

핵심역량과 국가 교육과정의 연계 방안: 문서상의 변화를 중심으로¹⁾

이 광 우(한국교육과정평가원 연구위원)*

홍 원 표(연세대학교 조교수)**

《요약》

본 연구의 주요 목적은 핵심역량과 국가 교육과정을 연계하는 방안을 탐색하는 것이다. 이를 위하여 역량기반 교육과정의 도입과 적용에 적극적인 국가나 지역의 교육과정 체제를 분석함으로써 모두 5가지의 연계 방안을 구안하였다. 이들 방안은 ① 국가 교육과정의 총론에서 핵심역량의 개발을 선언적으로 표방하는 방안, ② 총론의 교육과정 편제표에 가칭 '핵심역량 개발'을 신설하는 방안, ③ 총론에 제시된 핵심역량을 중심으로 교과 교육과정을 재구조화하는 방안, ④ 총론에 제시된 공통 핵심역량을 교과의 성격에 따라 선별적으로 적용하도록 하는 방안, ⑤ 교과별 고유 역량을 선정·개발하도록 하는 방안 등의 5가지로서, 총론과 교과 교육의 일관성과 다양성, 공통성과 특수성을 포괄할 수 있도록 구안되었다. 이어서 각 방안의 타당성과 적용가능성을 확인하기 위하여 교육과정 전문가들을 대상으로 2회에 걸쳐 전문가 의견조사를 실시하였다. 연구 결과 4안에 대한 동의 정도와 선호도가 가장 높은 것으로 나타났으며, 이어서 5안이 그 뒤를 따르고 있었다. 이러한 결과를 토대로 본 연구는 향후 국가 교육과정에 핵심역량의 개발을 반영하고자 한다면, 총론 수준에서 공통 핵심역량을 제시하되, 총론과 교과 교육과정의 연계에 있어서는 교과 교유의 성격과 자율성을 존중하는 방안이 고려될 필요가 있음을 제안하였다.

주제어 : 핵심역량(*core competencies*), 국가 교육과정(*national curriculum*), 역량기반 교육과정(*competency-based curriculum*)

1) 본 연구는 한국교육과정평가원에서 수행한 '미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구'(이광우 외, 2009)의 일부 자료를 활용하고 있다.

* 제1저자

** 교신저자, eduhong@yonsei.ac.kr

I. 서론

최근 들어 국내외에서 학교 교육과정이 추구해야 할 새로운 방향과 원리로 많은 사람의 주목을 받고 있는 것이 바로 학습자의 역량 개발이다(소경희, 2007; 손민호, 2004; 홍원표, 이근호, 2011; Boyd & Watson, 2006; Reid, 2006; Webber, 2006). 이들은 특히 교과 지식의 전달을 넘어 현대사회를 살아갈 학습자들에게 필요한 핵심역량을 길러주는 것이 학교 교육과정의 일차적 역할이라는 점을 강조하고 있다. 일반적으로 OECD의 DeSeCo(Rychen & Salganik, 2003) 보고서가 핵심역량에 대한 세계적인 관심을 불러일으킨 주요 계기로 알려져 있지만(윤정일 외, 2007), 그 이전에 이미 학교 교육과정에 대해 누적되고 있던 불신을 좀 더 근본적인 원인으로 보는 것이 정확할 것이다. 사실 탈산업화·세계화라는 새로운 삶의 양식은 창의력이나 문제해결력, 의사소통능력과 같은 전인적이고 고차적인 사고와 능력을 요구함에도 불구하고, 학교 교육과정은 여전히 전통적인 교과 지식의 전달에서 벗어나지 못하고 있다는 지적은 그동안 꾸준히 제기되어 왔다(박민정, 2009; 소경희, 2009). 이러한 상황에서 학교 교육과정을 조직하고 운영하는 새로운 원리로 떠오르면서, 역량기반 교육과정에 대한 관심이 빠른 속도로 커지고 있는 것이다.

이것은 곧 역량기반 교육과정에 대한 관심이 일시적인 유행을 넘어 앞으로도 상당 기간 지속될 가능성이 높다는 것을 의미한다. 근대 학교 교육과정의 한계를 넘어서려는 노력이 계속되는 한, 역량기반 교육과정에 대한 관심도 더불어 지속될 것이기 때문이다. 또한 급변하는 현대사회는 개인주의적이고 수동적인 암기 위주의 학습에 익숙한 사람보다는 창의성과 사회적 역량, 글로벌 역량 등을 갖춘 적극적 인재를 선호한다는 점에도 주목할 필요가 있다(윤정일 외, 2007; Rychen & Salganik, 2003). 미래 사회를 살아갈 학습자들의 개인적·사회적 성공과 행복한 삶을 위해서도 핵심역량의 개발이 더욱 중요해지고 있는 것이다.

실제로 핵심역량에 대한 최근의 논의들은 상당한 이론적 성과를 거두고 있는 동시에, 현장 적용가능성을 모색할 만큼 구체적인 수준에 이르고 있다. 생산 현장에서 직무 수행에 필요한 기초 기능이라는 협소한 의미를 넘어 인간의 지적·정서적·사회적 자질과 태도까지 포함하게 되면서(윤정일 외, 2007; Short, 1985; Spencer & Spencer, 1993), 핵심역량의 의미 자체가 바뀌고 있기 때문이다. 이에 따라 인간의 능력을 계량화하려 한다는 일부 비판을 넘어, 학교 교육을 받은 학생이라면 누구나 가져야 할 일종의 공통적 자질과 기능, 태도라는 의미로 핵심역량의 개념적 외연이 확대되고 있다. 한편 뉴질랜드나 캐나다의 퀘벡 등과 같은 지역에서는 역량기반 교육과정이 실제 학교 현장에 적용되고 있다는 사실이 알려지면서, 국내에서도 이론적 논의를 넘어 구체적인 실천 방안이 논의될 정도로 여건이 성숙되고 있다(소경희, 이상은, 박정열, 2007; 홍원표, 이근호, 2010, 2011). 이들 연구들은 비교적 구체적인 수준에서 역량기반 교

육과정에 적합한 교육과정 체제와 교수·학습 방법, 평가 방안 등을 탐색하고 있다.

이러한 흐름에 주목하면서, 본 연구는 문서상의 변화를 중심으로 국가 교육과정과 핵심역량을 연계하는 방안을 모색하고 있다. 즉, 역량기반 교육과정에 대한 국내외적 관심이 커지고 있는 상황에서, 국가 교육과정 수준에서 이러한 관심에 부응할 수 있는 방안을 찾고자 하는 것이다. 우리나라에서 국가 교육과정이 갖는 지위와 중요성을 고려해 볼 때, 국가 교육과정상의 변화 없이 단위 학교의 노력만으로 역량기반 교육과정이 정착되기는 어려울 것이기 때문이다. 또한 역량기반 교육과정을 선도하고 있는 것으로 알려진 뉴질랜드나 호주, 캐나다의 퀘벡 주 역시 공식적 교육과정 문서에서 핵심역량을 언급하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다(소경희, 이상은, 박정열, 2007; Ministère de l'Éducation, 2004; New Zealand Ministry of Education, 2007). 주나 국가 수준의 교육과정 문서에서 공통 핵심역량을 제시하고 이것의 개발이 학교 교육의 목표라는 점을 천명함으로써, 학교 현장의 변화를 뒷받침해 주고 있는 것이다. 이러한 측면에서 보면, 본 연구는 역량기반 교육과정에 적합한 국가 교육과정의 체제를 체계적으로 모색한다는 의미를 갖고 있으며, 향후 역량기반 교육과정을 설계하는 데 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 구체적으로 본 연구에서 다루고자 하는 주요 질문은 다음과 같다.

첫째, 역량기반 교육과정을 도입하고 있는 국가나 지역은 어떤 식으로 공식적인 교육과정 문서에 핵심역량을 반영하고 있는가?

둘째, 우리나라 국가 교육과정의 체제를 고려할 때, 핵심역량과 총론, 교과 교육과정(각론)은 어떤 식으로 연계될 수 있는가?

셋째, 국가 교육과정과 핵심역량을 연계하는 방안에 대한 관련 전문가들의 의견은 무엇인가?

넷째, 역량기반 교육과정을 활성화기 위한 추후 과제는 무엇인가?

위와 같은 연구문제를 다루기 위하여 본 연구는 먼저 역량기반 교육과정을 도입하는데 적극적인 것으로 알려진 국가나 지역에 대한 분석을 통해 교육과정 문서에 핵심역량이 반영되어 있는 방식을 파악하고자 하였다. 이어서 우리나라 국가 교육과정의 구성을 토대로 모두 5가지의 연계 방안을 구안하였으며, 각 방안의 타당성과 적용가능성을 검토하기 위하여 교육과정 전문가들을 대상으로 2회(1차 52명, 2차 51명 참여)에 걸쳐 전문가 의견조사를 실시하였다.

