

새로운 학력관: 교육과정, 수업, 평가에서 어떻게 실현할 것인가?

성열관 (경희대학교)

1. 왜 ‘새로운 학력’ 담론이 등장하는가?

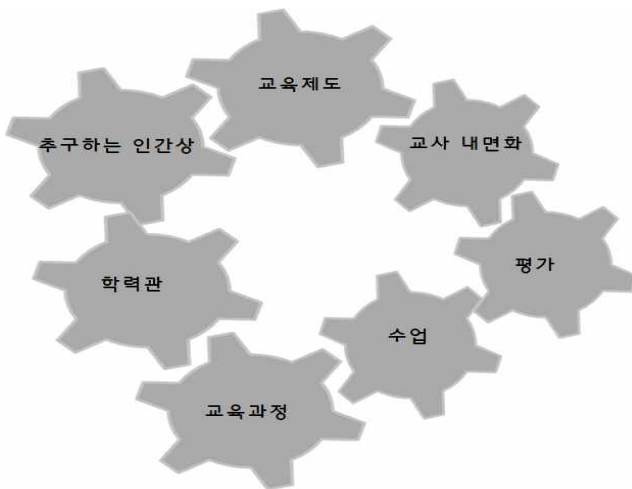
‘학력’이라는 기표는 교육부 또는 교육청에 의해 그것이 어떻게 정의되는가와 상관없이 나름대로의 ‘기의’를 갖는다. ‘새로운 학력’ 또는 ‘신학력’ 담론 역시 기존의 ‘기표-기의’의 연결고리를 끊고 새로운 ‘기표-기의’ 관계를 구축하고자 하는 노력의 일환으로 볼 수 있다. 그러다보니 ‘새로운’ 또는 ‘신’이라는 접두어를 사용하게 된다. 사실 이 ‘기표-기의’ 관계가 재정립된다면 더 이상 이 접두어는 필요가 없어진다. 그러므로 사실상 ‘신학력’이란 ‘학력’과 다른 것이 아니며, 굳이 번역하여 (1) 사회변동에 따른 새롭게 정의하는 학력 또는 (2) 왜곡되지 않은 학력 개념 정도로 말할 수 있을 것이다.

이와 같이 한국에서 새로운 학력 또는 신학력 담론이 자꾸만 등장하는 이유는 크게 보아 다음과 같이 두 가지로 추정해 볼 수 있다. 첫째, 보다 일반적인 차원에서 볼 때, 학교가 아이들에게 키워주어야 할 힘을 ‘시험 점수’로만 환원해서 보는 사회 관습과 그 사고방식으로 인한 부작용이 계속해서 나타나기 때문이다. 둘째, 보다 특수한 차원에서 볼 때, 최근 혁신교육, 혁신학교, 자유학기제, 과정중심평가, 고교학점제 등 보다 혁신적인 교육정책을 실행에 옮기면서 이에 대한 사회적 저항이 나타나고 있으며, 그 이면에는 ‘학력 저하’ 담론이 깊이 자리잡고 있기 때문이다. 이러한 실행을 담당하는 교육자들 입장에서는 ‘학력 저하’ 담론이 보다 혁신적 교육 실천을 방해하고 있기 때문에 새로운 학력 또는 신학력 담론을 통해 이를 극복하고자 노력하고 있다.

이러한 극복 노력은 크게 보아 두 가지 방식으로 전개되고 있다. 첫째, 학력 저하 담론에서 학력의 개념이 ‘시험점수’ 중심으로 ‘감환’된다는 점을 비판하고, 기존의 학력 개념을 새롭게 재정의하고자 하는 것이다. 이 지점에서 최근 신학력 담론이 증가하는 것이다. 둘째, 학력을 제대로 재기

위해서는 진정한 학력 개념을 먼저 정의하고, 이를 위한 구인과 구성요소들을 파악하고자 하는 노력이다. 이는 혁신학교와 자유학기제 등 혁신적 교육 실천이 학력을 저하시켰다는 비판적 담론에 대응 또는 대항하기 위해서는 이를 객관적으로 측정해야 하는데, 기존의 측정 도구가 과연 학력을 제대로 재는 도구인가에 대한 의문이 있다는 점과 관련이 있다.

이에 새로운 학력 담론은 기존의 학력개념에서 벗어나 새로운 학력개념을 제시하고자 하는 목적을 갖는 만큼, 적어도 다음과 같은 질문에 대답할 수 있어야 할 것이다. 첫째, 교육받은 인간상과 관련된 것으로, 아이들을 어떤 인간으로 성장시킬 것인가? 둘째, 교육과정과 관련된 것으로, 학생들에게 무엇을 가르칠 것인가? 셋째, 수업과 관련된 것으로, 수업 시간에 교육과정을 어떻게 가르쳐야 할 것인가? 넷째, 평가와 관련된 것으로, 잘 가르쳤다는 것을 어떻게 판단할 것인가이다. 이 요소들의 유기적 관계를 그림으로 표현하면 아래와 같다.



[그림1] 새로운 학력관과 관련된 요소들

이에 더하여 새로운 학력을 기르기 위해 교사, 학교, 교육청은 어떤 준비를 해야 하는가 역시 중요한 질문으로 대두된다. 이에 신학력관은 첫째, 교사들에게 새로운 학력관을 어떻게 이해시키고 내면화시킬 것인가? 둘째, 새로운 학력관을 정착시키기 위해 입시정책 등 주요 교육제도와 정책은

어떻게 달라져야 하는가와 밀접한 관련성을 지닌다.

2. 능력주의 딜레마: 학력(學歷), 학력(學力), 능력(能力)

한국에서 학력은 한 인간의 삶에 많은 영향을 주는 개인적, 사회적, 심리적 주요 변수이다. 그동안 많은 이들이 학력을 둘러싼 다양한 개념들에 대해 관심을 가져왔으며, 이를 통해 진정으로 추구되어야 할 학력은 무엇인가에 대해 많은 주장이 있어왔다. 최근 논의 중에서 조상식 외(2015)는 학력(學歷)은 점수로 나타낼 수 있는 능력인 반면, 학력(學力)은 전반적인 교육의 과정을 통해 학습자가 갖춘 실제 힘으로 보았다. 이러한 주장은 한편 점수로 쉽게 나타낼 수 있는 인지적 영역에 국한되는 것은 학력(學歷)이고 그러한 틀을 벗어나 정의적인 영역과 실천적인 영역도 폭넓게 아우를 수 있다면 학력(學力)이라는 구분에 이르게 된다. 조상식 외(2015)는 “학력(學歷)이 사회에서 중요한 지표로 기능하여 개인과 집단을 서열화 한다면 학력(學力)은 각 개인이 가진 능력에 초점을 맞춤으로써 서열화에서 벗어날 수 있다”(p.22)고 말하면서 학력이 반드시 서열화의 기제가 될 필요가 없다고 주장하였다. 이러한 논의는 서열 기제로서의 학력(學歷)으로부터 개개인의 능력(能力)으로서의 학력(學力) 개념으로 우리의 관심을 돌리게 하는 데 도움이 된다.

그렇지만 학력주의(學歷主義)를 능력주의(能力主義)로 대체한다고 해도 여전히 새로운 학력관을 구축하는 데 미흡한 점이 있다. 능력주의는 메리토크라시와 깊은 관련이 있기 때문이다. 메리토크라시 용어는 봉건사회의 귀족주의를 극복한다는 의미에서 긍정적이다. 한편 메리토크라시 개념이 근대 자본주의 사회의 차별을 정당화하는 윤리라는 점에서 ‘능력주의’에 기초를 둔 학력 개념은 여전히 미흡하다.

서양과는 다르게 근대 이전부터 동아시아 사회에서 능력주의는 과거제도에도 그 기원이 있다. 동아시아 국가에서는 경쟁과 선발의 관료주의 시스템이 근대 이전부터 있어 왔기 때문에, 시험을 중시하는 유교주의 질서가 오늘날까지 유지되었다. 이에 동아시아 사회에서는 “개인의 노력 → 경쟁 → 서열(위계) → 반평등주의(신분적 귀천의식, 위계·서열의 정당화)”(이윤미, 2012:23)의 논리구조가 깊게 내면화되어 있다. 한국에서도 예외가 아니다.

한국에서의 과거제는 공정성을 지닌 선발 제도로 인식되었으며, 근대화 이후에도 한국인들의 마음속에 지위지향적, 결과주의적, 가족주의적 교육 경쟁의 성격을 형성한 직접적인 원인으로 남아있다(강창동, 2005).

이와 관련해서 장은주(2011)는 한국에서의 메리토크라시를 유교적 근대화라는 틀에서 설명하고 있다. 그에 따르면, 서구 자본주의 발전과정에서 프로테스탄티즘 윤리가 있었다면, 한국에서는 유교적 입신양명주의가 비슷한 역할을 수행했다. 한편 산업화와 유교주의를 연계해서 보는 관점도 있다. 한국의 급속한 산업화 과정에서 유교적 근대화는 메리토크라시 윤리와 결합하여 한국 자본주의를 발전시키는 원동력이 되었는데(Green, 1999), 이는 오늘날 학벌주의라는 역기능을 낳기도 했다.

