별화되고 공평한 학습 기회 제공</li> </ul>			
P21 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>얕은 지식보다 '깊은 이해(deep understanding)' 강조</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>학생들에게 보다 의미있을 수 있도록 실생활 관련 문제·자료·도구·전문가를 적극 활용</li> <li>모든 과목 및 간학문 주제 학습에서 21세기 스킬을 적용할 수 있는 기회를 제공하는 것을 강조</li> <li>테크놀러지 활용, 탐구 및 문제 기반 접근법, 고차원적 사고력을 강조하는 교수학습 방법 강조</li> <li>지역공동체 자원을 적극적으로 활용하는 것을 강조</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>다양한 종류의 평가를 조화롭게 활용하는 것 지지(질높은 표준화된 시험, 형성 평가 및 총괄평가, 포트폴리오, 테크놀러지 활용 평가, 등)</li> <li>학생의 활동 및 성과에 대한 유용한 피드백 제공 강조</li> <li>포트폴리오 평가 방법</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(학생 및 교사를 위해) 21세기 역량을 가르치고 배울 수 있는 학습 활동, 인적 지원, 물리적 환경(건축 및 인터리어) 조성 강조</li> <li>질 높은 학습 도구, 테크놀러지, 자원의 공평한 투입 강조</li> <li>면대면 또는 온라인 방식을 통한 국제적인 활동을 포함한 확장된 배움 공동체 지지</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사 전문성 강조, 교사 전문적 학습 공동체의 활성화 강조</li> </ul>

역량 함양을 위한 교육체제에 대한 문헌분석에서 알 수 있는 역량 함양을 위한 교육체제의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 통합적 접근의 강조이다(박민정, 2009; 이근호 외, 2013). 역량이 통합적·종합적인 성격을 가지기 때문에 역량을 함양할 때도 역량의 요소를 나누어 가르치거나 평가하는 것을 경계하고 통합적으로 접근하는 것을 강조한다. 즉, 교과지식과 역량, 교과와 교과, 교과와 실생활/실제, 핵심역량과 교과 역량 등의 통합과 연계를 강조하는 경향이 있다. 특히, 역량은 맥락 및 외부세계의 요구와 분리될 수 없는 성격을 갖는 것으로, 역량 중심 교육에서는 실생활과 분리된 지식을 지양하고 실제·실생활과 연결된 앎이 강조된다.

둘째, 학교 및 지역의 자율성과 교육과정의 유연성을 바탕으로 교육과정 실행 과정에서 민주적인 절차를 강조한다(이근호 외 2013; 홍원표·이근호, 2010; Scott, 2015). 역량의 의미는 객관적으로 정의될 수 있는 것이라기보다 집단 구성원들이 논의를 통해 지역 및 맥락에 맞는 의미를 찾아야 하는 것으로 보는 경향이 있다. 따라서 학교와 지역의 자율성을 바탕으로 민주적인 절차를 통해 해당 학교 상황에 맞는 역량의 의미와 교육과정 실행 방법을 찾아가는 과정이 강조된다. 이렇게 민주적인 과정을 통해 결정된 사항들에 대해 구성원들은 주인의식을 갖게 되며, 이 점은 역량기반 교육과정의 성공에 필수적인 것으로 여겨진다. 또한, 참여·소통·협력을 강조하는 의사결정과정을 통해 각 구성원들과 조직 전체의 역량이 함양되고 이는 역량기반 교육이 성공하는데 중요한 요소로 이해된다.

셋째, 교사 전문성이 강조되고 교육 및 교사 책무성이 강화된다(박민정, 2009; 이근호 외, 2013; 최상덕 외, 2012). 역량기반 교육과정의 실행에서 각 학교 및 교사의 자율성이 강조되기 때문에 학교 조직 및 교사의 역량 강화가 무엇보다 중요하다. 역량기반 교육에서 교사는 학생들의 역량을 키울 수 있도록 교육과정과 수업·평가 과정을 설계하고, 다양한 학습 경험을 제공·평가하는 역할이 요구되며, 이에 대한 교사 전문성이 강조된다(박민정, 2009). 동시에, 학교 및 교사 책무성을 포함한 학생들이 습득해야 하는 역량을 습득할 수 있도록 학습과정을 모니터링하는 시스템을 강화하는 경향이 있다(박민정, 2009).

넷째, 교수학습 방법에서 교사중심의 설명식 수업보다 학생중심의 참여식 수업이 장려된다(박민정, 2009; 홍원표·이근호, 2010; 최상덕 외, 2013; 이근호 외, 2013; Scott, 2015). 즉, 학생들이 수업의 주체로서 다양한 경험을 “하는 것”이 강조되고, 자기주도력 학습능력, 메타인지역량, 비판적 사고력 등을 개발하기 위한 교육방법이 강조된다(박민정, 2010; Scott, 2015). 구체적으로, 토론 수업, 발표수업, 문제해결중심 수업, 협력 수업, 프로젝트 기반 수업,

탐구 수업, 실생활 맥락과 연계된 수업 등이 주로 활용된다. 특히, 학생들의 학습 스타일을 존중하는 수업 설계 및 진행이 중요하고, ‘실제적 학습(authentic learning)’과 ‘깊은 이해(deep understanding)’가 강조된다(이근호 외, 2013; P21, 2015).

다섯째, 평가 방법에서는 학생들을 서열화하고 등급화하기 위한 수단으로서의 평가보다는 학생들의 성장을 도울 수 있는 과정으로서의 평가가 강조된다(박민정, 2009; 최상덕 외, 2013). “단순한 지식 재생이 아니라 문제 해결을 위한 지식·기능 등을 창조적으로 재구성 할 수 있는 고차원적 사고력”에 초점을 두고, 평가 과정에서 지속적인 피드백과 가이드를 제공함으로써 평가 자체가 학생들에게 학습경험이 되도록 하는 것이 강조된다(박민정, 2009:70). 구체적인 평가 방법으로 표준화된 시험이 활용되기도 하지만 이에 의존하는 것은 지양되고 포트폴리오, 수행평가 등 학생들의 잠재력과 역량이 드러날 수 있는 다양한 평가방법들이 균형있게 활용되는 것이 강조된다. 역량에 대한 평가는 여전히 어려운 것으로 인식되고 있으며, 역량기반 교육에서 평가의 구체적이고 타당한 기준을 제시하는 것이 강조된다(이근호 외, 2013).

### 3 논의 및 소결: 국내 역량기반 교육에 대한 주요 쟁점

이번 장에서는 역량의 개념과 국내·외 역량 개념들, 역량 개발을 위한 교육체제에 대한 선행 연구를 살펴보았다. 요약이나 결론을 대신하여, 본 절에서는 현재 국내 역량기반 교육의 주요 쟁점에 대한 논의를 통해 역량 및 역량 함양을 위한 교육체제 구축과 관련한 국내 이슈사항을 살펴보고자 하였다. 국내 역량기반 교육과정<sup>17)</sup>에 대한 주요 쟁점<sup>17)</sup>으로는 (1)역량의 개념에 대한 혼란, (2)역량과 교과간 관계의 모호함, (3)교육과정 실행 과정에 대한 가이드 부족을 들 수 있다. 첫째, 역량의 개념에 대한 혼란이다(이원희, 2015; 홍원표, 2017). 역량의 개념에 대해서는 전문가들 사이에서도 논란이 많은 편이며, 교사들의 역량에 대한 이해는 절대적으로 부족한 형편이다. 우선, 구체적인 역량(예: 창의성, 비판적 사고력 등)에 대한 이해가 굉장히 다양하고

17) 홍원표(2017:240)는 역량기반 교육과정의 쟁점으로 역량에 대한 과정중심 접근과 결과중심 접근의 대립, 일반 역량과 교과역량의 불일치, 주요 역량이 갖고 있는 의미의 모호성, 2015 개정 교육과정에서 핵심역량이 갖는 중요성에 대한 상반된 견해, 역량의 도구적·실용적 성격에 대한 의심, 학교 현장에서의 실천사례 부족 등을 제시 하였음. 본 발표문의 국내 역량기반 교육과정의 쟁점은 많은 부분 홍원표(2017)에서 아이디어를 얻었음을 밝힘.

모호하다. 예를 들어, 창의성, 문제해결력, 비판적 사고력에 대한 이해가 개인, 사회·문화적 배경, 과목, 맥락에 따라 굉장히 다양할 수 있다. 또한, 창의성 또는 비판적 사고력을 갖게 하는 요건(지식·기능·태도 등)이 모호하고, 다양한 역량들 간의 관계(예: 창의성과 문제해결력의 관계)도 모호하다(홍원표, 2017). 이런 상황에서 ‘어떤’ 역량을 ‘어떻게’ 함양하고 평가할 것인가에 대한 합의를 이루는 것이 굉장히 어려워진다.

또한, 역량은 직업 교육적 기원을 갖고 있는 개념으로서, 기능적이고 도구적인 측면으로 교육을 이해하고 미래 직업에 대한 준비를 위한 교육의 역할을 강조해 갈 위험성이 있다(홍원표, 2017). 이에 대해, 소경희(2009:15)는 역량기반 교육은 교육과정사적으로 “구체적인 기술이나 기능적인 것을 강조하는 행동주의적 접근”과 “광범위하고 일반적인 능력이나 가치를 강조하는 인문주의적 접근”이 있다며, 학교교육에서는 인문주의적 접근에 초점을 뒀야한다고 강조한다. 즉, 학교교육에서 역량은 구체적인 직업 역량이 아니라 사람이 살아가는데 요구되는 일반적인 역량을 강조한다는 면에서 인문주의적 성격을 갖는다. 또한, 교과 학습에 역량적 접근을 도입하는 것이 교과의 이론적 지식을 무시하는 것이 아니라 오히려 교육의 “실제적 기능”(단순히 지식을 습득하는 것이 아니라 다양한 맥락에서 획득한 지식을 효과적으로 활용하여 합리적인 결정을 내리고 문제를 해결할 수 있는 것)을 회복하는데 의의가 있다고 주장한다(소경희, 2009:13).

뿐만 아니라, 역량 개념은 21세기 사회에서 (경제적으로) 살아남기 위해서 모든 학생들이 교육의 결과로 획득해야 할 능력이라는 논리와 함께 많은 주목을 받았다(홍원표, 2017). 즉, 역량 개념은 신자유주의 또는 시장주의적인 논리를 깔고 있으며(성열관 외, 2015; 박효용, 2015), 교육의 결과물로서의 역량에 대한 강조는 역량 함양에 대한 학교 및 교사 책무성 강화(특히, 미국)를 위한 수단으로 활용되었다(홍원표, 2017). 이런 역량기반 교육과정에 대한 결과중심적 접근방식은 고차원적 사고력을 키울 수 있도록 다양하고 질 높은 교육적 경험을 제공하는 것에 초점을 두는 과정중심 접근과 굉장히 다른 결과를 초래할 수 있다(홍원표, 2017).

둘째, 역량과 교과내용 간의 관계가 모호하다. 현재 2015 개정 교육과정 총론에서 핵심역량을 제시하고 있지만, 핵심역량이 교과내용과 연결되는지에 대한 설명이 부족하다(홍원표, 2017). 또한, 각 교과별로 교과역량이 제시되어 있지만 각론에서의 교과역량과 총론에서의 핵심역량간의 관계가 모호하다(홍원표, 2017). 따라서 교사들은 역량과 교육내용, 핵심역량과 교과역량과의 연결을 혼란스러워하는 경향이 있다. 이와 관련하여, 소경희(2015:209)는 교과내용에 역량적 접근을 취하는 것은 학생들이 세상을 이해하고 살아가는데 실질적으로 힘이 되는 지식(강력한

지식, powerful knowledge)을 획득할 수 있도록 (사실적·개념적) 교과 지식을 단순히 습득하는 것이 아니라 학생들에게 체화될 수 있는 과정을 중요하게 고려해야한다고 강조한다. 현재 교과 교육과정에서는 교과의 내용을 내용(알아야 할 것)과 행동(할 수 있어야 할 것)의 “성취 기준형”으로 기술하도록 하고 있지만, 여전히 많은 교과에서 실질적으로 “학생들이 교과 학습의 결과로 보여주어야 할 수행능력의 범위와 유형”을 드러내고 있지 못하다(소경희, 2015:209; 백남진, 2014a). 따라서 본래 취지에 맞는 방식으로 교과별 성취기준을 명료화하고 재진술하는 것이 요구되고 있다(소경희, 2015).

셋째, 교육과정 실행 과정(역량 함양 방법)에 대한 가이드 부족이다. 2015 개정 교육과정을 이미 적용하고 있거나 시범적으로 적용하고 있는 학교의 경우, 많은 교사들이 “제대로 하는 건지 모르겠다”는 반응을 보이고 있다. 즉, 교사들이 자신의 방식을 판단할 수 있는 지침이나 가이드가 부족한 형편이다. 실제, 역량기반 교육과정이 실행될 때 어떤 모습인가에 대한 예시나 사례가 많지 않으며, 어떻게 실행할 것인가에 대한 연구도 부족한 형편이다(홍원표, 2017). 이원희(2015:114)는 교육과정 실행 과정에 대한 지속적인 연구와 후속조치를 통한 점검·수정·보완이 없다면, “역량이든 핵심역량이든 그것은 하나의 선전 문구나 장식적 용어”에 지나지 않게 될 것이라고 강조하였다. 구체적으로, 학생들의 역량 개발을 위해 교사들이 교육 목표의 설정, 내용선정, 수업 설계, 평가 방법 선정 등에서 참고할 수 있는 교사용 지도서 혹은 교수 학습 자료의 개발이 필요하다(이원희, 2015:128; 홍원표, 2017). 또한, 역량의 평가는 굉장히 어려운 부분으로 여겨지고 있으므로, 역량을 확인할 수 있는 관찰 기준 개발 등 역량 평가 방법에 대한 연구가 요구된다(이원희, 2015:122). 뿐만 아니라, 한국의 교사들이 역량기반 교육과정을 어떻게 실행하고 역량기반교육과정 실행에서 어떤 어려움을 갖는지에 대해서는 거의 알려져 있지 않아, 한국 맥락에서 역량기반교육과정의 효과와 한계를 드러내는 실증적 연구가 필요한 상황이다(홍원표, 2017:251).

### Ⅲ. OECD 교육 2030 사업 진행 사항 분석

1. 역량(학습) 개념들
2. 교육과정 분석: 교육과정  
내용 맵핑
3. 소결



## Ⅲ. OECD 교육 2030 사업 진행 사항 분석

이번 장에서는 OECD 교육 2030 사업의 진행 사항을 분석하였다. OECD 교육 2030 사업의 진행 사항을 분석하는 것은 크게 두 가지의 의미를 갖는다. 우선, 사업의 국가 주관 기관으로서의 역할 측면이다. 한국교육개발원은 OECD 교육 2030의 국가 주관 기관으로서 전체 사업의 진행 사항을 파악하여 국가 이익을 극대화할 수 있는 방향으로 의견을 개진하고 사업 참여에 대한 제반 사항을 조율하는 것이 요구된다. 또한, 역량(학습) 개념들 타당성 분석을 위한 기초자료 제공 측면이다. OECD 교육 2030에서 개발하고 있는 역량 개념들에 대한 타당성 분석은 본 연구의 중요한 목적 중의 하나이다. 다음 장에서는 OECD 교육 2030에서 개발하고 있는 역량 개념들(제 5차 비공식 작업반 회의에서 발표된 학습 개념들 기준)의 타당성을 분석하는데, 이번 장에서는 OECD 학습 개념들의 구성요소와 주요 개념을 제시하였다. OECD 교육 2030 사업은 크게 ‘학습 개념들 개발’과 ‘교육과정 분석’으로 나누어져 논의가 이루어지고 있으므로, 사업 진행 사항은 이 두 영역으로 구분하여 살펴보았다. 사업의 진행 사항은 제 5차와 6차 비공식 작업반(Informal Working Group, IWG) 회의 자료 및 논의 사항을 기반으로 정리·분석하였으며, 학습 개념들의 경우 이해를 돕기 위해 제 4차 비공식 작업반 회의에서 발표된 학습 개념들에 대해서도 간략히 소개하였다.

### 1 역량(학습) 개념들

OECD 교육 2030 1주기 사업(2015-2018)의 주요 목표는 역량 개념들을 개발하는 것이다.

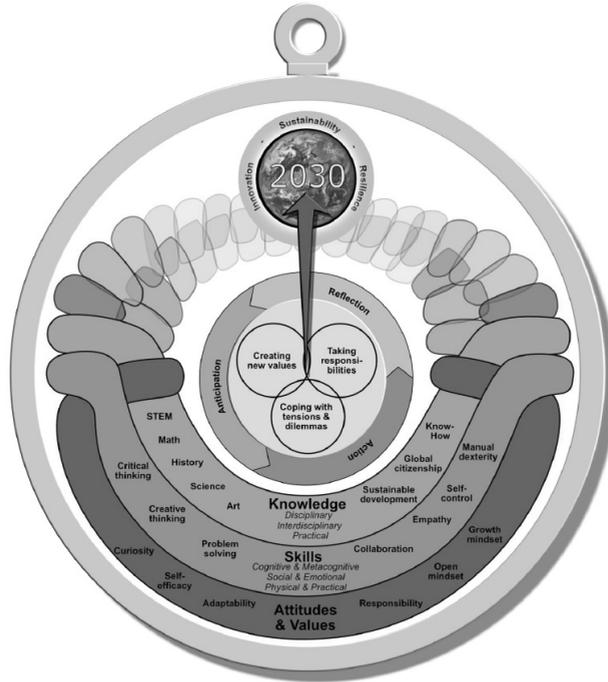
역량 개념틀의 개발은 각 국가의 교육과정 재설계 과정을 돕고자 하는 것으로, 공통의 언어를 개발하고 기존의 역량틀과의 시너지효과를 만들어 현장의 변화를 가져오는 것을 목적으로 삼는다(OECD, 2015a:9; 윤종혁 외, 2016:36). 사업 초기에는 미래에 요구되는 역량 규명을 강조하며 ‘21세기 역량 개념틀(21st Competencies Framework)’ 개발을 목표로 하였으나, 사업이 진행되면서 학습의 과정까지 포함하는 ‘학습 개념틀(Learning Framework)’로 이름을 수정하였다. OECD 역량(학습) 개념틀은 2017년 10월 제 6차 비공식 작업반 회의에서 발표된 수정본을 포함하여 전체 4개의 수정본이 발표되었다. 초기의 역량 개념틀이 지식, 기능, 태도·가치로 역량을 구분하고 관련 세부 지식, 기능, 태도·가치를 제시하는 것에 그쳤다면, 학습 개념틀로 이름을 변경하고부터는 교육의 지향점, 변혁적 연량, 기초 기능, 역량 개발 사이클, 지식·기능·태도 및 가치의 역량 범주 등이 포함된 굉장히 복잡한 형태의 개념틀을 제시하고 있다. 본 연구에서는 제 5차 비공식 작업반 회의에서 발표된 학습 개념틀(이후 ‘제 5차 IWG 학습 개념틀’)의 타당성을 분석하였으므로, 제 5차 학습 개념틀의 구성요소 및 개념에 대해 보다 자세히 살펴보았다. 제 5차 학습 개념틀의 이해를 돕기 위해서 이전 버전인 제 4차 비공식 작업반 회의에서 발표된 학습 개념틀(이후 ‘제 4차 IWG 학습 개념틀’)을 간략히 살펴보았고, 2017년 10월 말에 실시된 제 6차 비공식 작업반 회의에서 발표된 학습 개념틀(이후 ‘제 6차 IWG 학습 개념틀’)의 변경 사항에 대해서도 분석하였다.

#### 가. 제 4차 IWG 학습 개념틀<sup>18)</sup>

제 4차 IWG 회의(2016년 11월)에서 발표된 역량 개념틀은 역량 개념틀 대신 ‘학습 개념틀(learning framework)’으로 명명되었으며 이전의 개념틀과는 확연히 달라진 모습으로 수정되었다. 제 3차 IWG 회의에서 논의된 개념틀이 비교적 단순하게 지식·기능·태도 및 가치로 구분된 역량 분류(범주 및 세부 역량)에 대한 내용만을 담고 있었던 것에 비해, 제 4차 IWG 회의에서 발표된 역량 개념틀은 이전에 비해 더 많은 요소들을 담고 있을 뿐만 아니라 모습도 훨씬 화려해졌다. 제 4차 학습 개념틀은 나침반을 형상화한 원형에 이전의 역량 범주와 세부역량 뿐만 아니라 2030년의 세상에서 요구되는 역량의 영역을 아우르는 전이 가능한 핵심역량, 역량

18) 이 장은 윤종혁 외(2016)과 OECD(2016)에 기반하여 작성되었음(보다 자세한 사항은 윤종혁 외(2016) 참고).

개발 사이클, 그리고 2030년 세상의 윤리적 지향성을 포함시키고 있다(아래 그림 참조).



※ 출처: OECD (2016:17)

Ⅲ-1 수정된 OECD 역량 개념틀(제 4차 IWG 회의)

제 4차 IWG 학습 개념틀에서는 역량 분류틀을 따로 제시하지 않았지만, 개념틀 안에 포함된 역량 범주 및 세부역량은 제 3차 IWG 회의에서 발표된 것과 비슷하다. 제 3차 IWG 회의 자료에 포함된 역량들의 범주 및 세부 역량은 다음과 같다.

【표 III-1】 3차 비공식 작업반 회의에서 논의된 역량 범주 및 세부역량

범주	세부 역량		
	학문적 지식	범학문적 지식	실용적 지식
지식 (knowing)	읽기, 쓰기, 문학; 수학; 과학; 사회적 연구; 현대 외국어; 예술; 체육; 비핵심 과목	주제별 조직 <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 시민 의식</li> <li>■ 글로벌 연구</li> <li>■ 환경 연구</li> <li>■ 미디어 연구</li> <li>■ 기업가정신</li> <li>■ 정보통신기술</li> </ul>	노하우(know-how), 조작 지식(manual skills knowledge), VET 관련 일반 지식, 특정 부문별 지식, 등
기능 (doing)	인지 및 메타 인지 기능	사회·정서적 기능	신체적·실용적 기능
	인지역량: 기억, 이해, 분석, 응용, 평가, 창조  메타인지역량: 자기성찰, 자기반성, 학습전략	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 대인 관계 참여</li> <li>■ 관계 개발/강화</li> <li>■ 과제 완수</li> <li>■ 지적 참여</li> <li>■ 정서 조절</li> </ul>	신체적 역량: 운동감각 능력, 운동 기능, 손재주(dexterity)  실용적 역량: 조작기술(CT, 새로운 기계), 응급처치능력
가치 및 태도 (being)	태도		가치
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (대인관계 형성을 위한) 사회적 접근법, 열정, 확신</li> <li>• (관계 심화를 위한) 동정심, 존중, 신뢰, 화합</li> <li>• (과제 완수를 위한) 자기훈련, 조직, 책임감, 목표 지향, 과제 착수</li> <li>• (지적 참여를 위한) 호기심, 창의적 상상, 심미적 관심, 자아성찰, 자율성</li> <li>• (정서 조절을 위한) 스트레스 내성, 자신감, 정서 조절, 자부심</li> </ul>		평등, 자유, 정의, 존엄, 결속, 관용, 평화와 안전, 지속적인 발전

※ 출처: 윤종혁 외(2016:113)

## 나. 제 5차 IWG 학습 개념들<sup>19)</sup>

### 1) OECD 교육 2030 학습 개념들의 구성 및 주요 개념

제 5차 IWG 회의(2017년 5월)에서 발표된 학습 개념들은 제 4차 IWG 회의에서 발표된 학습 개념들에서 약간의 변화가 있긴 했지만, 나침반을 형상화하여 제시한다는 점을 포함해서 학습 개념들의 구성 및 세부내용에서 이전 버전과 흡사한 형태로 제시되었다. 제 5차 IWG 학습 개념들은 다음과 같다.

19) 이번 연구에서는 제 5차 작업반 회의(2017. 5)에서 제시된 학습 개념들을 주요하게 분석하였고, 이 절은 제 5차 비공식 작업반 회의(IWG) 및 회의 자료(OECD, 2017d)를 바탕으로 작성되었음. 제 6차 회의에서 발표된 학습 개념들과 일부 차이가 있음.



※ 출처: OECD(2017:24)

【그림 III-2】 OECD 교육 2030 학습 개념틀(제 5차 IWG 회의)

‘학습 나침반(Learning Compass)’ 라는 명칭으로도 불리어지는 교육 2030 학습 개념틀에는 ‘우리가 원하는 미래’, 우리가 원하는 미래로 변화해 가는데 요구되는 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’ 3가지, 역량개발 사이클, 2030년의 변혁적 역량을 위해 요구되는 기초적인 기능 3가지, 그리고 변혁적 역량을 교육과정으로 끌어오기 위한 내용요소(역량 분류법)로 지식, 기능, 태도 및 가치를 포함하고 있다. 이 외에도 학습 개념틀 도식에는 드러나지 않지만, 학생 에이전시(student agency)를 교육 2030 학습 개념틀이 바탕을 두고 있는 개념이라고 명시하고 있다(OECD, 2017a). 학습 개념틀 요소의 세부내용은 다음과 같다.

■ 우리가 원하는 미래: 개인과 사회의 안녕<sup>20)</sup>

OECD 교육 2030에서는 교육 및 사회의 지향점을 ‘우리가 원하는 미래’ 로 명명하고 구체적으로 ‘개인과 사회의 안녕’ 으로 제시하고 있다. 이는 오랫동안 교육의 담론을 지배해 온 경제발전논리는 미래 교육에 대한 요구를 충족하기에는 부족하며, 경제발전논리를 넘어서는 교육에

20) 전문가 델파이 조사 결과를 반영하여 당초 ‘개인과 사회의 웰빙’이라는 표현을 “개인과 사회의 안녕”으로 수정하여 번역하였음.

대한 새로운 담론(narrative)이 필요하다는 문제의식을 바탕으로 한다고 밝히고 있다(OECD, 2017a). ‘개인과 사회의 안녕’에서 ‘안녕(well-being)’은 사람이 사회의 한 부분이라는 가정 하에 종합적인 관점에서의 ‘안녕’을 의미한다. 즉, 경제적 안정성뿐만 아니라 주거환경, 소득, 직업, 공동체, 교육, 환경, 정치적 참여, 건강, 삶의 만족도, 안전, 일-삶의 균형 등 사회발전 및 개인 삶의 질에 기여하는 전반적인 요소를 포함한다. 학교는 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 장소로, 학생들이 지적인 측면뿐만 아니라 사회적·감정적으로 성장할 수 있도록 도와야 하는 것으로 이해된다. 따라서 ‘안녕’은 교육의 목표로서의 의미뿐만 아니라 학생들이 지식, 기술, 태도·가치를 함양할 수 있도록 안전한 환경과 양질의 학습 경험을 보장하는 교육의 전제 조건 또는 과정으로 강조된다. 동시에, OECD 교육 2030에서는 ‘학습 개념들(learning framework)’을 ‘학습 나침반(learning compass)’이라고 명명하면서 미래 교육이 학생들로 하여금 자신들이 원하는 미래(비전)를 명료화하고 자신들이 원하는 미래로 나아갈 수 있도록 돕는 것을 강조하고 있다.

■ **변혁적 역량(transformative competencies): 새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 딜레마·긴장·변화에 대처하기**

교육 2030 학습 개념들에서는 ‘우리가 원하는 미래’로 변화해 가기 위해서 요구되는 역량을 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’으로 명명하고, 구체적인 역량으로 ‘새로운 가치 창출하기(Creating new values)’, ‘책임감 갖기(taking responsibility)’, ‘긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기(Coping with tensions, dilemmas, trade-offs, contradictions, ambiguity, etc.)’를 제시하고 있다. 즉, ‘사회와 개인의 안녕’이라는 ‘우리가 원하는 미래’를 만들어 가기 위해서는 긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처할 수 있고, 새로운 가치를 창출할 수 있으며, 자신의 판단과 행동에 책임감을 가질 수 있는 능력이 요구된다는 것이다. 이전의 학습 개념들에서는 ‘전이 가능한 핵심역량(traversal key competencies)’이라는 표현을 사용하는데 비해 수정된 학습 개념들에서는 개혁, 혁신, 변화적인 성격을 강조하면서 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’이라는 표현을 사용하고 있다. 각 역량의 세부내용은 이전에 비해 큰 변화가 없으며, 각 역량의 구체적인 의미는 다음과 같다.

표 III-2 | 3가지 변혁적 역량의 의미

변혁적 역량	새로운 가치 창출하기	책임감 갖기	긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기
세부 내용	미래 사회의 변화가 가져올 다양한 어려움, 기회, 새로운 문제 등에 대해 새로운 해결책을 창조함으로써 변화에 보다 잘 적응할 뿐만 아니라, 지속가능하고 보다 풍요로운 사회로 나아가는 데 기여할 수 있는 역량	새로운 가치를 창조하고 긴장·딜레마·변화에 대응하는 데 있어 규범, 가치, 의미, 한계 등 윤리적인 방향성을 바탕으로 판단하고 행동할 수 있는 역량	보다 건설적이고 미래지향적인 방식으로 긴장·딜레마·변화에 대처할 수 있는 역량

※ 출처: OECD(2016: 29-31)을 바탕으로 연구진이 정리 및 재구성한 것으로 2017년 한국교육개발원 기본연구인 '교육개혁 전망과 과제(II)-초중등 영역'에 동시 사용됨.

■ 변혁적인 역량 함양을 위한 기초 기능: 문해력, 수문해력, 데이터 리터러시

제 5차 IWG 학습 개념틀에서 변혁적 역량을 함양하기 위해 필수적으로 요구되는 기초 기능으로 문해력(literacy), 수리력( numeracy), 데이터 리터러시(data literacy) 세 가지가 새롭게 제시되었다. 세 가지 기능의 의미는 다음과 같다.

- 문해력 : 다양한 문맥의 서면 자료를 식별하고, 이해하여 해석하고, 작성하고 의사소통하며, 문서화할 수 있는 능력.
- 수리력 : 다양한 상황의 수학적 요구에 참여하고 관리하기 위해 수학적 정보와 아이디어에 접근하여 사용하고 해석·전달할 수 있는 능력.
- 데이터 리터러시 : 데이터를 사용할 수 있는 능력. 데이터는 기존의 정보나 지식이 보다 적합하고 활용도가 높은 형태로 가공 또는 코딩 된 것을 의미함.

■ (학생 에이전시 개발을 위한) 역량 개발 사이클: 기대-실행-성찰(A-A-R)

제 4차 IWG 학습 개념틀에서는 학습의 과정 및 목표로서의 '학생 에이전시(Student agency)'를 강조하며 역량 개발 사이클을 '학생 에이전시 개발을 위한 역량 개발 사이클'로 새롭게 명명하고 있다. '학생 에이전시'는 제 5차 IWG 회의에서부터 본격적으로 강조하고 있는 개념인데, OECD 학습 개념틀이 바탕으로 깔고 있는 개념(underlying concept)이라고 설명하고 있다(OECD, 2017:17).

제 5차 IWG 회의 자료에서는 '학생 에이전시'의 의미를 직접적으로 정의하고 있지는 않지만, 학생들이 개인적·사회적 안녕을 위한 방향으로 미래를 만들어 갈 수 있도록 교육에서 학생들의

적극적 참여와 자기 주도성을 강조하는 개념으로 사용되고 있다. 즉, 과학기술의 발달, 국가간 이주 및 국제화의 가속화, 사회 불균형의 심화, 사이버 안전 등과 같은 새로운 위협요소들이 증가하면서 사회의 예측불가능성이 더욱 커지고 있는 상황에서 교육이 학생들이 직면할 문제들에 대한 답을 제시하는 것이 불가능하다. 따라서 학생들은 다양하고 새로운 상황에서 길을 스스로 또는 다른 사람들과 함께 ‘우리가 원하는 미래’를 만들어 갈 수 있는 능력을 키울 수 있어야 한다는 것이다. 학생들이 ‘에이전시(agency)’를 가진다는 것은 단순히 적극적이거나 (소비자처럼) 이미 제시된 대안 중에서 선택하는 것이라기보다 목적 지향적이고, 책임감 있으며, 충분한 정보를 고려하여 행동을 할 수 있는 것을 의미한다. 뿐만 아니라, 목표로서의 ‘학생 에이전시(student agency)’ 뿐만 아니라, 교육의 내용 및 방법 선택을 포함한 교육의 전 과정에서 학생들이 목소리를 낼 수 있는 환경을 조성하고, 자신의 교육에 대한 의사결정에 학생들이 참여할 수 있도록 하는 것을 강조하고 있다.

‘학생 에이전시’를 개발할 수 있는 방법으로 기대(anticipation)-실행(action)-성찰(reflection)로 구성된 역량 개발 사이클을 제시하고 있는데, 이는 역량을 개발해 갈 수 있는 나선형의 학습 과정인 것으로 정의되고 있다(OECD, 2017a:12). 특히, 사회의 변화 속도가 빨라지고 배움의 기회가 언제 어디서든 생길 수 있는 평생학습사회로 변화되어 감에 따라, 학생들이 학교를 마친 후에도 계속해서 역량을 개발해 갈 수 있도록 역량 개발 사이클을 내면화하는 것을 강조하고 있다. 기대, 실행, 성찰의 의미는 다음과 같다.

- 기대(anticipation): 삶과 미래에 대한 관심, 미래를 만들어 갈 수 있다는 신념과 태도, 변화에 대한 긍정적 마음가짐과 태도를 의미함. 지식(예: 역사, 환경 변화, 인구변화)뿐만 아니라 인지적 기능(예: 분석적 비판적 사고 기능, 일반적 문제해결능력), 사회적·행동적 요소(예: 동기, 확신, 가치 등)가 필요함.
- 실행(action): 가까이 행동을 취하려는 마음과 행동을 취할 수 있는 능력을 가리킴. 자신의 학습과 성장에 적극적으로 관여하는 것을 포함하여, 자신을 둘러싼 환경과 적극적으로 상호 작용할 수 있는 것을 의미함.
- 성찰(reflection): 자신의 행동 및 결정이 미치는 간접적·장기적인 영향력을 고려하면서 결정·선택·실행하기에 앞서(또는 이후에) 비판적인 태도를 취할 수 있는 능력을 의미함.

기대-실행-성찰은 연속적이고 순환적인 과정으로서 성찰과 기대를 거쳐 실행이 일어나기도 하고, 실행의 과정에서 성찰이 동시에 이루어지기도 하며, 또한 기대를 기반으로 실행하고 실행 이후에 행동에 대한 성찰이 이루어짐으로써 계속적으로 보다 발전된 실행, 성찰, 기대로 나아가게 된다(윤종혁 외, 2016).

#### ■ 변혁적 역량을 교육과정으로 끌어오기 위한 내용요소(역량 분류법)

교육 2030 사업은 변혁적 역량(transformative competencies)의 구성요소들을 파헤쳐 보고(decompose) 이들을 세부역량(constructs)과 연결함으로써 개념들의 현장 적용 가능성을 높이려는 노력을 기울이고 있다. 이를 위해, 학습 개념들의 주요 개념 및 역량(우리가 원하는 미래, 학생 에이전시, 3개의 개혁역량, 역량 개발 사이클[기대-실행-반성])과 연결되는 세부 역량을 분석(construct analysis)하고 있는데, 세부역량은 지식, 기능, 태도·가치로 분류하고 있다. 즉, 변혁적 역량이 교육과정에 포함되어 함양될 수 있도록 지식, 기능, 태도·가치로 구성된 역량의 범주를 제시하고 있다. 세부적으로, ‘변혁적 역량을 위한 지식’은 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식으로 분류하고, ‘변혁적 역량을 위한 기능’은 인지적·메타 인지적 기능, 사회·정서적 기능, 신체·실용적 기능으로 분류하며, ‘변혁적 역량을 위한 태도·가치’는 태도와 가치로 구분하고 있다. 각 영역별로 포함되는 구체적인 역량은 이전 버전에서는 제시된 적은 있으나, 제 5차 IWG 회의 자료에서는 세부역량을 검토 중에 있다고 밝히면서 구체적인 세부역량은 제시하지 않고 있다(OECD, 2017a:23). 구체적인 역량 분류법 및 의미는 다음과 같다.

【 표 Ⅲ-3 】 역량 분류법 및 각 요소별 교육과정과 연결 방법

역량 범주 (taxonomy)	중분류	의미 <sup>21)</sup> 또는 중요성	교육과정과의 연결 방법(예)
지식 (Knowledge for transformative competencies 2030)	학문적 지식 (Disciplinary knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학문 내에서의 개념적·절차적 지식을 포괄하는 지식(OECD, 2016)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (지식의 양의 확대에 따라) 특정 학문의 핵심적인 또는 바탕이 되는 개념("big idea" 또는 "핵심 개념")의 중요성 확대</li> <li>• 초점이 있고(focused), 엄격하며(rigorous), 연계성이 있고(coherent), 다른 주제와 상호 연결되는(interconnected with other topics) 주제가 중요해 짐.</li> <li>• 패턴을 찾아내고, 이해하고 있는 패턴을 활용하여 활동을 가이드할 수 있는 것이 중요해지고 있음</li> </ul>
	간학문적 지식 (Interdisciplinary knowledge/themes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 실생활 문제, 현상, 이슈를 다양한 시각으로 볼 수 있는 능력이 중요해짐.</li> </ul>	<p>교육과정 과부하를 일으키지 않도록 새로운 역량에 대한 요구(ICT 리터러시, 글로벌 역량, 혁신 및 기업가 정신, 지속가능발전)를 새로운 과목으로 만들기 보다는 종전의 과목에 새로운 지식을 포함(embedded)하는 것이 중요해 짐. 많은 국가가 사용하는 방식은 범교과주제(cross-curricular topics)로 내용에 포함하는 형태임.</p>
	인식론적·절차적 지식 (Epistemic and Procedural knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인식론적 지식: '내가 무엇을, 왜 배우는가?', '해당 지식을 실생활에서 어떻게 활용할 수 있는가?', '전문가들은 어떻게 생각하는가?'와 관련되는 지식으로서 학생들의 내적 동기 와 관련 깊음</li> <li>• 절차적 지식: 일련의 단계 또는 행동과 같이 목표로 하는 바를 이루기위해서 어떻게 해야 하는지(예: "knowing how")에 대한 지식. 영역 특수성을 가지기도하며 다른 영역에 전이 되기도 함. 생각패턴과 개념들에 대한 지식으로서 시스템적 사고, 디자인 사고와 관련됨</li> </ul>	<p>일부 국가에서는 교사들이 '특정 개념이 실 생활과 어떻게 연결되는지', '특정 전문가들은 어떻게 생각하는지'에 대해 잘 이해할 수 있도록 개념 설명(기술)에 인식론적 지식을 포함하기도 함.</p> <p>절차적 지식은 문제해결 활동을 통해서 개발되며, 특정 문제 타입(학문별, 또는 일반적인 일상생활)과 연결되어 있음.</p>

21) 제 5차 IWG 회의 자료에는 학문적 지식에 대한 정의가 없음. 제시된 정의는 2016년 하반기에 실시된 제 4차 IWG 회의 자료에 근거함.

역량 범주 (taxonomy)	중분류	의미 <sup>21)</sup> 또는 중요성	교육과정과의 연결 방법(예)
기능 (Skills for transformative competencies 2030)	인지적·메타 인지적 기능 (Cognitive & meta-cognitive skills)	언어, 수, 추론적 지식을 사용할 수 있는 일련의 사고전략 언어적, 비언어적 기능, 고차원적 사고 기능, 집행기능, 문제 해결력과 관련됨. 메타인지적 기능은 자신의 지식, 기능, 태도와 가치를 인식할 수 있는 능력을 포함함.	지식과 기능은 분리되어 경쟁하는 영역이 아니라 상호보완적임. 교육 2030에서는 호주에서 실시한 “Heat Map”의 예를 참고로 교육과정 내용 맵핑(Curriculum Content Mapping, CCM)을 실시하고 있음. 이 작업을 통해 특정 과목/영역에서 특정 기능, 태도 및 가치가 어떻게 지식의 획득과 함께 이뤄지고 있는지를 알 수 있을 것임.
	사회, 정서적 기능 (Social & emotional skills)	사고, 느낌, 행동의 패턴으로 표출될 수 있는 일련의 개인능력으로서 조화로운 개성(personality)과 인성(character)의 발달을 도움.	
	신체, 실천적 기능 (Physical & practical skills)	매뉴얼 기능(예: ICT 기구, 새로운 기계, 악기, 미술, 자전거), 실생활 기능(예: 응급조치 기능), 전문적 기능(예: 수술), 신체 능력(예: 힘, 유연성) 등과 같이 도구, 기능 등을 사용하는 일련의 능력	
태도·가치 (attitude & values for transformative competencies 2030)	태도	특정 사항을 일정 정도의 ‘좋아함’과 ‘좋아하지 않음’으로 평가하면서 표현되는 심리적 경향	학습에 대한 긍정적인 태도를 형성하면 학습에 필요한 기능과 지식을 습득하게 되므로, 지식-기능-태도의 순서가 아니라 태도-기능-지식의 순서로의 교육과정을 실행하는 방식이 제안되기도 함  (가치에 대한 부분에 대한 탐색을 위해 제 5차 IMG에서는 교육과정에서의 가치에 대한 주제를 별도로 설정하여 논의를 진행함)
	가치	특정 가치, 행동, 행위가 좋거나 바람직한 것으로 평가되는데 기준이 되는 원칙	

OECD 교육 2030 학습 개념들은 특정 지식 또는 기능을 구체적으로 명시하면서 처방적인 접근을 취하기보다 학생들로 하여금 그들의 미래를 설계할 수 있도록 돕는 것을 강조하면서 “학습 나침반”이라는 표현을 사용하고 있다. 교육은 학생들이 회복력이 있고, 변혁적이며, 지속 가능한 사회를 만들어갈 수 있는 능력을 갖추고 그런 사회를 만들어 가고자 하는 마음을 불러 일으킬 수 있어야 하며, 그런 교육이 될 수 있도록 체계적인 변화가 요구된다고 주장하고 있다 (OECD, 2017a). 특히, 미래 사회의 불확실성이 증가됨에 따라 학생들이 다양하고 (디지털 공간을 포함한) 익숙하지 않은 공간과 시간을 탐색하면서 자신의 삶을 의미 있고 책임감 있게 꾸려갈 수 있는 힘을 가지는 것을 강조하며, ‘학생 에이전시’ 개념에 대한 강조가 두드러진다.

## 2) 주요 변경 내용

제 5차 IWG 회의에서 공개된 수정된 학습틀에서는 이전 학습 개념틀에 비해 문해력, 수리력, 디지털 문해력의 기초적인 기술이라는 요소가 새롭게 포함되었다. 또한, 수정된 학습틀에서는 이전 학습틀의 ‘전이가능한 핵심 역량’(transversal key competencies)이 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’으로 명칭이 수정되었다. 핵심역량 또는 변혁적 역량(‘새로운 가치 창출하기’, ‘책임감 갖기’, ‘긴장, 딜레마, 변화, 모순, 모호함 등에 대처하기’)은 큰 변화 없이 그대로 제시되었다. 특히, ‘학생 에이전시(student agency)’라는 개념을 전체 학습틀이 바탕으로 하는 개념으로 강조하였는데, 기대-실행-성찰로 구성된 역량 개발 사이클을 ‘학생 에이전시를 위한 역량 개발 사이클’로 이름을 변경하기도 하였다.

학습 개념틀의 역량 분류들은 제 4차 IWG 회의에서와 마찬가지로 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도·가치’로 구분하고, 이들 요소들이 학생의 변혁적 역량을 길러주기 위한 것임을 분명히 제시하였다. 이전의 학습틀에 비해 주목할 점은 실용적 지식(Practical knowledge)을 인식론적·절차적 지식(Epistemic and Procedural knowledge)으로 구분하여 제시한 점이다. 이전 학습틀에서 실용적 지식은 절차적 지식으로서, ‘knowing how’와 관련된 것이라고 설명된 바 있다. 수정된 학습틀은 이전의 절차적 지식에 더하여 인식론적 지식을 새롭게 포함시켰다. 인식론적 지식은 지식에 대한 지식과 관련되는 것으로 학생들이 내적 동기와 깊은 관련이 있다. 즉, 인식론적 지식은 “나는 실생활에 지식을 어떻게 활용할 수 있는가?”, “나는 무엇을, 왜 배우고 있는가?”, “특정 분야의 전문가들은 어떻게 사고하는가?” 등과 같은 질문과 관련된다.

## 3) 주요 논의 내용 및 시사점

제 5차 회의에서는 학습 개념틀의 주요 개념에 대해 논의하는 시간을 가졌다. 사업 사무국 및 전문가 그룹에서 관련 개념의 의미와 관련 세부 역량에 대해 발표하기도 하였고, 참가자들은 그룹으로 나누어 ‘우리가 원하는 미래’, ‘학생 에이전시(student agency)’, ‘기대-실행-성찰 사이클’, ‘새로운 가치 창출하기’, ‘책임감 갖기’, ‘딜레마, 긴장, 변화에 대응하기’의 주제에 대해 토의하였다. 조별로 논의된 내용은 다른 그룹과 공유되었는데, 각 주제에 대해 논의된 주요 내용은 다음과 같다.

- **‘우리가 원하는 미래’** : “우리”가 누구를 의미하는지를 밝히는 것이 필요하다는 의견이 제시됨. 또한, 우리가 원하는 미래를 위해서 전인교육 및 웰빙을 위한 교육, 사회적 책임감을 강조하는 교육이 필요하다는 의견이 제시됨.
- **학생 에이전시(Student Agency)** : 교육은 학생들이 변화를 가져오고 세계를 만들어 갈 수 있도록 도와주어야 하고, 전통적인 주입식 학습은 학생들이 미래를 살아가는데 필요한 자질을 갖추는데 도움이 되지 못하므로 ‘student agency’의 중요성이 강조됨. 교육에서 학생의 목소리가 중요하게 고려되기 위해 교사 역할의 중요성도 강조됨.
- **기대-실행-성찰 사이클** : 미래 교육 및 깊이 있는 학습(deeper learning)을 위해 성찰(reflection)의 필요성이 강조됨. 관련 세부 역량으로 목표 지향, 동기 등이 제시됨.
- **‘새로운 가치 창출하기’** : 학생들의 ‘걱정(worrying)’은 학생들의 웰빙과 관련되는 이슈(예: 수면부족, 몸무게 감소)와 관련되며, 이는 학생들의 창의성을 방해할 수 있다는 면이 부각됨. 관련 세부역량으로 변화무쌍함(volatility)에 대한 편안함, 변화에 대한 개방성, 창의적인 사고력, 공감능력 등이 언급됨.
- **‘책임감 갖기’** : 청소년기에 왕성하게 분비되는 사춘기 호르몬은 뇌의 유연성(plasticity)과 긴밀하게 관련되어 있으므로, 청소년 시기에 책임감 및 학생 에이전시(student agency) 발달의 중요성이 언급됨. ‘책임감을 갖기(taking responsibility)’ 보다 ‘책임감 기르기(developing responsibility)’로 용어를 바꾸는 것이 제안됨.
- **‘딜레마·긴장·변화에 대처하기’** : 긴장, 딜레마, 변화 등은 한 국가의 시민과 세계 시민, 사립교육과 공립교육, 교실수업과 현실세계 등 개념들 간의 대립과 충돌을 통해 나타날 수 있으며, 이러한 현상이 나타나는 이유는 정치, 문화, 사회적인 측면과 맥락을 이해하는 것이 필요하다는 의견이 제기됨

회의 전체적으로 ‘학생 에이전시(student agency)’에 대한 강조가 두드러졌으며, 국가 및

문화에 따라 차이가 큰 ‘가치’에 대한 많은 논의가 이루어졌다. 학생 에이전시와 관련하여서는 학생의 에이전시뿐만 아니라 교사 또는 학생-교사 공동의 에이전시에 대한 탐색이 필요하다는 의견이 많았다. 또한, ‘가치’에 대해서는 문화 및 지역간의 편차가 심해서 어려운 영역이라는 것에 동의가 이루어졌으며, 논의에서 큰 진전은 없었다.

## 다. 제 6차 IWG 학습 개념들

### 1) 주요 변경 내용<sup>22)</sup>

제 6차 비공식 작업반 회의에서 발표된 학습 개념들은 다음과 같다.



※ 출처: OECD (2017e:36)

그림 Ⅲ-3 제 6차 IWG 회의에서 발표된 학습 개념들

제 5차 학습 개념들에 비해 제 6차 학습 개념들에서의 가장 큰 시각적 변화는 지식, 기능, 태도·가치의 중분류가 도식 안에 포함되었다는 것과 관련 세부 역량 및 관계가 ‘학생 에이전시’를 예시로 제시되고 있다는 점이다. 그 외, 제 6차 회의에서 발표된 학습 개념들은 5차 학습 개념들에 비해 큰 변화가 있기 보다는 용어에 ‘2030을 위한’이라는 표현이 사용되었다는 점,

22) 이 절은 OECD (2017e)를 바탕으로 작성되었음.

전체적으로 개념을 보다 구체화하는 노력이 이루어졌다는 점 등에서 약간의 수정과 보완이 이루어졌다. 각 영역별 주요 변경 내용은 다음과 같다.

교육의 지향점 및 ‘우리<sup>23)</sup>가 원하는 미래’는 ‘개인과 사회의 안녕(well-being)’이라고 그대로 제시하고 있어 표면적으로는 큰 변화가 없다. 다만, 이전에 안녕은 경제적 안정성뿐만 아니라 주거환경, 소득, 직업, 공동체, 교육, 환경, 정치적 참여, 건강, 삶의 만족도, 안전, 일-삶의 균형 등 사회발전 및 개인 삶의 질에 기여하는 전반적인 요소를 포함한다고 설명되었으나, 이번에는 제시된 요소들이 ‘개인적 안녕’의 측면인 것으로 설명하고 ‘사회적 안녕’의 요소를 새로이 제시하였다. 사회적 안녕으로는 경제 자본(economic capital), 인간 자본(human capital), 사회 자본(social capital), 자연 자본(natural capital) 등이 제시되었다. 개인적 안녕은 사회적 안녕에 기여하고 사회적 안녕은 개인적 안녕에 기여한다고 설명하고 있다.

특히, ‘우리가 원하는 미래’와 함께 ‘우리가 원하는 교육’에 대한 설명이 추가된 점이 인상적이다. 지금의 교육은 19세기 산업 혁명과 함께 만들어진 모습인데, 이후 획기적인 변화는 전혀 없었다고 강조하며, 사회의 급격한 변화와 함께 지금 교육의 모습은 미래 사회와 맞지 않으므로 교육의 패러다임 변화가 절실히 필요한 시점이라고 강조하고 있다. ‘우리가 원하는 미래’로 (1) 보다 큰 목표를 위한 교육(Education for a broader goal), (2) 공익을 위한 교육(Education for common goals), (3) “에이전시”를 위한 교육(Education for “agency”), (4) 전인교육(Educating for a whole person), (5) 평생 학습에 대한 열정을 갖게 하는 교육(Educating for passion to learn across a lifetime), (6) 결핍 모델이 아니라 성장 모델을 바탕으로 한 교육(Educating with a growth mind-set model, not a deficit model), (7) 실생활 이슈를 활용하는 교육(Educating with issues in the real world), (8) 많은 학습이 아니라 깊이 있는 학습을 통한 교육(Education through deeper learning, not more learning), (9) ‘단상에 선 현자’에서 ‘주변에서의 가이드’로 교사(및 교과서) 역할의 변화(Shifting the focus from “sage on the stage” to “guide on the side”), (10) ‘성공적인 학생’의 의미에 대한 재검토: 학생의 학업성과에서 학습과정으로(Re-thinking “student success” – from student outcomes to learning processes)를 제시하고 있다.

23) 제 5차 회의에서 제기되었던 “우리”가 누구인가라는 질문에 답하고 있는데, 우리는 ‘정책입안자, 다양한 전문가 집단, 교육 실천가, 교육자, 학생, 기업, 학부모, 가족, 공동체 등 다양한 배경을 가진 사람들의 집단적 목소리’라고 설명하고 있음.

제 5차 회의에서 처음으로 등장한 ‘학생 에이전시’라는 개념은 제 6차 회의 자료를 통해 좀 더 구체적인 설명이 추가되었을 뿐만 아니라 ‘교사 에이전시’와 학부모, 지역 사회, 또래 학생과의 ‘공동 에이전시(co-agency)’라는 개념이 추가되었다. 또한, ‘학생 에이전시’는 학습 개념들이 바탕으로 하는 개념이라고 강조하지만 실제 개념들의 도식에서는 그 중요성이 드러나지 않던 것에 비해 제 6차 학습 개념들 도식에는 교육이 학생을 중심에 둔다는 점을 강조하며 학생 그림을 가운데 위치시키고, 교사, 학부모, 지역 사회, 또래 학생을 주변에 표시하면서 ‘교사 에이전시’와 ‘공동 에이전시’가 개념들에 드러나도록 수정되었다.

기초기능에는 문해력, 수리력, 디지털 리터러시와 함께 데이터 리터러시가 추가되었다. 데이터 리터러시가 디지털 리터러시와 미디어 리터러시, 정보 리터러시, 통계 리터러시 등을 포함하는 개념일 수 있다는 것을 밝히고 있지만 종전의 디지털 리터러시를 삭제하지는 않은 상태로 제시하고 있다. ‘2030을 위한 기초기능’뿐만 아니라, 2030년에는 새로운 종류의 리터러시가 요구된다는 ‘2030을 위한 리터러시’를 새롭게 잠깐 소개하고 있다.

앞서 언급하였듯이, 제 6차 작업반 회의에서 제시된 학습 개념들의 가장 표면적인 변화는 역량의 범주인 지식, 기능, 태도·가치의 중분류 및 세부역량을 개념들 도식에 포함시킨 점인데, 특히, 지식과 태도·가치의 경우에는 중분류에도 약간의 변화가 있었다. 우선, 지식의 중분류에서 이전의 ‘인식론적·절차적 지식’을 ‘인식론적 지식’과 ‘전이 가능한 절차론적 지식’으로 구분하고 있다. 또한, 지식 중분류의 개념을 좀 더 알기 쉽게 구체화 하고 있다. 즉, 학문적 지식을 ‘점을 형성하기 위해 지식을 획득하는 것’으로, 범학문적 지식을 ‘학문의 경계를 넘나들며 점을 연결하는 것’으로, 인식론적 지식을 ‘점을 실제 세상과 연결하는 것’으로, 그리고 전이가능한 절차적 지식을 ‘점들을 다양한 맥락 및 익숙하지 않은 맥락에 어떻게 연결할 건가에 대한 지식’으로 정의하고 있다. 뿐만 아니라, 태도·가치를 개인 수준, 지역 수준, 사회 수준, 글로벌 수준으로 구분하고 있는데, 이에 대한 자세한 설명은 제시하지 않고 있다.

제 6차 학습 개념들에 추가된 요소로는 세부 역량 분석으로서, 학습 개념들에는 ‘학생 에이전시’의 세부역량을 예시로 제시하고 있다. OECD에서는 주요하다고 판단된 37개의 세부역량에 대한 분석(분석 준거: 2030년도의 타당성, 효과성, 상호관련성, 학습가능성, 측정가능성)을 마친 상태라고 밝혔는데, 분석을 마친 37가지의 세부역량의 리스트는 아래 <표 III-4>와 같다. 이들 세부역량들은 PISA, Early Learning Study, PIAAC와 같은 OECD에서 실시하고 있는 대규모 조사 내용과도 일관성을 가지며, 이번 교육과정 내용 맵핑(CCM)에서도 분석 역량으로

활용되었다.

【표 III-4】 OECD 교육 2030 주요 세부역량

영역	세부역량
학생 에이전시	감사, 성장 마인드(growth mind-set), 희망, 정체성/영적 정체성, 동기(학습 및 사회기여에 대한 동기), 목적의식(purposefulness), 자기 효능감/긍정적인 자가지향성(positive self-orientation)
새로운 가치 창출하기	적응성/적응력/유연성/명민함, 창의성/창의적 사고/혁신적 사고, 호기심, 국제적 시각(global mind-set), ICT 관련 손재주(학습 전략 관련), 예술·미술·음악·체육 관련 손재주(manual skills), 열린 마음(다른 사람, 새로운 아이디어, 새로운 경험에 대한)
긴장과 딜레마에 대처하기	갈등해소, 공감, 참여(engagement)/의사소통능력/협동력, 관점 취하기와 인지적 유연성, 회복력/스트레스에 대한 저항력, 신뢰(자신, 다른 사람, 제도에 대한)
책임감 갖기	비판적 사고력, 메타 학습 기능(학습방법의 학습 기능 포함), 마음챙김, 문제해결력, 책임감, 위기 관리력
기대-실행-성찰의 역량 개발 사이클	자비, 글로벌 마인드, 목표 지향성과 목표 완성능력(예: 투지, 인내), 진취성, 반성적 사고/평가/모니터링, 자가지각/자기관리/자기통제
가치 지향성	평등(equality)/공평성(equity), 감사, 진실성(integrity), 정의, 존중(자신, 다른 사람, 문화적 다양성에 대한)

※ 출처: OECD (2017e: 29-30)

## 2) 주요 논의 내용 및 시사점

제 6차 IWG에서는 학습 개념들이 어느 정도 모습을 갖춰감에 따라 학습 개념들을 어떻게 보다 명료화할 수 있을지, 학습 개념들을 어떻게 실행에 옮길 수 있을지, 2주기 사업은 어떤 방향으로 가야할지, 그리고 OECD 교육 2030이 지향하는 교육의 모습을 어떻게 홍보하여 공감을 얻어낼지에 대한 논의가 주를 이루었다. 국내 전문가를 대상으로 한 델파이 조사에서 제기되었던 다수의 이슈사항들이 제기되고 논의되기도 하였는데, 주요 논의사항은 다음과 같다.

첫째, 평가에 대한 우려와 새로운 평가방법에 대한 탐색이 강조되었다. 구체적으로, 역량 평가를 위해서는 새로운 인식론에 바탕을 둔 새로운 평가방법(도구)을 개발하는 것이 필요하다는 의견, 역량 평가는 서열화가 아니라 학생들의 학습을 돕는 것에 목적을 뒴야한다는 의견, 대학 입시와 역량 평가의 일관성을 갖도록 하는 것이 필요하다는 의견, 순위와 양적 평가에 대해 조심스럽게 접근해야한다는 의견 등이 제시되었다. 둘째, 학습 개념들의 용어 및 개념의 명료화에 대한 필요성이 제기되었다. 학습 개념들에서 사용되고 있는 용어와 개념이 여전히 모호하다는

지적이 있었고, OECD 교육 2030 사무국에서도 용어 및 개념을 명료화하는 노력을 계속해 갈 계획이라고 밝혔다. 특히, 학습 개념들의 홍보를 위해서는 일반 사람들도 이해할 수 있는 말로 학습 개념들의 목적과 의미를 명료하게 기술하는 것이 요구된다는 지적이 있었다.

셋째, 교육 형평성이 강조되었다. 역량과 학생 에이전시를 강조하는 것이 자칫 사회경제적으로 혜택 받은 환경에 있는 학생들에게 유리하게 작용할 수 있으므로, 사회경제적으로 열악한 환경에 있는 학생들에 대한 관심이 더 높아져야 한다는 점이 지적되었다. 넷째, OECD 학습 개념들의 홍보 전력이 주요하게 논의되었다. 교사, 학생, 학부모뿐만 아니라 정책입안자, 기업인, 일반인 등 다양한 이해관계자들의 이해를 돕고, 교육 2030이 지향하는 방향으로 교육이 변화하는 것의 필요성과 의미를 다양한 형태(온라인, 오프라인)로 설명·홍보하는 것이 필요하다는 의견이 제시되었다. 다섯째, OECD 교육 2030에서의 교육 변화를 실행하기 위해서는 교사에 대한 지원과 예비 교사 교육 및 현직 교사 교육의 변화가 필요하다는 의견이 제시되었다. 마지막으로, 학교 관리자의 교육과정 리더십 강화의 필요성이 강조되었다.

제 6차 IWG 회의의 주요 시사점은 다음과 같다. 첫째, 새로운 패러다임의 교육이 어떤 방향을 지향하는지에 대한 보다 구체적인 비전을 제시하고 있는 ‘우리가 원하는 교육’의 10가지 상에 대한 부분이다. 이 10가지 교육적 방향성은 한국의 맥락에서도 충분히 중요하고 사회적 공감대가 형성될 수 있는 부분이라고 판단되므로 이에 대한 추가적인 검토가 필요한 것으로 생각된다.

둘째, ‘에이전시’ 개념에 대한 탐색이 요구된다. 제 5차 학습 개념들 논의에서만 하더라도 학습 개념들은 ‘변혁적 역량’을 중심에 두고 이들을 함양하기 위해서 요구되는 기초기능, 역량 개발 사이클, 지식·기능·태도와 가치 영역의 세부역량 등을 제시하는 형태였다. 하지만 제 6차 학습 개념들 논의에서는 오히려 ‘학생 에이전시’를 중심에 두고, 그 외 2030년에 요구되는 변혁적 역량, 기초기능(및 리터러시), 역량개발 사이클, 지식·기능·태도와 가치를 병렬적으로 제시한다는 느낌을 주고 있다. 뿐만 아니라, 제 6차 회의에서는 학생 에이전시뿐만 아니라 교사 에이전시 및 공동 에이전시를 새롭게 강조하고 있다. ‘학생 에이전시’라는 개념 자체가 한국 교육계에서는 비교적 생소한 편인데, 교사 에이전시나 공동 에이전시는 더욱 그러하다. 미래 사회에서 사회 구성원 모두가 ‘개인과 사회의 안녕’에 기여하는 방향으로 변화를 만들어 낼 수 있는 (그리고 변화를 만들어 가는) 능력의 중요성과 함께 강조되고 있는 ‘에이전시’ 개념은 한국에서도 관심을 갖고 논의가 필요한 영역이다.

마지막으로, 역량의 평가에 대한 부분이다. 역량 평가에 대한 우려와 역량 평가 방법에 대한

혼란은 국내 전문가 델파이 조사 및 교사들과의 초점집단면담을 통해서도 계속적으로 언급되었다. 제 6차 회의를 통해 역량 평가에 대한 우려와 어려움은 우리나라뿐만 아니라 OECD 교육 2030에 참여하는 다른 국가에서도 느끼고 있는 것으로 나타났다. 역량 평가에 대한 이슈사항을 검토하고 역량 함양을 위한 새로운 평가방법을 탐색하는 연구가 요구된다.

표 Ⅲ-5 학습 개념틀 내용 비교

구분	제 4차 IWG 학습 개념틀 (2016. 11)	제 5차 IWG 학습 개념틀(2017. 5)		(5차 대비) 제 6차 IWG 학습 개념틀(2017. 10)		
		변경 내용	변경 사항	변경 내용	변경 사항	
구성 요소 및 바탕 개념	지향점	윤리적 지향성(ethical compass): 회복력(resilience, 구조적으로 불 균형한 세상에서 살아갈 수 있 는 것), 혁신(innovation, 세상 에 새로운 가치 창출하는 것), 지속가능성(substantiality, 세상을 보다 균형 잡힌 상태로 유지하 는 것) 강조	우리가 원하는 미래(Future we want): 사회와 개인의 웰빙 *사회와 개인의 웰빙을 위한 역량으 로 회복력, 혁신, 지속가능성 설명	내용 수정	'안녕 2030(Well-being 2030)'로 용어 변경 -'안녕(Well-being)'의 의미를 보다 명료화함.	용어 변경 내용 보강
	에이 전시	-	학생 에이전시는 학습개념틀이 바탕 으로 하는 개념으로 강조하였으나, 개 념틀의 그림에서 그 위치가 불분명함.	신설	학생 에이전시뿐만 아니라 교사 에이 전시와 '공동 에이전시(co-agency) '라는 개념을 신설함. 개념틀의 도 식에서 가운데 사람 그림을 학생으 로 표기하고 교사, 학부모, 동료학 생, 지역사회를 포함시킴	새로운 개념 추가 및 개념틀 도식에 추가
	역량 개발 사이클	미래를 만들어가기 위해 요구되는 역량 개발 사이클(Competency development cycle for shaping the future): 기대-실행-성찰(A- A-R)	Student agency를 위한 역량 개발 싸 이클(Competency development cycle for student agency): 기대-실행-성 찰(A-A-R) -교육 2030 학습개념틀의 바탕이 되는 개념(underlying concept)으로 강조됨	*student agency를 강조하는 표현으로 수정	2030을 위한 역량개발 사이클 (Competency development cycle for 2030)이라는 표현으로 '학생 에 이전시를 위한'이라는 표현이 삭제 되고 '2030을 위한'이라는 표현이 추가됨.	제목 변경
	핵심역량/ 변혁적 역량	전이가능한 핵심 역량(transversal key competencies)  ■ 새로운 가치 창출하기 (creating new values)  ■ 긴장, 딜레마, 변화에 대처하기(dealing with tensions, dilemmas, trade-offs)	변혁적 역량(transformative competencies)  ■ 새로운 가치 창출하기(Creating new value)  ■ 책임감 갖기(Taking responsibility)	용어 변경   제시 순서 변경(세번째 에서 두 번 째로)	2030을 위한 변혁적 역량 (Transformative Competencies for 2030)	용어 변경

구분	제 4차 IWG 학습 개념들 (2016. 11)	제 5차 IWG 학습 개념들(2017. 5)		(5차 대비) 제 6차 IWG 학습 개념들(2017. 10)	
		변경 내용	변경 사항	변경 내용	변경 사항
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 책임감 갖기(taking a responsibility)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 긴장, 딜레마, 변화, 모순, 모호함 등에 대처하기(Coping with tensions, dilemmas, trade-offs, contradictions, ambiguity, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제시 순서 변경(두 번째에서 세 번째로)</li> <li>• 용어 첨가</li> </ul>	(그 외 동일)	-
	기초 기능 <i>(제시하지 않음)</i>	기초 기능(foundational skills) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 문해력</li> <li>■ 수리력</li> <li>■ 디지털 문해력</li> </ul>	신설	2030을 위한 기초 기능(foundational skills for 2030) <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 문해력</li> <li>■ 수리력</li> <li>■ 디지털 리터러시</li> <li>■ 데이터 리터러시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 이름 변경</li> <li>• 데이터 리터러시 추가</li> </ul>
변혁적 역량  함양을 위한 교육 내용 요소	세부 역량 및 역량간 관계 (지식, 기능, 태도·가치 관련 세부역량의 예시가 8-10개정도 제시됨)	(설명에는 있으나 개념들 도식에는 전혀 제시되지 않음)	-	'학생 에이전시'을 예시로 기능 및 태도·가치와 관련된 세부역량을 제시하고 이들이 서로 관련되어 있음을 거미줄 형태로 보여줌 -그 외 37개의 세부역량(기능 및 태도·가치 영역)을 분석	개념들 도식에 추가
	3.1 지식(Knowledge)	3.1 2030 변혁적 역량을 위한 지식 (Knowledge for transformative competencies 2030)	변혁적 역량을 위한 지식임을 명시	2030을 위한 지식 (Knowledge for transformative competencies for 2030)	이름 변경
	3.1.1 학문적 지식(Disciplinary knowledge)	<i>(동일)</i>	-	<i>(동일)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 간학문적 지식에서 주제(theme) 삭제</li> <li>• 이전의 인식론적·절차적 지식을 독립된 중분류로 구분함</li> </ul>
	3.1.2 간학문적 지식 (Interdisciplinary knowledge)	3.1.2 간학문적 지식(Interdisciplinary knowledge/themes)	themes 첨가	간학문적 지식(Interdisciplinary knowledge)	
3.1.3 실용적 지식(Practical knowledge)	3.1.3 인식론적·절차적 지식(Epistemic and Procedural knowledge)	내용 변경	인식론적 지식(epistemic knowledge) 전이 가능한 절차적 지식(transversal procedural knowledge)		

구분	제 4차 IWG 학습 개념틀 (2016. 11)	제 5차 IWG 학습 개념틀(2017. 5)		(5차 대비) 제 6차 IWG 학습 개념틀(2017. 10)	
		변경 내용	변경 사항	변경 내용	변경 사항
					• 전체적으로 개념 구체화 노력
기능	3.2. 기능(Skills)	3.2. 2030 변혁적 역량을 위한 기능 (Skills for transformative competencies 2030)	변혁적 역량을 위한 기능임을 명시	2030을 위한 기능(Skills for 2030)	이름 변경
	3.2.1 인지, 메타인지적 기능 (Cognitive & meta-cognitive skills)	(동일)	-	(동일)	-
	3.2.2 사회, 정서적 기능(Social & emotional skills)	(동일)	-	(동일)	-
	3.2.3 신체, 실용적 기능(Physical & practical skills)	(동일)	-	(동일)	-
태도	3.3. 태도 및 가치(Attitudes & Values)	3.1. 태도·가치(Attitudes & Values for transformative competencies 2030)	변혁적 역량 을 위한 태 도 및 가치 임을 명시	2030을 위한 태도·가치(Attitudes & Values for 2030)	이름 변경
				개인적(personal) 태도·가치	4개의 수준으 로 태도·가치 를 분류함
				지역적(local) 태도·가치	
				사회적(social) 태도·가치	
세계적(global) 태도·가치					

\* 밑줄은 변경 사항을 표시한 것임.

## 2 교육과정 분석: 교육과정 내용 맵핑

현재 OECD 교육 2030 사업은 학습 개념틀 개발에 대한 논의와 함께 교육과정 분석 작업이 이뤄지고 있다. 학습 개념틀에 대한 논의와 교육과정 분석 작업이 독립적으로 이뤄지고 있지만, 서로 영향을 주고 받고 있다. 교육과정 분석과 관련된 주요 프로젝트로는 교육과정 정책 설문(Policy Questionnaire Curriculum Redesign, 이하 PQC), 교육과정 내용 맵핑(Curriculum Content Mapping, 이하 CCM), 수학 및 체육과 심층 분석(In-depth Analysis of Math and Physical Education), 그리고 교육과정 관련 공통의 이슈에 대한 논의를 들 수 있다.

