정책연구 제2023년-16호

중장기 국가교육과정 정책 방향 탐색 연구

연구책임자 손민호(인하대학교)

공동연구원 조상식(동국대학교)
김성식(서울교육대학교)
김현수(부산대학교)
조현영(인하대학교)
닐 드림슨(한국뉴욕주립대학교)
이주연(한국교육과정평가원)
박승열(용천초등학교)
김빛나(영성중학교)

연구보조원 김수정(인하대학교)

국가교육위원회

연구협력진

박진희(인하대학교)
박영주(인하대학교)
송슬기(한국교육과정평가원)
박혜진(성남여자중학교)
최지윤(군산월명중학교)
한혜정(한국교육과정평가원)
박제윤(前 교육부)
김경희(한국교육과정평가원)
김사훈(한국외국어대학교)
서지연(경기도교육청)
장은경(둔촌고등학교)
홍영일(서울대학교)
홍성호(로뎀나무어린이집)
지혜영(고려대학교 교육문제연구소)
구복숙(행복누리어린이집)
지혜영(고려대학교 교육문제연구소)
고영미(순천향대학교)
김은영(육아정책연구소)
김유리(시흥교육지원청)
원서연(빛여울유치원)
온정덕(경인교육대학교)
임유나(대구교육대학교)
박민선(교육부)
이원님(과천갈현초등학교)
이승미(한국교육과정평가원)
박창언(부산대학교)
최선영(교육부)
손미현(서울대학교 미래혁신연구원)
주주자(경기도교육청)
박하식(민족사관고등학교)
진동섭(한국진로진학정보원)
조복희(혜성여자고등학교)
김용진(동국대학교사범대학부속영석고등학교)
박명갑(은평메디텍고등학교)
유병구(대전도시과학고등학교)
전수정(수원농생명과학고등학교)
송낙현(충남대학교)
김주혜(백석대학교)
진미영(인천광역시교육청)
전은형(미추홀학교)
이미지(대구교육대학교)
류애숙(前 인천서희학교)

- 이 연구는 국가교육위원회 정책연구용역에 의해 이루어졌음
- 이 연구는 국가교육위원회의 정책연구비 지원에 의한 것이나, 이 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견 등은 국가교육위원회의 공식 의견이 아니라 이 연구진들의 개인 견해임을 밝혀둠

목차

Ⅰ 서론 1

1. 연구의 배경 및 필요성 ····· 1
   가. 연구의 필요성 ····· 1
   나. 연구의 목표 ····· 3
2. 연구 내용 및 범위 ····· 4
   가. 국가교육과정 정책에 영향을 미치는 환경 요인 분석 ····· 4
   나. 미래 교육환경에 걸맞은 교육과정 방향 탐색 및 제안 ····· 4
3. 연구 방법 ····· 5
   가. 문헌 조사 분석 ····· 5
   나. 국가교육과정 및 학교급별 운영 현황 관련 선행 연구 분석 및 FGI 조사분석 ····· 6
   다. 전문가 자문 회의 ····· 6
4. 기대성과 및 활용 방안 ····· 7
   가. 기대 성과 ····· 8
   나. 활용 방안 ····· 8

Ⅱ 시대적, 사회적 환경의 진단과 전망 9

1. 시대적, 사회적 환경 진단과 교육의 미래 ····· 9
   가. 미래사회에서의 인간과 지식 ····· 9
   나. 공교육에서의 사회적 격차 및 사회적 정의 ····· 25
   다. 공교육에서의 디지털 대전환 ····· 41
   라. 공교육에서의 세계시민성 ····· 46
2. 주요 교육과정 정책 환경 분석 ····· 58
   가. 우리나라 국가교육과정 주요 정책의 역사적 추이 분석 ····· 58
   나. 해외 국가별 주요 교육과정 정책 동향 분석 ····· 78
   다. 글로벌 주요 교육과정 변화 동향 분석 ····· 98

Ⅲ 국가교육과정의 현황 및 요구 진단 117

1. 국가교육과정의 운영 현황 및 요구 관련 선행연구 분석 ····· 117
   가. 총론 영역 ····· 117
   나. 초등학교 ····· 130
   다. 중학교 ····· 133
   라. 고등학교 ····· 138
   마. 특수학교 ····· 143
   바. 직업계 고등학교 ····· 151
   사. 유치원 ····· 162

2. 국가교육과정의 현황 진단 및 요구 분석을 위한 심층면담조사 및 분석 ····· 163
가. F.G.I. 개요 ····· 163
나. 총론 영역 ····· 166
다. 초등학교 ····· 172
라. 중학교 ····· 181
마. 고등학교 ····· 192
바. 특수학교 ····· 201
사. 직업계 고등학교 ····· 206
아. 유치원 ····· 215
자. 학부모 ····· 220
3. 논의 및 시사점 ····· 228
가. 유치원 교육과정의 논의 및 시사점 ····· 228
나. 초등학교 교육과정의 논의 및 시사점 ····· 229
다. 중학교 교육과정의 논의 및 시사점 ····· 230
라. 고등학교(일반고) 교육과정의 논의 및 시사점 ····· 231
마. 고등학교(직업계고) 교육과정의 논의 및 시사점 ····· 233
바. 특수학교 교육과정의 논의 및 시사점 ····· 234

Ⅳ 국가교육과정 중장기 정책 방향 설정을 위한 탐색 236

1. 모든 학습자의 총체적 성장을 위한 학습생태계와 국가교육과정 ····· 236
가. 확장된 학습생태계에서의 플랫폼 학습과 평생학습자 ····· 238
나. 상상이 지식이 되는 생태계와 공감의 주체로서의 학습자 ····· 239
다. 앎과 삶이 통합된 학습 생태계에서 조망하는 학습자 ····· 241
라. 안녕을 추구하며 불확실한 삶의 여정을 즐기는 존재 ····· 242
마. 소결: 인간상과 평생학습에의 함의 ····· 247
2. 학습자의 총체적 성장(Well-rounded Transfomation) 지원을 위한
변혁적 페다고지로의 과감한 패러다임 전환 ····· 250
가. 학습자중심교육의 재고와 제고 ····· 250
나. 모두를 위한 양질의 학습 기회의 보장 ····· 250
다. 학교 안 밖의 학습양식의 조화 및 전생애적 학습양식으로서의 깊은 학습 및
이를 통한 역량의 함양 ····· 250
라. 전인적이고 총체적인 성장으로서의 학습경험의 성취 ····· 251
3. 세계적 수준의 국가교육과정 정책(Beyond IB) 추동 ····· 258
가. 변혁적 페다고지의 해외 사례로서의 IB 특징 ····· 259
나. IB 프로그램의 성과와 제약 ····· 273
4. 새로운 기본에서 다시 출발하는 교육(Back to the New Basic) ····· 275

목차

Ⅴ 중장기 국가교육과정 정책 방향(안) 281

1. 모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 국가교육과정의 역할 제고 ····· 281
   가. 미래사회 대비 국가·사회적 요구를 반영하는 교육과정 개정 체제 구축 ····· 281
   나. 모든 학생의 학습경험을 지원하는 교육과정 ····· 281
   다. 국제사회를 선도하는 교육과정 ····· 282
2. 교육의 본질과 변혁적 페다고지를 실현하는 국가교육과정 구축 ····· 283
   가. 교육의 본질 제고를 위해 기본에서 다시 출발하는 교육 ····· 283
   나. AI·디지털 기술을 활용한 다양한 학습자의 학습 기회 보장 ····· 284
   다. 깊은 학습의 융합교육을 위한 교육과정의 구축 ····· 284
   라. 모든 학습자의 총제적 성장을 지원하는 교수·학습 및 평가체제로의 개선 ····· 285
3. 미래사회의 요구를 대비하는 학교급 및 학년(군)별 교육과정 개선 ····· 286
   가. 국가교육과정의 학교급 및 학년(군) 간 일관성 및 계열성 제고 ····· 286
   나. 학교급 및 학년(군별) 교육과정 개선 ····· 287
4. 교육과정 질관리 제고 및 협력적·소통적 국가교육과정 거버넌스 체제 구축 ····· 290
   가. 국가교육과정 모니터링 체제 강화를 통한 국가교육과정 질관리 제고 및 교육과정 실행 지원 강화 ····· 290
   나. 학교, 시·도 교육청, 지역 사회와의 교육과정 협력적 거버넌스 구축 ····· 291
   다. 미래교육 패러다임에 걸맞는 교사 전문성 기준의 개발·보급 및 교육과정 실행 지원 ····· 292
   라. 국가교육과정 개정 및 실행 지원 확대를 위한 연구·개발 조직 정비 ····· 293
5. 중장기 국가교육과정 발전 구현을 위한 추후 교육과정 개정에서의 고려사항 ····· 294
   가. 학생의 총체적 성장 및 질관리 중심의 교육과정 구현을 위한 국가교육과정 문서체계 재구조화의 필요성 ····· 294
   나. 학생의 총체적 성장을 위한 역량 중심으로의 성취기준 재구조화 ····· 294
   다. 학생의 총체적 성장을 위한 안정적이며 보편적인 지원 환경으로서의 학교급별 및 학년별 교과(군)의 범위 및 계열성 제고 ····· 295

Ⅵ 결론 및 제언 296

1. 모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 국가교육과정의 역할 제고 ····· 296
   가. 미래사회 대비 국가·사회적 요구를 반영하는 교육과정 개정 체제 구축 ····· 296
   나. 모든 학생의 학습경험을 지원하는 개인(별)화된 교육과정 ····· 297
   다. 국제 사회를 선도하는 지속가능한 교육을 지향하는 교육과정 ····· 297
2. 교육의 본질과 변혁적 페다고지를 실현하는 국가교육과정 구축 ····· 298
   가. 교육의 본질 제고를 위해 기본에서 다시 출발하는 교육 ····· 298
   나. AI·디지털 기술 등을 활용한 다양한 학습자의 학습 기회 보장 ····· 298
   다. 총체적 성장을 위한 융합 교육과정의 구축 ····· 299
   라. 모든 학습자의 총제적 성장을 지원하는 교수·학습 및 평가체제로의 개선 ····· 300

3. 미래사회의 요구를 대비하는 교육과정의 일관성 및 계열성 제고 및 학교급 및 학년(군)별 교육과정 개선 ····· 300
가. 국가교육과정의 학교급 및 학년(군) 간 일관성 및 계열성 제고 ····· 300
4. 교육과정 질관리 제고 및 협력적·소통적 국가교육과정 거버넌스 체제 구축 ····· 301
가. 국가교육과정 모니터링 체제 강화를 통한 국가교육과정 질관리 제고 및 교육과정 실행 지원 강화 ····· 301
나. 학교, 시·도 교육청, 지역 사회와의 교육과정 협력적 거버넌스 구축 ····· 302
다. 미래교육 패러다임에 걸맞는 교사 전문성 기준의 개발·보급 및 교육과정 실행 지원 ····· 302
라. 국가교육과정 개정 및 실행 지원 확대를 위한 연구·개발 조직 정비 ····· 303
5. 중장기 국가교육과정 발전 구현을 위한 추후 교육과정 개정에서의 고려 사항 ····· 304
가. 학생의 총체적 성장 및 질관리 중심의 교육과정 구현을 위한 국가교육과정 문서체계 재구조화의 필요성 ····· 304
나. 학생의 총체적 성장을 위한 역량 중심으로의 성취기준 재구조화 ····· 304
다. 학생의 총체적 성장을 위한 안정적이며 보편적인 지원 환경으로서의 학교급별 및 학년별 교과(군)의 범위 및 계열성 제고 ····· 305
라. 총론 및 학교급별 교육과정 등 중장기 국가교육과정 관련 후속 연구 제안 ····· 305

참고문헌 ····· 307

표 목차

〈표 Ⅰ-1〉 선행연구 분석 및 F.G.I. 참여자 ····· 6
〈표 Ⅰ-2〉 전문가 자문 회의 참여자 ····· 7
〈표 Ⅰ-3〉 기대성과 및 활용방안 ····· 7
〈표 Ⅱ-1〉 지식 생산 방식(mode)에 따른 지식 및 교육의 정의 ····· 9
〈표 Ⅱ-2〉 다학제성, 간학제성, 초학제성 정의 ····· 15
〈표 Ⅱ-3〉 전체학생과 다문화학생의 학교급별 학업중단율(%) ····· 31
〈표 Ⅱ-4〉 공교육에서의 세계시민성 관련 핵심내용 및 제언 ····· 51
〈표 Ⅱ-5〉 국가교육과정에서의 교육과정 지역화 ····· 59
〈표 Ⅱ-6〉 국가교육과정에서의 교육과정 자율화 ····· 63
〈표 Ⅱ-7〉 국가교육과정에서의 교육과정 학습자 개인화 주요 내용 ····· 69
〈표 Ⅱ-8〉 국가교육과정 교과목의 주요 변화 ····· 72
〈표 Ⅱ-9〉 국가교육과정 교과목의 변화(초등학교 1~2학년) ····· 75
〈표 Ⅱ-10〉 국가교육과정 교과목의 변화(초등학교 3~6학년) ····· 75
〈표 Ⅱ-11〉 국가교육과정 교과목의 변화(중학교) ····· 77
〈표 Ⅱ-12〉 교육과정 국제비교를 위한 분석 문서 ····· 78
〈표 Ⅱ-13〉 교육과정의 중점사항 국제비교 결과 : 키워드 정리 ····· 79
〈표 Ⅱ-14〉 한국 - 교육과정 구성의 중점 ····· 80
〈표 Ⅱ-15〉 영국 - 영국의 학교 교육과정 ····· 80
〈표 Ⅱ-16〉 핀란드 - 새 교육과정의 중점사항 ····· 81
〈표 Ⅱ-17〉 에스토니아 - 교육과정의 기본 가치 ····· 82
〈표 Ⅱ-18〉 뉴질랜드 - 교육과정 의사결정의 기초가 되는 원리 ····· 83
〈표 Ⅱ-19〉 호주 - 교육과정 근거(rationale) 중 일부 ····· 83
〈표 Ⅱ-20〉 일본 - 총칙 개정의 요점 ····· 84
〈표 Ⅱ-21〉 핵심역량(능력) 국제비교 결과 ····· 85
〈표 Ⅱ-22〉 한국 - 핵심역량 및 기초소양 ····· 85
〈표 Ⅱ-23〉 영국 - 강조하는 소양 ····· 86
〈표 Ⅱ-24〉 핀란드 - 횡단 역량 ····· 86
〈표 Ⅱ-25〉 에스토니아 - 일반 역량 ····· 87
〈표 Ⅱ-26〉 뉴질랜드 - 핵심역량 ····· 89
〈표 Ⅱ-27〉 호주 - 일반 능력 ····· 89
〈표 Ⅱ-28〉 일본 - 살아가는 힘 ····· 90
〈표 Ⅱ-29〉 핵심역량 국가별 종합 ····· 90
〈표 Ⅱ-30〉 교과 국제비교 결과(초) ····· 91

〈표 Ⅱ-31〉 교과 국제비교 결과(중) ····· 92
〈표 Ⅱ-32〉 교과 국제비교 결과(고) ····· 92
〈표 Ⅱ-33〉 초등학교 교과 교육과정 국제비교 결과 ····· 94
〈표 Ⅱ-34〉 중학교 교과 교육과정 국제비교 결과 ····· 95
〈표 Ⅱ-35〉 고등학교 교과 교육과정 국제비교 결과 ····· 96
〈표 Ⅱ-36〉 미래교육에 대한 핵심 개념과 시사점 ····· 99
〈표 Ⅱ-37〉 교수·학습법적 의미에서의 페다고지 ····· 106
〈표 Ⅱ-38〉 전달교육과 변혁교육의 차이점 ····· 107
〈표 Ⅲ-1〉 2022 개정 교육과정 초등학교, 중학교, 고등학교 교과(군) 구분 ····· 118
〈표 Ⅲ-2〉 호주 교과 편제 ····· 119
〈표 Ⅲ-3〉 교과 교육과정에 대한 수평적·수직적 연계성 점검 틀(공통 교육과정의 경우) ····· 120
〈표 Ⅲ-4〉 2022 개정 사회과 교육과정 영역 및 단원명 ····· 120
〈표 Ⅲ-5〉 2022 개정 과학과 교육과정 영역 및 단원명 ····· 122
〈표 Ⅲ-6〉 2015 개정 창의적체험활동과 2022 개정 창의적체험활동 비교 ····· 129
〈표 Ⅲ-7〉 2022 개정 교육과정에서 특성화고 및 마이스터고등학교의 학점 배당 기준 ····· 155
〈표 Ⅲ-8〉 F.G.I. 참여자 ····· 163
〈표 Ⅲ-9〉 F.G.I. 질문지 ····· 165
〈표 Ⅳ-1〉 PYP의 5가지 기본 요소 ····· 261
〈표 Ⅳ-2〉 IBDP의 핵심 필수영역 ····· 267
〈표 Ⅳ-3〉 IBDP의 6가지 교과학습영역 ····· 268
〈표 Ⅳ-4〉 IB 프로그램의 장·단점 ····· 273
〈표 Ⅵ-1〉 중장기 국가교육과정 정책의 발전 방향 요약 ····· 296

그림 목차

[그림 Ⅰ-1] 연구 방법 ····· 5
[그림 Ⅱ-1] Different Societal Systems ····· 13
[그림 Ⅱ-2] 이주배경인구 추계: 2022~2042년 ····· 25
[그림 Ⅱ-3] 우리나라 초·중·고등학교 학업중단율 ····· 30
[그림 Ⅱ-4] 전체학생과 다문화학생의 학교급별 학업중단율(%) ····· 31
[그림 Ⅱ-5] 학교급별 소득계층별 학업성취도 차이 추이 ····· 32
[그림 Ⅱ-6] 교육 모델의 4가지 유형 ····· 35
[그림 Ⅱ-7] Digital Transformation Framework ····· 42
[그림 Ⅱ-8] 전통적인 교육 구성 요소 관계 ····· 102
[그림 Ⅱ-9] 미래교육 교육 구성 요소 관계 ····· 102
[그림 Ⅱ-10] 포스트휴머니즘 지속가능발전교육의 인간-자연 관계 ····· 109
[그림 Ⅱ-11] 미래교육을 위한 자기체계 ····· 113
[그림 Ⅲ-1] 교과 교육과정 단계별(목적-목표-성취기준-내용) 개발 방안 개선(안) ····· 124
[그림 Ⅲ-2] 2009 개정 창의적체험활동 교육과정부터 2015 개정 창의적체험활동 교육과정 대상 선행연구에서 제안한 개선 방안 ····· 128
[그림 Ⅳ-1] 빙산의 비유 ····· 240
[그림 Ⅳ-2] 학습경험의 서사 구조 ····· 241
[그림 Ⅳ-3] 학습경험의 총체성 ····· 245
[그림 Ⅳ-4] 학습자 생태계 ····· 246
[그림 Ⅳ-5] 변혁적 페다고지 ····· 250
[그림 Ⅳ-6] 학습자 생태계의 변동과 그에 따른 강조점의 이동 ····· 251
[그림 Ⅳ-7] 변혁적 페다고지의 기본 모형 ····· 257
[그림 Ⅳ-8] IB PYP 설계모형 ····· 259
[그림 Ⅳ-9] IB MYP 설계모형 ····· 263
[그림 Ⅳ-10] IBDP 설계모형 ····· 266
[그림 Ⅳ-11] 깊은 학습을 위한 융합교육을 기본으로 하는 교육과정 ····· 279

Ⅰ 서론

1 연구의 배경 및 필요성

가. 연구의 필요성

○ 국가교육위원회 출범에 따른 국가교육과정에 대한 중장기적 발전 방향의 체계적 제시의 요구 확대 : 최근 국가교육위원회 출범에 따라, 보다 거시적이고 중장기적인 차원에서의 학교교육의 변화에 대한 체계적인 요구 분석, 교육과정 및 운영 여건의 개선 방향 탐색이 요구됨. 학교교육에 영향을 미치고 있는 다양한 영역에서의 변화 및 요구를 분석하고 이를 토대로 일반/전문가를 포괄하는 폭넓은 의견을 수렴하여 향후 국가교육과정 및 그 운영 환경에 대한 개선 방향을 제시할 필요가 있음.

○ 디지털 대전환에 따른 사회·경제적 양극화와 교육변화의 필요성 증대 : 지식기반사회의 고도화와 디지털 격차의 심화로 인해 초래된 부의 격차는 사회·경제적 양극화를 초래하고 있으며, 이러한 상황은 고소득층에 의한 사교육비 지출이 증가함으로써 교육의 양극화도 심화되고 있음. 이를 해결하기 위해 통합적인 사회를 조성하고 경쟁적이고 승자독식적인 역학에 대응하기 위해 삶의 질, 연대 및 협력을 강조하는 공유 성장형 교육체제를 구축하고, 그 지원 시스템을 재설계가 필요해짐.

○ 인구구조 변화와 교육변화의 필요성 인식 : 한국의 인구성장률은 2021년부터 마이너스로 전환되어 총인구 감소가 시작되었으며, 합계출산율은 2023년 기준 0.77명으로 역대 최저수준을 기록하고 있음(국가통계포털KOSIS, 2023). 따라서 학령인구 감소 추세가 심화함에 따라 개인별 맞춤형 교육, 특성화 교육, 맞춤형 학습관리 등과 같은 새로운 교육적 요구가 증가하고 있으며, 이러한 요구를 수용하기 위해 학습자 중심의 교육목표에 초점을 맞춰 교육과정을 재구성하고, 전문성 개발을 위한 맞춤형 학습 경로 구현이 필요해짐.

○ 초연결, 초지능, 초융합 사회로의 변화와 교육변화의 필요성 증가 : 초연결, 초지능, 초융합을 특징으로 하는 4차 산업혁명(진로와 직업교과연구회, 2017)은 사회·경제적 진보와 혁신을 예고하지만, 구조적 양극화, 노동시장 불평등, 인권 문제, 사회적

불안, 정체성 혼란 등 다양한 부작용을 내포하고 있음. 이에 대응하여 학습자에게 이러한 복잡성과 예측 불가능성을 탐색할 수 있는 기초 지식을 제공하고 창의적이고 자율적이며 협력적인 문제해결 능력을 키우는 교육 혁신이 시급히 필요하므로 교육목표, 내용 및 방법론을 재설계하기 위한 포괄적인 기초 연구가 필요함.

○ 지식의 가치 변화에 따른 지식교육의 재설계 필요성 : 정보사회에서는 정보전달속도의 가속화로 인해 사회성원들의 상호작용 속도 역시 가속화되고 있으며 사회성원들이 일상적으로 사용하게 된 정보통신매체는 본질적으로 '속도'에 기반하고 있음. 학교교육의 핵심을 차지하고 있는 지식은 이러한 사회변화와 긴밀하게 연결되어 있음. 학교지식은 무수한 지식 중에서 그 사회가 지향하는 가치와 목적에 따라 특별히 선택된 지식이며, 공적 지위를 부여받음으로써 그 이데올로기적 속성에 대한 끊임없는 검토와 비판이 이루어질 필요가 있는 지식임을 유념해야 함. 교육과정에서 학생들은 지식의 생성, 저장, 활용, 공유에 필요한 기본 역량을 체득해야 하며 지식의 고도화 과정에서 실제로 가치를 창출해 낼 수 있는 실천적 역량을 소유할 수 있도록 교육할 필요가 있음.

○ 기후변화, 지속가능발전 등 글로벌 이슈와 세계화에 따른 세계시민교육의 필요성 요구 : 인종, 성별, 국적, 종교, 계층 등의 차이에 관계없이 글로벌 사회의 일원으로서 정체성과 책임이라는 정보통신의 발달과 세계화의 증가로 인한 사회변화 주기의 단축으로 세계시민교육의 필요성이 주목받고 있음(UNESCO, 2021). 세계화로 인한 국가 간 부의 불평등, 끝없는 인종·종교 갈등의 고통, 환경오염과 기후변화 문제 등 글로벌 문제를 단일 국가의 시민성에 기반한 시민교육으로 효과적으로 해결할 수 없게 되었음. 이에 대해 국내에서도 학교교육을 통해 실천하고 행동하는 '세계시민' 양성에 대한 국내외적 요구가 커지고 있으며, 세계시민교육을 통해 포용적이고 평화로우며 지속 가능한 사회를 구축하기 위해 전 세계적으로 생각하고 지역적으로 행동하는 책임감 있고 긍정적인 시민을 양성할 수 있는 교육이 요구됨.

○ 세대 특징을 반영한 미래교육정책 방향 설정의 필요성 부각 : 우리나라 2021년 기준 알파세대(2021년 8~11세)의 스마트폰 보유율은 89.9%로 스마트기기 애플리케이션, 데이터 기반 통화서비스, 메신저 등 모바일 서비스 이용 경험이 모두 높은 것으로 나타남(하승희, 2022). 이 세대는 뛰어난 정보력을 바탕으로 과거 어린이들보다 아는 것이 많으며, 현재는 단순한 어린이가 아닌 자신의 취향이 확실히 아는 '트윈덤(tweendom)'으로 분류됨(McCrindle & Fell, 2020). 알파세대의 가장 큰 학습 특성은 다양한 모드(multi-modality)를 통해 정보를 소비해 가며 성장하여, 시각, 청각, 촉각 등 다양한 감각을 활용하여 정보를 습득함(Ziatdinov & Cilliers, 2021). 또한 온라인 게임이나 디지털 네트워크 환경에서 성장하기 때문에, 이들을 위한 효과적인 학습 환경은 양질의 사회적 상호작용(interaction)을 반영한 플랫폼

설계가 필요함 (Taylor & Hattingh, 2019). 따라서 알파세대들은 전통적인 학습방식이 아닌, 다양한 e-플랫폼, 혹은 테크놀로지를 통해 소통하는 커리큘럼 등으로 학습할 필요가 있음(Spasova, 2022).

○ 평생학습체제로의 전환에 대한 인식 전환과 생애 전반에 걸친 학습력의 중요성 부각 : 급변하는 사회·문화·기술적 변화로 인구구조의 고령화와 근로자의 고학력화는 미래사회에서의 유연하고 전문화된 직무능력을 요구하며 학습 능력을 전 생애에 걸쳐 확장할 것을 요구하고 있음. 더불어 기술이 빠르게 진보하면서 숙련의 상실과 양극화가 심화되었고 이에 따라 평생학습을 통한 생애 전반에 걸친 재숙련과 향상 숙련의 중요성이 부각되고 있음. 따라서 평생학습을 그 자체로 실제적 삶의 질 향상에 기여한다는 구성적 측면으로 볼 필요가 있으며, 평생학습의 토대역량을 강화하기 위해서 기회의 확대와 더불어 인식의 전환을 위한 교육적 지원이 요구됨.

나. 연구의 목표

○ 글로벌 이슈와 세계화, 디지털 대전환, 4차산업혁명, 지속가능발전, 초저출산 등 국내외 사회환경의 변화에 따른 중장기 국가교육과정 정책 방향을 위한 선도적 교육 패러다임 정립

○ 교사, 학생, 학부모, 시민 등 교육 주체들의 미래지향적 학교교육 및 국가교육과정에 대한 인식 조사·분석, 이를 통한 교육자치를 위한 정책 지원 방안 제시

○ 사회환경 변화 및 교육 주체의 인식 변화에 따른 교육부, 시도교육청/직속기관, 교육지원청 및 유관기관 등 교육 운영·지원 기관의 책임과 역할, 그리고 유기적 지원 및 소통 체계 제시

○ 교육정책 환경 변화에 따른 학습자 특성 및 역량, 교사 전문성 및 교사양성제도 등 교육의 질적 측면을 결정하는 전반에 대한 총체적 접근을 통한 교사 및 학습자 역량 함양 전략 제시

○ 2022 개정 교육과정에서의 고교학점제, 수업 및 평가의 혁신 등 교육과정 변화에 따른 학습자 중심의 교육과정 제고를 위한 중장기 국가교육과정 정책 방향 제시

2 연구 내용 및 범위

가. 국가교육과정 정책에 영향을 미치는 환경요인 분석

1) 글로벌 환경 및 교육 동향 분석

- 인간 및 지식 그리고 윤리관의 변화 관련 글로벌 환경 분석, 각국의 국가교육과정 변화 동향 등을 포함한 선행연구 분석 등 미래 변화의 양상에 대한 포괄적 분석 수행
- 교육정책에 영향을 미친 사회적, 경제적, 기술적 변화 탐색, 인구변화에 따른 교육 수요와 학습자 특성의 변화, 글로벌 교육 기준 및 디지털 대전환 등의 트렌드 변화 분석

2) 국가교육과정 관련 국내외 동향 분석

- 선행연구에서 도출한 미래 학교교육의 지향점 및 핵심역량 분석
- 교육과정 교수·학습 및 평가의 변화 관련 해외 동향 분석
- 교육환경 및 학습자 특성의 변화, 학교급 특성을 고려한 교육과정

나. 미래 교육환경에 걸맞은 교육과정 방향 탐색 및 제안

1) 교육 패러다임 변화에 따른 새로운 교육과정의 방향 도출

- 인간상 및 지식과 학습 등 교육 패러다임의 변화에 따른 교육과정 재구조화의 필요성 탐색 및 방향 도출
- 국가교육과정의 성격, 역할, 구조, 지원체계 등에 관한 새로운 모델 탐색

2) 중장기 국가교육과정의 발전 방향의 구현을 위한 연계 정책 방향 탐색 및 제안

- 중장기 발전 방향 구현을 위한 학교급별 정책의 방향 제안
- 교육과정 후속 지원 방안 등 연계 정책 방향 제시
- 국가교육과정의 중장기 발전방향 구현을 위한 교육부, 시도교육청 등 역할 및 유기적 지원 체제 방식 제안

3 연구 방법

연구 방법		세부 내용
문헌 연구	⇨	· 글로벌 환경 변화에 따른 교육환경 변화의 동향 분석 · 국내외 교육과정의 정책 변화 흐름 분석 · 인간상, 지식관, 학습관 등의 변화에 따른 새로운 교육 패러다임 관련 글로벌 아젠다 분석 · 국내 유초중등(특수학교, 직업계 고교 포함) 교육과정 운영 관련 주요 정책 연구 및 선행 연구 분석
FGI (Focus Group Interview)	⇨	· 전문가/교원/학부모 집단의 교육 현황 진단 및 변화 요구 관련 FGI 실시 · 교육 변화에 대한 적극적인 대응 방안에 대한 의견 수렴
전문가 자문 및 연구진 숙의	⇨	· 문헌 연구 분석 결과 및 FGI 분석 결과 종합 및 검토 · 분석 결과 검토를 통한 교육과정의 방향 도출 및 숙의 · 미래형 교육과정의 방향의 타당성 검토를 위한 숙의 · 미래형 교육과정의 최종 방향 도출 · 국가교육과정 및 학교급별 중장기 발전 방향 도출 및 타당성 검토

[그림 Ⅰ-1] 연구 방법

가. 문헌 조사 분석

○ **글로벌 환경(사회변화, 정책변화, 인구변화, 환경변화) 등에 대한 교육에 영향을 미치는 연구 동향 분석**

○ **국내외 교육과정 변화 동향 검토**

○ **새로운 교육 패러다임 관련 글로벌 아젠다 및 전략 분석**

○ **전략 : 환경 진단 및 교육 진단 등 두 개 운영팀을 구축하여 각각의 분야에 대한 분석 진행**

○ 시기: 2023년 12월 ~ 2024년 7월

나. 국가교육과정 및 학교급별 운영 현황 관련 선행연구 분석 및 F.G.I. 조사 분석

○ 전문가/교원/학부모 등 집단별 인터뷰를 통한 미래교육의 변화 및 필요성에 대한 인식 조사

○ 교육 현장 및 학교 현장에서 체감하는 교육 변화의 특징 조사

○ 교육변화에 대한 대응으로서의 구체적인 방안 및 지원체계에 대한 탐색

○ 전략 : 영역별(총론 영역, 교수·학습 및 평가 영역, 유치원 영역, 초등학교 영역, 중학교 영역, 일반계 고교 영역, 특수학교 영역, 직업계 고교 영역 등 총 8개 영역으로 실시) 전문가/교원/학부모 집단 형성 및 집단별 FGI 실시

〈표 Ⅰ-1〉 선행연구 분석 및 F.G.I. 참여자(각 영역별 oo명)

구분	선행연구 분석 그룹								
집단	총론	교수·학습 및 평가 전문가	유치원 전문가/교사	초등학교 전문가/교사	중학교 전문가/교사	고등학교(일반고) 전문가/교사	고등학교(직업계고) 전문가/교사	특수학교 전문가/교사	학부모
시기	2023년 12월 ~ 2024년 7월								
	↓								
구분	F.G.I 조사								
대상	총론	교수·학습 및 평가 전문가 / 교사	유치원 전문가/교사	초등학교 전문가/교사	중학교 전문가/교사	고등학교(일반고) 전문가/교사	고등학교(직업계고) 전문가/교사	특수학교 전문가/교사	학부모
내용	전문가/교원/학부모 집단의 교육 현황 진단 및 변화 요구 관련 질의 및 교육 변화에 대한 적극적인 대응 방안에 대한 의견 수렴								
시기	2024년 4월 ~ 8월								
방법	선행연구 분석에 기반한 질문 선정 후 실시								

다. 전문가 자문 회의

○ 연구 및 연구 결과의 내용타당성 검토

○ 중장기 국가교육과정 정책 방향에 대한 현장 의견 수렴

○ 미래교육의 교육과정, 교육환경, 교육정책에 대한 방향 및 개선에 대한 시사점을 논의

○ 전략 : 현황 진단 및 의견 수렴 그리고 교육과정 발전 방향 도출 등의 전후별 총론영역과 학교급별 영역에서의 자문 그룹 운영

○ 시기 : 3월 ~ 8월

○ 방법 : 실시간 온라인, 오프라인 협의회 진행

〈표 Ⅰ-2〉 전문가 자문 회의 참여자

구분	전문가 자문 회의			
대상	정책 및 연구 개발 전문가 oo 명	초,중,고 교사 oo명	교육과정 정책 전문가 oo 명	교육청 장학사 oo 명
시기	2024.03-08	2024.03-08	2024.03-08	2024.03-08
내용	· 국가교육과정이 지향해야 할 미래 가치 · 미래교육이 지향하는'교육받은 인간'상 · 연구 결과 및 제언의 타당성 검토	· 미래 학교 교육의 방향 및 목적 · 미래 학교 교육과정 운영 방향 · 미래 학교의 교육과정 운영 · 교과 교육과정의 운영 방향	· 학습나침반에 비추어 본 2022 국가교육과정 이후의 방향과 전략 (교과 교육과정을 중심으로) · 기타 2022 개정 교육과정 이후의 국가교육과정의 발전 방향 전반에 관한 의견	· 미래교육에 비추어 본 국가교육과정의 현황 및 과제

4 기대성과 및 활용방안

〈표 Ⅰ-3〉 기대성과 및 활용방안

기대성과	활용방안
미래지향적 교육과정의 방향 제시	교육과정 변화 동향에 대한 조사 결과를 바탕으로 미래사회 교육과정의 방향 및 역량, 그리고 학습력 제고를 위한 교육과정 운영 방향 제안
국가교육위원회의 중장기 정책 개발을 위한 로드맵 제안과 이를 통한 교육변화에의 안정적 대응 방향 제시	국가교육위원회의 중장기 정책 개발 영역과 세부목표 등을 제시함으로써 정책 개발에 있어 실행영역과 실행시기를 체계적이고 시기적절하게 수행할 수 있는 지표로 활용
교육과정 자율성 제고의 방향 제시	학교별 특성과 상황 및 요구에 맞게 조정할 수 있도록 지원하고, 학교가 국가교육과정에 맞춰 교육과정을 자체적으로 편성하고 운영할 수 있도록 교육과정 형성에 있어 학교 참여적 교육과정 정책 수립 및 개선
교육과정 실행 지원 기관들의 역할 공유 및 협력체계 구축을 위한 방향 제시	국가교육과정 중장기 로드맵에 따른 협력 방안 제공 및 소통 방향에 대한 구체적 제시 방안을 활용한 체계적이고 효율적인 집행 및 협력문화 구축

가. 기대성과

○ 미래지향적 교육과정의 방향 제시

- 새로운 학습 개념에 근거한 교육의 관점 제시 및 지식과 학습에 대한 재정의와 더불어 학교 교육 이후의 삶을 주체적으로 이끌어갈 수 있도록 평생학습자로서의 지적 경향성을 확보하는 교육과정의 변화 방향 탐색

○ 국가교육위원회의 중장기 정책 개발을 위한 로드맵 제안을 통한 교육 변화에의 안정적 대응 방향 제시

- 중장기 교육과정 정책 방향에 영향을 미칠 사회변화에 대한 예측을 통한 국내·외 선행연구 및 학급별 교육 주체와 집행 기관의 인식 조사·분석 결과를 기반으로 국가교육과정 정책 수립에 영향을 미치는 메가트렌드 조사
- 교육 패러다임, 교육 주체와의 소통, 교육과정에 대한 관리, 교원양성 정책, (학급별) 학교운영 지침, 교육 기관과의 협력 등 국가교육위원회의 역할 및 중장기적 연구 흐름 제안

나. 활용방안

○ **사회변화에 따른 중장기적 교육과정 변화의 안착 지원**

- 교육과정 변화 동향을 예측한 결과를 바탕으로, 향후 교육과정의 지형도 및 미래사회에 필요한 역량 및 학습력을 제고할 수 있도록 국가교육과정 정책 개발에 활용하도록 함.

○ **국가교육위원회의 중장기 정책 개발 영역 및 세부목표 제시**

- 국가교육위원회의 중장기 정책 개발 영역과 세부목표 등을 제시함으로써 정책 개발에 있어 실행영역과 실행시기를 체계적이고 시기적절하게 수행할 수 있는 지표로 활용함.

○ **교육과정 실행 지원 기관/주체와의 체계적이고 효율적인 정책 집행 및 협력 구축**

- 시도교육청 등 교육기관 및 교육주체와의 상호 협력 및 원활한 소통을 위해 선형적 의사소통에서 교류적 의사소통 체계의 구축으로의 전환 전략으로 활용함.

Ⅱ 시대적, 사회적 환경의 진단과 전망

1 시대적, 사회적 환경 진단과 교육의 미래

가. 미래사회에서의 인간과 지식[1)]

지식의 정의는 테크놀로지의 영향으로 인한 지식 생산 방식(mode)에 의해 결정된다. 현재 교육은 기존의 다양한 학문체계가 생산한 지식을 습득하는 것에서 현실의 문제를 해결하기 위해 지식을 생산하는 간학제성으로 넘어가고 있다. 또한 기존의 지식 생산 방식으로 해결할 수 없었던 인류가 직면한 문제해결을 위해 새로운 방법을 모색하는 초학제성의 도입에 직면해 있다. 미래 교육은 간학제성의 효율성을 높여 학문적, 지역적, 국가적 경계를 넘어서는 초학제적 접근을 지향한다. 이를 위해 개념적, 절차적, 메타인지적 지식 생산을 위한 맥락적, 협업적, 자기주도적 역량과 세계 변혁에 참여하는 총체적, 전인적 접근을 이념으로 삼는다. 즉, 사실적 지식 습득에 초점을 맞췄던 과거의 교육과 달리, 미래 교육은 지식을 생산하는 틀과 이에 필요한 기술적-사회적 역량 자체를 (새로운) 지식으로 재정의한다는 것을 의미한다. 따라서 국가교육과정에 시사하는 바는 '무엇을 가르칠까'에서 '어떻게 가르칠까'로 패러다임이 전환함에 따라 학생의 학습 주도성을 높이는 교사의 전문성, 즉 교사의 실질적인 교수·학습 전략(pedagogical strategies) 개발 역량을 높이는 교원양성과정과 교원평가제도의 변화이다.

〈표 Ⅱ-1〉 지식 생산 방식(mode)에 따른 지식 및 교육의 정의

학제성	지식 생산	지식 정의	교육 정의
Mode 1 지식 생산: 단일 학제성 (Intra-disciplinarity)	- 특정 영역의 전문화된 지식으로 단일 학제 내 규범, 가치를 학습하거나 따르며, (의심하지 않는) 방법론에 기반하여 지식을 생산한다. - 선형적, 단계적, 위계적 관계 시스템으로 통해 새로운 지식을 생산한다.	**재생산될 수 있는 지식이 참 지식이다.** 지식은 재생산되는 규범과 가치 그리고 방법에 의해 결정된다.	- **교육과정**은 지식의 질을 결정하는 지배적인 지식 시스템에 의존한다. - **교수자**는 고착된 지배적인 사회 규범, 가치, 신념을 재생산하는 대리인 역할을 한다. - **학습자**는 기존의 지식을 습득하는 것이다.

1) 본 원고는 Neal Dreamson의 저서Critical Understandings of Digital Technology in Education Meta-Connective Pedagogy (2019) 중 'Chapter 4 Knowledge production modes: Interdisciplinary and transdisciplinary learning' 일부를 번역, 편집 및 재해석한 것이다.

학제성	지식 생산	지식 정의	교육 정의
Mode 2 지식 생산: 간학제성 (inter-disciplinarity)	- 새로운 지식을 창출하는 데 필요한 다학제적 (multidisciplinary) 영역을 기반으로 하는 의사소통, 평가 및 생산 방식이다. - 자신의 학제/문화 규범과 가치를 비판적으로 검토하고 문제해결을 위한 (비선형적) 새로운 기반을 설계하여, 학제 간 상호작용을 통해 새로운 지식을 구성한다.	**지식은 기존의 지식의 상호작용을 통해 새로운 형태로 생성된다.** 통합적, 협력적 지식 생산 방식에 의해 현실 문제를 해결할 수 있다.	- **교육과정**은 절차적, 통합적, 협력적 지식 생산 방식을 제공하는 것이다. - **교수자**는 이해관계자 또는 참여자가 수용할 수 있는 통합된 행동과 공유된 목표를 갖출 수 있는 다양한 교수·학습 방법을 생산하고 실험한다. - **학습자**는 비판적 사고를 바탕으로 현실의 문제를 맥락적으로, 협업적으로 해결하는 역량을 기른다.
Mode 3 지식 생산: 초학제성 (trans-disciplinarity)	- Mode 1을 지식 생산으로 보고, Mode 2를 지식 응용으로 보면서, 이를 통합하여 국가 시스템과 글로벌 시스템 간의 상호작용을 통해 창의적 지식 환경을 조성하며, 혁신 시스템과 혁신 정책의 확장을 도모한다. - 단일학제, 기관, 지역, 국가를 연결하는 네트워킹의 새로운 프로세스를 개발하여 초학제적 혁신 시스템을 구축한다.	**지식은 새로운 지식의 출현이 가능하게 하는 시스템이다.** 지식은 여러 학문의 집합에 대한 '공리의 공통 체계'를 확립하는 과정을 통해 생산된다.	- **교육과정**은 비판적 사고와 메타인지 사고를 통해 사실적, 개념적, 절차적, 맥락적 지식을 연결하여, 세계 구조에 대한 인식을 재구성하고, 세계의 변화에 참여할 수 있는 체계를 제시한다. - **교수자**는 단일학제, 간학제, 초학제 연결성을 식별하고 새로운 상호 연결성과 역동적 관계에 기반하여 다양한 절차적, 맥락적, 메타인지적 교수·학습 전략 및 평가 방법을 생산하고 실행한다. - **학습자**는 디지털로 네트워크화된 세계 공동체의 일원으로서의 '우리'가 어떻게 상호 연결되어 있는지, 상호 연결성이 어떻게 우리의 (학문적) 정체성을 정의하고 지식 생산 방식을 어떻게 재구성하는지를 탐구하면서 주체적-협업적 문제해결 역량을 기른다.

테크놀로지는 지식 생산의 성격을 변화시키고 있다. 정보화 시대에서의 테크놀로지 혁신은 교육에 대한 접근 방식을 확장하고, 교육 발전에서 테크놀로지가 변혁적인 역할을 하게 만든다. 멀티모달 리터러시와 같은 다양한 지식 표현 방식, 지식 사회에 완전히 참여하기 위해 필요한 역량으로서 디지털 리터러시, 확산적 사고와 교수·학습의 성격을 정립하는 디지털 교육학, 그리고 온라인, 오프라인, 블렌디드, 플립드 교실 등의 대화형 학습 환경은 테크놀로지의 변화와 발전에 따른 변혁의 예이다. 이러한 변화는 학습과 교수에서 정보통신기술(ICT)의 사용 증가에 의해 지속적으로 영향을 받는다. 이러한 맥락에서 교육 발전은 기술적 영향에 의해 지속적으로 재구성되는 지식 생산 방식에 현저하게 의존한다. 따라서 다양한 지식 생산 방식에 대한 교사의 이해는 학생 학습의 질을 결정할 수 있다. 이 글에서는 지식 생산 방식인 Mode 1, 2, 3을 비판적으로 검토함으로써, (a)비계층적 방식으로 다학문성, 간학제성, 초학문성을 구별할 것이며, (b)이 세 개념을 선형적이고 순차적으로 이해하다는 것은 단일학문 중심 학습의 향상으로 이어질 수 있으나, 이는 21세 교육의 퇴보를 의미할 수 있다. 따라서 (c)디지털 네트워크 세계를 반영하기 위해 세 개념에 대한 비선형적이고 순환적인 이해를 기반으로 교육학적 가치를 명시해야 한다.

1) 지식생산 Mode: Mode 1, 2, 3

초학제성의 기원에 대한 소개에서 Bernstein(2015)은 초학제성(transdisciplinarity)이 Piaget(1972)의 에세이 간학제성(interdisciplinarity) 인식론에서 비롯되었다고 설명했다. 피아제에게 초학제성은 학문 간의 상호작용을 포괄하고 전체 시스템을 변화시키는 "학제 간 관계를 뒤따르는 상위 단계이다(p.138)." 즉, 이는 "새로운 인식론적 패턴"을 의미한다(Bernstein, 2015:2). Bernstein은 또한 학문의 세분화와 학문적 탐구로부터의 이탈을 비판한 Mahan(1970)의 초학제성 이해라는 초기 연구를 소개했다. Bernstein은 초학제성의 역사에 대한 검토에서 초학제성이 학제적 사고 틀을 다루고, 새로운 목적, 방법 및 접근법을 개발한다고 결론지었다. Hadron et al.(2008)도 초학제성을 지식 사회에서 새롭게 등장하는 지식 생산의 새로운 분야로 기술했다.

이러한 초기 이해 이후, 간학제 및 초학제 연구은 보건연구, 서비스, 교육, 정책결정 등 다양한 영역에서 지속적으로 발전해 왔다. 잘 알려진 지식 생산 담론 중 하나는 Gibbons et al.(1994)이 제안한 Mode 1과 Mode 2의 지식 생산 분류이다. Gibbons et al.은 지식이 다양한 주체 간 복잡한 상호작용과 다양한 학문 분야의 끊임없는 협상을 통해 생산된다고 보았다. 그들은 이러한 협력적이고 간학제적인 지식생산 방식을 Mode 2라고 불렀다. 반면, Mode 1은 단일학제 내에서 이루어지는 지식생산을 의미한다.

가) 지식생산 Mode 1

지식생산 Mode 1은 단일학제 기반 또는 전문화된 지식 생산의 분리된 영역에서 생산되는 것이 특징이다. Gibbons의 또 다른 연구에 따르면, 지식 생산 Mode 1은 특정 학문 영역에서 의사소통이 가능한 형태와 한 집단의 사람들 간 합의라는 두 가지 요소로 구성되며, 참여자들이 기존의 규범

과 가치를 학습하거나 따르도록 요구하는 단일 문화적 상호작용을 기반으로 새로운 지식을 구성한다(Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). 많은 경우, 단일 학제 내 학습은 지식의 질을 결정하는 지배적 지식 시스템에 의존한다. 이는 지역 사회와 그 사회적 맥락이 수용가능한 수준의 질적 지식에 대한 기대와 과정을 미리 결정한다는 것을 의미한다. 예를 들어, 교사 교육에서 예비 교사의 주요 책임은 규정된 교육과정과 평가를 이해하고 (다)학문적 지식(multidisciplinary knowledge)을 전달하여 교실을 관리하는 역량과 자신감을 개발하는 것이다. 따라서, 교사는 지배적 지식 시스템과 그에 내재된 (이념적) 가치를 비판적으로 이해할 기회를 갖기 어렵다. 이러한 제한은 교사가 교육과정에 고착된 지배적인 사회적 규범, 가치 및 신념을 재생산하는 대리인이 되게 한다.

나) 지식생산 Mode 2

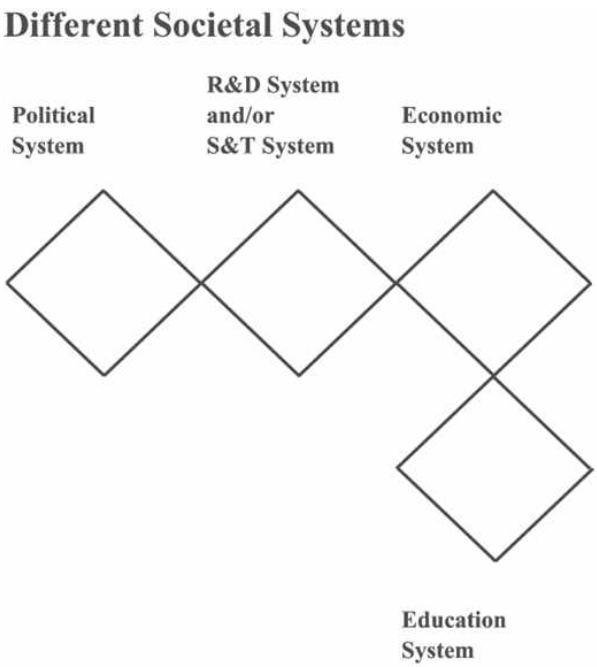
반면, 지식생산 Mode 2는 새로운 지식을 창출하는 데 필요한 다학제적 영역을 기반으로 다양한 의사소통, 평가 및 생산 방식을 의미한다. 이는 참여자들이 자신의 학문/문화적 규범과 가치를 비판적으로 검토하고 문제해결을 위한 새로운 기반을 창의적으로 설계해야 하는 학제 간 참여와 문화 간 상호작용을 기반으로 새로운 지식을 구성한다(Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001). 그러나 일부 사회과학자들은 Mode 2 지식생산의 개념적 강점을 비판한다. 첫째, 기술적 요소와 규범적 요소를 결합한다(Godin, 1998). 둘째, 이론보다는 정치적 헌신에 가깝다(Shinn, 2002). 셋째, 조직적 다양성을 반영하지 않는다(Rip, 2002). 이러한 비판의 타당성은 사회적으로 분산된 지식인 Mode 2 지식생산의 기초 개념을 어떻게 이해하느냐에 달려 있다.

Gibbons et al.(1994)는 새롭게 등장하는 컴퓨터와 통신 기술 도구들이 상호작용하고 있으며, 이 상호작용이 지식과 테크놀로지의 다양한 형태와 상호 연결을 탐색할 수 있는 기반을 마련한다고 보았다. 이 상호작용 결과를 '사회적으로 분산된 지식(socially distributed knowledge)'이라 설명한다. 이러한 의미에서 이들은 Mode 2의 지식생산이 "과학과 사회 모두의 요구"에 대응하기 위한 것이라고 주장했다(p. 11). 그러나 이러한 설명은 조직과 국가의 경계를 넘어서지 않는 한 세 번째 비판에 대한 답을 제공하기에 부족할 수 있으므로 Caraynis et al.(2016)은 지식생산 Mode 3을 제안했다.

다) 지식생산 Mode 3

Caraynis et al.(2016)은 시스템과 시스템 이론 간의 개념적 연계를 도출하는 것을 목표로 하였으며, 시스템 이론, 지식, 혁신이 서로 직접적인 관련이 있다고 주장하였다. 이들은 국가 혁신 시스템이 글로벌 통합이라는 지속적인 과정에 의해 도전받고, 동시에 글로벌 혁신을 내재화하는 것이 국가 혁신 시스템의 질적인 측면에 기여하는 혁신 네트워크에 주목하였다. 이러한 현상을 지식생산 Mode 3이라 불렀다. 이들은 지식이 단일화된(aggregated) 개념인 반면, 혁신은 덜 단일화된 과학기술(S&T)과 더욱 덜 단일화된 연구실험개발(R&D)에서 출현한 '고도로 단일화'(highly aggregated)된 개념이라고 대조하였다. 또한 이들은 다층적(multi-levelled) 시스템에서 정치 시

스템, S&T 및 R&D 시스템, 경제 시스템이 동일한 개념 선상에 군집으로 존재하며, S&T와 R&D 시스템 사이 어딘가에 교육 시스템이 부착되어 있다고 주장하였다(다음 그림 참조).



[그림 II-1] Different Societal Systems

이들의 핵심 주장은 경제 시스템과 정치 시스템이 직접적인 영향을 미친다는 것이다. 이들의 개념화는 혁신 정책인 고도로 집적된 개념으로서의 혁신 시스템이 시스템의 네 부문에 영향을 미칠 수 있다는 점에 주목한다. 이들은 Gibbons et al.의 지식생산 Mode 1과 2을 혁신의 선형 모델과 비선형 모델의 대조로 해석하고, Mode 3이 지식생산과 응용의 다양한 원리(즉, Mode 1과 2)를 통합하는 창의적인 방법이라고 주장하였다. 이들에게 Mode 3은 창의적인 지식 환경의 조성이며, 혁신의 개념을 혁신 시스템과 혁신 정책으로 확장하는 데 초점을 맞추고 있다. 이와 같은 과정은 다양한 지식생산 Modes를 연결하고 지역, 국가 및 초국가 부문/사회 시스템을 연결하는 네트워킹의 새로운 프로세스에 의해 뒷받침된다. 예를 들어, 그들이 제시한 바와 같이, 과학과 예술의 학제간 및 초학제적 연결은 혁신을 더욱 촉진하고 지원할 수 있으며, 그 연결은 혁신 시스템을 다음 단계로 진전시키려는 조직들에게 영향을 미친다.

2) 지식의 정의

요약하면, 지식생산 Mode 1, Mode 2, Mode 3은 단일학제, 간학제, 초학제적 지식생산의 경계로 이해된다. 각각은 지식의 재생산, 지식의 상호작용 및 (새로운 형태의) 지식의 출현으로 특징지어진다. 본질적으로 지식의 새로운 정의는 테크놀로지가 학문 영역 간, 기관 간의 경계를 흐리게 하고, 초학제적 활동을 용이하게 하며, 전문가와 비전문가 간의 하이브리드 포럼을 증가시키는 방식으로

지식생산의 환경 변화에서 나타난다(Gibbons et al., 1994:156). 다학제적(multidisciplinary) 환경에서 지식생산은 “자립적 활동”을 감소시키고 “사회적으로 분산된 과정”을 증가시키는 초학제적 방식으로 형성되며, 이는 제도의 경계를 넘어설 뿐만 아니라 메타 접근을 제공한다(Carayannis et al., 2016). 이 과정은 “관료제의 중심화 경향을 약화시키는” “경계의 침투성(permeability of boundaries)”이다(Gibbons et al., 1994:161). 이러한 의미에서 비판자들이 놓치고 있는 것은 기존의 구조, 과정 및 아이디어에 대한 비판적 검토를 불러일으키는 간학제의 본질을 이해하는 것이다. 본질적으로 이들은 학제 간 상호작용에 관심을 두기보다는 단일학제 관점에서 지식생산 Mode 2와 mode 3을 이해하는 경향이 있으며, 이에 따라 사회 전체의 요구, 즉, 초학제적 출현을 놓치게 된다.

간학제 및 초학제적 특성 때문에 지식생산 Mode 2와 3은 정치적 헌신이나 정책 결정뿐만 아니라 기술적이고 규범적인 요소들의 조합이며, 이는 학제 간 상호작용을 위한 적절한 프레임워크를 만들고, ‘차이의 인터페이스’를 유연한 방식으로 관리한다. 이를 위해 지식생산 Mode 2는 기존 프로세스에 대한 무비판적 수용이 아닌 다양한 의사소통과 협업 방식을 반영하는 통합 프로세스를 참조해야 함을 시사한다. 이는 Gibbons et al.(1994)의 Mode 2의 지식생산이 단일 학제 접근과 간학제 접근 사이의 상호작용에서 흐르는 분산된 지식이 어떻게 발현되는지에 대응하기 위해 방법론적 측면에서 재개념화될 필요가 있음을 의미한다. 또한 지식생산 Mode와 그 활용의 연결고리가 (지역적, 국가적, 초국가적) 서로 다른 사회의 부분 또는 시스템으로 병합된다는 점에서, 네트워크화된 세계를 이해하는 것은 지식 기반 사회의 역학을 이해하는 핵심 결정 요인이다(Caraynis et al., 2016, para. 28). 특히, 간학제 및 초학제 지식을 위한 새로운 지식생산 시스템은 프레임워크, 시스템 및 네트워크의 다층성을 통합하고, 연결성과 상호작용을 위해 이를 조정함으로써 개념적 시너지 효과와 창발(emergence)을 포착하는 것이다.

다양한 지식생산 Mode에 대한 이와 같은 관계적, 총체적 이해는 교육 발전에 대한 다음의 질문을 제기한다. 단일 학제, 간학제, 초학제의 상호 연관성이 선형적, 점진적 발전 과정 혹은 비선형적, 순환적 발전 과정으로 나타나는가?, 또한 이것들이 어떤 방식으로 교수·학습법으로 변환될 수 있는가? 단일 학제 관점에서 지식생산을 이해할 때, 지식생산이 한 단계에서 더 높은 단계로 이동한다고 인식되지만, 그 방법론적 과정이 해당 학문적 경계에 의해 제한된다는 것을 밝히지 않는다(적어도 그 학문의 방법론과 지식생산에 현실에 유효한 경우에). 반면, 분산 또는 네트워크화된 지식의 개념은 지식생산이 선형적, 비선형적, 순환적, 반순환적 과정을 포함한 다방향적 방식으로 발생한다는 것을 의미한다. 이는 새로운 지식생산이 간학제적 관점에서 상호보완적이지만, 초학제적 관점에서는 우연성이 된다. 즉, 이러한 이해는 본질적으로 단일 학제적 관점에 의존하는 것으로 선형적이고 이원론적 지식생산 이해를 전제하고 있는 것이다. 따라서 교수·학습 방법론을 위해서 세 가지 개념에 대한 관계적, 방법론적 이해가 선행될 필요가 있다. 교육에서 세 가지 ‘-ities’에 대한 이해를 다룬 주요 네 가지 문헌에서 다학제성, 간학제성, 초학제성을 조망하는 관계적, 방법론적 이해를 정리하면 다음과 같다.

3) 다학제성, 간학제성, 초학제성 정의

〈표 II-2〉 다학제성, 간학제성, 초학제성 정의

문헌	다학제성	간학제성	초학제성
Lawrence (2010)	다학제적 접근이란 단일 학제 내 연구에 추가적인 의제를 의미한다.	간학제 접근은 단일 학제 내 이해 관계자들이 수용하는 통합적인 행동과 공유된 목표를 필요로 한다.	초학제적 접근은 공무원이나 민간 부분 대표와 같은 시민 영역과 단일 학제 지식의 이해 관계자들을 통합 시키는 것이다.
Gillis et al. (2017)	다학제적 프로젝트는 공통의 목표를 공유하지만 지식 생산 과정에 적극적인 참여가 없는 단일 학제 내 팀들의 집합체이다.	간학제적 프로젝트는 단일 학제 내 다양한 방법과 도구를 적용하여 단일 학제 내 문제를 해결하는 협력적 지식 생산을 필요로 한다.	초학제적 프로젝트는 "해결책을 만들기 위한 새롭고 참여적인 방법"을 개발하며, 이는 단일 학제를 초월하여 다른 관점에서 문제에 접근한다 (p. 206).
Vagios (2017)	다학제성은 명백한 연관성이 있는 것이 아니라 여러 학문의 집합체이다.	간학제의 상호작용은 학문 간의 상호작용에 초점을 맞추고 있다.	초학제성은 "여러 학문의 집합에 대한 공리의 공통 체계를 확립하는 과정"이다(p. 4).
Toomey et al. (2015)	다학제 연구는 서로 다른 학문의 지식에 의존하지만, 그들의 경계 안에 머물러 있다.	간학제 연구는 학문 연구의 구분된 체계의 한계를 인식하고 통합적 접근을 통해 문제에 대한 해결책을 찾는 것이다.	초학제적 연구는 단일 학문 간 통합을 넘어 단일 학문 밖 지식 생산에 직접 관여한다.

동일한 방법론의 의해 단일 학제적 지식이 정의 되지만, 다학제적 접근은 다른 단일 학제적 관점에서 협력 과정에 초점을 맞추는 것이다. 다학제적 맥락에서 문제에 대한 다학제적 입력이 문제를 해결하기 위해 서로 다른 단일 학제적 지식을 통합하고 협력을 촉진하기 위한 새로운 방법과 절차를 생성하기 위해 필요한 간학제적 접근이 발생할 수 있다. 각각은 학제적 정체성을 유지하기 위해 서로 다른 개념에 중점을 두어 두 가지 지식 형태를 가지고 있지만, 다학제는 맥락적 지식일 가능성이 더 높은 반면, 간학제적 지식은 더 많은 절차적 지식을 필요로 한다. 반면, 초학제적 접근은 학제 간 과정을 재설계하고 학제 정체성을 재구성하는 데 사용될 수 있는 창발적 가치에 초점을 둔다. 즉, 초학제성은 다학제성에 대한 사전 이해(pre-understanding)를 드러내고 학제 간 접근을 설정하기 위한 메타인지적 지식을 기반으로 발생한다.

이와 같은 맥락적, 절차적, 메타인지적 지식은 지식의 확장 속에서 협력하여 학문 내 경계와 학문 외 경계를 확장하는 역할을 하는 새로운 개념을 형성한다. 특히 학문 내 영역 밖에 존재하는 학문 외는 공동체와 같은 새로운 학문을 생성할 수 있는 학제적 구조를 형성한다. 학문 내의 존재론적 간극은 경계의 교차를 통해 채워지는 것이 아니라 경계가 다차원적 실체로 인식되는 교감적이고 포용적 공동체(inclusive community)가 됨으로써 채워지기 때문에 이 과정은 선형적이고 순차적일 수 없다. 이 공동체는 현실에 대한 교차적, 다중적, 상호적, 범학문적(extra-) 이해를 총체적으로

통합하는 '재구조화된 현실'에 대한 정당화의 원천이다. 재구조화된 현실의 초학제성의 존재론적 토대가 된다.

4) 미래교육을 위한 지식 생산의 재정의

교육학에서 초학제적 접근은 주제를 실세계의 맥락을 통해 구조화함으로써 단일학문 접근과 간학문 접근 모두를 넘어 교수방법(pedagogy) 전략을 재위치 시킨다. 초학제의 존재론적 성격은 사실적, 개념적, 절차적, 메타인지적 지식을 연결하여 세계 구조에 대한 우리의 이해를 재구성하고 세계 변화에 참여시킴으로써 다른 모든 접근보다 우위에 있기 때문이다. 이러한 총체적, 관계적 이해는 세계에서의 자신의 존재론적 근거를 모르거나 (단일)학문 내 영역 내에서 자신의 존재론적 이유를 찾는 단일학문 연구자들에 의해 종종 생략되거나 오해된다. 이러한 의미에서 진정성 있는 초학제성은 교육 연구자들에게 (a) 문제에 대한 해결책을 찾을 뿐만 아니라, (b) 문제를 유지하고 재생산하는 근본적인 가정과 구조를 조사하고, © 기존의 방법론적/교육학적 접근에서 메타방법론적/교육학적 참여를 통해 새로운 방법/모델/프레임워크를 생성할 것을 요구한다. 즉, (메타)지식의 생산이다. 이 세 가지 조건은 메타방법론적/교육학적 접근이 학습 목표와 전략을 형성하거나 이해하는 데 반영되지 않는다면 교육과정이 초학제적 학습을 추구하지 않거나 단일 학제에 남아있다고 추정할 수 있다. 방법 검증이 필요할 뿐만 아니라 방법적 정당화는 방법이 문제를 이해하는 데 어떻게 한계를 설정하는지를 정당화하기 위한 인과적 접근으로 이해된다는 점에서 중요하다.

본질적으로 교육은 교육학적 전략과 수업모형을 통해 학습목표를 달성하는 것을 목표로 하는 방법론적인 것으로, 교사는 자신의 수업이 일관되고 효율적이며 효과적으로 이루어지도록 하고, 학생들은 방법을 사용하여 학습목표를 달성하도록 한다. 현실에 대한 테크놀로지 영향이 급증하고 있는 가운데 '디지털 테크놀로지'와 '정보통신 및 기술(ICT)'은 각각 독립형 교과와 일반적 역량으로 도입, 개발되어 교육학적 사항을 아우를 수 있도록 관련 방법을 촉진한다. 예를 들어, 호주 교육과정에서는 '디자인 및 기술'과 '디지털 테크놀로지' 교과에 대한 과정과 제작 기술에 대해 '디지털 솔루션(Digital Solutions)'의 방법을 도입하고 있으며, '조사 및 정의, 생성 및 설계, 제작 및 실행, 평가 및 협업(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA, 2017)'의 5가지 요소를 가지고 있다. 이 방법은 학생들이 프로젝트를 완수할 수 있도록 안내하는 경험의 법칙이다. 그러나 이 5가지 요소가 특정 절차를 구성하는지, 아니면 교육학적 가치인지는 불분명하다. 첫 번째에서 네 번째 요소는 전형적인 (단계적) 설계 과정인 순차적 과정으로 나타나고, 다섯 번째 요소는 교육학적 전략으로 나타난다.

요약하면, 학제의 경계를 벗어나는 현실의 문제를 다루는 데 있어 쉽게 다학제의 한 형태가 되며, 현실과 학제 사이의 상호작용은 간학제 또는 그 잠재성을 향한 새로운 방법론의 필요를 발생시킬 수 있다. 간학제는 학제 간 상호작용 또는 그 가능성의 결과이면서, 초학제성 또는 그 실재성의 전제 조건이다. 역으로, 초학제성은 학제 간 상호작용의 결과 또는 가능성이다. 실질적인 프레임워크를 구축함에 있어 학제 간 상호작용이 배제된다면, 자신의 규율적 가치를 절취하도록 강요 받거나, 비판적 질문 없이 가치를 무의식 속에 주입시키는 선택을 할 수 있다. 따라서, 학제 간 상호작용

에서 초학제 학습은 단일 학제성과 간학제의 '전제'(pre-understanding)를 밝히는 것을 목표로 하는 이해의 사전 구조(fore-structure)에 대한 자기 인식 프로세스를 포함한다. 실제로 초학제적 학습(지식생산)은 (a) 학문 구조가 간학제성에 미치는 영향을 밝히고; (b) 학문 구조를 변형시킬 수 있는 간학제의 결과로서 초학제적 힘을 전제하며; (c) 이러한 상호관계는 단일 학제, 간학제, 초학제의 생태학적 순환을 생성한다. 이 순환 관계에서 다음의 세 가지 메타-성찰적 실천을 수행해야 한다:

- **단일 학제성에 대한 자각:** 학제 간 상호작용을 통해 단일 학제성을 표면으로 드러난다.
- **간학제성에 대한 자각:** 간학제적 자각은 단일 학제성으로 구성된다.
- **초학제성에 대한 자각:** 초학제성은 간학제의 영향을 받으며 단일 학제에 영향을 미친다.

글로벌 상호 연결성의 시대의 지식생산은 단일 학제, 간학제, 초학제의 역동적인 관계를 이해에 의존한다. 특히, 이러한 이해는 단일 학제 기반의 창의성에 문제를 제기한다. 창의성은 테크놀로지에 의해 촉진되고 테크놀로지 혁신은 창의성에 의해 주도된다고 여겨진다(Henriksen et al., 2016). 이는 창의성이 더 이상 일부 개인이 다른 개인보다 새로운 해결책을 제공할 가능성이 더 높은 개인차의 개념을 의미하지 않는다는 것을 뜻한다(예: Jauk et al., 2013). 더 이상 아이디어의 양과 질 또는 아이디어와 독창성의 조합인 창의적 잠재력의 발산적 사고와 실현으로 평가되지 않는다. 오히려 기존의 단일 학제, 간학제, 초학제 연결성을 식별하고 새로운 상호연결성을 발견하거나 생성하는 것은 역동적인 관계에 대한 인식과 초학제적 성격을 이해하는 역량이다. 디지털 네트워크 세계에서 초학제적 인식은 '우리'가 어떻게 상호 연결되어 있는지, 상호연결성이 우리의 (학문적) 정체성을 어떻게 정의 하는지, 상호 연결성이 지식 생산 모델과 방법을 어떻게 재구성하는지에 초점을 맞추고 있다.

5) 새로운 시대의 학습자상, 학생 주도성(Student Agency)

OECD가 Education 2030 프로젝트를 통해 행위주체성(agency)에 기반한 학생 주도성(student agency)을 미래교육의 핵심 가치로 제안하고 학생 주도성을 지닌 주도적인 사람을 (학교)교육을 통해 길러야 할 학습자상으로 상정하면서(김종훈, 2024:145) 학생 주도성이 미래교육 담론의 새로운 교육 비전으로 주목받고 있다. 2022 개정 교육과정에서도 "포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람"을 학습자상으로 제시함으로써 Education 2030의 학생 주도성(Student Agency) 개념을 반영하고 있다(교육부, 2022a:4). 이러한 변화는 인간만을 행위주체(agency)로 인정해왔던 인간중심적 이원론을 넘어 인간과 비인간, 인간-너머 존재들이 다양한 관계망 속에서 서로 얽혀 영향을 주고 받으며 상호협력적, 의존적으로 공존하는 상태로서 탈인간 중심의 일원론에 기반한 포스트휴머니즘적 패러다임으로 확장되고 있다(한국교육과정평가원, 2022). 아래에서는 이와 관련한 주요 논의를 소개함으로써 미래교육에 대한 시사를 얻을 수 있을 것으로 기대한다.

가) OECD Education 2030, 변혁적 역량의 핵심으로서 학생 주도성

OECD(2019)는 'Education 2030' 프로젝트를 통해 학생들이 살아갈 미래사회의 특징을 불확실성과 예측 불가능성으로 전망하면서 핵심역량을 변혁적 역량(transformative competency)으로 구체화하고 학생 주도성(Student Agency)을 학습 과정에서 고려해야 할 핵심 가치로 제안하였다. 이에 따르면 학생 주도성이란 "무엇인가에 의하여 행위하게 되는 것이 아니라 행위하는 것, 무엇인가에 의하여 형성되는 것이 아니라 형성하는 것, 그리고 다른 사람에 의하여 결정된 선택지를 수용하는 것이 아니라 선택하는 것"(OECD, 2019:4)이다.

학생 주도성은 Education 2030 프로젝트의 학습 프레임워크인 학습 나침반의 핵심을 이루고 있다. Education 2030에서 학습자의 학습 여정은 학습자 자신이 그 환경의 일부를 이루고 있는 다양한 삶의 맥락과 환경 속에서 이루어진다. 그러한 가운데 우리의 삶을 위협하는 새로운 요소들이 빠르게 증가하고 있으며 사회의 예측불가능성은 더욱 커지고 있다. 이러한 상황에서 교육이 문제에 대한 답을 제시하는 것은 불가능하며, 미래사회의 변화에 적응하는 교육은 가능하지도 않고 바람직하지도 않다. 따라서 학생들은 다양하고 새로운 상황에서 스스로 길을 찾고 다른 사람들과 함께 '우리가 원하는 미래'를 만들어 갈 수 있는 능력을 키울 수 있어야 한다(OECD, 2017). 즉, 미래교육이 지향하는 학습자란 수동적인 지식의 습득자가 아닌 적극적으로 가치를 창출하는 사람, 미리 계획된 학습 경로를 따라가는 존재가 아니라 자신의 진로와 적성에 맞게 학습과 삶을 설계하는 주체, 개인의 성공을 넘어 사회의 행복과 안녕을 위해 책임을 다하는 공동체의 구성원이라 할 수 있는 것이다(OECD, 2018).

이에 학습자는 "사회에 참여하여 주변의 타인, 사건, 환경을 더 나은 방향으로 만드는 데 영향을 미치고자 하는 책임감"(OECD, 2019:3)을 부여받은 에이전트로서, 적절한 선택과 결정을 통해 급변하는 외부 환경에서 자신을 유연하게 위치시켜야 하는 상태로서 존재하게 된다. 학생 주도성은 학생이 환경적 영향의 수동적 대상이 아니라 자신의 학습과 발달에 적극적으로 참여하는 것을 포함하여 자신을 둘러싼 환경과 적극적으로 상호작용할 수 있다는 것을 의미한다(Haste, 2001). 학습자는 세계에 참여하여 상호작용함으로써 지식과 기술을 탐구하고 자기 맥락에 맞게 모방, 변용, 창조하는 가운데 타자와 공감하고 협력하며 보편성을 실현해 나간다. 이는 학생 주도성에 기반한 학습과 자기 갱신이 세계에 대한 변혁적 참여의 과정인 동시에 개인과 공동체의 공진화를 통해 생태계와 삶의 지속가능으로서 개인과 사회의 안녕에 기여하는 일임을 의미한다(손민호 외, 2020:19). 이러한 개인과 사회의 안녕은 교육의 지향점이자 '우리가 원하는 미래'로서 삶의 질에 보다 주목하고, 누구나 삶의 질과 관련한 조건에 접근할 수 있는 포용적 성장으로 이어진다(OECD, 2018:3-4).

Education 2030에서는 학생 주도성을 제고하기 위해 학부모와 또래, 교사, 지역사회와 상호작용적 관계에 관심을 기울여야 함을 강조한다. 나침반 주변을 둘러싸고 있는 교사, 또래, 학부모, 지역사회는 학생이 주도성을 발휘하여 자신이 설정한 목표를 향해 나아가는 것을 돕는 상호협력적 관계로서 '공동 주도성'(co-agency)의 개념을 나타낸다. 이는 학습의 주체를 학생과 교사에서 학부모, 지역사회 등으로 확장하고 학습경험을 다양한 주체들 사이의 상호 지원 관계로 이해하는 것으로, 학생, 교사, 또래, 학부모, 지역사회가 함께 공동의 교육적 목표를 달성해가는

가운데 공동 주도성(co-agency)을 형성하기 때문이다(OECD, 2019).

Education 2030에서는 '학생 주도성'을 개발할 수 있는 방법으로 기대(anticipation)-실행(action)-성찰(reflection)로 구성된 역량 개발 싸이클을 제시하고 있으며, 이는 역량을 개발해 갈 수 있는 나선형의 학습 과정으로 정의되고 있다(OECD, 2017:12). 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 싸이클을 내면화하는 것을 강조하고 있다(OECD, 2019). 학습자의 실제적 경험과 활동으로서 기대-실행-성찰은 연속적이고 순환적인 탐구의 과정이다. 이 과정에서 성찰과 기대를 거치면서 실행이 일어나기도 하고, 실행과 성찰이 동시적 과정으로 이루어지기도 한다. 이러한 연속적 탐구 과정은 기대를 기반으로 하여 실행하고 이에 대한 성찰을 통해 "하고자 하는 것과 그 결과로 일어난 것 사이의 관련을 파악"(Dewey, 1916)함으로써 우리의 경험과 활동을 보다 지적인 것으로 나아갈 수 있게 하는 과정이다.

나) 참여와 성찰을 통한 행위성의 정교화

최근의 학생 주도성에 관한 논의는 개별 학습자가 자신의 개별성과 독특성을 사회적 관계망 안에서 발현하는 삶의 주도성으로까지 확장시켜 이해하기를 요청한다. 삶의 차원에서 주도성은 구체적인 시·공간적, 사회적, 문화적, 역사적 맥락의 질과 조건의 상호작용 속에서 발현되는 것이며, 개인은 자신의 과거 경험을 바탕으로 미래적 기대를 향해 현재적 삶에 참여함으로써 자아를 실현한다는 점에서 하나의 현상으로 드러나는 것이 아니라 연속적으로 발전해가는 과정적 현상이다(남미자 외, 2021). 즉, 행위성은 개인의 역량 혹은 특정한 상황에서 사용할 수 있는 힘으로 축적되는 것이 아닌, 구체적인 행위 맥락에 참여함으로써 출현하는 맥락적이며 유동적인 속성을 띤다. 따라서 행위성은 '소유하는(have)' 것이 아닌 '행위하는(do)' 것이며, 행위자 자신의 능력이 아닌 시간-관계성으로 구성되는 맥락에 대한 행위자의 참여의 질을 의미한다(Biesta & Tedder, 2007).

이러한 관점에서 행위성은 "습관, 상상력, 판단의 상호작용을 통해 변화하는 역사적 상황에 의해 제기되는 문제에 상호작용적으로 대응하면서 이러한 구조를 재생산하고 변형하는 서로 다른 구조적 환경의 행위자들이 시간적으로 구성한 참여, 즉 행동의 시간적-관계적 맥락"(Emirbayer & Mische, 1998:970)으로 정의된다. 여기서 행위성은 항상 구체적인 상황 속에서 출현하지만 갑자기 생겨나는 것이 아니라 과거의 업적이나 이해, 행동 패턴을 바탕으로 구축됨으로써 선택의 반복적 요소로 표현된다(Priestly, Biesta & Robinson, 2015:6). 즉, 행위성은 "시간으로 내재화된 사회적 참여의 과정으로, (습관의 측면에서) 과거로부터 정보를 얻고, (대안적 가능성을 상상하는 능력으로서) 미래를 지향하며, (그 순간의 우연성 안에서 과거의 습관과 미래의 프로젝트를 맥락화하는 능력으로서) 현재에서 행동하는 것"으로 나타난다(Emirbayer & Mische, 1998:963).

이와 같이 행위성은 특정한 상황에 위치한 행위자들의 변화무쌍한 시간적 정향에 내재적으로 연결된 것으로 특정한 환경 속에서 과거와 현재, 미래를 모두 아우르는 '출현적' 개념으로 이해할 수 있다. 특정한 상황에서 우리는 지금 무언가를 감각하며 인식하고 있는 그 상황 자체에 주목하게

되는데, 그 상황은 그간 경험해 온 것들을 토대로 하여 과거 자신이 가졌던 관점을 미래와의 관계 속에 관련시키는 순간으로 특징지을 수 있다. 즉 행위자가 특정한 상황에 위치하는 순간 언제나 성찰(reflection)이 작동하며 자신이 미리 생각했던 목적과 수단을 끊임없이 변화시켜 나가게 되고, 행위성이란 바로 그러한 순간에 하나의 사건으로 출현하는 "일시적인" 현상으로 간주된다는 것이다(Emirbayer & Mische, 1998:970).

Emirbayer & Mische(1998)가 설명하는 행위성이 과거 경험에 뿌리를 둔 일회적이고 우연적인 현상으로 이해되었다면, Archer(2000)는 행위성은 개인의 연속성과 사회의 연속성을 반영할 수 있는 개념으로서 구조적 조건화에 의해 형성되기도 하지만 시간이 흐를수록 정교화될 수도 있으며, 이 정교화는 개인적 차원과 사회적 차원의 변화를 동시에 가져오는 것으로 이해될 수 있다고 주장한다. 사회적 구조와 나의 관계를 인식하는 '성찰'(reflexivity) 덕분에 자신이 처한 맥락을 보다 광범위한 지평에서 바라볼 수 있을 뿐만 아니라, 도움을 요청하거나 협상을 하면서 점차 자신의 상황을 개선해 나갈 수 있게 된다는 것이다. 이 개선은 나의 삶뿐만 아니라 나와 유사한 어려움을 겪는 사람들 모두를 위한 행위와 연결될 수 있다. 나의 장애물을 극복하려고 하는 행위는 사적인 안위를 위한 것이 아니라 다소 부당하거나 공정하지 못한 사회적 구조를 변화시키는 것으로 정당화될 때, 비로소 용인될 수 있을 것이기 때문이다. 이처럼 '에이전시'가 시간의 흐름에 따라 개인의 일생에 거쳐 형성되고 또 정교화되는 과정은 점차 자신의 속한 공동체나 사회구조의 양상에 대해 알게 되고 또 그 구조와 자신과의 관계를 알게 되는 단계를 수반한다고 볼 수 있다. 즉 기본적으로 행위성의 형성 과정은 객관적인 자기인식 및 자기이해와 불가분에 있는 것이다. 이러한 자기이해는 사회적 구조에 의해 조건화되기도 하지만, 그 구조의 정교화에도 영향을 끼칠 수도 있다.

한편, 이처럼 구조 수준까지 영향을 미칠 수 있는 자기이해는 결코 자연스럽게 일어나지 않는다(최진, 이진호, 2023). 이러한 자기이해는 개인적 수준에서 자신의 일상을 되돌아보는 것을 넘어 자신이 속한 공동체 및 사회구조와의 관계를 볼 수 있어야 하고, 그 관계에 대한 자각을 통해 무언가 실천하려는 의지를 가지는 데서 가능해질 수 있다. Archer(2000)는 이처럼 전체와 부분의 관계로서 사회구조와 자신의 관계를 바라볼 수 있는 계기를, 사회적 의미를 담은 'reflexivity'로서의 '성찰'로 규정한다. 성찰의 이러한 특성은 그 자체로 교육적 관심과 연결되는데, 행위성이 점차 정교화되는 과정은 나를 넘어 '우리'를 향하는 과정이며, 공적인 사안에 관심을 가지는 개인의 '성숙'을 수반하기 때문이다(Biesta, 2017). 특히 이때의 성찰은 사회구조와 자신의 관계를 가늠하는 종류의 자기이해로서, 여타의 행위자와 달리 '인간'이라는 행위주체가 가지는 특성을 반영한다.

인간 행위성(human agency)과 관련하여 사전에 설정된 목적을 추구하는 주체적이고 자율적인, 그리고 의도적인 측면만을 부각하는 것으로는 인간의 행위에 관해 충분히 설명할 수 없다. 사전에 설정된 목적은 언제나 구체적인 상황으로부터 동떨어진 추상적인 것이기 때문이다. 인간의 행위는 언제나 구체적인 상황 속에서 일어남에도 불구하고, 행위자의 마음속 목적은 언제나 구체적인 상황보다 앞서서 결정되는 것이기 때문에 그 목적에는 구체적인 상황 속 요소들이 적절히 반영될 수 없다는 인식론적 한계를 노정하게 된다. 이와 같이 행위성은 특정한 개인에게 내재하거나 소유

될 수 있는 자질이나 능력이 아니라 인간과 환경(혹은 사회구조)이 '구체적'이고 실제적으로 만났을 때 그 사이에서 출현하는 현상과 같은 존재성으로 이해할 수 있으며, 인간은 그러한 행위성이 발휘되는 현상 속에 포함된 하나의 존재방식으로 접근되어야 한다(최진, 이진호, 2023).

다) 주체-객체 이원론의 극복으로서 상호의존적 관계성

사람의 행위는 "언제나 그들이 놓인 환경 속에서가 아니라 그 환경을 수단으로 삼아 이루어지기 때문에 행위성의 성취는 개인적인 노력, 가용한 자원들, 맥락적이고 구조적인 요소들이 특정한 방식으로, 어떤 면에서는 항상 독특한 상황에서 함께 어우러지는 상호작용을 통해"(Biesta, Tedder, 2007:137) 일어나기 마련이다. 그러므로 이러한 행위성은 결코 개인을 단위로 형성되거나 작동하는 무언가가 아니라 개인을 둘러싼 수많은 타인들, 상황, 시간, 맥락 등의 복합적인 상호작용을 통해 만들어진다(김종훈, 2024). 이러한 맥락은 개인이 표현하거나 의식할 수 있는 상태를 넘어서는 보다 큰 맥락으로 학습을 위한 본격적인 자원으로 작동한다.

학습은 대단히 상호적이고 관계를 기반으로 한 과정임에도 불구하고, 학습심리학이나 인지적 구성주의의 입장과 같이 개인주의적인 차원에서 일어나는 일로 받아들이게 될 때, 학습에 관여하는 관계와 상호작용을 배제한 채 이루어지는 주관적인 활동으로 축소된다(Biesta, 2009). Biesta는 이와 같은 현상을 '교육의 학습화'(the learnification of education)로 칭하고, 이에 대한 비판적인 관점을 지속적으로 제기해 왔다. 그는 '학습이 온전히 학생이라는 존재의 개인적이고 주관적인 영역에서 일어나는 현상인가?'의 문제의식을 가지고 OECD 학생 주도성 담론의 참조가 된 Bandura 등 개인에 기반한 학습심리학의 한계를 지적하고 있다. 학습을 개인의 차원에 국한하여 다루는 접근에서는 교사와 학생, 동료 간, 학습할 내용(주로 교과 등) 간의 역동적인 관계에 대한 고려가 간과될 우려가 있기 때문이다.

존재론적 행위성은 우리 자신이 존재한다는 사실 자체가 다른 존재들과의 상호의존적인 관계를 전제하고 있다는 것, 그리고 그 존재들 사이의 관계에는 어떠한 역동이 있고 영향관계가 있다는 것을 자각하는 데서 비롯된다. 모든 존재는 서로 관계 맺기 전에 선험적으로 존재하는 것이 아니라 서로와의 관계 맺음을 통해 만들어지는 것이며, 이는 모든 것이 상호의존적이고 상호생성적 존재이며, 인간은 안과 밖의 경계가 분명한 독립적인 개체로 존재하지 않음을 의미한다(엄수정, 2024). 전통적인 교육에서 학생의 역할과 권한이 박탈되었던 것도, 최근의 학생 주도성 담론에서 교사의 역할이 축소되는 현상도 모두 이들을 주체-객체라는 이분법적 구분으로 접근하기 때문이다(Biesta & Tedder, 2006).

이러한 상호의존적 관계성 안에서 교육적 개입은 우리가 주체가 된다는 것이 무엇을 의미하는지 배우는 것으로 특징화된다(Biesta, 2017). 주체가 된다는 것의 의미는, 개인이 의지를 갖고 노력한다고 성취할 수 있는 종류의 것이 아니라, 타인과의 만남에서 나의 유일함과 고유함이 중요해지는 상황을 알아챌 때 비로소 현상하는 것으로, 누군가에게 '종속됨'(subject-ness)을 통해 비로소 주체가 된다(최진, 이진호, 2023). 상호의존적 관계성 안에서 주체가 된다는 것은 유일무이한 나의 고유함을 능동적으로 드러내 보이는 것이 아니라 타자가 나의 고유함과 유일함을

알아채는 것이며, 그것은 상대가 언제 나를 필요로 하는가를 아는 것을 통해 가능하기 때문이다. 나의 고유함은 바깥에 존재하는 타인이 시작하게 해 줄 때 가능하다는 것이다. 이는 행위성이 대상 세계나 상황의 질성(객체와의 상호작용에서 발생하는 양상) 또는 그것들을 다루는 동료들과의 상호작용에서 생겨나는 양상의 문제로 접근되어야 함을 의미한다(손민호 외, 2020).

나의 바깥에 의해 나 자신이 중요해지는 상황을 알아가는 과정은 '세계'를 알아가는 과정을 수반한다. 나를 둘러싼 주변과 더 넓은 세계를 알아간다는 것은 내가 세계 속 아무 데나 있는 것이 아니라 '어딘가'에 있음을 알려주기 때문이다. 이처럼 세계 속에 들어가는 길은 세계와 더불어 존재할 수 있는 방안이 '외부'로부터 내게 부과됨을 알아채는 자기이해를 수반한다. 나와 세계 사이의 관계에 대한 '질문'을 통해 욕구의 맹목적인 발현을 중단시키고 이 욕구가 세계 속에 발현될 수 있을 만한 것이 되려면 타자와의 관계 속에서 어떤 존재방식을 취해야 하는지 가르치는 것(Biesta, 2017)이 교육의 역할일 것이다.

이와 같이 '주체'는 본디 누구에게도 혹은 어떤 것과도 연결되어 있지 않은 존재가 아니라, 타인은 누구이고 대상이 무엇인지를 알아가는 '끊임없는 대화의 상태'(ongoing state of 'dialogue')에 놓여 있다(Biesta, 2017). 따라서 가르침과 배움을 교사와 학생이라는 동등한 존재 사이에서 일어나는 대화(dialogue)로 이해하고 접근할 필요가 있다. 어느 한쪽이 아니고서는 다른 한쪽이 성립될 수 없다는 상호의존성의 관점에서 학생과 교사는 공동 행위성을 지닌 존재인 것이다. 이러한 교육은 교사가 교육의 주체가 됨으로써 학생을 주체의 자리에 놓음으로써 교사를 객체로 대상화하지 않을 때라야 가능하다. 교사의 역할은 학생의 "존재감을 드러내는(현존하기)" 일, 즉 자기가 누구이고 어디에 서 있는지를 인식하게 하는 일로서 "타자성과 차이에 의해 도전을 받는 일"(Biesta, 2005:62-63)이며, 따라서 교사가 존재로서 학생에게 다가가는 일(교수)은 학생에게 불편하고 불안한 과정일 수밖에 없다.

학생은 자신의 현 상황을 인식하고, 어려움과 위험의 상황에서, 다양한 과제와 도전을 극복하는 지속적인 배움의 과정을 통해 주도성을 기를 수 있다. 여기에서 학생이 한계를 초월할 수 있는 어려운 질문과 학습 상황은 교사에 의해 설계되고 제공된다. 따라서 학생이 주도성을 기를 수 있는 교육적 환경을 조성하는 일은 주도성을 가진 교사에 의해 가능하며, 학생의 주도성은 교사의 주도성이 전제될 때라야 가능하다(Priestley et al., 2015). 이와 같이 '학생 주도성'을 개인의 특질이 아니라 특정한 상황에서 발현되는 것으로 이해한다면 교사의 존재 방식 또한 그 순간의 고유한 방식을 빚어내는 매우 중요한 환경으로서 '학생 주도성'(student agency)이 어느 방향을 향해 가야 하는지를 끊임없이 점검하는 '교사 주도성'(teacher agency)이 발현되는 공동 주도성(co-agency)의 발현으로 드러나게 될 것이다.

라) 맥락의존적 차이화로 드러나는 행위성과 포용교육

근대 휴머니즘의 전통에서 행위성은 자유주의적 인간관에 터하여 인간 행위자 개개인이 자신의 의도(의지), 목적에 따라 구체적인 행동을 수행하고, 이에 대한 전적인 책임을 질 수 있는 능력으로 간주되었다(김홍중, 2022). 이러한 행위성 개념은 특정한 사회적 행위의 결과를 설명할 때, 그러한 행위가 발생하게 된 상황적 맥락보다는, 자신이 세운 목표에 따라 '자율적으로' 행위할 수 있다고 간주되는 인간 행위자 개인에게 우선권을 부여할 수 있게 하였다(Gallagher, 2019). 하지만, 포스트휴머니즘에 따르면 행위성은 "단독의 인간 행위자들을 넘어서(Clinkenbeard, 2020:121)", 지극히 관계적이고 분산적인 방식으로 작동한다. 말하자면, 행위성이란 이종적인 인간·비인간 신체들이 접속하여 이루는 잠정적인 관계망, 즉 사회물질적 배치를 통해 출현하는 것으로, 그 자체로 늘 연결적이고 연합적인 속성을 가질 수밖에 없다(Bennett, 2010/2020). 따라서, 모든 신체들 간의 상호구성적 관계에 선행하는, 어떤 특별한 의도성을 갖는 인간 개인이 행위성의 유일한 원천일 수 없다. 오히려, 행위성은 서로를 변용시키며 얽혀 있는 인간·비인간 신체(행위자)들이 '공동' 생산하는 창발적 속성으로서만 현행화되는 것일 뿐이다(Barad, 2007; Fox & Alldred, 2017).

포스트휴머니즘에 근거한 행위성 개념은 모든 행위가 "행위의 기원에 대한 불확실성(Latour, 2005: 46)", 즉 그 행위를 가능하게 한 무수한 행위성의 원천들과 그것들 간의 얽히고설킨 연결을 이해하는 것의 복잡성에 기반할 수밖에 없음을 함의한다(Bennett, 2010/2020). 그 어떤 인간 행위자도 "의도-행위-결과의 인과론(엄수정 외, 2021:88)"을 따르는 특정 행위의 온전한 주권자일 수 없다. 행위란 항상 진행 중인 관계적인 힘들의 흐름으로, 수많은 인간, 비인간 행위자들이 연결자이자 매개자로서 그에 관여하고 그 흐름을 굴절시켜 변화를 만들어낼 뿐만 아니라 그 과정에서 행위자들 자신도 모종의 변화를 겪게 될 수밖에 없기 때문이다(김홍중, 2022). 이처럼 모든 인간 행위에는 언제나 그 행위를 수행하는 인간 행위자의 신체를 변용시키며, 그러한 신체가 행위할 수 있는 역량 자체를 가능하게 만드는 다른 인간·비인간 행위자들의 영향력이 깊숙이 연루되어 있다(Fox & Alldred, 2022). 따라서, 자율성에 기반한 것으로 보이는 인간 행위성의 근저에는 상호의존성과 수동성이 숨어 있다고 할 수 있다(이수한 외, 2023).

근대 휴머니즘 시선에서 장애인들은 독립적이고 자율적인 방식으로 판단·행위할 수 없기에 온전한 행위성을 발휘하기 어려운 존재라고 간주되어 왔다. 말하자면, 이들은 자신의 결핍된 행위성(즉 의존성)에 대한 모종의 '교정'과 '보상'을 필요로 하는(Clinkenbeard, 2020), '인간됨'의 규범에서 이탈해 있는 존재로 이해되어 온 것이다. 하지만 장애인과 비장애인의 신체는 모두 그것이 다른 어떤 인간·비인간 신체들과 어떤 방식으로 상호작용하는지에 따라 다양한 형태의 맥락의존적인 행위성을 발휘하는 존재이다(Feely, 2016; Sjöberg, 2017). 장애인의 신체는 단지 손상된 신체가 아니라 "횡단되고 변형된 신체"이며 행위성이 결여된 신체가 아니라 특정한 관계망 속에서 근대 휴머니즘의 기대와는 "다르게 행위"할 수 있는 신체인 것이다(이재준 2022). 따라서 장애인은 다른 모든 인간 신체들과 마찬가지로 타자들과의 상호의존적인 연결을 기반으로, "자립과 자율성이라는 전통적인 인본주의의 가치에 의해 엄격하게 틀지워지지 않는 삶의 방식(들)을 긍

정(이재준, 2022: 266)"하는 다양한 양태의 행위성을 영위할 수 있다.

성인 중심 사회에서 아동은 오랫동안 성인과 대비되는 성인-아동의 이분법 속에서 이해되어 왔다. 이러한 관계 속에서 아동은 불완전하고 미성숙한 존재로 간주되며 성숙하고 독립적인 성인과 같이 행위성이 발현되는 존재로 고려되지 않았다. 아동의 행위성은 성인이 부과하는 규율이 약해지거나 성인들이 아이들의 선택이나 상호작용에 개입하지 않을 때 발휘될 수 있는 제한적인 것으로 간주되었다(Esser, 2016). 하지만 성인과 아동 사이의 비대칭적인 권력 구조는 고정된 것이라기보다 역동적이고 상황적인 관계 속에 변해가고 행위자로서 아이들의 성격 또한 변화한다(류영휘, 2023). 즉, 아동의 행위성은 이미 결정된 결과로서 개별체의 속성이라기보다 하나의 관계망 안에서 다양한 존재들이 서로 영향을 미치고 영향을 받는 가운데 실행되는 내부작용의 결과로서 끊임없이 재형성되는 관계적인 것임을 의미한다.

이와 같이 미숙과 결핍으로 간주되는 차이는 이미 형성되고 확립되어 있는 실체가 아니라 생동하는 관계망 속에서 진행 중인 "활발한 차이화(differing) 과정"(Braidotti, 2017:17)의 일부로서 출현한다. 그렇기에 학생들의 학습경험에서 드러나는 행위적 차이 또한 학생들 간에 비교될 수 있는 어떤 고정된 본질적 속성이 아니다. 행위성은 어떤 '결핍' 또는'규범 외부'의 상태로 이미 결정되어있는 것이 아니라, 누군가 온전히 책임질 수 없는 우연한 상호관계들의 배치 속에서 물질화되는 중에 있는 것이기 때문이다(Barad, 2007). 따라서 진정으로 포용적인 교육과정은 학교 맥락 속에 있는 다수의 인간·비인간 신체들이 관여하는 집합적인 '되기'의 터전으로서 "이미 주어진 것이 아니라 활성화해야 하는 횡단적 배치들(Braidotti, 2019/2022)"을 창조하는 실험을 통해 차이와 행위성(주도성), 학습자 '보편'의 범주를 근본적으로 재정의함으로써 구현될 수 있다.

학습자마다의 차이는 미래형 교육과정이 추구하는 학습자(즉, 자기주도적인 학업설계의 주체)와 그렇지 못하기에 교정과 보상(개선)이 필요한 예외적인 학습자를 나누는 기준으로서 선험적으로 주어져 있지 않다. 즉, 예외적인 학습자란 그 자신의 기술이나 지식의 부족에 기인한다기보다 그들의 주변화된 위치에서 유래한다. 따라서 그러한 차이는 서로 다른 인간·비인간 타자들과 상호적으로 관계 맺으며 '함께-주체-되기'의 과정 속에 있는 학생들의 관점에서 끊임없이 (학교)교육과정을 경험하는 보편적인 주체로서의 '우리', '학생'이 누구인지를 재사유하게 한다. 이러한 관점을 통해 미숙과 결핍으로 인식되는 차이는 "우리는-(모두)-여기에-함께-있지만-하나가-아니고-똑같지도-않다(Braidotti, 2019/2022)"고 할 수 있는 학생 주체들, 늘 변화에 열린 횡단적인 관계망 속에서 자신의 삶, 자신의 학습을 위해 '새롭게' 또는'다르게' 행위할 수 있는 신체로서 생성되는 복수의 학생 주체들에 대한 교육과정적 상상을 가능하게 할 수 있다. 이와 관련하여 행위성은 맥락 속에서 다양한 방식으로 발현되는 동시에 관계망 속 내부작용의 결과라는 점에서 행위성과 변화의 문제를 선택권과 권한 이양 등 투입-산출의 인과 관계로 이해하는 데서 벗어나 보다 구체적인 교육과정 실천 맥락 속에서 고려되어야 할 필요가 있다.

나. 공교육에서의 사회적 격차 및 사회적 정의

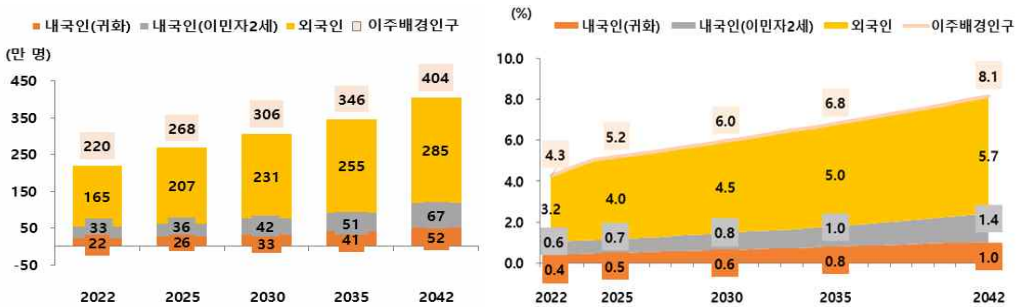
1) 미래사회의 환경 변화

가) 사회적 다양성의 증가

미래가 어떤 사회로 나타날 것인가에 대한 예측은 다양한 시각에서 이루어지고 있다. 가장 대표적인 것은 인공지능과 기술공학의 발달로 대표되는 4차 산업혁명 시대의 개념이다. 이런 변화는 인간의 삶에 중대한 영향을 미치게 된다는 점은 부인하기 어렵지만, 공교육과 관련된 미래사회의 변화는 반드시 기술공학 발달에 한정되지 않는다.

미래사회의 변화 가운데 학교교육과 관련하여 주목해야 할 것은 사회적 다양화이다. 사회 다양화는 인구 구성이 동질적이지 않고 다양화된다는 것을 의미한다. 새로운 직업군의 등장, 연령 간 문화적 차이 형성, 지역 특성의 증가 등은 사회적 다양화를 보여주는 대표적인 사례이다. 또한 흔히 볼 수 있는 세대 간 인식 차이나 규범의 차이도 사회가 다양화되는 것을 보여준다. 이는 사회 구성원으로서 전체적 동질성보다는 개인화와 개성 강조를 통한 이질화가 강화된다는 것을 의미한다.

사회 다양성의 증가는 사회 구성원의 인식 변화, 개인화된 성향의 증가 등 개인주의적 요소의 증가와 관련되지만 인구 구성의 변화와 같은 사회적 요인과도 관련된다. 이와 같은 사회적 요인 중에서 특히 이주배경 인구의 증가는 눈여겨볼 현상이다. 이주배경 인구는 2022년 220만 명에서 2042년 404명으로 증가하여 총인구 중 이주배경 인구 구성비는 2022년 4.3%에서 2042년 8.1%로 증가할 전망이다(통계청, 2024). 최근 심화되고 있는 저출생 고령화 현상과 함께 생각해보면 앞으로 이주배경 인구의 구성비는 매우 높아질 것이라고 추론하는 것이 어렵지 않을 것이다.



[그림 II-2] 이주배경인구 추계: 2022~2042년

나) 사회적 배제, 양극화, 가치의 갈등

사회 다양화는 사회 발전의 요소나 강점이 될 수도 있고 반대로 사회 갈등과 위기를 유발하는

요인이 될 수도 있는 양면성을 갖는다. 사회 다양화가 긍정적으로 작용하지 못하고 부정적으로 영향을 미치게 되는 결과 가운데 하나가 사회 양극화이다. 사회 양극화는 다양화의 왜곡된 결과라고 할 수 있다. 다양성을 지닌 사람들 또는 집단들이 수평적인 평등함이 보장되어야 다양화가 실현될 수 있는 데, 오히려 배제와 차별이 작동하는 데 다양성이 기준이 되어 불평등한 계층화를 심화시키게 되는 것을 의미한다.

(1) 사회적 배제

사회적 양극화의 이면에는 사회적 배제가 존재한다. 사회적 배제를 소극적으로 정의하면 다양한 구성들 간에 사회적 통합이 이루어지기 어려운 상황이라고 할 수 있다. 사회적 통합은 이질적인 구성원들이 서로 포용하고 이해하여 갈등 없이 자신의 역할을 부여받아 수행하고 있는 상태라고 할 수 있다. 즉 이질적인 사람들이 모여 있는 사회에서 구성원이 주류 집단과 비주류 집단으로 나뉘어지고 소수 집단이 주류 사회에 진입하기 어려운 경우 사회적 포용이 잘 작동하지 않는 사회라고 할 수 있다. 이와 같이 한 사회에서 사회적 배제는 대표적으로 기회 배분, 권리 보장과 참여, 성과의 배분 과정에서 나타나며 특정 집단을 유리하게 또는 불리하게 하는 제도가 사회적 차별로 작용하는 문화적 관행과 인식 등에 의해서 발생하게 된다.

(2) 사회 불평등과 양극화

미래사회의 전망을 어둡게 하는 원인 가운데 하나는 소득불평등을 중심으로 하는 사회불평등의 심화와 사회 양극화이다.

사회 양극화는 집단 간 갈등을 유발시키고 사회적 안정적 발전을 저해하는 요인을 작용할 수 있다. 소득불평등이 심각한 국가들에서는 교육성취, 건강상태, 고용기회 등과 같은 비경제적 차원의 불평등이 크게 나타나고, 이러한 소득과 기회의 불평등은 장기적으로 사회발전과 경제성장의 전망을 어둡게 한다. 사회 구조의 불평등 체계는 교육과 인적 자본 투자에 부정적 영향을 미쳐 궁극적으로 경제성장을 저해하게 된다는 것이다.

(3) 소수 집단의 주변화와 가치 갈등

세계화 진전으로 인한 국제이주 인구의 증가는 한 사회의 문화적, 인종적 다양성을 증가시킨다. 한 사회의 문화적 다양성은 사회 발전과 경제 발전에 도움이 되는 것으로 간주되지만 이는 다양성과 집단 이질성에 의한 가치 갈등이 조절되고 사회 통합을 이룰 수 있다는 것을 전제로 한다.

문화적 다양성 위기의 대표적인 현상은 이주민 집단의 주변화와 가치 갈등이다. 이주민 집단의 주변화는 이주배경 인구가 주류 사회에 편입되지 않고 낮은 지위에 머물면서 선주민 사회로부터 고립되거나 배제되는 것을 의미한다. 가치 갈등은 자신의 문화적 정체성을 유지하는 가운데 이주해 온 주류 사회의 가치와 문화적으로 충돌하거나 소외되는 경험을 하게 되는 것을 의미한다.

이주민의 주변화와 가치 갈등은 다양성 존중과 이주민 공동체 형성과 밀접히 관련되어 있다. 이

주민 공동체의 존재는 사회적 통합의 측면에서 양면적으로 작용할 수 있다. 자신의 문화적 정체성과 가치를 유지하는 이주민 공동체는 새롭게 이주해온 사람들에게 성공적으로 정착할 수 있는 중간 지대를 제공하고 새로운 사회에 정착하는 데 필요한 지원을 제공해 준다는 긍정적인 면이 존재하면서, 동시에 전체 사회로부터 고립되어 상호 교류를 축소시킨다는 점에서 부정적인 면으로 작용할 수도 있다. 이주를 결정한 부모 세대는 이와 같은 상황을 수용할 수 있을지라도 자신의 의도나 결정이 아닌 선택으로 이주를 경험하고 새로운 사회에 살게 된 자녀 세대, 이주 2세대에게는 자신들의 정체성과 기회 보장의 문제와도 관련된다.

앞으로 미래사회에서 이와 같은 문화적, 인종적 다양성이 심화되는 상황은 더욱 심화될 수 있다. 우리나라 체류 외국인 수는 2013년 1,576,034명이던 것이 2022년에는 2,245,912명으로 증가하였고(법무부, 2013:278; 법무부, 2022:42), 2023년에는 2,507,584명까지 증가하였다(법무부, 2023). 2023년 체류외국인 수는 인구대비 4.89%에 해당되는 규모이다.

이는 단순히 새로 유입되는 이주 인구를 적응시키거나 기회 보장을 주장하는 것으로 충분하지 않다는 것을 의미한다. 이런 점에 대응하여 나타난 것이 문화적 다양성과 상호 교류를 강조하는 다문화주의이다. 다문화주의, 또는 상호문화주의가 주창하는 가치들은 현 시점에서 나타난 문제를 해결하는 데 도움을 줄 수 있지만, 어떤 이주민 집단이 형성되고 어떤 갈등이 나타날지 불확실한 미래사회에 적합한 것인지는 확실하지 않다. 이는 미래사회를 살아가야 할 아동과 청소년에게 어떤 지식, 기술, 태도, 가치 등이 필요한가에 대해 새로운 요구가 등장하고 있다는 것을 의미한다.

다) 사회적 통합

(1) 포용적 사회

포용(inclusiveness)은 '배제(exclusiveness)'와 쌍을 이루는 개념이다. 포용의 사전적 의미는 "남을 너그럽게 감싸 주거나 받아들임"이고, 배제는 "받아들이지 않고 물리쳐 제외함" 의미한다. 포용은 다양성과 이질성이 관용, 수용, 변용의 과정을 통해 더 높은 수준으로 승화되는 것을 의미한다(경사연, 2018:8).

사회적 포용은 사회가 어느 정도 포용력을 갖는가 하는 것과 관련된다. 포용의 개념을 사회에 적용한 사회적 포용은 "사회구성원이 다양한 맥락 간 차이를 상호 존중하면서 타인과 공동체를 구성하여 더불어 협력하면서 살아감으로써 사회 전반의 신뢰가 구축된 상태"를 의미한다(박성호, 2016:70, 82).

포용적 사회가 되기 위해서는 다양성이 수용되어야 하며 차이에 대한 존중을 바탕으로 상호 연결과 신뢰 형성이 필요하다는 것이다. 사회적 포용이 의미를 갖기 위해서는 사회적 다양성과 이질성이 전제되어야 한다. 이는 다른 표현으로 다양성을 존중하는 공동체의 형성과 사회 자본의 구축으로 볼 수 있다.

사회적 다양성은 다양한 과정을 통해서 형성될 수 있다. 대표적인 사례가 인구 이동으로 인한

문화적으로 다른 인구집단의 유입이다. 다문화 사회는 사회적 다양성이 다양한 문화를 가진 인구의 국제이동으로 생성된 대표적인 사례이다. 뿐만 아니라 한 사회의 다양성은 외부 요인 외에도 내부적인 요인에 의해서 창출될 수도 있다. 다양한 구성원이 있어야 하고 이를 위해서는 구성원들을 다양한 능력과 소질을 갖출 수 있도록 개발할 수 있어야 한다. 한 사회가 다양한 구성원 구성으로 혜택을 얻기 위해서는 그 사회를 구성하는 개개인들이 다양한 능력과 소질을 갖추도록 해야 한다는 것이다. 이런 점은 사회적 포용이 교육과 밀접히 관련되어 있음을 보여준다고 할 수 있다.

다양한 사회가 구성되고 사회적 효과를 창출하기 위해서는 구성원들의 역량이 필요하다. 이와 관련되는 다원적 사회에 필요한 핵심역량은 다양하다고 할 수 있지만, 이러한 능력과 태도는 성숙된 정서와 결합되지 않거나 사회적 관계 속에서 발휘되지 않으면 충분히 발휘될 수 없다. 이런 점은 사회적 포용과 교육이 상호 보완적 관계에 있다는 것을 시사한다.

(2) 사회 통합과 경제 성장

사회적 포용은 사회 갈등에 대응하는 것에 그치지 않고 사회 경제적 발전에 기여한다는 점에서 중요성을 갖는다. 과거에는 어느 정도 사회적 불평등이 경제 발전에 기여한다고 간주되기도 하였다. 2008년 금융위기 이후 세계는 지속가능한 창조와 발전에 근거한 새로운 성장모델을 모색해야 한다는 주장이 제기되고 있다. 이런 주장의 이면에는 사회적 불평등의 심화와 갈등이 경제 위기를 발생시킬 수 있다는 점이 내포되어 있다고 할 수 있다. 이는 지속가능한 성장을 위해서는 사회적 포용을 증대시키고 경쟁을 넘어서 협력을 중심으로 사회 체제를 변화시키는 것이 필요하다는 것을 시사한다.

2) 학교교육에서의 다양화와 양극화

미래사회의 변화로 사회 다양화와 양극화는 교육과도 밀접히 관련된다. 사회에서 다양성과 양극화 심화는 학교교육의 운영에 실질적인 영향을 미치며, 동시에 학교교육은 구성원들에게 사회적 지위 획득의 기회를 공평하게 제공하면서 다양성에 대한 이해와 존중을 증진시킴으로써 사회적 양극화 완화와 해소에 기여할 수 있다.

현재 상황에서도 사회 양극화의 영향을 보여주거나 학교교육을 통한 포용성이나 통합적 교육의 필요성을 보여주는 학교교육의 다양한 측면들이 존재한다. 이는 학교교육에서의 교육적 배제와 교육 소외와 관련된다. 학업중단, 교육격차 등은 학교교육에서 나타나는 포용의 실패, 즉 교육적 배제의 대표적인 현상이라고 할 수 있다. 학업중단은 그 자체로 학생들을 학교 안으로 흡수하지 않고 학교 밖으로 밀어내는 힘이 작동한다는 것을 의미한다. 교육격차는 다양한 집단 간에 교육의 기회와 결과가 평등하게 나타나지 않고 불균등하게 배분되거나 산출되는 것을 의미한다. 이는 학교교육이 특정 집단을 소외시키거나 배제시킨다는 점에서 사회적 양극화와 배제의 문제와 밀접히 관련된다.

가) 학업중단

학교교육에서 다양성 존중의 실패를 의미하는 교육적 배제 현상은 다양한 형태로 나타나고 있다. 학교교육의 포용성이 부족하여 나타나는 교육 소외의 대표적인 사례 가운데 중의 하나는 학생들이 학교교육으로 이탈해가는 학업중단 현상이다. 이는 학생들이 어떤 이유로 학교를 그만두고 학업을 중단하는 것을 의미하는 것으로 우리나라의 경우 그 비중은 많지 않다. 2022년 기준으로 우리나라 초·중·고등학교 전체 학업중단율은 1.0%(52,981명) 수준이었다. 학교급별로 보면 초등학교 0.7%, 중학교 0.7%, 고등학교 1.9%로 나타나서 초, 중학교보다 고등학교에서 좀 더 높은 비중으로 나타나고 있다(교육부, 2023).

비록 우리나라의 경우 학업중단율이 낮은 수준으로 나타나고 있기는 하지만 학생들의 학업중단은 규모에 상관없이 교육적으로 관심을 두어야 할 현상임을 부정하기는 어렵다. 왜냐하면 학교교육으로부터 조기 이탈은 이후 교육과 학습의 기회를 제한할 가능성이 많기 때문이다. 또한 2015년 이후로 조금씩 그 비율이 증가하고 있다는 점은 눈여겨 봐야할 필요성을 제기하고 있다고 할 수

있다.

학생들이 학교로부터 이탈하여 학업중단에 이르게 되는 원인에는 개인적 요인으로부터 사회적 요인까지 다양한 요인이 작용하고 있다. 학업중단이 이유가 어떠하든지 그 책임을 학생 개인에게 전가할 수는 없다. 학교에 적응하기 힘들기 때문일 수 있고 더 나은 기회를 활용하기 위해서 능동적으로 다른 길을 찾은 결과일 수도 있지만, 이와 같은 다양한 원인의 이면에는 학생의 다양한 욕구와 필요를 학교가 충분히 충족해주지 못했다는 공통점이 존재한다. 더 나아가 최근 극심한 저출생 현산으로 급격히 인구 감소의 시대로 이행해가고 있음을 감안하면 한 명의 학생이라도 책임지는 교육을 시행해야할 필요성이 높아지고 있다는 점에서 낮은 비율이라도 학업중단 학생들이 지속적으로 발생하고 있다는 점은 우리나라 교육체제의 포용성을 좀 더 높여야 한다는 것을 시사한다.

[그림 Ⅱ-3] 우리나라 초·중·고등학교 학업중단율(교육부, 2023)

나) 사회경제적 배경에 따른 교육 격차

(1) 학업중단율 격차

또 한 가지 학업중단 현상을 소홀히 하기 어려운 이유 가운데 하나는 이와 같은 학업중단은 사회 집단과 계층에 따라서 차별적으로 나타난다는 것이다. 우리나라의 학업중단율은 사회 집단이나 계층에 따라 다르게 나타나는 것을 어렵지 않게 확인할 수 있다. 현재 우리나라에서 학업중단이 문제되는 집단으로는 저소득 계층 학생, 이주배경 학생 등 사회적 배경과 계층에 따른 경우가 많지만 장애나 심리정서 문제를 가진 학생과 같이 개인적이거나 부모의 문제인 경우도 많다.

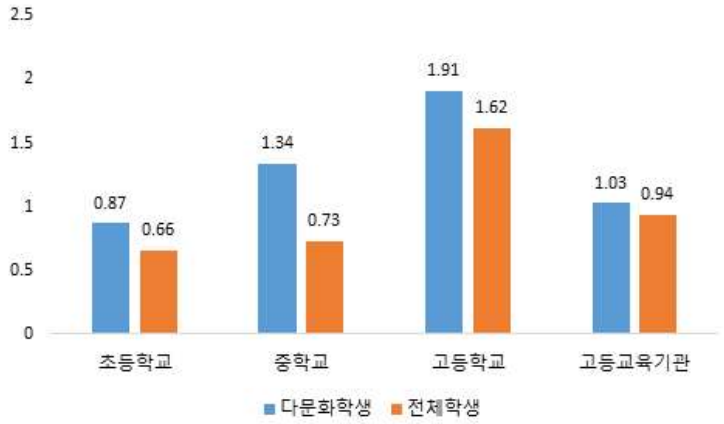
○ 이주배경 학생들의 학업중단율

특정 집단에 따라 교육격차가 다르게 나타날 수 있다는 것을 단적으로 보여주는 예가 이주배경 학생들의 학업중단율이다. 다문화 학생의 학업 중단율은 초등학교 0.87%, 중학교 1.34%, 고등학교 1.91%(2018년 기준)로 전반적으로 전체 학생 평균보다 약간 더 높은 경향을 보여주었다(김나영,

2021:9).

〈표 II-3〉 전체학생과 다문화학생의 학교급별 학업중단율(%) (김나영, 2021: 9, 재인용)

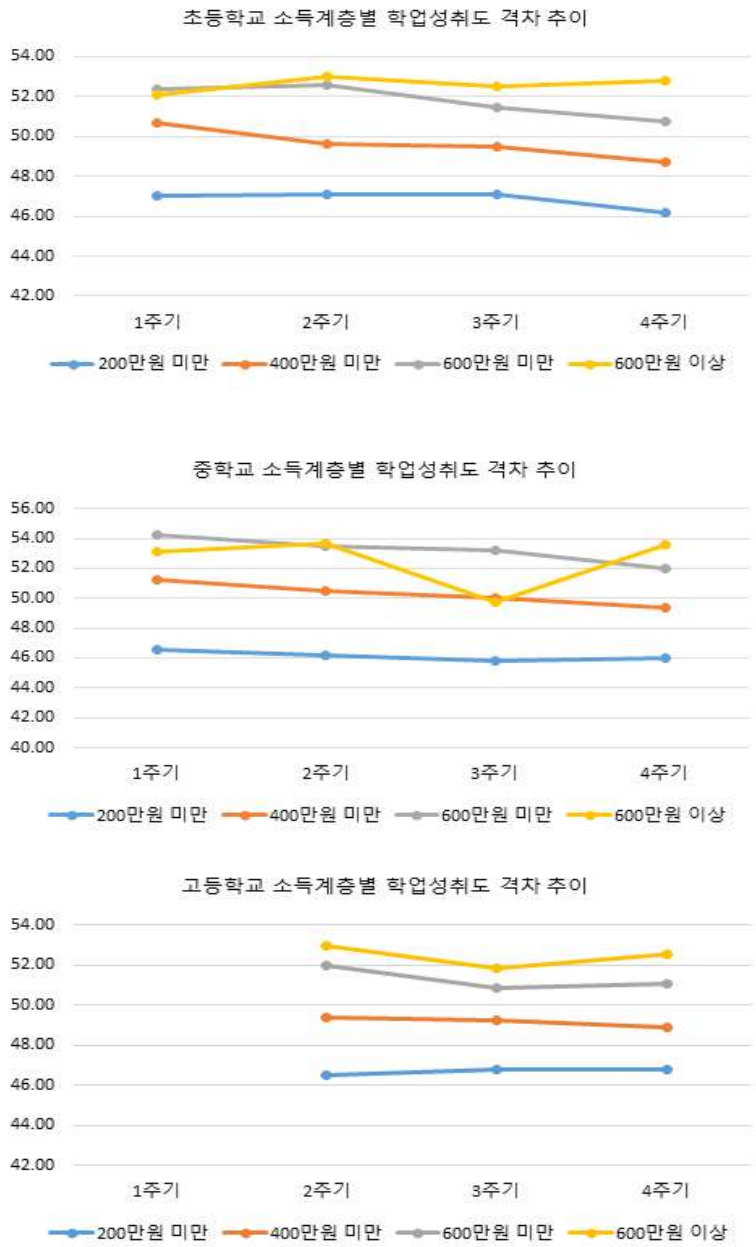
	초등학교	중학교	고등학교	고등교육기관
다문화학생	0.87	1.34	1.91	1.03
전체학생	0.66	0.73	1.62	0.94



[그림 II-4] 전체학생과 다문화학생의 학교급별 학업중단율(%)

(2) 학업성취도 격차

교육으로부터 자발적 또는 불가피한 배제가 사회 집단과 계층에 따라서 차별적으로 나타나는 것으로 대표적인 예는 학업성취도 격차이다. 학생 배경에 따른 학업성취도의 격차 문제는 새로운 문제가 아니며 오랫동안 제기되어 온 이슈이다. 한 연구에 따르면, 소득계층에 따른 수학 과목의 학업성취도 격차는 고등학교는 물론, 초등학교와 중학교에서도 일관되게 나타난다(박경호 외, 2017:68). 이는 학교교육의 전반에 걸쳐서 사회계층에 따른 교육기회와 결과의 격차가 존재한다는 것을 의미한다. 좀 더 주목해야 할 것은 이런 격차가 최근으로 올수록, 1주기 조사에서 4주기 조사로 올수록 계속 유지되고 있으며 초등학교 경우 점차 확대되고 있다는 점이다. 이는 학교교육이 계층 간 교육격차와 관련하여 완화 기능을 수행하고 있지 못하다는 것을 의미한다. 달리 말하면, 이런 현상은 현재 우리나라 교육체제가 실질적인 측면에서 모든 학생을 포용하는 측면이 부족하다는 것을 함의한다고 할 수 있다.



[그림 II-5] 학교급별 소득계층별 학업성취도 차이 추이

다) 교육적 배제의 요인으로 학교교육

그동안 학업중단은 개인적인 이유로 학교를 그만두는 것으로 간주되어 개인적 지원이 강조되었다. 학업중단의 원인으로 학교부적응을 지목하곤 한다. 그러나 학교부적응과 학업중단은 거의 동의어에 가깝다. 학교부적응이 중요하지 않다는 것이 아니라 학교부적응에 이르게 된 이유가 중요하다는 것이다. 학업중단과 학교부적응의 원인은 동일할 가능성이 있어서 학업중단과 학교부적응은 원인과 결과의 관계가 아니라 동일한 원인들에 의해서 발생한 동일한 현상일 가능성이 높다는 의미이다.

학교중단과 학교부적응을 구분하게 된 이면에는 학교교육에 대해 가지고 있는 일반적인 신념이 작용한다. 우리가 그동안 갖고 있었던 가정 중에 하나는 학교는 일정한 표준을 가지고 있고 학생이 그것에 맞추어서 노력해야 한다는 것이다. 그 표준에 적응하지 못하고 그 표준에서 요구하는 기준을 성취하지 못하면 실패자이거나 부적응자가 되는 것이다.

그러나 장애학생들이 학교를 그만둘 가능성이 높은 것은 과연 전적으로 장애를 가진 학생들의 적응 노력 탓일까? 이주배경 학생들이 학교에 관심이 없고 학교를 그만두게 되는 것이 학생들의 적응력이나 학업 능력의 문제일까? 학업중단을 개인의 적응 문제로 보는 순간 문제의 실체를 파악하는 데 실패할 가능성이 있다.

또한 더 중요한 것은 개인의 적응 문제를 강조하는 것이 어떤 문제의 책임을 개인에게 귀결시키는 효과를 갖는다는 점이다. 물론 적응을 위한 개인의 노력을 사소한 것으로 보아서도 안 되지만, 학업중단의 결과를 전적으로 개인의 탓이라고만은 볼 수 없다.

이런 점은 학교의 포용성을 생각해 보아야 할 필요성을 시사한다. 예를 들어, 장애학생들이 학교로부터 이탈해 나가는 데에는 장애인을 위한 특수교육의 부족하기 때문이라고 볼 수 있다. 이주배경 학생들이 학교에 다니는 것에 힘들어하고 어려워하는 데에는 학업적 능력의 부족보다는 언어와 문화의 차이에 의해 학교에 다니는 것이 어려울 수 있다. 따라서, 학교 교육이 사회변화에 따라 다양한 능력과 수준을 가진 학생들을 위한 교육을 적절하게 제공하고 있는지에 대해 검토가 필요하다.

3) 사회 양극화 해소 및 다양성 증진을 위한 교육 방향

가) 국제사회의 동향

(1) 유네스코의 포용적 교육

포용적 교육은 2000년대 이후 유엔과 유네스코에 의해서 강조되었다. UN은 2000년 새천년개발목표(MDG: Millenium Development Goals)를 제안하고 모두를 위한 교육(EFA: Education For All)이라는 목표를 제시하였다. 모두를 위한 교육은 기본적으로 포용적 교육을 표방한다. 모두를 위한 교육의 이상 또는 개념, 원칙이 바로 포용적 교육의 핵심이라고 할 수 있다.

포용적 교육개념의 발달 과정에서 장애를 가진 학생에 대한 특수교육을 둘러싼 분리와 통합 교육의 논쟁은 매우 중요한 계기가 되었다. 장애학생에 대한 특수교육을 중심으로 하던 포용적 교육은 대상을 취약계층 전체로 확대하고 모든 교육 단계에서 차별을 철폐하며, 평등한 교육 기회를 보장하는 개념으로 확장되었다. 이는 모든 국가에서는 가난하고 가장 불이익을 당하고 있는 계층의 요구를 고려하는 교육정책을 추진해야 한다는 것을 의미한다.

유네스코가 제기한 포용적 교육은 “모든 형태의 차별을 없애고, 학생의 다양한 요구와 능력, 특성 및 기대를 존중하면서 모두를 위한 양질의 교육을 제공하는 것을 목표로 하는 지속적인 교육과정”(UNESCO, 2009)이라고 할 수 있다. 이와 같이 유네스코가 정의한 포용적 교육의 핵심 요소는 1) 학생의 교육 참여 증진과 배제 감소, 2) 모든 학생(특히 주변화 및 배제되는 학생)의 교육참여

보장과 성취이다.

2016년 유엔은 기존의 새천년개발목표를 지속가능개발 관점에서 세부 목표들을 수정한 지속가능개발목표(SDG : Sustainable Development Goals)로 변경하였다. 이에 따라서 교육 분야에서도 국제사회가 함께 노력해야 할 교육적 목표가 '누구도 소외되지 않는, 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 평생학습 기회의 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all)'으로 확장되었다. 기존의 새천년개발목표에서 교육목표가 '보편적 초등교육의 달성'이라는 협소한 범위에 국한되어 있었다면, 지속가능개발목표에서는 보편성과 평등성 제고, 교육의 질적 수준 및 평생교육 보장 등으로 좀 더 확장되었다고 할 수 있다(안해정 외, 2018).

구체적으로 보면 지속가능개발목표 중 교육과 관련된 목표인 SDG4는 7개 세부목표와 3개의 이행목표로 구성되어 있는데, 취학 전 영유아교육에서부터 직업교육과 평생교육까지 생애에 걸친 교육을 포괄하고 있다는 특징이 있다. 취약계층에 대한 배려는 물론 교육의 질적 수준 보장을 중요하게 간주하고 있다. 이와 함께 교육시설, 장학금 지급, 교사훈련 등 목표 달성을 위한 기반 구축을 강조하고 있다. 이는 모든 학습자의 생애에 걸친 평생학습, 교육의 질 보장과 형평성 등을 중요한 과제로 제시한 것이라고 할 수 있다.

(2) OECD의 미래교육과 다양성 강화 교육

OECD의 교육에 대한 제안은 교육의 사회경제적 영향에 대한 논의에 기반하여 출발하였다. 교육은 고용, 소득, 사회적 지위, 빈곤, 건강, 범죄 등에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 것이다(OECD, 2012; Hanushek and Woessmann, 2020). 또한 한 사회의 개인들이 받는 교육 수준과 질이 높을수록 GDP가 증가하고 의료비 및 사회지출이 감소하는 등 사회 전체적으로도 영향을 미친다(OECD, 2006). 반대로 말하자면, 교육적 배제가 심화되는 경우 교육에 포함되지 못한 학생들은 학습부진이 나타나게 되고 이는 다시 사회적 손실로 연결된다는 것이다.

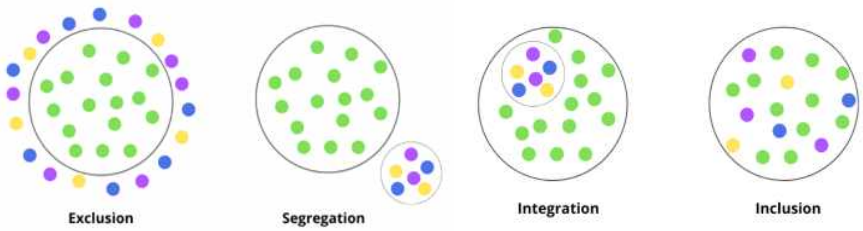
2014년 OECD에서는 포용적 성장(inclusive growth)의 의의와 중요성을 강조하는 보고서를 발표한 바 있다(OECD, 2014). 포용적 성장은 삶의 표준을 개선하고 증가한 번영의 이익을 사회계층 간에 좀 더 균등하게 공유하는 것을 목적으로 하는 새로운 경제성장 접근법으로서 세계 여러 국가에서 주요 과제가 되고 있다(OECD, 2014:8). 교육 성취, 건강, 고용기회 등과 같은 비경제적 차원의 불평등은 성장과 웰빙(well-being)의 중요한 결정 요인이며, 소득과 기회의 불평등은 장기적으로 어두운 성장 전망으로 이어지게 한다. 지속가능한 경제 성장을 위해서 비경제적 차원의 불평등 해소가 필수적이라는 것이다.

비경제적 차원의 불평등 해소는 교육의 문제만은 아니고 복합적이다. 이런 점에서 OECD의 포용적 교육은 다른 사회불평등 해소 정책과 함께 패키지 형태로 이루어질 것을 제안하고 있다. 이런 전제속에서 보다 광범위한 조치들은 교육정책이 좀 더 성장과 포용성에 친화적으로 변화시킬 수 있다고 본다(OECD, 2014:12). 광범위한 조치들에 해당되는 것들은 유아교육(pre-school)의 확대, 조기 선발체제(early tracking)와 유급제(grade repetition)의 폐지, 사회경제적 분리를 방지

하는 학교 선택 제도 등이다. 또한 이와 같은 입학과 학업유지를 저해하는 요소들의 민감성이 어떤 사회에서는 사회 계층, 성별, 인종 등 사회 집단에 따라 좀 더 의미있게 나타날 수 있다. 이는 적어도 모든 학생들이 일정 수준, 예컨대 중등교육까지는 입학하여 학업을 유지할 수 있어야 한다는 것을 의미한다.

OECD가 추진한 다양성을 통한 강점 프로젝트(OECD Strength through Diversity Project)에서는 포용적 교육에 대한 다양한 관점을 검토한 후, 포용적 교육은 학생의 서로 다른 필요와 능력, 학생과 지역사회의 특성과 학습 기대 등 다양성을 존중하며 모든 형태의 차별을 감소시키면서 모두를 위해 양질의 교육을 제공하는 목적에서 이루어지는 진행 프로세스들(on-going process)이라고 보았다(OECD, 2022:9-10). 포용적 교육에 대한 이러한 규정은 단지 구체적인 학생 집단이나 개인들에 관련된 특정 정책이나 실천이 아니라 개인과 공동체 차원에서 포용의 윤리성(ethos of inclusion)과 학습자 공동체(communities of learners)에 주목한 것이라고 할 수 있다.

이와 관련하여 하나의 교육체제 속에서 나타나는 교육 속의 포용 수준은 배제, 분리, 통합, 포용 등 4가지 유형으로 제시될 수 있다. 한 가지 특징은 통합은 이질적 집단이 포함되어 있기는 하나 그 안에서 고립되어 있는 것으로 포용과 차별화하여 개념화하였다는 것이다. 이런 개념에 비추어보면, 포용적 교육은 서로 다른 구성원이 포함되어 있는 상태에서 모든 사람에게 차별없이 양질을 교육과 학습을 제공해주는 것을 의미한다고 할 수 있다.



[그림 II-6] 교육 모델의 4가지 유형(OECD, 2022:10)

나) 포용적 교육의 개념과 차원

(1) 포용적 교육의 개념

포용적 교육의 개념은 장애를 가진 학생을 위한 특수교육 영역에서 분리교육과 통합교육의 논쟁을 거치면서 그 의미가 발전되어 왔다. UNESCO GEM(Global Education Monitoring) 보고서 팀에 의하면, 포용적 교육의 개념은 역사적으로 장애를 가진 학생에 대한 특수교육의 관점에서 모든 학습자에로 대상을 확대하면서 교육적 배제의 근절에 중점을 두는 방향으로 의미가 확장되어 왔다(UNESCO, 2018:4).

"포용적 교육은 모든 학생의 전적이고 효과적인 참여(participation), 접근(accessibility), 출석(attendance) 그리고 성취(achievement)에 초점을 둔다. 특히 여러 가지 이유로 인하여

배제되거나 주변화될 위험이 있는 사람들의 교육에의 참여, 접근, 출석, 그리고 성취를 중요하게 다룬다."(UNESCO, 2018 재인용; 2016 CRPD 위원회 일반선언 4; 임후남 외, 2019:37 재인용).

여러 관점과 견해를 종합한 연구는 포용적 교육을 "모든 사람들이 성별, 민족(인종), 경제력, 문화적 배경, 능력 등에 의해 차별받지 않고, 개개인의 특성과 요구를 상호 존중하는 가운데 개인의 교육적 성장과 공동체의 지속가능발전에 참여할 기회와 권리를 공정하게 보장받는 교육"으로 정의하고 있다(임후남 외, 2019:42)

(2) 포용적 교육의 두 가지 차원: 개인과 제도

포용적 교육은 개인적 차원과 제도적 차원에서 각각의 의미를 지닌다.

(가) 개인적 차원의 포용적 교육

① 역량으로서 포용성

개인적 차원에서 포용적 교육은 포용 사회로 나아가기 위해서 필요한 지식, 태도, 가치를 개인이 함양하는 것을 의미한다.