한편 메리토크라시는 승자독식 결과를 정당화하고, 패자를 설복하는 기능을 한다. 오늘날 학력과 부, 가난의 대물림 현상은 메리토크라시에 의해 정당화되기도 한다. 기실 메리토크라시라는 어휘를 최초로 만든 Michael Young(1958)은 이 체제 속에 자기파괴적 기제가 있다고 보았는데, 그것은 다름 아닌 대물림이다. 또한 Honneth 등 인정(recognition) 윤리 이론가들은 메리토크라시를 인정 질서를 구축하는 데 있어 부정적인 것으로 본다. 메리토크라시에서 중시하는 능력이라는 기준이 “하나의 잣대를 통해 인간을 서열화하고, 다양한 개성을 허용하지 않을 뿐만 아니라 극심한 자기 억압을 낳고 있다”(문성훈, 2014:114)는 비판도 있다. 이러한 관점에 기초한다면, 시험 점수의 높고 낮음이 인간 존엄성의 높고 낮음의 기준이 되어서는 안 된다. 이렇게 볼 때, 능력주의는 기존의 학력 개념에서 벗어나 새로운 학력 개념으로 나아가는 데 있어 태생적 한계를 지니고 있다.

3. 왜 기존의 학력관을 벗어나야 하는가?

한국 사회는 이미 과거의 성장 일변도에서 저성장, 다문화, 노령화 사회로 진입하였다. 이에 학생들이 배워야 할 바를 의미하는 ‘교육과정’에 있어서 매우 핵심적인 변화가 요구된다. 한국은 물론 세계는 글로벌화, 기후 변화, 불안정한 고용과 같은 다양한 도전에 직면하고 있다. 삶은 더욱 불안정해지고 있으며, 승자독식 사회의 욕망은 사회적 약자의 소외를 가속화하고 있다. 그 과정에서 자유와 평등과 같은 다양한 사회적 가치들이 충돌하

고 있다. 이러한 혼란에도 불구하고 교육의 정상화 과제는 한국 사회의 학벌중시 문화와 입시위주 교육, 시험점수 중시 풍토에 밀려 제대로 이루어지지 않고 있는 실정이다. 이러한 상황에서 학력관에 대한 근본적인 변화가 없다면, 공교육의 정상화 과제는 요원하게 될 것이다.

지필고사 점수와 석차백분을 위주의 기존의 낡은 학력 개념은 모든 아이들의 성장과 발달을 도모하는 데 방해가 될 때가 많다. 이러한 방해는 첫째, 우선 저마다 존엄성과 독특성(uniqueness)을 타고난 소중한 아이들이 비교와 우열에 치여 성장을 방해받을 수 있다. 둘째, 중간 이하 또는 학업 성취도가 낮은 학생들은 헌법과 교육법에 보장된 배움에 참여할 권리를 박탈당하기 쉽다. 셋째, 점수와 과잉경쟁에 경도된 교육은 아이들 하나하나를 유능한 민주시민으로 키우는 교육을 방해한다. 넷째, 이러한 교육은 4차산업혁명 등 급변하는 사회변동에 대응하기 어렵다.

그럼에도 불구하고 기존의 학력관이 지배적인 현상은 평가를 변별과 구분하지 않는 관행과 사회적 압력에 기인한다. 평가의 본질은 아동과 학생의 전인적 성장을 위해, 그들이 경험해야 할 것을 충분히 경험했는가를 알아보는 교육적 활동이다. 그러나 우리는 시험을 떠올리면 경쟁을 전제하고, 성적이 나오면 학생들을 변별하여 등위나 석차백분율을 파악하는 경향이 있다. 이러한 변별위주 사고방식과 유사한 관점으로 평가에 있어 ‘측정관’을 들 수 있다. 이 관점에 터하면 시험에 의해 얻어진 결과는 주로 분류, 예언, 실험에 활용된다(박도순, 2007).

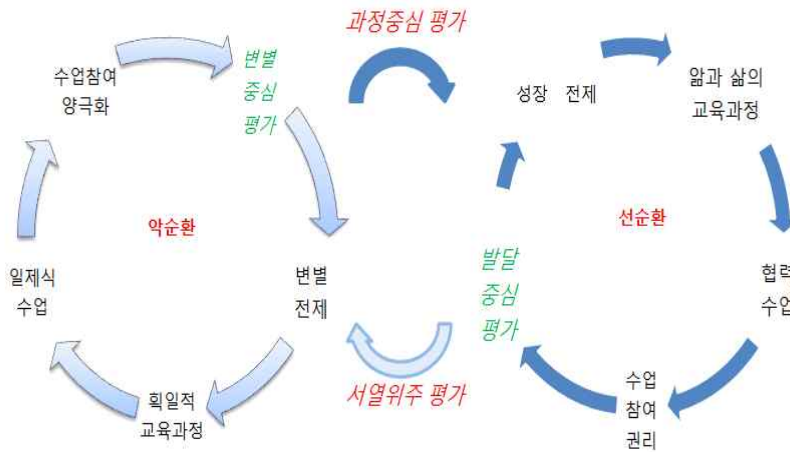
학교에서의 평가는, 측정보다 발달적 평가 또는 총평에 대한 관심이 보다 요구된다. 총평관이란 학생이 놓여 있는 환경을 고려하고, 학생 개인의 발달 상황에 대한 추이를 관찰하여, 다양한 준거에 의한 ‘전인적 평가’를 강조하는 평가관이다. 발달적 평가관이나 총평관에 따르면 지필고사 위주의 단편적인 사실들에 대해 묻는 평가를 지양해야 한다. 대신 학생의 지적, 정의적, 심미적, 신체적, 실천적 영역이 종합적으로 평가되어야 한다.

다시 말해 평가를 통해 특정 학생이 경쟁에서 얼마나 유리한 조건에 있느냐에 대한 정보를 파악해 주는 활동보다는 인간으로서 얼마나 잘 성장하고 있느냐에 대한 정보를 주어야 한다. 교사들은 전문성과 자율성을 가지고, 학생들의 지적 능력에 대한 평가와 함께 정의적, 예술적, 신체적 능력에 대한 평가를 균형있게 다루어야 한다. 또한 교사는 지적 능력에 대한 평가 이외에도 학생들의 필요와 흥미, 적성, 현재의 당면과제(예, 집단따돌림,

가정 빈곤에 의한 학교생활 문제, 진로 희망 등)에 대해서도 잘 관찰할 수 있어야 한다.

물론 전국 학업성취도 검사 등에서 활용되는 객관식 시험이 측정관과 동일시되는 것은 아니다. 객관식 시험의 결과를 어떻게 활용하느냐에 따라 반드시 비교와 분류, 예언을 위해 사용되지 않을 수도 있기 때문이다. 객관식 시험은 나쁘고 수행평가는 좋은 것이라는 이분법적 논리를 따를 필요는 없다. 문제는 객관식 시험의 과잉에 있다. 객관식 시험이란 채점할 때 답이 정해져 있다는 의미에서 채점의 객관성을 말하는 것이기 때문에 교육의 과정에서 일어나는 학생의 다양한 수행성과에 대해서는 평가하지 않는 경향이 있다.

많은 교사들에게는 여전히 자신의 정체성을 ‘변별하는 사람’으로 인식하는 의식적/무의식적 경향이 있다. 한국 교실에서 일어나는 많은 교육활동에서는 이러한 변별이 교육의 목표를 대체해왔다고 볼 수 있다. 이러한 ‘예외적 상황’은 변별에 대응하는 교육 관행 속에서, 교육과정과 수업을 비정상적으로 운영하는 것이 마치 정상인 것처럼 느껴지도록 만들었다. 처음부터 석차와 같은 변별 방식을 전제한 교육활동은 교사와 학생들로 하여금 획일적 교육과정과 일제식 수업을 당연한 것으로, 그래서 의심의 여지가 없는 것으로 받아들이게 한다. 그리고 가장 변별에 편리한 평가도구인 일제식 총괄평가(보통 100점 만점의 중간, 기말고사)를 실시하게 된다. 이러한 평가는 학생들의 성장과 발달과정에 어두운 평가 방식이기 때문에 교사, 학생, 학부모 모두에게 결과주의 사고방식을 내면화시키는 기제가 된다. 그동안 한국사회에서는 수십 년 동안 이러한 사이클이 반복되어 왔다.



[그림2] 학생평가의 악순환 사이클과 선순환 사이클

그렇다면 학생평가의 선순환 구조는 어떻게 만들어야 할까? 무엇보다도 학생의 성장과 발달을 중심으로 하는 과정중심 평가를 통해 패러다임을 전환해야 한다. 교육목표에 비추어 학생들이 성취해야 할 절대기준을 설정한 후 모든 학생들이 이 기준선을 넘을 수 있다는 발달적 평가관을 전제하면 교육과정을 재구성(더 나아가 개발)하기에 용이하다. 교육과정은 학생들의 관심, 능력, 적성, 가정 환경, 지역사회의 특성을 고려하여 재설계될 수 있고, 오늘날 한국사회와 글로벌 공동체가 중시해야 하는 주요 교육 요소가 통합될 수 있다. 이런 전제 하에서 만들어진 교육과정은 모든 학생들이 참여할 수 있도록 대화와 소통의 수업을 설계하도록 도와준다. 그러므로 과정중심평가로의 전환은 앞과 삶을 통합하는 교육과정, 협력 수업과 그에 따른 배움에의 참여 권리 신장, 개방성이 비교적 높은 발달중심 평가로의 선순환 구조를 가져올 수 있다.