PQC의 경우, 6차 회의 기준 설문에 참여한 27개국(한국 포함)에 대한 자료(Fact sheet)가 발표되고 논의되었다. CCM의 경우, 2017년 상반기(7-8월)에 4개국이 참여하여 예비조사가 실시되었고, 초기적인 분석결과가 제 6차 회의에서 발표 및 논의되었다. 체육과 심층 분석의 경우, 분석의 방법에 대한 논의를 계속해서 진행해 왔는데, 제 6차 회의에서는 진행방법에 대한 보다 구체적인 안이 제시되었다. 구체적으로, 체육과 심층 분석은 (1) 국가의 PQC에 대한 사전 분석, (2) CCM 시범조사 결과 분석, (3) PQC 참여국에서 체육과의 가치, 목표, 내용, 정책 발전 과정에 대한 심층 분석, (4) 체육교과의 결과 및 기여에 대한 문헌 분석, (5) 국가 사례 조사 준비, (6) 체육교과 계획 및 설계에 관한 우수사례 발굴의 활동을 포함할 것으로 제안하고 있다(OECD, 2017b). 수학과 심층 분석의 경우, 체육과 보다는 분석 계획이 훨씬 구체화되어 있는데, 제 5차 비공식 작업반 회의에서 제시된 진행계획은 아래 <표 III-6>과 같다. 수학과 교육과정 분석 외에도 수학과에 대한 다양한 관점을 탐색하는 노력을 제 5차 및 6차 회의에서 계속해 오고 있다.

【 표 III-6 】 수학과 교육과정 분석 계획(안)

시기(안)	주요 내용
Q4 2017 – Q4 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 개념틀 개발(Curriculum Framework Development(CFD))</li> <li>• 국제 전문가 간의 회의 진행</li> <li>• 교육과정 개념틀 공식 채택</li> </ul>
Q4 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제 8차 비공식 작업반 회의(WG)에서 최종안 발표</li> <li>• 문서 분석 코딩 워크숍</li> </ul>
Q4 2018 – Q4 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3~6개국에 참여하는 1주 코딩 워크숍 진행. 이 워크숍에서 국가의 대표들은 Standards Document Coding(SDC) 및 Topic Trace Mapping(TTM)을 완료하고, 국가 수학 교과서 분석(Curriculum Resources Analysis(CRA))을 시작함.</li> </ul>
Q4 2018 – Q4 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국가의 대표들은 CRA를 완료한 후 코딩이 된 문서를 OECD Mathematics Curriculum Document Analysis Center(MCDA)에 제출</li> </ul>
Q4 2019 – Q3 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 문서 분석 데이터 분석(Curriculum Document Analysis Data Analysis)</li> <li>• OECD MCDA 센터에서 전체 분석 후 분석결과를 참여국과 공유함.</li> </ul>
Q4 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제 10차(예상) IWG에서 결과 보고 예정</li> </ul>

※ 출처: OECD(2017g:4).

마지막으로, 교육과정에 대한 공통적인 이슈로는 (1) 중요한 발전을 인식하고 새로운 교육 과정을 통해 그 발전에 대응하는데 걸리는 시간을 줄이는 문제(shortening the period between recognizing significant development and responding to them with new curricula), (2) 교육 과정 과부하 방지(Resisting curriculum overload), (3) 교육과정 내용과 성취기준의 질제고(Enhancing the quality of curriculum content and standards), (4) 학습의 형평성과 기회 보장(Ensuring learning equity and opportunity), (5) 효과적인 실행을 위한 계획(Planning for effective implementation)을 선정하고 이에 대한 논의를 통해 우수한 국가 사례들을 발굴하기 위한 노력을 기울이고 있다(OECD, 2017e). 이 중에서 2017년에 중점적으로 실시된 CCM에 대해 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같다.

CCM은 주요 지식, 기능, 태도 및 가치가 어떤 교과에 어떻게 포함되어 있는지를 맵핑해 보는 것으로, 국가 교육과정에서 지식이 기능과 태도 및 가치와 함께 학습될 수 있도록 어떻게 설계되어 있는지를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이 프로젝트는 각 국가별로 특정 기능, 태도 및 가치가 특정 학습 영역 또는 교과와 어떻게 더 혹은 덜 연결되는지를 찾는 데 도움이 될 것으로 기대되고 있다. 제 3차 비공식 작업반 회의에서는 ‘교육과정 내용 맵핑’의 중요성에 대한 동의가 이루어졌으며, 제 4차 비공식 작업반 회의에서는 이에 대한 제안서(안)가 발표되고 논의되었다(윤종혁 외, 2016). 제 5차 비공식 작업반 회의에서는 이에 대한 개정안이 발표되고 논의되었

으며, 제 6차 비공식 작업반 회의에서는 3단계(예비 조사)의 파트 1(Part 1)에서 이루어진 결과물에 대한 보고와 검토가 이루어졌다.

### 가. 제 5차 비공식 작업반(IWG) 회의<sup>24)</sup>

제 5차 비공식 작업반 회의에서는 제 4차 회의에서 발표된 CCM 제안서(안)의 개정안이 발표되었는데, 제 4차 때와 비교했을 때 프로젝트 범위(교육 단계, 교과 등)와 방법론 및 타임라인 등에 수정 사항이 이루어졌다. 주요 변경사항은 다음과 같다.

#### 1) 주요 변경 내용

##### 가) 프로젝트 범위

제 5차 IWG 회의를 통해 최종 확정된 CCM 프로젝트의 대상 교육단계와 과목은 일부 축소되었다. 하지만, 분석하고자 하는 역량의 수는 증가하였으며, 특히 역량 개발 사이클(기대-실행-성찰)이 CCM 분석 내용에 새로이 포함되었다. 구체적인 변경사항은 다음과 같다.

표 III-7 CCM 범위: 제 4차 및 제 5차 IWG 회의 비교

범위	제 4차 IWG 회의	제 5차 IWG 회의
교육 단계	전체 학년(국가에 따라 학년별로 강조하는 역량이 다를 수 있고, 특정 교과에서 배우는 순서[sequencing]는 중요한 부분이므로 전체 교육 단계를 대상으로 하기로 함).	ISCED2의 전체 학년
교과 (학습영역/ 과목영역)	1) 수학 2) 과학 3) 언어 4) 사회 5) 외국어 6) 체육 7) 예술/음악 8) 과학기술 9) ICT, 실용적/직업적/커리어 교육 10) 도덕/윤리 11) 시민성 교육	1) 수학 2) 체육(보건 포함) 3) 과학/자연과학 4) 언어(모국어) 5) 예술(미술/음악) 6) 인문학/사회과학/연구(studies)(지리학, 역사) 7) 기술(ICT, 가정/식품공학, 공예)
역량	<b>세부 역량</b> 비판적 사고력, 창의적 사고력, 메타인지 스킬, 의사소통력, 협동력, 매뉴얼 스킬, 호기심, 공감력, 존중, 신뢰, 지구력	<b>기능, 태도 및 가치</b> OECD 교육 2030 주요 세부역량 (〈표 III-1〉 참고)

24) 이 절은 OECD (2017f)를 바탕으로 작성되었음.

범위	제 4차 IWG 회의	제 5차 IWG 회의
	<b>범교과 역량</b> ICT 스킬/프로그래밍/코딩, 혁신/기업가정신, 글로벌 역량	
학습 기회	교육 과정은 국가에서 일부 역량 육성을 기대할 수 있는 여러 방법 중 하나임. 예를 들어, 일부 관할 지역에서는 특정 역량이 교육 과정에서 다뤄지기 이전에 가정이나 지역 사회에서 먼저 육성되기를 기대함. 이와 같은 학습 기회에 대한 정보가 CCM 과정을 통해 수집 될 예정임.	
역량 개발 사이클	-	CCM은 OECD 2030 학습 개념들과 유사한 역량 개발 사이클이 교육과정 안에서 발견 되는지 조사함.

※ 출처: 윤종혁 외(2016: 56-58) 및 OECD(2017f:1-5)을 바탕으로 연구진이 재구성.

## 나) 방법론 및 타임라인

제 5차 IWG 회의를 통해 기존 3단계(phase)로 구분 되었던 CCM의 절차가 세부적으로 구분 되어 5단계로 확장되었다. 제 5차 IWG 회의 때는 1단계에 해당하는 ‘역량과 7교과 코딩 작업’이 완료된 상태였으며, 2단계인 ‘코딩 개념들 완성’은 체육/보건 및 수학에 한하여 초안이 완성 되어 이에 대한 논의가 이루어졌다. 또한, 제 5차 IWG 회의에서는 CCM의 시간 계획이 비교적 자세하게 제시되었다.

표 III-8 CCM 절차: 제 4차 및 제 5차 IWG 회의 비교

단계	제 4차 IWG 회의	제 5차 IWG 회의	
	내용	내용	시간계획
1	교과의 세부요소 코딩	역량과 7교과 코딩	2017년 1분기
2	교육과정 맵핑	코딩 개념들 완성	2017년 2분기, 3분기
3	결과 보고	참여국의 교육과정 시범 맵핑	2017년 3분기, 4분기
4	-	참여국의 교육과정 맵핑	2018년 1분기
5	-	결과 보고 및 논의	2018년 2분기, 3분기

※ 출처: 윤종혁 외(2016:57-58)와 OECD(2017f:8)를 바탕으로 연구진이 재구성.

- 1단계(역량과 7교과 코딩): 각 국가에서 임명한 전문가들에 의해서 각 역량에 대한 코딩 작업이 이루어 짐. 각 세부 영역(학습 영역/과목 영역)도 코딩작업이 이루어짐(체육/보건 및 수학 과목을 우선적으로 하되 다른 영역의 코딩(안)도 동시에 실시됨). 체육/보건 및 수학의 코딩 과정 경우 참여국의 교과 전문가들이 온라인 회의(webinars)에 참여해 개발함.

- 2단계(코딩 개념틀 완성): 역량 및 세부 영역(체육/보건 및 수학)의 코딩 초안이 완성된 후에 맵핑 과정을 위해서 개념틀로 만들어 IWG 회의 때 제시됨. IWG 회의 이후에 실시된 온라인 회의에 참여한 교과 전문가들은 다른 교과의 코딩 과정을 완성할 예정임.
- 3단계(참여국 교육과정 예비 맵핑): 선정된 역량이 각 학습 영역/과목 영역에서 어느 정도 제시되고 있는지를 예비로 맵핑하는 단계임. 이는 조사방법의 실현 가능성을 검토하고 코딩틀 및 방법론의 개선을 위함임.

제 4차 IWG 회의에서는 맵핑 과정을 5수준(level)으로 나눴다면 제 5차 IWG 회의에서는 4수준(degree)로 구분하여 다음과 같이 제시하고 있다.

【표 III-9】 CCM 맵핑 수준: 제 4차 및 제 5차 IWG 회의 비교

제 4차 수준	수준(Degree) 설명	기준(Criteria)	제 5차 수준
1	교과(학습영역 및 과목영역)의 세부 요소(branches/strands)의 주요 목표임	해당 역량이 중요한 목표로 교육과정에 명시되어 있음.	1
2	교과의 부차적 목표이거나 특정 학년에서 다루짐.	해당 역량이 특정 학년의 중요한 목표 또는 목표 중의 하나로 명시되어 있음.	2
3	교과에서 목표로 하고 있지는 않지만 교사 수준에서 포함시킬 수 있는 가능성이 많음.	해당 역량이 교과의 목표로 명시되어 있지 않지만, 교사들이 교수 학습 과정에서 포함시킬 가능성이 높음	-
4	교과에서 목표로 하고 있지는 않지만 교사 수준에서 포함시킬 수 있는 가능성이 다소 있음.	해당 역량이 교육과정에 교과 목표로 명시되어 있지 않지만 교사들이 본인의 선택으로 인하여 교수 학습 과정에서 포함시킬 가능성이 충분히 (sufficient) 있음.	3
5	해당 교과와 관련 없음.	해당 역량이 교과의 목표로 명시되어 있지 않으며 교사들이 교수 학습 과정에서 포함시킬 가능성이 매우 적음.	4

※ 출처: 윤종혁 외(2016:57) 및 OECD(2017:7)을 바탕으로 연구진이 재구성.

교육과정 내용 맵핑 개정(안)에서는 위의 기준을 바탕으로 수학교과 내용 맵핑 예시를 아래의 그림과 같이 ‘히트맵(heat maps)’ 형식으로 제시하였다.

	Number	Data and Probability	Algebra	Measurement	Geometry
Critical thinking skills					
Creative thinking skills					
Reflective thinking/meta-learning skills					
Communication skills					
Collaboration skills					
Manual skills for changing context for 2030					
Open mindset					
Empathy					
Respect for self and others					
Goal orientation					
Entrepreneurship/initiative-taking					
ACTION					
REFLECTION					
ANTICIPATION					

**KEY**

-  Degree 4: Main target of the learning area/subject' branch/strand
-  Degree 3: Sub-target of the learning area/subject's branch/strand or in specific grades only
-  Degree 2: Not targeted in this learning area/subject but there are some opportunities for teachers to include in their teaching
-  Degree 1: Not targeted in this learning area/subject

※ 출처: OECD(2017:11)

**그림 III-4 수학 교육과정의 히트맵 예시(제 5차 IWG 회의)**

- 4단계(참여국의 교육과정 맵핑): 각 국가에서 임명한 전문가와 국가 코디네이터의 의견 (feedback)을 참고하여 코딩 개념들을 개선하고 모든 학습 영역/과목 영역의 코딩 개념들을 완성함. 모든 참여국은 개정된 코딩 개념들을 이용하여 맵핑 과정을 실시함.
- 5단계(결과 보고 및 논의): 2018년에 실시 될 IWG에서 결과(안)에 대한 논의와 이에 대한 개정이 이루어질 예정임. OECD는 참여국의 각 세부 영역(학습 영역/과목 영역)이 포함하고 있는 역량의 넓이와 깊이를 나타내기 위해 맵핑 결과(안)을 히트맵으로 제시할 예정이며, 이를 통해서 (각 국의) 유사점과 차이점이 강조될 것임.

## 2) 주요 논의 내용 및 시사점

CCM을 통해 ‘어떤 역량이 어떤 교과에 포함되어 있는지’와 ‘역량이 어디에 어떻게 교육과정에 포함되어 있는지’에 대해 파악할 수 있을 것이라는 기대와 함께 참여국에서는 많은 관심을 보였다. 특히, CCM을 통해 각 국가별로 자신의 교육과정을 되돌아보고 점검해 볼 수 있는 기회를 갖고, 다른 나라의 사례로부터 배울 수 있는 좋은 기회가 될 것으로 기대되었다. 우리나라에서도 역량을 교과 교육과정에 어떻게 녹여낼 것인가는 어려운 문제로 계속 논의가 되고 있는데, CCM의 조사를 통해 모아진 여러 국가의 사례는 ‘역량을 교과 교육과정에 어떻게 포함할 것인가’ 또는 ‘특정 역량을 교육과정에 어떻게 녹여낼 것인가’라는 논의에서 중요한 자료로 활용될 수 있을 것으로 생각된다.

그 외, 회의에서는 역량 개념에 대한 이해가 각 국가마다 상이하여 이런 부분을 어떻게 해결할 것인가에 대한 우려가 표현되었으며, 역량이 교과에서보다 교과외의 부분에서 더 녹아들어가 있는 경우가 많아서 과목을 중심으로 할 때 그런 부분에서 길러지고 있는 역량을 놓칠 수 있다는 지적이 있었다.

### 나. 제 6차 비공식 작업반 회의(IWG)<sup>25)</sup>

#### 1) 주요 변경 내용

제 5차 IWG 회의가 끝난 후 CCM 과정은 2단계의 마무리와 3단계에 도입하였다. 따라서 제 6차 IWG 회의 때는 전처럼 폭 넓은 개정 사항은 없지만 역량 범위 및 CCM 절차(방법론 및 타임라인)에 약간의 변화가 있었다. 첫째로, 분석 기준이 되는 역량 범위를 재구조화 하였다. 제 5차 IWG 회의자료에서 맵핑하고자 하는 역량은 ‘스킬, 태도 및 가치’으로 구분되어 많은 수의 역량이 포함되어 있었다. 반면, 제 6차 IWG 회의에서는 역량을 ‘2030 스킬, 태도 및 가치’, ‘2030 학습 개념들의 주요 개념(key concepts)’, ‘2030 역량 개발 사이클’, ‘2030 복합 역량(compound competencies)’으로 재구성하고, 역량의 수는 20개로 한정하였다. CCM의 역량 범위는 다음과 같다.

25) 이 절은 OECD(2017a)를 바탕으로 작성되었음.

【표 Ⅲ-10】 CCM 역량 범위: 제 6차 IWG 회의

2030 스킬, 태도 및 가치	2030 학습 개념들의 주요 개념	2030 역량 개발 사이클	2030 복합 역량
1. 의사소통력(multi-literacies; ICT) 2. 협력/협동력 3. 비판적 사고력 4. 문제 해결력 5. 자기 관리/자제력 6. 공감력 7. 존중 8. 끈기/회복력	9. 학생 에이전시(e.g. 동기, 목표지향성, 성장 마인드) 10. 창의적 사고력 11. 책임감 12. 갈등 해결	13. 기대 14. 실행 15. 성찰	16. 글로벌 역량 17. 지속 가능한 개발을 위한 문해력 18. 기업가 정신 19. 디지털 리터러시 20. 컴퓨팅 사고력/프로그래밍/코딩

※ 출처: OECD(2017a: 70-71)

둘째로, CCM 맵핑 절차를 보다 세분화하였다. 즉, 제 5차 회의에서 CCM 맵핑 절차를 4단계로 구분하였으나, 제 6차 IWG 회의에서는 기존의 단계 3과 단계 4를 세 개의 단계(3, 4, 5단계)로 세분화하여 전체 6단계로 수정하였다. 즉, 이전에는 예비 맵핑(3단계)을 완료한 후 바로 본 연구(4단계)로 이어졌다면, 이제는 예비 조사(pilot study; 3단계)-현장 시험(field trial; 4단계)-본 연구(main study; 5단계)를 거쳐 결과 종합(synthesis; 6단계)으로 진행되도록 구성하고 있다. 2017년 10월 기준 참여 희망국과의 예비조사(3단계)를 마친 상태이며, 제 6차 IWG 회의에서 그 결과물이 공유·논의되었다. CCM의 절차 및 진행사항은 아래 표와 같다.

【표 Ⅲ-11】 CCM의 절차: 제 6회 IWG 회의

단계	업무	진행 상황	기간
1. 초기 코딩	확정되지 않은 역량에 대한 코딩 작업; 체육/보건 및 수학의 내용(안)에 대한 코딩 작업; 다른 학습 영역/교과 영역의 내용(안)에 대한 초기 코딩 작업	완료	2017년 2월-4월
2. 코딩	제 5차 IWG 회의에서 1 단계의 결과물 보고; 회의 후에 체육/보건 및 수학과 나머지 5개의 학습 영역/교과 영역에 대한 코딩 작업 실시	완료	2017년 5월-6월
3. 예비 조사	참여 국가들의 7개 학습 영역/교과 영역의 내용에 대한 예비 맵핑; 히트맵 초안 개발; 히트맵 검증; 제 6차 IWG 회의에서 예비 맵핑 결과물 발표	파트 1 완료	2017년 7월-12월
	참여국에 의한 예비 히트맵 데이터 검토/수정	파트 2 시작 전	

단계	업무	진행 상황	기간
4. 현장 시범	제 7차 IWG 회의에서 현장 시범 결과물에 대한 발표; 보고 계획에 대한 논의 시작	시작 전	2018년 2월-4월
5. 본조사	특정 학습 영역/교과 영역이 어느 정도로 역량을 육성하는지를 찾기 위한 참여국의 교육과정 맵핑	시작 전	2018년 5월-6월
6. 결과 종합	결과 초안; 제 8회 IWG 회의에서 이전의 결과물들에 대한 논의; 결과물에 대한 수정 및 CCM 리포트 작성	시작 전	2018년 7월-9월

※ 출처: OECD(2017a:72)

## 2) 주요 결과(3단계)

CCM 3단계에 해당하는 예비 조사에는 한국<sup>26)</sup>을 포함한 일본, 온타리오 주(캐나다), 러시아의 총 4개의 국가(지역)이 참여하였으며, 조사는 2017년 7월과 8월에 실시되었다. 파트1은 다시 두 개의 단계로 구분되었는데, 1단계(alignment verification)에서는 각 국가 교육과정의 학습 영역에 대한 맵핑 작업이 이루어졌으며, 2단계(역량 맵핑: 히트맵 개발)에서는 각 국가 교육 과정에 대한 역량(draft competencies) 맵핑이 이루어 졌다.

4개국이 참여한 시범 조사 결과에 따르면, 교육과정에서 어느 역량은 최소한으로 나타나는 반면 또 어떤 역량은 광범위하게 언급되었다. 예를 들어, 갈등 해소와 컴퓨팅 사고력은 한 개 혹은 두 개의 학습 영역에만 포함되어 있었고, 의사소통력, 문제 해결력, 디지털 리터러시와 같은 역량은 다양한 학습 영역에서 광범위하게 다루지고 있었다. 체육/보건 교과에 조사된 역량이 가장 많이 포함되어 있었으며, 수학의 경우 어떤 역량은 강하게 강조되는 반면에 어떤 역량은 아예 포함되지 않았다. 결과를 역량 차원과 학습 영역 차원으로 살펴보면 다음과 같다.

### 가) 역량 차원(Piloted competency level)

예비 조사에 참여한 국가는 선정된 20개의 역량들이 각 학습 영역의 교육과정에서 어느 정도 주요하게 다루지고 있는지에 대한 맵핑을 실시하였고, 조사 결과는 세 가지 관점으로 분석되었다. 첫째, 학습 영역에서 주요한 목표로 여겨지는 역량을 조사했다. 참여국마다 포함하는 정도는 달랐지만, 주로 중요하게 여겨지는 역량은 1) 의사소통력, 2) 문제 해결력, 3) 디지털 리터러시,

26) 한국에서는 교육과정 코디네이터를 맡고 있는 한국교육과정평가원에서 참여하였음.

4) 협력/협동, 5) 존중 순으로 나타나, 기능과 태도 및 가치에 해당하는 역량들이 중요하게 여겨지는 것을 알 수 있었다. 반면, 주요하게 다루지지 않는 역량은 1) 기업가 정신, 2) 기대, 3) 갈등 해결, 4) 끈기/회복력, 5) 실행 순으로 나타났다. 둘째, 학습 영역에서 부가적인 목표로 여겨지는 역량을 조사했는데, 이는 1) 비판적 사고력, 2) 의사소통력, 3) 문제 해결력, 4) 디지털 리터러시, 5) 성찰 순으로 나타났다. 반면, 부수적인 목표로 여겨지지 않는 역량은 1) 끈기/회복력, 2) 기대, 3) 자기관리, 4) 갈등 해결 5) 기업가정신 순으로 나타나, 주요 목표로 여겨지지 않는 역량들과 비슷했다. 셋째, 첫 번째와 두 번째의 내용을 종합하여 학습 영역에서 주요 혹은 부가적 목표로 여겨지는 역량을 조사했다. 이는 1) 의사소통력, 2) 문제해결력, 3) 비판적 사고력, 4) 디지털 리터러시, 5) 존중 순으로 의사소통력이 교육과정에서 가장 중요하게 여겨지는 역량으로 나타났다. 반면, 주요하게 여겨지지 않는 역량은 1) 기대, 2) 기업가정신, 3) 끈기/회복력, 4) 갈등 해결, 5) 실행의 순으로 나타났다.

#### 나) 학습 영역 차원(Learning area level)

학습 영역 차원에서는 선정된 20개의 역량들이 (교과의) 학습 영역 차원에서 주요 또는 부가적인 목표로 설정된 경우를 분석하였다. 선정된 역량들은 수학, 체육/보건과 인문학 과목에서 가장 많이 다루지고 있었고, 조사 역량을 주요 목표로 포함하고 있는 과목은 인문학, 수학, 모국어 순이었다. 또한, 학습 영역에 따라 (선정된) 역량을 목표로 하는 정도에 대해 국가별 비교를 시도하기도 하였지만, 국가별로 조사 기준에 대한 합의가 이뤄지지 않은 시범조사라는 특성으로 인해 국가 간 단순 비교는 어렵다는 의견이 있었다.

### 3) 주요 논의 내용 및 시사점

제 6차 IWG 회의에서 교육과정 분석에 대한 논의는 교육과정에서의 ‘시간차(time-lag)’ 문제에 초점을 두고 이루어졌다. 교육과정의 시간차는 주로 교육과정에 변화가 요구되는 시점과 교육과정에서 그 변화가 반영되는 데까지의 시간차라는 의미로 주요 사용되지만, 회의에서는 4가지의 측면에서 논의되었다. 즉, 사회 변화 등을 이유로 교육과정에 변화가 필요하다는 것을 인식하는 것에서의 시간차(recognition time-lag), 변화가 필요하다는 인식이 실질적으로 교육 과정을 재설계하는 결정과 연결되는 것에서의 시간차(decision-making time-lag), 의도된 교육

과정이 실제 실행되는 데까지 걸리는 시간차(implement time-lag), 그리고 실행된 교육과정이 성과를 가져오기까지의 시간차(impact time-lag)이 그것이다. 네 가지 의미의 시간차에 대한 원인과 전략이 논의되었으며, 덧붙여 교육과정 개혁이 어려운 이유, 교육과정 설계 원칙 등에 대한 논의가 이루어졌다. 논의 내용에서 주요하게 강조된 점은 교육과정의 유연성 강화였다. 뿐만 아니라, 교사 및 학교의 협력을 이끌어 내기 위해서 교육과정 설계의 초기 단계부터 교사 및 학교들이 참여할 수 있도록 하는 전략이 주요하게 언급되었다.

### 3 소결

제 5차 회의에서 발표된 학습 개념들에서는 변혁적 역량을 중심에 두고 이를 함양하기 위해 요구되는 기초기능, 역량개발 사이클, 지식·기능·태도와 가치를 제시하는 형태를 취했다. 이에 비해, 제 6차 회의에서 발표된 학습 개념들에서는 ‘학생 에이전시’를 학습 개념들의 중심에 두고 그 외 요소들을 ‘2030년에 요구되는’ 변혁적 역량, 기초 기능(리터러시), 역량개발 사이클, 지식·기능·태도 및 가치로 설정하여 이들을 병렬적인 형태로 제시하고 있다. 이로 인해, 제 5차 회의에서 처음으로 등장하게 된 ‘학생 에이전시’ 개념은 제 6차 회의에서 발표된 학습 개념들에서 더욱 강조되었다. 제 6차 회의에서는 ‘학생 에이전시’ 뿐만 아니라 교사, 또래, 학부모, 지역사회와의 ‘공동 에이전시(co-agency)’라는 개념이 새롭게 도입되었는데, 전체적으로 각 사회 구성원이 변화를 일으킬 수 있는 힘(즉, ‘에이전시’)을 갖는 것을 강조하고 있다. 기초 기능에서는 기존의 세 가지 기능에 디지털 리터러시가 추가되었고, 지식의 중분류는 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적 지식, 절차론적 지식으로 세분화 되었다. 태도·가치는 개인적, 지역적, 사회적, 세계적 태도·가치로 새로이 분류하여 제시되었다. 또한, 37개의 주요 세부 역량에 대한 분석 결과가 발표되었는데, 한 예시로 ‘학생 에이전시’의 세부역량이 학습 개념틀 도식에 포함되었다. 뿐만 아니라, ‘우리가 원하는 미래’와 관련하여 ‘우리가 원하는 교육’이라는 10가지 교육 비전을 구체적으로 제시하고 있다.

학습 개념틀과 관련하여 제 6차 회의에서는 개념들의 용어와 개념을 명료화가 필요하다는 의견이 제시되었고, OECD 사무국에서도 용어 및 개념의 명료화를 위해서 계속해서 노력해

갈 계획임을 밝혔다. 또한, 참여국 사이에서 학습 개념들을 실행하는 방법(교수학습 방법, 평가 방법 등)에 대한 탐색이 필요하다는 의견이 많았다. 특히, 역량의 평가에 대한 우려와 역량 평가를 위해 새로운 인식론에 바탕을 둔 새로운 평가방법이 필요하다는 의견이 강하게 제기되었다. 제 6차 IWG 회의의 주요 시사점으로는, 교육 2030에서 새롭게 제시한 ‘우리가 원하는 교육’의 10가지 교육 비전에 대한 검토가 필요하다는 점, 교육 2030 학습 개념들에서 강조되고 있는 ‘에이전시’의 개념에 대한 검토가 필요하다는 점, 그리고 역량의 평가와 관련(이슈사항과 평가 방법)하여 연구가 필요하다는 점을 제시하였다.

교육과정 분석과 관련된 주요 프로젝트로는 교육과정 정책 설문(Policy Questionnaire Curriculum Redesign, PQC), 교육과정 내용 맵핑(Curriculum Content Mapping, CCM), 수학 및 체육과 심층 분석(In-depth Analysis of Math and Physical Education), 그리고 교육과정 관련 공통의 이슈에 대한 논의를 들 수 있다. PQC의 경우, 6차 회의 기준 설문문에 참여한 27개국(한국 포함)에 대한 자료(Fact sheet)가 발표되고 논의되었다. CCM의 경우, 2017년 상반기(7-8월)에 4개국이 참여하여 예비조사가 실시되었고, 초기적인 분석결과가 제 6차 회의에서 발표 및 논의되었다. 체육과 심층 분석의 경우, 분석의 방법에 대한 논의를 계속해서 진행해 왔는데, 제 6차 회의에서는 진행방법에 대한 보다 구체적인 안이 제시되었다. 수학과 심층 분석의 경우, 제 5차 비공식 작업반 회의에서 구체적인 프로젝트 진행계획이 발표되었고, 수학과 관련 다양한 관점들이 검토되고 있다.

교육과정에 대한 공통적인 이슈로는 (1) 중요한 발전을 인식하고 새로운 교육과정을 통해 그 발전에 대응하는데 걸리는 시간을 줄이는 문제(shortening the period between recognizing significant development and responding to them with new curricula), (2) 교육과정 과부하 방지(Resisting curriculum overload), (3) 교육과정 내용과 성취기준의 질제고(Enhancing the quality of curriculum content and standards), (4) 학습의 형평성과 기회 보장(Ensuring learning equity and opportunity), (5) 효과적인 실행을 위한 계획(Planning for effective implementation)을 선정하고 이에 대한 논의를 통해 우수한 국가 사례들을 발굴하기 위한 노력을 기울이고 있다(OECD, 2017e).

이 중에서 2017년에 중점적으로 실시된 교육과정 분석 프로젝트는 CCM이다. 교육과정 내용 맵핑(CCM)은 주요 지식, 기능, 태도 및 가치가 어떤 교과에 어떻게 포함되어 있는지를 맵핑해 보는 것으로, 국가 교육과정에서 지식이 기능과 태도 및 가치와 함께 학습될 수 있도록 어떻게

설계되어 있는지를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 제 5차 비공식 작업반 회의에서는 제 4차 회의에서 발표된 CCM 제안서에 대한 개정안이 발표·논의되었고, 제 6차 비공식 작업반 회의에서는 2017년 7-8월에 4개국이 참여한 예비조사의 결과가 공유·논의되었다.

현재 교육과정 내용 맵핑(CCM)은 4개국을 대상으로 한 예비조사를 마친 단계라, 조사의 결과에 대해서는 중요한 의미를 부여하기는 아직 이르다. 하지만, 예비조사를 거쳐 조사도구를 안정화한 후에는 CCM을 통해 각 국가별로 특정 기능, 태도 및 가치가 특정 교과(또는 학습 영역)와 어떻게 더 혹은 덜 연결되는지에 대한 정보와 사례를 얻을 수 있을 것으로 기대된다. 즉, CCM의 조사를 통해 모아진 여러 국가의 사례는 '특정 역량을 교육과정에 어떻게 녹여낼 것인가'라는 논의에서 중요한 자료로 활용될 수 있을 것이다.



## IV. OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성

1. 전문가 응답 현황
2. 전문가 의견 분석
3. 논의 및 소결



## IV. OECD 교육 2030 역량 개념들의 국내 타당성

본 장에서는 OECD 교육 2030에서 개발하고 있는 역량(학습) 개념들의 국내 타당성(가능성과 한계)을 분석하였다. OECD 학습 개념들의 국내 타당성은 국내 교육 전문가를 대상으로 실시된 전문가 델파이를 통해 조사하였다. 전문가 델파이 조사에서는 OECD 학습 개념들의 각 구성 요소의 성격에 따라 (논리적) 타당성 또는 국내 적합성에 대해 5단 척도 조사를 실시하였고, 추가적으로 각 답안에 대한 이유, 국내 적용 가능성, 국내 교육적 시사점, 한계, 학습 개념들에 대한 종합의견을 요청하였다. 2차 조사는 1차 조사 결과에서 드러난 학습 개념들의 개선 방향에 대한 전문가 의견을 다시 확인하는 형태로 실시되었다(1·2차 전문가 델파이 조사지 전문은 [부록 1]과 [부록 2] 참고). OECD 교육 2030 학습 개념들의 국내 타당성 분석을 통해 학습 개념들의 가능성과 한계를 살펴보았으며, 이를 바탕으로 OECD 교육 2030 사업 진행 및 미래 핵심역량 선정(또는 ‘무엇을 가르칠 것인가’)에 대한 시사점을 도출하고자 하였다.

### 1 전문가 응답 현황

OECD 학습 개념들의 타당성에 대한 제 1차 전문가 델파이 조사의 응답 현황은 아래 <표 IV-1>과 같이 나타났다. 5단 척도 조사 결과에 따르면, 조사에 참여한 전문가들은 OECD 학습 개념들의 타당성에 대해 대체로 긍정적으로 평가하였다. 타당성에 대한 전문가들의 동의가 가장 높은 부분은 교육의 지향점으로서의 ‘개인과 사회의 웰빙’의 타당성인 것으로 나타났으며, 변혁적 역량에서 ‘책임감 갖기’ 역량의 학습 당위성, ‘새로운 가치 창출하기’ 역량의 학습 당위성,

역량 개발 사이클의 타당성, 기초기능의 타당성 순인 것으로 나타났다. 전문가들이 타당성이 낮다고 표시한 부분은 각 변혁적 역량과 기능 및 가치·태도의 평가 필요성과 역량 범주 중 지식의 분류(학문적, 간학문적, 인식론적·절차적 지식)인 것으로 나타났다.

【표 IV-1】 제 1차 전문가 델파이 조사 응답 현황

(단위 : 명, %)

문항	응답 빈도 및 백분율						합계	평균	
	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답			
<b>■ 교육의 지향점</b>									
1. 웰빙	0(0.00)	0(0.00)	2(6.06)	15(45.45)	16(48.48)	0(0.00)	33	4.42	
<b>■ 변혁적 역량(새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기)</b>									
2-1. 타당성	0(0.00)	1(3.03)	11(33.33)	13(39.39)	7(21.21)	1(3.03)	33	3.81	
새로운 가치	2-2. 학습	0(0.00)	2(6.06)	5(15.15)	16(48.48)	10(30.30)	0(0.00)	33	4.03
	2-3. 평가	0(0.00)	7(21.21)	12(36.36)	10(30.30)	4(12.12)	0(0.00)	33	3.33
책임감	2-4. 학습	0(0.00)	1(3.03)	4(12.12)	20(60.61)	8(24.24)	0(0.00)	33	4.06
	2-5. 평가	0(0.00)	7(21.21)	7(21.21)	16(48.48)	3(9.09)	0(0.00)	33	3.45
변화	2-6. 학습	0(0.00)	3(9.09)	5(15.15)	16(48.48)	9(27.27)	0(0.00)	33	3.94
	2-7. 평가	0(0.00)	7(21.21)	12(36.36)	12(36.36)	2(6.06)	0(0.00)	33	3.27
<b>■ 기초 기능(문해력, 수리력, 데이터 리터러시)</b>									
3. 기초 기능	0(0.00)	2(6.06)	7(21.21)	14(42.42)	10(30.30)	0(0.00)	33	3.97	
<b>■ 역량 개발 사이클(기대-실행-성찰)</b>									
4. 사이클	0(0.00)	2(6.06)	6(18.18)	15(45.45)	10(30.30)	0(0.00)	33	4.00	
<b>■ 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치)</b>									
5. 전체 분류	1(3.03)	1(3.03)	6(18.18)	16(48.48)	9(27.27)	0(0.00)	33	3.94	
지식	6-1. 분류	2(6.06)	5(15.15)	9(27.27)	15(45.45)	2(6.06)	0(0.00)	33	3.30
	6-2. 학습	1(3.03)	1(3.03)	7(21.21)	16(48.48)	8(24.24)	0(0.00)	33	3.88
	6-3. 평가	1(3.03)	2(6.06)	8(24.24)	16(48.48)	6(18.18)	0(0.00)	33	3.73
기능	6-4. 분류	0(0.00)	5(15.15)	4(12.12)	21(63.64)	3(9.09)	0(0.00)	33	3.67
	6-5. 학습	1(3.03)	2(6.06)	5(15.15)	18(54.55)	7(21.21)	0(0.00)	33	3.85
	6-6. 평가	1(3.03)	5(15.15)	8(24.24)	14(42.42)	5(15.15)	0(0.00)	33	3.52
가치·태도	6-7. 학습	1(3.03)	1(3.03)	6(18.18)	16(48.48)	9(27.27)	0(0.00)	33	3.94
	6-8. 평가	0(0.00)	7(21.21)	9(27.27)	14(42.42)	3(9.09)	0(0.00)	33	3.39

## 2 전문가 의견 분석<sup>27)</sup>

OECD 학습 개념들에 대한 전문가들의 평가는 전문가들이 OECD 학습 개념들의 구성요소가 타당하다고 판단한 측면도 있지만, 학습들의 요소들이 일반적이고 포괄적이어서 타당하지 않다고 평가하기 어렵다는 측면도 있다. 따라서 OECD 학습 개념들의 가능성과 한계를 이해하기 위해 구체적인 전문가 의견을 살펴보았다. 전문가 델파이 조사에서 언급된 주요 내용을 OECD 학습 개념들의 한계와 개선점, 국내 교육적 시사점, 국내 적용 가능성(어려움 및 선결과제), 기타 우려사항 및 논의가 필요한 부분으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

### 가. OECD 학습 개념들의 한계와 개선점

OECD 학습 개념들의 한계와 개선점으로 도출된 주제는 (1) 개념과 용어의 추상성과 모호성, (2) 학습 개념들 요소들 간 관계의 불명확성, (3) 하위 요소들 간의 위계 동일성 및 상호 배타성 부족, (4) 다소 개인주의적이고 공동체적 가치 부족, (5) 일반적이고 포괄적인 성격으로 인해 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 점이었다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### 1) 개념과 용어의 추상성과 모호성

우선, 개념과 용어가 상당히 추상적이고 모호하므로 우리나라 맥락에 맞는 명쾌한 표현과 구체적인 진술이 요구된다는 의견이 많았다. 구체적으로, 교육의 지향점으로 제시된 ‘개인과 사회의 웰빙’이라는 표현에서 ‘웰빙’이라는 용어가 갖는 상업적 뉘앙스, 수동성, 개인적 쾌락을 강조하고 책무성을 간과하는 느낌 등으로 인해 다른 용어를 찾아보는 노력이 필요하다는 의견이 있었다. 또한, 각 변혁적 역량, 기초 기능(특히 데이터 리터러시), 역량 개발 사이클(특히 ‘기대’), 역량의 범주에서의 중분류의 개념이 모호하다는 의견과 함께 보다 적합한 용어 선택의 필요성에 대한 지적이 있었다. 뿐만 아니라, ‘역량’을 포함한 특정 개념(변혁적 역량, 기초기능)이 왜 필요하고, 왜 적합한지 등에 대한 보다 구체적인 설명과 이전의 OECD 역량과 어떻게 관련되는지

27) 전문가 델파이 조사에 참여한 전문가들의 의견을 직접 또는 간접 인용하였으나, 직접인용인 경우에도 따옴표(“”)는 생략하였음. 단, 의견의 출처를 나타내기 위해 분석시 활용한 참여 전문가의 식별 숫자(섭외 순이므로 무작위 번호에 가까움)를 병기하였음.

등에 대한 맥락적 설명이 필요하다는 의견이 제시되었다. 각 영역별 개념과 용어의 추상성과 모호성과 관련된 주요의견은 다음과 같다.

【 표 IV-2 】 개념과 용어의 추상성과 모호성 관련 의견

구분	주요 내용
웰빙	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상업적 니앙스, 수동성, 개인의 만족을 강조하지만 사회적 책무성에 대한 간과, 주관성(열린 개념) 문제, 인격 함양·정신적 성장과 성숙에 대한 측면 간과 [1, 27, 29, 30, 33]</li> </ul>
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 각 변혁적 역량에 대한 의미와 표현이 추상적이고 모호함 [2, 9, 10, 29, 34]</li> <li>• 변혁적 역량이 왜 필요한지에 대한 추가적 설명 필요. '새로운 가치 창출하기'에서 새로운 가치의 개념정의와 방향성 제시 필요. '책임감 갖기'에서 책임감은 정치사회의 성격에 따라 다양할 수 있으므로 책임감의 구체적 내용을 명시 필요. '긴장과 딜레마에 대처하기'에서는 긴장과 딜레마의 상황의 원인은 무엇인지에 대한 내용적 정리 필요. 미래상에 대한 제시 필요. [13]</li> </ul>
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• '기초 기능' 개념의 모호성: (1) 각각을 단일 능력으로 규정하는 데에는 어려움이 있음(예: 문학적 문해력, 과학적 문해력, 예술적 문해력이 같다고 보기 어려움)[33] (2) 기초기능은 고등기능, 응용기능, 창의성 교육 등과 대치되는 개념으로 이해될 수 있음. 즉, 기초기능을 강조한다는 것이 고등기능, 응용기능, 창의성 교육 보다 더 중시한다는 것인지, 아니면 기초를 보다 다지겠다는 것인지가 불분명함. 그리고 기초를 보다 다지겠다는 것이라면 기초를 다지는 교육이 무엇인지 등에 대한 논의가 생략되어 있음[13]</li> <li>• '기초 기능'이라는 명칭에 대한 재검토 [33]</li> <li>• 데이터 리터러시에 대한 보다 상세한 정의 필요[10, 17]</li> </ul>
역량 개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량 개발 사이클의 의미, 도입 이유, 기대하는 바 등이 명료화될 필요가 있음. (예: 기대, 실행, 성찰도 일종의 역량과 같은 것인가, 행동함에 있어서 기대와 성찰이 항상 수반되어야 한다는 점을 강조하기 위한 것인가? 실행이 따르지 않는 학습도 있으므로 실행이 꼭 따라야 의미가 있다는 식으로 왜곡되지 않도록 주의가 필요함)[33]</li> <li>• '기대'의 의미가 모호하고 용어 변경 검토 필요[20, 34]</li> <li>• 구체적인 의미가 잘 드러나지 않음. 구체적인 사례 및 방안이 제시될 필요가 있음.[3, 26]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 중분류 범주의 의미에 대한 설명이 어렵고 추상적이라 구체적으로 어떤 능력을 말하는 것인지가 명확하지 않음[10]</li> <li>• 간학문적 지식과 인식론적·절차적 지식의 의미를 규명하고 그 차이점을 명확히 하지 않으면 혼동을 불러일으킬 수 있음[17]</li> </ul>
종합의견	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리 교육현장 및 문화적 맥락에 맞는 용어, 표현, 설명이 필요함[10]</li> <li>• DeSeCo 이후 왜 새로운 역량 개념들을 개발 작업이 필요한지에 대한 맥락적 설명이 요구됨[31]</li> </ul>

개념의 추상성과 모호성은 OECD 학습 개념들의 추상성과 모호성에 기인하기도 하지만, 전문가 델파이 조사지라는 제한된 문서였다는 점과 연구진이 번역하는 과정에서 한국의 맥락에 맞는 용어 및 표현을 선택하지 못한 측면도 있다. 후자의 문제를 개선하기 위해서 용어 및 개념 설명 방식을 재검토하였으며, 2차 전문가 델파이 조사에는 용어 관련 2개의 문항을 포함하여 전문가의

의견을 물었다. 첫째는 교육의 지향적으로서의 ‘웰빙’이라는 단어가 가지는 상업적 니앙스, 사회적 책임은 간과하고 개인 만족에 국한된 느낌, 수동성 등으로 인해 교육의 지향점의 용어로 적합하지 않다는 의견에 대한 전문가의 동의정도와 ‘웰빙’에 대한 대체 용어 또는 교육의 지향점으로 적합한 표현에 대한 제안을 요청하였다. 이에 대한 전문가들의 의견 및 제안은 다음과 같다.

【표 IV-3】 ‘웰빙’이라는 용어의 부적합성에 대한 동의정도 및 대안

문항	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균
교육의 지향점	1(3.0)	8(24.2)	5(15.2)	15(45.5)	4(12.1)	0(0.00)	33	3.39
제안하는 용어 또는 개념	도덕적인 공동체 민주시민[2], 협력과 조화[4], 개인과 사회발전의 조화[12], 공동체 책임[13], ‘존엄한 개인, 그들이 이루는 복지국가’[14], 함께하는 행복한 삶[16], 협력과 공존[19], 개인과 사회 발전에 기여하는 민주시민[20], 개인과 사회의 ‘행복’/‘안녕’/‘잘 살’[25, 27], ‘개인 및 사회적으로 좋은 상태로 살기, 개인 및 사회적으로 최선의 모습으로 살기(혹은 존재하기), 개인적 및 사회적으로 행복하기’[26], 개인의 자아실현과 시민 공동체 발전[30], 행복한 공존[31], 개인과 사회의 행복과 발전[34]							

조사 결과 현황에서 알 수 있듯이 ‘웰빙’이라는 용어의 부적합성에 대해 동의하는 전문가(‘대체로 그렇다’와 ‘아주 그렇다’를 선택한 전문가)(19명)가 그렇지 않은 전문가보다 월등히 많았으나, 그렇지 않다고 답한 전문가(9명)도 상당수 있었다. 위 표에 제시된 것처럼, 전문가들은 교육의 지향점을 위한 다양한 용어 또는 개념을 제안하였다. 이 중에서 OECD 원문을 크게 벗어나지 않으면서 ‘웰빙’이라는 단어의 한계를 극복한다는 측면에서 교육의 지향점으로 ‘개인과 사회의 안녕’으로 수정·번역하였다.

둘째, 역량 개발 사이클인 기대-실행-성찰에서 ‘기대’라는 용어의 의미가 잘 다가오지 않거나, 개념이 갖는 학생 주도적인 의미보다는 수동적인 느낌이라는 의견이 있었다. 이 부분에 대해서도 제 2차 전문가 델파이 조사를 통해 전문가들의 의견을 물었다. 조사 결과는 다음과 같다.

표 IV-4 | '기대'라는 용어의 부적합성에 대한 동의정도 및 대안

문항	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통 이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균
역량 개발 사이클	0(0.0)	5(15.2)	12(36.4)	12(36.4)	4(12.1)	0(0.00)	33	3.45
제안하는 용어	수용[2], 적응[2], 목적[2, 23], 계획하기/계획수립[3, 11], 요구[5], 문제 인식(2)[9, 12], 목표설정(2)[11, 16], 인식[13], 비판적 사고력[18], 합리적 의심[18], 포부[21], 전망(2)[21, 23], 예상(2)[21, 22], 결과 예측[22], 발견[24], 문제파악능력[25], 새로운 기대[28], 문제 제기[29], 문제 찾기[30], 관심[31], 주인의식[31], 주체의식[31]							

위 표에서 드러나듯, 조사에 참여한 전문가들은 '기대'라는 용어가 개념의 의미를 잘 드러내지 못한다는 것에 좀 더 동의하고 있는 것으로 나타났다. 하지만, 이에 동의하지 않거나(5명) 보통(12명)이라고 대답한 전문가도 꽤 있었다. 대체로 그렇다고 답한 전문가 중에서도 다른 번역으로 바뀌면 좋겠지만 마땅한 대안이 없다고 답한 전문가도 있었고, 지금의 용어도 나쁘지 않다고 평가한 전문가도 있었다. 같이 제안된 '문제제기' 또는 '문제 의식'이라는 용어가 현장에서 보다 친숙하므로 이 용어를 사용하는 것이 좋겠다고 답한 전문가가 있었던 반면, 이들 용어는 사회과학 편향적인 느낌이 있다는 의견과 뒤의 단계(실행-성찰)와 언어 리듬상 어울리지 않는다는 의견도 있었다. 따라서 이 부분에 대해서는 대안이 마땅치 않아 기존의 번역인 '기대'를 그대로 유지하였다. 그 외 학습 개념들에 대한 개념을 일부 수정하고 맥락적 설명에 대한 부분을 수정하여 보강하는 것이 필요한 것으로 나타났다.

## 2) 학습 개념들 요소들 간 관계의 불명확성

두 번째는 학습 개념들 요소들간 관계의 불명확성이다. 조사에 참여한 전문가들은 웰빙과 변혁적 역량, 변혁적 역량과 기초기능, 기초기능과 웰빙, 변혁적 역량과 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치) 등 학습 개념들 요소들간의 관계가 불분명하므로 명료화가 필요하다고 강조했다. 구체적으로, 교육의 지향점으로 '웰빙'을 제시하고 있으나, 웰빙이라는 교육적 지향점이 학습 개념들의 다른 요소들에서는 드러나지 않는다는 지적과(전문가 7) 기초기능이 왜 변혁적 역량의 기초로 부각되어야 하는지에 대한 설명이 필요하다는 지적(전문가 18, 10, 29, 32, 24)이 있었다. 무엇보다도, 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치)와 변혁적 역량간의 관계가

모호하다는 의견이 많았다(전문가 29, 33, 20, 13, 32). 역량의 범주를 학습함으로써 변혁적 역량이 함양될 수 있는지에 대한 판단을 내리는 것이 어려우므로, 이에 대한 경험적 증거나 논리적인 설명이 필요하다는 의견이 있었다(전문가 32, 13, 18). 또한, 이렇게 역량의 범주를 분류하는 것은 역량의 학습을 위해 의미가 있다는 의견이 있었지만(전문가 12), 이런 분류 자체가 의도하지는 않았지만 실행을 더 분화시키는 결과를 초래할 수도 있다는 의견(전문가 26)도 있었다. 추가적으로, 변혁적 역량이 지향하는 바가 지식, 기능, 태도·가치와 그 하위분류 해석에 보다 적극적으로 반영되면 좋겠다는 의견(전문가 30)과 문해력과 수리력이 기초기능이라기 보다 역량에 해당하므로 역량과 기능과의 관계가 불분명하다는 의견(전문가 28)이 있었다.

### 3) 하위 요소들간의 위계 동일성 및 상호 배타성 부족

세 번째는 학습 개념틀 요소의 하위요소들 간의 위계와 상호 배타성에 대해 문제제기이다. 구체적으로, 기초기능의 하위요소(문해력, 수리력, 데이터 리터러시)와 지식의 하위요소(학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식)의 위계가 동등하지 못하거나 상호 배타적이지 못하다는 의견이 많았다. 보다 구체적인 내용은 다음과 같다.

【표 IV-5】 하위 요소들간의 위계 및 상호 배타성 관련 의견

구분	주요 내용
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수리력도 문해력에 포함될 수 있음[13]</li> <li>• 문해력에 문자해독력과 데이터해독력이 모두 포함되므로 문해력과 데이터 리터러시 간에 배타성 부족[24]</li> <li>• 데이터 리터러시는 문해력과 수리력을 기반으로 하는 능력일 수 있음[29]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식의 위계가 동일하지 않음.</li> <li>• 학문내에서의 절차적 지식은 기능으로 분류하는 것이 내용체계 개발과 성취기준 설정에서 더 유용할 것임[3]</li> <li>• 학문적 지식과 간학문적 지식의 경계가 불명확하고 구분이 모호함. 즉, 특정 시기(문화)의 간학문적 지식은 기존 학문적 지식으로 편입되거나 새로운 학문으로 등장할 수도 있음[8]</li> </ul>

하위 요소의 위계와 상호 배타성과 관련하여 가장 강하게 문제가 제기된 부분은 지식의 중분류였다. 즉, 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식의 지식 중분류는 의미가 서로 중첩되거나 위계가 동일하지 않다는 의견이 많았다. 구체적으로, 절차적 지식은 기능으로 분류되어야 한다는 의견(4-1-1), 지식은 개념적 지식-절차적 지식 또는 사실적 지식-이론적 지식

-절차적 지식으로 분류되어야 한다는 의견(4-1-2), 학문적 지식과 간학문적 지식에 절차적·인식론적 지식이 포함되므로 현재의 학문적-간학문적-절차적·인식론적 지식 분류는 적합하지 않다는 의견(4-1-3), 간학문적 지식은 지식의 분류로 보기 어렵다는 의견(4-1-4) 등이 있었다. 2차 전문가 델파이에서는 위 의견에 대해 전문가들이 동의하는 정도를 표시하게 하였는데, 그 결과는 다음과 같다.

【표 IV-6】 지식의 중분류에 대한 의견에 동의정도 및 대안

문항	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통 이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균	
지식의 분류	4-1-1.	4(12.1)	11(13.3)	4(12.1)	9(27.3)	5(15.2)	0(0.00)	33	3.00
	4-1-2.	2(6.1)	6(18.2)	7(21.2)	16(48.5)	2(6.1)	0(0.00)	33	3.30
	4-1-3.	0(0.0)	6(18.2)	9(27.3)	14(42.4)	4(12.1)	0(0.00)	33	3.48
	4-1-4.	3(9.1)	7(21.2)	5(15.2)	14(42.4)	4(12.1)	0(0.00)	33	3.27
지식 분류에 대한 제안사항	인식론적·절차적 지식을 '메타인지적·실천적 지식'으로 수정[31], 사실적 지식/개념적 지식/이론적 지식[34], 명제적(내용적) 지식/절차적(방법적) 지식[34], 명시적 지식/암묵적 지식[34], (대분류)지식/기능/태도·가치(중분류)[26], 지식(개념/사실/등)[26], 기능(원리/절차/사고기능)[26], 태도·가치(성향/경향/평가 등)[26], 명제적 지식/문제해결적 지식/해방적 지식[14], 명제적(논리적, 경험적, 윤리적) 지식/방법적 지식[2]								

전문가들이 지식의 중분류가 적합하지 않다는 의견은 많았지만, 위 표에서 알 수 있듯이, 제시된 의견들에 대한 전문가들의 동의 정도는 전체적으로 합의점을 찾지 못했다. 그 중에서 첫 번째 의견(절차적 지식을 기능으로 분류하는 것)에 대해서는 동의하지 않는 전문가가 동의하는 전문가 보다 더 많았다. 일부 전문가들은 지식의 새로운 분류방법을 제안해 주셨으며(구체적 내용은 <표 IV-6> 참고), 그 외 현재의 분류도 충분히 의미가 있다는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 이 연구(조사)에서 지식 분류의 목적이 무엇인지를 고려해야 하며, 지식의 쓰임새에 따라 분류가 달라질 수 있다는 의견이 있었다. 이와 관련하여, 전문가 델파이 이후 새로운 지식의 중분류에 대한 합의에 이르는 것은 어려웠으며, 다만 분류의 목적을 명확히 하고 현재 분류 개념의 의미와 설명을 그 목적에 맞게 보다 구체화하고 명확하게 하는 것이 필요한 것으로 나타났다<sup>28)</sup>.

28) 제 6차 비공식 작업반 회의에서 제시된 학습 개념들에서는 지식의 중분류를 학문적, 간학문적, 인식론적, 절차론적 지식으로 세분화하고, 각 지식의 의미를 구분하여 설명하였음. 자세한 내용은 III장 참조.

#### 4) 다소 개인주의적이고 공동체적 가치 부족

네 번째는 학습 개념들이 다소 개인주의적이고 공동체적 가치가 부족하다는 의견이다. 즉, OECD 학습 개념들에서 교육이 지향하는 바를 ‘개인과 사회의 웰빙’으로 삼고 있지만, 학습 개념들이 강조하는 개념(변혁적 역량, 기초기능, 역량 개발 사이클, 학생 에이전시 등)이 전체적으로 개인주의적인 성격이 강하고, 사회적 측면 또는 공동체의 일원으로서의 역량(예: “공동체 역량”, “시민성”, “협동심”)이 누락되어 있다는 의견이 많았다. 그 외에도, 기초기능이 변혁적 역량과는 달리 인지적인 역량에 집중되어 있다는 의견, ‘긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기’라는 변혁적 역량과 관련된 기초기능은 누락되어 있다는 의견, 기초기능과 ‘책임감 갖기’ 역량과의 관련성은 찾기 힘들다는 의견 등이 있었다. 또한, 역량 개발 사이클에서 협동 학습에 대한 부분이 배제되어 있고, 교사 또는 교육과정 차원에서의 지원·역할 부분이 누락되어 있다는 의견이 있었다.

표 IV-7 | 개인주의적이고 공동체적 가치 부족 관련 의견

구분	주요내용
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인적 측면이 강조되는 느낌이고 사회적 측면(예: 대인관계, 의사소통능력)에 대한 기초 기능이 누락된 느낌 [21]</li> <li>• 변혁적 역량과 다르게 인지적인 역량에 집중됨[32]</li> <li>• 삶의 심미적 측면을 향유할 수 있는 aesthetic literacy, 공동체 구성원으로 필요한 community literacy 등이 누락되어 다소 편향적으로 보임 [32]</li> <li>• ‘긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기’ 역량의 강화를 위한 기초기능은 누락되어 있음 [24]</li> <li>• 기초역량과 책임감과의 관련성에 대한 제고 필요 [29]</li> </ul>
역량개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 개인 학습자 위주의 내용이라 다른 학생들과의 협력 학습/활동에 대한 부분이 배제된 느낌이 있음 [30]</li> <li>• 학생에게 너무 많은 부담을 주고 있음. 또한, 학교는 학생들이 agency를 갖고 살아갈 수 있도록 guided agency를 제공하는 것이 중요함에도 불구하고, 역량 개발 사이클에는 교사나 교육과정의 지원과 역할이 언급되지 않은 것 같아 우려스러움 [32]</li> </ul>
종합의견	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전체적으로 개인주의적인 접근이 아쉬움. “공동체성”, “시민성” 등에 대한 관심이 적음 [30]</li> </ul>

학습 개념들이 전체적으로 개인주의적이고 공동체적 가치가 누락되어 있다는 부분에 대해서는 제 2차 전문가 델파이 조사를 통해 추가적으로 질문을 하였다. 즉, 기초기능이 개인주의적인 기능에 한정되어 있고 공동체적 가치가 누락되어있다는 의견에 대한 동의 정도를 묻고, 추가되어야 기초기능을 제안하도록 요청하였다. 조사 결과는 다음과 같다.

【표 IV-8】 공동체적 가치 누락에 대한 동의정도 및 추가 기초기능

문항	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통 이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균
기초 기능	1(3.0)	4(12.1)	4(12.1)	16(48.5)	8(24.2)	0(0.00)	33	3.79
추가 기초기능 제안	civic literacy[34], 관용[29], associating skill[28], 시민성[27], 협동성[27], 공감능력(3)[2, 12, 27], 느끼기/생각하기/느끼고 생각한 것 표현하기[26], 의사소통능력(4)[12, 13, 20, 25], 협상능력[25], 상대방을 이해하는 능력(배려능력)[25], 함께 살아가기[21], 공동체 참여와 책임성[20], 공동체 의식(2)[11, 18], 비판적 사고력[18], 사회정의[14], 능동적 주체 [14], 사회정서역량[11], 사회적 책임[4], 타인과 함께 일하는 협업 능력[1]							

기초기능에 공동체적 가치가 누락되어있다는 의견에 대해 동의하는 전문가의 비율은 제 2차 전문가 델파이 조사 문항 중에서는 가장 높게 나타났다. 하지만, 제시된 의견으로 보면 기초 기능에 굳이 공동체적 가치가 포함된 기능이 포함될 필요는 없다는 의견도 많았다. 즉, 기초기능(문해력, 수리력, 데이터 리터러시)은 공동체나 대인관계와 관련된 기능 또는 역량의 기초가 된다고 볼 수 있으며, 대인관계나 공동체 관련 역량은 기초기능이 아닌 다른 영역(예: 지식, 가치·태도, 등)에 포함하는 것이 보다 타당하다는 의견도 많았다(전문가 23, 31, 24, 3). 또한, 이는 기초기능(또는 리터러시, 소양)과 역량과의 관계를 어떻게 볼 것인가와 관련이 되는 것으로, 사회적인 기능 또는 역량을 리터러시로 볼 수 있느냐에 대한 논의가 필요하다는 의견도 있었다(전문가 17).

**5) 일반적이고 포괄적인 성격: 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적임**

마지막으로, OECD 학습 개념들의 포괄적이고 추상적인 성격으로 인해 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 지적이다. 즉, OECD 학습 개념들은 내용이 상당히 포괄적이고 추상적이라 방향성을 제시한다는 측면에서는 의의가 있을 수 있지만, 실질적으로 교육을 실행하는 측면에 제시할 수 있는 시사점이 제한적이라는 의견이 많았다. 제시된 역량들이 “어떻게” 학습할 것인가에 대한 구체적인 로드맵” 또는 “가시적인 성과와 실천에 대한 청사진”이 요구된다는 의견과 함께, 학습 개념들의 방향성, 대상, 목표 등을 좀 더 명확히 한정하고 구체화시킬 필요가 있다는 지적이 있었다(전문가 13). 구체적으로 요구되는 추가적인 연구 또는 선결과제에 대한 의견에 대해서는 ‘국내 실행 가능성’ 부분에서 좀 더 자세히 살펴보고자 하겠다.

## 나. 국내 교육적 시사점

OECD 학습 개념들은 일반적이고 포괄적인 성격으로 인해 교육 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 의견과 함께, 학습 개념들의 국내 교육적 시사점에 대한 전문가들의 의견 차이가 컸으며 학습 개념들 구성요소 간의 차이도 큰 편이었다. 이런 한계점을 갖고 OECD 학습 개념들의 국내 교육적 시사점으로는 (1) 한국 교육의 개선에 기여, (2) 미래 교육의 방향 설정에 기여, (3) 교육과정 설계 및 학습 방법과 학습 환경 변화에 기여라는 주제가 도출되었다. 이 세 가지 주제는 서로 중첩되는 부분이 있지만, 각 부분을 강조하고자 분리하여 제시하였다.

### 1) 한국 교육의 개선에 기여

OECD 학습 개념들의 국내 교육적 시사점으로는, 첫째, 현재 한국 교육에서 관심을 덜 받고 있는 영역에 관심을 갖게 되거나, 한국 교육의 문제점 개선을 위한 논의에 기여함으로써 한국 교육을 개선하는데 도움이 될 수 있다는 점이 도출되었다. 즉, OECD 학습 개념들의 요소들은 한국 교육에서 비교적 관심을 덜 가져왔던 물리적·심리적 환경, 개인적 웰빙, 학습의 정의적 측면, 기능 및 태도·가치의 학습, 학습의 과정, 성찰, 다양한 지식의 영역(간학문적 지식, 절차적 지식, 메타 인지적 지식) 등에 관심을 갖게 되는 계기가 될 수 있을 것이라고 평가했다. 또한, 한국 교육의 문제라고 할 수 있는 경쟁중심, 성과중심, 입시·성적우선주의, 지식습득 위주의 교육을 개선하고 학생들의 “전인적인 발달, 과정 중심 교육, 공동체적 가치의 체험”을 강조하는 방향으로 우리 교육의 패러다임 변화에 기여할 수 있을 것이라는 의견이 많았다. 뿐만 아니라, ‘학생 에이전시(student agency)’ 개념의 중요성에 주목하는 전문가가 많았다. 주어진 지식을 습득하는 수동적인 학습자관에 익숙한 한국교육 현실에 비추어 볼 때, ‘학생 에이전시’ 개념은 시사하는 바가 크고, ‘학생 에이전시’ 개념은 변혁적 역량 함양을 위한 가장 기본적인 토대이므로 역량 함양 교육의 핵심 화두가 되어야 한다는 전문가(전문가 10, 20, 32)도 있었다. 다만, 이 개념의 성격을 어떻게 규정하고 그 방법론을 어떻게 가져갈 것인가는 향후 논의가 필요하다고 강조했다(전문가 13). 한국 교육의 개선 관련 주요 내용은 다음과 같다.

【표 IV-9】 한국 교육의 개선 관련 의견

구분	주요 내용
웰빙	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 상대적으로 관심을 덜 받고 있는 물리적, 심리적 환경에 보다 관심을 갖게 하는데 기여[17]</li> <li>• 비교적 사회적 웰빙의 관점에 초점을 두는 경향이 있는 국내 교육적 분위기에 개인의 개성 존중, 개인에게 적합한 교육기회 확대, 개인이 추구하는 가치에 좀 더 주목하게 하는데 기여할 수 있음[3, 5, 23]</li> <li>• 개인 수준에서 개인의 성적, 진학 등의 성과중심, 사회 수준에서는 경제발전을 위한 인재양성에 초점을 두었던 것을 개선하는 데 기여할 수 있음 [8, 11]</li> <li>• 입시와 경쟁 위주의 교육으로 인한 자기중심적 사고와 이해 타산적 사고에서 벗어나서 교육의 패러다임 전환에 기여할 수 있음 [29]</li> <li>• 교육이 사회적 계층이동의 수단인 아니라 자신과 사회와 세계에 대한 탐구와 의미 추구의 방향에서 이루어져야 한다는 점, 교육의 본질적인 것과 비본질적인 것 사이에서 교육 방향을 찾아가는 데에 도움을 줄 것임 [27]</li> <li>• 교육에 대한 결과 중심적 접근, 개인주의적 접근, 인지 중심적 접근을 넘어 학습자의 전인적 발달, 과정중심 교육, 공동체적 가치의 체험으로 교육의 방향을 전환하는데 중요한 시사점을 줄 수 있음 [32]</li> <li>• 지식 교육의 측면이 강조되던 기존 교육의 형태에서 감성 역량과 민주시민 역량을 함양하고 행복한 교육을 강조하는 최근의 기조와 연계하여 우리 교육의 패러다임 전환에 도움이 될 것임 [20]</li> </ul>
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교과 위주, 지식 위주의 현 한국 교육의 개선, 지식 중심에서 새로운 가치 창출과 책임감 부여 과정을 강조하는 교육의 필요성 강조, 현 상황에 주어진 것을 당연히 받아들이고 질문하지 못하는 교육에 대한 대안 제시 가능 [29]</li> <li>• 수동적이고 순응적인 학습자 상을 넘어 적극적이고 자기주도적인 학습자를 길러내는데 중요한 메타포로 활용될 수 있음 [32]</li> <li>• ‘student agency’ 개념이 시사하는 바가 큼 [10]</li> </ul>
기초 기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 단편적인 지식 암기 위주의 교육, 과도한 정답 찾기 등이 강조되는 학습에서 실제적 맥락 속에서 적용·활용하는데 필요한 기능을 가르치는 것, 해석과 활용 능력 중심 교육으로 전환하는데 기여할 수 있음 [3]</li> </ul>
역량개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교과위주, 지식 위주의 한국교육을 개선하는데 의미있는 시사점 제시[23]</li> <li>• 학생의 자신감과 흥미도 등 정의적인 측면에 대한 관심(특히, ‘기대’ 부분)에 기여할 수 있음 [1]</li> <li>• 학습 과정에 대한 관심: 학습에서 ‘실행’만이 강조되고 ‘기대’(왜 학습을 해야하는가?)와 ‘성찰’(학습의 과정과 결과를 되돌아보는 과정)이 상당히 간과해 왔으므로, 이런 과정에 관심을 가짐으로써 학습태도가 진지해지고 학습의 효율성도 높아는데 기여할 수 있음 [30]</li> <li>• 이론과 실천의 분리 기조가 심한 점, 교수-학습만 있고 실천이 없는 점에 대한 반성 및 개선 [8, 14]</li> <li>• 학습에서 학생들의 주도성을 강조하는데 기여 [20]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지식위주의 교육 개선, 기능이나 태도·가치는 지식을 가르치면 부가적으로 습득되는 능력으로 가정되어 교육과정에서 덜 부각된 영역임, 기능과 태도·가치에 대해 명시적으로 언급함으로써 균형 잡힌 방식으로 역량을 개발하고 지식 교육에 집중된 우리 교육을 개선하는데 기여할 수 있음 [10]</li> <li>• 수업 상황에서도 가치 및 태도를 지식 및 기능과 함께 어떻게 길러줄 것인지, 그리고 더 나아가 이것들을 통합하여 어떻게 학생들의 ‘역량’으로 전환시킬 것인지에 대한 담론을 생성할 수 있음 [17]</li> <li>• 학교교육에서 상대적으로 간과됐던 간학문적 지식, 절차적 지식, 메타 인지적 지식의 중요성을 강조하게 되는 계기가 될 수 있음 [29]</li> </ul>

## 2) 미래 교육 방향 설정에 기여

두 번째 학습 개념들의 한국 교육적 시사점으로는 미래 한국 교육의 방향 설정에 기여할 수 있다는 점이다. 즉, OECD 학습 개념들은 미래 한국 교육이 지향해야 하는 것이 무엇이나는 논의에 기여하고, 사회적 변화와 함께 중요성이 증대하고 있지만 주목받지 못하고 있는 내용(주제, 영역)에 대해 관심을 갖게 되는 역할을 할 수 있다는 의견이 있었다. 특히, 사회 변화와 함께 사회 불평등이 심화되고 새로움을 창출하는 능력이 더욱 중요해지므로, OECD 학습 개념들에서 ‘개인과 사회의 웰빙’을 교육적 지향적으로 삼는 것과 세 가지 변혁적 역량은 한국 미래 교육의 방향 설정에 고려되어야 한다고(전문가 23, 18, 21) 평가되었다. 또한, 사회 변화와 함께 중요성이 증대되고 있는 데이터 리터러시에 대한 관심을 확대한다는 측면에서도 의의가 있다는 의견이 있었다. 이와 관련된 전문가 의견의 주요 내용은 다음과 같다.