포용 사회에서 사회구성원이 갖추어야 할 덕목과 품성을 포용성이라고 할 수 있다. 포용성은 공동체성, 세계시민성 등 두 가지 가치와 인성을 핵심 요소로 한다. 공동체성과 세계시민성이 무엇인지는 관점과 맥락에 따라서 다양하게 규정되어 왔다. 일반적으로 공동체성은 공동체 안에서 타인과 더불어 잘 살아갈 수 있도록 필요한 역량과 태도를 갖춘 정도를 말하고, 세계시민성은 지구 공동체 구성원으로서의 자질과 태도를 갖춘 정도를 의미한다(박성호 2016:82). 요컨대, 포용성은 차이(다름)를 상호존중하고, 공동체 구성원 간의 협력과 신뢰가 구축된 상태이다. 공동체 구성원 간의 협력과 신뢰는 구성원의 공동체성과 세계시민성이 길러질 때 구축된다. 교육의 포용성을 학생들 간의 다양한 차이를 상호존중하고 공동체를 구성하여 협력하면서 신뢰가 구축된 상태로 정의하고, 학생들이 길러야 할 역량과 태도 요소로서 공동체성과 세계시민성을 강조하는 것으로 볼 수 있다.

개인이 미래사회의 구성원으로서 갖추어야 할 포용성과 관련하여 다음과 같은 역량, 품성, 가치 등을 고려할 필요가 있다.

- 다양성 인정과 존중
- 정체성 형성
- 인권과 반차별 감수성
- 협력
- 갈등 조정을 위한 새로운 가치의 창출

② 모든 학습자의 기초학력 보장으로서 포용성

개인적 차원의 포용적 교육이 갖는 또 다른 의미는 최소 학력의 보장 개념이다. 교육의 포용성은 형평성(equity)과 밀접히 관련된다. 포용으로서 형평성은 모두를 위한 최소한의 교육 수준을 보장하는 것으로, 모든 사람이 읽고, 쓰고, 기초적인 산수를 할 수 있도록 하는 것이라고 정의할 수 있다(류방란, 2010:2). 이와 같은 형평성과 관련된 포용의 개념과 관련하여 두 가지 의미를 확인할 수 있다. 하나는 모든 사람이 대상이 된다는 것이고, 다른 하나는 모든 사람의 최소한의 교육 수준을 보장하는 것이다. 교육의 포용성은 모든 사람이 최소한의 교육적 성취를 보장받는 상태를 의미한다.

(나) 제도적 차원의 포용적 교육

제도적 차원에서 포용적 교육은 학교교육이 다양한 특성을 갖는 학생들을 배제하지 않고 학습에 참여할 수 있도록 변화하는 것을 의미한다.

① 포용적 교육의 대상

포용적 교육의 대상은 여러 가지 불리한 여건으로 인하여 출발선이 평등하지 않은 취약계층의 아동·청소년들이다. 대체로 경제적 약자로서 저소득층 또는 빈곤층, 신체적 또는 정신적 장애를 가진 아동·청소년, 이주로 인하여 인종, 민족, 문화, 언어 등의 차이로 인하여 어려움을 겪는 이주배경 아동·청소년 등이 해당된다. 이들은 사회적 소수자이면서 경쟁적 사회에서 여러 가지 불리한 여건에 처해 있다.

포용적 교육은 장애를 가진 학생들을 일반 학급에서 함께 교육받을 수 있도록 하는 '통합교육'의 차원에서 출발하여 발전되어 왔다. 장애를 가진 학생들을 위한 통합교육은 특수교육 대상자를 일반 교육환경에 배치하는 것에 그치는 것이 아니라 장애를 결함이 아닌 다름으로 간주하면서 모든 사람들의 다양성을 자연스러운 것으로 받아들이고 존중하는 교육체제를 만들어야 한다는 관점으로 확장되어 왔다.

또한, 경제적 불평등과도 긴밀하게 연계되어 있는 빈곤층 아동·청소년의 교육 불평등을 해소하려는 정책적 노력은 오래전부터 시작되었다. 우리나라 경우 빈곤 아동 · 청소년의 교육은 교육복지정책으로 추진되어 왔다. 그렇지만 경제적 취약계층에 대한 지원이 확대되었음에도 경제적 불평등에 의한 교육 격차 현상은 점차 심화되고 있다. 이와 같은 빈곤층 아동 및 청소년의 교육 불평등 지속 문제는 포용적 교육에 새로운 관점을 요구하고 있다고 할 수 있다.

이주배경 아동·청소년의 경우에도 여러 가지 취약한 상황에 놓여 있다. 이주 배경 아동·청소년이 교육에서 경험하는 배제와 차별, 소외는 장기적 관점에서 사회통합에 걸림돌이 될 수 있다. 이런 배경에서 우리나라 다문화교육은 이주배경 아동·청소년의 공교육 진입과 적응에 초점을 맞추어 진행되어 왔다. 구체적으로 외국에서 태어나서 학령기 시기 이주해온 학생을 의미하는 중도입국 학생의 공교육 편입을 수월히 하기 위해서 입학 절차와 조건을 간소화해왔고, 한국어가 부족한 학생들을 위해서 한국어학급을 설치하고 한국어 교육을 받을 수 있도록 외국인을 위한 한

국어교육과정(KSL)을 개발하고 한국어 강사를 배치하고 있으며 다양한 언어로 된 학습자료 및 핵심어휘 교재 개발, 다언어강사(이중언어) 강사 배치, 가정통신문 번역 지원 등 자신의 언어로 학교에서 학습과 생활을 하는 데 불편함으로 줄일 수 있도록 지원하고 있다. 경제적 취약 계층 학생에 대한 지원이 뚜렷한 성과를 보이지 않는 것과 마찬가지로 문화적 취약 계층이라고 할 수 있는 이주배경 학생이 학교교육에 충분히 참여(inclusion)하고 있다고 말하기에는 상당한 의구심이 남는 것이 사실이다.

② **포용적 교육의 범위**

○ **입학 및 진학 기회**

제도적 차원에서 포용적 교육은 대체로 교육 기회의 보장에 초점을 맞추어 왔다. 대학진학과 같은 상급학교 진학기회가 가장 중요한 쟁점이 되고, 학업중단과 같이 학업지속 가능성도 중요한 과제로 간주될 수 있다.

○ **실질적 학습 기회**

모든 학생들의 교육적 포용은 좁은 의미의 진학 또는 교육 기회의 보장에 국한되지 않는다. 오히려 학생들이 학교로부터 이탈하고 학교에 남아 있더라도 실질적인 학습과 성장을 경험하지 못하는 원인이 학교교육에서 채택한 교육과정, 교수·학습의 이론과 실제, 학교 일상생활을 통제하는 규율 등에 존재한다는 관점을 강조하는 것이 필요하다. 제도적 차원에서 실질적으로 완성된 포용적 교육은 다음과 같은 특징을 지닌다.

- 능력과 특성, 배경의 차이와 다름에 상관없이 모든 학생을 교육 대상으로 한다.
- 모든 학습자는 고유한 존재, 개체로 수용되고 존중받아 온전한 교육과 배움의 과정을 경험할 수 있다.
- 모든 학습자는 자신의 특성, 능력, 배경의 차이에 따라 자신에게 맞는 방법으로 교육을 받을 수 있다.
- 모든 학습자는 자신의 역량 안에서 최대한의 교육적 성장을 추구할 기회와 여건을 보장받는다.

이는 포용적 교육이 단순히 평등한 교육기회를 보장한다는 개념을 넘어선다는 것을 의미한다. 즉, 단순히 교육 기회에 배제되지 않고 동일하게 접근할 수 있다는 것에서 나아가 모든 학습자가 의미 있는 성장과 발달이 이루어질 수 있도록 자신에게 적합한 방식으로 교육의 과정에 참여하여 실질적인 학습이 보장되도록 지원받아야 한다는 것이다.

다) 포용적 교육과 교육과정

이와 같은 지향은 교육과정의 방향과 관련하여 한 가지 시사점을 제공해 줄 수 있다. 우선 학습자에게 유연한 교육과정이다. 유연하지 않고 일률적인 교육과정은 다양한 학습자가 구성된 맥락에

서 어떤 학습자에게는 의도치 않은 어려움을 발생시킨다는 것이다. 교육과정에서 학생의 다양한 성장환경, 학습능력, 학습방식, 학습의 준비도 등을 고려하지 않고, 평균적이고 일률적인 교육과정을 제공한다면 모든 학생에게 공정하고 평등한 교육기회를 제공했다고 할 수 없다. 이런 시사점을 교육과정의 변화 반향을 다음과 같은 두 가지 측면을 강조한다고 할 수 있다.

- 다양성을 포함한 교육과정: 교육과정이 단순히 지식 전달의 수단이 아닌 학생들이 자신과 타인의 이야기를 통해 서로를 이해하고 연결될 수 있도록 학습경험을 조직하고 안내하는 교육과정

  * 서로 다른 삶의 방식과 가치를 이해하고 존중하는 경험을 통해 다양성 존중과 인정의 태도와 능력을 함양

- 개별 학생들이 각자 지니고 있는 학습 양식(스타일)이 보장되는 교수-학습을 실현할 수 있도록 하는 유연한 교육과정

유연한 교육과정을 위한 방법으로 개별화 교육이 대안으로 제시될 수 있다. 개별화 교육은 설정된 교육과정의 내용과 성취 목표를 개인 수준에 맞게 가르치고 학습할 수 있도록 한다는 점에서 다양한 특성을 가진 학습자에게 자신에 맞는 학습경험을 통한 성장과 발달을 보장한다는 포용적 교육의 목적과 상응할 수 있다.

그렇지만 개별화 교육은 학습자에 따라서 서로 다른 학습 결과를 산출할 수 있다는 점에서 포용적 교육과 상충할 수 있는 가능성도 존재한다. 또한 서로 다른 학습과정에 위치한 학생들의 상호작용을 보장하지 못하는 한 포용적 교육의 의미와는 거리가 멀어지게 된다. 자신의 상황에 따라서 자신의 학습을 충실하게 하는 것이 다른 학습자의 성장과 관련이 되지 않는다면 이는 단순히 동일한 교육과정을 나누어 다른 방식으로 배웠을 뿐 공동의 경험이나 협력을 통한 성장을 이끌어낼 수 없기 때문이다. 오히려 이런 결과가 필연적으로 발생할 수밖에 없다고 한다면 개별화 교육은 포용적 교육의 수단이 아닌 방해 요인으로 작용할 가능성이 더 크다고 할 수 있다.

협력적 학교가 학생의 인정욕구를 충족시키고 이것이 교육격차를 개선하도록 하는 방향을 취하고 있다. 학교 운영원리를 경쟁에서 협력으로 전환하여 취약 계층의 학생은 물론, 모든 학생들의 인정 욕구 충족을 향상시켜 교육격차를 개선하자는 것이다. 협력은 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 등과 같이 학교를 둘러싼 이해관계자들 간에 개별 학생의 학업성취 등과 같은 교육결과를 향상시키기 위해 상호 교류하고 돕는 과정을 전제한다(박경호 외, 2017: 209-214). 특히 교수·학습과 관련하여 교사학습공동체 운영 및 강화, 학생의 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성, 학생참여형 수업, 학생별 학업성취수준에 따른 보충학습 등을 주요 과제로 제시하고있다. 학생의 특수성이 수업에 활용될 수 있는 교육과정 재구성은 모든 학생의 경험, 지식 등이 교수-학습 활동과 유의미하게 연계될 수 있도록 국가수준 교육과정을 학교별 교육과정으로 구체화하는 것을 의미한다. 학습자 주도적 이해의 구성, 현재의 이해에 의존한 새로운 학습, 사회적 상호작용을 통한 학습 촉진, 일상생활과 연계한 과제

를 이용한 유의미한 학습 등과 같이 학습과 관련한 구성주의를 특징으로 한다(Eggen & Kauchak, 2006:376-377). 이것은 학습이 교육과정이 아닌 학생으로부터 시작되어야 함을 의미한다. 학교, 학급 내의 다양한 학생들의 경험, 지식 등이 무시되지 않고 드러나고 활용될 수 있는 교수-학습 활동을 통해 학생들의 기존 경험과 지식이 새로운 교육과정을 학습하는 데 얼마나 부족한지 드러나기도 하고 가치롭게 활용되기도 하는 방식으로 교육과정을 재구성하는 것을 의미한다(박경호 외, 2017:218-219).

4) 국가교육과정 정책 방향에 대한 시사점

가) 2022 개정 교육과정과 포용적 교육

2022 개정 교육과정의 개정 과정 속에도 포용성과 포용적 교육에 대한 요소가 포함되어 있다.

- 교육과정 개정의 비전으로서 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람 설정
- 미래사회 요구 역량으로서 포용성과 시민성 제시 등
- 의사소통역량의 협력적 소통 역량으로 변화
- 인간상으로서 더불어 사는 사람, 핵심역량으로 공동체 역량 포함(유지)

나) 국가교육과정 정책의 중장기 방향에 대한 시사점

포용적 사회를 위한 교육의 과제 측면에서 볼 때 교과 교육 속 포용성과 다양성을 어떻게 구현할 것인가, 포용성과 다양성에 도움이 되는 역량을 어떻게 함양할 것인가를 넘어서 교육과정이 포용성과 다양성을 보장하는 학습환경에 관여할 수 있는가, 이미 정해진 것이 아니라 미지의 새로운 가치를 중심으로 하는 인성교육이 가능한가 등의 과제가 될 것으로 예상해볼 수 있다.

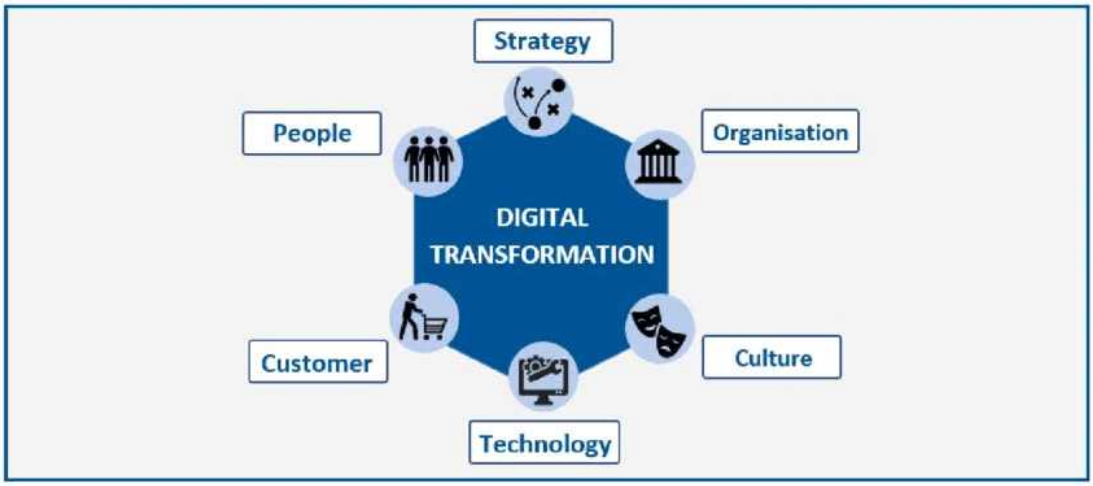
- 교과 속 포용성과 다양성의 구현 및 확대 방법: 지금까지 인류가 축적한 지식인 교과학습을 통해서 미래사회에서 요구하는 포용성과 다양성을 함양할 수 있도록 하기 위한 교과 교육과정의 변화가 필요하다.
- 교육과정이 미래사회가 요구하는 역량을 함양하는 것을 넘어서 포용성과 다양성을 보장하는 학습 환경을 가능하게 만드는 교육과정으로 변화: 현재 교육과정이 동일한 교실에서도 다양한 학습자 특성을 고려하여 수업이 가능한 것인가에 대한 탐구가 필요하고 더 나아가 그와 같은 교수-학습이 가능하게 하는 교육과정으로의 변화가 필요하다.
- 새로운 가치 창출의 과정에 동참하게 하는 교육과정으로 변화: 과거의 가치를 배우는 것에서 불확실성과 갈등이 예상되는 미래사회를 염두에 둔다면, 다양한 사람이 갈등할 수 있는 미지의 세계에 적용할 수 있는 새로운 가치를 창출할 수 있는 기회를 제공하는 교육과정이 필요하다.

다. 공교육에서의 디지털 대전환

1) Dx와 미래교육

디지털 트랜스포메이션(Digital Transformation)은 DT나 Dx로 약어화할 수 있는데, 기술(T)보다는 경험(eXperience)에 더 중점을 두기 때문에 Dx로 표기한다. Dx는 2개의 개념이 혼재하는 '디지털화' (digitization 과 digitalization)와 다르다. Brooks와 McCormack (2020)이 설명하기를, Digitization은 아날로그 정보를 디지털로 '전환'하는 것을 뜻하며, digitalization은 디지털 테크놀로지를 이용하여 특정한 공정이나 과정을 디지털로 '변환' 또는 자동화 및 능률화 하는 것을 뜻한다. 반면에, Dx는 새로운 교육을 가능하게 하고 기관의 운영, 전략적 방향 및 가치 제안으로부터 변화를 가능하게 하는 일련의 심층적이고 조율된 문화, 인력 및 기술 변화를 뜻한다. 하지만, 이들이 설명하지 않은 중요한 것은 바로, 디지털 전환과 변환이 Dx과정의 일부분이 될 수는 있지만, 이를 위한 기초가 아니라는 것이다. 즉, Dx는 새로운 문화와 조직으로 탈바꿈하는 것으로 이에 맞는 새로운 가치와 구조에 기반하고 있어야 한다. 영어 'Transformation'이 정치분야에서 '민주화'를 의미한다는 사실을 볼 때 쉽게 이해될 것이다. 모든 것의 변화 및 그로 인한 새로운 문화 조성이 바로 Dx의 본질적 이해다.

디지털 혁신 전략을 위해 고려해야 할 다양한 차원 또는 활동 분야를 설명하는 18개의 검증된 디지털 성숙도 모델 및 프레임워크를 확인한 Bumann & Peter (2019)는 그림1과 같이 세 가지 개념을 구분하며, Dx의 핵심 개념은 '창조 Creation'라고 정의한다. 이들은 디지털화의 이점을 깨닫지 못한 (또는 디지털 차원에서 미성숙한) 기업은 과거의 성공에 기대고 있을 뿐만 아니라 관리자 또한 디지털화에 어떻게 접근하고 대응해야 하는지 모를 경우가 많다고 지적한다. 그러면서, 아래 그림과 같이 Dx의 여섯 가지 요소를 제안한다. 결과적으로 Dx의 '창조' 개념은 사람, 조직, 문화 등의 변화를 가리키는 것이지 부분적으로 변화는 시도하는 것은 Dx가 아니다. 즉, 교육에서의 Dx는 교육 주체, 교육과정, 교수·학습법, 학교/교실 문화 등의 전반적인 변화를 요구한다.



[그림 II-7] Digital Transformation Framework (Bumann & Peter, 2019)

Martin & Xie (2022)는 디지털 학습을 위한 Dx를 다음과 같이 정의한다. 디지털 테크놀로지를 활용하여 주요 교육 개선을 가능하게 하고 학습자와 교사의 경험을 향상시키며 정책, 계획, 파트너십 및 지원을 통해 새로운 교육 모델을 만드는 것이다. 즉, 새로운 가치와 구조에 기반한 교육 모델을 만드는 것을 지향하지 않는다면, Dx라고 볼 수 없다는 것이다. 실질적으로 Dx는 전체 기관에서 광범위하고 깊숙이 실행되므로 모든 수준에서 '혁신적인 리더십'과 '부서 간 조정'이 필요하다 (Brooks & McCormack, 2020). 이를 교수·학습법(pedagogy) 개념에 적용하여 재해석하면, Dx 교육은 디지털 테크놀로지를 모든 교육 활동에 통합시켜 교수·학습법을 근본적으로 바꾸기 위해 적용하는 과정으로, 진정한 학생중심교육을 실현하기 위해 학습 목표, 학습 방법, 학습 과정, 교수 전략, 성취 평가 등 변화를 실행하는 것이다.

Dx 개념을 교육에 적용한 대표적인 문헌은 유네스코에서 2020년 발행한 'The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners' (교육의 디지털 변환: 학교 연결 및 학습자 역량 강화) 이다 (UNESCO, 2020). 이 문헌에는 학교에 대한 Dx를 주로 다루고, '학생의 역량 강화(empowering learners)' 대한 직접적인 언급은 다음의 8가지 항목이다.

- Dx는 학교와 주변 커뮤니티의 현지 상황과 언어를 고려하여 개발되어야 한다.
- Dx는 학습자에게 최고의 잠재력에 도달하고, 자신을 보호하고, 사회에서 성장할 수 있는 지식, 기술, 가치 및 태도를 제공할 수 있도록 도전적이어야 한다.
- Dx는 학습자가 의사소통, 협업, 비판적 사고, 창의성, 문제해결, 다양성에 대한 이해, 환경 의식, 학습 기술 등 학습의 핵심역량을 갖추도록 하여 학습자가 더 빠르고 연결되어 있으며 불확실한 세상에 대비할 수 있도록 준비해야 한다.
- Dx는 포괄적이어야 하므로 소수자, 토착민 및 소외 집단, 난민, 강제 이주 인구, 장애 아동에 속하는 소녀, 어린이 및 청소년의 요구를 해결해야 한다.
- Dx는 적합하고 안전해야 하며 항상 아동의 온라인 보호를 보장하는 원칙에 따라 개발 및

제공되어야 한다.

- 학생들의 학습을 향상시키기 위해 교사는 Dx가 가장 적합하다고 간주해야 한다. 교사들에게 다양한 콘텐츠를 제공하기 위해 노력해야 한다. 학교는 교사가 추천하는 콘텐츠를 얻기 위해 노력해야 하며 가능한 한 교사가 콘텐츠를 맞춤화 하거나 자신의 콘텐츠를 만들 수 있는 능력을 제공해야 한다.
- Dx는 오픈 저작권 및 오픈 소스 코드와 오픈 에코시스템 원칙에 따라 구축하여 사용자가 특정 환경에 제한되지 않도록 해야 한다.
- 전 세계 모든 어린이와 청소년이 온라인으로 Dx를 이용할 수 있어야 하며, 지역 주인의식과 의사 결정을 촉진하는 동시에 이러한 솔루션을 만들고 배포하는 지역 생태계를 위한 가치를 창출해야 합니다. (xviii)

내용 중 강조한 핵심 개념을 구조화하여 이해하면, 오픈 소스 기반 학습 시스템 구축을 필두로, 학습에 대한 의사결정, 주인의식, 공동체 문화를 형성하고, 개별 학생이 지식뿐만 아니라 기술 및 가치 역량을 강화할 수 있도록 학습 목표, 활동, 평가가 구성되어야 한다. 이러한 Dx 학습 환경에서 교사는 그에 맞는 교육 콘텐츠 개발과 관련 교수·학습법을 개발 및 실행해야 한다. 이를 교수·학습법적 개념으로 정리하면 '협업적 자기주도 학습 역량'이라고 할 수 있다. 미래 교육을 위한 실질적인 교수/학습 역량 개발은 미래교육 페다고지인 '변혁적 페다고지'(transformative pedagogy)를 기반에 둔 교육과정 접근이 필요하다. 왜냐하면 Dx 가 곧 교육의 결과이자 (환경적, 사회적, 가치적) 조건이기 때문입니다.

2) AI와 미래교육

유네스코(2019)는 AI가 오늘날 교육에서 가장 큰 문제 중 일부를 해결하고 교육 및 학습을 혁신하며 지속가능발전목표(SDGs)를 향한 진전을 가속화할 수 있는 잠재력을 가지고 있다고 믿지만, 반면에 급속한 기술 발전은 불가피하게 여러 가지 위험과 문제를 야기하며 이는 지금까지 정책을 훨씬 앞섰다고 본다. 유네스코는 교육 2030 의제를 달성하기 위해 회원국이 AI 기술의 잠재력을 활용하도록 지원하는 동시에 교육적 맥락에서 AI 기술의 적용이 포용과 평등의 핵심 원칙에 따라 'AI에 대한 인간 중심의 접근 방식'을 요구한다. 여기서 인간중심은 '인간중심주의(anthropocentrism)이 아니다. 인간적 요소와 AI이 차이를 구별하고, 인간과 AI의 관계를 정립하는 것을 의미한다. 구체적으로, 유네스코는 지식, 연구 및 문화적 표현의 다양성에 대한 접근과 관련된 현재의 불평등을 해결하는 데 있어 AI의 역할을 포함하도록 '대화' 형식으로 전환되어야 하며, 또는 AI가 국가 내 및 국가 간 기술 격차를 확대하지 않도록 하는 것을 목표로 삼아야 한다고 주장한다. 특히, AI 기술을 교육에 배치하는 것이 인간의 능력을 향상시키고 삶, 학습, 일에서 효과적인 인간-기계 협력 및 지속 가능한 개발을 위한 인권을 보호하는 것을 목표로 해야 한다고 주장한다.

'AI와 미래교육'에서 유럽위원회(2022)는 인공지능은 학생, 교사 및 교직원을 위한 교육 및 훈련을 변화시킬 수 있는 큰 잠재력을 가지고 있다고 보고, 학습에 어려움을 겪는 학생을

돕고 개별 학습을 통해 교사를 지원할 수 있다고 믿는다. 물론 유네스코와 마찬가지로, 유럽위원회도 AI와 데이터의 사용은 개인 정보 보호, 보안 및 안전 위험을 수반하며 특히 젊은이들과 관련된 경우 더욱 그렇다는 것을 주지한다. 하지만, AI 시스템이 지속적으로 발전하고 데이터 사용량이 급증함에 따라 교육 및 훈련을 포함하여 AI 시스템이 미치는 영향을 더 잘 이해할 필요가 있다고 주장한다. AI 사용이 급격히 증가함에 따라 교육자와 학생은 AI 및 데이터 사용에 대한 기본적인 이해를 갖추어 이 테크놀로지를 긍정적, 비판적, 윤리적으로 활용하고 그 잠재력을 최대한 활용할 수 있어야 한다는 것이다.

유네스코와 유럽위원회 모두 교육에 있어 AI를 협업의 대상으로 정의하고 있다. 그러면서 인류애, 인권, 평등 등의 도덕적 가치를 실현하는 것과 개인 학습에게 도움이 되는 방향으로 발전해야 한다고 주장한다. 하지만, 이러한 당위적, 윤리적, 기능적 이해는 AI가 어떻게 협업적 학습의 대상이 될 수 있다는 교육적 가치에 대한 구체적인 답변을 주지 못한다. 또한 AI 활용에 있어 발생하는 문제점들이 AI 자체보다 사용자의 사회문화적 맥락과 관련이 많고, 또 교육(교수·학습법)적 접근보다는 학습자 또는 교사 개인의 문제 또는 역량으로 이해하기 때문에, 여전히 인간-기계 대립적 관계에 머물러 있는 듯하다. 즉, 도구적 기능로서의 AI를 그 유형을 통해 각각의 사회적 맥락을 살펴봄으로써 AI의 교육적 함의를 구체화하는 후속 작업이 필요하다.

많은 문헌에서 인공지능을 4가지 유형으로 분류한다: Reactive Machines (반응형 기계), Limited Memory AI (제한된 기억 AI), Theory of Mind (마음의 이론), Self-Awareness(자기인식)이다. AI의 4번째 유형이자 발전의 궁극적인 목적인 '자기인식(self-awareness)'은 교육학의 '메타인지 지식' 생산의 기본 역량과 일치한다. 기존의 Prompt engineering 이 인간-기계의 대립적 관계 및 지식의 유형을 순차적, 단계적으로 전제하고, 정보 지식 및 개념 지식 중심의 '기계'로써 AI에 접근한다. 하지만, 메타인지를 기반으로 접근하면 (학습자) 인식 대 (AI) 인식 한계를 드러내며 상호 학습 작용이 발생할 수 있다고 가정할 수 있다. 그렇다면 Smith와 Mancy (2016)가 제시한, 학습에서 메타인지 협업은 곧 AI와의 협업적 학습을 가능하게 하는 틀이 될 수 있다.

- 상호(관계)성 (mutuality)은 각 학생이 수학적 문제에 대한 공유된 이해를 구성하기 위해 자신과 다른 사람의 아이디어를 탐색할 때 발생한다.
- 상호작용 진술 (transactive statements) 은 아이디어의 비평, 개선 또는 확장을 나타내는 진술이다.
- 상호작용 질문 (transactive questions) 은 파트너의 아이디어에 대한 설명, 정당성 또는 정교화에 대한 요청이다. 상호작용 질문과 진술 모두 자발적으로 생성된다.
- 그러나 상호작용 응답 (transactive responses) 은 개인이 자신의 아이디어나 제안을 정당화하는 상호작용 질문을 따르는 응답이다.

이러한 메타인지 협업을 적용하면 '의미 있는 학습을 위한 질문'이 가능하며, 유의미한 딥러닝

(관련성 있고 실생활에 적용되며 상호작용이 가능한 학년 수준의 작업으로 정의)이 가능하다. 즉, AI-자기자신-현실(문제, 상황)의 구조를 형성한다. AI를 교육의 대상 또는 협업 대상으로 보면, AI는 학습자의 고차적 학습 능력인 메타인지를 강화시킬 수 있고, 또 이러한 협업적 접근은 AI의 딥러닝을 강화시킬 수 있다고 전제할 수 있다.

구성주의 학습 이론에서 이미 잘 알려진, 메타인지 기반 학습의 중요성은 지나치지 않지만, 1인 교사와 다수 학생 및 물리적 교실 환경의 제약 등으로 실현하기 어려운 것으로 인식되어 왔다. 학생들이 친구와 함께 문제를 해결할 때, 자기 자신의 추론을 친구에게 설명하거나 친구의 제안을 비판함으로써 메타인지 인식이 향상되며, 메타인지 프로세스의 발전된 패턴을 보이는 학생들은 토론 및 문제해결에 더 많이 참여한다 (Smith & Mancym, 2016). 이러한 메타인지 협업 학습의 장점이 개인 학습자 차원에서 ChatGPT와 같은 생성형 AI와 '함께' 상당 부분 실현될 수 있을 가능성을 제시한다.

물론, 학교교육에서 AI 사용에 있어 발생할 수 있는 여러 문제점들이 있다. 개인 식별 정보가 포함된 데이터 수집 및 처리, 그리고 보안 문제, 학습 경로에 대한 알고리즘 편향성, 학생들의 AI 의존에 따른 디지털 간극 확대, 사회적 상호작용 및 창의성 등 사회문화적 역량 개발, 과제 대필이나 표절, 교육 시스템 적용에 따른 교사 간 역량 격차 및 교육관련 직업 위협 등이다. 하지만, 이러한 문제들은 학교교육에서 AI를 적절히 도입하고 관리함으로써 최소화될 수 있다. 교육 방식을 바꾸고 사회 전체의 변화를 주도하는 미디어와 테크놀로지가 등장할 때마다 우려의 목소리가 더 많았지만, 교육 기관과 정부는 이러한 도전에 대응하기 위한 적절한 정책과 가이드라인을 개발하고, 학습자의 권리와 개인 정보 보호를 존중하면서 기술을 효과적으로 활용해 왔다.

예를 들면, 첫째, 온라인 교육 플랫폼은 학습자들에게 유연성과 접근성을 제공하면서 전통적인 교육 방식을 변화시키고 있다. 둘째, 증강 현실(AR)과 가상 현실(VR) 기술은 학습경험을 더욱 현실적이고 몰입적으로 만들고, 이를 통해 학습자들은 보다 체험적이고 시각적인 학습을 할 수 있도록 이용된다. 셋째, 게임 기반 학습은 학습을 게임 형식으로 제공하여 학습 동기를 높이고 지식 습득을 촉진하기 때문에, 학습자들은 게임의 도전과 보상 시스템을 통해 지속적인 학습 동기를 유지할 수 있는 게이미피케이션 학습이론으로 발전하였다. 넷째, 소셜 미디어 플랫폼은 학생들 간의 협력과 의사소통을 촉진하며, 학습경험을 보다 사회적이고 상호작용적으로 만드는 형태로 이용된다.

이러한 미디어와 테크놀로지는 교육 방식을 혁신하고 사회적인 변화를 주도하는 데 중요한 역할을 한다는 점에 주목해야 한다. 현재와 미래의 교육은 이러한 기술들을 적극적으로 활용하여 학습자들의 경험을 더욱 풍부하고 효과적으로 만들어 나갈 수 있는 교육과정 및 정책이 개발되어야 한다는 것이다. 결국, 인공지능과 빅데이터 기술을 활용하여 개인 맞춤형 학습경험을 제공하는 시스템이 등장하고 있고, 이를 통해 학습자들은 자신의 강점과 약점에 따라 최적화된 학습 경로를 제시 받을 수 있도록 교육과정과 정책을 개발해야 하며, 이는 '협업학습 파트너로서

의 AI'라는 교육적 개념에 근거하여야 한다.

라. 공교육에서의 세계시민성

우리의 학생들이 살아갈 사회는 지금 우리가 살아가고 있는 사회와는 확연히 구분되는 사회일 것이다. 그렇기에 "이미 와 있지만 아직 오지 않은" 미래사회와 교육의 변화를 예측하고, 그 변화의 맥락에서 지금 우리의 교육이 나아가야 할 방향에 대하여 진단하는 것이 필요하다. 미래사회의 모습은 흔히 "4차 산업혁명"이라는 용어로 대표된다. 이것은 인간의 육체노동뿐만 아니라 정신노동까지 인간 이외의 존재가 대체하게 될 것임을 예측하는 용어이다. 이러한 변화는 우리 사회가 인간이 노동으로부터 해방되는 사회, 즉 새로운 형태의 노동이나 직업이 등장하는 것이 아닌, 노동을 할 필요 자체가 사라지는 사회로 구조적인 변화를 이룩하게 될 것이라는 점을 전망하게 한다.

급격하게 이루어지는 과학기술의 발전이 가져오는 변화된 미래사회와 그 속에서 살아가는 인간의 삶은 공동체성으로 수렴하게 된다. 개인이 누릴 수 있는 풍요로움의 절대적 수준이 매우 높은 수준에서 상향평준화 된다면, 경쟁을 통해 다른 구성원보다 더 많은 자원을 확보하기 위한 노력이 의미를 가지지 못하게 될 것이다. 대신 이러한 사회의 변화는 필연적으로 사회 구성원 개개인 각자의 내면적 성숙을 추구하는 노력, 그리고 그러한 성숙한 개인들이 공동체 속에서 서로 돕고 서로 노력하며 다양하고 복합적이며 다차원적인 수준에서 공동체성과 사회정의를 추구하고자 하는 노력이 본질적 가치를 갖는 방향으로 나아갈 것이다.

그렇다면 이렇게 다가오는 미래를 살아가고 우리 사회를 이끌어가기 위한 학생들을 키워나가기 위한 교육의 모습은 어떠한 것일까? 경쟁의 논리에 기반을 두고 개별성에 기초하여 수월성을 확보하기 위해 전개되는 사교육보다는, 공동체성에 기반을 두고 서로 돕고 서로 노력하는 학생을 길러내기 위한 구조로서의 공교육에 기반을 두고 이루어질 수밖에 없을 것이다. 공교육은 그 주체가 국가가 되며, 그 운영을 위한 자금의 원천이 공동체에 있고, 그 절차가 공적 준거에 기반을 두고 이루어지는 교육을 의미한다. 모든 교육은 지적으로 탁월하면서도 도덕적으로 훌륭한 인간을 길러내는 것을 목표로 하지만, 특히 도덕적으로 훌륭한 인간이 지니는 특징인 인성과 공동체성의 형성을 위한 교육은 공교육이 수행해야 할 특별한 책무를 지니는 지점이라고 할 수 있다.

공교육의 책무성에 해당하는 도덕적으로 훌륭한 인간의 모습은 개인의 차원과 공동체의 차원이라는 두 측면에서 살펴볼 수 있다. 이는 인성교육과 시민교육의 형태로 구체화되는데, 이 중 공동체의 차원은 교육의 대상인 학생들이 지니는 가치관계가 다소 가까운 쪽인 민주시민교육, 그리고 비교적 확장된 가치관계를 바탕으로 한 세계시민교육으로 구분될 수 있다.

물론 인성교육, 민주시민교육, 세계시민교육이 각각 층위에 따라 구별되는 것이라고 볼 수는 없다. 즉 인성교육은 하위 단계, 민주시민교육은 중간 단계, 시민교육은 상위단계에 있는 것이 아니라는 의미이다. 따라서 이 세 형태의 교육은 함께 하나의 구조를 이룩하여 반복적으로 이루어지되, 학생들의 인지발달 수준의 정도를 이해하고 지식의 축을 중심으로 지식을 확장해 나가는 형태로

이루어지는 것이 적절하다.

그럼에도 불구하고 세계시민교육이 미래사회의 공교육이 지향해야 할 방향이라고 볼 수 있는 것은 다음과 같은 세 가지 이유 때문이다. 첫째, 가치관계의 확장 범위가 가장 큰 것이 세계시민교육이기 때문이다. 지구공동체의 구성원으로 세계시민과 더불어 살아가기를 지향하는 세계시민교육은 그것이 포괄하는 범위가 개인 차원의 인성교육, 시민사회 차원의 민주시민교육에 비하여 가장 넓다는 특징을 지닌다. 둘째, 미래사회의 변화에 가장 잘 부합하는 것이 세계시민교육이기 때문이다. 정보통신기술과 교통의 발달로 인하여 지식의 소통와 인적 및 물적 자원의 왕래가 더욱 빨라지는 추세를 본다면, 미래사회를 살아가는 학생들의 삶의 터전이 전통적인 생활권의 범위를 넘어 세계 수준으로 확대될 것이 명확하기 때문이다. 셋째, 인간이 지니는 공통 가치 또는 세계 윤리가 지니는 보편성에 가장 부합하는 것이 세계시민교육이기 때문이다. 세계시민교육이 지향하는 가치는 어떤 특정한 범위에 한정되는 것이 아니라 시간과 공간을 초월하여 적용되는 것이기 때문이다. 이러한 이해를 바탕으로 미래교육이 추구해야 할 교육의 전인성에서 고려해야 할 사항들, 그리고 인성교육과 민주시민교육 그리고 세계시민교육의 관계에 대하여 살펴보고자 한다.

1) 미래교육이 추구해야 할 교육의 전인성

인성교육(人性教育)이라는 용어는 사람다운 사람이 되기 위해 가르치고 배워야 하는 교육을 의미하는 말로 쓰인다. 우리나라에서는 인성교육을 법제화하여 접근하고 있다는 점에서 다른 나라와 구별되는 특징을 지니고 있다. 인성교육진흥법은 인성교육의 의미와 기본 방향에 대해 “자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육”으로 설정하고, 인간의 전인적 발달을 고려하면서 장기적 차원에서 계획되고 실시되어야 함을 밝히고 있다(인성교육진흥법 제5조).

이에 비하여 전인교육은 학술 중심의 교육과는 구별되는 것으로, 지식 전달에 치우친 교육을 넘어서서 인지적 영역, 정의적 영역, 심동적 영역의 완전한 조화를 지향하는 교육을 의미하는 용어로 사용된다. 따라서 지적 능력과 신체적 건강 그리고 도덕적 실천역량을 포함한다는 측면에서 전인교육은 인성교육과 깊이 관련을 맺으면서도 그것을 포괄하는 보다 넓은 개념이라고 할 수 있다.

학생들이 훌륭한 인성을 가진 존재로 성장할 수 있도록 안내하는 우리의 교육은 그저 영리한 생활인을 기르는 것에 그치는 것이 아니다. 다른 사람의 삶과 복지에 공감하고 관심을 가지는 뜨거운 마음을 가진 사람, 그리고 그것을 실천에 옮기는 행동하는 손발을 가진 사람으로 학생들을 길러내는 것을 지향한다. 따라서 머리와 가슴과 손발, 지덕체가 함께 조화를 이룬 존재로 학생을 길러내고자 하는 인성교육은 전인교육의 핵심이라고 할 수 있다.

한편, 전인교육에서 주의하여 검토할 두 군데의 지점이 있다. 첫째, 전인교육의 효과적 수행과 그에 대한 평가가 현재 일정한 수준에서 이루어지고 있음에 주목하여야 한다. 예를 들면, 전인교육이 입시와 완전히 분리되는 교육을 의미하는 것은 아니다. 전인교육을 바탕으로 하여 학생을 다양한 기준으로 평가하고 선발하고자 하는 학생부종합전형이나 입학사정관제 역시 입시와 관련을 맺

고 있기 때문이다. 다만, 삶에 유용한 지식이나 정보를 제공해 주며 사회를 살아가는 데 힘이 되는 지식을 심어주는 교육을 지향하는 것이 전인교육이라고 할 수 있다. 따라서 전인교육의 효과적 수행과 그 성과에 대한 평가는 우리 사회에서 일정한 수준에서 이루어지고 있는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 전인교육에서 지덕체의 관계 및 하위 요인들에 대한 보다 면밀한 검토가 필요한 부분이 존재한다. 먼저, 어느 하나를 강조하기 위하여 다른 요인들의 중요성이 간과되어서는 안될 것이다. 예를 들어, 도덕적 지식에 관하여 고대 그리스로부터 비롯되어 오늘날까지 이어지는 전통적 논의들(Umson, 장영란 역, 1988; Audi, 1997), 체화된 인지에 관한 최근 심리학의 논의들(이정모, 2010; Wilson & Golonka, 2013)은 지덕체로 나타나는 인성의 구성요소들이 지니는 중첩과 상호 간섭의 범위 및 정도가 상당히 넓고 깊다는 것을 시사한다. 다음으로, 각각의 요인들이 지니는 하위 구성 요소들에 대한 검토가 필요할 것이다. 예를 들어, 전인교육을 구성하는 '체(體)'는 체육 교과를 바탕으로 체력의 향상을 지향하는 것과 더불어, 신체적 및 정신적 건강, 성(性)과 약물 문제 등을 비롯한 다양한 보건상의 이슈들을 포괄하는 총체적이면서도 분석적 개념으로 이해될 필요가 있다.

한편, 전문교육은 일반 교양교육과 대비되는 개념으로 특정 직업에 대비하는 교육을 일컫는다. 특정 분야의 전문적인 지식과 기술 그리고 그에 따라 요구되는 직업윤리 등을 습득하는 교육이 여기에 해당한다. 이와 관련한 개념을 전공(專攻, major)이라는 용어로 표현하면 이는 대학 또는 대학원에서 학생들이 집중해서 공부하는 분야를 일컫는 것이 된다. 따라서 전문교육은 상당 부분 전공교육과 관련되어 있다고 이해할 수 있다.

물론 유·초·중등·고등교육이 연계되어 전개되고 있지만, 이러한 인성교육/전인교육과 전문교육/전공교육의 관계는 특히 중등학교 수준에서 집중적으로 검토할 필요가 있다. 우리의 중등교육은 중학교 학교급에서 자유학기제 또는 자유학년제를 통하여 진로탐색을 실시하고 있고, 고등학교 학교급에서 고교학점제를 통하여 맞춤형 진로지도를 실시하고 있다. 그런데 우리나라의 중등교육이 이러한 제도를 실시하고 있다는 이유만으로 전문교육/전공교육에 특화된 교육만이 이루어지고 있는 것은 아니다. 여전히 활발히 전개되고 있는 전공 이외의 교과교육과 교양교육은 진리의 발견과 인식에 대한 방법론과 인간의 창조적 능력을 상향하여 조성하고자 하는 정신적 훈련으로서의 교육과 관련되어 있다.

이러한 인성교육/전인교육과 전문교육/전공교육은 어떻게 이루어져야 할 것인가? 성인교육에 이르기까지 생애 전반에 걸쳐 요구되는 인성교육은 인간의 성격이 생물학적 성장과 같이 일정한 시점에서 완성되고 굳어지는 것이 아니라 언제나 변화시킬 수 있는 것이라는 관점에 바탕을 두고 조형(shape)해 나가는 교육적 노력으로 연계될 필요가 있을 것이다. 따라서 학교급에 상관없이 다양한 교과 간의 연합과 비교과 프로그램의 적극적 활용을 통해 인성교육을 전개하고자 하는 노력이 이루어져야 할 것이다. 이는 평생교육으로서의 미래교육이 단지 전문교육/전공교육의 영역에 한정되는 것이 아니라, 인성교육/전인교육의 차원에서 전개될 필요가 있음을 의미한다.

2) 인성교육과 민주시민교육 그리고 세계시민교육의 관계

인성교육은 인성의 개념은 어떻게 이해될 수 있는가, 인성을 구성하고 있는 요소는 무엇인가,

인성교육에 대한 다양한 주체들 즉 가정·학교·지역사회 등의 역할은 무엇인가 등의 다양한 주제들에 대한 접근에 따라 다양한 방식으로 정의되고 있다(강민겸, 2021; 장혜진, 2024). 이러한 논의 중 가장 먼저 검토가 필요한 것은 인성교육과 민주시민교육의 관계라고 할 수 있다. 그 이유는 우리나라의 2015 개정 교육과정에서 지향하는 인간상이 도덕적 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 지향점으로 삼고 있으며, 이와 연계된 맥락에서 2022 개정 교육과정이 바람직한 인성을 함양하는 동시에 시민의 도덕성과 역량을 함양하도록 하고 있기 때문이다(교육부, 2015a; 2022)

인성교육은 대체로 정치사회화를 지향하는 교육이라고 할 수 있다. 정치사회화는 사회 구성원이 그 사회에서 일반적으로 이루어지고 있는 정치적 가치관이나 태도를 습득하고 동화해 가는 과정을 의미한다. 따라서 부모님 세대로부터 자녀 세대로 사회화를 통해 문화를 계승하는 과정이 정치사회화에 해당한다. 따라서 전통적으로 인성교육이라는 말이 내포하고 있는 바와 같이 우리 사회가 중요하게 여기는 질서와 가치관을 생애 초기에 있는 유·초·청소년기의 학생들이 습득할 수 있도록 가르치고 안내하는 것이 여기에 해당한다(김현수, 2017). 미국 교육에서는 통상 인격교육(Character Education)으로 일컬어지며, 인성교육 파트너십(CEP : Character Education Partnership)이라는 단체를 통하여 전개되고 있다.

한편, 민주시민교육은 대체로 비판적 사회화를 지향하는 교육이라고 할 수 있다(강희영 외, 2022). 비판적 사회화는 비판적 사고를 바탕으로 사회화를 지향하는 교육에 대하여 보다 한 차원 높은 수준에서 메타적으로 평가하고 참된 내면화를 통하여 자율적으로 사회 규범을 내면화하는 것을 의미한다. 비판적 사고는 사고의 논리성과 판단의 건전성을 기준으로 하여 반성적으로 사고하는 사고의 방법론을 의미한다(서민규, 2010). 이는 사회 규범에 대하여 전략적이고 창조적이며 대안적으로 평가하는 능력을 바탕으로 하여, 제시된 규범을 스스로 내면화함으로써 참된 동의에 바탕을 두고 규범을 수립하고 준수하는 것을 의미한다.

이러한 인성교육과 민주시민교육의 관계는 어떻게 이해할 수 있을 것인가? 인성교육과 민주시민교육은 서로 충돌하는 것이 아니라, 인간 발달의 초기 단계에는 정치사회화에 바탕을 둔 인성교육의 방법이 적절히 활용될 수 있으며 발달 후기 단계에는 비판적 사회화에 바탕을 둔 민주시민교육의 방법이 효과적으로 활용될 수 있을 것이다.

한편, 세계시민교육은 단일국가에 기반한 근대적 시민성 개념에서 벗어나 지구촌 사회가 겪고 있는 공통의 문제를 해결하는 동시에 더불어 살 수 있는 공생의 방안을 모색하는 것을 궁극적 목표로 삼는 교육으로, 국제사회의 교육 패러다임 변화와 관련되어 이해된다. 이러한 세계시민교육은 다음과 같은 세 가지 측면에서 전통적 시민교육과 구별되는 특징을 지닌다.

첫째, 학습자를 능동적인 교육의 주체로 설정한다. 이때 학습자는 자신의 삶이 터하고 있는 국지적인 문제뿐만 아니라 전 세계적인 협력을 통해서 해결되어야만 하는 국제적인 문제 모두에 대하여 동등한 수준에서 관심을 가지고 적극적인 역할을 담당할 수 있는 능력을 함양하게 된다. 시민교육 자체가 참여적 활동을 요구하지만, 이때 민주시민교육에 비하여 세계시민교육의 이슈들에 대한 실천의 폭이 넓은 동시에, 세계시민교육의 실천 활동이 민주시민교육의 활동을 일정 부분 포괄할 수 있다는 점에서 보다 넓은 범위를 가지는 것으로 이해할 수 있다.

둘째, 이때 학습자는 아동이나 청소년 수준에 한정되는 것이 아니라 성인 모두를 포함하는 평생교육적 관점에서 이해된다. 물론 자신이 속해 있는 공동체 수준에서의 이슈에 관심을 갖는 민주시민교육 역시 성인교육을 포함하는 평생교육의 형태로 전개되고 있지만 그 범위가 대체로 정치적 견해를 바탕으로 하는 논의에 주로 집중되는 경향이 있다. 이러한 점에서 항상 새로운 이슈들과 실천적 대응 방안이 등장하여 논의되는 세계시민교육은 평생교육의 접근을 통한 방법이 보다 효과적일 것으로 이해할 수 있다.

셋째, 변혁적 교육의 특성을 지닌다. 세계시민교육은 학습자가 자신이 보유한 권리와 의무를 깨달을 수 있는 기회를 제공하는 동시에 전 세계적 문제에 대한 인류의 협력적 대응에 대하여 생각하게 한다는 점에서 더 나은 세상과 더 나은 미래를 만들어갈 수 있도록 이끌어 간다는 점에서 보다 궁극적인 인간 발전의 목적에 대응하는 교육이라고 할 수 있다. 예를 들어, 전 세계적인 협업을 통하여 대응이 이루어져야 하는 기후 문제, 생태 문제, 그리고 인간의 본질인 정신과 사고의 과정에 대하여 물음을 던지며 도전하는 AI와 관련된 문제들에 대한 교육의 대응은 세계시민교육을 통한 접근이 효과적일 것으로 분석된다.

이상의 내용을 정리하면 인성교육은 우리 공동체의 훌륭한 구성원이 되도록 탁월한 개인적 품성을 가진 인간 존재가 되도록 다음 세대를 길러내는 것, 민주시민교육은 우리 공동체가 보다 바람직한 방향으로 나아갈 수 있도록 비판적 사유를 통한 자발적 동의에 기반하여 사회를 이끄는 구성원이 되도록 다음 세대를 길러내는 것, 세계시민교육은 훌륭한 인성과 우리 공동체 구성원으로서의 시민성에 기반하여 세계와 인류 공동체의 구성원이 되도록 다음 세대를 길러내는 것이라고 할 수 있다. 이때 세계시민교육은 인성교육과 민주시민교육에 기반을 두고 전개되는 활동이라는 점에서 미래 교육이 나아가야 할 방향으로 설정할 수 있을 것이다.

3) 세계시민교육에 대한 전망

인간의 육체노동뿐만 아니라 정신노동까지 모두 기계가 대체하는 미래 세계에서 인간은 어떻게 삶의 의미를 찾을 수 있을까? 인간만이 지니는 고유한 특징을 찾기 위해 기계와 비교해서 기계보다 더 나은 어떤 것에 초점을 둔 비교우위를 통해서는 우리가 설 자리를 찾기 어려울 것이다. 인간이 가지고 있는 고유한 가치로서의 인성과 시민성에 초점을 두어야만 우리 인간은 스스로 삶의 의미를 찾을 수 있을 것이다.

이처럼 인간이 자신의 정체성과 실존의 의미를 찾아가는 과정에서 교육은 어떤 역할을 해야 할까? 모든 것이 기계 기술에 의해 대체되는 미래사회에서는 다시 처음으로 돌아가려는 움직임이 일어날 것이다. 새로운 지식에 대한 탐색, 그리고 그와 관련된 정보의 제공은 인간보다는 AI가 더욱 효과적이고 효율적으로 수행할 수 있을 것이다. 그러나 그 무엇도 대체할 수 없는 것은 인간과 인간의 만남, 바로 나와 너의 만남일 것이다. 이러한 만남의 핵심은 바로 학교에서 이루어지는 교사와 학생의 만남이 핵심이 된다.

생의 시작에서, 생의 한가운데, 생의 마지막에 우리는 사람과의 만남으로 시작하며 끝맺고 늘 그런 만남을 그리워한다. 이러한 만남이 이루어지는 장이 바로 학교이며, 가정에서 부모님과의 만

남보다 더 많이 더 오랜 시간을 보내며 만나는 것, 그것이 바로 선생님과 학생의 만남, 학생들 서로의 만남으로 체화되는 교육이다. 인공적인 기계와 기술이 대체할 수 없는 따뜻한 만남 속에서 인성의 형성과 교육은 인간됨의 본질에 접근하는 활동일 것이다.

한편, 공동체의 구성원으로 기능하기 위해 필요한 조건들은 단순히 수동적인 수용 또는 사회집단에 대한 애착 만을 바탕으로 성립될 수는 없다. 사회 참여적이며 비판적 사고를 지닌 정의로운 시민을 양성하는 것은 자발적 동의에 기초한 시민성에 바탕을 둔 강력한 시민공동체를 구성하는 활동이 될 것이다. 이러한 시민공동체의 구성 활동은 민주적 참여를 바탕으로 하는 시민들의 공동체를 지향하는 활동이다.

이러한 인성교육과 민주시민교육의 바탕 위에 전개될 세계시민교육은 전통적인 교육의 성과뿐만 아니라 새로운 성과를 요청할 것이다. 전 세계적인 수준에서 전개되는 환경과 생태 공동체, 경제 공동체, 지식의 소통 공동체의 형성은 새로운 조직과 질서의 형태로 나타난다. 이러한 변화 속에서 인류 공동체는 어떤 가치를 공유해야 하고, 그것을 어떻게 내면화할 것인가에 대한 본질적 물음을 스스로에게 제기하게 될 것이다. 세계시민교육은 이러한 미래의 과학기술 발전에 대응하는 인류사회의 질서를 수립하고자 제기하는 질문에 대한 응답이 될 것이며, 이에 대하여 교육을 통한 실천을 제시한다는 점에서 우리 공교육이 나아가야 할 지향점이 될 것으로 예상된다.

요컨대, 미래사회의 변화는 사교육을 통한 경쟁에서의 우위보다는 공교육을 통한 공적 질서와 공동체의식의 확립을 더욱 지향하는 쪽으로 우리 교육을 이끌어갈 것이다. 이러한 맥락에서 세계시민교육은 기존 사회의 질서를 가르치는 사회화와 함께 개인의 성품을 가꾸어 나가는 인성교육, 비판적 사회화를 통하여 기존 질서의 대안을 탐색하고 자발적으로 사회 질서에 참여하는 민주시민교육의 바탕 위에서 인류 공동의 보편적 가치를 탐색하고 실천하고자 하는 노력이라는 점에서 미래 교육이 나아가야 할 방향이 된다.

4) 공교육에서의 디지털 글로벌시민성교육

전인성교육의 구체적인 교육과정 모습은 '시민교육'에서 드러나는데, 시민교육은 시대의 흐름에 따라 자국의 인재상에서 국제화 및 정보화 등에 따른 세계 환경의 변화에 따라 세계시민교육, 디지털 시민교육, 세계디지털 시민교육 등 새로운 개념으로 확장되고 있다. 따라서 공교육이 근간인 전인성교육은 이러한 시민교육의 변화를 통해 그 정의와 역할을 지속적으로 뒤집어야 할 뿐 아니라, 공교육이 당면한 여러 과제에 대해서도 대응해야 한다. 다음 표는 본 논고의 핵심 내용과 제언을 정리한 것이다.

〈표 II-4〉 공교육에서의 세계시민성 관련 핵심내용 및 제언

대한민국 공교육이 당면한 과제	세계 변화에 따른 공교육의 현주소	전인성교육을 위한 공교육의 실패 원인	'글로벌디지털시민' 등장과 도전
· 공교육을 다른 사람	· 다음의 긴장 관계를	· 시민성 역량은 사회	· 세계시민교육은 지역

의 자녀에게 투여되는 재정적 투자로 보는 경향 · 입시에 몰입하여 성적 상승을 위한 사교육 의존도 높아짐 · 국민들의 교육당국에 대한 믿음 저하 · 교육정책의 혼란과 복잡성으로 인한 갈등 증가	해소하는 역량을 기르는 것이 전인성/시민성 교육임 · 세계와 지역 간 긴장 · 보편과 개별 간 긴장 · 전통과 현대 간 긴장 · 장기적인 고려 사항과 단기적인 고려 사항 간 긴장 · 경쟁과 기회의 평등 간 긴장 · 지식의 확장과 그것을 동화시킬 수 있는 개인의 능력 간 긴장 · 영적인 것과 물질적인 것 간 긴장	적 과제를 적절하게 수행하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 및 성찰로 정의됨. · 시민성교육은 전인성교육의 인지, 사회정서, 행동 영역에서 구현됨. · 영국과 미국의 공교육 개혁 실패 원인은 교사역량, 수업-평가 수준 등이 조응하지 못했기 때문임.	적, 세계적으로 발생하는 문제를 해결하기 위한 서비스 학습의 측면을 강조 · 디지털 사회 환경은 전 세계 사람들을 연결하고 글로벌 이슈와 대화에 참여할 수 있는 힘을 제공하기 때문에 '디지털 시민성'을 '글로벌 시민성'이라는 더 넓은 개념과 연결 · 글로벌 상호 연결성 기반 글로벌디지털 시민교육 등장에 따른 온·오프라인 통합적 전인성/시민성 교육
전인성교육을 위한 교육과정 방향과 과제			
· 전인성교육은 시민성교육을 통해 발현되며, 2022 개정 교육과정의 내용체계인 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 통해 구현되는 공교육의 주요 책무이다. 이를 반영한 수업설계, 평가기준, 교수 · 학습전략 개발 등에서 전인성교육이 구체적으로 실천되고 평가되어야 한다. · 세계시민과 디지털시민 등 시민성교육은 온·오프라인 사회, 문화, 경제, 정치적 긴장, 갈등, 대립 관계에서, 이를 해결하는데 필요한 역량을 의미한다. · 전인성교육은 학습자뿐만 아니라 교사, 학부모의 역량 개발 없이 실현 불가능하다. 특히, 학습자의 니즈에 맞도록 수업설계과 교수 · 학습법 개발 및 성취평가기준 재해석 등에 필요한 교사 전문성 교육이 제대로 이루어져야 한다. · 교과 '내용' 중심의 현교사양성과정(교대, 사범대)과 강의 중심이거나 과정과 결과물에 대한 평가 없는 교사역량개발 프로그램은 교과 이기주의를 배양하고, 사교육과의 대립관계를 형성한다. · 전인성교육은 학습자와 교사를 미래로 이끌기보다 아직 완전할 수 없는 미래를 준비시키는 공공을 위한 역량과 전문성을 준비하는 것이다.			

가) 공교육이 당면한 과제

미국의 경우이긴 하지만, Abowitz(2002)가 제시한 공교육의 정의는 "공적 준거와 절차에 따라 공적 주체에 의하여 이루어지는 교육"이다(한국민족문화대백과사전, n.d.). 제도로서의 공교육은 "국가 혹은 준국가적 자치조직의 통제와 관리와 지원에 의해서 국민 전체를 대상으로 하여 운영되는 교육제도를 가리키는 말로 이해되고 있다"(서울대학교 교육연구소 편, 1998:138). 1956년 Hansen이 제시한 공교육의 기본 이념은 보편성, 평등성, 의무성, 무상성, 전문성, 중립성 등 여섯 가지로 구분되며, 이러한 이념의 얼마나 잘 실현되고 있는지, 특히, 교육과정에서의 내용체계, 수업설계, 평가기준 등 그리고 교수방법 및 전략이 얼마나 체계적

으로 이러한 이념을 구현하는지를 점검해 보면, 공교육의 현주소를 어렵지 않게 확인할 수 있다.

제기한 공교육의 위기 원인 세 가지를 한국의 상황에서 재해석이 가능하다. 첫째, 국민들이 점점 더 교육을 다른 사람의 자녀에게 이익이 되는 재정적 투자로 바라보고 있다. 둘째, 자녀의 성장에 대한 분명한 증거를 찾기 어렵고, 입시에 몰입하여 성적 상승을 위한 사교육 의존도가 점점 높아지고 있다. 셋째, 국민들의 교육당국에 대한 믿음과 지지가 시들해지고 있다. 공교육의 근간인 전인성교육에 대한 충분한 근거를 자녀의 학교 경험과 학교 교육행정 시스템에서 찾지 못하고 있다. 넷째, 국민들은 끊임없는 교육개혁에 대해 혼란과 갈등으로 반응해 왔다.

더 나아가 사회변화, 정보화, 다원화, 세계화 등에 직면하여 교육 이념에 대한 사회 집단 간 서로 상이한 이해를 갖는 것은 본래의 공교육의 의미로의 복원 또는 교육과정 개혁을 어렵게 한다(나병현, 2001). 특히, 자기 자신(자녀 포함)과 사회 발전의 상호 의존성 간의 관계에서 공교육이 어떤 방향을 가져야 하는지, 공공의 목적을 재구현하고 재구성하기 위해 사회적 성장과 변화를 어떻게 육성할지, (공립)학교가 기존의 공공 가치를 얼마나 근본적으로 변화시킬 수 있는지 등에 대한 과제에 직면해 있다는 것을 뜻한다(Knight-Abowitz & Karaba, 2016). 더 종합적인 공교육의 과제에 관하여 유네스코(1996)의 21세기 교육이 극복해야 할 일곱 가지 당면 과제에서 확인할 수 있다.

ⅰ. 세계와 지역 간 긴장: 사람들이 세계시민이 될 수 있도록 하는 동시에 문화적 정체성을 높이고 지역 사회에 참여할 수 있도록 지원한다.
ⅱ. 보편과 개별 간 긴장: 문화의 세계화가 개인의 문화적 정체성을 파괴해서는 안 된다는 것을 인식한다.
ⅲ. 전통과 현대 간 긴장: 과거를 존중하고 역사와 전통의 가치를 인식하면서 변화와 새로운 기술에 적응한다.
ⅳ. 장기적인 고려 사항과 단기적인 고려 사항 간 긴장: 신중하게 고려되고 협상된 개혁 전략을 요구하는 문제에 대한 신속한 답변과 준비된 해결책을 찾아야 한다는 압력에 저항한다.
ⅴ. 경쟁과 기회의 평등 간 긴장: (동기와 인센티브를 제공하는) 경쟁과 협력을 모두를 위한 형평성과 사회적 정의와 결합시킨다.
ⅵ. 지식의 확장과 그것을 동화시킬 수 있는 개인의 능력 간 긴장: 교육과정이 관련 기초 지식을 포함하고 교육학이 학습하는 방법을 생산적으로 배울 수 있도록 보장한다.
ⅶ. 영적인 것과 물질적인 것 간 긴장: 삶의 물질적 조건을 초월하는 사람들의 열망, 신념 및 아이디어의 다양성을 평가한다(p. 13).

각각의 '긴장'에 대한 다른 의견이 존재할 수 있지만, 이러한 긴장 자체는 사회변화에 대한

공교육의 위치와 방향에 대한 시사점이 있다. 즉, '보수적으로 공공의 가치를 재생하는 것'과 '새로운 사회 질서를 창출하는 것' 사이에 학교가 존재한다(Knight-Abowitz & Karaba, 2016). 그렇다면, 사회변화에 따른 공교육의 전인성교육은 학습자를 미래로 이끌기보다, 아직 완전할 수 없는 미래에 참여시키는 공공을 위한 준비라고 볼 수 있다.

나) 교육과정으로서의 전인성교육과 시민성교육

인성교육진흥법(2015)에서 인성교육을 "자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인, 공동체, 자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 길러주는 것"으로 정의하고 있다. 인성은 미래사회에서 성공적인 삶을 영위하기 위한 필요한 핵심역량(competencies)를 포괄하는 '교육'적 개념으로 이는 인간의 유전적 특성의 영향보다 사회환경에서의 학습에 방점을 찍고 있다. 이러한 이해는 도덕교육에서 교육의 방식이 잘못되면 아이들의 특성이 바르게 발현되지 못한다는 믿음과 영성, 심성, 이성, 지성 등이 조화롭게 계발되어 전인성을 기르되 더불어 사는 전인사회를 추구한다는 목표로 이해된다(길병휘, 2006).

이러한 전인성교육은 시민성교육을 통해 구현된다. 시민성교육은 적극적이고 정보에 정통한 시민으로서 학생들이 민주주의 사회에서 완전한 역할을 수행하기 위해 필요한 지식, 기술 및 이해를 발달시키는 것을 목적으로 한다(Association for Citizenship Teaching, 2024). 즉, 교육과정의 과목교육 전반에서 전인성 가치를 성취하기 위한 시민성교육이 포괄적이면서도 체계적으로 이루어져야 한다. 가령, 정의, 형평, 권력, 비판성, 사회적 문제에 대한 시민참여 등의 문제에 관심을 가진 교육자들은 학교, 대학, 성인 수준을 막론하고 시민성교육과 수학교육의 관계를 이론적으로 발전시키는 데 주목해 왔다(Gelger et al., 2023).

이러한 맥락에서 시민성 역량은 민주·다문화 사회의 청소년들이 일상생활에서 사회적 과제를 적절하게 수행하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 및 성찰로 정의되고, 이는 곧 교육과정 구성요소에 반영되어야 한다(Geijsel, et al., 2012). 즉, 공교육에서 시민성교육은 교육과정에서 체계적으로 자리잡고 있어야 한다는 것이다. 시민성교육의 관점에서 국제 교육과정과 평가 프레임워크에 대한 비판적 리뷰를 수행한 Kerr(1999)는 각국은 세계 변화의 영향에 부응하기 위해 시민성교육의 정의, 목표, 접근법 등을 재고 및 수정하고 있지만, '학생들이 경험하는 교육, 교수·학습 접근법, 교사 전문성 등에 대한 더 많은 고려가 필요하다'라고 지적한다. 교육의 정의적인 목표로 시민성교육을 언급하는 것이 신속하고 쉬울 수 있지만, 이를 실제로 달성하고 지속하는 것은 어렵고, 많은 시간이 소요되기 때문이다.

영국과 미국의 공교육 개혁과 한국 공교육 개혁 간 유사점에 대해 이찬승(2013)은 "표준화된 교육과정의 운영, 표준화된 성취기준, 표준화 시험실시, 표준화 시험 점수에 의한 책무성 요구" 등을 꼽는다. 그에 따르면, 21세기 다양한 교육적 욕구를 감당할 수 없다고 판단한 영국은 중앙정부의 획일적인 통제를 비영리 민간에게 운영하도록 위탁하였고, 미국은 공립학교의 교육의 질을 해결하기 위해 '자율형 공립학교'(charter school, 공적 자금을 받아 교사·부모·지역단체들이 설립한 학교) 제도를 도입했다. 이찬승은 일선 학교에 더 많은 자율성을 부여한다

는 측면에서 한국에 시사하는 바가 크다고 볼 수 있지만, 두 나라의 공교육 개혁의 성과가 그리 높지 않다고 지적한다. 그 이유는 교육 개혁과 관련된 다양한 요소, 즉 교사역량, 수업-평가 수준 등이 조응하지 못했기 때문이라고 분석한다. 이는 Kerr가 지적한 바와 일맥상통한다.

한국의 교육과정 개혁은 다양성과 자율성을 반영하는 방향으로 주도됐으나, 이것이 교육과정에서 어떻게 실현되고 있는지에 대한 구체적인 연구가 부족했다. 특히 교육과정 요소에 대한 깊이 있고 체계적인 실증적인 연구나 사례를 찾아보기 어렵다. 그러나 분명한 것은 전인성 교육 가치의 구현은 교육과정으로서의 시민성교육이라는 점과 교육과정 구성요소가 이를 반영하고 있어야 한다는 원칙이 존재한다는 것이다. 이러한 원칙을 확인하는 가운데, 안타깝게도 국제사회의 교육담론은 세계시민교육과 디지털 시민교육의 필요성으로 이동하고 있으며, 이는 디지털 대전환 시대를 반영한다는 측면에서 거부하기 어렵다.

다) 세계시민교육, 디지털 시민교육, 교육과정 영역

세계시민교육은 논란이 많고 논쟁적이며 매우 복잡한 개념이다. 이와 관련하여 세계시민교육의 정의에 대한 이견이 있을 뿐만 아니라 일부에서는 이 개념이 다소 타당하지 않다고도 주장한다(Mayo et al., 2009). 그럼에도 불구하고 세계시민교육은 지역적, 세계적으로 발생하는 문제를 해결하기 위한 서비스 학습의 측면을 강조한다(Mayo et al., 2009). 세계시민은 지역사회의 경험을 전 세계 다른 사람들의 경험과 상호연결된 것으로 볼 수 있는 글로벌 관점을 채택하는 것을 의미한다(Jarrar, 2012). 유네스코(2019)는 세계시민교육을 “모든 연령대의 학습자들이 보다 평화롭고, 관용적이고, 포용적이고, 안전한 사회를 건설하는 데 있어 지역적으로나 세계적으로 적극적인 역할을 할 수 있도록” 하는 것을 목표로 한다고 정의한다(para. 1). 학교교육, 즉 교육과정으로서의 세계시민교육의 구체적 지침을 Chauhan (2023)이 예시를 통해 제시하고 있다.

- 교육과정 통합: 세계시민교육은 다양한 주제에 세계 시민권 주제를 포함시키는 것을 의미한다. 예를 들어, 과학 수업은 다양한 지역이 직면한 환경 문제에 대해 논의할 수 있는 반면, 역사를 공부하는 학생들은 식민지의 세계적 영향을 조사할 수 있다. 학생들은 교육과정 전반에 세계 시민권 주제를 포함시킴으로써 세계적인 문제와 그들의 상호연결성에 대해 포괄적인 인식을 갖게 된다.
- 진단과 평가: 세계시민교육은 진단과 평가를 요구한다. 예를 들어, 교사는 학생들의 글로벌 이슈에 대한 이해, 비판적 사고와 문제해결 능력, 사회적 책임에 대한 태도를 평가하는 시험을 만들 수 있다. 세계시민교육에서는 수업 토론과 그룹 프로젝트와 같은 형성평가가 지속적인 피드백을 제공하고, 시험이나 발표와 같은 총괄평가는 전체 학습 성과를 정량화한다. 효과적인 평가 전략은 학생들의 성공을 보장하고, 글로벌 시민성 개발을 위한 교수법을 개선하는 데 도움이 된다.

2022 개정 교육과정에서는 지식·이해 중 '메타인지' 부분, 과정·기능 중 '소통' 부분, 가치·태도 중 '공동체 기여' 부분에서 시민역량 및 세계시민 역량 등이 반영되어 교육과정에 통합되고, 수업 설계 및 성취-평가기준에서 구현될 수 있다. 즉, 시민성교육이 전인성교육, 즉 인지, 사회정서, 행동 영역에서 구현될 수 있는 것이다. 유네스코(2019)는 세계시민교육의 세 가지 학습영역을 인지, 사회정서 및 행동으로 구분한다:

- 인지: 세상과 세상의 복잡성을 더 잘 이해하기 위해 필요한 지식과 사고 기술.
- 사회정서: 학습자가 정의적, 심리·사회적, 신체적으로 발달할 수 있도록 하고 타인과 존중하며 평화롭게 함께 살아갈 수 있도록 하는 가치관, 태도, 사회적 기술.
- 행동: 행동, 수행, 실제 적용 및 참여. (para. 2)

유네스코(2014)는 이 프레임워크를 장려하면서도, 동시에 세계적 보편성과 지역적 특수성 사이의 개념적 긴장을 인정한다. 문화적 관점에서 세계화는 "증가하는 세계 문화적 동질성과 지역적으로 지향되는 단편화 및 다양성 사이의 긴장으로 이해될 수 있다"(Wahlström, 2014:113). 유네스코는 비판적이고 혁신적인 교육학을 사용하여 세계시민교육에 대한 우리의 참여를 지속적으로 재검토할 것을 제안했다. 보편성과 특수성 사이의 양립 불가능성은 특히 '일반 교육 시스템과 사회 교육'에 대한 국가 모델과 사후 국가 모델을 비교한 Davies et al. (2005)에 의해 다루어졌다. 이 비교에서 Davies et al. 은 '국가 정체성과 국가의 글로벌 상호의존성'이 서로 대립하고, '국가 역사와 사회구조'와 '역사적으로 배제된 그룹의 포함'은 모순된다고 주장한다. 이러한 긴장으로, 시민성 교육이 글로벌 교육보다 국가의 필요에 맞게 더 체계적으로 조정된다는 점에 주목했다. 실제로 이러한 필요는 학습자에게 국제 시장에서 일하고 협력하도록 교육하는 것과 관련된 교과 활동과 매우 연관되어 있으며, 이는 신자유주의의 논리인 시장화된 교육 시스템과 국제화에 대한 비윤리적인 해석을 외면한다(Paris & Costa, 2017). 이는 보편성과 특수성 사이의 이러한 양립 불가능성이 둘 중 하나(대부분 전자)에 집중함으로써 훼손된다는 것을 의미한다.

지속가능한 개발에서 세계시민의식을 고취하는 것은 개인 자신만의 것이 아니라 모든 사회의 이익을 위해 행동할 수 있도록 자신의 사회적 책임을 수용할 수 있게 하는 것이다. 이러한 의미 내에서 디지털 시민성은 '디지털 기술과 미디어의 책임 있고 적절한 사용'을 의미한다(Anastasiades, 2024). 디지털 사회 환경은 전 세계 사람들을 연결하고 글로벌 이슈와 대화에 참여할 수 있는 힘을 제공하며, 이를 통해 사회정의, 환경의 지속가능성, 기타 글로벌 이슈에 대한 논의를 진행할 수 있다. 따라서 '디지털 시민성'을 '글로벌 시민성'이라는 더 넓은 개념과 연결시킬 수 있다(Anastasiades, 2024). 디지털 네트워크는 국제 학습 프로젝트의 협력에 관심이 있는 교육자 커뮤니티와 디지털 미디어 도구를 사용하여 국제 협력을 지원하도록 설계된 안전하고 광고가 없는 가상 교실 플랫폼을 제공한다(UNESCO, 2018). 따라서, 학생들의 디지털 플랫폼이나 온라인에서 보내는 시간에 의존하지 않는 총체적이고 범교과적인 접근으로 교육과정에 통합될 수

있다. 유럽의 디지털 시민교육 위원회(DCE) 프로그램은 아이들이 유능하고 책임감 있는 디지털 시민이 되기 위해 숙달해야 할 역량을 명확하게 정의하며 이러한 역량이 사용되는 온-오프라인 활동의 세 가지 영역을 제시한다.

- 온라인 시민(Being Online)은 디지털 사회에 접근하고 자유롭게 자신을 표현하며 창의적이고 비판적인 마음으로 디지털 도구를 사용하는 데 필요한 역량과 관련된 영역을 포함한다.
- 온라인 웰빙(Well-being Online)은 디지털 사회에 긍정적으로 참여하고 기술과의 건강한 관계를 발전시키는 데 필요한 역량과 관련된 영역을 포함한다.
- 온라인 권리(Rights Online)은 디지털 맥락에서 복잡하고 다양한 사회에서 시민의 권리와 책임과 관련된 역량과 관련된 영역을 포함하며, 여기서 프라이버시는 보호되고 적극적인 참여는 권한을 부여받는다(Council of Europe, 2024).

유네스코(1996)가 제시한 21세기 공교육의 일곱 가지 당면 과제에서 살펴보았듯이, 전인성교육 또는 시민성교육은 다양한 대립과 긴장 관계에서 발생한 것이며, 이를 해결하는 데 필요한 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 등의 총체적인 전인적 성장을 의미한다. 이러한 이해는 디지털 시민교육에도 동일하게 적용된다. 디지털 시민교육은 교육을 통해 학습자에게 힘을 실어주고, 디지털이 풍부한 사회에서 능동적으로 학습하고 참여하는 데 필요한 역량을 키우는 것을 의미한다(Council of Europe, 2024). 이는 학생들에게 디지털 환경에서 일하고 생활하며 공유하는 것을 긍정적인 방식으로 가르치는 것에 초점을 둔 새로운 차원의 시민성 교육을 나타낸다. 유럽 평의회는 디지털시민 역량을 다음과 같이 정의한다. “모든 국민이 자신의 민주적 권리와 책임을 행사하고 방어하며, 사이버 공간에서 인권, 민주주의, 법치를 증진하고 보호하기 위해 요구하는 지식, 가치, 태도, 기술을 의미한다”(para. 1).

결과적으로, 교육과정에 관련 주제를 접목하여 글로벌 및 디지털 시민의식을 고취할 수 있다. 글로벌 이슈에 대한 토론과 토론을 장려하고, 학생들이 국제적인 커뮤니케이션에 참여하고 디지털 리터러시를 촉진할 수 있도록 힘을 실어줄 수 있으며, 비판적 사고, 창의성, 디지털 커뮤니케이션 등 양질의 교수·학습 능력을 향상시킬 수 있도록 지원할 수 있다. 학생들이 책임감 있고 윤리적인 기술 사용을 장려하도록 온라인 문화 교류를 촉진할 수 있으며, 주요 글로벌 이슈와 디지털 시민성을 사회, 언어예술, 과학, 기술 등 기존 교과에 통합하여 수업계획과 활동을 개발할 수 있다. 이를 통해 글로벌 도전과제, 문화적 이해, 디지털 책임, 윤리적 테크놀로지 활용 등에 대한 논의를 심화할 수 있다.

학제 간 프로젝트는 학생들이 디지털 커뮤니케이션 및 협업 기술을 사용하여 글로벌 문제를 분석하고 디지털 도구를 사용하여 해결책을 제안하도록 동기를 부여할 수 있다. 이러한 의미에서 ‘글로벌 디지털 시민교육’이 주목을 받는다. “글로벌 디지털 시민으로서 그들은 더 이상 서로 고립되어 있지 않기 때문에 모든 국가에 걸쳐 소통하고 협력하고 축하할 수 있다는 것을 알고 있으며, 이를 통해 이해, 수용, 연민, 겸손을 함양하는 다른 시민의 문제, 전통, 가치 및

문화를 인식하게 하는 글로벌 상호연결성을 배운다"(Anastasiades, 2024).

2022 개정 교육과정의 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도 등 내용체계에 구현하든, 유네스코와 유럽위원회가 강조하는 인지, 사회정서, 행동 학습영역에 구현하든, 전인성교육은 교육과정에서 구현되어야 한다. 교육과정의 적절성과 효과성 및 교사의 전문성 또는 책무성은 학생들의 변화와 발달을 통해 증명된다. 세계시민교육이든, 디지털 시민교육이든, 글로벌디지털 시민교육이든 모두 사회의 변화를 반영하고 새로운 역량을 추가하는 것이지만, 근본적인 전인성교육의 원칙이 반영되어 있다는 점을 인식해야 한다. 새로운 내용이나 기능을 추가한 시민성교육을 통해 학습자가 성장하는 것이 아니라, 공교육의 본래 목적인 전인성교육이 온-오프라인에서의 시민성교육으로 발현되어야 하며, 이는 곧 교육과정에서 교사의 전문성을 통해 구현된다.

2 주요 교육과정 정책 환경 분석

가. 우리나라 국가교육과정 주요 정책의 역사적 추이 분석

우리나라의 국가교육과정은 광복 이후 교수요목기를 거쳐 1954년에 공포된 제1차 교육과정을 시작으로 최근 고시된 2022 개정 교육과정까지 약 70여 년간 수차례 국가교육과정을 개정하면서 지속적으로 변화되어 왔다. 우리나라 국가교육과정의 역사적 추이를 살펴보면 몇 가지 경향성이 보이는데, 본 연구에서는 이를 교육과정 지역화, 교육과정 자율화, 교육과정 학습자 개인화의 세 가지로 논의하고, 지난 수십년 간 국가교육과정의 교과목 변화를 살펴보며 미래 교육과정의 발전 방안을 모색하기 위한 시사점을 논의하고자 한다.

1) 교육과정 지역화

가) 국가교육과정 변화 과정에서 교육과정 지역화 내용

국가교육과정은 한 나라의 교육에 대한 전반적인 설계도이면서 종합적인 교육 계획으로서, 초·중등학교의 교육목적과 교육목표를 달성하기 위한 국가 수준의 교육과정이자 초·중학교에서 편성·운영하여야 할 학교 교육과정의 공통적이고 일반적인 기준을 의미한다(한국교육과정학회, 2017: 179). 우리나라에서는 이와 같이 국가 수준에서 학교 교육과정의 편성·운영에 대한 공통적인 기준을 국가교육과정에 마련하여 고시해왔으며, 이는 학교 교육과정 편성·운영을 위한 중요한 지침으로 적용되어왔다. 그러나 우리나라 국가교육과정의 역사적 추이를 살펴보면, 교육과정에 대한 의사 결정의 권한을 지역으로 분산하려는 경향을 볼 수 있다. 이와 같은 교육과정에서의 의사 결정을 시·도 교육청으로 위임하는 교육과정 지역화는 제2차 교육과정에서부터 언급되기 시작하였으며, 제6차 교육과정을 계기로 지역 수준의 교육과정이 중요하게 자리 잡았다. 국가교육과정 변천 과정에서

교육과정 지역화와 관련된 주요 내용을 정리하면 다음의 〈표 Ⅱ-5〉과 같다.

〈표 Ⅱ-5〉 국가교육과정에서의 교육과정 지역화

국가교육과정 시기 (고시년도)	내용
제2차 교육과정 (1963년)	· 교육과정 운영의 첫째 원칙으로서 '지역성'을 강조하며, 지역 사회의 실정에 맞는 교육과정 재구성을 언급함.
제3차 교육과정 (1973년)	· 지역 사회의 실정에 비추어 필요한 경우 국가교육과정에 제시된 교육의 목표 및 각 교과 지도 내용 선정의 원칙에 어긋남이 없는 범위에서 교육과정 제시된 지도 내용 이외의 것을 첨가 지도할 수 있도록 함.
제5차 교육과정 (1987년)	· 초등학교 사회과 4학년에 처음으로 시 · 도 단위의 지역별 교과서를 개발하도록 하여 교육과정 지역화를 실현하기 위한 변화를 시도함. · 각 시 · 도 교육위원회 또는 단위 학교는 자신의 특수 사정에 적합한 새로운 단원을 설정하여 원래의 교육과정 내용을 대치하거나 또는 그에 첨가하여 가르칠 수 있도록 가능하도록 함.
제6차 교육과정 (1992년)	· 국가교육과정의 기준을 근거로 시·도의 '교육과정 편성 · 운영 지침'을 작성하도록 하여 지방 분권형 교육과정 체제로의 변화를 시도함. · 국가교육과정 문서의 교육과정 편성 · 운영 지침에서 시 · 도 교육청과 관련된 지침이 신설됨. · 보통 교과는 공통 필수 과목만 교육부가 지정하고, 과정별 필수 과목은 사·도 교육청이 선택하도록 함. · 기존에는 일반계 고등학교에서는 3개 과정(인문 · 사회 과정, 자연 과정, 직업 과정)을 설치 · 운영하였으나, 시·도 교육청에서 지역 특성, 학교 실정, 학생의 요구 등을 고려하여 기타 필요한 과정을 설치하여 각 학교에 제시할 수 있도록 함. · '우리들은 1학년'의 교육과정 편성 · 운영권을 전체적으로 시 · 도 교육청에 이관하여, 초등학교 1학년 학생들은 지역별로 개발된 교육과정으로 입학 초기 학교 적응 활동을 하게 됨.
제7차 교육과정 (1997년)	· 국가교육과정 문서에 교육과정 편성 · 운영과 관련하여 시 · 도 교육청 및 지역 교육청의 역할을 구분하고 각각의 역할을 세분화하여 제시함. · 고등학교 선택 중심 교육과정의 선택 과목의 일부는 시 · 도 교육청이 지정하도록 함.
2009 개정 교육과정 (2009년)	· 교육과정 편성 · 운영에 대한 교육청 관련 지침이 '학교 교육과정 편성 · 운영 지원'으로 이동하면서 내용이 세분화되고, 지역 교육청 관련 지침은 삭제되어 시 · 도 수준에서 자율성을 발휘할 수 있도록 함.
2015 개정 교육과정 (2015년)	· 교육청 수준의 지원과 관련하여 인적 · 물적 지원을 제공하고, 학교 교육과정 편성 · 운영 지침을 제공하며, 교육청 수준의 교육과정 평가 및 학업성취도 평가를 통한 교육과정의 질 관리를 강조함.
2022 개정 교육과정 (2022년)	· 국가교육과정 운영을 위한 국가-지역-학교의 역할을 명료화하고 국가 및 시 · 도 교육청의 지원 사항에 대한 지침을 개발함. · 지역 및 학교 간 교육 격차 완화와 책임 교육 구현을 위한 국가와 시 · 도 교육청의 지원 사항에 대한 지침을 개발함.

* 교육과정 개정 시기별로 교육과정 지역화와 관련하여 중요하게 강조된 내용을 제시하였으며, 내용이 중복되거나 명시적으로 지역화 내용을 제시하지 않은 경우의 교육과정 시기는 생략함.

국가교육과정 시기 (고시년도)	내용

※ 출처: 교육부(2022c:4-5), 교육부(2022d:177-178), 김경자 외(2015:187-188, 190), 소경희(2017:194, 198), 황규호 외(2022:11-12).

위의 표에서 볼 수 있는 바와 같이 국가교육과정과 관련하여 '지역성'이 언급되기 시작한 것은 제2차 교육과정(1963년)부터이다. 생활 중심 교육과정을 표방한 제2차 교육과정은 교육과정 내용 측면(자주성, 생산성, 유용성)과 교육과정 조직 측면(합리성)에서의 주요한 원리들을 강조하면서 교육과정 운영 측면에서는 지역성을 강조한 특징을 보이고 있다(교육부, 2022f:128). 곧, 지역 사회의 교육적 필요를 충족시키고 사회에서 요구되는 인재를 기르기 위해서는 각 지역 사회의 학교들이 국가적 기준에 의거하여 각 지역 사회의 실정에 맞는 교육과정을 재구성하여야 한다는 것이다(교육부, 2022c:4-5). 이후 제3차 교육과정(1973년)에서는 국가 시책 및 지역 사회의 실정에 따라 필요한 경우에는 국가교육과정에서 제시한 교육목표 및 각 교과 지도 내용 선정의 원칙에 어긋남이 없는 범위에서 국가교육과정에 제시된 지도 내용 이외의 것을 첨가 지도할 수 있게 허용하기도 하였다(교육부, 2022c:5).

이와 같이 우리나라는 국가교육과정을 도입한 초기부터 지역 사회 실정에 맞는 교육과정 재구성 등을 허용함으로써 교육과정 '지역성'의 중요성을 인식하고 이에 대한 관심을 나타내었다. 그러나 국가교육과정에서 지역성을 반영할 수 있는 구체적인 지침들이 제시되지 않았기 때문에 이러한 지역성의 강조는 형식적이고 선언적인 차원에 이루어졌다고도 볼 수 있다. 이러한 가운데 제5차 교육과정(1987년)은 교육과정 지역화를 위한 출발점을 제공해주었다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 제5차 교육과정에서는 초등학교 사회과 4학년에서 처음으로 시·도 단위의 지역별 교과서를 개발하여 교육과정의 지역화를 실현하는 획기적인 전기를 가지게 되었다(김재춘, 2012:178; 박천환 외, 2015:225). 또한 각 시·도 교육위원회 또는 단위 학교는 자기 지역의 고유한 특성에 따라 새로운 단원을 설정하여 원래의 교육과정 내용을 대치하거나 또는 그에 첨가하여 가르치는 것이 가능하게 되었는데, 이는 국가 수준에서 교육과정에 관한 모든 것을 규정해주는 방식에서 탈피하여 지역에 교육과정 개발의 권한을 일부 부여한 것으로 볼 수 있다(소경희, 2017:189).

우리나라에서 교육과정의 지역화가 본격적으로 언급되며 획기적인 전환을 가져온 것은 제6차 교육과정(1992) 시기로 논의된다. 당시에는 기존의 교육과정을 '중앙 집권형 교육과정'으로 명명하고 이를 '지방 분권형 교육과정'으로 전환하고자 함을 강조하며, 종래와 달리 교육부는 국가 수준에서 전국 공통의 일반적 기준만 제시하고 각 학교에서 실시하는 교육과정은 시·도 교육청과 학교의 협력을 통해 결정할 것을 명시하였다(교육부, 2022c:133-134). 이에 따라 교육부는 국가 수준의 기준을 '교육과정' 문서로 고시하고, 시·도 교육청은 국가교육과정의 기준을 근거로 시·도의 '교육과정 편성·운영 지침'을 작성하며, 단위 학교에서는 이와 같은 국가교육과정의 기준과 시·도의 교육과정 편성·운영 지침을 근거로 학교 실정에 맞게 '학교교육과정'을 편성·운영하도록 제도화하였다(김재춘, 2012:179).

이에 따라 제6차 교육과정에서는 교육과정 지역화를 위한 구체적인 내용들이 교육과정에 제시되었는데, 보통 교과는 공통 필수 과목만 교육부가 지정하고, 과정별 필수 과목은 시·도 교육청이, 과정별 선택 과목은 학교가 필요에 따라 선택하도록 하여 지역과 학교의 자율권을 확대하였다(교육부, 2022d:177). 아울러 일반계 고등학교에서 기존에는 3개 과정(인문·사회 과정, 자연 과정, 직업 과정)만 설치·운영하였으나, 시·도 교육청에서 지역 특성, 학교 실정, 학생의 요구 등을 고려하여 '기타 필요한 과정'을 설치하여 각 학교에 제시할 수 있도록 하였다(소경희, 2017:198). 또한 제5차 교육과정에서 도입한 초등학교 '우리들은 1학년'의 경우 국가 수준 교육과정에서 그 목표와 내용을 획일적으로 제시했었으나, 제6차 교육과정에서는 이를 시·도 교육청에 이관하여 초등학교 1학년 학생들은 지역별로 신입생들의 생활 경험, 성장 배경, 능력 수준, 지역 특성, 학교 실정 등을 고려하여 개발된 교육과정을 가지고 입학 초기 학교 적응 활동을 할 수 있도록 하였다(소경희, 2017:194).

이와 같이 제6차 교육과정을 계기로 교육과정 지역화가 우리나라 국가교육과정의 중요한 변화 기조로 자리 잡으면서, 이후 이루어지는 국가교육과정 개정에서 국가 수준의 많은 공통적인 지침들이 시·도 교육청에 위임하는 방식으로 변화되었다. 예컨대, 제7차 교육과정에서는 국가교육과정 문서의 '교육과정 편성·운영' 지침에서 시·도 교육청 및 지역 교육청의 역할을 구분하고 각각의 역할을 세분화하여 제시하는 방식으로 시·도 교육청 및 지역 교육청의 역할을 강조하였다(교육부, 1997). 이후 2009 개정 교육과정에서는 기존에 교육과정 편성·운영 영역에 제시되었던 교육청 관련 지침을 '학교 교육과정 편성·운영 지원'으로 이동시키면서 내용을 정련하고, 지역 교육청 관련 지침을 모두 삭제하여 시·도 교육청 중심으로 지역화를 도모하였다(교육과학기술부, 2009). 이와 같은 변화는 교육과정의 중심은 학교 교육과정 편성·운영이며, 국가와 교육청은 이를 '지원'해야 한다는 것을 상징적으로 보여주는 한편, 교육과정 지원과 관련된 지역 수준의 역할을 시·도 교육청에 일임하여 시·도 수준의 자율성을 발휘할 수 있도록 허용한 것으로 볼 수 있다(김경자 외, 2015:190).

한편, 2015 개정 교육과정의 경우 국가교육과정에서는 교육청 수준의 지원과 관련하여 인적·물적 지원을 제공하고, 학교 교육과정 편성·운영 지침을 제공하며, 교육청 수준의 교육과정 평가 및 학업성취도 평가를 통한 교육과정의 질 관리를 강조하는 방식으로 교육청의 역할을 강조하였다(교육부, 2015a:39-42). 가장 최근에 개정된 2022 개정 교육과정에서는 국가와 지역, 학교의 역할을 명확히 설정하고 학교 교육과정의 자율성 확대를 지원하기 위한 시·도 교육청 수준의 지원 방안을 명시하는 한편, 지역 및 학교 간 교육 격차 완화와 책임 교육 구현을 위해 국가와 시·도 교육청의 지원 사항에 대한 지침을 마련하였다(황규호 외, 2015:11-12). 이러한 변화는 학교 교육과정이 중심이 되어 국가와 지역이 이를 지원해주어야 하는 역할을 강조한 것인 동시에, 지역 및 학교 간 교육 격차 완화에 대한 지원과 책임을 더욱 강조하는 의미가 포함된 것으로 보인다.

나) 국가교육과정 변화 과정에서 교육과정 지역화 논의

지금까지 우리나라 국가교육과정의 변천 과정에서 교육과정 지역화가 어떻게 변화되어 왔는지

주요 내용들을 살펴보았다. 변화 과정을 살펴보면 초반에는 중앙집권적으로 국가가 규제하는 지침이 많았다면, 교육과정에 대한 의사결정의 권한을 점차 지역으로 위임하는 경향을 보이고 있으며, 최근에는 시·도 교육청과 관련하여 학교 교육과정의 편성·운영을 '지원'하는 역할과 지역 및 학교 간의 교육 격차를 완화하기 위한 책임과 역할을 강조하는 것으로 보인다.

교육과정 지역화는 중앙 정부가 지역이나 학교의 특성을 모두 반영하여 교육과정을 개발하기 어렵기 때문에, 일부의 권한을 시·도 교육청에 배분함으로써 중앙 정부가 다 채우기 어렵거나 다양성을 부여하기 힘든 부분에 대한 '채움의 권한'을 지역 교육청에 부여한 것으로 논의된다(이승미 외, 2019:193-194). 이러한 특성을 고려하면 우리나라에서 교육과정과 관련된 의사결정의 권한을 지역에 위임하는 교육과정 지역화는 지역의 특성과 상황 등이 반영된 교육과정의 다양성을 추구하기 위한 노력으로도 볼 수 있다. 이를 통해 17개의 시·도별로 나름의 지역 특색이 반영된 다양한 교육과정이 마련될 수 있다.

그러나 이러한 교육과정 지역화의 내용이 무엇이며 실제 어떠한 영향을 미치는지에 대해서는 심도 있게 살펴볼 필요가 있다. 만약 17개 시·도 교육청에서 국가 수준의 교육과정 지침에 '더하여' 새로운 지침을 부과하거나 국가교육과정의 지침을 '대체하는' 지침을 제시할 경우, 17개의 시·도별로 지역의 특색을 살린 교육과정 다양화는 추구할 수 있으나 단위학교의 부담이 가중되거나 학교 교육과정의 자율성을 제한하는 문제를 가져올 수 있다. 실제로 최근에 이루어진 조사에 의하면 교육과정 주도권이 지역으로 이동되는 것과 관련하여 '지역 간 교육과정의 수준과 범위에서 격차가 나타난다(80.3%)'와 '단위 학교의 교육과정 자율성에 대한 교육청의 관리·통제가 강화된다(64.8%)'는 항목에서 동의 정도가 상당히 높았던 것으로 보고되었는데, 이러한 결과들은 국가교육과정에 더하여 교육청의 지침이 제시됨에 따라 단위 학교에 '이중 통제 장치'가 작용한다고 보았기 때문이다(정영근 외, 2021:23).

이러한 문제를 고려하여 2009 개정 교육과정부터 시·도 교육청의 역할은 학교교육과정의 편성·운영을 '지원'하는 일임을 국가교육과정상에 강조해온 측면은 의미가 있다. 이는 결국 교육과정 지역화는 지역의 특성을 반영하여 더욱 풍성하고 다양한 학교 교육과정이 편성·운영될 수 있도록 시·도 교육청에서 지원하는 데 중점이 있음을 상기해주기 때문이다.

한편, 최근에 고시된 2022 개정 교육과정에서 시·도 교육청의 역할과 관련하여 지역 및 학교 간 교육 격차를 완화하기 위해 시·도 교육청의 지원을 강조한 측면은 눈여겨볼 필요가 있다. 교육과정의 지역화는 지역의 특성을 반영한 학교 교육과정의 다양화를 촉진할 수 있으나, 다른 한편으로 이러한 교육과정 다양화는 지역 및 학교 간 교육 격차를 가져올 가능성이 있다. 이에 따라 교육과정의 지역화와 관련된 최근의 화두는 지역 및 학교 간 교육 격차를 어떻게 완화할 수 있는지에 관한 것으로, 이를 해결할 수 있는 지원 방안들이 모색되고 있는 상황이다. 결국 국가 수준의 교육과정과 교육과정 지역화를 대비되는 것으로 상정하고 단순히 지역 교육과정의 다양성을 추구하는 것이 더욱 바람직한 방향인 것으로 간주하기보다는, 국가 수준에서의 총체성과 지역의 다양성이 공존하면서 지역 간의 다름이 '격차'가 아닌 '다양성'으로 발현될 수 있도록 지원하는 방안을 모색해나가는 것이 필요하다.

2) 교육과정 자율화

가) 국가교육과정 변화 과정에서 교육과정 자율화 내용

국가교육과정의 의사 결정 권한을 지역이나 학교로 위임하는 교육과정 분권화는 교육과정 지역화와 교육과정 자율화로 나타날 수 있다. 이때 교육과정 지역화는 교육과정에 대한 의사 결정 수준이 교육청으로 위임되는 것을 의미하며, 교육과정 자율화는 지역을 넘어서 학교 수준에서 교육과정에 대한 의사결정을 실시하는 것으로 볼 수 있다(박순경 외, 2009:126). 이와 같이 단위학교에 교육과정에 대한 의사 결정 권한을 부여하는 교육과정 자율화는 단위 학교가 처한 적합성 높은 교육과정을 편성·운영할 수 있다는 측면에서 중요한 의미가 있다(이승미 외, 2019:194). 우리나라 국가교육과정의 변천 과정에서 이러한 교육과정 자율화가 어떻게 강조되어왔는지 주요 변화 내용을 살펴보면, 다음의 〈표 Ⅱ-6〉과 같다.

〈표 Ⅱ-6〉 국가교육과정에서의 교육과정 자율화

국가교육과정 (고시년도)	내용
제2차 교육과정 (1963년)	· 국가교육과정은 학교 교육과정 개발을 위한 일반적인 기준임을 밝히고 학교에 교육과정 재구성권이 있음을 명시하여 학교는 교육과정을 창의적으로 재구성할 수 있도록 함. · 초등학교의 학교 수업 일수는 연간 35주를 기준으로 단위 수업 시간은 40분이나 각 학교의 실정에 맞게 조정할 수 있도록 학교장에게 재량권 부여하고 특별활동의 시간 배당을 학교의 실정에 맞게 신축성 있는 운영을 할 수 있도록 융통성을 부여함. · 고등학교 교육과정의 단위 배당 기준은 각 과목별로 3년간 이수할 총 단위수를 제시하고 학년별 이수 단위는 학교가 자율적으로 편성하도록 함.
제3차 교육과정 (1973년)	· 고등학교에 '자유 선택 교과목'이 신설됨(단, 최저 단위가 '0'으로 설정됨).
제4차 교육과정 (1981년)	· 중학교에 '자유 선택 과목'을 신설하여, 학교와 지역사회의 실정 및 학생들의 희망에 따라 학교장의 재량으로 학생에게 도움이 되는 교육내용을 선정하여 지도할 수 있도록 함(단, 최저 시수가 '0'으로 설정됨).
제5차 교육과정 (1987년)	· 고등학교 이수 단위의 표시를 급간제에서 기준 단위제로 변경하고 일정 범위 내에서 증감 운영할 수 있도록 함.
제6차 교육과정 (1992년)	· 교육과정에 관한 국가의 권한 중 일부를 학교에 위임하여 '학교 교육과정'이라는 용어가 본격적으로 사용되기 시작함. · '학교 재량 시간'을 신설하여 학교에서 보충 심화 학습이나 학교의 독특한 교육적 필요 및 학생의 요구 등에 따른 창의적인 교육 활동을 할 수 있도록 함. · 모든 학생이 이수해야 할 공통 필수 과목(10과목)만 교육부가 지정하고 과정별 필수 과목은 시·도 교육청에서 지정하며, 과정별 선택 과목은 개별 고등학교에서 필요에 따라 선택할 수 있도록 하여 학교의 자율권을 확대함.
제7차 교육과정 (1997년)	· 학교의 자율적이고 창의적인 교육과정 편성·운영을 보장하기 위해 초·중등학교에 교과, 특별 활동 외에 '재량 활동'을 신설함.

국가교육과정 (고시년도)	내용
	· 일반 고등학교의 경우 선택 과목(136단위) 중에서 시 · 도 교육청과 학교가 각각 28단위 이상을 지정하도록 하여 학교의 자율권을 보장함.
2007 개정 교육과정 (2007년)	· 단위 학교의 교육과정 편성 · 운영의 자율권을 확대하여 '재량 활동'의 하위 영역별 단위 배당을 학교에서 편성하도록 함. · 특별활동의 영역별 시간 배정은 학교의 실정을 반영할 수 있도록 시간 배정 결정권을 단위 학교에 부여함. · 고등학교의 교과에 배당된 수업 시간 수를 학기 또는 학년 단위로 집중 편성할 수 있도록 함.
2009 개정 교육과정 (2009년)	· '학년군'과 '교과군'을 도입하고 학년군별로 총 수업 시수를 배정함으로써 교과 및 학교의 특성을 고려하여 단위 학교에서 자율적인 교육과정 편성·운영이 가능하도록 함. · 과목(교과군)별 시수의 20% 시수를 자율적으로 증감 편성·운영이 가능하도록 하여 학교 교육과정의 자율권을 확대함. · 다양하고 창의적인 학교교육 활동 강화를 위해 특별활동과 재량활동을 통합하여 '창의적체험활동'을 신설·강화함. · 학교가 교과목을 개설할 수 있는 권한을 확대함으로써, 학교에서 필요에 따라 국가교육과정에 제시되어 있는 과목 외에 새로운 과목을 개설할 수 있으며, 대학과목 선이수제의 과목을 개설하거나 국제적으로 공인받은 교육과정과 과목을 개설할 수 있도록 함. · 2013년 부분 개정을 통해 일반 고등학교의 필수 이수 단위를 축소하고(116단위→86단위), 과목별 이수단위를 3단위 범위 내에서 증감 운영할 수 있도록 하여 학교 교육과정 편성·운영의 자율성을 확대함.
2015 개정 교육과정 (2015년)	· 기존에는 창의적체험활동의 하위 영역(자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동)을 모든 학년에서 균형 있게 다루도록 하였으나, 단위학교의 필요에 따라 창의적체험활동 하위 영역의 선택과 집중이 가능하도록 함.
2022 개정 교육과정 (2022년)	· 교육과정 문서 체제를 변경하여 '학교 교육과정 설계'를 강조함. · 학교 교육과정 자율성 확대를 위해 '학교자율시간'을 도입하여 교육공동체가 지역과 학교의 여건 및 학생의 필요를 반영한 맞춤형 프로그램이나 지역 연계 활동 등 다양하고 특색 있는 교육과정을 편성·운영할 수 있도록 함. · 교과(군)별 및 창의적체험활동 수업시수를 20% 범위에서 증감하도록 허용하여 학교 교육과정 편성 · 운영의 자율성을 확대함.

* 교육과정 개정 시기별로 교육과정 자율화와 관련하여 중요하게 강조된 내용을 제시하였으며, 내용이 중복되거나 세부적인 내용은 생략함.

※ 출처: 교육부(2022f:82, 86, 128, 131, 137-138, 142-143), 교육부(2022c:17, 135), 교육부(2022d: 176-179, 181), 김경자 외(2015:116), 김재춘(2012:192), 소경희(2017:194, 198, 219), 황규호 외(2022:106-108, 121-123, 133-134)

위의 표에 제시된 바와 같이 교육과정 자율화는 우리나라 국가교육과정이 개정될 때마다 언급된 주요한 변화 기조 중의 하나라고 할 수 있다. 우리나라는 국가교육과정의 개정 시기마다 교육과정 자율화를 언급하였으나, 교육과정 자율화를 구현하는 방식이나 그 범위 등은 개정 교육과정별로 차이가 있다.

먼저, 제2차 교육과정(1963)에서는 국가교육과정은 학교 교육과정 개발을 위한 일반적인 기준

임을 밝히고 학교에 교육과정 재구성권이 있음을 명시하여 학교는 교육과정을 창의적으로 재구성할 수 있도록 하였는데(교육부, 2022d:176), 이는 우리나라 국가교육과정의 초기 단계부터 학교 교육과정의 자율성에 대한 지향성이 있었음을 엿볼 수 있게 한다. 한편, 2차 교육과정에서는 특별활동의 시간 배당을 학교의 실정에 맞게 신축성 있는 운영을 할 수 있도록 융통성 부여하거나, 학교 수업 일수를 각 학교의 실정에 맞게 조정할 수 있도록 학교장에게 재량권 부여하였다(교육부, 2022f:128). 또한 고등학교의 경우 각 과목별로 3년간 이수할 총 단위수는 국가에서 제시하였으나 학년별 이수 단위는 학교가 자율적으로 편성할 수 있도록 하여 단위학교의 자율성을 고려하였다(교육부, 2022d:176).

이와 같이 '교육과정의 자율화'라는 아이디어가 문서상 처음으로 등장한 것은 1963년에 개정된 제2차 교육과정이다. 그러나 당시에는 교육과정 자율화를 구호의 수준에서 강조하며 실제로 적극적으로 구현되지 않은 측면이 있다면, 이를 부분적으로나마 실천하기 시작한 것은 그로부터 수십년이 지난 이후로 논의된다(박채형, 2010:443). 특히 제6차 교육과정의 경우 교육과정에 대한 의사 결정을 지역과 학교로 분산하면서 학교의 자율성을 강조하기 시작하였는데, 그 결과 각 학교마다 특색 있는 교육과정을 만들게 되어 '학교 교육과정'이라는 용어가 본격적으로 사용되기 시작하였다(교육부, 2022d:177). 아울러 6차 교육과정에서는 학교 교육과정 자율성을 위한 지침들이 도입되었는데, 우리나라 교육과정 편제상 우리나라 교육과정 편제상 처음으로 '학교 재량 시간'이 신설되어 단위학교에서 교육과정 편제에 제시된 교과나 특별활동을 보충·심화하거나 학교의 독특한 교육적 필요 및 학생의 요구 등에 따른 창의적인 교육 활동을 할 수 있는 길이 열리게 되었다(소경희, 2017:194). 고등학교의 경우에는 모든 학생이 이수해야 할 공통 필수 과목은 교육부가 지정하고 과정별 필수 과목은 시·도 교육청에서 지정하는 반면, 과정별 선택 과목은 각 고등학교에서 필요에 따라 선택할 수 있도록 하여 단위 학교의 과목 개설의 권한을 크게 확대하기도 하였다(소경희, 2017:198).

제7차 교육과정에서는 학생의 자기주도적 학습을 촉진하고 학교의 자율적이고 창의적인 교육과정 편성·운영을 보장하기 위해 '재량 활동'을 신설·확대하였으며(교육부, 2022f:134), 이로써 국가교육과정은 교과, 특별활동, 재량 활동의 세 개 영역으로 구성되었다. 또한 일반 고등학교의 경우 선택 과목 136단위 중에서 시·도 교육청뿐만 아니라 학교도 28단위 이상을 지정하도록 하여 학교의 자율권을 보장하였다(교육부, 2022d:178). 2007 개정 교육과정의 경우에는 단위 학교의 교육과정 편성·운영의 자율권을 확대하여 재량 활동의 하위 영역별 단위 배당을 학교에서 편성하도록 하고, 교과에 배당된 수업 시간 수를 학기 또는 학년 단위로 집중 편성할 수 있도록 하였으며(교육부, 2022d: 179), 특별활동의 영역별로 시간을 배정할 때 학교의 실정을 반영할 수 있도록 시간 배정 결정권을 단위 학교에 부여하였다(교육부, 2022f:137).

2009 개정 교육과정에서는 국가는 교육과정 운영의 기본 틀을 제시하고 단위학교 교육과정 편성·운영의 자율권을 확대하여 교실 개혁을 유도할 것을 강조하였다(교육부, 2022c:136; 교육부, 2022d:180). 이의 일환으로 '교과군'과 '학년군'을 도입하고 학년군별 총 수업 시수를 배정함으로써 교과 및 학교의 특성을 고려하여 단위 학교에서 자율적 편성·운영이 가능하도록 하였으며, 학

교의 특성이나 학생, 교사, 학부모의 요구를 고려하여 각 교과(군)별로 수업 시수의 20%를 자율적으로 증감하여 편성·운영할 수 있도록 하여 단위학교의 자유성을 확대하였다(교육부, 2022f:138; 교육부, 2022c:137). 또한 다양하고 창의적인 학교교육 활동을 강화하기 위해 기존의 재량활동과 특별활동을 통합하여 '창의적체험활동'을 신설하기도 하였다(교육부, 2022c:135). 고등학교에서는 단위학교에서 과목을 개설할 수 있는 권한이 확대되어, 필요에 따라 국가교육과정에 제시되어 있지 않은 새로운 과목을 개설할 수 있으며, 대학과목 선이수제의 과목을 개설하거나 국제적으로 공인받은 교육과정과 과목을 개설할 수도 있게 되었다(교육과학기술부, 2009).

2015 개정 교육과정에서는 2009 개정 교육과정에서 도입한 학교 교육과정 자율화 방침들을 안정적으로 유지하면서, 일부 보완들이 이루어졌다. 예컨대, 창의적체험활동의 경우 기존에는 모든 학년에서 4개의 하위 영역(자율 활동, 동아리 활동, 봉사 활동, 진로 활동)을 균형있게 편성·운영하도록 하였다면, 2015 개정 교육과정에서는 학교 수준에서 교육과정 편성·운영의 자율권을 발휘하고 학교의 특색을 살리는 방향으로 하위 영역의 선택과 집중이 가능하도록 지침을 개선하였다(김경자 외, 2015:116).

최근 고시된 2022 개정 교육과정의 경우 학교 교육과정의 자율성을 확대하기 위한 다양한 변화들이 시도되었다. 먼저, 오래 유지되어온 국가교육과정의 문서 체제에 변화를 가져왔는데, 국가교육과정의 목표 다음에 공통적인 학교급별 교육과정 편성·운영의 기준을 제시하기보다 학교 교육과정 개발에 대한 일반적 지침을 먼저 제시하고 이를 '학교 교육과정의 설계'로 명명하는 변화를 꾀하였다(교육부, 2022f:9). 이와 같이 국가교육과정에 학교 교육과정의 '설계'라는 개념을 도입한 것은 학교 교육과정 개발이 교과목을 편성하는 차원을 넘어서 학생들에게 적합한 학습경험을 계획하고 실천하는 것을 의미하는 것으로 확장되었으며, 학생의 학습을 종합적으로 설계하는 궁극적인 주체가 학교라는 점을 강조한 것이기도 하다(교육부, 2022c:6). 또한 교육과정 총론의 문서 체제에서 국가 수준의 공통적인 학교급별 교육과정 편성·운영 지침보다 학교 교육과정 설계의 지침을 먼저 제시한 것은, 학교에서 교육과정을 "자율적으로 설계·운영하되, 교육의 공통성을 위해 적어도 이 정도의 법적 기준은 지켜야 한다"라는 입장을 반영한 것으로서 학교 교육과정 자율성을 강조하기 위한 조치로 논의된다(황규호 외, 2022:61).

한편, 2022 개정 교육과정에서 학교 교육과정 자율성과 관련하여 가장 주목할 수 있는 것이 학교자율시간이 도입되었다는 점이다. 학교자율시간은 학교에서 지역과 연계하거나 다양하고 특색 있는 교육과정 운영을 위해 국가교육과정에 제시되어 있는 교과목 외에 새로운 과목(초·중학교)이나 활동(초등학교)을 개설할 수 있는데, 학교자율시간에 개설되는 과목이나 활동의 내용은 지역과 학교의 여건 및 학생의 필요에 따라 학교가 자율적으로 결정할 수 있다(교육부, 2022a:19, 21-22). 또한 2022 개정 교육과정에서는 기존에 교과(군)에만 적용하던 '20% 범위 내에서 시수 증감 가능 '지침을 창의적체험활동에도 적용할 수 있도록 하여 학교 교육과정 편성의 자율성이 확대되고 탄력적인 학교 교육과정 운영이 가능하도록하였다(교육부, 2022c:84).

나) 국가교육과정 변화 과정에서 교육과정 자율화 논의

지금까지 살펴본 것처럼 우리나라 교육과정에서 중요하게 강조된 교육과정 자율화에 대한 아이디어는 1963년 제2차 교육과정을 시작으로 점차 그 범위를 확대하여 왔으며, 우리나라 국가교육과정 변화의 중요한 기조로 자리 잡았다. 사실 초창기 교육과정에서 강조한 학교 교육과정 자율성은 선언적으로 강조되며 이를 구현할 수 있는 구체적인 교육과정 지침이 부족하여 실제로 학교 교육과정의 자율성을 발휘하기 어려운 측면이 있었다. 예컨대, 제3차 교육과정(1973년)에서는 고등학교에 '자유 선택 교과목'이 신설되었으나 이 교과에 설정된 최저 단위가 '0'으로 되어 있어서 학교 현장에서는 이 교과에 대한 수업 시간을 실질적으로 확보하지 못한 경우가 많았으며, 제6차 교육과정에서도 학교재량시간이 처음 도입되었으나 1995년 부분 개정을 통해 '영어'가 도입되면서 학교재량시간은 '0~34시간'으로 축소됨에 따라 운영하지 않아도 되는 유명무실한 시간이 되기도 하였다(소경희, 2017:187, 194). 이와 같이 국가교육과정이 만들어진 초반에는 국가교육과정의 자율성이 한정적이고 선언적인 수준에서 논의되었다면, 제6차 및 제7차 교육과정부터는 지역 및 학교의 역할 분담 체제에 따라 교육과정 변화의 핵심적 방향을 '자율성'을 상정함으로써 더욱 구체화된 지침을 통해 단위학교 자율성이 확대될 수 있도록 하였다(민용성, 2008:145).

그러나 이와 같이 국가 수준에서 강조된 학교 교육과정 자율성이 학교에서 스스로 발휘한 것이 아니라 국가로부터 '부여된 자율성', '강제된 자율성'으로 언급되는 측면을 주목해 볼 필요가 있다(정영근 외, 2010:168). 실제로 2009 개정 교육과정에 도입된 학년군이나 교과군의 적용과 창의적체험활동의 편성·운영, 그리고 최근 2022 개정 교육과정의 학교자율시간 등은 개별 학교의 선택 사항이 아닌 국가에서 의무적으로 학교에 부과한 자율성의 성격을 가지고 있다. 이와 같이 국가 수준에서 학교 교육과정 자율화를 의무적으로 학교에 부과할 때 학교의 부담은 가중될 수 있으며 형식적인 수준에서 교육과정 자율화가 구현될 가능성이 있다. 그러나 다른 한편으로 국가 수준에서 새롭게 도입한 학교 교육과정 자율화 정책이 추진 동력을 얻으며 학교 간 균형적인 발전을 도모하기 위해서는 단위학교에 일정 정도 실행하도록 의무를 부과하는 것이 필요하다는 목소리도 있다. 학교 교육과정의 자율성 발휘를 단위학교에 온전하게 위임하였을 때 이를 적극적으로 구현하는 학교와 그렇지 않은 학교 간의 차이가 발생하게 되고 이는 결국 학생의 학습경험에도 영향을 미칠 수 있기 때문에, 국가 수준에서 학교 교육과정 자율성 발휘에 대한 다소 의무적인 지침을 마련할 필요가 있다는 것이다.

이러한 문제는 학교 교육과정의 자율성이 확대되면 그에 따라 교사의 교육과정 전문성이 요구되는 상황과도 긴밀하게 연관된다. 국가교육과정에 기반을 두고 학교의 여건과 요구 등을 반영하여 학교 교육과정을 편성·운영하려면 교육과정 문해력과 이를 창조적으로 실천할 수 있는 전문성을 필요로 하게 된다. 실제로 국가교육과정의 문서에서도 교사 전문성에 대한 관점이 변화하고 있는데, 이전에는 교사 전문성을 교육과정 실행가로 보는 관점이었으나 점차 교육과정 자율화가 이루어지면서 교사의 전문성을 자율적 판단과 협력을 강조하는 자율적 전문가로 보는 관점으로 전환되는

것으로 보고되었다(소경희, 최유리, 2022:91). 이와 같이 국가교육과정에서 자율성이 확대되고 높은 수준의 자율적 전문가로서의 교사의 교육과정 전문성이 요구되는 상황은, 다른 한편으로 학교 간 교육과정과 관련된 교육 격차를 야기할 수 있는 가능성을 내포한다. 곧 교사의 교육과정 전문성이나 교사의 전문성이 발휘될 수 있도록 지역 수준의 적극적인 지원이 없다면 학교 간의 교육과정 편성·운영의 질적 차이를 가져올 수 있으며 이는 결국 학생의 학습경험과 교육 격차로 이어질 수 있다는 것이다.

이에 따라 학교 교육과정 자율성 확대와 지역 및 학교 간 교육 격차에 대한 우려는 떼려야 뗄 수 없는 불가분의 관계로도 볼 수 있다. 따라서 학교 교육과정 자율성의 확대를 기하면서도 학교 교육과정의 질적 수준을 담보하기 위한 다양한 지원과 장치들이 모색될 필요가 있다. 이런 점에서 정영근 외(2021:22)는 현재 학교 교육과정 자율화는 우리나라가 강력한 중앙 집중제를 채택하고 있기 때문에 나타나는 당연한 양상이며, 이는 어느 한쪽이 완전히 배제되거나 집중되는 것을 의미하지 않는다고 강조한 측면은 주목해서 살펴볼 필요가 있다. 이러한 입장은 국가 수준과 학교 수준의 교육과정을 대립적인 관계로 보기보다는 국가, 지역, 학교 교육과정의 유기적 역동성이 있으려면 이들에 대한 역할 관계가 잘 설정되어 있을 때 가능하다는 주장(박창언, 2003:103)과도 일맥상통한다. 결국 교육과정 자율화를 유의미하게 실현하기 위해서는 국가 수준에서 교육과정 자율화를 어떠한 관점에서 제안하며 국가교육과정과 학교 교육과정 간의 유기적인 역동성을 어떻게 담보하는가가 앞으로의 교육과정 개정에서 주요한 관건이 될 수 있다.

3) 교육과정의 학습자 개인화

가) 국가교육과정 변화 과정에서 학습자 개인화

우리나라 국가교육과정의 역사적 변화를 살펴보면, 교육과정에 대한 의사결정을 지역이나 학교로 이관하여 교육과정 지역화와 교육과정 자율화를 추구하는 것 이외에 학생 개인의 특성과 진로에 따른 선택 등을 확대하여 학습자 맞춤형 교육과정을 강조하는 경향이 있는 것을 알 수 있다. 본 연구에서는 이러한 경향을 교육과정의 학습자 개인화로 명명하고, 교육과정에서 이와 관련된 내용들을 분석하였다. 국가교육과정의 변천 과정에서 학습자 맞춤형과 관련된 교육과정 학습자 개인화의 주요 내용을 살펴보면 다음의 〈표 Ⅱ-7〉과 같다.

〈표 II-7〉 국가교육과정에서의 교육과정 학습자 개인화 주요 내용

국가교육과정 시기 (고시년도)	내용
제2차 교육과정 (1963년)	· 고등학교 교육과정에 '과정'을 도입하여 학생의 진로에 따라 인문 과정, 자연 과정, 직업 과정, 예능 과정 등으로 구분하여 운영할 수 있도록 함.
제7차 교육과정 (1997년)	· 학생 중심 교육과정을 표방하며, 고등학교 2~3학년을 '선택 중심 교육과정'으로 구성하여 학생들이 자신의 능력, 관심, 진로 등에 맞는 교과목을 선택할 수 있도록 함. · 일반 고등학교의 경우 선택 과목(136단위) 중에서 시·도 교육청과 학교가 각각 28단위 이상을 지정하고, 학생의 선택권을 최대 50%까지 보장함. · 학생의 필요, 능력, 적성, 흥미에 대한 개인차를 최대한 고려한 '수준별 교육과정'을 도입하고, 교과의 특징 등에 따라 단계형과 심화·보충형으로 구분하여 운영하도록 함.
2009 개정 교육과정 (2009년)	· 고등학교에서 국가 수준의 공통 필수 과목은 지정하지 않고 교과(군) 및 교과 영역별 최소 필수 이수 단위의 수만을 지정함으로써, 학교가 학생 수준 및 진로 등을 고려하여 구체적인 교과목 및 그 이수 시기와 단위를 자율적으로 정할 수 있도록 함. · 교과(군)에 배당된 180단위 가운데 64단위를 학교자율과정에 배당하여, 학교가 학생의 적성과 진로를 고려한 교과목을 자율적으로 편성·운영할 수 있도록 함.
2015 개정 교육과정 (2015년)	· 중학교에 학생들이 자신의 적성과 미래에 대해 탐색하고, 학습의 즐거움을 경험하며 스스로 공부하는 자기주도적 학습 능력과 태도를 기를 수 있도록 자유학기제 운영의 근거를 국가교육과정에 마련함. · 고등학교의 경우 '공통 과목'을 통해 기초소양을 함양한 후 학생 각자의 적성과 진로에 따라 맞춤형으로 교육을 받을 수 있도록 선택 과목을 '일반 선택'과 '진로 선택'으로 구분하고 선택 과목을 다양화함. · 학생들의 과목 선택권을 보장하기 위해 학교에서는 일정 규모 이상의 학생이 국가교육과정에 제시된 선택 과목의 개설을 요청할 경우 개설하도록 하는 지침을 마련함. · 학생이 자신의 진로에 적합한 과목을 체계적으로 이수할 수 있도록 진로지도와 연계하여 선택 과목 이수에 대한 정보를 안내하는 내용을 국가교육과정에 강조함.
2022 개정 교육과정 (2022년)	· 고교학점제 전면 적용에 맞추어 학생의 진로와 적성을 고려하여 맞춤형 교육이 가능하도록 다양한 과목을 신설하는 등 학점 기반 교육과정을 마련함. · 상급 학교(학년)으로 진학하기 전 학기나 학년의 일부 시간을 활용하여 학교급 간 연계 및 진로 교육을 강화하는 진로연계교육을 도입함.

* 교육과정 개정 시기별로 교육과정 학생 맞춤형과 관련된 학습자 개별화에 대해 중요하게 강조된 내용을 제시하였으며, 내용이 중복되거나 명시적으로 관련 내용을 제시하지 않은 경우의 교육과정 시기는 생략함.

※ 출처: 교육부(2015a 총론:11-12), 교육부(2022e:29), 교육부(2022f:134, 136), 교육부(2022c:135, 138), 교육부(2022d:176, 178, 179), 김경자 외(2015:142, 162), 김재춘(2012:175, 180, 192), 소경희(2017:187-188).

위의 표에서 볼 수 있는 바와 같이 우리나라에서 개별 학생의 선택에 대한 내용이 언급되기 시작한 것은 제2차 교육과정에서부터라고 할 수 있다. 제2차 교육과정에서는 고등학교에 단위제를 도입하고, 모든 학교에서 학생의 진로와 직업 선택에 따라 인문, 자연 등의 과정을 구분하여 운영하도록 하여 개별 학생이 진학과 취업 등의 진로에 따른 학습 경로를 마련할 수 있도록 하였다(교육부, 2022d:176).

이와 같은 고등학교에서 학생이 진로에 따라 선택의 기회를 제공하는 지침은 국가교육과정 개정

이 이루어질 때마다 조금씩 변화되면서 지속되었으나, 국가교육과정에서 개별 학생에 대한 관심이 획기적으로 주목된 것은 제7차 교육과정에서부터라고 할 수 있다. 당시 대통령 자문기구인 교육개혁위원회가 정보화·세계화 시대에 대비하고자 신교육 체제 수립을 위한 교육 개혁 방안의 하나로 교육과정 개정의 기본 골격을 제시함에 따라 교육과정을 개정하게 되었는데(교육부, 2022d: 178), 당시에는 교육과정 개정 과정에서 '수요자 중심 교육'이라는 다소 파격적인 용어를 사용하며(김재춘, 2012:179) 개인으로서의 학습자에 주목하였다. 곧, 제7차 교육과정에서는 초·중·고등학교의 학교 급별 구분을 없애고 1학년부터 10학년(고등학교 1학년)까지 10년 동안을 국민 공통 기본 교육 기간으로 설정하고, 고등학교 2, 3학년을 선택 중심 교육과정으로 조정한 것이다(교육부, 2022c:134). 또한 고교 2~3학년의 선택 중심 교육과정에서는 이 기간 중에 배워야 할 모든 과목을 선택 과목으로 구성하였는데, 일반 고등학교의 경우 선택 과목 136단위 중에서 시·도 교육청과 학교가 각각 28단위 이상을 지정하고, 학생의 선택권도 최대 50%까지 보장하도록 하여 개별 학생의 선택권을 보장하고자 하였다(교육부, 2022d:178). 또한 7차 교육과정에서는 초·중등학교에 학생 개인의 필요, 능력, 적성, 흥미에 대한 개인차를 최대한 고려하여 교육 내용과 방법을 달리하는 '수준별 교육과정'을 도입한 측면도 학생 맞춤형 교육과정의 일환으로 볼 수 있다(교육부, 1997).

이와 같이 7차 교육과정을 기점으로 학생 맞춤형을 강조한 경향은 이후 교육과정 개정에서 지속적으로 강화되었다. 예컨대, 2009 개정 교육과정에서는 고등학교에서 국가 수준의 공통 필수 과목은 지정하지 않고 교과(군) 및 교과 영역별 최소 필수 이수 단위의 수만을 지정함으로써, 학교가 학생 수준 및 진로 등을 고려하여 구체적인 교과목 및 그 이수 시기와 단위를 자율적으로 정할 수 있도록 하였으며, 교과(군)에 배당된 180단위 가운데 64단위를 학교자율과정에 배당하여, 학교가 학생의 적성과 진로를 고려한 교과목을 자율적으로 편성·운영할 수 있도록 하였다(김재춘, 2012: 192).

2015 개정 교육과정의 경우 학생 맞춤형을 표방하는 교육과정 학습자 개인화는 다양한 방식으로 구현되었다. 먼저, 중학교에 학생들이 자신의 적성과 미래에 대해 탐색하고, 학습의 즐거움을 경험하며 스스로 공부하는 자기주도적 학습 능력과 태도를 기를 수 있도록 자유학기제 운영의 근거를 국가교육과정에 마련하였다(교육부, 2015a:11-12). 또한 고등학교의 경우 '공통 과목'을 통해 기초소양을 함양한 후 학생 각자의 적성과 진로에 따라 맞춤형으로 교육을 받을 수 있도록 선택 과목을 다양화하고, 학생의 적성과 진로, 흥미와 관심에 따른 맞춤형 교육을 지원하기 위한 선택 과목은 '일반 선택 과목'과 '진로 선택' 과목으로 구분하여 개발하였다(김경자 외, 2015:142).

가장 최근에 고시된 2022 개정 교육과정에서는 학생들이 자신의 진로와 학습을 주도적으로 설계하고 적절한 시기에 학습할 수 있도록 학습자 맞춤형 교육과정 체제를 구축하는 일을 교육과정 구성의 중점으로 삼았다(교육부, 2022f:4-5). 이의 일환으로 2022 개정 교육과정에서는 고교학점제 전면 적용에 맞추어 학생의 진로와 적성을 고려하여 맞춤형 교육이 가능하도록 다양한 과목을 신설하는 등 학점 기반 교육과정을 마련하는 데 주목하였다(교육부, 2022e:29). 곧, 고등학교 교육

과정에서 고등학교 졸업을 위한 이수 학점을 명시하는 한편, 학생의 다양한 진로·적성과 진학 계획에 부합하는 선택 과목을 개설할 수 있도록 고등학교 과목 체계를 개편하고 다양한 선택 과목을 개발하여 제시하였다(황규호 외, 2022:143-152). 한편, 2022 개정 교육과정에서는 초·중등학교에 상급 학교(학년)으로 진학하기 전 학기나 학년의 일부 시간을 활용하여 학교급 간 연계 및 진로교육을 강화하는 진로연계교육을 도입하였는데, 진로연계교육의 중점은 학생의 역량 함양 및 자기주도적 학습 능력 향상에 두고 교과별 내용 및 학습 방법 등의 학교급 간의 연계를 통해 학생의 학습과 성장을 지원하도록 하는 데 중점을 두었다(교육부, 2022f:19, 22). 이와 같이 2022 개정 교육과정에서는 학생이 자신의 특성과 진로를 주도적으로 설계하는 측면을 강조하고 이에 대한 구체적인 교육과정 지침들을 마련하였다는 점에서 교육과정의 학습자 개인화를 실현하기 위한 획기적인 변화를 시도한 것으로 볼 수 있다.

나) 국가교육과정 변화 과정에서 교육과정의 학습자 개인화 논의

지금까지 살펴본 바와 같이 국가교육과정의 변화 과정에서 개별 학습자를 위한 맞춤형 교육이 강조된 것을 볼 수 있다. 이때 학습자 맞춤형 교육은 개별 학생에게 적성과 진로 등을 고려하여 '과정'이나 '과목'을 선택하도록 하여 교육과정이 학습자 개인화를 추구하고 있다는 데 초점을 두고 있었다. 따라서 교육과정의 학습자 개인화 경향은 주로 개별 학생의 선택권이 보장되는 고등학교에서 주로 논의되었으며, 제7차 교육과정의 선택 중심 교육과정에 이어서 2022 개정 교육과정에서 고교학점제로 확장되는 결과를 가져왔다.

그러나 국가교육과정에서 교육과정의 학습자 개인화가 강조되면 결국 학습의 '책임'을 누가 지는가의 문제를 고려하지 않을 수 없다. 특히 2022 개정 교육과정에서는 고교학점제 전면 시행으로 인해 미이수 제도가 도입됨에 따라, 학생들이 자신의 적성 및 진로를 탐색하고 진로·학업 설계에 따라 과목을 선택하며 과목에서 요구하는 이수 기준을 충족하여 성공적으로 교육과정을 이수해나갈 수 있도록 지도하는 것이 무엇보다 중요하다(이주연 외, 2020:23). 결국 국가교육과정에서 학습자 개인화가 강조된다고 하더라도, 학습자가 자신의 진로와 적성에 따른 학습을 성공적으로 이루어나가기 위해서는 학교, 지역, 국가 수준에서의 상호 책임과 세밀한 지원이 필요하다.

이러한 논의는 결국 우리나라 국가교육과정의 의사결정 권한이 국가에서, 지역으로, 학교로, 그리고 학습자인 개별 학생에게도 상당 부분 이관되었으나, 이들을 각각 배타적으로 이해하기보다는 의사결정의 권한이 국가, 지역, 학교를 넘어서 학생까지 '확대'되고 '공유'된 측면에서 이해하는 것이 필요하다는 논의로 이어질 수 있다. 결국 이러한 관점에서는 국가-지역-학교-학생 간의 유기적인 관계 속에서, 학습자 개별화를 지원하면서도 학습자의 성장과 발달을 위해 각 주체들이 협력하며 책임을 다하는 일이 요구된다고 할 수 있다.

4) 국가교육과정의 교과목 변화

가) 국가교육과정 변화 과정에서 교과목 변화 내용

우리나라의 국가교육과정은 다양한 교과목으로 구성되어 있으며, 개정이 이루어질 때마다 일부 교과목에 변화를 시도해왔다. 국가교육과정 교과목의 주요 변화 사항을 살펴보면 다음의 〈표 Ⅱ-8〉과 같다.

〈표 Ⅱ-8〉 국가교육과정 교과목의 주요 변화

국가교육과정 (고시년도)	교과목의 주요 변화
제1차 교육과정 (1954년)	· '교과'와 교과 외의 '특별활동'을 교육과정의 두 영역으로 제시함. · '도의' 교육을 전 교과와 학교 전체의 교육 활동을 통해 시행하도록 함.
제2차 교육과정 (1963년)	· [초 · 중학교] '반공·도덕'이 하나의 교육과정 영역으로 설정되어, 교육과정은 교과활동, 반공 · 도덕활동, 특별활동의 세 영역으로 구성됨. · [중학교] 기존의 '사회 생활'이 '사회'로 변경되면서 지리, 역사, 공민, 도의가 횡적으로 유기적인 관련을 가지고 통합 · 조직됨.
제3차 교육과정 (1973년)	· [초 · 중학교] 교육과정의 하나의 활동이었던 '반공 · 도덕'을 '도덕'교과로 전환됨 · [중학교] '국사'가 교과로서 독립됨. · [고등학교] '사회' 교과 내의 과목이던 '국민윤리'와 '국사'가 교과로 독립됨.
제4차 교육과정 (1981년)	· [초등학교] 1, 2학년에서 교육과정 편제표 상에 각 교과별로 시간 배당을 하지 않고 몇 개의 교과를 묶어서 시간을 배당하였으며, 통합 교과서를 도입함. · [중학교] '자유 선택 과목'이 신설됨.
제5차 교육과정 (1987년)	· [초등학교] 1, 2학년에 통합교육과정이 도입되고, '국어'와 '산수'는 통합 교과로서 독립함. 1학년 학생의 입학초기적응 교육을 위해 '우리들은 1학년'이라는 교과를 신설함.
제6차 교육과정 (1992년)	· 독립 교과로 설정되어 있던 '국사'와 '사회'를 '사회' 교과로 통합함. · 종래의 7개 과목(생활기술, 가정, 농업, 공업, 상업, 수산업, 가사)으로 구성되어 선택하도록 했던 '실업 · 가정'을 '기술 · 산업'과 '가정' 두 개의 교과로 통합 개편하고 남녀 공통 필수로 지정함. · [중학교] '한문', '컴퓨터', '환경' 등의 선택 교과를 도입함.
제7차 교육과정 (1997년)	· [고등학교] 선택 중심 교육과정(2~3학년)은 일반 선택 과목과 심화 선택 과목으로 구분하고 이전보다 많은 선택 과목을 개발함. · '자연' 교과의 명칭이 '과학' 교과로 바뀜.
2009 개정 교육과정 (2009년)	· [초등학교] '우리는 1학년'이 폐지되고 창의적체험활동을 통해 적응교육을 실시하도록 함 · [중학교] 선택 과목에 베트남어가 포함되었으며, '진로와 직업'이 선택 과목을 신설됨. · [고등학교] 고등학교 보통 교과의 탐구교과 영역 사회(역사/도덕 포함) 교과(군) 일반 과목에 '사회'를 신설하고, 교양 교과(군) 일반 과목에 '실용 경제'를 신설함.
2015 개정 교육과정 (2015년)	· [초등학교]에 '안전한 생활'이 창의적체험활동 영역에 신설됨. · [중학교] 기존의 선택 과목이었던 '정보'가 필수 과목으로 전환됨. · [고등학교] '통합사회', '통합과학' 등의 융합적 과목이 개발됨. 선택과목을 '일반 선택

국가교육과정 (고시년도)	교과목의 주요 변화
	과목'과 '진로 선택 과목'으로 구분하여 개발함.
2022 개정 교육과정 (2022년)	· [초등학교] '안전한 생활'을 폐지하고 안전 교육의 내용을 통합 교과로 이동하여 개선함. · [초 · 중학교] 단위학교에서 '정보' 시수를 확대하여 편성 · 운영하도록 하는 지침이 신설됨. · [고등학교] 선택 과목을 '일반 선택'과 '진로 선택', '융합 선택' 과목으로 나누어 개발함.