4. 왜 (새로운) 학력을 길러주어야 하는가?

이와 같은 문제를 지양하기 위해서 학력에 대한 다음과 같은 전제가 필요하다. 신학력관에서 학력이란 모두가 달성할 수 있다 -절대기준을 통과할 수 있다- 는 기대를 전제로 하는 것이다. 그리고 학업성취(학력의 일부 분)에 따른 차이가 다른 영역에서의 차별로 이어지지 않도록 학교를 운영해

야 한다. 또한 모든 인간이 존엄한 복지사회로 나아갈 수 있도록 하는 교육을 병행할 필요가 있다. 새로운 학력은 이러한 전제 위에서 성립할 수 있다.

이와 관련하여, 핀란드의 국가교육과정을 참고할 필요가 있다. 핀란드 국가교육과정에서는 학생에 대한 관점에 있어 두 가지 주요 원칙을 확고히 내세우고 있다. 그것은 모든 학생들은 모두의 독특성을 존중받아야 한다는 것과 좋은 교육을 받을 수 있는 평등한 권리가 보장되어야 한다는 것이다. 이런 관점에서 보면, 경쟁과 차별을 발생시키는 기존의 학력관은 (1) 학생들 저마다의 독특성을 사장시키고, 획일적 학교문화를 만들어 낸다는 측면에서, 그리고 (2) 학업성취도가 높은 학생들을 중심으로 학교와 수업을 운영함으로써 많은 학생들이 소외되는 문화를 만들어 낸다는 측면에서 바람직하지 않다.

이에 새로운 학력관은 학생을 어떤 존재로 볼 것인가와 밀접한 관련성이 있다. 핀란드 국가교육과정에서 교훈을 얻는다면, (1) 학생은 개인마다 독특성을 가진 소중한 존재로서 학교가 다양한 교육활동을 통해 모두가 성장할 수 있는 교육을 제공해야 한다. 그리고 (2) 학생들은 누구나 참여하고, 성장할 권리의 주체이기 때문에 하나도 소외시키지 않는 방식으로 학교와 수업을 운영해야 한다. 다시 말해 저마다 소중한 인간 존재의 독특성과 권리가 개인 측면에서의 두 가지 주요 키워드라 볼 수 있다. 이에 교육자들은 모든 학생들의 성장과 발달을 도모하는 것이 학력을 높여주는 것과 결국 같다는 관점을 지녀야 한다.

이와 같이 인간 존재의 타고난 독특성과 배움에 참여할 권리 측면에서 신학력관에 대해 생각해 본다면, 다음과 같이 논의를 발전시켜 나갈 수 있을 것이다.

첫째, 학력습득이 -소수의 학생들을 위한 목표가 아니라- 저마다의 독특성을 타고난 모든 인간 존재로서 학생들을 위한 목적이 되어야 한다. 이를 위해 일선 학교에서는 모든 학생들의 자신감을 높여줄 수 있는 교육을 해야 한다.

둘째, 사회적으로 무시 받지 않고 모두가 배움에 참여할 수 있기 위해서는 서로의 차이를 긍정하는 인간적 공동체가 학교에 자리 잡아야 한다. 그리고 이러한 공동체를 만들어 나가기 위한 의사결정에서 참여할 수 있기 위해서는 학교내 공적 장이 활성화되어야 한다. 이와 관련하여 Bernstein

(2000)은 학교가 학생에게 적어도 세 가지 권리를 충족시켜 주어야 한다고 말한 바 있다. 그것은 (1) 개인적 차원에서 향상될 권리, (2) 사회적 차원에서 무시당하지 않을 권리, (3) 정치적 차원에서 적극적으로 참여할 수 있는 권리이다. 이러한 Bernstein의 교육적 권고가 학교와 교실에서 잘 실현되고 있는가? 이 질문은 교육자들에게 성찰적 질문을 던져줄 뿐만 아니라 교육연구자들에게도 이를 탐구해 보아야 할 연구문제를 던져주고 있다. Bernstein은 교육과정, 수업, 평가에서의 교수적 실천 방식과 학생 참여 정도의 관계에 대해 연구한 바 있다. 그는 이러한 연구를 통해 교실이라는 사회조직의 특징과 학생들의 정체성 사이의 관계를 강조했다. 이렇게 볼 때, Bernstein의 이론은 인정이론과 핵심적 특징을 공유하고 있는 것으로 볼 수 있다. 왜냐하면 인정이론의 핵심 관심이 사회조직에서의 개인 정체성에 있기 때문이다. 그리고 그 정체성이 어떻게 형성되느냐에 따라 그 조직에의 참여 방식에서 차이가 나타난다. 그러므로 교사들이 소수만이 학력을 습득할 수 있다는 선발적 학력관을 가지고 수업에 임하는 한 모든 학생들을 적극적으로 수업에 참여시키기는 어렵다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 학생 개인적 측면에서는 인간 존재로서의 독특성과 배움에의 참여 권리가 중요하다. 한편 사회적 측면에서는 학생들이 실천적인 민주시민으로 성장하여 모든 인간의 존엄성이 실질적으로 구현되는 사회를 만들어 갈 수 있어야 한다. 그래서 새로운 학력관은 ‘변화를 이끄는 시민성’(transformative citizenship)과 깊은 관련성이 있다. 학교는 이러한 시민성을 로컬과 글로벌 차원으로 확장하여, 다문화 사회에서 서로의 문화적 차이를 이해하고 다양한 삶을 영위할 수 있도록 도와주어야 한다. 그리고 사적 이익에 매몰된 메마른 인간성을 회복하고, 공동체적 삶과 공공의 이익을 옹호하는 참여적 시민을 길러 민주주의를 발전시켜 나아가야 한다. 오늘날 더욱 중요해진 교육적 과제는 세계화된 지구촌 사회에서 조화롭게 살아 갈 수 있는 태도와 빈곤 해결, 평화, 인권 신장 등에 기여할 수 있는 글로벌 시민성을 기르는 것이다.

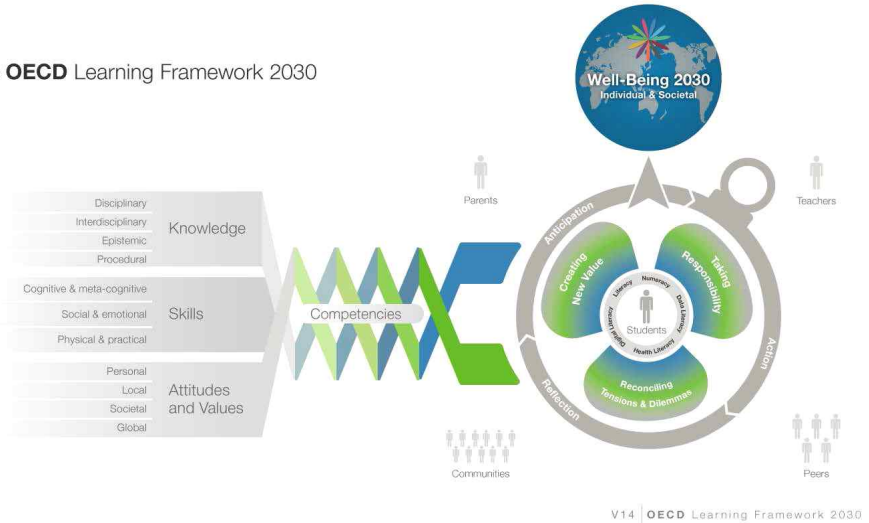
이에 개인적 차원에서 독특성과 참여 권리가 중요하다면, 사회적 차원에서는 시민성과 고양된 민주주의를 발전시켜 나갈 수 있는 힘이 필요하다. 그렇기에 학교에서 능력 또는 학업성취도에 있어서의 차이가 영예(또는 명예)의 차이를 낳을 지라도, 그것이 사회적 차별(예, 학벌 등)까지 정당화하지 않도록 하는 교육을 병행할 필요가 있다. 이에 신학력관을 추구한다 함

은 학교에서 사회정의, 복지, 인간의 존엄성, 인권 등 가치 교육을 적극적으로 실시해야 한다는 것을 의미한다.

학교가 모든 학생을 위한 발달중심 교육을 제공하는 경우에도 학업성취 결과는 차이가 날 수 밖에 없다. 학교에서 일부 학생들은 앞서 나가고 어떤 학생들은 늦을 것이기 때문에 학업성취도의 차이가 발생하는 것은 당연하다. Walzer(1983)는 이 문제를 ‘다원적 정의’ 차원에서 다루고 있다. 그에 따르면, 어쩔 수 없이 발생하는 학업성취도는 영예 또는 명예의 차이는 만들 수는 있어도 그것이 부와 권력을 분배하는 기준이 될 필요는 없다고 주장한다. 누군가가 학업에 있어 남다른 성취를 이룩했다면 그것으로 권위와 명성을 차지할 수 있지만 반드시 이와 직접 관련 없는 영역에서도 우월한 지위, 권력, 부를 보장할 필요는 없기 때문이다. 이러한 주장을 받아들인다면, 어떤 학생도 학업 성취의 속도와 속달도에 있어서 차이가 날지언정 그것 때문에 다른 학생을 무시하거나 또는 그들로부터 무시 받아서는 안 된다. 이러한 주장이 설사 완전하게 실현되기는 매우 어려운 일이라 할지라도, 공교육은 성취의 차이에 관계없이 누구나 존중받을 수 있는 학교문화를 구축해야 한다.

