

"융복합교육"의 개념화: 융(복)합적 교육 관련 담론과 현장 교사 포커스 그룹 면담을 중심으로¹⁾

| | |
|--------------|-------------|
| 함 승 환(한양대)* | 구 하 라(한양대) |
| 김 선 아(한양대) | 김 시 정(한양대) |
| 문 중 은(이화여대) | 박 영 석(경인교대) |
| 박 주 호(한양대) | 안 성 호(한양대) |
| 유 병 규(한양대) | 이 삼 형(한양대) |
| 이 선 경(청주교대) | 주 미 경(한양대) |
| 차 윤 경(한양대)** | 황 세 영(서울대) |

《 요 약 》

융복합교육은 삶의 영역 또는 학문(교과) 사이의 소통적 교육을 통해, 학습자를 다원화된 미래 세계가 요구하는 창의성 및 인성을 갖춘 인재로 양성하는 교육 방안으로 주목받고 있다. 이에 본고는 이론적 관점에서 기존의 문헌 자료를 중심으로 지식 융복합 현상의 인식론적 지평을 확인해 보았다. 그리고 실제적인 관점에서 융복합교육에 대한 현장 교사들의 인식 양상을 탐구하기 위해 일선 학교 현장에서 융복합적 관점에서 교육을 실천한 경험이 있는 교사를 대상으로 포커스 그룹 면담(focus group interview)을 실시하고, 이를 바탕으로 구체적인 실천공동체의 융복합교육에 대한 인식을 분석하였다. 본 연구결과에 따르면, 융복합교육은 개별성과 다양성, 그리고 그들 사이의 대화적 통합의 과정과 결과를 모두 포괄하는 교육적 실천의 형태로 개념화할 수 있다. 이러한 측면에서 융복합교육은 현재 정책적 차원에서 실행되고 있는 융합 교육을 확장한 교육 모델이라고 평가할 수 있으며 현대 사회에서 주요한 교육적 이슈로 등장하고 있는 학습자의 개별성과 다양성에 따른 교육적 수월과 평등을 성취하기 위한 방안이라고도 할 수 있다.

주제어 : 융복합교육, 지식융합, 포커스 그룹 면담, 다문화주의

1) 이 논문은 2011년도 정부재원(교육과학기술부 사회과학연구지원사업비)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2011-330-B00159).

* 제1저자, hamseunghwan@gmail.com.

** 교신저자, yunkyung@hanyang.ac.kr.

I. 서론

지식과 사회적·인지적 기량 간의 상호 관련을 촉진하고자 하는 새로운 통합적 교육 모델에 대한 논의와 실천은 1980년대 이래로 여러 교과에 걸쳐 다양한 형태로 이루어져왔다(이영만, 2001; Beane, 1997; Drake, 1993; Fogarty, 2009). 특히 최근 들어서는 지식의 융합 현상에 대한 관심과 더불어 초·중등 및 고등 교육 수준에서도 융(복)합 교육에 대한 사회적 관심이 급증하면서 국내에서도 다양한 연구가 진행되어 왔으며, 최근 그 범위 또한 확장되고 있다(권성호, 강경희, 2008; 백윤수 외, 2011; 손동현, 2009).

하지만 중등교육 현장에서 융합 교육을 실천하기 위한 이론이나 접근방법은 아직 구체화되어 있지 못한 것이 사실이다. 특히 융합 교육이 학교 교육의 현장에서 어떠한 교육목표를 지향하여야 하는지, 현재의 교육체계가 지닌 문제점에 대하여 어떠한 방법으로 대안을 제시하고 있는지에 대한 충분한 이해와 공감대도 마련되어 있지 않은 상황이다. 또한 현장에서의 융합 교육에 대한 요구는 늘어나고 있어, 현장의 실제 융합 교육을 지도하는 교사들이 그 필요성을 공감하는 것을 넘어 실제로 수행하기 위한 방안 등을 논의해야 하는 시점이다. 그러나 현재 이루어지고 있는 연구들의 대부분은 STE(A)M 및 융합인재교육, ‘융합형’ 등 융합 교육의 하위 실현 형태에만 초점을 두거나 중등교사들의 인식이나 요구 등의 정보를 양적 조사로 접근하는 기초 연구(방담이 외, 2012; 손연아 외, 2012; 이동윤 외, 2011)가 대부분이어서 실제로 융합 혹은 통합 교육 등을 실천한 경험이 있는 교사를 대상으로 한 심층적인 질적 접근을 통한 융복합적 교육의 교육적 의미와 구체적인 실천 방법론에 대하여 체계적인 성찰과 탐구가 필요하다.

이러한 맥락에서 본 연구는 현재의 융합 교육에만 머물고 있는 개념을 더욱 확장하고 정보화, 세계화, 그리고 다원화를 특징으로 하는 21세기에 적합한 인재를 양성할 수 있는 최선의 교육을 “융복합교육”으로 정의하고(김시정, 이삼형, 2012; 이선경, 황세영, 2012; 주미경 외, 2012), 그 개념화를 시도함으로써 건설적인 후속 논의를 위한 토대를 마련하는 데 연구의 목적과 의의가 있다. 이를 위하여 본고에서는 새로운 인식론적 현상으로서의 지식 융(복)합에 대한 이론적, 인식적 담론을 비판적으로 검토하고, 세계화를 통한 세계시민사회의 도래, 그리고 다원화를 통한 다문화사회로의 이행 등의 세계적인 추세가 요구하는 교육적 패러다임을 수용하는 융복합교육의 개념적 위상을 살펴보도록 한다. 다음으로 실제 초·중·고교에서 융복합적 교육을 경험한 다양한 교과의 교사를 대상으로 개방된 질문지 및 질문 지침으로 시행한, 포커스 그룹 면담의 전사 자료를 통해 융복합적 교육에 대한 교사들의 인식을 분석해 보도록 한다. 끝으로 결론에서는 융복합교육 관련 이론적, 정책적 담론들과 교사들이 제시하는 학교현장적 담론의 분석을 바탕으로 “융복합교육”을 종합적으로 개념화하여 우리나라 교육 개선에 유용한 논의의 기초를 제공하고자 한다.

Ⅱ. 지식 융합, 그리고 세계시민사회와 다문화사회의 도래

과학기술을 비롯한 전반적인 지식 인프라의 발달에서 1980년대 이후 가장 주목할 만한 경향 가운데 하나는 정보화의 진저에 따른 지식 융합 현상이라 할 수 있다. 특히 학문 영역에서는 예컨대 사회신경과학, 신경경제학, 신경신학, 계산신경과학, 신경공학, 신경윤리, 인지인문학, 행동경제학 등과 같이 새로운 융합학문들이 등장하고 있다. 이는 현대 사회가 분리를 지향하는 단순계 과학시대를 지나 융합을 추구하는 복잡계 과학시대로 접어들었음을 시사하는 것으로 해석되기도 한다(김광웅, 2009). 복잡성 과학의 교육적 담론 모색과 관련하여 유영만(2006)은 교육학의 탐구 대상인 교육 현실이나 교육 문제의 복잡성이 존재론의 문제가 아니라 인식론과 방법론의 문제로 귀착된다고 주장하였다. 이 논의에 따르면 학습도 하나의 전체적 현상이므로 어느 특정 분야의 이론이나 방법으로 설명하거나 이해하는 것이 불가능하며 범학문적 또는 초학문적 연구를 지향해야 한다. 또한 융합 현상에 따른 학문 체계의 변화에 따라 대학의 학제와 공간 및 행·재정 조직구조도 다양한 형태로 재구조화되고 있다(권성호, 강경희, 2008; 손동현, 2009). 융합 현상을 지원하거나 조장하는 행정적 조직이 등장하고 활성화 된다는 것은 이러한 변화가 지속적이면서도 하나의 시대적 조류나 흐름으로 자리 잡아 가고 있다는 점을 보여준다.

융합 현상은 산업 분야에서도 광범위하게 진행되고 있다. 현대 디지털 기술의 비약적 발전에 따라 시간적 순차성과 동시적 충족에 대한 기대가 일상화되면서 다양한 종류의 욕구를 동시에 만족시키기 위해 이전에는 서로 무관하였던 이질적 기술을 하나의 기술로 통합하는 융복합 기술과 그에 기초한 산업 융복합이 가속화되고 있다. 또한 이러한 융합 현상은 학문과 기술 내에 국한되지 않고 학문과 문화, 과학기술과 예술, 철학, 법학 등 20세기에는 상호 별개의 영역으로 간주되었던 영역 사이에서도 활발히 이루어지고 있어 관심을 더한다.

이와 같이 다양한 분야의 융합 추세에 비추어 미래 사회에서의 교육 패러다임은 자연과학과 인문과학, 순수과학과 응용과학의 경계가 고착화되는 것을 지양하고 새롭게 형성된 지식 영역과 다양한 영역의 지식 세계를 융합하여 새로운 지식 생산을 가능하게 하는 창의적이고 유연한 사고를 지향해야 할 것으로 예상된다(박선형, 2010; 이인식, 2008; 한국교육개발원 미래교육기획위원회, 2011). 예컨대 창의적 지식 생산을 촉진하기 위한 상호 이질적인 집단 간의 팀워크의 중요성 역시 사회의 다양한 영역에서 부각되고 있다는 점도 교육을 위한 담론에서 간과해서는 안 될 중요한 현상 가운데 하나이다(Wenger et al., 2002). 지식과 관계의 융합으로 대변되는 이러한 변화는 창의력과 상상력, 과정적 지식, 논리와 감성을 아우르는 통섭적 인재 양성의 필요성을 시사하는 것으로 해석될 수 있으며, 나아가 분과적이고 수직적 능력관에 기초한 주지주의적 교육으로부터 통합적이고 종합적이며 수평적 능력관에 기초한 융복합적 교육으로의 전환을 요구하는 것으로 볼 수 있다(김광웅, 2009; 백윤수 외, 2011; Zhao, 2012).

이와 같은 패러다임의 변화에 따라 최근 다양한 교육 문헌 및 정책 담론에서 융합 교육이 새로운 교육모델로 제시되고 있다. 대표적으로 국내 교육현장에서는 이공계 기피현상에 대응하여 야 함을 역설하고, PISA, TIMSS 등의 국제학력성취도의 비교연구 한국 학생들의 높은 학업성취도와 비교하여 창의적 문제해결 및 정의적 영역에서의 성취가 저조한 결과를 지식기반 세계화 사회에서 우리나라가 국제사회에서 직면하고 있는 정치·경제적 과제와 연결하여 융합 교육의 필요성을 강조하고 있다. 또한 융합으로 인한 기술, 산업, 학문 영역의 변화와 함께 사회의 유지·발전을 위하여 개인에게 요구되는 역량에 대한 기대 역시 변화하고 있음에 근거하여 융합 교육이 그러한 교육적 기대의 변화에 대응할 수 있는 새로운 교육모델로서 강조되고 있다(교육과학기술부, 2010; 손동현, 2009; 한국교육개발원 미래교육기획위원회, 2011). 이를 통하여 21세기의 인재가 반드시 갖추어야 할 “지적 유연성 및 창의성”, “직업적 전문성 및 자긍심” 등을 배양할 수 있을 것이기 때문이다(차윤경, 2008).

그러나 융합 교육의 필요성에 대한 이와 같은 교육적 담론은 교육을 국가경쟁력 제고에 기여할 수 있는 인재 양성의 필요성과 사회의 경제, 산업, 학문을 유지·발전시킬 수 있는 지식 및 역량을 갖춘 인적 자원을 공급하는 것으로 바라보는 도구적이고 지식자본주의적인 관점에 기초하고 있다. 이러한 관점의 담론에서는 교육이 우선적으로 지향하는 바가 사회의 유지·발전에 놓이게 되며, 학생은 이를 위한 수단이나 자원으로 협소하게 간주될 위험이 있다. 박선행(2010)은 이러한 관점이 지식의 교환적 가치를 지나치게 강조하여 실존적 존재로서 학생의 전인적 성장을 위한 교육의 책무를 간과하고 한 개인을 사회에 필요한 노동력을 갖춘 인적 자원으로만 간주함으로써 교육에서의 인간소의 위험성을 내포하고 있다고 비판하고 있다. 이는 1980년대 이래 인간중심 교육과정을 주창해온 우리나라로서는 주의를 기울여야 할 비판이라 하겠다(김종서, 1987). 따라서 국가 및 사회의 발전과 더불어 학생의 전인적 성장을 위한 교육적 이념대로 수용할 수 있는 융복합교육의 새로운 개념화와 그 교육적 시사점에 대한 탐색이 현 시점에서 매우 절실하게 요구된다.