* 교육과정 개정 시기별로 교과목 변화와 관련하여 중요하게 강조된 내용을 제시하였으며, 내용이 중복되거나 일부 세부 내용은 생략하였음.

※ 출처: 문교부(1973a;1973b), 교육부(1992), 교육부(2022d:176, 180-181), 김경자 외(2015:115, 130, 141-142), 김재춘(2012:174-177, 179-180, 184, 186), 소경희(2017:183-185, 188, 196, 211), 황규호 외(2022:125-126, 136, 152).

위의 표에서 보는 바와 같이 국가교육과정의 변천 과정을 보면 일부 교과목들이 신설, 폐지, 통합되는 변화가 있었다. 먼저, 제1차 교육과정에서는 '교과'와 교과 외의 '특별활동'을 교육과정의 두 영역으로 제시하여 우리나라 교육과정의 큰 틀을 마련하였으며, '도의' 교육을 전 교과와 학교 전체의 교육 활동을 통해 시행하도록 하였다. 제2차 교육과정에서는 이전의 '도의' 교육이 하나의 교육과정 영역으로 들어오면서 초등학교와 중학교 교육과정은 교과활동, 반공 · 도덕활동, 특별활동의 세 영역으로 구성되었다(김재춘, 2012:175). 또한 중학교의 경우 기존의 '사회생활'의 교과 명칭이 '사회'로 바뀌면서 '사회'과 내의 지리, 역사, 공민 영역이 횡적으로 유기적인 관련을 가지고 통합 조직되었으며, 이러한 교육 내용 적용 방식은 '과학'과에도 적용되었다(소경희, 2017:184-185).

제3차 교육과정(1973년)의 경우 국민교육헌장이 선포되고 민족의 주체성 확립을 위한 교육이 강조되면서, 이를 실현하기 위해 사회 교과 내의 과목이던 '국민윤리'와 '국사'가 교과로 독립하게 되었다(교육부, 2022d:176). 또한 초·중학교의 '반공 · 도덕'을 '도덕'이라는 독립된 교과로 전환하였으며, 중학교에 '국사'가 교과로서 독립 · 신설되었다(문교부, 1973a; 1973b). 제4차 교육과정(1981년)에서는 초등학교 1, 2학년에 처음으로 통합 교과서가 도입되었는데, 교육과정 편제표 상에 각 교과별로 시간 배당을 하지 않고 몇 개의 교과를 묶어서 시간을 배당하고, 통합된 교과서를 사용하는 방식으로 통합교육과정을 실시하기 위한 첫걸음을 내딛게 되었다(소경희, 2017:188). 또한 '자유 선택 과목'이 신설되어 학교와 지역 사회의 실정 및 학생들의 희망에 따라 학교장의 재량으로 학생에게 도움이 되는 교육 내용을 선정하여 지도할 수 있도록 하였다(교육부, 2022d:177).

제5차 교육과정(1987년)에서는 이전에 교과서 통합의 형태로 운영되었으나 초등학교 1, 2학년에 실제 통합교육과정이 도입되었으며, 국어와 산수는 통합 교과로서 독립시키고, 1학년의 경우 입학초기적응 교육을 위해 '우리들은 1학년'이라는 교과를 신설하였다. 또한 기존에 유명무실하게 운영되어왔던 종전의 '자유 선택'을 '교양 선택'으로 바꾸고 최소 2단위를 배정하여 교양 선택 교과가 실질적으로 운영될 수 있게 하였다(교육부, 2022d:177). 제6차 교육과정(1992년)에서는 수학적 사고를 기르기 위해 '산수' 교과의 명칭을 '수학으로 변경하였으며, 중학교에 '한문', '컴퓨터', '환경' 등의 선택 교과를 도입하였다(교육부, 1992). 또한 이

전에는 독립 교과로 설정되어 있던 '국사'와 '사회'를 '사회' 교과로 통합하고, 종래의 7개 과목(생활기술, 가정, 농업, 공업, 상업, 수산업, 가사)으로 구성되어 선택하도록 했던 '실업·가정'을 '기술·산업'과 '가정' 두 개의 교과로 통합 개편하고 남녀 공통 필수로 지정하여 이수 내용에 따른 남녀 성차별을 철폐하도록 하였다(소경희, 2017:196).

제7차 교육과정(1997년)에서는 11-12학년에 선택중심 교육과정을 도입함에 따라 일반계 고등학교에서 종래 운영되어 오던 '과정'은 원칙상 폐지되고, 특정 과정에 얽매임이 없이 학생이 자신의 능력, 적성, 진로 등에 따라 자유롭게 교과목을 선택하여 이수할 수 있도록 하였다(김재춘, 2012:180; 소경희, 2017:211). 이때 선택 과목의 경우에는 '일반 선택'과 '심화 선택'으로 나누고 이전보다 많은 선택 과목들을 제시하였다(교육부, 1997).

2009 개정 교육과정에서는 초등학교에서 '우리는 1학년'이 폐지되었으며, 창의적체험활동을 통해 적응교육을 실시하도록 하고, 중학교 선택 과목에 베트남어가 포함되었으며, '진로와 직업'은 선택 교육과정이 고등학교 1학년부터 적용됨에 따라 중학교 단계에서 진로 교육을 강화하자는 차원에서 마련되었다(김재춘, 2012:184-186). 2012년 부분 개정을 통해서는 사회 현상에 대한 통합적 이해 능력을 갖춘 창의적 인재를 육성하기 위해 고등학교 보통 교과의 탐구교과 영역 사회(역사/도덕 포함) 교과(군) 일반 과목에 '사회'를 신설되었고, '실용 경제'와 논술 과목도 신설되었다(교육부, 2022d:180-181).

2015 개정 교육과정에서는 안전 교육에 대한 국가·사회적 요구가 제기되면서 초등학교 1~2학년의 창의적체험활동 영역에 '안전한 생활'이 신설되었으며, 소프트웨어 교육에 대한 필요성이 강하게 제기되면서, 기존의 중학교 선택 교과에 있던 '정보' 과목을 소프트웨어 교육 내용 중심의 필수 과목으로 개편하고 '과학/기술가정/정보' 교과군에 필수 과목으로 포함시켰다(교육부, 2015a). 또한 학문적인 융합을 강조하는 세계적인 추세를 고려하여 고등학교에서 '통합사회'와 '통합과학' 등의 융합적인 과목을 개발하였으며, 선택 과목을 '일반 선택'과 '진로 선택'으로 구분하여 다양한 선택과목을 개발하여 제시하였다(김경자 외, 2015:141-142).

2022 개정 교육과정에서는 초등학교의 '안전한 생활'을 폐지하고 안전 교육의 내용을 통합교과로 이동하여 교과와 연계한 안전교육이 이루어지도록 하였으며, 초등학교와 중학교의 경우 기존의 교육과정 시간 배당 기준은 유지하면서 개별 학교에서 실과 및 정보 시수와 학교자율시간 등을 활용하여 '정보' 교육을 확대 실시하도록 하였다(이주연 외, 2022). 또한 고등학교에서는 고교학점제 전면 도입을 고려하여 선택 과목을 '일반 선택', '진로 선택', '융합 선택'으로 재구조화하고 다양한 선택 과목을 개설하여 제시하였다(교육부, 2022f:26-27).

나) 국가교육과정 변화 과정에서 교과목 변화 논의

일부 과목의 명칭이 변경되었거나 소수의 과목이 신설 및 통합되는 방식에 국한되었으며, 지난 70여 년 동안 큰 틀에서의 교과목 구조는 변하지 않은 것을 볼 수 있다. 학교급별로 국가교육과정에 제시된 교과목을 종합하여 정리한 결과, 초등학교(1~2학년) 교육과정의 교과목 변화는 다음의 〈표 Ⅱ-9〉와 같다.

〈표 II-9〉 국가교육과정 교과목의 변화(초등학교 1~2학년)

국가교육과정	초등학교 1~2학년 교육과정								
제1차 교육과정	국어	산수	사회생활	자연	음악	미술	보건*	특별활동	
제2차 교육과정	국어	산수	사회	자연	체육	음악	미술	특별 활동	반공 도덕
제3차 교육과정	국어	산수	사회	도덕	자연	체육	음악	미술	특별활동
제4차 교육과정	국어, 도덕, 사회		산수, 자연		체육, 음악, 미술				
제5차 교육과정	국어	산수	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활	우리들은 1학년	특별활동		
제6차 교육과정	국어	수학	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활		특별 활동	-	
제7차 교육과정	국어	수학	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활	우리들은 1학년	특별 활동	재량 활동	
2007 개정 교육과정	국어	수학	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활	우리들은 1학년	특별 활동	재량 활동	
2009 개정 교육과정	국어	수학	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활		창의적체험활동		
2015 개정 교육과정	국어	수학	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활		창의적체험활동 (안전한 생활)		
2022 개정 교육과정	국어	수학	바른 생활	슬기로운 생활	즐거운 생활		창의적체험활동		

* 1차 교육과정 당시 일본의 교과 명칭을 참고하여 작성된 것으로 보이며, 주요 내용은 체조, 달리기, 던지기, 뜀뛰기, 공놀이, 리듬 놀이, 개인위생 등으로 구성

위의 표에서 확인할 수 있는 것처럼 제5차 교육과정에서 초등학교 1~2학년에 통합 교과가 도입된 이후, '우리들은 1학년' 과목이나 비교과 영역에서의 변화가 있을 뿐, 국어, 수학, 통합교과, 비교과 활동으로 구성되는 교과목의 구조는 변함없이 유지되었다.

한편, 통합교과가 없는 초등학교 3~6학년의 경우 국가교육과정의 교과목 변화를 정리하면 다음의 〈표 II-10〉과 같다.

〈표 II-10〉 국가교육과정 교과목의 변화(초등학교 3~6학년)

국가교육과정	초등학교 3~6학년 교육과정												
제1차 교육과정	국어	사회 생활		산수	자연	실과	보건*	음악	미술			특별 활동	
제2차 교육과정	국어	사회		산수	자연	실과	체육	음악	미술			특별 활동	반공 도덕
제3차 교육과정	국어	사회	도덕	산수	자연	실과	체육	음악	미술			특별 활동	
제4차 교육과정	국어	사회	도덕	산수	자연	실과	체육	음악	미술			특별 활동	
제5차 교육과정	국어	사회	도덕	산수	자연	실과	체육	음악	미술			특별 활동	

국가교육과정	초등학교 3~6학년 교육과정												
제6차 교육과정	국어	사회	도덕	수학	자연	실과	체육	음악	미술	(영어)		특별 활동	학교 재량 시간
제7차 교육과정	국어	사회	도덕	수학	과학	실과	체육	음악	미술	외국어 (영어)		특별 활동	재량 활동
2007 개정 교육과정	국어	사회	도덕	수학	과학	실과	체육	음악	미술	외국어 (영어)		특별 활동	재량 활동
2009 개정 교육과정	국어	사회/도덕		수학	과학/실과		체육	예술 (음악/미술)		영어		창의적체험활동	
2015 개정 교육과정	국어	사회/도덕		수학	과학/실과		체육	예술 (음악/미술)		영어		창의적체험활동	
2022 개정 교육과정	국어	사회/도덕		수학	과학/실과		체육	예술 (음악/미술)		영어		창의적체험활동	

* 1차 교육과정 당시 일본의 교과 명칭을 참고하여 작성된 것으로 보이며, 주요 내용은 체조, 달리기, 던지기, 뜀뛰기, 공놀이, 리듬 놀이, 개인위생 등으로 구성

위의 표에서 볼 수 있는 바와 같이 초등학교(3~6학년)의 교육과정에서도 교과목은 국어, 사회, 도덕, 수학, 과학, 실과, 체육, 예술(음악/미술), 영어, 비교과 활동의 구조로 유지되어 왔다. 2009 개정 교육과정에서 '교과군'이 도입되었으나, 개별 교과의 큰 틀은 제1차 교육과정에서부터 최근 2022 개정 교육과정에 이르기까지 큰 변화 없이 지속되어 왔다.

한편, 중학교 교육과정에서의 교과목 변화를 종합·정리한 내용은 다음의 〈표 Ⅱ-11〉과 같다.

〈표 II-11〉 국가교육과정 교과목의 변화(중학교)

국가교육과정	중학교 교육과정															
제1차 교육과정	국어	사회생활			수학	과학			체육	음악	미술			선택		
제2차 교육과정	국어	사회			수학	과학	실업 · 가정		체육	음악	미술	외국어(영어)	(한문)		특별활동	반공도덕
제3차 교육과정	국어	사회	국사	도덕	수학	과학	실업 · 가정		체육	음악	미술	외국어(영어)	한문		특별활동	
제4차 교육과정	국어	사회	국사	도덕	수학	과학	실업 · 가정		체육	음악	미술	외국어(영어)	한문	자유선택	특별활동	
제5차 교육과정	국어	사회	국사	도덕	수학	과학	실업 · 가정		체육	음악	미술	외국어(영어)	한문	자유선택	특별활동	
제6차 교육과정	국어	사회		도덕	수학	과학	가정	기술 · 산업	체육	음악	미술	영어		선택	특별활동	학교재량시간
제7차 교육과정	국어	사회		도덕	수학	과학	기술 · 가정		체육	음악	미술	외국어(영어)			특별활동	재량활동
2007 개정 교육과정	국어	사회	역사	도덕	수학	과학	기술 · 가정		체육	음악	미술	외국어(영어)			특별활동	재량활동
2009 개정 교육과정	국어	사회(역사포함)/도덕			수학	과학/기술 · 가정			체육	예술(음악/미술)		영어		선택	창의적체험활동	
2015 개정 교육과정	국어	사회(역사포함)/도덕			수학	과학/기술 · 가정/정보			체육	예술(음악/미술)		영어		선택	창의적체험활동	
2022 개정 교육과정	국어	사회(역사포함)/도덕			수학	과학/기술 · 가정/정보			체육	예술(음악/미술)		영어		선택	창의적체험활동	

중학교에서도 초등학교와 마찬가지로 국가교육과정이 개정되어 오는 동안 국어, 사회(역사포함), 도덕, 수학, 과학, 기술·가정, 체육, 예술(음악, 미술), 영어, 선택, 그리고 비교과 활동으로 구성된 교과목의 체제가 큰 변화 없이 유지되어 왔다.

이와 같이 우리나라의 국가교육과정이 설립된 이후 지난 70여년 간 지속적으로 국가교육과정을 개정해왔으나, 교과목의 체제는 기존의 체제를 유지하면서 일부 교과목에 국한하여 수정·보완하는 차원에서 변화가 이루어졌다. 이러한 상황에서 중장기적으로 국가교육과정의 발전 방향을 모색하기 위해서는 우리나라 국가교육과정의 교과목 체제가 미래사회의 변화와 융합적 사고를 강조하는 시대의 요구에 얼마나 적극적으로 대응해왔는지 점검할 필요가 있다. 곧, 국가교육과정의 교과목 체제와 관련하여 교과 고유의 지식 체제와 탐구 방식을 존중하면서도 시대적 요구에 더욱 능동적으로 적응하기 위한 발전 방안을 모색해야 하는 시점이 아닌지 고려할 필요가 있다.

나. 해외 국가별 주요 교육과정 정책 동향 분석

1) 비교 대상

본 연구에서는 타 국가와의 비교를 통해 우리나라 교육과정의 현황을 진단하고, 앞으로의 방향을 모색하기 위해 총 6개국을 비교국가로 선정하였다. 해당 국가는 영국, 호주, 핀란드, 에스토니아, 뉴질랜드, 일본이다. 이들 국가는 그동안 교육과정 연구에서 많이 주목하는 국가들이었으며, OECD PISA 등에서 우수한 학업성취도를 보여주는 나라들이다. 분석을 위해 참고한 국가별 교육과정 문서와 사이트는 다음 표와 같다.

〈표 II-12〉 교육과정 국제비교를 위한 분석 문서

국가	주체	교육과정 문서
한국	교육부 (2022a)	- 2022 개정 교육과정 초·중등학교 총론(2022a) - 2022 개정 교육과정 해설서 : 고등학교(2023)
영국	Department for Education, UK (2013, 2014a, 2014b, 2022)	- 영국 국가교육과정: Key stages 1, 2 프레임워크 문서(2013) - 영국 국가교육과정: Key stages 3, 4 프레임워크 문서(2014) - 영국 국가교육과정 : 프레임워크 문서(2014) - 국가교육과정(2022)
핀란드	Finnish National Agency for Education (2020, 2021, 2024a, 2024b, 2024c); Finnish National Board of Education (2016)	- 기초교육을 위한 새로운 국가 핵심 교육과정(2016) - 기초교육 수업시간 배분 2020.1.1.(2020) - 고등학교 교육과정 개요(2021) - 일반 고등학교에서의 교과(2024) - 모든 교과에 해당되는 횡단 역량(2024) - 핀란드 일반 고등학교 교육에서의 횡단 역량(2024)

국가	주체	교육과정 문서
에스토니아	Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2024a, 2024b)	- 기초 학교(초·중) 국가교육과정(2024) : 2014년 시행 - 고등학교 국가교육과정(2024) : 2014년 시행
뉴질랜드	Ministry of Education, New Zealand (2020)	- 뉴질랜드 교육과정(2020)
호주	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2020, 2022)	- 호주 교육과정의 구성(버전 5)(2020) - F-10 교육과정(버전 8.4)(2022)
일본	문부과학성 (文部科学省) (2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2021a, 2021b)	- 학습지도요령(2017) - 소학교 학습지도요령(2017a) - 중학교 학습지도요령(2017b) - 고등학교 학습지도요령(2018) - 고등학교 학습지도 요령 개정 포인트(2021a) - 학습지도 요령의 취지를 실현하기 위한 개별 최적의 배움과 협동적인 배움의 일체적인 충실에 관한 참고 자료(2021b)

2) 비교 항목

본 연구에서는 우리나라 교육과정 문서의 주요 구성 요소인 교육과정 구성의 중점, 핵심역량 및 학습자상, 교과편제의 세 가지 축을 중심으로 비교연구를 실시하였다. 국가별 교육과정 문서 및 사이트를 통해 각 범주에 대한 비교를 실시한 결과는 이하의 절과 같다.

가) 중점사항

교육과정 중점사항에 해당되는 조항을 국가별로 비교한 결과는 다음의 표와 같다.

〈표 II-13〉 교육과정의 중점사항 국제비교 결과 : 키워드 정리(이지은, 2023:42-43을 보완함)

국가	교육과정 문서
한국	· 미래 대응능력, 학생주도성, 공동체 의식, 언어·수리·디지털 기초소양, 진로 및 학습 설계, 학습자 맞춤형 교육과정, 깊이 있는 학습, 삶과 연계된 학습, 학습 성찰, 학생 참여형 수업, 교육과정 자율화·분권화
영국	· 학교와 사회에서 종교적·도덕적·문화적·정신적·신체적 발달을 지원, 학생들의 졸업 이후의 삶을 준비
핀란드	· (초, 중) 학생의 적극적 참여, 학습의 즐거움과 의미, 학생의 개별성 존중, 질 높은 교육, 교과 간 통합과 대화, 학습을 위한 평가 및 학습으로서의 평가 · (고) 웰빙과 학습 지원, 개인의 요구 충족, 횡단 역량, 개별 과목의 경계 넘나듦, 공동체적이고 참여적인 학교 문화, 추가 연구 및 직업 세계를 위한 역량, 뛰어난 국제화 능력, 좋은 학교생활, 고등교육으로의 원활한 전환, 넓은 일반 지식 및 능력, 지속 가능한 미래 구축

국가	교육과정 문서
에스토니아	· 학생의 고른 발달, 사회화, 애국심 및 유럽의 가치
뉴질랜드	· 수월성, 원주민 문화 이해, 문화적 다양성, 포용(성, 민족, 재능 등), 학습을 위한 학습, 지역사회 연계, 학습 내(간) 일관성, 미래 지향(지속가능성, 시민의식, 진취, 세계화)
호주	· 세계적으로 질 높은 교육, 평등, 투명성, 국가 공동체 의식, 기초 문해력 및 수리력 함양, 미래 대비, 원주민 문화와 역사 이해
일본	· 지역사회와 연계하는 열린 교육과정, 주체적인 깊은 학습, 개별 맞춤형 학습, 협동학습, ICT 활용, 간학문적 학습, 교육과정 질적 관리

〈표 II-14〉 한국 - 교육과정 구성의 중점(교육부, 2022a)

가. 디지털 전환, 기후·생태환경 변화 등에 따른 미래사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있는 능력과 자신의 삶과 학습을 스스로 이끌어가는 주도성을 함양한다.
나. 학생 개개인의 인격적 성장을 지원하고, 사회 구성원 모두의 행복을 위해 서로 존중하고 배려하며 협력하는 공동체 의식을 함양한다.
다. 모든 학생이 학습의 기초인 언어·수리·디지털 기초소양을 갖출 수 있도록 하여 학교 교육과 평생학습에서 학습을 지속할 수 있게 한다.
라. 학생들이 자신의 진로와 학습을 주도적으로 설계하고, 적절한 시기에 학습할 수 있도록 학습자 맞춤형 교육과정 체제를 구축한다.
마. 교과 교육에서 깊이 있는 학습을 통해 역량을 함양할 수 있도록 교과 간 연계와 통합, 학생의 삶과 연계된 학습, 학습에 대한 성찰 등을 강화한다.
바. 다양한 학생 참여형 수업을 활성화하고, 문제해결 및 사고의 과정을 중시하는 평가를 통해 학습의 질을 개선한다.
사. 교육과정 자율화·분권화를 기반으로 학교, 교사, 학부모, 시·도 교육청, 교육부 등 교육 주체들 간의 협조 체제를 구축하여 학습자의 특성과 학교 여건에 적합한 학습이 이루어질 수 있도록 한다.

우리나라에서는 시시각각 변하는 사회, 존중 및 공동체 의식의 중요성, 맞춤형 교육 요구 증가, 자율화 및 분권화 요구 증대라는 배경에 발맞추어 2022 개정 교육과정에서 7가지 중점사항을 발표하였다(교육부, 2022a: 4-5). 학생 주도성, 공동체 의식 함양, 기초소양, 맞춤형 교육, 교과 간 연계 및 삶과 연계, 학생 참여형 수업, 교육과정 자율화 및 분권화가 이에 해당되며, 이들이 구현될 수 있도록 교육과정 문서 내 다른 부분에서 관련된 구체적인 지침이 등장한다.

〈표 II-15〉 영국 - 영국의 학교 교육과정(Department for Education, UK, 2014a)

2.1 모든 주 정부의 지원을 받는 학교는 균형 있고 광범위하게 기반을 둔 교육과정을 제공해야 하며 다음 사항을 충족해야 한다.
· 학교와 사회에서 학생들의 종교적, 도덕적, 문화적, 정신적, 신체적 발전을 지원한다.
· 학교에서 학생들이 미래의 인생의 기회, 책임, 경험을 대비할 수 있도록 준비시킨다.
2.2 학교 교육과정은 각 학교가 학생들을 위해 계획하는 모든 학습 및 기타 경험으로 구성된다. 국가교육과정은 학교 교육과정의 한 부분을 구성한다.
2.3 모든 공립 학교는 매일 집단 예배를 하는 규정을 마련해야 하며 모든 단계(key stages)의 학생들에게 종교교육을, 중등교육 학생들에게는 성 및 관계 교육을 가르쳐야 한다.
2.4 영국에서 운영되는 학교는 모든 학생에게 가르쳐야 하는 과목의 핵심 단계와 과목 내용을

기반으로 학습 프로그램에 명시된 법정 국가교육과정을 법적으로 따라야 한다. 모든 학교는 과목별, 학년별 학교 교육과정을 온라인으로 게시해야 한다.

2.5 모든 학교는 모범 사례를 바탕으로 개인, 사회, 건강 및 경제 교육(PSHE)을 제공해야 한다. 학교는 또한 자체 교육 프로그램을 계획하고 설계할 때 자신이 선택한 다른 과목이나 주제를 자유롭게 포함할 수 있다.

영국에서는 국가교육과정을 바탕으로 개별 학교의 자율성이 많이 보장되기에 개별 학교에서 교육과정을 운영할 때 중점을 두거나 주의해야 하는 사항을 위와 같이 제시하였다. 주요하게 모든 학생들의 균형 있는 성장과 미래 대비에 초점을 두며, 종교교육, 성교육, 관계 교육에 큰 초점을 두는 것으로 나타났다.

〈표 II-16〉 핀란드 - 새 교육과정의 중점사항(Finnish National Board of Education, 2016; Finnish National Agency for Education, 2021)

학교급	설명
초, 중	학생들의 적극적인 참여, 의미, 배움의 즐거움, 상호작용에 초점을 맞춘다. 모든 학생은 고유하며, 질 높은 교육을 받을 권리가 있다. 교과 간 통합과 대화 : 서로 다른 학습 내용의 관계와 상호의존성을 이해하고, 의미 있는 전체를 형성할 수 있도록 서로 다른 교과의 지식과 기능을 결합하고, 협동학습에서 이들을 채택하여 사용한다.(이를 위해 횡단 역량(transversal competence)을 제시함) 학습을 위한 평가 및 학습으로서의 평가를 한다.
고	키워드 : 웰빙과 학습 지원, 개인의 요구 충족, 횡단 역량, 개별 과목의 경계 넘나듦, 공동체적이고 참여적인 학교 문화, 추가 연구 및 직업 세계를 위한 역량, 뛰어난 국제화 능력, 좋은 학교생활, 고등교육으로의 원활한 전환, 넓은 일반 지식 및 능력, 지속 가능한 미래 구축
	과목의 공통 목표는 횡단 역량 영역으로 구체화된다. 국가 수준 연구는 모듈을 중심으로 구성되며, 이는 지역 수준에서 개발될 학습 단위의 구성 요소를 제공한다. 역량 포인트로 정의되는 학습 단위는 단위가 다를 수 있으며 여러 교과에 공통적일 수 있다. 학생들은 현재 75개 과목이 아닌 최소 150개 역량 포인트를 이수해야 한다. 평가는 학습 단위를 기준으로 이루어진다. 보다 포괄적인 지도 상담은 장기간에 걸쳐 학생들에게 제공될 뿐만 아니라 필요한 사람들을 위한 특별한 지원도 제공된다. 학생들을 둘러싼 세계와의 접촉, 특히 고등교육 기관, 직업 세계 국제적 협력이 점점 더 강조될 것이다.

핀란드에서는 초, 중학교와 고등학교별로 개정의 주요사항을 구분하여 제시하였는데, 초등학교와 중학교에서는 학생들의 학습권 보장 및 제대로 된 학습, 교과 통합에 큰 방점을 두었으며, 고등학교에서는 이상에 더하여 웰빙, 미래 대비의 요소들도 추가하였다.

〈표 II-17〉 에스토니아 - 교육과정의 기본 가치
(Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, 2024a; 2024b)

학교급	설명
초, 중	(1) 기본 교육은 학생들의 정신적, 신체적, 윤리적, 사회적, 정서적 발달을 동등하게 지원한다. 기초학교는 학생들의 다양한 능력과 자아실현의 균형 있는 성장과 연구 기반 세계관의 구체화를 위한 여건을 조성한다. (2) 기초학교는 행복한 개인 생활과 사회와의 성공적인 상호작용의 기초를 형성하는 가치와 태도를 형성한다. (3) 국가교육과정에서 중요하다고 간주되는 가치는 에스토니아 공화국 헌법, 세계 인권 선언, 아동 권리에 관한 협약 및 유럽 연합의 기본 문서에 명시된 윤리 원칙에서 비롯된다. 인간의 일반적인 가치(정직, 연민, 생명 존중, 정의, 인간 존엄성, 자신과 타인에 대한 존중)와 사회적 가치(자유, 민주주의, 모국어 및 문화 존중, 애국심, 문화 다양성, 관용, 환경 지속가능성, 통치) 법, 연대, 책임, 성평등)을 기본 가치로 삼고 있다. (4) 새로운 세대의 사회화는 에스토니아 문화의 전통, 유럽의 공통 가치, 세계 문화 및 연구의 주요 성과에 대한 인식을 기반으로 한다. 탄탄한 기본 교육을 받은 사람은 사회에 통합될 수 있으며 에스토니아 사회의 지속 가능한 사회적, 문화적, 경제적, 생태학적 발전에 기여할 수 있다.
고	(1) 일반 중등교육은 학생의 정신적, 육체적, 윤리적, 사회적, 정서적 발달을 동등하게 지원하고 개인의 특성과 관심에 따른 교육적 요구를 충족시킨다. 고등학교는 학생의 창의적 자아실현, 연구 기반 세계관의 구체화, 정서적, 사회적, 도덕적 성숙의 달성을 위해 학생의 선호도를 고려하여 각 학생의 능력을 최대로 개발할 수 있는 기회를 창출한다. (2) 고등학교는 기초학교에서 제공되는 가치교육을 지속하여 무엇보다도 행복한 개인 생활과 사회와의 성공적인 상호작용의 기초를 형성하는 가치와 태도를 형성한다. 사회의 인적 자원과 국가 경제의 발전에 기여하는 가치를 중요하게 생각한다. (3) 국가교육과정에서 중요하다고 간주되는 가치는 에스토니아 공화국 헌법, 세계 인권 선언, 아동 권리에 관한 협약 및 유럽 연합의 기본 문서에 명시된 윤리 원칙에서 비롯된다. 인간의 일반적인 가치(정직, 연민, 생명 존중, 정의, 인간 존엄성, 자신과 타인에 대한 존중)와 사회적 가치(자유, 민주주의, 모국어 및 문화 존중, 애국심, 문화 다양성, 관용, 환경 지속가능성, 통치) 법, 연대, 책임, 성평등)을 기본 가치로 삼고 있다. (4) 일반 중등교육은 에스토니아 문화의 전통, 유럽의 공통 가치, 세계 문화 및 연구 성과에 기초한 새로운 세대의 사회화를 위한 기본 교육의 연속이다. 일반 교육을 받은 지적, 사회적, 정서적, 도덕적, 육체적으로 성숙한 사람들은 에스토니아 사회의 지속 가능한 사회적, 문화적, 경제적, 생태적 발전을 도모한다.

에스토니아에서는 학교급별 교육과정의 기본 가치로 네 가지씩 제시하였는데, 공통적으로 학생의 고른 발달, 사회화, 애국심 및 유럽의 가치를 강조하고 있다.

〈표 II-18〉 뉴질랜드 - 교육과정 의사결정의 기초가 되는 원리(Ministry of Education, New Zealand, 2020)

원리	설명
1. 높은 기대 (high expectations)	교육과정은 모든 학생이 각자의 상황에 상관없이 학습하고 개인의 재능을 발휘할 수 있도록 지원하고 권한을 부여한다.
2. 와이탕이 조약(원주민 배려) (treaty of Waitangi)	와이탕이 조약의 원칙과 아오테아로아 뉴질랜드의 이중 문화 기반을 인정한다. 모든 학생들은 '테 레오 마오리족 메오나 티칸가'에 대한 지식을 습득하는 기회를 가진다.
3. 문화적 다양성 (cultural diversity)	교육과정은 뉴질랜드의 문화적 다양성을 반영하고, 모든 사람의 역사와 전통을 소중히 여긴다.
4. 포용 (inclusion)	교육과정은 성차별적이지도, 비인종주의적이지도, 차별적이지도 않다. 교육과정은 학생들의 정체성을 보장한다, 언어, 능력 및 재능을 인정하고 확인하며 학생들의 학습 요구가 충족되도록 한다.
5. 학습을 위한 학습 (learning to learn)	교육과정은 모든 학생이 자신의 학습 과정과 학습 방법을 학습하는 방법을 배우도록 장려한다.
6. 지역사회 참여 (community engagement)	교육과정은 학생들에게 의미가 있고, 그들의 더 넓은 삶과 연결되며 가족, 와나우(whānau), 지역사회의 지원을 이끌어낸다.
7. 일관성 (coherence)	교육과정은 모든 학생들에게 폭넓은 교육을 제공한다. 학습 내, 학습 간 연결과 일관된 전환을 제공하고, 추가 학습의 길을 열어준다.
8. 미래 초점 (future focus)	교육과정은 학생들이 지속 가능성, 시민권, 기업, 세계화 등 미래에 초점을 맞춘 중요한 이슈를 탐구함으로써 미래를 바라볼 수 있도록 장려한다.

뉴질랜드에서는 이상의 여덟 가지 원리를 통해 공통적으로 학생 개인의 학습권을 보장하며 다양한 인적 구성에 대한 존중을 중요시 여긴다.

〈표 II-19〉 호주 - 교육과정 근거(rationale) 중 일부(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2020)

요소	설명
질 (quality)	호주 교육과정은 모든 호주 청소년에게 세계적 수준의 교육을 제공하기 위해 지역 및 학교 부문의 경계를 넘어 협력하려는 의지에 기초한다.
평등 (equity)	호주 교육과정은 거주 지역, 학습 장소, 학습 과제에 관계 없이 모든 학생이 최고가 될 수 있도록 격려하고 지원한다.
투명성 (trasnparency)	호주 교육과정은 온라인으로 공개되며, 교사들이 무엇을 가르쳐야 하는지, 학생들이 무엇을 배워야 하는지, 학교를 진학함으로써 학생들에게 기대되는 학습의 질을 명확하게 제시한다.
국가 공동체 (national community)	호주 교육과정은 국가 전체의 성취에 대한 높은 기대, 다양한 관점, 가치 및 신념에 대한 존중과 합리적 토론, 모두의 공동선을 증진하는 수단으로서의 민주적 절차에 대한 공동의 약속을 보여준다.
국가적 열망 (national aspirations)	호주 교육과정은 모든 학생이 학교 교육 초기에 강력한 문해력과 수리력을 개발하고, 교과별로 깊은 학문 지식을 개발하고, 급변하는 시대에 성공할 수 있는 능력을 개발할 수 있도록 지원한다.

요소	설명
호주 교육과정은 젊은 호주인들이 학교교육을 마친 후 개인 및 지역사회의 구성원으로 기능해야 할 조건을 예상하고 그들이 미래 세계에 진입하고 형성할 수 있도록 준비해야 한다. 호주 교육과정은 모든 호주 젊은이들이 원주민과 토레스 해협 섬주민의 역사와 문화를 배울 수 있는 기회를 제공한다.	

호주에서는 모든 학생들에게 질 높은 교육을 제공하며, 미래를 대비하며, 국가 구성원으로서의 정체성을 확립하는 데 많은 중점을 두고 있다.

〈표 II-20〉 일본 - 총칙 개정의 요점(文部科学省, 2017b, 2017c)

요점	설명
자질·능력의 육성을 목표로 하는 '주체적·대화적이고 깊은 배움'	· 학교 교육을 통해서 육성을 목표로 하는 자질·능력을 「지식 및 기능」, 「사고력, 판단력, 표현력 등」, 「학습을 향한 힘, 인간성 등」으로 재정리하고, 그들이 균형있게 성장할 수 있도록 개선했다. · 언어 능력, 정보 활용 능력, 문제 발견·해결 능력 등의 학습의 기반이 되는 자질·능력이나 현대적인 여러 과제에 대응해 요구되는 자질·능력을 교과 등 횡단적인 시점에 근거해 육성되도록 개선했다. · 자질·능력의 육성을 목표로 해, 「주체적·대화적이고 깊은 배움」의 실현을 향한 수업 개선이 추진되도록 개선했다. · 언어활동이나 체험활동, ICT 등을 활용한 학습활동 등을 내실화하도록 개선했다.
교육과정 관리의 충실	· 교육과정 관리를 통해 교내 연수의 충실 등을 도모할 수 있도록 구성방식을 개선했다. · 학생의 실태 등을 근거로 하여 교육의 내용이나 시간을 배분해 수업 개선이나 필요한 인적·물적 자원의 확보 등의 창의 연구를 실시해 조직적·계획적인 교육의 질적 향상을 도모하는 교육과정 관리를 추진하도록 개선했다.
학생의 발달 지원, 가정이나 지역과의 연계·협동	· 학생 개개인의 발달을 지지하는 관점에서 학급 경영이나 학생 지도, 직업교육의 충실에 대해 나타냈다. · 장애가 있는 학생이나 해외에서 귀국한 학생, 일본어의 습득에 어려움이 있는 학생, 비등교 학생, 학령을 초과한 사람 등, 특별한 배려를 필요로 하는 학생에의 지도와 교육과정의 관계에 대해 나타냈다. · 교육과정 외의 학교교육활동인 부활동에 대해 교육과정과의 관계를 도모할 수 있도록 함과 동시에 지속가능한 운영체제가 정돈될 수 있도록 함을 나타냈다. · 교육과정 실시에 있어 가정이나 지역과 연계, 협동해 나가는 것을 나타냈다.

일본에서는 2017, 2018년에 초·중등교육과정을 개정하였는데 당시 개정의 주요 사항으로는 새로이 제시한 살아가는 힘을 기르기 위한 여러 자질을 기르고, 교육과정을 질적으로 향상시키고, 학생 맞춤형 교육을 장려하고자 하였다. 이러한 점은 우리나라의 개정사항과 유사성을 보인다.

나) 핵심역량 및 학습자상

핵심역량 및 학습자상에 해당되는 요소들을 국가별로 비교한 결과는 다음의 표와 같다.

〈표 II-21〉 핵심역량(능력) 국제비교 결과

국가	역량 종류
한국	· 핵심역량 : 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적사고 역량, 심미적 감성 역량, 협력적 소통 역량, 공동체 역량 · 기초소양 : 언어 소양, 수리 소양, 디지털 소양
영국	· 수리력 및 수학, 언어 및 문해력
핀란드	· 횡단 역량(transversal competences) : 웰빙 역량, 상호작용 역량, 다학문적·창의적 역량, 사회적 역량, 윤리적·환경적 역량, 국제적·문화적 역량
에스토니아	· 일반 역량(general competencies) : 문화적·가치적 역량, 사회적·시민적 역량, 자기결정 역량, 학습 역량, 의사소통 역량, 수학·자연과학·기술 역량, 디지털 역량
뉴질랜드	· 핵심역량(key competencies) : 생각하기, 언어·기호·글 사용하기, 자기관리하기, 타인과 관계 맺기, 참여하고 기여하기
호주	· 일반능력(general capabilities) : 문해력, 수리력, 정보통신기술, 비판적·창의적 사고, 개인적 사회적 능력, 도덕적 이해, 간문화적 이해
일본	· 지·덕·체의 균형 잡힌 살아가는 힘 : ① 지식 및 기능, ② 사고력, 판단력, 표현력, ③ 학습을 향한 힘, 인간성

모든 국가에서 총론 문서에 전 교과에 적용되는 역량에 해당되는 요소들을 다양하게 제시하고 있었다. 각 국가별 핵심역량에 해당되는 요소들을 구체적으로 분석하면 이하와 같다.

〈표 II-22〉 한국 - 핵심역량 및 기초소양(교육부, 2022a; 2023)

범주	구분	정의(요소)
핵심역량	1. 자기관리 역량	· 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로를 스스로 설계하며 이에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 역량
	2. 지식정보처리 역량	· 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 깊이 있게 이해하고 비판적으로 탐구하며 활용할 수 있는 역량
	3. 창의적사고 역량	· 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 역량
	4. 심미적 감성 역량	· 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 성찰하고 향유하는 역량
	5. 협력적 소통 역량	· 다른 사람의 관점을 존중하고 경청하는 가운데 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하며 상호협력적인 관계에서 공동의 목적을 구현하는 역량
	6. 공동체 역량	· 지역・국가・세계 공동체의 구성원에게 요구되는 개방적・포용적 가치와 태도로 지속 가능한 인류 공동체 발전에 적극적이고 책임감 있게 참여하는 역량

범주	구분	정의(요소)
기초 소양	언어 소양	· 다양한 문화적·사회적 맥락에서 언어를 적절하게 사용하여 공동체 구성원과 소통하며 문제해결에 함께 참여하는 능력
	2. 수리 소양	· 다양한 상황에서 수리적인 정보를 이해하고 해석하며 활용하는 능력
	3. 디지털 소양	· 다양한 디지털 도구와 기술을 사용하여 정보를 체계적으로 수집·분석·관리하고 소통하며 문제를 효과적으로 해결하는 능력
추구하는 학습자상	1. 자기주도적인 사람	· 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 스스로 개척
	2. 창의적인 사람	· 폭넓은 기초 능력을 바탕으로 진취적 발상과 도전을 통해 새로운 가치를 창출
	3. 교양 있는 사람	· 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전
	4. 더불어 사는 사람	· 공동체 의식을 바탕으로 다양성을 이해하고 서로 존중하며 세계와 소통하는 민주시민으로서 배려와 나눔, 협력을 실천

우리나라에서는 2015 개정 교육과정에서 최초로 신설한 핵심역량을 보완하여 2022 개정 교육과정에서 여섯 가지의 핵심역량을 제시하였다. 또한 시대적 흐름에 맞추어 언어, 수리, 디지털 기초소양을 새로이 2022 개정 교육과정에서 신설하였다. 특히 우리나라는 역량 이외에도 추구하는 학습자상을 제시한 점이 특징적이며, 이는 오래전부터 계승되어 수정·보완된 학습자상이다.

〈표 II-23〉 영국 - 강조하는 소양(Department for Education, 2014a)

구분	정의(요소)
수리력 및 수학 (numeracy and mathematics)	· 수학적 유창성, 수학에서의 자신감, 기타 수학 능력
언어 및 문해력 (language and literacy)	· 말하기, 읽기, 쓰기, 단어

영국에서는 이상의 두 가지를 특별히 역량과 같은 형태로 언급하지는 않았으나 우리나라의 기초소양에 해당되는 것으로, 교육과정 문서에 별도의 독립적인 절로 구성하였다. 특히 두 가지는 전 교과를 통해 기를 것을 강조하고 있다.

〈표 II-24〉 핀란드 - 횡단 역량(Finnish National Agency for Education, 2024c)

구분	정의(요소)
웰빙 역량 (well-being competence)	· 자신과 타인에 대한 배려 · 자신의 강점 인식 및 활용, 정체성 구축 · 변화하고 예기치 못한 세상에 대한 근성과 회복력

구분	정의(요소)
상호작용 역량 (interaction competence)	· 정서 및 공감 역량 · 사회성 및 협동 능력; 협동 학습 능력 · 언어 인식 및 건설적인 의사소통 능력(중재)
다학문적·창의적 역량 (multidisciplinary and creative competence)	· 학습에 대한 호기심과 동기, 새로운 방식으로 사물의 의미를 찾고 결합하는 능력 · 자기 조절 학습, 사실적 비판, 학습을 통한 학습 능력 개발 · 디지털 시대의 다중 문해력
사회적 역량 (societal competence)	· 안전하고 정의롭고 지속 가능한 미래에 영향을 미치는 민주적 능력 · 자신과 사회의 이익을 위해 역량을 사용 · 삶 전반과 일의 세계를 변화시킬 수 있는 능력
윤리적·환경적 역량 (ethical and environmental competence)	· 공동선을 위한 가치 기반의 윤리적 행동 · 자연의 다양성에 대한 인식, 연구 기반의 기후 행동 · 순환 경제와 지속 가능한 소비주의에 대한 이해
국제적·문화적 역량 (global and cultural competence)	· 국제적 역량; 세계시민의 성향 · 핀란드, 유럽 및 세계 문화유산에 대한 지식, 문화 다양성에 대한 인식 · 국제화된 미디어 및 기술 분야에서의 윤리적 주도성

핀란드에서는 모든 교과에 횡단하여 적용된다는 의미에서 횡단 역량(transrversal comptences)으로 명명하였으며, 여섯 가지 역량을 제시하였다. 역량은 개인, 타인과의 관계, 학문, 윤리에 대한 것으로 주요하게 구성되어 있다.

〈표 II-25〉 에스토니아 - 일반 역량(Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, 2024a)

구분	정의(요소)
문화적·가치적 역량 (cultural and value competence)	· 일반적으로 인정되는 도덕 규범의 관점에서 인간관계와 활동을 평가하는 능력 · 다른 사람, 사회, 자연, 자신의 국가와 민족의 문화유산 및 타인의 문화유산, 현대 문화의 사건과의 관계를 감지하고 소중히 여기는 능력 · 창작을 소중히 여기고 미적 감각을 형성하는 능력 · 일반적인 인간 및 사회적 가치를 소중히 여기고 인간, 문화 및 자연의 다양성을 존중하는 능력 · 자신의 가치 판단을 인정하는 능력
사회적·시민적 역량 (social and citizen competence)	· 자아실현 능력 · 적극적이고 자각적이며 도움이 되고 책임감 있는 시민으로 기능하고 사회의 민주적 발전과 에스토니아의 국가 독립을 지원하는 능력 · 사회의 가치와 기준을 알고 따르는 능력 · 다양한 환경과 사회적 다양성의 규칙, 종교와 국가의 특수성을 존중하고 다양한 상황에 있는 다른 사람들과 협력하는 능력 · 사람과 가치의 차이를 받아들이고 사람들과의 상호작용에서 이를 고려할 수 있는 능력

구분	정의(요소)
자기결정 역량 (self-determination competence)	· 자신과 자신의 약점 및 강점을 이해하고 평가하는 능력 · 다양한 상황에서 자신의 행동을 분석하는 능력 · 안전하게 행동하고 건강한 생활 습관을 준수하는 능력, 의사소통 문제를 해결하는 능력
학습 역량 (learning competence)	· 개인 및 그룹으로 학습 환경을 구성하고 학습, 취미, 건강 행동 및 직업 선택에 필요한 정보를 조달하는 능력 · 학습을 계획하고 이 계획을 따르는 능력 · 학습 결과를 다양한 상황에서 문제해결에 사용하는 능력 · 습득한 지식을 이전에 배운 내용과 연관시키는 능력 · 자신의 지식과 기술, 동기 및 자신감을 분석하고 이를 바탕으로 추가 교육 기회를 찾는 능력
의사소통 역량 (communicative competence)	· 모국어와 외국어로 명확하고 적절하며 정중하게 자신을 표현하는 능력 · 의사소통의 상황과 이해 상대방 및 의사소통의 안전을 고려하여 자신을 소개하고 자신의 입장을 제시하고 정당화하는 능력 · 정보, 비문학 및 문학 텍스트를 읽고 구별하고 이해하는 능력 · 적절한 참조, 언어 장치 및 적절한 스타일을 사용하여 다양한 유형의 텍스트를 생산하는 능력 · 올바른 언어 및 표현 언어 사용과 상호 합의에 기반한 의사소통 스타일을 중요시하는 능력
수학·자연과학·기술 역량 (mathematics, natural sciences and technology competence)	· 학교와 일상 생활에서 수학적 응용의 특징적인 언어, 기호 및 방법을 사용하는 능력 · 자연과학 모델 및 측정 도구를 사용하여 주변 세계를 설명하고 증거에 따라 결정을 내리는 능력 · 자연과학 및 기술의 중요성과 한계를 이해하고 새로운 기술을 의도적으로 사용하는 능력
디지털 역량 (digital competence)	· 급변하는 사회에 대처하기 위해 발전하는 디지털 기술을 사용하여 학습, 시민으로서 행동하고 지역 사회에서 의사 소통하는 능력 · 정보를 찾고 보존하고 정보의 관련성과 신뢰성을 평가하기 위해 디지털 수단을 사용하고, 텍스트, 이미지, 멀티미디어의 생성 및 사용을 포함하여 디지털 콘텐츠 제작에 참여하고, 적절한 디지털 기술을 사용할 수 있는 능력

에스토니아에서는 국가 수준 교육과정에서 전 교과 영역에서 길러야 할 일반적인 역량과 교과 역량의 두 가지를 제시하고 있다. 이 역량은 교과 수업, 교과 외 혹은 교외 학교 활동을 통해 기를 수 있으며, 학교, 가정, 교사의 협력을 토대로 한다(Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, 2024).

〈표 II-26〉 뉴질랜드 - 핵심역량(Ministry of Education, New Zealand, 2020)

구분	정의(요소)
생각하기 (thinking)	· 창의적, 비판적, 메타인지적 과정을 사용하여 정보, 경험 및 아이디어를 이해하는 것
언어·기호·글 사용하기 (using language, symbols, and texts)	· 지식이 표현되는 코드에 대한 작업과 의미를 만드는 것
자기관리하기 (managing self)	· 자기 동기 부여, 할 수 있다는 태도, 학생들이 스스로를 유능한 학습자로 여기는 것
타인과 관계 맺기 (relating to others)	· 다양한 맥락에서 다양한 사람들과 효과적으로 소통하는 것 · 적극적으로 경청하고, 다양한 관점을 인정하고, 협상하고, 아이디어를 공유하는 능력
참여하고 기여하기 (participating and contributing)	· 지역사회에 적극적으로 참여하는 것 · 집단 구성원으로서 적절하게 기여하고, 다른 사람들과 관계를 맺고, 집단 내 다른 사람들을 위한 기회를 창출할 수 있는 능력

뉴질랜드에서는 다섯 가지 핵심역량을 제시하였는데, 이들 역량은 사고에 관한 것, 자기관리에 관한 것, 타인과의 관계에 관한 것으로 주요하게 구성되어 있다.

〈표 II-27〉 호주 - 일반 능력(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022)

구분	정의(요소)
문해력(literacy)	· 과정 : 듣기, 읽기, 보기를 통한 텍스트 이해와 말하기, 쓰기, 창작을 통한 텍스트 구성하기 · 지식 : 텍스트 지식, 문법 지식, 단어 지식, 시각적 지식
수리력(numeracy)	· 정수로 추정 및 계산하기, 맥락에서 숫자를 이해하고 사용하기, 분수, 소수, 백분율, 비율 및 비율 사용하기, 통계 정보 해석하기, 측정하기
정보통신기술(information and communication technology (ICT) capability)	· ICT 사용 시 사회적, 윤리적 프로토콜 및 관행 적용하기, ICT로 조사하기, ICT로 창조하기, ICT로 소통하기, ICT로 관리 및 운영하기
비판적·창의적 사고 (critical and creative thinking)	· 탐구 : 정보 및 아이디어 식별, 탐색 및 정리하기, 아이디어, 가능성 및 행동 형성하기, 사고와 과정 성찰하기, 추론 및 절차 분석·종합·평가하기
개인적·사회적 능력(personal and social capability)	· 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 사회적 관리
도덕적 이해 (ethical understanding)	· 도덕적 개념 및 문제 이해하기, 의사 결정 및 행동에 대한 추론하기, 가치, 권리, 책임 탐구하기
간문화적 이해(intercultural understanding)	· 문화 인식 및 존중심 개발하기, 다른 사람과 소통하고 공감하기, 문화 간 경험에 대해 성찰하고 책임감 갖기

호주에서는 핵심역량에 해당되는 요소를 일반 능력(general capabilities)로 명명하였다. 하위 능력은 총 7가지로, 기본적인 언어, 수리, 디지털 소양과 개인 및 타인과의 관계에 대한 능력들로 구성되어 있다.

〈표 Ⅱ-28〉 일본 - 살아가는 힘(文部科学省, 2017a)

구분	정의(요소)
지식 및 기능	· 실제 사회나 생활에서 살기 위해 일하는 데 필요한 능력
사고력, 판단력, 표현력	· 미지의 상황에서 대응할 수 있는 능력
학습을 향한 힘, 인간성	· 배운 것을 삶과 사회에 살리는 능력

일본에서는 지·덕·체의 균형 있는 발달을 도모하며 살아가기 위해 필요한 힘으로, 이상의 세 가지를 제시하였다. 세 가지 역량 모두 실제 삶에서의 적용을 매우 강조하고 있다.

이상의 결과를 바탕으로 우리나라 핵심역량과 기초소양을 기준으로 외국의 역량을 종합한 결과는 다음과 같다.

〈표 Ⅱ-29〉 핵심역량 국가별 종합

범주	구분	외국의 유사 역량
우리나라 핵심역량	자기관리 역량	· 웰빙 역량(핀란드) · 사회적·시민적 역량, 자기결정 역량, 학습 역량(에스토니아) · 자기관리하기(뉴질랜드) · 개인적·사회적 능력(호주)
	지식정보처리 역량	· 다학문적·창의적 역량(핀란드) · 생각하기(뉴질랜드) · 비판적·창의적 사고(호주) · 지식 및 기능, 사고력, 판단력, 표현력, 학습을 향한 힘, 인간성(일본)
	창의적사고 역량	· 다학문적·창의적 역량(핀란드) · 비판적·창의적 사고(호주)
	심미적 감성 역량	· 웰빙 역량(핀란드) · 문화적·가치적 역량(에스토니아) · 간문화적 이해(호주)
	협력적 소통 역량	· 상호작용 역량(핀란드) · 문화적·가치적 역량, 사회적·시민적 역량(에스토니아) · 타인과 관계 맺기(뉴질랜드)
	공동체 역량	· 사회적 역량, 국제적·문화적 역량(핀란드) · 사회적·시민적 역량(에스토니아) · 참여하고 기여하기(뉴질랜드) · 간문화적 이해(호주)

범주	구분	외국의 유사 역량
우리나라 기초 소양	언어 소양	· 언어 및 문해력(영국) · 의사소통 역량(에스토니아) · 언어·기호·글 사용하기(뉴질랜드) · 문해력(호주)
	수리 소양	· 수리력 및 수학(영국) · 수학·자연과학·기술 역량(에스토니아) · 수리력(호주)
	디지털 소양	· 디지털 역량(에스토니아) · 정보통신기술(호주)

다) 초·중·고 교과 교육과정(교과 범주 및 시수 중심) 비교

먼저 국가별 초, 중, 고등학교에서 학습하는 교과목의 목록은 다음과 같다.

〈표 II-30〉 교과 국제비교 결과(초)

국가	교과목
한국	· 1~2학년 : 국어, 수학, 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 · 3~6학년 : 국어, 사회, 도덕, 수학, 과학, 실과, 체육, 음악, 미술, 영어
영국	· 국어(영어), 수학, 과학, 디자인과 기술, 역사, 지리, 미술과 디자인, 음악, 체육(수영 포함), 컴퓨팅, 고대 및 현대 외국어
핀란드	· 모국어 및 문학, 제2국어, 언어(외국어), 환경(과학), 보건, 종교/도덕, 역사, 사회, 수학, 체육, 음악, 예술, 공예, 가정, 선택교과
에스토니아	· 언어와 문학(에스토니아어, 문학), 수학, 자연과학(생물, 화학, 물리 포함), 사회(지리, 인간, 시민성 교육 포함), 예술(음악, 미술), 체육, 공예, 수공예, 가정경제, 기술, 외국어(러시아어, 기타 외국어)
뉴질랜드	· 국어(영어), 예술, 보건 및 체육, 외국어, 수학 및 통계, 과학, 사회과학, 기술
호주	· 국어(영어), 수학, 과학, 인문·사회과학, 예술, 기술, 보건 및 체육, 언어(외국어)
일본	· 국어, 사회, 산수, 이과, 생활, 음악, 그림공작, 가정, 체육, 외국어, 특별교과 도덕

* 국가별 참고문헌 : 1. 한국: 교육부(2022a), 2. 영국: Department for Education, UK(2014a), 3. 핀란드: Finnish National Agency for Education(2020), 4. 에스토니아: Ministry of Education and Research, Republic of Estonia(2024a), 5. 뉴질랜드: Ministry of Education, New Zealand(2020), 6. 호주: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority(2024a), 7. 일본: 文部科学省(2017a)

〈표 II-31〉 교과 국제비교 결과(중)

국가	교과목
한국	· 국어, 사회(역사 포함), 도덕, 수학, 과학, 기술·가정, 정보, 체육, 음악, 미술, 영어, 선택교과
영국	· 국어(영어), 수학, 과학, 디자인과 기술, 역사, 지리, 미술과 디자인, 음악, 체육(수영 포함), 컴퓨팅, 시민성
핀란드	· 모국어 및 문학, 제2국어, 언어(외국어), 보건, 종교/도덕, 역사, 사회, 수학, 물리, 화학, 생물, 지리, 체육, 음악, 예술, 공예, 가정, 선택교과
에스토니아	· 언어와 문학(에스토니아어, 문학), 수학, 자연과학(생물, 화학, 물리, 지리), 사회(인간, 시민성 교육 포함), 예술(음악, 미술), 체육, 공예, 수공예, 가정경제, 기술, 외국어(러시아어, 기타 외국어)
뉴질랜드	· 국어(영어), 예술, 보건 및 체육, 외국어, 수학 및 통계, 과학, 사회과학, 기술
호주	· 국어(영어), 수학, 과학, 인문·사회과학, 예술, 기술, 보건 및 체육, 언어(외국어), 일(work studies)
일본	· 국어, 사회, 수학, 이과, 음악, 미술, 건강·체육, 기술·가정, 외국어, 특별교과 도덕

* 국가별 참고문헌 : 1. 한국: 교육부(2022a), 2. 영국: Department for Education, UK(2014a), 3. 핀란드: Finnish National Agency for Education(2020), 4. 에스토니아: Ministry of Education and Research, Republic of Estonia(2024a), 5. 뉴질랜드: Ministry of Education, New Zealand(2020), 6. 호주: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority(2024a), 7. 일본: 文部科学省(2017b)

〈표 II-32〉 교과 국제비교 결과(고)

국가	교과목
한국	· 공통국어, 공통수학, 공통영어, 한국사, 통합사회, 통합과학, 과학탐구실험, 체육, 음악, 미술, 선택 교과(기술·가정, 정보, 제2외국어, 한문, 교양), 과목별 선택 교과
영국	· 핵심 교과 : 국어(영어), 수학, 과학 · 기초 교과 : 컴퓨팅, 체육, 시민성 · 선택교과(최소 1개 이상) : 예술, 디자인과 기술, 인문, 현대 외국어
핀란드	· 모국어 및 문학, 언어(외국어), 수학, 생물, 지리, 물리, 화학, 인문·사회과학(철학, 역사 및 사회, 심리학), 종교 및 세계관, 체육, 시각예술, 음악, 보건
에스토니아	· 언어와 문학(에스토니아어, 문학), 수학, 자연과학(생물, 화학, 물리, 지리), 사회(역사, 인간, 시민성 교육 포함), 예술(음악, 미술), 체육, 외국어(러시아어, 기타 외국어), 선택 교과(정보과학, 진로교육, 경제 및 경영관리, 국가 방위(national defence studies), 종교, 탐구 기초(bases of inquiry))
뉴질랜드	· 국어(영어), 예술, 보건 및 체육, 외국어, 수학 및 통계, 과학, 사회과학, 기술
호주	· 국어(영어), 사회, 수학, 인문·사회과학
일본	· 국어, 지리·역사, 공민, 수학, 이과, 보건·체육, 예술, 외국어, 가정, 정보, 이수(理数)

* 국가별 참고문헌 : 1. 한국: 교육부(2022a), 2. 영국: Department for Education, UK(2014a), 3. 핀란드: Finnish National Agency for Education(2024a), 4. 에스토니아: Ministry of Education and Research, Republic of Estonia(2024b), 5. 뉴질랜드: Ministry of Education, New Zealand(2020), 6. 호주: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority(2024b), 7. 일본: 文部科学省(2018)

국가별 종합적인 특징은 다음과 같다. 첫째, 우리나라의 경우, 초등학교에서 고등학교 1학년까지는 동일한 교과목을 학습하며, 고등학교 2학년에서부터 선택과목 위주로 구성이 이루어진다. 학습하는 교과는 다양한 교과로, 초-중-고 모두 일관된 것으로 나타난다. 둘째, 영국의 경우, 초등학교와 중학교까지는 다양한 교과를 동일하게 학습하며, 고등학교에서는 비슷한 교과목 체제이지만 일부 교과목은 선택교과로 바뀐다. 셋째, 핀란드의 경우, 초등학교와 중학교까지는 동일한 교과를 다양하게 학습한다. 핀란드의 경우, 다문화 국가로 모국어 교과를 학습하게 하는 점이 특징적이다. 한편, 환경(natural science) 교과는 과학을 일컬으며, 고등학교에서는 가정 및 일부 선택 교과는 사라지며, 세계관(worldview studies) 교과[2]가 등장하는 점이 특징적이다. 넷째, 에스토니아의 경우, 초등학교와 중학교까지는 동일한 교과를 학습하며, 고등학교에서는 공예, 가정경제와 같은 교과는 선택 교과로 전환되며, '탐구 기초(bases of inquiry)'[3]와 '국가 방위(national defence studies)'[4]라는 교과가 등장한다. 또한 지리 교과가 과학 교과에 속해 있는 점이 특징적이다. 다섯째, 뉴질랜드는 초등학교에서 중학교, 고등학교까지 동일한 교과를 일관되게 학습하는 점이 다른 나라와 구분되는 특징이다. 일본의 경우, 초등학교와 중학교까지 대체로 동일한 교과를 학습하며, 고등학교에서도 비슷한 교과를 학습하며, '이수(理数)[5]'라는 교과가 등장하는 점이 특징적이다. 또한 고등학교에서 국가에서 제시하는 교과 이외에 단위 학교에서 자체적으로 특색있는 '학교설정과목(学校設定科目)'을 개설할 수 있으며(文部科学省, 2018:67), 이는 우리나라와 공통된 특징을 보여준다.

마지막으로 〈표II-32〉를 두고 볼 때, 고등학교의 경우 타 국가의 교과목 수와 비교하여 우리나라 교과목의 수가 더 많은 것으로 파악할 수 있다. 고교학점제 운영으로 인해 나타난 결과이기도 하지만, 미래교육에서 중요하게 다루고자 한 깊이 있는 학습을 위해 검토가 필요해보인다.

다음으로 나라별 교과 편제를 분석·비교한 결과는 이하 표와 같다.

2) 학생의 세계관(세계와 그 속에서의 자신에 대한 관점), 정체성, 좋은 삶을 추구하는 마음을 발전시키는 데 초점을 두는 교과(Finnish National Agency for Education, 2024a)

3) 학생 스스로 독립적인 연구를 수행하여 연구논문을 작성하는 교과(Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, 2023)

4) 애국심, 책임감 개발 등 공동체적 가치를 추구하며, 여러 과목과 통합하여 군사 역사, 대량 살상 화학 무기, 시민 보호, 징병제 등을 다루며, 35시간은 이론으로 수업하며, 나머지 35시간은 국방연맹의 야외캠프를 참여하여 이수하는 교과(Ministry of Defence, 2024)

5) 과제를 통해 여러 교과를 탐구함으로써 사고력을 기르는 데 중점을 둔 교과(文部科学省, 2018:90)

〈표 II-33〉 초등학교 교과 교육과정 국제비교 결과

국가 \ 과목		국어	수학	바슬즐	도덕	사회	과학	실과	체육	음악	미술	외국어	기타	학습 시간
한국		O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	-	
학년군	1~2	482	256	768	-	-	-	-	-	-	-	-		1,506
	3~4	408	272	-	272		204		204	272		136		1,768
	5~6	408	272	-	272		340		204	272		204		1,972
영국		O	O	-	-	O 역사, 지리	O	O 디자인과 기술	O 수영 포함	O	O 예술과 디자인	O 고어 포함	O 컴퓨팅	-
핀란드		O 모국어, 문학	O		O 종교, 도덕	O 역사 포함	O 환경	O 가정	O	O	O	O	O	
학습 횟수	1~2	14	6		2		4		4	2	2	2		
	3~6	18	15		5	5	10	3	9	4	5	11		
에스토니아		O	O	-	O 공민·시민 의식	O	O	O 기술	O	O	O	O	O 인간, 공예	-
주당 학습 횟수	1~3	19	10		2		3	4.5	8	10.5		3		
	4~6	15	13		10		7	5	8	7		12		
뉴질랜드		O	O 수학, 통계	-	-	O 사회 과학	O	O 기술	O 보건, 체육	O 예술		O	-	-
호주		O	O	-	-	O 인문, 사회 과학	O	O 기술	O 보건, 체육	O 예술		O	-	-
일본		O	O	O 생활	O	O	O	O 가정	O	O	O	O	-	
학년	1	306	136	102	34	-	-	-	102	68	68	-		816
	2	315	175	105	35	-	-	-	105	70	70	-		875
	3	245	175	-	35	70	90	-	105	60	60	35		875
	4	245	175	-	35	90	105	-	105	60	60	35		910
	5	175	175	-	35	100	105	60	90	50	50	70		910
	6	175	175	-	35	105	105	55	90	50	50	70		910

〈표 II-34〉 중학교 교과 교육과정 국제비교 결과

과목 / 국가	국어	사회	도덕	수학	과학	기술 가정	정보	체육	음악	미술	외국어	선택/ 기타	학습시간
1. 한국	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
1~3 학년	442	510		374	680			272	272		340	170	3,060
2. 영국	O	O 역사, 지리	O 시민 의식	O	O	O 디자인과 기술	O 컴퓨팅	O	O	O 예술과 디자인	O 현대 외국어	-	-
3. 핀란드	O 모국어, 문학	O 역사 포함	O 종교, 도덕	O	O 지리 포함	O 가정	-	O	O	O	O	O	-
학습 횟수 7~9 학년	10	7	3	11	14	3		7	2	2	11		
4. 에스토니아	O	O	O 공민·시민의식	O	O	O 기술	-	O	O	O	O	O 인간, 공예	-
주당 학습 횟수	12	10		13	20	5		6	6		18		
5. 뉴질랜드	O	O 사회 과학	-	O 수학, 통계	O	O 기술	O	O 보건, 체육	O 예술		O	-	-
6. 호주	O	O	-	O	O 인문, 사회 과학	O 기술	-	O 보건, 체육	O 예술		O	△ 일 (work)	-
7. 일본	O	O	O	O	O	O	-	O 보건 체육	O	O	O	-	
학년 1	140	105	35	140	105	70		105	45	45	140		930
학년 2	140	105	35	105	140	70		105	35	35	140		910
학년 3	105	140	35	140	140	35		105	35	35	140		910

O = 필수, △ = 선택

〈표 Ⅱ-35〉 고등학교 교과 교육과정 국제비교 결과(이지은, 2023: 48-49를 발전시킴)

과목 / 국가	국어	사회	도덕	수학	과학	외국어	체육	음악	미술	정보	기술 가정	선택/ 기타	학습시간
1. 한국	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
1~3학년 (학점)	8	8 6(한국사)		8	10	8	10	10			16		174 (필수+선택)
2. 영국	O	△ 인문	O 시민 의식	O	O	△ 현대 외국어	O	△	△ 예술		△ 디자인과 기술	O 컴퓨팅	-
3. 핀란드	O	O 역사, 지리 포함	O 철학	O	O	O	O	O	O			O	
학점 (선택)	12 (6)	14 (14)	4 (4)	10/18 (4/6)	8 (26)	16+16 (수준별)	4 (6)	2/4 (4)	2/4 (4)				150
기타	· 제2국어 : 12(Advanced), 10(Intermediate), 4(선택), · 심리학 : 2(8), · 세계관 : 4(8), · 종교 : 4(8), · 보건 : 2/4(4)												
4. 에스토니아	O	O		O	O	O	O	O	O			O	
강좌수	11/ 14~ 20	9		8	15	10	5	5					96
기타	· 국가 방위 : 필수 선택교과, · 학생탐구보고서 및 실제 일(선택교과) : 35시간 이상												
5. 뉴질랜드	O	O 사회 과학	-	O 수학, 통계	O	O	O 보건, 체육	O 예술		O	O 기술	-	-
6. 호주	O	O	-	O	O	O	-	O 예술		-	O 기술	-	-
7. 일본	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
1~3 학년(단위)	20	19		16	26	17	9~10	24		4	6		74
기타	· 정보 : 2, · 이수 : 3~6												

* O = 필수, △ = 선택 / 단위, 학점 : (한국) 50분 수업*17회, (일본) 50분 수업*35회

** 국가별 참고문헌 : 1. 한국: 교육부(2022a), 2. 영국: Department for Education, UK(2014a), 3. 핀란드: Finnish National Agency for Education(2024a), 4. 에스토니아: Ministry of Education and Research, Republic of Estonia(2024b), 5. 뉴질랜드: Ministry of Education, New Zealand(2020), 6. 호주: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority(2024b), 7. 일본 : 文部科学省(2018)

국가별 초·중·고 교육과정의 특징은 다음과 같다.

첫째, 우리나라는 학년(군)을 통해 초등학교는 1~2학년, 3~4학년, 5~6학년, 중학교와 고등학교는 1~3학년을 학년군으로 묶어 이수 시간이나 학점을 제시하고 있었다. 수업 시간의 경우, 초등학교는 40분, 중학교는 45분, 고등학교는 50분을 기준으로 한다. 대체로 동일한 교과를 초, 중, 고 모두 이수하도록 되어 있었으며, 고등학교의 경우, 공통 교육과정 이외에 자율 편성 학점의 비중이 높아 학교별, 학생별 이수 교과가 달라질 수 있다. 또한 우리나라에서는 초, 중, 고 모두 학교자율시간이나 고시외 과목 등을 통해 국가에서 제시하지 않는 다른

교과를 운영할 수 있다(교육부, 2022a).

둘째, 영국의 경우, 핵심 단계(key stages)를 네 단계로 나누어 교육과정을 제시하고 있었다. 각 단계는 1~2학년, 3~6학년, 7~9학년, 10~11학년으로 나뉜다. 국가에서는 필수 교과와 각 교과에서 다루어야 할 내용을 제시하나 교과별 이수시간에 대해서는 별도의 기준을 제시하고 있지 않다. 대신 각 학교의 사정에 맞추어 교육과정을 설계하면 된다. 초등학교에서부터 고등학교까지 영어, 수학, 과학, 시민의식, 컴퓨팅, 체육 교과는 필수 교과로 지정되어 있으며, 나머지 교과는 고등학교에서 선택 교과로 지정되어 있다(Department for Education, UK, 2014a:6-7).

셋째, 핀란드의 경우, 초·중학교의 교과목은 거의 같으며 1~2학년, 3~6년, 7~9학년으로 학년군이 묶인다. 고등학교에서는 수업 시수가 학점 체계로 바뀐다. 학생들은 150학점 이상 들으면 고등학교를 졸업할 수 있으며, 교과별 필수학점과 선택학점을 함께 제시하고 있다.

넷째, 에스토니아의 경우, 초·중학교에서의 필수 교과로 언어와 문학, 체육, 예술 교과, 자연과학, 수학, 사회, 기술, 외국어가 있다. 이중 외국어는 1~3학년에서 외국어 A 교과로 영어, 독일어 혹은 프랑스어를 학습하며, 4~6학년에서부터 외국어 B 교과로 영어, 독일어, 프랑스어, 스페인어, 핀란드어, 스웨덴어, 러시아어, 라트비아어, 기타 언어를 골라 학습하게 된다. 외국어 B 교과는 학생들에게 최소 2개 이상의 교과를 개설하여 선택할 수 있도록 규정하고 있다. 에스토니아 교육부에서는 과목별, 시기별 주당 학습 횟수를 이상 표와 같이 제시하였으며, 구체적인 실제 교육과정은 학교에서 구성하면 되는 것으로 나타났다(Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, 2024a). 교과별 학습비중의 양상이 다른데, 학년이 올라갈수록 횟수가 늘어나는 교과로는 자연과학, 수학, 사회, 기술, 외국어가 있었으며, 반대로 줄어드는 과목에는 언어와 문학, 체육, 예술 교과가 있었다. 이러한 점은 저학년에서는 국어와 예체능이 강조되는 반면, 고학년에서는 수학, 과학의 중요성이 매우 커진다고 할 수 있다. 고등학교의 경우, 한 강좌는 35차시를 바탕으로 하며(Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, 2024b), 이에 따른 고등학교 총 학습시간은 3,360시간이다. 법령으로 필수교과에 대한 시수는 고시하며 나머지 선택 교과는 총 학습시간을 채울 수 있는 방식으로 학교에서 자율적으로 운영하면 된다.

다섯째, 뉴질랜드에서는 모든 교과를 초, 중, 고에서 일관되게 학습하는 것이 특징적이었으며, 학년별 학습 범위와 목표에 대해서는 상세히 공시하고 있지만 학습 시간에 대해서는 별도로 공시하지 않았다.

여섯째, 호주에서도 교과별 기준은 제시하고 있지만 교과별 학습 시간에 대해서는 별도로 제시하지 않았다. 다만 초등학교에서 중학교까지는 공통의 교과를 다양하게 학습하였다면 고등학교에서는 필수 교과의 개수가 줄었다.

일곱째, 일본에서는 연간수업일수를 35주를 기반으로 초, 중학교 모두 교과별 표준 학습시간을 제시하였다. 초등학교는 1단위 시간이 45분이며, 중학교는 1단위 시간이 50분이다(文部科学省, 2017a:59, 2017b:14). 초등학교와 중학교는 학년별로 교과별 학습시간을 제시하고 있었으며, 반면 고등학교는 고교 총 기간을 기준으로 교과별 이수 단위를 제시하고 있었다. 초등학교에서는 학

교 실정에 따라 학생이 부담을 느끼지 않는 선에서 학습시간을 늘릴 수 있으며, 중학교에서도 학교 사정에 맞게 각 교과학습시간을 탄력적으로 조정할 수 있다(文部科学省, 2017a:60; 2017b:65). 고등학교의 경우, 교과목 학습시간을 단위로 제시하고 있으며, 1단위는 35시간이며, 한 시간은 50분이다. 각 교과는 세부 과목들로 구성되어 있다. 예컨대 국어 교과의 경우, 현대국어, 언어문화, 논리국어, 문학국어, 국어표현, 고전탐구의 과목이 있으며, 세부 과목별 표준 단위가 제시되어 있다. 각 학교에서는 학교 실정에 맞게 실제 운영 단위를 설정하면 된다(文部科学省, 2018: 59-60).

국가별 특징을 종합하면 첫째, 우리나라와 같이 교과별 시간(단위)를 제시하는 나라는 핀란드, 에스토니아, 일본이 있었다. 반면 영국, 뉴질랜드, 호주에서는 국가에서 별도로 기준 시간을 제시하지는 않았다. 둘째, 과목별 이수 체계를 종합한 결과, 대부분의 국가에서 고등학교의 특정 교과에 대한 최소한의 필수 이수 시간을 제시하고 있었으며, 그 이상은 선택적으로 운영하도록 기준을 제시하고 있었다. 한편, 영국은 고등학교에서 많은 교과를 필수적으로 운영할 필요 없이 선택적으로 운영할 수 있도록 기준을 제시하고 있었다.

다. 글로벌 주요 교육과정 변화 동향 분석

1) 새로운 사회 계약으로서의 미래교육

미래교육(Futures of Education)은 교육을 재고하고 개혁하려는 것을 목표로 하는 UNESCO가 2019년에 주도한 글로벌 이니셔티브 프로젝트다(UNESCO, 2019a). 이 프로젝트의 명시된 목표는 집단 지성을 동원하고 토론을 일으키며 교육이 인류의 공동선에 어떻게 기여할 수 있는지 재구상하는 것이다(UNESCO, 2019b). 구체적으로, (a)가속화되는 기후변화로 인해 지구의 취약성이 더욱 뚜렷해지고, (b)불평등, 사회 분열, 정치적 극단주의 등이 많은 사회를 위기에 빠뜨리고 있으며, (c)디지털 통신, 인공지능, 생명공학의 발전이 위기 극복에 도움이 될 수 있지만, 혁신과 테크놀로지 변화가 인류 발전에 차별적으로 작용하기 때문에, 미래교육 어젠다를 통해 교육 개혁을 주도하려는 의도이다(UNESCO, 2019a). 미래 교육은 학생들에게 적응력, 비판적 사고, 창의성을 갖추도록 하여 끊임없이 변화하고 기술적으로 발전하는 세계에서 성공할 수 있도록 준비시키는 역동적이고 미래 지향적인 접근 방식이며, 책임감 있는 글로벌 시민의식과 지속 가능한 발전을 촉진하기 위해 협력, 문제해결, 글로벌 과제에 대한 깊은 이해를 강조한다(Mastrantonio, 2023).

디지털 전환과 기후 위기 등 불확실하고 급변하는 환경에 익숙하지 않은 상황에서 교육 시스템의 미래에 대한 비전과 기본 원칙을 'OECD 학습 프레임워크 2030'은 제공한다. OECD가 정의한 미래교육은 UNESCO의 그것과 다르지 않다. 21세기에 학생들에게 필요한 지식, 기능, 태도 및 가치에 대한 공통된 이해를 구축하는 것이다(OECD, 2018). 유럽위원회에서도 코로나19 팬데믹으로 인해 더욱 악화된 세계화, 인구 변화, 디지털 및 기후 전환, 천연자원 감소로 인해 변화하는 테크놀로지, 직업, 고용에 적응하고 이에 대응하기 위한 미래 교육을 제시한다

(ETF, 2021).

유럽연합은 친환경 및 디지털 전환은 개인화되고, 의미 있고, 상황에 맞게 유연하고, 진정한 평생학습으로 전환하기 위한 교육 및 훈련 시스템의 필요성을 강조한다. 즉, 노동 시장에 진입하는 사람들뿐만 아니라 모든 연령대와 삶의 단계에 있는 사람들에게 누구도 뒤처지지 않도록 새로운 사고방식과 새로운 기술이 필요하다고 본다. 이러한 과제에 대응하여 유럽연합 집행위원회는 양질의 교육, 포용 및 성평등, 환경 및 디지털 전환, 교사, 고등교육, 더욱 강력한 유럽이라는 여섯 가지 차원을 바탕으로 유럽 교육의 비전을 제시했다. 여기서 '양질의 교육'이란 학습자가 직면할 다양한 도전에 대처할 수 있는 관련 지식, 기능 및 태도를 갖추게 하는 것을 뜻한다(European Commission, 2020).

유네스코, OECD, 유럽연합 등이 제시하는 미래교육은 그 전제가 같다. 즉, 인류가 직면한 위기를 극복하기 위한 대안 가운데 '교육'이 지속 가능한 미래를 형성할 수 있는 가장 혁신적인 잠재력을 갖고 있다는 믿음을 공유하고 있다. 하지만, 이렇게 UNESCO가 제안하고 주도한 미래교육 개념을 이해하고 국가교육과정에 적용할 때 종종 간과하는 것은 그 이름과 목적이다. 먼저, '미래교육'의 '미래'를 복수(futures)로 쓴다는 것은 다양한 대안적 미래가 가능하는 것을 의미하며, 학습에 대한 관점뿐만 아니라 학생, 교사, 지식 및 세계 간의 관계성에 대해 '다양성'(diversity)에 근거하여 접근해야 한다는 정언명령과도 같은 것이다(UNESCO, 2021). '미래교육' 이름의 함의를 간과하면, 미래교육의 목적인 인류를 향한 새로운 사회 계약 체결이라는 것을 놓치게 된다. 미래교육은 인류의 과제이나 프로젝트로서 '인권', '사회 정의', '인간 존엄성' 및 '문화 다양성'의 원칙에 근거하여 교육을 위한 새로운 사회 계약을 체결하는 것을 목표로 한다(UNESCO, 2021). 인류가 직면한 위기를 극복하기 위해 새로운 계약을 체결하고 그 계약을 지키기 위한 스스로 노력하는 데 있어 교육 개혁이 필요하다는 것이다.

결과적으로, 미래교육은 인류 공동의 노력이자 공동의 선으로서 교육을 수용하고, 그에 맞는 교육정책을 수립 및 실행하고, 교육과정을 (재)구성하며, 교수·학습 방법을 개발 및 적용하며, 교육 주체의 역량을 개발하는 것이다. 이러한 의미에서 미래교육은 지식중심교육에서 역량중심교육으로의 교육 패러다임 전환을 반영한다.

〈표 II-36〉 미래교육에 대한 핵심 개념과 시사점

미래교육의 개념	교육과정 중장기 발전 방향 시사점
미래교육의 '미래'는 복수의 개념으로 다양한 대안적 미래가 가능하다는 것을 의미한다. 이에 미래교육은 인류의 과제나 프로젝트로서 '인권', '사회 정의', '인간 존엄성' 및 '문화 다양성'의 원칙에 근거하여 교육을 위한 '새로운 사회 계약'을 체결하는 것을 목표로 한다.	미래교육에 대한 사회 계약으로서의 국민적 합의가 도출되고, 이에 대한 청사진이 공유되어야 한다. 교육에 대한 다양한 의견 수렴이 아닌 미래교육 청사진을 제시하여 공론의 주도권을 가져야 한다.

미래교육의 개념	교육과정 중장기 발전 방향 시사점
유네스코, OECD, 유럽연합 등이 제시하는 미래교육은 인류가 직면한 위기를 극복하기 위한 대안 가운데 '교육'이 지속 가능한 미래를 형성할 수 있는 가장 혁신적인 잠재력을 갖고 있다는 믿음을 공유하고 있다.	인류가 직면한 위기를 분야별, 영역별로 명시하고, 이에 대한 공교육의 책임과 역할을 분명히 하여, 국민적 참여와 에너지가 미래지향적으로 바뀌도록 이끌어야 한다.
4차산업혁명은 전통적인 (사실적) 지식습득 중심 교육 패러다임을 (가치적) 지식을 생산하는 역량개발 중심 교육 패러다임으로 전환시켰다.	학습자를 지식의 생산자로, 교수자를 지식 생산 촉진자 또는 관리자로 재정립하여 상호 성장하는 학습공동체 구축의 방향성과 정책을 장려해야 한다.
미래교육은 학습자가 글로벌 시민의식, 혁신과 창의성, 테크놀로지, 사회정서, AI윤리, 다양성 등의 가치를 실현하는 역량을 갖추도록 하는 것이다.	역량중심교육이 추구하는 가치와 필요한 기능 간 구분을 해야 하며, 가치실현으로서의 성취 및 평가기준을 제시해야 한다.

2) 역량교육으로서의 미래교육

미래교육은 기본적으로 가르치는 내용과 이를 가르치는 방법이 향후 몇 년 동안 어떻게 변할지에 대한 이해를 전제로 담론을 형성한다(Marr, 2022). 미래교육을 말할 때, 세계가 빠르게 변화하고 있다는 것, 특히 신기술과 관련된 변화의 속도는 그 반감기가 빠르게 줄어들고 있다는 것, 그리고 이에 따른 '평생 직업'의 개념이 사라졌다는 것에 주목해야 한다. 교육이 이러한 변화에 맞춰 적응해야 하며, 곧 가르치는 내용과 가르치는 방식 또한 변화해야 한다는 것을 자각해야 한다. 미래교육은 모든 수준의 교육을 변화하는 세상에서 학습자가 성공하는 데 필요한 기술을 가르칠 수 있도록 발전해야 한다. 예를 들면, 세계경제포럼(World Economic Forum, 2020)은 미래의 학교(Schools of the Future) 보고서에서 미래의 양질의 학습을 정의하는 핵심적인 특성을 다음의 네 가지 기능(skills)으로 정의한다.

- 글로벌 시민의식: 더 넓은 세계에 대한 인식 및 지속가능성 포함
- 혁신 및 창의성: 문제해결 및 분석적 사고 포함
- 테크놀로지: 데이터 과학 및 프로그래밍 포함
- 대인관계(사회정서): 감성 지능, 공감, 협력 및 사회적 인식 포함

이에 대해 포브스지(Marr, 2022)는 다음의 두 가지를 더 추가한다. 그 이유는 기계가 더 많은 작업을 자동화하고, 이에 인간의 본질적인 사회적 정서적 기능이 일터에서 필수가 될 것이기 때문이라고 설명한다. 그 두 가지는 '윤리'와 '다양성'이다.

- 윤리: AI 시스템은 공정하고, 투명하며 책임감 있는 방식으로 개발, 배포, 사용되어 직원과 사회에 미칠 수 있는 잠재적 부정적 영향 최소화 (일자리 대체 가능성 우려)
- 다양성: AI는 채용, 성과평가, 교육과정에서 편견을 완화하는 동시에 접근성을 높이고 더욱 포용적 문화를 조성 (AI 시스템 자체 내의 잠재적 편견 해결이 중요)

미래교육은 학습자들이 이러한 기능(역량)을 갖추도록 교육해야 한다는 것을 의미한다. 즉, 전통적인 (사실적)지식습득 중심 교육 패러다임이 (가치적)지식을 생산하는 역량개발 중심 교육 패러다임으로 전환했다는 것을 의미한다. 이를 위한 '가르치는 방식' 역시 전통적인 지식 전달에서 벗어나야 한다는 것을 의미한다. 정해진 지식을 이해하고 암기하기 적합한 교육 방식, 즉 대량생산 개념을 기반으로 한 (강의식)교수법, 그리고 이에 적합한 교실 환경(한 명의 교사의 칠판과 이를 바라보도록 배치된 책상과 의자)은 학생들을 구조적·정서적으로 수동적 지식 습득자로, 교사를 지식 전달자로 자리매김하게 했다. 반면에, 역량중심 교육은 학생들을 지식의 생산자로, 교사를 지식 생산 촉진자 또는 관리자로 재정립한다(Dreamson, 2019). 포브스지(Marr, 2022)는 이러한 변화를 가능케 하는 요소로 다음의 다섯 가지를 꼽는다.

- 더욱 디지털화된 콘텐츠와 온라인 학습: 코로나19 팬데믹으로 인해 급격히 가속화된 추세
- 보다 개인화되고 자기 속도 조절 및 자기 주도적 학습: 유연한 학습 과정과 맞춤 교육
- 보다 협력적이고, 프로젝트 및 문제 기반 학습: 학습자의 실질적인 역량 개발
- 보다 적은 분량(bite-sized) 학습: 모듈 중심으로 재조합이 가능하여 개별 학습 지원
- 보다 몰입적인 학습: 가상 현실 및 증강 현실과 같은 기술을 활용

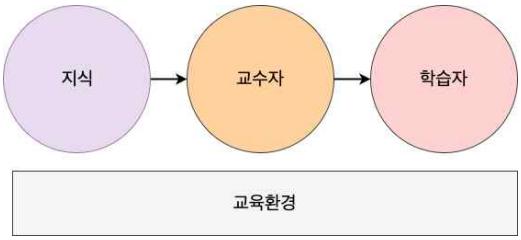
전통적인 교육환경이 교수자와 학습자가 그 역할을 수행하도록 구현되었다면, 디지털 테크놀로지 기반 교육환경 자체가 오히려 교수자와 학습자의 정체성과 관계를 재정립한다. 특히, 학습자가 학습에 대한 권한부여(empowerment)을 갖고 책임 있고 성장하는 학습이 가능하도록하는 개념을 전제한다.

무엇을 가르치고, 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 미래교육은 학습자와 교수자의 정체성 변화를 기반으로 한다. 학습자는 변화하는 세상에 주도적이고 독립적인 온전한 시민이자 일꾼으로서 살아갈 수 있는 역량을 기르는 권리를 가진다. 학습자가 이러한 권리를 갖도록 교수자는 교수·학습 과정에서 다양한 역할을 수행한다. 가령, Kwon et al. (2021)은 온라인뿐만 아니라 블렌디드 교육환경에서 학습 과정 초기에 교수자는 학습경험 디자이너, 촉진자, 그리고 학습 과정 중반기에 학습 파트너이자 협력자, 학습 과정 하반기에는 파트너이자 학습 공동체 구성원으로의 정체성 변화를 제시한다. 이러한 교수자의 정체성 변화(그에 따른 학습자의 정체성 변화)가 의미하는 바는 무엇을 가르치고, 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 접근 자체가 전통적인 지식중심 교육 패러다임에 근거한다는 것이다. 즉, 기존의 교육 패러다임은 학습자가 부족한 것에 대한 접근으로 채워야 할 것(지식과 기능)이 (학습자)외부에 의해 고정되어 있고, 이를 학습자에게 채우는 데 가장 효율적인 교수 방법과 교육환경을 구성한다는 측면에서 전통적인 교수자 중심이다.

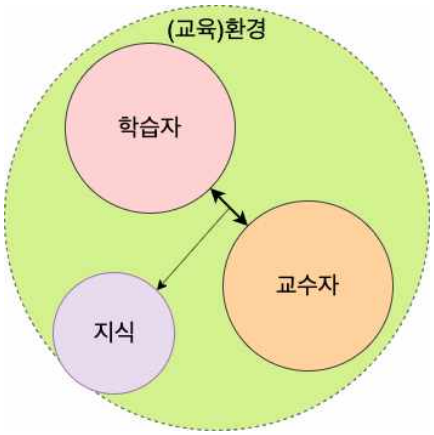
반면에, 학습자 중심 교육 패러다임은 학습자의 성장에 초점을 두고 있기 때문에, 부족하게 여겨지는 것조차 성장 목표의 일부 또는 성장에 필요한 역량으로 전제하고, 자신과 학습공동

체가 함께 성장하는 데 필요한 교수법과 교육환경을 결정한다. 특히, (미래교육의 담론에 따른)학습자 주도성(agency)을 구현하기 위한 교육환경이 교수자의 정체성뿐만 아니라 그에 따른 교수법을 결정한다는 것이다.

다음 그림으로 묘사한 것처럼, 전통적인 교육 구성 요소는 선형적, 순차적 관계에 있으며, 교육환경을 부차적이고 외적인 것으로 취급한다. 이러한 이해는 가르쳐야 할 것과 가르치는 방식이 학습환경과 학습자의 요구에 덜 영향을 받는다는 것을 전제한다. 반면에 미래교육에서 교육환경(테크놀로지 통합과 디지털 네트워크 세계)은 학습자와 교수자의 정체성을 재정립(네트워크 내로 끌어들이고)하며, 협업적 문제해결을 통한 지식의 생산이 환경(세계)으로 본다. 이와 같이 미래교육은 총체적, 통합적, 융합적, 통섭적으로 세상을 인식한다. 세상에 대한 인식이 바뀌었으므로, 세상을 배우는 교육 또한 바뀌어야 한다는 것을 의미한다.



[그림 II-8] 전통적인 교육 구성 요소 관계



[그림 II-9] 미래교육 교육 구성 요소 관계

3) 미래교육의 페다고지

미래교육의 '페다고지(pedagogy)'가 무엇인지 국내에 많이 알려지지 않거나 논의되지 않았다. 사실 '교육'의 구체적 실체는 페다고지이며, 이 페다고지에 기반하여 교육정책 및 방법(instruction)이 결정된다. 페다고지는 위에서 본 학습 이론을 기반하고 있고, 교육 패러다임 변화가 이념적 형태로 페다고지에 반영된다. 따라서 교육을 논할 때 페다고지가 무엇인가를 밝히는 것은 개인 교수자의 교육철학뿐만 아니라 한 국가의 교육정책의 근간을 알 수 있는 것이다. 세계 각국의 국가교육과정 정책의 근본이 되는 OECD의 변혁적 역량교육, UNESCO의 지속가능교육, EU의 지속가능 및 디지털 역량교육, 포스트휴머니즘 환경교육 등 모두 동일한 페다고지에 근거하고 있다. 바로 Transformative Pedagogy 또는 Transformative Education이다(참고로, 생태전환교육에서 사용하는 '전환'과 변혁적 역량 교육'의 '변혁' 모두 transformative이다).

가) OECD 변혁적 페다고지

2018년 발간한 OECD의 미래교육 프로젝트 서문에는 2030 미래교육 프레임워크를 세워 이후 이를 페다고지, 평가, 교수법 시스템에 적용하는 것을 목표로 한다고 밝히고 있다. 이후 2019년 발간한 것이 바로 Learning Compass 2030 문서이다. 이 문서에서 OECD는 "변혁적 역량(transformative competencies)을 학생들이 사회를 변화시키고 더 나은 삶을 위한 미래를 형성하는 데 필요한 지식, 기술, 태도 및 가치의 유형"으로서 정의하고, 이것의 구체적인 형태가 바로 잘 알려진 변혁적 역량 세 가지이다: (1) 새로운 가치를 창출하고, (2) 긴장과 딜레마를 조정하고, (3) 책임을 지는 것이다. 불확실성에 대처하고, 새로운 태도와 가치를 개발하고, 목표가 바뀌더라도 생산적이고 의미 있게 행동하는 능력은 인간만이 가진 적응력과 창의성을 나타내는 중요한 특성이다. OECD의 교육 2030 비전에서 교육이념으로 transformative pedagogy 정의가 잘 드러난다.

> 우리는 모든 학습자가 전인적 인간으로서 발전하고 잠재력을 발휘하며 개인, 지역 사회 및 지구의 복지를 기반으로 공유된 미래를 형성하도록 돕기 위해 최선을 다하고 있다.
> 2018년에 학교에 입학하는 아이들은 자원이 무한하며 마음대로 사용해도 된다는 생각을 버려야 한다. 아이들은 공동의 번영, 지속가능성, 복지에 가치를 두어야 할 것이다.
>
> 아이들은 책임감과 권한부여(empowerment)를 받아 분리보다는 협업을, 단기 이익보다는 지속가능성을 우선시해야 한다. 점점 더 급변하고 불확실하며 복잡하고 모호해지는 세상에서 교육은 사람들이 직면한 도전을 받아들이거나 그것들에 의해 패배할지에 대해 구분할 수 있어야 한다. 그리고 과학 지식의 폭발적인 증가와 복잡한 사회 문제의 증가로 특징지어지는 시대에 커리큘럼은 아마도 근본적으로 변화하는 방식으로 계속 진화해야 하는 것이 적절하다.(OECD, 2018:3)

즉, OECD의 변혁적 페다고지는 “우리 사회를 변혁하고 미래를 형성하는 역량”(p. 5)을 가리킨다. 즉, “학생들이 삶의 모든 측면에서 적극적으로 참여하려면 시간(과거, 현재, 미래), 사회적 공간(가족, 공동체, 지역, 국가, 세계) 및 디지털 공간 등 다양한 맥락에서 불확실성을 헤쳐 나가야 한다. 그들은 또한 자연 세계에 참여하여 자연의 취약성, 복잡성 및 가치를 이해해야 한다”(p. 5). 이러한 의미에서 새로운 가치를 창출하는 역량, 긴장과 딜레마를 조정하는 역량, 책임을 지는 역량 등 역량을 갖추고, 사회를 변혁하고 미래를 새로이 구성하도록 하는 것이 변혁적 페다고지다. OECD는 이 세 가지 역량이 상호내재적이며 상호작용적이라는 것을 강조하며, 이를 기반으로 교육과정과 교육 시스템 변화의 설계 원칙을 제시한 것이다. 이를 개념, 내용, 주제 설계와 과정 설계로 구분하여 아래와 같이 제시한다.

○ **개념, 내용, 주제 설계 (교육과정)**

- 학생 주도성(agency): 교육과정은 학생들에게 동기를 부여하고 학생들의 '사전 지식', 기술, 태도 및 가치를 인식하도록 학생들을 중심으로 설계되어야 한다.
- 엄격성: 주제는 도전적이어야 하고 깊은 생각과 성찰을 가능하게 해야 한다.
- 주안점: 학생들의 학습의 깊이와 질을 보장하기 위해 각 학년마다 비교적 적은 수의 주제가 도입되어야 한다. 주요 개념을 강화하기 위해 주제가 겹칠 수 있다.
- 일관성: 주제는 학문 분야 또는 학문 분야의 논리를 반영하여 배열되어야 하며, 단계 및 연령 수준을 통해 기본 개념에서 더 심화 개념으로 발전할 수 있다.
- 일치성: 교육과정은 교수 및 평가 실행과 부합해야 한다. 원하는 결과를 평가하는 기술은 아직 많이 존재하지 않지만, 다른 목적을 위해 다른 평가 방식이 필요할 수 있다. 항상 측정할 수 없는 학생의 결과와 행동을 중요하게 여기는 새로운 평가 방법이 개발되어야 한다.
- 전이 가능성: 한 맥락에서 배우고 다른 사람에게 전이할 수 있는 지식, 기술, 태도 및 가치에 더 높은 우선순위를 부여해야 한다.
- 선택권: 학생들은 다양한 주제와 프로젝트 선택권을 제공받아야 하며, 자신의 주제와 프로젝트를 제안할 수 있는 기회를 제공받아 정보에 입각한 선택을 할 수 있어야 한다.

○ **과정 설계 (교육 시스템)**

- 교사 주도성(agency): 교수자들은 교육과정을 효과적으로 전달하기 위해 전문적인 지식, 기술 및 전문 지식을 사용할 수 있는 권한을 부여받아야 한다.
- 진정성: 학습자는 학습경험을 실제 세계와 연결하고 학습에 대한 목적 의식을 가질 수 있어야 한다. 이것은 학문 기반 지식의 숙달과 함께 학제 간 및 협력 학습을 필요로 하다.
- 상호관계성: 학습자들은 주제나 개념이 학문 내 및 분야를 넘어 다른 주제나 개념, 학교 밖의 실제 생활과 어떻게 연결되고 연결될 수 있는지 발견할 수 있는 기회가 주어져야 한다.
- 유연성: "교육과정"의 개념은 "미리 결정되고 정적인" 것에서 벗어나"(새로운 환경에) 적응가능하고 역동적인" 것으로 발전되어야 한다. 학교와 교사는 개인의 학습 요구뿐만 아니라 진화하는 사회적 요구를 반영하도록 교육과정을 업데이트하고 조정할 수 있어야 한다.
- 참여성(engagement): 교사, 학생 및 기타 관련 이해 관계자는 교육과정 개발 초기에 참여하여 실행을 위한 주권(ownership)을 보장받아야 한다.

이와 같이 변혁적 페다고지의 역량중심교육은 교육과정 및 교육 시스템의 변화를 수반한다. 즉, 개별 학생의 역량교육에만 초점을 맞추어 OECD 미래교육을 이해하면 곤란하다는 것이다. 특히, 교육과정 측면에서 내용체계 세 가지 차원을 통한 가치의 실현이 학습자와 교수자의 협업 및 공동주도성(co-agency)을 통해 구현된다는 점에 주목해야 한다.

나) UNESCO 전환적(변혁적) 페다고지

UNESCO(2020)는 ESD(Education for Sustainability Development) 로드맵에서 지속가능성을 위한 전환적(변혁적) 페다고지(transformative pedagogy)를 주제 지향적이고 공동으로 만들어지며, 지배적인 규범에 대해 비판적으로 질문하고 다양한 관점을 통합하며, 적극적이고, 참여적이며, 특정 장소에 기반을 둔 변혁(전환)적 지속가능성 학습을 만드는 도구로 제공된다고 정의한다. 또한, 전환적 페다고지는 학습자가 인식, 복잡성에 대한 이해, 공감, 연민, 권한부여(empowerment)를 강화함으로써 불가피해 보이는 발전 방향을 바꾸도록 장려한다. OECD의 변혁적 역량 교육과 마찬가지로 전환적 페다고지는 UN SDG 17가지 목표를 실현하는 수단으로서 교육을 바라보고, 이에 맞는 교육적 개혁, 특히 교수·학습법적 의미에서 페다고지를 구체화한다. 상세 내용을 UNESCO가 SDG 17 목표를 ESD 17 목표로 재정립한 곳에서 확인할 수 있다(각 목표에 대한 인지적 영역, 사회-정서적 영역, 행동적 영역 등 세 가지 학습영역에 대한 구체적인 지침을 제공한다). 또한 교수·학습법적으로 다음과 같이 다섯 영역으로 구체화하였다. 특이 사항으로 첫 번째부터 네 번째는 UNESCO가 1996년 평생학습 개념을 정의하며 제시한 것이며, 이후 ESD를 위해 다섯 번째, '자신과 사회를 변화시키는 학습'을 전환적 페다고지로 정립하여 추가한 것이다.

〈표 II-37〉 교수 · 학습법적 의미에서의 페다고지

알기 위한 학습	되기 위한 학습	함께 사는 법 배우기	실행을 위한 학습	자신과 사회를 변화시키는 학습
지식과 지혜를 존중하고 추구하기 위한 지식, 가치, 기술	개인 및 가족의 웰빙을 위한 지식, 가치 및 기술	국제적, 문화 간, 지역사회 협력과 평화를 위한 지식, 가치, 기술	생산적인 고용 및 즐거운 활동에 적극적으로 참여하기 위한 지식, 가치 및 기술	태도와 라이프스타일을 변화시키기 위한 지식, 가치, 기술
지속 가능성 개념의 진화하는 특성을 인식한다. 끊임없이 증가하는 사회의 요구를 반영한다. 지역의 필요를 충족시키는 것이 종종 국제적인 효과와 결과를 가져온다는 것을 인정한다. 내용, 맥락, 글로벌 문제 및 지역의 중요성을 다룬다.	지속 가능한 개발의 근간이 되는 원칙과 가치를 기반으로 한다. 지속 가능성의 세 가지 영역인 환경, 사회 및 경제의 웰빙을 다룬다. 마음과 몸, 지성, 감수성, 미적 감상 및 영성 등 사람의 온전한 발달에 기여한다	지속 가능한 개발을 위한 교육은 학제간 활동이다. 어느 한 분야가 ESD를 주장할 수는 없지만 모든 분야가 ESD에 기여할 수 있다. 지역사회 기반 의사결정, 사회적 관용, 환경 관리, 적응력 있는 인력 및 삶의 질을 위한 시민 역량을 구축한다.	지역적으로 연관되고 문화적으로 적절해야 한다. 우리의 모든 일상적인 결정과 행동에 대한 구체적인 현실이 되어야 한다. 모두를 위한 지속 가능하고 안전한 세상을 만드는 데 도움을 준다.	지속 가능한 개발에 내재된 가치를 학습의 모든 측면에 통합한다. 모두를 위한 보다 실행 가능하고 공정한 사회를 만들기 위해 행동 변화를 장려한다. 사람들이 자신의 지역 사회에 대해 비판적으로 성찰하도록 가르친다. 사람들이 지속 가능한 미래를 만들고 향유할 책임을 맡도록 권한을 부여한다.

전환적 페다고지는 자기 성찰, 다양성 인식, 비판적 사고를 위한 공간을 개발하는 것을 목표로 학습자가 자신의 맥락, 신념, 가치, 지식 및 태도를 비판적으로 검토할 수 있도록 하는 혁신적인 교육학적 접근법이다. 그러면서 UNESCO는 '전환적(변혁적) 페다고지는 사회 구성주의(social constructivism)와 비판적 교육학(critical pedagogy)을 결합한 교육철학으로 정의되어 왔다'라고 밝힌다. 교육에 대한 사회 구성주의적 접근 방식은 사회적 상호작용을 강조하고 교사를 정보 전달자보다는 학습 촉진자로 자리매김 하는데, 인간 발달이 사회적으로 위치하며 지식은 이를 통해 구성된다는 사회학적 지식이론에 기반하기 때문이다.

반면에, 비판적 교육학은 교육자가 사회적 억압으로부터의 해방을 추구하는 비판적 의식의 각성을 통해 학습자가 권력 구조와 불평등의 패턴을 탐구하도록 격려해야 한다는 믿음을 바탕으로 한다. 비판적 교육학은 비판 이론(critical theory)을 교육 및 문화 연구 분야에 발전시키고 적용한 교육 및 사회 운동의 철학이기 때문에, 사회구성주의와 결합할 때, 학습자는 역사적, 사회적, 문화적, 경제적, 정치적 맥락이 세계, 자아, 타인에 대한 자신의 관점을 재구성하며 진정한 학습의 주도성을 갖게 된다. 이러한 이유 때문에 인류가 직면한 기후위기, 불평등과 양극화, 기근과 전쟁, 성차별 등의 문제를 해소하기 위해 필요한 변혁적 역량을 갖춘 agents(주체)를 양성하는 것이 교육의 목적이며, 전환적 페다고지의 이념적 기반이다.

다) EU 지속가능과 디지털 역량 페다고지

다양한 분야에 대한 유럽위원회의 역량 교육 프레임워크는 UNESCO의 Transformative Pedagogy에 기반한다(Scalabrino, 2022). 유럽위원회 소속 공동연구센터(Joint Research Centre)가 다양한 프레임워크를 생산하는데, 이들은 전환적(변환적) 페다고지의 목표를 '개인이 자신의 기준, 관점 및 세계관을 변경할 수 있도록 권한을 부여하는 것으로, 이는 본질적으로 학습자가 자신의 믿음이나 사고 방식에 의문을 제기하게 만드는 특정 학습경험을 통해 학습자에게 발생하는 인식 및 의미 생성의 변화를 뜻한다'라고 강조한다. 그러면서 전통적인 페다고지와 변혁적 페다고지를 다음의 표와 같이 상세히 비교한다.

〈표 II-38〉 전달교육과 변혁교육의 차이점(Scalabrino, 2022; Sterling, 2001)

전달적 교육 (transmissive pedagogy)	변혁적 교육 (transformative pedagogy)
· "모든 용도에 적합한" 정보의 전달 촉진 · 엄격함 · '메시지' 전달 · 수동적 개요 지향 · 결과 지향적 · 교수(teaching)에 집중 · 행동 변화 · 전문성이 핵심가치 · 단순 학습 추구 (simple learning, 개인 노력 초점) · 경쟁적인 환경 조성 · 실수에 대한 두려움 조장 · 다른 사람의 것 복사 금지 · 정량적 평가 방법 상용	· 기존의 지식과 신념을 분석하는 것에서 시작 · 유연한 의미의 구성 장려 · 능동 학습(active learning) 스타일 장려 · 프로세스 지향적 · 교사도 학습자이며, 학습자도 교사라는 믿음 · 상호 변혁 · 통합적 이해가 핵심가치 · 비판적이고 인식론적인 학습을 추구 · 협업 환경 조성 · 실수로부터 학습 강조 · 다른 사람들로부터 배우기 장려 · 정량적 측정뿐만 아니라 정성적 측정 사용

이러한 유럽의 변혁적 페다고지는 디지털 역량 프레임워크에서도 드러난다(Redecker, 2017). 여섯 개의 디지털 역량 영역은 다음과 같다.

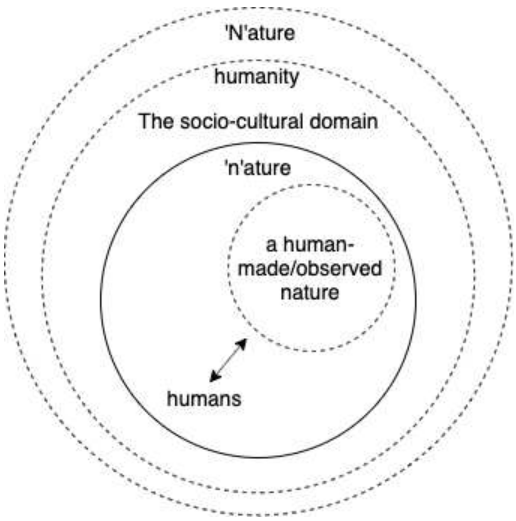
- 영역 1. 전문적 참여: 커뮤니케이션, 협업 및 전문가 개발을 위해 디지털 테크놀로지 사용
- 영역 2. 디지털 자원: 디지털 자원의 소싱, 생성 및 공유.
- 영역 3. 교수 및 학습: 교수 및 학습에서 디지털 테크놀로지의 사용 관리 및 조정
- 영역 4. 평가: 디지털 테크놀로지과 전략을 사용하여 평가 강화
- 영역 5. 학습자 권한부여(empowerment): 디지털 테크놀로지를 사용하여 포용성, 개인화 및 학습자의 적극적인 참여 강화.
- 영역 6. 학습자의 디지털 역량 촉진: 학습자가 정보, 커뮤니케이션, 콘텐츠 제작, 웰빙 및 문제해결을 위해 디지털 테크놀로지를 창의적이고 책임감 있게 사용

디지털 역량 프레임워크의 핵심은 영역 2-5에 의해 정의되며, 이러한 영역은 함께 교육자의 디지털 교육학적(pedagogic) 역량, 즉 효율적이고 포괄적이며 혁신적인 교수·학습 전략을 육성하는 데 필요한 디지털 역량을 말한다고 설명한다. 또한 영역 5는 학습자 중심 교수·학습 전략을 위한 디지털 테크놀로지의 잠재력을 인정하는 것으로, 영역 2, 3, 4에 대해 궁극적 목적을 부여하는 것이다. 이와 같이 유럽의 디지털 역량 프레임워크는 특정 테크놀로지의 사용 여부 또는 교육 도입 여부를 제시하지 않는다. 변혁적 페다고지의 이념적 가치(인류가 직면한 문제를 해결하기 위한 교육의 역할)를 실현하기 위해 디지털 테크놀로지 사용 목적 및 학습자의 관련 역량 개발 범위를 제시한다.

라) 포스트휴머니즘 에코페다고지(Ecopedagogy)

인간 중심적 관점은 전통적으로 정의된 지속가능발전으로 "미래 세대가 그들의 요구를 충족시킬 수 있는 능력을 손상시키지 않으면서 현재의 요구를 충족시키는 것"(WCED, 1987:8)으로 표현된다. 인간중심주의(anthropocentrism)는 주로 미래 세대의 잠재력에 대한 동의 없이 현대 인간 세대의 만족을 요구하는 것과 관련이 있다(Seghezzo, 2009). 그 정의에서 인간은 한정된 천연자원과 세대 간 형평성의 중간 지점에 위치하는데, 이는 인간이 존재론적으로 자연과 분리되어 있고 자연은 물리적 세계로 남아 있음을 의미한다. 즉, 인간은 자연의 지배자로서 자연을 인간의 복지 향상을 위한 도구로 활용해야 한다는 것을 전제한다(Bakari, 2016). 이렇듯 인간중심주의는 인간만이 본질적인 가치를 지닌 것으로 간주하며, 이는 일반적으로 쾌락과 고통을 경험하거나 추론할 수 있는 능력에 근거한다. 자연을 대상화하여 바라보고, 인간의 복지를 향상시키는 한에서만 가치가 있으며 도덕적 고려를 받을 자격이 없다고 보는 것이다(Carter, 2007:15).

이에 반해, 생태중심주의(ecocentrism)는 인간이 자연의 주인이 아니라 구성요소라고 전제한다(Bakari, 2016; Washington et al., 2017). 생태중심적 관점은 지구와 지구 생태계의 모든 종의 가치와 이익에 초점을 맞추는 총체론적 관점을 취한다(Bakari, 2016; Washington et al., 2017). '이러한 관점에서 자연은 전체로 간주되고, 인간 공동체를 포함하며(Kopnina, 2013; Washington et al., 2017), 이는 사회적, 정치적, 경제적 측면과 같은 지속가능 차원에 대한 전체적인 이해에 영향을 미친다. 따라서 교육에서는 각 개인이 그룹의 일부로서 지속가능한 사회에 기여할 책임이 있다고 믿으며, 어린이가 환경, 사회 및 경제 활동에 참여하고, 책임을 지도록 권장한다(Bakari, 2016). 생태중심주의를 기반으로 한 에코페다고지는 인간중심주의로부터, 특히 인지주의로부터 이탈하는 것을 학습자의 학습 참여권이라고 전제하며, 인간을 자연의 구성요소로 받아들인다. 학습자 중심적이고 참여적인 학습 접근 방식을 채택하는 것은, 학습자가 사회 규범에 대해 의문을 제기할 수 있도록 준비시키는 교육, 개발 교육 및 글로벌 학습은 학습자가 적극적인 세계시민이 되도록 권한을 부여하는 것을 목표로 한다(Volkmann & Fraunhofer, 2023).



[그림 II-10] 포스트휴머니즘 지속가능발전교육의 인간-자연 관계

위 그림에서 제시한 것처럼, Dreamson and Kim (2022)이 주장하는 포스트휴머니즘(post humanism) 지속가능발전교육의 인간-자연 관계는 서로 간의 상호작용이 사회 문화적 개념 안에서 일어나고, 인류는 '대자연('N'ature)'의 경계 어딘가에 존재한다고 전제한다. 이 존재론적 구조는 인간과 인간이 만든/관찰한 소자연('n'ature) 사이의 상호작용이 자연(n) 내에서 작동한다는 점에서 공동구성 학습(co-construction learning), 변혁 학습(transformative learning), 생태 학습(ecological learning)의 모든 활동을 포함한다. 인간이 만든 또는 관찰된 자연을 존재론적 층위로 분류한 대자연(N), 인간, 인류(humanity), 그리고 소자연(n)사이의 관계 내에서 검토할 때, 상호작용은 인류(humanity)와 대자연(N)에 의해 언제든지 도전을 받는다. 대자연(N)은 비인간(non-humans)과 인간-초월-세계(more-than-human worlds)를 포함하며, 비인간은 생물과 무생물을 포함하므로, 지속가능발전을 위한 교육은 자연에 대한 인간중심주의 관점을 배척하고 '아이들은 곧 자연'이라는 명제를 전제한다. 이러한 포스트휴머니즘 입장은 아이들이 자연과 비인간의 존재론적 관계의 측면에서 자신의 학습을 수행할 수 있다는 근거를 제시한다.

이와 같이 에코페다고지는 변혁적 페다고지의 존재론적 기반을 제공한다. 공동구성학습, 변혁학습, 생태 학습이라는 이름으로 다양한 페다고지가 존재하는 것 같지만, 그 존재론적 기반 때문에 모두 변혁적 페다고지의 다른 형태이다. 다만, 에코페다고지는 변혁적 페다고지의 인식적론 특성(개인과 사회의 동시 변혁)보다 그 특성의 근본이 되는 관계 (개인과 사회가 왜 동시에 변해야 하는지)에 대한 이해를 체계화시킨다.

마) UNESCO 2021: 공공재로서의 교육지원을 위한 협력과 연대의 실천으로 교육

2021년, 유네스코는 교육에서의 미래지향적 비전을 제시하는 '우리의 미래를 함께 상상하기: 교육을 위한 새로운 사회계약'을 발표했다. 이 보고서는 UNESCO가 발표한 두 보고서인 1972년 파우르 위원회의 "배움에 대한 이해: 오늘과 내일의 교육 세계(Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)"와 1996년 델로르 위원회의 "배움: 그 안의 보물(Learning: The Treasure Within)"을 바탕으로 미래의 교육 역할을 재고하는 것을 목표로 한다. 이러한 관점에서 교육이 세계와 공유하는 미래 형성에 어떤 역할을 할 수 있는지를 다시 생각해보게 하였다. 보고서는 2050년 그 이후를 내다보면서 교육이 이 세계와 우리가 공유하는 미래 형성에 어떤 역할을 할 수 있는지를 질문한다(UNESCO, 2021:1).

유네스코에 따르면 교육은 사회계약의 관점에서 사회구성원 간 공유된 이익을 위해 협력하려는 암묵적인 합의를 의미한다. 사회계약이라 함은 단순한 거래를 넘어서, 공식적으로 법제화되고 문화적으로 내재된 규범과 책임, 원칙 등을 반영한다. 따라서 교육의 공공 목적에 대한 공유된 비전이 이 계약의 출발점이라는 관점에서 20세기 공교육이 목표로 삼았던 '의무교육을 통한 시민의 발전 지원'은 공동의 도전과제에 대응하기 위해 재구상되어야 한다고 제안한다. 여기서 말하는 재구상은 공유되고 상호의존적인 미래를 만들기 위해 함께 협력하는 것을 의미한다.

- **평생 동안(lifelong)/생애 전반(life-wide)에 걸쳐 양질의 교육을 받을 권리 마련**

  유네스코는 누구나 삶의 모든 단계에서 의미 있고 수준 높은 교육 기회를 가질 수 있어야 한다고 제시한다. 교육은 평생 동안(lifelong), 생애 전반(life-wide)에 걸쳐 이루어지므로 학습과 교육은 더 지원받으면서 발전해야 하며, '숙련'과 '재숙련'이라는 결핍된 개념을 넘어 삶의 모든 과정에서 지적, 사회적, 도덕적 교육의 가능성을 포괄할 수 있어야 한다. 평생에 걸친 교육 계획을 수립할 때는 학습자가 자신의 기회를 실현하고 현재와 미래사회에 필요한 지식, 개념, 태도, 기술을 갖추도록 지원해야 하며 가장 소외되고 취약한 환경에 있는 사람을 지원하는 데 중점을 두어야 한다. 평가는 이런 교육학적 목표들을 반영하면서 모든 학습자들의 의미 있는 성장과 학습을 촉진하는 방식에 초점을 맞춰야 한다.

- **공공재로서의 교육 추구**

  공동의 사회적 행위로서 교육은 공동의 목표를 세우고 개인과 공동체가 함께 발전할 수 있게 하므로 교육을 위한 새로운 사회계약은 교육에 대한 공공재정 투입을 보장하는 것만으로 그쳐서는 안 되며, 교육에 관한 공적 토론에 모두가 함께할 수 있도록 사회 전체적 참여를 보장해야 한다. 참여를 강조함으로써 교육은 공공재(a common good), 즉 함께 선택하고 성취하며 공유하는 웰빙의 방식으로 강화된다. 이러한 맥락에서 공공 재정과 정부의 교육 감독 역량을 강화해야 할 필요가 있다. 우리는 대응력 있고 형평성 있으며 인권을 옹호하는 교육 방안을 위해 표준과 규범을 정하고 시행하는 역량을 함양해야 한다.

▪ **협력과 연대에 기반한 생태학적 교육학으로의 교육과정 재구조화의 필요성**

유네스코2021 보고서에서는 학습자를 새로운 지식의 공동체적 생성에 있어 적극적인 참여자로 규정한다. 지식은 결코 완전하지 않으며 교육자는 이를 촉진하여 활성화함으로써 학습자들이 공동으로 참여하여 창조할 수 있도록 도와야 함을 제언한다(UNESCO, 2021:65). 유네스코는 인간의 내면과 환경이 서로 영향을 주고받는다는 사실을 이해하고, 인간중심적 세계관에서 벗어나기를 제안한다. 또한 인간의 존엄성, 양심의 권리 및 사상의 자유와 같은 성취에 대해 계속해서 배우도록 요구한다(유네스코, 2021: 51). 이와 더불어 공유된 상호의존성을 재구상하는 방법으로 교육과정에 '배려에 대해 생각하기, 배려하기, 배려받기'(UNESCO, 2021: 67)를 포함하여 사회 정의 및 생태 정의와 결합할 것을 제안한다. 교육과정은 생태적, 상호문화적, 학제적 학습에 중점을 두어 학생들이 지식에 접근하고 이를 생산하면서 동시에 이를 비판하고 적용하는 역량을 기르도록 지원해야 한다.

▪ **교사 역할의 재정립과 변혁적 역할을 위한 공적 연대**

협력과 팀워크를 기반으로 성찰, 연구, 지식 창조와 새로운 교육적 실천은 교수활동에 통합되어야 한다. 이를 위해 교사의 자율성과 자유가 보장돼야 하며 교사는 교육의 미래에 대한 공적 토론과 대화에 전면적으로 참여해야 한다. 이러한 맥락에서 교사의 교육적 실천은 협력과 팀워크로 특징지어져야 하며, 성찰, 연구 및 새로운 지식과 교수법 창출이 교육의 중요한 부분이 되어야 한다. 이는 교사의 자율성과 자유가 지지받고, 교육의 미래에 대한 공개 토론과 대화에 전적으로 참여해야 함을 의미한다.

또한 교사는 동료들, 교과 전문가, 문해 전문가, 사서, 특수교육 교사, 진로 상담가, 사회복지사 등과 함께 팀을 이루어 협력해야 한다. 인류가 앞으로 마주하게 될 다양한 혼란에 대응하기 위해, 협력적인 작업은 점점 더 중요해진다. 교육환경이 학생에게 웰빙, 건강한 관계, 정신건강을 지원해야 하는 것만큼이나 교사에 대한 지원 역시 확대되어야 한다. 생계에 충분한 급여, 경력승진, 지속적인 교육지원, 전문성 개발, 협력적 학습환경 등의 형태로 지원이 확대될 때 교사는 더욱 중요한 역할을 수행할 수 있다.

▪ **학교 혁신을 통한 교육적 협력과 연대의 실현**

학교는 모든 사람이 자신의 변혁과 변화와 웰빙에 대한 열망을 만들고 실현할 수 있는 장소가 되어야 한다. 학교는 포용적이고 협동적인 학습 환경으로서 폭행이나 학교 폭력이 없는 안전한 공간이 되어야 하며, 그 안에서 학습자들의 차이와 다양성은 환영받아야 한다. 집단적이고 협력적인 학습이 곧 획일화를 뜻하지는 않는다. 효과적인 협동학습은 학생과 교사의(역량, 능력, 인지, 흥미, 적성) 차이를 활용한다. 학교는 다양한 집단에 속한 사람들을 한데 모아 다른 곳에서는 찾을 수 없는 도전과제와 가능성을 접하도록 하는 곳이 되어야 한다. 학교의 건물, 공간, 시간, 시간표, 학생 그룹화(student groupings)는 다

시 디자인되어 개별 학생들이 함께 협력하도록 장려하고 이를 실현해야 한다.

디지털 기술은 학교를 대체하는 것이 아니라 지원하는 것을 목표로 해야 한다. '교사'는 학교라는 맥락 안에서 전문화된 행위자로 자리잡고 있다. 교사는 변혁의 가능성을 짊어지고 있는 핵심 주체다. 그리고 교사는 학생과 함께하는 교육적 만남을 통해 참여하고, 협력하고, 학습하는 학생들의 행위능력을 파악한다. 이 복잡한 역할을 수행하기 위해서는 충분히 자유로운 수단과 지원을 특징으로 하는 풍요롭고 협력적인 전문학습공동체가 필요하다. 교사의 자율성과 개발 및 협력을 지원하는 것은 교육의 미래를 위한 공적 연대를 위해 중요하다. 교사를 성찰적 실천가이자 지식 생산자로 인정할 때, 교사는 자신의 전문성 안팎에서 교육환경과 정책, 연구, 실천의 변혁에 필요한 지식체(bodies of knowledge)의 발전에 기여할 수 있다.

▪ **교육의 지속 가능한 확장과 포괄적 접근 강화**

평생에 걸쳐서, 그리고 다양한 문화적·사회적 공간에서 펼쳐지는 교육 기회를 향유하고 확대해야 한다. 누구나 인생의 모든 시기에 의미 있고 수준 높은 교육 기회를 누려야 한다. 자연의 학습공간, 건물로 된 학습공간, 가상의 학습공간을 연결하고, 각 공간이 갖는 최상의 잠재력을 주의 깊게 활용해야 하는 역량을 길러야 한다. 가장 큰 책임은 정부가 맡아야 하며, 정부의 교육 분야에 대한 공공재정 지원과 관리감독(regulation) 역량은 강화되어야 한다. 교육받을 권리는 평생 동안으로 확장되고, 정보, 문화, 과학 및 연결성(connectivity)에 대한 권리를 포괄해야 한다.

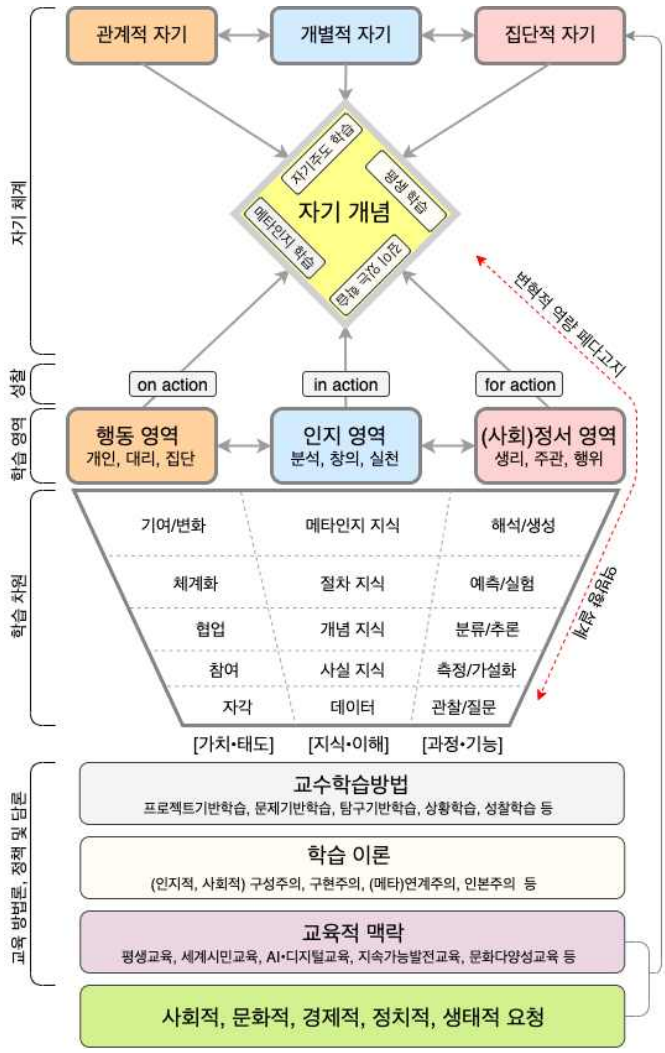
4) 미래교육을 위한 자기체계 기반 학습목표 분류

학습목표 분류에 있어 여전히 Bloom 모델이 대표적으로 사용되고 있지만, 2000년 이후 Bloom 모델이 학습을 선형적이고 단계적으로 보기 때문에 문제가 있다는 지적이 계속되었다(Barney, 2021; Teachermatic, 2023). Bloom 분류법은 기본적으로 인지적 모델을 가리키는 것이며, 이후 추가된 정서적 모델과 심동적 모델에 대한 통합적인 접근이나 연구 및 실험이 부족하다. Bloom 모델이 다른 모델들보다 이해하고 적용하기 쉽다는 인식이 있으나, 이는 인지주의나 행동주의에 기반한 학습 접근이 팽배한 맥락에서 기원한 것이며, 2000년 이후 급변하고 다변하는 세상에 대한 적합한 역량 개발 모델로는 한계가 있다는 것을 자각하였다.

2000년대 이후 메타인지, 자기체계, 그리고 비선형적, 총체적 접근(또는 전인교육)을 취해야 한다는 교육적 담론이 형성되었다. 이는 역량 중심 학습, 과정 중심 학습, 학습자 중심 학습 등에 대한 논의가 증가하였다는 것이 그 증거다. 특히, 메타인지에 대한 고려는 역량 및 맞춤교육에 대한 필요를 반영한 것으로 추론할 수 있다. 평생교육의 필요성 또한 이를 지지한다. 학습목표분류에서 학습의 영역(인지, 정서 또는 사회, 그리고 행동 등)과 학습의 차원(지식, 기능, 가치 및 태도) 등과의 연결이 불분명하고, 특히 학습 설계 및 평가에 대한 구체적인 예시가 부재하다. 학습목표 분류에 대한 어려움은 이러한 간극에서 비롯된다고 볼 수 있다. 그

결과, 비교적 단순한 Bloom 모델의 위계성에 의존하는 경향이 여전히 지배적이다. 2001년 개정된 Bloom 모델에도 메타인지가 추가되었다는 것, 그리고 여타 모델도 메타인지를 포함하고 있으나, 메타인지의 체계적인 접근은 Marzano & Kendall의 새로운 학습목표분류에만 확인할 수 있다. 다만, 이들의 모델에서도 학습영역과 학습 차원에서의 적용을 구체적으로 설명하고 있지 않다. 따라서 21세기 교육 또는 미래교육에서 강조하는 소통, 협업, 비판적 사고, 창의성 등 역량 중심 교육의 실현은 '자기체계'와 '메타인지'의 분류 및 작동을 통한 학습자 중심 교육 접근으로만 가능하다. 자기체계는 메타인지 학습, 자기주도 학습, 깊이 있는 학습, 평생학습으로 구성되며, 교육과정에서의 '지식·이해, 과정·기능, 가치·태도' 세 가지 차원이 서로 상관관계에 있다는 개념적 측면이 아니라 그 상관관계가 각 차원의 최상 위에서 이루어지며, 이는 통해 학습영역(인지, 정서, 사회)과 연결된다.

가) 미래교육을 위한 자기체계



[그림 II-11] 미래교육을 위한 자기체계

'자기' 개념은 개인적 자기, 관계적 자기, 집단적 자기의 세 가지 기본 요소로 구성되어 있다(Sedikides et al., 2011; Nehrlich et al., 2018; Gaertner et al., 2012; Hardie et al., 2005). 모든 '자기'는 중요하고 의미 있으며 모두 심리적, 신체적 건강과 관련이 있다(Sedikides et al., 2011). 가까운 다른 사람(예: 파트너, 친구, 가족)과 공유하고 관계 내에서 역할을 정의하는 속성으로 구성되며, 집단적 (공동체적) 자기를 통해 사회 구성원 특성을 갖는다(Hardie et al., 2005). 따라서 교육에서 학생들의 학습에 대한 노력이 신체적, 사회적, 종교적, 경제적, 교육적 성향의 자기 개념과 병행될 때 전인교육이 실현된다(Laryea et al., 2014). 이러한 세 가지 자기 개념의 발전 또는 개발은 메타인지 학습, 즉 자신의 머릿속에 있는 것을 감시하고 조절하는 것이고, 환경과 어떻게 상호작용하는지 또한 감시하고 조절한다(Karatas & Arpaci, 2021). 메타인지와 자기조절은 자기주도 학습의 기초가 된다. 메타인지는 자신의 지식, 즉 사람과 관련된 지식, 과업과 관련된 지식, 전략적 지식, 자신의 인지 활동의 조절에 관한 지식으로 이해된다(Flavell, 1979).

메타인지가 활성화된 자기주도 학습은 깊이 있는 학습(deeper learning or in-depth learning)을 통해 평생학습 역량을 기른다. 이렇게 학습에서의 자기체계는 메타인지 학습, 자기주도 학습, 깊이 있는 학습, 평생학습으로 구성된다. 깊이 있는 학습이 주제나 주제의 복잡한 요소를 이해하고 해결하며, 같은 수업, 다른 학문, 학생들의 공동체 또는 더 넓은 세계를 의미하는지 여부와 관계없이 맥락 내에서 그리고 맥락을 가로질러 연결을 이끌어내는 능력이기 때문이다(Kaleidoscope Collective for Learning, 2024). 이러한 의미에서 평생학습은 개인 또는 전문적 목적을 위한 지식의 지속적이고 자발적이며 자기 동기에 의해 획득되는 것이다(Cliath et al., 2000). 개인(예: 고용 가능성, 사회적 포용성), 조직(예: 경쟁력, 매력적인 고용주), 사회(예: 적극적이고 지식이 풍부한 시민) 등 다양한 관점에서 평생학습은 자기 개념에 있어 중요한 측면이 된다 (European Commission, 2006).

나) 미래교육 학습목표분류

(1) 학습영역

자기체계는 학습영역에서의 in action, on action, for action 성찰을 통해 교육적 특성을 갖게 된다. 이러한 자기체계는 학습영역, 즉 행동적, 인지적, 정서적 영역으로 구성되고 발전하며, 이는 자기 개념의 관계적, 개별적, 집단적 영역과 유사하다. Bloom의 인지적, 정서적, 심동적 학습영역은 지식보다 Engagement(관여)와 competency(역량) 개념이 강조되면서 인지적, 행동적, 사회-정서적 영역(e.g., UNESCO, Wang, 2023; Neely-Prado et al., 2019)으로 변했고, Intelligence(지능)와 development(발달)를 강조하면서 인지적, 정서적, 사회적 영역(e.g., OECD, 2019; Knopp, 2023)으로 학습영역을 규정하게 되었다.

여기서 분명한 것은 모두 '인지'만 강조하던 교육에서 벗어나 평생학습을 위한, 지속가능한 발전을 위한 교육으로 바뀌었다는 것이다. 이러한 학습영역 변화는 학습자의 참여를 향상시키고, 새로운 지식을 구성하며, 성장을 촉진하는 데 도움이 된다. 전인교육에서 가르친다는 것은

아이디어에 대한 연구와 정보의 공유(인지) 이상을 필요로 하고, 배우고 있는 아이디어와 개념에 대해 어떻게 이해하고 느끼는지(사회-정서), 그리고 그 아이디어를 사용하여 무엇을 어떻게 변화할 것인지(행동)를 포함한다(Knopp, 2018; Rybska & Blaszak, 2020; Murugesan & Hyma, 2023). 학습자들이 학업(일)과 삶에서 무언가를 변화시키기 위해서는 핵심 정보, 그것을 할 수 있는 기능과 기술, 그리고 그것을 하는 것이 중요하다는 확신이 필요하다. 그것이 무엇인지, 그것을 어떻게 사용하는지, 그리고 그것이 왜 중요한지 이유를 알 필요가 있다. 이러한 의미해서 학습영역을 총체적이고 관계적으로 다루어야 한다.