【표 IV-10】 미래 교육 방향 설정 관련 의견

구분	주요내용
웰빙	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 제 4차 산업혁명 등으로 인한 사회 변화로 인해 정보의 습득이나 지식의 수용을 넘어 새로운 것을 창출하는 능력이 요구됨. 정보기술의 발전과 기획력이 중시되면, 소수에게 많은 자원이 몰릴 수 있으며, 이는 사회 양극화로 이어질 수 있음. 개인과 사회 모두에게 도움이 되는 교육이 필요함 [12, 23, 27]</li> <li>• 사회 불균형 문제를 교육의 중심으로 접근하고 있어 상당히 설득력 있음 [30]</li> </ul>
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 미래 교육에 대한 논의에서 중요한 논제를 던져줄 수 있음 [23]</li> </ul>
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 데이터 리터러시에 대한 관심 증가. 데이터 리터러시는 한국교육에서 강조되지 않았지만 미래 사회에서 요구되는 중요한 기능임 [3]</li> </ul>

## 3) 교육과정 설계 및 학습 방법과 환경의 변화에 기여

마지막으로, OECD 학습 개념들은 교육과정 설계 및 학습 방법과 환경의 변화에 기여할 수 있다는 점이 국내 교육적 시사점으로 제시되었다. 구체적으로, 변혁적 역량은 학습 방법과 환경의 변화로 키워질 수 있는 부분이므로 학습 방법과 환경이 보다 역량 함양에 도움이 되는 방향으로 변화하는데 기여할 수 있으리라는 의견이 있었다. 더 나아가, 역량 개발 사이클은 단순한 교수 학습 방법뿐만 아니라 “학생들이 학습하는 방식과 배운 내용을 실천하고 적용하는 것”, 즉 학생들에게 배움이 체화되는 과정에도 관심을 갖게 될 것이라는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 역량의 범주는 교육과정과 교수학습 방법 설계의 방향과 타당성을 검토하는 준거로 활용될 수

있을 것이라는 의견이 있었다. 즉, 역량의 범주는 중분류까지 제시하고 있어 교육과정 개발자 및 교사들이 역량과 연결된 성취기준을 설정하는데 도움이 될 수 있을 것이라는 의견이 있었다. 또한, 변혁적 역량은 교과 교육과정 및 교과서 개발 원리로 활용될 필요가 있다는 의견이 있었다. 비슷하게, 현재의 교과 중심의 교육의 한계를 극복할 수 있도록 기초기능을 교육과정 내용 및 수업 운영 방식을 재구조화하는 새로운 틀로 고려할 수 있다는 의견이 있었다. 하지만, 이 점에 대해서는 굉장히 상반된 의견도 제시되었다. 즉, 역량은 교육의 주안점을 제시해 주는 것으로 이해되어야 하며, 역량을 교육내용을 선정하고 조직하는 기준으로 삼는 것에 깊은 우려를 표한 전문가(전문가 33)도 있었다. 교육과정 설계와 학습 방법 및 환경의 변화 관련 주요 의견은 다음과 같다.

【표 IV-11】 교육과정 설계와 학습 방법 및 환경의 변화 관련 의견

구분	주요내용
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교과 교육과정 개발 및 교과서 개발 원리로 활용될 필요 있음[14]. 각 교과마다 역량 개발 사이클의 구조에 맞게 교육내용과 수업방법, 평가방법을 새롭게 구성하는 것을 고려해 볼 수 있음[13]</li> <li>• 전체 교과를 아우르는 우산의 역할을 할 수 있음[17]</li> <li>• 학습 방법 및 학습 환경면에서 키워질 수 있는 요소이므로 학습방법을 (역량을 개발될 수 있는 방향으로) 변화하는데 기여할 수 있을 것임[22]</li> <li>• 2015 개정 교육과정의 여섯 가지 핵심역량을 좀 더 크게 범주화하여 제시한 변혁적 역량은 핵심역량의 미래 사회의 적용가능성을 탐구하는 연구의 틀이 되어 줄 것이라고 판단됨[3]</li> </ul>
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 내용의 재구조화 및 수업운영 방식의 새로운 틀 제공: 국가교육과정의 학습영역을 지금처럼 교과로 구분하는 것을 대체하는 하나의 대안으로서 ‘문해력’, ‘수리력’, ‘데이터 리터러시’를 검토할 수 있을 것임[26]. 기존에 교과별로 구분된 교육과정, 수업운영 방식 등을 기초역량의 종합적인 개발 측면에서 재구조화하는 것을 고려할 수 있을 것임[30]</li> </ul>
역량 개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량 함양을 위한 절차 및 과정으로서 의미있는 시사점을 줄 수 있음[23]</li> <li>• 단순히 교수학습 방법이 아니라 학생들이 학습하는 방식과 배운 내용을 실천하고 적용하는 것에 주의를 기울이게 될 것임[17]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 대분류는 많이 하고 있으나 중분류까지 세분화하는 경우가 드물므로 대분류 내용을 보다 구체화하는 측면에서 의미있는 시사점을 줄 수 있음[30]. 특히, 교육과정 개발자 및 교사들이 (역량과 연결된) 성취기준을 설정하고 재구성에 기여할 수 있음[3]</li> <li>• 교육과정과 교수학습 방법의 방향과 타당성을 검토하는 플랫폼(platform)으로 활용될 수 있음[32]</li> </ul>

#### 다. 국내 적용 가능성: 어려움 및 선결과제

OECD 학습 개념들의 국내 적용 가능성에 대해서는 학습들의 구체성이 부족하여 쉽지 않을

것이라는 의견과 우리 교육 전체 패러다임 또는 교육 외적 요소들의 변화가 요구되는 것이기 때문에 쉽지는 않을 것이라는 의견이 많았다. 조사에 참여한 전문가들이 제시한 주요 어려움 및 선결과제로는 (1) 한국적 맥락 및 기존 개념과의 관계 속에서 용어와 개념의 명료화, (2) 추가적인 연구를 통한 구체적 방법 모색과 (2) 사회 인식을 포함한 교육 환경 전반의 변화가 도출되었다.

### 1) 한국적 맥락 및 기존개념과의 관계 속에서 용어와 개념의 명료화

OECD 학습 개념들 개념의 추상성과 모호함이 학습 개념들의 한계로 지적되었듯이, 학습 개념들 또는 개념들 각 요소의 국내 적용 가능성에 대해 전문가들은 한국적 맥락을 고려하고 기존 개념과 연결하여 개념 및 용어의 의미를 보다 명료화하는 것이 필요하다고 강조하였다. 구체적으로, 교육적 지향점으로 제시된 ‘개인과 사회의 웰빙’에서 웰빙과 관련하여 ‘인간의 전인적 성장’과 같은 기존 개념 및 2015 개정 교육과정의 교육이념, 인간상, 핵심역량과 연결하여 한국적 웰빙의 의미를 보다 명료화해야 할 필요성이 제기되었다. 변혁적 역량과 관련하여 ‘새로운 가치 창출하기’, ‘긴장과 딜레마에 대처하기’, ‘책임감 갖기’는 각각 창의성, 문제해결력(변화 역량), 책임감이라는 기존 역량과 관련이 깊다는 의견이 제시되었고, 기존 개념과의 유사점과 차이점 분석을 통해 개념을 보다 명료화할 것을 제안하였다. 기초기능에 대해서는 기초기능이 무엇이고, 기초기능으로 언어적·수리적으로 어떤 내용이 포함되어야 할 것인가에 대한 논의와 공감대 형성이 필요하다는 의견과 함께, 문해력과 수리력을 단편적인 기능으로 해석하기보다 삶에서의 적용능력을 포함한 개념으로 보다 명료화해야 한다는 의견이 제시되었다. 역량개발 사이클은 일반적인 프로젝트 학습, 자기 주도 학습 과정과 일치하여 거부감 없이 받아들여질 수 있으며, 현장에서 유사한 형태의 과정(계획-실행-평가)이 이미 활용되고 있어 거부감 없이 받아들여질 수 있다는 의견이 있었다. 역량의 범주에서는 제시된 지식, 기능, 태도·가치의 개념에서는 이들이 어떻게 행동으로 드러날 것인지에 대한 부분이 모호하다는 지적, 교사들이 이해하기 쉬운 형태로 용어와 개념의 재진술이 필요하다는 의견, 2015 개정 교육과정의 역량과의 유사점과 차이점 분석에 대한 필요성이 제기되었다. 개념의 명료화에 대한 주요 의견은 다음 표와 같다.

표 IV-12 개념의 명료화 관련 의견

구분	주요내용
교육적 지향점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘인간의 전인적 성장’ 등의 기존 교육의 지향점과의 유사점과 차이점을 정리할 필요 있음 [20]. ‘홍익인간’이라는 교육이념과 ‘교육적 인간상’에도 개인과 사회의 웰빙의 내용이 포함되어 있음[3]</li> <li>• 한국사회의 노동, 저성장, 고령화 등 사회변동과 관련하여 해당 개념을 명료화할 필요가 있음. 웰빙의 한국적 의미 명료화 필요[14]</li> <li>• 웰빙의 범위가 너무 넓으므로, 웰빙 추구를 위해서 초중등교육에서는 어떤 교육을 지향해야 할지에 대한 논의가 필요함[19]</li> </ul>
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2015 교육과정의 핵심역량뿐만 아니라 창의성, 문제해결력(비판역량), 책임감과 연결될 수 있음[3, 22]</li> </ul>
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 기초기능 또는 기초 교육이 무엇이고, 그것에 언어적 수리적으로 어떤 내용이 포함되어야 할 것인가에 대한 논의 및 공감대 형성이 필요함[13]</li> <li>• 기초 기능 중 문해력과 수리력을 단편적인 기능으로 해석하기보다 삶에서의 적응능력을 포함한 개념으로 보다 명료화할 필요 있음[20]</li> </ul>
역량개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 기존의 유사한 형태의 과정(계획-실행-평가)과 연결[22]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량은 지적, 정의적, 심동적인 부분의 총체로서 행동적 형태로 나타나야 함. 제시된 설명에는 행동적으로 나타나는 부분이 잘 드러나지 않음[12]</li> <li>• 용어 정의와 설명이 교사들이 이해하기 쉽게 재가술될 필요 있음[10]</li> <li>• 2015 개정 교육과정이 제시하고 있는 역량과 비교하여 유사점과 차이점을 분석할 필요 있음[32]</li> <li>• 가치는 기능과 태도의 방향을 설정하는 것이므로 우리 교육에서 강조해야 할 가치가 무엇인지에 대한 논의가 더 필요함[18]</li> </ul>

특히, 역량의 범주 중에서 가치는 기능과 태도의 방향을 설정하는 것이므로 우리 교육에서 강조해야 할 가치가 무엇인지에 대한 논의가 더 필요하다는 의견이 있었고, 이 부분에 대해서는 제 2차 전문가 델파이 조사를 통해 전문가의 의견을 물었다. 이에 대해 전문가가 동의하는 정도와 전문가가 언급한 한국 교육에서 강조되어야 할 가치는 다음과 같다.

표 IV-13 중점 가치에 대한 논의 필요에 대한 동의정도 및 중점 가치

문항	조사 결과							
	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균
가치 및 태도	0(0.0)	5(15.2)	6(18.2)	12(36.4)	9(27.3)	1(3.0)	33	3.78
강조해야 하는 가치	정직(개인적 가치)과 정의(사회적 가치)[2], 다양성/인간의 존엄성/기회균등/지성에 대한 신념[3], 다원주의[4], 공동체 의식과 봉사·배려 등[5], ‘평화, 준법, 협력, 상호존중, 소통, 책임감, 나눔과 배려, 자율, 상상’[20], ‘창의성, 인성, 정체성, 공동체, 윤리 도덕성 등’[9],							

문항	조사 결과							
	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균
	공동체 또는 더불어 사는 삶의 중요성을 깨우치는 가치관[10], '정직, 책임, 배려, 존중 등 인성교육 덕목'[11], 시민정신/공동체의식/다문화적 소양[13], 존엄성/실천의지/복지사회 실현/협력/민주주의/능동적 참여/세계시민성[14], 협동/인권[15], '공정과 공평, 정의'[16], '협력과 배려를 통한 창의성 발현[19], 교육을 통한 사회적 책임 강조'[19], 공공선(common good)[22], 헌법에서의 시민사회 원칙과 가치관[24], '상대방에 대한 이해, 관용, 배려, 합리적 의사결정 능력'[25], 주체적이고 능동적 가치 및 협력적 가치[27], 공동체적 가치[28], 관용 및 다양성 존중[29], 공동체 정신/협동정신/타자에 대한 이해/다문화 이해[30], 공동체적 가치/민주시민(세계시민) 가치[34]							

가치에 대한 부분은 제 2차 전문가 델파이 조사 문항 중에서 전문가의 동의정도가 비교적 높게 나타났다. '대체로 그렇지 않다'고 답한 전문가에 비해 '대체로 그렇다', '매우 그렇다'고 답한 전문가의 비율이 월등히 높게 나타났다. 또한 강조해야 하는 가치에 대해서도 굉장히 다양한 의견을 제시해 주었다. 정직과 같은 개인적 가치와 정의와 같은 사회적 가치를 동시에 강조해야 한다는 의견이 있었지만, 전문가들이 주요 가치로 제안한 가치에는 상대적으로 공정, 공평, 정의, 관용, 배려 등 더불어 사는 삶에 대한 사회적 가치가 상대적으로 많았다. 반면, 지향해야 할 특정 가치를 설정하는 것이 필요하냐는 의견과 함께 교육활동에서 가치는 지식과 기능과는 다른 위치에 있는 것으로 지향해야 하는 가치를 설정하는 것은 필요하지 않다는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 지식, 기능, 태도·가치를 교육에서 함양한다고 할 때, 이들간의 관계에 대한 명시가 더 필요하다는 의견, 태도는 심리적이고 구체적인 것이라면 가치는 철학적이고 추상적인 것이므로 가치는 다른 부분에서 드러나므로 역량의 범주에서 가치를 제외시키는 것을 제안하기도 하였다. 지향해야 할 가치를 설정하는 것과 관련하여 전문가들의 기타 의견은 다음과 같다.

【표 IV-14】 가치에 대한 기타 의견

구분	주요내용
가치에 대한 기타 의견	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 가치는 결국 교육의 지향점과 연결되는 것으로서, 개인의 성장과 발달뿐만 아니라 사회 및 공동체와의 관계 속에서 개인의 성장이 그려져야 함. 우리 교육이 지향하는 '사회의 모습'과 그 사회를 위한 학생들의 역량이 무엇인지에 대한 논의가 필요함[18]</li> <li>• 가치를 별도로 논의한다면 이 조사의 방향을 완전히 바꿔야 할 것임[21]</li> <li>• 특정 가치를 지향함으로써 결과적으로 개인의 교육을 소홀히 한 면이 있으므로 특정 가치를 강조할 필요는 없음[23]</li> </ul>

구분	주요내용
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지식이나 기능은 교육활동이 목표로 하는 것이 될 수 있지만 가치와 태도는 그 목표에 도달했을 때 자연스럽게 따라붙는 부속물과 같으며, 컨트롤 타워 같은 위치임. 이점에서 가치는 중요하지만, 강조해야 할 가치를 규정해야 하는 건 아님. 지식, 기능, 태도·가치가 교육활동과 연계하려면 각각의 범주와 관계 규정을 좀 더 명시적으로 해야 함[26].</li> <li>• 태도는 심리적이고 구체적인 것이라면 가치는 철학적이고 추상적인 것임. 가치는 상의의 나열된 항목으로 보면 되므로, 가치는 제외시켜도 괜찮을 것임[21]</li> <li>• ‘가치와 태도’는 인지적 능력만 강조할 것이 아니라 그 이면에 잠재되어 있는 가치와 태도를 함께 강조하여 지식을 습득하되 가치있는 목표의식과 그에 대한 실천적 태도를 갖추는 것을 이룰러 강조하기 위해 제시되는 개념임. 따라서 가치와 태도에서 강조해야 할 것은 지식과 기능에서 강조되는 것을 자신의 가치로 받아들이고 그것을 행동으로 실천하는 것이기 때문에 그것이 무엇인지를 별도로 제시할 필요는 없음[31].</li> <li>• 일반적 가치보다는 교과별 가치(예: 객관적 근거에 기초한 판단의 가치 등)를 검토하는 것이 중요한 과제임[33]</li> <li>• 2015 개정 교육과정의 인간성, 교육과정 구성 방침을 참고하는 것이 일관성을 높이는데 도움이 될 것임[32]</li> </ul>

OECD에서 미래 사회는 굉장히 모호하고 복잡할 것으로 예상하고 있기 때문에 개인과 사회가 나아갈 방향성은 굉장히 중요한 것으로 논의되고, 이런 맥락에서 ‘가치’ 또는 ‘윤리적 지향성’은 교육 2030 사업 초기부터 강조되었다. 예를 들어, 제 4차 IWG 학습 개념들에서는 지속가능성, 혁신, 회복 탄력성이라는 윤리적 지향점이 제시된 바 있으며, 현재 변혁적 역량으로 ‘책임감 갖기’가 포함되어 있는 점도 가치 또는 윤리적 지향성에 대한 강조로 이해될 수 있다. 특히, 제 6차 비공식 작업반 회의에서 발표된 37가지의 주요 세부역량에는 ‘가치적 지향성’ 영역의 세부영역이 제시되었고, 구체적으로 평등(equality)/공평성(equity), 감사, 진실성(integrity), 정의, (자신, 타인, 문화적 다양성에 대한) 존중이 제시되었다. 이 가치들은 국내 전문가들이 제시한 ‘국내 교육에서 강조되어야 할 가치’와 굉장히 유사한 것으로 나타났다.

## 2) 추가적인 연구를 통한 구체적 방법 모색

OECD 학습 개념들은 개념이 모호하고 일반적이고 포괄적인 성격으로 인해 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 점이 한계로 지적되었다. 따라서 조사에 참여한 전문가들은 추가적인 연구를 통한 구체적 방법 모색이 필요하다고 답하였다. 학습 개념들의 구성요소별로 요구되는 연구의 내용이 조금씩 다르긴 했지만, 전체적으로 국내적 합의를 바탕으로 교육과정, 교육내용, 교수학습 및 평가에 그 요소를 반영할 수 있는 구체적인 방안을 모색하는 것이 필요

하다는 의견이 많았다. 특히, 역량의 범주에서 각 역량의 범주를 학교 교육에 녹여낼 수 있는 방법을 구체화하는 것이 필요하다는 의견이 더욱 강하게 드러났다. 구체적으로, 역량 범주 및 중분류 요소들이 어떤 교과와 어떤 내용과 연결될 수 있을 것인지에 추가적인 연구가 필요하다는 지적이 많았는데, 특히 태도·가치가 어떻게 교과 지식과 연계되어 함양되고 평가될 것인가에 대한 (교육과정 설계 측면 및 교수학습·평가 방법 측면의) 연구가 필요하다는 의견이 많았다. 변혁적 역량에서는 각 역량의 성취기준을 명확히 하는 것이 필요하다는 의견이 제시되었으며, 특히 ‘긴장과 딜레마에 대처하기’ 역량은 학교 교육을 통해 함양하는 것이 어려울 것이라며 교수학습 방법 개발에 대한 필요성이 더욱 강하게 제기 되었다. 기초기능 영역에 있어, 기초기능의 부족은 교육내용뿐만 아니라 교수학습 및 평가 방법에 대한 반성이 있어야 한다는 지적이 있었으며, 교사 중심의 교수학습 방법이 학생 중심으로 변화한다면 기초기능의 적용 가능성은 높다고 평가한 전문가도 있었다. 역량 개발 사이클에 관해서는 성찰의 결과나 성과를 피드백하는 과정에 대한 구체화가 필요하다는 의견이 있었으며, 2015 개정 교육과정의 실행 전략으로 활용될 수 있을 것이라는 의견도 있었다. 추가적인 연구 관련 전문가 주요 의견은 다음 표와 같다.

【표 IV-15】 구체적 방법 모색 관련 의견

구분	주요내용
교육적 지향점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육적 지향점에 대한 국내 합의와 이것을 어떻게 교육과정, 교수학습, 평가에 반영할 것인가에 대한 연구 필요[17]</li> <li>• 교수학습 과정 및 평가 방법의 다양화 필요[11]</li> </ul>
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘긴장과 딜레마에 대처하기’는 교실 속에서의 교육에서 벗어나 현장 실천적, 적용 중심적 교육 방법론 개발 필요[13]</li> <li>• 역량에 대한 성취기준 필요[18]</li> <li>• 구체적인 과제를 해결하면서 발생하는 문제를 해결해 가는 형태의 교수학습이 강조되어야 함[10]</li> <li>• ‘새로운 가치 창출하기’ 역량 함양을 위해 도덕, 사회, 과학, 인문학 등의 융합적 교육의 중요성 증대, ‘책임감 갖기’ 역량 함양을 위해 사회, 윤리교육의 내실화 필요[13]</li> <li>• 국어, 예술, 사회, 창체 등의 교과에서 보다 윤리적인 인간 교육 실시[14]</li> </ul>
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 기초기능들이 어떻게 새롭게 정의되고 어떻게 기를 것인가에 대한 논의 및 방안 마련 필요[23]</li> <li>• 교사 중심에서 학생 중심의 교수 학습 방법으로 변화된다면 적용 가능성은 높음[19]</li> <li>• 기초 기능(예: 수리력)이 부족한 것은 교육 내용을 넘어 교수학습 및 평가 방법의 차원에서 반성적으로 성찰해야 함[10]</li> <li>• 여러 교과의 교육내용과 성취기준을 통합, 연계하는 방식을 고려할 수 있음[17]</li> </ul>
역량개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 각 교과마다 위 사이클의 구조에 맞게 교육내용, 수업방식, 평가방법들을 모두 새롭게 구성해야 함[13]</li> </ul>

구분	주요내용
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 성찰의 결과나 성과를 피드백하는 과정에 대한 구체화 필요[12]</li> <li>• 현재 수업 혁신에 대한 교사들의 의지가 강한 편이므로 평가 전문성을 확보할 수 있도록 적극 지원 필요[1]</li> <li>• 목표의 위계 상 핵심역량을 가장 크고 시간이 걸리는 목표로 보고, 하위 목표들을 연결 지어 설정하고, 교수-학습활동에서 역량 개발 사이클을 포함하도록 하고, 평가를 이러한 전체 사이클이 돌아갈 수 있도록 수업과 통합되는 과정중심 평가를 열어둔다면, 이러한 기초를 바탕으로 개발된 현재 2015 개정 교육과정에서도 적용 가능할 것으로 판단됨[3]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 구체적인 교육과정 설계가 필요함. 지식, 기능, 태도·가치 역량을 학교교육에 녹여내는 것이 쉽지 않을 것으로 생각됨. 즉, 이들을 어떤 교과와 어떤 내용과 연결할 수 있을지가 모호함. 융합교육과정의 차원에서 접근할 수는 있으나 구체적인 논의 및 연구가 필요함 [13, 18].</li> <li>• 교육과정 문서상에서 내용을 어떻게 구조화할 것인가뿐만 아니라 수업설계에서 어떻게 녹여낼 것인가에 대한 연구 필요[17].</li> <li>• 교과 교육에의 적용을 통한 검증의 결과를 통한 수정보완과 그 예시를 함께 제시하면 좋을 것임[3].</li> <li>• 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식을 가르치기 위한 내용 구성 방법, 교수학습 및 평가방법에 대한 추가 연구 필요[20]</li> <li>• 태도와 가치에 대한 평가방법, 교육과정 및 교수학습 방법과의 연계 방법에 대한 추가 연구 필요. 창의적 체험활동뿐만 아니라 교과 교육과정에서 학생들의 기능과 태도를 어떻게 지식과 연계하여 함양할 것인지에 대한 구체적인 교육과정 설계 필요[18]</li> <li>• 실제 학교 교육에서 지식, 기능, 태도가 어떤 방식으로 형성되고 작용할 수 있는지에 대한 고민 필요. 그리고 이 세 가지를 어떤 관계로 보는지에 따라 교육의 목적(및 접근법)이 달라질 수 있음(2차)[18]</li> </ul>

### 3) 교육 환경 전반의 변화 필요

OECD 학습 개념틀이 한국 교육의 문제점을 개선하는데 기여할 수 있을 것이라는 점이 학습 개념틀의 국내 교육적 시사점으로 제시되었다. 동시에, 학습 개념틀 또는 학습 개념틀이 담고 있는 교육의 방향성이 국내에 적용되기 위해서는 현재의 시스템으로는 쉽지 않을 것이며, 사회 인식을 포함한 교육 환경 전반의 변화가 요구된다는 의견이 많았다. 가장 중요하게는 입시제도와 입시위주 교육의 변화가 필요하다는 의견이 많았다. 또한, 입시위주의 교육으로 인한 경쟁중심·성과중심의 교육, 진도에 대한 부담이 있는 상황에서 학습 개념틀의 요소들을 적용하는 것이 쉽지 않을 것이라는 의견이 많았으며, 학습 내용 경감이 필요하다는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 입시위주의 교육 및 경쟁중심·성과중심의 교육은 대학의 서열화 및 위계적 학벌구조, 대기업 중심의 직업 환경, 청년실업 등과 같은 교육 외적인 요소와 관련이 깊으므로 이에 대한 개선이 필요하다는 의견도 많았다. 더불어, 교사들의 공감대를 형성하고 교사들의 역량을 함양할 수

있도록 교사 교육의 변화의 필요성을 강조하는 의견도 있었다. 교육 환경 전반의 변화 관련 주요 의견은 다음과 같다.

【표 IV-16】 교육 환경 전반의 변화 관련 의견

구분	주요내용
교육적 지향점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 입시제도와 국가 교육과정의 근본적인 개선이 필요[15]</li> <li>• 현재 대학의 서열화, 대기업 중심의 직업 환경의 변화, 교육 목표에 대한 근본적인 인식의 변화가 필요함[18]</li> <li>• 교육의 변화뿐만 아니라 노동시장을 포함한 사회개혁이 필요함. 기존의 위계적 학벌구조, 과도한 경쟁주의의 문제는 교육내적인 문제이기 보다는 교육외적 요인(위계적 취업구조, 과도한 시장 경쟁 등)의 영향이 크기 때문[30]</li> </ul>
변혁적 역량	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 필요성에 대한 (사회적 공감대 및 교사) 공감대 형성[29]</li> </ul>
기초기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사 공감대 형성 필요[13]</li> <li>• 교사 양성 교육의 변화 필요[4]</li> <li>• 교과주위에 기반할 경우 형식적 적용에 그칠 가능성 있음[30]</li> </ul>
역량개발 사이클	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사들의 공감대 형성, 역량있는 교사 필요[4]</li> <li>• 대학 입시 위주의 교육, 교과서 진도에 대한 부담 등의 변화[18, 22]</li> <li>• 기대-실행-성찰에 기반한 수업풍토가 조성될 수 있도록 학습내용의 축소 필요[10]</li> <li>• 기대-실행-성찰이라는 학습 과정에서 무엇보다 중요한 것은 삶과 미래에 대한 관심, 미래를 만들어 갈 수 있다는 신념과 태도, 변화에 대한 긍정적인 마음가짐과 태도를 의미하는 기대임. 그런 '기대'를 가지기에는 우리 사회의 여건이 그렇지 못하므로, 청년 실업, 저출산 고령화 문제 등을 해결할 수 있는 사회제도의 확립 필요[1]</li> <li>• 장기적으로 단계적 계획 필요[5]</li> </ul>
역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (지식)학과 분과주의 극복이 선행되어야 함[29]</li> </ul>

## 라. 기타: 우려사항 및 추가적인 논의가 필요한 부분

언급된 사항뿐만 아니라 일부 전문가들은 역량을 평가하는 것, 교육에 역량 개념을 도입하는 것과 함께 추가적인 논의가 필요한 부분에 대한 의견을 제시하였다. 첫째, 역량의 평가에 대한 부분이다(전문가 22, 32, 26). 많은 전문가들은 역량을 평가하는 것에 대해 우려의 목소리를 냈다. 역량 평가는 방법, 방향, 결과의 활용방법 등에 따라 바람직하지 못한 결과가 발생할 수 있을 것이라는 의견이 많았다. 특히, 역량을 계량화하는 것에 대해서는 여러 부작용이 나타날 수 있다며 경계하였는데, 비슷한 맥락에서 현재 국내 상황에서 역량이 평가와 연계되면 부정적인 영향이 클 것이라는 의견이 있었다.

둘째, 교육에 역량을 도입하는 것에 대한 근본적인 문제제기이다(전문가 33). 교육에 '역량'의

개념을 도입(역량의 목록 작성, 역량 관련 세부 구성 요소 체계화)함으로써 기대하는 것이 무엇이며, 이런 변화는 ‘역량’ 개념의 도입으로만 가능한가라는 문제가 제기되었다. 오히려 교과별 교육과정의 핵심 개선 과제를 탐색하고 설명하는 것이 이런 변화를 위해 더 적절하고 효율적인 방법은 아닌지, 역량 및 관련 개념의 혼란으로 인해 교육계에 혼란을 가중할 위험은 없는지에 대한 문제를 제기했다.

셋째, 지나치게 상세한 분류에 대한 우려이다(전문가 26). OECD 학습 개념들이 지나치게 구분하고 분류함으로써 실행에서 도움이 되지 않거나, 오히려 잘 못 안내할 우려가 있다는 것이다. 즉, 현장에서 실제 ‘승법적’으로 접근해야 할 부분을 ‘가법적’으로 접근하게끔 잘 못 안내하지 않을까 우려가 된다는 의견이 있었으며, 상세한 분류는 실행에서 도움이 되지 않으며 명료하지 않은 경우는 더욱 그러하다는 의견이 있었다.

마지막으로, 교육적 지향점의 필요성과 교육적 지향점의 선정 수준에 대한 부분이다(전문가 13). 한 전문가는 교육적 지향점이 필요한 것인지에 대한 문제제기와 함께 이에 대한 논의가 필요하다는 의견을 제기했다. 또한, 교육의 장기적 비전으로서 교육적 지향점이 필요하다면 어느 수준(국제적, 국가적, 지역적)에서 설정하고 어느 수준(국제적, 국가적, 지역적)의 가치를 기준으로 선정되어야 하는지에 대한 논의가 필요하다고 강조했다. 뿐만 아니라, 합의된 교육적 지향점으로 나아가기 위해 공적 영역과 사적 영역의 역할을 어떻게 분담할 것인가에 대한 논의가 필요하다고 주장했다.

### 3 논의 및 소결

이번 장에서는 OECD 교육 2030 학습 개념들의 국내 타당성을 검토하기 위해 학습 개념들의 한계와 개선점, 국내 교육적 시사점, 국내 적용 가능성(어려움과 선결과제)을 살펴보았다. 국내 전문가 33명을 대상으로 실시된 전문가 델파이 조사 결과에 따르면, 전문가들은 OECD 학습 개념들이 대체적으로 타당하다고 평가하였다. 다만, (각 변혁적 역량과 기능 및 태도·가치의) 평가 필요성과 지식의 중분류 방법에 대해서는 전문가들의 평가가 상대적으로 낮았다. 수치상으로 OECD 학습 개념들의 타당성이 비교적 높게 나타났지만, 이는 OECD 학습 개념들이 갖는 추상

적이고 포괄적인 성격의 영향도 있어 전문가들의 구체적인 의견을 분석하였다. 학습 개념들에 대한 전문가의 의견은 전문가 간의 의견차가 심했다. 예를 들어, 역량을 교육내용을 선정하고 조직하는 기준으로 삼는 것에 대해서 깊은 우려를 표한 전문가가 있는가 하면, 교과로 학습영역을 구분하는 방식에서 기초기능으로 재구조화하는 가능성에 대한 검토가 필요하다는 의견을 제시한 전문가도 있었다. 또한, 우리 교육에서 지향해야 하는 가치를 명료화하는 것이 우선되어야 한다는 의견이 있는가 하면, 교육활동에서 가치는 지식 또는 기능과는 다른 성격의 것으로서 특정 가치를 규정하는 것은 필요하지 않다는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 기초기능에 대인관계나 공동체 관련 기능이 누락되어 있으니 추가되어야 한다는 의견이 있는가 하면, 대인관계나 공동체 관련 기능은 기초기능이라고 보기 어렵고 현재 형태의 기초기능도 나쁘지 않다는 의견도 있었다. 이런 전문가 간의 의견차가 큰 점은 역량 및 역량 관련 개념에 대한 학계의 합의가 여전히 부족한 상황이라는 것을 단적으로 보여준다고 할 수 있다.

전문가 간의 의견 차이 뿐만 아니라, 학습 개념들의 요소 간에도 의견차가 많은 편이었다. 웰빙의 경우, 전문가들이 평가한 타당성도 높고 웰빙이 우리 교육 패러다임의 변화에 긍정적인 기여를 할 수 있을 것이라는 의견이 많은 편이었다. 하지만, 웰빙이라는 개념 자체가 가치가 부여된 개념이므로 교육의 지향점으로 타당하지 않은 이유를 찾기가 어려운 측면이 있으며, 한국의 맥락에서 웰빙을 어떻게 이해하고 정의할 것인가에 대한 논의가 필요하다는 의견이 있었다.

역량 개발 사이클에 대해 대부분의 전문가들은 인간 학습의 일반적인 과정으로 생각될 수 있어 무난하고, 기존의 학습의 과정에 비해 긍정적인 측면이 있다고 평가했다. 구체적으로, 이미 현장에서 유사한 형태의 과정(계획-실행-평가)이 활용되고 있고 일반적인 프로젝트 학습, 자기 주도 학습 과정과 일치하여 거부감없이 받아들여질 수 있을 뿐만 아니라, 기존의 과정이 교사 주도적인 용어인 것에 비해 기대-실행-성찰은 학생 중심적인 과정이고 자기주도적인 학습 과정이 드러나서 설득력이 있다는 의견들이 있었다. 또한 기존의 인지적인 측면만 강조하는 학습과정보다 정의적인 요소가 두드러진 것에 대해 긍정적으로 평가했으며, 특히 국내에서는 학습의 동기, 흥미도 제고에 시사하는 바가 있을 것이라는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 지식 교육에 치중된 상황에서 실행과 성찰에 대한 강조가 필요한 형편인데, 역량 개발 사이클이 그에 대한 관심을 높이는데 기여할 가능성이 있다고 평가했다.

기초 기능에 대해서는 ‘제시된 기초기능이 변혁적 역량을 위한 기초인가’에 대해 의문을 제기 하는 의견이 많았다. 많은 전문가들이 제시된 기초기능이 왜 변혁적 역량의 기초인지에 대한

설명이 필요하다고 답했으며, 변혁적 역량의 토대는 기초기능보다는 “성찰가능성”이 되어야 한다는 의견을 제시한 전문가도 있었다(전문가 8). 반면, 문해력, 수리력, 데이터 리터러시는 기본적인 학습역량으로서 변혁적 역량을 위한 기초 역량으로 볼 수 있다는 의견과 기초역량 없이 도전정신이나 문제해결력만을 강조하는 것은 의미가 없기 때문에 기초역량의 함양은 중요하다라는 의견 등 긍정적으로 평가한 전문가(전문가 30)도 있었다. 뿐만 아니라, 기초기능은 역량 교육을 이유로 하여 기초지식에 대한 교과교육을 소홀히 해서는 안 된다는 점을 강조하기 위한 것으로 이해된다며, 기초기능과 변혁적 역량 등의 관계에 대해 깊이 있는 분석이 필요하다는 의견을 제시한 전문가도 있었다(전문가 33).

역량 범주의 중분류에서 구성요소 간의 위계 및 상호 배타성에 대해 문제를 제기하는 경우는 있었지만 대분류에 대해서는 대부분의 전문가들이 타당하다고 판단하였다. 역량의 범주를 지식, 기능, 태도·가치로 인위적으로 구분하여 학습하는 것이 (변혁적) 역량의 학습에 도움이 되는지에 대한 판단이 어렵다는 전문가도 있었지만, “역량 학습을 위해 구분하는 것은 의미가 있다”는 의견(전문가 12), “지금까지 지나치게 모든 것이 핵심역량이라는 담론에 경도되어 있었기 때문에 위계없이 역량 범주를 사용한 것을 반성하고, 지금이라도 범주를 위와 같이 단순화할 필요가 있다”는 의견(전문가 14) 등 긍정적으로 평가하는 전문가도 있었다. 다만, 역량 범주의 국내 적용 가능성에서 가장 크게 부각된 부분은 구체적인 실행방법의 모호성으로, 구체적인 방법 모색이 필요한 것으로 나타났다.

이런 다양한 전문가 의견을 종합하여, OECD 학습 개념들의 한계와 개선점, 국내 교육적 시사점, 국내 적용 가능성(어려움과 선결과제)에 대한 주제를 도출하였다. OECD 학습 개념들의 한계로는 (1) 개념과 용어의 추상성과 모호성, (2) 학습 개념들 요소들간 관계의 불명확성, (3) 하위 요소들간의 위계 동일성 및 상호 배타성 부족, (4) 다소 개인주의적이고 공동체적 가치 부족, (5) 일반적이고 포괄적인 성격으로 인해 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 점이 도출되었다. OECD 학습 개념들이 갖는 국내 교육적 시사점으로는 (1) 한국 교육의 개선에 기여, (2) 미래 교육의 방향 설정에 기여, (3) 교육과정 설계 및 학습 방법과 학습 환경 변화에 기여가 주요하게 언급되었다. 그리고 OECD 학습 개념들의 국내 적용 가능성에서 어려움과 선결과제로는 (1) 한국적 맥락 및 기존 개념과의 관계 속에서 용어 및 개념의 명료화, (2) 추가적인 연구를 통한 구체적인 방법 모색, (3) 사회 인식을 포함한 교육 환경 전반의 변화가 제시되었다.

OECD 학습 개념들 국내 타당성 분석은 전문가의 의견을 수렴하여 (1) OECD 교육 2030 학습 개념들이 한국 교육적 요구에 보다 부합하는 방식으로 진행될 수 있도록 개선 방향을 제시하는 것과 (2) OECD 학습 개념들이 국내 교육에 가질 수 있는 시사점을 분석하려는 2가지 목적을 가진다. OECD 학습 개념들의 개선 방향은 OECD 측에서 수정·개선해야 할 사항과 국내 연구팀이 수정·보완해야 할 사항으로 구분하였다. 또한, 학습 개념들의 한계와 가능성에 대한 분석 결과를 바탕으로 후속 연구 주제들이 도출되었다. 이를 반영하여, OECD 학습 개념들의 타당성 분석을 통한 시사점을 정리하면 아래 <표 IV-17>과 같다.

표 IV-17 OECD 학습 개념들의 가능성·한계 및 시사점

구 분		주요 내용
한계 및 개선점	OECD에 건의사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다소 개인주의적이고 공동체적 가치가 부족하지는 않는지에 대한 문제제기</li> <li>• 변혁적 역량과 역량의 범주의 관계(즉 지식, 기능, 태도·가치를 학습하는 것과 변혁적 역량 함양과의 관계) 명료화 필요성 제기</li> <li>• 지나치게 세분화하려는 노력을 하고 있지는 않은지에 대한 문제제기, 세분화가 실행에 도움이 될 것인가에 대한 문제제기</li> <li>• 지식의 중분류의 타당성에 대한 문제제기, 학문적 지식에 대한 개념 정리의 필요성에 대한 문제제기</li> <li>• 기초기능과 역량, 변혁적 역량, 역량의 범주(기초기능과 역량 범주에서의 기능은 같은 위계인가 아니면 다른가)와의 관계의 명료화 필요성 제기</li> <li>• 데이터 리터러시의 정의의 명료화 필요성 제기, 왜 데이터 리터러시인가에 대한 문제제기</li> </ul>
	연구진 자체 개선	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 용어 및 개념에 대한 설명 수정·보완</li> <li>• 맥락적인 설명 추가: OECD가 예상하고 있는 미래모습 등 학습 개념들 요소의 개념에 대한 맥락적 설명 추가</li> </ul>
가능성 및 선결과제	가능성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국내 교육의 개선에 기여: 입시 우선주의적 교육, 경쟁 중심·성과 중심의 교육, 지식 위주 교육, 교사 중심의 교육</li> <li>• 미래 교육의 방향 설정에 기여</li> <li>• 교육과정 설계 및 학습 방법과 학습 환경 변화에 기여</li> </ul>
	선결과제	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국적 맥락 및 기존 개념과의 관계 속에서 용어 및 개념의 명료화</li> <li>• 추가적인 연구를 통한 구체적인 방법 모색</li> <li>• 사회 인식을 포함한 교육 환경 전반의 변화</li> </ul>
추가적인 연구 필요		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 용어 및 개념에 대한 탐색 및 설명 수정 보완: 한국적 맥락 및 기존 개념과의 관계 속에서 설명 보완, 맥락적인 설명 추가, 일부 개념(예: 웰빙, 에이전시 등)의 한국적 의미 탐색</li> <li>• 교사들이 이해하기 쉬운 용어와 설명으로 소개책자 개발</li> <li>• 학습 개념들에 제시된 역량/개념을 적용하는 구체적인 방법(특히 교수학습 및 평가방법)에 대한 연구</li> </ul>



## V. 핵심역량 함양을 위한 교육체제 탐색: 역량기반 교육의 국내 실행 모습

1. 역량기반 교육의 실행 모습
2. 논의 및 소결:  
역량 함양을 위한 교육체제의  
특징과 선결과제



## V. 핵심역량 함양을 위한 교육체제 탐색: 역량기반 교육의 국내 실행 모습

본 장에서는 미래 핵심역량 함양을 위한 교육체제 구축과 관련하여 국내적인 요구와 필요를 파악하기 위해 역량기반 교육이 국내에서 실행되는 모습을 조사하였다. 역량기반 교육의 국내 실행 모습을 파악하고 이에 대한 교사들의 인식을 이해하기 위해 역량 또는 역량기반 교육과정 관련 연구학교에서 근무하거나 근무한 적이 있는 초·중·고 교사 34명과 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI)을 실시하였다. 면담 내용은 핵심역량의 선정, 역량기반 교육과정 실행 방법, 교사 및 학부모·학생의 인식, 어려움과 선결과제의 영역으로 구분되었고, 역량기반 교육과정 실행방법에서는 다시 교육과정 조직 및 설계, 교수학습, 평가, 학교풍토, 거버넌스, 교사 역할로 구분하여 살펴보았다(연구 참여자용 설명서 및 교사 FGI 질문지 전문은 [부록 4] 참조). 역량기반 교육의 국내 실행 모습과 이에 대한 교사 인식을 조사함으로써 OECD 교육 2030 사업 진행 및 핵심역량 함양을 위한 교육체제 구축에 대한 국내 교육적 시사점을 도출하고자 하였다.

### 1 역량기반 교육의 실행 모습

초점집단면담에 참여한 교사들은 ‘2015 개정 교육과정’의 실행을 주제로 한 연구학교에 근무하거나 근무한 적이 있어, 교육과정에 포함된 6개의 핵심역량을 함양하기 위한 방법을 구안·운영하는데 관심이 있었다. 면담에 참여한 교사들은 핵심역량 함양을 위한 교육은 수업의 변화에서부터 시작된다고 생각하고 있었는데, 기존의 강의식 수업이 아니라 학생들이 보다 적극적인

역할을 하는 형태로 변화하는 것을 출발점으로 삼고 있었다. 수업의 변화는 자연스럽게 교육 과정의 재구성과 평가방식의 변화로 이어졌고, 학교의 분위기에 따라 개별적으로 혹은 협력적으로 시행되고 있었다. 교사의 역할 또한 지식의 전달자가 아닌 학습의 조력자로서 변화되어야 하며, 교사가 갖추어야 할 역량에 대한 논의도 새롭게 등장하였다. 이처럼 역량기반 교육의 실행모습은 학교급에 상관없이 유사한 경향성이 있었다. 이런 유사한 경향성과 함께, 학교급의 특성에 따른 차이도 드러났다. 따라서 본 보고서에서는 역량기반 교육의 실행방법에 대해 초등학교, 중학교, 고등학교로 구분하여 제시하였다. 내용은 교육과정의 설계 및 조직(고등학교의 경우, '교육과정: 실행방법'), 교수학습, 평가, 학교풍토 및 거버넌스, 교사역할의 5개의 영역으로 구분하였다. 교사 및 학부모·교사 인식과 어려움 및 선결과제에 대해서는 학교급 구분없이 종합적으로 논의하였다.

본 연구에서는 목표로 삼아야 할 핵심역량을 규정하지 않고 '핵심역량 함양을 위한 교육체제'를 탐색하는 것에 초점을 두고 역량기반 교육의 실행모습을 이해하고자 하였다. 따라서 면담에 참여한 교사 혹은 소속 학교에서 목표로 하고 있는 핵심역량과 그 역량의 선정 방법에 대해 살펴본 후, 역량기반 교육의 실행모습에 대해 살펴보았다.

## 가. 핵심역량 선정

### 1) 2015 개정 교육과정의 핵심역량 수용

면담에 참여한 대부분의 교사( 및 소속 학교)는 2015 개정 교육과정에 제시된 6가지 핵심역량을 그대로 따르고 있었다. 하지만, 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량을 어떻게 받아들이는가는 학교별로 약간씩 차이가 있었다. 우선, 국가 교육과정에서 제시된 핵심역량을 별도의 검토 작업 없이 해당학교에서 강조해야 할 역량으로 받아들이고 있는 경우가 많았다(오승호, 중03-9). 면담에 참여한 교사들의 소속 학교는 2015 개정 교육과정의 핵심역량을 구현하기 위한 방법을 주제로(예: 학생중심 교육과정 운영, 교수학습 및 평가방법 개선, 핵심역량 또는 교과역량 함양을 위한 교육과정 편성·운영 등) 연구학교를 운영하고 있었기 때문에, 새로운 역량을 선정하기보다는 제시된 역량을 교육활동을 통해서 함양하는 방법에 초점을 두고 있었다. 또한, “교육부가 마련해 놓은 여섯 개의 역량을 중심으로 해서”(박재석, 중02-429), “교육부에서 제시한 역량에 맞춰서”(장희성, 중03-8) 등과 같은 표현에서 드러나듯, 면담에 참여한

교사들은 국가수준 교육과정에 제시된 6개의 역량을 수용해야 한다는 인식이 강한 것으로 드러났다. 국가수준의 지침으로 “내려진 것”이기 때문에 받아들였다는 의견뿐만 아니라, 핵심역량의 필요성이나 중요성을 공감하여 수용하였다는 경우도 있었다(김수연, 중01-17; 오승호, 중03-16; 박재석, 중02-05).

또한, 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량을 기본으로 학교 구성원들의 설문조사를 거쳐 해당 학교에서 강조해야 할 핵심역량의 우선순위를 선정하는 경우가 있었다. 예를 들어, A 초등학교<sup>30)</sup>는 연구학교 1년차인 2015년에 2015 교육과정에서 제공한 핵심역량 6 가지를 학교 핵심역량으로 수용하였지만, 이 역량에 대해 교사, 학부모, 학생 대상으로 설문조사를 실시하여 학년별로 중요하게 생각하는 역량을 분석하였다. 또한, B 초등학교의 경우에는 2015 개정 교육과정에서 핵심역량이 제시되기 전에 학교 자체 역량을 선정해 두고 있었기 때문에, 연구학교를 운영하면서 종전의 역량과 2015 교육과정에서의 역량을 매칭하는 작업을 했다고 밝혔다(임미영, 초02-5).

## 2) 지역과 학생을 고려하여 2015 교육과정 핵심역량의 의미 명료화

C 초등학교의 경우는 2015 개정 교육과정의 핵심역량을 받아들이기는 했지만, 교육과정 재구성 과정에서 “역량을 어떻게 함양할까를 생각하기보다는 우리 학년군의 아이들이 도달해야 되는 역량이 구체적으로 어떤 것이냐에 대한 것을 명확하게 하는 것”을 먼저 생각한다고 설명했다(최지혜, 초02-7). 최지혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

초등학교 경우에는 학년별 아이들 수준이 많이 다르고 또 그 아이들의 발달단계에 따라서 도달해야 되는 역량의 수준이 달라지거든요. ... 저희는 굉장히 학교가 열악하고 1학년 같은 경우에는 한글 이해도 절반에 이르는 아주 아주 열악한, 원도심 중에서도 최고로 열악한 학교 중 하나예요. 그렇다 보니 저희 학교 선생님들이 생각하는 자기관리역량과 [다른] 학교에서 생각하는 자기관리역량이

29) 면담자의 면담내용은 면담자 이름(전체 가명을 사용함), 학교급(예: 초, 중, 고)과 면담이 이루어진 순서(예를 들어, 중02는 중학교 교사와의 두 번째 면담이라는 의미임), 그리고 녹취록에서의 쪽수로 표시하였음(각 면담 참여자에 대한 기본 정보는 [부록 3] 참고).

30) 연구 참여자의 학교는 각 학교급별 면담 순서에 따라 A, B, C로 나타내었음. 예를 들어, A 초등학교는 초등학교 교사들과의 첫 번째 면담에 참여한 교사의 학교를 지칭하며, A 고등학교는 고등학교 교사들과의 첫 번째 면담에 참여한 교사의 학교를 지칭함. 한 면담에 여러 학교의 교사가 같이 참여한 경우, 임의로 구분하였음(보다 자세한 사항은 [부록 3] 참고).

다를 수가 있거든요. ... 사실은 6가지 역량을 도입 [하더라도] 학교별로 또 학년별로 아이들의 특성이나 지역사회 특성을 고려해서 전혀 다른 ... 목표가 설정될 수 있는 거죠. 그래서 저희 선생님들이 그런 역량에 대해서 먼저 재정립을 하셨고, 또 학년별로 중점 핵심역량을 정하셨습니다. ... 교육과정 재구성하시면서 지금 우리학교 아이들에게 필요[한 것이] 어떤 역량일까[를] 정하셨습니다. (최지혜, 초02-7)

즉, C 초교에서는 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량을 받아들이고 있었지만, 학생들의 특징과 지역사회의 상황을 고려하여 학생들에게 요구되는 각 역량의 의미를 명확하게 하는 작업을 하고 있었다.

### 3) 수업 또는 교사별로 상이한 핵심역량 강조

학교 차원에서 6개의 핵심역량을 수용하는 경우, 교사의 재량에 따라 핵심역량을 수정하거나 추가하는 것이 어려웠다. 다만, 개별 수업의 경우 교사들은 자신의 교육철학이나 교과의 내용, 학생들의 특성을 반영하여, 자신의 수업에서 강조할 역량을 선정하고 이를 중심으로 가르치고 있다고 설명했다.

교육과정에서 제시하고 있는 기본적인 역량이 있습니다만, 제가 짐작컨대 모든 선생님들이 다 나름대로 어떤 교육방식이나 수업방식에 있어서 주안점을 두는 것은 분명히 있을 거라고 생각해요. 저 같은 경우에도 소통이나 배려, 이런 것들에 중점을 두고 있습니다.(오승호, 중03-19)

교과별로 다소 간의 차이가 있었으나, 연구에 참여했던 교사들은 대체적으로 의사소통 역량을 중요하게 여기는 경향이 있었다. “이해받지 못하고 고립된 아이들이 많아서”(김수연, 중 01-08) 소통을 중시한다는 경우도 있었고, 모둠활동이나 프로젝트 수업 등 학생들 간의 소통을 기반으로 한 활동중심 수업을 자주 운영하면서 의사소통 역량을 강조한다는 교사도 있었다.

### 4) 학교 자체의 핵심역량 선정

소수이기는 하지만, 학교 자체적으로 핵심역량을 선정했다는 학교도 있었다. 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량이 제시되기 전이어서 자체적으로 핵심역량을 선정할 수밖에 없었던 경우 (E 초등학교)를 제외하면, B 고등학교의 경우가 거의 유일하였다. B 고교에서는 학생·교사·학

부모의 수요조사를 통해 그 학교에 맞는 핵심역량을 선정하고 있었다. 구체적으로, 우선 ‘학생들이 바라는 학교상’에 대한 학생들의 의견을 수렴하고, 그 의견을 바탕으로 학부모와 교사, 학생들이 한 자리에 모여서 학교에서 중점을 둘 핵심역량에 대해 이야기를 나눈 후, 최종 핵심역량을 선정하였다고 설명했다(박대일, 고02-6). 결과적으로, 2015 개정 교육과정에 제시된 4개의 인간상과 별반 차이가 없었다고 하지만, 이런 과정을 거쳐 B 고교에서는 그 학교만의 핵심역량을 선정해 두고 있었다.

일부 예외적으로 학교 자체적으로 핵심역량을 선정하는 학교가 없었던 것은 아니지만, 면담에 참여한 대부분의 교사들은 본인이 속한 학교에서는 2015 개정 교육과정의 핵심역량을 수용하고, 학교 교육과정 및 교수학습 과정을 통해 이들 역량을 함양하기 위해 노력하고 있다고 밝혔다. 이런 수용은 핵심역량에 대한 교사들의 이해도를 높이고 역량을 함양할 수 있는 교수학습 방법에 대한 고민으로 빠르게 전환할 수 있도록 하므로 긍정적인 측면이 있다. 하지만 역량이 맥락 의존성이 강하다는 점을 고려할 때, 해당 학교 또는 지역의 학생들에게 요구되는 핵심역량이 무엇인가에 대한 고민이 부족한 점은 우려되는 면이 있는 것도 사실이다. 이런 측면에서 C 초등학교 교사들의 움직임은 고무적이다. 즉, 교육과정 재구성에서 학생들에게 요구되는 역량의 의미를 명확히 하는 작업부터 시작한다는 것은 굉장히 뜻깊은 작업으로 평가될 수 있다.

## 나. 역량기반 교육의 실행방법

### 1) 초등학교

초등학교에서는 1-2학년이 국한되기는 하지만 2015 개정 교육과정이 올해부터 이미 적용되기 시작하였다. 따라서 중학교나 고등학교에 비해 초등학교 교사들은 역량에 대해 좀 더 가까이 느끼고 있었으며, 교원연수나 자료개발에 있어서도 상대적으로 많이 진행된 편이다. 또한, 담임 교사가 모든 교과를 가르친다는 특징으로 인해 중학교나 고등학교에 비해 교육과정 재구성이 훨씬 더 활성화되어 있고 교과간 융합도 활발하게 진행되고 있었다. 이 특징으로 인해, 교사간 관계 및 학교 문화의 측면에서도 교과 간의 협의보다는 학년별 논의와 협력이 중요한 역할을 차지하고 있었다. 뿐만 아니라, 상대적으로 성적이나 입시에 대한 부담이 적은 학교급이기 때문에 학생들과 학부모 모두 역량기반 교육과정에서 강조되는 학생참여형 수업에 대해 긍정적인 인식이

강하게 나타났다. 다만, 모든 교과를 재구성하는 것이 많은 시간과 노력이 소요되는 작업이라, 역량기반 교육과정으로 인한 교사들의 업무과중 이슈와 일반 교사들의 관심과 협력을 이끌어내는 것이 어려움으로 부각되었다.

## 가) 교육과정 설계 및 조직

### (1) 주제중심 융합교육 방식으로 설계

A 초등학교는 각 교과별로 핵심성취기준을 모으고, 그것을 주제별로 분류하여 대주제를 정하고, 대주제는 다시 소주제로 나눠서 각 소주제와 관련된 교과들의 성취기준을 합치는 방식으로 교육 과정을 재구성하고 있었다. 정은혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

핵심성취기준을 각 교과별로 모아서 나열을 했어요. 그리고 나서 연관되는 하나의 큰 통합 주제를 정하는 거예요. 4학년의 경우, 공동체 의식과 관련된 학습주제들을 한 번 모아보[았어요], 성취기준에서 뽑아서. 각 교과별로 관련 있는 성취기준을 뽑아서 그걸 가지고 큰 대주제와 관련 있는 소주제로 다시 가지를 뺐어서 각각의 소주제와 관련된 핵심성취기준을 이제 교과별로 모아서 붙이고 이 소주제 별로 진도표를 짜서 수업을 하는 식[이에요]. 즉, 큰 프로젝트가 여러 개의 소주제로 나뉘어서 학습하는 식으로 짜여졌[어요] (정은혜, 초01-7)

이렇게 (역량보다는) 주제를 중심으로 주제와 관련된 여러 교과의 성취기준을 추출해서 “하나의 소주제 프로그램 수업 구성을 하면 그 안에서 기를 수 있는 있는 역량들은 의사소통역량부터 다양하게 들어가게 [된다]”고 설명했다(정은혜, 초01-8). 이런 교육과정 재구성은 학생 중심 수업과 자연스럽게 연결되기 때문에 학생들이 “훨씬 활발하고 즐겁고 자신들이 지식을 구성한다는 것에 뿌듯함을 느끼는 부분이 가장 큰 효과”라고 덧붙였다(정은혜, 초01-8). 다만, 이런 형태의 교육과정 재구성에서 가장 어려운 점은 “시간이 오래 걸[린다]”는 점이라고 했다(정은혜, 초01-8). 또한, 관심이 적은 교사의 경우, “빨리 빨리 끝내자”라는 마음으로 대충 비슷한 것끼리 묶어서 주먹구구식으로 이뤄질 수도 있다고 설명했다(정은혜, 초01-7).

### (2) 성취기준 또는 역량 중심 재구성

B 초등학교와 C 초등학교의 경우, 단순히 “활동중심의 주제통합에서 벗어나” 학생들에게 길러주고자 하는 역량 또는 성취기준 중심 재구성을 고민하고 있었다(최지혜, 초02-14). 최지혜

교사는 다음과 같이 설명했다.

성취기준이라는 것은 반드시 아이들에게 가르치고 우리가 확인해야하는 요소인데, 그렇다면 이 성취기준이 그 주제중심 활동에 녹아 있느냐? 사실은 그러기가 쉽지 않거든요. ... 저희가 예전에는 성취기준이라는 걸 평가 요소로만 생각을 했어요. 하지만 2015 [개정 교육과정]부터는 [성취기준] 우리가 꼭 가르쳐야 되는 필수교육 요소, 목표지향점이 될 수도 있다는 거죠. 어떤 명확한 개념을 가지고 우리가 주제를 잡을 때는 주제를 먼저 잡는 것이 아니라, 성취기준을 도출하고 거기에서 어떤 역량을 끌어낼 수 있는가를 보고, 그런 명확한 토대를 마련한 다음에 ‘그러면 어떤 활동에 적합할까?’를 보는 거죠. (최지혜, 초02-15)

최지혜 교사의 설명은 얼핏 A초교의 주제중심 융합교육을 위한 설계와 크게 다르지 않아 보이기도 한다. 하지만, 성취기준 또는 역량 중심 재구성은 기존 활동중심 또는 흥미중심 재구성에 비해 “처음 기획부터 마지막 평가까지” 교사가 목표로 하는 바를 보다 확실히 하고 있다는 점에서 다르다고 설명했다(임미영, 초02-15). 임미영 교사는 다음과 같이 설명했다.

예전에 역량이 도입되기 전에도 재구성을 안 한 건 아니에요. [그땐] 과목에 대한 지도 내용, 지도서를 펴놓고 그냥 아주 단순하게 비슷한 내용이 있으면 막 묶었어요. 그 다음에 동학년 선생님들끼리 ‘우리 재구성 한번 해보자. 어떤 주제로 하면 좋을까?’ [를 상의해서] 선생님들이 하고 싶은 거[를 했어요]. [예를 들어,] ‘여기에서 국어에서 몇 차시랑 음악에서 몇 차시랑 묶어서 한번 프로젝트를 해볼까?’ 그렇게 간단하게 주제재구성을 했었던 것 같아요. ... 그런데 역량기반 교육 과정이 진행되다 보니까 제일 먼저 생각해야 되는 게 [우리 학년] 아이들한테 길러주고 싶은 역량이 뭔가?[예요]. ... 그 다음에 그런 역량을 길러주기 위해서는 ... 학교 교육과정, 학년 교육과정도 다 살펴봐야 되고, 우리 아이들의 [실태를 살펴봐야 하죠]. ... 거기에다 성취기준[을] 종합해서 재구성에 들어가게 되[죠]. 결국 옛날에는 초점이 그냥 ‘하고 싶은걸 뭘 재구성할까?’였다면 지금은 ... 아이한테 어떤 역량을 길러주고 싶은지를 처음 기획부터 마지막 평가 끝날 때까지 그 맥을 계속 쥐고 가야하는 것 같아요. (임미영, 초02-15)

즉, A초교의 주제중심 융합교육 설계와 B와 C초교의 역량 또는 성취기준 중심 재구성은 비슷한 면이 있어 보였다. 실제, 면담에 참여한 교사들은 “주제 재구성으로 ... 한 학기 [교과 내용을] 완전히 다 털어서 [재구성]”과 같은 표현에서와 같이 주제 재구성이라는 용어를 사용하기도 하였다(이성미, 초01-17). 다만, B와 C초교의 교육과정 재구성 과정에서 역량에 대한 고민은 다른 주제중심 재구성을 하는 학교보다 훨씬 의식적으로 이루어지고 있었다. 최지혜

교사는 이런 재구성을 통해 궁극적으로 추구하는 바는 “교과를 교과스럽게 가르[쳐서] 각 교과별 그 역량이 자연스럽게 길러지[게 하는 것]”이라고 설명했다(초02-20). “교과별로 분절되어 있는 지식을 모아서” 아이들에게 그 지식을 실생활에 적용할 수 있는 기회를 주기위해서 “수행 과제”를 제시하고 교사는 “그걸 통해서 역량이 발현되는 것, 아이들이 발달해가는 과정들을” 관찰할 수 있게 된다는 것이다(최지혜, 초02-20). 하지만 “사실은 온 교과를 털어서 재구성을 [하는건 연구학교가 아니고서는] 아무도 못[한다]”는 말처럼 현장에서 모든 교과 성취기준을 완전히 펼쳐놓고 특정 주제를 선정하고 그 주제에 따라 교육과정을 재구성하는 것은 현실적으로 쉽지 않다는 말을 덧붙였다(최지혜, 초02-24)

여러 학교들의 운영 실태를 종합해보면 성취기준이나 주제를 선정한 뒤 교과를 재구성하고, 재구성한 차시에서 달성하고자 하는 역량을 연결하는 방식의 교육과정 재구성이 더 많이 활용되고 있었다. 하지만 B와 C초교처럼 학생들의 역량을 먼저 구체화한 후, 성취기준과 주제, 활동을 생각하는 경우도 있었다. 역량기반 교육과정을 재구성하면서 어려운 점으로는 교사들이 개념을 잘 이해하지 못하는 것, 별도로 많은 시간을 투자해야 하는데 많은 교사들의 자율적 참여를 기대하기 어렵다는 것, 수업 내용의 순서가 뒤바뀜으로 인해서 전학생들이 일관된 수업을 받지 못한다는 것, 행정적으로 요구되는 문서가 너무 많다는 것, 교사에게 재구성 권한을 준다고 하지만 학교장과 의견이 충돌되면 자율성이 없어진다는 것 등이 도출되었다.

## 나) 교수학습

역량함양을 위한 교수학습 방법에서는 가장 주요하게 언급되었던 주요 단어는 “학생중심”이었다. 역량을 함양하기 위한 구체적인 수업 형태로는 프로젝트 수업이나 활동 위주의 수업 등이 언급되었다.

### (1) 체험 및 활동 중심 수업

A초등학교 정은혜 교사는 역량함양을 위해 “다양한 프로젝트 학습이라든지 문제해결중심 수업이라든지, 토론·토의 수업이나 협력학습을 기반으로 해서 수업을 구성(정은혜, 초01-11)”한다고 설명했다. 황은이 교사는 실제 수업의 예를 다음과 같이 제시하였다.

제가 공개했던 수업의 경우는 프로젝트 수업이었어요. 사회에서 편견이나 차별을 받고 있는 ... [다양한] 소수자들이 겪는 어려움에 대해서 생각해보고 그런 어려움을 ... 직접 체험[했어요]... 그리고 아이들이 컴퓨터실에서 그들이 겪는 실제적인 어려움을 검색해서 발표 자료를 만들게끔 했어요, 각 모둠별로 ... 모둠친구들끼리 실제 수업에서 보여주고 ... 그들의 문제를 해결 해 줄 수 있는 노력방안을 고민해 보는 거예요. 일종의 전문가학습처럼 [각] 모둠에서 [특정] 소수자에 대해서 고민을 해보는 거예요. 해결방안들을 국가가 해줄 수 있는 노력, 개인이 해줄 수 있는 노력 등으로 나뉘서 다양하게 생각해 보고 협력학습으로 직소처럼 이동해 가면서 우리 모둠에서 생각한 방법들을 다른 모둠 아이들에게 이야기 해[줬어요]. ...우리 모둠은 생각하지 못했지만 저 모둠 아이디어가 우리에게도 필요하겠구나[라는 걸 배우기도 하죠]. ..[생각을] 보충해서 다양화한 다음에 아이들이 직접 ... 캠페인 동영상을 만든다거나 노래를 만든다거나[해서] 마지막으로 프로젝트의 완성으로 발표작품을 만들고, 실천하는 의지를 다지는 걸로 마무리[했어요].(정은혜, 초01-11~12)

비슷하게, C초교의 유진호 교사는 역량함양을 위해 활동 중심의 수업을 많이 진행하게 되지만 “[학생] 맞춤형 수업을 해야 한다는 느낌”이 많다고 했다. 유진호 교사는 다음과 같이 설명했다.

맞춤형 수업을 해야 된다는 느낌이 많아서 ... 같은 활동이지만 그걸 아이들이 구현할 때 아이들의 특성에 따라 자신들이 잘하는 것 혹은 자신들이 흥미가 있는 것을 선택할 수 있는 가능성을 열어 주고요. ... 그러면 같은 활동을 하지만 결과물은 다양하게 나올 수 있고 학생들이 좋아하는 활동을 할 수 있게 [되죠]. (유진호, 초02-27)

학생 맞춤형 수업을 위해 학생들이 자신의 특성이나 흥미에 따라 선택할 수 있는 가능성을 열어주는 것 외에도, 학생들의 특성과 수준을 고려하여 수업을 설계하는 것에 대해서도 언급하였다. 예를 들어, C초교의 최지혜 교사의 경우, “저희 받은 한글을 모르는 애들이 굉장히 많아[서] ... 독해자료 [보다는] .. 제가 이야기를 들려주거나 영상을 보여줘야 동기부여가 되는” 경향이 있어 그런 자료를 많이 사용하게 된다고 설명했다. 이런 학생중심의 수업을 통해 학생들은 주제에 대해서 그리고 자신이 조사한 것에 대해서 “정말 묻[고]”(박규태, 초03-32), 말이나 글로 “가르쳐주는 거보다 자신들이 직접 찾아서 보고, 듣고, 느끼고 하니까 훨씬 더 와 닿아 한다”(정은혜, 초01-12)고 설명했다. 또한, 학생중심의 수업에 대해 “수업 분위기는 굉장히 긍정적으로 바뀌었[고]”(서연지, 초01-17), 학생들의 “만족도가 굉장히 높고 지속도도 큰 것 같[다]”고(나경희, 초01-18) 평가했다.

하지만 이런 형태의 수업은 교사위주의 수업을 할 때보다 훨씬 많은 시간이 소요된다. 앞서 제시된 프로젝트 수업과 관련하여 정은혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

아이들이 컴퓨터를 활용해서 발표 자료를 만든다든지, ... 토의 토론을 할 때 갖추어야 되는 규칙이나 자세를 익히는데 소요되는 시간이 사실은 굉장히 커요. 파워포인트 하나 만들기 위해서는 어떻게 글자를 삽입해야 하는지, 동영상은 어떻게 캡처하는 것인지, 이런 작업을 다 가르쳐야 [하죠]. 다른 교과나 창체에서 시수를 빼오고, 국어... 컴퓨터, 글쓰기에서 빼와도, 사실은 좀 빠듯해요. (정은혜, 초01-12)

실제, 앞서 제시된 정은혜 교사의 프로젝트 수업은 전체 12~14시로 구성되어 있었는데, 원래 교과서 수업에서는 7시간이면 끝나는 분량이었다고 한다. 즉, 학생중심 수업을 하면서 두 배 정도의 시간이 더 들어간 것이다. 정은혜는 수업을 준비하면서 “기말고사 때까지 그 진도를 맞춰야 하는데 우리 반은 이걸 하느라고 계속 배우지 못하고 있는데 어떡하지”라는 초조함과 진도에 대한 압박을 느낀다고 설명했다(정은혜, 초01-12).

## (2) 학생들의 주도권 증가

B 초교의 이성미 교사는 역량함양을 위해 수업에서 중점을 두고 있는 것에 대해 “공이 아이들한테 자꾸 건너가게 하는 것”이라는 표현했다(이성미, 초02-25). 즉, 학생이 수업에서 많은 활동과 체험을 하고, 주어진 여러 활동 중에서 자신이 할 활동을 선택하는 것에서 더 나아가 학습목표 달성을 위해 수업을 어떤 형태로 구성할지 또는 학습목표 자체를 같이 찾아내는 작업에 이르기까지 학생들의 주도권이 증가하고 있다는 것이다. 이성미 교사는 다음과 같이 설명했다.

저희가 ... 계속 중점을 두는 것은 공이 아이들한테 자꾸 건너가[게 하는]거죠. 내가 주는 것보다 아이들이 학습목표도 찾아내고. ... 그 수업을 하기 위해서 이 아이들이 하고 싶은 게 뭔지[를 얘기하죠]. 저는 처음에 아이들이 안 될 줄 알았어요. 그런데 찾아내더라고요. ... 교사와 함께 이 수업을 위해서 수업문제를 같이 찾아내면 그것에 대해서 [어떻게 할지를 정해요]. 만약에 뭐 소개하는 글을 쓰는 것이 목표로 [정해졌다면], ‘어떻게 하면 우리가 소개하는 글을 잘 쓸까?’ 이렇게 던지면 애들이 ‘뭐 써야 하는지 이야기 나눠 봐요.’, ‘실제로 마인드맵 그려봐요.’ 툭툭 뱉는 것에서 제가 절차를 잡는 거죠. (이성미, 초02-25)

이렇게 학생들에게 자신들이 하고 싶은 학습과정에 대한 얘기를 나누면 교사 혼자서 결정하는 것보다 “아이디어가 풍부”해진다고 한다(이성미, 초02-26). 또한, 학생들이 배우는 과정에 대한 결정에 실질적으로 참여하게 됨으로써, “[자기들이 또는] 친구들과끼리 이야기하고 결정한 거니까” 수업에 참여하는 태도가 “훨씬 달라[진다]”고 설명했다(이성미, 초02-25). 뿐만 아니라, 이성미 교사의 “저는 처음에 아이들이 안 될 줄 알았어요”라는 말을 통해, 이런 과정을 통해 교사 스스로 학생과 수업에 대한 관점이 변해가고 있음을 알 수 있었다(이성미, 초02-25).