이 요구를 사회적으로 촉발하는 21세기의 또 다른 거대경향은 세계화와 다원화이다. 예를 들어 차윤경(2008)은 세계화는 세계시민사회를 형성시키고, 다원화는 한국을 비롯한 많은 나라들을 다문화사회로 이행시킴을 지적한다. 그리고 그에 따라 21세기에는 “강화된 공공의식 및 세계시민의식”, 그리고 “다양성과 차이에 대한 감수성 및 수용성”, “확고하고도 유연한 정체성”, “다문화 다민족 상황에서의 소통 및 평화적 공존 기술” 등도 지녀야 할 필요가 있음을 통찰한다. 사실상, 과학교육에서조차 과학의 사회적 영향력을 인식하게 하는 교육의 필요는 끊임없이 제기되어 왔음을 고려할 때(Hwang, 2010), 개인의 전인적 성장과 지역 및 세계시민 사회에서의 책무성을 자각하게 하는 교육이 절실한 시점인 것이다.

지금까지의 논의를 요약하면, 지식 융합의 인식론적 현상과 규범, 인간중심 교육의 전통, 세계시민사회 및 다문화사회의 도래가 촉구하는 교육은 그 요구되는 속성 상 현재까지 우리나라에서 진행되고 있는 STEAM형 융합교육을 중요한 요소로 포함하며 세계시민성 교육(global

education)과 지역중심 교육(local education)을 복합적으로 포괄하는 것이 되어야 할 것이다. 이와 같이 21세기에 적합한 인재를 양성하는 교육을 “융복합교육”이라 칭할 때, 이러한 사회문화적인, 그리고 교육적인 변화의 중심에서 교육에 종사하는 교사들에게 21세기적 인재를 양성하는데 필요한 교육이 어떻게 개념화되고 있는지 알아보는 것은 매우 시의적절한 일이라 하겠다. 그들은 지역중심 교육과 밀접하게 관련하여 그 개념화를 해 나갈 것이기 때문이다.

융복합교육과 관련하여 혼용되는 용어에는 “통합”, “통섭”, “융합”, “복합” 등이 있다. 교육과정의 맥락에서 “통합”은 주제나 활동 중심으로 교과 또는 영역 사이의 연계를 추구하는 방식을 의미하며 연계의 정도나 방식에 따라 다양한 수준의 통합이 가능하며 STEAM형 융합교육이나 우리가 말하는 “융복합교육”도 넓은 의미의 통합교육에 속할 것이다 (Drakes, 1993; Fogarty, 2009; Ingram, 1979; Jacobs, 1989). 이 통합교육의 지적인 측면을 지지하는 개념이 Wilson(2005)이 도입한 “통섭”이다. ‘더불어 넘나들’의 의미를 가져서, ‘서로 다른 학문 분과들을 넘나들며 인과관계에 대한 설명들을 아우르는 것’으로 지식의 통일성을 지향하는 것으로 개념화되었다. 한 걸음 더 나아가, 그는 통섭이 이질적인 요소와의 연결을 통해 공존을 시도하고 세상을 전일체로 지각하는 인식 방식의 변화와 인식 규범의 등장을 가능하게 한다고 주장한다. 이는 해석과 이해 그리고 학습에 대한 Gallager(1992)의 견해와도 상당한 정도로 일치한다.

이 “통섭”과 긴밀하게 관련되는 “융합”의 사전적 의미는 ‘이질적인 요인들이 녹아 합쳐져 이전과 다른 새로운 것을 생성하는 것’이다. 특별히 한 영역에 국한된 용어는 아니며 통합의 가장 상위 수준인 초학문적 접근을 포함하여 학습을 통해 창출되는 새로운 지식과 경험 등과 같은 결과물을 포괄할 수 있는 개념이다(Gibbons et al., 1994). 또한 이미 전술한 바, 현재의 융합은 기존의 학문 분야가 만나서 새로운 학문 영역을 만들어내고 그 새로운 영역들 사이의 융합을 통해 또 다른 학문 분야를 만들어내는 현대 사회의 지적 현상의 특징을 지칭하는 용어로 사용되고 있다.

“복합”은 사전적으로 ‘두 가지 이상을 하나로 합침’이라는 의미를 가지고 있으므로 그 대상으로 교과, 지식, 경험 등을 모두 포괄할 수 있다는 점에서 다양한 교육 상황을 지칭하기에 적합하다(김시정, 이삼형, 2012). 이러한 “융합”과 “복합”을 포괄하는 “융복합”은, 전술한 바와 같이, 최소한 융합교육이 담지 못하는 복합적인 측면들, 즉 세계시민성교육과 지역중심교육 즉 넓은 의미의 다문화교육적 측면을 포괄하는 교육을 의미하는 것이다(Rennie, Venville, & Wallace, 2012). 따라서 융복합교육에서는 교육의 책무와 관련하여 교사와 학생이 함께 지식의 소비자로서 뿐만 아니라 생산자로서의 역할도 담당하며, 그 교육 실천의 과정에서 나타나는 복합적인 지식체계에 대해 상호 논의를 통하여 지식의 변환과 혁신을 끊임없는 추구하도록 하고, 그와 함께 익숙하지 않은 것에 대한 개방된 이해와 더불어 이질적인 타자와의 공존을 지향하는 삶의 패턴과 인식론적 규범을 공유하는 것이 중요하게 부각된다.

위의 논의를 교육학적 전통과 관련시킨다면, 기존의 융합교육에 대한 논의가 기술주의적 엘리트교육 중심의 담론을 형성하여 온 것으로 보이는데 지금까지의 통합교육 논의가 지향하였던 내용 지식과 사회적/도덕적 태도의 복합적인 교육의 전망을 상실해서는 안 된다는 점을 언급할 필

요가 있다(이영만, 2001; Fogarty, 2009). 이런 점에서 최근에 기존의 융복합교육 담론을 확장하려는 시도가 등장하는 것은 중요한 의미를 지닌다 하겠다. 예를 들어, 백윤수 외(2011)는 우리나라 현실에 적합한 융합교육 모델로서 기존의 STEAM에 창의적 설계와 감성적 체험의 도입을 강조하며 교육적으로 추구할 핵심역량으로서 '융합적 지식 및 개념'(convergence), '창의성'(creativity), '소통'(communication), 그리고 '배려'(caring)를 제안한다. 박창균(2010)의 융합 유형에 관한 논의는 '융합'을 여러 학문 또는 인간의 지적 활동이 결합하여 이전의 상태로 환원할 수 없는 새로운 종류의 지적 결과물을 만들어가는 활동으로 개념화하며, 이 때 '결합'은 학문 내용 사이의 결합을 넘어 언어, 그리고 학문적 실천을 주도하는 규범, 사상, 또는 패러다임을 포괄하여 이루어지는 광범위한 수준의 학문 간 소통 과정임을 시사한다. Fogarty(2006)가 제안한 다양한 교육과정 통합의 유형은 융합의 유형 및 대상의 다양성에 대한 관점이 좀 더 확장될 수 있다는 것을 보여준다. Fogarty는 교육과정 통합 방법을 '단절형', '연관형', '동심원형', '계열형', '공유형', '거미줄형', '실로 꿰어진 형', '통합형', '몰입형', '네트워크형'을 포함하는 10가지 유형으로 분류하였다. 이들 가운데 처음 8가지 유형은 교과 지식과 그들 사이의 관계적 특징을 중심으로 다양한 수준에서의 통합 방식을 제시하고 있다. 이에 비해 '몰입형'은 교과 전문지식을 통해 학습자의 관점을 형성시켜 주는 것에 초점을 두고 있다. 이 때 몰입형의 통합은 학습자 자신이 과거의 경험과 이전의 지식을 새로운 정보와 낯선 경험에 통합시키는 것을 의미하며 그러한 과정에서 학습자는 자신의 관점에서 교과 내용을 여과하고 자신의 경험에 몰두하도록 하는 것을 강조한다. '네트워크형'에서 학습자는 전문가의 안목을 가지고 모든 학습을 여과시키고, 관련 영역에서 전문가들과 연대하여 지적 토대를 확대시키도록 한다. 이와 같은 통합의 개념화 방식은 교과 내용과 더불어 학습에 참여하는 주체들, 즉, 학생, 교사, 전문가들의 지식, 안목, 경험을 교과지식과 대등한 지식체계로 보는 관점을 제공한다.

위의 논의는 기존의 기술주의적 융합교육 모형을 확장하여 윤리의식과 소양 및 사회적 감성을 발달시키고 공동체적 이슈에 대한 합리적 의사 결정과 책임감을 개발하며 나아가 원활한 소통을 바탕으로 타인을 이해하고 배려하는 인성 함양에 기여하는 융복합교육으로의 확장이 필요하다는 것을 시사한다. 특히, Fogarty(2009)는 통합이 교과 지식과 같은 외적 지식 체계와 더불어 지식을 활용하고 생산하는 주체인 인간의 주관적 의미체계를 포괄하는 활동임을 시사한다. 이는 교과 지도에서 합당한 지식의 범위가 인간 활동의 통일된 결과물로서 대상화된 학문 내용 체계를 넘어 그 지식을 해석하고 창출하는 주체로서 개인이 지니고 있는 내적 의미체계와 그들 사이의 소통에 맥락화된 간주관적 의미체계를 포괄하도록 확장된 것으로 볼 수 있다. 이러한 관점에서 보면, 융복합은 외적인 지식체계 사이의 결합을 넘어 지식을 생산하는 주체로서 개인에 의해 생성되는 다양한 종류의 의미체계의 결합과 변환을 포함하는 현상으로 확장될 수 있으며 이는 합법적 지식에 대한 관점의 확장을 의미한다. 이와 같이 융복합이 지식을 생산하는 주체로서 개인의 주관적·간주관적 의미체계의 합법성을 인정하고 그 사이의 소통을 포함하는 개념으로 확장된다면 융복합교육은 교과 지식의 통합 수준을 넘어 학습의 장에 참여하는 모든 이들의

지적 정체성과 그 사이의 민주적 교섭 과정을 포괄하는 과정으로 개념화되고 실천되어야 할 것이다(주미경 외, 2012).

지금까지 살펴본 바와 같이 융합교육에 대한 담론은 현대 사회의 학문·기술·산업 체계의 지속적 발전과 국가경쟁력 제고를 위한 인력 양성에서부터 기존의 지식자본주의적 규범을 초월하는 새로운 인식론적 규범을 반영하는 미래 사회와 그 성원의 교육까지 다양한 관점을 반영하며 형성되고 있다. 그리고 이는 본 연구에서 추구하는 교육 모델이 (가) 통합적이고 수평적 능력관에 기초하여, (나) 학생의 전인적 성장과 더불어 건강한 사회와 새로운 삶의 규범의 창달에 기여할 수 있으며, (다) 지식의 생산자로서 교사와 학생 각각이 생성하는 복합적인 지식체계를 상호 존중하며 논의하여 공유함으로써 지식체계의 변환과 혁신을 끊임없는 추구할 뿐만 아니라, (라) 그 결과 사회-문화적 및 인종적 차이에 대한 이해와 공존을 지향하는 삶의 패턴과 인식론적 규범을 공유해 나갈 수 있도록 도울 수 있는 융복합적인 것이어야 함을 의미한다. 이러한 융복합교육의 토대가 되는 다양한 이론적·정책적 담론을 고찰하는 것과 더불어 본 연구에서는 교육현장에서 이미 통합/융합교육을 실천하는 교사들이 제안하는 교육 담론을 분석하여 융복합교육 개념화를 시도하고 향후 융복합교육모델 개발과 실행을 위한 시사점을 도출하고자 한다.

Ⅲ. 자료 수집 및 분석

본 연구는 앞서 논의한 융복합교육 관련 이론적 담론에 대한 고찰과 더불어 한국의 교육 현실에 대응하는 지역적(local) 수준의 융복합교육 개념을 추출하기 위한 방편으로 현장 교사들을 대상으로 포커스 그룹 면담(focus group interview, 이하 FGI)을 실시하였다. FGI는 특정 주제와 관련된 전문가들이 인식이나 생각의 합일점을 찾기보다는 자신의 경험을 통해 습득한 지식과 정보를 공유하고 다른 사람의 견해에 반응하며 자유롭게 의견을 표명하는 토론 방법으로, 연구자는 이 과정을 통해 좀 더 다양하고 상세한 정보를 얻을 수 있다(박귀선, 남상준, 2009). 따라서 다양한 담론이 표출될 수 있는 교육적 쟁점에 대한 연구들(김진국, 남상준, 2007; 박귀선, 남상준, 2009; 이선경, 황세영, 2012)에서 교사들의 인식을 탐구하기 위해 활용되고 있다. 실제로 융합교육이 정책적으로 강조되면서 교사의 인식에 관한 연구가 활발히 이루어지고 있다(신영준, 한선관, 2011; 이효녕 외, 2012). 그러나 이들 연구는 설문 연구 형태로 이루어지고 있어서 교사의 실행 경험이나 실천적 지식을 심층적으로 다루고 있지 못한 제한점을 가지고 있다. 융복합교육이 학교교육의 미래를 설계하는데 기여하기 위해서는 기존의 학교 체제 안에서 이루어지는 융복합교육의 실천 양상과 그 한계에 대한 심도있는 탐구가 요구된다.