Ⅱ. 이론적 배경: 핵심역량과 국가 교육과정의 연계

1. 학교 교육에서 핵심역량의 의미

역량 혹은 핵심역량에 대해서 아직 합의된 정의가 있는 것은 아니지만, 크게 두 가지 의미를

갖고 있는 것으로 알려져 있다(박민정, 2009; 소경희, 2009; 홍원표, 이근호, 2010). 먼저, 인간의 역량을 행동적 차원으로 국한시켜 가시적인 직무 수행에 필요한 기능이나 지식으로 보는 것이다. 소경희(2009)는 이를 핵심역량에 대한 ‘행동주의적 접근’이라고 부르면서, 그 기원을 20세기 초의 과학적 경영 운동에서 찾고 있다. 잘 알려져 있듯이, Taylorism으로 대표되는 과학적 경영 운동은 과학적 직무분석을 통해 노동자들에게 필요한 지식과 기능을 표준화함으로써, 업무의 생산성과 효율성을 높일 수 있다는 가정에 토대를 두고 있다. 소경희(2009)에 의하면, 이러한 행동주의적 접근은 군대, 산업체, 기업의 훈련 프로그램을 개발하는 데 많은 영향을 미쳤으며, Bobbit에 의해 학교 교육과정을 조직하는 기본 원리로 수용되기도 하였다.

이의 연장선상에서 최근에는 기업의 경쟁력이라는 관점에서 핵심역량이 주목을 받고 있기도 하다. 기업 간의 경쟁이 점점 치열해지는 상황에서 조직의 경쟁 우위를 확보하기 위해서는 조직 구성원들의 핵심역량을 개발하고 관리하는 것이 필수적이기 때문이다. 예컨대 Prahalad & Hamel(1990, p. 79)은 현대 경영자가 할 일은 “조직의 성장을 가능하게 하는 핵심역량을 찾아내고 개발하고 최대화하는 것”이라고 강조하고 있다. 유사한 관점에서 Copen 외(1997, p. 43)는 핵심역량을 “조직이나 팀이 하나 이상의 결정적 분야에서 세계적 수준의 성취를 발휘할 수 있도록 하는 기술과 지식의 조합”으로 정의하고 있다. 요컨대, 경쟁 조직이나 기업을 이기는데 결정적인 역할을 하는 것이 핵심역량이라는 것이다. 이런 관점에서 본다면 여러 가지 역량을 추구하는 것은 오히려 바람직하지 못한 결과를 초래할 위험이 크다. 어느 조직이나 기업이든 한두 가지의 전략적 분야에 집중함으로써 좀 더 효율적으로 핵심역량을 확보할 수 있는 것이다. 이처럼 기업 경영의 맥락에서 핵심역량은 가시성과 배타성, 희소성 등의 성격을 갖게 된다. 눈에 보이는 성과를 만들어내고, 남들이 갖지 못한 몇 가지 분야에서 비교우위를 지탱해 주는 것이 바로 핵심역량이기 때문이다.

핵심역량에 대한 위와 같은 접근이 기업 경영이나 인적자원관리 차원에서는 중요할지 모르지만, 학교 교육의 맥락에 그대로 수용될 수 있을지는 의문이다. 학교 교육은 가시적 성과를 넘어 학습자의 심층적 가치와 태도의 변화까지 추구하며, 한두 가지의 역량에 집중하기보다는 가급적 많은 학생의 전인적이고 균형 잡힌 발달에 더 큰 가치를 부여하기 때문이다. 핵심역량에 대한 첫 번째 접근이 갖고 있는 이러한 한계를 극복하고 있는 것이 두 번째, ‘인문주의적 접근’이다(소경희, 2009). 첫 번째 접근에서 핵심역량이 가시성과 배타성, 희소성 등의 성격을 가졌다면, 두 번째 접근에서는 총체성과 전인성, 보편성과 같은 성격이 부각된다. 즉, 이 접근에서 핵심역량은 공교육을 받은 학생이라면 누구나 가져야 할 지적·정서적·윤리적 자질과 태도를 의미하게 되는 것이다. 이러한 가치는 전통적인 인문주의자들이 추구하던 교육의 목적과 별로 다르지 않고, 이 점에서 두 번째 접근을 인문주의적 접근이라고 부를 수 있다는 것이다(소경희, 2009).

사실 학교 교육의 맥락에서 핵심역량을 다루고 있는 논의들은 거의 두 번째 접근을 따르고 있다(윤정일 외, 2007). 예컨대 Spencer & Spener(1993)는 이른바 빙산모형을 통해 인간의

역량은 외적으로 관찰가능한 지식과 기술뿐만 아니라, 눈에 보이지는 않지만 이들을 지탱하고 있는 동기, 개인성, 자아 관념(가치, 태도)까지 포함하는 것으로 보고 있다. 또한 OECD 보고서 역시 핵심역량을 “개인의 성공적인 생활과 행복한 사회를 유지하기 위하여, 삶의 여러 영역에 공통적으로 적용될 뿐 아니라, 모든 개인들 누구에게나 중요한 역량”으로 정의하고 있다(Rychen & Salganki, 2003, p. 54). 이 정의에 의하면 특정 사람들에게만 필요하거나, 삶의 특정 영역에서만 요구되는 역량들을 핵심역량이라고 보기는 어려울 것이다. 핵심역량은 학교 교육을 받은 사람이라면 누구나 가져야 할 일종의 보편적·전인적 자질과 태도에 가깝기 때문이다. 본 연구도 핵심역량에 대한 두 번째 접근을 따르고 있으며, 이하 논의에서 핵심역량이란 개인의 행복과 사회의 발전을 위하여 모든 사람이 기본적으로 갖추어야 하며, 삶의 다양한 영역에서 중요하게 사용될 수 있는 역량을 의미한다.

2. 핵심역량과 국가 교육과정의 연계 방안 구안

가. 해외 사례 분석

위와 같은 이론적 논의를 토대로, 역량기반 교육과정의 도입에 적극적인 것으로 알려진 호주, 뉴질랜드, 영국, 독일, 프랑스, 캐나다 퀘벡, 대만 등의 사례를 분석함으로써,²⁾ 국가 교육과정에 핵심역량을 반영하는 방안을 구체화하고자 하였다(김문숙, 2009; 소경희, 이상은, 박정열, 2007; 손민호, 2004; 홍원표, 이근호, 2010). 본격적인 논의에 앞서, 이들 국가나 지역이 역량기반 교육과정을 도입하게 된 배경이나 목적에는 다소 차이가 있다는 점을 언급할 필요가 있을 것이다. 독일의 경우 학생들의 학업성취도를 높이기 위한 노력의 일환으로 핵심역량의 개발을 강조하고 있다면, 뉴질랜드나 호주, 퀘벡 등에서는 새로운 교육과정 표준을 도입하는 과정에서 핵심역량이 주목받고 있기 때문이다. 본 연구에서는 교육과정 문서에 핵심역량이 반영되어 있는 방식을 중심으로 이들 국가나 지역의 교육과정 체제를 분석하고자 하였다.

그 결과 먼저 <표 1>에 제시되어 있듯이, 국가 혹은 지역별로 교육과정에 핵심역량을 선정하고 그것을 조직하는 방식에 상당한 차이가 있는 것으로 조사되었다(French Ministry of Education, 2010; Ministère de l'Éducation, 2004; New Zealand Ministry of Education, 2007; NSW Board of Studies, 2003).³⁾ 뉴질랜드의 국가 교육과정은 OECD의 DeSeCo

2) 이외에 미네소타나 노스캐롤라이나 등 미국의 일부 지역에서 역량기반 교육과정과 유사한 접근이 시도되고 있지만, 본 연구에서는 국내에 비교적 널리 알려진 사례들로 분석 대상을 제한하였다.

3) 한 가지 유의할 점은 각국의 문서에서 key skills, key competences, core competencies와 같은 서로 다른 용어들이 사용되고 있다는 점이다. 본 연구에서는 논의의 편의상 이들 용어들을 핵심역량으로 통일하였다.

보고서에서 제시되었던 핵심역량을 거의 준용하고 있는 반면, 캐나다 퀘벡의 경우 범교과적 역량이라는 이름 아래 4가지 역량과 각 역량별 하위요소를 제시하고 있다. 또한 프랑스 경우 7가지의 핵심역량을 제시하고 있는데, 이는 유럽연합 차원에서 제시된 평생학습자들에게 필요한 10가지 핵심역량과 상당 부분 일치하는 것으로 보인다(Commission of European Communities, 2005).