### (3) “본질적인 질문”에 대한 고민

역량기반 교육과정을 운영해 가면서 “학생중심 수업이라고 하였지만 다 실현되지 않은 부분이 ... 좀 더 심도 있게 들어[가게 된다]”라고 표현하는 교사도 있었다(이성미, 초02-26). 이성미 교사는 다음과 같이 덧붙였다.

공개수업을 하고 각자가 생각하는 학생중심문제, 학습문제에서부터 동기유발, 활동부분에서의 교사의 활동, 이게 학생중심인가 아닌가라는 원론적인 거부터 [얘기하면서] 내 수업에 [반영하는 작업을] 지금 하고 있는 상황이에요. ... [올해는] ... 2015 개정 교육과정의 일반적인 지식 개념을 갖고 오기 시작했거든요. 그러니까 지도안을 짜면서도 고민이 평가까지 이어지는 게 ‘내가 여기에서 의도했던 이 얇이 과연 내 수업에 있나? 기능이 여기에 녹아 있는가? 그리고 맨 처음에 이것을 평가하고자 이 수업을 했나? 단순히 내가 좋아서 2차시를 하고 있나?’ 그런 부분으로 고민하게 되고, 생각하게 되고, 교사의 그 마인드가 좀 바뀌고 있는 것 같아요. (이성미, 초02-26)

비슷하게, C 초교의 최지혜 교사(초02-31)는 “[교사들이] 단위차시 목표가 아니라 진짜 우리가 가르쳐야 하는 본질적인 내용이 뭔지에 대해서 같이 의논을 하[면서]”, “좀 더 심도 있는 수업”을 위해 노력하고 있다고 밝혔다. 최지혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

[예를 들어,] 역할놀이 하기는 활동일 뿐이고 역할놀이 활동을 통해서 결국에 길러주고자 하는 건 아이들이 서로 다른 사람의 입장에 대해 공감하고 그것을 자기만의 의사소통 방법으로 표현하는 거잖아요. ... [너무 못하면 수업공개에서 창피하니까] 예전엔 역할놀이 연습도 시켰거든요. ... ‘야, 여기서 실감나게 말해야지’ [그랬어요]. 그런데 실감나게 말하는 게 중요한 게 아니라, 개가 진짜 그 사람의 마음이 되었을 때 그 사람의 마음을 정확하게 이해하고 표현하는 것이 더 중요하잖아요. 그 활동의 목표점을 두느냐 안 두느냐는 수업을 이끌어가는 데 큰 차이[를 만드는] 것 같아요.

선생님들께도 자주 그런 부분을 말씀드리고, ... 이 수업에서 내가 중점으로 할 탐구기능이나 사고기능이 뭔지에 대해서 자주 고민을 하니까 조금씩 바뀌게 되는 [것 같아요.](최지혜, 초02-30)

최지혜 교사의 설명에 대해 면담에 참여한 다른 학교의 교사조차 “머리 아[프다]”라는 표현을 쓸 정도로, 실질적으로 현장에서 매일 이런 고민을 담아 교육과정을 재구성하고 수업을 진행하는 것이 쉬운 일은 아닌 것으로 판단되었다. 특히, 이런 작업들이 이루어지기 위해서는 “학교현장의 풍토가 조성되고 같이 논의하게 되는 분위기”가 중요하다고 강조했다(최지혜, 초02-31). 이런 형태의 수업과 고민을 “모든 선생님이 좋아서 하는 것은 아니[지만],” 협의를 통해서 교사들의 인식이 변해가기도 한다고 설명했다.

모든 선생님들이 좋아서 하는 것이 아니죠. 싫는데 억지로 하는 선생님도 있고 연구학교에 참여하지 않는 선생님도 [있고요.] 그런데 교육과정이라는 것은 같이 운영이 되잖아요. ... 저희 4학년이 그 ‘우리도시 레벨업’[프로젝트] 활동을 한 다음에 협의를 하는데 ... 정말 관심이 없는 선생님들이 본질적인 질문에 대해서 막 얘기를 하는 거예요. 그런데 저는 그 모습을 보는데 ‘아 우리가 정말 레벨업이 되어가고 있구나’[라는 생각이 들었어요.] ... 본질적 질문에 대해서 내가 이 활동이 맞는가? 그리고 우리가 구성한 이 내용에 대한 이 질문이 맞는가? 그리고 첫 차시에 아이들한테 그걸 충분히 인지를 시키고, 수행해야 되는 문제 상황에 대해서 아이들이 명확하게 알았는가? 그러면 이제 여러 가지가 나오는 거죠. (최지혜, 초02-31)

면담에 참여한 교사들은 학생중심 수업을 진행하는데 가장 어려운 점은 배워야 할 내용의 양이 많다는 것과 평가에 대한 부담인 것으로 나타났다. 이 둘은 서로 깊게 관련되어 있었는데, “진도 압박이 다 [일제] 평가가 있기 때문”이라는 말처럼, 일제평가가 있기 때문에 교과서 내용을 다 배워야 한다는 부담을 겪고 있었다(서연지, 초01-13). 실제, 학생 참여형 수업은 강의식 수업보다 더 많은 시간이 소요되기 때문에 학습 양을 줄일 필요가 있다는 의견이 제기되었다(박규태, 초03-33). 또한, 일부 초등학교에서는 일제고사를 실시하고 있었는데, 학부모들은 지식 교육을 강조하는 경향이 있고, 이런 학부모의 인식 및 요구가 교사에게는 부담으로 작용하고 있었다. 그리고 일제고사를 위한 (지식 학습을 위한) 수업을 별도로 진행해야 하는 부담을 갖고 있는 것으로 나타났다.

## 다) 평가

### (1) 과정 중심 평가

면담에 참여한 대부분의 교사들은 학생들의 평가에서 과정중심평가를 강조했다. 즉, “[학습의 결과보다는 아이들이 [학습] 과정에서 역량과 관련된 행동이라든지, 문제를 해결하는 과정을 보고 평가”한다고 설명했다(정은혜, 초01-14). 다만, 과정중심평가와 함께 수행평가가 강조되다 보니 “과정중심 평가라고 하면 수행평가만 해야 한다”고 생각하는 경향이 있지만, “수행평가는 ... 어떤 역량이 최종적으로 발현되는 것을 보여주기 위한, 그리고 수업과 연계성 있게 이루어지기 위한 평가라면, ... 교과지식이나 이론을 가르치는 과정에서는 여러 가지 지필평가도 반드시 필요하다”고 과정중심평가에서 다양한 평가 방법 활용을 강조하는 교사도 있었다(이성미, 초01-35). 그럼에도 불구하고, 과정중심평가에서 수행평가가 가장 큰 비중을 차지하고 있었고, 면담에 참여한 대부분의 교사들은 “수행과제 만들기가 진짜 어렵다”고 했다(초은정, 초01-39). 실제, 수행과제를 선정하는 과정에서 고민과 협의가 이루어지고 있으며, 여러 번 수정의 과정을 그치고 있었다. 최지혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

결국엔 다 읽고 창체랑 연결을 해서 ‘창업’으로 해서 재밌게 수업을 하셨어요. ... 아침을 못 먹고 오는 아이들이 있는데 우리 학교 아이들을 위해서 어떤 음식을 창업하면 좋을까 창업 설계를 해서 직업·진로교육과 연결하셨는데 되게 잘하셨더라고요. [그게] 세 번째 읽은 [거였죠]. ... 수행과제가 제대로 안 맞을 경우에는 다 뒤집어야 되니까 사실은 그 수행과제에 대한 논의가 굉장히 중요하더라고요. 그래서 이 역량에 적합한 수행과제, 흥미가 아니라. 우리 교육과정상에서도 맞고, 역량과도 맞고, 우리가 길러주고자 하는 능력이나 보고자 하는 능력과도 맞는 수행과제가 뭔가? 그것에 대해서 학년선생님들과 합의를 [해 오시라고 요청 드렸어요]. ... 재미있는 아이디어도 많이 내고 그러면 그걸 가지고 전체 교육과정 설계로 오히려 반대로 넘어가니까 좀 쉬웠어요. 처음에 몇 번을 읽으면서.. 그런 노하우를 얻었죠.(웃음)(최지혜, 초02-40)

B 초교와 C 초교의 경우에는 수행과제를 먼저 선정하고, “그걸 가지고 전체 교육과정 설계로 넘어가는”(최지혜, 초02-40) 이해중심 교육과정의 실행방법으로 활용되는 ‘백워드 설계 방법’(강현석·이지은, 2016)을 활용하고 있었다. 교육과정 재구성과 수업 및 평가의 설계가 연결되어 있기 때문에, 평가에서도 “협의”와 협의가 이루어질 수 있는 학교풍토의 중요성이 강조되었다(최지혜, 초01-34; 이성미, 초02-32). 또한, 평가 과정에서 교사는 학생들의 성취수준에 대해

판단하고 판결하는 “판결자” 또는 “판단자”보다는 학생들이 목표로 하는 성취기준에 도달할 수 있도록 피드백을 주면서 도와주는 “조력자”의 역할을 담당해야 한다고 강조했다(최지혜, 초02-38).

## (2) 자기 평가 및 상호평가

과정중심평가의 한 형태로서, 평가의 목표와 기준을 설정하는데 학생들이 보다 적극적으로 관여하는 자기평가 및 상호평가도 찾아볼 수 있었다. 예를 들어, ‘자기성장평가’의 경우, 학생이 스스로 자신이 도달하고자 하는 목표 또는 수준을 정하고 학습 후에 그 기준·수준에 도달했는지를 스스로 점검하는 방식이다. 정은혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

자기성장평가는 말 그대로 자기가 그 수업을 통해서 얼마나 성장했는지를 확인 하는 거기 때문에, 같은 기준이 아니라 나는 똑같은걸 배웠더라도 [학생마다 자신이 선정한 기준에 따라 평가하는 방식이에요]. ... 예를 들어, 삼각형의... 예각, 직각, 둔각에 대해서 배우기로 했다면 우리가 아는 평가는 아이들이 예각, 직각, 둔각을 구분 할 수 있는 게 [될 수 있어요]. ... 그런데, 자기성장평가에서는 ... ‘예각, 직각, 둔각을 이용해서 그림을 그릴 수 있다’라든지, ‘예각, 직각, 둔각을 그림 안에서 고를 수 있다’라는 [목표]가 있으면, ‘나는 고르는 건 만 할래,’ ‘나는 그릴 수도 있어’를 선택을 할 수 있는 거예요. (정은혜, 초01-14)

이런 자기성장중심 평가는 “평가과제를 학생이 선택한다”는 점과 “평가권이 교사에게만 있지 않다”는 점에서 기존의 평가방법과 차이가 있다고 설명했다(나경희, 초01-16). 하지만, 자기성장평가를 실시하고 있는 교사들은 이런 평가의 객관성에 대해서는 의문을 제시했다. (정은혜, 초01-14; 서연지, 초01-17). 서연지 교사는 다음과 같이 설명했다.

평가부분에서의 주도권을 학생이 가진다는 건, 개인적인 생각이예요, 객관성이 좀 떨어질 수 있는 평가방법이라고 생각해요... 아이들이 설정한 목표를 달성했다고 해서 이 학생이 충분한 역량이 성장이 됐다고는... 저는 볼 수 없다고 생각해요.(서연지, 초01-17)

교사들이 갖고 있는 평가의 객관성에 대한 문제의식은 자기성장평가와 같이 학생들이 평가의 기준을 선정하여 자신들이 평가하는 경우뿐만 아니라, 역량 평가 자체의 어려움과도 연결되었다. 예를 들어, 한 교사는 핵심역량을 함양했다고 판단할 수 있는 평가기준 또는 평가항목을 찾는

것이 어렵고, 특정 행동을 기준으로 학생들이 특정 역량을 함양했다거나 하지 않았다고 얘기할 수 있는지에 대한 의문을 갖게 된다고 설명했다. 정은혜 교사는 다음과 같이 덧붙였다.

[역량기반 교육과정을 실행하면서] 제가 느낀 점은 수업을 준비하는 것보다 평가를 어떻게 평가 할 건지에 대해서 항목을 정하는 것이 어렵고, ‘이렇게 하는 게 과연 [학생들이] 핵심역량을 길렀다고 확신할 수 있나?’ 라는 부분에서 의문이 드는[점이예요]. ‘이걸 못 하면 그럼 이 역량이 안 길러진 건가?’ 저 스스로도 확신이 없었어요. 핵심역량을 판단 할 수 있는 행동을 찾거나 그 활동을 찾아서 그것만으로도 아이들을 평가한다는 것이 얼마나 객관성이 있는지에 대해서는 [확신이 없어요].(정은혜, 초01-14)

자기평가와 함께 학생들이 서로 평가하는 상호평가도 활용되고 있었는데, 상호평가는 학생들에게 평가권을 넘겨준다는 측면에서 자기평가와 비슷하였다.

### (3) 기초학력 부진 비율 상승 및 성과 확인의 어려움

한편, 면담에 참여한 교사들은 학생 참여중심 수업과 과정중심 평가를 하다 보니 기초학력부진 비율은 높아지고, 역량이 성장하는 것은 가시적으로 나타나지 않아서 심적으로 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 김희정 교사는 다음과 같이 설명했다.

이게 가시적으로 안 나타나니까 [어려움이 있어요]. ... 제가 작년에 3학년을 했는데, ... 교과과정에서 프로젝트 학습을 하다 보니까 아무래도 지필평가나 이런 부분이 없었거든요. 그러니까 아이들이 문제 푸는 것에 대한 어떤 훈련[이 좀 부족해요]. ... 올해 [작년 아이들]... 4학년에 가서 교과학습 평가를 했을 때 부진비율이 높아졌어요. ‘학교에서 과정중심평가를 합니다. 학교에서 열심히 합니다. 믿어주십시오.’ [이렇게] ... 어머님들 대상으로 연수도 많이 했었거든요. 그런데 결과가 이렇게 나오니까... 과정중심이나 역량중심이 [성과가] 보이지 않으니까 ... [성과에] 대해서 저희가 힘 있게 이야기할 수 있는 근거 자료가 없고, 그런 부분에서 저희도 위축이 [되죠]. (김희정, 초03-35)

## 라) 학교풍토 및 거버넌스

### (1) 협의시간 증가와 이로 인한 부담감

역량기반 교육과정의 실행에서 학교 풍토의 주요 특징으로는 교사간 소통과 협의의 시간이 늘어난 점이였다. 교육과정을 재구성하고 수업 및 평가 방법을 설계하기 위해 많은 협의를 하고

있었고, 이에 따라 소통하는 학교풍토의 중요성은 더욱 강조되고 있었다(최지혜, 초02-34; 이성미, 초02-27). 학생 참여형의 수업을 설계하고 진행하기 위해서는 혼자 생각하고 준비하기 보다는 “다른 교사들과 노력을 해서 같이 아이디어를 공유”라는 것이 중요해 짐에 따라 “준비하는 시간이 되게 많이 필요하다”고 설명했다(전소정, 초03-30). 특히, 초등학교에서는 학년중심으로 교육과정을 재구성하는 경향이 강해 교사들은 학년단위로 모여서 연구하는 시간이 많은 것으로 나타났다. 나경희 교사는 다음과 같이 설명했다.

저희가 학년 교육과정 체제잖아요, 만약 학급 교육과정 체제이면 상의 없이 우리 반 학생 대상으로만 재구성을 하면 되는데 저희는 학년중심 교육과정이다 보니 옆 반하고 맞춰야 되고 서로 상의를 해서 공동으로 진행해야 되는 부분이 많[아요]. [그래서] 많이 모이고 연구하는 시간도 많아지죠.(나경희, 초01-18)

이렇게 교육과정 재구성이나 수업 및 평가 방법의 연구에서 협의가 중요해지다 보니, 협의 시간이 늘어나는 것에 대한 부담감을 느끼는 교사도 있다고 전했다(정은혜, 초01-19). 또한, 교사들 사이에서도 관심의 정도가 다르기 때문에 “의욕이 많으신 분과 그렇지 않으신 분들 사이에 갈등”이 있기도 하다고 설명했다(정은혜, 초01-19). 뿐만 아니라, 역량기반 교육과정을 실행 하는데 많은 협의와 준비가 필요한데, 일부 관심이 없는 교사들의 협력이 부족하면 의욕이 많은 교사들의 업무가 과중되는 결과를 초래할 수 있다는 지적이 제기되기도 했다. 정은혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

고민하는 시간이 많으니까 함께 대화하는 시간도 많아지고, 자연스럽게 ... 관계도 돈독해지는 부분이 있었던 것 같아요. 그런데 ‘교재연구를 정말 이렇게까지 해야 하나’라고 느끼는 [분도 계세요]. ... 의욕이 많으신 분과 그렇지 않으신 분들 사이에서도 갈등이 [있기도 하고요]. 예를 들어, ‘오늘도 재구성 한 번 얘기해 봅시다’고 할 경우, ‘또, 또 해야 되나?’ 이렇게 느끼는 분들이 분명히 있었던 것 같아요. ... 아니면 ‘그분은 어차피 힘들어 하시니까 우리끼리만 하자’라고 [생각 하고] 하시는 분들만 하면 그분들의 업무가 더 많아지니까 그 분들은 그 분들 나름대로 고충이 있었을 것 같아요. (정은혜, 초01-19)

## (2) 교사의 주도권 강화 및 수평적 상향식 의사소통 방식 증가

역량기반 교육과정 실행에서 교육과정 재구성이 활발하다 보니 교사의 주도권이 강화되고

의사결정은 수평적 또는 상향식 의사결정 방식으로 바뀌었다고 인식하는 교사들이 많았다. 나경희 교사는 다음과 같이 설명했다.

보편적인 학교에서 본다면 재구성을 이렇게 많이 하는 학교는 교사의 주도권이 셀 수밖에 없는 것 같아요. 교과서 위주로 하는 학교랑 비교했을 때 보다는 교사의 목소리가 클 수밖에 없는 것 같아요. 그렇게 보면 [역량기반 교육과정 실행으로 인해] ‘긍정적으로, 수평적으로 의사소통 방향이 변했다’라고도 해석 할 수 있을 것 같아요.(나경희, 초01-20)

교육과정 재구성이 교사들이 주도적으로 하는 교사의 영역이다 보니 그 부분에 대해 학교장이 “이런 식으로 해라”라는 형태의 리더십보다는 교사들을 신뢰하고 지원하는 역할을 담당하는 경우가 많은 것으로 나타났다(나경희, 초01-20; 최지혜, 초02; 이성미, 초02). 이성미 교사(초01-43)는 학교에서 “좀 더 아는 선생님이 한분이라도 계시면” 학교가 변화해 가는데 많은 도움이 되는데, 관리자가 그런 “선구자”이시면 “시너지 [또는] 향상 폭은 굉장히 크다”고 평가했다. 실제, 개정 교육과정에 대한 해박한 지식을 바탕으로 수업방법이나 교과서에 대한 학부모들의 인식을 개선함으로써 교사들이 교과서 진도에 대한 부담 없이 학생 참여형 수업을 “편안하게” 시도하게끔 환경을 조성해 준다는 학교장이 있었다(유진호, 초02-48).

동시에, 학생들에게 자율권을 부여하고 토의·토론식 수업을 강조하지만, 교사들과는 민주적인 의사결정을 거치지 않고 독단적으로 학교를 경영한다는 관리자의 예도 찾아 볼 수 있었다(권명훈, 초03-44; 박규태, 초03-44). 즉, 역량기반 교육과정의 실행 자체가 수평적 의사결정을 담보하지는 않으며, 학교 풍토 조성에서 학교 관리자의 역할과 학교 관리자의 역량 강화의 중요성을 재차 확인할 수 있었다.

## 마) 교사 역할

### (1) 길을 터주고 바로 잡아주는 역할

면담에 참여한 교사들은 교사가 학생들의 학습에 주도적인 역할을 하기보다 학생들이 잘 배울 수 있도록 길을 터주고 바로 잡아주는 역할을 해야 하는 것으로 인식하고 있었다. A초교의 정은혜 교사는 다음과 같이 설명했다.

아이들이 학생중심으로 활동을 하다 보면 정해져 있는 학습목표[와 다르게] 완전히 산으로 가 버릴 때가 있어요. 그런 경우 제가 길을 바로 잡아주어야 하는 역할만 해야 하는데 적극적으로 개입을 하고 싶을 때가 있어요. ‘이건 아니야, 이렇게 하면 안 돼,’라고 말을 해주고 싶다가나, 토의토론 활동을 할 경우 정말 말도 안 되는 주장을 펼쳤는데 ... 아이들이 반론을 못하는 경우가 많아요... 길만 터주는 역할만 해야 하는데 적극적으로 개입하고자 하는 의지가 생기더라고요, 저도 모르게.(정은혜, 초01-22)

정은혜 교사는 이러한 역할을 충실히 해내기 위해서는 “지켜봐 주는 인내심”이 필요하다고 강조했다(초01-22). 이와 비슷하게, C초교의 최지혜 교사는 교사의 역할을 “촉진자”와 “코칭”으로 설명하였다.

[교사는] 촉진자와 코칭의 역할을 하는 게 중요하다고 [생각해요.] ... 애들이 문제해결을 진행해 가는 과정에서 저희는 애들이 충분히 사고할 수 있고, 충분히 논의할 수 있고, 추론할 수 있는 촉진제 역할을 해주는 게 중요하잖아요. 그런데 그게 생각보다 굉장히 어렵거든요. 교과에 어떤 전문적인 지식이 있어야 애들이 도움을 요청했을 때 포인트를 짚어 줄 수 있잖아요. 그런 역할들을 각 교과 선생님이 해준다면 충분히 좋을 것 같고 어떤 수행[을 하거나] 산출물 같은 것을 제작해 낼 때, 선생님들이 피드백 [주거나] 코칭을 [해줘야 하는 거죠].(최지혜, 초02-24)

## (2) 성찰, 소통, 융통성 및 수용성 등 다양한 역량 필요

한편, 역량기반 교육과정을 운영하기 위해서 교사들에게도 새로운 역량이 요구된다고 인식하고 있었다. 구체적으로, 역량기반 교육과정을 실행하는데 협의가 강조됨에 따라 자신의 수업에 대해 성찰하고 다른 사람들과 소통하는 역량이 필요하며, 융통성이나 수용성이 있어야 한다고 주장했다. 예를 들어, 박규태 교사는 “내 수업을 내가 스스로 비판도 하고, 바꿔볼 수 있는 오픈마인드”를 강조하며, 교사들이 그런 마인드가 있으면 “훨씬 더 쉽게 교육과정이 변화”될 것이라고 예상했다(초03-45). 김희정 교사 또한 “교육과정이 바뀌면서 선생님들끼리 서로 소통하지 않으면 살아남을 수가 없[다]”며, 소통할 수 있는 능력의 중요성을 강조했다(초03-45).

## 2) 중학교

중학교에서 역량기반 교육과정의 실행은 대체적으로 “학생중심 수업활동”으로 간주되고 있었으며, 이를 위한 다양한 수업방법과 평가방식, 그에 따른 교육과정의 재구성 등이 비교적

활발하게 운영되고 있었다. 면담에 참여한 중학교 교사들은 핵심역량이나 새로운 교수법, 교육 과정의 재구성 등에서 역량기반 교육과정에 관한 이해도나 수용도가 대체적으로 높은 편이었다. 이는 연구학교 운영에 주도적으로 참여하고 있는 교사를 대상으로 했기 때문에 나타난 결과이기도 하지만, 중학교에 자유학기제가 적용되고 있다는 점 또한 중요한 요인으로 볼 수 있다. 자유학기제는 “학생들이 자신의 적성과 미래에 대해 탐색하고, 학습의 즐거움을 경험하여 스스로 공부하는 자기주도적 학습 능력과 태도를 기를 수 있도록” 한 학기동안 일제식 지필평가를 없애고 교육과정의 자율적 재구성, 학생중심·활동중심 교육과정 편성·운영이 가능하도록 한 제도이다(교육부, 2015b:13). 자유학기제는 2014년부터 3년간 시범운영을 거쳐 2016년부터 전면 실시되기 시작하였으며, 현재 대부분의 중학교에서 1학년 1학기 또는 2학기에 시행되고 있다. 중학교 교사들은 이미 관련 변화를 경험한 적이 있었으며, 핵심역량 함양을 위한 교육체제 역시 유사한 맥락에서 받아들이고 있었다. 이는 초등학교나 고등학교 교사들과는 다른 특성이라고 볼 수 있다.

## 가) 교육과정 설계 및 조직

### (1) 핵심 성취기준을 중심으로 핵심역량과 교육과정 간의 연계

역량기반 교육과정 운영을 위해 교사들은 추상적으로 제시된 핵심역량과 실제로 가르쳐야 하는 교육내용을 어떻게 연계할 것인가를 고민하고 있었다. 또한 국가수준 교육과정의 지침을 벗어나기 어렵고 교육과정 내에 포함된 내용들이 모두 다루어져야 한다는 실질적인 한계를 고려하고 있었다. 즉, 총론에 제시된 핵심역량은 다소 추상적으로 정의되어 있고 교과별 역량도 총론의 핵심역량과 다르지 않기 때문에, 추상적인 개념과 실제 가르치는 구체적인 내용 간의 연계가 필요했다. 면담에 참여한 교사들은 2009 교육과정에서 활용했던 핵심 성취기준을 추상성과 구체성 간의 연결고리로 사용하고 있었다.

[교과서 안에서] 뭔가를 해야 된다는 것이 사실은 어려움이죠. 그러면 우리가 할 수 있는 것은 핵심 성취기준과 핵심역량을 연결시켜 보는 거예요. 제공하고 있는 핵심 성취기준하고 여기 핵심역량이 어떻게 연결이 될까. 그런 다음에 실제로 이 핵심 성취기준을 가르치는데 핵심역량이 발현되려면 어떤 활동을 해야 될까? (박재석, 중02-11)

실제, D중학교의 경우, 연구학교 1년차인 올해는 직접적으로 핵심 성취기준과 핵심역량을 선별·매칭하여 교육과정을 재구성하고 교수학습 방법을 변화하고 있었다. 향후 적절한 평가 방법을 연구하여 적용할 계획을 가지고 있어, 핵심 성취기준을 중심으로 역량기반 교육과정을 구성하고 이를 실현하는 수업과 평가를 실체화하는 과정을 진행 중이었다.

지금 개정교육과정에서 이야기하고 있는 역량은 어떻게든 교수학습 과정에 녹여달라는 거고요. 효과에도 반영을 해 달라는 거잖아요. 저희가 지금 하고 있는 작업이 각각의 성취기준에 따라서 ... 지금 개정교육과정에서 제시하고 있는 역량 중에서 어떤 것들이 적절한지를 선별하는 작업을 하고 있거든요. (오승호, 중03-19)

핵심역량의 추상성과 핵심 성취기준의 구체성을 연계하는 과정에서 교과서에 포함된 내용 지식을 모두 다루기가 어려웠으며 핵심 성취기준을 중심으로 교과 내용지식을 선별·축소하고 있었다. 교과내용을 선별하는 과정에서 두 가지 문제점이 발생하였다. 먼저, 핵심 성취기준을 중심으로 내용지식을 축소한다고 하더라도, 무엇을 빼야할 것인지에 대한 교사의 전문적인 판단이 필요했다. 자신이 원하는 교육을 할 수 있다고 만족하는 교사가 있는 반면, 기존의 교육 방식을 변화함으로써 추가되는 노력과 시간을 부담스러워 하는 교사도 있었다. 또한 핵심역량에 대한 개념이 아직 모호한 상황에서 교과 내용 선택의 책임이 교사에게 맡겨진 것은 “과다한 요구”라고 느끼는 교사도 있었다(박재석, 중02-37). 박재석 교사는 다음과 같이 설명했다.

재구성이 특별한 게 아니라 교과내용에 가감 또는 융합이잖아요. 도대체 뭘 빼고 뭘 넣을 것인가. 여기서부터 시작하는 거죠. (중략) 이제 완전히 교사한테 맡겨진 거예요. 그런데 교육과정은 내가 잘못하고 있다면 ... 이것에 대한 책임을 어떻게 감당할 것인가. 그리고 역량에 대해서도 어떤 분들이 아직까지 이해를 못하고 있는데 이분들한테 교육과정을 재구성해서, 교과서를 가르치는 게 아니라 이거를 빼고 넣으라고 [하는 요구는] 좀 과다한 요구가 아닐까 이런 생각이 좀 들더라고요. (박재석, 중02-37)

두 번째로 내용지식을 축소하면서 중학교 단계에서 필수적으로 가르쳐야 할 내용이 빠질 것에 대한 우려와 기초학습능력이 부족한 학생들이 전반적으로 뒤쳐질 수 있다는 문제가 제기되었다. 핵심역량에 우선순위를 둘수록 교과 내용지식이 소홀히 다루어질 수 있으며, 이미 지식을 갖추고 있는 성적 우수자들을 위주로 수업이 운영되어 학교교육에서 관심을 가져야 할 학습부진

아가 오히려 소외되거나 뒤쳐질 수밖에 없는 구조를 만들어낼 여지가 있다는 것이다.

중학교 선생님들한테 굉장히 힘든 문제인 게, 어떤 수업을 진행하는데 애들 두 명이 책을 못 읽어요. 이 아이들을 위한 특별한 교육과정을 할 수 없어요, 선생님. ... 몇 명의 아이들을 위해서 [할 수는 없잖아요]. 그런데 그런 문제들이 계속해서 발생하더라고요. 책을 읽는데 거의 80%를 못 알아듣는 거예요. 이런 애들이 꽤 된다는 거죠. 그래서 저는 이게 너무 소홀히 되지 않을까, 소홀히 될 가능성이 있지 않을까 생각이 되는 거죠. (박재석, 중02-25~26)

역량기반 교육과정의 본래의 의미가 어떠한 역량기반 교육과정이 실행되는 과정에서 기본 학습능력의 저하나 교육 불평등 심화와 같은 현상을 야기하고 있다는 점 자체는 중요하게 고려되어야 할 점으로 나타났다. 역량기반 교육과정의 실행이 학업중단 학생, 학습부진아 등 공교육 시스템에서 뒤쳐지는 학생들을 더욱 소외시키는 결과를 초래하지 않도록 세심한 조치와 지원이 필요한 것으로 나타났다.

## (2) 수업변화에 따른 교육과정 재구성

앞서 살펴본 바와 같이, 핵심역량과 핵심 성취기준을 연계하여 교육과정을 재구성하는 것은 교육과정의 목표 설정, 교육과정 재구성, 수업방법 변화 등의 과정을 거쳐 학생들의 핵심역량이 함양되는 일련의 과정을 거친다. 그러나 본 연구에 참여한 중학교 교사들이 모두 동일한 과정을 통해 교육과정을 재구성하고 있는 것은 아니었다. 2016년부터 중학교에 자유학기제가 전면적으로 도입·실행되면서 교사들은 학생들의 진로탐색을 위한 수업방법의 변화를 먼저 고민하게 되었다. 즉, 중학교의 특성상, 교사들은 교수학습 방법의 변화를 시도하는 과정에서 교육과정 재구성을 고민하게 되었고, 그 결과 학생들의 역량이 함양되는 성과를 얻었다. 이는 앞서 살펴본 방식과는 다소 순서가 다른 과정이라고 볼 수 있다.

교사들은 하브루타 수업, 거꾸로 수업, 비주얼 씽킹, 질문이 있는 교실, 프로젝트 수업 등의 새로운 수업방법을 도입하여 실천하고 있었다. 이러한 방법들은 수업 시간에 학생들의 논의, 소통, 활동 등이 중심이 되고, 특정 주제를 중심으로 교과와 내용지식을 통합하여 교육과정 재구성으로 이어진다는 특징을 가진다. 예를 들어, 프로젝트 수업은 한 단원에 포함된 주제들을 통합하고, 소주제로 나누어서 학생 주도의 프로젝트로 진행한 후 발표하는 형식을 취하고 있어, 교육과정 재구성이 필수가 된다. 즉, 교사는 수업의 변화를 위해 단원 통합, 교육과정 재구성,

동영상 촬영, 활동지 작성 등 새로운 작업을 수행하게 되며, 이는 학생들이 새로운 학습경험을 얻고 핵심역량을 기를 수 있는 기회로 연결되는 것이다. 자유학기제라고 하는 외부 요인에 의해 수업 변화의 필요성을 느끼게 되었고, 시행착오를 거쳐 수업을 바꾼 후 학생들의 역량이 길러지는 긍정적인 성과를 거두었다. 이미 수업의 변화와 그에 따른 교육과정 재구성을 경험한 중학교 교사들이 역량기반 교육이라는 다소 생소한 개념을 상대적으로 쉽게 수용하여 적용할 수 있는 동력이 되기도 하였다.

## 나) 교수학습

### (1) 학생 활동중심 수업

면담에 참여한 교사들은 역량함양을 위해 기존의 강의식 수업이 아닌 하브루타 수업, 비주얼 씹킹 등과 같은 다양한 학생 활동중심 수업방법을 활용하고 있었다. 가장 많이 언급된 교수학습 방법은 거꾸로 교실(Flipped Learning)이었는데, 교사들이 해당 단원을 설명하는 동영상을 제작하여 온라인에 탑재해 두면 학생들이 집에서 동영상을 보고 필요한 지식을 습득한 후 학교에 와서 관련 지식을 활용할 수 있는 활동을 하고 있었다. 이런 활동중심 수업방법은 학습에 흥미와 관심을 잃은 학생들이 수업에 집중할 수 있도록 “재미를 중심으로 한” 방법으로 도입하기 시작 하였으나, 교사가 강의식으로 수업하는 것보다 학생들의 배움이 크다고 설명했다. 서명현 교사는 다음과 같이 설명했다.

거꾸로 교실이니까 ‘선생님이 어차피 교과서 내용을 다 전달할 수는 없어. 그렇게 할 수도 없고 공부를 하는 건 너희가 주체야’ [라고 해요]. 그리고 ‘선생님이 핵심적인 것만 5분, 10분을 이야기 할게’[라고 해요]. ... ‘그 중에서 네가 진짜 표현하고 싶은 것을 옮겨라.’ ... ‘다음에 또 핵심과 관련된 그림을 한번 표현해 봐. 네가 한 것을 가지고 옆 친구한테 설명해봐. 그리고 또 부족하면 여럿이서 함께 [해봐].’ 그러면서 이제 그래도 부족한 부분도 있겠지만, 그래도 옛날처럼 가만히 앉아 있다가 하는 것보다는 [배우는 게 많다고 생각해요]. (서명현, 중01-21)

비슷하게, 장희성 교사는 다음과 같이 설명했다.

제가 어떤 단원을 하면서 ‘이 내용이 중요하다’고 다섯 번을 반복하면 아마 학생들은 다 안 들을 겁니다. 그런데 학생들이 조사를 해서 [발표하면] 동일한 방법으로 발표하거든요. (중략) 그러면

‘이 단원에서는 이렇게 자료를 수집해서 정리하고 분석해서 이렇게 활용하는구나’를 배우게 되죠. 제가 굳이 설명하지 않더라도 핵심적인 내용을 확실히 [학습하게 되는 거죠]. (장희성, 중03-22)

면담에 참여한 많은 교사들은 활동중심 수업은 학생들이 서로 협력하여 배울 수 있는 기회를 제공함으로써 학습의 효과가 강의식 수업보다 훨씬 크다고 인식하고 있었다. 특히, 활동중심 수업은 학생들이 대화하고 소통하면서 의사소통 역량을 기르고 과제를 스스로 조사·발표하면서 지식정보처리 역량을 함양할 수 있도록 함으로써, 미래사회에 요구되는 역량을 기르는데 보다 적합하다고 인식하고 있었다.

또한, 면담에 참여한 교사들은 활동중심의 수업을 활용하면서 수업과 학생에 대한 관점이 변화해 가고 있다고 설명했다. 즉, 역량기반 교육과정의 구현을 고민하면서 수업의 주체가 교사가 아닌 학생으로 관점이 바뀔 필요가 있다고 느끼고 있었다. 임선주 교사는 다음과 같이 설명했다.

수업을 바라보는 관점 자체가 완전히 달라진 거 아닌가요? (중략) 이제 역량중심 수업을 하니까 ... 수업을 구상할 때부터 ... 아이들을 바라보는 관점, [수업을 바라보는 관점]이 달라진 거죠. ‘내가 뭐 전달할까’가 중요한 게 아니라 ‘애들이 뭘 하고, 이 한 시간의 수업을 [통해] [아이들에게] 무슨 발전이 있을까’가 중요해 졌어요. (임선주, 중02, 6-7)

수업 방법의 변화와 함께 수업에서의 교사의 역할도 변화되고 있는 것으로 나타났다. 즉, 교사가 필요한 지식을 선별하고 이를 전달하는 역할보다는 학생이 배울 수 있는 환경을 조성하고 학습의 정도를 확인하여 조언해 주는 역할이 강조되고 있었다. 즉, 교사는 뒤처지는 학생들은 없는지 확인하고, 어려운 부분을 찾아서 “도와주는, 발견해 주고, 많이 칭찬해 주는”(이수연, 박영희, 중01-23), 즉 전달자가 아닌 조력자의 역할을 수행하고 있었다. 서명현 교사는 다음과 같이 설명했다.

활동중심 수업이라고 해서 아이들 활동만 시키면 딱 끝나[는게] 아니더라고요. 다니면서 모둠별로 얼마나 잘 이루어지고 있는지, 혹시 소외되는 학생이 있지는 않은지, 뭐가 또 어려워하는지 이런 부분들을 계속 다니면서 돌봐줘야 되는[거죠]. (서명현, 중01-23)

활동중심 수업에 대한 우려의 목소리도 있었다. 특히, 일부 교사들은 활동중심 수업에서 학생

들이 학습 성과가 가시적으로 드러나지 않아 학생들이 제대로 배우고 있는지에 대해 불안감을 느끼는 경향이 있었다. 박서진 교사는 다음과 같이 설명했다.

약간 우려되는 점은 ... 제가 예전에는 중간에 쪽지시험도 보고, 또 정기시험에서 평가가 되고 ... 확인 작업을 거치게 되니까 애들이 뭔가를 [안다는 것이] 확인되고 넘어간다는 느낌이었[어요]. [그런데] 그냥 활동 위주로 진행되다 보면 애들이 ... [중요한 것을 제대로] 소화를 하고 넘어간다는 확신이 좀 안 들어요. 애들도 좀 대충대충[인 것 같고요]. 아무래도 지필평가처럼 세세하게 세분화 되어 있지 않아서 [그런 것 같아요]. ... [예전에] 120% 역량을 발휘했다고 치면, 그냥 90%, 80%만 해도 자기들이 원하는 A를 받을 수 있다고 생각하는 것 같아서 [우려가 돼요].(박서진, 중03-32)

일부 교사들이 갖고 있는 학습에 대한 고민과 불안은 역량 평가에 대한 논의에서 반복적으로 재확인되었다.

## (2) 교과 간 융합수업

활동중심 수업과 함께 교수학습 방법으로 두드러지게 드러난 것은 교과 간 융합수업이었다. 특히 2015 개정 교육과정에서 제시된 6가지 핵심역량은 단일 교과에서 모두 가르칠 수 없기 때문에, 교과 간에 유사한 주제를 중심으로 관련 교과 내용과 역량을 배울 수 있도록 교과 간 융합수업을 활용하고 있다고 설명했다. 임선주 교사는 다음과 같이 설명했다.

내가 여섯 가지 역량을 수업에 다 챙길 수는 없는 것 같아요. 이걸 매 교과마다 모두 고려해서 수업을 설계하라 이거는 욕심이고 교사들한테 더 많은 걸 바라는 것 같고요. 각 교과나 교사 개인이 두세 가지 역량이라도 강점이 있으면 아까 말한 것처럼 자연스럽게 다른 역량을 보충할 선생님과 [협력]을 해서 공통된 지도안을 마련하고 [있어요]. (임선주, 중02-19)

교과 간 융합수업은 여러 교과 간의 협력에 기반을 두고 있어, 교과협의회나 학습동아리 등 공식적인 모임이나 티타임, 점심시간의 비공식적인 모임에서 교사들이 아이디어를 교환하고 공통 주제를 도출하여 융합의 방법을 모색하는 경우가 많았다. 면담에 참여한 대부분의 교사들은 교과 간 융합수업을 위해 교육과정을 재구성 한 경험을 가지고 있었는데, 융합하는 교과는 교사들의 아이디어 또는 융합의 주제에 따라 다양하게 나타났다. 교과 간 융합수업의 예시의 일부를

제시하면 아래 표와 같다.

표 V-1 | 융합수업의 사례

융합교과	융합수업의 사례
과학, 미술	과학하고 미술을 했는데, 과학[단원 중] 날달걀 떨어뜨리기 실험을 했는데, 날달걀을 4층에서 떨어뜨릴 때 안 깨지게 하기 위해서 빨대로 기하학적인 모양을 만들어서 [하는 단원이 있어요]. 미술에 만들기 분야가 있거든요. 원래 이게 조금 더 뒤에 있는데 교과 재구성을 해야죠. 그래서 미술하고 과학하고 같이 [융합수업을] 해서 수행평가도 같이 어우러지게 [하는 거죠]. (심혜정, 중02-15)
한문, 체육	애들이 사자성어를 잘 몰라요. 사자성어가 어떤 건지. 한문시간에 사자성어를 이야기 해주고 아이들이 한자를 아는 범위 내에서 자기들이 하나씩 따오는 거예요. 그래서 새로운 사자성어를 만드는 거예요. (중략) 그렇게 끝나는 것이 아니라 그 사자성어를 몸으로, 체육시간이 체조하고 연결해서 몸으로 만드는 거예요. 되게 애들이 재미있었나 보더라고요. (심혜정, 중02-16)
국어, 영어, 기술·가정	국어의 “설명하기, 소개하기, 말하기” 단원과 영어[를 융합해서], 영어로 레시피를 작성하고 그거를 요리 실습을 해서 아이들이 [요리를] 설명하는 말하기를 하고, 그렇게 통합하는 수업을 해본 적이 있어요. (김수연, 중01-46)

교과 간 융합수업의 활용 정도는 학교에 따라 다소 상이한 수준으로 나타났다. 융합수업을 위해서는 교과별 교육계획, 교과 시수, 시간표 등 1년 단위로 계획되어 있는 다양한 요소들을 바꿔야 할 필요가 있었다. 교사들 간의 협력이 활발한 학교에서는 여러 경로를 통해 이를 원만하게 해결했으나, 그렇지 않은 학교의 경우 서로 피해를 줄 수도 있다는 인식 하에 원만하면 시도하지 않는 경우가 많았다. 조정이 어려운 만큼 융합수업은 한 학기에 한두 번 정도 시도하는 것에 그치는 경우도 많았다.

[음악과 미술 융합수업에서] 미술 선생님한테 수업시간에 미리 이걸 그리는 걸 해주면 좋겠다 했는데 그 선생님이 되게 곤란해 하시는 거예요. 미리 준비해놓은 수업들이 [있고], 미술은 또 재료나 이런 문제들이 있기 때문에, 갑자기 [새로운 내용을] 투입하기가 많이 힘드신 것 같더라고요. (김은주, 중02-16)

이러한 어려움은 공립학교일수록 두드러지게 나타났다. B중학교를 제외하고는 모두 공립 중학교였는데, 3~5년을 주기로 교사 전보가 이루어져 교사가 바뀌면 융합수업을 유지하기가 어려웠다. 새로운 교사가 오면 학교의 교육목표를 인지하는 데 시간이 걸렸으며, 후에 다른

학교로 이동할 수도 있는데 융합교육을 시도하는 것은 교사 개인에게는 상당히 부담스러운 일이었다. 이와는 달리 B중학교는 지역의 사립 중학교로, 교사들이 서로 친밀하고 개방적인 풍토를 형성하고 있어 협력이 잘 이뤄지고 있었다. 또한 학교 관리자가 적극적으로 지원하고 교사들에게 재량권이 주어져 있어서, 타 학교에 비해 교과 간 융합수업이 활발하게 운영되고 있었다.

### (3) 교과 외의 시간 활용

일과 중에 교육과정 재구성을 시도하거나 교과 간 융합수업을 실시하는 것은 1년의 계획을 세우고 실행하는 학교교육의 특성 상 쉬운 것은 아니었다. 따라서 교육계획을 바꾸지 않고 다양한 활동을 자유롭게 시도할 수 있는 방과 후 시간을 활용하여, 다양한 시도들이 이뤄지는 사례를 찾아볼 수 있었다. 예를 들어, C 중학교의 박재석 교사의 경우, 방과 후 시간을 활용하여 교과서를 벗어난 다양한 활동을 시도한다고 설명했다. 박재석 교사는 다음과 같이 설명했다.

[정규시간에] 교과서를 벗어날 수 없다는 부분 때문에 저희는 방과 후 활동이라든가 동아리에서 이걸 벗어나기 위한 활동을 좀 많이 했어요. 작년에는 00 선비 정신반을 만들어서 역사 선생님, 사회선생님, 도덕선생님 이런 분들이 [지역에서 배출한 선비의] 인성이라든가 도덕성, 예술작품을 종합해서, 세 분의 선생님이 방과 후 수업을 돌아가면서 진행하셨어요. (중략) 그러면서 자아 정체성이라든가 자기 주도적 역량을 좀 키워보는 그런 [활동]을 시도해 봤습니다. (박재석, 중 02-12)

박재석 교사의 사례와 같이 교과 외 시간을 활용한 다양한 시도들은 향후 정규 수업에서의 주제 선정, 교육과정 재구성, 교수법 변화와 연결될 수 있을 것이다. 다만, 교과 외 시간을 활용하여 다양한 시도들이 일어나고 있다는 점은 정규 교육과정 또는 교과시간에서 다양한 시도가 일어나기 어려운 여건이라는 것을 보여준다. 관심 있는 교사들이 정규 교육과정과 교과에서 다양한 시도를 할 수 있는 여건(방해요소 개선 및 지원체제 구축) 마련에 대한 관심이 필요한 것으로 나타났다.

### 다) 평가

평가는 면담에 참여한 모든 교사들에게 가장 어려운 과제인 것으로 나타났다. 평가의 방법으로는 주로 ‘과정중심 평가’를 활용하고 있었으나, 교사의 주관적인 평가기준을 신뢰하지 못

하고 평가결과에 만족하지 못하는 학생이나 학부모들이 이의를 제기하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 그럼에도 불구하고, 교사들은 교육과정의 재구성, 다양한 교수학습 방법의 시도 등을 통해 핵심역량이 얼마나 길러졌는지를 확인하기를 원했으며, 결과보다는 학습의 과정이 중심이 된 평가를 주로 활용하고 있었다.

### (1) 과정중심 평가

면담에 참여한 대부분의 교사들은 지필평가 방식으로는 학생들의 역량 측면에서의 학습의 성과를 평가할 수 없다는 점에 동의하고 있었다. 대신, 6개의 핵심역량(자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체 역량)은 모두 ‘무엇’ 인가를 제대로 활용할 수 있는 능력으로 정의되어 있어, 역량이 발현되는 과정을 관찰하여 확인할 수 있다고 생각하고 있었다. 즉, 교사들은 과정중심 평가가 핵심역량의 성취 정도를 확인하는 데 적절하다고 판단하고 있었다. 구체적인 방법으로는, 학교현장에서 오랫동안 사용되고 있던 수행평가를 비롯하여 특별 과제나 발표에 관한 평가, 학생들 간의 동료평가, 그리고 자기평가 방식이 함께 활용되고 있었다.

동료평가를 해요. 작년 같은 경우는 동료평가도 하고 자기평가도 다 시켰는데. 제가 저 혼자서 루브릭을 만드는 거죠. 열 모둠을 만들어서 제가 평가할 수 있는 것도 있고 아이들끼리고 평가할 수 있도록 양식을 다 만들어서 주제당 두세 개 정도씩 다 돌렸거든요. 그러면 이제 아이들 발표할 때 발표하는 거 보고 모둠평가 점수를, 54321 점수로 해서 [평가 하도록 하고], 자기 스스로에 대한 평가도 하고. 그걸 수합해서 실제로 반영을 [했어요]. (오승호, 중03-15)

과정중심 평가는 “교육과정의 성취기준에 기반한 평가 계획에 따라 교수·학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가”(교육부, 교육과정평가원, 2017: 4)로서, 핵심역량을 확인하는 데 가장 적합한 평가라는 데에는 이견이 없어 보였다.

### (2) 평가기준 설정에 대한 부담과 혼란

면담에 참여한 대부분의 교사들은 과정중심평가가 역량을 평가하는데 적합한 방법이라는 데는 동의하고 있었지만, 평가기준 설정과 관련하여 부담과 혼란을 느끼고 있었다. 과정중심평가에서

성취 정도를 판단하는 기준을 설정하는 것은 굉장히 중요한 문제이다. 그러나 객관적인 기준이 설정되어 있는 정량평가와는 달리, 과정중심평가에서는 교사의 전문적인 판단에 따라 (주관적인) 기준을 설정할 수밖에 없다. 중학교도 내신에 예민하게 반응하는 상황을 고려할 때, 교사가 (주관적으로 설정한) 기준에 따라 평가하는 것은 부담으로 작용하고 있었다.

예전에 객관식 평가에 져서있던, 그렇게만 성장했던 교사의 입장에서는 이게 맞나? 내가 다시 평가해도 똑같은 점수를 줄 수 있을까 확신이 없는 거예요. 그러니까 평가에 너무 많은 시간[을 쏟게 되고] 평가에 대한 교사로서의 자신감이 약간 떨어져요. (중략) 다음에 이 주관식 쓰기에 대한 걸 다시 평가해도 똑같은 점수가 나올 수 있을까? 기계적으로, 컴퓨터 채점하듯이. 그게 굉장히 스트레스로 오더라고요. 여기 애들은 1점, 2점이 중요하기 때문이에요. (이지영, 중 03-10~12)

평가의 기준을 마련하는 데 있어서 교사들이 직면한 또 하나의 문제점은 핵심역량의 성취 정도를 평가할 것인지, 아니면 핵심역량의 성취결과를 평가할 것인지의 문제였다. 예를 들어, 의사소통의 역량을 어느 정도 갖추고 수업에 참여한 학생과 소통하기 어려워하는 학생들이 모두 수업 이후에 유사한 성취결과를 나타냈다면, 어떤 학생에게 더 높은 결과를 부여해야 할지에 대한 문제이다.

저는 과정중심으로 평가를 한다고 했는데. 이거를 좀 더 발전한 애를 100점을 줘야 하나? 아니면 처음부터 잘한, 모든 과정에서 잘한 애를 100점을 줘야 하나 이런 고민이 되게 많이 되더라고요. (김은주, 중02-33)

### (3) 정량화의 필요성과 정량화의 어려움으로 인한 갈등

면담에 참여한 많은 교사들은 역량 평가의 정량화와 관련하여 어려움을 겪고 있었다. 이 어려움은 실질적으로 정량화가 필요한 상황에서, 역량의 특성상 정량화하기 어려운 것에 대한 갈등이자 혼란이었다. 중학교는 상대적으로 내신의 부담에서 벗어나 있기는 하나, 비평준화 지역에 있는 A중학교는 여전히 내신 산출이 진학의 근거로서 활용되고 있었다. 또한, 평준화 지역이라고 하더라도 자율형 고등학교나 특수목적고등학교에 진학하기 위해서는 학생들의 내신이 중요하게 작용하고 있었다. 이런 상황에서 과정중심 평가를 하고 있기는 하나 지필평가도 없어지지 않았고, 단원이 끝난 후의 쪽지시험도 여전히 치러지고 있었다. 즉, 고등학교에 비해 상대적으로 덜하기는

하지만, 중학교에서도 내신 성적을 산출하는 것은 중요한 문제였고, 이런 상황에서 교사들은 역량을 평가한 결과도 정량화하여 서열화해야 하는 필요성을 느끼면서 역량의 평가를 정량화 하려는 노력을 기울이고 있었다. 하지만, 그 과정에서 과연 역량을 정량화해서 평가할 수 있는 것인가에 대한 의문과 고민을 갖고 있었다. 김수연 교사는 다음과 같이 설명했다.

국어과에서 예를 들어서 글을 가지고 이런 부분도 평가해 보려고, 아이의 글에서 창의적인 표현이 드러난 부분 몇 개, 이런 식으로 [정량적으로] 분석적으로 한번 평가를 해보기도 했어요. (중략) 그런데 그게 합쳐졌을 때 글에서 전체적으로 받는 인상하고 쪼개서 평가했을 때에는 일치하지가 않더라고요. 역량이라고 하는 것이 굉장히 정의적인 요인인 것 같은데 이게 수치화해서 평가할 수 있는가 그 부분이 되게 고민스럽더라고요. (김수연, 중01-29)

역량의 성취 정도를 정량적으로 평가하는 것은 어렵긴 하나, 이를 극복하기 위한 방안을 고민 하는 교사도 있었다. 아래의 2가지 사례처럼, 각 단원별로 세부목표를 설정하고, 이를 달성한 정도를 정량적으로 측정·합산하여 핵심역량에 도달한 정도를 평가하거나, 사전·사후 평가를 통해 학습한 내용지식과 역량의 성취 정도를 비교·분석하여 평가하는 방법을 활용하고 있었다. (아래의 표 참조)

【표 V-2】 역량 평가 사례

평가방법	사례
단원별 세부목표 달성여부 확인 (음악 교과)	만약에 악기를 공부하면 마지막에 이 곡을 가지고 시험을 봐서 점수를 이렇게 하고, 그 전에는 그렇게 했었거든요. 그런데 이제는 과정에서 어떻게 하면 애들이 부담을 덜 갖고 즐기면서 할 수 있을까 했더니 매 시간에 조금씩 목표를 정해주고 학생들이 쉽게 도달할 수 있을 만큼 그 시간에 해결할 수 있을 만큼 하나씩 애들이 또 거기엔 다 도달하고 욕심이 점점 더 생기는 거예요. (김은주, 중02-13)
수업 전과 후의 역량성취 정도 비교 (역사 교과)	어떤 단원[에 관한 수업을 하기] 전에, 아이들한테 사전에 질문을 하더라고요 ... 수업이 끝나고 나서 그 질문지를 똑같이 주는 거예요. 그럼 아이들이 수업 전과 수업 후 [성취를] 비교할 수 있잖아요. 아이들도 한 눈에 '아, 내가 알았구나. 내가 몰랐었는데 뭘 알았구나'라는 걸 한 눈에 [알 수 있어서] 좋은 평가라고 생각을 해요. (심혜정, 중02-34)

위의 사례들이 역량을 평가하는 우수한 방법인지에 대해서는 검토가 필요하다. 다만, 현장에서 현 평가제도와 역량평가 간에 상충하는 점으로 인해 어려움을 느끼고 있었고, 이를 극복

하기 위한 나름의 노력을 기울이고 있다는 점을 보여주었다. 역량 평가의 정량화에 대해서는 굉장히 우려되는 측면이 있으므로, 현 평가제도와 역량 평가간의 괴리를 해소하기 위한 노력과 함께 역량 평가 방법에 대한 가이드라인과 구체적인 사례 제공이 필요한 것으로 나타났다.

#### (4) 평가결과의 유용성에 대한 회의감

역량기반 교육과정을 실행하면서, 교육과정 재구성, 수업의 변화 등 기존의 활동들을 대폭적으로 바꾸는 것은 교사들에게 부담과 피로감을 주는 일이었다. 그러나 수업의 변화는 학생의 흥미와 관심을 끌어내고 소위 교실에서 ‘엎드려 자는 아이들’에게 동기를 부여하기 위한 의미가 크게 작용했기 때문에, 교사들은 활동중심 수업을 위해서 자발적으로 시간과 노력을 들이고 있었다. 그러나 평가의 경우, 그 유용성을 확인하기가 어려워 평가에 대한 회의감을 느끼는 교사도 있었다. 임선주 교사는 다음과 같이 설명했다.

중학교에서 제가 이 아이를 관찰해서 평가했어요. 애가 사고력이 올라갔네. 이해력이 올라갔네. 표현하는 게 풍부해졌네. [그렇게 평가를 했어요]. 누가 봐요? 이거 왜 하는 거예요? 그렇잖아요. 예를 들면 그게 보통 포트폴리오가 돼서 자료가 만들어져서, 상급학교를 선택했을 때 자료가 된다면 되게 가치 있는 일이잖아요. 더 자괴감이 왔던 게, 생각해보니까 이게 어디에 쓰는 거지? 왜 하고 있는 거지? 아이들이 보는 것도 아니잖아요. (임선주, 중02-32~33)

면담에 참여한 교사들은 과정중심 평가를 실시하면서 기존 설정이나 정량화 등의 문제를 지속적으로 고민하고 있었다. 학생들도 고등학교나 대학 진학에 많은 관심을 가지고 있어, 내신에 반영되는 평가에는 민감하게 반응했다. 학부모들의 항의도 대부분 평가와 관련된 게 많았다. 평가를 둘러싸고 많은 갈등이 표출되면서, 교사들은 이런 평가를 왜 하고 있는지에 회의감을 갖고 있었다.

#### 라) 학교풍토 및 거버넌스

##### (1) 교사 간 협력의 중요성

교육과정의 변화는 학교교육 전반을 바꾸는 변화이기 때문에, 교사들 간의 협력이 중요하게 작용할 수밖에 없다. 역량기반 교육과정을 표방한 ‘2015 개정 교육과정’에서는 학교 구성원들의

소통과 협력이 더욱 중요하게 요구되고 있었다. 특히, 한 교사가 학급의 모든 교육활동을 수행하는 초등학교와는 달리 중학교에서는 교과 담당 교사와 담임교사로 구분되어 있고, 하나의 교과도 여러 명의 교사가 함께 가르치기 때문에 교과 내에서 교사들 간의 협력이 강조되고 있었다. 면담에 참여했던 교사들은 서로 간의 대화와 협의를 통해 협력의 기반을 마련하고 있었다. 가장 일반적으로 교과협의회나 평가협의회 등 공식적인 시간을 활용하여 교과별 수업계획, 새로운 교수법의 적용, 평가방식과 결과활용 등의 안건을 상정하고 논의하고 있었다. 또한, 학교별로 교사동아리가 운영되는 경우가 많아, 교과 간 경계를 넘어 다양한 교사들이 적절한 교육방법을 논의하고 방안을 도출하고 있었다. 이 밖에도 쉬는 시간, 점심시간, 공강 시간의 티타임 등 비공식적인 모임을 가지는 경우도 많았다.

교육과정 재구성을 위해 교사들이 협의하여 결정해야 할 사안이 많은 만큼, 교사들이 서로 자주 대화하고 협력하는 학교에서는 재구성이나 융합수업 등 핵심역량 함양을 위한 새로운 시도들이 보다 활발한 경향이 있었다.

선생님들끼리 사전에 충분히 많이 논의해야 할 것 같아요. 왜냐하면 이렇게 다들 세대 간의 격차도 있고 경력의 격차도 있고, 또 각자 이상적인 수업에 대한 가치관도 다르거든요. 그런 부분에 대한 합의를 미리하고 교육과정을 재구성하고 준비하는 과정들이 정말 많이 필요할 것 같아요.  
(김수연, 중01-44-45)

대화과 소통을 통한 교사 간 협력은 역량기반 교육과정 실행을 가능하게 하는 가장 중요한 요소로 나타났다. 교과 협의회와 같은 공식적인 모임보다는 비공식적인 모임을 더 자주 갖고 아이디어를 교환하는 등 자발적인 협력의 풍토가 조성된 학교에서 역량기반 교육과정이 더욱 활발하게 운영되고 있었다. 이는 교사들에게 협력을 강조할 때 나타나는 ‘가장된 협력 (contrived collegiality)’ (Lortie, 1996)이 아니라, 교사 스스로 필요성을 인식하고 자발적으로 소통할 때 협력이 가능하다는 기존의 연구결과를 재확인하는 것이기도 하다.

## (2) 학교장의 리더십

교장은 학교운영의 책임자로서, 교장의 의지에 따라 많은 사안들이 결정되고 실행되는 경우가 많다. 연구학교 운영도 “교장 선생님의 의지”와 철학에 따라 결정된 경우가 많았다(장희성, 중03-37). 다만, 학교장과 교사와의 관계가 어떻게 형성되어 있고, 학교장이 교사들을 어떤

태도로 대하는지에 따라서 교사들이 연구학교 운영과 같은 변화를 수용하는 태도가 달라졌다. 학교장이 교사를 “힘들게 하는 건 없으니까”(장희성, 중03-30)라며 최소한으로 지원하거나 관심이 없다고 느낄 경우, 학교 내에는 교사들의 적극적인 참여를 끌어내는 것은 어려워 보였다. 반면, 교장의 탈권위적인 태도와 적극적인 지원은 학교 내에 협력적이고 수평적인 태도를 형성하는 데 중요하게 작용하기도 하였다. 박영희 교사는 다음과 같이 설명했다.

어떤 교장선생님이, 어떤 CEO가 있느냐에 따라 달라지는 것 같아요. 우리한테 어떻게 대해주느냐에 따라 달라지는데. (중략) 바뀌면서 교장선생님이 열려 있으시더라고요. 항상 먼저 와서 말씀해주시고, 어려운 거 있으면 그냥 달려가면 금방 해결해주시[는] 그런 분이셨어요. 그러다보니까 점점 열리고, ... 학교의 모든 분위기가 바뀌는 것 같더라고요. (박영희, 중01-36)

즉, 학교장이 교사의 의견을 경청하고 적극적으로 지원할 경우, 교사들은 자극을 받아 열심히 하려는 의지가 높아지고, 나아가 이런 학교장 리더십은 능동적이고 협력적인 학교풍토를 조성하는데 긍정적인 영향을 준다는 것이다.

### (3) 상급 행정기관의 관리중심의 행정관례

새로운 교육정책이 성공적으로 적용되어 실행되기 위해서는 학교의 변화가 필수적이지만, 동시에 상급 행정기관의 적극적인 지원과 협조가 필요한 것도 사실이다. 그러나 학교의 변화를 지원하기보다는 가시적인 성과를 점검하여 정책의 효과를 검증하려는 태도를 보이는 경우가 많았다. 대부분의 교사들은 상급 행정기관인 교육청이나 교육부에 다소 불만을 표출하였는데, 그 이유는 대부분 “간섭”을 하려고 하거나 “형식적인 보고서”를 제출하라는 등 정책효과를 검증하기 위해 학교의 자율성을 침해하는 것과 관련이 있었다.

아이들의 역량을 제대로 개발하려면 선생님들도 역량을 개발해야 하잖아요. [교육청도] 마찬가지로 지인 것 같아요. 현장의 목소리를 잘 듣고, 교육청도 그런 역량을 갖추어서 지원해야 [한다고 생각해요]. 잘못 지원하면, 초점이 어긋나버리면 [어려워요]. 교육청에서도 많이 고민해야한다고 생각해요. (서명현, 중01-34)

학교의 노력이 교육청이나 교육부의 입장과는 다른 경우, 이를 무시하거나 바꾸려는 태도도

개선되어야 하는 점으로 지적되었다. 연구학교를 통해서 새로운 운영방법이나 대안을 제시해도 “일반화하기 어려우니까 바꾸세요”라며 강압적인 태도를 유지할 때, 교사들은 동력을 잃어버리기 쉬웠다.

지방자치제가 좋기도 하지만 뭘 하다보면 선생님들이 결국 일을 다 하거든요. 공립학교 같은 경우는 더더욱 그래요. ...장학사님들이나 연구사님들이 요청을 하면 선생님들이 일을 다 해서 갖다 올리면 거기서 아주 단계 단계예요. 장학사 다음에 과장님, 교육장님[으로], ... 가죠. 중학교 같은 경우, 그렇게 해서 올라가는데 ... 교육감님이 ‘어? 이거 뭐야’ 이러면 처음부터 다시 해요. (박재석, 중02-22)

위의 인용문처럼 박재석 교사는 상급 행정기관인 교육청은 여전히 학교를 통제하고 교사의 자율권을 약화시키는 경향이 있다고 인식하고 있었다. 자신의 노력이 반영되지 않음을 알게 될 때, 교사들은 무관심과 무시로 대응하게 될 가능성이 커진다. 교육청의 역할이 과거에 비해 지원으로 변화하고 있으나, 일부 교사들은 여전히 간섭과 통제의 경험을 하고 있는 것으로 나타났다.

#### 마) 교사 역할: 교사 역량 강화에 대한 필요성

‘과연 내가 아이들에게 역량을 가르칠 수 있을까?’ 본 연구에 참여한 교사들은 역량기반 교육과정을 실행하면서 이와 같은 질문을 가졌던 경험이 있었다. 미래사회에 필요한 역량을 길러준다는 목표에 동의하면서도, 교사 스스로 한 번도 이런 교육을 받은 경험이 없고, 그런 역량이 무엇인지 경험해 보지도 못한 상태에서 가르친다는 것이 가능한 것인지에 대한 의문이 많았다.

저희가 몸으로 체험해 본 적이 없어요. 사람이 몸으로 체험을 해야 자연스럽게 나오는 거잖아요. 저희가 그런 수업을 별로 경험해보지 못한 상태에서 뭔가를 만들어 내야 하는 것은 사실 상당히 좀 어려운 것 같아요. (김수연, 중01-24)

문제는 이 여섯 가지 역량이 내가 아이들한테 발전을 가져다 줄 만큼 나부터가 이 여섯 가지 역량이 골고루 발전된 사람인가 [의문을 가졌어요]. (임선주, 중02-18)

즉, 면담에 참여한 교사들을 아이들이 6가지의 핵심역량을 기를 수 있도록 돕기 위해서는

교사 스스로 그런 역량을 갖추고 있어야 한다는 필요성을 느끼고 있었다(임선주, 중02; 김수연, 중01). 현재로서는 주로 관련 연수를 통해 하브루타 수업, 거꾸로 수업 등의 새로운 교수법뿐만 아니라 역량기반 교육과정 및 2015 개정 교육과정에 대한 학습이 이뤄지고 있었다. 면담에 참여한 교사들은 관련 연수가 확대되어야 한다고 주장하였다. 이와 함께, 교사의 역량개발을 위한 시간을 확보하려는 노력과 교사들이 연수에 참여할 수 있는 여건 마련과 같은 지원이 동시에 이루어져야 한다고 강조했다. 장희성 교사는 다음과 같이 설명했다.

연수를 필수적으로 [받아야 한다고 생각해요]. 지금은 그냥 직무연수를 60시간 받으라고 하는데요. 그렇게 하지 말고 교육과정에 대한 연수를 필수로 1년에 몇 시간 이상 이수를 해야 한다고 하면서 수업시수를 줄여주고, 업무를 줄여주고 대신 연수를 강화[하면 좋겠어요]. (장희성, 중03-25)

교사 전문성 개발을 위해서는 교사 스스로의 노력과 의지가 필수적이라는 점도 지적되었다. 아무리 좋은 연수가 있다고 하더라도 교사가 적극적으로 참여하지 않는 이상 무용지물이 될 수 있기 때문이다. “교사 입장에서는 끊임없이 자기 계발을 하려는 의지가 있어야”(서명현, 중01-37) 어떤 변화라도 지속 가능성을 담보할 수 있다.

그러니까 제가 보기에는 물론 주변 환경이나 자원, 이런 것도 [필요하지만], 일단 선생님들의 개인적인, 어떤 열려있는 마음이라든가 그런 게 중요하지 않을까 [생각합니다]. (김종국, 중 02-07)

“선생님이 변해야 교육이 바뀝니다”라는 오승호 교사의 말은 다소 진부하게 들릴지라도 중요한 점을 시사한다. 교육의 주체가 교사라는 점을 의미하면서 동시에 교사의 교육적인 경험이 교육의 질을 담보한다는 사실을 보여주기 때문이다. 다만, 교사의 의지를 강요하기 이전에 교사들의 의지를 꺾는 요소들을 개선하고, 의지를 발현할 수 있는 여건을 마련하는 것이 필요하다.

### 3) 고등학교

고등학교 단계에서 역량기반 교육과정은 초등학교·중학교와 비슷하게 학생참여형 수업과 수행평가로 연결되고 있었다. 하지만 초등학교와 중학교에 비해, 역량기반 교육과정의 실행의 전 영역에서 ‘입시’의 영향력이 강하게 드러났다. 교육과정 조직 및 설계에 대한 부분은 상대적

으로 잘 드러나지 않았고, 학생 참여형 수업과 수행평가는 특정 시기에 집중적으로 실시되는 경향이 있었으며, 역량함양을 위한 활동들은 교과보다 교과 외 시간(방과 후 수업, 점심시간 또는 저녁시간) 또는 학교차원의 다양한 프로그램을 통해 진행되는 경향이 있었다. 특히, 교사들은 학생들의 역량을 함양하는 것과 상충하는 현 평가체제(상대평가를 바탕으로 9등급의 내신 성적을 산정하고 이 성적은 다시 대학 입시와 직접적으로 연결되는 체제) 속에서 회의감을 갖는 경우가 많았다. 학생들과 학부모들은 대입에서의 유·불리에 따라 학생 참여형 수업 및 수행평가에 대한 태도가 극명하게 달라졌으며, 이런 부분들은 역량기반 교육과정을 실행하려는 교사들에게 어려움을 야기하고 있었다. 그럼에도 불구하고, 역량기반 교육과정이 고등학교 수업을 개선하는데 기여하였다고 평가하는 교사가 있었으며, 새로운 시도를 통해 교사 스스로 성장하고 학습과 학생에 대한 인식을 변화해 가는 사례를 발견할 수 있었다.