이러한 관점에서 본 연구에서는 FGI 방법을 도입하여 현장 교사들의 융복합교육에 대한 개

념화 양상을 탐구하는 것을 조사 목표로 설정하였다. 이를 위해 본 연구의 FGI에서는 ‘융복합교육’을 통합 교육과정의 형태를 비롯하여 현재 진행되고 있는 초·중등학교에서 시행되고 있는 융합인재교육 등을 포괄하는 용어로 소개하고 초·중등학교 현장에서 통합이나 융합교육을 실천한 경험이 있는 국어, 영어, 수학, 사회, 과학, 미술 등 6개 교과 교사를 대상으로 융복합교육의 다양한 측면에 대한 이슈를 중심으로 FGI를 진행하였다. 조사 자료의 질을 높이기 위해 본 연구에서는 FGI를 모든 교과의 대표교사가 참여하는 통합 세션과 교과 별 교사가 참여한 교과별 세션으로 구분하여 진행하였다. 통합 세션과 교과 별 세션의 각 FGI는 둘 모두 2차례에 걸쳐 각각 90분 동안 진행되었다. 두 세션은 모두 융복합교육에 관한 것이었지만 초점은 달리 하였다. 교과 별 세션에서는 융복합교육에 대한 동일 교과 별 관점을 공유하여 고유한 시각을 형성하도록 하고, 통합세션에서는 각 교과에서 한 명씩 대표로 선발된, 6명의 면담 참여 교사가 각 교과의 입장을 발표하고, 여기서 제기되는 쟁점을 중심으로 진행자가 유용한 주제를 도출하고 이를 중심으로 면담을 진행하여 융복합교육에 대한 포괄적 관점을 형성하도록 하였고 이러한 통합세션의 논의 결과가 교과별 FGI에서 공유될 수 있는 방식으로 진행하였다.

본 연구의 FGI에 참여하는 교사를 표집하는 과정에서는 각 교과별 세션에 참여할 교사를 4명씩 표집하였다. 표집 대상은 융복합교육을 실행한 경험이 있는 교사로 하였고 융복합교육 전반적 측면에서 초·중등 측면을 함께 고려하기 위하여 4명의 교사 가운데 2명은 초등교사로, 나머지 2인은 중등교사로 표집하도록 하였다. 따라서 본 연구의 FGI에 참여한 교사는 총 24명이었고 그 가운데 초등교사는 12명, 중등교사는 12명이었으며, 각 교과별 대표 교사를 대상으로 진행된 통합 FGI에 참여한 6명의 교사 가운데 초등교사는 3명, 중등교사는 3명이었다. 초등학교와 중등학교에서 융복합교육 관련 여건이 다르기 때문에 초등학교 혹은 중등학교 중에서 한 부분에 초점을 두고 집중적으로 융복합교육의 실태를 살펴보는 것도 의미가 있다. 이 경우 융복합교육의 실행 맥락에 대한 보다 심층적인 이해가 가능할 수 있다. 그러나 이 연구가 융복합교육 개념화를 위한 초기의 연구이기 때문에 초등과 중등의 개별적 특성을 파악하기 보다는 전반적인 융복합교육 실천 방법의 차이를 포괄적으로 설명할 수 있는 공통적인 특성을 찾고 그에 기초하여 융복합교육의 개념화를 탐색하는 것에 일차적 초점을 맞추었다. <표 1>에는 통합 FGI에 참여한 교사의 배경 정보를 정리하였다.

〈표 1〉 통합 FGI 참여교사 배경정보

| 교사 | 교과 | 경력 | 학력 | 담당 학교급 | 융복합교육 경험 | 비고 |
|----|----|-----|----|--------|--------------|-----------|
| A | 국어 | 13년 | 박사 | 초등 | 정규수업 | |
| B | 영어 | 39년 | 박사 | 초등 | 영어캠프 | 1차 FGI 참여 |
| C | 영어 | 12년 | 석사 | 초등 | 정규 수업 | 2차 FGI 참여 |
| D | 수학 | 15년 | 석사 | 자율형사립고 | 정규수업, 방과후 수업 | |
| E | 과학 | 10년 | 학사 | 일반사립고 | 동아리 활동 | |
| F | 사회 | 18년 | 석사 | 과학고 | 동아리 활동 | 1차 FGI 참여 |

| 교사 | 교과 | 경력 | 학력 | 담당 학교급 | 융복합교육 경험 | 비고 |
|----|----|-----|----|--------|-----------|-----------|
| G | 사회 | 15년 | 학사 | 초등 | 통합교과 정규수업 | 2차 FGI 참여 |
| H | 미술 | 27년 | 석사 | 일반공립중 | 정규수업 | |

두 차례에 걸친 FGI는 크게 사전 준비와 구체적 시행, 사후 분석으로 나누어 시행되었는데, 먼저 사전 준비 절차는 다음과 같다. 첫째, 연구진으로 구성된 회의를 통하여 면담의 목적, 절차, 핵심 질문을 개발하였다. 구체적으로 1차로 진행된 FGI는 ‘융복합교육의 필요성’, ‘융복합교육의 개념’, ‘융복합교육의 효과’에 대하여 질문하였다. 2차 FGI에서는 ‘융복합교육의 내용’, ‘융복합교육의 방법 및 평가’, ‘융복합교육을 위한 교육 환경’과 그에 요구되는 ‘교사의 역할 및 자질’에 대한 면담 질문을 중심으로 진행되었다. 둘째, 개발된 면담 질문지를 참여교사들에게 13~14일전에 전달하여 그 응답을 작성하도록 하고 FGI 실시 전에 사전 회신토록 하였다. 셋째, 사전 응답된 내용을 중심으로 질문 가이드와 보조 자료를 작성한다.

FGI의 진행은 계기적으로 형식화하지 않고, 유연한 수준에서 담화 진행 절차에 따라 진행되도록 하였다. 이를 위해 FGI의 도입부, 전개부, 종결부의 성격을 어느 정도 고려하면서 FGI를 진행하였는데 이는 토론이나 대화를 비롯한 일반 담화의 구조가 크게 3단계 정도로 구분된다는 언어 화용론적 관점에 입각한 것이다. 특히 FGI 도입부에는 각 교사가 5분 정도에 걸쳐 면담 질문 전반에 대한 본인의 입장을 정리하여 발표하는 시간을 가지도록 하여 래포(rapport) 형성과 함께 이후의 원활한 진행을 위한 사전 지식 형성에 도움을 줄 수 있도록 하였다.

2차에 걸친 FGI는 모두 녹취되었고 면담 종료 후 녹취록(전사 자료)으로 작성되었다. 본 연구가 융복합교육의 개념화에 초점을 두고 있다는 점을 고려하였을 때, 본 연구에서 실시한 FGI의 통합 세션이 다양한 교과에서 이루어진 융복합교육에 관한 자료를 제공한다는 판단 하에 자료 분석은 FGI의 통합 세션을 중심으로 이루어졌다. FGI 통합 세션 녹취록을 세 명의 연구자가 독립적으로 개방형 코딩(open coding)한 뒤 분석결과를 상호 검토하여 공통된 부분을 정리하고 분석 결과에서의 이견을 조정하는 방식으로 진행하여 분석결과의 신뢰도를 높이하고자 하였다.

개방형 코딩을 위하여 FGI 녹취록에 기록된 교사 언설을 우선 문장 단위로 구분한 뒤 예비분석 과정에서 문장 단위의 언설을 의미 단위의 언설로 재구성하였다. 이 과정에서는 전 단계에서 하나의 단위로 간주되었던 언설이 융복합교육 관련 개념의 다른 측면을 보여주는 작은 요소들로 구성되어 있다고 판단되는 경우 그 요소 단위로 언설을 분해하여 하나의 단위로 다루었으며, 반대로 여러 언설이 모여 하나의 융복합교육 개념을 설명하고 있다고 판단되는 경우는 그 언설들을 통합하여 하나의 단위로 분석하였다. 이 과정을 통해 담화 분석의 단위를 재조직한 후 1차 분석 과정을 통해 연구자 별로 면담자료로부터 융복합교육과 관련한 현장 교사들의 개념을 표현하는 범주와 각 범주 별 하위 요소를 도출한 뒤 협의를 통해 재구성하였다.

자료 분석 결과, 상위 범주는 ‘교수·학습 목표’, ‘교수·학습 내용’, ‘교수·학습 과정’, ‘교수

· 학습 평가' 및 '교수·학습 환경'로 구분할 수 있었으며 각 범주별로 하위 항목(code)을 도출할 수 있었다. 이들 다섯 범주와 각 범주 별 하위 항목들을 전체적으로 살펴보면 '교수·학습 목표', '교수·학습 내용', '교수·학습 과정', '평가'에서는 면담 참여 교사들의 융복합교육에 대한 관점이 학생의 학습 경험과 과정을 중심으로 형성되어 있는 반면, '교수·학습 환경' 범주에 관한 코드는 면담 참여 교사들이 융복합교육에서 지향하는 학습 환경을 조성하는데 요구되는 교사의 자질 및 역량, 그리고 교육 체제에 관한 항목을 중심으로 형성되고 있는 경향을 볼 수 있다. 이는 현장 교사들의 융복합교육에 관한 담론이 거시적인 수준에서 학습 중심의 담론과 교사 및 교육체제 중심의 담론으로 나뉘어 존재하는 경향을 보여준다. 분석의 전반부에서 도출된 범주와 하위 요소를 바탕으로 이들을 가로지르는 담론의 축을 도출하는 과정으로 분석을 진행하여 융복합교육의 개념화로 종합하였다.

IV. 현장 교사들의 융복합교육에 대한 인식

본 연구의 FGI에 참여한 교사들의 면담 자료를 분석한 결과, 초등학교와 중등학교에서의 융복합교육은 각기 고유한 방식을 통해 실행되고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 차이는 한 교사가 모든 교과를 지도하는 초등학교에 비해 교과 담임 교사에 의해 교과 별 지도가 이루어지는 중등학교에서 교과 담임 교사 사이의 협력이 어려운 상황에서 기인하는 것으로 볼 수 있었고, 수업에 참여하는 학생들의 정서적, 인지적 발달 수준의 특성과 관련된 것으로 나타났다. 그러나 이와 같은 학교급의 특성을 반영하는 구체적인 실행 방법 이면에는 교사들이 공유하고 있는 융복합교육에 대한 공통적인 비전이 작용하는 것을 볼 수 있었고 본 연구는 이들 공통점을 탐색하는 것에 일차적인 초점을 두고 분석을 진행하여 융복합교육에 대한 교사들의 개념화 양상을 탐구하였다. 분석 결과, 융복합교육에 대한 교사들의 개념화는 '교수·학습 목표', '교수·학습 내용', '교수·학습 과정', '교수·학습 평가' 및 '교수·학습 환경'로 구분할 수 있었다. 각 범주 및 범주 별 하위 코드는 <표 2>과 같이 정리할 수 있다.

<표 2>에 제시된 코드들은 궁극적으로 융복합교육의 개념화를 위한 토대로 고려되므로 반드시 배타적일 필요는 없다. 예를 들어, "표현 중심"의 교수·학습 방법이 "활동 중심"의 교수·학습 방법에 해당하는 경우를 생각할 수 있을 것이나, 본 연구의 분석 과정에서는 각 하위코드에 대하여 하위 코드 설명에서 제시하고 있는 바를 언급하고 있는 대한 교사 언설의 코드로 적용되었고, 이들 하위코드에 연결된 교사 언설이 묘사하는 융복합교육의 특성을 융복합교육의 개념화로 종합하였습니다. 다음 절에서는 각 범주에 대하여 하위코드의 의미를 서술하고 종합하여 교사들이 제시한 융복합교육에 대한 인식의 특징을 논의할 것이다.