〈표 1〉 주요 국가의 교육과정 문서에 제시되어 있는 핵심역량

| 국가 혹은 지역 | 핵심역량 |
|--------------------|---|
| 뉴질랜드 국가 교육과정 | 1. 사고력 2. 언어와 상징, 텍스트의 활용 3. 자기관리 4. 타인과 관계 맺기 5. 참여와 공헌 |
| 캐나다 퀘벡 주의 범교과적 역량 | 1. 지적 역량(정보활용력, 문제해결력, 비판적 판단력, 창의력) 2. 방법론적 역량(효과적인 방법의 채택, ICT 활용력) 3. 개인적·사회적 역량(자아 정체성 형성, 타인과의 협동) 4. 의사소통 관련 역량(적절한 의사소통 능력) |
| 프랑스 국가 교육과정 | 1. 모국어 습득 2. 외국어의 유창성 3. 수학, 과학, 기술의 핵심요소 4. 정보통신기술의 활용 5. 문화적 교양 6. 사회적·시민적 역량 7. 자율성과 주도성 |
| 호주 뉴사우스웨일즈 주의 핵심역량 | 1. 정보를 수집·분석하고 조직하는 능력 2. 정보와 아이디어를 교환하는 능력 3. 활동을 계획하고 조직하는 능력 4. 조직 내에서 다른 사람들과 함께 일하는 능력 5. 문제해결력 |
| 독일 브레멘 주 | 1. 개인적 역량 2. 사회적 역량 3. 방법적 역량 4. 기초학습 활용 역량 |

한편 이들 핵심역량을 교육과정 총론에 반영하는 방식에 있어서도 다양한 방식이 관찰되고 있었다. 다소 선언적인 수준에서 언급하는 경우가 있는 반면, 핵심역량의 개발이 교과 교육의 목표라는 점을 비교적 상세하게 언급하고 있는 국가들도 있기 때문이다. 사실 국가별로 공식적

인 교육과정의 구성이나 형태, 영향력 등에 차이가 있고, 더욱이 많은 국가가 지속적으로 교육 과정을 개혁해 나가고 있기 때문에(김진숙 외, 2011), 이에 대해 단정적으로 말하기는 쉽지 않다. 다만 문서상의 구조를 볼 때 프랑스나 대만의 경우, 핵심역량 개발의 필요성과 의의, 내용 등이 총론에 해당하는 부분에 서술되어 있기는 하지만, 다소 선언적인 수준에 그치고 있는 것으로 보인다(부산광역시교육청, 2009; French Ministry of Education, 2010). 이와 달리 뉴질랜드의 경우 국가 교육과정 총론의 한 장을 할애해서 핵심역량의 개발이 뉴질랜드 교육과정의 목표라는 점을 상세히 설명하고 있으며, 실제 학교 현장에 적용하는 데에도 상당히 적극적인 것으로 알려져 있다(홍원표, 이근호, 2010; New Zealand Ministry of Education, 2007). 한편 캐나다 퀘벡의 경우 <표 2>와 같이 학교 교육과정 구성의 한 요소로 핵심역량을 포함시킴으로써, 핵심역량이 교과 교육과 동등한 중요성을 갖는다는 점을 강조하고 있다(박민정, 2009; 소경희, 이상은, 박정열, 2007; Ministère de l'Éducation, 2004).

<표 2> 캐나다 퀘벡 주의 교육과정 구성

| 구분 | 핵심역량 |
|-----------|---|
| 범교과적 역량 | <ul style="list-style-type: none"> · 지적 역량(정보활용력, 문제해결력, 비판적 판단력, 창의력) · 방법론적 역량(효과적인 방법의 채택, ICT 활용력) · 개인적·사회적 역량(자아 정체성 형성, 타인과의 협동) · 의사소통 관련 역량(적절한 의사소통 능력) |
| 포괄적 학습 영역 | <ul style="list-style-type: none"> · 건강하고 행복한 삶 · 개인적·직업적 계획 · 환경의식 및 소비자 권리와 책임 · 미디어 문해력 · 시민의식과 공동체 삶 |
| 교과 영역 | <ul style="list-style-type: none"> · 언어 · 수학, 과학 및 공학 · 사회과학 · 예술교육 · 개인 발달 |

한편 총론에 제시된 공통 핵심역량과 교과 교육과정을 연계하는 방식에 있어서도 각 국가별로 다양한 접근을 볼 수 있었다. 먼저 뉴질랜드의 경우 역량기반 교육과정의 적용에 매우 적극적인 것으로 알려져 있지만, 최근 공개된 교과 교육과정에서는 핵심역량과 교과 교육의 연계 방안이 비교적 간략히 언급되어 있다. 예컨대 영어과 교육과정의 경우, 서론→교육과정 해설→학년별 성취수준으로 구성되어 있는데 서론 부분에서 영어교육은 뉴질랜드 국가 교육과정이 추구하는 핵심역량의 개발을 표방하되, 특히 '사고력'과 '언어와 상징, 텍스트의 활용'과 밀접히 연관된

다는 점을 간략히 서술하고 있기 때문이다(New Zealand Ministry of Education, 2009, p. 5). 호주 뉴사우스웨일즈 역시 비슷한 접근을 따르고 있지만, 총론에 언급된 핵심역량이 교과 교육과정의 서론 부분에서 모두 언급되고 있는 차이를 보여주고 있다. 중등 영어과 교육과정의 예를 들면 서론→성격→학교 교육과정과 영어→목표→성취수준→평가의 순서로 구성되어 있는데, ‘학교 교육과정과 영어’ 부분에서 영어교육과 핵심역량 개발 사이의 연관성을 다음과 같이 설명하고 있다(NSW Board of Studies, 2003, p. 10).

중등 영어과 교육과정에는 학생들의 평생학습과 직업, 그리고 일상생활을 위해 필요한 학습 능력과 사고력의 계발을 위해 핵심역량이 반영되어 있다. *정보의 수집과 분석 및 조직, 정보와 아이디어의 교환, 활동의 계획 및 조직, 타인과 함께 일하기* 등의 핵심역량은 영어 수업의 핵심을 반영하고 있으며, 목표와 성취수준, 학습내용에 밀접히 반영되고 있다. *문제해결력*은 이 교육과정 상의 수업 방법과 실제 교실 수업을 통해 길러질 것이다. 이 교육과정의 목표, 특히 정보기술과 텍스트와 연관된 성취수준을 달성하기 위해서는 학생들은 정보통신기술에 대해 배우고 직접 활용할 필요가 있는데, 이를 통해 학생들은 또 다른 핵심역량인 *테크놀로지의 활용*을 배우게 될 것이다. (이탤릭은 원문의 형식)

한편 캐나다 퀘벡 주의 경우, 앞서 설명하였듯이 교육과정 편제에 범교과적 역량을 포함시키고 있음에도 불구하고, 막상 교과 교육과정에는 교과별 특성이 우선 고려되고 있는 모습을 보이고 있다. 일부 교과는 범교과적 역량과 무관하게 교과별 고유 역량의 개발을 표방하고 있는 반면, 다른 교과는 범교과적 역량과 교과 고유 역량을 절충하여 제시하고 있기도 하기 때문이다 (Ministère de l'Éducation, 2004).⁴⁾

나. 핵심역량과 국가 교육과정의 연계 방안 구안

위에서 살펴본 해외 사례들을 종합해 보면, 핵심역량과 교육과정 문서를 연계하는 방식에 몇 가지 경향성이 나타나고 있음을 알 수 있다. 즉, 교육과정의 총론을 중심으로 보면, 역량 개발의 중요성을 다소 선언적으로 언급하는 경우와 국가 교육과정이 추구하는 핵심역량의 의미와 종류를 비교적 구체적으로 밝히는 경우로 나누어 볼 수 있다. 또한 총론과 교과 교육과정을 연계하는 방식에 있어서도 전자에서 제시하는 핵심역량을 후자에 모두 반영하도록 하는 국가가 있는 반면, 교과 교육과정의 자율적 선택을 허용하는 국가도 있는 것이다.

이러한 분석 결과와 우리나라 국가 교육과정의 구성을 고려하여, 본 연구에서는 핵심역량과 국가 교육과정을 연계하는 5가지의 방안을 구안하였다. 이들 방안은 일부 중첩될 수도 있지만, 선언적인 수준에서부터 비교적 강제력이 높은 형태까지, 공통성을 강조하는 방안에서부터 교과

4) 예컨대 영어의 경우 읽기, 쓰기, 표현하기 등과 같은 교과별 고유역량이 강조되고 있으며, 불어의 경우 범교과적 역량과 교과 고유역량을 절충하는 모습을 보이고 있다.