#### 가) 교육과정: 운영 방법

고등학교 단계에서는 초등학교나 중학교에 비해 교육과정의 설계 및 조직의 특성은 잘 드러나지 않았다. 이는 교육과정 재구성이 일어나지 않는다고 보다는 입시라는 큰 장벽 앞에서 교과간 재구성이 활발하지 않으며, 교과내 재구성의 경우에도 초등학교나 중학교에 비해서는 훨씬 소극적으로 이뤄지고 있기 때문인 것으로 분석된다<sup>31)</sup>. 대신, “역량을 함양하기 위해서 학교 및 교사 차원에서 어떤 노력을 하고 계신가요?”라는 질문에 면담에 참여한 교사들은 거의 공통적으로 다음의 세 가지 운영 방법을 언급하였다. 즉, 역량을 함양하기 위해 (1) 학교 차원의 다양한 프로그램 운영하고, (2) 시험 후 집중 운영하며, (3) 교과외의 시간을 활용한다는 점이다.

##### (1) 학교차원의 다양한 프로그램 운영

역량 함양을 위해 어떻게 하고 있느냐는 첫 질문에 모든 교사들이 학교차원에서 운영하고 있는 다양한 프로그램을 제시하였다. 즉, 대부분의 학교에서 2015 개정 교육과정의 핵심역량과 자체 선정한 역량을 키울 수 있도록 학교 차원의 다양한 프로그램을 운영하고 있었다. A 고교에서 운영하고 있는 교육 프로그램 일부를 살펴보면 다음과 같다.

31) 교육과정 재구성에 대한 직접적인 질문에 대해 면담에 참여한 교사들은 ‘당연히 재구성을 한다’는 반응이었음. 학생참여형 수업을 위해서는 교육내용을 취사선택하거나 이동, 다른 내용과의 통합 등의 형태의 교육과정 재구성은 늘 이루어지고 있다고 설명함. (남기준, 고01-17)

표 V-3 | 역량 함양을 위한 A 고교의 프로그램(예)

역량	학교 차원의 교육 프로그램
자기 관리 역량	진로탐색역량강화교육, 진학탐색역량강화교육, 자신의 꿈을 찾아가는 동아리 활동교육
지식 정보 처리 역량	OO학술제, 신문스크랩 활동, 독서교육프로그램
창의적 사고 역량	여러 가지 코딩교육부터 창의성을 키우는 수학교육, 정보기기활용능력 함양
의사 소통 역량	학생활동발표중심의 수업활동, 다양한 토론활동, 영어토론, 독서토론, 토론대회, 독후감쓰기 및 발표 대회, 3분 스피치
공동체 역량	통합학급 운영, 세계시민교육, 나라사랑교육 더불어 사는 아름다운 교육
심미적 감성 역량	OO예술제, 문화예술 지원활동으로 여러 가지 벽화 그리기, 뮤지컬, 1인1기 통기타 교육, 발표회, 노래하는 인문학 교육, 현장학습, 학급별 채소 가꾸기, OO 미술 공모전

이런 학교 차원의 다양한 프로그램은 “아이들이 역량을 키울 수 있도록 다양한 교육적 경험들을 제공”(이영우, 고01-20)하기 위한 것으로서, 역량 관련 연구학교의 운영에 상관없이 이전부터 실시해 왔다는 학교도 있었다. 특히, B 고교의 경우, 수시전형으로 대학을 가는 학생들이 많아짐에 따라 교사들 사이에서 학교차원 또는 교과·부서별 다양한 프로그램을 제공해야한다는 목소리가 증가하게 되었다고 한다. 연구학교를 실시하게 되면서 이전부터 실시되고 있던 많은 프로그램 들은 역량과 의도적으로 연결되어 보다 정리·체계화되었다고 설명했다(이재섭, 고02).

### (2) 시험 후 집중운영

현실적으로 고등학교 단계에서 모든 수업을 학생참여형으로 운영하는 것은 어렵기 때문에 특정 시기를 선정하여(주로 시험 후 학습 분위기가 어수선할 때) 학생참여형 수업 및 수행평가를 집중적으로 운영하는 경향이 있었다. 예를 들어, B 고교의 경우 ‘융복합주간’이라는 주제통합형 수업과 학생참여형 수업을 집중적으로 운영하는 특정기간을 선정하여 운영하고 있었다. 융복합 주간에 학생들은 특정 주제에 대해 강연을 듣고 토론을 벌이기도 하면서 주제에 대해 학습한 내용을 발표하는 형태의 수업을 하게 된다고 한다. 박대일 선생님은 융복합주간의 운영방법을 다음과 같이 설명하였다.

초기에는 ... 주제가 있었고, 그 주제에 적합한 외부 교수님들을 모셨어요. ... 학생들은 그거를 듣고 ... 토의과정을 거쳐서 파워포인트를 만들고 그 다음에 최종 발표까지 [하는 형태로 진행되었

어요].. 그 주제와 쪽 연결이 된 거죠. 이게 1세대였어요. 그러다 보니까 학교 전체가 한 3주 동안 시골벽적인 거예요. 그리고 진도를 멈출 수밖에 없잖아요. ... [그래서] 2세대에는 기초강연은 빠지고, 주제별 강연이 있고 그것도 일과 중이 아니라 주말 같은 때를 이용해서 강의를 풀어놓[았어요]. 학생들이 선택해서 듣고, 토의하고, 그리고 결과정리해서 발표[했죠]. 그렇게 가는 것이 2세대 형태의 주제통합 수업이었어요. (박대일, 고02-12)

현재 우리나라 고등학교에서 모든 수업을 학생참여형으로 실시하는 것이 어려운 이유로는 입시, 즉 “내신과 연결되기”때문인 것으로 설명하였다(김수경, 고02-11). 모든 수업이 아니라도 이런 특정 기간을 통해 학생참여형 수업을 장려함으로써, 학생들의 생활기록부의 내용이 보다 풍부해 질 수 있을 것으로 예상되었다. 뿐만 아니라, 학생참여형 수업에 경험이 적은 교사들도 학생참여형 수업에 대해 고민하고 시도해 보는 계기가 됨으로써, 교사가 역량을 키우고 성장하는 기회가 되는 것으로 나타났다(김수경, 고02-35).

### (3) 교과외의 시간 활용

일부 교사들은 역량 함양을 위한 활동을 수업시간 중에 실시하는 것이 어렵다고 느끼고 있었으며, 교과시간 외의 시간을 활용하여 다양한 활동을 실시하고 있었다. 예를 들어, C 고교 과학교사는 수업시간에 실험을 실시하는 것이 시간 부족 등의 문제로 어렵기 때문에 점심시간이나 저녁시간에 원하는 학생들을 대상으로 실험을 하고 있었다. 또한 B 학교에서는 방과후 시간을 활용하여 정규 교과시간에 실시하기 어려운 다양한 교과간 융합수업 등을 시도하고 있었다. 예를 들어, 이재섭 교사는 방과후 수업시간을 활용해서 실시하였거나 하고 있는 수업내용을 다음과 같이 소개했다.

방과후 수업시간에... 대개는 문제풀이를 하는 것이 보통이지만... 관심있는 [선생님들이] 작년에 ‘정의란 무엇인가’라는 책을 영문으로 영어선생님이 수업을 하고.. 그 다음 시간에 윤리 선생님 하고 토론을 [했었어요]. ... 그런 활동들을 조금씩 시도를 하려고 하고 [있어요]. ... 저희가 준비하기 어려워서 못하지 그거에 대한 분위기는 아주 [좋아요]. 이번에 1학년에서는 국어하고 문학하고 역사[융합수업을 했어요]. 수업시간에 ‘문학작품으로 하는 한국사의 기행’[이라고] 국어하고 역사 하고 같이 [수업을 했죠]. (이재섭, 고02-13)

## 나) 교수학습

### (1) 학생참여형 수업

면담에 참여한 대부분의 교사들은 학생들의 역량을 키우기 위한 수업방법으로 “학생참여형 수업”의 필요성을 강조하였다. 학생들의 역량을 함양하기 위해서는 교사가 가르치고 학생들은 문제만 잘 풀면 되는 것이 아니라 “[학생]들이 고민하게 하고, 뭔가 새로운 것을 이야기하게 하고, 또 혼자 하는 게 아니라 다른 학생들과 같이 하게” 하는 것이 필요하다고 강조하였다(남기준, 고01-15). 구체적으로, 학생들이 모둠으로 ‘날 것의’ 글을 탐색하고 질문을 만들어 보게 하는 수업(오지은, 고03-11, 13), 배우는 내용을 실생활과 연결시키고 실제 활용하는 것을 강조하는 수업(최정희, 고01-21~22, 남기준, 고01-32~33), 긴 호흡의 프로젝트(동화를 쓰고 동화책을 만들어 기부하는 프로젝트)를 진행하는 수업(오지은, 고02-11~12), 과학자의 발견과정을 직접 경험할 수 있도록 하는 수업(성민호, 고03-26) 등 다양한 형태의 학생참여형 수업 사례가 발견되었다. 이런 수업에서 학생들은 탐색, 토론, 발표, 글짓기, 동화책 쓰기 등 다양한 활동에 참여하고 학습에서 보다 주도적인 역할을 담당하고 있었다.

면담에 참여한 교사들은 이런 학생참여형 수업 또는 활동 중심 수업은 학생들의 역량을 “키워 준다고 보다 [학생들이] 가지고 있는 능력을 ... 발견할 수 있는 좋은 기회”가 된다고 강조하였다(이재섭, 고02-36). 즉, 학생들은 발휘할 기회가 주어진다면 발휘할 역량을 이미 갖고 있으므로 그런 역량들을 “끄집어 낼 수 있는 노력”이 필요한데, 학생들이 적극적으로 다양한 활동에 참여하는 것이 그 기회가 될 가능성이 높다는 것이다(박대일, 고02-36).

수업시간에 강의식으로 했다면 눈에 띄는 애들은 ‘잘 듣는 애’, ‘졸지 않고 열심히 받아 적고... 고개 끄덕여주고 리액션 잘하는 애들’[이쵸]. 애들은 참 예뻐 보이고 개들만 눈에 들어온단 말이 예요. 근데 토론하고 정리하고, 발표하고 이런 과정에서 ‘어, 애 이렇게 봤는데 말을 조리 있게 잘해요.’ 또 ‘4명 중에서 리드를 잘해요’... 애들의 새로운 능력을 발견해낼 수 있는 좋은 기회가 되요. 그전에 보지 못했던 것들[을 보게 되죠]. (이재섭, 고02-36)

뿐만 아니라, 학생참여형 수업 상황에서 학생들은 종종 교사가 의도했던 바를 훨씬 뛰어넘는 경우가 많으며, 이런 경험들이 교사 스스로 성장하는데 도움을 주고 있었다. 활동중심 수업을 진행하면서 학생들이 교사가 의도하지 않은 것 이상을 해냄으로써 교사에게 감동을 주는 경우를

한 교사는 “각본 없는 드라마”라고 표현했다(박대일, 고02-35). 즉, 학생참여형 수업에서는 수업의 내용과 방법 선택에서도 자연스럽게 학생들의 주도성이 확대됨에 따라, 학생들이 만들어 가는 교육과정이 가능해짐을 확인할 수 있었다(김경애, 2017). “각본 없는 드라마”의 한 예를 들자면 아래와 같다.

위안부 [할머니 관련] 수업을 하면 저는 사실은 ... 위안부 [할머니 관련] 수업 자체에 의미를 두고 그거에 대해서 이야기하고 ‘수행평가에서 이것 좀 자료로 만들었으면 좋겠다.’... 거기까지 [였어요]. 그런데 애들이 영상을 만들어서 사진 다 붙여서 할머니들한테 보낸 거예요. 제가 의도한 건 여기까지였는데 애들이 한 단계를 더 얻는 걸 봤을 때 ‘아, 이렇게까지 해도 되는 거였는데 내가 거기까지 나가지 못했다.’ 이런 생각이 좀 많이 들었어요. 그리고 [나중에] 나눔의 집 할머니들한테 연락이 왔어요. 그해에 외국인 대상 행사가 있었던 거예요. ... ‘행사를 하는데 애네들이 만든 동영상을 보여주고 싶다. 그래서 개네들이 와서 직접 소개했으면 좋겠다.’[라고요]. 이렇게 되니까 ... 일이 커지면서 개네한테는 엄청난 경험이 되더라고요. ... 애들이 대학교가서 ‘선생님, 저희 오늘 수요 집회 갔다 왔어요’[라고 해요]. 이런 경험치로 계속 돌아오면 ‘수업자체가, 애들을 데리고 뭔가 했던 거 아무것도 아닌 건 아니었고, 애들이 안 즐겼던 거에서 끝나지 않구나,’ 이런 느낌이 들 때가 많죠. (김수경, 고02-36~37)

동시에, 현재 진행되고 있는 활동중심 수업에 대한 우려의 목소리도 있었다. 한 교사는 현재 활동중심 수업의 설계에서 함양하고자 하는 역량에 대한 진지한 고민이 없이 이뤄지고 있다고 지적하며 역량에 대한 “진지한 성찰”의 필요성을 강조하였다(남기준, 고01-15~16). 비슷하게, 활동중심수업이 초기단계다 보니 활동에 치중되어 수업이 “촘촘히” 설계되지 못한 경우가 많다고 지적하며 활동중심 수업이 고등학교 단계에 적합한 수준과 깊이를 가져야 한다는 점을 강조하였다. (이영우, 고01-19; 남기준, 고01-15~16)

## (2) 교과간 융합수업

역량 함양을 위한 수업의 특징으로 학생참여형 수업 또는 활동중심 수업이 가장 많이 거론되지만, 교과간 융합수업도 특징으로 들 수 있다. 교과간 융합수업도 학생참여형 수업인 경우가 많지만, 단순히 학생참여형 수업과는 또 다른 특징을 가지므로 교과간 융합수업을 역량기반 교육에서 수업의 특징으로 별도로 구분할 수 있다. 고등학교 단계에서는 교과간 융합수업이 어렵다는 교사들이 많았다. 하지만, 김수경 교사는 작년 융복합 주간에 “유네스코에서 지정된

문화유산”을 주제로 한국사, 영어, 미술의 세 과목을 통합하는 수업을 진행하고 수업의 활동을 평가와도 연결한 예를 공유하였다(고02-19).

제가 융복합 주간에 미술선생님이나 영어선생님이랑 같이하는 작업은 유네스코에서 지정된 문화 유산 중에 하나를 선택하는 작업을 해요. [각] 모둠은 이 [문화유산을] 왜 선택했는지에 대한 설득력 있는 발표자료를 만드는 거예요. [한국사 시간에는] 그것을 만들고 ... 영어시간에는 ... 그거를 바탕으로 외국인들한테 소개할 4컷짜리 만화를 그려요. 미술시간에는 자료조사를 한 걸 바탕으로 선으로 다시 디자인하는 작업을 해요. ... 미술과와 [제 수업에서는] 그거 수행평가고요, 영어과는 그냥 [수업의] 활동이었어요. 2학기 때는 다같이 3과목이 수행평가를 같이 할 거예요. (김수경, 고02-19)

이런 형태의 교과간 융합은 여러 교과담당 교사가 팀티칭을 하는 형태는 아니었지만, 여러 교과에서 배우는 주제가 연결됨으로써 학생의 입장에서는 배움의 효과가 심화될 수 있을 것으로 기대되었다.

## 다) 평가

### (1) 수행평가

역량 함양을 위한 교육방법에서 학생참여형 수업 또는 활동중심 수업과 함께 수행평가 또는 과정중심평가가 자연스럽게 언급되었다. 교사들에게 활동중심 수업과 수행 평가가 완전히 분리 되기 보다는 활동중심 수업을 설계하고 그 활동의 과정 또는 결과를 평가와 연결하는 형태로 진행하는 경우가 많았다(오지은, 고03-11; 김수경, 고02-21). 수행평가에서 반드시 과정중심 평가가 같이 이루어지는 지는 확인할 수 없었다. 일부 교사들은 수행평가를 설명하면서 과정 중심평가의 과정도 같이 설명하였으며, 또 어떤 교사는 과정중심평가에 대한 의식적인 관심 없이 수행평가에만 초점을 두는 교사도 있었다. 많은 교사들은 수행평가가 활동중심 수업과 마찬가지로 학생들에게 다양한 경험을 제공함으로써 학생들의 역량 함양에 도움이 된다고 설명 하였다. 수행평가는 배운 것을 적용해서 실질적으로 무언가를 해보는 형태가 많았으며, 학습의 과정으로 수행평가(과정중심평가)를 활용하는 경우도 있었다. 예를 들어, 박대일(고02) 과학 교사는 학생들에게 임의의 특징을 가진 (임의의) 원소요소를 제공하고, 학생들이 그 (임의) 요소들의 성질을 검토한 후 특정 기준을 선정하여 자신만의 주기율표를 만들어보는 수행평가를

진행하고 있었다. 같은 학교의 김수경 한국사 교사의 경우, 학생들이 모둠으로 교과서를 읽고 같이 키워드를 뽑아서 발표를 하고, 그 후에 개별적으로 “모둠 마인드맵” 그리기를 매 단원 매 시간마다 실시하고 있는데 이것이 수행평가로 연결된다고 설명했다(고02-19).

## (2) 학생성장중심 vs. 순위중심

역량을 함양하기 위해 수행평가를 실시하는데 있어 교사들은 역량평가와 현 평가방법간의 괴리로 인해 많은 혼란과 불만을 가지고 있었다. 학생들의 역량을 키우고자 한다면 학생이 성장할 수 있는 방향으로 피드백을 주고 학습의 과정을 통해 실질적으로 얼마나 성장했느냐로 평가해야 한다고 생각되는데, 현실적으로는 내신등급을 위해서는 억지로 줄을 세워 순위에 따라 성적을 부여해야하므로 어려움이 있다는 것이다. 한 교사는 평가의 바람직한 형태로 동학교의 체육과 교사의 평가방법을 안내하였는데, 이 교사는 이 평가방법을 “성장참조평가”라고 칭하였다(박대일, 고02).

예를 들어, 배구 토스를 한다면 언제까지 기한을 줘요. 그러면 그 때 토스를 성공하는 학생이 있고 성공하지 못하는 학생이 있어요. 성공하지 못하면 다시 기회를 주는 거죠. 다시 기회를 줘서 성공할 때까지 또는 그 전보다 더 잘하는 거를 캐치해주는 거죠. 보통은, 예를 들어, 과학에서 수행평가를 봤다하면 1등부터 30등까지 쪽 나눠지기를 학생들이 바래요. 그러면 이 뒤에 있는 애들은 뭐겠어요. 늘 실패의 경험만 쌓인다는 거죠. 평가가 이 아이의 성장을 돕는 피드백이 되는 게 아니고 실패의 경험, ‘나는 이런 애야’ 라고 계속 부정강화가 이뤄지는 거예요. 그런데 체육과 같은 경우는 ... 아무튼 그렇게 기회를 준다면 아이는 계속 도전하게 되고, 조금씩 성장하는 걸 느끼고 그리고 자신도 ‘참 괜찮고 가치 있는 사람’이라고 인식하게 되[죠]. 그리고 그게 결국은 다른 교과도 영향을 줘서 ‘할 수 있다’는 효능감을 갖게 하고 ... 굉장히 좋은 평가죠. (박대일, 고02-22~23)

체육과의 경우는 내신의 영향력을 받지 않기 때문에 이런 형태의 성장참조평가가 가능하고 학생들은 이것을 받아들인다고 한다. 하지만 내신과 관련이 있는 과목의 경우 학생들의 반응은 “돌변”한다고 표현했다(김현철, 고03-15). 체육의 경우에는 모두가 ‘A’를 받는 것이 상관없지만, 그게 수학이나 과학 과목이 되면 “내가 A 받았으면 넌 반드시 B를 받아야 해”로 생각하게 된다는 것이다(박대일, 고02-23). 실제, 학생들은 기회를 더 주거나 학생의 성장에 맞춰 평가하는 것에 대한 이의를 제기하기도 하며, 교사들은 (자신들의 교육적 신념<sup>32</sup>)과 다른) 이런 학생들의 이의

제기가 “피곤”하다고 얘기했다(김수경, 고02-23). 특히, 성장한 학생들에게 충분히 점수를 줄 수 없는 상황과 “다 즐겁게 자기 나름대로 표현해 내는데 순위를 매겨서 [점수를] 깎아내는 게 쉽지 않다”고 설명했다(김수경, 고02-20).

### (3) 학생들의 부담과 스트레스, 교사들의 업무 부담

역량을 함양하기 위한 평가방법으로 수행평가가 널리 사용되고 있지만, 수행평가의 비율을 마냥 높일 수 없는 것은 수행평가가 학생들에게 많은 부담이 되기 때문이라고 설명했다(이영우, 고01-13; 이재섭, 고02-17). 한 과목에서 보통 2개 정도의 수행평가를 하게 되는데, 고등학교 학생들은 학기당 (예체능 포함) 평균 10개 과목 정도를 배우게 된다. 그럼 학생들은 학기당 보통 20개 정도의 수행평가를 하게 된다는 것이다(이영우, 고01-13). A학교의 경우, 수행평가를 수업 과정 중에 실시한다는 방침을 갖고 있었는데, 과제로 제시하지 않는다고 하더라도 학생들의 부담은 상당하다고 했다(이영우, 고01-13). 또한, 다른 학교에서도 과제를 최소화하고 최대한 수업 중에 수행평가까지 하려고 하지만 (진도 부담이 있는 상황에서) 그것이 쉽지는 않다고 설명했다(김수경, 고02). 학생들의 부담은 많은 수행평가를 하는 것으로 인해 “힘이 드는 것”에 그치는 것이 아니라, 수행평가 결과가 상대평가를 통해 내신 성적 및 대학입시와 연결된다는 것으로 인해 엄청난 “스트레스”가 된다고 설명했다(이영우, 고01-41).

수행평가가 사실은 아이들이 활동을 즐겁게 했으면 좋겠다고 해서 하는데, 아이들 입장에서 생각하면 엄청난 스트레스일 수밖에 없는 거예요. 1점이나 2점이나에 따라서 [등급이 달라지고], 내가 1등급을 받아 2등급을 받나에 따라서 대학이 달라지니까 스트레스가 될 수밖에 없죠. (이영우, 고01-41)

수행평가가 학생들에게 부담과 스트레스를 야기하는 것과 비슷하게 교사들에게도 부담이 되는 것으로 나타났다. 앞서 언급하였듯이, 모든 교사가 수행평가와 과정중심평가를 의식적으로 연결하고 있지는 않았다. 수행평가와 과정중심평가를 의식적으로 연결하든 하지 않든, 수행평가 및 과정중심평가로 인한 교사의 업무 과중에 대한 이야기가 자주 언급되었다. 과정중심평가에

32) 이 교사는 애플마다 기준치가 다 다르고 할 수 있는 수준이 다 다름에도 불구하고 같은 잣대로 평가해야 하는 것, 학생들이 나름대로 표현해 내는데 그것에 순위를 매겨서 점수를 깎아야 하는 것이 어렵다고 얘기함(김수경, 고02-20)

초점이 맞춰지지 않은 수행평가라고 하더라도 수업 및 평가의 결과를 생활기록부에 기록까지 한다는 것이 시간이 많이 걸린다고 설명했다(남기준, 고01-37). 특히, 과정중심평가에 초점을 두는 교사의 경우, 수업의 과정에서 학생들의 성장을 계속해서 확인하고 학생들의 학습활동에 대한 피드백을 제공하는 것은 상당한 시간과 노력이 든다고 설명했다(김수경, 고02-21). 한국사를 맡고 있는 김수경 교사는 다음과 같이 설명하였다.

과정중심 평가를 한다고 [할 때] 과정 중에 성장이 이루어지는 그 정도를 [평가하는데].. [과정에서] 선생님들은 ... 피드백을 계속 해주시는 거예요. [예를 들어] ... [학생들이 만든] 마인드맵을 받으면 사실은 핵심 단어나 배열방법은 애들이 알아서 하지만 뭔가 꼭 들어가야 되는 걸 빼먹을 때가 있잖아요. 그러면 그것에 대한 조언이 들어가거든요. 그건 매 시간마다 이루어지는 [거예요] ... 주제가 스물 몇 개가 되고요. 그거에 대한 피드백을 계속 달려면 선생님들[의] 업무[부담이 크죠]. (김수경, 고02-21)

교사들이 이미 업무과중을 느끼고 있는 상태이기 때문에 역량 함양을 위한 평가방법이 교사들에게 추가적인 업무과중을 야기한다는 것은 문제가 될 수 있다. 이런 상황에서 교사들이 이런 중대한 피드백이 많이 요구되는 과정중심평가나 충실한 생활기록부 기록이 어렵게 될 가능성이 커지기 때문이다. 이에 대한 지원체계에 대한 고민이 필요한 형편이다.

#### (4) “생기부의 노예”/“생기부로 꼬이기”

수행평가의 결과가 내신 성적으로 연결되고 내신 성적이 다시 대학입시로 연결되기 때문에 학생들이 수행평가의 성적에 대해 스트레스를 받는 것과 마찬가지로, 수시전형에서 중요하게 고려되는 생활기록부(생기부)에 적히게 되는 내용에 대해서도 굉장히 예민하다고 했다. 실제, 면담에 참여한 여러 교사가 “생기부의 노예”라는 표현을 사용하였는데, 학생들은 생활기록부에 적어준다고 하면 관심을 보이고 그렇지 않으면 관심을 보이지 않는 조건부 반응을 하는 경우가 많다고 토로하였다. 이영우 교사는 다음과 같이 설명했다.

생기부가 어떤 부분에서는 선생님들이 학생들을 종합적으로 판단[한 거일 수] 있지만 아이들은 완전히 얽매이는 거예요. ... 이게 보여주기 위한 것인지 정말 아이들의 발달상황을 위한 것인지 [혼란스러울 때가 있어요]. 그래서 저는 [평가가] ... 생활기록부에 써주는 용도가 [그리고 대학 입시에 연결되는 게] 아니고 기록을 해놓고, ‘누가 지난번에 발표를 했구나’, ... 그 아이가 어느

정도의 성장과 발전을 했는지를 점검하는 용도로 사용해야[된다고 생각해요]. 이게 생기부와 연결되면 아이들을 완전히 노예화시키는 거더라고요. 아이들이 이거 써준다고 하면 서로 하려고 하거든요. 이거 안한다고 하면 또 안하고, ... 선생님이 ‘이거 해’ 그러면 애들이 ‘상점 주실래요?’ 이래요. 그러면 그런 아이들이 봉사나 헌신이나 이런 가치를 알 수 있을까?[라는 생각이 들어요]. 상당히 비교육적인 부분이 아닌가 생각이 들어요. (이영우, 고01-29)

이런 상황에서 대부분의 교사들이 학생들의 참여를 유도하기 위한 방법으로 생기부를 이용하고 있는 형편이라고 했다(김수경, 고02-25). 김수경 교사는 다음과 같이 설명했다.

대부분 선생님들이 생기부로 꼬시는 거죠. ‘이렇게 되면 이런 활동들이 이렇게 들어간다.’ ... [저는] 생기부에 연연하지 않고 활동을 했으면 좋겠는데 어느 순간 생기부에 애들이 노예가 되고 선생님들도 그런 느낌이 들어요. ‘왜 안 써줬냐?’ 이런 얘기가 기말 때 많이 나오잖아요. ... 그 분위기도 일정부분 내가 만든 부분도 있고 그런 것들에 대한 여러 가지 딜레마가 있는 것 같아요. 저는 이 수업을 이걸 통해서 너무 하고 싶은 거예요. 그걸 여기랑 연결시키면 이 수업도 이런 역량을 애들한테 키워주고 싶은 거죠. 조사도 하고 인터뷰도 하고 조금 나가서 대외적으로 활동을 했으면 좋겠어요. 그래서 하고 싶은데, 애들이 번거롭고 안 해봤으니까, 안 해본 거에 대해서는 두려움을 많이 [갖고] 부담스러워하니까. 그냥 나는 너무 의미있다고 설명을 할 때 애들한테 설득할 수 있는 방법은 [생기부]밖에 없는 거죠. ‘이게 얼마나 의미가 있냐..이게 이렇게도 들어갈 수 있다.’ 이렇게 되는 부분이 여러 가지로 좀 [아쉽죠](김수경, 고02-25)

학생들이 생활기록부에 적히는지 여부에 따라 조건적으로 반응하고, 또 교사들은 학생참여형 수업에서 학생들의 참여를 유도하기 위해 생활기록부를 이용하고 있는 상황에 대해 대부분의 교사들은 ‘교육적으로 바른 방법인가’라는 고민을 하고 있었다(이영우, 고01-29; 김수경, 고02-25).

##### (5) 역량 평가의 어려움: 평가방법에 대한 고민

앞서 논의하였듯이, 역량 함양을 위한 교육방법에서 역량의 평가 부분은 현재 우리나라 교육 현장에서 굉장히 다양한 이슈사항이 있는 것으로 나타났다. 이에 더해, 교사들은 ‘역량을 어떻게 평가할 것인가’에 대한 고민을 하고 있었으며, 역량 평가 도구 또는 과정중심평가에서 평가요소에 대한 보다 자세한 가이드라인이나 사례가 소개되면 좋겠다는 바람을 표현하였다(최정희, 고01-27; 한명진, 고03-31).

## 라) 학교풍토 및 거버넌스

### (1) 지원하는 학교분위기: “아, 하면 되는구나”

학교풍토와 거버넌스에 관해서는 특히 B 고교 사례에서 많이 언급되었는데, 면담에 참여한 B 고교 교사들은 학교 관리자를 포함한 학교 구성원 전체에 학생참여형 수업·평가를 장려하고 지원하는 분위기가 강하다고 설명했다. 예를 들어, 작년에 새로 부임한 연구부장 교사 김수경은 다른 학교에서 학생중심 수업이나 활동중심 수업이 “뭔가 [교사] 개인적으로 움직이는” 경향이 있었다면, B 고교는 “학교 전체가... 움직이는 것처럼” 보였다고 표현하였다(김수경, 고02-7). 학교 전체적으로 학생참여형 수업을 장려하는 분위기가 강하고 그런 형태의 수업을 운영하는 교사들이 많아서, 새로 부임하는 교사들이 그런 분위기를 따라가야 할 것 같은 마음을 갖게 된다고 설명했다. 또한, 그런 분위기에서 자신이 시도하고 싶은 것을 “다른 교사의 눈치를 보지 않고” 실시할 수 있다고도 하였다(김수경, 고02-7).

특히, 김수경 교사 본인은 이 학교에 부임해서 관리자나 다른 교사를 통해 역량기반 교육과정에 대해 배우고, 학교 차원의 학생참여형 수업 집중주간(융복합 주간) 등을 통해서 새로운 것을 시도하면서, “아, 하면 되는구나”라는 효능감을 쌓아갈 수 있었다고 설명했다(김수경, 고02-9). 학교 관리자의 리더십, 학교 전체의 지원하는 분위기, 학생들의 호응과 반응이 더해져 시너지를 만들고, 교사들은 다시 힘을 얻고 새로운 시도들을 하게 되는 선순환이 이루어지고 있는 것을 발견할 수 있었다. 김수경 교사는 다음과 같이 설명했다.

[융복합주간을 통해서] 선생님들이 약간 연습이 되시는 것 같아요. 학생참여형 수업으로 ... 활동 시키고, 그거를 통해서 수행평가를 하고, 그리고 이것을 어떻게 생기부에 넣을 것인지 교감 선생님, 교장선생님, ... 교무부장님... 학년부장님이 담임 선생님한테 말씀해 주시면서 그런 거에 대해서 익숙해지는 거라고 보면 될 것 같아요. ... 낯설었다가 ‘아, 이렇게 하는 거구나,’ ... ‘이렇게 기록하는 거구나’ 라는 방법을 알고, 그 다음에 막상 해보니까 애들이 수업시간에 안자요, 나름 재밌어하고, 선생님들이 좋아하고 ... 그리고 ... 애들이 잘해요. [결과물들이] 훌륭하게 [나와요]. ... 그러니까 그런 것들이 시너지같은 걸 만들어내는 것 같아요. 동교과에서도 하고, 융복합주간이니까 주제를 교과마다 막 연결시켜서 하다 보면 새로운 것을 자꾸 도전하게 되죠. 학교에서도 ‘이거하지마라. 저거하지마라.’ 이게 아니라 이거 할 거면 이렇게 지원해주고 저렇게 지원해주[니까], ‘아, 하면 되는구나’ 이런 생각들을 선생님들한테 많이 갖게 해주는 것 같아요. (김수경, 고02-11)

## (2) 수평적 리더십: “오로지 학생만을 위해서”(교사 자발성, 관리자의 교사신뢰)

지원하는 학교분위기에는 교육적 이슈에 밝은 학교 관리자, 학생을 중심에 두는 학교 분위기, 연구하고 새로운 것을 시도하는 교사, 교사들의 노력에 기대이상으로 반응해 주는 학생들 등 다양한 요소들이 복합적으로 작용하고 있는 듯 했다. 특히, 면담에 참여한 학교의 경우 교육의 최신 동향에 대한 관심이 많은 관리자가 많았는데, 교사들은 관리자의 관심과 리더십이 학교 분위기 조성에 영향력이 크다고 했다. 박대일 교사는 자신의 학교 관리자는 학교가 나아갈 방향을 제시하지만 일방적이지 않으며, 교사들에 대한 신뢰를 바탕으로 교사들의 새로운 시도들을 “어떻게 하든지 북돋아주고” 지원한다는 점을 높이 평가하였다(박대일, 고02-38). 비슷하게 C학교의 경우, 학교장이 교사가 가르치는 교과와 맡고 있는 업무에 관심을 가지고, 교사들의 새로운 시도를 격려하고 지원한다는 신호를 계속 제공하였는데, 이런 부분이 부담이 되기도 하지만 교사가 열심히 하게 되는 자극이 된다고 설명하였다(오지은, 고03).

저는 국어과이니까 요즘 아이들의 독서 트렌드라든지 교육의 방안, ‘어떻게 했으면 좋을까?’ 라는 것들을 명령하달이 아니라 청취하고 싶어 하세요. 수업 중에 어떤 어려움이 있는지, 어떤 활동을 해보고 싶은지 여쭙보시고, 지원을 아낌없이 해주세요. ... 제가 상대적으로 어리고 처음 전입한 교사니까 큰 독서행사라든지 교육을 이끌어 나가는데 어려움이 있[을 거라는] 부분도 감안하고 계세요. ... ‘학생들을 위해서라면 교장선생님이 지원하는 것이다’라며...하고 싶은 것은 모두 꿈을 펼치라고 하셨어요. [교장선생님께서] 그렇게 지원을 해주시고, ... 늘 교육 문제에 관심이 많으시니까, 신경을 쓸 수밖에 없어요. 저도...항상...마음속에 ‘독서를 어떻게 해야 할까’ ‘아이들 어떻게 책을 읽혀야 할까’[생각하게 되요]. ... 끊임없이 공부하게 되요. 노력하게 되고. (오지은, 고03-40)

동시에, B 고교의 박대일 교사는 학교분위기는 학교장 한명의 힘이나 외부적인 강요에 의해서 가능하지 않으며, “수평적 리더십”이 작용한 것이라고 설명하였다(박대일, 고02-8). 즉, 학생들을 중심에 두고, 교사들의 자발성을 존중하며, 관리자는 강요하기보다 교사들을 신뢰하고 지원하였기에 가능하였다고 설명했다.

학교얘기는 어디나 [비슷할텐데], 힘들어도 학생이 중심에 있을 때는 불평하[지] 않아요. ... 만약에 외부적인 요인이 있었으면 오히려 추진이 안 됐을 거예요. 선생님들이 자발적으로 [하는게] 가능했으니까 했죠 ... 학생을 위해서라면 사실 거의 가정을 포기하고 학교에서 일을 하는 선생님들이 [ 많죠]. 관리자도 ‘이렇게 해라’ 이런 의도는 없었어요. 단지 오로지 학생만을 위해서 그게 아주

큰 특징이라고 보여져요. 공동의 리더십? ... 수평적 리더십? 이렇게 보면 될 것 같아요. (박대일, 고02-14, 8)

### (3) 의사결정과정: 토의와 합의

B 고교의 경우, 의사결정과정에서 토의와 합의의 과정이 두드러지게 드러났다. 학교운영에 대한 사항에 대해 일방적으로 “우리 이렇게 갑니다”라고 선언하고 따라오도록 강요하는 것이 아니라 토의하면서 이해시키고, “합의될 때까지 인내”한다고 설명하였다(박대일, 고02-37). 박대일 교사는 B학교의 교직원 회의 모습을 다음과 같이 설명했다.

교직원 회의 때 어떤 의견을 ‘그냥 우리 이렇게 갑니다,’ 라고 말할 수 있는데 일단은 이해를 먼저 시킵니다. 토의를 하고 그리고 합의될 때까지 인내합니다. 그러니까 한 번에 결정이 안 나는, 의사결정이 늦어질 수도 있는 단점이 있어요. ... 우리가 ‘민주주의’라고 해서 다수결로 딱 끝날 수도 있단 말이죠. 하지만 모두가 합의할 때까지 계속 토의를 하는 거죠. 그리고 학년말에 일 년을 되돌아보는 교육과정 평가회를 하는데 그때도 모든 걸 토론장에 다 끄집어 놓고 끊임없이 얘기를 합니다. 그때 어떤 결정을 하든지 우리가 합의한다면 그게 나하고 뜻이 맞지 않더라도 그대로 우리가 정한 거니까 가는 거예요. 일반적인 교직원회의나 아니면 일 년을 평가하는 반성 회의에서 이렇게 다 반영되는 경우는 좋은 것 같아요. (박대일, 고02-37~38)

교직원회의 등을 통해 교사들은 자신의 의견을 표현하고 그런 의견들이 “교장선생님이나 학교입장에서 받아들일 수 있는 범위까지는 받[으니까]... 선생님들 입장에서는 변화가 되는 듯한 느낌이 [든다]”고 한다(김수경, 고02-39). 즉, 교사들이 실질적으로 학교운영에 대한 결정에 참여하면서 교사들이 “주인공이 되는 듯한 느낌[을 갖고], ... 의사결정에 대해 순종하는 것이 아니라 주인공으로 참여할 수 있는 기회”를 갖는다는 것이다(박대일, 고02-39). 이렇게 긴 토의와 합의의 과정을 거쳐서 결정이 되기 때문에 결정된 사항은 “훨씬 더 추진력이 있었 [고], [역량기반 교육과정 운영에서] 분명히 그런 문화가 [도움이 된다]”고 설명하였다(박대일, 고02-38).

### (4) 학생들과의 관계형성 및 학생 자존감 회복

학생참여형 수업 또는 활동중심 수업이 의미있게 진행되기 위해서는 학생들이 실수할 것을 두려워하지 않고 적극적으로 참여해 주어야 한다. 즉, 학생들이 자신을 열고 적극적으로 참여하기

위해서는 교사 및 수업에 대한 신뢰가 필수적이며, 교사와 학생간의 긍정적인 관계가 형성되어 있을 때 학생들의 적극적인 참여를 기대할 수 있다(박대일, 고02-26; 이영우, 고01-42). 교사-학생간의 관계형성과 함께 학생들의 자존감 회복이 학생들의 적극적인 참여를 끌어내기 위해 필요하다는 의견도 제기되었다.

아이[들이] ... 무너지지 않기 위해 가장 중요한 것은 저는 자존감이라고 봅니다. '[나는] 정말 소중한 사람이다.' 어디 집에서 하찮은 딸들이 있겠어요. 다들 집에 귀한 딸임에도 불구하고 학교에 왔기 때문에 성적이라는 잣대 때문에 ... 할 수 없이 '난 30점짜리고 재는 80점짜리'가 된 거죠. 그래서 가장 중요한 거는 무엇보다도 마음속에 있는 자존감을 키워주고 그런 기회를 많이 줘야 된다고 봐요. ... 그러면 그 어떤 어려운 미션을 줘도 잘 해내요. ... 자기가 스스로 본인을 그렇게 높이 평가하니까 그런 거 정도는 감내하고 나가는 거죠. (박대일, 고02-26)

박대일 교사는 학교에서는 학생들이 자존감을 회복할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 강조했다. 역량기반 교육과정은 시험 성적이라는 하나의 잣대로 학생들을 재단하지 않고 다양한 경험을 할 수 있는 기회를 제공하므로, 우리 아이들이 자존감을 회복해 가는데 기여할 수 있을 것으로 기대되었다.

## 마) 교사역할

### (1) 수업 디자이너 및 조력자

교육이 역량 함양에 초점을 둘 때 교사의 역할은 무엇일 것인가? 면담에 참여한 교사들은 단순히 학습내용을 학생들에게 전달하고, 문제풀이를 하는 것이 교사의 역할인 시기는 지나갔다는데 공감하고 있었다(남기준, 고01-16~17). 교사들은 학생들로 하여금 가르치고자 하는 내용을 잘 배울 수 있도록 수업을 디자인하고, 학습의 과정에서 학생들을 안내하고 돕는 사람으로 설정하고 있었다(성민호, 고03-44; 박대일, 고02-29). C 고교의 성민호 교사는 교사가 '안내자이자 조력자'라는 말이 오해를 불러올 수 있다며, 교사의 역할에 대해 다음과 같이 설명했다.

어떻게 수업을 디자인 할 거냐를 고민해야 하는 사람이 교사잖아요? 교사는 수업을 하기 전에 수업에 대한 전반적인 전문가이자 디자이너가 되어야 해요. 다양한 수업방법을 고려를 해야 되고, 알아봐야 하고, 정보를 찾아봐야 되[죠]. 그 다음에 그 수업을 진행함에 있어 아이들이 주인공이 되게끔 어떻게 할 것이냐[를 고민해야 하죠]. ... 그리고 나서 수업에 들어가서 ... 교사가 수업을

안내하고, 실제로 그 수업에 참여하는 것이 아이들이 되게끔 해주는 [것이] 교사[의 역할이]라고 생각을 하거든요. ... [다시 말해], 교사는 첫째 그 수업에 대해 전문가가 되고 정보를 찾아보는 발품팔이가 되어야 되고요, 어떤 수업방법을 적용할 것인가를 생각을 해봐야 하고, [그리고] 수업 현장에서 주인공이 학생이 되게끔 해야 된다는 거죠. 그리고 거기서 교사는 조력자가 되는 거죠. 지식전달자가 아니라. ... 제가 말씀드렸던 [원자모델에 대한] 수업에 있어서도, 이 [발견이] 과학적으로 쪽 있었던 일인데 이거를 어떻게 연결 시킬 것이며, 이 수업을 어떻게 이끌어 갈 것인지, 어떤 활동지를 만들 것이냐, 활동지에 무엇을 넣을 것이냐? 아이들이 어떻게 무슨 내용을 토의 할 것인지, [그리고 그걸] 어떻게 안내할 것인지, ... 동기유발은 어떻게 할 것인지, 이런 부분들에 대한 전반적인 전문가가 되어야 되겠죠. 그게 교사의 역할이 아닐까 생각해요. (성민호, 고03-44)

## (2) 교사 역량 개발 및 교사 교육 변화의 필요: “제 한계를 느껴요”

교사들은 교사의 역할이 변화하고 있다는 것을 느끼고 있는 동시에 학생들의 역량을 키우기 위해서는 교사 자신의 역량이 커졌으면 좋겠다는 바람과 교사 양성 교육 변화의 필요성을 강조했다. A고교 최정희 교사는 교사 스스로가 “암기식 교육”으로 시험을 통과해서 교사가 된 사람들로서 “역량이 뭔지도 모르고,” “그런 수업을 받아본 적이 없다”며, 교사 역량 강화의 필요성을 강조하였다(고01-15). 실제, 최정희 교사는 토론 등을 진행할 때 자신의 “한계”를 느낀다며, 학생들의 역량을 키울 수 있는 수업을 진행하기 위해서는 교사 본인의 역량을 함양하는 것이 필요하다고 강조했다(최정희, 고01-23).

제 한계를 느끼는 게 더 진지하게 토론을 시키고 싶고, 아이들을 유도해 가야 되는데 ... 제 역량 부족한 거예요. ... 제가 토론에 대해서 아니면 찬반에 대해서 조금 더 유도하면 아이들은 더 끌고 갈 수 있을 것 같아요. 그래서 [학생들의] 역량을 키우기 위해서 선생님의 역량이 조금 더 개발되어야 한다는 생각이 들어요. (최정희, 고01-23)

뿐만 아니라, 교사 선발 방식, 양성과정, 임용시험을 포함한 교사 교육 전체의 변화 필요성이 제기 되었다(최정희, 고01-15; 남기준, 고01-46; 성민호, 고03-43). 교사 성민호의 경우, 지식중심 임용시험이 아니라 학생들과 함께 할 수 있는 능력이 보다 강조되어야 할 것이며, 신규 임용 교사들이 2015 개정 교육과정에 빨리 익숙해지는 것이 필요하다고 강조했다. 남기준 교사 또한 “교사를 뽑는 방식, ... 양성방법, 양성과정에서부터 역량이 키워질 수 있는 지원이 많이 되어야 될 것 같습니다... 양성기관도 역량 중심으로 [변해야 할 것 같아요]”라고 강조했다(고01-46).

## 다. 역량기반 교육과정에 대한 인식

역량기반 교육과정이 실행되는 모습과 함께 역량 또는 역량기반 교육과정에 대한 교사 및 학부모·학생들의 인식을 조사하였다. 역량기반 교육과정에 대한 교사 인식은 학교급별로 큰 차이가 없었는데 주요 주제로는 생소함과 거부감, 혼란, 기대와 염려, 교사 성장과 인식의 변화가 도출되었다. 학부모·학생의 인식은 학교급별로 약간의 차이가 있어 학교급별로 구분하여 제시하였다.

### 1) 교사

#### 가) 생소함과 거부감

역량이나 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 인식은 다양했지만, 가장 크게 부각된 것은 “생소함”과 “거부감”이다. 면담에 참여한 교사들은 연구학교 운영에 적극적으로 활동하지 않는 교사를 포함한 일반 교사들은 역량에 대해 생소해 한다고 하였으며, 면담에 참여한 교사조차 연구학교에 오기 전까지는 역량이라는 말 자체가 “생소했다”고 얘기했다(최정희, 고01-12). 또한, 일반 교사들 사이에 새로운 교육개혁에 대한 불신이 내포된 “그래 봤자 [시간 지나면 또 없어지고 다른 걸로 바뀔 텐데]”라는 인식도 많다고 전했다(성민호, 고03-49). 실제, “역량”을 강조하면 교사들에게는 “그럼, 그전에는 역량이 없었나?”, “우리가 옛날에 다 했던 건데”라는 거부감이 먼저 들어서 “겉돌 수밖에 없[으니]”, 차라리 그 단어를 부각하지 말아야 한다는 의견을 제시하는 교사도 있었다(박대일, 고02-44). 즉, 역량을 강조하기 보다는 오히려 “인간으로 살아가는데 필요한 것들”에 대한 강조로 돌아와야 한다는 것이다(박대일, 고02-44). A 고등학교에서는 “역량 중심이라는 말은 많이 하긴 했는데, [A 학교] 선생님들[에게] 직접 와 닿는 건 ... 수업혁신, 수업개선”(이영우, 고01-42)이라고 하기도 했다.

#### 나) 혼란

생소함과 거부감과 함께 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 인식에서 강하게 드러난 부분은 “혼란”이었다. 교사들은 역량의 개념과 역량기반 교육과정을 실행하는 방법에 대해서 혼란스러워하고 있었다. 면담에 참여한 교사들은 주로 연구학교 운영에 주도적인 역할을 하고 있는 교사들이었는데,

본인들조차 역량기반 교육과정 운영을 제대로 하고 있는 것인지, 방향이 제대로 잡힌 것인지 모르겠다는 반응들이 많았다. 또한 이런 혼란 또는 모호함은 다른 교사들에게 역량개발을 위한 교육을 설득하려고 할 때 어려움을 야기한다고 밝혔다. 나경희 교사는 다음과 같이 표현했다.

연구학교 담당자들이 모여서 가장 고민 하는 건 ‘도대체 우리학교가 운영 하는 것이 맞는 건가, 이것이 역량기반 교육과정인가? 이게 맞는 건가?’[예요]. ... 각 담당 선생님들이 선생님들을 설득해야 하잖아요. 이게 맞는 거고, 이 방향으로 가야 되는 거[라고] [설득]해야 되는데, 본인들 스스로가 이게 맞는 건지 늘 고민하시다 보니까 그게 가장 어렵다고 말씀하시고, 저도 그게 어렵거든요. (나경희, 초01-22~23)

역량기반 교육과정의 실행 방법에 대한 혼란은 교사들뿐만 아니라 학교현장을 지원하는 역할을 해야 하는 시·도교육청 또는 교육지원청의 장학사 수준에서도 나타나고 있었다. B 중학교 김종국 교사(중02-20)는 “장학사님들이... 오실 때 마다 하는 말이 다[르고]”, “컨설팅하는 장학사님들의 포커스가 다 [다르다]”며 역량기반 교육과정의 실행방법에 대한 혼란을 단적으로 보여주었다.

역량기반 교육과정의 실행방법뿐만 아니라 역량 개념에 대한 혼란 또한 엿볼 수 있었다. 면담에 참여한 일부 교사들은 역량이라는 개념을 보다 적극적으로 이해하고 교육에 반영하기 위한 노력을 기울이고 있었는데, 이 과정에서 해당 학교(중학교) 단계의 교육목표와 역량 개념 간의 충돌로 인해 혼란해 하는 경우도 있었다. 박재석 교사(중02-25)에 의하면, 지금 되고 있는 역량은 “기초지식을... 습득하는 역량이 아니라 그걸 활용하고 처리하는 능력”이라며, 기초학습능력이 갖춰지지 않은 중학교 학생들이 과연 역량을 갖추는 것이 가능한지, 역량을 교육하는 것이 옳은 일인지에 대한 의문을 가지고 있었다. 박재석 교사는 다음과 같이 설명했다.

역량에 빠져 있는 게 진짜 중요한 게 있거든요. 제 생각에 역량도 사실은 ... 기초 배경지식이 [없으면 안 된다]는 것. 그런데 이 기초 배경지식이 거의 실종되다시피 해서 사교육이나 부모님의 영향을 받은 아이들은 이제 역량[을] 기르는 것이 가능한데 그렇지 않은 아이들은 역량은 커녕 책을 못 읽는 거예요. (박재석, 중02-25)

박재석 교사는 개별 학생의 적성과 흥미에만 치중한다면, 자칫 학생이 갖춰야 할 기초학습 능력을 놓칠 수 있다고 우려하였으며, 중학교 이후 고등학교에서 자연스럽게 대학입시를 준비해야

하는 현실을 고려할 때 중학교에서 핵심역량 함양을 위한 교육을 실시하는 것이 타당한 것인지를 고민하고 있었다.

실제, A초교 서연지 교사는 역량기반 교육과정이 학생들의 활동만을 강조하거나 기초지식 또는 기본학습능력이 중요하지 않은 것으로 오해되는 경향이 있다고 지적하였다. 서연지 교사는 ‘열린 교실’을 예로 들며 현재 역량 개념 및 역량함양을 위한 방법에 대한 혼란과 모호함을 역량 개념 자체의 모호함과 역량 및 역량함양을 위한 방법에 대한 자료의 부족뿐만 아니라 우리나라에서 새로운 교육개념을 받아들이는 방법에서의 문제점과 연결하고 있었다(서연지, 초01-23).

저는 [역량기반 교육과정] 필요하고 가야 [된다고 생각하는데], 걱정 되는 부분은 있어요. ... 옛날에 초임 발령 했을 때 ... 모든 교실이 열려 있는 열린 교육처럼 될 까봐 [걱정이예요]. ‘어 역량 키워?’ 그럼 역량에만 [집중하고], 모든 건 학생에게 다 [맡겨야 하는] 식으로 잘못 이해가 되[는 경향이 있어요]. 교사주도가 필요한 것도 있고 학생중심으로 가야 하는 부분도 있는데 [말이죠]. 새로운 게 들어오면 이전 거는 다 버려지고, 이렇게 잘못 오인돼서 할 때가 있잖아요. 그런 거에 오해가 없이 잘 정착이 될까? [가 걱정이죠]. (서연지, 초01-23)

서연지 교사는 새로운 교육정책이 우리나라 현장으로 들어올 때 본래 취지와는 다르게 잘못 이해되거나 극단적인 형태로 받아들여지는 경우가 있다며, 역량기반 교육과정에 대한 오해로 인해 그것이 현장에 정착되지 못하는 일이 없었으면 좋겠다는 바람을 표현하였다. 그 원인이 무엇이든 현재 현장에서는 역량의 개념과 역량기반 교육과정의 실행방법에 대한 혼란이 많은 것으로 드러났다. 역량 개념과 필요성을 명료화해서 교사들의 공감대를 형성하고, 역량개발을 위한 방법에 대한 구체적인 가이드라인을 제시하는 것이 필요한 것으로 나타났다.

#### 다) 기대와 염려

많은 교사들이 역량이나 역량기반 교육과정에 대해 생소해하며 거부감을 갖고 혼란스러워 하는 경우가 많았지만, 역량과 역량기반 교육과정에 대해 많은 기대를 표하는 경우도 있었다. 역량에 대한 강조가 학교와 수업의 변화에 기여한 측면이 있다고 평가한 교사도 있었으며(김수경, 고02-45), 초기 단계라 아직 어렵지만 “시간이 지나 정착되면” “역량을 키워주는 수업, 너무나 좋은 것 같아요”(최정희, 고01-41)라고 얘기하는 교사도 있었다. 그리고 학생들이 직접 경험하고

실천해 보는 것이 “진짜 애들 살아가는데 필요한 거”라고 생각한다며, 학생참여형 수업에 대한 지지를 보내는 교사도 있었다(남기준, 고01-41). 또한 역량의 개념이나 역량을 함양하는 방법이 명료하지 않아 어려움이 있지만, “그럼에도 불구하고, [역량 개발을 강조하는 것이]이 틀리지 않았고”(나경희, 초01-23), “[역량기반 교육과정]이 필요하고 가야 [된다고 생각]”(서연지, 초01-23)한다고 말하는 교사가 많았다.

이런 기대가 있는 만큼, 역량기반 교육과정이 학교 현장에 잘 정착되었으면 좋겠다는 바람과 함께 염려되는 점을 표현한 교사들도 있었다. 최정희 교사는 “역량을 키워주는 게 너무 공감되어서 이게 잘 정착되도록 후속조치나 지원”이 잘 이루어지면 좋겠다고 강조했다(최정희, 고01-45). 동시에, 우리나라 어떤 교육정책도 대학입시에 흡수되어버리는 것이 염려된다며, 역량 또한 “대학 입학에 위한 역량이 되지 않도록” “부탁”한다는 말을 여러 번 강조한 교사도 있었다(성민호, 고03-51). 또한, 눈에 보이는 성과를 강조하는 우리 교육체제에서 빠른 시간에 눈에 보이는 성과를 보여주기 어려운 성격을 가지고 있는 역량기반 교육과정이 잘 정착될 수 있을 것인가라는 의문을 갖게 하는 교사의 설명도 있었다. 서연지 교사는 역량기반 교육과정에 대해 본인이 느끼는 고민을 다음과 같이 표현했다.

그래서 ‘너네 학교 학생들은 역량이 얼마나 길러졌는데?’, ‘결과 내봐’, ‘수치가 있니?’ 이렇게 묻는다면 역량을 어떻게 수치로 나타내지? 무엇으로 우리가 잘 하고 있다고 [보여주지?] [라는 생각이 들어요]... 아직 눈에 보이는 것도 없고 사실 잘하고 있다고 말할 근거가 없는데, ... 이거는 시간이 많이 필요한 부분인데, 그래서 그런 부분에 대해서 우리는 뭐라고 교육전문가로서 뭐라고 말을 해야 되나 [하는 것들이 고민이에요].(서연지, 초01-23)

## 라) 교사의 성장과 인식의 변화

면담에 참여한 대부분의 교사들은 역량기반 교육과정에 대해 긍정적인 인식을 보여주었고, 역량기반 교육과정을 실행하는 과정에서 교사 스스로 성장하고 학생과 수업에 대한 인식이 변화되어 가는 사례들을 살펴볼 수 있었다. 예를 들어, B 초교의 임미영 교사는 역량기반 교육과정을 실행하기 위해 수업을 준비하고 다른 교사들과 수업에 대해 협의하면서 교사의 성장과 “인식의 변화”가 있다고 밝혔다(초02-51). 특히, 작년 연구학교 수업공개를 준비하는 과정을 공유하면서 그 과정을 마친 후에 동료교사가 “‘부장님, 저 되게 힘들었지만 제가 많이 큰 것 같아요. 많이 배운 것 같아요.’”라는 말을 했다고 전했다(초02-51). 김종국 교사(중02-8)는 애들의 의견에

“[본인도] 깜짝깜짝 놀랄 때가 많을 정도로 새로운 것들이 많[고]”, “수업시간에 말 안 듣고 벌서고 있는 [학생]인데, ... 역량기반 [수업을 하니] ... 개네들의 잠재력이 보인다”며 수업의 변화와 함께 긍정적으로 변화하는 학생들을 경험하게 된다고 설명하였다. 즉, 역량 함양을 위해 학생참여형 수업을 활용하면서 학생들의 변화와 성장을 경험하게 되고, 이런 경험을 통해 교사 스스로 만족감과 보람을 갖게 될 뿐만 아니라 학생 및 수업에 대한 관점이 변화하는 것을 알 수 있었다.

역량기반 교육과정을 실행하면서 교사로서 성장하고 변화하는 예는 A고교의 김수경 교사에게서 두드러지게 드러났다. 김수경 교사는 작년에 역량 관련 연구학교를 실시하고 있던 A고교로 오기 전까지는 역량에 대해서 잘 몰랐다고 했다. 작년은 역량이 다양한 활동을 통해 드러나고 키워진다는 것을 “배워가는 과정”이었고, 올해는 역량과 활동중심수업에 대한 이해가 깊어지는 해라고 설명했다(김수경, 고2-7). 즉, 김수경 교사의 경우, 역량에 대한 이해가 없었다가 역량과 학생참여형 수업을 강조하는 학교 분위기를 통해 학생참여형 수업을 시도하였다. 그 시도들을 통해 학생들의 성장을 경험하면서 학생과 수업에 대한 관점이 변화해 갔고, 그 변화된 인식을 바탕으로 더 많은 시도들을 하게 되는 선순환이 이루어지고 있었다. 새로운 도전과 학생과의 상호작용을 통해서 교사는 학생과 수업에 대한 관점을 변화해 가고 교사로서 성장해 가고 있었다. 김수경 교사는 이렇게 표현하였다.

새로운 도전을 해서 선생님이 배우는 건 더 많은 것 같아요. ... 사실 선생님들 다 예상을 해요... ‘내가 이런 활동을 하면 애들이 이런 반응을 할거다.’ 예상을 하는데 [실제 하면] 플러스 알파가 더 나오거든요. ‘아, 이게 애들한테 되나보다’ 생각하면 그 다음에 또 도전하고, 또 도전하고 이런 것들이 그러니까 이게 상호작용인 것 같아요. 내가 관점이 변해서 애들한테 적용하면 또 애들의 반응으로 인해 제] 관점이 달라[지는 것 같아요]... 그냥 일방적으로 이루어지는 것 같지 않아요. (김수경, 고2-35)

## 2) 학부모 및 학생

교사의 인식이 학교급에 상관없이 유사하였던 것에 비해 학부모 및 학생 인식은 학교급에 따라 차이가 있었다. 입시나 성적에 대한 부담이 상대적으로 적은 초등학교에서는 학부모와 학생들의 걱정보다는 만족감이 보다 두드러졌고, 중학교 단계에서 학생들은 대체로 긍정적이지만 학부모들은 입시 및 성적과의 관계를 걱정하며 불안해하는 경향이 강했다. 그리고 고등학교

단계에서는 학생들의 긍정적인 반응이 있기도 하지만, 학부모와 학생 모두 입시 우선주의적인 인식이 강해 역량기반 교육과정에서의 수업 및 평가방법이 본인의 대학 입시에 도움이 되지 않을 때는 반응이 싸늘해지는 경향이 있었다. 이처럼 학부모 및 학생의 인식에 대해서는 학교 급별 차이가 있어, 학교급별로 구분하여 제시하였다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

#### 가) (초등학교) 만족하지만, 걱정과 어려움도 공존

면담에 참여한 교사에 따르면, 초등학교 학부모와 학생들은 역량기반 교육과정에서의 수업방법 (학생참여형 수업)에 대해 대체적으로 만족하는 분위기라고 밝혔다. 대체로 학생참여형의 수업과 평가의 방향에 동의하고 좋아하지만, 이런 방식을 힘들어하거나 이에 대해 걱정하는 면도 있는 것으로 나타났다. 우선, 학생들은 “교과서 없이하는 수업에 대한 호감이 굉장히 크[지만]”(나경희, 초01-17), 거부하거나 어려워하는 경우도 있다고 하였다. 예를 들어, “글로 쓰는 것이 힘들니까 옛날같이 치자”(박규태, 초03-49)고 요구하는 경우도 있고, “[배운 것을] 이해하고 실생활에 적용[해야 하니] ... 힘들어” 하기도 한다고(전소정, 초03-49) 밝혔다. 특히, “포트폴리오 같은 경우는 학생들이 미치려고 한다”고 표현한 교사도 있었다(박규태, 초03-50).

초등학교 학부모들의 경우에는, 학생들이 수업에 대해 긍정적으로 반응하면서 인식이 바뀌어져 간다는 경우가 있었으며(박규태, 초03-49), “단편적인 암기위주 지식수업”이 아니라서 좋아하시는 분도(전소정, 초03-15) 있다고 설명했다. 또한, 학교(장)에서 학생 참여를 강조하는 수업의 필요성을 강조하고 학생 참여형 수업을 참관하는 기회가 많아지면서 학부모들의 수업에 대한 “안목”이 높아져 있다고 하였다(최지혜, 초02-48~49). 전소정 교사는 다음과 같이 설명했다.

저는 6학년 ... 어머님들이 다 걱정하실 줄 알았는데, 깨어 계신 부모님들도 많이 계세요. 그런 분들은 ... 지필평가가 없으니까 단편적인 지식, 암기위주의 그런 공부를 하지 않아서 좋다고 [하세요.] ... 학생에게 필요한 ... 대인관계라든지, 의사소통능력을 키울 수 있어 좋다고 [하시는] 부모님들도 계셨어요.(전소정, 초03-48)

반면, 학생참여형 수업에 대해 순수하게 긍정적으로 받아들이기보다 자녀의 성적에서 긍정적인 요소로 인해 찬성하는 경우도 있었다. 즉, 일부 학부모들은 “중간 기말 시험이 없으니까 [중학교] 선행학습을 하는데 도움이 [된다고]” 찬성하거나(전소정, 초03-49), 학생참여형 수업과 서술형 평가를 경험하고 중학교로 진학한 학생들의 성적이 높다는 사례를 듣고(박규태, 초

03-50) 찬성하는 경우도 있다고 설명했다.

동시에, 학부모들은 학생참여형 수업 및 평가 방법이 중간고사 시험이나 대학입시를 위한 준비를 제대로 해줄 수 있는가에 대한 걱정을 한다고 설명했다. 즉, 대학 입시에서는 수능을 봐야 하기 때문에, 이러한 수업 및 평가 방법으로 학습한 학생들이 문제풀이에 제대로 대응할 수 있는지에 대해 걱정을 하는 학부모도 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사들은 이런 학부모들에게 “지금 역량이 왜 필요하고, 교과 지식이 중요한 게 아니라는 것을 말해줘야 하는 상황”이라고 덧붙였다(최지혜, 초02-13).

#### 나) (중학교) 학생들의 만족, 학부모의 불만과 신뢰 부족

역량기반 교육과정의 실행에 관해 중학교 교사들이 긍정적으로 인식하게 된 계기는 학생의 변화였다. 학생들이 교사의 수업에 만족감을 표시하고 교사의 노력을 인정하는 모습을 보이면서, 교사들은 새로운 교육과정과 교수법의 효과를 인지하게 되었다. 었드려 자던 아이들이 수업에 집중하고 질문을 하며, 다른 아이들과 함께 배우는 모습으로 변화되는 것을 보면서 교사들은 학생들의 긍정적인 태도를 확인하고 있었다.

하지만, 모든 학생들이 긍정적으로 동참한 것은 아니었다. 특히 활동중심 수업이 모둠활동을 중심으로 설계되면서, 개인적인 노력과 집단의 결과 간의 불일치로 불만을 표하는 학생들이 나타났다.

프로젝트 수업을 하고 연말에 한번 설문조사를 했어요. [이 수업이] ‘나빴다’고 한 학생이 딱 두 명이 나왔어요. 다른 학생들은 다 좋다고 했어요. [나빴다고 한 학생은] 최상위권 학생들[이었는데]. ... 모둠 활동에서 자기 뜻대로 안 되니까 [싫은거죠]. ... 같이 뭐 하자고 하면 안 따라주죠. 나는 공부해야 되는데 빨리 모둠원들이 협조해서 완성한 다음에 나는 내 공부를 해야 하는데, 안 따라주니까 불만이 있기도 해요. (장희성, 중03-24)

학생참여형 수업에서 교사들은 여전히 모둠활동이 이상적인 방법이라고 생각하지만, 다양한 의견과 관점·태도를 가진 학생들이 하나의 모둠에서 과제를 수행하여 모두가 만족하는 결과를 거두기가 쉽지 않기 때문에, 일부(최상위권) 학생들의 불만이 표출되기도 한다고 밝혔다.

일부 학생을 제외하고는 대체적으로 긍정적인 인식을 보인 학생들과는 달리, 학부모들은 새로운 교육과정을 불신하거나 부정적인 태도가 강한 것으로 나타났다. 특히, 자유학기제가

도입되면서 자녀의 학습능력이나 성적이 낮아질까 봐 걱정하고 있었는데, 한 학기가 아니라 중학교 전 학년 동안 적용하게 될 새로운 교육활동에 불안감을 나타낸다고 한다. 심혜정 교사는 다음과 같이 설명했다.

‘이게 대입에 도움이 돼?’ 이게 학부모들의 현실인 것 같아요. 대입에서 [핵심역량을] 공부한 아이들을 위한 뭔가, [혜택 같은 것을] 넣어줘야 학부모들도 관심을 갖고 [지지할 것 같아요.] 지금은 학교에서 학생참여형 수업한다고 하면 ... 학교 가서 놓고 끝나면 학원에서 수업해야 되는 [걸로 생각해요]. 수업은 학원에서, 그리고 학교는 놀고. 아이들이 약간 스트레스 풀고 평가도 느슨해지고 그러니까. (심혜정, 중02-32)

A 중학교의 경우 비평준화 지역에 위치하고 있어서 내신에 더욱 민감하고, 평준화 지역의 다른 중학교들도 고등학교 진학에 중학교 내신이 중요하기 때문에 학부모들의 민감한 반응을 자주 경험하고 있었다. 핵심역량의 특성상 정량화하여 평가하기가 어렵고, 기존의 평가방법보다 교사의 주관적인 기준에 따른 평가가 늘어나면서 자녀의 평가결과를 인정하지 못하는 학부모들의 항의성 민원에 시달리는 경우가 많았다.

우리가 평가를 했을 때 또 객관적이지 않고 주관적인 평가가 될 수도 있잖아요. 그러면 요즘 엄마들은 되게 예민하거든요. 그러면 또 매일 전화를 해서 ‘왜 개를 이렇게 쳤느냐?’ 막 따지다 보니까 우리가 그것 때문에 어떻게 할 수가 없거든요. (박영희, 중01-26)

학부모가 왜 불만을 가지는지 진단한 교사도 있었는데, 임선주 교사(중02)는 교사와 학교에 대한 신뢰 부족을 그 원인으로 지적하였다. 즉, 학부모들이 학교의 교육활동이 학생의 진로에 긍정적인 영향을 줄 수 있고, 교사가 학생들의 잠재력을 제대로 평가하고 이를 생활기록부에 공정하게 기록할 수 있다고 믿지 못하고 있다는 것이다. 교육정책에 대한 바른 홍보와 정책의 지속성 담보를 통해 학부모들이 교사, 학교, 정책에 대한 신뢰를 회복하고, 교사 및 학교의 평가 전문성을 강화하는 노력이 동시에 필요한 것으로 나타났다.

#### 다) (고등학교) 대학 입시 우선

고등학교 학생들은 학생참여형 또는 활동중심 수업을 좋아하는 면이 없지 않지만 많은 경우

번거로워하고 “귀찮아하는” 경향이 강하다고 했다(박대일, 고02-20; 남기준, 고01-40). 최정희 교사는 이런 학생들의 반응이 오랫동안 교사주도의 주입식 교육에 익숙해져 있는 것과 관련이 깊은 것으로 평가하고 있었다. 최정희 교사는 다음과 같이 설명했다.

역량 중심 수업을 하는 걸 애들이 별로 안 좋아하는 걸 보고 놀랐어요. 아이들은 ‘선생님 빨리 불러주세요. 받아 쓸게요. 이거 시험에 나오지요?’[라고 해요]. ‘생각해봐라,’ ‘발표해라’ 했더니, ‘선생님 안 시키면 안돼요?’ ‘그냥 선생님이 답 이야기해주면 안돼요?’[라고 해요]. 애네들이 그런 교육을 십여 년을 받아왔기 때문에 [그런가 봐요]. (최정희, 고01-39)

학생들의 이런 반응은 학생참여형 수업 및 수행 평가가 9등급제의 내신 성적이 되고, 이 내신 성적은 대학 입시와 직접적으로 연결되는 것과도 관련이 깊다. 실제, 면담에 참여한 교사는 수행평가의 비율을 높이고 싶지만 “9등급제로 인한 [학생들의] 스트레스” 심하기 때문에 수행 평가 비율을 더 높이는 것에 대해서는 “좀 고민이 많이 된다”고 했다(이영우, 고01-36). 즉, 고등학교 단계에서 학생뿐만 아니라 학부모들은 대학 입시를 우선시하는 경향이 강했고, 이런 인식이 학생참여형 수업 및 과정중심 수행평가를 확대하는데 어려움이 된다는 의견을 제시하였다. 오지은 교사는 다음과 같이 설명했다.