〈표 2〉 범주 별 하위코드 및 빈도

| 범주 및 하위 코드 | 하위 코드 설명 | 빈도 | 범주 별 총 빈도 |
|------------|------------------------------|-------|-----------|
| 교수·학습 목표 | | | |
| 고등인지능력 | 창의적인 사고력과 문제해결력 신장 | 14(5) | 27 |
| 인성 | 학습자의 인격적 성장 도모 | 4(3) | |
| 삶의 역량 | 삶의 문제의 능동적 해결을 위한 역량 개발 | 3(1) | |
| 전인성 | 학습자의 전인적 성장 도모 | 2(2) | |
| 탈입시위주 | 상급 학교 진학 준비 위주의 교육 탈피 | 2(1) | |
| 국가 경쟁력 | 국가 경쟁력 향상에 기여할 수 있는 역량 개발 | 2(1) | |
| 교수·학습 내용 | | | |
| 교과간 통합 | 교과간 경계를 탈고착화 하는 방식으로 내용 조직 | 35(8) | 79 |
| 주제/소재 중심 | 특정 주제나 소재를 중심으로 내용 선정 및 조직 | 35(8) | |
| 교과 협력/연계 | 협력 기획, 조정을 통한 교과 간 내용의 연계 향상 | 5(3) | |
| 개념 중심 | 특정 개념을 중심으로 한 내용 선정 및 조직 | 2(2) | |
| 탈단편지식 | 지식의 분절적 객체화를 탈피하는 내용 구성 | 2(2) | |
| 교수·학습 과정 | | | |
| 협력적 교수 | 교사간 혹은 교과 간 협력에 기반 한 교수 활동 | 12(3) | 78 |
| 활동 중심 | 학습자가 구체적인 활동이나 과제 수행에 참여 | 11(6) | |
| 표현 중심 | 학습자가 다양한 방식으로 자신의 생각 등을 표현 | 11(5) | |
| 체험 중심 | 학습 내용과 관련된 구체적인 체험 기회 제공 | 11(4) | |
| 탐구 기반 | 학습자의 능동적 탐구 학습 촉진 | 10(6) | |
| 학습자 다양성 | 학습자의 다양성에 대한 고려 | 8(4) | |
| 학습 동기 | 학습자의 학습 동기 유발 | 7(3) | |
| 실생활 맥락 | 학습 내용을 실생활 맥락과 연계 | 4(2) | |
| 협력 학습 | 학습자 간 협력을 통한 학습 | 4(2) | |
| 교수·학습 평가 | | | |
| 탈획일화/다양성 | 획일적 평가 기준 탈피 및 학습자 다양성 고려 | 7(4) | 20 |
| 탈입시위주 | 상급 학교 진학 준비 중심의 평가 개념 탈피 | 3(3) | |
| 수행평가 | 개별 학습자의 수행에 대한 평가 | 3(2) | |
| 프로그램 평가 | 교육 프로그램에 대한 평가 | 3(1) | |
| 고등인지능력 | 창의적인 사고력과 문제해결력에 대한 평가 | 2(2) | |
| 질적 평가 | 수치화 된 평가가 아닌 질적인 평가 | 2(2) | |

*주: 괄호 안은 FGI에서 각 하위 코드 별 발생 횟수(FGI 참여자 총 6명 가운데)

1. 교수 · 학습 목표

‘교수 · 학습 목표’는 융복합교육에서 교사들이 의도한 성취목표 및 기대효과를 함축하는 범주로 수업 충위가 아니라 프로그램 또는 교육과정(curriculum) 충위에 해당한다. 이 범주에는

‘고등 인지 능력’, ‘인성’, ‘삶의 역량’, ‘전인성’, ‘탈입시위주’, ‘국가 경쟁력’이 하위코드로 포함되었다. 대학 진학이나 국가 경쟁력 개선과 같은 현실적 목표의 달성을 위한 방안으로서 융복합교육을 언급하는 경우가 있었으나 교수·학습목표와 관련된 코드의 총 빈도인 27회 가운데 2회, 1인의 교사에 의해서만 언급되었다. 이는 다음 면담 자료에서 실증적으로 나타나는 바, 배우는 즐거움, 동기 유발, 지식의 유용성 경험, 탐구 능력의 향상 등과 같은 보다 내재적이고 본질적인 목표를 이루는 과정에서 부차적으로 성취되는 목표로 간주되고 있는 것을 볼 수 있었다:

“배우는 이유들, 배우는 즐거움을 좀 더 앞으로써 진학해서도 계속해서 동기유발이 가능합니다. 동기유발에 있어서 배우는 지식들이 어디에서 쓰일 수 있는지 경험할 수 있는 것도 중고등학교 때 배우면서 올라가게 하는 것이 국가 경쟁력 있는 사람을 만드는 데 도움이 있지 않을까. 그런 것에 대한 필요성이 있는 것 같습니다.” (교사 E, 1차 FGI 185)

정부의 정책 자료나 이론적 담론에서 주요한 융복합교육 목표로 다루어지는 국가 경쟁력이 현장 교사들의 융복합교육 담론에서는 핵심적 목표 코드로 작용하지 않는 것은 주목할 만한 사항으로 파악할 수 있다. 본 연구의 면담에서 현장 교사들이 융복합교육의 실천에서 가장 중요하게 생각한 교수·학습 목표는 창의적 사고력, 문제해결력을 포함하는 ‘고등 인지 능력’의 함양으로 나타났다:

“지식을 가지고 새로운 다른 생각을 할 수 있는 여지를, 유연한 사고를 ... 그런 것을 열어 갈 수 있는 가능성이 이유인 것 같습니다. 그런 희망의 싹이 여기에서 찾아볼 수 있다는 거죠. 자발적인 학습으로, 학생들 사이의 능력차라든가 경험차를 다른 방법으로 교실이라는 현장 안에서 마련할 수 있지 않을까.” (교사 G, 1차 FGI, 403)

본 연구의 면담 참여 교사들은 융복합교육에서 학습자의 문제 해결의 과정에서 전략적 사고의 활용, 고등 문식성에 기초한 이해와 표현, 창의성 등의 고등 수준의 인지 능력의 개발에 초점을 두고 있으며 더불어 협동심과 같은 인성 함양을 도모함으로써 학습자의 전인적 성장을 이루고자 하였다. 이와 같이 학생의 고등 인지 능력 함양을 중심으로 하는 현장의 담론은 궁극적으로는 학교 교육이 현재의 입시를 위한 단편적 지식이나 기능을 획득하는 것으로부터 벗어나 전인적 존재로서 학생의 삶의 역량을 강화하는 것으로 이어져야 한다는 주장으로 확대되었다:

“회사에 들어가거나 자기가 사업을 하거나 어떤 생활의 문제에 부딪혔을 때 그 교육받은 것이 어떻게 적절하게 활용되어서 자기 문제를 해결하고 인생의 의미를 찾고 가치 있는 삶을 살고 하는데 이것이 저는 괴리가 되는 문제가 융복합교육에 대한 논의가 나온 출발이 아닌가? 라는 생각이 들더라고요.” (교사 G, 2차 FGI, 27-29).

교사 G를 포함한 2인의 면담 참여 교사가 융복합교육을 통해 학생들로 하여금 이전까지는 쉽게 할 수 없었던 새로운 발상을 하는 사고의 유연성과 더불어, 학습자의 학습에 대한 자발성을

키워주는 데 융복합교육이 기여할 수 있다고 주장하였다. 그리고 현재의 교육과 같이 학생들의 삶과 유리되기 쉬운 분과적이고 파편화된 지식을 중심으로 교수·학습하고 있는 교육의 문제점을 해결하기 위한 방안으로 융복합교육을 인식하고 있었다.

이와 같이 참여 교사들의 융복합교육 담론은 학생들의 학업 성취도 향상이나 국가 경쟁력 제고를 위한 인재 양성보다는 사고력이나 창의성, 세계에 대한 호기심과 탐구 의지, 협동심(인성) 등과 같이 교육을 통해 학생이 계발하고 누려야 할 인간으로서의 조건이나 권한을 강화하는 것에 초점을 두고 있음이 드러난다. 특히 교수·학습 목표에 대한 담론에서 교사들은 학생들의 삶을 학교의 틀이 아니라 전체적 삶의 맥락으로 확장시키고, 전인적 존재이면서 하나의 문제 해결 주체로서 지녀야 할 역량이나 권한 강화를 융복합교육의 목표로 설정하고 있었다.

이러한 교수·학습 목표에 대한 FGI 참여 교사들의 담론은 뒤에 이어지는 교수·학습 내용 및 과정에 대한 담론에서도 일관되게 학생들의 전인적 성장과 권한 강화를 강조하는 경향을 보이고 있다. 이러한 측면에서 현장 교사들이 융복합교육을 통해 지향하는 교수·학습 목표는 현재의 경쟁적인 입시 중심 학교 교육 문화와 대치되는 방향을 지향하고 있다:

“대학을 보내기 위한 상급학교를 진학시키기 위한 것이 교육의 목표라고 하는 것과 학습자가 자기의 인격적인 성장이라든가 자기가 담기고 살아가는 사회의 문제를 해결하고 적응하고 또 새롭게 환경을 만들고 주도적으로 만들고 그러한 어떤 삶의 문제를 해결하는 것에 교육이 기여하는, 뭐 그렇게 조금 나눠볼 수가 있을 것 같아요. 그렇게 봤을 때 융복합교육은 그 두 번째여야지 나는 이것이 가능하지 않을까? 하고 생각을 해요.” (교사 G, 2차 FGI, 23-25)

위에서 교사 G는 융복합교육이 학생의 인격적 성장, 자신의 삶을 주도적으로 영위할 수 있는 역량을 키우는 것을 일차적 목표로 설정함으로써 현재 입시 중심으로 진행되고 있는 우리나라 제도 교육의 한계를 탈피하는 방안이 되어야한다고 주장하고 있다. 이와 같이 FGI에 참여한 교사들에게 융복합교육은 단순한 수업 기법(technique)이 아니라 현재의 경직된 입시 중심 교육 체계의 문제를 해결하고 학생들을 창의적이고 능동적인 주체로 교육한다는 새로운 교육적 이념이나 모형 층위의 방안으로 개념화되고 있는 것을 알 수 있었다.

2. 교수·학습 내용

‘교수·학습 내용’은 교육현장에서 융복합교육에 활용되는 교육 내용의 특징에 대한 범주로, ‘교과 간 통합’, ‘주제/소재 중심’, ‘교과 간 협력/연계’, ‘개념 중심’, ‘탈단편지식’을 하위코드로 포함한다. 이 가운데 ‘교과 간 통합’과 ‘주제/소재 중심’은 전체 79 언설 가운데 모든 교과에 걸쳐 각각 35회로 나타나 가장 중점적인 이슈로 제기되었다. 이를 통해 볼 때 교사들은 교과 간 통합이나 주제나 소재 중심의 통합을 통해 교과에 대해서 유연한 접근을 취하고 있는 것으로 나타났

다. 구체적으로 ‘인간 사회와 환경’, ‘물’, ‘무계중심’ 등과 같은 범교과적인 주제나 소재, 개념을 중심으로 한 여러 교과 사이의 통합 프로그램을 실천 사례로 제시하였다.

“다양한 활동을 하거든요. 왜냐면 국어과의 원래 특성이 있기 때문에 그럴 경우 저는 과학적 지식이 진위와 예가 이 과학적 지식을 외웠느냐에 초점을 두지 않고 제 나름의 방식으로 국어과의 특성에 맞게 다룬단 말이죠.” (교사 A, 2차 FGI, 135)

위의 자료에서도 드러나듯이, 융복합교육의 내용 구성은 특정 교과의 영역 특수적 지식이나 기능의 학습 및 평가에만 매몰되고 마는 기존 교수·학습 실태에서 탈피하기 위한 시도로서 파악하고 있었다. 그리고 이는 전술한 바 있는 융복합교육 교수·학습 목표 중 ‘학습자의 전인적 성장’과 더불어 ‘삶의 역량으로 통합 가능한 앞의 지향’과 일맥상통한다고 할 수 있다.

또한 위의 면담 녹취 자료에서 볼 수 있듯이, 이는 교과 지식의 변용이라는 측면이다. 융복합교육의 실행자로서의 교사는 교과 지식의 본질성이나 항존성이 부정되고 상황이나 맥락에 따라 변용될 수 있다는 관점을 드러낸 것이다. 융복합교육의 등장은 지식사회학 등에서 주창되는 바와 같이, 지식에 대한 인식론적 위상 변모와 밀접한 관련을 맺고 있음을 확인할 수 있었다.

교과 사이의 통합과 연계를 통해 교수·학습 내용을 구성할 때 대부분의 경우 중심적인 교과를 하나 설정하고 이것과 다른 교과를 연계하는 방식을 선호하고 있었다. 이는 중심 교과에서의 교육 목표를 보다 효과적으로 달성하기 위한 방편으로 융복합교육을 이해하는 경향을 나타내는 것과 관련지어 이해할 수 있다:

“이 내용 중심의 융복합이라는 게 뭐냐면 핵심 교과가 있어요. 과학 내지는 수학, 뭐 이런 지금 현재의 주류로 봤을 때는, 그럼 과학이라는 어떤 교육 내용을 위해서 미술이 거기에 같이, 또 한자가 들어간다거나, 이런 식의 접근방식이거든요.” (교사 A, 2차 FGI, 99)

“분과적인 특성을 어느 정도 인정하고 그 분과가 가진 학습목표 중에서 주제가 있을 꺼다 충분히 다른 교과의 협력을 통해서 그 교과가 갖는 교육 목표를 더 효율적으로 달성할 수 있는 주제가 뽑힐 수 있을 것이다. 저는 이렇게 생각을 해요.” (교사 E, 2차 FGI, 154)

위의 면담 자료는 현장 교사들이 융복합교육에서 융복합에 주도적인 교과를 미리 가정하고 다른 교과를 연계하는 방식으로 이해하는 양상을 확인할 수 있는데 이러한 개념화나 인식의 경향은 융복합교육을 교과와 교과의 융복합으로 이해하는 관점과 관련지어 접근할 수 있다.