또한 신학력관이 개인의 조화로운 전면적 발달에만 관심을 갖고 구학력관에 기초한 사회적 차별 현실을 그대로 방치한다면 학생들의 미래 삶에 대한 책임을 다하지 못하게 된다. 이에 신학력관은 전면적으로 발달한 모든 학생이 미래 동료 시민으로서 다 같이 잘 살 수 있는 방법을 찾아갈 수 있도록 하는 힘을 길러주어야 한다. 참고로 핀란드 국가교육과정에서는 이러한 힘을 적극적 시민성과 지속가능한 삶을 위한 교육으로 보았다.

최근 OECD 2030 보고서(2018)서도 변화를 이끌어 내는 역량 또는 변혁적 역량(transformative competencies)을 중시하고 있다. 변혁적 역량은 (1) 새로운 가치 창조, (2) 책임감 지니기, (3) 긴장, 딜레마, 모순에 대응하는 능력을 말한다. 이러한 역량은 혁신을 통해 로컬과 세계가 직면한 문제를 해결하기 위해서 새로운 가치를 창조하는 능력을 학생들에게 가르쳐야 함을 전면적 내세운 것으로 주목할 만하다.



[그림3] OECD 학습 프레임워크 (OECD, 2018:4)

이는 인공지능, 트랜스 휴먼 등 생명공학의 발전과 과학, 기술, 기계와 인간이 서로 섞이면서 구분이 더욱 모호해지고 있는 시점에서 인간의 존재론, 인식론, 가치론에 대한 재정립과 깊은 관련성이 있다. 최근 OECD가 책임감 지니기와 긴장, 모순, 딜레마에 대응하는 능력을 강조하는 것도 이와 무관하지 않다.

5. (새로운) 학력은 어떤 교육목적을 추구하는가?

교육의 목적은 크게 보아 자라나는 세대에게 그 사회의 성원으로서 살아가기 위해 필요한 것을 가르쳐 주는 것이다. 이러한 교육의 목적은 시대나 장소에 상관없이 전통적으로 이어져 온 정의라 볼 수 있다. 그리고 자라나는 세대에게 가르쳐야 할 중요한 것이 무엇인가는 시대와 장소에 따라 달라질 수 있다. 바로 그 시대와 장소라는 특수한 맥락에서 사회의 성원에게 요구되는 것들이 달라질 수 있기 때문이다. 한편 교육의 목적을 정의함에 있어 전통적으로 이어져 온 방식이 하나 더 있다. 이에 따르면 교육의 목적은 자아를 최대한 실현시켜주는 것이다. 이를 위해서는 인간 경험의 모

든 측면에서 잠재력을 최대한 발휘할 수 있도록 도와주는 것이 교육의 목적으로 정의된다.

이에 이 시대와 장소에 적합한 교육의 목적을 도출하고 이를 교육과정에 반영하기 위해서는 이 두 가지가 조화되어야 한다. 우선 우리가 살고 있는 이 시기와 장소를 통찰할 때 시대적 요청 측면에서 다음과 같은 사항이 중요하게 고려되어야 한다. 첫째, 후기산업사회, 4차산업혁명, 노동시장의 불안정, 고령화 사회 등의 도래에 따른 가능성과 위험에 대처해야 한다. 둘째, 학습자의 사회적, 경제적 차이에 의해 발생된 학습 격차를 해소하는 것은 물론 인간의 존엄성을 해치고 있는 현존하는 불평등 문제를 해결해야 한다. 셋째, 다문화 사회에서 서로의 문화적 차이를 이해하고 다양한 삶을 영위할 수 있도록 도와주어야 한다. 넷째, 사적 이익에 매몰된 메마른 인간성을 회복하고, 공동체적 삶과 공공의 이익을 옹호하는 참여적 시민을 길러 민주주의를 발전시켜 나아가야 한다. 다섯째, 세계화된 지구촌 사회에서 조화롭게 살아 갈 수 있는 태도와 빈곤 해결, 평화, 인권 신장 등에 기여할 수 있는 글로벌 시민성을 길러야 한다.

이상과 같은 시대적 요청은 교육의 목적과 이를 달성하기 위한 교육과정을 만드는 데 있어 영향을 미친다. 하지만 이 보다 더 근본적인 교육의 목적은 시대와 장소에 상관없이 보편적으로 중요한 것이어야 한다. 물론 교육의 목적과 교육과정은 고정불변의 것이 아니고 쟁송되는 것이다. 한편 인간은 -특정 시간과 공간의 구조 속에 인간의 인식이 제한될 수밖에 없으나 - 학생들을 가르치는 목적은 무엇이고 또 가르쳐야 할 가치 있는 것은 무엇인가에 대해 끊임없이 탐문해 왔다. 그 결과 전통적으로 가장 이의 없이 받아들여지는 교육의 목적은 자아의 실현을 위한 것이며 이를 위해 전인교육이 주장되어 왔다.

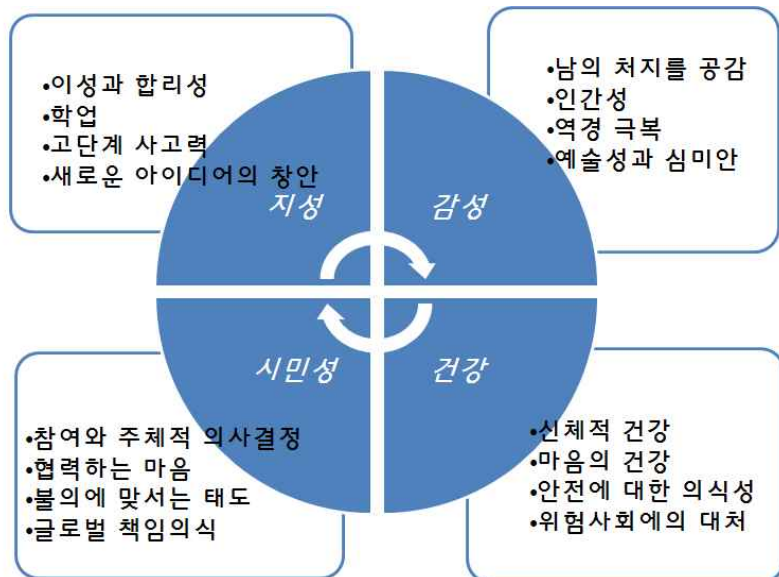
전인교육은 최근 전면적 발달이라는 말로 이해되고 있다. 전면적 발달은 인간의 다양한 측면이 총체적으로 발달되어야 함을 말한다. 특히 한국교육에서는 지적 측면만 지나치게 강조되어 온 경향이 강하기 때문에 감성과 신체적 발달의 중요성이 학교교육에서 회복되어야 한다.

전면적 발달이란 언어도 잘하고, 수학도 잘하고, 음악도 잘하고, 체육도 잘하고, 인성도 좋은 팔방미인을 말하는 것만은 아니다. 이에 반해 전면적 발달이란 인간이 행복하고 가치 있는 삶을 영위하기 위해 지성, 감성, 인성, 신체가 조화롭게 발달하여 각 부분이 서로 영향을 주고받으면서 총체

적 인간으로 성장하는 것을 말한다. 이러한 전인교육을 통해 한 인간은 자신의 정체성을 형성해 나가며, 삶의 의미를 찾게 되며 그 결과 자아를 실현하게 된다.

전인교육은 암기하는 능력만을 중시하는 것이 아니고 오감을 통해서 기억하고 또 참여를 통해서 이해하는 총체적인 인간 교육을 말한다고 볼 수 있다. 학생들의 전면적 발달 또는 전인교육을 교육과정의 중심에 두지 않게 되면 ‘모든 아이들을 위한 교육’(education for all)을 추구할 수 없다. 예를 들어, 전통적 문화유산의 전수만을 강조하는 입장에서는 오직 지성만을 강조할 수 있고 각 학문 분야에서 최고의 엘리트가 나오길 기대하기 때문에 교육의 평등 이념을 해칠 수 있다. 또한 산업 수요에 대한 노동력의 재생산에 교육의 목적을 둔다면 이 역시 인간의 자아실현과 같은 본질적 교육 이념을 상실하기가 쉽다. 그렇기 때문에 인간의 전면적 발달로서 전인교육은 시대와 장소에 상관없이 교육의 목적으로서 그 위상을 가져 온 것이다.

새로운 학력의 기초로서 전인교육을 지성, 감정, 시민성, 건강이 조화롭게 발달된 인간을 기르는 것이라고 할 때, 다음과 같은 도식으로 표현될 수 있다.



[그림4] 전면적 발달의 영역

(1) 지성

지성은 인지적인 학업 능력과 관련된다. 지성적인 사람은 중요한 사실을 잘 알고 있으며, 그 사실을 이용해 당면한 문제를 해결할 수 있다. 또한 지성적인 사람은 주어진 자료나 현상을 해석하여 의미를 발견하고 그것이 자신의 삶과 사회에 어떠한 관련성이 있는 지 추론할 수 있다. 지성은 이미 알고 있는 사실과 주어진 데이터(자료)를 활용해서 새로운 상황에 적용할 수 있도록 해 준다. 특히 고단계 사고력이 높은 사람은 새로운 아이디어를 창안하고 기존에 없었던 것이면서 가치 있는 것을 만들어 낼 수 있는 창의성을 발휘할 수 있다. 지성적인 사람은 논리력, 논증, 정확성, 증명과 같은 사고력이 있으며, 이의 기초가 되는 합리성을 가지고 있다.