특 치면 나와요. ‘여기에서 이 시를 읽어보자.’ ‘지조절개요.’ ... 이렇게 기계식으로 [답을 해요], 뭔가 접근하기 전에. 그런데 자기들이 그거를 원하기도 하는 것 같아요. ... 시를 아예 풀어헤쳐놓고, 자연스럽게 이야기해보자 토의해보자 이러면 ‘독립이요 광복이요.’ 이런 식으로 더 생각을 확장하지 않아요. 왜냐하면 수능에서 평가하는 건 구술이나 확장된 사고력을 평가하는 게 아니잖아요. ... 어차피 객관적이고 안 되면 찍으면 되고 아이들이 하는 말이 ‘자기들은 정시파이터다’는 말이 있거든요. ... 자기는 정시로 싸우는 사람이다. ... 그러면 ... 아무리 교사가 수업을 디자인하고 끌고 가려고 해도 애한테는 이 시간에 발표하고 뭔가 구현하는 것보다 모의고사 문제를 한 회를 더 푸는 게 도움이 되는 거예요. 그게 참 씁쓸하고 슬프죠. 교육과정도 아무리 구조화되고 정교화 된다고 하더라도 인식의 차이가 있으니까. (오지은, 고03-47)

이처럼 대입에서의 유·불리를 따져 정시전형으로 대학을 갈 계획을 갖고 있는 학생들의 경우, 생활기록부 또는 학생참여형 수업으로 인한 확장적인 사고에 대한 필요를 전혀 느끼지 못하므로 학생참여형 수업에 대해 부정적인 태도를 보인다는 것이다. 면담에 참여한 교사들에 의하면,

이런 입시 우선주의적인 인식은 학생뿐만 아니라 학부모들 사이에 널리 깔려있다. 오지은 교사는 이렇게 표현하였다.

말씀드린 [수업]을 하려면 수행평가라든지 활동들이 굉장히 많이 필요해요. 학생들이 모두 긍정적이지는 않아요. 그 수업에 대해서 부담을 많이 가지고 있[어요]. 그리고 학부모님들도 요즘은 입시나 이런 데에 관심이 많으셔서, 오히려 수행평가가 과하다, 너무 과하다[고 하세요]. ... 좀 더 입시 쪽에 초점을 두시는 것 같아요, 학부모님들도 그렇고 학생들조차도 그래요. 수행평가는 아이들 의사소통능력을 함양시키기 위해서 토론을 하는데 아이들은 이게 주가 되는 게 아닌 거예요. 좋은 데를 가야되고 [학생부종합전형]에 뭔가 교과 세특(세부특기사항)을 쓰기 위해서 이런 활동들이 두드러졌으면 좋겠다[는 생각인거죠]. 동아리를 선택하는 것도 마찬가지고요. (오지은, 고03-46)

즉, 학생과 학부모들에게 고등학교 교육 활동은 그 활동의 교육적 의미보다 그 활동이 입시에서 갖는 유용성이 훨씬 중요하고, 입시에서의 유용성이 교육활동을 선택하고 평가할 때 주요한 기준이 되고 있다는 것이다. 학생들과 학부모의 이런 인식은 역량기반 교육을 실행하고자 하는 교사들의 사기를 꺾고, 실제 역량기반 교육을 실행하는 데 어려움을 야기하고 있었다.

## 라. 어려움 및 선결과제

면담에 참여한 한 교사의 “모든 수업을 활동중심으로 가고 모든 선생님이 간다고 하는 것은 정말 현실적으로 어렵다”는 표현은 역량기반 교육과정이 우리 교육 현장에 안착하는 것의 어려움을 단적으로 보여준다(성민호, 고03-26). 다른 교사는 “[역량기반 교육과정은] 아이들에게 경험치를 올려주고 자신감도 올려주고 꿈과 끼도 찾아주고 협업하고 토론할 수 있”게 주기 때문에 훌륭하지만, 역량기반 교육과정이 현장에 정착하기 위해서는 그런 여건을 조성하는 것이 필요하다고 강조했다(권명훈, 초03-52). 현재 초·중·고등학교에서 교사들이 역량 함양을 위한 교육을 실행하는데 걸림돌이 되는 주요 요소는 과중한 행정 업무와 생활지도 부담, 소통할 수 있는 시간 부족, 교육정책의 비지속성, 학년 획일성의 강요, 학생과 학부모의 입시 및 성적 우선주의적 인식, 진도에의 부담, 역량 함양과 현 평가제도의 괴리, 역량기반 교육과정에 대한 이해부족 등으로 나타났다.

### 1) 과중한 행정 업무와 생활지도 부담: 수업에 집중할 수 있는 여건 마련

면담에 참여한 많은 교사들은 학생들의 역량 함양을 위한 교육 활동을 어렵게 하는 요소로 과중한 행정 업무와 생활지도 부담을 언급하였다. 현재 체제로는 교사들이 “수업에 올인하는 것”은 “불가능”하다며, 교사들의 업무 과중은 “역량을 키워줄 수 있는 수업을 하는데 걸림돌”이라고 설명했다(최정희, 고01-38). C 고교의 연구부장인 성민호 교사는 다음과 같이 설명했다.

대한민국 인문계 선생님들에게 수업이 메인일 것 같아요, 아니면 업무가 메인일 것 같아요? ... 연구부장인 저는 업무가 80% 수업이 20%, [그것도] 많으면 20%이고요. 여기에 와서 아이들하고 이 수업활동지 만들어 본 일이 별로 없습니다. 그러면 ‘네가 잠 안자고 하면 되지 않느냐?’ 라고 하시는데, 그러면 가정을 버려야 되요. 지금도 많은 선생님들 [그러고] 계세요. ... 그럼 ‘방학이 있지 않느냐?’ 라고 하는데, 인문계에 방학이 있을까요? 2-3일 쉬고 그 외에는 똑같아요. 9시 10시까지 자율수업 감독해야 되고요. (성민호, 고03-33~34)

비슷한 어조로, B 고교의 박대일 교사도 다음과 같이 설명했다.

지금 여기 있는 분들이 다 부장들인데, 부장들이 느끼는 업무는 사실 교수 학습은 평상시로 그냥 머릿속에 있는 걸로 하고 주로 행정[일이]죠. 그러니까 이런 말이 있어요 ‘우리가 애들만 없으면 일을 많이 할 수 있을텐데’ (웃음) ... 주객이 전도된 거죠. 이런 형편에서 우리가 학생활동을 위한 어떤 수업을 디자인 한다는 거는 조금 역부족인거죠. (박대일, 고02-29)

부장교사와 같이 큰 업무를 맡지 않는 교사의 경우에도 업무 과중을 겪는 것은 마찬가지라고 한다. 예를 들어, 담임교사는 담임업무로 인해 업무가 과중되어 있으며, 특히 학생들의 생활 지도가 어려운 곳에서는 교사들의 정신적인 스트레스도 심하다고 설명했다. 이영우 교사는 다음과 같이 설명했다.

담임 선생님들[의 경우], 특히 이쪽 지역 아이들은 기본적인 생활습관이 안 되어 있는 [경우가] 많아요. ... 아침부터 와서 ‘선생님, 오늘 자습 빼야 돼요’, ‘어디가 아파요’, ‘집안행사가 있어요’. ... 쉬는 시간마다 아이들이 찾아오죠. 또 ... 학교에서 가정으로 나가는 가정통신문이 하루에 한 장 이상이에요. ... 교육청에서도 그렇[지만], 학교 내부에서도 [예를 들어] 방과후 학교, 학교 운영에서 필요한 부분에 대한 가정통신문도 나가죠. 담임 선생님들은 그런 것도 내보내야 되지, 아이들한테 [이것저것] 조사해 오라고 하지. ... 담임 선생님들은 그런 게 많아요. 특히 아이들

생활지도, ... 예의범절이나 이런 것들이 집에서 제대로 교육이 안 된 아이들이 많다보니까 계속 선생님들하고 티격태격 하게 되고, 선생님들도 스트레스를 받고, 선생님들이 자존감이 훼손되는 경우도 상당히 많아요. (이영우, 고01-43~44)

특히, 면담에 참여한 중학교 교사들은 대체적으로 생활지도에 대한 부담을 크게 느끼고 있었다. 한 교사는 “학생 생활지도 하는데 어려움이 있는데 교육과정을 재구성 해내라고 하는 게 문제”라고 지적하면서, 학교폭력 등 문제가 발생했을 때 교사의 책임이 확대되고 생활지도의 업무가 늘어나는 반면, 이에 대한 지원이 제대로 이루어지지 않는다는 문제점을 지적하였다(박재석, 중02-37~39).

면담에 참여한 여러 교사들은 “업무를 중점적으로 할 수 있는 전담 부서가 있고, 선생님들은 교육활동 중심으로 학교 조직이 간다면 지금보다 더 [학생참여형 수업활동이] 활성화” 될 것이라며 학생참여형 수업활동을 위한 기반조성을 강조했다(박대일, 고02-29; 임선주, 중02). 교사들이 수업에 집중할 수 있는 여건을 마련하기 위한 방법으로는 행정적인 업무에 대한 “보조인력 충원” 또는 “구조적 변화”가 언급되었고(박대일, 고02-29; 임선주, 중02), 초등학교 단계에서는 학급당 학생 수의 감소 및 교사 수의 증가가 필요하다는 의견도 있었다(권명훈, 초03-52). 또한, 교육계에 만연한 형식적인 절차를 꼬집으며, 문서적인 것들을 줄이고 교사들에 대한 신뢰를 바탕으로 한 실질적인 지원이 필요하다고 주장한 교사들도 있었다(권명훈, 초03; 김희정, 초03).

교육활동은 표준화되기 어려워서, 새로운 변화를 수용하고 내재화하는 데 시간이 필요하다. 즉, 좋은 교수법이나 우수사례, 평가방법 등을 접한다고 하더라도 자신의 교육철학, 수업여건, 학생 및 학교 특성을 고려하여 재구성하고 설계하는 과정이 필요하다. 박영희 교사는 다음과 같이 설명했다.

[다른 교사들이] 거꾸로 수업, 하브루타 수업 [이런 것을 한다는데]. 그것을 나한테 적용하기가 정말 어려워요. 나는 고민을 해야 되는 거야. 남들은 저렇게 한다는데 나는 어떻게 적용할 수 있을까. 그리고 그게 과연 했을 때 애들한테 먹혀 들어갈까. 그게 고민이 되고. 그래서 고민하는 시간이 있고 그거를 준비할 시간이 있어야 되는데, 선생님들이 너무 바쁘잖아요. (박영희, 중01-24)

교사의 업무부담 경감은 교사들의 업무를 덜어준다는 단순한 의미 외에 교사들이 자신의 교육 활동을 진단하고 성찰하여 개선할 수 있는 시간적·인지적 여유를 준다는 의미를 포함한다. 면담에

참여한 교사들은 교사에게 여유가 주어지는 것에 대해 걱정하는 분위기에 대해서도 언급했다. “업무시간을 줄여주고 시간을 줄여준다고 해도 절대 그 남은 시간에 교육과정 재구성하시는 분들은 없으십니다”(오승호, 중03-26)라며 부정적으로 예측하는 교사도 있었다. 하지만, 많은 교사들은 교사가 자율적이고 능동적으로 움직일 수 있는 여건과 문화를 조성해 간다면, 초기에는 과도기적인 반응이 나올 수 있겠지만 결국 자발적이고 창의적으로 변화해 갈 것이라고 예측했다(성민호, 고03-35; 서연지, 초01-26). 성민호 교사는 다음과 같이 강조했다.

전 아직도 교사 집단은 숨통을 틔어주면, 스스로 아이들을 위해서 자발적으로 [창의적으로] 끌어낼 수 있는 집단이라고 생각해요. ... 그런데 그런 문화가 만들어지지 않으니까 우리 스스로가 능동적인 것이 아니라 수동적으로 ...[가고 있죠]. ‘너희들 [이렇게] 해서 이걸 끌어내라’ 이런 게 아니라 여유를 주고 자유롭게 하면, 물론 처음에는 ‘난 싫거야!’라고 할 수 있겠지만 시간이 지나면 충분히 [할 수 있는] 집단이라고 생각하거든요.(성민호, 고03-35)

## 2) “소통할 수 있는 시간이 너무 없다”: 소통할 수 있는 여건 마련

역량 함양을 위한 교육이 이루어지기 위해서는 이전의 강의식 수업에 비해 교사들간의 협력과 소통이 더욱 요구되고 있다. 역량기반 교육과정을 재구성할 때는 교사들이 많은 시간 협의를 하고, 수업 이후에도 지속적으로 협의를 하며 수업을 개선하기 위해 노력을 하고 있었다. 예를 들어, 김희정 교사는 다음과 같이 설명했다.

옛날에는 내 자료를 가지고 우리 애들만 잘 가르치면 되었어요. 굳이 내 자료를 ... 옆반 선생님한테 드리[는 것이] 상당히 서로가 불편했었어요. 주는 사람도 이게 과연 필요할까? 괜히 쓸데없는 자료가 안 될까? ... 그리고 받는 사람도 괜히 미안하고[요]. 폐쇄적[인] ... 그런 분위기가 좀 있었[어요]. [그런데], 계속 교육과정이 바뀌면서 선생님들끼리 서로 소통하지 않으면 살아남을 수가 없는 거예요. 저희가 프로젝트를 하나 운영할 때도 [저 혼자]의 아이디어[로 하기]보다는 2반, 3반, 4반이 같이 [하죠]. 연배 있으신 선생님들의 노하우도 필요하고 젊은 선생님들의 아이디어도 필요[해요]. 그러니까 소통이 되는 것이 제일 필요한 것 같아요. (김희정, 초03-45)

실제, A 고교의 이영우 교사는 역량기반 교육과정이 교육현장에 성공적으로 안착하기 위해서는 “[교사]들이 스스로 깨닫고 노력하고 도전해서 이루어져야 되는 과정”이 요구되는데, 현재 일반 고등학교에서는 “소통할 수 있는 시간이 너무 없다”고 목소리를 높였다(이영우, 고

01-20, 5). 특히, 고등학교 단계에서는 이 현상이 더욱 두드러지게 나타났다. C 교교의 오지은 교사는 다음과 같이 설명했다.

정말 [면담을 하고 있는] 지금도 ... 선생님들이 두 시간같이 만나기가 힘들잖아요. 평상시에는 더 그렇거든요. 동교과 선생님인데도 얼굴 빡기가 너무 힘들[어요]. ... 제가 [가지고 있는] 미션은 독서교육활성화거든요. 참 힘들고, 단기간에 아이들의 모습을 끌어내기가 힘들기도 하고 이런 고민들을 토로하고 싶고, 방법을 듣고도 싶고, 자문도 구하고 싶은데 주변을 둘러보면 그나마 제가 이 선생님들 중에 가장 한가한 편이에요. 저는 연구부장님이랑 이렇게 오래 같이 앉아 있는 게 [오늘이] 처음이에요. (오지은, 고03-35~36)

교사와 교사간의 소통뿐만 아니라 교사-학생간 소통시간의 부족도 언급되었다. 학생참여형 수업에서 학생들의 활동을 이끌어내기 위해서는 교사-학생간의 관계형성이 중요함에도 불구하고, 현재 우리나라 고등학교에서 교사와 학생 간에 소통할 수 있는 시간이 없다는 것이다(이영우, 고01-42~43). 이영우 교사는 다음과 같이 설명했다.

제가 볼 때는 인문계고등학교에서는 소통이 불가능한 구조예요. 담임 선생님이 아이들하고 소통도 너무 안돼요. ... 전 우리나라의 가장 큰 교육의 문제점 중 하나가 ... 실제로 소통할 수 있는 시간은 없[다는 점이라고 생각해요]. 아이들은 끝나면 가야 되죠. 선생님들은 정규시간 끝나면 보충 수업을 하거나 그렇죠. ... 전체적으로 이수단위나 이런 것들을 줄여줘서 담임 선생님과 학생들이 그리고 선생님과 선생님들이 공감하고, 민주적으로 의견 수렴[해야 해요]. 교사들이 수업에 매진할 수 있도록 하려면 그런 제도적인 측면에서 [변화가] 분명히 필요할 것 같아요. (이영우, 고01-5)

즉, 교사들은 역량함양을 위한 교육을 위해 교사와 교사, 교사와 학생간에 소통할 수 있는 환경을 조성하는 것이 필요하다고 느끼고 있었다. 특히, 고등학교 단계에서는 필수이수시수 감축과 같은 방안이 제시하기도 하였다(이영우, 고01-5).

### 3) “또 변할 거니까”: 교육정책의 지속성 담보

연구에 참여한 교사들은 핵심역량 함양을 위한 교육과정의 중요성에 동의하면서도, 이러한 변화의 지속가능성에 관해서는 다소 회의적인 모습을 보였다. 이는 다양한 교육정책들이 학교 현장에 적용되었지만 지속되지 못하고 사라져버린 전례들을 경험했기 때문으로 보인다.

역량중심수업 또는 역량 함양을 위한 교육과정이라고 하는데 이게 정착되기까지 시간이 저는 필요하다고 봐요. 좀 [안타까운] 건, 정착이 될 만하면 또 새로운 교육과정이 나온다는 거죠. (박재석, 중02-23)

비슷하게, 권명훈 교사는 현장 교사들이 갖고 있는 새로운 정책에 대한 “내성”은 정책을 추진해 가는 사람들에게는 “잘 안 보이는 부분”이지만 중요하게 고려되어야 할 부분이라고 다음과 같이 강조했다(초03-40).

대부분의 교사들이 몇 십년 동안 새로운 정책, 새로운 기류, 기조에 대해서, 워낙 수시로 많이 바뀌었기 때문에, 그것에 만성이 되어있어요. 내성이 생겼어요. 역량이라고 강조되고 있지만 이것도 언젠가는 그냥 흘러 없어질 거라고 생각하고 있는 거예요. 내성이 길러져있다는 것을 [정책을 추진하는 분들이] 분명히 알고 있어야 되는 부분이[죠].(권명훈, 초03-40)

실제, 이런 이유로 역량이라는 개념에 관해서도 회의적인 관점을 보인 교사도 있었다. 박서진 교사는 영어과에서는 예전부터 의사소통 역량을 중심으로 수업을 설계하고 가르쳤지만, 이번 교육과정에서는 핵심역량이라는 개념을 만들고 의사소통 역량을 포함했을 뿐, 예전부터 실행해 오면 교육활동과 크게 다를 바가 없다고 생각하고 있었다. 새로운 정책으로 포장되면서, 가시적인 성과를 위해 형식적으로 운영되는 것에 그칠 가능성이 크다고 보고 있었다. 즉, 아래의 인용문에서 나온 것처럼 수업 모델이나 지도안을 우수사례로 뽑고 형식을 일부 수정하는 선에서 그칠 것이라 생각하고 있었다.

역량이라고 하는 것은 사실 그동안에 없었던 것은 아닌데 선생님들 수업에서 어떤 식으로라도 그 부분이 이루어졌던 건데, 그걸 키워드로 빼냈다고 그것에 맞춰서 과연 가능할까? 제가 하면서도 이게 어떤 종류의 파장을 몰고 올 건가 하는 부분은 굉장히 회의적인 것이 사실 있어요. 이것도 표를 만들고 몇 개의 지도안 정도만 내고, 이런 식으로 해서 그냥 수업 모델 정도로 끝나지 않을까? 이게 수업을 바꾼다는 측면에서 크게 영향이 없지 않을까? 그런 생각이 좀 [들어요]. (박서진, 중03-40~41)

교육정책의 지속성에 대한 교사들의 우려를 생각하면 아래의 인용문이 시사하는 바가 크다.

원인이 그것 같아요. 나는 기껏 변했는데 [교육정책이] 또 변할 거니까. 그래서 연차가 많은 선생님들일수록 이게 그 탁상행정이고, 연구하는 사람들의 [전유물이지]. 우리랑은 시각이 좀 다른[것 같아요]. 많은 변화, 지속되지 않은 변화에 피로가 누적된 거죠. (이지영, 중03-42)

이지영 교사의 설명은 “나중에 다른 개정 교육과정에서도 다른 이야기가 나올 것”이라고 생각하여, 현재의 변화가 지속되지 않을 것이라고 생각하는 박서진 교사(박서진, 중03-42)의 이야기와도 유사한 맥락이다. 아무리 좋은 혁신방안이나 정책이라 할지라도 장기간 지속적으로 실행될 것이라는 보장이 없으면, 교사들은 무관심하거나 움직이지 않을 가능성이 크다. 지금 노력하지 않아도 어차피 또 사라질 변화이기 때문에 참여해야 할 동기를 갖지 못하는 것이다. 학교현장에서 교사들이 자발성을 보이기 위해서는 정책입안자들이 신중하게, 그리고 장기적인 안목에서 정책을 구안하여 추진할 필요가 있다. 뿐만 아니라, 정책입안의 과정에서 실질적으로 정책을 실행해야 하는 교사들을 소외시켜 오지는 않았는지에 대한 반성과 함께, 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 공감대를 형성할 수 있는 방법에 대한 고민도 필요하다.

#### 4) “핵심역량 그게 뭐냐?": 역량에 대한 교사 공감대 형성 및 전문성 향상

면담에 참여한 교사들에 따르면, 많은 교사들에게 역량 및 역량기반 교육과정은 여전히 생소하고, 주기적으로 유행처럼 스쳐지나가는 교육정책에 대한 경험을 바탕으로 역량에 대한 거부감이 있는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라, 역량 개념과 역량기반 교육과정을 실행하는 방법이 모호하여 현장에서 겪는 혼란이 크다고 설명하였다. 역량 개념에 대한 이런 교사들의 혼란은 역량기반 교육과정을 실행하는데 어려움을 야기하고 있었다. 박재석 교사는 다음과 같이 설명했다.

새로 오신 분들이 ‘핵심역량 그게 뭐냐? 나는 처음 들어본다.’ 이렇게 시작하는 거예요. ‘이걸 꼭 왜 해야 되냐? 무엇 때문에 해야 되냐?’ 하시는 분들도 있고, ‘나는 좀 빼줘’ 이렇게 나오고. 기존에 계시던 분들도 ‘나는 반대야’ 이렇게 얘기하면 되게 힘들어요. (박재석, 중02-21)

비슷하게, 이영우 교사는 연구학교 부장교사로서 다른 교사들에게 역량이나 학생참여형 수업에 대한 관심과 참여를 이끌어내는 것이 쉽지 않다고 덧붙였다.

[연구]부장님하고는 저는 ‘우리 ... 이런 방향으로 가야 돼’라고 ... 충분히 공감을 해요. ... 그런데 선생님들한테 말씀을 드리면 ... 따라오는 선생님들도 계시지만 너무 힘들어 하는 거예요. ‘너무

힘들다. 이거 왜 이렇게 하나? 너무 부담스럽고 힘들다.’ 그렇게 서로 생각이 다른 거예요. 선생님들이 기꺼이 ... 하신다고 생각을 했는데, ‘왜 일방적으로 하나?’ 불만의 목소리도 있어요. (이영우, 고01-20)

역량의 개념에 대한 모호함뿐만 아니라 역량 또는 핵심역량을 함양할 수 있는 방법에 대한 모호함도 현장에서 역량기반 교육과정을 실행하는데 어려움을 야기하고 있었다. 즉, 핵심역량의 개념이 모호하고 추상적으로 제시되고 있어 실제 수업 및 교과내용과의 연계가 어렵다는 것이다. 또한 국가 교육과정에서 핵심역량을 6개로 한정된 것이 오히려 교사의 다양한 수업활동을 제한하는 요소로 작용한다는 의견도 있었다(박서진, 중03-41). 특히, 기존 교육활동과 연계할 수 있는 구체적인 방안을 제시한 자료가 없어서, “수업이 역량중심인지 아니면 성취기준 중심인지”가(박재석, 중02-10) 모호하고 무엇을 우선순위에 두고 어떻게 실행을 해야 할지에 대해 혼란스럽다는 의견이 있었다. 따라서 역량에 대한 교사들의 이해를 돕기 위한 방법을 모색하고, 역량기반 교육과정을 실행하는 방법을 안내해 줄 수 있는 자료 개발 및 보급이 시급해 보였다. 실제, 역량기반 교육과정이 실행되는 방법에 대한 구체적인 사례와 과정중심평가의 다양한 방법이 개발되어 공유되면 좋겠다는 의견이 있었다(이지영, 중03-42; 한명진, 고03-31).

면담에 참여한 교사들은 역량기반 교육과정 또는 2015 개정 교육과정이 학교 현장에 자리 잡기 위해서는 “선생님들의 마인드가 변하는 게 제일 중요”하다고 강조했다(최정희, 고01-18; 장희성, 중03). 구체적으로, 수업과 평가가 변화하기 위해서는 수업과 학생에 대한 교사의 “관점”, 즉 수업관과 학생관이 달라져야 한다는 의견이 제시되었다(박대일, 고01-34). 박대일 교사는 학생참여형 수업에서 교사는 학생을 “가르쳐야 하는 대상” 또는 “떠먹여 줘야 하는 대상”이 아니라 “능동적”으로 학습할 수 있는 사람으로 관점의 변화가 있어야 한다고 강조하였다(고02-34). 수업에 대해서도 “완벽히 구조화시켜서 ... [교사]가 꼭 끌어가야만 잘 할 것 같은 느낌”에서 벗어나야 한다고 주장했다(박대일, 고02-34). 또한, 장희성 교사는 교사들에게 “변화에 대한 마인드,” 즉, 새로운 것에 관심을 갖고 변화를 시도하고 의미를 찾아가려는 마음이 있어야 변화가 가능하다고 강조했다(중03-45). 더불어, 2015 개정 교육과정이나 “역량”에 대해 모르는 교사가 아직 많으며 교사들을 대상으로 한 연수가 필수적이고 이를 통한 교사들의 인식이 변화되어야 한다고 강조한 교사도 있었다(성민호, 고03-49).

### 5) 학년 획일성의 강요 및 관리 중심의 행정체계: 학교 및 교사 자율성 확대

교사들이 학생참여형 수업을 진행하는데 장애가 되는 요인으로 학년 획일성의 강요가 언급되었다(남기준, 고01-34; 이재섭, 고02-33). 이 부분은 특히 고등학교에서 두드러지게 나타났다. 즉, 단위수가 많은 과목의 경우, 한 교사가 한 학년 전체를 가르치는 것이 어려우므로 2-3명의 교사가 같이 가르치는 경우가 많다. 그런 경우, 교사들은 수업 및 평가 방법에서 비슷하기를 강요받고 있는 상황이다. 같이 일하게 된 교사들의 수업 및 평가에 대한 인식이 비슷하면 문제가 없으나, 한 교사는 학생참여형의 수업을 하고 싶는데 다른 교사가 그렇지 못하면 그런 수업을 하는 것이 쉽지 않다고 한다. 뿐만 아니라, 평가의 경우는 더욱 심각한데, 학년이 전체로 서열화 되어 내신 성적이 부여되기 때문에 모든 반에서 같은 평가가 이루어지고 있다. 이런 상황에서 대학의 경우처럼 교사가 자신이 가르치는 학급에 대해서는 평가권을 가질 수 있으면 좋겠다는 바람을 표현했다(남기준, 고01-34~35).

교사들이 자신이 가르치는 학급에 대해 평가권을 확보하는 형태 외에 학교장 및 교육청과의 관계에서도 교사 자율성 확대에 대한 요구들이 있었다. 면담에 참여한 교사들은 역량기반 교육과정(관련 연구학교)을 운영하면서 실적보고에 대한 부담이 많고, 교육청의 방향 또는 담당자의 생각에 맞게 수정되어야 하며, 그렇게 되지 않으면 인센티브가 끊기는 일도 발생한다고 밝혔다. 하지만 면담에 참여한 교사들은 행정지원이 교사들로 하여금 역량기반 교육과정 운영을 잘 할 수 있도록 교사 전문성 향상을 위한 연수를 지원하고, 수업에 집중할 수 있는 교육과정 운영에 대한 자율성을 확대하는 노력이 필요하다고 주장했다. 비슷하게, 학교장도 교육과정이나 교수 활동에 대한 전문성을 갖고 학교의 방향을 설정하고 교사들을 지지하고 격려해 주는 역할을 해 줄 때 교사들의 변화에 대한 동기와 의지가 강하게 나타났다. 즉, 역량기반 교육과정 운영이 정착되기 위해서는 학교장의 지도성은 매우 중요한 것으로 드러났다. 동시에, 이러한 과정을 학교장이 너무 주도하면 교사들의 자발적 전문적 학습공동체가 자리매김 하기 어렵게 한다는 지적도 있었다.

뿐만 아니라, 규제 완화와 지침 개선을 통해 학교 자율성의 확대가 필요하다는 요구가 있었다. 즉, 교육과정 운영에서 학교의 자율성은 어느 정도 인정받고 있지만, 교육과정 운영에서의 규제를 완화하여 학교의 자율성을 실질적으로 확대하는 노력이 필요하다는 것이다. 예를 들어, 초등학교 단계에서 교육과정 재구성을 활성화하기 위해서는 필수 이수 단위의 증감에 대한 규제를 완화해야 한다는 의견도 있었다. 또한, 초등학교 단계에서는 학생생활기록부 작성 지침도 개선해야 한다는

의견이 있었다. 수업은 여러 과목을 통합하여 진행했는데 학생생활기록부에는 각 과목별로 기록해야 하는 지침은 역량기반 교육과정 운영 방식과 맞지 않다는 것이다. 기존에 구분된 과목별로 학생생활기록부를 작성하기 보다는 좀 더 유연한 체제로 지침을 개선하여 재구성된 과목이나 주제별로 기록할 수 있도록 해야 한다는 요구가 있었다(나경희, 초01-24).

## 6) 학생·학부모 인식: 입시 및 성적 우선주의 극복

면담에 참여한 대부분의 교사들은 역량 함양을 위한 교육을 실시하고자 할 때 성적 또는 입시를 우선시하는 학생 및 학부모 인식으로 인해 어려움이 있다고 설명했다. 이런 경향은 초등학교와 중학교에서도 나타났지만, 대학 입시를 마주하고 있는 고등학교에서는 특히 심하게 나타났다. 성민호 교사는 학부모와 학생들에게 가장 “훌륭한 선생님은 성적 높게 만드는 선생님”이라며(성민호, 고03-24), 이런 인식이 새로운 시도를 하고자하는 교사의 사기를 떨어뜨린다고 했다. 성민호 교사는 다음과 같이 설명했다.

[선생님이] 바보가 될 수도 있어요. 혼자 [다른 형태의 수업을] 했다가 ... 당장 학부모가 ‘그 선생님 왜 그래요?’ 하는 순간, 정말 그 선생님은 맥이 폭 빠지거든요 ... ‘그게 시험 나와? 그게 수능하고 무슨 관계가 있어?’ 해버리는 순간 [어렵죠]. ... 그런 부분들이 어려워요. (성민호, 고03-49)

실제, 시험성적을 최우위의 가치로 삼고 있는 고등학교에서 교사들은 새로운 시도를 하기 보다는 점점 더 문제풀이식 수업에 맞춰 변화하게 된다고 설명했다.

수능과 내신 서열을 탈피해서 자기가 가졌던 교육관, 지금 젊으신 선생님들 분명히 사범대 졸업 하면서 ‘내가 이런 교육을 해봐야할 거야’ 하는 선생님 많아요. 그런데 점점 죽어가죠. 저도 17년 차인데 지금까지 살리려고 노력을 하지만 과학고[에 있던 8년] 그것을 잡는데 ... 많이 도움이 되었지만 일반 인문계 10년 이상 살면 결국은 ‘자 1번 답. 1번에 기억이 답이 아니기 때문에 지워. 2,3,4,5,은 지워.’ 이렇게 된다는 거죠.(성민호, 고03-25)

비슷하게, 오지은 교사는 학생과 학부모들이 학습은 공책에 쓰고 문제를 맞추는 것이라는 학습관을 바탕으로 활동으로 배우는 것에 대한 불신이 있으며, ‘실제 할 수 있는 것’ 보다 ‘시험 성적’을 신뢰하는 경향이 강한데, 이런 부분이 교사의 사기를 저하시킨다고 설명했다(오지은,

고03-47). 특히, 오지은 교사는 이런 학습관이나 불신은 학부모와 교사가 갖고 있는 “상위 가치”가 다르며, 이런 부분이 학생참여형 수업을 진행하고자 하는 교사에게는 “자괴감”을 가져 온다고 설명했다.

책에서 공부하는 거랑 시험에서 내는 건 마치 다르다는 느낌이 들어요. 중요하다고 강조되는 것과 막상 그것에 대해서 진행 할 때 학생들이 가장 불신해요... 그리고 ‘수행평가가 너무 많아요. 너무 공부할 시간이 없어요.’[라고 해요.] 애들도 공부는 활동으로 배우는 것이 아니라, 공책을 쓰고 문제를 몇 개 맞추고 거기에 중심을 두는 것 같아요. 그래서 그럴 때 오는 자괴감이 있어요. 토론 열심히 했는데, 더 말 잘 한 아이가 있고, 더 논거를 충분히 갖춘 아이가 있는데 이 아이가 일반 국어능력성적이 [낮아요]. 그럼 아이들은 생각했을 때 개는 국어를 잘하는 아이로 쳐주지 않는 거예요. 모의고사 1등급인 아이가 훨씬 국어를 잘한다고 생각하는 것 자체가 상위가치가 다른 거죠, 아이들이 제일 중요하게 최상위로 중요하게 생각하는 가치가. (오지은, 고03-47)

그리고 학부모와 학생의 상위가치는 대학입시와 직접적으로 관련이 된다면, 현재 모습으로의 수능과 대입제도가 존재하는 한, 학생참여형 수업을 하는 것은 쉽지 않을 것이라고 설명했다 (오지은, 고03-46).

### 7) “진도 압박”: 학습량 축소, 학습 및 교과서에 대한 인식 변화

많은 교사들은 학생참여형 수업을 실시하는 것을 어렵게 하는 요인으로 진도에 대한 부담을 이야기 했다(이영우, 고01-26; 남기준, 고01-25; 김수경, 고02-43; 오지은, 고03-18; 성민호, 고03-26). 물론, 일부 자신의 과목(국어)에서는 교과서 외의 지문이 시험에 나오므로 진도의 부담을 느끼지 않는다는 교사(이재섭, 고02-43)가 있었고, 교과서의 핵심적인 개념을 학생들이 배울 수 있도록 내용을 재구성하므로 학습량이 많다고 느끼지 않는다고 얘기하는 교사도 있었다(박대일, 고02-42). 하지만, 대부분의 교사들은 2015 개정 교육과정에서 교육내용의 양이 이전보다 감축되었다고 하지만 학생중심의 수업을 진행하기에 아직 학습량이 많다고 얘기했다(남기준, 고01-25; 오지은, 고03-18). 특히, 고등학교 단계에서는 (대입과 연결되는) 시험성과와 관련되고 “수능과 관련이 되어 있어” 과감한 내용 재구성은 어렵다고 설명했다(이영우, 고01-26). 즉, 수능에 포함되는 교과를 가르치는 경우, 재구성을 통해 중요하게 다뤄지지 않은 특정 내용이 수능에 나올 수 있기 때문에 “불안한 면이 있다”는 것이다(이영우, 고01-26). 김수경 교사(고02)는

다음과 같이 설명했다.

저는 진도의 압박이 엄청 많이 느껴요 ... 저는 한국사를 가르치는데, 한국사가 수능 필수니까 얘기 안할 부분은 없는 거예요. 다 얘기해야 되고 3학년 올라가면 진도를 나갈 수는 없[어요]. 그러니까 학생중심수업을 하면 너무 좋은데 결국 끝에 걸리는 거는 진도예요 ... [수능에서] 한국사는 필수이고, 절대 평가인데 학교시험은 또 [상대평가]예요. ... 그래서 한 줄로 세워야 해요 ... [그리고] 강의식 수업을 하면 대충 재구성해서 맞출 수는 있어요. 그런데 학생중심수업이 되면 활동이 들어가야 되잖아요. ... 솔직히 활동중심 수업에서는 많은 양을 못 하잖아요. 강의식으로 하면 이걸 30분 만에 나가고 20분 만에 나갈 수 있는데. 그 분량이 한 시간이 되고 더 넘으면 한 시간 반 이 되어 버리니까. (김수경, 고02-43)

이런 진도에 대한 불안은 교사만이 아니라 학생들도 느끼고 있는데, (학생중심적인 수업으로 인해) 진도를 마치지 못하는 교사에 대해 학생들의 반응은 짜늘해진다고 했다. 성민호 교사는 다음과 같이 설명했다.

화학만 진도를 못 끝냈어요. 심지어 겨울방학 2월까지 진도를 끝냈어요. 아이들이 이상한 거예요. ... 아이들이 점점 화학에서 멀어지는 걸 느꼈어요. 진도가 못 끝나니까 [전국연합] 모의고사를 못 따라가[고], ... 전국연합 성적이 계속 떨어지는 거예요. ... 어떤 아이가 그래요. ‘선생님 수업은 재미있었는데 성적이 안 나와서 이거 못 따라가겠다,’고 ‘저, 지구과학으로 옮기겠다.’고. 굉장히 많이 슬펐어요. 힘들었고. ... 애들이 매일 불평해요. ‘선생님 진도 못 끝났는데 시험 봐야 돼요?’ 그러면 ‘봐라. 너무 이거 신경 쓰지 마라. 개념이 중요하다 ... 이 수업시간에 이 개념이 중요하다. 이걸 같이 한번 해보자’ 그러면 한두 번은 하죠. 그런데 매수업마다 하는 순간 애들도 죽고 저도 죽습니다. 왜냐하면 성적 안 나와요. 내신 안 나와요. 대학 못가요, 결국은. ... 교사로서 많은 딜레마에 빠져 있습니다. (성민호, 고03-22, 24)

진도에 대한 부담은 고등학교 단계에서 상대적으로 훨씬 강하게 드러났지만, 다른 학교급도 예외는 아니었다. 다만, 고등학교 단계에서 “진도 압박”이 입시제도와 입시위주의 학생·학부모 인식과 깊게 관련이 있었다면, 다른 학교급에서는 학생·학부모의 학습(및 교과서)에 대한 전통적인 인식과의 관련성이 좀 더 강하게 드러났다. 즉, 교육과정을 재구성하고 다양한 학생 참여 수업을 하다보면 교과서에 있는 내용을 다 학습하지 못하게 되는데, 이런 경우 학생이나 학부모는 교사가 가르쳐야 할 것을 다 안 가르친 것으로 오해하곤 한다는 것이다(서연지, 초01-25). 예를 들어, A 초등학교 서연지 교사는 “한 학기 끝나고 [교과서] 남아 있으며, ‘너네 선생님은

안 가르치셨니?’ 이러[신다며],” 학부모들의 학습과 교과서에 대한 전통적인 인식이 교사들이 보다 적극적으로 교육과정을 재구성하여 역량기반 교육과정을 실천하는데 어려움을 야기한다고 설명했다(초01-25). 면담에 참여한 교사들은 역량기반 교육과정이 보다 성공적으로 현장에 정착하기 위해서는 학년 또는 학급 단위로 재구성된 교육과정을 신뢰하는 분위기가 확산되고, 교과서는 선택하여 사용하는 교육 자료라는 인식을 학생과 학부모에게 심어줄 필요가 있다고 강조했다.

교과서를 버리면 얻는 게 많든지 잃는 게 많든지 고민을 해보면 얻는 게 더 많아요. 성취기준 하나가 한 단원에 있는 것이 아니고 같이 가기 때문에 교과서 다 갈 필요가 없습니다. 교과서를 내려놓게 되는 인식 변화가 생기면 좀 더 편하게 재구성을 할 수 있을 것 같아요.(이성미, 초 02-14)

#### 8) 역량 함양과 현 평가제도의 괴리: 평가제도 개선

진도에 대한 부담과 마찬가지로 현 평가제도는 고등학교 교사들이 학생참여형 수업을 진행하는 것에 어려움을 초래하는 요인으로 언급되었다. 이 부분은 입시와 직접적으로 연결되는 고등학교 단계에서 극명하게 드러났다. A 고교 이영우 교사는 “과연 이런 등급제 하에서 아이들에게 필요한 역량이 [길러질 수 있을까]? ”라는 생각을 하게 된다고 했다(이영우, 고01-37). 실제, 학생들로 하여금 “공동체 역량을 키워주기 위해서 모두 수업을 했는데 완전히 역행하는 결과가 나올 수도 있[으며]”(이영우, 고01-36), 평가기간에 학생들이 “돌변”하는 모습들을 보면 현재의 학교 교육을 통해 역량 함양이 가능할 것인지에 대한 “회의감”을 갖게 된다고 했다(김현철, 고 03-15). 즉, 수행평가의 결과도 내신으로 연결되고 있는 상황에서는, 다른 사람과 함께 문제를 해결할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 실시하는 조별 활동이 오히려 협동에 대한 부정적인 시각(협력해서 문제를 해결하기 보다 더 협력하게 되는 상대를 싫어하게 되는 경향)을 갖게 되기도 한다는 것이다. 최정희 교사는 다음과 같은 사례를 공유하였다.

[한 학생이 속한] 조가 발표를 못해서 1점 깎였는데 ‘나는 잘했는데...’ [라는 반응을 보이더라고 요]. 그래서 ‘1점이 중요한 게 아니다 협력해서 그것을 이뤄내는 것이 중요하다’[라고 말했지만], 개한테 그거 전혀 안 먹히는 거예요. ‘나는 교대 가야 하는데 전과목 내신인데 한문도 필요한 데...’[라는 반응이었어요]. 그래서 제가 마음이 아팠어요. ... 그럼 개를 미워하는 거야. ‘너 절대

개를 미워하면 안 돼. 선생님이 공동체의식 ... 그런 역량을 키워주려고 이런 수업을 했는데 1점 때문에 재를 미워하면 선생님이 의도하는 거랑 너무 다르지 않니? [라고 말하죠]. ... 그래서 입시나 평가가 달라지지 않으면 이런 수업은 [쉽지 않아요]. (최정희, 고01-36)

학교 및 지역의 분위기에 따라 정도의 차이는 있겠지만, 학생참여형 수업을 시도하고 있는 많은 교사들은 학생들의 이런 반응과 매순간 마주하고 있었다. C 고교 성민호 교사는 상대평가를 통한 학생 줄 세우기, 그리고 그 결과를 바탕으로 한 대학입시가 변화한다면 교사들이 학생참여형 수업을 훨씬 활발하게 실시할 수 있을 것이라고 다음과 같이 강조했다.

서열세우기, 입시 바뀌지 않는 한 [학생중심으로 수업하는] 교사만 바보됩니다. ... 그냥 절대평가식으로 이 아이가 학습목표에 도달했는지 [확인하고] 안했으면 그 아이만 도달하면 돼요. 제발 서열 세우기 하지 말고, 그 서열로 아이들 대학가는 것만 안하면 우리는 정말 할 수 있습니다. (성민호, 고03-23)

역량 함양과 현 평가제도간의 괴리는 평가와 성적에 굉장히 예민한 고등학교 단계에서 두드러졌지만, 일부 초등학교에서도 비슷한 문제가 제기되었다. 초등학생들을 대상으로 한 국가 단위의 성취도 평가는 이미 몇 해 전부터 실시되지 않고 있지만, 시·도교육청 차원에서 여전히 일제고사를 시행하는 학교가 있었고, 이 학교에서는 역량기반 교육과정을 취지에 맞게 운영하기 위해서는 일제고사와 같은 시험으로부터 자유로워야 한다는 의견이 제기되었다(서연지, 초01-18). 역량기반 교육과정을 운영하는 수업에서는 “다양한 프로젝트 학습이라든지 문제해결 중심 수업이라든지, 토론·토의 수업이나 협력학습을 하는데(정은혜, 초01-11),” 일제고사가 있을 경우 시험 준비를 위한 별도의 내용 정리를 해 주기도 한다고 한다(서연지, 초01-18). 초등학교 학부모들은 새로운 수업 방법을 좋아하지만, 일제고사나 대학수학능력평가에서 좋지 않은 성적을 받을까봐 교사들에게 시험을 위한 준비를 해줄 것을 요청한다는 것이다.

이처럼 역량을 함양하는 것과 현 평가제도 간의 괴리로 인해 교사들은 어려움을 겪고 있었다. 역량기반 교육과정이 성공적으로 자리잡기 위해서는 “입시제도를 바꾸는 겁니다. ... 역량이 뛰어난 아이가 좋은 학교에 갈 수 있는 방법이 있으면 해결돼요”(권명훈, 초03-51)라고 주장한 교사도 있었다. “역량이 뛰어난 아이가 좋은 학교에 갈 수 있는 방법”을 찾는 것 자체가 많은 요소들이 얽혀있는 복잡한 사안이라 쉽게 해결될 수 있는 문제는 아닐 것으로 여겨지지만, 적어도

역량함양과 (입시를 포함한) 평가제도가 서로 공존할 수 있는 방법에 대한 심층적인 검토는 필요한 것으로 나타났다.

### 9) 기타: 역량기반 교육과정 홍보 등

면담에 참여한 교사들은 역량기반 교육과정에 대해서 학생과 학부모들은 더욱 모르는 상황이라며 이들을 대상으로 한 홍보가 필요하다고 덧붙였다. 학생이나 학부모들이 역량이 무엇이고, 역량 교육이 왜 필요하며, 역량 교육이 어떻게 좋은지를 모르는 경우가 많기 때문에 역량기반 교육과정을 운영하는데 어려움이 생기고 불만이 지속적으로 생길 수 있다는 것이다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 교사 대상 연수뿐만 아니라, 학생과 학부모를 대상으로 역량이 무엇이고, 왜 필요한지에 대한 홍보를 강화해야 한다고 강조했다.

관심이 필요하며 홍보가 늘어야 합니다. 역량에 대해서 모르시는 분들이 많아요. 역량이 필요하고 선진국들은 이미 준비를 해온 것이고, 나라의 경쟁력과 생존을 위해서 학교 측에서도 홍보를 하지만 일반적인 사람들이 봤을 때도 공교육에서 역량중심으로 가는구나하는 것을 알 수 있도록 홍보를 해야 합니다.(유진호, 초02-14)

그 외에도 학교시설의 확충, 교과교실제의 내실있는 운영, 학급당 학생수 감축, 교육과정 재구성을 하고 있는 학교에서 다른 학교로 전학을 가거나 올 때 생기게 되는 수업결손에 대한 문제 해결 등이 필요하다는 의견이 있었다.

## 2 논의 및 소결: 역량 함양을 위한 교육체제의 특징과 선결과제

앞서 선행연구 분석에서 살펴보았듯이, 역량 개발을 강조하는 교육은 통합적 접근(박민정, 2009; 이근호 외, 2013), 교육과정 실행 과정에서의 민주적인 절차(이근호 외 2013; 홍원표·이근호, 2010; Scott, 2015), 교사 전문성과 책무성(박민정, 2009; 이근호 외, 2013; 최상덕 외, 2012), 학생중심의 참여식 수업(박민정, 2009; 홍원표·이근호, 2010; 최상덕 외, 2013; 이근호 외, 2013; Scott, 2015), 학생들의 성장을 도울 수 있는 과정으로서의 평가(박민정, 2009; 최상덕 외, 2013)를 강조하는 경향이 있다. 즉, 역량이 총체적인 성격을 가지므로 역량을 함양할 때도 역량의 요소를 나누어 가르치기보다는 교과지식과 역량, 교과와 교과, 교과와 생활/실제와의 통합을 강조하는 경향이 있다. 또한, 역량은 상황이나 맥락에 따라 다른 의미를 가질 수 있으므로, 집단 구성원들의 논의를 통해 지역사회, 학교, 학생들에 맞는 역량의 의미와 역량 개발 방법을 도출해 가는 것이 요구된다. 이를 위해서는 학교 및 교사의 자율성과 교육과정의 유연성을 바탕으로 민주적인 의사결정과정의 중요해진다. 학교 및 교사의 자율성이 강조되기 때문에, 교사의 전문성과 책무성 또한 강조되는 경향이 있다. 수업에서는 교사의 강의식 수업보다 학생들이 보다 적극적인 역할을 하면서 다양한 학습적 경험을 할 수 있는 학생참여형 수업이 주로 활용된다. 평가는 단순히 학생들을 서열화하기 위한 수단으로서의 평가가 아니라 평가 자체가 학습경험이 되는 것을 강조하는 과정으로서의 평가를 강조하는 경향이 있다.

역량기반 교육의 국내 실행 모습은 문헌에서의 역량개발을 위한 교육의 특징과 비슷한 양태를 보였다. 다만, 국내에서는 역량기반 교육과정을 “학생중심수업” 또는 “활동중심 수업”과 연결하는 경향이 강했다. 역량기반 교육과정이 해당학교에서 “수업혁신”(이영우, 고1-6)으로 이해된다는 교사도 있었으며, 역량기반 교육은 “교사 중심이 아니라 학습자 중심”(성민호, 고 033-9)이라고 정의하기도 하였다. 즉, 현장에서 역량기반 교육은 기존의 교사중심의 강의식(또는 문제풀이식) 수업에서 학생중심의 참여·활동 수업으로 개선해 가야 하는 것으로 받아들여지는 경향이 강했다. 실제, 한 교사는 역량기반 교육이 현장이 변화하는 데 기여했다고 평가했으며(김수경, 고2), 또 다른 교사는 역량기반 교육과정이 현장에 잘 정착한다면 많은 변화를 가져올 수 있을 것이라며 기대감을 표했다(최정희, 고1).

이전의 강의식 수업을 통해서 학생들에게 많은 양의 교과내용을 전달하는 것에 초점을 두었다면,

학생참여형 수업을 통해서 학생들은 학습내용을 보다 깊이 이해하고 배운 내용을 활용하여 ‘무언가를 하는 것’(활동)을 할 수 있게 되었다. 학생들은 보다 다양한 학습적 경험을 하게 되었으며, 이런 경험들을 통해서 자신의 소질과 적성을 발견하고, 역량을 키워갈 수 있는 기회들이 많아졌다. 이런 기회들로 인해 학생들은 자존감을 회복해 가기도 하고, 교사들은 학생과 수업에 대한 인식을 키워가면서 교사로서 성장해 가기도 했다(김수경, 고02; 박대일, 고02). 또한, 학생참여형 수업을 실시함에 따라 교사들이 의도하였든 하지 않았든 학생들이 학습의 내용과 과정을 선택할 수 있는 가능성이 커지면서 학생들의 학습 주도권이 커지고 학생들이 만들어 가는 교육과정이 일부 드러나기도 하였다.

하지만, “수업방법의 변화가 역량기반 교육과정의 이념을 완전히 대변한다고 보기는 어렵다”는 주장 또한 눈여겨 볼 필요가 있다(홍원표·이근호, 2011:80). 학생의 참여와 활동을 중시하는 교육은 역량기반 교육과정 전부터 있어왔고, 활동중심·주제중심 교육과정에 비해 역량기반 교육과정은 “방법과 내용의 적절한 조화를 통해 학생들의 다양한 역량을 자극하고 촉진하는 수업”(홍원표·이근호, 2011:80)이어야 한다는 것이다. 하지만 교과내용과 역량을 어떻게 연결하고, 역량 개발을 위해서 교과 내용을 어떻게 재조직하는지에 대해서는 학급급간 그리고 교사 간 차이가 많았다. 그 부분이 가장 잘 드러난 학교급은 초등학교였으며, 고등학교의 경우에는 거의 드러나지 않았다. 다만, 대체적으로 면담에 참여한 교사들은 ‘교과내용을 역량과 어떻게 연결할 것인가’라는 고민 보다는, 수업에서 어떤 “활동”을 할 것인가에 대한 고민이 많았다.

‘활동’에 대한 고민 자체가 교과내용을 통해 기르고자하는 역량에 대한 고민을 바탕으로 한 것이었을 수도 있으나, 수업의 설계에서 개발해야 하는 역량을 의식적으로 염두에 둔다는 교사는 많지 않았다. 실제, A 고교 남기준 교사는 활동중심수업이 단순히 활동에 초점을 두는 경우가 있다며, 함양하고자 하는 역량과 교과내용에 대한 교사의 진지한 성찰과 수업 과정의 치밀한 설계를 통해 고등학교 단계에서 요구되는 수업의 깊이와 수준을 가질 수 있도록 노력하는 것이 필요하다고 강조했다. 또한, 중학교 교사들은 핵심성취기준과 역량을 연결하는 것에 대한 어려움을 겪고 있었다. 따라서 국가 교육과정에도 일반역량과 교과역량이 어떻게 연결되는지를 명확히 하고, “교과 교육에서 역량을 어떻게 길러야 하는지 또 어떤 방식으로 역량을 확인하고 평가를 해야 하는지”에 대한 지침과 사례가 개발·공유되어야 할 것이다(이원희, 2015:129).

역량기반 교육을 실행하는 과정에서 교사들이 가장 많은 어려움을 호소한 영역은 단연 평가였다. 선행연구에서도 ‘역량을 어떻게 평가할 것인가’에 대한 부분은 역량기반 교육과정의 정착과

직접적으로 연결될 수 있는 중요한 문제로 거론된다(홍원표·이근호, 2011). 특히, 앞서 논의 되었던 역량의 개념에 대한 쟁점은 역량 평가의 쟁점과 직접적으로 연결된다. 즉, 각 역량에 대한 이해가 개인·사회·과목·맥락에 따라 다양하고, 특정한 상황에서 역량을 발휘하게 하는 하위요소 및 역량간의 관계가 모호한 상황이다(홍원표, 2017). 그럼에도 불구하고, 세분화되고 정량화·표준화된 방식으로 역량을 측정하려는 시도로 연결되어, 역량에 대한 기능주의적이고 결과중심적 접근이 쉽게 발현될 수 있는 부분이 평가이다.

면담에 참여한 교사들이 평가에 대해 느끼고 있는 어려움은 문헌에서의 우려와는 약간 다른 모습을 띠고 있었다. 오히려 교사들은 역량기반 교육에서 평가는 과정중심적으로 접근해야 한다고 인식하고 있었으나, 현실적으로 결과중심적 또는 서열중심적으로 평가해야 하는 상황에서 혼란을 겪고 있었다. 특히, 고등학교 단계에서 교사들은 학생들의 성장을 중심으로 평가하고 싶지만, 현 평가체제(상대평가를 기반으로 한 9등급 내신제이며, 내신 성적이 대학 입시와 직접적으로 연결되는 상황)에서는 서열중심으로 평가를 해야 하므로 이에 대한 “회의감”을 느끼게 된다고 밝혔다. 학생과 학부모도 입시와 성적을 우선순위에 두므로 평가에 대한 부담과 스트레스가 상당하며, 이런 학생과 학부모의 입시 우선주의적 인식은 교사들이 역량 함양을 위해 새로운 것을 시도하려는 의지를 약화시키고 있는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라, 대부분의 교사들은 역량 평가 방법에 대한 어려움과 혼란을 겪고 있어 구체적인 가이드라인과 우수사례 제공과 함께 교사들의 평가 전문성을 개발할 수 있는 지원이 필요한 것으로 나타났다.

김두정(2015:193)의 주장처럼, “교육과정 개혁이 실질적인 수준의 개혁을 이루기 위해서는 교사의 표면적인 교육활동과 그 기저에 깔린 사고와 신념이 변화되어야 할 뿐 아니라 이러한 새로운 사고, 신념, 실천이 학교장, 학생들을 포함한 학교 구성원 전체와 소통되고 공유되어야 한다.” 특히, 역량은 맥락의존적인 개념으로서, 역량기반 교육과정은 실행하는 학교 및 교사 수준에서 학교, 학급, 학생들의 요구와 필요를 반영하여 재구성되고, “실천”되어야 한다(홍원표·곽은희, 2014). 실제, 역량기반 교육과정의 우수한 실행사례로 자주 언급되는 퀘백의 경우, “역량기반 교육과정의 적용은 교육내용을 바꾸는 차원을 넘어 학교 교육과정의 구조와 수업 방법, 심지어 학교 문화까지도 바꾸는 포괄적이고 근본적인 차원의 변화”였다고 평가된다(홍원표·이근호, 2011:79).

국내 역량기반 교육과정의 실행모습에서도 이런 사례를 살펴볼 수 있었다. B 고교의 김수경 교사의 경우, 학생들의 역량 함양, 학생참여형 수업, 과정중심평가를 강조하고 지원하는 학교

분위기로 인해 학생참여형 수업을 시도하게 되었다. 새로운 수업방법에서 드러나는 학생들의 반응을 통해서 학생과 수업에 대한 인식이 변화되기 시작했고, 이런 변화는 학생들에 대한 신뢰를 바탕으로 더욱 학생들이 중심이 된 수업을 시도하면서 교사인 자신이 더 성장하게 되었다고 덧붙였다. 또한, B 교교의 의사결정과정은 획기적일 만큼 민주적이었다. 학교장이 결정해서 교사들에게 전달하거나 단순히 다수결로 결정하는 것이 아니라, 교직원 회의 등을 통해서 모든 교사(때로는 학부모까지)가 모여 긴 논의와 설득을 거쳐 합의에 이르는 과정을 거치고 있었다. 해당 학교 교사들은 그런 합의의 과정 때문에 의사 결정과정이 더디기는 하지만, 실제 실행에서 훨씬 추진력을 갖게 된다고 설명했다.

이처럼 역량기반 교육과정이 성공적으로 정착되기 위해서는 “당장의 변화나 성과에 집착하기 보다는” 학교 자체가 역량을 갖춘 조직으로 거듭날 수 있도록 “체계적이고 장기적인” 지원이 필요하다(홍원표·이근호, 2011:79). 구성원간의 소통과 협력, 민주적인 의사결정과정, 학교장의 지원, 교육과정 편성·운영에 대한 교사 전문성, 교사의 수업 및 평가 자율권에 대한 존중을 갖추고, 학교자체가 “전문적학습공동체”(김두정, 2015)로 성장해 갈 수 있는 방법을 탐색하고 지속적인 지원이 필요하다.

현재 교사들이 원하는 구체적인 지원은 역량 개념의 명료화와 역량 개발 방법에 대한 구체적인 사례 제공이었다. 면담에 참여한 교사들조차 역량이 무엇이고 역량을 개발하기 위해서 ‘어떻게 해야 하는 건지’에 대한 상이 뚜렷하지 않으며, ‘내가 하고 있는 것이 맞는 건지’에 대한 확신이 부족했다. 즉, 역량에 대한 교사 공감대를 형성할 수 있는 설명자료 개발과 역량기반 교육과정의 실행에서 교사들이 참고할 수 있는 자료개발 및 보급이 필요한 것으로 나타났다. 또한, 교사들이 서로 소통하고 경험을 공유할 수 있는 기회(예: 수업 나눔, 전문적 학습 공동체 활동, 학교 간 네트워크 형성, 자발적 연수 참여, 정보 제공 등)(조수영, 2017:277)를 확대할 수 있는 지원이 계속되어야 할 것이다. 뿐만 아니라, 교사들이 현재 역량기반 교육 실천에서 느끼고 있는 어려움은 당장 개선하기가 굉장히 어려운 우리 교육의 전체 시스템과 관련되어 있었다. 쉽지는 않겠지만, 교사들을 옴아매고 있는 과중한 행정업무, 소통시간 부족, 입시위주의 교육에 대한 장기적이고 실질적인 개선방안에 대한 논의가 필요하다.

역량기반 교육과정의 실행모습 분석을 통해 각 분석 영역별 두드러지게 드러난 주제와 교육 2030 사업 진행 및 국내 교육적 시사점을 정리하면 다음 표와 같다.

표 V-4 | 역량기반 교육과정 실행에서의 주요 특징 및 시사점

영역	역량기반 교육과정 실행에서의 주요 특징	OECD 교육 2030 사업 관련 시사점	국내 교육적 시사점
핵심역량선정	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2015 개정 교육과정의 핵심역량 수용</li> <li>• 지역과 학생을 고려하여 2015 교육과정 핵심역량의 의미를 명료화하는 학교도 있음</li> <li>• 수업 또는 교사별로 상이한 핵심역량을 강조하기도 함</li> <li>• 학교 자체의 핵심역량 선정 사례 있음</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량이 맥락 의존적이라는 성격을 고려할 때, 국가수준에서 주어지는 핵심역량이 지역 또는 해당 학교 학생들에게 가질 수 있는 구체적인 의미에 대한 구성원간의 논의 과정이 필요</li> </ul>
실행 모습	교육과정	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 내용 조직 방법, 역량과 교육과정의 연결 방법에 대한 사례 제공</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사들이 교육과정 재구성을 할 수 있는 여건 마련(시간 확보, 가이드라인 제공, 교육과정 운영의 유연화, 학습량 감축 등), 전문성 향상, 인식 개선의 노력 필요</li> <li>• 교과 외의 시간을 통해 역량 함양을 위한 활동들이 이루어지기도 하는데, 이는 교사와 학생들에게 업무 부담 등을 일으킬 수 있으므로 점차 어떻게 정규교육과정 내로 끌어들이는 것인가에 대한 방법 모색 필요</li> </ul>
	교수학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교수학습 방법에 대한 다양한 사례 제공(탐구중심 등)</li> <li>• 역량과 역량 함양을 위한 기초적인 기능의 관계에 대한 명료화, 사례제공</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량함양을 위한 수업방법이 학생들의 기초학력저하와 연결되지 않도록 역량기반 교육에 대한 교사 인식 개선, 교수학습 방법에 대한 교사 전문성 강화, 기타 지원체계 마련 필요</li> <li>• 학생참여형 수업의 질제고</li> </ul>

영역	역량기반 교육과정 실행에서의 주요 특징	OECD 교육 2030 사업 관련 시사점	국내 교육적 시사점
평가	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과정중심 평가가 주로 이루어짐. 자기 평가 및 상호평가도 나타남. 고등학교에서는 수행평가가 주로 나타나는데, 수행 평가는 과정중심평가와 연결되기도 하고 그렇지 않기도 함</li> <li>• 기초학력 부진 비율 상승 및 성과 확인의 어려움, 정량화의 필요성과 정량화의 어려움으로 인한 갈등이 나타남</li> <li>• 평가기준 설정에 대한 부담과 학생성장우선인지 순위 우선 인지에 대한 혼란 드러남</li> <li>• 학생들의 부담과 스트레스 및 교사의 업무 과중이 나타남</li> <li>• 고등학교 단계에서는 학생들이 “생기부”에 조건화 되는 현상이 있고, 교사들은 이 현상이 교육적으로 바람직한가에 대한 의문을 느끼고 있음</li> <li>• 역량 평가방법에 대한 고민이 있음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 새로운 평가방법 개발</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 평가에 대한 가이드라인 제공 및 교사들의 평가 전문성 향상 노력 필요</li> <li>• 역량 함양에 도움이 될 수 있는 새로운 평가 방법에 대한 탐색 필요</li> <li>• 현 평가제도(입시제도 포함)와 역량함양 간의 일관성 확보 필요(현 평가제도의 개선 검토 포함)</li> </ul>
학교풍토 및 거버넌스	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사 간 협력의 중요성 증가, 협의시간 증가와 이로 인한 부담감 증가</li> <li>• 교사의 자율권이 강화되고 상향식 의사소통 방식 증가하였으나 학교장 리더십의 영향이 큼</li> <li>• 상급 행정기관의 관리중심의 행정관례</li> <li>• 지원하는 학교분위기, 수평적 리더십(교사 자발성, 관리자의 교사신뢰), 토의와 합의에 바탕을 둔 의사결정과정의 중요성 드러남</li> <li>• 학생들과의 관계형성 및 학생 자존감 회복</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교가 민주적인 학습풍토를 조성하고 학습공동체가 될 수 있는 지원</li> <li>• 학교장 리더십 강화</li> <li>• 지원중심의 행정</li> </ul>
교사역할	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업 디자이너 및 조력자</li> <li>• 성찰, 소통, 융통성 및 수용성 등 새로운 교사 역량에 대한 요구</li> <li>• 교사 역량 함양 및 교사교육에 대한 요구</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사에게 요구되는 역량 규명</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 새로운 교사 역할에 따른 교사의 전문성 향상 및 교사 교육의 변화 필요</li> </ul>
인식	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 생소함과 거부감</li> <li>• 혼란</li> <li>• 기대와 염려</li> <li>• 교사의 성장과 인식의 변화와 성장</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (교사 공감대 형성을 위한) 역량 개념의 명확화, 역량 및 개념들에 대한 소개책자 개발</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 역량 및 역량기반 교육과정에 대한 교사 인식 개선 필요</li> <li>• 보다 구체적인 가이드라인 및 역량기반 교육과정 실행에 대한 우수사례 발굴·확산</li> </ul>

영역		역량기반 교육과정 실행에서의 주요 특징	OECD 교육 2030 사업 관련 시사점	국내 교육적 시사점
학부모· 학생		<ul style="list-style-type: none"> <li>• (초)만족하지만, 걱정과 어려움도 공존</li> <li>• (중)학생들의 만족, 학부모의 불만과 신뢰 부족</li> <li>• (고)대학입시우선</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학생·학부모의 입시우선주의적 인식 개선, 학습·교과서에 대한 인식 개선 필요</li> <li>• 학교 및 교사에 대한 사회적 신뢰 형성</li> </ul>
어려움과 선결과제		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과중한 행정 업무와 생활지도 부담, 소통할 수 있는 시간 부족, 교육정책의 비지속성, 학년 획일성의 강요, 학생과 학부모의 입시 및 성적 우선주의적 인식, 진도에의 부담, 역량 함양과 현 평가제도의 괴리, 역량기반 교육과정에 대한 이해부족</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육정책의 지속성 담보</li> <li>• 교사 자율성 확대 (다른 영역에서 이미 제시된 시사점은 제외함)</li> </ul>

## VI. 정책적 제언

1. OECD 교육 2030 사업 측면
2. 국내 교육적 시사점
3. 결어



## VI. 정책적 제언

OECD는 미래 사회에 요구되는 핵심역량을 파악하고 이런 핵심역량을 함양하기 위해서 교육이 어떤 모습이어야 할지를 탐색하기 위해서 ‘교육 2030’ 사업을 2015년부터 실시하고 있다. 이 사업이 2016년부터 본격화됨에 따라, 한국에서도 2016년 사업 참여를 확정짓고 사업의 국가주관기관( 및 국가 코디네이터)으로 한국교육개발원을 지정하였다.<sup>33)</sup> 국가주관기관으로서 한국교육개발원은 교육 2030 사업의 진행사항을 파악하여 사업이 한국 교육에 갖는 가능성과 한계를 분석하고, 사업에 참여하는 것이 우리 교육에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 다양한 역할을 수행하는 것이 요구된다.

이런 배경에서 본 연구는 OECD 역량(학습) 개념틀의 국내 타당성을 분석하고 역량 개발을 위한 교육체제를 탐색하고자 하였다. 구체적으로, 첫째, OECD 역량(학습) 개념틀의 가능성과 한계를 파악하여 OECD 교육 2030 사업 진행 및 ‘무엇을 가르칠 것인가’에 대한 시사점을 도출하고자 하였다. 둘째, 역량 함양을 위한 교육체제의 특징과 국내에서 역량기반 교육이 실행되는 모습을 조사하여 OECD 교육 2030 사업 진행 및 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 시사점을 도출하고자 하였다. 연구 내용으로는 OECD 교육 2030 사업 진행 사항 분석, OECD 교육 2030 역량(학습) 개념틀의 국내 타당성 분석, 역량 개발을 위한 교육체제 구축에서 국내적 요구를 파악하기 위한 역량기반 교육의 국내 실행 모습 분석으로 삼았다. 연구 방법으로는 문헌분석, 전문가 델파이 조사, 교사 초점집단면담, 전문가 협의회, 비공식 작업반 회의(IWG) 참석을

33) 교육 2030은 교육과정에 대한 국제비교를 시도한다는 의미도 지니고 있으며 교육과정 분석도 같이 이루어지고 있음. 교육과정 분석 관련 세부 프로젝트(정책설문[PQC], 교육과정 내용 맵핑[CCM], 수학 및 체육과 심층 분석)는 교육과정 코디네이터를 담당하고 있는 한국교육과정평가원에서 참여하고 있음.

활용하였다.

연구 결과를 바탕으로 정책적 제언은 OECD 교육 2030 사업 측면과 국내 교육적 측면으로 구분하여 제시하였다. OECD 교육 2030 사업 측면은 다시 ‘OECD 학습 개념들 개발에 대한 제언,’ ‘OECD 2주기 사업에 대한 제언,’ ‘추가적으로 요구되는 연구’로 구분하였다. 국내 교육적 측면에서는 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 시사점으로 구분하여 제시하였다. 구체적인 정책적 제언은 다음과 같다.

## 1 OECD 교육 2030 사업 측면

### 가. OECD 학습 개념들 개발에 대한 제언

#### 1) 개념 및 용어 명료화 노력

국내 전문가를 대상으로 실시된 전문가 델파이 조사 결과, OECD 학습 개념들의 한계로 가장 강력하게 제기된 부분은 ‘개념 및 용어의 추상성과 모호성’이었다. 구체적으로, 국내 전문가들은 제 5차 IWG 학습 개념들에서 가장 중요한 부분을 차지하고 있는 변혁적 역량의 의미가 추상적이고 모호하다는 의견이 많았다. 또한, ‘기초기능’과 ‘역량 개발 사이클’이 학습 개념들에 포함되는 이유가 보다 명료하게 제시될 필요가 있다는 의견도 있었다. 뿐만 아니라, 지식 중분류 범주의 의미가 추상적이므로, 각 중분류간의 차이점을 명확히 할 필요가 있다는 의견도 있었다. 따라서 OECD 교육 2030 학습 개념들 개발에서는 관련 개념과 용어를 명료화하고, 해당 개념 또는 역량이 왜 필요한지에 대한 추가적인 설명을 강화할 필요가 있다.