각 교과를 중심으로 한 융복합교육의 개념화는 현재 학교 교육과 사범대학의 교사 교육이 분과적 체계를 바탕으로 이루어지고 있다는 사실과 무관하지 않다고 본다. 아울러 국가 교육과정의 접근 관점에서도 그 연유를 찾아 볼 수 있다. 2009 개정 교육과정의 중학교 교육 목표를 제시한 교육과학기술부(2011)는 학습자들이 “학습과 생활에 필요한 기초 능력과 문제 해결력을 바탕으로 창의적 사고력을”(p. 2) 기를 수 있도록 하고, 예컨대 “영어 교육을 통해 인성을 함양

하고, 시민의식, 공동체 의식을 제고하며, 남을 배려하는 모범적인 시민 의식과 창의적 사고력을 배양”(p. 3)시키는 것의 중요성을 강조하고 있는 것이다. 그러나 단지 소재 선택 시 그와 같은 능력과 태도를 기르는 데 도움이 되는 내용을 선택하여 가르치도록 장려할 뿐, 정작 교과 별 성취기준의 서술에서는 이와 관련된 내용이 거의 전무한 편이다. 이는 범교과적 핵심 역량과 태도에 해당하는 창의성, 인성, 시민의식, 공동체 의식 등의 배양을 일종의 잠재적 교육과정으로 떠넘기는 것이며, 결과적으로 현장 교사들이 별로 의식하지 못하는 교육 내용이 될 확률을 높인다.

한편 융복합교육의 실천 방법은 교과 별로 다소 상이한 특성을 보이기도 하였다. 사회과의 경우 사회과 내에 역사, 지리, 일반 사회 등의 다양한 영역 사이의 통합 방식으로 융복합교육을 개념화하였으며 국어과나 영어과의 경우는 다른 교과나 교과 외적인 주제와 이슈를 바탕으로 자신들의 교육과정에 포함된 내용을 지도하는 방식으로 개념화하고 있었다. 소위 융합 교육(STEAM)은 과학과 수학 영역을 중심으로 시행되고 있고, 기타 교과 영역에서는 그에 대한 이해 없이 기존의 통합교육에서 제안된 주제 중심 교수 등으로 이해되고 있었다. 이는 앞서 서술한 지식 중심의 교과 내용 개념화 경향과도 깊이 관련되는 것으로 보인다.

3. 교수·학습 과정

‘교수·학습 과정’은 면담 참여 교사들이 실천한 융복합교육에서 등장하는 교수·학습 과정의 패턴이며, 융복합교육이 구체적 수업으로 실현되는 층위와 가깝다. 이 범주는 ‘협력적 교수’, ‘활동 중심’, ‘표현 중심’, ‘체험 중심’, ‘탐구 기반’, ‘학습자 다양성’, ‘학습동기’, ‘실생활 맥락’, ‘협력 학습’을 하위 항목으로 포함하고 있다. 교사 또는 교과 사이의 협력에 기초한 교수 활동을 의미하는 ‘협력적 교수’ 코드는 총 78회 중 12회에 해당하여, 가장 자주 등장한 항목이었다. 이처럼 학교 현장에서 융복합교육은 여러 교과 담당 교사 사이의 협력을 통해 실행되거나 또는 한 교사가 여러 교과 내용을 연계하는 방식으로 실행되는 것으로 나타났다. 이와 관련하여 교사 D의 경우, 융복합교육이란 단순히 교과 내용의 통합적 또는 연계적 나열을 의미하는 것이 아니라 다양한 교과 사이의 협력적 실행 결과, 학생들이 경험한 통합적 전체를 의미한다는 의견을 제시하기도 하였다. 이는 현장에서 지향하는 통합의 지향도 교육적 형태 차원의 통합이 아니라 학습자 마음(mind)에서의 통합을 지향했다는 점에서 주목된다.

본 연구의 면담에 참여한 교사들은 융복합적 교수학습 활동이 기존의 분과적 지도에 비하여 내용의 깊이나 학생들의 시각을 새롭게 하면서도 예전의 교육과정으로는 성취할 수 없었던 학습 효과를 기대할 수 있으며 교육적 실천의 폭을 확장하는 데 기여하고 있는 것으로 평가하였다. 그리고 교사와 교과 사이의 협력과 더불어 학생들 사이의 협력에 기초한 학습을 촉진한다는 ‘협력학습’ 역시 4회 등장하였는데, 이와 같이 현장 교사들은 교사나 학생을 막론하고 융복합교육에서 ‘협력적 관계’의 형성이 주요한 부분을 차지한다고 강조하고 있었다. 이는 현장 교사들이

융복합교육에서 경쟁보다는 협력 관계를 통해 학습을 즐기고, 자신이 지닌 재능과 역량을 제공하는 협력적인 학습 공동체 문화를 학교 현장에 구현하는 것을 중시하는 관점을 보여준다.

더불어 학습자가 구체적 활동이나 과제 수행에 참여한다는 의미인 ‘활동 중심’, 학생이 학습 내용과 관련하여 구체적인 체험을 가질 수 있는 기회를 제공한다는 ‘체험 중심’이 각각 11회 등장하여 ‘협력적 교수’와 더불어 교수·학습 과정에서 주요한 하위코드로 나타났다.

“역사적 상상력을 동반하면서 실제로 이제 학습지를 통해서 아이들이 오늘날 나의 소망을 담아서 이렇게 틀만 조금 바꿔서 예술 학습으로 문양을 그려 보면서 고려청자를 완성해 본다든지 아니면 도예적인 수업에서 실제로 그걸 빚으면서 고려청자를 제작했던 도예인이 되어서 한 번 해 본다면 ….” (교사 E, 2차 FGI, 271)

이처럼 교수·학습 과정에서 학생의 활동과 체험을 강조하는 것은 학교 현장에서 융복합교육이 교과 지식을 추상적 수준에서 제시하는 것이 아님을 보여준다. 교과 지식과 연결 가능한 활동이나 체험을 바탕으로 학생들에게 의미 있고 충실한 수준의 지식을 구성하고 나아가 이것에 대한 학습을 기대하는 것으로 보인다. 이러한 측면에서 학습 내용을 학생들에게 친숙한 실생활 맥락과 연계하여야 한다는 ‘실생활 맥락’은 ‘활동 중심’, ‘체험 중심’과 더불어 현장 교사들이 가지고 있는 융복합교육 개념화의 동일한 양상을 조명하는 것으로 해석할 수 있다.

이들 항목은 면담 참여 교사들이 융복합교육에서 지식이 그 자체로 독립적으로 존재하는 객체가 아니라 학생들의 삶과 연결되어 있어야 하며 학생들의 삶과 유리되지 않은 형태의 체화된 지식을 교육하는 활동으로 개념화하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 의미에서 ‘활동 중심’, ‘체험 중심’, ‘실생활 맥락’ 코드로 표현되는 융복합교육 개념은 앞서 교수·학습 목표에서 제시한 바 있는 ‘탈단편지식’을 지향하는 교수·학습 접근법이라고 할 수 있다.

현장 교사들이 나타낸 융복합교육의 개념화에서 융복합적 교수·학습 활동이 학습자들의 삶과 연결될 것을 강조하는 경향은 학교 교육의 실행이 학생을 중심으로 하는 의미 있고 충실한 경험적 세계를 바탕으로 이루어져야 한다는 관점을 보여주며 이는 학습자가 교수·학습 과정의 중심적 위치에 놓여야 한다는 것을 의미한다. 이러한 관점은 다양한 방식으로 자신의 생각을 표현하도록 한다는 ‘표현 중심’과 더불어 학생을 주어진 교과 지식을 받아들이는 수동적 존재가 아니라 자신의 관점을 표현하고 지식 생산을 이끌어가는 능동적 주체가 되어야 한다는 관점을 잘 보여 준다:

“지리 배경에 각 나라의 쟁점을 하다보니까 지리 배경에 근대 역사에 현 사회 이슈가 믹스가 되어 있어요. 그래서 굉장히 본의 아니게 통합적인 교과다. 세계 문제는, 이렇게 생각하면서 가르쳤었는데 주로 아이들이 발표하다 보니까, ‘만약 강의를 주로 했다면 한계가 있었겠다.’라는 생각을 했죠.” (교사 E, 1차 FGI, 64)

참여 교사들은 성공적인 수업을 위해서 학생들이 이미 가지고 있는 역량과 자원을 효과적으로 이끌어내고 이를 활용하도록 하였을 때 실현 가능해진다는 입장을 공통적으로 표명하였다.

이는 학생이 교사로부터 일방적으로 지식을 전달받는 미숙하고 수동적인 존재가 아니라 교사와 차별화되는 나름대로의 독특한 관점이나 탐구 역량을 수업에 제공할 수 있으며 따라서 학생이 구성한 지식의 가치를 교과서의 지식 또는 교사의 지식과 대등한 위치를 부과할 수 있다는 것을 의미한다. 한편 위의 면담 자료에서 교사 E가 언급하듯이, 융복합교육이 수업 주제의 통합성으로 인해 교사 한 사람의 지식만으로 진행하기에는 실질적으로 한계가 있는 경우가 많음을 지적하였다. 이는 팀티칭이나 그룹티칭과 같은 교수 기법의 적극적 고려가 융복합교육의 설계에서 반영되어야 함을 시사한다.

수업 운영에서 학생들의 표현과 지식이 단위 수업의 학습 목표를 성취하는데 중요한 역할을 한다는 관점은 학생의 능동적 탐구를 강조한다는 ‘탐구 기반’코드와 연결된다. FGI에서 면담 참여 교사들이 실천하고 있는 융복합교육은 대체로 구체적인 주제나 개념에 기반 한 탐구 활동을 통해 이루어지고 있었다. 예를 들어, 무게중심의 개념을 활용하여 모빌 만들기, 경복궁을 주제로 건축 개념 학습하기, 법제관 수행 과제를 통해 법률에 대해 배우기 등과 같이 교과 지식을 단편적으로 나열하기보다 학생들이 1인칭적인 관점에서 체험하고 활동하며 탐구하는 과정을 통해 수업이 이루어지는 것을 볼 수 있었다:

“왜 안 되지? 내가 막 했는데 이 상황에서 왜 안 되지? 이런 과정이 있어야 무조건 외워서 되는 게 아니라는 것을 애들이 알아가면서 ... 그런 과정이 필요한 것 같아요.”

(교사 D, 1차 FGI, 313).

융복합교육이 학생들의 활동과 체험에 기반한 탐구와 학습자 나름대로의 표현 형태를 통해 이루어져야 한다는 관점은 융복합교육에서 학생의 생각을 드러내고 발전시키는 것을 중요한 교육적 과제로 보는 현장 교사의 관점을 보여준다. 이처럼 융복합교육에서 학생의 생각을 존중하고 드러내는 것의 중요성을 강조하는 것은 교수·학습 과정에서 등장하게 될 학생들의 다양한 생각을 인정하며 이를 학습의 유용한 자원으로 선순환 시킨다는 것을 의미한다.

실제로 융복합교육에서 학생의 다양성에 대한 고려가 이루어져야 한다는 ‘학습자 다양성’ 항목은 총 8회 등장하여 ‘교수·학습 과정’범주에서 주요한 항목으로 나타났다. ‘학습자 다양성’코드를 통해 면담 참여 교사들은 융복합교육에서 학생의 경험과 수준, 흥미, 관점이 다양한 형태로 나타날 수 있으므로 이러한 다양성을 수용할 수 있도록 교육이 유연하게 운영되어야 할 것을 주문하였다:

“예를 들어 과학 축제라든지 행사가 많았을 때 대부분 어떤 부스에서 활동을 할 때 아이들이 나와서 아이들이 뭔가 만들면 만들어서 가져가게 되고 그렇게 하는데, 저는 회의적인 것을 느끼면서 어떻게 시도를 해봤냐면, 여러 가지 시도를 해봤는데 ... 요즘 제가 하고 있는 것은, 아이들이 와서 만들었을 때 그 만드는 것이 여러 가지로 표현될 수 있는 것 ...”

(교사 F, 1차 FGI, 25)

“단위 교실의 환경에 따라서 교사가 자기가 어떤 수업을 하겠다고 머릿속에 계획을 갖고 하더라

도 특히 융복합은 학생들이 가지고 있는 기존의 경험치와 이 수준에 따라서 너무 너무 다르게 적용을 해야 되는 거예요.” (교사 G, 1차 FGI, 132)

FGI 자료의 분석 결과를 종합적으로 고려해 볼 때, 현장 교사들이 교육 현장에서 실천하고 있는 융복합교육에서는 교육과정에 참여하는 다양한 주체들 사이의 협력적 관계를 강조하였으며, 학생의 능동성과 다양성이 강조되고 학생의 지식과 역량이 교수·학습 과정에서 핵심적인 위치를 차지하고 있다는 점을 발견할 수 있다. 또한 학생들의 활동과 체험, 탐구, 표현은 학생의 능동성과 다양성을 지향하는 교수·학습 과정을 실현하기 위한 방편으로 활용되고 있었다. 이러한 의미에서 교수·학습 과정의 하위 항목들은 앞서 교수·학습 목표에서 제시되었던 하위 코드인 ‘고등인지능력’, ‘인성’, ‘삶의 역량’, ‘전인성’과 밀접한 연관성을 가지는 것으로 보인다. 이는 이들 항목들이 현장 교사가 가지고 있는 융복합교육의 개념화 양상에서 핵심적 측면을 보여준다고 할 수 있다.