(2) 감성

감성적 능력이 있는 사람은 남의 이야기를 경청하며, 그것을 이해하고 공감할 수 있다. 타인과의 관계에 있어 감정의 중요성을 잘 알고 있으며, 자신의 감성과 타인의 감정을 동시에 이해하고 조정할 수 있다. 감성이 있는 사람은 타인의 고통과 처지에 대해서 공감하며, 그 처지를 개선시켜 주기 위한 행동을 하게 되는 데 이때 감성의 역할은 매우 중요하다. 그리고 그러한 개선 활동을 잘 하기 위해서는 지성적 사고 능력과 문제해결력이 필요하다. 그러므로 감성은 지성적 능력과 실천 행위에 영향을 주는 요소가 된다.

또한 감성은 학생들에게 자연 현상이나 예술적 산물에 대해 경이로운 마음을 갖게 하고 호기심과 신비감으로 충만하게 한다. 그래서 자신의 감정과 사고를 다양한 예술적, 문학적 형식으로 표현하게 만든다. 뿐만 아니라 감성적 능력은 유머와 풍자와 같은 요소를 가지고 있어서, 삶에 활력을 불어넣으며 인간이 곤경에 빠졌을 때조차 스스로 삶을 관조하며 역경을 극복할 수 있는 마음을 제공한다.

특히 인간의 감정까지도 상품으로 만들어 버리는 시장만능주의 사회에서 감성교육은 인간성을 회복하고 자아를 찾는 데 도움을 준다. 오늘날 많

은 아이들은 ‘돈’과 ‘욕망’이 타인과의 관계를 계산적으로 또는 권력적으로 매개하는 시대를 살고 있다. 이러한 문제를 직시할 때 감성교육은 더 중요하게 다가온다.

(3) 시민성

시민성은 지성과 감성을 잘 활용하여, 사회적 관계를 잘 정립하는 것이다. 사회적 관계란 그저 남과 잘 지내면 되는 것이기 보다는 인간과 인간의 관계가 누군가를 억압하거나 소외시킬 때 인간성을 회복할 수 있도록 그 관계를 교정하는 것을 포함한다.

학교 교육과정은 사회과나 도덕과 뿐만 아니라 모든 영역에서 민주주의, 사회정의와 같은 가치를 다루어야 하며, 이를 통해 자신의 권리를 옹호하는 동시에 더 좋은 세상을 만들어 가는 데 기여하는 책임감 있는 시민으로 학생들을 성장시켜야 한다. 이를 위해 판단력, 비판적 사고력, 인권, 미디어 문해, 글로벌 시민성 등 민주적 시민으로서 갖추어야 할 능력을 신장시켜야 한다. 이러한 점에서 시민성의 함양은 사고력과 합리성을 포함한 지성, 감정이입과 공감과 같은 감성의 계발과 밀접한 관련이 있다. 시민성은 세상을 타인과 함께 살아가기 위해 필요한 지식, 능력, 태도이기 때문에, 의사결정 능력과 증거를 채택하는 능력 등과 같은 인지적 요소뿐만 아니라 타인의 고통이나 힘든 처지를 공감하는 태도와 같은 감성적 측면이 고루 발달되어야 길러질 수 있다. 그래서 지성과 감성이 더 좋은 사회를 만들어 나가겠다는 의지와 만날 때 훌륭한 시민이 길러지는 것이다.

시민성은 학생들에게 다양한 교과나 창의적 체험활동, 학생자치활동을 통해 민주적 의사결정의 기회를 줌으로써 고양될 수 있다. 이를 위해서는 학교 교육과정이 학생들로 하여금 공동체에 직접 기여할 수 있는 참여와 실천의 경험을 제공할 필요가 있을 뿐만 아니라 학교 자체가 민주적 시민성을 배울 수 있는 민주적인 조직으로 거듭날 필요가 있다. 학생들은 자신의 주변에 있는 유의미한 타자로부터 모방을 통해 중요한 것을 배운다는 사실을 상기할 때 민주적 시민성을 함양하기 위해 필요한 것은 학교가 먼저 민주적인 일상 공간이 되는 일이다.

(4) 건강과 안전

모든 학생들은 발달의 전면적 측면을 고려할 때 신체적 건강과 안전을 소홀히 해서는 안 된다. 몸에 대한 교육은 신체적 활동을 통해 자신을 표현하고, 타인과 상호작용하며, 규칙을 익히고, 즐거움을 통해 충만감을 얻을 수 있다. 그러므로 건강과 안전에 대한 교육은 지적, 감성적, 시민적 능력과 서로 어울리는 것이다.

특히 신체적 건강뿐만 아니라 심리적 건강과 안전이 중요하다. 선별과 경쟁의 에너지가 강한 학교에서는 학생들이 심리적 건강과 안전을 누리기가 어렵다. 이러한 학교에서는 약하고, 가난하고, 발달이 느린 학생들의 자아존중감을 훼손하기 때문에 이 아이들의 심리적 건강과 안전을 보장할 수 없다. 이에 모든 아이들의 심리적 건강과 안전을 위해서는 학교문화를 먼저 안전하게 만들어야 한다. 인간은 자신의 몸을 건강하게 유지시킬 수 있고 신체적 활동을 통해 기쁨을 얻을 수 있어야 한다. 이에 건강교육은 건강한 삶을 유지하고 즐거운 신체 활동을 영위하기 위해 필요한 지식, 능력, 태도를 기르는 방향으로 구현되어야 한다.

최근 안전에 대한 교육이 중요하게 부각되고 있다. 급속한 산업화 과정에서 그 부산물로 다양한 위험이 학생의 삶을 잠재적으로 위협하고 있다. 학교뿐만 아니라 학생의 가정에서도 다양한 위험(예, 아동학대, 가정폭력)이 존재하고 있다. 이에 학교는 각종 안전사고 예방, 교통질서 지키기, 학교폭력으로부터의 보호 등 다양한 교육적 과제를 수행해야 한다. 그리고 보다 근본적인 위험은 인간보다 돈과 권력을 추구하는 소외된 삶과 사회적 부조리로부터 발생하는 것이기 때문에 인간을 가장 중요하게 생각하는 인본주의 교육이 병행되어야 한다. 그러기에 안전에 대한 교육도 지성, 감성, 시민성 교육과 함께 하나의 전체로 통합될 수 있다.

5. (새로운) 학력이란 어떤 학력인가?

오늘날의 학력은 저마다 소중한 모든 학생의 존엄성을 고양하고, 4차 산업혁명에 대비하며, 민주주의를 더욱 발전시켜 나가기 위한 '새로운 버전의 전인교육'을 위한 것이어야 한다. 이와 관련하여 학력이란 무엇인지 알아보기 위해서는 다음과 같은 쟁점을 다룰 필요가 있다. 이는 첫째, 학력은

소수에게만 가능한가? 모두가 달성할 수 있는 것인가? 둘째, 학문수행 잠재력을 학력으로 볼 것인가? 전인적으로 발달한 결과를 학력으로 볼 것인가? 셋째, 학력을 갖추었다는 것을 지필시험으로 평가할 것인가? 다면적으로 평가할 것인가? 넷째, 학력습득의 증거는 점수인가? 그것을 포함한 수행 과정 및 결과인가이다. 이밖에 교육방식, 교육문화, 중시되는 마음의 습관, 사회 발전 단계와의 연관성 등을 중심으로 구학력관과 신학력관을 구분할 수 있다.

<표1> 구학력관과 신학력관 비교

	구학력관	신학력관
학력 습득	소수에게만 가능	누구나 가능
학력의 성격	학문수행 잠재력	전인적으로 발달한 결과
학력의 확인	지필시험	다양한 측면 평가
학력 습득의 증거	점수	수행과정 및 결과
교육방식	입시위주 교육	학생참여위주 교육
중시되는 마음의 습관	경쟁심, 생존, 차별적 보상	복지, 인간의 존엄성, 다양성
사회와의 연관성	산업사회, 추격사회, 양극화	정보사회, 위험사회, 복지사회

간단히 말해 학력이란 학습자가 배운 결과로 얻게 된 힘이다. 그런데 누구나 지녀야 하는 힘으로서의 학력에 관심을 갖고 있다면, 발달적 교육관에 기초한 것이다. 한편 이 힘의 차이와 그에 따른 변별에 관심이 있다면, 선발적 교육관을 가지고 있는 것이다. 이에 학력이란 그것을 보는 관점에 따라 다른 의미를 갖는다.

이상의 질문 중에서 가장 먼저 응답되어야 할 것은 바로 인간상, 즉

어떤 인간으로 성장시킬 것인가에 있다. 왜냐하면 인간상이 주어져야 그런 인간상을 추구할 수 있는 교육목표와 내용, 제도적 지원 방안까지 도출될 수 있기 때문이다. 현행 국가교육과정에서도 추구하는 인간상이, 개선의 여지는 있을지언정, 교육 활동을 가치 지향적으로 유도할 수 있는 권위가 있다. 그러나 여전히 교육현장에서는 점수 산출 위주의 학력관이 공고해, 이러한 교육현실은 국가교육과정에서 추구하는 인간상과 유리되어 있다는 점에 문제가 있다. 이에 새롭게 추구하는 인간상은 새로운 학력관과 유기적으로 연계되도록 할 필요가 있다.