의 자율성을 우선시하는 방안까지 다양한 가능성을 포괄할 수 있도록 설계되었다. 참고로 우리나라 국가 교육과정이 추구해야 할 공통 핵심역량으로는 한국교육과정평가원의 연구를 통해 설정된 10가지 핵심역량을 사용하기로 하였다(윤현진 외, 2007; 이광우 외, 2008). 아직 국가 교육과정에 어떤 역량을 포함할 것인지에 대한 사회적 합의가 없는 상황에서, 한국교육과정평가원은 비교적 체계적인 연구를 통해 미래 한국인들에게 필요한 공통 핵심역량을 제시하고 있기 때문이다. 이들 10가지 핵심역량은 창의력, 문제해결력, 의사소통능력, 정보처리능력, 대인관계능력, 자기관리능력, 기초학습능력, 시민의식, 국제사회문화 이해, 진로개발능력이다. 이들 핵심역량과 국가 교육과정을 연계하는 각각의 방안에 대한 설명은 다음과 같다.

제1안은 다소 선언적인 수준에서 국가 교육과정의 총론 부분에서 10가지 핵심역량의 개발을 우리나라 학교 교육과정이 추구하는 목표로 제시하는 것이다. 이를 위해서는 기존에 있는 총론 항목들 가운데 일부를 수정할 수도 있고, 새로운 항목을 추가할 수도 있을 것이다. 즉, 기존의 '추구하는 인간상'이나 '교육과정의 구성 방침', 혹은 '학교급별 교육목표'에서 10가지 핵심역량의 개발이 우리나라 학교 교육과정이 추구하는 지향점이라는 점을 천명하거나, 뉴질랜드의 경우처럼 가칭 '교육과정과 핵심역량의 개발'이라는 새로운 항을 신설할 수도 있을 것이다. 이 방안의 경우, 적용가능성은 비교적 높지만 학교 현장의 실질적인 변화를 가져 오기에는 한계가 있을 수도 있다. 학습자들의 역량 개발이 중요하다는 점은 환기시켜 줄 수 있지만, 기존의 교육과정 구성과 교과 교육과정 체제는 그대로 유지될 가능성이 높기 때문이다.

제2안은 1안보다 강화된 형태로서, 캐나다 퀘벡의 경우와 유사하게 총론의 공통교육과정 편제표에 핵심역량 영역을 신설하는 것이다. 즉, 기존의 교과, 교과 외 영역과 별도로 가칭 '역량 개발 활동'을 신설하여, 필요하다면 학년별 수업 시수나 단위까지 부여하는 것이다. 이 방안은 선언적인 수준을 넘어 핵심역량에 실질적인 교과의 지위를 부여하고 있지만, 적용가능성의 측면에서 본다면 여러 가지 어려움을 갖고 있는 것 역시 사실이다. 경우에 따라 기존의 교과와 다른 새로운 교과를 개발해야 할 뿐만 아니라, 학습자들의 학습 부담을 증가시킬 위험도 있기 때문이다. 따라서 이 방안은 학교 교육과정에 상당히 혁신적인 변화를 야기할 가능성이 높을 것이다.

제3안은 총론에서 제시된 10가지 핵심역량을 중심으로 교과 교육과정을 재구조화하는 것이다. 즉, 성격→목표→내용→교수·학습→평가로 이어지는 교과 교육과정에서 특히 내용 영역을 핵심역량 중심으로 재구조화하는 것이다. 이렇게 되면 기존의 교과 지식 중심의 교육과정이 역량 중심으로 재편되고, 공통교육과정의 모든 교과가 일관된 형식을 따르도록 할 수 있을 것이다. 그러나 이 방안을 따르게 되면, 기존의 교과 교육과정을 상당 부분 수정해야 하는 어려움과 더불어 개별 교과의 성격과 자율성을 무시한다는 비판이 제기될 가능성이 높을 것이다.

제4안은 3안이 약화된 형태로서 총론에서 10가지 핵심역량의 개발을 학교 교육과정의 목표로 표방하되, 교과 교육과정에 어떻게 적용할 것인지는 각 교과의 특성을 고려한 자율적 판단에 위임하는 것이다. 이는 현실적으로 핵심역량에 따라 기존의 교과 교육과정을 전면적으로 재구조

화한 사례를 찾아보기 힘들 뿐만 아니라, 그 가능성 역시 높지 않다는 판단에서였다. 뉴질랜드나 호주의 뉴사우스웨일즈 등에서 총론의 핵심역량과 교과 교육과정을 연계하고 있지만, 그 방식은 상당히 탄력적이라는 점에 주목할 필요가 있다. 교과 교육과정의 서론에서 공통 역량과 교과 교육의 연계를 강조하되, 특히 연관성이 높은 일부 역량을 강조하는 경우가 많기 때문이다. 예컨대 뉴질랜드의 영어 교육과정은 국가 교육과정에서 제시된 핵심역량 가운데 특히 '언어와 상징, 텍스트의 활용'을 강조하고 있다. 이를 우리나라의 맥락에 적용한다면, 사회과의 경우 시민의식이나 대인관계능력의 개발을 특히 강조할 수도 있고, 실과의 경우 진로개발능력이나 자기 관리능력, 정보처리능력을 강조할 수도 있을 것이다. 어느 경우든지 이 방안은 총론 차원에서 공통 핵심역량을 제시하되, 교과와 성격에 따라 선별적으로 강조하도록 함으로써 전체적으로 보면 학습자의 균형 잡힌 발달을 추구한다고 볼 수 있을 것이다.

마지막으로 제5안은 총론과 교과 교육과정의 연계를 추구하되, 교과 고유의 성격과 자율성에 좀 더 비중을 두는 방안이라고 할 수 있다. 즉, 총론에서 핵심역량의 중요성을 강조하되, 구체적인 역량은 교과와 성격을 고려하여 자율적으로 선정하도록 하는 것이다. 예컨대, 기존의 교육과정에서 국어과의 경우 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 기능 중심으로 구성되어 있는데, 이러한 형식을 일반화하여 교과 고유의 역량으로 교육과정을 재구조화하도록 하는 것이다. 이렇게 되면, 핵심역량의 개발을 추구한다는 큰 틀은 공유하되, 어떤 역량을 어떻게 기를 것인지는 교과와 자율적 판단에 맡김으로써 공통성과 자율성을 조화시키는 장점이 있을 것이다. 다만, 이 방안을 따를 경우 교과들 사이의 다양한 접근을 어떻게 보완하고 절충할 것이냐는 문제가 제기될 수 있을 것이다.

위에서 제시된 5가지 방안을 간략히 요약하여 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 국가 교육과정과 핵심역량의 연계 방안

| 방안 | 주요 특징 |
|-----|---|
| 제1안 | 국가 교육과정의 총론에서 핵심역량의 개발을 선언적으로 표방하는 방안 |
| 제2안 | 총론의 교육과정 편제표에 가칭 '핵심역량 개발'을 신설하는 방안 |
| 제3안 | 총론에 제시된 핵심역량을 중심으로 교과 교육과정을 재구조화하는 방안 |
| 제4안 | 총론에 제시된 공통 핵심역량을 교과와 성격에 따라 선별적으로 적용하도록 하는 방안 |
| 제5안 | 교과별 고유 역량을 선정·개발하도록 하는 방안 |

Ⅲ. 연구 방법

위와 같이 설정된 방안의 타당성과 적용가능성을 확인하기 위하여 2009년 6월과 7월에 걸쳐 전문가 의견조사를 2회 실시하였다. 주요 연구 방법으로 전문가 의견조사를 선택한 이유는 역량 기반 교육과정이 아직은 일반인들에게 낯선 개념일 뿐 아니라, 본 연구에 의견을 제시하기 위해서는 국가 교육과정에 대한 다소간의 지식과 경험이 필요하다고 판단하였기 때문이다. 이에 따라 일종의 의도적 표집(purposeful sampling)을 통해 연구 참여자를 선정하기로 하였다. 즉, 국가 교육과정 총론과 교과 교육과정 개정에 참여한 경험이 있는 전문가를 대상으로 하되, 이들의 학교급과 전공 영역의 균형을 고려하여 섭외하기로 한 것이다. 이러한 과정을 거쳐 <표 4>가 보여 주듯이, 모두 52명(교육대학 교수 23명, 사범대학 교수 21명, 초·중등 교사 8명)의 전문가들이 1차 조사에 참여하였으며, 이 가운데 1명이 개인 사정상 불참함으로써 2차 조사에는 51명이 참여하였다.⁵⁾

<표 4> 1·2차 전문가 의견조사 참여자

| 전공 분야 | 참여인원 | |
|---------|------|----|
| | 1차 | 2차 |
| 교육과정 총론 | 5 | 5 |
| 국어교육 | 5 | 5 |
| 도덕교육 | 6 | 6 |
| 사회교육 | 5 | 4 |
| 수학교육 | 4 | 4 |
| 과학교육 | 5 | 5 |
| 실과교육 | 5 | 5 |
| 체육교육 | 3 | 3 |
| 음악교육 | 2 | 2 |
| 미술교육 | 4 | 4 |
| 영어교육 | 5 | 5 |
| 통합교과 | 3 | 3 |
| 계 | 52 | 51 |

5) 연구가 진행되고 있는 과정에서 조사 결과의 일부가 ASEM Research Network 모임에서 발표된 바 있다(Hong & Lee, 2010).