4. 교수·학습 평가

‘교수·학습 평가’ 범주는 융복합교육에서 이루어지는 평가 방법 및 실제 평가의 실행에서 교사들이 고려하는 준거와 관련된 항목으로 구성된 층위이다. 이는 수업 이후의 피드백과도 밀접한 관련이 있다. 구체적으로 ‘평가’에 포함되는 하위 항목은 ‘탈획일화/다양성’, ‘탈입시위주’, ‘수행평가’, ‘프로그램 평가’, ‘고등인지능력’, ‘질적 평가’이다. 이 가운데 평가에서 학생의 다양성을 고려해야 한다는 관점을 드러낸 ‘탈획일화/다양성’은 4명의 교사에 의해 전체 20회의 언설 가운데 7회나 제기된 바, 가장 주요한 평가 관련 하위 항목으로 드러났다:

“이 애는 3, 5 이런 결과를 수치화해서 줄 세우는데 활용할 필요는 없다는 거죠. 그러니까 평가의 방식이 전혀 새로운 것이 아니라 저는 교과가 합쳤다면 그 교과의 고유한 특성을 가지고 평가를 해야 하고 ...” (교사 A, 2차 FGI, 116)

앞서 기술된 내용과 같이, 현재 학교 교육 현장에서 융복합교육은 다양한 교과 사이의 연계를 통해 주로 이루어지고 있고 학생이 지닌 역량과 자원이 수업에서 주요한 위치를 차지함을 확인한 바 있다. 이에 따라 기존의 표준화 중심, 교사 중심의 평가 방식이나 기준이 그대로 적용되기 어렵다.

위의 면담 자료에서 나타난 사실처럼 면담 참여 교사들은 교과 사이의 융복합 방식에 따라 평가 기준과 방법이 유연하게 변화할 것, 그리고 학생들의 다양성과 창의성을 수용할 수 있는 방식의 평가가 이루어져야 한다고 주장하였다. 뿐만 아니라 현장 교사들은 융복합교육에서 단일 교과를 초월하여 저 마다의 방식으로 세계와 사물을 인식하는 다양한 교과들의 인식 체계나 관점을 반영하고 학습자의 다양성과 창의성을 존중하는 수업이 이루어져야 함을 전제하였다. 그리

고 이러한 수업의 연속선상에 있는 평가는 학생들의 수행 결과보다는 창의적 문제 해결을 위한 고등 인지 능력과 사고 과정 전반에 대한 실행 역량에의 평가에 중점을 두는 수행평가 방식으로 이루어져야 한다는 점을 강조하였다:

“이것이 다양성과 창의성으로 가지 않고 어떻게 가냐면 답을 추구하는 쪽으로. 평가라는 건 또 그렇게 기준이 있을 테니까. 그런 식으로 흘러갈 수가 있기 때문에 이 평가에 대해서는 좀 더 많은 생각과 고심이 필요하지 않을까 생각을 하고요.” (교사 E, 2차 FGI, 14).

사실 현재의 학교 교육에서 이루어지는 평가는 현재 교육 시스템 속에서 선발의 방편으로 기능하고 있는 것이 사실이다. 현장의 융복합교육의 실천자로서 교사들은 평가에 대해서는 한층 더 민감한 반응을 보였다. 즉 앞서 교사들이 제시한 교수·학습 목표와 과정에 대한 관점에 부합하는 평가를 시행하기에 어려운 현실에 처해 있는 것이 사실이라는 우려를 표명하면서 교육평가의 용어로 표현하자면, 기존의 양적 평가로부터 탈피하여 질적 평가를 지향해야 한다고 주장하였다:

“선생님도 말씀하셨듯이 이건 창의적 체험 활동, 동아리 이런 것의 문제가 아니거든요. 이 융복합이 그래서 그런 부분이 있는 것 같고, 그 다음에 이제 평가는 저는 질적 평가의 개념으로 나가야 한다고 봅니다.” (교사 G, 2차 FGI, 36).

이처럼 면담에 참여한 교사들은 융복합교육이 우리나라의 교육현장에 정착하기 위해서 교육 평가에 대한 인식에서부터 근본적인 변화가 동반되어야 할 필요성을 언급하면서 융복합교육을 위한 새로운 평가는 학생들의 다양성을 존중하고 그 계발을 촉진할 수 있도록 교과와 단편적 지식과 기능을 파편화된 수준에서 평가하는 것에서 탈피하여 학생의 고등 인지 능력과 종합적인 수행 능력을 전일체적 수준에서 평가할 수 있는 질적 평가 방법을 통해 이루어져야 한다고 주장하였다.

뿐만 아니라, 학습자 개개인의 평가보다는 프로그램의 평가를 통해 학습자들이 스스로의 학습 경험을 반성해 보고, 교육 프로그램이 그들의 교육적 필요를 만족시킨 정도에 대한 질적 피드백을 학생과 학부모, 교사에게 제공함으로써 융복합교육의 개선을 위한 자료로 활용할 수 있음을 제안하였다:

“평가를 한다면 학생들에 대한 평가가 아니라 프로그램에 대한 평가를 해야 될 것 같아요. 그 프로그램에 대한 평가라는 것은 그걸 이수하고 난 뒤에 학생들이 그 프로그램을 평가를 하는 거죠. 그래서 그 프로그램에 대한 걸 이게 좋았냐? 저게 좋았냐? 도 그럴 수 있겠지만 이걸 통해서 내가 좀 무엇을 느꼈는지를 얻을 수 있는 그런 그 프로그램을 만들었던 교사들에게 피드백을 줄 수 있는 그런 평가죠.” (교사D, 2차 FGI, 67)

결론적으로 FGI에서 면담 참여 교사들이 제시한 융복합교육에서의 평가관은 전체적으로 학생의 다양성과 창의성을 중시하며 스스로의 학습 경험을 반성하는 기회를 제공하는 것을 평가의 중요한 성립 요건으로 고려하고 있었다. 이는 앞서 제시한 융복합교육의 ‘교수·학습 목표’와 ‘교수·학습 과정’ 범주에 대한 관점과 일관된 개념화 양상을 보여주는 결과라 할 수 있다.

5. 종합 논의

앞서 <표 2>에 제시된 바와 같이, 본 연구에서 의미 있게 코딩된 204개의 언설 가운데 ‘교수·학습 내용’과 ‘교수·학습 과정’이 각각 79개와 78개를 차지해, 이 두 범주의 합이 전체 코딩된 자료의 77.0%에 이르는 것으로 나타났다. 한편 ‘교수·학습 목표’ 및 ‘교수·학습 평가’와 관련된 언설은 상대적으로 비율이 낮은 13.2%와 9.8%를 차지하고 있었다. 이러한 결과는 교사들의 융복합교육의 개념화 관점이 교실 환경에서의 구체적인 교수활동과 직접적으로 관련된 내용에 집중되어 있는 반면, 상대적으로 추상적인 형태로 나타날 수밖에 없는 교육적 가치나 목표 등에 대해서는 비교적 낮은 정도의 인식이나 관심을 보이고 있음을 암시한다. 또한 평가와 관련된 내용이 자료에서 매우 적은 비중을 차지하는 이유는 교사들의 관점에서 평가 체계의 변화가 새로운 교육 모델을 위한 핵심적인 부분을 차지하지는 않는다는 의미로 해석될 수도 있지만, 변화를 위한 현실적 대안을 찾는 데 있어서 가장 어렵고 민감한 부분이 바로 융복합교육의 평가와 관련된 이슈일 가능성도 있다.

하위 코드 별 빈도수를 살펴보면, 가장 높은 빈도를 나타내는 하위코드는 “교과 간 통합” 및 “주제/소재 중심”으로 나타났다. 이들 두 코드는 모두 교수·학습 내용 영역에 포함되어 있으면서 각각 동일하게 35회의 빈도를 보였고, 이 두 코드가 교수·학습 내용 영역의 거의 대부분에 해당하는 88.6%를 차지한다. 특히, ‘교수·학습 내용’ 범주의 “교과 간 통합” 및 “주제/소재 중심” 코드와 ‘교수·학습 과정’ 영역의 “활동 중심” 및 “탐구 기반” 코드는 빈도만 두드러진 것이 아니라 본 연구에 참여한 6명의 교사 모두에게서 공통적으로 나타난 코드이기도 하다는 점은 주목할 만하다.

한편 ‘교수·학습 목표’ 범주의 “고등 인지 능력” 코드도 14회의 높은 빈도를 차지하여 이 영역 내에서 51.9%라는 압도적인 비율을 보이고 있다. ‘교수·학습 과정’ 범주에서는 교사들 사이의 “협력적 교수” 코드뿐만 아니라 학습자의 능동성을 강조하는 “활동 중심”, “표현 중심”, “체험 중심”, “탐구 기반” 코드들이 모두 10회 이상의 높은 빈도를 보여 이들 코드가 범주 내 70.5%를 차지했다. 다른 영역에 비해 ‘교수·학습 평가’ 영역에는 두드러진 빈도를 보이는 항목이 없었지만, “탈획일화/다양화” 코드가 7회에 걸쳐 나타나 이 영역 내에서는 35.0%라는 높은 비율을 보였다.

본 연구의 FGI 자료에 나타난 대표적인 경향을 종합해 볼 때, 현장 교사들은 교과 간 경계를 탈피하고 주제나 소재를 중심으로 교육 내용을 선정하거나 조직하는 것을 융복합교육의 교수·학습 내용에서 드러나는 전형적 특징으로 인식하고 있는 것으로 보인다. 그리고 융복합적 교수·학습 과정의 핵심적 요소로 이해되는 것은 교사들 사이의 협력적인 교수활동을 바탕으로 학습자의 능동적인 학습을 촉진하는 것임을 알 수 있었다. 또한 교사들은 이러한 새로운 교육 모델이 궁극적으로 학습자의 창의적인 사고력과 문제해결력을 신장시켜 주는 교육 모델을 지향해야 한다고 인식하고 있었으며, 이를 위해서는 그 평가 측면에 있어서도 획일적 평가기준을 탈피하여 학습자의 다양성이 고려되고 존중되는 방식의 다양한 평가 방식이 마련될 필요성을 강조하였다.

이 밖에도 “탈입시위주” 항목도 흥미로운 패턴을 보인다. 이 하위 항목은 비록 높은 빈도를 보

이지는 않았으나, ‘교수·학습 목표’와 ‘교수·학습 평가’ 영역에 걸쳐 공통적으로 나타나는 항목이라는 점에서 주목된다. 이는 교사들이 오늘날 입시 위주의 학교 교육이 지닌 부작용과 이의 개선을 위한 대안적 모델로서 융복합교육이 지닌 가능성에 대해 인식하고 있다는 점을 시사할 뿐만 아니라, 입시 위주의 교육환경에서 융복합교육이라는 새로운 교육 모델이 어느 정도까지 구체화되고 또 실현 가능할 것인지에 대한 현실적 의문도 동시에 반영하는 것이다.

V. 결론

본 연구에서는 융복합교육과 관련하여 지식 융합 관련 문헌의 이론적 분석과 더불어 우리나라 교육현장에서 융복합교육을 실천하고 있는 교사들을 대상으로 실시한 FGI 자료를 분석함으로써 새로운 교육의 일환으로 사회적 관심이 증가하고 있는 융복합교육의 개념화를 시도하였다.

문헌 분석 결과를 통하여, 융복합교육은 다섯 가지 측면에서 개념화 될 수 있었다. (가) 학문, 기술, 산업 등 다양한 영역에서 진행되고 있는 융합 현상에 대응하여 사회의 지속적 발전을 위한 인력 양성의 방편이 되면서 (나) 이종(異種)과의 네트워킹을 통해 배타적 영역 간의 경계를 해체하고 새로운 가능성의 세계로 확장되어 가는 과정을 경험할 수 있도록 하고, (다) 통합적이고 수평적 능력관에 기초한 학생의 전인적 성장과 더불어 건강한 사회와 새로운 삶의 규범의 창달에 기여할 수 있을 뿐 아니라 (라) 지식의 창의적 생산자로서 교사와 학생 각각이 생성하는 복합적인 지식 체계를 상호 존중하며 논의하여 공유함으로써 지식체계의 변환과 혁신을 끊임없는 추구한다. (마) 또한 이러한 교육은 사회-문화적, 인종적 차이에 대한 이해와 공존을 지향하는 삶의 패턴과 인식론적 규범을 공유해 나갈 수 있도록 조력할 수 있는 교육 개혁 방안이어야 한다.