2017년 10월 말에 발표된 제 6차 IWG 학습 개념들에서는 일부이기는 하지만 개념 및 용어를 보다 명확히 하려는 노력이 드러나기도 하였다. 예를 들어, 제 6차 IWG 개념들에서는 지식 중분류가 수정되었고, 중분류의 간의 차이점에 대한 설명이 추가되었다(구체적인 내용은 III장 참고). 특히, 제 6차 IWG 회의에서는 OECD 학습 개념들의 용어와 개념의 모호성 문제가 대대적으로 제기되었고, 참여국가 사이에서도 이에 대한 공감대가 형성되었다. OECD 교육 2030 사무국에서도 용어 및 개념의 명료화가 필요하다는데 동의하고 이를 위한 노력을 계속해 갈 것임을 약속했다. 각 구성요소별로 관련 개념과 용어를 보다 구체화하는 노력을 기울이겠다고

밝혔을 뿐만 아니라, 잘 모르는 사람들이 OECD 학습 개념들이 지향하는 교육과 학습의 방법을 이해할 수 있도록 소개하는 글(또는 책자)을 개발하자는 것에 동의가 이루어졌다. 이후의 사업 진행에서 이런 논의내용들이 잘 진행되는지를 점검하는 것이 필요할 것이다. 뿐만 아니라, OECD의 노력과 함께 국내에서도 OECD 학습 개념들의 개념 및 용어를 한국적 맥락에 맞게 번역·설명하는 방법에 대한 고민이 필요하다.

## 2) 구성요소 간 관계의 명확화 노력

OECD 학습 개념들과 관련하여 국내 전문가들이 제기한 문제점 중의 하나는 학습 개념들 구성요소 간의 관계가 모호하고, 하위요소 간의 위계가 동일하지 않거나 상호 배타성이 부족하다는 점이었다. 구체적으로, 제 5차 IWG 학습 개념들에서는 교육의 지향점을 (1) ‘개인과 사회의 안녕(well-being)’으로 규정하고, 이를 실현하기 위해서 요구되는 (2) 변혁적 역량(transformative competencies), 변혁적 역량 함양을 위해 필수적인 (3) 기초 기능, 역량을 개발할 수 있는 과정으로서의 (4) 역량 개발 사이클, 변혁적 역량을 교육과정으로 구현하기 위한 (5) 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치)를 포함하고 있다. 하지만 교육의 지향점을 실현하기 위한 변혁적 역량이 왜 ‘새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 딜레마·긴장·변화에 대처하기’ 인지에 대한 설명, 변혁적 역량 함양을 위해 필수적인 기초 기능이 왜 ‘문해력, 수리력, 데이터 리터러시’ 인지에 대한 설명이 충분하지 않아 구성요소들 간의 관계가 명확하지 않다. 따라서 OECD에서는 학습 개념들의 구성요소 간의 관계를 보다 분명하게 설명하여 요소 간의 관계를 명료화해야 할 것이다.

제 6차 IWG 학습 개념들은 그 구성에서 약간의 변화가 있었다. 제 5차 학습 개념들의 구성요소들의 수식어가 ‘변혁적 역량 함양을 위한’ 기초기능, ‘개인과 사회의 안녕을 만드는데 필수적인’ 변혁적 역량과 같이 (비록 충분한 설명은 부족하지만) 서로 관련이 깊은 요소들로 구성했다는 느낌을 주었다. 이에 비해, 제 6차 IWG 학습 개념들에서는 각 구성요소를 수식하는 말을 ‘2030년을 위한’ 또는 ‘2030년에 요구되는’이라고 이해될 수 있는 ‘for 2030’이라고 수정함으로써, 구성요소들이 2030년을 위해 요구되는 요소들이라는 공통점 외에 서로 간 관련성은 덜 강조하고 있다.

그럼에도 불구하고, OECD 제 6차 IWG 학습 개념들은 2030년에 ‘우리가 원하는 미래’를 만들어 가는데 요구되는 ‘변혁적 역량’ 뿐만 아니라 우리가 원하는 미래 모습, 기초 기능, 역량

개발 사이클, 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치), 세부역량(constructs)의 예시와 같은 다양한 요소들을 포함하고 있다. OECD 학습 개념들에서 이런 다양한 요소들이 포함하게 된 이유가 무엇인지, 요소들이 전체 학습 개념들에서 차지하는 위치가 무엇인지<sup>34)</sup>, 요소들 간의 관계가 어떠한지에 대해 보다 명료한 설명을 제시함으로써 학습 개념들의 요소 간의 관계를 보다 명확하게 할 필요가 있다.

### 3) 기타: 평가에 대한 신중한 접근 필요 등

OECD 학습 개념들에서 제시하고 있는 세 가지의 변혁적 역량과 기초기능, 역량의 범주(지식·기능·태도 및 가치)는 평가(측정 가능성)도 같이 고려되고 있다. 하지만 학문적 지식을 제외한 역량 또는 역량 요소들의 평가 방법에 대해서는 아직 합의가 이뤄진 바가 적으므로 신중히 접근할 필요가 있다. 실제, 델파이 조사에 참여한 많은 국내 전문가들은 역량의 평가를 강조하다보면 오히려 역량 함양을 저해하는 결과를 초래할 수 있다며 역량의 평가에 대해 상당한 우려를 드러냈다. 면담에 참여한 교사들 또한 현장에서 역량의 평가가 성적과 연결되는 것은 역량 함양을 오히려 방해하는 결과를 초래한다고 강조했다<sup>35)</sup>. 뿐만 아니라, 제 6차 IWG 회의에서도 평가에 대한 논의(새로운 평가 방법의 필요성)가 활발히 진행되었고, 역량을 양적으로 평가하는 방식은 굉장히 조심스럽게 접근해야 한다는 점이 강조되었다.

평가에 대한 우려뿐만 아니라, OECD 학습 개념들(의 구성요소)에서 전체적으로 공동체적인 가치가 부족하다는 점, 기초 기능이 주로 인지적 측면에 국한되어 있다는 점, 역량이 행동(또는 수행)으로 어떻게 드러날 것인지에 대한 부분이 적게 드러난다는 점, 학생 에이전시를 강조하고 있지만 학생 에이전시를 개발하는 과정에서 교사의 역할이 무엇인지에 대한 부분이 드러나지 않는다는 점, 역량의 범주에서 지나치게 세분화하려는 경향이 있다는 점에 대한 우려가 있었다. 이들 부분에 대해서는 학습 개념들 개발의 과정에서 관심을 갖고 지켜보아야 할 것이며, 국내에서 학습 개념들의 내용을 정리하고 분석하는 과정에서도 중요하게 고려되어야 할 것이다.

34) 제 6차 IWG 학습 개념들에서는 ‘기초 기능’을 ‘(2030년을 위한) 기초 기능/리터러시’라고 용어를 변경하고 이전의 ‘변혁적 역량을 위해 요구되는 기초적인 기능’이 아니라 ‘2030년에 요구되는 기초 기능/리터러시’라는 의미로 사용함으로써 전체 학습들에서 각 요소들이 차지하는 위치에 대한 혼란을 불러일으키고 있음.

35) 예를 들어, 다른 사람과 함께 학습할 수 있는 역량을 키우기 위해서 모둠학습을 실시하는데, 모둠학습에 대해 낮은 평가 점수를 받게 되면 낮은 점수를 받게 한 학생을 미워하게 되는 경우가 생긴다는 사례는 면담에 참여한 여러 교사들이 언급하였음.

## 나. OECD 교육 2030 2주기 사업에 대한 제언

OECD 교육 2030은 현재 미래 핵심역량 규명과 역량(학습) 개념틀 개발에 초점을 두는 1주기 사업(2015-2018)이 진행되고 있고, 2019년부터는 선정된 미래 핵심역량을 함양할 수 있는 교육체제(교육과정, 교수학습 방법, 평가 방법, 교사 교육, 교육 환경, 거버넌스 등)를 탐색하는 것에 초점을 두는 2주기 사업이 시작될 예정이다. 앞서 언급되었듯이, 초점을 두는 부분에서 차이가 있기는 하지만 1주기 사업에서도 미래 핵심역량이 무엇인지를 규명하는 것뿐만 아니라 미래에 학습(교육)이 어떠한지 여부에 대한 탐색이 동시에 진행되고 있다. 특히, 교육과정 분석(교육과정 정책 설문, 교육과정 내용 맵핑, 수학 및 체육과 심층 분석)을 통해서 각 국가에서는 어떤 역량을 어떻게 가르치고 있는지에 대한 탐색이 이루어지고 있다.

그럼에도 불구하고, 현재로는 아직 학습 개념틀이 실행될 때 교육과정 조직 및 운영, 교수학습 방법, 평가 방법, 교사 역량, 교육 환경 등은 어떠한지 여부에 대한 그림은 뚜렷하지 않은 편이다. 실제, 전문가 델파이 조사에서 OECD 학습 개념틀은 지나치게 일반적이고 포괄적인 성격을 갖고 있어 교육 실행의 측면에서 시사하는 바가 제한적이라는 결과가 도출되었다. OECD 학습 개념틀을 목표로 하지 않았다고 하더라도, 교사들과의 초점집단면담조사 결과에 의하면 많은 교사들은 역량을 함양할 수 있는 교수학습 방법 및 평가 방법에 대한 구체적인 가이드라인과 사례를 필요로 하는 것으로 나타났다. 학습 개념틀의 타당성 분석 및 국내 역량기반 교육의 실행 모습 조사 결과를 바탕으로, OECD 교육 2030 2주기 사업에서 좀 더 초점을 뒀으면 하는 내용은 다음과 같다.

첫째, 역량 함양을 강조할 때 교육과정 내용을 조직하는 방법에 대한 우수 사례 제공이 요구된다. 교사들과의 초점집단면담조사 결과에 따르면, 많은 교사들이 역량과 교과 내용의 연결하는 방법에 대해서 여전히 어려움을 갖는 것으로 나타났다. 2015 개정 교육과정에서 처음으로 역량기반 교육과정을 표방하였지만, 핵심역량이 교과내용과 어떻게 연결되어 가르쳐져야 하는지에 대한 가이드라인이 명확하지 않다고 인식하고 있었다. 따라서 현재 진행되고 있는 교육과정 분석을 통해서 역량을 오랫동안 강조해 온 국가에서는 핵심역량과 교과내용을 어떻게 연결하고 있고, 역량과 교과내용의 연결방법에 대해 국가차원에서 어떤 가이드라인을 제공하고 있는지에 대한 탐색은 현재 2015 개정 교육과정을 실행하는 시점에서 굉장히 중요한 정보가 될 것이다.

둘째, 역량함양을 위한 교수학습 방법에 대한 심층적 탐색이 필요하다. 교사들과의 초점집단 면담조사 결과에 따르면, 교사들이 역량을 함양하기 위해 대표적으로 활용되는 수업방식은 학생참여형 수업 또는 활동중심 수업인 것으로 나타났다. 특히, 고등학교 단계에서는 학생들의 활동에 초점을 두다보니 수업의 수준과 깊이가 학교급의 수준에 미치지 못하는 경우가 있다는 지적이 있었다. 수업에서 학생들이 보다 적극적인 역할을 수행하는 것이 강조되고 있지만, 단순히 학생들이 활동하는 것이 아니라 교수학습과정을 통해 고차원적인 사고를 하면서 학생들이 역량을 함양할 수 있도록 수업을 설계하고 운영하는 방법에 대한 탐색이 필요한 형편이다. 수업이 학교가 위치한 다양한 사회문화적 환경과 관련이 깊으므로 단순한 기능적인 정보는 도움이 되지 않을 수도 있다. 하지만, 여러 국가에서 실행하고 있는 역량 함양을 위한 교수학습 방법에 대한 (보다 심층적인 정보를) 포함한 사례는 교사가 (해당 국가 및 학교/교사/학생에게 맞는) 수업을 설계하고 운영하는 데 참고자료가 될 수 있을 것이다.

셋째, 역량을 평가할 수 있는 새로운 방법에 대한 탐색이 필요하다. 전문가 델파이에 참여한 많은 전문가들은 (현 평가체제에서) 역량을 평가하는 것에 대한 우려를 표했다. 우리나라 상황에서 역량의 평가를 강조하다보면 역량을 함양하는 것에 오히려 역행하는 결과를 초래할 수 있다는 것이다. 교사들과의 초점집단면담조사에서도 비슷한 결과가 도출되었다. 역량 기반 교육과정을 실행하는데 있어, 평가는 교사들에게 가장 큰 어려움을 야기하는 요소였다. 특히, 학생들의 역량을 함양하기 위해 수행평가를 늘리고 있지만, 수행평가 결과가 내신과 연결되어 대학입시에 직접적으로 영향을 미치고 있는 현 상황에서 역량을 평가하는 것이 오히려 역량 함양을 저해하는 요소로까지 작용하고 있었다. 특정 국가의 평가 방법이 다른 상황에서 그대로 적용되지 못한다고 하더라도 역량 함양을 강조하는 교육체제에서 평가 방법에 대한 풍부한 사례는 우리 상황에 맞는 평가 방법을 개발하는데 참고자료가 될 수 있을 것이다.

마지막으로, 교사에게 요구되는 역량에 대한 탐색과 교사 교육의 변화 방향에 대한 탐색이 필요하다. 전문가 델파이에 참여한 많은 전문가들은 OECD 학습 개념들이 제안하고 있는 교육이 실제 적용되기 위해서는 교사들의 공감대 형성이 절실하고 이를 실천할 수 있는 교사가 필요하다는 의견이 많았다. 실제, 면담에 참여한 교사들은 역량기반 교육과정 실행에서는 교사들에게 새로운 역량이 요구되고 있다고 인식하고 있었으며, 현직 교사 교육뿐만 아니라 예비 교사 교육 (선발, 교육방법, 채용시험 등)에서의 변화가 필요하다고 강조했다. OECD 2주기 사업에서

초점을 두는 역량 개발을 위한 교육체제(교육과정, 교수학습 방법, 평가방법 등)가 실현되기 위해서는 이를 실행할 수 있는 교사들의 역량이 필수적이다. 따라서 교사들에게 요구되는 역량이 무엇인지, 교사들로 하여금 이런 역량을 키워주기 위해서는 어떤 노력을 하고 있는지에 대한 다양한 국가의 우수 사례는 각 국가 상황에 맞는 교사교육을 설계하고 운영하는데 중요한 참고 자료가 될 것이다.

#### 다. 국내 후속 연구에 대한 시사점

OECD 학습 개념들은 각 국가에서 자국의 필요에 따라 활용할 수 있는 개념적 도구가 되는 것을 목적으로 하므로, 일반적이고 포괄적인 성격을 지닐 수밖에 없는 속성을 지닌다. 실제, 국내 전문가들은 OECD 학습 개념들이 지나치게 일반적이고 포괄적인 성격으로 인해 국내 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적이라는 점을 학습 개념들의 한계로 지적하였다. 또한, OECD 학습 개념들은 다양한 국가에서 활용될 것을 목표로 다소 추상적이고 모호한 용어나 개념이 사용되므로, 국내에서는 국내 상황에 맞는 용어로 번역하고 맥락적 설명을 충분히 제공하는 것이 필요하다고 지적하였다. 따라서 OECD 교육 2030과 관련하여 국내 후속 연구로는 OECD 학습 개념들을 국내적 상황에 맞게 번역·설명하는 노력과 OECD 학습 개념들에서 지향하는 교육의 모습을 실제 적용한다면 어떠한 모습일지에 대한 구체적인 방법과 사례를 탐색할 필요가 있다. 구체적으로 요구되는 후속 연구 주제는 다음 표와 같이 정리될 수 있다.

【표 VI-1】 추가적으로 요구되는 연구 주제

구분		주요 내용
한국적 맥락 및 기존개념과의 관계 속에서 용어와 개념의 명료화		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 우리 교육현장 및 문화적 맥락에 맞는 용어, 표현, 설명이 필요함. 특히, 용어 정의와 설명이 교사들이 이해하기 쉽게 기술될 필요가 있음</li> <li>• 기존 개념과의 유사점과 차이점을 정리하고(교육의 지향점[예: 2015 개정 교육과정의 핵심역량], 변혁적 역량, 역량 개발 사이클), 한국적 의미를 명료화할 필요가 있음(월빙 및 에이전시)</li> <li>• 제 6차 IWG 회의에서 제시된 10가지의 미래 교육 비전에 대한 탐색</li> </ul>
맥락적 설명의 추가		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 변혁적 역량이 왜 필요한지, 변혁적 역량이 바탕으로 하는 미래상에 대한 추가적 설명 필요</li> <li>• DeSeCo 이후 왜 새로운 역량 개념들 개발 작업이 필요한지에 대한 맥락적 설명이 요구됨</li> </ul>
구체적 방법 모색	일반	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (교육적 지향점, 기초기능, 역량 개발 사이클, 역량의 범주에 대한) 국내 합의와 이것을 어떻게 교육과정, 교수학습, 평가에 반영할 것인가에 대한 연구 필요</li> <li>• 학습 개념들을 2015 개정 교육과정을 실행하는 방법을 모색하는 틀로 활용하여 구체적인 실행방법 모색</li> <li>• 각 (변혁적) 역량에 대한 성취기준 필요</li> </ul>
	세부적 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (변혁적 역량) '긴장과 딜레마에 대처하기' 역량을 위한 현장 실천적, 적용 중심적 교육 방법론 개발 필요</li> <li>• (역량 개발 사이클) 성찰의 결과나 성과를 피드백하는 과정에 대한 구체화 필요</li> <li>• (역량의 범주) 태도와 가치에 대한 평가방법, 교육과정 및 교수학습 방법과의 연계 방법에 대한 추가 연구 필요</li> <li>• (역량의 범주) 간학문적 지식, 인식문적·절차적 지식을 가르치기 위한 내용 구성 방법, 교수학습 및 평가방법에 대한 추가 연구 필요</li> <li>• (역량의 범주) 실제 학교 교육에서 지식, 기능, 태도가 어떤 방식으로 형성되고 있는지, 이 세 가지를 어떤 관계로 보는지에 대한 탐색 필요</li> <li>• (역량의 범주) 가치 및 태도를 지식 및 기능과 함께 길러줄 것인지, 그리고 더 나아가 이것들을 통합하여 어떻게 학생들의 '역량'으로 전환시킬 것인지에 대한 논의 필요</li> </ul>

제시된 추가적인 연구 제안은 OECD 학습 개념들 적용을 전제로 한다기보다 미래에서 요구되는 교육(교육과정의 조직, 교수학습 방법, 평가 방법, 교육 환경, 교사 교육 등)의 모습을 탐색하는데 OECD 학습 개념들을 참고한다는 의미와 구체적인 방법이나 사례를 통해 OECD 학습 개념들의 타당성을 심층적으로 판단할 수 있는 기초자료를 확보한다는 측면에서 의미가 있다. 특히, 제시된 후속 연구 주제 중에서 맥락적 설명 추가(DeSeCo 역량 이후 새로운 역량 개념들이 필요하게 된 이유, 변혁적 역량이 왜 필요한지 등), 우리 현장 및 맥락에 맞는 용어·표현·설명으로 변화, 2015 개정 교육과정의 역량 및 DeSeCo 역량과의 비교 설명은 KEDI 연구팀에서 제 6차 IWG 학습 개념들에 대한 심층 분석과 함께 추가적으로 보완되어 가야 할 점이라고

할 수 있다. 그 외, 역량이나 기초 기능 등 관련 개념에 대한 연구, 해당 개념에 대한 합의, 해당 개념을 교육과정, 교수학습, 평가에 반영하는 방법에 대한 연구는 관련 학계에서 활발하게 진행될 수 있기를 기대한다.

## 2 국내 교육적 시사점

### 가. ‘무엇을 가르칠 것인가’의 측면

#### 1) ‘에이전시’와 ‘성찰’의 의미와 가능성 검토

OECD 학습 개념들에서는 굉장히 많은 역량과 세부역량을 제시하고 있기 때문에 오히려 미래에 요구되는 역량에 대한 시사점이 제한적이다. 그럼에도 불구하고, OECD 학습 개념들에서 ‘무엇을’과 관련하여 우리 교육현장에서 추가적인 검토가 필요하다고 여겨지는 부분은 ‘에이전시’와 ‘성찰’이다. 제 5차 회의에서부터 도입되기 시작한 ‘학생 에이전시’라는 개념은 학생들이 원하는 미래를 만들어 갈 수 있는 역량을 키워갈 수 있도록 교육과정에서도 학생 참여 및 주도성을 강조하는 개념으로 사용되고 있다. 제 6차 회의에서는 ‘공동 에이전시’라는 개념을 새롭게 도입하고, ‘학생 에이전시’ 또는 ‘에이전시’ 개념 자체에 대한 강조가 더욱 두드러졌다. 이는 변화무쌍하고 예측하기 어려운 미래사회에서 개인과 사회의 안녕이라는 방향으로 나아가기 위해서는 사회 모든 구성원(학생 그리고 교사, 또래, 학부모, 지역사회)이 변화를 일으키는 주체가 되어야 한다는 점을 강조하는 것으로 분석될 수 있다.

OECD 학습 개념들에서 ‘성찰’의 개념 또한 다방면으로 강조되고 있다. 역량을 개발하는 순환적인 사이클로 기대-실행-성찰이 제시되고 있고, 기능의 중분류에는 인지적·메타인지적 기능이 포함되어 있으며, 지식 중분류 중의 하나로 인식론적 지식이 포함되어 있다. 메타인지는 나의 생각과 사고패턴을 알아채는 것으로, 본인의 학습방법 및 과정에 대해 메타인지를 갖는 것은 학업 성취 면에서도 효과적이라는 사실은 잘 알려져 있다. 또한, 인식론적 지식(학습하는 것이 삶과 어떻게 연결되고 왜 중요한지에 대한 지식, OECD, 2017e)은 ‘내가 배우는 것을 왜 배우는가,’ ‘내가 배우는 것이 어떤 의미가 있는가’라는 질문과 관련이 되는 것으로서 학생들의 학습동기를 높이는 요소로 중요하게 고려되고 있다. 즉, 인식론적 지식 또한 메타인지

및 성찰과 긴밀하게 연관되어 있다. 역량개발 싸이클에서 성찰은 자신이 삶과 세계에 대해 갖고 있는 가치관 및 태도(기대)뿐만 아니라 본인의 행동(실행)을 자각함으로써 계속적으로 보다 나은 가치와 행동으로 연결될 수 있게 하는 힘으로 강조되고 있다.

‘에이전시’와 ‘성찰’이 우리 교육계에서 완전히 새롭다고 얘기하기는 어렵지만, 비교적 덜 관심을 받아온 개념인 것은 사실이다. 실제, “에이전시(agency)”와 “성찰(reflection 또는 reflexivity)”은 교육이 기존 사회의 질서를 유지하는 역할이 아니라 보다 정의로운 사회로 만들어 가는 역할을 하는 것을 강조하는 비판적 교육학(critical pedagogies)에서 오랫동안 강조해 온 개념이다(Freire, 2007; Giroux, 1988). 다만, 비판적 교육학에서는 현사회의 체제가 기본적으로 부조리하다는 인식을 바탕으로 그런 부조리한 체제를 바꾸는 것이 필요하다는 측면에서 강조하였다면, OECD에서는 이전의 체제가 (부조리해서라기보다) 미래 사회의 특성과 맞지 않으니 혁신적인 변화가 요구된다는 논리를 사용한다는 점에서 차이점이 있다. ‘에이전시’와 ‘성찰’의 개념은 우리 교육이 단순히 사회 유지적인 역할이 아니라 사회 변화의 원동력 역할을 하는데 기여할 수 있다. 뿐만 아니라, OECD에서 강조하듯, 학생들로 하여금 불확실한 미래 사회에 요구되는 자질을 길러주는 의미를 가질 수 있다. 따라서 국내 교육적 환경에서 이들 개념의 의미와 가능성을 보다 적극적으로 검토하고, 이런 개념이 우리 교육 현장에서 어떻게 적용될 수 있을지 그리고 적용한다고 할 때 어떤 변화가 수반되어야 할지에 대한 검토가 필요하다.

## 2) 교육체제가 지향할 핵심역량의 명료한 비전 제시

2015 개정 교육과정은 우리나라 교육과정으로서는 처음으로 교육과정에서 핵심역량을 설정하였다. 하지만 2015 개정 교육과정이 핵심역량을 바탕으로 개발되었다기보다 지금까지 이루어진 국가 교육과정 개발의 틀에서 크게 벗어나지 않으면서 핵심역량이 추가적으로 도입된 것이라고 할 수 있다. 즉, 2009 개정 교육과정을 포함하여 이전 국가 교육과정에서는 홍익인간이라는 교육이념을 바탕으로 교육적 인간상을 최상위에 놓고 학교급별 교육 목표가 설정되었고, 2015 개정 교육과정에서는 2009 개정 교육과정의 연속선상에서 인간상과 학교급별 교육 목표가 개발·제시되었다(백남진·온정덕, 2016). 우리나라 교육과정이 근본적으로 지향하는 바가 학생의 역량 함양인지를 우선 검토할 필요가 있고, 그러하다면 국가교육과정 총론에서 제시되는 인간상, 핵심역량, 학교급별 교육 목표의 관계가 보다 정련될 필요가 있다.

또한, 교육체제가 지향해야 할 역량의 모습을 명료히 제시하여 교사를 비롯한 교육체제 운영에

관여하는 인사들에게 교육체제가 운영될 방향에 대해 공통된 비전을 제시하고 안내할 필요가 있다. 현장 교사와의 초점집단면담에 의하면, 교육과정에서 제시되는 역량의 개념이 모호하다는 지적이 많았고, 이러한 점은 현장에서 역량기반 교육과정을 실행하는 데 어려움이 되고 있었다. 국가 교육과정은 시·도 교육청 및 교육 지원청, 학교 수준에서 구체화되어 다양한 모습으로 현장에서 구현된다. 국가 교육과정은 교육과정이 현장으로 구체화되는 기반으로 역량 개발을 위한 교육체제가 지향해야 할 모습에 대해 명료한 방향을 제시해줄 필요가 있다.

동시에, 국가 교육과정이 지나치게 구체화된다면 현장의 교육을 제한할 수 있다는 점도 고려되어야 한다. 현장의 핵심역량에 대한 이해와 공감대를 형성하기 위해 국가 및 시·도, 지역 교육청 수준에서 교육과정 및 관련 문서들을 통해 이와 관련된 사항들을 어떻게 어느 범위까지 제시하고 어떠한 지원이 필요한지에 대해서는 추가적인 논의가 필요하다.

### 3) 교과 교육과정 내용 재검토: 지식, 기능, 태도·가치 구체화

학생들의 역량을 함양하는 것이 국가 교육과정이 지향하는 방향이라면, 역량을 기반으로 교과 교육과정을 설계함으로써 역량을 기반으로 한 학교 교육과정이 개발·운영될 수 있도록 기초자료와 가이드라인을 제공하여야 할 것이다. 구체적으로, 역량은 지식, 기능, 태도 및 가치를 포함하는 여러 영역에서 통합·발현되는 능력이므로, 각 교과 교육과정의 교육 내용을 지식, 기능, 태도 및 가치 차원에서 검토할 필요가 있다. 2015 개정 교과 교육과정에서는 교과의 지식과 함께 교과의 기능을 추출하여 교과 교육과정 문서의 내용 체계에서 제시하고 이를 성취기준을 진술하는 데 반영하고자 하였다. 그러나 교과 교육과정 개발 과정에서 태도 및 가치 차원에 대한 검토는 상대적으로 미흡한 측면이 있었다. OECD 교육 2030 학습틀에서는 역량의 범주를 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도 및 가치’로 분류했는데, 이러한 범주는 역량 신장을 위한 교과 교육과정에서 교과의 내용을 어떠한 영역으로 구성해야 할 것인지에 대한 틀로서 참조될 수 있다.

더 나아가, 이러한 다면적인 역량의 측면을 어떻게 교과 교육과정에 나타낼지, 어떻게 성취 기준에 녹여내어 제시할지에 대한 구체적인 방안들이 탐색될 필요가 있다. 특히, OECD 교육 2030 학습틀은 역량의 범주에서 인식론적 지식과 메타인지적 지식 등을 제시하며, 전반적으로 메타적 수준의 능력들, 즉 하위 범주들을 아우르며 범주들 간의 관련성을 파악하는 상위 수준의 능력을 강조하고 있다. 교과 교육과정의 개발에서 OECD 교육 2030 학습틀에서 제시되는 절차적

지식 및 인식론적 지식, 메타인지적 기능 등에 관심을 가질 필요가 있고, 이를 어떻게 교과 교육과정 개발에 적용할 것인지가 탐색되어야 할 것이다.

## 나. ‘어떻게 가르칠 것인가’의 측면

### 1) 역량에 대한 교사 공감대 형성 노력

교사들과의 FGI를 통해 교사들은 “역량”이라는 단어에 대해 생소함 또는 거부감을 갖고 있거나, 역량 개념과 역량기반 교육과정의 실행방법에 대해 혼란스러워 하고 있었다. 국내 교사들이 역량에 대해 갖고 있는 의구심과 거부감은 유행처럼 스치고 지나가는 수많은 ‘새로운’ 교육개혁에 대한 피로감에서도 그 원인을 찾아볼 수 있다. 또 한편으로 직업 교육적 바탕, 행동주의적 뉘앙스, 경제논리와도 연계된 역량의 개념이 교육적으로 도입되어야 하는 필요성에 교사들이 납득되지 않았다는 것을 입증하기도 한다. 뿐만 아니라, 역량기반 교육과정을 어떻게 실행해야 하는지에 대한 그림이 확실하지 않으며, 참고할 자료나 상의할 수 있는 사람도 부족한 형편인 것이다. 이런 상황에서, 역량에 대해 무관심하거나 거부감을 갖는 것은 오히려 자연스러운 결과일 수도 있다. 교사들이 학교 교육에 적합한 형태로 역량 개념을 받아들이고 역량과 역량기반 교육과정에 대한 공감대를 형성할 수 있는 노력이 절실히 요구되고 있다. 구체적인 방안은 다음과 같다.

첫째, 학교교육에 적합한 역량기반 교육과정의 접근법을 명료화하고, 역량이 갖고 있는 모호함과 다양한 측면을 교사들과 공유하는 것이 필요하다. 앞서 논의되었듯이, 역량의 개념은 경제논리와 함께 성장한 이력이 있으며 행동주의적이고 직업교육적인 바탕도 함께 갖고 있다. 이 부분은 역량을 강조하는 것이 교육을 도구화하거나 학교교육의 역할을 직업에 필요한 기능을 가르치는 곳으로 약화시키고, ‘할 수 있는 것’을 강조하면서 눈에 보이는 것만을 강조하는 형태로 전락하게 될 위험성을 내포한다는 의미이기도 하다. 하지만 경제논리 또는 직업세계를 위한 준비를 강조하는 결과중심적이고 행동주의적인 역량교육의 접근법은 전인교육을 지향해야 하는 공교육에서는 적합하지 않다(홍원표, 2017:246). 대신, 사고 과정 및 인성을 강조하는 과정 중심의 인문주의적 역량 개념을 바탕으로 우리나라 역량기반 교육과정에서의 역량의 의미를 명료화하고 체계화해 가는 것이 요구된다(소경희, 2007; 홍원표, 2017; 이원희, 2015). 역량기반 교육에서 인문주의적인 접근법을 따르는 것에 대한 합의를 형성하고, 이를 바탕으로 역량 함양을 위한 교육체제(교육과정, 수업, 평가, 거버넌스, 학교풍토, 교사역할 등)는 어떠해야

할지에 대한 논의가 계속되어야 할 것이다. 역량에 대한 개념을 이해할 수 있도록 교사들을 대상으로 한 다양한 형태의 연수 및 워크숍을 생각해 볼 수 있을 것이며, 교사들을 위한 역량 및 역량기반 교육과정에 대한 소개책자를 개발하는 것도 고려해 볼 수 있다.

둘째, 교사들이 학생참여형 수업과 과정중심 평가를 시도해 볼 수 있도록 역량기반 교육과정(특히 교수학습 및 평가 방법)의 실행에 대한 구체적인 가이드라인을 제공하고, 새로운 시도들을 지원하고 격려하는 학교 분위기를 조성하는 것이 필요하다. 교사들의 인식변화는 교실에서 역량기반 교육과정을 직접 실행하는 경험을 통해 일어나는 경우가 많았다. 교사들이 실질적으로 학생참여형 수업과 과정중심 평가를 시도해 볼 수 있는 환경을 조성하고, 교사들이 그런 시도를 통해 역량기반 교육과정에 대한 이해와 공감을 확대해 갈 수 있도록 지원하는 학교 분위기 조성이 요구된다.

마지막으로, 교육정책 지속성 담보 및 교육정책 입안에서 교사참여 확대가 필요하다. ‘새로운’ 교육정책을 이해하고 실질적으로 적용해 보기도 전에 다른 ‘새로운’ 교육정책으로 넘어가는 경험들을 통해 많은 교사들은 ‘새로운’ 교육정책에 대한 불신과 무관심이 깊어져 있는 상태였다. 교육정책의 지속성 담보는 역량기반 교육과정뿐만 아니라 앞으로 시행될 모든 교육 정책의 성공을 위해 중요하게 고려되어야 할 점이다. 더불어, 교육정책의 입안 과정에서부터 그 정책들을 실질적으로 현장에서 실행해야 할 교사들을 소외해 오지는 않았는지에 대한 반성이 필요하다. 교사들의 공감대 형성 없이는 어떤 좋은 정책도 실질적인 성과를 이뤄내기 어렵다. 정책 입안과정에서 교사의 참여는 확대되고 있는 추세이기는 하지만, 그 중요성을 고려할 때 더욱 적극적인 형태의 교사참여가 요구된다. 이런 과정을 통해 교사들은 ‘새로운’ 교육정책에 대한 주인의식을 가질 수 있을 것이며, 이를 통해 ‘새로운’ 교육정책은 현장에서 추진력을 가질 수 있을 것이다.

## 2) 역량 함양을 위한 교사 전문성 향상

본 연구의 주요 결과 중 하나는 역량기반 교육과정의 실행에서 교사들 스스로 전문성을 갖췄다고 느끼지 않는다는 점이다. 이 부분은 역량기반 교육과정의 실행 방법에 대한 가이드라인이 확실하지 않다는 점뿐만 아니라 한국에서 보통의 교육을 거쳐 교사가 된 대부분의 교사들에게 새롭게 등장한 핵심역량이나 역량기반 교육은 스스로 경험하지 못한 영역이라는 점과 관련이 깊다. 하지만 역량기반 교육과정을 실행하는데 교사의 전문성 함양은 무엇보다 중요하다. 교사

전문성 함양을 위한 주요 방안으로는 다음을 제시할 수 있다.<sup>36)</sup>

첫째, 교사 대상 체험적·심층적 연수의 확대이다. 현장에서 만나본 교사들은 2015 개정 교육과정 또는 역량기반 교육과정에 대한 연수의 필요성에 대해 강조했다. 특히, 역량기반 교육과정에 대한 전문성을 실질적으로 신장할 수 있는 심층적인 연수 프로그램의 필요성을 강조했다. 실제, 2015 개정 교육과정에 대한 연수에서는 종전의 강의식 연수에서 참여형 연수로 연수의 형식을 변화하기 시작했고, 이런 변화에 대해 교사들은 긍정적인 반응을 보이고 있다. 체험적·심층적 연수를 통해 교사들이 역량기반 교육과정을 직접 경험해 보는 기회를 확대해 갈 필요가 있다. 또한, 교사들이 보다 적극적으로 연수에 참여할 수 있도록 연수 참여를 어렵게 하는 요소들(예: 수업을 바꾸거나 돌아와서 보강을 해야 하는 부담 경감)에 대한 지원을 강화하는 것이 요구된다. 뿐만 아니라, 교사의 전문성 수준에 따라 단계별, 맞춤형 연수 프로그램을 기획·개발하여, 교사의 현재 전문성 수준에서 지속적으로 성장할 수 있도록 지원하는 것도 고려해 볼 만하다.

둘째, 교사들의 자발적 학습 공동체 활동에 대한 지원이다. 교사들의 전문성 함양에서 자발적 학습 공동체의 긍정적 효과는 이미 알려져 있으며, 역량기반 교육과정의 실행을 지원하는 방법으로 교육부와 시·도교육청 수준에서 이미 강조되고 있다. 역량기반 교육과정의 실행에서 교사 간 협이가 더욱 강조되면서 공식적이든 비공식적이든 교사들의 자발적 학습 공동체의 중요성은 더욱 커지고 있다. 교사들의 자발적 학습 공동체가 더욱 활성화될 수 있도록 금전적인 지원을 강화하는 것과 함께, 자발적 학습 공동체에 대한 학교장의 신뢰와 지원도 필요할 것이다. 또한, 학교 내 및 학교 간 학습 공동체들이 서로 협력하고 자신의 연구 성과를 보다 내실 있는 방식으로 공유할 수 있는 방법에 대한 고민도 필요하다.

### 3) 역량 평가방법 개발 및 교사의 평가 전문성 함양

전문가를 대상으로 한 OECD 학습 개념들에 대한 타당성 분석과 교사들을 대상으로 한 역량기반 교육과정의 실행모습 조사에서 공통적으로 가장 중요하게 대두된 것은 단연 평가였다. 역량을 정량적으로 평가하는 것에 대한 우려, 역량을 함양하는 것과 현 평가체제간의 괴리, 역량을 평가하는 방법에 대한 혼란, 역량 평가를 위한 기준 선정에 대한 혼란과 부담, 정량화의

36) 역량함양을 위한 교육에 전문성을 갖춘 교사를 기르기 위해서는 예비 교사 교육의 변화도 중요함. 즉, 예비 교사의 선발방법, 교육 프로그램, 채용 방법 등에서 역량함양을 위한 교육에 대한 고려가 이루어질 필요가 있음. 하지만, 본 논의에서는 현직교사의 전문성 향상에 초점을 두었음.

필요성과 정량화의 어려움간의 갈등, 정량화의 어려움으로 인한 성과입증의 어려움, 교사의 평가 전문성에 대한 사회적 불신, 교사 전문성 또는 평가에 대한 자기 효능감 부족 등 평가 관련 이슈사항들은 많았다. 연구결과에서뿐만 아니라 제 6차 비공식 작업반 회의에서 사업 참여국이 가장 많은 관심과 우려를 표한 부분 또한 평가였다. 새로운 평가방법을 위한 새로운 인식론 및 평가 도구가 필요하다는 의견, 새로운 평가방법에 대한 교사 전문성이 요구된다는 의견, 평가의 목적이 서열화가 아닌 학생들의 학습을 돕기 위한 것이어야 한다는 의견, 대학 입시와 평가의 일관성이 필요하다는 의견, 순위와 양적 평가에 대해 조심스럽게 접근할 필요가 있다는 의견 등이 제시되었다. 즉, 역량의 평가에 대해 우리나라와 다른 나라에서 비슷한 우려와 요구를 느끼고 있다. 서열화가 아닌 학생들의 역량 함양에 목적을 두는 역량 평가를 위한 새로운 평가도구 개발과 역량 평가에 대한 교사 전문성 함양이 절실히 요구되고 있다. 이를 위한 구체적인 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 평가과제 발굴이 필요하다. 초등학교에서 고등학교에 이르기까지 면담에 참여한 교사들은 수행평가를 역량함양을 위한 평가방법과 연결시키는 경향이 있었는데, 이런 연결은 합리적인 것으로 판단된다. 다만, 수행평가를 위해 어떤 과제를 사용하고, 수행평가를 얼마나 과정 중심으로 평가하고, 수행평가를 어떤 기준으로 평가하고 기록할 것인지에 대해서는 교사마다 차이가 있었다. 특히, 역량 또는 성취수준 중심으로 교육과정 재구성을 하고 있는 초등학교에서는 함양하고자 하는 역량이 어떤 과제를 통해 잘 발현될 수 있을 것인가에 대한 고민을 바탕으로 수행평가 과제를 선정하는 것은 굉장히 어렵다고 표현했다. 평가과제를 먼저 선정한 후에 평가과제를 바탕으로 거꾸로 수업방법과 활동 등을 설계하는 백워드 설계(backward design)를 활용하고 있기도 하였다. 교육과정 재구성의 정도가 많으면 많을수록 다른 사람 또는 학교의 평가과제를 그대로 적용하는 것은 어려워질 것이다. 그럼에도 불구하고, 역량이나 성취기준과 관련된 평가 과제가 다양하게 개발된다면 교사들에게 많은 참고가 될 수 있을 것이다. 실제, 경기도의 교과 교육과정에는 수행과제의 예시가 일부 제시되어 있다(경기도 교육청, 2016). 평가 과제에 대한 연구는 전문 연구자뿐만 아니라 현장의 교사들이 개발해서 사용하고 있는 것들 중에서 우수한 사례를 발굴하고 공유하는 것도 고려해 볼 수 있을 것이다.

둘째, 평가 루브릭의 개발 및 보급이다. 평가과제와 루브릭을 따로 떼어서 얘기하기 어렵지만, 일반적인 역량과 성취기준에 대해서는 평가를 위한 기준이 될 수 있는 루브릭을 개발하고 공유함으로써 보다 객관적이고 공정한 평가에 대한 기반을 마련할 수 있다. 별도의 루브릭을 개발하는

것과 함께, 교과 교육과정의 성취기준이 평가기준으로서의 역할을 담당해 줄 수 있을 정도로 구체화하는 방법(백남진, 2014a)도 검토해 볼 수 있을 것이다.

셋째, 교사의 평가 전문성 함양이다. 교사는 목표로 하는 교과(수업) 내용 또는 역량에 적합한 평가과제와 방법, 기준을 선정할 수 있어야 할 뿐만 아니라, 이에 따라 평가할 수 있는 능력이 요구된다. 즉, 교사들은 여러 번 평가해도 같은 평가를 할 수 있도록 그리고 다른 교사들이 평가해도 비슷한 평가를 받을 수 있도록 학생들의 역량이 발현되었을 때의 다양한 모습에 노출되고 다양한 수준에 대한 전문가적인 ‘감’을 형성해 갈 필요가 있다. 이를 위해 예비 교사 교육에서 양적평가뿐만 아니라 질적 평가에 대한 전문성을 키울 수 있는 과정이 개설되어 예비 교사들이 평가 전문성을 개발할 수 있도록 도와야 할 것이다(김영천, 2016). 뿐만 아니라, 현직 교사들에게도 평가에 대한 연수가 필요하다. 수시전형이 활발해짐에 따라 교사들 사이에 질적 평가방법(피드백 제공 및 기록 포함)에 대한 관심이 커져있는 상황이다. 교사들이 적합한 평가과제와 기준을 선정하는 방법, 루브릭을 바탕으로 평가할 수 있는 훈련, 과제 수행과정에서 피드백을 주는 방법, 그리고 평가 내용을 기록할 수 있는 방법에 대한 심층적인 연수를 확대함으로써 교사들의 평가 전문성을 함양하고 평가에 대한 자기 효능감을 높이는 노력이 필요하다.

마지막으로, 역량을 평가하는 방법 및 역량 평가가 (입시 제도를 포함한) 현재의 평가제도와 일관성을 유지할 수 있는 방법에 대한 탐색이 필요하다. 역량함양에 도움이 될 수 있는 평가방법이 무엇이고 이런 평가 방법은 어떤 인식론을 바탕으로 해야 할 것인지, 그리고 역량을 함양하는 것에 초점을 둘 때 현 초·중·고등학교의 평가제도 및 대학입시는 어떤 모습이어야 할지 등에 대한 거시적인 검토가 요구된다. 특히, 역량 평가도구 개발에서 역량에 대한 환원주의적이고 기능주의적·결과중심적인 접근을 경계하여야 할 것이다. 이런 연구를 바탕으로 학교 현장에서 학생의 역량을 평가할 수 있는 도구, 가이드라인, 사례들이 보급되고 교사들이 이런 자료를 활용하여 평가하는데 필요한 지원이 제공되어야 할 것이다.

#### 4) 민주적인 학교 풍토 조성

역량기반 교육과정이 성공적으로 실행되기 위해서는 학교의 각 구성원을 포함한 학교 전체의 역량이 함양되어 민주적인 학교 풍토가 조성되는 것이 무엇보다 중요하다. 본 연구의 초점집단 면담을 통해서도 드러났듯이, 신뢰를 바탕으로 교사들을 지원하고 격려하는 학교 분위기에서 교사들은 새로운 교육활동을 시도할 수 있었고, 이런 시도를 통해 학습과 학생들에 대한 인식이

변화하는 사례들도 드러났다. 또한, B 고교의 경우, 교사들이 모두 모여서 학교의 중요한 일에 대해 계속적으로 논의하고 합의하는 과정을 거치고 있었는데, 이런 과정을 통해 결정된 사항은 실제 실행에서는 더욱 추진력을 갖게 된다고 설명했다. 뿐만 아니라, 역량기반 교육과정의 실행 과정에서 교사들 간의 협력은 필수적이었으며, 긴 협의의 시간이 요구되었다. 즉, 역량함양을 위한 교육체제를 구축하기 위해서는 대화와 협력을 바탕으로 한 민주적인 학교 풍토를 조성하려는 노력과 지원이 필요하다. 구체적인 방안은 다음과 같다.

첫째, 수평적 리더십과 민주적인 학교 풍토 조성에 대한 학교장 교육을 확대할 필요가 있다. 본 연구 결과에 따르면, 많은 학교에서 교장의 의지에 따라 학교의 많은 사안들이 결정·실행되고, 교장의 리더십에 따라 학교의 의사결정과정 및 학교 분위기가 크게 영향을 받는 것으로 나타났다. 또한, 학교장이 교사를 신뢰하고 적극적으로 지원할 경우, 교사들도 연구하고 새로운 것을 시도하려는 의지가 높아지는 것으로 나타났다. 즉, 학교의 변화는 교사들이 주도해 나가지만, 학교의 분위기를 만들어 내는데 학교장의 영향력은 지대한 것으로 나타났다. 따라서 민주적인 학교 풍토 조성에 기여하는 수평적 리더십을 기를 수 있도록 학교장을 대상으로 한 관련 연수를 확대하여야 한다.

구체적으로, 학교장은 교육의 변화방향에 대한 이해와 교육활동에 대한 전문성을 바탕으로 교사들에게 교육 비전을 제시해 줄 수 있어야 할 것이다. 기존의 수직적 리더십에서는 관료제적 권위(계층, 사무분장)와 심리학적 권위(인간관계론적 리더십, 욕구 보상)에 의존해 온 것에 비해, 수평적 리더십에서는 학교장이 교사들이 공감하고 따를 수 있는 목표 또는 비전을 제시하는 것이 중요해진다(Sergiovanni, 2008). 또한, 교사들에 대한 신뢰를 바탕으로 교사들이 교육과정 편성 및 운영에서 자율적으로 의사결정을 할 수 있는 환경을 조성함으로써 교사들의 내재적 동기를 유발하고 전문성이 향상될 수 있도록 지원해야 할 것이다. 뿐만 아니라, 학교가 구성원들이 함께 만들어 가는 학습공동체라는 이해를 바탕으로 학교에 대한 결정에 학교 구성원들이 실질적으로 참여하도록 함으로써 학교 구성원들이 공동체 일원으로서의 책임감과 주인의식을 가질 수 있도록 하여야 할 것이다.

둘째, 교사 전문성에 대한 존중과 자율성의 확대이다. 교사의 자율성은 전문성과 함께 오랫동안 논의되어온 주제이며, 역량기반 교육과정에서 교육과정 재구성의 비중이 커지면서 교사의 자율성은 점진적으로 확대되는 추세이다. 교사 자율성 확대는 교육과정 편성, 수업, 평가에 대한 교사 전문성에 대한 존중을 바탕으로 교육과정 편성, 수업, 평가의 자율권을 부여하는

것과 관련이 깊다<sup>37)</sup>. 예를 들어, 면담에 참여한 한 초등학교 교사는 학년의 협의를 통해 결정된 교육과정 재구성 내용을 학교장이 완전히 수정하도록 하는 예가 있다며, 교사의 전문성과 자율성이 존중되지 않을 때 교사는 새로운 것을 시도하려는 열의와 동력을 잃게 된다고 밝혔다. 또한, 고등학교 교사들은 (수업과 평가에서의) 학년 획일성의 강요가 역량기반 교육과정을 실행하는데 방해요소가 된다고 밝혔다. 평가의 경우, 연속적인 교육이 실시되어야 하는 공교육의 체제를 고려하면 교사들이 자신만의 교육철학에 따라 자율적으로 평가를 실시하는 것의 한계가 분명히 존재한다. 특히, 현 평가체제(학교의 내신 성적이 서열화·등급화 되고 이 성적이 대학입시에 직접적으로 영향을 미치는 체제)에서는 교사마다 수업이나 평가가 달라지는 것은 기대하기 어렵다. 그럼에도 불구하고, 교사의 전문성에 대한 존중을 바탕으로 교육과정 재구성, 수업, 평가에 대한 제일 중요한 결정권자는 교사가 되어야 할 것이다. 교사의 전문성과 자율성이 존중될 때, 교사 스스로 그 전문성과 자율성에 책임감을 갖는 구조가 마련될 수 있을 것이다.

셋째, 교사 간 협력 및 토의와 합의에 의한 의사결정과정 활성화 노력이 필요하다. Marzano 외(2013: 94-95)는 의사소통을 잘 하기 위한 구체적인 행위와 특성으로 1)교사들이 서로 의사소통하는 효과적인 수단 개발하기, 2)교사들에게 쉽게 접근할 수 있게 하기, 3)직원과 의사소통할 수 있는 개방적이고 효과적인 통로 유지하기를 제안하고 있다. 즉, 학교에서 공식적인 시간을 활용하여 교과별 수업 및 평가방식과 결과활용 등을 논의하는 것도 중요지만, 비공식적으로 교사들이 교과 간 경계를 넘어 교육방법을 논의할 수 있도록 지원하여야 한다. 예를 들어, 자발적 학습 동아리를 활성화하고, 쉬는 시간, 점심시간, 공강 시간, 티타임 등 비공식적인 모임을 통해 교사들이 모여서 논의할 수 있는 시간과 환경을 조성하여야 할 것이다. 또한, 학생과 학부모를 포함한 학교 공동체의 모든 일원이 모여서 학교의 주요한 일들을 논의하고 결정할 수 있는 전체 모임의 시간을 정기적으로 가지는 문화도 확산될 필요가 있다. 이런 문화를 통해 교사뿐만 아니라 학생들과 학부모의 목소리가 실질적으로 학교 운영에 반영되는 효과와 함께 장기적으로 학부모·학생의 입시 우선주의적 인식의 개선도 기대해 볼 수 있다.

## 5) 수업에 집중할 수 있는 여건 마련

37) 교사 자율권의 확대는 학교 내적 자율성뿐만 아니라 학교 외적(즉, 상급 행정 기관과의 관계에서의) 자율성도 고려될 수 있으나, 학교 외적 자율성은 학교 내적 자율성에 비해 상대적으로 덜 중요한 요소로 판단되어 논의에서는 제외하였음.

교사가 새로운 교육과정에 대한 공감대를 형성하였다고 하더라도, 자신의 방식으로 이를 이해하고 내면화하여 실행하기 위해서는 교사 개인의 성찰과 다른 교사와의 협의의 시간이 필요하다. 특히, 역량기반 교육과정의 실행에서는 교육과정의 재구성, 학생참여형 수업, 과정중심 평가가 중요해짐에 따라 교사들이 함께 학습하고, 협의하고, 서로 의견을 공유하는 것이 더욱 중요해졌다. 하지만, 교사는 느슨하게 결합된 학교조직 내에서 관료조직에 소속된 조직구성원이자 교육활동을 수행하는 전문가로서의 두 가지 역할을 동시에 수행하고 있기 때문에, 타 직종에 비해서 많은 업무를 수행하고 있다. 매일 수업과 교재연구, 교과협의회 등과 함께 각종 공문처리와 기획, 운영 등의 업무를 동시에 처리하다보니 새로운 학습기회를 가지기도 어려운 교사들도 많다. 실제, 본 연구의 초점집단면담에 참여한 교사들은 소통할 시간의 부족과 과중한 행정업무 및 생활지도 부담으로 인한 업무과중은 역량기반 교육과정을 실행을 어렵게 한다며 교사가 수업에 집중할 수 있는 여건 마련의 중요성을 강조하였다. 면담에 참여한 교사들이 제시한 방안을 고려한 수업에 집중할 수 있는 여건 마련을 위한 구체적인 방안은 다음과 같다.

첫째, 보조 인력의 충원이 필요하다. 교사가 수업에 집중할 수 있는 여건 마련을 위해 이미 다양한 방안들이 실행되어 왔고, 대표적인 정책으로는 각 단위학교에 교사의 행정업무를 보조하는 인력이 배치된 점이다. 그러나 학교당 1-2명씩의 행정 보조 인력은 턱없이 부족하므로, 행정 보조 인력을 충원할 필요가 있다. 행정 보조 인력 외에도 다른 형태의 보조 인력 충원도 고려해 볼 수 있다. 한국에서는 학생과 관련된 거의 모든 문제를 교사 또는 담임교사에게 책임을 지우고 있는 형편이다. 특히, 지역 사회 또는 학생 발달 단계상의 특징으로 인해 생활지도가 어려운 경우에는 교사가 감당해야 할 부담이 크고 이는 교사의 업무과중과 연결된다. 교사의 업무 부담을 실질적으로 경감시켜줄 수 있는 다양한 형태의 보조 인력에 대한 검토와 이미 실행되고 있는 보조 인력의 경우(예: 학교 상담사)에는 이들의 충원이 요구된다.

둘째, 관리나 통제 중심의 행정에서 지원중심의 행정으로 변화되어야 한다. 교사의 행정업무 부담의 근본적인 원인 중의 하나는 상급 행정 기관에서 요청하는 자료와 공문이다. 예전에 비하며, 상급 행정 기관에서도 단위학교에 과도한 행정업무를 야기하지 않도록 주의를 기울이고 있지만, 학교단위에서는 여전히 부담스러워하고 있는 형편이다. 상급 행정 기관의 역할을 학교 또는 교사에게 대한 관리나 통제가 아니라 지원의 방향으로 계속적으로 변화하려는 노력이 요구되고 있다. 특히, 교사들에 대한 신뢰를 바탕으로 형식적인 절차들을 과감히 없애고, 단위학교에서 실질적으로 교육활동의 개선이 이루어질 수 있도록 지원하는 것이 요구된다.

### 3 결어

OECD 교육 2030 사업 사무국에서는 매 회의마다 교육 2030 사업은 각 국가의 교육과정에 처방적인 접근을 하려는 것이 아니며, 교육과정과 관련하여 국·내외적으로 논의할 수 있는 공통된 언어를 생성하고 각 국가에서 교육과정을 재설계할 때 참고할 수 있는 개념들을 만드는 것을 목적으로 한다는 점을 거듭 강조하고 있다. 이 점은 OECD 교육 2030 사업에 대해 ‘OECD가 각 국가에서 가르치는 교육의 내용에까지 ‘참견’ 하려는 것은 아닌가’ 하는 우려가 있다는 것을 보여준다. OECD가 의도하던 하지 않던 OECD 교육 2030에서 분석한 각 국가의 교육과정은 서로 비교되고, 어떤 국가에게는 조사에 활용된 역량을 꼭 가르쳐야 하는 것으로 받아들이고 국가 교육과정 내용으로 포함하는 방향으로 영향을 미칠 가능성이 다분히 존재한다. 뿐만 아니라, 역량을 정량적으로 평가하는 것에 대해 많은 참여국에서 우려를 표현하고 역량 평가를 위해서는 새로운 인식론에 바탕을 둔 새로운 평가방법을 개발하여야 한다고 목소리를 내고 있지만, 이전의 DeSeCo 사업이 PISA의 개념들이 되었던 것처럼 교육 2030의 개념들이 또 다른 범국가적 표준화 시험과 연결될 가능성이 있는 것도 사실이다.

이런 한계에도 불구하고, OECD 교육 2030 사업의 가장 큰 장점은 ‘교육 패러다임 변화’에 걸맞은 다소 급진적인 아이디어들이 포함되어 있고, 이들이 주류 교육계에서 논의될 수 있는 계기를 마련하고 있다는 점이다. 앞서 언급되었던 ‘에이전시’나 ‘성찰’의 개념이 그러하고, 사회 참여와 변화, 지속가능성 및 공평성 등과 같은 가치를 국제경제협력기구인 OECD에서 공공연히 강조하는 것도 인상적이다.

또한, 교육 2030이 미래세대를 위한 교육의 변화에 대한 진지한 시도일 지도 모른다는 희망을 가져보는 것은 OECD 교육 2030 사업의 전신이 도호쿠 프로젝트(OECD Tohoku Project)였다는 점과도 관련이 된다. 도호쿠 프로젝트는 2011년에 대지진과 쓰나미로 피해를 입은 도호쿠 지역의 회복을 돕고자 한 것으로, 학생들이 자연피해 속에서 희망을 잃지 않고 새로운 미래를 만들어 갈 수 있도록 관련 역량(리더십, 창의성, 협력, 비판적이고 건설적인 사고력 등)을 함양하고자 하였다(Fukushima Uni., MEXT, & OECD, 2011). 중·고등학교 학생들을 대상으로 단기 집중 수업을 진행하며 2년 반 동안 진행된 이 프로젝트는 프로젝트 기반 수업, 학생들의 삶과 연결된 교육을 통해 학생들로 하여금 지속가능한 사회를 만들어 갈 수 있는 능력을 길러 주고자

하였다. 즉, 학생들이 자신들의 삶과 관련된 주변의 문제에 대해 배우고, 참여하여 주도적으로 사회적 변화를 일으키는 주체로서의 역할을 할 수 있도록 지원한 것이다.

OECD 교육 2030은 (교육과정을 포함한) 교육체제 전체를 다루고 있는 사업으로서 그 범위가 굉장히 넓다. OECD 교육 2030 사업은 다양한 전문가들이 한국의 미래 세대들에게 적합한 교육의 모습은 어떠해야 할지에 대해 논의를 계속해 가는 도구(학습 개념틀)와 계기를 마련하고 있다. 국내 사업 참여 관계자 및 학계에서는 OECD 교육 2030 사업이 지닌 한계와 위험을 인지하고, 우리 교육의 개선에 보다 긍정적인 영향력을 가질 수 있도록 이 사업을 활용할 필요가 있다. 즉, OECD 교육 2030 사업 참여가 한국 교육 발전에 기여할 수 있도록, 한국교육개발원 및 한국교육과정평가원의 연구팀뿐만 아니라 정책입안자, 학계 전문가들과의 협력을 통해 지속적인 논의·연구가 이루어질 수 있기를 기대한다.



## 참고문헌

- 강현석·이지은(2016). 이해중심 교육과정을 위한 백워드 설계의 이론과 실천: 교실혁명. 학지사.
- 경기도교육청(2012). 2012년 경기도교육과정. 경기도교육청.
- 경기도교육청(2016). 경기도 초·중·고등학교 교육과정 총론. 경기도교육청.
- 교육부(2015a). 「2015 개정 교육과정」 질의·응답 자료. 교육부(교육과정 정책과).
- 교육부(2015b). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호[별책 1].
- 교육부·한국교육과정평가원(2017). 과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? 중등편(연구자료 ORM 2017-19-2). 교육부·한국교육과정평가원.
- 교육혁신위원회(2007). 학습사회 실현을 위한 미래교육 비전과 전략(안) 공청회 자료집. 교육혁신위원회.
- 광주광역시교육청(2016). 2017학년도 광주광역시 초등학교 교육과정 총론. 광주광역시교육청.
- 김기현·장근영·조광수·박현준(2010). 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 III: 총괄 보고서(연구보고 10-R17). 한국청소년정책연구원.
- 김두정(2015). 전문학습공동체를 통한 교육과정 개혁: 하향식 및 상향식 의사결정의 균형과 통합을 중심으로. 교육과정연구, 33(3), 179-198.
- 김안나·김태준·김남희·이석재·정희욱(2003). 국가 수준의 생애 능력 표준 설정 및 학습 체제 질 관리 방안 연구(II)(연구보고 RR 2003-15). 한국교육개발원.
- 김영천(2016). 세계의 교육: 미국의 수행평가 사례와 시사점. 교육개발 2016 여름호. [http://edzine.kedi.re.kr/2016/summer/article/world\\_01.jsp](http://edzine.kedi.re.kr/2016/summer/article/world_01.jsp) (검색일: 2017. 10. 25)
- 김위정·이혜정·김태기(2014). 경기도 교육과정 핵심역량 체계 재정비 및 측정도구 개발 연구(정책연구 2014-12). 경기도교육연구원.
- 김창환·엄문영·김기현·김종민·박종효·박현정·이광현·이상돈(2013). 한국의 교육지표·지수 개발 연구(II): 학생역량지수 개발 연구(연구보고 RR 2013-23). 한국교육개발원.
- 류성창(2012). 미래역량 중심 교육을 위한 교육평가 개선방안(현안보고 OR 2012-05-14). 한국교육개발원.
- 류성창·장혜승·서예원·강태훈·정제영·권희립(2012). 역량 중심 대입제도 개편 가능성 탐색 연구(연구보고서 OR 2012-09). 한국교육개발원.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로.

- 교육과정연구, 27(4), 71-94.
- 박순경·김사훈·김진숙·백경선·변희현·안종욱·양정실·이광우·이근호·이미경·이미숙·이승미·이혜원·정영근·한혜정(2014). 국가교육과정 총론 개선을 위한 기초 연구(연구보고 CRC 2014-1). 교육과정평가원.
- 박휴용(2015). 핵심역량기반 교육에 대한 비판적 고찰. 교육사상연구, 29(4), 49-78.
- 백남진(2014a). 교과 교육과정 성취기준 진술의 개선 방향 탐색: 한국과 미국 과학 교육과정 검토를 중심으로. 교육과정연구, 32(2), 101-131.
- 백남진·온정덕(2016). 역량기반 교육과정의 이해와 설계. 교육아카데미.
- 백운수·박현주·김영민·노석구·이주연·정진수·최유현·한혜숙·최종현(2012). 융합인재교육(STEAM) 실행방향 정립을 위한 기초연구(한국과학창의재단 2012-12). 한국과학창의재단.
- 성병창(2016). 한국교육행정에서 자율성의 의미 구조. 교육행정학연구, 34(5), 389-408.
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. 교육과정연구, 27(1), 1-20.
- 소경희(2015). 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색. 교육과정연구, 33(1), 196-214.
- 소경희·강지영·한지희(2013). 교과교육과정 개발을 위한 역량 모델의 가능성 탐색 : 영국, 독일, 캐나다 교육과정 고찰을 중심으로. 비교교육연구, 23(3), 153-175.
- 소경희·이상은·이정희·허효인(2010). 뉴질랜드 교육과정 개혁 동향: 핵심역량 중심 교육과정의 실천 사례. 비교교육연구, 20(2), 27-50
- 송경오·박민정(2007). 역량기반 교육개혁의 특징과 적용가능성 탐색. 한국교육, 34(4), 155-182.
- 유현숙·김남희·김안나·김태준·이만희·장수명(2002). 국가 수준의 생애 능력 표준 설정 및 학습 체제 질 관리 방안 연구(1)(연구보고 RR 2002-19). 한국교육개발원.
- 유현숙·김태준·이석재·송선영(2004). 국가 수준의 생애 능력 표준 설정 및 학습 체제 질 관리 방안 연구(III)(연구보고 RR 2004-11). 한국교육개발원
- 윤정일·김민성·윤순경·박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 233-260.
- 윤종혁·김은영·최수진·김경자·황규호(2016). OECD '교육 2030: 미래 교육과 역량'을 위한 현황 분석과 향후 과제(현안보고 OR 2016-10). 한국교육개발원.
- 윤현진·김영준·이광우·전제철(2007). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정

- 비전 연구(I): 핵심역량 준거와 영역 설정을 중심으로(연구보고 RRC 2007-1). 한국교육과정평가원.
- 이광우·민용성·전제철·김미영(2008). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교교육과정 비전 연구(II): 핵심 역량 영역별 하위 요소 설정을 중심으로(연구보고 RRC 2008-7-1). 한국교육과정평가원.
- 이광우·전제철·허경철·홍원표·김문숙(2009). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구: 총괄 보고서(연구보고 RRC 2009-10-1). 한국교육과정평가원.
- 이광우·정영근·서영진·정창우·최정순·박문환·이봉우·진의남·유정애·이경언·박소영·주형미·오정덕·이근호·백남진·김사훈(2014). 교과 교육과정 개발 방향 설정 연구(연구보고 CRC 2014-7). 한국교육과정평가원.
- 이근호·곽영숙·이승미·최정순(2012). 미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가교육과정 구상(연구보고 RRC 2012-4). 한국교육과정평가원.
- 이근호·이광우·박지만·박민정(2013). 핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구. 교육부·한국교육과정평가원.
- 이상하·박도영·박상욱·최인봉·구남옥·이은정(2014). 미래사회 핵심역량 교수·학습 지원을 위한 교육평가 정책의 방향(연구보고 RRE 2014-14). 한국교육과정평가원.
- 이원희(2015). 2015 개정 교육과정의 역량 개념 도입과 해결 과제: 행동주의의와 인지론의 접근. 통합교육과정연구, 9(4), 113-134.
- 조대연·김희규·김한별(2008). 미래의 평생학습사회에서 요구하는 핵심역량 연구(연구보고 RRC 2008-7-3). 한국교육과정평가원.
- 조수영(2017). 고등학교 현장에서의 역량기반 교육과정 수업 평가 연계의 현실화 방안. 중등교육연구, 65(1), 255-281.
- 주형미·윤현진·곽영순·변희현·문영주·이영아·김명정·안종욱·가은아(2013). 핵심역량(성취기준) 중심의 교과서 모형 개발(연구보고 CRT 2013-4). 한국교육과정평가원.
- 최상덕·김진영·박상진·이강주·이수정·최현영(2011). 21세기 창의적 인재양성을 위한 교육의 미래 전략 연구(연구보고 RR 2011-01). 한국교육개발원.
- 최상덕·차성현·류성창·조봉래·장수명·서남수(2012). 미래 한국교육의 발전 방향과 전략: 2013-2017년 핵심교육정책과제를 중심으로(연구보고 RR 2012-09). 한국교육개발원.
- 최상덕·서영인·황은희·최영섭·장상현·김영철(2013). 미래 인재 양성을 위한 핵심역량 교육 및 혁신적 학습생태계 구축(I)(연구보고 RR 2013-20). 한국교육개발원.
- 최상덕·서영인·이상은·김기현·이옥화·최영섭(2014). 미래 인재 양성을 위한 핵심역량 교육 및

- 혁신적 학습생태계 구축(II)(연구보고 RR 2014-16). 한국교육개발원.
- 최상덕·이상은·고장완·김경숙·김기현(2015). 미래 인재 양성을 위한 핵심역량 교육 및 혁신적 학습 생태계 구축(III): 고등교육을 중심으로(연구보고 RR 2015-23). 한국교육개발원.
- 찰스 파텔·마야 비알릭·버니 트릴링(2015). 4차원 교육 4차원 미래역량: 21세기 무엇을 가르치고 배워야 하는가? (번역: 이미소). 출판사 새로운 봄. (원저: Four-dimensional Education: The competencies learners need to succeed (2015))
- 홍원표(2017). 역량기반 교육과정의 가능성에 대한 비판적 재검토: 이론적·실제적 쟁점을 중심으로. *교육과정연구*, 35(1), 240-254.
- 홍원표·곽은희(2014). 역량기반 교육과정의 국내 사례 분석: 두 교사의 수업 변화를 중심으로. *교육과정연구*, 32(2), 163-186.
- 홍원표·이근호(2010). 외국의 역량기반 교육과정 현장적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로. 한국교육과정평가원.
- 홍원표·이근호(2011). 역량기반 교육과정의 현장적용 방안 연구: 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로. *교육과정연구*, 29(1), 67-86.
- Center for Curriculum Redesign [CCR] (2015). *Redesigning the curriculum for a 21<sup>st</sup> century education*. The CCR Foundational White Paper. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Delors, J. (1996). *Learning the treasure within*. Paris: UNESCO.
- European Community. (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.
- Finegold, D. & Notabartolo, A. S. (2010). 21<sup>st</sup> century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review. Palo Alto, CA: Hewlett Packard.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary Ed.). New York, NY: Continuum.
- Fukushima Uni., MEXT, & OECD (2011). OECD Tohoku School: Overcoming the earthquake disaster, toward creation of new education. [http://oecdtohokuschool.sub.jp/\\_src/sc728/school\\_english.pdf](http://oecdtohokuschool.sub.jp/_src/sc728/school_english.pdf) (검색일: 2017.10.30)
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.) (2011). *Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills* (ATC 21S). New York, NY: Springer.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research, and practice*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., DoBrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. & Vollmer, H. (Eds.) (2004). The development of national educational standards. Berlin: BMBF.
- Lortie, D. C. (1996). 교직사회: 교직과 교사의 삶 [School teacher: A sociological study]. (진동섭 역). 양서원. (원전 1975).
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2013). *교육 리더십: 연구와 실제 [School leadership that works: From research to results]*. (주삼환 역). 학지사. (원전 2005).
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than 'intelligence'. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- OECD(2002). Definition and selection of competencies(DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations-Strategy paper. OECD Press.
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: OECD.
- OECD (2015a). Draft discussion paper on the new OECD Framework for Education 2030 prepared for the 2<sup>nd</sup> meeting of the Informal Working Group, Tokyo, 11 December 2016. Discussion paper: not for circulation.
- OECD (2015b). Education 2030 project proposal (제 1차 비공식 작업반 회의 자료: EDU/EDPC(2015)7/REV2).
- OECD (2016). Progress report on the draft OECD Education 2030 conceptual framework (2016) (제 3차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC(2016)6).
- OECD (2017a). Education 2030: Curriculum analysis: Content Curriculum Mapping (CCM) part 1 pilot exercise - preliminary findings. (제 6차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC(2017)29).
- OECD (2017b). Education 2030: Curriculum analysis: Progress report physical education/health education international curriculum analysis. (제 6차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC/RD(2017)21).
- OECD (2017c). Education 2030: Curriculum analysis: Thinking out of the box on math curriculum. (제 6차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC/RD(2017)20).
- OECD (2017d). Future of education and skills 2030: Progress report on the OECD 2030 learning framework (제 5차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC(2017)16).