또한 새로운 학력 개념이 능력주의 딜레마를 벗어나기 위해서는 상대적 기준의 능력주의보다 절대적 기준의 학력관이 필요하다. 새로운 학력관은 학력을 지성, 감성, 시민성이 전면적으로 발달된 결과로서 인생을 풍요롭게 영위하고, 인간의 존엄한 권리를 지키며, 사회를 민주적으로 발전시킬 수 있는 토대가 되어야 한다. 이에 신학력이란 “학교교육을 통해 길러진 지성, 감성, 시민성이 조화롭게 발달된 결과로서 합리적으로 깊게 생각하는 힘, 타인의 처지를 공감할 줄 알고 느낀 것을 표현하는 힘, 인간의 자유와 평등을 위해 실천하는 힘”으로 정의할 수 있을 것이다.

신학력

(지성, 감성, 시민성 차원)

학교교육을 통해 길러진 지성, 감성, 시민성이 조화롭게 발달된 결과로서 합리적으로 깊게 생각하는 힘, 타인의 처지를 공감할 줄 알고 느낀 것을 표현하는 힘, 인간의 자유와 평등을 위해 실천하는 힘

한편, 학교 현장에서는 학력에 대한 보다 구체적인 정의와 개념 인식이 필요하다. 이에 신학력이란 학교교육을 통해 길러진 교과 학업성취는 물론 존엄한 인간으로 살아갈 수 있는 역량과 더 좋은 사회를 만들어 갈 수 있는 민주시민적 힘을 신학력이라 정의할 수 있다. 이러한 정의는 교과지식, 역량, 실천의지 등 주요 교육과정 목표를 포함하고 있어 교실 현장에서 보다 유용한 정의라 볼 수 있다.

신학력

(지식, 능력, 실천 차원)

학교교육을 통해 길러진 교과 학업성취는 물론 존엄한 인간으로 살아갈 수 있는 역량과 더 좋은 사회를 만들어 갈 수 있는 민주시민적 힘

이와 같은 학력 개념을 도출하게 된 바탕, 즉 학력에 대한 새로운 관점인 신학력관은 다음과 같이 정의할 수 있을 것이다.

신학력관

(1) 모든 학생의 성장과 발달을 도모하기 위해 지니고 있어야 할 학력에 대한 관점이며, (2) 경쟁과 차별 위주의 오래된 학력 개념을 벗어나 새로운 학력개념에 토대를 두고 교실수업과 학교를 운영하는 원리이자, (3) 더 나아가 교육제도와 정책을 설계하는 데 있어 이론적, 실천적 토대가 되는 기초

이를 지성, 감정, 시민성 세 차원에서 학생들이 장차 어떤 사람이 되어야 하는지에 대해 재진술하면 다음과 같다. 여기서 추구하는 인간상은 신학력관과 밀접한 연계 속에서 도출된 것이다.

추구하는 인간상

- (지성) 합리적으로 깊게 생각하는 성찰적인 사람
- (감정) 느낀 것을 표현하고, 타인의 처지를 공감하는 사람
- (시민성) 나와 모두의 자유와 평등을 실현하는 사람

신학력관을 지성, 감정, 시민성이 아니라 자신, 타인, 그리고 공동체의 세 측면에서 재진술하면 다음과 같이 추구하는 인간상을 정립할 수 있다.

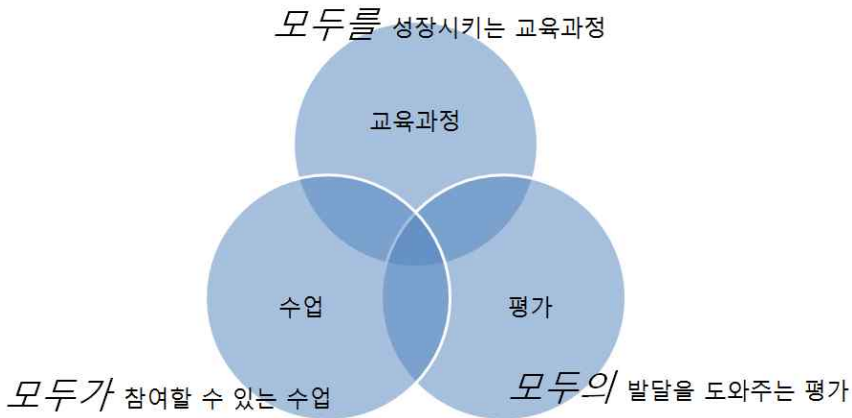
추구하는 인간상

- (자신) 자신감이 있으며, 스스로 생각하는 힘을 가진 사람
- (타인과의 관계) 타인의 고충과 사회의 문제에 대해 책임감을 가진 사람
- (공동체와의 관계) 개인의 일상과 사회생활에서 민주주의를 실현하는 사람

6. 교육과정, 수업, 평가에서 새로운 학력을 어떻게 구현할 것인가?

가. 모두를 위한 교육과정, 수업, 평가

이상에서 밝힌 전인교육 또는 전면적 발달을 위한 교육을 제공하기 위해서는 교육과정, 수업, 평가의 3대 교육활동에서 핵심적으로 유념해야 할 사항이 있다.



[그림5] 모두를 위한 교육과정, 수업, 평가

(1) 교육과정

전면적 발달을 위한 교육과정은 모든 학습자들의 지성, 감성, 시민성, 건강 등 다양한 측면에서의 경험을 통합적으로 제공해야 한다. 이러한 이유

로 주제중심 통합 교육과정이나 교육과정 재구성(또는 교사수준 교육과정 개발)이 반드시 필요하다. 교육과정은 교과 내에서 지식, 탐구, 실천이 종적으로 통합되어야 하며, 교과 간에서는 주제 또는 유사한 내용을 중심으로 횡적인 통합이 이루어져야 한다.

또한 지식은 삶 -자신, 학교, 가정, 지역 공동체, 글로벌 문제와 관련해서- 에서 중요한 이슈들을 이해하고 비판적으로 통찰할 수 있도록 사회적 주요 문제와도 통합되어야 한다. 이를 위해 교육과정은 참여적 민주주의를 지킬 수 있도록 깊이 있는 학습경험을 제공해야 한다. 이 과정에서 지적, 문화적, 도덕적, 시민적 능력이 신장될 수 있도록 한다.

■ 여기서 필요한 교사의 전문성

- 교사학습공동체를 통해 삶과 얹이 하나 되게 교육과정을 통합할 수 있다.
- 자신의 교과 내에서 지식, 탐구, 실천을 통합적으로 가르칠 수 있다.
- 시대의 변화와 전체 사회가 당면한 과제에 대해 끊임없이 고민하는 태도를 가지고 있다.
- 아이들이 살아갈 미래 사회의 잠재력과 위험을 동시에 파악하고 있다.

(2) 수업

수업에서는 배려의 관계가 학습과 동시에 정립되어야 한다. 그래서 모든 학생들이 교실의 학습공동체 속에 소속되어 있다는 느낌을 받을 수 있어야 한다. 이를 위해서는 협력적 교실 문화를 만들어야 한다. 협력문화 없이 학생들이 학습에서 열정과 기쁨을 누리는 것은 거의 불가능하다. 특히 가정형편이 어렵거나 학습에 불편이 있는 학생들을 위해서 교실의 협력문화는 반드시 필요하다. 배려(우애와 연대)의 관계는 학습의 성패에 강한 영향을 미치는 요소이기 때문이다. 단지 점수에 대한 과도한 관심을 넘어서 교실에서 제공되어야 하는 정서적 소속감이야말로 학생의 행복을 위해 꼭 필요한 것이다.

또한 모든 학생은 발달의 속도가 다르며, 선호하는 것과 의미를 찾는 방식이 서로 다른 존재임을 이해해야 한다. 많은 교사들은 아직도 자신의 정체성을, 학생들을 하나의 시험지로 '변별하는 사람'으로 형성해나가고 있다. 특히 중등학교에서 이러한 '생각의 습관'이 뿌리 깊게 남아 있다. 이에

행동주의적 경향이 강한 많은 교사들은 이러한 자신들의 정체성에 대해 성찰하고, 자신들은 ‘학생들을 전면적으로 발달시키는 사람’이라는 역할 인식을 분명히 가져야 한다. 이러한 마음의 습관이 형성되지 않는다면 전면적 발달을 위한 수업은 거의 가능하지 않을 것이다.

■ 여기서 필요한 교사의 전문성

- 자신이 배우지 않은 방식으로도 가르칠 수 있다.
- 자신의 수업 방식이 학생의 가정 배경에 따른 격차를 늘일 수도 또는 줄일 수도 있다는 사실을 잘 알고 있다.
- 학습자의 발달단계와 저마다의 학습 속도에 맞게 지도할 수 있다.
- 수업시간에 소외되는 학생이 없도록 하는 방법을 알고 있다.
- 학생들을 수업에 잘 참여시키기 위해서는 그들의 소속감, 정체성, 역할기대가 왜 긍정적으로 형성되어야 하는지를 안다.