반면에 FGI 분석 결과를 보면, 우리나라 현장 교사에게 융복합교육은 융합시대의 인재 양성 등과 같은 보편적 이슈보다는 그들이 교육을 실천하고 있는 학교 현장이 직면하고 있는 교육의 문제를 해결하기 위한 방안으로 개념화되는 특징을 보이고 있다. 구체적으로 방법적 측면에서는 (A) 교과 이외의 특정 주제나 소재를 중심으로 하는 교과 사이의 통합 또는 연계를 통한 교육 방법으로 개념화되고 있다. 이와 같은 융복합교육 방법은 (B) 한 교과를 중심으로 타교과와의 네트워킹을 형성하여 그 교과 안에서 성취할 수 없었던 학습효과나 성취를 기대한다는 점에서 이종과의 네트워킹을 통해 경계의 해체 및 확장을 기하는 융합 현상의 측면과 연관된다.

그러나 이론적 논의에서 융복합이 다양한 주체 사이의 네트워킹을 포괄한다면 현장 교사들이 생각하는 네트워킹은 주로 교과에 국한되어 있었다. 특히, 교수·학습 내용 면에서는 논의가 주로 교과 내용 중심으로 이루어져 현장 교사들의 교과 역량에 대한 관점이 정형화된 내용 지식에 집중되어 있음을 보여주었다. 반면, 교수·학습 목표와 교수·학습 과정과 관련하여서는 학습자 역량의 다양한 측면에 대한 인식이 등장하여 대조를 이루었다. 특히 학생의 능동성과 다양성이

핵심적 요소로 등장하고 있었다. 이는 현장 교사들이 융복합교육을 단순한 수업 기법을 넘어서 궁극적으로 기존의 입시 중심의 경쟁적이고 획일화된 학교 교육 문화에서 탈피하여 학생들에게 고등 인지 능력을 신장시켜 주고 그들이 가지고 있는 역량과 목소리를 지속적으로 성장시켜 삶의 일부로 체화된 지식을 교육할 수 있는 새로운 교육 모델로 개념화하고 있다는 것을 보여준다.

그리고 이를 위해 교수·학습 과정과 그 평가에서 획일성을 탈피하여 학생의 다양성을 고려하고 존중할 것을 강조하였다. 특히 ‘탈입시위주’ 코드가 ‘교수·학습 목표’와 ‘교수·학습 평가’ 범주에 걸쳐 공통적으로 등장한다는 점은 현장 교사들이 오늘날 입시 위주 교육의 부작용과 그 개선을 위한 대안적 모델로서 융복합교육이 지닌 가능성에 대해 인정하고 있다는 것을 드러낸다. 이 개념화의 결과를 도표로 제시하면 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 융복합교육의 이론적, 실천적 개념화 요소

| 문헌 중심의 이론적 개념화 | 실천 중심적인 현장 교사의 개념화 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 다양한 영역 간의 융합 현상에 대응하기 위한 지적 유연성 및 창의성, 직업적 전문성 및 자긍심을 갖추고 사회의 지속적 발전에 기여하는 인력 양성 • 학생의 전인적 성장, 건강한 사회 및 새로운 삶의 규범 창달에 기여하는 확고하고도 유연한 정체성 함양 • 이종(異種)간의 네트워크를 통해 영역 간의 경계를 해체하고 새로운 가능성의 세계로 확장할 수 있도록 하는 통합적이고 수평적인 능력관에 기초한 교육 실천 • 교사와 학생이 지식의 독립적 생산자로서 상호존중/논의/공유 및 지식체계의 변환/혁신을 통한 다양성과 차이에 대한 감수성과 수용성의 함양 • 사회-문화적, 인종적 차이에 대한 이해에 기초하여 공존을 지향하는 삶의 패턴과 인식규범을 공유하여 다문화 다민족 상황에서의 소통 및 평화적 공존을 지향하는 강화된 공공의식 및 세계시민의식 함양 | <ul style="list-style-type: none"> • 학생들의 고등인지능력 신장 • 삶의 일부로 체화된 지식 지향 • 교과 내외의 특정 주제/소재 중심, 교과 간의 통합/연계 위한 협력적 교수 • 다양한 교과 사이의 네트워크를 통한 새로운 학습 효과나 성취 기대 • 학생의 다양성 (배경, 흥미, 역량, 지식) 존중 • 학생의 능동성 (활동, 표현, 체험, 탐구 중심) 신장 • 기존의 입시 중심의 경쟁적이고 획일적인 학교 교육 문화에서 탈피 |

이러한 개념화의 하위 항목의 함의를 종합하여 볼 때, 융복합교육의 개념적 특성은 ‘함목적성’, ‘능동성’, ‘다양성’, ‘협력성’, ‘맥락성’, ‘통합성’으로 정리할 수 있다. 첫째 ‘함목적성’이란 학생이 자신의 삶과 유관한 지식체계를 추구하면서 사회의 지속적 발전을 위한 고등 인지 능력 등의 역량을 갖추며 아울러 자신의 전인적 성장을 기한다는 목적에 적합한 교육적 실천이어야 한다는 것을 말한다.

둘째, 학생들의 지적 자원과 역량을 교수·학습의 근간으로 삼는 융복합교육에서 ‘능동성’은 학생들이 능동적으로 학습에 참여하고 자신의 지적 자원과 역량을 발휘할 수 있도록 하며 더 나아가 세계의 능동적 주체로서 참여하는 데 요구되는 능력과 체화된 역량을 마련하는 데 초점을

두어야 한다는 것을 말한다.

셋째 ‘다양성’은 융복합교육이 교사의 전문성은 물론이고 학생의 배경, 취향, 수준, 흥미, 그리고 그들이 생산하고 형성하는 지식 체계에서의 고유성 및 다양성을 인정하고, 그들 사이에 존재하는 사회·문화적 차이에 대한 이해를 통하여 공존을 지향하여 발전하도록 이루어져야 함을 의미한다.

넷째, 이 ‘다양성’과 불가분의 관계에 있는 ‘협력성’은 다양한 교과와 교사의, 그리고 학생들이 입시 중심의 경쟁적, 획일적인 학교 문화를 극복하고 협력적이고 수용적 관계 속에서 교육 활동에 참여함으로 함께 성장하고 상생하는 관계 속에서 교육의 시너지효과를 극대화함을 의미한다.

다섯째 ‘맥락성’은 융복합교육이 추상적인 지식을 전달하는 방식이 아니라 학생들에게 의미있고 충실하다는 관점에서 학생들의 개인적 흥미나 호기심 등과 관련되고 그들의 구체적 삶의 맥락에서의 활동과 체험에 기초한 탐구 및 표현으로 실천되어야 함을 의미한다.

여섯째 ‘통합성’이란 앞서 제시한 다섯 가지의 특성을 모두 아우르는 특성으로서 융복합교육이 교육 현장에 참여하는 다양한 주체 사이의 통합적 관계에 기초한다는 것을 의미한다. 예를 들면, 현장 교사들은 융복합교육을 다양한 교과 사이의 통합 형태로 실천하고 있으며 나아가 교수·학습에 참여하는 다양한 주체들, 즉, 교과, 교사, 학생 사이의 대화적 관계를 강조하였다. 즉 기존의 교실에서의 같이 교사가 교과 지식을 고착된 형태로 학생에게 전달하는 수업이 아니라 융복합교육에서는 교과 지식에 대하여 학생들이 그들의 관점에서 자료를 수집하며 해석하고 이를 종합한 결과를 공유하는 방식으로 학습해가는 양상을 보였다. 이와 같이 ‘통합성’은 융복합교육이 다양한 주체 사이의 대화적 관계에 기초해야 하며 융복합교육에서의 학습 경험이 학생의 인지적 역량뿐만 아니라 인성을 포괄하는 전인적 수준에서의 통합된 학습 경험을 제공해야한다는 관점을 반영한다.

지금까지 논의한 바와 같이, 본 연구의 FGI 분석결과는 현장 교사들의 융복합교육 개념화가 국가 경쟁력 개발 논리보다는 지식 융합 현상에 의해 등장한 새로운 인식론적 관점과 더욱 관련이 깊다는 점을 알 수 있다. 그러나 실천적인 연구와 이론적인 연구 사이에서 담론적 차이가 나타나고 있었다. 즉 융합 현상의 인식론적 규범이 시대적 변화에 적합한 미래 학교 교육의 방향에 대한 담론으로 이어졌다면, FGI 참여 교사들의 융복합교육 개념화는 그들이 직면하고 있는 한국 교육 체계의 문제점에 대한 인식과 그 해결 방안의 일환으로서 형성되고 있었다.

지금까지의 논의를 종합하여, 우리나라의 교육 현실에서 글로벌 수준의 융복합교육은, 다음 특성을 갖는 교수·학습 활동 및 행정 지원으로 개념화할 수 있겠다.

첫째, 교과 내·외적 주제나 개념을 중심으로 관련성을 갖는 여러 교과와 학습 내용 요소를 포함하는 과제를 바탕으로 하여 이루어진다.

둘째, 학생에게 의미있고 충실한 실세계 맥락을 바탕으로 하는 학습 활동을 제공하여 학생이 스스로의 관점에서 탐구하고 표현할 수 있는 학습 경험을 제공한다.

셋째, 교수·학습과정에서 학생의 고유한 특성을 고려하고 존중하며 학습 결과에서의 다양성을 수용하고, 교수·학습 과정에 참여하는 모든 구성원이 민주적 상호작용을 통해 함께 성장할 수 있도록 하는 학습 환경과 경험을 제공한다.

넷째, 학습자의 학습 경험은 학생의 전인적 측면에서의 변화를 수반하여야 하며 지식과 학생 사이의 “대화적” 관계를 통해 궁극적으로 학생의 삶과 존재의 일부가 되는 지식의 교육을 지향한다. 마지막으로, 다섯째, 이와 같은 교육 경험에 적절한 과업 수행이나 능력 평가 방식 등을 포함한다.

“융복합”이 ‘융합’과 ‘복합’을 합성한 용어라는 점에서도 드러나듯이, 본 연구에서 제안하는 융복합교육은 개별성, 다양성, 통합성을 아우르는 교육의 필요성을 강조한다. 좀 더 구체적으로, 본 연구의 FGI 분석 결과는 융복합교육이 다양한 교과 사이에서 이루어지는 다양한 수준의 통합뿐만 아니라 ‘인지 능력’, ‘창의성’, ‘인성’ 등을 포함하는 역량의 다양성, 그리고 학습 과정과 결과에서 나타나는 학습자의 다양성을 존중하는 교육으로 실천되고 있다는 것을 보여주었다. 특히 학습자의 다양성 측면을 조명하여 본다면, 모든 학생들이 각자 학습 과정에서 서로 다른 고유한 지식 형성 과정을 경험하고 서로 다른 결과에 도달하는 것을 인정하고 촉진하는 것이 현장 교사들이 강조하는 융복합교육의 핵심적 측면이었다. 이처럼 교육적 실천에서 지식 형성과 결과에서의 다양성을 인정한다면 그 상태는 복합의 상태를 의미한다. 이에 비하여 융합은 각 개인이 가지고 있는 개별성과 다양성이 하나의 통합된 전체를 이룬 상태를 의미하는 것으로 파악될 수 있으므로 개념적 차원에서 융합과 복합은 구분될 필요가 있으며 교육적 실천은 이들 양자를 모두 포괄하고 그 개별성을 강조하는 방향으로 이루어져야 할 것이다.

이렇게 개별성과 다양성, 그리고 그들 사이의 대화적 통합의 과정과 결과를 모두 포괄하는 융복합교육은 현재 정책적 차원에서 실행되고 있는 ‘융합 교육’을 확장한 교육 모델이며 현대 사회에서 주요한 교육적 이슈로 등장하고 있는 학습자의 개별성과 다양성에 따른 교육적 수월과 평등을 성취하기 위한 모델이 될 것이다.