(2) 학습차원

학습차원은 능력이나 기능보다 태도, 가치 및 성향의 군집이며, 새로운 학습 기회에 접근하는 방식을 틀로 만드는 데 도움을 준다(Hoskins & Fredriksson, 2008; Shum, S. B. & Crick, 2012). 학습영역을 통해 학습 목적에 대한 전반적인 설계를 한다면, 학습차원에서 이를 체계화 하는 것이다. 각 학습 과제 또는 활동을 개발하는 데 있어 이러한 다양한 차원을 포함하는 학습 과정은 학습성과를 향상시키는 균형 잡힌 학습경험을 제공하는 데 도움이 된다. 2022 개정 교육과정은 OECD 학습나침반 2030의 지식, 기능, 가치 및 태도를 '지식·이해, 과정·기능, 가치·태도'로 발전시켰다. 지식을 넘어서 개념적 이해를, 그리고 개념적 이해를 넘어서 삶과 연계된 깊이 있는 학습을 통해 실질적인 학습 역량을 기르는 것을 목적으로 한다.

여기서 중요한 것은 '지식·이해, 과정·기능, 가치·태도'가 서로 상관관계에 있다는 개념적 측면이 아니라 그 상관관계가 각 차원의 최상 위에서 이루어지며, 이는 통해 학습영역(인지, 정서, 사회)과 연결된다는 점이다. 첫째, 지식·이해 차원은 호주 교육과정에서 사용한다. 여기서 메타인지 지식에 대해, 포용적이고 공정한 공동체 건립에 기여하고, 열린 마음과 공감 역량을 적용하여 소수자의 의견을 적극 포함하며, 편견과 고정관념에 도전하고 정보의 정확성을 평가하는 것으로 정의한다(CUREE, 2012). 둘째, 과정·기능을 묶어서 사용하는 경우는 싱가포르 교육과정에서 확인할 수 있다. 이는 새로운 이해와 지식을 다양한 형태로 재생산하고 '공유하는 것'을 의미하는데, 다양한 속성 또는 기준에 따라 정보와 자료를 분류하고, 현상의 본질 또는 인과관계를 탐구하고 평가하는 과정이다(Exploratorium, 2006). 즉, 과정·기능을 사회에 기여하는 또는 타인과 공유 가능한 지식의 생산으로 이해할 수 있다.

셋째, 가치·태도는 OECD(2019) 학습 나침반 2030에서 체계적으로 설명하는데, 관계 개선 및 공동체 발전에 대한 기여로, 투명성, 공정성, 형평성에 기반을 둔 협업 활동을 통해 공동체 가치를 적용하여 정보나 현상을 평가하는 것을 뜻한다. 결과적으로, 각각의 차원의 최상위 층위에서 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도의 상호관계성이 드러난다. 암기, 관찰, 자각 등 하위 층위에서의 활동은 표면적 학습 또는 기계적 학습을 가리키며, 교사 중심 교육과 상대평가 중심의 교육과정에 의존하게 된다.

(3) 교육방법론, 정책 및 담론

교육방법론, 정책 및 담론은 상호작용하여 학습이론과 교수·학습방법의 형성에 영향을 미치며, 교육 시스템 발전과 정책 개발에 중요한 역할을 한다. 예를 들면, 연계주의(connectivism)는 지식과 학습이 네트워크화된 환경에서 이루어진다고 주장하는 이론으로, 사회적 상호작용과 기술적 도구의 활용이 핵심 개념이다. 메타연계주의(meta-connectivism)는 개별 학습자가 아닌, 지식이 네트워크화된 사회적 맥락에서 이루어지는 학습을 강조하며, 학습은 다양한 사람들, 자원, 그리고 기술적 도구와의 상호작용을 통해 이루어지며, 개별 학습자의 능력뿐만 아니라 사회적 맥락 및 테크놀로지와 관련된 환경 요소가 중요하다고 여긴다. 이러한 (메타)연계주의는 학습자가 네트워크상에서 자신의 개별적, 관계적, 집단적 정체성을 형성한다고 보기 때문에, 교육방법론으로서의 네트워크의 참여, 조작, 생성 등을 강조한다. 따라서 교육정책은 다양한 사람들, 자원, 정보의 연결을 통해 지식을 구축하고 발전시킬 뿐만 아니라 의미 (재)구성하거나 새로운 가치를 창출하는 네트워크 지식과 역량을 강조해야 한다. 이와 관련하여 지식이 어떻게 네트워크상에서 존재하는지, 그리고 어떻게 생산되는지에 대한 다양한 입장과 의견이 등장하면서 새로운 담론이 형성된다.

Ⅲ 국가교육과정의 현황 및 요구 진단

1 국가교육과정의 운영 현황 및 요구 관련 선행연구 분석

가. 총론 영역

1) 교과 교육과정의 범위 및 계열성

역량중심 교육과정은 학생 하나하나의 성장에 초점을 맞추고 학생의 성장이 학생 자신의 주도성에 의거하여 지속적으로 이루어지도록 하는 교육과정이라고 할 수 있다. 학생으로 하여금 자신의 학습에 흥미를 느끼고 그 과정을 지속적으로 주도할 수 있도록 하기 위해서는 자신의 역량이 심화, 확장되는 것을 스스로 느낄 수 있도록 해야 한다. 이러한 경험 속에서 얻게 되는 보람과 기쁨이 다음 경험에 영향을 주면서 학습이 지속적으로 이어질 수 있다.

이와 같이 학습경험이 학년이 높아짐에 따라 심화·확장되기 위하여 초·중등 교과 교육과정은 초등학교(가능하다면 유치원부터)부터 고등학교까지 수직적·수평적 연계를 고려하여 재구조화할 필요가 있다. 이러한 교과 교육과정 재구조화는 교과 편제 측면과 교육과정 내용 구성 측면으로 구분하여 살펴볼 수 있다.

가) 교과 편제 측면

학습경험의 심화·확장을 위하여 교과 편제는 동일한 교과(군)이나 교과 영역을 중심으로 교과의 기본 내용에 대한 학습에서 학교급이 높아감에 따라 점점 분화·전문화된 내용에 대한 학습으로 나아가는 방향으로 설계되어야 한다. 즉, 초등학교에서는 모든 학생이 기본적으로 학습해야 할 내용 중심으로 학습이 이루어지고 고등학교에서는 다양한 선택과목의 학습이 이루어지며, 초등학교와 고등학교 사이의 중학교에서는 공통 내용 중심이지만 선택의 요소가 포함된 편제로 설계되어야 한다. 즉, 초등학교, 중학교, 고등학교의 교과 편제는 수직적 연계를 고려하여 설정될 수 있다.

우리나라의 경우 초등학교, 중학교, 고등학교의 교과(군) 구분이 다르고 학교급별 편제를 별도로 제시하고 있다. 초등학교, 중학교, 고등학교의 편제를 별도로 제시한 것은 2009 개정에서 '교과군' 개념이 도입됨에 따른 조치이지만, 학교급별로 편제를 다르게 제시하는 방식은 초등학교에서부터 고등학교까지 학생들의 학습경험의 심화·확장을 드러내는 데 한계를 가질

수 있다. 예를 들어, 2022 개정 교육과정을 기준으로 하여 초등학교, 중학교, 고등학교 교과(군) 구분을 제시한 아래 표를 보면 교과 학습 경험과 관련하여 다양한 의문이 제기될 수 있다.

〈표 Ⅲ-1〉 2022 개정 교육과정 초등학교, 중학교, 고등학교 교과(군) 구분

초등학교

구 분		1~2학년
교과(군)	국어	국어
	사회/도덕	수학
	수학	바른 생활
	과학/실과	슬기로운 생활
	체육	즐거운 생활
	예술(음악/미술)	
	영어	

중학교

구 분	
교과(군)	국어
	사회(역사 포함)/도덕
	수학
	과학/기술 · 가정/정보
	체육
	예술(음악/미술)
	영어
	선택

고등학교

교과(군)
국어
수학
영어
사회(역사/도덕 포함)
과학
체육
예술
기술・가정/정보/ 제2외국어/한문/교양

초등학교에서는 '사회/도덕'인 교과군이 중학교에서는 '사회(역사 포함)/도덕'교과군으로, 고등학교에서는 '사회(역사/도덕 포함)' 교과군으로 설정되어 있는데 이와 같이 학교급별로 교과군 명칭이 다른 것이 어떤 학습 경험의 차이를 의미하는지 살펴볼 필요가 있다.

외국의 경우 학습경험의 수직적 연계성이 잘 드러나도록 초등학교, 중학교, 고등학교의 편제를 동일한 교과(군)이나 교과 영역을 중심으로 하나의 체계로 제시한다. 공통 교육과정과 선택 교육과정을 별도의 표로 분리하여 제시하더라도 동일한 교과(군)이나 교과 영역을 중심으로 제시하기 때문에 그 사이의 논리적 연계성 파악이 용이하다. 이하 표는 호주 뉴사우스웨일즈 주의 공통 교육과정과 선택 교육과정의 편제를 한 표로 정리한 것이다. 이 경우 교과를 '국어, 수학, 과학, 인간사회와 환경, 예술, 개인발달과 건강체육교육, 언어, 직업교육'으로 구분하여 초·중등학교 교과학습경험의 계열성이 드러나도록 제시하고 있다. 동일한 교과 영역을 중심으로 초등학교(K-6)에서 중학교(7-10), 고등학교(11-12)로 갈수록 공통 교과에서 선택 과목으로 점진적으로 분화, 심화되는 것이 잘 드러나 있다.

〈표 Ⅲ-2〉 호주 NSW 주 K-12 교과 편제 (한혜정 외, 2020:142-143)

<table>
<tr><th rowspan="2">교과영역 \ 교과 학년</th><th colspan="3">교과</th><th>선택 과목</th></tr>
<tr><th>K-6
(early stage1~stage3)</th><th colspan="2">7~10
(stage4~stage5)</th><th>11-12
(stage 6)</th></tr>
<tr><td>영어</td><td colspan="3">영어</td><td>기본 영어, 심화 영어, 확장 영어,
English EAL/D, 영어 연구</td></tr>
<tr><td>수학</td><td colspan="3">수학</td><td>기본 수학, 심화 수학, 확장
수학1, 확장 수학2</td></tr>
<tr><td>과학</td><td>과학·기술</td><td colspan="2">과학</td><td>생물, 화학, 지구와 환경과학,
과학 탐구, 물리학, 확장 과학</td></tr>
<tr><td>기술</td><td></td><td colspan="2">농업기술, 디자인 기술, 식품 기술,
그래픽 기술, 산업 기술, 정보와
소프트웨어 기술,
기술 실습(7-8학년), 섬유 기술</td><td>농업, 디자인 기술, 엔지니어링
연구, 식품 기술, 산업 기술,
정보처리 기술, 소프트웨어
디자인과 개발, 섬유 디자인</td></tr>
<tr><td rowspan="2">인간사회
와 환경</td><td>지리</td><td colspan="2" rowspan="2">원주민 연구, 상업
지리, 역사,
일 교육(Work Education)</td><td rowspan="2">원주민 연구, 고대사, 경영 연구,
경제학, 지리, 확장 역사, 법
연구, 현대사, 사회와 문화,
종교연구Ⅰ, 종교연구Ⅱ</td></tr>
<tr><td>역사</td></tr>
<tr><td>예술</td><td>예술</td><td colspan="2">댄스, 드라마, 음악,
사진과 디지털 미디어,
시각 예술, 시각 디자인</td><td>댄스, 드라마, 음악1, 음악2, 확장
음악, 시각 예술</td></tr>
<tr><td rowspan="3">개인발달
과
건강체육
교육</td><td colspan="3">개인 발달과 건강체육교육</td><td rowspan="3">공동체와 가족 연구, 개인발달과
건강체육교육</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">아동연구</td></tr>
<tr><td colspan="2">신체활동과 스포츠 연구</td></tr>
<tr><td rowspan="2">언어</td><td>K-6학년
언어 학습은 자율</td><td>7-8학년
아래 언어 중 1가지
언어에 대해 1년
동안 100시간 학습
필수</td><td>9-10학년
아래 언어 중
선택하여
학습</td><td rowspan="2">중국어, 불어, 독어,
인도네시아어, 이태리어, 불어,
한국어, 현대그리스어,
스페인어
(각 언어별 beginner, continuer,
in context, literature courses
등 다양한 과목 개설)</td></tr>
<tr><td colspan="3">원주민 언어, 아랍어, 중국어, 희랍어, 불어, 독어, 히브리어, 힌디어,
인도네시아어, 이태리어, 일본어, 한국어, 라틴어, 마케도니아어,
현대 그리스어, 페르시아어, 펀자브어, 러시아어, 스페인어,
타밀어, 터키어, 베트남어</td></tr>
<tr><td>직업교육</td><td colspan="2"></td><td>9-10학년에
서 제공</td><td>자동차, 상업, 건설 등 다양한
분야의 직업교육 기회 제공</td></tr>
</table>

외국의 사례와 마찬가지로 우리나라도 학교급 간 연계성이 드러나도록 교과 편제를 재편하되, 가능한 한 교과 간 통합이 가능한 방향으로 개선이 필요하다. 이러한 관점에서 우리나라 교과 편제 개선을 위한 후속 연구가 필요하다.

나) 교육과정 내용 구성 측면

학습경험의 심화확장을 위하여 각 교과 교육과정은 학년(군)에 따른 학습 내용의 수준이 드러나도록 설계되어야 하고(수직적 연계성), 교과 교육과정의 내용 구성 항목 중 목표, 내용 체계, 성취기준 간 연계성, 그리고 영역 간 내용 연계성이 드러나도록 설계되어야 한다(수평적 연계성). 이것은 교육과정을 개정할 때마다 지속적으로 강조되어 온 바이기도 하다.

예를 들어, 2022 개정 교육과정에서는 교과 교육과정을 개발할 때 수직적·수평적 연계성을 확보하기 위하여 교과 교육과정 개발진에게 아래 표와 같은 수직적·수평적 연계성 점검 틀을 제공하여 교과 교육과정의 연계성을 점검하도록 하였다. 이 틀의 세로 방향으로는 '목표, 핵심 아이디어(내용체계), 성취기준' 간 수평적 연계성과 '성취기준의 학년 군 또는 학교급 간 수준 차이'를 나타내는 수직적 연계성을 점검할 수 있다. 가로 방향으로는 '영역 간 내용의 수평적 연계성'을 점검할 수 있다.

〈표 Ⅲ-3〉 교과 교육과정에 대한 수평적·수직적 연계성 점검 틀(공통 교육과정의 경우)(한혜정 외, 2021:188)

목표							
영역			영역명	영역명	영역명	영역명	영역명
핵심 아이디어							
성취 기준	초등 학교	1~2학년					
		3~4학년					
		5~6학년					
	중학교	1~3학년					

이러한 조치에 따라 2022 개정 교과 교육과정이 수직적·수평적 연계성을 고려하여 잘 개발되어 있는지에 대해서는 별도의 심층적인 분석이 필요할 것이다. 다만 교과 교육과정의 수직적·수평적 연계성을 확보하기 위한 가장 기본적인 조건은 교과 내용의 일차조직자인 영역을 중심으로 내용체계와 성취기준이 제시되어야 한다는 점이다. 아래 표는 2022 개정 사회과 교육과정의 초등학교와 중학교 영역 및 단원명을 한 표로 정리한 것이다.

〈표 Ⅲ-4〉 2022 개정 사회과 교육과정 영역 및 단원명

영역	단원				
	초3~4학년	초5~6학년	중1~3학년		
(1) 지리인식 (2) 자연환경과 인간생활 (3) 인문환경과 인간생활	1. 우리가 사는 곳 2. 일상에서 만나는 과거 3. 사회변화와 다양한 문화 4. 옛날과 오늘날의 생활모습 5. 지도로	1. 우리나라 국토여행 2. 우리나라 지리 탐구 3. 법과 인권 보장 4. 유적과 유물로 살펴본 옛사람들의 생활	〈지리 영역〉 (1) 세계화 시대, 지리의 힘 (2) 아시아 (3) 유럽 (4) 아프리카 (5) 아메리카 (6) 오세아니아와	〈일반 사회 영역〉 (1) 인간과 사회 생활 (2) 다양한 문화의 이해 (3) 민주주의와 시민 (4)	〈역사 영역〉 (1) 역사 학습의 기초 (2) 문명의 발생과 고대 세계의 형성 (3) 세계 종교의 확산과 지역 문화의 발전

영역	단원				
	초3~4학년	초5~6학년	중1~3학년		
(4) 지속가능한 세계 (5) 정치 (6) 법 (7) 경제 (8) 사회·문화 (9) 역사 일반 (10) 지역사 (11) 한국사	만나는 우리 지역 6. 우리 지역의 문화 유산 7. 경제활동과 지역 간 교류 8. 민주주의와 가치 9. 지역문제를 해결하고 지역을 알리려는 노력 10. 다양한 환경과 삶의 모습	5. 달라지는 시대, 변화하는 생활모습 6. 식민통치와 저항, 전쟁이 바꾼 사회와 생활 7. 평화통일을 위한 노력, 민주화와 산업화 8. 민주주의와 시민 참여 9. 지구, 대륙 그리고 국가들 10. 세계의 자연환경 11. 시장경제와 국가 간 거래 12. 지구촌 사람들	극지방 (7) 대한민국, 우리가 살아가는 곳 (8) 우리의 자연환경과 인간생활 (9) 중부지역 (10) 남부지역 (11) 북부지역 (12) 지속가능한 세계와 글로컬 시민	정치과정과 시민 참여 (5) 일상생활과 법 (6) 인권과 기본권 (7) 헌법과 국가기관 (8) 경제생활과 선택 (9) 시장과 가격 (10) 우리나라 경제와 세계화 (11) 국제사회와 한반도 (12) 사회변동과 사회문제	(4) 지역 세계의 교류와 변화 (5) 제국주의와 국민 국가 건설 운동 (6) 세계 대전과 사회 변동 (7) 현대 세계의 전개와 과제 (8) 국가의 형성과 발전 (9) 통일신라와 발해 (10) 고려의 성립과 변천 (11) 조선의 성립과 발전 (12) 조선 사회의 변동 (13) 근·현대 사회로의 전환
11개 영역	10개 단원	12개 단원	37개 단원		

위 표에서 알 수 있는 바와 같이, 사회과 교육과정의 내용체계는 11개 영역으로 구성되어 있고 내용체계는 이러한 11개 영역별로 제시되어 있다. 그러나 성취기준은 이러한 11개 영역이 아닌 초등학교 3-4학년은 10개 단원별로, 5-6학년은 12개 단원별로, 중학교 1-3학년의 경우 37개 단원별로 제시되어 있다. 이것은 일반사회, 지리, 역사에서 다룰 수 있는 다양한 주제를 나열해놓은 것으로 보여 학년(군) 또는 학교급이 높아감에 따라 학습경험이 어떻게 심화·확장되는지 검토가 필요하다.

이러한 특징은 과학과 교육과정에서도 드러난다. 아래 표는 2022 개정 과학과 교육과정의 초등학교와 중학교 영역 및 단원명을 한 표로 정리한 것이다.

〈표 Ⅲ-5〉 2022 개정 과학과 교육과정 영역 및 단원명

영역	단원		
	초3~4학년	초5~6학년	중1~3학년
(1) 운동과 에너지 (2) 물질 (3) 생명 (4) 지구와 우주 (5) 과학과 사회	(1) 힘과 우리 생활 (2) 동물의 생활 (3) 식물의 생활 (4) 생물의 한 살이 (5) 물체와 물질 (6) 지구와 바다 (7) 소리의 성질 (8) 감염병과 건강한 생활 (9) 자석의 이용 (10) 물의 상태 변화 (11) 땅의 변화 (12) 다양한 생물과 우리 생활 (13) 밤하늘 관찰 (14) 생물과 환경 (15) 여러 가지 기체 (16) 기후변화와 우리 생활	(1) 지층과 화석 (2) 빛의 성질 (3) 용해와 용액 (4) 우리 몸의 구조와 기능 (5) 혼합물의 분리 (6) 날씨와 우리 생활 (7) 열과 우리 생활 (8) 자원과 에너지 (9). 산과 염기 (10) 물체의 운동 (11) 식물의 구조와 기능 (12) 지구의 운동 (13) 계절의 변화 (14) 물질의 연소 (15) 전기의 이용 (16) 과학과 나의 진로	(1) 과학과 인류의 지속가능한 삶 (2) 생물의 구성과 다양성 (3) 열 (4) 물질의 상태 변화 (5) 힘의 작용 (6) 기체의 성질 (7) 태양계 (8) 물질의 특성 (9). 지권의 변화 (10) 빛과 파동 (11) 물질의 구성 (12) 식물과 에너지 (13) 동물과 에너지 (14) 전기와 자기 (15) 별과 우주 (16) 화학 반응의 규칙성 (17) 날씨와 기후변화 (18) 수권과 해수의 순환 (19) 운동과 에너지 (20) 자극과 반응 (21) 생식과 유전 (22) 재해·재난과 안전 (23) 과학과 나의 미래
5개 영역	16개 단원	16개 단원	23개 단원

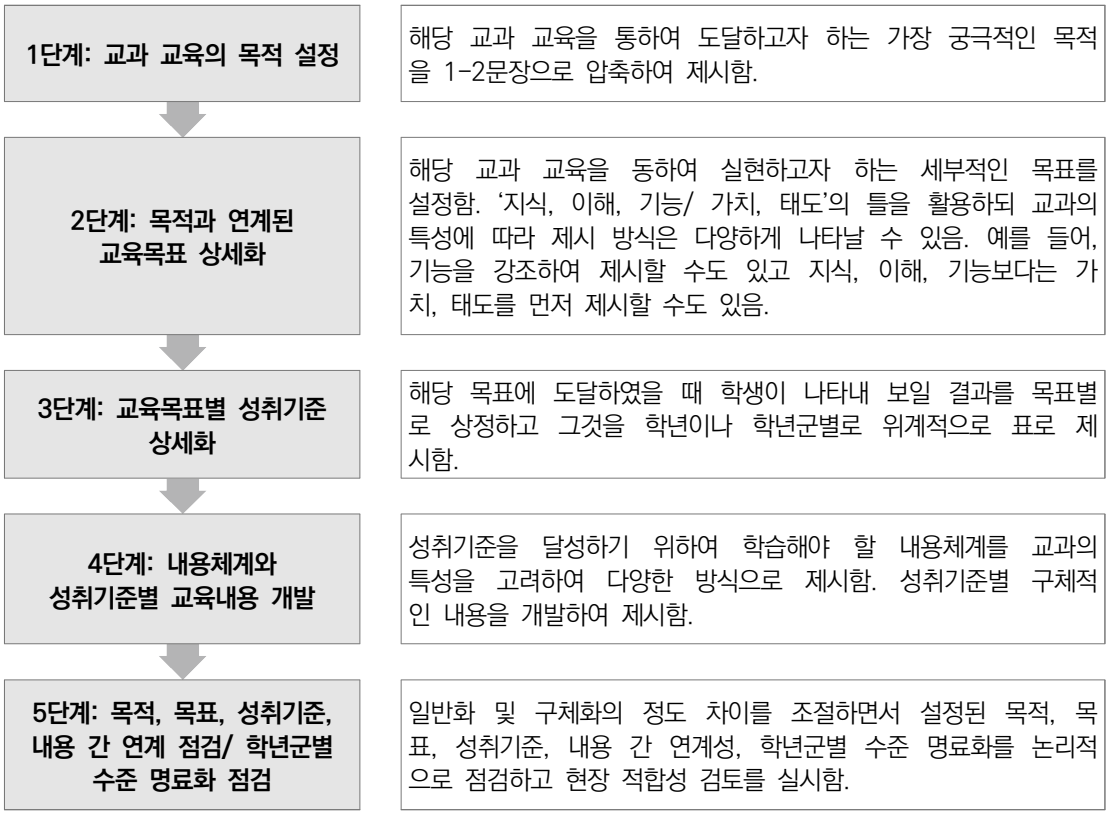
과학과 교육과정도 내용체계는 5개 영역으로 구성되어 있고 내용체계는 이러한 영역별로 제시되어 있지만 성취기준은 이러한 5개 영역이 아닌, 초등학교 3-4학년과 5-6학년의 경우 각각 16개의 단원별로, 중학교 1-3학년의 경우 23개의 단원별로 제시되어 있다. 이러한 구성으로 인하여 사회과 교육과정과 마찬가지로 과학과 교육과정도 학년(군) 또는 학교급이 높아감에 따라 학습경험이 어떻게 심화·확장되는지 살펴볼 필요가 있다.

한혜정, 이승미(2024) 연구는 역사와 과학 교육과정을 선택하여 호주 뉴사우스웨일즈주 교과 교육과정과 우리나라 2022 개정 교과 교육과정에서 수평적·수직적 연계성 정도를 비교·분석하였다. 그 결과, 우리나라 2022 개정 역사와 과학 교육과정은 '목표-내용체계-성취기준 연계성'(수평적 연계성)은 어느 정도 충족하고 있는 것으로 나타나지만, '발달 수준에 따른

학년군별 수준 명료화'(수직적 연계성)의 정도는 미흡한 것으로 나타났다. 이에 비하여 호주 NSW 주 교과 교육과정은 '목표-내용-성취기준 연계성'과 '발달 수준에 따른 학년군별 수준 명료화'를 모두 충족하는 것으로 나타났다(한혜정, 이승미, 2024:342).

한혜정, 이승미(2024) 연구는 우리나라 역사와 과학 교육과정 전체가 아닌 호주 뉴사우스웨일즈 주의 교육과정과 공통된 일부분을 선택하여 분석한 것이기 때문에 분석 결과는 시범적인 시도로 받아들일 필요가 있다. 이 연구가 시사하는 바는 향후 역사와 과학 교육과정뿐만 아니라 우리나라 모든 2022 교과 교육과정의 수직적·수평성 연계성에 대한 분석 연구가 수행될 필요가 있고, 수직적·수평성 연계성이 명확하게 드러나게 할 수 있는 교과 교육과정 개발 방안 연구가 필요하다는 점이다. 이와 관련하여 한혜정, 이승미(2024)는 우리나라 교과 교육과정이 수직적 계열성 확보를 위해서는 교과 교육과정 개발 방식 자체를 개선해야 한다는 점을 강조한다. 우리나라 교과 교육과정에서 수직적 계열성 확보가 어려운 것은 교과 내용을 중심으로 학년군이 높아질수록 그 수준을 심화하는 방식을 취하기 때문이다. 즉, '지식・이해'의 내용을 내용체계나 성취기준의 중요한 한 축으로 삼는 '내용 중심의 교과 교육과정 설계'의 틀에 머물고 있기 때문이다. 반면, 호주 NSW 주의 경우 교과의 내용은 목표나 성취기준을 달성하는 데에 필요한 수단으로 접근하고 학년군별 수준은 교과의 구체적인 내용보다는 개념이나 기능, 더 나아가 역량의 수준으로 접근하는 방식으로 수직적 계열성을 확보하고 있다(한혜정, 이승미, 2024:343).

다시 말하여, 우리나라의 '교육목적 및 목표 설정 → 내용체계 개발 → 성취기준 개발'로 이루어지는 교과 교육과정 개발 절차 방식으로는 수직적 계열성 확보가 제한적일 수밖에 없다. 성취기준을 2015 개정에서 '내용과 기능을 정합한 형태로 진술하는'방식(이광우 외, 2015), 2022 개정에서 '내용체계표의 [지식·이해], [과정·기능], [가치·태도]의 세 가지 범주 중 두 가지 이상의 범주를 정합하여 진술하는' 방식(한혜정 외, 2022)으로는 발달에 따른 학년군별 수준이 명료하게 드러나도록 성취기준을 개발하는 데에 한계를 갖는다. 이에 한혜정, 이승미(2024)는 아래 그림과 같이, '교육목적 및 목표 설정 → 성취기준 개발 → 내용 개발'로 이루어지는 교과 교육과정 개발 절차 개선을 제안하고 있다.



[그림 Ⅲ-1] 교과 교육과정 단계별(목적-목표-성취기준-내용) 개발 방안 개선(안)(한혜정 외, 2020:345)

2) 창의적 체험활동

창의적 체험활동은 이전 국가교육과정에서 교과 외 교육과정이었던 '특별활동', '재량활동'을 2009 개정 교육과정에서 통합하면서 새롭게 고안한 교육과정이다. 창의적체험활동은 2015 개정 교육과정을 거쳐 2022 개정 교육과정에도 교과 교육과정과 함께 교육과정을 이루고 있다. 이하에서는 2009 개정 창의적체험활동 교육과정부터 2015 개정 창의적체험활동 교육과정을 대상으로 한 선행연구들을 토대로 2022 개정 창의적체험활동 교육과정이 진일보한 사항 및 개선 사항에 관하여 분석 검토하였다.

가) 2009 개정 창의적 체험활동 교육과정부터 2015 개정 창의적체험활동 교육과정 대상 선행연구에서 분석한 개선 필요 사항

(1)학교급 간 계열성, 연계성 강화를 위한 교육목표 및 역량

2009 개정 교육과정 시기까지의 교과 외 활동을 위한 교육과정에는 학교급 간 계열성이나 연계성에 대한 고려가 필요하다(유제순, 2019:132). 반면, 2015 개정 창의적체험활동 교육과정은 교육과정 문서의 '편성·운영', '교수·학습' 장에서 학교급에 따른 교육의 중점을 명시하였다(유제순, 2019:132; 이미숙, 2015:563). 하지만 여전히 충분히 상세하지는 못하며(유제순,

2019:133), 이에 정정훈, 조재성(2022)은 학교급에 맞는 창의적체험활동이 이루어지기 위해서는 교육과정 개정 작업을 할 때, 다시 현장 전문가와 수요자를 대상으로 한 의견수렴부터 체계적으로 진행되어야 한다고 조언하였다(정정훈, 조재성, 2022:927).

한편, 이미숙(2015)은 델파이 조사를 통해 초등학교 창의적 체험활동 교육과정에서는 '기초적인 생활 습관', '문화·예술적 감수성', '창의력', 중학교에서는 '자기주도적 학습력', '책임감', '시민 의식', '준법정신', 고등학교에서는 '자기주도적 학습력', '진로 설계', '자신의 삶에 대한 반성적 사고', '문제해결력', '갈등 관리 및 해결'(이미숙, 2015:562-563) 등에 특히 주목해야 한다고 밝혔다. 이처럼 학교급별로 역점을 두어야 할 역량을 설정함으로써 계열성 강화를 위한 단초를 제공하였다.

유제순(2019) 역시 창의적 체험활동 교육과정 목표나 지침을 상세화하되(유제순, 2019:141) 교육과정 요소별 하위 항목이나 내용을 학교급별로 차별화할 필요가 있다고 설명하였다(유제순, 2019:142). 구체적으로, 창의적 체험활동 교육과정의 총괄목표, 하위목표(영역별 총괄 목표)를 각각 설정하되, 학교급별 목표 간 위계성, 계통성을 확보하는 방안을 제시하였다(유제순, 2019:143). 또한, 자율활동 등 대영역 아래 '자치활동'과 같은 중영역을 설정한 후, 학교급에 따라 중영역 목표를 달리하여 제시하는 방안을 제언하였다(유제순, 2019:144). 이와 비슷한 맥락에서 이윤미, 김두겸(2021)은 세부 영역을 학교급에 맞게 재정비하는 방안을 제안하였다(이윤미, 김두겸, 2021:102).

(2) 대영역 간 중복 방지 및 현장에서의 실효성 강화를 위한 대영역 재설정

선행연구에서는 근본적으로 창의적 체험활동 교육과정의 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동이 각각 독립적인 성격을 지니고 있는지부터 검토하였다(유제순, 2019:144; 이승미, 2020:911). 그리고 이러한 4개 대영역을 모든 학년(군) 또는 학교급에 획일적으로 적용하는 것이 과연 타당한지에 대해서도 다시 살펴보았다(이승미, 2020:911, 913). 그 결과, 각 선행연구마다 제안하는 방법에는 다소간 차이가 있지만 영역에 대한 수정이 필요하다는 요구가 있었다.

대영역의 수나 구조를 변경하는 다소 적극적인 수정 의견으로는, 첫째, 창의적 체험활동 교육과정을 '특별활동과 학교교과(목)'으로 분리하여 '교과, 특별활동, 학교교과(목)'이라는 3개 영역으로 구성한 후, 특별활동 영역에 안에 2007 개정 교육과정 시기에 존재했던 자치, 행사를 추가하여 자치, 행사, 동아리로 운영하는 방법(이윤미, 김두겸, 2021:99, 103), 둘째, 봉사활동과 진로활동은 활동의 주제나 내용이지만 자율활동과 동아리활동은 학생의 조직 단위(각 학급 단위, 또는 각 동아리 단위)에 해당한다는 점에 착안하여 자율활동과 동아리활동이라는 2대 영역 틀 안에서 봉사활동과 진로활동 주제나 내용을 교육하는 방법을 고안하였다(이승미, 2020:911, 913).

이와 달리, 보다 온건한 방식으로, 현행 대영역을 유지하면서 적절한 조정을 통해 실효성을 높이는 방안과 관련된 의견으로는 첫째, 활동에 따라 대영역 간 통합이나 영역 내 내용 재분배 등을

통하여 각 영역의 시수를 비슷하게 설계하는 방법(정정훈, 조재성, 2022:927), 둘째, 자유학기제 활동과 창의적체험활동 교육과정 간 중복 방지를 위하여 자유학기에는 창의적체험활동 교육과정의 4개 영역 또는 활동을 자유학기의 4개 활동으로 대체하는 방법이 제안되었다(이승미, 이수정, 정영근, 2020:76).

(3) 비교과 활동 내실화 및 단위학교의 자율성 제고

선행연구에서는 단위학교 창의적 체험활동 교육과정 편성·운영에서의 자율성이 침해되는 경우가 많기에 제고 방안이 필요하다고 논하고 있다(김희규, 주영효, 2022:63-64). 학교 특성이나 학생발달 수준이 학교급마다 다르기에 영역별 편성·운영 재량권을 강화해야 한다는 주장이다(임유나, 이수정, 2020:1071). 그런데 이러한 자율성은 여러 저해요소로 인해 제한되는 현장교육 여건을 개선함으로써 확보할 수 있는바, 여러 선행연구에서 저해요소 해결을 위한 의견을 제시하였다.

첫째, 창의적 체험활동 시수 내에 범교과학습 주제를 교육하기 위한 시수 비중이 많아지는 문제에 대한 해결방안을 제시하였다. 지나치게 많은 수의 범교과학습 주제로 인해, 창의적 체험활동 교육과정 고유의 자율성과 학생 주도성이라는 취지를 무색하게 만들고 있다. 선행연구에서의 의견들은 크게 두 가지 종류로 분류되었다. 우선, 교육과정 외적으로는 범교과학습 주제 추가 및 외부 기관의 의무교육 시수 배정 요청을 방지하기 위한 법령(교육과정 영향 사전협의)이 만들어졌지만, 학교교육과정 내적으로는 각론 개발 시점부터 교과 교육 내용과 연관된 범교과학습 주제를 교과 교육과정에 포함시키는 정책이 제안되었다(이승미, 이수정, 정영근, 2020:76; 임유나, 이수정, 2020:1072-73), 그리고 범교과학습 주제를 교과 교육과정 내에서 여러 관련 교과들과 연계한 프로젝트 학습을 통하여 교육하고 창의적체험활동 교육과정은 온전히 학교, 교사, 학생의 자율성이 반영된 활동을 제공하는 방안이 제안되었다(임유나, 이수정, 2020:1072-73). 그 외 학교스포츠클럽 활동의 경우에는 연간 운영 시수를 절반으로 줄이거나, 학교스포츠클럽 활동 자체를 폐지하고 창의적체험활동 교육과정 동아리활동에 포함하여 다양한 활동으로 구현하는 방법이 제시되었다(이승미, 이수정, 정영근, 2020:77).

둘째, 형식적으로 창의적 체험활동을 평가하고 기록하는 문제를 개선하기 위한 의견을 제안하였다. 설문조사에서도 초등교사들은 평가계획 강화, 평가결과 기록 방법의 변화, 학습자 개개인의 성장을 담은 평가, 최소한의 준거로서 성취기준 도입을 필요로 하고 있었다(유혜영, 2020:68-69). 이러한 현장의 필요를 충족하기 위해서는 창의적 체험활동 교육과정과 평가가 일치할 수 있도록 재량권을 강화해야 한다(이윤미, 김두겸, 2021:102). 이에 재량권 발휘에 있어 실효성을 더하기 위하여 나이스 및 학생생활기록부에 영역별 편성 시수나 주요 활동을 사전에 고정하지 않고, 학교에서 자율적으로 편성한 영역 및 활동을 중심으로 기술해야 한다는 의견이 제시되었다(이승미, 2020: 912-913).

(4) 교육프로그램, 교육자료 및 인프라 지원 강화

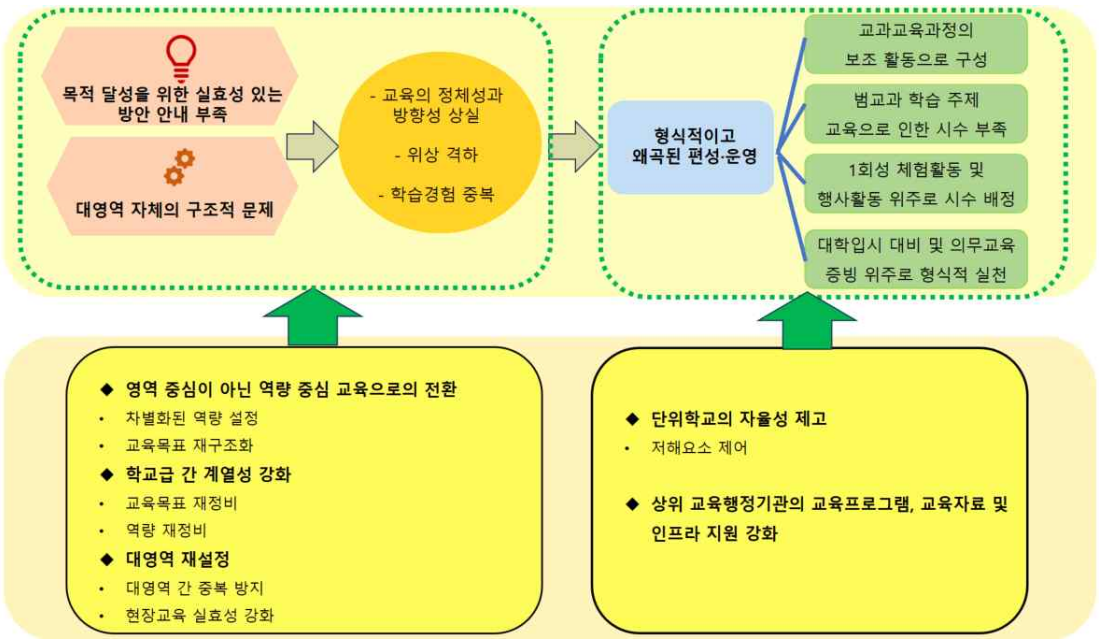
선행연구에서는 교육현장에서 창의적 체험활동 교육과정을 내실있게 운영하도록 돕는 일이 곧 자율성 구현의 시작점이자 교사의 창의적체험활동 관련 전문성 제고의 길이라고 보고 있었다(김희규, 주영효, 2022: 66). 내실 있는 창의적체험활동 교육과정 운영을 위해서는 현장에서 교육과정을 참고할 수 있도록 자세한 지침 설명이 필요하다(김영순, 오영훈, 김미라, 2012:302; 유제순, 2019:141; 정정훈, 조재성, 2022:927).

구체적으로, 우수 교육과정, 우수 활동 사례를 발굴하고 축적하여 연수 자료집과 지침 안내서를 제공하고(김희규, 주영효, 2022:64-65), 지역, 학교 규모에 따른 학교특색활동 운영 모델 구축 및 학교특색활동 우수 사례 공유(임유나, 이수정, 2020:1073)가 제시되었다. 우수 사례를 세분화하면 교과 연계 활성화 사례, 학생 자치 활성화 사례, 학생 선택 다양화 사례 등이 있다(임유나, 이수정, 2020:1073). 또한, 규모에 따라 소규모 학교 운영 사례, 대규모 학교 운영 사례가 있고, 지역에 따라 중·소도시 학교 사례, 농어촌 지역의 학교 사례 등이 있다(임유나, 이수정, 2020:1073-1074). 이러한 사례들을 공유할 수 있는 플랫폼 운영이라는 정책도 고안되었다(정정훈, 조재성, 2022:928).

선행연구에 따르면, 상위 교육행정기관에서는 각 학교의 학생들이 체험활동을 할 수 있는 기관의 정보를 더 많이 확보하여 학교에 안내하고(김영순, 오영훈, 김미라, 2012:302), 범정부적으로 체험기관 정보를 네트워크화하여 관리할 필요가 있다(최석민, 2014:56). 특히, 지역사회 내에 코디네이터 역할을 하는 기관을 선정하고 실제 코디네이터를 채용하여 교사들이 직접 체험학습 기관 탐색 및 선정하면서 겪는 업무를 경감시켜 줄 필요가 있다(김현철, 윤혜순, 2013:28).

끝으로, 선행연구에서는 교원양성대학에서 창의적체험활동 교육과정 교과목을 개설하며 상위 교육행정기관에서 현직교사들을 위한 연수를 강화할 필요가 있다고 설명하였다(이승미, 이수정, 정영근, 2020:77). 연수뿐만 아니라 창의적체험활동 전용 컨설팅 제공이라는 정책도 고안되었다(정정훈, 조재성, 2022:928).

이상의 선행연구에서 살펴본 창의적체험활동 개선 사항을 정리하면 [그림 Ⅲ-2]와 같다.



[그림 Ⅲ-2] 2009 개정 창의적체험활동 교육과정부터 2015 개정 창의적체험활동 교육과정 대상 선행연구에서 제안한 개선 방안

다) 2015 개정 창의적 체험활동과 선행연구 분석 결과를 토대로 한 2022 개정 교육과정 창의적체험활동 진단

지금까지 살펴본 2009 개정 창의적체험활동 교육과정부터 2015 개정 창의적체험활동 교육과정을 대상으로 한 선행연구들을 토대로 2022 개정 창의적체험활동 교육과정이 이전 교육과정보다 고도화된 사항과 앞으로 더 개선해야 할 사항을 정리하면 〈표 Ⅲ-2〉과 같다.

〈표 Ⅲ-6〉 2015 개정 창의적 체험활동과 2022 개정 창의적 체험활동 비교

2015 개정 창의적 체험활동 교육과정	선행연구에서의 개선 제안 사항	2022 개정 창의적 험활동 교육과정
- 창의적체험활동 교육과정과 총론 역량이 동일함	- 창의적체험활동 교육과정만의 차별화된 역량 설정 필요	- 창의적체험활동 교육과정과 총론 역량이 동일함
- 학교급별 목표를 제시하지 않음(교육부, 2015b: 5)	- 학교급 간 계열성이 강화	- 창의적체험활동 목표를 학교급별로 제시함(교육부, 2022g: 5-6)
- '학교급별 교육의 중점'(교육부, 2015b: 6)과 '영역별 지침'(교육부, 2015b: 10-12)에서 학교급별로 분류하여 안내함		- '3. 설계와 운영'장에서 학교급별 지침을 자세히 안내함(교육부, 2022g: 14)
- 진로교육에서 '중학교에서는 고등학교 진학과 연계하여 학업 및 직업 진로를 탐색할 수 있도록 지도한다.'(교육부, 2015b: 12-13)는 지침이 유일함		- 유·초 연계 1학년 학교적응 프로그램 지침(교육부, 2022g: 15), 초등 6학년 2학기-중학교 진로연계 교육 프로그램 지침(교육부, 2022g: 15), 중학교 3학년 2학기-고등학교 진로 연계 교육 프로그램을 지침(교육부, 2022g: 16-17) 제시
- 학교급별 목표나 역량을 제시하지 않음(교육부, 2015b: 5)	- 학교급별 역량 재정비 - 학교급별 목표 재정비	- 창의적체험활동 목표를 학교급별로 제시하였으나 덕목, 역량, 능력 등이 다소 혼재되어 있음(교육부, 2022g: 5-6)
- 4대 영역: 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동	- 대영역 재설정	- 3대 영역: 자율・자치활동, 동아리활동, 진로활동
- 교과와 관련된 심화 보충형 학습 방지 지침 제시(교육부, 2015b: 9) - 평가절차, 평가관점, 평가항목 등을 세부적으로 제시(교육부, 2015b: 15-18) - 자율활동 중 창의주제활동(교육부, 2015b: 10) 구성	- 저해요인 단위학교 자율성 제고	- 교과와 관련된 심화 보충형 학습 방지 지침 제시(교육부, 2022g: 12) - 범교과학습 주제를 교과 교육과정에서 우선 교육해야 한다는 지침 마련(교육부, 2022g: 12) - 평가 지침은 간략히 소개(교육부, 2022g: 18-19) - 중학교 소집단 공동 주제 탐구 과정(교육부, 2022g: 16) 등 자유탐구 지침 마련
- 국가수준 지원, 지역수준 지원으로 분류하여 자세히 기술(교육부, 2015b: 12-13)	- 인프라 지원	- 2개 지침으로 간략하게 제시(교육부, 2022g: 13)

2022 개정 창의적 체험활동 교육과정이 고무적인 점은 교육목표에 학교급을 반영하고(교육부, 2022g:5-6) 학교급별 운영의 중점과 학교급 간 진로 연계 교육 프로그램을 이전보다 상세하게 제시하고 있어(교육부, 2022g:13-18) 계열성과 연계성이 보완되었다는 점이다. 또한, 대영역을 3개로 축소·통합하면서 보다 현장에 적합하게 재정비하였고, 그동안 자율적인 창의적체험활동 교육과정 운영을 방해해 온 범교과학습 주제 교육 시수를 1차적으로 교과 교육과정에서 담당할 수 있도록 지침을 마련한 점이다(교육부, 2022g:12).

나. 초등학교

초등학교의 교육과정은 1·2학년 통합교과 교육과정과 3~6학년 교과중심 교육과정으로 서로 이질적인 체제로 구성되어 있다. 통합교과 교육과정은 1·2학년에게 교수·학습 방법적으로 긍정적 접근이라는 공감대가 형성되어 있으나(이경언 외, 2021; 신수진 외, 2020; 정광순, 2006 등), 다른 한편으로는 그에 관해서 다양한 의견이 제기되어 왔다. 가장 두드러져 나타날 수 있는 현상 중 하나로 들 수 있는 것은 두 체제 간 연계성에 관한 문제이다. 예컨대 초등학교 2학년에서 3학년으로 넘어가는 시기, 즉 통합교과에서 교과 중심으로 체제가 재편될 때 기초학력을 형성하는 데 교과에 대한 태도가 중요한 영향을 미치는 것으로 나타나기도 하였다(김자영, 2023).

통합교과는 삶의 문제와 사태를 바탕으로 학습자가 지식을 만들고 구성해 가는 것을 돕기 위한 교과로서 능동적으로 대처하고 살아가는 것에 대해 중요하게 생각한다. 그러나 현재 교육과정(2015 개정; 2022 개정)에서는 통합교과 교육과정에 대한 다양한 논의가 이루어지고 있다.

첫째, 통합교과 교육과정을 옹호하고 그 본질을 살리고자 하는 입장이 존재한다. 조상연(2023)은 삶의 문제를 중심으로 주체적으로 삶의 의미를 구성해 가는 것이 중요하다고 말하며 통합교과 교육과정의 필요성을 주장하였다. 정광순(2023)은 지식을 익히고 삶에 적용하는 방식이 아닌 삶에서 자기 지식을 만들어가는 방식으로 통합교과 교육과정이 존재론적 맥락을 담아 실현될 필요가 있다고 보았다.

둘째, 통합교과의 효과성에 대한 검토가 필요하다는 입장이다. 김경자(2010)는 통합교과 교육과정이 심층적 이해를 이끌지 못하고 있다고 분석하였다. 이윤복(2018)은 활동을 위주로 한 구성으로 반성적 사고나 지적인 의미 형성을 하지 못할 수 있다고 주장했다.

이렇게 대립되는 두 입장 사이에서 2022 개정 교육과정은 개념기반 교육과정의 형태를 띰에 따라 실질적으로 2022 개정 교육과정의 통합교과 교육과정은 개념기반 교육과정의 틀 안에 활동·경험 중심 교육과정, 즉 학습자의 정체성 경험과 삶의 의미에 기반한 교육과정이 담긴 방향성을 취하기 시작하였다. 그리고 이는 내용체계표 구성의 일관성의 확보 여부의 문제로 이어지게 되었다. 예컨대, 홍영기(2020)는 통합교과 교육과정의 일반화된 지식이 영속적 이해를 이끄는 빅아이디어나 탐구진술문이 아닌 일반적인 진술에 가깝다는 점을 지적하였다. 조상연·박채형(2022)도 소주제를 중심으로 횡적 연계(바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활)의 구조를 갖는 통합교과 교육과정의 성격을 현재 2022 개정 교육과정 내용체계에 일괄적으

로 통일시키는 것은 어렵다고 보았다. 이러한 해석들은 체육, 음악, 미술 등 기능 교과에서도 유사하게 나타나는바, 각 교과의 특징을 살린 교육과정 내용체계가 필요하다는 주장들이 꾸준히 제기되고 있다(조상연, 2018; 홍영기, 2020; 조상연 외, 2022; 안금희 외, 2021; 이대중 외, 2021 등).

두 입장이 대립됨에도 불구하고 선행연구에서는 공통적으로 통합교과의 초등학교 교육과정에의 접근 방식이 달라져야 함을 주장하고 있다. 정광순(2024)은 교육내용 조직의 측면을 넘어 통합교과의 교육과정을 완전히 재구조화할지, 일부 재구조화할지 등의 새로운 접근에 대한 논의가 필요하며 그와 관련하여 교과서 체제의 변화 필요성에 관해 지적하였다. 이종원·이경진(2017)은 통합교과 교육과정이 주제를 중심으로 하나 시수 배분 문제, 평가 문제 등을 살펴보면 결국 바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활 형태를 벗어나지 못하고 있다고 보고 통합교과의 접근 방식의 본질을 살리되 초등학교 모든 학년으로 확대할 것으로 주장하였다. 조상연(2018, 2023)이나 박창언(2009)은 통합교과 교육과정의 전 학년 적용 가능성을 살펴야 한다면서도 중앙집권적 교육과정 체제를 벗어나 교육과정 분권화 및 이양을 확대하고 그 구체적인 방안을 마련할 것을 주장하였다. 홍영기(2020)의 경우 결국 교육과정이 바뀌어도 실행되는 교육과정이 중요함에 따라 교육과정 설계부터 현장 교사의 참여 확대와 교실 수준의 수업 설계 및 실행도 교육과정 범위에 포함할 것을 강조하였다.

이는 유·초 연계 및 학제 개편, 입학 연령 등의 문제로 이어진다. 조상연·이주한(2020)은 2019 개정 누리과정과 2015 개정 초등학교 교육과정을 비교하며 두 교육과정이 성격이나 인간상 등에서는 계속성과 계열성을 보이나 편성·운영, 교수·학습, 평가 등에서는 서로 다른 시각을 보여주는 것으로 분석하였다. 이러한 현상은 유아교육은 교육과정 자율성을, 초등학교 교육과정은 책무성을 중심으로 구성되었기 때문에 비롯된 것으로 보고 각 교육 단계의 정체성과 의미를 고려해야 한다고 보았다. 윤숙현(2015)은 지식의 형식 구성은 같은 형태라면서 그 표현 방법의 차이만 존재하기에 유아교육은 유아에 맞는 표현 방식으로 학습해야 한다고 보았다. 차기주(2021)는 형식교육 입학 연령과 성취도 간의 관계를 분석하면서 학령 시기에 관한 연구는 그 영향에 대해 서로 상반되는 결과를 많이 나타낸다면서도 한국의 사회 분위기를 고려하면 부작용이 나타날 가능성이 크다고 보았다. 이는 결국 유아교육에서 형식교육으로의 전환을 언제, 어떻게 하는가의 문제와 긴밀하게 연관되어 있다고 볼 수 있다.

이상의 분석을 종합하면 다음과 같다. 초등학교 교육과정이 초·중등교육과정으로 묶여 있어 초등학교 고유의 교육과정 형태를 띠지 못하는 점, 유아교육부터 초·중등교육과정까지 연속성 있게 서술되지 못하고 있는 점, 교수·학습 접근 방식의 차이를 통합교과 형태로 유지해야 하는 문제, 이에 따른 통합의 형태 유지 기간 확대나 축소의 문제, 총론이 지향하는 바와 통합교과, 다른 교과가 추구하는 것의 괴리 및 교과의 특징에 맞는 내용체계 보완 문제, 활동중심 주제가 전이로 이어지는 데 발생하는 한계와 교과교육군에 연계될 때의 어려움, 실제 현장에서 통합교과가 목적이나 취지와 다르게 실행됨에 따른 평가 및 그에 따른 NEIS 기록 등의 문제점 등으로 요약할 수 있다.

초등학교 교육과정은 3학년 시기부터 교과(군)의 형태가 전환된다. 국어, 사회/도덕, 수학, 과학/실과, 체육, 예술(음악/미술), 영어 및 창의적체험활동의 편제를 운영하면서도 교과 및 창의적체험활동에서 20% 범위 내에서 시수를 증감할 수 있도록 하고 있다(교육부, 2022b). 그러나 체육 및 예술(음악/미술) 교과는 시수를 감축할 수 없도록 하여 그 고유의 기능을 지식 교과와 활동으로 훼손하지 못하도록 하고 있다.

고미경·배명훈·김명식(2023)은 초등학교 현장에서의 체육수업이 놀이 활동 중심으로 운영되며 교과로서 충실히 다루어질 필요가 있고 말한다. 이경언·안지연(2021)도 즐거운 생활이 다른 학습의 도구로 활용되는 점을 지적하였다. 장경환·박규민(2023)은 즐거운 생활 영역에서도 체육 활동이 다른 활동과 묶여 대체되거나 외부에서 활동한 것이 곧 체육 활동으로 다루어지는 현상을 지적하였다. 변해심(2018)도 유희·게임활동 중심의 체육 수업에 대해 우려를 나타내고 있다. 공완욱(2021)도 초등학교에서 미술을 교육과정 재구성의 도구나 교실 환경 구성 등의 활용에 그쳐 미술 교육의 본질적인 부분이나 다양한 분야에 대한 경험, 그와 관련된 평가가 미비하다는 점을 지적하였다. 최미영(2021)은 음악이 1·2학년에서 통합교과로 제시되어 음악을 체계적으로 배우는 데 한계가 있다고 표현하며 이는 이경언·안지연(2021)의 연구에서도 말하듯 3학년이 되어서 처음 음악이론을 접하는 어려움으로 나타난다고 지적하고 있다. 이는 특정 교과의 기초 교육에 대한 보완 필요성, 학생의 전인적 성장이 아닌 지식중심의 성장에 치우친 현장 실태, 기능 교과에서 나타나는 초등학교급에서의 교육목표의 타당성, 자율성이 높은 교과에 대한 교사의 임의적 교육과정 해석 등 복합적인 문제의식을 반영하고 있다.

이러한 교과들의 실태에서 공통적으로 나타나는 의견 중 하나는 평가와 관련된다. 이경언·안지연(2021)의 연구에서는 즐거운 생활에서 활동이나 표현이 중시되다 보니 창의적 표현과 놀이의 경계가 모호하다는 현장 교사들의 의견을 분석하였다. 장경환·박규민(2023)도 저학년의 놀이를 중심으로 한 활동이 평가의 어려움을 겪는다고 보았으며, 이대중·임은주(2021)는 체육 교육과정이 내실있게 이루어지기 어려우며, 평가 또한 미흡한데, 그 원인으로 교육과정 추상성과 복잡한 교육과정 내용체계를 지적하였다. 박찬솔·임유나(2023)는 교육과정 재구성 영역에서도 나타나는 문제라고 보고 있는데 프로젝트 수업 등 통합된 수업의 과정에서도 결국 분절된 평가 기록을 위해 통합이 이루어지지 못하고 있다는 점을 지적하였다.

이상의 내용을 종합 정리하자면, 개별 교사의 역량이나 환경에 따라 기설정된 여러 영역이 골고루 운영되지 못하고 기피되는 교과(체육, 음악, 미술 등)의 경향, 총론의 개념기반 교육과정 및 내용체계 프레임과 기능 중심 교과 프레임의 관계, 활동 및 기능 중심의 교과에서의 평가체계, 교육과정에 대한 교사 개별 해석의 다양성, 평가의 목표 변화와 그에 따른 기술·형식 등(NEIS 입력, 분과적 기록 등)으로 요약해볼 수 있다.

2022 개정 교육과정에서 처음 도입된 학교자율시간 관련 초등학교급에서의 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 우선 “학교자율시간은 연간 34주를 기준으로 교과 및 창의적 체험활동 수업 시간 중 학기별 1주의 수업시간을 확보하여 운영한다”는 지침의 서술로 인해(교육부,

2022b), 오히려 학교자율시간이 학교의 자율적 운영이 아닌 강제적 운영의 의미에 가깝다고 해석할 수 있는 여지가 크다. 이광우·임유나(2023)는 초등학생의 경우 학생의 선택권보다는 학교나 학년 차원의 일괄 운영 가능성이 있으며, 고등학교의 '16+1'의 수업량 유연화 방안이 초·중학교 교육과정에도 적용되는 것으로 해석할 수 있어, 이는 초등학교 교육과정 편제 운영과 괴리가 있을 수 있음을 지적하였다. 또한 특히 범교과 주제학습 성격을 지닌 활동들을 교과로 볼 수 있을 것인가 라는 문제의식에 따라 교과 개설의 복잡성이나 현장의 실행 부담을 포함하여 교육과정으로서의 지위, 특히 구체적이고 체계적인 평가로 연계될 수 있는지에 관한 논의가 필요하다.

박일수(2023)는 학교자율시간이 창의적 체험활동과 유사하게 설계될 수 있어 차별성을 확보하기 위해서는 각 교과 성취기준에 기반한 통합교육과정을 구현하거나 학교자율시간을 위한 내용체계나 성취기준을 어떻게 개발할 것인가에 주목할 필요가 있다고 보았다. 이는 이미 교과군(20%) 감축을 통한 교육과정 재구성이나 범교과 주제학습을 하고 있는 교육 현장에 기존의 과목과 같은 형식이 도입되는 것과 마찬가지이며 이는 현장의 부담으로 작용할 가능성이 있다(이광우 외, 2023). 정리하자면, 학교자율시간의 목적과 의미 문제(교과인가 활동인가) 및 그에 따른 교수·학습, 평가 일관성, 학교자율시간의 학제 문제(도입시기 3학년, 16+1 구조 등), 학교자율시간 운영의 자율과 강제 문제(자율시간의 의무규정) 등에 관하여 추후 세밀한 분석이 필요하다.

다. 중학교

1) 중학교 교육과정의 복잡성을 해소하기 위한 시간 배당 기준의 조정, 정비

현재 중학교 교육과정은 한 편으로는 교과 교육과정의 부담이 일정 부분 조정되었으나, 다른 한 편으로는 자유학기, 학교스포츠클럽, 학교자율시간, 정보 교육 등 의무적으로 시행해야 하는 내용들이 많다는 특성이 있다. 이에 단위 학교에서 교과와 창의적 체험활동으로부터 별도의 시수를 확보하여 학교 교육과정을 편성해야 하는 복잡성이 내재되어 있다. 이에 따라 중장기적으로는 국가교육과정에 제시된 시간 배당 기준을 점검하고 중학교 교육과정이 가지는 편성의 복잡성을 해소하기 위한 방안을 마련하는 것이 요구된다.

특히 시간 배당 기준의 조정과 정비는 자유학기제와 학교스포츠클럽 활동의 편성·운영과 관련되어 있다. 먼저, 2015 개정 교육과정에서 도입된 자유학기제는 학생 스스로 즐겁고 행복한 학습을 경험하며 자율적 진로 탐색을 실시하도록 하는 것을 그 취지로 한다(이근호 외, 2018). 이러한 자유학기는 지역사회와 연계한 진로 탐색활동을 중심으로 하되, 타 학기 또는 타 지역에서도 연계 가능하며(이재창 외, 2015), 이와 관련된 논의는 진로 연계학기의 도입과 학교자율시간의 확대 확보와 관련된 논의로 연결될 수 있다.

이와 더불어, 학교스포츠클럽 활동의 편성·운영과 관련하여 창체의 진로활동, 동아리 활동과의 중복 문제를 해결하는 노력이 필요하다. 특히 연간 운영 시수가 창체 및 타 교과 고유의 편성 운영

을 침해하지 않도록 하는 방안 모색이 필요하며, 보다 전문적 지도가 이루어지도록 하는 방안을 탐색하는 것도 필요하다(이승미, 이수정, 정영근, 2020). 이는 분산된 체육 활동을 통합하여 학생의 건강과 체력을 체계적으로 관리할 수 있도록 하는 방안을 탐색하는 것과 관련된다(조용, 홍후조, 2022).

이러한 사항들과 관련된 구체적 요구들로 교과(군)별 연간 수업시수의 증감운영 기준인 20%의 적용 범위를 확대하거나 이를 보다 효율적으로 운영할 수 있는 방안을 탐색하는 것이 필요하다는 의견, 단위학교에 따라 중학교 교과(군)에 따른 선택 과목의 운영을 조정하고 실질적 선택의 권한을 학교로부터 학생에게 위임하는 것이 담보되어야 한다는 의견, 자유학기제의 활동 영역이 조정되어야 한다는 의견 등이 제시되었다(온정덕 외, 2020:120-126). 특히 학교자율시간의 경우 그 편성 모형과 운영 모형을 학교의 특성에 따라 선택하여 활용할 수 있도록 시수를 확보하는 동시에 이를 시간 배당 기준 조정과 연계하여 학교 공동체에서 민주적이고 체계적으로 협의하는 것이 필요하다(이주연, 2023:286-293).

2) 중학교 교육과정을 통한 기본 교육의 완성 및 학생의 선택권 보장

중학교 교육과정은 초등학교 교육과정과 고등학교 교육과정의 가교 역할을 수행하는 동시에, 그 자체의 고유한 의의를 지니고 있다. 이에 따라 중학교 학교급에 적용할 수 있는 교육과정에 관한 이해는 준 고등학교 수준으로 중학교를 이해하는 것이 아니라, 인간 발달 단계에서 청소년 초기 또는 전기에 해당하는 중학교 시기 학생들의 고유한 특성에 초점을 두고 전개될 필요가 있다. 아울러 중학교에서의 교육이 초등학교에 이어 의무교육으로 이루어지는 것을 고려할 때, 우리나라 국민이라면 누구나 공통적으로 받아야 하는 기본적인 교육이 중학교 단계에서 완성될 수 있도록 국가교육과정을 검토하고 보완해나갈 필요가 있다.

이와 관련하여 먼저 자유학기제의 취지에 대응하여 그 방향을 명료화함으로써 학교급 전환기와 관련된 논의에 집중하고, 이에 따라 개선이 이루어져야 한다는 요구가 제시되고 있다(온정덕 외, 2020:126-130; 이승미 외, 2021:370-399). 특히 일생을 통해 전개될 학생의 삶이 풍요로워질 수 있도록 준비하기 위해서는 한 편으로는 전 학년에 걸쳐 특색 있는 삶의 연계성을 교육으로 구현하기 위한 노력이 필요하며, 다른 한 편으로는 학교급 전환 학기에 초점을 맞추어 성장과 완성의 단계를 매듭지을 수 있도록 하기 위한 교육적 논의가 전개될 필요가 있다. 특히 진로와 관련해서 중학교 3학년에서 고등학교로 넘어가는 과정에서 일반고, 특성화고, 특목고, 자율고, 영재학교로 나누어지는 고등학교 입학을 앞둔 시기에 주목할 필요가 있으므로(홍후조, 임유나, 장소영, 2013) 이 시기에서 진로 탐색의 마무리 및 맞춤형 진로 지도와 관련하여 효과성 확보를 위한 논의가 필요하다.

다음으로, 중학교 교육과정에 학생의 실제적인 선택의 기회를 확대하는 방안을 모색할 필요가 있다. 중학교 교육과정에서 학생에게 제공되는 선택의 기회는 제한적이며, 실제적으로 '학생'의 선택이 아닌 '학교'의 선택으로 실행되는 경우가 많은 것이 사실이다. 그러나 중학생이 자기주도성을 함양하고 고등학교에서의 고교학점제를 준비할 수 있도록 하기 위해서는, 중학생의 기초·기본 교육을

강조하는 동시에 과목 및 활동에 대한 학생의 선택권을 보장하기 위한 방안을 마련하는 것이 요구된다. 고교학점제 수준의 전면적인 선택 교육과정의 운영까지는 아니라 하더라도, 그 운영 영역 중 주제선택 활동 및 진로탐색 활동의 운영에 있어서 일정 수준 선택에 대한 개방과 그에 따른 학습 활동이 전개될 필요가 있다(이주연 외, 2022:116-120). 이와 더불어 새롭게 도입된 학교자율시간과 관련하여, 학교 교육과정의 자율성과 다양성이 확대될 것에 대한 기대와 함께, 해당 시간의 운영과 설계에 있어서 단위학교에 일정한 부담이 있다는 것이 확인되었다. 이러한 학교자율시간이 실질적 효과를 거둘 수 있도록 학생 선택을 위한 수요조사 및 운영 지원이 요청된다(이주연 외, 2023:286-323).

3) 삶과 연계된 중학생의 공감 및 성장을 지원하는 교육과정 마련

학교 교육은 인간의 삶과 발달이 지니는 연속성의 맥락에서 고려될 필요가 있다. 이러한 맥락에서 본다면 중학교 교육과정의 개선과 관련된 요구는 중학생의 발달 단계를 고려하여 삶과 연계된 학습을 통해 공감 및 공동체 역량을 신장하기 위한 방안을 마련하는 것으로 연결될 필요가 있다. 이는 구체적으로 자유학기의 성과와 개선 요구를 분석하여 삶과 연계된 형태로 자유학기의 운영 방안을 개편하는 것, 그리고 중학생의 공감 및 공동체 역량을 함양할 수 있도록 체육과의 연계성 및 계열성을 고려하여 학교스포츠클럽 활동 내용을 체계화하는 것의 요구로 나타나고 있다.

먼저 자유학기와 관련지어 볼 때, 중학교는 상당한 수업 개선이 이루어지고 있음이 다양한 연구를 통하여 확인되고 있다. 이러한 수업이 실질적인 수업 방법과 평가 방법의 개선으로 이루어질 필요가 있다. 이에 따라 다양한 교과의 통합 수업 및 수업 방법의 전환이 이루어질 수 있도록 현행 자유학기제의 하위 영역이 개선될 필요가 있다는 의견이 제시되었다. 이는 구체적으로 자유학기제의 주제 선택 활동이 교과 간 재구성이나 융·복합 수업 등 학생에게 다양한 교육경험의 기회를 제공해주고, 창의·융합적 사고를 길러주기 위한 기반으로 운영되도록 하는 것이 필요하다는 의견과 더불어 실질적인 진로 탐색 활동이 이루어지도록 하는 것이 필요하며, 기초 교과 운영에 더불어 체험활동을 운영함으로써 현실에 적합한 적성 및 능력을 향상시킬 수 있는 기회를 제공하는 교육과정이 구성되어야 하고, 진로 체험으로부터 나아가 진로 상담이 확대 전개되도록 함으로써 공감과 성장을 지향하도록 해야 한다는 의견이 있었다(온정덕 외, 2020: 120-125).

다음으로 공감 역량과 공동체 역량의 함양과 관련한 학교스포츠클럽 활동 내용의 체계화와 관련된 논의는 예술·체육 활동으로 학교스포츠클럽 활동의 확대 개편을 요구하는 의견이 있었다. 특히 자유학기제 예술·체육활동의 경우 그 정체성이 모호하여 그 운영 모형이 독자적으로 존재함에도 불구하고 진로탐색, 학생선택, 혼합 모형 등으로 운영되고 있음을 지적하며, 공통교육과정으로서 예술·체육 교과의 수업이 학문적 전통을 기반으로 학습자의 흥미와 요구를 고려한 교과교육임과 비교하여 자유학기제 예술·체육 활동은 학생들의 적성과 흥미를 최대한으로 반영한 학습자중심의 교육에 중점을 두도록 전개할 필요가 있다는 의견이 있었다. 한

편, 학교스포츠클럽 활동은 그 자체로 경쟁 활동과 협동 활동의 상호작용을 통한 활동이 전개된다는 점에서 공동체 의식을 함양하는 수단이 됨과 동시에, 학교 외부의 인적 인프라를 적극 활용함으로써 그 효과성을 높일 수 있다는 점에서 교내를 벗어나 지역사회와 함께 공존할 수 있는 마을공동교육체의 활용을 통해 공동체를 통한 공동체 역량의 함양의 실제를 함께 체험할 수 있는 수단이 될 수 있다(이승미 외, 2021: 370-374, 400-405).

4) 협력적 거버넌스를 통한 중학교 교육과정의 의사결정 다각화

중학교 교육과정의 편성·운영에 있어서 협력적 거버넌스가 필요하다는 의견이 있었다. 이는 국가 수준에서 대강화된 문서 체제로 제시되는 교육과정이 일정 수준의 분권화를 통해 시·도 수준으로 권한이 위임되고, 이를 기반으로 지역의 특성과 교육적 상황을 반영하여 설계된 지침에 따라 각급 학교 수준에서 교육과정에 편성·운영된다는 점을 바탕으로 하고 있다. 특히 교육과정과 관련한 거버넌스는 일련의 교육 행정 작용으로 인하여 영향을 받는 대상이 그와 관련된 의사결정에 직접 참여하여 활동한다는 점에서 의의를 지닌다. 이러한 참여적 의사결정으로서의 거버넌스는 2022 개정 교육과정의 개발 과정에서 구체화된 바 있다. 이러한 거버넌스는 향후 학교 수준의 교육과정 편성·운영과 관련한 의사결정에서도 보다 적극적으로 이루어질 필요가 있다.

이러한 협력적 거버넌스가 특히 중학교 교육과정에서의 의사결정과 관련지어 볼 때, 먼저 거시적 차원에서 국가교육과정, 지역 교육과정, 학교 교육과정의 관계에 대한 변화의 요구가 제시되고 있다. 한편, 이를 보다 미시적 단위인 학교 수준의 교육과정에 초점을 맞추어 접근할 때에는 중학교 교육과정 편성·운영과 관련한 의사 결정의 범위를 다각화할 필요가 있다는 요구 또한 제기된다.

먼저 거시적 차원에서 볼 때, 현재 학교스포츠클럽 활동, 자유학기, 학교자율시간 등에 대한 세부 지침은 지역의 특성, 필요, 인프라 등에 따라 시·도 교육청별로 상이하게 제시되고 있다. 이러한 문제의 해결을 위하여 학교는 국가 및 지역 간의 협력적 거버넌스를 통해 중학교 학교스포츠클럽, 자유학기, 학교자율시간 등의 운영과 관련하여 국가 수준에서 제시할 내용과 시·도 교육청에서 결정한 내용을 구분하여 파악하고, 이를 바탕으로 협력적으로 학교의 자율적인 교육과정 설계를 지원하는 것이 요구된다. 특히 이는 국가와 시·도 수준의 협업을 바탕으로 교육과정 대강화를 구현하고, 시·도 수준에서는 교육과정 운영 방법, 사례, 자원 제공에 초점을 두며, 학교 수준에서 이를 바탕으로 교육과정 자율화를 구현하는 것이 제안되었다(이주연 외, 2023:47-48).

다음으로, 지역사회와 연계한 다양한 교육활동 전개를 위하여 지역사회, 자치단체, 교육청 담당자, 학교 담당자 간의 거버넌스 구축을 위한 협의체의 구성 및 지원이 필요하다. 이를 기반으로 지역사회와 연계한 진로교육 및 초·중학교와 연계한 전환기 교육의 운영 등을 지역사회를 기반으로 내실 있게 진행할 필요 역시 제기되었다(이승미 외, 2021:160). 이는 학교교육과정을 국가교육과정보다 더욱 풍성하게 하고, 학교에서 전문적이고 창의적으로 학교 교육과정을 개발하여 국가교육과정을 보완하는 동시에 포괄할 수 있도록 해야 한다는 점에서 협력적

거버넌스의 필요성을 제기한 연구(소경희, 2017:56)와도 맥락을 같이 하는 것으로 볼 수 있다.

5) 기타

학교급 간 교육과정 연계성을 강화하기 위한 방안 또한 일정 수준의 요구가 있었으며 정책 수준에서 탐색되었다. 이는 학습자에게 학교급 간 교육 시스템의 분리보다는 교육의 연계성을 확보하는 것이 더욱 익숙하다는 점에 초점을 두고 있다. 이는 국가교육과정의 학제 개편, 총론 수준에서 일반적 학교 목적의 진술 개선, 개별 교과의 내용적 계열성 확보, 학교급 간 연계성의 이론적 가능성 탐색 및 이를 바탕으로 한 정책적 시사점 획득에 도움이 되도록 하기 위해 교육과정 연계성 확보가 필요하다는 인식에 바탕을 둔다.

학교급 간 연계성에 관한 연구는 초등학교에서 중학교로 진학하면서 학교 및 학업 생활에 어떻게 적응하는가에 따른 결과가 고등학교 단계까지 영향을 미친다는 연구(정영근 외, 2014)에 주목하고 있다. 그럼에도 학교급 간 연계에 대하여 현장 교사들의 인식을 조사한 연구에서는 초등학교와 중학교 사이의 연계가 부족하다는 의견이 제시되기도 하였다(김진숙 외, 2013). 한편, 초등학교와 중학교 간의 교육과정 연계에 대해 검토한 연구는 주로 각론 교과를 중심으로 내용 간의 연계성을 분석한 후 개선 방안을 탐색하는 형태로 전개되는 경향을 보이며, 이러한 맥락에서 학교급 간보다는 개별 학교군 내의 학년 간 연구가 상대적으로 활발하게 진행되는 모습이 보인다(장지원, 2015).

한편, 중학교와 고등학교의 교육과정 연계 속에서 중학교 교육과정의 위상은 복합적인 양상을 보인다. 그 이유는 학교 교육제도에서 중학교 교육이 중등교육의 범주 안에서 하위 영역으로 구성되어 있다는 점에 기인한다. 따라서 한편으로는 중등교육이라는 동일 범주 내의 수직적 연계가 논의되면서도, 다른 한 편으로는 제도적으로 구분된 학교급 그리고 그에 따라 교과별로 구분된 하위 교과의 편성 체제에 따라 구별되는 특징에 따른 논의가 이루어진다. 이러한 논의는 대체로 국어(하채연, 나정연, 2014), 역사(신법식, 최용규), 기술 가정(왕석순, 2012) 등의 교과를 중심으로 전개되는 것을 볼 수 있다.

이러한 점에서 전체적인 큰 틀에서 총론 체제의 맥락 속에서 초중등교육의 연계성을 높이기 위한 논의, 실제적 수업 현장과 학교 교육의 맥락을 배경으로 중학교와 고등학교의 학교급을 포괄하는 수평적 교과 연계에 대한 논의가 필요하다는 의견이 나타나기도 하였다(박승열 외, 2016).

라. 고등학교

1) 고등학교 교육 정상화를 위한 교육과정

주요 국제기구에서 제시하는 미래 교육의 발전 방향은 인류 공동체의 지속 가능한 발전을 위한 세계시민공동체의 구성원으로서 능력과 자질을 함양하는 것이다. 미래사회에서 요구되는 역량은 과학기술 관련 역량, 자기주도성 및 책임감, 여러 학문 영역의 기초지식에 근거한 창의력, 타인에 대한 배려와 존중 및 갈등의 조정 능력 등이 언급되고 있다(정제영 외, 2020). 따라서 고등교육기관 진학 또는 사회 진출 전 마지막 기초교육의 단계로서 고등학교 교육은 세계 시민으로서의 역량 함양에 중점을 둔다. 개정된 2022 개정 교육과정 총론에 따르면 고등학교 교육의 목표는 “학생의 적성과 소질에 맞게 진로를 개척하며 세계와 소통하는 민주시민으로서의 자질을 함양하는데 중점을 둔다(교육부, 2022a)”로 학생들이 역량 있는 세계 시민으로 성장하는 것을 목적으로 한다.

하지만 국가교육과정에서 제시하는 고등학교 교육의 목표와 달리 실제 학교 현장에서는 대학 진학을 위한 지도에 방점을 두고 있는 것이 현실이다. 지속되는 대입 위주의 고등학교 교육을 개선하고자 교육부는 미래 인재상과 핵심역량을 중심으로 하는‘고교교육 혁신 방향’을 발표하였으며, 고등학교 교육의 정상화 및 질 제고를 위한 구체적인 혁신 방안으로 고교학점제 도입 및 내신 성취평가제 개선안을 제시하였다(교육부, 2018). 이에 따라 2018년부터 고교학점제 연구학교와 선도학교를 운영하였으며 2023년부터는 전국의 모든 고등학교가 연구·선도학교로 지정되었다. 고교학점제는 정책의 취지와 연구·선도학교 운영 결과를 반영한 2022 개정 교육과정에 따라 2025년 고등학교 1학년부터 본격적으로 적용될 예정이다. 고교학점제가 단계적으로 적용되어 실행된 현장 모니터링 연구(김영은 외, 2023)에 따르면 운영 체제 및 학교 문화 측면, 학생 선택형·맞춤형 교육과정 운영 측면, 교수·학습 및 평가 측면에서 변화가 나타났다. 따라서 현재 고교학점제를 시행하는 연구·선도학교의 운영 결과에 관한 연구를 살펴보는 것은 중장기 고등학교 교육과정의 방향을 탐색하는 관점에서 의의가 있다.

2) 교육과정의 편성 및 운영

가) 편성 및 운영

2022 개정 고등학교 교육과정의 특징은 다음과 같다. 첫째, 교육과정 편성·운영 기준을 ‘단위’에서 ‘학점’으로 전환하고, 1학점은 50분 기준 16회의 수업량으로 하여 총 192학점을 이수하도록 하였다. 둘째, 과목 편제는 교과(군) 체제이며 보통 교과는 공통과목과 선택과목으로 구분된다. 선택과목은 일반 선택, 진로 선택, 융합 선택으로 나뉜다. 셋째, 학점 배당 기준은 필수 이수 학점은 84학점, 자율 이수 학점을 90학점으로 조정하였다. 또한 다양한 선택과목 개설을 위한 교육과정 편성을 고려하여 과목별 기본 학점을 4학점으로 축소하고 1학점 내에서 증감할 수 있도록 하였다.

학생 맞춤형 교육 활성화를 위한 교육과정 방향 탐색 연구인 정제영 외(2020) 연구는 맞춤형 교육에 따른 선택의 확대가 미래사회가 요구하는 '기초소양' 함양을 어렵게 할 수 있다는 우려를 제기하였다. 따라서 기초소양 함양을 위한 공통교육의 강화와 선택 및 다양성의 확대라는 두 가지 요구 사이에서 적절한 균형을 모색할 필요가 있다고 주장하였다. 더불어 진로선택과목과 관련하여, 수능시험 이후 고등학교 교육 안정화와 학생들의 진로 탐색을 위한 학습경험 제공을 목적으로 3학년 말에 선택할 수 있는 1-2 학점 단위의 다양한 미니 과목의 개발 방안 모색을 제안하였다.

2022 개정 교육과정에 따른 고교학점제 운영 방안 탐색 연구인 주형미 외(2023) 연구는 학생의 과목 선택권 확대를 위한 교육과정 기본 편성·운영 방안과 관련하여 학기당 학점 적정 이수 방안, 대체 이수 과목 편성·운영 방안 등을 제안하였다. 더불어 학교 교육과정 편성·운영지원 측면에서 다음과 같은 제언을 하였다. 첫째, 공통과목 미이수 예상 학생을 위해 공립 '온라인 학교'에서 기본 과목을 개설하여 학생의 과목 선택권 보장 및 개별 고등학교의 개설 부담을 완화하도록 제안하였다. 둘째, 많은 수의 선택과목을 개설하면서 다과목·다시수 교사의 부담을 경감하기 위해 일부 과목 무학년 수업 운영과 같은 지원 방안을 제시하였다.

나) 과목 선택권 확대와 진로 연계 교육

고교학점제 도입을 위한 2022 개정 교육과정의 고등학교 교육과정은 선택형 교육과정 운영의 안착을 위해 자율 이수 학점을 증가시켜 과목 선택의 기회를 늘리고, 융합 선택 과목이라는 선택과목의 유형을 신설하여 교과(군)별 관련 과목들을 만들어 과목 선택의 폭을 넓혔다. 정강희 외(2017)의 연구에서는 학생 맞춤형 교육의 활성화를 위해 교육 수요자인 학생이 직접 교과를 선택하는 것을 강조하고, 학생의 진로 수요에 따른 선택으로 맞춤형 교육이 유연하게 이루어져야 한다고 주장했다. 이와 관련하여 학생의 과목 선택권 확대 및 보장이 강조되면서 제반이 되는 여건을 점검하고 대책을 마련하기 위한 연구가 진행되고 있다.

학교 상황에 따른 학생 선택형 교육과정 편성·운영 실태 분석 및 개선 방안에 관한 임유나(2023)의 연구에서는 교육과정 편성 측면에서 학생 선택 단위의 비중, 선택 가능한 과목의 수, 과목 개설의 다양화 등에 있어 농어촌 지역이나 소규모 학교가 도시 지역이나 중·대규모 학교에 비해 상당한 제약을 받는 것으로 나타났다. 지역 간 격차 및 학령인구 감소와 관련하여 소규모 학교에서 학생의 과목 선택권 확보에 관한 문제를 해결하는 방안 마련의 필요성을 주장하였다. 인구 감소 대비 지역별 인구추계 기반 미래학교 시나리오 구축을 위한 김현미 외(2022)의 연구에 따르면 고등학교의 경우 초등학교나 중학교보다 학생 수의 감소율이 높은 것으로 나타났다. 이렇듯 학생 수의 변동 폭이 크다는 점을 고려하여 고교학점제 시행에 앞서 단위학교가 아닌 지역사회의 학교군 전체를 하나의 큰 학교라는 개념 틀에서 보고 적정규모를 검토해야 하며, 학교 간 공동교육과정 운영의 활성화를 위해 구체적인 실행 방안을 검증하는 등 지역별 및 학교 자치형 전략을 수립할 필요성을 제기하였다.

2022 개정 교육과정 총론의 고등학교 교육과정 편성·운영 기준에 따르면 학교는 학생이 자신의

진로에 적합한 과목을 이수할 수 있도록 진로·학업 설계 지도와 연계하여 선택과목에 대한 정보를 적극적으로 안내(교육부, 2022a)해야 한다. 학생의 과목 선택권과 관련하여 진로와 학업을 연계한 교육 실태에 대하여 고교학점제 도입에 따른 교육과정 이수 지도 실태를 분석한 이주연 외(2020)의 연구에서는 많은 학교가 1학년 1학기를 진로 집중 학기로 설정하고 있고, 학교에서는 이 시기에 학생들에게 2학년에 배울 선택과목을 안내하므로 고등학교 학생들이 진로를 결정하는 '결정적 시기'가 고등학교 1학년으로 나타났다고 분석하였다. 따라서 이 시기에 학생들이 자신의 적성과 흥미를 이해하고 적절한 진로 탐색 활동을 할 수 있도록 지원하며 진로·학업 설계를 위한 밀도 있는 상담이 중요하다는 시사점을 논하였다. 김란주 외 (2018)의 연구에서도 선택할 수 있는 교육과정(교과목)의 마련과 함께 무엇보다 과목 선택에 대한 궁극적인 고민과 이해가 선행되어야 하고 이를 이끌어줄 수 있는 교원 역할이 중요하다는 것을 주장하였다.

3) 교수·학습 및 평가

가) 교수·학습

2015 개정 교육과정에서 도입한 역량 교육은 교과 교육에서 역량 교육의 방향을 제시하면서 더욱 강조되고 있다. 이는 교과학습의 질 관리를 통해 고등학교 교육의 내실화를 도모(이광우 외, 2017)하는 고교학점제 정책의 방향성과 궤를 함께한다. 고교학점제를 통해 구현되는 교과목의 다양성은 여러 과목에서 학생들에게 다양한 학습경험을 제공하는 것을 목적으로 한다. 하지만 실제 현장에서는 기존의 교과(군)의 다른 과목에서 다루는 내용보다 심화된(수직적 학습 수준의 관점에서) 학습을 하거나(김영은, 2023b) 대입 준비를 위한 학습으로 구성하는 등 다양성의 측면을 좁게 해석하는 경향이 두드러지고 있다. 이러한 현상의 기저에는 역량 교육에서 교과 지식 및 정의적 영역의 반영과 관련된 여러 문제가 자리하고 있다.

정제영 외(2020)의 연구에서는 역량 교육에서 지식교육의 중요성을 강조한다. 역량 교육이 지식교육을 대체하는 것이 아니라 오히려 역량의 함양을 위해서는 지식교육이 무엇보다 필요함을 주장하고 있다. 지식교육은 형성된 지식을 맥락 없이 이해하는 지식 전달 교육이 아닌 지식의 형성 과정에 대한 경험을 강조하는 교육으로서의 지식교육을 말한다. 지식은 지식을 산출해 낸 '진리 찾기' 방법을 통해 발전을 이루며 이것이 곧 지식에 힘을 실어준다. 따라서 '힘 있는 지식(powerful knowledge)'은 역량의 구성요인이다. 이 연구에서는 힘 있는 지식을 통해 지식교육에 대한 이해와 역량 교육의 필수요소로서의 지식교육을 강조하고 있다.

OECD Education 2030 관련 보고서 중 「교육과정에 가치와 태도를 포함하기: 보다 나은 미래 만들기」를 기반으로 한 참여 연구(이미경 외, 2022)에서는 CCM(Curriculum Content Mapping) 연구 분석을 통해 불확실하고 복잡해지는 세상에서, 학생들이 인간다운 태도와 가치를 발전시키고 자신의 도덕적 나침반으로 목적의식을 찾도록 지원하기 위해 교육과정에 가치와 태도를 반영해야 한다고 제시하였다. OECD 보고서에 참여한 국가들이 교육과정 설계에 가치 교육을 포함함으로써 얻은 교훈과 결론을 공유하면서 지속성과 변화의 균형을 고려하여 가치 및 태도에 관한 교육과정

설계, 교과 교육에서의 가치 및 태도 교육을 위한 교수·학습 자료 개발 및 보급, 정의적 영역이 반영된 교육을 위한 교사 연수 프로그램 운영, 21세기 역량과 관련된 수학적 내용이 반영된 교육과정과 평가 개선 방안 및 교과서 개발을 위한 지침 마련, 학생의 가치 및 태도 요소 함양에 대한 교과별 분석 및 개선 방안 마련 등을 제안하였다.

역량 교육에서 강조되는 정의적 영역에 대한 교육적 의의는 실제 평가를 통한 연구로 증명되었다. 김미경 외(2023)의 연구에서는 코로나19 이전과 이후로 구분하여 2019년과 2020년 국가 수준 학업성취도 평가의 고등학교 수학 교과를 중심으로 학생들의 학업성취도에 영향을 주었던 요인을 비교하였다. 이에 2019년 이전에는 사교육 관련 변수가 주요하게 나타난 것에 비해, 2020년에는 정의적 특성과 관련되어 있다는 결과를 도출하였다.

나) 성취평가제

성취평가는 교육과정의 성취기준 및 평가기준에 따른 학생의 성취를 평가하고 성취도를 부여하는 평가제도(교육과학기술부, 2011)로 석차 9등급제로 인한 지나친 경쟁을 지양하고 교수·학습에 대한 정보 수집 및 역량 교육을 구현하기 위해 도입되었다. 고교교육 혁신 방향에 따른 학생평가의 쟁점을 분석한 진경애 외(2019)의 연구에서는 성취평가에 대한 교사의 인식을 살펴보기 위해 설문조사를 실시하였다. 그 결과 대부분 교사가 성취평가제의 중요성을 인식하고 있으나 실행하는 것을 어렵게 느낀다고 나타났다. 특히 성취기준에 근거한 채점 기준 개발, 성취도별 도달 정도를 측정할 수 있는 적절한 난이도의 문항 출제를 어렵게 인식하고 있었다. 따라서 성취평가제가 적용되기 위해서는 과정 중심 평가 및 교사별 평가의 적용, 성취평가제의 전면 시행이 우선되어야 한다는 결론을 제시하였다.

고교학점제 도입에 따른 성취평가제 개선 방안을 연구한 박혜영 외(2022)의 연구는 고등학교 성취평가제가 취지에 맞게 작동할 수 있도록 현장의 인식도 제고, 성취기준과 성취수준의 활용도를 높이기 위한 교사 지원, 성취수준 설정 방법에 대한 개선, 최소 성취수준 보장을 위한 성취평가 방안 마련과 교과별 적용, 성취평가제의 현장 안착을 위한 성취평가결과의 대입 활용 등 향후 과제를 제시하였다.

성취수준 점검을 위한 평가도구 개발 방향을 탐색하는 연구(김수진 외, 2023)에서는 성취기준, 평가기준, 단원/영역별 성취수준 진술 등 국가교육과정에서 제시하고 있는 기준에 대한 도달 수준을 점검하기 위한 역할로서 성취평가제를 강화해야 하며 이를 위해서는 성취평가제의 전면 확대 및 내실화가 요구된다고 밝혔다.

4) 대학 연계

가) 고등학교 교육과정과 대학 입학 제도

한국교육개발원 교육 여론 조사(권순형 외, 2023)에 따르면 대학 입학전형에서 가장 많이 반영되어야 할 항목으로 2022년까지의 여론 조사에서는 대학수학능력시험이 가장 높게 나타났다. 하지만 2023년 조사에서는 인성 및 봉사활동(27.8%), 특기·적성(26.0%), 대학수학능력시험

(25.4%), 고교내신 성적(18.7%) 등의 순서로 나타났다. 이러한 결과를 통해 학생의 사회정서 역량 강화에 대한 요구가 높아지고 있다는 것을 확인할 수 있다.

2023년 12월에 발표된 2028 대입 제도 개편 확정안에서 수능은 선택과목 없이 통합형·융합형으로 시행되며, 사회와 과학 교과는 공통교육과정인 공통사회와 공통과학에서 출제된다. 또한 고교내신 성적은 일부 과목(체육, 예술, 교양 교과의 과목 및 사회·과학의 융합 선택과목)을 제외한 모든 학년의 전 과목에서 5등급 절대평가·상대평가를 함께 기재한다. 이러한 대입 제도의 변화는 고등학교 교육과정 운영에 영향을 미칠 것으로 예상된다.

나) 대학 무전공제

무전공제는 학생이 자신의 적성과 직업 특성을 충분히 알아본 후 전공을 제한없이 자유롭게 선택할 수 있는 제도이다(오세정, 2024). 무전공제를 통해 학생들은 초·중·고교 시절 동안 자신의 진로를 결정하지 못한 학생들에게 진로를 탐색하면서 동시에 자기주도적 탐구를 통한 창의적 역량과 태도를 배울 수 있다(이광형, 2024). 2025년부터 '무전공 입학'이라는 새로운 대학 입학 제도로 시행(교육부, 2023)될 예정인 무전공제는 학생들이 고등학교를 졸업하기 전에 진로를 결정하여 전공 학과를 선택해야 한다는 부담을 줄일 수 있다. 따라서 진로 교육을 기반으로 하는 고교학점제와 연계되어 긍정적 영향을 미칠 수 있는 운영 방안에 대한 논의가 필요하다.

다) 대학 과목 선이수제

고교학점제가 시행되어 전문화된 다양한 과목에 대한 개설이 요구되면서 대학교와 연계된 과목을 개설하는 방안이 논의되었다. 대학 과목 선이수제(University-level Program; UP)는 고등학생이 대학 과목을 미리 수강하여 그 결과를 대학 진학 후 학점으로 인정하는 제도이다. 이 제도는 우수 학생의 조기 발굴 및 육성, 수시 합격자 및 수능 이후 학생들의 교육적 공백 방지, 고등학교-대학 교육의 연계체제 강화 등의 측면에서 필요성이 대두(강익수 외, 2006; 박선미, 2007; 최재철, 2007))되면서 2007년부터 도입되어 한국대학교육협의회에 의해 운영되었다. 대학 과목 선이수제는 대학의 운영 상황 및 대학입학제도와 연계되어 도입 취지에 맞는 효과적인 운영이 어려워지면서 현재는 운영되고 있지 않다. 하지만 대학 과목 선이수제를 확대 및 발전시키기 위한 논의를 고려할 필요가 있다(박일수 외, 2010).

마. 특수학교

1) 미래교육과 특수교육

가) 학교 교육의 변화

(1) 미래사회

우리를 둘러싼 사회는 디지털 대전환을 맞이하여 지능정보 기술과 인공지능 사회 등 지금까지 경험하지 못했던 급격한 변화를 맞이하고 있다. '제4차산업혁명'이 선언되고 코로나19라는 팬데믹 상황을 거치면서 이러한 환경의 변화는 예상보다 더욱 가속화되었다. 이에 더해 저출산과 인구 고령화는 심각한 수준에 이르러 이와 관련된 여러 가지 사회 문제가 나타나고 있다. 지역 간 격차, 사회적 양극화 등은 교육격차로 이어지고 궁극적으로 사회계층을 재생산하고 계층 간 격차를 심화시킨다. 이러한 사회의 변화는 교육환경뿐 아니라 교육에 직접적인 영향을 미치므로 사회변화에 대응하기 위한 교육의 변화는 필수 불가결하다.

미래사회는 '제4차산업혁명', '인공지능시대', '디지털 전환'으로 표현되며 전세계적으로 다양한 정책의 주요한 기조를 형성하고 있다. 미래사회는 사람, 사물, 기기 등 네트워크로 모든 것이 연결되는 초연결사회, 가상세계와 현실세계가 통합되어 나타나는 초증강현실사회의 특성을 가질 것이다. 또한 플랫폼을 기반하여 모든 영역에서 데이터와 인공지능이 적용되는 지능정보사회로의 변화도 모든 사회 환경에서 나타날 것이다. 이러한 변화는 사람들의 생활과 문화, 직업 등에 있어서 기존 질서와 형태의 변화를 요구하게 될 것이다. 급격한 사회의 변화는 교육내용과 방법, 시스템에 영향을 미치고 있으며 미래사회에 대응하기 위해 교육 혁신이 필요하다.

(2) 교육환경의 변화

(가) 사회변화의 영향

사회변화에 따라 OECD와 세계경제포럼 등은 미래사회에 대응하고 교육 변화를 위한 비전과 다양한 정책을 발표하였다. 교육 혁신은 필수적인 것이 되었으며, 여기에 공통적으로 제시되는 원칙은 다양성에 대한 포용적이고 공정한 접근, 인공지능과 컴퓨터 시스템에 대한 이해, 실생활 연계 등이 있다(OECD, 2019). 백남기(2017)는 제4차 산업혁명시대가 교육에 미칠 직접적 영향은 산업혁명과 관련된 사항이 교육내용에 대거 포함되고 교수법이 변화될 것이라고 전망하였다. 또한, 제4차 산업혁명시대의 첨단기술이 직업의 구조, 부의 분배 등 기본 경제에 큰 영향을 끼치게 됨에 따라 사회의 기반이 바뀌게 되면서 학교교육이 변화되는 것을 간접적인 영향으로 보았다. 사회변화가 심화될 것이고 이러한 변화는 학교교육에 영향을 미칠 수밖에 없다.

이전의 산업혁명이 모든 사람에게 교육받을 기회를 제공했으나 다수의 평균을 추구하는 학

교 체제로 인해 모든 학생들의 학습과 성공에 대해 소홀한 측면이 있었다. 이러한 문제를 해결하고자 차별화 교수, 개별화 교수 등 다양한 시도가 이루어졌으나 경제적인 측면이나 교육 행정적인 체제 등 여러 가지 현실적인 제약으로 학생의 개별적인 학습과 성공을 위한 맞춤교육을 실현하기에는 어려움이 있었다. 이제 미래교육은 불확실성의 증가와 인구 구조의 변화, 그리고 사회의 다양성 확대 등 많은 변화 속에서 사회변화에 대응할 수 있는 '자기 주도성'과 개별화된 맞춤형 교육으로의 혁신이 요구된다.

(나) 인공지능의 도입

사회변화에 따라 OECD와 세계경제포럼 등은 미래사회에 대응하고 교육 변화를 위한 비전과 다양한 정책을 발표하였다. 교육 혁신은 필수적인 것이 되었으며, 여기에서의 핵심은 일대일 개인별 맞춤형 학습이 가능한 인공지능 교육시스템이다. 따라서 이러한 교육시스템은 질병, 장애, 경제적 문제나 통학거리의 문제 등 다양한 사람들이 교육에 접근 가능성이 높아지고, 더 많은 학습 기회를 열어줄 것이다. 특히 인공지능 교육시스템은 일대일 쌍방향 소통을 강화하고 맞춤형 학습에 적합하다는 점에서 현재의 일방적이고 획일적인 교육보다 학습 효율성 측면에서 크게 앞설 것이다. 결국, 인공지능은 새로운 것을 배우고 익히는 일이 인간의 전 생애에 걸쳐 지속적으로 이뤄지는 중요한 활동이 되도록 하는 유네스코가 추구하는 평생학습이 현실화되도록 하는 데 도움을 줄 수 있다. 이러한 인공지능의 도입이 장애학생의 교육과 사회통합에 어떠한 변화를 가져올지에 대해 생각할 필요가 있다.

(다) 교육 방향성

디지털 변환이 가져올 사회는 특수교육의 또 다른 변화를 예고하고 있다. 미래사회에 적응하기 위한 인간상과 핵심역량을 기르기 위한 교육의 역할과 방향에 대한 논의는 기존 교육과정의 개선이라는 범위를 넘어서야 한다. 특히, 국가교육과정의 필요성과 역할에 대해 도전을 받는 시점에 미래사회, 제4차 산업혁명시대에 대응하기 위한 교육의 방향과 정책 수립에 있어서도 대전환이 필요한 것으로 보인다. 이러한 교육의 변화 안에 특수교육에 대한 인식, 즉 장애학생에 대한 고려가 필요하며, 이것은 특수교육의 방향만이 아니라 전체 교육의 방향에서 포함되어야 한다.

나) 특수교육의 변화

(1) 교육 기회의 보장

모든 교육이 그러하듯이 특수교육의 발전도 사회의 변화, 특히 산업혁명에 따른 사회변화에 영향을 받았다. 특수교육은 18세기 산업혁명을 거치면서 노동력 확보를 위해 공교육의 필요성이 증대되었고(강성종, 2020), 이를 시작으로 하여 장애학생 교육의 필요성과 타당성이

확보되면서 국가의 교육 책임이 강화되었고 의무교육이라는 기회의 보장 차원을 넘어 통합교육과 NCLB와 같은 모든 학생을 위한 교육의 질과 성취의 보장으로 확장되고 있다.

고영주(2018)의 제4차 산업혁명 시대 주장을 특수교육의 관점에서 간략하게 재해석해 보면 다음과 같다. 지능정보의 신기술을 정보 우위에 따라 경제적 양극화가 심화될 수 있으며, 최첨단의 지식정보나 기기가 주는 수혜 유무와 정도는 교육 불평등을 심화시킬 수 있는 개연성이 크다. 또한, 기술의 변화는 인류가 일하는 방식과 고용 형태에도 극적인 변화를 가져올 것이다. 이러한 측면에서 장애인은 일반인과의 대등한 경쟁에서 우위를 점하기 어렵고, 일자리가 인공지능과 로봇으로 대체되면서 고용에 더욱 어려움을 가질 수 있다는 우려가 커지고 있다. 그러나 디지털 세계로의 변화가 장애로 인한 어려움을 더욱 가중시키지 않도록 정보의 접근성을 용이하게 하고, 인공지능을 통해 장애로 인한 어려움 및 불편함을 해소할 수 있다면 긍정적인 영향을 줄 수 있다. 이를 통해 학업이나 생활에서의 향상된 성과를 내고 독립성을 증가시킬 수 있다면, 교육의 기회뿐만 아니라 교육의 질과 성취의 보장은 더욱 긍정적인 결과로 나타날 것이다(강성종, 2020).

Schwab(2016)은 유비쿼터스, 모바일 슈퍼컴퓨팅, 로봇, 신경기술, 인공지능(AI), 자율주행, 유전공학, 뇌과학 등 다학문과 전문영역이 서로 융합하게 될 것이라고 전망하였다. 디지털 대전환을 지나 미래 세계는 인간을 둘러싼 모든 영역에서 융합과 통섭이 강조될 것이며, 이에 따라 우리의 요구나 학문을 분절된 단위로 설명하기는 한계가 있을 것이다(김광웅, 2009; 이돈희, 2009; 최재천, 장대익, 2005, 강성, 김용욱, 2010). 이러한 미래사회를 살아갈 장애학생에게 교육기회의 보장은 18세기의 산업혁명이 가져온 양적인 기회의 제공이 아닌 4차 산업혁명시대에 참여할 수 있는 모든 교육과 관련한 정보 접근성에 대한 보장, 교육의 성과 보장, 빅데이터를 기반으로 교육적 적용 등에 대한 질적인 보장으로 인식되어야 할 것이다.

(2) 개별화 교육

개별화 교육은 특수교육대상 학생의 장애유형 및 특성을 고려하여 교육목표, 교육방법, 교육내용, 관련 서비스 등이 포함된 계획을 수립하여 실시하는 교육이다. 1975년 미국 공법 PL 94-142 전 장애아교육법이 시행되면서 특수교육대상학생의 요구에 적절한 교육을 제공하기 위하여 제시되었으며, 이후 특수교육의 차별성을 보여주는 대표적인 개념이 되었다. 우리나라에서도 장애인 등에 대한 특수교육법에서 개별화 교육 계획에 대한 구체적인 사항들이 명시되면서 학생의 교육을 결정하는 법적 문서의 기능을 하고 있다.

이렇게 우리나라의 특수교육에서는 학생의 특성을 고려한 개별화 교육을 추구하고 이를 위한 학생 개인의 교육계획을 수립한다. 다시 말하면 특수교육대상 학생들은 국가교육과정 외에 개별적인 교육과정을 가지고 있으므로 학교 현장에서는 각각의 교육과정이 연계성을 가지고 운영될 수 있도록 수 있도록 운영할 필요가 있다.

(3) 모두를 위한 교육

포용적 교육(Inclusive Education)은 1994년 유네스코 살라망카 선언(1994 Salamanca Declaration) 이후 교육정책의 필수적 고려 요소로 논의되어 왔다. 포용적 교육은 "모든 형태의 차별을 없애고, 학생의 다양한 요구와 능력, 특성 및 기대를 존중하면서 모두를 위한 양질의 교육을 제공하는 것을 목표로 하는 지속적인 교육과정"(UNESCO, 2009)으로 정의한다. 당시 선언이 설명하는 '포용적' 교육의 대상은 장애를 가진 학생이었으나, 포용적 교육이 장애를 가진 특수교육대상 학생뿐만 아니라 영재 학생, 이민자 및 난민 학생, 다양한 성적지향을 가진 학생, 다문화 학생 등 다양한 유형의 모든 학습자에게 필요한 것으로 확대되어 이해되기 시작한 것은 다양성이 증대하는 교실과 사회의 맥락을 반영한 결과이자 비교적 최근의 일이다(Ainscow, 2019). 이때, 포용적 교육 논의의 핵심은 배제의 문제가 사람이나 사람의 특성이 아닌 제도에 있다는 점이다. 즉, 학생에게 제도에 맞출 것을 요구하는 것이 아니라, 제도가 모든 학생을 수용할 수 있도록 변화해야 한다는 주장인 것이다. 다양한 능력을 가진 학생들이 함께 학습하며 모든 학생들의 학습성과를 달성하는 데 초점을 맞추는 포용적 교육은 교육의 질을 향상시키는 과정 속에서 모든 학생의 사회정서적 성장, 자존감, 또래 수용성을 촉진하는 동시에 학교와 사회에서의 낙인, 고정관념, 차별 및 소외에 저항하는 데 기여한다(UNESCO, 2020).

이러한 맥락에서 우리나라의 특수교육의 주요한 방향도 통합교육을 지향하고 있으며 전체 특수교육대상 학생의 73.4% 이상이 일반학교에 소속(교육부, 2024)되어 공통교육과정을 주로 하는 일반교육과정의 적용을 받고있다. 특수교육대상 학생들의 물리적 통합 비율만큼 사회적 통합이나 교육과정적 통합의 중요성이 강조되고 있고 우리나라 특수교육정책의 주요한 측면을 차지하며 학교 현장의 많은 변화를 가져왔다. 그러나 이들의 교육이 특수교육 차원의 노력 안에서 변화되는 것은 한계가 있으며, 궁극적인 일반 학교문화와 교육과정의 변화가 일어나지 않으면 진정한 통합교육은 이루어질 수 없다. 최근 학교 현장에는 특수교육대상으로 분류되지 않으나 여러 가지 측면에서 학습에 어려움을 보이는 학생이 증가하고 있으며, 사회문화적 차이, 인지 학습 관련한 준비도의 차이 등 교실 내 학생의 다양성이 증가하고 있다. 모두를 위한 통합교육은 장애가 있는 특수교육대상 학생뿐 아니라 진정한 모두를 위한, 전체 학생들에게 적용되어야 할 교육의 방향이 되어야 한다.

(4) 장애 특성에 따른 실생활 중심의 기능적 교육과정

특수교육에서 기능적 교육과정은 매우 중요한 영역이다. 기능적 교육과정이란 특수교육의 목표인 통합된 사회의 구성원으로서 살아가기 위해 학습해야 할 기술이 무엇인지를 생각하는 접근 방법이다(강혜경 외, 2023). 실생활에서 최대한 생산적이고 독립적으로 활동하기 위해 개인이 꼭 가지고 있어야 할 기술로 학생과 가족이 속해 있는 사회문화적 요소, 선호도, 학생의 생활연령 등이 고려되어야 한다.

학습에 요구되는 시간이 오래 걸리는 데 비해 선수기술이 부족한 경우가 많은 특수교육대

상 학생에게 적절하고 필수적인 기술을 선정하여 교수하는 것은 중요하기 때문에 성인기의 독립적인 생활을 위한 기능적 기술은 교수·학습에서 우선순위가 높다. 또한 특수교육대상 학생은 교실 상황에서 학습한 기술을 일상생활과 지역사회로 일반화시켜 적용하는 것이 어려운 경우가 많기 때문에 실생활 맥락에서 필요한 기술을 학습하는 것은 중요하다. 특히 최근에는 장애가 중도중복화되어가는 경향이 있어 기능적 교육과정의 중요성은 더욱 강조된다. 중도중복장애학생의 실생활 기술 교육 및 직업교육과의 연계, 발달단계에 따른 교육의 필요성 등에 대한 논의가 필요할 것이다.

미래교육은 미래사회에 살아갈 수 있는 기술, 다시 말하면 역량(활용과 판단)을 가르치는 것이라 할 때, 학습 기술과 기능적 기술은 구분되기보다는 통합될 것이다. 발달장애가 있는 학생들을 대상으로 특수교육 현장에서 역량의 학습, 학습의 핵심에 위치한 자기주도성은 어떻게 길러질 수 있는 것인지에 대한 과제가 가장 크게 남겨질 것이다.

2) 특수교육 교육과정의 발전 방향

가) 개별화 교육의 맞춤형 교육으로의 확대

2022 개정 특수교육 교육과정은 기본 교육과정의 정의와 적용 대상을 구체화하여(전병운 외, 2021), 기본 교육과정의 대상을 발달지체를 포함한 지적장애, 중도중복장애 등을 지닌 특수교육 대상 학생들로 보고 이들의 장애 특성 및 교육적 요구를 고려한 맞춤형 교육과정으로 편성·운영하고자 하였다(국립특수교육원, 2023). 학습자 개개인의 특성과 진로에 따라 다양한 개별화된 학습경험을 선택할 수 있도록 지원해주는 맞춤형 교육체제 구축은 사회적 요구를 반영한 2022 개정 교육과정의 주요한 방향성 중 하나다. 맞춤형 교육의 중요성은 OECD의 '미래학습의 틀 2030'에서도 강조되고 있듯이 학생들이 책임감과 역량을 갖춘 주체적인 인격체로 성장할 수 있도록 돕기 위해서 교육은 학생이 삶의 행복을 추구하고 열정을 키울 수 있는 서로 다른 학습경험과 기회를 연결하고 설계할 수 있도록 지원하는 개별화된 학습 환경을 제공해야 한다(OECD, 2018).

특히, 특수교육의 가장 특수한 것, 특수교육의 특성이 개별화 교육이라 할 때 지금 이야기하는 개인 맞춤형 교육은 같은 맥락에서 해석될 수 있다. 교수적인 측면에서의 '개별화'는 학생의 학습적인 차원의 맞춤형으로 확장되고, 여기에 학습자의 데이터를 기반으로 하는 콘텐츠와 학습방식을 제안하는 형태로 제시되어야 한다. 그러나 일반적인 학생들과 비교하여 장애학생 또는 개인 학생의 누적 데이터는 제한적일 수 있다. 맞춤형 교육을 위해서는 이러한 부분에 대해 고민하고 전체를 아우를 수 있는 기본적인 통합교육 시스템이 요구된다. 개별 학생의 맞춤형 교육과정은 '모든 학생은 성공적으로 배울 수 있다'는 기대를 전제로 교육에 대한 학생 배제를 최소화하여 모든 학생의 교육 접근 보장과 참여 촉진, 모든 학생(특히 주변화 및 배제되는 학생)의 성취를 보장할 수 있어야 한다. 장애학생을 포함하는 모든 학생에게 적절한 학습을 보장하고 학생들의 학습성과가 자신의 삶의 질을 향상시킬 수 있도록 계획되어야 한다.

나) 역량 중심 교육과정의 체계화

교육의 역할은 사회구성원으로 살아가는 데 필요한 역량, 개인의 잠재 능력 계발, 새로운 사회에 대한 생존과 적응, 행복한 삶을 영위하는 역량을 길러주어야 한다(김석진, 2015). 특수교육도 일반 교육의 역할과 그 방향이 다르지 않으므로 제4차 산업혁명시대의 변화를 예측하고 특수교육 대상 학생에게 필요한 역량을 길러주는 역할을 해야 한다. 이러한 맥락에서 2015 개정 교육과정에서 처음 도입된 핵심역량은 2022 개정 교육과정에서도 그 중요성이 강조되고 있으며, 특수교육 교육과정의 핵심역량은 초중등학교 교육과정과 동일하게 제시되었다(전병운 외, 2022).

그러나 특수교육 교육과정이 장애학생의 특성을 고려한 맞춤형 교육과정이 되기 위해서는 학생들이 교육과정을 통해 육성할 수 있는 역량이 무엇인지에 대한 정립이 필요하다(강은영, 권민효, 유현욱, 나경은, 2021). 지금까지의 특수교육 교육과정이 교과 지식이나 기술의 학습에 주된 초점을 맞추던 것을 넘어서서 학생들의 삶에서 의미 있는 지식과 경험이 무엇인지를 찾고, 이를 육성할 수 있는 역량의 실체를 찾아 교육과정의 체제와 내용에 반영할 필요가 있다(정해동 외, 2022). 특수교육 교육과정은 미래사회에 필요한 역량 개념을 발굴하고 체계화하여 미래 변화에 유연하게 대응할 수 있도록 해야 한다. 역량은 특수교육대상 학생이 가져야 할 삶의 경쟁력과 직결되어있는 것으로 교육과정 내에서 관련 요소를 구체화하여 학생들의 학습으로 연결될 수 있어야 한다. 특히 중도중복장애학생을 포함한 특수교육대상 학생에게 요구되는 역량이 무엇인지 개념화하고 체계화하여 학생들의 교육과정 내에서 어떻게 구현되고 평가할 것인지에 대한 집중적인 연구와 깊은 통찰이 요구된다. 특수교육의 목표가 학생들의 '잠재력'을 최대화하여 가능한 독립적으로 사회에 통합되어 살아갈 수 있도록 하는 것에 있다고 볼 때, 특수교육대상 학생들의 잠재력 계발의 방향이 역량과 맞닿을 수 있어야 한다.

OECD는 DeSeCo 프로젝트와 〈미래교육 2030〉 프로젝트를 통해 사회의 다양성이 확대되는 상황에서 미래사회에 대응할 수 있는 학습자의 특징으로 자신의 삶을 책임있게 이끌어갈 수 있는 주도성과 서로 존중하고 협력하는 공동체 의식의 함양을 강조하였다. 사회구성원으로 살아갈 특수교육대상 학생에게도 동일하게 '주도성'이 요구될 것이다. '주도성'과 같은 역량의 개념이 장애학생을 주요한 대상으로 하는 특수교육 교육과정에서 어렵고 막연한 개념일 수 있으나 다른 한편으로는 '자기관리', '자기결정력'등의 특수교육에서 지속적으로 강조해오던 개념으로 체계화되고 해석될 수도 있다. 특수교육 교육과정의 역할은 이러한 주도성을 특수교육대상 학생이 가지는 특수성, 장애 특성을 고려하여 어떻게 기를 수 있을지에 대한 방향을 제시할 수 있어야 할 것이다.

다) 기능적 교육과정의 변화와 확대

특수교육에서 기능적 교육과정은 매우 중요한 영역이다. 기능적 교육과정이란 특수교육의 목표인 통합된 사회의 구성원으로서 살아가기 위해 학습해야 할 기술이 무엇인지를 생각하는

접근 방법이다(강혜경 외, 2023). 학습에 요구되는 시간이 오래 걸리는데 비해 선수기술이 부족한 경우가 많은 특수교육대상 학생에게 적절하고 필수적인 기술을 선정하여 교수하는 것은 중요하기 때문에 성인기의 독립적인 생활을 위한 기능적 기술은 교수·학습에서 우선순위가 높다.

우리나라 특수교육 교육과정에서는 여러 차례의 개정을 거치면서 중도·중복장애학생 교육에서 가치 있고 중요한 것, 필요한 것이 무엇인지에 대한 논의가 계속되어 왔다. 2000년대에 들면서 특수교육의 주요한 철학인 통합교육의 방향에 따라 특수교육 교육과정의 보편성, 일반 교육과정과의 동일한 경험이 강조되었다(김정연, 김은주, 2013). 이러한 흐름은 특수교육 교육과정 중 기본 교육과정의 수준 및 난이도가 높아지는 결과를 가져오게 되었고, 중도·중복장애학생의 교육과정 접근과 특수교육 교육과정의 정체성에 대한 문제점이 제기되었다(국립특수교육원, 2012).

이에 2011 개정 교육과정 이후부터 지속적으로 중도·중복장애학생의 요구를 반영하기 위한 다양한 방안이 제시되고 있으며, 2022 개정 특수교육 교육과정 중 기본 교육과정에서는 특수교육대상 학생들의 일상생활 적응 능력을 향상할 수 있는 다양한 요소를 추출하고 기능성이 높은 핵심 사항이 교육과정의 내용으로 포함될 수 있게 교육과정을 구성하고자 하였다. 교육부(2024)의 2024년 특수교육 통계에 따르면 특수교육대상 학생은 115,610명으로 지속적으로 증가 추세를 보이고 있으며, 최근에는 장애가 중도·중복화 되는 경향이 있어 특수교육 교육과정에서는 정상화 원리 측면의 일반 교육과정과의 연계성뿐 아니라 중도·중복장애학생의 교육을 위한 일상생활 및 지역사회에서 필요한 능력을 향상할 수 있도록 하는 개별화된 교육과정 및 교수전략 개발이 요구될 것이다(이숙정, 2010).

특히 미래사회에서 장애학생들이 학습해야 할 단편적인 내용과 지식들은 인공지능 활용으로 대체될 수 있을 것이며, 추상적인 개념이나 지식의 연결을 요구하는 과제들은 보다 친숙한 일상생활 중심으로 구성하여 실생활에서 좀 더 현실적이고 의미있는 경험으로 학습할 수 있을 것이다. 교과교육은 특수교육대상 학생들이 급속히 변화하는 미래의 삶에도 대비할 수 있는 기능을 습득할 수 있도록 해야 할 것이다(노은희, 신호재, 이재진, 정현선, 2018; 지정훈, 곽승철, 2021).

기능적 교육과정이 현재와 미래 환경에서 살아가는 데 필요한 기능적 기술을 실제 상황에서 가르쳐 실생활에서 적응력을 높일 수 있도록 하는 것이 교육목표와 내용이라면 사회 환경의 변화는 곧 기능적 기술의 변화, 기능적 교육과정의 변화로 연결될 수 있다. 미래사회는 초연결 사회로 학습의 장은 학교라는 범위 안에 제한되는 것이 아니라 지역사회로 확장될 것으로 예상된다. 즉, 방대한 지식의 양과 지역 학습 생태계, 다양한 교육방법의 도입 등으로 정부 주도에 의한 기존의 학교라는 제한된 공간에서 이루어지기 어렵다. 학습은 교실뿐 아니라 학교 밖의 환경에서도 일어나며 실제 삶에서 학습하고 삶의 모든 차원에서 평생에 걸쳐 학습이 일어날 것이다. 이러한 사회에서의 교육은 학습 기술과 기능적 기술이 구분되기보다는 통합될 것으로 보이며, 다양한 장애의 특성을 가진 특수교육대상 학생들의 교육과 정보 접근성의 보

장은 결과적인 측면에서 더욱 중요하게 다루어질 필요가 있다. 사회변화에 따른 삶의 기술은 모든 사람에게 필요하지만 특수교육대상 학생에게는 반드시 교육과정 내에서 계획되어 학습할 수 있어야 하는 필수적인 요소임을 기억해야 한다.

라) 교육과정의 유연성 확대

미래사회는 다양성이 증대되고 예측하기 어려운 변화에 대응할 수 있는 능력이 필요할 것이며, 학교 교육은 이러한 상황에 대응할 수 있도록 다양성을 수용할 수 있는 교육과정의 계획이 필요할 것이다. 학생 맞춤형 교육과 같은 맥락에서 개별적인 학생의 다양성을 수용하고 변화에 대응하기 위해서 교육과정의 유연성이 확대될 필요가 있다. 특히, 특수교육은 교육학으로서의 보편성, 일반교육과 공통점을 지니지만 특수교육대상 학생의 개인차와 교육적 요구에 따른 특수성을 가지며, 특수교육 교육과정은 일반 교육과정과 비교하여 매우 다양한 범위와 특성을 나타낸다(박정식, 2016; 조현주, 2023).

먼저 장애 영역과 장애 정도가 다양한 이질적인 학생들로 구성되어 있고 일반학교에 비해 상대적으로 복합적인 교육과정 운영 체계를 가지고 있다(박재범, 2008). 학생의 장애 특성에 따라 공통 교육과정과 기본 교육과정을 선택하여 적용하도록 하고 있으며, 같은 장애 영역이라고 할지라도 학생의 개별적인 차이에 따라 적용되는 교육과정은 달라질 수 있다. 장애 정도에 심하지 않아 공통 교육과정을 적용한다고 할지라도 조정(accommodation)이나 수정(modification)이 필요한 경우가 있어 교육과정은 다양화되고, 개별화되어야 한다. 게다가 갈수록 심화되는 장애의 중도·중복화로 인해 대부분의 특수학교에서는 기본 교육과정을 토대로 학교 교육과정을 편성·운영하고 있지만 기본 교육과정 내용의 수준과 적합성에 대한 문제는 지속적으로 제기되어 왔다(권요한, 2016).

특수교육대상 학생의 경우 장애 특성 및 교육적 요구가 너무나 다양하기 때문에 학교에서도 보다 더욱 구체적인 '교육과정 차별화 전략(교육과정의 조정, 수정 및 대체 등)'이 필요하다. 그리고 특수교육은 배치환경에 따른 다양성이 존재한다. 특수교육은 일반학교의 전일제 통합학급, 시간제 특수학급, 특수학교, 특수교육지원센터, 병원학교, 순회교육 등 다양한 환경에서 이루어지고 있으며, 이에 따라 적용되는 교육과정의 유형이나 그 운영방식, 담당교사, 제공되는 특수교육 관련 서비스의 내용도 지역적 차이와 개별적 특성에 따라 복잡하고 다양하게 나타난다.

이와 같이 특수교육 교육과정은 특수교육 대상 학생들이 배치된 여러 교육환경에서 학생의 개별화된 요구를 충족하고 맞춤형 교육을 지원할 수 있는 교수·학습 및 평가 방법의 개발과 적용의 필요성이 강조된다. 이에 2022 개정 특수교육 교육과정에서는 교과 내용의 양을 줄이고 생활기능 중심으로 내용을 재구조화며, 성취기준을 적정화하고, 지역, 학교, 학생의 장애 정도에 따라 재구조화할 수 있도록 하고 있다. 그리고 중도·중복장애학생을 위하여 성취기준을 추가 제시할 수 있도록 하는 자율권을 확대하였다. 앞으로의 학교 교육에서는 원격수업을 포함하여 디지털 교육환경을 지원할 수 있는 교육지원 방안과 비대면 상황에서의 교수·학습과

평가 등 다양한 교육 상황과 맥락을 반영한 교수·학습 및 평가방법의 개발이 요구된다(서선진, 2021; 신서영, 박창언, 2020). 현재 개발되고 있는 AIDT뿐 아니라 계속해서 발전하고 있는 에듀테크는 특수교육에 있어 장애의 개념, 교육과 관련 서비스의 영역 변화 등 교육환경의 변화를 가져올 것이다(한경근, 2017). 특수교육 교육과정은 급변하는 교육환경과 더욱 다양화되는 학생의 개별성에 대응할 수 있도록 교육과정의 운영에 있어 최대한의 융통성을 발휘할 수 있어야 한다.

바. 직업계 고등학교

1) 직업계고 교육과정의 특성과 현황

직업교육의 목적은 단적으로 표현하기는 어려우나 그 논의 결과를 종합하면 모든 사람에게 직업에 관한 소양을 개발하여 바람직한 민주시민으로서의 자질을 함양하고, 다른 한편으로는 직업을 준비하는 학습자에게 직무능력을 개발하여 유능한 직업인이 되게 하여, 개인이 현명한 진로선택을 통하여 자아실현을 하게 하며, 국가와 사회적으로는 필요로 하는 인력을 양성하여 국가 발전에 기여하게 하는 데 있다. 이러한 목적에서 직업교육의 목적을 크게 세 가지 관점에서 제시하면 직업에 관한 교양 교육적 기초 능력을 길러 일상생활에 기본이 되는 지식, 기술 및 태도를 함양하고, 개인의 직업 성택의 기회를 확대하며, 산업사회가 필요로 하는 인력을 양성하는 것으로 볼 수 있다(이종성, 2005). 이와 같은 직업교육의 목적 등을 고려할 때 보통교육 교육과정과 차별화된다(James B. Hoerner & James L. Wehrley, 1995; 이무근, 1990).

그럼에도 직업계고 교육과정은 일반적 교육과정의 범위 내에 속한다고 볼 수 있다. 그러나 그 구체성에 있어서 특히 학습경험의 선정과 조직에서 직업생활을 영위할 수 있는 능력에 관한 것이 추가된다는 점에서 그 특성이 부가된다. 직업계고 교육과정은 직무 수행 능력을 개발하기 위해 교육 기관의 계획하에 학습자에게 제공되는 지적·정의적·심동적 학습활동으로 교육 프로그램이 언제, 어디서, 어떻게 행해지고, 평가될 것인가를 종합한 계획으로 정의될 수 있다(이종성, 2005). 직업교육은 일과 관련된 것들이 교육내용의 핵심을 이루어야 하며, 직업계고 교육과정은 기존의 교육과정과는 차별화된 의미에서 정의된다(James B. Hoerner & James L. Wehrley, 1995). 이무근(1990)은 직업계고 교육과정은 일반교육의 교육과정과 비교하여 ① 학교에서의 학업 성취와 졸업 후 산업 현장에서의 직무능력을 모두 중시, ② 산업 사회의 변화와 요구 반영, ③ 교육목적에 따라 기초 직업 능력 중심과 전문 직업 능력 중심으로 구분, ④ 산학협동 강조, ⑤ 국가의 지원과 참여, ⑥ 학교와 산업 사회의 객관적 자료에 근거, ⑦ 여러 가지 유형의 적용 등의 특징이 있다고 하였다.

직업계고의 교육과정은 일반적으로 학교 기반 학습과 직장 기반 학습이 모두 포함된다. 다양한 형태의 지식과 연결(Connectivity)(Guile and Griffiths 2001), 및 통합은 일반적으로 직업적 역량 개발에 필수적인 것으로 간주된다(Mikkonen et al., 2017; Tynjälä, 2013). 종종 일터(workplace) 학습의 질이 문제로 대두되면서 일터에서의 학습은 학교 기반의 학습경험으로

보완되는 특성을 가지고 있다(Aarkrog 2005; Akkerman, Bakker, 2012; Onstenk, Blokhuis, 2007). 그러나 학교와 일터의 이분법적 구분은 서로 다른 목표, 근거 및 지식 유형을 강조한다(Aarkrog, 2005; Schaap et al., 2012). 학습자 개인의 관점에서 학교 교육과 일터 학습 간의 연계는 다르게 생각할 수 있다. 즉 관점에 따라 학교 기반과 일터에서의 학습경험을 별개로 간주하는 반면 다른 사람들은 이들의 학습경험을 보완적이라고 보기도 한다(Sappa, Aprea, 2014).

한국의 직업계고 교육과정은 산업의 태동과 발전과 함께 변화되어 왔다. 다음은 대한제국기부터 최근 개정된 2022 개정 교육과정까지 직업교육과 직업계고 교육과정을 간략하게 제시한 것이다.

한국의 직업교육은 대한제국기에 유교 사상 기반의 교육에서 실업을 천시하는 풍조에서 1876년 개항 이후 실학 운동과 서구문물의 도입 등에 따라 산업개혁이 추진되면서 태동되었다(홍덕창, 1993). 이후 일제강점기에는 1911년에 공포된 제1차 조선교육령에 의해 농·공·상업의 실업에 종사할 수 있도록 기초적인 지식과 기능을 교육하도록 하여 고등교육보다는 상급 학교로 진학할 수 없는 종결 교육을 의도하였다. 이때의 실업교육은 저급 생산노동자 육성을 위한 것으로 오늘날 유능한 직업인을 양성하기 위한 직업계고 교육과정과는 그 근본 목적과 성격 면에서 큰 차이가 있다(이혜영 외, 1997; 안홍선, 2015; 이종성, 2005).

1945년 광복 이후 교수요목의 시기를 거쳐 1950년대 중반부터 제1차 교육과정 시기에는 한국전쟁에 의한 사회 경제 체제가 붕괴되었으나 일제 강점기에 억제되었던 중고등학교 취학 욕구가 폭발적으로 발산하였다. 1960년대에 이르러서야 실질적인 중등직업교육이 실시되었다(오성철, 2004). 그러나 이 시기는 일자리 부족으로 심각한 실업문제에 직면하고 있었고 체계적인 직업교육이나 훈련 제도가 부족한 실정이었다(이주호 외, 2004).

제2차 교육과정 시기에는 1963년 실업교육진흥정책으로 산업교육진흥법과 실업계고등학교 교육과정을 제정·공포하고 1967년에 과학기술교육 진흥 5개년 계획을 수립하여 중등직업교육의 제반을 마련하였다.

제3차 교육과정 시기에는 1969년 산학협동교육 실시, 1973년에는 실업계고등학교에 현장실습을 의무화하였다. 실업계고등학교 개정 교육과정은 인문계고등학교와 별개로 실업계고등학교를 운영하도록 하여 전문교과를 50% 이상 편성하고 이 중 60% 이상을 실습으로 배정하게 하였다. 1970년대 중등직업교육은 경제개발이라는 국정 과제와 결부되어 교육정책의 핵심으로 비중 있게 다루어졌으며 1950-60년대에 비하여 괄목할 만한 질적 성장을 이루었다(이종성, 1999).

제4차 교육과정 시기인 1980년대 직업교육정책은 고도화된 산업으로 새로운 변화에 직면하게 되면서 고등교육 중심의 고급 기술인력 양성 정책이 강화되고 기능공을 양성하는 실업계고등학교가 제 기능을 발휘하지 못한다는 판단하에(정창성, 2013; 박동열 외, 2016) 실업계고 교육과정은 산업기술이 빠르게 발달하고 기술이 고도화됨에 따라 산업현장에 필요한 특정 기능을 취업 후 산업체에서 자체 교육 훈련을 통해 숙달시키고, 일정 직업군에 빠르게 적응할 수 있도록 기초학습과 기본기능을 강화하였다(박동열 외, 2016; 이무근 외, 2020.).

제5차 교육과정 시기인 1980년대 후반에는 중등직업교육을 개혁하기 위해 직무분석에 기초하여 실제 산업 현장에서 요구하는 실무내용을 교육과정에 반영하여 산업체의 요구에 부응하는 다양한 직업교육 프로그램과 산학협동 기반의 현장실습 프로그램을 강화하는 등 계속교육 체제를 확립하고자 하였다(박동열 외, 2016; 이무근 외, 2020).

제6차 교육과정 시기인 1990년대는 1995년 5·31 교육개혁이라고 불리는 제1차 교육개혁방안(신교육체계)에 따라 완성교육 성격의 직업교육을 계속교육의 성격으로 전환하여 모든 국민이 평생 동안 직업교육을 받아 개인의 적성과 잠재력을 발현하고 국가는 양질의 인력을 양성하고자 하였다(이무근 외, 2020:133-134). 이때 직업계고는 기초 직업교육기관으로서 교육과정을 기초 지식과 기술을 습득하고 이수단위 제한 철폐, 전문교과 이수 범위를 10%까지 증배 등 학교와 지역사회의 교육과정 운영에 대한 자율성을 확대하였다(이무근 외, 2020:134-135). 독일의 듀얼시스템을 모방한 공고 2+1체제를 개발하여 시범적으로 운영하였으나 학교 현장과 산업체 교육환경 여건 사전 검토가 부족하였고 청소년 근로에 대한 법규 미비, 전공과 훈련 직종과의 불일치 등의 문제로 실효를 거두지 못하고 2008년에 중단되었다(이무근 외, 2020:136-141).

제7차 교육과정 시기인 1990년대 말에는 중등직업교육정책으로 특성화고등학교 체제로의 전환과 취업 및 진학 위주의 교육을 병행하는 등 질적 개선을 위하여 1999년에 교육발전 5개년 계획을 수립하였다(송창용 외, 2009). 고졸 수준의 기능인력 양성을 위한 직업기초교육을 강화하기 위해 공업고등학교를 특성화고등학교로 전환하고 사회적 수요가 없는 상업고등학교는 진학과 취업 교육을 병행하는 통합형 고등학교나 인문계고등학교로 전환하고자 하였다. 또한 실업계고등학교 졸업생의 진학 기회를 확대하고자 전문대학 정원의 일정 범위를 동일계 출신으로 선발할 수 있게 하였다. 아울러 특성화고등학교와 전문대학 간의 2+2 연계 체제 교육과정을 운영하여 중견 및 전문기술자를 양성하고 대학 진학 기회를 확대하였다(이무근 외, 2020).

2000년대 초반에는 중등직업교육정책을 일-학습-삶이 하나가 되는 교육 비전을 수립하여 고교 직업교육 혁신 방안을 2005년에 발표하였다(홍선이, 2005; 송창용 외, 2009). 2000년대 후반에는 선진 직업교육체제를 구축하기 위해 산업수요 맞춤형 고등학교인 한국형 마이스터고를 도입하면서 교육과정의 자율성을 대폭 부여하였다.

2015 개정 교육과정 시기인 2010년대에는 직업계고 교육과정을 국가직무능력표준(National Competency Standards, NCS) 기반으로 개정하면서 기존 5개 계열을 17개 교과(군)으로 재구조화하였고 NCS의 능력단위를 중심으로 '실무 과목'을 편제하여 NCS 학습모듈을 교과서로 활용할 수 있도록 하는 등 산업체의 요구를 반영한 실무·실습 위주의 맞춤형 수요자 중심 교육을 운영하였다. 그러나 빠르게 발전하는 지식과 기술에 의해 직업 생성과 소멸 주기가 단축됨에 따라 NCS가 현장성을 반영하기에 다소 무리가 있다는 문제가 제기되어 전공 분야별로 유연하게 운영되어야 한다는 비판도 제기되었다(허영준 외, 2014).

이 외에도 산학일체형 도제학교를 통해 현장중심 교육 강화, 일학습병행제 등이 현재까지 이어지고 있다. 2010년대 후반에는 직업계 고등학교에 진학하는 학생의 비율이 높아지고 진

학 외 다양한 성장경로를 구현하여 직업계고 졸업생의 성공적인 사회적 자립을 위해 고졸 취업자 지원확대, 직업교육에 대한 국가책임 강화, 직업계고 학점제 단계적 운영 등 고졸 취업을 활성화하고자 하였다(최동선 외, 2023) 특히 직업계고 학점제는 진로와 적성에 따라 교과를 선택·이수하고 누적 학점이 기준에 도달하면 졸업이 가능한 교육과정으로 세부 전공 코스형, 후학습 지원형, 타 학과 융합형, 부전공 이수형, 1:1 매칭형, 연합 캠퍼스형, 학교 밖 연계형, 블렌디드 학습형 8개의 모형으로 다양화하여 마이스터고와 특성화고에 우선 도입되었다(교육부, 2019).

최근 2022년도에 확정 고시된 초·중등학교 교육과정(이하 2022 개정 교육과정)에서 직업계고의 교육과정은 디지털 기술의 발달 등에 따른 직업세계의 변화, 특히 일하는 방식의 변화를 반영하고자 하였다. 이에 미래 산업사회에 유연하게 대응할 수 있는 역량 함양 필요, 직업세계로의 이행을 위한 성장경로 구축, 직업계고 학점제 도입 등 학습자의 진로 및 취업 경로에 기반한 다양한 학습경험 제공과 학습의 질을 보장하기 위한 학교 교육 기반 마련 등이 교육과정에 적정하게 제시되도록 교육내용의 적정성 제고 등을 배경으로 개정되었다(한국직업능력연구원, 2022).