- OECD (2017e). The future of education and skills: Education 2030: Progress report of the OECD Learning Framework 2030. (제 6차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC(2017)/25).
- OECD (2017f). Future of education and skills 2030: Revised proposal of content curriculum mapping. (제 5차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC(2017)/19).
- OECD (2017g). Future of education and skills 2030: Draft discussion paper on mathematics. (제 5차 비공식 작업반 회의자료: EDU/EDPC(2017)20).
- P21 (2007). Framework for 21<sup>st</sup> century learning. Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/1.\\_p21\\_framework\\_2-pager.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/1._p21_framework_2-pager.pdf) (Accessed on Jan. 15, 2017).
- P21 (2015). *P21 Framework definitions*. The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf) on Feb. 3, 2017.
- Rychen, D. (1995). *Closing the gap: Liberal education and vocational preparation*. London: Hodder & Stoughton.
- Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21<sup>st</sup> century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 5(1), 10-24.
- Scott, C. L. (2015). *The future of learning 2: What kind of learning for the 21<sup>st</sup> century?* UNESCO Education Research and Foresight. Paris: UNESCO. [ERF Working Papers Series, No. 14].
- Sergiovanni, T. J. (2008). *도덕적 리더십: 학교교육 향상의 길잡이* [Moral leadership: Getting to the heart of school improvement]. (주삼환 역). 시그마프레스. (원전 1992).
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21<sup>st</sup> century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

<웹사이트>

- The Sprout Fund 홈페이지. (검색일: 2017. 1. 15)  
<http://www.sproutfund.org/2016/04/29/demystifying-learning-frameworks-the-p21-framework/>

## Abstract

**A study on OECD Education 2030 project: Analyzing validity of OECD competencies framework and exploring practices of competency-based education in South Korea**

Choi, Su-Jin (KEDI)

Lee, Jae Duck (KEDI)

Kim, Eun Young (KEDI)

Kim, Hyejin (KEDI)

Paik, Nam Jin (Ehwa Womans University)

Kim, Jungmin (University of Suwon)

Park, Juhyun (KEDI)

OECD's 'Future of Education and Skills: Education 2030' project (OECD Education 2030 project, henceforth) is intended to re-visit the DeSeCo (1997–2003) key competencies and has two main stages of activities. The first stage (from 2015 to 2018) aims to develop a conceptual learning/competencies framework (learning framework, henceforth) relevant for 2030 and to analyze international curriculum while the second stage (from 2019 and beyond) aims to explore the kind of learning environments that support the development of the competencies most effectively. In 2016, the Korean Ministry of Education has designated the Korean Educational Development Institute (KEDI, henceforth) as a lead organization (and as a National Coordinator at the same time) for the OECD Education 2030 project.

As the lead organization, KEDI is expected to identify the overall progress and status of the project, to analyze its possibilities and limitations in the context of Korean education, and to play intermediary role in the participation and contribution to the project for ensuring positive influences over Korea's education.

As part of the OECD Education 2030 project, this study provides new insights on the extent to which the learning framework is valid in Korea and exploration of education system in Korea to prepare for the second stage. To be specific, there are threefold themes in this study where both quantitative and qualitative methods are used. First, overall progress and status of the project are identified. For this theme, three authors participated in the OECD Informal Working Group (IWG, henceforth) meetings. Second, the possibilities and limitations of the learning framework are studied and then implications are drawn about what to select as key competencies and 'what to teach' in Korea. For this theme, a Delphi survey was conducted. Third, features of competency-based education and current status of Korea's competency-based education are studied in terms of curriculum design, teaching and assessment methods, and school environment, etc. and then implications are drawn about 'how to teach' in Korea. For this theme, focus group interview (FGI) was carried out targeting teachers. Also, reviewing on existing literature and meetings with experts enhanced further theoretical and practical understanding of the themes. Findings for each theme are summarized as below.

## **1. Identification of progress and status of the OECD Education 2030 project**

The OECD Education 2030 project holds two IWGs per year with the participating countries. The 5<sup>th</sup> IWG was held on 16–18 May 2017 in Lisbon, Portugal and the 6<sup>th</sup> IWG was held on 23–25 October 2017 in Paris, France. The project has two main discussion topics which are development of the learning framework and curriculum analysis.

In regard to the development of the learning framework, the 5<sup>th</sup> IWG discussed

how to cultivate transformative competencies for 2030 through foundations skills, competency development cycle, and taxonomy of competencies (comprised of knowledge, skills, and attitudes and values). In the 6<sup>th</sup> IWG, the concept of ‘student agency’ which was introduced in the 5<sup>th</sup> IWG was further underlined at the heart of the proposed OECD Learning Compass 2030 and is seen as both a process and a goal. In this paper, changes of the learning framework between the 5<sup>th</sup> IWG and the 6<sup>th</sup> IWG are illustrated. Moreover, feedback from participating countries such as need for clarification of terminology and concepts and policy implications such as reviewing the concept of ‘agency’ are also explained.

In regard to the curriculum analysis, its exercises are comprised of Policy Questionnaire Curriculum Redesign, Curriculum Content Mapping, and in-depth analysis of Math and Physical Education/Health Education. Yet, this paper mainly elaborated on a Curriculum Content Mapping as it was highlighted in 2017.

## **2. Analysis on the validity of the learning framework in Korean context.**

A two-round Delphi survey was conducted to 33 experts who are relevant to Korean education and studies of competencies in order to analyze the validity of the learning framework in Korean context. The survey is comprised of five-point Likert scale and open-ended questions. Average statistical results of each component of the learning framework revealed high values, indicating that the learning framework is likely to be valid in Korea. However, the results regarding sub-domains of knowledge and the need to evaluate transformative competencies, skills, or attitudes and values showed comparatively low degree of validity. Also, it is noteworthy that overall high results may be derived from the abstract and inclusive natures of the learning framework. Thus, this paper further analyzed opinion (which was gained through open-ended questions) of the experts.

There was no consensus of opinions among the experts about the learning framework. For example, some experts were deeply concerned about setting

competencies as an important criterion in selecting educational content and operation of an organization. On the other hand, some experts argued that we may consider possibilities of foundation skills which could be the cornerstone in restructuring learning area. Moreover, a wide range of disagreements was found among the experts in concerning constructs of the learning framework. In regard to well-being, survey results showed high degree of validity and indicated that well-being will enable educational paradigm to shift in positive aspects. However, taking into account the negative impression of the terminology 'well-being' in Korea many experts argued for the change of the Korean translation of 'well-being' in other word (so thereby, changing into another word '안녕' in this study). Also, the importance of understanding and re-defining 'well-being' in Korean context was point out. In regard to transformative competencies, it is believed that there is a possibility to improve the education system and to contribute to the debate on the direction of the educational goal in Korea. In regard to competency development cycle, most experts agreed on the logic of the cycle which is seen as general process of learning. This indicates that the cycle has positive aspects compared to that of existing learning processes. In regard to foundation skills, many were deeply conscious about the lack of clarification for the relationship between transformative competencies and foundation skills. In regard to the domains of competencies, many viewed the current classification as valid. However, in regard to sub-domains of each construct, hierarchical level and mutual exclusion of each construct were seen as problematic.

Therefore, acknowledging a wide array of opinions, this paper presents new insights (in the field of OECD learning framework) to identify its limitations and challenges, implications to Korean education, and feasibilities of implementation (difficulties and prerequisites) in Korea. To be specific, first, limitations and challenges of the learning framework have followings: 1) abstract and ambiguity of concepts and terminology, 2) vague relationship among components of the

learning framework, 3) problems of hierarchical level and mutual exclusiveness among sub-domains, 4) emphasis on individualism and lack of community based values, and 5) limitation of the implications in the education field due to general and abstract nature. Second, implications to Korean education mainly include: 1) contribution to improvement of Korean education, 2) contribution to the direction of future education, 3) contribution to changes of curriculum design, learning methods, and learning environment. Third, difficulties and prerequisites for the feasibilities of implementation in Korea include: 1) clarification of concepts and terminology after taking into consideration of Korean context and existing concepts, 2) undertaking additional research to seek for a concrete method in implementation, and 3) changes in educational environment including public opinion.

### **3. Exploration of education system for cultivating key competencies: Status of competency-based education in Korea.**

By means of preparation to participate in the second stage of the OECD Education 2030 project, empirical research was conducted on the status of current competency-based education in Korea. The objective was to find out the features of education system which cultivate key competencies would be required in the future. To be specific, it was studied how schools implement competency-based education and what difficulties were confronted to frontline teachers. Focus group interview (FGI, henceforth) was comprised of 34 primary and secondary school teachers who have had experiences of teaching competency-based curriculum in research schools.

Most participants revealed that teachers are unfamiliar or have strong reluctance against the terminology 'competency'. Even the participants were unclear about what competencies are and they were confused about how to carry out the competency-based curriculum. This indicates that there is an urgent need for changes in recognition by teachers regarding competencies in order to implement competency-

based curriculum in schools effectively. Moreover, it was noted that most participants believed competency-based curriculum is equivalent to ‘student-centered classes’ or ‘activity-based classes’. This illustrates that unlike the existing ‘lecture-based classes’ which emphasizes on the delivering educational contents from teachers to students, competency-based curriculum supports for the vibrant class where students take a part into, so that they can understand better and ‘do something’ based on their learning. These changes in learning enabled students to experience various activities and to find out their interests and to develop their own potentials and competencies. However, it was found out that there was a wide range of differences among different levels of schools how teachers relate and reorganize competencies with educational content and carry out in class.

It is highlighted that teachers were confronted to problems of assessing students’ competencies. Although teachers were aware of the need of process-focused assessment in competency-based curriculum they were forced to carry out results-based and rank-based evaluations. This was especially underlined in upper secondary schools which are directly related to the university admission’s policy. It is said that teachers are to be de-motivated to try new methods of teaching in order to cultivate competencies by their students and parents who strongly focuses on the university admission’s policy. Moreover, teachers need more specific guidelines and best practices on how to assess competencies of students. It turned out that it is necessary to train teacher’s expertise in assessment and to restore the social trust in teacher’s evaluation process.

Also, it is noteworthy that most participants felt that discussion time among teachers has increased and horizontal decision-making process is strengthened. These in turn resulted in increasing willingness and motivation of teachers to develop themselves to carry out the competency-based curriculum, resulting in virtuous cycle. Yet, it is seen that school atmosphere is greatly determined by school principal and thereby, resulting in need for training leadership of the

school principals.

At present level, teachers want supports such as guidelines, materials, best practices that teachers can actually refer to. This is because teachers were unclear about how to implement and were not confident themselves about what they were doing in classes. Also, it is equally important to note the following supports for teachers to effectively implement competency-based curriculum in Korea: reduction of administrative work, increasing conditions for discussion, securing consistent education policies, empowering teacher's autonomy on assessment, optimizing educational contents and changes in recognition of textbook, development of new assessment system to support competency-based curriculum, and public advertisement of competency-based curriculum, etc.

Having studied those three themes, this study finally presents policy implications on 'proceeding of the OECD Education 2030 Project' and 'national educational policies.' To be specific, regarding proceeding of the OECD Education 2030 Project, implications for the development of OECD Learning Framework, the 2<sup>nd</sup> phase of OECD Education 2030, and suggestions on related studies were presented. Implications for national educational policies have two issues on 'what to teach' and 'how to teach.' Specifically, issues on 'what to teach' perspective include such as exploration of educational possibilities of the concepts of 'agency' and 'reflection', clarification of meanings of key competencies, and review on contents of subject curriculum specifying knowledge, skills, and attitudes and values. Issues on 'how to teach' perspective include such as creating consensus among teachers regarding competencies, further exploration of assessment of competencies, and promotion of democratic school culture.

□ **Key Words: Competencies, Learning Framework, Competence-based curriculum, Future education**



## 부 록

1. 전문가 델파이 1차 조사지
2. 전문가 델파이 2차 조사지
3. 교사 집단초점면담 참여자  
섭외과정 및 기본 정보
4. 연구 참여자용 설명서 및 교사  
FGI 질문지



[부록 1] 전문가 델파이 1차 조사지<sup>38)</sup>

**「OECD 교육 2030 참여 연구」  
OECD 학습 개념들의 국내 타당성 검토를 위한 델파이 1차 조사**

안녕하십니까?

OECD에서는 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 규명하고 미래 핵심역량을 개발하는 방법을 탐색하고자 ‘OECD 교육 2030: 미래 교육과 역량(The Future of Education and Skills: OECD Education 2030)’(이하 『OECD 교육 2030 사업』)이라는 교육 사업을 실시하고 있습니다. 한국교육개발원은 『OECD 교육 2030 사업』의 국가 주관기관으로서, ‘OECD 교육 2030 참여 연구: 역량 개념들 타당성 검토 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색’을 2017년도 기본 연구 사업으로 수행하고 있습니다.

본 델파이 조사의 목적은 『OECD 교육 2030 사업』의 일환으로 개발되고 있는 학습 개념들에 대한 교육 전문가들의 의견을 조사하여 ‘OECD 교육 2030 학습 개념들’(이하 『OECD 학습 개념들』)의 국내 타당성을 분석하는 것입니다. 제시된 설명을 잘 읽으신 후, 성실히 응답하여 주시기를 부탁드립니다.

바쁘신 중에 조사에 참여해주셔서 감사드리며, 조사 결과는 연구 자료로만 활용되고 개인정보는 철저히 보호됨을 약속드립니다. 감사합니다.

2017년 8월  
한국교육개발원장 김재춘

※ 본 조사는 전자우편(e-mail)으로 실시됩니다. 본원의 규정상 정해진 기한 내에 회신을 주셔야 사례비가 지급될 수 있음을 널리 양해해 주시기 바라며, 바쁘시더라도 아래 기한 내에 귀한 의견 주시기를 부탁드립니다.

- ▶ 응답방법: 보내드린 조사지에 응답하신 후 저장한 파일을 전자우편(e-mail)로 송부
- ▶ 수신자: 박주현(jp12106@kedi.re.kr)
- ▶ 1차 조사 기한: 2017년 **8월 25일(금) 17:00시 까지**

※ 이번 조사에 대하여 문의 사항이나 궁금한 사항이 있으신 경우 아래의 연락처로 문의하여 주시기 바랍니다.

- ▶ 연구책임자: 최수진(043-5309-447, sjchoi@kedi.re.kr)
- ▶ 연구원: 박주현(043-5309-314, jp12106@kedi.re.kr)

※ 본 조사는 『OECD 학습 개념들』의 국내 타당성 분석을 위한 것으로, III 부문(타당성 정도 및 의견)부터 **교육의 지향점, 변혁적 역량, 기초 기능, 역량 개발 사이클, 역량의 범주의 5영역, 총 7문항**으로 구성됩니다.

각 문항에서 귀하의 의견에 가장 가까운 곳에 표시(✓) 해주시기 바랍니다.

① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
			✓	

38) 전문가 델파이 조사지(1차 및 2차)의 형태는 지면 관계상 편집되었음.

## I. 개인 배경정보

※ 다음 중 해당되는 곳에 표시(V)해주시기 바랍니다.

1. 성별	① 남성 ( )	② 여성 ( )
2. 연령	① 40대 미만 ( ) ③ 50대 ( )	② 40대 ( ) ④ 60대 이상 ( )
3. 소속기관	① 초·중·고교 또는 교육청 ( ) ② 대학 또는 연구소 ( ) ③ 정부 부처 ( ) ④ 기타 ( <u>내용기입</u> )	
4. 최종학위 전공	① 교육학 ( ) ③ 기타 ( <u>내용기입</u> )	
	② 교과교육학 ( ) ④ 기타 ( <u>내용기입</u> )	

## II. 『OECD 학습 개념틀』 개요

※ 『OECD 교육 2030 사업』에서는 다음과 같은 학습 개념틀을 구안하고 제시하였습니다. 다음 사항을 읽어보신 후 조사문항에 응답하여 주시기 바랍니다.

### 『OECD 학습 개념틀』 개요

『OECD 학습 개념틀』은 교육이 학생들로 하여금 그들의 미래를 설계할 수 있도록 도울 수 있어야 한다는 것을 강조하며 “학습 나침반”이라는 표현을 사용하고 있습니다. 교육은 학생들이 혁신적(innovative)이며 회복탄력성(resilient)이 높고 지속가능한(sustainable) 사회를 만들어갈 수 있는 능력을 갖추고 그런 사회를 만들어 가고자 하는 마음을 불러일으킬 수 있어야 하며, 그런 교육이 될 수 있도록 체계적인 변화가 요구된다고 보고 있습니다(OECD, 2017a). 아래 [그림1]과 같이, 『OECD 학습 개념틀』에서는 교육의 지향점을 (1)개인인 사회의 웰빙으로 규정하고, 이를 실현하기 위해서 요구되는 (2)변혁적 역량(transformative competencies), 변혁적 역량 함양을 위해 필수적인 (3)기초 기능, 역량을 개발할 수 있는 과정으로서의 (4)역량 개발 사이클, 변혁적 역량을 교육과정으로 구현하기 위한 (5)역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치)를 포함하고 있습니다.

[그림 1] 『OECD 학습 개념틀』



### Ⅲ. 타당성 정도 및 의견

※ 『OECD 학습 개념틀』 관련 아래 문항에 대해 귀하의 의견을 해당 칸에 표시(√)하여 주십시오. 문항 내용 및 답변 관련 기타 의견은 아래 칸에 자유롭게 작성해 주시기 바랍니다.

■ (1번 문항) 교육의 지향점에 대한 질문입니다.

#### 우리가 원하는 미래: 개인과 사회의 웰빙

OECD 교육 2030에서는 교육 및 사회의 지향점을 ‘우리가 원하는 미래’로 명명하고, 구체적인 교육의 목표로 ‘개인과 사회의 웰빙’을 제시하고 있습니다. 즉, 종전의 경제성장, 생산성, 효율성을 위한 교육으로는 충분하지 않으며, 교육이 개인·사회·환경 측면에서 보다 나은 삶을 만들어 가는 데 기여할 수 있어야 한다고 강조합니다.

- (1) ‘웰빙’은 사람은 사회의 한 부분이라는 가정 하에 종합적인 관점에서의 웰빙을 의미함. 즉, 웰빙은 경제적 안정성뿐만 아니라 주거환경, 소득, 직업, 공동체, 교육, 환경, 정치적 참여, 건강, 삶의 만족도, 안전, 일-삶의 균형 등 사회발전 및 개인 삶의 질에 기여하는 전반적인 요소를 포함함.
- (2) 이러한 개인과 사회의 웰빙을 추구하는 데 ‘교육(형식적, 무형식적, 비형식적 학습을 포함)’은 매우 중요한 역할을 수행하는 것으로 강조됨.
- (3) 학교는 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 장소로, 학생들이 지적인 측면뿐만 아니라 사회적·감정적으로 성장할 수 있도록 도와야 함. 따라서 웰빙은 교육의 목표로서의 의미뿐만 아니라 학생들이 지식, 기술, 태도·가치를 함양할 수 있도록 안전한 환경과 양질의 학습 경험을 보장하는 교육의 전제조건 또는 과정으로 강조됨.

#### 1. “개인과 사회의 웰빙”은 한국 교육에서도 지향해야 한다고 생각하십니까?

① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
<b>&lt;의견&gt;</b>				
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 이유를 기술하여 주십시오.				
(2) 교육의 지향점이 한국 교육에 줄 수 있는 시사점을 기술하여 주십시오.				
(3) 교육의 지향점의 국내 적용 가능성에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.				
(4) 교육의 지향점의 한계점과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.				

■ (2번 문항) **변혁적 역량에 대한 질문입니다.**

**변혁적 역량: 새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 딜레마·긴장·변화에 대처하기**

『OECD 학습 개념틀』에서는 ‘우리가 원하는 미래’로 변화해 가기 위해서 요구되는 역량을 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’으로 명명하고, 구체적인 역량으로 ‘새로운 가치 창출하기(creating new values)’, ‘책임감 갖기(taking responsibility)’, ‘긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기(coping with tensions, dilemmas, trade-offs, contradictions, ambiguity, etc.)’를 제시하고 있습니다. 각 역량의 구체적인 의미는 다음과 같습니다.

〈표 1〉 3가지 변혁적 역량의 의미

변혁적 역량	새로운 가치 창출하기	책임감 갖기	긴장·딜레마·변화·모순·모호함에 대처하기
세부 내용	미래 사회의 변화가 가져올 다양한 어려움, 기회, 새로운 문제 등에 대해 새로운 해결책을 창조함으로써 변화에 보다 잘 적응할 뿐만 아니라, 지속가능하고 보다 풍요로운 사회로 나아가는 데 기여할 수 있는 역량	새로운 가치를 창조하고 긴장·딜레마·변화에 대응하는데 있어 규범, 가치, 의미, 한계 등 윤리적인 방향성을 바탕으로 판단하고 행동할 수 있는 역량	보다 건설적이고 미래지향적인 방식으로 긴장·딜레마·변화에 대처할 수 있는 역량

2. 아래 내용에 대해 동의하는 정도를 해당 칸에 표시하여 주십시오.

역량	문항 번호	조사문항	동의 정도				
			①	②	③	④	⑤
			전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
-	2-1	‘새로운 가치 창출하기’, ‘책임감 갖기’, ‘긴장과 딜레마에 대처하기’는 학생들이 자신과 사회의 미래를 만들어가는 데 요구되는 변혁적 역량으로 타당하다.					
새로운 가치 창출하기	2-2	한국 교육에서 ‘새로운 가치 창출하기’는 학습을 통해 습득 되어야 한다.					
	2-3	한국 교육에서 ‘새로운 가치 창출하기’는 평가 되어야 한다.					
책임감 갖기	2-4	한국 교육에서 ‘책임감 갖기’는 학습을 통해 습득 되어야 한다.					
	2-5	한국 교육에서 ‘책임감 갖기’는 평가 되어야 한다.					
긴장과 딜레마에 대처하기	2-6	한국 교육에서 ‘긴장과 딜레마에 대처하기’는 학습을 통해 습득 되어야 한다.					
	2-7	한국 교육에서 ‘긴장과 딜레마에 대처하기’는 평가 되어야 한다.					

<b>&lt;의견&gt;</b>	
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 <b>이유</b> 를 기술하여 주십시오.	
(2) 세 가지 변혁적 역량이 한국 교육에 줄 수 있는 <b>시사점</b> 을 기술하여 주십시오.	
(3) 세 가지 변혁적 역량의 <b>국내 적용 가능성</b> 에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.	
(4) 세 가지 변혁적 역량의 <b>한계점</b> 과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.	

■ (3번 문항) 기초 기능에 대한 질문입니다.

<p><b>변혁적인 역량 함양을 위한 기초 기능: 문해력, 수리력, 데이터 리터러시</b></p> <p>변혁적 역량을 함양하기 위한 필수적인 기초 기능으로는 문해력(literacy), 수리력( numeracy), 데이터 리터러시(data literacy) 세 가지가 제시되고 있습니다.</p> <p>(1) 문해력 : 다양한 문맥의 서면 자료를 식별하고, 이해하여 해석하고, 작성하고 의사소통하며, 문서화할 수 있는 능력.</p> <p>(2) 수리력 : 다양한 상황의 수학적 요구에 참여하고 관리하기 위해 수학적 정보와 아이디어에 접근하여 사용하고 해석·전달할 수 있는 능력.</p> <p>(3) 데이터 리터러시 : 데이터를 사용할 수 있는 능력. 데이터는 기존의 정보나 지식이 보다 적합하고 활용도가 높은 형태로 가공 또는 코딩 된 것을 의미함.</p>
---

3. OECD에서는 변혁적 역량을 ‘새로운 가치 창출하기’, ‘책임감 갖기’, ‘긴장과 딜레마에 대처하기’로 제시하고, 변혁적 역량 함양을 위한 기초 기능으로 ‘문해력’, ‘수리력’, ‘데이터 리터러시’를 제시하고 있습니다. 이러한 3가지 기능이 한국 학생의 변혁적 역량 함양에 기초가 된다고 생각하십니까?

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
<b>&lt;의견&gt;</b>				
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 <b>이유</b> 를 기술하여 주십시오.				
(2) 기초 기능이 한국 교육에 줄 수 있는 <b>시사점</b> 을 기술하여 주십시오.				
(3) 기초 기능의 <b>국내 적용 가능성</b> 에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.				
(4) 기초 기능의 <b>한계점</b> 과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.				

■ (4번 문항) **역량 개발 사이클에 대한 질문입니다.**

**(student agency 개발을 위한) 역량 개발 사이클: 기대-실행-성찰(A-A-R)**

OECD에서는 ‘Student agency’에 대해서 직접적으로 정의하지 않지만, 다음과 같은 의미로 사용됩니다.

- (1) 학생들이 다양하고 익숙하지 않은 상황을 잘 헤쳐 나가고 (개인과 사회의 웰빙의 방향으로) 미래를 만들어 갈 수 있는 능력을 키울 수 있도록 교육에서 학생들의 참여 및 자기 주도성을 강조하는 개념으로 사용됨.
- (2) 학생들이 ‘agency’를 가진다는 것은 단순히 적극적이거나 (소비자처럼) 이미 제시된 대안 중에서 선택하는 것에서 더 나아가 목적 지향적이고, 책임감 있으며, 충분한 정보를 고려하여 행동을 할 수 있는 것을 의미함.
- (3) 목표로서의 ‘student agency’ 뿐만 아니라, 교육의 내용 및 방법 선택을 포함한 교육의 전 과정에서 학생들이 목소리를 낼 수 있는 환경을 조성하고, 자신의 교육에 대한 의사결정에 참여할 수 있도록 하는 것을 강조함.

『OECD 학습 개념틀』에서는 역량 개발의 사이클을 기대(anticipation)-실행(action)-성찰(reflection)의 세 가지로 제시하고 있습니다. 이 사이클은 학생들이 평생을 통해 역량을 지속적으로 개발해 갈 수 있는 나선형(연속적·순환적)의 학습 과정으로 정의되고 있습니다.

- (1) 기대(anticipation): 삶과 미래에 대한 관심, 미래를 만들어 갈 수 있다는 신념과 태도, 변화에 대한 긍정적 마음가짐과 태도를 의미함. 지식(예: 역사, 환경 변화, 인구변화)뿐만 아니라 인지적 기능(예: 분석적 비판적 사고 기능, 일반적 문제해결능력), 사회적·행동적 요소(예: 동기, 확신, 가치 등)가 필요함.
- (2) 실행(action): 기꺼이 행동을 취하려는 마음과 행동을 취할 수 있는 능력을 가리킴. 자신의 학습과 성장에 적극적으로 관여하는 것을 포함하여, 자신을 둘러싼 환경과 적극적으로 상호작용할 수 있는 것을 의미함.
- (3) 성찰(reflection): 자신의 행동 및 결정이 미치는 간접적·장기적인 영향력을 고려하면서 결정·선택·실행하기에 앞서(또는 이후에) 비판적인 태도를 취할 수 있는 능력을 의미함.

기대-실행-성찰은 연속적이고 순환적인 과정으로서 성찰과 기대를 거쳐 실행이 일어나기도 하고, 실행의 과정에서 성찰이 동시에 이루어지기도 하며, 또한 기대를 기반으로 실행하고 실행 이후에 행동에 대한 성찰이 이루어짐으로써 계속적으로 보다 발전된 실행, 성찰, 기대로 나아가는 것을 형성화하고 있습니다(윤종혁 외, 2016).

4. ‘기대-실행-성찰’이라는 학습 과정이 한국 학생들의 역량 개발 과정으로서 적합하다고 생각하십니까?

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
<b>&lt;의견&gt;</b>				
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 <b>이유</b> 를 기술하여 주십시오.				
(2) 역량 개발 사이클이 한국 교육에 줄 수 있는 <b>시사점</b> 을 기술하여 주십시오.				
(3) 역량 개발 사이클의 <b>국내 적용 가능성</b> 에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.				
(4) 역량 개발 사이클의 <b>한계점</b> 과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.				

■ (5, 6번 문항) **역량의 범주에 대한 질문입니다.**

**교육과정을 통해 변혁적 역량을 함양하기 위한 역량의 범주**

『OECD 학습 개념틀』은 변혁적 역량이 교육과정에 포함되어 함양될 수 있도록 지식, 기능, 태도·가치로 구성된 역량의 범주를 제시하고 있습니다. 세부적으로, ‘변혁적 역량을 위한 지식’은 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식으로 분류하고, ‘변혁적 역량을 위한 기능’은 인지적·메타 인지적 기능, 사회·정서적 기능, 신체·실용적 기능으로 분류하며, ‘변혁적 역량을 위한 태도·가치’는 태도와 가치로 구분하고 있습니다. 구체적인 내용은 다음과 같습니다.

〈표 2〉 역량의 범주(taxonomy)

대분류	중분류	의미 또는 중요성
지식 (Knowledge for transformative competencies 2030)	학문적 지식 (Disciplinary knowledge)	• 학문 내에서의 개념적·절차적 지식을 포괄하는 지식.
	간학문적 지식 (Interdisciplinary knowledge/themes)	• 실생활 문제, 현상, 이슈를 다양한 시각으로 볼 수 있는 능력이 중요해짐.
	인식론적·절차적 지식 (Epistemic & procedural knowledge)	• 인식론적 지식: ‘내가 무엇을, 왜 배우는가?’, ‘해당 지식을 실생활에서 어떻게 활용할 수 있는가?’, ‘전문가들은 어떻게 생각하는가?’와 관련되는 지식으로서 학생들의 내적 동기와 관련이 깊음 • 절차적 지식: 일련의 단계 또는 행동과 같이 목표로 하는 바를 이루기위해서 어떻게 해야 하는지(예: “knowing how”)에 대한 이해, 영역 특수성을 가지기도 하며 다른 영역에 전이되기도 함. 생각패턴과 개념에 대한 지식으로서 시스템적 사고, 디자인 사고와 관련됨
기능 (Skills for transformative competencies 2030)	인지적·메타 인지적 기능 (Cognitive & meta-cognitive skills)	언어, 수, 추론적 지식을 사용할 수 있는 일련의 사고전략으로 언어적, 비언어적 기능, 고차원적 사고 기능, 집행기능, 문제 해결력과 관련됨. 메타인지적 기능은 자신의 지식, 기능, 태도와 가치를 인식할 수 있는 능력을 포함함.
	사회·정서적 기능 (Social & emotional skills)	사고, 느낌, 행동의 패턴으로 표출될 수 있는 일련의 개인능력으로서 조화로운 개성(personality)과 인성(character)의 발달을 도움.
	신체·실용적 기능 (Physical & practical skills)	매뉴얼 기능(예: ICT 기구, 새로운 기계, 악기, 미술, 자전거), 실생활 기능(예: 응급조치 기능), 전문적 기능(예: 수술), 신체 능력(예: 힘, 유연성) 등과 같이 도구, 기능 등을 사용하는 일련의 능력
태도·가치 (Attitude & values for transformative competencies 2030)	태도	특정 사항을 일정 정도의 ‘좋아함’과 ‘좋아하지 않음’으로 평가하면서 표현되는 심리적 경향
	가치	특정 가치, 행동, 행위가 좋거나 바람직하지 않은 것으로 평가하는데 기준이 되는 원칙

5. OECD 교육 2030에서는 역량의 범주를 지식, 기능, 태도·가치로 분류하고 있습니다. 한국의 상황에서 지식, 기능, 태도·가치의 학습을 통해서 변혁적 역량(새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 긴장과 딜레마에 대처하기)을 함양할 수 있다고 생각하십니까?

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
<b>&lt;의견&gt;</b>				
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 이유를 기술하여 주십시오.				
(2) 역량의 범주가 한국 교육에 줄 수 있는 시사점을 기술하여 주십시오.				
(3) 역량의 범주의 국내 적용 가능성에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.				
(4) 역량의 범주의 한계점과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.				

6. 아래 내용에 대해 동의하는 정도를 해당 칸에 표시하여 주십시오.

역량 범주	문항 번호	조사문항	동의 정도				
			①	②	③	④	⑤
			전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
지식	6-1	‘지식’을 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식으로 분류하는 것은 타당하다.					
	6-2	한국 교육에서 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식은 교육과정을 통해 학습되어야 한다.					
	6-3	한국 교육에서 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식은 평가되어야 한다.					
<b>&lt;의견&gt;</b>							
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 이유를 기술하여 주십시오.							
(2) 역량의 범주 중 지식이 한국 교육에 줄 수 있는 시사점을 기술하여 주십시오.							
(3) 역량의 범주 중 지식의 국내 적용 가능성에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.							
(4) 역량의 범주 중 지식의 한계점과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.							

역량 범주	문항 번호	조사문항	동의 정도				
			①	②	③	④	⑤
			전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
기 능	6-4	‘기능’을 인지적·메타 인지적 기능, 사회적·감정적 기능, 신체적·실용적 기능으로 분류하는 것은 타당하다.					
	6-5	한국 교육에서 인지적·메타 인지적 기능, 사회적·감정적 기능, 신체적·실용적 기능은 교육과정을 통해 학습되어야 한다.					
	6-6	한국 교육에서 인지적·메타 인지적 기능, 사회적·감정적 기능, 신체적·실용적 기능은 평가되어야 한다.					
<b>&lt;의견&gt;</b>							
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 이유를 기술하여 주십시오.							
(2) 역량의 범주 중 기능이 한국 교육에 줄 수 있는 시사점을 기술하여 주십시오.							
(3) 역량의 범주 중 기능의 국내 적용 가능성에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.							
(4) 역량의 범주 중 기능의 한계점과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.							
태도	6-7	한국 교육에서 태도·가치는 교육과정을 통해 학습되어야 한다.					
가치	6-8	한국 교육에서 태도·가치는 평가되어야 한다.					
<b>&lt;의견&gt;</b>							
(1) 귀하가 위와 같이 응답한 이유를 기술하여 주십시오.							
(2) 역량의 범주 중 태도·가치가 한국의 교육에 줄 수 있는 시사점을 기술하여 주십시오.							
(3) 역량의 범주 중 태도·가치의 국내 적용 가능성에 대한 귀하의 생각을 기술하여 주십시오.							
(4) 역량의 범주 중 태도·가치의 한계점과 추가적으로 제안하고 싶은 내용을 기술하여 주십시오.							

- (7번 문항)『OECD 학습 개념틀』(3쪽의 [그림 1] 참조)에 대한 종합적인 의견에 대한 질문입니다.

7. 『OECD 학습 개념틀』에 대한 귀하의 생각을 자유롭게 기술하여 주십시오.

(여기에 기술하여 주십시오)

— 성실히 응답해주셔서 대단히 감사합니다 —

## [부록 2] 전문가 델파이 2차 조사지

**「OECD 교육 2030 참여 연구」  
OECD 학습 개념들의 국내 타당성 검토를 위한 델파이 2차 조사**

안녕하십니까?

바쁘신 가운데 전문가 델파이 1차 조사에 응해 주셔서 매우 감사드립니다.

OECD에서는 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 규명하고 미래 핵심역량을 개발하는 방법을 탐색하고자 ‘OECD 교육 2030: 미래 교육과 역량(The Future of Education and Skills: OECD Education 2030)(이하 『OECD 교육 2030 사업』)이라는 교육 사업을 실시하고 있습니다. 한국교육개발원은 『OECD 교육 2030 사업』의 국가 주관기관으로서, ‘OECD 교육 2030 참여 연구: 역량 개념들 타당성 검토 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색’을 2017년도 기본 연구 사업으로 수행하고 있습니다.

본 델파이 조사의 목적은 『OECD 교육 2030 사업』의 일환으로 개발되고 있는 학습 개념들에 대한 교육 전문가들의 의견을 조사하여 ‘OECD 교육 2030 학습 개념들’ (이하 『OECD 학습 개념들』)의 국내 타당성을 분석하기 위함입니다.

바쁘신 중에 조사에 참여해주셔서 감사드리며, 조사 결과는 연구 자료로만 활용되고 개인정보는 철저히 보호됨을 약속드립니다. 제시된 설명을 잘 읽으신 후, 성실히 응답하여 주시기를 부탁드립니다. 감사합니다.

2017년 9월  
한국교육개발원장 김재춘

※ 본 조사는 전자우편(e-mail)으로 실시됩니다. 본원의 규정상 정해진 기한 내에 회신을 주셔야 사례비가 지급될 수 있음을 널리 양해해 주시기 바라며, 바쁘시더라도 아래 기한 내에 귀한 의견 주시기를 부탁드립니다.

- ▶ 응답방법: 보내드린 조사지에 응답하신 후 저장한 파일을 전자우편(e-mail)로 송부
- ▶ 수신자: 박주현(jp12106@kedi.re.kr)
- ▶ 2차 조사 기한: 2017년 **9월 18일(월) 15:00시 까지**

※ 이번 조사에 대하여 문의 사항이나 궁금한 사항이 있으신 경우 아래의 연락처로 문의하여 주시기 바랍니다.

- ▶ 연구책임자: 최수진(043-5309-447, sjchoi@kedi.re.kr)
- ▶ 연구원: 박주현(043-5309-314, jp12106@kedi.re.kr)

※ 질문에 응답하시기 전에 귀하의 성함을 먼저 적어주시기를 부탁드립니다.

성 함

## I. [참고] 1차 델파이 조사 결과 요약

### ■ 전문가 델파이 1차 조사 응답 현황

전문가 델파이 1차 조사의 응답 현황은 아래 표와 같이 나타났습니다. 5단 척도 조사 결과에 따르면, 조사에 참여한 전문가들은 OECD 학습 개념들의 타당성에 대해 대체로 긍정적으로 응답하셨습니다. 이 결과는 전문가들이 OECD 학습 개념들의 구성요소가 타당하다고 판단한 측면도 있지만, 학습들의 요소들이 일반적이고 포괄적이어서 타당하지 않다고 얘기하기가 어려운 특성에 기인하기도 한 것으로 분석됩니다. 타당성에 대한 전문가들의 동의가 낮은 부분은 각 변혁적 역량, 기능, 가치·태도의 평가와 지식의 분류(학문적, 간학문적, 인식론적·절차적 지식)인 것으로 나타났습니다.

〈표 1〉 전문가 델파이 1차 조사 응답 현황

(단위 : 명, %)

문제	응답 빈도 및 백분율					무응답	합계	평균	
	①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다				
<b>■ 교육의 지향점</b>									
1. 웰빙	0(0.00)	0(0.00)	2(6.06)	15(45.45)	16(48.48)	0(0.00)	33	4.42	
<b>■ 변혁적 역량(새로운 가치 창출하기, 책임감 갖기, 긴장·달레마·변화·모순·모호함에 대처하기)</b>									
2-1. 타당성	0(0.00)	1(3.03)	11(33.33)	13(39.39)	7(21.21)	1(3.03)	33	3.81	
새로운 가치	2-2. 학습	0(0.00)	2(6.06)	5(15.15)	16(48.48)	10(30.30)	0(0.00)	33	4.03
	2-3. 평가	0(0.00)	7(21.21)	12(36.36)	10(30.30)	4(12.12)	0(0.00)	33	3.33
책임감	2-4. 학습	0(0.00)	1(3.03)	4(12.12)	20(60.61)	8(24.24)	0(0.00)	33	4.06
	2-5. 평가	0(0.00)	7(21.21)	7(21.21)	16(48.48)	3(9.09)	0(0.00)	33	3.45
대처하기	2-6. 학습	0(0.00)	3(9.09)	5(15.15)	16(48.48)	9(27.27)	0(0.00)	33	3.94
	2-7. 평가	0(0.00)	7(21.21)	12(36.36)	12(36.36)	2(6.06)	0(0.00)	33	3.27
<b>■ 기초 기능(문해력, 수리력, 데이터 리터러시)</b>									
3. 기초 기능	0(0.00)	2(6.06)	7(21.21)	14(42.42)	10(30.30)	0(0.00)	33	3.97	
<b>■ 역량 개발 사이클(기대-실행-성찰)</b>									
4. 사이클	0(0.00)	2(6.06)	6(18.18)	15(45.45)	10(30.30)	0(0.00)	33	4.00	
<b>■ 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치)</b>									
5. 전체 분류	1(3.03)	1(3.03)	6(18.18)	16(48.48)	9(27.27)	0(0.00)	33	3.94	
지식	6-1. 분류	2(6.06)	5(15.15)	9(27.27)	15(45.45)	2(6.06)	0(0.00)	33	3.30
	6-2. 학습	1(3.03)	1(3.03)	7(21.21)	16(48.48)	8(24.24)	0(0.00)	33	3.88
	6-3. 평가	1(3.03)	2(6.06)	8(24.24)	16(48.48)	6(18.18)	0(0.00)	33	3.73

		응답 빈도 및 백분율							
문제		①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다	무응답	합계	평균
기능	6-4. 분류	0(0.00)	5(15.15)	4(12.12)	21(63.64)	3(9.09)	0(0.00)	33	3.67
	6-5. 학습	1(3.03)	2(6.06)	5(15.15)	18(54.55)	7(21.21)	0(0.00)	33	3.85
	6-6. 평가	1(3.03)	5(15.15)	8(24.24)	14(42.42)	5(15.15)	0(0.00)	33	3.52
가치·태도	6-7. 학습	1(3.03)	1(3.03)	6(18.18)	16(48.48)	9(27.27)	0(0.00)	33	3.94
	6-8. 평가	0(0.00)	7(21.21)	9(27.27)	14(42.42)	3(9.09)	0(0.00)	33	3.39

### ■ 주요 의견

전문가 델파이 1차 조사에서 OECD 학습 개념들의 한계점 또는 개선이 요구되는 점으로 도출된 주요 주제(theme)는 다음과 같습니다.

1. 개념과 용어가 추상적이고 모호함: 개념과 용어가 상당히 추상적이고 모호하므로 우리나라 맥락에 맞는 명쾌한 표현과 구체적인 진술이 요구됨. 또한, “역량”을 포함한 특정 개념이 왜 필요하고, 왜 적합한지 등에 대한 구체적인 설명이 필요함.
2. 학습 개념들 요소들간의 관계가 불명확함: 변혁적 역량과 역량의 범주(지식, 기능, 태도·가치), 웰빙과 변혁적 역량, 변혁적 역량과 기초기능 등 학습 개념들 요소들간의 관계가 불분명하므로 명료화가 필요함.
3. 하위 요소들간의 위계 및 상호 배타성에 대한 문제제기: 기초기능의 하위요소(문해력, 수리력, 데이터 리터러시)와 지식의 하위요소(학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식)들이 동등한 위계 수준인지 그리고 상호 배타성을 갖는지에 대해 의문을 제기하는 의견이 많았음.
4. 다소 개인주의적이고 공동체적 가치가 부족함: OECD 학습 개념들에서 교육이 지향하는 바를 “개인과 사회의 웰빙”으로 삼고 있지만, 학습 개념들이 강조하는 개념(변혁적 역량, 기초기능, 역량 개발 사이클, student agency 등)이 전체적으로 개인주의적인 성격이 강함. 즉, 사회적 측면 또는 공동체의 일원으로서의 역량(예: “공동체 역량”, “시민성”, “협동심”)이 누락되어 있음.
5. 일반적이고 포괄적인 내용으로 교육의 실행에 대해 시사하는 바가 제한적임: 내용이 상당히 포괄적이고 추상적이라 방향성을 제시한다는 측면에서는 의의가 있을 수 있지만, 실질적으로 교육을 실행하는 측면에 제시할 수 있는 시사점이 제한적임. 제시된 역량들이 “어떻게” 학습할 것인가에 대한 구체적인 로드맵” 또는 “가시적인 성과와 실천에 대한 청사진”이 요구됨.

## II. 추가 질문

※ 본 조사는 『OECD 학습 개념들』의 국내 타당성 분석을 위한 것으로, 전문가 델파이 1차 조사 결과를 토대로 마련된 추가 질문입니다. 아래 문항에서 귀하의 의견에 가장 가까운 곳에 표시(V) 해 주시기 바랍니다.

1. <교육의 지향점> 1차 조사에 참여한 전문가들은 OECD 학습 개념들에서 교육의 지향점으로 ‘개인과 사회의 웰빙’을 설정한 것에 대해 대체로 타당하다고 응답하였습니다. 하지만, “웰빙”이라는 용어의 상업적 뉘앙스, 수동성, ‘만족이 지나치게 강조되고 책임이 간과되는 측면’ 등으로 인해 한계가 있다는 의견도 제기되었습니다. 이에 동의하는 정도를 표시해 주십시오.

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
우리나라 <b>교육의 지향점으로 적합하다고 생각하는 개념/용어</b> 가 있으면 적어주시기 바랍니다.				

2. <기초 기능> 변혁적 역량을 기르기 위한 기초기능으로 문해력, 수리력, 데이터 리터러시가 제시되고 있습니다. 전문가 델파이 1차 조사 결과, 기초기능이 인지적인 측면에 국한되고 개인주의적인 경향이 강하다는 의견이 제시되었습니다. 교육과 변혁적 역량이 지향하는 바가 ‘개인과 사회의 웰빙’이므로 이 3가지 기능 외에도 ‘공동체’나 ‘대인관계’ 등 사회적 측면에 대한 기초기능이 필요하다는 제안이 있었습니다. 이에 대하여 동의하는 정도를 표시해주십시오.

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
추가되었으면 하는 <b>기초기능</b> 이 있으면 적어주시기 바랍니다.				

3. <역량 개발 사이클> 역량 개발 사이클의 ‘기대-실행-성찰’에서 ‘기대’라는 용어가 서술된 의미보다 소극적으로 다가오므로 ‘문제의식’ 또는 ‘문제 찾기’ 등과 같은 학생의 능동적 참여와 의식을 나타내는 개념 또는 용어가 필요하다는 의견이 있었습니다. 이에 대해 동의하는 정도를 표시해 주십시오.

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
‘기대’ 대신 제안하는 <b>용어</b> 가 있으면 적어주시기 바랍니다.				

4. <역량의 범주> 역량의 범주에 대한 추가 질문입니다. 1차 조사에 제시된 표를 참고로 다시 한 번 제시합니다.

〈표 2〉 역량의 범주(taxonomy)

대분류	중분류	의미 또는 중요성
지식 (Knowledge for transformative competencies 2030)	학문적 지식 (Disciplinary knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학문 내에서의 개념적·절차적 지식을 포괄하는 지식 (OECD, 2016)</li> <li>• (지식의 양의 확대에 따라) 특정 학문의 핵심적인 또는 바탕이 되는 개념("big idea" 또는 "핵심 개념")의 중요성 확대</li> </ul>
	간학문적 지식 (Interdisciplinary knowledge/themes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 실생활 문제, 현상, 이슈를 다양한 시각으로 볼 수 있는 능력이 중요해짐.</li> <li>• 교육과정 과부하를 일으키지 않도록 새로운 역량에 대한 요구(ICT 리터러시, 글로벌 역량, 혁신 및 기업가 정신, 지속가능발전)를 새로운 과목으로 만들기 보다는 종전의 과목에 새로운 지식을 포함(embedded)하는 것이 중요해 짐.</li> </ul>
	인식론적·절차적 지식 (Epistemic & procedural knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 인식론적 지식: '내가 무엇을, 왜 배우는가?', '해당 지식을 실생활에서 어떻게 활용할 수 있는가?', '전문가들은 어떻게 생각하는가?' 와 관련되는 지식으로서 학생들의 내적 동기와 관련이 깊음</li> <li>• 절차적 지식: 일련의 단계 또는 행동과 같이 목표로 하는 바를 이루기위해서 어떻게 해야 하는지(예: "knowing how")에 대한 이해. 영역 특수성을 가지기도 하며 다른 영역에 전이되기도 함. 생각패턴과 개념에 대한 지식으로서 시스템적 사고, 디자인 사고와 관련됨</li> </ul>
기능 (Skills for transformative competencies 2030)	인지적·메타 인지적 기능 (Cognitive & meta-cognitive skills)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 언어, 수, 추론적 지식을 사용할 수 있는 일련의 사고전략으로 언어적, 비언어적 기능, 고차원적 사고 기능, 집행기능, 문제 해결력과 관련됨. 메타인지적 기능은 자신의 지식, 기능, 태도와 가치를 인식할 수 있는 능력을 포함함.</li> </ul>
	사회·정서적 기능 (Social & emotional skills)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사고, 느낌, 행동의 패턴으로 표출될 수 있는 일련의 개인능력으로서 조화로운 개성(personality)과 인성(character)의 발달을 도움.</li> </ul>
	신체·실용적 기능 (Physical & practical skills)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 매뉴얼 기능(예: ICT 기구, 새로운 기계, 악기, 미술, 자전거), 실생활 기능(예: 응급조치 기능), 전문적 기능(예: 수술), 신체 능력(예: 힘, 유연성) 등과 같이 도구, 기능 등을 사용하는 일련의 능력</li> </ul>
태도·가치 (Attitude & values for transformative competencies 2030)	태도	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 특정 사항을 일정 정도의 '좋아함' 과 '좋아하지 않음' 으로 평가하면서 표현되는 심리적 경향</li> </ul>
	가치	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 특정 가치, 행동, 행위가 좋거나 바람직한 것으로 평가하는데 기준이 되는 원칙</li> </ul>

4-1. <지식의 분류> 역량의 범주에서 지식의 분류에 대해 동의하지 않는다는 의견이 많았습니다. 우선, 여러 전문가들에게 혼란을 불러일으킨 학문적 지식의 정의(학문 내에서의 개념적·절차적 지식을 포괄하는 지식)에 대해 추가 설명 드립니다. 이 정의는 2016년 5월의 OECD 회의 자료에서 제시된 정의이며, 이 당시 지식의 분류는 학문적 지식, 간학문적 지식, 실용적 지식(practical knowledge)이었습니다. 2017년 5월 OECD 회의 자료에서 지식의 분류는 학문적 지식, 간학문적 지식, 인식론적·절차적 지식으로 변경되었고, 이 회의 자료에서 학문적 지식에 대한 새로운 정의가 제시되지 않았기에 2016년 정의를 그대로 사용하여 혼돈이 있었습니다. 학문적 지식에 대한 이해를 돕기 위해 설명을 추가하였으니, 참고해 주시기 바랍니다. 이 점을 감안하시고 아래 내용에 대해 동의하시는 정도를 표시해 주십시오.

문항 번호	조사문항	동의 정도				
		① 전혀 그렇지 않다	② 대체로 그렇지 않다	③ 보통 이다	④ 대체로 그렇다	⑤ 매우 그렇다
4-1	역량의 범주에서 지식 중, 중분류에 속해있는 절차적 지식은 기능으로 분류하는 것이 더 적절하다고 보는 의견이 있었습니다. 이에 대해 동의하는 정도를 표시해주십시오.					
4-2	일반적으로 지식은 개념적 지식과 절차적 지식으로 분류하거나 혹은 사실적 지식, 이론적 지식, 절차적 지식 등의 차원으로 구분하는 것이 동일한 차원으로 구분하는 것이라는 의견이 있었습니다. 이에 대해 동의하는 정도를 표시해주십시오.					
4-3	학문적 지식, 간학문적 지식에 인식론적·절차적 지식이 포함될 수 있기 때문에 학문적 지식, 간학문적 지식과 인식론적·절차적 지식을 동일 범주에 분류하는 것은 적절하지 않다는 의견이 있었습니다. 이에 대해 동의하는 정도를 표시해주십시오.					
4-4	간학문적 지식은 지식의 한 유형이라고 보기 어렵고, 지식을 구분하는 것을 반드시 학문의 경계로 구분할 필요는 없다는 의견이 있었습니다. 이에 대해 동의하는 정도를 표시해주십시오.					
<b>지식의 분류에 대한 제안 사항이 있으면</b> 적어주시기 바랍니다.						

- 4-2. <가치·태도> 많은 전문가들은 가치·태도의 학습은 중요하다고 생각하고 있는 것으로 나타났습니다. 다만, 가치는 기능과 태도의 방향을 설정하는 것이므로 우리 교육에서 강조해야 할 가치가 무엇인지에 대한 논의가 더 필요하다는 의견이 많았습니다. 이에 동의하는 정도를 표시해 주시고, 우리 교육에서 강조해야 할 가치를 적어주시기 바랍니다.

①전혀 그렇지 않다	②대체로 그렇지 않다	③보통이다	④대체로 그렇다	⑤매우 그렇다
귀하께서 생각하는 <b>우리 교육에서 강조해야 할 ‘가치’</b> 를 적어주시기 바랍니다.				

5. <기타의견> OECD 학습 개념틀, 델파이 조사 결과 분석, 역량기반 교육, 본 연구 관련으로 제안하실 의견이 있으면 자유롭게 기술해 주시기 바랍니다.

(여기에 기술하여 주십시오)

- 대단히 감사합니다 -

### [부록 3] 교사 집단초점면담 참여자 섭외과정 및 기본 정보

면담 참여자를 섭외하기 위해서, 우선, 교육부로부터 역량 또는 2015 개정 교육과정 관련 연구학교의 목록을 요청하였다. 그 자료에 근거하여, 해당 학교의 연구부장 선생님들과 전화 통화를 통해 FGI 실시 목적 및 방법에 대해 안내하고, 동의를 얻어 해당 선생님의 이메일로 연구 참여자 설명서 및 설문지(안)를 송부하였다. 이들 중에서 면담 참여에 동의한 분들을 대상으로 면담 장소 및 일정을 조정하여 확정하였다. 섭외의 우선순위는 2017년에 처음으로 연구학교를 시행하는 학교보다는 적어도 1년 이상 운영하고 있는 학교에 두었으며, 2017년 2월에 연구학교가 종료되었다고 하더라도 섭외 대상에 포함하였다.

계획 단계에서는 다양한 학교 소속 교사들을 같이 모아 면담을 실시하고자 하였으나, 섭외의 과정에서 같은 학교의 여러 교사가 함께 참여하는 형태로 변화되었다. 이는 예상보다 연구학교 수가 많지 않다는 점과 지역별로 다양하게 운영되고 있는 연구학교 소속 교사들이 같이 참여할 수 있는 면담 일정을 잡는 것이 현실적으로 쉽지 않은 점이 고려되었다. 해당 학교내 추가적인 면담 참여자는 참여하는 것에 동의한 연구부장 교사로 부터 소개를 받아 섭외하는 방식을 취했다. 면담 일정 및 장소는 교사들의 부담을 최소화하기 위해서 최대한 면담 참여자들의 요청에 따랐으며, 대부분의 경우는 해당 학교에서 학교의 정규 일정이 끝난 후에 실시되었다. 면담에 참여한 교사들의 소속 학교 소재지는 다양하였는데, 서울(1), 인천(3), 울산(2), 대전(2), 광주(1), 전남(1), 전북(1), 충남(1)이었다. 면담참여자의 기본사항은 아래 표와 같다.

교사 집단초점면담 참여자 기본 정보<sup>39)</sup>

학교	그룹	연구학교 기간	이름(가명) <sup>40)</sup>	성별	(과목)/현재업무	교사 경력	
초 등 학 교	A	1	2015.03~ 2017.02 (종료)	나경희	F	4-4 담임	13.3년
				서연지	F	3-2 담임	14.3년
				정은혜	F	4-2 담임	8년
	B	2	2016.03~ 2018.02 (2년차)	이성미	F	3-1 담임; 연구부장	26년
				임미영	F	1-1 담임	26년

39) 면담 참여자 학교의 연구학교 주제 및 소재지는 학교 노출의 위험이 있어 제외하였음.

학교	그룹	연구학교 기간	이름(가명) <sup>40)</sup>	성별	(과목)/현재업무	교사 경력
	C	2017.03~ 2019.02 (1년차)	최지혜	F	1-3 담임; 연구기획부장	18년
			유진호	M	6-1 담임; 정보기획담당	7.8년
	D	2016.03~ 2018.02 (2년차)	권명훈	M	4-3 담임; 연구기획부장	11년
			김희정	F	2-1 담임; 교육정책부장	22.5년
			전소정	F	1-3 담임; 생활안전부장	8년
	E	2015.03~ 2017.02 (종료)	박규태	M	2-1 담임	19년
중 학 교	A	2015.03~ 2017.02 (종료)	서명현	M	(기술가정) 1학년; 교무부장	29년
			김수연	F	(국어) 2학년	10년
			박영희	F	(정보) 2학년	27년
	B	2016.03~ 2018.02 (2년차)	심혜정	F	(미술) 1,2,3학년; 연구부장	19년
			김종국	M	(과학) 3학년 담임; 자연과학부장	32년
			임선주	M	(역사/사회) 3학년 담임	5년
	C	2016.03~ 2018.02 (2년차)	박재석	M	(국어) 3학년 담임; 연구부장	10년
			김은주	F	(음악) 1,2,3학년; 방과후복지부장	9년
	D	2017.03~ 2019.02 (1년차)	장희성	M	(수학) 연구부장	32년
			오승호	M	(과학) 1학년; 교무부장	32년
			박서진	F	(영어) 1학년	15년
			이지영	F	(국어) 1학년	16.3년
고 급 학 교	A	2017.03~ 2019.02 (1년차)	최정희	F	(한문) 3학년; 교육연구부장	32.5년
			이영우	M	(윤리) 2학년; 교무운영부장	19년
			남기준	M	(사회) 1,3학년; 1학년부장	13.5년
	B	2015.03~ 2017.02 (종료)	김수경	F	(한국사) 1,3학년; 교육연구부장	26년
			박대일	M	(화학); 교무기획부장	24년
			이재섭	M	(국어) 1학년; 1학년부장	25년
	C	2016.03~ 2018.02 (2년차)	성민호	M	(화학, II) 1,3학년; 연구부장	17년
			한명진	M	(체육) 1학년	11.5년
			오지은	F	(국어) 1,2학년	5년
김현철			M	(일반사회) 2,3학년	4.8년	
변지훈	M	(물리) 2,3학년	5.3년			

40) 연구 참여자의 사생활 보호를 위하여 보고서 전체에서 연구 참여자의 이름, 지명, 학교명은 가명을 사용하였음.

## [부록 4] 연구 참여자용 설명서 및 교사 FGI 질문지

### 연구 참여자용 설명서

연구 제 목: OECD 교육 2030 참여 연구: 역량 개념들 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육 체제 탐색

연구책임자: 최 수 진 (한국교육개발원 부연구위원)

본 연구는 OECD에서 실시하고 있는 미래 역량에 대한 사업인 ‘교육 2030’ 참여 연구로서, OECD에서 개발하고 있는 역량 개념들의 타당도를 분석하고 역량 개발을 위한 교육 방법을 탐색하기 위한 목적으로 실시되고 있습니다. 귀하는 (교육부 지정 또는 시도교육청 지정) 역량 기반 교육과정 연구학교에 근무하거나 근무한 적이 있는 교사로서 역량기반 교육과정에 대한 경험이 있는 교사로 추천되었기에 이 연구에 참여하도록 권유 받았습니다. 귀하는 본 연구에 참여할 것인지를 결정하기 전에, 설명서와 동의서를 신중하게 읽어 주시기 바랍니다. 본 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행 될 것입니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시기 바라며, 원하시면 가족이나 친구들과 의논해 보신 후 결정하실 수 있습니다.

#### 1. 연구의 배경과 목적

OECD에서는 지난 2015년부터 미래 핵심역량에 대한 사업인 ‘교육 2030: 미래 교육과 역량’을 진행하고 있습니다. 우리나라에서는 2016년부터 이 사업에 본격적으로 참여하기 시작하였는데, 저희 한국교육개발원은 이 사업의 국가 주관 기관으로 지정되었습니다. 국가 주관 기관으로서, 올해 한국교육개발원에서는 OECD에서 개발하고 있는 역량 개념들이 우리나라에 적합한지를 분석하고 역량 개발을 위한 교육 방법을 탐색하는 연구를 실시하고 있습니다. 교사 대상 포커스 그룹 인터뷰는 역량 개발을 위한 교육체제를 탐색하기 위한 일환으로 국내 역량기반 교육과정이 어떻게 실행되고 있는지를 이해하고, 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 인식을 조사하기 위해 실시됩니다.

## 2. 연구 참여 대상

본 연구에는 역량기반 연구학교에서 근무하시거나 근무한 적이 있는 교사로서 역량기반 교육 과정에 대한 경험이 있는 교사 36명(초중고 각 12명)이 참여할 것입니다.

## 3. 연구 참여자의 역할

만일 귀하가 참여의사를 밝혀 주시면 같은 학교 급의 교사 2-5명이 같이 역량기반 교육과정이라는 주제로 면담을 하게 될 것입니다. 면담은 연구 참여자들이 찾아오기가 쉬운 회의실에서 실시될 것이며, 90-120분정도 소요될 것입니다. 면담내용은 귀하의 동의하에 녹음되고 이후에 녹취록이 작성될 것입니다. 녹취된 발언 내용의 일부는 발췌되어 연구 보고서에 직접 인용될 수 있습니다.

이 면담을 통해 선생님 또는 선생님 학교에서는 역량 개발 교육과정을 어떻게 실행하고 있고, 선생님들은 역량 개발 교육과정에 대해 어떻게 생각하시는지, 그리고 역량 개발 교육과정이 우리나라에서 실행되기 위해서 개선되어야 할 점은 무엇인지 등에 대한 이야기를 듣고 싶습니다. 면담 내용은 역량기반 교육과정이 실행되는 방법을 이해하고 역량기반 교육과정 실행을 위한 시사점을 도출하는데 이용될 것입니다.

## 4. 연구 참여 기간

면담은 그룹별로 1회 실시되며, 1회의 면담은 90-120분 정도 소요될 것입니다. 분석과정에서 필요하면 추가 면담 요청을 드릴 수 있습니다. 추가 면담에 참여하는 것을 원하지 않으시면 참여하지 않으셔도 됩니다.

## 5. 연구 참여 여부의 선택

귀하는 희망하지 않을 경우 본 연구에 참여하지 않을 수 있으며, 그로 인한 어떠한 불이익이 없다는 점을 밝혀드립니다.

## 6. 연구 참여자에 대한 혜택

만일 귀하가 참여의사를 밝혀 주시면, 2시간 내외의 그룹 인터뷰에 대한 사례로 조사수당(200,000원)이 제공됩니다. 또한, 귀하가 제공하는 정보는 국내 역량기반 교육과정의 실행

방법을 이해하는데 활용되며, 역량기반 교육과정의 실행을 위한 정책적 시사점을 도출하는데 기여하게 될 것입니다.

## 7. 연구 참여 중단

귀하는 연구에 참여하는 도중에 언제든지 그만 둘 수 있으며, 그로 인한 어떠한 불이익도 없을 것이라는 점을 미리 알려드립니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구책임자에게 즉시 말씀해 주십시오.

## 8. 연구 참여자 보호

본 조사는 역량기반 교육과정의 실행 방법 및 역량기반 교육과정에 대한 교사들의 의견을 조사하는 것으로 교사 경력이나 담당과목을 제외하고 연구대상자의 개인정보에 해당하는 내용은 다루어지지 않습니다. 또한, 연구에 참여함으로써 귀하가 겪게 되는 직접적인 위험 요소는 없습니다. 다만, 역량기반 교육과정 실행 과정에서 성공적이지 않은 경험이 있는 경우 약간의 불편함을 느낄 수 있습니다. 이럴 경우, 특정 질문에 답을 하지 않을 수 있으며, 면담을 잠시 중단하길 원하시면 면담을 진행하는 과제 책임자 또는 공동 연구자에게 바로 말씀해 주시기 바랍니다.

## 9. 연구 참여자의 개인정보 및 비밀의 보장

본 연구에서 수집된 개인정보의 관리책임자는 한국교육개발원 학교교육연구실 최수진 (연구책임자, 043-5309-305)입니다. 저희는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인 정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 면담을 통해 수집된 모든 정보는 연구를 위해 5년 간 보존·사용되며, 수집된 정보는 개인정보보호법에 따라 적절한 관리를 받게 됩니다. 이 연구에서 얻어진 개인 정보 및 조사 자료는 분석 시 개인을 식별할 수 없도록 익명화하여 사용됩니다.

개인 식별 정보를 제외한 조사 자료는 현행 법률과 연구윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구 및 학술적 목적으로 제 3자에게 제공될 수 있습니다. 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리심의위원회는 연구 참여자의 개인 정보에 대한 비밀보장을 침해하지 않고 관련규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 의사로 간주될 것입니다.

## 10. 연구관련 문의

- ① 본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 참여와 관련하여 중요한 문제가 발생했을 경우 아래의 연구 담당자에게 연락주시기 바랍니다.

성 명: 최수진 (연구책임자)

연락처: sjchoi@kedi.re.kr / 043-5309-305

- ② 만일, 연구 참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 한국교육개발원 생명윤리심의위원회로 연락하시기 바랍니다.

한국교육개발원 생명윤리심의위원회 (KEDI IRB) 전화번호: 043-5309-213

포커스 그룹 인터뷰(FGI) 질문지

영역	질문
1. 핵심 역량	1-1. 우선, 선생님이 속한 학교에 대한 간단한 소개 부탁드립니다. -지역, 국공립, 역량 중심 교육과정 연구학교 여부 및 기간 등 1-2. 선생님 학교에서 강조되는 역량에 대해 설명해 주십시오. 1) 학교 수준에서 강조되는 역량은 무엇인가요? 2) 학년별로 강조되는 역량이 다른가요? 다르다면 어떻게 다른가요? 3) 각 과목별로 강조되는 역량이 있으면 말씀해 주세요. 4) 이 외에도 다른 수준에서 강조되는 역량이 있으시면 말씀해 주십시오. 1-3. 그 역량은 어떻게 선정되었습니까? - 교육부, 시도교육청, 또는 지역 교육 지원청 선정, 학교수준, 학부모 요청 등
2. 역량기반 교육과정의 실행 방법	2-1. 일반 2-1-1. 이런 역량을 개발하기 위해 학교 및 교사 수준에서 어떤 노력을 하고 있습니까?
	2-2. 교육과정 설계 및 조직 2-2-1. 역량 개발을 위해 교육과정 편성 또는 재구성은 어떻게 하고 계신가요? 2-2-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때 교육과정 편성·재구성과 관련하여 강조되는 점은 무엇입니까? 2-2-3. 이런 (역량기반 교육과정 실행에서 요구되는) 교육과정 편성·재구성 방법에 대해 어떻게 생각하십니까? - 어려움, 효과 등
	2-3. 수업방법 2-3-1. 역량 개발을 위해 수업은 어떻게 진행하고 계십니까? 2-3-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때 수업방법에서 강조되는 부분은 무엇입니까? 2-3-3. 그런 수업방법에 대해 어떻게 생각하십니까? - 어려움, 효과 등
	2-4. 평가방법 2-4-1. 역량 개발을 위해 평가는 어떻게 하고 계십니까? 2-4-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때 평가방법에서 강조되는 부분은 무엇입니까? 2-4-3. 그런 평가방법에 대해 어떻게 생각하십니까? - 어려움, 효과 등
	2-5. 학교풍토 2-5-1. 학교에서 역량 개발이 강조되면서 학교풍토(동료교사 및 학생과의 관계, 교사의 열의 및 만족감 등)의 성격에 변화가 있다고 생각하시나요? 2-5-2. (그렇다면) 역량기반 교육과정을 실행할 때, 학교풍토는 어떤 방향으로 변화하고 있습니까? 2-5-3. 이런 변화에 대해 어떻게 생각하십니까? - 긍정적 효과, 우려되는 점 등
	2-6. 거버넌스 2-6-1. 학교에서 역량 개발이 강조되면서 거버넌스(교육부·교육청과 학교의 관계, 관리자의 학교경영 방식, 학교 의사결정 과정 등)의 성격에 변화가 있다고 생각하시나요? 2-6-2. (그렇다면) 역량기반 교육과정을 실행할 때, 학교 거버넌스는 어떤 방향으로 변화하고 있습니까? 2-6-3. 이런 변화에 대해 어떻게 생각하십니까? - 긍정적 효과, 우려되는 점 등
	2-7. 교사 역할 2-7-1. 역량 개발이 강조되면서 교사에게 요구되는 역량이나 역할에 변화가 있다고 생각하십니까? 2-7-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때, 교사의 역할은 무엇이라고 생각하십니까? 2-7-3. 이런 교사의 역할에 대해 어떻게 생각하십니까? - 긍정적 효과, 우려되는 점 등

영역	질문
3. 역량기반 교육과정에 대한 교사인식	3-1-1. 역량기반 교육과정에 대해 어떻게 생각합니까? - 긍정적인 점, 우려되는 점 등 3-1-2. 역량기반 교육과정을 실행할 때 갖게 되는 고민이나 어려움에는 어떤 것이 있습니까? - 교육과정, 수업, 평가, 교사 역할, 학교풍토, 학부모 및 학생의 인식과 태도 등
4. 학부모·학생의 반응	4-1. 역량기반 교육과정에 대한 학부모나 학생들의 반응은 어떠합니까? 1) 학부모나 학생들이 긍정적으로 생각하는 측면은 어떤 것입니까? 2) 학부모나 학생들이 우려하는 부분은 어떤 것입니까?
5. 선결과제	5-1. 역량기반 교육과정이 잘 실행되기 위해 해결 또는 개선되어야 하는 점은 무엇이라고 생각하십니까? - 교육과정, 교수학습방법, 평가방법, 학교풍토 및 거버넌스, (예비 및 현직) 교사교육, 학교환경, 역량 선정 등



연구보고 RR 2017-18

**OECD 교육 2030 참여 연구:**  
**역량 개념틀 타당성 분석 및 역량 개발을 위한 교육체제 탐색**

발 행 2017년 12월  
발행인 원장직무대행 류방란  
발행처 한국교육개발원  
주 소 충청북도 진천군 덕산면 교학로 7  
전화 : (043) 5309-114  
팩스 : (043) 5309-819  
<http://www.kedi.re.kr>  
등 록 1973년 6월 13일, 제16-35호  
인쇄처 주식회사 다원기획 (044) 865-8115  
ISBN 979-11-5666-309-6 93370

---

책 내용의 무단 복제를 금함

## OECD 교육 2030 참여 연구:

역량 개념들 타당성 분석 및  
역량 개발을 위한 교육체제 탐색

---