본 연구는 몇 가지 한계점을 지니고 있다. 첫째, 본 연구는 소수의 교사들로부터 수집된 질적인 자료에 기초하고 있다는 점에서 연구의 결과를 일반화하기에는 무리가 있다. 하지만 본 연구는 후속적인 연구의 계획과 설계를 위한 중요한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 특히, 체계적인 설문지에 기반 한 양적 연구 방법을 통해 본 연구의 결과가 어떠한 방식으로 일반화되거나 혹은 수정·보완되어야 할 것인지 확인해 볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 사용된 질적 자료는 현장 교사들의 관점만을 반영하고 있다는 한계점이 있다. 융복합교육에 대한 교육학자, 교육정책가, 학교행정가, 학생, 학부모 등 다양한 집단의 관점에 대한 비교분석을 위해 후속연구가 요구된다. 셋째, 본 연구가 융복합교육에 대한 초기의 연구이기 때문에 초등과 중등의 개별적 특성을 파악하기 보다는 전반적인 융복합교육 실천 방법의 차이를 포괄적으로 설명할 수 있는 공통적인 특성을 찾고 그에 기초하여 융복합교육의 개념화를 탐색하는 것에 일차적 초점을 맞추었다. 따라서 초등학교와 중등학교에서 융복합교육 관련 여건의 차이를 염두에 두고 학교급 별 융복합교육의 실태를 연구하는 것은 향후 융복합교육 실천을 위해 유용한 자료를 제공할 것이다. 마지막으로, 본 연구는 융복합교육을 초·중등 학교 현장에 초점을 두고 있으므로 교사 교육 측면에서 미래의 교사들이 어떻게 융복합적 역량을 신장시킬 수 있도록 할 것인지에 대한 후속 연구와 관심이 필요하다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2010). 창의인재와 선진과학기술로 여는 미래 대한민국(2011년 업무 보고). 교육과학기술부.
- 권성호, 강경희(2008). 교양 교육에서의 융합적 교육과정으로의 접근: 한양대 사례를 중심으로. 교양교육연구, 2(2), 7-24.
- 김광웅(2009). 우리는 미래에 무엇을 공부할 것인가: 창조사회의 학문과 대학. 서울: 생각의 나무.
- 김시정, 이삼형(2012). 융복합교육의 양상에 대한 국어교육적 접근. 국어교육학연구, 43, 125-153.
- 김종서(1987). 잠재적 교육과정의 이론과 실제. 서울: 교육과학사.
- 김진국, 남상준(2007). 좋은 지리수업에 대한 현장 지리교사들의 개념: 포커스 그룹(Focus Group) 논의를 중심으로. 한국지리환경교육학회지, 15(2), 153-166.
- 박귀선, 남상준(2009). 다문화교육의 개념에 대한 초등교사의 인식-Focus Group Interview를 중심으로-. 교원교육, 25(3), 108-129.
- 박선형(2010). 지식융합: 지식경영적 접근과 이해. 교육학연구, 48(1), 83-101.
- 박창균(2010). 수학과 학문융합. 한국수학사학회지, 23(1), 67-78.
- 방담이, 강순희(2012). 학문 통합적 과학 교육에 대한 초중등 교사들의 인식(제IV보). Journal of the Korean Chemical Society, 56(1), 115-127.
- 배진수, 이영만 역(2002). 교육과정 통합과 평생교육. 서울: 학지사. Ingram, J. E. (1979). *Curriculum integration and lifelong learning*.
- 백윤수, 박현주, 김영민, 노석구, 박종윤, 이주연, 정진수, 최유현, 한혜숙(2011). 우리나라 STEAM 교육의 방향. 학습자중심교과교육연구, 11(4), 149-171.
- 손동현(2009). 융복합교육의 기초와 학부대학의 역할. 교양교육연구, 3(1), 21-32.
- 손연아, 정시인, 권슬기, 김희원, 김동렬(2012). STEAM 융합인재교육에 대한 예비교사와 현직 교사의 인식. 인문사회과학연구, 13(1), 255-284.
- 신영준, 한선관(2011). 초등학교 교사들의 융합인재교육(STEAM)에 대한 인식 연구. 초등과학 교육, 30(4), 514-523.
- 오은경(2010). 통섭 또는 이중 네트워크: 학제 간 연구를 위한 소통구조 분석. 서강인문논총, 29, 265-301.
- 유영만(2006). 단순한 학습의 복잡성: 복잡성 과학에 비추어 본 학습복잡계 구성과 원리. Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education, 9, 53-96.
- 이동윤, 김기수, 이창훈(2011). STEAM 교육에 대한 기술교사의 인식과 요구. 한국기술교육학

- 회지, 11(2), 159-180.
- 이선경, 황세영(2012). 과학교육에서 융복합교육에 대한 교사의 인식과 경험 탐색: 과학교사 포커스 그룹 논의를 중심으로. 한국과학교육학회지, 32(5), 974-990.
- 이영만(2001). 통합교육과정. 서울: 학지사.
- 이인식(2008). 지식의 대융합. 서울: 고즈윈.
- 주미경, 문종은, 송륜진(2012). 수학교과와 융복합교육. 학교수학, 14(1), 165-190.
- 차운경(2009). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화 교육. 다문화교육연구, 191, 1-23.
- 한국교육개발원 미래교육기획위원회(2011). 한국교육 미래 비전. 서울: 학지사.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gallager, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Norway, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Hwang, S. (2010). Rethinking the contribution of science education for addressing environmental issues: A literature review. 한국생물교육학회지, 38(1), 26-38.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rennie, L., Venville, G., & Wallace, J. (2012). *Knowledge that counts in a global community*. New York, NY: Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. 최재천, 장대익 역(2005). 통섭: 지식의 대통합. 서울: 사이언스북스.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

• 논문접수 : 2013-01-01/ 수정본접수 : 2013-02-04/ 게재승인 : 2013-02-22

ABSTRACT

Conceptualizing *Yungbokhap* Education: An Analysis of Focus Group Interviews with School Teachers¹⁾

Seung-Hwan Ham (Hanyang University)*

Ha-Ra Ku (Hanyang University)

Sun-Ah Kim (Hanyang University)

Si-Jeong Kim (Hanyang University)

Jong-Eun Moon (Ewha Womans University)

Young-Serk Park (Gyeongin National University of Education)

Ju-ho Park (Hanyang University)

Byung-Gyu Yoo (Hanyang University)

Sam-Hyung Lee (Hanyang University)

Sun-Kyung Lee (Cheongju National University of Education)

Sung-Ho G. Ahn (Hanyang University)

Mi-Kyung Ju (Hanyang University)

Yun-Kyung Cha (Hanyang University)**

Se-Young Hwang (Seoul National University)

As part of a larger research project for developing a glocal model of *yungbokhap* education, this paper attempts to conceptualize *yungbokhap* education from a glocal perspective. For the purpose, we have first conducted a literature review to see how *yungbokhap* education is understood in academic discourse. Then, in order to tease out and scrutinize school teachers' own notions of *yungbokhap* education, we have interviewed a group of teachers with an experience of integrating elements of *yungbokhap* education into

1) This work was supported by a National Research Foundation of Korea grant funded by the Korean Government (NRF-2011-330-B00159).

* First author, hamseunghwan@gmail.com

** Corresponding author, yunkyung@hanyang.ac.kr

their instructional practice.

We have identified two different ways of understanding *yungbokhap* education standing out in our review of the literature. One is to conceptualize it as a means for enhancing national competitiveness in the contemporary socioeconomic context emphasizing the value added from knowledge convergence. The other is found in a body of literature on the epistemological norms pertaining to knowledge convergence, in which knowledge convergence is represented as a phenomenon of forming epistemic networks across multiple disciplines to expand the boundary of what is regarded as legitimate ways of thinking and knowing.

The findings from data gathered from our interviews with school teachers have echoed the view on *yungbokhap* education as an integrative and holistic approach to teaching and learning, whereby the current system of education can be constructively redesigned with new inclusive epistemological norms introduced to the system. Our analysis of the interview data has also revealed some limitations in the school teachers' conceptualization of *yungbokhap* education, which invites further research into its future development.

Key Words : *yungbokhap* education, knowledge integration, focus group interview

부 록

[1차 포커스 그룹 인터뷰 가이드]

“융복합” 또는 “융합”은 최근 학교교육개선방안과 관련한 논의 속에서 자주 등장하는 용어입니다. 교육개선과 관련된 논의 속에서 “융복합”은 통합 교육과정의 형태를 비롯하여 현재 진행되고 있는 STEAM 등의 융복합 관련 실천 및 연구에 이르기까지 다양한 의미로 사용되고 있습니다. 이러한 상황은 융복합 교육의 연구와 실천에서 혼란을 야기하고 있으며, 따라서 “융복합 교육”의 개념화는 향후 성공적인 융복합 교육의 연구와 실천을 위해 우선적으로 해결되어야 할 과제라고 생각합니다. 이에 저희 연구팀은 여러 선생님들을 모시고 융복합 교육에 대한 현장의 관점과 접근 방법에 대한 의견을 듣는 과정을 통해 융복합 교육의 개념화를 시도하고자 본 포커스 그룹 인터뷰를 실행하게 되었습니다. 본 인터뷰는 세계적인 교육개혁의 동향을 반영함과 동시에 우리나라 교육현장을 필요를 반영하는 글로벌 수준의 교육모델 개발에 중요한 자원으로 활용될 것입니다. 선생님들의 귀중한 의견 부탁드립니다.

다음은 포커스 그룹 인터뷰 진행에 대한 안내입니다.

- 포커스 그룹 인터뷰의 목적은 참여자 간의 대화와 상호작용을 통하여 공통된 주제에 관한 의미와 이해를 도출하고자 하는 것입니다. 따라서 자신의 실제적인 경험을 토대로 자유롭게 토론해 주시기 바랍니다.
- FGI는 주제에 대한 각 참여자의 간단한 발표(5~10분 정도)로 시작하겠습니다.
- 토론에서 다루어질 다음의 질문에 답하여 메일로 보내주시기 바랍니다.

1. 본인의 경험 가운데 융복합 교육이라고 할 수 있는 수업, 프로그램, 활동, 행사 등에 대하여 자유롭게 설명해 주십시오. 어떤 측면에서 융복합 교육이라고 생각하시는지 이유를 함께 설명해 주십시오.
2. 현재 학교 교육에서 융복합 교육이 필요하다고 생각하십니까? 왜 그렇다고 생각하십니까?
3. 융복합 교육이 기존의 교육에 비해 어떤 측면에서 차별화된 효과를 가져올 수 있다고 생각하십니까?
4. 다른 교과와 융복합 교육이 가능하도록 하는 ○○교과의 특성은 무엇이라고 생각하십니까? 구체적인 사례를 들어 설명해 주십시오.
5. 현재 학교 ○○교육에서 융복합 교육을 실시하기 어려운 이유가 무엇이라고 생각하십니까?
6. 융복합 교육이 ○○교과에 어떤 변화를 가져올 수 있다고 기대하십니까?

[2차 포커스 그룹 인터뷰 가이드]

■ 1차 FGI 요약

1차 FGI에서는 융복합 교육에 대한 개념과 필요성을 중심으로 토론하였습니다. 조금씩 다른 측면에서 융복합 교육의 개념이 논의되었으며, 선생님들께서 종합적으로 말씀하신 융복합 교육의 성격은 다음과 같습니다.

- 나름대로 독특한 창의적이고 생산적인 가치를 만들어내는 것
- 창의적이면서 즐겁게 서로 이야기할 수 있는 수업 모델
- 교사 간의 협력을 통한 교과 간 연계 수업
- 학습자의 능력차, 개인차를 고려한 체험의 의미가 포함된 프로그램
- 주제 중심, 활동 중심의 교육
- 학문을 인문, 자연, 예술 세 개 영역으로 구분하였을 때, 최소 두 개 이상의 영역이 연계되어 피교육자가 그들의 상호 관계를 학습할 수 있는 교육 프로그램

■ 융복합 교육의 필요성에 대하여 다음과 같은 논의가 있었습니다.

- 현행 교육의 단편적 지식 한계 극복
- 창의적 사고의 여지를 주는 유연한 사고의 가능성
- 배우는 즐거움, 배우의 이유를 알도록 하는 동기 유발
- 국가경쟁력에 이바지 하는 인재 양성

■ 다음은 포커스 그룹 인터뷰 진행에 대한 안내입니다.

- 포커스 그룹 인터뷰의 목적은 참여자 간의 대화와 상호작용을 통하여 공통된 주제에 관한 의미와 이해를 도출하고자 하는 것입니다. 따라서 자신의 실제적인 경험을 토대로 자유롭게 토론해 주시기 바랍니다.
- FGI는 주제에 대한 각 참여자의 간단한 발표(5분 정도)로 시작하겠습니다.
- 토론에서 다루어질 다음의 질문에 대하여 메일로 2월 14일까지 보내주시기 바랍니다.

1. 앞에서 정리된 융복합 교육의 성격을 고려할 때, 어떤 교육 내용을 어떤 방식으로 구성하여 가르치는 것이 적합하다고 생각하십니까?
2. 융복합 교육에서 평가는 어떤 형태로 이루어지는 것이 바람직하다고 생각하십니까?
3. 융복합 교육에서 새롭게 요구되는 교사의 역할과 자질은 무엇이라고 생각하십니까?
4. 학교 안에서 융복합 교육을 실시하는 데에 바람직한 교육 환경은 무엇이라고 생각하십니까?
5. ○○교과의 특성을 살린 융복합 교육의 교수학습 방법에는 어떤 것이 있을까요?
6. 융복합 교육을 실시하기 위해 변화되어야 할 ○○교사의 인식은 무엇인가요? ○○교사가 새롭게 갖추어야 할 전문성은 무엇인가요?
7. 학교 ○○교육에서 융복합 교육을 실시하는 데에 장애가 되는 환경적 요인에는 무엇이 있을까요?