전문가 의견조사는 먼저 연구의 의도와 목표를 설명하고 개인별로 참가 동의를 구한 다음, 이메일을 통한 서면 조사로 진행되었다. 의견조사 문항은 8명의 교육평가 및 교육과정 전문가들의 사전 검토를 통하여 확정되었으며, 선택형과 자유 응답형 문항으로 구성되었다. 주요 문항은 역량기반 교육과정의 도입 필요성, 연구진이 구안한 방안에 대한 동의 정도와 선호도, 각 교과별 중점 역량에 대한 의견 등을 확인할 수 있도록 구성되었다. 조사의 신뢰도를 높이기 위하여 유사한 문항으로 한 달 정도의 간격을 두고 2회에 걸쳐 실시하였으며, 자료의 해석에 있어서는 빈도 분석을 주로 활용하되, 필요한 경우 별도의 통계처리를 거쳤다. 이하 다음 장에서는 역량기반 교육과정의 도입 필요성, 각 방안에 대한 전문가들의 동의 정도와 선호도, 10가지 핵심역량과 교과 교육의 연관성 등을 중심으로 주요 결과를 살펴보게 될 것이다.

IV. 연구 결과

1. 역량기반 교육과정의 도입 필요성

전문가 의견조사를 통해 먼저 확인할 수 있었던 사실은 국가 교육과정에 핵심역량을 반영하는 방안의 필요성에 대하여 많은 전문가가 공감하고 있다는 점이었다. <표 5>는 1차 응답자의 65.3%(34명), 2차 응답자의 70.6%(36명)가 국가 교육과정과 핵심역량을 연계하는 데 찬성 혹은 매우 찬성하고 있다는 점을 보여 주고 있다. 이에 비해 반대 혹은 매우 반대라고 응답한 전문가는 소수(1차 조사에서 3명, 2차 조사에서 2명)에 머물고 있다는 점을 볼 때, 교과 지식 위주로 구성되어 있는 기존의 교육과정을 탈피하여 학습자들의 핵심역량 개발을 강화할 필요가 있다는 데 많은 전문가가 동의하고 있다고 할 수 있을 것이다.

<표 5> 역량기반 교육과정 설계 방안의 필요성(%)

| 구분 | 응답률 | | | | | | | 평균* |
|----|-----------|-----|------|------|-----------|-----|-------|------|
| | ①매우 반대 | ②반대 | ③보통 | ④찬성 | ⑤매우 찬성 | 무응답 | 합계 | |
| 1차 | 1.9 | 3.8 | 26.9 | 53.8 | 11.5 | 1.9 | 100.0 | 3.71 |
| 2차 | 3.9 | 0 | 23.5 | 56.9 | 13.7 | 2.0 | 100.0 | 3.78 |

* 평균은 5점 척도를 기준으로 한 점수

2. 핵심역량과 국가 교육과정의 연계 방안

이어서 앞서 설명한 5가지 방안을 제시하고 각 방안에 대한 동의 정도를 조사하였는데, 그 결과는 <표 6>에 제시되어 있다. 표의 가장 오른쪽에 있는 평균(5점 척도를 기준으로 한 점수)이 보여 주고 있듯이, 각 방안에 대한 전문가들의 동의 정도에 상당한 차이가 있는 것으로 조사되었다. 이러한 차이가 통계적으로 유의미한지 확인하기 위하여 두 차례에 걸쳐 반복측정 변량분석을 실시하였다. 1차 설문 결과, 2안에 대한 동의 정도가 다른 방안들보다 유의하게 낮은 반면, 4안에 대한 동의 정도가 1·2·3안보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($F=17.22$, $df=4$, $p < .001$). 2차 설문 결과에 대한 반복측정 변량분석에서도 유사한 경향을 찾을 수 있었다($F=19.42$, $df=4$, $p < .001$). 4안에 대한 동의 정도가 1·2·3안보다 높았으며, 5안의 경우, 2·3안에 대한 동의 정도보다 유의하게 높은 것으로 나타났기 때문이다. 요컨대, 다른 방안들보다 4안과 5안에 대한 동의 정도가 상대적으로 높다고 볼 수 있는 것이다.

<표 6> 5가지 방안에 대한 동의 정도(%)

| 구분 | | 응답률 | | | | | | | 평균* |
|-----|----|--------|------|------|------|--------|-----|-------|------|
| | | ①매우 반대 | ②반대 | ③보통 | ④찬성 | ⑤매우 찬성 | 무응답 | 합계 | |
| 제1안 | 1차 | 11.5 | 21.2 | 26.9 | 23.1 | 17.3 | 0.0 | 100.0 | 3.13 |
| | 2차 | 3.9 | 23.5 | 29.4 | 29.4 | 11.8 | 2.0 | 100.0 | 3.22 |
| 제2안 | 1차 | 23.1 | 42.3 | 21.2 | 11.5 | 0.0 | 1.9 | 100.0 | 2.22 |
| | 2차 | 17.6 | 39.2 | 29.4 | 9.8 | 2.0 | 2.0 | 100.0 | 2.38 |
| 제3안 | 1차 | 15.4 | 25.0 | 26.9 | 19.2 | 13.5 | 0.0 | 100.0 | 2.90 |
| | 2차 | 7.8 | 37.3 | 23.5 | 23.5 | 5.9 | 2.0 | 100.0 | 2.82 |
| 제4안 | 1차 | 0.0 | 3.8 | 26.9 | 46.2 | 21.2 | 1.9 | 100.0 | 3.86 |
| | 2차 | 0.0 | 3.9 | 27.5 | 37.3 | 29.4 | 2.0 | 100.0 | 3.94 |
| 제5안 | 1차 | 3.8 | 11.5 | 25.0 | 40.4 | 17.3 | 1.9 | 100.0 | 3.57 |
| | 2차 | 2.0 | 9.8 | 31.4 | 45.1 | 9.8 | 2.0 | 100.0 | 3.52 |

* 평균은 5점 척도를 기준으로 한 점수

좀 더 구체적으로 각 방안에 대한 의견을 살펴보면, 1안의 경우 찬성 혹은 매우 찬성하는 의견이 1차에서 40.4%, 2차에서 41.2%로 나타났지만, 반대 혹은 매우 반대하는 의견 역시 각각 32.7%, 27.4%로 비교적 높게 나타났다. 서술형 응답에서 일부 참여자들은 이 방안대로 국가 교육과정 총론에서 핵심역량의 개발을 강조해야 한다는 필요성에는 공감하지만, 교과 교육과

정과 연계되지 않는다면 실질적인 변화를 끌어내기 어렵다는 점을 지적하고 있었다.

2안의 경우 전반적인 동의 정도가 가장 낮은 것으로 나타났다. 반대 혹은 매우 반대 의견이 1차 조사와 2차 조사에서 각각 65.4%, 56.8%로 우세한 반면, 찬성 혹은 매우 찬성 의견은 11.5%와 11.8%로 조사되었다. 이러한 결과는 국가 교육과정 편제표에 핵심역량을 포함시킬 경우 발생할 수 있는 여러 부작용에 대해 교육과정 전문가들이 상당한 우려를 갖고 있다는 점을 보여 주고 있다. 서술형 응답에서도 일부 참여자들은 이 방안은 마치 핵심역량과 교과 교육이 분리되어 있는 것 같은 인상을 주고 있으며, 학생들의 학습 부담을 늘릴 것이라는 의견을 제시하고 있었다.