2022 개정 교육과정의 직업계고 교육과정은 2015 개정 교육과정의 NCS와 직업계고 학점제를 확대 유지하면서, 교과(군)과 기준학과를 재구조화하여 교과(군)을 분리 및 통합하고 융복합·지식재산 교과(군)을 신설하였다. 교과(군)의 재구조화 기준은 노동시장의 고졸 인력 수요, 직무, 자격 등과 매칭, 새로운 산업 및 융합기술 분야의 초급인력 수요에 부합, NCS Level 2, 3 수준의 고졸 취득 가능 자격 종목에 부합, NCS 및 한국직업분류 체계 등을 고려하되 현장의 의견을 반영하여 설정하였다. 기준학과도 산업계의 수요 등에 따른 인력양성 유형을 고려하여 재구조화하였다(송낙현 외, 2021).

또한 2015 개정 교육과정에서 공통 과목이 '성공적인 직업생활' 1개 과목뿐이었던 것을 '노동 인권과 산업 안전 보건', '디지털과 직업 생활' 2개 과목을 신설하여 총 3개 과목으로 확대하였고, 전공 일반 과목은 35개 과목이 늘어 214개 과목, 전공 실무 과목은 57개 과목이 줄어 311개 과목으로 개정되면서 총 528개 과목으로 편제되었다(교육부, 2022a). 또한 2015 개정 교육과정까지 운영되었던 단위제에 의한 '단위배당기준'이 직업계고 학점제가 도입되면서 '학점배당기준'으로 개정되었다. 단위제에서는 1단위를 50분을 기준으로 17회를 이수하는 수업량이나, 학점제에서는 1학점을 50분을 기준으로 하여 16회를 이수하는 수업량으로 제시하였다.

〈표 Ⅲ-7〉 2022 개정 교육과정에서 특성화고 및 마이스터고등학교의 학점 배당 기준

	교과(군)	공통 과목	필수 이수 학점	자율 이수 학점
보통 교과	국어	공통국어1, 공통국어2	24	학생의 적성과 진로를 고려하여 편성
	수학	공통수학1, 공통수학2		
	영어	공통영어1, 공통영어2		
	사회 (역사/도덕 포함)	한국사1, 한국사2	6	
		통합사회1, 통합사회2	12	
	과학	통합과학1, 통합과학2		
	체육		8	
	예술		6	
	기술・가정/정보/제2외국어/한문/교양		8	
	소계		64	30
전문교과	17개 교과(군)		80	
창의적체험활동			18(288시간)	
총 이수 학점			192	

(출처: 교육부. (2022a). 초중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2022-33호)[별책1])

2) 글로벌 산업계 변동과 직업계고 교육과정

앞서 살펴본 바와 같이 직업계고 교육과정은 산업계와 밀접한 관련이 있다. 이에 따라 산업사회는 디지털 전환에 따른 직업세계의 변화를 먼저 살펴볼 필요가 있다. 디지털화로 인한 일의 세계에 미치는 영향은 양면적이다. 기술은 육체적, 수동적, 관습적인 노동 집약적 작업을 대신하며 낮은 수준의 기술과 자격이 필요하다(Berger, 2016). 반면에 새로운 일의 창출과 기존 일자리의 확대는 더 높은 수준의 역량을 요구한다(Yang et al., 2023). Schumpeter(2021)는 이러한 현상을 '창조적 파괴'라고 표현했는데, 이는 신흥 기술이 기존의 작업을 파괴하고 새로운 작업을 동시에 만들어내는 것을 의미한다. 최근 한 연구는 디지털화로 인해 2018년 대비 2030년까지 254만2000개의 일자리가 사라지고 276만8000개의 일자리가 새로 생겨날 것이라고 예측했는데, 이는 변화의 대상이 될 4,520만개의 일자리(약 520만개) 중 11.7%에 해당한다(Wolter et al., 2019). 디지털 기술의 발전은 직업에서 비전통적이고 고도로 숙련된 작업 작업을 증가시키고 작업 세계를 더 지능적이고 복잡하며 네트워크화함으로써 새로운 작업을 창출할 수 있는 기반을 마련했다(Spath et al., 2013).

결과적으로 산업사회는 디지털 생산에서 정보 흐름은 수직과 수평으로 순환하여 다양한 수준과 분야의 직원들 간의 협력을 강화한다(Bobkov et al., 2022). 또한 Drahokoufil, Piasna(2017)는 디지털화, 특히 '긱 경제(gig economy)' 또는 '플랫폼 경제'의 발전이 사람들

이 일하고 소통하는 방식과 그들이 일하는 환경을 변화시키고 있다고 주장하면서 기술편향 기술변화 이론에 기초하여 디지털화는 저숙련 기술과 고숙련 기술 직종 모두에서 고용이 더 빠르게 증가하고 중기술 직종에서는 고용이 감소했다고 하였다.

한편, 고도로 디지털화된 전통적인 작업 환경의 공존은 모든 경제 분야에서 예측 가능하며 자격 요건의 차별화로 이어진다. 이러한 변화는 자격 양극화를 초래한다. 이의 한 예로 프라운호퍼 연구소의 조사에 따르면, 설문에 응한 독일 기업의 80%가 향후 작업을 위해 추가 직업훈련과 재기술이 필요하다고 답했다(Graf et al., 2021). 새로운 작업에서 요구되는 새로운 하이브리드 기술과 역량에는 디지털 기술을 사용하고 이를 인간의 차원과 결합하는 것이 포함된다(Veres et al., 2021). 이와 같이 디지털 기술의 발전으로 생산 프로세스와 시스템을 이해하고 최적화하는 역량뿐만 아니라 교차 직업 역량이 디지털화된 작업 세계에서 점점 더 중요해질 것으로 예상되고 있다. 아울러 디지털 사용능력, 학습능력 및 사회 정서적 기술을 갖춘 종합적인 숙련된 인재가 디지털화된 작업 세계에서 점점 더 중요해질 것이라고 제안했다(Brolpito, 2018: 25-26.).

직업 세계의 디지털 전환은 직업교육에 새로운 도전 과제를 제시하고 있다. 세계경제포럼과 Seyffer 등은 직업학교의 서비스 역량이 노동시장의 변화하는 요구와 개혁과 혁신의 제한된 범위를 따라가지 못한다는 점에 주목하면서, 독일에서 직업학교가 직면하고 있는 과제들을 산업서비스 역량의 관점에서 논의하였다(Seyffer et al., 2022). 또한 Hackel 등은 교수법, 교육과정 내용, 기업과 학교 간 협력, 교사와 트레이너의 역량 등 직업교육훈련의 요소에 중점을 두었다. 그들은 직업학교의 교수법이 점점 더 개인화되는 교수법과 학습방법에 대한 요구를 충족시키지 못하고 디지털 미디어의 적용을 효과적으로 촉진할 수 있는 적절한 교수자료가 불충분하다고 지적했다. 이는 주로 직업교육이 이류교육이자 희망 없는 선택이라는 역사적 이미지 때문이다(Kitiashvili et al., 2018: 31.). 따라서 직업교육에 대해 지속적으로 대중적 이미지와 매력을 강화하여 개인의 참여를 더욱 높일 필요가 있다. 아울러 작업 내용, 방법, 도구 및 환경의 동적 변화에 따라 직업교육훈련의 교육목표, 교육방법, 교사 역량 및 교육환경과 같은 다른 측면에서도 시기적절한 조정이 필요하다(Deissinger, 2018: 40.).

이에 디지털화의 맥락에서 산업 서비스를 위한 직업교육의 역량은 현재 직업교육 시장의 매칭 상태와 디지털 기술 인재의 가용성이라는 두 가지 측면에서 이해할 수 있다. 또한 직업학교와 기업 간의 협력을 통해 기업은 숙련된 인재 양성의 개념과 내용에 자신의 기술과 역량 요구사항을 통합하고 자신의 특정 요구에 부합하고 직업 정체성을 갖춘 잠재적 직원을 확보할 수 있다(Farías et al., 2018).

한국의 직업교육에 많은 영향을 준 독일의 직업교육에 대한 매력이 최근 들어 감소하고 있다. 독일의 직업교육의 매력은 주로 젊은 세대의 직업교육 선택 의지와 기업의 참여 의지를 의미한다. 이에 두 가지 측면에서 독일 직업교육의 매력이 감소하고 있다는 것을 알 수 있다(Berger, 2013).

독일 청년들의 직업교육 선택 의지는 감소하는 반면 고등교육을 추구하려는 의지는 증가하고 있다. 고등교육 입학 자격 취득자는 2005년부터 2020년까지 34,377명(+7.6%)이 증가하였고. 연

구 분야의 신규 진입자 수는 2005년 366,242명에서 2020년 493,007명(+34.6%)으로 크게 증가하였다. 이러한 현상이 부분적으로 디지털화된 작업 세계가 숙련된 인재에 대한 특정 지식의 요구를 증가시킬 것이라는 인식 때문이라고 하였다(Farías et al., 2018).

또한 독일 기업들의 직업교육 참여율은 최근 몇 년간 지속적으로 하락하고 있다. BMBF 자료에 따르면 독일 기업의 직업훈련 지속 제공 비율은 2009년 23.3%에서 2020년 19.4%로 하락했다. 2007년 수치와 비교하여 2020년 직업훈련을 실시한 규모별 기업의 수는 소규모 기업, 중소기업, 중견기업, 대기업이 각각 6.1%, 5.9%, 2.7%, 2.9% 감소한 것으로 나타났다. 직업교육의 조직이 디지털화의 새로운 도전에 맞서 직업교육 인프라, 커리큘럼 내용, 교수 및 학습 방법 등을 업데이트하고 업그레이드하는 정도를 직업교육에서 디지털 미디어 적용 수준이라고 한다. 디지털화된 작업의 새로운 특성과 자격 요건은 훈련 규정과 교육과정 체제의 현대화를 요구하고 있다. 훈련 규정과 골격 커리큘럼의 현대화는 새로운 작업 과제, 작업 규칙, 자격 요건, 디지털 기술, 장비 및 소프트웨어를 훈련 목표, 교육 및 학습 방법, 직업교육의 품질 평가 표준에 통합하는 것을 포함하고 있다.

이에 직업교육 규정과 교육과정 체제의 현대화로 새로운 기술과 지식이 교육과정 내용에 통합되어 디지털 시대의 교육과정 내용과 구조의 유연성과 적응성을 지속적으로 향상시켜야 한다고 주장하였다. 따라서 교육과정에서 지식과 인지능력, 디지털 기술과 문해력, 첨단기술 노하우, 실무능력의 보편성을 크게 높여야 하고 이를 고려하여 독일 연방정부, BMBF, BMWi, BBB 등은 디지털화가 가져온 어려움을 극복하기 위해 공동으로 복수의 전략을 취했다. 이 전략은 (1) 훈련규정 및 기본교육과정의 현대화를 통한 디지털 인재 양성 역량 강화, (2) 정보 지원 및 개발경로 확장을 통해 직업교육을 개인을 위한 보다 유망한 트랙으로 재구성, (3) 최종적인 조치를 통해 기업의 참여 의지와 직업 훈련을 제공, 여러 전략을 통해 직업교육의 디지털 전환을 촉진하는 것으로 설정하였다(Yang et al., 2023).

네덜란드에서는 1990년대 초반부터 업무 기반 학습이 점점 더 강조되어 왔다. 이는 3~4년 풀타임 직업교육을 제공하는 직업교육 기관이 학생들의 취업 준비가 부족하다는 비판에 대한 대응으로 제기된 것이다(Brandsma, Noonan, & Westphalen, 2000; Brockmann, Clarke, & Winch, 2008; Cedefop, 2009). 학생들이 직업에 대한 경험이 부족하고 새로운 직무 수행 요건을 충족하지 못하여 취업에 어려움을 겪는 젊은이들이 가장 큰 영향을 받았다.

네덜란드는 1996년에 'the Education and Vocational Schooling Act' 및 직업학교법 'Wet Educatie en Beroepsonderwijs'(WEB)이 통과되었으며(Cedefop, 2012) 이 법의 주요 내용 중에 도제 제도를 정규 교육과정에 통합한 것이 있다. 도제과정이나 풀타임 교육을 받는 모든 학생들은 그 중 20~60%를 산업체에서 교육과정을 이수해야 한다(Mulder et al., 2007). 네덜란드의 이러한 노력에도 불구하고 사회경제위원회, 교육 및 노동시장 자문위원회와 같은 국가 기관에서는 교육과 노동시장 간의 바람직한 연관성에 대한 논의를 다시 불러일으키는 보고서를 각각 1997년 및 1998년에 발표했다. 이것은 자격의 과잉(700개 이상)과 노동시장 변화에 신속하게 대응하지 못하는 직업교육기관이 새로운 역량 기반의 교육체제를 개발하는 원동

력이 되었다(De Vries, 2006).

일의 미래는 디지털과 자동화로만 영향을 받는 것이 아닌 환경적 지속가능성, 도시화, 불평등의 증가, 정치적 불확실성, 기술의 변화, 세계화, 인구통계학적 변화의 추세에 대한 분석이 필요함을 제시하고 있다. 특히, 디지털 전환은 직업교육에 대해 새로운 도전 과제를 제시하는데, 이는 기존 직업교육의 서비스만으로는 변화하는 노동시장의 요구를 충족시키기에 충분치 못하다는 지적으로 이어진다. 일례로 Hackel et al.(2017)은 학습자의 개별화된 요구를 충족시키지 못하는 교수·학습 방법, 디지털 미디어의 적용을 촉진할 수 있는 적절한 교수·학습 자료의 부재, 낮은 수준의 학교-기업 간 협력, 디지털 역량을 갖춘 교사의 부족 등을 기존 직업교육의 한계로 지적하기도 했다.

디지털 기술 전환에 따라 산업인력의 양성을 위한 역량을 강조하고 있다. 직업계고 교육과정에 미치는 영향으로 기술적 노하우와 실용적 기술(skill) 및 태도를 통합하는 복잡하고 광범위한 역량 개발을 위한 다양한 업무 프로세스의 통합, 직업계고 교육과정에서 지식 및 인지적 역량의 학제 간 보편성 증가, 업무 프로세스의 스킬 요구 변화에 따른 교육과정 설계의 유연성 증가, 산업 현장의 작업 목표의 이해와 실행을 촉진하기 위한 역량 개발에 중점, 기술적 발전과 혁신의 환경 및 사회적 이슈에 대한 책임감과 민감성 개발에 중점, 상호 협력, 지식 공유, 사회적 연대에 필요한 역량 개발에 집중하고 있다(Erasmus, 2019)

산업구조와 일의 세계의 변화는 직업교육의 모듈화와 개별화를 촉진하고 있다. 유럽 내 많은 국가의 직업교육 체제는 개인의 유연한 학습 경로를 지원하기 위해 직업교육 프로그램을 모듈 기반으로 하거나, 자격을 학습 결과 단위로 구한 바 있다(Cedefop, 2022). 이러한 직업교육 프로그램과 모듈 기반 자격은 학습자에게 개별화된 선택 기회를 제공하기 위한 목적을 가지며, 이는 학습자 개인의 학습 경로 설정과도 밀접하다. 직업교육에서 개별화 학습은 학습자가 능력과 필요에 따라 학습 시간과 학습량을 조정하여, 산업 현장의 새로운 변화에 유연하게 대응하도록 하고 있다(Cedefop, 2022).

미래 수요가 증가할 것으로 전망되는 직업을 토대로 미래에 요구되는 스킬을 분석한 Bakhshi et al.(2017)은 대인관계 역량(interpersonal skills), 고차원적 인지 역량(higher-order cognitive skills), 시스템 역량(system skills)의 중요성을 강조하면서, 미래의 근로자는 특정 직업에 필요한 전문화된 기능 외에 관리 역량과 같은 광범위한 지식이 요구될 것이라고 주장했다. 이는 곧 횡단적 스킬(transversal skills)에 대한 요구가 앞으로 더욱 증대될 것임을 의미한다. 횡단적 스킬은 특정 직업이나 직무, 학문 및 지식 분야에 국한되지 않고 다양한 작업 환경과 상황에서 사용될 수 있는 기술로(UNESCO, 2021), 급격한 기술변화에 노동자가 탄력적으로 대응하기 위한 핵심 역량으로 간주된다(OECD, 2021:182). 대표적인 횡단적 스킬은 커뮤니케이션 스킬, 팀워크 협력, 기획, 연구, 조직 스킬 등으로, 이러한 스킬들은 다양한 직무 및 과업과 상호 연결되며 횡단성이 높은 특성을 갖는다. 디지털 스킬과 같은 횡단적 스킬에 관한 교육은 일반교육(general education)뿐 아니라 직업교육의 맥락에서도 함께 이루어져야 한다. 이에 따라 일반 학교 과목, 이론적 직업적 지식, 실용적 직업적 스킬의 세 가지 영역에 기반을 둔 전통적인 직업교육 커리큘럼

은 횡단적 스킬을 통합하기 위해 새롭게 설계되어야 할 필요성이 증가하고 있다(Cedefop, 2022). 최근 유럽의 직업교육에서 횡단적 스킬을 강조하는 추세는 직업교육의 변화 방향을 보여주는 단적인 예라고 할 수 있다(Cedefop, 2022).

디지털 전환에 따른 산업구조 변화는 필연적으로 직업교육의 산업 현장성 강화를 요구하고 있다. 학교 중심의 직업교육은 본질적으로 변화하는 산업수요에 탄력적으로 대응하는 데에 한계가 있을 수밖에 없어 산업 현장성 강화를 위한 움직임은 학교에서 일터로 학습 현장이 변화하는 데에서 일터 학습(workplace learning)을 위한 학교와 기업 간의 지속가능한 협력 관계는 숙련 인력을 양성하여 노동시장에 제공하기 위한 기본 전제라고 할 수 있다(Yang et al., 2023). 실제로 유럽의 많은 국가에서는 일터 학습이 증가하는 추세를 보이고 있으며, 특히 교실 기반의 직업교육훈련을 운영하는 국가일수록 이러한 경향성은 더욱 증가하는 것으로 보고되고 있다(Cedefop, 2022).

3) 직업계고 교육과정에서의 기초 문해력 및 역량 함양의 필요성

한국의 직업교육도 해외 직업교육에서의 요구와 그 맥락을 같이 한다. 2018년 한국교육개발원과 한국직업능력개발원이 연구한 '미래인재 개발과 교육혁신'에서는 다음과 같이 직업교육 관련 정책을 제안한 바 있다(유한구 외, 2018).

첫째, 인력수요 관점에서 학생의 미래 경쟁력 강화를 위해 직업계고 목표의 다중화를 제안하였다. 이는 취업 중심의 단기 산업인력의 수요 관점에서 고교 직업교육에서 학생의 미래 경쟁력을 강조하는 방향으로 전환하는 것을 의미한다. 청년들이 불확실한 미래 산업사회에 성공적으로 적응하여 사회와 의미 있게 살아갈 수 있도록 준비시키려면 기업의 현재 요구만이 아니라 학생들의 잠재력 강화에 더 초점을 두어야 한다는 의미이다. 특히 직업교육에서 현재 기업의 요구뿐만 아니라 미래에 필요한 역량으로 공통적으로 강조되고 있는 것은 문제해결력, 대인관계능력(사회지능), 높은 수준의 인지 능력(민첩한 사고능력), 창의력(디자인 사고)과 의사소통능력을 강조하였다(임언 외, 2017).

특성화고 교사들 역시 미래 직업교육 내용으로 인문학적 소양과 인성교육, 인간과 삶에 대한 성찰, 정서교육, 가치 및 윤리교육이 중요하고 구체적인 기능 습득을 위한 기술교육의 중요성은 낮아질 것이라고 예측하면서 논리와 수학적 추론, 사고력, 창의력 교육을 강조하였다. 이는 학생들이 몰입하고 집중할 수 있는 경험을 가지고, 지혜와 전문성을 쌓아갈 수 있는 경험을 할 수 있는 것이 중요함을 말한다. 직업계고 학생들이 단순히 주어진 일들을 무리 없이 해나가며 노동시장을 지탱시켜 줄 인력을 양성하는 것이 아니라, 고교 직업교육을 통해서 새로운 것을 창출할 수 있고, 초연결 사회의 특징을 이해하고 참여하고 활용할 수 있도록 준비시키는 것이 필요하다(임언 외, 2017).

둘째, 보다 높은 수준의 전문성이 필요한 분야에 진입하고자 하는 학생들에게 고교 직업교육을 통해서 기본적인 실무와 이론 학습을 하고, 고등교육으로까지 연계하는 프로그램을 신설하여 가칭 "전문 기술 과정" 신설을 제안하였다. 현재 직업계고는 고교 직업교육에서는 고졸 취업

을 강조하면서 재학 중에 실무 경험을 쌓고 산업체에서 요구하는 구체적인 기능을 익혀 취업을 하는 것을 강조하고 있다. 그러나 앞서 기술한 바와 같이 디지털 전환 등에 따른 산업사회의 구조가 변화하면서 기술인력에 대한 수요도 변화하고 있어 새로운 가치를 창출하기 위해서는 직업계고의 교육만으로는 부족한 분야가 늘어나고 있다.

2024년 현재, 정책상으로는 우선 졸업해서 취업한 후 재직자로서 특별하게 제공되는 프로그램을 통해서 고등교육을 받고 학위를 취득하도록 안내하고 있으나 재직자로서의 시간 부족뿐만 아니라 선택할 수 있는 대학 및 학과의 부족, 일정한 재직 경력이 있어야 하는 등의 한계가 있다. 특성화고등학교를 졸업하고 바로 대학을 진학하고자 하는 학생들에게는 현재 재학 중에 어떠한 지원도 없이 취업과 실무 중심으로 구성된 학교 교육과정과는 별도로 학생 개인이 독립적으로 대학 진학을 준비해야 하는 상황이다. 이러한 학생들에게는 직업교육에서 기본적인 실무와 이론 학습을 하고, 고등교육으로까지 연계하는 프로그램을 신설하여 우수한 고숙련 인력을 양성하는 것이 필요하다. 독일의 경우, Technisches Gymnasium은 고교 직업교육 기관 안에서 보다 학문적이고 이론적인 공부를 더 많이 하고, 관련된 분야의 대학에 진학할 수 있도록 준비하는 프로그램이다. 전문기술고등학교(영어로는 The Technical High School 혹은 vocational high school technical branch)는 General Gymnasium(일반고등학교)에 비해서 응용에 더 초점을 두고 물리, 화학, 수학 교육을 더 집중적으로 받는다(임언, 2017).

셋째, 직업계고의 보통교과 교육을 획기적으로 변화시켜야 할 필요가 대두되고 있다. 직업계고에서 직무능력 등과 관련된 지식을 습득하더라도 그 원리를 이해하여 새롭게 전개되는 상황에 적용하기 위해 개념적이며 이론적 지식을 학습하는 것은 반드시 필요하다. 직업계고 학생들이 깊이 있는 고등 사고 능력을 제대로 습득할 수 있도록 학습경험을 제공하여 교과가 갖는 핵심적인 사고체계를 익히고, 이를 자신의 일과 삶에 의미 있게 연결하는 경험을 할 수 있어야 한다. 이를 위해 직업계고의 보통교과 내용을 획기적으로 재구조화하고 이를 통해 원리나 개념의 학습과 탐구 및 사고능력의 함양을 도모할 필요가 있다. 직업계고 학생들이 산업체에서 필요로 하는 실용적인 기술을 습득하더라도 그 원리를 이해하여 새롭게 전개되는 상황에 적용할 수 있으려면, 개념적 수준의 기본 지식을 갖추며 탐구의 역량, 즉 학습력의 제고가 필요하다. 이를 통하여 사고능력을 제고해야 청년들의 미래 삶에서 선택의 폭이 넓어진다. 특성화고등학교 학생들이라도 교과가 가지는 핵심적인 사고체계를 익히고, 이를 자신의 일과 삶에 의미 있게 연결하는 학습경험을 제공해 주어야 한다.

미래의 직업계고가 NCS 기반 교육과정을 적용하여 직업기초능력을 교육하면 학생들이 미래 경쟁력을 가지며 핵심역량을 기르는 것이 가능하다는 종래의 접근에 대해 재검토가 필요하다. 직업기초능력의 하위 요소로 제시된 특성들은 다양한 맥락을 통해서 습득되는 것이며, 그 역량들의 질적 수준에 큰 차이가 존재한다. 이러한 역량들이 심화되기 위해서는 그것들이 작용할 수 있는 맥락이 필요하다. 기능 중심의 교육을 보완하는 것이 직업기초능력이라는 인식은 직업기초능력이 매우 유용하다는 믿음을 의심 없이 받아들이는 위험이 있다(임언 외, 2017). 보통교과 본연의 교육적 가치에 대한 인정 그리고 그것을 학생의 특성에 맞게 제대로 학습이 이루어졌을 때 그 부산물로서 직업기초능력이 제고되는 것일 뿐, 직업기초능력 자체를

교육 목적으로 설정하는 것은 다양한 제한점들을 야기할 수 있다는 인식이 필요하다.

넷째, 학생들의 기본권으로서의 기초학력을 보장해야 한다. 학생들이 이미 초등학교와 중학교를 통해서 누적적인 학습결핍이 있었음에도 불구하고 그 책임을 특성화고등학교에서 떠안고, 교육이 부실하다는 비판을 받는다. 이를 보완하기 위해 기초학력 보장 방안의 마련이 필요하다. 직업계 고등학교 수학 기초학력 미달(1수준 미만) 학생 비율이 한국은 2015년 기준으로 15%인 반면, 일본은 4%, 독일은 2%로 큰 격차를 보이고 있고, 최근 10년 동안 기초학력 미달 학생 비율이 증가하고 있어서 주목할 필요가 있다(임언, 2018). 한국 고등학교 직업교육의 현장성을 높이기 위해 벤치마킹했던 독일의 경우 오히려 기초학력 미달 학생의 비율이 줄고, 수학 수업 시간이 증가한 반면, 한국은 보통교과의 수업시수가 지속적으로 감소하여 대조를 이루고 있다. 현장실무 경험과 고졸 취업을 강조하는 것이 보통교과의 중요성을 폄하 또는 훼손하는 결과를 가져오지 않도록 적극적인 대응이 필요하다.

이상에서 살펴본 직업계고 교육과정을 둘러싼 사회적 요구와 현황 분석을 통해 추후 검토해 볼 수 있는 사항을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 직업계고 교육과정은 학습자가 생산적 인재로 양성되도록 하는 준비하는 계획으로 일반교육과 그 차별성이 있다. 이에, 직업계고 교육과정의 개정은 일반고의 교육과정과 일정 부분은 함께 하되 일정 부분은 다른 프로세스로 추진될 필요가 있다. 특히 직업교육 수요자가 산업계이기도 한 만큼 산업계의 인력양성 분야와 인력수급 등이 포함되어 교육과정 개정 프로세스가 개선되어야 한다.

둘째, 직업계고 교육과정은 산업 현장의 변화에 유연하게 대응하는 직업교육 체제로 개선되어야 한다. 이는 직업계고 교육체제가 교육과정을 기반으로 개인의 학습 경로를 유연하게 지원하고 학습자가 학습 능력과 필요에 따라 학습을 하는 개별학습 기반이 되어야 한다.

셋째, 직업계고 교육과정의 변화 과정에서 보듯이 한국의 교육과정 시기에서 일반고와 함께 개정되거나 별도로 개정되는 시기도 있었다. '미래인재 개발과 교육혁신'에서 제시한 바와 같이 보통교과의 획기적 변화, 직업계고 학생이 산업체에서 필요로 하는 실용적 지식을 습득하더라도 그 원리의 이해와 새로운 상황에서의 적용, 지식의 개념과 원리 학습 등이 필요하다는 것을 고려할 때, 직업계고 학생이 직무수행을 위한 기능기술의 습득과 더불어 보통교육도 강조되어야 하는 구조가 되어야 한다.

넷째, 향후 교육과정은 본격적인 역량 기반 교육과정으로 개정될 필요가 있다. 현재의 교육과정 체제는 일반교육에서 지식을 습득하고 적용하는 위계를 기반으로 한 체제로 볼 수 있다. 역량 기반의 교육과정에 맞게 교육과정의 철학적 기반, 구성, 역량의 재구조화, 과목 기반의 교육과정 편제의 재구성. 학점배당기준의 구조 변화, 편성·운영의 기준 등 전반적인 체제가 개선될 필요가 있다.

다섯째, '미래인재 개발과 교육혁신'에서 제시한 바와 국가직무능력표준(NCS)에 대한 비판적 접근이 필요하다. 현재 산업계는 AI와 디지털 기술 등의 도입으로 산업구조와 일하는 방식이 변화하고 있다. 이러한 상황에서 직무의 표준을 어느 수준과 범위까지 직업계고 교육과정에 적용해야 하는 것에 대한 반성적 접근이 필요하다. 아울러, NCS가 직무역량에 한정된

것으로 볼 수 있다. 실제 직업계고 학생이 직업세계로의 이행 시기에 필요로 하는 역량과 직무 수행에 필요한 역량은 직무역량 외에도 사회적 역량 등이 요구되고 있다. 나아가 고교 직업교육 내에서의 차별적 screening system에 대한 검토와 교원 양성, 채용, 연수 시스템 재검토가 필요하다.

사. 유치원

유아가 경험해야 할 내용으로 놀이중심 교육실행

국가교육과정의 교육내용은 일반적으로 교실수준으로 교사가 매일 실천해야 하는 상황에서 단위수업의 교육목표로 전환되어 구현되는 것이 통례이다. 개정 누리과정은 국가의 교육내용을 교사가 가르쳐야 할 내용이라는 오해를 바로잡고, 생활주제를 교육내용으로 오해하는 부분도 바로 잡아야 하는 어려운 문제를 해결하고자 하였다. 오랫동안 유아교육이 추구해온 철학적 가치인 일상생활 강조와 놀이를 통한 교육을 가장 크게 반영한 것이기도 하다. 경험이란 보통 살아가며 겪는다. 직접 체험으로 설명되는데 경험은 유아의 일상적인 삶 그 자체라고 볼 수 있다. 따라서 개정 누리과정은 교육내용을 교사가 가르쳐야 할 교수내용 또는 유아가 배워야 할 학습의 내용으로 이해하는 것에서 한 발 더 나아가 유아의 경험 그 자체의 지향점을 명료화하는 노력을 기울였음을 알 수 있다. 경험중심으로 문장을 기술함으로써 유아교사가 유아의 경험이 무엇인지를 더 쉽게 이해할 수 있으며 가르치기보다 유아가 놀이를 통해 경험하며 배우는 것을 도울 수 있도록 구성하였다.

유아가 경험해야 할 교육 내용이란 교실수준에서 학습자 중심 원리와 일상생활의 원리 등이 크게 반영된 것이기도 하다. 유아가 유아교육 기관의 하루일과를 통해 경험하는 일상생활 놀이 활동에서 쉽게 볼 수 있는 내용으로 제시하여 유아중심 및 놀이중심의 가치를 반영한 누리과정의 특성을 현장이 실제와 맞도록 하였음을 볼 수 있다. 이에 따라 교사들이 교육과정에서 자신의 역할을 자율적으로 책무성을 동반하여 수행할 수 있을지를 함께 고민할 필요가 있어 보인다. 교사는 유아의 놀이 지원자로서 놀이와 교육내용을 연계하지만 교사의 선 계획이 최소화된다면 교사가 수립할 수 있는 계획안은 어떻게 변화될 수 있는지 놀이와 교육내용을 연계하여 관찰하고 기록하는 방식 등은 어떻게 이루어질 수 있는지 등에 대한 실제 예시가 더 필요한 시점이다.

2 국가교육과정의 현황 진단 및 요구 분석을 위한 심층면담조사 및 분석

가. F.G.I. 개요

1) 조사 대상

중장기 관점의 국가교육과정 발전 방안이 실제 학교 교육과정을 통해 구현되기 위해서는 학교급 및 학교 유형별로 더욱 구체화된 교육과정 개선 방안을 모색할 필요가 있다. 본 연구에서는 학교급 및 학교 유형별로 교육과정의 현황을 진단하고, 중장기 관점의 국가교육과정의 개선 요구를 파악하기 위해 F.G.I.(Focus Group Interview)를 실시하였다. F.G.I.는 특정 주제에 대해 토론하는 방식의 면담조사 방법으로서, 본 연구에서는 공통 사항, 학교급, 학교 유형 등을 고려하여 총 9개 집단을 구성하였다.

집단별 면담조사 참여자는 해당 학교급 및 학교 유형과 관련하여 교육과정에 대한 개정 경험이나 학교 교육과정 적용 경험이 있는 전문가와 교사를 중심으로 선정하였다. 곧, 해당 학교급 및 학교유형의 국가교육과정 개정에 참여했던 사람, 교육과정 정책 연구를 수행했던 전문가, 학교 교육과정 편성·운영의 전문성이 있는 교사, 학교 교육과정에 참여자인 학부모 등을 추천받은 후, 집단의 대표성과 전문성을 고려하여 각 집단별로 3~4명의 면담조사 참여자를 선정하였다. 최종적으로 9개의 집단별로 F.G.I.에 참여한 사람은 다음의 〈표 Ⅲ-8〉과 같다.

〈표 Ⅲ-8〉 F.G.I. 참여자

면담조사 집단		면담 일시	면담조사 참여자		
			No.	이름(가명)	소속(직위)
집단-1	총론 전문가	2024년 5월 3일	1	교사	중학교(교감)
			2	교사	중학교(교장)
			3	전문가	정책연구소(연구원)
			4	전문가	교육부(정책관)
집단-2	교수 · 학습 및 평가 전문가	2024년 5월 2일	5	전문가	교육청(장학사)
			6	전문가	정책연구소(연구원)
			7	전문가	대학(교수)
			8	전문가	대학(연구원)
			9	교사	고등학교(교사)
집단-3	유치원 전문가/교사	2024년 5월 13일	10	전문가	대학(교수)
			11	전문가	정책연구소(연구원)
			12	전문가	연구소(연구원)
			13	교사	유치원(교사)
			14	전문가	어린이집(원장)
			15	전문가	교육청(장학사)

면담조사 집단		면담 일시	면담조사 참여자		
			No.	이름(가명)	소속(직위)
집단-4	초등학교 전문가/교사	2024년 5월 7일	16	전문가	대학(교수)
			17	전문가	교육부(연구사)
			18	교사	초등학교(교사)
			19	전문가	대학(교수)
집단-5	중학교 전문가/교사	2024년 5월 8일	20	전문가	교육부(연구사)
			21	전문가	대학(교수)
			22	전문가	정책연구소(연구원)
			23	교사	중학교(교사)
집단-6	고등학교(일반고) 전문가/교사	2024년 5월 8일	24	전문가	교육청(장학관)
			25	전문가	진학정보원(원장)
			26	전문가	고등학교(교장)
			27	교사	고등학교(교사)
			28	교사	고등학교(교사)
집단-7	고등학교(직업계고) 전문가/교사	2024년 5월 10일	29	전문가	대학(교수)
			30	교사	직업계고(교장)
			31	교사	직업계고(교감)
			32	교사	직업계고(교육과정부장)
집단-8	특수학교 전문가/교사	2024년 5월 10일	33	전문가	교육청(장학관)
			34	전문가	대학(교수)
			35	교사	특수학교(교사)
			36	전문가	대학(교수)
			37	전문가	특수학교(교장)
집단-9	학부모	2024년 9월 13일	38	학부모	유치원 학부모
			39	학부모	유치원 학부모
			40	학부모	초등학교 학부모
			41	학부모	초등학교 학부모
		2024년 8월 28일	42	학부모	고등학교 학부모
			43	학부모	중·고등학교 학부모
			44	학부모	중·고등학교 학부모
			45	학부모	중학교 학부모

위의 표에서와 같이 본 연구의 F.G.I.는 총 9개 집단의 45명을 대상으로 실시되었다. 곧, 면담조사에는 교육부의 교육과정 업무 담당 경험이 있는 연구사, 대학의 교수, 정책연구소의 교육과정 전문가, 현장 교사, 학부모 등이 참여하였으며, 이들은 국가교육과정 개정에 대한 연구 및 교육경험을 토대로 중장기 관점에서의 교육과정 개선에 대한 의견을 개진해주었다.

2) 조사 및 분석 방법

면담조사는 사전에 집단별로 마련된 반구조화된 토의 질문을 전달하고, 해당 질문에 대해 참여자들이 토론하는 방식으로 진행되었다. 면담조사 질문지는 시대적 요구가 무엇인지에 대한 공통 질문과 함께 해당 학교급·학교유형에 관련된 질문, 본 연구에서 강조한 학습생태계와의 연계성에 대한 질문으로 구성하였다. 일례로 초등학교 교육과정에 대한 면담조사 질문지를 살펴보면 다음의 〈표 Ⅲ-9〉와 같다.

〈표 Ⅲ-9〉 F.G.I. 질문지

영역		면담조사 질문지
1-1. 국가교육과정에 대한 시대적 요구		국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구는 무엇이라고 생각하십니까?
2. 초등학교	2-1. 초등학교 교육과정 진단	미래사회의 변화를 고려할 때, 초등학교 교육과정의 가장 큰 문제(도전)는 무엇이라고 생각하십니까?
	2-2. 초등학교 교과 및 시수 변화	미래사회의 변화를 고려할 때, 초등학교 교육과정의 교과(군)과 시간 배당은 적절하다고 생각하십니까? 초등학교 교육과정의 교과(군)의 구조와 시수는 큰 틀에서 어떻게 변화해야 한다고 생각하십니까?
	2-3. 초등학교 통합교육과정	미래사회의 변화를 고려할 때, 초등학교 통합교육과정은 큰 틀에서 어떻게 변화되는 것이 좋다고 생각하십니까?
	2-4. 초등학교 교과학습	초등학교 교과들이 초등학생의 특성을 잘 반영하고 있다고 생각하십니까? 초등학교 학생의 특성을 고려할 때, 교과의 학습 및 평가는 어떻게 변화되는 것이 좋다고 생각하십니까?
	2-5. 초등학교 교육과정의 분권화/자율화	미래사회의 변화를 고려할 때, 초등학교 교육과정의 분권화/자율화는 어떠한 방식으로 실현하는 것이 좋다고 생각하십니까? 이에 대한 구체적인 방안이 있으면 제안해주십시오.
3. 학습생태계와의 연계		학생의 생애 발달의 성격 및 연계를 고려할 때, 초등학교 단계에서 가장 중점을 두어야 하는 것은 무엇이라고 생각하십니까? 또한 초등학교 교육과정이 초·중등교육과정 및 평생교육의 체계 속에 연계되기 위해서는 어떻게 개선되어야 한다고 생각하십니까?
4. 기타		중장기적인 관점에서 초등학교 교육과정 변화와 관련하여 추가 의견이 있으면 말씀해주십시오.

F.G.I.는 2024년 5월 2일부터 13일까지 온라인 화상회의 플랫폼을 이용하여 원격으로 실시되었다. 집단 면담 과정은 모두 녹취되었으며, 차후 이를 전사 작업을 통해 텍스트로 변환한 후, 텍스트를 반복적으로 읽으면서 주요 논의 내용을 정리하는 방식으로 분석하였다. 이하 내용에서는 8개 F.G.I.의 집단별로 중요하게 논의된 면담조사 분석 결과를 제시하고자 한다.

나. 총론 영역

1) 교수·학습 및 평가의 현황 진단 및 요구 분석

가) 국가교육과정의 시대적 요구

교수·학습 및 평가 분야의 전문가를 대상으로 앞으로 국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 불확실성의 시대에 필요한 교사와 학생의 역량의 재개념화가 충분한지에 대한 검토를 요청하였다. AI 기술이 학습 환경에 도입되거나 활용되는 상황에서 이러한 시대적 변화를 학생과 교사의 역량으로 어떻게 반영할 수 있는지에 대한 부분이 아직 명확하지 않다는 문제의식에서 이러한 부분을 교육과정에서 충분히 고려해야 할 필요성을 제안하였다. 그렇지만 기술공학적 접근이 아닌 AI와 구분되는 인간 고유의 능력과 탐구를 위한 방향성의 설정이 필요함을 제안하였다.

> 에듀테크에 치우치지 않고 사유하고 질문하는 능력, 교육의 본질, 질문의 가치, 학생의 질문을 이해한 깊이를 반영하는 질문과 탐구의 가시화 전략 등이 요청된다고 생각합니다. [총론 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

나) 교수·학습 및 평가 영역의 진단 및 발전 방향

(1) 교수·학습영역의 내실화에 대한 의견

첫째, 학습자 주도의 학습을 위한 구체적인 전략에 대한 제공이 필요하다는 의견이 제안되었다. 국가교육과정이 국가의 요구를 담아내는 방식은 문서상 교육과정이 아닌 실제 현장의 수업과 평가에 반영될 수 있는 방법으로 접근될 필요가 있다는 것이다. 이를 위하여 먼저, 교육과정이 대학입시와 같은 평가에 의해 왜곡되지 않고 시대적 요구를 잘 반영할 수 있어야 한다는 것이다.

> 교육과정에는 아이들한테 필요한 미래인재 역량이나 디지털 소양 등 여러 가지 분야별로 역량을 잘 담아내고 있으므로, 총론에서 지향하는 시대적인 요구를 내 수업과 평가 그다음에 교육과정 전반에서 이루어져야 합니다. [총론 전문가교사 집단 면담/ 교사]

특히, 선언적인 수준의 개념이나 목표를 제시하는 것이 아닌, 현장에서의 수업과 평가에 적용이 가능한 수준의 교육과정 제시가 필요하다고 보았다.

또한 학생 맞춤형 수업을 위해서 최소 성취수준 보장 지도 그다음에 기초학력 진단 검사를 통해서 기초소양을 함양하라고 총론에는 나와 있으나 실제 교사에게 부담을 주고 있어요. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

교과에서 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도가 통합적으로 구현되는 상태를 역량이라 하고 이를 평가하는 것이 적절한지에 대한 논의가 필요합니다. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

또한 실제 수업과 평가에 온전히 잘 반영되기 위한 구체적인 전략으로서의 접근이 필요하다고 강조하였다. 이러한 전략으로서 탐구 질문 설정, 루브릭의 체계화 등이 구체적으로 제안되었다.

맞춤형으로 가기 전에 스스로 중요하다고 생각하는 문제를 아이들이 스스로 찾아내고 전체 과제를 조망하는 메타인지 능력이 부족하다고 생각합니다. 어떤 방식으로 탐구할지에 대한 방법적인 검토가 필요합니다. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

학교에서는 그걸 활용해서 학생들의 이런 주도성을 발휘하는 프로그램으로 운영하려고 하지 않고 어떻게 하면 쉽게 갈 수 있는지 정도입니다. (중략) 역량 같은 게 평가에 반영되려고 하면 이 교육과정에 드러나려고 하면 그 역량에 대한 하위 요소 같은 게 개념이 굉장히 명확하게 정의해야 하고 이런 부분들에 대해서 일반적이고 보편적인 루브릭이 체계화되어야 선생님들이 그걸 가지고 평가에 반영하고 수업에 쓸 수가 있는 거거든요. 근데 지금 우리나라 교육과정 그런 지원 체계가 부족하죠. (중략) 그냥 이렇게 좋은 제도가 있어, 이렇게 해, 맞춤형을 해야 돼, 개발을 해야 돼, 이렇게 말만 하고 주도적으로 학생 커야 돼 이런 얘기만 하고 있는 거지 사실은 현실적으로 그래서 학교에서 뭘 어떻게 할 수 있지? 라는 생각이 듭니다. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 영역 간 연계와 전체 교육과정에서의 의미 등에 대한 총체적인 고려를 통한 체계적인 접근이 부재하다. 교육과정을 둘러싼 다양한 영역 간 연계와 소통이 부재하여 현장의 상황을 충분히 고려한 현실적인 방안이 나오기 어렵다는 점을 지적하였다.

교육청 입장에서 말씀드리면 교육부에서 실행할 때 교육과정팀 및 교수·학습팀 디지털 역량팀 등 각 과에서 요구하는 바가 서로 달라요. 각각 교수·학습에서는 수업 나눔만 얘기하고 그다음 디지털에서는 어떻게 하면 AI를 쓸까만 얘기해요. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

이러한 총체성은 새로운 정책에 대한 접근이나 협력적 정책결정에 대한 부분이기도 하지만, 기본적으로 교수·학습과 평가 간의 연계성에 대한 이해와 실천에서의 총체적 이해가 부족하다는 점 또한 매우 중요한 문제로 지적되었다.

> 학생들의 부족한 점을 어떻게 진단해야 되는지에 대한 전문성이 부족하고, 지금 이제 교육과정 측면의 선택권이랑 개별화를 굉장히 강화하자는 게 2022 개정 교육과정의 핵심이라고 볼 수 있다. 그러나 입시가 안 바뀌니까 내가 원하는 과목을 선택해서 듣는 게 아니라 어떤 게 입시에 유리한지에만 초점을 두게 된단 말이죠. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

> 2022에서도 학생 주도성을 되게 강조하고 있고 변혁적 역량을 강조하고 있지만 지금 입시 제도가 교육과정이 지향하는 방향이랑 다르다고 생각해요. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 불확실성의 시대에 필요한 사회적 요구를 반영한 교사와 학생의 역량의 재개념화가 충분한지에 대한 검토를 요청하였다. AI 기술이 학습 환경에 도입되거나 활용되는 상황에서 이러한 시대적 변화를 학생과 교사의 역량으로 어떻게 반영할 수 있는지에 대한 검토가 필요하다. 그렇지만 기술공학적 접근이 아닌 AI와 구분되는 인간 고유의 능력과 탐구를 위한 방향성의 설정이 필요함을 제안하였다.

> 저는 시대적인 요구 상황으로 우리가 신중하게 심각하게 고려해야 될 것은 챗GPT와 같은 생성형 AI 시대에 한 치 앞을 내다볼 수 없는 불확실성 시대에 맞는 역량의 재개념화를 신중하게 고민해야 된다는 생각이 들거든요. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

특히, 최근 AI 관련 교육 혁신 부분에서도 방향성과 방법에 대한 정책 결정 주체 간의 충분한 공감대가 형성되지 못한 채 현장에 확산되고 있는 것에 대한 우려도 표하였다. 에듀테크 기술이 단순히 학생들의 부족한 부분을 보강하기 위한 기술적 지원으로 활용되는 것에 대한 문제점도 지적하였다.

> 지금 AI 인공지능 기반으로 아이들한테 맞춤형 교육을 한다는 모든 도구들의 기본적인 메커니즘이 학생들의 보완이 필요한 점을 보강시킨다는 거예요. 맞춤형을 무엇으로 규정할까 이 부분이 굉장히 중요한 문제인데 그 약점으로 규정하는 그것이 학교에서 하고 있는 내신 평가에 기반을 두고 있는 거죠. 그래서 예를 들면 어떤 영어에 어떤 문제를 애들이 많이 틀린다 그러면 얘네가 많이 틀리면 어떤 문제를 계속 반복해

서 제공하면 그게 맞춤형 교육이라고 되어 있는 거예요. (중략) 이런 에듀테크의 AI 기반 맞춤형 이 교육이 사회 정서적인 측면에 대한 고려가 부족하다고 생각해요. [총론 전문가교사 집단 면담/ 교사]

(2) 교육과정에서의 평가 영역의 내실화 방안

첫째, 국가교육과정에서의 교수·학습 및 평가는 학습자의 학습 성취 및 인증을 위한 기준 체제가 되어야 함을 제안하였다. 학습자의 학습 선택권이 높아지고 자율성이 높아진다는 것은 학습자의 경로가 다양해지고 이것을 평가하기 위한 평가체제 혹은 기술적 지원들이 필요하다고 보았다.

평가라는 것은 학습자가 개별적으로 학습한 내용을 인정을 받고 체계적인 교육과정 내에 들어올 수 있는가를 살펴봐야 한다. 에듀테크를 활용하든 뭐든 평가 인정 체제를 구축한다면 학생의 자율적인 선택권을 보장해야 한다고 생각합니다. [총론 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

우리 모두 그러니까 공교육에서 반드시 모두가 달성해야 할 것을 먼저 구체화하는 작업이 일단 있어야 할 것 같아요. 그래서 그 부분이 있어야 그다음에 개별적으로 달성할 수 있는 부분이 무엇인지를 구체화할 수 있을 것 같거든요. 그래서 사실은 초중고등학교도 일부 있지만 기초학력 보장에 대한 그런 정책뿐만 아니라 거기서 어떤 부분을 보장을 해줘야 하는지가 사실은 굉장히 중요한 부분이고 고등학교 같은 경우는 최소 성취수준 보장 지도라고 했을 때 그 최소 성취수준이라고 하는 부분. 그 부분이 어떻게 보면 이후에 학생들한테 선택권을 주려면 그죠? 그러려면 이 정도는 최소한 달성해야 한다라고 하는 부분은 명료한 부분이잖아요. [총론 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 역량 중심의 교육과정과 평가에서의 '역량'의 개념화 필요성이 제안되었다. 특히, 수업과 평가의 실제적인 실천을 위해서 역량을 어떻게 해석하고 어떻게 접근해야할 것인지에 대한 일체화에 대한 이해와 실천 전략에 대한 체계적 개념화가 현장에서 매우 어렵고 힘든 부분이라는 점을 강조하며 이 부분에 대한 국가교육과정 차원의 체계성을 갖추는 것이 필요하다고 보았다.

저는 역량을 평가하는 방식이 학습자의 성취를 균형 있게 평가하는 거하고 동일한 의미는 아닌 것 같아요. (중략) 이 부분이 전제가 교육과정이 정확하게 역량 중심이어야지 될 것 같아요. 역량이 명확하게 제시되어야 역량을 평가하는 게 가능할 것 같아요. (중략) 교수·학습 상의 유의점인가 교수·학습 평가 유의점 이런 부분에 제시되

어 있는데 그래서 그거는 정말 유의점이지 그게 어떻게 실행되고 있는 모습을 보여주는 거는 아닌 것 같아요. 그래서 교사들이 제일 어려워하는 것도 그 부분인 것 같고요. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

그러니까 이게 하위 역량을 규정해서 누가 봐도 객관적이고 명확해야 된다라는 이 소위 행동주의 패러다임은 벗어나야 돼요. 그러니까 이제 NCS는 시대적으로 뒤쳐져 있다고 볼 수 있죠. 그게 20세기에는 맞았을 수 있어요. 왜냐하면 시대가 그걸 요구했으니까 그리고 그런 인재들을 데려다가 고용을 해서 뭔가 대량생산을 했죠. 그러나 지금은 시대가 변했다는 거는 다들 공감하면서도 이게 역량 논의로 가면 다시 20세기 역량 논의로 되돌아가는 거예요. 이게 너무 추상적으로 논의가 되고 있기 때문인 거죠. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

이러한 체계화 방안으로는 평가 영역에서 대강화해야 할 부분과 규제하여야 할 부분이 무엇인지에 대한 설정도 분명히 할 필요가 있다는 의견도 있었다. 예컨대, 국가교육과정이나 교육청의 평가 지침 같은 경우 지나치게 상세하게 방법을 제시하는 것에 대한 우려가 있었는데, 평가의 목표로서 핵심 아이디어와 성취기준에 따른 구체화된 수업 방법과 평가 방법 등이 오히려 교사로 하여금 적극적인 수업과 평가에 대해 미온적으로 대응하게 만든다는 것이다.

우리나라는 교육과정 수업 평가를 과목별로 세부적으로 핵심 아이디어부터 개념, 성취기준, 수업 방법을 명확히 제시하고 있어요. IB는 오히려 그게 없어서 교사끼리 모여서 만들어내고 루브릭을 만들어냅니다. 그러나 우리는 국가수준에서 제시를 하죠. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

우리나라 국가교육과정이 이런 방향성을 이제 지향해야 되는 데 문제는 역량을 어떻게 재규정하느냐입니다. 역량은 하위 수준에서 개념을 규정해야 한다고 말씀하셨는데 신중하게 접근해야 합니다. 이제는 시스템화된 매뉴얼로 작동되던 소위 평생직장, 평생학습이라는 개념이 작동하기 어렵습니다. 과거에는 역량이라는 게 역량을 지식 태도 기술로 제시하고 완전히 그 정의가 명확해서 어떤 설계자가 수업을 설계하고 누가 평가하더라도 명확하게 행동을 관찰할 수 있는 가이드라인이었습니다. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 역량 기반의 평가를 위한 철학과 방향성을 추상적 수준에서 논의하는 것이 아닌 평가 루브릭과 같은 구체적인 도구를 통해 실제화할 필요가 있다고 보았다.

역량 중심의 교육과정과 수업 평가를 실행하는 그 모습이 잘 드러나 있는 게 제가 볼 때 루브릭 같아요. IB의 루브릭이라고 보여지거든요. 왜냐하면 그거는 교육과정이

기도 하고 교수·학습을 실제로 실행할 때 교수·학습이기도 하고 그걸 평가하는 것은 평가이기도 하더라고요. 근데 그렇게 연계되어있는 어떤 그 실체가 무엇이냐 이러면은 저는 IB에서 얘기하는 루브릭이다 말하고 싶어요. 다만, 이러한 장점을 교육과정에 적용할 때 어떻게 구현할 것이냐 이런 것들을 고민해야 할 것 같아요. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

IB의 평가 루브릭을 보면 IB에서 기르고자 하는 역량이 이런 거구나라는 것이 보입니다. IB 국어에서 언어와 매체라는 과목에 페이퍼 1 평가 루브릭이에요. 그러면 이 이해와 해석 이게 이제 큰 평가 질문이죠. 그다음에 이제 분석, 평가 그리고 포커스와 스트럭처 구성 그다음에 언어를 얼마나 유연하게 잘 명확하게 쓰고 있는가 이게 다거든요. 그러니까 이거를 가지고 학생들이 정답이 없이 자신의 주장을 얼마나 능수능란하게 설득력 있게 구사하고 있는가 그러면은 만점을 받을 수 있는 거란 말이에요. 그러니까 자기 생각을 열심히 쓰면 되는 그러니까 이런 식의 평가 루브릭이 IB가 아니어도 된다는 거죠. AI가 서술형 평가 채점도 다 해줄 정도로 잘되어 있어서 교사가 서술형 평가를 할 수 있는 능력이 새로운 시대에 필요한 능력이냐 사실 AI가 다거든요. AI랑 같이 할 수가 있는 거죠. 지금 챗GPT와 같은 AI 시대에 우리 아이들에게 요구되는 미래 역량이 무엇인지 파악하기 어려워요. 그랬을 때 역량을 어떻게 우리가 규정을 해야지만 이 시대에 맞는지 그리고 그거에 맞는 평가 루브릭은 어때야 되는지 이런 식으로 논의해야 해야하죠. [총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

특히, 성취평가체제를 위한 평가도구의 체계화 필요성에 대한 의견이 있었다. 현장은 여전히 상대평가 중심이므로, 평가를 통한 성장 중심의 학습 과정을 수행할 수 없다는 점을 지적하였다.

절대 평가가 이루어진다면 어느 수준을 성취한 걸로 보고 어느 수준을 미달로 볼 건지 이 기준을 정해놓으면 우리가 얼마든지 자유롭게 이것을 다시 논의할 수가 있는데 상대평가 때문에 우리는 조금이라도 주관적 요소가 들어가면 안 된다. 객관적으로 명확하게 관찰가능한 것만 평가하자. 그러다 보니 우리나라 학생들이 똑같은 기준에 의한 평가를 받게되고, 획일화된 교육을 받는다고 생각합니다.[총론 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

넷째, 교사의 실천으로 이어지는 평가 정책의 필요성을 강조하였다. 현장에 정책이 안착되고 확산되기 위해서는 일부 교사들의 노력이 아닌 모든 교사의 실천으로 이어질 수 있는 정책적 지원과 책임이 필요하다는 것이다. 또한 이와 함께 이러한 부분을 얼마나 법적인 규제 대상으로 볼 것인지도 논의가 필요하다고 보는 의견도 있었다.

교사 모두 같은 마음으로 변해야 합니다. 협의를 통해 교수 방법이든 이제 평가

방법이든 바뀔 수가 있거든요. 그런데 나와 같이 동학년을 하는 다른 분이 관심이 없고 서논술형 평가에도 관심이 없고 나는 그냥 수능식으로만 가르치겠다 하는 분이라면 제가 다른 수행평가는 할 수가 없어요. (중략) 또한, 교사 교육의 방식이 계속 지속적으로 할 수 있도록 이게 시스템화되어야 합니다. [총론 전문가교사 집단 면담/ 교사]

성취기준을 실질적으로 구현해 주는 게 교과서인 것 같아요. 교과서에 성취기준을 담되 교수·학습 자료로 만들어주는 거죠.(중략) 성취기준을 어떻게 담아야할 것인가? 이제 문서 체제를 정비할 때가 되지 않았나 싶어요. 교육과정 문서가 현재 어떤 거는 대강화돼야 된다 하죠. 왜냐하면은 수학 내용 같은 게 너무 촘촘하게 교육과정에 제시되어있으면 교과서 만들 때 자율권이 없으니까 대강하자 하는데, 대강화해서 선생님이 볼 게 없다면 그게 교육과정 문서로서의 의미가 있을까요? [총론 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

예를 들어 미국 같은 경우에는 교육과정 총론 문서가 없습니다. 그냥 각론 문서에 배울 내용만 담겨 있어요. 미국도 주마다 다르지만 총론 문서 그냥 법문서예요. 교육법에 있는 거예요. 그냥 법에 있는 거 지켜야 될 건 법으로 하고있습니다. 영국의 경우는 꼭 지켜야 될 내용을 박스안에 명시하고 권고사하은 서술형으로 제시하고 있습니다. [총론 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

다. 초등학교

1) 국가교육과정에 대한 시대적 요구 및 초등학교 교육과정 진단

초등학교 전문가 및 교사 집단의 면담조사에서는 국가교육과정에 대한 시대적 요구 및 초등학교 교육과정 현황 진단에 관련하여 다음과 같은 주제들이 주요하게 논의되었다.

첫째, 미래사회의 변화를 고려할 때 초등학교 교육과정에서 교과 분절적인 접근의 문제점을 진단하고 교과 통합적인 접근이 필요하다는 논의가 제기되었다. 특히 초등학교의 경우 한 명의 교사가 여러 교과를 가르치는 교육환경임에도 불구하고, 중·고등학교에서처럼 교과를 분절적으로 배우게 되는 상황에 대해 점검이 필요하다는 의견도 제기되었다. 결국 초등학교의 특성을 고려할 때 교과 통합적인 접근이 필요하다는 의견이 있었다.

초등학교 교육과정에서 가장 큰 문제 중의 하나는 교과학습이 분절적이라는 점입니다. (중략) 어떤 부분이 (교과학습의) 통합이 안 되고 있는지에 대해서 고민을 해봐야 되는 시점이 아닌가 싶습니다. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

아울러, 초등학교는 한 명의 교사가 여러 개의 과목을 가르치는데, 여전히 교과를

> 매우 분절적으로 가르치고 있다는 느낌이 들어요. 그 문제를 해결하려고 (교육과정에) '교과군'을 넣어놓았지만 한계가 있어요. 제가 봤을 때 현재 (초등학교 교육과정의) 가장 큰 문제는 교육과정 통합이 어렵다는 점입니다. [초등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 최근 교육격차가 심화되는 문제에 주목하고 대안을 마련할 필요성이 제기되었다. 국가교육과정의 역할이나 기능에 대해 고민할 때, 미래사회에서는 사회적으로나 문화적으로 교육 격차가 심화되는 문제에 주목하고 이를 완화하기 위해 대안들이 '국가수준 '에서 마련될 필요가 있다는 것이다. 교육격차와 관련하여 미래사회에서는 무엇보다 문해력이 중요한 쟁점으로 부각될 것으로 논의되기도 하였다. 곧, 미래사회에는 문해력이나 기초학력에 대한 부분 등이 사회적 쟁점으로 부각될 가능성이 높으며 이에 대해 국가 수준에서 대안 마련이 필요하다는 것이다. 또한 미래사회에 필요한 문해력에 대한 재개념화도 필요하며, 그에 따른 국가수준의 문해력에 대한 점검과 변화도 이루어져야 한다고 논의하였다.

> 시대적 요구 중에서 격차가 심화되고 있다는 부분을 놓치면 안 될 것 같아요. (중략) '국가' 수준에서의 (교육과정) 역할이 무엇일까 생각하다보니 문화적이나 사회적으로 교육격차가 심화되는 문제들을 다루어야 하지 않나 싶어요. (중략) 초등학교 교육과정에서 교육격차와 관련해서 문해력이나 기초 학력 부분이 특히 점점 이슈가 되지 않을까 생각했습니다. [초등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 미래사회의 가치나 사회적인 측면에서 초등학교 교육과정에서 인성교육을 강화해야 할 필요성이 논의되기도 하였다. 초등학교 교육의 가장 기초적이고 기본적인 교육이 인성교육이라고 할 때, 앞으로 초등학교 교육과정에서는 공존하는 법이나 유대감을 갖는 법 등의 인성적인 측면에 대한 강조가 필요하다는 의견이 제시되었다.

> (초등학교 교육과정과 관련하여) 가치나 사회적인 측면에서 인성교육이 중요해요. 기초기본 교육이 초등학교 교육의 핵심이라는 점을 생각할 때, 공존하는 방법이나 유대감을 갖는 방법에 대한 인성적인 측면도 시대 흐름을 고려할 때 반영해야 하는 부분이 아닐까 싶습니다. 초등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

넷째, 중등학교 중심의 교육과정 개정에 대한 문제 제기와 함께 초등학교 교육과정의 정체성에 대한 고민이 필요하다는 논의도 제기되었다. 면담조사 참여자들은 국가교육과정 개정을 발의하게 되는 배경이나 전체적인 개정의 주요 내용들이 중등학교에 중점을 두고 있음을 지적하며, 초등학교 교육과정의 개정은 중등학교 중심의 교육과정 개정에 포함되거나 이를 따라가는 방식으로 이루어지는 경향이 있다고 언급하였다. 따라서 초등학교 교육과정의 고유 특성에 대한 관심과 연구가 필요하며, 그에 따른 초등학교 교육과정 개정이 필요하다고 논의되었다. 곧, 초등학교 교육과정의 정

체성과 관련하여, 초등학교 교육만의 비전과 목표는 무엇이 되어야 하는지 탐색하면서 초등학교 교육과정의 교과학습 내용이나 방법이 초등학교의 고유 특성에 적합한지 검토하고 개선이 필요하다는 의견이 개진되었다.

2) 초등학교 교육과정 교과 및 시수 변화

초등학교 교육과정의 중장기 개정 방안과 관련하여 가장 먼저 초등학교 교육과정의 교과 및 시수의 변화에 대해 논의하였다. 이에 대해서는 다음과 같이 네 개의 주제가 주요하게 논의되었다.

첫째, 초등학교 교육과정에 제시된 교과를 점검하고 재구조화를 시도해야 할 필요성에 대해 논의하였다. 면담조사 참여자들은 현재 초등학교 교육과정에서 교과별로 학습 주제나 학습 내용이 중복되는 문제를 가장 많이 제기하며, 이러한 중복 문제를 해결하기 위해서는 초등학교 교과에 대한 재검토와 변화가 필요하다고 강조하였다. 현재 초등학교 교과는 중등학교 교육과정의 교과 분류 체제에 따르고 있으며, 중등학교 교육과정의 교과 분류는 대학의 전공 명칭에 기반한 경우가 많기 때문에, 교과의 명칭을 조정하거나 통합하기 어려운 문제가 있다는 것이다. 따라서 초등학교 교육과정에서 교과 간 학습 내용의 중복 문제를 해결하기 위해서는 교과의 재구조화를 시도해야 하는데, 교과명의 변경이나 통합이 어려울 경우 더욱 포괄적인 명칭의 통합적인 교과를 신설하는 방안에 대해서도 고려할 필요가 있는 것으로 제안되었다.

> 사실 사회과와 도덕 교과에서 (내용이) 겹치는 내용이 많아요. (중략) 저는 일단 내용이 겹치는 부분에 대한 문제를 해결해야 한다고 생각해요. 그리고 (이와 관련하여) 교과목을 새로운 용어로 대체해도 괜찮겠다는 생각이 들어요. 교과명을 학문의 용어를 그대로 쓰기보다 '인간생활' 이런 것처럼 조금 더 포괄적인 용어로 변경하는 것도 생각해 볼 필요가 있어요. 초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 초등학교 교육과정의 학습량 적정화에 대한 점검과 개선이 필요하다는 논의가 있었다. 면담조사 참여자들은 지난 수십 년간 초등학교 교육과정의 교과군별 시수 조정의 필요성을 언급했다. 초등학교 교육과정의 편제표에 제시된 교과군별 수업 시수가 적정한지를 미래사회의 변화의 관점에서 점검할 필요가 있다고 논의하였다. 아울러 초등학교 교육과정의 학습 내용이 지나치게 많지는 않은지 점검하며 학습량 적정화를 시도해야 할 필요성도 강조되었다. 곧, 2015, 2022 개정 교육과정에서 학습량 적정화를 질적인 측면에서 접근하기 위해 핵심 개념이나 핵심 아이디어를 중심으로 교과 교육과정을 개정하였으나, 이러한 접근이 다소 선언적으로 이루어진 것은 아닌지, 실제 초등학교 교육 현장의 학습량에 유의미한 변화를 가져왔는지는 되짚어 볼 필요가 있다는 것이다.

셋째, 초등학교 교육과정에 선택의 기회를 확장할 필요성이 논의되었다. 초등학교 교육이 의무교육이기는 하지만, 미래사회의 변화와 학습량의 적정화를 고려하여 모든 교과를 필수로

제시하기보다 학교의 맥락과 필요에 따라 '선택'할 수 있는 기회를 확대할 필요가 있다는 것이다. 2022 개정 교육과정에서 학교자율시간을 도입하여 학교 교육과정의 자율성에 대한 요구가 일부 해소되었으나, 여전히 개별 초등학교의 필요와 여건이 다른 점을 고려할 때, '선택'할 수 있는 여지를 더욱 확대해야 할 필요가 있다는 의견이 제안되었다.

> 항상 '너무 많은 것을 가르쳐야 된다'라는 부담감이 있다 보니까, 초등학교 교육과정에도 필수와 선택이 있었으면 좋겠다 생각했어요. 그러면 학교나 지역의 필요나 요구에 따라 선택하도록 하면, 자동적으로 각 학교마다의 특색 있는 교육과정이 나타나고, 학교나 지역의 자율권이 발휘되는 것이 아닌가 생각을 했어요. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

넷째, 창의적체험활동의 개편을 통해 자율성을 확대하는 방안이 제안되었다. 면담조사 참여자들은 현재의 창의적체험활동이 자율·자치 활동, 동아리 활동, 진로 활동의 세 개 영역으로 구성되어 있고 각각의 영역별로 활동의 예시들이 제시되어 있어 학교의 자율성을 제한하는 문제를 제기하였다. 더욱이 다양한 범교과학습 주제에 대한 의무교육이 학교에 부과됨에 따라, 학교에서 자율적으로 창의적체험활동을 운영하는 데 큰 어려움이 있다는 것이다. 이에 따라 창의적체험활동의 본래의 목적에 따라 개별 학교에서 자율적으로 운영할 수 있는 권한을 확대할 경우, 개별 학교의 교육과정 자율성에 대한 요구가 상당 부분 해결될 것으로 보기도 하였다.

> 사실 창의적체험활동을 자유롭게 운영하도록 하면, (학교의 교육과정) 자율성은 창의적체험활동 영역에서 하면 되어요. 그래서 난 창의적체험활동의 성격을 이번에 좀 바꿔줬으면 좋겠어요. (중략) 창의적체험활동이 여전히 교과처럼 영역이 나누어져 있고, 그 안에 활동 예시를 넣어놨어요. 그리고 창의적체험활동 시간에 범교과학습 주제를 다루느라 지금 시간을 쓰고 있거든요. 따라서, 창체를 확실하게 개선을 좀 해야 되겠다라는 생각도 들더라고요. 초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

3) 초등학교 통합교육과정

초등학교 교육과정의 중장기 개정 방안과 관련하여 통합교육과정을 논의하였다. 이에 대해서는 다음과 같이 두 개의 주제가 주요하게 논의되었다.

첫째, 초등 1, 2학년 통합교육과정 체제에서 초등 3학년 분과 체제로 넘어갈 때 교육과정적 연계성을 높일 수 있는 방안이 필요하다는 논의가 제기되었다. 면담자들은 국어, 수학과 달리 사회, 과학과 같은 탐구형 교과에서 1, 2학년 시기에 기초학습이 되지 않아서 초등 3학년 시기에 교사가 학생 학습 지도의 어려움을 겪거나 학생이 배움에 어려움을 겪는 현상이 발생하고 있음을 지적하였다.

저는 초등학교 2학년 학생들이 3학년이 되었을 때 학습의 수준 측면에서 갑자기 점프 현상에 직면할 수 있다고 생각해요. 이 점프현상을 어떻게 극복할 것인가를 놓고 교육과정 개정 시기마다 논의를 거쳐왔음에도 불구하고 이를 해결하지 못한 어려움이 있었던 것 같아요. 1, 2학년 2개 학년에 걸쳐 이 영역을 크게 해주는 것보다는 디딤돌의 단계를 마련해 주는 것이 좋겠다고 생각해요. 디딤돌의 단계는 내용적인 측면에서 담아내야 할 것으로 보이는데 성취기준이 될 수도 있고, 영역 또는 (사회, 과학) 교과 수준에서도 접근할 수 있을 것 같아요. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가-1]

현행 통합교과는 아이들의 삶의 맥락에서 배움을 통합한다는 취지가 있는데 다른 교과와의 연계성을 고려할 필요가 있어요. 모든 교과별로 지식적 이해는 사실의 나열 또는 사실과 개념의 플러스인데 통합교과는 활동명만 있어요. 만약 통합교육과정에서 프레임워크가 형성된다면 이후 학생들이 3, 4학년에서 배우게 될 교과의 핵심 개념과 연결될 수 있다면 문제해결이 가능할 수도 있겠다 생각해요. 초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 통합교과가 현재 활동 중심으로 구성되어 있어 교과로서의 내용체계 강화 방안 필요성이 논의되었다. 통합교과의 내용체계가 활동명으로 제시되어 있는 부분에 대한 문제점을 어떻게 보완할 것인가를 고민해야 할 시점이 되었다는 점이 지적되었다. 특히 통합교과가 5차 교육과정 시기 교과로서의 지위를 부여받은 이후 40여 년이 지난 지금 당시와 비교하여 교사의 교육과정 역량, 시대적 상황, 교육과정 맥락 등 많은 변화가 있었음을 고려해야 한다는 의견도 제시되었다.

통합교과의 내용을 선정한다는 것은 사회적 요구가 다양하여 모든 것을 수용하는 것은 불가능해요. 교수-학습-평가 간의 긴밀한 프레임을 구축해서 내용 적정화도 하고, 현장화도 하고 맥락화도 시도할 수 있는 방안을 찾아 보아야 할 시기라고 생각합니다. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

제가 통합교과 수업을 할 때 초등학교 1, 2학년 학생들에게 호기심이 들만한 주제를 가지고 이야기하면서 단원을 시작하고, 단원의 내용들을 같이 정하고 또 운영하다 보니 이러한 방식이 학생들에게 잘 맞는다라는 생각을 갖고 있었어요. 그리고 2015 개정 교육과정 시기 입학 초기 적응활동, 안전한 생활 영역의 내용들이 통합교과와 중복되는 부분이 많았는데, 2022 개정 교육과정에서는 중복 현상이 상당 부분 해소되었어요. 그러나 말씀하신 바와 같이 통합교과가 활동 중심적이라는 주장에 동의하는 편이에요. 국어, 수학, 통합교과 중 가장 어려운 수업이 통합교과 수업이에요. 교사가 수업 전 주제를 통해 학생들에게 가르치려고 하는 것이 무엇인지 명확하게 파악

하지 않으면 그냥 재미있는 활동 끝나고 다시 재미있는 활동만을 반복적으로 하게 됩니다. 그러다 보면 '내가 지금 무엇을 하고 있지?'라고 스스로 묻게 됩니다. 통합교과에서 다루고자 하는 내용이 무엇인가에 대한 부분을 좀 더 명료하게 해야 한다는 주장에 공감합니다. [초등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

4) 초등학교 교과학습

초등학교 교육과정의 중장기 개정 방안과 관련하여 세 번째로 초등학교 교과학습을 논의하였다. 이에 대해서는 다음과 같이 두 개의 주제가 주요하게 논의되었다.

첫째, 교과 고유의 탐구양식이 드러나는 교과학습의 틀 설정의 필요성이 강조되었다. 교과 고유의 탐구 양식을 각 교과에서 새로운 의미를 창출해 나가는 과정이라고 볼 때, 교과 교육과정 개발 참여자들은 이 부분에 대한 심각한 논의를 선행해야 할 필요가 있다. 그러나 교육과정 개정 시마다 각 교과별 시수 확보와 내용 구성에만 초점을 맞추다 보니 정작 교과의 학습과 평가에 대한 논의가 부족하다.

둘째, 교과학습의 틀 설정을 위한 교과 전문가의 상시 심포지엄 운영의 필요성이 제기되었다. 상시 교과 심포지엄은 초·중등학교 학습에서의 교과의 정체성을 확인하고 시대적·사회적 변화에 따른 새로운 의미 창출, 그리고 학교 학습에서의 교과의 발전 상황을 공유하는 기회가 될 것으로 보았다. 특히 상시 교과 심포지엄은 교육과정 개정 시기 제한된 기간에 교과 개정 작업을 하는 과정에서 발생하는 물리적 시간 부족, 대규모 인적 운영의 어려움 등의 문제점을 상당 부분 해소하고 교과 학습을 위한 심층적인 논의의 장 역할을 할 것으로 기대되었다.

말씀하신 것에 진심으로 공감하는 것은 교과 교육과정 개정 작업 시 반드시 논의해야 할 사항들을 먼저 논의하는 시간적인 여유가 있었으면 좋겠다라는 점입니다. 교육과정 개정 시기에 교과별 심포지엄을 7~8회 정도 그리고 관련한 소규모 협의도 수십 차례 운영했습니다만 한계가 있었어요. 교육과정 개정 시기 진행하는 집중 논의와 별도로 교과별 상시적인 교과 심포지엄이 활성화되어서 초·중등학교 학교 학습과 관련한 축적된 결과물들이 실제 개정 작업 시 반영되는 체제가 있으면 좋겠어요. [초등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 설정된 교과학습의 틀의 현장 실행을 위한 구체적 지원 시스템 확보가 필요하다는 논의가 있었다. 교과학습의 틀은 학교 수업에서 반영되어야 하고 궁극적으로 학습자의 학습으로 연결되어야 의미가 있다. 이 과정에서 학습자의 특성, 학교의 특성, 지역의 특성이 고려되어야 하며 이것은 교과의 내용체계와는 별도로 교과학습의 실행 영역이라는 점이 제기되었다. 이를 위해 교사의 수업 전문성 향상을 위해 교과의 탐구양식을 활성화하고 교사의 교과 안목

을 신장하는 연수 체제로 전환하는 노력이 필요하다고 논의되었다.

> 초등학교에서의 교과학습은 초등학생 수준에서의 탐구를 할 수 있도록 수업이 운영되어야 하지요. 그런데 초등학생 수준에서의 탐구 과정이 일어나는 수업을 발견하기 쉽지 않다. 이런 수업을 하기 위해서는 교사가 해당 교과의 방법적 지식, 내용적 지식, 그리고 탐구양식에 평가 방법에 대한 고민이 필요합니다. 개인학습, 짝학습, 모둠학습, 전체학습 등 활동 중심의 학습 구조에 매달리기보다는 학생이 홀로 또는 짝과 함께, 그리고 모둠끼리 4~5명이 하든 탐구하는 과정이 드러나도록 하는 학습 구조에 집중해야 한다고 생각해요. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

> 개정된 교육과정을 이해하고 단위 학교에서 어떻게 반영할 것인가에 대한 연수는 상당히 여러 차례 진행되었지만 개정된 교과 교육과정을 교실 수준에서 학생들에게 어떻게 반영할 것인가에 대한 세부적인 접근은 미흡했어요. 선정된 교과 또한 국어, 수학, 통합교과 등 일부 교과에 한정되었고요. 내용의 분량, 연수 대상 교사의 수, 그리고 빨리 적용해야 하는 시급성 때문에 실질적으로 교사가 교과를 깊게 바라보는 안목을 기르기 위한 연수가 필요합니다. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

5) 초등학교 교육과정 편성·운영 자율성 확대

초등학교 교육과정 전문가 및 교사를 대상으로 초등학교 교육과정 편성·운영에서 자율성 확대의 구체적인 방식과 방안과 관련하여 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 현행 초등학교 교육과정에 도입되어 있는 학년군제의 실질화가 필요하다는 의견이 논의되었다. 학년군제는 학년군에 따라서 교육과정 내용을 자유롭게 재구성하여 운영하는 것을 말하지만 실제 학교 현장에서는 소규모 학교를 제외하고는 이와 같은 학년군제가 실질적으로 운영되는 경우는 별로 없는 것이 현실이다. 또한 자율성을 제고하는 차원에서 도입된 학년군이 다수 교사들에게는 규제적인 성격으로 느끼는 경우도 있다. 이는 학년군제의 운영이 실제로는 다소 경직되게 이루어지고 있기 때문에 탄력적인 적용을 시도함으로써 교육과정 운영의 자율성을 어느 정도 확보할 수 있다는 것을 의미한다.

> 선생님하고 같이 우리 다음에 뭐 할까 수업 계획을 하고 같이하고 다음 수업 시간 부분을 교육과정 재구성을 하고 수업을 했었기 때문에 학년군제에 대해서 자율성으로 인식을 하고 있는 선생님들이 작은 학교에는 분명히 계십니다. 그리고 저도 그런 인식을 가지고 있었는데 실제로 개정을 해봤을 때는 학년군제에 대해서 다수의 선생님들께서는 이게 약간 규제적인 성격을 띠는 것으로 인식하고 계신 경우들이 많았어요. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가-2]

또한, 유사한 맥락에서 2022 개정 교육과정에서 새롭게 도입한 학교 자율시간의 운영의

중요성이 강조되었다. 학교 자율시간이 실제적인 교육과정 운영의 자율성을 높이는 쪽으로 활용되기 위해서는 학교 자율시간의 운영 방법에 대한 연구가 좀 더 필요할 것으로 생각되었다. 이는 국가 차원에서 도입된 제도들이 학교 현장에서 수용되는 방식을 다를 수 있으므로 제도 도입의 취지가 현장에 잘 연결할 수 있는 노력이 필요하다는 것을 의미한다.

> 그런 것들에 대해서도 역시 좀 논의가 중장기에 대한 부분을 말씀을 드린다면 그런 것도 내용적인 측면으로 나가는 징검다리라고 해야 될지 디딤돌이라고 해야 될지 정말 학교 자율시간으로 약간의 시도가 2022 개정 교육과정에서 이루어졌다고 볼 수 있을 텐데 이게 학교 자율시간이 정말 자율성을 띤 걸로 현장에서 인식하고 있는지 조금 더 연구가 필요하다는 생각이 듭니다. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 초등학교의 경우 학년제의 틀을 탈피한 운영이 필요하다는 의견이 제기되었다. 특히 소규모 학교의 경우에는 좀 더 자율성을 부여해서 과감하게 무학년제와 같은 방식도 적용할 수 있도록 허용하는 것이 필요하다는 의견이 제시되었다. 이런 운영 사례는 이미 교육특구 사업에 찾아볼 수 있으므로 현재 체제 속에서도 불가능한 것만은 아니다. 이는 모두 무학년제로 가야 한다는 것이 아니라 개별 학교들이 학교 상황을 고려하여 자율적으로 교육과정을 운영할 수 있도록 해야한다는 것을 의미한다.

> 요즘 워낙에 소규모 학교들 많아졌잖아요. 교육 특구 경우 학년제를 풀어주잖아요. 소규모 학교 같은 경우는 굳이 학년제 안 해도 되잖아요. 그런 생각이 저는 일단 지금 초등학교 교육과정 분과 자율화 딱 초등학교만 해당되는 거 아니어서 이 말을 할까 말까 좀 망설여지기는 하는데요. 아까 말씀드렸던 것처럼 창체의 내실화와 함께 학교 특성에 맞게 좀 더 어떤 학교는 학교 특성을 고려해서 자율성을 부여해야 한다고 생각합니다. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 교육과정 운영의 분권화와 자율성이 높아지기 위해서는 교과서 체제의 변화가 필요하다는 의견이 제시되었다. 현재 초등학교 교과서도 상당 부분 검인정 체제로 변화함에 따라서 교과서 종류는 많아졌지만, 실제 학습 내용의 측면에서 크게 다르지 않다. 다양하지 않은 교과서는 교육과정의 자율적 운영에 걸림돌이 될 수 있다. 이런 점에서 교과서 제도에서도 다양한 교과서가 출판될 수 있도록 제도적 변화가 필요하다는 것이다. 자율시간의 운영이나 창의적 체험활동 영역의 시수 조정도 중요한 부분이지만 실질적으로 다루는 학습 내용에서 다양성이 보장되어야 진정한 교육과정 운영의 자율성이 확보될 수 있다는 의미이다.

6) 초등학교 교육과정과 학습생태계의 연계

초등학교 교육과정은 평생학습자의 관점에서 보면 특정 시기의 교육 활동을 규정하는 것이 된다. 이런 관점에서 보면 전 생애에 걸친 학습생태계 속에서 초등교육이 유기적으로 연계될 필요성이 있다고 할 수 있다. 초등학교 교육과정과 학습생태계의 연계와 관련하여 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 초등학교 교육과정을 평생학습자 관점에서 연계하기 위한 핵심 개념으로 학습하기 위한 학습 개념이 제시되었다. 이는 초등학교는 이제 막 학교교육에 들어온 학습자로서 성장 과정에 있는 존재이므로 학습 그 자체를 배우는 것이 필요하다는 것을 의미한다. 이는 항상 변화하여 불확실성이 높은 미래사회에서 필요한 역량은 특정 지식을 습득하고 있는 것보다는 변화하고 불확실한 시대에 나타나는 문제를 해결하기 위해 필요한 정보와 지식을 적절히 탐색하고 깊게 이해하여 적용하는 것이 필요한데, 이와 같은 과정의 밑바탕에 있는 것이 학습할 수 있는 역량이라는 관점을 내포하고 있다. 이런 점에 비추어 보면 초등학교 교육과정은 배움의 즐거움을 이해하고 학습하는 방법을 배워가는 경험을 제공해 줄 수 있어야 한다는 것이다.

둘째, 초등학교 교육과정은 공교육의 시작 단계라는 점에서 학생들이 성공 경험을 제공해줄 수 있어야 한다는 의견이 논의되었다. 성공 경험은 출발점의 평등을 실현한다는 점에서 중요한 요소이며, 'learning to learn'을 구체화하기 위해서도 필요한 부분이다. 학교교육 초기 단계에서 자기 자신만의 과정 속에서 느끼는 성공 경험은 앞으로 평생학습자로 성장해 나가는데 기초가 된다는 것이다. 이는 현재 교육과정에서 초등학교 목표로서 제시되고 있는 기본 생활 습관 형성과 기초학습이라는 다소 모호한 목표에 구체적인 내용을 제공해줄 수 있다는 의미를 갖는다.

> 초등학교 단계에서는 지금 초등교육에 대한 목표는 어쨌든 기초 기본에 대한 생활 습관과 학습 내용 이것을 강조하고 있지만 한편으로는 그 문장은 변하지 않으나 그 문장이 의미하는 바는 오히려 불명료하다라는 생각이 듭니다. 이제 내용에 대한 부분은 계속적으로 내용체계라든가 각 교과에서 강조하는 그런 부분들이 있는데 초등은 특히 긴 공교육의 시작이고 학생 발달 단계상을 생각하면 저는 학생들이 이 시기에 어떤 학습 태도적 측면에서 스스로 노력한 것에 대한 성공 경험을 갖는 것이강조되어야 되는 시기라는 생각이 들어서 초등 단계에서 가장 중점을 둬야 될 현재의 부분은 아이들이 초등 단계에서는 서로 다른 줄 세우기를 통해 성공 경험을 맛볼 수 있는 것 이것이 좀 더 강조되어야 된다라고 생각합니다. [초등학교 전문가교사 집단 면담/교사-1]

셋째, 평생학습의 관점에서 학습생태계와 연계를 생각할 때 전통적으로 강조해 온 문해력,

사회성, 취미 발견 등에 대한 강조도 소홀히 할 수 없다는 의견이 제시되었다. 다만, 이런 의견에는 초등학교 시기에는 자신이 좋아하는 것을 파악하고 어떻게 배울 수 있는지에 대해서 알아가는 것이 중요하다는 관점이 내포되어 있다. 이를 위해서는 여러 가지 경험해 볼 수 있는 기회가 제공되어야 하고, 이 과정에서 사회성이 길러질 수 있다는 것이다. 이는 평생학습자로서 건강하고 행복하게 성장해가기 위해서 필요한 다양한 경험의 기회를 초등학교 교육과정이 제공할 필요가 있다는 것을 의미한다.

> 저는 이제 학습차원에서는 다시 한 번 문해력을 강조하고 싶고 그다음에는 아까 'learning to learn'이라고 하셨는데 저는 학생들이 사회성과 비슷하게 영어로도 생각해보고 해보면 사회성을 초등 시기에 기르고 좋아하는 것 찾는 게 좋아하는 것들을 찾을 수 있으려면 여러 가지를 일단 경험을 해봐야 된다는 측면에서 배우는 것에 대한 학습, 어떻게 배울지에 대해서 배우는 것도 중요한데 어떻게 경험할지를 경험하는 걸 배우는 것도 중요하고 그 과정 속에서 사회성도 기를 수 있다고 생각을 해서 사회성이나 취미 등이 우리 좀 초등교육에 좀 들어가면 좋겠다는 생각이 들어요. [초등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

라. 중학교

1) 교육과정에 대한 시대적 요구

중학교 교육과정 전문가 및 중학교 교사를 대상으로 앞으로 국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 미래사회를 살아갈 학생들이 함양해야 할 역량과 학습 능력을 중심으로 국가교육과정을 개선해야 하는 필요성이 강조되었다. 이전에는 지식을 생산하는 소수의 사람과 이를 소비하는 다수의 사람이 분리되어 있었다면, 미래사회에서는 이러한 경계가 유연해지면서 지식의 생산과 소비가 함께 상호보완적으로 이루어지게 되기 때문에 국가교육과정에 담아야 하는 내용도 변경되어야 한다는 것이다. 이에 따라 미래에는 학생들이 지식의 생산 및 소비의 주체로서 살아갈 수 있는 주도적인 학습 능력을 기르는 것이 국가교육과정의 중점이 될 필요가 있다고 논의되었다.

> 과거 시대 농경 사회부터 따지면, 지식의 생산은 극소수의 절대적 권위자가 하고, 지식의 소비는 사회적으로 신분의 특권을 지닌 사람이 했다면, 앞으로 지식의 생산과 소비가 학생의 입장에서 동일한 것이 될 거에요. 그래서 결국에는 학생이 주도하는 학습 능력을 함양할 수 있도록 해야 하는 시대가 되었어요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가-2]

둘째, 미래사회에는 다양성과 창의성의 가치를 존중하고 이를 수용하려는 노력이 국가교육과정에 더욱 담겨야 한다는 논의도 제기되었다. 곧, 절대적인 지식이나 소위 '정답' 중심의 교육에서

벗어나, 다양하고 창의적인 내용에 대해서도 국가교육과정에서 수용할 수 있어야 한다는 것이다. 이를 위해 교과 지식에 대해 너무 엄격한 잣대를 적용해왔던 것에 대해 반성적으로 성찰하고, 필요에 따라서는 '모두 정답이 될 수 있는' 가능성도 허용하는 융통성과 탄력성이 국가교육과정에 반영되길 바라기도 하였다. 또한 AI 디지털 시대를 고려하여 인성을 토대로 창의성의 함양과 메타학습 등이 가능한 내용을 국가교육과정에 강조할 필요성도 논의되었다.

> (미래사회의 교육과정에 대한 시대적 요구에 대해) 저는 다양성과 창의성의 수용이라고 생각해요. 미래에 어떠한 변화가 다가올지 알 수 없기 때문에, 중요한 것은 어떠한 것들이 오더라도 조금 더 유연하게 작용할 수 있는 사람이 되어야 하지 않나 생각해요. 그래서 '어떤 것이 정답이다'라고 생각하기보다는 '모든 게 정답'이 될 수도 있고 그 외에 다른 것들도 정답으로 수용하는 것이 필요해요. 앞으로는 국가교육과정도 조금 더 탄력적이고 융통성이 있었으면 좋겠다고 생각해요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 국가교육과정이 학생 개인의 웰빙과 행복을 우선순위에 둘 필요가 있다고 강조되었다. 국가교육과정의 학생의 역량 함양과 학습 능력, 진로 개발 등을 고려하여 마련되어야 하나, 궁극적으로는 학생들이 행복한 삶을 영위할 수 있도록 기초적인 소양을 갖추게 하는 것이 국가교육과정의 가장 중요한 방향이 되어야 한다고 강조하였다.

> 저는 개인의 웰빙을 위해서 국가교육과정이 학생들이 잘 사는 삶, 행복한 삶을 영위할 수 있도록 가장 기초적으로 필요한 소양을 갖추도록 하는 것, 그리고 그런 내용을 교과 교육과정에 잘 담아내야 된다고 생각했어요. 결과적으로 개인의 행복을 위해서, 그리고 이 시대에 잘 살려면 어떠한 소양이나 역량이 필요할까를 정의내리고, 그것들을 교과에서 가르치는 방식으로 구조화되어야 합니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

넷째, 미래사회에서 요구되는 많은 요구들 중에서 '국가 수준'에서 필요한 내용을 사회적 합의를 통해 국가교육과정에 반영하는 것이 중요한 것으로 논의되었다. 곧 미래사회를 살아갈 학생들에게 필요한 내용 중에서 국가 수준에서 미리 배워서 준비할 수 있도록 하는 것이 국가교육과정이 되어야 한다는 것이다. 또한 국가교육과정 개정 관련 업무가 교육부에서 국가교육위원회로 이관되고 국가교육과정 개정 과정에서 사회적 협의가 강조되는 것을 고려하여, 국가 수준에서 필요한 내용을 사회구성원의 경험과 사회적 합의를 통해 결정해나가는 것이 중요하다고 보았다.

> 지금은 초기 단계지만 국가교육위원회가 만들어졌기 때문에, 앞으로 사회적 합의를 통해 국가교육과정이 만들어져야 되는 상황이에요. 이제, 국가교육과정 개정이 조

금 더 성숙하게 진행되겠죠. 그렇게 보면 (사회적으로) 합의를 어떻게 구해서 (국가교육과정의) 내용이 도출될 것인지를 고려해야 해요. [중학교 전문가교사 집단 면담 / 전문가]

2) 중학교 교육과정 진단

미래사회의 변화를 고려할 때 중학교 교육과정의 가장 큰 도전이 무엇인지에 대하여 논의한 결과, 중학교 단계의 역할에 집중하여 중학교 교육과정을 진단하고 개선해야 한다는 논의가 주를 이루었다. 이와 관련하여 면담조사 참여자들은 초·중·고 학교 교육 가운데 중학교는 제도적으로 의무 교육이 마무리되는 단계인 동시에, 고등학교를 준비하기 위한 단계로 언급하였다. 이에 따라 중학교 교육과정은 의무교육을 완성하는 역할과 학생의 진로를 고려하는 고등학교의 특성을 고려하여 이에 대비하도록 해야 하는 역할을 해야 한다는 것이다.

중학교까지 의무교육으로 법률이 규정되어 있으니까, 중학교는 초등학교에 이어 의무교육을 완성하는 교육의 성격을 지니고 있는 것 같아요. 그러면서도 다른 한편 고등학교 교육을 준비하기 위한 성격, 이 두 가지를 가지고 있어요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

이와 같이 중학교 교육과정의 역할을 두 가지 역할로 상정할 때, 우리나라 국가교육과정의 중학교 교육과정을 진단하면, 후자인 고등학교 교육의 준비를 돕는 역할보다 전자인 의무 교육을 완성하는 역할이 더욱 우세한 것으로 논의하였다. 곧, 고등학교 교육을 준비하는 차원에서 학생들에게 진로 및 적성 등을 고려하거나 선택할 수 있는 기회를 제공하기보다 중학교 단계에서 학습해야 하는 의무적인 학습 내용들을 제공하는 데 중점을 두고 있다는 것이다.

중학교가 의무교육 기관이기 때문에, 문제는 (중학교 교육과정에) '어떠한 것을 배워야 한다'라는 것이 이렇게 다 틀에 짜여있다는 거예요. 그런 점에서 (미래사회에 요구되는) 다양성이나 창의성을 함양할 수 있는 기회가 제한적인 것 같아요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

이와 같이 중학교 교육과정이 의무 교육을 완성하는 데 방점을 둘 경우, 학습 내용이 지나치게 많아지는 문제와 학생에게 선택의 기회를 제공하지 못하거나 교육과정이 표준화·규격화되는 문제가 있는 것으로 논의되었다. 이에 따라 중장기적 관점에서는 중학교 교육과정의 학습 내용이나 수업 시수가 지나치게 많지는 않은지 점검하고, 중학교 수준에서 학생들에게 발견되는 개인차나 소질 등에 따라 교과목 등을 선택할 수 있는 기회를 일부 확대하려는 노력이 필요할 것으로 논의되었다.

초등학교하고 다르게 중학교 수준에서는 (학생들에게) 개인차라든지 소질 이런 것들이 발견되기 때문에, (국가교육과정에) 학생들이 선택할 수 있는 여지를 조금 더 확대할 수 있을 것 같다는 생각이 듭니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

한편, 중학교 교육과정의 경우 국가교육과정이 개정되어오는 동안 다양한 변화들이 포함되면서 지나치게 복잡하게 된 측면도 논의되었다. 곧, 다른 학교별 교육과정의 경우 교과와 창의적체험활동으로 구성되지만, 중학교 교육과정의 경우에는 교과 및 창의적체험활동 이외에 자유학기와 학교스포츠클럽이 교육과정에 의무적으로 편성하게 되면서 학교 교육과정 편성·운영이 상당히 복잡해졌다는 것이다. 이에 대해 국가 수준에서 다루어야 하는 중학교 교육과정이 무엇인지 정비해야 하는 필요성도 논의되었다.

중학교 교육과정은 사실 초등학교나 고등학교 교육과정보다 더욱 복잡하거든요. 교과와 창의적 체험활동만 있는 것이 아니고, 그 사이에 자유학기와 학교 스포츠클럽 활동이 다 포함되어 있어요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

3) 중학교 교육과정 교과 및 시수의 변화 요구

미래사회의 변화를 고려할 때, 중학교 교육과정의 교과(군)의 구조와 시수가 어떻게 변화되는 것이 좋은지 논의한 결과 다음과 같은 내용이 주요하게 제시되었다.

첫째, 중학교 교육과정의 전통적인 교과(목)에 대한 반성에 기초하여 교과 구조에 큰 변화를 시도할 필요가 있다는 의견이 논의되었다. 먼저, 면담조사 참여자들은 중학교 교육과정이 전통적인 교과(목)로 구성되어 지난 수십 년간 유지되어 온 것에 주목하며, 사회의 변화에도 불구하고 중학교 교육과정의 교과목은 여전히 분과적·분절적이라는 데 문제의식을 같이 하였다. 이들은 현재의 중학교 교육과정에 제시된 편제표가 유지되는 한, 중학교 교육과정이 가지고 있는 문제는 지속될 것이라고 강조하며, 교과 편제에 대해 혁신적인 발상의 전환이 필요한 시점이라고 강조하였다. 구체적인 변화 방안에 대해서는 의견이 달랐는데, 현재 교과(목)의 내용 중복 문제를 고려하여 일부 특정 과목들을 통합하는 방안, 교과(목) 분절성을 극복하기 위해 교과군을 중심으로 교과 간 통합을 강조하는 방안 등이 논의되기도 하였으나, 현재의 편제표를 재구조화는 방안이 제안되기도 하였다. 곧, 중학교 교육과정에는 교과뿐만 아니라 활동이 많은 만큼 교육과정의 구조를 '교과'와 '활동'이라는 두 개의 층위로 나누고, 상단에는 교과를 통합적으로 제시하여 학생들이 기본적인 학문을 배우게 하고, 하단에는 창의적 체험활동, 자유학기, 학교 스포츠클럽 활동 등의 활동들을 배치하여 학생들의 선택적 활동을 강조하는 방식으로 편제표를 재구조화하는 방안이 논의되기도 하였다.

중학교 교육과정의 교과(목) 편제표의 역사가 오래되었어요. (중략) 중학교 교육과정이 발전하려면 교과라든가 성취기준에서 조금 대대적인 구조의 변경이 필요할

것 같아요. (중략) 깔끔하게 교과를 통합해서 (교육과정 구조의) 윗부분에는 교과를 배치해서 학생들이 중학교 수준에서 배워야 하는 교과의 기본적인 학문을 배우도록 하고, 나머지 아랫부분에서는 학교 스포츠클럽 활동, 창의적 체험활동, 자유학기 등을 제시해서 학생들이 중학교 수준에서 할 수 있는 활동을 본인의 선택에 의해서 하도록 하는 거죠. 이렇게 두 개로 깔끔하게 정리가 되었으면 좋겠어요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 중학교 교육과정의 수업 시수와 학습량 적정화가 필요하다는 논의가 제기되었다. 면담조사 참여자들은 고등학교에 고교학점제가 도입되면서 학습량이 축소되고 적정화된 측면을 언급하며, 중학교 교육과정의 수업 시수와 과목별 학습량(성취기준)이 많다는 의견을 제기하였다. 이에 따라 미래사회에는 중학교의 총 수업 시수와 각 교과별 수업 시수가 적절한지 점검이 필요하며, 총 수업 시수를 현실적으로 감축하는 한편, 과목별 수업 시수와 성취기준의 학습량도 정비할 필요가 있다고 강조하였다.

(중학교 교육과정) 시수가 조금 더 줄였으면 좋겠다고 생각해요. 왜냐하면 고교학점제로 인해 고등학교의 학점이 좀 줄었잖아요. 이에 대해서 '학습량이 줄었다'고 하지 않고 오히려 책임교육을 통해서 학생들에게 최소 성취 수준을 보장하면서도 학생들이 무엇을 해야 하는가에 대해 더욱 고민하고 더욱 깊이 (배움에) 참여할 수 있는 기회를 주고 있다고 생각하거든요. 따라서 중학교 시수 조정이 필요합니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 중학교 교육과정에서 학생이 스스로 학습 내용이나 활동을 선택할 수 있는 기회를 조금 더 확대하는 방식으로의 변화가 필요한 것으로 논의되었다. 앞서 언급한 바와 같이 중학교 교육과정은 의무교육으로서의 역할이 강하기 때문에 동일한 교과(목)를 학습하도록 하고 있으나, 고등학교에서의 학습을 준비하기 위해서는 중학교에서도 학생들에게 스스로 학습 내용을 선택할 수 있는 기회를 더욱 제공할 필요가 있다는 것이다. 이에 따라 현재 제한적으로 이루어지는 선택 교과를 더욱 확대하고, 학생에게 선택의 기회를 더욱 부여하는 방안이 제안되었다.

중학교 과정에서 학생들은 여러 과목을 분과적으로 배우고 있는데 이것들을 통합해서 적용해 볼 수 있는 경험 자체가 저는 중학교에서 되게 중요하다고 생각합니다. 그래서 저는 선택 과목들이 필요하다고 생각했어요. (중략) 기초적으로 배워야 하는 교과목을 배우고 나면, 그 다음에는 학생들이 교과군별이나 과목별로 자신이 조금 더 알아보고 싶은 것에 대해 조금 더 선택해보도록 하는 거예요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

넷째, 미래사회의 변화를 고려하여 새로운 교과(목)의 도입에 대해서도 개방성을 가져야

할 필요성에 대해서도 논의되었다. 현재 중학교 교육과정은 전통적인 교과에 기반하고 있으나, 앞으로 중장기적인 관점에서는 미래사회에서 필요로 하는 교과목을 지속적으로 발굴하고 이를 중학교 교육과정의 주제나 과목으로 반영하는 것이 필요하다는 것이다. 미래사회의 변화를 고려할 때 기존의 전통적인 교과(목)을 넘어서 컴퓨터 과학이나 웰니스(Wellness)[6] 등의 내용이 교과 영역의 주제나 새로운 과목 등으로 개발되는 것이나, 환경이나 디지털 리터러시 등과 관련된 내용이 범교과 학습 주제로 등장하는 방안 등이 논의되었다.

> 미래사회를 생각하면 '컴퓨터 과학'이라든지 'Wellness', 이런 내용들이 지금 교과의 영역 주제로 나타나거나, 아니면 새로운 독립된 과목으로 나올 수 있을 것 같아요. 환경이나 디지털 리터러시와 같은 범교과 학습 주제와 관련된 것들도 조금 더 등장할 수 있지 않을까 생각하고요. [중학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

4) 중학교 자유학기 및 학교스포츠클럽 활동의 변화 요구

미래사회의 변화를 고려할 때, 중학교의 자유학기 및 학교스포츠클럽 활동 등이 큰 틀에서 변화되어야 할 방향에 관하여 논의한 결과 다음과 같은 의견들이 제시되었다.

첫째, 자유학기와 학교스포츠클럽의 운영을 교과와 구분하여 병렬적이면서도 대등한 수준에서 운영하는 방안이 제안되었다. 특히 이러한 부분은 교과 교육과정의 구조 변경과 관련하여 접근해야 한다는 의견과 함께 제시되었다. 구체적으로는 현재 이루어지고 있는 교육과정 대강화가 더욱 적극적으로 전개되어야 함을 바탕으로 하되, 그 맥락에서 중학교 수준에서 학업과 관련된 부분을 하나의 범주로, 또 자유학기와 학교스포츠클럽과 관련된 부분을 다른 하나의 범주로 구분하여 운영하는 방안이 제안되었다.

> 중학교 교육과정은 사실은 초등학교나 고등학교보다 더 복잡하거든요. 교과랑 창체만 있는 게 아니고 사이사이에 자유학기제와 학교스포츠클럽 등 여러 가지가 있어요. 이것을 한 부분에서는 중학교 수준에서 배워야 하는 교과의 어떤 기본적인 학문을 배우고, 다른 한 부분에서는 학교스포츠클럽, 창체, 자유학기 이러한 것들을 합쳐서 학생들이 조금 더 중학교 수준에서 할 수 있는 본인 선택에 의해서 동아리를 좀 더 심도 있게 한다든가 또는 학업을 조금 더 이렇게 본인들이 선택해서 한다든가 이렇게 좀 두 개로 깔끔하게 한 번 더 정리가 되었으면 좋겠다는 생각을 했습니다. [중학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 자유학기의 운영과 관련하여 중학교 생활에 대한 적응 부분과 고등학교 생활에 대한 대비라는 두 가지 목적이 존재함에 따라 자유학기의 활동과 시간을 재편성하고 각각의 목적에

6) 웰니스(Wellness)는 웰빙(Well-being)과 행복(happiness), 건강(fitness)를 합친 용어로, 신체적, 정신적, 그리고 사회적으로 건강하고 안정된 상태를 의미함.

따라 다소간 구분 및 분리·변형하여 접근하는 것이 적절하다는 의견이 제시되었다. 이와 관련하여 1학년 1학기에 중학교 적응과 관련된 부분을 교과와 연계하여 일부 다루어지도록 하고, 3학년 2학기에 본격적으로 고등학교 진학과 관련된 진로탐색이 일부 집중적으로 다루어지도록 하는 방안이 제안되었다.

> 아이들이 중학교에 처음 들어와서 확실히 초등학교에서랑 너무 다른 시스템과 평가 시스템 때문에 어려운 건 맞아요. 그래서 중학교 생활에 적응한다는 의미에서 1학년 1학기의 일부를 교과목 안에서 다루고, 자유학기의 또 다른 목적인 고등학교 입시나 진로 탐색이라는 측면에서 3학년 2학기 때 미래를 대비할 수 있는 어떠한 아이들의 진로 탐색과 고등학교 학습에 대한 대비가 이루어지도록 나누어 진행되면 자유학기제의 목적에 부응하는 운영이 이루어질 것이라 생각합니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

5) 중학교 교과학습의 변화 요구

중학교 교과들이 중학생의 특성을 잘 반영하고 있는지의, 그리고 중학교 학생의 특성을 고려할 때, 교과의 교수·학습 및 평가가 변화되어야 할 방향에 관한 요구에 대해 논의한 결과 다음과 같은 의견이 제시되었다.

첫째, 평가와 관련하여 중간/기말고사의 평가 기간을 별도로 설정하지 않고 학기 전체에 걸쳐 전반적으로 평가가 이루어지도록 하는 방안이 제안되었다. 이것은 교사의 자율성 확대와 학생들의 학습이 지니는 본질의 회복을 요구하는 것과 맞물려 제시되었다.

> 지금은 한 학기에 한 번 정도 서술형 평가를 보되 딱 기간을 정해서 아이들이 그 기간에 시험을 보는 방식이 개선되어야 한다는 생각이 들어요. 선생님들이 그 시험을 위해서 진도를 맞추려다 보니 계획했던 활동하기가 어려워요 [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 평가결과의 서술 방식에 대해 반(半) 구조화된 형태의 결과 제시가 이루어지도록 하는 방안이 제안되었다. 그 이유로 평가결과를 효과적으로 피드백하고, 이를 학생의 성장을 위한 기초자료로 활용하기 위해 이러한 서술 방식이 필요하다는 설명이 이루어졌다. 예를 들어 지필 평가가 필요한 교과 및 내용의 경우 이수/미이수, 등급제를 기초로 하되 본인이 획득한 등급을 제시함과 더불어 구체적으로 어떤 부분에서 어떠한 부분의 학습 보충이 필요하다는 내용을 서술함으로써 교사와 학생은 그 평가결과를 통해 개별 학습자로 학생의 학습 개선과 성장이 이루어져야 할 부분을 확인할 수 있다는 것이다.

> 학생들은 평가결과를 토대로 학습과 성장이 이루어질텐데, 그렇게 하기 위해서는 예를 들어 이 아이가 80점을 받았는데 부족한 20점이 도대체 어느 부분인지가 드러

나는 것이 필요해요. 그래서 저는 그 점수보다는 등급제가 우선이 되면 좋겠다는 생각과 더불어, 그 아이가 왜 그 등급을 받았는지 어떤 부분이 보완이 필요한지 등과 같은 부분이 성적표에 더 구체적으로 들어가는 방식의 평가가 이루어지면 좋겠다고 생각해요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 학습과 평가를 바라보는 관점에 대한 사회적 인식의 개선 및 제고가 필요하다는 의견이 제시되었다. 구체적으로는 현재 평가의 결과가 상급 학교에의 진학과 학생의 수월성 또는 지적 능력에 초점을 두고 이해되는 사회적 분위기가 개선되어야 교육의 본질이 회복될 수 있다는 설명이 제시되었다.

외국에서 이런 걸 봤어요. 성적표를 주는데 학생이 ABC 과목이 있으면 자기 점수를 다 주고 평균 점수는 과목별로 이렇게 다 줘요. 몇 등은 주지 않고. 부모님들은 아이들에게 성적이 뛰어나게 잘 나오는 거는 너는 이쪽 부분에 이제 적성이 있으니까 이런 쪽을 더 발전시켜 나가자 이렇게 하고 평균보다 이렇게 떨어지는 쪽에 있으니까 이 부분은 평균 정도까지는 도달하도록 하자 이렇게 해요. 그래서 어떻게 보면 이 평가는 자기 자신을 이렇게 점검하고 자기 자신을 이렇게 만들어가는 그 원래 취지를 이렇게 살리는 방향으로 가야 되지 않을까 생각해요. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

6) 중학교 교육과정 자율성에 대한 요구

첫째, 교육과정이 국가 수준의 일정한 체제 안에서 상대적 자율성을 지닌다는 점에서, 교육과정과 관련된 사용자 측면의 평가체제를 구성하는 것이 제안되었다. 이때 사용자 평가체제는 교육과정을 공급과 수요라는 측면에서 접근하여 공급자인 국가 측면이 아닌 수요자인 학습자 측면에서 점검하고 개선 및 요구사항과 관련된 의견을 제시하는 구조를 의미하는 것으로 설명되었다.

국가교육과정에 대해서는 현재도 국가교육과정 모니터링단에서 공급자가 공급한 교육과정이 잘 운영되고 있는지를 점검하는 데 중점을 두는데, 이게 학교 교육 현장이나 학생 입장에서 봤을 때 안 맞을 수도 있거든요. 그래서 사용자에 대한 평가체제를 좀 구축해가지고 여기서 어떻게 해야 될지 요구를 해서 거기에 대한 자율성을 만들 수 있는 여지가 필요하지 않을까 생각합니다. 교육과정 분야에 대해서 모니터링단은 교육과정의 수행에 대해 점검하거든요. 그러니 실제 교육 현장에서 교육과정을 적용해서 수업을 할 때 양이 많거나 수업 방식이 안 맞거나 평가가 안 맞거나 이런 쪽에서 개선이 필요한 부분에 대한 현장 요구들이 드러날 수 있는 구조가 필요해요. 그래서 그런 것들을 좀 구축해서 거기서 자율성이 무엇인지 좀 찾아야 되겠습니다. [중학

교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 관련 법령의 개정이 필요하다는 의견이 제시되었다. 교육 관련 직제 및 법령 등의 편제 및 운영에 관한 구조가 상위 기관이 하위 기관을 관리하도록 되어 있다는 점에서 자율성을 실질적으로 담보하기 위한 법령의 개정이 필요하다는 의견이 제시되었다.

7) 중학교 교육과정과 학습생태계와의 연계

첫째, 중학교 의무교육 체제에서 개별 학교 및 학생 주도적 활동을 강화시키는 노력이 필요하다는 의견이 제시되었다. 이는 초등교육과 중등교육의 가교 역할을 수행하는 중학교 학교급이 가지는 특성을 반영하는 것과 관련되어 있다. 중학교 단계는 국가 주도적 보통 교육으로서 헌법과 교육기본법이 정하는 의무교육의 완성이 이루어지는 단계라는 점에서 국가 주도적 교육과정의 중요성이 교육 제도의 특성으로 존재한다. 그러나 이러한 교육과정을 적용하고 편성 운영하는 주체인 학교의 상대적 자율성을 확보하는 것은 개별 학생의 성장을 추구하는 방향으로 미래 교육이 나아가기 위한 중요한 동력이 된다는 의견이 제시되었다.

> 미래 교육이 나아가야 할 방향에 대한 고민은 개인 개인이 하고 싶은 부분을 어떻게 활성화시켜줄 것인가에 대한 부분이 될 것입니다. 중학교 단계의 의무교육 부분에서 국가 주도적 성격과 관련된 부분이 이제까지 우세했다고 하면, 앞으로는 개인의 진로, 학생의 진로 이런 쪽을 고려해서 학생이나 또는 학교 주도적 성격 이런 부분을 어떻게 우세 또는 강화시킬까 여기에 대한 고민이 필요합니다. 이게 되어야 의무 교육을 완성시키고 그 후에 고교학점제 같은 부분에 연결이 되어야 하지 않을까 싶은 생각입니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 인간 발달과 평생학습의 거시적 구조 안에서 우리나라 중학생의 발달단계 특성을 점검하고 이를 전체적인 교육의 구조에 반영하는 노력이 필요하다는 의견이 제시되었다. 이는 인간 발달에 있어서 신체적 성장과 정신적 성숙이 급격하게 이루어지는 중학생들의 특성을 반영하는 것과 관련되어 있다. 이와 관련하여 학생들이 자신에 대한 발견과 광범위한 맥락에서 자신의 탐색을 활성화하기 위한 교육과정 자율성의 부여 또는 확보가 필요하다는 의견이 제시되었다.

> 중학교 단계 학생들이 또래하고 가장 즐겁게 행복하게 잘 지낼 수 있는 그런 기간이고 그걸 통해서 많은 걸 배운다고 생각합니다. 그런데 초등학교 때와는 다른 중학생들의 특징은 자기 자신이 누군가를 좀 더 많이 발견하게 되는 그런 시기입니다. 그래서 이제 진로와 직업에 대해서 생각하는 그런 시작의 시기인데 그렇다고 해서 이때 진로 직업 과목 시수를

많이 넣어서 할 필요는 없다고 생각하고요. 다만 광범위하게 자기 자신을 탐색하면서 그 과정에서 내가 뭐가 더 잘할 수 있지 나는 이런 부분이 흥미가 있나 이런 것들을 탐험할 있도록 아이들에게 다양한 기회를 주는 것이 더 좋다고 생각합니다. 이를 위해 교육과정 자율성이 더 필요하다는 생각이 듭니다. 그렇다면 초등학교는 기초 개념 스스로 학습하는 방법 이런 것들을 습득하는 데 초점을 두고, 고등학교는 자기가 중학교 때 탐색한 것에 따라서 실제로 과목을 좀 더 선택하고, 이렇게 학교급별 차별성을 확보할 수 있지 않을까 합니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

저도 유사한데요. 중학교 시기는 초등학교 때 형성된 기본 생활 습관을 가지고 이제 삶의 방향이나 바라보는 가치관과 자아를 형성하는 시기입니다. 그래서 중학교 교육과정이 아이들 발달 수준에 맞도록 교과별로 구분이 되어 있지만, 사실 궁극적으로는 중학교 학생들 발달 시기에 맞는 삶을 살아가는 방향이라든가 가치관을 좀 기를 수 있게 교과에 대해서도 재정립이 필요하다고 생각합니다. 현재 교육과정에 편성된 과목이라든가 성취기준들은 대학교에 있는 전공을 기준으로 학생들이 이 정도 배울 수 있을 것이라 생각하여 맞춘 것 같은 느낌인데, 저는 이제 중학교 시기에는 학생들의 발달 단계를 살펴보고 그에 맞도록 교육과정과 학습 내용도 조금 더 그 발달 단계에 맞게 바뀌어야 한다고 생각했습니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 진로 탐색 및 진로 지도의 내용과 교과 내용의 학습을 통합하는 접근이 필요하다는 의견이 제시되었다. 중학교 교육이 지녀야 할 통합성에 대해 교육과정이 지니는 원론적 내용 제시의 형식을 넘어서는 새로운 시각이 필요하며, 이는 교육을 통해 성장을 이룩하는 학생들이 지니는 통합성이라는 차원에서 진로 학습과 교과학습이 통합되는 것으로 접근되어야 한다는 의견이 제시되었다.

중학교 수준의 아이들은 1학년 때는 진짜 들어오는 아이들은 아직 자기 주도적으로 하는 역량이 부족하지만 3학년 정도가 되면 어느 정도 본인이 무엇을 하고 싶은지에 대해 결정하는 아이들이 많습니다. 그렇지만 방법적 측면에서 보면 그것들을 구체적으로 어떻게 해야 되는지 모르는 아이들도 사실은 많고, 또 그 길은 공부를 잘해야만 갈 수 있으니 공부를 못하면 실패하는 건가 생각하는 아이들도 많아요. 그러니 1학년 때 진로의 전 방위적 탐색을 했다면, 중학교 3학년 때쯤에는 일정 분야 정도라도 조금 더 구체화할 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이라는 생각이 듭니다. 이와 관련해 개별 교과에서 지식과 삶을 동시에 경험할 수 있는 기회가 중학교 교육에서 제공되는 것이 좋겠다고 생각합니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

8) 중장기적인 관점에서 중학교 교육과정 변화와 관련한 추가 의견

첫째, 교육과정의 수립과 변경에 있어서 사회적 합의 및 실천의 단계 또는 절차를 보다 명

확하게 확인할 수 있는 합리적 의사결정 모형을 수립하는 것이 필요하다는 의견이 제시되었다. 이는 향후 전개될 교육과정의 개정 과정에서 사회적 논의와 의견 수렴에서 보다 높은 타당성을 확보하기 위해 필요하다는 취지의 의견이었다.

> 국가교육과정이라고 하는 것은 국가의 입장에 기초해서 변화하기 때문에 국가 주도적이 될 수밖에 없는 특성을 지니겠습니다. 그리고 특히 중학교는 어쨌든 교육과정이 이제 의무교육의 성격을 반영하는 것이고 그래서 거의 다 대부분 국가 수준의 성격과 특성을 지닐 수밖에 없습니다. 그럼에도 불구하고 미래의 교육과정을 전망하는 것은 사회 구성원들이 공유하는 경험적 내용, 즉 사회 각 계층에 있는 교육과정 관련 주체들이 가진 의견에 대해 일종의 최대 공약수를 구하는 것 같습니다. 그래서 이 합의 과정을 밟는 것인데 이 사회적 합의를 어떻게 구축해 나갈지, 앞으로 교육과정 수립·변경을 어떻게 해 나갈지에 대한 합의 모형이나 실천 방법에 대한 것들을 점검하고 취약한 부분을 강화하는 것이 필요하겠습니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가-1]

둘째, 중학교 교육과정이 지니는 고유한 특성을 보다 효과적으로 반영할 수 있도록 학교급의 특성에 주목할 필요가 있다는 의견이 제시되었다.

> 중등교육의 교육과정 논의가 전개될 때 고등학교 위주로 되고 중학교는 거의 논의가 되지 않다가 그냥 막바지에 갑자기 전개되는 경향이 있습니다. 따라서 중학교 교육과정이 단순히 그냥 고등학교의 전 단계 이런 게 아니라 중학교 학생과 학교급의 특성이 보다 많이, 보다 효과적으로 고려되면 좋겠습니다. 중학교 학교급에서 변화를 추구하는 선생님들이 학교 현장에서 지쳐버리는 상황이 계속 발생해서 결국 고등학교로 옮겨 가신다는 점을 고려해야 합니다. [중학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

마. 고등학교

1) 교육과정에 대한 시대적 요구

고등학교 교육과정 전문가 및 중학교 교사를 대상으로 앞으로 국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 불확실한 미래사회를 살아가기 위해 스스로 학습할 수 있는 역량에 중점을 둔 교육의 필요성이 강조되었다. 변화의 속도가 가속화되면서 미래에 대한 예측이 어려워지는 현실에서 지식을 전달받고 이를 적용하는 형태의 교육보다는 필요한 정보 탐색, 비판적 관점에 따른 이해 및 해석 등의 역량을 함양할 수 있는 교육이 필요하다는 것이다. 이에 따라 국가교육과정에서는 학생들이 변화에 주체로서 살아갈 수 있는 자기주도적 학습력을 기르는 것에 중점을 둘 필요가 있다고 논의되었다.

> 미래의 모습을 예측하기가 점점 어려워지는 상황에서 현재 학생들뿐 아니라 4, 5년 후에 만나게 될 학생들이 미래에도 잘 살게 만들어 줘야 하는 것이 교육이 담아야 할 가치라고 생각합니다. 그러면 고등학교 수준에서 학생들에게 키워줘야 할 건, 학습할 수 있는 능력을 발굴해 주는 것이 중요합니다. 학생들이 필요한 정보를 찾아서 지식을 습득하는 과정을 훈련시키는 것이 불확실성에 대한 대응 능력인 것은 분명한 사실인 것 같아요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

위의 논의에 더해, 저출산으로 인한 학령인구 감소에 따라 이러한 사회 현상을 반영한 현실적인 교육목표가 제시되어야 한다는 의견, AI·디지털 시대에 맞는 학습경험을 위한 학습 내용과 방법이 제시되어야 한다는 의견 등 현재 사회에서 나타나는 특징에 대한 구체적인 대안을 마련할 수 있는 내용이 담겨야 한다는 논의도 이루어졌다.

둘째, 국가에서 제시하는 교육과정이므로 우리나라의 문화와 시대적 상황을 고려한 가치나 내용이 담겨야 한다는 논의도 제기되었다. 현재 교육과정에서는 공동체 의식을 바탕으로 세계시민으로서의 역량을 강조하고 있다. 공동체의 범위로 지역·국가·세계를 언급하고 있지만 실제로 국가공동체의 구성원으로서 학생들에게 교육되어야 할 철학이나 국가적 과제에 관한 내용이 부재하다는 것이다. 더불어 고려해야 할 사회적 개념 중 개인과 공동체와 같이 대비되는 개념 간의 웰빙이 고려되는 교육과정이 필요하다는 의견도 있었다. 이에 따라 교육과정에 학생들이 속한 다양한 공동체의 의미와 비전을 바탕으로 세계 시민성을 함양할 수 있는 내용을 담는 것이 국가교육과정의 중요한 과제임을 강조하였다.

> 지역성과 세계화, 자율과 책임, 개인과 공동체, 시민과 국가공동체 등 대비되는 것 같지만 서로 정반합으로 나가는데 구심점이 필요하다고 봐요. 개인과 공동체가 여전히 중요한 키워드라고 보면서 지속 가능성을 한가운데 두고 세상의 변화를 고려한 인간 교육이

명확한 키워드로 나왔으면 어떨까 하는 생각을 해보았습니다.
[고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 교육과정이 학생의 미래뿐 아니라 현재 삶의 가치가 담겨야 할 필요가 있다고 강조하였다. 교육과정의 내용이 학생들도 이해하고 동의할 수 있도록 구성되어 학생 스스로 교육을 받기만 하는 수동적 존재로 인식하는 것에서 나아가 교육에 참여하는 능동적 존재로 인식하도록 제시될 필요가 있다고 보았다.

국가교육과정을 학생들도 동의할 수 있는 내용으로 구성하고, 그 내용을 구체적으로 서술하면 좋겠다는 생각도 했거든요. 국가에서 정한 목적에 학생들이 관심을 기울일 수 있도록 인간상의 내용에 구체적인 것들이 제시됐으면 좋겠어요. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

2) 고등학교 교육과정 진단

미래사회의 변화를 고려하여 현재 고등학교 교육과정의 문제점과 도전 과제에 대해 논의한 결과 현재 일반 고등학교 교육과정에 대한 문제점은 대입과 연관되어 있었다. 전문가와 교사가 제기한 세부적인 문제점은 다음과 같다.

첫째, 고등학교 현장에서 시행되는 교육이 여전히 대입 중심으로 이루어지고 있다는 문제점이 논의되었다. 고등학교 교육은 성인 사회 진입 전 마지막 교육으로서 학생들이 사회에서 요구하는 역량과 태도를 갖추도록 하는 책무가 있다. 따라서 고등교육 기관에서 학문을 수행할 수 있는 능력, 독립적인 한 개인으로서 경제생활을 포함한 사회생활을 영위할 수 있는 능력을 함양하도록 교육과정이 운영되어야 한다. 하지만 전문가와 교사 모두 실제로 일반 고등학교에서의 교육과정 운영은 대입을 중심으로 이루어지고 있다고 판단하였다.

학생 개인이 자기 삶을 개척하고 주도할 수 있도록 사고력 및 문제해결력을 기르는 것이 중요한데, 실질적으로 고등학교에서는 그렇게 안 되는 것 같아요. 성인 사회 바로 이전까지 많은 준비를 시켜줘야 함에도 불구하고 대입의 영향력이 커요. 너무나 좋은 총론과 각론이 있더라도 그것이 대입의 수단이 되어가는 것 같아요. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

학생들에게 학교 다니는 이유가 뭐냐고 물으면 좋은 대학을 가기 위해서라고 말해요. 고등학교를 왜 다녀야 하는지에 대한 강조가 필요하다고 생각합니다. 고등학교에 진학한 목적이 고등학교에서 필요한 공부를 하기 위함이라는 것을 강조해야 할 것 같아요. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 학생 개인의 특성에 따른 적절한 진로 교육이 필요하다는 의견이 제시되었다. 교육과정에서 제시한 학교급별 목표에 따르면 고등학교에서 학생의 개인적 특성 및 환경에 따라 실시되는 진로 교육은 다른 학교급보다 더 강조되고 있다. 따라서 실제 학교 현장에서 진로 교육이 진학지도를 중심으로 행해지는 현실에 대해 성찰하고, 학생들의 삶의 문제를 좀 더 폭넓게 다룰 수 있게 이루어져야 함을 강조하였다. 더욱이 2022 개정 교육과정에서 도입된 진로연계 학기가 취지에 맞게 운영되기 위해서는 진로 교육에 대한 인식의 변화가 필요하다고 보았다.

> 고등학교가 대입에서의 성과만 강조하고 있는 상황에서 진로 진도가 대학 진학만을 다루고 있고 이를 당연하게 생각하는 것이 현실입니다. 그리고 2022 개정 교육과정에서 진로 연계 교육의 개념이 들어와 있는데 특히 학교급이 바뀌면서 달라질 수 있는 것에 관한 교육이 필요한데, 현실적으로는 고등학교에서 진로 연계 교육이 잘 이루어질 것인지에 대한 의문이 있어요[고등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 수능 시험 시행 후 고등학교 교육과정이 운영상의 어려움을 겪고 있다는 문제에 대한 논의가 제기되었다. 고등학교 교육이 대입을 중심으로 이루어져 실제 대입을 위한 학습의 마지막 관문인 수능 시험이 시행되는 3학년 2학기 수업 운영이 제대로 이루어지기 어렵다는 것이다. 학생들은 수시 전형 지원 및 수능을 보기 직전 개별적인 필요에 따른 학습으로 수업 참여에 부담을 느끼며, 수능을 본 후에는 교과학습에 대한 필요는 줄고 지원하는 대입전형에 따른 대학별 고사 준비 및 정시 지원 전략 세우기에 집중한다. 이에 따라 학생들의 상황과 요구 및 필요를 고려하여 학교 수업에 참여하도록 유도하는 것에 중점을 두어야 하며, 교육과정 측면에서 효과적인 방안을 마련하려는 시도가 필요하다고 보았다.

> 3학년 2학기에 학생들 필요에 따라 과목을 개설해서 학생들은 개설된 과목을 이수하고, 자기주도 학습으로 배운 과목을 복습하고 싶으면 그런 것도 허용해서 굉장히 좀 폭넓게 교육과정을 운영할 필요가 있어요. 대학을 진학하는 데 필요한 공부가 학생들마다 다르니까요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

3) 자율 이수 학점 확대 검토

셋째, 자율 이수 학점에 해당하는 선택과목의 구성이 학생의 학습 결과와 교과의 위계를 고려하여 학생별 교육과정의 질을 관리하는 것과 함께 중요한 사항으로 논의되었다. 필수 이수 학점이 줄고 자율 이수 학점이 증가하였으며, 선택과목의 기본학점이 4학점이지만 1학점 범위 내에서 증감이 가능하여 적은 학점으로 운영되는 과목을 많이 개설할 수 있다. 이에 따라 학생별 교육과정을 설계할 때 학생의 학습 결과와 교과의 위계를 고려한 교육과정의 질 관리가 함께 이루어져야 하며, 교과 운영에 있어서는 적은 수업 시간으로 인해 단편적인 지식 위주

의 수업이 되지 않도록 주의가 필요하다고 강조하였다.

> 자율 이수 학점이 증가하는 것은 큰 틀에서 바람직하다고 봐요. 그런데 저는 학습의 결과를 포함해서 교육과정의 질 관리가 함께 되는 것이 중요하다고 생각해요. 질 관리에는 교과의 위계도 포함이 되거든요. 지식의 축적에 따라 아이들의 사고력이나 문제해결력이 자연스럽게 풍부해지는 그런 교과 선택의 흐름이었으면 좋겠어요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

4) 고교학점제 시행에 따른 과목 선택권 확대 변화 요구

고교학점제 시행에 따라 학생의 과목 선택권을 보장하고 이를 확대하기 위한 다양한 방안이 모색되고 있다. 과목 선택과 관련된 교육과정 운영에 대해 논의한 결과, 두 가지 쟁점이 언급되었다. 과목 선택권 확대에 중점을 두고 있는 현재의 방향성에 대해 재고할 필요가 있다는 쟁점과 실제 선택 교육과정 운영에 관한 쟁점으로 나뉘어 논의되었다.

가) 과목 선택권 확대에 대한 재고

고등학교 교육과정 운영에서 학생의 과목 선택권 확대를 강조하고 실행하는 것에 앞서, 고등학교 교육의 목적과 시대적 상황을 고려하여 과목 선택에 대한 방향성을 재고할 필요가 있다는 의견이 제기되었다.

첫째, 기본 소양을 갖추기보다 세분화한 선택과목 이수에 집중하여 국가교육과정에서 강조하는 핵심역량을 위한 학습에 소홀해질 수 있다는 논의가 제기되었다. 학생들이 고등학교 교육을 통해 학습해야 할 언어·수리·디지털 등의 기초소양을 갖출 기회와 시간이 부족할 수 있다는 것이다. 이에 따라 기본 소양 교육을 위한 각 교과(군)의 공통과목 및 일반 선택과목에 대학과정 학습의 양과 질 보장에 중점을 둘 필요가 있다고 논의되었다.

> 고등학교 단계에서 전문적인 소양을 갖춘다는 것은 사실 너무 성급하다는 생각이 듭니다. 기본 소양 교육에 해당하는 과목이라고 하면 현재 교육과정에서 일반 선택과목 정도인데, 일반 선택과목을 어느 정도 기본적으로 선택하도록 하면 좋겠다는 생각이 들어요. 중요한 과목을 다 빼놓고 진로 및 융합 선택과목을 많이 학습한 학생이 공부를 충실하게 했다고 볼 수 있는지 걱정됩니다. 기본 소양이 되는 과목을 강조하고 나머지는 정말 실질적인 선택을 할 수 있도록 해야 하지 않을까요? [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 대학 입학 정원의 일정 비율을 무전공 입학으로 선발하는 것이 확대되고 있어 고교학점제

에서 추구하는 진로에 따른 과목 선택의 취지를 재고할 필요가 있다고 논의되었다. 고등학교 학생들이 과목 선택을 시작하는 1학년 시기가 진로를 결정하기에 적합한지 생각해봐야 한다는 것이다. 다양한 학습경험을 바탕으로 충분한 숙고를 통해 진로를 찾아가야 하며, 결정하는 시기는 학생마다 다르므로 과목 선택권 확장에 초점을 두는 것보다 학생들에게 학습경험을 다양하고 풍부하게 제공하는 데 중점을 두는 것이 중요하다고 보았다.

> 지금 대학교들은 무전공 입학을 만들고 있어요. OO대학교도 당장 내년에 입학 정원의 15%로 융합 전공 2개를 만든다고 해요. 무전공 입학 제도와 고교학점제 방향이 안 맞는다고 생각해요. 대학에서 무전공 입학을 확대하는 것과 진로 과목들을 많이 만들고 학생들에게 선택하게 하는 것이 안 맞는다는 비판들이 나오고 있어요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 각 교과(군)의 심층 학습 방법으로 세부 과목을 이수하는 것이 적절한지와 관련한 논의도 제기되었다. 2022 개정 교육과정의 교과 교육의 중점 사항인 '깊이 있는 학습'은 학생이 주체가 되어 교과의 탐구 방법을 익히고 이를 통해 주변 세계를 탐구하여 삶의 문제를 해결하는 역량을 강조하고 있다. 이러한 깊이 있는 학습은 학생 주도의 탐구를 통한 삶과의 연계에 중점을 두고 있어 교과(군)의 다양한 지식을 아는 것보다는 탐구 주제를 깊이 있게 배워 나가는 것이 중요하다고 보았다. 이에 따라 학생들의 심층 학습의 방안으로서 과목 선택권 확대가 적절한지에 대한 논의가 제안되었다.

> IB는 한 과목을 선택하면 2년간 배워요. 그래서 과목 수가 적고 내용체계 중심이라기보다는 융합 탐구 학습경험 중심인 것 같아요. 선택한 과목을 2년 동안 길게 그 영역에서의 학습경험을 통해 지식을 충분히 숙달해 나갈 수 있는 구조인 것 같아요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

나) 학생별 교육과정의 질 진단

고교학점제의 취지에 맞추어 학생의 과목 선택권이 보장된 선택형 교육과정이 실제로 잘 운영되고 있는가에 대한 논의가 진행된 결과 학교 현장의 운영을 통해 도출한 문제점 및 시사점을 바탕으로 앞으로의 운영 방안 마련이 필요하다는 의견들이 제기되었다. 실제 학교 현장에서 나타난 문제점으로는 우선, 학교 교육과정 편제의 구성에 따라 학생의 선택권이 제한되는 경우가 언급되었다. 또 다른 문제점으로 언급된 상황은 학생 스스로 대입의 유불리를 기준으로 과목을 선택하는 경우이다. 앞의 경우 편제 구성에 영향을 미치는 원인에 대한 대책이 마련되어야 하며, 후자의 경우 학생을 포함한 학교 구성원들의 인식을 개선하기 위한 노력이 필요하다. 이렇듯 학교 현장의 운영에 따른 결과를 활용하여 학생의 과목 선택권이 내실 있게 확대되고 질 높은 맞춤형 교육과정을 설계할 수 있는 실제적인 방안을 마련할 필요가 강조되었다.

우리 학교의 경우 제2외국어 중 한 과목을 꼭 선택해야 하는데, 스페인어 과목이 개설되지 않아 어쩔 수 없이 다른 과목을 선택해야 하는 경우가 생겨요. 그럴 때는 학교에서 숫자에 있어서는 다양한 과목이 개설된 것처럼 보이지만 학생은 자신의 진로나 강점 및 흥미에 맞춤형은 아니거든요. 예를 들면 무학년으로 과목을 개설하게 되면, 다양한 선택지를 주면서 고2 1학기 때만 개설된다던가, 고3 1학기 때만 개설하면 그것은 결국 학생들의 과목 선택권이 줄어드는 결과를 가져옵니다. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

선택한 학생이 너무 적어 개설하지 못하는 경우가 있고, 좋은 성적을 얻기 위해 선택할 때 성적이 좋은 친구들이 주로 선택하는 과목을 피해서 선택하는 친구들이 있어요. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

위와 같이 현장에서 발생한 문제점을 통해 실제로 적용할 수 있는 해결 방안을 도출할 수 있지만, 긍정적인 과정이나 운영 결과 또한 유의미하게 활용할 수 있다는 의견도 추가로 제시되었다.