(3) 평가

평가는 그 결과를 파악하여 학생들의 전면적 발달을 도와주기 위한 것이다. 물론 학교에서는 선별을 위한 평가를 수행하는 역할도 맡는다. 그렇지만 선별은 평가의 부차적 기능이지 주된 기능이어서는 안 된다. 이에 다양한 준거에 의한 전인적 평가를 주로 해야 한다. 이를 위해서는 지필고사 위주의 단편적인 사실들에 대해 묻는 평가를 지양할 필요가 있다. 대신 학생의 지성적, 감성적, 시민적, 신체적 영역이 종합적으로 평가되어야 한다.

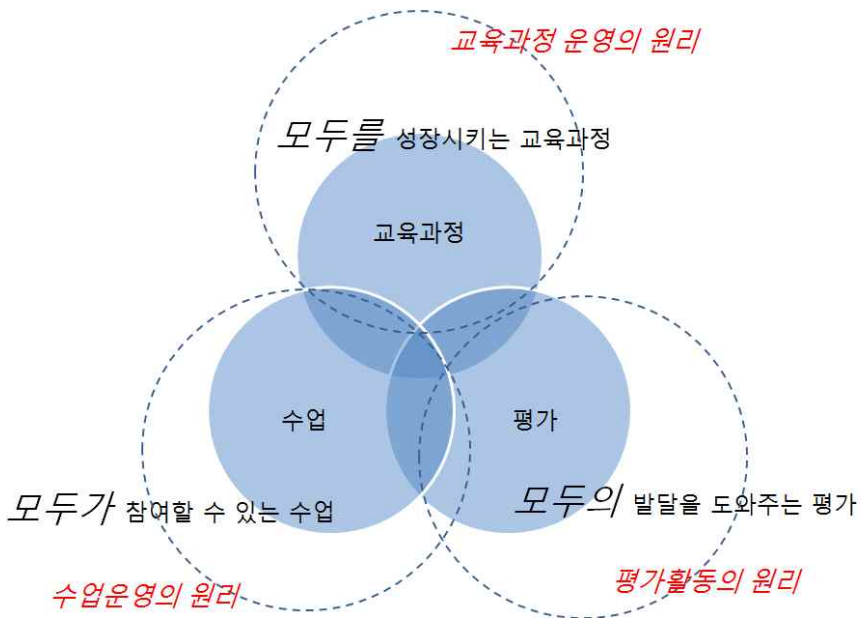
그래서 모두의 발달을 도와주는 평가는 과정평가와 수행평가에 보다 강조점을 둔다. 이 과정에서 지식과 개념에 대한 평가, 탐구 능력과 태도에 대한 평가, 사회적 기여 능력과 태도에 대한 평가 등 지식, 탐구, 실천 영역이 고루 평가될 수 있도록 노력한다.

좋은 평가는 좋은 수업을 유도할 수 있는 것이어야 한다. 바람직한 평가는 교사가 어떤 식으로 가르칠 것인지를 의사결정에 도움을 주는 기능을 한다. 다시 말해, 과정중심 평가나 수행평가는 학생들이 적극적으로 참여하고 서로 협력하는 수업을 유도한다. 반면 일제식 중간, 기말고사는 일제식 수업을 유도한다. 학생평가의 방향은 교육목적인 모든 학생의 전면적 발달을 위한 수업을 유도하는 것이 되어야 한다.

- 여기서 필요한 교사의 전문성
 - ☑ 변별하는 교사가 아니라 평가하고 책임지는 교사의 정체성을 지닌다.
 - ☑ 좋은 평가방식이 좋은 수업을 유도한다는 것을 안다.
 - ☑ 평가의 주된 기능은 선별이 아니라 발달임을 잘 알고 있다.
 - ☑ 학생의 지성적, 감성적, 시민적, 신체적 영역이 종합적으로 평가할 수 있다.

나. 교육과정, 수업, 평가의 기본원리

이상과 같이 ‘모두를 위한 교육’이라는 모토하에 전면적 발달을 위한 교육을 제공하기 위해서는 교육과정, 수업, 평가 운영의 기본원리를 규명할 필요가 있다.



[그림기] 교육과정, 수업, 평가 운영의 기본원리

(1) 모두를 성장시키는 교육과정 운영의 기본원리

① 전면적 발달을 충족시키는 교육과정

모든 학생들의 전면적 발달을 충족시키기 위해서는 교육경험이 한 쪽으로 치우침 없이 균형 있게 제공되어야 한다. 또한 전면적 발달을 위해서는 학생들의 발달 단계에 맞게 과제가 제시되어야 한다. 이 때 특히 발달이 느리거나 가정 배경이 불리하여 발달에 제약이 있는 학생들을 배려해야 한다.

이러한 전제 위에서 전면적 발달을 충족시키는 교육과정은 지성, 감성, 시민성, 신체의 모든 측면에서 조화로운 교육경험을 제공해야 한다. 또한 지식, 탐구, 실천의 학습 기회가 균형적으로 제공되어야 한다. 이렇게 조화로운 교육 경험은 교육의 보편성(예, 누구나 알아야 할 규범의 습득)과 개인의 개성을 모두 고려해야 한다. 그래서 학생들이 자신의 개성을 충분히 발휘할 수 있는 분야에서 적극적으로 몰두 할 수 있도록 다양한 교육 경험을 제공해야 한다. 또 지식과 삶, 물질적 욕구와 정신적 요구 등이 교육과정에서 균형적으로 중시되어야 한다. 교육의 내용 측면에서는 교과 교육과 함께 인권, 평화 감수성, 불의에 맞서는 자세, 노동에 대한 존중, 자신의 존엄성을 옹호할 수 있는 힘 등 다양한 경험이 교육과정에 통합되어야 한다.

한편 전인교육이 완전한 인간으로서 '전인'(whole person)을 가장 훌륭한 인간상으로 정립한다면 다양한 욕구와 적성을 가진 아이들에게 지나치게 높은 상을 제시하게 된다. 이렇게 되면 교육의 목적이 오히려 학생들에게는 부담스럽고 결코 달성할 수 없는 이상으로 남게 될 것이다. 그렇기 때문에 전인교육은 학생들의 '몸(신체), 뇌(인지), 마음(감성), 손(실천)'의 모든 측면에서 고루 발달시킬 수 있는 교육과정을 제공하는 목적을 가진 것으로 이해되어야 한다. 즉 전인은 완전성(completeness)에 도달한 무결점의 인간이 아니고 전체적으로 조화되고 상호 연결된 총체성(wholeness)을 향한 인간을 의미한다. 여기서 상호 연결되었다 함은 지성, 감성, 시민성, 건강과 같은 발달 측면이 서로 연계되어야 함뿐만 아니라 학생과 가정, 사회, 자연, 가치, 사회문제, 삶의 의미 등과 같이 개인을 둘러싼 것들과 총체적으로 연계됨을 의미한다.

② 교사들의 집단지성으로 만들어가는 교육과정

모두를 성장시키는 교육과정은 교사들이 다 함께 참여해서 재구성 또

는 개발된 것이 효과적이다. 그러기 위해서는 교사들이 서로 협력하여 학교 교육과정을 만들어야 한다. 이 과정에서 교육과정의 주요 문제에 대해 의견을 나누고, 서로의 차이를 인정하고, 그러한 차이 속에서도 최선의 교육과정을 도출할 수 있도록 숙의의 장이 만들어 져야 한다. 교사들의 집단지성은 학교에서 이러한 공론장이 만들어질 때만 잘 발휘될 수 있다. 즉, 차이를 인정하되, 자율적이고 협력적인 관계가 교사들이 집단지성으로 교육과정을 만들어 갈 수 있는 조건이 된다.

이 과정에서 교과 사이의 공통 주제를 추출하여 여러 교사들의 협력에 의해 만들어 지는 통합(또는 융합) 교육과정을 운영하는 것이 좋다. 교과를 기본으로 하되 적극적으로 주제통합 교육과정을 집단지성을 통해 운영할 필요가 있다. 교육과정 통합의 과정은 교사들 사이의 집단적 참여를 통해 의견을 공유하고 이견을 조정하는 경험을 제공한다. 이러한 과정을 거치면서 교사들은 각자의 교육활동이 어떤 교육목표와 연관성이 있는지에 대한 대화에 참여하게 되면서 교육과정 전문성이 신장될 수 있다.

③ 학교를 넘어선 교육경험을 충분히 제공하는 교육과정

교육과정은 교실과 학교를 넘어선 사회적 공간에서 중요한 문제를 다루어야 한다. 이를 위해 사회적으로 중요한 문제를 이해하고, 지식과 탐구를 통해 배운 것을 활용해서 사회문제 해결에 창조적으로 기여하는 학습경험을 제공한다. 이렇게 해야만 삶을 가꾸는 일로서의 교육이 학생들로 하여금 단순 지식을 아는 것을 넘어 감성, 행동, 실천이 중요하다는 것을 깨닫게 할 수 있다.