3안의 경우 2안보다는 동의 정도가 높지만, 전반적인 동의 정도는 여전히 낮다고 볼 수 있다. 찬반 의견에 대해서는 반대 혹은 매우 반대한다는 의견이 1차 조사에서 40.4%, 2차 조사에서 45.1%로 나타난 반면, 찬성 혹은 매우 찬성한다는 의견은 각각 32.7%와 29.4%로 조사되었다. 반대 의견이 우세하기는 하지만 찬성 의견 역시 비교적 높다는 점을 고려해 볼 때, 이 방안에 대해서는 응답자들의 반응이 양분되어 있다고 볼 수 있을 것이다. 이러한 결과는 이 방안에 대한 반응이 참여 전문가들의 관점에 따라 상반될 가능성이 높기 때문인 것으로 보인다. 즉, 교과의 자율성을 강조하는 전문가들은 이 방안에 반대하는 반면, 교과 교육과정의 일관성을 강조하는 전문가들은 이 방안에 찬성할 가능성이 높은 것이다. 서술형 응답에서도 일부 응답자는 이 방안의 경우 교과 간의 일관성을 높이는 데 가장 적합하다고 주장한 반면, 다른 응답자들은 모든 교과가 동일한 역량을 함양해야 하는가라는 의문과 더불어 이 방안은 교과의 특수성을 간과할 위험이 크다는 점을 지적하고 있었다.

4안은 가장 동의 정도가 높은 방안인 것으로 조사되었다. 1, 2차 조사에서 찬성 혹은 매우 찬성한다는 의견이 각각 67.4%와 66.7%로 반대 혹은 매우 반대한다는 의견(3.8%, 3.9%)보다 압도적으로 높기 때문이다. 5점 척도를 기준으로 했을 때에도 이 방안에 대한 동의 정도가 1차에서 3.86, 2차에서 3.94로 가장 높은 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과는 총론에서 공통 핵심역량을 제시하되, 교과별로 연관성이 높은 것들을 몇 가지씩 선별하여 강조하도록 하는 방안에 대부분의 전문가가 찬성하고 있다는 점을 보여주고 있다.

한편 5안은 4안에 이어 두 번째로 높은 동의 정도를 얻고 있다. 또한 1, 2차 조사에서 찬성 혹은 매우 찬성한다는 의견이 각각 57.7%, 54.9%로 반대 혹은 매우 반대한다는 의견(15.3%, 11.8%)보다 높은 것으로 나타났다. 이것은 이 방안이 4안처럼 교과의 자율성을 보장하고 있기는 하지만, 일관성이 약화될 우려가 있기 때문인 것으로 보인다. 실제로 서술형 응답에서 일부 참여자들은 이 방안이 무리 없이 추진될 가능성이 높기는 하지만, 교과 교육과정의 실질적인 변화로 이어지기에는 한계가 있다는 점을 지적하고 있었다. 다시 말해 이 방안은 교과 교육과정의 자율성을 존중한다는 장점이 있지만, 총론과 교과 교육과정의 연계나 서로 다른 교과 교육과정들의 일관성을 유지하는 데에는 한계가 있다는 것이다.

이상과 같은 결과를 종합해 볼 때, 전문가 의견조사 참여자들은 핵심역량의 개발을 총론에서 선언적으로 언급하는 방안보다는 교과 교육과정과 연계하는 방안을 선호한다는 점을 알 수 있다. 또한 동일한 역량을 모든 교과에 적용하는 획일적인 방식보다는, 총론에서 공통 핵심역량을 제시하되 그것과 교과 교육과의 연계 방안은 교과 전문가들의 자율적 판단에 맡기는 방안을 선호한다는 점도 알 수 있다. 요컨대, 일관성과 자율성, 공통성과 특수성이 조화될 수 있는 방안에 동의하는 경향이 있는 것이다. 이의 연장선상에서 교과 교육과정에 상당한 변화를 요구하는 3안에 대한 동의 정도 역시 높지 않다는 사실을 언급할 필요가 있을 것이다. 즉, 핵심역량에 따라 교과 교육의 내용 체계를 재구조화하기보다는 성격이나 목표, 교수·학습 방법에서 언급하는 방안에 좀 더 찬성하고 있는 것이다.

3. 5가지 방안에 대한 선호도

한편 위와는 조금 다른 각도에서, 이번에는 5가지 방안 가운데 연구 참여자들이 가장 선호하는 방안 2가지를 1순위와 2순위로 선택하도록 하였다. 앞 절의 결과가 각 방안에 대한 동의 정도를 보여 주고 있다면, 이번에는 선호하는 방안을 조사하고 있는 것이다.

〈표 7〉 5가지 방안에 대한 선호도(%)

| 구분 | | 응답률 | | | | | | |
|-----|----|------|------|------|------|------|-----|-------|
| | | 제1안 | 제2안 | 제3안 | 제4안 | 제5안 | 무응답 | 합계 |
| 1순위 | 1차 | 17.3 | 0.0 | 21.2 | 30.8 | 28.8 | 1.9 | 100.0 |
| | 2차 | 13.7 | 0.0 | 11.8 | 49.0 | 19.6 | 5.9 | 100.0 |
| 2순위 | 1차 | 13.5 | 11.5 | 13.5 | 32.7 | 26.9 | 1.9 | 100.0 |
| | 2차 | 9.8 | 5.9 | 21.6 | 23.5 | 31.4 | 7.8 | 100.0 |
| 종합 | 1차 | 15.7 | 5.9 | 17.6 | 32.4 | 28.4 | 0.0 | 100.0 |
| | 2차 | 12.6 | 3.2 | 17.9 | 38.9 | 27.4 | 0.0 | 100.0 |

〈표 7〉에서 진하게 표시된 부분이 선호하는 방안 1순위와 2순위인데, 2차례 조사를 종합한 결과 4안에 대한 선호도가 가장 높고 이어서 5안에 대한 선호도가 그 뒤를 따르고 있다는 점을 알 수 있다. 즉, 앞서 살펴본 결과와 거의 유사한 경향이 나타나고 있는 것이다. 특히 1순위와 2순위를 종합해 보면 1, 2차 모두 4안→5안→3안→1안→2안의 순서를 보이고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 4안과 5안, 3안은 총론과 교과 교육의 연계를 추구하는 반면, 1안과 2안은 총론의 변화만을 반영하고 있기 때문이다. 달리 말하면, 총론에서 핵심역량의 중요성을 언급하

는 것으로 끝나기 보다는 교과 교육과정의 실질적인 변화로 이어지는 방안을 선호하는 것이다. 다만 총론과 교과 교육과정을 연계시키는 방식에 있어서는 통일성을 강조하는 3안과 자율성을 강조하는 5안보다 절충형에 가까운 4안을 선호하고 있는 것이다.

4. 핵심역량과 교과 교육과정의 연관성

한편 <표 8>은 10가지 핵심역량 가운데 각 교과와 연관성이 높은 역량에 대한 전문가들의 의견을 보여 주고 있다. 1차와 2차 조사에 걸쳐 각 교과별로 연관성이 높은 역량들을 모두 체크하도록 요청하였는데, 논의의 편의상 구체적인 수치는 제외하고 빈도수가 높은 세 가지 역량을 무순위로 정리하여 제시하면 다음과 같다.

<표 8> 교과별 연관성이 높은 핵심역량

| 교과 | 연관성이 높은 핵심역량 |
|----|----------------------------|
| 국어 | 창의력, 의사소통능력, 기초학습능력 |
| 도덕 | 대인관계능력, 자기관리능력, 시민의식 |
| 사회 | 문제해결력, 시민의식, 국제사회문화 이해 |
| 수학 | 창의력, 문제해결능력, 기초학습능력 |
| 과학 | 창의력, 문제해결능력, 정보처리능력 |
| 실과 | 1차: 진로개발능력, 정보처리능력, 자기관리능력 |
| | 2차: 진로개발능력, 정보처리능력, 문제해결력 |
| 체육 | 대인관계능력, 자기관리능력, 시민의식 |
| 음악 | 창의력, 자기관리능력, 국제사회문화 이해 |
| 미술 | 창의력, 자기관리능력, 국제사회문화 이해 |
| 영어 | 의사소통능력, 기초학습능력, 국제사회문화 이해 |

<표 8>은 실과를 제외한 모든 교과에서 1차와 2차 의견조사 결과가 동일하게 나타나고 있음을 보여주고 있다. 즉, 일부 수치나 순위에는 약간의 변동이 있지만 연관성이 높은 3가지 역량에 대해서는 두 차례의 조사 결과가 거의 일치하고 있는 것이다. 실과의 경우 1, 2차 조사 모두에서 진로개발능력(67.3%, 82.4%)과 정보처리능력(61.5%, 70.6%)이 높은 반응을 얻었다. 다만 1차에서는 문제해결력(55.8%)보다 자기관리능력(59.6%)이 조금 높은 반응을 얻은 반면, 2차에서는 그 순서가 바뀌었지만 차이는 크지 않은 것으로 나타났다.