학생들이 실제 과목을 선택할 때는 신중하게 자신의 필요에 따라 선택해요. 그리고 학교에서 선생님들도 살펴보면 강점이 있는 과목을 반복해서 계속하기 때문에 선생님 자체도 자신이 다양한 과목을 하면서 되게 재미있게 수업을 할 수 있는 좋은 측면들도 있거든요. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

5) 교수·학습 및 평가 변화 요구

학생의 핵심역량을 키우고자 하는 교육적 요구에 따라 교수·학습 및 평가의 변화 방향에 대해 논의한 결과 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 학습자의 환경적 특성, 학업 역량의 수준 등 학습자의 다양성을 고려한 학생 맞춤형 교육 실현을 우선순위에 둘 필요가 강조되었다. 현재 국가교육과정이 학생들의 역량 함양을 교육의 목표로 제시하고 있어 절대적이고 명제적인 지식을 전달받아 암기하고 이를 적용하는 이전의 교수·학습 방법이 아닌 개인의 이해를 위한 탐구 중심의 학습이 요구되고 있다. 이에 따라 학생 맞춤형 교육의 실현이 강조되고 있는 것을 고려하여, 교수·학습 및 평가가 학생의 개별 특성에 맞추어 이루어지는 방향으로 시행되어야 한다고 논의되었다.

사회변화 추세에 맞게 교육이 변화를 추구해야 한다면 현재 가장 도전적인 문제는 학습자의 다양성입니다. 그 다양성은 단순히 애들의 특성이 다양할 뿐 아니라 실제로 교육의 사각지대에 있는 애들, 다문화 학생들을 포함해서 한 반에 1/3 이상의 아이들은 우리가 학습적으로 많이 보듬어야 할 아이들이에요. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 지식 전달 위주의 수업과 평가에 대한 실제 현장에서의 변화가 요구되고 있음을 강조하였다. 국가교육과정에서는 단편적 지식의 암기를 지양하고 학생의 발달 단계에 따라 학습경험의 폭과 깊이를 확장할 수 있는 수업, 학생 개개인의 교육목표 도달 정도를 확인하는 평가를 지향한다. 하지만 실제 학교 현장에서는 오히려 방대한 지식을 전달하고 이를 암기하여 활용하는 평가가 주로 이루어지고 있다는 것이다.성취평가제가 도입되어 실행되고 있으나, 실제 대입에서는 상대평가의 결과가 주로 활용되고 있다는 것이다. 따라서 실제 학교 현장에서의 수업 및 학습은 상대평가에서 좋은 결과를 얻는 데 중점을 두고 있다. 이에 따라 학교의 교육활동이 국가교육과정에서 추구하는 학생 역량 함양 및 실현을 중심으로 변화해야 한다는 논의가 진행되었다.

> 지식을 전달하고 그 지식을 아는지 여부를 확인하는 수업과 평가는 더이상 요구되지 않아요. 지식을 가지고 분석, 비판, 적용할 수 있는지를 평가하는 것이 기본이라고 생각해요. 지식은 인터넷에 넘쳐나요. 근데 그걸 이용할 수 있는 것이 인간으로서 중요한 능력이라고 생각해요. 물론 현재 교육과정에서 그렇게 제시하고 있지만 실제 현장에서는 이를 적용하는 데 한계가 있습니다. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 국가교육과정 문서의 내용 중 교수·학습 및 평가 부분에 국가 교육의 철학을 바탕으로 한 구체적인 서술이 필요하다는 논의가 제기되었다. 국가교육과정은 구성의 중점, 추구하는 인간상과 핵심역량, 학교급별 교육목표 등을 통해 교육과정의 방향성을 제시하였으며, 학교 교육과정 설계의 원칙을 통해 교수·학습 및 평가의 운영에 관한 방향성을 서술하였다. 그러나 교수·학습 및 평가 운영에 관한 내용이 국가교육과정의 방향성에 따라 시행하기에 어려움이 따른다는 의견이 제기되었다. 이에 따라 국가교육과정 문서에서 추구하는 방향성과 세부적인 내용의 일관성이 필요하며, 현장에서 수용하고 적용할 수 있도록 구체적으로 서술되어야 한다고 강조하였다.

> 교수·학습 방법과 평가 부분의 총론을 봤는데, 생각보다 이게 정말 교수·학습과 평가에 대한 진술이 맞나 하는 부분들도 상당 부분 있더라고요. 예를 들면 무슨 주의사항 유의사항 이런 것들이요. 그래서 이게 국가교육과정 문서에서는 어떤 철학과 꼭 중요한 것을 제시하는 방식은 기존의 서술 방식과 유기적 연계성이 부족해 보였습니다. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

6) 고교 대학 연계 방안 요구

고등학교와 대학교가 연계하여 교육하는 방안에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기

되었다.

첫째, 수능 이후 3학년 학생들의 수업을 고등학교가 아닌 대학에서 과목을 개설하여 운영하는 방안이 논의되었다. 수능 시험을 보고 난 후, 고등학생들은 실제 학업보다는 대입을 위한 각종 전형의 고사에 참여하거나 대학 진학을 위한 준비를 한다. 이러한 현실을 반영하여 실질적으로 학생에게 도움이 되는 방안을 교육과정을 통해 해결하려는 고민이 공유되었다. 특히, 대학 진학 전 고등학교 3학년 학생들의 수업을 대학교에서 제공하는 방안은 고등학교 교육과정 운영에서의 어려움을 대학과 연계하여 의미 있게 해결할 수 있다는 점에서 주목할 만하다.

> 수능 이후는 대학에서 과목을 개설하여 학생들이 선택하여 수강할 수 있도록 하는 방안도 생각해볼 수 있어요. 개설 과목이 진로만이 아니라 교양이나 학생들의 흥미를 유발하고, 필요하다고 느끼는 과목, 대학 입학 후에 필요한 과목, 사회생활에 필요한 과목 등 다양한 과목이 될 수 있겠죠. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 수능 제도의 역할을 대체하는 방안으로 대학교와의 연계 교육이 논의되었다. 실제로 수능이 고등학교 교육에 미치는 영향은 매우 크다. 앞에서 언급한 교수·학습 및 평가, 교육과정 운영부터 학교 학사 일정에도 수능은 중대한 고려사항이다. 더욱이 졸업생들이 다시 대입에 도전하는 경우, 고등학교 생활 중 뒤늦게 학업에 정진하는 학생들이 선택할 수 있는 전형은 수능 점수를 활용하는 정시 전형이기 때문이다. 따라서 고등학교 교육의 질을 높이기 위한 수능 제도의 변화를 위해서는 현재 수능의 역할을 대체할 방안이 함께 마련되어야 하며, 이를 위해 대학과 연계하는 방안을 고려해보자는 것이 전문가들의 의견이었다.

> 수능의 영향력이 유지되는 한 3학년 2학기 교육과정은 개선될 수 없어요. 수능을 기초학력을 확인하는 절대평가로 시행하면 좋을 것 같습니다. 기본적 지식의 습득 여부를 확인하는 역할을 수능이 한다면, 고등학교 교육의 많은 부분에 변화가 올거라 생각됩니다. [고등학교 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

7) 고등학교 교육과정과 학습생태계와의 연계

평생교육의 체계 속에서 초·중학교 교육과정과 연계된 고등학교 교육에 대해 논의 한 결과, 전문가들은 학생들이 평생학습자로서의 역량을 기르는 데 초점을 두어야 한다는 의견에 모두 동의하였다. 평생학습자로서 졸업 이후 자신에게 필요한 분야에 대한 전문적인 학습이 가능하도록 문해력, 수리력, 디지털 문해력 등과 같은 기본 소양에 대한 교육이 고등학교 교육과정에서 중요하다는 것이다. 더불어 미래에는 학교 밖 청소년들에게도 공통의 기준이 될 수 있는 교육과정에 대한 논의가 필요하다는 의견이 제기되었다. 이는 학습자의 다양성과 학습 형태의 다양성 등을 고려할 수 있는 새로운 형식의 교육과정에 대한 요구가 있음을 시사하였다.

많은 학생이 살면서 본인이 더 공부하고 싶을 때, 잘할 수 있는 정도의 기본적인 소양 정도는 학교에서 배우고 나갔으면 합니다. 나중에라도 필요한 공부를 할 수 있는 교육이 이루어지면 좋겠다고 생각을 했어요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

다양한 학습자들을 포용할 수 있는 교육과정, 그게 어떤 내용이나 형식일지는 잘 모르겠어요. 학습자 다양성에 관한 것을 국가교육과정에서 다루어줄 수 없나 하는 고민을 하게 되었습니다. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

위의 논의 외에도 교사 역시 배우고 성찰하는 교육의 주체임을 인식하는 것이 중요하다는 논의도 전개되었다. 더불어 성장의 당위성을 강조하는 것도 중요하지만 교사 스스로 발전할 수 있는 제도 및 시스템을 마련할 필요성이 제기되었다.

실은 우리나라 교육에서 중요한 도전 과제 중 하나는 교사 문제에요. 교육 개혁이 거론될 때마다 늘 했던 말이 교사는 개혁의 주체지 개혁의 대상이 아니다. 교사가 개혁의 주체가 되지 않도록 교사 역량 함양이 필요해요. [고등학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

바. 특수학교

1) 교육과정에 대한 시대적 요구

특수학교 교육과정 전문가 및 교사를 대상으로 국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 일상생활 및 경제적인 자립을 포함하여 '대한민국 국민으로 존중받으며 홀로 설 수 있는 자립적 사회인'으로 성장할 수 있도록 지원해야 한다는 점이 강조되었다. 사회의 급격한 변화는 다양한 교육과정을 통한 디지털 및 환경 교육의 필요성을 강조하고 있다. 그러나 장애학생에게는 지역사회에 통합되어 성인으로서 자립하는 것이 중요하다는 점이 지적되었다. 지역사회에 소속되어 독립적으로 생활할 수 있는 능력이 더 중요하다는 데 공감대가 형성되었다. 이를 위해 실제 환경에서 반복적인 경험에 기반한 교육이 이루어져야 하며 국가교육과정에는 지역사회와 연결되는 내용이 포함되어야 한다.

둘째, 일상생활의 측면에서 통합되는 교육과정이 필요하며 이러한 교육과정이 효과적으로 구현되기 위해서는 지역사회와 연계할 수 있는 제도적 마련이 필요하다. 2015, 2022 교육과정은 모두 삶의 질 향상, 개인의 행복, 사회 참여를 통해 독립적인 사회구성원을 양성한다는 기본 목표를 제시하고 있으나 이러한 일관된 목표에도 불구하고 특히 심각한 발달장애가 있는 학생들에게 실제 적용하기에는 어려움이 많다. 교육은 전통적인 교실을 초월하여 일상생활 활동을 포괄해야 하며 학습은 집, 학교, 더 넓은 지역 사회 등 다양한 환경에서 관찰, 듣기, 모방을 통해 진행되는 지속적인 과정이어야 한다. 따라서 교육과정은 장애학생이 직면한 실제 일상의 요구와 독립적이고 사회적으로 통합된 삶을 준비할 수 있도록 맞춤화되어야 한다.

2) 특수학교 교육과정 진단

미래사회의 변화를 고려할 때 특수학교 교육과정에서 검토해야 할 내용에 대해 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 교과 내용의 수준은 다를지라도 공통교육과정과 교과목의 명칭이 통일된 것은 특수교육이 단순히 장애학생을 돌보는 보육 활동이 아니라 학생의 장애 특성과 교육적 요구를 반영하는 특별한 교육활동임을 반영하기 때문이다. 즉, 일상생활 활동은 중증도 장애학생의 생활적응 능력을 향상하기 위해 마련하였다. 다만, 2022 특수교육 교육과정에서는 공통교육과정에는 없는 일상생활 활동 영역을 추가하는 것은 교과교육이 필요한 학생들의 교과교육이 약화될 우려가 있다는 점에 검토가 필요하다.

> 특수학교에 있는 아이들은 중증 아이들로 기본 교육과정이라는 포맷을 쓰고 기본 교육과정이라는 포맷 안에서도 해결이 안 되니까 기본교육과정을 운영하는 학교는

50% 범위 내에서 시수 증감을 하여 일상생활을 확대할 수 있고, 장애 정도가 심한 학생의 경우, 50% 범위 내에서 교과 및 창체 시수를 감축하여 일상생활활동으로 편성할 수 있습니다. 이러한 점은 자칫 교과교육이 필요한 학생들의 교과 교육의 질이 약화될 수 있다는 생각이 듭니다.

또한 상당수의 특수교육 대상 학생들이 일반교육 상황에서 일반 학급에 있거나 아니면 특수학급에 시간제로 왔다 갔다 하면서 어떤 공통 교육과정하고 기본 교육과정을 교사 재량껏 또 그 학교 안에서 적용되는 범위가 있다 보니까 기본적인 총론에 해당하는 것들을 적용하는 것과 관련한 문제들이 존재합니다. 특수 교육과정이 통합된 아이들을 고려하면서 공통 교육과정을 안고 있으니까 (중략) 어려움이 있습니다. 예를 들면 고교학점제 같은 거요. 이런 경우에는 그 상황에 있지 않아보면 어떤 문제들이 일어나는지를 모르죠. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 보편성을 추구하면서 학습자인 장애학생의 특수성을 반영하는 교육과정 구성을 위해 역량중심 교육과정으로 변화의 필요성이 제기되었다. 현행 교육과정은 공통교육과정과 선택중심교육과정뿐만 아니라 기본교육과정도 포함되어 있어, 특수교육의 특성에 맞지 않는 시스템 내에서 교육과정을 반영하기 때문에 운영하는 데 현실적인 어려움을 안고 있다는 것이다. 또한 현 교육과정은 연계적으로 통합되고 반복되는 주제를 통해 앎이 확장되는 구조로 되어 있지만, 지적장애나 발달장애에 대한 기본교육과정은 주로 경도 장애학생들을 대상으로 이루어져 있다. 결과적으로 중증장애학생 또는 중도중복장애학생을 고려하지 않고 있으므로, 장애중증화를 반영하여 현 실정에 맞는 교육과정으로 개선될 필요가 있는 것으로 제안되었다.

아무리 쉽게 시작해도 지적장애나 발달장애 기본 교육과정도 5, 6학년이 되면 어려워져요. 그러면 실제 5, 6학년인 지적장애학생들한테 실제 쓰이지 않는 교육과정이라는 말을 많이 하거든요. 그 누구에게도 안 맞다. 지적장애나 자폐성 장애학생에게 그래서 교육과정 개발할 때마다 장애 중증화를 반영한다. 중도 중복 장애학생들이 활용할 수 있는 교육과정이어야 한다라고 함에도 불구하고 나선형이라는 그 교육과정 프레임 안에서는 아무리 쉽게 시작해도 어려워지거든요. 아무리 촘촘하게 작은 진도로 나가도 그래서 장애가 중증화될 거라는 그 전제하에 지금 교육과정은 아무리 그걸 부인하고 아닌 척해도 경도 중심이에요. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

또한, 역량 기반 커리큘럼이 모든 학생을 대상으로 전체 교육과정에 걸쳐 통합교육을 촉진할 수 있다는 점이 논의되었다. 교육문화 내에서 역량중심 접근방식을 구현하면 특수교육에서 보편성과 특수성에 대한 요구를 구분할 필요가 없어진다. 이를 통해 모든 학생이 교육 기회로부터 균등한 혜택을 누리고 보다 포용적인 환경을 조성할 수 있다.

> 일반 교육의 진입 접근 때문에 보편성이나 이 특수성을 얘기를 하게 되는데 일반 교육 자체의 교육과정이 그렇게 나선형 구조의 전형적인 틀을 가지지 않은 어떤 역량 중심으로 하위 요소들을 가진 측면으로 구성이 된다라면 아이들이 장애학생들이 가진 영역 안에서도 자기가 구현할 수 있겠다는 생각을 해요. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

3) 학습자의 교육과정 및 변화에 대한 체계적인 데이터 관리 요구

특수교육에서는 평가가 일반교육보다 덜 엄격하기에 특수교육 교사와 학생 모두 평가로 인한 부담을 덜 느끼고 있으며 이로 인해 특수교육 교사는 학생의 진도를 기록하거나 성적을 부여하는 것 이상의 변화를 보여줄 책임이 줄어들게 된다는 논의가 있었다. 이는 특수교육을 받는 학생들의 학습과 발전을 평가하고 데이터를 추적하는 것에 대한 어려움으로 이어져 성과와 개선 영역에 대한 문서화가 충분치 않은 경우로 이어진다고 하였다. 교사의 자율성과 학생 중심의 접근 방식은 성장에 대한 기록이나 변화에 대한 성과 및 평가에 관한 낮은 책무성으로 이어지기도 한다는 것이다. 따라서 특수교육에서 학생의 학습 과정 및 변화, 성과에 대한 체계적인 데이터 기록 및 관리의 필요가 제기되었다.

> 주제 중심이나 역량 중심으로 교사 자율적 수요자 중심으로 이렇게 교육과정을 해갈 때 장애학생의 어떤 역량이 진보되고 또 다루어졌던 주제, 했던 활동이 교사에서 교사로 계속 반복되거나 아니면 어떤 거에는 노출이 안 되거나 이렇게 되는 게 특수교육에서 너무 비일비재하기 때문에 이 아이들의 배운 학습의 내용과 배워야 할 내용에 대한 데이터 관리나 어떤 진보의 기록은 특수교육에서 잘 못하는 영역인데 앞으로 잘 해야 되는 영역인 것 같아요. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

4) 교육과정의 보편적 학습 설계에 대한 재고 요구

현장에서는 특수학교 교육과정에 대한 보편적 학습 설계의 필요성이 강조됐다. 장애학생들의 경우 이수해야 하는 일정 수준의 능력과 지식이 있는데 보편적 학습설계는 일반적으로 시각장애, 청각장애, 지체장애학생들에게 여러 가지 공학적인 측면을 통해서 보완을 해준다고 하지만, 지적장애학생들이나 자폐성 장애, 발달장애학생들의 경우는 현장에서 문제상황에 직면하게 된다. 장애학생들 마다 접근해야 되는 방법, 인지적인 측면 자체에서 이미 많은 격차가 있기 때문에 정말 아무리 융통성을 가지고 보편적 학습 설계를 한다 하더라도 그것이 정말 장애학생들에게 보편적 학습 설계가 될 수 있는지 재고해 볼 필요가 있다고 보았다. 이러한 격차는 진정한 보편적 학습 설계에서 특수교육을 받는 모든 학생의 다양한 요구를 해결하는데 어려움이 생기는 이유이다. 따라서 보편적 학습 설계의 본질을 위해서 특히 지적 및 발달장애가 있는 학생의 교육 요구사항도 효과적으로 충족시키기 위한 교육과정의 재검토가 필요하며 맞춤화된 교육 접근 방식의 구현을 강조하였다.

우리가 모든 학생들을 위한 교육이나 이제 미국이나 이런 데서도 얘기를 할 때 요즘에 UDL 보편적 학습 설계라든지 이런 얘기를 많이 하잖아요. 저의 의무는 과연 모든 학습자를 수용할 수 있는 보편적 학습, (이제 이것도 미국에 보면 이렇게 책들에 따라서 약간 보편적 학습 설계에 대한 해석이 다른 것 같아요.) 봤을 때 모든 아이들을 수용할 수 있는 보편적 설계라는 것이 과연 정말 가능한가 하는 거예요. 특수교육에서는 교수적 수정 차별화 교수라는 얘기를 합니다만 그런 것들이 추가적으로 더 진행이 될 필요가 있어요. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

5) 장애학생들을 위한 AI 교육 지원 필요 요구

모두가 주목하고 있는 AI 및 기타 첨단 기술의 사용은 특수 교육을 지원하는 데는 제한되어 있어 오히려 맞춤형 학습경험을 방해할 수 있다는 의견이 제시되었다. 장애학생을 위한 맞춤형 AI 및 디지털 도구를 통합하기 위한 헌신적인 노력이 없으면 교육 사각지대가 발생할 위험이 있음을 강조하였다. 국가교육과정에서 온라인 교육이나 디지털화된 교육의 진행에 있어서 장애학생들에 대한 교육을 지원해 주고 학습의 기회를 제공해 주지 않는다면, 결국에는 더 많은 장애학생이 소외될 수 있다는 점을 제시하였다. 따라서 국가교육과정에서 일반교육이나 온라인 학습 및 디지털 교육으로의 접근 기회 및 학습 지원에 대한 보장 필요성의 요구를 강조하였다.

예를 들면 이번에 디지털 교과서 사업이 나왔을 때도 다른 일반 같은 경우는 수요가 있고 그게 결국 학습지 판매량도 연결되고 하기 때문에 검정 교과서를 하는 팀들이 어쨌든 간에 디지털 교과서를 하려는 관심을 보이지만 우리 장애학생들에 대한 거는 수요나 이런 것들이 매우 적기 때문에 국가교육과정이라는 선에서 우리 학생들에 대한 교육을 서포트해주지 않으면 우리 학생들을 위한 교육을 지원하는 업체들의 관심이 사라져서 온라인 교육이나 디지털화된 교육에서 결국은 더 많은 장애학생이 소외받을 수 있어요. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

6) 인식 개선을 통한 포용적 지평 확대 필요 요구

현장에서는 특수학교 교육과정에 대한 인식 제고를 통한 포용적 지평 확대의 필요성이 강조됐다. 미국과 같은 선진국에서는 장애인으로 인정받는 사람의 비율이 약 20%로, 한국의 5%보다 훨씬 높다며, 광범위한 인식으로의 변화는 심각한 비만을 포함한 광범위한 조건을 포괄하며 개인이 평생 동안 적절한 지원과 편의를 받을 수 있도록 보장한다고 근거를 제시하여 설명하였다. 대조적으로, 한국의 장애 인식에 대한 좁은 정의와 제한적인 인식은 장애를 극히 소수에게만 영향을 미치는 드문 불행으로 인식하게 한다. 이러한 인식은 통합적인 교육의 발전을 방해하고 장애의 다양성과 확산에 대한 사회적 인식을 제한할 수밖에 없다. 따라서 인식의 변화는 포용적이고 지

원적인 환경을 조성하는 데 매우 중요하다고 강조한다.

> 경계선급 아이들이 미국에서는 이미 특수교육 대상 학생이었던 것처럼 우리나라의 교육 행정의 절사점이 절사 범위가 너무 좁게 잡혀 있는 것이지 그걸 늘리면 오히려 장애 인식에 대한 포용이나 지평이 좀 넓어질 것 같아요. 너무 좁게 보거든요. 지금 현재. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

현재 교육 시스템은 장애가 있는 학생들을 완전히 통합하는 데 어려움을 겪는 경우가 많으며, 이로 인해 이러한 학생들이 간과되거나 소외되는 결과를 초래하게 된다. 장애학생의 요구사항과 잠재력에 대한 인식을 높이기 위한 공동의 노력이 필요하며 장애학생의 포용을 수용할 뿐만 아니라 적극적으로 지원하고 장려하는 교육환경을 조성하려면 일회성 행사가 아닌 지속적으로 삶에서 어떻게 인식을 개선해 나갈 수 있을 것인가에 대한 고민이 필요하다고 강조한다.

7) 평생교육(유-초중고-대학-사회)을 위한 연계

생애발달상의 특성 및 연계를 고려할 때 특수교육 교육과정에서 가장 중점을 두어야 할 것에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제시되었다.

> 이제 잠재적 교육과정으로 자연스럽게 배워질 거라고 했던 거를 교육과정 커리큘럼으로 배워서 학교폭력 예방이든 인성교육이든 사회 정서 학습을 커리큘럼화한다는 게 일반 교육에서도 이제 추세가 느껴지는데 저희 특수교육도 일상생활 영역이라는 걸 만든 것 외에 정서 학습을 어느 영역화해야 안 그래도 정서 행동에 민감하고 정서 행동으로 인한 다른 능력이 유능해도 정서 행동으로 인해서 사회통합이 어려운 애들이 일반 교육의 사회 정서 학습처럼 이 정서 학습도 한 영역이 될 거라고 예측됩니다. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

> 결국은 특수교육에서나 일반 교육에서나 얘기하는 전반적인 흐름의 끝은 지금의 교과라든지 이런 것들의 체계는 아닐 거라는 생각이 들어요. 그리고 아이들이 온라인에서 학습을 하든 다양한 곳에서 학습을 할 때 우리가 국가교육과정에서 학생들한테 가르쳐야 하는 것들은 그런 것들을 다룰 수 있는 최소한의 능력들 그리고 사회 정서적인 부분이라든지 윤리적인 것이 아닐까 그런 것들이 훨씬 더 큰 기준으로 다루어져야 하지 않을까라는 생각이 좀 들더라고요. [특수학교 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 경도 장애 혹은 매스컴에 등장하는 성공한 장애인만의 직업에 주목할 것이 아니라 중도중복장애학생의 장애 중증화를 반영하는 진로·직업교육이 요구된다. 현재의 나선형 교육과정은 연계적으로 통합되고 반복되는 주제로 폭이 넓어지는 구조인데 지적 장애학생들에게

는 실제 적용되기 어려운 교육과정이다. 또한 학령기 이후에도 지속해서 진로·직업교육을 지원함으로써 장애가 있는 성인의 장기적인 직업 안정성과 삶의 질 향상 및 사회에 잘 적응할 수 있도록 지원해야 한다.

사. 직업계 고등학교

1) 교육과정에 대한 시대적 요구

고등학교(직업계고) 교육과정 전문가 및 교사를 대상으로 국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 학생 스스로 변화에 주도적으로 참여하고 능동적으로 대응할 수 있는 자기 삶의 설계 역량과 학습 능력을 기를 수 있도록 국가교육과정이 개선되어야 한다는 점이 강조되었다. 사회, 경제, 문화, 산업, 환경 등 사회 전 분야에 걸쳐 급격하고 광범위한 변화가 가속화되고 있는 가운데 노동시장의 요구와 변화 트렌드에 맞추기 위해서는 기본적인 역량을 함양함으로써 교육과 일, 삶을 연계할 수 있는 역량 중심 교육에 주목해야 한다. 이를 위해 학교 교육은 학생들이 사회환경 변화에 유연하게 대응하면서 자기주도적으로 참여하고 학습할 수 있는 역량을 갖출 수 있도록 지원해야 한다.

> 그간의 교육과정은 산업사회에서 필요한 직무능력을 익히면 취업해서 고숙련자가 될 거야 이 정도까지였는데 이제는 국가교육과정을 담아내야 할 시대적 요구가 그 이상의 것들이 많아진 것 같아요. 직무능력 경력 개발 그 다음에 일 기반 학습 정도로만 그칠 거냐 그 이상의 학생들이 성장할 수 있는 어떤 가치를 반영할 거냐 하는 것들은 좀 필요하지 않을까...미래 직업이나 미래 기술 이런 것들이 변하면서 따라가기에 너무 벅찬데 의사소통 능력이라든지 가장 필수적인 기본 능력을 교육과정에 어떻게 담을지 고민이 필요합니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 급격하고 광범위한 사회 및 환경 변화에 유연하게 대응할 수 있도록 생애 전 단계 역량의 지속적인 성장을 위한 기초적이고 기본적인 역량 함양이 강조되어야 한다는 논의가 제기되었다. 종래의 직업계고 교육과정은 산업사회에서 필요로 하는 인재 양성에 초점을 두어 실질적인 직업교육이 되기 어려웠으며 취업 이후 학생들의 지속적인 성장을 위한 기초기본 역량 함양에도 어려움이 있었다. 이는 AI 및 디지털 환경 변화에 따른 업무 방식의 변화와 이에 요구되는 직무능력 함양에도 어려움을 초래하는바 변화에 대응할 수 있는 기본적인 지식과 원리를 학생 스스로 학습해 나갈 수 있도록 하는 역량 함양이 요구된다.

> 직업계 고등학교가 노동 현장에 적용이 안 되는 교육을 하고있다는 생각이 듭니다. (중략) 실질적으로 아이들이 나가는 직무 현장이나 전문 현장을 내용들을 바라보면 괴리돼 있는 것들이 많아요. 학생들이 배운 내용을 사회에서 실제 활용할 수 있는

지 의문이 듭니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 국가교육과정은 미래 인간상을 최소한의 핵심 기준으로 하여 형식적 표준화와 규격화에서 벗어나 자율화, 대강화를 확대하는 방향으로 나아가야 한다는 점이 요구되었다. 즉, 미래 교육은 교육에 대한 기본적인 요구와 방향을 담아야 하며, 학생 선택권 및 지역사회의 특성에 따른 다양한 교육과정 운영이 가능하도록 대강화, 자율화가 지속적으로 강조되어야 한다. 국가교육과정의 최소한의 기준은 미래 인재상, 인간상을 기반으로 하며, 지속적인 반성적 사고를 통해 공동체의 문제를 인식하고 개선할 수 있는 역량을 함양하는 방향으로 나아가야 할 필요가 있다.

> 국가교육과정은 어디까지를 기본으로 정해야 하는가를 봤을 때 최소한의 기준으로 가장 먼저 제시하는 게 바람직한 미래 인재상을 논할 수 있습니다. 교육과정이 바뀔 때마다 표현 방법은 달랐지만 귀결되는 건 건강한 시민이거든요. 공동체 사회 속에서 그 시대에 맞는 시민 정신을 갖고 가는 게 가장 바람직한 거고 정치 문화 사회적 환경은 계속 달라지지만 필요한 역량이나 수준이 그에 따라 달라지고 사회적 인식을 반영해서 건강한 시민의 상이 나름대로 정의되는 거죠. 이렇게 기본적인 방향이 정리됐을 때 교육과정이 자율성을 보여줄 수 있고 대강화도 풀려나갈 수 있을 거예요. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

2) 고등학교(직업계고) 교육과정 진단

미래사회의 변화를 고려할 때 고등학교(직업계고) 교육과정의 한계점에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 국가교육과정 총론에서 직업계고 교육과정 편성운영 기준 등 전반적인 운영에 관한 사항이 일반고 교육과정 체제에서 기술되어 직업계고만의 교육과정 운영 특성을 반영하는 데 어려움이 있다. 2022 개정 교육과정에서 학기당 과목 편성기준은 직업계고 교육과정 편성과 운영에 어려움을 예고하고 있으며, 특히 직업교육을 위한 교육과정 편성은 시대적 상황을 고려하지 못한 부분도 있다. 또한 고교학점제를 바탕으로 한 학기당 과목 이수 목표를 충족하기 위해서는 전공 일반과목, 전공실무과목의 연계가 어렵고, 교사가 가르쳐야 할 과목 수가 많이 늘어나는 등 부담을 가중시키고 있다.

> 직업계고는 직업계고 나름대로의 어떤 교육과정 편성에 그것도 또 국가에서 별도의 편성할 수 있는 자율권을 줘야 되는데 사실 직업계 고등학교에서는 학생들의 요구나 이런 부분을 다 반영하려면 (직업계고에 맞는) 교사 수급이나 시설 구축 등이 필요한데 매년 바꿀 수가 있겠냐는 거죠. 그러니까 실제로 이러이러한 교육과정을 운영

하고 싶어도 현실적으로는 어렵습니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 단위학교에서는 국가교육과정과 산업수요, 직업의 변화를 고려하여 학과별 인력 양성 유형에 적합한 교육과정을 하드웨어적으로 설계하고 있지만 신입생 확보, 학교 여건(시설, 예산, 교원 역량 등), 학생의 정서적 지원 등에서 많은 어려움을 겪고 있어 지원이 시급하다. 또한 대학 진학에 대한 높은 수요와 직업계고등학교에 대한 국가 정책적 요구 사이의 갈등으로 인한 괴리감이 단위학교와 교사들의 부담으로 고스란히 전가되고 있다.

수요자 선택 중심의 교육과정이라고 함은 저희 학교에서는 진학이거든요. 근데 국가에서는 취업이에요. 우리 학교가 정책적으로 예산이나 사업에 발맞춰 나가려면 국가의 취업 중심의 정책적인 걸 따라가야 하는 건데 이런 괴리감이 현장에 존재합니다.(중략) 진학도 같이 병행하면서 편제도 하고 있고 지도도 하고 있고 (중략) 국가에서 요구하는 그런 교육과정을 실현할 수 있는 단위 학교가 얼마나 있을까 (중략) 우리가 아무리 노력해서 재구조화해서 교육과정 다 바꾸고 시설 갖추고 해도 과정이 힘들다고 봅니다.

학교도 작년부터 미달이 되고 있거든요. 그런데 미달된 아이들이 들어왔을 때 저희가 수업을 할 수 없는 상황이에요. 생활지도에 중점을 두고 있는데 매주 사고거든요. 그러니까 어떤 생각이 드냐면 수업을 하는 게 맞나 학생 안전 지도를 하는 게 맞나 고민하게 됩니다. 교사가 어디까지 지도를 해야 하는지에 대한 물음표가 올해부터 생기기 시작했어요. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 직업교육은 산업, 경제, 노동시장의 변화에 민감하게 작용하지만 이에 적합한 학교 교육환경 및 인프라 구축에 어려움이 있으며 전공기술분야 전문가 부족에 따른 교육과정 개발 및 전문교과 교사 양성과 확보에 어려움이 있다. 빠르게 변화하는 내용을 반영한 전문 지식이나 내용을 연수하고 이러한 전문성을 가진 교원을 양성하는 데는 시간이 필요하다. 이러한 어려움은 직업계고 교육과정에 대한 연구 개발 및 개정 논의 시기의 지연 등 교육과정 개발 측면의 제약을 반영한 것이기도 하다는 점이 논의되었다.

가장 큰 제약이나 걸림돌이라고 하면 너무 빨리 바뀐다는 데 있고 학교 교육과정의 교육 내용이 전문교과 같은 경우 문서화되어 있는 자료가 교육 현장을 잘 반영하지 못하는 경우가 있어요. 교육 전문가들이 현장에 있는 교육 내용을 가르치기보다 알고 있는 내용들로 기술하는 경우가 좀 많아서 실질적으로 직무 현장이나 전문 현장의 내용과 좀 괴리돼 있는 것들이 많아요. 교사들도 새로운 지식이 들어온다 하더라도 본인의 현재 지식만으로 교수가 가능하다고 생각하시기도 합니다. [고등학교(직

업계고) 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

3) 고등학교(직업계고) 교육과정 국가직무능력표준(NCS) 변화 요구

학생의 잠재 가능성 실현 및 역량 함양을 위한 직업계 고등학교 교육과정의 국가직무능력표준(NCS)의 발전 방향에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 직업계고 교육과정에서 NCS는 현장의 실무를 익힐 수 있는 수단이라는 점에서 장점이 있으나, 직업계고 전체의 기준학과와 인력양성 유형에 모두 적용되기에는 어려움이 있으며, AI 및 디지털 기반으로 산업 현장은 융복합, 자동화, 지능화되는 상황에서 실무를 표준화한 NCS를 그대로 교육과정에 담는 것은 무리가 있는 것으로 논의되었다. 자동차나 기계 분야 등은 NCS 적용이 적정할 수 있으나, 다른 분야에서는 직업계고 현장에서 교육하기가 어려운 분야도 있다. 이에 직업계고 교육과정에서 기준학과 또는 인력양성 유형에 적합한 분야에서 선택적으로 적용하는 것이 적정할 것이다. NCS 적용이 어려운 분야는 실무능력 함양과 실제 학교에서 교육이 가능한 교육분야 등의 접점을 찾아 교육과정을 개발하는 것이 적절하며, 현재의 현장실습을 일 기반학습(Work Based Learning)의 교육을 활성화하는 것이 적정할 것으로 논의하였다.

> 실무 과목이라고 해서 NCS 기반으로 교육과정을 했는데 제일 중요한 것들이 학생들의 학습경험이잖아요. 직무를 배우든 일반 아카데믹한 걸 배우든 NCS를 목표로 학습경험을 하게 하는 구조가 맞냐는 것이 상당히 의문이거든요. 또 하나는 NCS 쪽에서 볼 때 표준을 만들었는데 우리 직업계고 수준에서 안 맞는 것들이 많이 있어요. 직업 실무를 하기 전에 거기에 대한 원리와 개념들도 알아야 하고 그런 것들이 잘 어우러져서 만들어져야 하는데 그걸 향한 학습경험이 지금 체제에서 적합한지는 고민을 해봐야 되지 않을까 하고 다음에 할 때는 인력 양성 유형 쪽으로 맞는 기준학과 쪽으로 하고 안 맞는 데는 최소화하는 식으로 교육과정에 담는 구조는 바꿀 필요도 있다는 생각이 듭니다. [고등학교(직업계고) 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

> 미래에 대한 지식이나 바로 생성된 직업에 대한 부분들은 NCS는 담을 수가 없습니다. 왜냐하면 NCS는 이미 보편적이거나 표준화가 가능한 직무들을 분석해서 이루어지는 것이지 신산업 분야나 이제 막 생성된 것들은 표준화가 가능하지 않거든요. 왜냐하면 이게 표준화할 수 있는 상황이 안 되기 때문에 직무 분석이 불가능해요. 그런 경우에는 NCS를 개발할 수도 없고 이런 것들 이런 것들이 혼재되어있어요. 직무 분석이 잘못된 것이 아니라 이걸 교육 현장으로 끌고 들어오는 중간 과정의 교육 시스템과 맞춰야 하는데 그 과정이 부족한 측면이 있어요. [고등학교(직업계고) 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 현장 중심의 직무분석을 통해 고용노동부에서 개발 고시하는 국가직무능력표준은 교육부에서 고시하는 전문교과 교육과정 내용체계가 다르고, 국가직무능력표준 학습모듈(학습교재)을 학교에서 활용하기 위해서는 교사가 다시 교육환경 및 시설, 학과별 인력양성 유형 및 교육수준에 맞춰 학습모듈의 능력단위를 재구성해야 하는 어려움을 안고 있다.

> 2015 개정 교육과정에서 처음 적용된 NCS 기반 교육과정의 기본 방향성은 매우 좋았으나 학교 현장에서 적용하기 위해서는 많은 개선점이 필요합니다. 24개 분류 중 17개 교과군으로 나뉘어진 NCS 실무과목 교과서는 학교 교육과 맞지 않아서 교과서를 재구조화하거나 워크북을 만들지 않으면 제대로 된 교육이 이루어지지 않습니다. 현장 실무 중심의 교육을 위한 정책 방향은 옳으나 학교 현장에서의 적용할 수 있는 실무과목의 개발과 산업 현장의 실무자가 직업계고 고등학교 강의할 수 있는 토대의 마련이 필요합니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

4) 고등학교(직업계고) 교육과정 교과 및 시수의 변화 요구

미래사회의 변화를 고려할 때 고등학교(직업계고) 교육과정의 교과(군)과 시간 배당의 적절성 및 구조와 시수의 변화 방향에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 직업계고 교육과정의 시간 배당은 전문교과 중심으로 편성하였으나, 미래사회는 단순한 기술의 반복적 숙련보다는 지속적으로 학습할 수 있는 학습 역량을 갖추는 것이 필요하다. 따라서 학생들이 기초적인 학습역량을 갖출 수 있도록 보통교과와 전문교과의 시간 배당 기준을 균형있게 배당하고, 학생들의 자율 선택이수 시간을 확대하여야 한다. 아울러, 현행 교과목(국, 수, 영, 사, 과 등등) 중심의 교과(군)의 구조보다 창의적이고, 변혁적 역량을 함양할 수 있는 통합형 교과군을 신설하는 것이 바람직할 것으로 논의되었다.

> 직업계고 학생들이라 하더라도 최소한 기초학력의 교육 방향에 지대한 관심을 갖고 있어야 된다는 것을 바탕으로 해서 전문교과의 교육이 이루어져야 하는데 이런 것들도 좀 한계가 있는 거죠. 기초학력 수준이 굉장히 저하되어 있는 학생들을 대상으로 대학을 가기 위한 교육과정을 편성하는 게 정말로 타당하냐 라고 했을 때 고민이 필요합니다. 그러다 보니까 실질적으로 직업계 교육과정으로서의 구현이 제한적입니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 현재의 교과(군)을 너무 세분화하기보다는 학생들이 산업사회로 진출할 수 있는 분야를 현재보다 넓게 하는 방안을 고려해야 할 것으로 논의되었다. 또한 학점배당기준도 현재의 구조에서 역량중심으로 구성하고 그 역량에 따른 과목 구조로 개선하는 방안도 고려해 볼 필요가 있다.

> 핵심역량은 설정돼 있는데 연계성이 별로 없어요. 예를 들면, 학점배당기준 같은 경우 교과군이나 교과 기준으로 되어있고, 핵심역량이 관련되어 있는 부분은 없는데 역량 기반으로 간다면 그걸 어떻게 같이 엮어줄 거냐 라는 것들이 논의가 되고 연구가 돼야 하지 않을까 싶은 생각이 들어요. 예전에 계열 수준으로 되어 있었는데 지금 17개 교과군이 되어 있어요. 교과군을 하다 보니 인력 양성 유형들이 되게 다양하고 복잡한데 그 안에 담을 수 있느냐라는 문제가 있고 역량 중심으로 간다고 할 때 교과(군)이나 시수 문제는 조금 풀리지 않을까. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

셋째, 교육과정에 직업계고 특성이 충분히 반영되고 있다고 보기 어렵다는 점이 논의되었다. 단위학교의 교육과정 설계는 학생 실태와 요구, 교원 조직과 교육시설·설비 등 학교 실태, 학부모 의견 및 지역사회 실정 등 학교의 교육 여건과 환경을 종합적으로 고려하여 이루어져야 함에도 불구하고 자율이수학점에 따른 보통교과, 전문교과 편성부터 탄력적 운영이 현실적으로 제한될 것으로 보인다. 직업계고에서 2022 개정 교육과정 적용 시 보통교과의 시수가 늘어나 실제적으로 전문교과의 시수, 전문교과 교원 수가 줄어드는 등 NCS 기반 교육과정 운영에도 어려움이 예상된다. 따라서 직업계고 교육과정 설계를 위한 별도의 탄력적 편성 운영 기준이 마련될 필요가 있다.

> 농업계 같은 경우는 벼가 1년 동안 자라는 거라 저희는 기본 기초 과목은 전부 1년 단위로 했었고 실무 과목은 3학기 이상도 편제를 했었어요. 그런 것들이 다 학기제로 끊어져야 되고 그러면 교사의 다과목은 또 늘어나고 이게 네 번까지 연계되는 거에요. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

5) 고등학교(직업계고) 교육과정 교수·학습 및 평가의 변화 요구

고등학교(직업계고) 교육과정의 교과 특성을 고려한 교수·학습 및 평가의 변화에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 직업계고의 교과 특성은 해당 분야의 직무능력 등을 함양하기 위해 관련 전공 분야의 실기능력과 그 실무를 익히기 위한 기초지식, 개념 및 원리 등을 학습해야 하며, 교수·학습의 구체적인 방법을 교육과정에서 제시하기보다는 과목에서 제시한 성취기준에 따라 일반적 교수·학습 방법과 실기능력을 함양할 수 있는 교수·학습 방법을 학교 현장에서 다양하게 적용하도록 유도하는 것이 필요하다. 평가도 마찬가지로 기초지식과 개념 및 원리 등을 학습할 때의 평가와 실무능력을 평가할 때의 평가를 달리할 수 있도록 유도할 필요가 있다. 전문교과의 경우 지필평가보다는 수행평가를 대폭 확대하여 운영하고 있으나 수행평가 방법을 보다 구체화할 수 있도록 안내할 필요가 있다.

직업계고 같은 경우 교육과정의 학습경험 연계성이라든지 계속성을 볼 때 보통 교과하고 연계가 되면서 전문교과가 1년 단위 학습경험이 이루어지게 짜여있냐 의도된 학습경험이 이루어지게 연계성이 있고 위계가 있냐 (중략) 배울 때의 그런 것들이 배우는 과정들이 조금 바뀌어야 한다고 생각합니다. 가르치고 평가하는 거는 그 내용에 따라서 바뀌어야 되고 선생님들의 전문성을 중심으로 가져가야 되지 않는가라는 거죠. 수행에서 다양하게 할 수 있지만 평가가 수업 방식이나 방향을 견인하는 역할을 하는 부분은 고려를 많이 해야 한다는 생각을 합니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

둘째, 직업계고 전문교과는 직무수행에 필요한 지식, 기능, 태도를 갖추고 '할 수 있는 능력'을 함양할 수 있도록 학생이 주도적으로 참여하는 교수·학습 방법을 시행해야 한다. 또한 단순한 기능의 반복 훈련 방식이 아닌 수행과제를 스스로 파악하고 계획하며, 문제를 해결하는 과정에서 학습하고, 동료와 협력하도록 지도하여야 할 것이다. 따라서 평가는 상대평가보다는 수행의 정도를 학생 스스로 명확히 파악할 수 있도록 절대평가(성취평가)를 실시하여야 하며, 결과를 확인하는 평가가 아닌 부족한 점을 확인하고 파악할 수 있는 평가가 이루어져야 한다. 이를 위해 결과 평가보다는 수행과정 전반에 걸친 과정형 평가가 중심이 되어야 한다.

전문교과 같은 경우에 학습과 평가를 어느 방향으로 변화하는 것이 좋으냐라고 많은 얘기를 하세요. 전문교과는 그 직무를 수행할 수 있느냐 없느냐일 뿐만 아니라 직무에 대한 준비나 직무에 대한 적성과 소질이 있느냐를 판단하는 기준을 가르치는 거라고 보거든요. 그러니까 기본적으로 어느 정도의 소질과 적성을 갖고 있고 현재 상태가 어느 정도 직무 수행의 상태인지를 객관적으로 보여주는 거지 이걸 서열화해서 보여주는 것은 적절하지 않다고 생각합니다. 평가가 그렇다면 교수·학습은 그 내용을 수행할 수 있는지를 보여주는 게 중요할 것 같아요. 다시 말하면 반복하거나 할 수 있도록 해주는 게 아니라 아이가 이 안에 참여했을 때 내가 무얼 할 수 있는지 판단하고 내가 어떻게 활동해야 되는지 보여줄 수 있는 것을 스스로 확인하게 해 주는 게 기본 방향이 되지 않을까라는 생각이 듭니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 암기식 위주의 학습에서 탈피하여 학습자가 스스로 정보를 찾아보고 탐구하며 학습자 간에 주제학습 내용을 발표하고 토론하는 학습자 지향적인 수업방식으로서 상호 보완적인 학습 기회를 학생들에게 제공함으로써 능동적이고 적극적인 학습을 가능하게 하는 것이 매우 중요하다. 예를 들면, 프로젝트 학습은 학생들의 잠재된 능력의 표출과 폭넓은 학습의 기회 제공, 학습에서의 선택 기회 부여, 학생들의 다양한 개인차에 적극적인 대응, 사고의 열림, 강도 높은 학습의 책임감과 학생들의 학습 내적 동기 유발 강화, 협력학습의 추진, 정보의 공유, 학생들의 발달과 부합하는 학습법의 적용 등 이 모든 것을 가능하게 하는 효과적인 학습법의 하나일 수 있다.

결과물을 나타낼 수 있는 교수·학습 과정이나 그런 평가가 되어 있지 않는다면 교과의 특성이 사실 없는 거죠. 전문교과에 소속돼 있는 학생들의 평가결과에 아웃풋이 나와야 이 수업을 왜 하고 목적하는 바가 무엇인지를 알게끔 할 수 있다라는 측면에서 평가 방법이 분명히 개선을 해야죠. 그래서 프로젝트 학습을 계속 하라고 말씀을 드리기도 하고 이런 학습 방법이나 평가 방법을 좀 개선을 한 거죠. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

6) 산업 사회변화에 따른 고등학교(직업계고) 교육과정의 변화 요구

미래사회 및 산업계의 변화를 고려할 때 고등학교(직업계고) 교육과정의 변화 방향과 구체적 방안에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제기되었다.

첫째, 미래 산업사회의 변화를 고려할 때 직업계고 교육과정은 역량과 수행 기반으로 개선하는 것이 필요하다. 역량은 기초역량, 직무역량, 사회적 역량 등으로 구분될 수 있는데, 기초역량은 직업기초능력을 포함하여 해당 전공 분야의 기초 지식과 개념 및 원리 학습 능력, 직무역량은 문제해결능력, 창의적 사고 등과 함께 산업사회에서 직무를 성공적으로 수행할 수 있는 역량, 사회적 역량은 직업생활에서 협업 능력, 의사소통 능력 등 직업생활에서 요구되는 역량 등을 의미한다. 수행 기반은 실제 고등학교에서 해당 전공분야의 산업현장에서 일을 해봄으로써 형식적 지식이 아닌 암묵적 지식도 함양할 수 있도록 일기반 학습 등을 확대하는 것이다.

둘째, 미래 직업계고 교육은 산업현장과 협력을 통한 연계교육을 더욱 공고히 할 필요가 있다. 미래사회 및 산업계의 급속한 변화 수요에 부합하는 인재 양성을 위해서는 학교 내 교수자원 및 인프라의 활용으로 충족시킬 수 없을 것이기 때문이다. 따라서 직업계고의 전공지식, 기초기술 역량과 기초학습 역량을 습득할 수 있도록 지도하고, 도제교육과 같이 산업체와 연계한 체계적인 현장체험학습 및 현장실습을 통해 직무현장에서 전공기술의 적용 및 현장 적응력을 익힐 수 있도록 교육과정을 운영할 수 있도록 구성할 필요가 있다.

학교 현장에서는 그걸 그대로 갖고 왔을 때 교육 현장에 안 맞고 구조화된 실습 장비를 가지고 현장화해서 만드는 건데 대규모 장비들은 직접 가지 않으면 학교 안에서는 구현되기 어렵습니다. 그러니까 학교에서 가르칠 수 있는 것과 현장에서 가르칠 수 있는 것을 분리해서 제시하고 있어요. 더 큰 문제는 미래에 대한 지식이나 바로 생성된 직업에 대한 부분은 NCS는 담는 데 한계가 있습니다. 두 번째는 산업 현장도 나름대로 기업마다 노하우라는 게 있다 보니까 안 맞는 것 같다는 얘기들을 많이 하고 앞으로 신산업이나 신기술 분야에서 더 괴리가 크게 나타날 가능성이 있어서 직무현장에서 익힐 필요가 있습니다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

셋째, 직업계 고등학교에서 실무 중심의 교육이 이루어지기 위한 사회적인 합의와 공론화 과정 및 관련 법령 개정이 매우 시급하다. 총론에서 제시한 고시과목은 다양한 직업계 고등학교의 특성을 모두 반영할 수 있는 것이 아니기에 인정도서를 개발하고 있다. 그러나 교과서 개발을 위한 예산 등과 같은 행정업무와 함께, 수업 그리고 담임, 행정부장 등의 역할을 하면서 교과서를 개발하는 것은 정말 어렵다. 현재의 17개 교과군의 실무 과목은 일부 개선이 되고 있고, 고시 외 실무과목을 편성할 수 있기는 하지만 그 또한 많은 행정력이 필요하여 학교현장에서의 어려움이 많다. 따라서 산업현장의 신기술을 배우기 위한 도서를 자유롭게 선택할 수 있도록 정책적인 뒷받침이 필요하다.

7) 평생교육(중학교 및 대학, 직업세계 등)을 위한 연계

생애발달상의 특성 및 연계를 고려할 때 고등학교(직업계고) 교육과정에서 가장 중점을 두어야 할 것에 대해 논의한 결과, 다음과 같은 의견들이 제시되었다.

첫째, 학생의 생애에 걸친 삶과 일을 고려할 때, 평생학습의 관점에서 학생이 경력개발을 지속적으로 할 수 있도록 교육과정을 개발할 필요가 있음에 따라 직업계고 학생들이 졸업 후 취업을 하든, 대학에 진학을 하든 해당 분야에서 원하는 경력을 개발할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 교육과정을 개정할 필요가 있다. 즉, 학생이 졸업 후 초급인력에서 시작하여 해당 분야에서 지속적으로 일과 학습을 병행하거나, 일정기간 동안 일을 한 후에 대학 등에서 학습할 수 있도록 할 필요가 있다. 따라서 직업계고 교육과정은 졸업 후 직업세계에서 초급인력으로서 성공적인 직업생활과 직무를 수행할 수 있는 역량을 함양할 수 있도록 하는 반면, 지속적인 학습을 위한 수학능력을 갖출 수 있도록 개선해야 할 필요가 있다.

> 중등 직업교육은 학생의 자신의 진로에 대한 선택에 따라 학습계획을 수립하고 직업에 대해 준비하는 것을 목적으로 한다. 따라서 학생 자신의 진로 및 직업 선택에 따라 지속적으로 역량을 개발할 수 있도록 학습력과 미래 기술에 대한 수용력을 키울 수 있도록 교육과정 개발할 필요가 있다. [고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 진로 연계 맞춤형 교육과정을 운영하고 평생교육을 지원할 수 있도록 각 교과에서 언어・수리・디지털 기초소양 함양에 중점을 두어야 한다. 이를 위해 각 교과에서 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 협력적 소통역량, 공동체 역량 등 다양한 역량이 통합된 융합적 능력을 함양할 수 있도록 수업 및 평가가 이루어져야 한다.

> 지금 대부분의 산업들은 직무 분야에 대한 경계가 없어지는 경우가 많아요. 기계를 가르친다 전자를 가르친다 상업을 가르친다 이런 개념이 없어질 수 있어요. 나는 자동차 수리를 전공했지만 기본적으로 자동차 보험 상담에 대한 이론도 알고 있어야

만 고객한테 충분한 정보를 제공할 수 있다는 거죠. 수리만 잘해서가 아니라 또는 경영자 마인드만 있어서 되는 게 아니라 기본적으로 다양한 분야를 갖고 있어야지 하나의 직무를 수행하는 데 역할을 충분히 할 수 있다고 봅니다.[고등학교(직업계고) 전문가교사 집단 면담/ 교사]

아. 유치원

1) 유치원 교육과정에 대한 시대적 요구

유치원 전문가 및 교사 집단의 면담조사에서 면담 참여자들은 영유아교육 및 교육과정에 대한 시대적 요구 및 교육과정 현황 진단에 관련하여 다음과 같이 논의하였다.

먼저 유아교육이 지켜야 할 본질과 변화하는 사회에 대비하여 새롭게 추가해야 할 교육적 요소를 어떻게 조화롭게 교육과정으로 담을 것인가를 고민해야 한다는 의견이 제기되었다. 면담 참여자들은 영유아기 교육과정은 정책적으로 유아중심, 놀이중심 그리고 교육적으로 인간의 기본적인 가치와 태도, 타인에 대한 이해와 공감 등 인성교육의 기반 형성이 목적인데 이 목적을 충실하게 지키는 것이 가장 중요하다고 지적하였다.

영유아기 교육과정은 기본에 충실해야 한다고 생각해요. 영유아기는 인간으로서의 살아갈 기본적인 태도와 가치를 습득하고 기초를 공고히 할 수 있는 시기입니다. 그래서 미래사회가 어떻게 변화하더라도 기본 인성이 형성되어 있으면 그 변화에 잘 적응하고 어른이 되어서도 사회에 기여하는 인간으로 성장하게 될 것이라고 생각해요. [유치원 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

유아교육의 역할과 기능에 대해서는 공감합니다. 그런데 분명히 변화하는 사회에 맞게 유아교육에서도 변화되는 요소는 추가적으로 반영해야 한다고 생각합니다. 학습, 배움, 돌봄, 발달 등 본질적인 부분은 공통 기준으로 제시하고 그 다음에 변화에 따라 필요한 부분은 국가교육과정 차원에서 담아야 한다고 생각합니다. 고민이 필요합니다. [유치원 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

아울러, 영유아교육 및 교육과정이 본질적으로 해야 할 부분을 명확하게 하고 시대 변화에 따라 새롭게 반영해야 할 부분은 초·중등교육과의 차별성을 고려하여 신중하게 접근하는 지혜가 필요하다는 의견도 있었다.

2) 유치원 교육과정의 도전 과제

영유아교육과정이 직면하고 있는 도전 과제는 크게 세 가지 측면에서 의견이 제시되었다.

유아교육이 본질만을 지나치게 강조할 경우 변화하는 사회로부터 고립되는 현상을 피할 수 없으며, 교육과정을 실행하는 과정에서 교사 간 격차가 발생하는 문제를 피할 수 없다는 것이다.

첫째, 면담 참여 교사는 급변하는 시대·사회적 흐름에 초·중등교육은 발 빠르게 대처하고 있지만 상대적으로 유아교육은 이러한 측면이 부족하다는 주장하였다. 유아교육이 기본에 충실한 교육이며 그 바탕을 형성해 주는 교육이라는 점은 명확한데 시대 변화를 충분히 수용하지 못한다면 유아교육이 고립될 수 있음을 지적하였다. 즉, 유아 교육과정에 유아의 기본 문해력 외에 디지털 역량과 관련한 부분이 포함되어 교사가 필수 내용으로 가르칠 수 있도록 해야 하며, 교사 또한 디지털 역량을 신장하도록 동기를 부여해야 한다는 것이다.

> 기본도 중요하지만 사회의 변화에 분명히 발을 맞춰가야 한다고 생각하고 있어요. 그러나 스스로의 위기감이기도 하지만 지금 너무 많은 것들이 쏟아지고 있는데 제가 어느 순간부터 그것들을 따라가지 못할 것 같은 걱정이 들어요. 어린아이들이 경험해야 할 변화의 폭은 저희가 생각하는 것보다 많아요. 그래서 기본 더하기 어린아이들이 경험할 그 (경험의) 폭들도 교사들이 미리 예측을 하고 충분히 담아내지 못한다면 큰 문제가 될 수 있어요.(중략) 놀이 중심을 강조하지만 공간을 초월하고 시간을 초월하는 것이 가능해지면서 이전의 놀이와는 상당히 다른 양상들로 펼쳐질 수 있는데 그것을 알고 있는 교사가 그 수업을 하는 것과 모르는 교사가 수업을 하는 것은 차이가 있다고 생각해요. [유치원 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

둘째, 면담 참여 전문가는 현행 유아 교육과정은 방향성만 제시하는 대강화의 특성이 있음을 고려해야 하며 이로 인해 실행 과정에서 교사 간 격차가 발생하고 있다고 지적하였다. 교육과정의 사회와 시대적 흐름을 반영한다고 하나 교사의 교육과정 전문성 향상을 위한 정책적 지원이 꼭 필요하다는 점을 강조하였다.

> (유아교육과정은) 대강화되어 있고 구체적인 지침이 없으므로 교육과정 실행 과정에서 교사의 역량에 따라 큰 격차가 발생하는 부분이 있어요. 그래서 놀이중심 교육과정을 표방하는 국가 수준의 교육과정 측면에서 보면 공통적이지만 '현장에서 다양성을 추구해라', '만들어가는 교육과정이다' 이렇게 말하다 보니, 다양화 측면은 있는데 실질적으로 교사별 격차가 너무 많이 발생하고 있어요. 다양성을 보장하되 어느 정도 수준 이상의 교육과정을 수행하도록 질관리가 필요하다는 생각이 듭니다. [유치원 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

아울러 중·장기적 관점에서 볼 때 영유아교육은 유치원, 초등학교, 중등학교 그리고 고등교육 및 평생교육이 인간상과 교육목적의 일관성을 확보해야 한다는 의견도 있었다.

3) 유치원 교육과정의 계열성과 통합

영유아교육과정의 계열성과 통합에 대해 면담 참여자들은 영유아교육과정은 분과 중심의 초·중등학교의 교과 체제와는 달리 놀이중심, 유아중심을 기본 체제로 하고 있고, 유아들의 개별성을 강조하면서 맞춤형 교육을 근간으로 해왔음을 강조하였다. 영유아들의 발달을 고려한 교육과정의 통합적 접근을 오랫동안 실천해왔기 때문에 이러한 긍정적인 측면을 지속적으로 유지하는 일이 중요하다고 밝혔다. 특히, 영유아교육은 교육과 함께 돌봄이 포함되어 있으므로 교사의 전문성이 강조될 수밖에 없는 구조임을 밝혔다.

> 영유아교육을 학생 개별 맞춤형으로 하려고 하나 실제 초임 교사들의 입장에서는 매우 어려운 일이에요. 정해진 내용을 가르치는 것도 쉽지 않은데 내용 자체를 통합적으로 만들고 교육과정을 아이들과 함께 만들어가야 하니까요. 이 상황이 실효성 있게 될 수 있도록 원아 수 감축, 저경력 교사 대상 연수강화, 이후 지속적인 컨설팅과 전문적인 지원이 뒷받침되어야 하지 않을까요? [유치원 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

그리고 현행 영유아 교육과정의 대강화 원칙이 교사 간 교육과정 운영 역량 차이를 만들어내고 이로 인한 교육과정 운영의 질 격차로 이어지는 현상이 있는 만큼 초등학교와 중등학교와의 계열성 확보 차원에서라도 교육내용의 적정화와 상세화가 일부분 보완될 필요가 있다는 의견도 제시되었다.

하지만 이 의견에 반대하는 의견도 제시되었다.

> 저는 앞의 의견에 반대하는 입장이에요. 그러니까 이미 유치원 교육과정에서 그 논의를 거쳤어요. (중략). 연계성과 계열성을 고려할 때 두 가지 측면에서 생각할 수 있어요. 먼저 교육과정 고시문이에요. 교육과정 체계상 연계성을 이야기할 때 그 동안의 선행 연구를 살펴보면 연계가 잘 되어 있다는 결과가 많습니다. 문서상으로는 연계성과 계열성이 충분히 있다라고 볼 수 있어요. 2022 개정 초등학교 1~2학년 교육과정은 유치원의 놀이과정을 상당히 고려해서 반영했어요. 다른 한 가지는 실천적 측면인데 현장 교사들의 체감은 다르다는 점이에요. 어린이집 교사들은 0~5세를 가르치므로 좀 아는데 유치원 교사들은 3~5세만 가르치다보니 0~2세 표준 보육과정에 대한 이해가 부족해요. 그 다음에 초등학교 선생님 역시 유치원 교육과정에 대해 잘 모르고 있고, 유치원 교사들도 초등학교 교육과정에 대해 잘 모르는 실정이에요. [유치원 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

아울러 면담 참여자들은 어린이집과 유치원, 그리고 초등학교 교육과정 간의 계열성 확보와 통합성 확보는 영아와 유아의 연계, 그리고 유아와 초등학생의 연계 측면에서 교육과정 문서는 물론 교육과정을 운영하는 주체 간의 소통과 협력 방안에도 주목해야 한다고 논의하였다.

4) 교수·학습과 평가

면담 참여자들은 교수·학습 과정에서 발생하는 안전사고에 대한 교사 책임 문제와 특수한 돌봄이 필요한 영유아에 대한 개별 지원 문제를 교수·학습에서의 주요 논의 사안으로 다루었다.

영유아들의 활동 중심 교육이 안전을 최우선으로 할 경우 교수·학습의 범위와 내용이 제한될 수밖에 없으며, 교사 개개인과 교육기관에 대한 법적 안전망이 미흡한 수준이라는 점을 지적하였다. 교육활동 상황에서 발생하는 안전사고의 모든 책임을 교사와 기관에 전가하는 상황이 반복될수록 교사는 위축되고 교수·학습은 소극적인 상황이 될 수밖에 없음을 우려하였다.

또한 발달 및 정서 장애를 안고 있는 영유아 비율이 점점 늘어나고 있음에도 불구하고 이를 지원하는 보조 교사 또는 지원 체계가 열악한 실정임을 밝혔다. 특히 한 전문가는 발달 장애 경계선에 있는 영유아 지원 시스템에 대해 대책 마련이 절실하다고 하였다. 장애 영유아로 판정될 경우 특수교사가 있는 특수학급에 배치되어 교육적 지원을 받을 수 있지만 경계선에 속한 영유아들은 아무런 교육적 지원을 받지 못하기 때문에 일반 영유아와 교사가 그 어려움을 모두 부담해야 하는 현실이라고 하였다.

> 유아 중심, 놀이중심 교육을 지향한다면 유아들이 실패하고 도전하고 그 과정에서 배우도록 해야 하는데 안전사고에 대한 책임과 부담감을 교사가 홀로 감당해야 하는 현실에서는 쉽지 않다고 생각해요. 교육과정 대강화 말을 많이 하는데 유아 안전 사고 사건이 하나 발생하면 안전 관련 법적 의무 교육으로 인해 많은 부분이 묶어 버리더라구요. [유치원 전문가·교사 집단 면담/ 교사]

> 영유아기 보육뿐만 아니라 우리나라 전반적으로 특수교육 대상 아동 그리고 특수교육 경계선에 있는 아동들이 통계적으로도 증가하는 추세입니다. 그런데 영유아 영역에서 전문적으로 특수 보육 역할을 담당하는 기관이 없고 단순하게 교사를 배치하고 있는 수준이에요. 국공립 어린이집은 그나마 부분적으로 지원을 받고 있지만 그렇지 못한 어린이집은 지원을 받지 못하는 상황이지요. [유치원 전문가·교사 집단 면담/ 전문가]

또한, 면담 참여자들은 평가에 대해 영유아교육과정은 대강화의 원칙 아래 평가의 목적, 대상, 방법, 활용으로만 구분되어 있어서 현장 교사들이 평가에서 곤란을 겪을 수 있다는 점을 지적하였다. 실제 현장에서는 교사들이 평가에 상대적으로 많은 시간과 노력을 투입해야 하므로 이를 지원하는 방안을 교육과정 관점에서 마련해야 할 필요가 있다고 하였다.

> 구체적인 (평가) 방법이 제시되어 있지 않고 현장에 가장 적절한 방법을 적용하라고 되어 있어서 이 부분을 선생님들께서 어려워하시는 것 같아요. 영유아의 경우 초·중학교와 같이 측정할 수 있는 평가라기보다는 관찰하면서 대상 아동이 어디에 흥미를 가지는지 무엇에 관심이 있고 어떤 영역을 더 잘 해내는지를 지속적으로 보는 방식이

에요. 그래서 선생님들이 유아들을 관찰할 때 도움이 되는 도구나 시스템을 개발해서 지원할 수 있지만 그럼에도 불구하고 선생님들은 여전히 어려움을 겪습니다. 그 다음에 관찰한 결과를 어떻게 분석해서 환류하고 다시 (교육활동에) 지원하는지 또 어려움을 겪습니다. 그래서 해설서에 상세한 설명을 포함해야 하는 것이 도움이 될 것인지 고민이 됩니다. [유치원 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

5) 영유아교육과정과 학습생태계의 연계

면담 참여자들이 평생학습 관점에서 유아교육과정을 논할 때 큰 관심사 중의 하나는 유보통합 관련이었다. 유보통합을 앞두고 있는 시점에서 영아를 위한 교육이 국가교육과정에 포함되어야 하는 상황이 되었으며, 유아의 기본 보육시간은 7시간, 유치원의 교육과정 운영 시간은 4~5시간으로 되어 있어 교육과정에서 시수를 어떻게 규정할 것인가가 심도 있게 논의되었다.

초등학교 1학년 학생도 거의 오전 수업밖에 하지 않는데 유아들이 종일 교육과정 대상이 된다는 점에 관한 문제입니다. 유아들이 기관에 머무는 기본 운영 시간을 8시간으로 한다고 하면 교육과정, 돌봄, 그리고 이것과 다른 별도의 돌봄이 혼재되어 있는 이 구조를 어떻게 정리할 것인가입니다. 4~5시간은 교육과정이고 나머지는 교육과정 운영이라고 할 수 없으니까요. 더군다나 학부모들은 어린이집이 7시간 동안 기본 보육을 했으므로 학부모들은 7시간 보육 시간에 익숙해져 있지요. [유치원 전문가교사 집단 면담/ 전문가]

또한 면담 참여자들은 영유아교육과정에서 교육과 돌봄의 범주를 어떻게 설정할 것인가를 중요하게 논의 하였다. 예를 들어 유치원 교육과정은 유아들이 배워야 할 (교과)내용으로 구성되어 있다기보다는 경험해야 할 내용으로 구성되어 있기 때문에 내용과 방법적인 측면에서 초·중등학교 교육과정과 큰 차이가 있다는 것이다.

자. 학부모

1) 교육과정에 대한 시대적 요구

유치원 및 초·중·고등학교 학부모를 대상으로 앞으로의 국가교육과정에서 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구에 대해 논의한 결과, 학생들의 사고력 향상을 위한 교육에 중점을 두어야 한다는 의견이 주를 이루었다. 관련 세부 의견으로는 첫째, 학생들이 무엇을 배우는지 뿐만 아니라 왜 배우는지 이해하고 어떻게 학습해야 하는지 알아갈 수 있도록 안내되어야 한다. 둘째, 학습의 주제에 대해 자신의 관점을 가지고 생각하고 표현할 수 있는 질 높은 학습경험이 제공되어야 한다. 셋째, 교육의 목표가 학생의 성장이 아닌 정책 구현의 결과에 치중되는 현상에 대한 재고의 필요성 등을 제시하였다.

> 디지털 네이티브 세대인 아이들에게 미디어 리터러시 교육이 좀 더 실효성 있게 유아기부터 시행되어야 할 것 같아요. 사용하지 말고 보지 말라는 것을 넘어서서 어떻게 사용해야 하며 어떤 분별력을 가져야 하는지 보다 실질적이고 활용이 가능한 교육을 유아기에 시작해서 쏟아져 나오는 정보들을 분별하고 스스로가 판단하고 선택할 수 있는 역량이 키워지길 바라요. [학부모 면담/ 학부모]

> 인공지능의 발전이 애들한테 피부로 와 닿을 정도여서, 어떤 지식을 습득하고 또 그것을 생각하는 힘을 키우는 교육이 필요하다는 생각이 들어요. 그리고 그에 따른 윤리적인 문제도 복합적으로 따라오기 때문에 인성교육이 함께 포함되어야 한다고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모]

> 국가교육과정이 아이들이 무엇을 배우고 있는지 뿐만 아니라 좀 더 넓은 맥락에서 학습자 스스로 그것이 왜 중요한지 좀 이유를 이해해야 할 것 같고 성과 측면이나 결과 중심적인 평가 자체에 초점을 두기보다는 학습자가 어떤 경험을 하는가에 초점을 두어야 한다고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모]

> 우리 교육정책이 기술변화에 너무 민감하다는 것 같아요. AI 등장으로 아이들에게 기술을 익히게 하는데, 각종 AI 어플리케이션이 학습을 위한 도구가 아닌 그 자체로 목적이 되어버리는 상황이거든요. 사고력도 기르고 내가 표현하고자 하는 것 그리고 내가 무언가 배울 때 이에 대한 책임을 배워야 하는데, 정책의 결과를 위해 교육과정이 운영된다고 느낄 때가 있어요. [학부모 면담/ 학부모]

> '창의적 문제해결 능력'이 앞으로 국가교육과정이 가장 중요하게 담아내야 할 시대적 요구라고 생각해요. 단순히 주어진 정보를 처리하는 것이 아닌, 다각적인 시각에서 문제를 접근하고 개인적인 지식과 경험을 바탕으로 새로운 아이디어를 창출해

내며 해결책을 모색하는 능력을 키워주어야 할 것 같네요. [학부모 면담/ 학부모]

위의 논의에 더해, 학교급 간의 연계성이 필요하다는 의견도 제시되었다. 국가교육과정에서 추구하는 교육의 목적에 그 방향성이 맞춰져 있는 초·중학교의 교육과정 운영과 대학 진학 및 취업에 한정된 목적을 바탕으로 운영되는 고등학교 교육과정의 연계성이 약해 초·중학교에서의 학습이 지속해서 발전되기 어려운 상황임을 설명하였다. 또한 다양한 전공과 진로를 탐색할 수 있도록 유연한 시스템을 구축해가고 있는 대학의 변화와 진로를 결정하고 그에 따라 과목을 선택하도록 요구하고 있는 고교학점제는 서로 상충되어 연계성이 떨어진다는 지적이 있었다.

초·중·고 학교급 간 연계가 되는 일관성 있는 교육과정이 필요하다고 생각합니다. 고등학교에 진학하면 초·중학교에서 받았던 이상적인 교육과정과는 별개로 대학 진학을 중심으로 교육과정이 운영되어 이전의 학교급에서의 교육이 무의미하게 느껴집니다. [학부모 면담/ 학부모]

지금 대학교는 자유 전공제 무전공제를 시행하고 있어요. 대학교에서는 충분히 경험해보고 전공을 정하라는 시스템으로 바뀌고 있는데 고등학교는 현재 바뀐 제도가 전공을 선택해서 과목을 선택하라고 하고 있어요. 학생들을 위해서 고등학교 교육이 대학교와 잘 연계되었으면 합니다. [학부모 면담/ 학부모]

2) 교육과정 진단

중·고등학교 교육과정에서 공통으로 제기된 문제점은 다음과 같다.

첫째, 교육정책과 학교 현장 간에 괴리가 있다는 것이다. 정책의 취지가 현장에 전달되기 위한 노력이 필요하다.

아이들이 중고등학교 공립학교에 다니고 있거든요. 느끼는 바는 교육정책이 지향하는 바가 학교 현장과는 아주 많은 괴리가 있다는 거에요. 학교 현장에서 변화가 있고 이러한 변화가 확대되어 보편적인 교육으로 확대되기 위해서는 현장에 계신 선생님들의 이해와 변화가 필요하다는 생각이 들어요. 그리고 현장에서 무엇이 정말 문제이고, 무엇이 필요한지, 무엇을 반영해야 하는지 이런 것들이 정책에 충분히 고려되어야 한다는 생각이 들어요. [학부모 면담/ 학부모]

둘째, 학교 교육과정에서 하나의 교과(군)와 유사한 비중을 자치하고 있는 창의적 체험활동의 운영에 대한 논의가 전개되었다. 창의적 체험활동은 중학교에서는 전체 수업 시간 3,366시간 중 306시간을, 고등학교에서는 192학점 중 18학점을 차지하고 있다. 대략 전체의 9% 정도의 시간이 배정된 만큼 해당 시간 동안 학생들에게 의미 있는 교육경험이 제공되어야 하

므로 이를 위해 국가교육과정 차원에서의 구체적인 지침 제공, 교과와의 연계 등 창의적체험활동 운영에 대한 방안들이 제시되었다.

> 많은 시간을 차지하고 있는 창의적 체험활동은 굉장히 중요하다고 생각합니다. 그런데 실제 학교 현장에서는 너무 형식적으로 운영되는 것 같아요. 각 교과에서 하는 활동과 연계할 수 있게 방안을 마련하면 좋을 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

> 창의적 체험활동에 대해서는 일반적으로 '아이들이 교과 정규 수업을 제외하고 간간이 하는 활동' 정도로 인식하고 있어요. 창의적 체험활동에 대해 학생들은 교육적 활동으로 여기기보다는 해당 시간을 자유로운 시간, 쉬어가는 시간으로 생각하는 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

셋째, 학교의 특색이 드러날 수 있도록 학교별 교육과정이 구성되고, 학생들은 자신의 관심과 진로를 고려하여 교육과정을 바탕으로 학교를 선택할 수 있도록 학교별 교육과정의 다양화가 요구되었다.

> 학교 나름의 자율권이 부여되어서 그 학교만의 색깔이 확실하고 그게 학생들의 진로와 연계가 된다면, 그런 학교들이 많아질수록 학생들의 선택권이 넓어진다고 생각됩니다. 이렇게 자율권이 부여되면 선생님들도 충분히 자신만의 역량을 발휘할 수 있는 분위기가 조성되지 않을까요? [학부모 면담/ 학부모]

학교급별 교육과정 진단에서 중학교 교육과정은 학령인구 감소에 따른 변화로 제기되는 문제점, 자유학기제 및 학교스포츠클럽, 교과군 구성에 대해 논의되었다. 고등학교급에서는 대학 진학에 지나치게 초점이 맞추어져 교육과정이 운영되는 문제점이 제기되었으며 고교학점제 시행과 관련하여 여러 가지 사항들에 대한 토의가 진행되었다.

가) 중학교 교육과정 진단

학령인구 감소로 인해 중학교 학생 수가 줄어들면서 나타나는 학교 규모 축소 현상, 개별 학생의 특성 및 환경의 다양화, 교육 격차의 심화 등 현재 중학교에서 나타나는 문제점을 고려한 교육과정의 설계 및 운영이 필요하다는 의견이 제기되었다.

> 저출생 문제로 인해 학급당 인원수가 줄어듦에 따라 학생 개개인의 특성이 더 두드러집니다. 그런데 현재 중학교에서 다문화 가정 학생들이 증가하고 있어요. 초등학교급에서는 도움을 줄 수 있는 시스템이 잘되어 있는데, 중학교급은 아직 그 준비가 미흡한 것 같습니다. 중학교에서는 특히 교과학습에서 격차가 많이 발생하는데, 다문화 학생들을 포함하여 교과학습에서 어려움을 겪고 있는 학생들을 어떻게 포용해야 할

지에 대한 틀을 만드는 것이 미래 교육에서의 중요한 과제 중 하나라고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모]

중학교에 진학하면서 바로 경험하게 되는 자유학기제에 대한 논의를 진행한 결과 자유학기제 시행의 취지가 잘 반영될 수 있도록 운영되어야 한다는 의견이 제기되었다. 학생들이 자아 이해를 기반으로 한 진로 탐색을 깊이 있게 할 수 있도록 교육과정 운영 방안을 마련해야 하며 학생들과 학부모에게 자유학기제에 대한 이해를 높이기 위한 노력이 함께 진행되어야 운영을 효과적으로 할 수 있다는 의견에 참여자들이 모두 공감하였다.

자유학기제의 실제 취지에 맞게 아이들이 다양한 탐색을 할 수 있게 교육이 이루어져야 한다고 생각해요. 학습 주제에 대해 끊임없이 토론하고 탐색하는 그런 시간이었으면 좋겠어요. [학부모 면담/ 학부모]

중학교 교육과정에서는 학생이 자기를 인식하고 이를 바탕으로 진로를 탐색하는 것이 중점이라고 생각합니다. 그래서 자유학기제가 시행되고 있다고 생각합니다. 그런데 그렇게 교육과정이 운영되고 있는지는 잘 모르겠어요. 자유학기제의 진로 프로그램이 이벤트처럼 진행돼요. 제가 사는 지역에서 진로 페스티벌을 하면 학생들이 자기가 원하는 과정에 참여하기 위해 참여 사이트에 정해진 시간에 접속해서 잽싸게 클릭해야 해요. 그렇지 않으면 원하지 않는 활동으로 시간을 보내야만 해요. 더욱이 과정을 선택할 때 자신의 적성과의 관련성보다는 단순한 흥미를 기준으로 하니 실제 운영하는 취지가 잘 반영되지 않는 것 같아요. 페스티벌과 같이 대규모 행사의 경우 상당한 자원과 노력이 투입되는데, 학생들의 적성과 진로를 탐색하는 시간이 아닌 단순히 즐기기 위한 시간으로만 여겨지는 것 같아 안타까워요. [학부모 면담/ 학부모]

교육과정을 운영할 때, 가정과 소통하여 학부모가 함께 교육에 참여할 수 있도록 하면 더욱 효과적으로 교육이 이루어질 거에요. 자유학기제의 경우도 학교에서 운영하는 다양한 교육 프로그램에 대해 구체적이고 직접적으로 설명해준다면 가정에서도 관심을 가지고 학생이 적극적으로 참여할 수 있도록 협력할 수 있으리라 생각됩니다. [학부모 면담/ 학부모]

학교스포츠클럽에 대해 논의한 결과 정서적 안정, 단체 활동을 통한 사회적 역량 함양, 평생 스포츠를 향유 할 수 있는 계기가 되는 경험으로서의 의미가 있다는 공통된 의견이 나타났다. 다만, 다양한 종목 개설 및 운영에 대한 개선 방안을 마련하여 학생들의 특성 및 선호를 고려해야 한다는 향후의 방향성에 대한 의견이 제기되었다.

학교스포츠클럽은 굉장히 중요한 것 같아요. 아이들이 신체활동을 통해서 스트레스도

풀고, 단체 종목에서는 친구들과 유대감이 많이 생기는 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모-8]

문화적인 활동 자체가 본인이 어렸을 때 해봤던 경험이 되게 중요하거든요. 그래야 나중에 커서 그 접근성이 정말 좋아요. 결국에는 나에게 어떤 운동이 맞는지 접해보면서 알아가는 과정이 중요하다는 생각이 들어요. 그 과정에서 나를 알아가는 것, 그것이 결국 삶에 대한 교육일 것 같기도 하고요. [학부모 면담/ 학부모]

다양한 종목을 다루었으면 좋겠어요. 특히, 여학교 같은 경우 적고 한정된 종목만을 다루어 의미 있게 진행되지 못하는 경우가 많아요. 다양한 종목을 구성하거나, 아이들이 원하는 종목을 제안서를 통해 선정하는 학교도 있어요. 그렇게 활성화되어야 내가 좋아하는 종목이 무엇인지 알고 평생 즐길 수 있는 운동을 찾아가는 방향으로 흘러야 의미가 있는 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

마지막으로 중학교 교육과정을 구성하고 있는 교과(군)의 구조 및 시간 배당과 관련하여 교과(군)별로 시간이 배당되는 구조로 인해 과목 간 융합 교육이 이루어지기 어렵다는 의견이 제기되었다. 학문 간 융합이 강조되고 있는 현실에서 학교 교육은 오히려 과목 간 경계를 명확히 하고 있어 융합 교육이 이루어질 수 있는 현실적인 방안이 요구되었다.

미래사회의 변화를 고려한다면 중학교에서는 교과(군)이 구분된 부분이 눈에 띕니다. 과목 간 경계가 애매한 것들이 있거든요. 그런 것들도 학습해야 할 경우가 생기는데 그런 경우 어느 교과(군)에 포함시켜야 할지에 대한 문제가 발생하리라 생각됩니다. 그렇게 되면 자연스럽게 융합 교육에 대한 시도들이 실현되기 어려울 것 같습니다. [학부모 면담/ 학부모]

나) 고등학교 교육과정 진단

현재 고등학교 교육과정이 대학 진학을 목표로 운영되고 있는 상황에 대한 우려가 주된 담론이었으며, 대입의 변화를 통해 고등학교 교육의 변화를 시도하자는 의견이 제기되었다.

고등학교 선생님들이 고민이 많으실 것 같아요. 의미 있는 교육을 위해 무언가를 시도하고 싶어도 시도하기 어려운 상황이에요. 학생들에게 의미 있게 교육을 하고 싶어도 내신 성적을 산출과 같은 여러 가지 현실적인 벽에 부딪히는 부분들이 많을 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

저는 고등학교가 대학 입시 전형을 위한 단계라고 여겨져요. 고등학교 3년 동안

> 모든 학생이 경주마처럼 오직 대학 진학 하나만 바라보고 달리고 있잖아요. 입시 제도가 달라지지 않으면 고등학교 교육이 변화하기 힘든 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

고등학교 교육과정에서 교과(군)의 구조 및 학점 이수와 관련해서 진행된 논의에서는 다음과 같은 의견이 제기되었다. 첫째, 학생들이 기본 소양을 갖출 수 있는 교과(군)의 학점이 부족하다. 둘째, 학생들이 과목을 선택하는 기준이 진로 역량 함양이 아닌 평가에서의 유불리에 초점을 둘 수 있다. 셋째, 진로가 결정되지 않은 학생들이 다양한 주제를 깊이 있게 탐구할 수 있는 개인 연구 과목을 성적에 부담을 갖지 않고 참여할 방안이 필요하다.

> 필수 학점이 거의 비슷하고 적성을 고려하여 과목을 선택할 수 있도록 자율 시수를 많이 했는데, 그러다 보니 국,영,수 과목의 시수가 줄면서 학생들이 기본 소양을 갖추기 위한 교과(군)의 학점이 부족하다는 생각이 듭니다. [학부모 면담/ 학부모]

> 진로에 따른 과목 선택이라고 하지만 수능과 직접적으로 관련된 과목을 선택하거나 이수하는 학생이 많아서 내신 등급을 받기 수월한 과목을 선택하더라구요. [학부모 면담/ 학부모]

> 진로가 결정되지 않은 학생들이 많거든요. 그런 학생들을 위한 대안으로 생각했던 게 과목마다 어떤 탐구할 수 있는 과목이 있어요. 수학 과제 탐구, 사회 문제 탐구, 융합과학 탐구 같은 과목이요. 학생들이 자유롭게 탐구할 수 있게 과목 개설을 확대하고 교양 과목과 같이 성적이 산출되지 않고 이수 여부만 결정하는 방안을 고려하면 좋겠습니다. [학부모 면담/ 학부모]

위와 같은 의견들은 2022 개정 교육과정에서 더욱 다양하고 세분된 선택과목의 구성, 교과(군)별 필수이수 학점 등 교과(군) 및 이수 학점의 구성과 관련하여 다양한 관점에서 재고할 필요를 제기하고 있다.

3) 교수·학습 및 평가

교수·학습 및 평가에 대한 논의에서는 다음과 같은 의견이 제시되었다.

첫째, 교육이 사회변화를 수용하고 반영해야 하며 학생의 변화가 충분히 고려되어야 한다. 둘째, 학교급과 학년 등 학생의 발달에 맞는 성취수준을 제시하고, 개별 학생이 성취수준에 도달한 후에는 진로 탐색 및 진로 역량을 함양할 수 있는 다양한 학습경험을 쌓을 수 있도록 안내해야 한다. 셋째, 학생들이 몰입하여 탐구할 수 있는 학습의 경험을 제시해야 한다.

깊이 있는 학습을 위한 탐구 경험의 필요성, 진로 탐색 등 학생들에게 필요한 교육이 이루어짐과

동시에 불필요한 경쟁을 막기 위한 절대평가의 필요성 등 교수·학습 및 평가에서 학습자에 대한 고려가 우선시되어야 함이 강조되었다.

> 요즘은 핸드폰도 설명서가 없잖아요. 지금 중·고등학생들은 디바이스를 사용하는 방법을 배우는 것이 아니라 직접 활용하면서 익히는 세대예요. 어떤 환경, 어떤 문화에서 생활하고 자라고 사고하느냐가 반영되어야 하는데 학습과 평가는 그런 변화가 반영되어 있지 않다는 생각이 들어요. 아직은 평가에서 교과의 학습 내용이나 과정이 중점이지 학습자가 고려되어 있지는 않은 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

> 언제까지 문제 풀이 위주의 평가를 시행할 수는 없잖아요. 문제 풀이식 지필평가보다는 변별력을 확보할 수 있는 수행평가, 공인된 기관의 논술형 평가가 필요하다고 생각합니다. 이러한 평가가 생각하는 힘을 키울 수 있고, 고등학교 교육과정의 안정화를 이끌 수 있다고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모]

> 획일화된 교수·학습 방법보다 놀이 중심 교육과정에 맞추어 일 년 과정의 교육계획보다는 영유아의 관심 있는 주제에 맞춘 개별화된 교육을 제공하기 위해 유아의 다양성을 존중해주고 다양한 놀이 기회를 제공함으로 아이들이 자신만의 방식으로 세상을 탐구할 수 있도록 도와야 합니다. 또 모든 영유아는 발달 속도나 학습 방법이 다르기 때문에 개별적인 강점을 찾아 맞춤형 교육이 필요하며, 안전하고 포용적인 환경과 기회 제공으로 영유아의 자아존중감을 높여 유아가 스스로가 자신의 잠재 가능성을 믿고 꿈을 펼칠 수 있도록 지지해 주어야 합니다. [학부모 면담/ 학부모]

> 저희 딸아이가 고등학교 3학년인데요, 프로그래밍 수업에서 어떤 프로젝트를 했어요. 척추의 측만 정도에 따라 병원 치료를 권유하는 알림을 제공하는 프로그램을 만드는 활동이었는데, 프로그램을 만들기 위해 사진을 수없이 찍고, 논문을 찾아 정보를 얻고, 결과 발표를 하기 위해 준비하면서 잠도 제대로 못 잤어요. 그런데도 너무 행복하고 즐거웠대요. 그런 모습을 보면서 저게 진짜 공부라는 생각이 들었어요. 이런 활동을 고3 1학기가 돼서야 했다는 것이 아쉬워요. 중고등학교에서 이런 공부를 할 수 있으려면 절대평가가 필요할 것 같아요. [학부모 면담/ 학부모]

4) 평생교육을 위한 연계

평생교육을 위한 중·고등학교 교육과정 연계와 관련하여 논의한 내용은 다음과 같다. 첫째, 학생들에게 교육과정에 대한 안내가 이루어져야 한다는 의견이 제기되었다. 교육의 목표와 방향에 대한 이해가 생기면 학습의 필요성을 인식하게 되어 교육의 효율성이 높아질 것이며 적극적인 학습자의 자세를 갖추게 되어 평생교육의 측면에서 의미가 있기 때문이다.

교육과정에 대해서 생각할 수 있게끔 할 수 있는 교육이 학생들에게 안내의 차원에서 필요합니다. 자신이 받는 교육의 방향성을 이해하고 사회에서 어떤 인재를 필요로 하는지 알게 되어 평생교육의 측면에서도 의미가 있습니다. 따라서 교육과정에 대한 학생들의 이해를 높일 수 있는 프로그램이 개발되었으면 좋겠다는 생각이 좀 들었습니다. [학부모 면담/ 학부모]

초등학교는 중등교육, 평생교육으로 연계될 수 있도록 학습의 기초를 다지고, 지속 가능한 학습의 힘을 기르는 데에 중점을 두어야 한다고 생각합니다. 끊임없이 새로운 지식과 역량이 요구되고, 빠르게 변하는 미래사회에는 지속적인 학습과 성장이 꼭 필요합니다. 이에 대비할 수 있도록 초등학교에서는 기초학습 능력뿐만 아니라 자기 주도 학습, 창의적 문제해결력, 협업, 책임감 등의 역량을 더욱 다질 수 있는 방향으로 개선되어야 한다고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모]

둘째, 지역사회의 인프라를 활용하여 삶과 연계된 학습을 위한 방안을 마련하여 평생학습자로서 소양을 갖출 필요가 제기되었다. 자신의 주변 세계와 소통하면서 자원을 활용하는 경험을 제공하는 것은 가정이라는 교육환경의 격차에 대한 하나의 대안이 될 수 있으며 동시에 사회의 다양한 커뮤니티와의 네트워크를 바탕으로 삶을 위한 교육을 이어나갈 수 있는 초석이 될 수 있다는 의견이다.

학교로 투입되는 학교 이외의 자원들이 많아요. 학생들은 자신이 나고 자란 지역과의 네트워크를 바탕으로 많은 것을 배울 수 있어요. 그래서 학교에서 지역 연계 프로그램에 대한 정보를 친절하게 제공해주는 것이 중요하다고 생각해요. 부모의 사회적 지위나 상황에 따라 교육 격차가 발생할 수밖에 없어요. 지역 내의 프로그램을 통해 실제적인 교육을 받고 활용하는 방법을 배우는 것이 평생교육의 관점에서 중요하다고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모]

마지막으로, 학생을 평생학습자로 만들기 위해서는 실패와 이를 극복해나가는 과정을 통해서 계속해서 배우고 성장할 수 있는 교육환경이 마련되어야 한다는 의견이 있었다. 학교에서 이루어지는 평가에서 한 번의 실수나 실패가 진학 및 진로 경로에 직접적으로 영향을 미쳐 이에 대한 두려움이 진정한 배움의 기회를 놓치게 하는 안타까운 학교 현실에 대한 근본적인 문제를 제기하였다.

평생교육이라는 것이 계속 학습자로서 배움의 삶을 살 수 있는 사회적인 사람을 만드는 것이 궁극적인 목표라고 생각합니다. 그렇다면 많은 실수와 실패와 성장의 고통을 겪고 인내하는 과정을 경험할 수 있도록 해야 하지 않을까요? 성적으로 모든 게 다 평가되는 교육환경에서 시행착오를 겪어도 복귀할 수 있는 회복 탄력성에 대한 교육이 절실하다고 생각합니다. [학부모 면담/ 학부모

3 논의 및 시사점

가. 유치원 교육과정의 논의 및 시사점

유치원 교육과정의 논의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 유치원 교육과정은 영유아교육의 관점에서 크게 세 가지의 도전 과제를 안고 있다. 변화하는 시대가 요구하는 유아의 디지털 역량을 어떻게 교육과정에 반영할 것인가, 대강화되어 고시하는 교육과정의 특성으로 인한 교육과정 실행 상의 격차를 어떻게 좁힐 것인가 이다.

둘째, 유치원 교육과정의 계열성과 통합 측면이다. 유치원 교육과정은 고시된 교육과정 문서와 실제 운영의 실천적 측면에서 다른 양상을 보인다는 전문가들의 견해가 있었다. 유치원 교육과정은 놀이중심, 유아중심을 핵심 가치로 유지하며 영유아의 발달을 고려한 통합적 접근을 오랫동안 실천해 왔다. 그리고 2022 개정 초등학교 1~2학년 교육과정에 놀이중심 교육과정이 반영된 것을 볼 때 문서상으로는 초등학교 교육과정과의 계열성을 일부분 확보했다고 볼 수 있다. 그러나 실천적 측면에서 보면, 0~2세 보육 교사, 3~5세 유치원 교사, 그리고 초등학교 1~2학년 교사들 간 소통 미흡, 타 교육과정에 대한 이해 부족 문제가 있었다. 교육과정 문서상의 통합성과 계열성 확보와 더불어 교육과정을 운영하는 주체 간의 소통과 협력 수준을 높이기 위한 정책적 지원 방안 수립이 필요하다.

셋째, 유치원 교육과정의 교수·학습과 평가 측면이다. 유치원 교육과정이 표방하는 놀이중심, 유아중심의 통합적 접근 방식은 유아의 개별성을 강조하고 맞춤형 교육이 가능하게 하는 근간이 된다. 유치원 교육과정은 발달 단계상 유아의 활동과 경험을 중요시한다. 그러나 교수·학습 과정에서 발생하는 학생 안전사고와 그에 따른 결과와 책임을 교사가 떠안아야 하는 구조 때문에 적극적인 활동 중심 교육과정을 운영하지 못하는 어려움이 있다. 유치원 교사의 적극적인 교수·학습 상황이 가능하도록 법적·제도적 안전장치 마련이 선행될 필요가 있다. 또한 학생의 디지털 역량 함양을 요구하는 시대·사회적 요구에 부응하기 위해 유아 수준에서 가능한 에듀테크 교수·학습 모델 개발이 필요하다. 아울러 현재 관찰 중심의 평가 방식의 문제점을 해결하기 위해 대강화된 평가 지침의 보완, 평가 방식의 다양화, 평가 도구 개발, 교육청 연계 평가 지원 방안 등을 적극적으로 검토할 필요가 있다.

넷째, 유아교육과정과 학습생태계의 연계 측면이다. 유아 시기는 인간으로서 갖춰야 할 기본적인 가치와 태도를 형성하는 시작 단계이므로 유아교육과정의 정체성은 바로 기초·기본교육을 충실히 하는 것에 있다고 볼 수 있다. 유치원 교사들의 역량 강화를 위한 정책적 지원 체제가 뒤따라야 한다. 특히, 유아 교사는 초·중등교사에 비해 상대적으로 교육과정 운영과 전문성 신장을 위한 역량 함양 기회가 적다는 지적이 많으므로 이를 보완하기 위한 구체적인

정책이 필요하다.

나. 초등학교 교육과정의 논의 및 시사점

초등학교 교육과정 논의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 국가교육과정에 대한 시대적 요구 및 초등학교 교육과정 진단의 측면이다. 현재 초등학교 교육과정은 교육 내용과 방법 측면에서 획기적인 접근 방안을 모색할 시점이 되었다. 또한 지역 간, 계층 간 교육 격차 심화와 여기에서 비롯되는 사회적 문제에 주목하고 미래사회가 요구하는 학습자의 역량을 신장하기 위한 국가 차원의 대안 마련에 힘을 쏟아야 한다. 특히, 초등학교 시기 인성교육은 아무리 강조해도 지나치지 않으므로, 교육과정에서 공존과 유대, 협력과 소통 같은 삶의 가치가 다뤄지도록 해야 할 것이다. 이와 더불어 국가교육과정 개정 시마다 반복되었던 중등학교 중심의 교육과정 개정 틀에서 벗어나 초등학교 교육과정의 정체성을 확립하기 위한 실천적 노력이 필요함을 밝혔다.

둘째, 초등학교 교과 및 시수 측면이다. 초등학교 교과 체계 점검 및 재구조화 시도와 학습량 적정화를 위한 고민이 지속되어야 한다. 그리고 교육과정 체제 내에서 지역과 학교가 스스로 선택할 수 있는 시수 확보가 필요하며, 이것은 창의적 체험활동의 개편을 통해 지역과 학교의 자율성을 확대하는 방안을 고려할 필요가 있음을 밝혔다.

셋째, 초등학교 통합교육과정 개선 측면이다. 5차 교육과정 시기 이후 변화된 교사의 역량, 시대적 상황, 교육과정 적 맥락을 고려하여 현재의 활동 중심 체계에서 오는 문제점에 주목해야 하며, 장기적으로 통합교과의 미래 지향적 정체성 확보 노력이 필요하다. 또한 1, 2학년 학생들이 통합교육과정 체제에서 3학년의 분과 체제로 넘어갈 때 발생하는 '간극'을 극복하기 위해 디딤돌 단계를 마련하여 3학년 이후 진행되는 분과 학습의 적응력을 높일 필요가 있음을 밝혔다.

넷째, 초등학교 교과학습 측면이다. 교과 고유의 탐구양식이 드러나는 교과학습의 틀 설정이 필요하며, 이를 위해 교과 전문가들이 상시 심포지엄을 운영하여 초등에서의 교과학습 내실화 방안을 고민해야 한다. 또한 앞의 노력이 교사의 수업 전문성 향상으로 이어지도록 교육부, 시·도교육청 단위에서의 지원 시스템 마련이 필요함을 밝혔다.

다섯째, 초등학교 교육과정과 학습생태계의 연계 측면이다. 초등학교 교육은 공교육의 시작 단계로서 학습자가 불확실한 미래사회에 적응하기 위한 기본적인 삶의 역량을 키우는 것이 중요하다. 교육과정은 학습자에게 다양한 삶의 경험을 제공하고 학교는 학생들이 성공의 경험을 맛보는 공간이 되도록 교육 시스템과 구성원이 소통하고 협력해야 함을 밝혔다.

다. 중학교 교육과정의 논의 및 시사점

연구 결과 밝혀진 중학교 교육과정과 관련된 논의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교육과정에 대한 시대적 요구와 관련하여 다음의 사항에 대한 논의가 필요함이 도출되었다. 먼저, 미래사회를 살아갈 학생들이 함양해야 할 역량과 학습 능력을 중심으로 국가교육과정을 구성하는 것이 필요하다. 다음으로 다양성과 창의성의 가치를 존중하면서 이를 수용하려는 노력을 더욱 깊고 명확하게 담아내는 것이 필요하다. 이어서 학생들이 행복한 삶을 영위할 수 있도록 기초적인 소양을 갖추게 하는 것이 필요하다. 이와 더불어 국가 수준에서 필요한 교육의 내용에 관해 사회적 합의를 통해 국가교육과정에 반영하는 것이 중요할 것이다.

둘째, 중학교 교육과정 자체에 대한 진단에서 미래사회의 변화와 관련하여 중학교 교육과정에 대한 도전은 의무교육인 공통교육을 완수하면서 이후 분화 및 성장하는 선택 교육의 기초가 되는 중학교 학교급의 특성을 국가교육과정이 그 개발 과정에서 지속하여 주목해야 함을 시사하는 결과가 도출되었다. 이때 중학교 교육과정이 의무교육을 완성하는 데 초점을 둘 때 학습량의 증가와 학습의 표준화 및 규격화와 관련된 문제가 발생할 수 있으므로, 중장기적 관점에서 학습량과 시수가 너무 많아지지 않도록 점검하는 것이 필요하다는 논의가 이루어졌다. 이러한 논의를 바탕으로, 중학교 교육과정에서는 국가 수준에서 다루어야 할 교육과정의 본질을 밝히는 것에 집중하고, 이를 바탕으로 개인차와 소질에 따른 선택의 기회를 일부 확대하는 방향을 지향해야 한다는 시사점이 도출되었다.

셋째, 중학교 교육과정의 교과 및 시수의 변화에 있어서 미래사회의 변화를 고려하였을 때 중학교 교육과정의 전통적인 교과(목)에 대한 반성에 기초하여 교과 구조가 지니는 분과적이고 분절적인 특징을 개선하려는 노력이 필요하다는 점이 논의되었다. 이를 위해 중학교 교육과정의 편제를 '교과'와 '활동'의 두 층위에 초점을 두고 구성하는 방안이 제안되기도 하였다. 이러한 일련의 논의를 바탕으로 고등학교 고교학점제 도입에 따른 수업량 적정화에 보조를 맞추어 중학교 교육과정의 수업 시수와 학습량을 적정화하고 학생이 스스로 학습 내용이나 활동을 선택할 수 있는 기회를 조금 더 확대할 필요가 있다는 의견이 있었다. 또한, 새로운 교과(목)의 도입에 대해서도 개방성을 가지는 변화가 필요할 것이라는 시사점이 도출되었다.

넷째, 중학교 자유학기 및 학교스포츠클럽 활동에 대한 요구를 확인할 수 있었다. 자유학기와 학교스포츠클럽의 운영을 교과와 구분하여 병렬적이면서도 대등한 수준에서 운영하는 방안, 체육 교과와 학교스포츠클럽의 관계를 기초 단계와 심화 단계로 이해하여 설정하는 방안, 자유학기의 활동과 시간을 재편성하여 1학년 1학기에는 중학교 적응과 관련된 부분을 교과와 연계하여 다루고 3학년 2학기에는 고등학교 진학과 관련된 진로 탐색이 일부 집중적으로 다루어지도록 하는 방안 등이 논의되었다. 이를 통해 중학교 교육과정이 지니는 복잡성 속에서 자유학기와 학교스포츠클럽 활동의 변화가 보다 학생의 실제 생활에 친화적으로 내실 있게 운영되도록 해야 한다는 시사점이 도출되었다.

다섯째, 중학교 교과학습의 변화와 관련한 논의는 주로 평가와 관련된 영역에 집중되었다. 중간고사 및 기말고사의 평가 기간을 별도로 설정하지 않고 학기 전체에 걸쳐 전반적으로 평

가가 이루어지도록 하는 방안, 평가결과를 효과적으로 피드백하고 학생 성장을 위한 기초자료로 활용하기 위해 평가결과의 서술 방식을 등급과 더불어 추후 학습 개선 방향을 제안하는 반(半)구조화된 형태로 제시하는 방안이 제시되었다. 이러한 논의가 학교 현장 내에서 이루어져야 할 노력 및 방향의 개선이라는 점과 더불어, 이러한 노력이 효과성을 거두기 위해 학습과 평가를 바라보는 관점에 대한 사회적 인식의 개선과 재고가 필요하다는 시사점 또한 도출되었다.

여섯째, 중학교 교육과정의 자율성에 대한 일련의 요구를 확인할 수 있었다. 이는 교육과정 자체에 대한 평가체제를 사용자인 동시에 수요자인 학습자 측면에서 점검하도록 구성하며, 이를 바탕으로 교육과정 개선을 위한 요구사항 및 의견을 제시하는 구조가 수립되어야 한다는 논의가 이루어졌다. 또한, 현재보다 더욱 대강화된 수준으로 교육과정의 개선이 필요하다는 의견이 제시되었다. 교육과정의 개정 과정에서 이러한 제안이 효과적으로 반영되도록 하기 위해서는 행정적 지원 체제의 수립 등이 필요하다는 의견 및 시사점을 도출할 수 있었다.

일곱째, 중학교 교육과정이 학습생태계와 갖는 연계성에 관해서 의미 있는 논의가 전개되었다. 구체적으로 중학교 의무교육 체제에서 개별 학교 및 학생 주도적 활동을 강화시키려는 노력이 필요하다는 점, 인간 발달과 평생학습의 거시적 구조 안에서 우리나라 중학생의 발달 단계 특성을 점검하고 이를 전체적인 교육의 구조에 반영하는 노력이 필요하다는 의견, 진로 탐색 및 진로 지도의 내용과 교과 내용의 학습을 통합하는 접근이 필요하다는 논의 등이 이루어졌다. 이러한 논의들을 통해 초등교육과 중등교육의 가교 역할을 수행하는 중학교 학교급이 가지는 특성이 인간의 전 생애적 관심과 지원이 이루어져야 한다는 시사점을 도출할 수 있었다.

라. 고등학교(일반고) 교육과정의 논의 및 시사점

고등학교 교육과정과 관련된 논의 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교육과정에 대한 시대적 요구와 관련하여 다음의 사항에 대한 논의가 필요함이 도출되었다. 먼저, 변화의 속도가 가속화되어 미래를 예측하기 어려워지는 현실에서 학생들이 지식을 전달받고 이를 적용하는 형태의 교육보다는 스스로 학습할 수 있는 역량 함양에 중점을 둔 교육이 필요하다. 다음으로 현재 교육과정에서는 학생들이 세계 시민으로 성장하는 것을 강조하고 있지만, 이와 더불어 국가의 철학, 문화, 시대적 상황에 따른 과제 등을 다루어 국가 공동체의 구성원으로 자라기 위한 교육이 필요하다. 이어서 국가교육과정에서 제시하는 인간상을 교육받은 후의 이상적인 모습만을 나타내기보다 현재 학습자로서 삶에 대한 가치를 인식할 수 있도록 우리 교육이 추구하는 학습자의 모습을 학생들이 공감할 수 있게 제시할 필요가 있다.

둘째, 고등학교 교육과정에 대한 진단에서 고등학교 교육의 근본적인 목적이 제대로 반영되지 못하고 있다는 결과가 도출되었다. 교육과정에서 제시한 학교급별 목표에 따르면 고등학교는 성인 사회에 진입하기 전 마지막 교육기관으로 학생들이 사회에서 요구하는 역량과 태도

를 갖추기 위한 진로 교육이 더 강조되고 있다. 하지만 현재 고등학교에서의 진로 교육은 진학 지도를 중심으로 이루어져 있어 학생 개인의 특성을 고려한 폭넓은 진로 교육이 필요하다는 의견이 있었다.

셋째, 고교학점제 시행에 따른 과목 선택권 확대와 관련하여 다음과 같은 요구를 확인할 수 있었다. 현재 대학에서 무전공, 자율전공 등 학문의 영역을 구분하지 않는 전공을 확대하고 있는 시점에서 고등학교 1학년에 진로를 결정하고 그와 연계된 과목을 선택하는 것이 적절한지에 대한 문제가 제기되었다. 아울러, 각 교과(군)에서의 진로 선택 및 융합 선택 과목이 심층 학습이 아닌 심화 학습으로 이루어질 가능성에 대한 우려가 제기됨에 따라 세부 과목에서의 학습이 깊이 있게 이루어질 수 있도록 방안을 마련할 필요가 있다. 학생별 교육과정의 질에 대한 논의에서는 고교학점제 취지에 맞추어 학생의 과목 선택권이 보장된 선택형 교육과정이 그 취지에 맞게 잘 운영되어야 하며, 이를 위해서는 교육환경의 변화와 지역 환경의 특성에 맞는 실질적인 운영 방안이 마련되어야 한다는 시사점이 도출되었다.

다섯째, 고등학교 교과학습에 관해서는 학생 맞춤형 교육 실현에 대한 요구를 확인할 수 있었다. 환경적 특성, 학업 역량 수준 등 학습자의 다양성을 고려해야 하며, 이를 위해서는 수업과 평가에서의 변화가 필요하다는 논의가 이루어졌다. 구체적으로 단편화된 지식 전달 위주의 수업과 평가를 지양하고 개별화된 학습경험의 폭과 깊이를 확장할 수 있는 수업, 학생 개개인의 성취수준을 확인할 수 있는 평가가 이루어져야 한다는 시사점이 도출되었다.

여섯째, 고교 대학 연계 방안과 관련하여 수능 이후 3학년 학생들의 교육과정에서 대학이 개설한 과목을 활용하여 운영하는 방안이 논의되었으며, 더불어 대학 진학을 위한 평가에 대학과 연계하는 방안이 제기되었다. 구체적으로 실제 학생들이 대학에 진학한 이후의 삶을 고려한 학습을 진행하고 그 과정을 평가하여 이를 대입에 반영하는 것이 의미 있으며, 이 과정에서 대학과 연계할 수 있는 다양한 방안이 필요하다는 논의가 진행되었다.

일곱째, 고등학교 교육과정이 학습생태계와 갖는 연계성에 관한 논의에서는 기본 소양에 교육에 대한 요구를 확인할 수 있었다. 고등학교 교육이 학생들에게 평생학습자로서의 역량을 함양하는 것에 초점을 두어 성인이 된 이후 자신에게 필요한 분야에 관한 전문적인 학습이 가능하도록 문해력, 수리력, 디지털 문해력 등의 기본 소양 교육이 중요하다는 시사점이 도출되었다. 이와 함께 교사가 실제 교육과정 운영의 주체로서 스스로 끊임없이 배우고 성찰해야 한다는 인식과 성찰이 필요하다는 시사점 또한 도출되었다.

마. 고등학교(직업계고) 교육과정의 논의 및 시사점

고등학교(직업계고) 교육과정과 밀접한 관련을 갖는 산업계의 변화는 디지털화로 특징지을 수 있다. 디지털 기술의 발전은 비전통적이고 부문 간, 고도로 숙련된 작업을 증가시키고, 더 지능적이고 복잡하며 네트워크화된 작업 세계를 창출하고 있다. 이에 따라 생산 프로세스와 시스템을 이해하고 최적화하는 역량은 물론 교차 직업 역량과 디지털 사용능력, 학습능력 및 사회정서적 기술을 갖춘 종합적인 숙련된 인재의 중요성이 제안되고 있다. 이는 고교 직업교육이 단기 산업인력 수요의 관점에서 벗어나 학생들의 성장가능성과 잠재력 강화를 위해 역량 함양에 기반해야 함을 의미한다. 이를 위해 보통교과 본연의 교육적 가치에 기반한 탐구 역량을 제고하여 미래 삶의 선택 폭을 넓힐 수 있도록 교과의 핵심적인 사고체계를 익히고 이를 자신의 일과 삶에 의미있게 연결하는 학습경험이 제공되어야 한다. 또한 학생의 기본권으로서 기초학력 보장을 지향해야 함은 물론 개별화된 선택 기회를 제공하기 위해 보다 높은 수준의 전문성이 필요한 분야에 진입하고자 하는 학생들에게 고등교육까지 연계하는 프로그램이 신설될 필요가 있다.

이러한 요구는 현황 진단 및 요구 분석을 통해 다음과 같이 확인되었다.

첫째, 미래사회변화를 고려할 때 교육과 일, 삶을 연계할 수 있는 역량 함양이 요구되며, 이를 위해 학교 교육은 변화에 대응할 수 있는 기본적인 지식과 원리를 학생 스스로 학습해 나갈 수 있도록 자기주도적으로 참여하고 학습할 수 있는 역량을 갖출 수 있도록 지원해야 한다.

둘째, 일반고 중심의 교육과정 기술 체제에서 벗어나 직무수행을 위한 기능기술의 습득과 더불어 보통교육을 강화하는 직업계고의 특성 및 학습자 개인의 학습경로를 반영할 수 있도록 교육과정의 탄력적 운영과 설계의 자율성이 확대되어야 한다.

셋째, 국가직무능력표준(NCS)을 일률적으로 적용하는 것은 산업 현장의 변화를 적절하게 담아내지 못하기에 실제에 맞도록 선택적 적용이 검토되어야 하며, 학교 중심의 직업교육이 갖는 한계에서 벗어나기 위해 현장실습을 일기반 학습으로 전환할 필요가 있다.

넷째, 특정 기술의 반복적 숙련보다 평생에 걸쳐 지속가능한 학습력을 길러줄 수 있는 균형과 자율성을 갖춘 교육과정 편성 운영 및 직업계고의 특성을 반영한 교육과정 설계를 위한 별도의 탄력적 편성 운영 기준이 마련될 필요가 있다.

다섯째, 직업계고 교과 특성에 맞는 교수·학습과 평가가 이루어질 수 있어야 한다. 특히, 직업계고 전문교과는 직무수행에 필요한 지식, 기능, 태도를 기반으로 '할 수 있는 능력'을 함양할 수 있는 학생주도적 참여와 수행과정 전반에 걸친 자기평가에 기반한 과정형 평가가 중심이 되어야 한다.

여섯째, 미래 산업사회의 변화를 고려한 역량과 수행 기반의 직업계고 교육과정 개선이 필요하며, 학교 내 교수자원 및 인프라 활용의 한계를 보완하기 위해 산업현장과 협력을 통한 연계 교육 등 일 기반 학습이 보다 공고해져야 한다. 이를 위해 직업계고의 특성을 반영한 교육과정 개발 및 법령 개정을 통한 정책적 지원이 요구된다.

일곱째, 평생학습의 관점에서 지속적인 경력 개발이 가능하도록 교육과정을 개발할 필요가

있다. 이를 위해 직업계고 교육과정은 직업 세계 초급인력으로서의 수행역량 함양과 동시에 지속적인 학습을 위한 수학능력을 갖출 수 있도록 기초소양 함양에 중점을 두어 개발되어야 한다.

바. 특수학교 교육과정의 논의 및 시사점

1) 특수교육 고유의 교육과정 구축

기존 특수교육 교과과정은 주로 경도 장애가 있는 학생들을 위해 설계되어 있으며 다양한 유형과 정도의 장애가 있는 학생들의 교육적 필요를 충분히 반영하지 못하고 있다. 이러한 제한은 학생들이 사회적, 경제적 독립을 달성할 기회가 부족하다. 장애가 있는 모든 학생의 고유한 요구사항을 인식하고 지원할 수 있도록 교육과정의 재정비하는 것이 중요하다. 학생들의 요구를 반영한 실천적인 학습경험을 통해 학생들이 사회에 적응하여 통합되어 자립적인 삶을 영위할 수 있도록 하는 방안의 검토가 필요하다.

2) 장애 유형에 따른 역량 교육 강화

현재 특수교육은 교육과정의 경직성으로 인해 다양한 장애 수준을 충분히 반영하지 못하고 있다. 개별화된 교육과정 지원을 위해 유연한 커리큘럼 모델 개발을 목표로 하는 연구가 필요하다. 장애의 정도와 유형에 맞는 학습 목표, 방법, 평가를 반영하는 역량 중심 교육과정 개발로 연구가 이루어지고 정책에 해당 내용이 반영되어 장애 유형에 따른 유연한 교육과정 모델이 개발될 필요가 있다. 또한 이러한 학생 개별 맞춤형 교육을 지원하는 유연한 특수교육과정의 전국적 확산을 위한 가이드라인 및 매뉴얼 개발도 필요하다.

3) 특수학교 학습자 맞춤형의 평가 방안 마련

현재 특수교육에 AI와 디지털 기술을 활용하는 것은 부족하다. 장애가 있는 학생의 학습 경험을 향상시키기 위해서는 이러한 기술을 적극적으로 통합하는 것이 중요하다. AI, 음성인식, 제스처 기반 학습 지원 등 첨단 도구를 접목해 적응형 학습 시스템을 개발할 수 있으며 이 시스템은 각 학생의 고유한 학습 특성에 맞게 맞춤화되어 디지털 학습 접근성과 효율성을 향상시킬 수 있다. 이와 함께 AI 기반 학습 분석과 개인별 학습 경로 설계에 대한 연구가 진행되어야 한다. 이를 통해 학습 요구사항과 선호에 대한 이해가 가능해지며 보다 효과적이고 개별화된 학생들의 교육경험을 촉진할 수 있게 된다.

아울러, 특수교육에서의 학습 평가와 기록의 체계화는 중요한 과제이다. 학습자 학습 과정에 대한 변화를 체계적으로 추적 및 분석하고 데이터 기반 피드백을 제공하기 위해서는 학습 기록 관리 시스템을 개발하는 것이 필요하다. 이 시스템은 교사는 학생의 학습 과정을 실시간으로 추적하고, 필요에 따라 학습 방향을 교육환경에 맞춰 조정할 수 있는 기회를 제공할 수

있다. 이를 통해 학습의 효과성을 높이고, 맞춤형 교육을 보다 학생들에게 정교하게 제공할 수 있게 된다.

4) 포괄적 지원 체제 구축을 통한 특수교육과정의 포용성 제고(거버넌스 관련)

국가수준에서 특수교육 학생들이 학업을 마친 후에도 원활하게 사회에 적응하고 자립할 수 있도록 지원하는 평생교육 체제를 구축하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 장애학생들이 학령기를 넘어서도 지속적으로 학습하고 성장할 수 있는 평생학습 모델 개발 및 시스템 구축이 필요하다. 특히 직업 훈련과 직업 교육을 통해 사회적, 경제적 자립으로 이어질 수 있도록 지속적인 학습 기회를 촉진해야 한다. 계획을 효과적으로 구현하기 위해서는 정책 및 제도적 지원이 제공되어야 하며, 장애가 있는 학생들이 직업 전망과 독립성을 향상시키는 학습 자원에 지속적으로 접근할 수 있도록 보장해야 한다.

아울러 지역수준에서는 지장애학생들이 지역사회와 연계된 실질적인 경험을 통해 사회에 통합될 수 있도록 종합적인 적응 방안을 마련해야 한다. 지역사회와 협력하여 포용적 교육 프로그램을 개발하고, 장애학생들이 일상생활에서의 학습과 직업교육을 동시에 참여하여 경험할 수 있도록 해야 한다. 장애학생의 사회적 통합과 실질적인 참여를 촉진하는 지역사회 기반 학습 모델을 지향해야 하며 이러한 프로그램은 교육적 성취뿐만 아니라 자립 생활에 필요한 사회적, 직업적 기술을 함양하도록 지역사회 기반 학습 모델의 연구와 실천을 통해 구체적으로 설계되어야 한다.

특수교육을 위해서 지역사회 자원 및 직업훈련과 연계한 프로그램을 설계·시행하며, 직업교육과 일상생활 기술을 융합한 맞춤형 교육과정이 구축되어야 한다. 또한 사회 적응 프로그램과 함께 AI 기반 교육 콘텐츠 및 플랫폼을 지속해서 지원하고, 종합적인 평가 및 모니터링 시스템을 개발하여 적용할 필요가 있다. 이는 체계적인 데이터 관리 시스템을 구축함으로써 학습 진행 상황과 교육 효과를 효과적으로 추적하고 평가할 수 있으며, 모든 장애학생이 교육 기회에 평등하게 접근할 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 이를 통해 학생들의 원활한 사회적, 경제적 통합을 촉진할 뿐만 아니라 자립할 수 있도록 도움을 주는 통합된 교육을 지향한다. 체계적인 평가와 모니터링은 교육의 질을 향상시키면서 교육 활동의 효율성을 높일 수 있다. 이러한 변화를 이루기 위해서는 특수교육과정이 현실의 여건을 반영하여 조정되고 모든 학생이 필요한 교육을 받을 수 있도록 정책적 지원과 더불어 교육 공동체의 협력이 필수적이다.

Ⅳ 국가교육과정 중장기 정책 방향 설정을 위한 탐색

1 모든 학습자의 총체적 성장을 위한 학습생태계와 국가교육과정

공교육을 둘러싼 시대적 사회적 변화를 교육에 반영하기 위한 글로벌 노력, 예컨대 OECD 교육 2030 및 UNESCO 교육에 관한 사회계약론, 변혁적 또는 새로운 교육학 등 공교육에 관한 새로운 의제에서의 시대적 대전환을 요구하고 있다. 이는 사회 경제적 양극화에 의해 초래된 결과로서의 학력과 전인성 및 역량과의 괴리의 확대, 표준화와 개인의 능력으로 접근되어 온 교육과정의 원리에 대한 재고 나아가 근대적 산업주의가 가져다 준 경쟁과 개발 중심의 접근법에 대한 근본적인 성찰과 새로운 공교육 모델에 대한 모색이라고 할 수 있다.

협력과 연대 중심의 개인과 공동체의 건강한 지속가능성을 위한 접근법으로의 유기적 균형을 맞추기 위해서 생태적 접근으로의 전환이라는 근본적인 문제의식이 크게 확산되기 시작한 것이다. 이러한 전환은 학생 개인의 학습 성취와 교사의 교육과정 실행 성과를 개인적인 능력의 사안으로 접근할 수 없다는 점 그리고 교육을 개발과 성장을 위한 투입이라는 국가 사회적 요구와 보편적 복지와 지속가능성이라는 생태적 요구 간의 균형적 접근의 필요성을 환기시킨다. 그리고 이러한 접근의 새로운 교육학은 공교육에서 교육과정의 전반, 즉 교육의 목표, 교육의 내용, 교수·학습 및 평가에서의 근본적인 관점의 전환과 전략을 요청하고 있다.

'생태계'라는 용어는 1935년 영국 생태학자 Arthur Tansley가 환경 전반의 유기체와 생물들의 상호연관성을 정의하면서 확산되었다. 이후 Kurt Lewin이 인간과 환경에 대한 관계에서도 이러한 생태계적 접근으로 인간의 행동은 개인과 환경의 함수라는 공식을 제시한 이후 관계망 안에서 생물과 환경 및 함께 생활하는 생물과의 관계가 그물처럼 연계되어 함께 공생하고, 공존하는 의미로 널리 공유되었다.

일반적으로 생태계의 구성체제는 미시체제(Microsystem), 중간체제(mesosysstem), 외체계(exosystem), 거시체계(macrosystem), 시간체제(chronosystem)의 다섯 가지로 구분하곤 하는데, 학습생태계는 표면적으로 학습연결망과 학습네트워크를 의미하며 학습의 맥락성, 상황성 및 지속가능성을 함축하는 체계로 접근한다. 학습생태계와 평생학습은 유동적이고 일생에 걸쳐 이루어진다는 의미에서 지속가능성의 특성을 가지며, 학습생태계와 평생학습은 공통영역이 존재하고 있는 상호의존적 모형으로 보기도 한다(Bronfenbrenner, 1977).

교육생태계는 교육과정을 중심으로 학교와 지역 사회의 이해관계자들이 환경적으로 연결되어 교육의 목적을 달성하기 위한 체계적인 교수·학습 활동이 일어나는 체제다(한숭희, 2021). 교육의 생태적 관점은 지성과 인성 또는 정서, 지식과 경험, 마음과 몸, 공동체와 개인, 도야와 흥미, 여가와 노동 등 이원적인 접근을 지양한다. 그리고 지식교육과 역량교육 그리고 인성교육 나아가 사회정서교육과 생태 및 환경교육이 학습의 과정 안에서 하나가 되는 총체적이며 전인적인 접근을 요청한다. 이하에서는 앞서 2장의 시대적 환경의 특성과 3장의 의견조사에서 분석한 결과를 바탕으로 하여 인간상의 특성을 다음 네 가지로 정리하고자 하였다.

첫째, '확장된 학습생태계에서의 플랫폼 학습과 평생학습자'; 시공간을 넘나드는 평생학습자

학교의 안과 밖을 넘나들며 비형식 및 무형식 학습 등 비정형적인 학습경험의 확장을 추구하는 평생학습에서 더 나아가, 인간과 사물, 인간 지능과 인공지능의 초연결 등의 학습 생태계의 변화 속에서 학습자 정체성 수준에서의 전인적 성장 그리고 이에 대한 지원으로서의 교육과정의 의미와 역할이 중요해졌다.

둘째, '상상이 지식이 되는 생태계에서 공감의 주체로서의 학습자'; 협력과 공존의 학습자

상상과 공감은 지식의 창조와 생성, 즉 창의성과 비판적 사고의 원천이다. 공감의 태도를 기르는 것은 곧 지식을 지식답게 학습하는 것과 다름없다는 점을 분명히 할 필요가 있다. 개념적 사고 및 탐구와 표현의 경험을 통해 지식을 깊이 있게 학습하도록 하는 것, 즉 참된 지식교육이 어떻게 전인교육, 즉 인격적 태도로서 공감적 역량을 함양하는 교육인지 강조할 필요가 있다.

셋째, '앎과 삶이 통합된 학습 생태계를 조망(통찰)하는 학습자'; 앎과 삶의 경험에 적극적으로 참여하는 학습자

학습자의 삶을 앎을 위한 학습으로 융합 또는 통합하고자 하였을 때 그것이 어떤 연결의 방식을 취할 때 비로소 좋은 학습이 될 수 있는지에 대한 체계적인 안내가 필요하다. 특히 깊은 학습, 즉 지식이 학습자에게 삶의 태도 수준으로 체득될 수 있도록 하기 위해서 학습자의 삶의 맥락과 존재경험으로서의 서사성이 학습의 중요한 자원임을 환기할 필요가 있다.

넷째, '안녕을 추구하며 불확실한 삶의 여정을 향유하는 존재로서의 학습자'; 탐구인으로서의 학습자

그 여느 때보다 더 큰 불확실성의 시대, 불안을 실존적으로 짊어지고 살아가야 할 학습자에게 과정으로서의 학습경험이 어떻게 삶의 안녕을 제공할 수 있는지 그 중요성이 크게 부각되었다. 이에, 학습자로 하여금 가치있는 경험의 과정에 몰입해 나가는 경험, 그리고 세계에 대하여 진지함을 잃지 않고 참여하는 경험을 꾸준히 지속시켜 나가며 자신의 존재의 안정감을 모색해 나갈 수 있도록 안내하고 지원할 필요가 있다. 그리고 이러한 과정이 학습자의 적성과 관심의 결과로서의 학습 성취로 이어지고 결국 좋은 삶을 영위해나갈 수 있도록 한다.

가. 확장된 학습생태계에서의 플랫폼 학습과 평생학습자

근대주의적이고 개인주의적인 접근에서 학습은 개인의 성과로 환원되고 그것을 둘러싼 환경은 개인의 성과를 위해 존재하는 학습의 도구로 존재하는 방식으로 이해되었다. 또한 근대주의적 관점에서 교육은 개인의 사회화 혹은 문화화로 점철되며 개개인의 능력과 학습을 기반으로 문자 매체에 의존하여 지적이고 이성적인 근대적 시민을 기르는 것에 초점이 맞추어져 있었다. 이러한 교육의 역할이 가장 잘 실현된 것이 학교였고 그것을 가장 잘 체계화하여 전달해야 하는 주체는 교사였다(한숭희, 최근정, 2023).

이러한 근대주의적 학습관은 20세기 후반 평생학습에 대한 관심과 함께 비형식적이고 무형식적인 학습으로의 확장을 가져왔다. 평생학습에 대한 초기 관심은 명시적 지식에서 암묵적 지식으로의 학습영역의 확장을 가져왔다. 이러한 변화는 학교 안에서의 형식학습과 학교 밖의 비형식 및 무형식학습의 경계를 넘나드는 교육을 통해 학습에서의 삶의 경험을 위한 실천적 학습을 강조하게 되는 장을 마련하게 된다.

평생학습의 생태계는 자연스럽게 실천적인 학습을 위한 학습경험의 맥락과 환경의 중요성을 환기시켜 주었다. 실천으로서의 학습과 이러한 실천을 공유하는 학습에서는 실천의 공동체성, 즉 연대와 협력이 더욱 중요한 의미와 역할을 하게 될 것이다. 특히 디지털 기반의 산업화의 재구조화는 학습에서 인간과 기계의 관계, 기계와의 동반 학습과 공존의 조건과 양상에 대한 고민을 증폭시켰고 학습을 위한 맥락의 시공간적 확장에 관해 탐색해야 하는 과제를 안겨주었다.

학교는 기존의 인간주의적이고 과학주의적인 접근에서 문제해결의 실마리를 찾던 방식에서 벗어나, 인간을 둘러싼 환경과 사회라는 생태적 관점에서 교육의 철학과 가치를 반영한 접근으로의 전환을 준비해야 하는 상황에 직면하고 있다. AI 기반의 '스마트 생산(smart production)'은 인간과 사물, 즉 인공지능 간의 결합을 전제로 생산체계 스스로가 학습하며 시스템적 자율성으로 기능하는 것을 전제로 하는 상황에서 인간이 어떻게 기능하고 가치를 실현하며 살아갈 것인지에 대한 재고를 요청한다(Buhr, 2015). 이를 '스마트 생산'이라고 하는 이유는 생산체계가 개별적인 인간 통제 차원을 넘어 스스로 소비 패턴에 반응하고 학습함으로써 적절히 연동할 수 있는 학습 체계(learning system)로 기능하기를 기대하기 때문이다.

전통적으로 평생학습은 비형식과 무형식 학습으로 확장된 비정형의 학습체계를 통하여 개인의 역량을 전생애적으로 개발하는 데 그 목적을 두었다. 여기에서 더 나아가 앞으로의 학습은 스마트 생산체계 자체의 시스템 학습(systems learning)으로의 확장과 동시에 인공지능과 인간 지능 간의 협력이 가능한 방식의 프로토콜을 학습체계 안에 담아내는 것으로서 인간과 기계의 초연결적 학습으로 나아가야 함을 의미한다(Edwards, 2012).

이와 같이 확장된 학습 생태계에서의 학습경험은 표준화된 규격으로 유형화하기 쉽지 않으며 학습자에게서 학습경험을 생성하는 주체의 단위 역시 불분명해질 가능성이 커졌다. 또한 학습을 위한 목표와 과정 그리고 산출물 또한 단순화하기 어려워졌다. 형식학습이 중심이 되는 환경에서는 학습을 개인을 단위로 한 경험으로 접근되었다면, 한 개인의 성장과 변화를 '인

간 너머'의 다른 모든 존재와의 연결로 이해하는 순간 학습의 단위는 결코 한 개인에게 국한된 변화로 볼 수 없게 된다. 이는 학습의 주체성 역시 한 개인의 내부에서 개인 너머의 확장된 세계로 접근되어야 하며, 학습의 시작과 종료 그리고 과정과 결과의 모형으로 접근되어 온 학습을 이전과는 다르게 구현되어야 함을 의미한다.

평생학습에서 개인은 주체적 학습자로 규정되었고 교육은 개인의 변화를 도모할 수 있는 효과적인 수단이 될 수 있다고 간주되었다. 그러나 사실상 형식적 교육과정 및 성과 중심의 환경에서 개인의 자율성과 주체성은 충분히 그 가능성을 실현해볼 수 없었던 한계를 갖는다. 학습 생태계에서 개인은 결코 독립적이고 주체적인 존재로 온전한 자율성만으로 삶을 끌고 갈 수 있는 독립적인 존재가 아니다. 지속가능한 사회에서 환경과의 공존을 위한 협력과 연대에의 요구의 확대는 개인의 무한한 자율성을 담보하지 않는다. 무한한 학습 생태계의 확장은 학교 학습 이전의 개인의 자율성과 주체성이 회복된 학습공동체로의 회복 가능성을 높이는 조건이 될 수 있다.

이러한 환경에서의 학습은 정해진 학습의 경로와 궤적을 따르는 것으로서의 과정을 말하지 않는다. 학습은 삶의 과정 안에서 학습자 개인의 정체성과 삶의 의미로서 경험된다. 학습은 학습자의 정체성과 삶의 의미를 담아내고 조직화하여 의미를 생성시키는 하나의 플랫폼으로 접근될 필요가 있다.

나. 상상이 지식이 되는 생태계와 공감의 주체로서의 학습자

학습에서의 '깊이'는 삶의 맥락에서 학습의 전이를 높이고자 하는 교육적 관심과 맞닿아 있다. 학습의 전이는 모든 교육의 본질적인 목표이기도 하다. 최근 학습과학 연구는 단편적 사실은 근거리 전이, 유사한 상황으로의 전이밖에 되지 못하는 반면, 개념적 사고 또는 기술은 원거리 전이, 즉 새로운 상황에의 전이를 가능케 한다고 보고하고 있다(Stern, Lauriault, & Ferraro, 2018; 2022). 그리고 개념적 사고의 활성화에 교육의 주안점을 두고 있다. 개념에 대한 학습의 다양한 방안으로서 개념기반 교육과정, 이해중심 교육과정 등이 그에 속하며 최근에는 이를 보다 모형화하여 접근하는 시도들이 학교 현장을 중심으로 확산되고 있다.

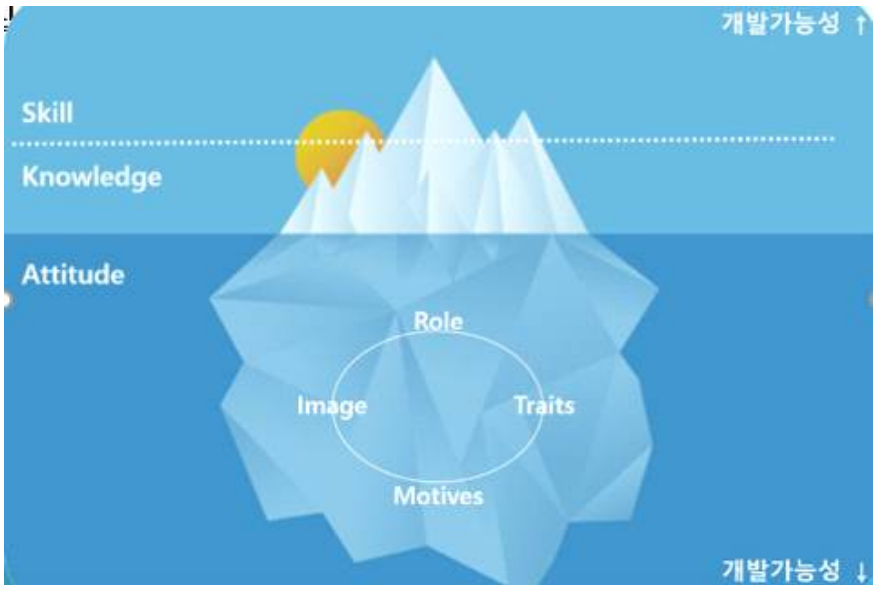
한편, 교육은 지식의 전이만을 그 목적으로 하지 않는다. 듀이(Dewey)는 개념 수준의 깊은 학습에는 상상력의 개입이 필요하다는 점을 지적한 바 있다(Dewey, 1916; 2007). 듀이는 '개념(교과의 언어)'을 기반으로 하는 교육과정은 '내용 지식(교과의 중간언어)'의 습득을 목표로 하는 교육과정과는 다르게 설계될 것을 강조하였다. 그는 그 차이를 상상력의 관여 수준으로 보았다. 상상력은 학습자 개인의 관여의 여지로 인해 발생하며, 교과의 언어와 중간언어가 만나는 양상으로 보았다. 여기서의 학습은 학습자가 교과를 통해 제시된 지식을 단서로 하여 자기 맥락을 탐구하고 성찰함으로써 계속해서 나와 세계와의 간극을 좁히고 통합시켜가는 경험이라고 할 수 있다.