④ 한명도 소외되지 않도록 ‘책임지는 교육과정’

훌륭한 교육과정은 한 아이도 소외시키지 않겠다는 책임교육의 의지와 그 실행 전략을 갖고 있어야 한다. 초등학교에서는 저학년일수록 기초학력 부진학생이 발생하지 않도록 예방적 지도체제를 구축해야 하는데, 이러한 의지와 전략이 학교교육과정에 반영되어야 한다. 그런데 교사의 전문성만 가지고는 모든 아이들의 성취를 보장하기 어렵다. 왜냐하면 많은 학생들이 경제적으로 그리고 문화적으로 취약한 상황에 노출되어 있는 경우가 많기 때문이다. 이러한 현실을 고려한다면 학교교육과정은 이러한 학생들을 위한 다양한 보살핌과 배움의 기회를 제공해야 한다. 학습부진 학생들의 경우 그

원인이 빈곤인지, 인지능력 저하인지, 정서적 무력감인지 -대개는 복합으로 나타나지만- 원인을 파악하고 그에 맞는 도움을 주기 위해 인적, 물적 자원과 효과적인 프로그램을 제공해야 한다.

한편 어떤 학생도 장애를 갖고 있다는 이유로 학습에서 소외되지 않도록 한다. 학교는 인간의 존엄성에 대한 고양된 의식을 갖고, 통합교육 및 장애이해교육이 최대한 실현되도록 노력해야 한다. 그리고 장애이해교육은 인권교육의 관점에서 실시하는 것이 좋다. 이러한 책임교육을 잘 실현하기 위해서 학교는 -마치 훌륭한 인격을 가진 사람과 같이- 모든 인간을 목적으로 대하는 자세로 교육에 임하는 훌륭한 '학교 인격'을 갖추기 위해 계속 노력해야 한다.

(2) 모두가 참여할 수 있는 수업 운영의 기본원리

① 배움중심수업

배움중심수업은 학습자중심의 수업을 의미한다. 이는 학습자의 자기주도성과 자발성을 기초로 한다. 동시에 교사는 적극적 수업 설계를 통해 학생과 끊임없이 소통하면서 수업을 운영한다. 이를 통해 학생과 함께 지식을 창조하고 형성해 나가는 수업이 가능해진다. 교사는 이 과정에서 학습자의 성장을 지원하는 역할을 넘어서 교사 자신의 학습과 성장이 동시에 이루어지는 경험을 갖게 된다.

② 교과서중심 수업의 극복

교과서만이 절대적이고 유일한 학습자료라는 기존의 인식을 극복해야 한다. 학습은 교과서 내용만을 반복적으로 암기하는 것만으로 완성되지 않는다. 대신 교과서를 가르치지 않고 교육과정을 가르쳐야 한다는 원리에 따라 교육과정이 목표로 하는 것을 달성시키기 위해 최적의 교육 자료를 활용한다. 교육과정을 실현시키기 위한 도구에 불과한 교과서는 학생이 처한 환경에 맞게 사용될 수 있어야 한다.

③ 사랑과 배려의 수업

교사와 학생은 상호 의존적이며 학습공동체를 형성하고 유지하는 데 있어 공동 책임을 진다. 교사는 학생을 보살펴주고 학생의 성장에 대해 진

심으로 마음을 쓴다. 그러기에 배려의 교사는 일제식 수업 과정에서 지루하고 반복적인 관행으로부터 지친 학생들의 마음을 안타깝게 느끼며 더 이상은 수업에서 소외되는 아이들이 없도록 수업을 운영한다. 일방적인 수업과 경쟁적인 학교문화 속에서 괴로움을 느끼는 학생은 없는지, 늘 경계심을 가지고 있는 교사가 배려의 교사이고, 그런 교사에 의해 모든 학생들이 참여할 수 있는 수업이 배려의 수업이다. 이런 수업에서 학생-학생 사이는 우정과 협력이라는 두 요소로 구성된다. 이렇게 인간적 배려, 우애와 학업에의 적극적 참여는 밀접한 관련을 맺는 것이다.

(3) 모두의 발달을 도와주는 평가 활동의 기본원리

① 수행평가의 비중이 높게 유지된다.

수행평가는 학생들이 무엇을 알고, 어떤 능력이 있으며, 어떤 태도를 지니고 있는지에 대해 적극적으로 증명하도록 하는 평가 방식이다. 수행평가는 단지 낮은 수준의 사고력을 측정하는 선택형 문항을 가진 시험보다 비판적 사고력과 같은 고등사고 능력을 잴 수 있다. 뿐만 아니라 수행평가는 수업 중에 이루어지기 때문에 협력과 참여의 수업을 증진시키는 장점이 있다. 더욱이 학생들 스스로 자신의 수행을 평가할 수 있는 기회를 제공하기도 한다.

교사는 학생의 독서, 작품 감상, 보고서 쓰기, 토론, 체험활동, 사회적 실천 등 학습활동 과정을 잘 관찰하고 평가 자료를 축적한다. 그 과정에서 지성, 감성, 시민성, 건강 등 다양한 영역에서 학생별로 발달 상황을 잘 기록하여 평가한다. 수행평가의 결과는 학생의 성장과 발달을 돕기 위해 향후의 수업계획이나 차기 목표설정을 위한 자료로 활용한다. 수행평가 시에는 학습 준비성, 상호 협력 능력 및 정도, 참여도, 자발성, 과제 해결력, 이해력, 표현력 등을 고루 관찰하여 학생의 발달과 성장을 도모한다. 그리고 토론, 포트폴리오, 창작, 문제해결과제, 논술, 프로젝트 학습, 실험 관찰 등 다양한 수행평가 방법을 활용한다.

② 발달 중심으로 평가한다.

교사들은 발달과 성장의 일환으로 학생들을 평가한다. 교사는 학생들이 알아야 하는 것이 무엇이며, 어떤 역량을 습득해야 하며, 어떤 가치를

지향하는 인간으로 성장해야 하는지에 대한 교육목표를 정확히 인지하고 있어야 한다. 즉 교육과정에 있는 발달목표(성취기준)에 따라 평가하고 이를 통해 개개인의 발달 정도를 확인한 후 부진한 부분을 보완해주어야 한다.

특히 어떤 학생들은 교사 혼자서 도와줄 수 없을 만큼 발달에 큰 지장이 생긴 경우가 있을 수 있다. 이때는 교사는 자신이 개별 지도를 통해 보완해 줄 수 있는 경우인지 아니면 전문가에게 위탁하여 도와주어야 하는지(예, 치료, 상담, 복지)에 대해 판단할 수 있는 전문성이 필요하다. 발달 중심의 평가가 되기 위해서는 주어진 성취기준을 달성하기에 가장 적합한 교육자료와 수업은 어떤 형태여야 하는지에 대해 고민하지 않을 수 없다. 그러므로 발달중심 평가는 그에 적합한 교육과정과 수업이 선행되어야만 가능하다. 교사들은 이러한 사실을 이해할 수 있고 또 직접 실천할 수 있는 전문성을 가지고 있어야 한다.

③ 학생 등급화는 약하게, 정답은 열려있게

한 학생이 다른 학생에 비해 얼마나 점수가 높은지 또는 낮은지에 대한 반복적인 비교평가를 피한다. 물론 학생을 차별 없이 가르쳐도 학업성취에서는 차이가 나타난다. 그러나 이러한 차이는 지나치게 조밀한 형식으로 점수화되지 않을 때 모든 학생들을 발달시키는 평가가 가능하다. 그러기에 학생들을 지나치게 상세할 정도로 위계화하는 평가를 지양하고 약하게 등급화될 수 있는 평가를 지향해야 한다.

한편 정답은 어느 정도 열려있는 평가의 비중이 높아야 한다. 물론 너무 정답이 개방적인 평가는 학생 가정배경의 영향을 많이 받고 또 노력해도 즉각적인 성취감을 맛볼 수 없기 때문에 반드시 좋은 것은 아니다. 그러기에 교사가 판단해서 과목별, 단원별로 가장 적합한 형태의 평가 방식을 선정할 수 있는 전문성을 발휘해야 한다. 이 과정에서 가급적 학생들이 정답이 아닌 것을 제외해나가는 능력을 신장시키는 선다형 객관식, 단답식, 암기식 평가의 비중을 낮추고 동시에 정답이 미리 주어지지 않고, 지식의 실제 활용 장면을 강조하는 참평가 등 정답이 어느 정도 열려있는 평가를 사용하는 것이 좋다.

<참고문헌>

- 강창동 (2010). 學力개념에 관한 사회학적 연구. 교육사회학연구. 20(1), 1-24.
- 문성훈 (2014). 인정의 시대. 서울: 사월의책.
- 이윤미 (2015). 동아시아 교육발전모델의 역사적 구조 탐색. 비교교육연구, 25(4), 235-264.
- 장은주(2011). 한국 사회에서 ‘메리토크라시의 발흥’과 교육 문제. 사회와 철학, 21, 71-106.
- 조상식 외 (2015). 혁신미래교육을 위한 새로운 학력관의 정립과 실현방안. 서울시교육청.
- Bernstein, B.(2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Oxford, England: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Honneth, A.(1995). The Struggle for Recognition: The Grammar of Social Conflicts. Cambridge: Polity.
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Position paper.
- Sung, Y-K. & Lee, Y. (2018) Politics and the practice of school change: The Hyukshin School movement in South Korea. Curriculum Inquiry, 48(2), 238-252.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. New York: Plenum.
- Walzer, M. (1983). Spheres of Justice, Oxford, Basil Blackwell.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Young. M. (1958). The Rise of the Meritocracy. New Jersey: Transaction.