<표 8>이 각 교과와 연관성이 높다고 판단되는 핵심역량을 선택하도록 하였다면, <표 9>는

각 교과에서 중점적으로 길러야 할 역량의 우선순위를 보여 주고 있다. 즉, <표 8>이 일종의 사실적 관계에 대한 것이라면, <표 9>는 특정한 교과가 길러야 할 역량에 대한 당위적 판단에 가까운 것이다. 1차와 2차 의견조사에서 각 교과가 중점적으로 길러야 할 역량을 1순위부터 3순위까지 선택하도록 하였는데, 역시 논의의 편의를 위해 구체적인 수치는 생략하고 주요 결과를 무순위로 제시하면 다음과 같다.⁶⁾

<표 9> 교과별 중점역량

| 교과 | 중점적으로 길러야 할 핵심역량 |
|----|----------------------------|
| 국어 | 창의력, 의사소통능력, 기초학습능력 |
| 도덕 | 대인관계능력, 자기관리능력, 시민의식 |
| 사회 | 문제해결력, 시민의식, 국제사회문화 이해 |
| 수학 | 창의력, 문제해결능력, 기초학습능력 |
| 과학 | 창의력, 문제해결능력, 정보처리능력 |
| 실과 | 1차: 진로개발능력, 정보처리능력, 자기관리능력 |
| | 2차: 진로개발능력, 정보처리능력, 문제해결력 |
| 체육 | 대인관계능력, 자기관리능력, 시민의식 |
| 음악 | 창의력, 자기관리능력, 국제사회문화 이해 |
| 미술 | 창의력, 자기관리능력, 국제사회문화 이해 |
| 영어 | 의사소통능력, 기초학습능력, 국제사회문화 이해 |

<표 9>는 <표 8>과 거의 동일한 결과를 보여주고 있다. 즉, 전문가 의견조사 참여자들이 보기에 10가지 핵심역량 가운데 각 교과와 연관성이 높은 역량과 해당 교과가 길러야 할 역량이 거의 일치하고 있는 것이다. 이러한 결과는 5가지 방안 가운데 가장 높은 지지도를 받고 있는 4안을 실현하고자 할 때, 각각의 교과가 중점적으로 추구해야 할 핵심역량을 선정하는 데 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 예컨대, 국어는 창의력과 의사소통능력, 기초학습능력의 개발을, 도덕은 대인관계능력과 자기관리능력, 시민의식의 개발을 강조할 수 있는 것이다.

다만 한 가지 유의할 점은, 특정 교과와 일부 역량의 연관성이 높다고 해서 그 교과가 다른 역량과는 무관하다고 해석되어서는 안 된다는 사실이다. 실제 역량이 인간의 삶에서 작동되는 양상들에 대한 연구는 하나의 장면에서 다양한 핵심역량들이 총체적·유기적으로 연관되어 발휘된다는 점을 강조하고 있다(윤정일 외, 2007; Spencer & Spencer, 1993). 따라서 예컨

6) 1차와 2차 조사에서 순위나 수치상에는 다소 변화가 있지만, 3순위까지 포함된 역량에는 거의 차이가 없다는 점을 고려하여 무순위로 제시하기로 하였다.

대, 사회교과가 문제해결력, 시민의식, 국제사회문화 이해와의 연관성이 높다고 해서 그것이 다른 역량과는 관계가 없다고 볼 수는 없을 것이다. 사회과의 학습이 창의력이나 대인관계능력, 기초학습능력 등 다른 역량과 무관하다고 보기는 어려울 것이기 때문이다. 오히려 교과별 연관성이 높은 역량과 그렇지 않은 역량은 전경과 후경의 관계로 보는 것이 정확할 것이다. 각 교과가 모든 역량의 개발과 연습에 다소 결부되지만, 특히 유관성이 높은 역량은 교과마다 다를 수 있기 때문이다. 그리하여 국가 교육과정이라는 전체적 관점에서 본다면, 학교 교육과정을 통해 학습자들이 조화롭고 균형 잡힌 역량의 발달을 획득해 나갈 수 있을 것이다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 주요 목적은 문서상의 변화를 중심으로 국가 교육과정과 핵심역량을 연계하는 방안을 탐색하는 것이었다. 이를 위하여 역량기반 교육과정의 도입과 적용에 적극적인 국가나 지역에 대한 사례 분석을 토대로 모두 5가지의 서로 다른 방안을 구안하였으며, 각 방안의 실현가능성을 확인하기 위하여 교육과정 전문가들을 대상으로 2차례에 걸쳐 의견조사를 진행하였다. 연구 결과 전문가 의견조사 참여자들은 국가 교육과정의 총론에만 핵심역량을 반영하는 것보다는 총론과 교과 교육과정을 연계하는 방안에 대한 지지도가 높은 것으로 나타났다. 다만 총론과 교과 교육과정의 변화를 연계하는 방식에 있어서는 기계적이고 획일적인 방식보다 공통성과 자율성, 일관성과 특수성을 조화시킬 수 있는 절충적 방안을 선호하는 것으로 나타났다. 전문가 의견조사 결과, 총론 차원에서 국가 교육과정이 추구하는 공통 핵심역량을 제시하되, 그것을 적용하는 방식에 있어서는 교과의 고유한 성격을 고려하여 선별적으로 강조하는 방안을 가장 선호하는 것으로 나타났기 때문이다. 본 연구의 결과를 토대로 향후 역량기반 교육과정의 정착을 위해 필요한 추후 과제를 단계적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 역량기반 교육과정의 구현을 위해서는 먼저 국가적 차원에서 미래 사회의 성원들에게 필요한 핵심역량이 무엇인지에 대한 사회적 합의를 도출할 필요가 있을 것이다. 핵심역량의 개발을 강조하고 있는 국가들은 대부분 공식적인 교육과정 문서에서 국가 교육과정이 추구하는 핵심역량을 제시하고, 이것의 개발이 학교 교육과정의 목표라는 점을 분명히 하고 있기 때문이다. 우리나라에서는 아직 이에 대한 합의가 없다는 점을 고려하여, 본 연구에서는 한국교육과정평가원의 연구를 통해 도출된 10가지 핵심역량을 차용하였다. 그러나 이들 역량이 과연 우리 사회의 미래 성원들에게 필요한 지식과 기능, 태도를 적절히 반영하고 있는지, 이들 10가지 핵심역량을 모두 제시하는 것이 타당한 것인지에 대해서는 이견이 있을 수도 있다. 특히, 앞서 살펴본 것처럼, 프랑스를 제외한 대부분의 국가들이 4~5개 정도의 핵심역량을 제시하고, 필요하면 하

위요소를 포함시키고 있다는 점에 주목할 필요가 있을 것이다. 이에 비해 한국교육과정평가원이 제시하고 있는 10가지 핵심역량은 비록 포괄적이기는 하지만 다소 종류가 많고, 이에 따라 서로 다른 역량들 사이의 경계가 모호하다는 지적도 가능할 것이다. 따라서 향후 국가 교육과정에서 추구해야 할 핵심역량이 무엇이며, 이것을 어떻게 구조화할 것인지에 대한 보다 체계적인 연구가 필요할 것이다. 물론 이 과정에서 한국교육과정평가원의 연구가 주요 자료로 활용되거나 그대로 수용될 수도 있을 것이다. 어느 경우이든 중요한 것은 적절한 절차에 따라 미래 한국 사회의 성원들에게 필요한 핵심역량이 무엇인지에 대한 사회적 합의를 도출하는 것이다.

둘째, 이러한 합의를 바탕으로 다음 단계에서는 핵심역량과 국가 교육과정(교육과정 총론 및 교과 교육과정)을 연계하기에 적합한 방안을 모색할 필요가 있을 것이다. 여기에는 기존의 교육 과정을 상당 부분 재구조화하는 혁신적인 방안과 그것의 일부를 재조정하는 온건한 방안이 있을 수 있는데, 본 논문에서는 전문가 의견조사 결과를 참조하여 후자에 초점을 두고자 한다. 본 연구에 참여한 대부분의 교육과정 전문가들은 비교적 온건하기는 하지만 실현가능성이 높은 방안을 선호하고 있었기 때문이다. 이에 따라 먼저 국가 교육과정이 추구해야 할 공통 핵심역량을 총론에서 제시하되, 교육과정 편제표가 아니라 도입부에 반영하거나 새로운 항목을 신설하는 방안을 고려할 수 있을 것이다. 다시 말해, 총론 차원에서는 우리나라 국가 교육과정은 학습자들의 핵심역량 개발을 지향한다는 점과 이들 핵심역량이 무엇인지를 구체적으로 명시할 필요가 있는 것이다. 이어서 총론에 제시된 핵심역량을 교과 교육과정과 연계하는 방식에 있어서는 모든 교과가 동일한 역량의 개발을 추구하도록 하기 보다는 교과의 고유한 성격과 특수성을 존중하는 방안을 우선 고려할 필요가 있을 것이다. 교과의 성격에 따라 총론에 제시된 모든 핵심역량의 개발을 추구할 수도 있고, 일부 역량의 개발을 선별적으로 강조할 수도 있을 것이기 때문이다. 어느 경우든지 이에 대한 결정은 확일적 기준의 적용이 아니라 교과 전문가들의 자율적 논의를 통해 이루어지도록 하는 것이 바람직할 것이다.