예를 들어, 문학 또는 예술 교육이 시민성의 함양이 될 수 있는 가능성은 학습의 내용적 특성을 넘어선 다른 차원에서 찾아볼 수 있다. 문학과 예술이 인간 삶의 다양한 양태를 보여줄 수 있는 것은 삶의 다양성을 드러냄과 동시에, 그것을 향유하는 학습자들이 각자의 경험을 서로에게 표현할 수 있다는 공유 가능성에 주목할 필요가 있다. 문학과 예술 작품의 감상은 소통과

교감의 깊은 사유와 성찰을 통해 타자가 나와 연결되어 있는 존재라는 점을 깨닫게 하며 대상에 대한 이해의 깊이를 더한다(Nussbaum, 2018).

깊은 학습이 공감의 역량을 높이고 다양성의 포용 역량을 확장하는 학습을 의미한다는 사실은 매우 중요한 측면이다. 깊은 학습으로서의 개념적 사고의 함양이 다양한 사실을 기반으로 상위의 개념으로 사고를 수렴시켜가는 방식으로 접근된다는 것은 개념적 이해는 많은 양의 지식의 학습에 대하여 재고의 여지를 남긴다. 2500년 전 철학자 헤라클레이토스는 "많은 것을 배운다는 것이 더 깊은 이해를 보장하지는 않는다"라고 지적하고 지식의 양적 확장이 곧 이해로 연결되는 것이 아님을 주지한 바 있다.

지식과 지식 간의 연결을 위해서 상호간의 유사성을 발견하고 연계성을 찾아가는 과정은 대상에 대한 공감적 상상력을 계발하는 일이다. 그리고 이질적인 대상 간의 동질성을 발견하고 공동의 문제에 대한 공유가능성을 가진 존재로 인식하는 통합적 사고가 형성되는 과정이기도 하다. 이것은 서로 이질적인 것이라고 생각하였던 것들이 하나의 개념으로서 연관성을 갖게 되는 과정이 어떻게 지적 세계의 확장임과 동시에 정서적 사회적 역량의 확장 과정이 될 수 있음을 의미한다. 아래 그림, 빙산의 비유에서와 같이 지식과 기술은 수면 위로 떠오른 영역으로 우리에게 가시화된 일부에 해당한다. 그리고 그것의 기저이자 더 큰 잠재력으로서의 '가치 및 태도' 등 사회정서적 특성은 지식과 기술과 함께 적극적으로 학습하고 계발해야 할 대상이 되었다.

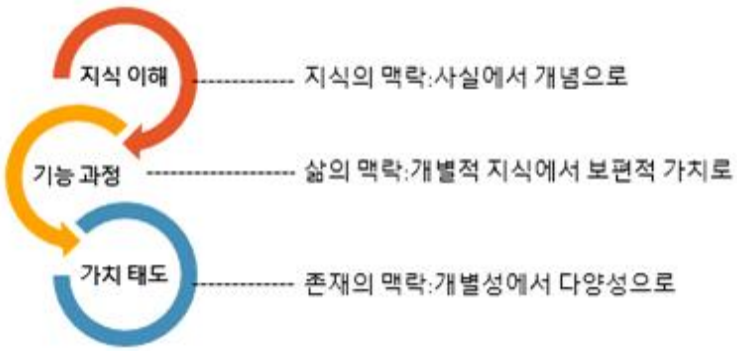


[그림 Ⅳ-1] 빙산의 비유

다. 앎과 삶이 통합된 학습생태계에서 조망하는 학습자

개인의 학습은 시공간적 물리적 경계를 갖는 세계에서의 경험이 아니다. 학습경험은 학교 안과 학교 밖, 과거와 현재, 미래를 연속선상에서 학습자의 모든 경험의 통합과 의미체계를 통해 결정된다. 예컨대, 일반적으로 수업 상황이라 함은 교실에서 교사와 학생들이 서로 상호작용하는 장면을 상기시킨다. 이는 교실과 교사, 학생과 교과 내용이라는 수업상황을 구성하는 객관적 구성 요소들의 합으로 수업 상황을 인식하는 방식일 것이다. 그렇다면 학교 밖 체험학습을 떠난 교사와 학생들의 상황을 수업 상황으로 규정할 수 있는 것을 무엇일까? 이처럼 어떠한 상황을 그 상황으로 간주할 수 있도록 만드는 것은 그 상황적 조건들의 관계맺음 방식일 뿐, 그것을 결정하는 객관적 조건이 존재하는 것은 아니다(박철홍, 2011).

학습자에게 학습경험은 주체적인 서사 구조(agentive narrative lines)의 완결성을 찾아가는 과정을 의미한다(Johnston, 2004). 학습자는 학습 과정에서 앎의 영역이 자신의 삶의 영역과 연결짓는 과정에서 지적, 정서적 개입을 하게 되며 그것을 하나의 의미로서 서사성을 갖추어 가는 과정을 통해 이해에 도달하게 된다. 여기에서 정서적 개입이란 학습자 자신의 경험이 지식과 통합되는 과정으로 지식을 자신이 이해가능한 혹은 납득가능한 수준으로 재구성하는 과정이다. 이러한 과정이 학습과 관련된 모든 요소들에 대한 협력과 소통의 과정일 수밖에 없는 것은 인간이 대상이나 현상을 지각하고 인식하는 것이 고립된 인식의 사태나 지식에 의존한 것이 아니기 때문이다. 학습경험이 서사성을 갖춘다는 것은 학습자 경험이 완결된 경험으로 완성될 수 있도록 하는 동기를 부여하는 조건이 되어 학습에 몰입할 수 있는 환경을 제공하게 된다는 것을 말한다.



[그림 Ⅳ-2] 학습경험의 서사 구조

예를 들어, 학습자가 유전자 변형이 무엇인지 이해하는 과정은 단순히 유전자 변형이 '무엇'인지에 국한되지 않는다. 유전자 변형에 대해 깊은 탐구와 이해의 과정은 매우 다양한 삶의 맥락에서 대상을 다룰 때 비로소 가능하다. 유전자 변형이 무엇이고 어떤 목적과 기능을 갖고 있는지와 같은 사실적 차원의 이해의 과정으로서 지식의 맥락을 이해하는 과정이 있을 수 있다. 또한 유전자 변형을 우리의 삶의 맥락에서 이해할 때에는 과학적 발전의 윤리적 의미의 관점에서 살펴볼 수도 있을

것이다. 유전자 변형의 이점과 위험성은 무엇인지, 유전자 변형의 결정과 관련한 다양한 이해관계자, 과학자, 정부, 대중은 어떤 역할을 해야 하는지, 유전학에 대한 우리의 이해가 유전자 변형에 대한 우리의 견해에 어떤 영향을 미치는지 등에 관해서다. 유전자 치료나 유전자 변형 작물과 같은 유전자 변형을 시행할 때 개인의 권리를 어느 정도까지 고려해야 하는지 등의 질문은 학습자에게 단지 '유전자 변형' 자체에 대해 질문하는 것이 아니라 유전자 변형을 어떻게 이해하고 있는지 우리 삶에 미치는 영향으로서 맥락적으로 이해할 것을 요구한다.

나아가 학습의 내용 차원의 맥락뿐만 아니라 학습자의 존재를 둘러싼 맥락 또한 매우 중요한 학습 환경이다. 학습자는 유전자 변형과 관련된 다양한 탐구의 과정에서 기성의 정보를 수용하는 것이 아니라, 관련된 질문을 통해서 알아야 할 사실적 정보들을 조사하여 분석해보고 자신의 경험과 연관하여 다양한 관점을 비교해서 고민해보며, 동료들과 함께 공유하고 토론하는 과정을 겪으며 다양한 상호작용을 경험하게 된다. 이러한 과정이 탐구의 과정으로서 의미를 갖게 되는 것은 학습자가 세계와 능동적으로 상호작용하며, 유전자 변형과 연관된 복잡성에 대한 미묘한 이해를 그것을 가공하고 적용하는 방법적 차이 속에서 다시금 정교화하며 자신의 이해를 공고히 해나가기 때문이다. 학습자가 탐구의 질문에 대해 해답을 모색하기 위해 사고하는 과정은 유전자 변형을 어떠한 방법으로 사고하여 이해하는가를 터득해가는 과정으로서 다양한 층위, 즉 지식과 삶 그리고 존재 수준의 경험이라는 맥락적이고 총체적인 접근을 필요로 한다.

학습의 경험이 두터워지는 이러한 탐구의 과정은 하나의 완결된 서사를 만들어가는 과정에서 비선형적이고 비순차적인 방식으로 시공간을 초월한 경험으로 완성되어 간다. 학습자는 이러한 과정에서 탐구의 전체와 부분을 조망하며 문제의 해결을 위해 자신의 탐구과정이 하나의 완결된 서사를 갖추어 갈 수 있는지 고민하게 된다. 결국 학습자의 문제해결과정은 학습자가 접근가능한 삶과 앎을 통합하는 과정임과 동시에 그들 간의 관계성을 만들어가기 위한 자신의 경험을 조망해가는 과정이 될 때 비로소 학습자에게 온전한 의미로 경험될 수 있다.

라. 안녕을 추구하며 불확실한 삶의 여정을 즐기는 존재

어떠한 삶이 더 가치있는 삶인가? 교육은 인간이 삶을 더 가치있게 살아갈 수 있도록 어떤 경험을 제공해야하는가? 이러한 질문은 최근 우리 사회의 급격한 변화의 속도와 불확실성 가운데 더욱 주목받고 있다. 지속적으로 가중되는 불확실성의 사회 환경적 변동은 새로운 것들에 대한 개방적 태도를 하거나 때론 이전에 의미있던 목표가 무의미하게 여겨지는 등 개인의 가치와 태도에 적지 않은 영향을 미치고 있다(Hudson & Sorrentino, 1999). 코로나 사태를 겪으며 불확실성과의 일상적 공존이 '뉴노멀(New Normal)'이 된 상황에서(Chater, 2020), 학생, 학부모, 교사 모두에게 포스트 코로나 시대의 교육(가상 또는 대면)에 대한 기대가 이전과는 다른 양상의 국면이 펼쳐져왔다. Yuval Noah Harari(2015)는 'Homo Deus: A Brief History of Tomorrow'를 통해 "앞으로 개인에게 무엇보다 중요한 것은 변화하고, 새로운 것을 배우고, 낯선 상황에서 정신적 균형을 유지하는 대처 능력이다. 2050년의 세계를 따라가기 위해서 새로운 제품을 위한 발명은 더 이상

필요가 없으며 스스로를 거듭해서 재창조하는 것이 더욱 중요하다"임을 역설하였다(Harari, 2015). 개인의 삶에서 생산성만이 더 이상 중요한 삶의 목표가 될 수 없다.

〈OECD 교육 2030〉 보고서의 학습나침반에서는 교육의 목적으로서 '웰빙'을 제안한 것 역시 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 코로나 사태 등의 위기를 겪으며 학교의 역할로서 포용적이고, 건강하며, 돌봄과 행복이 있는 사회(Taguma, 2018)를 목표로 학습을 통한 웰빙에 관심을 갖기 시작한 것도 이러한 시대적 변화를 반영하고자 한 조치의 일환으로 해석할 수 있다. 모든 인간은 삶의 과정에서 불확실성을 줄이고 미지의 것을 다루면서 자신의 안녕과 위안을 성취하려는 본능적 성향을 가지고 있다(Merrosty, 2013).

학습자를 둘러싼 불안 심리 연구에서는 불안이 학습 면에서 볼 때에는 부정적 효과를 가져다줄 수 있다는 분석 결과가 우세하였다(Yu, Shek, & Zhu, 2018). 그러나 다른 한편으로는 불안을 학습에서 긍정적인 방향으로 활용할 수 있다는 가능성에 주목하고 있다. 불안은 그것을 해소하고 해결책을 찾기 위한 노력의 과정에서 학습자에게 호기심을 촉진시키고 활성화시키는 원동력이 되기도 한다는 것이 그것이다. 위기와 좌절을 마주하며 경험하는 새로운 상황에 대한 문제해결의 관심이 학습의 동력이 될 수 있다고 보았다. 위기와 불안의 원인들에 대한 발견과 대응은 그것을 어떻게 의미부여 하는지에 따라 사회적, 개인적 불안을 극복하는 효과적인 전략이 되기도 한다는 것이다(Tyng et al., 2017).

교육에서 불안에 접근하는 관점의 변화는 교육을 외적 동기에 의해 분명히 성취해야 하는 대상이 있는 목적적 활동으로 이해하던 것에서 개인의 삶의 과정과 궤적으로 이해하는 평생학습의 관점으로의 변화와도 맥락을 함께 한다. 이러한 시대적 변화 가운데 놀이하는 인간으로서 '호모 루덴스' 개념은 앞으로 우리의 삶과 학습에 시사하는 바가 크다. 호모 루덴스는 인간의 본성을 놀이를 하는 인간으로 설명하는데, 이는 어떠한 목적이나 보상이 아닌 과정 자체에서의 즐거움을 추구하는 존재이자, 스스로 자신이 처한 상황맥락의 의미를 설정하고 만들어가는 존재로서의 인간을 말한다.

인간은 합리적으로 생각하는 존재로서 그리고 동시에 '호모 사피엔스', 도구와 물질을 만들어내는 존재로서 '호모 파베르'와 같이 합리적으로 생각하고 노동하는 존재로 이해되어 왔다. 교육 역시 그에 적합한 인간을 양성하는 방식으로 이루어져 온 것이 사실이다. 그러나 포스트휴머니즘 시대의 인간은 AI 시대를 마주하게 됨에 따라 AI과 공존을 추구함과 동시에 그와는 차별적인 존재로서의 인간다움의 존재성과 역량이 중요해졌다.

이러한 관점에서 학습자의 성취와 결과는 '계획된 우연'의 관점에서 접근할 필요도 있다. 개인은 자신이 해야 할 일들을 미리 계획하고 결정하기보다는 자신에게 흥미롭고 유익한 여러 가지 다양한 활동에 참여함으로써(Krumboltz, 2009), 적극적인 기회의 탐색과 호기심, 인내심, 유연성, 낙관성, 위험 감수와 같은 진지한 삶의 태도를 경험한다. 그리고 학습의 성취와 결과는 그러한 태도를 동반한 경험의 과정에서 비롯된 산물이라고 볼 수 있다.

교육은 성과와 능률 중심의 효용성을 강조하는 학습에서 벗어나 과정 자체에 대한 관심과 몰입에서 비롯되는 열정과 주도적 태도, 그리고 이를 통한 정서사회적 안정감을 키워나가는 것에 주안점을 둘 필요가 있다. 여기서 학습은 결코 개인적 차원에서의 노력만을 의미하지 않는다. 삶의 질로

서의 웰빙의 의미가 '복지, 행복, 안녕'을 뜻하는 말로 삶의 만족도 또는 행복과 직결된다는 점에서 이것은 결코 개인적 차원의 문제에만 국한된 것이 아님을 알 수 있다.

웰빙은 주관적 웰빙(subjective well-being)과 심리적 웰빙(psychological well-being)으로 구분하기도 하는데, 여기서 주관적 웰빙은 부정적 감정은 피하고 긍정적 감정을 유지하면서 전체적으로 삶의 기쁨과 만족감을 느끼는 것을 중시하는 것을 의미한다. 그리고 심리적 웰빙은 삶의 의미를 발견하고 긍정적인 대인관계를 형성하고 자신을 있는 그대로 수용하여 온전한 자아실현을 이루기 위해 도덕적이고 성숙한 삶을 추구하는 것을 뜻한다. 이는 곧 불확실성 가운데 개인의 신체적, 정서적 건강과 사회적 관계 등에 이르기까지 총체적 삶의 균형을 의미한다는 점에서 개인들이 어울려 연대와 협력을 통해 서로의 삶의 경로를 만들어가는 과정의 중요성을 보여준다.

평생학습은 공존화가 지향하고자 하는 학습경험, 즉 삶에 '대해', 삶을 '위해', 삶을 '통해' 학습한다는 의미를 함축한다. 학교교육에서의 형식학습의 과정 또한 삶의 과정이기에 학습과 삶이 분리될 수 없으며, 학습자에게 학교교육은 미래의 삶을 위해 유예된 과정이 아닌 현재의 자기 삶을 살아가는 과정이다. 평생학습자를 위한 교육은 학교교육 이후의 사회생활에서 활용하게 될 지식을 체득하도록 하는 것을 넘어서서 학습을 실천하는 가운데 '학습의 방법을 배우는(메타-학습)' 그리고 학습의 과정 그 자체를 향유할 수 있는 품성을 길러내는 데 그 목적이 있다.

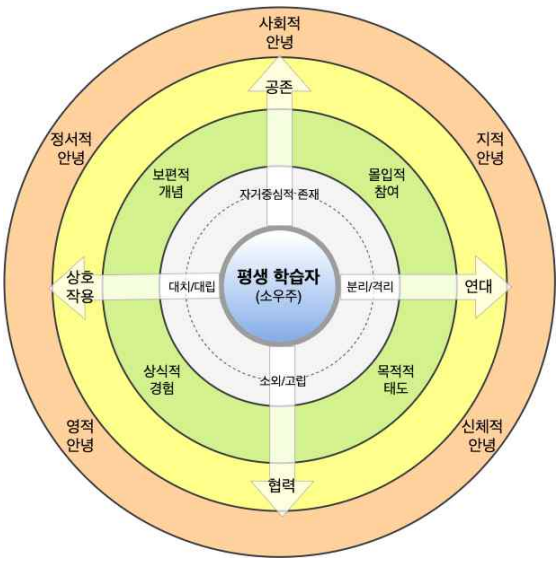
- 21세기 학습은 아동기나 교실에 국한되지 않고 삶 전체와 다양한 상황에서 이루어진다. '유엔의 지속 가능한 개발 목표 4'와 '유네스코 평생학습 프레임워크' 제시하는 것처럼 교육과정은 다양한 학습자의 학습 욕구를 반영해야 한다.
- '평생학습자' 개념은 학습자의 새로운 정체성을 나타내는 것으로 이는 고정된 것이 아니라 평생학습을 통해 변화하고 발전할 수 있음을 의미한다. 이러한 의미에서 '평생학습자'는 그 스스로 학습생태계를 구성할 뿐만 아니라 세상과 연결된 교육학적 의미를 함축한다.
- 평생학습자 정체성 주변은 불확실성의 시대 두려움과 불안 속에 존재하지만, 이는 '학습과정 울타리'(보편적 개념, 몰입적 참여, 삶의 맥락, 의미)를 거쳐 다섯 가지 '웰빙 테두리'로 나아간다. 이때 '학습경험 울타리'(공존, 상호작용, 연대, 협력)는 웰빙에 이르게 되는 데 필요한 학습경험을 제공한다.
- 궁극적으로 평생학습자는 온전한 자신(자기 실현)과 지속가능한 사회(사회 참여)의 상호작용 속에서 진정한 안녕(웰빙)을 추구한다.

교육의 목적으로서 웰빙(well-being)이란 '인간다움'의 품격이라는 삶의 질을 누리는 개인과 공동체의 존재 양태를 말한다. 웰빙은 지적이고 기능적 측면에서 사회정서적 측면에서, 신체적, 영적 측면까지를 포함하는 개인의 총체적 삶의 양태와 잠재 가능성을 전반을 의미한다. 안녕의 기본 개념으로는 자기 책임감, 궁극적인 목적, 역동적인 발육과정, 영양, 스트레스 관리, 신체적 기능, 예방적 건강관리, 정서적 건강, 그리고 이에 대한 의사결정 그리고 통합된 자아로서의 정체성을 들 수 있다(Anspaugh, 1991). 학습의 좌표로서의 웰빙의 상정은 개인과 공동체의 지속가능성을 위한 보

편적 복지로서의 교육으로의 전환, 교육이 수단이 아니라 목적이 되는 삶의 추구를 의미한다. 이하는 총체적 안녕의 유지 및 제고를 위해서 필요한 안녕의 다양한 특성을 정리한 것이다.

- 신체적 안녕: 일상적인 업무수행능력, 정상적인 신체적 기능력, 적절한 영양화, 체지방 유지능력, 약물남용, 흡연, 음주 조절 능력 그리고 전반적으로 긍정적인 생활 습관의 실천 능력을 의미
- 사회적 안녕: 각 개인이 속한 환경 내 사람들과의 성공적인 상호작용능력, 중요한 타인과의 친밀감 유지능력 및 다양한 신념을 지닌 사람들에 대한 수용력을 의미
- 정서적 안녕: 감정을 인지, 수용하고 적절하게 표현하는 능력, 스트레스를 관리하는 능력 및 자신의 한계성을 수용하는 능력을 의미
- 지적 안녕: 개인, 가족, 직업의 발전에 필요한 정보를 이용하는 능력을 의미
- 영적 안녕: 인간을 하나 되게 하고 삶의 의미와 목적을 제공하는 어떤 힘(자연, 과학, 종교)에 대한 믿음을 의미

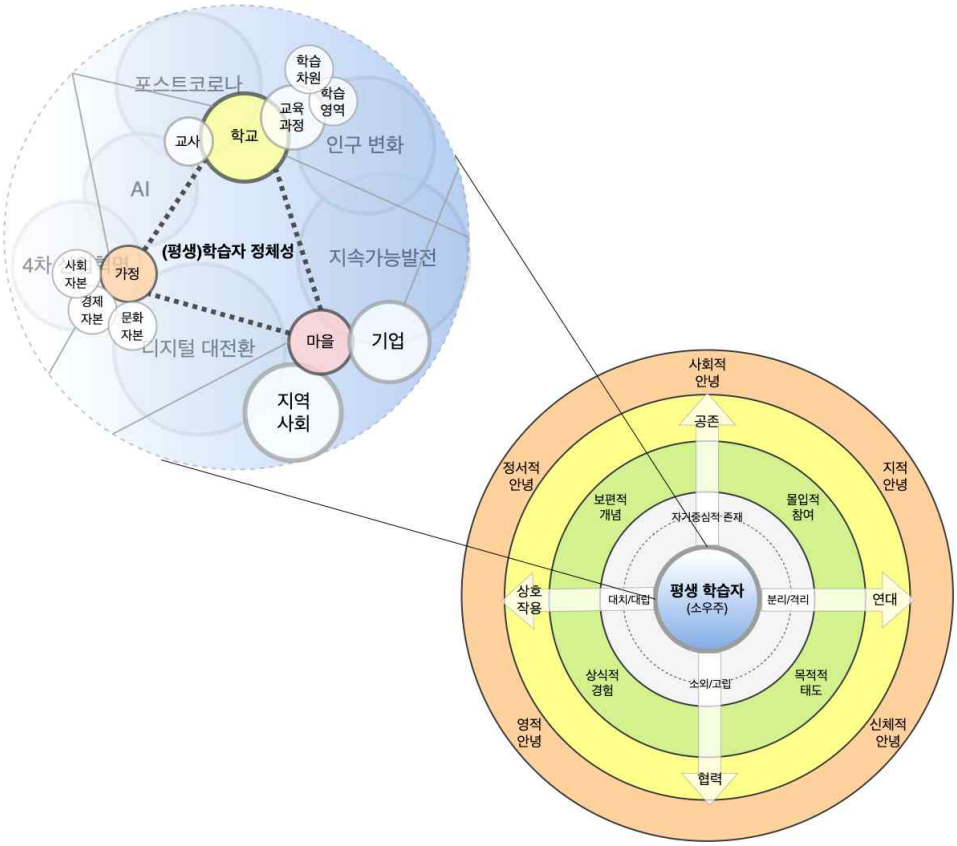
교육의 목적이 되는 삶의 질로서의 안녕과 역량의 관계는 다음과 같다. 즉 잠재가능성으로서의 역량(capacity)이란 총체적 복지의 상태로서의 삶의 질을 높이고 자신의 잠재력을 극대화시키려는 태도와 행위에 관여할 수 있는 것들의 가능성의 총합이라고 할 수 있다. 이상의 학습자 및 학습경험의 특징을 종합하여 그림으로 제시하면 다음과 같다.



[그림 Ⅳ-3] 학습경험의 총체성

평생학습자는 가정, 학교, 마을 노드(node) 간 연결되는 공간에서 자신의 정체성을 형성한다. 이는 생태계 변화는 곧 관계성의 변화이자 정체성의 변화를 의미한다. 평생학습자는 본래 네트워크화된 세상에 태어날 뿐만 아니라 그 세상 안에서 평생 자신의 삶을 영위한다. 네트워

크 연결성의 변화, 가령 기존의 노드에 적극적으로 참여하거나, 새로운 노드를 발굴 또는 개발하는 방식으로 학습자는 보다 능동적이고 주체적으로 자신의 정체성을 형성해 나간다. 네트워크는 사회의 변화(예: 디지털 대전화, 지속가능발전)에 대응하거나 반응하여 그 관계성과 구조를 변화시킨다. 이렇게 변화하는 환경에서 '평생학습자의 생태계'는 학습자에게 진정하고 온전한 학습의 과정과 경험을 제공한다. 이를 그림으로 제시하면 다음과 같다.



[그림 Ⅳ-4] 학습자 생태계

평생학습자로서의 자질과 태도의 함양은 교육에 있어서 추구해야 할 학습자상을 구현하는 데 그 어느 때보다 더 중요한 시대적 과업이 되었다. 더불어 평생학습으로서의 성격과 기능을 강조하게 될 학교교육의 혁신은 매우 중요한 사회적 과제가 되었다. 평생학습은 학교 졸업 이후에 평생 동안 이루어지는 성인들의 학습양식을 의미하지 않는다. 학습자의 생애발달과정의 변화로 말미암아, 전통적인 발달단계와 그에 따른 교수·학습양식의 구분에 대하여 그 경계가 낮춰져야 한다는 시대적 요청이 커지고 있다. 어린아이도 성인 또는 전문가와 같이 탐구적 학습을 한다는 사실은 이미 잘 알려진 연구 결과다.

교육개혁가인 하그리브스와 셜리(Hargreaves & Shirley, 2012)에 따르면, 평생학습은 공존화가 지향하고자 하는 학습경험, 즉 삶에 '대해', 삶을 '위해', 삶을 '통해' 학습한다는 의미를 함축한다. 학교교육 또한 그 자체로 온전한 삶의 과정이기에 학습과 삶이 분리될 수 없으며, 학습자에게

학교교육은 미래의 삶을 위해 준비해야 하는 유예된 시간이기 전에 앞서서 현재의 자기 삶을 의미 있게 살아가야 하는 시간이다. 평생학습자를 위한 교육은 학교교육 이후의 사회생활에서 활용하게 될 지식을 준비하도록 하는 것을 넘어서서 학습을 실천하는 가운데 '깊이 있는 학습의 방법을 배우는(메타-학습)' 그리고 깊은 학습의 과정 그 자체를 향유할 수 있는 품성을 길러내는 데 그 목적이 있다. 지식과 역량 그리고 전인성은 이러한 과정 경험을 통해서 비로소 학습되고 성장한다.

마. 소결: 인간상과 평생학습에의 함의

- 학습자 중심 교육의 제고: 학습자 삶의 맥락의 교육과정에의 적극적 반영, 이를 통한 '집어넣는 교육'이 아닌 '꺼내는 교육', 자기의 생각을 키우는 교육을 강조. 학습자의 개별적 특성을 반영한 삶의 맥락도 보편적 개념 지식과의 연결을 통해 학습자 개개인의 안녕과 성장에 충분히 의미있는 교육적 가치를 담고 있다는 점을 수용하는 '교육적 포용'의 환경으로 전환이 필요
- 모두를 위한 양질의 학습 기회의 보장: 디지털 전환, 다문화, 사회경제적 양극화, 사회정서적 불안 가속화에 따른 교육 기회의 다원화, 양극화 및 학습 격차에 대한 교육적, 포괄적 포용 전략의 고도화 강조
- 학교 안팎의 학습 양식의 조화 및 전생애적 학습양식으로서의 깊은 학습의 중요성: 학습자 삶의 맥락을 둘러싼 정보 생태계의 대전환 및 복잡화를 반영한 학교 학습 양식의 혁신의 필요성 가속화, 학습자 주도성 확대에 따른 탐구 수행 성찰 등 탐구 및 학습력과 적응력의 균형적 함양 강조, 탈산업화 및 디지털 전환 시대의 노동 시장의 변동, AI교육 확대에 부합한 학습 양식 및 성취의 특성의 적극적인 반영
- 전인적이고 총체적인 성장으로서의 학습 성취의 중요성: 학습경험의 분절화, 파편화, 이원화를 지양하고 앎과 삶의 조화 그리고 공동체에의 참여의 균형 제고; 공동체적 개개인성(Agency)의 가치와 기능의 중요성; 공동체 실천에의 참여의 내재적 동기와 과정적 가치를 더욱 중시하는 참여의 주체로서의 학습자의 특성 강조

앞서 이론적 배경에서 살펴본 미래사회와 인간 및 지식관, 해외 동향 및 글로벌 아젠다, 국교위 대국민 여론조사, FGI조사 결과에 따라 국가교육과정이 지향해야 할 인간상은 대체로 공존과 협력을 원리로 하는 평생학습자로서의 자질과 태도, 주도성, 비판적 사고력과 창의성 등을 키워드로 할 수 있다. 또한 앞서 제시한 생태적 패러다임에서 강조하는 미래교육에서의 학습자는 세계의 급변하는 불확실성에 맞서 그에 관해 탐구하고 익히는 동시에, 타자와 공감하고 협력하며, 자신의 맥락에 따라 주도적으로 모방, 융합, 변용 및 창조하면서 타자와의 공감, 즉 보편성을 실현해 나가는 개성적 면모를 갖춘 인격적 주체이다. 이러한 시대적 보편적 요청에 따라 향후 국가교육과정에서 인간상을 상정한다고 했을 때 염두에 두어야 할 방향은 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 교육받은 인간이 보여줄 수 있는 특성이라는 결과 중심의 인간상에서 벗어나 학습하는 인

간이 보여줄 수 있는 특성이라는 과정 중심의 인간상을 제시하도록 할 필요가 있다.

현행 교육과정의 결과중심의 인간상 나아가 결과로서의 학습성취를 추구해야 하는 데에는 그 근거와 이유가 부족하나 과정중심의 인간상, 즉 학습자로서의 인간상으로 접근해야 하는 데에는 다양한 이유가 있다. 우선, 국내외를 막론하고 21세기 현재 학습자에게 요구되는 인간상이 평생학습자라는 점에 대해선 글로벌 교육 아젠다와 다양한 조사 결과에 따르면 크게 이견이 없다. 이들 보고서와 아젠다에서는 학습의 과정과 분리된 결과란 상정할 수 없다는 의미를 강력하게 담고 있다. 학습이나 성장은 그 자체로 가치롭고 의미있다는 점이 기존의 교육 패러다임과 크게 차별된 특징이다. 그리고 이를 평생학습이라 하고 학습력을 중요한 학습성취의 지표로 보고자 노력하고 있다.

다양한 글로벌 아젠다에서 교육의 목적으로 내세우는 학습자의 웰빙 또한 교육이 끝난 상태의 특성을 의미하지 않는다. 웰빙은 학습자가 앎과 삶의 균형을 유지하며 마음과 몸을 건강하게 가꾸어 가는 과정을 의미한다. 웰빙과 평생학습자로서의 상태와 태도는 불확실한 시대 급변하는 사회 안에서 나와 우리의 정체성을 존속시켜야 할 개인으로서는 이는 태어나서부터 죽을 때까지 지속되어야 하는 과정이다.

또한, 현행 교육받은 인간상은 평생학습자를 포괄하기가 쉽지 않은데, 예컨대 유아기에 해당되는 학습자가 그 대표적인 경우다. 현행의 결과 중심의 인간상은 유아기의 학습자의 특성과는 발달의 기간상으로 그리고 특성상으로 다소간의 거리가 있다. 이에 유치원 교육과정에서는 총론에서 제시한 인간상에서 벗어나 별도의 인간상의 설정을 고민하기도 한다. 총론상의 인간상은 발달단계 및 학교급별로 재해석되거나 조정되는 것이 마땅할지 모르나, 상징성과 실효성의 차원에서 최대한 일관성과 통일성을 유지해야 할 필요가 있다.

둘째, 현행 국가교육과정에서 제시하고 있는 지향하고자 하는 인간상 및 핵심역량을 모든 학습자가 공감할 수 있도록 간결화할 필요가 있다.

현행 국가교육과정 총론에서는 헌법적 가치를 띤 홍익인간으로서의 인간상, 해당 교육과정의 비전에 해당하는 인간상, 그리고 교육현장이나 학습경험에서 사실상 중요하게 강조하는 특성이라고 할 수 있는 핵심역량을 제시하고 있다. 인간상이 사실상 세 층위로 구분되어 있는 것이다. 인간상을 통일된 단일한 층위로 제시하지 않는 것은 국가교육과정을 둘러싼 우리나라의 역사적 사회적 특수성에 기인한 것으로 볼 수 있다. 헌법적 가치를 담고 있는 홍익인간, 교육과정의 비전을 담고 있는 인간상, 2015 개정 교육과정 이후 강조되기 시작한 핵심역량이 나란히 제시되고 있는 것이다. 공적인 지표는 복잡하면 복잡할수록 현장에서는 그 실효성이 떨어질 수밖에 없다. 누구나 다 공감할 수 있어서 보다 강력하고 실질적인 기능을 할 수 있도록 체계화 간결화를 도모할 필요가 있다.

셋째, 기능 중심의 특성의 인간상보다는 신념과 태도 중심의 인간상의 특성을 발굴하여 제시할 필요가 있다.

인간상은 가급적 전인성과 인간다움의 특성을 나타내는 개념으로 제시되어야 한다. 가치 및 태

도나 신념, 마음 등의 특성이 여기에 해당한다. 예를 들어 소통을 잘 하는 능력보다는 협력하고자 하는 태도, 문제해결의 기능보다는 도전을 거듭하고자 하는 태도가 전인적 특성을 더 잘 반영한 것이라 볼 수 있다.

나아가 이는 최근 교육과정에서 강조하는 가치 및 태도를 효율적으로 반영하는 방법이기도 하다. 현행 교육과정에서는 교육과정의 구성요소인 지식, 기능, 가치 및 태도를 교과 교육과정의 목표 그리고 교수·학습 및 평가에 반영하도록 하고 있다. 교과 또는 학습 내용의 성격에 따라 기능과 가치 및 태도는 다양한 방식으로 구현된다. 특히 가치 및 태도는 직접적인 교수·학습의 내용의 성격이라기보다는 학습경험의 과정 또는 결과로 성취되는 특성을 띤다. 인간상은 교육과정 상의 가치 및 태도를 더욱 견고히 하는 제도적인 장치이기도 하다. 인간상, 목표, 교수·학습, 평가의 프레임워크 상에서 효과적으로 안내한다.

일찍이 공교육에서 학습자 중심의 생태적 패러다임의 접근을 강조하였던 듀이(Dewey)는 교육에서 중요한 이러한 인간적 특성을 탐구하고자 하는 태도, 열린 마음, 전심전력을 다하는 태도(whole-minded), 책임감 등으로 제시하고자 한 바 있다. 듀이는 더 나아가 이러한 특성은 인간상에만 해당되는 것이 아닌 교육과 학습의 가장 중요한 방법이라고 주장하기도 하였다. 학습자로서의 인간의 특성과 교육내용, 방법을 분리시키지 않겠다는 취지로 이해해볼 수 있다. 이는 세 층위가 분리되기 쉬운 우리 교육에서 과정중심의 교육, 과정중심의 교육과정을 지향하고자 할 때 반드시 고려해야 할 사항이다.

넷째, 인간상은 더 이상 선언적인 메시지가 아닌 실제 현장에서 교수·학습과 평가의 과정을 관통하는 원리로 다루어지도록 하여 학습경험의 구현하는 과정, 즉 교육과정의 운영에서 실질적인 지표로 활용되도록 할 필요가 있다.

이는 앞에서 언급한 태도 및 자질 등 총체적인 마음의 특성을 반영한 인간상이라면 교육과정 전반, 즉 교육과정이 실현되는 현장이자 과정인 교수·학습 및 평가에서 일관되고 체계적으로 구현되도록 할 필요가 있다. 예컨대 2022 교육과정에서 제시하고 있는 인간상에서 주도성, 창의성, 협력성은 교육과 학습의 과정에 걸쳐 반영하는 데 어려움이 없으나, 인간상에서 '교양있는 사람'은 '교양'이라는 의미가 분명하지 않다. 따라서 향후 인간상은 교육내용, 교수·학습 및 평가에서 일관되게 제시될 필요가 있다.

2 학습자의 총체적 성장(Well-rounded Transfomation) 지원을 위한 변혁적 페다고지로의 과감한 패러다임 전환

[그림 Ⅳ-5] 변혁적 페다고지

가. 학습자중심교육의 재고와 제고

- 학습자 주도성의 강조를 통한 학습자 삶의 맥락의 교육과정에의 적극적 반영 및 이를 통한 '집어넣는 교육'이 아닌 '꺼내는 교육', 자기의 생각을 키우는 교육을 강조
- 학습자의 개별적 특성을 반영한 삶의 맥락도 보편적 개념 지식과의 연결을 통해 학습자 개개인의 안녕과 성장에 충분히 의미 있는 교육적 가치를 담고 있다는 점을 수용하는 '교육적 포용'의 환경으로 전환 필요성

나. 모두를 위한 양질의 학습 기회의 보장

- 디지털 전환, 다문화, 사회경제적 양극화, 사회정서적 불안 가속화에 따른 교육 기회의 다원화
- 사회적 양극화 및 학습 격차에 대한 교육적, 포괄적 포용 전략의 고도화 강조

다. 학교 안팎의 학습양식의 조화 및 전생애적 학습양식으로서의 깊은 학습 및 이를 통한 역량의 함양

- 학습자 삶의 맥락을 둘러싼 정보 생태계의 대전환 및 복잡화를 반영한 학교 학습양식의 혁신의 필요성 가속화

- 학습자 주도성 확대에 따른 탐구 및 학습력과 적응력의 균형적 함양 강조
- 탈산업화 및 디지털 전환 시대의 노동 시장의 변동에 따른 핵심역량의 중요성 부각
- AI교육 확대에 부합한 학습양식 및 성취의 특성의 적극적인 반영

라. 전인적이고 총체적인 성장으로서의 학습경험의 성취

- 학습경험의 분절화, 파편화, 이원화의 지양하고 앎과 삶의 조화 그리고 공동체에의 참여의 균형 제고
- 공동체 구성원으로서의 개개인의 주체성(Agency)의 가치의 중요성 부각
- 공동체에의 참여의 내재적 동기와 과정적 가치를 더욱 중시하는 참여의 주체로서의 학습자의 특성 강조

변혁적 페다고지란 학습자 자신과 세계를 주도적으로 변화시킬 수 있는 힘을 키우는 교육을 말한다. 변혁적 페다고지를 통해 학습자는 역사적, 사회적, 문화적, 경제적, 정치적 맥락과 관련하여 세계, 자아, 타인에 대한 자신의 관점을 재구성하며 진정한 학습경험을 함양할 수 있다. 변혁적 페다고지는 지식의 전달과 습득을 넘어서서 기능과 가치 및 태도를 함양하고 인간다움의 품격을 구현하도록 하는 양질의 교육을 통해 구현할 수 있다.

전달적 교육 (transmissive pedagogy)	**변혁적 교육** (transformative pedagogy)
교육과정/교수 · 학습/평가의 분절화	**교육과정/교수 · 학습/평가의 연계 제고**
지식 기능 태도의 분절화	**지식 기능 태도의 일원화**
개인과 공동체의 분리	**개인과 공동체의 공존 및 공-진화**
학교밖 학습양식과의 단절 **교사 학생의 이분법 지향**	**학교밖 학습양식과의 통합** **탐구-수행-성찰의 일체화를 통한 익힘과 생성의 통합** **교사 학생의 연속성 지향**
수월성의 추구	**수월성의 총체성 및 다양성 추구**
경쟁과 고립	**협력과 연대**

[그림 Ⅳ-6] 학습자 생태계의 변동과 그에 따른 강조점의 이동

학습자의 총체적 성장이란 신체적 성장과 충족뿐만 아니라 사회적, 정서적, 지적 나아가 영성적 성장 등 인간다움의 품격을 구성하는 제반 요소의 균형적인 조화를 통해 성취되는 성장을 말한다. 교육의 목적을 총체적 성장에 둔다는 것은 개인과 공동체의 지속가능성을 위한 보편적 복지로서의 교육으로의 전환, 교육이 수단이 아니라 목적이 되는 삶의 추구로의 전환을 도모한다는 것을 의미한다.

교육은 학생 개개인이 자신의 잠재력을 키울 수 있도록 하며 이를 통해 공동체의 성장과 지속가능성을 꾀하기 위한 과업이다. 디지털, 인구 및 산업지형의 변동 등 급격한 사회적 환경의 대전환의 시대의 교육은 이러한 본질적 과업을 구현하기 위하여 새로운 환경에 걸맞게 기초 문해력을 기반으로 하여 새로운 전인성으로서의 학습자의 총체적 발달의 중요성을 강조한다.

이상에서 정리한 학습자 생태계의 변동과 그에 따른 강조점의 이동, 즉 모든 학습자의 전인적이고 총체적인 학습과 성장과 함께 모두의 삶의 질 제고이라는 생태적 전환의 교육학을 바탕으로 우리 교육과정이 나아가야 할 방향을 제시하면 다음과 같다.

1) 앎과 삶이 하나가 되는 공존과 연결의 학습자 생태계 조성

학습자가 총체적이며 온전한 학습경험을 일생 동안의 계속적인 성장으로 이어나갈 수 있도록 평생학습자로서의 태도와 자질의 함양을 할 수 있도록 지원하는 교육과정으로서의 성격과 역할에 중점을 두도록 한다. 학습자는 학교와 가정 그리고 지역을 오가며 자신의 삶의 맥락 안에서 살아가는 자신의 삶을 영위하는 개인이다. 국가교육과정은 학습자의 삶의 맥락의 관점에 서서 학습자의 다양한 삶의 경로를 포용하고 안내하는 성격과 역할로 재정립할 필요가 있다. 특히, 학교의 교육과정 편성 및 운영의 방향의 안내뿐만 아니라 학습자들의 다양한 삶의 경로와 학습경험에 대한 나침반 및 지원 환경으로서의 국가교육과정의 성격과 역할을 강조할 필요가 있다.

학습자 자신과 공동체의 지속가능성에의 참여로서의 학습경험이 지속될 수 있도록 체계적인 지원체계로서의 교육과정의 성격을 분명히 하도록 한다. 학습자의 학습경험이 성장하고 삶의 맥락이 확장되는 방향으로의 학습 환경의 지원, 특히 학교교육을 통해 기를 수 있는 핵심역량, 즉 세계에 대해 열려 있으면서 적극적으로 대처할 수 있는 수용적인 주도성과 학습의 힘이라고 할 수 있는 기본 자질과 태도를 함양하기 위해 융복합 교육 체제로의 전폭적이며 전면적인 전환을 담아낼 필요가 있다.

추상적 지식 차원의 앎이라도 학습자의 정체성의 일부 경험 즉 충분히 자신의 것으로 체득된 개념적 사고나 안목 또는 숙달된 기술의 학습경험으로 발전한다면 그것 또한 삶으로서의 학습의 의미로 경험될 수 있다. 앎과 삶이 분리되지 않는 온전한 학습경험과 그 지원이라는 학습생태계의 조성은 교육적 포용성 개념을 재정립하는 데 근본적인 전제가 되어야 한다.

학습자는 학교와 가정 그리고 지역사회를 오가며 자신의 앎과 삶에 있어서 성장을 경험하는 주체다. 전통적으로는 학교학습과 학교 밖 학습은 서로 그 내용과 방법에 있어 당연히 이질적인 것으로 간주해왔다. 수준이 높건 낮건 그리고 전문가이건 초보자이든 모든 학습에는 환경의 지도에 이

끌리는 동시에 스스로 생성한다는 동일한 특성이 있다(Bruner, 1960). 학습자의 온전한 학습경험으로서의 앎과 삶에 대한 진지하고도 열린 태도 그리고 이의 지속가능성을 키워주기 위해서는 두 영역에서의 학습경험 간의 연계성을 높일 필요가 있다. 이에 학교 안 학습양식과 학교 밖 학습양식, 예컨대 형식지의 학습과 암묵지의 학습, 텍스트 환경에서의 정보 습득과 디지털 환경에서의 정보 습득, 획일적 콘텐츠 제공과 개인맞춤형 콘텐츠 제공 등 두 영역 간의 차이를 좁히는 방향으로 학교에서의 학습의 성격과 방법의 변화에 대한 체계적인 안내를 반영하도록 한다. 나아가 학교급 간 학년 간 그리고 학교 안에서의 학습경험과 학교밖에서의 학습경험간의 단절과 괴리 없이 학습경험의 계속적인 성장을 추구할 수 있도록 한다.

국가교육과정은 국가에서 지역, 학교와 개인으로 이어지는 지식 전달의 하향식 위계에서의 구심점이 아니라, 학습자를 단위로 하되, 다양한 지식체가 지역 또는 학교 등 사회적 공유나 중심점에 의해 연결됨으로써 사회 전체에서의 지식의 다양화가 이루어질 수 있도록 하는 수평적 거버넌스 체제의 구심점이 될 수 있도록 한다. 특히, 학습자의 생태계에서 학생 개개인이 자신의 성장을 주도해 나갈 수 있도록 안내하고 지원하는 중요한 주체로서의 교사의 전문성 학습을 지원하는 체계로서의 교육과정으로서의 성격과 역할을 제고하도록 한다. 교사의 전문성 학습은 학교를 학습공동체로 발전시키고 교사 학생의 교육적 관계를 바로 서게 함으로써 학생의 성장을 견인할 수 있는 교육의 핵심 과업임을 분명히 하고 이를 뒷받침하는 체제를 제공하도록 한다.

평생학습을 강조하는 교육과정에서는 교사 또한 학습자임을 강조할 필요가 있다. 학생의 성장과 교사의 전문성 학습은 긴밀히 맞물려 있고 따라서 교사의 전문성을 어떻게 확보해 줄 것인가는 학생의 성장을 어떻게 지원할 것인가와 동일한 선상에서 접근하도록 한다. 교육에 있어서 교사의 자율성과 주도성을 확보하고 성장할 수 있도록, 교육과정 교수·학습 및 평가에 있어서의 일관성을 제고할 수 있는 체계적인 가이드를 수립 제공하도록 한다. 교사는 이러한 교수·학습과 평가, 즉 현장에서의 일관성 제고 전략의 적용을 통해 미래교육에서 가장 중요한 핵심역량이라고 할 수 있는 학습자의 주도성과 변혁적 역량 또는 학습의 힘을 길러가도록 할 수 있다.

2) 학습자의 고유성의 실현과 다양성의 공존을 통한 보편적 가치의 추구

개개인의 고유함은 길러줘야 할 덕목으로 고유함의 실현은 개개인의 학습자가 추구해야 할 권리이자 의무이다. 현대의 개개인의 고유성은 고립된 정체성이 아니라 주변과의 관계와 상호작용에 의해 형성된 정체성의 특성이다. 보편적 가치와 규범은 개개인성의 다양성이 함께 조화를 이루어 공존할 때 비로소 성취되는 것이다. 이에 개개인의 고유성은 사회적 합의로서의 보편적 규범 또는 공동선을 완성하는 힘이라고 할 수 있다. 지속가능한 공동체란 개개인 간의 차이와 고유함의 다양성이 서로 조화를 이루어 공존하는 생태계를 의미한다.

창의성은 교육에서 오랫동안 강조했던 가치이자 덕목이나 AI시대 교육에서 더더욱 중요해질 수밖에 없다. 개별성이니 자율성이니 창조성이니 하는 교육의 이상은 공동체적 규범을 익히는 것을

중요시하던 문화 환경에서는 쉽게 이해될 수 있는 요소가 아니었다고 한 바와 같이 시대적 의미를 반영한 것으로 볼 수 있다. 특히, 주입식 교육과 객관식 평가가 여전히 높은 수준으로 이루어지고 있는 우리 교육의 문화에서 Ai 시대 창의성 교육의 실현은 더욱더 큰 부담의 과제라 할 수 있다. 학습자가 자기 생각 또는 자신의 기술의 스타일을 더욱더 키워나가야 하는 것은 시대적 과제가 되었다.

종래의 교육에서 창의성(creativity)을 개인적이고 특별한 능력의 특성이라고 파악했다면 오늘날 교육에서 강조하는 고유성(ingenuity)으로서의 창의성은 타자와의 공존의 양상으로서 누구나 다 발휘할 수 있고 실현할 수 있는 개개인성의 특성이라고 이해할 수 있다. 개개인성의 조화와 공존으로 성취되는 보편적 가치와 개개인성의 완성을 향해 나아가는 교육의 실현이 시대적 과제이다. 공동체는 고유한 것을 공통적 요소로 가진 사람들이 모인 것이 아니라, 타자성이 공통성의 특징이고 그 안에서 주체들이 발견하는 것은 이질성과 다양성임. 학습자 주도성은 자신의 지속적인 성장을 위해 필요한 학습경험을 선택하고 결정할 수 있는 권한과 책임을 의미한다. 학습자 주도성은 만들어가는 다양한 삶의 경로를 포괄적으로 담아내고자 하는 교육과정에서 중요한 핵심역량이다.

3) 공감의 확장을 통해 지성과 품성을 기를 수 있는 학습경험의 추구

타자와의 공감은 학습을 추동하는 중요한 인간의 본성이자 온전한 경험이 구성되는 원리다. 지식과 기술은 사람들의 보편적인 공감과 경험의 속성을 가지고 있다. 따라서 학습자는 각자의 특성에 맞는 적절한 학습 환경이 제공된다면 누구나 다 배울 수 있다. 학습자는 인류와 지역의 공유지식을 배우고 익히면서 과거 현재 미래의 다른 사람들의 생각과 경험에 대한 자신의 공감능력을 키울 수 있다. 공감의 확장으로서의 학습경험은 학습자의 지성적인 면모뿐만 아니라 품성을 함양하는 데 기초가 된다. 이 교육과정에서 지향하고자 하는 역량이란 환경 및 타자와의 관계와 상호작용에 의해 무한히 열려 있는 개개인의 잠재가능성을 의미한다. 지식과 기능 가치 태도의 총체화된 학습경험은 이러한 잠재가능성의 실현된 양태를 말한다.

지성적인 경험과 태도를 중시하는 모두의 잠재력 실현을 지향하는 교육에서는 태도와 가치의 함양이 지식과 기능이 발달하는 추동력이자 목표라는 점을 강조한다. 지성이란 나와 공동체의 더 큰 이익과 선을 위해 현재를 인내하고 보다 나은 미래를 좇고자 하는 지혜의 마음을 의미한다. 지성적인 힘을 키우는 데 지식의 학습이 중요하다. 학습자는 공감을 토대로 해서 지식을 쌓아나갈 때 지성적 태도와 인격의 품성을 기를 수 있다.

공감, 즉 세계와 타자에 대하여 진지하고 열린 마음과 태도를 통해 진선미의 가치 또는 실용성과 윤리성 그리고 심미성은 하나의 온전한 학습경험으로 될 수 있다. 그러한 마음과 태도는 미래 교육에서 중요한 핵심역량이자 자질이다. 세계와 타자 그리고 공동체의 실천에 대해 주의 깊고 진지하며 열린 유연한 수용성의 태도와 정서를 키워나가도록 하는 교육의 중요성을 강조한다.

역량이란 개개인의 인격을 실현하기 위해 표출된 양태라고 할 수 있다. 여기서 인격이란 자신만의 지성적인 경험이 보편적 가치에 맞닿아 있을 때 생겨나는 인간적인 품격을 말한다. 자기지식,

자기생각, 자기경험이 공동선을 향해 일관되고 정합적인 양태 등 자신의 고유한 특성을 실현하고자 하는 의지와 힘이야말로 교육에서 가장 중시되어야 할 목표라고 할 수 있다.

학습경험은 다른 사람들과 함께 실천에 참여하면서 표현되고 성취된다. 실천에의 참여는 개개인의 경험과 수행을 넘어서서 타자와의 공감과 협력 속에서 이루어진다. 실천의 참여는 지식의 적용이라는 기능적 수행을 넘어서서 자기자신과 타자와의 관계와 협력 및 공감 안에서 이루어지는 자신의 표현 과정이다.

4) 적응과 생성의 반복 성장 및 학습자와 공동체의 지속가능성에의 참여 추구

우리가 살아가고 있는 환경과 삶의 맥락의 특성이라고 할 수 있는 불확실성 안에서 지속적으로 확실성과 안정성 그리고 더 나은 해결을 찾고자 하는 인간의 본성으로서의 탐구로서의 학습과 교육이 중요해졌다. 변화무쌍하고 예측불가한 환경과의 상호작용 안에서 사람들은 적응과 생성을 통해 생존, 즉 집단과 개인의 앎과 삶을 영위해 나간다. 공존의 가치를 구현하기 위해 세계와 타자에의 진지하고 열린 마음과 태도가 중요하다. 이러한 교육에서는 지식 기능 가치 태도의 총체적 양태로서의 역량과 이를 성장해나가는 원동력으로서의 열린 마음과 태도의 중요성을 강조한다.

학습자와 타자 및 환경 간의 상호작용 또는 기호, 도구, 테크놀로지 등의 사물의 활용 및 이의 반복 연습을 통한 학습으로서의 깊은 학습의 중요성을 강조한다. 깊은 학습의 원리를 탐구 수행 성찰로 규정하고, 이의 부단한 반복 연습을 통한 체득, 즉 익히고 실천하는 과정을 학습경험의 성장으로 제시한다. 이는 곧 “세계를 관찰하고 실험하는 과정에서 새로운 경험과 정보를 이해하고 이 과정에서 자신을 표현하고 타인과 조율할 수 있는 능력과 함께, 자신의 맥락에 맞도록 정보를 적절히 분류하고 활용할 수 있으며, 이에 대한 체계적인 호기심과 의구심을 지속시키며, 세계를 바라보는 과학적 정신과 예술적 감수성을 통해 질문을 만들어낼 수 있는 능력의 성장을 추구하는” 학습경험을 말한다(UNESCO 1970, 포르 보고서 중에서).

세계와의 상호작용, 즉 연결 및 공존의 양상으로서의 학습을 깊은 학습으로 개념화하고 이의 근거를 제시한다. 깊은 학습이란 자신의 맥락에서 접근가능한 다양한 정보나 자원의 활용 또는 개념의 성찰을 통해 탐구하고 익힘으로써 배우고자 하는 지식의 의미와 기능을 체득하는 학습으로, 세계에 대한 태도와 습관, 즉 자신의 개념이나 안목 또는 스타일(style)을 키워 나가는 성장을 의미한다. 학습자 자신의 삶의 터전인 지역과 자연 그리고 글로벌 공동체와의 연결과 공유로서의 지식의 생태적 의미와 역할을 깨우치고 이를 실천에 옮긴다는 의미를 함축한다. “깊이의 생태학은 사람들, 공동체, 일체의 자연, 이 사이에 새로운 균형과 조화를 일깨우는 방법”이다(Devall & Sessions, 1985, Deep Ecology 중에서).

학습자 주도성은 자신의 맥락을 가지고 있으면서 그 안에서 스스로 문제를 해결하고자 하는 자율적인 학습자임을 강조한다. 학습자는 자신의 맥락을 구성하고 있는 생활세계에 이미 편재된 지식과 정보 기술 등에 관해 선 이해에 노출된 존재다. 온전한 학습의 과정에 있어서 핵심 과제는 공동체가 공유하고 있는 기준에 따라 이를 보다 세련되고 완성도 있는 경험으로 나아가게끔 하는 것이다.

학습자의 삶의 맥락은 너무나 다양하다. 미래 교육과정에서의 성취기준은 기본적인 문해력과 균

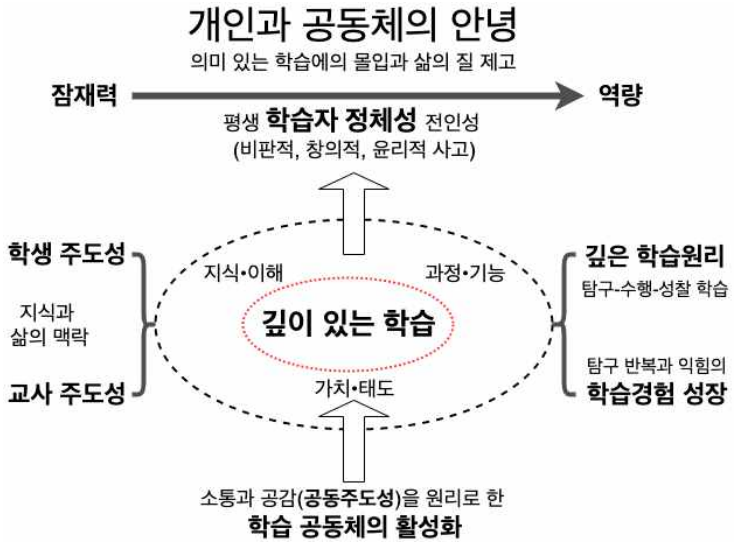
형적이면서도 자신의 특성을 지속적으로 추구해 나갈 수 있도록 포괄적인 학습경험을 나타내는 보편적인 범주를 중심으로 설정할 필요가 있다. 학습자의 삶의 맥락은 깊은 학습의 조건, 즉 학습경험의 자기 결정성에 따른 학습경험의 추구 및 융합적인 주제학습, 나아가 교육에서의 포용성의 핵심 근거라고 할 수 있다. 학습자 맥락이란 개개인 삶에 실제로 영향을 미치는 의미의 반경을 의미하며, 여기에는 학습자가 접근가능하며 '의미있는 타자'들과의 공유된 지역적이며 보편적인 전통과 문화, 상식, 지혜, 신념 등이 경험되는 일상의 구체적 맥락과 추상화된 개념들이 엮여 있는 네트워크가 여기에 포함된다. 특히 디지털 네트워크의 발달로 인해 학습자의 일상의 큰 부분으로 편입된 글로벌 맥락도 교육에서 중요하게 고려되어야 할 학습자 맥락이다. 개개인의 학습과 공동체의 지속가능성 실천에의 연대적 참여가 서로 분리됨 없이 맞물려 온전한 삶의 학습경험을 구성해 갈 수 있도록 한다.

깊은 학습의 교과교육을 통해 가치 태도를 중요시하는 역량 교육, 범교과 융합교육, 시민성 교육, 인성교육 그리고 사회정서 교육 등을 포괄적으로 성취할 수 있도록 한다. 성찰과 사유 그리고 참여와 헌신을 통한 학습자 자신과 공동체의 지속가능성에의 노력의 중요성이 부각될 필요가 있다. 성찰이 자신과 주변에 관해 두루 살피는 것이라면, 사유는 대상에 관해 두루 살피는 것을 말한다는 점에서 성찰과 사유는 메타인지 능력에 해당한다. 성찰적 실천이란 불확정적인 상황에서 객관적 지식을 포함한 바깥의 어느 권위에 전적으로 의존하는 것을 넘어서서, 공공의 가치와 공동의 선을 구현하고자 하는 태도에서 우러나오는 행위로서, 자신의 맥락 안에서 스스로 판단하고 결정하여 자신의 탁월성을 발휘하는 것을 말한다.

깊은 학습이란 지식의 습득이 세계에 대한 자신의 태도 및 정체성 형성에까지 영향을 미치는 수준의 학습경험, 즉 세계와의 상호작용 및 공존의 양상으로서 나아가 총체적 성장의 원동력이 되는 학습경험을 말한다. 깊은 학습을 통해 학습자는 세계의 불확실성에 맞서 그에 관해 탐구하고 익히는 동시에, 타자와 공감하고 협력하며, 자신의 맥락에 따라 주도적으로 모방, 융합, 변용 및 창조하면서 타자와의 공감, 즉 보편성을 실현해 나갈 수 있다.

앎과 삶이 일체화되는 학습의 경험, 즉 의미있는 학습경험은 우리가 목적성을 가지고 세계와 상호작용하거나 타자와 소통할 때 이루어질 수 있다. 삶의 맥락에서 접하게 되는 타자들과의 타협과 조율, 언어, 기호, 자료, 테크놀로지 등 수많은 다양한 자원들의 활용이 여기에 해당할 수 있다. 깊은 학습을 통해 지식 교육은 역량 교육, 범교과 융합교육, 시민성 교육, 인성교육 그리고 사회정서 교육 등과 분리됨 없이 포괄적으로 구현될 수 있다.

이상의 방향성을 토대로 학습자로서의 개인 그리고 학습자 개개인들이 연결되고 공존하는 양태로서의 공동체가 그 존재의 존엄과 지속가능성을 추구하기 위한 학습의 실현을 위해 좌표로 삼아야 할 인간상으로서의 학습자와 학습경험의 총체성과 학습생태계 그리고 교육의 방향을 정리하고 그림으로 제시하면 다음과 같다.



[그림 Ⅳ-7] 변혁적 페다고지의 기본 모형

○ **교육의 목적** : 삶의 여정으로서의 삶을 위한 학습, 삶에 의한 학습, 삶으로서의 학습과 이를 통한 존엄으로서의 삶의 질 (전인적 안녕) 제고

○ **깊은 학습의 원리:** 탐구(공감, 질문, 예측, 상상)-수행-성찰(수정, 도전) 등 불확실성으로부터 확실성을 찾고자 하는 사고, 행위, 태도 등의 일체의 노력과 행위

○ **깊은 학습경험의 성장**: 탐구 수행 성찰의 학습경험의 계속적인 성장(탐구의 반복 연습과 익힘의 계속적 추구)과 이를 통한 앎과 삶의 맥락의 확장

○ **교육에서 기르고자 하는 역량** : 지식과 기능을 체득하는 동안 길러지는 가치 태도가 내재화된 상태로서의 전인적이며 온전한 학습경험에 따라 파생되는 힘을 말한다. 상황 맥락에 따라 그 발휘의 정도와 수준이 열려 있는 유연하며 탄력적인 잠재가능성의 의미를 담고 있다. 핵심역량을 기른다는 것은 불확실하며 역동적인 세계에 대해 열린 태도를 유지하며 끊임없이 더 나은 답을 찾아가는 공동체의 실천에 적극적으로 참여하는 힘을 함양한다는 것을 의미한다.

○ **학습자 주도성과 교사의 전문성**: 세계에 대한 열린 수용적 태도를 토대로 학습자가 자신의 학습경험의 지속적인 성장을 주도하고 결정할 권리와 책임을 강조한다. 학습자의 성장에 있어서 핵심 역할로서의 교사의 전문성 함양을 위한 교사 주도성 강조, 교사 또한 학습자로 규정하는 교육과정임을 강조할 필요가 있다. 교사, 학생 공히 학습자로 규정할 때 비로소 교실과 학교는 학습의 공동체로서 나아갈 수 있는 근거를 확보할 수 있다.

○ **세계와의 상호작용으로서의 깊은 학습과 창의적, 비판적 사고와 수행**: 앎과 삶이 일체화되

는 학습의 경험, 의미있는 학습경험은 우리가 목적성을 가지고 세계와 상호작용하거나 타자와 소통할 때 이루어질 수 있다. 삶의 맥락에서 접하게 되는 타자들과의 타협과 조율, 언어, 기호, 자료, 테크놀로지 등 수많은 다양한 자원들의 활용이 여기에 해당할 수 있다. 공동체의 구성원, 즉 교사와 학생들과의 상호작용, 즉, 토론, 협력, 조율 또는 새로운 도구와 테크놀로지를 주체적으로 활용하는 가운데 자기 지식, 자기 생각을 표현하고 발전시키는 학습경험은 창의성과 비판적 사고력의 기반이 된다. 이러한 체득을 통해 지식은 전이가능하고 우리의 경험과 사고는 깊은 마음의 이해와 공동체의 지속가능성의 실천에의 참여로 나아갈 수 있다. 자기 생성의 학습경험과 공동체의 지속가능성에의 실천에 참여하는 학습경험이 서로 동일한 경험이 되도록 학습자가 지식과 기능을 어떻게 학습해야 하는지를 안내하는 교육과정이 되도록 한다.

○ **학습의 전이와 역량의 함양을 위한 깊은 학습과 정체성 및 소속감 등 공동체의 참여의 활성화**: 학습의 전이는 지속적인 탐구와 성찰/수정에 따른 성취인 동시에 유연하고 탄력적인 태도와 습관에 따라 발생하는 성취다. 이를 위해서는 개념적 사고와 실행의 탐구와 학습이 매우 중요하다. 개념적 사고와 실천으로서의 지식을 충분히 체득해가는 과정은 직접적으로 암묵적으로 이를 공유한 타자들과의 지속적 상호작용, 즉 학습의 공동체에의 참여에서 비롯된다.

○ **깊은 학습을 통한 보편적 개인으로서의 정체성 형성과 역량의 함양**: 깊은 학습은 학습경험을 넘어서서 학습자의 자아 정체성에 영향을 미치는 경험이라고 할 수 있다. 왜(WHY)라는 질문 또는 '가치있는 무엇 무엇을 하기 위한' 목적의식을 갖고, 자신의 맥락과 연관지어 지식과 기능의 탐구를 익히고, 이러한 학습경험이 자신의 정체성의 성장으로 이어질 수 있다. 또한 이러한 깊은 학습을 위해서 교사 수준 그리고 학생 수준 그리고 모두의 수준에서의 학습 공동체의 형성 및 활성화에 교육과정 운영의 중점을 둘 필요가 있다.

3 세계적 수준의 국가교육과정 정책 추동: Beyond IB

앞 장에서 급변하는 환경에서 다양성과 총체성을 포괄하는 미래교육으로 변혁적 페다고지를 실현하기 위한 교육의 방향성을 제시하였다. 새로운 환경에 적응하는 교육과정으로의 혁신을 위해 해외의 각국은 다양한 교육과정 모델과 전략을 모색하고 있다. 그 중 IB 프로그램은 변혁적 페다고지를 적극적으로 제도화한 글로벌 사례로 잘 알려져 있다. 최근에는 국내 공교육에서도 일부 학교를 중심으로 하여 IB 프로그램의 도입을 추진 중에 있다. 변혁적 페다고지의 구현을 위하여 IB 프로그램의 구체적인 교수·학습 및 평가체계와 전략을 우리의 국가교육과정과 결합하여

활용한다는 취지가 담겨 있기도 하다. 이하 절에서는 변혁적 페다고지의 한 해외 사례로서 IB 프로그램의 특징에 관해 살펴보았다. 우리 교육이 전통적으로 가지고 있는 매우 우수한 학습 자원과 교육력을 바탕으로 국가교육과정이 IB를 넘어서서 세계적 수준으로 나아가기 위해서 필요한 지점을 검토하는 데 시사점을 줄 것으로 본다.

가. 변혁적 페다고지의 해외 사례로서의 IB 특징

1) 초등교육 프로그램(Primary Years Programme. PYP)

IB의 초등교육 프로그램(PYP)은 1997년에 도입된 3세-12세 아동을 위한 교육 프로그램으로, 학생들의 전인적인 개발을 통해 교실 안팎에서 탐구하는 사람으로 성장하도록 돕는다. PYP는 국제학교 교사와 행정가들이 자발적이고 민주적으로 만든 국제학교 교육과정 프로그램(International Schools Curriculum Project. ISCP)에서 시작되었으며, 이들의 목표는 각 학교 내에서 학습의 연속성을 제공하고 학습자 측면에서 국제적 소양을 발전시키도록 보장하는 공통 교육과정을 만드는 것이었다. IB가 도입된 이래로 PYP는 이러한 초기 목표를 지속적으로 충족시키고 있고, 이를 바탕으로 2018년 11월 기준, 전 세계적으로 109개국에서 총 1,652개의 학교가 PYP를 도입하고 있다.

PYP는 다음과 같은 역할을 한다.

- 학생들의 학문적 욕구와 사회적 · 감정적 행복을 다룬다.
- 학생들이 스스로의 배움에 책임감을 갖게 하고 독립심을 키우도록 격려한다.
- 학생들이 세계를 이해하고 그 안에서 실질적인 역할을 해내려는 노력을 지원한다.
- 국제적 소양을 기르고 키워가기 위한 기초로서 학생 개인의 가치관 정립을 돕는다.

[그림 Ⅳ-8] IB PYP 설계모형

가) 초등학교급에서의 융합교육을 위한 초학문적 주제 설정

PYP를 시행하는 학교는 국제적 소양과 더불어 개인 가치에 초점을 맞추어, 학생들의 학업 · 사회 · 정서적 행복을 발전시킨다. PYP는 모든 학습자가 자신의 학습에 대한 책임을 지도록 독려하는 독립적 학습 기술을 양성한다. 이 프로그램은 지역 및 세계 문제를 교육과정안에 통합하고 학생들에게 6개의 초학문적(transdisciplinary) 주제를 살펴보고 이들 사이의 연관성을 스스로 생각해보도록 한다. 6가지 주제는 다음과 같다.

○ **우리는 누구인가(who we are)**
자신의 본질에 대한 탐구; 신념과 가치관; 개인적 · 신체적 · 정신적 · 사회적 · 영적 건강; 가족, 친구, 공동체, 그리고 문화를 포함한 인간관계들; 권리와 책임; 이러한 요소들이 우리 인간에게 무엇을 의미하는가

○ **우리는 어느 시공간에 있는가(where we are in place and time)**
시공간의 기원에 대한 탐색; 개인의 역사; 집과 여행; 모험, 탐험 그리고 인간의 이주; 지역적 · 세계적 관점으로부터의 개인과 문명 사이의 관계와 상호 연관성

○ **우리 자신을 어떻게 표현하는가(how we express ourselves)**
생각과 감정, 자연, 문화, 신념과 가치들을 발견하고 표현하는 방법들에 대한 연구; 우리의 창조성을 반영, 확장시키고 즐기는 방법들; 미의 감상

○ **세상은 어떻게 작동하는가(how the world works)**
자연적 세계와 법칙, (물리적 · 생물학적인)자연 세계와 인간 사회 사이의 상호작용; 어떻게 사람들이 과학적 원칙에 대한 이해를 이용하는가; 과학적 · 기술적 발전이 사회와 환경에 미치는 영향

○ **우리 자신을 어떻게 관리할까(how we organize ourselves)**
인간이 만들어낸 체계와 공동체의 상호 연관성에 대한 연구; 조직들의 구성과 기능; 사회의 의사 결정; 경제적 활동과 그것이 인류와 환경에 미치는 영향

○ **지구촌의 공생과 상생(sharing the planet)**
다른 사람과 다른 생명체들과 제한된 자원을 공유하기 위한 고군분투 속에서의 권리와 책임에 대한 연구; 그들 사이의 공동체와 관계; 공평한 기회에 대한 접근; 평화와 갈등 해결

이와 같은 주제들은 실제 세계와의 관련성을 고려하여 선택되고, 각 주제 영역들은 서로의 경계를 초월하는 문제들에 초점을 맞추어 진행되기 때문에 초학문적이라고 할 수 있다. 이러한 초

학문적 주제는 교사가 탐구 프로그램을 개발하는 데 도움이 될 뿐만 아니라 교사들이 함께 협력하고 학생의 중요한 아이디어에 적극적으로 개입하여 그들의 연구를 발전시킬 수 있도록 하는 토대가 된다. PYP 교육과정 체계를 통해 학교는 학생들이 각자의 주제에 대해 스스로 검토할 수 있는 환경을 제공하게 된다.

나) 교육과정

PYP에서 구분하는 6가지 교과목 영역은 다음과 같다.

- 언어
- 수학
- 과학
- 사회
- 예술
- 인성 · 사회성 교육과 체육

(1) 문서화된 교육과정(Written Curriculum)

문서화된 교육과정은 PYP 학생들이 무엇을 배울 것인가 즉, 교육내용에 대해 설명한다. 이는 다섯 가지의 기본 요소로 구성되며 그 내용은 다음과 같다.

〈표 Ⅳ-1〉 PYP의 5가지 기본 요소

기본 요소	내용	포함 내용[7]
지식 (knowledge)	전통적인 주제 영역(언어, 수학, 과학, 사회, 예술, PSPE) 및 학제 간 영역	언어, 사회, 수학, 과학과 기술, 예술, 개인적·사회적·신체적 교육
개념 (concepts)	일관되고 심층적인 이해를 발전시키기 위해 구조화된 연구를 통해 탐구됨. 주제 영역 내외에서 모두 관련성이 있음	형식, 기능, 원인, 변화, 연결, 관점, 책무, 반성(숙고)
기능 (skills)	학생들이 개발하는 폭넓은 역량 및 학습 과정과 교실 너머의 삶 속에 적용됨	사고, 의사소통, 사회성 연구, 자기관리 기법
태도 (attitudes)	국제적 소양과 개인 및 배움 공동체의 행복에 기여하고, IB 학습자상에 직접적으로 연관됨	인내, 존경, 성실, 독립심, 열정, 동정, 호기심, 창의성, 협동심, 자신감, 실행, 감사
행동 (action)	성공적인 연구가 책임감 있고, 사려 깊고, 적절한 행동을 이끌어 낼 것이라는 기대	숙고하다, 선택하다, 행하다

7) 이혜정, 박하식, 이 범, 하화주, 홍영일(2017). IB 교육과정 및 평가제도의 제주교육 적용방안 연구.

(2) 가르친 교육과정(Taught Curriculum)

가르친 교육과정에서는 PYP의 문서화된 교육과정인 교육내용을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 교수·학습 방법을 제시한다. PYP는 학생들이 학습에 적극적으로 참여할 수 있도록 구조화되고 의미 있는 문제에 전념하도록 한다. 이 프로그램은 학생들이 그들을 둘러싼 주변 세계의 의미를 구축할 수 있도록 다음과 같은 방법으로 지원한다.

- 사전 지식 이끌어내기
- 새로운 경험을 통한 자극 제공
- 성찰과 통합의 기회 제공

이러한 접근 방식은 세상의 운영방식에 대한 학생들의 발전된 생각을 존중한다. 또한 학생들이 인간 사회와 자연 세계를 이해하기 위해 질문하고, 사유하면서 점차 이를 개선할 수 있도록 이끈다. 이때, IB 교육자들 간의 협업은 PYP를 구현하는 학교 계획에서 핵심 부분이 된다. 모든 교사가 계획 과정에 참여하여 교육과정의 핵심 아이디어를 정의하고, 그러한 아이디어가 교실 속 활동에서 가장 잘 실행될 수 있는 방법과 모든 학생의 필요와 관심을 충족시킬 수 있는 방법 등을 모색한다. 또한 교사는 PYP를 이행하기 위한 교육에 참석해야 하는데, IB는 교육자가 프로그램에 대해 더 깊이 이해할 수 있도록 다양한 전문 개발 프로그램을 제공하고 있다.

(3) 평가된 교육과정(Assessed Curriculum)

평가된 커리큘럼은 교사가 어떻게 학생의 수행에 관한 정보를 수집하고 분석하는지 그 방법을 설명한다. IB는 PYP에서 시험이나 중간 성적을 설정하지 않는다. 평가의 목적은 다음과 같다.

- 학생의 배움을 촉진한다.
- 학생의 배움에 관한 정보를 제공한다.
- 프로그램의 성공적인 완성에 기여한다.

다) 평가

평가를 통해 IB는 PYP를 시행하는 학교들은 학생들이 무엇을 알고 있으며, 이해하고 있고, 무엇을 할 수 있는지를 인식하고, 학생들이 스스로 학습 과정의 여러 단계가 갖는 가치들을 인식하도록 도와준다. PYP에서의 학습은 교사들이 학생들의 요구를 알고, 그들의 평가 데이터를 사용해 다음 학습 단계를 계획하는 일종의 연속적이고 지속적인 여행처럼 여겨진다. 교사들은 문서화된 교육과정, 즉 교육내용에서 나타난 각각의 요소들에 대한 정보를 모으기 위해 개념 이해, 지식 습득, 기능 숙달, 긍정적인 태도 개발 그리고 책임감 있는 행동을 할 수 있는 능력과 같은 광범위한 평가 전략을 사용한다.

PYP의 마지막 해에 학생들은 PYP 전시회라 불리는 확장되고 심층적인 공동 프로젝트를 수행한다. 이는 학생들이 실생활 속에서 발생하는 논쟁이나 문제에 대해 심층적으로 조사·연구하도록 하

는 활동이다. 이를 통해 해당 프로젝트는 전체 학교 공동체와 공유할 수 있는 방식으로 PYP의 모든 필수 요소를 종합적으로 통합하는 역할을 한다. 교사는 학생들의 이해 정도를 평가하기 위한 효과적이고 실제적인 과정을 제공할 뿐만 아니라 학교와 교사가 학생들에게 교육의 다음 단계로 가는 변환기를 축하할 수 있는 좋은 기회의 장을 제공한다. 또한 학생들은 PYP 참여를 통해 개발한 IB 학습자상의 속성을 드러낼 수 있는 특별하고 중요한 기회가 된다는 점에서 의의가 있다.

2) 중학교 프로그램(Middle Years Programme: MYP)

[그림 Ⅳ-9] IB MYP 설계모형

가) 교육과정

MYP는 매년 각 과목 영역 당 최소 50시간의 교육 시간이 필요하다. MYP는 중학교 학제가 우리의 초6 연령부터 고1 연령까지 나라마다 다양한 시스템을 운영하고 있기 때문에 이에 유연하게 적용할 수 있도록 구성되어 있다. MYP는 총 5년짜리 프로그램으로 구성되어 있지만, 그중에서 우리나라의 중 1-3학년 과정은 MYP의 2-4년차 프로그램에 해당하므로 그에 맞춰 과목당 교육 시간은 변동된다. 일본의 경우 우리와 동일한 중학교 3년제인 시스템인데 학교에 따라 3년의 기간동안 MYP의 3년치 프로그램을 운영하기도 하고 4년치 프로그램을 밀도있게 운영하기도 한다. PYP, MYP는 커리큘럼이 아니라 프레임워크이기 때문에 각국의 국가교육과정을 융통적으로 잘 적용할 수 있다. 또한 매년 MYP 학생들은 최소 두 개의 주제 영역을 포함하는, 공동으로 계획된 학제적 단위(interdisciplinary unit) 하나 이상에 참여하게 된다.

(1) 중학교에서의 융합교육을 위한 간학문적 주제의 설정

MYP는 학생들이 자신에 대한 개인적인 이해와 새로운 감각을 개발하고 지역 사회에서 책임감

을 갖도록 돕는 것을 목표로 한다. 이를 위한 MYP에서의 교육·학습은 다음과 같은 개념으로 뒷받침된다.

○ **학습으로의 접근(Approach to Learning: ATL):** 학생들이 교육과정을 통해 비판적이고 창의적인 사고와 조사 및 연구, 의사소통, 협업 및 자기 관리를 위한 기술을 개발하여 학습 방법을 배우도록 돕는다. MYP에 속한 학생들은 독립적인 학습이 익숙하지 않은 상황에서 제공되는 통일된 맥락에서 자신의 지식과 기술을 적용하게 된다.

○ **핵심적인 관련 개념**: 지식 개념은 특정 분야 및 주제 영역과의 관련성이 크다. MYP 학생들은 지식개념을 일종의 도구로 사용하여 개인·지역·세계에서 중요하게 다루어지는 여러 문제와 아이디어를 조사하고 그와 관련한 정보를 전체적으로 검토한다. MYP는 각 분야의 관련 개념과 함께 16개의 주요 학제적 개념을 규정한다.

○ **국제적 맥락**: 학생들은 학습경험이 맥락을 지니며. 학습 내용이 자신의 삶과 그들이 경험한 세계와 관련이 있을 때 가장 잘 배운다. 따라서 MYP는 국제적 맥락을 학생들의 발달단계에 따라 제공하고, 이에 따라 학생들은 적절한 탐구과제를 통해 공통적인 인류 및 공동의 세계 보호 임무를 이해하기 위한 연구의 중요성과 관련성을 이해하게 된다. 가령 신분과 관계, 개인적·문화적 정체성, 공간과 시간의 방향, 과학 기술 혁신, 공정성 및 개발, 세계화 및 지속 가능성 등의 학습 과제를 국제적인 맥락 속에서 탐구하는 것이다.

(2) 과목

MYP는 8개 과목 영역으로 구성되어 있다.

- 언어 습득
- 언어 및 문학
- 개인과 사회
- 과학
- 수학
- 예술
- 신체 및 건강 교육
- 디자인

(3) MYP 프로젝트(MYP project)

MYP 학생들은 장기 프로젝트(a long-term project)를 완료하면서 배운 것들을 돌아보고, 이미 알고 있는 것을 확인하며, 앞으로 프로젝트를 완료하기 위해 더 알아야 할 것을 발견하면

서 결과를 위한 제안이나 기준을 만들어간다. 이는 학생들이 다양한 학문 분야 간에 중요한 연관성을 갖도록 돕는 학제 간 연구를 촉진한다. 이러한 통합 교육 및 학습은 학생들이 복잡한 문제를 분석하고 점점 더 상호 연결된 세계에 참여하는 데 필요한 마음의 습관을 개발하는 데 도움을 준다.

MYP는 독립적인 학습 프로젝트에서 교육과정의 정점에 달한다. MYP 프로젝트는 학생들이 장기간에 걸쳐 중요한 작업을 완료하여 학습을 통합하고 작업 결과에 반영하도록 권장한다. 이 프로젝트는 학생들이 자신의 현재 학습 내용과 학습 결과, 향후 학습과 직장 및 지역 사회에서의 성공을 위해 준비하는 주요 기술을 반영하도록 권장한다. 3학년 또는 4학년에 MYP를 마친 학생들은 공동체 프로젝트를 완료하게 되고 5학년에 MYP를 마친 모든 학생들은 개인 프로젝트를 완료한다.

지역 사회 프로젝트는 13세에서 14세 사이의 학생들이 협력하고 봉사 학습을 경험할 수 있는 중요한 기회를 제공한다. 학교는 학생들의 세계적인 수준을 고취시키면서, 개인 프로젝트의 외부 평가를 위해 모든 MYP 5학년 학생들을 등록한다. MYP 프로젝트는 학생 중심적이며 각 연령에 적합하고, 탐구, 행동 및 반성의 순환 과정을 통해 학생들이 실제 탐구에 참여할 수 있도록 한다. MYP 프로젝트의 목적은 학생들로 하여금 다음과 같은 요소들을 장려하고 활성화하는 것이다.

- 세계적인 맥락 속에서 지속적이고 자발적인 조사에 참여한다.
- 깊이 있는 조사를 통해 창의적인 새로운 통찰력을 창출하고 보다 깊은 이해를 도모한다.
- 장기간에 걸쳐 프로젝트를 완료하는 데 필요한 기술, 태도 및 지식을 보여준다.
- 다양한 상황에서 효과적으로 의사소통한다.
- 학습을 통해, 또는 학습의 결과로 책임 있는 행동을 갖게 된다.
- 배움의 과정에 감사하고 성취에 자부심을 느낀다.

MYP 프로젝트는 학생들의 지식과 이해를 넓히고 기술과 태도를 개발하기 위한 폭넓은 활동을 포함한다. 학생이 계획한 학습 활동에는 다음과 같은 사항들이 포함된다.

- 그들이 무엇을 배우고 싶은지 결정하고, 그들이 무엇을 알고 있는지 확인하고 프로젝트를 완료하기 위해 알아야 할 것이 무엇인지 발견한다.
- 프로젝트 제안 또는 기준 작성, 시간 및 자료 계획 및 프로젝트 개발을 기록한다.
- 결정을 내리고, 이해를 발전시키고, 문제를 해결하고, 선배 및 다른 사람들과 의사소통하고, 결과물을 만들거나 이를 평가하고 프로젝트와 학습에 반영하는 결과를 개발한다.

학생들이 자기 주도적 학습 및 자기 주도 학습 과정에 참여하게 됨에 따라 주제에 대한 심층적인 지식을 구축하고 학습자로서 자신의 지식을 개발하는 것이 더 쉬워질 것이다.

3) IBDP(Diploma Programme) 프로그램

IBDP는 [그림 Ⅳ-10]과 같은 기본 모형을 바탕으로 전개되며 이를 통해 학생들이 다양하

고 탁월한 지식의 폭을 지니며 육체적·지적·정서적으로 그리고 윤리적으로 바람직한 특성을 개발시키도록 하는 것에 초점을 둔다. 또한 적어도 두 가지 언어를 학습하여 학생들로 하여금 세계적인 소양을 지니기 위한 기초적 능력을 갖출 수 있도록 하고, 이와 더불어 전통적인 학문분야에도 관심을 가질 수 있게 학생들의 학습을 만들어간다. 그리고 DP만의 독특한 지식이론을 통해 지식의 본질을 탐구할 수 있는 학습의 장을 제공한다.

[그림 Ⅳ-10] IBDP 설계모형

DP에는 크게 DP 핵심 필수영역과 6개 영역의 교과학습 과목으로 구성된다. DP 핵심 필수과정은 3가지 필수 구성 요소로 이루어져 있는데, 학생들이 지식의 본질과 우리가 알고 있는 것을 어떻게 안다고 생각하는지(how we know what we claim to know)에 대해 사고력을 키우는 TOK: Theory of knowledge, 독립적이고 자기 주도적 연구를 수행하고 4,000단어 분량(영어 기준)의 소논문을 작성하는 Extended Essay, 그리고 창의체험활동에 해당하는 CAS: Creativity, Activity, Service에 관한 프로젝트가 포함된다. 그리고 이를 둘러싼 6가지 교과학습, studies in language and literature, language acquisition, individuals and societies, sciences, mathematics, 그리고 the arts와 함께 학생들은 교육경험을 넓히고 지식과 기술을 적용할 수 있도록 학습한다.

〈표 Ⅳ-2〉 IBDP의 핵심 필수영역

영역	주요 특징
TOK	· 최소 100시간 이상 이수해야 함 · 다양한 문화에 따른 다양한 사고방식을 토대로 비판적인 숙고를 하는 영역 · 정치·철학·종교 등 통합교과적인 비판적인 사고 훈련 과정으로 · 이론 및 이론 상호간의 관계를 이용하는 것 · IBO에서 제시하는 6개의 주제 중에서 골라 ① 1200-1600자 길이의 논술문을 작성 ② 주제 발표문을 작성해서 10분간 발표 ③ 자기평가 보고서를 작성함
Extended Essay	· 50개의 다양한 어문 강좌를 통해 22개 주제 중에서 선택 · 관심 있는 주제를 정하고, 자기 주도적 탐색이나 담당교사의 도움을 받아 40시간 이상을 투자하여 스스로의 힘으로 4,000자(영어 기준) 이하의 개인 장편 연구논문 작성 · 연구 주제, 연구 방법, 논리 전개, 분석 수준 등을 통해 평가됨
CAS	· 학교 공부 이외의 영역에서 창의성을 기르기 위한 예술, 스포츠와 같은 특별활동과 병원, 고아원 등에서 하는 봉사활동 등을 포함함 · Creativity : 오케스트라·작문 클럽·신문 제작 등과 같은 창의적인 활동 영역 · Activity : 야구·농구·축구와 같은 체육 활동 등 · Service : 학생회 활동·봉사 활동 등과 같이 교육적으로 유의미한 활동을 의미 · 담당 교사가 도움을 주며 2년간 매주 3-4시간씩 최소 150시간의 활동을 해야 함

6가지 교과학습 중 제 1영역인 studies in language and literature는 모국어(language A): 문학 과정, 모국어: 언어와 문학 과정 그리고 문학과 퍼포먼스 과정을 포함한다. 모국어: 문학 과정에서는 자동적으로 55개의 언어로 제공되며, 특별한 요청이 있는 경우 해당 언어로 개발된 서면 문학으로 공부할 수 있다. 모국어: 언어와 문학 과정은 17개 언어로 제공되고, 문학과 퍼포먼스 과정은 자동으로 영어로 제공되며 이 과정 또한 특별한 요청이 있는 경우 스페인어와 프랑스어로 가능하다. 이 과정에서 학생들은 다양한 시대, 장르, 양상의 문학들을 배우게 된다. 그리고 이를 통해 학생들은 쓰기, 듣기, 분석하기, 그리고 문학 비판 능력을 향상시킨다. 이 과정은 문학을 배움으로써 학생들이 그들 자신의 문화를 세계적인 관점으로 바라보면서 그 문화와 더욱 결속되도록 돕는다.

제 2영역인 language acquisition은 학생들의 세계적인 소양 기르기를 목표로 하는 DP에서 매우 중요한 학습교과라고 할 수 있다. 학생들은 언어를 이해하고 사용하는 법을 배우고, 그 언어가 사용되는 국가의 문화에 대한 통찰력을 갖게 된다. 이 과목 영역은 크게 현대어와 고전어로 구분된다. 현대어에는 선택 언어에 대한 선행 경험이나 학습이 부족한 초보자를 위한 Language ab initio 과정과 어느 정도 언어 경험이 있는 학생들을 위한 Language B 과정이 있다. Language ab initio 과정은 SL 학생들만 수강가능하며, Language B 과정은 SL, HL 학생 모두 수강가능하다. 고전어에는 라틴어 혹은 고전 그리스어 과정이 있는데, 이 과정에서 학생들은 현대 사회와 문화를 구성하는 데 중요한 역할을 한 고전 로마 혹은 그리스의 언어, 문학, 그리고 문화를 배울 기회를 갖는다. 이 과정은 근본적으로 마음과, 비판적 사고력의 발전, 기억과 정밀한 분석을 교육시킨다.

제 3영역, individuals and societies는 경영관리, 경제, 지리, 세계정치, 역사, 국제 사회에서의 정보 기술, 철학, 사회적 · 문화적 인류학, 세계적 종교(SL만 해당)가 포함된다. 경제와 사회적 환경 및 제도뿐만 아니라 인간 경험과 행동을 공부함으로써, 학생들은 다양한 관점과 가치들에 대한 올바른 인식을 갖게 된다. 이를 위해 그들은 개념과 이론을 분석하는 법을 배우고, 정보를 모으고 분석하는 양적 · 질적 방법론들을 사용하는 법을 배우게 된다.

제 4영역 sciences에서는 생물학, 컴퓨터 과학, 호학, 설계 기술, 물리학, 스포츠, 운동과 건강 과학을 배운다. 이를 통해 학생들은 각각의 과목 분야를 뒷받침하는 개념, 이론, 기술들을 탐구하고, 과학적 방법론에 대한 이해를 발전시킨다. 또한 필수과목은 학생들이 환경사회와 과학의 윤리적 영향을 제대로 인식하도록 돕는다. 학제 간의 조화로운 활동으로 진행되는 활동들은 학생들로 하여금 세계적 문제들과 관련한 과학적인 해결방법들을 탐구할 수 있는 기회를 제공한다.

제 5영역인 mathematics는 학생의 필요, 흥미, 능력에 따라 다음과 같은 네 단계로 제공된다: mathematical studies standard level, mathematics SL, mathematics higher level, further mathematics higher level. 해당 영역에서는 수학을 깊이 있게 배우길 원하는 학생들뿐만 아니라 다른 과목들에 대한 이해를 향상시키기 위해 수학을 필요로 하는 학생들을 위해 폭넓은 능력과 관심사들을 다룬다. 이를 위해 교과과정은 학생들에게 수학적 지식과 법칙들을 효과적으로 전달할 수 있도록 구성되며, 궁극적으로 학생들은 수학과목에서 논리적이고 창의적인 사고를 개발하며 결론에 도달하기 위한 추상화와 일반화를 사용하는 능력을 향상시키게 된다. 모든 학생들은 수학 교과과정을 반드시 따라야 하고 컴퓨터 과학 또한 선택해야 한다.

제 6영역인 the arts는 춤, 음악, 영화, 연극, 시각 예술을 포함한다. 이 교과과정이 강조하는 것은 예술을 만들어가는 것이다. 즉, 학생들은 예술을 이해하고, 작품을 창조, 생산, 수행함으로써 그들 자신을 예술적으로 표현하는 법을 배우는 것이다. 또한, 그들은 세계적으로 다양한 문화들의 여러 예술 형태들을 탐구하게 된다.

학생들은 각 영역에서 하나씩 총 6개 과목을 선택하게 되는데, 영역 1에서 5까지의 영역에서 각 한 과목씩을 선택하고, 여섯 번째 과목은 그룹 6에서 선택하거나, 그룹 6을 선택하지 않고 대신 그룹 3이나 그룹 4에서 한 과목을 더 추가할 수 있다. 선택한 여섯 과목 중 3-4 과목은 2년간 상위 수준(HL: Higher Level)으로 240시간, 그리고 2-3 과목은 표준 수준(SL: Standard Level)으로 150시간을 수강하게 된다. 이러한 과정을 통해 학생들은 자신이 선호하는 과목을 좀 더 깊이 있게 학습할 수 있으며, 동시에 다른 과목 역시 지속적으로 학습할 수 있다.

〈표 Ⅳ-3〉 IBDP의 6가지 교과학습영역

영역	과목
Group 1 언어와 문학 연구(Studies in language and literature)	· 모국어(Language A): 문학(SL/HL) · 모국어: 언어와 문학(SL/HL) · 문학과 퍼포먼스(SL)

영역	과목
Group 2 언어습득(Language acquisition)	· 현대어(Modern languages): Language ab initio(SL), Language B(SL/HL) · 고전어(Classical languages): 라틴어(Latin) 혹은 고전 그리스어(Classical Greek)(SL/HL)
Group 3 개인과 사회(Individuals and societies)	· 경영관리, 경제, 지리, 세계정치, 역사, 국제 사회에서의 정보 기술, 철학, 사회적 · 문화적 인류학, 세계적 종교(SL
Group 4 과학(Sciences)	· 생물학, 컴퓨터 과학, 호학, 설계 기술, 물리학, 스포츠, 운동과 건강 과학
Group 5 수학(Mathematics)	· Mathematical studies standard level · Mathematics SL · Mathematics higher level · Further mathematics higher level
Group 6 예술(The arts)	· 춤, 음악, 영화, 연극, 시각 예술
SBS(School Based Syllabus) 학교개설교과	· 사례: 인권, 세계 정치와 국제관계, 학교에서 개설하는 과목으로 IBO의 인준을 통해서 SL 수준으로 개설한 아시아 예술, 칠레와 태평양

이상에서 살펴본 IB 프로그램의 특징을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 깊은 학습의 지속적인 성장을 위해 장기간 소과목 이수체제로 운영한다는 점이다.

6개 영역의 교과학습영역을 단순하고 명확하게 제시하고 각각의 교과군 내에서 교과목(56개)을 선택하여 진로에 맞게 조합하여 이수하도록 하고 있다. IBDP 교육과정에서는 학생이 6개의 교과군에서 자신이 이수할 과목을 선택하여 2년간 학습한다. 6개의 교과군은 언어학 문학 연구(Studies in Language and Literature), 언어 습득(Language Acquisition), 개인과 사회(Individual and Societies), 과학(Science), 수학(Mathematics), 예술(The Arts)로 구성되어 있고, 그 아래 과목이 있다. IBDP 교육과정은 6개 그룹으로 구성되어 있으며 6그룹의 예술을 제외한 1 ~ 5그룹에서 각 한 과목을 필수로 선택하고 나머지 한 과목은 6그룹에서 선택하거나 1~5그룹에서 선택할 수 있다. 2년간 6개 교과를 선택 이수하도록 함으로써 긴 호흡으로 대학수학역량을 준비하도록 한다는 데 있다.

역량 교육을 실현하기 위한 한 가지 조건은 개인 맞춤형(personalized) 교육과정을 설계하는 데 있다. 개인 맞춤형 교육과정은 개인의 적성과 진로에 맞도록 교과목 선택의 폭을 넓힘으로써 실현 가능하다. 그러나 더 중요한 것은 개인 맞춤형 교육과정은 긴 호흡의 깊은 학습이 이루어 질 수 있는 학습 환경을 제공함으로써 구현 가능하다는 점이다. 과목 선택권의 확대는 진로형 교육과정을 운영하기 위한 필요 요건일 뿐 필요충분조건은 아니다.

둘째, 융합교육을 구현하기 위해 교사의 교육과정 재구성을 위한 명확한 프레임워크가 제시되어 있다는 점이다.

최소한의 큰 성취수준은 특정하되 교과별로 내용 요소를 특정하지 않음으로써 교육내용이 선택 재구성될 가능성을 높여 지역, 학교, 교사별로 지역화될 수 있도록 하고 있다. 교과별 성취수준을 가장 큰 빅 아이디어 중심으로 하되 세부적으로 특정하지 않음으로써 학습자의 특성에 따라 성취수준이 다양화될 수 있는 가능성을 열어 놓고 있다는 점이다. 교육과정을 대강화함으로써 성취수준을 명확하고 단순하게 하여 교육과정 운영 전 과정에 스며들어 가게 할 수 있도록 했다는 점이다. IBDP에서 교육과정의 선택의 폭과 각 교과에 할당된 단위 및 시간은 오히려 선택의 여지를 줄일 수 있도록 특정하여 제시하여 부실한 학습이 되지 않도록 하고 있다. 내용의 재구성은 충분히 열어 놓되 성취수준과 이에 도달하기 위해 필요한 교과목과 시수는 단순 명확하게 제시하고 있다. 심지어 한 교과 안에서도 각 단원별로 다루어야 할 학습 시간 수를 정하여 권고하고 있다. IBDP 문서에서는 우리나라와 달리 교육목표 및 인간상, 각론 개관과 학습 목표, 교육과정(내용에 관한 최소한의 지침과 학습 시간), 내외부 평가 항목, 시험시간, 배점, 기출문제 예시 등이 제시되고 있다. 이는 교육과정은 최소화하고 평가의 방향 및 항목과 척도 등을 상대적으로 상세히 제시함으로써 성취기준이 교육과정과 수업을 안내하도록 하고 있다.

셋째, 교육과정-수업-평가의 일체화를 교육과정 상에서 설계하여 현장에서 용이하게 과정형 평가가 이루어질 수 있도록 하였다는 점이다.

IB 프로그램은 과정형 평가 교육과정이라고 평가할 수 있을 만큼 과정형 평가가 비교적 쉽게 운영될 수 있도록 설계되어 있다. 교육과정 제시방식을 보면 IB에서는 교육과정을 대강화하되 평가를 상세화하여 제시하고 있다. 즉, 내용체계 관련해서는 대강화되어 있지만 빅 아이디어를 제시하는 교육과정 그리고 탐구와 표현을 중시하는 내부 평가 및 외부 평가에 관한 지침 및 평가 척도 그리고 예시들은 현장에서 용이하게 과정형 평가를 운영할 수 있는 여건을 조성해준다. 물론 여기에는 단순히 제시방식을 넘어서서 교육철학과 절대 평가 그리고 교과서 자유 선택제 등 많은 전제들이 숨겨져 있다.

넷째, 교과 또는 지식의 융합을 교과 차원이 아닌 학습자의 학습과정 차원에서 구현하고자 하였다는 점이다.

IB에는 융합 교과목은 따로 없고 해당 교과에서 충실히 배움이 일어날 수 있도록 한다. PYP 초등학교 교육과정은 초학문적 학습경험을 지향하지만 교과 교육과정의 구성은 전통적인 교과목 범주를 따르고 실제 학교의 교육과정 또한 개별 교과목으로 편성된다. 이는 IB에서는 교과 교육과정에서 융합교육을 기본으로 하도록 되어 있기 때문이다.

IBDP에서는 학생의 융합적 사고를 위해 인식론(TOK)라는 교과목과 소논문(EE) 프로그램을 이수할 수 있도록 한다. 즉 6개 교과목 이수 이외에 EE와 TOK를 이수하여야 한다. 소논문은 4000자 정도의 학술 논문 같은 형태의 글을 쓰는 것으로 일반 에세이나 논술고사 형태의 글과 성격이 다르다. 소논문은 학습자가 그 주제와 수준을 스스로 설정하고, 논문 개요 작성하고 조사해서 쓰는 과정

까지 모두 스스로 해야 하는 자기주도적인 배움의 과정이다. 진행 과정에서 학생이 스스로 3번의 자기 평가 형식의 코멘트 과정을 거쳐 글을 완성해야 한다.

TOK는 IBO에서 매년 문제가 제공되고 학생은 그중에서 이제 하나를 선택해서 논술을 작성하도록 하는 방식을 취한다. 주로는 철학 계통의 전공 선생님이 지도한다. 우리나라 교육과정에서는 학생부종합전형의 과열과 사교육 영향을 없애기 위해 교내에서 하는 소논문 연구를 모두 학교생활기록부에 반영하지 않기로 했다. 소논문과 같은 자기주도적인 탐구의 과정이 학생의 지적인 성장과 융합적 사고와 탐구에 긍정적인 영향을 미치는 효과가 큰 프로그램이라면 IBDP에서와 같이 소논문 탐구를 교육과정 상에서 명시적으로 구현하는 방안을 모색할 필요가 있다.

인식론 과목에서는 교과의 지식의 성격과 사용방식에 관해 성찰할 수 있는 기회를 제공한다. 그리고 소논문 프로그램을 교과 차원이 아닌 범교과 차원에서 운영함으로써 다양한 융복합의 탐구 주제가 다루어질 기회가 주어질 수 있도록 보장한다. 물론 이 두 과정은 한 교과 내에서 심층적인 이해를 할 수 있도록 설계한 것이라고 볼 수도 있다. 적어도 한 교과안에서의 심층적인 이해가 어떤 식으로든 연동되어 있지 않다면 융합적 탐구와 사고가 일어날 가능성이 크지 않다는 가정을 반영한 설계라고 볼 수 있다. 그리고 각각의 과정에 대해 평가 점수를 부여함으로써 실질적으로 탐구와 배움이 일어날 수 있도록 하고 있다. 융합적 사고가 교수자가 제공하는 교과 지식 차원에서가 아닌 학습자가 실제로 경험하는 탐구의 과정에서 성취될 수 있다고 보기 때문이다. 교육과정 통합이나 교과간 연계 형태와 같은 융합 지식을 다룬다고 해도 학습자가 이를 또 다른 교과지식, 분절화된 지식으로 받아들인다면 융합적 사고와 배움이 일어날 가능성은 적다. 교수자의 의도가 학습자의 배움에 그대로 반영되거나 관철되는 것은 쉽지 않다. 학습자 스스로의 융합을 위한 기회만을 제공한다는 점에서 학습자 중심 교육과정에서의 교육과정 융합의 특징이라 할 수 있겠다.

다섯째, 비교과활동을 평가에 반영하고 교과와 연계를 강조함으로써 교과 이외의 활동이 이 부실하지 않게 되도록 질관리를 하고 있다는 점이다.

CAS는 봉사활동과 동아리활동 등으로 구성된다. 비교과활동인 CAS에는 점수가 부여되지는 않지만 p/f 방식으로 평가를 함으로써 대학입학전형에 반영하도록 하고 있다. 가령 교과 성적이 좋을지라도 CAS 평가에서 패스를 하지 않으면 디플로마를 받을 수 없다. 그리고 IBO에서 활동 이력을 자료로 제출하여 확인을 받은 후 p/f 평가를 하도록 하는 등 교과외 활동이 이 실질적으로 운영될 수 있도록 관리를 철저하게 하고 있다. 나아가 매 학기 교과마다 계획 수립 단계에서 비교과와 어떻게 연계할 것인지에 관해 설계하고 운영하도록 하고 있다.

여섯째, 고등학교급의 선택과목에서도 전 학교급별 교육과정의 일관되고 단순화한 체계를 유지하기 위해서, 이수 과목을 수준별로 HL/SL로 구분하는 과목 구조로 제시하고 있다는 점이다.

IBDP 프로그램에서 선택한 과목은 2년간 계속 학습을 하게 된다. 각 과목은 HL과 SL로 구분하여 내용도 차이가 있고 이수 시간도 차이가 있지만 한 번 선택하면 2년간 학습이 유지된다. 학생은

처음 선택하는 과정에서 HL 또는 SL 수준을 선택하여야 한다. 이로써 학생이 이수하는 과목이 정해지고 진로 역시 정해진다. 어떤 과목을 어떤 수준으로 선택하였는가는 그 학생의 진로와 상관관계가 있다.

일곱째, 논술형 평가와 절대평가의 공정성과 신뢰성을 확보할 수 있는 평가 시스템을 교육과정을 총괄적으로 관리하는 IBO 당국과 교육과정 운영 학교 간 네트워크를 구축하여 운영하고 있다는 점이다.

IBDP 평가는 페이퍼1, 페이퍼2, IB 최종 시험, 졸업 시험으로 구성된다. 각각 시험은 특징이 있다. paper1은 commentary라고 부른다. Individual oral commentary(IOC)는 교사가 문제를 내고 학생이 답을 하면 시험문제와 학생이 답한 음성파일 녹음자료를 IBO로 제출된다. Individual oral presentation은 프레젠테이션, 역할극, 토론, 다양한 performance 등으로 학생이 발표 방식을 선택할 수 있다. 이런 방식으로 평가 방식이 IBO의 지침으로 규정되어 있다.

학습 과정 중에 실시하는 시험은 학생을 지도한 교사가 채점을 한다. 같은 과목 교사끼리는 채점 공정성을 확보하기 위해 채점한 점수 간 편차를 줄이는 작업을 한다. 서로 다른 선생님이 채점한 것을 샘플로 다시 채점해 본다. 채점 결과를 놓고 그 등급점수를 준 이유에 대하여 토론한다. 이를 통하여 편차를 줄이고 있다. 외부 평가를 하는 시험의 경우는 외부 채점관이 평가를 한다. 외부 채점관은 assistant examiner(1차 채점자)와 senior examiner(2차 채점자)로 구성된다. 채점자도 IBDP에서 지도하는 교사들이다. 이들도 교차채점을 한다. 자신이 가르친 학생들의 답안지는 채점할 수 없다.

여덟째, IB 프로그램은 핵심역량, 특히 학습력을 키우는 교육에 주안점을 두고 설계되어 있다는 점이다.

IB 프로그램은 명시적으로 역량을 강조하고 있지는 않다. 그럼에도 불구하고 평생학습으로서의 학습력을 강조하고 있으며 지식의 습득보다는 지식을 탐구하는 방법, 배우는 법을 배우도록 교육과정과 평가가 설계되어 있다. 또한 학습자 주도적 탐구에의 강조는 지식의 활용을 통한 탐구적 소양과 개념적 사고라고 하는 전이가 높은 인격적 기능을 형성할 수 있도록 하는 데 목적을 둔다. IB 프로그램에서 지적인 탐구, 기술의 숙달과 표현 등을 통해 전이가 있는 지식을 생성하도록 강조한 측면을 찾아볼 수 있다.

이러한 학습력의 학습을 위해 제시한 독특한 프로그램으로는 IBDP TOK(인식론, theory of knowledge) 과목에서 엿볼 수 있다. IBDP에서 TOK는 필수과목으로 편성하게 되어 있다. 현행 IBDP에서는 비교적 전통적인 교과영역을 중심으로 교과를 설계 제시하고 있는 반면, 인식론 과목을 통해 학생들은 자신들이 학습하게 되는 교과 지식이 어떤 성격인지 성찰하도록 되어 있다. 이를 통해 교과 지식을 체득할 수 있는 성찰의 기회를 갖게 함으로써 학습력을 키우도록 하고 있다.

나. IB 프로그램의 성과와 제약

IB 프로그램은 전 세계적으로 인정받는 학문으로, 학생들에게 모국 이외의 지역에 위치한 환경에서도 교육을 계속할 수 있는 기회를 제공한다. 학생들은 교육 활동에서 성공할 수 있는 지식과 기술을 습득하고 현실 세계의 도전에 대비할 수 있다. 전 세계적으로 점점 더 많은 지원자가 이 과정을 선택하고 있다. 그러나 예비 학생들은 IB 프로그램에 등록하기 전에 교육 구조의 장점과 잠재적 단점을 신중하게 검토해야 한다(표 Ⅳ-4 참조). IB는 보다 총체적인 교육 및 국제적 전망을 제공하지만, 전문 분야를 공부하기에는 불리하다는 특징을 갖는다. 즉, IB는 모든 사람을 위한 것은 아니다. 아래 표에서 제시한 것과 같이, IB 장점과 단점을 비교할 때, IB 교육은 다수를 이루는 중·하위 권 학생들이 자신의 흥미를 발굴하고, 자신만의 사고력 및 역량을 증진시키기에 적합하다고 볼 수 있다. 다만, 비용과 시간에 대한 고려가 있어야 하며, 특히 기존의 교육과 다른 교수·학습 전략에 따른 교사의 전문 역량이 매우 중요한 고려 요소이다.

〈표 Ⅳ-4〉 IB 프로그램의 장·단점

출처	장점	단점
Crimson 10 (2023)	국제적 통용	과중한 학업 부담감
	대학 학습 준비	장기 과정(2년간 고3)
	다양한 학습 요소 체계화	유연성 부족
Ignite Training Institute (2023)	국제적인 인정	비용
	엄격한 과정	시간 소요
	유연한 학습	제한적 접근
	공인된 자격	스트레스와 학업량
	전이 능력	견고한 틀(framework)
THE WEEK (2023)	총체적인 교육	제너럴리스트 양성(generalist: 박학다식)
	취업 유리 (교과 전문성 보다 기술, 다양성, 유통성 갖춤)	물리, 수학, 프로그램밍 등 전문분야 심화학습 미흡/부족
	국제적 감각과 관점	마라톤 (장기간 학습)

다. Beyond IB: 글로벌 수준의 교육으로의 도약을 위한 과제

2024년 현재 국내에서 국제 바칼로레아(IB)를 둘러싸고 양분화된 의견이 개진되고 있다. IB 공교육 도입은 학교 서열화와 교육 양극화를 가속화시키는 부작용을 나을 것이라는 의견과 암기와 시험 중심의 교육에서 탈피할 수 있는 기폭제가 될 것이라는 의견이다. IB 공교육 도입 시 교사양성, 입시제도 개편, 행정인력 및 예산 편성 등의 현실적인 문제가 있지만, 공교육을 실질적으로 강화시킬 수 있는 방편으로서 우리 맥락에 알맞은 융합교육체제에 대한 탐색

이 필요한 것은 사실이다. IB 프로그램뿐만 아니라 변혁적 페다고지를 구현하고자 한 해외 사례에서의 보다 검증된 수업과 평가 방식을 세밀하게 분석하고 국내 교육의 체질을 개선하는 데 필요한 정보와 지혜를 모을 필요가 있다.

큰 틀에서 볼 때, 세계시민 역량교육 관점에서 IB의 교육과정은 다수의 학생들을 글로벌 창의융합 인재로 육성하는 데 특화되어 있다. 따라서 교육과정의 목표에 따라 IB 의 수업 구성, 교수 방법, 평가 제도를 적용한 모델을 개발하고, 이를 적용한 한국형 IB 또는 글로벌 인재육성 교육과정으로 개편이 가능하다. 하지만 IB와 같은 바칼로레아 또는 미래교육 형태의 교육제도를 도입하기 위해서는 다음과 같은 의제에 대한 연구와 실험이 선행되어야 한다.

첫째, 깊은 학습을 위한 융합교육과 그 실행연구(action research) 역량을 갖춘 교사의 양성 및 연수가 요구된다.

맞춤교육, 다양화 교육, 전인교육 등 학생 특성을 반영한 수업-평가 모델을 개발 및 실험할 수 있는 실행연구 능력을 갖춘 교사 필요가 필요하다. 이는 강의식이거나 단순 체험으로 구성되고, 이수 점수제로 되어 있는 현 교사연수 제도에 대한 혁신적 변화가 불가피하다는 것을 뜻한다. 더 나아가 교원양성 제도(교대, 사범대)와 교원자격 시험 등 변화가 필요하다는 것을 의미한다. (교과) 지식 전문성과 지식 (일방적) 전달 능력에만 익숙한 교원은 IB의 서논술형 수업이나 토론수업과 같은 탐구식 수업에 대한 역량이 부족할 수 있다.

둘째, 국제 규약 및 규준 교육과정 통합이 필요하다.

SDGs, ESD, ESG, CSR, 21st Century Skills 등 국제적으로 합의된 규약 및 규준 등을 반영하여 세계시민 양성 교육 내용이 교육과정에 통합되어야 한다. 세계시민교육이나 디지털 시민교육은 글로벌 리더를 양성하기 위한 교육이 더 이상 아니다. 미래교육은 다변하고 급변하는 글로벌 시장에서 경쟁력을 갖추기 위한 총체적 전인 교육을 추구하면, 이는 창의력, 비판적 사고력, 협업적 문제해결력, 의사소통력 등의 실질적인 역량 개발을 지향한다. 따라서 세계의 변화와 필요한 역량을 반영하는 국제 규약 및 규준이 교육과정에 통합될 때 이에 걸맞는 인재 양성이 가능하다. 이를 위한 글로컬 교육과정 시스템 구축이 필요하다. 이는 인류가 공동으로 실현해야 할 가치를 기반으로 학교, 가정, 지역사회가 직면한 문제를 해결하는 과정으로서의 교육과정 체계화 및 구현을 뜻한다. 이를 글로컬 교육과정이라고 부른다.

셋째, 총체적 성장을 지원하는 학생-교사 평가 시스템 구축이 필요하다.

문제해결 기반 환경 개선 및 공동체 기여 등을 통해 드러나는 가치와 태도의 변화 등이 평가 대상이어야 하며, 더 나아가 내신과 입시에도 반영되어야 한다. 이는 IB를 공교육의 체제 내로 흡수하여 한국형 IB로 탈바꿈하는 것과 그 괘를 같이 하는 것이다. 또한 교사 역량 평가 시스템 구축을 통해 교사의 학생 성장 영역별 기여도 측정 및 평가 (지식·이해, 과정·기능, 가치·태도), 교사의 학교문화 변화, 지역사회 참여 측정 및 평가 등이 반영되어야 한다. 교사의

역량 평가 자체가 저차원 지식 전달(암기와 이해 수준으로 적용, 분석, 창작과 같은 고차원적 지식 생산이 아닌 것)과 입시 결과 평가와 같은 애초에 공정하지 않은 방식(학업 성취가 높은 소수의 학생에 집중한 학교 교육 문화와 행정관리 시스템)의 평가는 공공적인 목적을 위한 공교육의 본질을 침해할 수 있다.

넷째, 변혁적 페다고지를 적극적으로 구현하기 위한 시도교육청/지청/기관 교수·학습 및 평가의 지원 시스템 구축이 필요하다.

학교-가정-지역 사회 학습공동체 구현 또는 발전 기여도 평가가 교육과정 시스템에 안착되어야 한다. 학교 간 교보재 등 자원 분배 및 공유, 학교장 리더십 개선, 학교간 협업 리더십 구축, 지역 격차 해소 등이 교육예산을 배분하는 기준으로 자리 잡아야 한다. 선진국의 교육개혁은 학교의 교육과정에 대한 자율성 강화 및 학교와 학교 간 연합을 통한 지역적, 자원적, 재정적 한계 극복을 전략으로 삼는 것에 중점을 두고 있다. 평가와 예산 배분에 있어 개별 학생들의 성장을 위한 교육환경 네트워크 구축을 그 기반으로 삼는다는 것이다.

- 국제 규약 및 규준 교육과정 통합: SDGs, ESD, ESG, CSR, 21st Century Skills 등 국제적으로 합의된 규약 및 규준 등을 반영하여 세계시민성 함양 및 국민(민족)적 가치과의 균형 추구
- 글로컬 교육과정 시스템 구축: 인류가 공동으로 실현해야 할 핵심 가치 중심의 문제해결적 교육과정, 인간의 보편적 특성을 반영한 교수·학습 평가 프레임워크와 국가 및 지역 특성을 반영한 교육과정 간의 유기적 결합체제 구현
- 학습을 위한, 학습으로서의 평가 시스템 구축: 교육과정 교수·학습 평가의 일체화를 통한 총체적 성장 중심의 맞춤형 교육과정 추구
- 변혁적 페다고지의 핵심역량으로서 '성찰적 전문성'의 교사 양성: 맞춤교육, 융합교육, 전인교육 등 학교와 학생의 특성을 반영하여 수업과 평가를 개발 및 실행할 수 있는 전문성 구현

4 새로운 기본에서 다시 출발하는 교육(Back to the New Basic)

세계와 지역 환경의 급변, 불확실성의 고조화 및 디지털대전환에 따른 교육체제의 개편이 불가피한 상황이다. 모든 학습자의 총체적 성장을 위한 공교육체제 혁신에 대한 시대적 요구가 확대됨에 따라 이를 위한 새로운 교육학, 생태적, 홀리스틱, 변혁적 페다고지로의 담대한 전환이 요청되고 있다 〈근거: 글로벌동향및협약, 2022개정 교육과정〉. 핵심역량, 회복력, 개인맞춤형 성장 등 교육의 본질 회복의 요구가 확대되고 있다. 이에 학습자 개인을 함께 협력하고 공존하는 주체로 규정함으로서 학습자 맥락이 교육과정과 학력지표에 적극적으로 반영될 수 있도록

하는 방향을 추구하고 있다.

지난 반세기 동안 국가교육과정은 학습자의 다양성과 총체적 성장을 구현하기 위해 그때그때의 시대적 요구와 사회적 환경에 따라 역동적으로 변화해왔다. 국가교육과정의 존립 목적은 다음 세대의 아이들이 삶의 질과 품격을 추구하고 건강한 국민과 시민으로 성장할 수 있도록 하는 사명에 충실하는 것에 있다는 사실 만큼에는 이견이 있을 수 없다. 교육과정의 목적 역시 모든 학습자 개개인의 잠재력을 실현할 수 있도록 하고 공동체의 지속가능성을 도모하기 위한 것이라는 본질에서 벗어날 수 없다. 시대와 사회적 환경의 급변에 따라서 교육과정에서 과감한 변화를 도모하는 것 역시 이러한 교육과정의 본질을 구현하기 위함이다. 앞서 정리한 변혁적 페다고지를 위시한 미래교육 또한 '오래된 미래'로서의 교육과정의 기본적인 목적을 구현하기 위한 시대적 고민의 산물이라 할 수 있다.

교육은 동서고금을 막론하고 지덕체, 진선미 등 총체적 성장을 통한 개인의 성장과 공동체의 지속가능성 제고를 위한 과정이자 수단이라는 본질에는 변함이 없다. 학교는 이러한 과업을 수행하기 위해 발명되고 진화해온 제도로, 생태 위기, 디지털 전환, 다문화 환경으로의 본격적 진입, 가치 및 사회적 양극화의 심화, 인구급감 등 총체적 생태 위기에 직면하여 불확실성이 더욱 커진 대전환기 미래교육에서 그 역할이 더욱 중요해졌다. 지식 또한 이러한 본질을 실현하기 위해서 축적되고 발전되어 온 인류 공통의 자산으로서 그 가치와 역할은 더욱 중요해질 것이다. 그리고 대전환의 급변하는 환경 속에서 교육의 본질을 구현하기 위해 제도와 실천에 있어서 적지 않은 변혁을 요구하고 있으며, 이에 교육의 '새로운 기본'의 모색은 교육의 본질을 구현하기 위한 시대적 사명이라 할 수 있다.

이상에서 분석한 내용을 토대로 '새로운 기본'에서 다시 출발하는 교육과정이 지향하고자 하는 방향을 정리하자면 다음과 같다.

○ 모두가 성취할 수 있는 새로운 수월성으로서의 탁월성 추구를 위한 교육과정

경쟁과 배제를 원리로 한 교육에서 수월성과 평등성은 서로 대척점에 있는 가치로 접근되어 왔다. 학습자가 성장하고 그리고 그러한 성장을 지도하는 것은 교육의 본질이다. 입시중심의 표준화되고 획일적인 교육에서 수월성은 경쟁을 원리로 하여 성취하는 가치로 다루어져 왔다. 이에 반해 진정한 의미에서의 수월성은 해당 영역에서의 공동체에의 참여와 책임의 수준을 높여 나가는 데 있다. 획일적인 수월성이 아닌 다양한 수월성, 지식의 객관적인 수준이 아닌, 학습경험의 질적인 품위, 남과의 비교에서 얻어지는 성취가 아닌 이전의 자신과의 비교에서 얻어지는 성취, 객관의 표현이 아닌 학습자 개개인 자신의 표현으로서의 성취를 추구하고자 하는 교육을 위축시키는 제약과 걸림돌을 최소화해야 한다. 특히 선발과 경쟁에 의한 평가에 대한 요구가 주입식 교수·학습과 객관식 시험을 강조하는 방향으로 나아가지 않도록 해야 한다. 이때 종래의 수월성은 소수에 의해 성취되는 가치가 아니라 모두가 성취할 수 있는 탁월성으로 나아갈 수 있다.

○ **새로운 전인성으로서의 학습자의 총체적 성장을 위한 교육과정**

학습자의 전인적 성장은 어느 시대를 막론하고 교육이 지향하고자 하는 본질적인 목표이다. 오늘날의 시대적, 사회적 환경은 전통적인 의미에서의 전인성에 대한 재고를 요구한다. 전통적인 의미에서의 전인성이 개개인의 잠재력 실현 이전의 공동선을 위한 헌신과 기여를 강조했다면, 새로운 의미에서의 전인성은 개개인의 잠재력 실현을 통한 공동선에의 헌신과 기여를 중시하는 것으로 이해할 수 있다. 이러한 역량의 총체성은 전문적인 숙련(skill) 중심에서 논의되는 인재 및 역량에 대한 논의를 넘어, 인지·메타인지(수리력, 디지털 문해력, 비판적 사고력, 학습력 등), 사회·정서적 숙련(끈기, 창의성, 자기 노력, 공감 역량 등)을 갖춘 통합형 관점 학습자의 총체적 성장 및 역량 함양이라는 교육 패러다임의 전환을 요구한다.

여기서의 전인성은 학습자 개개인의 잠재력과 그 실현체로서의 역량 그리고 다양한 역량의 공존의 양태로서의 공동선을 가리키는 학습경험의 총체성을 지칭한다. 심미성과 실용성이라는 보편적 가치를 향한 개개인의 성취의 표현으로서의 질적인 탁월성의 추구는 곧 세계시민성의 함양을 의미하기도 한다. 전인성, 개개인성의 발현으로서의 탁월성, 세계시민성, 역량, 사회적 효용성, 교양, 잠재력의 개발, 도야 등은 인격의 계발로 실현된 우리 경험의 총체성을 의미한다. 이들 개념이 서로 대립 또는 대척되는 의미와 가치가 아니라는 점을 분명히 할 필요가 있다.

○ **교육과정 본연의 의미와 역할을 구현하는 개인화 교육과정**

교육과정이란 본질적으로 학습경험의 경로를 의미한다. 교육과정은 학습자 개인의 학습경험의 경로를 포괄하며 지원하는 것을 본연의 목적과 기능으로 한다. 교과의 지식 또한 개인의 학습경험을 안내하고 지원하기 위한 울타리와 자원의 성격을 갖는다. 학습자 개개인 모두의 학습경험을 중심으로 한 교육과정을 구현하고자 하는 것은 교육의 기본을 복원하기 위한 일이라 할 수 있다.

새로운 기본에서 출발하는 교육과정은 전통적인 획일적 교육에 바탕을 둔 교육과정 체제를 역량 함양의 개인화된 교육과정을 지향한다. 평생학습자로서의 자질과 태도 그리고 학습의 역량을 핵심 역량으로 지향할 수 있도록 한다. 역량은 지식과 기능 그리고 가치 태도를 총체적으로 학습하고 발현하는 가운데 길러진다. 이러한 총체적 성장을 위해서 학습자는 교과의 지식과 자신의 삶의 맥락과의 연관성을 깊이 있게 학습하는 경험을 추구할 수 있도록 한다. 깊은 이해에 도달할 수 있는 탐구와 익힘을 중심으로 한 학습을 통해 인류 공동체가 공유해온 지식을 단서로 하여 자신의 잠재력을 성장시키고 동시에 공동체의 지속가능한 발전에 기여할 수 있다.

삶과 연계한 학습, 교과간 연계와 통합, 학습 과정에 대한 성찰 등을 아우르는 깊은 학습은 곧 학습자 개개인의 역량중심교육을 지향하며, 개념기반탐구학습, 학습자의 자기평가 등의 교수·학습 및 평가에서의 고도화를 요청한다. 역량중심의 맞춤형 학습지원 시스템을 구축하는 것은 학습에 대한 진단, 학습 경로의 구성, 맞춤형 콘텐츠 제공, 그리고 학생-학생, 학생-교사, 학생-교사-환경 상호작용에 대한 설계를 통한 양질의 학습경험을 실현하기 위함이다. 교사 전문성의 기준 역시 학습자의 역량 개발에 대한 그들의 기여도에 따라 다 설정될 필요가 있다.

○ **전 생애발달에 걸친 통합적 학습경험의 지속적 성장을 안내하는 교육과정**

모든 이들의 삶의 경로를 표현하며 담아내야 하는 것은 교육과정의 본질이다. 미래교육으로의 전환은 교육과 학습자의 총체적 웰빙이 삶의 목적이 되는 시대, 즉 평생학습사회로의 본격적 진입을 의미한다. 창의성과 비판적 사고력 등 창조경제의 개발체제에서 요구되는 핵심역량 또한 이러한 교육의 풍토에서 길러진다. 이에 걸맞게 국가교육과정은 모든 학습자의 성장을 안내하고 지원하는 포괄적이며 담대한 기준으로서의 위상과 역할을 제고하도록 한다.

다양한 학습자가 처한 특성과 맥락에 따라 취할 수 있는 학습경험의 다양한 경로를 포괄하는 평생학습을 위한 체제로의 역할 제고가 필요하다. 학교는 물론이거니와 학교밖 청소년, 대안학교 등 다양한 학교에 다니는 아이, 다문화 가정 배경 등 모든 아이가 세계시민으로서 성장하게 되는 국가 공동체의 일원이라는 점을 분명히 하고 그들 모두 평생학습자로서 자신의 정체성을 형성해 나갈 수 있도록 안내자 역할을 한다.

이념적으로나 경제적으로 인류는 지역적인 것(로컬)과 국제적인 것(글로벌) 간의 상호작용을 통해 출현하는 '글로컬 역량'의 요구에 직면해 있다. 평생학습자는 로컬과 글로벌의 이분법적 접근에서 벗어나 글로컬 세계시민 역량의 함양을 추구한다. 전 생애적 발달과 학습경험의 연계 제고를 위해 국가 간 연계 제고, 학교 안팎의 학습경험의 연계 제고, 학교급별 학년별 학습경험의 연계 제고가 더욱 중요해졌다. 보다 적극적으로 평생학습체제를 구현하기 위해, 전통적인 교육과정 운영체제로서 학년제, 학급제 등을 과감히 탈피한 교육에서의 학습경험도 포괄하고 지원할 수 있는 새로운 성격의 기준이 되어야 할 것이다. 특히 학령기 시절의 학습경험이 평생 동안의 삶의 힘의 원동력이 될 수 있도록 질 높은 교육을 지원할 수 있도록 한다.

나아가, 미래 직업(군)의 예측 불확실성이 확대됨에 따라 직업이나 진학 탐색으로서의 진로교육이 아닌, 다변하고 급변하는 세상에서 자신의 삶의 전반에 대한 주도성을 키워나갈 수 있도록 생애설계교육으로의 전환이 필요하다. 이것이 곧 평생학습자로의 정체성 확립이다.

○ **학습자 주도성의 깊은 학습을 위한 융합교육을 새로운 기본으로 하는 교육과정**

인류의 공통 지식을 단서로 하여 학습자 개개인이 자신의 삶의 맥락을 탐구하고 앎과 삶의 힘을 키우는 교육은 교육과정이 구현하고자 하는 본질적인 방향이다. 이러한 교육의 기본은 학습자 삶의 맥락의 복잡성과 확장성의 급격한 확대로 인해 융합교육의 접근을 요청하고 있다. 이에 인류의 공유 지식을 토대로 개개인의 삶의 맥락을 적극적으로 탐구하고 익히도록 하는 깊은 학습을 위한 융합교육을 구현하도록 교육과정과 수업 그리고 평가에서 일관된 환경을 지원하도록 한다. 깊은 학습을 위한 융합교육이란 학습자가 주도적으로 교과의 지식을 단서로 하여 학교 안과 밖 그리고 교과의 안과 밖을 넘나들면서 자신의 삶의 맥락을 탐구하고 자신의 학습경험을 확장함으로써 지속가능한 공동체의 구성원으로서의 자신의 잠재력과 정체성을 함양하는 교육을 말한다.

이를 통해 학생의 총체적 성장을 위한 기초학력, 인성교육, 사회정서교육, 역량(진로)교육, 생태교육 등을 포괄하는 교육과정의 본질적인 역할 회복을 꾀하도록 한다. 교과의 특성 또는 융합

교육에서의 학습경험의 특성에 맞도록 다양한 형식의 교수·학습 및 평가가 구현될 수 있도록 한다. 이를 위해 주입식 교육을 지양하고 꺼내는 교육으로의 교수·학습으로의 전환이 필요하다. 획일적인 정답중심의 평가를 지양하고 학생의 특성과 강점이 발현될 수 있는 학습경험의 포트폴리오 또는 서논술형 평가, 총체적 성장을 위한 과정중심의 평가 등의 활성화가 요구된다.

이는 곧 교사의 전문성 관련하여 교과내용 전문성을 넘어서서 교수·학습 전문성을 키우는 것을 요구한다. 교원양성기관의 교육과정과 교원역량개발기관이 제공하는 각종 교사연수프로그램은 학습자의 총체적 성장을 위한 융합교육을 위한 교수·학습 역량을 함양하는 데 중점을 둘 필요가 있다.

[그림 Ⅳ-11] 깊은 학습을 위한 융합교육을 기본으로 하는 교육과정

○ 새로운 기초 문해력을 강조하는 교육과정

AI융합교육의 시대 기초 문해력의 중요성은 더욱 커졌다. 학습자의 총체적 성장과 이를 위한 융합교육은 기초 문해력을 토대로 구현될 수 있다는 점에서 문해력, 수리 문해력, 디지털 문해력 등 새로운 기초 문해력의 습득을 강조하도록 한다. 새로운 기초 문해력의 학습에서 또한 깊은 학습의 경험은 교수·학습 및 평가의 중요한 원리가 된다.

특히 기초 문해력을 보다 본격적으로 다루는 교과에서 교수·학습과 평가 방법 또한 깊은 학습의 구현에 있다는 점을 분명히 할 필요가 있다. 학습자 경험을 제대로 반영하지 않는 채 전통적인 문해력 교육으로의 회귀는 디지털대전환 시대의 학습자중심교육, 개념기반탐구, 융합교육 등을 반영하지 않는 비교육학적 접근일 수 있다. 오늘날 문해력은 디지털 콘텐츠에 대한 이해와 활용 능력, 디지털 기술과 미디어를 비판적으로 수용하는 것, 인터넷 탐색을 통해 콘텐츠를 주도적으로 생산하고 공유하는 방법 등을 포함한다(Futurelab, 2010). 이는 본래 문해력의 정의가 “개인이 자신의 목표를 달성하고, 지식과 잠재력을 개발하며, 지역 사회와 더 넓은 사회에 완전히 참여할 수 있도록 하는 연속적인 학습”을 뜻하기 때문이다(UNESCO, 2004).

기초 문해력을 강조하는 교육과정은 전통적인 교육방식으로 회귀가 아닌, 학습자의 요구를 반영한 새로운 교수·학습법의 접근을 요구한다. 예를 들면, 시각, 청각, 촉각 등 다양한 감각을 동시에 활용하는 멀티모달적 학습, 가상세계에서의 협상과 타협을 통한 소통과 자기표현, 디지털 네트워크 환경에서의 양질의 상호작용 경험 등을 들 수 있다. 알파세대(2010년 이후 출생한 세대)에게 있어 독서란 교육환경 속에서 상호작용하며 의미를 재구성하거나 의미를 창출하는 활동이다. 수동적 책 읽기가 아닌 자신의 삶과 연계하여 자신의 이야기를 창작하는 과정에서 기존의 책 내용을 재구성하거나 주체적 관점에서 자신들의 생각과 의견을 새롭게 생산해 내는 능력을 기르는 과정이다. 디지털 원주민(digital natives)인 이들의 관점에서 볼 때, 주입식의 문해력 교육은 역설적이게도 문해력을 저해하는 디지털 이주민(digital immigrant)의 교육 전략일 수 있다는 점을 유의할 필요가 있다.

V 중장기 국가교육과정 정책 방향(안)

1 모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 국가교육과정의 역할 제고

가. 미래사회 대비 국가·사회적 요구를 반영하는 교육과정 개정 체제 구축

현재 국가교육과정은 방대한 학습내용을 교과별로 규정하고 있다는 점에서 체계성과 통일성 측면에서 강점을 갖고 있다. 이와 같은 강점의 이면에는 새로운 내용과 자율적인 학습을 지원하는 데에는 다소 제한적일 수 있다. 특히, 사회변화와 지식·정보 생성의 주기가 짧아지는 현재와 미래사회에서는 이런 교육과정 체제는 미래사회를 대비하는 데 한계로 작용할 가능성이 있다.

앞으로 국가교육과정이 모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 안내자의 역할을 하기 위해서는 현재의 관점에서 학습자가 배워야 할 학습 내용을 규정하기보다는 사회변화와 학습의 요구를 민감하게 반영할 수 있는 체제가 구축될 필요가 있다. 이를 위해서 무엇보다 새로운 요구의 파악과 그 요구가 학습자가 장차 미래를 살아가도록 하는 성장을 가능하게 하는지를 판단할 수 있는 교육과정 개정 체제 구축이 필요하다. 이와 관련하여 고려할 수 있는 세부 과제들을 제시하면 다음과 같다.

- 총론의 인간상 및 핵심역량과 지식내용, 교과역량 등 교과 간 관계의 명료화
- 교과 및 비교과 교육과정의 일관적, 지속적 개선을 위한 상시 개발 체제 구축 및 시행
- 교육과정에 대한 국가·사회적 요구를 좀 더 신속하게 수집 검토하는 체제 마련
- 교육과정과 관련된 이해관계를 조정할 수 있는 사회적 합의 절차와 기구 마련

나. 모든 학생의 학습경험을 지원하는 교육과정

현재 국가교육과정은 학습자가 도달해야 할 학습내용과 성취기준을 명시적으로 제시하고 있다. 국가 수준에서 학습해야 할 내용을 기준으로 제시하는 것은 교육활동을 표준화하고 질적 수준을 어느 정도 유지할 수 있게 하지만, 실제 교육과정이 실행되는 과정에서 학습에 흥미를 갖지 못하거나 익숙하지 않은 학생을 학습으로부터 소외시킬 가능성이 있다.

저출생 현상으로 인구가 감소하는 현 시점에서는 모든 학생이 자신의 잠재력을 충분히 발현하고

총체적으로 성장해가는 것이 무엇보다 중요하다. 하나의 기준으로 운영되는 경직된 교육과정으로 발생하는 학습 소외는 기초학력 부진으로 이어질 수 있고 전인적 성장에 방해 요인으로 작용할 수 있다.

국가교육과정은 미래사회에 살아가기 위한 방향을 안내하는 역할을 하되, 학교와 교실에서 실제 운영되는 교육과정은 학생들의 특성과 요구에 따른 개인화된 교육과정이 될 필요가 있다. 다양한 특성과 성취수준의 학생이 한 교실에서 모두 성공적으로 배울 수 있도록 모든 학생의 학습 참여를 보장하는 교육과정 운영 체제가 필요하다. 모든 학생들의 학습경험을 지원하는 개인화된 교육과정을 위해서 고려해야 하는 세부 과제들을 제시하면 다음과 같다.

- 핵심역량의 기준으로서의 국가교육과정 성격과 위상 제고
- 모든 학생의 의미 있는 학습경험 보장을 위한 학생 중심의 교수·학습 강화
- 다양한 특성에 따른 학생 개인의 학습경험이 소외, 서열, 교육격차 등으로 이어지지 않도록 하는 학습지원 체제 마련
- 복수의 학습 목표와 학습 자료가 제공되는 교육과정 및 수업 체제
- 수준별 학습이나 선택 교육과정(고교학점제)의 교육격차 발생 예방과 발전 방안 마련
- 개인화된 교육과정을 진단, 모니터링, 평가할 수 있는 '학교 교육과정 평가체제' 개발

다. 국제 사회를 선도하는 교육과정

우리나라는 교육을 통해 발전을 이룬 국가로 세계 속에 알려져 있다. 내부적으로 교육의 한 단계 발전에 대한 고민이 많지만 국제 사회에서는 우리나라 교육을 벤치마킹하고자 한다. 그동안 우리나라 교육의 발전은 학생과 학부모의 교육경쟁에 기반한 면이 있다. 이와 같은 다른 사람과 상대적인 경쟁을 중심으로 하는 교육은 미래사회에서 앞으로 지속가능하지 않고 큰 성과를 거두기 어렵다. 이런 맥락에서 우리나라의 미래 교육과정은 국제 사회를 선도해 나갈 수 있도록 지속가능한 교육의 방향을 모색할 필요가 있다.

앞으로 국가교육과정은 한국이라는 단일 사회를 기반으로 하기보다는 세계 속의 한국 사회라는 관점이 필요하다. 이는 국가교육과정이 단순히 한국인 또는 한국 사회에 적합한 인재를 길러내는 교육과정에서 좀 더 확장되어야 한다는 것을 의미한다. 국제 사회를 선도하는 지속가능한 교육을 지향하는 교육과정은 한 국가 안의 문제보다는 세계적인 문제를 경쟁이 아닌 협력을 통해 해결할 수 있는 역량을 길러내는 교육을 지원하여야 한다. 현재 우리나라 국가교육과정에 포함되어 있는 다문화교육과 세계시민교육에 대한 내용을 좀 더 강화될 필요가 있다는 것이다.

- 교육의 방향과 내용에서 한국 사회라는 특수성과 보편성 또는 보편적 가치를 조화시킬 수 있는 국가교육과정 체제 마련
- 글로벌 및 지역적 삶의 맥락을 반영하는 융합교육의 기준으로의 국가교육과정 체제의 전환

- 교육과정에서 다문화 세계시민 역량 함양을 위한 성격을 전반적으로 강화

- 총체적 성장을 지원하는 교과교육의 체계적 융합을 통한 범교과교육, 인성 및 시민교육, 사회정서교육 등의 통합

2 교육의 본질과 변혁적 페다고지를 실현하는 국가교육과정 구축

가. 교육의 본질 제고를 위해 기본에서 다시 출발하는 교육

모든 학습자의 총체적 성장을 위한 공교육체제 혁신에 대한 시대적 요구가 확대됨에 따라 이를 위한 새로운 교육학, 생태적, 홀리스틱, 변혁적 페다고지로의 담대한 전환이 요청되고 있다〈근거; 글로벌동향 및 협약, 2022 개정 교육과정〉. 핵심역량, 회복력, 개인맞춤형 성장 등 교육의 본질 회복의 요구가 확대되고 있다. 기초학력, 인성교육, 사회정서교육, 역량(진로)교육, 생태교육 등 교육의 본질적인 역할 회복이 요구되고 있다.

교육은 동서고금을 막론하고 지덕체, 진선미 등 총체적 성장을 통한 개인의 성장과 공동체의 지속 가능성 제고를 위한 과정이자 수단이라는 본질에는 변함이 없다. 학교는 이러한 과업을 수행하기 위해 발명되고 진화해온 제도로, 생태 위기, 디지털 전환, 다문화 환경으로의 본격적 진입, 가치 및 사회적 양극화의 심화, 인구급감 등 총체적 생태 위기에 직면하여 불확실성이 더욱 커진 대전환기 미래교육에서 그 역할이 더욱 중요해졌다. 지식 또한 이러한 본질을 실현하기 위해서 축적되고 발전되어 온 인류 공통의 자산으로서 그 가치와 역할은 더욱 중요해질 것이다. 그리고 대전환의 급변하는 환경 속에서 교육의 본질을 구현하기 위해 제도와 실천에 있어서 적지 않은 변혁을 요구하고 있으며, 이에 교육의 '새로운 기본'의 모색은 교육의 본질을 구현하기 위한 시대적 사명이라 할 수 있다.

특히, 디지털 전환의 시대 교육의 본질의 제고를 위해서 기초 문해력의 중요성은 더욱 커졌다. 교육의 기본으로서의 문해력의 습득은 개인이 자신의 목표를 달성하고, 지식과 잠재력을 개발하며, 지역 사회와 더 넓은 사회에 완전히 참여할 수 있도록 하는 연속적인 학습을 의미한다(UNESCO, 2004). 이러한 기초 문해력을 강조하는 교육과정은 전통적인 교육방식으로 회귀가 아닌, 학습자의 요구를 반영한 새로운 교수·학습법의 접근을 요구한다. 시각, 청각, 촉각 등 다양한 감각을 동시에 활용하는 멀티모달적 학습, 가상세계에서의 협상과 타협을 통한 소통과 자기표현, 디지털 네트워크 환경에서의 양질의 상호작용 경험 등 디지털 기반과의 결합체제의 구축이 필요하다.

나. AI·디지털 기술을 활용한 다양한 학습자의 학습 기회 보장

우리나라는 그동안 학교교육 기회의 확대를 통해서 교육의 보편화를 성공적으로 실현해왔다. 일반적으로 교육 기회가 개방되어 있다고 해도 지역 여건이나 학생 개인의 특수성에 따라서 학습 기회가 보장되지 못할 수 있다. 이런 이유에서 다양한 교육격차가 발생하고 있고 이에 따라서 학생들의 교육적 성취 차이에는 불평등과 불공정이 내포하게 된다.

대체로 교육의 불평등은 가정 배경과 같이 학교 밖의 요인들에서 비롯된다. 공교육이 이루어지는 학교에는 그와 같은 다양성과 차이를 가지고 있는 학생들이 들어오게 된다. 이 때문에 학교에서 다루는 교육과정은 외부의 사회적 불평등 요인들에 대해서 중립적인 것이 아니라 모종의 작용을 하게 된다. 이는 학교가 교육과정을 어떻게 다루는가에 따라서 사회적 불평등이 교육 격차나 교육 불평등으로 이어지게 된다는 것을 의미한다.

학교의 교육과정이 다양한 사회적 불평등 요소를 완화하거나 극복할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 학습목표에 도달한 학생은 동일 수준에서 다른 유형의 학습을 하도록 학습경험을 재조직하게 하고, 학습에 어려움을 겪는 학생에게는 반복적 성공 경험을 통해 학습동기를 유발하며 재학습의 기회를 제공하게 하는 방식이 필요하다. 최근 발전하고 있는 AI·디지털 기술은 학교에서 그와 같은 개별 학습자의 학습보장 가능성을 높여줄 수 있다. 저성취 또는 기초학력부진 학생을 위해서 통합교육과 집중교육을 체계적으로 할 수 있도록 다양한 흐름의 교육 프로그램 생성하여 제공할 수 있는 시스템 마련이 중요하다.

- 농산어촌 학생, 다문화 가정 등 취약계층 학생들의 균등한 교육과정 경험 기회를 보장할 수 있는 단위 학교의 재량 범위 확대
- 교육 자원이 부족한 지역의 경우, 다른 지역 다른 학교 학생들과의 공동으로 참여할 수 있는 개방적 교육과정 및 학교 수업의 개발 운영
- 개인별 학습기록과 경험에 근거하여 맞춤형 교육과정을 생성, 제공해 주는 교과서 개발
- 수월성과 형평성의 균형을 추구하는 교육과정을 실현할 수 있는 AI·디지털 교육 체제 구축
- 학생 개인별 교육과정이 또 다른 교육격차나 불평등으로 귀결되지 않도록 하는 교사의 역할과 기능 강화

다. 깊은 학습의 융합교육을 위한 교육과정의 구축

학습자의 깊이 있는 학습이자 의미 있는 학습은 보편적 지식과 삶의 맥락 간의 연관성에 대한 탐구라고 할 수 있으며, 여기에는 교과 간, 학문 간 경계를 넘어선 간학문적이고 통합적인 학습의 경험이 요청된다. 융합교육에서는 지식 간 연계 혹은 지식의 심화를 넘어 실천적 문제해결력을 함양하는 교육으로서 학습자 중심의 학습경험을 중시한다. 그러나 이러한 교육의 방식이 결코 기초 문해력 혹은 기본 교과의 약화로 이어지는 것을 경계할 필요가 있다. 이

를 위해 기초교육을 내실화하면서 융합적 학습경험을 제공하기 위한 교육과정의 구축 방안이 요청된다.

우선, 총체적 성장을 지원하는 융합교육을 구현하기 위해서 교육과정의 일관성과 계열성을 제고하는 체계를 확립할 필요가 있다. 이를 위해서는 교육의 목적과 학습의 과정을 일체화하는 방향으로 교과와 비교과, 범교과(인성교육, 사회정서교육, 역량교육, 진로교육 등) 영역 간 종적·횡적 연계를 제고함으로써 학교급별 및 학년별 학습경험이 일관되게 구현될 수 있는 환경을 조성할 필요가 있다. 교과 간 융합의 체계적 거점 역할을 제고할 수 있도록 메타 교과로서 범교과 영역을 재정비할 수 있으며, 이의 교과 연계를 통한 체계적 운영 방안을 구축할 필요가 있다. 나아가 교과 외 영역에 대한 질관리 및 평가 방안 마련을 통한 책무성 있는 교육과정이 필요하다.

이러한 융합교육을 구현하기 위해서 교수·학습 및 평가에 있어서 체계적 가이드를 안내할 필요가 있다. 융합교육에서의 교수·학습의 지원을 위해 기초와 심화 학습을 위한 개별화 학습 지원 방안을 제시할 수 있다. 융합교육에 따른 학습경험을 지원하기 위한 평가로서 교과 특성을 반영한 형성 및 총괄평가의 연계 강화를 통한 성장 중심의 평가의 체계를 정비할 수 있다. 나아가 학습경험의 포트폴리오, 서·논술형 평가의 활성화를 위한 교수·학습의 체계를 제공하는 지원 방안을 모색할 필요가 있다.

또한, 융합교육의 구현을 위해 학습자의 학습경험이 물리적 시간적 경계를 넘나들 수 있도록 교육과정을 유연화할 필요가 있다. 학교 밖 학습 등 다양한 학습경험에 대한 체계적 평가 및 인증 방안을 마련할 수 있으며, 온라인 학교 또는 공동교육과정과 같은 교육과정 유연화에 따른 학습경험의 인증 방안을 체계화하여 제공할 필요가 있다.

라. 모든 학습자의 총제적 성장을 지원하는 교수·학습 및 평가체제로의 개선

교육과정은 모든 학습자의 총체적인 학습경험과 그 성장, 즉 깊은 학습을 위한 성장 중심의 평가체제를 안내할 필요가 있다. 이를 위해서 인간상과 교육의 목적 및 교과 목표 그리고 이를 구현하는 교수·학습 및 평가의 일관성 체계를 정비하도록 한다. 총체적 성장을 위한 교육과정에서 인간상은 교육의 결과에 대한 선언적 의미로서만이 아닌, 실제 교육의 과정에서 성취하게 되는 가치와 태도를 안내하는 실질적인 기능으로 구현할 필요가 있다. 특히 글로컬 맥락 안에서의 공존의 존재 그리고 평생학습자로서의 개인의 가치와 특성이 매우 중요해졌다는 점을 반영할 필요가 있다.

총체적 성장을 위한 교육과정에서는 교과의 지식과 기능, 가치 및 태도 그리고 이의 총합으로서의 핵심역량이 교수·학습 방법과 평가 방법 등에서 다각적으로 구현될 수 있도록 체계화하여 안내할 필요가 있다. 교과의 성취기준은 학습자와 학습자 맥락의 다양성을 포괄할 수 있도록 유연성을 제고하되 보편적 가치를 구현할 수 있도록 개선 방안을 모색할 수 있다. 교과의 성격에 충실한 교수·학습 및 평가 방법의 실행은 융합교육에서 역시 총체적 학습경험을 구현하는 데 중요한 관건이 될 수 있다. 따라서 교과의 목표는 교과별 특성에 따라 지식과 기능, 가치와 태도의 의미와

용법을 적용한 수업 및 평가체계로서 실질적인 안내의 역할을 제공할 필요가 있다.

모두의 성장을 위한 교육과정에서는 깊은 학습경험의 성장을 위한 평가로의 패러다임 전환을 요청한다. 학습을 위한, 학습에 의한 학습으로서의 평가로의 평가에 대한 이해 및 실천 전략을 체계화하고 이를 안내하는 역할을 반영하도록 할 것이다. 그리고 교수·학습 활동에서 다각도의 학습경험에 관한 증거 수집 및 공유를 통해 형성평가와 총괄평가의 내실화 방안을 제공할 수 있다.

깊은 학습과 이를 통한 성장을 구현하기 위한 교사의 교수·학습 및 평가 역량을 새로운 교사 전문성 기준의 핵심으로 설정하고 이를 교직 생애 전반에 걸쳐 지원하기 위한 연수 및 지원 체계를 구축할 수 있다. 교사의 수업 및 평가 전문성 그리고 이러한 전문성 제고를 위한 협력체로서의 전문적 학습공동체를 기반으로 하여 성장 중심의 수업 및 평가의 타당성 및 신뢰성 제고를 꾀할 수 있도록 한다. 이를 통해 교육의 주체로서의 교사의 역할의 본질을 회복할 수 있도록 한다.

3 미래사회의 요구를 대비하는 학교급 및 학년(군)별 교육과정 개선

가. 국가교육과정의 학교급 및 학년(군) 간 일관성 및 계열성 제고

모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 교육과정의 기본 체계를 강고히 할 필요가 있다. 이를 위해 교과의 일관성과 계열성 체계는 태어나서부터 사회에 진출하기 이전까지의 전 생애발달에 걸친 총체적 성장에서 매우 중요한 환경 생태계라는 점을 분명히 강조할 필요가 있다. 융합교육은 보편적인 교육과정의 체계를 통해서 안정적으로 구현할 수 있다. 교과는 분과화된 학문의 지식체계를 넘어서서 인류의 공동의 문제를 해결하고자 하는 실천과 경험의 범주 울타리이다. 학습자의 총체적인 학습경험이 학령기의 전 생애발달에 걸쳐 학교급별 학년별 괴리와 없이 지속적으로 성장할 수 있도록 교육과정의 일관성과 계열성을 제고할 수 있도록 한다.

교과는 보편적 범주를 중심으로 하여 학습자의 성장이 예측가능한 수준으로 지속될 수 있도록 일관성과 계열성을 제고하도록 한다. 사회변화에 따른 새로운 영역, 예컨대 AI 관련 교과 등이 교과 수준으로 전체 교과의 구조 안에서 체계적으로 구현될 수 있도록 한다. 학습자의 특성과 진로에 따른 경로의 선택을 보장하고 학습경험의 성장을 지원하기 위해서 범교과 수준의 교과를 활성화할 수 있다.

비교과는 학습자의 총체적 성장을 위하여 시간과 공간 그리고 학습활동의 조직 형태의 구애없이 구현될 수 있도록 설계된 교육과정이다. 학교 울타리를 넘어선 지역 연계, 학급 조직을 넘어선 참여형 학습 활동을 통해 교과에서의 학습경험을 확장하거나 보완할 수 있도록 활성화하도록 한다. 특히 비교과과정에서 또한 학습자의 성장이 구현될 수 있다는 점을 분명히 하고 학교급별 및 학년별

비교과 활동의 일관성과 계열성을 보장할 수 있도록 한다.

나. 학교급 및 학년(군별) 교육과정 개선

1) 유치원

미래사회 유치원 교육은 영아 보육과 유아교육 간의 경계선이 무의미해지고 통합을 위한 정책 추진이 가속화하면서 보육과 유아교육 간의 통합 체제를 구축할 필요가 있다. 유치원 교육과정은 현재 고시 문서의 대강화로 인한 교사 간, 기관 간 교육과정 실행 격차 발생의 문제점을 줄이고 교육과정 질관리를 위한 정책 방안을 모색하여 미래사회변화에 대비해야 할 것이다.

유치원 시기는 유아들이 놀이, 사회성 게임, 대화 등을 통해 기본 인성과 사회성을 형성시키고 사회적 습관을 갖추도록 돕는 단계이다. 이를 위해 유치원 교육과정은 유아 시기 반드시 경험해야 할 정서적 유대감, 기본 인성과 태도 형성 등을 지향점으로 설정하고, 개별화 및 맞춤형 수업을 위한 유아 에듀테크 교수·학습 모델을 개발·지원해야 할 것이다. 특히, 관찰 중심 평가를 넘어 평가 다양화를 위한 정책적 연구·지원이 필요하며 이와 동시에 교사의 평가 역량 강화를 위한 체계적 지원 체제를 마련해야 한다.

2) 초등학교

미래사회 초등학교 교육은 테크놀로지의 고도화와 더불어 다문화 사회가 되면서 모든 학습자에게 질 높은 학습 기회를 보장하기 위한 요구가 증가할 것으로 전망된다. 초등학교 교육과정은 교과를 중심으로 한 교육과정 체제를 넘어 학생의 융합적 학습경험 확장에 용이한 유연한 편성·운영 체제를 도입하여 가치 다양성과 학습자 개별화를 요구하는 미래사회 학습 환경에 대처해야 할 것이다.

초등학교 시기는 시민으로서의 삶을 누리기 위한 기초·기본 소양 교육의 출발 단계이다. 따라서 학습자가 불확실한 미래사회에 적응하기 위한 기본적인 삶의 역량을 키우는 것이 중요하다. 교육과정은 학습자에게 다양한 삶의 경험을 제공하고 학교는 학생들이 성공의 경험을 맛보는 공간이 되어야 한다. 이를 위해 초등학교 교육과정은 협력과 연대, 공공성과 공동선과 같은 전 인류적 가치 추구를 지향점으로 설정하면서 학생의 삶과 성장을 목표로 삼을 필요가 있다. 또한, 학습자 간 격차를 최소화하기 위한 에듀테크 활용 수업의 활성화와 학습관리 개별화, 학습공간의 확장과 네트워크화에 힘을 모아야 할 것이다. 특히, 수업을 개선하고 개별 학생에게 피드백을 제공하는 평가체제로 전환하여 학생이 자기주도성을 발휘하면서 또래와 함께 성장할 수 있도록 지원해야 한다.

3) 중학교

중학교는 초등학교에 이어 의무교육을 마무리하는 단계이자 고등학교(고교학점제)에서의 학습을 준비해야 하는 시기이며, 중학생의 발달 특성을 고려하여 사회정서학습(Social and emotional learning)을 강조해야 할 시기이기도 하다. 이러한 중학교 고유의 특성에 따라 중학교 교육과정의 중장기 개선 방안은 다음의 몇 가지 사항을 중심으로 모색하는 것이 필요하다.

첫째, 중학교 교육과정의 복잡성을 해소하기 위해 국가교육과정의 시간 배당 기준을 점검하고 정비할 필요가 있다. 현재 중학교 교육과정에서는 자유학기, 학교스포츠클럽 활동, 학교자율시간, 정보 교육 등 의무적으로 시행해야 하는 내용들이 많기 때문에 단위 학교에서 교과와 창의적 체험활동으로부터 별도의 시수를 확보하여 학교 교육과정을 편성해야 한다. 이에 따라 중장기적으로는 국가교육과정에 제시된 시간 배당 기준을 점검하고 중학교 교육과정 편성의 복잡성을 해소하기 위한 방안을 마련하는 것이 요구된다. 둘째, 중학교 교육과정에 학생의 실제적인 선택의 기회를 확대하는 방안을 모색할 필요가 있다. 중학교 교육과정에서 학생에게 제공되는 선택의 기회는 제한적이며, 실제적으로 '학생'의 선택이 아닌 '학교'의 선택으로 실행되는 경우가 많은 것이 사실이다. 그러나 중학생이 자기 주도성을 함양하고 고등학교에서의 고교학점제를 준비할 수 있도록 하기 위해서는, 중학생의 기초·기본 교육을 강조하는 동시에 과목 및 활동에 대한 학생의 선택권을 보장하기 위한 방안을 마련하는 것이 요구된다.

셋째, 중학생의 발달 단계를 고려하여 삶과 연계된 학습을 통해 공감 역량 및 공동체 참여 능력을 신장하기 위한 방안을 마련할 필요가 있다. 곧, 자유학기의 성과와 개선 요구를 분석하여 삶과 연계된 자유학기 운영 방안을 개편하는 한편, 중학생의 공감 역량 및 공동체 역량을 함양할 수 있도록 체육과의 연계성 및 계열성을 고려하여 학교스포츠클럽 활동 내용을 체계화하는 것이 필요하다.

넷째, 협력적 거버넌스를 통한 중학교 교육과정의 의사 결정을 다각화할 필요가 있다. 현재 중학교 학교스포츠클럽, 자유학기, 학교자율시간 등에 대한 세부 지침은 지역의 특성, 필요, 인프라 구축 환경 등에 따라 시·도 교육청별로 상이한 것이 사실이다. 따라서 중장기적으로는 학교스포츠클럽과 자유학기 등과 같이 지역의 상황과 요구에 많은 영향을 받는 내용의 경우 국가 수준에서 교육과정의 지침을 구체적으로 마련하기보다 시·도 교육청에 의사결정을 위임하여 지역의 역할을 강화할 필요가 있다. 곧 시·도 교육청에서는 지역의 특성과 필요를 고려하여 중학교 학교스포츠클럽과 자유학기 등에 대한 지역 수준의 교육과정 지침을 마련하고 학교의 교육과정 운영을 더욱 실제적으로 지원하는 것이 요구된다.

4) 일반계 고등학교

고등학교는 성인 사회에 진입하기 전 마지막 교육 단계로 학생들이 사회에서 요구하는 역량과 태도를 함양하고 자신의 진로를 폭넓게 탐색하는 시기이다. 대학 진학을 위한 입시 중심의 교육에서 탈피하여 고등학교 교육 본연의 목표를 실현하기 위해 다음의 몇 가지 사항을 중심으로 중장기

개선 방안을 모색할 필요가 있다.

첫째, 학생 선택 중심의 고등학교 교육과정이 내실 있게 운영될 수 있도록 고교학점제의 체제를 점검하고 개선할 필요가 있다. 더불어 기본 소양 함양을 위한 교육이 충실히 이행될 수 있도록 제도적 지원이 요구된다. 둘째, 역량교육을 실현하기 위한 성취평가제의 실효성을 강화할 필요가 있다. 탐구형 수업을 통해 학생의 성장을 도모하고, 성취수준을 중심으로 학생의 이해 및 역량을 평가하여 다시 교수·학습에 환류되는 순환적 과정이 적절히 이행될 수 있도록 성취평가제를 보완하여 개편할 필요가 있다. 더불어 성취평가제가 그 취지에 맞게 시행될 수 있도록 평가와 연계된 교수·학습 운영에 대한 다각적인 지원이 요구된다.

셋째, 고등학교 졸업 이후의 삶 지원하기 위해 학생 진로와 연계된 교육과정 운영 방안을 마련할 필요가 있다. 이를 위해 대학 진학과 직업교육이 상호 연계되어 대학 입시라는 협소한 목표에서 벗어나 평생학습자로 발돋움을 할 수 있도록 지원하는 진로 교육이 필요하다. 넷째, 교육의 격차를 해소하기 위한 협력적 거버넌스를 구축할 필요가 있다. 개별 학습자의 다양성을 반영한 학생 맞춤형 학습을 강화하기 위해 학교, 지역 교육청, 지역 사회 및 외부 기관의 협력을 확대할 방안을 마련해야 하며, 실제 현장에서의 효과적인 활용을 위한 교육과정 유연화가 요구된다.

5) 직업계 고등학교

직업계고 교육과정은 학습자가 생산적 인재로 양성되도록 준비하는 계획이라는 점에 일반교육과 차별성이 있으며, 산업계의 변화와 밀접한 관련이 있다. 디지털 전환에 따른 산업구조와 직업세계의 변화는 디지털 사용능력은 물론 고도의 학습능력 및 사회정서적 기술을 갖춘 종합적인 숙련된 인재를 요구하고 있다. 이러한 특성을 반영하여 직업계 고등학교 교육과정의 중장기 개선 방향을 다음과 같이 모색할 수 있을 것이다. 첫째, 급격한 기술 변화에 탄력적으로 대응하기 위해 특정 직무나 지식 분야에 국한되지 않고 상호 연결되며 횡단성이 높은 기능을 통합할 수 있도록 교육과정 설계의 유연성이 제고될 필요가 있다. 둘째, 학생의 성장가능성을 제한하지 않도록 직업기초능력 자체를 교육 목적으로 설정하는 데서 벗어나야 하며, 단기 산업인력 수요의 관점에서 벗어나 미래에 필요한 역량 함양을 통해 학생들의 잠재력을 함양하는 방향으로 전환할 필요가 있다. 셋째, 교과의 핵심적인 사고체계를 익히고, 이를 자신의 일과 삶에 의미 있게 연결하는 융합적인 학습경험을 통해 원리나 개념을 이해하고 탐구 및 사고능력을 함양할 수 있도록 직업계고 이 필요한 분야에 진입하고자 하는 학생들에게 보통교과 교육을 변화시킬 필요가 있다. 넷째, 학생의 기본권으로서 기초학력 보장을 지향해야 함은 물론, 개별화된 선택 기회를 보장하기 위해 보다 높은 수준의 전문성고등교육으로 연계할 수 있는 다양한 경로를 제공할 필요가 있다.

6) 특수학교

기존 특수교육 교육과정은 주로 경도 장애가 있는 학생들을 위해 설계되어 있으며 다양한 유형과 정도의 장애가 있는 학생들의 교육적 필요를 충분히 반영할 필요가 있다. 따라서 다음의 사항을 반영하여 중장기 개선 방안을 모색할 필요가 있다. 첫째, 학생들의 요구를 반영한 실천적인 학습경험을 통해 학생들이 사회에 적응하여 통합되어 자립적인 삶을 영위할 수 있도록 교육과정의 재정비 필요하다. 둘째, 다양한 장애 수준을 충분히 반영하는 개별화된 교육과정 지원을 위해 유연한 커리큘럼 모델 개발을 목표로 하는 연구가 필요하다. 또한 이러한 학생 개별 맞춤형 교육을 지원하는 유연한 특수교육과정의 전국적 확산을 위한 가이드라인, 메뉴얼 개발 및 공유도 필요하다. 셋째, AI와 디지털 기술을 활용한 교육이 부족한 특수교육에서 학생의 학습경험을 향상시키기 위해서는 이러한 기술을 적극적으로 통합하는 것이 중요하다. AI, 음성인식, 제스처 기반 학습지원 등 첨단 도구를 접목해 적응형 학습 시스템을 개발 및 이를 통한 AI 기반 학습 분석과 개인별 학습 경로 설계가 교육과정에 반영될 필요가 있다. 넷째, 학습자 학습 과정에 대한 변화를 체계적으로 추적 및 분석하고 데이터 기반 피드백을 제공하기 위해서는 학습 기록 관리 시스템 개발이 요구된다. 다섯째, 국가수준에서는 특수교육 학생들이 학업을 마친 후에도 원활하게 사회에 적응하고 자립할 수 있도록 지원하는 평생교육 체제를 구축하는 것이 필요하다. 여섯째, 장애학생들이 지역사회와 연계된 실질적인 경험을 통해 사회에 통합될 수 있도록 종합적인 적응 방안을 마련하여 지역사회와 협력을 통해 포용적 교육 프로그램을 개발하고, 장애학생들이 일상생활에서의 학습과 직업교육을 동시에 참여하여 경험할 수 있도록 정책적 지원과 더불어 교육 공동체의 협력이 요구된다.

4 교육과정 질관리 제고 및 협력적·소통적 국가교육과정 거버넌스 체제 구축

가. 국가교육과정 모니터링 체제 강화를 통한 국가교육과정 질관리 제고 및 교육과정 실행 지원 강화

중장기적으로 국가교육과정을 지속적으로 개선해 나가기 위해서는 국가교육과정의 실행에 대한 모니터링 체제를 강화하여 국가교육과정 질을 관리하는 동시에 교육과정의 실행에 대한 지원을 강화하는 것이 필요하다. 국가교육과정은 일반적으로 학교 교육과정의 변화를 선도할 새로운 내용을 담고 있으며 전국의 공통적인 기준으로 제시된다. 실제 학교에서 국가교육과정을 실행하는 과정에서 다양한 상황이 야기될 수 있다.-따라서 학교의 특성에 따라 국가교육과정을 실행할 때 어떠한 어려움이 있으며 무엇을 필요로 하는지에 대하여 다각적으로 모니터링을 해야 한다. 그리고 모니터링 결과를 국가교육과정 개선 및 교육과정 실행 지원 방안을 모색할 때 적극적으로 활용하는 것이 필요하다. 국가교육과정 개정의 선순환 과정을 촉진시키는

것은 평가·모니터링 체제를 구축하고 이러한 평가·모니터링의 결과를 실제적으로 '활용'하는 일에 달려있기 때문이다(정영근 외: 2020:326).

이러한 필요성에 기인하여 「국가교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률」 제12조에서는 국가교육과정에 대하여 조사·분석 및 점검을 실시하고 그 결과를 국가교육과정에 반영할 것을 강조하고 있으며,[8] 동법 시행령 제12조에서는 국가교육과정에 대한 조사·분석 및 점검 업무를 지원하기 위하여 국가교육과정 모니터링단을 운영하도록 하고 있다.[9] 이에 따라 국가교육위원회에서는 2023년부터 매년 국가교육과정 실행에 대해 조사·분석 및 점검을 실시하고 있으며, 교원, 학생, 학부모, 전문가 등 총 200명을 국가교육과정 모니터링단으로 구성하여 국가교육과정에 대한 현장 의견을 수렴하고 있다.

현재는 이와 같이 국가교육과정 모니터링의 체제를 구축하는 초기의 단계이나, 중장기적으로는 이러한 모니터링 체제를 더욱 강화하여 국가교육과정 모니터링 결과가 국가교육과정 개선과 교육과정 실행 지원 정책 마련으로 환류되도록 구체적인 방안을 마련하는 것이 필요하다. 이를 위한 세부 정책추진 과제를 제안하면 다음과 같다.

- 누적된 국가교육과정 조사·분석 및 점검 데이터의 다층적 분석을 통한 국가교육과정 개정 및 실행 지원 정책 마련을 위한 시사점 도출
- 국가교육과정 분야별 모니터링단의 인원 수 확대 및 모니터링단의 역량 강화 지원
- 국가교육과정 모니터링의 누적된 결과에 기반한 국가교육과정 개정 발의 방안 마련

나. 학교, 시·도 교육청, 지역사회와의 교육과정 협력적 거버넌스 구축

중장기적으로 국가교육과정을 개선하고 그에 따라 실제적으로 학교 교육의 변화를 이루어가기 위해서는 학교, 시·도 교육청, 지역 사회 간의 협력적 교육과정 거버넌스를 구축할 필요가 있다. 최근 국가교육과정은 지역 및 학교에 국가교육과정에 대한 의사 결정을 위임하는 방식으로 교육과정의 분권화와 자율화의 폭을 넓혀왔으며, 2022 개정 교육과정에서는 '학교 교육과정 설계'의 개념을 국가교육과정에 도입하며 학교의 교육과정 운영이 기본적인 출발점(default)임을 강조한 바 있다(황규호 외, 2022:107). 본 연구에서는 이러한 변화 추세를 고려하여 중장기 국가교육과정의 발전 방안을 모색할 때 지역과 학교의 특성을 교육과정에 반영하여 실행함으로써 국가교육과정의 실제성과 효용성을 확보하는 방안을 강조하였다.

그러나 단위학교에서 지역 및 학교의 특성과 필요 등을 고려하여 학교 교육과정을 스스로 설계하고 이를 편성·운영하는 일은 쉽지 않은 것이 사실이다. 국가교육과정에는 일반적으로 새로운 교육과정 정책을 포함하고 있으므로, 학교에서 이를 이해하고 적용하는 데 어려움을 겪을

8) 국가법령정보센터, https://www.law.go.kr/법령/국가교육위원회설치및운영에관한법률/(20220721,18298,20210720)/제12조, 검색일: 2024. 10. 14.
9) 국가법령정보센터, https://www.law.go.kr/법령/국가교육위원회설치및운영에관한법률시행령/(20220721,32627,20220509)/제12조, 검색일: 2024. 10. 14.

수 있으며, 지역의 특성에 적합한 교육과정 편성·운영의 세부 지침을 필요로 하거나, 지역 사회의 인적·물적 인프라를 손쉽게 활용할 수 있는 방안을 필요로 할 수 있다. 아울러 더욱 내실 있는 학교 교육과정을 설계·운영하기 위해 지역 내 학교들 간의 네트워크를 필요로 하거나, 학교들 간에 교육과정의 격차가 발생하지는 않는지 점검하며 지원할 필요도 있다. 따라서 국가교육과정이 지역 및 학교의 맥락과 여건에 따라 의미 있게 실행되기 위해서는 시·도 교육청과 학교, 지역사회가 긴밀하게 서로 소통할 수 있는 협력적 교육과정 거버넌스를 구축하는 것이 필요하다. 이를 위한 세부 정책 추진 과제를 제안하면 다음과 같다.

- 교육과정과 관련하여 시·도 교육청, 학교, 지역 사회 간의 소통·합의를 위한 공론장 마련
- 시·도 교육청, 학교, 지역 사회 등의 협력적 논의 및 합의를 통한 지역 교육과정 개발
- 지역 사회에 확장된 학습생태계를 구축하기 위한 시·도 교육청 수준의 중장기 방안 마련 및 단계적 추진
- 지역사회 자원을 활용하여 학교 교육과정의 설계·실행을 협력적으로 지원하기 위해 시·도 교육청 및 지방자치단체 간에 협력 방안 마련

다. 미래교육 패러다임에 부합하는 교사 전문성 기준 개발·보급 및 교육과정 실행 지원

모든 학습자의 총체적 성장을 위한 교육과정을 구현하는 데에는 보다 고도화된 교사의 주도성 및 전문성이 요구된다. 우선, 특정 학문기반의 다학문성이나 간학문성에 기반한 학습을 넘어 초학문적 학습까지 확장할 수 있는 융합교육의 실행 역량이 요청된다. 이에 부응하기 위해 교육의 본질 구현에 집중하는 교원 전문성 및 역량에 대한 국가적 비전을 담은 기준 및 정책 프레임워크가 제시될 필요가 있으며, 이를 바탕으로 교사를 위한 전문 역량 개발 로드맵이 마련되어야 할 것이다.

미래교육 패러다임의 구현을 위한 융합교육의 필요에 대한 인식은 변화하는 시대와 교육환경의 요구에 따라 분절적인 교과중심 교육의 한계에 대한 문제 의식에서 출발하고 있다. 융합교육이 실효적으로 이루어지기 위해서는 학습자 주도성에 기반한 융합탐구중심의 교육환경 조성과 함께 교사의 융합교육 실천 역량이 뒷받침되어야 한다. 교사의 융합교육 실천 역량이란 융합 학문적 지식, 융합교육을 가르칠 수 있는 방법적 지식, 실제 수업에서 융합교육을 효과적으로 실행할 있는 수업능력을 말한다. 이를 위해서 지식의 전달을 넘어 학생들의 탐구 역량을 성장시킬 수 있는 교수·학습 실행 능력을 갖춘 학습의 촉진자이자 문제의 해결책을 적극적으로 모색하고 성찰하는 탐구가로서의 전문성과 변혁적 역량이 요구된다.

교사의 실천 역량 강화와 관련하여 교원양성 체제의 다양한 영역에 대한 혁신 요구들이 지속적으로 제기되어 온 바, 교원양성 교육과정 및 교원자격 개편을 위한 지원이 요구된다. 우선, 자격증 표시과목 세분화에 따른 과목별 교원 조정의 경직성, 초중등 교원 자격의 연계성 미흡, 학교교육에만 제한적으로 적용되는 교원 자격증 활용 범위, 복수전공 및 부전공 확대를 위한 방안 미비 등

폐쇄적 교원자격증 제도를 개선할 필요가 있다. 나아가 다양한 유능한 인재를 교직에 유인할 수 있는 탄력적 자격제를 고려해 볼 필요가 있다. 교원양성 교육과정을 역량중심으로 개편하고 교육 프로그램의 전문성을 제고하기 위해 전공영역별 교과 간의 구분을 넘어 융합교육 전문성을 중심으로 전공 자격 및 교과 유연성을 재고하는 등 양성기관 교육과정을 고도화할 수 있다.

예비교사 양성 교육과정부터 교직 입문까지 역량 개발의 단계적 지원 체계를 구축하도록 할 수 있다. 특히 임용고사 및 교원자격 검정 기준에 융합 교육과정 관련 내용을 반영하도록 할 수 있다. 교사 자격 취득을 위한 무시험 검정 기준에 제시된 필수 이수 교육과정의 이수 단위 수에 대한 탄력적 조정이 가능하도록 교사양성기관의 교육과정 운영의 자율권을 확대하도록 할 수 있다. 또한 교육실습 기간의 부족 및 교육실습 내용의 비체계성에서 벗어나기 위한 교육실습 혁신이 요구되는 바, 현장 기반 실습 프로그램을 마련하고 연계체제를 구축하여 현장 실습을 확대함으로써 현장 적응성을 높이도록 지원할 필요가 있다.

교사의 생애 발달에 따른 전문성 학습을 지원하는 안정적이고 체계적인 전문성 연수 체제 수립할 수 있다. 모든 학습자의 총체적 성장과 이를 구현하기 위한 변혁적 페다고지는 그 전략의 고도화로 인해 교사의 전문성, 학습의 일관성 및 지속성의 체계의 뒷받침을 요구한다. 교사 자격제도, 교원양성 교육과정, 교원평가제도, 교원연수제도가 유기적으로 연결되도록 재설계할 필요가 있다. 교사 전문성 학습을 위한 학습시간 보장, 이론 및 지식 습득 활동, 체험과 실습 기반 학습, 협동 프로젝트 기반의 참여형 학습 등 교사들의 참여에 기반한 다양한 연수 프로그램과 전문적 학습공동체 형성 및 지원 확대 방안을 모색할 필요가 있다.

라. 국가교육과정 개정 및 실행 지원 확대를 위한 연구·개발 조직 정비

새롭게 변화된 국가교육과정 체제에서는 국가교육위원회에서 국가교육과정 개정 업무를 담당하고, 교육부는 국가교육과정 실행 지원 업무를 맡는 방식으로 이원화되었다. 국가교육과정 개정 업무와 국가교육과정의 실행 지원 업무가 소관 부서에 따라 분리된 측면은 해당 업무의 전문화에 대한 기대를 가지게도 하지만, 두 업무의 긴밀한 연계가 자칫 느슨해질 가능성에 대한 우려를 야기하기도 한다.

이러한 우려를 고려하여 국가교육과정에 대한 연구·개발에 기반하여 두 조직 간의 소통·협력의 기회를 확대할 필요가 있다. 곧, 국가교육과정에 대한 모니터링 결과와 교육과정에 대한 다양한 기초 연구를 토대로, 국가교육과정 개정에 반영할 부분과 국가교육과정 실행 지원 방안으로 접근할 부분을 함께 도출해내고 두 조직이 협력하는 방식으로 국가교육과정의 개선 및 질관리를 위해 노력할 수 있다. 매년 실시하는 국가교육과정 조사·분석·점검의 연구 결과를 토대로 국가교육과정 실행을 지원하기 위한 정책적·제도적 개선을 실시할 수 있다(이주연 외, 2023:75).

제반 연구 수행에 기반한 국가교육과정 개정 및 실행 지원 방안을 긴밀하게 연계하여 추진하기 위해서는 교육과정에 대한 연구·개발 조직을 정비할 필요가 있다. 「국가교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률」 제21조에 따르면, 국가교육위원회는 소관 업무의 수행을 지원하기 위해 교육연구센터를 지정할 수 있다.[10] 이에 2024년 현재 국가교육위원회는 한국교육과정평가원을 국가교육과정

연구센터로 지정하여 국가교육과정 연구·개발과 관련한 지원을 받고 있다. 나아가 모든 학습자의 성장을 지원할 수 있는 생태계 조성을 위해 국가 수준의 연구·개발 조직과 마찬가지로 지역수준에도 교육과정 연구·개발 조직이 마련될 필요가 있으며, 이들 간의 긴밀한 연계가 이루어질 필요가 있다. 아울러 미래사회의 확장된 학습 생태계를 구축하고 다양한 사회 분야의 변화를 교육과정에 담아내기 위해서는 교육 이외의 분야에 대한 연구 결과에도 관심을 가지고 교육과정 연구의 분야를 확장하는 방안도 모색할 필요가 있다.

5 중장기 국가교육과정 발전 구현을 위한 추후 교육과정 개정에서의 고려 사항

가. 학생의 총체적 성장 및 질 관리 중심의 교육과정 구현을 위한 국가교육과정 문서체계 재구조화의 필요성

국가교육과정 문서는 학교가 무엇을 가르쳐야 하는지를 넘어서서, 학습자 개개인이 무엇을 어떻게 학습해야 하는지 그리고 학습의 결과로 성취해야 할 것이 무엇인지에 관한 나침반 역할을 해야 한다. 이를 위해 국가교육과정은 다양성과 총체성을 포괄하는 의미있는 학습경험, 개개인의 역량으로 이어지는 참된 지식교육, 융합교육의 체계로서의 역량중심 교육과정에 걸맞는 문서 체제로 재구조화할 필요가 있다. 학생의 총체적 성장을 위한 역량중심의 교육과정은 학습경험의 성격, 구조 및 계열성 나아가 이를 구현하는 교수·학습 및 평가의 원리와 방법을 제시할 필요가 있다. 특히, 모든 학생의 전인적 성장과 잠재력 실현의 교육과정의 중요성이 커짐에 따라 학습자 주도성을 충실히 반영한 융합교육의 구현을 위한 교사 전문성 및 자율성을 지원할 수 있는 교수·학습 및 평가의 상세화된 안내 사항을 제시할 필요가 있다. 그리고 이를 통해 시도교육청의 책임적 질관리형 교육과정 체제의 기반을 제공할 필요가 있다.

나. 학생의 총체적 성장을 위한 역량 중심으로의 성취기준 재구조화

학생의 역량 성장을 지원하고 관리하는 기준으로서 성취기준은 지식, 기능 및 가치 태도를 중심으로 제시된 현행 성취기준에서 벗어나 학생의 총체적인 성장과 성취를 지원하기 위한 역량중심의 성취기준으로 재구조화할 필요가 있다. 나아가 이를 기준으로 학교급 간 및 교과 간 연계성과 계열성을 체계화할 수 있다. 역량중심의 성취기준을 구현하기 위하여 인간상 및 핵심역량 그리고 교과목표와 평가기준의 정합적 체계, 교과별 특성에 맞는 교수·학습 및 평가의 체

10) 국가법령정보센터, https://www.law.go.kr/법령/국가교육위원회설치및운영에관한법률/(20220721,18298,20210720)/제21조, 검색일: 2024. 10. 14.

계, 특히 교과별 기능 및 가치 태도를 안정적이며 체계적으로 다룰 수 있도록 교수·학습의 상세한 가이드를 제공할 필요가 있다. 또한 성취평가의 활성화를 위한 체제 구축 및 시행 방안으로, 학습을 위한, 학습에 의한 학습으로서의 평가 가이드, 형성평가 및 총괄평가의 체계적 운영을 위한 평가지침을 제공할 수 있다. 그리고 교사의 성취평가 역량 강화를 위한 연수 및 지원체계를 구축하고, 역량중심의 성취기준을 기반으로 한 교육과정 수업 평가 일체화의 전문성 함양을 위한 교사의 전문학습공동체 활성화 지원 체계를 제공하도록 한다.

다. 학생의 총체적 성장을 위한 안정적이며 보편적인 지원 환경으로서의 학교급별 및 학년별 교과(군)의 범위 및 계열성 제고

학습경험이 학년이 높아짐에 따라 심화·확장되기 위하여 초·중등 교과 교육과정은 유치원과 초등학교부터 고등학교까지 수직적, 수평적 범위 및 계열성을 고려하여 재구조화할 필요가 있다. 학생의 학습경험의 심화 확장을 위하여 교과 편제는 동일한 교과(군)이나 교과 영역 을 중심으로 교과의 기본 내용에 대한 학습에서 학교급이 높아감에 따라 점점 분화·전문화된 내용에 대한 학습으로 나아가는 방향으로 설계되어야 한다. 즉, 초등학교에서는 모든 학생들이 기본적으로 학습해야 할 내용 중심으로 학습이 이루어지고 고등학교에서는 다양한 선택 과목의 학습이 이루어지며, 초등학교와 고등학교 사이의 중학교에서는 공통 내용 중심이지만 선택의 요소가 포함된 편제로 검토할 수 있다. 즉, 초등학교, 중학교, 고등학교의 교과 편제는 수직적 연계를 고려하여 설정될 수 있다. 또한 현행 초·중등학교 교과 편제는 학교급 간 수직적 연계성 측면에서 재고의 여지가 있다. 초등학교, 중학교, 고등학교의 교과(군) 구분이 다르고 학교급별 편제를 제각각 제시하고 있어 이에 대한 재검토가 필요하다.

교과 교육과정의 학년 및 학교급별 일관성 및 체계성의 결여에 따른 지속적이고 깊은 학습경험의 성장의 제약 환경에 대한 검토가 요구된다. 깊은 학습과 융합교육의 역량중심 교육과정을 통한 다양한 학생 역량의 안정적이며 지속적인 성장을 지원하는 교과목 체계를 구축하기 위해서는 현행 교과목 선택의 구조와 계열성을 점검할 필요가 있다. 융합교육으로서의 교과교육 제고를 위해서는 기초 문해, 환경교육, 인성 및 시민교육, 사회정서교육 등 범교과영역이 교과의 특성에 맞게 통합 구현될 수 있도록 할 필요가 있다. 나아가 생애 역량의 발달 수준에 맞는 깊은 학습경험의 성장을 위한 학년별 및 학교급별 연계성 제고 방안에 관한 연구가 요구된다. 학생의 깊은 학습경험의 총체적 성장을 위한 교과-비교과-범교과학습활동의 체계적 연계 및 질관리 제고 방안이 요구된다.

Ⅵ 결론 및 제언

〈표 Ⅵ-1〉 중장기 국가교육과정 정책의 발전 방향 요약

중장기 국가교육과정 정책의 발전 방향	
구분	내용
인간상의 방향	(1) 확장된 학습생태계에서의 플랫폼 학습과 평생학습자: 시공간을 넘나들며 배움을 추구하는 평생학습자 (2) 상상이 지식이 되는 생태계에서 공감의 주체로서의 학습자: 협력과 공존의 학습자 (3) 앎과 삶이 통합된 학습 생태계를 조망하는 학습자: 보편적 가치와 실천의 공동체에 참여하는 학습자 (4) 불확실한 삶의 여정에 도전하며 그 과정을 향유하는 존재로서의 학습자: 탐구인으로서의 학습자
교육과정 정책의 방향	(1) 모든 학습자의 잠재력을 실현하는 학습생태계로서의 교육과정: 학습자의 총체적 성장(Well-rounded Transformation) ① 앎과 삶이 하나가 되는 공존과 연결의 학습자 생태계 조성 ② 학습자의 고유성의 실현과 다양성의 공존을 통한 보편적 가치의 추구 ③ 공감의 확장을 통해 지성과 품성을 기를 수 있는 학습경험의 실현 ④ 적응과 생성의 성장 및 학습자와 공동체의 지속가능성에의 참여 추구 (2) 변혁적 페다고지(Transformative Pedagogy)로의 과감한 전환 (3) 글로컬 수준의 국가교육과정 정책 추동 (4) 새로운 기본에서 다시 출발하는 교육(Back to the New Basic)

1 모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 국가교육과정의 역할 제고

가. 미래사회 대비 국가·사회적 요구를 반영하는 교육과정 개정 체제 구축

국가교육과정이 모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 안내자의 역할을 하기 위해서는 현재의 관점에서 학습자가 배워야 할 학습 내용을 규정하기보다는 사회변화와 학습의 요구를 민감하게 반영할 수 있는 체제가 구축될 필요가 있다. 이를 위해서 무엇보다 새로운 요구의 파악과 그 요구가 학습자가 장차 미래를 살아가도록 하는 성장을 가능하게 하는지를 판단할

수 있는 교육과정 개정 체제 구축이 필요하다. 이와 관련하여 고려할 수 있는 세부 과제들을 제시하면 다음과 같다.

- 총론의 인간상 및 핵심역량과 지식내용, 교과역량 등 교과 간 관계의 명료화
- 교과 및 비교과 교육과정의 일관적, 지속적 개선을 위한 상시 개발 체제 구축 및 시행
- 교육과정에 대한 국가·사회적 요구를 좀 더 신속하게 수집 검토하는 체제 마련
- 교육과정과 관련된 이해관계를 조정할 수 있는 사회적 합의 절차와 기구 마련

나. 모든 학생의 학습경험을 지원하는 개인(별)화된 교육과정

국가교육과정은 미래사회에 살아가기 위한 방향을 안내하는 역할을 하되, 학교와 교실에서 실제 운영되는 교육과정은 학생들의 특성과 요구에 따른 개인화된 교육과정이 될 필요가 있다. 다양한 특성과 성취수준의 학생이 한 교실에서 모두 성공적으로 배울 수 있도록 모든 학생의 학습 참여를 보장하는 교육과정 운영 체제가 필요하다. 모든 학생들의 학습경험을 지원하는 개인화된 교육과정을 위해서 고려해야 하는 세부 과제들을 제시하면 다음과 같다.

- 핵심역량의 기준으로서의 국가교육과정 성격과 위상 제고
- 모든 학생의 의미 있는 학습경험 보장을 위한 학생 중심의 교수·학습 강화
- 다양한 특성에 따른 학생 개인의 학습경험이 소외, 서열, 교육격차 등으로 이어지지 않도록 하는 학습지원 체제 마련
- 복수의 학습 목표와 학습 자료가 제공되는 교육과정 및 수업 체제
- 수준별 학습이나 선택 교육과정(고교학점제)의 교육격차 발생 예방과 발전 방안 마련
- 개인화된 교육과정을 진단, 모니터링, 평가할 수 있는 '학교 교육과정 평가체제' 개발

다. 국제 사회를 선도하는 지속가능한 교육을 지향하는 교육과정

국가교육과정은 한국이라는 단일 사회를 기반으로 하기보다는 세계 속의 한국 사회라는 관점이 필요하다. 이는 국가교육과정이 단순히 한국인 또는 한국 사회에 적합한 인재를 길러내는 교육과정에서 좀 더 확장되어야 한다는 것을 의미한다. 국제 사회를 선도하는 지속가능한 교육을 지향하는 교육과정은 한 국가 안의 문제보다는 세계적인 문제를 경쟁이 아닌 협력을 통해 해결할 수 있는 역량을 길러내는 교육을 지원하여야 한다. 현재 우리나라 국가교육과정에 포함되어 있는 다문화교육과 세계시민교육에 대한 내용을 좀 더 강화될 필요가 있다는 것이다.

- 교육의 방향과 내용에서 한국 사회라는 특수성과 보편성 또는 보편적 가치를 조화시킬 수 있는 국가교육과정 체제 마련

- 글로벌 및 지역적 삶의 맥락을 반영하는 융합교육의 기준으로의 국가교육과정 체제의 전환
- 교육과정에서 다문화 세계시민 역량 함양을 위한 성격을 전반적으로 강화
- 총체적 성장을 지원하는 교과교육의 체계적 융합을 통한 범교과교육, 인성 및 시민교육, 사회정서교육 등의 통합

2 교육의 본질과 변혁적 페다고지를 실현하는 국가교육과정 구축

가. 교육의 본질 제고를 위해 기본에서 다시 출발하는 교육

모든 학습자의 총체적 성장을 위한 공교육체제 혁신에 대한 시대적 요구가 확대됨에 따라 이를 위한 새로운 교육학, 생태적, 홀리스틱, 변혁적 페다고지로의 담대한 전환이 요청되고 있다. 핵심역량, 회복력, 개인맞춤형 성장 등 교육의 본질 회복의 요구가 확대되고 있다. 기초학력, 인성교육, 사회정서교육, 역량(진로)교육, 생태교육 등 교육의 본질적인 역할 회복이 요구되고 있다.

디지털 전환의 시대 교육의 본질의 제고를 위해서 기초 문해력의 중요성은 더욱 커졌다. 교육의 기본으로서의 문해력의 습득은 개인이 자신의 목표를 달성하고, 지식과 잠재력을 개발하며, 지역사회와 더 넓은 사회에 완전히 참여할 수 있도록 하는 연속적인 학습을 의미한다(UNESCO, 2004). 이러한 기초 문해력을 강조하는 교육과정은 전통적인 교육방식으로 회귀가 아닌, 학습자의 요구를 반영한 새로운 교수·학습법의 접근을 요구한다. 시각, 청각, 촉각 등 다양한 감각을 동시에 활용하는 멀티모달적 학습, 가상세계에서의 협상과 타협을 통한 소통과 자기표현, 디지털 네트워크 환경에서의 양질의 상호작용 경험 등 디지털 기반과의 결합체제의 구축이 필요하다.

나. AI·디지털 기술 등을 활용한 다양한 학습자의 학습 기회 보장

학교의 교육과정을 통해 다양한 사회적 불평등 요소를 완화하거나 극복할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 학습목표에 도달한 학생은 동일 수준에서 다른 유형의 학습을 하도록 학습경험을 재조직하게 하고, 학습에 어려움을 겪는 학생에게는 반복적 성공 경험을 통해 학습동기를 유발하며 재학습의 기회를 제공하게 하는 방식이 필요하다. 최근 발전하고 있는 AI·디지털 기술은 학교에서 그와 같은 개별 학습자의 학습보장 가능성을 높여줄 수 있다. 저성취 또는 기초학력부진 학생을 위해서 통합교육과 집중교육을 체계적으로 할 수 있도록 다양한 흐름의 교육 프로그램 생성하여 제공할 수 있는 시스템 마련이 중요하다.

- 농산어촌 학생, 다문화가정 등 취약계층 학생들의 균등한 교육과정 경험 기회를 보장할 수 있는 단위 학교의 재량 범위 확대
- 교육 자원이 부족한 지역의 경우, 다른 지역 다른 학교 학생들과의 공동으로 참여할 수 있는 개방적 교육과정 및 학교 수업의 개발 운영
- 개인별 학습기록과 경험에 근거하여 맞춤형 교육과정을 생성, 제공해 주는 교과서 개발
- 수월성과 형평성의 균형을 추구하는 교육과정을 실현할 수 있는 AI·디지털 교육 체제 구축
- 학생 개인별 교육과정이 또 다른 교육격차나 불평등으로 귀결되지 않도록 하는 교사의 역할과 기능 강화

다. 총체적 성장을 위한 융합 교육과정의 구축

학습자의 깊이 있는 학습이자 의미 있는 학습은 보편적 지식과 삶의 맥락 간의 연관성에 대한 탐구라고 할 수 있으며, 여기에는 교과 간, 학문 간 경계를 넘어선 간학문적이고 통합적인 학습의 경험이 요청된다. 융합교육에서는 지식 간 연계 혹은 지식의 심화를 넘어 실천적 문제해결력을 함양하는 교육으로서 학습자 중심의 학습경험을 중시한다.

우선, 총체적 성장을 지원하는 융합교육을 구현하기 위해서 교육과정의 일관성과 계열성을 제고하는 체계를 확립할 필요가 있다. 이를 위해서는 교육의 목적과 학습의 과정을 일체화하는 방향으로 교과와 비교과, 범교과(인성교육, 사회정서교육, 역량교육, 진로교육 등) 영역 간 종적·횡적 연계를 제고함으로써 학교급별 및 학년별 학습경험이 일관되게 구현될 수 있는 환경을 조성할 필요가 있다. 교과 간 융합의 체계적 거점 역할을 제고할 수 있도록 메타 교과로서 범교과 영역을 재정비할 수 있으며, 이의 교과 연계를 통한 체계적 운영 방안을 구축할 필요가 있다. 나아가 교과 외 영역에 대한 질관리 및 평가 방안 마련을 통한 책무성 체제를 구축할 필요가 있다.

또한 융합교육을 실질적으로 구현하기 위해서 교수·학습 및 평가에 있어서 체계적 가이드를 안내할 필요가 있다. 융합교육에서의 교수·학습의 지원을 위해 기초와 심화 학습을 위한 개별화 학습 지원 방안을 제시할 수 있다. 융합교육에 따른 학습경험을 지원하기 위한 평가로서 교과 특성을 반영한 형성 및 총괄평가의 연계 강화를 통한 성장 중심의 평가의 체계를 정비할 수 있다. 나아가 학습경험의 포트폴리오, 서·논술형 평가의 활성화를 위한 교수·학습의 체계를 제공하는 지원 방안을 모색할 필요가 있다. 그러나 이러한 교육의 방식이 결코 기초 문해력 혹은 기본 교과의 약화로 이어지는 것을 경계할 필요가 있다. 이를 위해 기초교육을 내실화하면서 융합적 학습경험을 제공하기 위한 교육과정의 구축 방안이 요청된다.

또한, 보다 적극적인 층위에서의 융합교육의 구현을 위해 학습자의 학습경험이 물리적 시간적 경계를 넘나들 수 있도록 교육과정을 유연화할 필요가 있다. 학교 밖 학습 등 다양한 학습경험에 대한 체계적 평가 및 인증 방안을 마련할 수 있으며, 온라인 학교 또는 공동교육과정과 같은 교육과정 유연화에 따른 학습경험의 인증 방안을 체계화하여 제공할 필요가 있다.

라. 모든 학습자의 총제적 성장을 지원하는 교수·학습 및 평가체제로의 개선

교육과정은 모든 학습자의 총체적인 학습경험과 그 성장, 즉 깊은 학습을 위한 성장 중심의 평가체제를 안내할 필요가 있다. 이를 위해서 인간상과 교육의 목적 및 교과 목표 그리고 이를 구현하는 교수·학습 및 평가의 일관성 체계를 정비하도록 한다. 총체적 성장을 위한 교육과정에서 인간상은 교육의 결과에 대한 선언적 의미로서만이 아닌, 실제 교육의 과정에서 성취하게 되는 가치와 태도를 안내하는 실질적인 기능으로 구현할 필요가 있다. 특히 글로컬 맥락 안에서의 공존의 존재 그리고 평생학습자로서의 개인의 가치와 특성이 매우 중요해졌다는 점을 반영할 필요가 있다.

총체적 성장을 위한 교육과정에서는 교과의 지식과 기능, 가치 및 태도 그리고 이의 총합으로서의 핵심역량이 교수·학습 방법과 평가 방법 등에서 다각적으로 구현될 수 있도록 체계화하여 안내할 필요가 있다. 교과의 성취기준은 학습자와 학습자 맥락의 다양성을 포괄할 수 있도록 유연성을 제고하되 보편적 가치를 구현할 수 있도록 개선 방안을 모색할 수 있다. 교과의 성격에 충실한 교수·학습 및 평가 방법의 실행은 융합교육에서 역시 총체적 학습경험을 구현하는 데 중요한 관건이 될 수 있다. 따라서 교과의 목표는 교과별 특성에 따라 지식과 기능, 가치와 태도의 의미와 용법을 적용한 수업 및 평가체계로서 실질적인 안내의 역할을 제공할 필요가 있다.

모두의 성장을 위한 교육과정에서는 깊은 학습경험의 성장을 위한 평가로의 패러다임 전환을 요청한다. 학습을 위한, 학습에 의한 학습으로서의 평가로의 평가에 대한 이해 및 실천 전략을 체계화하고 이를 안내하는 역할을 반영하도록 할 것이다. 그리고 교수·학습 활동에서 다각도의 학습경험에 관한 증거 수집 및 공유를 통해 형성평가와 총괄평가의 내실화 방안을 제공할 수 있다.

3 미래사회의 요구를 대비하는 교육과정의 일관성 및 계열성 제고 및 학교급 및 학년(군)별 교육과정 개선

가. 국가교육과정의 학교급 및 학년(군) 간 일관성 및 계열성 제고

모든 학습자의 총체적 성장을 지원하는 교육과정의 기본 체계를 강고히 할 필요가 있다. 이를 위해 교과의 일관성과 계열성 체계는 태어나서부터 사회에 진출하기 이전까지의 전 생애발달에 걸친 총체적 성장에서 매우 중요한 환경 생태계라는 점을 분명히 강조할 필요가 있다. 새로운 기본을 추구하는 교육에서 융합교육은 보편적인 교육과정의 체계를 통해서 안정적으로 구현할 수 있다. 교과는 분과화된 학문의 지식체계를 넘어서서 인류의 공동의 문제를 해결하고자 하는 실천과 경험의 범주 울타리이다. 학습자의 총체적인 학습경험이 학령기의 전 생애발달에 걸쳐 학교급별 학년별 괴리와 없이 지속적으로 성장할 수 있도록 교육과정의 일관성과 계열성을 제고할 수 있도록 한다.

교과는 보편적 범주를 중심으로 하여 학습자의 성장이 예측가능한 수준으로 지속될 수 있도록 일관성과 계열성을 제고하도록 한다. 사회변화에 따른 새로운 영역, 예컨대 AI 관련 교과 등이 교과 수준으로 전체 교과의 구조 안에서 체계적으로 구현될 수 있도록 한다. 학습자의 특성과 진로에 따른 경로의 선택을 보장하고 학습경험의 성장을 지원하기 위해서 다양한 교과를 활성화할 수 있다.

교과 이외의 영역에서 역시 학습자의 총체적 성장을 위하여 시간과 공간 그리고 학습활동의 조직 형태에 제약 없이 구현될 수 있도록 할 필요가 있다. 학교 울타리를 넘어선 지역 연계, 학급 조직을 넘어선 참여형 학습 활동을 통해 교과에서의 학습경험을 확장하거나 보완할 수 있도록 활성화하도록 한다. 특히 교과 이외의 영역에서 학습자의 성장이 구현될 수 있다는 점을 분명히 하고 학교급별 및 학년별 교과 이외의 활동의 일관성과 계열성을 보장할 수 있도록 한다.

4 교육과정 질관리 제고 및 협력적·소통적 국가교육과정 거버넌스 체제 구축

가. 국가교육과정 모니터링 체제 강화를 통한 국가교육과정 질관리 제고 및 교육과정 실행 지원 강화

중장기적으로 국가교육과정을 지속적으로 개선해 나가기 위해서는 국가교육과정의 실행에 대한 모니터링 체제를 강화하여 국가교육과정의 질 관리를 하는 동시에 교육과정의 실행에 대한 지원을 강화하는 것이 필요하다. 학교에서 국가교육과정을 실행할 때 어떠한 어려움이 있으며 무엇을 필요로 하는지에 대하여 다각적으로 모니터링을 실시하는 것이 필요하며, 모니터링 결과를 국가교육과정 개선 및 교육과정 실행 지원 방안을 모색할 때 적극적으로 활용하는 것이 필요하다.

이러한 필요성에 기인하여 「국가교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률」 제12조에서는 국가교육과정에 대하여 조사분석 및 점검을 실시하고 그 결과를 국가교육과정에 반영할 것을 강조하고 있으며, 동법 시행령 제12조에서는 국가교육과정에 대한 조사분석 및 점검 업무를 지원하게 하기 위하여 국가교육과정 모니터링단을 운영하도록 하고 있다. 이에 따라 국가교육위원회에서는 2023년부터 매년 국가교육과정 실행에 대해 조사분석 및 점검을 실시하고 있으며, 교원, 학생, 학부모, 전문가 등 총 200명을 국가교육과정 모니터링단으로 구성하여 국가교육과정에 대한 현장 의견을 수렴하고 있다.

현재는 이와 같이 국가교육과정 모니터링의 체제를 구축하는 초기의 단계이나, 중장기적으로는 이러한 모니터링 체제를 더욱 강화하여 국가교육과정 모니터링 결과가 국가교육과정 개선과 교육과정 실행 지원 정책 마련으로 환류되도록 구체적인 방안을 마련하는 것이 필요하다.

- 매년 실시되는 국가교육과정 조사분석 및 점검 데이터의 누적적 관리 체제 구축
- 누적된 국가교육과정 조사분석 및 점검 데이터의 다층적 분석을 통한 국가교육과정 개정 및 실행 지원 정책 마련을 위한 시사점 도출
- 국가교육과정 분야별 모니터링단의 인원수 확대 및 모니터링단의 역량 강화 지원
- 국가교육과정 모니터링의 누적된 결과에 기반한 국가교육과정 개정 발의 방안 마련
- 국가교육위원회, 교육부, 시·도 교육청 간의 국가교육과정 모니터링 결과 공유 및 교육과정 실행 지원 방안 마련을 위한 협력 강화

나. 학교, 시·도 교육청, 지역 사회와의 교육과정 협력적 거버넌스 구축

중장기적으로 국가교육과정을 개선하고 그에 따라 실제적으로 학교 교육의 변화를 이루어가기 위해서는 학교, 시·도 교육청, 지역 사회 간의 협력적 교육과정 거버넌스를 구축할 필요가 있다. 본 연구에서는 이러한 변화 추세를 고려하여 중장기 국가교육과정의 발전 방안을 모색할 때 지역과 학교의 특성을 교육과정에 반영하여 실행함으로써 국가교육과정의 실제성과 효용성을 확보하는 방안을 강조하였다.

국가교육과정에는 일반적으로 새로운 교육과정 정책을 포함하고 있기 때문에 학교에서 이를 이해하고 적용하는 데 어려움을 겪을 수 있으며, 지역의 특성에 적합한 교육과정 편성·운영의 세부 지침을 필요로 하거나, 지역 사회의 인적·물적 인프라를 손쉽게 활용할 수 있는 방안을 필요로 할 수 있다. 아울러 더욱 내실 있는 학교 교육과정을 설계·운영하기 위해 지역 내 학교들 간의 네트워크를 필요로 한다. 또한 학교들 간에 교육과정의 격차가 발생하지는 않는지 점검하며 지원할 필요도 있다. 따라서 국가교육과정이 지역 및 학교의 맥락과 여건에 따라 의미 있게 실행되기 위해서는 시·도 교육청과 학교, 지역사회가 긴밀하게 서로 소통할 수 있는 협력적 교육과정 거버넌스를 구축하는 것이 필요하다.

다. 미래교육 패러다임에 부합하는 교사 전문성 기준 개발·보급 및 교육과정 실행 지원

모든 학습자의 총체적 성장을 위한 교육과정을 구현하는 데에는 보다 고도화된 교사의 주도성 및 전문성이 요구된다. 우선, 특정 학문기반의 다학문성이나 간학문성에 기반한 학습을 넘어 초학문적 학습까지 확장할 수 있는 융합교육의 실행 역량이 요청된다. 이에 부응하기 위해 교육의 본질 구현에 집중하는 교원 전문성 및 역량에 대한 국가적 비전을 담은 기준 및 정책 프레임워크가 제시될 필요가 있으며, 이를 바탕으로 교사를 위한 전문 역량 개발 로드맵이 마련되어야 할 것이다.

융합교육이 실효적으로 이루어지기 위해서는 학습자 주도성에 기반한 융합탐구중심의 교육환경 조성과 함께 교사의 융합교육 실천 역량이 뒷받침되어야 한다. 이를 위해서 지식의 전달을 넘어 학생들의 탐구 역량을 성장시킬 수 있는 교수·학습 실행 능력을 갖춘 학습의 촉진자이자 문제의 해결책을 적극적으로 모색하고 성찰하는 탐구가로서의 전문성과 변혁적 역량

이 요구된다.

교사의 생애 발달에 따른 전문성 학습을 지원하는 안정적이고 체계적인 전문성 연수 체제 수립해야 한다. 모든 학습자의 총체적 성장과 이를 구현하기 위한 변혁적 페다고지는 그 전략의 고도화로 인해 교사의 전문성 학습의 일관성과 지속성의 체계의 뒷받침을 요구한다. 교사 자격제도, 교원양성 교육과정, 교원평가제도, 교원연수제도가 유기적으로 연결되도록 재설계할 필요가 있다.

라. 국가교육과정 개정 및 실행 지원 확대를 위한 연구·개발 조직 정비

국가교육과정에 대한 모니터링 결과와 교육과정에 대한 다양한 기초 연구를 토대로, 국가교육과정 개정에 반영할 부분과 국가교육과정 실행 지원 방안으로 접근할 부분을 함께 도출해내고 두 조직이 협력하는 방식으로 국가교육과정의 개선 및 질관리를 위해 노력할 수 있다. 매년 실시하는 국가교육과정 조사·분석·점검의 연구 결과를 토대로 국가교육위원회와 교육부가 논의하여 국가교육과정의 부분 개정을 추진하거나, 국가교육과정 실행을 지원하기 위한 정책적·제도적 개선을 실시할 수 있다.

제반 연구 수행에 기반한 국가교육과정 개정 및 실행 지원 방안을 긴밀하게 연계하여 추진하기 위해서는 교육과정에 대한 연구·개발 조직을 정비할 필요가 있다. 「국가교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률」 제21조에 따르면, 국가교육위원회는 소관 업무의 수행을 지원하기 위해 교육연구센터를 지정할 수 있다. 나아가 모든 학습자의 성장을 지원할 수 있는 생태계 조성을 위해 국가수준의 연구·개발 조직과 마찬가지로 지역수준에도 교육과정 연구·개발 조직이 마련될 필요가 있으며, 이들 간의 긴밀한 연계가 이루어질 필요가 있다. 아울러 미래사회의 확장된 학습 생태계를 구축하고 다양한 사회 분야의 변화를 교육과정에 담아내기 위해서는 교육 이외의 분야에 대한 연구 결과에도 관심을 가지고 교육과정 연구의 분야를 확장하는 방안도 모색할 필요가 있다.

5 중장기 국가교육과정 발전 구현을 위한 추후 교육과정 개정에서의 고려 사항

가. 학생의 총체적 성장 및 질관리 중심의 교육과정 구현을 위한 국가교육과정 문서체계 재구조화의 필요성

국가교육과정 문서는 학교가 무엇을 가르쳐야 하는지를 넘어서서, 학습자 개개인이 무엇을 어떻게 학습해야 하는지 그리고 학습의 결과로 성취해야 할 것이 무엇인지에 관한 나침반 역할을 해야 한다. 이를 위해 국가교육과정은 다양성과 총체성을 포괄하는 의미있는 학습경험, 개개인의 역량으로 이어지는 참된 지식교육, 융합교육의 체계로서의 역량중심 교육과정에 걸맞는 문서 체제로 재구조화할 필요가 있다. 학생의 총체적 성장을 위한 역량중심의 교육과정은 학습경험의 성격, 구조 및 계열성 나아가 이를 구현하는 교수·학습 및 평가의 원리와 방법을 제시할 필요가 있다. 특히, 모든 학생의 전인적 성장과 잠재력 실현의 교육과정의 중요성이 커짐에 따라 학습자 주도성을 충실히 반영한 융합교육의 구현을 위한 교사 전문성 및 자율성을 지원할 수 있는 교수·학습 및 평가의 상세화된 안내 사항을 제시할 필요가 있다. 그리고 이를 통해 시도교육청의 책임있는 질 관리형 교육과정 체제의 기반을 제공할 필요가 있다.

나. 학생의 총체적 성장을 위한 역량 중심으로의 성취기준 재구조화

학생의 역량 성장을 지원하고 관리하는 기준으로서 성취기준은 지식, 기능 및 가치 태도를 중심으로 제시된 현행 성취기준에서 벗어나 학생의 총체적인 성장과 성취를 지원하기 위한 역량중심의 성취기준으로 재구조화할 필요가 있다. 나아가 이를 기준으로 학교급 간 및 교과 간 연계성과 계열성을 체계화할 수 있다. 역량중심의 성취기준을 구현하기 위하여 인간상 및 핵심역량 그리고 교과목표와 평가기준의 정합적 체계, 교과별 특성에 맞는 교수·학습 및 평가의 체계, 특히 교과별 기능 및 가치 태도를 안정적이며 체계적으로 다룰 수 있도록 교수·학습의 상세한 가이드를 제공할 필요가 있다. 또한 성취평가의 활성화를 위한 체제 구축 및 시행 방안으로, 학습을 위한, 학습에 의한 학습으로서의 평가 가이드, 형성평가 및 총괄평가의 체계적 운영을 위한 평가지침을 제공할 수 있다. 그리고 교사의 성취평가 역량 강화를 위한 연수 및 지원체계를 구축하고, 역량중심의 성취기준을 기반으로 한 교육과정 수업 평가 일체화의 전문성 함양을 위한 교사의 전문적 학습공동체 활성화 지원 체계를 제공하도록 한다.

다. 학생의 총체적 성장을 위한 안정적이며 보편적인 지원 환경으로서의 학교급별 및 학년별 교과(군)의 범위 및 계열성 제고

학년이 높아짐에 따라 학습경험을 심화·확장하기 위하여 초·중등 교과 교육과정은 유치원과 초등학교부터 고등학교까지 수직적, 수평적 범위 및 계열성을 고려하여 재구조화할 필요가 있다. 학생의 학습경험의 심화 확장을 위하여 교과 편제는 동일한 교과(군)이나 교과 영역을 중심으로 교과의 기본 내용에 대한 학습에서 학교급이 높아감에 따라 점점 분화·전문화된 내용을 학습으로 나아가는 방향으로 설계되어야 한다. 즉, 초등학교에서는 모든 학생들이 기본적으로 학습해야 할 내용 중심으로 학습이 이루어지고 고등학교에서는 다양한 선택 과목의 학습이 이루어지며, 초등학교와 고등학교 사이의 중학교에서는 공통 내용 중심이지만 선택의 요소가 포함된 편제로 검토할 수 있다. 즉, 초등학교, 중학교, 고등학교의 교과 편제는 수직적 연계를 고려하여 설정될 수 있다. 또한 현행 초·중등학교 교과 편제는 학교급 간 수직적 연계성 측면에서 재고의 여지가 있다. 초등학교, 중학교, 고등학교의 교과(군) 구분이 다르고 학교급별 편제를 제각각 제시하고 있어 이에 대한 재검토가 필요하다.

교과 교육과정의 학년 및 학교급별 일관성 및 체계성의 결여에 따른 지속적이고 깊은 학습경험의 성장의 제약 환경에 대한 검토가 요구된다. 깊은 학습과 융합교육의 역량중심 교육과정을 통한, 다양한 학생 역량의 안정적이며 지속적인 성장을 지원하는 교과목 체계를 구축하기 위해서는 현행 교과목 선택의 구조와 계열성을 점검할 필요가 있다. 나아가 생애 역량의 발달 수준에 맞는 깊은 학습경험의 성장을 위한 학년별 및 학교급별 연계성 제고 방안에 관한 연구가 요구된다. 학생의 깊은 학습경험의 총체적 성장을 위한 교과-비교과-범교과학습활동의 체계적 연계 및 질관리 제고 방안이 요구된다.

라. 총론 및 학교급별 교육과정 등 중장기 국가교육과정 관련 후속 연구 제안

앞서 조망한 바와 같이 중장기적 관점에서 국가교육과정의 발전을 위해서는 체계적인 연구와 검토, 현장의 필요와 수용성 등에 대한 지속적이고 폭넓은 검토가 필요하다. 아울러, 국제적인 교육과정의 동향을 꾸준히 살핌으로써 보다 미래지향적인 교육과정 논의를 바탕으로 우리나라 교육 실정에 맞는 교육과정 구조를 발전시켜 나가야 할 필요가 있다. 이러한 측면에서 국가 차원에서 교육과정 관련 연구와 논의는 지속될 필요가 있으며, 본 연구의 후속적인 연구와 논의를 제안하면 다음과 같다.

- 성장을 위한 영아 보육과 유아교육의 통합교육과정 개발
- 초등학교 교육과정에서의 학습경험의 범위와 계열성 제고 방안
- 중학교 교육과정의 교육력 제고를 위한 편성 기준 검토 및 협력적 거버넌스 체제 구축 방안
- 학생 성장 중심의 고교학점제 및 성취평가제 내실화 방안
- 역량중심교육의 구현을 위한 직업계고 교육과정 체제 개편 방안

- 다양한 수준의 학생을 위한 맞춤형 특수학교 교육과정 체제 방안
- 국가교육과정 구성 방안 연구
- 국가교육과정 출발선 설정 연구
- 국가교육과정 문서 체제 개선 연구
- 학습자 주도성 신장을 위한 교과별 학습량, 학습 수준 설정 연구
- 핵심역량 함양을 지원하는 내용체계 및 성취기준 개선 연구
- 국가-지역-학교 수준 교육과정 관계 설정 연구 등

아울러, 이러한 지속적이고 체계적인 국가 차원의 연구와 함께 교육부가 2007년부터 운영하다 코로나 이후 중단된 '국가교육과정포럼'의 재운영을 통해 국가교육과정의 다양한 논의 과제를 전문가, 현장교원 등을 중심으로 지속적으로 논의할 필요가 있다. 이를 통해 개정 시기에만 집중된 교육과정 논의에서 벗어나 일상적인 교육과정 관련 논의를 축적해 나갈 필요가 있다.

참고문헌

강민겸(2021). 네트워크 시각을 통한 인성교육과 시민교육의 관계 분석, 한국도덕윤리과교육학회, **도덕윤리과교육**, 제70호.

강희영·남유진·김현수·유성상(2022). “인성교육과 민주시민교육정책의 관계적 특성 연구”, **교육사회학연구**, 제32권 제4호, 1-36.

경제인문사회연구회(2018). **함께 잘사는 혁신적 포용국가 구상**.

고미경·배명훈·김명식(2023). 놀이 중심의 초등학교 체육수업에 대한 탐구, 국제문화&예술학회, **국제문화예술**, 4권 2호. 19-33. 10.46506/jica.2023.4.2.019

공완욱(2021). 초등학교 교사의 미술 교과 평가 경험에 관한 해석학적 현상학 연구, 한국초등미술교육학회, **미술교육연구논총**, 67호. 27-60.

교육개혁위원회(1996). **세계화정보화 시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(II)**.

교육부(1992). **중학교 교육과정**. 교육부 고시 제1992-11호.

교육부(1997). **초·중등학교 교육과정**. 교육부 고시 제1997-15호.

교육과학기술부(2009). **초·중등학교 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제2009-41호.

교육부(2015a). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].

교육부(2015b). **창의적체험활동 교육과정** (교육부 고시 제2015-74호 [별책 42]). 세종: 교육부.

교육부(2018). **민주시민교육 활성화를 위한 종합계획**. 세종: 교육부

교육부(2019). **2020학년도 마이스터고 학점제 도입 방안(안)**.

교육부(2021). **2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)**. 교육부 보도자료(2021. 11. 24.), 세종: 교육부.

교육부(2022a). **2022 개정 교육과정 총론**. 세종 : 교육부.

교육부(2022b). **2022 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교**. 교육부.

교육부(2022c). **2022 개정 교육과정 총론 해설: 중학교**. 교육부.

교육부(2022d). **2022 개정 교육과정 총론 해설: 고등학교**. 교육부.

교육부(2022e).『2022 개정 교육과정』질의·응답 자료. 교육부 보도자료의 붙임 자료(2022. 12. 22.).

교육부(2022f). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].

교육부(2022g). **창의적체험활동 교육과정** (교육부 고시 제2022-33호 [별책 40]). 세종: 교육부.

교육부(2023). **2022 개정 교육과정 총론 해설 - 고등학교**. 세종 : 교육부.

교육부(2024). 2024 특수교육통계. 세종: 교육부.

교육부 보건복지부(2019). **개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부 보건복지부.

길병휘(2006). 삶의 수행과 교육이 하나되는 전인교육. **초등도덕교육**, 10(21), 181-214. G704-001729.2006.10.21.003

김경자(2010). 초등학년 통합교육과정의 의미 분석과 개선 방향 탐색. 한국초등교육학회. **초등교육연구**, 23권 2호. 121-151.

김경자, 곽상훈, 백남진, 송호현, 온정덕, 이승미, 한혜정, 허병훈, 홍은숙, 황규호(2015). **2015 개정 교육과정 총론 시안(최종안) 개발 연구**. 교육부 · 국가교육과정개정연구위원회.

김경철, 성영실(2016). 한국과 미국의 만 5세 유아교육과정 비교 연구: 메릴랜드 주를 중심으로. **유아교육연구**, 36(5), 5-30.

김나영(2021). **통계로 본 교육격차의 현황**. 2021년 1월 이슈통계. 한국교육개발원.

김수현·김창복·이신영(2022). 초등학교 통합교과 교육과정에 대한 1학년 교사의 경험 연구, **홀리스틱융합교육연구**, 26권 제4호. 255-279.

김영순, 오영훈, 김미라(2012). 창의적체험활동 운영 실태에 관한 연구, **열린교육연구**, 20(2), 291-292.

김영옥(2020). 국가수준 유아교육과정 변천과 개정 누리과정의 과제 탐색, **열린유아교육연구**, 25(2), 75-103.

김재춘(2012). **교육과정**. 서울: 교육과학사.

김종훈(2022). 미래교육담론에나타난 학생 행위주체성개념 탐색: OECDEducation 2030 프로젝트에 대한 (재)해석, **교육과정연구**, 40(2), 181-202

김종훈(2023). Gert Biesta의 학생 행위주체성 담론에 대한 비판과 대안적 관점 탐색: 우리나라 교육과정 및 교사교육에의 함의, **교육과정연구**, 42(1), 139-160.

김현수(2017). 도덕과교육에서 인성교육 관련 연구의 현황과 전망: 인성교육 5개년 종합계획을 중심으로, **윤리연구,** 114집, 141-161.

김현철, 윤혜순(2013). 창의적체험활동 활성화를 촉진하는 학교 내외적 요인에 대한 사례연구, **한국청소년연구**, 24(1), 5-33.

김홍중(2022). 21세기 사회이론의 필수통과지점: 브뤼노 라투르의 행위 이론, **사회와이론**, 43, 7-56.

김환석(2016). 사회과학의 물질적 전환을 위하여, **경제와 사회**, 32(2), 211-243

김희규, 주영효(2022). 학교 창의적체험활동에 관한 교사 인식 분석, **홀리스틱융합교육연구**, 26(3), 49-71.

김희연, 정선아, 오문자(2012). 2007 개정 유치원교육과정의 조직 체계와 운영 전략에 관한 비판적 검토: 유치원교육과정 개편의 방향 설정을 위한 제언, **교육과정연구**, 29(2), 69-98.

나병현(2001). 학교교육의 위기와 공교육 이념의 재검토, **아시아교육연구**, 2(2), 139-159.

남미자, 김영미, 김지원, 박은주, 박진아, 이혜정(2019). **학습자 주도성, 미래교육의 거대한 착각: 교사 없는 학습은 가능한가?**. 서울: 학이시습.

남미자, 김영미, 김지원, 박은주, 박진아, 이혜정(2019). **학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현가능성 탐색**(기본연구 2019-04). 수원: 경기도교육연구원.

노은희·신호재·이재진·정현선(2018), 교과 교육에서의 디지털 리터러시 교육 실태 분석 및 개선

방안 연구, 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2018-7.

동아일보 홈페이지(2024. 3. 3.). 무전공 입학, 대학 혁신의 첫 단추. https://www.donga.com/news/Opinion/article/all/20240303/123792159/2

류방란(2010). 더 이상 실패는 없다. -교육에서의 형평성을 위한 10가지 방도-, **교육정책 네트워크 세계교육정책 인포메이션**, 제4호. 한국교육개발원.

류영휘(2023). 선택권을 넘어 학생 행위주체성을 생각하기: 아이들의 행위주체성에 대한 관계적 접근이 초등교육과정에 주는 시사점, **초등교육연구**, 36(1), 25-44.

민용성(2008). 학교 교육과정 자율성 확대의 가능성과 한계: 2007년 개정 교육과정 총론 문서의 분석, **학습자중심교과교육연구**, 8(2), 137-158.

문교부(1973a). 초등학교 교육과정. 문교부령 제310호.

문교부(1973b). 중학교 교육과정. 문교부령 제325호.

박경호, 김지수, 김창환, 남궁지영, 백승주, 양희준, 김성식, 김위정, 하봉운(2017). **교육격차 실태 종합분석**. 한국교육개발원.

박동열, 이무근, 마상진(2016). **광복 70년의 직업교육정책 변동과 전망**. 한국직업능력개발원. 23.

박세훈, 장인실(2022). 역량 중심의 창의적체험활동을 위한 국가 수준 교육과정 설계 방안 탐색, **학습자중심교과교육연구**, 22(12), 53-64.

박세훈, 장인실(2019). 창의적체험활동 교육과정 분석을 통한 역량 연구, **교육과정연구**, 37(4), 51-71.

박순경, 이근호, 백경선(2009). **교육과정 분권화의 실태 및 개선 방안 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2009-4.

박일수(2023). 통합교육과정의 학교자율시간 적용 가능성 탐색, 한국초등교육학회, **초등교육연구,** 36권 3호. 287-310. 10.29096/JEE.36.3.11

박일수, 박선미, 김경대, 김훈, 이태상(2010). **교육과정평가연구**, 13(1), 1-23.

박주현·서경혜(2022). 학생의 과목선택권과 교육과정 서열화: 고교학점제하 두 학생이야기, **교육과학연구**, 53(3), 281-299.

박찬솔·임유나(2023). 초등학교 프로젝트 수업의 과정중심평가 구현 양상 분석, 인하대학교 교육연구소, **교육문화연구,** 29권 6호. 491-516

박창언(2003). 교육과정 편성권에 대한 문제점과 대안 탐색, **교육문제연구**, 21(1), 89-110.

박창언(2009). 통합교육과정 이론과 현실 적용의 난점, 한국문화교육학회, **문화예술교육연구,** 4권 1호, 1-25. http://dx.doi.org/10.15815/kjcaes.2009.4.1.1

박천환, 박채형, 노철현(2015). **교육과정 담론(개정판)**. 서울: 학지사.

법무부(2013). **2013 출입국·외국인정책 통계연보**. 법무부 출입국·외국인정책본부.

법무부(2022). **2022 출입국·외국인정책 통계연보**. 법무부 출입국·외국인정책본부.

법무부(2023). **연도별 인구대비 체류외국인현황**. 출입국통계, 법무부홈페이지, https://www.moj.go.kr/moj/2412/subview.do

변해심(2018). 초등학교 체조교육의 실태와 내실화 방안, 한국체육학회, **한국체육학회지**, 57권 1호. 95-206.

서민규(2010). “비판적 사고 교육, 무엇을 어떻게 할 것인가”, 한국교양교육학회, **교양교육연구**, 제4권 제2호.

서울대학교교육연구소(편)(1998). **교육학대백과사전**. 서울: 하우.

소경희(2017). **교육과정의 이해**. 서울: 교육과학사.

소경희, 최유리(2022). 국가교육과정 문서에 함의된 교사 전문성 담론의 변화와 특징 고찰, **교육과정연구**, 40(2), 73-99.

손민호, 조현영, 박진희, 김빛나, 송슬기(2023). **경기 미래형 중학교 교육과정 운영 방안 연구**. 경기도교육청.

손민호, 조현영, 이형빈, 서덕희(2020). **새로운 학력 평가 지표 구성 및 평가 도구 개발 연구**. 서울, 강원, 경기, 세종, 경남 교육청.

송낙현, 이창훈, 조정윤. 윤지아, 김정은(2021). **직업계고 NCS 교육과정 재구조화 연구**.

송창용, 민주홍, 성양경(2009). 직업교육의 현황과 정책동향, THE HRD REVIEW, 12(1). 105-131.

신상규(2013). **트랜스휴머니즘, 세상에서 가장 위험한 생각?**. 이화인문과학원(편). 인간과 포스트휴머니즘. 서울: 이화여대출판부. 170-200.

신수진·조상연(2020). 2015 개정 초등 통합교과 주제별 교과서를 활용한 주제중심 통합수업 실행연구, 한국인격교육학회, **인격교육**, 14권 2호, 105-127.
http://dx.doi.org/10.18015/edumca.14.2.202005.105

신혜경(2020). 초등학교 음악 교과 담당 교사의 2015 개정 교육과정 실행에 대한 인식, 한국예술교육학회, **예술교육연구**, 18권 4호. 177-196.

안금희·이주연(2021). 국제 바칼로레아가 우리나라 미술과 교육과정에 주는 함의, 한국초등미술교육학회, **미술교육연구논총**, 65권. 223-259. doi.org/10.35657/jae.2021.65..008

안해정, 서예원, 윤종혁, 김은영, 임후남, 박환보, 최동주, 김명진(2016). **2030 지속가능개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육분야를 중심으로**. 충북: 한국교육개발원.

안홍선(2015). **식민지시기 중등 실업교육 연구**. 국내박사학위논문 서울대학교 대학원.

오성철(2004). 중등 직업교육에 대한 사회적 선호·기피 현상의 역사적 변천, **초등교육연구**, 14, 73-101.

온정덕(2013). 2009개정 초등통합교과 교육과정에 대한 비판적 고찰, 한국교육과정학회, **교육과정연구**, 31권 2호, 101-121.

온정덕 외(2020). **초·중학교 교육과정 구성 방안 연구**. 교육부 정책연구 보고서.
발간등록번호 11-1342000-000670-01.

왕관은, 박창언(2015). 범교과학습 주제의 한계 논의, **통합교육과정연구**, 9(2), 53-70.

윤숙현(2015). 허스트의 “지식의 형식”에 비추어 본 유초연계의 교육과정철학적 의미, 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연**구, 9권 4호. 57-87.

엄수정(2024). ‘교사 행위주체성’에서 ‘교사-너머-행위성’으로, **교육과정연구**, 42(1), 27-51.

엄수정, 우라미, 황순예(2021). 포스트휴먼 기후변화교육의 상상과 실천, **교육과정연구**, 39(3), 83-109.

우정길(2007). 지향적 교육행위의 한계 또는 교육학의 경계적 속성, 그리고 대안적 사유에 대한 일 고찰, **교육의 이론과 실천**, 12(1). 231-255.

우정길(2019). **포스트휴머니즘과 인간의 교육**. 서울: 박영story.

유성열(2022). 창의적체험활동의 교육과정 공간 의미 탐색, **학습자중심교과교육연구**, 22(21), 1043-1058.

유솔아(2012). 창의적체험활동 교육과정 운영 실태 분석: 100대 교육과정 우수학교를 중심으로, **교육과정연구**, 30(2), 83-109.

유제순(2019). 창의적체험활동의 발전을 위한 일고(一考), **교육문화연구**, 25(5), 129-150.

유한구, 김태준, 임언, 주인중, 정재호, 정현진, 정지운, 서예진, 김진희, 유경훈, 이상은, 최원석, 한효정, 장지원, 이찬호(2018). **미래인재 개발과 교육혁신**(경제·인문사회연구회 협동연구총서). 한국직업능력개발원, 한국교육개발원.

유혜영(2020). **초등교사의 창의적체험활동 평가 인식 및 운영에 대한 사례연구**. 경인교육대학교 석사학위논문.

윤희봉(2020). 일본의 총합적 학습시간과 한국의 창의적체험활동의 함의 비교, **한국일본교육학연구**, 24(3), 39-57.

이경언·안지연(2021). 초등교사의 인식과 경험을 통해 본 '즐거운 생활'교육과정의 운영 실태와 개선 방안, 한국조형교육학회, **조형교육**, 78호. 151-175.

이경화(2016). 3-5세 누리과정의 한계와 유아교육자의 과제, **생태유아교육연구**, 15(4), 1-23.

이광우·임유나(2023). 2022 개정 교육과정 '학교자율시간'의 성격 및 편성·운영에 관한 시론적 논의. 한국교육과정학회, **교육과정연구**, 41권 1호. 161-184. 10.15708/KSCS.41.1.7

이광우, 정영근, 민용성, 이근호, 이주연, 이미숙, ... 김사훈(2015). **2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II : 국가교육과정 각론 조정 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2015-25-1.

이대중·임은주(2021). 국가수준 체육과정의 구현 실태 및 제고 방안, 중앙대학교 학교체육연구소, *Asian Journal of Physical Education of Sport Science(AJPESS),* 9권 3호, 49-70.

이돈희(1985). **교육철학개론**. 서울: 교육과학사.

이림(2019). 우리나라 학생들이 경험한 중등학교 내 비교과교육의 의미: 교직수업 참여 학생의 은유 분석을 바탕으로, **교육문화연구**, 25(2), 549-573.

이무근(1990). **직업·기술교육에서의 교육과정**. 서울: 배영사.

이무근, 이찬(2020). **한국의 직업교육훈련정책: 포스트 코로나·한국판 뉴딜의 HRD방향**. 서울: 박영Story.

이미숙(2015). 창의적체험활동 교육과정의 발전 방향 탐색, **학습자중심교과교육연구**, 15(10), 547-568.

이수한, 박유나, 이설(2023). 포스트휴먼 장애학 관점에서의 '학생 주도성' 개념에 대한 비판적 고찰: 2022 개정 교육과정을 중심으로, **교육학연구**, 61(6), 119-149.

이승미(2020). 초·중학교 창의적체험활동의 영역 개선 방향 탐색 : 영역 간 중복 문제를 중심으로, **학습자중심교과교육연구**, 20(12), 897-915.

이승미 외 (2021). **2022 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교육과정 편성·운영 방안**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2021-18.

이승미, 이병천, 백경선(2019). 2015 개정 교육과정에 따른 국가, 시 · 도, 학교 수준 교육과정 거버넌스의 실태 분석 연구, **교육문제연구**, 32(3), 189-221.

이승미, 이수정, 정영근(2020). 창의적체험활동에서 편성·운영되는 다양한 교육 활동의 실태 및 개선 방향 탐색, **교육연구논총**, 31(2), 53-80.

이영준(2020). "기계 학습과 인공지능 시대의 교육". 이종원(편)(2020). **인공지능과 포스트휴머니즘**. 서울: 이학사. 102-121.

이윤미, 김두겸(2021). 창의적체험활동 운영 시 초등교사가 겪는 어려움 및 개선방안 탐색, **통합교육과정연구**, 15(1), 79-106.

이윤복(2018). 백워드 설계 모형을 통한 초등학교 통합단원 개발의 가능성 탐색. 한국내러티브교육학회, **내러티브와 교육연구**, 6권 1호. 149-170. http://dx.doi.org/10.25051/jner.2018.6.1.007

이정모(2010). 체화된 인지(Embodied Cognition) 접근과 학문간 융합, **철학사상**, 38집, 27-66.

이정욱(2019). 누리과정 개정안의 주요 특징 및 쟁점 분석, **유아교육연구**, 39(2), 255-277.

이재준(2022). 사이배슬론에서 포스트휴먼 장애의 특성, **인문과학연구**, 74, 243-274.

이종관(2017). **포스트휴먼이 온다. 인공지능과 인간의 미래에 대한 철학적 성찰**. 서울: 사월의 책.

이종성(1999). **직업교육훈련 100년의 회고와 전망**. 한국직업능력개발원.

이종성(2005). **직업교육과정의 종합적 고찰**. 서울: 한국직업능력개발원.

이종원(편)(2020). **인공지능과 포스트휴머니즘**. 서울: 이학사.

이종원·이경진(2017). 초등통합교과 통합에 관한 시론적 논의, 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연구**, 11권 2호. 27-46.

이주연, 이광우, 이승미, 허예지, 구정화, 이경진, 이현석, 임성은, 임유나, 정기효, 조미경, 황창훈(2022). **2022 개정 초·중학교 교육과정 운영 방안 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2022-18.

이주연, 이광우, 진경애, 이미숙, 이민형, 장현진(2020). **고교학점제 도입에 따른 교육과정 이수 지도 방안 탐색: 학생의 진로·학업 설계를 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2020-9.

이주연 외 (2023). **2022개정 교육과정에 따른 초중학교 교육과정 편성 운영 방안 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2023-4.

이주연, 정영근, 민용성, 이수정(2023). **국가교육과정 조사·분석·점검 실행 방안 연구**. 국가교육위원회.

이주호, 홍성창(2014). **한국 중등 직업교육 체제의 구축: 산업화 단계의 실업계고등학교 정책**. 세종: 기획재정부; 서울: KDI국제정책대학원.

이지은(2023). 국제비교를 통한 2015, 2022 개정 교육과정 총론의 특징 및 향후 과제 분석, **미래사회**, 14(3), 35-61.

이지은(2023). IB CAS가 창의적체험활동의 편성·운영에 주는 시사점 탐색, **내러티브와 교육연구**, 11(2), 171-194.

이찬승(2013). 공교육 개혁의 두 가지 방향과 10가지 핵심 요소. 교육을 바꾸는 사람들. #40. https://21erick.org/column/216/

이환기(2015). 초등학교 교과로서 통합교과의 성격 탐색. 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연구**, 9권 3호. 1-31.

임부연(2015). **누리과정, 미학을 만나다**. 서울: 양서원.

임부연(2017). 미래사회 준비를 위한'놀이'중심 국가수준 유아교육과정 개정방향 모색, **교육혁신연구**, 27(4),

59-78.

임수진, 최일선(2020). 국가수준 유치원 및 초등학교 교육과정 문서에 나타난 수학교육 내용에 대한 연구, **어린이미디어연구**, 19(1), 231-253.

임언(2017). **스위스, 독일의 도제교육 운영 현황 견학을 통한 제도 이해 확대 및 기업 관계자 인식 제고를 위한 해외출장 보고서**. 한국직업능력개발원

임언(2018). **직업계 고등학교 기초학력 미달 학생 비율 국제비교**. 2018 6월 이슈브리핑

임유나, 이수정(2020). 2015 개정 초등학교 창의적체험활동 교육과정 편성·운영 실태 분석, **학습자중심교과교육연구**, 20(20), 1047-1077.

임태평(2000). **플라톤 철학과 교육**. 서울: 교육과학사.

임후남, 이대식, 류방란, 박성호, 김혜자, 윤선애, 조혜승(2019). **SDG4- 교육 2030 : 포용성과 교육에 관한 연구**. 충북: 한국교육개발원.

장경환, 박규민(2023). 초등학교 저학년 신체활동 실천에 관한 체계적 문헌 분석, 한국스포츠정책과학원, **체육과학연구**, 34권 4호. 717-727 doi.org/10.24985/kjss.2023.34.4.717

장혜진(2024). 인성교육에서 '개인의 도덕성'과 '시민성'의 화해 방안, 대한철학회, **철학연구**, 제170집.

정광순(2006). 초등교사의 통합교과 실행 경험에 대한 내러티브 탐구. 한국교육과정학회, **교육과정연구**, 24권 3호, 125-146.

정광순(2023). 2022 개정 통합교과서 개발의 존재론적 의미 탐색, 한국통합교육과정학회, **한국통합교육과정학회 학술발표논문집**, 31권. 22-47.

정광순(2024). 초등 통합교과의 미래 지향적 의미, **한국통합교육과정학회 학술발표논문집**, 32권. 54-68.

정선아(2016). 통합의 시대를 향한 유아교육과정 방향. 한국유아교육학회 춘계학술대회 자료집, 주제발표, 55-70.

정윤경(2011). '창의적 체험 활동'에 관한 이론적 고찰 : 체험 활동의 교육적 가치를 중심으로, **한국교육학연구**, 17(2), 73-95.

정영근, 민용성, 이병천, 권점례, 김사훈, 최종선, 김태호(2020). **국가교육과정 개발·적용·평가의 순환체제 개선 방안 연구**. 국가교육회의.

정영근, 이근호, 조규판, 박지만(2010). **학교 교육과정 자율화 운영 실태 및 지원 방안 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRC 2010-20.

정영근, 이미숙, 민용성, 권영락, 이근호, 조상식, 곽영순, 임완철, 윤초희(2021). **미래사회 메가트랜드에 따른 학교지식의 구상과 교육과정 재구조화(I)**. 한국교육과정평가원. 연구보고 RRC 2021-3.

정영근, 민용성, 이병천, 권점례(2021). 우리나라 학교 교육과정 거버넌스 변화의 방향 탐색: 교사와 교육전문직의 인식을 기반으로, **교육과정평가연구**, 24(4), 1-29.

정윤경(2019). 포스트휴머니즘과 휴머니즘에 기반한 교육 재고, **교육철학연구**, 41(3). 117-147.3

정정훈, 조재성(2022). 2022 개정 초등학교 창의적체험활동의 효과적인 설계와 실천: 현장 교사들의 경험에 대한 비판적 탐구, **학습자중심교과교육연구**, 22(18), 911-930.

정창성. (2013). **우리나라 중등단계 직업교육의 역사적 발전과 제도적 특징**. 석사학위논문. 성균관대학교 일반대

학원

조대훈, 이수미(2012). 창의적 체험 활동 교육과정 운영 실태 분석: 연구학교의 운영 보고서를 중심으로, **사회과교육**, 51(1), 109-122.

조상식(2002). **현상학과 교육학 - 현상학적 교육학에서 육체의 문제**. 서울: 원미사.

조상식(2005). **윌리엄 제임스 - 교육론**. 서울: 문음사.

조상연, 박채형(2022). 초등학교 통합교과 교육과정 내용체계 구성 방향 논의, 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연구**, 16권 1호. 1-31. 10.35304/JCI.16.1.01

조상연, 이주한(2020). 유·초연계 관점에서 본 2019 개정 누리과정과 2015 개정 초등학교 교육과정 총론의 비교·분석, 한국인격교육학회, **인격교육**, 14권 3호. 87-115. http://dx.doi.org/10.18015/edumca.14.3.202008.87

조상연(2018). 우리나라 초등학교 통합교육과정 연구의 세 가지 이야기, 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연구**, 12권 4호. 45-75. 10.35304/JCI.12.4.03

조상연(2023). 지금-여기-우리 삶을 위한 2022 개정 초등학교 통합교과 교육과정, 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연구**, 17권 4호. 135-166. 10.35304/JCI.17.4.06

조윤정(2017). **학습자 주도 학습의 의미와 가능성(이슈 2017-07)**. 수원: 경기도교육연구원.

조현영, 손민호(2017). 진로교육은 언제 역량교육이 되는가?, **교육과정연구**, 35(1), 199-219.

조현영, 손민호, 온정덕, 신남희, 안효정, 최찬혁(2021). **범교과학습활동 질제고 및 창의적체험활동 교육과정 구성방안(교육부-용역-2020-09)**. 세종: 교육부.

주영흠(2007). **아우구스티누스 교육사상**. 서울: 학지사.

중앙일보 홈페이지. (2024. 5. 3.). 대학 '무전공 입학' 제도가 성공하려면, https://www.joongang.co.kr/article/25246807#home

차기주(2021). 형식교육 입학 연령과 개인의 성취 간 관련성에 대한 고찰, **영유아교육: 이론과 실천**, 6권 1호. 5-42. 10.20926/ETPIYC.2021.6.1.1

최미영(2021). IB PYP 음악 교육과정의 분석적 고찰, 미래음악교육학회, **미래음악교육연구**, 6권 1호. 23-44.

최석민(2014). 창의, 인성교육을 위한 창의적체험활동의 실태와 문제점, **교육학논총**, 35(2), 39-59.

최진, 이진호(2023). '에이전시'(Agency)와 '학생 주도성'(Student Agency) 사이: 학생 주도성 담론의 존재론적 전회에 관하여, **교육학연구**, 61(5), 33-62.

한국교육과정학회(2017). **교육과정학 용어 대사전**. 한국교육과정학회(편). 서울: 학지사.

한국민족문화대백과사전(n.d.). 공교육. https://encykorea.aks.ac.kr/Article/E0004235

한국직업능력연구원(2022). 직업계고 교육과정 개정 공청회 자료집.

한기철, 조상식, 박종배(2018). **교육철학 및 교육사**. 서울: 교육과학사.

한명희(2002). **교육의 미학적 탐구**. 서울: 집문당.

한명희, 고진호(2005). **교육의 철학적 이해**. 서울: 문음사.

한혜정, 이광우, 민용성, 이주연, 전호재, 온정덕 ... 이영호(2022). **2022 개정 교육과정 각론 조정 연구(Ⅰ)**.

한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2022-5.

한혜정, 이승미(2024). 호주 뉴사우스웨일즈주 교과 교육과정에 대한 분석을 통한 역량 기반 교과 교육과정 설계 개선 연구, **학습자중심교과교육연구**, 24(8), 329-347.

한혜정, 이승미, 민용성, 이주연, 이승미, 노은희, ... 윤영순(2020). **교과 교육과정 개발 방향 설정 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2020-8.

한희정(2020). 2022 개정 교육과정과 범교과학습 주제, 무엇을 해야 하는가? 학교 교육과정 자율성을 중심으로. 2022 개정 교육과정, 무엇을 담을 것인가(20.02.25) 토론회 토론문.

허영준, 김기홍, 박동열, 전승환(2014). **능력중심사회 구현을 위한 직업교육훈련체제 개편 방안 연구**. 한국직업능력개발원.

허영준, 최동선, 김성남, 윤형한(2023). 평생직업교육정책의 주요 이슈 및 추진과제, *THE HRD REVIEW*, 26(1).

홍덕창(1993). 개화기의 실업교육, **한국교육사학**, 15, 47-69.

홍선이(2005). 직업교육체제 혁신 방안에 따른 실업계고 관련 후속 연구, *THE HRD REVIEW*, 8(3). 96-103.

홍영기(2020). 2015개정 통합교과 교육과정 내용체계와 정체성으로 인한 학습 결과 차이, 한국통합교육과정학회, **통합교육과정연구**, 14권 3호. 1-31. DOI: 10.35304/JCI.14.3.01

황규호 외(2021). **2022 개정 교육과정 총론 주요 사항 설정 연구**. 교육부 연구용역-2021-01.

황규호, 소경희, 강현석, 온정덕, 백남진, 최종선, 이승은, 박영출, 손미현, 김진원(2022). **2022 개정 교육과정 총론 시안 개발 연구**. 교육부 · 이화여자대학교.

文部科学省(2017a). 学習指導要領.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section4

文部科学省(2017b). 小学校 学習指導要領（平成 29 年告示）. 日本: 文部科学省.

文部科学省(2017c). 中学校 学習指導要領（平成 29 年告示）. 日本: 文部科学省.

文部科学省(2018). 高等学校 学習指導要領（平成 30 年告示）. 日本: 文部科学省.

文部科学省(2021a). 高等学校学習指導要領の改訂のポイント.

文部科学省(2021b). 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料. 日本: 文部科学省初等中等教育局教育課程課.

Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study oflearning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of LifelongEducation*, 24(2), 137-147.

Abowitz, K. K. (2002). From Public Education to Educational Publics. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, *Issues and Ideas*, 76(1), 34-38. https://doi.org/10.1080/00098650209604944

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173.

Anastasiades, T. (2024, January 19). Is digitalisation an opportunity for global citizenship?

https://www.linkedin.com/pulse/digitalisation-opportunity-global-citizenship-dr-tassos-anastasiades-h3tvc

Archer, M. S. (2000). Being Human: The Problem of Agency. Cambridge: Cambridge University Press.

Association for Citizenship Teaching (2024). About Citizenship. https://www.teachingcitizenship.org.uk/what-is-citizenship-education/

Audi, R. (1997), Moral knowledge and ethical character. Oxford University Press, 1997.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2017). Digital Technologies structure. Retrieved from: https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/technologies/digital-technologies/structure/

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2019). International comparative study: The Australian curriculum and the New Zealand curriculum.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2020). The shape of the Australian curriculum (Version 5.0).

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2024a). F–10 curriculum (Version 8.4). https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2024b). Senior secondary curriculum (Version 8.4). https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/

Bakari, M. E.-K. (2016). Mapping the 'anthropocentric-ecocentric dualism' in the history of American presidency: The good, the bad, and the ambivalent. *Journal of Studies in Social Sciences*, 14(2), 191-233. https://doi.org/10.7916/D8736WKW

Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P. (2017). The future of skills: Employment in 2030. Pearson.

Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press.

Barad, K. (2009). 행위적 실재론 - 과학실천 이해에 대한 여성주의적 개입. 박미선(역). 『문화/과학』 57. 61-82.

Barda, T. (2023). IB results day 2023: Tougher exams this year? 2023 pass rate plunges by 7% compared to 2022. https://schoolscompared.com/news/ib-results-day-uae-tougher-exams-this-year-2023-pass-rate-plunges-by-7-compared-to-2022/

Barney, J. (2021). Breaking Down the Bad of Bloom's: The False Objectivity of Education as a Modern Social Science. Educational Renaissance. https://educationalrenaissance.com/2021/02/13/breaking-down-the-bad-of-blooms-the-false-objectivity-of-education-as-a-modern-social-science/

Bennett, J. (2020). **생동하는 물질**(문성재 역). 서울: 현실문화(원저 출판 2010년).

Berger, K. (2013). Zur Handlungsorientierung von Betriebsräten in der betrieblichen Berufsausbildung.bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik-online, *Ausgabe*, 25, 1-22.

Berger, T., & Frey, B. (2016). *Digitalisation, jobs and convergence in Europe: Strategies for closing the skills gap(Vol. 50)*. Oxford: Oxford Martin School.

Bernstein, J.H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues, *Journal of Research Practice*, 11(1), Article R1. Retrieved from http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York, London: Routledge.

Biesta, G. J. & Osberg, D.(2007). Beyond re/presentation: a case for updating the epistemology of schooling, *Interchange,* 38(1), 15-29.

Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is Agency Possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement (Working Paper 5). Exeter, UK: The Learning Lives Research Project.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Audult*, 39(2), 132-149.

Bobkov, V. N., Simonova, M. V., & Chernykh, E. A. (2022). Platform employment: from unsustainable to sustainable development. In Digital Technologies in the New Socio-Economic Reality(pp. 139-147). Springer International Publishing.

Bostrom, N.(2003). Human Genetic Enhancements: A transhumanist Perspective. *The Journal of Value Inquiry,* 37. 493-506.

Braidotti, R. (2017). Critical posthuman theory. *Journal of Posthuman Studies*, 1(1), 9-25.

Braidotti, R. (2022). **포스트휴먼 지식: 비판적 포스트인문학을 위하여**(김재희, 송은주 역). 파주: 아카넷(원저 출판 2019년).

Braidotti, R.(2013). *The Posthuman*. 이경란(역)(2015). **포스트휴먼**. 서울: 아카넷.

Brandsma, J., Noonan, R., & Westphalen, S.A. (2000). Transforming the public provision of training: Reorganisation or privatisation? Long-term changes in Sweden and The Netherlands.Luxembourg City, Luxembourg: CEDEFOP.

Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)- the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), 547-567.

Brolpito, A. (2018). Digital Skills and Competence, and Digital and Online Learning. European Training Foundation.

Carayannis, E.G., Campbell, D.F. J., & Rehman, S.S. (2016). Mode 3 knowledge production: systems and systems theory, clusters and networks. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*. doi: 10.1186/s13731-016-0045-9

Carter, N. (2007). *The politics of the environment: ideas, activism, policy* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Cedefop (2010). Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nineEuropean countries. Luxembourg City, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop (2012). Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Luxembourg City, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop (2022). The Future of Vocational Education and Training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET:

Chauhan, D. (2023, July 14). Empowering the Future: Global Citizenship Education in School Curricula. https://www.linkedin.com/pulse/empowering-future-global-citizenship-education-school-chauhan

Christodoulou, D. (2014). Seven myths about education.

Clinkenbeard, M. J. (2020). A posthuman approach to agency, disability, and technology in social interactions. *Technical Communication Quarterly*, 29(2), 115-135.

Council of Europe (2024). Digital citizenship education.

Crimson 10 (2023). Pros and Cons of the International Baccalaureate. https://www.crimsoneducation.org/us/blog/pros-cons-ib/

Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x

De Vries, G. (2009). Onderzoek naar de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers inhet mbo. Den Haag, The Netherlands: Bureau Onderzoek en Rijksuitgaven.

Deissinger, T. (2018). *Problems and Challenges of Full-time and School-based VET in Germany*. In New Frontiers for College Education(pp. 148-164). Routledge.

Department for Education, UK. (2013). The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document. UK: Department for Education.

Department for Education, UK. (2014a). The national curriculum in England: Framework document. UK: Department for Education.

Department for Education, UK. (2014b). The national curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework document. UK: Department for Education.

Department for Education, UK. (2022). The national curriculum. https://www.gov.uk/national-curriculum

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan. 이홍우(역)(1987). **민주주의와 교육**. 경기:교육과학사

Disas, E. P. (2018). Link and match sebagai kebijakan pendidikan kejuruan. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 18(2), 231-242.

Drahokoupil, J., & Piasna, A. (2017). Work in the platform economy: beyond lower transaction

costs. Intereconomics, 52, 335-340. Education Press. epistemological challenges and opportunities. Cedefop research.

Dreamson, N. & Kim, S. (2022) Human-nature relationships in early childhood education for sustainability: Metaphysical analysis and reshaping. Australasian Journal of Early Childhood, 47(2), 121-134. https://doi.org/10.1177/183693912110611

Dreamson, N. (2019). Critical Understandings of Digital Technology in Education: Meta-Connective Pedagogy (1st ed.). London: Routledge.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. American Journal of Sociology, 103(4), 962-1023.

Erasmus (2019). The 4th industrial revolution and it's implications to the VET provision.

Esser, F. (2016). Neither "thick" nor "thin". In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland(Eds.), Reconceptualising agency and childhood (pp. 48-60). London: Routledge.

European Commission (2020). Legal provisions of COM(2020)625 - Achieving the European Education Area by 2025. https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j4nvhdfcs8bljza_j9vvik7m1c3gyxp/vlcis37dosyn

European Training Foundation(ETF) (2021). Future of education: #Skills4Chnage. https://www.etf.europa.eu/en/what-we-do/future-education

Faizal, R., Sulaeman, M., & Yulizar, I. (2019). Pengaruh budaya, motivasi kerja dan kompetensiterhadap kinerja karyawan. EBA Journal: Journal Economic, *Bussines and Accounting*, 5(1),11-21.

Farías, M., & Sevilla, M. P. (2018). Effectiveness of vocational high schools in students' access to and persistence in postsecondary vocational education. *Research in higher education*, 56, 693-718.

Feely, M. (2016). Disability studies after the ontological turn: A return to the material world and material bodies without a return to essentialism. *Disability & Society*, 31(7), 863-883.

Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (1999). Curriculum development in vocational and technicaleducation: Planning, content, and implementation. Allyn and Bacon

Finnish National Agency for Education (2020). Distribution of lesson hours in basic education 1.1.2020.

Finnish National Agency for Education (2021). Curriculum for general upper secondary schools in a nutshell.

Finnish National Agency for Education (2024a). Subjects at general upper secondary. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/subjects-general-upper-secondary

Finnish National Agency for Education (2024b). Transversal competences as part of every subject. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education

Finnish National Agency for Education (2024c). Transversal competences in Finnish general upper secondary education. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/transversal-competences-finnish-general-upper-secondary-education

Finnish National Board of Education (2016). New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf

Foucault. M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une Archéologie des Sciences Humaines*. 이규현(역)(2012). **말과 사물**. 서울: 민음사.

Fox, N. J., & Alldred, P. (2017). *Sociology and the new materialism: Theory, research, action*. London: SAGE Publications.

Fox, N. J., & Alldred, P. (2022). Bodies, non-human matter and the micropolitical production of sociomaterial dis/advantage. *Journal of Sociology*, 58(4), 499-516.

Gaertner, L., Sedikides, C., Luke, M.A., & O'Mara Kunz, E.M. (2012). A motivational hierarchy within: Primacy of the individual self, relational self, or collective self? *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5). DOI:10.1016/j.jesp.2012.03.009

Gallagher, M. (2019). Rethinking children's agency: Power, assemblages, freedom and materiality. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 188-199.

Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 1-19. DOI:10.1080/13676261.2012.671932

Gelger, V., Gal, I., & Graven, M. (2023). The connections between citizenship education and mathematics education. *ZDM: The international journal on mathematics education*, 55(1). DOI:10.1007/s11858-023-01521-3

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE Publications.

Gillis, D., Nelson, J., Driscoll, B., Hodgins, K., Fraser, E., & Jacobs, S. (2017). Interdisciplinary and transdisciplinary research and education in Canada: A review and suggested framework. *Collected Essays in Learning and Teaching*, 10, 203-222. doi http://dx.doi.org/10.22329/celt.v10i0.4745

Godin, B. (1998). Writing performative history: The new Atlantis? *Social Studies of Science*, 28(3), 465-483.

Graf, L., & Lohse, A. P. (2021). Advanced skill formation between vocationalization and academization: The governance of professional schools and dual study programmes in Germany.

Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1),113-131.

Hackel, M., Junggeburth, C., Milolaza, A., Reymers, M., & Zöller, M. (2017). Berufsschule im dualen System-Daten, Strukturen, Konzepte(No. 185). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

Hadron, G.H., et al. (2008). The emergence of transdisciplinarity as a form of research. In G.H. Hadron et al. (Eds.), Handbook of transdisciplinary research (pp. 19-39). Heidelberg: Springer.

Hansen, K.H. (1956). Public education in American society. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Hanushek, E. and L. Woessmann (2020), "The economic impacts of learning losses", OECD Education Working Papers, No. 225, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/21908d74-en.

Hardie, E.A., Kashima, E.S., & Pridmore, P., (2005). The Influence of Relational, Individual and Collective Self-Aspects on Stress, Uplifts and Health. Self and Identity 4(1):1-24. DOI:10.1080/13576500444000146

Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: psychological challenges to new competence. In D. Rychen, & L. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies(pp. 93-120). Hogrefe & Huber.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.

Hirsch, E. D. (2016). Why knowledge matters: rescuing.

Hirst, P. H. (1965). *"Liberal Education and the Nature of Knowledge". In. Philosophical Analysis and Education*, Edited by R. D. Archambault. London: Routledge & Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1966). *"Educational Theory." In. The Study of Education*. Edited by J. W. Tibble. London: Routledge & Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1993). "*Education, Knowledge and Practices". In. Beyond Liberal Education*. Edited by R. Barrow & P. White. London: Routledge & Kegan Paul.

Hoerner, J. L., & Wehrley, J. B. (1995). *Work-based learning: The key to school-to-work transition*. Glencoe/McGraw-Hill.

Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and can it be measured? EUR 23432 EN. Luxembourg (Luxembourg): OPOCE; 2008. JRC46532. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf

Huddleston P. and Oh S.A. (2004) The magic roundabout: work related learning within the 14 -19 curriculum. *Oxford Review of Education,* Vol 30 no1.

Ignite Training Institute (2023). IB Program Pros & Cons: 10 Facts You Must Know. https://ignitetraininginstitute.com/ib-program-pros-and-cons/

Jarrar, A. G. (2012). Global citizenship education in Jordanian universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 47 (2012) 1922 – 1926. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.924

Jauk, E., Benedek, M., Uunst, B., & Neubauer, A.C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003

Kaleidoscope Collective for Learning (2024). The Deeper Learning Guidance Tool. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. https://www.doe.mass.edu/kaleidoscope/dl-guidance-tool.docx

Karatas, K., & Arpaci, I. (2021). The Role of Self-directed Learning, Metacognition, and 21st Century Skills Predicting the Readiness for Online Learning. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep300. https://doi.org/10.30935/cedtech/10786

Kerr, d. (1999). Citizenship education. International review of curriculum and assessment frameworks, Paper 4. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Kitiashvili, A., & Sumbadze, N. (2018). OVERCOMING VOCATIONAL STEREOTYPES-A STEP TOWARDS RAISING THE ATTRACTIVENESS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN GEORGIA. *Education Sciences & Psychology*, 49(3).

Knight-Abowitz, K. & Karaba, R. (2016). Review of [What Is a Public Education and Why We Need It: A Philosophical Inquiry Into Self-Development, Cultural Commitment, and Public Engagement (Walter Feinberg)]. *Philosophical Inquiry in Education*, 24 (1), 115-119. https://doi.org/10.7202/1070561ar

Knopp, K.A. (2023). The effects of cognitive, social, and emotional intelligence on children's sociometic status in a new peer group. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio,* 55(3):136-147. DOI:10.34766/fetr.v55i3.1218

Kwon, S., Kim, W., Bae, C., Cho, M., Lee, S., & Dreamson, N. (2021). The identity changes in online learning and teaching: instructors, learners, and learning management systems. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 18(1), https://doi.org/10.1186/s41239-021-00304-8

Laryea, J.E., Saani, A-.J., & Bawson-Brew, E. (2014). Influence of students self-concept of their academic performance in the Elmina township. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(4).

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. New York, NY: Oxford University Press.

Latour, B.(1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: La Decouverte. 홍철기 역(2009). **우리는 결코 근대인이었던 적이 없다**. 서울: 갈무리

Lawrence, R.J. (2010). Deciphering interdisciplinary and transdisciplinary contributions. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 125- 130.

London: Routledge.

Lyotard, J. F.(1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. 유정완·이삼출·민승기(역)(1992). **포스트모던의 조건**. 서울: 민음사.

MacIntyre, A.(1984). *Aftrer Virtue*. The revised 2nd. ed. Notre Dame: Univ. od Notre Dame Press.

Mahan, J. L., Jr. (1970). Toward transdisciplinary inquiry in the humane sciences. (Unpublished doctoral dissertation). United States International University. UMI No. 702145. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Manheimer, R. J.(1977). *Kierkegaard as Educator. LA: Univ. California Press*. 이홍우·임병덕(역)(2003). **키에르케고르의 교육이론**. 서울: 교육과학사.

Marr, B. (2022, January 21). The 2 Biggest Future Trends In Education. Forbes. https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/01/21/the-2-biggest-future-trends-in-education/?sh=59ac5fd52d6f

Marrou, H. I.(1948/1981). Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité, Éditions du Seuil, Paris. 이홍우·지정민·구리나이호찬(역)(2019). **서양 고대교육사**. 서울: 교육과학사.

Mastrantonio, M. (2023). Kindness as a Social Bond and the Education for the Future: Guidelines from a Psycho-Social Survey. In A. Demircioğlu (ed), Global Perspectives on Value Education in Primary School. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9295-6

Mayo, M., Gaventa, J., & Rooke, A. (2009). Learning Global Citizenship?: Exploring Connections between the Local and the Global. Education, *Citizenship and Social Justice,* 4(2). DOI:10.1177/1746197909103935

Merleau-Ponty, M.(1945). *Phénoménologie de la Perception*. 류의근(역)(2002). **지각의 현상학**. 서울: 문학과지성사.

Mezzanotte, C.(2022). The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. OECD Education Working Paper No. 263.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning invocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(9), 1-22.

Ministry of Defence (2024). National defence education as a part of basic education. https://www.eesti.ee/en/education-and-research/national-defence-education/national-defence-education-as-a-part-of-basic-education

Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2020). Basic education. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-03/p%C3%B5hiharidus.pdf

Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2023). Valikõppeaine „Uurimistöö alused". https://www.riigiteataja.ee/tolkelisa/5290/4202/4001/18m_gym_lisa14.pdf#

Ministry of Education and Research, Republic of Estonia. (2024a). National curriculum for basic

schools (Tranlsation). https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529042024002/consolide

Ministry of Education and Research, Republic of Estonia. (2024b). National curriculum for upper secondary schools (Tranlsation). https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529042024001/consolide

Ministry of Education, New Zealand. (2020). The New Zealand curriculum.

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development ofvocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88.

Munitz, M. K.(1996). *Contemporary Analytic Philosophy*. New York: Macmilan Publishing Co.

Murugesan, V., & Hyman, I. (2023). Holistic Education for Holistic Development. In: Conference, Holistic outcome based multicultural education (HOME-2023) At: Karaikudi (Volume: 1).

Nasution, S. (2014). Asas-asas kurikulum (2nd ed.). Bumi Aksara.

Neely-Prado A, Navarrete G, Huepe D. Socio-affective and cognitive predictors of social adaptation in vulnerable contexts. PLoS One. 2019 Jun 14;14(6):e0218236. doi: 10.1371/journal.pone.0218236. PMID: 31199834; PMCID: PMC6568406.

Nehrlich, A.D., Gebauer, J.E., Sedikides, C., & Abele, A.E. (2018). Individual Self 〉 Relational Self 〉 Collective Self-But Why?: Processes Driving the Self-Hierarchy in Self- and Person-Perception. Journal of Personality 87(2). DOI:10.1111/jopy.12384

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. GB: Polity Press.

Oakeshott, M. (1975). *On Human Conduct*. Oxford: Clarendon Press.

OECD (2006), "The Returns to Education: Links between Education, Economic Growth and Social Outcomes", in Education at a Glance 2006: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2006-11-en

OECD (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

OECD(2014). All On Board Making Inclusive Growth Happen. OECD & Ford Foundation. https://www.oecd.org/inclusive-growth/All-on-Board-Making-Inclusive-Growth-Happen.pdf

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

OECD(2019). OECD future of education and skills 2030 - Concept note: Student agency for 2030. (검색일: 2024. 4. 30.), http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

OECD(2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life.

Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in the Netherlands: Connecting school- and

work-basedlearning. *Education + Training*, 49(6), 489-499. our children from failed educational theories. Harvard paper;No83.http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705. Routledge Press.

Paris, A., & da Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772

Phenix, P.(1964). *Realms of Meaning*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Piaget, J. (1972). The epistemology of interdisciplinary relationships. In Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities (pp. 127-139). Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Polanyi, M.(1958). *Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy*. Chicago: Ninv. of Chicago Press. 표재명·김봉미(역)(2001). **개인적 지식**. 서울: 아카넷.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: Univ. of Chicago Press. 김정래(역)(2015). **암묵적 영역**. 서울: 박영사.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why doest it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), Flip the system: Changing education from the bottom up (pp. 1-11). London, UK: Routledge.

Pring, R. (1978). "Philosophical Issues". Theory and Practice of Study. Edited by D. Lawton. London: Routledge & Kegan Paul. 29-34.

Redecker, C. (2017), European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/17838

Rip, A. (2002). Regional innovation systems and the advent of strategic science. *Journal of Technology Transfer,* 27(1), 123-131.

Rybska, E., & Blaszak, M. (2020). Holistic education - a model based three pillars from cognitive science. An example from science education. Problemy Wczesnej Edukacji 49(2):45-59. DOI:10.26881/pwe.2020.49.04.

Sappa, V., & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceivevocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263-287.

Scalabrino, C. (2022). European sustainability competence framework background document. JRC130849. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/378627

Schaap, H., Baartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-basedlearning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99-117.

Schumpeter, J. (2021). Capitalism, socialism and democracy.

Sedikides, C., Gaertner, L., O'Mara Kunz, E.M. (2011). Individual Self, Relational Self, Collective Self: Hierarchical Ordering of the Tripartite Self. *Psychological Studies,* 56(1):98-107. DOI:10.1007/s12646-011-0059-0

Seghezzo, L. J. E. p. (2009). The five dimensions of sustainability. Environmental Politics, 18(4), 539-556. https://doi.org/10.1080/09644010903063669

Seyffer, S., Hochmuth, M., & Frey, A. (2022). Challenges of the coronavirus pandemic as an opportunity for sustainable digital learning in vocational education and training (VET). *Sustainability*, 14(13), 7692.

Shinn, T. (2002). The Triple Helix and new production of knowledge: Prepackaged thinking on science and technology. *Social Studies of Science,* 32(4), 599-614.

Shum, S.B., & Crick, R.D. (2012). Learning Dispositions and Transferable Competencies: Pedagogy, Modelling and Learning Analytics. LAK '12: Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and KnowledgeApril 2012 (pp. 92-101). https://doi.org/10.1145/2330601.2330629

Sjöberg, N. M. (2017). (Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 602-615.

Sloterdijk, P.(1999). *Regeln für den Menschenpark*. Frankfurt a.M./Suhrkamp. 이진우·박미애 (2004). **인간농장을 위한 규칙**. 파주: 한길사.

Spath, D., Ganschar, O., Gerlach, S., Hämmerle, M., Krause, T., & Schlund, S. (2013). Industry 4.0-manufacturing work of the future.

Sterling, S. (2001), Sustainable Education: Re-visioning learning and change, Schumacher Society Briefing No 6, Green Books, Dartington.

Teachermatic (2023). Bloom's Taxonomy? https://teachermatic.com/2023/02/06/blooms-taxonomy/

THE WEEK (2023). Pros and cons of the International Baccalaureate. https://theweek.com/education/pros-and-cons-of-the-international-baccalaureate

Toomey, A.H., Markusson, N., Adams, E., & Brockett, B. (2015). Inter- and trans- disciplinary research: A critical perspective. GSDR 2015 Brief. Retrieved from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/612558-Inter-%20and%20Trans-disciplinary%20Research%20- %20A%20Critical%20Perspective.pdf

Umson, J. O, 장영란 역(1996). **아리스토텔레스의 윤리학**, 서광사.

UNESCO (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. UNESCO Publishing.

UNESCO (2009). Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf.

UNESCO (2018). CONCEPT NOTE - 2020 GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT on inclusion.

UNESCO (2018). Global citizenship education: Topics and learning objectives. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

UNESCO (2019). What is global citizenship education? Retrieved from https://en.unesco.org/themes/gced/definition

UNESCO (2019a). Futures of Education: Learning to become. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801

UNESCO (2019b). #CommitToEducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370738

UNESCO (2021). Reimaging our futures together: A new social contract for education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNESCO (2021). Transferable Skills- International Bureau of Education.

UNICEF UK (2010). The United Nations convention on the rights of the child. London: United Nations Children's Fund.

Vagios, V. (2017). Interdisciplinary, multidisciplinary, or transdisciplinary? Journal of European Languages and Literatures, 2, 1-7. doi: 10.6667/interface.2.2017.35

Veres, M. M., Veres, C., Rauca, A. M., Marian, L. O., & Sigmirean, A. (2021, January). Research on qualified vocational training development in the context of digitalization. In Proceedings(Vol. 63, No. 1, p. 68). MDPI.

Wahlström, N. (2014). Toward a Conceptual Framework for Understanding Cosmopolitanism on the Ground. Curriculum Inquiry, 44(1), 113-132. https://doi.org/10.1111/curi.12038

Wang, Yan (2023) Measuring cognitive, socio-affective, and behavioral engagement and evaluating their influence on the intervention outcomes in a provider-guided digital health intervention. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh. https://d-scholarship.pitt.edu/45147/

Washington, W., Taylor, B., Kopnina, H., Cryer, P., & Piccolo, J. J. J. E. C. (2017). Why ecocen trism is the key pathway to sustainability. *Ecological Citizen*, 1(1), 1-7. Retrireved October 13, 2021, from https://www.ecologicalcitizen.net/pdfs/v01n1-08.pdf

Welsch, W. (1996). Vernunft. Die zeitgenössiche Vernunftkritik und das Kinzept der transversalen Vernunft. 조상식(역)(2010). **이성1 - 우리 시대의 이성 비판**. 서울: 이학사.

Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013). Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in psychology*, Vol. 4, No, 58.

Wolter, M. I., Mönnig, A., Schneemann, C., Weber, E., Zika, G., Helmrich, R., ... & Winnige, S. (2019). Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie: Szenario-Rechnungen im Rahmen der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations-und Berufsprojektionen(No. 200). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

World Economic Forum. (2020). Schools of the Future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_

Future_Report_2019.pdf

Yang, C., Kaiser, F., Tang, H., Chen, P., & Diao, J. (2023). Sustaining the quality development of German vocational education and training in the age of digitalization: Challenges and strategies. *Sustainability*, 15(4), 3845.