선별된 핵심역량에 따라 교과 교육과정을 수정할 때에는 기존의 내용 체계를 전면적으로 재구조화하기보다는 성격이나 목표의 일부분을 할애해서 특정 교과가 추구하는 핵심역량이 무엇이며, 이것이 교과 교육을 통해 어떻게 개발될 수 있는지를 설명할 필요가 있을 것이다. 교육과정 문서에 핵심역량을 반영하고 있는 나라들 가운데에도 기존의 교과 지식을 전면적으로 재구조화하는 경우는 찾아보기 어렵기 때문이다. 또한 핵심역량이라는 것도 결국 기존의 교과 지식을 부인함으로써가 아니라 그것을 기반으로 해서 개발될 수 있다는 점에 주목할 필요가 있다(홍원표, 이근호, 2010). 물론 경우에 따라 핵심역량을 개발하는 데 적합하도록 기존의 내용 체계를 일부 수정하는 것은 가능하겠지만, 그것을 전면적으로 재구조화하는 것은 현실성이 떨어지는 것으로 보인다. 따라서 기존의 내용 체계를 대폭 수정하기보다는 교과 교육과정의 도입부에서 핵심역량의 개발에 대해 상세히 설명하는 것이 보다 현실적인 방안일 것이다.

셋째, 국가 교육과정의 변화가 실제 학교 현장의 변화로 이어지도록 하기 위해서는 핵심역량

의 개발에 적합한 교수·학습 자료와 수업 방법, 평가 방안 등에 대한 구체적인 자료들을 개발·보급할 필요가 있을 것이다. 국가 교육과정의 변화는 결국 학교 현장의 변화를 끌어내고 지원하는 데 궁극적인 목적이 있기 때문이다. 따라서 정책적 차원에서 각 교과가 추구하는 핵심역량이 실제 교실 수업에서 어떻게 개발될 수 있는지를 보여주는 구체적인 자료와 수업 방법, 평가 체제를 적극 개발하고 보급할 필요가 있을 것이다. 이와 더불어 교사교육 및 현직연수를 통하여 학교 교육과정의 목표에 대한 교사들의 인식 전환을 유도하는 동시에, 새로운 교육과정을 실행하는 데 필요한 전문성을 강화할 필요가 있을 것이다. 교사 조직의 역량을 강화하려는 노력 없이, 학생들의 핵심역량이 길러질 것이라고 기대하기는 어려울 것이기 때문이다.

마지막으로 본 연구는 일종의 기초연구로 수행되었다는 점을 언급할 필요가 있을 것이다. 국가 교육과정과 핵심역량의 연계 방안을 체계적으로 모색하고 있다는 점에서는 의미가 있지만, 본 연구의 결과가 일반화되기에는 여러 한계가 있는 것도 사실이기 때문이다. 우선 본 연구에 참여한 전문가의 대다수가 교과 교육 관련자들이기 때문에, 이들의 의견이 과도하게 반영되었을 수 있다는 점을 고려할 필요가 있을 것이다. 또한 본 연구에서 제시한 5가지 방안 이외에 좀 더 다양한 방안들이 추가될 수 있을 것이며, 각 방안의 적용가능성을 확인하기 위해서도 좀 더 대규모의 체계적인 조사 연구가 뒷받침되어야 할 것이다. 중요한 것은 학교 교육과정의 구조와 역할이 일종의 전환기에 접어들고 있으며, 이에 따라 역량기반 교육과정에 대한 관심 역시 앞으로 상당 기간 지속될 가능성이 높다는 점이다.

참 고 문 헌

- 김문숙(2009). 독일 역량기반 교육과정의 개혁과 시사점. **한국교육**, 34(4), 5-28.
- 김진숙, 최정아, 지혜영, 김주연(2011). 국가 교육과정 총론 항목의 제시방식에 대한 국제 동향 분석. **교육과정연구**, 29(3), 49-73.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. **교육과정연구**, 27(4), 71-94.
- 부산광역시교육청(2009). **세계 각국의 교육과정 운영 사례(III): 대만**. 부산: 육일문화사.
- 소경희(2007). **미래사회와 학교 교육의 과제: 미래 사회에 필요한 핵심역량과 학교 교육과정 구성 방향**. 서울: 교육인적자원부.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. **교육과정연구**, 27(1), 1-20.
- 소경희, 이상은, 박정열(2007). 캐나다 퀘벡 주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량 기반 교육과정의 가능성과 한계. **비교교육연구**, 17(4), 105-128.
- 손민호(2004). 호주의 교육과정에 대한 일고찰: 뉴사우스웨일즈 주의 교육과정 개정 방식을 중심으로. **비교교육연구**, 14(1), 245-267.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **교육학연구**, 45(3), 233-260.
- 윤현진, 이광우, 김영준, 전제철(2007). **미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(I)**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이광우, 민용성, 전제철, 김미영(2008). **미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(II)**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙(2009). **미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍원표, 이근호(2010). **외국의 역량기반 교육과정 현장 적용 사례 연구: 호주와 뉴질랜드, 캐나다, 영국의 사례를 중심으로**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍원표, 이근호(2011). 역량기반 교육과정의 현장 적용 방안 연구: 캐나다 퀘벡의 사례를 중심으로. **교육과정연구**, 29(1), 67-86.
- Boyd, S. & Watson, V. (2006). *Shifting the frame: Exploring integration of the key competencies at six normal schools*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Commission of European Communities (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament of the council on key competencies for lifelong learning*. Belgium: Commission of European Communities.

- Coyen, P. K., Hall, S., & Clifford, G. P. (1997). Is your competence a mirage? *The McKinsey Quarterly*, 1, 40-66.
- French Ministry of Education (2010). *School Education in France*. France: French Ministry of Education.
- Hong, W-P. & Lee, K-W. (2010). Searching for a competence-based approach to school curriculum: Korean efforts and remaining issues. Han S.(Ed.), *Managing and developing core competences in a learning society*, 127-159. Seoul: Seoul National University Press.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Québec education program: Secondary school education, cycle two*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- New South Wales Board of Studies (2003). *Syllabus: English Years 7-10*. Australia: New South Wales Board of Studies.
- New Zealand Ministry of Education (2007). *The New Zealand curriculum*. New Zealand: Ministry of Education.
- New Zealand Ministry of Education (2009). *Reading and writing standards for year 1-8*. New Zealand: Ministry of Education.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- Reid, A. (2006). Key competencies: A new way forward or more of the same? In New Zealand Council for Educational Research(Eds.), *Key competencies: Repacking the old or creating the new?*, 5-16. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Defining and selecting key competencies*. Toronto: Hogrefe and Huber.
- Short, E. (1985). The concept of competence: Its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2-6.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Webber, B. (2006). *Key competencies: Repacking the old or creating the new?*. Conference proceedings, April, 2006. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.

· 논문접수: 2012-05-01/ 수정본 접수: 2012-06-15/ 게재승인: 2012-06-18

ABSTRACT

A Study on Relating the Korean National Curriculum Framework to Core Competencies

Kwang-Woo Lee

(Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Won-Pyo Hong

(Assistant Professor, Yonsei University)

The primary purpose of this study is to investigate how to relate the Korean national curriculum framework to core competencies. For this, based on an analysis of foreign cases, this study constructed five different approaches to reorganizing the national curriculum to base it on core competencies. It then conducted surveys twice in each of which 52 and 51 professional curriculum scholars and educators participated. Major findings show that the participants in the survey preferred a modest approach than a more radical one, which attempts to take a balance between the consistence among different subject areas and the unique nature of each subject area. Based on these findings, this study suggests that common core competencies the Korean school curricula pursue need to be explicated in the general guideline of the national curriculum. When connecting these common core competencies with subject area curriculum frameworks, it proposes a more flexible approach which allows subject area specialists to determine which competencies among the common ones to focus on. Along with these proposals, this study also proposes to develop curriculum materials, evaluation tools and instructional methods relevant for developing students' core competencies.

Key Words : Korean National Curriculum Framework, Core Competencies, Competency-Based School Curriculum

